

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	「論理」を切り口とした第1学年説明文の授業実践：「子どもをまもる どうぶつたち」における「論理」と他領域との連動
Author(s)	山中, 勇夫
Citation	研究紀要 / 広島大学附属小学校, 52 : 11 - 18
Issue Date	2024-07-30
DOI	
Self DOI	10.15027/55603
URL	https://doi.org/10.15027/55603
Right	
Relation	



「論理」を切り口とした第1学年説明文の授業実践

—「子どもを まもる どうぶつたち」における「論理」と他領域との連動—

山中 勇夫

1 はじめに

本校国語部は、難波（2018）による「論理の（とりあえずの）定義」としては、「因果関係」がもっとも適切であるとする考察を踏まえ、教材の叙述や筆者の思考、学習者の思考や判断の中にある因果関係を「論理」として捉えてきた。さらにこの「論理」を「対象の論理」と「主体の論理」とに区分けしながら教材や授業の分析軸として用いてきた。

ここで「対象の論理」とは、文章構成など、テキストの中に存在する論理のことを指す。この場合の「対象」とは、学習者が読む対象のことを指し、作品中の登場人物や説明される対象、およびそれをまとめている筆者や作者のことを指す。

「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、納得したかというプロセスを論理的に整理したもののことを指す。学習者の意見を「論理」として見取することで、学習者が何を根拠に、どう解釈して、その主張に至ったのかを分析的に見つめることができるようになると考えた。

以上のような「対象の論理」と「主体の論理」は教材分析や学習者分析を行う際の分析軸となったが、その他にも、この二つの論理の往還を図るという視点が、授業実践における学習者のより深い理解や思考を促すものになると考え、その検証を進めてきた。

本稿は以上の視点を活用した実践の蓄積をもとに、さらに次の二つの事項を盛り込んだ授業の実践とその分析を示すものとなる。

一つは、「論理」を軸にした小学校国語のカリキュラムデザインの創造である。今年度は、これまで国語部員がそれぞれに行ってきた「論理」実践を持ち寄り、学年の発達段階に応じたカリキュラムを作成、検証してきた。ここでは本カリキュラムに基づく第一学年の実践とその分析を示す。

もう一つは、学校全体で行っている研究に基づくものである。本年度の学校研究は、「〈他者〉を楽しみ続ける子供の育成」というテーマに即して、各教科のカリキュラムの連動を図る段階にある。これを受け、まず上記の国語科のカリキュラムと他教科・他領域のカリキュラムとの連動を図りつつ、そこにおける第一学年の説明文のありようについて考察するものである。

2 国語科内部の「論理」カリキュラムについて

現在本校国語部では、上記の「論理」を切り口にした「読むこと」の実践の蓄積をもとに、以下のような段階的な配置を試みている。

論理を読む対象の学年別系統性を、他教科の学習事例と突き合わせた表（メタ認知的能力に関わる）

国語科				他教科							その他
学年	説明文の文章	文学的文章	説明文と文学を貫く視点としての「論理」について	理科	社会科	英語科	算数科	音楽科	造形科	児童会活動	
1	どうぶつのおかちゃん	たぬきの糸車	主人公（単数）の「論理」を考える。	生活科	生活科	登場人物や動物になりきる。	① 算数対象と自分の生活経験及び数学的知識・技能との関連を抽出し、問題解決する。	身体的反応	いろ・かた	児童会企画への参加	
2	あなのやくわり	ニャーゴ	複数の視点の「論理」を考える。	生活科	生活科	登場人物や動物になりきる。	② 問題解決を通して、算数対象の内容と方法及び、他者の数学的表現について知る。	呼びかけと応え	ちと出合い、楽しむ	児童会企画への参加	
3	ねことひげ	モチモチの木	複数の視点の「論理」を考える。	二つのものを比較する	市	国語の文学作品の英訳に触れる。	③ 問題解決を通して、自分と他者の数学的表現を比較し、新たな知識を構築する。	二つのパートを重ねる。	偶然の色・形に出合い、楽しむ	児童会企画への参加	
4	点字	ごんざつね	語り手（筆者）の「論理」を考える。	複数の事象を関係付ける	県	国語の文学作品の英訳に触れる。	④ 問題解決を通して、自分と他者の数学的表現を比較し、新たな知識を構築する。	合奏	楽しむ	各種委員会の企画・運営活動への参加	
5	弱いロボットだからできること アンドロイドは人間になれるか	注文の多い料理店	語り手（筆者）の「論理」と一緒に考える。	一つの事象から条件を取り出し整理する。	国・産業 環境問題 メディア・リテラシー他	国語の文学作品の英訳に触れる。	④ 問題解決を通して、自分と他者の数学的表現を比較し、新たな知識を構築する。	身に付けた算数知識を活用しながら分析	抽象的な色・形よきがわかり、広がる。	各種委員会の企画・運営活動への参加	
6	「鳥獣戯画」を読む	海の命 ヒロシマのうた	語り手と自分、それぞれを取り巻く「世界」の「論理」について考える。	多面的に考える。	歴史	絵本の訳者の訳の意図を問う。	④ 問題解決を通して、自分と他者の数学的表現を比較し、新たな知識を構築する。	▼		各種委員会活動の企画・運営と学校づくりの先導	

