

2023年度 卒業論文

意見文作文指導の在り方研究

ー蓋然性推論における真理を求める技術を育てる
授業づくりー

大和大学

教育学部教育学科 国語教育専攻

20112006

宇田有佑

序章

| | | | |
|-----|-------|-------|---|
| 第1節 | 研究の目的 | ..... | 3 |
| 第2節 | 研究の方針 | ..... | 3 |
| 第3節 | 研究の方法 | ..... | 3 |
| 第4節 | 各章の概要 | ..... | 3 |

第1章 戦後作文教育史の主な動向と教育課題

| | | | |
|-----|----------------------------|-------|---|
| 第1節 | 作文教育史 | ..... | 4 |
| 第1項 | 1960年代までの作文教育史 | 4 | |
| 第2項 | 1960年代から2017年までの作文教育史 | 4 | |
| 第3項 | 平成29年版学習指導要領における作文教育 | 5 | |
| 第4項 | 作文教育史における意見文作文の位置 | 5 | |
| 第2節 | 意見文作文指導の教育課題 | ..... | 5 |
| 第1項 | 香西秀信の指摘とその検討 | 5 | |
| 第2項 | 宇佐美寛<文の七原則>の概要 | 7 | |
| 第3項 | 事前調査に見られる生徒の課題と<文の七原則>との関係 | 9 | |

第2章 指導計画

| | | | |
|-----|----------------|-------|----|
| 第1節 | 本章の説明 | ..... | 10 |
| 第2節 | 実践への構想 | ..... | 10 |
| 第3節 | 単元名・対象・時期 | ..... | 10 |
| 第4節 | 教材 | ..... | 10 |
| 第5節 | 単元目標・評価基準・評価方法 | ..... | 12 |
| 第1項 | 単元目標 | 12 | |
| 第2項 | 評価基準 | 12 | |
| 第3項 | 評価方法 | 13 | |
| 第6節 | 学習指導計画〔4時間〕 | ..... | 13 |
| 第1項 | 第1時の学習指導計画 | 13 | |
| 第2項 | 第2時の学習指導計画 | 13 | |
| 第3項 | 第3時の学習指導計画 | 13 | |
| 第4項 | 第4時の学習指導計画 | 13 | |

第3章 実践の内容と結果

| | |
|-----------------------------|----|
| 第1節 第1時の授業内容と結果 | 14 |
| 第1項 第1時の授業内容 | 14 |
| 第2項 各学習活動の結果 | 14 |
| ① 学習活動 a の結果 | 14 |
| ② 学習活動 d の結果 | 15 |
| 第2節 第2時の授業内容と結果 | 16 |
| 第1項 第2時の授業内容 | 16 |
| 第2項 第2時の授業結果 | 16 |
| 第3項 第3時・第4時の計画の修正 | 17 |
| 第3節 第3時の授業内容と結果 | 17 |
| 第1項 第3時の授業内容 | 17 |
| 第2項 第3時の授業結果 | 17 |
| 第4節 第4時の授業内容と結果 | 20 |
| 第1項 第4時の授業内容 | 20 |
| 第2項 第4時の授業結果 | 20 |
| 第4章 本実践の検討 | |
| 第1節 <文の七原則>の観点からの第4時生徒作文の検討 | 22 |
| 第2節 <三角ロジック>による第4時生徒作文の検討 | 22 |
| 第3節 推敲の観点からの検討 | 22 |
| 終章 | |
| 出典 | |
| 参考文献 | |

序章

第1節 研究の目的

研究の目的は、中学校段階において、蓋然的推論における真理を求める技術を育てるための意見文作文指導の在り方の究明である。

第2節 研究の方針

近年、「アクティブ・ラーニング」や「主体的で対話的で深い学び」と称した、他者との交流を重視する学習形態が教育現場で重視されている。しかし、文章の執筆は一人で行う行為である。他者や先哲に助けを求めることはあっても、一緒に書くということはない。

また、第1節で述べたとおり、蓋然的推論における真理を求める技術を育てるための意見文作文指導の在り方の究明が本稿の目的である。言い換えると、論証の手続きや論理を検討する手続きを身につけられる意見文作文の指導の在り方の究明である。このことを大学や専門学校等で実践してきた先人に宇佐美寛氏がいる。宇佐美寛（1989）は「文は思考の単位（一まとまり）である。」（p.18）とし、「自分で自分の意識を統御し、自らの書いている言葉を吟味し疑いながら書かねばならない。」（p.30）と言う。このことから、論証の手続きや論理の検討等の思考の指導と思考に用いる文の指導は深く関連していることがわかる。そこで、本研究では論証の手続きや論理の検討と文体の指導に限定して授業実践を行う。

第3節 研究の方法

今回の研究にあたり、稿者はアルバイト先の塾で、大阪府の公立高校入学者選抜を受験する中学三年生を対象に「公立高校受験対策勉強会」と称した勉強会で意見文作文の指導を全4コマ、一斉授業の形式で行う機会が得られた。

本稿では、事前に協力を得られた3名の勉強会に参加する中学3年生を対象に事前調査を行い、それを基に指導案を試作し、実践後結果を検討する。

第4節 各章の概要

第1章では作文教育の歴史を概観し意見文作文指導の位置を探る。そして、意見文作文指導の先行研究を検討し、意見文作文指導の課題を挙げる。そして、先行研究と事前調査と照らして、事前調査に協力してもらった生徒の課題を思考と文体の観点から発見する。

第2章では、第1章や事前調査を指導案を試作する。

第3章では「公立高校受験対策勉強会」で行った授業の毎時の成果と課題を示す。

第4章では全4時の総括を行い、本研究の成果と今後に向けて課題を整理する。

第1章 戦後作文教育史の主な動向と教育課題

本章では、まず第1節で作文教育史の主な動向を概観し、意見文作文指導の位置を示す。そして第2節では意見文作文指導の教育課題を探り、第3節で事前調査に協力してくれた生徒の作文を検討する。

第1節 作文教育史

日本の作文教育史を端的に表しているのは森田信義(2010)の「わが国の作文教育は、近年になって変化が見られるようになったとはいえ、「生活文」(わが国特有の文種であり、文種を超える文種といわれる)を重視してきた。」という文言である。

本節では、意見文作文の史的位置を明らかにするために、生活文の指導が最も重視されていた時代から、多様な文種の指導を重視する現代までの変化をたどる。

そのため、第1項では学制公布後から生活文が最も重視されるようになり、そして生活文の人气が下火になりつつある1960年代までの作文教育史を述べる。そして、第2項では作文教育を系統化しようとする動きが現れた1960年代から思考力の育成が注目されるようになった2017年までの作文教育史を述べる。そして第3項では現行の学習指導要領における作文教育で注目されている内容を確認する。

第1項 1960年代までの作文教育史

増田信一(1998)は明治初期から1960年代までの日本の作文教育の潮流を的確にかつ端的に示した。増田信一(1998)は明治初期の作文教育について「模範文の用件にあたる部分だけに必要に応じて書き込む程度の、極めて形式的な作文指導でしかな」(p.4)く、また、「明治後期の作文教育には見るべきものはな」(p.4)いと指摘する。

大正時代には「赤い鳥」や「少年倶楽部」への「投稿作文への関心が高まっていった」(増田, 1998: 4)ことから、作文の指導が国語科だけでなく、「国語科以外の分野においても扱われるようにな」(増田, 1998: 5)った。

昭和初期には自己の生活を文に表す生活綴方運動が活発になった。しかし、「戦争遂行のための反国家分子である左翼思想とみなされて、官憲によって弾圧され、投獄される教師が増えていき、中断せざるを得なくなった」(増田, 1998: 6)。

戦後、『山びこ学校』が爆発的な人気を呼び、生活綴方が復活することになった。その後、「つづり方」か「作文」かの議論が活性化し、朝日新聞や読売新聞も巻き込み、大きな議論となった。そしてそれは「生活綴方」は生活指導を重視するのに対して、「国語科作文」は書くことの技術・能力を重視するという考えにおちついたのである」(増田, 1998: 10)。

第2項 1960年代から2017年までの作文教育史

生活文の指導が中心であった1960年代までの作文教育から、多様な文種を指導する現代の作文指導への変遷を簡潔に示したのは田中宏幸(2019)である。田中(2019)は、1960年代には、「作文教育を組織化・系統化して、段階的に始動しようとする動きが現れ」(p.89)たという。さらに、興水実『表現学序説』で「主として説明的文章を書

かせることによって〈略〉「思考力」を養成するべきだとした。」(p.89)と田中(2019)はいう。

平成期に入ると、「情報処理能力・情報創造力・人間関係系勢力の育成が強く求められるようになる」(田中,2019:89)、また、「認識力の育成を図る「書き換え」学習も広く行われるようになって」(田中,2019:89)た。

