

# 高校生の実態に即した意見文作成指導

—十全な指導項目と量的な形成的評価を用いた実践—

静岡県立科学技術高等学校 安田元気

【キーワード】意見文、書くこと、形成的評価、国語科教育、国語表現、思考力・判断力・表現力

## 1 問題と目的

現代のような情報が氾濫する知識基盤社会、また、多様な他者との交流が増大するグローバル社会において、自分の意見を持ち、それを他者に述べる機会はますます増えている。その際、一方的な感情論に陥るのではなく、自分とは背景の異なる他者も説得できるように、論理的に意見を構築するスキルが必要である。

高等学校では、自らの意見を論理的に表現するためのスキルの育成は、意見文作成として、国語科の指導の中で行われている<sup>(1)</sup>。意見文とは、ある物事についての書き手の考え方を、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のことである<sup>(2)</sup>。意見文を書くという学習は、思考力・判断力・表現力の向上のためにも、今後一層重視されてくるであろう。

しかし、高等学校における「書くこと」の指導は十分だとは言えない。島田・渡辺<sup>(3)</sup>は、高等学校の国語の授業は、「読むこと」偏重で、自分の意見を「書く」機会が少ないことを指摘しており、高大接続の観点から、こうした現状は改善されるべきだと言う。また、西森・三宮<sup>(4)</sup>によれば、高校生は、意見文を書くことに苦手意識を抱えており、実際に、根拠に基づいた説得的な意見文をうまく書くことができない現状がある。

これらのことから、高等学校において、意見文を作成するための効果的な指導を行っていくことは急務であると考えられる。

では、どのような指導が効果的だとわかっているのだろうか。この点において、以下に述べるように、いくつかの実証的な介入研究が効果的な指導法についての示唆を与えてくれている。

まず、方法論として有効なものに、協調的な学習がある。たとえば、三宮<sup>(5)</sup>はグループディスカッション、清道<sup>(6)</sup>は紙上交流、丸山<sup>(7)</sup>は相互批評などの方法を用いて、意見文の説得力を向上させるに一定の成果を上げている。これらは、質の高い意見文を作成するために必要な、多様な観点を主体的に形成する経験<sup>(8)</sup>を提供している指導と見てよいであろう。すなわち、協調的な学習の中で、生徒は、自分の意見を多面的に推敲する機会を得、結果として意見文の質を向上させたということである。このような協調的な学習は、方法論として広く使用できるものであろう。

また、一斉指導として、「型」の指導にも一定の有効性が認められている<sup>(9)</sup>。「型」の指導とは、意見文冒頭で主張を明確にし、次に理由、予想される反論、それへの反駁を述べ、最後に意見を再提示するという論構成を教示するもので、意見文作成の初学者である高校生に対しても有効に機能するということが実証されている。なお、この研究は、短期的な介入として設計されており、実践者にかかる負担も軽減されている。

もう一つ、効果的な指導として、根拠産出トレーニングが挙げられる<sup>(10)</sup>。西森・三宮<sup>(4)</sup>は、主張を考える力ではなく、主張を支える根拠を考える力の不足が高校生の課題であり、この点にお

いてこそ介入すべきだとして、根拠産出トレーニングを考案し、実践を試みている。実際の意見文の説得力を向上させる現実的な有効性については検証が必要であるものの、これも高校生の実態に合わせた介入研究となっている。

しかし、これらの指導は、あくまで一手法であって、説得力ある意見文のための指導項目を網羅しているわけではない。協調的な学習には、方法論(どのように教えるか)としての汎用性が認められるものの、どのような指導項目について協調すべきなのか(何を教えるか)という点については十分な示唆を与えてはくれない。また、「型」の指導についても、これが質の高い意見文の条件のうち、どの条件を満たして、どの条件を満たしていないのかがはっきりしていない。根拠産出トレーニングは、根拠産出にのみ特化した指導である。よって、意見文の説得力を高めるためにはどのような指導項目が揃っていることが必要十分なのかを整理し、そのうえで実態に合わせた指導を行うことが、これらの指導を補完する意味でも重要であろう。

