

論理的思考力を育成する国語科授業の発展

—対象の論理と主体の論理を切り口にした理論と実践—

羽島 彩加 難波 博孝 間瀬 茂夫 溝上 大樹
山中 勇夫 廣口 知世 丸田 健太郎

Abstract: The purpose of this study is to connect theory and practice to develop logical thinking skills within a 2-year research period. This year, we will return to the starting point of what logic is and reconsider the logical thinking ability to be put on in the class of the Japanese language department at the elementary school stage which aims at this research. Based on this, classes shall be created and verified. In doing so, we will consider classes that foster logical thinking skills in the low, middle, and advanced grades.

1. はじめに

1-1. 国語科「読むこと」の学習指導と論理

近年、小、中、高の学校段階を問わず、国語科において「論理」「論理的思考」を問う場面が多くなった。もともと文章における「論理」の読み取りを学習指導の課題としてきたのは、説明的文章の読みの授業においてである。しかし、「論理」とは、一つまたは複数の前提から結論を導き出す思考の筋道とされるもので、特別なものではなく、日常の言語生活や会話の中にも登場する。教室における文学作品の読みにおいては、解釈や内容的な価値が重視され、ことさらに論理を取り出して問題にすることはあまりなかったが、近年そうした観点から検討されることも増えた。文学において「論理」は、読者の解釈を表出する際だけでなく、テキスト世界における語りを理解する際にも問題となる。

とは言え、「読むこと」の目標は、「論理」にだけ置かれるわけではない。もう少し広く、説明的文章や文学作品の構造や表現の工夫(修辞)を理解させることなども重要な指導目標である。したがって、「論理」と文章表現、そして表現内容や価値を関連させて、読みを深めることが国語科授業の課題と言える。

1-2. 文章ジャンルと「論理」

文章は、部分部分でまとまりをなし、それぞれが自然につながっている。そうしたまとまりやつながりは、何によってもたらされるかと言えば、一つは、指

示語や接続語など言語的なつながりである。これは結束性とされる。もう一つは、言語表現の意味内容である動作や出来事等の連続性や継起性など意味的なつながりである。これは整合関係とされ、そうした関係の一つに論証関係がある(亀山, 1999)。

結束性については、「読むこと」の授業の中でも特に説明的文章の読みの授業において、よく問われ指導されてきた。整合関係も扱われてきたが、文章の表現内容や文章構成として指導されることが多く、必ずしも整合関係を概念的に取り出して指導されてきたとは言えない。教師による差も大きい。

説明的文章の教材によっては、論証の各要素が、文章構成に忠実に反映され、根拠や論拠、反証が順序よく並んで述べられているものがある。その場合、文章構成を理解することが論証関係を読み取ることになる。しかし、実際にはそのように整えられていないものが多い。また、文章構成には、読み手に興味を持たせるなどの効果を意図した修辞的側面も反映する。したがって、論証は、文章構成と異なる水準でとらえる必要がある。

文学作品の読みの授業における論証関係の扱いはどうか。読者は、本文を根拠とし、常識や読者自身の経験、考えを論拠にして結び付けることで、主張として解釈を導く。そのようにしてテキスト世界が構築されるが、そこには、登場人物の論理、語り手の論理が存在する。登場人物は、思いをセリフや心

の中のことばとして表出し、語り手は、人物の行動や出来事を提示することを心がけながらも、時に自身の考えや評価を述べることもある。それらは、論証という観点から言えば、私たちの日常会話がそうであるように、断片的であったり、全てを表していなかったりする。読み手は、それらを関連付け、ときには必要な要素を補い推論的に理解するのである。

1-3. 研究の課題

このように「論理」という観点から「読むこと」の学習指導について考えると、次のようなことが課題としてとらえられる。

一つには、「読むこと」の学習指導において、文章の「論理」をどのようにとらえるかという問題である。授業において学習者の学習を進める教師の立場から、文章ジャンルに共通な部分と、異なる部分の両面からの整理が必要である。

二つ目に、そうした整理をふまえながら、論理という観点から、授業においてどのように学習課題を設定するかという目標論および評価論からの検討が必要となる。この課題は、ジャンルと個別の教材の両面をふまえ検討することが重要である。

三つ目に、実際の授業における論理をめぐる学習者の読みの行為がどのようなもので、それに対して、教師がどのような支援を行えばよいかという授業論的な観点からの検討を行うことが課題となる。

本研究は、こうした研究課題に取り組む。

(間瀬 茂夫)

2. 研究の目的・方法

2-1 研究の目的

令和2年度から本校は「〈他者〉を楽しみ続ける子どもの育成-「エモーショナルな力」で描く教育デザイン-」として新しい研究をスタートさせた。本校国語科では、本テーマにおいてもこれまで継続的に研究してきた「論理的思考力を育成すること」を基軸に置き、研究主題との関連性を模索してきた。昨年度は、教材を論理的に読むことで自分の読みに変容がもたらされ、様々な〈他者〉との出会いを創出することができるかと仮定し、実践を積み重ねてきた。実践では、「読みの方法(方略)／読み方」を用いることで、子どもの論理的思考を促すとともに、〈他者〉を楽しもうとする情動・情緒(エモーショナルな力)を発動する授業の在り方についても模索してきた。

そこで、令和3年度からの研究においては、令和2年度までの研究における課題をもとに、「論理」とは何か、という原点に立ち返り、本研究で目指す小学校段階の国語科の授業でつけるべき論理的思

考力を再考する。それをもとに、授業づくりを行い、検証するものとする。その際、低・中・高学年における論理的思考力を育成する授業について考察していくこととする。

2-2 研究の概要

2-2-1 国語科における論理的思考力の再考

令和元年度までの研究において国語科で定義した論理的思考力は、「文章の中の情報と情報」をターゲットにしたものであった。しかし、このような論理的思考力の定義のもとで実践を積み重ねる中で、国語科における「論理」には扱う教材の文種やジャンル、解釈のレベルによって、様々な位相の論理が存在するという課題が明らかになってきた。

そこで、このような課題を考慮したうえで、改めて国語科における「論理」とは何かを考察した。

難波(2018)では、「論理」には3つの意味があるとし、それぞれを「論理の意味[1]=事物関係=物事同士の因果関係」「論理の意味[2]=議論的關係=妥当な論拠とその主張との関係」「論理の意味[3]=倫理的関係=人としての正しさに基づいた関係」と述べている。また、この3つの意味の関係にはどれも因果関係が含まれていることから「論理の(とりあえずの)定義=因果関係」が最も適切だと述べている。本校国語科では、難波の論理の定義のもとで、論理を「文章構成などテキストの中に存在する論理」と、「それを解釈する側の思考の中に存在する論理」の2つに整理して考えた。

その2つの論理は以下の通りである。

対象の論理・・・テキストの中にある論理
主体の論理・・・解釈・納得の論理

2-2-2 論理的思考力を育成するための「対象の論理」と「主体の論理」とは

先に述べた「対象の論理」と「主体の論理」の2つの論理について論理的思考・表現のツールとして存在する「三角ロジック」を利用して具体的に説明する。そもそも三角ロジックとは、イギリスの分析哲学者トゥールミンの論証モデルに由来するもので「根拠・理由づけ・主張」を基本要素としている。ここでいう「根拠」とは、誰が見ても明らかな客観的な事実・データのことであり、テキスト内の叙述などがこれにあたる。「理由づけ」とは主張と根拠を結びつける役割をしており、事実・データに基づく推論・解釈のことである。

では、第6学年で学習する『鳥獣戯画』を読

む」を例に2つの論理について説明する。まず「対象の論理」とは、先述の通り「テキストの中にある論理」のことである。国語科の「読むこと」の領域では、説明的文章と文学的文章のそれぞれ異なる文種が扱われる。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」が存在し、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」には異なる部分も指摘できる。説明的文章には、文章の構造や内容に明示的な「論理」がある。一方で、文学的文章には、一見すると「論理」が明示されていない文脈の因果関係に「論理」がある。例えば、「登場人物の行動・内面・発言の論理」、「出来事の因果」、「繰り返し表現、色彩表現、比喻表現などの言語表現」、「場面の継起性や対比的な構成」などが文学的文章における明示されていない論理である。

「対象の論理」を読む場合には、対象となるテキストの文種に応じて、テキスト内の因果関係を読む必要がある。では、「対象の論理」とはどのようなものか。『鳥獣戯画』を読むの教材を例に三角ロジックの形で紹介する。

『鳥獣戯画』を読むの教材では、結論部において「人類の宝である」と筆者は主張している。この主張を支える根拠としては、教材文の叙述にある「国宝である」「世界を見渡しても、そのころの絵で、これほど自由闊達なものほどここにも見つからない。」「祖先たちは～この絵巻物を大切に保存し、私たちに伝えてくれた。」などがあげられると考える。この主張と根拠を結びつける理由づけとして「国宝に選ばれたのは日本に現存する文化的資源の中でも「特に文化的価値の高い」ものである。」「日本だけでなく、世界でも見つからないということは、世界の人々（人類）にとって文化的な価値の高いものであると言える。」などを考えた。根拠を理由づけによって「人類の宝である」という主張につなげているというのがこの教材文の中の論理の1つである。このようなテキスト内の論理を「対象の論理」と呼ぶこととする。(図1)

