

「読むこと」「書くこと」を往還する ICT 活用授業の展望

－国語学と国語科教育学をつなぐ小学校6年生単元を中核として－

大 谷 航*

The Prospects of Utilizing Information Communication Technology (ICT) for
“Reading” and “Writing” in Elementary School Japanese Classes

Wataru Otani

本稿は近年の PISA 調査で我が国の生徒の課題となっている、必要な情報を取り出して読んだり根拠を明らかにして他者に考えを伝えたりすることをはじめとした「読むこと」と「書くこと」の力の育成に、小学校段階で有効に働く ICT を用いた国語科の単元を構想し、「GIGA スクール構想」による一人一台端末時代を志向した授業実践報告をするとともに、その手立てや成果について考察するものである。中核教材として「インターネットの投稿を読み比べよう」(小学校6年)を取り上げ、ICT を活用することで従来では難しかった学習活動が成立し、教室外の日常生活まで学習成果が波及する有効性を確認した。また、単元の構想にあたっては、これまで学校国語科教育では重視されてこなかった教材の国語学的分析を行うことで中核教材の特徴を明らかにし、自分の文章を表現する「場」に応じて文章の構造を意図的に変える必要性があることを示した。

キーワード：小学校国語科 ICT 「読むこと」「書くこと」

0. はじめに

2020 年から世界を席卷した新型コロナウイルスの影響により、教育現場では急速に教育 ICT の普及が進んだ。図らずもこれは文部科学省が掲げる「GIGA スクール構想」の実現に向けて大きく前進した形になるが、5 年間で掛けて順次整備する予定の急激な前倒しは、教育現場に大いなる戸惑いをもって受け入れられた。十分な準備期間も説明もなしに一人一台端末が配備され、各教育委員会からすぐにでも使用していくように促された現場の教員の苦労は計り知れないものがあったことは容易に推察できる。活用しようと思っても、様々な問題によって活用が十分になされない実情も散見された。

様々な問題とは例えば、導入されているハードウェアやソフトウェアが市町村ごとに異なり、他の市町村の活用例を生かすことができないこと、閲覧できるサイトやアプリのダウンロードに制限があり、計画した指導を実際に行うことができないことなどである。年間指導計画に ICT の活用場面が明示されておらず、活用の見通しをもつことができないという声もあった。

これらの問題に共通するのは「活用場面の不透明性・不確実性」とまとめることができる。

2024 年 3 月 18 日受理

* 尚綱学院大学 総合人間科学系教育部門 講師

実際にどのように使えばよいか分からない、使えると思っていたはずが使えないという経験の繰り返しは、ICT を利用することに対する教員の抵抗感を高めてしまう要因になることは想像に難くない。

だが、国際的な学力を児童生徒に身に付けさせることが要請される現在、学校において ICT を活用することは逃れようのないものとなっている。PISA2015 の読解力に関する国立教育政策研究所の分析によれば、「紙ではないコンピュータ上の複数の画面から情報を取り出し、考察しながら回答する問題などで戸惑いがあったと考えられる」とされている。その後、PISA2018 においても、デジタル機器を学校の授業（国語、数学、理科）で「利用しない」と答えた生徒の割合は約 80% に及び、OECD 加盟国中で最低水準であった。また、数学的リテラシーや科学的リテラシーに比べて順位が低かった読解力については、「自分の考えを他者に伝えるように根拠を示して説明する」問題に課題があることが明らかになった。

PISA2018 の後、コロナ禍によって一人一台端末がある程度普及した後の PISA2022 でさえ、学校の授業（国語、数学、理科）で「利用しない」「授業の半数以下」と回答した生徒は約 70% である。加えて、学校が再び休校になった場合に自律学習を行う自信があるかという質問に対する回答で、「自信がない」と回答した日本の生徒の割合は非常に高く、OECD 加盟 37 か国中 34 位であった。

PISA は義務教育終了段階の生徒を対象とした調査であるため、小学校段階から一人一台端末が整備された今後、授業での利用率は上がることが予想される。ただし、利用するだけでなく、その利用によって学力が向上するように働き掛けていく必要がある。小学校段階から配備されている以上、それは小学校でも同様である。小学生という発達段階を踏まえながら、活用に当たっての課題を明らかにするとともに、必要な情報を読み取ったり、他者に考えを伝えたりする力を身に付けさせることが重要であると考え、その単元開発の試行としての授業実践を振り返り、意味付けていくのが本稿の趣旨である。

1. 単元開発にあたって

1) 国語科「読むこと」における一人一台端末を中心とした ICT 機器活用の課題

本稿で取り上げる単元は「C 読むこと」を主軸とした。これは一人一台端末を利用した先行的な実践報告が「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」に比して少ないからである。その理由としては、現行学習指導要領における国語科の各領域において明確化されている学習過程によるところが大きい。各領域の学習過程をまとめたものが【表 1】である。

「読むこと」が他領域と大きく異なるのは、学習を進めるにあたっての題材が既存として存在するという点である。「話すこと・聞くこと」「書くこと」については、「題材の設定」「情報の収集」の過程があり、学習者が単元の内容に応じて自分で題材を設定したり、その題材で活動を進めたりするための情報を収集するため、ある程度 ICT を利用した調べ学習等が可能な裁量幅があると考えられることができる。

これに対し「読むこと」は、文学的文章や説明的文章等、その単元で学習する文章が教科書掲載という形ではじめから存在している。文部科学省は、国語科における学習過程から考えられる ICT の活用場面として、「情報を収集して整理する場面」「自分の考えを深める場面」「考えたことを表現・共有する場面」「知識・技能の習得を図る場面」「学習の見通しをもったり、

【表1】国語科の学習過程 文部科学省（2020）より転載

※必ずしも一方向、順序性のある流れではない。

A話すこと・聞くこと			B書くこと	C読むこと
<話すこと>	<聞くこと>	<話し合うこと>		
話題の設定	話題の設定	話題の設定	題材の設定	構造と内容の把握
情報の収集	情報の収集	情報の収集	情報の収集	
内容の検討	構造と内容の把握	内容の検討	内容の検討	精査・解釈
構成の検討			構成の検討	
考えの形成	精査・解釈	話し合いの進め方の検討	考えの形成	考えの形成
表現	考えの形成	考えの形成	記述	
共有	共有	共有	推敲	共有
			共有	

