

根拠・理由・主張で考えを形成する国語科学習指導の在り方（第一年次）

— 説明的な文章を読み、根拠・理由・主張を明確にとらえる学習を通して —

長期研究員 佐藤 聡 嗣

《研究の要旨》

本研究では、自分の考えを検討する学習過程を通して、中学校国語科の「考えの形成」の力を育む学習指導を目指した。第一年次研究では、読むこと領域の「考えの形成」を図るため、説明的な文章における読みの指導において、根拠・理由・主張で考えることができる課題を提示し、生徒が自分の考えをまとめたり、自分の考えを検討し合ったりする授業実践を行った。その結果、自分の主張を支える根拠や理由を明確にする意識を高めようとする姿が見られた。

I 研究の趣旨

次期中学校学習指導要領解説国語編では、全ての領域において、自分の考えを形成する学習過程を重視し、「考えの形成」に関する指導事項が位置付けられた。「読むこと」領域における「考えの形成」については、「文章を読んで文章の構造や内容を捉え、精査・解釈することを通して理解したことに基づいて、自分の既存の知識や経験と結び付けて考えをまとめたり広げたり深めたりしていくこと」であると説明されている。

また、「言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～【中学校版】」では、「自分の考えを深める指導を行う際には、①事実等を知識や経験と結び付けて解釈し、自分の考えをもたせるようにすること、②自分の考えについて、探究的態度をもって意見と根拠、原因と結果などの関係を意識し、説明する際にはそれを明確に示すこと」などに留意することが大切であるとしている。

この課題は本県及び研究協力校での実態にも当てはまる内容である。実際の授業場面での生徒の様子を振り返ると、自分の考えを問われたとき、筋道立てて説明できずに「分からない」と答える生徒も多く見られる。

そこで、説明的な文章を読み、筆者の根拠・理由・主張を明確にとらえる学習を通して、論理的に考えを形成する力を育みたいと考え、本主題を設定した。

II 研究の概要

1 研究仮説

(1) 研究仮説

説明的な文章における読みの指導において、以下の手だてを講じれば、文章を読んで理解したことを基に根拠・理由・主張を明確にとらえ、自分の考えを形成する力を高めることができるであろう。

【手だて1】根拠・理由・主張で考える課題の工夫

【手だて2】根拠・理由・主張で自分の考えをまとめる場の設定

【手だて3】自分の考えを検討し合う場の設定

(2) 「根拠・理由・主張」について

本研究では、根拠を「考えや言動の拠り所となるもの、本文中からの引用、事実」、理由を「根拠と主張を結び付ける事例、自分の既有知識や様々な経験」、主張を「意見」として研究を進めることとする。

2 研究の内容

(1) 【手だて1】根拠・理由・主張で考える課題の工夫

授業の導入部分で、根拠を明確にして理由を考える課題を工夫する。段落相互の関係や、文及び文章相互の論理関係、文章中の表現に込められた筆者の意図などを読み深められる課題を示す。そのとき、理由を既存の知識や経験から考えさせる課題になるように留意する。

(2) 【手だて2】根拠・理由・主張で考えをまとめる場の設定

根拠・理由・主張で、自分の考えをまとめる場を設定する。本研究では、自分の考えをとらえさせるために、根拠・理由・主張で色分けした構造図を用いて比較させることとする。この構造図を思考ツールとして用いる。根拠・理由・主張の欄に必要な事項を書き込ませたとき、根拠と理由を分けられなかったり、根拠や理由が欠けていたりすることに気付かない生徒には、本文からの引用部分と既存の知識や経験から表現した部分とに分けるよう助言する。

(3) 【手だて3】自分の考えを検討し合う場の設定

根拠・理由・主張を踏まえた自分の考えが、適切かどうか相互に検討し合う場を設定する。他者の考えと比較しながら共通点や相違点を考えていく中で、適切ではないと考えた場合は、より適切なものになるように手直しをし、再検討を行う。修正を加えたものを改めて交流する場を設け、自分の考えを確かなものにさせる。

3 研究の実際

(1) 授業実践単元

対象学年 第1学年27名（1学級）
 授業実践Ⅰ 「シカの落ち穂拾い」（8時間）
 授業実践Ⅱ 「幻の魚は生きていた」（8時間）

(2) 授業実践Ⅰ「シカの落ち穂拾い」

文章の構成に対する筆者の意図に対して、自分の考えをもたせる単元を構想した。また、単元を通して、根拠・理由・主張で考える場面を設けた。ここでは、第4時及び第7時の実際について述べる。