平成20年度版学習指導要領においては、「コンポジション理論にコミュニケーション原理を加えて、学習過程を明確化」(田中宏幸,2019:89)した指導事項の構成になった。それは、「課題設定や取材/構成/記述/推敲/交流」(田中宏幸,2019:89)である。

第3項 平成29年版学習指導要領における作文教育

平成29年版学習指導要領では「情報の扱い方」が新設された。このことを論理的思考力育成の重視の現れだと捉えたうちの一人に山下直(2019)がいる。山下(2019)は「中学校・高等学校の「書くこと」では、トゥールミンモデルを取り入れた指導も試みられ、論理的思考力の育成に関心が寄せられるようになる」(p.43)と、「情報の扱い方」の他に「書くこと」でも論理的思考力の育成が重視され、それが「トゥールミンモデルを取り入れた指導」(p.43)にも現れているとしている。

第4項 作文教育史における意見文作文の位置

森田(2019)は平成元年版(1989年)の学習指導要領において具体的に例示されている文種が「説明、記録」型の文章、「手紙、感想」型の文章、「報告、意見文」系の文章であることから、「わが国の作文教育の特長の一つである自己表現系、生活文系の文章は、存在感が希薄になっている。」(p.35)という。このことから、作文教育において、少なくとも1989年度版学習指導要領から論理的な文章が重視されてきたといえる。

当時から意見文を指導していたなかでも特に、議論指導の観点から修辞学の教師として意見文作文の指導を精力的に行っていたのが香西秀信(1995)である。そして、「論理的思考」を育てるための作文指導を行っていたのが宇佐美寛(1989)である。香西(1995)・宇佐美(1989)両氏は現代の作文教育にも当てはまる批判をその著書で行っている。次節ではそれらを取り上げ、第3節で事前調査を分析するための手がかりとする。

第2節 意見文作文指導の教育課題

第1項 香西秀信の指摘とその検討

香西秀信(1995)は、「意見を述べるとは、反論すること」(p.18)であるとしたうえで、「誰も反対しないことを主張させる現行の意見文作文指導」(p.24)を議論指導を低調ならしめている遠因であると指摘している。その理由について、次のように述べている。

これが、現在の国語教育で書かせている意見文の典型である。つまり、何のためにそれを主張するのかをまるで考えない、単に世間一般で容認されている価値判断をなぞっただけの文章だということだ。国語教科書に載せられている意見文は、一部には貴重な例外もあるが、大体がこの調子である。(p.29)

他にも、水口町をきれいにするために、「一日一つのごみ拾いを提案します。」(p,30)と主張する文章に対して、次のように述べている。

ここで問題にしたいのは、一番最後の「わたしは、一日一つのごみ拾いを提案します」という文章である。この生徒は、自分の文章の読者を一体どういう人達に想定しているのだろうか。もし、担任の教師や同級生に読ませるつもりで書いたのなら、この提案はほとんど意味がない。たかだか四十数名が、一日に一つごみを拾ったところで焼け石に水である。あるいはもし、水口町の全員に読ませるつもりで書いたのなら、そのためにどのような手立てを講じたのか。まさか何の努力もせずに、この提案が念力で水口町の人間に伝わっているわけでもあるまい。一体どういう手段で町の人間に読ませるのか。

しかし、たとえ水口町全員が読んだとしても、この提案に何か実効的効果があるだろうか。これを読んだ人が、本当にこの提案どおりの行動をすると思っているのだろうか。自分はどうか。今でも毎日一つずつごみを拾っているか。(p.30)

香西(1995)が批判しているのはひとつは相手意識の欠如であろう。そしてもう一つは説得意識の欠如であろう。意見を言うその行為に意味があるわけではない。意見を言い、それを実現させようとすることに意味があるはずであり、その目的のために意見を言うのである。学習者が本気で実現しようとしていない、口先だけの意見を書かせる指導を香西(1995)は批判している。

また、意見文作文指導の目標を香西(1995)は次のように述べている。

ここで、楽屋落ちを明かせば、本当は、この生徒は、S・K氏の意見を論破することに成功しなくてもいいのである。ただ、自分と違う意見の持ち主がいることを知って、なんとかそれに打ち勝とうと努力してみることが大切なのだ。そうすることによって、本当に「意見を言う」ことの難しさ、怖さを知るだろう。それで十分である。誰も反対しないような一般論のきれいごとを書いても、何の思考力も鍛えられない。ただ、こざいかにまとめる文章力が身につくだけだ。だから、教師は、そういう意見文を書いてきた生徒には、それがぐらつくような反論をぶつけなくてはならない。＜略＞こういう指導が小・中学生に難しすぎとは思わない。もし難しすぎると感じる教師がいたなら、それは今まで「意見を言う」ことがいかに難しいかを知らずにいたからにすぎない。(pp.34-35)

香西(1995)は、国語教科書に載せられている意見文の多くに目的意識の欠如があることを指摘している。そこで香西氏がついに読むことが叶わなかった現行の教科書に見本として載せられている意見文を引用し、検討する。ここでは、三省堂令和三年

度版「現代の国語1」を例に挙げる。

先日、バスに乗って出かけたときに、非常に混雑していたにもかかわらず、優先席が空いているのを見た。優先席近くにはお年寄りや子供連れの人などはおらず、次々に乗ってくる人でバスの中はすし詰め状態だったが、誰も座ろうとしなかった。私が降りようとして席を立ったときは、その席に人が座ったが、優先席はやはり空いたままだった。

優先席に誰かが座れば、その分だけ立っている場所に余裕ができたはずだ。しかし、周囲に席を譲ったほうがよい人がおらず、かつ混雑した状況にもかかわらず、誰も座ろうとしなかったのは、そこが「優先席」だったからだと考えられる。席を譲ったほうがよい人がいないか、手助けを必要としている人はいないか、周囲に目を配りながら、状況に応じた行動をとることが大切なはずだ。しかし、特定の席を「優先席」と定めているために、その席には座らないものと機械的に決めてしまって、状況に応じた判断ができなくなっているのではないか。

以上のことから、特定の席にマークを付けてお年寄りや体の不自由な人の指定席とするようなことはやめて、全ての席がいつでも優先席になるものとしたほうがよいと考える。(p.198)

この教材には、香西（1995）が指摘した「誰も反対しない」という課題はみられない。なぜなら、この文章には、すでに阪急電鉄が全席優先席を実施し失敗しているという事実で反論が可能だからである。

しかし、相手意識は欠如している。この作文を誰が読むことを想定し、どのように「全ての席がいつでも優先席になる」ようにするのが分からない。

これらのほかにも、作文指導の在り方として、教師による生徒作文への朱書きの指導を香西（1995）は「このやり方は、教師にとっても生徒にとっても不幸である。」(p.111)と否定する。

また、香西(2006)は「自分の表現に役立てるという目的のために読」(p.24)む行為がレトリックで頻繁に行われる行為であるとしている。この行為の指導は、作文指導にありながらも先哲との対話を促すことができる。これは、一人で作文を書く際に必要な手続きである。

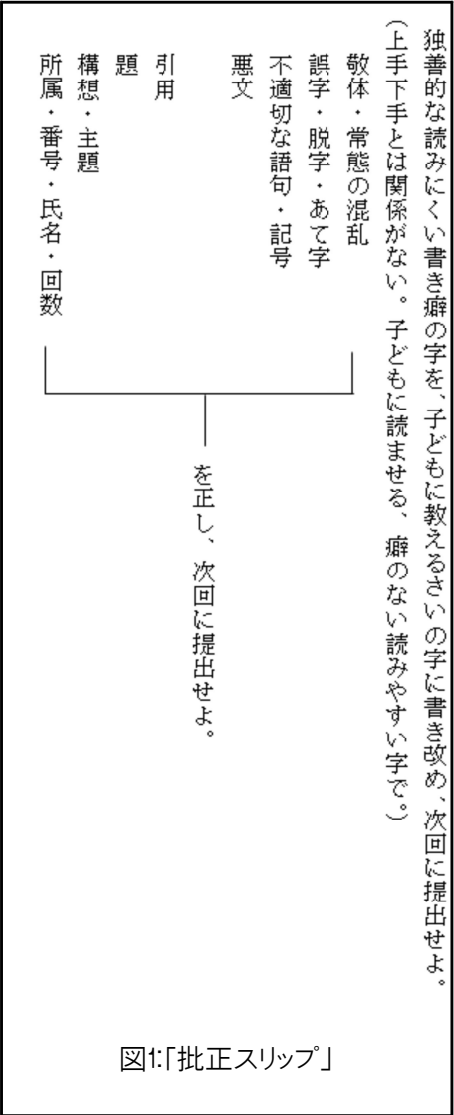
第2項 宇佐美寛<文の七原則>の概要

宇佐美寛（1989）は「文は思考の単位（一まとまり）である。」(p.18)とし、「論理的に考えるとは、言葉で考えることである。そして、それは文で考えることである。文は言葉の内容の最も基本的な単位である。」(p.30)と言う。であれば、思考の手続きを育てる本実践においては文の書き方を指導することが重要だといえるだろう。

