

# 論理的思考力を育成する国語科授業づくり —読解の観点を用いた教材分析を活かして—

和歌山市立西脇小学校  
教諭 橋爪友美

## 【要旨】

本研究では、子どもたちに論理的思考力を身に付けさせるための手立てとして、子どもと教師の取組を対応させた「論理的思考力を育成するための国語科授業づくりプラン」を考案し、それに沿った国語科授業づくりを提案する。

教師が学習用語の定義と、読解の観点を用いた読み解き方をもとにした教材分析、教材研究を行い、子どもたちの論理的思考を働かせる学習活動を設定した単元構想を立てる。その結果、子どもたちは、学習用語と観点をを用いて、教材文の中から一定の情報を取り出すことができるようになった。さらに、取り出した情報を根拠として論理的に考え、理由付けをしながら話し合い、より正当性のある答えを導き出そうとする過程において、自分の考えを再構築できるようになってきた。

## 【キーワード】

論理的思考力      読むこと      文学的文章教材      学習用語      読解の観点  
教材分析ノートと教材研究ノートの作成

## 1 テーマ設定の理由

筆者は、文学的文章教材はイメージと感覚で捉えるものという印象を持っていた。また筆者がこれまで行ってきた文学的文章教材の授業をふり返ると、学習用語といった基礎的・基本的な知識や、情報の取り出し方・整理の仕方などの読解のための手順を十分に教えられておらず、子どもたちが論理的思考力を効果的に働かせる場面を、意図的に設定できていなかった。

平成23年に国立教育政策研究所が出した「全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期待される内容のまとめ～児童生徒への学習指導の改善・充実に向けて～」では、小学校国語科の課題として以下の5点(※1)が挙げられている。

- |   |
|---|
| 1 「話すこと・聞くこと」における課題<br>司会の役割を果たしたり、立場や根拠を明確にしたりして話し合うこと |
| 2 「書くこと」における課題<br>調べて分かった事実に対する自分の考えを、理由や根拠を明確にして書くこと   |
| 3-① 「読むこと」における課題<br>物語に登場する人物についての描写や心情、人物相互の関係を捉えること   |
| 3-② 「読むこと」における課題<br>目的に応じて必要となる情報を取り出し、それらを関連付けて読むこと    |
| 4 「言語事項」における課題<br>複数の内容を含む文を分析的・統合的に理解すること              |

これらは、その後の調査結果でも課題となっている。その課題を解決するためには、3領域1事項それぞれの学習において、論理的に思考する活動が必要であると考えられる。本研究ではその中でも、筆者の授業実践における課題である文学的文章を用いた「読むこと」の領域において、論理的思考力を育成する授業づくりを追究する。

## 2 研究の内容

平成16年文化審議会答申「これからの時代に求められる国語力について」では、論理的思考力とは、「言語情報に含まれる『事実』や『根拠の明確でない推測』などを正確に見極め、さらに、内在している論理や構造などを的確に捉えていける能力であり、自分や相

手の置かれている状況を的確に捉える能力」であると述べている。また、「知覚（五感）を通して入ってくる非言語情報を言語化する能力、また、相手や場面に応じた分かりやすく筋の通った発言や文章を組み立てていける力」であることを述べ、これらの「分析力」と「論理構築力」を含む力が論理的思考力であると述べている。

このような論理的思考力を子どもたちに身に付けさせるためには、表1-①のような5つのステップが必要であると考え、これに沿って授業づくりに取り組むこととする。表1-②③には、①の5つのステップを順に身に付けさせていくための授業づくりのステップと、授業づくりの具体的手立てを相関して見ることができるよう併記している。

表1 論理的思考力を育成するための国語科授業づくりプラン

	子ども	教師	
	①「論理的思考力」が身に付く5つのステップ	②論理的思考力を身に付けさせるための授業づくりのステップ	③授業づくりの具体的手立て
ステップ1	学習用語とその定義がわかる	学習用語（定義を含む）を教える	学習用語の系統表の作成
ステップ2	教材文を分析的に読む方法がわかる	教材文の読み解き方（方法）を教える	読解の観点をういた教材分析（教材分析ノートの作成）
ステップ3	教材文から必要な情報（根拠）を的確に取り出すことができる	読解の観点をもとに、教材文の特徴や仕組みを読み解く	教材分析を活かした単元構想（教材研究ノートの作成）
ステップ4	根拠を示し、理由付けをして自分の考えを話すことができる	自分の考えを話す場面をつくる	明確な根拠をもとに答えられる発問づくり
ステップ5	他者の考えを聞き、自分の考えと比較・検討し、考えを深めることができる	他者の考えを聞き、自分の考えを再構築する場面をつくる	話し合いの場の設定

