

意見文作成における語彙および文型提示の教育的効果

鈴木一史*・内川美佳**

(2013年9月17日受理)

The educational effect of giving words and sentence types when writing an opinion text

Kazufumi SUZUKI and Mika UCHIKAWA

キーワード:意見文, 語彙, 文章作成, 文型,

本研究の目的は、中学生段階の学習者が意見文を書く際に、どのようなことを手がかりにして書き進めているのかという問題意識から、語彙と文型の提示をすることによって書き進めやすくなるのではないかという仮説に則り、そのことをアンケート結果から教育的効果の仮説を検証することである。方法として、今までの意見文作成の先行実践を踏まえた上で、つくばみらい市立伊奈中学生徒を対象にして、意見文作成の授業実践を行った。その際に、語彙と文型を事前に与えることによって、それにそって学習活動を進めた。その後、選択式と記述式のアンケートを採ることにより、学習者の内的変容を探った。分析方法としては、数値分析には因子分析等の統計的手法、自由記述の質的分析にはテキストマイニングの方法の一つである語彙素分析を行った。アンケート結果から見えてきたことは、接続語とそれを含む文型を事前に提示することで、意見文に対する抵抗感が減少していることである。また、学習の前後で学習者の意見文に対する態度が変化しており、教育的効果としては、実際の意見文作成能力そのものとともに、関心・意欲・態度の観点が向上していることが読み取れた。

はじめに

意見文の作成に関しては多くの先行研究があり、追検証するに値する授業実践も多い。管見ながらそれらを見渡したときに、語彙の提示によって文型を規定した方法論が少なく、また、先行研究の分析にアンケート調査が効果的実証的に使用されていない。これらの問題を明確にする意見文作成の授業実践をつくば市立伊奈中学の教諭が行っている。この授業実践を丁寧に記述することで、その含まれる教育的効果が浮かび上がってくると仮定し、語彙と文型の提示に特化した授業実践について、以下に記述する。その結果、学習者がどのような変容を感じているのかについて、授業直後のアンケートと学年末のアンケート調査を行い、それを分析することで教育的効果を計れると考えた。また、語彙の提示については、アンケート調査においても形態素解析の結果などによって有効に授業の質を捉えられると考えている。

*茨城大学教育学部国語教育教室 **つくばみらい市立伊奈中学校

論理的思考力を育てる国語科指導の在り方
—論理の型と学習者間交流による思考の確立に向けて—
内川美佳

1 研究の動機と目的

日頃の実践の中で「テストの答えが分かれば理由なんてどうでもいい。」「理由を考えるのも、それを説明するのも面倒。」と、表現することや考えることを拒絶してしまう生徒が多いと感じていた。学習指導要領改訂の経緯に、「OECD（経済協力開発機構）のPISA調査など各種の調査からは、我が国の児童生徒については、例えば、思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題に課題」があるとされ、このような傾向は本校の生徒に限ったことではないことが分かる。

このような現状を踏まえ、平成20年度の学習指導要領において「思考力・判断力・表現力」を育成することが明示された。また、各教科における言語活動が重視され、『言語活動の充実に関する指導事例集【中学校版】』では、「各教科等においては、国語科で培った能力を基本に、それぞれの教科等の目標を実現する手立てとして、知的活動（論理や思考）やコミュニケーション、感性・情緒の基盤といった言語の役割を踏まえて、言語活動を充実させる必要がある。」とある。これらからも、国語科が担う役割が大きくなっていることが分かる。特に、「各教科等において、記録、要約、説明、論述といった学習活動に取り組む必要がある」ともあり、国語科における書くことの指導の充実は必至である。記録、要約、説明、論述などの活動を行うには、自分の考えの筋道や、考えて得られた結論を表現するために、論理的に考え、それを書く力が必要となってくる。つまり、国語科において論理的に思考し、書く力を育てる指導をしなくてはならないということになる。

ただし、このことは現在になって突然生じた問題ではない。国語教育の歴史において、作文指導と思考力の育成に関することは過去にも論じられている。作文指導の目的・意義について輿水(1984)は、「作文は思想形成である、作文活動は思考であるというところに、作文教育の根本的な意義・価値が見出される。それだから、それは、知識を求めるというよりも、それについて考える、それをそしゃくし、それをマスターする場合に、不可欠の活動だと言うことになる。学習能力の作文というのは、そのことである。」と述べている。これによれば「作文」＝「思考形成」ということになる。したがって、国語科で培った能力を論理的な表現を伴う学習活動に結びつけるためには、作文、特に論理性を必要とする意見文を中心とした指導を行うことにより、生徒の論理的思考力を育てることができるということになる。

また、論理的思考力や論理的表現力は、何かを相手に伝えるときや何人かである結論を導き出そうとするときに必要となってくる。必ずそこには他者が存在する。教室の生徒にとって最も身近な他者は友達である。そこで、単元計画の中に交流を意図的に取り入れることにより、自分の考えを「友達に伝える」という他者意識や目的意識をもたせて活動に取り組ませることができ、さらに、実際の交流場面では、互いの考えや情報を論理によって整理したり関連づけたりすることができ、考えを深めたり広げたりすることにつなげることができる。特に、書くことが苦手な生徒は書くこと以前に、書くための材料を論理的に整理したり、それらを論理的に組み立てたりすることが困難である場合が多い。そこで、交流を通して、情報整理の手順、情報を関連づける方法、それらを論

理的に組み立てる方法を確認できると考える。

以上のことから、各学年の発達段階に応じた論理的思考力を、論理の型の提示や文章作成過程における学習者間交流を通していかに育てていくかを追究していきたいと考え、本主題を設定した。

