

# 「子どもの論理」にはたらきかける小学校国語科実践の研究

—「見えていること（表意）」と「隠れていること（推意）」を中心に—

春木 憂<sup>1</sup>

## 要約

対外的に問題行動を起こしたり、自己内にジレンマを抱えたりしている子どもの課題の根本的な解決を目標として、これまでの研究で得た知見をもとに構築した国語科授業を実践し、児童のもつ幸福感とイラショナル・ビリーフの変容について量的に分析した。そこから、学年全体の「子どもの論理」にかかわる傾向について考察した。その結果、「子どもの論理」にはたらきかける教育実践の要素として、次の3点の重要性が示された。

（1）目標：意欲、技能、価値目標を連続したものとして意識すること、自分のもつ「子どもの論理」とは異なる論理の存在に気づき（技能目標）、受け入れ、多様性を感じる（価値目標）内容を設定すること（2）方法：様々な意見の存在を知り、共通点と相違点に気づき、他者に受けとめられること、他者の意見を受けとめることを経験する過程を設定すること（3）教材：登場人物や物語内の出来事との児童の生活経験との間に適度な距離感が保たれること

キーワード：「子どもの論理」、REBT、小学校国語科、文学的文章

## 1. 問題の所在

教育現場には、様々な児童が存在し、互いにかかわりあう。そして、その過程において、対外的に問題行動を起こしたり、自己内にジレンマを抱えたりしている。つまり、児童一人ひとりの展開する「子どもの論理」と他者の論理（他者自身が妥当だと考える論理あるいは教師の論理、教科の論理等）との間に齟齬を来しているのである。この齟齬を来している状態を根本的に解決するためには、その背景にある「子どもの論理」に目を向ける必要がある。「子どもの論理」とはどのようなものなのか、どのように対応すればよいのか。また、他者の論理との関係はどうなっているのか等についての研究が求められる。

稿者は、これまでの研究において、小学校における観察調査をもとに、「子どもの論理」の実態についてREBTを援用した分析を行い、その対応の在り方を検討してきた（春木、2016）。そして、その過程において先行研究や先行実践を分析した結果から、適切な対応の一つとして、「子どもの論理」にはたらきかける教育実践が必要であることが示された（春木、2015）。

なかでも、国語科授業の文学体験における「参加、同化、対象化、典型化」（難波、2007、pp. 26-30）の過程を経験することによって、「子どもの論理」にはたらきかけることができる可能性を見いだすこ

<sup>1</sup> 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期 院生

とができた。児童の読みの背景には、一人ひとりのもつ「子どもの論理」がある。だからこそ、多様な読みが存在し、時には齟齬を来すことがある。難波(2007)の示す、読者に内在する「いつもの自分」(p. 30)の背景には「子どもの論理」が存在する。そして、「子どもの論理」は、読者として「いつもの自分」から離れ、語りの世界に参加し、作品世界の登場人物に同化していく「いつものではない自分」(p. 30)と相互に影響を与え合っている。つまり、児童の読みに焦点をあてる場合は、その背景にある「子どもの論理」に目を向けることが必要なのである。

この点から、文学の読みを通して「いつものではない自分」にはたらきかけることによって、「いつもの自分」(つまり、「子どもの論理」)にはたらきかけることが可能になると考えられる。

こういったことから、自分の考えを否定されることのない安心できる空間で、「参加、同化、対象化、典型化」を経験すること(技能目標)によって、お互いにまず受けとめ合うことで考えが豊かになる経験すること(価値目標)ができる。結果として、児童のもつ「子どもの論理」にはたらきかけることとなり、児童の、自身や他者の「子どもの論理」とのかかわり方が変容すると考える。

そこで、本稿では、「子どもの論理」への対応の在り方の一つの方策として、これまでの研究で得た知見をもとに構築した国語科授業の実践を紹介する。そして、結果についてREBTの考え方に照らして児童のもつ幸福感やビリーフの変容について量的に分析し、そこから見える「子どもの論理」について考察する。そうすることによって、「子どもの論理」にはたらきかける教育実践の在り方を明らかにしたいと考える。

