

科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）研究成果報告書

平成 25 年 5 月 31 日現在

機関番号：35404

研究種目：若手研究（B）

研究期間：2011～2012

課題番号：23700999

研究課題名（和文）文章生成過程における思考介入法とその効果に関する研究

研究課題名（英文）Effects of Idea-generation training on Students' Persuasive Writing

研究代表者

西森 章子（NISHIMORI AKIKO）

広島修道大学・学習支援センター・学習アドバイザー

研究者番号：50294012

研究成果の概要（和文）：本研究課題は、3つの研究に基づいて進められた。それぞれの目的は以下のとおりであった。

研究1：後期中等教育段階、高等教育段階にある高校生や大学生の「書くこと」に対する認識とその実態について調べる（調査研究）。

研究2：他者に対して、自分の考えを的確かつ論理的に示す場合に必要となる教育的介入を開発する。同時に、これらの教育的介入の効果について、集団実験をもとに検討する（実験研究）。なお、ここでは、高校生を被験者とする（実験研究）。

研究3：開発された教育的介入の有効性を評価するために、介入を受けた高校生が書く意見文の質に変容が見られるかどうかを検討する（実践研究）。

2011年度と2012年度にわたって、大阪府および広島県の高校生および大学生を対象として調査・研究した結果、以下が明らかとなった。

研究1：高校生や大学生は、「文章の構成」に対する意識が高く、特に高校生においては、自分の考えそのものを思いつくことや自分の考えを構成することに問題を感じている。

研究2：「根拠産出トレーニング」と「裏づけ発想トレーニング」を開発し、高校生を対象に実施したところ、トレーニングを受けた群は根拠や裏づけを自発的に産出できるようになった。

研究3：「根拠産出トレーニング」を経験した群（実験群）と経験しなかった群（対照群）とで、産出された意見文に「根拠」が含まれているかどうかを評価したところ、実験群では、トレーニングの直後に産出された意見文で、すべての生徒が根拠を示すようになっていた。

研究成果の概要（英文）：The studies consist of three parts. Its results are as follows：

Study1: Using inquiry papers for high school students and college students, their recognition on 'writing' and their persuasive writing would be investigated.

Study2: The idea generation training was developed and carried out for high school students. Pre- and post-test were conducted for both students that had undertaken the training and students that had not. The results showed that going through the training improved students' idea generation.

Study3: The course on persuasive writing including the idea generation training was developed for high school students. The experiment was designed to identify the effects of the idea generation training. The performance was evaluated through Pre- and post-test for both students that had undertaken the training and students that had not. The results showed that going through the training improved students' persuasive writing.

交付決定額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
交付決定額	2,200,000	660,000	2,860,000

研究分野：総合領域

科研費の分科・細目：科学教育・教育工学

キーワード：カリキュラム・教授法開発

1. 研究開始当初の背景

2006年12月に発表されたOECD生徒の学習到達度調査によると、わが国の15歳生徒の正答率が低い問題には、「自由記述」を求めるものが多く、特に自由記述問題に対する無答率は、12.0%から41.3%と高いことが明らかとなった。このことから、わが国の15歳生徒においては、独自に発想することや、発想を文章に表現するよう求められた場合、たとえ自らの考え（発想）があったとしても、文章で表現することを避ける傾向があることがわかる。

文章生成には、創造的思考、論理的思考、コミュニケーション力、自己評価力、メディアリテラシーなど、社会で活躍する人間に必要とされる能力が高められる可能性がある。従って、後期中等教育段階から高等教育段階の生徒・学生に対し、発想をはじめとする創造的思考が、どのような条件下であれば機能するのかを確認すること、創造的に考えることを促す手法、考えを文章として形にするよう促す手法について、早急に検討する必要がある。

文章生成能力を高める要因（条件）を検討する研究は、国内外を問わず、数多く蓄積されている。Graham（2006）は、ここ30年間の研究群を、文章生成の方略・知識・スキルを指導する研究、文章生成する環境を構成する研究、相互作用を用いて文章生成を促す研究の3つに整理したうえで、これからの文章生成指導には、学習者の認知に多面的に働き掛けるプログラムの開発、文章読解と文章生成の相互関連の検討、学習者のニーズの探索、学習者が生成する文章発達の長期的な把握、の4点を含む必要があると指摘している。ただし、Grahamが対象とした研究群を、対象者の発達段階で見ると、初等から中等教育段階での教育的介入を扱ったものが多く、スキルや知識を一定程度有している学習者への教育的介入や、文章生成と思考との関連性を扱ったものは少ない。