そこで、宇佐美(1989)は目指すべき文の在り方を<文の七原則>として示した。次に引用する。

- 1 文をなるべく短く書く。
 - 2 何について述べているのかを明確に示すためには、できれば主語をあらわに書き込む。
 - 3 文相互をつなぐ語句をなるべく入れる。
 - 4 事柄を述べるべきであり、筆者の心理を書くべきではない。
 - 5 文の末尾は端的・率直な飾りのない形にする。
 - 6 他の文章は、正確に引用する。(要約は、なるべく避ける。)
 - 7 文章を書いた人間を論ずべきではない。文章の内容のわく内にとどまるべきである。
- (P.44)

香西(1995)は、教師による朱書きの指導を否定した。であれば、それに代わる指導が必要である。宇佐美(2010)は、「批正スリップ」(図1)を用いて、学生に作文の欠陥を示すことで、推敲の観点を与え、学生に推敲させた。



このように、観点を示して推敲させることにより、学習者が自力で文を推敲する力を鍛えることができるだろう。なお、大内善一(2018)も推敲における「てびき」の活用について、「推敲作業のための優れた方法である」(p.135)と評価している。

第3項 事前調査に見られる生徒の課題と＜文の七原則＞との関係

本研究の目的である、蓋然性推論における真理を求める技術を中学校段階に当てはめると、＜三角ロジック＞における＜理由付け＞に着目して論理の確からしさを検討することが具体的手続きとしてあげられる。

そこで、事前調査を行った結果、対象の生徒らには＜三角ロジック＞を用いて文章の論理を分析することの課題、＜三角ロジック＞を用いて論理を構成する課題、主一述のねじれ、不適切な言語使用が共通してみられた。

事前調査にみられる課題を乗り越えていくために、＜文の七原則＞のどれを指導すればよいか。

まず、主一述のねじれについて、宇佐美(2010)は、「初めから「ねじれ」など生じようがない、一文一義の短文の文体で書かせればいい。それだけのことである。」(p.81)という。これは、＜文の七原則＞に照らすと1(文をなるべく短く書く。)に当てはまる。

また、一文多義の文を一文一義に直したとき、短文が積み重ねられる文体になる。すると、それぞれの短文がどのような関係にあるのかを示す必要がでてくる。そこで、＜文の七原則＞の3(文相互をつなぐ語句をなるべく入れる。)も併せて指導することが、一文多義の文を一文一義の短文の積み重ねの文章にするのに効果的だと考えられる。

また、＜三角ロジック＞で文章を分析するならば、文章を命題に分解する必要がある。＜三角ロジック＞を用いて思考するためにも、一文一義の短文を積み重ねる文体にすることは必要である。また、文相互の関係を明確にすることは、文章中における文の位置を明確にすることにつながるため、ある命題が＜主張＞なのか、＜事実＞なのか、＜理由づけ＞なのかを判別するのに有効であろう。

次に、事前調査にみられた不適切な言語使用で最も多かったのが「思う」や「考える」を文末につけるというものである。この「思う」や「考える」について、宇佐美(1989)は「筆者の頭の働きぐあいを示す語句は事柄を明確な秩序において述べるのには妨げになるばかりである。思ったり感じたりした事柄だけを書けばいいのである。「思った」・「感じた」という働きは書いてはならない。」(p.31) という。これは、＜文の七原則＞の4(事柄を述べるべきであり、筆者の心理を書くべきではない。)に該当する。

事前調査を検討した結果発見された課題の克服には、＜文の七原則＞のうち、とくに1(文をなるべく短く書く。), 3(文相互をつなぐ語句をなるべく入れる。), 4(事柄を述べるべきであり、筆者の心理を書くべきではない。)の指導が有効だと考えられる。

これらの先行研究を援用して、第2章では事前調査をふまえ先行研究をもとに指導案を試作する。そして、第3章では毎時の実践結果を検討し、各時の目標に対する到達度を検討する。そして第4章では全4時の成果として第4時の作文を検討し本章で挙げた香西・宇佐美両氏の先行研究を採り入れた手法を評価する。

第2章 指導計画

第1節 本章の説明

本実践は、宇佐美寛(1989)や香西秀信(1995)の先行研究に基づいて、中学校段階の生徒に文の書き方と論証の手続きの習得を図るものである。

今回の研究にあたり、稿者はアルバイト先の塾で、大阪府の公立高校入学者選抜を受験する中学3年生を対象に「公立高校受験対策勉強会」と称した勉強会で意見文作文の指導を全4コマ、一斉授業の形式で行う機会が得られた。

本章では、事前に協力を得られた3名の中学3年生を対象に行った事前調査を基に指導案を試作する。

第2節 実践への構想

事前調査に協力してくれた生徒らは、皆口をそろえて学校で意見文の書き方を習ったことはないと言った。しかし、意見文作文は学習指導要領の言語活動例に示されている^{*1}他、現行の中学校国語科のどの教科書にも意見文を書く単元が設定されている。^{*2}そのため、これまで一度も意見文作文を学習したことがないとは考えづらい。とはいえ、学習者の身についていないという事実はある。

そこで本稿では研究の目的に沿って、意見文作文指導のうち、思考と文体のみを指導する。本稿の妥当性を吟味・検討する技術を育てるという趣旨から反するため、取材・選材や共有については指導しない。

具体的な指導内容は本章第5節で述べる。

第3節 単元名・対象・時期

「意見を論理で証明しよう ～子どものような大人？大人びた子ども？～」(3年生、宇田有佑、2023年11～12月)

私塾で本実践を行う機会が得られた。また、本塾には異なる中学校に通う生徒が集まっているため、生徒同士の関係性は希薄であり、学習集団として望ましい関係性が生徒間にあるとは言えない。そのため、作文を相互に読み合うことは難しいと考えられる。他者の文を読ませたいときには名前を伏せる等工夫が必要である。

第4節 教材

*1 小学校国語科では第5・6学年のア(「事象を説明したり意見を述べたりするなど、考えたことや伝えたいことを書く活動。」、中学校国語科では第2学年のア(「多様な考えができる事柄について意見を述べるなど、自分の考えを書く活動。)」に、「意見を述べ」る活動例が挙げられている。

*2 光村図書・教育出版は第2学年、三省堂は第一学年、東京書籍は第一学年、第二学年にそれぞれ意見文を書く学習活動が掲載されている。

本実践では、本章第2節で述べたとおり、取材・選材は扱わない。また、共有もしない。さらに、妥当性の吟味・検討の手続きを指導することが研究の目的であることから、教材は①複数の意見が示されている。②それらを吟味・検討して自らの意見を論じるものである。の2点が備わっているものを使用する。なぜならば、複数の意見が提示されていることで意見を比べられ、一つの意見だけを提示されるよりも理由付けに気付きやすいからである。また、＜三角ロジック＞を用いて文章を分析するだけでなく、＜三角ロジック＞を用いて論理を構成することまでを本研究の対象としていることから、自分の意見を論じることが教材の設問に含まれていることが望ましいからである。

ただし、私塾での実践であるため、著作権の都合上、生徒が所持しているテキストから選定する必要があった。

これらの条件に該当したのが、2022年度千葉県高等学校入学選抜国語科の大問七であった。なお、実践に使用した問題は日本教材出版『精選全国高校入試問題集』に掲載されているものである。なお、問題はレイアウトが異なるものの、実際の入試問題と同じ文言である。

(5) 次は、中学生の森さんと沢木さんが「大人」とはどういう人のことを指すのか、考えている場面です。これを読んで、あとの〈条件〉にしたがい、〈注意事項〉を守って、あなたの考えを書きなさい。

〈千葉〉

〔話題〕 「大人」とはどういう人のことを指すのか

私は同級生に「大人」だなと思う人がいるの。話し合いのとき、人のどんな意見にも耳を傾け、いつも客観的な意見を言ってくれるのよ。



森さん

この間、十八歳になった姉のもとに、選挙のときに投票所で見せる「投票所入場整理券」が届いたんだ。姉はもう「大人」なんだと思ったよ。



沢木さん

〈条件〉

- ① 二段落構成とし、十行以内（一行あたり二十字）で書くこと。
- ② 前段では、二人の考え方を整理すること。
- ③ 後段では、二人の考え方をふまえてあなたの意見を理由とともに具体的に書くこと。

