

論理的な文章の作成における教授法の日独比較

—中学校国語教科書の意見文単元に注目して—

ビアルケ（當山）千咲・柴山真琴

Comparative analysis of methods for teaching argumentative writing in Germany and Japan: A focus on persuasive writing in language arts textbooks for middle schools

Chisaki Toyama-Bialke/Makoto Shibayama

Abstract

The purpose of this study was to compare methods used for teaching argumentative writing in Germany and Japan. The learning units addressing persuasive writing in language arts textbooks for 8th graders in both countries were analyzed. The following two similarities were found: 1) both textbooks aimed at developing students' ability to find claims and supporting rationales in texts as well as to compose texts in which claims and rationales were well organized; and 2) the writing process was taught explicitly in terms of several steps (prewriting, drafting, and revising), and concrete writing skills were also explained. On the other hand, there were several salient differences. The German textbook included diverse exercises for critical evaluation of arguments in oral and written texts containing fallacies, whereas the Japanese textbook could be characterized as a manual showing model texts and useful phrases. Furthermore, only the German textbook called attention to grammatical elements such as the function of connectives in reasoning texts and required learners to use these elements in formulating logical sentences. Suggestions from these findings are discussed in terms of useful teaching methods for argumentative writing.

1. はじめに

近年、日本の教育機関では、論理的に考え、知識や情報を活用して、自分の意見を書く力の育成が求められている。初中等教育では、学習指導要領の改訂（平成 29・30 年告示）により、こうした言語能力を伸ばすことに重点が置かれることになる（文部科学省, 2017a, 2017b, 2018；幸田, 2018）。その背景には、OECD が実施する PISA（生徒の学習到達度調査）の読解力テストで、根拠を挙げて自分の意見を述べる問題の、日本の高校生の無回答率が他国より高かったことなど、論理的に書く力が育っていないという問題意識がある（文部科学省, 2017a, 2017b, 2018）。

日本の国語の学習指導要領や教科書に、これまで論理的な文章を書くことが含まれていなかったわけではない。だがその書く力の育成が十分ではなかったことをうかがわせる指摘は散見される。例えば国語教員の自分の作文指導への満足度は、読解指導に比べて低く、難しさを感じていることが示されている（島村, 2004）。また大学生を対象とした調査によれば、大学入学以前に、論理的な文章を書く経験が少なかったこと、そのため大学で突然数多く課されるようになるレポート課題にとまどっていることが明らかになっている（渡辺・島田, 2017）。

日本の国語の授業は、文章を書くことより読むことが中心だが、欧米諸国では国語教育の重点を、論理的な文章も含めた「書くこと」に置き、文種を意識した指導が行われていることは以前から指摘されてきた（渡辺, 2007）。だが、その具体的な内実、例えばいかなる教授法を用いており、日本とどのような違いがあるのかについては、まだ十分に解明されていない。そこで本稿では、学校における論理的な文章作成の指導の歴史が長いドイツを取り上げ、教授法の特徴を日本との比較において具体的に検討し、効果的な指導の工夫について考察する。

2. 先行研究

高校までの論理的な文章作成の教授法に関わる先行研究からは、次の 4 点が明らかになっている。

第 1 に、1960 年代から 2010 年頃までの日本の小中高の国語教科書における意見文単元を取り上げ、教材や構成がどのように変化したかを検討した研究がある（清道, 2010b, 2010c, 2012）。それによると、意見文単元は小学校では少ないが、中学校、高校へと学校段階や学年が上がるほど増えるという。これは、出来事を時系列で書ける生活文などより、意見文は事実や自分の意見を論理的に構成する認知的負担が大きいためではないかとされる。また最

近の教科書ほど意見文単元の扱いが増えており、構成例や見本作文が提示されたり、書く前に討論や調べ学習を組み入れたりするなど、書くという複雑な作業の認知的負担を軽減する工夫がみられるという。

第2に、意見文の「型」（構成やフレーズ例などの要素）を提示する教授法の効果を検討した研究がある（清道，2010a；鈴木・内川，2013）。高校生において効果を検証した研究（清道，2010a）によると、指導前にはほとんど文章を書けなかった状態であったのが、「型」を指導した集団では、文章の質量ともに向上が見られたという。ただし、自分の意見について適切な理由を述べるレベルにはならず、主張に対して論理的に適切な根拠を書くことが難しいことも分かった。

第3に、こうした論理的思考力を高めるための実践が近年提案されているが、その一例として、ことばを駆使して論理的思考を伸ばす「論理科」（内田，2017）の開発が挙げられる。「論理科」では、物事の結果から原因に遡る「可逆的操作」が求められる「結論先行型」を使って、根拠を挙げて意見を述べる言語形式を習得させる。この学習を一定期間行った小学生に思考力を必要とする説明課題作文を書かせたところ、「結論先行型作文」が増加し、質も向上したという（内田，2017）。

第4に、日米の書くことの教授法を比較検討した研究（清道，2013）によると、米国では、文章作成の具体的な手順やスキルを示して、書き手の認知的負担を軽減していること、文章作成を、プランニング、文章化、推敲などの活動が繰り返される再帰的なプロセスとして扱っていることが日本との違いであるという。そのためクラスメートとの読み合いや推敲に力を入れ、その際に内容、表現、文法・表記別の評価の観点をループリックにして活用させているとされる。

以上から、自分で論理的に文章を構成しなければならないような認知的負担の大きな意見文などの文種は、日本では中学・高校段階で扱われるようになってきており、その構成や形式の明示的な指導などが一定の効果をあげていることが分かった。他方で、主張に対し適切な根拠を書くという論理の組み立てや、書く作業における認知的負担を軽減する工夫には、課題も残されている。

欧米諸国の間でも文章を書くことの指導の伝統や重点は異なっており、それぞれの特徴から学ぶことの有効性が指摘されているが（渡辺，2007）、米国以外の具体的な教授法について日本と比較検討した研究はほとんど見当たらない。国語教育において書くことを重視し、その歴史が長いドイツも、児童・生徒の発達段階に合わせて、多様な文種を系統的に指導している（Becker-Mrotzek & Böttcher, 2018）。例えば意見文は、中1に当たる7年生頃から本格的に扱われ、高校卒業まで段階的に高度化する形で指導されるが、具体的な教授法の日本との比較検討はされていない。先行研究で示された、論理的な文章作成における指導の課題に関しても、日独の比較から新たな示唆が得られる可能性もある。そこで本稿は、ドイツ

の教科書における論理的な文章作成の教授法を取り上げ、日本と比較しながら具体的に検討する。

3. 分析の対象と方法

本稿は、論理的な文章の中でも、日本の中2とドイツの中2に相当する8年生の教科書における意見文単元を検討する。意見文とは、あるテーマについて問題を提起し、それに対する自分の意見を論理的に述べる文章である（渡辺・島田，2017）。意見文単元を対象とするのは、まず既に見たように、日本の国語教科書が扱う様々な文種の中でも重視される傾向にあり（清道，2010b, 2010c）、大学の学習で課されるレポートにつながる文種であるためである（渡辺・島田，2017）。またドイツで意見文に相当するのは、論証（argumentieren）と呼ばれる文種だが、これは7・8年生から高校卒業まで扱われ、大学入試に当たるアビトゥア試験の論述課題にも含まれる重要な文種とされる（Becker-Mrotzek & Böttcher, 2018）。

