

文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する力を育む国語科学習指導の工夫 — 思考を視覚化するシートを用いて表現する活動を通して —

三原市立西小学校 住原 紀恵

研究の要約

本研究は、文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する力を育む国語科学習指導の工夫について考察したものである。文献研究から、文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する力とは、自分の感想や考えをまとめるために、登場人物の行動や気持ちの変化、性格、情景、人物像などが表れている叙述から見えない論理を捉えて解釈し理解したことを根拠に、自分の既存の知識や様々な体験と結び付け推論し、具体的で妥当性のある理由づけをしながら読む力とした。この力を育成するために、考えを形成する過程の始めに「目的理解」の段階を設定し、考えの形成に向かって読みが繋がっていくよう単元を構成した。また、考えを形成する過程のどの段階においても、自分の考えに妥当性もてるよう、思考を視覚化するシートを用いて表現できるようにした。これらのことにより、思考を視覚化するシートを用いて表現する活動を行うことは、根拠を基に妥当性のある理由づけをしながら文章を読むことにつながり、文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する力を育むことに有効であると分かった。

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編（平成30年，以下「29解説」とする。）では、国語科の全ての領域において自分の考えを形成する学習過程が重視され、「考えの形成」に関する指導事項が位置付けられたことが示された⁽¹⁾。

所属校の第3学年児童54人が「おもしろいところやおすすめしたいところを考えて感想を書く」という目的をもって文学的な文章を読み、書いた感想を分析すると、①目的の一部しか理解しないまま文章を読んでいる、②文章中の叙述や内容を論理的に解釈し表現できていない、③解釈したことに基づいて既存の知識や体験と結び付けて感想を書くことの意味ができていない、という三つの課題が明らかになった。自身の指導を振り返ると、「考えの形成」を踏まえた単元構成ができていない、論理的に考えさせたり、既存の知識や体験と結び付けて考えを表現させたりする指導が不十分だったなど、考えを形成する過程における指導の課題が明らかになった。

以上のことから、文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する力を育むことを中核に据えて国語科学習指導の工夫をする必要があると考え、本主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する力とは

(1) 文学的な文章を読むことを通して学ぶ意義

A 文学的な文章の特徴

「29解説」「C読むこと」の言語活動例には、文学的な文章で取り上げる文章として、第1学年及び第2学年は物語や絵本など、第3学年及び第4学年は詩や物語など、第5学年及び第6学年は詩や物語、短編小説、伝記などが例示されている⁽²⁾。物語は全学年を通して例示されており、小学校段階で取り上げる代表的な文学的な文章であると言える。そこで、本研究では、特に物語に焦点を当てて研究を進める。

文部科学省検定済教科書には、全学年に登場人物の変化や成長を描いた物語が掲載されている⁽³⁾。物語の特徴について、河野庸介（2014）は、「ある事件・出来事を通して変化・成長していくある人物の姿を具体的に叙述することにより作者の考えを表現した文章」¹⁾であることを挙げている。そこで、本研究は河野（2014）の考えに則って研究を進める。

イ 文学的な文章を読むことを通して学ぶ意義

田近洵一（2014）は、文学的な文章を読むということは、文章に言葉の仕組みを見だし、読者の内に一つの意味世界を形成していくことだと述べ、どう読んだかを言語化して明確にし、さらに意味を追究したり価値付けたりすることで読みが深まるとし

ている⁽⁴⁾。つまり、言葉の意味、働き、使い方等に
着目して文章を読むことで、文章の構造と内容を捉
えて意味世界を形成し、それを言語化することで文
章をどう解釈したかが明確になり、文章のもつ意味
や価値を考えることができるということである。

また、岡田幸一（2018）は、文学的な文章を授業
で他者とともに読むことで自分の読みが深まり、文
学的な文章を読むことの楽しさを感じられると述
べている⁽⁵⁾。つまり、文学的な文章を読んで一人一人
がもった自分の読みを、他者のもつ多様な読みと交
流し、どのように違うのか、なぜ違うのかを考える
ことで、自分の読みを変容させたり、深めたりする
ことができるということである。

以上ア、イから、文学的な文章を読むことを通し
て学ぶ意義は、文章に用いられている言葉の意味、
働き、使い方等に着目して意味世界を形成し、自分
の読みや考えを言語化して多様な読みや考えと交流
することで、自分の読みや考えを変容させたり深め
たりし、文章のもつ意味や価値を考えられるよう
になることと整理する。

(2) 文学的な文章を読んで考えを形成するための 言語活動

ア 文学的な文章を読むことにおける考えの形成

「29解説」の「読むこと」の指導事項は、「構造
と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共
有」が示された⁽⁶⁾。「読むこと」における「考えの
形成」とは、「文章の構造と内容を捉え、精査・解
釈することを通して理解したことに基づいて、自分
の既知の知識や様々な体験と結び付けて感想をも
ったり考えをまとめたりしていくこと²⁾とされた。
石丸憲一（2020）も、「考えの形成」で目指す考え
とは、「構造と内容の把握」や「精査・解釈」の各
段階の発問や課題に対する考えではなく、読み取
ったことを踏まえて、さらに積み上げて形成する考
えだと述べている⁽⁷⁾。石丸（2020）が挙げた文学
的な文章を読んで形成する考えの内容を表1に示す。