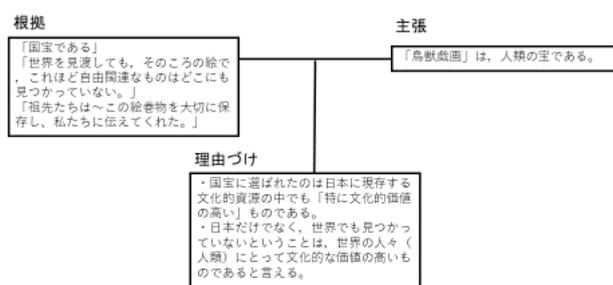


図1 「『鳥獣戯画』を読む」における「対象の論理」

次に「主体の論理」について説明する。「主体の論理」とは、読み手である主体（わたし）が、テキストをどう解釈（理解）し、納得したかを論理的に整理したものである。例えば、『鳥獣戯画』を読むの授業において先ほど説明した筆者の主張の論理（対象の論理）を読んだうえで、「あなたは筆者の主張に納得か？」という課題をたてたとする。学習者は、筆者の主張に対して、自分の意見をまとめていくという学習活動を行うこととなるのだが、筆者の主張について評価するためには、取り上げられた事例と主張の関係や主張につながる論の展開の仕方などについて考える必要がある。この課題はつまり「筆者のつないだ対象の論理的関係に読み手であるあなたは納得したか」ということを問うているのである。読み手は図2のように結びつけると考えた。

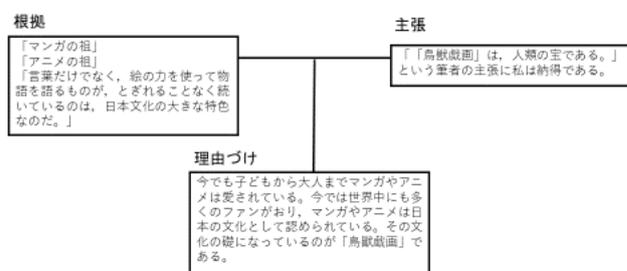


図2 「『鳥獣戯画』を読む」における「主体の論理」

根拠は、テキストの中から考えながらも、その理由づけは、より妥当性のあるつながりを作るために自分自身の知識や経験などを活用して考え、「納得」という作品に対する自分の評価である主張へとつなげている。このような作品を読み手はどう解釈（評価、納得）したのかをターゲットにし、思考の中で形作られた論理を「主体の論理」と呼ぶこととした。

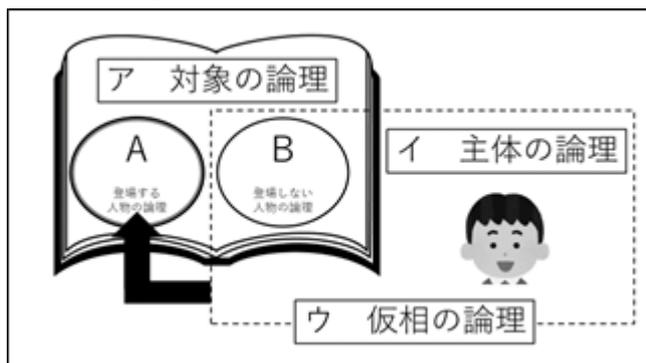
(溝上 大樹)

3. 1年次の検証授業

3-1 「主体の論理」を解釈するための「仮相の論理」を用いた「たぬきの糸車」(第1学年)

3-1-1 研究テーマとの関連

教材の中の登場人物にそれぞれの論理があるというのが「対象の論理」である。しかし、第1学年の児童は、文学的文章を読むときに、「主体の論理」を前面に出し、「対象の論理」の解釈に及ばないことが多い。既有知識が「対象の論理」に当てはまれば、登場人物の行動から気持ちを想像し、「対象の論理」の解釈が活発化するが、当てはまらなければ、「ぼくだったらこうしない。」という考えで読みが止まり、「対象の論理」を解釈するには至らない。第1学年の子どもが「対象の論理」を解釈するためには、「対象の論理」と「主体の論理」を繋ぐ潤滑油が必要である。そこで用いるのが、「仮相の論理」である。「仮相の論理」とは、図1のように、「主体の論理」をもってして、「B 登場しない人物の論理」を解釈することを指す。「仮相の論理」を用いることで、一度、「主体の論理」に寄り添って文学的文章を捉え、「それなのに、どうして、登場人物はこのような行動をとったのか。」という「対象の論理」の解釈へと向かうことができる。



【図1 「仮相の論理」と「対象の論理」「主体の論理」の関係性】
そこで、次のような仮説を立て、授業を行った。

第1学年児童の授業において、「仮相の論理」を用いて文学的文章をよむ授業を仕組むことは、「対象の論理」の解釈を促すのに有効である。

3-1-2 教材分析および授業計画

教材「たぬきの糸車」の「対象の論理」は、たぬき、おかみさん、きこりの論理を指す。原典である第4巻「新版 日本の民話 伊豆」を含めて教材分析すると、糸車を回すまねをするたぬきの行為は、共感しておかみさんの行為を理解していることを表している。だからこそ、おかみさんはたぬきの命を助け、たぬきはおかみさんに恩返しをするという行為をとることができたと考える。よって、最後に、たぬきが、ぴよんぴよこ踊りながら山に帰って行った行動の背景には、糸車を回せた満足感ではなく、恩返しのできたうれしさや喜びがあると考えられる。

しかし、読み手である第1学年の児童の「主体の論理」を考慮すると、児童が、ぴよんぴよこ踊りながら山に帰って行ったたぬきの行動の背景に恩返しのできたうれしさや喜びがあることを読み取ることは難しい。なぜなら、冬の間なたぬきが糸を紡いだのは小屋に人間がいないからであり、おかみさんを驚かせたい、喜ばせたいというサプライズの気持ちがあったと読むからである。そのため、「主体の論理」で最後のたぬきの行動を読むと、「糸を紡いでいたのにサプライズがばれたら、普通はがっかりする。」という論理になるだろう。

そこで、踊りながら帰るたぬきの行動の背景に、恩返しのできたうれしさや喜びがあるという「対象の論理」を解釈するために、教材の中に、恩返しをばれてがっかりして帰る「B 登場しない人物の論理」を仮定し、一度、「主体の論理」に寄り添うようにする。これが、本単元における「仮相の論理」である。この「仮相の論理」を用いることで、「それなのに、どうして、教材の中のたぬきはぴよんぴよこ踊りながら帰って行った行動をとったのか。」という「対象の論理」の解釈へと向かうことができる。

本授業の山場は、教材の終末に「仮相の論理」を用い、たぬきの行動から気持ちを想像し、「対象の論理」を解釈するところにある。

3-1-3 授業の実際

(1) 本時の目標

○ 糸車を内緒で回していたことが明るみになってしまったたぬきが、ぴよんぴよこ踊りながら帰って行ったという教科書の叙述と、残念そうに帰って行ったという教師の創作文を比較する活動を通して、おかみさんに恩返しをすることができたたぬきの気持ちを想像して読むことができるようにする。

(2) 指導計画（全8時間）

- 第1次 たぬきが登場する物語への関心を高める。……………1
- 第2次 「たぬきの糸車」における登場人物の気持ちを読み取る。……………6(本時6/6)
- 第3次 自分の考えをふり返り、深める。……………1

(3) 授業展開の実際

ここでは、第2次の6時間目の授業を分析対象とし、論理の解釈の変容が見られたS児に着目していく。授業の導入では、おかみさんに糸車を回していることに気づかれたたぬきの気持ちをワークシートに記述した。多くの児童は「まずい。ばれちゃった。せつかくの恩返しだったのに。」と表現した。その上で、「たぬきは、～ぴよんぴよこおどりながらかえっていきましたとき。」を全員で音読した。すると、S児が

次のように発言する。

たぬきは初めてだから、うれしくてたまらないのは分かるけど。踊りながら…。でも、私は、びよんびよん踊りながら帰らないから…。みんな、普通のときは、そうでしょ？

このようにS児は、「自分だったらそうしない。みんなも普通なら、そうしないでしょ？」という「主体の論理」を表した。このS児の発言を契機に、「どうしてたぬきは踊りながら帰っていったのか。」という問いに対する児童の考えは二分する。一つは、糸車を回せたからというもので、二つは、恩返しのできたからというものである。このように始まった「対象の論理」の解釈を促進させるためには、S児が発言した「普通なら」を具体化する必要があると判断した。そこで、教師は、「せっかく内緒で糸車を回していたのだから、『そして、ざんねんでたまらないというように、とぼとぼあるきながらかえっていききましたとき。』の方がよくないかな。」と、「B 登場しない人物の論理」を提示した。「仮相の論理」を引き出そうとしたのである。すると、児童は、口々に「だから！それは！そうじゃなくて！」と反論し始めた。そこから、「対象の論理」と「主体の論理」が往還し始める。

Y児：恩返しができるようにできたら、うれしいんじゃないの？（たぬきの気持ち）

M児：でもさ、いっぱい作っても、おかみさんが喜ぶか、まだ分かんない？

Y児：でも、みんなさ、やることを誰かがやってくれたらうれしくない？（おかみさんの気持ち）

数人：うれしいよ。

Y児：みんなお母さんのお手伝いしたら、うれしいでしょ。それと同じじゃないの？（たぬきの気持ち）

S児：おかみさんが嬉しいのは分かるけど…。

K児：あつ、確かに。そしたら、なんでたぬきはうれしいんだろう。

S児：たぬきの心も考えなきゃいけないんじゃないの？

Y児は、既有知識をもって、たぬきとおかみさんのうれしいという気持ちを解釈しようとしている。それに対し、S児はおかみさんの気持ちは分かっても、未だにたぬきという「対象の論理」の解釈には及んでいない。しかし、S児の変化に注目すると、教師が「B 登場しない人物の論理」を提示する以前は、「自分ならそうはしない。」という「主体の論理」に留まっていたが、提示後は、「たぬきの心も考えなきゃいけない。」と発言し、「対象の論理」に踏み込もうとしている。そこで、このS児の発言の後、教師は、「大事な

のは、このときのたぬきの気持ちよ。みんなは恩返しのできたからうれしいって言っているけど、本当？」とゆさぶった。すると、S児は、次のように発言する。

わたしは、たぬきの気持ち、ちょっとは分かるよ。たぬきは恩返しできたし。みんなお手伝いできて褒められたらうれしいじゃん。それで、恩返しもちょっとお手伝いと似ているんじゃないの？（中略）たぬきは、はじめはいたずらするから、おかみさんは、ちょっと悪いと思っているんだよね。それで、たぬきが糸車を回す影があったでしょ。ちょっとおもしろいから、おかみさんはちょっと（たぬきのことを）好きになって、恩返ししたから、もっと好きになって。

