

論理的思考力を育む国語科授業づくり

—発問と書く活動の工夫—

教職実践基礎領域
若宮 遥香

はじめに

本研究は、文章を根拠にして考えさせる発問の工夫と相手が納得する文章を書く工夫をすることで、児童の論理的思考力を育てることを内容としている。物語文の授業で、感覚的な読み取りではなく根拠に基づいた読み取りができるようにすることで、児童の論理的思考力を育むことができるのかを検証した。

I 主題設定の理由

1 連携協力校の児童の実態から

私が主題に取り組みたいと思ったきっかけは、連携協力校の児童の実態である。学校サポーター活動で見せていただいた、第4学年の「ごんきつね」物語文で、登場人物の気持ちを読み取ることがねらいであった。登場人物はどんな気持ちだったかを考え、ノートに記述させているときに、「なぜそう書いたのか?」と教師が問うと、「なんとなく」と答え、物語文のどこから読み取ったかを説明できない児童が目についた。

説明できない理由は、登場人物の気持ちを感覚的に解釈しているだけで論理的に考えていない、または考えることができないからだと考えた。

白石(2015)は「イメージと感覚の読みを発表するだけ」「内容をなぞる、確認するだけ」の物語文の授業をすると、子どもからは「イメージと感覚からくる抽象的な言葉が出される」と述べている。そのような授業では、「論理的に『考える』という子どもの思考活動が見られない」という問題点を指摘している¹⁾。

野口(2012)も、「国語の授業は多くの場合『確認となぞり』に終始する」と言っている。また、「よく子どもは『何となく×だと思った』というようなことを言う」ということを指摘している。「論拠を問うのは『経緯』を明らかにすること」「論拠のない○×の表示は『でたらめ』だ」という²⁾。

これらの指摘から連携協力校で感じた問題点は、多くの国語の授業でも見られることがわかる。

2 今日的な教育課題から

平成20年1月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」では、国語科の改善の基本方針が示されている。その中でも、「言葉を通して的確に理解し、論理的に思考し表現する能力、互いの立場や考

えを尊重して言葉で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」と示され、「論理的に思考し表現する能力」という言葉が明記された³⁾。

平成28年6月の中央教育審議会の報告「学習指導要領改訂に向けての動向について(案)」の国語教育のイメージでは、小学校の国語に対する資質・能力を育成することの一つに、「創造的・論理的思考や感性・情緒を働かせて思考力や想像力を養い、日常生活における人との関わりの中で、国語で正確に理解したり適切に表現したりしながら自分の思いや考えを深めるようになる」が示され、「創造的・論理的思考」という言葉が明記された⁴⁾。

このように、論理的思考が重視されているにも関わらず、国語の授業づくりが上手く行われていないという問題点を改善したいと考え、本研究の主題を設定した。

II 副題設定の理由

1 発問について

発問は授業の基本的な技術要素である。野口(2012)は発問を「解に迫り、追求していく過程で、子どもの思考力を練り、高めていくようにする」ものと述べている⁵⁾。しかし、どんな発問でも児童の思考を促すわけではない。

例えば「世界でいちばんやかましい音」の授業では、一問一答形式の発問になってしまったことがある。

T: 「中心人物はだれですか？」

C: 「王子様」

T: 「どんな出来事がありましたか？」

「中心人物はだれですか?」という発問は、答えが「王子様」しかない。答えが出てしまうと、そこで児童の思考は停止してしまい、論理的思考力を育てることができない。論理的思考力を育む発問の工夫を行っていくことの必要性を感じた場面である。

2 書く活動について

書く活動はどの教科でも必ず行われる活動である。宇佐美(1979)は「意識を注ぎ、正確・明瞭な文章を書こうとすることによって思考は論理的になる」と述べている⁶⁾。

連携協力校で国語の授業を見させていただいた。そ

の授業では、書く活動において児童の論理的思考力を育てる取り組みをしていた。教師は指導のときに「文章からどういうことを考えたのかを書くとわかりやすい文になるよ。《〇〇という文から～だと考えた》という書き方にするといいよ」と児童に伝えていた。すると、児童は指導された書き方を使い、わかりやすい文章を書いていた。このように、書く活動を工夫することで論理的思考力を育てることが期待できるのではないかと考えた。

以上のことから、発問と書く活動の工夫をすることで論理的思考力を育てたいと考え、本研究の副題として設定した。

III 研究の構想

1 論理的思考力の定義

論理的思考力を育むことの重要性は学習指導要領や解説で述べられており、次期学習指導要領においても重要視されている。しかし、論理的思考力の定義は学習指導要領や解説では明確にされていない。「論理的思考力」の言葉自体も、「論理的な思考」「論理的思考」「論理的に考える力」と多様に使われており、定義もさまざまである。

宇佐美（2003）は「〈論理的な思考〉とは、具体例を使える思考である。具体例を十分に多く思いつき検討できる思考である。」と述べている⁷⁾。

「論理的」について三森（2002）は、「相手が理解できるように筋道を立ててわかりやすく表現すること」であると述べている⁸⁾。

そこで本研究では、連携協力校の実態を踏まえ、国語科における論理的思考力を以下のように設定する。

論理的思考力：相手が理解できるように筋道を立ててわかりやすく表現することができる思考力

2 研究の目的

本研究では、発問や書く活動をどのように工夫すれば、「論理的思考力」を育成することができるのかを明らかにすることを目的とする。

3 研究の仮説

[仮説1]

文章を根拠にして考えさせる発問を工夫することで、論理的思考力を育てることができるだろう。

[仮説2]

