

原著〔実践研究〕

高校生の意見文作成指導における「型」の効果

清 道 亜都子*

本研究の目的は、高校生に対する意見文作成指導において、意見文の「型」(文章の構成及び要素)を提示することの効果を検討することである。高校2年生59名(実験群29名, 対照群30名)が、教科書教材を読んで意見文を書く際、実験群には、意見文の「型」や例文を示して、書く練習をさせた。その結果、事後テストでは、実験群は対照群より文字数が多く、意見文の要素を満たした文章を書き、内容の評価も高まった。さらに、介入1ヶ月後においても効果が確認できた。また、対照群にも時期をずらして同一の介入指導を行ったところ、同様の効果が現れた。これらの結果から、意見文作成指導の際、意見文の「型」を提示することにより、高校生の書く文章は量的及び質的に充実したものになることが示された。

キーワード：文章作成指導、意見文、文章の「型」、高校生

問題と目的

意見文とは、あるものごとについての書き手の考えを、根拠や理由をはっきりと示して書き、読み手の同意を求めようとする文章である(近藤, 1996)。

自分の考えを、説得力のある根拠にもとづいて分かりやすい言葉で書く能力は、学業上必要であるだけでなく、人生を通じて活用できるものである。しかし、意見文作成指導は、高校までの学校教育において十分になされているとはいえない(三宮, 2007; 島村, 2008)。その結果、高校生になっても、論理的に文章を構成して書くことができず(島村・新名主・矢部, 2007)、数行の短い文章で情緒的な感想しか書けない生徒が多い(三宮, 2007)。PISAの読解力テストにおいても、日本の高校生は自由記述課題に弱く、特に、本文から根拠を挙げて自分の意見を述べる問題の無答率が、他国の高校生より高いという結果が示された(有元, 2006)。

日本の学校教育において、意見文作成指導は通常小・中・高等学校の国語科教育の中で行われる。したがって、多くの子どもにとって、高等学校は意見文学習の機会が得られる、ほぼ最後の場ということになり、意識的に指導していくことが求められる。

高校生が意見文を書けない要因としては、学習する機会が十分でなかったことに加えて、意見文という文種そのものの持つ難しさが指摘されている。

談話文や物語文の文章構造は、出来事を時系列に沿って述べればよいので、小学校低学年の子どもにも

なじみがあり、十分に書くことができる(Bereiter & Scardamalia, 1982; Scardamalia & Bereiter, 1986)。それに対して、意見文は、読み手を納得させるだけの根拠を示し、論理的構成に従って書く必要がある(Crowhurst, 1990; 近藤, 1996)ので、子どもにとってなじみが薄い。また、目の前にいる相手に対して意見を言うことは、態度や表情、相手からの反応等を利用してできるが、意見文を書くときは直接相手とやり取りができないので、話し言葉で得た方略を書き言葉に应用することも難しい(Bereiter & Scardamalia, 1982; Erftmier & Dyson, 1986)。

したがって、説得力のある意見文を書く能力は、子どもが成長するに従って自然と身につけられるものではなく、意図的な介入指導が必要だといえるだろう。

小・中・高等学校の授業場面を用いた先行研究における意見文作成指導は、対象者の年齢にかかわらず、テーマについてクラスやグループでディスカッションやディベートをする、マッピング等の発想法を用いる、意見文の構成や含めるべき要素を示し、それに合わせたワークシートでプランニングを行う、相互推敲を行う、等からいくつかを組み合わせて、数週間以上の長期間にわたって指導している場合が多い(例えばCrowhurst, 1990; Englert & Mariage, 1991; 小助川, 2004; 三宮, 2007; 植田, 2007; Yeh, 1998)。

確かに、効果があると予想される手法を複数用いて長期的に介入することは理想であるが、現実の教育実践場面は、必ずしもそれが許される状況ばかりではない。例えば、高等学校では1つの学年を複数の教師が担当し、進度や教材を統一しなければならない、文章

* 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

表現指導の扱いに関して、教師間で見解に相違がある、等の理由により、時間をかけて意見文作成指導をしたくてもできないことがある。そのような場合に敢えて意見文作成指導を行うとすれば、教科書教材の読解を行う通常の授業の一部として、短時間で指導することが求められ、必然的に指導内容を厳選しなければならない。

したがって、短期的介入で効果がある指導方法を考案することは、特に高等学校の教育現場で求められている。

そこで筆者が注目したのが、意見文の「型」である。
意見文の「型」について

Englert & Mariage (1991) によれば、比較対照文、説明文、意見文等、文種ごとに決まった型があり、それを示すことで、子どもの文章作成能力が向上したという。

先行研究において、意見文の型（以下、「型」とは文章構成とそこに含めるべき要素を合わせた概念とする）を示しているものを見ると、一定の共通理解があることがうかがわれる。

構成は、一般的に、最初に主題と自分の意見を述べ、次に理由を説明し、最後に再び主題を再定義し、意見を強く主張する、という双括型が採用されている。例えば、NAEP (National Assessment of Educational Progress) のライティングテスト (2007年、12年生対象) において、ある意見について賛成か反対かを述べる課題で、6段階評定で上位3%に評価された生徒の文章は双括型である (U.S. Department of Education, 2008)。Yeh (1998) で示されている、介入指導後の生徒の文例も双括型である。日本でも、小助川 (2004) は尾括型を見本として示しているが、小玉 (2005)、近藤 (1996)、三宮 (2007) は双括型である。

