

# 小学校国語科における論理的文章を 「読むこと」の授業開発

## Developing lessons for "reading" logical sentences in elementary school Japanese classrooms

長谷川 祥子／小川 智勢子／西山 悦子  
Sachiko HASEGAWA／Chiseko OGAWA／Etsuko NISHIYAMA

### 1 小学校国語科の「読むこと」の授業の現状

2022年度、小・中学校の若手教員の「読む」授業を複数、観察したところ、次のような課題が散見された。

- (1) 校長職を退いた外部講師からの指導によって、従来の教え方が踏襲されている。
- (2) 授業評価を見通して、学校長が期待する授業をつくらうとしている。
- (3) 主体的・対話的で深い学びを目指し、ペア学習、グループワーク、全体交流をその意義を熟慮しないで、授業の多くに組み入れている。
- (4) 教師用指導書の記載どおりの授業がよい実践だと思い込み、行っている。

これらは観察した学校が複数の地域にわたっていることから、全国的な課題の一端と捉えている。

2011年から2020年までの10年間の「読むことの指導内容」について、植山俊弘（2022）は「拡張と多様化が図られた時期」と位置づけ、「すべての学習者に一定の学習内容を獲得させることが指導観とされるようになり、指導内容観もそれに従って変容した」<sup>(1)</sup>という。「指導⇔学習の対置的で融合的な関係から学習優先の構図へと変化しつつある」と論じている。この論考は前述の授業観察を踏まえると、そのとおりだといえる。しかしながら、「一定の学習内容を獲得」させている授業が実践されているかという点が問題として残っている。

かつて渋谷孝（2008）は1960年代になっても「理科に関する事柄や問題を扱った文章に関して」、戦前からの「説明文教材」の指導法が行われ、それを「克服することは容易なことではなかった」<sup>(2)</sup>と述べている。「説明文教材とは、百科事典の記述とは異なる」といい、「説明文教材」で定着した指導の改善の難しさを指摘している。国語科の論理的文章を「読むこと」において、「一定の学習内容を獲得」する授業の具体的な提案が益々必要になったといえる。

## 2 研究の目的

本稿は「1」で述べた諸点から、小学国語教科書の教材について、論理的文章を「読むこと」の授業の開発を目指すものである。教科書教材を使った国語科授業の新たな提案は、小学校教員の多くが日常的な学習指導に取り入れやすいと考えている。

## 3 研究の方法

研究の方法として、次の3点を設定している。

- (1) 論理的文章を学習する意義を確認する。
- (2) 具体と抽象的概念の関係を整理する。
- (3) 小学1年の実践報告に基づき、論理的文章の授業を提案する。

## 4 論理的文章を「読む」意義

### (1) 論理的な考え方を身につける

小・中・高校生が論理的文章を「読む」意義の第一は、解釈の仕方を学ぶことなく、論理的な考え方を身につけることであると捉えている。論理的な考え方は、帰納論理の思考と演繹論理の思考との二つに大別することができる。

「説明的文章領域の学習指導」において、吉川芳則（2022）は「論理的思考力の育成が求められている」が、「論理的思考力とは何を指し、どのような力として実践の構想に反映させるべきかについての確認は曖昧なまま、多くの実践が行われている」<sup>(3)</sup>という。滝沢武久（1984）は物事を構造的に把握する能力が全ての学習のきめ手となり、「そういう能力を思考力とよぶならば、思考力こそ学習能力の最も重要な成因をなす」<sup>(4)</sup>という。論理的思考力は「発達段階を一步一步着実にたどること」によって伸び、「思考力の発達を、思考の構造化の過程」と考えることができると続いている。この考え方に沿って、国語科授業で育成する論理的思考力を捉えていくと、「思考の構造化の過程」とは帰納論理の思考と演繹論理の思考とを段階的に身につけていくと想定することができる。

### (2) 日常生活は帰納論理の思考を基礎にしている

日常生活の論理について、香西秀信（2010）は「論理的であることは常に正しいと言ってもいいくらいです。問題は、その『正しさ』が、日常生活の中でしばしば無意味になってしまうところ」にあるという。さらに、「論理的であることが必ずしも解決に結びつかないが、非論理的であれば必ず間違い—こういう微妙な問題に対峙できる思考力こそが、日常生活で最も必要とされる論理的

思考力」<sup>(5)</sup>であるとしている。ここでいう「論理的である」とは、正誤を見極めることができる演繹論理の思考を指す。「微妙な問題」は日常的に存在し、人々はその解決の過程で誤ることや、解決に至らないことがあり得る。「微妙な問題」を考える際、事実や現象に対する適切な名づけが発点となり、そこから過去に経験した事例に照らして、「微妙な問題」の本質を見極め、解決に向けたよりの確な判断を下そうとする。そこでは帰納論理の思考法が不可欠となる。

牧野悌也ら（2021）は推論を大きく「帰納的推論と演繹的推論」<sup>(6)</sup>の二つに分けることができるとし、帰納的推論は様々な場面で仮説を立てるときに、とても役に立ち、「具体例を並べ、『これらに共通して言えること』という見方によって、いろいろな可能性を引き出すことができる」としている。また「観察事実から仮説を立てる場合はもっぱら帰納的推論」を使っているといい、街で買い物するときにも、「ほとんど意識することなく帰納的推論を働かせている」と述べている。