教科書に見られる教授法を検討するのは、日本では、ほとんどの教員が教科書を8～9割以上指導しており（中央教育研究所，2009）、ドイツでも多くの教員が教科書をかなり使っていること¹⁾、また学習指導要領や一般的な教授法を反映した特徴を具体的に見出だせると期待できることによる。

分析対象とする教科書は、日独両国で採択率の高いものを選び、日本は光村図書（以下、光村）、ドイツではコーネルゼン社の教科書を選んだ²⁾。ドイツの場合、中等学校種が複数あるが、高等教育にまでつながる書く力を最終目標としているギムナジウムの教科書を対象にする³⁾。

取り上げる学年は次のように選定した。光村では意見文単元が小6と中2にあり、コーネルゼン社では中2に当たる8年生で初めて本格的に意見文を扱っている。そこで中2/8年生という同学年を対象に直接比較することにした。単独の学年を取り上げるということは、それぞれの系統性の中での検討ではないという限界はあるが、両国で基本的に同じ発達段階にある学年の単元を直接比較することにより、特徴が明確に浮き彫りになると期待できる。またそれぞれの教科書を用いた教授法を知るために、教員用指導書（以下、指導書）も含めて検討し、以下の教科書と指導書を分析の対象とした。

【日本】

教科書：『中学校 国語 2』平成 28 年度版，光村図書

指導書：『中学校国語学習指導書』平成 28 年度版，光村図書

【ドイツ】

教科書：Deutschbuch 8, Neue Ausgabe, 2013, Cornelsen

指導書：*Deutschbuch 8 Neue Ausgabe, Handreichungen für den Unterricht*, 2015,
Cornelsen

分析の観点は次の通りである。

- ・大単元の構成と目標
- ・大単元を構成する小単元の教材、ページ数、目標、学習課題
- ・各学習課題におけるテーマ、指導の手順と方法

上記の検討の際に、特に先行研究が指摘した、論理的に適切な主張と根拠を書くことの難しさや、認知的負担の軽減などに関わる課題に関して、どのような工夫をしているかにも注目する。

4. 分析結果

以下では、日独の意見文単元の概要を提示し、まず両者の共通点、次に相違点を検討してゆく。

4.1. 日独の意見文大単元の概要と共通点

表1と表2は、両国の意見文を中心にした大単元を構成する小単元ごとの領域、教材名、頁数、目標、学習課題の概要を示したものである。

まず日本の『国語2』の大単元「論理を捉えて」の目標と趣旨は、「根拠を明確にした説得力のある表現を学ぶ」（指導書、p.82）とされており、7つの小単元を含んでいる（表1）。小単元1から5は、口頭での意見の表現や、意見文に関連する内容であるが、小単元6と7は、詩と文法で、内容的に関連がないものであった。「目標」には、指導書に「指導目標」として挙げられているものを記載し、「課題（学習課題）」には、「読むこと」の教材の場合は「学習の窓」として提示されている学習課題、それ以外の領域の小単元には「学習の窓」がないため、主な学習活動の内容をまとめている。

表2の『ドイツ語8（8年生）』の大単元は、「私は自分の食べたい物を食べる：自分の立場を表現する」という題名で、自分の意見の表現をテーマにした5つの小単元から成る。「目標」には、指導書に挙げられている「学習者が身につけるべき力」を目標としてそのまま記載した。「課題」は、当該小単元の学習課題と活動の概要をまとめたものである。

表1と表2より、日独の共通点として次の2点が指摘できる。

第1に、目標や主な学習活動は非常に類似していることである。テキスト⁴⁾の主張と根拠を捉えたり、主張と根拠、構成を明確にして意見を述べたりする力を育てようとしており、

論理的な文章の作成における教授法の日独比較

表1 日本『国語2(中2)』(光村図書)「論理を捉えて」

小単元	領域	教材名	頁数	目標と課題
1	読む	評論「君は『最後の晩餐』を知っているか」	7	目標 ①「最後の晩餐」の魅力に気づかせるとともに、評論の文章を読む楽しさを味わわせ、ものの見方や考え方を広げさせる。②語句や述べ方に着目して、筆者の考える「最後の晩餐」の魅力や絵画の見方を読み取らせる。③筆者のものの見方や考え方について、知識や体験と関連づけて自分の考えをもたせる。④語句の効果的な用い方について理解を深めさせ、表現に役立たせる。
				課題 ・序論・本論・結論の要点を捉える。筆者が「最後の晩餐」を「かっこいい」と思った根拠である「解剖学」「遠近法」「明暗法」についてまとめる。 ・筆者の絵画の見方や感じ方に対して、自分の考えを根拠を明らかにして述べる。
2	聞く・話す	練習「相手の考えをふまえて発言する」	1	目標 ①相手の立場や考えを尊重し、自分の視野を広げるようにさせる。②話題に対する投稿者の立場や意見を正しく理解させ、自分の意見や根拠を考えさせる。③他の意見や考えを受け入れるための話し方を習得させる。④ワークシートにまとめたことを、適切な話し方で発表させる。
				課題 中学生の母親の投書「中学生に携帯電話は必要なのか」は、インターネットの危険性と料金の問題から、中学生に携帯電話を持たせるのは早いと主張している。これに同意する意見と反論を考える。意見の述べ方のフレーズ例を使って話す練習をする。
3	聞く・話す	話し合っただけで考えを広げよう…パネルディスカッションをする	5	目標 ①討論の形式や役割を理解し、実際に討論に参加して、話し合うことの意義や価値を実感させる。②根拠を明らかにして、意見をまとめ、相手に自分の考えを的確に伝える力を身につける。③話し合いの内容を正しく聞き取ったり、討論がかみ合うように司会をしたりする力を身につけさせる。④自分の意見を整理し、説得力のある内容にするために、文の構成などについて考えて発言させる。
				課題 ・テーマを決め、立場を整理する。テーマ例「姉妹都市交流で訪れる外国人留学生に、日本のどんな魅力を紹介したいか。」と具体例や立場(「伝統文化」「最新の文化」「風景や自然」など)が提示されている。 ・意見と根拠を考え、反論を想定して準備し、パネルディスカッションをする。(意見、根拠、想定される反論の例やディスカッションの進め方の例が提示され、解説がつけられている。) ・討論を振り返る。

