

国語表現における論理的思考力の育成

専門研修員 石原美奈子（川崎市立商業高等学校）

I 主題設定の理由

高校生の言語生活を見ると、自分の感情や考えを文章や会話で表現しようとする意欲は見られる。また、パソコンや携帯電話の普及により、メールやお喋りなど、仲間同士では通じ合う言葉のやり取りに長けている。こうした状況を鑑みるに、高校生の表現意欲が低下しているとはいえない。むしろ日常の言葉のやり取りは多様化・拡大化している。しかし、高校生たちの中には「相手に正確に伝わる」表現ができていない者も多い。彼らの表現の現状は、単語や略語でのやり取りが中心で、言葉が不足しているのである。対象を深く見つめ、それを誰にでもわかるように表現することができていない。例えば学校において、きちんとした敬語を使わない生徒にそのことを指摘すると、アルバイト先では敬語を使えるのだと話す。だが、アルバイト先でのマニュアルに従った言葉遣いができたとしても、時と場所と状況に応じて言葉を使いこなす能力が身につけているとはいえない。また、相手に伝わる文章が書けるかどうか自信がない、という生徒も多いのが実態である。

なぜ、「相手に正確に伝わる」表現ができていないのか。高校生の現状から、次の3点のことが考えられる。

- | |
|---|
| 1 点目、伝えようとする相手や場についての意識が低いこと。 2 点目、相手に伝えるための表現技能が身につけていないこと。 3 点目、論理的思考力が的確に働いていないこと。 |
|---|

この3点は、相互に関連するものであるが、特に3点目の論理的思考力が重要ではないかと考える。

なぜなら、相手の立場や自分との関係について理解し、その場にふさわしい表現技能を用いるには、それを支える論理的思考力が不可欠だからなのである。

また、読解力が低いと、相手の表現を論理的に理解することができないため、自分の表現がどのように相手に理解されているか判断することができず、表現力そのものが低下していく。

一方、高等学校学習指導要領 国語における『国語表現 I』の「2 内容 次の事項について指導する。」の項目の中でも、次のように述べられている。

「ア 自分の考えをもって論理的に意見を述べたり、相手の考えを尊重して話し合ったりすること。」

つまり、「相手に正確に伝わる」表現の力をつけていくためには、論理的に理解し、表現する力が必要である。そのためには、論理的思考力は欠かすことはできない。こうした論理的思考力を育成するためには、論理的な記述について学び、そうした記述を繰り返し練習し、その能力を活用することが有効なのではないかと考えた。

『国語表現』において論理的思考力を育成するために、次の3つのプロセスを挙げた。

- | |
|---|
| a) 読解力：相手や場を理解する力をつけ、表現についての意識を高める。 b) 論理的記述の観点を学ぶ：相手に伝えるための表現技能を身につける。 c) 添削の能力：実際に記述し、観点に沿って練習し、記述したものを添削する中で、論理的思考力を身につける。 |
|---|

以上のプロセスをふまえた研究を行い、主に『国語表現』の授業において実践を行うことにした。その中で、生徒の論理的思考力を育成し、「相手に正確に伝わる」表現の力の向上をめざし、主題を「国

語表現における論理的思考力の育成」と設定した。

II 研究の内容

1. 論理的な記述の観点を学ぶ

本校3年生の選択授業である『国語表現Ⅱ』の授業実践を通して研究を行った。学習者は、男子5名・女子11名の16名である。主に論説文（教材文）を読ませ、その主張について生徒自身の意見を記述させることを繰り返した。そして意見文を互いに読み合い添削するうちに、生徒自ら論理的な記述の観点の必要性に気づいていった。