① 【手だて1】について

第4時では、筆者の文章構成に対する意図に気付かせるため、「1～6段落は必要か必要でないか」という課題を提示した。そして、この段落が必要な理由と根拠を考えさせた。二項対立の課題を示したことで、生徒は改めて本文を読み返して根拠となる叙述を取り上げる必要性に気づき、叙述を基に考えさせることができた。

② 【手だて2】について

「1～6段落は必要である」理由を表現するために、思考ツールを提示した。これを用いて、根拠・理由・主張を色分けし、図式化する場面を設けた。すると、生徒Aは、根拠として教科書の叙述を取り上げ、筆者の意図を類推して理由を考えてワークシートに記述した(図1)。

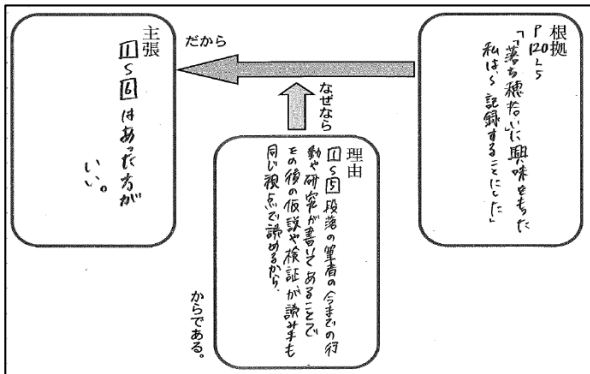


図1 ワークシートの記述

根拠・理由・主張を色分けして示したことで、欠けている部分に気づき、足りない根拠や理由を補おうとした生徒も見られた。

しかし、根拠を本文中から取り上げられない生徒、主張と根拠をつなぐ理由が書けない生徒、自分の考えた根拠や理由付けが適切かどうか不安な生徒も見られた。

③ 【手だて3】について

自分の考えの中に、根拠が引用され、理由付けが適切になされているか検討するために、グループで考えを交流する場面を設けた。ほとんどの



図2 交流場面

グループで自分たちの根拠・理由・主張を共有し、より妥当なものになるよう練り上げる姿が見られた(図2)。

④ 筆者の意図に対する考えを形成する場面について

文章の構成以外に、小見出しや図表を用いた筆者の意図を根拠・理由・主張で考えさせる学習過程を設定した。その後、この単元で整理した情報や得た知識、考えたことを活用して「報告文のよさ」について自分の考えを表現する場面を設けた。生徒Bは、以下のように、根拠を挙げ、理由付けして、自分の考えを表現することができた(図3)。

報告文は使えるまとめ方です。
 なぜなら図表が使われているので、筆者の主張を理解しやすいからです。
 また、文章と図を比べたり、図表から本文に書かれていない様々な情報を知ることもできます。例えば教科書百二十四ページの四行目に「食物の乏しい冬の間、秋までに蓄えた体脂肪を消費するため、春先は体重が軽くなるのだ」とあって、その文に対応する図三では冬に近づくにつれ、体重が軽くなっています。このことから冬はきっとシカの食べ物が少なくなることが考えられます。
 報告文は、授業中などに新しい考えなどを発表するのに役立つと思います。このようなことから、報告文は使えるまとめ方です。

図3 生徒の考えの記述

(3) 授業実践Ⅱ「幻の魚は生きていた」

説明文を読み、構造や内容を理解したことを基にして自分の考えを形成させる単元を構想した。第6、7時においては、読んで理解したことを基にして根拠・理由・主張で自分の考えの形成を図る場面を設けた。

① 【手だて1】について

毎時間の終末に、授業の振り返りを記述させた。第5時の終末の段階では、右図のような振り返りシートが見られた(図4)。

第6、7時では、この生徒の記述を取り上げて「環境を守る」ことに対して考えをもたせる学習場面を設けた。大切な物が失われたり、侵されたりしないようにするためには、現在の環境を変えることが守ることなのか、それとも環境を変えないことが守ることなのかを生徒に問いかけた。その根拠や理由を問うと、生徒は根拠を探したり、理由を考えたりし始めた。

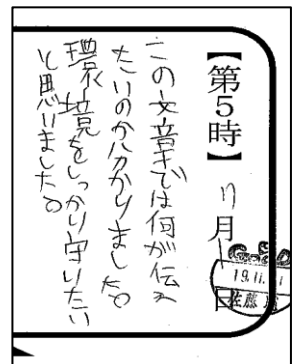


図4 振り返りシート

② 【手だて2】について

授業実践Ⅰで、根拠を本文中から取り上げられない生

徒、主張と根拠をつなぐ理由が書けない生徒、自分の考えた根拠や理由付けが適切かどうか不安な生徒も見られた。そのため、直接書き込むのではなく、付箋に書き込んだ上でワークシートに貼付するように思考ツールを改善した。その上で、根拠・理由・主張で考えをまとめる学習場面を設けた。付箋を活用したことで、自分の考えを根拠・理由・主張で書き分けようとする生徒の姿が見られた。また、必要ではないと感じた付箋を置き換え、別の理由付けを見付けるきっかけとすることができた生徒も見られた。