意見文の要素は、欧米の先行研究では Toulmin (1958) モデルを修正し、話題提示、自分の意見、理由、証拠、予想される反論、反論への再反論を挙げているものが多い (例えば Knudson, 1992a, 1992b; McCann, 1989; Yeh, 1998)。日本の先行研究においても、それらの一部またはすべてを用いている (小玉, 2005; 近藤, 1996; 小助川, 2004; 三宮, 2007)。また、意見文の要素のうち、自分の意見に対する反論を想定し、それに再反論することは、高校生でも気づくのが難しいという点が明らかになっている (Knudson, 1992a; McCann, 1989)。

これらの先行研究を検討した結果、本研究の介入指導で採用する意見文の型は、最初に意見とテーマを示し、次に理由、予想される反論、それへの対応を述べ、

最後に再び意見を確認する、という構成及び要素とする。この型に合わせたモデル作文を用意し、意見文の基本的な構成や含めるべき要素を示した上で文章を書かせるのであれば、プリント1枚の準備で済み、介入指導時間も1コマかからないだろう。

なお、本研究では、意見文に書く内容に直接関わる介入指導は行わないこととした。杉本 (1991) は、大学生に対して「賛成の立場から反対する人を説得する」という課題状況を与えて意見文を書かせた場合は、文章が質的に向上したが、修辭的語句 (「今述べたことの例は…」、「私がそのように思う理由は…」等) を与えた場合は、文章が量的にも質的にも向上しなかったことを明らかにした。しかし本研究の介入指導では、モデル作文の中に修辭的語句を「型」として埋め込むことによって、語句の具体的な適用方法を示すため、「型」に従って書けば自然に文字数が増えるという効果が期待できる。内容面でも、モデル作文の中で、フレーズを用いた適切な理由や反論の例を知ること、より深く考える手がかりが得られるかもしれない。したがって、単なる修辭的語句のリストとは異なる「型」を与えることによって、高校生の書く意見文の文字数や内容に、どのような変化が現れるか検証することの意義は大きいだろう。

また、文章作成の介入指導において、効果の持続性は重要な検討課題である (Harris & Graham, 1996)。本研究では、この点についても、日常的な授業実践の中で負担とならないことを考慮し、フォローアップ指導として、原稿返却時にモデル作文と意見文の型を示した復習用プリントの配布を試みることにした。

さらに、先述の通り、意見文の型を提示することは、先行研究でも行われているが、同時に他の指導方法も用いて介入している場合が多く、型の効果だけを検討しているものはきわめて少ない。例えば、Crowhurst (1991) は、小学6年生を対象に、意見文の型とモデル作文を示しても、対象者自身が書く練習をしない群ではほとんど効果がなかったが、4回書く練習をした群は効果があった、と報告している。一方、Knudson (1992b) では、高校1年生及び3年生を対象に、モデル作文を示し、自分で何度か書く練習をさせても効果がなかったと指摘しているが、型の説明をしていないので、それが結果に影響したとも考えられる。それでは、高校生に対して意見文の型を明示した場合はどのような効果が現れるだろうか。

以上の議論を踏まえて、本研究においては、高校生に対する意見文作成指導の際、「型」を提示することに

よって、(1)意見文が量的に増加するか、(2)意見文の質が向上するか、(3)意見文が量的、質的に向上した場合、一定期間経過後まで効果が維持できるか、という3点について明らかにすることを目的とする。

方 法

対象者

高校2年生59名(実験群29名、対照群30名)。全員が同一高校、同一学科に在籍する。学力レベルは中程度で、ほぼ全員が進学を希望している。実験群、対照群はクラス単位で、任意に振り分けた。なお、対象者の高校では学力別クラス編成は行われていない。また、全員が高校入学後、国語の授業において継続的な意見文作成指導は受けていない。

使用教材

教科書は、教育出版『新版 現代文』(平成21年発行)、教材は、清岡卓行『ミロのヴィーナス』(事前テスト)、中島敦『山月記』(介入指導)、リービ英雄『想像への畏敬』(事後テスト)、若林幹夫『地図の想像力』(遅延テスト)を使用した。『山月記』は小説、それ以外はすべて評論・随想である。教材選定、使用順序及び各単元の授業時数は、対象者の高校で年度当初に決められた年間計画に従った。

課題内容

課題は、教材文の内容を踏まえて意見文を書くこととした。題目は、「ミロのヴィーナスの両腕を復元することに賛成か、反対か」(事前テスト)、「虎になるまでの李徴の生き方に賛成か、反対か」(介入指導)、「高校生にとって古典を勉強することは必要か」(事後テスト)、「近代の地図と古代の地図に優劣はないという筆者の意見に賛成か、反対か」(遅延テスト)とした。意見文の題目設定にあたっては、対象者にとって意見文作成は慣れ

ていないことが想定されるため、取り組みやすいよう二者択一的なテーマで統一した。目標字数は設定しなかったが、毎回300字分のマス目が印刷された原稿用紙を配布し、余白に書き足すことも認めた。

手続き

授業及び課題提示は、すべて通常の国語授業時間内に、筆者が行った。課題は各教材単元終了時の発展的学習内容として扱った。対象者には、テストではなく意見文の書き方を練習するものであり、成績には関係しないと伝えた。介入指導以外の授業内容、板書内容、授業進度は、両群間で極力差が出ないように配慮した。