学習した内容を蓄積したりする場面」の5点を挙げている¹⁾。この5点に対応させて考えたとき、全領域に共通する「考えの形成」「共有」を除き、最も学習過程が細分化できない「読むこと」においては、端末の利用場面が限られてくるということになる。あえて述べれば、一人一台端末の活用法として、デジタル教科書等を端末で開き、画面上の文章にマーカーを引くといった活動は考えられるものの、これまで紙面上でも行っていたことを代替するに過ぎず、学習過程における必要感の欠如が「読むこと」単元での活用の難しさを表している。R.Puentedura (2006) はテクノロジーによる教育の変化を4つの段階に分けて整理し、SAMRモデルとして提唱したが、「読むこと」はモデル内の最も基本的な段階のSubstitution（代替）に留まっているのが現状である。

このような必要感の欠如は、授業を計画し、運営していく教師にとって活用を控える理由の一つとなる。ひいては、GIGAスクール構想にも大きく携わった堀田龍也氏が述べるような「ICTを使えないことを誇るような教師」にもつながりかねない²⁾。これを打開するための「読むこと」の単元開発としては、「読むこと」を中心的な活動としながらも、「話すこと・聞くこと」「書くこと」の活動と有機的に結合させた包括的な構想が重要となってくる。国語科が「ことば」を扱う教科である性質を鑑みれば、その軽重はあれ、各領域の活動が授業の中で連続的に行われる。特定の一単位時間の学習内容や一学習活動に拘泥してICTが活用可能かどうかを検討するのではなく、単元全体の構成から単元内の各時間の学習内容・活動を俯瞰し、使用が有効と考えられる場面を精査していくことが肝要である。

2) 国語学と国語科教育学の接続について

1) で述べたような一人一台端末を中心とするICT機器の活用は、従来型の授業にいかに関り込んでいくことで、どのようなことが可能になったり、活動時間を短縮できたりするかという、授業方法論やタイムマネジメントの手法としての授業の型(ハードウェア)的利用に関するものである。教育ICTの活用を啓発する諸々の書籍の内容も専らこのようなハードウェア的利用の言及に留まり、従来一人一台端末を想定されずに作成され、教科書に掲載されている教材をどのように捉え直して解釈すればよいのかという、実際の授業内で使用する教材(ソフトウェア)に関する見方についてはほとんど論じられていない。一人一台端末をはじめとする教育ICT機器の普及で授業が変わるとするならば、それは従来紙と鉛筆で行っていた活動が画面とスタイラスペンに代わるという形式面での代替だけではなく、教材の内容をICTの利用に合わせてどのように捉え、対象である児童生徒に与えていくかについても再考していく必要があるはずである。

そもそも、「国語」を研究対象とする分野であっても、ことば一つ一つを吟味し、その正確性を追求する国語学の分野と、学習内容の伝達の分かりやすさにつながれば大意が合えばよいとして効率性を重視した国語科教育学とでは、考えに相いれない部分があり、国語科における「ことば」の正確な理解とその指導については大きな乖離があった。これについては津田(2017)も同様の指摘をしているが、その問題は解決されているとは言えない現状がある。

これに対しては、特に説明文に限定するならば、遠藤・大谷(2013)で、2年生の説明文教材「ビーバーの大工事」の改稿に着目し、低学年の学習に即した優れた教材性を構造と表現面から述べ、遠藤・大谷(2015)では4年生の説明文教材「ヤドカリとイソギンチャク」による授業実践を通し、教材文の構造と表現に着目しながら学習することの意義や課題を考察することで一定の成果を得ている。本稿でも、説明文教材の構造と表現から教材文の特性を明らかにして授業実践に結び付けることで、遠藤・大谷(2015)で課題として残っていた、読むことの指導から書くことへの接続が企図できるかを念頭に置き、単元開発を図った。

2. 教材「インターネットの投稿を読み比べよう」について

今回中核教材として取り上げる説明文「インターネットの投稿を読み比べよう」は、令和2年版の東京書籍『新しい国語 六』に初めて採録された新教材である。以前は平成23年度版、平成27年度版『新しい国語 六』において「新聞の投書を読み比べよう」というタイトルで所収されていた。「新聞の投書を読み比べよう」の頃から見ても比較的新たな教材のため、主要な実践報告がさほど見受けられない教材である。授業の構想を提示するに先立ち、「インターネットの投稿を読み比べよう」の特徴を「新聞の投書を読み比べよう」との相違点から明らかにし、その学習指導の方向性を捉えておく。

「インターネットの投稿を読み比べよう」は、現行の令和2年度版の教科書では「インターネットの議論を考えよう」という単元のもとに収録されており、身に付けさせたい「言葉の力」として「説得のくふうを読み取る」ことが明示されている。「新聞の投書を読み比べよう」が設定されていた単元は「四 新聞の投書を読んで意見を書こう」であったことと比較すると、書くことよりも読むことに比重が置かれたような表記になっているが、その限りではない。それは、インターネット上に投稿されたという想定のある文章を読み比べることで説得の工夫などに

いて学び、そこで身に付けた力を使って、議論の続きに参加するつもりで自分の意見を投稿するという言語活動が設定されていることから分かる。「新聞の投書を読み比べよう」が4つの投書を読み比べた後、自分が納得したものを選び、自分の意見を考えて投書を書くという学習の流れであったことと比較すると、読み取る文章が新聞の投書からインターネットの投稿に置き換わったもので、一見するとさほど学習の過程に差異はないように見受けられる。