〈注意事項〉

- ① 氏名や題名は書かないこと。
- ② 原稿用紙の適切な使い方にしたがって書くこと。

ただし、 { や } ———— などの記号を用いた訂正はしないこと。

千葉県高等学校入学選抜国語科2022大問七

第5節 単元目標・評価基準・評価方法

第1項 単元目標

- ①情報の信頼性の確かめ方を理解し使うこと。([知識及び技能]第3学年(2)イ)
- ②文章の種類を選択し、多様な読み手を説得できるように論理の展開などを考えて、文章の構成を工夫すること。([思考力、判断力、表現力等]第3学年Bイ)
- ③表現の仕方を考えたり資料を適切に引用するなど、自分の考えが分かりやすく伝わる文章になるように工夫すること。([思考力、判断力、表現力等]第3学年Bウ)
- ④目的や意図に応じた表現になっているかなどを確かめて、文章全体を整えることができる。([思考力、判断力、表現力等]第3学年Bエ)
- ⑤言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を通して自己を向上させ、我が国の言語文化に関わり、思いや考えを伝え合おうとする。([学びに向かう力、人間性等]第3学年目標)

なお、記号は平成29年版学習指導要領の指導事項を指す。

また、本実践は、本稿の表題の通り、蓋然性推論における真理を求める技術を育てることが目的であるため、単元目標を次の事項に限定する。ただし、番号は上の5つに対応するものとする。

- ① 異なる意見とそれらを支える<理由付け>を考え、その妥当性を比較することができる。
- ② <三角ロジック>を用いて自説の論理を構成することができる。
- ③ 宇佐美(1989)による「文の七原則」のうち、1(文をなるべく短く書く。)、3(文相互をつなぐ語句をなるべく入れる。)、4(事柄を述べるべきであり、筆者の心理を書くべきではない。)を適用して作文することができる。
- ④ ①②③の観点から自分が書いた文章を推敲することができる。
- ⑤ 書き改めた作文とその前の作文とを比べて、どう改善したかを説明することができる。

第2項 評価基準

- ①情報の信頼性の確かめ方を理解し使っている。([知識及び技能]第3学年(2)イ)
- ②文章の種類を選択し、多様な読み手を説得できるように論理の展開などを考えて、文章の構成を工夫している。([思考力、判断力、表現力等]第3学年Bイ)
- ③表現の仕方を考えたり資料を適切に引用するなど、自分の考えが分かりやすく伝わる文章になるように工夫している。([思考力、判断力、表現力等]第3学年Bウ)
- ④目的や意図に応じた表現になっているかなどを確かめて、文章全体を整えている。([思考力、判断力、表現力等]第3学年Bエ)
- ⑤学習課題に沿って作文し、粘り強く推敲し、よりよいものにしようとしている。([学びに向かう力、人間性等]第3学年目標)

なお、本実践における具体的な評価基準は単元目標に準じて次のとおりに設定する。
各番号は上の番号と対応している。

- ① 異なる意見とそれらを支える＜理由付け＞を考え、その妥当性を比較している。
- ② ＜三角ロジック＞を用いて自説の論理を構成している。
- ③ 宇佐美（1989）による「文の七原則」のうち、1. 3. 4を適用して作文している。
- ④ ①②③の観点から自分が書いた文章を推敲している。
- ⑤ 書き改めた作文とその前の作文とを比べて、どう改善したかを説明している。

第3項 評価方法

学習評価は授業中の様子と、書かれた作文で評価する。

第6節 学習指導計画 [4時間]

第1項 第1時の学習指導計画

教材に解答する。/「文の七原則」（宇佐美・1989）のうち、1(文をなるべく短く書く。), 3(文相互をつなぐ語句をなるべく入れる。), 4(事柄を述べるべきであり、筆者の心理を書くべきではない。)の観点から自分の作文を推敲する。

本時の目標は単元目標の③と⑤である。

第2項 第2時の学習指導計画

森さんと沢木さんの意見を＜三角ロジック＞を用いて分析し、整理する。/大人とは何かについて自分の意見を＜三角ロジック＞を用いて論理立てる。/論理を文章にする。

本時の目標は単元目標の①と④と⑤である。

第3項 第3時の学習指導計画

第2時で書いた作文を、言葉の使い方の観点から推敲する。

本時の目標は単元目標の②と④と⑤である。

第4項 第4時の学習指導計画

第1時から第3時までの学習を生かし、別の問題（大阪府令和5年度一般入学者選抜学力検査問題 国語[B問題] 大問五）に解答する。

本時の目標は、第1時から第3時の学習を他の文脈に応用することである。そのため、単元目標のうち、①②③④⑤全てを本時の目標とする。

第3章 実践の内容と結果

本章では授業内容を示し、各時の授業で生徒が書いた作文を各時の授業の目標とてらして検討する。

第1節 第1時の授業内容と結果

単元目標の③が本時の目標である。

第1項 第1時の授業内容

第1時の授業内容は次のとおりである。

| 時間 | 学習活動 | 備考 |
|------|---|--|
| 15 分 | a 問題に解答する。 | 問題には千葉県高等学校入学者選抜国語科 2022 大問七を用いた。 |
| 3 分 | b 例文から「思う」を消し、文を書き改める。 | 例文は「よいと思う点は、見出しが問いかけの文になっていることだ。」を用いた。出典は「BUILDER 受験版国語」(学書)の作文解答例である。 |
| 3 分 | c 長い一文で書かれた例文をできるだけ短い文に分解する。 | 例文には「私の祖父母が住んでいる村は、最寄りの駅からバスで三十分かかり、そのバスも一日に五往復しかないという田舎である。」を用いた。 |
| 15 分 | d a で書いた作文を見直し、長い一文を可能な限り短い一文に書き改め、「思う」や「感じる」を消し、書き改める。 | |

図3-1 第1時の授業内容

第2項 各学習活動の結果

① 学習活動aの結果

本時では、授業冒頭で説明や解説はせず、問題に解答することから始めた。すると、問題文を読み誤る解答が多く見られた。

問題では沢木さんが「この間、十八歳になった姉のもとに、選挙のときに投票所で見せる「投票所入場整理券」が届いたんだ。姉はもう「大人」なんだと思ったよ。」と言っている。この箇所について、姉に「投票所入場整理券」が届いたから姉は「大人」だと沢木さんは考えたという旨の要約をした生徒が10名中7名であった。他2名は「年齢が大人」な人が「大人」であるとしており、あとの1名(生徒D)は「沢木さんの意見では、「十八歳になる」という事が大人と言っています。」と書いた。

また、「思う」や「考える」、「感じる」の語を10名中9名が用いていた。中には、「森さ

んが思う「大人」とは、話し合いのとき、人のどんな意見にも耳を傾け、さらに、客観的な意見を出す人のことで、沢木さんが思う「大人」とは、「投票所入場整理券」がくばられる人のことを指しています。」と解答した生徒（生徒 F）がいた。このように、森さんと沢木さんの発言を要約したものを、森さんと沢木さんが「思」ったと断定し、事実のように記述する解答がこのほかにもあった（生徒 A，生徒 J）。

② 学習活動 d の結果

学習活動 a で“思う”や“感じる”の語を用いていたものを他の語に変え、文章を書き改める活動が学習活動 d である。

この活動では、“思う”や“感じる”を“言う”に変えた生徒や、“思う”を“感じる”に変えた生徒がいた。また、“思う”や“感じる”を消せないままの生徒もいた。授業者が意図した変化があった生徒は生徒 B，生徒 E，生徒 H，生徒 I の四名であった。また、生徒 A は“感じる”が残っているものの、一部は書き換えられていた。

第2節 第2時の授業内容と結果

単元目標の①④⑤が本時の目標である。

第1項 第2時の授業内容

第2時に行った授業は次のとおりである。

| 時間 | 学習活動 | 備考 |
|---------------|--------------------------------------|--|
| 5分 | a 三角ロジックにおける＜理由付け＞を考える。 | 「雨が降りそうだ。」という事実に対して「傘を持っていかない。」と主張するのに適した＜理由付け＞を考える。 |
| 3分 | b 全体共有 | 同じ事実から、ある主張をするのに複数通りの＜理由付け＞が可能であることと、＜理由付け＞によまったく異なる主張ができることを自覚させたい。 |
| 10分 | b 沢木さんの発言を＜三角ロジック＞で分析する。 | 沢木さんの発言には＜理由付け＞が見られない。そのため、自分で考える必要がある。 |
| 10分 | c 森さんの発言を＜三角ロジック＞に分類する。 | 森さんの発言からも＜理由付け＞が見られない。そのため、自分で考える必要がある。 |
| 8分 | d 作文の第一段落（森さんと沢木さんの意見を整理する段落）を書き改める。 | 論理構造は平面で表すことができるが、文章は一行に配列するため、並べ方を考える必要がある。 |
| 図3-2 第2時の授業内容 | | |