両群に対する実験手続きの流れをFigure 1に示す。事前テストは5月上旬に行い、遅延テスト(遅延介入指導)を終了したのは7月上旬であった。

事前テストは、介入指導の約1ヶ月前に実施した。実験群、対照群ともに原稿用紙を配布し、題目に沿って意見文を書くよう求めた。制限時間は設定しなかったが、両群ともにほぼ全員が、課題が与えられるとすぐ書き始め、早い者は1～2分で書き終えた。教科書やノートを参照しながら書いている者は見あたらなかった。また、課題に関する質問もなかった。約5分後、全員の課題終了を確認した上で用紙を回収した。

実験群に対する介入指導では、意見文の書き方を説明したプリント(内容をAppendix 1に示す)を1枚配布し、さらにその内容を筆者が口頭で説明した。例文作成や意見文の型の説明にあたっては、Knudson (1992a)、McCann (1989)、Yeh (1998)等を参考にした。口頭での説明内容は、以下の通りである。「まずプリントをよく読んで下さい。(約3分後)この中で特に注意してもらいたいのは『自分の意見に対して予想される反論とそれへの対応』の部分です。自分の意見に対してどのような反論があるか想定して、それに対する

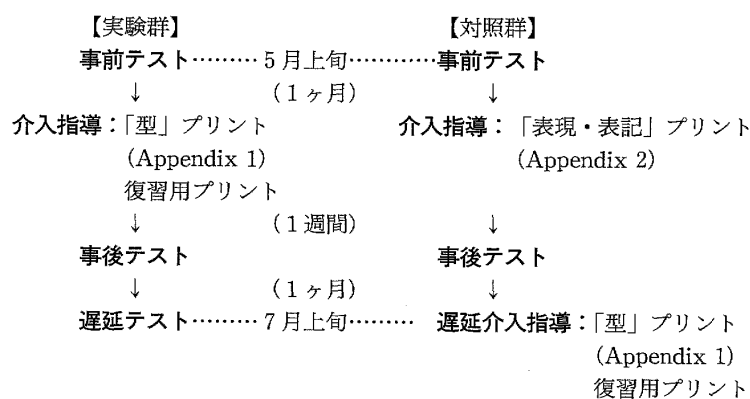


Figure 1 実験手続きの流れ

解決方法や答えを前もって示しておく、文章に説得力が増します。そのことに気をつけて、文章を書いて下さい。何か質問があれば聞いて下さい」所要時間は約5分で、対象者からの質問はなかった。説明終了後、原稿用紙を配布し、題目に沿って意見文を書くよう求めた。プリントは参照しても良いこととした。特に指示しなかったが、8～9割の対象者は教科書やノートを読み返しながらかけて書いていた。約30分後、全員の課題終了を確認した上で用紙を回収した。

対照群に対する介入指導では、例文及び型以外の指導内容を両群で揃えるため、表現・表記上注意する点だけを実験群と同一内容でプリントにしたもの(Appendix 2に示す)を配布し、口頭で説明した。説明内容は以下の通りである。「書くときには、プリントに書いてあることに注意して下さい。何か質問があれば聞いて下さい」所要時間は約1分で、対象者からの質問はなかった。以後は事前テストと同様の手続きで行い、対象者の活動にも変化は見られなかった。

事後テストは、介入指導の約1週間後に実施し、介入指導で配布したプリントは使わないで意見文を書くよう指示した。実験群は介入指導時と同様に、教科書やノートを参照しながら20～30分かけて書いていた。対照群は前2回と変化はなかった。

遅延テストは、事後テストの約1ヶ月後に実施した。実験群には、事後テストと同様の指示内容で行い、対象者の活動の様子も前2回と変化はなかった。対照群には、実験群に行った介入指導と同一の意見文の書き方に関する介入指導を行い、介入指導時と同様の指示内容で、意見文を書くよう求めた(結果的に、対照群に対しては2種類の介入を行ったことになるが、実験群に合わせて、表現・表記に関する介入指導を「介入指導」、意見文の書き方に関する遅延介入指導を「遅延介入指導」と呼ぶこととする)。対照群にも実験群と同様の変化(教科書やノートを読み返しながらかけて書く、20～30分かけて書く)が見られた。

なお、対象者が提出した原稿は、本文だけを筆者がワードプロセッサで入力し直し、分析に用いた。原稿には確認印を押し、各テスト間の授業時に返却した。意見文の書き方に関する介入指導後の原稿返却時には、実験群、対照群ともに、意見文の例文(対象者が書いた意見文をもとに、筆者が作成したもの)と「型」の注意点をまとめた、復習用プリントを配布した。また、実験群の対象者には、事後テスト後の授業時に、意見文学習に対するアンケートへの回答も求めた。

意見文に対する評価の観点及び基準

対象者が書いたすべての原稿について、(1)総文字数、(2)意見文の構成、(3)意見文の要素、(4)意見文の内容、(5)表現・表記、の観点から評価した。

総文字数は、原稿用紙のマス目を超えて書かれた部分も含めた。

意見文の構成は、市川(1978)を参考に、(a)意見だけ、(b)意見→理由(頭括型)、(c)理由→意見(尾括型)、(d)意見→理由→意見(双括型)、の4種類に分類した。

