

## 実生活に根付く「論理」を生かす国語科単元の実践 —第2学年「あなのやくわり」における順序性の解釈からの考察—

丸田 健太郎

### 1 はじめに

現行の小学校学習指導要領では、「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う」ことが国語科の目標の一つとして位置づけられており、「思考力や想像力を養うとは、言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力を養うことである」（文部科学省、2017:11）という説明がなされている。国語科においては、このような論理的に思考する力を育む実践が求められている。このような要請から、国語科では、論理的に思考する力は説明的文章の学習に結び付けて研究・実践が多く進められてきた。間瀬（2017）は説明的文章における「説明的文章の論理を理解する」という目標について、①論理的観点②修辭学的観点③言語学的観点④認識論的観点の四つから考察を行っている。

間瀬が複数の観点から考察を行っているように、国語科実践において「論理」は広く捉えられ、授業者の捉え方の差異がその実践の在り方を多様なものにしてきたと考えられる。間瀬（2017）はこのような状況が、「論証としての『論理』の理解には到達しない」（p.41）という課題を引き起こし、次のような課題が表れたと指摘する。

学習者個人の思考や読みが中心となっていて、国語教室における学習者相互の関わりによる論証の理解という側面が位置づけられていないことが課題として設定される。（p.42）

本稿では、筆者が行った実践を事例として挙げ、間瀬が指摘している「学習者相互の関わりによる論証の理解」を導くために必要な教材解釈の在り方や、授業実践の方法を考察する。論証そのものを題材として扱うのは、小学校段階では高学年で求められる実践であることから、本稿では「学習者相互の関わりによる論証の理解」をもたらしするために必要だと考えられる要件に着目する。これは、高学年以前における国語科での学びを考察することによって、カリキュラム開発に求められる学びの系統性について議論を重ねていくことができると考えたからである。また、系統性を考察することで、小学校の読むことの学習において「論理」をどのように位置づけることが求められるかという目標論としての指摘と、どのように授業を展開するかという授業方法論への指摘がもたらされると考える。

## 2 教材「あなのやくわり」の分析と単元デザイン

本単元では、東京書籍2年下に掲載されている「あなのやくわり」（にいだゆりこ文）を扱った。本教材は、読み手の身の回りにある「あなのあいているもの」を取り上げながら、それぞれのあなの役割を説明している文章である。本文で取り上げられているものは「五十円玉」「プラグ」「うえ木ばち」「しょうゆさし」の4つである。これらは全て、異なる役割があるものとして説明されており、具体例を示すことで、本文の最後に書かれている「このように、あなには、いろいろなやくわりがあります。」という筆者のまとめが引き出される。つづけて、「このほかにも、みの回りにはあなのあいているものがたくさんあります。みなさんもあなをさがして、どんなやくわりがあるか考えてみましょう。」と書かれており、これらの記述は読み手への投げかけや実生活との結節を導く働きをもっている。

以上を踏まえ、学習の過程においては、児童の身の回りにあるものに対する無意識を意識化させることを学びの始点としたい。これにより、身の回りのものへの認識の変容を生み出し、文章の中だけの理解ではなく、実生活へと還元していく学びを単元を貫く視点とすることができると考える。このような実生活における認識を変容させることは、文章理解としての側面だけではなく、ものの見方への深まりを実感させ、これを言語化することでことばを介した認識の生成や他者との関わりを生み出すことが可能になると考える。

この実践を行う学級の児童は、ひとつ前の説明的文章の学習で「ビーバーの大工事」を学習している。「ビーバーの大工事」では、筆者の説明の方法の特徴として、ビーバーが巣を作る過程を時系列に整理しながら述べていることに児童は気づき、「ビーバーの大工事すごろく」を作成した。さらに、「ビーバーの大工事すごろく」から本文に立ち返り、すごろくと文章の説明の違いを考え、文章として説明することで時系列に含まれないビーバーの生態や巣の工夫などを説明することができるということに児童は気づくことができた。また、4月に行った「たんぼぼ」の学習と同様、筆者の説明が時系列に沿ったものであることを理解している。

本単元では、こうしたこれまでの学習を踏まえ、筆者が行っている説明の方法を考える。今回の文章がこれまで学習してきた教材とは異なり、具体例が並列に置かれている文章であることに気づかせたい。この気づきをさらに揺さぶり、挙げられている具体例の順序に筆者は何かの意図を隠しているのかどうかを児童に考えさせたい。これにより、筆者が示している具体例の意図に加え、筆者の主張と説明の方法の関係を読み解くことができると考える。

