

大学生を対象とする意見文作成方略使用尺度の開発

田中 光・上山 瑠津子¹・山根 嵩史²・中條 和光

Development of the composition strategies use in argumentative writing scale for undergraduate students

Hikaru Tanaka, Rutsuko Ueyama¹, Takashi Yamane² and Kazumitsu Chujo

This study developed a scale to capture the conscious use of writing strategies that undergraduate students employ when they write argumentative essays. The questionnaire survey was conducted with 202 undergraduate students. The factor analysis of the responses to the questionnaire indicated four factors: Reader Awareness, Consideration of Opposing Views, Flow of Composition, and Expressing One's Position. The content validity of this structure was examined by comparing the score for the strategy between those with high and low subjective frequency for writing essays, as well as groups separated by high and low levels of student expectations of effectiveness and values towards writing essays. Scores for the Flow of Composition strategy were higher among students reporting a high frequency of writing essays. Additionally, scores for the strategies of Reader Awareness, Consideration of Opposing Views and Flow of Composition were higher for students with greater expectations of effectiveness and values toward writing essays. This indicated a degree of content validity for the scale.

キーワード : Argument Essays, Writing Strategies, Meta-Cognition

問 題

学習指導要領において求められる国語の能力と本研究の目的との関係

今回の学習指導要領の改訂では、国語の能力が社会生活に必要なものとして位置付けられ、他者と伝えあう力を高めることが目標とされている。平成 30 年告示高等学校学習指導要領の総則においては言語能力は学習の基盤とされ、「言語能力の育成を図るため、各学校において必要な言語環境を整えるとともに、国語科を要としつつ各教科・科目等の特質に応じて、生徒の言語活動を充実すること（文部科学省，2018，p.28）」とされている。また、高等学校学習指導要領の国語科では、生涯にわたる社会生活に必要な資質・能力として国語を位置づけ、他者との関わりの中で伝えあう力を

¹ 福山市立大学児童教育学科

² 川崎医療福祉大学医療福祉学部臨床心理学科

高め、思考力や想像力を伸ばすこと（文部科学省，2018，p.33）が目標の1つとして上げられ、指導における言語活動として、「論理的な文章や実用的な文章を読み、本文や資料を引用しながら、自分の意見や考えを論述する活動（文部科学省，2018，p.34）」が例示されている。

平成29年告示の中学校学習指導要領国語編においても、国語の能力を社会生活に必要なものと位置づけ、人との関りの中で伝えあう力を高め、思考力や想像力を養うこと（文部科学省，2017a，p.29）が目標の1つとして挙げられ、高等学校と同様に指導における具体的な言語活動として、「関心のあふる事柄について批評するなど、自分の考えを書く活動」が例示されている（文部科学省，2017a，p.37）。

これらのことから、今後の国語科教育では、他者に自分の考えや意見を適切に伝えることや、文章の構成や論理を工夫し、効果的な文章を作成することの指導の重要性が読みとれる。

一方、心理学の領域における文章作成の研究では、文章作成過程のメタ認知、すなわち文章の構成や作成過程を計画し、文章作成の過程を適切にモニター・コントロールするために用いられるメタ認知的知識やメタ認知的活動に関する研究が行われている。例えば、崎濱（2003）は文章の表現能力を育成する指導において、書き手が文章作成に関してどのようなメタ認知的知識を持っているかを明らかにすることが重要であるとし、説明文の作成過程におけるメタ認知的知識を調べ、その構造を明らかにしている。

心理学の領域において、これまでに行われた文章作成の研究は、その多くが説明文を対象とするものであった。それらの研究は、国語を社会生活に必要な資質・能力と位置づける学習指導要領で掲げられている目標に照らして、有用なものであると考えられる。しかし、一方で、同様に学習指導要領に掲げられている指導内容のうち、自分の考えや意見を論述する活動については、ほとんど研究が行われていないと考えられる。そこで本研究では、意見文の作成を取り上げ、これまでに心理学の領域で行われてきた説明文の研究と同様の方法によって、文章作成のメタ認知的知識の構造を調べる。また、それによって文章作成方略使用尺度を開発することを目的とする。以下では、心理学の領域における文章作成の先駆的研究と意見文作成に関するメタ認知的知識に関する先行研究を概観する。

心理学における文章作成モデル

心理学の領域における文章作成に関する研究として、先駆的で重要な研究として Scardamalia, Bereiter, & Steinbach（1984）と Bereiter & Scardamalia（1987）が挙げられる。ここでは、Bereiter & Scardamalia（1987）の文章作成プロセスに関する非熟達者と熟達者の比較研究を概観する（Figure 1）。

Bereiter & Scardamalia（1987）によると、非熟達者による文章作成の過程は knowledge-telling model（知識表出モデル）で説明される。知識表出モデルによれば、文章を書く課題が与えられた場合、まず、その課題のトピックによって書き手の記憶から関連する情報が引き出される。この情報には、文章の構造も含まれる。次に、引き出された情報は課題やすでに書かれた文章と正しく関連しているかということがテストされ、そのテストを通過すると文章化される。例えば、「男女で一緒にスポーツをするべきか」というトピックに対してエッセイを書くという課題が与えられた場合の文章作成過程は、そのトピックによって書き手の記憶から「男女は一緒にスポーツをするべきではない」という信念と「エッセイでは、信念とその根拠を書く」といった情報が引き出され、それらの情報

