

# 国語科「読むこと」授業にみる「子どもの論理」 —小学校第2学年『ふたりはともだち』実践を通して—

立命館大学 春木 憂

キーワード：「子どもの論理」，読むこと，文学的文章

## 1. はじめに

本稿で扱う「子どもの論理」については、研究を続ける限り追究していきたいテーマと考えている。ここに至る道を照らしてくださったのは、生涯の師である難波博孝先生に他ならない。

自身と向き合い、小学校教員としての経験の中で大切にしてきたことをあらいだし、理論化すること。自分にとっての「当たり前」は、他者にとって必ずしもそうとはいえない。だから、論理的に説明できるようになる必要がある。広島大学大学院入学前後に、稿者が過去、現在、未来について語り、今後の研究を構想する過程で難波先生からいただいたこのメッセージが、ゼミで研究するにあたって、苦難と喜びの道を突き進む言動力となった。

こうして研究の世界に足を踏み入れることとなった稿者が、それまでに目の当たりにしてきた現実を見つめ、抱き続けてきた小学校の国語教育に関する課題意識は、次のようなものである。

小学校には、さまざまな児童が存在する。容姿、体力、学力、友人関係、成育歴等、一人ひとりが異なる背景をもち、異なる様相を呈し、それが互いにかかわり合う。そこに、児童の学びの場、成長の場としての学校の機能や価値がある。しかし、そのかわり合いのなかで、児童は他者との間に齟齬を来すことがある。そして、それを乗り越えられずに迷ったり苦しんだりしている児童が少なからず存在する。こういった現実を、児童が自分の力で乗り越えられるようになることが必要ではないか。そのためには、国語教育や国語科授業の工夫が有効なのではないか。我々教育に携わる者に何ができるのか。

実際に、小学校で実践される国語科授業における児童の発話や記述には難解なものがある。一見すると単純な誤答と見受けられるものもある。それらについて、児童がいかなる思考を辿って結論に行き着いたのかを推論し、一人ひとりの背景と照合すると、その児童にとっては筋が通っているといえる場合があることが分かった。このような児童の思考の筋道

を、個々の背景とともに理解し、かかわり方を検討するための理論の一つとして、心理的に健康な人になることをゴールとし、クライアントのセルフヘルプを促す心理療法である「論理療法（現在は、主にREBTと呼ばれる）」とであわせていただいた。

さらに、論理学や言語学に精通しておられる難波先生から幅広い知見に基づくご指導や示唆に富んだご助言を頂戴し、数多くのご著書等を拝読することを通して、論理力や児童の論理力を育むことの意味や方法について一から問い直すことを試みた。

この、論理力やその育成について考える過程で、児童の言葉そのものを分析の対象にしようとすることや思考の筋道を読み解こうとすることは、言語学や論理学の視点から国語教育や国語科授業を見直すこと。つまり、「つながってるやん」なのである。それまでぼんやり「当たり前」と捉えていたことが輪郭を表し、形を成していくようだった。

難波先生に教えを乞うていなければ、国語科教育という教科教育の枠に閉じた研究を求めていたことだろう。限られた視野では捉えきれないものやことの扱いに苦しむことも必至である。目の前の児童、言葉や事象を読み解くには、広い視野と知見、問い続け、考え続ける姿勢が必要であること、そして、それらを俯瞰的に観る眼やピースを繋げる柔軟性を身につけることの大切さを学ばせていただいた。

これは、研究に限ったことではなく、人の生き方に通ずるものと理解している。このように、教科教育と生徒指導とを統合した全人的な教育について、難波先生が背中で語ってくださった多くの学びを胸に刻み、入学前から今日、そして生涯学び続けさせていただけることに心より感謝しながら、自身の足で着実に歩み、今後の研究を以てお応えしたい。

本稿では、小学校国語科「読むこと」授業を観察し、児童の発話や記述を調査対象として「子どもの論理」について整理する。さらに、授業者の意図や指導方法との関係について、カンファレンスやインタビューを加え、総合的に考察したい。

## 2. 「子どもの論理」をいかした国語教育実践

はじめに、本稿で扱う「子どもの論理」及びその定義について概要を示す。

「子どもの論理」については、「教科の論理」や「教材の論理」「教師の論理」等と対置する一つの枠組みとして語られることが多い。

白坂（2018）は、国語科の授業づくりについて、「引き入れる」から「引き出す」への発想の転換を提案するなかで「子どもの論理」は「子どもの思考の文脈」，「教師の論理」は「教師が『教える』ことを中心にした発想や考え方」とする（p.11-14）。こういった、教科教育学等の教育に関する研究では、子どもがいかにして学ぶのか、理解するのかということに目を向けてきた。学習者研究の発展に示されるように、その重要性は高まっている。

一方、教育実践心理学の研究では、吉田（2009）が、問題解決に際して子どもが利用する思考、知識、問題解決方略等を「子どもの論理」と呼ぶ。これは、「教科の論理」（数学、自然科学、社会科学等の論理体系を指す）という枠内に留まることによる限界を指摘し、学力低下という現状を打破するための枠組みとして提案されるものである（p. i - iii）。

稿者は、国語科授業で表出される児童の発話及び記述の背景には、学習や生活経験等によって形づくられた児童一人ひとりの考え方が背景にあり、相互に影響し合うものとする。授業場面と生活場面、過去の経験と現在の表現が切り離せないものとする、児童が表出した発話や記述の言葉を手がかりに、なぜそのように考えるのか、なぜそのように表現するのかといったことを理解しようとする場合、授業や教科の文脈をこえて推論することが必要となる。

そのために、REBT（Rational Emotive Behavior Therapy）を参考にする。これは、アルバート・エリス（Albert Ellis, 1913-2007）によって提唱された認知行動療法である。「感情及び行動の問題解決」を目的とし（菅沼他，2013，p.11），「思考、感情、行動のいずれにおいても適切なものと不適切なもの、論理的なものと非論理的なものとを明確に区別していく理論」を重視する（Ellis & Harper, 1975, p.303）。「認知が変われば、結果として行動が変わる」ため、外部の出来事をどのように捉えるか、つまり「捉え方＝認知」（事実認知、推論的認知、評価的認知）に注目したカウンセリングによりセルフヘルプを目指す（菅沼他，2013，p.11）ものである。

