

論拠に基づく意見形成につながる評論文指導

—批判的読みによる文章の読解を通して—

長期研究員 小野 桃子

《研究の要旨》

本研究では、明確な論拠に基づいた自分の意見を形成する力の育成を目指した。そのために、生徒が文章を多角的に吟味、検証し、意見形成のための視点を獲得する手だてを講じた。その結果、筆者の主張に追従するだけの意見は減少し、これらの手だてが、論拠に基づく意見を形成する力の育成に効果的であることが分かった。

I 研究の趣旨

次期高等学校学習指導要領では、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」すべての領域において「考えの形成」が重視され、指導事項として設定された。また、各科目の「読むこと」の領域においては、情報の多角的検討の重要性が述べられ、「批判的に読む」^{※1}ことの必要性が示されている。

研究協力校では、教科書の本文に対する意見文を書かせると、根拠などが示せない感覚的な感想や、筆者の主張をそのままぞった文章を書く生徒が多い。その要因は、専門的な知識に基づく筆者の主張に対して、意見形成のための視点が見いだせないことだと考えられる。

本研究においては、批判的思考に基づき、筆者の主張について、「本当にそう言えるのか」という視点から、疑問や反論を見だしつつ検証することを「批判的読み」とする。批判的読みの活用によって、本文について考えを深め、筆者の主張をそのまま受け入れるだけではない意見を形成しようという姿勢を身に付けさせることができると考えた。また、次期学習指導要領では、主張と論拠の関係の理解が新たな指導事項として設定されるなど、論拠^{※2}の重要性が取り上げられている。感覚的な感想を脱した、論理的な意見形成のために、論拠をもって意見を述べることを身に付けさせたいと考えた。

以上のことから、批判的読みを身に付け、活用させることを通して、論拠に基づいた意見形成の力を育成することは、国語科として取り組むべき課題であると考え、研究主題を設定した。

※1 文章に書かれていることをそのまま受け入れるのではなく、文章を対象化して、吟味したり検討したりしながら読むこと

※2 主張がなぜ成り立つかを説明するための根拠と理由付けのことであり、根拠のみならず、主張が妥当な理由付けに支えられていることを示すもの

II 研究の概要

1 研究仮説

評論文指導において以下の手だてを講じれば、論拠に

基づく自分の意見を形成する力が育成されるであろう。

【手だて1】新たな視点を獲得するための批判的読みを活用した授業の工夫

【手だて2】思考過程の可視化と自己の思考に対する客観的視点を生かした意見文の作成

【手だて3】相互評価の実施による意見文の検証

2 研究の内容と実際

(1) 研究の内容

3つの手だてにおいて、批判的読みの視点を共通して用いた。【手だて1】では、文章を読解する際に批判的読みを活用することで、文章に対して疑問を抱かせ、筆者の工夫や文章の新たな価値に気付くきっかけを作る。ここで獲得した疑問や発見を手がかりとして考えを深め、意見を形成させる。【手だて2】では、意見形成における思考の過程を図式化し、意見文の構造を生徒に示す。また、自分の意見に対しても批判的読みを活用し、意見の妥当性を検証させることで、より論理的な意見文の作成を目指す。【手だて3】では、意見文の相互評価を通して他者の考えに対して批判的読みを活用し、妥当な論拠に基づく意見文となるよう改善点の指摘を行わせる。

(2) 授業実践Iの概要

対象学年 第2学年81名（2学級）

現代文「実体の美と状況の美」高階秀爾（10時間）

① 【手だて1】について

新聞投書の内容に対して、批判的読みについて学習する前と後の二度、感想を記述させ、両者を比較させた。また、教科書の本文を読んで疑問点を挙げさせ、その中から「文章の構成、例示、表現等の妥当性に関する検証的な疑問」、「筆者の主張について考えを深めるための探究的な疑問」を、授業の中心的課題として設定した。

② 【手だて2】について

文章を批判的に読むことで抱いた疑問から意見を形成し、意見文としてまとめるまでの思考過程と、意見文の例を「構成確認シート」として図式化して示した（図

1)。このシートでは、思考過程の下に教師が例として作成した意見文を配置した。思考と意見文がどのように対応しているかを確認することで、思考を具体的にどのような言葉で表現するかというイメージをもたせ、文のつなぎ方や例示の方法についても例を示した。また、論理的な文章を書くためには、結論に至る前に自己の思考を批判的読みの視点で振り返り、さらに考えを深めることが必要であることを意識させた。



