

[国 語]

より確かな結論を導くために深く思考する知識や技能を
身につける授業の在り方

— 「根拠・理由・主張の3点セット」を用いた対話と論理的な思考 —

前澤 明里*

1 主題設定の理由

これからの変化する社会に対応する「生きる力」を育てるため、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善が求められている。これまで主体的に学ぶ生徒の姿を目指し、ファシリテーションの手法を取り入れ、意見を交流させ、学習活動を活性化する実践例が多く提案されている。これらの授業には、楽しみながら意見を交流し合う生徒の姿がある反面で、互いに納得するまで意見を出し尽くし、自分の考えを深めることには課題があると思われる。文部科学省の『論点整理』¹⁾では、アクティブ・ラーニングに関して、「指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始するのではないか」といった懸念²⁾がもたれていることを指摘し、①主体的な学び、②対話的な学び、③深い学び、を実現する必要性を示した。

本研究対象とした第1学年の生徒は、NRT偏差値平均で国語が58%と比較的高く、授業に対しても意欲的に取り組む姿が見られる。しかし、領域ごとに分析すると、「話すこと聞くこと」の正答率が全国比で低く、特に、「意図を考えながら聞くこと」「適切に話し合うこと」に顕著な傾向が見えた。授業においても、学習課題に対してグループで話し合う場面では、自分の意見を述べることにとどまる傾向にあり、それぞれの意見を関わらせながら、各自の考えを深める段階には踏み込めてはいないと思われる。また、「読むこと」の「説明的な文章を読むこと」で「段落の構成の理解」の通過率が34%と低かった。これらの結果から、段落内容をとらえる知識について、初見の説明的文章にどのように生かすかという力を育てる必要があるといえる。このような生徒の実態から、筆者の授業の課題を浮き彫りにできた。すなわち、これまでの説明的文章の授業では、その教材の何を教えるかに傾倒し、より確かな結論(答え)を導くために知識をどのように使うのかという思考力を身に付けさせるまでには至っていなかったのである。説明的文章において、より確かな結論を導くために深く思考させる発問の工夫が一層必要である。

上記の社会の動向や要請、生徒の実態及び授業の課題等を踏まえ、生徒同士の対話を促し、より確かな結論を導くために深く思考させる学びが必要である。この学習過程では、自分の意見をもつために教材を論理的に分析する思考と自分の意見を論理的に組み立てる思考を習得することが必要となる。このような学習過程の工夫とその指導の在り方に関して、中村(1933)は「トゥルミン・モデル」を基にした「三角ロジック」を用いて説明的文章を分析することの有用性を明らかにした。²⁾さらに、鶴田(2011)は、同様に「トゥルミン・モデル」を基に「根拠・理由・主張の3点セット」を用いて自分の意見を組み立てることで論理的対話力が高まることを報告している。³⁾佐藤(2013)は、これらの論理を文学的文章に応用し、「根拠・理由・解釈」という視点をもってより確かな結論を導き出そうとするとき、「もし〜」という仮説的推論が生まれ、〈読みの力〉＝思考力が高まると結論付けた。⁴⁾一方、説明的文章において、これらの論を授業実践に生かす例はいまだ少ないのが現状である。

そこで、説明的文章において、生徒同士の論理的な対話を促し、より確かな結論を導くために深く思考する知識や技能を生徒が主体的に身に付ける授業の在り方、さらに評価の方法を工夫したいと考え、本研究主題を設定した。

2 研究の目的

論理的な対話を通し、より確かな結論を導くために深く思考する知識や技能を主体的に身に付ける学習を実現するために、以下の点を重視した。

- ・互いに納得し合う論理的な対話を生み出すための意見の持たせ方を具体化すること。
- ・より確かな結論を導くために深く思考する知識や技能の定着を評価する方法を工夫すること。

これら2点の有用性を生徒の変容から検証し、学習過程と評価の在り方を明らかにすることを目的とする。

3 研究の構想

(1) 論理的な対話を生み出すための意見の持たせ方について

河野(2015)は、説明的文章を扱う際には「何が書かれているかよりも、いかに書かれているかを中心に筆者の認識方法の読み

* 柏崎市立第二中学校

取りに向けた授業をする」ことを推奨している。⁵⁾ 教材文がいかに書かれているかについて考えることは、学習指導要領1学年「C読むこと」(1)エ「文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えを持つこと」に当てはまる。教材文の内容ではなく、書かれ方を考えることは、教材文にとどまらない汎用可能な知識を習得することである。新しい文章に出会ったとき、その知識が既有知識となってより確かな結論を導く。さらに、文章を論理的に分析し、論理的に自分の意見を組み立てる技能が、自己内対話を深くし、より確かな結論を導き出す技能となると考える。