では、説得的な意見文のための必要十分な指導項目とはどのようなものであろうか。犬塚・椿本<sup>(11)</sup>は、先行研究をまとめ、説得的な文章の代表的な要素として、一文一義、重点先行、反論の想定と反駁、一貫性、文献の信頼性を挙げている。つまり、明示的な短文で、重要な部分を先行させつつ論全体に一貫性を持たせ、さらに確かな根拠に基づいて反論想定やその反駁を加えた文章こそが、説得力のある意見文だと言える。ただし、これらの指導項目は、高校生の実態に合わせて解釈していく必要がある。理論的には正しかったとしても、それが高校生の実態に合わせたものでない限り、指導の効果は期待できないためである。よって、生徒が説得的な意見文が書けるようになるために、生徒の実態に即した項目の選定およびその検証が必要であろう。

同じように、指導の実態を考慮した観点から、意見文作成指導における量的な形成的評価の有効性も指摘できる。というのも、実際の意見文の添削指導にはある種の効率が求められるからである。一般に、授業の中で書き上げられた意見文は、教師が個別に添削することになる。が、少人数の個別指導ならともかく、数十人、場合によっては百人以上の意見文の細かい添削指導を繰り返すことは現実的には難しい。にもかかわらず、たとえば進路多様校において国語表現を必修科目としているケースが少なくない。そこで、その対処として、授業集団を対象とした量的な形成的評価を行い、当該集団における指導の効果を最大化する項目を洗い出すことが有効であろう。

以上に基づいて、本研究では、①高校生が説得的な意見文を書くための指導項目の選定および問題作成(予備的検討)、②項目別の指導及びその量的な形成的評価に基づく重点的指導(実践)を実施し、高校生の意見文の質が向上するかどうかを確かめる。そこでは、生徒の実態に即した現実的な実践を志向する。

## 2 予備的検討

### (1) 目的

高校生が説得的な意見文を書くための指導項目の選定および問題作成

### (2) 方法

同じ高校に所属する国語科の全教員3名の協議によって、説得力のための要素を高校生の実態に即して解釈し直し、その上で、先行研究(「型」の指導)および「根拠産出トレーニング」が要素のいずれを満たすのかを検討し、最後に、実践のための問題を作成した。その際の基準として、「発

達の最近接領域<sup>(12)</sup>」の考え方にに基づき、所属校の生徒の改善点に焦点化した。すなわち、生徒ののびしろを考慮し、指導によって向上の余地があると思われる問題を作成した。なお、対象校は、生徒の約半数が就職希望者である総合学科の高校であった。

### (3) 資料

問題作成のための参考資料として、以下の資料を使用した。資料の選定は、指導項目の例として使用でき、かつ高校生の学力に適していることを根拠とした。教科書として、『国語表現改訂版』<sup>(13)</sup>、参考書として、『基礎から学べる！文章力ステップ文章検3級対応』<sup>(14)</sup>、『基礎から学べる！文章力ステップ文章検4級対応』<sup>(15)</sup>、『大人のための国語ゼミ』<sup>(16)</sup>、『論理的思考最高の教科書—論証を知り、誤謬に敏感になるための練習』<sup>(17)</sup>を使用した。

### (4) 検討

まず、犬塚・椿本<sup>(11)</sup>に示された説得力のための要素を、高校生の実情に合わせて解釈し直した。具体的に見ていくと、一つの文章に一つの意味だけを対応させ、わかりやすい文章として記述することである「一文一義」は、書く経験の浅い高校生においては、誤字や脱字、乱文がなく、意味が通った文章が書ける基本的推敲の力として捉え直した。主張を先に明示し、それに対応した根拠を後に述べることである「重点先行」は、頭括型あるいは双括型の文章を書けることだと言える。自説だけでなく、反対意見も考慮し、説得することである「反論の想定と反駁」は、高校生においてもそのまま適応可能であると判断した。「一貫性」には、文章内で、問い—主張—根拠—論拠—結論が一致しているという、文章全体としてのマクロな一貫性と、複数の文のつながりについてのミクロな一貫性がある。前者は文章全体を構成する力であり、後者は文間についての接続表現の力であると考えた。「文献の信頼性」とは、本来は、論拠として信頼性の高い文献を引用していることだが、高校生においては、主観的意見ではなく、事実に基づいて意見文を構築していることと解釈した。これらの条件を備えた意見文がより質の高い説得力のある意見文であり、これらを指導項目として高校生に教えていくことが十全な指導と言える。