詳細は第2項で記すが、授業者が想定していたよりも、森さんと沢木さんの意見を支える＜理由付け＞の発見に生徒が苦勞し、当初の予定であった自分の意見を＜三角ロジック＞を用いて組み立てる活動を行えなかった。そのために、第2章第6節で示した学習指導計画と実際の授業内容に乖離が生じた。

そのため、詳細は第3項で記すが、第3時と第4時の授業予定を変更することとした。

第2項 第2時の授業結果

学習活動aでは、どの生徒も苦勞する様子もなく自分なりの＜理由付け＞を考えられていた。しかし、学習活動bとcでは＜主張＞の読み取り、＜事実＞と＜理由付け＞を考え分けることに苦勞している様子がみられた。例えば、森さんと沢木さんの発言をそれぞれ＜三角ロジック＞に分けて読み取る学習活動を行った際、8名中3名がワークの＜理由づけ＞を埋められず、また、8名中2名は＜事実＞と＜理由づけ＞を混同して

おり、本来＜事実＞とすべきものを＜理由づけ＞の枠に記入していた。

このことは、第1章にてらせば、文章を命題に分解することが困難であるという実態と、＜理由づけ＞の役割を理解しきれていないという実態が想定よりも深刻だったことがわかる。それは、稿者が＜領域固有性＞を見落とし、学習活動aで生徒が生徒にとって身近で想像しやすいテーマで適切な＜理由づけ＞を考えられたことから、＜理由づけ＞概念が彼らに理解されたと見誤っていたことによる。

第3項 第3時・第4時の計画の修正

当初、本時の授業で自分の意見を＜三角ロジック＞を用いて論理立て、文章化する活動を行う予定であった。しかし、本節第2項で述べたように、授業者が想定していたよりも学習者が＜理由づけ＞概念の理解に苦しみ、森さんと沢木さんの発言を分析することに終始し、自分の意見を考える活動まで行えなかった。そのため、第3時で自分の意見を＜三角ロジック＞を用いて論理立て、文章にする。そして第4時で言葉の使い方の吟味をする予定に変更した。

第3節 第3時の授業内容と結果

第1項 第3時の授業内容

第2節第3項で示したとおり、学習者の実態に合わせて当初の予定を変更し、次の授業を行った。このことにより、＜理由づけ＞概念の習得について、論理構造を分析することによって＜理由づけ＞概念を理解するのではなく、自ら論理を構成することによって＜理由づけ＞概念の習得を図るために授業計画の修正を行った。

| 時間 | 学習活動 | 備考 |
|------|---|--------|
| 5 分 | a 一見すると非論理的に思われる＜事実＞と＜主張＞に＜理由づけ＞を加えて論理的にする。 | 第2時の復習 |
| 15 分 | b 自分の意見を＜三角ロジック＞を用いて論理立てる。 | |
| 15 分 | c 学習活動 b で構成した論理を文章にする。 | |

図3-3 第3時の授業内容

なお、本時は机間指導を指導の中心にした。

第2項 第3時の授業結果

第1項をふまえて、＜理由づけ＞を用いて自分の意見を論理立てる学習活動を行った。しかし、生徒 D,G（一部 I,F）を除き、文で思考していないことがワークシートからわかった。ワークシートの生徒の解答を次に示す。

| 生徒 | <主張> | <事実> | <理由づけ> |
|--------------------|---------------|---------------------|---|
| A | | | |
| B | 「大人」 | お酒を飲む人 | 20 歳になった人だけ飲めるから。 |
| C | | | |
| D | 友達は大人数だと思われる。 | 常に冷静な友達がいる。 | 子どもは気持ちをコントロールすることが難しいが、大人は気持ちをコントロールすることができ、常に冷静にすることができる。 |
| E | | | |
| F | 大人だ | 臨機応変に行動出来る人 | 状況を素早く理解するのは難しいから。 |
| G | 十八歳以上の人が大人。 | 十八歳から選挙などできることが増える。 | 子供にはできないことがある。 |
| H | 大人になる | 判断力があってみんなに親切な人 | これまでの経験がある |
| I | 冷静に判断できる人が大人だ | 冷静に判断できる | 子どもは、その場のノリで、判断してしまうので、難しい |
| J | 大人だと思う人 | すごく尊われている | 周りの人にたよられてそれを嫌なかおせずにこたえてくれる人 |
| 図3-4 第3時学習活動bの生徒解答 | | | |

机間指導時、生徒は口頭では文でそれぞれの項目について答えられていた。しかし、ワークシートを埋める段階で再考し、図3-4のような結果になった。例えば生徒Bは、授業時には「20歳になった人だけお酒を飲める。」を<事実>、「20歳は成人である。」を<理由づけ>だと口頭で述べていた。しかし、ワークシートでは口頭と異なる解答をしている。

また、学習活動bを基にして作文をした学習活動cの生徒の解答は次のとおりである。

| | |
|-----|--|
| 生徒A | <p>同級生に「大人」だと思う人がいる。客観的な意見を言ってくれるが自分にはできない。十八歳になった姉のもとに「投票所入場整理券」が届いた。満十八歳の男女には参政権が与えられる。だから姉はもう「大人」だ。自分は未成年で子どもだから、届かない。</p> <p>冷静に判断できる人も「大人」だといえるだろう。冷静だと視野が広くな</p> |
|-----|--|

| | |
|------------------------|---|
| | り物事をいろんな視点から見ることで頼られる存在になるでも、自分にはそれができない。この点から森さんの意見には共感ができる。 |
| 生徒B | 森さんにとって「大人」とは、周りの人のことを考えながら自分の意見を主張する人だ。一方、沢木さんにとって「大人」とは、十八歳になった人だ。 森さんと沢木さんの意見をふまえて、「大人」とは、お酒を飲むことができる人だ。なぜなら、二十歳をこえた人だけ飲むことができるからだ。この点は、沢木さんの意見に似ている。 |
| 生徒C | |
| 生徒D | 「大人」について、森さんでは「中身が大人」について言っており、一方で沢木さんでは、「年齢が大人」について言っていました。 私は、森さんの意見に近く、常に冷静でいれる人が大人だと思います。なぜなら、子どもでは自我をコントロールすることは難しいが、大人は自我をコントロールし、冷静でいることができるからです。 |
| 生徒E | |
| 生徒F | 私が思う「大人」とは、臨機応変に行動できる人のことを指します。なぜなら、素早く状況を理解し、冷静に対処出来る人は素晴らしいことだからです。例えば、子供でも火事のときの確かな指示を出している人は「大人」だと言えるのではないだろうか。 森さんが思う「大人」とは、どんな意見でも耳を傾け、客観的な意見を言うような身体が大人な人を指しています。一方で沢木さんが思う「大人」とは、「投票所入場整理券」が届くような年齢が大人な人を指しています。 |
| 生徒G | 私は、十八歳以上の人を大人だと思う。なぜなら、十八歳から選挙の投票など、できることがたくさんあり、子どもにはできないことがある |
| 生徒H | 災害などがあった時に、その時にあった一番いい判断し、いつも冷静な人が大人。それは、今までの経験があって |
| 生徒I | 冷静な判断をできるのが大人だ。子どもは、その場のノリに流されてしまうので難しい。なので、沢木さんは、時間がたてばだれでも大人になれるという意見。森さんは、時間がたってもなれるかなれないか難しい。自分の意見は、森さんの意見に近い。大人とは何かを考えながら行動しなければいけない。 |
| 生徒J | 私が大人だと思う人は、誰からもたよられて、自分がたよったらいやな顔をせずに応えてくれるようなすごく尊われている人。 |
| 図3－5 第3時における学習活動cの生徒作文 | |

生徒は＜三角ロジック＞ではなく、主張と根拠の2つの要素で説明することが論証することだという認識を強くもっていることが図3－5からうかがえる。例えば、生徒Aの作文では「冷静に判断できる人も「大人」だといえるだろう。」という主張を「冷静だと視野が広くなり物事をいろんな視点から見ることで頼られる存在になるでも、自

分にはそれができない。」という根拠で支えている構図が読み取れる。また、生徒 B では「「大人」とは、お酒を飲むことができる人だ。」という主張を「二十歳をこえた人だけ飲むことができるからだ。」という根拠で支えている構図が読み取れる。この構図は、作文が書きかけの状態で授業が終わってしまった生徒H,Jの2名を除き作文を書ききった全6名が当てはまっている。