### （1）学習用語の系統表の作成

表1のステップ1では、子どもたちが、学習用語とその定義がわかることを目的とする。そのためには、教師が系統立てた学習用語についての指導を行い、用語の定義を共通理解させる必要がある。子どもたちに確実に習得させるためには、教師間においても学習用語の定義を共通理解しておかなければならないと考える。そのため、各学年の各教材でおさえる学習用語の定義を教師間で話し合い、系統表（表2）を作成し、指導を行うことが必要である。学習用語の定義を共通理解することで、子どもたちは共通の土俵での思考が可能となり、教師の発問を共通認識することができるようになる。そして、根拠のある答えの中から、より正当性のある答えを導き出すことができるようになる。と考える。

表2 文学的文章教材における学習用語 系統表の一部（西脇小モデル）

学年	教材名	学習用語	学習用語の定義
		※( )内の学年と教材名は、「学習の手引き」に、その用語についての記載がある学年	
一年	「おおきなかぶ」 「たぬきの糸車」	①登場人物（二年「ふきのとう」） ②語り手（三年「モチモチの木」） ③地の文、会話文（三年「モチモチの木」） ④設定	①作品の場面に登場してくる人物。人のように話したり、動いたり、自分の意思で行動する人物（動物なども含む）。中心人物に対して意思が働いている。 ②読者に対して物語を語る、物語内の存在（人物等）であり、地の文を語る話者の役割を果たす。 ③地の文は、会話以外の部分。会話文は「」のついている部分。登場人物の心情や考えが直接読み取れる。 ④その作品の時、場所、人物のこと。「いつ」「どこで」「だれが」
二年	「お手紙」	⑤中心人物 ⑥対人物 ⑦あらすじ（二年「わたしはおねえさん」） ⑧変容（大きく変わったところ）（五年「なまえつけてよ」）	⑤物語の冒頭と結末で考えや心情、行動が大きく変わる登場人物。語り手が作品の中で寄り添っている人物。 ⑥中心人物に対して重要な役割や特別な人物関係（影響力のある人物）をもつ人物や動物。 ⑦物語のストーリーのあらまし。話の主要な流れのこと。話の大体の内容を指す場合によく使われる。例：「中心人物が～することによって、～する（になる）話」 ⑧場面の様子の移り変わりとともに変わる人物の心情の変化のこと。

### （2）読解の観点をういた教材分析と教材研究

ステップ2では、子どもたちが教材文を分析的に読む方法がわかることを目的とする。教材文の特徴や仕組みを読み解くためには、どのようなどころに着目して読めばよいのかを理解させる必要がある。そのためには、まず、教師自身が教材文の持つ特徴や仕組みを

捉え、その教材の学習を通して子どもたちにどのような力を付けさせるのか、授業をどのように組み立てるのか等について検討しなければならない。本研究では、教材分析とは、教材の特徴や仕組みを捉えること、教材研究とは、教材分析で捉えた教材の特徴や仕組みを活かし、子どもたちにどのような力を付けさせるのか、授業をどのように組み立てるのか等を検討することとする。

#### ア 教材分析ノート

教材分析は、白石（2015）が提唱する「物語の10の観点」（図1の教材分析ノート内に示す）を用いて行う。その際、どの教材でも使えるように、図1のような教材分析の型を作成した。取り出した情報と、それをもとに見えてきた特徴や仕組みを教材分析ノートにまとめていく。10項目の観点のうち、全体を見通す観点として、観点⑤と⑩を用いる。この白石の「物語の10の観点」は、子どもたちが教材文を読み解いていく観点として授業で用いる。

#### イ 教材研究ノート

教材分析から見えてきた教材文の特徴を単元構想に活かせるよう、教材分析ノートの下に教材研究ノート（図1）を作る。見開きにしたページとすることで、単元を見通した課題に対する答えを導くまでの過程が視覚的に捉えられるようになる。と考える。