このように、本時において、S児の「対象の論理」の解釈は、自分だったらそうしない→たぬきの心も考えないといけない→たぬきの気持ちがちょっとは分かると変容し、最終的には時間軸で、おかみさんの気持ちの変容をも読み取っていったのである。また、授業の終盤で、R児が次のように発言する。

もし、おかみさんが、たぬきが糸車を回すところを見ていなかったら、おかみさんは、嬉しいとは思うけど、たぬきに「ありがとう。」とは思わない。だから、たぬきは、（糸車を回すところを）見られた方がよかった。だって、（おかみさんは）誰がやってくれたか分かるから、もっとおかみさんがうれしくなる。

R児は、自分で、教材に登場しないおかみさんを想定し、そのときのおかみさんの気持ちを想像するという「仮相の論理」を用い、「対象の論理」を解釈しているといえる。

3-1-4 考察

本授業において、「仮相の論理」を提示することは、「対象の論理」と「主体の論理」の往還を促す潤滑油となった。「仮相の論理」を用いて、「主体の論理」に一度寄り添うことで、児童は安心して「主体の論理」を引き出すことができる。そして、その「主体の論理」をもって「対象の論理」と向き合ったときに、児童にとっての対象は理解不能のものから、理解したものへと変化する。また、R児の発言は、「仮相の論理」が教師から児童へと転移することを示唆している。児童が「仮相の論理」を自ら使うことができるようになれば、「対象の論理」の解釈はより深くなっていくであろう。（廣口 知世）

3-2 考えとそれを支える理由や事例の関係を考えながら対象の論理を読む説明的文章の指導「ネコのひげ」（第3学年）

3-2-1 研究テーマとの関連

説明的文章を読む際に、中学年段階において、筆者の主張（考え）とそれを支える理由や事例の関係を考えながら対象の論理を読むことで論理的思考力を育成することを目指している。そこで、次のような仮説を立て、授業を行った。

筆者の主張「ネコのひげにはとくべつの仕組みとはたらきがある」ということについて、それぞれの事例、事例同士の関係、事例と主張の関係について「とくべつと言えるか」について検討することは、対象の論理を読むことに有効である。

3-2-2 教材分析および授業計画

本教材は、ネコのひげの仕組みと働きを説明し、ネコのひげが生きる上で大切なため、手入れを行っていることを説明した文章である。はじめに人間のひげとの違いを引き合いに出し、人間とネコのひげを比較しながらひげの仕組みについて少しずつ詳しく述べられている。ネコのひげは、感じる力の鋭い「触毛」であることやその触毛のしくみによって、ただの触れた感じではなく、すぐに感じることを説明している。人間とネコのひげの違いについては、4段落で感じ方の違いについて説明しているが、ひげには「触毛」と「被毛」があり、生活環境や生き方などによってひげの役割がちがうことについては述べられていない。また、6段落において、このような触毛が「人間だけはありません」という文章の理由があいまいで、ネコや他の獣にとってのひげが「被毛」であるということが、生活環境や生き方の違いによるものという根拠が乏しいため、理由づけが難しいと考えられる。そこで、ひげには、ネコのような「触毛」とそうでないものがあり、その仕組みが違うことをネコと人間の比較から論理的に読むことが必要である。さらには、ネコの触毛のはたらきについて、通れるかどうかを決めることと地面を探りながら進むことについて述べられている。しかし、ここでも、そのはたらきがどうしても必要かという理由を考えるには、やはり、はっきりとは書かれていないネコの生活環境や生き方と照らす必要がある。

そこで、本教材を読む学習では、人間とネコのひげを比較してその違いを考えたり、説明の順序を考えたりしながら書かれている内容について理由を補いながら読む中で、段落のまとめや構成を捉え、ネコのひげがどうして大切か

という推理をさせながら筆者の主張「ネコのひげにはとくべつな仕組みやはたらきがある」という対象の論理を読むことに向かわせたい。

3-2-3 授業の実際

(1) 本時の目標

○ 事例「ネコの触毛のはたらき」から筆者の主張「ネコのひげにはとくべつの仕組みとはたらきがある」という理由を考えることができる。

(2) 指導計画（全7時間）

第1次 題名読みを行い、初発の感想を書く。
..... 1

第2次 文章を読み、分かったことや考えたことを話し合う。..... 4（本時 3/4）

①段落のまとめを考えながら読む。

②ネコのひげの仕組みについて読む。

③ネコのひげのはたらきについて読む。

（本時）

④筆者の論の進め方について考える。

第3次 「ネコの体の特徴や生活」から「ネコのひげ」を再読する。..... 2

①ネコの体の特徴や生活の仕方を調べて、自分の紹介の仕方を考える。

②調べたことと「ネコのひげ」を読んで考えたことを話し合う。

(3) 授業展開の実際

本時では、前時で学習したネコの触毛の仕組みが「とくべつ」だと言える理由を想起し、ネコの触毛のはたらきが「とくべつ」だと言えるのはどうしてかということについて話し合った。

T1：このネコの触毛があるときにできることよ。何ができるんだろう。

C1：獲物を見つけると周りの場所を見なくても、獲物を見ながら進むことができる。

T2：本当？見ないとぶつかるでしょう。

C2①：ネコは、足の、手首の裏側にもひげが生えていてだから、それを使うと足元を見ずに歩ける。

T3：C2さん説明しながらやっていたんだけど、聞いていた？

C2②：まず獲物を見て、目で獲物を見てうしろをついて行って、地面をさぐりながら行って、そしてつかまえた。

T4：あれ？手でこうやっていくなら、ジョッ

キンってこれ（顔のひげ）切ってもいいじゃん。

C3①：えっと、ひげを切ったらなんか・・・

T5：どこのひげ？

C3②：触毛とかの。動きがにぶくなる。

T6：何だよ。

C4：触毛は、周りとかいろんなあたったらすぐにわかるって誰かが言っていたけど、その機能がなくなると動きがにぶくなる。かりがしづらくなって獲物をつかまえづらくなるから。

T7：じゃあ、この仕組みもいるってことね。

T8：でもさ足の裏にもあるからいいじゃん。

C5①：もし、ひげがなければ、通れる距離が自分で分からないから、細い道だったらがんでぶつかっちゃう。

T9：じゃあさっき言ったみたいに細い道で。

C5②：細い道に行ったら狭いからぎゅってなって、ねずみが遠くに行くとれなくなる。

C6：だから、足の裏の触毛とか、顔の触毛とかには、それぞれ役割があるんじゃない？

この話合いから、出てきた考えを動作化してどんな働きかを確認することを繰り返す中で、C4の発言のように、ネコの触毛のはたらきを支えているのは、「すぐに感じる」ことができる仕組みと関係していることが解釈の中に表出してきた。

しかし、ネコの触毛のはたらきについて、触毛の生えている場所とその役割の関係、それぞれのはたらきのかかわりについては内容に目が行きすぎて見えなくなってしまった。その展開から触毛の生える場所による役割に目を向けた発言がC6である。そこで、ネコの触毛の生える場所によるはたらきの違いについて、考えるために、それぞれどこに書かれているか段落に目を向けさせるはたらきかけを行った。

T10：え？どこに書いてある？

C7：足の役割は10段落に書いてあって、地面をさぐる役割。

T11：おー。地面が分かればいいんだからジョッキン。（顔のひげ）

C8：9段落にあごで地面をこするようにして前足を踏み出して書いてあるから、足より先にあごで進めるかなってさぐっ

て、足で本当かどうか確かめる。

T12：じゃあ、あごひげと手でいいんだ。

（だめだめだめ）

C9：それだと行けるかどうかわからないんだよ、横がわからなくて狭くてあたって、その間にねずみが逃げたりしたら。

T13：どこに書いてある？

C10：8段落に「ネコは触毛を使って通れるかどうか決めているのです」って書いてあって、例えば教卓の下にねずみがいたとすると、触毛を切られていたらあそこで挟まって通れないかも知れない。

T14：8段落に通れるか判断するって書いてあるんだって。これはどこで判断するんだろう。

C11：ここに書いてある、触毛を広げたときの大きな円を作ったときのはば。

T15：ああ、この幅ね。広げたときの。

（めっちゃ、キーワードが出てる。）

C12：この広げたときの大きな円ってあるでしょ。この1こ1この毛が感じるときに役立っている。

T16：なるほど。

C13：切られちゃうと本当は通れるのに通れないと思う。

T17：ぼく、わたしが、特別だって思う理由があったかな。それを書いて終わりにしよう。

このように、それぞれの触毛の生えている場所とそのはたらきを確認し、動作化を取り入れ、それぞれの役割の必要性を確認した。また、それらの触毛の連動したはたらきの必要性も考えさせた。しかし、児童の発言の順で検討したことにより、書かれている構造の順序に目を向けさせることはできなかった。児童の自発的な気づきも大切であるが、児童の考えをもとに整理することにより、筆者の論理展開の良さに気づかせ、対象の論理をつかませる必要があると感じた。

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。

A：ネコの触毛はすごいことが分かった。わたしはネコにはなりたくないけど、ネコみたいな触毛はほしいなと思いました。ネコは、とても触毛が大切だから、あんなふくぎつなはえ方なんだろうと考えました。

B：ネコのひげには仕組みやはたらきがあり、その仕組みやはたらきは人間にはない。ネコのひげをきってしまったらえものをとれなくなるぐらいネコには大切なひげ。

C：ネコの触毛には、それぞれの役割があって、やっぱり特別なんだなと思った。

D：3つともに、①あごーじめんでこする、②顔ーはばを確かめる。③足ーかんじる）それぞれの役割があることがわかった。ひげをそってしまうとどうなるかも分かった。ネコにとってひげはとくべつじゃないけど、人間にとっては特別。

