

伝え合う力を高める学習指導の追求

～論理的な表現力の育成～

端 名 秀 雄

国語科 齋 藤 景 子

清 水 絵 里 奈

1. テーマ設定にあたって

国語科では、平成14年度から、「伝え合う力を高める学習指導の追求」をテーマとして研究・実践を行っている。平成16年度は、「論理的な表現力の育成」をサブテーマとして、「話す・聞く」活動だけではなく、「読む」「書く」を含めたすべての活動を通して、論理的な表現力の育成を目指している。

文化審議会国語教育等小委員会のまとめによると、「個人差はあるが、思春期を迎えたころから、前頭前野の神経細胞は再び急激な成長を始める。これにより、それまでに培ってきた国語力の基礎（土台）を用いて、自らの経験など様々な情報を複合して、論理的な思考を行うことが可能となる。」とある。

本校研究の副題「発達段階を見据えた確かな学力の探究」を受けて、まず国語科における「発達段階」ということについて、「論理的な表現力」という側面から仮説を立ててみた。

文化審議会のまとめに従うと、中学生では学年が上がるにつれて論理的な思考力が飛躍的に発達していくと考えられる。心身の発達とともに、実際的な様々な体験はもちろんのこと、教科学習等を通じた疑似体験などの積み重ねから得られる情報の量も増加し、論理的な思考に必要な情報の基盤ができあがると仮定できるからである。

思考力と表現力は表裏一体のものである。論理的な思考力が発達すれば、それに伴って論理的な表現力も発達するものと思われる。

はっきりとした発達段階の節目は予想しにくいだが、小学校の国語の授業を彷彿とさせる発言内容や、まだまだ稚拙な文章表現が多い1年生の様子を見てみると、学習指導要領のくくり同様、1年生と2・3年生の間ということになるのではないかという仮説を立てた。

そのような仮説を検証するために、まず、意見や主張を書いたり、話したりする活動を全学年共通で行ってみることにした。その最初の取り組みとして、簡単な課題（AかBか）を与え、それを選んだ理由・根拠を書かせることにした。

仮説が正しければ、学年が上がるにつれて根拠の量が増えたり、より説得力をもった話し方ができるはずである。しかし、実際の活動の結果を学年ごとに比較してみると、ほとんど差が見られなかった。（詳細については、後述の実践例参照のこと。）

その原因として考えたことは、

- ① 課題を「生活するなら都会に限るか、そうとは限らないか」という比較的答えやすいものにしたため、深く考えた根拠を出す必要がなく、そのためにはっきりとした差がつかなかった。
- ② 根拠を挙げることが中心となったため、表現に広がりがなく、差が見られなかった。

ということである。

そこで、もう少し論理的に広がりや深まりの期待できそうな課題を各学年で実施して、再検証してみることにした。考えた課題は、次のようなものである。

- ① 新聞記事等の論理的な文章に見出しをつけさせる。
- ② 論理的な文章を読ませて要約させる。
- ③ 論理的な文章の一部を削除しておき、考えて書かせる。

①～③の課題には、それぞれに表現するためのポイントがある。今回は発達段階の節目を探るということが目的のため、あえて事前の指導は行わずに実施した。そのため、学年によって、あるいは個人によって「経験の差」が生じるような問題点があったかもしれない。

また、発達段階ということを考える場合、個人の能力差との違いをどう区別するかという点も問題となった。しかし、個人差というのはどのような課題にも常につきまとうものであり、データの分母を大きくすることで解消できると考えた。

表現力（特に文章表現における）には、男女差がみられることが多い。しかし、本校は各学年共に男女が同数である（1学年各80人）ため、学年の差を見る上では条件は同じと考え、男女差は問題としなかった。（実際、今回の課題においては、男女差はほとんどみられなかった。）

次に、それぞれの課題のねらいと問題点をあげておく。

① 新聞記事等論理的な文章に見出しをつけさせる。

用いたのは、500字程度の文章である。内容を把握し、簡潔に表現することができるかどうかをねらいとした。しかし、逆に簡潔に表現することの難しさがあった。「見出し」特有の表現方法等の学習はしておらず、内容は分かってもその点でうまく表現できないという問題もあったようである。

② 論理的な文章を読ませて要約させる。（150字程度）

1500字程度の文章を読ませた。生徒たちにとって、最もやり慣れた課題であったと思われる。例をあげて結論を述べるという基本的なまとめ方ができるかどうかをねらいとした。しかし、まとめ方にはかなりバラエティーがあった。結論部分はよくとらえられていたが、例の取りあげ方で興味深い差が現れた。

③ 論理的な文章の一部を削除しておき、各自で考えて書かせる。

1000字程度の文書である。その一部を抜いておき、考えて書かせた。生徒たちにとっては目新しい課題であったと思われる。文章を読み取り、それから類推して表現するという課題で、因果関係がどれだけ読みとれるかを見ることをねらいとした。この課題については指導者側のねらい通り、学年による差が比較的はっきりと現れた。

これらは①～③の順に難易度が高くなるものと考えていた。しかし、前述したように「経験の差」によって、①の課題より、②の課題の方が取り組みやすいという状況が、特に1年生には多いように思われた。

書かせたものを学年毎に比較検討し、発達段階の節目を探ることが目的であったが、実際に分析してみると思ったほどはっきりとした差は生じなかった。

それぞれの課題の詳細については後述するが、「論理性」をキーワードとした発達段階の節目としては、3つの課題を総合して、おおよそ当初の仮説通り、1年生と2・3年生の間にあるといえるのではないかと考えている。

ただ、今回の課題でそれを確信を持って言えるほどの差が現れたわけではない。論理的な思考力や表現力のもととなる要素として、どのような力が必要なのかということの洗い出しをきちんとした上で、それらの力がどの程度身に付いているかを計ることができるような課題を考える必要がある。