続いて、先行研究は、上記の条件のうち、何を満たしていて、何を満たしていないのかを検討した。「型」の指導は、先述した通り、意見文冒頭で主張を明確にし、続いて、その根拠、予想される反論、それへの反駁を述べ、最後に意見を再提示するという論構成を教示するものである。とすれば、「型」の指導は、重点先行、反論の想定と反駁、一貫性(マクロ)の条件を満たしている。根拠産出トレーニングは、主張と根拠の関連(重点先行)を補う効果がある。また、根拠を産出する段階で、反論を想定する指導や、因果関係のみではあるが一貫性(ミクロ)に関する指導にもな

表1 説得力ある意見文の要素と先行研究および指導事項の対照表

犬塚・椿本に基づく要素 <sup>(11)</sup>	「型」の指導	根拠産出トレーニング	本研究の指導項目
一文一義	×	×	①基本的推敲
一貫性(ミクロ)	×	△	②接続表現
文献の信頼性	×	×	③事実と意見の区別
重点先行	○	○	④根拠産出 ⑤「型」の指導
反論の想定と反駁	○	○	
一貫性(マクロ)	○	×	

表2 指導項目ごとの問題の概要と例

項目	概要	問題例(一部)
①基本的推敲	<ul style="list-style-type: none"> <li>例示された誤文をわかりやすく修正したり、主語と述語が対応していない文章の訂正をしたり、冗長な文章を端的に言い換えたりする問題。</li> <li>学習した「わかりやすい文章を書く基本」を想起する問題。</li> </ul>	<p>次の文章をわかりやすく書き直そう。</p> <p>「日本の大学生の勉強時間に関する調査によると、94.3%の学生が『1日あたり2,3時間』と回答しているが、その原因についてはまったく不明で、この勉強時間は諸外国での平均値6時間より相当に少なく、アメリカの大学生の平均値8時間とはかけ離れたものであるが、その差がどうして生じているのかの実態調査が急務である。」</p>
②接続表現	<ul style="list-style-type: none"> <li>文章の間にある空欄に適切な接続語を補充する問題。</li> <li>順接、逆接、換言、例示などの接続語の具体例や役割を説明する問題。</li> <li>複数の文を適切に接続する語を複数の候補から選ぶ問題。</li> <li>例示された一文の後に、接続語を示して、それに続く適切な文を創作させる問題。</li> </ul>	<p>次の空欄に入る接続表現を考えよう。</p> <p>「この件は以上です。□□□□、次の話題に移りましょう。／出欠のご返事は、電話、□□□□、メールでお知らせください。／京都には名所が多い。□□□□、金閣寺、清水寺、二条城などだ。／一睡もせずに勉強した。□□□□、クラスで一位になった。／親鳥は逃げなかった。□□□□、卵を抱いていたからだ。」</p> <p>次の文に、後にあげた接続表現をつなぎ、それぞれに続く文を考えよう。</p> <p>「クラブ活動で一日中激しい運動をしたので、のどがからからになった。／だから…、／しかし…、／しかも…、」</p>
③事実と意見の区別	<ul style="list-style-type: none"> <li>複数の文章が事実として述べたものか意見として述べたものかを識別する問題。</li> <li>同じ事柄について書かれた2つの文章を比較して、そこに示されている事実と意見を書き出す問題。</li> </ul>	<p>事実を述べている表現として適切なものに○をつけよう。</p> <p>「富士山は日本で一番高い。／今日はゆっくり休みたい。／田中さんは今月で転校するらしい。／朝からおばさんの家に行って、庭の掃除をしてきた。」</p> <p>次の文章を比較して、示されている事実と意見を書き出そう。</p> <p>「大臣を取り囲んだ市民から、多くの質問や疑問の声があがったが、大臣はそれを平然と無視した。／大臣を取り囲んだ群衆から、多くの罵声を浴びせられたが、大臣は冷静さを失わなかった。」</p>
④根拠産出	<ul style="list-style-type: none"> <li>例示された主張の根拠を思いつく限り書き出す問題。</li> <li>例示された主張の根拠として相応しい文章を後の選択肢から選ぶ問題。</li> </ul>	<p>①次の主張の根拠を思いつく限り書き出そう。②友人と意見を交換し、有効な根拠は追加し、無効な根拠を削除しよう。③主張のための根拠として最も説得力が高そうなものを選ぼう。</p> <p>「子どもにはお小遣いをたっぷりあげるべきだ／バレンタインデーはなくすべきだ／消費税は8%のままにすべきだ」</p>
⑤「型」の指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>所与のテーマについて、主張、反論、根拠を書き出す問題。</li> <li>主張—根拠—反論—反駁—総括の順で文章を構成する問題。</li> </ul>	<p>次のテーマについて、主張・根拠・反論・反駁・総括をそれぞれ書き出そう。</p> <p>「フリーター生活する人について／小学校の制服導入について／頭髪服装検査について」</p>