2 先行研究の検証

論理的思考とは何か。井上（1998）は次のように述べている。

- (1) 形式論理学上の諸規則にかなった推理のこと（狭義）
- (2) 筋道の通った思考、つまりある文章や話が論証の形式（前提－結論、または主張－理由・根拠という骨組み）を整えていること
- (3) 直感やイメージによる思考に対して、分析、総合、抽象、比較、関係づけなどの概念的思考一般のこと（広義）

心理学や数学教育などでは、(1)の形式的推論という意味に限定して使われることが多いが、国語科や社会科では(2)や(3)の意味で使われることが多い。

本研究では、(2)と(3)の立場を取る。

つまり、論理的思考力とは、考えの筋道を「前提－結論」「主張－理由・根拠」と言うように整える力、ある対象を分析したり比較したり関連づけたりする力を表す。

3 先行実践の分析

3. 1 実践の実際

論理的思考力を育てるための作文指導においては、論理の型を提示することや、学習者間交流を通して、他者の視点から根拠や論理展開が適切であるかどうかを吟味する活動が重要であると考えられる。

以下の実践（井上他(2012)）では、説得力のある文章を書くために主張や根拠となる事実・事柄を明確にし、反論の先取りを入れるなど、論理の型が明確にされている。また、グループでの意見交換や相互評価が取り入れられており、論理的思考力を育てる作文指導のステップを踏まえた実践であると考えられる。

よって、この実践を分析することにより論理的思考力の育成に必要なプロセスを導き出すとともに、効果的な授業プログラムの開発へつなげたい。

単元名 「僕の思い、君に届け」－根拠を明らかにした主張文で、後輩にアドバイスする

実践者 岩上賀子

対象学年 中学校第3学年

目標基準を踏まえた指導計画（6時間）

- ① 例文から、主張文を述べる論理の型を分析し理解することができる。（0.5時間）
- ② 後輩に伝えたい自分のアドバイス(主張)を決めることができる。（0.5時間）
- ③ 主張を裏付ける具体的な事実を基にした根拠をあげることができる。（1時間）

- ④ 反論の先取りをしたり、類似例や実例をみつけたりして自分の主張を補強できる。(1.5時間)
- ⑤ 自分の主張を、構成メモをもとに論理の展開に工夫した主張文として書くことができる。(1時間)
- ⑥ キャッチコピー的な題名をつけることができる。(0.5時間)
- ⑦ 相互評価に基づき、根拠や論理の展開を見直し修正することができる。(1時間)

3. 2 課題設定の分析

部活動引退後の3年生が、受験勉強に取り組む自分の体験や日常生活の中から後輩たちにアドバイスを送るといふ、相手意識、目的意識を明確にすることができる課題である。主張や根拠を自分の経験に即して考えることができるため、多くの生徒が意欲をもって取り組める課題であると思われる。しかし、授業者自身が「今回の主張は、自分の体験を根拠にして説得力を増すようにしたが、新聞や本、インターネット等からたくさんの情報を収集したり整理したりして、必要な情報を得る能力を使って主張文を書くことにも取り組んでいきたいと思う。」と述べているように、経験を中心とした根拠になりがちで、根拠を裏付けるために社会的な事実やデータを収集するような活動には発展しにくい。[第3学年]「B書くこと」ア「社会生活の中から課題を決め、取材を繰り返しながら自分の考えを深め」という点では、社会的事象に関する生徒の考えの深まりや広がり求めにくい課題であると思われる。

3. 3 学習者間交流の分析

文章構成メモに主張や根拠を記入していく段階で、グループでの話し合いが組み込まれている。授業記録の中に、「グループでの話し合い後は、急いで書き始めたり、修正をしたりする生徒が多かった。生徒間で話し合うことで、助言されたり他の生徒の書き方から学び取ったりでき」とある。また、反論の先取りを考える場面でも、グループの形態を取ることで、「悩んだり迷ったりしたりした時は相談し合い、長い時間停滞してしまう生徒はいなくなった」ということから、文章作成過程において話し合いが生徒の思考を促す有効な手段であると考えられる。

3. 4 根拠と裏付けの必要性

「主張を裏付ける具体的な事実を基に根拠をあげる」活動で、「なぜこんなアドバイス(主張)をするのか、相手をなるほどと思わせる根拠がなければ説得力は生まれにくい。自分の体験を基に熱く語れる主張とその根拠を文章構成メモに書こう。」と指示をしている。前述の通り、事実やデータを収集して説得力をもたせると言うよりも、経験を基にして読み手の心情に訴える主張文であると言える。筆者の経験は読み手の心情に訴え、説得力ある文章を書くために必要な根拠の要素の一つである。しかし、裏付けがないと主観による価値判断に陥りがちである。論理的思考力を育てるためには、経験を根拠とする上でも、その裏付けとなるものが必要であるだろう。

3. 5 論理の型の有効性

主張文を書く上で、「主張」「根拠」「反論の先取り」の三要素を必ず入れることを条件としている。加えて、「類似の事例」「事実、証言、事例」「主張の確認とまとめ」と論理の型を提示している。それらが「文章構成メモ」として1枚のワークシートとなっているため、学習者は見通しをもって学習に取り組むことができる。また、構成メモの順番通りに書いていけば、型に従った論理的な主張

文が完成するようになっている。この方法は学習者の負担が少なく、かつ、論理の展開が明確になる方法である。ただし、この型に当てはめることが、必ずしも説得力のある文章となるとは限らない。発展的な学習として、段落構成を学習者が検討できる余地を残してもよいと思われる。

3. 6 推敲, 相互評価の分析

文章構成メモの検討や推敲の時に、グループでの意見交換や相互評価を行っている。内容面と表記面に分けて指摘し合い、字の間違いや分かりにくい表現を訂正している。授業記録からは、具体的にどのような方法で推敲したかが分からないが、「推す」「敲く」の通り、単純な誤字脱字の確認に終わらない視点が必要である。