意見文の要素は、Knudson(1992a)、McCann(1989)、Yeh(1998)等を参考に、(a)意見、(b)テーマ、(c)理由、(d)予想される反論、(e)反論への対応、の各部分を含むか含まないか、によって評価した。各要素の内容に関する評価はしないこととした。例えば、理由や反論の内容が的外れであっても、「…だから」、「確かに…」という形で、対象者本人が理由や反論を述べようとしていることが確認できれば含めた。

意見文の内容は、自分の意見に対する理由、予想される反論やそれへの対応が説得力のあるものか、教材文や筆者の主張を正確に理解し、それを踏まえた上で自説を展開しているか等、意見文の内容だけを評価し、型や表現・表記は考慮しないこととした。4(高)～1(低)の4段階で評価した(評価基準の目安はAppendix 3に示す)。

表現・表記は、(a)正しく段落分けをしていないもの(全文を1段落で書いている、段落の最初を1マスあけていない、等)、(b)文法的に間違った文を含んでいるもの(主語と述語が対応していない、主語や述語が抜けている、等)、を評価した。

評価の信頼性

意見文の構成及び要素(意見・テーマ・理由・反論・反論への対応)は、第一評定者(筆者)がすべての原稿を評価した後、無作為に抽出した50%の原稿について、第二評定者(実験に無関係の大学教員)がチェックした。その結果、評価の一致率は、構成100%、意見100%、テーマ100%、理由99.2%、反論98.3%、反論への対応99.2%であった。意見文の内容については、第一評定者と第二評定者が独立して、すべての原稿を評価した結果、一致率は74.6%で、評価が2以上異なるものはなかった。評価が異なった場合は十分協議し、合意に達した上で、その結果を分析に用いた。

結 果

総文字数について

Table 1は、各時期において、対象者が産出した意

Table 1 総文字数の平均値 ()=SD

	実験群	対照群
事前	141.38 (62.35)	126.00 (45.65)
介入	259.31 (58.13)	102.67 (45.82)
事後	248.28 (57.18)	90.67 (33.36)
遅延	252.41 (48.26)	181.33 (76.23)

見文の総文字数の平均値である。

群（実験群、対照群）と時期（事前テスト、介入指導、事後テスト、遅延テスト・遅延介入指導）を独立変数とし、総文字数を従属変数とした、2（群：被験者間要因）×4（時期：被験者内要因）の2要因分散分析を行ったところ、群の主効果（ $F(1,57)=79.82, p<.01$ ）、時期の主効果（ $F(3,171)=41.80, p<.01$ ）、交互作用（ $F(3,171)=43.04, p<.01$ ）のすべてが有意であった。単純主効果検定の結果、事前テストでは群間に有意差がなかったが、介入指導以降は実験群の方が対照群より有意に多かった（介入指導 $F(1,57)=128.12, p<.01$ ；事後テスト $F(1,57)=162.86, p<.01$ ；遅延テスト・遅延介入指導 $F(1,57)=17.56, p<.01$ ）。さらに、対象者内での変化も、実験群が $F(3,171)=56.08 (p<.01)$ 、対照群が $F(3,171)=28.76 (p<.01)$ と、ともに有意であったため、さらにLSD法による多重比較を行ったところ、実験群は、介入指導、事後テスト及び遅延テストが同レベルであり、事前テストが有意に少なかった（ $MSe=1658.67, p<.05$ ）。対照群は、介入指導と事後テストが同レベルであり、他のすべての組み合わせで有意差が見られた（ $MSe=1658.67, p<.05$ ）。

意見文の構成について

Table 2 は、各時期において、対象者が示した意見文の構成の割合である。

事前テストでは、実験群、対照群ともに類似の傾向

Table 2 各構成を示した対象者の割合(%)

		事前	介入	事後	遅延
意見	実験群	3.4	0	0	0
	対照群	0	13.3	20.0	0
意見→理由	実験群	75.9	3.4	0	6.9
	対照群	76.7	56.7	53.3	36.7
理由→意見	実験群	3.4	0	0	0
	対照群	10.0	23.3	6.7	0
意見→理由 →意見	実験群	17.2	96.6	100	93.1
	対照群	13.3	6.7	20.0	63.3

を示し、意見→理由（頭括型）が約4分の3を占めた。ほぼすべての原稿が、賛成か反対か述べた後に、教材文の内容を考慮せず、自分の感情や好みにもとづいた簡単な理由（「腕がない方が芸術的だから。」「腕があるものを見たいから。」等）であった。また、意見→理由→意見（双括型）の形で書いた者も、意識的に双括型で書いたのではなく、「…だから、反対です。」という形で、理由の後に偶然付加された書き方であった。

実験群では、介入指導以降、ほぼ全員が双括型を示したのに対し、対照群は、介入指導、事後テストでも、半数以上が頭括型で書き、意見しか書かなかった者が増加した。また、遅延介入指導時には、全員が頭括型または双括型を示したが、実験群に対する介入指導時と比較すると、双括型の割合は少なかった。対照群で、遅延介入指導においても頭括型であった者は、双括型で書いた者より少ない字数で簡単な理由しか書かない傾向が見られた。実験群、対照群ともに、介入指導以降の双括型の原稿は、「以上より…と考える。」と、最後のまとめを独立させた形で書けていた。

意見文の要素について

Table 3 は、各時期において、意見文の要素を含む対象者の割合である。

事前テストでは、実験群、対照群ともに類似の傾向を示した。意見及び理由はほぼ全員が述べたが、文中でテーマを明示した者は約3分の1から半数、予想される反論及びそれへの対応を述べた者はほとんどいなかった。

