

国語科

論理力を高めるための授業展開の工夫

—他者の言葉とかかわり合いをとおして—

西木 英里

1. はじめに

中央審議会答申（平成20年1月17日）の「今回の改訂で充実すべき重要事項」の第一に取り上げられている事項が「言語活動の充実」である。特記すべきことの一つは、国語科のみならず、各教科等における言語活動を充実させるとしていることである。その上で、「国語をはじめとする言語は、知的活動（論理や思考）だけではなく、（中略）コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもある。このため、国語科において、これらの言語の果たす役割に応じ、的確に理解し、理論的に思考し表現する能力、互いの立場や考えを尊重して伝え合う能力を育成することや我が国の言語文化に触れて感性や情緒をはぐくむことを重視する。」として、国語科はその中核となることを明示している。

「各教科における言語活動の充実」は、学習指導要領で育成すべき「思考力・判断力・表現力」の基盤となるものであるとされたことから、「論理力」を高めることに焦点化し、「言語活動の充実」の具体として、国語科における「論理力」¹⁾²⁾を高めるための授業展開について研究をすすめた。「論理力」とは次の3つの力と捉え、批判的、吟味的思考も含まれる。

表1 論理力とは

i) 論理的読解力

文章や音声言語から、論理を読み取る力（読解力・聴解力）のことであり、理由や原因を見つけ出すことである。

ii) 論理的思考力

適切な論理を考える力である。

iii) 論理的表現力

文字や音声言語で論理を表現する力である。単に論理を表現するだけでなく、相手を説得するなど、何のために、誰に表現するのかをすることも、適切な論理を表現できる論理的表現力である。

また、本研究は、本学校園共通テーマである「創造的思考力」³⁾を育成することが、国語科学習のめざす「考え」をまとめ、広げ、そして深めることに有効であるかを実証的に検証するものでもある。

2. 研究の方法

本学校園では、「創造的思考力の発揮を促す保育・教科の授業」⁴⁾として教育研究に取り組んでおり、保育・各教科のねらいを達成する過程で育成・発揮することをめざしている。

それを踏まえて、国語科では、「他者の言葉とかかわり合いをとおして、言葉の世界をひらく」という教科テーマを設定した。ここでいう「他者」とは、目の前にいる他の学習者や教師だけを指すのではない。テキストの筆者や過去の自分など、直接的には目に見えなくても、向き合うことによって、思考や認識を深め、自己を高めてくれるものすべてを指す。これらの他者と出会い、自ら問題を発見し、ともに解決していくことで、生徒たちの思考力や表現力が高まり、新たな価値の創造に向かう意欲と態度が育っていくと考える。本

年度は、他者の言葉を「受けとめる」ことと「表現する」ことの二つの側面に着目し、「受けとめる」を「論理的読解力・論理的思考力」、「表現する」を「論理的表現力」と考え、単元・授業開発に取り組んだ。

3. 実証授業の実際と考察

(1) 対象 中学校1年生82名(2クラス)

(2) 教材 学校図書 中学校国語1
「心のバリアフリー」

(3) 授業構成

第1次 本文を通読し、内容の概略を知り、学習の見通しをたてる。・・・1時間

第2次 場面毎に「問いかけ」「主張」「具体例」に整理し、要約する。・・・2時間

第3次 筆者の主張を捉える。・・・1時間

第4次 学習を通して、「バリアフリー」や「マイノリティ」について自分の考えを持つ。

(「五体不満足」の抜粋と「車いすの少年」の教科書以外の文を読み、本文と比較させることで読みを深め、自分の意見を持たせる。)・・・1時間

(4) 教科としての目標

○ 文章の中心的な部分と付加的な部分を読み分け、目的や必要に応じて要約したり要旨をとらえたりしている。

[i)論理的読解力・ii)論理的思考力]

○ 文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えを持っている。

[ii)論理的思考力]

○ 文章に表れているものの見方や考え方をとらえ、自分の物の見方や考え方を広くしている。

[i)論理的読解力・ii)論理的思考力]

○ さまざまな文章から目的に応じて必要な情報を読み取り、新しい考えに気づき表現している。

[i)論理的読解力・ii)論理的思考力・iii)論理的表現力]