りうる。このように考えると、先行研究に基づく指導では、一文一義、一貫性(ミクロ)、文献の信頼性については、生徒の学習が不十分になる可能性があるということがわかる。以上の対照を表1にまとめた。また、この検討に基づいて作成した問題についての概要を表2に示した。具体的な問題は、所属校の実情に合わせて作成した。なお、実際の指導手順としては、問題の難易度や内容の連続性を考慮して、①基本的推敲、②接続表現、③事実と意見の区別、④根拠産出、⑤「型」の指導の順で指導することとした。

### 3 目的と方法

#### (1) 目的

項目別の指導及びその量的な形成的評価に基づく重点的指導

#### (2) 研究参加者

静岡県の公立高校3年生、1クラス38名(男子19名、女子19名)が授業に参加した。対象校は、予備的検討と同じである。

#### (3) 実施時期

実践は、2019年4月から10月にかけて行った。実践は、項目別の指導を行う第一段階と、その形成的評価を踏まえた重点的指導を行う第二段階を計画した。第一段階である項目別指導は、1学期である4月～6月に実施し、分析後の第二段階である重点的指導は、2学期である9月～10月に実施した。国語表現の時間を利用して教科担当である著者が授業を行った。対象校において、国語表現は、3年次に必修科目として2単位を習得することになっている。なお、授業時間は50分である。

#### (4) 実践で用いた問題

予備的検討において作成した問題を、1時間目の授業で使用するテキスト用と、2時間目で用いる項目テスト用の2パターン作成した(表2参照)。各項目テストは10点満点として換算した。

第一段階終了後に実施した意見文作成(初回)の問題として、教科書掲載の「情報化社会と考える精神」<sup>(18)</sup>を読んで、意見文を書くよう生徒に指示した。第二段階の問題は、読書の是非を問うもの(小論文問題集<sup>(19)</sup>の例題<sup>(20)</sup>)であった。いずれも字数制限は六百字以内、制限時間は50分であった。

#### (5) 手続き

##### ①第一段階(項目別指導)

指導項目ごとに2時間の授業設計をした。その1時間目に該当指導項目のテキストを用いた解説および演習をやり、2時間目に項目テストと復習という学習サイクルで行った。方法論として、ペアワークやグループによる相互評価など、先行研究で有効性が認められている協働的な学習を積極的に取り入れた。項目別指導がすべて終了した後、意見文作成(初回)に取り組みさせた。