この表の特徴の一つ目は、「論理」を軸に、説明文と文学教材を同一の系統性の上に並べている点にある。一般的に学習指導要領や教科書をはじめとして、説明文と文学はそれぞれの別個の指導目標、指導体系を持っており、その段階的な指導カリキュラムもそれぞれに存在している。これに対し、本校国語科が提案するカリキュラムは、一般的な指導目標や体系を温存しつつも、これら（説明文と文学）に共通の切り口と系統性を見出してまとめるという特徴を持つものである。

この共通の切り口が、説明文と文学の両方に「論理」の視点を見出すことである。「論理」は多くの場合、説明文に明示的に存在しているが、文学における登場人物の主張や判断の中にも存在する。この点を応用すれば、「論理」を切り口にした授業は説明文と文学を読み深める共通の視点となり得ることになる。

また共通の系統性とは、学年の発達段階に応じて「対象の論理」における「対象」を段階的に広げていくことを指す。上の系統表にある通り、1学年では、説明文に中心的に扱われている中心的な内容や、物語の主人公などの単数の論理を追っていく。2学年や3学年になると、主人公だけでなく対象人物等、複数の論理を対象にしていく。4学年からは、説明文における筆者や、物語の語り手など、その言論の場を統括する存在に焦点を当てていく。これを踏まえ5学年からは、筆者や語り手の論理が立つ言論の場に学習者自身も立ち、自分の論理を展開しながらそれらを比較し、そこで直面する問題状況について考えていく。

本カリキュラムは、本校国語部の実践を基に帰納的に見出されたものであるが、今後は、学習者のメタ認知能力の発達特性についての先行研究と突き合わせながら、よ

り適切な配置を見出していきたいと考えている。

3 国語科「論理」カリキュラムと他領域のカリキュラムとのつながりについて

現在、国語部は、「〈他者〉を楽しみ続ける…」研究へのアプローチとして上記の「論理」カリキュラムの検証を行っている。これは上記の様に、単数の論理→複数の論理→語り手の論理……と、段階的に対象をメタ的に捉える視点を獲得していくことが、学習者が〈他者〉と共に生きる力を獲得していく上での有効な方策であると考えるところによる。〈他者〉への理解を深めていくためには、〈他者〉を取り巻く背景や状況を含めて理解を進めなければならない。そして、そのためには自分や〈他者〉及びそれらを取り囲む状況を俯瞰的に捉えることが必須である。本カリキュラムを磨き、各教科の担当者が互いの段階性を共有しながら、授業実践における意識的な連動を図ることで、学習者内部における各学習の連動がより一層進むことを狙いたい。

また、他教科・学校行事とのつながりにおいて、本カリキュラムが「対象の論理」を切り口としていることの利点についても触れておきたい。まず、本校国語科における「論理」とは、対象をある構造的な視点から理解するためのものである。対象は何を根拠に何を主張し、それはどのような理由付けに基づいているのか。このような本カリキュラムの構想は、学習者が、こうした分析的な視点を段階的に獲得していくためのものとなる。対象を分析的に見取る視点を身に付けた学習者は、例えば、社会事象（社会）においても、自然現象（理科）においても、そこで起きている出来事の根拠や主張、理由づけといった要素の因果関係により鋭敏に反応することができるのではないかと考えている。