## 2. 理論的基盤

本稿の目的、方法をより明確にするために、これまで稿者が、先行研究や実践等から得た「子どもの論理」にかかわる知見について整理する。

児童の抱える課題の根本的な解決を目指す本研究におけるキーワードである「子どもの論理」について、稿者は、これまでの研究をもとに暫定的に次のように定義する。

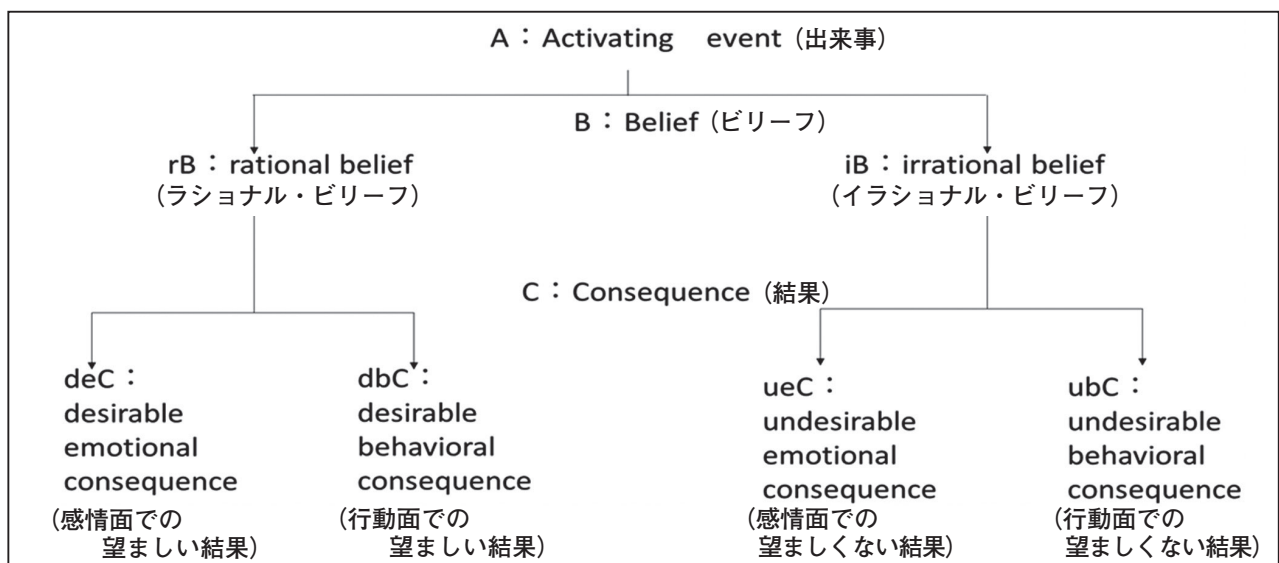
子どもの一人ひとりが内在させている、出来事の受けとめ方、それに対する言動や行動といった表出の仕方を含む、信念や認知

つまり、「子どもの論理」とは、子ども一人ひとりが内在させている、自分や他者、その他に対する見方、考え方の道筋であり、物事の受け取り方から言動や行動に至るまでの一連の思考の流れを指すものである。

例えば、教師に注意をされた児童が反抗的な態度を示した場合、教師に注意をされたことをどのように受けとめ、どのように考え、どのような言動や行動を選択するかという過程における、児童それぞれのもつ見方や考え方である。もちろん、同じ出来事に遭遇した場合でも、児童によって表出される言動や行動は異なる。素直に聞いて反省の意を示す場合や納得できない様子で黙っている場合もあるだろう。このような差異が生じるのは、教師に注意をされるという出来事をどのように受けとめるか(私ばかり注意される)によって、また、受けとめた後どのように考え(私ばかりにひどいことをする教師は許さない)、どのような形で表出することを選択するか(教師をにらみつける)によって、児童の言動や行動が決定されるからである。つまり、児童一人ひとりの言動や行動の背景に存在するのが「子どもの論理」である。

こういった「子どもの論理」について考える際、アルバート・エリス（Albert Ellis, 1913-2007）によって1955年頃から提唱され始めた心理療法であるREBT（Rational Emotive Behavior Therapy）が、いくつかの点において参考になる。REBTが重視しているのは、「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」（Ellis and Harper, 1981, p. 303）である。

その骨子について、國分康孝（1999）は次に示すABC理論（A：Activating event（出来事）、B：Belief（ビリーフ、固定観念）、C：Consequence（結果、悩み））を用いて整理している（p. 4）。これは、A（出来事）がC（結果）を生むのではなく、B（ビリーフ）がC（結果）を生むという考え方である。そして、Aに変化はなくともBが変わることによってCも変わるとしている。さらに、Aを変容可能であればAに働きかけて変えることも求められている。このABC理論については、セルフヘルプシートにも用いられる次のような図に整理することができる（図1）。



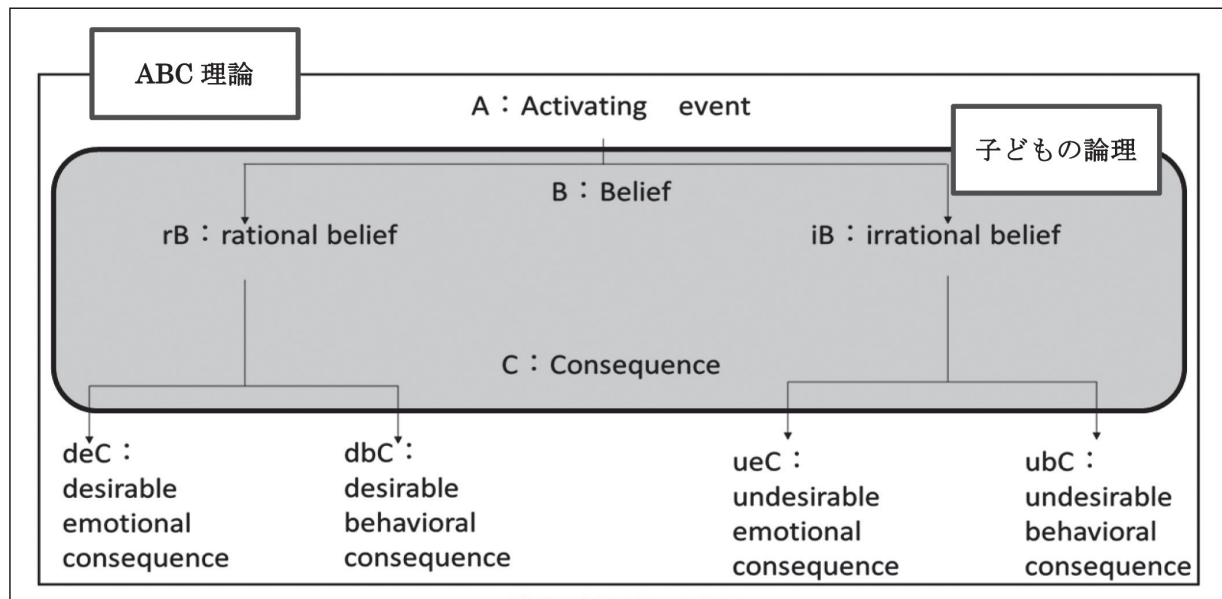
（Albert Ellis, 1996, p.295をもとに稿者作成）

図1. ABC理論

さらに現在は、ABC理論にD：Dispute（論駁または介入）とE：Effectiveness（自己啓発）が付加され、ABCDE理論が骨子となっている。Dとは、イラショナルな考え方を粉砕する段階である。それが成功して行動が変容する段階がEである。

