

根拠を明確にして自分の考えを書く力を高める中学校国語科学習指導の工夫 — 「理由付け」の吟味と習得・活用を図る単元モデルの作成を通して —

竹原市立賀茂川中学校 横岡 洋子

研究の要約

本研究は、根拠を明確にして自分の考えを書く力を高める中学校国語科学習指導の工夫について考察したものである。文献研究等より、根拠を明確にして自分の考えを書くために、「理由付け」は重要な要素であるが、文脈に応じた的確な「理由付け」は、なかなか定着していないことが分かった。そこで、まず「理由付け」の難しさの要因を考察した。そして、的確な「理由付け」の習得を図るために「理由付け」の吟味の視点を考案し、学習指導を行った。その結果、「理由付け」の吟味の視点が有効であることは実証できた。

しかし、的確な「理由付け」の活用に向けては課題が残った。そこで、次に的確な「理由付け」の活用を図るために、メタ認知の促進を図る学習過程を設定し、学習指導を行った。その結果、メタ認知の促進を図る学習過程は、主題に掲げる力の向上に概ね有効であることが実証できた。これらの検証結果を踏まえ、「理由付け」の吟味の視点とメタ認知の促進を図る学習過程を取り入れて、的確な「理由付け」の習得・活用を図る単元モデルを作成した。

キーワード：「理由付け」 吟味 メタ認知

I 問題の所在

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（答申）（平成28年）では、国語科における「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて、子供自身が思考過程をたどり、自分で理解や表現した言葉を、創造的・論理的思考の側面、感性・情緒の側面他者とのコミュニケーションの側面からどのように捉えたのかを問い直し、理解や表現し直して考えを深める重要性が示された¹⁾。

学力調査等では、これに関係すると考えられる、根拠を明確にして自分の考えを書く力について課題があると指摘されている。平成28年度「基礎・基本」定着状況調査の設問 五 2 記述の県平均通過率は38.9%と低かった。所属校の通過率も低く、答案を分析すると、自分の考えや事実（データ）は書いているが、考えと事実をつなぐ「理由付け」が的確にできていないことが分かった。

先行研究において、考えと事実をつないで立論をする際に、思考ツール等を用いることの有効性が示されてきた。しかし、「理由付け」は考えや根拠となる事実、相手（読み手）等によって多様に存在す

るため、思考ツール等を用いて、「理由付け」を定形の型としてしか習得できていないと、文脈に応じた「理由付け」はできないと考えた。よって、的確な「理由付け」の習得・活用を図るためには、定形の型として学習させるのではなく、立論する際、的確な「理由付け」であるかどうかを客観的に吟味するという汎用的なレベルの技能として習得させることが必要ではないかと考えた。

以上のような問題意識に基づき、本研究では、根拠を明確にして自分の考えを書く力を高めるためにまず的確な「理由付け」の難しさの要因を明らかにした上で、その困難さの克服に向けて、「理由付け」の吟味の過程を取り入れ、的確な「理由付け」の習得・活用を図る単元の在り方を提案したい。

II 研究の基本的な考え方

1 根拠を明確にして自分の考えを書く力について

根拠について、平成28年度版中学校用教科書『現代の国語1』（三省堂）は、「考えや主張を支える理由となる事実」¹⁾と示しており、根拠は「事実」と

「理由づけ」の二つの要素があるとしている。「事実」は、実際の出来事や調査等の数値を指し、「理由づけ」は、「事実」と自分の考えをつなぐものであると示している⁽²⁾。

また大西道雄（2009）は、根拠とは、「対象としての事実から意見の裏付けとなる事実を取り上げて意見を証明するものとして関係づけたもの」²⁾と述べている。つまり、根拠とは、意見の裏付けとなる事実だけを指すのではなく、意見を証明するために、事実と意見のつながりまでを含んでいるといえる。これらのことから、根拠とは、「自分の考えを裏付ける事実とその事実と考えをつなぐもの」といえる。

根拠を明確にするということについて、中学校学習指導要領解説国語編（平成20年、以下「20年解説」とする。）では、接続詞や段落構成の工夫によって根拠を明示するだけでなく、相手を説得するために複数の事例や専門的な立場からの知見などを示し、相手によく伝わるかを常に吟味することの重要性が示されている⁽³⁾。「相手によく伝わる」ことについては、第2学年では「相手に効果的に伝わるように」第3学年では「説得力のある」と系統立てて示されている。よって、根拠を明確にするとは、根拠を明示するとともに、相手（読み手）が納得する内容になっているか吟味をして示すことであるといえる。

以上を踏まえ、本研究において、「根拠を明確にする」とは、「相手（読み手）が納得するように、自分の考えを支える事実とそのつながりを明示すること」とする。

なお、先行研究などにおいては、「考え」に相当する文言として、「意見」や「主張」という語が用いられている。意見文を書くという場においては、いずれの語も根拠を伴った考えとして扱われている。よって、本研究では、「意見」や「主張」を「考え」とほぼ同義のものと見なし、一括して「考え」とする。ただし、引用部分等に関しては、原典のまま表記することとする。

以上を踏まえ、本研究では、「根拠を明確にして自分の考えを書く力」を、「相手（読み手）が納得するように、自分の考えを支える事実とそのつながりを明示し、自分の考えを書く力」と定義する。

2 相手を納得させるために必要な要素

(1) 理由づけの重要性について

井上尚美（1998）は、相手を納得させるためには証拠となるデータを示し、理由づけを示す必要があると述べており、理由づけとは、あるデータがある

とどうしてその主張がいえるのか、その理由を示すものであると述べている⁽⁴⁾。また鶴田清司（2014）は、説得力のある表現のためには、根拠となる事実やデータを自分の既有知識・経験と結び付けて解釈・推論すること（理由づけ）が重要だと述べている⁽⁵⁾。

井上、鶴田が述べている理由づけは、議論の分析モデルとして知られるトゥールミン（1958）のモデルに基づくものである。トゥールミンは、議論を分析する方法の一つとしてモデルを提唱し、そこに含まれる六つの要素を示している（図1）⁽⁶⁾。

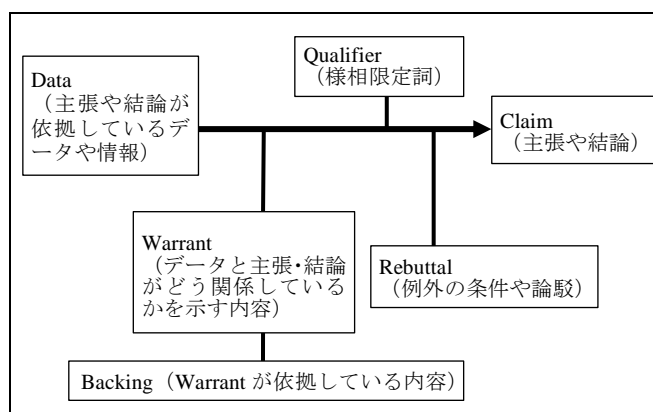


図1 トゥールミンのモデル

井上、鶴田の理由づけは、トゥールミンが提唱している論拠（Warrant）の部分である。三者の定義を整理し、表1に示す。

表1 理由づけの捉え方の整理

トゥールミン (1958)	井上 (1998)	鶴田 (2014)
<ul style="list-style-type: none"> ・データが主張にどう関係しているかを示したものの。 ・データを出発点として、主張へのステップが適切で合法的なもの。 ・データと主張の橋渡し。 	<ul style="list-style-type: none"> ・あるデータがあると、なぜその主張がいえるのかその理由を示すもの。 ・データは個別的事実、理由づけは、より一般的な仮説である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・根拠となる事実やデータを自分の既有知識・経験と結びつけて解釈・推論すること。

井上（2007）が述べている理由づけは、トゥールミンが述べている、論拠（Warrant）を指し⁽⁷⁾、主張とデータがどのような関係になっているか示したものである。鶴田（2014）も、理由づけは、主張とデータをつなぐものとし、主張とデータをつなぐ方法としては、事実と自分の既有知識・経験とを結び付けて解釈・推論することであると述べている⁽⁸⁾。

以上のことから、理由づけとは、相手（読み手）が納得する文章を書く際、自分の考えと事実をどのように結びつけたかを示したものであるといえる。

なお、表記について先行研究では「理由づけ」と

いう表記が圧倒的に多いが、本研究では先行の「理由づけ」に新たな定義を加える（後述）ため、本研究の定義の場合は、「理由付け」と表記して先行研究と区別する。

(2) これまでの国語科教育における理由づけの扱いについて

国語科教育において、相手（読み手）を納得させる際、事実と考えと理由づけを明示することは、これまでも扱われてきており、そのことに関する先行研究や現行の実践等の多くは、井上や鶴田の論に基づいたものが多い。

井上(2007)は、トゥールミンの示した六つの要素のうち、主張・データ・理由づけが論証の構造の大きな骨組みと捉えている⁽⁹⁾。鶴田(2014)も、論理的思考力・表現力の育成のための一つの観点・方法として「根拠・理由・主張の三点セット」（いわゆる三角ロジック）を提唱している⁽¹⁰⁾。

そうしたこともあり、これまでの国語科教育の意見文を書く実践等では、自分の考えと事実と理由づけの三つの要素が重視されており、トゥールミンのBacking（裏付け）、Qualifier（限定）、Rebuttal（反証）を取り上げていないものが多かったといえる。

3 理由づけの難しさ

2で述べたとおり、根拠に基づいて考えを述べる際、理由づけは重要な要素であり、多くの実践等が行われてきたが、的確に理由づけをすることは、なかなか定着していないのが現状である。そこで本稿では、その要因を考察し、的確な理由づけを促す方法を提案する。

