

高等学校国語科における「叙述に即して論理の展開を捉える力」の育成

－文章の構造を把握するプロセスの工夫を通して－

長期研究員 菅野 愛

《研究の要旨》

本研究では、「読むこと」領域において、「叙述に即して論理の展開を捉える力」の育成を目指した。そこで、生徒一人一人が文章の構造を把握するプロセスを可視化し、「自分の読み方」を段階的にブラッシュアップする学習活動を設定した。その際、情報の具体的な扱い方を明示し、文章中の情報に着目して、互いの読み方を交流できるようにした。その結果、見いだした文章の構成や段落相互の関係を基に、筆者の主張を考えることができる生徒が増えた。

I 研究の趣旨

現行の学習指導要領から、育成すべき重要な資質・能力の一つとして、〔知識及び技能〕に「情報の扱い方に関する事項」が新設された。これは、文章で表された情報を的確に理解することへの課題を受けてのことである。さらに、同解説では、「情報の扱い方に関する事項」は、〔思考力、判断力、表現力等〕と相互に関連させながら、一体的に育成するとして、指導事項を「現代の国語」及び「論理国語」に系統的に示している。

しかし、自身のこれまでの指導を振り返ると、〔知識及び技能〕を〔思考力、判断力、表現力等〕の指導と十分に関わらせる形にはなっていなかった。さらに、教師による一方的な教材の内容解説を行う講義形式が多かった。そのため、生徒は、自身の興味・関心や既知の知識によって左右される、文章の部分的な内容理解にとどまり、文章の構成や論理の展開といった構造を意識して読む力の定着につながらなかった。

以上のことから、これまでの授業の在り方を見直し、生徒が、文章の構造を把握する学習の際、文章を正確に理解するための「情報の扱い方に関する事項」の内容を活用できるような授業改善を実現したい。そうすることで、生徒自ら文章と向き合い、着目した情報を取捨選択し、整理したことを生かして、文章の構造を把握する読みの力を高めたい。

そこで、本研究では論理的な文章を用いた「読むこと」領域の指導において、「文章中の情報を取捨選択し、情報同士の関係を分かりやすく整理することで、文章の内容や構成、論理の展開を捉える力」を「叙述に即して論理の展開を捉える力」と定義し、その育成を目指す。そのために、生徒一人一人が、文章の構造を把握する「自分の読み方」^{※1}を明確に言語化できるように、構造把握のプロセスで、「自分の読み方」や考えを可視化し、他生徒との交流を通して、段階的に改善できるように工夫する。

そうすることで、不明瞭であった「自分の読み方」を、自分に合った、具体的で活用しやすい「自分の読み方」へとブラッシュアップし、進んで文章と向き合う姿へとつなげたい。

※1 筆者の主張や意図を見いだすために、文章の全体と部分の理解を結び付けて構造的に読み進めていく、生徒それぞれにとって最適な読解方法と捉えて研究を進める。

II 研究の概要

1 研究仮説

「読むこと」の領域において、文章の構造を把握するプロセスに、以下の手立てを講じれば、生徒に「叙述に即して論理の展開を捉える力」を育成することができるだろう（図1）。