同様のことを渡辺一衛（1995）によれば、私たちは日常生活をはじめ、より科学的に見える天気予報や地震の予知の場合も、過去の経験の類推によって予測されるという性格が強く、「自然科学の知識はすべて、過去の経験を一般化したもの」<sup>(7)</sup>であり、帰納推理を基礎にしているという。帰納論理の思考法とは、現実に関わりうる現象を確認し、その現象の背景にある法則を追求し、現象の予知と対策によって人間社会とその生活をよりよい方向に導こうとする考え方である。そのため、小学生は論理的思考のうち、特に帰納論理の思考法を身につけることが大切である。

## 5 論理的文章では具体と抽象的概念の関係を教える

論理的文章は主題が明確で具体的事例とその考察という形式が整っていることが重要である。複数の具体的事例が平明な日常的な話題で、その考察の抽象の幅が大きい程、筆者の意図を容易に理解できる。

主題を明確に提示するためには、名づけが肝心である。沢田允茂（1976）はものの名前は「ひじょうに必要なものには、一つ一つ別の名まえをつけ、それ以外は、必要に応じて、あるいは大ざっぱな、あるいはもっとこまかなしかたで分けられた、ものの集まりに、名まえをつけます」<sup>(8)</sup>と述べている。ハヤカワ（1985）は、これを「抽象のハシゴ」<sup>(9)</sup>という名称で説明している。それを私なりにまとめると、「富（抽象名詞）⇔資産（抽象名詞）⇔農業資産（抽象名詞）⇔家畜（集合名詞）⇔牝牛（普通名詞）⇔ベッシー（固有名詞）」というようになる。「富」の抽象度が最も高く、「ベッシー」の抽象度は最も低い、という抽象の段階では、抽象度の低い具体的事例は抽象度の高い概念の土台として不可欠だということが明らかになる。

抽象的概念はそれ自体が高級なのではなく、たくさんの固有名詞、普通名詞の事物の性質を包含する役割を果たしているために、有意義な概念である。的確な抽象的概念は無限に広がる現実の世界を、整理された姿として私たちに提示するので、こういう的確な抽象的概念と、具体的事例との関係を児童生徒に教えるために論理的文章教材が存在する。小学校の教材としては2～4ページでまとまっている短い文章が適している。このような論理的文章教材だと、その文章形式の概念が見

童に役立つと同時に子どもに論理的思考の表現方法を気づかせることになる。

## 6 具体と抽象的概念の関係を学習する事項

国語教科書の論理的文章教材では、小・中・高等学校と系統的に教えることができる学習指導が大切である。論理的文章教材で具体と抽象的概念の関係を教えるために、次の学習事項を置くことができる。

- (1) 複数の具体的事例とその考察という形式を知る。
- (2) 序論・具体的事例・考察・結論といった段落には、それぞれ役割や効果があることに気づく。
- (3) 一段落に一事項を記述するという名づけの仕方を理解する。
- (4) 上位概念と下位概念の関係を学ぶ。

## 7 帰納論理の思考法で展開する論文

寺田寅彦(1878～1935年)は日常生活上の現象を物理学の理論によって、平易な言葉で説明している論文が多い。「『手首』の問題」の文章構成を以下に示す<sup>10)</sup>。

| 形式段落  | 意味段落 | 文章構成    | 段落の役割        | キーワード               |
|-------|------|---------|--------------|---------------------|
| 1～3   | 一    | はじめ・なか1 | 概要<br>具体的事例1 | バイオリンやセロ<br>右手の手首   |
| 4     | 二    | なか2     | 具体的事例2       | 球突き                 |
| 5     | 三    | なか3     | 具体的事例3       | ゴルフ                 |
| 6     | 四    | なか4     | 具体的事例4       | グローブの投球の秘術          |
| 7     | 五    | なか5     | 具体的事例5       | 居合抜の稽古              |
| 8     | 六    | なか6     | 具体的事例6       | 乗馬の稽古               |
| 9     | 七    | なか7     | 具体的事例7       | すりこぎでとろろをする         |
| 10    | 八    | なか8     | 具体的事例8       | アルペジオを弾く            |
| 11～13 | 九    | なか9     | 具体的事例9       | 譬喩的な手首の問題・科学の研究     |
| 14    | 十    | なか10    | 具体的事例10      | 子供を教育               |
| 15    | 十一   | なか11    | 具体的事例11      | 政治の事                |
| 16、17 | 十二   | なか12    | 具体的事例12      | 官海游泳術               |
| 18    | 十三   | なか13    | 具体的事例13      | 孔子や釈迦や耶穌            |
| 19～22 | 十四   | まとめ     | 共通する性質       | 協和のための争闘            |
| 23、24 | 十五   | むすび     | 主張           | 思想は流動しても科学的な事実は動かない |

「『手首』の問題」は「序論・具体的事例・考察・結論」という文章構成をほぼ備えている。13ある具体的事例の多くは形式段落と意味段落とが一致していて、一段落に一事項を記述するという原則が守られている。また、13の事例は具体物から抽象的な内容という、論理的な順序で配置されて