実験群は、介入指導後、テーマはほぼ全員が述べ、反論やそれへの対応も約4分の3以上が示した。介入指導後も一貫して、反論とそれへの対応を述べられなかった者は1名であった。対照群は、介入指導後、テーマを述べた者は増加したが、理由を述べた者は回を追

Table 3 意見文の要素を含む対象者の割合(%)

		事前	介入	事後	遅延
意見	実験群	100	100	100	100
	対照群	100	100	100	100
テーマ	実験群	51.7	96.6	100	96.6
	対照群	33.3	60.0	60.0	93.3
理由	実験群	96.6	100	100	100
	対照群	100	90.0	86.7	100
反論	実験群	6.9	86.2	86.2	82.8
	対照群	0	0	6.7	60.0
対応	実験群	0	82.8	75.9	72.4
	対照群	0	0	3.3	53.3

うごとに減少した。反論及びそれへの対応は、事後テストまでほぼ全員が言及できなかった。遅延介入指導により、理由は全員が述べ、テーマ、反論及びそれへの対応を述べた者も大幅に増加したが、実験群の介入指導時と比較すると、反論及びそれへの対応を述べた者の割合は少なかった。

意見文の内容について

Table 4 は、各時期における、意見文の内容に関する評価の平均値である。

群（実験群、対照群）及び時期（事前テスト、介入指導、事後テスト、遅延テスト・遅延介入指導）を独立変数とし、内容の評価を従属変数とした、2（群：被験者間要因）×4（時期：被験者内要因）の2要因分散分析を行ったところ、群の主効果 ($F(1,57)=19.52, p<.01$)、時期の主効果 ($F(3,171)=10.77, p<.01$)、交互作用 ($F(3,171)=25.76, p<.01$) のすべてが有意であった。単純主効果検定の結果、事前テストでは群間に有意差はなかったが、介入指導以降は、実験群の方が対照群より有意に高かった（介入指導 $F(1,57)=18.93, p<.01$; 事後テスト $F(1,57)=20.62, p<.01$; 遅延テスト・遅延介入指導 $F(1,57)=5.11, p<.05$ ）。対象者内での変化も、実験群で $F(3,171)=13.48 (p<.01)$ 、対照群で $F(3,171)=3.05 (p<.05)$ と、ともに有意であったため、さらに LSD 法による多重比較を行ったところ、実験群は、介入指導、事後テスト及び遅延テストが同レベルであり、事前テストが有意に低かった ($MSe=0.44, p<.05$)。対照群は、事前テスト及び事後テストが遅延介入指導より有意に低かった ($MSe=0.44, p<.05$)。

各評定値における対象者の度数分布を算出すると、事前テストでは両群ともに、ほぼ全員が2以下であった。対照群は、介入指導、事後テストでも同様の結果であった。実験群と同様の介入指導を行った遅延介入指導においても、2以下が8割を超えた。実験群は、介入指導以降、3以上の者が4～5割を占めた。

Table 4 内容評価の平均値 ()=SD

	実験群	対照群
事前	1.48 (0.62)	1.40 (0.49)
介入	2.38 (0.89)	1.50 (0.62)
事後	2.38 (1.10)	1.37 (0.48)
遅延	2.38 (1.10)	1.83 (0.69)

表現・表記について

Table 5 は、各時期において、表現・表記ミスを含む対象者の割合である。

事前テストでは、実験群、対照群ともに、正しく段落分けしていないもの(1文ごとに改行している、全文を1つの段落で書いている、等)、主語と述語がそろった文が書けていないもの(「賛成。」「…だから。」等)が多かった。

実験群は、介入指導後、全員が正しく段落分けできた。対照群は、表現・表記について介入を行った介入指導、遅延介入指導時には段落分けをミスした者が減少したが、事後テストは事前テストとほぼ変わらなかった。

実験群、対照群ともに、介入指導後は、文法的に誤った文を書いた者は減少した。事後テストは題目の表現が他の時期と異なっていた(「…は必要か」)せいか、介入指導、遅延テスト・遅延介入指導より誤りが多かった。そのほとんどが、「私は、高校生にとって古典を勉強することは必要である。」という、主語と述語の対応していない文を書いていた。

実験群へのアンケート結果について

事後テスト後に実施したアンケートで、(1)「型」があることで、意見文が書きやすくなった79.3%、(2)「型」があることで、テーマについて深く考えられるようになった58.6%、(3)「型」を意識して書くようになった55.2%、という回答が得られた。

「型」を意識して書くようになったと答えた者のうち3分の2が、事後テスト及び遅延テストの内容評価が3以上であった。

考 察

本研究の目的は、高校生の意見文作成指導において「型」を提示することによって、(1)文章が量的に増加するか、(2)文章の質が向上するか、(3)介入指導の効果が現れた場合、一定期間経過後までその効果が持続するか、という点について明らかにすることであった。

介入指導前は、実験群、対照群ともに、ほぼ全員が自分の意見と簡単な理由しか書けなかったが、介入指導後の事後テストでは、実験群の対象者は、意見文の

Table 5 表現・表記ミスを含む対象者の割合(%)

		事前	介入	事後	遅延
段落分け	実験群	75.9	0	0	0
	対照群	80.0	36.7	83.3	13.3
文法ミス	実験群	48.3	10.3	31.0	10.3
	対照群	63.3	26.7	53.3	30.0