本単元の目標および単元計画については、以下の通りである【表1】。

**【表 1 単元目標と単元計画】**

単元目標	
文章の中の重要な語や文を考えて選び出すことができる。	【知識及び技能】
時間的な順序や事柄の順序などを考えながら、内容の大体を捉えることができる。	【思考力・判断力・表現力等】
文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもち、自分なりのことばで表現することができる。	
文章の内容と自分の体験を結び付けて、自身の生活に活かそうとする。	【主体的に学習に取り組む態度】
単元計画	
第一次	身の回りにあるものの構造について例を挙げ、それらの意図や役割が、作った人の工夫であることを理解する。(1時間)
第二次	教材本文を読み、筆者が挙げているそれぞれの例と「あなのやくわり」の対応関係を読む。(2時間)
第三次	具体例の順序の理由を考え、自分なりの解釈を持ち、交流する。(1時間)
第四次	順序を考えながら『あなのやくわり図かん』を作成し、編集の意図を交流する。(2時間)

第一次では、身の回りにあるものからものの構造には使う人が使いやすいように、作り手の工夫が込められていることを実感させる。ここに着目することで、身の回りのものへの見方を変える視点に気づかせ、無意識に使っていたものへの意識化を図る。第二次では、教材本文を読み、筆者によって挙げられている具体例と説明の工夫を読み取る。第三次では、第二次で整理した具体例が、なぜその順序で示されているのかを考える。筆者の意図を踏まえた上で、この順序で説明されることで伝わりやすくなる内容を考え、自分なりの解釈や理由を持つことを目指す。第四次では、以上の学習を踏まえ、『あなのやくわり図かん』を作成する。単元を通して集めた「あな」カードを入れ替え、図鑑として編集するという学習活動を設定する。編集する活動を設定することにより、「あな」の類型化や説明に児童ごとの解釈の違いが表れると考えられる。さらにこれを交流することにより、おなじ「あな」を見ていても、どの側面に着目するかによって対象への説明の仕方が変わること気づかせることができると考える。

### 3 単元の実際

本教材を読み進めるにあたり、本単元では、筆者の説明の仕方と「あなのやくわり」の対応関係を整理した。それぞれの具体例における1文目と2文目を整理すると、以

下のようになる【表2】。

【表2 「あなのやくわり」の具体例における1文目と2文目の整理】

具体例	1文目	2文目
五十円玉	五十円玉のまん中には、あながあ いています。	これは、さわったときに百円玉と くべつするためのあなです。
プラグ	コンセントにさしこむプラグの 先には、あながあいています。	これは、出っばりを引っかけた ためのあなです。
うえ木ばち	うえ木ばちのそこには、あながあ いています。	これは、いらない水を外に出すた めのあなです。
しょうゆさし	しょうゆさしには、二つのあなが あいているものがあります。	二つのうち、一つは、しょうゆ 出すためのあなで、もう一つは、 空気が入るためのあなです。

この文型に着目し、読解を進めることにした。1文目と2文目が同じように繰り返されて説明されている理由について問いかけると、児童は「最初にどこにあながあるかを説明した方がわかりやすいから」「あなを確かめてから、そのあなのやくわりを説明することで、次に続くあながあいている理由をいうことができるから」といった説明をした。また、具体例の4つ目に挙げられているしょうゆさしの説明だけが他のものと異なっていることを問うと、「しょうゆさしには必ずあながあいているわけではなくて、2つあながあいているときのことを説明しているから」「あなが2つあって、それぞれであなのやくわりが違うから」という意見が出た。

それぞれの具体例について個別に確認した後、単元の目標にもある順序性を考えた。まず、4つ目のしょうゆさしが他のものと様々な点で異なっていることと具体例の順番の関係性に着目させ、文型を手がかりに他の具体例との差異を確認した。

他にも、文中には出てこない「五円玉」と「おふろのいす」を例として挙げ、どの順序で取り上げるのが適当だと考えるか問いかけ、多くの児童はそれぞれの「あなのやくわり」を根拠にし、似たものを前後に配置すると答えた。テキストに示されているあなのやくわりは児童の実生活に密接に関わっており、テキスト内の具体例以外に対しても、なんらかの理由づけをもって順序を考えることができたと捉えられる。

#### 4 学習者間の交流場面における考察

これまでの学習を踏まえた上で、学習者間の交流が盛んに見られた本時を取り上げて考察を重ねる。ここで取り上げるのは、単元計画における第三次（4時間目）の学習である。本時では、列挙されている具体例の順序がなぜこの順序であるのかを考えることを課題として設定した。さらに、「あなのやくわり図かん」における順序は個人