4 実践の構想

4. 1 構想にむけて

国語科において論理的思考力を育てるためには、学習者が日頃無意識的に使っている論理語彙や論理構造を意識させることが必要となる。例えば、「だから」などの論理語彙は小さな子どもでも日常的に使っている。しかし、「AだからBだ」と言うとき、本当にAがBの理由になっているか、AはBの理由として適切か、またその裏付けは何か、などを意識してはいない。文法の学習で、「だから」は因果関係を表す順接の接続詞であると学習しても、それは文法上の知識であって論理構造を考えるとところまでにはいたらない。そこで、論理の型と共に論理語彙を提示し、その語を使用するときの論理構造を意識させる必要がある。

また、論理的思考力は、自分の考えの適否、その理由や根拠となる事柄の分析、他者の考えとの比較などを通して育てられる。しかし、学習者の発達段階を考えると、自分の考えを客観化・相対化することは簡単なことではない。そこで、自分の考えを客観的・相対的に判断できる存在＝他者の存在が必要となる。つまり、学習者間交流が必要となる。

以上のことから、論理の型と論理語彙の提示、学習者間交流の二つに重点を置いた作文指導の実践について構想していく。

4. 2 学年をまたがる論理

学習指導要領の「各学年の目標及び内容の系統表」を、各指導事項の中でも論理的思考力を育てる上でポイントとなる事項について整理した。(資料1) また、それぞれの指導事項に系統性をもたせ、論理的思考力を段階的に身に付けさせるための具体的な指導事項を、取材における「読みの視点」、構成における「論理操作」「論理語彙」、記述における「理由のカテゴリー」、推敲における「推敲の視点」、交流における「交流の話題」として示した。

例えば、第1学年で学習する「論理語彙」の「なぜなら」は、小学校で使っていた「理由は」などに代わる語である。これを継続して使うことにより、「なぜなら」という語彙と共に、「なぜなら」を使用するときの論理的な概念も定着する。また、第2学年の「もし」を、第3学年で「もっとも」に置き換えて学習することで、語彙を増やし、使用する語がレベルアップされるだけでなく、それぞれの語が条件を表すものだという概念も生まれる。

このように、発達段階に応じた具体的な指導事項を明確にし、継続して指導していくことにより、段階的に論理的思考力を育て、定着させることができると考えた。以下は、資料1をもとに論理的

資料1 論理的思考力, 表現力を育てるための系統表

	1 年	2 年	3 年
課題設定	日常生活	社会生活	社会生活
取材	・ 相手意識, 目的意識		
	本, 新聞, テレビ 情報通信ネットワーク	図書館 公共施設	自力取材
構成	<読みの視点> ・ 個別的な意味 ・ 要旨	・ 抽象的な概念 ・ 具体例 ・ 書き手の目的・意図	・ 語句の効果的な選択 ・ 論理の展開
	材料の分類・整理 <論理操作> ・ 比較 ・ 分類	立場の明確化 事実・事柄の明確化 ・ 選択 ・ 推論	・ 検討 ・ 評価
	段落の役割 <論理語彙> ・ なぜなら ・ 第一に, 第二に ・ しかし ・ このように	構成の工夫 ・ 例えば ・ たしかに ・ 一方 ・ もし	適切な構成 ・ なるほど・あるいは ・ もっとも ・ したがって
記述	考え・気持ち←根拠 <理由のカテゴリ> ・ 自分の体験 ・ 他人の体験	事実・事柄 意見・心情 ↑ 説明, 具体例	資料の適切な引用 その他複数のデータ
		描写の工夫	論理展開の工夫 説得力のある文章
推敲	表記 語句 叙述	語句 文 段落相互の関係	全体 ・ 論理の適切さ
	<推敲の視点> ・ 主述の関係 ・ 一文の長さ ・ 接続の関係 主張—理由 原因—結果	・ 段落相互の関係 ・ 段落の長さ ・ 接続の関係 対比, 選択	
交流	題材のとらえ方 根拠 ↑ 意見 参考	構成 材料の活用 ↓ 意見 助言 考えの拡大	論理展開 表現 ↑ 評価 考えの深化
	<交流の話題> ・ 材料の分類・整理 ・ 根拠	・ 材料の選択 ・ 構成	・ 語句の選択 ・ 論理の展開

思考力を育てるための具体的な手だてを構想したものである。

① 課題設定

第1学年は日常生活，第2，3学年は社会生活から課題設定する。課題設定で重要な点は，第一に，学習者が相手意識，目的意識をもって取り組めるものであること，第二に，様々な立場からの意見が想定され，観察・分析・比較の過程で，考えを広げたり，深めたりすることが可能であるもの，第三に学習者が意欲的に取り組めるものであることと考える。

学習者の実態により，課題の具体，抽象の度合いや提示の仕方は変わってくるが，あくまでも論理的思考力を育てるための課題である。「主張—理由—根拠」の論理展開が可能で，根拠の裏付けとなる事実やデータを求められるものでなくてはならない。特に，第1学年は日常生活が課題であり，根拠も経験に基づくものとなるため，それを裏付ける事実やデータを（生徒に提示する，しないにかかわらず）指導者が準備できる課題でなくてはならない。逆に，第2，3学年は社会生活が課題であるため，学習者が興味関心をもちにくい。社会生活と関連するもので，自分のこととしても捉えやすい課題を設定する必要がある。課題の例，及びその単元構想は後述する。

② 論理の型の提示とワークシート

資料2 第1学年のワークシート

資料1をもとに，系統性をもたせた学年別のワークシートを作成した。

第1学年は自分の主張を，根拠を明確にして書くことが中心であるため，「a 主張→b 理由→c～e 根拠→f 結論」の型を提示した。それぞれの枠には接続語を記入しておき，それぞれの段落の関係を意識できるものにした（資料2）。