「単元を見通した課題」とは、その教材の学習を通して子どもたちに考えさせたいこと、つまり、学習のねらいと直結する課題である。その課題解決へと近づいていくために、おさえなければならない3つの段階を考え、「課題解決1、2、3」に書く。そして、課題を解決する過程で捉えた主題を「課題解決から主題へ」にまとめる。このような教材研究ノートを作成することで、教師が授業を論理的に展開していく見通しが持てると同時に、子どもたちに考えさせていく流れがつかみやすくなる。

#### ウ 「単元を見通した課題」の設定

教材分析を重ねていく中で、「なぜ～だろう」と疑問に思った部分の多くは、作品の主題に係わっており、単元構想の柱となる。文学的文章教材では、中心人物の変容のきっかけや中心人物のこだわり等から、課題を設定する。例えば、第3学年教材「三年とうげ」の場合、冒頭場面では、三年とうげで転ぶのが怖かったおじいさんが、最後には自ら三年とうげで何度も転ぶようになる。そこで、「おじいさんは本当に変わったのか」という疑問を、単元を見通した課題として設定し、その課題解決を目指した単元構想を立てる。

#### （3）発問づくり

子どもたちが、教材文の中から必要な情報を的確に取り出すことができる段階をステップ3、根拠を示し、既有知識や経験にもとづく理由付けをして自分の考えを話すことができる段階をステップ4とする。「物語の10の観点」では、取り出した情報そのまま答えになる場合もあれば、取り出した情報を、目的に応じて組み合わせることで答えがうまれる場合もある。

（1）、（2）で述べた指導を行うことで、教師の発問に対し、子どもたちは教材文の言葉や文章、学習用語の定義などを根拠とし、論理的に考えることができるようになる。と考える。しかし、発問が精選されていなければ、論理的に思考させることは難しい。そこで、「答え」を採求する過程で論理的思考力が高まるように仕組まれた発問こそ優れた発問だ

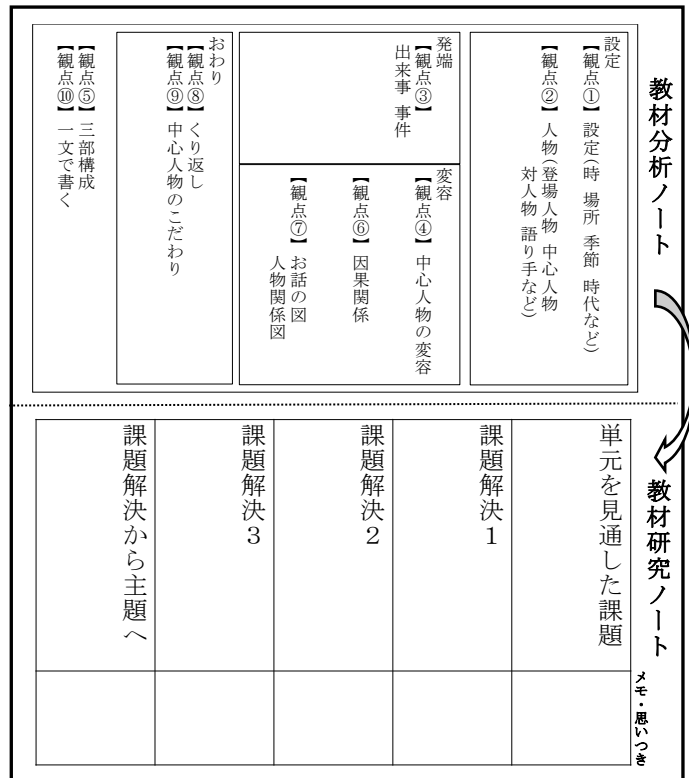


図1 教材分析ノートと教材研究ノートの型

と主張する福嶋（2011）の、「優れた発問の5ヶ条」（表3）を参考にし、子どもたちが考えの根拠を示しながら理由を説明できるような発問づくりに取り組む。例えば、「登場人物は誰ですか」という発問に対して、「○○です」と答えるところで終わってしまえば、ただ情報を取り出ただけとなるが、その後、「どうして○○は登場人物なのですか」と問えば、そこに理由を考えるという論理的思考力を働かせることができる。これは、福嶋の「オ．言葉に根拠を置いて客観的に判断し得る発問」として考えたものである。また、中心人物の変容を捉えさせた上で、「はじめの言い伝えはなくなったのですか」という、「イ．子どもの常識を揺さぶる逆説的な発問」をすることで、物語の主題について論理的に迫ることも可能となってくる。このような発問づくりに取り組み、子どもたちの反応を想定しながら発問検討を行う。