E：ネコの触毛がないと通れるかを決められなくなったり、地面をさぐりながらえものをつかまえたりすることができなくなるから特別だと思った。

3-2-4 考察

中学年児童にとって説明的文章を読む際に、どこに何が書かれているかという言葉や文章を書き抜くことは、これまでの学習により難しいことではないことが分かる。しかし、それぞれの関係を問われたり、考えとそれを支える理由や事例について考えたりするような自分で解釈を補いながら対象の論理を捉えることに対してはハードルが高い。今回の授業では、筆者の考えにある「とくべつ」という言葉を検討の主軸に置き、テキストに書かれたネコのひげの仕組みやはたらきが特別かを考えさせることで事例同士を関係づけたり、事例と主張の関係を考えたりしながら、対象の論理を捉える読みを狙った。前述の通り、話し合いの過程で、段落のまとめや段落の関係を整理できず、構造の順序に目を向ける場面を設けなかったことで、筆者の論理展開の良さに気づかせることには至らなかった。しかし、児童の振り返りから分かるように、テキストの内容における対象の論理は、中学年児童なりにつかんでいることが分かる。

(羽島 彩加)

3-3 「対象の論理」と「主体の論理」の往還の中に作品の読み深めを探る「注文の多い料理店」(第5学年)

3-3-1 研究テーマとの関連

これまで触れてきたように、本校国語部では、「論理」を「主体の論理」と「対象の論理」とに整理しながら、教材分析と、学習者分析に生かしてきた。ここでは「注文の多い料理店」を元に、具体的な活用例を

示したい。

「注文多い料理店」は、一見すると傲慢で道徳心の薄い二人の紳士が自然の中で懲らしめられる物語として捉えられることが多い。その特徴から、道徳的な教訓を伝えるための寓話的なものとしてのステレオタイプをもって学習者に捉えられてしまうことがある。授業では、このステレオタイプを壊すことで、叙述に則して深く読むことの価値につなげていきたい。そのために、前述の「対象の論理」と「主体の論理」を活用しようとするのが本実践の狙いとなる。

そこで次のような仮説を立て、授業を行った。

3-3-2 教材分析および授業計画

まず、「対象の論理」とは、これまでに述べてきたとおり、テキストの中にある「論理」のことを指す。「注文の多い料理店」では、「二人のしんし」が、次々に来る注文を自分たちの都合のよいように解釈していくのだが、このような解釈には、「しんし」たちなりの「論理」が存在する。また、「注文の多い料理店」は、「しんしたち」が現実の世界から、いつの間にか不思議な世界に迷い込むのだが、一体どこから迷い込んだのか、その原因は何なのかが分からない構造になっている。ここには、そのように作品世界を仕組んだ語り手の「論理」が存在する。本単元における「対象の論理」とは、このような登場人物や語り手の「論理」のことを指す。

また、「主体の論理」とは、学習者の中にある「論理」のことを指す。授業では、「二人のしんし」の人物像(傲慢・ずる賢い・金や権威に弱い)を明らかにしたうえで、「では、このようなしんしたちのことを好きか嫌いか5段階で表そう」と学習者に問うた。この時、先の「二人のしんし」の人物像を根拠に、「嫌い」と答える学習者がいる一方、「意外と好き」「憎めない」「嫌いにはなれない」と答えた学習者がいた。その理由を問うと、学習者はもう一度叙述(対象「二人のしんし」の論理)に戻りながら、「こうした姿は人間らしくてかわいい。」「共感できないところがないわけではない。」「二人のしんし」の描写に表される人間のリアリティに迫ることができた。また、「二人のしんし」が山猫の意図に気付く場面では、「あなただったら、どこで気づく?」と問うことにより、もっと手前で気付いたという自分(主体の論理)と、「二人のしんし」を比べられるようにした。これにより、なぜ「二人のしんし」が気付かなかったのかという、「対象の論理」を再度深く読ませることに繋げている。このような学習者側の評価・解釈を「主体の論理」とする。そしてそれは、「対象の論理」をより深く読むためのものとして活用できると考えている。

以上のような「対象の論理」と「主体の論理」の往還の中に、「対象の論理」をより正確に、深く読む力を身に付ける授業を行う。

3-3-3 授業の実際

(1) 本時の目標

○ 「二人のしんし」はいつ不思議の世界に入り込んだのか」という謎について話し合い、「対象の論理」と「主体の論理」を往還しながら、謎についての自分の考えを明らかにする。

(2) 指導計画（全7時間）

第1次 教材文を読み、初読の感想を書き、読み合う。……………2

第2次 物語の謎について、叙述を元に明らかにする。……………4(本時 3/4)

第5学年児童の授業において、「対象の論理」と「主体の論理」を往還する授業を仕組むことは、学習者が叙述を元にしたより深い読みを得る上で有効である。

(3) 授業展開の実際

ここでは、第2次の3時間目の授業を分析対象とする。まず、初読の感想からの学習者の疑問、「不思議の世界にはいつ入ったのだろうか。」を取り上げ、本時の学習課題として共有した。その上で、本文の叙述を元に、不思議の世界の入口を探る話し合いを少人数で行った。その後、少人数での話し合いを元に、全体でそれを共有した。不思議の世界の入口としてあげられたのは次の4カ所である。①専門の鉄ぼうちがどこかへ行ってしまったところ、②犬が死んでしまったところ、③風と草と木の葉と木が鳴ったところ、④ふと後ろに館が現れたところ。これらは、対象としての語り手の論理に着目した分析となる。それぞれの根拠が語られる中で、どこから不思議の世界に入ったのが明確には決められないことが明らかになってきた。その上で、教師が①～④を含む冒頭の箇所を朗読し、いつから不思議の世界に入ったのが明確に定められない中で物語が進んでいくことの効果を体感する時間を設定した。

朗読後に語られた学習者の感想(主体の論理)は次のようなものである。

C: どんどん怖くなっていくような感じ。
T: なんとなく分かるという人いる? (挙手多数)
C: 付け足しで、どこかへ行ってから、風がどうのところまで、あそこまでが全部、手順として行われたから、山猫件があったみたい、なんか呪文みたい、一連の動きがやっちゃいけないことみたい、山猫軒が出てきたみたい

な。

C: これは全部がきっかけというか、不思議な世界に入るというものだと思うんだけど、多分最初の、案内してきた鉄ぼうちがどっかへいっただけだったら、西洋料理店は表れないと思うし、しかもそれも、風がどうと入ってきて、草はザワザワだけでも…、条件が全部そろったことで…

C: えっと、どんどん怖くってことに付け足しで、怖いところへ導かれていくような感じ。怖いから

C: どんどん怖くなっていく…に付け足しで、どんどん落ちていく感じ。はまっていく感じ。

C: 導かれていくっていう感じに近いのかなあ、なんか化かされていくっていうか、山猫にだまされていく感じ。

T: 落ちていくってどこへなのかな。

C: ええ、なんか、のろいの…空気に。

C: 異世界…。

不思議の世界に入るための条件が複数あり、それぞれが関連しながらあることに気付いたことで、学習者は、初読の時には感じなかった恐怖を感じた様子を言葉にしていた。

以上のような感想を交流したのち、「なぜ語り手は、このように語ったのか」ということを問うた。学習者からは、「ちょっとずつ不思議の世界に入るようにすることで、読み手もだまされていくように語った。」「どんどん、読み手を引きずりこんでいきたい。」「じんわりじんわりと伝えたいことに、刻むというか、しみこませるように、じっくりじっくり、本当にそこにいるかのように味わせたい」「何度も読ませることで、やっと怖さが分かるように語った。」等の考えが表出された。(対象の論理)

3-2-4 考察

本授業は、①「対象の論理」…どこから不思議の世界に入ったのか。②「主体の論理」…改めて物語の冒頭を読んでどう思ったか。③「対象の論理」…なぜ、語り手はこのように語ったのか。という授業展開を踏まえたものとなった。

挟み込まれた②の「主体の論理」は、③の「対象の論理」を深く読むための足がかりとなるものである。

そして、自分が対象をどう評価するか(主体の論理)を授業に組み込むためには、何らかの体感が必要である。本時で言えば、どこから不思議の世界に入ったのが分からないことに気付いたうえで、朗読を聞くことにより、学習者は恐怖を感じるに至った。この恐怖が、「主体の論理」を立ち上げ、対象の論

理の足掛かりとなるのだと考えた。

「対象の論理」と「主体の論理」の往還に必要な「体感」の姿については、今後も研究を続けていきたい。
(山中 勇夫)

3-4 「対象の論理」と「主体の論理」の往還によって新たな価値観の創造を目指した「ヒロシマのうた」(第6学年)

3-4-1 研究テーマとの関連

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、様々な視点からテキスト内の論理(対象の論理)をつなげることで、そこからもう一步教材に深く潜り込ませ、登場人物のもつ様々な論理を読むことにつなげていきたい。そして、それぞれの登場人物の論理をぶつけ合い、対峙させることで、自分自身の中には存在していなかった〈他者〉としての新たな価値観の創造に結びつけていきたいと考えた。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。

「わたし」の論理(対象の論理)と「母親」の論理(対象の論理)、「ヒロ子」の論理(対象の論理)を関連付けながら、子どもたち自身の内なる論理(主体の論理)を交流し重ね合わせることは、〈他者〉を立ち上げ、自己の価値観に変容をもたらすうえで有効であったか。