また、それらをもとに、学年に応じて論理的な力のどのような要素の指導が必要なのかということを見極め、その手立てをどうしていくかということも考えて行かねばならない。それらの点については、今後の課題としておきたい。このように、まず書く活動をもとにして、他の活動の論理的な表現力に広げていきたい。

*参考資料

文化審議会国語分科会国語教育等小委員会の意見のまとめ（2003.8）

「根拠を示す」授業をとおして

齋藤 景子

1. はじめに

国語という教科の中で発達段階を把握するという事は、私個人にとってもなかなかの難題である。生徒は「全く成長しない」わけではなく、例えば、入学当時と卒業間近に書かれた作文を読み比べれば「ああ、よく書けるようになったなあ。」とは思いますが、どのような段階を踏んだ結果そうなったのかを考えたことはなかったし、ましてやそれが自分の手柄とは思えない。なんとなく「習うより慣れろ」の結果だなと感じていた程度である。さらに、「個人差をニュートラルにしたとしても、普遍的な結論を出せるものだろうか」という不安もある。つまり、その学年によって学力差があるのではないだろうかということである。

そんな気持ちを抱えつつ、教科内での話し合いの中から最初の試みとして、ある課題について二者択一し、選択した理由根拠を示す授業を行った。以下はその内容である。

2. 授業指導案より

(1) 題材名 討論ゲームをしよう (根拠を示す)

(2) 目標

- ・自分の主張や意見を、根拠や理由を明らかにして的確に伝えられる。
- ・意見や考えを整理し、論理的に伝えることができる。
- ・相手の話を受け、その内容を踏まえて自分の意見や考えを話すことができる。

(3) 評価の観点及び規準

① 国語への関心・意欲・態度

立場を決めて、主張する根拠を探そうとする。

② 話す・聞く力

相手に対して、自分の主張の根拠をわかりやすく伝えることができる。また、相手の話を聞いて、自分の意見や考えを論理的に伝えることができる。

③ 書く力

説得力のある根拠を言葉を選んで書くことができる。

(4) 指導にあたって (生徒観・評価)

授業を行ったのは2年生であるが、この生徒たちは1年生時の段階から、積極的な挙手や発言「確固とした根拠はないが、とにかく言いたい。」というものが極端に少なかった。それは、発達が早い—つまり「ちゃんとした根拠のないいい加減な意見は述べられない」と考える—というよりも、複雑な人間関係の中で周りを気にするあまりそうなったというところが大きいようだ。そこで本授業では、課題について短時間の討論ゲームを行うことによって目的意識を高めるとともに、ゲームに参加したり、またそれを評価したりすることで、積極的な授業参加を求めたいと考えた。また、実際に話し合うことにより、相手の意見を受けて、自分の考えをより論理的な方向に展開することも期待できるのではないだろうか。

評価の方法としては、量的なもの(挙げられた根拠の数)、授業中の見取り、生徒による相互評価が行えるが、他学年との比較・検討については、今後の課題である。

(5) 指導計画及び評価計画 (総時数3時間)

第1次 オリエンテーション (活動内容の説明と練習) …… (一時限) ①③

第2次 討論ゲームの準備と活動…………… (二時限・本時はその2時) ①②③

(6) 本時の学習 (第2次中の2時)

I 題材名 討論ゲームをしよう

－「生活するなら都会にかぎる」か「都会がいいとはかぎらない」か－

II ねらい

- ・それぞれの立場に立って根拠を考え、話し合おうとする。
- ・相手の意見を受け、それを踏まえて自分の意見を論理的に伝えることができる。
- ・人の意見を聞いて、自分の考えを整理することができる。

III 評価の観点及び規準

① 国語への関心・意欲・態度

立場を決めて、主張する根拠を探そうとする。

② 話す・聞く力

相手に対して、自分の主張の根拠をわかりやすく伝えることができる。また、相手の話を聞いて、自分の意見や考えを論理的に伝えることができる。

IV 発達段階との関連 (討論課題の設定について)

学年が上がるにつれ体験の数も増え、より深く考えられると仮定するが、2年生のこの時期では、あまり身近ではない話題について想像することまでは難しい。また、当然のことながら個人差も大きいので、最大公約数的により多くの生徒が、その立場に立ったときの状況を容易に想像できる、意見の出やすい、しかしながら話し合いがあまり広がり過ぎない課題選びに心がけた。

V 抽出生について

前述したように、個人差というものも十分考慮に入れなくてはならないという観点より、以下の抽出生について観察し、参考にしたい。

A男…課題を与えると取り組むが、まだやる気のある態度とはとても言えない。周りとうまくコミュニケーションがとれるか?

K男…理解力がないわけではないが、「伝える力」となると…。まず課題にじっくり取り組めるか注目したい。

S男…発言はするが根拠が弱いという、「ひとつ前の段階」にとどまっている典型。

VI 本時の展開

学 習 活 動	配 慮 事 項 及 び 評 価	時 間
1. 本時の学習を知る。	・プリントを配布して内容をしっかり理解させ、課題意識を持たせる。	5
2. グループで話し合い意見を深め、反論を考える。	・5(4)人×8グループ ・4グループずつどちらかの立場を指名。 「生活するなら、都会にかぎる。」 「生活するのは、都会がいいとはかぎらない。」 ・相手の立場への反論も考えるよう留意する。	15

<p>3. 代表グループによる「討論ゲーム」を行う。 作戦会議→意見交換→ 作戦会議→反論タイム</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> 評価①…ワークシート点検 評価②…観察(抽出生)見取りをお願いします。 </div> <ul style="list-style-type: none"> ・代表グループ，司会者の選出は教師が行う。 ・座席を移動する。 ・教師は司会者の補助をする。 ・他の生徒（フロア）は「審査表」を書くよう指示。 ・反論タイムでは，状況に応じてフロアからの参加も認める。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> 評価①②…「審査表」点検 評価②……観察 見取りをお願いします。 </div>	22
<p>4. 審査表に書いたことを発表する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・座席を元に戻す。 ・ワークシートと審査表は回収 	8