表1 文学的な文章を読んで形成する考えの内容⁽⁸⁾

	内容	内容の具体
①	テキストの評価	主観的評価、客観的評価を行う。
②	個人的な価値を捉えること	読解の学習で得たことを総合し抽象化する。
③	テキストの鑑賞	文章から得た感動が何によるものかを明らかにする。①②にも関連する。
④	新たな課題についての探究	解釈を通した後に生まれた疑問を新たな課題として探究する。
⑤	内容や表現の仕方をヒントに、創作に向かうこと	何をどうヒントにしているかを明らかにし、創作活動を行う。

これらの内容を、児童の発達段階や教材の特性を
踏まえて言語活動に設定し、単元を通して考えを形

成できるようにすることとなる。

以上のことから、文学的な文章を読むことにお
ける「考えの形成」とは、「構造と内容の把握」「精
査・解釈」を通して理解したことに基づいて、自分
の既知の知識や様々な体験と結び付けて、文章に対
する評価や価値付け、鑑賞、新たな課題探究、創作
活動という言語活動を通して、感想や考えをまとめ
ていくことと整理する。

イ 文学的な文章を読んで考えを形成するための 言語活動の設定

「29解説」における文学的な文章を読むことに関
わる指導事項及び言語活動例を表2に示す。

表2 文学的な文章を読むことに関わる指導事項及び言語
活動例⁽⁹⁾（下線は稿者による。）

	第1学年及び第2学年	第3学年及び第4学年	第5学年及び第6学年
構造と内容の把握	イ 場面の様子や登場人物の行動など、内容の大体を捉えること。	イ 登場人物の行動や気持ちなどについて、叙述を基に捉えること。	イ 登場人物の相互関係や心情などについて、描写を基に捉えること。
精査・解釈	エ 場面の様子に着目して、登場人物の行動を具体的に想像すること。	エ 登場人物の気持ちの変化や性格、情景について、場面の移り変わりや結び付けて具体的に想像すること。	エ 人物像や物語などの全体像を具体的に想像したり、表現の効果を考えたりすること。
考えの形成	オ 文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつこと。	オ 文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつこと。	オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめること。
共有	カ 文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること。	カ 文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと。	カ 文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げること。
言語活動例	イ 読み聞かせを聞いたり物語などを読んだりして、内容や感想などを伝え合ったり、演じたりする活動。	イ 詩や物語などを読み、内容を説明したり、考えたことなどを伝え合ったりする活動。	イ 詩や物語、伝記などを読み、内容を説明したり、自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりする活動。

これらの指導事項を、言語活動例イのような活動
を通して指導する。この言語活動を具体化したもの
として、文部科学省検定済教科書4者に掲載されて
いる文学的な文章では、「考えの形成」に関わって
どのような言語活動が設定されているか、表1の内
容に合わせて整理した。その結果を表3に示す。

表3 文部科学省検定済教科書に掲載されている文学的な
文章における「考えの形成」に関わる言語活動の例⁽¹⁰⁾

第1・2学年	① 好きなおもしろいところを見付け、理由を伝え合う。(3社) 登場人物の行動について感想をまとめる。(2社) ⑤ 続き話を書く。(1社) ②・③・④は記載なし。
第3・4学年	① 好きなおもしろいところ、不思議なところ、心に残ったところを中心に感想をまとめる。(3社) 登場人物の性格や行動、関係について考えたことをまとめる。(4社) ③ 文章から得た印象や感動がどこから来るのかを考えてまとめる。(3社) ④ 不思議な出来事を問いに話し合い、考えたことをまとめる。(1社) ②・⑤は記載なし。
第5・6学年	① 自分と重ね合わせて、登場人物の関係について考える。(1社) ② 作者が作品に込めた思いについてまとめる。(1社) 登場人物の生き方について考えたことをまとめる。(2社) 自分の気持ちや考えに変化があったことをまとめる。(1社) ③ 心に残った表現や描写、展開などについて感想をまとめる。(3社) ⑤ これからの登場人物の関係について考える。(1社) ④は記載なし。

表中の①～⑤は、表1の①～⑤と対応している。

表3から、第1学年及び第2学年では、「①テキストの評価」が多く設定されている。この段階の評価は、表2に示した場面の様子や登場人物の行動などについて理解したことに対し、「好き」「おもしろい」などの感想を基にした主観的評価を行うことが中心となり、そう感じた理由を実際の経験と結び付けて表現することを通して考えの形成を目指す。第3学年及び第4学年でも、「①テキストの評価」が多く設定されている。この段階の評価は、表2に示した登場人物の行動や気持ちの変化、性格、情景について理解したことに対して評価を行う。ここでは、「好き」「おもしろい」などの感想だけでなく、登場人物の性格や行動、関係について、自分はどう考えるか、既知の知識や様々な体験と結び付けて表現することを通して考えの形成を目指す。第5学年及び第6学年では、②「個人的な価値を捉えること」が多く設定されている。表2に示した登場人物の相互関係や心情、人物像や物語などの全体像について理解したことを基に、作品から受け取ったテーマを抽象化して自分の考えをまとめることを通して、考えの形成を目指す。加藤郁夫(2019)は、物語を抽象的に捉えられるようになるのは中学年以降と述べており⁽¹¹⁾、読み取ったことを抽象化し作品の価値を考えるのは、高学年段階がふさわしいと言える。