【授業構想】

| |
|---|
| (1) 論説文（教材文）には、次の条件を備えているものを用意 |
| ①主張が明確で、生徒が「筆者はなぜこの主張をしているのか」と考えやすいもの。 ②上記の点から、筆者の主張を把握していくうちに、生徒がそれに対する批判を持ち、自分の意見を展開しやすいもの。 ③筆者を批判し、自分の意見を記述する中で、生徒が論理的思考力を働かせることができるもの。 ④長い文章ではないもの（新聞の文化欄の論説等）。 |
| (2) 生徒が互いに意見文を読み合う場面での留意点 |
| ①生徒が書いた意見文の中から、文として間違いやすい箇所がある意見文を指導者が抜き出し、プリントにして生徒に配付する（筆者は匿名にしてある）。 ②指導者は「プリントの意見文のどこをどう直せば相手に伝わりやすい文となるか」を生徒にそれぞれ指摘するよう指示する。 ③生徒はプリントの意見文を添削し、「何が、どうなっているから伝わりにくいのか」について考え、それぞれ指摘し発表する。 |
| *指導者が論理的な記述の観点を示す前に、生徒が指摘した観点は次の通りである。 <ul style="list-style-type: none">・一文が長くて、意味がわかりにくい。・一文が長いと、主語と述語の関係がずれてしまっている。・主語や目的語が書いていないため、文の内容が読み取れない。・接続詞が少なく、文章全体の内容が読みにくい。・指示語が多すぎると、何を指示しているのかわかりにくい。・筆者の意見について、その理由が書いていない。理由が説明不足だ。 |
| (3) 生徒が読み合いを行った後、論理的な記述の観点を整理 |
| ①一文はなるべく短く書くこと。一文は一つの意味（内容）で完結するように書くこと。 ②何について述べているのかを明確にするため、主語をはっきりさせること。 ③事柄を書くこと。「～思う」という書き手の心理についての語はなるべく使わないこと。 ④文末表現は端的に書くこと。あいまい、婉曲、回りくどい表現は避けること。 |

指導者が指示する以前に、一文を長く書いてしまうと、書いた本人でも意味の通りづらい文章になってしまうことへの自覚が見られた。自分が文章を書いている段階ではその論理的な記述の観点には気づきにくい。他者の文章を批評しながら読むことを促すと、生徒は文章の論理性を考えることができた。また、接続詞や主語の大切さ、意見と理由の区別やつながりの明確化などを認識した様子であった。一文は一つの意味で完結するように、主語は必ず入れるようにと指示したところ、かなりの生徒が主述の乱れのない文を書くようになった。さらに、文末の「～と思う」が多いと筆者の意見が伝

わりにくいこと、意見を述べるなら断定の表現をすること、という指示をこれまで受けてこなかった生徒の中には、400字の文章で「～と思う」を5回も使っている者がいた。その生徒に自分の文章から「～と思う」をはずした文章と比較させたところ、『～と思う』を使わないだけで、文章がかなり読みやすく伝わりやすくなった」という感想が出された。

この学習活動を繰り返した結果、生徒自身の「文」に対する意識はかなり高まっていった。生徒の指摘にもあったとおり、「一文は短く書く」ことを単元全体の目標にして文章を書くことに取り組みさせた。互いの文を添削する中で、長い一文の多い文章は論理的でなく、相手に伝わりにくい文章になっていることを自覚してきた。また、互いに文章を読み合い、相互批評を繰り返す学習活動により、相手を意識して、論理的思考力を働かせ表現しようとする姿勢が見られるようになった。

2. ディベートを中心に、読解力・論理的思考力を身につける

今回ディベートを実践した目的は、読解力や論理的思考力を身につけさせるためである。勝敗ではなく、ディベート終了後に論題についての小論文を書くことが主な目的であることを生徒に指示した。また、相手ディベーターを論破することよりも、ジャッジを納得させること（相手に伝わる表現をすること）が大切だと意識させた。従って、ジャッジを担当する生徒は肯定・否定双方の意見をよく聞き、正確に理解して判定を下さなければならないことも強く意識させた。ディベートの論題について、様々な意見を聞き理解しようと努めることで、読解力が身につき、自分の考えも深めることができる。また、自分の意見について根拠を示しつつ、相手にわかりやすい表現でディベートの原稿を記述しよう意識することで、論理的思考力を身につけていくことを目標とした。

