国　語　科

1　育成したい「思考力」

a　論理的思考力：ことばとそれが指し示す意味，ことばとことばの関係，ことばとその使用者等について，既成の秩序の中で論理的に吟味する力
b　想像力：ことばとそれが指し示す意味，ことばとことばの関係，ことばとその使用者等について，五感を通して得てきた知識や経験と結んで創造する力
c　言語感覚：ことばの使用の正誤，適否，美醜，好悪等について，感覚的に捉える力

a　「論理的思考力」とは

○　ことばとそれが指し示す意味における整合性を吟味する力

大づなを作るときは，おおぜいの力がひつようです。･･･中略･･･できあがった大づなの直径は約80センチ，長さは，上町の「おづな」が64メートル･･･後略。　（東京書籍３年下「つな引きのお祭り」より）

例えば，上の「おおぜい」とは何人ぐらいなのか。つなの直径と長さは数値で書いているのだから，これも具体的な人数を書いた方がよく分かるのではないか。掲載されている写真には20～30人ぐらいしか写っていない。これで「おおぜい」と言ってよいのか・・・。

このように，自分の経験と照らし合わせながら，ことばとそれが指し示す意味における整合性について吟味する思考である。

○　ことばとことばの関係における整合性を吟味する力

文のねじれ，主張と根拠の整合性，順序性等，語や文，構造の整合性について吟味する思考である。帰納論理，演繹論理といった形式論理は，このレベルの思考に含まれる。

○　ことばとそれを使用する者における整合性を吟味する力

東京書籍５年下「森林のおくりもの」には，木が長生きであることを述べている部分がある。その部分について，「筆者は，読み手がよく知っているものを挙げ，読み手の納得を得ようとしている」等，筆者の意図について吟味しているときが，このレベルでの思考である。

b　「想像力」とは

ことばを手がかりとしながら，現実には書かれていない事柄等を映像や五感を通したイメージとして思い描くことのできる力である。

c　「言語感覚」とは

ことばの使い方の正誤・適否・美醜・好悪等についての鋭い感覚のことである。

○　**正誤**…「その言語の使い方は正しいか」語の使い方や文の組み立て方について，言語規範に合っているか否かを直感的に判断・評価する能力。

○　**適否**…「その表現は適切か」物事を適切に言い表しているか，場や相手にふさわしい表現か等，表現の妥当性や効果を敏感に判断・評価する能力。

○　**美醜・好悪等**…「それはどんな感じの表現か」美しい・汚い，明るい・暗い，固い・柔らかい，重い・軽い等，あるいは軽快，重厚，優美，勇壮等，表現の微妙なニュアンスを直感的に判断・評価したり味わったりする能力。

（「新訂国語教育指導用語辞典」より）

2　「思考力」を育成する単元編成

（１）「思考力」を育成する教材開発

①　発信型教材の開発（特に「読むこと」の領域において）

相手意識をもった発信型教材は，思考の原動力となる関心・意欲・態度を誘発する役割を果たしてくれる。例えば「話すこと・聞くこと」「書くこと」の学習は，言語活動自体が発信型なので，教材化しやすい。しかし，「読むこと」の学習は，教材文に書かれている内容や書きぶりを子どもたちが理解していくという受け身の学習になりがちになる。

そこで，「読むこと」の学習においては，文種に応じて次のような発信型教材を用いて学習を展開している。なお，これらはあくまでも「読むこと」の能力を育成するための教材である。

説明的文章	→	リライト　新聞　パンフレット　ポスター　討論会
文学作品	→	劇化　音読　本のカバーや帯づくり　ポスターセッション

ただし，いくら子どもが生き生きと学習に取り組んでいても，単なる活動主義に陥るような教材であってはならない。育成したい「思考力」を内包していなければならないのである。

例えば，第１学年「サラダでげんき」(東京書籍１年下)では，「『サラダでげんき』を劇にして紹介しよう」という発信型教材で学習を展開した。劇にするためには，誰がどんな順に出てくるのか，どんなことを教えてくれたのかを正確に読み取らなければならない。また，劇として演じるためには，登場人物と同化し，その時の様子や気持ちを想像しながらより具体的に表情や動き，話す速さや声の大きさ，間の取り方等を工夫しなければならない。

このように，劇化することは「順序よく読む」「したこと，言ったことから表情や動き（声の速さや大きさ）を想像する」「様子を表すことばや文の長さから人物の様子や気持ちを想像する」といった読みに関する思考様式を用いて考える場が必然的に生まれてくる発信型教材なのである。

また，発信型の学習では，自分の読みに対する他者からの反応を得ることができるため，思考活動の成果が実感できるというよさももっている。

②　育成したい「思考力」の重点化

「比喩表現」や「視点」「主題」「色彩語」といったように，一つの作品（教材）の中には実に多様な「思考力」を育成できる可能性がある。しかし，それらを一度に子どもたちに学ばせようとすると，十分な定着を図ることは難しい。そこで，学年の発達段階や子どもたちの実態と照らし合わせながら，育成したい「思考力」の重点化を図ることが大切である。