(1) 解釈・推論の仕方によって異なる理由づけ

理由づけは、表2のように、同じ根拠となる事実であっても、書き手の解釈・推論の仕方によって、内容が異なり、自分では理由づけをしたつもりでも的確なものにならない場合がある。

表2 解釈・推論の仕方によって異なる理由づけの例⁽¹¹⁾

事実	理由づけ	考え
玄関のドアは、欧米では内側に開く。	㊤ 外部からの侵入を防ぎやすいから。	欧米は、外来者を敵として拒む文化だ。
	㊦ 「いらっしやいませ」というように開き感じがよいから。	欧米は、外来者を客として受け入れる文化だ。

例えば、表2の㊤のような理由づけをしたとしても、解釈・推論の仕方によって㊦のような理由づけになる場合もあるため、㊤や㊦の理由づけは、相手（読み手）を納得させる内容にはなっていない。よ

って、的確な理由づけを行うためには、異なる解釈・推論の仕方がないか客観的に分析する必要があると考えた。

そして、異なる解釈・推論の仕方があると判断した際は、裏付けや反証などを示すことで、相手（読み手）が納得する内容に近づけられる。例えば、㊤の場合の裏付けは、「内開きのドアは、鍵を壊されたとしても、内側に戸棚などを立てかけることで、外部からの侵入を阻止できる。」「人間は、引く時よりも押す時の方が力を入れやすい。だから、内開き扉であれば、外からの力に負けないように押し返せば、侵入されにくい。」という内容が考えられ、反証としては、「ただし、外来者の力が家の主よりも極端に力が強くなければ。」が想定できる。

このように具体的な裏付けや反証を理由づけとともに明示することで相手（読み手）は納得しやすくなると考えた。

(2) 明示する程度が異なる理由づけ

次に、理由づけの内容が同じであったとしても、書き手によって明示される理由づけの程度が異なる場合を表3に示す。

表3 明示する程度が異なる理由づけの例

事実	理由づけ	考え
アメリカで大豆の輸出制限が行われる。	㊤ 日本の大豆の9割以上は、アメリカから輸入しているので、アメリカで輸出制限が行われると日本で必要な大豆の量が確保できなくなることが予想される。よって、日本で流通している大豆が品薄になると考えたから。	日本の大豆は、値上がりするだろう。
	㊦ 日本の大豆の多くはアメリカから輸入しているから。	

この例は、いずれも「日本の大豆の90%以上はアメリカから輸入されている。」「需要に対して供給が少ないと価格が高くなる。」という既有知識に基づいた理由づけである。㊦の理由づけは、根拠となる事実と自分の考えのつながりについて、㊤のように理由づけの裏付けとなる知識まで明記されていない。書き手が㊦のように記述した場合、読み手に書き手と共通の知識があることが前提となり、読み手が文章を読む際に、その知識を用いて理解しなければ、納得してもらえない。だからといって、根拠となる事実や裏付けとした知識・経験、反証等を全て記述してしまうと、かえって内容が理解しにくくなることもある。よって、的確な理由づけをするためには、どの程度内容を表記するか客観的に判断しなければならない。

(1) (2) より、的確な理由づけをするためには、書き手が、根拠となる事実や相手（読み手）に応じ、理由づけの内容等の妥当性や表記する程度に関して、客観的に捉え直す必要があり、自分なりの理由づけをするだけでは不十分になると考えた。

4 的確な理由づけに必要なこと

(1) 相手（読み手）意識の重要性

先述のように、「20年解説」でも、根拠を明確にして自分の考えを書く際、相手（読み手）意識の重要性を示している。相手（読み手）を納得させるために重要な要素である理由づけを的確に行うためには、相手（読み手）を明確に想定することで、自分の立論を客観的に吟味することが可能になり、その吟味の過程でBacking（裏付け）やRebuttal（反証）などが明確になるとともに、表記する理由づけの程度も明確になると考えた。

例えば、表2のような場合は、書き手自身が、相手（読み手）を想定し、根拠となる事実を様々な視点から分析し、異なる解釈の仕方はないか客観的に捉えなければ、的確な理由づけとはならない。そして、このように相手（読み手）を意識して立論することで、裏付けや反証などを踏まえた理由づけになると考えた。また、表3のように、理由づけの内容が同じであっても、相手（読み手）によってどの程度明示するかの度合いが異なる場合もある。

以上のことから、的確に理由づけするためには、相手（読み手）意識は欠かすことができないと考えた。

(2) 「理由付け」とは

以上を踏まえて、本研究では、従来の「理由づけ」よりも、より一層相手（読み手）を意識させることが的確な理由づけにつながると考え、これを「理由付け」とし、その定義を「相手（読み手）を意識し自分の考えと事実のつながりについて、知識や経験を用いて解釈・推論して示すこと」とする。

Ⅲ 「理由付け」を的確に行う指導について

1 吟味することについて

吟味について、安部昇（2009）は、論説（ある事柄について自分の意見を述べた文章）の指導において、特に重要であるとし、優れた点や不十分な点を主体的に評価・批判することだと述べている⁽¹²⁾。つまり、吟味は、取り上げた事実の妥当性、「理由付

け」の内容や程度の妥当性等について、相手（読み手）の立場から客観的に判断することである。

2 効果的な吟味の仕方について

1で述べたように、吟味は重要であるが、自分で書いた文章を的確に評価・判断するのは困難である。岡田武士（平成27年）は、書いた文章を学習者自身が見直す難しさの要因として、①一度書き上げた文章を再度修正することは、心理的な抵抗感が強いこと、②初心者は、判断の基準が明確ではない文章構成・表現に関して自分自身で客観視できないことを挙げている⁽¹³⁾。このことは、根拠を明確にするために行う本研究の「理由付け」の吟味においても同様であると考えられる。

瀬尾美紀子・植阪友理・市川伸一（2009）は、他者と関わりながら学習を行うことで、内発的な動機付けや積極的な関与などを生むことが期待でき、学習そのものや記憶を促進することが期待できると述べている⁽¹⁴⁾。また、学習者同士の関わり合いは、負荷が小さく、仲間に説明することで、自分自身の理解もより深まり、学習方略の有効性の認知が高まるとともに、結果としてスキル向上につながると示唆している⁽¹⁵⁾。このことから、心理的な抵抗感が強いと考えられる吟味の過程で、生徒同士の交流を取り入れることにより、吟味に対する抵抗感が弱くなり自分だけで吟味をするよりも積極的に行うことが可能になると考えた。

吟味の過程をどこに設定するかについて、井口あずさ（2008）は、記述前の段階「取材」「構想」で推敲を取り入れることによって、意見文の質が向上すると述べている⁽¹⁶⁾。森田香織里（2015）は、「推敲」は、「文章表現過程において産出された文章を吟味し、より良い文章に改めること。」³⁾と述べている。よって、本研究の「吟味」は、「推敲」に包括されるものと考ええる。これらのことから、本研究では、的確に「理由付け」を行わせるために、生徒同士による吟味の過程を、意見文を書く際の、記述前と記述中に設定する。

3 吟味をするための具体的な問い

(1) 吟味の視点について

「理由付け」を吟味する際は、書き手の解釈・推論の客観的な妥当性、読み手の知識で納得できる表現や内容であるかという点について判断する必要がある。また、これらのことについて吟味することでトゥールミン（1958）が提唱する裏付けや反証等も

明らかになり、より説得力のある文章になると考えた。これらのことを吟味の視点として提示する。

井上（2007）は、読み手の立場から書き手の立論を客観的に捉え、その妥当性について判断するために欠かせない見方を「理由づけの誤用・悪用を見破るポイント」として示している（表4）⁽¹⁷⁾。

表4 理由づけの誤用・悪用を見破るポイント

分類	見破るポイント
比喩によるもの (比喩, 比較, 類推)	㉗ もとになった事柄との共通点や類似点は何か。また相違点は何か。 ㉘ 極端なものと対比させて誇張していないか。
部分と全体との関係 によるもの(同一視, 次元ズラシ, 言わな いウソ)	㉙ データとなる事例が十分そろっているか。また, その事例は典型的なものであるか。 ㉚ 隠された前提はないか。
抽象によるもの(抽 象語, 同一視)	㉛ 事実在即して具体的な説明を求める。
色付け, 権威づけ	㉜ 客観的に物事を捉えようとする。

表4の㉗～㉜のポイントに沿った見方をすることで、「理由付け」の客観的な妥当性や裏付け、反証等について検討することにつながると考えた。

しかし、表4をそのまま用いると、まず「理由付け」の分類を判別する必要がある、これは生徒にとって非常に難しく、「理由付け」の吟味に至らない可能性が高い。また中村敦雄（1993）は、理由づけの型（分類）は、必ずしも現実の議論全てに対応しているわけではないということを指摘している⁽¹⁸⁾。このことから、表4をそのまま用い、「理由付け」の型に応じた吟味をしようとしても、多様な「理由付け」に応じて汎用的に使用することは難しいといえる。

そこで、本研究では、文脈に応じた「理由付け」を的確に吟味できるようにするために、吟味の視点に段階性をもたせ、表4の㉗～㉜の全てが網羅できる視点A～Eを設定した（表5）。

表5 吟味の視点

A	根拠とした事実が適切かどうか判断する ㉗・㉘・㉙
B	「理由付け」の妥当性や裏付けを明らかにする ㉗・㉘・㉙
C	根拠となる事実が最も適切な内容か判断する ㉙・㉚
D	例外を考える必要性があるか検討する ㉛・㉜・㉝
E	相手（読み手）に伝わる表現になっているか判断する ㉞