##### ②形成的評価としての量的分析

意見文の評価は、説得力の観点から、清道<sup>(9)</sup>を参考にルーブリックを作成し、筆者が行った(表3)。なお、そのルーブリックを使用して、別の国語科教師が第二評価者として意見文をチェックしたところ、一致率は97.4%であった。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。

分析については、各項目テストと意見文(初回)の得点の相関係数を算出し、各指導項目が意見文の説得力にどのように影響しているかを検討した。分析方法は、汎用性の観点から、できる限り単純になることに配慮した。

##### ③第二段階(重点的指導)

量的な分析によって特定された重点的指導すべき項目について、第一段階と類似の問題を用いて、一斉授業の形態で指導した。すべての指導が終了した後、最終的な成果物として、意見文(2回目)を作成した。

表3 意見文の評価基準(ルーブリック)

A 20点	主張が適切な根拠に支えられて明快であり、また、反論に対して的確な論駁がなされていて、説得力がある。
B 15点	主張も根拠もはっきりと述べられている。反論については想定されているが、想定だけにとどまるか、あるいは反駁が実質的に機能していない。
C 10点	主張、根拠、反論の想定はあると言えるが、そのひとつ以上において、明示的でないなどの不備があり、説得力は十分とは言えない。
D 5点	主張が不明瞭で、取り留めのない感想を羅列している。あるいはすべてが課題文の筆者の主張の複製である。
※誤字・脱字・乱文等は1箇所(1種類)の場合は1点を減点、複数箇所の場合は2点まで減点した。 ※主張や根拠など、意見文の重要な部分において筆者の意見を流用した場合は加点しなかった。	

#### 4 結果と考察

##### (1) 各項目テスト得点と意見文評価の量的関連

各項目テストの得点の基本統計量と意見文評価との相関係数を表4に示した。項目テスト得点および意見文評価にはいずれも天井効果およびフロア効果は見られなかった。それは、各指導項目の内容が、クラス全体の課題として適切であることも示唆している。以下では、意見文評価との関連について、項目ごとに考察をする。

1つ目の基本的推敲は、意見文評価と相関は見られなかった。が、それは基本的推敲が意見文の質と関わりがないということではない。というのも、誤字や脱字による減点を免れた意見文はほとんどなかった(38名中6名のみ)からである。よって、意見文評価の高低にかかわらず、多くの生徒の基本的な推敲ができていないということになる。考察するに、項目テストにおいて他人の文章を添削した視点が、自分の意見文を推敲する際には機能しなかった可能性が考えられる。つまり、間違っていないと思いがちな自分の文章を批判的に推敲することは、過ちが埋め込まれている前提の他人の文章を訂正することよりも難しいということであろう。しかし、意見文を推敲するということは、原則としていつも自分の文章を対象とするのであり、自分の文章を批判的に推敲できるようになる練習や、そのための指導の工夫が求められる。

2つ目の接続表現は、意見文評価に有意な影響力を持った( $r = .40, p < .05$ )。論理的な読み書きのために接続表現が重要であることはこれまで論じられてはいたが、その効果を科学的に実証したものはない。その意味でこれは一定の研究成果と言えよう。実際に高く評価された意見文は、接続表現そのものを使用したものばかりではなかったが、文と文の関係を論理的に見極めて整理できる力は、意見文を作成する段階においても、効果的に機能することがわかった。そのように考えると、接続表現を駆使する力というのは、意見文を論理的に構成する力として、汎用性のあるものなのかも知れない。興味深い結果として、今後の検証が求められる。

3つ目の事実と意見の区別に関しては、意見文評価に有意に影響しなかった。求められる文献の信頼性を高校生の実態に合わせて想定した、事実と意見を区別する力の効果は、本研究においては認められなかったことになる。『基礎から学べる!文章力ステップ』<sup>(14)</sup>および『大人ための国語ゼミ』<sup>(16)</sup>にはその重要性が論じられているが、本研究ではその効果は実証できなかった。