型に沿って、量的にも質的にも充実した意見文を書くことができた。また、その効果は約1ヶ月後の遅延テストでも確認できた。対照群においても、時期をずらして同一の介入指導を行ったところ、程度の差はあったが、同様の効果が見られた。

杉本(1991)は、意見文産出の際、修辭的語句の使用を促しても、質量ともに文章に変化がなかったと示したが、本研究の介入指導では、単なる修辭的語句のリストではなく、意見文の構成と要素を合わせた「型」の中でフレーズを示し、さらにモデル作文を提示したことによって、対象者が意見文を書くとき、具体的にどのような場面でどのようなフレーズを適用すればよいか理解し実行できたことが、量的な増加につながったと考えられる。

また、実験群へのアンケート結果から、対象者は「型」によって、意見文のテーマについて深く考えられるようになったこと、「型」を意識していた者は内容評価が高い傾向にあったことが示された。このことから対象者が、例えば、「確かに～しかし」というフレーズを手がかりにして、自分の意見と反対の立場に立って考えることに気づく等、フレーズを思い出すことによって、何を考えればよいか意識できたことが意見文の質を向上させた要因ではないかと推察される。

本研究の成果で、特に注目すべき点として、実験群では、介入指導以降、総文字数や内容評価がほぼ同レベルで維持できたということがある。しかも、遅延テスト時には、介入指導を行った対照群より、実験群の方が総文字数は多く、内容等の各評価も高かった。文章を書くことの介入指導を行う際、効果の持続性を考えることは重要であり(Harris & Graham, 1996)、本研究の介入指導では、課題返却の際、復習プリント(例文と注意点を記載したもの)を配布することを試みた。わずかプリント1枚にすぎないが、対象者にとっては意見文の構成や要素を再確認できる上に、例文と自分の文章を比較することで改善すべき点を発見し、次の学習に活用できたのではないかと。その結果、一人ひとりに対する添削や特別な事後支援指導を行わなくても、介入指導の効果が持続し、さらに事後テスト、遅延テスト、と書く体験を重ねることによって、対象者に相乗効果をもたらしたと考えられる。型だけ指導しても、実際に書く練習をしなければ効果がない(Crowhurst, 1991)という指摘の通り、型を指導した上で、さらにそれを使用して書く機会を増やすことが重要であろう。

意見文作成指導において、杉本(1991)は大学生を対象に「賛成の立場から反対の人を説得する」という課

題状況を与えることにより、文章が量的にも質的にも向上したことを明らかにした。本研究でも、同様に「賛成か、反対か」等の二者択一的な課題を扱い、意見文の「型」を与えることが高校生の文章を量的、質的に高める上できわめて有効な方法であるという新たな知見を示した。

ただし、実験群では、介入指導以降における内容評価の平均値は、事前テストより有意に高かったとはいえ、自分の意見に対する適切な理由が述べられているレベル(評定3)には一度も達しなかった。

型は与えられた通りに書いても、内容は自分で考えなければならないので、型だけでなく中身のある意見文を書くことは難しい(Crowhurst, 1991; 小助川, 2004; Knudson, 1991)。特に本研究においては、教材文を踏まえて自分の意見を書くという課題設定であったため、意見文を書く以前に、読解力や授業の理解度で既に差が生じている。そのせいか、対象者の中には、教材文中のキーワードや表現をそのまま用いて、筆者の主張を繰り返しただけの者、筆者の主張を間違えて解釈していた者、「確かに…しかし」という型は使っていても、理由で挙げた根拠を再び使用している等により、実質的な反論が書いていない者も多く見られた。

本研究の介入指導にあたっては、教師に負担とならず、短時間でできる実践であることを重視したため、プリントで型を提示した後、すぐに原稿用紙を配布し、文章を書くことを求めたが、その前に、言語連想を行う(平山, 1993)、概念地図を書く(岩男, 2001)、クラス全体で筆者の主張と根拠を確認し論点を明らかにしておく(香西, 1995)、型に合わせたプランニング・シートを記入させてから文章化させる、等の具体的なプランニング指導が必要であったかもしれない。本研究の対象者、特に実験群では、プリントだけで効果が現れた者が多かったが、介入指導時から全く自分の意見に対する反論が想定できない者も、わずかながら存在した。そうした生徒には、型だけでなく「賛成の立場から反対の人を説得する」(杉本, 1991)という、自分とは異なる立場を考えざるを得ない状況を体験させることが有効であろう。

また、高校生であっても、ただ書く場を与えるだけでは、意見文を書く能力は自然には身につかない、という点も明らかとなった。

対照群の対象者は、事前テスト、介入指導、事後テスト、と型の介入をせずに3回意見文を書いたが、意見と簡単な理由を1～2文で述べただけの文章しか書けず、教材文や筆者の主張を考慮した上で、自分の論

を展開している者や、自分の意見に対して反論があることを予想し、それへの対応を表している者はほぼ見あたらなかった。また、内容評価は変化がなく、総文字数については減少傾向にあった。遅延介入指導を行った結果、実験群と同様の変化が現れたが、仮に介入指導を行っていなければ変化はなかったであろう。このように、何も指導しなければ、意見文とも言えないような文章しか書けない生徒が型を使用して書くことで、ようやく具体的に指導可能な最低レベルに達したといえる。