相手が納得する文を書く活動を工夫することで、論理的思考力を育てることができるだろう。

4 研究の手立て

文章を根拠にして考えさせる発問の工夫

【手立て① 理由を考えさせる発問】

出来事のつながりや描写に気づかせるために理由を考えさせる発問をする。この発問は、児童が物語の大筋を理解していることが前提となる。「サーカスのライオン」を例にする。まずは前から順に本文を読み、物語の大筋を理解させる。その後、物語の理解を深めるために、物語の出来事の起因について「理由を考えさせる発問」をする。「男の子のアパートに火がつき、じんざが勢いよく助けにいった」という出来事に対して、「どうしてじんざは勢いよく助けにいったの？」と理由を考えさせる発問をする。このことにより、出来事のつながりや描写に気づき、因果関係を考える思考を促すことができる。

【出来事】 男の子のアパートに火がつき、じんざが勢いよく助けにいった。

【理由を考えさせる発問】

どうしてじんざは勢いよく助けにいったの？

因果関係を考える思考

「男の子が毎日チョコレートをくれる」
から、助けにいったんだな。



【手立て② 選択させる発問】

複数の立場を提示し、立場を選択させることで、根拠を明らかにさせる発問である。例えば、「注文の多い料理店」の教材では、二人の紳士が登場する。その紳士の性格を理解させるために「紳士のことが好きか、嫌いか」と発問する。児童が立場を選択するときには二つを比較し、自分の考えに近いほうを選択する。そのため「選択させる発問」は、比較する思考を促すことができる。

【選択させる発問】

二人の紳士のことが好きか、嫌いか

比較する思考

どっちのほうが自分の考えにちかいかな。



選択

紳士のことが
好き

紳士のことが
嫌い

【手立て③ 表現の効果を考えさせる発問】

登場人物の気持ちや性格をとらえさせるために、表現の効果を考えさせる発問をする。例えば、「注文の多い料理店」の教材では、登場人物である山猫の気持ちを考える。「おまけにかぎあながらは、きょろきょろ二

つの青い目玉がこっちをのぞいています。」という描写に対して、「なぜ、『きょろきょろ』とわざわざかいたのか。」と問う。『きょろきょろ』などの「修飾語」や「修飾句」をとりあげ、表現の効果を考えさせることによって、登場人物の気持ちや性格をとらえさせることができる。「表現の効果を考えさせる発問」では、辞書の意味や友達の意見から、それぞれの表現の効果を検討する思考を促すことができる。

【本文の内容】 おまけにかぎあなからは、
きょろきょろ二つの青い目玉がこっちをのぞいています。

【表現の効果を考えさせる発問】
なぜ、「きょろきょろ」とわざわざ書いたのか？

検討する思考

【友達の意見】

ぼくは「きょろきょろ」するときは
そわそわ落ち着かない
ときだけ、落ち着き
のない性格なのかな？



【辞書の意味】

「きょろきょろ」は
落ち着きなく絶えず
あたりを見渡すさま
と書いてあるので、
登場人物は何か用心
しているのかな。

相手が納得する文を書く活動の工夫

【手立て④ 発問に対する自分の考えを書く活動】

全員の児童が自分の考えを明確にするための活動である。発問してすぐ発表させるよりも、発問して発問に対して自分の考えを書かせる活動を設けることのよさは2つある。1つ目は、すぐ発表させると指名された子しか考えなくてよい状況になるが、書く活動は全員が考えざるをえない状況になることだ。2つ目は、発表だけであれば、自分の考えを適当にごまかすことができるが、書く活動は考えを明確にせざるをえない状況を作り出すことができるため、整理する思考を促すことができる。例えば、「注文の多い料理店」では「二人の紳士のことが好きか、嫌いか」という発問に対して、考えた理由を書かせれば、整理する思考を促すことができる。

【発問】 二人の紳士のことが好きか、嫌いか

発問に対する 自分の考えを書く活動

整理する思考

発問に対して考えたことを整理して
わかりやすく書きたいな。

動物を殺すことを「痛快」と言っているから、動物の命を大切にできないため、紳士は嫌い。

【手立て⑤ 授業における学びを書く活動】

授業の終末で、学びをまとめる活動である。教師が授業のキーワードをいくつか提示し、それに基づいて学びをまとめる。例えば、「紳士」というキーワードを提示する。授業で学んだことが紳士という言葉をもとに再構成を促し、つなげさせることができる。



キーワード 紳士

授業における学びを書く活動

再構成する思考

紳士は立派な人という意味のはずなのに、ここに
出てくる紳士は「動物を殺すことが痛快だ」という
ひどい性格なので紳士と言えるのか。



【手立て⑥ 論理的な記述を生かす工夫】

授業の終末で書かせた感想の中から、より論理的に書けている児童の文章を国語科通信でモデル文として紹介する。さらに、その文章のどこがよかったのかというポイントを紹介する。モデル文とポイントを紹介することで、わかりやすい、具体的な書き方のイメージをもたせることができ、書くときに生かすことができるようになる。

論理的な記述を生かす工夫

モデル文「紳士は人がらがりっぱなはずなのに動物をころしてお金にすることがつうかいいだといっている。それに結局おんなじこったといってすごくめんどうくさがりやだと思う。けちでがんこそうだからまったく紳士っぽくないと思う。」

pointこの文章は「～といって」というように、どんなことを言っていたのかがはっきりわかります。「あっ確かにこんなことを言っていたなあ」ということが思い出しやすいです！