例えば，第５学年「注文の多い料理店」（東京書籍５年下）には，「象徴」「情景描写」をはじめ，その他色々な表現の工夫がある。しかし，人物の心情が様々な表現や叙述と関係付けて捉えられることを学ばせたいと考え，「色」「オノマトペ」による人物形象，主題読みに指導の重点を置いた。この時期，作品を豊かに読む能力を定着させることが重要であると考えている。

（２）「思考力」を育成する教材の組織

①　明確な目的意識，相手意識の設定

誰（相手意識）に，何のため（目的意識）に言語活動を行うのかを明確にしていくことが「思考力」の育成を促す。

例えば，手作りおもちゃのお店に１年生を招待するために，作り方や遊び方を説明する文章

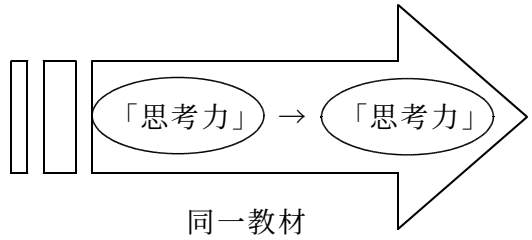
を書こうとする。「…のことばは１年生には難しいから，やさしいことばに代えよう。」「…は１年生には難しいから，絵で説明しよう。」等と，文章を書く際の具体的な基準を想定することができるのである。そして，その基準に沿ってくり返し文章を見直したり評価したりすることで思考活動の場を保障するのである。

②　身に付けた「思考力」が転移・活用できる場の設定

ア　同一教材内での転移・活用

一つの教材の中に，学んだ思考様式をくり返し転移・活用する場がある時，まず，子どもたちにその思考様式を学ばせ，他の場面においてもその思考様式を活用することができるように学習を展開する。

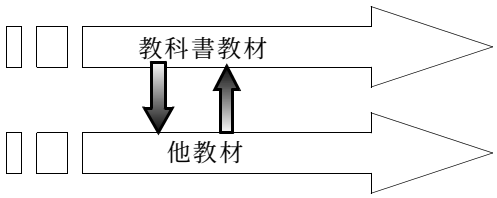
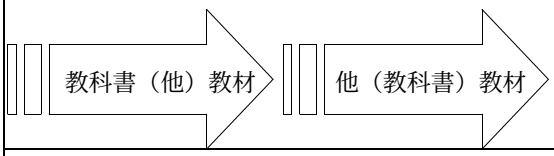
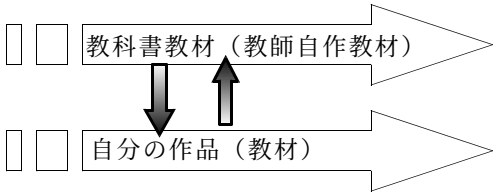
「読むこと」の領域においては同一教科書教材内での他の場面，また「書くこと」「話すこと」の領域においては自分の作品内での他の場面で転移・活用させる。

	【例】４年「ごんぎつね」 「空はからっと晴れていて，もずの声がきんきんひびいていました。」という情景描写による心情の捉えを「人々が通ったあとには，ひがんばながふみおられていました。」という情景描写の読みに転移・活用する。 【例】５年「考えをまとめて書こう」 生活の中の通信手段について，自分の考えをまとめる学習で，良さや特徴の説明で学んだ「具体的な例を挙げる」という説明の仕方を，問題点をまとめる際にも生かす。

イ　複数教材の活用による転移・活用

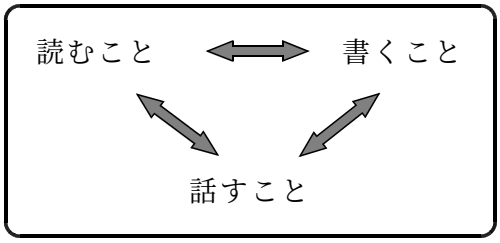
身に付けた「思考力」が，同一教材内で複数回にわたって転移・活用されるような場合はアのように組織すればよいが，一つの教材内で一度しか扱うことのできないような「思考力」は，その定着を図ることが難しい。そこで，同一の思考様式を用いて思考することのできる他教材を用いることで転移・活用できる場を保障するのである。