第4節 第4時の授業内容と結果

第1項 第4時の授業内容

本章第2節第3項で述べたとおり、第2章第6節第4項で立てた計画から次の図3－6のように変更した。当初の予定では第1時と第2時で指導しきるはずだった指導事項を本章第2節第2項で述べた事情により第3時も使って指導した。そのため、1単位時間の遅れが生じ、当初の第4時の予定であった他の教材での演習ではなく、予定していた指導事項を全て指導しきることを優先し、当初の計画では第3時に行う予定であった推敲を本時で行った。授業内容は次のとおりである。

| 時間 | 学習活動 | 備考 |
|---------------|------------------------|--|
| 7分 | a 文を推敲する。(一斉) | 生徒 D の第一段落をみんなで適切な言葉遣いに直す。生徒 D の作文の第一段落は「「大人」について、森さんでは「中身が大人」について言っており、一方沢木さんでは、「年齢が大人」について言っていました。」である。 ここでは、①主語の脱落 ②述語の適切な言葉選び の2点を扱う。 |
| 20分 | b 第3時に書いた作文を推敲し、書き改める。 | 推敲を終えた生徒から他の生徒が書いた第3時の作文を読み、修正が必要な点を探す。 |
| 15分 | c 推敲後の文を共有する。 | |
| 図3－6 第4時の授業内容 | | |

第2項 第4時の授業結果

第3時の作文には、「大人」の定義に「中身が大人な人」や「年齢が大人な人」という文言が見られた。本時の学習活動aにて、「中身が大人な人」を「大人」を使わないで説明する活動を行ったため、「中身が大人な人」と書いていた生徒は「精神的な面で成長」した人だと書き改められた。また、「年齢が大人な人」は「年齢が十八歳以上の人」に書き改められた。

また、問題には解答の条件③に「後段では、二人の考え方をふまえてあなたの意見

を理由とともに具体的に書くこと。」とある。生徒Bと生徒Fは「二人の考え方をふまえ」ることがどういうことか分からないと質問した。本時では第3時の生徒の作文を全て匿名化し、生徒に配布していたため、その中から見えそうな表現、借りられそうな表現は無いかな、と問い探させた。すると、生徒Bは生徒Aの「この点から森さんの意見に共感できる。」に注目した。しかし、「共感できるは思うや考えると同じで使ったらだめじゃないですか」と納得はしていない様子であった。そのため、それに代わる表現を考えるよう指示すると、生徒Bは「この点は、大人を年齢で判断している沢木さんの意見に似ている。」と、似ている部分を明示し、書き改められた。生徒Fは、他の生徒が書いた作文を読み、生徒Aの作文に注目し、その表現を借りられたものの、生徒Bのように、「共感する」への鋭い指摘はされなかった。

これは香西秀信(2006)がいう「自分の表現に役立てるという目的のために読」(p.24)む行為であり、これは作文に行き詰まったときに乗り越えるための重要な手法の一つである。

第4章 本実践の検討

本章では、全4時の学習成果として、第4時の生徒作文を＜文の七原則＞、＜三角ロジック＞を用いた論証の手続きと論理の検討の手続き、推敲の3つの観点から検討する。

第1節 ＜文の七原則＞の観点からの第4時生徒作文の検討

本実践では、＜文の七原則＞のうち、1(文をなるべく短く書く。)、3(文相互をつなぐ語句をなるべく入れる。)、4(事柄を述べるべきであり、筆者の心理を書くべきではない。)を指導した。この観点から第4時の生徒作文を検討する。生徒Aと、生徒Hの作文の第1段落を除き、主-述のねじれはない。また、生徒Aを除く全ての作文において、文相互をつなぐことばを書きあらし、文相互の関係が明確になっている。なお、生徒Aの作文においては、最後の1文のみ「でも、」という口語の逆説を表す接続後が用いられている。

そして、心理文は完全に排除されている。

これらを総合すると、＜文の七原則＞における1, 3, 4を指導することにより、感想文を抜け出し、意見文としての体裁を保つことができたといえるだろう。

第2節 ＜三角ロジック＞による第4時生徒作文の検討

第3章第2節第3項にも述べたとおり、本実践において、＜三角ロジック＞を用いて論理構成を分析することと、＜三角ロジック＞を用いて論理を構成することを身に付けることに課題が残った。より具体的に示すならば、＜理由づけ＞発見の困難及び＜事実＞と＜理由づけ＞の混同である。その原因として、生徒作文が主張と根拠の2項を用いた論理構成となっていることから、主張と根拠の2つの要素で説明することを論証することだという認識を強くもっていることが考えられるということを第3章第3節第2項で示した。

ただし、生徒が＜理由づけ＞を全く理解していなかったかというとはそうではなく、稿者が例題として用意した2つの文脈においては＜理由づけ＞を考えることができていた。

そのため、今後の課題としては、生徒にとって身近で考えやすいものから、そうでないものへ＜三角ロジック＞の適用可能範囲を広げていくことが挙げられる。

第3節 推敲の観点からの検討

第4時の学習では、＜文の七原則＞のうち1, 3, 4の観点を示し、自身の作文を推敲する学習と、他者が書いた作文を推敲する学習を行った。その結果、本章第1節で述べたとおりの結果になった。これ自体は成功といえるだろう。しかし、作文を見れば、誤字・脱字がある。あるいは、常体と敬体の混同がみられる。これについては、「批正スリップ」を用るなどして指導を行うことで、授業で直接指導せずとも学習者に誤字・脱字や文体の推敲をさせるべきであった。

終章

本稿では、蓋然性推論における真理を求める技術を育てる意見文作文の在り方を論じてきた。

第1章では、日本の作文教育史における意見文作文の位置をみた。日本の作文教育史は1960年代までは生活文の指導が中心であり、意見文作文の指導は歴史が比較的浅いことがわかった。そこで、大学や専門学校での指導法を、中学3年生の指導に適用するべく、宇佐美寛氏と香西秀信氏の先行研究と、実際の生徒が書いた作文とをてらして有効だと考えられる手法を示した。その手法とは、朱書きに頼らないための事前指導と、＜文の七原則＞のうち、1(文をなるべく短く書く。)、3(文相互をつなぐ語句をなるべく入れる。)、4(事柄を述べるべきであり、筆者の心理を書くべきではない。)を守らせて文を書かせるという手法である。

第2章では指導計画を立てた。本稿では、蓋然性推論における真理を求める技術を育てることが目的の意見文作文指導の在り方研究のため、本実践における指導計画では、思考の手続きと文体だけを指導することとした。思考の手続きとしてトゥールミンモデルをから3つの要素を取り出した＜三角ロジック＞を、そして、文体の指導として宇佐美(1989)から＜文の七原則＞から1(文をなるべく短く書く。)、3(文相互をつなぐ語句をなるべく入れる。)、4(事柄を述べるべきであり、筆者の心理を書くべきではない。)の3つを取り出して指導内容に取り入れた。

第3章では実践の結果を述べた。第2章で学習指導の計画を立てたが、生徒らが＜三角ロジック＞を使いこなせないという実態を見誤り、計画を変更せざるを得なかった。また、計画を変更したが、＜三角ロジック＞を使いこなせるように指導しきれなかった。ただし、生徒は全く＜三角ロジック＞を使えなかったわけではない。今後の課題は、＜三角ロジック＞を適用して思考することができる領域を広げていくことにある。

第4章では第4時の作文を本実践の成果として、実践の検討をした。＜文の七原則＞のうち、1(文をなるべく短く書く。)、3(文相互をつなぐ語句をなるべく入れる。)、4(事柄を述べるべきであり、筆者の心理を書くべきではない。)を指導したことにより、彼らは誤字・脱字探し以外の推敲の観点を得た。結果、作文から心理文が廃され、主-述のねじれも減り、より意見文らしい文体になった。しかし、誤字・脱字や常体・敬体の混同への指導をしなかったため、これらが第4時の生徒作文にみられた。これらについては宇佐美氏の「批正スリップ」のような道具を用いて推敲の機会を授業外に設けるべきであった。