論理的な記述を生かす思考

「～といって」という言葉を使うと、
どんな言葉を使ったかわかりやすくなるんだ。



5 検証方法

○授業中の児童の反応（発言・行動）

○ノートやワークシートの記述分析

- ・発問に対する自分の考えの記述

- ・授業の終末の学びの記述

本研究では、以上的方法によって児童の論理的思考力の伸びの検証を行う。

IV 研究の実際

1 教師力向上実習Ⅰの授業実践

担当学級：第5学年1・2・4組

児童数：104人

授業単元：「世界でいちばんやかましい音」
(東京書籍) (全11時間完了)

(1) 単元目標

- 物語の中心人物の変容とそのきっかけを物語の構成を意識し、叙述に基づいて心情を読み取ろうとしたり、その教材の面白さを伝えることができる。
(関心・意欲・態度)

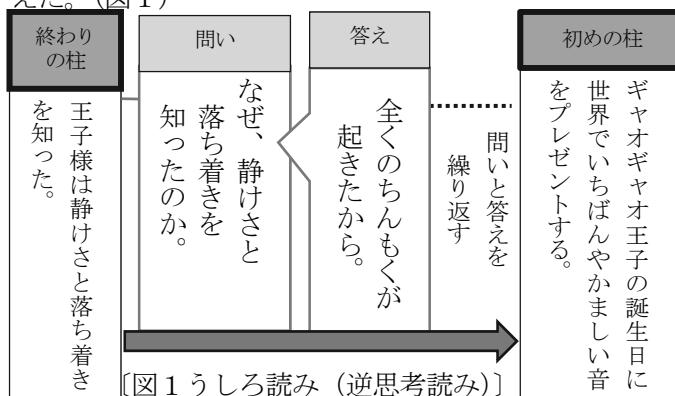
- 物語の中心人物の変容とそのきっかけを、叙述に基づいて心情を読むことができる。(読む能力)

- 物語文の構成を理解し、山場から中心人物の変容があることを知り、構成を意識しながら読むことができる。
(知識・理解・技能)

(2) 授業実践の実際

《本時の目標(第9時)》 山場に向かうまでに、物語が盛り上がるようなどのような布石が打たれているのかを考えよう

本授業では白石の実践を参考にし、「逆思考の読み」を行った。逆思考の読みとは、「作品の結末から最初に向かって、問い合わせをつくり自問自答しながら読み解いていく活動」である⁹⁾。白石は児童に「うしろ読み」と言っていることから、児童にはうしろ読みと伝えた。(図1)



これを生かして【手立て①】と【手立て⑤】を行った。

【手立て①】理由を考えさせる発問】

本時では、終わりの柱を「王子様は静けさと落ち着きを知った」、初めの柱を「ギヤオギヤオ王子の誕生日に世界でいちばんやかましい音をプレゼントする」とした。終わりの柱を初めの柱につなげるために以下の発問をした。

【発問①】なぜ王子様は静けさと落ち着きを知ったのですか？

【発問②】どうして誕生日の日に全くの沈黙することになったのですか？

という発問をした。

【手立て⑤ 授業における学びを書く活動】

「うしろ読み」というキーワードをつかって、終末にまとめを書かせた。児童のまとめを示す。

[児童 A] うしろ読みは、たとえば山場がなんでもちんもくになったか知るために前の場面に戻ることだと思います。

[児童 B] 全くのちんもくがあったのはなぜかなどを考えるときにうしろ読みは役立つことがわかった。

[児童 C] うしろ読みをすると物語（山場）がよくわかる。

【成果①】「細かく読めるようになった」という実感をもたせることができた【手立て①】

2つの発問を行ったときの授業記録である。

T: なぜ王子様は静けさと落ち着きを知ったのですか？【発問①】

C1: 世界中の人々が静かにしたから。

C2: 「生まれて初めて、王子様は、小鳥の歌を聞いたのです。木の葉が風にそよぐ音を、小川を流れる音を聞いた」から。

T: いつ全くのちんもくがあったのでしょうか？

C3: ギヤオギヤオ王子の誕生日だと思います。

T: どうして誕生日の日に全くのちんもくをすることになったのかな？【発問②】

C4: ある日、一人のおくさんがだんなさんに話をして、どんどん伝えていって世界中の人々に広まったから。

C5: 57ページの後ろから1行目。世界中の人々がその瞬間を楽しもうとしたから。

【発問①】ではC2、【発問②】ではC4が具体的に物語文から理由を考えることができ、因果関係を意識していることが伺える。

児童の「うしろ読み」への感想である。

うしろ読みをすることで、前より細かく読めるようになる。

具体的にどのように細かく読めるようになったかは明記されていないが、後ろから繋がりを考えさせることで、細かく読めるという実感をもたせることができた。

【全くのちんもくがあったのはなぜかなどを考えるときにうしろ読みは役立つことがわかった。】

波線の「全くのちんもく」は物語文の表現である。このように物語文の表現に注目し、どのようなときに役立つかをという実感をもたせ、論理的に考えさせることができた。

【成果②】うしろ読みの効果をまとめさせることができた【手立て⑤】

児童A・B・Cのまとめからわかるように、物語文を筋道立てて読み取ることができるという「うしろ読み」の効果をとらえていることがわかる。「うしろ読み」

という言葉を使ってまとめることにより、授業における学びをわかりやすく書かせることができた。

**【課題①】本時の目標と発問のずれがみられた
【手立て①】**

児童は「理由を考えさせる発問」によって、物語を細かく読むことはできた。しかし、発問を考える上で本時の目標とのずれがあった。どの部分の理由を問うことが本時の目標の達成につながるのかを、児童の思考を推測して考えることができなかつた。ただ理由を聞けばいいわけではなく、本時の目標を達成するために、理由を考えさせる発問をする必要があつた。

