

論理的思考力を育成する国語科授業の検証

溝上 大樹 難波 博孝 間瀬 茂夫 羽島 彩加
山中 勇夫 宮本 隆 吉岡 大泰 高橋 菜由

Abstract: In this study, based on the hypothesis that it is effective to develop logical thinking ability in the Japanese language department, we will examine the reading comprehension and instruction of "strategy" at low, middle and high levels. By conducting lessons based on these hypotheses, the types of logical thinking and the characteristics of developmental stages were clarified. One is logical thinking as a process of interpreting the logic contained in the content of the story. The other is the logic of linguistic expression, or logical thinking as a process of interpreting the narrator or author of a story.

1. はじめに

ただ、培おうとする「論理的思考力」が、生活に根ざしたものでなければ、「剥がれ落ちる学力」となってしまうだろう。

生活に根ざした、生活で営まれるべき「論理的思考力」は、形式的な論理の思考(プログラミング言語的思考や数学的思考)ではなく、日常言語に根ざした論理の思考の「力」であり、「日常的な論理」の思考力である。両者の違いは、前者が閉じた系の論理であるのに対し(等号で結ばれていける関係)、後者が開かれた系の論理(等号では結ばれない関係、全く同じ関係がありえない関係)ということである。

つまり、日常的な論理の思考は、日常言語の特性から逃れられないということである。日常言語は、「意味」が内在化されていない。辞書に書いてあるのは、「意味の死骸」であり、意味は、使われる中で生成死滅している。しかも、「意味」と「意図」とは、<必ず>異なっている。さらに、書き手(話し手)の「意図」は、自分ですら限定できない。

そのようなあやふやな「取り決め」のなかで使われているのが日常言語であり、そこで駆使されるのが、日常言語の論理である。形式的な、数学的な、プログラミング言語的な論理を夢見たところで、日常言語に生きている私たちには、詮無いことである。

とはいえ、あやふやな「取り決め」にふわふわ浮かぶ言語の海を、私たちは一緒に泳いでいかなければならない。たった一人で泳ぐのなら、「論理的思考力」などいらぬ。ふわふわした海をできるだけうまく、楽しく、深く、そして一緒に泳ぐために、私たちは、自

分がすでに持っている「論理的思考力」を、やはり鍛えなければならないのである。

泳ぎ方は、実際に水に入って動かなければ身につかないし、そもそも泳ぎたいと思わないと自分のものにならない。授業が、子供の意欲と実態に即したものでなければならぬ所以である。一方で、泳ぎ方は、その泳法を取り出して教えてもらないと、いつまで経っても自己流で泳ぎ、溺れてしまう。授業で方略を教えなければならない所以である。

そして、泳ぎ方は、どこに向かって泳ぐか、その目標を持たない限り体に染み付かない。水流のある短水路のプールで長時間にわたって練習するのは、大海で気持ちよく泳ぎたいとか、大会で勝ちたいとかのゴールが必要である。授業に価値が求められる所以である。

本研究で行っている実践と理論とが、このような方向に向かっていくかどうか、検証されていくことになる。(難波博孝)

2. 研究の目的・方法

2-1 研究の目的

本校国語科では、〈論理的思考力〉が重要な資質・能力であるという見通しを立てて研究を進めている。論理的思考力は、単なる教材の理解で育つものではなく、協働的な場面の中で育つものであると考える。多様な価値観をもつ人々との関わりの中でそれぞれの持つ価値観を受け入れながら共生していくことがグローバル化社会を生きる上で大切な資質・能力である点からも、今後より一層国語科の授業の中で、論理的思考力を育成する必要性が増し

Daiki Mizoue, Hirotaka Nanba, Shigeo Mase, Sayaka Hashima, Isao Yamanaka
Ryusuke Miyamoto, Hiroyasu Yoshioka, Mayu Takahashi : Verification of Japanese language classes that foster logical thinking skillsCentury

てくると考える。それぞれの論理を交流し、新たな論理を創造するような授業の開発を目指し、研究を進めていく。本研究においては、説明的文章と文学的文章のそれぞれ異なる文種を扱い、どのように論理的思考力を育成するのか、その授業の在り方を究明していく。そこで小学校学習指導要領国語編において示されている「目標及び内容」を論理的思考力の観点から捉え直し、再定義したいと考えている。また、再定義した「目標及び内容」の達成のために、「読むこと」の学習指導における文章の読み方を「方略」として指導していくこととする。この「方略」は、学習者自身の課題意識・目的意識のもとに意識的・意図的に用いるものであり、本校国語科では、「方略」を「読みの方法／方略」として独自に設定し、6年間の系統性を意識しながら指導を行っている。論理的思考力の育成は、こうした「方略」指導と関連させて行われる必要があるという仮説のもと、その「読みの方法／方略」の有効性や系統の妥当性についても検証を行っていききたい。本研究は2018年度からの継続研究であり、学部・附属学校共同研究機構研究紀要(第47号)において説明的文章を扱った授業の実践について、低・中・高学年の実践例をもとにその在り方を明らかにした。そこで本稿においては、文学的文章を扱った実践をもとに論理的思考力を育成する国語科授業について検証することとする。