4	書く える	練習「意見文の説得力を考 える」	1	目標 ①自分の意見を文章で伝える際の根拠の示し方や、説得力を高めるための工夫について、積極的に考えようとする態度を育てる。②根拠となる事実について自分の見方や考え方を明確にし、説得力を高めるための文章構成を工夫させる。③自分の意見が効果的に伝わるように、筋道を立てた文章を書かせる。④意見文という文章形態について知り、相手や目的に応じた文章の構成や説得力の持たせ方を考えさせる。
			課題 説得力のある意見文とない意見文（テーマ「過剰包装とごみ問題」）を比較し、説得力があるのはどちらか、またそれはなぜか考える。	
5	書く	根拠を明確にして意見を書く 見文を書く 意	4	目標 ①自ら設定した課題について、意見や根拠を明確にしなが、主体的に取り組む態度を育てる。②社会生活の中から課題を決め、多様な方法で情報を集め、伝えたい事実や事柄を明確にし、文章の構成を工夫させる。③自分の意見と根拠を明確にして意見文を書き、書いた文章を読み返し、語句や文の使い方、段落相互の関係などに注意して、推敲させる。④文の中の成分の順序や照応、文の構成などについて考えさせる。
			課題 次の意見文の作成プロセスに沿って書く。①課題決定、②意見と根拠の整理、③構成メモの作成、④執筆、⑤交流 テーマ例「リサイクル」について、①、③の例が示され、④では見本作文（双括型で想定反論を含む）と書き方の注がついている。	
6	読む (詩)	詩「落葉松」	2	目標 ①「落葉松」を声に出して読み、詩から感じたことを話し合わせる。②作品全体のイメージを捉え、自分の考えをもちながら読ませる。③詩に用いられた表現技法を捉えさせる。
			課題 表現のしかたに着目しながら繰り返し声に出して読み、感じたことを話し合う。	
7	文法	用言の活用	1	目標 ①用言の活用には規則性があることに気づかせる。「活用形」「語幹」「活用語尾」とは何かを理解させる。③動詞の活用が五種類に分けられることを理解させる。④形容詞と形容動詞の活用について理解させる。
			課題 動詞・形容詞・形容動詞の語の形の変化について整理する。	

そのために、聞く、話す、読む、書くという4技能を使う様々な活動が設定されている。第2に、意見文を書く活動では、プロセスが段階ごとに具体的に示されている。両国の教科書には、意見文の構成として、「導入」→「意見」→「根拠」→「想定される反論への考え」→「意見」という双括型が提示されている。また意見文に使われる表現も示されており、日本では見本作文とそれへの解説によって具体的に提示し、ドイツでは、「まず第1に…、第2に…」などの表現を用いて書く準備や練習をさせている。つまり、このような意見文の構成例やフレーズ例などの表現である「型」を示している点も共通している。

2010年頃までの日本の国語の教科書を検討した先行研究では、具体的な書く手順やスキ

論理的な文章の作成における教授法の日独比較

表2 ドイツ『ドイツ語8(8年生)』「私は自分の食べたい物を食べる：自分の立場を表現する」(コーネルゼン社)

小単元	領域	教材名	頁数	目標と課題
1	話す・書く	討論し、議事録を書く	3	<p>目標</p> <p>生徒は、①目的を持ってメモを取り、省略した書き方ができる。②メモから議事録を作成できる。③議事録の基本様式を使用することができる。④グループワークをルールを守って実行できる。⑤目的を持って聞き、根拠を繰り返したり、発展させたり、それに反論したりできる。</p>
				<p>課題</p> <p>食生活の好み(ファーストフードが多い、ベジタリアン、完全菜食主義等)とその理由に関するクラスメートの口頭説明やクラスの討論の中から情報(主張・根拠)を取り出す2つの活動を行い、議事録を作成する。</p>
2	読む	テーゼを立て、理由を述べる	3	<p>目標</p> <p>生徒は、①テーゼ、根拠、具体例を区別できる。②論証の構造を述べることができ、評価できる。</p>
				<p>課題</p> <p>4人の生徒が自分の食生活の好みと理由について述べた文章を読み、それぞれのテーゼと根拠、具体例を取り出し、論証のピラミッドに当てはめる。論証の問題点を見つけたり、相互に比較したりする。</p>
3	読む	発言を批判的に吟味する	2	<p>目標</p> <p>生徒は、①討論における、個人的な非難と客観的な発言を区別できる。②発言の意図がわかる。③なぜコミュニケーションが失敗したか、またどうすればよかったかを述べられる。④特定の会話の意図をジェスチャーや表情で伝えることがわかり、実践できる。</p>
				<p>課題</p> <p>クラスのスキー旅行中の自炊計画について、食生活の好み異なる4人の生徒が感情的なけんかをしている逐語録を読み、主張、根拠、具体例を取り出す。またその内容と発言の仕方について説得力とその理由、発言者の意図や発言の効果を吟味する。多様な発言の仕方をロールプレイで演じ、観察者はメモを取る。自分でこの問題についての妥協案を考える。</p>
4	書く	文章で意見を述べる	9	<p>目標</p> <p>生徒は、①文章から重要な情報を取り出せる。②情報を名詞化し、客観的なキーワードに変えられる。③発言における論理(原因・理由、結果、目的を表す文)の接続表現をとらえ、区別できる。④意見文がいくつの層から構成されているかがわかる。構成を作成でき、重文や複文を区別し、目的に応じて使用できる。目的文を理解し、作ることができる。導入と結論の機能を述べることができ、自分の草稿で書くことができる。⑤意見文作成について学んだストラテジーを使用でき、読み手とテーマにあった文章を作成できる。⑥文章を推敲し、チェックリストを使って改善できる。</p>

				課題「あなた方は学校の売店でフェアトレード製品を売ることを提案したい。学校会議の準備として意見書を書くよう校長に依頼された。作成プロセスの5段階をふんで、意見書を作成しなさい。」 ①2つの文章（「児童労働の実態」と「フェアトレード」）から意見書に活用できる情報を取り出し、②論理関係をマインドマップにより可視化する。③マインドマップから構成メモ（双括型）を作成し、④多様な接続表現の機能を述べ、それらを使用して論理的な文を書く。⑤導入と結論部分の複数の文例を読み、その機能や説得力の有無を考え、自分でも書く。5段階に沿って意見書の草稿を書き、9つの観点に沿って互いに批評する。
5	書く	投書という公の場で意見を述べる	3	目標 生徒は、①文章から目的に応じて情報を取り出し、正確に文章を理解できる。②「投書」という文種の基準がわかる。③投書の文章を基準にそって分析・評価できる。④自分の投書をテーマと読み手に合わせて作成できる。
				課題 有名シェフAのインタビュー記事を読み、それに対する2つの投書を分析し（観点：記事との関係、構成、読み手意識、量・内容、客観性、専門用語の使用量、一文の長さなど）、説得力を評価する。新聞社の実習生になった設定で、投書を短くする作業を行う。 有名シェフBのインタビュー記事を読み、そのテーゼと根拠を捉えたうえで、自分の意見を投書として書く。

ルの提示、推敲作業の取り扱いがほとんどなかったとされたが（清道，2013），現行教科書には含まれるようになっており，書く過程の負担を軽減するものになってきている。