いる。寺田寅彦は科学論文の書き方を熟知しており、それを随筆に応用したといえる。事例と考察とが整然とした文章形式で、帰納論理の思考法で展開している。

次に、具体的事例5の「居合抜の稽古」を示す。

中学時代に少しばかり居合抜の稽古をさせられたことがある。刀身の抜き差しにも手首の運動が肝要な役目を勤める。また真剣を上段から打ち下ろす時にピューッと音がするようにでなければならない。それには勿論刃が真直ぐになることも必要であるが、その上に手首が自由な状態にあることが必要条件であるように思われた。従って人を斬る場合にでも同様なことが当て嵌まるであろうと思われる。撃剣でも竹刀の打ち込まれる電光石火の迅速な運動に、この同じ手首が肝心な役目を務めるであろうということが想像されるであろう。

「居合抜の稽古」という一つの事例を詳細に記述している。「真剣を上段から打ち下ろす時にピューッと音がする」という表現は、情景が目に見えるような描き方で、一瞬の場面を描いている。

## 8 教師用指導書の問題点

教科書会社が教科書の改訂の度に作成している教師用指導書は小学国語の場合、単元の位置づけ、全時間の指導展開例、教材文の分析、主な板書例、教材文の特徴、学習の手引の分析、参考図書、著者の言葉など、授業者にかかわって教材を十分に研究してあり、それが分かりやすい図表等を使って、簡潔に示されている。新任教員が教師用指導書を見れば、次の国語科授業をすぐに行えるような構成である。いい換えると、教材を研究しなくても授業ができる。教材文を一度も読まないで、授業にのぞむ初任者にかつて出会っている。

公立小学校は都道府県や市区町村によって違いはあるものの、教師用指導書の掲載のとりの授業時数や指導展開で実践するように、教育委員会や校長等から指導を受けることがある。このような役割を担っている教師用指導書の問題点は以下のとおりである。

- (1) 年間35週という授業時数に基づいて、理想的な時数で計画されているため、示された時数で授業を実施すると、時間が不足する。
- (2) 教材全体を詳細に教える学習活動が1時間ごとに載せられ、そのとおりに授業展開すると45分間で終わらない。特に、教材研究が不十分な場合、学習活動の選択ができずに、全ての活動を取り入れようとする。
- (3) 教師用指導書の執筆者は単元・教材ごとに異なり、一教材にしか通用しない、教材の特性を重視した指導例が載っていることがあり、一貫した学習方法が提示されていない場合がある。

若手教員は教師用指導書の記載が学習内容の全てであると勘違いすることがある。国語科は他教科と違い、教科書教材は文章例である。教科書会社が違えば、教材文の8割程度は異なる。論理的文章と文学的文章の両者の特性に沿った「読むこと」の授業に共通する学習事項を知った上で、それらに照らして教材を研究する必要がある。

## 9 小学1年の論理的文章の学習指導

2022年度、公立A小学校の1年では、論理的文章4教材の学習目標を次の(1)～(4)と置いて、系統的に指導している。一貫した学習方法によって、論理的文章の読み方の習得を目指している。

### (1) 音読を繰り返して、読み方に習熟している

国語科の教材文は全て音読指導が必要である。学習の課題、めあて、説明も全て音読する。他教科の教科書の文章も一斉音読をすると、学習の成果が高まる。速くすらすらと読むことができる児童は文章の内容を理解している証拠になる。授業の初めと終わりに、音読指導を位置づける。小学1年の一斉音読は、1分間に300字程度の速さを目指す。範読では文章を淡々と読み、授業者の個性的な読み方を押しつけない。範読をしながら、新出漢字の読み方や難語句の簡単な説明を行う。児童全員がしどろもどろの音読だったら、授業者がどれほど立派な授業や話をしていようと、不適切な教え方といえる。日本語の学習成果は児童の音読能力に典型的に表れる。

### (2) 文章構成に気づいている

科学論文は「序論・具体的事例・考察・結論」という順序で並んでいる。これが論理的文章の構成の基本である。これらを授業で順序立てて、小学1年から児童が気づくように継続して教える。複数の具体的事例（「なか」）から考察（「まとめ」）として共通する性質を導き出す過程が要である。この過程で働く推論が帰納論理の思考となる。この推論の方法を論理的文章の読み方・書き方の学習で重点的に指導する。

### (3) 必要な語句や文を探し、意味段落のキーワードを取り出している

多くの自然科学論文や社会科学論文を読むと、一つの段落に一つの事項が記述されている。これを一段落一事項と名づける。論理的文章を構成する単位を意味段落と考え、指導する必要がある。その学習では、意味段落に記述してある内容の概要を捉えながら読むという方法とする。キーワードとは一つの意味段落で話題の中心となる語句としている。意味段落を読んだ後、キーワードを取り出すことができると、その意味段落に記述してある内容の大枠を理解できたといえる。小学1、2年の論理的文章教材の多くはキーワードを短い語句で取り出しにくい。その場合、授業者が整理しながらキーワードを提示する。

### (4) 意味段落の事実や現象を整理している

意味段落の事実や現象を整理する学習とは、意味段落のキーワードに関連する内容を詳細に記述する方法を知ることである。論理的文章教材は小・中・高等学校と上がるにつれて、抽象論で成り立つ文章が増える。抽象論に終始せず、具体と抽象の段階に差のある論理的文章がのぞましい。

具体的事例では地名、人名、交通機関名、月日、時刻、品名、値段、個数等が記述されているとよい。事実や現象を分類し、各項に分けて正確に書き、その中心が詳しく記述してあるとなおよい。