3-4-2 教材分析および授業計画

本教材「ヒロシマのうた」は、原爆が投下された広島を舞台にした物語である。作品は大きく三つの場面に分かれている。一つ目は、原子爆弾による悲惨な状況を描いている場面。二つ目は、七歳になったヒロ子とわたしとの最初の再会の場面。三つ目は、中学を卒業したヒロ子との二度目の再会の場面。一つ目の場面では、原爆の惨状を実際に目にした作者だからこそその迫真の描写により、戦争の被害、その悲惨さが克明に描き出されている。しかし、この作品は戦争の惨状を伝えるだけにとどまらず、その後の2つの再会を描いていることに大きな特徴がある。戦争を生き延びた人々のその後を「再会」

という出来事を通して描くことで、戦後も残り続ける大きな傷、痛み、不安、そしてその中でも生きていくことに対する前向きな希望など複雑な心情を描き出している。この再会を描いている最後の2つの場面は、「わたし」の視点から見た「ヒロ子」に焦点が当てられている。しかし、ヒロ子の心情やそれまでの思いなどははっきりとは描かれていない。それは、作品を通して「わたし」の視点で、「わたし」の物語として語られていることによるものだと考える。つまり、作品全体を通して「わたし」の論理の中で他の登場人物が生き延びているということである。そこで、「わたし」の論理の枠の中で語られる登場人物から、その枠を取り外し、それぞれの登場人物自身の論理について考えを至らせることで、これから生きる登場人物の心情に迫るためにことができ、読者は作品をより深く読み味わうことができると考えた。

そこで本単元においては、上記のような教材の特徴を生かして、以下のようなことを意識して授業を行った。それぞれの登場人物の論理について考えていく際に、テキスト内にある「対象の論理」と学習者の解釈の中にある「主体の論理」の二つの論理を行き来しながら読みを深めていけるような指導者の意図的な学習課題や発問の工夫を行った。例えば、本時の学習課題である「なぜ、よかったです」と言ったのか。」では、「わたし」の論理について考えることになる。加えて母親も「ええ、おかげさまで、もう何もかも安心ですもの……。」と答えている。しかし、この課題に対しての「わたし」の論理や「母親」の論理は、テキスト内には明示されていない。学習者は二人の論理を読むために、「ヒロ子」の論理に迫る必要がある。そのために、テキスト内の叙述を根拠としながらも、その理由づけを推理することで主体の論理を働かせる。そして、その主体の論理の妥当性は、もう一度、対象の論理と照応させることで評価される。このような「対象の論理」と「主体の論理」の往還を意図した学習課題や発問の工夫を行った。

3-4-3 授業の実際

(1) 本時の目標

○ 本時の学習課題について、それぞれの登場人物の視点から心情を推理したり、まとめた自分の考えを表現したりすることができる。

(2) 指導計画(全10時間)

第1次 「ヒロシマのうた」を読み、問いを構造化し、作品の設定と現実の広島を重ね合わせる。……………4
第2次 自分の読みを交流し、崩し、新たな読みを

つくる。……………4(本時 4/4)
第3次 「十五年はどのような時間だったのか」について自分の考えをまとめ、自身の戦争観について交流する。……………2

(3) 授業展開の実際

ここでは、第2次の最後の時間である4時間目、それぞれの登場人物の論理(対象の論理)を対峙させ、自分の価値観の変容や創造を狙った授業を分析対象とする。本単元においては、第1次の学習において作中の「15年」という時間について考えることをテーマに設定し、物語における15年間の時間軸を整理し、年表の形にまとめていく。それと同時進行で、戦後の実際の広島市の15年にわたる様々な出来事についても年表に加えていく。そのことにより、物語世界の15年間と戦後の広島市の15年間が重なり合い、作中の登場人物の語られていない状況や心情を想像することができ、作品のみの読みでは生み出せない、物語の読みに深さや奥行きを加えることができる考えた。その結果として、被爆者でありながら被爆者として認められていない、しかし原子爆弾による被害を受けていない人とは違う、「何者でもない「わたし」」の存在が浮き彫りになった。第2次の学習では、それぞれの登場人物にとっての15年間はどのようなものだったのかを考えていった。その中で子どもたちは、それぞれの登場人物に心を寄せ、「わたし」「お母さん」「ヒロ子(ミ子)」にとっての一言では言い表せない様々な思いが複雑に絡み合った心情を読み深めていった。そこで本時では、物語の終末場面のわたしとお母さんの「よかったですね。」と2人で言い合う場面をとりあげ、「なぜ「よかったです」なのか？」とそれぞれの登場人物の15年間はぶつかり合う学習課題を設定した。この学習課題について考える際に「よかったです」と考える登場人物の論理(対象の論理)と読み手である自分自身は「よかったです」と考えるかどうかの論理(主体の論理)の往還を意図的に仕組み、より深い読みへと誘うことを手立てとして考えた。

自分自身はよかったですと考えるかどうか(主体の論理)を問うた場面での子どもたちの発言は以下の通りである。

- C1: 私は、それぞれの登場人物にとってはネガティブなことの方が多から何が「よかったです」のか正直分からない。
- C2: ヒロ子にとってこれまでのモヤモヤが晴れたから「よかったです」とは思う。
- C3: でも、モヤモヤが晴れたかもしれないけど、真

- 実を知ることによって新たなモヤモヤが生まれたように思う。
- C1: やっぱ何が「よかったです」のか分からない。
- C4: 僕も全く分からない。

この「分からない」という発言は「分からない」ことを「分からない」ように描かれている「ヒロシマのうた」の教材から自然に湧き出た子どもの疑問である。つまり「ヒロシマのうた」は、描かれていることをつなぐ(対象の論理を読む)ことがままならないのである。つまり、対象の論理をつなぐためには、自分の論理(主体の論理)によって補う必要があるのである。

以下に本時の学習課題「なぜ、「よかったです」なのか？」について考える上で、「対象の論理」と「主体の論理」の往還を手立てとして学習後の児童の考えを以下に記す。

- 「わたし」と「お母さん」とっては、表面的には「よかったです」のかもしれない。でもヒロ子にとっては、「よかったです」かどうかは分からないからこそ、2人は「よかったです」と思ったのだと思う。
- 「安心」という点では、3人にとっては「よかったです」のだと思う。でもこれからのことを考えると「よかったです」と言えるのかどうか分からない。
- ヒロ子にとって心にずっとあったモヤモヤがなくなったから、未来に向かって前向きな気持ちになれた。だから「よかったです」と思う。でもそれも2人の思い込みかもしれない。

子どもたちの記述内容から、戦争によって人生を大きく揺るがされた人々の言い得ぬ複雑な心情を子どもたちなりに読んだことが分かる。この記述内容を踏まえて次時では最後の一文「汽車はするどい汽笛を鳴らして上りにかかっていました。」の暗示するものについて自分の考え(主体の論理)を交流した。

3-4-4 考察

本時の学習を通しての、子どもの記述内容を分析すると、「分からないこと」が「分からないこと」のまま描かれている「ヒロシマのうた」においては、これまでの戦争についての価値観や、子どもたちの人間性、そして作品をどう読みたいのかという読み手としての価値観が表れていることが分かった。これからのことは、本校国語科で言うところの「主体の論理」の範疇にあるものである。この主体の論理に存在によって物語の読みに深まりが生まれる。では、主体の論理を大切にすればよいのかというとそうではない。なんでもありの国語科授業になってしまうからである。だからこそ、本校国語科が大切にしている「対象の論理」と「主体の論理」の往還を授業の中で実

現する必要がある。この往還によってそれぞれの論理が強化され、自分自身の価値観へと影響与えるまでの読みを生み出すと考える。今後も「対象の論理」と「主体の論理」の往還を必要とするような授業を実現するための教材分析や学習課題の開発について継続して研究に取り組んでいきたい。

(溝上 大樹)

4. 1年次の研究のまとめと2年次への展望

1年次における本研究は、様々な位相の「論理」について整理することから始めた。本研究では、「論理」を「テキストの中にある論理」と「解釈・納得の論理」とし、前述を「対象の論理」、後述を「主体の論理」と定義し、検証授業を行った。領域は「読むこと」とし、低学年、中学年、高学年の各学年段階の文学的文章及び説明的文章の読みにおける論理的思考力の育成について研究、協議してきた。

文学的文章を読むことにおいては、どの実践においても、「対象の論理」のうち、「人物の論理」を読むことが学習課題に向かう手がかりになるという傾向が見られる。また、学年が上がるほど、「人物の論理」の他に、物語の構造が複雑化することに伴い、「語り手の論理」や「物語世界の論理」に対する「対象の論理」を読むことに広がりを見せる。そして、文学を通して、それら「対象の論理」と解釈の論理である「主体の論理」を往還しながら、児童に論理的思考力を育成することを本研究では目指すことを改めて確認したい。

説明的文章を読むことにおいては、「対象の論理」を読むことは、「筆者の論理」を読むことである。低学年においては、筆者が説明している事柄の順序、事柄同士の関係を対象とするが、学年が上がるにつれて、それらに加え、筆者の主張までの論理展開を対象にするようになる。「筆者の論理」には、どのような文章構成を用いて説明するかという「構造の論理」と、どのような内容で説明するかという「論証の論理」があるが、これらは筆者によって複雑に織り込まれているため、大きくまとめて「筆者の論理」とした。それらの「対象の論理」を捉えた上で、それに対する解釈をすること、読み手として評価することを「主体の論理」とし、説明的文章を読むことにおいても、その往還により、児童に論理的思考力を育成することを本研究では目指す。

さらには、1年次の研究において、文学的文章と説明的文章を読むことの検証授業をする中で、テキスト内にあるその文章の中核を担う文章に着目し、「対象の論理」と「主体の論理」を往還させながら読

むことは、児童が学習課題に向かう際に、何度も立ち返り、自分の思考を吟味、検討することに有効なのではないかということが明らかになった。

これらのことから、2年次の研究においては、1年次の検証授業をもとに、それぞれの学年で見えてきた「対象の論理」と「主体の論理」の相互関係について精緻化した理論を構築するために、更なる検証授業を行う。そして、「対象の論理」と「主体の論理」の往還をした読みの指導法について、段階性や系統性を明らかにする研究を行う。