また、論理的な対話を生み出すための発問の設定のために、佐藤(2013)の提唱する〈解釈のアブダクション・モデル〉⁶⁾を採用し、発問設定の基本とした。佐藤は、「文章を読み、解釈するという過程は、(X)という入力〈根拠〉と、(Y)という既有知識や既有経験へのアクセス〈理由〉、(Z)という出力〈解釈〉の三項で示すことができる。同じ本文の言葉に着目してもアクセスした知識が異なることで正反対の解釈に導かれることもある。ここに解釈を交流し合うことの楽しさがある。そして、私たちが説得力をもって領く解釈というのは、この三項からなる推論過程が極めて論理的に美しく整合が取れているものである⁷⁾としている。この〈根拠〉〈理由〉〈解釈〉の三項からなる推論過程を組み立てることは、教材を論理的に分析し、自分の意見を論理的に組み立てる営みである。佐藤が文学的文章の読解メカニズムに用いた「三項」は、「トゥルミン・モデル」が基になっている。「トゥルミン・モデル」を論理的な対話を実現するための条件と提唱している鶴田は、「三項」を「根拠・理由・主張の3点セット」と呼ぶ。⁸⁾今回、説明的文章を扱うにあたり、この「根拠・理由・主張の3点セット」という名称を用いる。「根拠・理由・主張の3点セット」を用いた対話を実現することで、自分の意見をもつために教材を論理的に分析する思考と自分の意見を論理的に組み立てる思考を育成することができると考えた。さらに、佐藤は、「この推論過程を鍛えるのに、選択式の発問は大変有効である」と提唱している⁹⁾ことから、説明的文章においても、選択式の発問を設定することで、論理的に教材を分析するきっかけを与えられると考えた。

以上のことから、文章の書かれ方を問う発問に対し「根拠・理由・主張の3点セット」を用いて自分の意見をもつことで、論理的な対話生まれ、より確かな結論を導くために深く考察する知識・技能を主体的に身に付けることができると仮定した。

(2) より確かな結論を導くために深く思考する知識や技能の定着を評価する方法

本研究では、ICレコーダーを用いたグループ活動の録音と生徒の記述を分析する。グループ・学級全体で話し合われる際、「根拠・理由・主張の3点セット」が活用されることで論理的な対話が成立しているかを分析し、「根拠・理由・主張の3点セット」の有用性を評価する。また、説明的文章の書かれ方を問う発問に対して、どのように知識を得ているのか傾向を把握する。さらに、学習過程を通して、汎用可能な知識を活用し、より確かな結論を導き出す力が高まったかを評価するため、パフォーマンス課題を実施する。教材文以外の文章の書かれ方を問われたとき、どのように自分の意見を組み立てているかを把握する。その際、より確かな結論を導き出せているかも含めた傾向を分析し、学習課題の妥当性を評価する。

4 研究の実際

(1) 教材名 『ちょっと立ち止まって』(説明的文章) 光村図書

(2) 対象生徒 柏崎市N中学校 第1学年生徒29名

(3) 教材の目標

具体的な例を用いながら筆者の主張を説明している文章から、事実と意見を区別して読み分ける力を身に着ける。また、筆者の文章展開に対し自分の考えをもつ。

(4) 本教材の学習内容

「序論・本論・結論」の構成から、本論と結論のつながりについて考えることを学習する。本論には「見るという働き」について、「中心にみるものを決めたり変えたりする働きがあること」「よく見るためには、今見えているものを意識的に捨て去る必要があるということ」「近くからか遠くからかによって見え方が違うこと」が具体例を通して挙げられている。しかし、結論中の主張部分は、これらの内容全てには触れておらず、具体例をまとめ切れていない印象さえ残る。この結果の弱さを指摘し、逆に「説得力のある強い結論」にするにはいかに書くべきかを考えさせることを学習課題とする。