他方で，日独の間には様々な相違点が見られる。例えば，日本では「目標」が教師の指導目標として書かれているのに対し，ドイツでは各学習活動において生徒が身につけるべき力として具体的に書かれている。これは，OECDのPISAにおいて生徒の低学力が問題となって以来，「学習者が何ができるようになったか」という「コンピテンシー」概念を軸にしたカリキュラム改革が行われたため（吉田，2016），指導書における「目標」の記述もこれを受けているものと考えられる⁵⁾。こうした違いを念頭に置きつつ，以下では，教授法に関して特徴的な2点について詳しく検討する。

4.2. 論証の構造の批判的分析

相違点の1つ目は，ドイツでは，テキスト中の主張と根拠の取り出しと，それが論理的な関係かどうかを批判的に分析する活動に，日本よりはるかに大きな重点が置かれていることである。また各小単元は，徐々に複雑な要求へとレベルが上がってゆくように組まれている。以下では，まずドイツについて詳しく検討する。

【資料1 ドイツ 小単元1「討論し、議事録を書く」より】

①Kugellagergespräch (ボールベアリング対話)

二重の輪を作って座り、外側の人が、内側に座った相手に自分の食生活の好みとその理由を説明する。聞き手は質問せず、よく聴いて重要なキーワードをメモする。全員が終わったら、内側の人が2つ先の席へ移動し、今度は自分の食生活の好みと理由を話し、外側の人がメモをとる。その後、内側の人がさらに2つ先の席へ移動し、今度は外側の人が、最も好きではない食事について説明し、内側の人がメモを取る。さらに移動…最後に、自分の発言のメモがどのくらい正確な内容か互いに確認する。まとめとして、説明とメモのどちらが誤解の原因だったか話し合う。

②Kreisgespräch (円形対話)

クラスを半分に分け、円を2重に作って座る。内側の人には討論し、外側の人には観察し、議事録を取る。内側の人の中から司会を決め、司会はルールを守って発言させ、時々対話をまとめたり、討論を進めたりする。討論は、次のルールに沿って行う。テーゼ「食生活の好み異なる人との共同生活は難しい」について、発言者は自分の意見と根拠を一つだけ述べ、次の人はその根拠を復唱し、それへの賛否を述べ、さらに根拠を1つ述べる。このようにして全員が少なくとも1回発言した後、司会は最後にテーゼへの賛成と反対の立場についてまとめる。

4.2.1. ドイツ

小単元1「討論し、議事録を書く」(表2参照)では、クラスメートの日常的な発言から主張と根拠を取り出すことに焦点化した2つの活動が設定されている(資料1)。

このような活動後、メモの情報を再構成して、議事録を作成するが、これが、テキストの中から、主張はどれか、根拠はどれかを意識して取り出す練習になっている⁶⁾。

続いて小単元2「テーゼを立て、理由を述べる」(表2)では、食生活の好み異なる4人の生徒が自分の好みとその理由について述べている短い文章(合計1ページ)を読み、論証の構造を分析する。まず課題①では、4人の生徒の発言の説得力の印象を述べさせ、課題②では、4つの発言を食生活の「健康」「味」「信条」等の観点ごとに整理する。課題③④⑤では、資料2のように、4人のうち1人の生徒の発言を「論証ピラミッド」を用いて説明する。「論証のピラミッド」とは、論証における「テーゼ」が頂点に置かれ、それを支える「根拠」がその下の2段目に、さらに「根拠」を支える「具体例」などが3段目に配置され、論証の

【資料2 ドイツ 小単元2「テーゼを立て、理由を述べる」より】

論証の論理は、ピラミッド型の構造でできている。

- ・頂点には、テーゼ(主張、評価、要求)があり、根拠によって、理由づけられる。例えば、一般的に認められた事実、専門家の意見、(一般的な)経験あるいは個人的な信条がこれに当たる。
- ・根拠は、具体例、証拠、あるいは引用によって支えられる。
- ・どの根拠も、説得力は同じではないので、強い根拠ほど後のほうに置いて論じるとよい場合がある。

テーゼ

完全菜食主義(ビーガン)は、最善のライフスタイルだ。(主張)

根拠

なぜならば、動物は自分にとって仲間であり、動物由来の製品を使わないことで、動物を搾取しないですむからだ。
(価値観)

なぜならば、そのような食生活はとても意識的な生活につながるからだ。
(経験)

具体例/証拠

これはインドの哲学者が言っていたことだ。
(証拠)

自分は、例えば肉や卵、はちみつを食べない。
(具体例)

自分は羊毛や革でできた製品を着ない...
(具体例)

自分は食品を手に入れたとき、とても注意しなくてはならない。(具体例)

しかし、文章の個々の要素は、ピラミッド型の順序には置かれていないことがある。例えば、証拠は大体その根拠に添えられることが多い。テーゼが、明確に述べられず、「行間を読ま」なくてはならない場合もある。

*4人の生徒のうち、トム発言から作成された論証ピラミッドを提示している。

課題③ トムは、「完全菜食主義(ビーガン)は最善のライフスタイルだ」というテーゼを立てている。

- ピラミッドにはトムが挙げている根拠がすべて含まれているか、検討しなさい。
- 欠けている根拠と具体例を補足しなさい。

課題④ イネス、ジルケ、イェンスの発言の論証の構造を検討し、テーゼ、根拠、具体例/証拠のピラミッドを作成しなさい。

課題⑤ それぞれの論証の説得力を評価しなさい。どこに説得力があり、どの根拠あるいは具体例に説得力がないだろうか。

トムの発言

僕は1年前から完全菜食主義(ビーガン)で、これは最善の生活スタイルだと思っています。すべての生物は尊厳をもって扱わなくてはならず、動物は自分にとって仲間です。この考え方はインドの哲学者が言っていたことです。だから僕は動物を搾取することを拒否します。つまり、動物から作る製品を食べないということです。肉、魚のほか

牛乳もだめです。動物を飼って虐待するから、卵やはちみつも食べません。ケージ飼育は虐待のよい例です。服にも注意しています。例えば羊毛ではなく木綿を着るし、革は代わりになる物があります。意識して生活し、食事をするようになってから、気分が良いです。もちろん、ちゃんとした食品を手に入れるように注意します。動物から取ったものが紛れ込んでいることが多いからです。代わりになるものはたくさんあります。例えば大豆はとてもおいしいです。要するに注意して食事をしないとイケません。でも大切なのは、おいしいし、気分がいいし、罪悪感を持たず食事できることです。

ジルケの発言

えーと、私は元々何でも好きで食べます。肉を食べるのは人間には普通なことです。これは昔からあったし。もちろん食品は「生きるのに必要なもの」だから、きちんと作られないといけないし、害になるものは困ります。だから狂牛病などの食品問題の事件にはすごくショックを受けました。でもその肉がどこからくるか注意すれば、大丈夫です。消費者は圧力をかける必要もあるし、私の母は、一番安いものは買わないようにと言ってます。ソーセージや肉がないと物足りないです。例えばソーセージやステーキのないバーベキューパーティーなんて考えられません。人間は何千年も前から家畜を買っていて、これは文化の基盤です。化粧品を作るためなどに、動物を虐待したらいけないのは当たり前です。もちろん、うさぎ肉がおいしくても、私は自分のペットのうさぎは食べません。もう一つ思いついたのは、肉なしではビタミンが足りなくなることです。つまり肉は必要なのです。