2-2 研究の概要

2-2-1 国語科における論理的思考力とは

国語科教育における論理的思考力については、これまで多くの研究者・実践家によって研究が行われてきている。こうした先行研究において共通して主張されてきたのは、「論理」がものごととものごとの「関係」「つながり」であり、狭義においては「理由－主張」「原因－結果」という関係・つながりのことを指し、広義においては「(時間的空間的)順序関係」、「一般－具体／概観詳細関係」、「類比／対比関係」などを含むとされている(森田信義(2010), 難波博孝(2006,2018), 吉川芳則(2012,2017)など)。さらに、難波(2006)では、「論理的思考力」を「適切な論理を考える力」としたうえで、「①事実かどうか②書かれていない事実も含めてそいえるか③主張そのものではなく理由と主張のつながりが適切か」と適切さを判断する力の重要性を指摘している。こうした先行研究を踏まえ、本校国語科では、〈論理〉を「情報と情報(ものごととものごと)の関係」と捉え、六年間を通して育成する〈論理的思考力〉を次の通り定義した。

国語科で育成する論理的思考力	文章の中の情報と情報から適切な論理を考える力
----------------	------------------------

また、実践を進めていくうえで必要となる各学年段階で育成すべき〈論理的思考力〉は以下の通りである。

高学年の論理的思考力	原因と結果など情報と情報との関係について考える力
中学年の論理的思考力	考えとそれを支える理由や事例、全体と中心など情報と情報との関係について考える力
低学年の論理的思考力	共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について考える力

この設定した各学年段階で育成すべき〈論理的思考力〉に沿って、低学年から高学年にかけて、発達段階に合わせて、より高次なものへと系統的に、かつ反復的・螺旋的に学習を進めていく。

2-2-2 論理的思考力を育成するための読みの方法(方略)／読み方とは

次に授業における理解方略の使用について説明する。間瀬(2013)は、国語科の理解方略指導について概観する中で、理解方略の定義について「文章理解過程には、文字や音を単語や意味として認識し、文の統語関係を把握するなど、学習と発達にしたがって自動化され、無意識的に行われる過程と、文章構造を把握したり、推論を行ったりと、意識的に行われる過程があると考えられるが、理解方略は後者に着目した概念である」と述べている。間瀬(2013)の整理に従えば、理解方略は一過性の技能やスキルとは全く異なるものであり、読み手自身の習得と文脈に応じた柔軟かつ意図的な使用が必要なものである。

このような読みの方法(方略)／読み方を習得・活用することにより、児童は自分自身の読みにおける頭の働きを自覚できるとともに、児童の読みには変容をもたらされることになる想定される。そして、この読みの変容は、情報と情報を論理に関係づけて読む(すなわち、論理的思考力を働かせて読む)ことによってもたらされるものである。そこで、国語科の授業の中に読みの方法(方略)／読み方の習得・活用する場を仕組み、児童の論理的思考を促す授業を実践する必要があると考えた。

本校国語科では、読みの基本的な学力でもある「本文を抜き出す」、「構造をとらえる」、「推理する」、「評価する」という4つの力を国語科の授業の中で児童が習得・活用すべき〈読みの方法(方略)／

読み方)として設定し、論理的思考力育成のために「構造をとらえる」、「推理する」、「評価する」の3つを重点的に指導することとした。授業の中でこれらを児童に自覚させ、方略的に使用させることで、論理的思考力の育成につなげていきたいと考えた。また、この四つを六年間共通で使用するものとして設定し、学年段階による教材の難易度などを考慮しながら、段階的に高次のものへとスパイラルに使用することができるようにした。

小学校段階での論理的思考力育成のための方略指導を行うためには、読みの素地である、音読や語彙・漢字の理解、言葉をもとにしたイメージなどを授業全体で繰り返し使う必要があると考える。

2-2-3 文学的文章における論理的思考力を育成する国語科授業の実際

説明的文章と文学的文章は、文種は異なるもののどちらにも「論理性」が存在すると考える。また、それぞれの学習者が文章の解釈において論理的思考力を働かせながら読むという点では共通すると考える。しかし、それぞれの文種が持つ「論理性」には異なる部分も指摘できる。例えば、説明的文章には、文章の構造や内容に明示的な「論理性」がある。一方で、文学的文章には、一見すると「論理性」が明示されていない文脈の因果関係に「論理性」がある。

そこで文学的文章においては、文脈の因果関係を推理するなどの活動を通して、学習者の論理的思考力の育成を図る。また、文学作品のもつ読み手の心を引き出す力を生かしながら、論理的思考力を働かせることで学習者の価値観を揺さぶったり、見直したりする実践を行った。(溝上大樹)

3-1 共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について考える力を育成するための文学的文章の指導「スイミー」(第1学年)

3-1-1 研究テーマとの関連

文学的文章を読むことを通して、解釈する際に自分の考えをもったり、考えを交流したりする中で、論理的思考力を育成することを目指している。特に、低学年の読みの方法(方略)を学習課題に設定し、「共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について考える力」を狙う。そこで、次のような仮説を立て、授業を行った。

人物の行動や心情を論理的に読むために読みの方法(方略)「本文を抜き出す」と「推理する」を関連させることは、「共通、相違、事柄の順序など情報と情報との関係について考える力」を育成す

ることに有効である。

3-1-2 教材分析および授業計画

本教材「スイミー」は、主人公であるスイミーが兄弟たちをまぐろに食べられてしまうことから始まる物語である。一匹だけ残ったスイミーは、喪失感を抱きながら海底をさまようが、いろいろな海の生き物に心を癒され、自分にそっくりな仲間たちと出会うことで困難に立ち向かう気持ちを高め、解決に向かって行動する。児童は、スイミーと同化しながら、悲しさや苦しさ、美しさやうれしさを体感するような読みを行っていただろう。そして、この物語の特徴である言葉のリズムや表現方法の工夫により、児童は、時間の経過や場面の雰囲気を感じ、楽しみながら読むことができると考える。