これまでの論理的文章を「読む」学習では学年が進行するにつれ、授業者が文章の説明や解釈を

述べ、それを理解させることに時間をかけていた。これは子どもの教養を豊かにするための授業であり、難しい文章を読むこと自体が高度な教養であるとしてきた過去の教養主義の遺物といえよう。

## 10 小学1年の論理的文章教材の特徴や文章構成

東京書籍、教育出版、光村図書の小学1年の特徴や文章構成を以下に示す。

### (1) 東京書籍

#### ① 「さとうとしお」の特徴や文章構成

- ア 「はじめ」、「なか1・2・3」、「まとめ」という構成の「説明」の文章である。
- イ 一文で一段落を組み立てているが、文頭を一マス下げている。
- ウ 砂糖と塩とを触感、味覚、材料という観点での比較で、両者の相違点が分かりやすい。
- エ 図と文章が上下に分かれている箇所があり、揃えた方が読みやすい。

| 形式段落  | 意味段落 | 文章構成 | 段落の役割  | キーワード       |
|-------|------|------|--------|-------------|
| 1～4   | 一    | はじめ  | 概要     | さとう、しお      |
| 5～7   | 二    | なか1  | 具体的事例1 | さわる         |
| 8～10  | 三    | なか2  | 具体的事例2 | なめる         |
| 11～13 | 四    | なか3  | 具体的事例3 | なにからできるのか   |
| 14    | 五    | まとめ  | 共通する性質 | たべものをおいしくする |

#### ② 「どうやってみをまもるのかな」の特徴や文章構成

- ア 「はじめ」、「なか1・2・3」という構成の「説明」の文章である。
- イ 一文で一段落を組み立て、文頭は一マス下がっている。
- ウ 「はじめ」は「まとめ」の役割も担っていて、「いろいろなやりかたで、てきからみをまもっています」という一文が共通する性質を示している。
- エ 特徴のある動物を3例、列挙し、配置している。
- オ 「すかんく」は他の動物に比べ、二段階の身の守り方をしているため、事例の最後に置いた点が効果的な順序となっている。

| 形式段落  | 意味段落 | 文章構成 | 段落の役割  | キーワード        |
|-------|------|------|--------|--------------|
| 1     | 一    | はじめ  | 概要     | てきからみをまもっている |
| 2～6   | 二    | なか1  | 具体的事例1 | やまあらし        |
| 7～11  | 三    | なか2  | 具体的事例2 | あるまじろ        |
| 12～17 | 四    | なか3  | 具体的事例3 | すかんく         |

#### ③ 「いろいろなふね」の特徴や文章構成

- ア 「はじめ」、「なか1・2・3・4」、「まとめ」という構成の「説明」の文章である。
- イ 一文で一段落を組み立てている。
- ウ 4例が船の目的、内部の構造、人間の役割という順で、同様に説明されている。

エ 14 段落が「まとめ」の役割を備え、「それぞれのやく目にあうように」造られているという性質が4例に共通している。

オ 「しょうぼうてい」は小学1年にとって、馴染みが薄い船と考えられ、具体的事例は三つでよい。

カ 1 ページの上段が文章、下段が写真という紙面構成で分かりやすい。

| 形式段落  | 意味段落 | 文章構成 | 段落の役割  | キーワード   |
|-------|------|------|--------|---------|
| 1     | 一    | はじめ  | 概要     | ふね      |
| 2～4   | 二    | なか1  | 具体的事例1 | きやくせん   |
| 5～7   | 三    | なか2  | 具体的事例2 | フェリーボード |
| 8～10  | 四    | なか3  | 具体的事例3 | ぎょせん    |
| 11～13 | 五    | なか4  | 具体的事例4 | しょうぼうてい |
| 14    | 六    | まとめ  | 共通する性質 | やく目     |

#### ④ 「子どもをまもるどうぶつたち」の特徴や文章構成

ア 「はじめ」、「なか1・2」、「まとめ」という構成の「説明」の文章である。

イ 2文以上で一段落を組み立てている箇所がある。

ウ 2例と「まとめ」の「ちえをつかって、子どもをてきからまもって」いるという性質とがよく結びついている。

エ 子どもを危険から遠ざける際、動物の多くは子を加えたり、抱えたりして運ぶが、それができない動物の説明はおもしろく、知恵という文言は実態をよく表している。

オ 具体的事例の段落は動物の特徴、子どもを運べない理由、知恵の働かせ方、知恵の意味という順で、記述されている。

| 形式段落 | 意味段落 | 文章構成 | 段落の役割  | キーワード                  |
|------|------|------|--------|------------------------|
| 1    | 一    | はじめ  | 概要     | てきから子どもをまもる            |
| 2～5  | 二    | なか1  | 具体的事例1 | オオアリクイ                 |
| 6～9  | 三    | なか2  | 具体的事例2 | コチドリ                   |
| 10   | 四    | まとめ  | 共通する性質 | ちえをつかって、子どもをてきからまもっている |