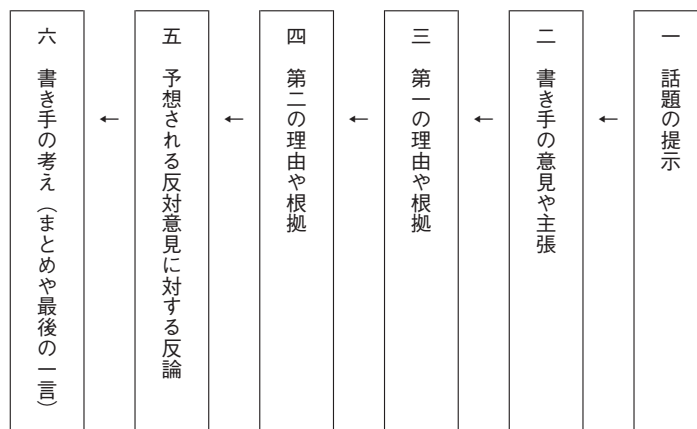
ただ、教材文の解説からは、文章の想定が新聞の投書からインターネットの投稿に変わったことによって、それぞれの性質に応じた「当事者意識」も変えて指導を行う必要があることが読み取れる。新聞の投書は書き手の氏名や年齢などが分かるのに対し、インターネットの投稿はその特性上、匿名性が高い上、不確かな情報が含まれている可能性も十分にある。そのため、インターネットの議論に参加しようとするときに、どのような言葉を用いた文章であれば考えが伝わるかに加え、反感や憎悪を生まない文章態度をも求められることになる。「新聞の投書を読み比べよう」では、新聞の投書を模した頁に入る前の解説文で「投書は、一種の社会参加の方法だともいえます。したがって、責任ある態度で投書することが大切になってきます」と記述されているのに対し、「インターネットの投稿を読み比べよう」では、「ただ相手をやりこめることを目的にしては、読み手の賛同や共感を得られません。相手の立場や考えだけでなく、読み手の気持ちや反応を想像しながら自分の意見を述べるのが大切です」と、一層自分の文章に対する読み手の印象を慮った記述になっていることからそれが分かる。

教科書の示す、このような新聞の投書からインターネットの投稿へと変わったことによる「当事者意識」の変容を受けて、新教材故の少例ながらも相手意識を強めた文章表現に関する授業実践や実践に向けたポイントが公開されている。鳥取県教育委員会のホームページ上の「【国語科の授業改善シリーズ③】言語活動を適切に位置付けた単元の構成」では、児童が実際にこの学習の最後に投稿文を書く際の条件例として「他者の意見に共感する表現を必ず使」うことが示されている。また、広島県教育委員会が推進する学力フォローアップ校事業の指定校である尾道市立因島南小学校のホームページ上に公開されている指導案では、「共感を生む説得のポイント」の中に、「反対意見を一度受け止めてから、自分の意見を強める言い方」「相手に不快な思いをさせない言い方」の2点が示されている。

前段の2つの例は、自分が参加する年齢や性別、立場が異なり、かつ秘匿性の高い不特定多数の集団と文章のみでやり取りを行う際に思わぬ誤解を生まぬ「言葉」や「態度」を意識するよう児童生徒に考えさせる指導が必要となることを示唆している。ただ、これらの例は不特定多数が秘匿性をもって形成しているインターネットの掲示板に投稿されるような意見文と、新聞の投書欄に掲載されるような意見文とでは構造がどのように異なるかの検討がなされないままであるため、教材文の段落形式を形骸的になぞった意見文作成に終始している点で不十分である。

インターネットの投稿と、新聞の投書とでは、どのように構造が異なり、どのような文章を書かせればよいのか。それを捉えるためには、まず「新聞の投書を読み比べよう」における学習の手引きが参考になる。平成23年度版、平成27年度版共に「新聞の投書を読み比べよう」の学習の手引きでは、4つの投書について、【図1】のようにどれも同様の六段落構成で書かれていることが示されている。

小学校説明文教材の構造は「はじめ－なか－おわり（序論・本論・結論）」に尽きるが、この教材もおおよそ同様であり、書き手自身の意見や主張を前半の第二段落に置くことで、結論



【図 1】「新聞の投書を読み比べよう」各投書の段落構成

を効率的に伝達する構成になっている。ただし、第一段落の「話題の提示」については、他の説明文教材とは扱いを異にする必要がある。その文章一つで完結する説明文教材においては、話題を提示する「はじめ」の部分には書き手の疑問や発見、人類共通のテーマなど、読者を「なか」以降に引き込むための主題に深く関わる内容が書かれる。それを一層印象付けるために、中川史郎「ビーバーの大工事」（東京書籍『新しい国語 二下』）では「ここは、北アメリカ。大きな森の中のかわのほとりです」といったドキュメンタリー風の語り口調がとられるなど、表現の工夫がなされるのである。

一方、「新聞の投書を読み比べよう」の各投書の第一文を見ると、投書①では「昨日、テレビで高校野球の試合を見ていたら、投球数が 200 球をこえたにもかかわらず、ピッチャーは交代しないで投げ続けていた」と、書き手の生活の中で出会った出来事を基に話題を提示する説明文の「はじめ」の基本に則っているのに対し、投書②では「6 月 15 日の朝刊にのっていた加東さんの投書を読みました」という、投書①に対する反応が話題の提示として書かれている。投書③でも「先日来、この投書欄で、体に無理な負担をかけてまで勝利を求めてスポーツをするかどうか議論されています」、投書④でも「わたしは、21 日の朝刊にのっていた平野健一君の『勝利を求めてこそスポーツに意味が』を読んで、思わずうなずいた」と、先行して掲載されている文章を受けた反応が第一文となっており、実質的な「はじめ」にあたる部分は第二段落となる。そして、第三段落以降にその意見や主張を補強する理由や根拠が挙げられて「なか」を形成し、第六段落でまとめる「おわり」となる。つまり、他の説明文教材のように話題提示が他者の影響を受けず、書き手自身の中から選択され得るのは初めの投書を書いた者だけとなり、2 人目以降は自分が書くまでの進行を受けて「はじめ」を形成する必要に迫られる。意見文を通じた会話のように各文章が連綿と続くのである。

「インターネットの投稿を読み比べよう」では、この傾向が一層強まる。「新聞の投書を読み比べよう」では 4 人の人物が各一つの投書文を作成した形式をとるのに対し、「インターネットの投稿を読み比べよう」では、投稿者 A から F までの 6 人が各 2 回（投稿者 D のみ 1 回）の、計 11 の文章が投稿された形式になっている。そのため、インターネットの投稿を想定した文章を投稿の流れに沿って作文させるならば、話題の確認や相手の受容から自身の意見や主張、

