

高校生を対象とした反論と反駁を含む 英語論証文指導

研究者:福岡県／福岡県立春日高等学校 教諭 坂口 寛子(申請時:福岡県立香住丘高等学校 教諭)
《研究助言者:吉田 研作》

概要

本研究は、新設定科目「論理・表現」を見据え、高校生を対象とした明示的英語論証文指導を行い、論証文中への反論と反駁の導入効果と、ライティングに対する意識の変化について検証することを目的とした。具体的には、「論拠」の明確化を目的とした日本語によるアーギュメント指導、他者意見への気付きを目的としたディベート活動などの足場掛けを行いながら論証文指導を行い、事前・事後のエッセイ・ライティングテスト中のアーギュメント要素の頻出回数と、質問紙調査によるライティングに対する意識の変化を、対応のある t 検定により分析した。その結果、明示的英語論証文指導は、高校生に論証文中への反論と反駁の導入を促し、「読み手意識」、「書き手の立場」、「反論・反駁導入への意識」に変化をもたらすことが示唆された。また、反論に適切に対応した反駁指導の必要性も明らかとなった。

1

はじめに

高等学校学習指導要領解説外国語編・英語編(文部科学省、2018)(以下『解説』)では、多様な観点から考察した結果を論理的に伝える能力がこれまで以上に重視され、新設定科目「論理・表現」では、読み手を説得する論証文指導についても述べられている。しかし、自分の意見と他者の意見の類似点や相違点の分析、理由や根拠の妥当性へ

の注意、論理構成や展開への工夫など、様々な力が求められる論証文は他の文体と比べ作成が難しいとされているが(Crowhurst, 1990)、日本の高等学校のライティング指導では和文英訳と文法指導の比重が高く、エッセイ・ライティング指導の少なさが指摘されている(馬場, 2010)。また、EFL環境での論証文指導に関する研究は少なく、その大半は大学生を対象としたものであり(e.g., Qin & Karabacak, 2010)、高校生を対象とした研究はほとんどない。そのため、本研究は、高校3年生を対象とした計18回の「英語表現Ⅱ」の授業において、他者との意見交流活動、日本語によるアーギュメント指導、明示的な論証文の型などの英語論証文指導を行い、英語論証文の特徴である反論と反駁導入について考察することを目的とする。

2

研究の背景

2.1 新学習指導要領

2022年より新たに設定される発信力育成を目標とする科目「論理・表現」の最終履修科目である「論理・表現Ⅲ」の「書くこと」の目標を参考に、高等学校におけるライティングの最終目標について考えてみる。目標の内容をまとめると、「日常的、社会的な話題に関して、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、支援をほとんど活用し

なくても、多様な語句や文を目的や場面、状況などに応じて適切に用いて、情報、意見、主張などを、読み手を説得することができるよう、論理の構成や展開を工夫して複数の段落から成る文章で詳しく書いて伝えることができるようとする」となっている(文部科学省, 2018, p. 115)。『解説』によると、「叙述文、説明文、論証文などの文体を、目的や場面、状況に応じて適切に活用」し(文部科学省, 2018, p. 92), 「読み手を説得することができるよう」とは(文部科学省, 2018, p. 119), 「読み手が納得したり、共感したり、同意したり、更に深く考えたりするように、自分の意見や主張を文章にまとめることができること」を意味し(文部科学省, 2018, p. 119), 「意見や主張などを論理的構成や展開を工夫して文章を書いて伝える」とは、「自分の意見や主張などを論理的に伝えるために、モデルなどを通じて論理の構成や展開の仕方を学んだ上で、自分の意見などにおける論理に矛盾や飛躍がないか、理由や根拠がより適切なものになっているかなどに留意しながら文章を書いて伝えること」であるとしている(文部科学省, 2018, p. 91)。

のことから、高等学校のライティング指導においては、1段落レベルのパラグラフ・ライティング指導から、最終的には、自分と同じ意見を持っているとは限らない読み手と自説の論理性を意識した、複数の段落から成る説得力のある文章作成指導が求められていると言えよう。

2.2 論証文

新学習指導要領中では、論証文をも含む様々な文体のライティング指導が求められている。論証文作成においては、書き手は、読み手の存在を強く意識し、その読み手は書き手と相反する意見を持っているかもしれない仮定しながら、論理的に自らの主張を論じることが求められる。そのため、論証文は他の文体とは異なり、読み手を説得するための論理的なテクストや修辞法が必要であり、認知負担が高く作成が難しいとされている(Crowhurst, 1990)。「論証」とは、主張を根拠により裏づける行為を意味するが(福澤, 2018), 日本の国語教育では感想文や小論文指導が中心であるため、日本人は論証文への馴染みが

薄いとされている(Hirose, 2003)。また、英語教育においても、高等学校では自由英作文指導よりも和文英訳指導が多く(Yasuda, 2014), 高等学校検定教科書中の自由英作文の占める割合も少なく(小早川, 2011), 英語教育者間でも論証文指導の指導法が十分理解されているとは言い難いことが指摘されている(伊藤, 2019)。

日本人の英語論証文の特徴について, Kamimura and Oi(1998)は、日本人大学生とアメリカ人高校生の英語論証文の構成、修辞パターン、用語選択を比較した結果、(1)日本人の論証文は、賛成と反対の立場が何度も変わる渦巻型の論理展開の傾向にある、(2)アメリカ人は論理的に自説を主張する傾向がある一方で、日本人は読み手の感情に訴え自説を主張する傾向にある、(3)アメリカ人は"should", "totally", "only", 最上級といった強調効果のある用語を使う傾向にある一方で、日本人は"I think", "maybe"といった強い断定を避ける用語を使う傾向にあることを指摘している。Yasuda(2006)は、日本人大学生の英語論証文中の論拠(warrant)の欠如と具体性に欠ける論拠を、Kaplan(1966)は、日本人の「直線的」というよりは内容間の繋がりが弱い「点状」の論理展開を指摘している。論証文は日本人の論理展開の弱さが出やすい文体であるが(柏木, 2018), これは文化的要因というよりは日本人の英語論証文への不慣れ、教育の不十分さによるものだという指摘もある(大井, 1999; Yasuda, 2006)。

2.3 反論・反駁とは

これまでのライティング指導では、主張とその主張を支持する根拠に関する指導は頻繁に行われてきたが、反論と反駁についてはほとんど指導が行われてこなかったように思われる。しかし、反論と反駁の提示は論証文の大きな特徴であり(Nussbaum, Kardash & Graham, 2005), アカデミック・ライティングにおいて重要な要素とされている(Winagte, 2012)。反論・反駁を含む文章は、反論・反駁を含まない文章に比べ説得力があり(O'Keefe, 1999), アーギュメントの質も高まるとされている(Wolfe, Britt & Butler, 2009)。書き手は反論導入により、自分の立場か

らの意見だけでなく相反する立場の考え方をも考慮にいれていることを読み手に示し、また、反論への反駁は自らの主張をより強固なものにすることができるとされている（嶋林、2019）。反論は、「自分の立場が、真実あるいは適切でないかもしれない理由を表すもの（筆者訳）」であり（Nussbaum et al., 2005, p.157）、O'Keefe(1999)は、書き手は、相反する主張を認める事により、自分の誠実さや自分にはバイアスがないことを表すことができ、自身への信頼性を高め、自らの主張を効果的に伝えることができるとしている。このように、反論・反駁には自説の優位性を示す役割だけでなく、反対意見をも考慮している姿勢を示すことにより、公正な議論を熟考していることを読み手に伝える効果がある。

また、反論は、構想段階の自問自答による思考力育成においても重要な役割を果たす。香西（1995）は、書き手は、構想段階で自説に対する反論を考えることにより、自説の弱点に気づき、その主張をより説得力のあるものにするにはどうすればよいかについて考え、より説得力のある論を練り直すとしている。意識的に頭の中で、「これに対してある人は…（反論）」「なるほど…（譲歩）」「しかし…（反駁）」、という自問自答を繰り返すことにより、書き手は自らの考えの深化を図ることができるとしている。

以上のことから、反論には文章の説得性を増すだけでなく、書き手の誠実さを読み手に伝える効果や、自らの論の脆弱性に気づき思考力の深化を図る効果があり、論証文作成においては反論を想定し、それに対する反駁を考えることが重要であると言えよう。

2.4 反論・反駁の導入の難しさ

論証文指導においては、書き手は自分の立場からのみ意見を述べるのではなく、自分とは異なる考え方を持った他者視点の立場にも立ち、読み手の反応や意見を想像しながら反論について言及し、その反論に対する反駁を文章中に導入する指導を行う必要がある。しかし、多くの先行研究により論証文中への反論・反駁の導入の少なさが、L1（第1言語）（Nussbaum et al., 2005；Nussbaum & Schraw, 2007）、L2（第2言語）（Liu