4 実践について

4-1 教材について

- ・単元名：「どうぶつのちえクイズをつくろう」
- ・対象児童：R5年度 広島大学附属小学校 第一学年児童

以下は、山中（2023）が本実践の実施時に提示した学習指導案からの抜粋となる。

本単元で主として活用する教材は、東京書籍の新しい国語1下に掲載されている「こどもをまもる どうぶつたち」である。本教材は筆者が冒頭に提示する問い、「どうぶつたちは、どのようなちえをつかい、てきから こどもを まもるのでしょうか。」に答える形で、オオアライクイとコチドリを例を挙げている。これらの動物たちは、それぞれが抱える問題状況に対して、趣向を凝らして、それを乗り越えている。オオアライクイやコチドリにとっての問題状況とは、まず自分より強い動物が自分の子供を狙うという状況のことを指す。もう一つは、それらの敵襲に対し、肉食

動物がするような子供をくわえて運ぶ体の機能を持たないことを指す。これらの問題状況とその乗り越え方の間には明確な因果関係がある。

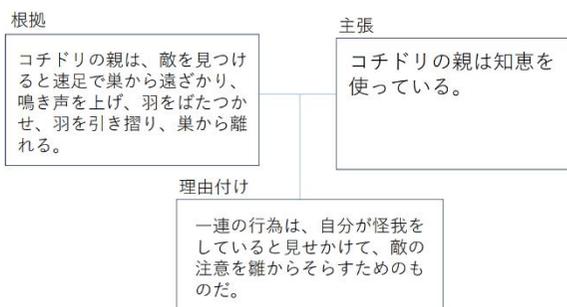
例えば、オオアライクイが子供をくわえて運ばないのは、シロアリを食べるための細長い口の形状によって、子供をくわえることができないためである。その代わりにオオアライクイは、体の模様の似ている子供を背中に乗せ、子供を敵から目立たなくする。この問題状況と、それを乗り越える行為を見出す（かに見える）オオアライクイの思考（？）のことを筆者は「ちえ」と呼んでいる。

ここで、上記の様に（かに見える）（？）と補足を入れたのは、動物たちが子供を守る時、それぞれの特性を生かしているかに見えるのは、恐らく本能的なものであり、それらの行為が、状況に対する対応を考えた結果としての「ちえ」に基づくものなのかどうかは定かではない。

しかし、筆者は動物たちが「ちえ」を使っていると見立てて文章を展開している。そして、読者が「ちえ」のメタファーに納得することで、この文章は成立することになる。すなわち、この納得は、「ちえ」というメタファーと、問題

状況乗り越える動物の行為の間にある因果関係の説得力による。図示すると上のようになる。

本教材は、以上のような論理構造を見出すことができることから、筆者が「ちえ」と述べる主張とその根拠となる情報との因果関係に「論理」を見出すことができる。



実践前に行った以上の分析は、教材の論理構造を見出す上では有効であった。だが、以上のように授業者自身が筆者の論理を見ていたことで、実践が1学年向けのものから遠ざかる結果につながるという事態につながっていった。これについては、後述の授業の考察の項目で詳述することにする。

4-2 単元について

本単元の言語活動を「「どうぶつたちの ちえずかんをつくろう」として設定した。

0次は、動物の生態に関わる書籍を教室に多数準備しておき、それらについての興味を持たせておく。続く1次では、ライオンやゴリラなどの動物が子どもを守る様子の動画を見せ、そこにある「知恵（生態）」の特徴に気付かせていく。その後、教師が作成した「どうぶつの ちえクイズ」を提示し、「どうぶつの ちえクイズ」をつくるという単元全体の見通しを共有する。2次では教材「子供をまもるどうぶつたち」を読み、