【手立て1】「自分の読み方」をブラッシュアップする三段階の単元構想

【手立て2】「考えるテクニック」の活用

【手立て3】読みの過程を可視化するワークシート等の工夫

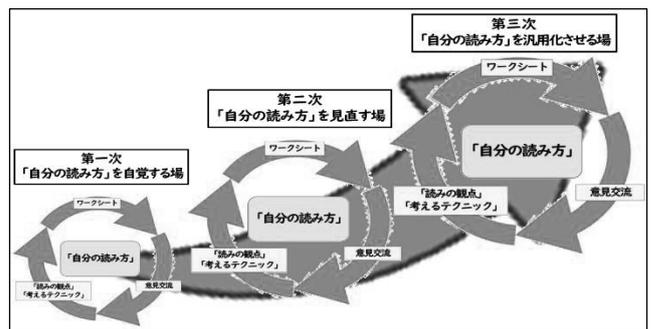


図1 単元構想と手立ての関係図

2 研究の内容

(1) 【手立て1】「自分の読み方」をブラッシュアップする三段階の単元構想

本研究では、生徒一人一人異なる「自分の読み方」を、他者の読み方との交流を通して、よりよく活用できるようにする。そのために、図1のように、単元を三段階、

同じ学習の流れで構成し、「自分の読み方」を繰り返しブラッシュアップできるようにする。

① 第一次「自分の読み方」を自覚する場

生徒一人一人が、ふだん何気なく使っている「自分の読み方」を自覚できるようにする。そのために、論理の展開を捉えやすい教材を使って、筆者の主張、大事な段落、それを選んだ根拠や理由を言語化させる。そうすることで、どのように読んだり考えたりしたのかを、個人やグループで振り返り、無自覚に使っていた「自分の読み方」を具体化できるようにする。

② 第二次「自分の読み方」を見直す場

自覚できた「自分の読み方」を、再度他者の読み方との交流等を通して見直し、さらに明確にできるようにする。そのために、教科書の教材を、自覚した「自分の読み方」を適用させながら読み、第一次同様、筆者の主張、大事な段落、それを選んだ根拠や理由を言語化する。そうすることで、「自分の読み方」を修正したり、新たな読み方や考えを加えたりできるようにする。

③ 第三次「自分の読み方」を汎用化させる場

少しずつ具体的になってきた「自分の読み方」の有用性を実感し、汎用的に活用できるようにする。そのために、文章の構造が似た新たな教材を使って、これまで同様、筆者の主張、大事な段落、それを選んだ根拠や理由を言語化する。また、それらについて改めて他者と交流することで、「自分の読み方」を、さらにブラッシュアップできるようにする。

(2) 【手立て2】「考えるテクニック」の活用

自力解決や他者との交流の場面で、文章中の情報の取捨選択や、情報同士の関係付け、互いの考えや意見の交流等ができるように、「比較」、「分類」、「関係付け」等の考え方を示した「考えるテクニック」*2を繰り返し活用する(図2)。そうすることで、「自分の読み方」のブラッシュアップにつなげる。なお、生徒から引き出した、構造をよりよく把握するための視点を具体的にまとめたものを「読みの観点」*3とし、「自分の読み方」に取り入れたり、さらなる文章の構造的な理解を促したりできるようにする(図3)。

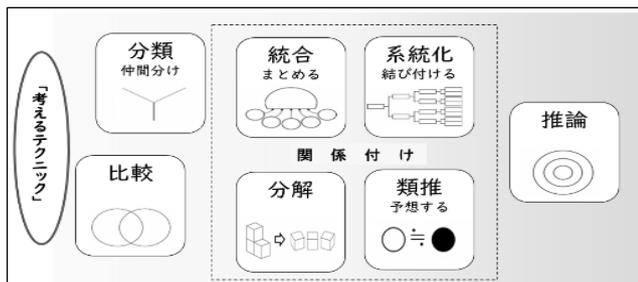


図2 「考えるテクニック」



図3 「読みの観点」

※2 学習指導要領【知識及び技能】の内容(2)情報の扱い方に関する事項より、「情報の整理」を参考に小中高の系統性を意識して整理したもの

※3 学習指導要領【知識及び技能】の内容(2)情報の扱い方に関する事項より、「情報と情報との関係」から「読む視点」としてピックアップしたものと定義する。

(3) 【手立て3】読みの過程を可視化するワークシート等の工夫

生徒が文章の構造を読み解く過程や、その際に使った「自分の読み方」を可視化する図4のワークシート(以下、可視化シート)を活用する。個人やグループで振り返った際、「自分の読み方」の改善等につなげられるようにする。また、生徒自身が「自分の読み方」のブラッシュアップの状況を確認できるようにする。