& Stapleton, 2014；Qin & Karabacak, 2010；Qin, 2013），両方において指摘されている。その理由としては、（1）論証文に関する経験と知識不足（Crowhurst, 1990）、（2）論証文に関する明示的指導不足（Wingate, 2012）、（3）反論提示により自説の説得性が損なわれるのではないかという誤解（Nussbaum et al., 2005）、（4）論証文は事実の列挙であるという誤解（Wolfe et al., 2009）が先行研究により指摘されている。

3 研究の目的

本研究の目的は以下の通りである。

RQ1 明示的な英語論証文指導を受ける前の高校生の英語論証文の特徴は、どのようなものであるか。

RQ2 高校生を対象とした明示的な英語論証文指導は、英語論証文にどのような変化をもたらすか。

RQ3 英語力の違いにより、高校生を対象とした明示的な英語論証文指導の効果は異なるか。

RQ4 高校生を対象とした明示的な英語論証文指導は、ライティングに対する意識に変化をもたらすか。

4 研究の方法

4.1 参加者

参加者は、普通科に在籍する高校3年生2クラス74名である。その中で、事前あるいは事後調査の欠席者を除く70名を分析対象とした。参加者の英語力は、英検2級取得者29名、英検準2級取得者15名、英検3級取得者4名、未取得者22名である。日常的に家庭内で英語を使用している参加者はいない。ほぼ全員が4年制大学への進学を目指している。

4.2 論証文指導

論証文指導では、以下の7点に留意した。

- (1)熟考の機会を設ける。「書く」という行為には、自身の取るべき立場やその理由について考えたり、読み手との対話をイメージするという、熟考が必要とされる(Wade, 1995)。本研究では、①ライティングの時間に制限を設けない、②参加者は1つのトピックについて何度も書く、③ブレインストーミング時に「問い合わせリスト」を使い自己対話を行うことにより、その機会を確保した。
- (2)他者意見との交流の場を設定する。論証文の型の指導だけでは適切な反論と反駁の産出には繋がらず、ブレインストーミング、ディベート、グループ・ディスカッションなどの活動を通じた他者意見への気付きの重要性が指摘されている(Liu & Stapleton, 2020)。本研究では、3人グループによるディベート、黒板や消しゴムを使用したディベート、ピア・フィードバックの機会を確保することにより、クラスメイトの意見への気付きの場を設けた。
- (3)ライティングの機会をできるだけ多く確保する。日本人英語学習者のライティング経験の少なさ、とりわけ、高等学校では自由英作文を書く機会の少なさが指摘されているため(馬場, 2010), 本研究では複数のトピックを用い、賛成・反対の立場を変えたライティングやりライトにより、その機会を確保した。
- (4)適切なトピックを選定する。Liu and Stapleton(2020)を参考にトピック選定においては、①書き手にとって馴染みがある、②賛否が分かれ議論を起こす要素がある、③賛成・反対の立場それぞれに多様な意見が考えられる、④トピックの質問にyes/noの形式で答えられる、の4つの条件を重視した。
- (5)適切な足場掛けを行う。論証文作成は、認知的負担が高く作成が難しいとされている(Crowhurst, 1990)。そのため本研究では、①パラグラフ・ライティングについて指導した後、反論・反駁を含まないエッセイ・ライティング指導を行い、その後、反論・反駁を含むエッセイ・ライティング指導を行う、②エッセイの

長さを3段落から4段落、5段落へと徐々に長くしていく、③日本語によるアーギュメント指導を行った後、英語によるライティング指導を行う、というステップを踏むことにより、論証文作成の足場掛けを行った。

- (6)賛成・反対両方の立場に立つ。適切に反論・反駁を行うためには、賛成・反対、両方の立場に立ち考える必要があるため、参加者に1つのトピックについて両方の立場からライティングしてもらった。
- (7)論証文への反論・反駁導入による説得性の効果について、評価する機会を設ける。小野田・鈴木(2017)は、日本人大学生を対象とした研究の中で、反論や反駁を含む文章のみをモデルとして提示する「独立評価法に基づく指導」に比べ、反論と反駁を含まない文章、反論のみの文章、反論と反駁を含む文章、を同時に提示する「相対評価法に基づく指導」の方が、参加者は異なるアーギュメント構造を読み比べることができ、反論と反駁の有効性を実感できるとしている。本研究においても、参加者が説得性のある文章について考え評価できる機会を確保することを目的とし、反論と反駁を含まない文章、反論のみの文章、反論と反駁を含む文章を相対評価する機会を設けた(資料1)。

4.3 手順

7月から11月初旬までの4か月間、事前・事後調査と宿題を含む、7段階から成る計18回の指導を行った(表1)。

4.3.1 事前・事後調査(第1・7段階)

事前・事後調査として、時間制限を設けないエッセイ・ライティングテストと、7つの質問項目から成る6件法(1: 全くあてはまらない, 2: 当てはまらない, 3: やや当てはまらない, 4: やや当てはまる, 5: 当てはまる, 6: 非常によく当てはまる)の質問紙調査を実施した。質問内容は、読み手、書き手の立場、反論・反駁に関するものとした(表2)。

■表1：授業実践の概要とトピック

段階	回	トピック
1. 事前調査	1	Some people say that club activities should be compulsory in high schools in Japan? Do you agree with this idea?
2. パラグラフ・ライティング指導	2	Some people say that the number of cars in cities should be limited. Do you agree with this idea?
	3	(英検2級 2017年 第3回)
3. アーギュメント指導	4	
	5	
4. 賛成・反対の各立場からトピックについて考える指導	6	Some people say that high school students should wear ordinary clothes, not school uniforms, when they go to school. Do you agree with this idea?
	7	
5. 反論・反駁指導	8	1. Some people say that a part-time job should be compulsory in high schools in Japan. Do you agree with this idea? 2. Some people say that club activities should be compulsory in high schools in Japan? Do you agree with this idea?
6. 反論・反駁を含む論証文作成指導	9	
	10	Some people say that a part-time job should be compulsory in high schools in Japan. Do you agree with this idea?
	11	
	12	Some people say that high schools in Japan should allow students to use mobile phones at school. Do you agree with this idea?
	13	
	14	
	15	
	16	Some people say that all university students in Japan should live by themselves. Do you agree with this idea?
	17	
7. 事後調査	18	Some people say that all the high schools in Japan should serve high school students school lunch. Do you agree with this idea?

■表2：事前・事後質問紙調査

読み手に関する質問項目
1. 英語のライティングの際、読み手の存在を意識する
2. 英語のライティングの際、読み手がどのような人なのかを考える
3. 英語のライティングの際、自分が書いた英語のライティングに対し、読み手がどのような疑問を持つかを考える
書き手の立場に関する質問項目
1. 英語のライティングの際、賛成・反対の立場を明確にする
2. 英語のライティングの際、客観的な立場から書く
反論・反駁に関する質問項目
1. 英語のライティングの際、想定される読み手からの反論を自分のライティングの中に含める
2. 英語のライティングの際、読み手からの反論を想定し、それに対する自分の意見の正当性を主張する

4.3.2 パラグラフ・ライティング指導(第2段階)

コロナによる休校期間後の授業ということもあり、パラグラフ・ライティング指導から授業実践を開始した。トピック・センテンス、サポートイング・センテンス、コンクルーディング・センテンスの3種類の文により構成されるパラグラフ、結束性、論理的一貫性について説明した後、英検2級のトピックを用いブレインストーミングの練習を行った。

ブレインストーミングでは、マトリクス(表3)と、「問い合わせのリスト」を使用した。マトリクスは、大塚・森本(2011)を参考に、トピックに関連する利害関係者とその利害関係者に関する影響(下位概念)を記入した後、上位概念を記入する形式とした。アイデア創出時には、関係する人をできるだけ多く思い浮かべることが重要であり(加藤, 2020), また、中学生や高校生には演繹的思考よりも帰納的思考の方がアイデアを出しやすいとされており(山岡, 2020), この形式を採用した。その後、参加者は、思考の深化を目的とした「問い合わせのリスト」を使い自問自答を行い、新たに思い浮かんだアイデアをマトリクスに加筆した。「問い合わせのリスト」とは、疑問詞5W1Hをベースとした疑問

文が書かれた一覧表である。例えば、"WHO is affected?", "WHY is this a problem?", "WHAT are examples of this?"といった疑問文である。このリストを使用した理由は、口頭による対話や議論の場では、対話者が目の前に存在するため反論や質問が即座に返ってくるが、ライティングでは対話的フィードバックを書き手自らが予測する必要があり、読み手からの反論や質問を想定できる手助けが必要であると考えたためである。マトリクスを記入後、参加者は創出したアイデアをペアで共有した。