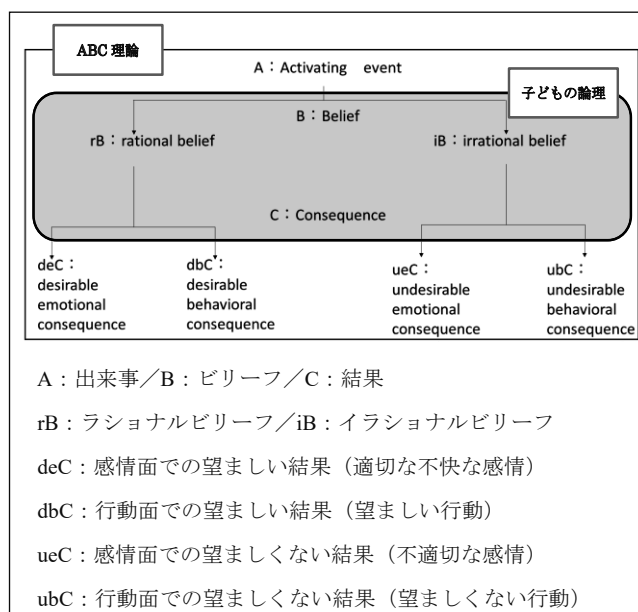
ここでいう「外部の出来事」は国語科授業に置かえると、物語世界で起こる出来事、筆者の主張や根拠となる事実である。これらをどのように捉えるかは、児童によって異なる。「はるがきた」（アーノルド・ローベル作、三木卓訳）を読んで、かえるくんが、がまくんを起こしたことについて、起こされるがまくんがかわいそうと感じる児童もいれば、かえるくんはそんなに遊びたかったんだね、さびしかったんだねと感じる児童もいるのである。

一つの物語を読んで、同じ出来事に遭遇した場合であっても児童の発話や記述の内容は様々であり、一人ひとりのそれまでの経験や背景が色濃く滲む。寝たいのに起こされることが嫌だと感じる児童に、かえるくんが起こしたかった理由や思い、がまくんにとっての起きることの意味や起きた後の気持ちはなかなか意識されず、読みに反映されづらい。また、誘って断られることがつらいと感じる児童にとって、眠たくて起きられないがまくんの気持ちや行動の意味についても同様と考えられる。

このようなことから、出来事をどのように捉える（認知する）かについて、カウンセリングを通してクライアントの発話や行動から認知を読み解き、顕在化させようとする理論である点、クライアントのセルフヘルプを目指した理論である点が、発話や記述を分析する場合に有効であると考えられる。

そこで、本稿における「子どもの論理」の分析については、REBTの基礎理論である「A-B-C理論」を用いることとし、以下にその範囲を示す（図1）。

図1 「子どもの論理」の定義



つまり、「子どもの論理」は起こった出来事をどのように捉え、どのような感情や行動を選択するのかという思考の流れを指すものといえる。

以上を踏まえ、本稿では、「子どもの論理」について「子どもの一人ひとりが内在させている、出来事の受けとめ方、それに対する言動等の表出の仕方を含む、信念や認知」と定義する。

続いて、文学的文章を学習材とする国語科「読むこと」授業において、「子どもの論理」に注目する意味について検討する。

文学的文章を読む過程で児童は、「いつもの自分」から解き放たれて文学世界に「参加」し、登場人物に「同化」する。そして、登場人物に距離を置き、自分の分身から少し距離を置く「対象化」が起こり、現実世界に戻って、いつもの自分と対話を始める。そうすると、現実の自分の行動や思考感情に影響を与える「典型化」に至る。こうして、文学世界から帰還して「いつもの自分」と向き合うと、そこに、葛藤が生じる（難波他，2007）。ここでいう、「いつもの自分」は「子どもの論理」そのものである。文学世界を味わったり作者と対話したりした自分との自己内対話によって、自分自身を再統合しようとする。その際、「いつものではない自分」と「いつもの自分」とが相互に影響することによって、多寡はあれ、子ども一人ひとりのもつ「子どもの論理」が読みに反映されることとなる。

この、文学的文章教材の読みと「子どもの論理」との関係については、難波（2018）が、児童の中にある、「経験によってつくられた優勢な信念（考え方）」によって、登場人物の心情を推論する児童の答えが選ばれと説明する（p.117-118）。

「読むこと」授業では、読みの型やいわゆる答えを知ることでは、「子どもの論理」にじゅうぶんにはたらきかけることができない。授業での学びを、言語生活全般において児童が活用できる力として身につけるためには、「子どもの論理」に注目して、児童の発話や記述の理解に努めることや、かかわり方を工夫することが重要であると考える。

そこで、児童の読みの背景にある「子どもの論理」へのかかわり方に注目し、次のような国語科授業を中心とした国語教育実践モデルを提案する（図2）。

まず、「子どもの論理」をいかすためのかかわり方として、「みつける」「ひきだす」「はたらきかける」「つなげる」という4段階を設定する。

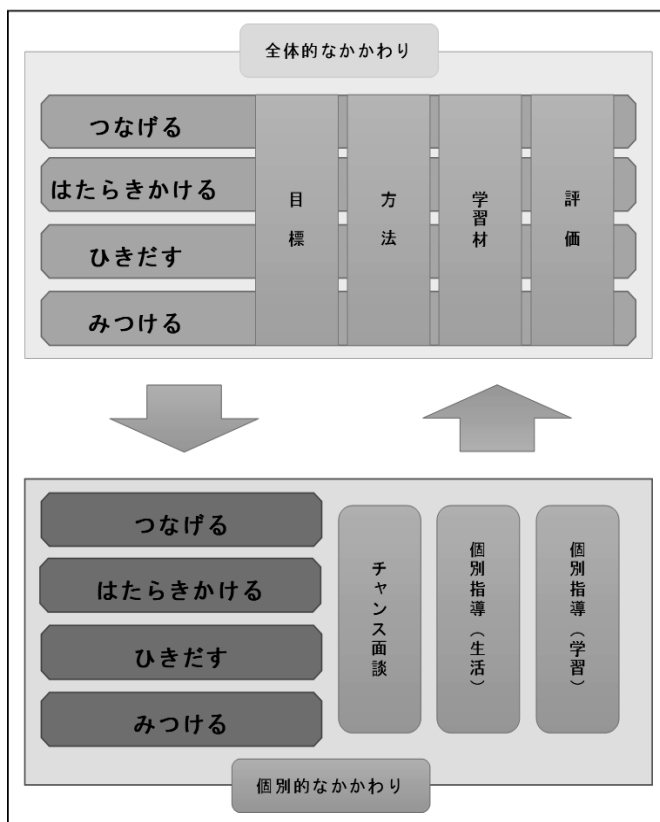
「みつける」は、叙述や現実の言動から、出来事と感情とを区別し、自分や他者が内在させている「子どもの論理」の存在を発見する段階である。例えば、文学的文章の登場人物の言動について、何らかの考えがあることに気づくということである。

「ひきだす」は、前段階で存在のみを確認した、自分や他者の論理について、推論や意見交流、検討を重ねて明確化することである。例えば、登場人物の言動から、背景にある論理を推論することである。

「はたらきかける」は、自分や他者の論理にアプローチする段階である。例えば、文学的文章の登場人物の気持ちを推論した結果について、自分の論理と他者の論理とを比較することや、意見を交流することによって論理を変容させることである。