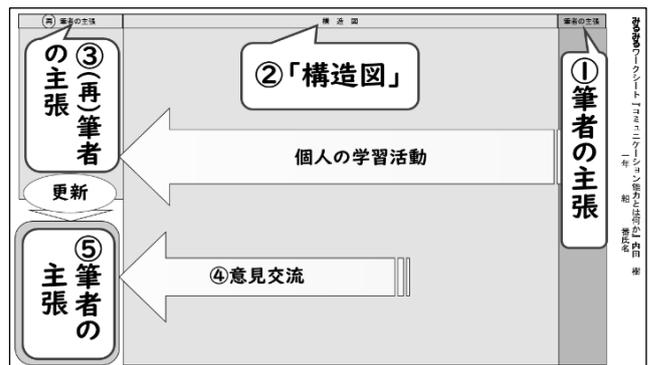


図4 可視化シート

最初に、教材を一読して捉えた筆者の主張を①の部分に記述する。次に、改めて教材を読み返しながらか②の「構造図」の部分に、形式段落ごとに要点やキーワードをまとめる。また、筆者の主張を捉える際の重要度に応じて○(重要だと考える段落)、△(○に関連したり、○を補足したりする段落)を記入し、再度③に筆者の主張を記述する。その上で、誰がどの段落に○や△を付けたかが分かる○△表を活用して、互いの読み方を基にグループで交流する(図5)。この意見交流で得られた、文章の構造の理解に有効な気付きを②に書き加える。そして最後に、それまでの内容を踏まえて、更新が必要であれば⑤に改めて筆者の主張を記述する。

形式段落番号		4	5	6	7	8	9	10	11	12
筆	者					○	○	△	○	△
生	徒					△		△	○	
名						△		△	○	

図5 ○△表

3 研究の実際

対象生徒 第1学年80名(2学級)
 授業実践Ⅰ 現代の国語(8時間)
 第一次教材『自分で考える時間』をもとう 池上 彰
 第二次教材「コミュニケーション能力とは何か」内田 樹
 第三次教材『わらしべ長者』の経済学 梶井 厚志
 授業実践Ⅱ 現代の国語(7時間)
 第一次教材「哲学者クロサキの哲学超入門」黒崎 政男
 第二次教材「他者を理解するということ」鷺田 清一
 第三次教材「演奏家が語る音楽の哲学」大嶋 義実

本稿では、授業実践Ⅱについて、図1の「自分の読み方」をブラッシュアップする三段階の単元構想の流れに沿って、文章の構造を把握するプロセスを中心に述べる。

(1) 第一次「自分の読み方」を自覚する場

生徒は、論理の展開を捉えやすい教材の一読後、【手立て3】の可視化シートに、筆者の主張を記述してから「構造図」の作成に取り組み、再度筆者の主張をまとめた。ここでは、「構造図」の書き方を全体に周知させるために、まず、生徒が書いた「構造図」を基に、教師が形式段落の要点やキーワードを全体の前で確認した。次に、生徒が、要点やキーワードに着目する際、筆者の主張を捉えるために重要だと考える段落に○を、○の段落に関連したり、○を補足したりする段落に△を記入するように促した。そして、生徒はそれを踏まえて、【手立て2】の「考えるテクニック」や「読みの観点」を活用して、○や△を付けた根拠についてグループで意見交流をした。その後、意見交流の内容や、書き加えたメモを基に、改めて筆者の主張を個人でまとめた。また、各グループの交流の内容を全体で共有した際に、あるグループから、「この段落三つは、関連した内容だからひとまとめにして、△にした」という発言があったため、その発言に「考えるテクニック」の関係付けの「統合」と、「読みの観点」の「主張」と「論拠」が使われていることを示すことで、さらに「自分の読み方」の自覚を促した。

この一連の流れで、生徒は、自分が文章をどのように読んでいいのか、また、読み解くために自分がどの「考えるテクニック」や「読みの観点」を使っているのかを自覚することができた。

(2) 第二次「自分の読み方」を見直す場

ここでは、自覚した「自分の読み方」を意識しながら、第一次と同様の流れで、教科書の教材を読み、可視化シートをまとめ、グループによる意見の交流を行った。多くの生徒が、最初の一読だけでは、筆者の主張がまとめられなかった。しかし、「構造図」に要点や○、△を書き

