

# 根拠に基づいて自己の意見を形成する力の育成 —文学教材の的確な読み取りと対話的な活動を通して—

長期研究員 及川 俊 哉

## 《研究の要旨》

2016年の中教審答申では、高等学校国語科の課題の一つとして「自分の考えを根拠に基づいて的確に表現すること」が明記されている。実際の授業でも、生徒は具体性の乏しい意見を述べることが多い。そこで、本研究では「読むこと」領域において、根拠を明確にして記述するためのワークシートの工夫や、形成した意見を吟味し合う対話的な活動などを通して、根拠に基づいて自己の意見を形成する力を育成することをめざした。

## I 研究の趣旨

2016年の中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」では、「多様なメディアから読み取ったことを踏まえて自分の考えを根拠に基づいて的確に表現すること」の必要性が述べられている。しかし、生徒の実態としては、心情に対する解釈や読後の感想を述べさせると、「悔しいと思っている」「登場人物がかわいそうだった」などと、具体性に乏しく、根拠の伴わない感覚的な意見を述べるにとどまる者が多い。そこで、生徒が論理的に思考して、意見を述べるができるように、作品の叙述を根拠とし、それに基づいて自己の意見を形成する力を身に付けさせたいと考えた。

本研究においては、まず、文学作品の読解において根拠を明確にして読み取る姿勢の定着を図る。さらに、形成した意見がひとりよがりなものではなく、他者に理解される妥当性を有するものとなることを重視した。そのために、井上尚美の論証方法による指導と、アクティブ・ラーニングの視点による授業を行うこととした。

井上はトゥルミンの理論を紹介し、論証においては「主張」「根拠(主張を支えるもの)」「理由(なぜ根拠から主張がなされるのかの説明付け)」がそろふ必要があるとした。この論証方法に従えば、意見を構成する基本的な要素を生徒にも分かりやすく指導できると考えた。

また、生徒が対話的に学び合う授業を行うことで他者の意見を参考にして多角的なもの見方に触れ、意見の根拠を明確にすることの重要性を実感できると考えた。

## II 研究の概要

### 1 研究仮説

国語科の授業において、以下の手だてを講じれば、根拠に基づいて自己の意見を形成する力を育成することができるであろう。

【手だて1】 生徒の実態を踏まえ、「関心・意欲・態度」を向上させる支援

【手だて2】 根拠に基づいた読み取りをさせる工夫

【手だて3】 生徒が互いに関わり合うことで、自己の意見を検討する機会の設定

## 2 研究の内容

### (1)【手だて1】について

実践校の生徒は、学びに対するつまずきがある者が多く、国語の学習に対する苦手意識も強い。そこで、生徒の学習意欲を喚起するために「この授業では何を、どこまでやるのか」という学習の見通しをもたせ、主体的に学習に取り組む意欲をもたせることをねらいとする。

また、文章に接することに抵抗感のある生徒たちに対し、文章を読む意義に気付かせる導入の工夫を行う。これにより文章を読むことへの生徒の関心を高め、学習活動への動機付けや学習意欲の喚起に結び付けさせる。

### (2)【手だて2】について

文学教材を根拠に基づいて読み取る力を身に付けさせるための手だてとして、以下の内容を含むワークシートを用いる。

- 漢字や難しい語句などを学習する内容
- 作品における「語りの視点」や特色ある言語表現(副詞や比喩など)に注意して、読みの精度を高める学習をする内容
- 登場人物の会話や行動など、心情の変化が分かる表現に着目し、それらを根拠として自分の意見を述べる内容

### (3)【手だて3】について

作品の読解に関連して、対立する二つの立場のどちらかを選択して意見を述べる課題に取り組みさせる。実施に当たっては以下の点に留意する。

- 生徒同士の対話を通して自己の意見を検討するとともに、根拠や理由の必要性を実感させる。
- 他者との意見の差異に気付き、多角的な視点を獲得できるように、対立する視点や内容を基に話し合う活動場面を設定する。
- 自己の意見の内容を検討する対話的な活動において、生徒が意見の変容を認識できるように、ワークシートを活用する。