「子どもの論理」について分析を行う際には、基本となるABC理論に着目し、援用することが適切であると考えている。一方、指導や対応等の実践について考える際には、ABCDE理論の枠組みを援用することによって、かかわりと「子どもの論理」との関係や「子どもの論理」の変容が明確に示されることが考えられる。

「子どもの論理」に遭遇した際、「この出来事からこんな行動をとるなんて理解できない」と感ずる教師にとって、その子の持つBを理解することがCの改善に繋がり、Aを変容させる手がかりになると考えられる。Bを理解する過程で、Aの認識そのものの修正が必要であるという判断も可能になるであろう。修正にはBに論駁する段階であるDが必要であり、自分の考え方や捉え方を変えることによってEを得ることができる。このABC理論（図1）をもとに「子どもの論理」を位置づけると、以下のようになる（図2）。



(Albert Ellis, 1996, p.295をもとに稿者作成)

図2.「子どもの論理」

そして、REBTにおいて、Ellis and Harper (1981) は、REBTにおける「論理的であること」を「合理性を示すこと。愚かであったり、良識を失ったりしないこと。思慮分別があること。最小の労力と費用で、不必要な努力や不快な副次効果を最も少なくして、希望する結果を生み出すこと」(p. 104) と定義している。さらに、「より幸福な生活を求め、自己実現を追求して生活しようと努力する時、その人の人生は論理的なものになるのである。論理的に行動していくことによって、実は楽しく行動し（かつ感じ）ていくことができるのである」(p. 104) と説明している。つまり、REBTで用いられるラショナル・ビリーフとイラショナル・ビリーフは、自己実現という目標に近づくか否かという点で分類される。また、國分康孝(1999) は、ラショナル・ビリーフについて、「論理性と実証性の両方を含む経験主義に立つビリーフ」(p. 8) と定義している。

一方、國分久子(1999) は、イラショナル・ビリーフについて、①目標達成を妨げる考え方、②人生の事実には則していない考え方、③論理性の乏しい考え方、④柔軟性のない断定的な考え方という、4つの特徴を挙げている (p. 20)。

①については、この考え方のために自分はハッピーかどうかを問うことでイラショナル・ビリーフかラショナル・ビリーフかをチェックすることができるとしている。つまり、児童本人が幸福感をもてることを重要視しているのである。②は、あり得ないことをあり得ると考えることである。③は、どうしてもそう考えざるを得ない必然性が乏しいということである。④は、他にも違う考え方があり得るという前提をもたない考え方である。

これら悩みのもとになる考え方、イラショナル・ビリーフを論駁し、ラショナル・ビリーフに修正することによって、次に示す「論理療法（稿者注:REBT）の求める人間像」(p. 20) に近づくのである。具体的には、①目標達成の役に立つ考えの持ち主（非現実性への反対）②人生の事実には則した考えの持ち主（机上の空論への反対）③論理性のある考えの持ち主（感情論反対（稿者注:感情論への反対））④柔軟性のある考えの持ち主（断定主義反対（稿者注:断定主義への反対））(p. 20) である。

そして、Ellis and Harper (1981) は、受容欲求、失敗恐怖、非難、欲求不満、憂うつ、不安、怠惰、



偏見の成育歴，現実拒否，受動的な生き方といった，10のイラショナル・ビリーフ（pp. 127-293）を定義し，さらに，10のイラショナル・ビリーフを3種類にまとめることができることを発見した。それは，「私（I）」「あなた（you）」「状況・環境（environment）」である。

この3種類に4つのイラショナル・ビリーフをクロスさせ，國分久子（1999）が中心概念であるビリーフの悪玉，イラショナル・ビリーフについて3種類（「自分自身」「相手・他者」「人生一般」）×4種類（「ねばならぬ」「悲観的」「非難的」「低耐性」）で以下のように分類している。

表1. イラショナル・ビリーフの分類

①自分自身に関するもの	
（ね）「私は…せねばならぬ」	（悲）「私は…ゆえに私の人生は終わりである」
（非）「私は…ゆえにダメ人間である」	（低）「私は…ゆえに耐えられない」
②相手に関するもの	
（ね）「相手は…すべきである」	（悲）「相手は…ゆえに絶望的である」
（非）「相手は…ゆえにダメ人間である」	（低）「相手は…ゆえに耐えられない」
③人生一般に関するもの	
（ね）「人生は…になるべきである」	（悲）「人生は…ゆえに救いが無い」
（非）「世の中の人…ゆえに軽蔑に値する」	（低）「世の中は…ゆえに救いが無い」

注）ね：ねばならぬ，悲：悲観的，非：非難的，低：低耐性

（pp.25-27をもとに稿者作成）

また，Ellis and Harper（1981）は，REBTは反復，実験，修正を要する実践的な性質をもつものであると述べ，そのためクライアントは有能な治療家との集中的・直接的な接触をもつことが不可欠であるとしている。この点において，「子どもの論理」を展開する児童に，教育現場で集中的・直接的な接触をもつ教師が，イラショナル・ビリーフを発見し，はたらきかけることに「子どもの論理」との向き合い方の手がかりがあると考ええる。