（㉗～㉞は、表4との対応を示している。）

視点A～Eは段階性をもたせ、A～Dは、内容の

吟味の際に用い、Eは明示する程度の吟味の際に用いた。A～Dは、吟味の必要がない場合や、同じ視点で繰り返し吟味したり、前の段階に戻って吟味したりする場合もある。また、視点Eについては、「理由付け」の内容の妥当性について客観的に十分吟味した上で、文章化されたものを用いなければ、読み手の立場から客観的な吟味をすることは不可能であると考え、内容の吟味の後に用いるように段階性を設定した。

(2) 吟味の具体的な問いについて

生徒一人一人が吟味の視点によって、「理由付け」を吟味し、その有効性を実感して、様々な文脈において用いるためには、より具体的な問いの形で提示する必要があると考えた。

野矢茂樹（2016）は、議論の際、説得力のある立論にするための問いを2種類提示している。それは①主張の意味がよく分からない場合に、主張に対して「どういうこと？」と尋ねて具体的な解説を求めるもの、②その主張の理由が分からない場合に、主張に対して「なぜ？」と尋ねて根拠を求めるものである。この「どういうこと？」と「なぜ？」の質問と回答を繰り返し、それ以上解説や根拠も必要がないと判断したら、その主張は明解かつ説得力をもっているということになると述べている⁽¹⁹⁾。

このことを踏まえ、吟味の視点A・Bについて「どういうこと？」「なぜ？」の問いを設けた。吟味の視点CやDに関しては、この二つの問いだけでは検討できないと判断し、「全て？」という問いを加え「理由付け」の視点について具体的な問いを設定した（表6）。

表6 吟味の具体的な問い

視点	問い	具体的な内容
A	1	「根拠としたのは、 <u>どういう</u> 事実ですか。具体的に説明してください。」
	2	（根拠とした事実、書き手の極端な解釈が含まれていると判断した場合） 「 <u>なぜ</u> 、〇〇〇と解釈したのですか。」
B	3	（「理由付け」の内容に着目して問う） 「〇〇〇と、 <u>なぜ</u> いえるのですか。」
C	4	「根拠となる事実は、他にはありませんか。 <u>全て</u> を取り出していますか。」
D	5	「この考えは、 <u>全て</u> の場合において成立しますか。」
E	6	「相手（読み手）が理解できる表現や言い回しになっていますか。」

ただし、問い4に関しては、通常の議論では、根拠となる事実を全て抽出することは不可能である。

本研究で「全て？」の問いを設けたのは授業において限られた資料の中から、根拠となる事実を十分に取り出す場面を想定したからである。

実際の授業では、生徒相互で1から順に問いと返答を繰り返させる。そのことにより、書き手の思考が整理されるとともに、「理由付け」の内容の客観性や妥当性が高まり、相手（読み手）が納得できる文章の要素が明確かつ的確なものになると考えた。

IV 研究の仮説及び検証の視点と方法（一次）

本研究では、「理由付け」の吟味と習得・活用を図る単元の学習を通して、根拠を明確にして自分の考えを書く力の高まりを検証するものである。一次段階では、「理由付け」の吟味の習得までに重点を置くこととする。一次段階の研究の仮説及び検証の視点と方法を表7に示す。

表7 研究の仮説及び検証の視点と方法（一次）

研究の仮説	
自分の考えを書く際、「理由付け」の吟味の視点を用いて相互に検討すれば、根拠を明確にして自分の考えを書く力を高めることができるであろう。	
検証の視点	検証の方法
根拠を明確にして自分の考えを書く力はどのように変容したか。	・事前テスト ・事後テスト ・学習成果物
「理由付け」の吟味は、根拠を明確にして自分の考えを書く力を高める上でどのように寄与したか。	・事前アンケート ・事後アンケート ・振り返りカード

V 研究授業①の内容及び指導計画

○ 研究授業①の内容及び指導計画

授業の内容		
期間	平成29年 7 月 7 日～7 月14日	
対象	所属校第3 学年（1 学級）	
単元名	説得力のある推薦文を書こう	
重点を置く指導事項	論理の展開を工夫し、資料を適切に引用するなどして、説得力のある文章を書くこと。 【書くこと イ】	
言語活動	保育士の方が納得できるように、年中の園児に読み聞かせをするなら、どの絵本がよいか考え、推薦文を書く。	
対象とした絵本	・「バムとケロのそらのたび」 ・「ぼくじょうにきてね」 ・「ちがうねん」	
指導計画		
次	時	主な学習活動
一	1	単元の課題を理解し、既習事項を想起した後、絵本を1冊選択して推薦文①を書く。
二	2	悪文を分析し、的確な「理由付け」とはどのようなものか理解する。

	3 4	同じ絵本を選択した人と「理由付け」の吟味をする。 【内容の吟味】
	5	内容の吟味を踏まえて、推薦文②を書く。
	6	異なる絵本を選択した人と「理由付け」の吟味をする。 【程度までを含む吟味】
	7	推薦文を完成させる（推薦文③）。 推薦文①と③を比較し、単元の学習を振り返る。

VI 研究授業①の結果分析と考察

1 根拠を明確にして自分の考えを書く力の変容について

根拠を明確にして自分の考えを書く力の変容を、表8の基準を用いて、事前テスト、事後テスト及び推薦文を評価して分析した。

表8 根拠を明確にして自分の考えを書く力を図る基準

評価	判断基準
A	次の①～③を全て満たしている。 ① 自分の考えを支える事実を書いている。 ② 根拠となる事実と自分の考えがつながるように「理由付け」を書いている。 ③ 必要に応じて裏付けや反証を想定して書いている。
B	A評価の①及び②の条件を満たしている。
B－	A評価の②の条件のみ満たしている。
C	A評価の①の条件のみ満たしている。
D	A評価の全ての条件を満たしていない。 無解答

事前テスト、事後テストは、是非が分かれる内容について、複数の資料から根拠となる事実を取り出し、「理由付け」を明示して、自分の考えを書く問題を作成した。事前テスト、事後テスト、推薦文①（単元冒頭で作成）及び推薦文③（単元末に作成）の評価の結果を表9に示す。

表9 根拠を明確にして自分の考えを書く力の変容

評価物	評価				
	A	B	C	D	計（名）
事前テスト	0	0	13	10	23
推薦文①	1	12	9	1	23
推薦文③	14	9	0	0	23
事後テスト	7	7	5	4	23

事前テストでは、A・B評価の生徒は0名だったが、推薦文①では、A・B評価の生徒が13名に増加した。事前テストでは、相手（読み手）が納得するように、自分の考えを支える事実と「理由付け」を

明示する必要性が理解できていなかった。そこで、第1時の授業において、単元の課題を提示した後、相手（読み手）が納得する文章を書くためには、どのようなことが大切かということについて、これまでの学習を想起させた。そして、根拠を示す際には自分の考えを支える事実と「理由付け」を明示する必要があることを指導した上で、推薦文①を作成した。

また、「理由付け」の吟味を相互に行った後に書いた推薦文③では、全員がA・B評価となった。これは、読み手の立場から根拠の明確さや妥当性について質問されたことで、「理由付け」の内容や裏付けとなる知識・経験や反証を検討することになり、読み手が納得する文章にするために明示すべきことが理解できたからだと考えた。

しかし、事後テストではC・D評価の生徒が依然として9名いる。これらの生徒は、自分の立論を相手（読み手）の立場から客観的に分析する力が十分に身に付いていなかったと考えられる。したがって、このような生徒も的確な「理由付け」を習得・活用できる手立ての考案が必要である。以上のような課題はあるものの、根拠を明確にして自分の考えを書く力は、概ね高まったといえる。

2 「理由付け」の吟味の視点は、根拠を明確にして自分の考えを書く力を高める上でどのように寄与したか

(1) 推薦文と振り返りの記述の分析

次に、「理由付け」の吟味の寄与の状況について検証する。そのために、推薦文①ではC評価だったが、推薦文③ではB評価になった典型例といえる生徒aの推薦文の内容と吟味による思考の変化、生徒a及び他の生徒の振り返りの記述内容を図2に示す。

図2によると、相互に「理由付け」の吟味を行うことで、的確な「理由付け」についての理解が深まるとともに、その有効性に気付いたことが分かる。また、吟味を行う相手としては、記述前は同じ考えをもつ者同士、記述中には異なる考えをもつ者で行うようにしたことで、根拠となる事実と「理由付け」のつながりについて深く考えたり、「理由付け」の裏付けとなる知識や経験を想起したり、また、表記した内容が相手（読み手）にとって納得できる内容になっているかどうかを客観的に判断しようとしていたりしていた。

生徒aの推薦文①も、始めは「理由付け」の内容が曖昧であったが、吟味を通して、どのような内容

を書くことが的確な「理由付け」になるのかということを理解し、概ね満足できると判断できる推薦文を完成させることができた。

(2) 事後のアンケートの分析

事後のアンケートで、他者に「理由付け」を吟味してもらったり、他者の「理由付け」を吟味したりすることによって、自分の考えを書く際、役立ったことについて自由に記述させた。その一例を示す。

他者に吟味してもらうことで役立ったこと

- ・自分は伝わらと思っていても、相手（読み手）には伝わらないことがある。
- ・自分では考えない視点からの質問がきて、別の角度から考えて書くことができた。

他者の根拠を吟味することで役立ったこと

- ・自分の根拠も相手（読み手）の立場から考えようとした。
- ・自分の根拠の曖昧さに気付くことができた。

「理由付け」の吟味に関わる事後アンケートの記述

これらの記述から、吟味を行う過程において、書き手の論理を相手（読み手）の立場から読み解いていこうとすることで、論理のずれに気付いたり、自分では気付くことができなかった視点から「理由付け」について見直したりすることができるようになったと考えていることが分かる。

(1) (2)より、根拠を明確にして自分の考えを書く際、「理由付け」の吟味の視点をを用いて相互に吟味することは、相手（読み手）の立場から客観的に内容を捉えて、根拠となる事実や「理由付け」の内容やつながりを再検討したり、裏付けや反証が明確になったりすることに寄与したといえる。