要素の関係をイメージしたものである。これを用いて、さらに残りの3人の生徒の発言からもテーゼ、根拠、具体例を取り出して、それらが論理的な関係になっているか、どこに論理的な問題点があるかを批判的に検証させる作業が続く。

資料2からもわかるように、各生徒の発言には論理的でない部分や説得力に欠ける部分が含まれている。そのような発言から論証ピラミッドをつくって分析する課題は、論証の構造を抽象化して論理の検討をしなければならず、要求度が高い。だが、同世代の生徒が食生活という身近なテーマについて発言している短いテキストを素材にしているため、認知的な負担はある程度抑えられている⁷⁾。

このように小単元1から3までは、主張と根拠の抜き出しや、論証の構造を吟味する練習が中心で、その後に負担の大きな書く活動が設定されている。小単元4「文章で意見を述べる」では、自分で意見文を構成して書くが、主張は決められており（「学校の売店でフェアトレード製品を売るべきである。」）、根拠として使える情報を含む2つの文章も用意され、

負担を抑えて書く作業に集中させている。最後の小単元5「投書という公の場で意見を述べる」になると、新聞のインタビュー記事とそれに対する投書の分析や推敲作業の後に、自分でも投書を書くという内容で、要求度が段階的に上がっていくことがわかる。

4.2.2. 日本

日本の教科書には、テキストの論証の構造の論理的な問題点を批判的に吟味する練習はほとんど設定されていない。例えば、小単元1の「君は『最後の晩餐』を知っているか」(表1)は、芸術学者が書いた手本ともいえる文章なので、論証の構造の問題点を発見することは想定されていない。7ページにわたる長い教材で、評論の主張と根拠を捉えることが求められるため、認知的負担が大きく、時間をかけた精読が求められると考えられる。読解後、「筆者の絵画の見方や感じ方に対して、自分の考えを根拠を明らかにして述べる」という学習課題もあるが、書き手より専門知識が圧倒的に少ない生徒にとって同等のレベルで意見を述べることは容易ではないと考えられる。

小単元3「パネルディスカッションをする」では、「聞く・話す」活動が中心だが、ここでもクラスメートの発言の主張と根拠を捉え、論証の構造を吟味する作業は設定されていない。教科書には、パネルディスカッションの準備のために、資料3のような、意見と根拠の例や話し方のフレーズ例が提示されている。

これを参考に、生徒は自分の主張と根拠を準備はするものの、実際の討論で他者の発言を

【資料3 日本 小単元3「話し合って考えを広げよう」より】

〈立場〉

姉妹都市交流で訪れる外国人留学生に、日本の魅力を紹介するなら、伝統文化がよい。

〈意見と根拠〉

・仏像などの芸術作品や歌舞伎や落語などの伝統芸能を紹介する。➡【根拠】海外でも展覧会が催されるなど人気が高く、興味を引きやすい。

〈パネルディスカッションでの意見発表の例 (以下、部分抜粋)〉

…まず一つ目は、日本独自の芸術作品や伝統芸能などを紹介するということです。これらは、海外でも展覧会が開かれるなど人気が高く、興味を引きやすいからです。二つ目は、…

聞くときには、「自分の考えとの共通点、相違点をメモするなどして、整理しながら聞く」ことのみが教科書では指示されている。また、指導書でも発言者の主張と根拠を取り出して論証の構造の問題点を検討することは求められていない。

唯一の例外は、小単元4「意見文の説得力を考える」で、二つの意見文の説得力を比較させる課題である。説得力のある文例では、客観的な事実を根拠に挙げ、その事実の解釈を述べ、想定される反論とそれへの考えが書かれているが、説得力がない文例では、解釈と想定される反論が欠如している。合計半ページの短い文章なので、論証の構造の違いを見抜きやすい⁸⁾。

またテーマ設定や活動内容に注目してみると、負担が大きいものが含まれているといえる。各小単元の意見を述べる際のテーマには、「芸術」（小単元1）、「外国人留学生に伝える日本の魅力」（小単元3）、「リサイクルとアフリカの環境汚染」（小単元5）など、生徒の日常生活にそれほど直結しない抽象度が高めのものがある。小単元3と5では、討論や意見文のテーマについての資料を生徒が自分で探すことになっているため、時間や労力の負担も大きく、中学生が適切な資料を収集できるかどうかという難しさも加わっている。これに対しドイツでは、すべての小単元で身近な食生活がテーマとして貫かれ、意見文の資料が提示されており、対照的である。

以上から、ドイツの教授法は、日常的なテーマに関する他者の発言などから主張と根拠を見抜き、論証の論理の構造を批判的に検証する練習が、書く前に豊富に用意されていること、また難度を低く抑えた短いテキストを素材にしていることが分かった。これに比して日本では、論理関係の批判的検証の練習はほとんどなく、むしろ意見を述べたり、書いたりする形式や手本、フレーズ例を提示し、解説することが中心なので、それを活用・模倣して表現するというマニュアルのような特徴を持つ。また抽象的なテーマを取り扱い、学習者自身に情報収集も求めるなど、難度が高い部分があるといえる。

4.3. 文法事項との関連

日独の相違点の2つ目は、ドイツでは意見文作成に文法事項の学習が関連づけられているのに対し、日本ではそれに当たるものがないことである。以下ではドイツの教科書では具体的にどう関連づけているのか見てゆく。

文法事項を多く取り扱っているのは、大単元中で最も多い9ページを割いている小単元4「文章で意見を述べる」で、意見文の書き方を本格的に導入する部分である。「学校の売店でフェアトレード製品を売ることを提案する意見書を学校会議のために作成する」という課題で、5段階のステップごとに豊富な課題をこなしながら意見文を書いてゆく。以下では、文法事項との関連づけが目立つ、ステップ1と4を例に取り上げる。

4.3.1. 読む活動における文法事項

ステップ1「情報を調べる：キーワードメモを作る」には、読む活動に文法事項を関連づけている。意見文作成に役立つ情報を取り出す資料として、2つの短い文章（合計1ページ程度）とそれに関連する課題がある。資料4は課題と解説を抜粋して示している。

資料4のように、課題①では読解活動で「名詞化」を活用させているが、これは内容を要約し、抽象化する練習において重要な「名詞化」という文法事項に注目させ、その効果や機