4つ目の根拠産出についても、有意な効果を認めることができなかった。根拠産出トレーニング

グについては、先行研究においても、意見文の質の向上そのものには限定的な効果しか示されていない。これらの結果と同様に、根拠を産出する学習は、実際に意見文を作成するための直接的な影響力を持たないことがわかった。

5つ目の項目である「型」の指導は、有意な影響力を持った( $r = .30, p < .05$ )。つまり、反論の想定と反駁をし、「型」に沿って意見文を構成した生徒ほど、説得力の高い意見文を書いたということになる。この結果は、「型」の指導が説得的な意見文作成のために有効であるという先行研究と一致する。もちろん、これは、意見文の評価基準にも明言して含み込んだためでもあるが、やはり、自分の主張のみに陥らず、反対意見を説き伏せることができることが、より説得力のある意見文につながることを実証できた。

表4 各項目テスト得点の基本統計量と意見文評価との相関係数

	指導項目	Mean(SD)	$r$ 6
1	基本的推敲	4.67(2.38)	.07
2	接続表現	6.88(1.96)	.40*
3	事実と意見の区別	7.35(1.35)	.11
4	根拠産出	6.05(1.95)	.00
5	「型」の指導	5.99(2.40)	.30*
6	意見文評価(初回)	9.63(4.61)	-

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

## (2) 形成的評価としての考察

上記の結果をもとに生徒に対する形成的評価を行うと、クラス内でより説得的に意見文を作成できている生徒は、接続表現を適切に使いこなすことができ、また、反論の想定と反駁という「型」に基づいて論構成を仕上げていることになる。加えて、基本的な推敲の力を自分の意見文において発揮することも求められるであろう。よって、これら3点についての改善を図ることがクラスとしての意見文の質の向上になると考えられる。以上を踏まえて、第二段階として、接続表現および「型」の指導を重点的な指導項目とし、さらに、演習として、書き上げた自分の意見文を推敲していくような学習を計画した。それが生徒の実態に即した重点的指導として、効果的な学習となると考えた。なお、あくまでクラス全体に対する重点的、効率的な指導を念頭に、一斉授業の形態で行った。

## (3) 重点的指導後の意見文の質

重点的指導の前後の意見文の評価得点をt検定によって比較した。結果として、重点的指導後の評価得点( $M = 13.02, SD = 4.31$ )は、重点的指導前の評価得点( $M = 9.63, SD = 4.61$ )に比べて、有意に向上した( $t(37) = 4.36, p < .001$ )。本研究において、接続表現および「型」の指導を生徒の課題として見出し、それに基づいて重点的指導するという実践は、総体として効果があったということになる。もちろん、初回と二回目の意見文に異なる題材を用いたことから、厳密な比較はできないが、題材を問わず、自分の意見を論理的に構築するスキルそのものの向上はあったと言ってよさそう。なお、生徒が作成した意見文の例を表5に示した。

さらに、重点的指導の前後における生徒の意見文の評価の変化を表6に示した。重点的指導の

表5 重点指導前後における生徒の意見文の変化の例(原文)