以上表1, 2, 3を基に「考えの形成」を促す言語活動と各学年の関連を図1に整理する。



図1 「考えの形成」を促す言語活動と各学年の関連

(3) 文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する力

鶴田清司(2014)は、自分の考えを丁寧に言語化することで言語活動の充実が図られるとし、そのために必要となるのが論理的思考力・表現力だと述べている。そして、「根拠、理由、主張」を区別して思考、表現することで考え方の筋道が明確になると指摘し、「三角ロジック(根拠・理由・主張の3点セット)」を用いることを提唱している⁽¹²⁾。「根拠」とは、誰が見ても明らかな証拠資料のことで、自分の体験は、事実であっても客観的に確かめようがなく、根拠ではない。「理由」とは、その根拠がなぜその主張を支えているかを説明するものである。既

有の知識や体験に基づき具体的に述べることで説得力が高まる。根拠と主張をつなぐ役目として、理由が妥当なものかも重要である。

また、難波博孝(2018)は、「見えない論理」を捉えて文章を読むことが読解力の基盤になると指摘している⁽¹³⁾。「見えない論理」とは、文章中に明確には書かれていないつながりや筋道のことである。文学的な文章では、登場人物に変化・成長が表れた因果関係を明示せず、出来事の中で表現している。文章中の「見えない論理」を捉えることで、文学的な文章を論理的に読むことができると言える。

さらに、難波(2018)は、文学的な文章を読むことにおいて、根拠や理由づけに妥当性をもたせるものは、読者の記憶や体験によるものだと説明している⁽¹⁴⁾。つまり、叙述を根拠に、自分の既知の知識や様々な体験を結び付けて推論することで、推論結果に妥当性をもたせることができるのである。

以上のことから、文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する力とは、自分の感想や考えをまとめるため、登場人物の行動や気持ちの変化、性格、情景、人物像などが表れている叙述から見えない論理を捉えて解釈し理解したことを根拠に、自分の既知の知識や様々な体験と結び付け推論し、具体的に妥当性のある理由づけをしながら読む力と整理する。

(4) 文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する過程

石丸(2020)は、「考えの形成」をより主体的に展開していくために、単元の始めに方向性を示し、見通しをもたせる必要性を指摘している⁽¹⁵⁾。つまり、単元の始めに「目的理解」の段階を設定し、単元を通してどのような考えを形成していくのかを児童が理解しておくことが重要だと言える。この段階で、「考えの形成」でどのような言語活動を行うかを確認し、一人一人が考えを形成できるよう「構造と内容の把握」「精査・解釈」を行う。

また、II 1(1)イで述べたように、他者との交流が自分の読みや考えを深めるために欠かせない。そこで、「共有」の場面を、「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」の各段階に設定し、それぞれ共有①、共有②、共有③と位置付ける。自分の読みや考えをお互いに共有し、比較することで、自分の読みや考えを深められるようにする。共有①は、「構造と内容の把握」の段階で、読み進める上で必要な内容を正しく読めているかを確認するために、共有②は、「精査・解釈」の段階で、書かれていること、あるいは書かれていないことについて、

より具体的に想像するために行う。この段階では、着目する叙述や結び付ける叙述によって多様な解釈が出てくる。着目した叙述やどのような解釈をしたかを比較することで、自分の読み方を見直せるようにする。共有③は、「考えの形成」の段階で、設定した言語活動に対して一人一人がもった考えを共有し、自分の考えを振り返るために行う。そのために、一人一人の感じ方や考え方の違いはどこから来るのかを話し合うとともに、他者の考え方のよさにも気付けるようにする。

以上のことから、文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する過程を図2にまとめる。

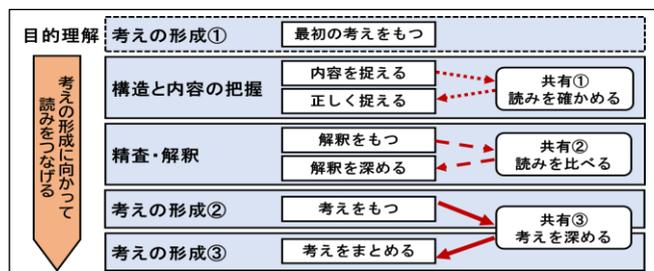


図2 文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する過程
(共有①②③に行き交う矢印の破線、実線の違いは、考えの形成につながる意見の質的な違いを表す。)

図2のように、「目的理解」で示した「考えの形成」に向かって各段階の読みをつなげるようにする。「考えの形成」は、他者と共有することで考えの変容や深まりを目指すことから、考えをもつ段階を「考えの形成②」、共有を通じた後の考えをまとめる段階を「考えの形成③」と整理する。なお、以下考えを形成する過程の各段階を示すときは「」を用いる。

2 思考を視覚化するシートを用いて表現する活動

細川太輔 (2018) は、思考を視覚化することは、
 ①自分の考えをまとめること
 ②学び合いを活性化すること
 ③振り返りや評価がしやすくなることの3点で有効と述べている⁽¹⁶⁾。そこで、本研究では、視覚化の有効性を生かし、鶴田 (2014) の「三角ロジック」を基に次頁図3に示す思考を視覚化するシート(以下「視覚化シート」とする。)を作成する。なお、本研究では、文章を読んで捉えた内容や解釈したこと、自分の考えを表現させることから、「主張」を「考え」として児童に示す。