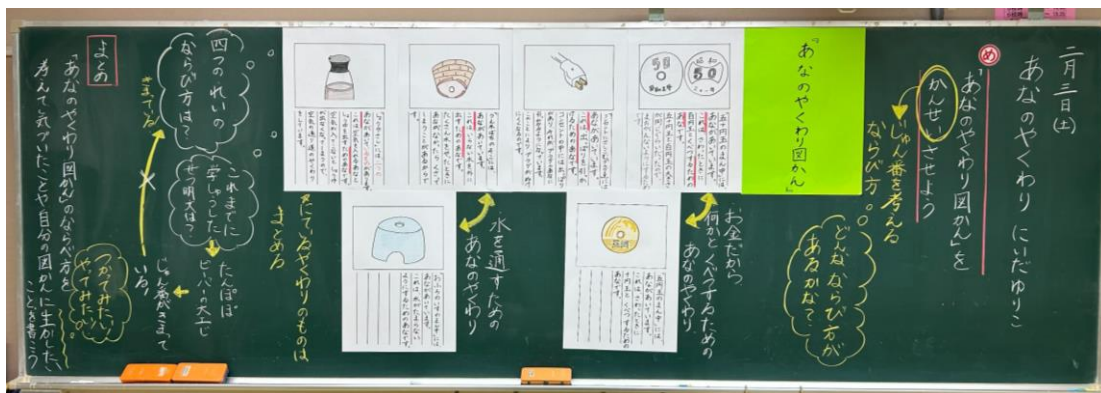
の理由づけに依存することから、異なる理由付けをもつ他者と交流することを通して、様々な考えに触れる機会を設けることを目指した。本時の展開については、以下の通りである【表3】。

【表3 本時の目標と展開】

本時の目標	
具体例と説明の仕方についての理解をもとに、説明の順序や筆者の文章の進め方など、文章全体の構造を考えることができる。	
学習活動	指導の意図と手だて
1 前時までの学習を想起する	○ 本時の学習に対する見通しをもたせ、本文中に示されている具体例とその説明の工夫を確認する。
2 「あなのやくわり」における具体例の列挙の順序性を考える	○ これまでに学習してきた説明的文章との違いを考え、この文章における順序の有無を問う
なぜ、筆者はこのじゅんばんでせつ明をしているのか	
3 それぞれの意見から、適当だと考える順序とその理由を説明する	○ それぞれの具体例における説明から、全体に視野を広げ構成を捉えなおす。
4 それぞれの根拠によって、なぜ順序が変わるのか考え、発表する。自分なりの考えを持つ。	○ 他者と考えを共有し、それぞれの考え方にはその人の解釈があることを理解する。

本時では、以上のような展開で授業を進めている。この授業での板書は以下のとおりである【図1】。

【図1 本時の板書】



児童同士の意見の交流では、互いの意見を尊重しながら、理解しようとする姿が多く見られた。これには、「あなのやくわり図かん」の順序には正解がなく、理由づけが学習者個人に依存することが背景として考えられる。児童が挙げた理由としては、「身近なものからそうでないもの」「あなが小さいものから大きいもの」などが述べられた。

一方、本単元の読解に表れた児童の日常生活は、学校生活など、多くの部分が共有されているものであった。そのため、児童は共通の基盤の上で文章を解釈し、テキスト内の論理を理解していたと考えられる。そのため、児童同士の交流の中で「あなのやくわりずかん」の順序性に差異があったとしても、互いに納得して受け入れることができたと考えられる。

このような正解がなく、児童それぞれの意見が受け入れられやすい活動を重ねることは、「自分の視点」での読みを保証するとともに、他の児童の視点を獲得することにつながる。これにより、中学年の学習の中心として考えられる「複数の視点」での読みにつなげることができると筆者は考える。「複数の視点」とはすなわち、「自分の視点」という単数の視点の集まりが有機的に結びつくことでもたらされるものである。

このような児童の交流が十分になされるためには、互いを認め合おうとする態度を涵養することが求められる。本校が研究テーマに掲げてきた「〈他者〉を楽しむ子どもの育成」は、このような態度を育てるものであるといえる。

## 5 おわりに

本稿で取り上げた単元は、児童の実生活と国語科の学習の場を結び付けて考えるものであった。低学年の教材に見られるような、児童の生活経験が生かされる教材の場合、国語科の学びは教科の枠を超えてつながっていく必要がある。また、「自分の視点」で読むことから「複数の視点」で読むことへの発展可能性を探ることもできたと考える。このような読みの視点の拡張・深化は、テキストに関わる読み手としての自己の存在やその立場・姿勢を言語化することにつながる。このようなテキストとの多様な関わり方を積み重ねていくことにより、〈他者〉と出会い、さらに異なる視点を獲得していくことができると考える。今後は、「読むこと」以外の領域における国語科実践を積み重ねていくと同時に、国語科での学びと児童の生活経験や実生活の場をつなぐ実践を行っていきたい。

### 参考文献

間瀬茂夫（2017）『説明的文章の読みの学力形成論』 溪水社

文部科学省（2017）『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