REBTにおけるラショナル・ビリーフとイラショナル・ビリーフについて，「子どもの論理」研究に援用する場合，稿者は，両者の定義を次のように整理する。

ラショナル・ビリーフは幸福感をもたらす考え方であり，イラショナル・ビリーフは幸福感を阻害する考え方である。

なお，ラショナル・ビリーフは幸福感をもたらすため，ビリーフについては，本人が幸福感をもっているか否かを問うことで間接的にチェックすることができると考える。

また，春木（2015）が示す「背景にあるbeliefのうちirrationalとされるものであっても，心身ともにrationalな状態が維持できる範囲においては必要な感情だと考えられる」（p. 37）という分析結果から，ラショナルかイラショナルかを問う場合，そのビリーフにいかにかかわっているかという点，つまり，程度の問題が重要であると考えている。

また，稿者は，これまでの研究において，REBTを援用した先行実践の分析および児童の行動や言動の分析を試みた。その結果，以下の点を確認することができた（春木，2015，2016）。

- ・児童の中には、複数のビリーフが存在する。
- ・一つの出来事に対して、複数のビリーフがかかわる場合がある。
- ・「子どもの論理」を理解するためには、多面的に観察し、総合的に考察する必要がある。
- ・「子どもの論理」を活かした実践を国語科授業で行うことが適している。

### 3. 研究の目的と方法

本研究において柱となる目的は、様々な背景をもつ児童の抱える課題の解決を目指した教育実践の在り方を見出すことである。解決の方向は、先述したように、児童一人ひとりが、自己実現に向けて自分の力で歩いていけるような「子どもの論理」をもつことである。そのためには、他者の論理と齟齬を来すことによって生じる課題を、自分の力で解決できるようになる必要がある。

本研究の目的を整理すると、次の4点になる。

- ①「子どもの論理」に関する理論研究をし、学術的に位置づける。
- ②学校生活において児童がどのような「子どもの論理」を展開しているかについて調査し、実態を明らかにする。
- ③「子どもの論理」との適切なかわりについて、考え方や方法を提案する。
- ④「子どもの論理」を活かした教育実践について実践・検証し、成果と課題を明らかにする。

目的①については、「子どもの論理」にかかわる先行研究や先行実践を分析し、REBTについての文献研究を行う。目的②については、小学校において児童を対象とした調査を行う。目的③については、文献研究で得た知見と調査結果をもとに、「子どもの論理」を活かした教育実践について、考え方や方法を提案する。目的④については、「子どもの論理」を活かした教育実践について、実践とその検証を行い、成果と課題を明らかにする。

### 4. 研究の内容

本稿では、先行研究および先行実践等から得た知見を踏まえ、REBTを援用して構築した小学校国語科授業をとりあげる。これは、稿者が授業者として行った実践である。まず、実践授業の概要、結果について示し、児童のイラショナル・ビリーフの変容について分析する。続いて、目標、方法、教材の視点から、「子どもの論理」をはたらきかける実践について考察、検証する。

#### 4.1. 実践授業の概要

- 目的 : 「子どもの論理」を活かした国語教育（国語科授業を含む）についての実践と検証
- 対象 : X小学校3年Y組（24名）、3年Z組（25名）
- 期間 : 2017年6月5日（月）～23日（金）
- データ : ムービー（教室前方左右2ヶ所から主に児童を撮影し、映像・音声分析を行う）  
ICレコーダー（班に1台設置し、全体の傾向と抽出児について音声分析を行う）  
学習プリント（児童を対象に実施し、全体の傾向と抽出児について記述分析を行う）

チェックシート（単元前後，児童を対象に実施し，対応のあるt検定，全体の傾向と抽出児について記述分析を行う）

アンケート（単元前後，児童を対象に実施し，対応のあるt検定，全体の傾向と抽出児について記述分析を行う）

リフレクションシート（毎時，児童を対象に実施し，全体の傾向と抽出児について記述分析を行う）

- 単元名：物語の解説者になろう！
- 教材名：「ゆうすげ村の小さな旅館」 茂市久美子（『新しい国語三上』，2015，東京書籍，pp. 55-66）
- 単元目標
  - ・ 場面の移り変わりに注意しながら，登場人物の気持ちの変化，情景などについて，叙述を基に想像して読むことができる。(技能目標)
  - ・ 目的や必要に応じて，文章の要点や細かい点に注意しながら読み，文章などを引用したり要約したりすることができる。(技能目標)
  - ・ 物語に興味を持ち，物語について解説しようとするすることができる。(態度目標)
  - ・ 文章を読んで考えたことを伝え合い，一人ひとりの感じ方に違いのあることに気づくことができる。(価値目標)
- 学習指導過程（全10時間）
  - 第1次 物語にであい，大体の内容をとらえよう（2時間）
    - ・ 物語を読んで，大体の内容をとらえる。
  - 第2次 つばみさんはいつ美月さんがうさぎだと気づいたのだろう（5時間）
    - ・ 第1～7場面について，物語のしかけを読み取る。
  - 第3次 物語の解説者になろう（3時間）
    - ・ 「ゆうすげ村の小さな旅館」について，解説をする。

○ 単元計画

	学習目標	学習活動
第1次	物語に興味を持ち，物語について解説しようとする。(態)	物語にであい，大体の内容をとらえよう 1) 物語とであおう（1時間） ・ 範読をきく。 ・ 微音読等をする。 ・ 「○○な話です。なぜなら・・・」について考え，書く。 2) 大体の内容をとらえよう（1時間） ・ 登場人物や内容について，おおまかな情報を共有する。 ・ 「つばみさんはいつ美月さんがうさぎだと気づいたか」について考え，書く。
第2次	場面の移り変わりに注意しながら，登場人物の気持ちの変化，情景などについて，叙述を基に想像して読む。(技)	つばみさんはいつ美月さんがうさぎだと気づいたのだろう 1) 物語の入り口，しかけを読み取ろう（5時間） ・ 物語のしかけを見つけるという学習課題を確認する。 ・ 叙述を基に想像して読み（動作化等を含む），学習課題に迫る。
第3次	文章を読んで考えたことを伝え合い，一人ひとりの感じ方に違いのあることに気づく。(価)	物語の解説者になろう 1) 解説をしよう（3時間） ・ 自分の主張と根拠や理由を記録する。 ・ 根拠や理由となる登場人物の行動や言動，場面を見つける。 ・ 自分の主張と根拠や理由を明らかに，解説を考える。 ・ ペアやグループで，解説を伝え合う。