#### （4）話し合いの場の設定

ステップ5では、子どもたちが他者の考えを聞き、自分の考えと比較・検討し、思考を深めることを目的とする。そのため、教師は話し合いの場を意図的に設定する。なお、前段階のステップ3、4においても、学習用語の定義や叙述に立ち返り、明確な根拠を示しながら話し合うという活動を多く取り入れ、学習用語や観点の定義を定着させる必要がある。

話し合いの中で自分の考えを述べる際には、根拠（図2のア）と理由（図2のイ）の両方を挙げさせる。佐藤（2013）は、文章を読むということは、情報（文章）を入力し、それを各自の既有知識や既有経験にアクセスし、仮説的推論をする営みであると述べ、そうすることで何らかの解釈を導く過程のことを「推論過程」としている。また、このような「推論過程」を鍛えるためには、解釈の根拠を本文に探らせ、その理由を既有知識や既有経験にアクセスさせて考えさせるという仕組みが有効だと主張している。

そこで、本研究では、自分の思考過程を整理させるため、「推論過程」をノートに書かせる。その際、考えを書くための型（図2）を子どもたちに示した。思考過程を可視化することにより、筋道立った考えを練り上げることができると考える。そうして整理した自分の考えを他者と話し合い、より正当性のある答えはどれかを考える過程でこそ、論理的に思考する力が高まると考える。

### 3 所属校における提案授業

平成27年11月9日から11月20日にかけて、所属校の第3学年3学級を対象に、単元「三年とうげ」（光村図書『国語三』）において論理的思考力を身に付けさせるための提案授業を実施した。分析の方法については、「授業のあとで、今日学んだことについて説明できる」など、図5に示す6項目について事前と事後に4件法で問うとともに、自由記述を設定した。なお、その回答を数値化した結果も、図5に示す。授業の概要は次の通りである。

- ・学習用語の定義の定着を図りながら、「物語の10の観点」を用いた読解を行った。
- ・「三年とうげ」で習得した力を活用する場面として、世界の民話を1つ選び、読み取った民話の特徴を友だちに紹介するという言語活動を設定した。

学習計画を表4に、言語活動における成果物の型を図3に示す。

表3 優れた発問の5ヶ条  
（福嶋2011）（※2）

ア．授業の目標に沿った発問
イ．子どもの常識を揺さぶる逆説的な発問
ウ．既習の技術の活用が生まれる発問
エ．教師が「解」を持ちうる発問
オ．言葉に根拠を置いて客観的に判断し得る発問

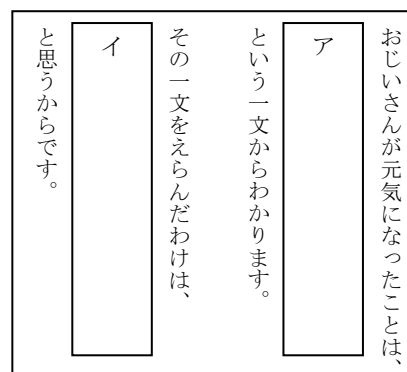


図2 考えを書くための型

表 4 学習計画表

時	学習活動
1	単元の見通しを持つ
2	情報を取り出す【観点①②】
3	情報を取り出す【観点③④】
4	中心人物の変容のわけを考える【観点⑥】 教材文のあらすじを一文で書き表す【観点⑩】
5	作者が伝えたかったことを考える【観点⑧⑨】
6	「世界おもしろ発見カード」(図3)を完成させる
7・8	選んだ世界の民話の特徴を紹介し合う 自分の考えと比べながら感じたことを書く

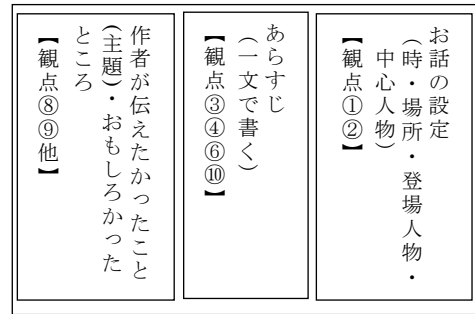


図 3 言語活動における成果物の型「世界おもしろ発見カード」

#### 4 研究の成果と課題

##### (1) 成果

論理的思考力を育成する授業づくりを実践した効果について、提案授業の前後に行ったアンケート集計と成果物、授業者の見取りから表1にある5つのステップごとに述べる。

ステップ1については、共通した学習用語の定義を子どもたちが持つことにより、共通の土俵で議論ができるようになった。アンケートの「用語の意味がわかると、登場人物とかもわかりやすいから楽しい」という自由記述からも、学習用語を学ぶことの有用性がわかる。また、何の疑いもなく用いていた学習用語であるが、教師間でさえ、その定義について共有する機会を持ってこなかった。系統表を作成し、共有しておくことで、担任が替わっても子どもたちが戸惑うことなく学習に向かえと考える。