一方わが国では、とくに高等教育段階において、文章読解または文章生成の機会を通して、思考がどのように育つのかということへの関心が近年高まっている。なかでも鈴木ら（2009）は、大学1年生を対象に、思考を創造的に働かせるよう促す学習環境の開発を進めている。鈴木らによって開発された学習環境では、モニタに提示された文献を読むこと、文献から触発された自らの発想をコメント機能によって顕在化させること、発想をもとに文章生成すること、が促される。その結果、学習環境の利用によって、様々な発想が生み出されたことが示されたが、生成された文章の質の向上については、十分な効

果が認められなかったと報告されている。そこで、本研究が目指すような、学習者が自ら発想した考えを、的確に文章生成に向けてつなげるよう支援する手法の開発が必要と考えられる。

2. 研究の目的

本研究課題は、3つの研究アプローチ（調査研究、実験研究、実践研究）に基づいて、検討された。それぞれの研究目的を以下の3つに整理する。

第一に、中等教育段階（後期）、高等教育段階にある高校生や大学生の「書くこと」に対する認識とその実態について調べる。これによって、わが国の学習者が何を苦手としているのか、また必要とされる教育的介入を明らかにする。

第二に、調査研究の結果に基づいて、他者に対して、自分の考えを的確かつ論理的に示す場合に必要となる教育的介入を開発する。同時に、これらの教育的介入の効果について、集団実験をもとに検討する。なお、ここでは、高校生を被験者とする。

第三に、開発された教育的介入の有効性を評価するために、介入を受けた高校生が書く意見文の質に変容が見られるかどうかを検討する。

3. 調査研究

「自分の考えを書く」ことへの消極的反応の原因を探るために、質問紙を通じて、高校生および大学生の書くことに対する認識を調べた。

3.1. 高校生を対象とした調査

(1) 問題意識

平成24年度施行の中学校学習指導要領（国語科）の「書くこと」から、「考え」を含む項目をまとめると、自分の考えそのものを吟味すること、自分の考えを書く際に根拠を明らかにすること、自分の考えを拡大・深化させるために他者との相互作用を利用することなど、指導するにあたって留意すべき点が示されている。では、「考えを書くこと」に対し、中学校教育課程を修了した高校生がどのような反応を示すかということ、その結果は良好とは言えない。たとえば、OECD生徒の学習到達度調査（PISA）によると、わが国の高校1年生は、自分の考えを書くことに消極的であるという実態が指摘されている（国立教育政策研究所 2007, 2010）。

ここから、「考えを書くこと」の重要性が認識されているにもかかわらず、わが国の高校生は「考えを書くこと」に問題を抱えていると考えられる。それでは、当該の高校生は何を問題と感じているのだろうか。

表1 「書くこと」に対する問題意識カテゴリーおよび各カテゴリーの記述数

カテゴリー	説明	記述例	記述数 (全記述に対する割合)
1 関与する	「書くこと」の機会に関する言及 「書くこと」への意欲・態度に関する言及	手紙を書く機会がない 自分の意志を書くことがない すぐ疲れる そもそも書こうと思わない	10 (6.6%)
2 表記する	文法、品詞、句読点などの表記上の規則に関する言及 漢字の使用や字の書き方に関する言及	主語・述語を伝えることができない 漢字が書けない 字が汚い 同じ言い回しばかりを使ってしまう	35 (23.0%)
3 構成する	書く内容の文章化に関する言及 文章のまとめ方・組み立て方に関する言及	書くことが思いつかない 自分の意見をまとめられない 自分の言いたいことをどうやって文章にすればいいかわからない 途中で文章の主旨がずれてしまう	99 (65.1%)
4 その他	1～3の結果生じる事態に関する言及	時間がかかる 長い文章が書けない	8 (5.3%)