3. 考察

(1) 授業を終えて

課題に対する意見の数だけを「論理的かどうか」の評価対象にするならば，その結果は（ひとこと言えば）個人差があって測れない。しかしながら，指導過程における2の活動の時間をある程度確保できたクラスはその数が格段に増えているので，授業の持っていく方によって生徒の論理の気付きを促すことは可能である。討論会の場面においても，もともと「弁の立つ子」というのもあるのだが，ゲームという雰囲気の中で，とにかく意見を述べる事ができた生徒もいた。抽出生のA男などは，積極的に反論を述べ，周りもびっくりといった状況だった。が，この場合気を付けなくてはいけないのは，その意見（討論会の場だけではなくその前段階においても）が果たして「論理的かどうか」ということである。ということで，授業が終わってもふりだしに戻るといった感じなのだが，そもそも「論理的な表現」とはどういうことなのだろうか。

(2) 「論理的な表現」について

この疑問について，他教科からの意見も聞いてみた。「抽象的な事柄について表現できる」「根拠となる事実を用いて表現できる」「説得力がある」などの意見が出たが，それぞれの教科で，生徒に求めることに違いもあるだろう。

それらの意見も参考にしつつ，今，国語科として発達段階を探る上に必要なのは，抽象的な概念ではなく，客観的に測れる基準であるという考えに至った。

(3) その後の展開

国語科の仮説では，1年生と2年生の間に発達段階の節目があると予想したが，この課題では学年による差が見られなかったのは先述したとおりである。そこで試みたのがこれも先述した三つの作業であるが，まず観点の中でも客観的に分析しやすい「書くこと」から始める，課題は「論理的な文章」をもとに設定する，という共通理解のもとで行った。以下はその作業ごとの報告である。おおまかな分析ではあるが，作業ごとに述べていきたい。

作業 I

文章に見出しをつける

清水 絵里奈

1. はじめに

「論理的な表現力」を探るにあたり、各学年の生徒に行わせた一つ目の作業は、短い論理的な文章を読んで、その内容が簡潔に分かるような「見出し」をつけるというものである。なお、その見出しには副題（～ ○○○○ ～ の形式）をつけてもよいとした。

今回その題材として選んだのは、インターネットに掲載されていた中学生向けの新聞記事である。

世界遺産の登録を審議する国連教育科学文化機関（ユネスコ）の第28回世界遺産委員会が、中国蘇州市で開かれている。日本からは和歌山、奈良、三重の三県にまたがる「紀伊山地の霊場と参詣道」が「文化遺産」として登録される見通しだ。

登録されれば、日本の世界遺産は2000年の「琉球王国のグスク及び関連遺産群」（沖縄県）に続き12件目となる。

委員会は7日までの日程で、各国の推薦を受けて世界遺産暫定（仮の）リストに記載されている新規の53件などを審議、正式登録の可否を決める。日本からのノミネートは「紀伊山地の霊場と参詣道」のみ。

「紀伊山地の霊場と参詣道」は、日本固有の山岳宗教である修験道の「吉野・大峯」▽神仏習合の「熊野三山」▽真言宗の「高野山」・・・の3霊場と、各霊場を結ぶ道「大峯奥駈道」「熊野参詣道（中辺路・小辺路・大辺路・伊勢路）」「高野山町石道」を指す。

和歌山県の高野・熊野両地域では、1990年代後半から信仰の地を世界遺産にしようという声があがっていた。和歌山県はほかの2県とも連携して文化庁に働きかけ、2001年4月、国の申請で「紀伊山地の霊場と参詣道」が世界遺産暫定リストに記載された。

（2004年7月2日 毎日中学生新聞より）

まず見出しを考案するにあたっては、この新聞記事、つまり論理的な文章の内容を正確に読みとらなければならない。それを簡潔な文、あるいは言葉で表現し直す過程で、伝えたい事実を明確に表現するためには、論理的に表現を再構成するという作業が必要となってくる。このことから、学年が上がるにつれて「論理的な表現力」が発達するであろうという仮説の下、見出しのつけ方にも学年差が生じてくるのではないかと想定し、データ分析を行った。

2. 見出し分析

この新聞記事に実際につけられていた見出しは

「紀伊山地の霊場と参詣道」 日本で12件目 世界遺産登録へ

である。一字一句違わずこの見出しと同じものを考案できればよい、というものでもないのだが、今回の研究ではこの見出しを一つの指標として、この見出しに含まれているキーワードをどれだけ用いて表現することが出来たかを調査した。キーワードとして挙げたのは以下の4つである。

- ① 「紀伊山地の霊場と参詣道」
- ② 日本で12件目
- ③ 世界遺産
- ④ 登録+格助詞「へ」に相当するような、「世界遺産登録へ向かいつつあるのだ」ということが分かる表現

見出しを考案するにあたり、まずは③の「世界遺産」というキーワードが核となるべきであろう。また、①のような世界遺産登録予定地の名称を明記する必要性も当然あると考えられる。

そして今回の調査で大いに注目したいのは、④である。つまりこの新聞記事から、「まだ世界遺産登録は決定しておらず、その見通しがある」という事実を正確に読みとった上で、それを見出しの表現に結びつけているか否かである。見出しに見られるような「登録+格助詞『へ』」の他にも、記事中で用いられている「見通し」や「ノミネート」といった表現も考えられるが、まずは見出しと同じ「登録+格助詞『へ』」が使われていたものについてのみ、集計を行った。②の「日本で12件目」については、他の①③④と比較するときはほど重要なキーワードではないと考えられるが、調査対象として取り上げてみた。