VII 研究（一次）のまとめ

ここまでの研究（一次）では、自分の考えを書かせる際、「理由付け」の吟味の視点をを用いて相互で検討させることにより、根拠を明確にして自分の考えを書く力が概ね高まることが実証できた。しかし、吟味を自力で行うことに課題が残った。二次では、的確な「理由付け」を活用できるようになる手立てを考案し、研究授業②を実施する。そして、他教科の学習において、根拠を明確にして自分の考えを書く場面を設定した授業を実施してもらい、的確な「理由付け」をすることが活用できたかどうかを検証する。

また、一次・二次の検証結果を踏まえ、的確な「理由付け」の習得・活用を図る単元モデルを作成し、提案する。

	生徒aの推薦文の内容や吟味によって加筆・修正された内容			生徒aの振り返りの記述	他の生徒の振り返りの記述
	根拠となる事実	「理由付け」	裏付けや反証等	どのように書けば納得してもらえるか分からない。	・「理由付け」の内容は、事実を書くのではなく、自分が予測した内容を書かなければならないと分かった。
推薦文①を書く	・5歳の女の子の目線で分かりやすく説明しています。例えば、乳しぼりの時、床が回ることをメリーゴランドみたいと説明している。 ・牛が牛肉になったり、牛乳は牛の乳であることが書かれている。	・これは5歳児もよく知っていたり、好きだったりするからとても想像しやすい ・ありがた〜ご飯を食べるようになるから	推薦文①での課題 明示されている二つの「理由付け」は、考えと根拠となる事実のつながりについて、的確に表現できていない。		事前テストで明らかになった課題（根拠となる事実と「理由付け」の違いが理解できていない）を踏まえて、その内容を指導することで、自分の考えと根拠となる事実のつながりを意識して書くとしている。
ルの悪文分析	視点Aによる吟味 根拠となる事実が、推薦文①の時よりも、具体的に表現されている。		的確な「理由付け」をするために重要なことを理解している。	「理由付け」は書けばよいというものではないことが分かった。極端な解釈も避けようと思った。	・根拠となる事実は、正確かつ具体的に書く。 ・「理由付け」は書けばよいというものではなく、事実とつながっていなければならない。
視点A〜Dを用いて吟味内容のみ	・P15〜P19に、女の子が大切にしていた牛が売られていく場面や生きている牛が牛肉になったり、動物の餌になったりすることが書かれている。	現実を知ることによって、私達一人一人がどのようにして生きていることが分かる。 食べ物に対して感謝の気持ちをもつようになると思うから。	牛が売られていく時、女の子が悲しんでいる、その気持ちに園児たちも共感すると思う。園児の心はビュア。	質問されることで、違った角度からの見方があることに気付いた。一人では考えられなかった知識や経験も協力して考えられた。	・経験と「理由付け」のつながりも考えなければならない。 ・他者からの質問に対して答えることで、自分が伝えたかったことが明確になってきた。
推薦文②を書く	視点Bによる吟味 ・根拠となる事実に対する解釈が加えられたことで、事実と「理由付け」のつながりが明確になっている。 ・「理由付け」の表現の仕方が工夫されている。		視点Bによる吟味 裏付けについて考えようとしているが、内容がずれており、適切ではない。		視点A〜Dによる内容の吟味 吟味の有効性を実感したり、的確な「理由付け」に重要なことに気付いたりしている。
視点A〜Eを用いて吟味程度をみる	加筆・修正：特になし	私達は、牛に限らず、他の動物や植物を毎日食べています。そのために、一日どのぐらいの命が私達のために消費されているのか、私達のために消費してくれる命に感謝の気持ちをもつほしい。	加筆・修正：特になし	「理由付け」の書き方は大丈夫だと思っていたけど、質問されたことで、そこまで書かないと伝わらないと気付いた。 視点A〜Eによる程度を含んだ吟味 相手（読み手）によって、どの程度まで明示する必要があるか判断しなければならないことに気付いている。	・自分では伝わると考えていても、飛躍した内容になっていて伝わらないこともあることに気付いた。 ・経験がより詳しく書いた方がよいと言われたが、どこまで書くかの判断が読み手によって違うので難しい。
推薦文③を書く	視点Bによる吟味 「なぜ、感謝しなければならないのか。」という問いに対しての返答を加えている。問い自体が裏付けを明確にするものになっていないため、裏付けに対する加筆・修正が行われていない。			最初と比べて内容も詳しく濃く書けたと思います。	・自分の考えがより深まったので、説得力ある文章に近づけたと思う。
推薦文①				推薦文③	
私は、年中の園児に読み聞かせをするなら、「ぼくじょうにきてね」を推薦します。 理由は、年長さんはまだ難しい言葉は分からないと思います。だけど、この本は5歳の女の子が分かりやすく牛について説明しています。例えば、乳しぼりの時、床が回ることをメリーゴランドみたいと説明している、これは5歳児もよく知っていたり、好きだったりするからとても想像しやすいと思います。 また、牛が牛肉になったり、牛乳は牛の乳であることが書かれているから、ありがた〜ご飯を食べるようになるからです。				私は、年中の園児に読み聞かせをするなら、「ぼくじょうにきてね」を推薦します。 理由は、子どもたちが食べ物に感謝してくれようと思うからです。この本の15〜19ページには、女の子が大切にしていた大好きな牛が売られていく場面が書かれています。また、牛が牛肉になったり、牛の乳を牛乳として飲んだりしていることが書かれています。私達は、牛に限らず他の動物や植物を毎日食べています。そのために、一日にどのぐらいの命が私達のために消費されているのでしょうか。このような現実を知ることによって、園児たちはさまざまな食べ物に対して感謝の気持ちをもつようになると思えました。（以下省略）	

図2 生徒aの推薦文の変容及び振り返りの記述等の内容

(吹き出しは稿者の分析、下線は「理由付け」、波線は根拠とした事実、太線は根拠とした事実に対する解釈を示している。下線は稿者による。)

VIII 遅延テスト及び生徒への聞き取り調査の結果について

1 遅延テストの結果

既習以外の文脈においても、自発的に吟味の視点を用いて、書き手自身が自分の立論を客観的に分析し、的確な「理由付け」ができるようにするための条件や手立てを考案するために、10月初めに遅延テスト及び生徒の聞き取り調査を実施した。事前・事後テスト及び遅延テストの結果を表10に示す。

事後テストでA・B評価だった生徒は14名だったが、遅延テストでは9名に減少していた。また、遅延テストでB-評価だった5名の生徒は、自分の考えと根拠となる事実がつながるように「理由付け」を明示しようとしていたが、根拠となる事実が具体的に記述されておらず、的確な「理由付け」ができていなかった。

以上の結果の要因について、生徒への聞き取り調査の内容と併せて次項で分析する。

表10 根拠を明確にして自分の考えを書く力の変容

評価物(実施月)	A	B	B-	C	D	計(名)
事前テスト(6月)	0	0	0	13	10	23
事後テスト(7月)	7	7	0	5	4	23
遅延テスト(10月)	2	7	5	7	2	23

2 生徒への聞き取り調査の分析

遅延テストの後、その答案について、主に次の4点の聞き取り調査を実施した。

なお、遅延テストでD評価だった生徒(2名)は答案そのものが無回答だったため、以下に示す質問の対象とはしていない。

- (質問1) 研究授業①のどの内容を思い出して書いたか。
(質問2) どのような思考をして立論したか。
(「理由付け」に対する吟味の有無も問う。)
(質問3) メモの使用の有無とその理由。

聞き取り調査の主な質問事項

（質問１）研究授業①の想起内容を問うた質問に対する典型的な回答を表11に示す。

表11 遅延テストの評価及び（質問１）「研究授業①のどの内容を思い出して書いたか。」に対する回答

遅延テスト 評価	具体的な回答（一部抜粋）
A	・自分の経験も踏まえて書くこと。 ・考え、根拠となる事実、「理由付け」の関連性を考えて書くこと。
B	・根拠となる事実と「理由付け」はつながっていなければならないということ。
B－	・根拠となる事実と「理由付け」を示すこと。（なぜ示す必要があるかは答えられない。）
C	・「理由付け」は大切である。 ・根拠となる事実や「理由付け」にどのような内容を書けばよいか思い出せない。

これらの回答より、B評価以上の生徒は、相手（読み手）が納得するように根拠を明確にして自分の考えを書くためにどのような要素が必要であるか、またそれらの要素の関係性について、自分の言葉で説明できるレベルで理解できていたが、B－評価以下の生徒は、根拠となる事実や「理由付け」という用語を記憶していても、これらの要素の関係性やなぜ必要であるかは説明できなかった。

次に、（質問２）どのように考えて立論したか、（質問３）メモの使用の有無とその理由の質問に対する典型的な回答を表12及び表13にそれぞれ示す。

表12 遅延テストの評価及び（質問２）「どのように考えて立論したか。相手（読み手）の立場から『理由付け』を吟味したか。」に対する回答

遅延テスト 評価	具体的な回答（一部抜粋）
A	・授業を受けた後、作文を書く時に、吟味の視点を使ってうまく書けたので、今回も同じようにして考えた。 ・根拠となる事実を挙げて、「だから、どうなんだ？」と、読み手の反応を思い浮かべて考えた。
B	・「なぜ、こっちの方がよい？」と頭の中で考えて「理由付け」の内容を考えた。
B－	・自分の経験と重ねながら考えた。
C	・テストの資料を見た時「自分だったら、どっちがいいかな？」と考えた。