資料3 第2学年のワークシート

第2学年では第1学年の要素に加えて，根拠として挙げた事柄に対応する反論を想定するため，反論を先取りできる枠を設け，それぞれの枠の中に「たしかに」「一方」の論理語彙を提示した。（資料3）

ワークシートの上段は，学習の系統性を明確にするため，第1学年のものと同様である。ただし，順序を表す語は表記していない。それは，根拠の軽重に合わせてc～eの根拠を並べ替え

資料4 第3学年のワークシート

三年 組 番 氏 () ()

テーマ
茨城県を「県産力産ランキング」の順位から脱出させよう。

a 自分の立場
県産力産を上げるために、食品の宣伝、開発をせよ。

b 理由
「なぜなら」
B級グルメの開発や、各産品のブランド化を、地域の「食品購入意欲度」が上昇しており、「食品購入意欲度」が「県産力産ランキング」を上げることに因であるから。

根拠
秋田県横手市の産品購入意欲度は、5年前に比べて上がったが、「横手焼きそば」が「ブランド」に選ばれ、県産力産を押し上げた。5年前にはなかった。

事実
横手市は「横手焼きそば」を含む産品のブランド化や食品の開発、販売などの手段として、平成25年度は約10億円を計上している。また、豊前県産物は、B級グルメの開発を計上しており、平成25年度から年間10万円の予算を組んでいる。

データ
北海道の「白い恋人」産地の「おたがひ」をおみやげとして土産を準備することができると考えた。また、おたがひがあるだけでなく、空路におみやげとして買ったこともあり、土産を準備している。

体験
北海道の「白い恋人」産地の「おたがひ」をおみやげとして土産を準備することができると考えた。また、おたがひがあるだけでなく、空路におみやげとして買ったこともあり、土産を準備している。

☆総論展開に矛盾、乖離はないか

「したがって」
食品の宣伝、開発をせよと、新しく設備を整えるだけでなく、現在ある地域の農産物、水産物を利用して、茨城県の県産力産を上げるべきである。

☆争柄に
成か
やすい構
成か
対
成
成
成

☆争柄に
成か
やすい構
成か
対
成
成
成

☆争柄に
成か
やすい構
成か
対
成
成
成

話の構成
基本プラン
A
B
C
D
E
F
G
H
I
J

対
成
成
成

ることを可能にするためである。また、第1学年では、a~fを順に並べて意見文を書いたが、第2学年では発展的な学習として、段落構成を考慮することができるよう「話の構成」の枠を設けた。「基本プラン」としてa~jを順番に並べたものを提示し、学習者の実態に合わせて活用できるようにしてある。

第3学年では、第2学年の枠に論理展開を検証するためのチェック欄を設けた。(資料4) 検証の具体的な観点については後述する。また、「話の構成」の枠を増やし、複数のプランから選択できるようにしてある。

これらのワークシートはすべての枠を埋めなくてはならないというものではない。課題や取材内容によって必要な枠だけ使用すればよい。また、取材の段階で付箋を活用し、ワークシートに付箋を貼るという方法で学習者の負担を軽減することも可能である。単元計画や学習者の実態に応じて臨機応変に活用できるものである。

③ 学習者間交流

学習者間交流は、主に取材、構成、推敲の段階で取り入れる。

取材、構成では、多くの材料をもとに自分の意見を決定する、論理を磨くという目的で行う。取材の段階で交流を取り入れることで互いの材料を共有し、様々な観点から考察した上で自分の意見を決定することができる。また、論理的に思考することが苦手な学習者は、材料の比較や分類が難しく、自分の意見をもつことができなことが予想される。交流を通して比較の視点や分類の仕方を知る、あるいは、すでに比較、分類されたものから意見をもつことが可能になる。構成では自分とは異なる立場の意見を想定しなければならないため、客観的な視点が必要となる。意見が異なる、

あるいは、意見は同じだが理由や根拠が異なるものを互いにぶつけ合うことで論理が磨かれていく。さらに、プレゼンテーションなどの発表の場を設けることで、身近な場面での相手意識、目的意識が高まり効果が上がると考えられる。

推敲では、論理の検証、使用語彙の吟味を目的に行う。推敲は大人でも難しく、まして、自分の文章であれば誤字脱字の訂正、主述の関係の確認に終わってしまうことが多い。そこで、文章を客観的に検証する観点が必要となる。検証の観点は以下の通りである。

【根拠が適切かを検証する観点】

- ・評価、批判を表す言葉を使っていないか。
- ・具体的な例が示されているか。
- ・具体的な数値が示されているか。
- ・データが最新のものであるか。
- ・信用できるデータであるか。