難波 (2008) は、頭括型、尾括型、双括型の区別は、文章を書く相手や状況によって使い分けるべきであり、「双括型が一番主張が伝わる」と決めつけて指導することは、偽装された言語知識を与えることになると批判している。それに従えば、筆者が行った型の介入指導も、偽装された言語知識の指導ということになるのだろうか、型を与えることで、子どもは意見文を書くとき、どのような観点から考えればよいか、手がかりが得られる (Crowhurst, 1990)。本研究の対象者の多くが、介入指導前は1～2分で文章を書き終わったのに対し、介入指導後は教科書本文を読み返ししながら20～30分かけてじっくり考えながら文章を書く、という変化が見られたのも、型を与えたことによって考える手がかりが得られたからであろうと考えられる。特に、本研究の対象者においても示されたように、意見文の要素のうち、予想される反論やそれへの対応を含めることは、高校生でも気づくことが難しい (Knudson, 1992b; McCann, 1989)。説得力のある意見文を書くために、必要な型を指導することは、教師からの一方的な教え込みではなく、当然の教育的配慮であると主張したい。

今後の課題

本研究の介入指導は、プリント1枚を配布し、約5分の解説を行うだけの簡単なものであったが、高校生の意見文作成指導において「型」を提示することはきわめて有効であることが明らかとなった。

しかし、実験及び考察の結果、次の点が課題として示された。

第1に、本研究の実験では、意見文の書き方に関する同一の介入指導を行ったにもかかわらず、先に介入した実験群の方が、後に介入した対照群より、介入指導時に書いた意見文の評価が高かったという点である。実験群では、介入指導以降、回を重ねるに従って、クラスの中に書く雰囲気が高まっていったのに対し、対照群では介入指導まで変化がなかったことを考えると、

新学年になり早い段階で介入を行い、どのように書けばよいか示した上で、何度も繰り返し書かせることが効果的であろうと推察される。また、教材文の難易度や文種 (小説か評論か) の違いが影響したかもしれないし、対象者の興味・関心等も考慮すべきであろう。

本実験では、群間における型の効果を検討することが目的であったため、対照群への介入指導は補足的に行ったが、今後の研究において、被験者、介入時期、教材文 (文種・難易度) をそれぞれ独立変数とした条件で実験を行い、効果の違いを検証する必要がある。

第2に、本実験の介入指導が、他の高校生や小中学生にも効果があるか、という点である。本実験は、学力レベルが中程度の高校2年生に対して実施し、有効性が認められた。今回の「型」に焦点を当てた短期介入指導の効果を、幅広い学力レベル、年齢層の被験者に対して測定することで、対象者ごとの特徴に応じた多様な指導パターンを考案できるだろう。

第3に、本研究の介入指導を踏まえて、高校生がより本格的な意見文を書くために、どのような指導が必要かという点である。本研究では、初心者に対する指導を想定して、課題は「賛成か反対か」、「必要か必要でないか」という二者択一のテーマとし、300字の例文を提示した。しかし、通常大学受験の小論文では、600～800字で書くことが要求され、問題設定も自分で行わなければならないことが多い。高校生が、教材文を読んで自ら問いを立て、説得力のある意見文を書けるようになるには、今回の介入指導をどのようにアレンジすればよいか、あるいは他の手法と組み合わせるべきか等、考える必要がある。

引用文献

- 有元秀文 (2006). 「国際的な読解力」を育てるための「相互交流のコミュニケーション」の授業改革—どうしたら PISA に対応できるか— 溪水社
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Vol. 2 (pp. 1-64). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crowhurst, M. (1990). Reading/writing relationship: An intervention study. *Canadian Journal of Education*, 15, 155-172.
- Crowhurst, M. (1991). Interrelationships between reading and writing persuasive discourse.