その理由や根拠までを最低限の内容に絞り、自身の投稿の続きの流れを俯瞰した上で、必要に応じて補足的な情報を追加して再度作文していくという、一つの文章で完結しない要約的なものになってくると考えられる。

文章表現の型は、もちろん読むことを通じて学習するのが効率的であり、書き手が自身の言いたいことを論理的かつ説得力を持たせて記述するために、どのような材料を選択し、選択された材料はどのように整理・配列されて論理展開、すなわちアウトラインが構成され、主題に統括されていくのか、構造面から材料と構成との有機的関連性が丁寧に把握されることにより、型に対する理解が深まり、書くことへの応用につながっていく。つまり、通常複数の文が集まって小主題に貫かれつつ段落を構成し、さらに複数の段落は、相互の論理的関係性を持ちながら意味段落という中間形態を派生しつつ文章という統一体を構成し、一つの主題に統括されているのである。

そこから考えると、「インターネットの投稿を読み比べよう」で掲載されている11の投稿文は、小学6年生の児童が本単元の学習時までには触れてきたようなある程度の意味段落の結合をもって「はじめ-なか-おわり」の型を体現していた説明文教材とは性質が異なることが分かる。インターネットに投稿する自分の意見文も、与えられたテーマに対して自身が調べたことを、妥当性をもって列挙することによって最終的に自身の主張に結び付ける構成をとるので、広義の説明文の一種に相当する。そうであるならば、「はじめ-なか-おわり」で最低でも3つの段落が必要となるが、各投稿文の段落数や文数、字数に注目してまとめると【表2】のようになる。

投稿3と投稿5は二段落構成になり、説明文の基本形を満たさない。特に投稿5は、第一段落で「読者Dさんのコメントは、がんばって練習していてもけがをしてしまった人に失礼ではないだろうか」という、投稿4の投稿者への苦言を呈する話題提示から始まり、次の段落では「……そもそも『健康』を目的にスポーツをしている人と、『勝利』を目的にスポーツをしている人が議論を重ねても、たがいの主張がかみ合わない気がする。スポーツの目的は、どちらにあるのだろうか」と、自分以外の投稿者に疑問を投げ掛ける表現で締めている。自身の文章で意見文として完結するのではなく、いわば討論の場における司会者のような役割を果たす文章である。投稿文を「読むこと」の活動から、投稿に続く形で「書くこと」の指導を行っていくならば、児童に対してこのような段落数の違いという構造面に着目させ、意見文の体を成す「はじめ-なか-おわり」のアウトラインを構成させていくことがまず必要になるだろう。

また、「はじめ-なか-おわり」をそれぞれ一段落ずつで構成するならば、その段落内で使用する情報を厳選して記述していく必要がある。「新聞の投書を読み比べよう」における各投

【表2】「インターネットの投稿を読み比べよう」投稿1～11の段落数・文数・字数

	投稿1	投稿2	投稿3	投稿4	投稿5	投稿6	投稿7	投稿8	投稿9	投稿10	投稿11
段落数	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3
文数	5	5	6	5	5	6	7	7	5	7	5
字数	211	200	232	182	254	239	302	244	301	310	258
一文あたりの平均字数	42.2	40	38.6	36.4	50.8	39.8	43.1	34.8	60.2	44.2	51.6

【表 3】「新聞の投書を読み比べよう」投書①～④の文数・字数

	投書①	投書②	投書③	投書④
段落 1	2 文 (107 字)	2 文 (45 字)	1 文 (51 字)	1 文 (54 字)
段落 2	1 文 (39 字)	2 文 (74 字)	1 文 (91 字)	2 文 (55 字)
段落 3	3 文 (106 字)	3 文 (168 字)	3 文 (169 字)	3 文 (129 字)
段落 4	3 文 (147 字)	3 文 (129 字)	4 文 (181 字)	2 文 (134 字)
段落 5	1 文 (70 字)	3 文 (86 字)	1 文 (48 字)	2 文 (67 字)
段落 6	1 文 (48 字)	2 文 (56 字)	1 文 (35 字)	2 文 (67 字)
合計文数	11	15	11	12
合計字数	517	558	575	506
一文当たりの 平均字数	47	37.2	52.2	42.1

書を、【表 2】のように文数や字数に着目してまとめると【表 3】となる。

「インターネットの投稿を読み比べよう」では投稿 7 の文数 7、字数 310 が最大だったのに対し、「新聞の投書を読み比べよう」では最小でも文数 11、字数 506 となる。投稿 1 から投稿 11 の字数平均が約 248 字であることを鑑みると、インターネットの投稿文を考える際は、400 字詰め原稿用紙半分強の分量でまとめることが妥当であると考えられる。この分量は、新聞の投書であれば三段落目、すなわち「なか」を構成する最初の段落で終わる程度の量であるので、ここで「おわり」まで完結させるためには、自分が根拠として挙げる事例やデータを厳選し、特に当てはまるもののみを用いなければならない。

根拠として挙げる内容でも、文の長さには違いが生じる。投書③は一文当たりの平均字数が最大だが、自身の意見を主張する二段落目を一文で構成したり、三段落目の「社会人を対象にしたあるアンケート調査では、『あなたがスポーツをする目的はどのようなことですか?』という質問に対して、『健康維持や体力作りのため。』と答えた人が 74% もいます」、四段落目の「アンケートでは、『ふだん、ほとんどスポーツをしない。』と答えた人が 54% という結果が出ています」など、アンケートの質問文や回答文を引用した入れ子構造の一文を使用したりしているため、結果として平均字数が上がっている。投書④でも、著名人の発言を引用した「また、サッカーのフランス代表監督として、ワールドカップでフランスを優勝に導いたエメ・ジャッケ氏は、『勝ったのは奇跡ではない。それだけのことをやったからです。』と言っている」の一文は 86 字を数えるため、インターネットの投稿を想起して引用を用いて書くならば、「はじめ」や「おわり」とのバランスを考えた構成にしなければ冗長なものになる可能性が高くなる。実際、【表 2】で一文当たりの字数が 60.2 字と最大の投稿 9 では、「自分の限界にいどむのは尊いことだが、『過ぎたるはなお及ばざるがごとし』という言葉があるように、過度の運動はかえって害になるということもある」ということわざを引用した説明や、「加えて、18 歳以下のスポーツに関する調査では、体を痛める要因として、『過度な練習』や『不適切な練習』が挙げられていることをご存じだろうか」という、調査の名称や調査項目の列挙があり、同じ 5 つの文で構成された他の投稿文よりも字数が多くなっている。