表13 遅延テストの評価及び（質問３）「メモの使用の有無とその理由。」に対する回答

遅延テスト 評価 (名)	メモを使用した理由 (名)	メモを使用しなかった理由 (名)
A (2)	・メモがあった方が考えやすいし、内容がぶれずに書ける。(2)	(0)
B (7)	・授業で用いた際、文章にしやすい。(2)	・頭の中でも考えられる。(3) ・メモを書いていると時間が足りない判断した。(2)
B－ (5)	(0)	・今まで書かなくてもできた。(2) ・書くのが面倒だ。(2) ・時間が足りない判断した。(1)
C (7)	(0)	・書くのが面倒である。(4) ・何をどのように書けばよいかわからない。(3)

表12及び表13より、メモを使用した全生徒（４名）は、「理由付け」等を相手（読み手）が納得できる

かという観点から吟味していた。これらの生徒は、メモや吟味を行わなかった時よりも、メモを用いて思考を可視化して吟味した方が、相手（読み手）が納得するような文章を書くことができるという経験を通じて、メモや吟味する意義や必要性を理解できていたといえる。一方、メモを使用しなかった生徒は、研究授業①ではメモを利用して立論したが、その際、メモの有効性や「理由付け」等の吟味の意義についてまでは実感できていなかったため、遅延テストではメモは使用せず、十分な吟味も自発的にしなかったのではないかと考えた。

以上のことより、遅延テストでB評価以上の生徒とB－評価以下の生徒の聞き取り調査の内容の比較から、B－評価以下の生徒について、主に次の２点の課題が明らかになった。

- ① 「理由付け」という言葉の表面的な理解に留まっている。「理由付け」が何のために必要か、どのような内容を明示すればよいかなどについて、自分の言葉で語れるレベルでの理解に至っていない。

② 立論する際、自分の思考を可視化し、吟味する意義や必要性を理解できていない。

遅延テストB－評価以下の生徒に共通していた課題

これらの課題を解決するような単元を設定し、指導することで、授業で取り上げた文脈以外でも的確な「理由付け」ができるようになるのではないかと考えた。

Ⅸ 的確な「理由付け」の望ましい習得・活用を図るために

１ 単元の基本的な考え方

奈須正裕（2016）は、学んだ知識・技能が主体的、創造的に縦横無尽に活用されるようにするためには、「明示的な指導」と「オーセンティックな学習」が重要であると述べている。「明示的な指導」とは、子供が、ある方略の有効性やその方略がなぜ有効であるかを理解し、学習したものと異なる場面で適合するように自分で知識・技能をアレンジして実行できるように指導することである。また、「オーセンティックな学習」とは、現実の世界に存在する「本物の実践」に可能な限り文脈や状況を近づけて学びをデザインすることであると述べている⁽²⁰⁾。

「明示的な指導」について、遅延テストでB評価以上だった生徒は、授業で取り上げた現実的な課題を解決する過程の中で、的確な「理由付け」の必要性や的確な「理由付け」のための方略の意義や有効性を自分の言葉で説明できるレベルで理解していた。

「明示的な指導」を行うことは、そうしたレベルで理解できる生徒を増やすことにつながると考えられる。

一方、「オーセンティックな学習」については、研究授業①でも実施したが、事後テストや遅延テストになると、的確な「理由付け」ができていない生徒が増加していた。このことから、「オーセンティックな学習」を単発的に行っただけでは、文脈に応じた「理由付け」ができるようにならないのではないかと考えた。

遅延テストでA評価だったある生徒は、研究授業①を実施する以前から、自分の考えを書くことに対する課題意識があった。研究授業①の文脈を学習することによって、以前に学習した際の文脈と研究授業①の文脈が、複数の文脈として相対化され、相手（読み手）を納得させる際、的確な「理由付け」が必要な技能であると捉えられるようになったと判断した。よって、単発で「オーセンティックな学習」を行うのではなく、「オーセンティックな学習」が他の文脈と関連付けられ、相対化されるようにすることが効果的ではないかと考えた。

以上のことから、本研究では、「理由付け」はなぜ必要か、どのような内容をどの程度明示すればよいか等について、自分の言葉で説明できるレベルで理解しており、的確な「理由付け」をするための方略の有効性や意義について実感を伴った理解ができている状態で習得させることを目指した、複数の文脈を相対的に実感できる学習過程を提案する。

2 メタ認知能力の重要性

本研究では、的確な「理由付け」の習得・活用を図るための方法を認知心理学や教育心理学の見地から考察する。鶴田（2012）は、知識や技能が活用されるということは、「学習の転移」ということだと述べている⁽²¹⁾。本研究においても転移と活用は同義のものとして捉える。また、先行研究等より、学習を転移させるためには、メタ認知能力の必要性が述べられている。

深谷達史（2009）は、メタ認知を自ら働かせる姿勢を養うためには、教師から求められたことを単に受容して実行するだけでなく、その活動の必要性や有効性を実感するとともに、メタ認知を働かせるスキルを獲得することが必要であると述べている⁽²²⁾。また、三宮真知子（2009）は、メタ認知を促すような教師からの支援や方略に関する仲間との話し合いによって、学習者の自立的な方略を促進することが

できると述べている⁽²³⁾。つまり、メタ認知を促進するためには、ある活動や方略に対する必要性や有効性について実感を伴って理解させたり、教師からの支援や課題を他者との交流によって解決したりする必要があるといえる。以上を踏まえ、本研究では、的確な「理由付け」の習得・活用を図るために、メタ認知の促進を図る具体的な手立てを提案する。

3 メタ認知の促進を図る手立て

(1) メタ認知の促進を図る学習過程について

市川伸一（2014）は、メタ認知の促進等を重視した授業の枠組みとして「教えて考えさせる授業」を提唱しており⁽²⁴⁾、これについて整理し、表14に示す。

表14 「教えて考えさせる授業」の4段階⁽²⁵⁾

①	教師からの説明	その授業で習得すべき内容を、教師が分かりやすく教える。
②	理解確認	教師の説明した内容を、学習者同士の説明活動や教え合いによって、理解の確認を図る。
③	理解深化	発展的な課題や学習者がつまづきやすいような課題を用意し、個人だけでなく協同的に問題解決を行う。
④	自己評価	授業で分かったことやまだ分からないこと、新たな疑問点等を記述する。

「教えて考えさせる授業」は、問題が解けたかよりも、学習者が問題の内容が理解できているかどうか重点が置かれており、学習者の深い理解を促すために、メタ認知に働きかける学習が設定されている。市川は、4段階の中で特に「自己評価」が、学習者のメタ認知を促すために重要であると述べている⁽²⁶⁾。そこで、本研究では、メタ認知の促進を図るために、「自己評価」の段階に焦点を当てる。

具体的には、毎時間の授業の終末と単元末で学習内容を振り返る際、単に授業の感想等を書かせるのではなく、メタ認知を促すために、学習した内容の必要性や意義、有効性等について振り返らせる。

また、根拠を明確にして自分の考えを書く学習に対する必然性や意義を生徒に感じさせるために、根拠を明確にして自分の考えを書くことに対する自己の課題を把握させる学習過程を設定する。根拠を明確にして自分の考えを書くためには、どのようなことを、どのように明示すべきかを知識として学習した上で、自己の課題を把握させることで、学習する必然性や意義を感じさせることができるようになる考えた。そのために、過去の国語科の授業や他教科の授業で作成した意見文等を取り上げる。なお、他教科で作成した文章を扱う場合は、自分の考えと根拠となる事実のつながり方や「理由付け」の表現の曖昧さに重点を置いて指導する。

(2) メタ認知の促進を図る振り返りの在り方

次に、メタ認知の促進を図る振り返りの具体的な在り方について述べる。

三宮（2009）は、メタ認知を促す学習支援法の一つとして、他者に教えることで学ぶこと（learning by teaching）の有効性を述べている⁽²⁷⁾。そこで、本研究では、learning by teachingの手法を取り入れた振り返りを授業の終末部分で設定する。授業ごとに学習した知識や方法について、それを知らない人に教示するつもりで説明させる。このような手法を取り入れることで、授業の内容の何が理解できていて、どのような内容の理解が曖昧であるかを自分自身で気付くことが可能になると考えた。

しかし、単純にlearning by teachingを実施しただけでは、文脈に応じた的確な「理由付け」ができるようになるとは言い難い。三宮（2009）は、見かけの異なる文脈への転移（遠転移）のためには、具体的な事例と結びつける文脈化（contextualization）と事例の表面的な特徴に惑わされず本質的な構造を見抜く脱文脈化（decontextualization）の両方のプロセスの必要性を述べている⁽²⁸⁾。つまり、的確な「理由付け」を多様な文脈で活用させるためには、どのようなことを、どのように明示する必要があるか等文脈に即して生徒自身にメタ認知させるとともに、文脈から離れて、般化できる形での的確な「理由付け」をするための方略等をメタ認知させる必要があるといえる。

以上のことを踏まえ、本研究では、授業の終末部分において、授業で学習した内容を知らない想定した相手に学習内容を具体的に説明させるとともに記述させる。そして、単元のまとめでは、それまでの学習を振り返らせ、的確な「理由付け」に必要なルールや有効な方略等を般化できる形で説明し、文章化させる学習過程を設定する。

X 研究の仮説及び検証の視点と方法（二次）

一次では、「理由付け」の吟味の視点に重点を置いて検証した結果、吟味の視点を用いて相互で検討することの有効性が実証できた。その後、実施した遅延テスト及び聞き取り調査の分析から、的確な「理由付け」の習得・活用を図るための課題が明確になった。そこで二次では、一次での検証結果を踏まえつつ、明らかになった課題を解決し、根拠を明確にして自分の考えを書く力が高まった状態としての的確な「理由付け」の習得・活用を図ることを目的とし、研究の仮説及び検証の視点を設定した（表15）。な