また、本研究では、参加者がエッセイを書いた際は、読み手意識の育成を目的としたピア・フィードバックの機会を確保した。読み手意識は、反論・反駁産出を促すものとされ、教師以外の読み手を含めた読み手の想定は、論証文作成において重要な鍵であるとされている(小野田, 2019)。また、ピア・フィードバックは、書き手に読み手だけでなく、オーセンティックなコミュニケーションのコンテクストも提供するとされている(Hyland, 2003)。本研究では、主に論理性に焦点を当てたピア・フィードバックの機会を確保した。

■表3: ブレインストーミングためのマトリクス

1回目: 黒のシャーペンでアイデアを書こう。

アイデアの横にプラスの影響には○、プラスにもマイナスにもなる影響には△、マイナスの影響には×を書こう。

2回目: 問いのリストを参考に新たに思い浮かんだアイデアを赤ペンで加えよう。

利害関係者→				
どんな影響 上位概念を書く↓				
		下位概念を書く		

4.3.3 アーギュメント指導(第3段階)

論証文を書くには、文章を論理的に書く必要がある。「論理的」とは、具体的で理解しやすいということである(鶴田, 2017)。本研究では、英語による論証文作成を行う前に、日本語によるアーキュメント指導を三角ロジックを用いて行った(図1)。三角ロジックを使用した理由は、「根拠」、「論拠」、「主張」から構成される三角ロジックを用いることにより、書き手は思考の筋道を持つことができ、その思考により産出した意見を分かりやす

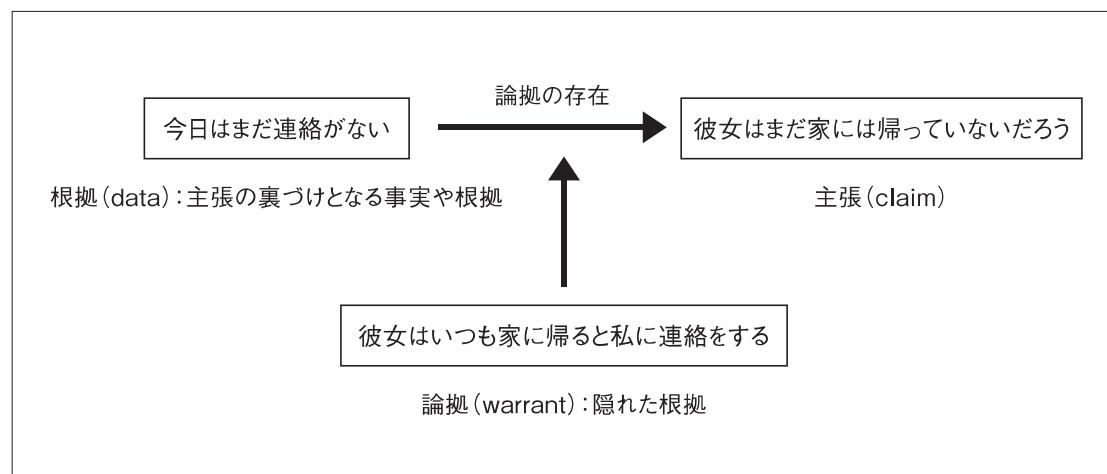
く読み手に伝えることができるのではないかと考えたためである。頭の中にある思考は整っているとは限らないため(福澤, 2010), 高校生が英語で論証文を書く際は、思考と思考の言語化の手助けになるものが必要であると考えた。論証文指導に関する先行研究では、トゥールミンモデルを用いた研究が多く見受けられる。トゥールミンモデルとは、「主張」、「根拠」、「論拠」、「裏づけ」、「限定語」、「反証」の6つの構成要素による論証モデルであり、「論拠」を支持する「裏づけ」が論証の妥当性を保証する。しかし、高校生にとって、その限られた既有知識と生活体験を基に、トゥールミンモデルの6つの構成要素を産出することは

容易なことではない。それに対し、3つの構成要素による三角ロジックは、論証の図式が高校生にも分かりやすいのではないかと考えた。三角ロジックにおいて重要なことは、「論拠」を明確にすることである。「論拠」は、各個人が当然のこととして捉えているため表面化しているとは限らないが(福澤, 2018), 根拠と主張の因果関係を表現する「論拠」の明確化は、書き手と読み手が共通認識を持った中で議論を進めることを可能にするとされている(山岡, 2018)。

アーギュメント指導の流れは、以下の通りである(表4)。

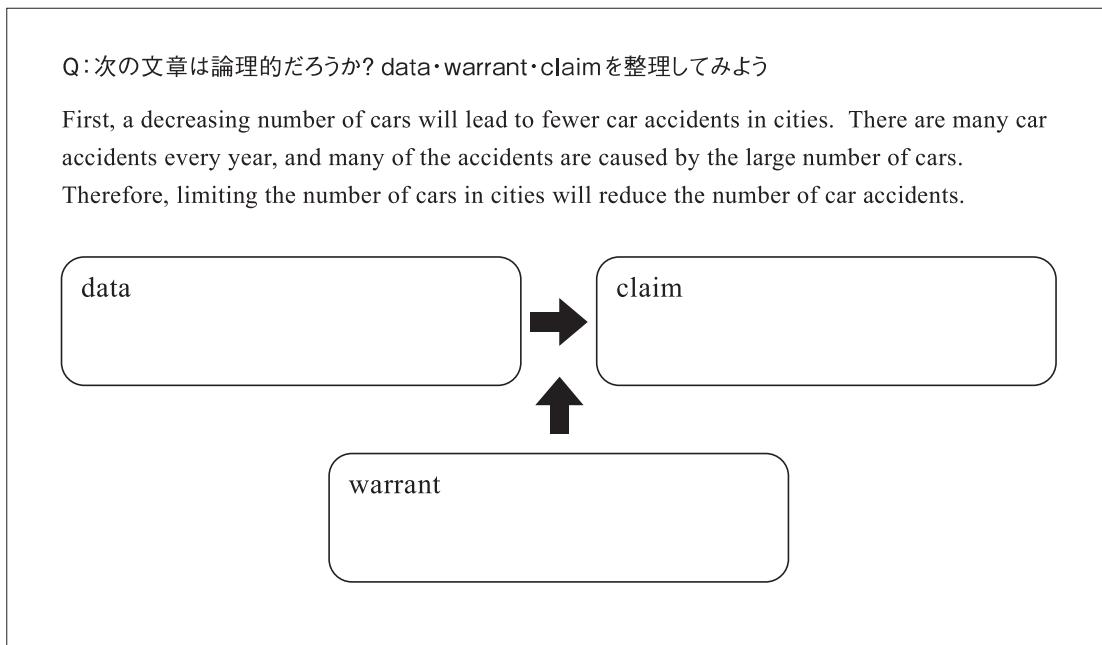
■表4: アーギュメント指導の授業の流れ

1	「論拠」を含まない文と、「論拠」を含む文を比較し、論理的な文章の特徴について考える
2	三角ロジックについて理解する(図1)
3	日本語で三角ロジックの3つの要素を見分ける演習問題に取り組む
4	日本語で対話文中の書かれていない「論拠」について考え作文する
5	参加者が書いた英語のエッセイを読み、エッセイ中に含まれる三角ロジックの3要素を整理する(図2)
6	参加者が書いたエッセイに英語で「論拠」を補う(図3)
7	三角ロジックに注意し、1つの理由を含む3段落構成でエッセイをリライトする
8	リライトしたエッセイのピア・フィードバックを行う
9	三角ロジックに注意し、2つの理由を含む4段落構成でエッセイをリライトする
10	リライトしたエッセイのピア・フィードバックを行う
11	教師が書いたモデルエッセイを筆写、音読し、インテイクする

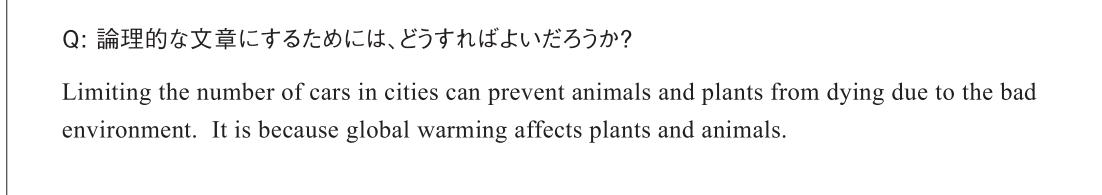


■図1: 三角ロジックの説明図

(福澤, 2018 & 名古屋大学教育学部附属中学校・高等学校国語科・戸田山, 2014を基に作成)



■図2: 英文中の三角ロジックの3要素を整理するタスク



■図3: 「論拠」を作るタスク

4.3.4賛成・反対の各立場からトピックについて考える指導(第4段階)