3つの動物の生態の中にある知恵を読み取り、「ちえクイズ」に加えていく。3次ではここまでの学習を生かし、自分で調べた動物についての情報を図鑑に付け加える。これを読み合い、単元全体の学習を振り返る。

4-3 本時について

実践分析の対象とする本時は、第1時のライオン、第2時のオオアリクイを踏まえた第3時のコチドリ of 例を取り扱う時間となる。コチドリの説明は、以下のように述べられている。(以下、授業で用いた記号と同じものを一文ごとに当てている)

- ①・そこで、コチドリのおやは、ちえをつかいます。
- ①・コチドリのおやは、てきを見つけると、早足で、すからとおざかります。
- ②・そして、なきごえを上げ、はねをバサバサとはばたかせます。
- ③・さらに、はねをひきずりながらよろよろとあるいて、すからとおくはなれます。
- ④・コチドリのおやは、じぶんがけがをしているとてきに見せかけて、てきのちゅういをひなからそらすのです。

このうち、①は冒頭の一文、④はまとめの一文であると言えるのだが、実際には④の「てきに見せかけて」というまとめは③の内容しか受けておらず①、②の内容を踏まえてはいない。このため①の「早足で すからとおざかります。」や、②の「なきごえを上げ、はねをバサバサとはばたかせ」ることの意味や価値はどこにもまとめられていない。授業ではこの空所とも言える①、②の意味や価値を考えることを目的として行った。このような「コチドリ」の行動の意味や価値を考えることを、「コチドリ」の論理として捉えた授業を行っている。

4-4 授業の実際と考察

前述の狙い通り、学習者は「コチドリ」の親が巣から離れる理由について本授業を通して理解を深めている。以下は、その様相となる。

C1: ③の音読「コチドリのおやは、てきを見つけると 早足で すからとおざかります。」→ (実演)

C2: (笑) ひな置いてってるじゃん。

T: え、ひな置いてっちゃだめなの？

C3: やる(離れる)意味ないよー。子どもがあぶない。

T: 今、やる意味ないって言ったよね、なんで？

C4: 先にひなの方が食べられる。さきに、ひなの方が…

C5: ひなを置いてってる。

T：ならもう一回実際にやってみよう。A君遠くに行ってみて。みんなは読みます。

C6：①の音読「…早足で巣から遠ざかります。」

実演（遠ざかる子ども、）

②の音読「鳴き声を上げ、羽をバサバサと羽ばたかせます。」

実演（羽ばたかせながら、ひなのところへ行ってしまう…）

C7：え、ひなのところへ行っちゃだめだよ。

T：Bさん、それは何で？

C8：そしたらさ、ひなのところへいったらさ、ひたと親が同時に食べられちゃうかもしれない。

C9：あー、なるほどー。

C10：離れば、親だけで済む。

T：親なら、飛んで逃げるかもね。

学習者は当初、親がひなから遠ざかることに対して、違和感を覚えていた。これは、危険な状況下にあるにもかかわらず、子供の側から離れてしまう親の行動への違和感であったと言える。本実践における学習者は、第1学年という発達段階から、突然、親が目の前から離れてしまうひなの立場に共感を寄せたのかもしれない。ここで、学習者が思考を寄せる論理について考えるとき、より自分に近い立場への共感を強めることを押さえておきたい。

だが、本授業では、ここで上記のような実演をある学習者に促すことで、ひなから遠ざかる「コチドリ」の「親」の「論理」について考えることができた。教材には書かれていなかった①の「早足で、すからとおざか」る「コチドリ」の「親」の論理を捉えることにつながっている。それまで、ひなど一体になって考えていた学習者が、実演者を目の前にすることで、敵と親鳥とひなの位置関係をより俯瞰的に捉えることに繋がり、そのことが、親鳥の意図を理解することにつながったのだと言える。