(調査その1)

初めに、以上4つのキーワードについて学年ごとにそれらを含んだものの数を比較した。結果は以下のとおりである。

	1年	2年	3年
① 「紀伊山地の霊場と参詣道」	41%	49%	51%
② 日本で12件目	13%	9%	13%
③ 世界遺産	74%	82%	79%
④ 登録+格助詞「へ」	3%	3%	0%

① 「紀伊山地の霊場と参詣道」

集計の数は、「紀伊山地」だけであるとか、「紀伊山地の霊場」までのものなどは含めておらず、あくまで正確に登録予定地名を書き記しているかどうかを見た結果である。これを見ると、僅かではあるものの、学年が上がるにつれてパーセンテージが上昇していることが分かる。また、少し範囲を広げて「紀伊山地」や「紀伊山地の霊場」といった、正確ではないが地名(地域名)に相当する表現を書くことができているかどうかを見た場合では、1年生が51%、2年生が60%、3年生では71%となり、学年による数値差が随分大きくなっていく。一方、逆に「紀伊」といった地方にすら全く触れていない見出しは、1年生が49%にも及ぶのに対して、2年生では37%、28%と減少していることも分かった。学年が上がるにつれ、的確にキーワードをおさえることができていると見てとるべきであろう。

② 日本で12件目

このキーワードに関しては、「12件目」という言葉が含まれていれば、多少表現は異なってもカウントすることとした。その結果、1年生と3年生でほぼ同率であったのに対し、2年生が若干少ないという結果が生じた。この項目に関しては、学年差というよりも、個人差として考えた方が適切であろう。

③ 世界遺産

上記の集計では「世界遺産」という表現に限ったが、そこへ記事本文中で用いられている「文化遺産」という表現も含めると、1年生は82%、2年生は94%、3年生は92%となった。2年生が3年生よりも数値としては少々高いにせよ、1年生と比較すれば2、3年生ではほぼ近い率であると見て良いだろう。ちなみに、単なる「遺産」という表現も含めた場合には、1年生は84%、2年生が100%、3年生は92%と、殆どの生徒が見出しに含めて書くことができているという結果となった。

④ 登録+格助詞「へ」

キーワードと全く同じ表現を期待することは難しく、学年を問わずこの表現は殆ど見られなかった。そこで、記事文中で用いられている「見通し」「ノミネート」というキーワードを含めて再調査したところ、1年生では5%、2年生は14%、3年生では7%となったが、これでもまだごく少数である。しかし実際には、これら3つの条件にあてはまるもの以外に、例えば下記のような表現が見られた。

・解答例

・琉球王国に続き12件目の世界遺産となるか!?	
～三県にまたがる「紀伊山地の霊場と参詣道」～	(1年生)
・第28回世界遺産委員会開催	
～紀伊山地の霊場と参詣道 <u>選ば</u> れるか?～	(3年生)
・日本世界遺産登録12件目か	(3年生)

これらは、終助詞「か」を用いることにより、「今はまだ世界遺産登録は決定していないが、登録へ向かう可能性がある」という現在進行形とでも言うべき内容が伺える。よってこの表現を含めると、結果は1年生で10%、2年生で22%、3年生では56%となり、圧倒的に3年生のパーセンテージが上昇することが分かった。この「○○か」で見出しを締めくくる表現は、実際に新聞の見出しでよく用いられるものであり、新聞特有の表現といっても過言ではないかもしれない。しかし、果たしてこのパーセンテージの上昇は、3年生が1、2年生よりも新聞をよく読むようになるという生活環境的背景があるからなのか、それとも学年が上がるにつれて、新聞で用いられるような表現を自分のものとして獲得できるといういわば発達によるものなのか、あくまでもそれは推測の域に留まらざるを得ない。

(調査その2)

次に、4つのキーワードの内、さほど重要ではないと考えた②を除いた①③④について、一つ見出しの中にどれだけ包括されているかを調査した。そこで、③は「世界遺産」だけでなく、「文化遺産」という表現も含めて、また④については、「登録+格助詞「へ」」の表現に限らず、「見通し」「ノミネート」「終助詞「か」」のいずれか3つのパターンであるものを含めてカウントした。

	1年生	2年生	3年生
A ①「紀伊山地の霊場と参詣道」 のみが含まれた型	8%	5%	0%
B ③「世界遺産」及び「文化遺産」 のみが含まれた型	46%	40%	16%

C	④「登録+『へ』」及び それに準ずる表現 のみが含まれた型	0%	0%	0%
D	①+③「紀伊山地の霊場と参詣道」+「世界遺産」	25%	26%	23%
E	①+④「紀伊山地の霊場と参詣道」 +「登録+『へ』」及びそれに準ずる表現	0%	0%	0%
F	③+④「世界遺産」 +「登録+『へ』」及びそれに準ずる表現	3%	3%	23%
G	①+③+④ 「紀伊山地の霊場と参詣道」+「世界遺産」 +「登録+『へ』」及びそれに準ずる表現	8%	20%	28%
H	どれも含まれていない	10%	6%	10%

結果を見てみると、AやBのようにキーワードが一つだけという型は、学年が上がるにつれ減少していることが分かる。一方で増加傾向が見られたのは、FやGといった、いくつかのキーワードの複合型である。これらはより指標の見出しに近い形であり、内容を的確に表現できているといえよう。そこで①の地名が正確に書かれていなくとも、③④を満たしているパターンもGに含めるとまた結果が変わってくるが、それもやはり1年生よりも3年生の方が高い数値を占めることには変わりはない。また、CとEの型が全く見られなかったのは、「何の登録へ向かっているのか」の「何」にあたる語句（今の場合は③「世界遺産」および「文化遺産」）を省いた表現では、文法上意味が不可解なものになるからだと考えられる。