出典

- 宇佐美寛(1989)『新版 論理的思考；論説文の読み書きにおいて』メヂカルフレンド社 p.44
- 宇佐美寛(1999)『大学の授業』東信堂 p.101
- 宇佐美寛(2001)『「分析批評」の再検討』明治図書 p.178
- 宇佐美寛(2010)『作文の教育 ―<教養教育>批判』東信堂 pp.39-40
- 宇佐美寛(2017)『議論を逃げるな；教育とは日本語』さくら社 pp.22-25
- 大内善一(2018)「推敲」田近洵一・井上尚美・中村和弘(編)『国語教育基本用語辞典 第五版』明示図書 pp.134-135
- 教育出版(令和三年版)『伝え合う言葉 中学国語 2』教育出版 pp.115-117
- 香西秀信(1995)『反論の技術 その意義と訓練方法』明治図書 p.18
- 香西秀信(2006)『教師のための読書術；思考量を増やす読み方』明治図書 pp.23-25
- 三省堂(令和三年度版)『現代の国語 1』三省堂 pp.196-199
- 小学館(2003)「ふまえ」小学館『日本国語大辞典 第二版』小学館(本文は JapanKnowledge に拠った。)
- 田中宏幸(2019)「【歴史】書くことの指導」高木まさき、寺井正憲、中村敦雄、山本隆春(編)『国語科重要用語辞典』明治図書.88-89
- 東京書籍(令和三年度版)『新しい国語 1』東京書籍 pp.107-111
- 東京書籍(令和三年度版)『新しい国語 2』東京書籍 pp.101-105
- 日本教材出版(2022)『精選全国高校入試問題集(年度版)』日本教材出版 p.59
- 増田信一(1998)「作文教育史における「作文」と「綴り方」」『奈良教育大学国文:研究と教育』奈良教育大学国文学会 pp.1-11.
- 光村図書(令和三年版)『国語 2』光村図書 pp.134-137
- 森田信義(2010)「二 表現(「書くこと」)教育の研究」森田信義・山元隆春・山元悦子・千々岩弘一 編『新訂 国語科教育学の基礎』溪水社 pp.28-73
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領』PDF 版, 文部科学省 pp.28-37
- 文部科学省(2017)『中学校学習指導要領』PDF 版, 文部科学省 pp.29-37
- 山下直(2021)「Q4 書くことの指導法の歴史を述べなさい」長田友紀 山元隆春編『新・教職課程演習 第 10 巻 初等国語科教育』協同出版 pp.39-41.

参考文献

- 阿部昇(5 版 2018)「論説」田近洵一・井上尚美・中村和弘編『国語教育指導用語辞典』教育出版.pp.106-107
- 池田久美子(2011)『視写の教育；<からだ>に読み書きさせる』東信堂
- 宇佐美寛(1993)『「議論の力」をどう鍛えるか』明治図書
- 宇佐美寛・池田久美子(1997)『「近現代史の授業改革」批判』黎明書房
- 宇佐美寛(2014)『私の作文教育』さくら社
- 宇佐美寛(2017)『教師の文章』さくら社
- 宇佐美寛(2021)『新版論理的思考 論説文の読み書きにおいて』メヂカルフレンド社
- 大西道雄(5 版 2018)「意見文」田近洵一・井上尚美・中村和弘編『国語教育指導用語辞典』教育出版.pp.152-153
- 香西秀信(1995)『反論の技術 ―その意義と訓練方法―』明治図書
- 香西秀信(1998)『修辞的思考；論理でとらえきれぬもの』明治図書
- 香西秀信・中嶋香緒里(2004)『レトリック式作文練習法；古代ローマの少年はどのようにして文章の書き方を学んだか』明治図書
- 香西秀信(2008)『反論の技術・実践資料編 ―学年別課題文と反論例―』明治図書
- 国語教育研究所(編)(1996)『作文技術指導大辞典』明治図書
- 国語教育研究所(編)(1988)『国語教育研究大辞典』明治図書
- 佐渡島紗織(2019)「意見文・論説文」高木まさき、寺井正憲、中村敦雄、山本隆春(編)『国語科重要用語辞典』.明治図書.p.108
- 白井俊(2020)『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来；エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書
- 全国大学国語教育学会編(2002)『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書
- 全国大学国語教育学会編(2013)『国語科教育学研究の成果と展望Ⅱ』学芸図書
- 全国大学国語教育学会編(2022)『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』溪水社
- 飛田 多喜雄・野地 潤家 監修(2000)『CD-ROM版 国語教育基本論文集成』明治図書
- 舟橋秀晃(2019)『言語生活の拡張を志向する説明的文章学習指導―「わからないから読む」行為を支えるカリキュラム設計―』溪水社
- 堀江マサ子(1995)『高校作文教育の探究』溪水社
- 巳野欣一(1988)「意見文(作文)」国語教育研究所(編)『国語教育研究大辞典』明治図書 .pp43-44

添付資料(生徒作文/空欄は欠席か未記入)