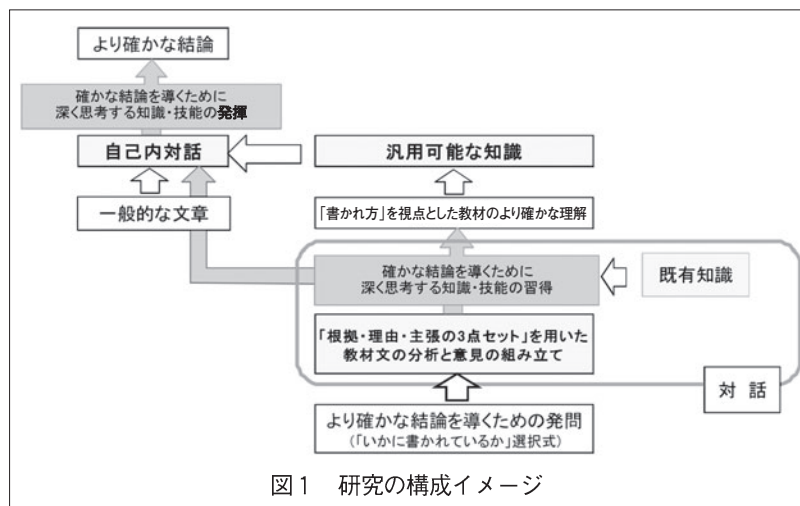


図1 研究の構成イメージ

(5) 本教材で対話を生む課題の工夫

本教材では、以下二つの課題を設定する。

①形式段落の構成図としてふさわしいものを選ぶ課題。

②「もし、本論の具体例のうち、いずれかの具体例を削るとしたら、どれを削るか」について、具体例A・B・Cから選ぶ課題。

どちらの課題に際しても、必ず「根拠・理由・主張の3点セット」で考えを整理させる。課題①は、正しい解答があり、既有知識への誤ったアクセスをした生徒が、対話を通して正しいアクセスに切り替えていくことをねらいとする。課題②は、そもそも課題自体が仮説的推論であることから、正しさよりも「根拠・理由・主張の3点セット」からなる推論過程が極めて論理的に美しく整合が取れているかを対話で吟味することをねらう。教科書に存在している段落を「削る」という視点は、生徒の知的好奇心を揺さぶる。不必要と判断する理由から、必要な結論内容をとらえていくことで、深く思考する学習活動になると考えた。

(6) 教材の指導計画

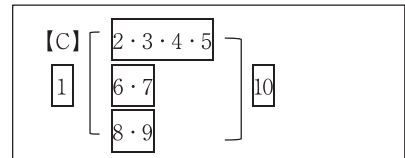
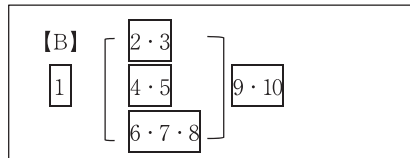
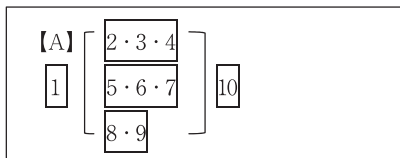
以上のことを踏まえて、図3のような教材の指導計画を作成した。

次	時間	ねらい	学習活動
一次	第1時	○「見ることの働き」について知る。	・本文を通読し、「見ることの働き」について知る。 ・本文内の言葉を調べ、文脈中の言葉の意味を知る。
	第2時	○文章の構成を正しく理解する。 ○「根拠・理由・主張の3点セット」を用いて対話することができる。	・課題①「正しい構成図はどれか。」序論・本論・結論を正しく理解する。 ・グループ協議・全体協議を図り、より確からしい結論を出す。
	第3時	○各小段落の要旨をまとめ、小段落の内容を正しく理解する。	・本論の小段落の要旨をまとめ、各小段落の内容を正しく理解する。
二次	第4時	○本論と結論のつながりについて、「根拠・理由・主張の3点セット」を用いて考えることができる。	・課題②「君は編集長。紙面の関係で本論をいずれか一つ削らなくてはいけない。どの具体例を削る。」について、自分の意見を持つ。
	第5時	○「根拠・理由・主張の3点セット」を用いて納得しあう話し合いをすることができる。 ○説得力のある文章に必要なことをまとめることができる。	・課題②について、グループで話し合う。 ・グループで出した意見をもとに、全体で協議する。 ・課題③「説得力のある結論の書かれ方」について自分の意見をまとめる。