## ○ 学習プリント

「ゆうすげ村の小さな旅館」① 物語とであおう！ 三年 組 番	学習目標	<p>○ 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の気持ちの変化、情景などについて、叙述をもとに想像して読むことができる。</p> <p>○ 目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章などを引用したり要約したりすることができる。</p> <p>◎ 物語に興味を持ち、物語について解説しようとすることができる。</p> <p>○ 文章を読んで考えたことを伝え合い、一人ひとりの感じ方に違いのある「こと」に気づくことができる。</p>	物語の解説者への道を	「ゆうすげ村の小さな旅館」は、なぜなら、          話です。
		(Empty space for student work)		

## ○ 「子どもの論理」にはたらきかける教育実践の要件

これまでの研究から得た知見をもとに、児童の実態を考慮したうえで、学習指導過程をつくる重要な要素である目標、方法、教材の視点から、以下に示す「子どもの論理」にはたらきかける教育実践の要件を案出し、実践に組み込んだ。

### <目標>

まず、目標に注目する。単元目標のうち、「子どもの論理」にはたらきかけることを意図して重視するのが、技能目標である。本実践においては、各授業冒頭に、学習プリントで単元全体の学習目標を提示する。そのうえで、本時の重点目標を強調する形で児童とともに確認する過程を取り入れる。叙述を基にして想像して読むことは、現実の文脈に置き換えると、他者の行動や言動から他者の論理を推論することである。児童が、登場人物の行動や言動を叙述から読み取り、その背景にある登場人物の気持ちや論理を推論する過程を繰り返し経験する過程で、自分と同じであったり異なったりする他者の論理の存在に気づききっかけとなると考えられる。

つまり、自分のもつ「子どもの論理」とは異なる論理の存在に気づき（技能目標）、受け入れ、多様性を感じる（価値目標）内容を目標に設定することによって、児童のもつイラショナル・ビリーフの軽減が望めると考える。

### <方法>

以上の目標の達成に向けた方法として、単元を通して「見えていること（叙述）」と「隠れていること（叙述にない部分）」について考えるという学習活動を組み込む。その際、「見えていること」については、答えがある場合が多い。一方、「隠れていること」については、推意という性質上、間違いというものはない。この点を共通理解したうえで各学習活動を行うことによって、児童が「間違いはない」という意識をもつようになり、自分の意見が正しいというこだわりに捉えられことなく、柔軟に他者の意見を受けとめようとするができるようになると考えられる。

つまり、様々な意見が存在することを知り、それぞれ共通点と相違点があることに気づき、自分の意見が他者に受けとめられること、自分が他者の意見を受けとめることを経験する過程を設定するこ



とが、児童の「ねばならない」ビリーフに働きかける一つの方法になると考える。また、学習する際に、目標について、単元全体を通して現実感をもちつつ体験的に学ぶ場として授業を成立させるような方法が、「子どもの論理」にはたらきかける実践に求められる要素であると考えられる。

#### <教材>

本実践では、教材として「ゆうすげ村の小さな旅館」を採用する。本教材は、教科書教材である。本実践に用いる主な理由には、主な登場人物が動物（うさぎ）であること、ファンタジーであること、登場人物のかかわりを描いたものであることが挙げられる。

文学的文章教材を用いた授業の中核となるのは、主な登場人物の心情を読むことである。本実践では、この点を重視して「子どもの論理」に迫ることを意図している。「子どもの論理」を直視し、自分と重ねることは、イラショナル・ビリーフを抱える児童にとっては困難であり、避けたいものである。心情について推論する対象が人間である場合や、児童の生活に重なる出来事で構成されている場合には、イラショナルな自分をおさえてラショナルな解答を導こうとしたり、現実の経験とのオーバーラップに耐えられず同化や異化に支障を来したりする傾向に陥りがちである。一方、登場人物が動物である場合やファンタジーである場合には、自分の経験との適度な距離感が保たれ、児童のもつ「子どもの論理」を表出しやすくなると考えられる。本教材は、この点に適っていると考えた。

### 4. 2. プレ・ポストアンケートの概要

実践授業前後に、REBTにおけるビリーフに関する意識調査を行った（表2）。目的は、児童のもつビリーフの変容について検証することである。

方法としては、児童のもつ、幸福感に関する3設問とイラショナル・ビリーフに関する5設問について、4件法（そう思う、どちらかといえばそう思う、どちらかといえばそう思わない、そう思わない）を用いた。実践前後の意識の変容を比較するため、各クラスおよび学年全体を母体として、対応のあるt検定をおこなった。なお、イラショナル・ビリーフに関する設問については、江原（2010）「子どもの抱くイラショナル・ビリーフ」を参照した。

設問1～3については、「そう思う」を4とし、「そう思わない」を1とした。本人がハッピーであるか（幸福感）の度合いを尋ねることによって、ラショナルであることを間接的にはかる設問である。設問4～8については反転問題であり、「そう思う」を1とし、「そう思わない」を4とした。ラショナル・ビリーフを肯定し、イラショナル・ビリーフを否定することが、よりラショナルであると考え、全設問の合計が高いほど、ラショナルであるという判断をした。