ここまでをまとめると、「インターネットの投稿を読み比べよう」における投稿文は、「新聞の投書を読み比べよう」の各投書と比べると、小学校説明文の基本形である「はじめ－なか－おわり」の形式を成立させていない点で、児童が本教材の学習までに触れてきた説明文教材とは異なる。それは「新聞の投書を読み比べよう」では学習の手引きで各投書の段落構成図が【図1】のように示されていたのに対し、「インターネットの投稿を読み比べよう」では段落構成図が示されていないことから推察できる。そのため「読むこと」の学習においては、主張や根拠が異なる複数の説明文が連続し、会話のように続いていく全体の流れの中で、各投稿文がどのようにその投稿の直前までの流れを汲んだ話題提示（はじめ）をしているかに着目させつつ、主張の理由や根拠の違いについて押さえていく必要がある。

「書くこと」の学習においても、自分の意見を投稿するにあたっては、そこに至るまでの投稿文によって議論がどこまで進行しているかをまず適切に把握したうえで、流れを汲んだ話題提示（はじめ）から書くことを意識しなければならない。加えて、自分の主張を裏付ける根拠についても情報を厳選し、より限られた文量で自身が伝えたいことを表現することができるように指導していく必要がある。不特定多数の意見がリアルタイムの会話のように反映されるインターネット上の投稿であっても自分の意見をより明確に、妥当性をもって伝えるために、形式的な段落数指定ではなく、根拠となる情報の厳選及び加除修正に比重を置き、より端的な意見文を考えさせていくべきと言えるだろう。

3. 単元の概要

既に述べたように、本稿ではICTを活用しながら「読むこと」「書くこと」の能力の育成に有効に働く単元を構想する。ここでいう「読むこと」「書くこと」の能力というのは、小学校学習指導要領〔第5学年及び第6学年〕の「C 読むこと」における「ウ 目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付けたり、論の進め方について考えたりすること」と、「B 書くこと」における「ウ 目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりするとともに、事実と感想、意見とを区別して書いたりするなど、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫すること」である。この2点はPISA調査で課題とされていた能力にも該当するため、デジタル機器の利用という現代的課題も包含した単元を構想する。

単元の構想に際しては、2点を意識した。一つは、現行の東京書籍『新しい国語 六』所収「インターネットの投稿を読み比べよう」の読解を行った後、平成27年度版『新しい国語 六』所収教材「新聞の投書を読み比べよう」を提示し、構成の違いを捉えさせることである。前項で述べたような、児童が継続的に学習してきた「はじめ－なか－おわり」構造をとる説明文と投稿文の構造が異なることは、教材「インターネットの投稿を読み比べよう」のみを見るだけでは気付くことが困難であるため、読んだことを受けて自分の投稿文を書く際の構成に役立てることができるよう比較読みをさせる。

もう一つは、児童同士が関わり合い、協働して学習に向かうようにすることである。意見文は日記や備忘録等の、自身で読み返す性質を持つ文章と異なり、誰かに読んでもらうことを前提とした文章である。加えて、インターネットを想定した投稿文では端的な意見文が連続することで議論が進行する形式をとるので、自分一人の意見文を書いて終わるのではなく、一人一台端末を利用し、児童同士がインターネット上の掲示板を模した形で投稿文を連続させてより

自分の考えを伝えることができるようにする。

上記 2 点を受けて構想した単元は次のとおりである。

【単元名】

インターネットの議論を考えよう

【教材】

「インターネットの投稿を読み比べよう」(令和 2 年度版東京書籍『新しい国語 六』)

「新聞の投書を読み比べよう」(平成 27 年度版東京書籍『新しい国語 六』)

【指導事項】

- ・ 目的に応じて、文章と図表などを結び付けるなどして必要な情報を見付けたり、論の進め方について考えたりすることができる。(C 読むこと ウ)
- ・ 目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりするとともに、事実と感想、意見とを区別して書いたりするなど、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫することができる。(B 書くこと ウ)

【単元の目標】

複数の文章を読み比べてそれぞれの説得の工夫や文章の構造を理解し、自分の意見文に適用して議論を進めることができる。

【指導計画】(7 時間扱い)

区分	時	授業のねらい
第一次	1	投稿を読み比べて説得の工夫や文の組立てを考え、自分の意見を文章にまとめることに生かすという学習課題を確かめ、全文を通読する。
	2	教科書の投稿文の大まかな議論の流れをつかむとともに、表現の工夫を知り、それぞれの投稿がどの工夫を用いているか整理して捉える。
第二次	3	最も共感できる投稿文と理由を説明し、「共感を生む投稿のポイント」をまとめる。
	4	「インターネットの投稿を読み比べよう」と「新聞の投書を読み比べよう」を比較し、インターネットの投稿文の構成の特徴を考える。
第三次	5	議論の続きに参加するつもりで自分の投稿文を書く。
	6	互いの投稿文に用いられている工夫や主張を確認し、妥当性を検討する。
	7	投稿文を Classroom に投稿して互いに読み合いながら議論を進める。単元の学習を振り返り、身に付けた「言葉の力」を確かめる。

4. 授業の実際(授業実践及び記録：大谷航、2022 年 6 月、石巻市立蛇田小学校で実施)

1) 第一次 ー複数の立場、論拠の文章を読み比べることについてー

本単元の学習に入る前に、インターネットの投稿を読んだり、自分で投稿したりしたことはあるかアンケート調査を行った。学級の児童 31 名中 27 名が何かしらの投稿を読んだことがあり、19 名は自分で投稿したこともあると回答し、大半の児童がインターネット上へ参画している実態が見て取れた。筆者はネット掲示板等への書き込みを想定していたが、動画サイトの