## 3 授業の実際

### (1) 授業実践 I の概要

1 学年国語総合の授業で鷲沢萌の「指」を用いて授業を行った。この作品は、ガソリンスタンドに勤める少年

の、揺れ動く心情を描いた作品である。読解を5時間、話し合い活動を2時間行い、その他の活動を含め全10時間で実施した。

【手だて1】については、学習過程の明示として、1時間の学習活動の流れを黒板に掲示し、現在の学習内容を色磁石で示した。また、生徒の学習意欲や達成感を高めるために、ネーム磁石を黒板に掲示し、生徒の活動の進捗状況を可視化した。導入では、教科書本文と挿入写真を比較させることにより、表現としての文章の特性を考えさせ、作品を読む動機付けとした。

【手だて2】に当たる読解の学習は、授業者が分けた場面ごとに1時間ずつ読む形で進め、授業の前半部では、漢字や語彙についてワークシートを用いて個人での学習活動を行った。授業の後半部では、ワークシートで内容理解に関わる課題に取り組ませた。ワークシートは「根拠」「理由」を明確に分けて記述できるように工夫し、根拠の明示を徹底させた。個人による記入活動の後、生徒が相互に話し合っ、記入した内容の妥当性を検討する時間を設けた(図1)。

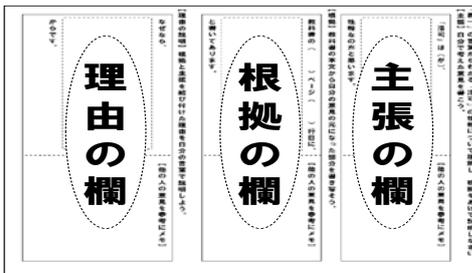


図1 授業実践 I で用いたワークシート

【手だて3】の話し合い活動は、生徒にとって分かりやすく、興味・関心が高まるよう「話し合いゲーム」と題して実施した。課題は次のように作品の結末以後における主人公の態度を想像し、「思う」「思わない」の二つの立場のどちらかを選ぶものとした。

課題：喜一は浩司のように「高級車に乗ってくるアベック」に対して「ぞんざいな態度」を取るようになったと思いますか。

個人で本文を根拠とする意見を書かせた後、「思う」「思わない」それぞれの立場に分かれてグループを作り、意見をまとめさせた。その後、自分たちとは異なる立場の相手に説明させ、質疑応答を行わせた。

## (2) 授業実践 I の分析

【手だて1】の学習過程の明示等により、集中して積極的に学習に取り組む姿が見られた。また、導入については、写真と比較することで「登場人物が感じている寒さなどは写真では分からない」などの意見が出た。自ら積極的に文章を読み解く必要性を実感し、文章を読む意欲をもたせることにつながった。

【手だて2】によって、ワークシートを用いることで、「根拠」を明示して意見を述べるができる生徒も見られるようになった(図2)。

また、意識調査において「語りの視点に注目して読め

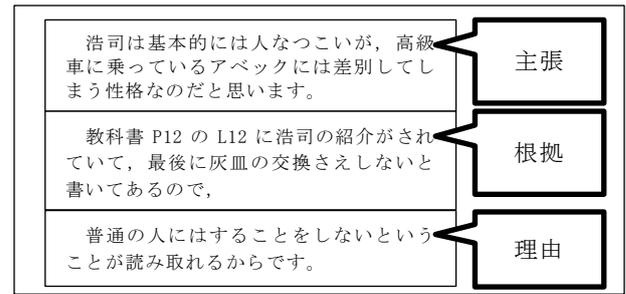


図2 生徒 A の授業中の発言

るようになった」と答えた生徒が58.5% (事前) から85.4% (事後) に増加した。「比喩に着目して読めるようになった」と答えた生徒は31.7% (事前) から65.9% (事後) に増加し、これらの事項に関する姿勢の変容が見られた。根拠を明確にして読み取る力についても、事前事後のテストの問四(「解釈」の問題)において根拠を挙げることができている生徒が31.7% (事前) から48.8% (事後) に増えるなど、向上の変容が見られた。しかし、依然半数以上の生徒に根拠を明確にして読み取る力が不足していることが明らかになった。