お、的確な「理由付け」をすることを活用したかについては、社会科の授業（研究授業②の前に実施）で作成した計画書及び保健体育科の授業（研究授業②の後に実施）で作成した提言書を基に検証することとした。計画書、提言書作成の際には、それぞれの指導者からは、本研究の一環であることは生徒に一切伝えないようにした。

表15 研究の仮説及び検証の視点と方法（二次）

研究の仮説	
自分の考えを書く際、「理由付け」の吟味の視点を用いて検討させるとともに、メタ認知の促進を図る学習過程を設定すれば、根拠を明確にして自分の考えを書く力を高めることができるであろう。	
検証の視点	検証の方法
的確な「理由付け」をすることが活用できたか。	・学習成果物
メタ認知の促進を図る学習過程は、根拠を明確にして自分の考えを書く力を高める上でどのように寄与したか。	・振り返りカード ・事後アンケート ・聞き取り調査内容

XI 研究授業②の内容及び指導計画

○ 研究授業②の内容及び指導計画

授業の内容		
期間	平成29年12月 6 日～12月15日	
対象	所属校第3学年（1学級）	
単元名	6年生の疑問を解決しよう！	
重点を置く指導事項	論理の展開を工夫し、資料を適切に引用するなどして、説得力のある文章を書くこと。【書くことイ】	
言語活動	入学してくる6年生が安心できるように、6年生の疑問に対する答えを意見文として書く。	
指導計画		
次	時	主な学習活動
一	1	・単元を通じた言語活動の内容を理解する。
	2	・悪文を分析し、6年生（読み手）が安心できる意見文を書くためには、どのような要素を、どのように書かなければいけないか理解することを通して、言語活動の見通しをもつ。
	3	・事前に社会科の授業で作成した計画書（コンビニの出店場所について）を分析し、根拠を明確にして自分の考えを書くための、自己の課題を把握し、解決策を考える。
二	4	・具体的な6年生の疑問の内容を理解し、資料を基に、6年生が納得するように立論する。
	5	・「理由付け」を、内容や程度について吟味する。
	6	・メモを基に、6年生に伝わるような語彙を選択して意見文を作成する。
三	7	・前時までに学習した知識や技能を用いて、第3時で明らかになった自己の課題に沿って計画書の内容（論理のつながり）を吟味する。
四	8	・根拠を明確にして自分の考えを書くとはどのようなことか、そのためには、どのような方略を用いればよいかなどについて、振り返る。

10月の遅延テストの結果より、14名の生徒が「理由付け」について自分の言葉で説明できるレベルで理解していないことが明らかになった。そこで一次で、単元を通じた言語活動を提示した後、根拠を明確にして自分の考えを書く際、どのような要素をどのように明示しなければならないかについて、指導者が用意した悪文を用いて理解させた。そして、事前に社会科の授業で作成した計画書（コンビニの出店場所について意見を述べるもの）を分析し、根拠を明確にして自分の考えを書くことに対する自己の

課題を把握させた。このような学習過程を設定することで、本単元で学習する文脈と社会科で扱った文脈を相対化して捉えさせることにつながると考えた。また、根拠を明確にして自分の考えを書くことを自分の課題として捉え、どのようにすれば自己の課題を解決できるようになるか、メタ認知しながら理解を深めていくようになると考えた。

二次では単元を通した言語活動を遂行していき、その過程の中で学習内容を常にメタ認知する振り返りを設定した。そして、三次で、それまでの学習を全て振り返り、根拠を明確にして自分の考えを書くために必要なルールや方略を般化できる形で記述させた。

XII 研究授業②の結果分析と考察

1 的確な「理由付け」をすることが活用できたか

(1) 的確な「理由付け」の全体的な状況の分析

まずは、全体的な状況として、的確な「理由付け」をすることが活用できたかについて分析する。本研究では、的確な「理由付け」の活用について、学習していない文脈において、根拠を明確にして自分の考えを書けているかどうかで分析する。表16に、推薦文（研究授業①で作成）、意見文（7月の事後テストで作成）、意見文（研究授業②で作成）、提言書（保健体育科の授業で作成）の評価結果を示す。

表16 根拠を明確にして自分の考えを書く力の評価結果

評価物 (実施月 教科)	評価					計(名)
	A	B	B-	C	D	
推薦文 (7月国語)	14	9	0	0	0	23
意見文 (7月事後テスト)	7	7	0	5	4	23
意見文 (12月国語)	17	4	0	2	0	23
提言書 (12月保健)	4	10	1	8	0	23
※以下、推薦文（7月国語）を7月推薦文、意見文（7月事後テスト）を7月意見文、意見文（12月国語）を12月意見文、提言書（12月保健）を12月提言書と表記する。						

表16から、7月推薦文でB評価以上だった生徒は23名（全員）であり、7月意見文ではB評価以上の生徒は14名であった。一方、12月意見文でB評価以上だった生徒は21名であり、その後作成した12月提言書でB評価以上の生徒は14名であった。7月意見文や12月提言書で、研究授業①及び②からA・B評価を維持できている生徒の割合は同程度である。この結果より、的確な「理由付け」をすることが活用

できたかについて、研究授業①と研究授業②を比較した際、一見大きな変化はないように見える。しかし、7月意見文と12月提言書では文章作成の条件等が異なる（表17参照）。

表17 根拠を明確にして自分の考えを書く条件等

	7月推薦文	7月意見文	12月意見文	12月提言書
作成した教科	国語科	国語科	国語科	保健体育科
テーマ	読み聞かせする本について	中学生の携帯電話の所持について	スマートフォンの必要性について	喫煙に関する今後の社会の在り方について
読み手	保育士	中学生	6年生	議員
結論について	3冊の本から1冊選択する。	賛否のいずれかの立場を選択する。	賛否のいずれかの立場を選択する。	禁煙の推進や分煙の徹底など、自分で考える。
資料の活用仕方	1点以上の資料を取り上げて根拠とする。	1点以上の資料を取り上げて根拠とする。	1点以上の資料を取り上げて根拠とする。	2点以上の資料を取り上げて、根拠とする。

表17より、7月意見文と12月提言書を比較すると、12月提言書の方がテーマの難易度が生徒にとっては高く、複雑な思考を必要としたと考えられる。それにもかかわらず、12月提言書でなお約60%（14名）の生徒がB評価以上であったことから、7月意見文よりも12月提言書の方が、的確な「理由付け」をすることを活用できるようになってきていると考えた。

(2) 思考を可視化して吟味することの分析

次に、的確な「理由付け」をするための方略を活用しているかについて明らかにするために、自分の考えを書く際、思考を可視化して吟味したかについて立論に用いたメモを分析する。メモの使用状況及び記述内容を分析するために用いた分類の基準を表18に示す。

表18 メモの使用状況及び記述内容の分類の基準

段階	基準
IV	次の①、②を全て満たしている。 ① 自分の考え、根拠となる事実、「理由付け」を記述している。 ② ①に示した要素のつながりや内容を的確に吟味している。
III	IV段階の①の条件のみ満たしている。
II	自分の考え、根拠となる事実のみ記述している。
I	単に資料から情報を取り出して記述している。 メモを使用していない。

分析には、国語科の学習内容が活用できるかを見取るため、研究授業②の前に社会科の授業で作成した計画書（以下、「11月計画書」とする。）のメモと研究授業②の後で作成した12月提言書のメモを用いた。（なお、いずれの場合も白紙の用紙を配付しメモ等を自由に記述できるようにしていた。）11月計画書は、コンサルタント（書き手）の立場から、コンビニエンスストアの経営者（読み手）に対して、

コンビニエンスストアの出店場所として相応しい場所を地図上の5か所から選択し、なぜその場所が相応しいと考えたか自分の考えを述べるものである。その際、地図や資料から情報を読み取り、それらの情報を関連付けて「理由付け」を明示することが求められていた。表19に、11月計画書と12月提言書のメモの使用状況及び記述内容をクロス集計したものを示す。

表19 11月計画書と12月提言書のメモの使用状況及び記述内容についてのクロス集計

	メモの段階	12月提言書				計(名)
		Ⅳ	Ⅲ	Ⅱ	Ⅰ	
11月計画書	Ⅳ	0	0	0	0	0
	Ⅲ	3	0	0	0	3
	Ⅱ	4	0	0	0	4
	Ⅰ	7	4	5	0	16
計(名)		14	4	5	0	23

表19より、11月計画書で作成したメモがⅣ段階に相当する生徒は0名で、作成した文章の評価も23名中20名がB－評価以下であった。しかし、12月提言書では、Ⅳ段階の生徒が14名に増加し、これらの生徒の評価もB評価以上になった。

12月提言書を作成した後に実施した聞き取り調査で、これら14名の生徒は、メモを使用するよさや「理由付け」の吟味がなぜ必要であるかについて述べていた(表20左側参照)。よって、12月提言書でⅣ段階に属していた生徒(14名)は、研究授業②で思考を可視化し吟味する意義や有効性について実感を伴って理解することで、的確な「理由付け」をするための方略を活用できたと考えられる。

表20 12月提言書を作成した後に実施した聞き取り調査の内容(一部抜粋)

12月提言書B評価以上の生徒(14名)	12月提言書B－評価以下の生徒(9名)
<ul style="list-style-type: none">・メモを使うと、根拠となる事実と「理由付け」の区別がしやすいので便利だと思った。・メモの中に矢印を書くことで、つながりがより明確になっていくと思った。・メモを書いて、「理由付け」のつながりを考える時は、「なぜ？」を繰り返すと内容が深まると思った。・吟味をすることで、相手が納得できる文章になると思った。	<ul style="list-style-type: none">・メモを書いた方が、自分の考えをまとめやすいと感じた。・「理由付け」と根拠となる事実とを考えが、きちんとつながっているか確かめるためにメモを使うといいと思った。・「なぜ？」と繰り返して考えるとよいのは分かったけど、実際自分だけではなかなかできない。