【資料4 ドイツ 小単元4「文章で意見を述べる」 ステップ1「情報を調べる：キーワードメモを作る」より】

文章A「児童労働が私たちの生活を甘くしている」（ブラジルのオレンジ農園の児童労働に関する文章）

文章B「フェアは気持ちがいい：罪悪感なく、楽しむ」（フェアトレードの仕組みに関する説明文）

*いずれも接続表現が太字になっている。

課題① 2つの文章は、意見書に使える情報を含んでいるかもしれない。この情報をキーワードの形で抜き出し、できれば名詞化して、カードに書きなさい。

解説「キーワードメモにおける名詞化」

キーワードは情報の大切な部分を書き留めるものである。名詞は特に発言を集約できるため、動詞の表現を名詞化すると便利である。

例「オレンジ農園では…なので、子どもたちは働かなければならない」→「農園での児童労働」

例「全員がその労働に対して賃金を支払われるように」→「公正な賃金の支払いのために」

課題② 重要な情報は、細かい部分、すなわち文のつなぎ方に見出すことができる。

a) 接続詞 da（～ので）と damit（～ように）を使って、文をつなぐことにより、どのような論理的関連が生まれているか、述べなさい。

b) 2つのテキストの中の複文について、太字で書かれた接続表現を、その論理的な関係ごとに整理しなさい（解説参照）。

【資料4 続き】

解説「理由や結果，意図を述べる」*

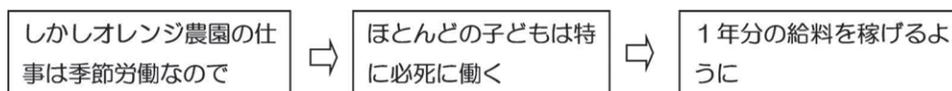
論理的な関係のどちらに目をむけるかによって，物事の理由や原因，あるいは結果や帰結のどちらに注目させるかを，副詞節を用いて変えることができる。目的を表す文は，副詞節を使って目的や意図を述べるができる。

種類	機能	例文	接続詞など
原因・理由を表す文	物事の理由や原因を表す	オレンジの木はとげがあるので，子どもはしばしばけがをする	weil, aufgrund, wegen
結果を表す文	物事の結果や帰結を表す	オレンジには農薬を使う。その結果**，子どもは実をもぐ時にこの毒に直接触れることになる。	sodass, darum, deshalb, daher 等
目的を表す文	従属節で目的や意図を表す	誰もが公正に賃金をもらえるように，このキャンペーンは人々に訴えているのだ。	damit, um... zu (zwecks, zum)

*形式を一部改変して提示

**結果を強調するため，日本語訳では2文に分けたが，原文は次の通りで，結果は副詞節で述べられている。Die Orangen werden mit Pestiziden behandelt, sodass die Kinder beim Pflücken mit diesen Giften in direkten Kontakten kommen.

課題③ 文章中の個々の文の理由と結果，叙述と意図の関連を，次のような形で示しなさい。



能を理解して使うように仕向けている。さらに課題②と③では，理由，結果，意図などの接続表現に注目して，文レベルでの論理的な関係を正確に捉えさせている。

4.3.2. 書く活動における文法事項

もう一つ，文法事項を詳細に取り上げているのはステップ4だが，ここでは書く活動に関連づけている。ステップ1で文章から情報を取り出し，ステップ2ではマインドマップで情報を整理し，ステップ3では意見文の構成を取り上げた後，ステップ4の書く作業に入る流れである（表2）。ステップ4では，接続表現を丁寧に取り上げて文を構成することが中心となる。まず課題①で「第1に…，第2に…」などの表現をランダムに提示し，意見文のど

【資料5 ドイツ 小単元4「文章で意見を述べる」 ステップ4「発言を関連づける：文を論理的につなぐ」より】

課題④ 次の文（文章Aからの抜粋）は、発言に緊張感を生み出す逆接の理由を使っている。

子ども達は一日中帽子もかぶらず、容赦なく照る太陽の下で重労働をしており、蛇にかまれる危険に常に脅かされているにもかかわらず、しばしば裸足である。

確かに農園での労働は最も危険なものの一つといえるのだが、しかしそれでも子ども達はそれに従事しなくてはならない。

- a) 逆接の理由を挙げている部分を取り出さない。
b) 接続表現に下線を引かない。

課題⑤ 次の接続表現を使って、自分の意見を複文や重文で書きなさい。

～のに ～にもかかわらず もし～だとしても 確かに～、しかし

の部分で使うかによって整理させ、課題②では自分でもさらに表現を集めて、つけ加える。課題③では、提示された31個の接続表現を、逆接、理由づけ、条件、目的などの機能別や従属節の作り方などによって整理させる。続く課題④と⑤では、資料5のように、逆接の接続表現の機能を確認したうえで、4つの表現を使った文を作らせる。

以上から、なにげなく接続表現を使うのではなく、まずそれらの機能や効果を意識化させ、文レベルで論理的に使えるように段階的に練習させていることが分かる。このような文法事項の取り上げ方は日本の教科書には見られないものであった⁹⁾。

また推敲の観点にもドイツでは文法事項を組み入れており、両国の教科書に提示された観点は表3の通りである。

表3 日独の教科書に提示された推敲の観点

推敲の観点	
日本	意見が明確に述べられているか。
	根拠が意見を支えるものとして納得がいくものになっているか。
	反論を検討して、意見を深めているか。
ドイツ	根拠を効果的な順序で書いたか（強い根拠を最後にしたか）。
	序論、本論、結論がはっきりとわかるように書かれているか。
	序論と結論は互いに関連しているか（「粹」になっているか）。
	内容的に適切で、説得力のある根拠を見つけたか。
	根拠は、説得力のある証拠に支えられているか（具体例、引用）。
	考えたことの論理的な関連がわかるように、書かれているか（接続表現の使用）。
	構成を明確にするサインとなる表現（「第1に」「最後に」「さらに」…など）があるか。
	文体は単調でないか（従属節や適切な動詞を用いて変化をつけているか）。
言語	文法、正書法、コンマの打ち方は正しいか。

表3から、日本の教科書で推敲の観点として挙げられている3点は、内容・構成に関するもののみなのに対し、ドイツでは内容・構成面と言語面について合計9つの観点が挙げられており、言語面では、接続表現や従属節など、文法的な事項を評価の観点としていることが分かる。つまり学んだ文法事項を実際に書くことに用い、また学習者が自身の文章の文法的な面にも注目することで、文の論理や質を検証するように作られているといえる。

5. 考察

日独の意見文単元の教授法を比較しながら検討してきたが、その共通点は以下2点であった。第1に、両者とも「テキストの主張と根拠を捉えること」、「主張と根拠が明確な構成で意見を述べること」という共通の目標を目指し、課題を設定していた。第2に、書くプロセスが具体的なステップとして示され、そのために使用する表現も明示的に取り上げられていた。日本では、以前はなかった推敲や交流を書くプロセスに組み入れて、その観点も提示されるなど、さらなる工夫がされていた。

他方で、ドイツでは日本よりも、学習者が身につけるべき力が具体的な目標として細かく設定されており、それらに合った課題や活動が用意されていた。その中でも明確な教授法の相違点として次の2点が見出された。一つは、ドイツではテキストの論証の構造の問題点を批判的に分析する練習に重点が置かれている点、もう一つは、文法事項の学習を意見文作成