### 4. 3. プレ・ポストチェックシートの概要

実践授業前後に、文学的文章の読み取りに関する調査を行った（表3）。目的は、文学的文章の読み取りの力と読み取りに反映する児童のもつビリーフの変容について検証することである。

方法としては、「スイミー」（レオ＝レオニ作、谷川俊太郎訳、『こくご二上たんぽぽ』, 2011, 光村図書, pp. 46-55）の本文よりpp. 46-49に7つの形式段落を付したものを提示し、スイミーの様子についての2設問（選択、記述）とスイミーの感情の理由についての2設問（選択、記述）、本文の要約1設問について回答する形式を用いた。設問1はスイミーの様子を、設問3はスイミーの感情の理由を問うものである。次のように点数化し、対応のあるt検定を行った。

・設問1 ※加点（最大2，最小 - 2）

スイミーの様子が端的に示されている②段落を選択した場合：2（最大2）

スイミーの様子が示されている①，③，⑥，⑦，⑧段落を選択した場合：1（最大1）

スイミーの様子が示されていない④，⑤段落を選択した場合：各 - 1（最大 - 2）

・設問3 ※加点（最大4，最小 - 3）

スイミーの感情の理由が示されている④，⑤，⑥，⑦段落を選択した場合：各1（最大4）

スイミーの感情の理由が示されていない①，②，③段落を選択した場合：各 - 1（最大 - 3）

## 5. 調査の結果と考察

これまでの研究で得た知見を踏まえ，実践の事前・事後に行った，アンケート調査，チェックシート調査についての結果を示し，分析を行う。

### 5. 1. プレ・ポストアンケート結果の分析と考察

#### 5. 1. 1. 結果の分析

アンケート結果の分析について示す（表2）。

児童の幸福感に関する調査の結果，いずれの設問についても有意差はみられなかった。

イラショナル・ビリーフに関する調査の結果，設問4については4点が最高点のうち，平均値が2.91から3.26に上昇し，～5%の有意差がみられた。

表2. プレ・ポストアンケート結果

種類	学級	設問	結果
アンケート	Y + Z	1. わたしは，毎日を幸せにすごしている。	有意差なし
		2. わたしは，思ったことや考えたことを人に伝えることができる。	有意差なし
		3. わたしは，友だちの考えをしっかりと聞いて理解しようとしている。	有意差なし
		4. わたしは絶対に良い成績をとらなくてはいけない。もしそうでなければ，自分はダメな人間なんだ。	有意差あり
		5. わたしは絶対に速く走らないといけない。もしそうでなければ，ダメな人間なんだ。	有意差なし
		6. 友だちとけんかしてしまった。あの子は，わたしにあんなことを言うべきではなかった。	有意差なし
		7. お家の人はわたしをこんなになやませるべきではない。わたしはこんなのがまんできない。	有意差なし
		8. 学校は全然おもしろくない。学校はおもしろくなければならぬし，そうじゃないんだから学校なんて行かなくていいんだ。	有意差なし

#### 5. 1. 2. 考察

プレ・ポストアンケートについて，3年Y組Z組を総合すると，設問4の平均値が上昇し，有意差がみられたことから，学習についての自分に向けた「ねばならないビリーフ」および失敗恐怖が，全体として特に軽減されたことが読み取れる。

また，全設問に対する児童の回答の合計結果について，両学級を総合すると，～5%の有意差が見られた。このことから，実践前と比較して，事後に児童のイラショナル・ビリーフが有意に軽減したと

判断できる。これは、本実践を通して児童のもつビリーフが変容した結果であると考えられる。

よって、目標、方法、教材についての要件が支持されたといえる。つまり、本実践が、「子どもの論理」にはたらきかける国語科授業であったと考えられる。

### 5.1.3. 授業と関連させた考察

本単元では、目標達成のために、児童に、登場人物の行動や言動を叙述から読み取り、その背景にある登場人物の気持ちや論理を推論する過程を繰り返し経験させた。この過程が、自分と同じであったり異なったりする他者の論理の存在に気づくきっかけとなったと考えられる。つまり、自分のもつ「子どもの論理」とは異なる論理の存在に気づき（技能目標）、受け入れ、多様性を感じる（価値目標）内容を目標に設定したことによって、児童のもつ幸福感の上昇やイラショナル・ビリーフの軽減につながったと考えられる。

また、方法については、単元を通して「見えていること（叙述）」と「隠れていること（叙述にない部分）」について考えるという学習活動を組み込んだ。その際、「見えていることには、答えがある場合が多い。しかし、隠れていることについては、間違いというものはない」ということを、ほぼ毎時間児童に伝えた。その結果、児童が「間違いはない」という意識を持つようになり、自分や他者の意見についても「間違いはない」という立場で論じるようになった。例えば、ある児童の意見について、他の児童が反論した際、「でも、間違いではないから」という言葉がまわりの児童から加えられた。自分と異なる意見について、完全に否定することなく自分の意見を主張していた。自分の意見が正しいとこだわることなく、柔軟に他者の意見を受けとめようとしていると推測される。

こういったやりとりは、はじめに意見を述べた児童、反論を述べた児童、それを同じ空間で共有した他の児童のいずれにとっても、答えのあるものとなないものが存在し、後者については様々な意見が存在するという事実を実際に体感する場面となったといえる。その結果、設問4, 5のような、自分ができなければダメな人間なんだ、という自分に向けた「ねばならない」ビリーフを軽減することに繋がったものと推測される。