一方、12月提言書でもⅢ段階以下に留まった生徒は9名で、評価はB－以下であった。これらの生徒のメモの記述内容を見ると、「理由付け」が記述されていなかったり、吟味の過程で論理が飛躍していたりしていた。ただ、この9名の生徒は、11月計画

書は全員がⅠ段階であったが、12月提言書になると、メモを用いて、自分の思考を可視化して立論しようとしていた。表20右側に示したように、12月に実施した聞き取り調査で、これらの生徒は、メモを使用するよさについて述べていた。よって、12月提言書でB－評価以下だった生徒は、思考を可視化する有効性について実感を伴って理解できたため、12月提言書でメモを使用したと考えた。こうした生徒に対しては、今後、相互の吟味を充実させることで、的確な「理由付け」をするためには、どのような内容を書けばよいかの理解を確実にし、徐々に自力で吟味できるように指導していく必要あると考える。

以上のように、課題はあるものの、全体としては的確な「理由付け」をするための方略を活用する傾向にあるといえる。

2 メタ認知の促進を図る学習過程は、根拠を明確にして自分の考えを書く力を高める上でどのように寄与したか

(1) 振り返りの記述(研究授業②)の変容の分析

次に、メタ認知の促進を図る学習過程の寄与の状況を検証する。そのために、7月意見文はC・D評価だったが、12月提言書はA・B評価になった生徒の事後アンケート(研究授業①の後実施)及び研究授業②の単元末の振り返りの記述を表21にまとめた。

表21 事後アンケートと研究授業②の振り返りの記述の内容(一部抜粋)

	事後アンケート(7月)	研究授業②の振り返り(12月)
根拠を明確にして自分の考えを書く際に、必要なことについて	<ul style="list-style-type: none">・知識や経験を書く。・事実を正確に書く。・例外を想定して書く。・「理由付け」は大切だ。・共感できるようなことを書く。	<ul style="list-style-type: none">・考えと根拠となる事実がつながる内容の「理由付け」を書く。・「理由付け」の内容は、同じ根拠となる事実を取り上げていても人によって違うから、何度も考える。・根拠となる事実は、正確かつ具体的に書く。
思考を可視化し吟味することについて	<ul style="list-style-type: none">・吟味することで、自分だけでは気付かなかったことに気付けた。・自分では、理解できるだろうと思っても相手には分からないこともあることに気付いた。	<ul style="list-style-type: none">・メモをすることで、自分の考えがまとまり、文章にしやすい。・根拠となる事実と「理由付け」を区別して書くこと分かりやすい。・「理由付け」を何度も吟味する。その時、「なぜ？」と考えることが大切。

表21より、7月意見文がC・D評価だった生徒の事後アンケートでは、根拠を明確にして自分の考えを書く際、「理由付け」が大切だと記述しているが、なぜ「理由付け」を明示しなければならないかまでは理解していなかったのではないかと考えられる。また、メモを活用する有効性や吟味を具体的にどのように行うかの記述はなかった。しかし、研究授業②の振り返りの記述では、「理由付け」を明示する

必要性やどのような内容を記述すればよいかについて自分の言葉で記述していた。また、思考を可視化して吟味することについては、メモを用いる有効性や必要性についての記述や、吟味をする際、どのようなことに気を付けて行えばよいか具体的に記述していた。

このような事後アンケートと研究授業②の単元末の振り返りの記述内容が変容した要因を明らかにするために、12月提言書でB評価以上だった生徒の典型例である生徒bの研究授業②の毎時間の振り返りの記述の変容を表22に示す。

表22 生徒bの研究授業②の振り返りの記述の内容		
	「理由付け」に関わる内容	可視化や吟味に関わる内容
一次	あ ・考え、「理由付け」、根拠となる事実はつながっていないと意味がない。 ・裏づけと「理由付け」も、つなげて書く必要がある。 ・「理由付け」が明確ではないと思った。どのようにすれば、明確になるのかは分からない。 ・資料の解釈も過剰にしている。	
	い ・同じ資料を根拠となる事実としていても「理由付け」の内容が異なっていた。考え方によって「理由付け」は違ってくるので、本当につながっているかよく考えることが大切だ。 ・根拠となる事実と「理由付け」のつながりを考える時に、「本当に、その資料からいえることなのか。」と考える必要がある。足りない場合は、必要な資料を付け加える。付け加える時には、正しい情報をもってこないといけない。	・自分の考えを6年生が納得できるようにするには、考え、根拠となる事実、「理由付け」を図で可視化することで、自分の言いたいことを見直すことができ、考えを深めることができた。 ・自問自答を繰り返すことで、より考えが深まっていく。でも、この自問自答が難しい。特に、自答が難しい。
二次	・根拠となる事実と考えをつなぐ内容になっているか考えた時に、根拠となる事実を正確に読み取れているか確認することも大切だ。 ・自分の経験を裏付けとして書くことで説得力が増すと思った。	・メモを見ながら書くと、構成をまた考える必要もなく書きやすかった。
三次	う ・今考えると、根拠となる事実と「理由付け」の違いが分かっていた。でも、区別ができるようになった。 ・「理由付け」がなぜ必要なのか分からなかったが、考えと根拠となる事実が書かれていても、「理由付け」がないと、文章を読んだ人を納得させることはできないから必要なのだと思った。抽象的な内容では、相手には伝わらない。 ・相手の反論も予想して、反証を示すことで説得力が増す文章になると思った。	・メモを書いた方が、考えがぶれることなく書くことができる。その時に、つながりを矢印で書いていくと、それぞれの関係が目で見て分かるからよい。 ・文章にする時も、メモがあると書きやすい。 ・「なぜ？」と何度も自問自答すると深まるが、難しいのでなかなか自信がもてない。
四次		

(下線は稿者による。)

研究授業②の一次では、根拠を明確にして自分の考えを書くためには、どのようなことを、どのよう

に明示する必要があるかということや、根拠を明確にして自分の考えを書くことに対する自己の課題を把握させた。表22**あ**では、生徒bは的確な「理由付け」について表面的な記述に留まっており、自分の言葉で説明できるレベルで理解していないといえる。また、根拠を明確にして自分の考えを書くことに対する自己の課題は把握できているが、その解決策は見いだすことができていない。

しかし、表22**い**では、二次で「理由付け」の吟味をしたり、その内容を文章化したりすることで、具体的に「理由付け」を明示する意義や必要性について、自分の言葉で記述しており、一次の時よりも理解が深まっていると考えた。また、思考を可視化して吟味することに関しても、その必要性や有効性に関する記述があり、的確な「理由付け」に必要な方略について実感を伴って理解したことが分かる。

そして、表22**う**では、それまでの学習内容全体を振り返り、学習していない文脈でも用いることができる形で的確な「理由付け」に必要なルールや方略について、必要性や意義も踏まえて記述できている。

(2) 12月提言書作成の後に実施した聞き取り調査の分析

12月提言書を作成した後に実施した聞き取り調査で、研究授業①と研究授業②を比較して気付いた自分の変化（理解が深まったことや理解できていないこと）について質問した。その一例を表23に示す。

表23 根拠を明確にして自分の考えを書くことに対する自己の変化について（一部抜粋）

提言書でA・B評価の生徒	提言書でB・C評価の生徒
・7月は「理由付け」が大切だということしか分かっていなかったけど、今回でどうして大切に説明できるようになった。 ・7月は、何のために吟味をしているか理解できていなかった。でも、12月の授業で、吟味したら「理由付け」がはっきりすることが分かった。	・7月は「理由付け」が、結局どのようなものか分からないままだった。今回で具体例を挙げて説明はできないけど、なんとなく分かってきたと思う。 ・吟味をすればよいことは分かっていたけど、実際自分でどうすればよいかは分かっていた。

これらの記述から、12月提言書でA・B評価だった生徒は、研究授業①の時よりも、根拠を明確にして自分の考えを書く際、「理由付け」がなぜ必要なのかを自分の言葉で説明できるようになったと述べていたり、吟味の必要性や有効性を述べていたりした。一方、提言書でB・C評価の生徒は、「理由付け」がどのようなものかということや吟味を具体的にどのようにすればよいか理解できていない。しかし、何が理解できていないかは把握できている。これは、研究授業①の後に実施した事後アンケート等では見られなかった記述である。

(1) (2) より、根拠を明確にして自分の考えを書く際、メタ認知の促進を図る学習過程を設定することは、「理由付け」の必要性やどのような内容を明示すればよいか自分の言葉で説明できるレベルで理解するとともに、思考を可視化して吟味する必要性や有効性について実感を伴って理解できるようになることに寄与したといえる。

Ⅷ 的確な「理由付け」の習得・活用を図る単元モデルについて

本研究では、研究授業①で主に「理由付け」の吟味の視点の有効性、研究授業②では、メタ認知を促進する学習過程の有効性が実証できた。これらの検証結果を基に的確な「理由付け」の習得・活用を図るための単元モデルを作成した(図3)。