図1 構成確認シート

次に、「構想シート」を使用して、意見文を作成させた(図2)。このシートは、「構成確認シート」で示した思考過程と同じ要素(本文への疑問、根拠、理由付け、自己の思考への批判的視点)を含むものとした。それぞれの枠の中に考えた内容を書き込ませ、自己の思考を客観視しながら意見文全体の構想を練らせた。



図2 構想シート

③【手だて3】について

相互評価にあたって、「評価シート」を使用した(図3)。

このシートは、B4判用紙1枚に意見文と評価の観点、相互評価の付箋貼付欄、生徒の感想欄をまとめたものである。



図3 評価シート

意見文を書く段階から生徒に評価の観点を意識させ、意見文の内容、評価の観点、評価内容を一度に見直すことができるよう工夫した。評価は2項目について、Aを最も高い評価とするA～Cの3段階で行った。

(3) 授業実践Ⅰの分析

①【手だて1】の分析

批判的読みについて学習する前と後の感想を並べて配置することで感想の変化を見取りやすくし、考え方の変化を実感させることができた。また、検証的課題についてグループで検討することを通して、当初疑問に感じた点は筆者の工夫であったことに気付き、本文の新たな価値を発見させることができた。批判的読みの有用性を生徒に実感させる活動となった。一方、筆者の主張に対する考察を深める探究的な疑問については、個人的な体験

に引きつけて筆者の主張に迫ろうとする姿勢は見られたが、それぞれの体験の共通項を発見したり、本文のテーマに沿って一般化したりするまでには至らなかった。

②【手だて2】の分析

「構想シート」に、批判的読みの活用によって生まれた疑問または反論を提示することと、自己の思考を批判的に振り返ることを明確に位置付けたため、論拠を挙げて自分の意見を述べる生徒が増加した。しかし、批判的読みを活用しようとしたものの、筆者の主張と離れたところで反論を展開したり、提示した疑問と結論の内容が合み合わなかったりしたものも見られた。生徒の感想からは、批判的読みの効果を実感する一方で、自分の思考を言葉にすることの難しさを感じていることが読み取れた。

③【手だて3】の分析

互いの意見文のよさを認め合う活動となったが、文章の問題点の指摘や改善の提案は少数にとどまった。批判的読みを、級友の文章にも活用して評価しようという姿勢が、まだ身に付いていないと感じた。生徒の感想からは、具体的な改善点の指摘がないことに物足りなさを感じている様子も見られた。

④ プレテストとポストテストによる検証

プレテスト、ポストテストは内容読解を問う問題(選択式)と、筆者の主張に対する意見を問う問題(記述式)の2問を出題した。テストの記述問題の分析の結果

	論拠あり	論拠なし		
		根拠のみ	理由付けのみ	両方なし
プレ	34.3%	57.5%	4.1%	4.1%
ポスト	62.9%	22.9%	14.2%	0%

28.6%増

図4 実践Ⅰ テストの概況

は次の通りである(図4)。

プレテストでは、根拠のみを挙げ、理由付けのない意見文が多かったが、ポストテストでは論拠を示して自分の意見を述べることのできる生徒が増加した。論拠がそろわない場合においても、理由付けを挙げていない意見文は減少し、理由付けの果たす役割を理解し、重要性に気付いた生徒が増加したと考える。

しかし、根拠の妥当性に疑問が生じたり、理由付けの内容が不十分だったり、論拠としての適切さについては改善の必要が感じられた。

(4) 授業実践Ⅱの概要

対象学年 第2学年81名(2学級)
現代文 「物語るという欲望」内田樹 (8時間)

①【手だて1】について

実践Ⅱでは、抽象性が高く具体例に乏しい文章を取り

上げ、筆者の主張にあてはまる具体例を挙げさせた。さらに、具体例の妥当性についてグループでの検討を行った。その際、妥当性の検証をしやすくするため、個人的な体験だけでなく、社会的な事象や課題を意識して例を挙げるよう指示した。

② 【手だて2】について

実践Ⅰと同様に、「構想シート」を活用し、自身の思考を批判的読みの視点で振り返らせた。また、実践Ⅰとは異なる2種類の思考過程を提示し、文の構成のパターンを選択できるようにした。構想を2種類立て、より適切な論拠を挙げて書きやすい方を選択して文章にするよう指示した。