領域によって，次のような複数教材の活用による転移・活用の場を位置付けている。

＜「読むこと①」＞ 	教科書教材で身に付けさせたい思考様式と同様な思考様式を働かせることができる他教材を平行して扱うことにより，理解を助けたり定着を図ったりする。また，その思考様式のよさを実感することができる。 【例】５年「注文の多い料理店」 初めて主題を捉える学習をする際，まず分かりやすい「大きなかぶ」で主題の捉え方を学ぶ。
＜「読むこと②」＞ 	一つの教材で思考様式を学び，学習を終えた後，その教材で学んだ思考様式を別の教材で転移・活用する。 【例】1年「サラダでげん気」「ゆきの日のゆうびんやさん」 様子や動きを表すことばをもとに，様子や気持ちを想像するという思考様式を転移・活用する。
＜「話すこと・聞くこと」「書くこと」＞ 	収集・選材，構成，表現方法等，教科書教材から思考様式を学ぶ過程で，それを自分の表現に生かしたり，自分や友達の作品を読んだり聞いたりする際に活用したりする。 【例】5年「伝え合おう，5年生でがんばりたいこと」 事実と意見を区別し，相手に分かりやすい根拠を挙げて話すという思考様式を働かせて，自分のスピーチを考えたり，相手のスピーチを聞いたりする。

ウ　領域間の関連指導による転移・活用

バンダイクとキンチュ(1983)は，「言語使用者は，文章の産出と理解の双方において，同一，あるいは類似のレベル・単位・カテゴリー・ルール・方略を用いていないとは考えられない。」と述べている。



そこで，ある領域で学んだ思考様式を他の領域の言語活動へ転移するような領域間の関連指導を考えることが重要である。

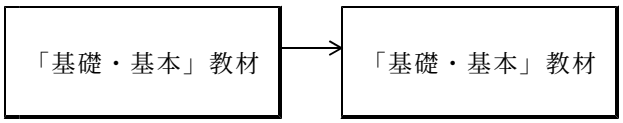
例えば，詩教材や文学教材の読みの学習で「くり返しや比喩表現を使う」「文末表現を体言止めにする」ことのよさを学んだ子どもたちが，実際にその思考様式を生かして詩や文章を書くという活動を行う。こうすることによって，「思考力」が身に付いたことを実感することができるのである。

（３）発展的な学習

本校国語科では，以下の三つの教材配列による発展的な学習に取り組んできた。

a　「基礎・基本」をより確かなものとする

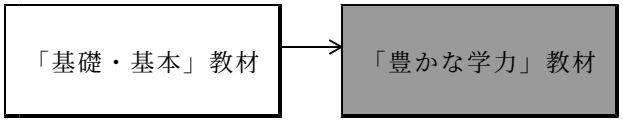
＜「基礎・基本」教材→「基礎・基本」教材＞



【例】４年「ウミガメの浜を守る」
地域の環境を守る活動について調べたことを整理し，時間の順序にしたがって構成するという力の定着を図るために，グループで互いの構成メモを基に構成を吟味する活動を位置付ける。

b　「基礎・基本」の上に「豊かな学力」を育成する

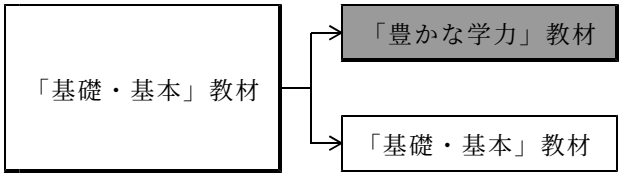
＜「基礎・基本」教材→「豊かな学力」教材＞



【例】４年「ヤドカリとイソギンチャク」
問いと答えという関係から段落相互の関係を考える力は，全ての子どもが身に付けることができた。そこで，筆者の主張に対する直接の根拠とならない段落を取り上げ，その内容を挿入することの是非を主張と根拠の関係や筆者の意図等から検討する学習を位置付ける。

c　「基礎・基本」をより確かなものとする

＜「基礎・基本」教材→「基礎・基本」「豊かな学力」教材＞

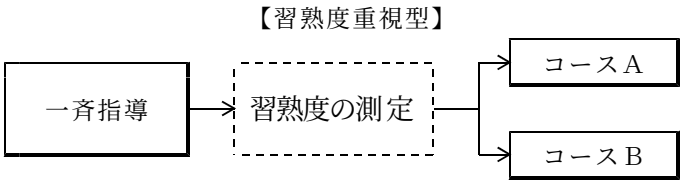


【例】２年「教えてあげる，たからもの」
「具体的な視点から多面的に『物』を捉え，紹介すべき事を選んだり順序を考えたりする」という基礎・基本を学んだ上で，さらにその思考力の定着を図る必要のある子どもと，その力を十分に身に付け「宝物となり得た理由や背景」について述べられている子どもとに分かれ学習を行う。

P22で述べた複数教材による転移・活用は，まさにこの発展的な学習である。

（４）少人数指導の実施（習熟度重視型）

＜一斉指導→「習熟度重視型」＞



本校では，どの領域においても単元の導入段階で配慮を要するほどの習熟度の差は見られないため，左のような「習熟度重視型」の少人数指導を実施している。

「話すこと・聞くこと」「書くこと」の学習では取材・選材では，ほとんど差が見られない。しかし，表現する段階になると習熟に差が見られるので，この段階で習熟度重視型を実施している。「読むこと」の学習では，あらすじや構造を読む段階では習熟の差は見られないが，叙述に即した読みの段階で習熟の差が見られるので，この段階での習熟度重視型を実施している。