本教材の指導にあたっては、言葉をもとに動作化したり、人物になりきって音読したりすることで、人物の行動や場面の様子について自分がどう感じたかという論理的な解釈を深めていきたい。そして、それぞれの解釈を交流することによって人物の変化に気づき、読むことの楽しさを味わいながら想像を広げていくような学習を行う。具体的には、「…という言い方をしたと思う」(同化)、「…と思ったから〇という行動をとったと思う」(推理)と、人物になりきったり、想像したりするような読み方「推理する」を用いながら解釈を深めていきたい。

そこで、第一次の児童の感想は、主人公スイミーに対する思いが様々な切り口で表現されると考えられる。それらは、第二次のスイミーの行動とスイミーの心の変化を読み取る際に足がかりになると考えられるため、話し合いの課題に活用する。第二次では、人物の行動や場面の様子を比べながら読むために、読みの方略「本文を抜き出す」「推理する」を用いて児童が自分の読みを表現したり、それぞれの読みを交流したりしながら、物語を読み深める学習を行う。第三次では、第二次までの学習をもとに、好きな場面を絵や文で書かせ、紹介し合い、初発の感想との違いに気づかせ、これまでの学習をまとめる。

3-1-3 授業の実際

(1) 本時の目標

○ スイミーと小さな赤い兄弟たちを比べ、人物の気持ちを想像しながら読むことができる。

(2) 指導計画(全7時間)

第1次 「スイミー」を読み、初発の感想を書く。…1

第2次 人物の行動や会話、場面の様子から想像を広げて読む。…4

①1場面と2場面を比べながら読む。

②3場面と4場面を比べながら読む。

③5場面を読む。(本時)

④6場面を読む。

第3次 好きな場面の様子を紹介する。…2

(3) 授業展開の実例

本時では、主人公スイミーはどのような出来事に遭遇し、どのような様子であったかということについて、場面ごとに振り返ることから始めた。具体的には、音読やペープサートを使った動作化を繰り返し行い、スイミーが5場面までに経験した出来事やそのときの様子を想起させた後、本時の学習である5場面のスイミーと小さな赤い兄弟の会話を演じさせ、本時の課題である「スイミーは、みんなに何を伝えようとしていたのか考えよう」を提示した。そして、スイミーが言った「出てこいよ。みんなであそぼう。おもしろいものがいっぱいだよ。」という言葉と、小さな赤い兄弟が言った「だめだよ。大きなさかなに、たべられてしまうよ。」の言葉には、それぞれどんな思いが込められているのか自分の考えをまとめさせた。その後、ペア交流を行い、その後、役割演技をしながら人物の思いを表現させるという全体交流を行い、それをもとに話し合いが行われた。

T1 さあ、もう一組やってみようかな。

C1さんとC2くんペア。さっきすごく悩んでいたんだよね。「出てこいよ。みんなであそぼう。おもしろいものがいっぱいだよ。」

C1 (スイミー役)おもしろい魚を見たら元気になるかもしれないよ。

T2「だめだよ。大きなさかなに、たべられてしまうよ。」

C2 (赤い小さな魚たち役)(大きな)魚が家に帰るのを待って安全が確定してから出るよ。

これらの発言から、スイミーの思いと赤い魚の兄弟の思いのずれが生じていること、その思いの奥にあるものは何かについて話し合った。

C3 この赤い魚たちは、大きな魚が赤い魚たちを狙っている、食べようとしていると思ったから、岩陰にずっと怯えて隠れていた。

T3 なるほど。だから隠れているのはだれ。

(C 赤い魚たち。)

T4 隠れているのは赤い魚だったんだ。じゃあ、隠れていると思ったのは。

(C スイミー。)

T5 うん、そうだよね。隠れているんじゃないかと思ったんだよね。

(C でも何でさ。)

T6 「でも何で？」も聞いてみよう。C4さん。

C4 でも何で、この岩陰に隠れていた赤い魚の兄弟たちは、この(2の場面)ここが、食べられていたことを気づいたのかもしれないし、まだ食べられたかどうか隠しているかもしれないから、まだ分かんない。

T7 おもしろい。え。じゃあ、スイミーは何を知っているの。だってさ、知っているかもしれないって、何かおもしろい。スイミーが知っていることと見ていることと、小さな魚の兄弟たちが知っていることと見ていることは、何か違うんだね。今、C4さんが言っていることから考えると。スイミーは、今で言ったら、怯えている、隠れているんじゃないかと思ったのは、何を見ているの。

(C まぐろ。大きい魚。)

T8 そうだよ。小さい魚は隠れているよ。何で、このこと知っているのと思ったの。これ(2場面)を知っているのかな。C5さん。今、いやって言ったね。

C5 あ、そっくりの赤い兄弟たちは、まぐろが赤い魚を食べているのを見ていない。

T9 そうだよ。これを見ていないのに何で知っているの。あれ。C6くん。

C6 たぶん、もう、まぐろとか見ずに、大きな魚がいるって分かっていたから隠れていた。

この話し合いから、赤い魚の兄弟たちの外の世界への恐怖はそれまでの長い経験によるもので、根深いものだと推理しながら解釈を深めていった。そのことをスイミーも感じたということを見聞は体感していた。