こうしたディベートの効果を高めるためには、論題の選び方が大切になってくる。今回は、肯定・否定のどちらかに立ち、意見を展開しやすい「政策論題」についてディベートを実施することにした。「政策論題」ならば、生徒の生活に直結するようなテーマが多く、肯定・否定の意見を展開しやすいと考えたからである。そこで、指導者が8点の「政策論題」を提示し、その中から生徒たちに4点の論題を選択させた。生徒が選んだ「政策論題」は次の4点である。

- | | |
|---------------------|----------------------|
| ①消費税は引き上げるべきである。 | ②定年をもっと延長すべきである。 |
| ③小学校からの英語教育をすべきである。 | ④自然エネルギー政策を強化すべきである。 |

ディベートの参考資料としては、『日本の論題 2005』（文藝春秋）から有識者の意見を提示した。

【ディベートの方法】

- | |
|---|
| ①16名の生徒を4名ずつの班（A班～D班）に分ける。 |
| ②4点の政策論題のうち、「肯定」でディベートしたいものを各班に選ばせる。 「否定」側は、組み合わせの関係で指導者が指示する。 |
| ③どの班も、「肯定」1回・「否定」1回・ジャッジ2回を担当するように組み合わせた。 |
| ④各班に立論・質問・反駁のシートを配る。生徒は選んだ論題について、参考資料などを読み解きながら、事前に意見をまとめる。 |
| ⑤ディベートの意見の流れを把握できるように、全員にフローシートを配付した。 |
| ⑥「肯定」「否定」のディベーター以外の2つの班は、ジャッジを行う。判定の目安として、指導者はジャッジペーパーを配る。まず個人がジャッジペーパーをもとに勝敗を判定する。その後、班で話し合い、班としての勝敗の判定を決める。 |
| ⑦判定は、ジャッジの2つの班と指導者と合わせて3ポイントの中で2ポイント取った方を勝ちとする。 |
| ⑧ディベート後、各自のフローシートおよび各ジャッジのジャッジペーパーを提出させる。 |

生徒たちは、自主的に積極的にディベートに取り組んでいた。特にジャッジの担当になった生徒は、指導者の予想以上に熱心に肯定・否定双方の意見を注意深く聞き取り、理解しようとしていた。ジャッジペーパーに判定の根拠を示し、的確な判定を下そうとする姿勢がみられた。ジャッジの観点としては、論理性（意見に根拠があるか・矛盾はないか）を重視させた。また、班としての意見をまとめるときにも互いの判定の理由を述べ合っていた。さらに、班の代表者が判定を発表する際にも、なぜこの判定を下したかという根拠を論じていた。生徒たちの取組を見ると、ジャッジを行うという学習活動が読解力の向上につながったのではないかと考えられる。

ディベート後に、4点の「政策論題」から、自分がディベートしたものと関係なく論題を選ばせ、小論文を書かせた。小論文では、自分の立場をはっきりさせること（肯定か否定か）、自分の意見について必ず根拠を示すこと、相手にわかりやすい表現で記述することを指示した。さらに、論理的な記述についての観点を再確認しながら小論文に取り組ませた。論題について、自分が肯定（または否定）であるのはなぜかを考え、わかりやすい表現を意識して構想し、記述に取り組むことで、論理的思考力は身につけていくのではないかと考えた。

完成した小論文を読んでもみると、ディベートをした後の文章は、それまで以上に論理的な表現を使って書かれている。課題論説文（教材文）を読んで意見文を書くことから始め、ディベートを経て、生徒は着実に論理的思考力を使って文章を書くことを意識するようになったのである。

3. 生徒の状況、変化の様子

5月と11月で、生徒の文がどのように変化してきたか、ある生徒の一例を示す。一文の長短のみで判断はし難いが、長い一文が目立つ文章は論理的思考力があまり働いていないといえる。なぜなら、生徒自身の指摘にもある通り、長い一文は書いているうちに主述の関係がねじれてきたり、内容を多く盛り込みすぎて焦点が何であったか筆者本人にもわからなくなってきたりするからである。