ステップ2については、まず、教師が詳細な教材分析を行い、教材研究ノートに単元構想をまとめることにより、子どもたちに指導する内容が明確になった。そのため、子どもたちは、教材が持つ特徴や仕組みにも着目し、読み進めることができるようになってきた。アンケートの「読むポイントを教えてもらったので、お話をくわしく読めるようになった」という自由記述から、今までとは違う視点を持って作品を読めるようになってきたことが見て取れる。

ステップ3については、観点を持って教材文を読むことにより、どの子どもも、選んだ世界の民話についての一定の情報を集めることができるようになってきた。また、子どもの成果物(図4の★の部分)に、「しっばいしても、それからアイデアをうかばせて、人をたすけることができる」(『とらとおじいさん』より)や「なんどもあきらめずにちょうせんしたら、何があってもせいこうできる」(『ほしになったりゅうのきば』より)というような作品の主題に迫る記述も見られた。

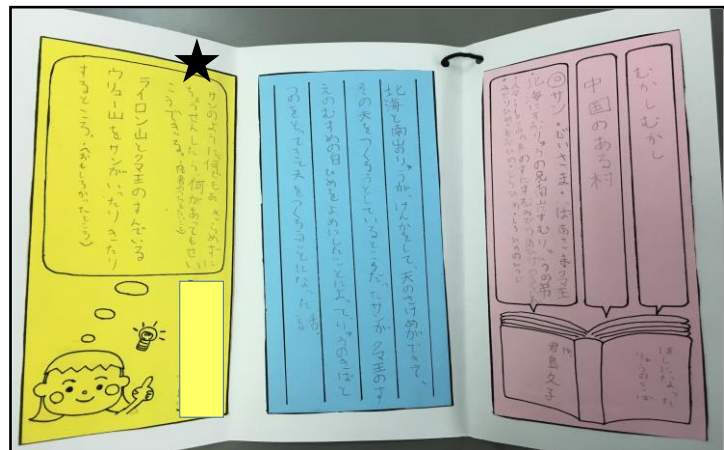


図 4 「世界おもしろ発見カード」の実際

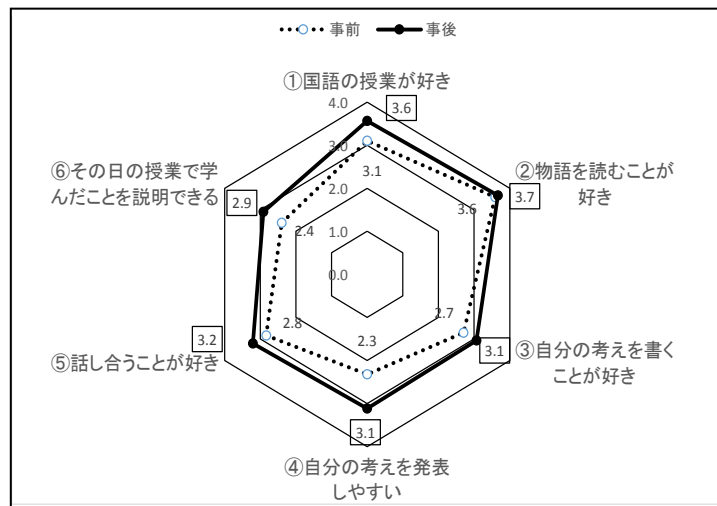


図 5 事前・事後アンケート集計結果

ステップ4では、授業者の「おじいさんは、どうして元気になったのですか」という発問に対して次のような子どもの発言があった。

A児「a57 ページに『もう、わしの病気はなおった。百年も二百年も長生きができるわい。』と書いてあって、b自分で元気になったと認めているし、普通だったら百年も二百年も生きられるはずがないのに、それだけ長生きできるって言うてくるくらいだから、cおじいさんは三年とうげでいっぱい転んだから、元気になったと思います。」