(羽島 彩加)

5. 2年次の検証授業

5-1 登場人物の論理(「対象の論理」)を「主体の論理」で補いながら読み深める「どうぶつのあかちゃん」(第1学年)

5-1-1 研究テーマとの関連

低学年の説明的文章の教材においては、問いに対して揺るぎのない事実を羅列するという傾向がよく見られる。つまり、そこには筆者の存在は見えず、本校国語科で定義した「対象の論理」と「主体の論理」を教材の中の叙述によってつなげることが難しいと考えている。そこで、本実践では、文学的文章の学習において取り上げられることの多い「登場人物」という考え方を説明的文章の学習に活用し、事例として取り上げられている動物を登場人物として扱い、その登場人物の思いの論理を「対象の論理」として設定することで低学年においても「対象の論理」を読むことができる単元として構成することとした。またその登場人物の思いの論理(「対象の論理」)は、文章中には描かれていない部分であるため、論理の空白として、「自分は～」というわたしの論理(「主体の論理」)で補完するというつながりをつくった。本単元の授業においては以下のような仮説のもと授業実践を積み重ねた。

登場人物の思いの論理(「対象の論理」)を読むうえで、論理の空白を埋める手立てとして「主体の論理」を活用したり、「主体の論理」をつなぐために「対象の論理」を活用したりと、両者を往還しながら学習することは読みを深めるうえで有効であったか。

5-1-2 教材分析および授業計画

本教材「どうぶつのあかちゃん」は、二つの問い(「どんなようすをしているのでしょうか。」「どのように大きくなっていくのでしょうか。」)をスタートに、それに答える形で、ライオンとしまの赤ちゃんの様子が6つの観点(①生まれた時の体の大きさ ②目や耳の大き

さ ③親と似ているか ④歩くときの様子 ⑤えさの内容 ⑥えさの取り方)から対比的に説明された文章である。文章中には、成長の様子を「二ヶ月、一年、三十分、七日」といった具体的な数値が示されており、それを用いることで時間的な経過を表していることも特徴の一つである。また、本教材は先に述べたように問いに対して、答えとなる事実を列挙していることにも大きな特徴があり、筆者の主張が現れる表現や結論にあたる部分がないことも単元を構想するうえで考慮すべき事項である。こういった教材文の特徴は、低学年の説明的文章に多く見られる。つまり、先に述べた三角ロジックの形でつなぐことのできる論理的関係がテキストの中になく、事実を列挙する形で述べられている教材が多いということである。このような教材文の特徴をふまえて、低学年においては、対比的な関係や時間的なつながりなどの基盤となる論理を丁寧に読んだうえで、事例として挙げられている動物の思いの論理を「対象の論理」として設定し、その教材文の中に記述されていない部分を想像するために論理の空白を「主体の論理」を働かせながら読んだりすることを意図的に仕組んでいくことが、これからの論理的思考力の育成において土台となる重要なことであると考えた。

そこで、本単元では二つの指導の工夫を行った。

一つ目は、「母親」という視点を導入したことである。本単元の言語活動を「ぼくわたし・どうぶつ母子手帳をつくる」として設定した。「母子健康手帳」は、子どもの成長の記録としての役割だけでなく、妊娠や出産などのターニングポイントを迎えるにあたっての妊婦や周りの人々の思いや願いなども記録として残していく。つまり、「母子健康手帳」は、単なる記録用紙ではなく、人々の思いが表れる日記のような側面もあるのである。本単元では、その特性を生かして、教材のテキストを丁寧に読むことで、「ライオン」と「しまうま」の赤ちゃんの成長の様子を記録していくだけでなく、母親の赤ちゃんへの思い(「対象の論理」)を想像することで、それぞれの動物の特性や置かれている環境などとのつながり、空白の論理としてわたしの論理(「主体の論理」)で補うことで、深い読みを実現できると考えた。

二つ目は、「わたし」という視点を導入したことである。本教材は先に述べたように「ライオン」と「しまうま」の赤ちゃんについて書かれた説明的文章となっている。そこに「わたし」という視点を与えることで、どこか遠い存在であった「ライオン」と「しまうま」が「わたし」との比較によって実態をもつものとして立ち上がり、実感を伴った理解を促すことができると考えた。

そして、「ライオン」と「しまうま」の論理(「対象の論理」)、そして「わたし」の論理(「主体の論理」)について二つの論理を行き来しながら読みを深めていけるような指導者の意図的な学習課題や発問、学習活動の工夫を行った。このような「対象の論理」と「主体の論理」の往還を狙った発問を行うことで、テキストの中の姿がよりリアルなものとして浮かび上がり、また、頭の中のイメージの姿がテキストと結びつくことで根拠をもったものとなる。そのことがより深い読みの実現へとつながっていくと考えた。

5-1-3 授業の実際

(1) 本時の目標

○ 本文の叙述を根拠としながらそれぞれの「親の気持ち」を想像することで、それぞれの動物の赤ちゃんの成長の違いについて考えながら読むことができる。

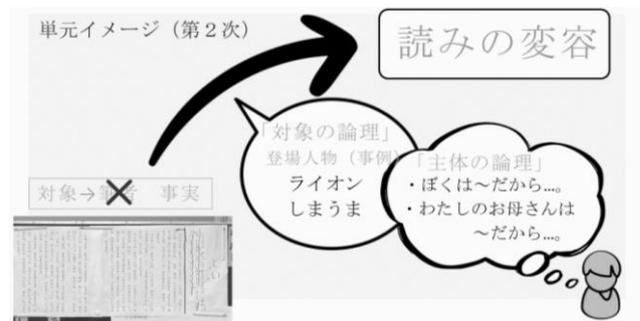
(2) 指導計画(全10時間)

第1次 「わたし」という視点から自分の成長の様子について知る。……………1

第2次 「わたし」、「ライオン」、「しまうま」の三つの視点から教材文を読み、「ぼしてちょう」を作る。……………4(本時3/4)

第3次 「ぼしてちょう」を作成することで感じた思いをまとめる。……………2

(3) 授業展開の実際



ここでは、第2次の3時間目、それぞれの登場人物(ライオンとしまうま)の論理(対象の論理)を「わたし」の論理(主体の論理)によつての補完し、「母親」の思いを想像させることで、テキストの読みの変容を狙った授業を分析対象とする。第2次の学習においては、まずライオンとしまうまの成長の様子を対比的に読み取ったり、成長にかかる時間を時間軸に整理したりした。そして、本時の学習において、「思い」という観点を示し、それを想像するという学習活動を行うことで、ただの事例としてあがっていた「ライオン」と「しまうま」が「母親の思い」というフィルターを通すことで、はっきりとした実体をもって子どもたちの前に立ち上がることを狙った。

本時の学習課題の提示

「ライオン」と「しまうま」のおかあさんはどんな気持ちだった？

T: 課題を考える前に…みんなのお母さんは、みんなが生まれてきたときどんな気持ちだったんだろうね？

C: うれしい。不安。楽しみ。心配(様々な思いを表現)

T: 様々な思いがあったんだね。じゃあ「ライオン」と「しまうま」のお母さんはどんな気持ちだったんだろうね？

……

C1: 「しまうま」のお母さんは、もうちょっと一緒に育てたいなと思っている。

C2: 「ライオン」のお母さんは、どれくらい強くなるのかなとか、かわいいなと思っていると思う。

本時の課題について、児童は主体の論理をスタートし、対象の論理についてそれぞれの思いを表現した。この発言からも同じ母親の思いであっても「ライオン」と「しまうま」の母親の思いには違いがあることを子どもたち自身は無自覚ながらも発言していたことが分かる。そして、このような発言を受けて、思いと対応する動物を入れ替えて、子どもたちに「入れ替えてはいけないうか？」と問うた。

C3: 「しまうま」と「ライオン」が入れ替わったら、「しまうま」がゆっくり育つことになり、強い動物に襲われてします。

C4: 「ライオン」は強い動物で狩りをするけど、早く成長したらお母さんに教えてもらうことができない。

C5: だから「しまうま」のお母さんは、襲われないように「早く成長してほしい」と思うんだよ。

C6: 「ライオン」は、強い動物で襲われる心配がないし、お母さんから教わらないといけないうから「ゆっくり育ってね」って思うんだよ。

この発言からも、動物の赤ちゃんの成長の様子が異なることを「母親の思い」という視点から読むことで、動物の置かれる環境などを考慮した、成長の必然性についても考えが至ったことが分かる。また、「母親」という身近な存在から考えることで、子どもの目の前に対象が実体をもって立ち上がったことで、登場人物(「ライオン」と「しまうま」)に寄り添った発言をすることができたと考える。

5-1-4 考察

1年生では、説明的文章の学習においても文学的文章のように登場人物の論理(「対象の論理」)を読むことでより深い読みを実現することができた。ま

た、書いていることだけでなく母親の思いなど、書かれていない論理の空白を読むためにわたしの論理(「主体の論理」)を働かせることで「わたしは～だから、しまうまも…」と因果関係がつながり、対象に対する読みに変容がもたらされた。このことから低学年児童にとっても対象の論理と主体の論理の往還を意識した授業は有効であったと考える。

(溝上 大樹)

5-2 説明的文章の筆者の立場から「筆者の論理」を読む「さわっておどろく」の実践(第4学年)

5-2-1 研究テーマとの関連

本単元では、説明的文章の筆者の存在を可視化し、筆者の立場や経験がその論理に表れていることを捉える読解を行うことを目指した。そのための手がかりとして、「対象の論理」を「筆者の論理」と捉え直すことを行った。「筆者の論理」は「対象の論理」をつくり出す筆者が持っている論理である。この「筆者の論理」を扱うことで、テキストの論理性を筆者とテキストの関係から捉え直すことができると考える。