(2) 目的

本研究では、2つの調査を通して、「考えを書くこと」への消極的反応の原因とその実態について調べる。まず調査1では、高校生が「書くこと」についてどのような問題意識を有しているのかを明らかにする。これまでのところ、文章表現に対するネガティブな反応の原因を調べることを目的として、大学初年次生の苦手意識を分析した研究(渡辺・島田 2010)はあるものの、その前段階にある高校生の意識に関する研究は十分行われていない。

続く調査2では、彼らの「考えを書く」能力の実態を把握する。具体的には、高校生が主張と根拠を組み合わせて文章を産出できるかどうかを調べる。この点については、「...について賛成か、反対か」という二者択一を迫る問題ならば、特別な教育介入がなくても、多くの高校生が理由を書くことが示されている(清道 2010)。しかし、広く「考えを書くこと」を求められた場合、主張だけでなく、根拠を積極的に述べる力があるかどうかは十分明らかになっていない。したがって、高校生の「考えを書く」能力について、その実態を調べる必要があるだろう。

(3) 方法

調査1

対象者 高等学校(普通科)1年生4クラス159名から欠席者を除いた149名。

調査時期 2011年11月下旬。

調査内容および手続き 「書くこと」に対して、「困っていること、問題だと感じていること」の自由記述を求めた。調査は、通常の国語科の授業内で、担当教師によりクラス単位で実施された。

結果 まず、自由記述152件について、KJ法による分類を第一筆者が行い、カテゴリ生成した。次に、筆者ら3名に1名を加えた計4名でカテゴリの内容と名称について協議した。次に、これらに基づき、筆者ら3名と他

1名の合議により自由記述の分類を行った。表1に結果を示す。表1に示す通り、全記述のうち、最も高い割合(65.1%)を占めていたものが「書く内容が思いつかない」「言いたいことを文章にどうやってまとめたらいいかわからない」など、書く内容を自発的に産出し、それを組み立てるという「構成する」であった。

調査2

対象者 調査1の高校1年生154名。

調査時期 2011年12月中旬。

意見文課題 あるエピソードを踏まえて、意見を書くことを求める課題で、課題文の中に「エピソード中の主人公がどうすればよいかについて、あなたの考えを述べなさい」という教示が含められている。

この課題は、主人公はどうすべきか(主張)とそれはなぜか(根拠)の組み立てで考えを表現できる、「ある行動をとるべきである(もしくは、とるべきではない)」のいずれの主張も一理あり、いずれを選ぶこともできる、主張を支える根拠について、さまざまなものが考え得る、の3点を特徴とする。手続き 調査は、通常の国語科の授業内で、担当教師によりクラス単位で実施された。実施には、各クラスとも15～20分間の時間が割り当てられた。このとき、対象者が自発的に根拠を書くかどうかを見るために、敢えて「根拠に基づいて考えを述べよ」とは指示しなかった。

分析と結果 まず、調査2の目的に対応して、次の2つの分類を設けた。

1. 主張のみが示されている

「～すべきだと思います」というような形で、書き手の主張が明確に示されている。

2. 主張と根拠が示されている

「～すべきだと思います。なぜなら～」などの組み立てで、書き手の主張に加えて、その主張を支える根拠も明確に示されている。

次に、得られた意見文 154 件について、筆者ら 3 名と他 1 名の合議を経て、分類を行った。結果を表 2 に示す。表 2 に示す通り、主張を書いた高校生は全体の 9 割以上であったが、主張を支える根拠を書いた高校生は、全体の半数以下であった。

調査 1 および調査 2 を含む本研究は、日本教育工学会第 28 回総会にて発表された。

表 2 主張・根拠を示した作文件数 (%)

1. 主張が示されている	141 (91.6)
2. 主張と根拠が示されている	70 (45.5)

注) 主張が明示されていない作文は 13 件あった

3.2. 大学生を対象とした調査

(1) 問題意識

昨今、わが国の大学教育では、文章作法を身につけるためのプログラムの導入が積極的に図られている(文部科学省, 2010)。このような動きに即して、文章表現科目を担当する指導者の「信念」を明らかにする取り組み(中村ら, 2010)などは進められているが、大学生が理想としている文章表現とはどのようなものか、という点については、明らかにされているとは言い難い。この点について、三原(2002)は医学部 1 年生を対象に「良いレポート」「面白いレポート」とは何かを答えさせることにより、大学生のレポート観を追究している。