教材については、登場人物が動物である場合やファンタジーである場合には、自分の経験との適度な距離感が保たれ、児童のもつ「子どもの論理」を素直に表出しやすくなる。この点について、本実践においては、児童は、特に「美月」への同化と対象化をスムーズに繰り返し、行動や言動からイメージを膨らませ、様々な視点から心情を推論することを楽しむことができた。この過程に、「子どもの論理」に迫ることのできた可能性がある。

## 5.2. プレ・ポストチェックシート結果の分析と考察

### 5.2.1. 結果の分析

本稿では、児童の変容について全体的な傾向をみることを主眼に置き、本単元で扱うものとは別の文学作品である「スイミー」を用い、スイミーの様子についての情報の取り出しである設問1（選択式）とスイミーの感情の理由について推論する設問3（選択式）について、分析の対象とする。

以下、チェックシートについて、分析の結果を示す（表3）。

情報の取り出しに関する設問1については、2点が最高点であるうち、平均値が1.66から1.93に上昇し、～5%の有意差がみられた。また、推論に関する設問3については、4点が最高点であるうち、平均値が

1.93から2.42に上昇し、～1%の有意差がみられた。

表 3. チェックシートの結果

種類	学級	設問	結果
チェックシート	Y + Z	1. スイミーは、どんな魚ですか。スイミーの様子が分かるところを、①～⑦だんらくからえらんで、○をつけましょう。一つでも、二つ以上でもかまいません。	有意差あり
		3. スイミーは、なぜ「こわかった。さびしかった。とてもかなしかった。」という気持ちになったのでしょうか。理由がわかるところを、①～⑦だんらくからえらんで、○をつけましょう。一つでも、二つ以上でもかまいません。	有意差あり

### 5.2.2. 考察

プレ・ポストチェックシートについて、設問1では、両学級を総合すると平均値が上昇し、有意差がみられたことから、全体として情報の取り出しについてより正確になったことが読み取れる。

次に、設問3について、平均値が上昇しており、両学級を総合すると有意差がみられたことから、全体の傾向として、より多様な推論ができるようになったことが読み取れる。ここで提示した文章の叙述には、スイミーの「こわかった」、「さびしかった」、「とてもかなしかった」という感情に対応する形で、複数の段落に、理由にあたる内容が示されている。そのため、児童が該当する段落を複数選択するということは、一つの感情や理由にこだわらず、多様な感情について理由を推論しようとしたと考えられる。

### 5.2.3. 授業と関連させた考察

設問1は、文学的文章についての情報の取り出しにあたる問題である。事前の結果が、2点を最高点とするうち、平均1.7点前後という高得点であったにもかかわらず、有意差がみられた。このことは、本実践によって育てようとした読む力の定着があったことを示している。特に、「見えていること」と「隠れていること」の両方を学習し、「隠れていること」を推論する際の根拠となる「見えていること」について、目的や課題に応じて正確に情報を取り出す活動を繰り返したことが有効であった可能性が考えられる。

また、設問3は、文学的文章について、登場人物の心情をひき起こした理由を問う問題である。ここでは、心情の根拠について考えるという点において、児童の論理的思考力をみることができる。有意差がみられたことは、本実践によって論理的思考力が育成されたことを示している。特に、「隠れていること」を考える過程で、叙述からみえる登場人物の言動や行動（「見えていること」）から、その背景にある思いや考え、その人物のもつ論理（「隠れていること」）について推論する過程を経験したことが有効であった可能性が考えられる。

心情の根拠として、複数の内容を選択することは、論理的思考育成の観点から重要なことである。なぜなら、一つの結果を導く場合においても、複数の根拠や原因が存在することが多く、それらを総合的にみて論理を組み立てる必要があるからである。各学級でも約0.5ポイント増加しており、学年を総合すると有意差がみられるという点から、「子どもの論理」にはたらきかける実践の結果、本実践の技能目標が達成され、論理的思考力が向上したといえる。



## 6. 総合考察

子どもの読みの背景には、一人ひとりのもつ「子どもの論理」がある。この点に注目して構築した本実践の結果から、自分の考えを否定されることのない安心できる空間で、お互いにまず受けとめることで自分の考えが豊かになっていくということを体感したことによって、自分や他者のもつ「子どもの論理」とのかかわり方が変容したと考える。必ずしも「ねばならない」わけではないということ、それは自分にも他者にも当てはまることだという方向へである。つまり、技能目標を掲げて学習を進めた結果、自ずと、価値目標の「文章を読んで考えたことを伝え合い、一人ひとりの感じ方に違いのあることに気づくこと」に近づいたといえる。

このように、技能目標と価値目標を連続したものと捉えて設定し、意図的に学習活動や指導方法を構成することによって、相乗的な目標達成の効果が望める。特に、価値目標は達成が困難なものである。価値目標にあたる内容自体を教えるだけでは、児童にとっては知識の学習と捉えられかねない。知識として学ぶだけでは、実際の生活に活きる「子どもの論理」の形成や共有、修正、変容等にはつながりづらい。「いろいろな考え方があるんですよ」、「友だちの言ったことだけにとらわれずに、心の中を想像しましょう」と教えただけでは、実際の生活場面で他者の論理を理解したり推論したりするには至らないのである。だからこそ、児童の抱える課題解決のためには、技能目標達成の過程で、価値目標につながっていくような、目標、方法、教材が求められる。

また、本実践では、読むことの学習を中心に、解説をするという言語活動を設定した。読むことの学習過程では、「見えること」を読み取り、それを根拠に「隠れていること」を推論することによって、児童の文学体験として「参加、同化、対象化」が行われていることが、言動や行動、学習プリントから観察された。また、言語活動においては、児童が設定した解説のテーマや内容から、「対象化」がさかんに行われ、お話の世界と現実の成果とを重ねる「典型化」へ向かう様子も見られた。