「つなげる」は、前段階で変容した自分や他者の論理を、他の場面や他の文脈に活用する段階である。例えば、国語科での学びを他教科の学習に適用することや、生活場面での言動に反映させることである。

図2 「子どもの論理」をいかした国語教育実践モデル



本稿では、「子どもの論理」の定義（図1）に基づいて児童の発話や記述を分析し、国語教育実践モデル（図2）に照らして授業等の在り方を検討する。



### 3. 国語科授業における「子どもの論理」の実際

前述の定義、国語教育実践理論に基づき、文学的文章を学習材とする「読むこと」授業の単元冒頭及び終末における児童の感想（記述）と発話を中心に、「子どもの論理」について分析と考察をおこなう。

#### 3-1. 方法

本調査は、以下のような方法で実施した。なお、協力学級には、研究の目的や方法等について説明し、発話等記録内容の掲載に関わる承諾を受けている。

○対象 奈良教育大学附属小学校 2 年入澤学級児童

○時期 20XX 年 5 月～7 月

○単元名 ふたりはともだち

○学習材 『ふたりはともだち』（「はるがきた」「おはなし」「なくしたボタン」「すいえい」「おてがみ」）、アーノルド＝ローベル作 三木卓訳

○資料：動画（教室前方左右 2 点）、音声（授業者、全体 2 点）、板書画像、児童の記述、学習指導案、カンファレンス及びインタビューにおける発話

調査対象とする奈良教育大学附属小学校は、奈良教育大学の構内にある。全校生 541 名、教職員 36 名、職員 10 名の小学校である。通常学級は、1～6 年各 3 学級（1 学級 40 人を標準としている）、特別支援学級 3 学級で構成される。

特筆すべきは、入学者を学力選抜ではなく抽せんのみで決めている点であろう。附属校だからこそ、公立の小学校と同様の子どもたちを対象とした教育実践や研究の成果を発信していく責務があるという考えによるものとうかがっている。附属校としての教育の在り方、子どもたちのねがい、おうちの方のねがい、そして私たちのねがいを問い続け（入澤，2021，p.12-14），「みんなのねがいで作る学校」を標榜し、教育実践を重ねている小学校である。

同校低学年は、学級担任制（音楽、体育は専科）であり、国語科教員の配置はない。各教科部が組織され、教育実践及び研究を担っている。このうち、国語部に所属する入澤佳菜氏は、教員歴 22 年（うち、奈良教育大学附属小学校 17 年）である。国語科授業を中心に、「語り合う文学教育の会」「奈良作文の会」等の研究会において研鑽を積み、新聞や各種教育誌、講演等により発信を続けている。

なお、以上の情報は、2022 年度現在のものである。

これらの点から、国語科授業における「子どもの論理」の実態を知るために適切と判断し、奈良教育大学附属小学校 2 年入澤学級を調査対象とする。

調査活動の一つとして、授業観察後にカンファレンスを実施する。授業者、公立小学校教員、学生、稿者が、授業についてそれぞれの視点をもって分析し、質疑応答や意見交流によって考察を深める。

本調査においては、「はるがきた」「おはなし」「なくしたボタン」「すいえい」「おてがみ」を連続して読むことを以て一単元とする国語科「読むこと」授業を中心に扱う。これらの学習材群について、学習指導案の中で、次のような学習材観が示される。

『ふたりはともだち』は五つの話からできている。がまくんとかえるくんの二人の間に起こったできごとを中心に、おだやかな友だち関係が描かれている。少しわがままながまくんを、あたたかく受け入れているかえるくんとも読めるが、五つの作品を読むことで、かえるくんもがまくんを求めていることもわかる。

さらに、第 2 学年という発達段階や目の前の児童の実態を踏まえて、これらの学習材群を読むことについての願いやねらいが、次のように語られる。

友だち関係は我慢だけではないし、自分を出せるようになってほしい。かえるくんとがまくんの関係も我慢したり依存したりしているのではなく、自立したものだと思う。今回はそういう限定された読みにはしてはならないと思い、『おてがみ』だけではなく『ふたりはともだち』の五つの作品すべてを読むことにした。五つの話を読むことで、ふたりの関係に目を向けて読んでいけたらと思っている。

インタビューの発話と併せると、これまで教科書教材として採用されてきた「おてがみ」を読むことや学ぶことの意味について、授業者が問い直そうとしていることがうかがえる。特に、かえるくんが見せるがまくんへの優しさや辛抱強さといった理解に加えて、他作品に見えるかえるくんの様々な面に触れるという過程をくぐったうえで読むことに必要性を見出し、単元の目標としていることが分かる。

つまり、5 作品を連続して読むという単元構成は、一作品に描かれる登場人物像にとどまることなく、一連の作品を読むことを通して登場人物や関係性について多角的に捉えることを意図したものである。

これを実現するために、「なくしたボタン」「おてがみ」を中心的な学習材として設定した単元計画は、以下のとおりである（表 1）。

表 1 「はるがきた」単元計画

単元の目標		
<ul style="list-style-type: none"> <li>五つの話を通してふたりの友だちとしてのおだやかな関係を読み取る。</li> <li>それぞれの場面で、がまくんとかえるくんの思いを表すような音読ができるようにする。</li> </ul>		
全 19 時 間	第 1 次 (3 時間)	「はるがきた」を読み、かえるくんががまくんを無理矢理起こしてしまう意味を考える。
	第 2 次 (3 時間)	「おはなし」を読み、おはなしをかへるがまくんと、おはなしを考えるかえるくんの様子を読み取る。
	第 3 次 (5 時間)	「なくしたボタン」を読み、だんだん怒っていくがまくんと、一緒にボタンを探すかえるくんの様子を読み取る。
	第 4 次 (3 時間)	「すいえい」を読み、かえるくんにわらわれたがまくんや友だちなのに笑ったかえるくんについて考える。
	第 5 次 (5 時間)	「おてがみ」を読み、二人で手紙を待つ意味を考える。

授業者は、初読後及び各場面の学習後に、児童の感想をまとめた「おたより」（図 3）を作成する。これを授業内で共有し、読み合うという活動を通して、前場面での学習内容や授業内の発話を振り返ること、他者の読みや考えに触れること、これまでの読みを共有しながらこれから読む場面への期待感を高めること等が、効果として得られる。

また、一言ひとことを授業者が読み上げることで、「一人ひとりの言葉を大切にすること」という姿勢を児童に具現化することとなり、「子どもの論理」を「みつける」「ひきだす」につながるものが想定される。