しかし、実際のところ大学生は、たとえ 1 年生であっても、その専攻の研究方法の影響を受けており、ゆえに「レポート」のイメージも、その学生の所属する専攻によって異なっている可能性がある。また、専攻によらず共通するレポートイメージがあるのであれば、それは大学の初年次教育段階で重視されるべきポイントだとも言える。

(2) 目的

本研究では、文科系または理科系分野を専攻する大学生のレポート観において、それぞれどこに共通点があり、どこが異なっているのか、その現状を調べることを第一目的とする。また、後期中等教育の生徒や、初年次段階の大学生に対する文章作成の支援に向けて、手がかりを得ることを第二目的とする。

(3) 方法

協力者 教職課程科目を履修する大学 1 年生 45 名。このうち、文科系学部所属の学生(以後文系学生)は 21 名、理科系学部所属学生(理系学生)は 24 名。

手続き 協力者は、受講する教職課程授業において、質問紙による調査に参加した。調査は 2010 年 11 月に実施された。

調査項目 自由記述による回答が求められた。レポート観:「あなたから見て、『よいレ

ポート』とはどのようなレポートですか。よいレポートが備えているべき条件を、思いつく限りすべて、書き出してください」

(4) 結果

大学生の考える「よいレポート」・条件数
条件数は総数 235、一人当たり平均 5.2 (SD=1.75) が産出された。また、図 1 に条件数の分布を、文系学生と理系学生の別に整理した。

大学生の考える「よいレポート」 次に、条件として挙げられた記述 235 を整理したところ、下位項目を含む 7 つのカテゴリが得られた。

レポートのルール

レポート内のテキスト情報

-1: 表現内容について

-2: 内容間の関連性について

-3: 表現方法について

レポート内の非テキスト情報

レポートが与える全体的印象

レポートのスタイル

図 2 に、各カテゴリに対する記述数の分布を示す。これを見ると、「よいレポート」が備えるべき条件として、まず、「構成が順序立てられている」、「表現に統一性がある」など、「表現方法」が挙げられやすいことが示された。これは、三原(2002)の結果と同じ傾向を示しており、専攻によらず大学生に重視されやすい点だと言える。次いで、文系学生では「表現内容」、理系学生では「レポートのスタイル」が挙げられやすいことが示さ

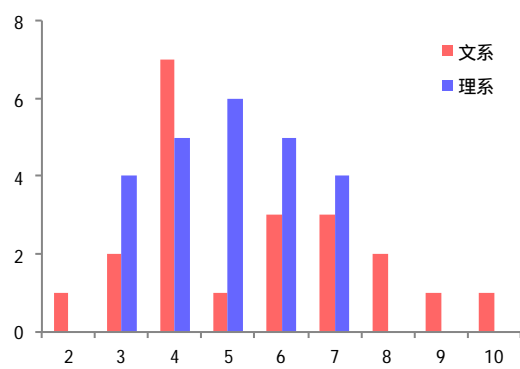


図 1 「よいレポート」の条件数

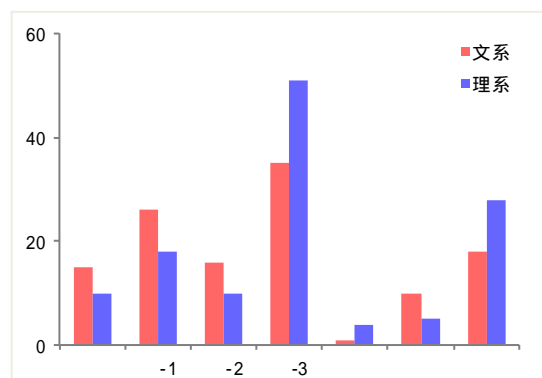


図 2 「よいレポート」カテゴリ分布

れた。

本研究は、日本教育心理学会第 53 回総会にて発表された。

4. 実験研究

調査研究より、高校生や大学生は、「文章の構成」に対する意識が高く、特に高校生は、自分の考えそのものを構成することや、自分の考えそのものを思いつくことに問題を感じていることが明らかになった。この「自分の考えそのものを思いつく」状態については、文章構成に関する知識を習得させることも重要であるが、それ以前に「自らの考え」を客観的にとらえ直し、他の考え方の可能性を考慮させるような教育的介入が必要である。