また、似た内容について書かれている二つの教材文を読み比べることで、テキストの論理と筆者の関係の焦点化を図った。

以上を踏まえ、本単元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。

テキストの論理(「対象の論理」)が構成される要素を考えることで、文章構成を概観し、そこに内在化される論理を読むことができるか

テキストの論理(「対象の論理」)の基盤にある筆者の経験と筆者の主張を結びつけて読むことで、「筆者の論理」とテキストの構成の結節点を考えることができるか

5-2-2 教材分析および授業計画

テキストは児童が出会う教材そのものであり、文章の内容や内容を生み出す構造に出会うことによって、読みの深化や価値観の変容がもたらされる。また、筆者は自らの「主体の論理」を基にテキストを生み出す。本単元で扱う「さわっておどろく」では、視覚障害の当事者である筆者が自身の経験を多く語っている。そのため、このテキストの背後に筆者の存在があることが読み手には印象付けられる。

本単元では、「対象の論理」を読み解く際に「主体の論理」を活用しながら説明することを学習の課題として設定した。そのため、児童自らの「主体の論理」とテキストから読み取ることができる「対象の論理」を結びつけ、根拠として示すことが必要である。

本実践においては、児童は特にテキストの論理（「対象の論理」）そのものを理解することはできても、論理の空所となる部分を説明する際に難しさが見られると予想される。そのため、本実践ではテキストを常に意識させること、そして「対象の論理」を十分に深めた上で空所を埋めるような学習活動を行うことが有効であると考えた。

本単元で扱う教材は点字や視覚障害者に触れる教材である。しかし、このようなテキストの内容に意識が傾くと、「かわいそう」「障害のある人の苦勞がわかった」といった感想に帰結してしまう恐れがある。これを避けるために、本単元では導入として、ヨシタケシンスケの『みえるとかみえないとか』の読み聞かせを行なった。この意図は、「障害」という枠組みからではなく、例えば広瀬浩二郎という一人の人間を捉えることを意識させるためである。これはテキストに示されている筆者の主張に重なる部分でもある。

また、本時で行う筆者の経験と主張の関係性を読み解く学習活動では、テキストを読解することで「対象の論理」を解釈し、学習者がそれぞれ「主体の論理」を発揮しながらそのつながりを説明することが求められる。児童相互の話し合いの活動を進めながら、同じ班の児童から理解を得られるような説明の仕方が必要であること、そしてそのためには過度な自身の主張だけでなく、テキストに書かれている内容を必要に応じて援用しながら自身の考えを構築することが重要であることに気づかせたい。

5-2-3 授業の実践

(1) 本時の目標

- 筆者の経験と主張の関係性を読み解き、本文に筆者の経験が多く書かれていることの意味や、筆者の立場と論述のつながりを考えることができる

(2) 指導計画（全12時間）

- 第0次 『みえるとかみえないとか』の読み聞かせを聞き、感想を交流する。……………1
- 第1次 「さわっておどろく」を読み、本文に筆者の経験や主張、が組み込まれていることを理解する。……………4
- 第2次 視覚障害の当事者が書いた異なる教材文を読み、その論理の違いを捉える。……4（本時2/4）
- 第3次 「見る文化・さわる文化」図鑑を作り、他の人に紹介する。……………3

(3) 授業展開の実践

ここでは、二つの文章を読み比べ、その文章の論理や主張の根拠を筆者の立場から考えた実践を取

り上げる。本時のなかで児童は、「さわっておどろく」と「点字を通して考える」という二つの教材を比べて読んでいる。比較する際に児童から出された観点は大きく分けると「筆者」「経験」「立場」「主張」であった。それぞれの観点から比べた児童の発言を以下に示す。

①筆者について

C1: 広瀬浩二郎さんは、中学生から目が見えない人で、さわる文化で生きている人って書いてあるから、自分の経験があるけど、黒崎さんは見える人だから、歴史とか調べられることを書いている。

T: 黒崎さんは見える人なの？

C1: 見える人かは分からないけど、自分のことは書いてないから。でも見える人の立場から話している。

②経験について

C2: 広瀬さんは自分の体験を書いている、黒崎さんは過去のことを書いている。

③立場について

C3: 「さわっておどろく」は広瀬さんも目が見えないので、目が見えない人から読んで人に知ってほしいと思っているのと、「点字を通して考える」は、目が見える人から目が見える人へ目が見えない人はこんな感じなんだよって。

④主張について

C4: 文化を学び合うっていうのは、勝手に「障害者」だからかわいそうだから差別するんじゃなくて、それぞれ相手のことをわかり合って話し合うみたいな。

二つの文章を比較することで、児童はそれぞれの文章の構成や筆者の立場を相対的に捉えることができている。これは「対象の論理」を筆者の立場と結びつけ、「筆者の論理」として読むことにもつながっている。筆者の存在をテキストの内部に見いだすことにより、児童はそれぞれの筆者の主張に対する考えを深めることができていると考える。

また、本時の最後に「どちらの文章がわかりやすいか、または好きか」という発問を行った。これにより、児童はこれまでの学習を踏まえ、テキストを評価し、価値付けを行う。これは児童の「主体の論理」を動かす学習活動であり、テキストを受容した自己を振り返る機会をもたらすものであると言える。

5-2-4 考察

説明的文章の読解においては、筆者の立場は学習対象として毎回の授業の中で重視されるわけではない。それは、説明的文章の読解がテキストその

ものを対象にするなかで、テキストの論理そのものの中に筆者の存在を捉える必要がないものとされているからである。一方、本実践で「筆者の論理」として「対象の論理」を解釈したように、筆者の経験をその根拠とする文章では、筆者そのものを読む必要がある。「さわっておどろく」という文章（「対象の論理」）を読むということは、「広瀬浩二郎」という人物についての理解を深めるということでもあり、テキストと「筆者の論理」を読み深めることで、児童の「主体の論理」が更新されると考えられる。これは、テキストを受容した結果として児童がことばを紡ぐことは、筆者がテキストを生み出す過程にも重なるからである。また、「対象の論理」の背後にある筆者の論理を読むことは、小学校高学年以降に学習する説明的文章、特に論説文の学習にも必要な視座であることから、今後は高学年以降の学習の系統性も考えていきたい。

（丸田 健太郎）

5-3 ロボットとの未来について話し合おう「弱いロボットだからできること」（第5学年）

5-3-1 研究テーマとの関連

説明文を比べ読む学習活動は、以前から多くの実践が試みられてきた。近年では、教科書に初めから同一テーマに関する複数の教材が掲載されているなど、説明文教材における比べ読みは、メジャーな学習活動として定着してきた。だが実践によっては、比べ読んだ読みの深さに差が生じている。例えば、筆者の主張のみを比較して終わる場合と、その根拠や論理の過程を比較する場合とでは、読みの分析の深さにおいて大きな差が指摘できるのである。前者はあえて授業で取り扱わなくても、自力で到達できるのに対し、後者は文章の分析の仕方を提示しながら、読みをどのように深めていけばよいかを具体的に教えていく必要がある。本単元は、後者の立場をとり、三角ロジックを活用しながら、2人の筆者の文章を主張と根拠と理由付けに分け、その理由付けの比較を試みるものである。また比較の際には、学習者それぞれの判断を促しながら、主体の論理を出現させることで、2人の筆者の論理の読み深めにつながるようにした。以上を踏まえ、本単元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。

説明文教材の比べ読みにおいて、三角ロジックを活用しながら、その理由付け部分に比較の焦点を絞ること、および、その理由付けへの焦点化と合わせて、主体の論理を引き出したことは、比べ読みをより充実した学習活動へと高めるために有効であるか。

5-3-2 教材分析および授業計画

本単元は、岡田美智男氏の著書「弱いロボット」を基にした説明文教材「弱いロボットだからできること」（「新しい国語」東京書籍2020）を主要教材としながら、副教材として石黒浩氏の著書「アンドロイドは人間になれるか」や、ネット上に散在する現代のロボットについての記事を活用しながら、ロボットとの未来について考え、話し合うものである。複数の教材を活用するのは、ロボットとの未来について考えるという問題が多面的な視点からの検討を必要とすることによる。例えば岡田氏は、「便利で高い性能を持つものほどよいものだ」という現代人の無意識の価値観を炙り出しながら、一般的なテクノロジーの進歩に警鐘を鳴らし、あえて不完全なテクノロジー（弱いロボット）を提案している。一方、石黒氏は、「技術への偏見は時間と共に解消する」と、テクノロジーの進歩に対する懸念を一切示さない。このような一見相反する議論を学習者が自身の考えを深めるための糧にするためには、両者の議論のさらに深い考察が必要となる。そして、ここでは、そのために両者の文章に滲む、それぞれの人間観に焦点を当てる。なぜなら、両者のテクノロジーについて書かれた文章は、それぞれの人間の性質論や、幸福論等に支えられているからである。このことはまた、筆者たちがロボットの研究を通して明らかにしようとしているテーマでもある。だが、こうした人間に関する議論は筆者たちの文章の表層を読むだけでは見えてこない。そこで本単元は、「対象の論理」の視点を教材分析等に生かすことで、筆者たちの文章の裏に隠れた人間についての議論を浮上させるとともに、そこに学習者それぞれの「主体の論理」をぶつけることで、読みの深まりを狙った。

本単元は、第0次において学習者から喚起される「進化し続けるロボットと私たちの未来をどのようにしていくべきか」という問いを、単元を貫く問いとしながら、自分の考えを深め、まとめていくことを単元のゴールとした。そのため、第0次ではロボットの進歩について調べ、互いに交流する活動を仕組んでいる。第1次ではそれを読み合い、ロボットの進歩と人間の未来について考えようとする問題意識の共有と意欲付けを図る。第2次では岡田氏の文章と石黒

氏の文章を読む。ここで、それぞれの論理の背景にある人間観をあぶり出す(対象の論理)とともに、自らの人間観(主体の論理)を突き合わせることで、問題に対する考察の深まりが得られるようにする。3次ではまとめた自分の考えの交流を行うことで、更なる思考の深まりを得られるようにしている。