そこで、「スイミーはみんなに何を伝えようとして考えたのか」という発問をし、スイミーの思いをノートにまとめさせた。その考えを発表させたところ、次のような考えが出てきた。

C7 大きな魚を追い出せばいいんじゃない。

C8 大きな魚を追い出そうよ。

C9 みんな悲しそう元気づけたい。

C10 何とか考えて赤い魚たちを怖がらせたくない。

T10 なるほど。何とか考えて怖がらせたくない。どうして。

C11 何かこの時に戻るけど、怯えている、怖がっていると同じだから、怖がっている子たちをこのこれとかで元気にさせてあげたいけど、まぐろとかがいるから、怖いがダブルになっているから、おもしろいものをたくさん見せてあげて元気をつけてあげたい。

T11 なるほど。それでは、今日分かったことを書きましょう。

このように、「大きい魚を追い出すこと」と「赤い魚の兄弟たちの恐怖を感じながら生活すること」の両方を解決したいということで、スイミーがうんと考えていたことに気付いていった。ここから、なかなか思いが伝わらない相手に対してどうやったら自分の思いが伝わるだろうと悩んだスイミーに同化しながら推理していることが分かる。

本時の学習で分かったことをノートに書かせた後の発言は、次の通りである。

C12 スイミーの伝えたい気持ちがすごく強いことが分かった。見せたいよという気持ちがだんだん強くなっている。

C13 今日分かったことは伝えたいです。ちゃんと勇気をもって言おうとするスイミーは、伝えたいです。

3-1-4 考察

児童は、文学的文章を読む際に、叙述をもとに「推理する」という読み方を用いて、自分の考えを構築していたことが分かる。また、低学年児童という発達段階においては、叙述を動作化したり役割演技したりする中で、その行動の様子や人物の思いに気づき、新たな解釈を加えながら読もうとすることが分かった。本時の児童は、これまでの学習や叙述、いろいろな考えを自分の考えに取り入れながら「たぶん」「かもしれない」という言葉を使って推理を繰り返しながら何度も解釈を見直すことで本時の課題であるスイミーが伝えたかったことやその時の思いの強さを感じながら読むことを行っていた。

このように低学年児童においても読みの方法(方略)／読み方を学習過程に位置づけ、児童に繰り返し使わせることで自分の読みを構築していくことが分かった。
(羽島彩加)

3-2 「音読」を活用して、論理的思考を発動する詩の読解の指導「かぼちゃのつるが」(第3学年)

3-2-1 研究テーマとの関連

本実践は先ず、難波(2018)に基づき、論理を「因果関係」として捉える。その上で、学習者の中に立ち上がるイメージ(体感)と作品の叙述、イメージ(体感)と学習者の言葉との「因果関係」に着目し、体感と言語とを結びつける活動の中に、論理的思考の発動を見るものである。そのとき、「音読」の充実が、論理的思考を活発に働かせ、詩のイメージを想像豊かに立ち上げるかもしれない。このことを踏まえ、次のような仮説を設定した。

学習者の論理的思考を発動し、詩の内容世界を広げるための手立てとして、音読を繰り返し行い、そのイメージについて問うことは有効である。

3-2-2 教材分析および授業計画

教材は、原田直友の詩作品「かぼちゃのつるが」である。この詩は、句点を一切用いず、詩全体が一文で構成されており、カボチャのつるが絶えず、伸び続けていく様を描写した作品である。その連続性や躍動感、音読してこそ想像豊かに立ち上がるものとなる。

これは、「音読」による空気感や、身体が震える感覚、声を合わせた時の重奏感等が、黙読だけでは届かないイメージ(体感)を立ち上げるという見解に立つ。この黙読だけでは届かないイメージ(体感)と「言葉」との往還の中に論理的思考が活発に働く授業を以下の様に構想した。

3-2-3 授業の実際

(1) 本時の目標

○ 音読を行いながら、詩の作品世界を想像豊かに読み広げることができる。

(2) 指導計画(全5時間)

第1次 「ひらいたひらいた」を読み、想像を広げて詩を音読するイメージを持つ。…1

第2次 複数の詩を音読しながら想像を広げて読む。…2(本時2/2)

①「ゆうひがせなかをおしてくる」を音読しながら想像を広げて読む。

②「かぼちゃのつるが」を音読しながら想像を広げて読む。(本時)

第3次 グループで選んだ詩を想像を広げて読み、音読の発表会をする。…2

(3) 授業展開の実際

次の記録は、音読を繰り返し行うことで、かぼちゃのつるが伸びゆくイメージ(体感)を立ち上げるとともに、立ち上がったイメージの言語化(概念化)を繰り返し試みているものとなる。

T:さて、このかぼちゃの思いが伝わるように音読してくれますか?はい、どんどんやってみようよ。

C:⑤(C児:音読)「かぼちゃのつるが、はい上がり、はい上がり、」

C:⑤(D児:音読)「かぼちゃのつるが、はい上がり、はい上がり、」

C:(児童:拍手)

T:いやいや、上手にできたかどうかではない。みんなの中に、かぼちゃのつるがじわーんとイメージ出来たらいいと思う。自分でも音読してみます

よ。

C:⑥(全員:音読)「かぼちゃのつるが、はい上がり、はい上がり。」

C:⑦なんかゆっくりと、はい上がっていく。

C:⑧下に行って、上に行って、って感じで、頑張ってる伸びている感じ。

T:どんな思いではい上がっていると思う?