【課題②】具体的に書くことができていない

【手立て⑤】

この授業で一番多かったのは、児童Cのようなまとめ方であった(12人)。文章を見てみると、どのようにわかつたのかが書かれていなかったため、授業で何が理解できたのかがわからない。何を学んだのかがわかりやすくなるように、物語文の言葉をつかってまとめることを意識させる必要があつた。

【改善案①】布石(本時の目標にかかわる重要な視点)に気づかせる発問を工夫する【手立て①】

この物語の山場の布石は以下の2つである。

- ①おくさんがだんなさんに「世界でいちばんやかましい音というのを、ちょっと聞いてみたい」と話したこと。
②「やがて、世界中の人たち、おひざ元のガヤガヤの町の人たちさえ、そのときが来たら、口だけは開けて、声は出さないで、ほかの人がさけぶ声をきこうと、ひそひそ言いかわすようになった」こと。

②の「世界中の人が口だけは開けて、声をださないでほかの人がさけぶ声をきこうと、ひそひそ言いかわす」ことがなかつたら、王子様の誕生日は「全くのちんもく」という結末にはならなかつた。結末は世界中の一部の人が声を出すか、ガヤガヤの町の人たちだけ声を出すかのどちらかに変わつていただろう。したがつて、こう発問する。

【発問①】世界中の人々が「ほかの人のさけぶ声をきこうとひそひそ言いかわすようになった」のは誰のせいいか。

おじさん、おばさん、王子様、王様などと答えるだろう。その後に理由を考えさせる発問をする。

【発問②】なぜ、その人のせいだといえるのか。

例えば、おばさんのせいだと思った児童は、「なぜおばさんのせいだと思ったのか?」という問い合わせをもち、物語文から根拠を考えて、理由を考えることが期待できるだろう。

【改善案②】書く視点を明確にする【手立て⑤】

指導のポイントは、「物語文の言葉をつかってまとめることを意識できるようにすること」である。その

ために書く活動のときには、以下のような指示を出すようにしてはどうだらうか。

うしろ読みをしてわかつたことを、物語文の表現を1つ以上つかってまとめなさい。

このように表現をつかって書くように指導することで、わかりやすくまとめることができるだらう。

2 教師力向上実習Ⅱの授業実践

担当学級：第5学年1・2・3・4組

児童数：141人

授業単元：「注文の多い料理店」

(東京書籍)(全11時間完了)

(1) 単元目標

- 物語に興味をもって、面白さを探しながら読もうとしている。〈関心・意欲・態度〉
- 作者の構成や表現の工夫を観点に従つて読み取ることができる。〈読むこと〉
- 「注文の多い料理店」で学習したことを簡単な評論文にまとめることができる。〈書くこと〉

(2) 授業実践の実際

《本時の目標(第3・4時(1組))》中心人物の性格を調べ、○○紳士とまとめよう

この授業では【手立て③】と【手立て⑤】を用いた。

【手立て③ 表現の効果を考えさせる発問】

中心人物である二人の紳士の性格についてわかる物語文の表現にサイドラインを引かせた。

【発問】その中でどの文が一番、紳士の性格がわかりそうですか。

と発問をした。

児童Aは本学級の中で、第一場面の紳士の性格が読み取れる言葉に一番多くサイドラインを引いていた。

児童Aは性格が読み取れる11個の言葉を選んでいた。

- ①ぴかぴか ②けしからんね
③早くタンターンと、やってみたい
④ずいぶん痛快だねえ
⑤二千四百円の損害だ ⑥二千八百円の損害だ
⑦少し顔を悪くして ⑧顔つきをみながら
⑨山鳥を十円も買って帰ればいい
⑩結局おんなじこつた
⑪どっちへ行けばもどれるのか、いっこう見当がつかなくなっていました

児童Aはサイドラインを引いた中から一つ選び、以下のように理由を発表した。

4段落の最初の行「顔つきをみながら」と書いてあるから、2人の紳士のうち、ひとりの紳士は臆病な性格だと思います。

【手立て⑤ 授業における学びを書く活動】

「紳士」というキーワードをつかって、終末にまとめを書かせた。児童のまとめを示す。

[児童 B] 動物の命をそまつにする人がジェントルマンではないと思う。紳士は教養のあるりっぱな人という意味なのに、物語文の紳士は命をそまつにするから、立派ではない。

[児童 C] 紳士は人がらがりっぱなはずなのに、動物をころすのがつうかいだといっている。それに結局おんなじこったとかいってすごくめんどくさがりやだと思う。けちでがんこそうだからまったく紳士っぽくないと思う。

[児童 D] 紳士ではないと思う理由は動物をころすのは上品じやないからです。

[成果①] 児童なりの根拠をもって表現の効果を考えさせることができた【手立て③】

児童 A が表面的な外見ではなく、「顔つきをみながら」という紳士の行動から「臆病な」性格と読み取っている。このように 1 つに絞らせることにより、児童なりの根拠をもって表現の効果を考えさせることができた。

[成果②] 紳士という言葉のイメージと物語文の紳士を比較してまとめさせることができた【手立て⑤】

児童 B・C のように「紳士」というキーワードを使うことで、物語文の表現をつかってまとめさせることができた。児童 B・C の波線部分は、紳士という言葉の意味から考えたイメージと物語文に実際に描かれている紳士を比較してまとめることができている部分である。