図 3 おたより「はるがきた」初発の感想

<p>はるがきた</p> <p>はじめのかんそう</p>	
<p>「はるがきた」って、聞いたことあるけど、なんであんなに長いんだ？</p> <p>（あきま）</p> <p>「おはなし」って、なんであんなに長いんだ？</p> <p>（あきま）</p> <p>「なくしたボタン」って、なんであんなに長いんだ？</p> <p>（あきま）</p> <p>「すいえい」って、なんであんなに長いんだ？</p> <p>（あきま）</p> <p>「おてがみ」って、なんであんなに長いんだ？</p> <p>（あきま）</p>	<p>「はるがきた」って、聞いたことあるけど、なんであんなに長いんだ？</p> <p>（あきま）</p> <p>「おはなし」って、なんであんなに長いんだ？</p> <p>（あきま）</p> <p>「なくしたボタン」って、なんであんなに長いんだ？</p> <p>（あきま）</p> <p>「すいえい」って、なんであんなに長いんだ？</p> <p>（あきま）</p> <p>「おてがみ」って、なんであんなに長いんだ？</p> <p>（あきま）</p>

### 3-2. 結果

まず、学習集団としての学級全体の様子や児童の実態を知るために、単元の冒頭「はるがきた」初読後に児童が綴った感想を以下に示す（表 2）。

表 2 「はるがきた」初発の感想（20XX 年 5 月中旬）

A	はるがきたをきいていたら、たのしかったです。
B	おもしろかった。なぜかという、さいごにカレンダーをやぶっていたから。あとドアをあけたら、がまがえるがねてたから。
C	わたしは、はるがきたんだよって知っているのに、でたらめいってらあとひどいことばづかいをしたので、かえるくんがかわいそうだと思います。
D	ぼくはなぜそこまでおこしたかった？なぜたいようが見えない？
E	ぼくはがまくんはのびたといっしょだと思う。カレンダーにえいごでかいているから、5 月に MAY と書いていました。
F	がまくんが 11 月から 4 月までねてたのは、すごいと思った。がまくんがおなかすかないのかな？がまくんはさぶいかもしれない。
G	ぼくはかえるくんにはらがたって、がまくんがかなしそうだった。もうちょっとねかせてあげればいいことに、はらたった。
H	12 月もやぶって、1 月も 2 月も 3 月も 4 月で、なんできたんかなとおもった。
I	かえるくんががまくんをおこすために、ほんとに 4 月なのに、カレンダーを 5 月にしたのがおもしろかった。
J	ぼくはカレンダーがやぶられたからだめだと思います。これでおわります。
K	カレンダーをやぶっていいかと思いました。あとほんとに 5 月なんかなーとおもいました。
L	わたしはがまくんがそこまでねたいきもちがよくわからない。わたしはねるのがきらい。カレンダーをめくっておくすっていうほうほうはいいけど、そのカレンダーはなおすのができないから、カレンダーがかわいそうです。
M	かえるくんが人のカレンダーをやぶってひどいなーと思った。
N	ぼくは、かえるくんはカレンダーを切って、5 月にして、うそをつくのをあかんなあと思いました。なんでかとは、がまがえるくんがおきてほしいと思ってやったとおもったけど、うそはだめだと思った。
O	ぼくはかえるくんがうそつきだと思った。もしカレンダーをやぶったことをがまくんがわかって、まだ 4 月やと思ってたら、ぜったいおこったと思う。でも、おもしろかったし、たのしかったからよかった。かえるくんがカレンダーをすてたのかな？でも、すててなかったら、がまくんがたぶんおこったと思う。がまくんはばかやと思う。なぜかという、11 月～5 月までねるんやったら、べつに 3 月でも 4 月でもいいやん。だって、3 月でも 4 月でもはるははるやからいいと思った。人げんやったら、そんなにねれへんし、なーんにもごはんたべへんかったら、人げんはいつでもしぬけど、なんでがまくんはそんなにたべんでもいいんやろう？いみもわかんないし、でももしかしたら、かえるくんがばかかもしれない。だって人のカレンダーもやぶるし、あかんし、ばかで、ただあそぶことしかかんがえてないかもしれないから、ばかちゃうかと思いました。
P	かえるくんがカレンダーを 11 月から 4 月までやぶいて、がまくんがちがう人に「いま 5 月」って聞いたたらどうしよう。
Q	ぼくはがまがえるくんをおこしたかったから、4 月のカレンダーをはずしたと思う。がまがえるくんはねるのがすきだから、5 月におきようと思った。

R	<p>かえるくんあそびたすぎると思う。<u>がまくんは、ばくすいしすぎや</u>と思う。ぎゃくにかえるくんがねてたかねてなかったか、どっちかわからん。あとカレンダーとがまくんからすると、4月は20秒ぐらいだと思う。かえるくんが5月になったら、がまくんは6月になっているから、ときのながれが1か月はよくなるから、10月にとうみんしちゃうから、ほんとうのことをがまくんに言ったほうがいいと思う、だって、あそぶじかんが1か月もなくなるから、5月にほんとうのことを言わないと、いっしょうあそんでもらえなくなるかもしれないから、かえるくん、きをつけた方がぜったいいいと思うけど、<u>カレンダーをかってにペリペリめくるのは、ぜったいにだめやおもう</u>。せめて「めくるよ」とか「カレンダーやぶるよ」とか言わないと、1年ぐくらくもまたそれをして、さいしゅうてきにそのおちているところを見られたら、そのじてんでアウトだから、それはすてといたほうがいいと思うけど、お話はめっちゃおもしろいから、また読みたい。</p> <p>けど、なにしてどうやってあそぶのか、ぜんぜんわからないから、1かいあそんでたのしかつたら、またしたりとかしてみたいな一と思ってると思うけど、あんなにいやってがまくんも言ってるなら、<u>がまくんもちよつとかわいそうになる</u>。あとなんで4月びつたりの日にきてあそぼうってしたんだろ。28日とか30日とかに行つて、あそぼうって言えばいいのに。けどかえるくんがまちきれなかったのかもしれない。がまくんのいえつくつたのかな。しごととかしてないしへび、トリ、クモ、カマキリとかにたべられないのかしんばいけど、おかあさんとかおとうさんとか子どもとかいるのかいないのか、わからない。なんかへんなかんじ。かえるくんもかわいそうな気がする。</p>
S	<p>がまくんと早くあそびたすぎて、<u>カレンダーをやぶった</u>んだと思う。やぶるまで、かなしかつたんだと思う。がまくんはもうちよつとねたかつたんだけど、かえるくんのために5月になったら、ねむたくても、しかたなくかえるくんのために行ってあげたのが、<u>とてもやさしすぎた</u>。ほんとうはもうちよつとねたかつたと思う。さいしよは、わるぐちばっかりだったけど、かえるくんのために5月になったら、かえるくんの行きたい気もちがわかって、行ってあげたんだと思う。かえるくんはがまくんとずつといないとさみしくて、一人でぼうけんに行つたら、つまなくて、がまくんと行つたんだと思う。よみながら、Sもそんなともだちほしいなと思いました。Sはかんどうした。でも、かつてにかえるくんはじぶんのカレンダーじゃないのにやぶるのは、Sはだめだと思う。じぶんのカレンダーだったらいいけど。いいとも言っていないともだちの<u>カレンダーをやぶるのはダメだ</u>と思う。でも、とてもおもしろかった。また読みたいです。まだちがう本があるから、それも読みたいです。</p>
T	<p>ぼくはかえるくんがはるだよってめっちゃつたえようとして、でも<u>カレンダーをいっぱいやぶる</u>のはちよつとやんないほうがいいと思う。</p>
U	<p>かえるくんはがまがえるくんに、はるをみてもらいたくて<u>カレンダーをやぶった</u>と思う。</p>
V	<p>かえるくんはなんでがまくんをおこしたんだと思いました。でも、一つだけ絵本に書いていました。「でもねえ、がまくん」「それじゃそれまで、ぼくさびしいよ」と言っていました。わたしはさびしいからかなーと思いました。でも、<u>カレンダーでうそをつくのはダメだ</u>と思いました。でも、よっぽどさびしいんだな一と思いました。でも、さいごにたのしそに行つてんだと思いました。</p>
W	<p>わたしはなんでかえるくんは、どうしてがまくんとあそびたいからって、<u>カレンダーをやぶって</u>るところがおもしろかった。がまくんはず一といぬむしをしておもしろかった。りゆうは、かえるがしゃべれるのかかえるつてねれるの？と思ったから、ぜんぶのお話がおもしろかった。</p>