C:⑨早く成長して、人間に料理されて早く食べられたい。

〈略〉

C:⑩かぼちゃのつるが、切れないように、

C:⑪一心同体。

T:何が?

C:つると、その本体が…

3-2-4 考察

音読⑤⑥を活用しながら、学習者は、かぼちゃのつるのイメージを立ち上げていく。ここでは、⑦ゆっくりと、はい上がっていく、⑧頑張ってる伸びている。⑨早く成長して…食べられたい。⑩つるが切れないように、⑪一心同体、といったイメージの立ち上がりが見られた。学習者は、音読を繰り返すことによって感じられる空気感や、雰囲気、重奏感、反復の印象等と、言葉との「因果関係」を探る中で、黙読だけでは届かなかった作品世界を立ち上げていく。この因果関係を探る思考過程に、論理的思考の発動を見る。「音読」をする前と後とでは、明らかな児童のイメージの深まり、広がりが見られる。だが、このような学習者の内奥を刺激する行為としての「音読」の有用性を測るためには、①学習者自身が「音読」の有用性を実感しているか。②他の活動でも、学習者が主体的に「音読」を活用しようとしているか等、様々な角度から、検証と考察を深めていかなければならない。(山中勇夫)

3-3 文脈の因果関係を読むことで新たな価値観を創造するための指導「川とノリオ」(第6学年)

3-3-1 研究テーマとの関連

先に述べたように文学的文章には、文脈の因果関係に「論理性」がある。特に高学年の文学的文章においては、明示的なつながりではなく、明示されていない事柄同士のつながりを読むことなしでは、その作品のもつ価値に到達することはできない。そこで授業の中で意識的に文脈の因果関係を推理する必要のある学習課題を提示したり、発問を行ったりすることで、学習者の論理的思考力の育成を図る。また、教師からの手立てだけでなく、文学作品のもつ読み手の心を引き出す力を生かしながら、論理

的思考力を働かせることで学習者の価値観を揺さぶったり、見直したりすることを意識する必要もある。そのために、高学年の読みの方法(方略)を用いて読む適切な学習課題を設定し、その学習課題の達成を目指す思考の過程の中で明示されていない文脈の因果関係について考えを巡らせ、論理的思考力を育成することができる授業の開発を目指した。本時の授業においては以下のような仮説のもと授業実践を行った。

第6学年児童において、読みの方法(方略)「推理する」を意図的に仕組むことは、変化の要因となる叙述から、明示的ないつなぎりではない文脈の因果関係である変化の理由を考えるうえで有効である。

3-3-2 教材分析および授業計画

本教材「川とノリオ」は、戦争にまつわる悲惨な状況や原子爆弾による被害の様子などを細かく記述していない。むしろどこかもの静かでしみじみと流れ行く、まるでおだやかな川のような作品である。しかし、その分、それぞれの登場人物の心情や思いがありありと伝わってきて、読者の心を揺れ動かす力を持った作品であると考えた。そのような考えに至った理由としてこの作品の2つの特徴が影響している。1点目は作品を通して、まるで散文詩を思わせる詩的な表現が多用されていることである。2点目は、語り手が状況や心情について多くを語らない点である。この2点から、読者は作品に引き込まれ、様々な表現について考えることで作品の奥に存在する悲しみや苦しみを自分事として捉えながら読むことができるのである。

本実践を行う上で、以上のような教材の特徴を生かしつつ、私は二つのことに意識して単元を計画した。まず、1点目は、先に述べた文学的文章の「論理性」の特徴をふまえて、文脈の因果関係を推理するなどの活動を通して、登場の人物の心情を読み深めていくことで学習者の論理的思考力の育成を図ることである。2点目は、文学作品のもつ読み手の心を引き出す力を生かしながら、論理的思考力を働かせることで学習者のそれまでのもっている価値観を揺さぶったり、見直したりすることで広島に生きるものとしての「戦争」や「平和」に対する新たな価値観を創造することである。

3-3-3 授業の実践

(1) 本時の目標

○ 一つ一つの叙述に注目しながら、登場人物の心情やその背景にある状況を推理し、自分の考えをまとめることができる。

(2) 指導計画 (全8時間)

- 第1次 教材文を読み、初読の感想を書く。1
第2次 登場人物や情景描写に注目しながら物語を読む。……………4(本時 3/4)
第3次 川とノリオをテーマにアンソロジーを作成する。……………3

(3) 授業展開の実際

ここでは、第2次の3時間目、時間の変化による登場人物の変容を読む学習を中心に見ていく。第2次の学習では、まず作品の構成を捉えるために、時間に注目して読みを深めた。時間を捉える際には、はっきりと時間を示す叙述が見られない箇所については、ノリオの状況や環境の変化から時間を推理した。次時では時間の経過による「変化」に注目し、学習課題を「何が変わったのか。何が変わっていないのか。」と設定し授業を行った。児童は時間の経過という構成の中に、多数の変化したもの、不変のものを位置づけた。その中で、変化に関わる二つの課題が明らかになった。それは、「ノリオ自身の変化の有無」、そして「川の変化の有無」である。そこで、本時では「ノリオと川」の二つの変化に焦点化し、学習を進めることとし、学習課題を「川とノリオは変わっているか。」と設定した。この課題に対して、読みの方(方略)／読み方における「構成を捉える」、「推理する」を自覚的に使用しながら課題に対して読みを深めた。児童は、時間の変化に色彩語や情景描写の変化を位置づけ、ノリオの心情の変化と関係づけて考えたり、「語り手」の語り方に着目し、作品の中に存在する2種類の「川」の存在について考えたりした。授業の終末部では、この「ノリオの心情の変化」と「2種類の「川」」を手がかりとして推理し、本時の課題に対する自分の意見を創り上げた。以下に児童の記述を紹介する。