(5) 授業の実際

〈第1次 概略を知り、学習の見通しをたてる。〉

本教材は、乙武洋匡著「五体不満足」によるものであり、筆者についての情報を他の単元よりも多く提示した。通読後は、評論文を読み取るうえで、文章構成を考える活動を行った。次時へのつながりとして、一場面を形式段落ごとに「問いかけ」「主張」「具体例」とおおまかに分けさせていった。生徒たちには、「問いかけ」と「主張」と「具体例」の文の違い・特徴を考えさせた。生徒たちは、問いかけは文末が疑問詞になっていることや「例えば」や「実際に」などの言葉があれば具体例であるなど既習事項をもとに考えることができていた。

〈第2次 場面毎に整理し、要約する。〉

場面毎に「問いかけ」「主張」「具体例」の3つに分け、短い文でまとめて書く活動を行い、それをもとに要約文を書いていった。

表2 要約文のもととなる短い文

くつと車いす	問いかけ	<ul style="list-style-type: none"> ・障害者は本当に社会から守ってもらわなければならない弱者なのだろうか。 ・だれもが自由に行動できるような社会が現実になる日は、まだまだ遠いのだろうか。
	主張	<ul style="list-style-type: none"> ・環境さえ整っていれば、僕のような体の不自由な障害者は、障害者でなくなる。
	具体例	<ul style="list-style-type: none"> ・A地点からB地点までの移動 ・メガネと車いす
「慣れ」がいちばん	問いかけ	<ul style="list-style-type: none"> ・障害者を苦しめている物理的なかべを取り除くには、何が必要なのだろうか。 ・障害者に対する理解・配慮はどこから生まれてくるのだろうか。

主張	<ul style="list-style-type: none"> ・心のかべを取り除くことが、何より大切。 ・障害の状況に応じて、特別な配慮を要することはあっても、人間同士のつき合いとして、障害者だから特別にということはない。
	<ul style="list-style-type: none"> ・駅で困っている障害者を見かけた。 ・隣に外国人が引っこしてきた。 ・講演での子供の反応 ・すれ違う母と子 ・友達
問いかけ	<ul style="list-style-type: none"> ・日本ではどうだろうか。
自分らしく	<ul style="list-style-type: none"> ・「慣れ」と同時に、障害者に対する心のバリアを取り除くために必要なのは、他人を認める心だ。 ・他人を認める心の原点は、自分を大切にすること。 ・自分らしさを見失わず、ほこりを持って生きていくことを望みたい。
	<ul style="list-style-type: none"> ・いじめ

以上のまとめを全体で意見を出し合いながら行っていった。そして、筆者の主張を中心に場面毎に要約文を書くことで、文章の中心的な部分と付加的な部分を読み分け、目的に応じて要約して要旨をとらえる力をつけていく取り掛かりになった。

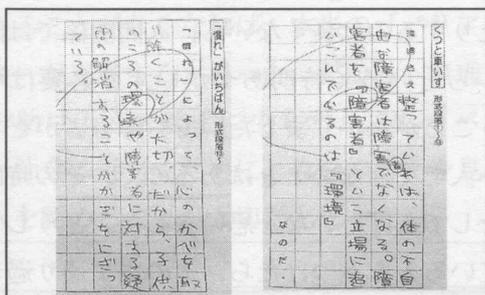


図1 生徒のワークシート（場面毎の要約）

〈第3次 筆者の主張を捉える。〉

前時に行った場面毎の要約文をもとに、文章全体を通しての筆者の主張をまとめていった。120字以内と字数制限の中で要約させることで、場面毎の要約文を書き写すだけでなく、より筆者の主張として強いものは何かを考えることができた。