視覚化シートは、上部に「目的理解」で設定した言語活動を示して見通しをもてるようにし、考えを

形成する過程の各段階の思考を一連のシートとしてつなげたものである。各段階は上下に分かれており、上段は、図3内の①②③のように、根拠、考え、理由づけをカードに書いて自分の考えを整理する。複数の根拠や考え、理由づけがある場合は、新たなカードに書き、貼り重ねていくようにした。そして、共有を踏まえてまとめた自分の考えを下段に書く。

以下、視覚化シートを用いて表現する活動の有効性を、細川 (2018) の挙げた有効性と関連させ、登場人物の性格を捉え、精査・解釈して考えを形成する単元を取り上げて具体的に説明する。

まず、図3のように、考えを形成する過程の全段階で視覚化シートを活用することで、「①自分の考えをまとめること」が可能になる。「目的理解」では、学習前の「考えの形成①」として、初読段階の登場人物に掛けたい言葉を書かせる。「構造と内容の把握」では、図3内②の「根拠」に登場人物の性格が分かる叙述、「考え」に場面ごとの登場人物の性格について理解したことを書かせる。そして、根拠と考えが論理的につながるよう、言葉の意味、働き、使い方等に着目して推論し、理由づけをさせる。

「精査・解釈」では、図3内③の「根拠」に登場人物に多面的な性格が表れるきっかけとなった出来事、「考え」に登場人物に表れた多面的な性格を書かせる。この段階の理由づけは、言葉の意味、働き、使い方等に着目するだけでなく、自分の既存の知識や様々な体験と結び付けて推論することで、登場人物に変化・成長が表れた「見えない論理」を捉えられるようにする。「考えの形成②」では、図3内④の「根拠」に文章を読んで理解した登場人物の性格、「考え」にそのような登場人物に掛けたい言葉を書かせる。この段階の理由づけは、登場人物の性格と自分の既存の知識や様々な体験を結び付けて推論することで、より実感を伴った具体的なものとして自分の考えを整理できるようにする。「考えの形成③」では、共有を通して変化や深まりがあった自分の考えや根拠とする解釈、理由づけについて、視覚化シートに付け足したり修正したりする。そして、図3内⑤に登場人物に掛けたい言葉をまとめさせる。

次に、視覚化シートを用いて「共有①②③」を行うことで、「②学び合いを活性化すること」が可能になる。思考が視覚化してあることで、自分と他者の思考が比較しやすくなる。グループや全体において、考えや根拠、理由づけの共通点や相違点が捉えやすくなり、お互いの理由づけに妥当性があるか、納得できるかを検討することができる。

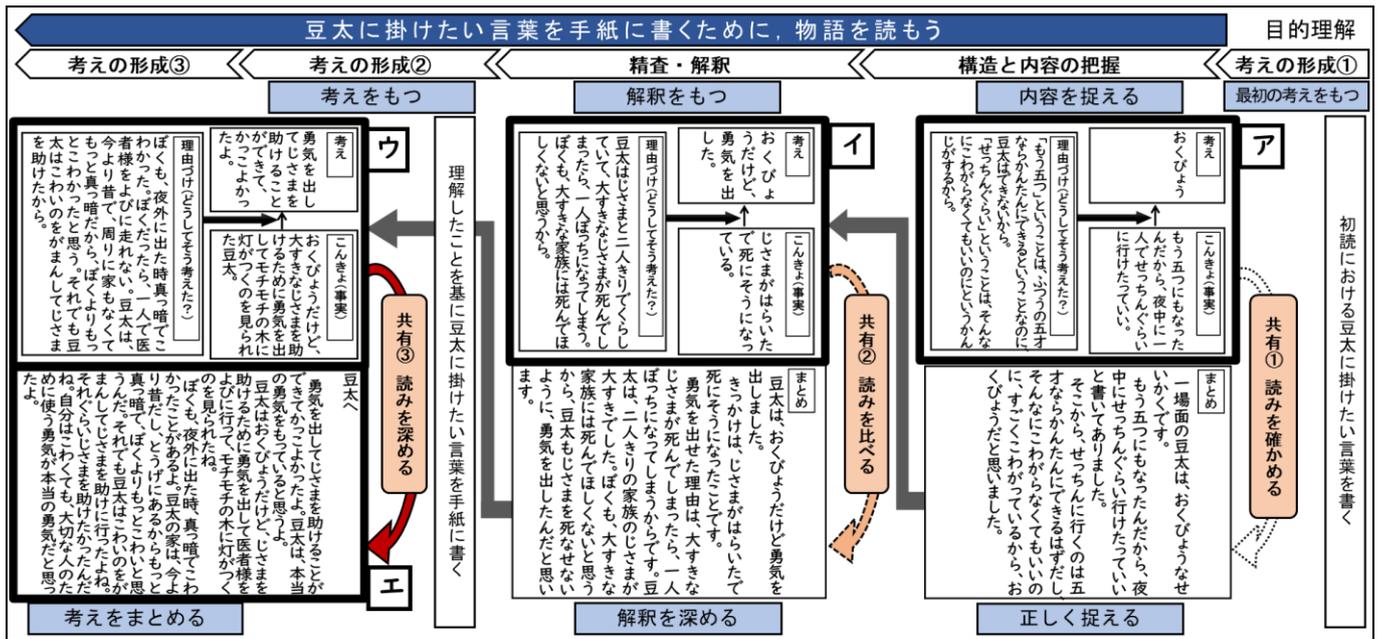


図3 思考を視覚化するシートの具体

最後に、視覚化シートの記述内容を分析することで、「図振り返りや評価がしやすくなること」が可能になる。児童は、根拠、考え、理由づけを区別し、それぞれの関係に妥当性があるかどうかを自己評価できる。教師は、児童がどのような論理で考えを形成したかを評価し、指導に生かすことができる。