## (2) 教育出版

#### ① 「すずめのくらし」の特徴や文章構成

ア 「なか1・2」、「まとめ」という構成の「説明」の文章である。

イ 一文で一段落を組み立て、文頭は一マス下がっている。

ウ 「まとめ」の「すずめは、わたしたちのちかくでくらすとりです」という一文は、同ページの写真の紹介という役割がある。

エ 写真と文章とはよく結びついて、配置されている。

オ 教材の後に載っている「むれでやすむ」、「すをつくる」、「はなのみつをすう」という写真は、学習の方向が分かりにくい。

| 形式段落 | 意味段落 | 文章構成 | 段落の役割  | キーワード     |
|------|------|------|--------|-----------|
| 1～5  | 一    | なか1  | 具体的事例1 | たべもの      |
| 6～9  | 二    | なか2  | 具体的事例2 | みずあび      |
| 10   | 三    | まとめ  | 共通する性質 | ちかくでくらすとり |

② 「だれが、たべたのでしょうか」の特徴や文章構成

ア 「なか1・2・3」、「まとめ」という構成の「説明」の文章である。

イ 一文で一段落を組み立て、文頭は一マス下がっている。

ウ 「問い」と「答え」という形式で意味段落が成り立っている。

エ 文章、写真という紙面がページごとにそろっていて、分かりやすい。

オ 第16形式段落の「いろいろなどうぶつのたべたあと」という語句は共通する性質になっている。小学1年上巻で「まとめ」を示した文章は少ない。

| 形式段落  | 意味段落 | 文章構成 | 段落の役割  | キーワード           |
|-------|------|------|--------|-----------------|
| 1～5   | 一    | なか1  | 具体的事例1 | くるみ、ねずみ         |
| 6～10  | 二    | なか2  | 具体的事例2 | まつぼっくり、りす       |
| 11～15 | 三    | なか3  | 具体的事例3 | 木のは、むささび        |
| 16    | 四    | まとめ  | 共通する性質 | いろいろなどうぶつのたべたあと |

③ 「はたらくじどう車」の特徴や文章構成

ア 「はじめ」、「なか1・2・3・4」という構成の「説明」の文章である。

イ 2文で一段落を組み立てている箇所がある。

ウ 「はじめ」に「やくわりとつくり」という観点が示され、その観点で意味段落が記述されている。

エ 一つの自動車を一つの意味段落で説明している。

オ 四つの具体的事例は多く、指導経験上、3例がよい。「コンクリートミキサー車」は日常生活で見かける機会が少ないのでなくてよい。

| 形式段落  | 意味段落 | 文章構成 | 段落の役割  | キーワード       |
|-------|------|------|--------|-------------|
| 1     | 一    | はじめ  | 概要     | じどう車        |
| 2～4   | 二    | なか1  | 具体的事例1 | バス          |
| 5～7   | 三    | なか2  | 具体的事例2 | コンクリートミキサー車 |
| 8～10  | 四    | なか3  | 具体的事例3 | ショベルカー      |
| 11～13 | 五    | なか4  | 具体的事例4 | ポンプ車        |

④ 「みぶりでつたえる」の特徴や文章構成

ア 「はじめ」、「なか1・2・3」、「まとめ」という構成の「説明」の文章である。

イ 2文で一段落を組み立てている箇所がある。

ウ 「なか」は具体的な動作を示して、みぶりの意味を三つに分けて、説明している。その特定の動作は、言葉のかわりか、相手に上手く伝えているか、気落ちを強く表しているか、といった区別がつけにくい。

エ 小学 1 年にみぶりと言葉とを結びつけた説明が抽象的で、高度な内容となっている。

| 形式段落 | 意味段落 | 文章構成 | 段落の役割   | キーワード             |
|------|------|------|---------|-------------------|
| 1、2  | 一    | はじめ  | 概要      | みぶり               |
| 3、4  | 二    | なか1  | 具体的事例 1 | ことばのかわり           |
| 5、6  | 三    | なか2  | 具体的事例 2 | あいてにうまくつたえる       |
| 7～9  | 四    | なか3  | 具体的事例 3 | 気持ちをつよくあらわす       |
| 10   | 五    | まとめ  | 共通する性質  | つたえたいことをはっきりあらわせる |

(3) 光村図書

① 「くちばし」の特徴や文章構成

- ア 「はじめ」、「なか1・2・3」という構成の「説明」の文章である。
- イ 一文で一段落を組み立て、文頭は一マス下がっている。
- ウ 1 ページに、写真と文章が対応して載せられ、視覚的に分かりやすい。
- エ 左（奇数）ページに問いを文章と写真で示し、その答えを次（偶数）ページに置くという方法で、三つの事例で同様に書かれている。
- オ 鳥のくちばしの事例として、「はちどり」は馴染みがあまりなく、他の事例が載っている  
とよい。
- カ 1 年の初めての論理的文章教材として、三つの具体的事例は学習指導上、適切である。

| 形式段落  | 意味段落 | 文章構成 | 段落の役割   | キーワード   |
|-------|------|------|---------|---------|
| 1     | 一    | はじめ  | 概要      | とりのくちばし |
| 2～6   | 二    | なか1  | 具体的事例 1 | きつつき    |
| 7～11  | 三    | なか2  | 具体的事例 2 | おうむ     |
| 12～16 | 四    | なか3  | 具体的事例 3 | はちどり    |