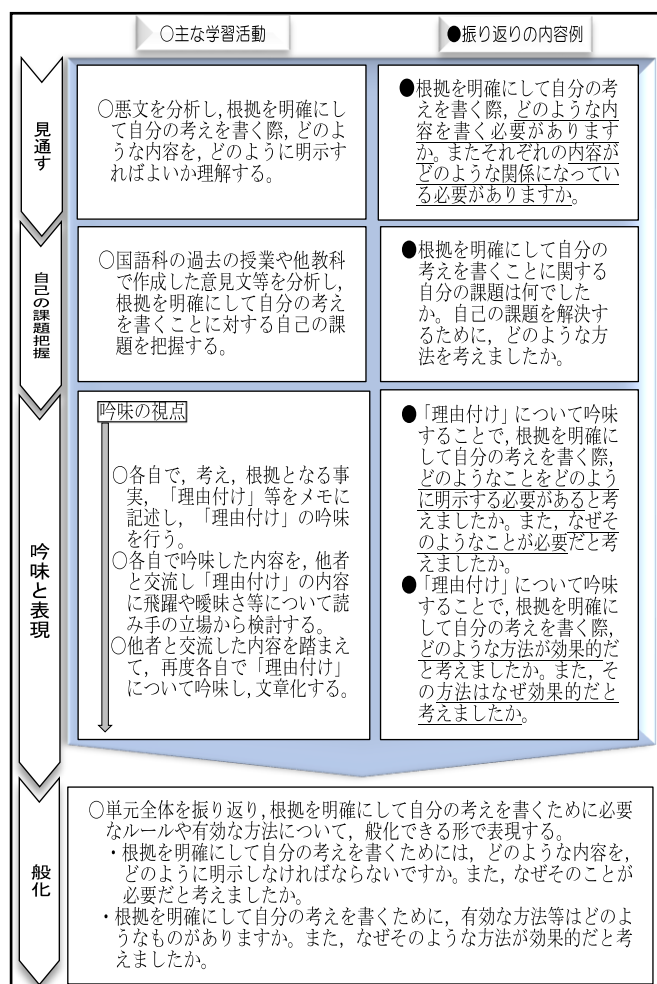


図3 的確な「理由付け」の習得・活用を図る単元モデル

実際の授業を想定した場合、書くことについては比較的長い指導時間を必要とし、実際には研究授業①や研究授業②のような二つの単元を年間の指導計画に位置付けるのは難しい場合もあるため、それぞ

れの要素を一つの単元の中に取り入れた。

このモデルの特徴は、的確な「理由付け」のために吟味をする学習過程をベースにしながら、常に学習内容をメタ認知させ、各時間の振り返りや自己の課題発見の過程を位置付けたことにある。

1 毎時間の振り返りについて

毎時間の振り返りでは、メタ認知を促進するために、その授業の中で学習したことの意義や必要性、有効性について振り返らせる。そして、その内容を、他者(学習内容を知らない相手と想定)に教えるつもりで説明させる。最後に、説明した内容や疑問点等を記述させる。

2 「見通す」過程について

「見通す」では、教師が準備した悪文等を用いて生徒に論理の矛盾や曖昧さを発見させる。そして、根拠を明確にして自分の考えを書く際には、自分の考え、根拠となる事実、「理由付け」、裏付け等の必要性やそれぞれの要素のつながりについて理解させる。ただし、初めて学習する際、一度に全ての要素を理解させることが、生徒の実態によっては難しい場合は、根拠を明確にして自分の考えを書くための基本の要素である自分の考え、根拠となる事実、「理由付け」に限って理解させる。

3 「自己の課題把握」の過程について

「自己の課題把握」では、「見通す」で学習したことを用いて、過去の国語科の授業や他教科で書いた意見文等を分析し、根拠を明確にして自分の考えを書く際の自己の課題を把握させる。その際、他者に、自己の課題を説明したり、なぜ課題だと判断したのかを説明させたりすることで、「見通す」で学習した内容の理解がより深まったり、「見通す」では十分理解できていなかったことが理解できるようになったりすると考える。

また、自己の課題を把握させる学習過程を通して以前に学習した文脈と単元で学習した文脈を相対化して捉えることにつながるとともに、根拠を明確にして自分の考えを書くことを自分自身の課題として認識させることが可能になると考える。このようなことが、根拠を明確にして自分の考えを書くために必要な方略等をメタ認知させるために有効だと考える。なお、分析の際、他教科で書いた文章を扱う場合は、国語科の学習指導として、自分の考え、根拠となる事実、「理由付け」のつながり方や「理由付

け」の表現の曖昧さに関して分析させる。

4 「吟味と表現」の過程について

次に、「吟味と表現」では、まず各自で立論をさせる。この段階では、的確な「理由付け」ができていないことが予想される。そのことを生徒自身に気付かせ、吟味の必要性を感じさせることが必要である。そして、吟味の視点を提示し、実際に用い方を説明し、各自で「理由付け」の吟味を行わせる。その後、各自で吟味した内容を相手（読み手）が納得できる内容になっているか、他者と交流によって、「理由付け」の内容及び明示する程度について検討させる。そして、再度各自で、自分の考え、根拠となる事実、「理由付け」、裏付け等のつながりを吟味しながら文章化させる。

5 「般化」の過程について

「般化」では、単元で作成した文章や振り返りの記述の内容等を用いて、単元全体の学びを振り返らせる。その際、学習していない他の文脈においても、的確な「理由付け」の活用を図るようにするために、一般的に根拠を明確にして自分の考えを書く際には、どのような要素をどのように明示する必要があるか、そのためにはどのような方法が有効であるかということについて般化できる形で説明させその内容を記述させる。

XV 研究の成果と今後の課題

1 研究の成果

自分の考えを書く際、「理由付け」の吟味の視点をを用いて検討させるとともに、メタ認知の促進を図る学習過程を設定することで、根拠を明確にして自分の考えを書く力が高まることが実証できた。また、「理由付け」の吟味の視点やメタ認知の促進を図る学習過程を取り入れた、的確な「理由付け」の習得・活用を図る単元モデルを作成した。

2 今後の課題

今後、本研究で提案した的確な「理由付け」の習得・活用を図る単元モデルの有効性を実証する。また、文脈に応じた的確に「理由付け」を修正できなかった生徒には、相互吟味の充実を図る等の手立てを講じていく必要がある。

さらに、国語科で習得した的確な「理由付け」の吟味の方略を、他教科のどのような場面で活用する

ことができるか、カリキュラムの工夫も視野に入れ、その可能性を探っていきたい。

【注】

- (1) 文部科学省（平成28年）：『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（答申）』p.131に詳しい。
- (2) 中瀬正堯他（2015）：平成28年版中学校国語教科書『現代の国語1』三省堂 pp.132-133に詳しい。
- (3) 文部科学省（平成20年）：『中学校学習指導要領解説国語編』東洋館出版 p.33, p.51, p.70を参照されたい。
- (4) 井上尚美（1998）：『言語論理教育入門—国語科における思考』pp.86-87に詳しい。
- (5) 鶴田清司・河野順子編（2014）：『論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン 中学校編』明治図書 p.20に詳しい。
- (6) スティーヴン・トゥールミン著 戸山和久/福澤一吉（2011）：『議論の技法—トゥールミンモデルの原点』東京図書株式会社 pp.143-155に詳しい。（原典初出は1958年）
- (7) 井上尚美（2007）：『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理—（増補新版）』明治図書 pp.84-85に詳しい。
- (8) 鶴田清司・河野順子編（2014）：前掲書 p.20に詳しい。
- (9) 井上尚美（2007）：前掲書 p.83に詳しい。
- (10) 鶴田清司・河野順子編（2014）：前掲書 p.20に詳しい。
- (11) 中瀬正堯他（2015）：前掲書 p.131に詳しい。
- (12) 安部昇（2009）：「論説」田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典〔第四版〕』教育出版 p.107に詳しい。
- (13) 岡田武士（平成27年）：「目的に合わせて文章構成や表現を見直す力を育てる国語科学習指導の工夫—推敲の観点や意図を踏まえて交流する学習活動を通して—」『平成27年度（全・前期）教員長期研修研究発表会』広島県立教育センター pp.147-159に詳しい。
- (14) 瀬尾美紀子・植阪友理・市川伸一（2009）：「第4章学習方略とメタ知識」三宮真知子編『メタ認知—学習力を支える高次認知機能』北大路書房 pp.71-73に詳しい。
- (15) 瀬尾美紀子・植阪友理・市川伸一（2009）：前掲書 pp.69-70に詳しい。
- (16) 井口あずさ（2008）：「中学生の意見文作成過程におけるメタ認知方略の教育的妥当性の検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部第57号』p.217に詳しい。
- (17) 井上尚美（2007）：前掲書 pp.89-93に詳しい。
- (18) 中村敦雄（1993）：『日常言語の論理とレトリック』教育出版センター p.80に詳しい。
- (19) 野矢茂樹（2016）：『新版 論理トレーニング』産業図書株式会社 pp.47-48に詳しい。
- (20) 奈須正裕（2016）：『教科の本質から迫る コンピテンシー・ベースの授業づくり』図書文化 pp.27-33に詳しい。
- (21) 鶴田清司（2012）：『対話・批評・活用の力を育てる国語の授業—PISA型読解力を超えて—』明治図書 p.147に詳しい。
- (22) 深谷達史（2009）：『メタ認知の促進と育成 概念的理解のメカニズムと支援』北大路書房 p.80に詳しい。
- (23) 三宮真知子（2009）：「第2章学習におけるメタ認知と知能」三宮真知子編『メタ認知—学習力を支える高次認知機能』北大路書房 p.21に詳しい。
- (24) 市川伸一（2014）：『「教えて考えさせる授業」を創る』図書文化 pp.11-19に詳しい。
- (25) 市川伸一（2014）：前掲書 pp.24-27に詳しい。
- (26) 市川伸一（2014）：前掲書 p.108に詳しい。
- (27) 三宮真知子（2009）：前掲書 pp.31-32に詳しい。
- (28) 三宮真知子（2009）：前掲書 p.33に詳しい。

【引用文献】

- 1) 中瀬正堯他（2015）：前掲書 p.284
- 2) 大西道雄（2009）：「意見文」田近洵一・井上尚美編『国語教育指導用語辞典〔第四版〕』教育出版 p.150
- 3) 森田香織里（2015）：「83 推考（推敲）」高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春編『国語科重要用語辞典』明治図書 p.96