・解答例

A	「 <u>紀伊山地の霊場と参詣道</u> 」申請	～県民たちの熱い意志～	(1年生)
B	日本12件目の <u>世界遺産</u>	～十年間の苦勞～	(2年生)
D	「 <u>紀伊山地の霊場と参詣道</u> 」が <u>世界遺産</u> に		(3年生)
F	やった <u>ノミネート</u>	～新たな <u>世界遺産</u> ～	(1年生)
G	日本の新たな <u>文化遺産</u> 誕生か!?	～信仰の地・ <u>紀伊山地の霊場と参詣道</u> ～	(2年生)
	日本での <u>世界遺産</u> 12件目 <u>なるか!</u> ?	～ <u>紀伊山地の霊場と参詣道</u> ～	(3年生)
	「 <u>紀伊山地の霊場と参詣道</u> 」 <u>世界遺産</u> <u>登録</u> か		(3年生)

3. 考察

以上の調査分析から、学年が上がるにつれて、見出しとして必要最低限であるキーワードを用いて書くことができていると考えられよう。しかし見出しを作る時には、「文章を読みとる」→「読みとった内容を簡潔にまとめる」という読みとった内容をそのまま文章として書くのではなく、簡潔に表現を再構成するという過程があるため、見出しのみを見ている限りでは、読み取りの段階で個人がどこまで正確に内容を理解しているのかが見えにくい。つまり、見出しとして必要最低限のキーワードを用いて書けていないのは、果たして文章の読み取りが正確にできていないからなのか、それとも簡潔にまとめる過程でうまく表現できなかったためなのか、その判別が困難なのである。いずれにせよ、論理的な文章を読み取る力、及び論理的な表現力の双方において、学年が上がるにつれてその力は高まっていることは確かであろう。

論理的な文章を要約する

端 名 秀 雄

1. はじめに

論理的な表現力に関する発達段階を見極めるための作業Ⅱとして、各学年で共通の文章の要約をさせてみた。要約という作業は、生徒たちが小学生の時から幾度となく行っているもので、実施にあたってはさほど抵抗はなかった。

使ったのは、以下のような1500字程度の文章である。これを、150字程度で要約させた。

選んだ理由としては、①生徒たちにも興味深い内容であること、②具体的な例が述べられていること、③具体例を一般化して述べていること、④結論がはっきりしていることがあげられる。

文章の構成としては、具体的な例を述べて最後に結論を述べるという尾括型をとっている。

みなさんは「ぬえ」という動物のことについて聞いたことがありますか。今から八百年以上昔のことです。そのころ京の都で、まいばん天皇の住まいの屋根の上に、なにやら恐ろしげな怪しい動物がきて鳴き、人びとはおびえていました。そこでとうとうある晩、源頼政という強い武士がこの怪獣を待ちかまえ、現れたところを見事に矢で射とめて退治しました。調べてみるとこの怪獣は、頭が猿、胴が狸、尾が蛇、手足が虎、そして鳴き声はつぐみの一種のようだったということです。

もちろん、このような動物がほんとうにいたわけではありません。だから、これは想像上の動物です。人がそのような動物を想像し、それに「ぬえ」と名づけたわけです。

でも、想像上の動物は、これとはまったく逆のやり方で創ることもできます。先に名前を創ってみるのです。そうすると新しい動物が誕生します。みなさんは「ゴジラ」はよく知っていますね。「ゴジラ」という名前は、「ゴリラ」の「ゴ」と「クジラ」の「ジラ」をとって、つなぎ合わせて創りあげられたものです。そうすると「ゴリラ」と「クジラ」を合わせたような、強い怪獣が誕生します。「ゴジラ」という新しい言葉を創ることによって、これまでいなかった新しい想像上の動物が創られたわけです。「ゴジラ」は日本の映画を通して、たとえばアメリカの若い人たちにもよく知られています。英語ではGodzillaとつづります。つづりの中に「神さま」を表すGodが入っているように見えますから、ますます強いという感じがしているのかもしれませんが。そして、ゴジラの子どもには、「ミニ」と「ゴジラ」をかけ合わせて、「ミニラ」という名前が与えられました。

動物学者や植物学者は、もともと違った種類のどうぶつや植物をかけ合わせて、一つの新しい種類を作り出すというようなことをすることがあります。そのようにして作り出された新しい種類の動物や植物が「合の子」です。

「ゴジラ」は想像上の動物ですから、動物園にはいません。(もしいたら、たいへんなことになるでしょう。)しかし、みなさんのなかで、動物園で「ライガー」とか「タイゴン」という動物が生まれたという話を聞いたことのある人はいませんか。「ライガー」も「タイゴン」もほんとうの動物です。「ライガー」はライオンのお父さんと虎のお母さんから生まれた子ども、「タイゴン」は虎のお父さんとライオンのお母さんから生まれた子どものことです。どちらも新しい動物ですが「ライオン」と「タイガー」(虎)という名前をそれぞれ半分ずつとって、組み合わせて名づけたものです。このような場合は新しい種類の動物ができて、それを表すために新しいことばができたということになります。

もしかしたら、気の早い動物学者たちは、いつかはライオンと虎の子どもを作ることができるだろ

う、そうすれば、「ライガー」とか「タイゴン」という名前をつけようと、名前の方を先に考えていたかもしれません。そして、その夢が実現したわけです。でも、ゴリラとクジラの子どもは、いくら偉い動物学者でも実際に作ることはできないでしょう。しかし、どんなに偉い科学者が夢みてもできないことを、ことばはすることができるのです。

(『ふしぎなことば・ことばのふしぎ』池上嘉彦著 筑摩書房 P73~76)