反論を想定するためには、自分の立場とは相反する立場に立ち考える必要がある。そのため、参加者は、賛成・反対両方の立場に立ちライティングを行った。授業は、(1)反対の立場に立ち、提示済みである2つ目の理由と重複しない1つ目の理由を考え書く、(2)今度は賛成の立場に立ち、提示済みである2つ目の理由と重複しない1つ目の理由を考え書く、(3)三角ロジックに注意しピア・フィードバックを行う、という流れで行った。

4.3.5反論・反駁指導(第5段階)

参加者は、「高校における部活動の必修化」について書かれた、①反論・反駁なしのエッセイ、②反論のみのエッセイ、③反論・反駁を含むエッセイの3種類のエッセイを相対評価し、最も説得

力があると考えるエッセイを選び、その理由を書いた(資料1)。その結果、ほぼ全参加者が、③の反論・反駁を含むエッセイを最も説得力があると評価し、その理由として反論・反駁の存在を挙げた。その後、反論の型のモデルとして、ディベートで使用される小林(2019)の6つの反論のフォーマットを紹介し(表5)、反論・反駁創出練習のため「高校生のアルバイト」を論題に、日本語でペア・ディベートを行った。最後に、ディベートで創出した反論・反駁の内容を基に、英語で賛成・反対の両方の立場から反論・反駁部分のみのライティングを行い(図4)、ピア・フィードバックによりその論理的つながりを確認した。

■表5: 6つの反論のフォーマット(小林, 2019, p. 61)

That's	(1) not true「正しくありません」
	(2) not always true「いつも正しいとは限りません」
	(3) not important「重要ではありません」
	(4) not relevant「関係ありません」
	(5) solved easily「容易に解決されます」
	(6) the opposite「それは逆です」

反論・反駁を書いてみよう。

“Some people say that a part-time job should be compulsory in high schools in Japan. Do you agree with this idea?”

Some people may insist that ().
However, that is () because ().

■図4: 反論・反駁のフォーマット

4.3.6 反論・反駁を含む論証文作成指導

(第6段階)

反論・反駁を含むエッセイのフォーマット(表6)について説明した後、「高校生のアルバイト」,

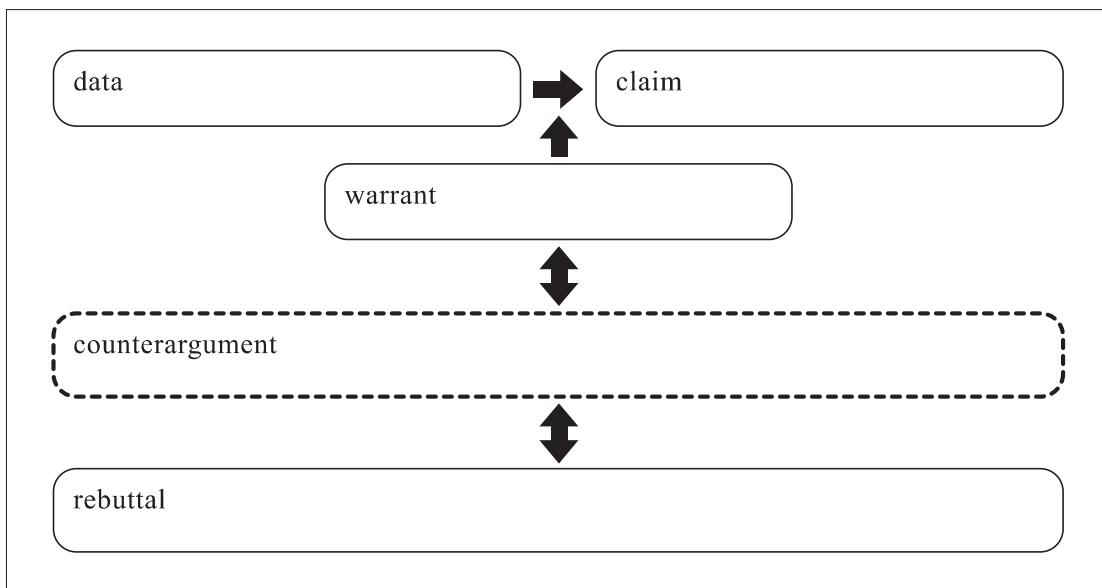
「高校生の学校内における携帯電話使用」, 「日本の大学生の一人暮らし」の3つのトピックを用い, 表7の指導の流れに従い, 反論・反駁を含む論証文作成の練習を行った。

■表6: 反論・反駁を含むエッセイのフォーマット

1段落	Introduction paragraph(立場の明確化 I agree/ disagree ~)
2段落	Body paragraph(三角ロジックを意識して1つ目の理由を書く)
3段落	Body paragraph(三角ロジックを意識して2つ目の理由を書く)
4段落	Counterargument & rebuttal (反論・反駁 Some people may insist that ~ . However, that is not ~ , because….)
5段落	Concluding paragraph(結論)

■表7: 反論・反駁を含む論証文指導の流れ

1	グラフィック・オーガナイザーを用い, 各参加者が反論・反駁を含む日本語によるブレインストーミングを行う(図5)
2	ブレインストーミングで創出したアイデアを3人グループで共有する
3	賛成・反対派に分かれ, 黒板を使いクラス全体で英語でディベートを行う
4	英語で3人で口頭ディベートを行い, 反論・反駁創出練習を行う
5	賛成・反対どちらからの立場に立ち, 反論・反駁を含む5段落構成のエッセイを書く
6	反論・反駁が適切であるかに注意し, ピア・フィードバックを行う
7	前回とは異なる立場(賛成であった場合は反対, 反対であった場合は賛成の立場)に立ち, 5段落構成のエッセイを書く
8	反論・反駁が適切であるかに注意し, ピア・フィードバックを行う



■図5: 反論・反駁を含むグラフィック・オーガナイザー

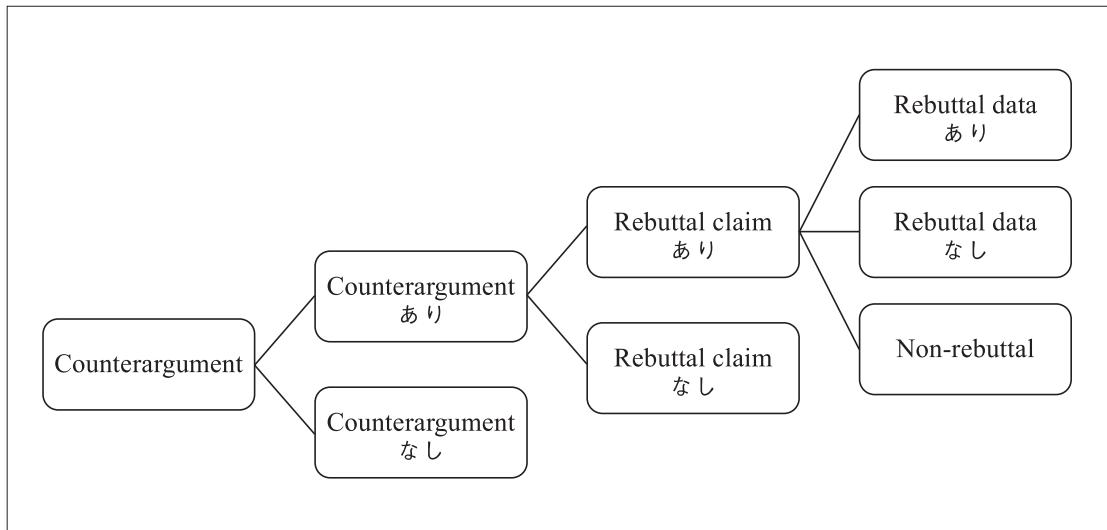
4.4 データ分析

事前・事後エッセイ・ライティングテストに含まれるアーギュメント要素(表8)の頻出回数と、事前・事後質問紙調査の結果を、対応のあるt検定により分析した。エッセイ・ライティングテストでは、参加者は、事前テストでは「高校における部活動の必修化」、事後テストでは「高校における給食提供」について時間制限なしで書いた。エッセイ中のアーギュメント要素とその定義は、Liu and Stapleton(2020)のコーディング・フレームワークに基づき作成した。分析は、筆者と日本での英語教授経験豊富なネイティブ・スピーカーの2人で行った。筆者が分析協力者にアーギュメント要素とその例を提示した後、2人の分析者が

各自分析し、不一致箇所は話し合いにより合意を図った。カッパ係数は、claimは事前・事後テスト共に1.00、dataは事前テスト0.83、事後テスト0.93、counterargumentは事前テスト1.00、事後テスト0.92、rebuttal claimは事前テスト1.00、事後テスト0.87、rebuttal dataは事前テスト1.00、事後テスト0.77、non-rebuttalは事前テスト1.00、事後テスト0.76であった。Claimは、書き手の賛成あるいは反対の立場を表す要素であるため、カウント数は0あるいは1とした。Dataは、warrantにより支持されclaimを支持している要素とした。Rebuttal claim、rebuttal data、non-rebuttalは、反駁する、あるいは反駁しようとしている適切なcounterargumentが存在するという条件下で、それぞれの数をカウントした(図6)。