そこで、学級集団を対象とした実験によって、文章生成過程における発想段階に、考え（根拠）を産出するよう促すことの効果を検討した。

4.1. 根拠産出トレーニングの開発と評価

(1) 問題意識

自分の考えを論理的に組み立てる能力、組み立てた考えを書く能力は、学業においてはもちろんのこと、生涯を通して必要とされる。ところが、「...について、あなたの考えを述べなさい(書きなさい)」という課題に対し、主張できても、それを支える根拠(理由)を書けない高校生も多いことが示されている。意見文指導において、自分の意見を論理的に組み立てることを促す介入としては、課題状況を設定するもの(杉本 1991)や、文章構成に関する知識を提示するもの(小玉 2005; 清道 2010)などがあるが、主張を支える根拠を産出することを促すような、発想段階への介入に関する研究は十分に行われていない。

(2) 目的

ある主張を支える根拠(理由)を可能な限り多く産出する経験を繰り返すトレーニングを試行し、このトレーニングを通して、対象者(高校生)が、どの程度根拠を産出できるようになるのかを調べた。

(3) 方法

対象者 高等学校(普通科)1年生のうちトレーニング有群として120名。トレーニング無群(対照群)として38名。

実験時期 2012年1月の国語科の授業2時間を利用し、実験をおこなった(図3)。対照群については、協力校の事情により4ヶ月

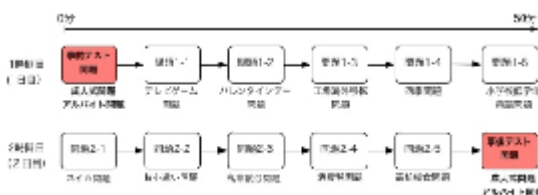


図3 トレーニング有群における実験手順

後の2012年5月に、連続しない2時間のうち、1時間目に事前テスト問題のみ、2時間目に事後テスト問題のみ実施した。

課題の構成 トレーニングは、a.ある主張について、制限時間内で根拠をできるだけ多く産出する、b.他者の産出した根拠例を読む、c.自ら産出した根拠数を記録する、の3点を特徴とする。具体的には(1)フェイスシート、(2)事前または事後テスト問題(事前・事後に共通する2問)、(3)トレーニング問題(1回につき内容の異なる5問。問題例:「バレンタインデーはなくすべきだ」という主張があります。この主張の理由をできるだけたくさん考えて下さい。)(4)グラフ用紙、(5)振り返り(2時間目のみ)からなるワークブックを2時間分準備した。

このうちトレーニング問題は、ある主張を支える根拠の産出(3分間)、ある主張に対する賛成度・関心度の評定(1分間)、

他者の産出した根拠例(10例)の参照(1分間)で構成された。なお、事前・事後テスト問題のどちらにおいても、根拠例は示されなかった。

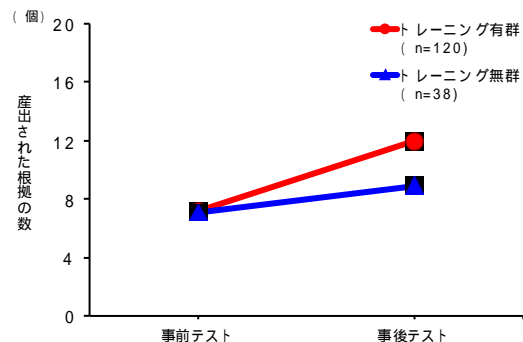


図4 事前テスト-事後テストで出された根拠の数

(4) 結果

産出された根拠の数 トレーニング有群(n=120)とトレーニング無群(n=38)の事前・事後テストで推測された根拠数(平均)を、図4に示す。両群の事前・事後テストにおける根拠数の変化量の差についてWelchの検定を行ったところ、トレーニング有群の根拠数の伸びがトレーニング無群より有意に大きいことが示された($t(131.72)=6.49, p<.01$)。