[Aさんの事例] *一文の長さの比較。全文の長さ：5月は400字。11月は800字である。

| | | |
|-----|---|-------------------------------|
| 5月 | 47 / 25 / 39 / 75 / 64 / 31 / 16 / 40 | 一文の平均文字数：42.1字 |
| 11月 | 25 / 20 / 18 / 26 / 33 / 31 / 16 / 21 / 34 / 22 / *57 / 27 / 25 / 48 / 33 / 38 / 34 / 13 / 23 / 24 / 30 / 21 / 40 / 19 / 50 | *は引用を含んだ一文。 一文の平均文字数：29.5字 |

5月に生徒に意見を書かせた課題論説文（教材文）の要旨は、次のようなものである。「若者にネット中心がはやるのは、小さいころから個性重視をうたわれた彼らが、平凡な人生に飽き足らなくなっているからではないか。従って個性重視の教育には問題がある」。教材文の内容は個性重視教育の是非を問うものであった。しかし生徒はネット中心・自殺の語句に強く動かされてしまったようで、教材文の主張に対してずれている意見を書く者が多かった。

Aさんの意見文を読むと、5月の段階では一文が長くてわかりにくい部分がある。「～と思う」・「～ような気がする」などを使っていて、文末表現が端的ではない。また、口語表現をそのまま書き言葉に使っている部分もあった。

例) 「自殺を希望する人たちは、誰かに聞いてもらいたいことがあっても、話す勇気もない、聞いてくれるかわからない、と自分の中で答えを出してしまってるのだと思う。」(75字)
「だから、自殺という行為ができるのならば、どんなことだってできるような気がする。」(25字)

11月の文章は、ディベート後に書いたものである。ディベートでは生徒自身、ディベーターとして、またジャッジとしての役割をこなすために、論理的思考力を十分に働かせて意見を述べ合っていた。

その成果として、11月の文章ではかなり論理的な文章を書いている。長めの一文もあるが、指導者が「引用をきちんとして書く」という指示をしたため、引用部分で一文が長めとなっている。Aさんの文章から、その主張の流れを例示してみる。

例)「私は、自然エネルギー政策を強化すべきだと考える。」
・「自然エネルギー政策を強化していくにはデメリットがある。その中の一つは費用のことだ。」
(引用から、税制を変えればコストを抑えられる例を挙げる)
・「つまり、費用の問題は、政策的に対応可能ということだ。」
・「デメリットがあるなら、メリットもある。なるべく化石燃料を使わないようにすれば、二酸化炭素が減る。温暖化防止にもつながっていく。」
・「温暖化は、科学エネルギーとは無関係のところにも影響を及ぼしている。」
(温暖化による水没の危機に面したツバル島の例を挙げる)
・「未来のためにお金を使い、自然エネルギーを強化していくべきだと、私は考える。」

Aさんの11月の文章は、論理的に展開されている。その構成は次の通りである。

始めに自分の主張を述べ、主張に対する反対意見を述べた上で具体的政策例を挙げて反論している。そして主張の根拠となる具体例を挙げて説明し、結論としても主張を繰り返している。

文章は「序論—本論—結論」の構成をとり、意見の根拠も具体的に書いてあるので、読み手にわかりやすい文章となっている。

最後に、Aさんが5月と11月の自分の文章を自己批評したあと、1年間を振り返って自分の文章の歩みについて述べた文を挙げる。

今まで作文ばかりを書いていた、小論文を書くこの授業は難しかった。最初のころはどうしても文章の中に、自分の気持ちや感情を文にしてしまっていた。

作文と小論文の違いをこの授業でよくわかった。小論文は自分の意見を的確に述べ、読み手側に伝わるように書くことが大切なんだ、というのを学べた。

五月の文章を読むと、自分でも何が言いたいのかよくわからない。恥ずかしくなった。それに比べて、十一月はまとまっていると思う。気付かなかっただけ、成長したなあと思った。

この一年で学んだことを今後に生かしていきたい。(原文のまま掲載)