児童 B は紳士を辞書の意味にあった「教養のあるりっぱな人」だとイメージをしていたが、物語文を読むことで「動物の命を粗末にしている」紳士であるという違いに気がつき、まとめている。児童 C は紳士という言葉から「人がらがりっぱ」だというイメージをもっていたが、「動物をころすのがつうかいだ」という物語文の表現から「全く紳士っぽくない」と考え、まとめることができている。このように、キーワードを使ってまとめさせることにより、授業で行った「紳士」の性格を論理的に考えさせることができた。

[課題①] 正確な読み取りに差が見られた【手立て③】

理由を書くときに、児童に物語文の選んだ表現を明記させた。選んだ表現に対して、理由と考えた性格を記述させた。

[児童 E] 犬が「死んでしまった」のにお金のことを気にしているからひどい性格

[児童 F] 「ぴかぴか」なんでもきれいいずき

児童 E・F のまとめを比較すると、性格の読み取りに差が出ていることがわかる。性格に読み取りに差が出ているということは、物語文の理解に差が出ているということである。原因としては 2 つ考えられる。1 つ目は、読み取りの差を埋めるような活動をしなかつ

たことだ。2 つ目は、理由を書かせた文で意見を交流する時間を設定しなかったために、児童のまとめに差ができてしまったことだ。

[課題②] 紳士の行動なのか、発言なのかを意識してまとめさせることができなかつた【手立て⑤】

この授業で一番多かったのは、児童 D のようなまとめである(8人)。文章を見てみると、動物をころそうとしている場面に注目していることはわかる。しかし、殺そうとしていることがわかった場面が明記されていないため、根拠がわからない。紳士の行動や発言などの根拠を明確にしてまとめさせることができなかつた。

《本時の目標(第3時(4組))》 中心人物の性格を調べ、○○紳士とまとめよう

この授業は、1組の授業で見られた課題を生かして、授業構成を変更して行った。変更した理由は、2つある。1つ目は、差が出てしまう読解の部分を埋める授業構成にする必要があったからである。2つ目は、理由を書かせた文をもとにして、意見を交流する時間を取り入れる必要があったからである。

本時では【手立て②】と【手立て④】、【手立て③】、【手立て⑤】を活用した授業の流れを示す。

[本時の授業の展開]

授業開始後、次の目標を板書した。

紳士を○○紳士とネーミングしましょう。

板書した目標を音読させた。そのあとに物語の第一場面を音読させた。読み終えた後に、以下のように発問した。【手立て② 選択させる発問】

【発問①】 この紳士と友達になりたいという人はいますか？

この発問は、「もし自分だったら」と仮定して考えさせる発問である。友達になりたいには3人、絶対なりたくないには6人が挙手したが、その他は迷っているようであった。そこで、どのように考えればよいかイメージをつかませるために、物語文の言葉を入れて、例を示した。

紳士はとてもかっこいいです。その理由は兵隊の形をしていたり、イギリスのピカピカの鉄砲もっていたり、白くまのような犬も連れていたりするからです。さらに「早くタンターン」という表現から、動物をタンターンとかっこよく殺しそうだからです。

そして、以下のような指示を提示した。【手立て④ 発問に対する自分の考えを書く活動】

友達になりたいと思った人は○、なりたくないと思った人は×をノートに書きなさい。そう思った理由もノートに書きましょう。

×が 28 人、○が 7 人、どちらとも言えないが 1 人いた。○か×、理由を書いているときに「文章のここからこう読みとったと書くといい」という指示をした。

全員が書いたことを確認して、発表させた後、次の発問をした。【手立て③ 表現の効果を考えさせる発問】

【発問②】班で紳士はいい人なのか、ひどい人なのかを意見をまとめてください。そして、紳士の人柄が一番表れている言葉を一つ決めてください。

班で議論させた。その後、班の意見を全体の場で発表させた。最後に、次のような指示をして授業を終えた。【手立て⑤ 授業における学びを書く活動】

○○紳士とネーミングをして、一文以上でその理由を書きなさい。

[成果①] 比較する思考を促すことができた

【手立て②】

教師が紳士と友達になりたいと思う根拠を説明する前は、×が6人、○が3人であった。【発問①】を言った時点では26名が立場を明確にしていなかった。例を示してから再度問うと、×が28人、○が7人、どちらとも言えないが1人になった。

比較する思考を促すことができた理由は2つあると考える。1つ目は、紳士と友達になりたいと思うイメージをつかませる例を教師が提示したことにより、選択する基準が明確になったからだと考える。教師の意見を基準として自分の考えと比較し、賛同した児童は○を選択し、賛同しなかった児童は×を選択していた。2つ目は、自分の考えと比較しやすい発問であったため、立場を選択しやすかったからだと考える。友達になるときは見た目や性格から人物像を主観で決めることが多いだろう。このような経験に基づいて、主観で決めるができるような発問であったため、立場を選択しやすかったと考える。

[成果②] 整理する思考を促すことができた

【手立て④】

文章を書く際に、書き方を指示したことにより、物語文から根拠を探して書く児童がいた。

【×の意見】その理由は、こちらの山はけしからんねとかいっていたけど、自分がそこに入ったのがいけないと思います。それと、二百万円～三百万円とかの犬を、しないようにみまもって、だいじにしないといけないと思うからです。

【×の意見】友達になりたくないわけは、しかをうつたら痛快と言っているから、ひどいと思う。「実にぼくは二千四百円（二千八百円のそんがい）」と言っていて、あまりかなしんでなくて、優しくないと思うから。

このような「～といっているから」という物語文の根拠を示すように発問に対する理由を書いた児童は8人いた。物語文から根拠を探して、わかりやすく書こうと整理する思考を促すことができた。