* 傍線は引用者による 波線=例の部分 実線=結論の部分

2. 要約文の分析

想像上の動物を創るには、ゴジラのように、「ゴリラ」と「クジラ」を合わせた「言葉の合の子」ができる。実際にトラのお父さんやお母さんに、ライオンのお父さんやお母さんで、「ライガー」や「タイゴン」が生まれた。しかし、「ゴジラ」を作ることは無理だ。でも、言葉は想像上の動物も作り上げることができてしまう。(1年)

想像上の動物は、人がそのような動物を想像し名づけたものと、先に名前を創ってみて新しい想像上の動物が誕生するものがあります。ライオンと虎が組み合わさった動物「ライガー」などは作れても、ゴジラとクジラの子は実際には作れないでしょう。しかし、偉い科学者が夢みてもできないことを、ことばはすることができるのです。(2年)

動物学者や植物学者は違う種類の動物をかけ合わせて新しい生物を生み出すことがある。例えば、「ライガー」や「タイゴン」はライオンと虎の合の子。それは実際にいるが、「ゴリラ」と「クジラ」の合の子、「ゴジラ」は作り出せない。しかし、どんな偉い科学者ができないことも、言葉はすることができるのである。(3年)

上の要約文は、指導者が意図した要約の観点を満たした要約文である。多少の違いはあっても、おおむねこのような内容のものを基本形として分類した。

その基本形をもとに、観点の達成度の違いが見られるもので学年間の比較をしてみた。比較の観点として、次のようなものを設定した。

① 結論部分を用いているか。

結論部分(実線部分)が見きわめやすい文章であるが、それを見逃さずに要約文に取り入れているか。

☆結論部分が用いられていない例

今から八百年以上昔から、人間は想像上の動物を作ったりしている。この想像によってできた動物にも、ちゃんと名前がつけられており、名前の付け方も、ある動物とある動物をつないで作られています。このようにして作り出された新しい種類のものが「合の子」です。また、先に名前を決めて新動物を作る方法も考えられます。(1年)

実際には存在しないゴジラ、実際に存在するライガー、タイゴン。ほくはゴジラ等、実際にいないものがあるとしたらとても興味深いです。新しくもなく、古くもない、とてもいい感じです。その物も合成するが名前も合成する。この動物とあの動物、そのものを足して二で割った感じでした。

(1年)

違った種類の動物や植物をかけ合わせて、一つの新しい種類を作り出すことをすることがあり、そのようにして作り出された新しい動物や植物を「合の子」といいます。実際に、ライオンのお父さんと虎のお母さんから生まれた「ライガー」、虎のお父さんとライオンのお母さんから生まれた「タイゴン」という動物などがいます。(1年)

② 具体例をいくつ用いているか。

ネーミングの具体例が2通り(ぬえ・ゴジラ・ミニラ、ライガー・タイゴン)挙げられているが、どちらを用いているか。

☆具体例を1通りしか用いていない例

想像上の動物というのがあります。つまり、これは言葉の上で実在していても実際にいることはありません。「ゴジラ」という言葉があります。これはゴリラとクジラをつなぎ合わせて作られた言葉です。いくらすごい技術をもっていても実際にゴジラを創り上げることはできません。言葉はそれを創り上げることのできる唯一の手段なのです。(1年)

想像上の動物は、後から名づけることもできるが、先に名前を創ってみることもできる。例えばゴジラである。動物学者たちは違う種類の動物をかけ合わせて「合の子」を作ることがある。この場合は後からそれを表すために言葉ができたことになる。ゴジラなどは実際には作り出せないが、それを可能にするのがことばなのである。(2年)

ぬえ、ゴジラ、ミニラなどもともと違った種類の動物や植物をかけ合わせて、一つの新しい種類を作り出すということがある。それを表すために新しいことばができる。そして新しい想像上の動物が作られる。いくら偉い動物学者、科学者が夢みてもできないことをことばはすることができる。(3年)

③ 具体例を用いていない。

ネーミングの具体例を用いないで、一般化(抽象化)して述べているもの。

☆具体例を用いないで要約した例

想像上の動物は、「創」れるし、「作」れる。創れる方は、動物の名前の一部分をとってかけ合わせてできたものである。「作」る方は、実際に動物と動物を交配させて、新しい動物を作る。しかし、「作」る方には、限界がある。でも、「ことば」の場合は、どんな動物どうしてもかけ合わせることもできるのである。(1年)

想像上の動物は、先に姿を考えて後に名前をつけるやり方と、先に名前を創り、後に姿を考えるやり方の二つのいずれかにより作られます。違う種類の動物や植物をかけあわせて作り出された新しい種類の動物や植物を「合の子」といいます。ことばは、いくら偉い動物学者でも作れないような合の子を実際に作ることができるのです。(2年)

人間は、想像上の動物を創り名前をつけます。また、現在では学者がもともと違った種類をかけ合わせて一つの新しい種類を作り出そうとしています。そして、その新しい種類の動物を表すために新しい言葉ができるのです。しかし、いくら偉い学者でも実際にできないものもありますが、言葉はそれらも表すことができるのです。(3年)

3. 考察

2で述べた①②③の観点によって要約文を分類し、集計してみると、以下のような結果となった。

	1年	2年	3年
①結論部分を用いている	73%	97%	88%
②具体例が1種類のみ	39%	24%	34%
③具体例を用いていない	10%	12%	23%

結果をみると、①②の課題については、2年生と3年生の数値が逆転しており、発達段階による差異とは認めにくい。①に関しては、結論がはっきりした文章であったとはいえ、約1500字という分量を読み、最後の結論をしっかりと捉えるという点で、1年生にはやや難しい課題となったようである。ただ、この2つの課題に関しては、2・3年というよりも、やはり1・2年の差が大きいとみてよいだろう。