【手だて3】については、異なる立場に立って意見をやり取りする、他者意識のある活動だったため、説得力を高めようと、根拠を明示して意見を述べる様子が見られ、意見形成には効果があった。しかし、生徒によっては、今回の学習によって意見を述べる力がついてきた一方で、自分の意見にこだわる傾向が見られ、対話としての双方向的なやり取りができず、相手の意見をなかなか受容することができないという課題が出てきた。以上から、対話によって相手の意見を参考にする意識をより具体的に指導する必要があると感じた。

## (3) 授業実践 II の概要

宮沢賢治の「よだかの星」を用いて授業を行った。読解を4時間、話し合い活動を3時間行い、その他の活動を含め全9時間で実施した。

読解は実践 I と同様に、三つの場面を1時間ずつ読み進めた。【手だて1】では、導入として実践 I での既習事項を復習しながら、登場人物の心情に対する「語りの視点」の違いを調べる学習を行った。【手だて3】については、実践 I での反省を基に、自己の意見を形成する

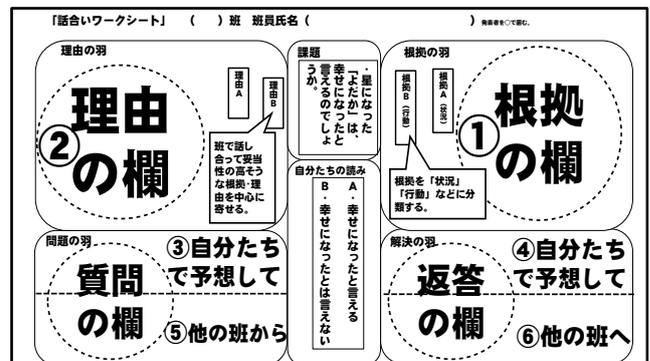


図3 「話し合いワークシート」

過程を客観的に振り返ることができるように工夫した。ワークシートの改善を図り、藤森祐治の「バタフライ・マップ」※1の形式を参考にした「話し合いワークシート」を用いた（図3）。

課題：「星になったよだかは幸せになったと言えるのでしょうか。」

課題は実践Ⅰと同様に二つの立場のどちらかを選ぶものとした。その際、付箋紙に自分の考えの「根拠」と「理由」を記述させた。

生徒が付箋紙で提示した「根拠」と「理由」の関連性を、班で話し合いながら吟味させ、より重要度の高いものからワークシートの中央に寄せて貼り直していくことで、「根拠」から導き出した「理由」の妥当性を検討させるようにした。

さらに、根拠を「状況」「主人公の発言・行動」「主人公の心情」「ほかの登場人物の発言」「ほかの登場人物の心情」「情景描写」などの項目に分類するよう促した。分類することで根拠の項目の違いを意識し、複数の根拠から説得力のある意見を形成できると考えた。また、生徒の取組を容易にするため、単元前半の段落ごとの読解において、途中から「バタフライ・マップ」の形式を部分的に取り入れ、生徒に「話し合いワークシート」の活用の仕方に習熟させた。このワークシートを用いた話し合いの時間は3時間行った。1時間目は実践Ⅰと同様に準備の時間としたが、その後の時間では対話の過程を2時間に分割して行わせた。2時間目では班の意見発表をクラス全体で聞き、それについて各班が質問を考える時間とした。3時間目では考えた質問の発表を再度クラス全体で聞き、質問に対し自分たちの考えを形成する時間とした。全体の進行は、授業者が行った。