【段落構成を検証する観点】

- ・段落の役割が明確か。
- ・事実と意見が区別されているか。
- ・主張－理由－根拠のつながりが明確か。
- ・根拠となる事柄と反論が対応しているか。

これらを踏まえて互いの文章を読み合うことにより、論理の適切さを他者の視点から検証することが可能になり、推敲が誤字脱字の訂正に終わることがなくなる。

また、発展的な学習として、ワークシートに提示されている論理語彙をそのまま用いた方がよいのか、削除あるいは他の語に置き換えた方がよいのかを検討させることもできる。

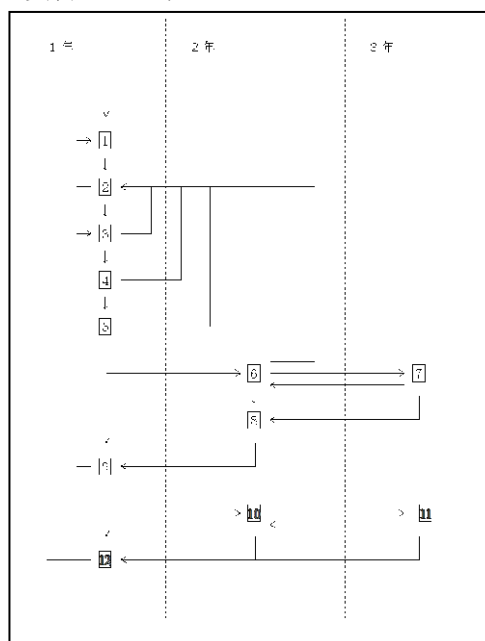
④ チャートの活用

資料1をもとに12の学習段階を設定し(資料5)、チャート(資料6)を用いて意見文を作成する。

資料5 12の学習段階

	1年	2年	3年
1	1 課題についての材料を準備する ・本・新聞・雑誌 ・インタビュー ・自分の体験 ・他の人の体験	・既読の事実 ・過去の事実	・自力取材 (インタビュー、アンケート、現地調査 など)
2	2 材料を整理する ・マインドマップ ・フローチャートによるグループワーク		
3	3 自分の立場を調べる ・理由を挙げる ・自分の立場から考える	・既読の立場から考える	・読者の立場から考える
4	4 理由を交える立場を挙げる ・自分の体験 ・他の人の体験	・既読の事実 ・過去の事実	・自力取材 (インタビュー、アンケート、現地調査 など)
5		・獲得として受け取れた事柄 にも関するプラン(反論)を 考える	
6		価値を提示する ・根拠となる事柄と理由の列挙	
7		・類似の事柄が読み書きを整理して考える	
8		語の整理(「詳細」をまとめる)	
9		語の整理を調べる	
10			単語を整理する
11	11 推敲する ・材料の整理・整理 ・根拠	・材料の整理 ・根拠	・理由の整理 ・論理の展開

資料6 チャート



る。

意見文作成にチャートを用いるポイントとして鈴木(2004)は、「ひとつは生徒が意見文を作成

していく段階が明確なこと。もうひとつは、各段階で躓いた場合の手当としての複線が設けられていることである。」と述べている。チャートによって学習進行状況を可視化することにより、自力で学習を進められる。

また、自己評価、相互評価の視点も明確になる。自分がどこでつまづいているかを確認できるため、学習者自身の力で克服しやすく、指導者もその場で評価し、次の学習にむけての個に応じた指導が可能になる。

⑤ 定着のための活動

単元の終わりに他の課題で意見文を書く活動を設定する。取材のために十分な時間がとれない場合は、指導者が事実やデータが分かる資料を提示することも一つの方法である。あるいは、他の単元を学習した後に、まとめとして意見文を書く活動も有効であると考え。チャートは1から12までの学習が循環する形になっているため、どの段階から始めても学習を進めることができる。ワークシートを用い、チャートに従って書くことで、ある程度は自力で書くことができると考える。

また、他の教科・領域で意見文を書くときにもこのワークシートとチャートを活用することで定着を図ることができると考える。

5 授業実践内容

5.1 生徒の実態

平成24年度の県学力診断テストの結果を見ると、本校の第1学年国語科の平均正答率が73.0%であるのに対し、書くことの平均正答率が65.7%となっている。設問ごとに見ていくと、「自分の考えをまとめて書く力」は県平均比-21.3%、「具体的な内容をまとめて書く力」は-14.5%である。作文問題以外でもPISA調査同様、記述式問題の無答率が高く、書くことに対して抵抗をもっている生徒が多いことが分かる。

事前のアンケート調査の結果では、作文が「好き」と答えたのは全体の17%の16名、「作文を書くことに自信がある」と答えたのはそのうちのわずか4名であった。作文が好きな理由として、「字を書くのが好き」が13名と最も多く、直接、表現に関わるものではなかった。作文が嫌いな理由として最も多かったのは、「書く内容が思いつかない」、続いて「書き出しが思いつかない」、「書く順序(段落構成)が分からない」となっており、作文に苦手意識をもっている生徒が非常に多く、苦手意識は、書く内容、書く順序、書き出しの不明瞭さからきていることが分かる。

このような現状から、書く内容(材料)をもつこと、書き出しを含め、どのような段落構成で書けばよいのかについて考える手立てが必要であると考えた。

5.2 第1学年「ニュースの見方を考えよう」(東京書籍)における実践

本単元は、本来、「読むこと」を中心目標とする単元であるが、単元を貫く言語活動として、「ニュースを見るときに最も気をつけることは何か」という課題で意見文を書く活動を設定した。最終的に意見文を書くことを目的として読むため、自ずと筆者の主張や理由、根拠は何かを探しながら読むことになる。

意見文を書くという視点で考えると、生徒自身が全ての材料を集める必要がなく、文章の読むこと自体が取材となる。根拠についても、筆者が挙げているものをそのまま引用したり、自分の体験を具体例として挙げたりする程度で済むため、生徒の負担や意見文を書くまでの時間をかなり減らすことができる。特に、ここでは、次の「根拠を明確にして書こう」(東京書籍)の準備段階として、筆者の主張の仕方や、根拠

の挙げ方を読みながら理解させると共に、意見文を書くまでの負担を減らすことにより、根拠の挙げ方、ワークシートの使い方、原稿用紙への記述の仕方を練習、確認させることを中心に行った。

意見文を書くといっても、事実上は本文の再構成である。本文の内容に加え、自分の体験を根拠として挙げたとしても、ワークシートの記入はそれほど困難な作業ではない。日頃、書くことに対して苦手意識をもっている生徒も、本文の引用や、他の生徒からのアドバイス、教師の支援のいずれかにより記入することができた。

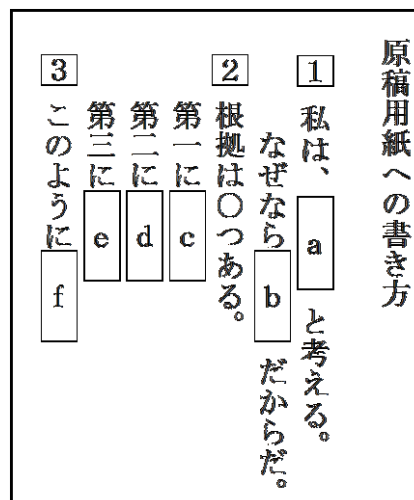
次に、原稿用紙への記述である。ある程度書くことが得意な生徒は、ワークシートを見ながら原稿用紙に記述することは、