に組み込み、論理的に書かせる工夫をしている点である。

以上を踏まえると、日本における論理的文章の作成指導や論理的思考を育成するための示唆としては、次の3点が抽出できる。

1つ目は、意見文を書く前に、ドイツのように論証の構造を批判的に分析する練習を十分に行うことが有効ではないかということである。先行研究では、意見文の「型」の指導は一定の効果を持つが、「主張」とそれを論理的に支える「根拠」を選んで書くことができないという問題（清道，2010a）が指摘されていた。実際 Larson ら（2009）は、大学生でも比較的短い文章の論理的に破綻した部分を見つけられるのは、一部の者に過ぎなかったことから、高校生と大学生に対し、論証を分析し、論理的な誤謬を判定する指導と練習をさせたところ、この力が大きく向上したとしている。そして、こうした練習は何度も長期にわたって繰り返すことが、書くことの準備として効果的だと指摘している（Larson et al., 2009）。また Diakidoy ら（2017）は、大学生対象の実験において、同じ文章でも、単に「読解」を目標とした場合に比べ、論証の構造の「批判的な吟味」を目標として読むほうが、主張と根拠など論証の構造の重要な要素に注目し、読解が正確であったことを明らかにしている。このことから、日本のように、論理の展開の読解や、意見の述べ方や意見文の書き方を手本に沿って行うだけでなく、まず他者の論証の論理的な誤謬を認識する力をつけることが意見文を作成する力を伸ばすのに有効である可能性がある。

2つ目に、文法事項の学習と関連づける教授法の有効性が挙げられる。内田（2017）は、秩序だった文を構成する心的枠組みとしての文法規則と、因果関係の理解や表現力との関連性を指摘しているが、実際に米国で、中学生の意見文を分析した研究によると、高度な論証を行っている文章には、特に逆接の接続表現が頻出していたという（Taylor, et al., 2019）。また文法の学習で学んだ接続詞の知識があっても、論理構造を考えるとところまでにはいたらないことから、接続詞を使用するときの論理構造を意識させる必要があるという実践報告もある（鈴木・内川，2013）。つまり、文法事項の学習をそのみで終わらせるのではなく、書くことに意識的に活用するように組んでゆく必要があるのではないか。

3つ目に、論証の構造に意識を向けることは認知的な負担が大きいいため、他の面での負担を抑える工夫である。日本の教科書には、長い評論の読解や、抽象的なテーマ設定、テーマについての情報収集など、負担の大きい要素が混じっていたのに対し、ドイツでは、身近なテーマについての同世代の生徒の発言や短いテキストを使って負担を軽減し、論理の検証作業や意見文作成に集中させていた。これがドイツの中等学校の中でも比較的要求レベルの高いギムナジウムの教科書であることを鑑みると、日本の教科書の要求度はかなり高めに設定されているのではないか。日本ではもともと「読むこと」に国語教育の重点が置かれる傾向があったことから（渡辺，2007）、長い文章が教材とされていると考えられ、またそうした文章の精読が重要な活動であることも確かである。ただし、「書くこと」により重点が置か

れる場合、教材の負担を検討することも有効かもしれない。

本稿で見出された日独の相違点は、現在のドイツ語教授法が、「書くこと」を直接対面しない相手とのコミュニケーションと捉える視点を重視することにも由来すると思われる。この視点を軸にすると、意見文の教授法について次の2つの特徴を見出すことができる。1つには、論証 (argumentieren) という文種のコミュニケーション機能を学習者に実感させる活動の設定である。その機能とは、適切な根拠を挙げて自分の意見を相手に伝え、人と人との間の意見の食い違いを解消することであり、多様な考えを持つ相手を想定してコミュニケーションする力は、民主的な社会の担い手に不可欠なものとして捉えられている (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2018)。したがって、この機能を学習者が理解できるよう、学習者の日常生活の関心に直結しており、伝える相手としての読み手を意識して意見を述べることを動機づける課題設定が必要だとされる (Merz-Grötsch, 2016)。そのような設定がないと、生徒は唯一の読み手となる教師に評価される意見を書くことに終始しがちなため、意見が分かれるようなテーマを選び、意見文の機能を実感できる仕掛けが求められている (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2018; Newell et al., 2011)。したがってドイツ語教授法では、例えば、中学生の修学旅行の目的地の選択をテーマに学習を進め、作成した意見書を実際に学校内の民主的な決定プロセスに組み入れるなど、生徒に文種の機能を実感させるリアルな学習活動を展開することが推奨されている (Merz-Grötsch, 2016)。本稿で見た教科書教材にも、スキー旅行の自炊計画の話し合い、学校会議への意見書、新聞社の実習など、中学生に身近な問題解決状況が設定されているのはそのためであろうが、それらでさえ単なる仮想の設定に過ぎないともいえる。このような視点から、翻って日本の抽象的なテーマ設定を見ると、学習者は何のために意見を伝えるのか、意見を伝えたい相手 (読み手) は誰なのか、といった動機づけや読み手意識に関して検討する必要があるだろう。ただし小単位によっては「中学生には携帯は必要か」など、中学生にとって切実なテーマも扱われており、今後、コミュニケーション機能の視点から見た工夫も考えられるのではないか。

コミュニケーション機能の重視によるもう一つの特徴は、生きたオーセンティックなテキストとのかかわりの中で、聞く、読む、話す、書くという4技能と文法などの言語事項を密接に関連づけていることである。例えば、クラスメートが「話す」オーセンティックな口頭テキストを「聞いて」、議事録を「書く」ことは、日常の他者の発言を聞くときも、主張と根拠に注目し、その論理を吟味する必要性を教えるものだろう。また本物の新聞のインタビュー記事とそれへの投書を「読んで」、論理を吟味し、自分でも投書を「書く」ことも、現実の社会でのオーセンティックなコミュニケーション状況に近い。さらに、文法 (例えば名詞化、接続詞等) を他者に自分の意見を明確かつ説得的に伝えるための「表現技法」として「書く」ことに活用させている。このようにドイツでは、4技能と文法事項を関連づけてオーセンティックなテキストとのかかわりを創出しているのに比べ、日本の教科書では4技能

の領域と文法の小単元が比較的独立して並んでいる。したがって、例えば教師が「評論の読解」を「意見文作成」に活かすなど、小単元間の関連を工夫しない限り、文章を「読むこと」と「書くこと」のつながりは学習者には見えにくい。意見文を読むことと書くことを統合した指導の有効性は既に実証的にも裏づけられていること (Newell et al., 2011), また日本の学校現場では、文章作成の指導に時間的な余裕がないという現実的な問題 (清道, 2010a) も鑑みるとなおのこと、4技能と言語事項を相互に緊密に関連づける学習活動は、有効な方法として参考にはできないのではないだろうか。文種や文法事項に注目してテキストを読むことを書くことにつなげる指導は、第2言語学習者の書く力を向上させるのに効果があるという知見もあり (Ho, 2009), こうした教授法は、日本語を母語とする学習者に限らない、さらなる活用の可能性を秘めているとも考えられる。