② 「うみのかくれんぼ」の特徴や文章構成

- ア 「はじめ」、「なか1・2・3」という構成の「説明」の文章である。
- イ 2 文で一段落を組み立てている箇所がある。
- ウ 具体的事例はそれぞれ二つの形式段落で構成され、前者に隠れ場所、後者に隠れ方が説明  
されている。
- エ 「はじめ」の段落が簡潔な書き方である。
- オ 海の生き物の隠れる様子を 3 枚の写真で順番に表しているが 些細な変化であるため分か  
りにくい。
- カ カニの仲間である「もくずしよい」が知らない児童が多く、身近な海の生物がよい。

| 形式段落  | 意味段落 | 文章構成 | 段落の役割   | キーワード            |
|-------|------|------|---------|------------------|
| 1     | 一    | はじめ  | 概要      | うみには、いきものがかくれている |
| 2～6   | 二    | なか1  | 具体的事例 1 | はまぐり             |
| 7～11  | 三    | なか2  | 具体的事例 2 | たこ               |
| 12～16 | 四    | なか3  | 具体的事例 3 | もくずしよい           |

③ 「じどう車くらべ」の特徴や文章構成

- ア 「はじめ」、「なか1・2・3」という構成の「説明」の文章である。
- イ 2文で一段落を組み立てている箇所がある。
- ウ 「はじめ」の段落に「じどう車」の「しごと（役割）」、「つくり（機能）」という観点が示されているため、「なか」の段落をその観点で読むことができる。
- エ 1年の教材文として、三つの具体的事例は学習指導上、適切な数である。
- オ 「なか1」のキーワードは「バスやじょうよう車」という二つの語句が入っている。どちらか一方をキーワードにした方が分かりやすい。

| 形式段落  | 意味段落 | 文章構成 | 段落の役割  | キーワード     |
|-------|------|------|--------|-----------|
| 1     | 一    | はじめ  | 概要     | いろいろなじどう車 |
| 2～6   | 二    | なか1  | 具体的事例1 | バスやじょうよう車 |
| 7～11  | 三    | なか2  | 具体的事例2 | トラック      |
| 12～16 | 四    | なか3  | 具体的事例3 | クレーン車     |

④ 「どうぶつの赤ちゃん」の特徴や文章構成

- ア 「はじめ」、「なか1・2」という構成の「説明」の文章である。
- イ 2文以上で一段落を組み立てている箇所がある。
- ウ 「もっとよもう」という目標で、本文の後に「カンガルー」の文章があるが、題名がなく、本文と独立して指導するのが難しい。
- エ 第1形式段落に「生まれたばかり」の様子や、「どのようにして、大きくなっていく」という読み方の観点が示されていてよい。
- オ 具体的事例1と2とが対応していて、比較しながら読む学習に適している。
- カ 生まれたときの大きさ、目や耳の様子、移動の仕方、食べ物のとり方など、視点が多岐にわたり、煩雑である。
- キ 「子ねこぐらい」、「やぎぐらい」と赤ちゃんの大きさが説明されて、大小の違いをイメージしにくい。

| 形式段落 | 意味段落 | 文章構成 | 段落の役割  | キーワード     |
|------|------|------|--------|-----------|
| 1    | 一    | はじめ  | 概要     | どうぶつの赤ちゃん |
| 2～6  | 二    | なか1  | 具体的事例1 | ライオン      |
| 7～11 | 三    | なか2  | 具体的事例2 | しまうま      |

(4) 小学1年の論理的文章教材の傾向

東京書籍、教育出版。光村図書の論理的文章教材は以下の傾向を認めることができる。

- ① 教材を構成する形式段落は、1文で1段落という書き方から、2文以上1段落という書き方へと移っているが、教科書でその時期は異なる。
- ② 1教材に複数置かれた具体的事例では同じような記述の仕方で、具体的な事物や現象を説明している。

- ③ 共通する性質を述べる「まとめ（考察）」は、1社を除き、教材の多くで記述されている。小学1年で「まとめ」の役割や機能の理解は困難であるが、2年以降の学習を見通し、書かれている方がよい。
- ④ 小学1年には馴染みの薄い動物や乗り物が散見される。

## 11 「どうぶつの赤ちゃん」の授業実践

### (1) 学習目標

次に小学1年の「どうぶつの赤ちゃん」の学習目標を3点置く。

- ① 音読を繰り返して、読み方に習熟している。
- ② 必要な語句や文を探し、意味段落のキーワードを取り出している。
- ③ ライオンとしまうまの特徴を比較しながら読んでいる。

### (2) 学習計画（5時間扱い）

学習計画は5時間扱いで、以下のとおりである。

「第1時」① 全文を一斉音読する。

② 「はじめ」、「なか1・2」という文章構成を確認する。

「第2時」③ 意味段落のキーワードを話し合い、文章構成表に整理する。

「第3時」④ ライオンとしまうまの生まれたばかりの様子を比較する。

「第4時」⑤ ライオンとしまうまの成長の仕方を比較する。

「第5時」⑥ カンガルーの文章を「どうぶつの赤ちゃん」と同様に読む。

⑦ 動物を題材にした書籍を知り、読み進める。

### (3) 「第2時」の授業

「6 具体と抽象的概念の関係を学習する事項」を主に取り組んでいる「第2時」と「第3時」の授業を次に示す。発問・指示・説明のうち、「6 具体と抽象的概念の関係を学習する事項」に該当する番号に丸（「○」）をつけてある。また、丸括弧内は学習内容や指導上の留意点を示す。