(7) 学びの実際

① 「根拠・理由・主張の3点セット」と論理的な対話

ア 課題①「次の段落の構成図のうち、正しい図はどれか。」



【A】・【B】・【C】、それぞれの立場で話し合ったグループで、【A】と意見を持った生徒が、【B】の立場の生徒へ意見を述べる際に、自分の挙げた根拠の矛盾に気づき、考えを修正していった。

番号	発話者	テキスト（発言記録）	根拠	理由	意見
1	K	ほくは、【A】だと思ひます。根拠は、8と9はつながって、2・3・4もつながっていると思うからです。		○	○
2	S	みんな意見がちがうので、質問や反論はありませんか。			
3	S	じゃあ、【B】の人に反論で、【B】は9・10がつながっているんですけど、これがつながる根拠と理由を教えてください。			
4	Y	9段落の「このことは」とあるところで、「このように」とか「このことは」とあると、終わった感じがするからです。	○	○	
5	H	えーっと、このすべての事をまとめて「このように」と言っているから、9は（全体の）まとめたことばだと思います。	○	○	
6	K	えっ、あっ、「このことは」っていうのは、8とつながっているから「このことは」って言ってるんだと思ひます。	○	○	
7	S	うんうん、私もそう思ひます。私は、8段落には、「目を遠ざけてみよう…」と、（絵について）書いてあります。9段落をみると、「富士山・・・」で「絵に限って言うことではない」としているのだから、8と9はつながっています。だから…。	○	○	○
8	K	あ、おれ【C】かも。4もそうってこと…		○	○
9	H	え、じゃ、（【A】の立場に意見で）5と6はつながってないと思ひます。根拠は、「上の図はどうであろうか」で、話がかわっているからです。	○	○	○
10	Y	あ、5と6と7もつながってない？	○		

発話番号5で、Hは、9段階の「このように」は、すべての段落のまとめとして用いていると理由づけた。しかし、発話番号6 Kが、それは、8段落目を受けての「このように」だとHの理由づけに対して反論した。そこに、発話番号7 Sが、9段落中の「絵に限って言うことではない」を根拠として、8段落と9段落の共通性を理由として挙げて意見の追加をした。すると、Hが自分の意見を振り返り、2・3段落の「ルビンのつば」の例と4段落の「少女と橋」の例とが共通した主張でつながっていることを発見した。ただ、2・3段落と4段落がつながっていることへの「根拠・理由」は、まだK自身の言葉では語られていない。ところが、この対話で「根拠」と「理由」を挙げることで相手を納得させられる可能性を感じたHが、発話番号9で、5段落と6段落のつながりについて、「根拠」と「理由」をもって反論し始めている。「根拠・理由・主張の3点セット」を用いて意見を言うことが、より確かな結論を導く手がかりとなっている。結果、この班は、より確かな結論である【C】を最終結論に導くことができた。

イ 課題②「もし、本論の具体例のうち、いずれかの具体例を削るとしたら、どれを削るか。」について、具体例A・B・Cから選ぶ課題

具体例A 「中心にみるものを決めたり変えたりする働きがあること。」

具体例B 「今見えているものを意識的に捨て去る必要があること」

具体例C 「近くから遠くからかによって見え方が違うこと。」

課題②は、グループで協議したのち、学級全体で対話することで結論を一つに絞った。具体例Aを削るべき他だと判断したUとS（同グループ）、具体例Bを削るべきだと判断した生徒の対話があった。

番号	発話者	テキスト（発言記録）	根拠	理由	意見
0	U	筆者は結論で、「他の見方を試してみてもはどうだろうか。」と言っています。でも、Aの段落は、「中心に見るものを変えたり、ピントをずらしたり。」と言っているから、逆に、他の見方をするってことじゃないから、Aはいらないと思います。	○	△	○
1	H	Aの人の意見で「逆に」ってあったんですけど、どういう意味の「逆に」なのか分からなかったんですけど、教えてください。			
2	U	えっと、その最初の見方と逆に見るってことです。			○
3	教師	最初の味方とピントを逆にするってことなんだね。だから、ある物を他から見るとってことではないってことだね。			
4	R	どっちみち、他の見方から見るとっていても別に、左右とかじゃなくても、正面からでもほかの見方っていうのはできるんで…。			○
5	S	あ、そうか。たとえば、消しゴムを見るか、タカシ（仮名）を見るかってことで…（ピントをずらすと他の見方をしてるってこと）。	○		
6	U	ああ、なるほど。 はい！私思うんですけど、それならBも他の見方をしていると思うんですけど、どうなんですか。			
7	周囲	なるほど…んん…			
8	A	あの、Aの「ピントを合わせる」ってことは「中心に見るものをかえる」ってことだと思うんですけど、それは、10段落の意見の所に、「中心に見るものをかえたり」ってのも書いてあるので、そのピントを合わせるものをかえるってというのが、「他の見方」に入って、Bの「今見えている若い女性を意識して捨て去らなければならない」ってあるのは、10段落にこの言葉が入っていないので、筆者は、Bのことは、「他の見方」ととらえていないのだと思います。	○	○	○
9	周囲	すげー			
10	S	あ、キーワードになっている言葉が入っていないので、ね。			根拠の確認