コメント欄をイメージしている児童が多かった。児童が日頃目にしている投稿文の特徴を尋ねると、一文で完結するものや、単語や絵文字のみでやり取りが進むものが大半で、異なった立場の投稿者同士による「あおり合い」を目にした児童も多かった。

学習の導入にあたり、児童に既習教材を振り返らせ、あるテーマに対して複数の観点から書かれた文章を読み比べた経験はないか問い掛けた。多くの児童から、5年時に2つの新聞記事を読み比べたことが挙げられた。東京書籍『新しい国語 五』には同系統の単元教材「新聞記事を読み比べよう」が収載されており、記事の書き手の意図を読み取る力を育てることを目標としている。また、本単元の導入頁の「覚えているかな」では、関連の深いものとして5年時の教材『『弱いロボット』だからできること』における「言葉の力（多角的にとらえる）」を提示している。あるテーマについて書かれた文章を読む際には、書き手の挙げている理由や事例に着目してその妥当性を考察し、自分の考えを深めることを確認し、児童のインターネット上の経験を生かして「しっかりと相手の考えを読み取り、自分の考えを明確に伝えることを目標にしよう」と声掛けして目的を持たせた。

2) 第二次 ー投稿文の読み比べ、新聞の投書との構成の比較ー

第2時から第3時にかけて、教科書に記載されている6人の投稿者の意見や説得の工夫を読み取り、相手を説得するための工夫についてまとめた。話合いの内容をまとめるために「Google Jamboard」を利用しているグループが多かったが、「6人分の意見をまとめるのにJamboardだと見づらい」という声が挙がり、「表にまとめたら一つのページで分かる」と発言した児童をきっかけとして、【写真1】のように6人の投稿者の意見や説得の工夫を表にまとめるグループ

その他の工夫	経験が書いている	その理由	意見・主張	言葉づかい	
調査の結果を入れる。	×	スポーツを通して健康な体や心を育てるという、スポーツの目的に反するから。	はない。	常体	Aさん
一流選手を例に挙げる。	×	勝ちたいという意欲があるからこそ、選手は練習を積んで体をつくらせてくれるから。	こそ良い。	敬体	Bさん
なし。	○	未来ある若者に、わたしのような思いをしてはくれないから。	ことには反対。	敬体	Cさん
なし。	○	なし。	ー。	話し言葉	Dさん
有名人の言葉を引用している。	×	スポーツは、体だけではなく、心をも成長させてくれる素晴らしいもの。	いい手とはいえない。	常体	Eさん
アンケートを使って、数値を示している。	○	世論調査の結果。	ほうが重要。	敬体	Fさん

【写真1】全体で共有した児童作成表

が出てきた。作成した表は「Google ドキュメント」（以下、本文中の「ドキュメント」はこのアプリケーションや作成したファイルを指す）としてネット上の仮想教室である「Classroom」で全体共有し、個人で見返すことができるようにした。

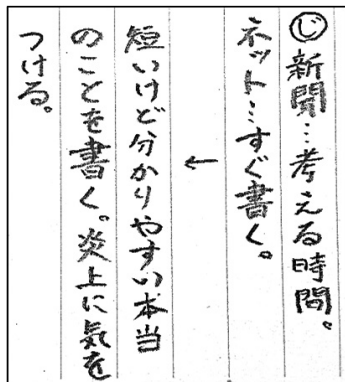
第4時では、「インターネットの投稿を読み比べよう」の前身の教材文があることを伝え、文章構成や内容がどのように異なるか考えることを声掛けして「新聞の投書を読み比べよう」を児童に与えた。児童はすぐに、「4人分しかない」「結構似ているところがある」等、2つの教材文を比較して気付いたことを呟き始めた。そのため、各自の気づきをまとめるよう指示し、その後全体で考えを紡いでいった（【表4】）。

【表4】第4時授業記録

- T：2つの教材を比べてどのようなことに気付きましたか。
- C1：新聞の投書は4つとも段落が6つあって、インターネットの投稿よりも長いです。
- C2：投書は「6月15日朝刊」みたいに日付が書いてあって、それが全部違う日だけど、インターネットの方は日付が分かりません。
- C3：先生、違うところじゃなくて似ているところでもいいですか。
- T：いいですよ。
- C3：常体で書く人と敬体で書く人がいるのはどっちも一緒だと思います。
- T：確かにそうですね。他にも似ているところに気付いた人はいますか。
- C4：はい。似ているか微妙だけど、新聞の方は長いんだけど、インターネットの方で書いてある工夫が一人の投書の中に入っているから長いだと思います。
- C5：私も同じで、例えば投書②だと、インターネットの方のBさんの意見とDさんの意見の両方が入っているのに気付きました。
- T：なるほど。投書の方には複数の投稿文の工夫が見られるんですね。
- C6：僕が気付いたのは逆に、投書とインターネットの投稿で同じ文があるんだけど、新聞の方はもっと詳しく書いてます。
- CC：投書④でしょ。
- C6：うん。古賀稔彦氏の名言はどっちにも入ってるんだけど、新聞の方はサッカーのエメ・ジャッケ氏の名言も入っていて、2人分の名言を入れてもっと納得できるようにしているんだと思います。
- T：新聞の方がより納得感が強まっているということかな。
- CC：(全体的にうなづく)
- T：じゃあ、インターネットの投稿も同じように書けばより納得できるように先生は思うのだけど、どうしてそうしないのでしょうかね。
- C7：はい。前にコメントを打った時にそんなことがあったんですけど、僕がアンカー付けてコメントしたら滅茶苦茶速い人たちがいて、会話にならなかったです。短くしないと追いつかないと思います。

C4、C5、C6は、「インターネットの投稿を読み比べよう」では複数の投稿者に分かれていた根拠を示す工夫が、「新聞の投書を読み比べよう」では一つの投書にまとめられていることや、インターネットの投稿文では削除されている根拠の補強に気付くことで、投書の方が具体性を帯びていることを示している。

その後、C7の実体験も踏まえながら、インターネットの投稿文を書く際に留意することを考えさせた。児童からは、新聞の投書と比べて長く考えている時間がないので内容を絞って短く書くことや、その中でも真偽に注意し、いわゆる「炎上」に気を付けて書くことなど、構成と内容の両面に着目した意見が多く挙げられた（【写真2】）。