■表8: アーギュメント要素とその定義(Liu & Stapleton, 2020を基に作成)

Element	Definition
Claim(立場の明確化)	The taking of a clear stance on the issue
Data(根拠)	Reasons and evidence to warrant the claim
Counterargument(反論)	A statement recognizing that alternative claims exist
Rebuttal claim(反駁の主張)	A statement that directly rebuts the alternative view
Rebuttal data(反駁の根拠)	Reasons and evidence to support the rebuttal claim
Non-rebuttal(適切でない反駁の根拠)	A statement in which a writer tries to respond the alternative view, but fails to refute it properly



■図6: Rebuttal claim, rebuttal data, non-rebuttalの分析

5 結果と考察

表9は参加者70名の事前・事後のエッセイ・ライティングテストの各アーギュメント要素の平均頻出回数の変化を、表10は参加者70名の各要素の平均頻出回数毎の人数の変化を、表11は英検2級取得者の各要素の平均頻出回数の変化を、表12は英検2級取得者の各要素の平均頻出回数毎の人数の変化を、表13は英検準2級取得者の各要素の平均頻出回数の変化を、表14は英検準2級取得者の各要素の平均頻出回数毎の人数の変化を表している。また、事前・事後質問紙調査結果より、表15は読み手意識に関する変化、表16は書き手の立場に関する変化、表17は反論・反駁に関する変化を表している。

5.1 事前テストに見る高校生の論証文の特徴

RQ1の明示的な英語論証文指導を受ける前の高校生の英語論証文の特徴に関する分析・検証には、表9と表10の参加者70名の事前エッセイ・ライティングテストの結果を使用した。結果は、claimは平均頻出回数0.99、頻出回数1が98.57%、dataは平均頻出回数1.34、頻出回数1と2が87.14%、counterargumentは平均頻出回数0.19、頻出回数1が18.57%、rebuttal claimは平均頻出回数0.16、頻出回数1が15.71%、rebuttal dataは平均頻出回数0.09、頻出回数1が8.57%、non-rebuttalは平均頻出回数0.01、頻出回数1が1.43%であった。

以上のことから、明示的な英語論証文指導を受ける前の高校生の英語論証文の特徴として、以下の3点が挙げられる。

- (1)賛成あるいは反対の立場を明確にする
- (2)自分の主張を支持する根拠を含む
- (3)反論・反駁を含まない傾向にある

この結果は、多くの高校生は、中学そして高校を通した外国語学習により、立場を明確にした上で自分の立場から根拠を伴う主張を明示することはできるが、他者の立場に立ちトピックに

ついて考えた反論、そしてその反論に対する反駁を書くことは苦手であることを示唆している。L2ライティングへの反論・反駁導入の少なさは、Liu and Stapleton(2014), Qin and Karabacak

(2010), Qin(2013)もその研究の中で指摘しており、本研究もそれらと一致する結果であった。しかし、新学習指導要領では、論証文を含む様々な文体の指導が求められていることから、論証文の特徴の1つである反論・反駁の指導をどのように行うかは、今後の高校におけるライティング指導の課題の1つであると考えられる。

5.2 明示的な英語論証文指導による変化

RQ2の高校生を対象とした明示的な英語論証文指導による変化に関する分析・検証には、表9と表10の事前・事後エッセイ・ライティングテスト結果を使用した。事前テストと事後テストの各アーギュメント要素の平均値の差に関するt検定を行った結果、data, counterargument, rebuttal claim, rebuttal data, non-rebuttalの5要素において統計的に有意に増加した [data($t = -3.07, df = 69, p < .05$), counterargument($t = -12.30, df = 69, p < .05$), rebuttal claim($t = -12.30, df = 69, p < .05$), rebuttal data($t = -5.82, df = 69, p < .05$), non-rebuttal($t = -6.19, df = 69, p < .05$)]。各要素毎の割合は、claimは98.57%から100%に、dataは頻出回数1と2の合計が87.14%から95.72%に、counterargumentは18.57%から90.00%に、rebuttal claimは15.71%から88.57%に、rebuttal data頻出回数1は8.57%から48.57%に、non-rebuttalは1.43%から40.00%に増加し、rebuttal data頻出回数0は5.71%から0.00%に減少した。また、rebuttal dataとnon-rebuttalの合計に占めるnon-rebuttalの割合は、14.29%から45.16%に増加した。

以上のことから、明示的な英語論証文指導による変化は、以下の通りである。

- (1)全参加者が賛成あるいは反対の立場を明確にするようになった
- (2)根拠を述べる参加者が87.14%から95.72%に増加した
- (3)2つの根拠を書く参加者が47.14%から71.43%に増加した
- (4)反論を書く参加者が18.57%から90.00%に増加した
- (5)反駁の主張を書く参加者が15.71%から88.57%に増加した
- (6)反駁の根拠を書こうとする参加者が10.00%から88.57%に増加した
- (7)事後テストでは、反駁の主張を書いた参加者は全員、反駁の根拠を書こうとした
- (8)適切でない反駁の根拠を書く参加者が1.43%から40.00%に増加した
- (9)反駁の根拠を書こうとする参加者が増加した一方で、事後テストでは書かれた反駁の根拠の45.16%は適切なものでなかった

■表9: 参加者全体のアーギュメント要素の頻出回数の結果(N = 70)

	事前テスト		事後テスト		$t(69)$	p	r	効果量 解釈
	M	SD	M	SD				
Claim	0.99	0.12	1.00	0.00	-1.00	.320	.12	小
Data	1.34	0.70	1.67	0.56	-3.07	.003*	.35	中
Counterargument	0.19	0.39	0.90	0.30	-12.30	.000*	.83	大
Rebuttal claim	0.16	0.37	0.87	0.34	-12.30	.000*	.83	大
Rebuttal data	0.09	0.28	0.49	0.50	-5.82	.000*	.57	大
Non-rebuttal	0.01	0.12	0.37	0.49	-6.19	.000*	.60	大

注: Claimの最大数は1,* $p < .05$

表10: 参加者全体のアーギュメント要素頻出回数毎の人数と割合(N = 70)

頻出回数	事前テスト claim	事後テスト claim	事前テスト data	事後テスト data	事前テスト counter-argument	事後テスト counter-argument	事前テスト rebuttal	事後テスト rebuttal	事前テスト rebuttal	事後テスト rebuttal
0	1 1.43%	0 0.00%	9 12.86%	3 4.29%	57 81.43%	7 10.00%	2 2.86%	1 1.43%	4 5.71%	0 0.00%
1	69 98.57%	70 100.00%	28 40.00%	17 24.29%	13 18.57%	63 90.00%	11 15.71%	62 88.57%	6 8.57%	34 48.57%
2			33 47.14%	50 71.43%					non-rebuttal 1 1.43%	non-rebuttal 28 40.00%

注: 上段は人数、下段は参加者70人に占める割合

この結果より、明示的な英語論証文指導は、高校生に根拠、反論、反駁の主張、反駁の根拠の導出を促したと考えられる。根拠を2つ挙げる参加者が増加し、ほとんどの参加者は、反論と反駁を含む論証文を書くようになったが、事後テストにおける反駁の根拠の45.16%が適切なものではなかったという事実から、高校生にとって適切な反駁の根拠を考えることは容易なことではないことも示唆された。本研究結果は、論証文指導により反論・反駁の数は増加するが、その中には不適切な反駁も多く含まれていたという Liu

and Stapleton (2020) の研究結果と一致する。Yasuda (2006) は、日本人大学生の英語論証文の特徴として論拠の不適切さを指摘しているが、高校生を対象とした本研究においても、反駁中にその特徴が見受けられた。以下の例は、「高校における給食導入」について賛成の立場から書いた論証文中の反論と反駁である。「給食導入により、朝の弁当作りの時間をなくすことができる」という自説を述べた後の反対派からの想定反論と、その反論に対する反駁である。

Some people may insist that students and their parents can buy lunch in a convenience store to make time in the morning. However, it leads to a big problem. If they buy lunch in a convenience store, they cannot be healthy, because they eat only food that they want to eat. It makes them lack of nutrition.