- 川自体は、いつも流れ続けているため、変わっていない。しかし川とノリオを関連させると、川にノリオの気持ちがついてくるから、ノリオにとっての川は変わっている。
- 川はあの日(八月六日)からの時間の経過の象徴であり、あの日からの心情の変化の象徴でもあるから、「変わる」と「変わらない」をもっている。
- 「ノリオの中の川」と「いつも同じ川」があり、ノリオの心情や状況、生き方は変わってもノリオの母や家族を想う気持ちなど永遠に変わらないものもある。だから変わりながらも変わっていない。

3-2-4 考察

学習課題に沿って、それぞれの変化・不変の理由を「本文を抜き出す」ことで「推理する」様子が見られた。その際、児童は「色彩語」に注目したり、周りの「環境」や「表現の特徴」に注目したりして考えることができていた。また、児童自身の言葉をつないでいくなかで学習を展開することができた点も成果として考えられる。児童の記述から、心の葛藤が生み出された事が分かり、これは、時間軸や関係性などの作品の構造の中で、その時々の一過性の因果関係を積み重ねていくことで自分の意見を形成した証拠だと考える。また、児童は、最後の場面におけるノリオの様子から「ノリオが現状を受け止めようとしている、でも受け止めきれない」というノリオの複雑な心情を推理して発言したものがあつた。このことはただ漠然とある悲しい、悲惨なものという戦争への認識から、戦争に関わる当事者の視点からの言い得ぬ思いに寄り添うことで、自己の価値観に変容が見られた証拠であると考えた。つまり、児童は文学的文章を論理的に読み深める中で既存の価値観が揺さぶられ、新たな価値観を創造したといえる。

このことから方略指導と関連させながら授業を実践することが、文脈の因果関係を読むことで児童の論理的思考力の育成に有効であると考えた。しかし、その中でも文種の違いを考慮した学習課題作りや学年段階を意識した理解方略の定着・活用などについては今後さらなる検証を重ねていくことが必要だと考えている。

(溝上大樹)

3-4 原因と結果など情報と情報との関係について考える力を育成するための文学的文章の指導「やまなし」(第6学年)

3-4-1 研究テーマとの関連

文学的文章を読むことを通して、物語の世界を自分なりに捉え、考えを交流する中で、論理的思考力を働かせ、さらに解釈を深めることを目指す。特に、高学年の読みの方(方略)を学習課題に設定し、「原因と結果など情報と情報との関係について考える力」を狙う。そこで、次のような仮説を立て、授業を行った。

物語の描写について論理的に解釈をしながら読むために、読みの方(方略)「描写が表しているものを推理する」と「構成を捉える」を関連させることは、「原因と結果など情報と情報との関係から考える力」を育成することに有効である。

3-4-2 教材分析および授業計画

本教材「やまなし」は、語り手によって「五月」と「十二月」という二つの季節の川底にいるかにか

見える世界について語られた物語である。かのにの兄弟が見ているものやかにかが感じていることは、読者に委ねられている言葉が多く使われているが、その様子や比喩表現などから、想像しながら読むことができる。児童は、かのにの兄弟を通して、川底の世界に引き込まれながら読むと考えられる。また、本教材は、作者の想像の世界を表す言葉や色彩語が多く用いられ、物語の構造が巧妙に設定されているため、今回の研究では、読み方を変えて文章全体を焦点化したり、俯瞰したりしながら、読み深めていくような単元構成をとることにした。そこで、本教材を読む学習では、構成、視点、心情、描写、言葉のもつイメージ、作者の表現の仕方に着目させながら、自分がどこに着目しながら他者との読みの交流によって、自分の読みを自覚し、文学を鑑賞することの楽しさを味わわせたい。

本教材の指導にあたっては、物語の構造、人物の視点、描写、作者など作品を読む切り口を変えて、作品にじっくり向き合うような読む力をつけたい。また、作品から受けた感想を交流する中でそれぞれの読みを共有し、自分の読みに生かしていきたい。そして、作品にどう向き合うかという今後の読書の素地をつくっていききたい。そこで本単元では、文学作品を読む際に必要な心情や描写を読む読み方を身につけるとともに、文学を鑑賞し、表現することの楽しさを感じることができるよう学習を行いたい。その際、読み方を用いて自分の考えをまとめ、論理的に読むことができるような学習を行う。具体的には、「Aは…を表現しているのではないか」(推理)「BとCは□を表すときに使っているのではないか」(共通)というような言葉を用いながら、物語の世界を捉えさせる。そして、読みの方法(方略)「描写が表しているものを推理する」と「構成を捉える」を関係づけながら解釈させることで、読みを深めることができるような学習を狙う。