A児は、授業者の発問に対し、根拠（下線部 a）、理由（下線部 b）、主張（下線部 c）という流れで論理的に自分の考えを述べることができている。

ステップ5では、**図5**の④「自分の考えを発表しやすい」の項目が 3.1 ポイントとなり、事前より 0.8 ポイントも数値の上昇が見られた。これは、根拠が明確になったことにより、自分の考えを発表しようという意欲につながったと考える。実際の授業では、「三年とうげの登場人物は誰ですか」という発問に対し、次のようなやりとりが見られた。

A児「お医者をよくぶやら、薬を飲ませるやら、おばあさんはつきっきりで看病しましたというところから、おばあさんは登場人物だと思います。」
B児「でも、おばあさんは、動いているけど話していないから、違います。」
C児「いや、おばあさんは、おじいさんのために心配して動いているから、登場人物だと思います。」
全員「あ、そっかあ。」

A児は、自分の考えの根拠となる叙述を挙げて意見を述べている。B児とC児は、学習用語の定義を根拠とし、反論をしている。全員が共通理解できている用語の定義というものがあからこそ議論となり、その結果、答えを導き出すことができたことがわかる。このように、用語の定義のどの部分を考えの根拠として示し、理由を説明するかということを考える過程において、論理的思考力が鍛えられる。また、そのような他者の考えを聞き、どの答えに、より正当性があるかということ吟味する過程においても論理的思考が働いているといえる。

## （2）課題

今回の研究を具現化した提案授業において、課題も見えた。自分の考えを書くための型（**図2**）に沿ってアの部分には根拠を、イの部分には理由を記入させ、思考を整理させようと仕組んだが、**図2**のアの部分だけを書いたり、アとイに同じ情報を書き出したりしている子どもが目立った。学習用語や観点の定義を学習することにより、情報を取り出す力は身に付いてきたものの、その情報を根拠とした理由を考えることに課題があるといえる。これらの課題を解決するためには、まず、根拠と理由の明確な違いを理解させる必要がある。次に、ノートに考えを整理させる際には、どのようなことを理由として書けばよいのかが具体的にわかるような補助発問や指示等をしていくことも必要である。そうすることで、取り出した情報をもとに、子どもたちが自分の既有知識や既有経験に立ち返りながら、根拠と理由を結び付けて自分の考えを論理的に構築することができると思われる。

## 5 研究のまとめ

4の項で示したような成果から、**表1**の5つのステップを経ていけば、論理的思考力が身に付いていくといえる。**図5**に示した事前・事後アンケートのどの項目においても事後の方のポイントが上昇していることから、論理的思考力を身に付けさせる授業づくりは、児童の学習意欲を高めることにも寄与したと考えられる。

所属校での提案授業の後、参観者から「算数みたいな国語の授業だった」との声を聞くことができた。イメージや感覚で考えさせていた国語の授業から、明確な根拠をもとに論理的に答えを導く授業に一步近づいたからだと思われる。

今後は、学習用語や観点をを用いた読解方法の定着を図り、学校全体で系統立てた指導を行うことで、さらなる論理的思考力を子どもたちに身に付けさせていきたい。そして、習得させた力を他教材、他教科、生活の場面においても生きて働く力となるよう、活用の場を意図的に設定していきたい。

〈引用文献〉

- ※ 1 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2012)「全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期待される内容のまとめ～児童生徒への学習指導の改善・充実に向けて～小学校編」[http://www.nier.go.jp/4nenmatome/4nenmatome\\_shou\\_ikkatsu.pdf](http://www.nier.go.jp/4nenmatome/4nenmatome_shou_ikkatsu.pdf) p.3
- ※ 2 福嶋隆史(2011)『スペシャリスト直伝! 国語科授業成功の極意』明治図書出版 p.28