③ 【手だて3】について

生徒Cは、「二酸化炭素についての環境問題は、僕の考えた問題とちがった」と理由付けの違いを指摘した上で、「一人一人が意識して、行動しないといけないことについては一緒だった」と主張の共通点を指摘した。生徒Dは、「環境問題が引き出されているから（根拠として）具体的に生物にどう影響があるのかを書くといいと思う」と、根拠が書かれていないことに言及し、改善の仕方を具体的に助言した。

最後に、この単元を通して自分の考えがどのように変化したか生徒に記述させた。生徒Eは初発の感想で、「田沢湖で絶滅したと思われていたクニマスが西湖で生きていて、なんだろうと思った。その理由で田沢湖の環境を人が壊して西湖に移り住んだと知ったときは、ちょっとイラっときた」というように自分の考えを表すのに手間取っていた。しかし、単元末では、「最初はなんで環境を壊して、生物のすみかをうばうのかと思ったけど、環境を壊したらもどすのに気の遠くなるような時間と労力が必要で、環境を守ることが大切だということが分かった」と教科書に書かれた内容を根拠として引用しながら自分の考えを記述することができた。

III 研究のまとめ

1 研究の分析

(1) 事前・事後の意識調査結果から

授業実践Ⅰ・Ⅱの前後で、対象生徒に対して4件法で意識調査を実施した。意識調査を全て回答した生徒は27名中26名であった。「国語の授業で自分の考えを話したり書いたりするとき、うまく伝わるように根拠を示すなど、語や文章の組み立てを工夫している」という設問に対して、肯定的な回答の割合が76%から96%へと20%上昇した（図5）。

授業実践Ⅰ事前と授業実践Ⅱ事後の意識調査の平均値の差についてt検定^{*1}を行った。その結果、統計的な有意差が認められた（ $t=-4.74, dt=11, p<.01$ ）。

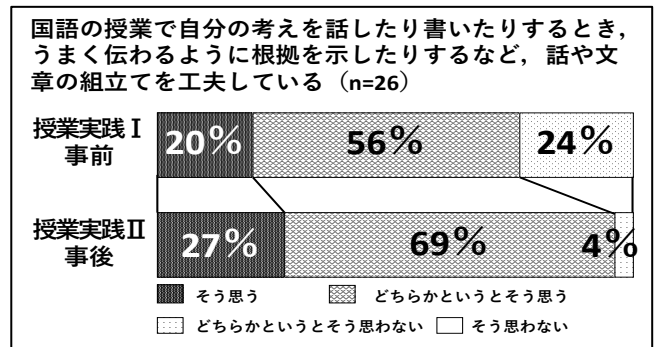


図5 生徒意識調査結果

このことから、国語の授業で自分の考えを話したり書いたりするときも、根拠を示そうとする意識が高まったことが分かる。

また、「理由を考えるとき、今までの学習や知識、経験に関連付けて考えることができたか」と授業実践Ⅰ事後及び授業実践Ⅱ事後で生徒に質問した。すると、肯定的に回答した生徒は、授業実践Ⅰでは19名（73%）、授業実践Ⅱでは23名（88%）と、割合が上昇した。

※1 2回の意識調査の平均値には統計的有意差があるか否かをみる検定

(2) 生徒の記述分析から

授業実践Ⅱ第6・7時において、「環境を守る」ことについての自分の考えを記述させ、分析を行った。

その結果、「環境を守るために現状を変えなければならない」という主張に対して「根拠を挙げている」「理由を記述している」生徒の割合は、92%であった（図6）。

「環境を守る」ことについての意見文		
根拠を挙げている	22/24人	92%
理由を述べている	22/24人	92%

図6 意見文分析結果

2 研究の成果

三つの手だてを講じたことで、自分の主張を支える根拠や理由を明確にする意識を高め、論理的に自分の考えを形成する力の向上が見られた。授業実践Ⅱ【手だて2】で付箋を取り入れて改善したことで、生徒が根拠や理由を記述しやすくなった。また、【手だて3】の検討場面では、よりよい助言を引き出すことができた。

3 今後の課題

意識調査では、根拠を示そうとする意識の向上が見られた。しかし、実際の生徒記述では、一文すべて書き抜いたものや根拠と主張が適切な関係ではないものも見られた。今後、主張に対して根拠を挙げる際に、根拠の取り上げ方を明確に示したり、必要な部分のみを引用したりする学習を構想する必要がある。