X	<p>かえるくんはがまがえるくんといっしょにあそびたかったから、おおいそぎではして、がまがえるくんのいえに行つて、ドアをコツコツならしたら、へんじがでなかったから、がまがえるくんのいえに入つて、けどがまがえるくんがねてたから、<u>カレンダーをはがして</u>、がまがえるくんのいえに行つて、「5月だよ」つて言つて、がまがえるくんは聞いて、いっしょにあそべてうれしそうだな。</p>
Y	<p>わたしはかえるくんががまがえるくんにはやくあそんでほしいから、<u>12月から4月もやぶいて</u>、がまがえるくんをおこしたと思う。かえるくんははやくあそびたてしたんだと思う。</p>
Z	<p>がまがえるくん、ずうつとねてたから、何月何日おきると思いました。あと、がまがえるくんをおこして、かえるくんとがまがえるくん、あそびにいくのかなと思ひました。</p>
AA	<p>かえるくんが5月だよってだましたから、ちよつとおもしろかったです。なんで5月だよってだましたのかというと、はやくおきてほしかつたと思います。<u>かえるくんはやさしいのに、がまくんはちよつとだけこわいけど、どんどんやさしくなつていって、いい人だな一</u>と思ひました。わたしもやさしい人になりたいです。</p>
AB	<p>ぼくは、さいしよあつたよにかえるくんがあそびたかったから、カレンダーをよんでからつぶやいたと思つて、いっしょにいたかつたから、ちかくのドアでやつたとぼくは思ひました。いつもかえるくんは入つてるとぼくは思ひています。ずつとがまくんのいえにかえるくんが行つてると、めちやくちゃ思ひてました。でも、いもきてないかもしれません。ぼくはあほなのでわかりません。だから、かえるくんが何日も行つてると思ひます。</p>
AC	<p>わたしはちよつとだけかんどうするところもあるけど、わらっちゃうところもあったし、気になるところもあったし、ちよつとだけしんばいしちゃうところもあったし、ちよつとだけわるいことしてるようにも見えたし、めいわくだつて思ふところもあったし、けどかえるくんががまがえるくんとそとに出したい気もちもわかるけど、がまがえるくんのもつとねてたいつていう気もちもわかるし、けどふたりはなががいいんだな一と思つたし、ちよつとだけ気があわなところもあるけど、どつちにしてもふたりはずつともだちだな一つて思ふところもあったし、それからどうでもいい話だけど、カレンダーのことなんだけど、<u>カレンダーのペリペリめくつたところ</u>、ゆかにどンドンおいていってだいじょうぶなかなつて思ふところもあったし、さいごに「そとへ出ていきました」のところ、ほんとにはるになつたら、おうちを出ていくのかなつて思つたところもあった。</p>
AD	

内容が多様であり、量的な面でも個人による差が大きいことが分かる。全体に、学習材を読んで自身が感じたことを率直に綴る傾向がみられる。

特徴として、作品中にある「かえるくんがカレンダーをやぶる」という行為に関する記述を含む児童が20/29名(68.9%)みられる。その内訳について、共起する表現をもとに分類すると、次のようになる。

- ・好意的な表現 「おもしろかった」等
- ・否定的な表現 「だめ」「ひどいな一」等
- ・不安の表現 「だいじょうぶかな」等
- ・その他 「いいか」事実のみ記述等



さらに共起する表現の対象とともに整理すると、以下のようになる（表 3）。ただし、個人の記述の中に異なるカテゴリの表現が共起する場合を含むため、表現の合計は延べ数で示す。

表 3 カレンダーをやぶるという行為に関わる記述

共起する表現	対象	表現	数
好意的	やぶること	・おもしろかった	2
	5 月にすること	・おもしろかった	1
否定的	やぶること	・だめ ・ちょっとやんないほうがいい ・カレンダーがかわいそう	6
	5 月にすること	・あかんなあ ・ぜったいおこった ・ダメだ	3
不安	やぶること	・だいじょうぶなのかな	1
	5 月にすること	・どうしよう	1
その他		・なんできたんかな ・いいか	2
計			17

なお、ここに分類されない表現（N, Q, S, T, U, V, X, Y）については、行為についての好悪や良し悪しの表現ではなく、「はるをみてもらいたくてカレンダーをやぶったと思う」「早くあそびたすぎて、カレンダーをやぶったんだと思う」といった、かえるくんの行為の理由を推論するものである。

また、登場人物への評価や感情といった視点からみると、次のような表現がみられる。

- ・まだ寝ていたいのに起こされるがまくんへの理解  
「かなしそうだった」
- ・なかなか起きないがまくんへの批判  
「がまくんは、ばくすいしすぎやと思う」
- ・起こしたいかえるくんへの理解  
「やぶるまで、かなしかったんだと思う」
- ・無理に起こそうとするかえるくんへの批判  
「かえるくんがばかかもしれん」  
「かえるくんあそびたすぎだと思う」
- ・それぞれへの疑問等  
「なぜそこまでおこしたかった？」  
「そこまでねたいきもちがよくわからない」

