

主体的な読みの力を高める「読むこと」領域の指導の工夫（第二年次）

—「理由」の構築に向けた詳述と相互説明活動を通して—

長期研究員 齋藤 司

《研究の要旨》

第一年次の研究では、思考過程を可視化させることを重視した。しかし、「理由」を構築する力がなく、生徒は論理性のある思考過程を構造的にとらえることができなかった。その課題を克服するために「理由」の構築を重視した指導の在り方を探り、生徒一人一人に考えを形成させることを目的とした。説得力を増した考えの形成に至る授業は学びの有用感を与え、その有用感を基に主体的な読みの力を高めることをめざした研究である。

I 研究の趣旨

「平成27年度全国学力・学習状況調査に係る福島県の結果（概要版）」では、「読むこと」領域における考えの形成に関する設問を例に引き、「根拠を明確にして自分の考えを書くこと」に課題があると指摘されている。また、平成26年度の結果でも同様の課題が挙げられており、自分の考えを形成させる指導の在り方は課題として浮き彫りとなった。

この課題の解決に当たり、教育課程企画特別部会の「論点整理」の中で「目的に応じて文章や資料から必要な情報を取り出してはいるが、それらを基にして自分の考えを具体的にまとめる点」に課題があると指摘は本研究の指針となり得る。

第一年次の研究では、「根拠」を明確にしながらか「解釈」に結び付ける思考過程の可視化を重視した。しかし、「具体的にまとめる」ための的確な視点がなかったため、論理性のある考えを形成させることができなかった。そこで、その思考過程の論理性を高めるために、「具体的にまとめる」手段として「理由」の構築が不可欠であると考えた。

以上の経緯から、第二年次では「理由」の構築を重視した指導の在り方を探り、生徒一人一人に論理性の高い考えを形成させることを研究の目的とした。説得力を増した考えの形成に至ることは、学びの有用感に結び付くと考えられる。そして、その有用感は次の学びの意欲へとつながり、より深い読みを追究していこうとする主体的な読みの力を高めていくと考える。

II 研究の概要

1 研究仮説

「読むこと」領域の指導において、以下の手だてを講じれば、新たな読みの獲得につながり、その獲得を土台にした主体的な読みの力を高めることにつながるであろう。

- 【手だて1】「理由」の構築に向けた詳述する場の設定
- 【手だて2】「理由」の構築に向けた相互説明活動

2 「理由」の構築

第一年次は「根拠—理由—解釈」の順序で、「根拠」を提示させ、それに「理由」付けを行い「解釈」へとつなげさせようとした。だが、その中心となるべき「理由」を生徒はなかなか明確に表現することができないという課題が見付かった*1。「根拠」と「解釈」を適切に結び付ける「理由」が構築できていなかったために、論理性のある考えを形成することができなかったのである。このため、生徒の思考過程において「理由」を明確にさせることに必要感を抱いた。この「理由」について、鶴田清司は「なぜその証拠資料を選んだのか、それをどのように解釈・推論したかという考えの筋道を示すもの」と述べ、「それぞれの意見の根拠や理由を検討し合う学びが展開することによって、授業が対話的かつ協同的」になり学習者の思考が深まる*2と示している。この指摘は、「理由」に焦点を当てることによって生徒が考えの筋道を明確に示すことにつながると考えた研究構想の一助となる可能性がある（図1）。

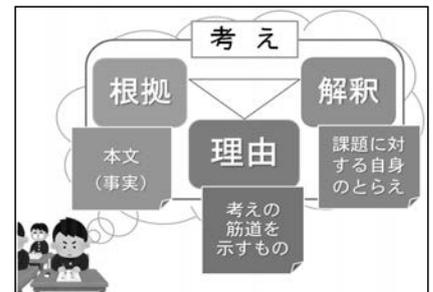


図1 思考過程の構造

そこで、「理由」を詳述*3して検討し合うことが論理性の高い考えの形成に結び付くはずであるという構想から、二つの手だてを通して読みの力を高める指導の在り方を探究することとした。

- ※1 思考過程の可視化に当たって生徒に提示した「根拠」「理由（付け）」「解釈」については、「トゥルミン・モデル」に基づき「根拠・理由（付け）・主張の3点セット」に注目した鶴田清司や佐藤佐敏の研究を参考にした。
- ※2 論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン中学校編（鶴田清司・河野順子 明治図書 2014）
- ※3 本研究の「詳述」とは、複数の叙述を関連付けることで思考過程を具体的に表現するという意味で用いる。

3 研究内容

(1) 【手だて1】「理由」の構築に向けた詳述

「理由」をもてなかった第一年次の課題を受け、「理由」の構築に向けて詳述する場を設定する。詳述の方法として、「根拠」を二つ以上組み合わせる「理由」を表せるようにワークシートを工夫する(図2)。