- Research in the Teaching of English*, **25**, 314-338.
- Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Shared understandings : Structuring the writing experience through dialogue. *Journal of Learning Disabilities*, **24**, 330-342.
- Erftmier, T., & Dyson, A. H. (1986). "Oh, ppbbt !" : Differences between the oral and written persuasive strategies of school-aged children. *Discourse Processes*, **9**, 91-114.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work : Strategies for composition and self-regulation*. Brookline, MA : Brookline Books.
- 平山祐一郎 (1993). 連想法を取り入れた作文指導法の効果に関する研究—作文量を中心として— 教育心理学研究, **41**, 399-406. (Hirayama, Y. (1993). On the effects of the word-association instructional strategy on the length of written compositions. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **41**, 399-406.)
- 市川 孝 (1978). 国語教育のための文章論概説 教育出版
- 岩男卓実 (2001). 文章生成における階層的概念地図作成の効果 教育心理学研究, **49**, 11-20. (Iwao, T. (2001). Hierarchical concept maps : Effect on writing. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **49**, 11-20.)
- 香西秀信 (1995). 反論の技術—その意義と訓練方法— 明治図書
- Knudson, R. E. (1991). Effects of instructional strategies, grade, and sex on students' persuasive writing. *Journal of Experimental Education*, **59**, 141-152.
- Knudson, R. E. (1992a). The development of written argumentation : An analysis and composition of argumentative writing at four grade levels. *Child Study Journal*, **22**, 167-184.
- Knudson, R. E. (1992b). Analysis of argumentative writing at two grade levels. *Journal of Educational Research*, **85**, 169-179.
- 小玉優子 (2005). フォーマットを示すことにより誰でも論理的な意見文を書ける 教育科学国語教育, **657**, 84-87.
- 近藤 章 (1996). 「意見文」の作文技術 国語教育研究所 (編) 「作文技術」指導大事典 (pp.225-241) 明治図書
- 小助川元太 (2004). 集団で学ぶ小論文の実践—例文暗記とディベート立論対決— 呉工業高等専門学校研究報告, **66**, 1-8.
- McCann, T. M. (1989). Student argumentative writing knowledge and ability at three grade levels. *Research in the Teaching of English*, **23**, 62-76.
- 難波博孝 (2008). 国語教育とメタ認知 現代のエスプリ, **497**, 192-201.
- 三宮真智子 (2007). メタ認知を促す「意見文作成授業」の開発—他者とのコミュニケーションによる思考の深化を目指して— 鳴門教育大学高度情報研究教育センター・テクニカルレポート, **1**.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 778-803). New York : Macmillan.
- 島村直己 (2008). 国語学習指導アンケート—分析編 全国大学国語教育学会発表要旨集, **115**, 67-70.
- 島村直己・新名主健一・矢部玲子 (2007). 中学生の文章表現力 全国大学国語教育学会発表要旨集, **112**, 25-28.
- 杉本明子 (1991). 意見文産出における内省を促す課題状況と説得スキーマ 教育心理学研究, **39**, 153-162. (Sugimoto, A. (1991). Roles of task situation and a persuasion schema in reflection in writing opinion essays. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **39**, 153-162.)
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- 植田量子 (2007). 意見文の指導の研究 香川大学国文研究, **32**, 11-20.
- U. S. Department of Education (2008). The nation's report card : NAEP questions, <<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/ITMRLS/itemdisplay.asp>> (April 22, 2009)
- Yeh, S. S. (1998). Empowering education : Teaching argumentative writing to cultural minority middle-school students. *Research in the Teaching of English*, **33**, 49-83.

謝 辞

論文作成にあたって、ご指導いただきました名古屋大学大学院教育発達科学研究科准教授、柴田好章先生

に心よりお礼申し上げます。

(2009.8.28 受稿, '10.2.15 受理)

Appendix 1

「型」に関する介入指導のプリント内容

1, 例文

- ① 私は、ミロのヴィーナスの両腕を復元することに反対である。
- ② 理由としては、第一に、復元することは一人ひとりが自由に想像する妨げになるからだ。第二に、ミロのヴィーナスの腕がないのは作者の意図によるものではないので、私たちが勝手に復元することは作者への冒とくになると思うからだ。
- ③ 確かに、現実に腕がない以上、どのように復元しようとする自由だという意見もあるだろうが、それは各自が頭の中で想像して楽しめばよいことだ。
- ④ 以上より、私は、ミロのヴィーナスの両腕を復元することに反対である。

2, 意見文の「型」

- ① 意見「私は…と考える。」
- ② 理由「理由としては、第一に…。第二に～。」
- ③ 自分と反対の立場とそれへの対応「確かに…という意見もあるが、しかし～。」
- ④ まとめ「以上より…。」

3, 表現・表記上注意する点

- ・話し言葉は使わない
- ・主語と述語のある文を書く
- ・文末表現をそろえる
- ・段落分けしたら1マスあける

Appendix 2

表現・表記に関する介入指導のプリント内容

1, 表現・表記上注意する点

- ・話し言葉は使わない
- ・主語と述語のある文を書く
- ・文末表現をそろえる
- ・段落分けしたら1マスあける

Appendix 3

意見文の内容に関する評価基準の目安

- 4: 教材文の内容や筆者の主張を十分に理解していることがうかがわれる。

自分の体験や具体的事例等を根拠として、適切な理由を示している。

自分の意見に対して予想される反論や反論への再反論も的確で、説得力がある。

- 3: 教材文の内容や筆者の主張を理解していることがうかがわれる。

理由は説得力があり十分に述べられているが、予想される反論やそれへの再反論が欠けているか、形はあったとしても実質的には機能していない。

- 2: 教材文の内容や筆者の主張を十分に理解しているとは思われない。

自分の考えは述べられていても、理由が曖昧、筆者の主張に依拠しすぎている等、説得力に欠ける。予想される反論やそれへの再反論が欠けているか、形はあったとしても実質的には機能していない。

- 1: 筆者の主張をそのまま繰り返している、教材文の言葉を写しただけである等、自分で考えた跡が見られない。

個人的感情や自分の好き嫌いだけを理由としている。

題目に沿った内容で書いていない。

Teaching Text Structure : Effects on High School Students' Argumentative Essays

ATSUKO SEIDOU (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT, NAGOYA UNIVERSITY)
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2010, 58, 361–371

The present study examined effects of teaching high school students the structure of argumentative essays. After high school juniors ($N=59$) wrote argumentative essays, the students in the experimental group ($n=29$) were given information about the text structure of argumentative essays and a model essay. After that, essays written by the experimental group students were longer, included more essay elements, and showed greater improvement in the quality of the contents than the control group's essays did. Moreover, these effects were maintained when the students wrote argumentative essays again 1 month later. After the students in the control group were given the intervention, the same effects were observed. The present results showed that after high school students were taught text structure, their argumentative essays improved both quantitatively and qualitatively.

Key Words : instruction in writing, argumentative essays, text structure, high school students