発話者Uは、発話番号0で「Aの内容は、他の見方をしているとはいえない」と主張した。発話番号5 Rがその確からしくない点を意見のみで指摘したところ、発話番号7 Uで「ああ、なるほど」と言いつつも「そうであれば、Bもなくすべきではない」と反論した。Uがそう考えた過程を想像するに、具体例Bも、「別の絵と見ることは難しい。…おばあさんの絵と見るためには、とりあえず、今見えている若い女性の絵を意識して捨て去らなければならない」を根拠に、「だから、意識して捨て去ることで違う絵を見ることが出来る＝他の見方をしている。」と言おうとしていると理由付けたと考えられる。しかし、反論した際、その根拠と理由が明確でなかったところから周囲も納得しきれていない。しばらくの沈黙があったのち、発話番号8 Aが「根拠・理由・主張の3点セット」を用いて発言した。発言に対し、周囲は「すげー」と反応し、拍手が起きた。Aが、結論段落には具体例Bの言葉が入っていないことを根拠に挙げた事で、発話番号10 Sは、「キーワードがないからね」と、根拠に対して納得を示した。それに対し、生徒Uは、最後まで首を縦に振ることはなかった。

ここから、生徒Uは、「根拠・理由・主張の3点セット」を用いて文章を分析する力が不十分であることが分かる。具体例Bを削らなくても良い根拠は、結論部分をさらによく分析すれば出てくるものだった。例えば、「10段落のはじめ『私たちは、ひと目見たときの印象に縛られ、一面のみをとらえて、その物の全てを知ったように思いがちである。』の部分」を根拠にし、これは、具体例Bの『ひと目見て即座に、何かの絵と見ているはずだが、そうすると、別の絵と見ることは難しい。』とつながる部分と考えられるから、具体例Bは必要だ」という意見だ。さらに、根拠と理由を挙げた生徒Aの意見に対し頷くことができない姿は、その

意見をもって論理的に文章に立ち返ることができなかつた姿ととらえることができる。

② 筆者の結論の書き方に自分の意見をもつ

この学級は「Bを削る」と結論づけた。「結論の主張部分に『中心に見るものを変えたり、見る時の距離を変えたりすれば…』と本論中の2つの具体例がまとめられていること」を根拠とし、「主張に触れられていない具体例Bは筆者の主張に対しては不必要である」とした。この結論を生かし、「では、具体例Bが生かされる主張はどう書かれるべきか」と問うた。すると、全ての生徒が具体例Bの「今見えているものを意識して捨てる必要があること」をまとめたフレーズを主張内に付け加えた。また、具体例ABCの順番に注目し、その順番に沿って結論にフレーズを並べた生徒が83%、「今見えているものを意識して捨てる必要があること」の意識を他の見方を試すための準備ととらえて書き加えているものが17%と、結論中に具体例のまとめをいかに入れるかにこだわる面も見られた。

③ 説得力のある結論の書き方に自分の意見をもつ

最後に、「説得力のある結論はいかに書くべきか」について考えさせた。これは、課題②でとらえた本論と結論のつながりについての思考を、他の説明的文章の読解に汎用可能な知識として習得するための課題であった。ほとんどの生徒は、「最後の段落に今までの段落に書いた具体例のまとめを書く」「結論には、本論の内容を落ちなく書く」という内容の記述をした。一方、内容の記述に加えて表記の仕方についても触れる生徒もいた。「本論の具体例から言えることをまとめたフレーズの語尾に『～できるだろう。』をつける。『～できるだろう』には、『できるはずだ』という強い主張の意味があるから、本論のまとめを結論で改めて強く伝えることができる」「結論の中にも、本論を短くまとめる言葉を使って整理する。『例えば』を使う」というものだ。課題②で結論と本論との結び付きを考え、さらにそれを一般化する知識に変化させることで、多面的なとらえて「結論の書かれ方」について意見をもつことができた。