以上のことから、視覚化シートを用いて表現する活動を行うことは、文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する力を育むために有効と考える。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

思考を視覚化するシートを用いて表現する活動を行えば、文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する力を育むことができるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表4に示す。

表4 検証の視点と方法

	検証の視点	方法
1	文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する力を育むことができたか。	アンケート プレテスト
2	視覚化シートを用いて表現する活動は、文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する力を育むために有効だったか。	ポストテスト 視覚化シート 行動観察

Ⅳ 研究授業について

研究授業の内容を表5に示す。

表5 研究授業の内容

期間	令和3年12月7日～令和3年12月20日	
対象	所属校第3学年（1学級30人）	
単元名	豆太に掛けたい言葉を手紙に書こう！ 「モチモチの木」（『新しい国語三下』東京書籍令和2年度版）	
目標	中心人物の性格について複数の叙述を結び付けて読むことで具体的に想像し、それらを基に中心人物の性格に対する自分の考えをまとめることができる。	
単元を貫く指導事項	文章を読んで理解したことに基いて、考えをもつ。（〔思考力、判断力、表現力等〕C 読むこと(1)オ）	
言語活動	豆太に掛けたい言葉を手紙に書く。（テキストの評価）	
次	時	学習活動
一	1	目的理解 考えの形成① (最初の考えをもつ) 教材文を読み、豆太に掛けたい言葉を書く。単元を貫く言語活動を設定し、学習計画を立てる。
	2	構造と内容の把握 視覚化シートを用いて、豆太の行動や会話などの叙述を根拠に、場面ごとの豆太の性格について考え、言葉の意味、働き、使い方等に着目して推論し、理由づけを書く。
二	3	共有① 視覚化シートを用いて共有し、お互いの理由づけに妥当性があるか、納得できるかを検討する。
	4	正しく捉える 共有①を通して気付いたことを基に文章を読み直し、場面ごとの豆太の性格をまとめる。
三	5	精査・解釈 解釈をもつ 視覚化シートを用いて、豆太に多面的な性格が表れるきっかけとなった出来事を根拠に、豆太に表れた多面的な性格を考え、言葉の意味、働き、使い方等に着目したり、自分の既知の知識や様々な体験と結び付けたりして推論し、理由づけを書く。
	6	共有② 視覚化シートを用いて共有し、お互いの理由づけに妥当性があるか、納得できるかを検討する。
	7	解釈を深める 共有②を通して気付いたことを基に文章を読み直し、豆太に多面的な性格が表れた理由をまとめる。
四	8	考えの形成② (考えをもつ) 視覚化シートを用いて、これまでの学習を通して捉えた豆太の性格を根拠に、豆太に掛けたい言葉を考え、自分の既知の知識や様々な体験を結び付けて推論し、理由づけを書く。
	9	共有③ 視覚化シートを用いて共有し、お互いの理由づけに妥当性があるか、納得できるかを検討する。
	10	考えの形成③ (考えをまとめる) 共有③を通して気付いたことや見直したことをまとめ、豆太に掛けたい言葉を手紙に書く。

Ⅴ 研究授業の分析と考察

1 文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する力を育むことができたか

(1) プレテスト・ポストテストの比較

プレテスト、ポストテストの内容及び評価の判断の基準を表6、結果を表7、ポストテストにおいてB評価と判断した児童の記述の一部を表8に示す。

表6 プレテスト・ポストテストの内容及び評価の判断の基準

教材名	
プレ	「ニャーゴ」(『新しい国語二上』東京書籍令和2年度版)
ポスト	「サーカスのライオン」(『新しい国語三上』東京書籍令和2年度版)
設問の内容	
構造と内容の把握	叙述(根拠)を基に登場人物の性格(自分の考え)を捉えることができるか。
精査・解釈	登場人物の性格を場面の移り変わり結び付け(根拠)、具体的に想像することができるか。
考えの形成②	文章を読んで理解した多面的な性格をもつ登場人物(根拠)に対して、掛けたい言葉(自分の考え)をもつことができるか。
考えの形成③	グループでの共有を踏まえ、多面的な性格をもつ登場人物に掛けたい言葉を手紙にまとめることができるか。
評価の判断の基準	
構造と内容の把握	A 複数の叙述を根拠に、妥当性のある理由づけをし、多面的に性格を捉えている。
	B 根拠を基に、妥当性のある理由づけをし、多面的に性格を捉えている。
	C 根拠を基に性格を捉えているが、理由づけが不十分、又は妥当性がない。
	D 根拠を基に性格を捉えているが、理由づけが根拠を繰り返している。又は理由づけがない。
	E 適切な叙述を根拠にしていない。
	F 性格を捉えていない。
精査・解釈	A 登場人物に多面的な性格が表れるきっかけとなる出来事(以下「きっかけ」とする。)前後の登場人物の状況を把握し、行動や会話に関わる複数の叙述から想像できる思いを結び付けて妥当性のある理由づけをしている。
	B きっかけ前後の登場人物の状況を把握し、行動や会話に関わる複数の叙述を結び付けて妥当性のある理由づけをしている。
	C きっかけは把握しているが、理由づけが不十分、又は妥当性がない。
	D きっかけは把握しているが、理由づけが根拠を繰り返している。又は理由づけがない。
	E きっかけを把握していない。
考えの形成②③	A 登場人物の性格に基づいて、既知の知識や様々な体験を具体的に結び付けて妥当性のある理由づけをし、掛けたい言葉を書いている。
	B 登場人物の性格に基づいて、既知の知識や様々な体験と結び付けて妥当性のある理由づけをし、掛けたい言葉を書いている。
	C 登場人物の性格に基づいて掛けたい言葉を書いているが、理由づけが不十分、又は妥当性がない。
	D 登場人物の性格に基づいて掛けたい言葉を書いているが、理由づけが根拠を繰り返している。又は理由づけがない。
	E 登場人物の性格に基づいていない。