| | 第一時 | | 第二時 | 第三時 | 第四時 |
|-----|--|--|---|---|--|
| 生徒 | 初見の作文 | ・心理文を排する。 ・一文をなるべく短くする。 | 森さんと沢木さんの<理由付け>を比較し、第一段落を書き改める。 | 自分の意見を、<三角ロジック>を用いて構成し、文にする。(余裕があれば、全文書き改める。) | 言葉の使い方に目を向け、主語の欠落を発見したり、言葉の使い方をよりよくしたりする。推敲する。 |
| 生徒A | 森さんは、どの立場からでも意見を言っている人が大人だとかんじていて、沢木さんは十八歳になった姉のもとに「投票所入場整理券」が届いたので大人の仲間入りだと思った。 私が大人だと思う人は、冷静に対処ができる人が「大人」だと思う。何事にも冷静に対処が出来ていたら頼ってしまうからです。 | 森さんは「どの立場からでも意見を言っている人」という。沢木さんは「投票所入場整理券」が届く人が大人だと言った。森さん、沢木さんはこのことを「大人」だと感じる。 冷静に対処出来ている人が「大人」だ。なにごとにも冷静に対処出来ていると頼ってしまう。 | 森さん曰はく、中身が大人な人のことをいう。沢木さん曰はく、十八歳になった人のことをいう。 | 同級生に「大人」だと思う人がいる。客観的な意見を言ってくれるが自分にはできない。十八歳になった姉のもとに「投票所入場整理券」が届いた。満十八歳の男女には参政権が与えられる。だから姉はもう「大人」だ。自分は未成年で子どもだから、届かない。 冷静に判断できる人も「大人」だといえるだろう。冷静だと視野が広くなり物事をいろんな視点から見ること頼られる存在になるでも、自分にはそれができない。この点から森さんの意見には共感ができる。 | 森さんは同級生に「大人」だと思う人がいる。客観的な意見を言ってくれるが自分にはできないのだろう。沢木さんは十八歳になった姉のもとに「投票所入場整理券」が届いた。満十八歳の男女には参政権が与えられる。だから姉はもう「大人」だ。 冷静に判断できる人も「大人」だといえる。物事をいろいろな視点で見ることができ、頼られる存在になる。でも、自分にはそれが出来ない。この点から森さんの意見に共感できる。 |
| 生徒B | 森さんにとって「大人」とは、どんな意見にも耳を傾け、客観的な意見を言ってくれる人であると考えている。一方、沢木さんにとって「大人」とは、選挙の時に投票所で見た「投票所入場整理券」が届いた人であると考えている。 私は、自分で契約をする人が「大人」だと考えている。なぜなら、契約をするには慎重に考えて判断をしなければならないから。 | 森さんにとって「大人」とは、色んな意見を耳を傾け、客観的な意見を言ってくれる人だ。一方、沢木さんにとって「大人」とは、選挙の時に「投票所入場整理券」が届いた人だ。 私にとって「大人」とは、自分で物事を契約する人だ。なぜなら、契約をするには慎重な判断が必要になるからだ。 | 森さんにとって「大人」とは、周りの人のことを考えながら自分の意見を主張する人だ。一方、沢木さんにとって「大人」とは、十八歳になった人だ。 「大人」とは、自分のことは自分で考え、物事を契約する人だ。なぜなら契約をするには、慎重な判断が必要だからだ。 | 森さんにとって「大人」とは、周りの人のことを考えながら自分の意見を主張する人だ。一方、沢木さんにとって「大人」とは、十八歳になった人だ。 森さんと沢木さんの意見をふまえて、「大人」とは、お酒を飲むことができる人だ。なぜなら、二十歳をこえた人だけ飲むことができるからだ。この点は、沢木さんの意見に似ている。 | 私にとって「大人」とは、周りの人のことを考えながら自分の意見を主張する人だ。一方、沢木さんにとって「大人」とは、十八歳になった人だ。 森さんと沢木さんの意見をふまえて、私にとって「大人」とは、お酒を飲むことができる人だ。なぜなら、二十歳を超えた人だけお酒を飲むことができるからだ。この点は、大人を年齢で判断している沢木さんの意見に似ている。 |
| 生徒C | 私は、森さんと沢木さんの意見をみて、森さんが言っている大人は中身のできてる人で、沢木さんが言っている大人は、年齢が大人な大人と思いました。 | | | | |
| 生徒D | 「大人」とはどういう人のことを指すのかについて、森さんの意見では、「人のどんな意見にも耳を傾け、客観的な意見を言う」ということが大人と言っており、沢木さんの意見では、「十八歳になる」という事が大人と言っています。 二人の意見では、人の中身の部分の大人と人に決められた大人という違いがあります。十八歳になっても大人になっているかはわからないので、森さんの意見に賛成です。 | 「大人」とはどういう人のことを指すのかについて、森さんの意見では、「人のどんな意見にも耳を傾け、客観的な意見を言う」ということが大人と言っています。一方で沢木さんの意見では | 森さんの意見では、「どんな意見でも中立的な立場で物事を進められる人」が大人と言っています。一方で沢木さんは、「十八歳以上」が大人と言っていました。 | 「大人」について、森さんでは「中身が大人」について言っており、一方で沢木さんでは、「年齢が大人」について言っていました。 私は、森さんの意見に近く、常に冷静でいれる人が大人だと思います。なぜなら、子どもでは自我をコントロールすることは難しいが、大人は自我をコントロールし、冷静でいることができるからです。 | 森さんにとって「大人」とは、精神的な面で成長している人だ。一方で沢木さんにとって「大人」とは、年齢が大人になった人だ。 森さんと沢木さんの意見をふまえて、私にとって「大人」とは、常に冷静でいられる人である。なぜなら、子どもでは自我をコントロールすることは難しいが、大人は自我をコントロールし、冷静でいることができるからだ。この点は、森さんの意見に似ている。 |
| 生徒E | 「大人」とは、森さんの場合、話し合いのとき、人のどんな意見にも耳を傾けいつも客観的な意見を言う人だ。また、沢木さんの場合は、十八歳になった人に届く「投票所入場整理券」が届いた人だを指している。 二人の考え方をふまえ、私も「大人」とは大人にしかできないことをしている人だと思った。例えば、お酒などは子どもが飲むことが禁じられ、大人なら飲むことができるからだ。 | 「大人」とは、森さんの場合、話し合いのとき、人のどんな意見にも耳を傾けいつも客観的な意見を言う人だ。また、沢木さんの場合、まだ子供には出来ない大人になったら出来ることをしている人を指している。 二人の考え方をふまえると、「大人」とは、相手のことを常に考え、自分の意見も言える人である。しかも大人しか出来ないことをしている人だ。 | 森さんは、中身が大人である同級生は大人であると主張している。×[なぜなら、話し合いのとき、人のどんな意見にも耳を傾け、いつも客観的な意見を言うから]。沢木さんは十八歳になった姉はもう大人だと主張している。×[理由として、「投票所入場整理券」が十八歳になった姉のもとに届いたからだ。] 二人の意見をふまえ、 | | |
| 生徒F | 森さんが思う「大人」とは、話し合いのとき、人のどんな意見にも耳を傾け、さらに、客観的な意見を出す人のこと、沢木さんが思う「大人」とは、「投票所入場整理券」がくばられる人のことを指しています。 私も客観的な意見を出す人はとても大人だと感じるので、森さんの意見はものすごく共感できました。そして、私が思う「大人」とは、適切に対処するために臨機応変に動く模範的な人です。「大人」になるためには、年齢を重ねるのではなく、模範的な要素を獲得しなければならない。年齢が高くても対処が子供では本当の大人と区別がつかないからです。 | 森さんが思う「大人」とは、話し合いのとき、人のどんな意見にもみみを傾け、さらに、客観的な意見を出す人のことです。一方で、沢木さんが思う「大人」とは、「投票所入場整理券」がくばられる人のことです。 | 森さんが思う「大人」とは、人のどんな意見にも耳を傾け、いつも客観的な意見を言うような中身が大人な人のことを指しています。一方で沢木さんが思う「大人」とは、投票所入場整理券が届くような年齢が大人な人の事を指しています。 | 私が思う「大人」とは、臨機応変に行動できる人のことを指します。なぜなら、素早く状況を理解し、冷静に対処出来る人は素晴らしいことだからです。例えば、子どもでも火事などのときの確な指示を出している人は「大人」だと言えるのではないだろうか。 森さんが思う「大人」とは、どんな意見でも耳を傾け、客観的な意見を言うような身体が大人な人を指しています。一方で沢木さんが思う「大人」とは、「投票所入場整理券」が届くような年齢が大人な人を指しています。 | 森さんが言う「大人」とは、どんな意見にも耳を傾け、いつも客観的な意見を言うような精神的な面で成長している人のことです。一方で、沢木さんが言う「大人」とは、「投票所入場整理券」が届くような年齢が十八歳以上の人のことです。 そして、私にとって「大人」とは、臨機応変に行動できる人のことです。冷静に対処できる人は大人と変わらないからです。この点は森さんの意見に共感できる。 |
| 生徒G | 「大人」について二人の考えを整理すると、人のどんな意見にも耳を傾け、客観的な意見を言う人、投票所入場整理券が届いた姉のことを「大人」だと感じたことがあると考えている。 私が考える「大人」とは十八歳以上の人のことだ。なぜなら十八歳になると成人して、子供よりできることが増えるからだ。 | | 森さんは、中身が大人な人を「大人」だと考え、沢木さんは十八歳になった人のことを「大人」だと考えている。 | 私は、十八歳以上の人を大人だと思う。なぜなら、十八歳から選挙の投票など、できることがたくさんあり、子どもにはできないことがある | |

| | | | | | |
|-----|--|---|--|---|---|
| 生徒H | <p>僕は大人とは、大人とは何かということについて考えました。大人とは、話し合いの時、人のどんな意見にも耳を傾け、いつも客観的な意見を言ってくれることだと思いますそれだけでなく、選挙に行けるようになることもそうだと思います。</p> <p>僕が思う大人とは、どんな人の話も聞き、いつも客観的な意見を言ってくれる人だと思います。客観的な意見を出すことは、誰でもできることではないと思うからです。</p> | <p>大人とは、話し合いの時、人のどんな意見にも耳を傾け、いつも客観的な意見を言ってくれること。他にも、選挙に行けるようになることも大人になるということ。</p> <p>大人になることは成長すること、体だけでなく心も成長していくということ。</p> | <p>森さんが言う「大人」とは、同級生に「大人」だと思う人がいる、中身が「大人」な人は「大人」だ。話し合いの、人のどんな意見にも耳を傾け、いつも客観的な意見を言ってくれる。</p> | <p>災害などがあった時に、その時にあった一番いい判断し、いつも冷静な人が大人。それは、今までの経験があって</p> | <p>いつも冷静な判断が大人だ。子供には常に冷静で判断することが難しい。でも、大人は常に冷静でいつも何かを考えながら行動し、周りを見ることができる。</p> <p>森さんにとって「大人」とはどんな意見にも耳を傾け、客観的な意見を言ってくれる人です。だから、私にはそれができないので森さんの意見に共感できる。</p> |
| 生徒I | <p>この2人の考えで、森さんはどんな意見でも真げんに話を聞いてくれて、その意見にも客観的に物事を言ってくれる、親みたいな人が大人とっていて、もう一人の沢木さんは成人した姉に選挙の投票入場券が来たことから、年齢が大人になったということと言っている。だからこの二人の意見は、親のような人とか、成人をこえた人のことを大人と思っていると思います。</p> <p>自分は、二人の意見をふまえて、大人とは周りのことをよく考えて行動したり、</p> | <p>この2人の考えで、森さんはどんな意見でも真げんに話を聞いてくれる親のような存在が大人といっている。もう一人の沢木さんは、成人した姉に選挙の投票入場券が来たことから、年齢が大人になったということと言っていた。なのでこの二人の意見は、親のような人とか、成人をこえた人のことを大人といっている。</p> | | <p>冷静な判断をできるのが大人だ。子どもは、その場のノリに流されてしまうので難しい。なので、沢木さんは、時間がたてばだれでも大人になれるという意見。森さんは、時間がたってもなれるかなれないか難しい。自分の意見は、森さんの意見に近い。大人とは何かを考えながら行動しなければいけない。</p> | |
| 生徒J | <p>僕は、森さんと沢木さんの大人とはどういう人を指すのかを読んだ。森さんの大人だと思う人は、話し合いの時にみんなの意見に耳を傾ける人で、森さんは内面を見ていて、沢木さんは、姉に投票所入場整理券が届いた事で大人だと思っているから</p> | <p>森さんと沢木さんの大人とは、どういう人を指すのかという話題の意見を読んでるほどなと感じた。</p> <p>森さんの考える大人は、ふるまいの事を言っていて、沢木さんは、大人になった時の義務などの事言っている。</p> <p>私が思う大人は、だれからもたえられる人です。</p> | <p>森さんが「大人」だと思う人は同級生にいてその人は、話し合いの時にどんな人の意見にも耳を傾けて、客観的な意見を言う人が大人だと思っている。</p> | <p>私が大人だと思う人は、誰からもたよられて、自分がたよったらいやな顔をせずに応えてくれるようなすぐく尊われている人。</p> | |