[成果③] 検討する思考を促すことができた

【手立て③】

紳士と友達になりたいという意見を選択した7人のまとめの変容をみる。7人中3人は意見が変容した。そのうち、1人は「犬を死なせてしまったから、犬の命を損害だと思っている紳士」とネーミングしていた。見た目だけではなく、性格にも目を向けることができたということがわかる。そのときのグループでの話し合いの内容である。

C1：私から意見を言います。友達になりたくないわけは、しかをうつたら痛快と言っているから、ひどいと思う。「実にぼくは二千四百円、二千八百円の損害」と言っていて、あまりかなしんでなくて、優しくないと思うから。

C2：かつこうづけ、馬鹿だと思う。

C3：動物を殺すから。見た目が兵隊でも、へんな山に入って、帰る場所がないから。死んだ犬を、金として考えてひどいから。

C4：鉄砲をもっていて金持ちだから。白くまのようなかっこいい犬をもっているから、友達になりたい。

C3：なんですか、「ぴかぴかの鉄ぼう」をもっている紳士がいいの？

C1：そうそう、なんですか、見た目ばかり気にしている紳士がいいの？

C4：だってかっこいいじゃん。

C1：「痛快」だよ。だから、紳士は動物の命をストレス発散に使っているんだよ。

C2：生き物がもの扱いされてもいいの？

C1：そうそう、紳士がストレス発散しようとしているんだよ。動物を殺すんだよ。

このように、考えをもった上で話し合い活動をすると、本文に書いてあることに基づいて、検討する思考を促すことができた。

[成果④] 発言を明記してまとめさせることができた

【手立て⑤】

理由を書くときに、児童が物語文の表現から選んだ部分を「～といっている」という言葉を使って明記させた。選んだ部分に対して、理由と性格を記述させた。

【児童A】鳥もけものも一ぴきもいやがらんというところや、くるくる回って、それからどたつたおれるだらうねなどのところで、動物をころそうとしているし、いいかたがうえからめせんだから、えらそうな紳士と名づけました。

【児童B】いやな紳士と名づけました。理由は損害といって犬のしんぱいをしていないからです。

児童A・Bのように、「紳士」というキーワードを物語文の表現の中でも紳士の会話を用いて説明することができた。児童A・Bの波線部分の「鳥もけものも一ぴきもいやがらん」「くるくる回って、それからどたつたおれるだらうね」「損害」は物語文の紳士の会話で

ある。紳士がどういう性格であったのかを物語文の紳士の会話を用いてまとめている。キーワードを使うことや、「～といっている」という文章の引用をするように指示することで、授業で行った「紳士」の性格を物語文の会話や自分の考えとつなげて再構成する思考を促すことができた。

[課題] 全員が納得して班の意見をまとめることができなかつた【手立て③】

友達になりたいくらい紳士が好きと意見を選択した児童の変容を見ると、4人の意見が変容しなかつた。変容しなかつた児童の班は、班の意見として紳士のことが嫌いな理由を発表していた。班での意見として発表したにも関わらず、個人の意見は変容しなかつた。このことから本時では、班での話し合いの仕方に問題があつたと考える。班の中で納得して一つの意見としてまとめるように指導する必要があつた。

[改善策] みんなが納得するように意見をまとめる【手立て③】

班での話し合いの前に、指示を出す。

【発問②】班で紳士はいい人なのか、ひどい人なのかを意見をまとめてください。班のみんなが納得した上で意見をまとめてください。

班のみんなが納得するようにまとめさせることにより、立場の違う意見を説得しようとするだろう。紳士と友達になりたいという意見の児童は、友達になりたくないという意見の児童を説得しようとする。反対に、紳士と友達になりたくないという意見の児童は、友達になりたいという意見の児童を説得しようとする。説得するためには、相手に自分の意見をわかってもらえるように考えて、説明することが必要になる。そのため、検討する力を促すことができるだろう。

《国語科通信の活用》

国語科通信の実際について述べる。児童の1時間分の終末の感想を全員分まとめて発行した（図2）。



[図2 国語科通信 (No. 1)]

国語科通信の最後の部分に教師がモデル文「Great ロンリスト！」を示し、どのような文章が論理的でわかりやすかったかを掲載した（図3）。

Great ロンリスト！

今回の「Great ロンリスト」は他の動物たちも食べられてるのかって思うとソクッとした。しかもどんどん料理にされるのがおそろしかつたです。

「ソック」という言葉が怖さが伝わりますね・「しかも」という言葉が入ることで、怖さが増しますね！

注文の1つ1つがおかしいのにそれにきがつかなくて不思議です。それにねこがしゃべるし書くので不思議です。

この文には「それに」という接続しが使われています！本当にふしづに思ったことが伝わりますね！

みんなも「Great ロンリスト」をめざそう！

[図3 国語科通信 (No. 1) のモデル文と説明]

国語科通信 (No. 1) は授業の最初に音読し、ポイントを口頭で説明した。口頭で説明する際には、モデル文を使って、具体的な表現が使ってある、わかりやすい文章がよいことを示した。書く活動で、具体的に書くように声かけした上で行った。

[成果] 論理的に書く力を波及させることができた

児童 A の第1時の終末に書かせた感想と第3時の終末に書かせた感想である。

【第1時の感想】注文の一つ一つがおかしい。それに気がついていないことが不思議だ。また、ねこがしゃべることも不思議だ。

【第3時の感想】紳士は人がらがりっぽなはずなのに動物をころしてお金にするのがつうかいだといつて。それに結局おんなじだったとかいつすごくめんどうくさがりやだと思う。けちでがんこそうだからまったく紳士っぽくないと考える。