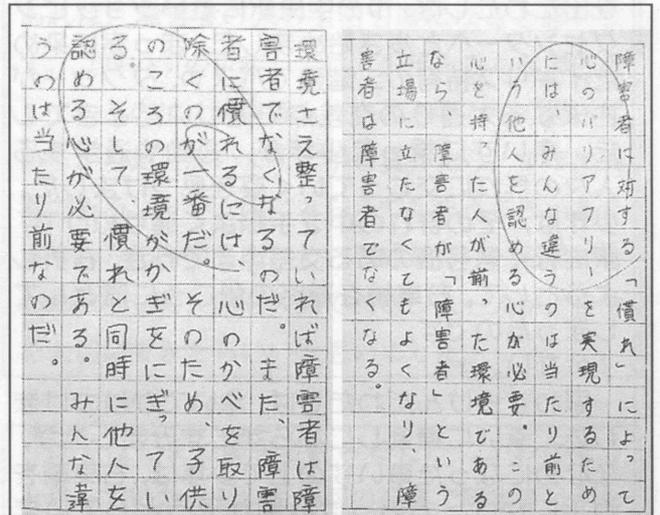


図2 生徒のワークシート

〈第4次 学習を通して、自分の考えを持つ。〉

複数の文章から必要な情報を取捨選択し、自分の意見をまとめる論理的表現力の育成をねらいとした。「他者の言葉」として、2つの文章を用意した。1つは「五体不満足」からの抜粋である。筆者が小学生時代の話（「オトちゃんルール」を含む文章）と講演活動を始める原点となった話（奇異の目で見ている子どもたちの中で一人だけ乙武さんの理解者がいたという話）である。これは、幼少期から乙武さんという「障害者」に接している小学生が乙武さんとどのようにかかわりを持っているかという内容で、本教材の「環境が障害者を生む」「障害者に慣れることが大切」という筆者の主張の根拠となる話である。また、自分の講演を聞いてくれた子どもが、電動車いすに乗った自分に対して理解を示し、心のかべを取り払い、「いいんだよ」と周囲に働きかけようとした内容は、障害者を特別視するのではなく疑問は何でも聞いてほしいという理由の1つであり、多くの人に自分のことを話さきっかけとなった話である。

もう1つは、「車いすの少年」（表3）という日本人がイギリスで体験した車いすの少年とのかかわりの話である。

表3 車いすの少年（高井哲郎）

日本を遠く離れて二十日間がたち、そろそろ故郷が恋しくなってきたころでした。帰国のみやげを買いたいと思い、朝、八時三十分ごろホテルを出たわたしは、市の中央駅に近いショッピングセンターへと歩き始めました。真っ赤に染めたイギリス特有の二階建てバスや、タクシーが往来する大通りの交差点に近づいたときでした。車いすに乗った少年が、通勤や通学する人々の群れに交じって行く姿を見つけました。少年は、その群れの中を手際よく通りぬけて、駅に行く信号機のある交差点まで行き、右折しようとして、右車輪を道路の側こうに落としてしまったのです。

「危ない。」

思わずさげんだわたしは、急いでかけつけました。幸いに横倒しにならずにすみましたが、ななめになった車いすの上で少年は、右車輪を両手にかけ、力いっぱい動かそうとしています。わたしは、すばやく車いすの後ろに回り、おし上げようとしてしました。

「ノー、ノー。」

突然、わたしの頭上から、外国人と思われる五、六人の声がしたのです。わたしは、耳を疑いました。困っている車いすの少年を助けようとしているわたしを、困っている少年を、ただ見下ろしている人々が、

「やめなさい、やめるんだ。」

と、どなるのですから。しかし、その人々の目は真剣で、今にもつかみかかりそうな雰囲気です。ふしぎに思い、くやしきさえあったわたしは、その外国人をにらみつけながら、手を引きました。しかし、あまりにも冷淡な、その人たちのしうちに驚きながら、わたしは、その少年のそばに立ち励まし続けたのです。

赤信号になり、また青信号になりました。と、どうでしょう。勤め人らしいその外国人は、動こうとしません。しかも、少年に、ときどきことばをかけているのです。信号の変わるたびに、多くの人々の群れが動き出します。でも、彼らは少年のところを離れません。それどころか、少年の動きに合わせて、大声で声援を送っているではありませんか。いつか、わたしも、その一人となって声援を送りました。

何回信号が変わったかもしれません。がん強にはまった右車輪が、突然、コトといった音とともに動いたのです。

「がんばれ、もう少しだ。がんばれ。」

そこがイギリスであること、自分が日本人であることもすっかり忘れて思わず大声でさげびました。周囲の人々も同調して車いすの少年を中心にした、力強い声援の和がわき起こったのです。赤くほてった顔には、汗が流れ、一生けんめいに力を入れる少年の姿は、実に美しく、たくましくさえ感じられてきました。

「よいしょ。」

力強い少年の声で、反動を使った車いすは、みごと路上にもどったのです。

「ばんざい、よくやったぞー。」

わたしも、外国人も歓声をあげました。並みいる人々からも、いっせいに拍手がわき起こったのです。

「サンキューー。」

喜びにひたる少年の口から一言のお礼が出ると、青になった信号に合わせて、人々の群れは、何事もなかったように散っていったのです。

（『学校・学級講語資料 12 か月』文教書院刊）

この「車いすの少年」という話は、生徒たちに新しい視点を与えたようだ。生徒のみならず、日本人は困っている人、特に車いすに乗っているような人が困っていたら多くの人々は手を貸すだろう。しかしながら、この話は手を貸してはいけないというものである。