情緒的な感想であるが、Aさんは論理的思考力のよさをつかんでいることが見られる。Aさんはこれからも論理的思考力を活用し、その向上を求めていこう。その他の生徒も、言葉や表現に対する自分の意識が始めよりかなり高まった、と1年間の振り返りに書いている。

Ⅲ 研究のまとめ

1. 考察

今回の研究の対象としたクラスは3年生の選択授業クラスであり、16名という少人数による一体感が有効に働いたと考える。『国語総合』など1クラスの人数が多い状態で人間関係も複雑な集団では、今回と同様の授業展開は厳しいだろう。そこで、本研究の成果を他の科目にも転移させる(『国語総合』授業展開の改善案を考察する。互いの論文を読み合い批評する授業を展開する場合、次のようなやり方ができるのではないだろうか。

①クラスを半分(例えばA班・B班)に分ける。クラスの列が偶数であれば、列ごとにA・B・A・Bとわけ、隣同士が同じ課題を取り組まないようにする。

②意見文を書くときに必要な論理的な記述の観点を、あらかじめ提示しておく。それに従って意見

を書くように指示する。

- ③A・Bそれぞれに違う課題文（教材文）を出題・配付し、それについての意見文を書かせる。
- ④書き終えたら、論理的記述の観点を示したワークシートを配付する。
- ⑤隣り同士で互いに書いた意見文を交換する。その意見文が論理的な記述の観点に基づいて書いてあるかどうかを批評し、ワークシートに具体的に書いていく。
- ⑥A班をさらにA-1・A-2・A-3などと分ける（B班も同様）。班ごとに自分たちが批評した意見文とワークシートを持ち寄り、それぞれの意見文のよい点・改善したほうがよい点を話し合い、それぞれ批評のシートにまとめる。
- ⑦その班が批評した意見文の中で、一番、論理的記述の観点に基づいて書いてある文を挙げる。
- ⑧最後に、各班で、一番論理的な記述の観点に基づいて書いてある意見文を発表する。その際、どの観点が優れているのか、理由を説明する。

実際に授業展開をするためには、さらに生徒自身の「書きたい」「表現したい」という動機づけが必要となる（『国語表現Ⅱ』の授業を選択した生徒は、はじめから「書こう」という意欲が高いので、あまり動機づけに時間をかけなくてもよかった）。多くの生徒が、自分の意見を述べてみたいと思う課題文（教材文）を提示できるかが、動機づけに不可欠である。

2. 今後の課題

今回の研究で、『国語表現Ⅱ』での実践を繰り返す中で、生徒たちは、一文を短く書くことを特に意識してからは、主述の乱れた文や目的語の不明確な文を書くことが少なくなった。一文の長さを意識することで、論理的思考力を働かせ、全体の構成まで考え、相手に伝わりやすい文章を書くことができるようになった。一方で、一文は短いのだが文と文が繋がらず、箇条書きのような文章を書くところまでしかできない生徒もいた。文章とは一文一文がただ並んでいるだけのものではない。意見・主張を表すために、文と文との関連や接続を考え、構成・展開をしなくては文章としてのまとまりに欠けるものになってしまう。今後は、一文の長さについての意識を高めると同時に、自分の意見を表すための文章の構成や展開の仕方について、生徒に繰り返し指導していく必要があるだろう。その場合の効果的な指導方法については今後の課題である。

最後に、研究を進めるに当たり、適切なお助言をいただきました先生方、研究にご支援、ご助言をくださいました所属校の校長先生をはじめ学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

- | | |
|---------------------------------------|-------|
| 宇佐美 寛『新説 論理的思考 論説文の読み書きにおいて』メグカルフレッド社 | 1989年 |
| 松本道弘『情のディベートの技術』講談社+α新書 | 2002年 |
| 樋口裕一『モノゴトを明快にする論理力』大和書房 | 2004年 |
| 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社 | 2005年 |
| 三森ゆりか『言語技術教育の体系と指導内容』明治図書 | 2005年 |
| 日本の論題編集部『日本の論題 2005』文藝春秋 | 2006年 |

【指導助言者】

川崎市総合教育センター指導主事

新垣英一