上記の例は、「なぜ、コンビニエンスストアで昼食を購入すると健康になれないのか」、「なぜ好きな食べ物だけを食べると健康になれないのか」について十分に説明されておらず、反駁の主張を支持する反駁の根拠が具体性に欠ける。このような反駁の主張を具体的に説明できていない反駁の根拠は、取得英検級を問わず参加者全体に共通して見られた。

本研究では、参加者は data(2・3段落中の自らの

主張を支持する根拠)と、rebuttal data(4段落中の反駁の根拠)の2種類の根拠を書いたが、両者の適切さには差が見られた。事後エッセイ・ライティングテストでは、ほとんどの参加者が、2・3段落においては自らの主張を適切な論拠で支持した data を提示できていた一方で、4段落の反駁の根拠については多くの non-rebuttal(適切でない反駁の根拠)が見受けられた。このことから、高校生にとって反駁の根拠の提示は、自らの主張を支持する根拠

の提示よりも難しいことが示唆された。その理由としては、2・3段落の自身の主張の根拠に比べ、4段落の反駁の根拠を提示するには、書き手は、読み手の存在と読み手からの反論を想定した上で、自己経験や知識を基に反論に適切に対応する反駁の根拠を考えるという、より高次な思考が求められるためではないかと考える。多くの参加者が「相対評価法」に基づく指導において、反論・反駁導入が説得性に与える効果について認識していたにも関わらず、文章作成段階では、反論に対する適切な反駁を書くことができていなかったという事実より、反論・反駁効果の認識と適切な反論・反駁の产出は別物であると言えよう。たとえ、反論・反駁の効果を認識し文章の型を学習したことにより、形式的には反論・反駁を書くことができたとしても、対応した中身のある反論・反駁を書くことができるのは限らず、「対応づけの欠如」(小野田・松村, 2016)の克服が今後の課題であると考えられる。反駁には、読み手に書き手に対して好印象を持たせたり、エッセイの説得性を高める効果があることから(Wolfe et al., 2009), 適切な反駁になっていない反駁は、論証文の説得性を弱め、読み手の書き手への印象をあまり良いものとはしないであろうと予想される。そのため、適切な反駁の根拠を伴う反駁作成が、反論・反駁が持つプラス効果を論証文の中で活かすための鍵となるであろう。

5.3 英語力による明示的な英語論証文指導の効果の違い

RQ3の高校生を対象とした明示的な英語論証文指導効果の英語力による違いに関する分析・検証には、表11, 表12, 表13, 表14の英検2級・準2級取得者の事前・事後エッセイ・ライティングテストの結果を使用した。英検3級取得者は4人とサンプル数が少なく統計的に有意差を見ていなかっ

たため、英検2級・準2級取得者を分析対象とした。事前・事後テストの各アーギュメント要素の平均値の差に関するt検定を行った結果、英検2級取得者においてはcounterargument, rebuttal claim, rebuttal data, non-rebuttalの4要素において統計的に有意に増加した[counterargument ($t = -8.00, df = 28, p < .05$), rebuttal claim ($t = -8.00, df = 28, p < .05$), rebuttal data ($t = -4.40, df = 28, p < .05$), non-rebuttal ($t = -3.27, df = 28, p < .05$)]。各要素毎の割合は、claimは96.55%から100%に、counterargumentは17.24%から93.10%に、rebuttal claimは17.24%から93.10%に増加し、rebuttal data頻出回数1は13.79%から65.52%に、non-rebuttalは0.00%から27.59%に増加し、dataは頻出回数1と2の合計は事前・事後テストともに96.55%であった。また、rebuttal dataとnon-rebuttalの合計に占めるnon-rebuttalの割合は、0.00%から29.63%に増加した。

英検準2級取得者においては、counterargument, rebuttal claim, non-rebuttalの3要素において統計的な有意差が認められ、counterargument ($t = -5.29, df = 14, p < .05$), rebuttal claim ($t = -6.21, df = 14, p < .05$), non-rebuttal ($t = -4.58, df = 14, p < .05$)であった。各要素毎の割合は、dataは頻出回数1と2の合計が80.00%から93.33%に、counterargumentは26.67%から93.33%に、rebuttal claimは20.00%から93.33%に、rebuttal data頻出回数1は13.33%から33.33%に、non-rebuttalは0.00%から60.00%に増加し、claimは事前・事後テストともに100.00%であった。また、rebuttal dataとnon-rebuttalの合計に占めるnon-rebuttalの割合は、0.00%から64.29%に増加した。

以上のことから、英検2級・準2級取得者間の違いは以下の通りである。

- (1) 反駁の根拠は英検2級取得者では有意に増加したが、英検準2級取得者では有意に増加しなかった
- (2) 事後テストでは、英検2級・準2級取得者とともに約93%(2級: 93.11%, 準2級: 93.33%)の参加者が反駁の根拠を書こうとしたが、その中で29.63%の英検2級取得者、64.29%の英検準2級取得者が適切に反駁の根拠を書くことができなかった
- (3) 立場の明確化に関しては、英検準2級取得者は全員、事前・事後テストともに立場を明確にしていたが、英検2級取得者は事前テストにおいて1名が立場を明確にできなかった

■表11: 英検2級取得者のアーギュメント要素の頻出回数の結果($N = 29$)

	事前テスト		事後テスト		$t(28)$	p	r	効果量 解釈
	M	SD	M	SD				
Claim	0.97	0.19	1.00	0.00	-1.00	.330	.19	小
Data	1.52	0.57	1.79	0.49	-1.98	.060*	.35	中
Counterargument	0.17	0.38	0.93	0.26	-8.00	.000*	.83	大
Rebuttal claim	0.17	0.38	0.93	0.26	-8.00	.000*	.83	大
Rebuttal data	0.14	0.35	0.66	0.48	-4.40	.000*	.64	大
Non-rebuttal	0.00	0.00	0.28	0.46	-3.27	.003*	.53	大

注: Claimの最大数は1,* $p < .05$ ■表12: 英検2級取得者アーギュメント要素の頻出回数毎の人数と割合($N = 29$)

頻出回数	事前 テスト claim	事後 テスト claim	事前 テスト data	事後 テスト data	事前 テスト counter- argument	事後 テスト counter- argument	事前 テスト rebuttal	事後 テスト rebuttal	事前 テスト rebuttal	事後 テスト rebuttal
0	1	0	1	1	24	2	0	0	1	0
	3.45%	0.00%	3.45%	3.45%	82.76%	6.90%	0.00%	0.00%	3.45%	0.00%
1	28	29	12	4	5	27	5	27	4	19
	96.55%	100.00%	41.83%	13.79%	17.24%	93.10%	17.24%	93.10%	13.79%	65.52%
2			16	24					non- rebuttal	non- rebuttal
			55.17%	82.76%					0	8
									0.00%	27.59%

注: 上段は人数、下段は参加者29人に占める割合

■表13: 英検準2級取得者のアーギュメント要素の頻出回数の結果($N = 15$)

	事前テスト		事後テスト		$t(14)$	p	r	効果量 解釈
	M	SD	M	SD				
Claim	1.00	0.00	1.00	0.00				
Data	1.33	0.82	1.53	0.64	-.68	.510	.18	小
Counterargument	0.27	0.46	0.93	0.26	-5.29	.000*	.82	大
Rebuttal claim	0.20	0.41	0.93	0.26	-6.21	.000*	.86	大
Rebuttal data	0.13	0.35	0.33	0.49	-1.38	.190	.35	中
Non-rebuttal	0.00	0.00	0.60	0.51	-4.58	.000*	.77	大

注: Claimの最大数は1,* $p < .05$

表14: 英検準2級取得者アーギュメント要素頻出回数毎の人数と割合(N = 15)

頻出回数	事前テスト claim	事後テスト claim	事前テスト data	事後テスト data	事前テスト counter-argument	事後テスト counter-argument	事前テスト rebuttal	事後テスト rebuttal	事前テスト rebuttal	事後テスト rebuttal
0	0 0.00%	0 0.00%	3 20.00%	1 6.67%	11 73.33%	1 6.67%	1 6.67%	0 0.00%	2 13.33%	0 0.00%
1	15 100.00%	15 100.00%	4 26.67%	5 33.33%	4 26.67%	14 93.33%	3 20.00%	14 93.33%	2 13.33%	5 33.33%
2			8 53.33%	9 60.00%					non-rebuttal 0 0.00%	non-rebuttal 9 60.00%

注: 上段は人数、下段は参加者15人に占める割合

この結果より、英検2級・準2級取得者間の顕著な違いは、(1)と(2)の反駁の根拠であると言えよう。両級取得者ともに、明示的な英語論証文指導により約93%の参加者が反論とそれに対する反駁の主張を述べることはできていたが、英検2級取得者は英検準2級取得者よりも適切に反駁の根拠を書くことができる割合が高かった。このことから、言語レベルと適切な反駁の根拠の創出

には関連性があると考えられる。英検2級取得者の反駁しようとしたが適切な反駁にならなかつた典型例としては、反駁の根拠中の論拠の欠如が挙げられる。

以下は、事後エッセイ・ライティングテストにおいて「高校における給食導入」について、英検2級・準2級取得者がそれぞれ、反対の立場から書いた反論と反駁部分の抜粋である。

英検2級取得者の反論・反駁

Some people may insist that high schools might produce wasted food. But it will be solved. High schools can make doggy bags which can be used by high school students. If they cannot eat all of school lunch, they can take it out by using the doggy bags.