「五体不満足」の他のエピソードと「車いすの少年」を教科書の文章と合わせて読むことで、多くの情報を「受けとめ」、自分なりに「心のバリアフリー」とは何か、障害者を含めた住みよい世界とは何かについて考え、次のように「表現」していった。

表4 生徒作品

この学習をして障害者に対する考えがかわりました。ふつうの人と障害者という分け目に線を引いたりするのは良くないし、人間関係では障害者だからといって特別あつかいする必要はないということがわかりました。でも障害者がどうしても一人ではできないことはあるので、その時は手助けをしてあげたいなと思いました。どうしても困っている人をみつけたら、そのまま通り過ぎるのではなく、応援してあげたり手伝ったりしてあ

げるのは障害者だけではなく、ふつうの人とも一緒だなと思いました。そして、あまり障害者と出会う機会は少ないけどもし出会ったら大切にしたいと思いました。

ぼくは障害者のとても細かいことまで考えたことはありませんでした。しかし、教科書を読んで初めて知ったことや、自分の意見がくつがえされたことが何度もありました。この教科書を読んでとても印象に残っていることがあります。それは、『「障害者」を生み出しているのはまぎれもなく、環境の不備だ。環境さえ整っていれば、障害者は障害者でなくなる』という言葉です。ぼくは、初めて読んだときまさにその通りだなと思いました。ぼくたちが障害者たちを追いこんでいるのだと。ぼくたちが障害者に対する心のバリアを取り除くには、書いてあった通り、他人を認める心だと思いました。ぼくたちがそのような人に対して、全く違和感を持たずに、温かい目で見てあげると、少しでもそういう人たちにとって、うれしいことだと思いました。

多くの人には、障害者のことを「弱者」と思っているけれど、その人たちは障害者を「特別あつかい」ばかりしていると思う。私も「かわいそうだ」と「特別」だと思っていたけど、特別すぎるあつかいが障害者にとって一番なのかと考えると、そうではないと思う。なぜなら、特別な存在だと思われることで、「自分は普通ではない」という孤独を生み出しているのではないかと思う。障害者にとって一番なのは、他の人と同じだということ。これを常に忘れないことだと思う。そうして、孤独を感じるものがなくなれば、本当の「バリアフリー社会」が完成すると思った。だから、無理に障害者を助けようとせず少しずつでも、バリアフリー社会に近づくために、自分の考えを見直し、他人を認めることが大切だと思った。

心のバリアフリーの学習をしてきて、バリアフ

リーとは、建物の設備だけではないと知りました。バリアフリーと聞いて思いつくのは、ノンステップバスや点字など、設備の事だと思っていました。この評論文を読んで、確かに心のバリアフリーは大切だと感じました。いくら設備が整っていたとしても、人々の心がバリアフリー化されているとは限りません。人々の助けや、「慣れ」があれば、障害者の人の生活も楽になると思います。「車いすの少年」では、少年をみんなで応援しているのは、障害者も一人の人間として思っているからだと思います。手を貸したら、少年は弱者である、という風にとらえてしまうことがあります。みんな同じだ、という感じでいいと思いました。そして、同じ人間である一人一人が、自分を大切にできたらいいと思いました。

ぼくは今まで障害者を見るたびにかわいそうと思っていた。しかし今回の授業で障害者はかわいそうではない、かわいそうだと決めつけているんだと感じた。このクラスの中にも背が低いや運動が苦手などがある。障害者も同じだ。背の低い人は台に乗ってたなの上のものを取る。それと同じように手足のない人は車いすにのる。だから、乙武さんなどは常に見える障害を持っているけど僕たちも場所や場合によって障害を持っている。だから人間ということは同じだ。

ぼくは、この「五体不満足」を読んで、障害者に対する考え方や感じ方が変わりました。

ぼくは、障害者は、元々弱者であり、助けてあげなくてはならない存在だと思っていました。しかし、それはちがいで、障害者を「障害者」にしているのは、日本のマイノリティに対しての環境の不備が問題であり、環境が整っていれば、障害者は「障害者」ではなくなる、ということがわかりました。

また、乙武さんの通っていた学校で実際にあった「オトちゃんルール」は子どものころの、まだバリアを持っていない時期だったからこそでき

たものだと思いますが、このような、ちょっとしたことがもっと広まれば、マイノリティにとっても暮らしやすい社会になると思います。

障害者は弱者だ、障害者は一人では何もできない。障害者とは普通に接することはできないと思っていた。しかし、そんなことはなかった。障害者も僕達とかかわらない一人の人間だったし、障害者は一人でも環境が良ければいろんな事ができる、ということが分かった。