本稿では、同学年の意見文単元のみを直接比較したことから、それぞれの単元の背後にある文章作成指導の系統性を踏まえた検討はできなかった。ドイツの場合、ギムナジウムではアビトゥア試験において数時間にわたる長文の論述をする力を最終目標にしているため、定期試験も主に論述形式で行われる (ビアルケ, 2016)。文章作成の教授法が評価の方法とも密接な関係にある点は、日本とは背景事情が異なっており、そのような背景や制度の違いも含めて教授法を検討する必要がある。他方で本稿では、日独の比較検討によって両者の間に重要な共通点があることも確認できた。それぞれの系統性もふまえながら教授法を包括的に検討してゆくことは、よりよい指導の方法の模索にも役立つと考えられる。今後の課題としたい。

注

- 1) ドイツの学校教員を対象にした調査では、ドイツ語教員で教科書を「時々」「頻繁に」「いつも」使うと回答したのは8割であった (Verband Bildungsmedien, 2013)。
- 2) 日本の中学校の国語教科書で採択率が最も高いのは光村図書である (内外教育, 2015)。ドイツのコーネルゼン社 (Cornelsen) は、多くの州向けの教科書を作成しており、採択率も高い。例えば、バイエルン州では最も高い採択率となっている (メールによる確認: 2019年4月9日)。本稿の分析対象に選んだのは、複数の州向けに作成されているドイツ語教科書である。
- 3) ドイツには、州によって2~4種の中等学校があり、それぞれの学習指導要領 (Lehrplan) によって教科書は異なる。ギムナジウムは卒業時に大学入学資格が得られる学校種で、生徒の学力レベルが最も高い。
- 4) 本稿では、「テキスト」を、文章などの文字テキストのほか、他者の口頭の発言テキストも含む意味で用いる。
- 5) 日本でも、平成29・30年告示の学習指導要領では、ドイツと同様に目標を児童・生徒が身につけるべき力として記述するようになっている (文部科学省, 2017a, 2017b)。
- 6) 議事録 (Protokoll) は、時系列で出来事を記録するため、書き手が自分で論理を組み立てて文章を構成する必要がないことから、意見文より負担の少ない文種とされ、7・8年生で扱

れる (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2018)。

- 7) ドイツでは、動物愛護や環境保護の立場から、ベジタリアンや完全菜食主義 (ビーガン) などの食習慣が近年若者の間で流行しており、非常に身近な話題になっている (Bayerisches Staatsministerium für Umwelt und Verbraucherschutz, 2017)。
- 8) 指導書 (p.142-143) では、論証の分析モデルとして知られる「トゥルミン・モデル」(Toulmin, 1958/2003) に基づいた解説をつけており、客観的な「事実」をもとに、「主張」を述べても、その解釈である「理由づけ」が欠如していたり、適切でなかったりすると、主張が説得力を持たないとしている。このように、小単元4の教材は論証に関する理論を参照して作られたものと考えられる
- 9) 例外として、小単元5の指導書の解説では、意見文の推敲に使えるワークシート例に文法事項への言及があった。ただし「接続詞や指示語の使い方について：順接・逆接・並列累加・補足説明などの意味を踏まえ、文のつながりに正しく使っているか。」「指示する内容の位置や指し示す距離 (近称・中称・遠称) について、正しく使っているか。」という中学生向けのワークシートとしてそのままでは使いにくい抽象的な記述になっている。

参 考 文 献

- Bayerisches Staatsministerium für Umwelt und Verbraucherschutz (2017). Vegetarismus für Jugendliche.
https://www.vis.bayern.de/ernaehrung/ernaehrung/ernaehrung_gruppen/vegetarismus_jugendliche.htm (2019年9月5日確認)
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2018). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*, Cornelsen
- ビアルケ (當山) 千咲 (2016). 「在日ドイツ人学校における日本語カリキュラムの開発」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 2016年度研究大会発表予稿集』82-83
- 中央教育研究所 (2009). 『教師と児童・生徒の教科書の使い方および教科書観に関する調査—小学校・中学校・高等学校を対象に』中央教育研究所
- Diakidoy, I.-A., et al. (2017). Reading argumentative texts: comprehension and evaluation goals and outcomes, *Reading and Writing*, 30, 1869-1890.
- Ho, D.G.E. (2009). Systemic text analysis in the ESL writing classroom: Does it work? *RELC Journal*, 40 (3), 333-359.
- 幸田国広 (2018). 「高等学校「現代の国語」はどうか」『日本語学』37 (12), 92-101.
- Larson, A. A. et al. (2009). Improving students' evaluation of informal arguments, *The Journal of Experimental Education*, 77 (4), 339-366.
- Merz-Grötsch, J. (2016). *Texte schreiben lernen: Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*, Klett
- Newell, G. E. et al. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A Review of Research, *Reading Research Quarterly*, 46 (3), 273-304.
- 文部科学省 (2017a). 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 国語編』
- 文部科学省 (2017b). 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 国語編』
- 文部科学省 (2018). 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 国語編』

- 内外教育 (2015). 「16年度中学校教科書採択状況：文科省まとめ」『内外教育』6463, 5-7
- 清道亜都子 (2010a). 「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, 361-371
- 清道亜都子 (2010b). 「小学校国語教科書における意見文指導単元の変遷に関する一考察」『読書科学』53, No. 1-2, 24-33
- 清道亜都子 (2010c). 「中学校国語教科書における意見文指導単元の変遷に関する一考察」『読書科学』53, No. 1-2, 34-45
- 清道亜都子 (2012). 「高等学校国語教科書における意見文作成教材の分析」『日本教科教育学会誌』34 (4), 19-28
- 清道亜都子 (2013). 「日米高等学校国語教科書「書くこと」教材に関する事例研究」『名古屋女子大学紀要』59, 183-193
- 島村直己 (2004). 「国語学習指導アンケート—1万人の教師の回答結果」『全国大学国語教育学会発表要旨集』107, 15-18
- 鈴木一史・内川美佳 (2013). 「意見文作成における語彙および文型提示の教育的効果」『茨城大学教育実践研究』32, 17-31
- Taylor, K.S. et al. (2019). Cognitive and linguistic features of adolescent argumentative writing: Do connectives signal more complex reasoning? *Reading and Writing*, 32, 983-1007
- Toulmin, S.E. (2003). *The uses of argument* (Updated ed.), Cambridge University Press (Original work published 1958)
- 内田伸子 (2017). 『発達の心理—ことばの獲得と学び』サイエンス社
- Verband Bildungsmedien (2013). *Lehrerbefragung „Kostenlose Bildungsmedien online“*, Verband Bildungsmedien
- 渡辺雅子 (2007). 「日・米・仏の国語教育を読み解く—「読み書き」の歴史社会的考察」『日本研究』35, 573-619
- 渡辺哲司・島田康行 (2017). 『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
- 吉田成章 (2016). 「PISA 後ドイツのカリキュラム改革におけるコンピテンシー (Kompetenz) の位置」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』65, 29-38

付記：本研究は、JSPS 科研費 JP 19K00719 の助成を受けたものです。