込み、段落相互の関係性や論の展開を自分が分かるように可視化しながら考えることで、自覚した「自分の読み方」を使って筆者の主張をまとめる生徒が増えた(図6)。

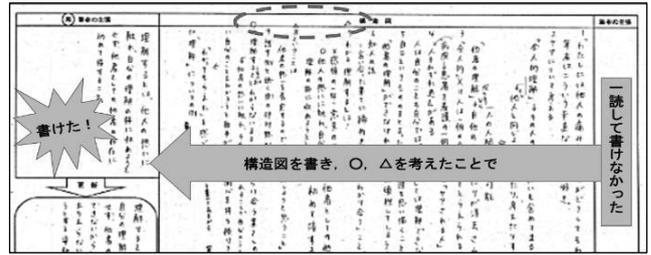


図6 筆者の主張と文章構造のつながり

その後、グループの意見交流を行った。その際に○△表を使って、メンバーの○や△を集約し、構造のよりよい把握につなげられるようにした。また、第一次で、生徒が意識し始めた「考えるテクニック」や「読みの観点」を有効に活用できるように、交流の際に使う「この段落は～だから、○だと考えた」という文例を示した。この文例の、根拠に当たる「～」の部分に、「考えるテクニック」や「読みの観点」の言葉を入れて話すように促した。

実際の交流では、一人一人の可視化シートや○△表を基に、段落相互の関係性や、文章全体で果たす段落の役割等について話し合うグループが増えた。特に、○や△を付けた根拠を足がかりにして、文章全体を大まかに捉えながら、これまで扱った文章との構成の違いや、文章の叙述を指し示しながら、段落の役割やつながりを議論する生徒の姿が見られた(図7)。

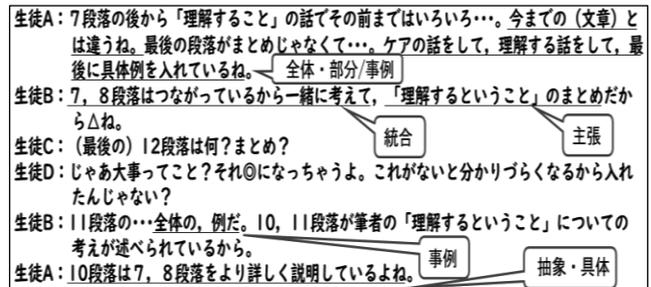


図7 意見交流内容の深まり

最後に、改めて筆者の主張をまとめる際に、自分の「構造図」を振り返った。すると、自分が最初に付けた○と△の段落を逆に修正したり、○につながる段落に△を追加したりする生徒が見られた。中には、振り返りで「○の場所に違いがあったのに、なぜ筆者の主張は(グループの他のメンバーと)同じだったのだろう」という、交流で生じた新たな問いをもつ生徒がいた。そして、それを明らかにしようと、自分の「構造図」を見直し、「自分の読み方」をさらに詳細に振り返っていた。

(3) 第三次「自分の読み方」を汎用化させる場

第三次では、文章の構造が似た初見の教材を使って、生徒がこれまでブラッシュアップした「自分の読み方」

が、どの程度汎用性があるかを確かめた。その際、可視化シートの①から⑤の枠をなくした新たなワークシートを用意し、生徒が情報を整理して記述できるようにした。

生徒は、文章の構成や段落相互の関係性を考えるために、これまで以上に「考えるテクニック」や「読みの観点」を具体的に活用した。例えば、「考えるテクニック」の「系統化」を「→」を使って表したり、「⇔」を使って、言葉や段落相互の対比を示したりした。また、関連する内容を分類するために、線で囲む記述も見られた。このように、生徒自ら、「考えるテクニック」や「読みの観点」を自分が使いやすいように工夫して、文章の構造を図式化しながら、筆者の主張を捉えることができた（図8）。