それほど難しくない。しかし、実態調査で「書き出しが分からない」と答えている生徒が多いことから、それらの生徒にとって、ワークシートをもとに原稿用紙に記述することは難しいと予想される。そこで、「原稿用紙への記述の仕方」として、書き出し

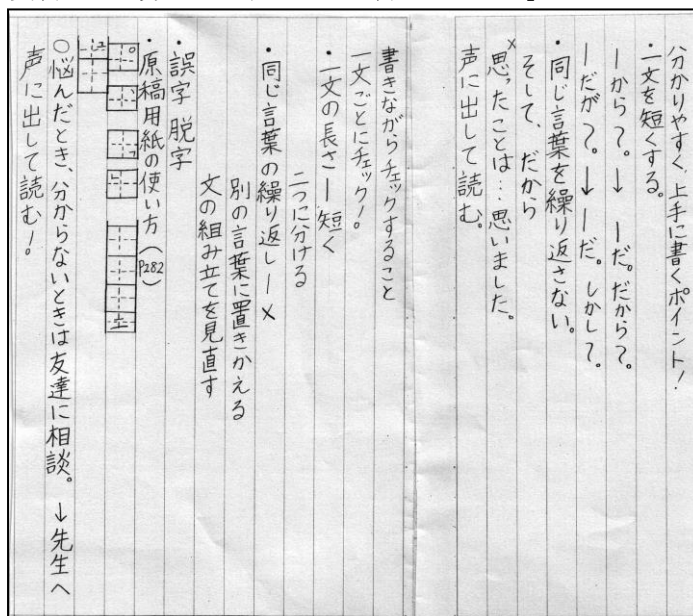
を含めた記述の型を提示した。(資料7)これは、ワークシートを活用できるよう、ワークシート中のa～fに記入したものを、同じ記号の欄に入れて記述すればよいものとなっている。また、「分かりやすく、上手に書くポイント」や原稿用紙の使い方を確認することで、(資料8)記述の仕方でも迷い時間を浪費することがなかった。

以上のように、ワークシートの活用、原稿用紙への記述の仕方を確認することにより、ほとんどの生徒は意見文を書くことへの苦手意識を幾分克服した状態で、次の「根拠を明確にして書こう」の学習に臨むことができた。

資料7 記述の型



資料8 「分かりやすく上手に書くポイント」



5.3 1学年「根拠を明確にして書こう—校舎を改築する時に優先すること—」における実践

① 取材におけるグループ活動

取材におけるグループ活動は、大きく二段階に分けて行った。

第一段階は、テーマについて、自分の立場を決定するものである。事前にテーマを予告し、日常の学校生活において不便だと感じていることや、改善して欲しいと思うことを探しておくように指示した。一人一人が校舎改築の時に優先したいことや理由をノートや付箋に書き出し、その後、4人1組となって互いの意見を確認した。一つの結論を導き出すことが目的ではなく、互いの意見を交換し、自分の立場を決定するための参考にすることが目的であるため、「何でそう思ったの」、「それは考えつかなかった」など、自

由な雰囲気意見で意見を述べ合い、最優先事項を何にするかを考えていた。また、自分の意見を明確にもてず、ノートや付箋に何も書き出すことのできなかつた生徒も、この話し合いによって自分の立場を決定することができた。

第二段階は、根拠を磨くためのものである。同じ立場の生徒が3～4人1組となるよう、教師側で意図的にグループを編成した。前述の「根拠が適切かを検証する観点」を基に、有効な根拠とはどのようなものかを確認した上で根拠の検討を行った。生徒は、根拠に客観性をもたせられるように、グループごとにアンケートを行ったり、自分たちの体験を洗い出したりしていた。次時に、プレゼンテーションを実施することを予告していたため、中には、インターネットや図書資料を活用して情報を収集し、話し合いに臨む生徒もいた。前時のテーマ決定の際には異なるグループに所属していた生徒が集まっているため、異なる立場の意見を想定して、「プレゼンテーションの時に、他のグループに負けないような根拠を考えよう」と意欲的に活動していた。

② 取材、構成のためのプレゼンテーション

他の立場を取る生徒から質問されたことや、他のグループから収集した情報をもとに、自分の主張を見直したり、根拠を再検討したりすることを目的に1時間で行った。

まず、プレゼンテーションの準備として10分程度の時間をとった。準備として行うことは主に二つある。一つめは、ホワイトボードにグループとしての立場、理由、根拠のキーワードを記入し、発表内容を確認することである。二つめは全員が発表するため、グループ内で発表順を決定することである。全員が発表者となり、発表者でない時は、他のグループのプレゼンテーションを聞く。発表と質疑応答で5分、それを4回繰り返す。他のグループの発表を

資料9 プレゼンテーションの様子



聞くとときには、同一グループのメンバー同士が一緒にならないようにすること、個人レベルでは、必ず異なるグループの発表を聞くことを条件とし、その範囲内で自由に行き来し、情報収集を行う。このような方法をとることで、ほぼ全てのグループの発表から情報を収集することが可能になる。(資料9)

日頃、発表することが苦手な生徒も、グループで練り上げた根拠であることから自信をもって発表することができた。また、聞き手となった生徒も、「根拠が適切かを検証する観点」を基に各グループで根拠を練り上げているため、自分と異なる根拠を挙げているグループに対して積極的に質問したり、矛盾点を指摘したりしていた。