第1時で書かせた感想とは異なり、第3時では物語文の表現を2つ（波線部分）使いながら、2つの根拠を示して理由を書いている。このように書くようになった理由は、2つあると考える。1つ目はモデル文を示したこと、わかりやすい文章へのイメージがもてたことである。2つ目は、児童が具体的に書くことを意識したからである。まずは、国語科通信でわかりやすい文章のイメージをもたせた。さらに、書く活動でも具体的に書くように声かけをした。この2点が成果につながったと考える。

[課題] 国語科通信を活かす

本時では、国語科通信を学級全員分の意見を載せて、モデル文とポイントを紹介するだけにとどまつた。ある児童 B は自分の文章を探し、「ここにあった」と教えてくれた。その授業での児童 B の終末の感想である。

さいしょの考え方と、いまの考え方、さかい目くらいだから△にした。

児童 B の感想には、「さいしょ」にどのような考えだったのか、「いま」はどのような考え方なのか、なぜ「さかい目なのかな」がわからない。モデル文を提示し、具体的に書くように声かけをしても、文章を改善するこ

とができない児童がいた。どの児童にもわかりやすく書く力を促すために、実際の書く技術指導も合わせて行う必要があった。

[改善案] 国語科通信を使って、話し合いを行う

国語科通信でモデル文を提示する。モデル文のいいところを発見させる。その後に「自分の文章だったらどのように改善できるかをノートに書きましょう」と指示し、文章の書き直しをさせる。モデル文とポイントを提示するだけの指導より、書く技術を育むことができるだろう。

V 成果と課題

[成果①] 物語文から根拠を考える姿が見られた

[仮説1]

教師力向上実習Ⅱの第5時の授業記録である。物語文の13個の注文の中の【当軒は注文の多い料理店ですから、どうかそこはご承知ください】という表現を【手立て② 選択させる発問】をして考えさせた。

T:「どうかそこはご承知ください」と書かれていて嬉しいですか？それとも嬉しいですか。その理由を教えてください。【手立て②選択させる発問】

C1: 私は嬉しいです。そのわけは、自分たちは何か食べものがほしくて来たのに、なんで、そこはご承知くださいと書いてあるのか意味がわからない。だから私は嬉しいです。

C2: 2行目に一人の紳士は顔をしかめたと書かれていて、「しかめる」を今辞書で調べたら、嫌な気持ちや機嫌などを顔に表すと書かれているから嬉しいと思っていると思う。

C3: 左の注文（【注文はずいぶん多いでしょうが、どうかいちいちこらえてください】）のあとに顔をしかめたと書かれている。「これはいったいどういうことだ」って書かれている。だから、C2の考えはあってないと思う。

選択させる発問をすると、C1のように「うれしいか」「うれしくないか」という立場を比較し、自分の考えに近い方を選択して発表する児童がいた。さらに、C2のように物語文の「しかめる」という言葉の意味を辞書で調べ、その意味を根拠に考える姿が見られた。そして、C3のように物語文の書かれた内容の順序まで注目して、物語の因果関係を考えることや友達の意見を検討している児童がいた。

このように比較する思考、検討する思考、因果関係を考える思考が育ちつつあることが伺える。

[成果②] 物語文の表現を使った記述が増えた

[仮説2]

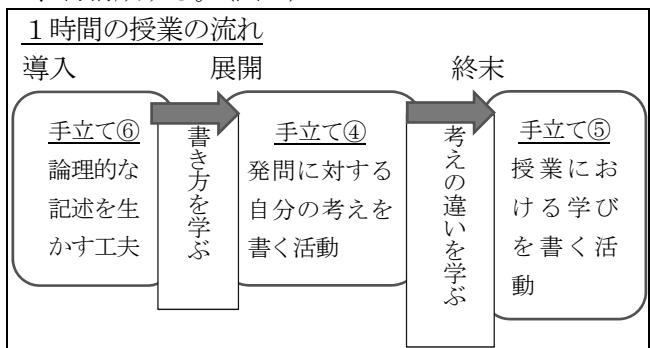
児童の第1時と第11時の振り返りである。

【第1時の感想】ねこがなぜ人を食べようとするのかが不思議です。

【第11時の感想】お金のことしか考えていない紳士が最後くしゃくしゃの顔になったのがおもしろかった。

【第1時の感想】では、「ねこがなぜ人を食べようとするのか」という考えを物語文のどこの部分から読み取ったかという根拠が書かれていません。しかし、【第11時の感想】では読み取った部分が明記されている。結末の「くしゃくしゃの顔になった」という物語文の表現を根拠に、おもしろいと考えたことがわかる。

物語文の表現を使った記述が増えた理由は、相手の納得する文を書く活動の3つの手立てを、以下のように1時間の中で連動させることができたからだと考える。授業の最初に【手立て⑥ 論理的な記述を生かす工夫】を行い、モデル文とポイントを学ばせる。そして、【手立て④ 発問に対する自分の考えを書く活動】で考えを整理し、明確にする。最後に授業で学んだことを【手立て⑤ 授業における学びを書く活動】でまとめ、再構成する。（図4）

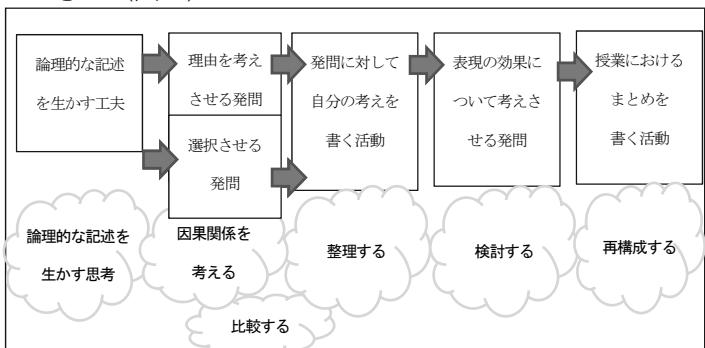


〔図4〕1時間の中で相手が納得する文を書く活動

相手が納得する文を書く活動を工夫することで、物語文の記述を増やすことができた。

[成果③] 発問と書く活動を連動により論理的思考をする場面を増やすことができた [仮説1] [仮説2]