障害者と一緒に遊ぶ時などに、特別ルールなんてつまらない、ふつうのルールで遊びたいと思う人もいるはずだと考えた。しかし、それは違うのかもしれない。その人のことをよく知り、友達になり、友達と遊ぶのは「あたりまえ」で遊ぶためにはどうしようとする。そこで特別ルールが生まれる。つまり特別ルールは「あたりまえ」ということだ。障害者と友達なんて「あたりまえ」といえる世界になればいいと思う。

そして最後に感じたことは、なんでもかんでも手を出してはいけないということだ。つまりそれは障害者を下に見ているとうこと、障害者も僕達も立場は対等だ。

これらから教科としての本時のねらいは十分に達成されたと考えられる。

しかしながら「心のバリアフリー」ということについて、頭では理解できていても、実際に障害者の方に出会ったとき、また物事を考えたり行動したりするときに、生徒たちがどのような思考をするのが実は最も大切なことではないかと考える。日頃から、日常生活にいかせる学習活動に取り組みたいと考えており、今後も日常生活によりいかせる取り組みを模索していきたい。

4. 考察

文章を比較しながら読んだり、読み取った内容をまとめ直したりする力は、教科学習にとどまらずこれからの日常生活でも必要とされるものであ

る。そこで、教科書の文章の中だけの読み取りとせず、同じテーマや関連した文章で、立場を変えたものの見方のものや結末が異なるものなど複数の文章に触れる機会を持たせた。これらを比較したり、まとめたりすることは読みを深めることに有効な手立てであった。比較することで、今回の評論文であれば筆者の主張の意図や具体例を理解することができた。つまりこれが論理的読解力と論理的思考力の育成につながる。

また、論理力を育成するには、文章の比較としての「他者の言葉」だけでなく、個人で比較読みし思考したことを生徒同士で交流する他者の言葉の有効性も明らかになった。

交流の場の設定方法としては「ペアトーク」「グループトーク」「クラストーク」がある。グループトークは基本的に班で行い、司会・記録・発表などの役割をそれぞれ担うこととする。話し合いの内容を、まとめたり発表したりするために模造紙やホワイトボードを活用し、それを持って他のグループやクラス全体に説明したりプレゼンテーションを行ったりする。交流の第一段階で少人数の中での交流という形をとることを通して、新たな他者の言葉との出会いが生まれるのである。その際に、一人で考えたりまとめたりしたワークシートをもとに話し合うことは、生徒たちの交流場面に対する心の準備、自信が形成される。さらに4人ないしは5人という少人数の場を設定することで一層活発な「話し合い」が可能となる。

その他、生徒同士で交流させる際の留意点を以下に挙げる。

- 「考える課題」を具体的に設定する。
- 小グループによる話し合いの機会を増やす。
(模造紙・小白板の活用)
- 自分の考えを書く機会を増やす。
- 学習を言葉で振り返る機会を増やす。

それぞれの多様な視点での考えが交流されるとき、グループのメンバーという他者の言葉との出会いが生じ、「話し合う」ことによる相乗効果の中で、新たな視点や価値が生み出され、思考の広がり・深化が行われるのである。そして、自らの

学びの結果を振り返り、それを文章として明確な形にすることで、生徒たちは自分たちの変容に気づき、学びを実感していくのである。その実感がさらなる学びへの意欲の喚起となり、自ら学ぶ姿勢の育成・学びの連鎖となっていくと考える。こうした取り組みを、学習材に応じて授業改善を継続していくことで、生徒は論理力や創造的に思考するスキルを身につけていくことができると考える。

5. おわりに

今回の取り組みで、論理力の基礎は育成することができ、論理力を育成することが創造的思考力を育成することにもつながることが分かってきた。創造的思考がなされる時、読解・思考・判断・表現が繰り返されており、論理力、つまり論理の適切さを判断することにつながっている。今後は、論理の適切さをしっかり吟味し、主張そのものではなく理由と主張がうまく関連付けられているかどうかを考え、理由の質を上げていく必要がある。また、創造的思考力や論理力にかかわる評価の在り方を具体化する必要がある。引き続き研究をすすめていきたい。

<引用・参考文献>

- 1) 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。
- 2) 「『習得・活用・探究』の授業を作る」横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校編。
- 3) 広島大学附属三原学校園編「教育研究会資料」p. 10, p. 24, 2011.
- 4) 広島大学附属三原学校園編「国語科協議会資料」p. 構-1, 2011.