プレゼンテーション後、さらにグループでの話し合いの時間を設けた。これは、前時のグループでの話し合い同様に、根拠を磨くことが目的である。この時間を設けることにより、プレゼンテーションの際に、質問に答えられなかったり、根拠の甘さを指摘されたりしたグループは根拠の見直しを行うことができ、同じ立場であっても、異なる根拠の方が有効であることに気付いたグループは、根拠を変更したり、他のグルー

プの意見を参考に根拠を補強したりすることが可能となる。また、根拠が固まっているグループは、より説得力をもたせるためにどのような構成で説明したらよいか、次時の学習につながる活動ができた。

③ 構成におけるチャート、ワークシートの活用

前時までに集めた材料の中から、自分の立場に説得力をもたせることのできる根拠を選び、ワークシートに記入しながら構成を考えた。ここでは、今までグループで検討してきた立場や根拠を、一人一人の生徒が見直すことができるよう、個別活動とした。それにより、グループ活動では、自分の意見を主張することが苦手な生徒や、友人の意見に流されがちな生徒も、集めた材料を整理しながら自分の考えを明確にし、表現することにつなげることができると考えたからである。個別で学習を進めていく上で、単元の始めに配付した学習チャート(資料 10)の活用の仕方を確認した。自分の立場を再度検討する際、グループ活動で挙げられた意見をチャートに従って見直すことで、復習の立場や根拠を、同一の観点で整理したり、見直したりすることができる。実際、この時間を設けることにより、グループ活動の時とは異なる立場をとった生徒もいた。

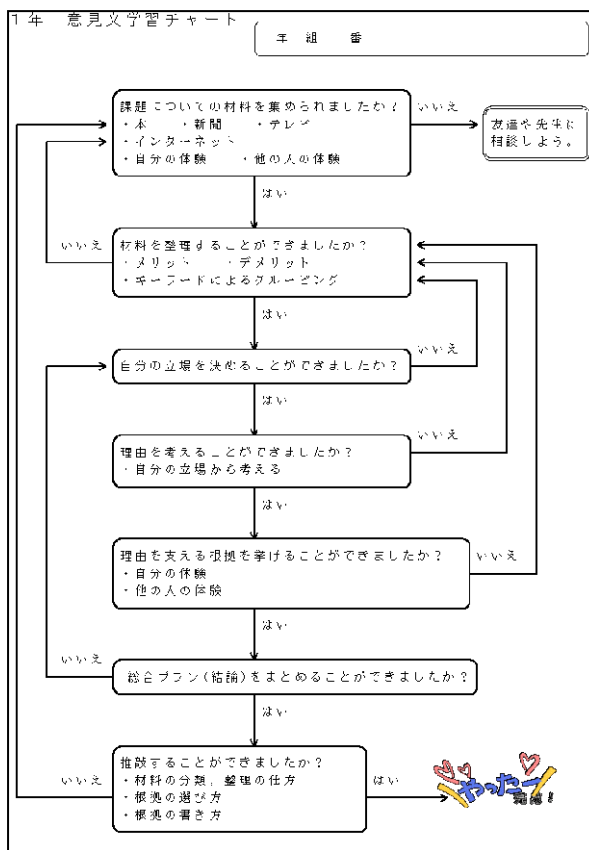
チャートを活用して立場や根拠を見直した後、ワークシートを用いて構成をしていく。前述の通り、ワークシートには論理の型と接続語を提示しているため、グループでの話し合いの時に使用した付箋を貼ったり、プレゼンテーション等で検討した根拠を記入したりするだけであるため、書くことが苦手な生徒も抵抗なく記入することができた。根拠は、「事実」「データ」「体験」の三つを挙げるようになっているが、体験がなく事実が二つになったり、事実と体験の二つだけになったりなど、全てを挙げるできない生徒もいた。全て挙げられるのが理想的ではあるが、生徒自身が納得できない根拠を無理に挙げるよりは、自身が根拠として適切であると判断することの方が重要であるため、根拠の数よりも内容が重要であることを説明し、三つ挙げなくてもよいこととした。

ワークシートの「総合プラン」の部分をもどのように書いたらよいか分からないという生徒もいたが、全体のまとめとして「自分の立場」を詳しく説明するように指示したところ、生徒間で相談しながら記述することができた。

④ 意見文の記述

前単元の「ニュースの見方を考えよう」において、記述の型を提示して記述の仕方を確認していたため、全ての生徒がワークシートをもとに原稿用紙に意見文を書くことができた。日頃、書くことを苦手としている

資料 10 学習チャート



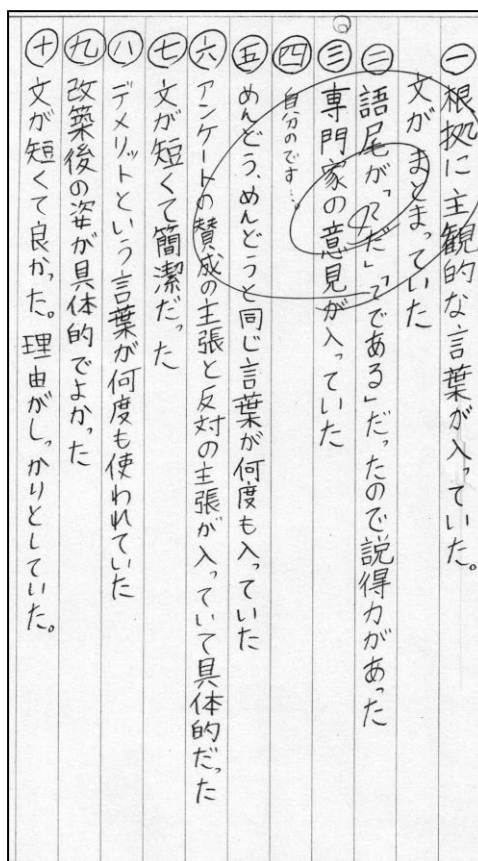
生徒も、記述の型とワークシートを照らし合わせながら、黙々と活動することができた。事前に、書き終わった後は相互評価することを知らせておいたため、「どのような言葉を選んだら分かりやすくなるだろうか」と辞書を片手に言葉を探するなど、相手意識をもって記述することができていた。