しかしながら、③については、2年生と3年生の間にそれを認めることができるように思われる。

③の課題で、どのような要約文が「具体例を用いていない」に該当するかというと、前半の「ぬえ」や「ゴジラ」という具体例を用いずに、「先に姿を考えて後に名前をつけるやり方と、先に名前を創り、後に姿を考えるやり方」というように、それらを一般化した表現をしているものである。いわゆる抽象的な表現といえるであろう。この文章の要約は、「2」の項の最初に示した例のように、具体例を用いた方がわかりやすいと思われるが、結果的にこのように表現したのもも登場した。

表現力と理解力は表裏一体の関係にある。文章を要約するためには、読解力が必要である。その読解の段階において、具体例をそのまま具体例として捉えているのか、それらを分類して一般化した部分に注目しているかの差であるとも言える。

今回の要約の字数（150字程度）では、具体例を盛り込むことも可能であったと思われる。しかし、より簡潔にまとめようとする、具体例を並べるより、一般化・抽象化した表現が求められる。そのように考えると、この結果からは、抽象的な表現力・思考力に関しては、1・2年生よりも3年生が勝っているといえるのではなかろうか。

4. 課題等

作業Ⅱに関しては、以上のような考察を試みたが、では、その「具体例を分類して抽象化する力」をどのようにして身につけさせるかという具体的な手立てを考えていく必要がある。また、Ⅰ・Ⅲの作業結果からも見えてくるであろう課題とともに、「論理的」になるために必要な力の洗い出しが必要である。そのような力を、どのような順序で身につけていくのがよいのかということも今後考えて行かねばならない。

作業Ⅲ

論理的な文章の一部を削除しておき、自分で考える

斎藤 景子

1. 内容

作業Ⅲでは、「カラスが都会のハトを黒くする」という文章の抜粋から仮説の部分を削除し、考えさせる課題を出した。実は削除部分に仮説がはっきり書かれてはいないのだが、文意では、「人が出すゴミによってカラスが増え、目立つ白いハトが襲われて白いハトが減った結果、黒いハトが目につくようになった。つまり、人が東京のハトを黒くしている。」ということになる。

◆次の文章を読んで、に入る仮説を書いてみましょう。

二文以上になってもいいです。長さも自由です。

東京・千代田区の日比谷公園で取材中、足につり糸がからんだハトを見た。外してやろうと近寄ると逃げてしまう。捨てたつり糸が鳥の足にからむケースが最近増えている。そのハトの羽は全体が黒っぽい色だった。ふと藤本さんが言った。

「東京のハトは、

」

仮説は実証で証明するに限る。藤本さんの仕事の合間をぬって、東京と大阪のハトの黒白の割合を調べてみることにした。

東京は、日比谷公園と上野公園。大阪は大阪城前と四天王寺の合わせて四ヶ所だった。藤本さんの指導で、白と数えるハトと黒に入れるハトをあらかじめ決めてカウントする方法を採った。

		黒	白	黒/全体	黒の割合
東京	日比谷	148	17	266/306	87%
	上野	118	23		
大阪	大阪城	90	72	295/505	58%
	四天王寺	205	138		

その結果は、上のようなになった。驚くような現象を実地検証がとらえたのだ。それではその先の問題、「東京のカラスの数は、大阪より本当に多いか。」に進もう。両都市のカラスの生息数は、今のところ完全には調査がなされていない。だが、都市の鳥を長年研究している唐沢孝一さんの調査によると、やはり東京は名古屋、大阪、広島、福岡など関東以西の都市と比較しても生息するカラスの数が異常に多いとしている。

1985年のデータで東京のカラスは、約7千羽と見積もっている。これはカラスの「ねぐら」での調査である。これに対して大阪では、大きなねぐらが少ないとしている。多く見積もっても3千羽程度になってしまう。

これが正しければ、東京のハトにかかるカラスの圧力は七に対し、大阪ではその半以下の三になる。地域の広がり除外すれば、東京のハトは大阪のハトの二倍以上の危険にさらされていることになる。

さらにもう一つ残されている問題は、東京にはなぜカラスがたくさんいて、大阪には比較的少ないのかということだ。唐沢さんは、ゴミの回収時間の違いなどを指摘している。つまり東京のカラスは、ねぐらを午前五時から六時ごろ飛び立ち、繁華街でビニール袋に入った残飯などをあさる。ところが大阪の繁華街では、午前三時から四時にゴミは回収される上、袋もしっかりひもでくくってあるという。東京、大阪の生ゴミの全体量についての子細な統計はないが、合理的な食の生活人が多い関西と、人工密度が高い東京の違いも勘案する必要があるだろう。

著；柘植達雄 他 「中学校国語1」(学校図書)より

2. 結果

上記の課題について、次のような観点で判定することにした。

- (1) 東京のハトは大阪のハトに比べて黒いものが多いが、それはカラスの増加と関係しているということが書けている。
- (2) (1)に加え、結局ハトの羽の色を黒くしているのは人の出すゴミであるということまで書けている。結果、人数(割合)で言えば次のとおりになる。

	1年	2年	3年
(1)	18%	20%	35%
(2)	2%	2%	6%

数字だけ見ると、さすがは3年生というふうに見えるのだが、学年によってはクラスの差も大きく、これだけでは判断をつけかねる。

そこで、文章をもう少し詳細に見てみると、次のような学年による特徴が見られた。

- ① 1年生では文頭のつり糸のエピソードにこだわって記述した生徒が多数(17%)いたが、2,3年生ではここに惑わされた生徒はほとんどいなかった。これはたいへん顕著であった。
- ② 上記(1)の解答で、1年生では「ハトの変化にはなんとなくカラスが関係しているらしい」という程度の認識なのに対し、2,3年生では「白いハトは目立つから襲われやすい(これは正解)」、「カラスから身を守るために保護色として黒くなった」等、黒いハトが多いもっともな理由を述べている。
- ③ さまざまな記述がある中で、あきらかに的外れなものや文章中からは読み取れないだろう記述があったのは1年生のみであった。