こういった授業における児童の様子と、幸福感やビリーフの変容についての分析結果とを総合すると、文学体験の過程から授業を構想することによって、「子どもの論理」にはたらきかける国語科実践において児童が自身や他者の「子どもの論理」に気づき、かかわり、肯定したり変容させたりすることができたといえる。このような学習過程を繰り返し経験することが、児童が他者の論理と齟齬を来すことによって生じる課題を自分で解決する力に繋がると考える。

以上のように、「子どもの論理」にはたらきかける国語科授業を行った結果、児童のもつイラショナル・ビリーフが軽減した。それとともに、情報の取り出しや推論について向上がみられた。これは、「子どもの論理」と国語科で求められる力が相互にかかわっていることによるものであると考えられる。また、「子どもの論理」にはたらきかけることによって、正確に読むことや豊かに想像することができるようになる可能性を示している。

稿者は、国語科教育として「子どもの論理」にはたらきかける実践が行われることが重要であると考えている。「子どもの論理」はそれぞれに異なるものであり、それにこだわることなく、他者の論理とかかわっていくことを学ぶ場として、国語科授業が適切なのである。国語科教育において、教材文を読むことを通して、間接的に児童のもつ「子どもの論理」にはたらきかけることに、児童の実践力や実践態度に反映させること（つまり、セルフヘルプ）に繋がる可能性があると考ええる。



## 7. 研究の成果と今後の課題

本稿では、かかわりの過程において、対外的に問題行動を起こしたり、自己内にジレンマを抱えたりしている子どもの抱える課題の根本的な解決を目指し、これまでの研究で得た知見をもとに構築した国語科授業を実践し、全体の傾向を量的に分析、考察した。本稿の成果は、「子どもの論理」にはたらきかける教育実践の要件として以下の点を提案し、実践を行い、検証したことである。

(1) 目標：意欲、技能、価値目標を連続したものとして意識すること、自分のもつ「子どもの論理」とは異なる論理の存在に気づき（技能目標）、受け入れ、多様性を感じる（価値目標）内容を設定すること

(2) 方法：様々な意見の存在を知り、共通点と相違点に気づき、他者に受けとめられること、他者の意見を受けとめることを経験する過程を設定すること

(3) 教材：登場人物や物語内の出来事との児童の生活経験との間に適度な距離感が保たれること

なお、各目標を分断して捉えるのではなく、連続したものとして意識し、単元全体を通して連続性のある方法で授業を行うことが必要であると考えられる。なかでも、価値目標達成については、結果がわかりづらく困難なものである。これを達成するためには、技能目標の達成を通して価値目標に迫っていくイメージを持ったうえで、目標を設定し、方法や教材を見いだすことが重要である。

今後の課題として、本稿で行った量的な分析に、児童の記述等を対象とした質的な分析を加え、本実践を総合的に検証することが挙げられる。また、個別の変容についても、児童の背景を関連づけながら分析、考察することによって、「子どもの論理」にはたらきかける教育実践の本質を、より明確に示したい。さらに、本稿で扱った国語科実践の次段階として位置づけられる、「典型化」を重視した学習指導過程を構築し、実践することによって、児童が他者の論理と齟齬を来すことによって生じる課題を自分の力で解決するに至る過程について検証することが必要である。

## 参考文献

江原勝久（2010）「子どものREBT」菅沼憲治『REBTカウンセリング』至文堂，pp. 111-120

國分久子（1999）「イラショナル・ビリーフの特徴」國分康孝『論理療法の理論と実際』誠信書房，pp. 15-28

國分康孝（1999）「論理療法の意義と特質」國分康孝『論理療法の理論と実際』誠信書房，pp. 3-14

難波博孝（2007）『文学体験と対話による国語科授業づくり』明治図書

春木憂（2015）「小学校における「その子なりの論理」についての一考察－論理療法におけるirrational beliefによる分析－」『広島大学大学院教育学研究科紀要（64）』広島大学大学院教育学研究科，pp. 67-76

春木憂（2016）「「その子なりの論理」を活かした児童理解の方法の開発－論理療法を援用した分析－」『広島大学大学院教育学研究科紀要（65）』広島大学大学院教育学研究科，pp. 67-76

Ellis, A. and Harper R. A. / 北見芳雄監修，國分康孝・伊藤順康共訳（1981）『論理療法』川島書店

Ellis, A. / 國分康孝・石隈利紀・國分久子共訳（1996）『どんなことがあっても自分をみじめにしないためには－論理療法のすすめ』川島書店

# Research on Japanese language class at Elementary school to Encourage “Child’s Logic”: Focusing on Focusing on “What is expressed” and “What is not expressed”

Yu HARUKI

Graduate Student, Doctoral Course Elementary Curriculum Development

## Abstract

A target of this research is to solve the problem of children who cause external problem behavior and pose a dilemma in themselves fundamentally. First, I built the national language department class based on the knowledge I obtained from previous study. Next, I practiced the national language department class and analyzed the result quantitatively. I then considered the tendency of the whole with regard to “child’s logic”. The importance of three points became clear as a result. (1) Target: Be aware that a motivation target, a skill target and a value target are consecutive. Establish contents by which a child will notice the logic different from own “child’s logic,” accept it and feel diversity. (2) Way: Establish a process in which the existence of various opinions is understood, common points in a point of difference are noticed, and experiences are accepted by others and others’ opinions are accepted. (3) Teaching materials: Keep a moderate distance between the characters and events in stories and the child’s experience in real life.

Keywords: “Child’s logic”, Rational Emotive Behavior Therapy, Elementary school  
language arts, Literary text teaching materials