〈参考文献〉

- ・江見みどり・駒形みゆき・田島亮一・野中太一著・白石範孝編著(2013)『国語授業を変える「用語」』文溪堂
- ・大森修(1985)『国語科発問の定石化』明治図書
- ・佐藤佐敏(2013)『思考力を高める授業 作品を解釈するメカニズム』三省堂
- ・白石範孝(2011)『白石範孝の国語授業の教科書』東洋館出版社
- ・白石範孝(2013)『白石範孝の国語授業の技術』東洋館出版社
- ・白石範孝(2015)『白石流国語授業シリーズ1 物語の授業』東洋館出版社
- ・田島亮一・駒形みゆき・江見みどり・倉本佳代子著・白石範孝編著(2009)『東京・吉祥寺発 読みの力を育てる用語－読解力を支える用語の習得・活用－』東洋館出版社
- ・鶴田清司・河野順子編著(2014)『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン小学校編』明治図書出版
- ・福嶋隆史(2011)『スペシャリスト直伝! 国語科授業成功の極意』明治図書出版
- ・文化審議会答申(2004)「これからの時代に求められる国語力について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf)
- ・文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社
- ・柳谷直明(2004)『21世紀型授業づくり83〈学習用語のカテゴリー化〉で〈国語学力〉を育てる』明治図書出版

巻末資料1【文学的文章教材における学習用語 系統表】(和歌山市立西脇小学校モデル)

学年	教材名	学習用語 ※( )内の学年と教材名は、「学習の手引き」に、その用語についての記載がある学年	学習用語の定義
一年	「おおきなかぶ」  「たぬきの糸車」	①登場人物 (二年「たぬきのとう」)  ②語り手 (三年「モチモチの木」)  ③地の文、会話文(三年「モチモチの木」)  ④設定  ⑤中心人物  ⑥対人物  ⑦あらすじ(二年「わたしはおねえさん」)  ⑧変容 (大きく変わったところ) (五年「なまえつけてよ」)  ⑨場面 (三年「きつつきの商売」)	①作品の場面に登場してくる人物。人のように話したり、動いたり、自分の意思で行動する人物 (動物なども含む)。中心人物に対して意思が働いている。  ②読者に対して物語を語る、物語内の存在 (人物等) であり、地の文を語る話者の役割を果たす。  ③地の文は、会話以外の部分。会話文は「」のついている部分。登場人物の心情や考えが直接読み取れる。  ④その作品の時、場所、人物のこと。「いつ」「どこで」「だれが」  ⑤物語の冒頭と結末で考えや心情、行動が大きく変わる登場人物。語り手が作品の中で寄り添っている人物。  ⑥中心人物に対して重要な役割や特別な人物関係 (影響力のある人物) をもつ人物や動物。  ⑦物語のストーリーのあらまし。話の主要な流れのこと。話の大体の内容を指す場合によく使われる。 例：「中心人物が～することによって、～する (になる) 話」  ⑧場面の様子の移り変わりとともに変わる人物の心情の変化のこと。  ⑨事件 (出来事) が起きているその場の様子。場面を区切る時は、「時間 (季節など) の推移」(いつ)、「場所の移動」(どこ)、「行動の展開」(だれがどうした)、「心情の変化」などが目安になる。  ⑩物語の中で起きたこと。いくつかの「事件」が重なって物語になる。何か変化が起きるので「事件」という。小さな変化が重なって中心人物の大きな変容につながる。  ⑪一つの作品世界の中に、現実と非現実の二つの世界が存在している物語のこと。中心人物が非現実世界に触れることで内面世界を変容させる。現実と非現実の行き来にはスイッチが必要。非現実世界の入口と出口となるもの (出来事など) がある。  ⑫「はじめ・中・おわり」、「起承転結」、「冒頭・発端・山場の始まり・クライマックス・結末・終わり」  ⑬作品の中にある作者の思想内容。作品を通して筆者が伝えたいこと。 ・作品全体にわたって、繰り返し出てくる事柄や言葉を見つめる。たいていの場合、中心人物がこだわり続けたもの、あるいはこだわり始めたものはどんなものかを捉える。 ・価値づける。中心人物がこだわり続けたものや、こだわり始めたものに、それなりの価値を付加する。  ⑭登場人物に寄り添って、物語を語り、展開する語り手の立ち位置のこと。  ⑮心情と景色が一体になったもの。1. 場の様子 (風景) を表す 2. 登場人物の心情を表す (心を象徴する) の2つの意味がある。  ⑯物語の四つの部 (冒頭・展開・山場・結末) の中で、最も緊迫した部分。  ⑰山場の中の最高潮の点として存在し、物語において、感想や緊張が最も高まる部分。中心人物の心情や様子が、一番大きく変容したところで、主題が最も強く表れている。
二年	「お手紙」	⑤中心人物  ⑥対人物	
三年	「きつつきの商売」  「もうすぐ雨に」  「三年とうげ」	⑨場面 (三年「きつつきの商売」)  ⑩事件 (出来事) (三年「もうすぐ雨に」)  ⑪ファンタジー  ⑫基本構成 (三年「もうすぐ雨に」)  ⑬主題	
四年	「こんぎつね」	⑭視点  ⑮情景 (五年「大造じいさんとガン」)  ⑯山場 (五年「一まいの写真から」)  ⑰クライマックス	