5 研究の成果

(1) 論理的な思考と「根拠・理由・主張の3点セット」という意見のもたせ方

生徒の意見のもち方の変容を把握するため、パフォーマンス課題「筆者の主張に対し、段落①は必要か。必要でないか。」を実施した。「根拠・理由・主張の3点セット」を用いて文章を論理的に分析し、自分の意見を論理的に組み立てる生徒の変容を見取った。平成28年度新1年NRTの文章を応用し、次の設問で記述させた。

【文章】

地球はおよそ二十四時間に一回、自転運動をしている。この二十四時間という時間に、必然性はない。たとえばおとなりの火星は二十四時間二十七分に一回、金星にいたっては約二百四十三日に一回、しかも地球や火星などとは逆向きに自転をしているのである。惑星の自転周期は、惑星が誕生する際の偶然の要素によって決まると考えられている。

さて、もしも地球自転速度が現在のものよりもずっと遅かったら、どのようなことがおきるだろうか。話をわかりやすくするために地球の自転が一年間に一回という場合を考えてみよう。つまり、太陽のまわりを一回転する間に、地球自身も一回自転する場合である。このような場合、特定の半球にはつねに日が当たって昼となり、逆に残りの半球はつねに夜のままとなる。

昼側の半球では、水がどんどん蒸発し、干からびていく。一方、蒸発した水は空気の流れによって夜側の半球へと運ばれる。夜側は気温が低いので、運ばれてきた水蒸気は雪として地上に降り積もる。降り積もった雪はとけることがなく、やがて水河となる。

なお、氷河は固体ではあるが、自らの重みによってゆっくりと形をかえながら流れる性質がある。このため夜側の半球にできた巨大な水河は、じわじわと昼側の半球にせりだしてくる。このような水河の先端では、水河がとけて液体の水が存在できるはずだ。この液体の水は昼側の半球の一部をうるおし、そこでは生命が活動できる可能性はある。しかしいずれにせよ、このような惑星は生命が活動しやすい場所が限定されることになる。(H28 1年NRT第3部「説明的な文章を読むこと」より)

【設問】「この文章からは、『自転周期が二十四時間に一回の地球は、奇跡的に住みやすい環境がそろっているのだ。』ということが読み取れる。では、1～4のうち、1の段落はこの主張に対して必要か、必要でないか。」

結論と本論の関係を問う課題②で、意見の往来を見せた生徒S・Uを抽出した時、Sは「必要だ。」という立場から、結論と段落1内容を結びつけ記述した。

必要だと思う。1がなかったら、自転速度を言っている2が不自然になると思う。いきなり自転速度のことを伝えても、理解できる人は少ない。また、1に「偶然の要素で」とあるので、その偶然が今の普通になっている奇跡を知ってほしかったから、1があるのではないかと思う。だから、1は必要だと思う。

一方、生徒Uは「必要でない。」という立場から、1と2～4段落のつながりについて考えた。

必要ではないと思う。理由は、1は2～4の話に関係がない火星と金星の話をしているので、1がなくても、話の内容は伝わると思うから、必要ではないと思う。

生徒Sは、設問の「この主張に対し」をとらえ、主張と1段落の結びつきについて考えることができた。さらに、主張の「奇跡的に」を証明する根拠を1に見出し、「根拠・理由・主張の3点セット」を導いた。本論のキーワードをとらえ、1段落内容と結びつけたこの姿を評価「5」とし、適切に思考する力が高まった姿としてみとった。生徒Uは、前提である「主張に対して①の段落を考えること」を軽視してしまったため、段落同士の関係のみをとらえるにとどまった。結論に対して「必要ない」と言える根拠が挙げられていないことから、確からしい結論ではないといえる。しかし、②以降の段落との関係性を理由付けるために「金星と火星の話をしている」と挙げていることから、「根拠・理由・主張の3点セット」を活用して意見を記述しようとしている。これらの姿から、評価「3」として、「根拠・理由・主張の3点セット」を活用し論理的に考える技能がある程度身につくつと判断した。「本論の内容やキーワードが結論になればいけない。」という意見を受け入れた生徒Sは、初見の文章においても、1段落と主張の重なる性質のキーワードがあることを発見した。この課題における学級全体の結果が図2のようになった。