【写真2】 投稿文の留意点



【写真3】 友達の見解と工夫を考える

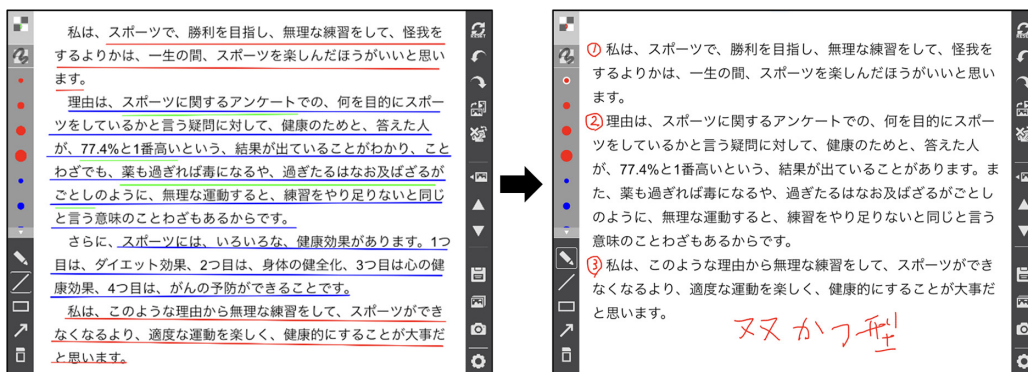
3) 第三次 インターネットの場を意識した意見文の作成と検討一

第5時では、ドキュメントを使用し、教科書の最後の投稿文に続ける形で、スポーツへの取り組み方で重要なことについて自分の考えをまとめさせた。意見の根拠となる資料を集める際、同じ立場の友達に参考にしてできるウェブページを Classroom に投稿して紹介する児童がおり、一人一台端末を利用することで資料が共有され、必要に応じて随時確認する様子が見られた。

第6時では、グループで互いの文章を読み、意見や理由、説得するための工夫を読み取る活動を行った。その際、「miyagi Touch」アプリを利用し、色分けした線を引きながら意見、理由、工夫を区別して読むよう指示した（【写真3】）。この活動は友達の文章に書き込みすることへの抵抗感が少なく、グループで話す間に線を引く箇所が変わってもすぐに修正することができた点で効果的だった。

グループの話合いでは、「二段落目の文が長過ぎるから分けた方がいい」「工夫の種類がばらばらだから、自分が一番使いたいものだけにした方がいい」という声も児童間で挙がり、検討を経て自分の投稿文を修正する児童も多く出た（【写真4】）。

また、日頃から自分の考えに自信を持つことが難しい児童でも、説得の工夫の部分に線を引いてもらったことで、「自分が書き上げた文章が相手にしっかりと伝わってうれしかった。



【写真4】 検討を経て修正した児童の意見文

データを使って自分の意見を強められた」と学習感想に記述しており、ICT を通して文章と向き合うことで書くことに対する意欲を高めていた。

第 7 時は Classroom に児童一人一人に文章を投稿させ、読み比べさせた。第 6 時では同じグループ内の児童の文章のみしか触れられなかったが、本時では学級全員の文章を読むことができ、投稿された文章に対して感想を述べたり、新たに投稿して議論を進めたりする姿が見られた。議論の進み具合に応じて新たな文章を考えることがどの程度迅速にできるのか授業者として予測が難しかったが、児童はマイク入力を利用して文章の骨子を作成し、加除修正を加える形で進めていった。手書きではこのようなことは難しく、ICT を用いた学習の在り方の一端を示すものとなった。

第 7 時の最後に、単元全体の学習を振り返って学び得たことを記述させた。そこでは、「一人一人が何を根拠にして意見を述べているかよく考えて、分かりづらかったら整理して読む」等、複数の意見を読む際に必要となる姿勢に言及するものや、「新聞の投稿とインターネットの投稿では考える時間が変わるし、段落の数も変わる」といった、自分の意見を表現する場に応じて構成を変化させる必要性に触れるものがあった。また、「タブレットで短く速く書くことは何度も練習しないと難しいと思った。私が書いた文章と同じくらいの長さなのに、グループの人たちが書いた意見文は根拠がすごく分かりやすかった。文章が上手な人をお手本にすると、インターネットのような、相手が見えないところでも、わかりやすく伝えられると思った」という、他者の文章を読んで参考になった点を自分の作文に生かしてデジタル端末で記述しようとする意欲を見せた児童もいた。

5. 「読むこと」「書くこと」に ICT はいかに資するか

現状、一人一台端末を中心とする ICT 機器の活用は従来型の授業にいかにか組み込んでいくことで、どのようなことが可能になったり、活動時間を短縮できたりするかという方法論に終始し、一人一台端末を想定せずに作成されている教材をどのように捉え直して解釈すればよいのかという教材への着眼が不足していることは先述のとおりである。そして、今回取り上げた教材文「インターネットの投稿を読み比べよう」は、説明文の学習指導において長らく言われてきた「はじめ-なか-おわり」、すなわち「序論」「本論」「結論」と呼ばれる最もベーシックな文章構造をも疑わなければならない点で、今後の「読むこと」から「書くこと」への応用を考えた指導の在り方を考える上で示唆に富んだものと言えるだろう。

本来、学習者は教材となる文章において選択された材料がどのように整理・配列されて論理展開が構成され、主題に統括されていくかという過程を、表現の良さへの気付きも大切にしながらも順を追って丁寧にたどることによってはじめて、読むことの学習を通したアウトラインへの理解と文章の型の把握が行われる。森岡（1989）が言うように、アウトラインは書き手の思考展開の図式に他ならず、それを適切に把握できるかどうかは読みの深さをも左右しかねない。今回の授業実践において補助的に前身の教材を用いたことで、文章を発表する「場」に応じて対比的に型の把握が促された。児童が教科書で出会う説明文は基本的に一人の書き手が一つの文章としてまとめたものが多く、今回のような複数の書き手が異なった立場や論拠から書きまとめたものは、その整理が煩雑になりがちである。児童の気付きから表にまとめ、それを共有していつでも振り返ることができることを採用したが、これは ICT の有効性を示すもの