③ 【手だて3】について

実践Ⅰで用いた独自の視点の有無に加え、実践Ⅱでは論拠の適切さなど、文章の内容に関する評価項目を加えた。相互評価の前に、学級全体で例文を実際に評価し、どのような文章が改善の対象となるかを確認した。

また、実践Ⅰでは書面での評価に終始したが、実践Ⅱでは、付箋にコメントを記入した後、対話的な活動を取り入れ、評価についての説明と質疑応答を行った。

(5) 授業実践Ⅱの分析

① 【手だて1】の分析

具体例の妥当性の検証をグループで行わせることで、生徒が筆者の主張にあてはまるものとしてそれぞれ考えた例の共通点に気付き、発見した共通項を基に、自分の言葉で筆者の主張をとらえ直そうとする姿が見られた。本文を多角的な視点からとらえることの重要性を実感させ、筆者の主張の奥深さに気付かせることができた。

② 【手だて2】の分析

本文と関連性を有する、適切な論拠を挙げてまとめられた意見文の割合は、実践Ⅰ【手だて2】で書かせた意見文と比較すると、20.8%から77.3%に上昇し、多くの生徒が適切な論拠に基づく意見を述べる事ができた。

「構想シート」を用いて、2種類構想を立てるよう指示したが、生徒は最初に選んだ構成パターンに集中してしまい、時間をかけ過ぎる傾向にあった。そのため、一つのパターンでのみ構想を立て、意見文を作成した生徒が多かった。

③ 【手だて3】の分析

例文を用いて実際に評価を行ったことで、評価の観点を明確に把握させることができた。実践Ⅰでは、グループ全員にすべての観点でAと評価さ

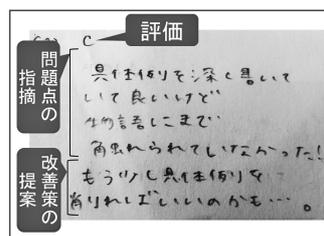


図5 生徒の記述

れた生徒は33名いたが、実践Ⅱでは1名になった。実践Ⅰでは見られなかったC評価も見られ、評価の観点に沿って、意見文の問題点や改善策について具体的に指摘している評価が増加した(図5)。

④ プレテストとポストテストによる検証

実践Ⅱのプレテスト、ポストテストでは400字の意見文作成を課した。採点の結果、根拠と理由付けが共に独自性をもつ意見文の割合は18.5%(プレテスト)から45.9%(ポストテスト)へと倍増した。また、プレテストではほとんどの生徒が個人的な体験を根拠として挙げていたが、ポストテストでは、社会的な事象や歴史的事実などを挙げる生徒がおり、自分の主張に合わせ、適切な根拠を選択しようという姿勢が見られた。

Ⅲ 研究のまとめ

1 研究の成果

今回の研究により、批判的読みが意見形成の手がかりを得ることにつながり、論拠に基づく意見形成に効果的な学習方法であることが分かった。

意識調査では、78.2%の生徒が、今後も批判的読みに使っていきたいと答えた。また、評論を読むときに自分の意見をもちながら読もうとしている生徒の割合は、54.6%(実践Ⅰ実施前)から、87.4%(実践Ⅱ実施後)に上昇した。

生徒が挙げた論拠の内容を、①根拠、理由付けのいずれも本文から引用している「追従型」、②根拠として新たな具体例を挙げて本文と同じ理由付けを行う「根拠独自型」、③本文の具体例から新たな意味を見いだす「理由付け独自型」、④根拠と理由付けの両方が独自のものである「独自型」の4種類に分類した。

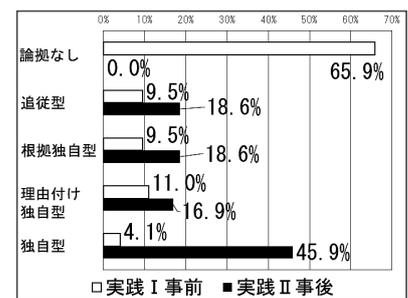


図6 テスト結果の比較

授業実践後には、本文からの引用に頼らない独自型の割合が最も高くなった(図6)。批判的読みを活用することで、新たな視点で本文を検討し、論拠を自分で形成して意見を述べる事ができる生徒が増加したと考える。

2 今後の課題

授業実践Ⅱの事後テストでは、構成に改善の必要なものが見られた。また、相手に自分の意見を理解させたり納得させたりするためには、修辞や語句の選択など、表現の仕方についても学習が必要である。そのため、「書くこと」の領域と関連させた指導が必要であると考える。