<p><b>重点指導前(評価C)</b></p> <p>今後一層情報化していく時代に、私達はどうか対処していくべきか。私は多くの情報の中から正しい情報を見分けられるようになれば良いと考えます。根拠として、情報化社会には間違っただ情報も含まれている可能性は多いにあると思います。それによって混乱する人や、正しい情報だと思いこんでしまう人が出てくるかもしれないからです。中には、情報が多すぎてどれが正しい情報なのか見分けがつかないことがあるかもしれません。そうなってしまった場合、情報を得る私達が何かをするのではなく、情報を与える側、発表する側の人間がその情報について詳しく正確に情報を伝えるべきだと思います。今後一層情報化とありますが、その情報自体を私達が比べて、間違っただ情報を一つずつなくしていく、もしくは情報を提供する側に信用できるだけの正確さを必要とし、少しずつ対処していくべきだと考えました。</p>	
<p><b>重点指導後(評価A)</b></p> <p>私は情報はインターネットで得るべきだと思います。根拠は本と比べてお金がかからない、場所を取らない、劣化しない、そしてインターネット上では一度載せた情報を完全に消すことは難しいため、次に情報を確認したい時に消されて無くなっている可能性は低いと考えられるので、本と比べると便利な点がいくつもあると思うからです。資料の筆者が本はインターネットより更新が遅いと書いている通り、本だけではわからないことも多く存在します。例えば物を購入する時にそれを購入した人の評価などはインターネットを見るべきだと思います。なぜなら本の形で書かれているものを探すより、インターネットで調べた方が速く、購入した人の意見も多く見ることができるからです。そもそも本の形で存在しないことも考えられます。そういった時に持ち運びが便利な様に形を変えたインターネットであれば情報を得やすく、物を購入するための判断材料にもなると考えます。／本にも様々な利点がありますが、インターネットで情報を得る人には自ら情報をインターネット内で比べることができます。筆者はネットの中だけではどれが正しい物かわからないと書いていますが、他の情報と比べ見極めることで情報の真偽はわかると思うので本の形以外でも情報は正しく得られるので良いと考えました。</p>	

前後において、意見文の質が向上した生徒が21名、下降した生徒が5名、変化がなかった生徒が12名いた。とりわけ、重点的指導前にはCまたはDの評価であった生徒の71.4%の意見文の質が向上した。この下位の生徒の向上は、本研究が相関係数に基づいて重点項目を特定しているためであろう。つまり、本介入は、クラスの下位層の生徒に実効があったということであり、結果としてクラスの意見文の質の「底上げ」に効果が見られたと言える。実際、向上した生徒の意見文の質的な変化にも、根拠を明示すること、反論を想定すること、構成を考慮して記述することができるようになってきているという、ループリックの基準に沿った変化が見られた。

一方で、重点的指導前にB評価以上であった上位層のさらなる向上については、効果を確認することはできなかった。特に、重点的指導前にB評価であった生徒の評価が向上しなかったという事実は、的確な反駁をすることが高校生の大きな壁として存在していることを示唆しているとも言えよう。上位層をも照準に含めた指導法については、今後も検討が必要となる。

表6 重点的指導の前後における学習者のループリック評価の変化

		学習後				合計
		A	B	C	D	
学習前	A	3	2			5
	B		2	3		5
	C	5	11	7		23
	D		2	2	1	5
合計		8	17	12	1	



## 5 まとめと課題

本研究は、より説得力のある意見文の作成を目的とし、そのために生徒に必要な指導項目を十全に選定し、かつ、量的な形成的評価を用いた重点的指導を行うという、実践志向の研究である。結果として、特に学習集団の「底上げ」において効果を発揮し、本研究の目的をおおむね達成することができた。また、本研究の実践プロセスは、授業で用いたテキスト(テスト)をもとに、相関分析によって形成的評価を行うというシンプルなものであるため、授業者は、大きな負担なく実践を再現することが可能であるだろう。同じ理屈で、この指導方法は、担当授業の改善だけでなく、異なる授業担当者間の指導方針の統一にも寄与することができるであろう。

加えて、あえて飛躍的に考えれば、スキルのための十全な項目を備え、量的な形成的評価に基づいて重点的に指導するという本研究の手法は、意見文作成だけでなく、ほかの学習事項にも敷衍できる可能性がある。たとえば、近年「教科書を読めない生徒」がいるという指摘のもとに、読解力をいくつかの項目別の観点から計測している試みがなされている<sup>(21)</sup>が、それらにも指導として適用できるかもしれない。ただし、各指導項目が、育成したい資質・能力の結果なのか原因なのかは慎重に吟味する必要はある。