である。

「読むこと」の学習において扱われる素材は、言語形成期の児童にとって大切な、模範となるものでより良いものとして与えられなければならない、それを「書くこと」の学習に応用しようとするならば模範の基本形の習得に意を用い、個性の発揮は二の次である。しかし、言語単位が大きくなればなるほど研究も教育も難しくなり、最大の言語単位である文章の構成を見抜くのは、学習者にとって難度の高い作業となる。そのことは語句や文の指導に比して作文指導は骨が折れる上に、なかなか実効が上らないことをもってしても容易に推察できるだろう。そのような中で、基本構造の「はじめ-なか-おわり」の習得も覚束ないうちにインターネット上のような、会話的に意見文のやり取りが行われる新たな「場」の特性に応じた文章の構成をも身に付けさせるためには、やはり授業者自身が教材となる文章の構造と表現について深く見極めて授業運営にあたるのが肝要である。

学習者は初めて見る教材文であっても、それまでの学習や生活の中での言語経験で培った言語感覚で見つめ、それを模範として作文するならば感覚的に寄せていく。例えば、【写真4】で取り上げた児童の文章は、検討前の字数が373字であったのに対し、検討後は287字となり、教科書の各投稿文の文量の範囲に収まるようになっていく。グループ内で挙がった助言も、一文当たりの長さを改善したり、工夫の種類を絞ったりするという、肉付けではなくいかに簡素かつ明確に伝えるかに比重を置いたものであり、ある程度まとまった文量で複数の意味段落を構成した文章を志向したものではないことが分かる。学習者として、感覚的に読みづらい文章や冗長な文章を捉えることはそこまで難しいものではないだろう。

そのような感覚で捉えていたものをいかに実感的に理解し、自分の文章構成に役立てるかを指導するのが「書くこと」の指導で手薄になりがちな「推敲」の力である。推敲する力は文章を構成する力そのものであり、これには構造・アウトラインの構成に関わる大きなものから、段落の問題、文や用字・用語の問題などレベルの異なる様々な問題がある。これを適切に指導することは、文章構成力を磨くことにつながるばかりでなく、発表やグループ学習を通じて、お互いによいところを見つけたり、どのようにしたらもっとよく伝わるかをアドバイスし合ったりすることで、広い意味での推敲となるばかりでなく相互評価による個性の発見にもつながるだろう。そして、推敲の力は一度の指導で成立するものではなく、また授業者だけでなく学習者も日頃から意識し、取り組まなければ向上するものではない。ICTの活用の機会は、この部分にあるように思われる。【表5】は6月の単元の学習の後、夏季休業中に気になったニュー

【表5】 Classroom に投稿された意見文と反応

- C1：昨日テレビで大谷翔平が104年振りの記録を出したことを放送してたので、ぼくの意見を書いてみました。他の意見や、直すところコメントくれるとうれしいです！
 ぼくは、大谷翔平がペーブルース以来104年振りに「2桁勝利、2桁本塁打」を達成して、ペーブルースを超えたと思います。
 ペーブルースも二刀流の選手として有名ですが、ペーブルースが「2桁勝利、2桁本塁打」を達成したのは1918年の一度だけです。大谷は2014年と2016年にも達成しているのです、これで3回目の記録です。日本の記録だと、メジャーと比べられないという人もいますが、世界中のリーグでも達成している人はいないので、やっぱりすごいと思います。
 このままけがをしなければ、来年からも記録が伸び続けると思います。
- C2：調べてみたけど、本塁打王の数はペーブルースの方が多から超えたとは言えないかもしれないと思った。ピッチャーだったらいいと思う！
- C3：最後の文はまだ分からないからなくてもいいと思った。

スについて意見をまとめ、Classroom で級友にコメントを求めた児童とそれに対する反応である。授業で学習した文章構成や必要な根拠に関する視点を、書き手となる児童も読み手となる児童も持ち合わせていることが分かる。

この投稿は児童のやり取りに任せたが、読むことの学習で培った型意識を呼び覚ますように教師が推敲の視点を与え、書き手とは逆順に一続きの文章から骨組みとなる要素を透かし見ることができるようになれば、しっかりした型意識を備えた書き手として評価できるのだろう。一人一台端末をはじめとした ICT 機器は従来的に継続的な指導、学習が必要とされながらもそれを行うことが難しかった推敲の力を「読むこと」「書くこと」を往還する中で育む余地があると考えられる。

今回は小学校 6 年生の教材から考えたが、これは児童の発達段階、学習の状況にも照らしながらより実践的に検討を重ねていく必要があり、いずれ稿を改めて報告していきたい。

注

- 1) この 5 つの場面は便宜的に挙げたもので、特定の学習と紐づくものでも、固定的に捉えるものでもないとしている。
- 2) 第 145 回全国大学国語教育学会（2023 年 11 月 4 日、信州大学）シンポジウム「GIGA スクール時代における『書く』ことの指導をめぐって」基調講演における発言。ただし、堀田氏は教師だけを特定したのではなく、電子機器に疎い高年層に対する講習の機会が欧米に比して少なく、放置されるために生まれるすべての者を指した。

引用・参考文献

- ・遠藤仁・大谷航（2013）「小学校説明文教材の構造と表現に関する基礎的研究（1）」『宮城教育大学紀要』48, pp.1-14
- ・遠藤仁・大谷航（2015）「小学校説明文教材の構造と表現に関する基礎的研究（3）」『宮城教育大学紀要』50, pp.1-9
- ・小川智勢子（2015）「論理的文章（小学校教材）の構成分析の観点」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』129, pp.101-104
- ・津田智史（2017）「ことばの教育としての国語教育を目指して」『宮城教育大学紀要』52, pp.9-11
- ・森岡健二（1989）『文章構成法』東海大学出版会, pp.63-68
- ・文部科学省（2020）「国語科の指導における ICT の活用について」
https://www.mext.go.jp/content/20200911-mxt_jogai01-000009772_01.pdf（参照日 2024 年 2 月 9 日）
- ・Ruben Puentedura（2006）「Transformation, Technology, and Education」
http://hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf（参照日 2024 年 2 月 13 日）