英検準2級取得者の反論・反駁

Actually, some people may insist that school lunch costs the students to get it. However, it is not true, because making lunch box or buying some food for their lunch costs almost the same.

英検2級取得者の例は、賛成派からの反論として「給食の食べ残し問題」を挙げ、その反駁として「ドギーバックによる解決」を挙げている。「ドギーバックを使用すれば、残った給食を持ち帰ることができる」という論拠を明示している。それに対し英検準2級取得者の例は、賛成派からの反論として「給食費」を挙げ、その反駁

として「弁当を作ったり昼食を購入することも、給食と同じ位の費用負担である」という反駁をしている。しかし、なぜ、給食と弁当や購入した昼食がほぼ同額であるのかという論拠が欠如している。Yasuda (2006) は、日本人が英語論証文を書く際の論拠の欠如を指摘しており、本研究の参加者の論証文にもその特徴が見受けられ

た。Klein and Ehrhardt (2015) は、言語能力の異なる書き手による反論を伴う文章に関する研究の中で、言語能力が低い書き手は、言語能力が高い書き手に比べ、自説や反論といった様々な考えを適切に整理・統合し、一貫性のあるテクストを構成することに困難を抱える傾向があるため、適切な反論・反駁の創出が苦手であるとしている。論証文は「知識変形型 (Bereiter & Scardamalia, 1987)」の文章である。「知識変形型」の文章作成では、書き手は知識分析を行い思考の深化を図りながら、アイデアを発展させていくことが求められる。しかし、日本の高校でのライティング指導では「知識変形型」よりも、自らの意見や体験を述べる「知識伝達型 (Bereiter & Scardamalia, 1987)」の指導が多いように思われる。「知識変形型」は「知識伝達型」よりも認知負担が高く、作成が難しいとされている(大井, 2010)。本研究において、言語能力の差により反駁の適切さに差が生じた理由としては、「知識変形型」のライティング経験が十分でないと思われる高校生が、十分な言語能力を持たない状態で論証文を書く際、限られたその認知資源を言語的・修辞的側面に使う必要があるため、「知識変形型」である論証文の内容の熟考にその資源を十分に使うことができなかつたためではないかと考えられる。

5.4 明示的な英語論証文指導によるライティングに対する意識変化

RQ4の高校生を対象とした明示的な英語論証文指導によるライティングに対する意識変化に関する分析・検証には、表15、表16、表17の事前・事後質問紙調査結果を使用した。

5.4.1 読み手意識の変化

読み手意識の変化を調査した結果、3つ全ての質問項目において統計的に有意に増加した[読み手存在への意識 ($t = -7.91, df = 69, p < .05$)、読み手がどのような人なのか考える ($t = -9.60, df = 69, p < .05$)、読み手の疑問について考える ($t = -9.25, df = 69, p < .05$)]。この結果より、明示的な英語論証文指導は、高校生の読み手への存在意識を高め、読み手がどのような人であるのか想像しながら、読み手が抱くであろう疑問について考えることを促すことが示唆された。反論を書くには、自分とは異なる立場の者の存在、ライティングの場合には読み手の存在を意識し、読み手の立場に立った客観的思考が求められるが、プリ・ライティングやポスト・ライティングにディベートやピア・フィードバックといった他者交流の機会を設けたことにより、書き手の読み手意識が高まったのではないかと考えられる。

■表15: 読み手意識に関する変化

	事前テスト		事後テスト		$t(69)$	p	r	効果量 解釈
	M	SD	M	SD				
1. 英語のライティングの際、読み手の存在を意識する	3.39	1.32	4.60	0.79	-7.91	.000*	.69	大
2. 英語のライティングの際、読み手がどのような人なのかを考える	2.43	1.12	3.81	1.22	-9.60	.000*	.76	大
3. 英語のライティングの際、自分が書いた英語のライティングに対し、読み手がどのような疑問を持つかを考える	3.06	1.23	4.47	0.85	-9.25	.000*	.74	大

注: * $p < .05$

5.4.2 書き手の立場の変化

書き手の立場に関する2つの質問項目において、統計的に有意な増加が見られた[賛成・反対の立場の明確化 ($t = -2.99, df = 69, p < .05$)、客観的な立場 ($t = -6.88, df = 69, p < .05$)]。英語論証文の型の指導、賛成・反対の両方の立場に立ったエッセイ・ライティング、論拠を含むアーギュメ

ント指導などにより、英語論証文作成において重要な立場の明確化、客観的な立場に立ったライティングへの意識が高まったのではないかと考えられる。

■表16: 書き手の立場に関する変化

	事前テスト		事後テスト		<i>t</i> (69)	<i>p</i>	<i>r</i>	効果量 解釈
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
1. 英語のライティングの際、賛成・反対の立場を明確にする	5.19	0.71	5.49	0.65	-2.99	.004*	.34	中
2. 英語のライティングの際、客観的な立場から書く	3.47	1.11	4.47	0.91	-6.88	.000*	.64	大

注: **p* < .05

5.4.3 反論・反駁に関する変化

英語論証文中への反論・反駁導入についての調査の結果、統計的に有意な増加が見られた[反論導入 ($t = -13.58, df = 69, p < .05$)、反駁導入 ($t = -10.06, df = 69, p < .05$)]。この結果より、明示的な英語論証文指導により、高校生は読み手か

らの反論を想定し、その反論に対する反駁を主張しようとしたことが分かった。事前エッセイ・ライティングテストでは、高校生の論証文には反論・反駁が含まれない傾向があったが、明示的な英語論証文指導により反論・反駁導入への意識が高まつたと考えられる。

■表17: 反論・反駁に関する変化

	事前テスト		事後テスト		<i>t</i> (69)	<i>p</i>	<i>r</i>	効果量 解釈
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
1. 英語のライティングの際、想定される読み手からの反論を自分のライティングの中に含める	2.70	1.13	4.81	0.95	-13.58	.000*	-.85	大
2. 英語のライティングの際、読み手からの反論を想定し、それに対する自分の意見の正当性を主張する	3.17	1.21	4.63	0.77	-10.06	.000*	-.77	大

注: **p* < .05

6 結論と今後の課題

本研究は、高校生を対象に明示的な英語論証文指導を行い、論証文中への反論・反駁導入について検証した。指導前のほとんどの論証文には反論・反駁が含まれていなかったが、指導後には多くの論証文に反論・反駁が含まれていた。また、質問紙調査結果より、高校生の読み手意識、書き手の立場に関する意識、反論・反駁導入への意識も高まつたことが分かった。以上のことより、明示的英語論証文指導は、高校生に反論・反駁の導出を促し、ライティングに対する意識にも変化をもたらすことが明らかとなった。

しかし同時に、適切な根拠を伴う反駁産出の難しさも明らかとなった。反駁の根拠の産出は、自説の根拠の産出よりも難しく、また、英語力によつても反駁の根拠の適切さには差が見られた。反

論・反駁提示の重要性の認識は必ずしも適切な反駁産出を保証せず、また、形式的には反論・反駁の産出を行うことができても、両者の整合性を吟味して適切に対応した反論・反駁を産出することは、高校生にとって容易なことではないことが明らかとなった。

不適切な反駁が産出される要因としては、書き手が、アーギュメント同士の関連性を十分に考察できていないことや(Nussbaum & Schraw, 2007)、反論中の弱点を十分に見出せていないことが指摘されていることから(Stapleton & Wu, 2015)、今後は、反論・反駁の対応関係を理解させる指導や、反論の中身を吟味させる指導が必要であろう。高度な論の組み立てである対応した反論・反駁や、異論である反論について指導する際は、ピア・フィードバックや意見交換といった他者とのやりとりを通した、書き手だけでは気づくことが難しい他者視点への気づきを、単発的ではなく継続的に授業に取り入れていくことが重要であ

ると考える。

今後の課題としては、2点挙げられる。1点目は、コロナ禍により英検受験が難しかったこともあり、分析対象とした英検取得者数が少なかった点である。2点目は、英語力の差による反駁の差については、日本語による実証を行い、語学力と反駁の関連性を検証する必要があるという点である。今後の研究の課題としたい。

謝辞

本研究の機会を与えてくださいました公益財団法人 日本英語検定協会の皆さん、選考委員の諸先生方、参加者の皆さんに感謝申し上げます。中でも、上智大学の吉田研作先生には、貴重なご助言と有益なご指導をいただき、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

参考文献(*は引用文献)