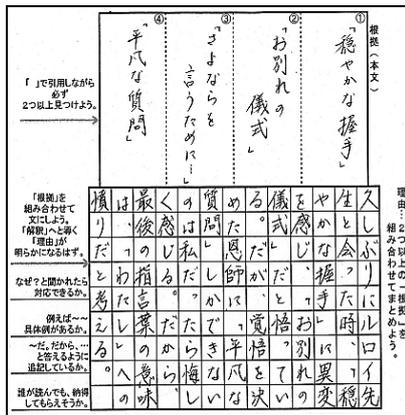


図2 「理由」の構築に向けて詳述するワークシート

なお、詳述させるに当たって、「根拠」を二つ以上とした意図は、複数の「根拠」を関連付けさせることで本文を広く読ませることと、「理由」の質を高めて自分の考えにより説得力をもたせることをねらいとしたためである。

そして、詳述させることによって繰り返し「理由」を構築する経験を積ませる。このように、「理由」に焦点化して考えを形成させることで、生徒は叙述に基づきながら自分の思考過程を明確に整理できると考える。

(2) 【手だて2】「理由」の構築に向けた相互説明活動

「理由」に焦点化した相互説明活動を行わせる。三人のうちの一人には評価者として、伝え合いをした二人の「理由」に着目させ、その妥当性を評価させる(図3)。



図3 相互説明活動の役割

評価者を設定し、「理由」に焦点化して具体性、妥当性を検討し合うことにより、生徒は他者の考えの枠組みや傾向、自他の考えの筋道における相違を知ることができる。そうすることで、自分の思考過程においてより妥当な「理由」を構築できるようになると考える。このように、相互説明活動を通して客観的視点を獲得することにより、自分の考えの論理性を判断できるだろう。

さらに、【手だて2】を有効に機能させるためには、主発問が鍵になると考える。主発問を二項対立型の発問にすることによって、生徒は自分の立場を明らかにしやすく、その立場をとる「理由」を明確にした上での話し合い活動となる。このことにより、相互説明活動がより活性化されたものになるはずである。

4 研究の実際

(1) 授業実践Ⅰ「高瀬舟」(3年)

全5時間の授業実践であり、「根拠」と「解釈」を結び付けた筋道を示す「理由」を明確にした考えを形成することをねらいとした。全時間で、二項対立型の発問を基に判断させる場を設定し、【手だて1】、【手だて2】を講じた。

時	主発問
1	あなたは「お奉行様」の判決に賛成か、反対か。
2	「庄兵衛」にとって「喜助」は尊敬できる人物か、尊敬できない人物か。
3	あなたが「喜助」の立場なら、「弟」の刺刀を抜くか、抜かないか。
4	もし、あなたが「喜助」にもう一度判決を下すことができるなら有罪判決か、無罪判決か。
5	「喜助」が嘘をついている可能性はあるか、ないか。

【手だて2】を講じる前に、授業者からどのように評価すればよいのかという評価モデルを提示した。これは、「理由」に絞った評価観点を与えて相互説明活動を行うことで、論理的な思考に基づく考えの形成に役立つ評価を加えることができると考えたためである。また、毎時間、相互説明活動を講じることで評価のポイントを確実にもたせるようにした。

しかし、評価者には客観的に評価する立場を求めたものの、自分の「解釈」を軸として相手の「理由」に同調したり反論したりする評価にとどまった。自分の考えをもって相互説明活動に取り組むため、評価者として評価する場面でも中立な立場をとることや他者に適切な評価をフィードバックすることの難しさが課題として残った。

(2) 授業実践Ⅱ「作られた『物語』を超えて」(3年)

全5時間で授業を構想し、筆者の論理構成や主張について自分の考えをもち、批評する学習活動を展開した。

時	主発問
1	この作品を3部に分けるならば、どのように分けるか。
2	筆者の主張は「先入観の排除」か、「他者理解」か。
3	ゴリラの例は筆者の主張を読み解くために有効に働いていると言えるか、言えないか。
4	作品の構成を考えたとき、10段落を書く意味はあると言えるか、ないと言えるか。
5	筆者の主張は、あなたに新たな発見を見出させるものであったか、なかったか。

授業実践Ⅰ同様、毎時間の発問後、【手だて1】によって自分の考えをもたせた。そして、【手だて2】において相手に自分の考えを明確に伝えることを目的とすることで「理由」の妥当性を問い、叙述を基に筋道を明確にした考えを形成することを意識付けた。また、詳述する「理由」を具体的記述にすることで自分の考えがより論理的になることを生徒に指導した。詳述する「理由」が分かりやすくなったときほど、なぜその「根拠」を選び取ったのか、どのように考えたからその「解釈」につながるのか、という考えの筋道が明確になり、妥当性を判断しやすくなるからである。

【手だて2】については、授業実践Ⅰの反省を踏まえ

評価者が中立的立場から評価できるように工夫した。そのために、例えば「『先入観の排除』と『他者理解』のどちらの主張を筆者は重視していると考えるか」など、二項対立型の発問において、どちらの立場でも考えを形成できるようにした。このように両方の解釈が可能な発問を精選することにより、評価場面で中立な立場をとりやすくしている。評価場面においては、【手だて1】によって詳述した「理由」に評価観点を絞り、その「理由」に具体性や妥当性があるかを判断できるようにした。