最後に付言すると、本研究は、あくまで一事例としての実践研究であり、結果を安易に一般化することはできない。本研究の主旨からしても、今回説得的な意見文のために特定された指導項目を、ほかの高校生や大学生に適用するためにはその都度の検討を要するであろう。特に、本研究で用いた具体的な問題は、指導対象者の実態に即した形式および難易度になるよう、その都度検討した上で、作成、実施することが望ましい。また、本研究は、説得的な意見文のために十全にそろえた項目の指導、量的な形成的評価による重点的指導、方法論としての協調的な学習、意見文作成の反復など、多くの要因を動員して効果を出した実践研究である。そのため、直接的な因果関係を特定したものではない。それらの検証には今後のさらなる研究がまたれる。

### 【注】

- (1) 渡辺哲司, 2017, 「高校ではどのようなライティング技術が教えられるか(1) — レポートとして」, 渡辺哲司・島田康行著『ライティングの高大接続—高校・大学で「書くこと」を教える人たちへ』ひつじ書房, pp.35-46.
- (2) 近藤章, 1996, 「『意見文』の作成技術」, 国語教育研究所編, 『「作文技術」指導大事典』, 明治図書, pp.225-241.
- (3) 島田康行・渡辺哲司, 2015, 「大学新生が高等学校で経験した『国語』の学習内容—教育課程の改訂がもたらす学習の変化を捉えるために」, 『大学入試研究ジャーナル』(25), pp.7-12.
- (4) 西森章子・三宮真智子, 2015, 「高校生における『自分の考えを書くこと』への問題意識」, 大阪大学教育学会年報(20), pp.119-125.
- (5) 三宮真智子, 2007, 「メタ認知を促す『意見文作成授業』の開発」, 『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 No.1』
- (6) 清道亜都子, 2011, 「高校生の意見文作成における『紙上交流』の効果」, 『教育心理学研究』, 59(2), pp.219-230.
- (7) 丸山範高, 2007, 「学習者相互の批評活動が書く行為にもたらす学習効果—リレー批評を介した意見文の書き改めの実態を手がかりとして」, 『日本教科教育学会誌』, 30(3), pp.1-10.

- (8) 犬塚美輪・椿本弥生, 2014, 「論理的読み書きの理論と実践—知識基盤社会を生きる力の育成に向けて」, 北大路書房, pp.89-108.
- (9) 清道亜都子, 2010, 「高校生の意見文作成指導における『型』の効果」, 『教育心理学研究』, 58 (3), pp.361-371.
- (10) 西森章子・三宮真智子, 2018, 「根拠産出トレーニングが高校生の意見文生成に及ぼす影響」, 『大阪大学教育学年報』, 23, pp.3-15.
- (11) 犬塚美輪・椿本弥生, 2014, 『論理的読み書きの理論と実践—知識基盤社会を生きる力の育成に向けて—』, 北大路書房, pp.63-68.
- (12) ヴィゴツキー L.S. 土井捷三・神谷栄司(訳)(2003), 「『発達最近接領域』の理論—教授・学習過程における子どもの発達—」, 三学出版
- (13) 北原保雄, 2018, 「国語表現改訂版」, 大修館書店
- (14) 公益財団法人日本漢字能力検定協会, 2018, 『基礎から学べる！文章カステップ文章検3級対応』, 三省堂印刷株式会社
- (15) 公益財団法人日本漢字能力検定協会, 2018, 『基礎から学べる！文章カステップ文章検4級対応』, 三省堂印刷株式会社
- (16) 野矢茂樹, 2017, 『大人のための国語ゼミ』, 山川出版社
- (17) 福澤一吉, 2017, 『論理的思考最高の教科書—論証を知り, 誤謬に敏感になるための練習』, S Bクリエイティブ株式会社
- (18) 有山輝雄(2005)「情報化社会と考える精神」『読売新聞』(2005.11.25朝刊), 読売新聞社
- (19) 樋口裕一, 2019, 『まるまる使える入試小論文[三訂版]』, 桐原書店, pp.85-86.
- (20) 池上彰, 2013, 『学び続ける力』, 講談社
- (21) 新井紀子, 2018, 『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』, 東洋経済新報社