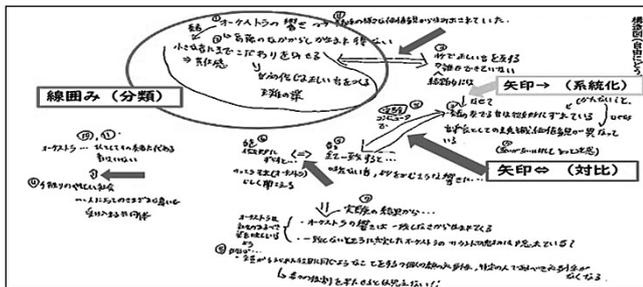


図8 生徒が記述した新たなワークシート

最後に、第二次までの「構造図」を想起しながら、本時で図式化した「構造図」を振り返った。すると、「自分で分かるようにまとめられた」といった、よりよく文章の構造を捉えられるようになったことを実感する記述が見られた。また、「何となく読むことをしなくなり、キーワードや関連する具体例、根拠、つまりなどの接続詞に注目して読むようになった」といった記述からは、「自分の読み方」を活用しようとする姿が感じられた。

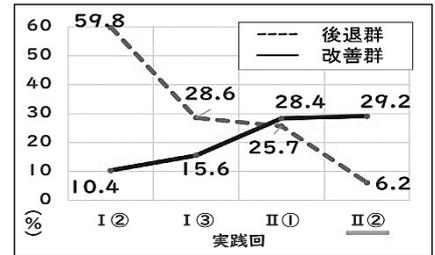
III 研究のまとめ

1 検証と分析

(1) ワークシートにおける『「叙述に即して論理の展開を捉える力」の変容』の検証と分析

「構造図」を経ての筆者の主張の捉え方の変容を見るために、一読しての記述（図4-①）と、「構造図」を経ての記述（図4-③）をそれぞれ数値化した。「無記入」を1、「筆者の主張を捉えるためのポイントはつかめていないが、記入あり」を2、「一つポイントをつかんでいる」を3、「二つポイントをつかんでいる」を4とし、差を出した。改善群と後退群を比較すると、実践を重ねるごとに、改善群は10.4%から29.2%へ増加し、後退群は59.8%から6.2%へ減少した（図9）。また、図9のII②の段階で「構造図」上の「考えるテクニック」や「読みの観点」の使用回数と、筆者の主張の数値に、相関が確認できた（ $r = 0.38$, 弱い相関）。この結果から、一定数の生徒が、

「考えるテクニック」や「読みの観点」を使って、自分なりに明らかにした文章の構成や段落相互



筆者の主張を捉えることができるようになったと考えられる。また、これは、一定程度の生徒が、「自分の読み方」をブラッシュアップできた姿とも捉えられる。

(2) アンケートにおける『「叙述に即して論理の展開を捉える力」の変容』の検証と分析

段階的にブラッシュアップした「自分の読み方」を活用しようとする意識の変化について、実践前後にアンケートを実施して調べた。すると、「論理的な文章を読むときに意識していることはあるか」という質問で、「ある」と回答した生徒の割合が、37.5%から60.0%に増加した

（図10）。また、「ある」と回答した生徒の自由記述には、「段落を関連付ける」、「接続詞や文末に注目する」など、「考えるテクニック」

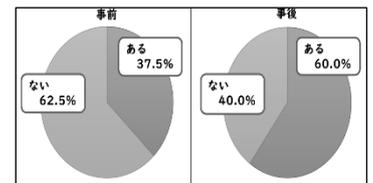


図10 アンケートの変容

や「読みの観点」に関する記述が見られた。ここから、「考えるテクニック」や「読みの観点」を繰り返し使い、「自分の読み方」に取り入れることで、「自分の読み方」を具体的なものへとブラッシュアップできたと考えられる。そして、「自分の読み方」が明確になることで、進んで文章に向き合おうとする意識が高まったと考える。

2 成果と課題

(1) 研究の成果

生徒は、可視化した「自分の読み方」を、情報の具体的な扱い方を用いて繰り返し検討することで、見いだした文章の構成や段落相互の関係を基に、筆者の主張を捉えることができるようになった。また、「自分の読み方」の活用の手応えを実感したことが、積極的に文章に向き合う生徒の学びにつながった。

(2) 今後の課題

「自分の読み方」を確実に活用できるようにする必要がある。そのために、互いの「自分の読み方」の交流に加えて、互いの読み方のよさや改善点を評価し合う場を設定する。その際、情報の扱い方をさらに具体的に用いることができるように、叙述に根拠を求めながら、「自分の読み方」に、他者の読み方のよさや改善点を結び付ける工夫を講じたい。