根拠を考えたときの視点数 まず、事前および事後テスト問題において、トレーニング有群の高校生が産出した根拠内容(記述)についてカテゴリを設定した。次に、カテゴリに基づき、筆者を含む2名で全記述を分類した(一致率:事前83.3%事後88.2%)。不一致だった根拠については、合議を経て最終決定をおこない、言及されたカテゴリ数を合計することで、「根拠の視点数」とした。

表3に、事前および事後テストでの根拠の

視点数(平均)を示す。事後テストにおいて根拠の視点数が増加したことから、トレーニングによって、高校生は根拠について多角的に考えるようになったと言える。

なお、本研究は、日本教育心理学会第54回総会にて発表された。

表3 トレーニング有群における根拠の視点数(平均)

	事前テスト 視点数・平均 (SD)	事後テスト 視点数・平均 (SD)	t値
成人式問題	1.89 (1.09)	3.30 (1.67)	-10.87**
アルバイト問題	3.59 (1.32)	5.03 (1.63)	-9.43**

** $p<.01$

4.2. 裏づけ発想トレーニングの開発と評価

(1) 問題意識

書き手の考えが、的確かつ論理的に表現される状態に至るには、自らの主張を明確にする、自らの主張の根拠を示す、誰から見てもその根拠がもっともだと認められるような裏づけを考える、といった思考過程が基盤となる。このうち「裏づけ」を考えるにあたっては、根拠に対して、どのような具体的事実があればよいのか、さまざまに発想し、言葉にする練習が必要となる。しかし、学校教育段階において、そのような思考の方法を意識的に学ぶ機会が用意されているとは言い難い。

(2) 目的

本研究では、対立する2つの意見(主張と根拠)に対し、その対立を解決する客観的事実(証拠)を考えることを繰り返す「裏づけ発想トレーニング」を開発し、高校生を対象に実施することで、その効果を調べた。また今回、トレーニングの枠組みの一要素である「事後的に参照される例」の数を操作することで、参照例の数が、学習者の発想に影響するののかも、あわせて検討した。

(3) 方法

対象者 高等学校(普通科)2年生のうち、トレーニング有群(実験群)として68名(10例提示:31名,5例提示:37名)。トレーニング無群(統制群)60名。

実験時期 2013年1月の国語科授業2時間を利用した。実験群に対して、1時間目に事前テスト、2時間目に裏づけ発想トレーニングと事後テストを実施した。実験群のうち、参照例として10例提示される場合と5例提示される場合は、無作為に割り当てられた。統制群に対しては、事前・事後テストのみ実施した。

課題の構成 課題として、(1)フェイスシート、(2)練習問題、(3)トレーニング問題(4問)から構成されるワークブックが準備された。このときトレーニングは、ある問題につ

いて対立する2つの根拠に対し、a.対立を解決するために必要な裏づけ(証拠)をできるだけ多く発想する、b.発想後に他者の裏づけ例を読む、を繰り返すことを特徴とする。例えば「妊娠中に、お腹の赤ちゃんに音楽を聞かせるべきかどうか」という問題については、「なぜなら、赤ちゃんの発育によい影響をもたらすからだ」と「なぜなら、赤ちゃんの発育によくない影響をもたらすからだ」の2つの根拠が示される。また、トレーニング問題は、問題に対する賛成度・関心度の評定(1分間)、裏づけとなる証拠の発想(5分間)、他者の考えた裏づけ例(10例または5例)の参照(1分間)で構成された。

(4) 結果

事前・事後テストで発想された裏づけ数(平均)を、図5に示す。事前・事後テストにおける裏づけ数の変化量を従属変数、トレーニングの有無(10例提示群・5例提示群・統制群)を独立変数として、1要因分散分析を行ったところ、トレーニングの主効果が有意となった($F(2,125)=11.23, p<.01$)。また、多重比較の結果、10例提示群($M=2.52, SD=2.61$)と5例提示群($M=1.76, SD=2.25$)は、統制群($M=0.33, SD=1.95$)よりも、有意に大きな裏づけ数の伸びを示した(いずれも $p<.01$)。一方、10例提示群と5例提示群との間では、裏づけ数の伸びに有意な差は見られなかった。