次に、「おてがみ」第 4 場面学習時の授業記録の一部（図 4）と板書（図 5）を示す。

図 4 「おてがみ」第 4 場面授業記録

Y: かえるくんは「きつとくる」って自分が出したから分かってて、でも、がまくんは「きやしない」って言ってて、でも、かえるくんが「だって、ぼくがきみにてがみをだしたんだもの」って言ったので、がまくんもかえるくんもどきどきして、かえるくんはかたつむりくんが来るかな配ってくれるかなってどきどきしてて、がまくんはかえるくんが手紙をくれて本当かなってどきどきしてて、でも、ふたりともどきどきしてて、でも、かえるくんは手紙の内容は言わない方がいいと思う。

⑩: ここね。手紙の内容言っちゃった。  
（中略）

⑪: ここね。「だって、ぼくがきみにてがみだしたんだもの」「きみが？」ってさあ、がまくんが言ってるやん。ここんとかやんね。

O: 「だって、ぼくがきみにてがみだしたんだもの」てかえるくんが言って、そっからだんだんがまくんが、さっき悲しかったんが、だんだん嬉しくなってきた、「てがみになんてかいたの」ってきいて、かえるくんが言って、それで元気になった。嬉しくなった。

⑫: 悲しんでたやんて。最初は悲しいけど、だんだん元気になったんちゃうって。  
（話し手の確認）  
（がまくんは 1 回目の手紙がもらえることが嬉しい）

N: Y のやねんけど、かえるくんが手紙の内容言ったらあかんて言うたけど、がまくんが「なんてかいたの」って、かえるくんが無理やり言ってないやん。だから、がまくんに言ったっていいやん言ってんねやからって。

⑬: がまくんきいてるやんって。「てがみになんてかいたの」ってがまくんがきいて答えたんやって。

N: だから、がまくんに言ってダメってわけでもないやろ。

⑭: このあと、「ぼくはこう書いたんだ」

AA: なんで「てがみになんてかいたの」ってきいたんやろ。

⑮: なんでこれ「てがみになんてかいたの」って言ったんやろって思った？ AA やったら言わへん？

AA: うなずく

⑯: うんうんうん。AA、じゃあなんできかへんの？

AA: だって、最後のお楽しみやから。

⑰: AA やったら、ここで、がまくんやったら手紙出したって言われたらお楽しみにしたいやん。でがまくんここできいちゃうのよって。

N: それさあ、全部の話つながってるねんけど、「だって、ぼくがてがみをだしたんだもの」ってさあ、それってさあ、「ぼくはこうかいたんだ」ってことはがまくんがきいてるからぜんぜんいい。

⑱: でも、AA はきかんと楽しみにしたいって。

K: AA の反対意見だけど、言ってもいいんだと思う。  
（ぼくなら絶対言わん）  
（ぼくは言う）

⑲: K はどう考えてる？「てがみになんてかいたの」っていうがまくん。

K: かえるくんは言うつもりなかったと思う。寝てて起きなかったから言うしかないというふうに考えていったんじゃないかなと思う。  
（かえるくんはずっと「くるよ」って言うたけど、がまくんは「こないよ」って言うたから）  
（中略）

V: きかへんねんけど、がまくんはおてがみをもらうんが初めてだったから、すごくわくわくしてきたかったのかな。

U: がまくんはさあ、「だってぼくがてがみをだしたんだもの」って言った後に「えーたのしみ」っておもったけどさあ。

⑳: きいちゃったんだね

Y: 手紙の内容を聞くんじゃない、がまくんもお楽しみにしとけばいいんじゃないの。

単元を通して、全員で音読した後、学習する場面を読んで「思ったことや新しく分かったこと、考えてること」を話すという流れで授業が実践される。

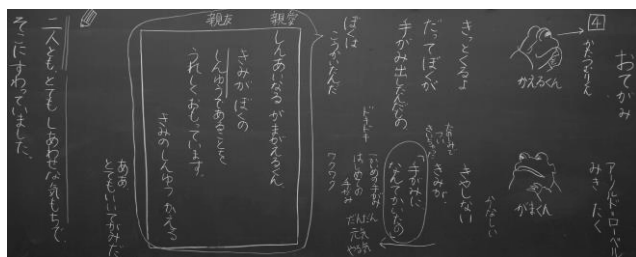
本授業では、音読後、一斉に手が挙がり、児童がそれぞれの気づきを話し始めた。第4場面授業記録(図4)にあるのは、授業開始6分後から約16分間にわたって展開された議論の一部である。

この議論は、がまくんとかえるくんがどきどきしながら手紙を待っている様子についての発話の中で、Yが「でも、ふたりともどきどきしてて、でも、かえるくんは手紙の内容は言わない方がいいと思う」と主張し、がまくんに手紙の内容を話したかえるくんの行為に注目したことから始まる。

かえるくんが手紙の内容を話したことがよいのかよくないのかについて、一人ひとりの意見が述べられる。「話す」「話さない」に加えて、「尋ねる」「尋ねない」が議論される。理由として「がまくんが『なんてかいたの』って、かえるくんが無理やり言ってない」といった物語の世界での出来事(叙述)に基づくものや、「最後のお楽しみやから」といった生活経験に基づくもの、「かえるくんは言うつもりなかったと思う。寝てて起きなかったから言うしかない」「すごくわくわくしてききたかったのかな」といった、児童がそれぞれに読みとった登場人物の心情に基づくものがある。

この後、この議論は、ある結論に導かれることも、意見が集約されることもなく、一人ひとりが考え続けるという余韻を残しつつ次の話題へと移行する。

図5 「おてがみ」第4場面板書



板書される文字は、内容によって色分けされる。また、児童の発言の核となる言葉が、なるべくそのままの表現で構造的に整理される。あらすじや時系列に沿った流れではなく、児童の読みや思考の過程を記録しようとするものである。

最後に、単元の終末に児童が綴った「おてがみ」第4場面の感想を示す(表4)。

表4 「おてがみ」第4場面感想(20XX年7月中旬)