- *馬場千秋. (2010). 「ライティング指導でもとめられているもの」木村博是・木村友保・氏木道人(編)『英語教育学大系 第10巻 リーディングとライティングの理論と実践: 英語を主体的に「読む」「書く』(pp. 119-134). 東京: 大修館書店
- * Bereiter, C., & Scardamalia, M. (Eds.). (1987). *The psychology of written composition*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- * Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education*, 15(4), 348-359.
- * 福澤一吉. (2010). 『議論のルール』東京: NHK出版
- * 福澤一吉. (2018). 『新版 議論のレッスン』東京: NHK出版
- * Hirose, K. (2003). Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students. *Journal of Second Language Writing*, 12(2), 181-209.
- * Hyland, K. (2003). *Second language writing* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- * 伊東武彦. (2019). Persuasive Writingの指導と評価. 教職研究, 34, 45-55.
- * Kamimura, T., & Oi, K. (1998). Argumentative strategies in American and Japanese English. *World Englishes*, 17(3), 307-323.
- * Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language learning*, 16(1), 1-20.
- * 柏木哲也. (2018). 『日本人のための英語ライティング講座: 日本語発想の転換から英語の書き方をやさしく学ぶ』東京: 南雲堂
- * 加藤彰. (2020). 『即興型ディベートの教科書』東京: あさ出版
- * Klein, P. D., & Ehrhardt, J. S. (2015). The effects of discussion and persuasion writing goals on reasoning, cognitive load, and learning. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(1), 40-64.
- * 小早川真由美. (2011). 高等学校ライティング教科書における「書くこと」の課題比較分析. *Eiken Bulletin*, 23, 152-161.
- * 小林良裕. (2019). 『英語ディベート 高校授業用テキスト(教員用) Book 3』NextPublishing Authors Press
- * 香西秀信. (1995). 『反論の技術: その意義と訓練方法』東京: 明治図書
- * Liu, F., & Stapleton, P. (2014). Counterargumentation and the cultivation of critical thinking in argumentative writing: Investigating washback from a high-stakes test. *System*, 45, 117-128.
- * Liu, F., & Stapleton, P. (2020). Counterargumentation at the primary level: An intervention study investigating the argumentative writing of second language learners. *System*, 89, 102198.
- * 文部科学省. (2018). 『高等学校学習指導要領(平成30年告示) 解説 外国語編・英語編』Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf (2021年1月17日最終閲覧日)
- * 名古屋大学教育学部附属中学校・高等学校国語科・戸田山和久. (2014). 『はじめようロジカル・ライティング』東京: ひつじ書房
- * Nussbaum, E. M., Kardash, C. M., & Graham, S. E. (2005). The effects of goal instructions and text on the generation of counterarguments during writing. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 157-169.
- * Nussbaum, E. M., & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), 59-92.
- * O'Keefe, D. J. (1999). How to handle opposing arguments in persuasive messages: A meta-analytic review of the effects of one-sided and two-sided messages. *Annals of the International Communication Association*, 22(1), 209-249.
- * 小野田亮介・松村英治. (2016). 低学年児童を対象とした意見文産出指導:マイサイドバイアスの克服に焦点を当てた実践事例の検討. 教育心理学研究, 64(3), 407-422.
- * 小野田亮介・鈴木雅之. (2017). アーギュメント構造が説得力評価に与える影響: 論題と評価方法に着目して. 教育心理学研究, 65(4), 433-450.
- * 小野田亮介. (2019). 学校教育における意見文産出指導. 教育心理学年報, 58, 185-200.
- * 大井恭子. (1999). Comparison of argumentative styles: Japanese college students vs. American college students: An analysis using the Toulmin model. 大学英語教育学会紀要, 30, 85-102.
- * 大井恭子. (2010). 「アカデミック・ライティングでもとめられているもの」木村博是・木村友保・氏木道人(編)『英語教育学大系 第10巻 リーディングとライティングの理論と実践: 英語を主体的に「読む」「書く』(pp. 149-165). 東京: 大修館書店
- * 大井恭子. (2017). 認知心理学の成果を援用したライティング指導:「キュー・カード」を使用した中学生への指導の効果検証. 清泉女子大学言語教育研究所言語教育研究, 9, 87-109
- * 大塚裕子・森本郁代. (2011). 『話し合いトレーニング: 伝える力・聴く力・問う力を育てる自律型対話入門』京都: ナカニシ

参考文献

ヤ出版

- * 旺文社. (2019).『英検2級過去6回全問題集』. 東京: 旺文社.
- * Qin, J., & Karabacak, E. (2010). The analysis of Toulmin elements in Chinese EFL university argumentative writing. *System*, 38(3), 444-456.
- * Qin, J. (2013). Applying Toulmin model in teaching L2 argumentative writing. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 3(2), 21-29.
- * 鳴林昭治, (2019).「論証文を書く」山西博之・大年順子(編)『中・上級英語ライティング指導ガイド』(pp. 122-135). 東京: 大修館書店
- * Stapleton, P., & Wu, Y. A. (2015). Assessing the quality of arguments in students' persuasive writing: A case study analyzing the relationship between surface structure and substance. *Journal of English for Academic Purposes*, 17, 12-23.
- * Toulmin, S. E. (1958). The uses of argument. Cambridge: Cambridge University Press.
- * 鶴田清司. (2017).『論理的思考力・表現力を育てる三角ロジック』東京: 図書文化社
- * Wade, C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 24-28.
- * Wingate, U. (2012). 'Argument!' helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for academic purposes*, 11(2), 145-154.
- * Wolfe, C. R., Britt, M. A., & Butler, J. A. (2009). Argumentation schema and the myside bias in written argumentation. *Written Communication*, 26(2), 183-209.
- * 山岡大基. (2018).『英語ライティングの原理原則』東京: トフルゼミナール
- * 山岡大基. (2020).「書くことは考えること「相手意識」に立脚した論理的思考」「英語教育」. 12月号, 12-13. 東京: 大修館書店
- * Yasuda, S. (2006). Japanese students' argumentative writing in English: Characteristic weaknesses and developmental factors. *The bulletin of the Kanto-koshin-etsu English Language Education Society*, 20, 1-12.
- * Yasuda, S. (2014). Issues in teaching and learning EFL writing in East Asian contexts: The case of Japan. *Asian EFL Journal*, 16(4), 150-187.

資料1:

Q: 次の3つの英文を読み説得力が高いと思う順に、1～3位の順位をつけてみよう。
また、なぜ、その順位をつけたのか理由を説明しよう。

Topic: Do you think club activities should be compulsory in high schools in Japan?

英文 I

I agree with the idea that club activities should be compulsory in high schools in Japan. I have two reasons for this.

First, club activities can foster more meaningful human relationships among students and between students and teachers. For example, students can make friends with other students who are not in the same class and even from other schools. Also, teachers can know more about other aspects of the students which are not seen in classes. Therefore, club activities enable both students and teachers to develop human relationships.

Second, club activities provide students with opportunities to gain physical and mental strength and to have good manners. For instance, students in a baseball club are supposed to play baseball with their teammates, following baseball's rules. This not only improves their physical and mental strength but also teaches them good manners which applies to on and off the field. Thus, students can improve their strength and proper manners through experiencing club activities.

Actually, some people may insist that club activities are a financial burden on the parents, because they have to pay for the equipment which is necessary to do the club activities. However, it is not important.

Therefore, club activities should be compulsory in high school

英文 II

I agree with the idea that club activities should be compulsory in high schools in Japan. I have two reasons for this.

First, club activities can foster more meaningful human relationships among students and between students and teachers. For example, students can make friends with other students who are not in the same class and even from other schools. Also, teachers can know more about other aspects of the students which are not seen in classes. Therefore, club activities enable both students and teachers to develop human relationships.

Second, club activities provide students with opportunities to gain physical and mental strength and to have good manners. For instance, students in a baseball club are supposed to play baseball with their teammates, following baseball's rules. This not only improves their physical and mental strength but also teaches them good manners which applies to on and off the field. Thus, students can improve their strength and proper manners through experiencing club activities.

Therefore, club activities should be compulsory in high school

資料1:

英文Ⅲ

I agree with the idea that club activities should be compulsory in high schools in Japan. I have two reasons for this.

First, club activities can foster more meaningful human relationships among students and between students and teachers. For example, students can make friends with other students who are not in the same class and even from other schools. Also, teachers can know more about other aspects of the students which are not seen in classes. Therefore, club activities enable both students and teachers to develop human relationships.

Second, club activities provide students with opportunities to gain physical and mental strength and to have good manners. For instance, students in a baseball club are supposed to play baseball with their teammates, following baseball's rules. This not only improves their physical and mental strength but also teaches them good manners which applies to on and off the field. Thus, students can improve their strength and proper manners through experiencing club activities.

Actually, some people may insist that club activities are a financial burden on the parents, because they have to pay for the equipment which is necessary to do the club activities. However, it is not important, because there are important things which cannot be bought with money, such as good human relationships, physical and mental strength, and good manners.

Therefore, club activities should be compulsory in high school

Q1: 説得力が高いと思う順位

1位() 2位() 3位()

Q2: 上記の順位をつけた理由

Q3: クラスマイトが考える順位とその理由を聞いてみよう。