(3) 授業実践の考察

① 「理由」の構築に向けた詳述

詳述させたワークシートの分析から、二つ以上の「根拠」をつなぎ合わせることで「理由」を構築でき、生徒たちは考えを形成する過程を構造的にとらえることができるようになったことが分かった。また、生徒の感想記述からも「理由」を詳しくすることで自分の考えを深めることができるという実感をもてたことがうかがえた。

さらに、「理由」の構築に向けて詳述させたことにより、「解釈」を支える「理由」付けをするために何度も本文に立ち返って読み取るようになった生徒が増えた。

② 「理由」の具体性、妥当性を検討する相互説明活動

評価者という役割を与え、相手进行评估しなければならぬという意識をもたせて相互交流に臨ませたことが、生徒の論理的に考える力に変容をもたらした。加えて、相手の考えの筋道を具体的にとらえることができるため、自分の考えの参考にしようとする態度にもつながった。

「理由」に焦点化した一連の言語活動を通し、思考過程を構造的にとらえ直すことで論理性を高めるためには、「理由」の構築が重要であるということを生徒に認識させることができたと考える。

③ プレ・ポストテストの結果から

授業実践の前後に平成27・28年度の福島県立高等学校入学者選抜学力検査問題を活用したプレ・ポストテストを実施した。なお、授業実践Ⅰ・Ⅱで扱う教材に合わせ、授業実践Ⅰでは文学的文章、授業実践Ⅱでは説明的文章の大問を抽出した。その中でも、検証として用いた設問は自分の考えを60～70字でまとめる問題である。

授業実践Ⅰで実施したプレテスト（H28年度問題）の平均正答率15.8%に対して、ポストテスト（H27年度）では平均正答率42.2%、授業実践Ⅱのプレテスト（H28年度）では12.9%に対し、ポストテスト（H27年度）では46.6%という結果であった（図4）。

授業実践Ⅰ・Ⅱにおけるポストテストの結果を、福島県の平均正答率と比較すると、どちらの値も上回った。このことから、授業実践Ⅰ・Ⅱにおける「理由」の構築に焦点を当てた学習活動は、その「理由」を詳述して検

討し合う活動を通すことにより、叙述に基づき自分の考えを形成する力を育成することにつながったと考えられる。

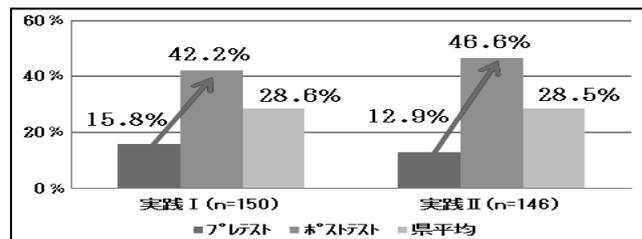


図4 授業実践Ⅰ・Ⅱにおけるプレ・ポストテスト結果

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

二項対立型の発問によって判断する機会を設けて授業実践を行ってきた。その判断を契機にして複数の「根拠」を関係付けて「理由」を構築する手だてにより、本文に何度も立ち返りながら自分の考えを形成しようとする姿が多くなったことは成果の一つである。また、評価者としての評価観点が構築した「理由」の妥当性を振り返る土台となり、自分の考えを見直すことにつながった。これは「理由」の具体性を指摘することが生徒のメタ認知能力の育成につながり、自身の考えを深める契機となったためと考えられる。その上、「理由」を軸に話し合いを行ったことで相互交流が活性化されたことは、深い学びにつながる対話的な学びとなった現れであり研究成果の一つであるとする。

2 今後の課題

授業実践の中での相互説明活動だけでは評価観点を確実にもたせるまでには至らず、構築された「理由」の妥当性に関する評価を適切にフィードバックできた生徒は少なかった。これは客観的視点を短期間で獲得する困難さが要因の一つとしてある。

「理由」の妥当性に言及できる力は、自分の考えを深めることの素地になると考える。だからこそ、今後は、考えの論理性を高めることにつながる質の高い評価となるように、焦点化した評価観点を明示していく必要がある。例えば、「根拠」と「解釈」の結び付きは適切で納得がいくか、構築された「理由」によって論理の筋道は通っているかなど、具体的に評価観点を生徒に下ろし、他者にフィードバックしていく相互交流活動を繰り返し設定していく。

明確な評価観点を基にした他者の思考過程を評価する経験が自分自身の思考過程の具体性、妥当性を判断し、考えを深める土台になると考えられる。そして、その土台は生徒のメタ認知につながり、自分の考えを形成する場面において生徒一人一人が自らの力で読みを検証していくすべとなり、主体的な読みの力が涵養されると考える。