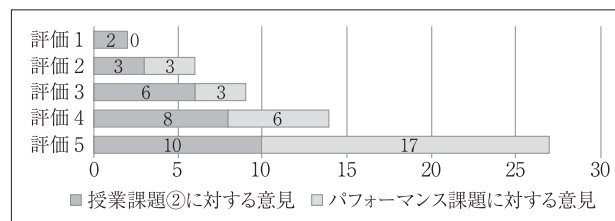


図2 学級全体の変容

授業課題②で、結論と本論のつながりを「根拠・理由・主張の3点セット」を用いて考えることができた生徒が34% (10人) だったのに対し、パフォーマンス課題では58% (17人) と増加した。また、「根拠・理由・主張の3点セット」を用いて思考するものの、結論と本論のより確かなつながりには欠けていた生徒は、20% (6人) から10% (3人) へと減少した。対話を通し、より確かなつながりを「根拠・理由・主張の3点セット」を用いて思考する力が高まったといえる。

また、「根拠・理由・主張の3点セット」を用いた意見を出すための学習課題として、説明的文章では、文章が「いかに書かれているか」について課題を設定することが有効である。結論に対して、本論小段落の必要性を問う課題は、結論と本論がいかにつながっているかを考える契機となる。説明的文章に対して「いかに書かれているのか」を検討する力は、他の説明的文章に対しても汎用可能な力であった。したがって説明的文章を「いかに書かれているか」の視点で検討することは、「根拠・理由・主張の3点セット」を用いた対話を生み、汎用可能な知識につなぐことができる視点として、「③深い学び」を実現するために有効であると考えられる。

(2) より確かな結論を導くために深く思考する知識や技能の定着を評価するための評価の具体化

より確かな結論を導くための深い思考には、「根拠・理由・主張の3点セット」を用いて文章を分析し、自分の意見を組み立てることが必要と考える。それをみとるために、パフォーマンス課題は大変有効な手法であるといえる。それは、生徒個人の定着レベルを把握することができ、学級全体の傾向も知ることでもできるからである。記述であるため、授業者は冷静に分析することができ、定着が不十分である生徒には個別に指導することも可能となる。ICレコーダーでの録音分析も有効ではあるが、ICレコーダーの数に限りがあったり、振り返りの際に莫大な時間がかかったりすることは授業評価を困難にする。授業で論理的な対話を仕組み、その力の伸びをパフォーマンス課題でみとり、次の学習課題の際に個別指導で生徒に還元することは、さらに「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」につながるといえよう。

6 今後の課題

「根拠・理由・主張の3点セット」を用いて思考を整理することは、必ず生徒の生活に活きる。しかし、国語の授業として、生徒が「力が伸びた。」と感じるのは、やはりテスト等の点数を根拠とした学力の向上を実感した時だろう。今回、「段落構成の理解」のパフォーマンス課題として、NRT第3部小問「段落構成の理解」に再度取り組ませた。その結果、正しい構成を捉えられた生徒が、34% (10人) から41% (12人) と若干増加した。ただ、依然として正解率は高くないことから、根拠と理由付けの妥当性を正しく評価する知識・技能の育成がさらに必要だということが明らかになった。その際には、佐藤が指摘する「発問に対する〈根拠〉が3つ以下しかない発問であれば、それは発問にはならない。互いの解釈の異同を検討する思考力が発揮されないからである」¹⁰⁾「二項対立の話し合いにおいて、一方のみに肩入れをして他方を排除する話し合いを組織するのは危険である」¹¹⁾という点を説明的文章でどう達成していくか、さらに検討する必要がある。

引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会 2015年8月26日 教育課程企画特別部会「論点整理(報告)」
- 2) 中村敦雄 1993年『日常言語の理論とレトリック』教育出版センター pp.149-187
- 3) 鶴田清司 2011年「事実・データをどう解釈し表現するか—根拠・理由・主張の三点セット」『国語教育』明治図書 pp.19-20
- 4) 佐藤佐敏 2013年『思考力を高める授業—作品を解釈するメカニズム—』三省堂 p.21
- 5) 河野順子 2015年「筆者の見方・考え方・述べ方を評価する説明的文章の授業づくり」『実践国語研究』明治図書 pp.9-10
- 6) 前掲書4) p.21
- 7) 前掲書4) p.21
- 8) 前掲書3) pp.19-20
- 9) 前掲書4) p.20
- 10) 前掲書4) p.10
- 11) 前掲書4) p.11