5-3-3 本教材における論理分析

岡田氏は締めくくりの一文に、「「弱いロボット」が見せてくれるのは、テクノロジーと私たち人間が共存していくための未来の在り方であり、また、わたしたちが人間どうしのつながりの中に求めるものなのかもしれません。」と述べているが、このうち「人間同士のつながりのなかに求めるものなのかもしれません」については、それまでの議論との因果関係が浅く、ここには論理の空白があると指摘できる。この論理の空白(？部分)を埋めるのは、「人間はロボットと似ている」や、「人間はつながりの中に幸せを感じる生き物である。」といった岡田氏の人間観であると推測できる。

これに対し、石黒氏は、スマートフォン等の例を根拠に、「人は便利さには抗えない」という理由付けのもと、「ロボットは当たり前の隣人となる」という主張を述べている。(石黒氏の方が岡田氏より明示的に人間観を述べている)

二者は、テクノロジーの現在の進歩の方向性について懐疑的(岡田氏)、楽観的(石黒氏)という立場の違いがあるが、こうした主張の違いのみを取り上げて、学習者が賛成、反対の論を展開しても、議論が散らばることが多い。それは2人の論者の主張を相手どった意見と、根拠を相手取った意見、理由付けを相手取った意見とが、混在するからである。とはいえ、それらを教師が瞬時に見分けることは、難しい。学習者の意見はこれらの要素が複合的に組み合わせられていたり、漠然としていたりするからである。

そこで本単元では、それぞれの論者の文章の理由付け(人間観)に絞って比較する。これにより、主張のみを比較してしまいがちな学習者に、文章を読む際の新たな着眼点を与え、その効用を体験させたいと考えている。

5-3-4 授業の実際

(1) 本単元の目標

○ 文章の背景にある書き手の価値観を読み取ることができる。また、そのような価値観も含めて、文章を吟味することができる。

(2) 指導計画(全9時間)

第0次 現代のロボットについて調べ、レポートにまとめる。…………… 1

第1次 レポートの感想を交流し、ロボットとの未来について考えるという単元の見通しを持つ。……………1

第2次 岡田氏と石黒氏の文章を読み深め、自分の考えをまとめる。……………5(本時 4/5)

第3次 自分の考えをレポートにまとめ、学級で交流する。……………2

(3) 授業展開の実際

ここでは、第2次の4時間目、岡田氏と石黒氏の理由付け部分を比較する授業を分析対象とする。学習者は、授業の冒頭、岡田氏と石黒氏の主張について、全く相反する立場として受け止めていた。平たく言えば、石黒氏はロボットの進歩推進派、岡田氏はその逆として捉え、そうした立場の違いのみで自分は岡田派、自分は石黒派と、自分の立場を位置づけようとしていたのである。そこで、それぞれの筆者の主張を三角ロジックに分析し、その理由付けに当たるそれぞれの人間観に焦点を絞って比較することにした。以下、それぞれの文章の裏側にある人間を比較した学習者の発言である。

ここでまず学習者は、2人の理由付けに書かれている内容の共通点に向かう。

- C1: 共通して人間は便利な方に行ってしまう。
- C2: ロボットと変わらないというところが、同じ考えをしている。
- C3: 石黒さんの「人は便利な方に流される」から、岡田さんの「行き過ぎたテクノロジーに頼ると人は欲に満たされてしまったり利便性を求めるようになってしまう」と思うので、2人は、全く同じことを言っているわけではないけど、同じ方向に向かっているのではないかと思います。

以上のように両者の共通点に目が行くのは、それぞれの理由付けに、「(岡田氏)人間の赤ちゃんロボットは似ている。」「(石黒氏)人間はロボットと変わらない」という学習者の指摘に端を発している。このことにより、一見主張の相反する二人の筆者は、その理由付けにおいて、共通して視点を持っていることが読み取れた。だが、次のようにさらに深く分析を広げた児童もいた。

- C6: アンドロイドと人間が変わらないのは、顔や見た目で、弱いロボットと人間が変わらないのは、協力し合うところ。

この学習者の指摘は、一見共通のものに見える二人の文章「人間の赤ちゃんロボットは似ている。」と「人間はロボットと変わらない」の中の「似ている」と「変わらない」の差異に着目したものである。こ

の点が授業でさらに深く掘り下げられるべきだった。だが、授業はその後、学習者に「自分だったらアンドロイドはありなのか。」「どの筆者の意見に自分は近いのか。」と問うなど、予定していた主体の論理との往還を図る展開に移り、この差異の問題が掘り下げられるには至らなかった。

5-3-5 考察

本実践は、比べ読み活動において、比べ読む二つの教材それぞれを三角ロジック(対象の論理)によって分析したことで、筆者の文章の背後にあるそれぞれの人間観を掘り下げ、比較するという授業を展開した。これにより、二者の共通点とサイトを分析的に読むための切り口としての可能性を見いだすことが出来た。一方、主体の論理との往還については、それが単元の課題についての問題意識を深めることには貢献できたが、対象を論理的に読み取る過程では、その効力を発揮することが出来なかった。主体の論理と対象の論理の往還については、その活用箇所を今後も検討していく必要があると考える。

(山中 勇夫)

6. おわりに

「はじめに」にあるように、国語科の読むことの学習は、「論理」だけの学習ではなく「論理」と文章表現、そして表現内容や価値を関連させて、読みを深めることが重要になる。文学教材の読むことの学習で言えば、文学教材の読むことの目標と「論理」とのつながりが重要である、ということである。

しかし考えてみれば、文学教材の読むことの目標で一番に思いつく「登場人物の心情の把握」でも、「心情の把握」のための材料は、「断片的」であり「語り手による内面や行動の描写、出来事の説明」により「関連付け」(いずれも「はじめに」)で行う、つまり、論理的な推論を行うことになる。「登場人物の心情の把握」には、「論理的な推論」(言い換えれば「論証」的な心的操作)が欠かせないのである。

ただし、文学教材が作り上げる「テキスト世界」は、現実世界とは異なり、登場人物も現実世界の住人ではない。そのテキスト世界が現実世界と同じ「世界規則」で動いているのか、テキスト世界の住人である登場人物が現実世界と同じ「世界規則」で行動や思考をしているのかは、テキスト世界に入り込みしばらくそこに「住まう」ことをしないと見えてこない。文学教材の授業で「参加」「同化」が必要なのは、そのテキスト世界の「世界規則」を、身を以て知るイニシエーションとも言える。

では、説明文教材ではどうか。そのようなイニシエーションは必要ないのか。実はここに落とし穴がある。読者も、説明文教材の筆者と言われる人も、同じ現実世界の住人である。そうならば、読者は、筆者の「世界規則」が完全にわかるだろうか。そんなことはない。読者と筆者が時空的に離れているからではない。そもそも、わたしたちは同じ世界規則をもっていないのである。だから面と向かっている者同士でも(同士だからこそ)わかり合うことがとても難しい。

説明文教材でも、その教材が生み出すテキスト世界、あるいはそれを生み出す筆者の「世界規則」を、身を以て知らないといけない。それが本校でいう「対象の論理」を知ることになる。また、文学教材でも説明文教材でも、読者が忍び込んだテキスト世界の「世界規則＝対象の論理」を知れば知るほど、読者自身の「世界規則」が否応なしに浮かび上がってくる。これが「主体の論理」である。浮かび上がる「主体の論理」の強さは、忍び込んだテキスト世界への身の置き方や関与の仕方に比例するといってもいいかもしれない。この「テキスト世界への身の置き方や関与の仕方」を強めることが、国語科の言語活動や手だてと言えらう。

第一学年「たぬきの糸車」では、その一つが「仮相の論理」であり、そこにいない人物の論理を「仮相」してみることで、そのテキスト世界の論理に強く関与させることができた。

第三学年「ネコのひげ」では、猫のひげについての「触毛」という特性の記述が曖昧であることについてただちに教師が説明をするのではなく、筆者がいう「とくべつ」という言葉にこだわり、そこからさまざまに学習者が推論することで、筆者の対象の論理に強く関与することができた。

第五学年「注文の多い料理店」では、「二人のしんし」はいつ不思議の世界に入り込んだのか」という謎を提示することで、テキスト世界自体の「世界規則＝対象の論理」に目を向けさせ、その論理自体が壊れていることを見せる語り手(より上位の語り手、あるいは作者)の論理に接近することができた。

第六学年「ヒロシマのうた」では、「よかった」と言う言葉にこだわり、表面上「よかった」とはとても言えない中で、「よかった」と発した「お母さん」の思い、またその底に流れる心情、他の人物や今まさに語っている「私」の心情を考えたらうで、広島に生きる読者自身の「主体の論理」を掘り起こしていった。

「対象の論理」と「主体の論理」にこだわった本校の実践と研究は、研究期間の中でかなり統一感の

あるものになっていったと考えられる。今後の課題としては、これらの実践や研究の成果が、国語科の読むことのこれまでの実践や研究に、どのようなことをもたらしているのか、もたらしうるのか、というメタ的な観点からの整理と、「対象の論理」と「主体の論理」という観点からの話すこと聞くことや書くことの教育への援用可能性の探索であるだろう。

(難波 博孝)

【参考・引用文献】

- 1) 石黒浩 (2015)『アンドロイドは人間になれるか』, 文藝春秋
- 2) 亀山恵 (1999)「談話分析:整合性と結束性」田窪行則他編『談話と文脈』岩波講座言語の科学第7巻, pp.95-121, 岩波書店
- 3) 難波博孝 (2018)『ナンバ先生のやさしくわかる論理の授業』, pp24-33, 明治図書
- 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』, pp21-30, 明治図書
- 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』, pp.233-240, 全国大学国語教育学会
- 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, pp41-45, 明治図書
- 7) ヨシタケシンスケ (2018)『みえるとかみえないとか』, アリス館