本単元では、第一次において、作者宮沢賢治について「イーハトーブの夢」を読んで知り、物語「やまなし」を読み、初発の感想を書かせる。その感想には、作品世界の不思議さ、作品の展開のおもしろさ、世界観の難解さ、作者の表現の仕方など、多岐にわたると考えられる。そこで、その感想をもとに、物語を読んで出てきた問いについて書き出し、それらを、第二次の話し合いの課題に活用する。第二次では、「推理する」という読み方を用いて、本文を根拠に自分の考えを表現したり、それぞれの考えを交流したりしながら、作品を読み深める学習を行う。本時では、描写のうち色彩語が作品世界を読者にどう

いう印象を与えているかについて読みながら、構成や視点で読んできた物語の世界観を見直し、再構築させたい。第三次では、第二次までの学習をもとに、物語を読む中で自分にとって心に強く心に残ったことについてまとめさせ、読書会を行う。さらには、時間を置いて「やまなし」を再読させることで自分の読みを俯瞰し、これまでの学習をまとめるとともに、自分の読みを求める読書へとつなげる。

3-4-3 授業の実際

(1) 本時の目標

- 物語を読んで描写を捉えたり、表現の効果を考えたりしながら物語の世界について想像したことを共有し、自分の考えを広げることができる。

(2) 指導計画(全8時間)

第1次 物語に出会う。…2

- ①「イーハトーブの夢」を読んで作者を知る。
- ②「やまなし」を読み、初発の感想を書く。

第2次 物語を読んで感じたことを話し合う。

…3

- ①人物の関係と物語の構成について話し合う。
- ②描写を読み、語り手が表現した物語の世界について想像する。(本時)
- ③自分が想像した物語の世界についてまとめる。

第3次 物語世界について語り合う。…3

- ①読書会をする。…2
- ②再読をする。…1

(3) 授業展開の実際

前時で人物と出来事、その書かれ方(構成)について学習したことをもとに、物語に出てくるものを全体で振り返るとともに、本時の学習で描写が表現するものについて考えるというめあてを提示した。本文にある色や形に印を付けさせると同時に、黒板の場面に合うようにそれらをどんどん書かせた。その後、グループ活動で描写の「共通」「相違」について考えさせ、そこから読み取れることについて話し合わせた。そして、全体交流で、グループでどのような話し合いになったか発言させた。

T1 さあ、聞いてみようかな。こういう話になったと。

C1 水銀からやって、水銀の色や形からやって、結局、色で考えたんですけど、たぶん水銀はきれいな色だろうという話になって、「グラムボンは笑ったよ」の後に水銀のような色のつ

ぶをはいたみたいなことだから、うれしかったから、クラムボンが笑ってくれたことがうれしかったから、きれいな色のつぶをはいたんだと思って、水銀、そのときのかにの気持ちは上機嫌だと思いました。

T2 つながっているってことね。感情と色を結びつけたみたいだよ。さあ、他には？

C2 最後の金剛石の粉っていうとこで、たぶん漢字からして、たぶん、金色とかの石だから、たぶん、川の波に月の光が当たって、それが反射して金色っぽく見えたんじゃないかな。

C3 それに、辞典には「金剛石＝ダイヤモンド」みたいなことが書いてあって、否定するっていうか、自分たちもそう思っていたんだけど、ダイヤモンドだから反射している、だから金色じゃないんだよ。

T3 反射みたいなことを表したいっていうのと、ダイヤモンドの色みたいなものが関係しているって思ったわけね。はい、どうぞ。

C4 ちょっと疑問みたいなものがあって、最後の方に「青白い炎がゆらゆらとあげました」って書いてあるんですが、海って分からないけどだいたい冷たいイメージで、火とかで言ったら青白いっていうと熱い方だから、何で青白い炎って表したのかなって思って、それと、青白いっていう、青白い色って、色がだいたい青だから、日光の色とかが当たったら何で青白いのかなってなって、それだったら、水色でもいいんじゃないかなって、でも、透明度を出したいから青白いって書いたんじゃないかってなりました。」

T4 この青白いっていうのは、炎以外にも、ゆらゆらとも言うっているんだけど、表しているところが他にもあるよね？(C:最初の方。)(C:青白い水の底。)

T5 同じ色の表現なのに炎っていったらどこに見えるものなんだろう。(C:陸。)

T6 水の底っていったらどこなんだろう。(C:底。)

T7 何でこんな違いがあるんだろう。同じなんだろうか。違うものだろうか。

このように話し合う中で、「青白い炎」という表現について考えていくことにした。グループでの話し合いを経た後の全体での話し合いは次の通りである。

T8 はい、どうぞ。

C5 もし、青白いと青白い炎を比べるんだって

ら、青白いは、普通に青白いでいいんだけど、炎っていうのは、海では炎は現実的には上がらなくて、その、例えば、附属小学校とかで火が上がったら、ゆらゆらってかげろうみたいのが起きるから、それがゆらゆらとゆれているのが海だから、青白くなっているっていうのを表していると思うけど、青白いっていうのは、青白いのが炎にうつっているってことだから、青白いっていう五月と十二月は同じだと思う。

T9 同じということは、どういう状況なんだろう？

C6 波が青白い炎を燃やしたり消したりっていう青白いとかはあったかいイメージがあって、あったかいとか明るいイメージがあって、川の底で、下から上の方を見ると明るくて波で揺れたりしてるから、青白い炎はかにの子どもから見た景色だと思います。(中略)