# 三年とうげ

李錦玉作

## おじいさんについて

① おじいさん  
・言いつたえを信じている  
・反物を売っている

○ おばあさん  
・うきやきで着飾る  
・やさしい

● 水車屋のトルトリ  
・かしこい  
・機転がうまい

## 三年とうげ

あまのり高くないならかなとうげ  
春秋 だれだつてため息の出るほど  
よいながめでした。

## おじいさん

三年とうげが転んだ  
三年とうげで転んだならば  
長生まじたくも生まられぬ  
かな転ばないようにお祈りする多まました

ある秋の日

となり村へ反物を売りに行った。  
帰り道、三年とうげにせしかかる

美しいながめにうらやみするおじいさん  
三年とうげに伝わる言いつたえ  
「こうもおれぬ日がある」  
・あわてて立ち上がる  
・足を急がせました。

三年とうげで  
転かたくな

転かたくな  
こわい

三年とうげに伝わる  
言いつたえを信じている

事件  
おじいさん  
右にアサツキで転んでしまった  
・美音になりかたがたふるえ出した  
・ああどうしよう、わしの命はあ三年とうげ  
三年しか生まられぬのじゃあ  
・腹にうねり、おばあさんにすがり、  
おおい泣きました。  
・おはんも食事にふんもどろりこみ  
とうとう病気になるはりました  
・一度転ぶと三年生まらぬと語る  
・うらん、長生まらぬはずだよ

## トルトリ

おじいさん  
おじいさんの病気が治った  
・一度転ぶと三年生まらぬと語る  
・うらん、長生まらぬはずだよ

## おじいさん

おじいさん  
ふんわりはね起ると、三年とうげに  
行ま、おまじいより返り転がした。

## おじいさん

おじいさん  
ふんわりはね起ると、三年とうげに  
行ま、おまじいより返り転がした。

## トルトリ

トルトリ  
おじいさんの病気が治った  
・一度転ぶと三年生まらぬと語る  
・うらん、長生まらぬはずだよ

「こうしておじいさんはすかり元気になり、おばあさんと二人なかく幸せに  
長生ましたというこぞす」  
母ものは考え方をひたして取りよが変わる。物事は考えようでプラスに変えられる

①「夫をまじいといふなバタンがある。中心人物の何を見る？」  
おじいさんは本当に変わったのか

気持ちや様子、三年とうげへのイメージは  
変わったけれど……

言いつたえを信じている心は変わっていない

課題解決1 作品全体の構成を読む

④四つの挿絵に小見出しをつける

起① 美しい三年とうげと言いつたえ  
美しい三年とうげにある、おそくしい言いつたえ

承② 三年とうげで転んでしまったおじいさん  
三年しか生まられぬといふこわがるおじいさん

転③ トルトリの話をおじいさん  
トルトリの言葉に納得するおじいさん

結④ すかり元気になり、長生まじたくおじいさん  
三年とうげで何度も転ぶ元気になるおじいさん

課題解決2 トルトリの言葉をおじいさんの変化を読む

①おそくしい言いつたえを信じている心は変わっていないことを読む

②三年とうげで転んでしまったおじいさん  
（捉え方のちがひ）  
言いつたえに對するトルトリの考えを聞くことにより、  
（こわくないしもと転ぼう）  
言いつたえに對する心がおじいさん、元気になり母せに長生ました話。

課題解決3 言いつたえを信じている心は変わっていないことを読む

①おじいさんの信じている心とは？  
「おじいさん」  
・転んだら三年まじりか生まられぬ  
・長生まじたくも生まられぬ  
トルトリも長生まらぬと、うれしいもの  
・転ぶは転ぶほど長生まらぬ

課題解決4 言いつたえを信じている心は変わっていないことを読む

①「変わったもの」と「変わっていないもの」の関係を考える  
・病は気から・物事の捉え方を考えれば考えれば変えることができる