これはまた、「コチドリ（親）」の「論理」という観点から、その空所を問う授業展開によって得られた成果であるとも言える。

だが、本実践では、次のような学習者の様相も見られた。

C10：①番と②番の「早足で すから とおざかります」と、「よろよろと」を、どちを消したらいいのかわからない。

C11：「早足」で、「とおざかる」。でも、「よろよろとあるく」んなら、「早足」はいらんじゃん。

上記の学習者の様相は、C8のような「コチドリ」の「親」の論理に即した思考では

ない。また、C2～C5に見られるようなひなの立場に立った考えとも違う。

「どっちを消したら」や「早足はいらんじゃん」のように、説明された文章の存在の是非や、説明の重複を指摘する視点は、当然のことながら、書かれている対象である「コチドリ」には関係ないはずである。ではなぜ、このような思考をたどる学習者が現れたのか。その原因は、次のような授業者の揺さぶりに原因があると考えられる。

T: じゃあ、①と②は、知恵じゃないんじゃないの？

C12: 知恵だよ。知恵だって！

T: 読んでごらん？ (①と③)

C13: ①「そこで、コチドリのおやはちえをつかいます。」

T: こっち、せーの

C14: ③「はねをひきずりながらよろよろとあるいて、すから遠く離れます。」

T: この説明は④ばんでしてる。読んでご覧。

C15: ④「コチドリの親は、じぶんがけがをしているとてきに見せかけて、てきのちゅういをひなからそらすのです。」

T: ①・②番なくても大丈夫じゃん。

C16: だめだめ、3番だけじゃ意味わからなくなる。

上記のやり取りは、授業者が、①、②の文の「コチドリ」の論理に気づかせるために、①と②は「知恵じゃない」「なくても大丈夫」と揺さぶりをかけたものであった。これは④が③のみを扱ってまとめているために、「コチドリ」の子どもの守り方の説明として①②は必要なのか、必要ならば、なぜ必要なのかという問題に学習者の思考を誘うことを意図したものであり、この問題について考える過程で、①②の「コチドリ」が早足で巣から遠ざかり、敵の注意を引くことの原因（コチドリの論理）について考えさせようと目論んだものであった。

しかし、このような「知恵かどうか」「なくても大丈夫か」という問題は、もちろん「コチドリ」の論理ではない。それは、文章の説明者（筆者）の論理であると言える。すなわち授業者はここで「コチドリ」について考えさせようとしながら、無意識のうちに「筆者」の論理を挟んでしまっていたことが指摘できる。

この「筆者」の論理は、文章を俯瞰的にとらえる立場の論理であり、本校国語部のカリキュラムによれば、高学年向けの視点として位置づけられている。本時の1学年の学習者の中には、この視点を理解し、応答する者もいたが、このことが教室の中に先のC10,C11のような「筆者の論理」について語る者、C8のような「コチドリの論理」について語る者を混在させ、議論のすれ違いを生むことにつながったと考えられ

る。

本実践分析から得られる考察は次の通りである。

一つ目として、本実践において、学習者の主体の論理は「子どもを置いていってはいけない」→「(子どもと一緒にいると) ひなと親が同時に食べられちゃう。」へと変容を遂げた。この変容は「コチドリ」のひな→「コチドリの」の親という論理主体の移動であるとも言える。まだ小学校に入学して一年も経たない第一学年の学習者が最も共感を寄せたのは、「コチドリ」のひな(子供)であり、それゆえ親がひなから離れることへの危機感を露わにしていた。本教材の中には、ひな、親、筆者など、多様な主体が存在することになるが、このうち、学習者がどの主体に寄り添って考えるのかということを棲み分けて考えられることは、「論理」を軸にした授業分析の効用の一つであると考えられる。

二つ目として、本時の授業では、意図せずに「コチドリ」の論理の他に「筆者の論理」が介入することになり、そのことが学習者の混乱を招くことになっている。特に低学年の学習では避けるべき事態であるのだが、本件が授業者に無意識の言葉として出現したことを考えると、同様の事態が起こることは今後もあり得ると考えている。私たちが「論理」の視点を持つことは、以上のような登場人物(ここではコチドリ)の論理と筆者の論理とを棲み分けて考える視点を持つことにつながる。学習者の混乱を回避するための一つの分析軸として、このような複数の位相の論理が介入するという事態への警戒を明らかにしておきたい。

参考文献

難波博孝「ナンバ先生のやさしくわかる論理の授業 一国語科で論理力を育てる一(国語教育シリーズ)」明治図書出版 2018