T10 こうやって、色を見ていくと、他にも実は色があるよね。青白いと青白いで比較をしてみたけど、他にも同じような色を使っているところがある？

ーグループでの話し合いー

C7 まず私たちは、かにの気持がおっきい、大きく動いたものと、普通、普通というかいつも通りになるところを分けて、まず、普通のが例えば白い岩の上とか白い穴とか、普通、見ている、青白いとか日常のものが、白が使われていて、大きくかにたちが心情を揺さぶられたものは、初めて見るもので、例えば、魚が初めは銀色の腹って思っていたけど、魚が鳥に食べられたことで、あわを、魚があわを壊したことで鉄色って変化しているから、大きく心を揺さぶられた中でも、良い印象を与えたものと悪い印象を与えたものに分かれていて、よい印象を与えたものが銀とか金とかきれいな色になって悪い印象を与えたものが黒とかになっていると思いました。

このように、「青白い」というかにの親子が生きる世界を見た後に、他の色の描写を読み、色によってこの物語が豊かに表現されていることに気付いていった。

学習の最後に、このように多彩な色で表現されている物語を語り手は「二枚の青い幻灯」と表現したのはどうしてかについて自分の考えをまとめてこの授業を終えた。

3-4-4 考察

「原因と結果など情報と情報との関係について考

える力」をつけることを目的とした授業で、読みの方法(方略)「描写が表しているものを推理する」と「構成を捉える」を関連させることは、学習の中で情報と情報の関係を考える必然性があり、深い解釈を導き出すことができたと考える。それぞれの読書へ向かうことへは有効であると考え、解釈の広がりはその関心によって多岐にわたりやすくなることは否めない。(羽島彩加)

4. おわりに

低学年、中学年、高学年の各学年段階の文学作品の読みにおいて、どのような論理的思考が行われているかを見てきた。

低学年の「スイミー」の羽島実践においては、「大きな魚に自分たちは食べられる可能性がある」という魚たちの暗黙の前提を発見する過程、そうした魚たちの暗黙の前提に対する恐れを打ち破ろうとするスイミーの意志を読みとる過程が見られた。

中学年の「かぼちゃのつるが」の山中実践においては、音読によるイメージ化を通して、「這い上がり」等の繰り返し表現の持つ意味や効果を体感する過程が見られた。

高学年の「川とリオ」の溝上実践では、繰り返される川と人物の関わりの描写から、自然の持つ永続性と人との関わりにおける自然の変化という二つの象徴的意味を考える過程が見られた。「やまなし」の羽島実践では、繰り返し表現やモチーフの与えるイメージの共通性や対称性から二つの場面の持つ象徴的意味を解釈する過程が見られた。

こうした各学年段階の授業からは、文学作品の読みの授業を通して育成される論理的思考の種類と発達段階における特徴が明らかになってきたように思われる。

一つは、学習者の読みや思考の対象となる物語内容が内包する論理を解釈する過程としての論理的思考である。低学年の授業では、この水準に論理的思考の焦点が当てられる。物語内容が内包する論理には、次のものがある。

- ・登場人物の行動・内面・発言の論理
- ・出来事の因果

次に、言語表現や語りに内在する語り手や作者の論理を解釈する過程としての論理的思考がある。中学年にその萌芽的な学習過程が見られ、高学年では読解の中心となっていた。言語表現や語りの内包する論理には、次のものが見られた。

- ・繰り返し表現、色彩表現、比喩表現などの言語表現
- ・場面の継起性や対比的な構成

対象としてのテキストに内包される論理が解釈としていったん取り出されると、その解釈の確かさを強め、確証しようとする論理的思考も授業過程には見られた。これは、低・中・高の各学年段階に見られたが、低学年・中学年では、教師の発問に導かれて行われるのに対し、高学年ではより自立的に行われていた。また、文学的表現の解釈や確証のためには、事例を複数挙げる帰納的思考や、自己の生活経験との類似性に基づいたアナロジー的思考、物語内の特異な出来事を説明するために仮説を考えるアブダクションなど、さまざまな思考過程が複合的に見られた。このことも文学の読みにおける論理的思考のあり方の特徴であると思われる。

さらに、高学年では、表現の持つ象徴的な意味やテキスト全体が伝えるメッセージを読みとろうとする思考も見られた。これらの解釈は、テキストに内在するというより読み手が生産的に生み出す側面が強い。こうした思考は、テキストの意義や価値について論じる批評行為にもつながるものと思われる。(間瀬茂夫)

【参考・引用文献】

- 1) 吉川芳則(2013)「説明的文章領域における実践研究」、『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』,全国大学国語教育学会編,pp.201-208
- 2) 吉川芳則(2017)『論理的思考力を育てる！批判的読み(クリティカルリーディング)の授業づくり』,明治図書
- 3) 難波博孝(2018)『ナンバ先生のやさしくわかる論理の授業』,明治図書,pp.24-33
- 4) 難波博孝・三原市立木原小学校(2006)『楽しく論理力が育つ国語科授業づくり』,明治図書,pp.21-30
- 5) 間瀬茂夫(2013)「理解方略指導研究」、『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』,全国大学国語教育学会編,pp.233-240
- 6) 間瀬茂夫(2013)「読み取りの力の4要素＝どこでどう指導するか」、『教育科学国語教育』No.764,pp.41-45,明治図書
- 7) 森田信義／山元隆春／山元悦子／千々岩弘一(2010)『新訂国語科教育学の基礎』,溪水社,p.135