教師力向上実習Ⅱでは実践をする中で、以下のようない發問と書く活動を連動させた授業を展開することができた（図5）



〔図5〕1時間の授業と児童の思考の流れ

1時間の中で、発問と書く活動を連動させることにより、授業の中での思考場面を5つ設定することができた。さらに、発問と書く活動を交互に行ったことで、[成果①]や[成果②]のような児童が表れたと考える。

[課題①]客観的な検証を学ぶ

今回、論理的思考力の伸びの検証を授業記録と授業場面の記述のみで行った。授業記録と記述だけでは、客観性は低くなってしまう。今後、論理的思考力を育む検証方法について学んでいく必要がある。

[課題②]補助発問を工夫する〔仮説1〕

文章を根拠にして考えさせる発問をした後に「自分だったらどう?」という補助発問をした。そのため、物語文から児童の意識が離れてしまった。結果、自分の経験のみを根拠にし、友達の意見を聞いても自分の意見を変えない児童がいた。補助発問が児童の思考を促していくかを考え、補助発問を工夫していきたい。

[課題③]まとめを書く意義を感じさせる〔仮説2〕

発問に対する自分の考えを書く活動では、自分の意見をわかりやすくまとめようとしない児童がいた。まとめをわかりやすく書く意義を感じせるように、指導する必要がある。

また授業における学びを書く活動ではキーワードを使って書かせると、物語文の表現を使って書くことができない児童がいた。わかりやすい文章について児童がすぐ取り組めるように、ポイントをわかりやすく提示したり、書く技術指導をしたりする必要がある。

VI 教師力向上に向けて

教材分析力を高める

「国語科の授業を正しく、望ましいものとして具現化していくために、指導に当たる教師は望ましいフィルターをつくらなくてはならない。そのためには『教材研究』がまず何よりも大切になってくる」と野口は述べている¹⁰⁾。解がないものを発問してしまったり、一番考えさせたいことで書かせることができなかったりした。教材分析力を高めるために、国語の授業の理論書や実践書を読み、より深い教材分析を行っていきたい。

発問の精選を行う

授業記録の作成をしてわかったことは、発問の多さである。子ども同士で自由に議論させて考えさせる場面より、教師主導で進めていく場面が多くあった。

児童が「論理的思考力」を自ら高めていくためにも、精選された発問で考えさせる。発問を精選するために、発問から考えさせたいことを明確にする。このことが今後の課題である。

論理的思考力とは何かをくり返し考える

「論理的思考力とはどんな力なのか」と考えながら、研究を行った。しかし、「論理的に考えながら書いた文章はどんな文章なのか」「それぞれの発達段階における論理的思考力とはどんな力なのか」など研究していく中で疑問に思った。これからも「論理的思考力」について考え続け、具体的な思考にする必要がある。

さらに研究をしていく中で、「私自身どのくらい論理的思考力が身についているのだろうか」と不安に思った。「地道な作業を教師自身が継続していくことですか「論理的思考」を語ることはできないのである」と鈴木は述べている¹¹⁾。地道な作業を継続し、考え方を続けていくことで、教師自身の「論理的思考力」を高めていきたい。

【引用文献】

- 1) 白石範孝,『白石流 国語授業シリーズ① 物語の授業』,株式会社東洋館出版社, 2015, 6ページ
- 2) 野口芳宏,『国語科授業の教科書』,さくら社, 2012, 18, 41, 42ページ
- 3) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf (2017.2.5 最終閲覧)
- 4) 平成28年6月の中央教育審議会の報告「学習指導要領改訂に向けての動向について(案)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryō/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374211_05.pdf (2017.2.5 最終閲覧)
- 5) 2) に同じ, 69ページ
- 6) 宇佐美寛,『新版 論理的思考 論説文の読み書きにおいて』,メチカルフレンド社, 1979年, 30ページ
- 7) 宇佐美寛,『論理的思考をどう育てるか』,明治図書, 2003, 136ページ
- 8) 三森ゆりか,『論理的に考える力を引き出す—親子ができるコミュニケーション・スキルのトレーニング』,一声社, 2002, 5ページ
- 9) 白石範孝,『白石範孝の国語授業の技術』,東洋出版社, 2013, 18ページ
- 10) 2) に同じ, 31ページ
- 11) 野口芳宏・日向教育サークル,『国語科で育てる新しい学力 1 論理的な思考力の育成』明治図書, 2009, 110ページ

【参考文献】

- ・野口芳宏,『教師のための発問の作法』,学陽書房, 2011
- ・日本教育技術教育学会,『論理的な「言語力」を育てる国語科の授業—「新学習指導要領(案)の検討—』,明治図書, 2008
- ・野口芳宏・宇和島教育サークル,『国語科で育てる新しい学力 2 論理的な表現力の育成』,明治図書, 2009

【付記】

大学院生活の2年間で多くのことに挑戦してきた。「論理的思考力」についての研究することはこの2年で最大の挑戦であった。この研究に取り組むことができたのは、鈴木健二先生をはじめ、連携協力校の管理職の先生方、指導教諭のK先生、教職員の先生方に温かくご指導いただいたからです。深く感謝いたします。