3. 考察

以上のようなことから、どこかに発達段階の節目をつけるとすれば、やはり1年生と2年生の間ということになるのか。

上記のとおり、数字からだけでは判断がつかないが、学年が上がるにつれ、数字が大きくなってはいる。また、②の結果からは、理科や社会など教科の学習を含め、既習したことから論理的に考察できるようになったことがうかがわれる。③の結果からは、とにかく「出された課題はちゃんとやりたい」、「たくさん書いて出したい」といった1年生の無邪気ながんばりようが見てとれる気がする。これが2年生ともなると、書かれた文章は短いながら、却ってそこに「正確に書こう」という意識が感じられる。これも発達の過程で生じる現象と捉えれば、仮説を裏付けるものと言えるのではないかと考えたのである。まだまだ断定できる段階ではないが、興味深い結果ではあった。

以下は生徒の解答例である。

(1) の例

1年生

- ・東京のハトは、白のハトより黒のハトの方が多い。また足につり糸がからんでいるハトが多いのはハトより多いカラスの圧力のせいであろう。
- ・東京のハトは、黒い色のハトが多い。それは住む環境によって変わっている。最近カラスが増え、ハトが圧迫されているから黒いハトが増えている。
- ・東京のハトは、カラスが多いし危険にさらされやすい。そのために目立ちにくい黒が多いのではないか。

2年生

- ・東京のハトは、カラスから自分の身を守るためにカラスと同じ黒色を自分の色をしているのではないか。いわゆる保護色と呼ばれるもので、自分をカラスと同じように見せることにより、攻撃される確立を下げているのではないか。
- ・東京のハトは、黒っぽい。東京にはカラスが多く、カラスにおそわれる危険性が高いから、カラスに混じって危険を回避するために色が黒いのではないか。
- ・東京のハトは、大阪のハトと比べると白いハトより黒いハトの方が多い。カラスの量が大阪より断然多いから危険も多く、カラスから自分の身を守るために体の色を黒くしているのだろう。

3年生

- ・東京のハトは、カラスによって黒いハトと白いハトの数が変わったのではないか。白いハトが少ないのは、黒いハトよりカラスからも一目でハトとわかり、危険にさらされているのではないか。ということは、カラスが多い所では白いハトより黒いハトの方が多いはずだ。
- ・東京のハトは、カラスに襲われる危険性が高い。だから同じような色の黒いハトは襲われずに生き残り増えていき、襲われやすい白いハトが少なくなったのではないか。
- ・東京のハトは、黒っぽい色のものが多い。また、東京にいる大量のカラスによって危険にさらされやすい。とすればその原因は東京という都市そのものにあるのではないだろうか。

(2)の例

1年生

- ・東京のハトは、人々のくらしと大きなかわりをもっている。ゴミの回収時間によって、カラスがすみやすい環境をつくり出し、ハトを危険にさらしている。その上、勝手に捨てられたつり糸に足がからまるなど、人間はハトに、少しかわいそうな思いをさせているのではないか。

2年生

- ・東京のハトは、東京都のゴミの管理が悪いせいでカラスの数が多くなり、危険が大きくなってしまった。そのため、カラスの色に自分の色を似させて自分を保護しているのではないか。

3年生

- ・東京のハトは、大阪に比べて黒の割合が多い。東京にはゴミが多く、カラスの数がどんどん増えて、ハトにかかる圧力が大きくなっているため、それを避けるために羽の色が黒っぽく変化したのではないか。
- ・東京のハトは、カラスとはっきり色の違いが分かる白いハトがねらわれるために、ねらわれにくい黒いハトの数が多い。同じ大都市でもカラスの好物のゴミの回収が徹底している大阪では、カラスが東京の半分以下なので、白ハトがカラスにやられにくく白ハトの割合も多い。つまり、東京の白ハトを救うためには、ハトの敵であるカラスを減らすために、カラスの好物、ゴミを減らさなくてはならない。

1年生・その他の解答例

- ・東京のハトは、黒いハトよりも白いハトの数が多い。
- ・東京のハトは、ゴミを食べているから黒くなってきたのじゃないかな。
- ・東京のハトは、黒色のハトが多い。街には車がたくさん走っている。そして、その車から出る二酸化炭素により黒くなっていることが分かります。
- ・東京のハトは、カラスにねらわれにくい。それは、カラスが黒いハトを仲間だと思いねらうことをせず、白いハトだけを敵と思いねらったからだ。

4. 感想

作業Ⅲでは、もとの文章が1年生配当の説明文らしい説明文であったこと、仮説を考えるという指定をしたこと、文章中に表やレポート報告などの様々な実証の仕方があったことなどから、比較的個々の「読む力」の差が表れやすく、それがまとまって結果的に学年の差になって出たものと思われる。つまり、ごくわずかな突出した能力の「個」ではなく、その生育年齢の平均以上の能力の「個々」が多く表れたのではないかということである。と言っても「結果」で述べたとおり、数字からは判断がつきにくく、またこちらが期待したほどには、十分な解答をした生徒は多くなかったことから、課題の出し方、抜粋の仕方、判定基準など、まだまだ十分とは言えない。

また事前に、指導というほどのことはないちょっとした言葉かけ（「ゆっくり考えなさい。」「最後までよく読みなさい。」といった）をしただけでも、結果に若干の差が出たようである。これを参考に今後授業における支援の仕方も考えていきたい。

「書く」活動をとおして、国語の表現力を探ったり、高めたりしていく方法はまだまだあるように思われる。国語科としてもいろいろ検討していきたい。