プレテスト・ポストテストでは、考えの形成①は実施していない。

表7 プレテスト及びポストテストの結果(n=28)(人)

		ポストテスト						計
		A	B	C	D	E	F	
構造と内容の把握	プレテスト	A	0	0	0	0	0	0
	B	0	0	0	1	0	0	1
	C	0	0	0	0	0	0	0
	D	0	7(c)	1	3(d)	0	2(a)	13
	E	0	0	0	0	0	0	0
	F	0	4(e)	0	8(b)	0	2	14
	計	0	11	1	12	0	4	28
精査・解釈	プレテスト	A	0	0	0	0	0	0
	B	0	0	1	0	0	0	1
	C	0	0	1	0	0	0	1
	D	0	3	2	4	3(c)	0	12
	E	0	3(e)	3(b,d)	1	7(a)	0	14
	計	0	6	7	5	10	0	28
考えの形成②	プレテスト	A	0	0	0	0	0	0
	B	0	0	0	2(c)	0	0	2
	C	0	0	0	1	0	0	1
	D	0	4	0	4(d)	1	0	9
	E	0	5	0	11(a,b,e)	0	0	16
	計	0	9	0	18	1	0	28
考えの形成③	プレテスト	A	0	0	0	0	0	0
	B	0	1	0	1(c)	0	0	2
	C	0	2(e)	1	3(b)	0	0	6
	D	0	8	2(a)	0	1	0	11
	E	0	3	0	5(d)	1	0	9
	計	0	14	3	9	2	0	28

ポストテスト実施日に欠席した2人を除き、28人で集計した。表中のa~eは児童を表す。以下、児童a~児童eとする。

表8 ポストテストにおいてB評価の児童の記述の一部

構造と内容の把握	「すばやく」ということは早く助けたいという思いがあったというから、じんざは早く男の子を助けたくて勇気を出した。
精査・解釈	じんざが勇気を出したきっかけは、男の子の家が火事になったこと。男の子はいつもチョコをくれたり話をしたりしてくれたから、じんざは男の子に死んでほしくないという気持ちが生まれた。
考えの形成②	じんざは男の子のために命をかけて炎の中に飛びこんでいいね。普通だったら、あぶないしこわいから、男の子がいても炎の中には飛びこめないからです。
考えの形成③	じんざって自分の命をかけて男の子を助けるなんて優しいね。ぼくだったら火の中に飛びこめないけど、じんざは足をかがしていたのに、痛いのを忘れて男の子を助けたからすごかったよ。じんざはチョコレートはすきではなかったけど目を細くして受け取ったということは、それほど男の子が来てくれるのがうれしかったんだね。

下線は稿者による。

表7から、プレテストとポストテストを比較すると、B評価の児童は、「構造と内容の把握」では10人、「精査・解釈」では5人、「考えの形成②」では7人、「考えの形成③」では12人増加した。

表8の、「構造と内容の把握」の記述は、「すばやく」という言葉の意味に着目し、「早く助けたい」という登場人物の気持ちが表れていると理由づけして性格を捉えることができている。また、「精査・解釈」の記述は、「いつも~してくれた」と表現し、登場人物が男の子に対して感謝や親しみの気持ちをもっていることを読み取り、「死んでほしくない気持ちが生まれた」と理由づけして登場人物の性格を具体的に想像することができる。また、「考えの形成②」の記述は、「普通だったら」と自分の既知の知識と結び付けて推論し理由づけすることで、登場人物が命を懸けた行動を取ったことに対する自分の考えをもつことができている。さらに、「考えの形成③」の記述は、「ぼくだったら」と自分の体験を思い起こして理由づけすることで、登場人物が自分にはできない行動を取ったことに対して自分の考えをまとめることができている。

以上の分析から、考えを形成する過程において、叙述を根拠に具体的で妥当性のある理由づけができる児童が増えてきており、文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する力は育まれつつある。

(2) 「考えの形成②」のつまずきの要因

ポストテスト「考えの形成②」では、B評価は9人とどまっている。「考えの形成②」でつまずきが生じた要因は、考えを形成する過程と、「考えの形成」段階のそれぞれにあると考える。以下、それぞれで生じたつまずきと改善について、児童の実態を挙げながら具体的に分析する。