※1 トゥルミンの理論を踏まえ、「主張」「根拠」「理由」を明確に分けて記述できるように工夫されている。「根拠」の欄と「理由」の欄に貼り付けた付箋紙を移動させることによって、より妥当性のある理由を選択することができる。また、異なる立場からの反論を予想して論理を組み立てることができるなど、話し合い活動を充実させる効果がある。

#### (4) 授業実践Ⅱの分析

事後の意識調査では、85.4%の生徒が意欲をもって学習に参加できたと答え、【手だて1】の効果が認められた（事前は56.4%）。【手だて2】に関する質問では根拠を明確にして読むことができるようになったと答えた生徒が92.7%となった（事前は61.5%）。「語りの視点」に着目できたと述べる生徒は80.5%となった（事前は41.0%）。

【手だて3】については、時間配分を多くすることで、生徒が妥当性や説得力を高めようとして、活発に話し合う様子が見られ、意見形成を充実させることができた。相手の質問を予想し、その返答まで考えた上で発表に備えるなど、相手意識をもって意見を述べることができ、実践Ⅰよりも意見交換が円滑に行われた。

また、他の班への質問の検討では、発表された内容に対し、班内で立論の不備を探しながら質問を考える様子

が見られた。これは、「話し合いワークシート」により、話し合いの過程を整理することが可能となり、意見の妥当性を検証する力が向上し、他者の意見の根拠と理由の結び付きなどが精査できるようになったためだと思われる（図4）。

事前事後テストの間4（「熟考」の問題）を比較すると、根拠を挙げて記述することができている生徒は82.9%に増加した（事前は66.6%）。事前テストでほとんど記述することのできなかつた生徒の中には、事後テストでは「根拠」「理由」のある意見を記述できるようになった者もいた。意見の形成を苦手としていた生徒にも、実践Ⅱで用いた手だては有効に働いたといえる。

一方で、話し合いの際に他の班の質問に対して返答することは、難易度が高いため、適切に応答できない班も多く、質的に充実した応答のやり取りをさせることには課題が残った。

項目	内容
主張	幸せだといえる。
根拠	P.123 L.10「青い美しい光」
理由	星になるという願いがなかったから。
予想質問	星になってなんで幸せなのか。
予想質問への返答	他の生物を殺さず自分も殺されないで皆の前から消えることができたから。
他の班からの質問	教科書に、星になりたいとは書いていないので、願いがなかったとは言えないのでは。
他の班への返答	星になりたいとは書いていないけど、星において願いをしている時点で星になりたいと思っていると思う。

作品内でのよだかの状況を踏まえて予想質問への返答を考えることができており、「幸せ」の意味内容がより高次化している。

主張と理由の結び付きを守ろうとするあまり、理由を反復するのみで説得力のある返答になっていない。（「予想質問への返答」がいかにせよならば説得力が増したはずである。）

図4 実際のやり取りの例

### Ⅲ 研究のまとめ

#### 1 研究の成果

【手だて1】によって、学習に対する興味・関心が高まり、教科書本文を読解する学習や話し合い活動への参加も活発なものになった。【手だて2】は、文学教材を読解するための根拠を探す力を高めることにつながった。また、【手だて3】では、ワークシートを工夫することにより、生徒に相手意識のある意見を形成させ、根拠を土台として他者との意見のやり取りを行わせることで、自己の意見の内容を検討させることができた。

実践Ⅱでは、話し合いの結果、個人で選択した立場を変更したものが7名(17.1%)おり、互いの意見の共通点や相違点を明らかにしたり、自分の主張を相対化したりすることで、他者の意見を尊重しながら考えを深めていくことができる生徒も現れた。

#### 2 今後の課題

実践を通して、「根拠」と「理由」を意識して自己の意見を形成する力はおおむね身に付いたといえるが、その意見の内容面での向上については、まだ顕著な成果を得たとはいえない。対話的な活動における質の面での課題が残ったのも、質を高めるための観点を事前に提示できていなかった点に原因があると考えられる。今後は、意見の質的向上に向けて、対話的活動に焦点を当てて、より具体的な指導法を検討・構築していきたい。