本研究は、日本教育心理学会第55回総会にて発表される予定である。

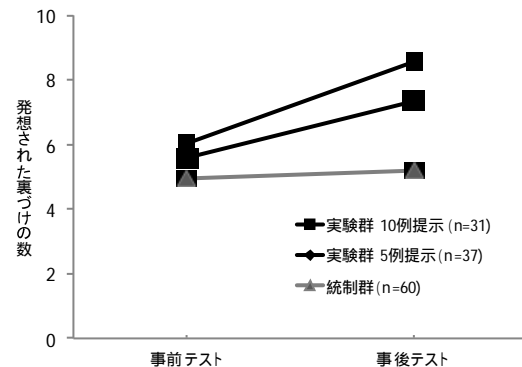


図5 事前テスト-事後テストで発想された裏づけの数

5. 実践研究(根拠産出トレーニングを組み込んだ意見文作成指導の開発と評価)

(1) 問題意識

文章作成指導の際におこなわれる教育的介入と、産出される作文の質との関連性は検討すべき課題の1つである。文章作成指導の際に、学習者の思考に介入することを意図した先行研究に「連想法」がある(平山1993)。この連想法を組み入れた結果、産出される自由作文の文量の増大は確認されたが、作文の質への影響については未検討であったため、

作文の質の分析を進める必要性が指摘されている。先に述べた実験研究の「根拠産出トレーニング」についても、生徒が作成する意見文の質に影響があるのかどうか確認する必要がある。

(2) 目的

「根拠産出トレーニング」を受けることで、高校生の産出する意見文に影響があるのかどうかを検討する。

(3) 方法

対象者 高等学校(普通科)1年生2クラスの生徒76名(男子34名,女子42名)をトレーニング有群(以下,実験群)とした。また,同じ学年の2クラスの生徒77名(男子38名,女子39名)をトレーニング無群(以下,対照群)とした。

意見文課題 トレーニングの前後に実施された授業展開とそこで利用された課題は,三宮(2007)によって開発された「意見文作成授業」の展開および意見文課題である。この授業展開および課題を選択した理由は,大阪府下の公立高等学校2年生を対象にすでに実施され,この授業を通して高校生が「意見文」を組み立てられるようになることが明らかとなっていたからである。

実践時期 2011年12月から2012年1月までの国語科授業8時間を利用した。実験群に対しては,図6に示した手順で,一連の授業をおこなった。また,対照群については,実験群との比較のために,同時期に同じ授業内容を実施し,その後改めて「根拠産出トレーニング」を実施することにより,トレーニング有群との処遇格差を取り除くよう配慮した。要因計画 根拠産出トレーニングのあり/なし(実験群/対照群)を被験者間要因として,トレーニングの前後に直前課題,直後課題,そして遅延課題をおこなうプレ・ポストデザインを用いた。

(4) 分析と結果

実験群と対照群の学習者が産出した意見文のうち,意見文課題(直前課題),意見文課題(直後課題),ポストテスト課題(遅

延課題)を分析の対象とした。このうち,欠席などのために課題に欠損のある生徒18名(実験群7名,対照群11名),自らの意見を箇条書き形式で書くなど,誤った反応をしている生徒21名(実験群6名,対照群15名)を除き,残り114名の生徒(実験群63名,対照群51名)によって産出された意見文課題を有効データとして採用した。

まず,意見文の構成要素5つ(主張・根拠・裏づけ・想定反論・再反論)を含むか含まないかによって評価した。評価は,筆者と本研究に関係のない大学院生1名とで独立して行った。評価が不一致だった箇所については,評定者間で協議したうえで最終決定した。

表4に,直前課題,直後課題,遅延課題での構成要素の言及数および割合を示す。直前課題では,実験群も対照群もすべての生徒が主張を提示できており,根拠については,実験群のうち87.3%,対照群のうち92.2%の生徒が記述していた。裏づけについては,実験群のうち11.1%が記述していたが,対照群で