A	ぼくはかえるくんが出したお手がみをかたつむりくんにわたして、かえるくんが何を書いたかおしえて、かえるくんがこう書いて、「しんあいなるがまがえるくん。ぼくはきみがぼくのしんゆうであることをうれしく思っています。きみのしんゆうかえる。」って書いてって言って、がまくんがそれを聞いて、しあわせになって、げんかんの前に二人ともすわって、四日ほどたってやっときた手がみをもらってがまくんはとてもよろこびました。
B	うれしく思っているところ、うれしくと書いているから、二人ともうれしく思っている。りゆうは、 <u>がまくんもううれしいし、かえるくんはよるこんでもらったからよるこんでいる。</u>
C	わたしはかえるくんとがまがえるくんはなかよしだなと思いました。なぜかという、かえるくんもがまがえるくんもこまっているときは、おたがいにたすけあうからです。
D	二人は、めちやくちやめちやくちやめちやくちやうれしく思う。なぜかという、 <u>かえるくんはがまくんにうれしく思ってくれてうれしいし、がまくんはかえるくんの手がみがいい手がみだからうれしいのです。</u>
E	ぼくは、さっきはふしあわせだったけど、しあわせになってくれてうれしかったです。なぜかという、しあわせだったら、うれしく手がみをまてるからです。りゆうは、お手がみをもらって聞いて、うれしくなったからです。
F	ぼくは、 <u>がまがえるくんがしあわせやったら、かえるくんもしあわせになる</u> と思う。りゆうは、がまがえるくんとかえるくんは大しんゆうだからです。
G	ふしあわせがしあわせになって、二人はげんかんにすわって、かえるくんはうれしい。がまがえるくんもううれしいし、あとふしあわせがしあわせになると、 <u>手がみを書いた方もうれしくなって、もらったほうもううれしいし、手がみをもらったら、もうふしあわせな気持ちもちわすれた</u> と思いました。
H	わたしはなんでしあわせなのかなって思いました。
I	ぼくは二人が一つだと思う。なぜかと言う、がまくんがかなしかったら、かえるくんもかなしかったから、 <u>こんかいもがまくんがうれしかったら、かえるくんもううれしい</u> と思う。
J	ふたりともしあわせな気持ちを、おてがみをおくったから、いつくるかわからへんから、げんかんのまえにまわったと思います。
K	ぼくはよかったと思いました。だって、がまくんがうれしくなってくれよかったからです。
L	
M	ぼくはなんで二人しあわせかわからないです。だって、ぼくはこう書いたんだって、手がみのなかみを言ったぐらいしか言ってないから。
N	ぼくは、まえはまだこないかな一つてかえるくんは思っていたけど、今はぜたいくるからやった一つていう気持ちでまわっていたから、今はしあわせな気持ちでまわっていたからだと思う。そもそも、 <u>かえるくんはがまくんの気もちになりきっていた</u> と思う。
O	まえまで、かんぜんがまくんがかなしそうやったけど、かえるくんが「ぼくがきみにてがみをだしたんだもの」って言ったとき、ちょっとずつ元気が出てきて、ドキドキになって、ワクワクがたまらなくて、「てがみになんてかいたの」って言って、かえるくんが「しんあいなるがまがえるくん。きみがぼくのしんゆうであることをうれしくおもっています。きみのしんゆうかえる。」って言って、がまくんが、よしぜたいまっぞどと思ってたと思う。あと、さっきまでしんぼうりしてたけど、元気になって、二人ともとてもしあわせな気持ちですわっていました。 <u>かえるくんは、がまくんがぶじにてがみをもらって、いい気持ちになった</u> と思います。



P	わたしはかえるくんは気持ちよこめて書いて、かんどうしました。りゆうは気持ちよこめてない人だって、いっぱいいるからです。しかも、がまくんだって、きにいつてがまくんもにっこりできてよかった。
Q	かえるくんががまくんがともしあわせな気持ちになったのは、ぼくもわかります。なぜかという、さいしょにおてがみをやっとなまいらうから、かえるくんはもうもらってるけど、 <u>がまくんがうれしいからかえるくんもうれしかったからだ</u> と思います。あと、がまくんはかたつむりくんがかえるくんのてがみをもってるなんて、しらなくて、なんでだれがもってるのてかえるくんに聞かなかったんだらう。
R	それだけでもいいと思います。言ったおかげでがまがえるもやる気になったから、 <u>1まいのおてがみだけで、めつつやよろこんでくれて、かえるくんもよかったと思う</u> けど、おてがみてそんなこないものなのかな～と思います。がまくんがげんきになってくれて、それでげんかに二人ともしあわせにすわってたと思います。
S	二人ともしあわせになれたのはよかったけど、本当にがまくんはもらったらかざったり、ちゃんとしゅうのうしてほぞんするのかな。二人とも、しあわせになれてよかったなってほんとうに思った。
T	がまくんは一ども手がいをもらったことがないから、かえるくんががまくんのかなしい気分をなぐさめるために、かえるくんは手がみを書いて出したけど、もしかしたらかえるくんは手がみに書いたことは本当かはわからないけど、本当のほうがいいと思いました。
U	ぼくは、これまたともしあわせな気持ちがたつわって、二人ともしあわせだと思う。
V	わたしは、がまくんはなんでうれしくなったかという、 <u>お手がみをくれて、うれしいからで、かえるくんはがまくんがよろこんでくれて、うれしかった、</u> そうしたら、二人ともうれしくなります。わたしは、なんでそう思ったかという、だって、二人ともうれしくなるんだったら、かえるくんはがまくんがともしあわせだから、うれしくなってもらって、かえるくんもうれしくなります。がまくんはお手がみをもらえて、うれしいです。がまくんは、そこにも、かえるくんだから、いっしょにげんかんの前で、いっしょにまったらと思いました。かえるくんもうれしいとおもいました。
W	かえるくんががまくんに手がみのなかみを言ったから、しあわせな気持ちになったと思う。りゆうは、かえるくんががまくんに言ったから。
X	わたしはがまくんははじめてお手がみをもらったから、 <u>ともしあわせな気持ちになって、かえるくんはがまくんがよろこんでくれたから、二人ともともしあわせな気持ちになった</u> と思いました。
Y	かえるくんの書いた手がみをかたつむりくんからまってるのがしあわせで、さいしょはがまくんが手がみをもらったことがなく、でも、かえるくんはあつて。かえるくんはそういえば、ぼくがまくんに手がみ書いてないなと思ひ、がまくんに手がみを書いて、その手がみは「しんあいなるがまがえるくん。きみがぼくのしんゆうであることをうれしくおもっています。きみのしんゆうかえる」がまくんはこの手がみを読んでうれしかったんだな。二人はずっとともだち。
Z	わたしはかえるくんはがまくんよかったね。あと、 <u>がまくんはかたつむりくん、手がみありがとうと思ってる</u> じゃないです。
AA	127 ページに「二人ともかなしい気分がげんかんのまにこしをおろしてました」って書いてあるけど、「かなしい気分」って書いてあるのに、なんで「二人ともともしあわせな気持ちでそこにすわっていました」って書いてあるけど、かなしいって書いてあるのに、しあわせって書いてあるから、 <u>どういういみ</u> ？って思いました。
AB	ぼくはしんゆうであるかえるくんに言つて、大すきなかなって思ひました。だって、大すきとおもひませんでした。それでも大すきなならいいでしょう。でも、しんゆう

	うと思ひませんでした。ただのともだちと思ひていました。
AC	わたしはあきないのがすごいと思ひました。りゆうは、わたしだったら、すぐにあきらめるからです。
AD	ぼくは、 <u>かえるくんもなぜしあわせな気持ちなんだらう</u> と思ひました。なぜかえるくんもしあわせなんだ？と読んで、こう思ひました。あと、かえるくんは手がみの中で、しんゆうじゃなくて、大しんゆうだと思ひました。