- ① 第2時の学習目標……必要な語句や文を探し、意味段落のキーワードを探している。
- ② 第2時の主な発問・指示・説明
- 1〔説明〕今日は「どうぶつの赤ちゃん」のキーワードを探します（本時の学習内容の提示）。
- 2〔指示〕全文をそろえて読みましょう。「どうぶつの……」ハイ（2分20秒）。上手に読みました（一斉音読）（一斉音読の後には必ず褒める）。
- ③〔発問〕全部でいくつの段落がありましたか（段落）。解答：七つ
- ④〔指示〕「はじめ」は1段落でした。「……いくのでしょうか。」の後ろに赤線を引きましょう（文章構成）。

- ⑤〔指示〕2から7段落を二つに分けます。どこで分かれるか考えながら読みましょう。「ライオンの……」ハイ（2分7秒）（一斉音読）。
- ⑥〔発問〕「なか1」は2段落からどこまでですか。手を挙げましょう。3段落だと思う人。4段落だと思う人……（以下略）（文章構成）。解答：4段落まで
- ⑦〔指示〕4段落の後ろに赤線を引きましょう（文章構成）。
- 8〔説明〕5～7段落が「なか2」です。三つのまとまりに分けました（文章構成）。
- ⑨〔指示〕三つのまとまりのキーワードを見つけます。（1段落の一斉音読後）1段落「はじめ」のキーワードは何か、皆さんで言いましょう（キーワードの抽出）。解答「どうぶつの赤ちゃん」
- ⑩〔指示〕（2～4段落の一斉音読後）「なか1」のキーワードを隣の人と話し合いながら、線を引きましょう（キーワードの抽出）。解答「ライオン」
- ⑪〔指示〕（5～7段落の一斉音読後）「なか2」のキーワードを隣の人と話し合いながら、線を引きましょう（キーワードの抽出）。解答「しまうま」
- 12〔指示〕黒板に書いたことをノートに書きましょう（ノートの書き方）。
- 13〔指示〕学習したことを思い出しながら、全文をそろえて読みましょう。「どうぶつの……」ハイ（2分20秒）（一斉音読）。
- 14〔説明〕今日は文章を三つのまとまりに分け、キーワードを探しました（学習の意義）。
- 15〔説明〕次の時間は「どうぶつの赤ちゃん」の違いを読みます（次時の予告）。
- ③ 第2時の授業評価……意味段落のキーワードを取り出している。

#### （4）「第3時」の授業

- ① 第3時の学習目標……生まれたばかりの様子について、二つの動物を比較している。
- ② 第3時の主な発問・指示・説明
- 1〔説明〕今日は動物の生まれたばかりの様子を読みます（本時の学習内容の提示）。
- 2〔指示〕全文をそろえて読みましょう。「どうぶつの……」ハイ（2分20秒）。よくそろいました（一斉音読）。
- ③〔指示〕ノートにまとめた文章構成を読みましょう。「段落、文章構成、キーワード、1、はじめ、どうぶつの赤ちゃん、2～4、なか1、ライオン、5～7、なか2、しまうま」ハイ（文章構成の確認）。
- ④〔指示〕（2段落の一斉音読後）ライオンの赤ちゃんの生まれたときの大きさが分かる言葉を探し、線を引きましょう（事実の書き方）。解答「子ねこぐらい」
- 5〔指示〕「子ねこぐらい」の大きさを両手で表しましょう（大きさの確認）。
- ⑥〔発問〕（5段落の一斉音読後）しまうまの赤ちゃんの生まれたときの大きさが分かる言葉を探し、線を引きましょう（事実の書き方）。解答「やぎぐらい」
- 7〔説明〕やぎは肩までの高さが80センチメートル、体の長さは1メートルぐらいあります。皆さんの机より高いです（高さの確認）。
- 8〔発問〕ライオンの赤ちゃんと、しまうまの赤ちゃんは、どちらが大きいですか（大きさの確認）。

解答「しまうま」

- ⑨〔指示〕(2段落の一斉音読後)ライオンの赤ちゃんの目や耳の様子が分かる言葉を探し、線を引きましょう(事実の書き方)。解答「目や耳は、とじたまま」
- 10〔指示〕目を閉じて耳を塞ぎましょう。これがライオンが生まれたときの様子です(事実の確認)。
- ⑩〔発問〕(5段落の一斉音読後)しまうまの赤ちゃんの目や耳の様子が分かる言葉を探し、線を引きましょう(事実の書き方)。解答「目はあいていて、耳もぴんと立っている」
- 12〔説明〕しまうまの赤ちゃんは、今の皆さんと一緒にですね(事実の確認)。
- 13〔発問〕ライオンの赤ちゃんと、しまうまの赤ちゃんはどちらがしっかりして、大人に近いですか(事実の確認)。解答「しまうまの赤ちゃん」
- ⑪〔指示〕(2段落の一斉音読後)ライオンの赤ちゃんは親に似ているか、分かる言葉に線を引きましょう(事実の書き方)。解答「あまりにいていません」
- ⑫〔指示〕(5段落の一斉音読後)しまうまの赤ちゃんは親に似ているか、分かる言葉に線を引きましょう(事実の書き方)。解答「そっくり」
- 16〔指示〕黒板に書いてあることを読みましょう。「ライオン……」ハイ。
- 17〔指示〕学習したことを思い出しながら、全文を読みましょう。「どうぶつの……」ハイ(2分20秒)(一斉音読)。
- 18〔説明〕今日はライオンとしまうまの生まれたときの様子を調べました(学習の意義)。
- 19〔説明〕次の時間も「どうぶつ赤ちゃん」を比べます(次時の予告)。
- ③ 第3時の授業評価……ライオンとしまうまの生まれたばかりの様子を比較し、事実を整理している。