書き進めていく中で、「ワークシートに提示された接続語では文をつなげにくい」、「根拠をワークシートの順序と入れ替えて書きたい」という生徒が出てきた。接続語はあくまでも、生徒の思考の手助けをするためのものである。辞書等で用例を確認したり、周囲の生徒の意見を求めたりした上で、より適切だと考える接続語を用いて表現するよう指導した。また、根拠の順序についても同様である。第1学年では、段落の役割が明確になるよう、型に従って記述させているが、第2学年からは、学習指導要領に「自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にして、文章の構成を工夫すること」とあることから、第2学年のワークシートには、構成を検討する欄を設けている。より説得力のある意見文を書こうとする意欲のある生徒から、このような声が出てくるのは当然のことであり、発展的な学習として取り扱うべきものである。そこで、個別指導により、段落相互の関係を踏まえ、順序を入れ替えることによる効果を検討させた上で、記述につながられるようにした。

⑤ 推敲

前述の「根拠が適切かを検証する観点」を確認し、根拠を中心に推敲を行った。個々に自分の意見文を推敲した後、座席の近い4人でグループを編成し、互いの作文の改善点について話し合った。国語の得意な生徒が一方的に指摘することにならないよう、互いの文章を読んで、分かりにくいところは誰が読んでも分かるようにすることを目標とした。「誰が読んでも」ということを目標とすることで、文章の読み取りが苦手な生徒が、「このへんの意味がよく分からない」とつぶやくと、「どこが?」「○○という言葉を使えば分かる?」などと質問しながら、より分かりやすい文章にし、読み手に理解してもらおうとする姿勢が見られた。

資料 11 各意見文へのコメント



また、根拠以外でも、文法上の誤りや原稿用紙の使い方などについて、「理由を書いているんだから、文の終わりは『から』にするんだよ。」「一番上のマスには、句読点は書かないんだよ。」と指摘し合い、記述する上での基本的なことも確認しながら活動していた。

互いの文章を読み合いながら推敲することで、他者の視点から自分の根拠や表現の仕方を見直すことができ、さらに、同じグループの生徒の表現の仕方を参考に、表現の仕方を変えたり、今まで使用していなかった語彙を用いたりすることができた。

⑥ 交流

推敲後は、各グループの中で最も説得力のある意見文を一つ選び、書いた生徒の名を伏せて教師が音読した。推敲と同様「根拠が適切かを検証する観点」で確認した内容を重点的に評価するように伝え、音読を聞きながら、それぞれの作文へのコメントをノートに記入した。(資料

11)その後、コメントを参考にクラスで最も説得力のある意見文を選んだ。記述までのグループ活動や推敲でのグループ活動で、数多くの根拠や文章に触れているため、短いながらも的確なコメントが多かった。

6 学年末アンケート結果による教育的効果

学年末に上記授業実践を含めた国語の学習活動についてのアンケート調査を行った。すると、学習者の意識として、意見文作成に於いて語彙と文型の提示であるワークシートが、材料を集めることから段落構成書き方の手順、推敲まで役に立っていることを実感している結果となった。このことは、学習指導要領の「書くこと」における指導内容の「課題設定・取材」「構成」「記述」「推敲」にそれぞれすべてに対応して、学習者が自分で学習するのに役立ち、書くことに対してどのような方策を用いればよいかを獲得している過程が伺える。とくに、学習が好きかどうかを問う質問で最下位であった「推敲」に関しては、「書き方の説明」「ワークシート」「グループでの話」と三項目の数値が高かった。これは、今まで学習者が推敲課程で何をすれば良いかよく分からなかったことが、このワークシートという語彙と文型の提示によって、直すべき観点が明確化したことを意味している。さらに、各項目で上位にきている項目にグループでの活動が含まれている。今まで、書くという作業は、個人的作業であり、作文を見せる対象が「先生」という評価者であった。しかし、現在の学習指導要領に於いて、「交流」という指導事項が設定されているように、書くことにおいても、個人作業ではなく、集団の中で学習が進められていくことが意図されている。この授業では、学習者どうしの交流や対話を多く含んでいるために、学習にとってそれが有効に働いているということを学習者自身が認識していることが伺える。学習が好きかどうかという質問項目でも、トップが「グループでの話し合い」である。ただ好きというだけでなく、その活動が学習に「役立っている」と感じていることが、学習者の意欲を高めていると考えられる。

引用・参考文献

- 文部科学省(2008)『中学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版
- 井上一郎(2001)『語彙力の発達とその育成—国語科学習基本語彙選定の視座から—』明治図書
- 井上尚美(1998)『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理—』明治図書 p.45
- 井上尚美・大内善一・中村敦雄・山室和也編(2012)『論理的思考力を鍛える国語科授業法略【中学校編】』溪水社, pp.48-60
- 井上尚美・尾木和英・河野庸介・安芸高田市立向原小学校編(2008)『思考力を育てる『論理科』の試み』明治図書
- 大内善一(1994)『思考を鍛える作文授業づくり—作文授業改革への提言』明治図書
- 興水実(1984)『国語科の基礎・基本著作集⑤作文指導の基礎・基本』明治図書, pp.86-87
- 熊本大学教育学部附属小学校(2012)『「対話」で広がる子どもの学び—授業で論理力を育てる試み—』
- 鈴木一史(2010)「接続詞レベルアップ作戦」『実践国語研究』No.300 明治図書
- 難波博孝・三原市立木原小学校(2009)『楽しく論理力が育つ国語科授業づくり』明治図書