「おてがみ」最終場面にある「二人とも、ともしあわせな気持ちでそこにすわっていました。」という叙述について、以前は両者が「ふしあわせ」だったことをおさえ、「二人とも」という言葉を強調した後に、児童が思い思いにノートに書いたものである。本単元では、これが単元終末の感想である。

まず、個人による量的な差が大きいことが分かる。内容については、「二人とも」という言葉に注目して、かえるくんとがまくんそれぞれの幸せな気持ちや理由に言及している児童が 13/29 名 (44.8%) みられる。そのうち、かえるくんが嬉しいのは、がまくんが喜んでくれるから、がまくんが嬉しい気持ちだからという理由に類するものは 10 名、それ以外の理由（「がまくんがぶじにてがみをもらうからいい気持ちになった」「がまくんはこの手がみを読んでうれしかった」「がまくんはかたつむりくん、手がみありがとうと思つてる」）を挙げるものが 3 名である。また、がまくんの気持ちのみを考えていると読みとれるものが 3 名、二人の幸せな気持ちに触れていて理由を考えていないものが 2 名、なぜ幸せなかが分からない旨を記しているのは 4 名、二人の幸せな気持ちに触れないものが 4 名、それ以外（文意が不明確なものを含む）が 3 名である。

### 3-3. 考察

はじめに、調査結果をもとに、児童の記述や発話からみえる「子どもの論理」を整理する。

①「はるがきた」初発の感想（以下、「はるがきた」）、「おてがみ」第 4 場面感想（以下、「おてがみ」）ともに、定型的な表現は少なく自分の言葉で自由に表現していることが読みとれる。

②2 作品を比較すると、「はるがきた」では「カレンダー」に関する記述が 70% 近くを占めるも、それについて感じたことは多様である。また、他のことに関する記述も多くみられる。一方、「おてがみ」は、なぜ二人が幸せな気持ちだったのかというテーマに沿った主張が展開される。いずれも、児童が自分の主張をもち、率直に表現する様子が見えがえる。

③抽出児 O は、「はるがきた」では、登場人物それぞれがとった行動や推論をもとに、「ばかや」「ばかちゃうか」といった、人格を否定するような表現を頻出させる。この背景に、他者を対象とするイラショナルビリーフ（親の期待どおりにならない子どもは親不孝であるといった捉え方）を想定すると、「その子にとっては筋が通っている」状態として説明し得る。ただし、初読後に数名の感想を共有した際、（無断で）破ることや嘘をつくことは悪いことだと非難する声があがったことによる影響は否定できない。「おてがみ」では、がまくんの心情を推論する様子うかがえるものの、がまくんやかえるくんの相手への思いには触れられない。「おてがみ」授業での発話からも、同様のことが読みとれる。

④抽出児 N は、「はるがきた」では「うそをつくの はあかなあ」と、かえるくんの行為を批判する。

「がまがえるくんがおきてほしいと思ってやったと思ったけど」と、かえるくんの心情を推論したうえで「うそはだめだ」と結論づける。「おてがみ」の授業では、かえるくんが手紙の内容を話したことの是非に拘る様子がみえる。がまくんが「なんてかいたの」と尋ねたのだから言ってもいいということを、繰り返し主張する。児童 AA の疑問を受けて授業者が全体で考える新たな問いを投げかけるも、「がまくんがきいてからぜんぜんいい」と主張を続ける。いずれも、人生一般を対象とするイラショナルビリーフ（人生は私の願望どおりに動くべきであるといった捉え方）が想定される。後の感想では、「そもそもかえるくんはがまくんの気持ちになりきっていた」ことを推論する。ある気持ちに分かるというものではない捉え方に、同様のビリーフが想定される。

次に、以上の「子どもの論理」に関する整理をもとに、授業者の意図や指導方法との関係について、カンファレンスやインタビューを加えて考察する。

第一に、第 2 学年 1 学期に、文型も何もない自由記述形式で、これだけの文量の自由な表現ができることに注目する（①、②）。授業者は、児童の言葉を大切にすることを徹底している。この姿勢が、「子どもの論理」をいかした国語教育実践モデル（図 2）の「みつける」「ひきだす」ことを可能にし、発話や記述の内容の充実につながったと考えられる。

第二に、抽出児に注目する（③、④）。これらは、彼らの「子どもの論理」を「ひきだす」ことが実現した結果であろう。児童が自分の読みを見出すため

には、この段階をくぐることが重要である。児童が無意識に内在させている捉え方が顕在化してこそ、他者のそれとであうことで揺さぶられ、葛藤が起こるからである。さらに授業者は、自筆の「おたより」の発行、読み合い、板書等あらゆる場面で児童の言葉を取りあげることによって「子どもの論理」に「はたらきかける」活動や、他者のそれと「つなげる」取り組みを、授業場面と生活場面で実践している。

以上のように、種々の教育活動による、全体的、個別的なかわりの積み重ねによって、「子どもの論理」をいかした国語教育実践が実現され、読みの深まりに繋がっていることが観察できた。

#### 4. おわりに

本稿では、授業の発話や記述をもとに「子どもの論理」について整理し、授業者の意図や指導方法と関係がみられることを考察した。今後も調査を継続し、「子どもの論理」をいかした国語教育実践理論をさらに精緻化し、具体的な実践方法を提案したい。

#### 参考文献

- Ellis, A. & Harper, R. A. (1975) *A new guide to rational living* (=1981, 國分康孝・伊藤順康共訳, 『論理療法』川島書店)
- 入澤佳菜 (2021) 「第 1 章 みんなのねがい」奈良教育大学附属小学校編『みんなのながいでつくる学校』, 12-24, クリエイツかもがわ
- 難波博孝・三原市立三原小学校 (2007) 『文学体験と対話による国語科授業づくり』明治図書
- 難波博孝 (2018) 『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
- 白坂洋一 (2018) 「1 これまでの国語授業」白坂洋一編著『「子どもの論理」で創る国語の授業—読むこと—』, 明治図書, 10-15
- 菅沼憲治・NPO 法人日本人生哲学感情心理学会編 (2013) 『人生哲学感情心理療法入門—アルバート・エリス博士の REBT を学ぶ』, 静岡学術出版
- 吉田甫 (2009) 「はじめに」吉田甫・E.ディコルテ編著『子どもの論理を活かす授業づくり—デザイン実験の教育実践科学—』, 北大路書房, i-v

#### 謝辞

本調査の実施にご協力いただいた、奈良教育大学附属小学校の児童の皆さん、入澤佳菜先生をはじめ教職員の皆様に、心より御礼申し上げます。