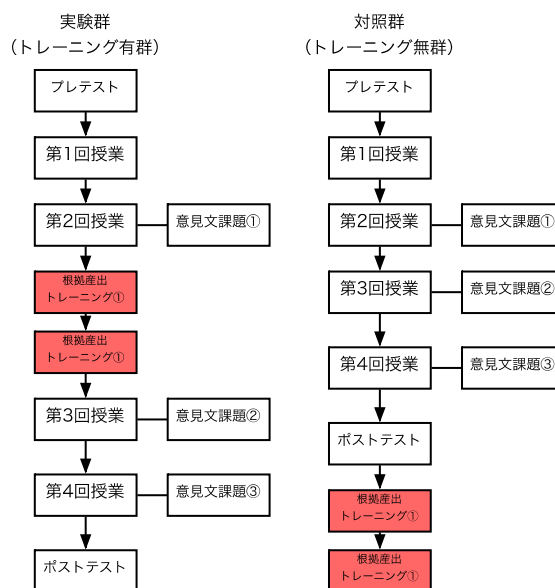


図6 各群における授業展開

表4 意見文の構成要素を含む対象者の人数と割合(%)

	直前課題 (意見文課題①)		直後課題 (意見文課題②)		遅延課題 (ポストテスト課題)	
	実験群 (n=63)	対照群 (n=51)	実験群 (n=63)	対照群 (n=51)	実験群 (n=63)	対照群 (n=50)
主張	63 (100)	51 (100)	63 (100)	51 (100)	63 (100)	50 (100)
根拠	55 (87.3)	47 (92.2)	63 (100)	50 (98.0)	59 (93.7)	47 (94.0)
裏づけ	7 (11.1)	0 (0.0)	6 (9.5)	4 (7.8)	2 (3.2)	1 (2.0)
想定反論	45 (71.4)	33 (64.7)	57 (82.5)	41 (80.4)	59 (93.7)	46 (92.0)
再反論	30 (47.6)	25 (49.0)	45 (71.4)	31 (60.8)	42 (66.7)	33 (66.0)

は裏づけが書けた生徒はいなかった。

トレーニングの直後に実施した直後課題では、実験群は、根拠について全員が提示しており、また想定反論や再反論を記述する生徒数も増加した。

実践研究の結果、以下のことが明らかとなった。

(1)根拠産出トレーニングを受けた高校生のほぼ全てが、根拠を自発的に表現できるようになった。

(2)根拠産出トレーニングを受けた・受けなかったにかかわらず、ほとんどの高校生は、根拠を支える「裏づけ」を提示できなかった。

この「裏づけ」が提示できなかった原因として、まず、指導者側の要因が考えられる。具体的に言えば、指導する教師自身に、証拠を発想したり提示したりすることの必要性が強く感じられていなかった可能性がある。実際、実践終了後に担当教諭にインタビューをおこなったところ「国語科授業において、裏づけを指導した経験がない」という声があった。次に、学習者側の要因がある。これは、学習者が「裏づけ」をつけ加えることの意味や必要性を感じていないことが考えられる。これは、根拠を支えるための具体的事実が「裏づけ」であると指導したにも関わらず、「例えば」という接続詞を、例示としてではなく仮定として用いる意見文が多く産出されていたことから言える。また、学習者は、意見文を完成させることを達成目標としてしまい、自分が作成する文章を、論理性、一貫性、読者の納得を引き出せるかどうか、などの観点から評価できていなかった可能性もある。

そこで、今後の検討課題として、意見文作成場面において、生徒に対して、根拠について、どのような証拠(裏づけ)があれば、その意見に納得できるのか、裏づけの発想を促すような教育的介入が必要であると考えられる。

6. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[学会発表](計3件)

西森章子・三宮真智子(2011)大学生におけるレポート観の予備的検討,日本教育心理学会第53回総会,2011年7月24日,北海道立道民活動センターかでの2・7

西森章子・三宮真智子・久坂哲也(2012)「書くこと」に対する高校生の問題意識とその実態に関する予備的検討,日本教育工学会第28回全国大会,2012年9月17日,長崎大学

西森章子・三宮真智子(2012)根拠産出トレーニングの試行とその効果に関する研究,日本教育心理学会第54回総会,2012年11月

23日,琉球大学

7. 研究組織

(1)研究代表者

西森 章子(NISHIMORI AKIKO)

広島修道大学・学習支援センター

・学習アドバイザー

研究者番号:50294012