ア 考えを形成する過程におけるつまずきと改善

ポストテストにおいて「考えの形成②」がC評価以下だった児童19人の「構造と内容の把握」「精査・解釈」の評価を表9に示す。

表9 「考えの形成②」C評価以下の児童の「構造と内容の把握」「精査・解釈」の評価の関連(n=19)(人)

		精査・解釈					計
		A	B	C	D	E	
構造と内容の把握	A	0	0	0	0	0	0
	B	0	1(e)	1	2	1(c)	5
	C	0	0	0	0	0	0
	D	0	1	3(b,d)	3	3	10
	E	0	0	0	0	0	0
	F	0	0	0	0	4(a)	4
	計	0	2	4	5	8	19

表中のa~eは児童を表す。表7のa~eと対応する。

表9に示すように、「考えの形成②」でC評価以下だった児童の内、「構造と内容の把握」もC評価以下だった児童は14人いる。児童a, bの「構造と内容の把握」の記述を表10に示す。

表10 「構造と内容の把握」がC評価以下の児童の記述

評価	児童	「構造と内容の把握」を問う設問の解答
F	a	古くなったおりをぶちこわしてと書いてあるから、力が強い性格。
D	b	火の中に飛び込んだから、勇気がある性格。

児童aが記述した「力が強い」とは、人物の特徴を表す語句であり、人物の性格を表す語句として適切でない。ほかのF評価の児童も、性格を表す語句についての理解が不十分で、登場人物の様子や特徴を表す語句を、性格を表す語句として用いていた。

また、児童bは、火の中に飛び込んだという行動を表す叙述を根拠にしているが、そこからなぜ勇気がある性格と考えたかを理由づけることができていない。登場人物の状況を踏まえて登場人物の性格を推論することに課題があったと言える。

さらに、表9に示すように、「精査・解釈」がC評価以下だった児童は17人いる。児童c, dの「精査・解釈」の記述を表11に示す。

表11 「精査・解釈」がC評価以下の児童の記述

評価	児童	「精査・解釈」を問う設問の解答
E	c	勇気が表れたのは、すばやくだきかかえて外へ出ようとしたことがきっかけ。男の子をすばやくだきかかえてと書いてあるし、助けようとして外へ出ようとしたから。
C	d	勇気が表れたのは、アパートが燃えていたことがきっかけ。男の子に死んでほしくなくて、助けるため。

児童cは、登場人物に多面的な性格が表れるきっかけとなる出来事として、登場人物の多面的な性格が表れている行動を記述している。物語の展開の中で、どのような出来事が登場人物の行動を引き起こしたかを捉えることに課題があったと言える。

また、児童dは、「男の子に死んでほしくない」という物語後半の登場人物の気持ちを書くことできていないが、男の子を助けたいと思うようになった

理由を、物語前半の内容と結び付けて推論していない。児童dは、研究授業でも、どのように推論したかを表現することに困難さを見せた。授業では、指導者が個別に声を掛けることで、自分の解釈をもつことができた。しかし、一人で複数の叙述を結び付けて推論することに課題が残った。

これらの改善のために、考えを形成する過程において、「構成と内容の把握」で、人物の特徴と性格の違いについて理解を促す必要がある。また、「構造と内容の把握」「精査・解釈」で、登場人物にどのような性格が表れているのかを、登場人物の状況の変化や、そのきっかけとなる出来事を丁寧に把握した上で、場面の移り変わりとして結び付けて推論し、理由づける指導が必要だと言える。また、「共有」場面で、児童同士では妥当性の判断が難しい場合は全体で取り上げ、根拠の適切さを確かめたり、登場人物の状況や心情の変化と結び付けて推論したりするなどの経験を積む必要がある。

イ 「考えの形成」段階におけるつまずきと改善

表9から、「構造と内容の把握」「精査・解釈」はB評価だったが、「考えの形成②」がC評価以下だった児童が1人いる。これは、「考えの形成」段階でつまずきが生じたと言える。表9中の児童eは、「考えの形成②」において、「死んじゃったけど、じんざは優しいし勇気があるから、空からみんなを見守っていてね。理由は、じんざはいつも来てくれた男の子のアパートが燃えていたから、男の子のために最後の力をふりしぼって男の子を助けたから。」と記述していた。下線部から、登場人物がどのような状況で男の子を助けようとして行動したかは理解している。しかし、このような状況になりながら男の子を助けようとしたことと、自分の既存の知識や様々な体験とを結び付けて理由づけていなかった。児童eは、研究授業の「考えの形成②」では、登場人物の臆病な性格と、自分も暗い所が苦手だったという体験を結び付け、登場人物に掛けたい言葉を考えていた。このことから、体験と一致しにくい内容では、既存の知識や体験の想起が難しいという課題があったと言える。

この改善のために、文章を読んで理解したことを対象化し、自分はどうか考えるかという意識をもたせることが必要だと考える。そのために、「普通だったら」「もし自分だったら」と知識や体験を基に仮定したり、体験の想起を促したりする指導が必要だと言える。また、自分の既存の知識や様々な体験と結び付けることで、学習内容をより実感的に理解で

きるというよさに気付かせることも必要である。

2 視覚化シートを用いて表現する活動は、文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する力を育むために有効だったか

プレテスト及び研究授業において、根拠、考え、理由づけを区別し表現できた人数を表12に示す。

表12 根拠、考え、理由づけを区別して表現できた児童 (n=30) (人)