#### (5) 児童の主な感想

第5時の授業の最後に、児童はノートに本教材の感想を書いている。以下、主な感想を示す。

- ① 「ライオンの赤ちゃんは、生まれたときは子ねこぐらいの大きさだけど、しまうまの赤ちゃんは、やぎぐらいの大きさだとして、おどろいた。」
- ② 「ライオンの赤ちゃんは、百じゅうの王といわれているのによわよわしいけど、しまうまの赤ちゃんはつよいどうぶつにおそわれたときのために、生まれて三十ぶんもたたないうちに立ち上がって、つぎの日には、はしるようになるとしたとき、おどろきました。」
- ③ 「ライオンの赤ちゃんとしまうまの赤ちゃんをくらっぺこをして、ほかのどうぶつも、くらっぺこをしたくなった。」
- ④ 「しまうまの赤ちゃんは、生まれてつぎの日には、はしれるから、つよいどうぶつにおそわれてもにげられるのをはじめてしました。」
- ⑤ 「ライオンの赤ちゃんとしまうまの赤ちゃんがこんなにちがうとはびっくりしました。」
- ⑥ 「おとなになったらライオンのほうがつよいのに赤ちゃんのころはしまうまのほうがからでもでかいし、目もあいているし、耳もぴんと立っている。だから、しまうまの赤ちゃんのほうがすごいんだなとおもった。」

## (6) 授業者の成果と課題

授業者は以下を成果として挙げている。

- ① 何度も一斉音読を繰り返すことで、誤読せずにすらすらと読むことができる児童が増えた。
- ② 「はじめ・なか1・2」という文章構成で、「まとめ」がないと、理解することができた。
- ③ 「はじめ」のキーワードを見つけた後、「なか1・2」のキーワードを児童の多くが自分で探すことができていた。
- ④ ライオンの赤ちゃんが記述された段落と、しまうまの赤ちゃん記述された段落を、比較の観点によって読むことで、両者の違いに気づくことができた。
- ⑤ 市販の単元テストでは、平均点が96.8点で、文章内容を読み取っていたといえる。
- ⑥ ノートやワークシートで読み取ったことを整理しなくても、一斉音読と傍線を引く学習で正確に読み取ることができる。
- ⑦ 1年の4教材「くちばし」、「うみのかくれんぼ」、「じどう車くらべ」、「どうぶつの赤ちゃん」について、一斉音読、文章構成、段落とキーワード、事実の書き方、上位概念と下位概念の関係の学習を繰り返す指導によって、児童が論理的文章の読み方を習得したといえる。

課題としては次の2点を示している。

- ① 本教材は長文で、意味段落を形成する形式段落が多くなったためか、観点で整理しながら読むことが難しい児童がいた。比較する形式段落を指定すると、事実を整理していた。
- ② ライオンの赤ちゃんの大きさを「子ねこぐらい」、しまうまの赤ちゃんの大きさを「やぎぐらい」と喩えている点は分かっていた。ところが、「子ねこぐらい」の大きさや「やぎぐらい」の大きさが具体的に理解できない児童が3名いた。3名はライオンの赤ちゃんより、しまうまの赤ちゃんが小さいと言い、大小の違いがイメージできなかった。

## 12 小学1年から系統的に学習する

論理的文章を「読む」授業では、小学1年から論理的思考の発達過程に沿って、系統的に指導することが肝心である。本稿では小学1年で文章形式（「はじめ・なか・まとめ」）、一段落に一事項の記述、事実・現象の整理の仕方を一年間を通して、継続して学習するという授業を提案した。これらでは具体と抽象的概念の関係の基礎を身につけることを目指しており、学習指導の成果はあったと想定している。小学1年の一貫した学習方法による一年間の授業実践の報告から、今後、改善策の提案が必要である。また、他校での検証授業を行い、一貫した学習指導による成果や課題等を確認していく。

## 「注」

- 1、植山俊宏（2022）「読むことの指導内容論に関する研究の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望 Ⅲ』溪水社、172-176.
- 2、渋谷孝（2008）『国語科教育はなぜ言葉の教育になり切れなかったのか』明治図書、61-66.
- 3、吉川芳則（2022）「説明的文章の領域における実践に関する研究の成果と課題」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望 Ⅲ』前出、220.
- 4、滝沢武久（1984）『子どもの思考力』岩波新書、4-13.
- 5、香西秀信（2010）『レトリックと詭弁—禁断の議論術講座』198-201.
- 6、牧野悌也、菅原研、土原和子、村上弘志（2021）『科学的思考のススメー「もしかして」からはじめようー』ミネルヴァ書房、38-48.
- 7、渡辺一衛（1995）「帰納」の項目『新版 哲学・論理用語辞典』三一書房、124.
- 8、沢田允茂（1976）『考え方の論理』講談社学術文庫、33.
- 9、S, I, ハヤカワ、大久保忠利訳（1985）『思考と行動における言語 原書第四版』岩波書店、173.
- 10、寺田寅彦（1932）『「手首」の問題』『中央公論』、引用は『寺田寅彦全集 第七巻』から（1997年、岩波書店、131-140）。