	考えの形成①		構造と内容の把握		精査・解釈		考えの形成②		考えの形成③	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
プレテスト										
研究授業	第1時 1	第2時 2	第3時 7	第5時 13	第8時 16	第10時 21				

プレテストでは、理由づけに根拠となる叙述を繰り返し記述しており、どのように推論したかを表現できた児童は少なかった。一方、研究授業では、根拠、考え、理由づけを区別して表現できる児童が徐々に増えている。これは、視覚化シートは根拠と理由づけの記述欄を分けていたことで、児童が根拠と理由づけの違いに気付いたり、根拠に基づいて理由づけをするという経験を積み重ねたりしたためと考える。また、視覚化シートを用いてグループや全体で共有したことで、考えの根拠を確認したり、その根拠からなぜそう考えたかを検討したりすることができ、根拠となる叙述を基に理由づけをするという意識が徐々に児童に付いていったためだと考える。さらに、視覚化シートをつなぎ合わせて1枚のシートにしたことにより、考えの形成に向かって物語を読むという目的意識をもたせることができた。また、研究授業「考えの形成③」では、これまでの視覚化シートを基に、自分の考えを手紙形式にまとめた。プレテスト「考えの形成③」や研究授業「考えの形成①」と比較すると、根拠、考え、理由づけを区別して表現できた児童は20人増加した。「考えの形成②」において、根拠、考え、理由づけを整理したことで、文章を書くことへの抵抗感を減らすことができたためと考える。

これらの分析から、視覚化シートを用いて表現する活動は、文学的な文章を読んで論理的に考えを形成する力を育むために有効だったと言える。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

単元を通して考えを形成するという目的を意識さ

せ、叙述を根拠に具体的で妥当性のある理由づけをしながら文章を読むことが、考えを形成する上で重要であることが分かった。また、思考を視覚化するシートを作成し活用したことで、考えを形成する過程で生じるつまづきやそれに対する指導について考察することができた。

2 研究の課題

根拠、考え、理由づけに妥当性があるか児童自身に検討する力が付くよう、継続して指導を行う。理由づけがより表現しやすくなるよう、視覚化シートの改善を行う。また、考えを形成する過程において、予想されるつまづきに対し、手立てを用意しておく必要がある。特に、文章全体を対象化し、自分の体験と結び付けて具体的に考えを形成できるようにするための手立てについて、さらに研究を深めていく。今後は、考えを形成する力を高めるために、「テキストの評価」以外の内容についても研究を進める。

【注】

- (1) 文部科学省 (平成30年) : 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説国語編』 東洋館出版社p. 9に詳しい。
- (2) 文部科学省 (平成30年) : 前掲書p. 74, 113, 152に詳しい。
- (3) 令和2年度版小学校国語科文部科学省検定済教科書 (東京書籍, 光村図書, 学校図書, 教育出版) から採集した。
- (4) 田近洵一 (2014) : 「文学の教材研究」 田近洵一・木下ひさし・笠井正信・中村龍一・牛山恵・ことばと教育の会編著『文学の教材研究<読み>のおもしろさを掘り起こす』 教育出版pp. 8-23に詳しい。
- (5) 岡田幸一 (2018) : 「1 文学作品の読み『文学作品を教室で読む』とはどういうことでしょうか?」 飯田和明・上谷順三郎・児玉忠編著『シリーズ国語授業づくり中学校文学—主体的・対話的に読み深める—』 東洋館出版社pp. 22-25に詳しい。
- (6) 文部科学省 (平成30年) : 前掲書pp. 36-38に詳しい。
- (7) 石丸憲一 (2020) : 『小学校国語科考えの形成を促す文学の発問・交流モデル』 明治図書p. 10に詳しい。
- (8) 石丸憲一 (2020) : 前掲書pp. 14-15に詳しい。
- (9) 文部科学省 (平成30年) : 前掲書pp. 38-39に詳しい。
- (10) 令和2年度版小学校国語科文部科学省検定済教科書 (東京書籍, 光村図書, 学校図書, 教育出版) から採集した。
- (11) 加藤郁夫 (2019) : 「主題 (テーマ)・あらすじを読む」「読み」の授業研究会・関西サークル著『小学校国語科「言葉による見方・考え方」を鍛える物語の「読み」の授業と教材研究』 明治図書pp. 37-39に詳しい。
- (12) 鶴田清司 (2014) : 「1 言語活動の現状と課題」 鶴田清司・河野順子編著『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン小学校編』 明治図書pp. 15-19に詳しい。
- (13) 難波博孝 (2018) : 『国語教育シリーズナンバ先生のやさしくわかる論理の授業—国語科で論理力を育てる—』 明治図書pp. 42-49に詳しい。
- (14) 難波博孝 (2018) : 前掲書pp. 116-117に詳しい。
- (15) 石丸憲一 (2020) : 前掲書p. 13に詳しい。
- (16) 細川太輔 (2018) : 『国語授業アイデア事典小学校国語科学び合いの授業で使える! 「思考の可視化ツール」』 明治図書pp. 2-15に詳しい。

【引用文献】

- 1) 河野庸介 (2014) : 『国語科にスリルとサスペンスを! 小学校物語教材のたのしい授業』 学事出版p. 36
- 2) 文部科学省 (平成30年) : 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説国語編』 東洋館出版社p. 37