がトピックと関連していると判断されることで文章化されると説明される。一方、熟達者による文章作成過程は knowledge-transforming model（知識変形モデル）で説明される。知識変形モデルは、その下位プロセスとして知識表出モデルを含む。知識変形モデルでは、まず課題の分析と目標の設定が行われ、その後2つの段階の問題解決過程に移行する。1つは、信念や知識についての問題を解決する内容的な問題解決過程であり、もう1つは、目標を達成するために文章を構成する修辭的な問題解決過程である。この2つの問題解決過程は互いに関りあっているとされる（Figure 1 では、問題分析、目標設定の段階と文章内容・文章表現の吟味の段階と表示している）。例えば、修辭的な問題解決過程において「責任とはどのような意味か」という問題が生じた際に、自分の文章において「責任」の概念を定義する必要があるという決定が下される場合には、内容的な問題解決過程にもその問題が提起される。内容的な問題解決過程で「責任の定義は中心的な問題ではなく、むしろ判断の定義が中心的な問題である」と判断された場合は、再度修辭的な問題解決過程で中心とすべき問題の変化に対応した文章の修正を行う処理がなされる。また、このような問題解決の過程を経ることによって書き手の信念自体を変更する場合もある。熟達者では、このような内容と表現の吟味を経て、文章表出モデルの過程に移行するとされる。

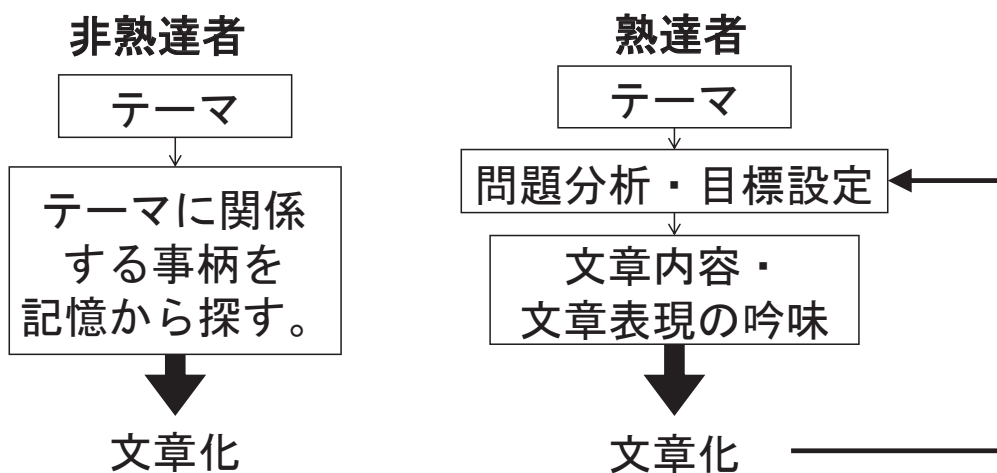


Figure 1. 文章作成過程のモデル図（Bereiter & Scardamalia（1987）を基に田中・上山・山根・中條（投稿中）が作成）

この Bereiter & Scardamalia（1987）の熟達者のモデルと学習指導要領で掲げられている指導内容には対応が見られると考えられる。

平成 30 年告示高等学校学習指導要領の「現代の国語」の「書くこと」の指導内容（文部科学省，2018，p.34）には、身につけるべきこととして、

「ア 目的や意図に応じて、実社会の中から適切な題材を決め、集めた情報の妥当性や信頼性を吟味して、伝えたいことを明確にすること」、

「イ 読み手の理解が得られるよう、論理の展開、情報の分量や重要度などを考えて、文章の構成や展開を工夫すること」、

「ウ 自分の考えや事柄が的確に伝わるよう、根拠の示し方や説明の仕方を考えるとともに、文章の種類や、文体、語句などの表現の仕方を工夫すること」、

「エ 目的や意図に応じて書かれているかなどを確かめて、文章全体を整えたり、読み手からの助言などを踏まえて、自分の文章の特長や課題を捉え直したりすること」

という4点が示されている。

これらの内、アの「伝えたいことを明確にする」は、熟達者のモデルの内容的な問題解決過程に該当すると考えられる。また、イの論理の展開や情報の分量や重要度などを考えて、文章の構成や展開を工夫することや、ウの根拠の示し方や説明の仕方を考えるとともに、文章の種類や、文体、語句などの表現の仕方を工夫することは修辭的な問題解決過程に該当すると考えられる。エは、2つの問題解決過程の連係した処理に対応していると考えられる。Bereiter & Scardamalia (1987) の非熟達者と熟達者の文章作成過程のモデルによるならば、学習指導要領の求める意見文作成の指導は、思いつきを書き連ねる非熟達者のレベルから、意見文を書く目的を設定し、それにふさわしい文章内容や表現を吟味して文章を作成する熟達者のレベルに向けて行うことが求められていると考えられる。これらのことは、中学校においても同様である。例えば、中学校学習指導要領国語編の第3学年「書くこと」の指導内容では、「目的や意図に応じて、社会生活の中から題材を決め、集めた材料の客観性や信頼性を確認し、伝えたいことを明確にすること」や「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」を身につけるよう指導することが示されている（文部科学省，2017a, p.36-37）。

Bereiter & Scardamalia (1987) の熟達者と非熟達者の文章作成過程の最も重要な相違点は、文章作成過程に関するメタ認知的知識とそれによるモニター・コントロールといったメタ認知的活動であろう。非熟達者の行う文章作成では、課題のトピックに関連する情報を検索し関連度合いをチェックするという文章作成方略と、そのトピックの文章化の方略が用いられていると考えられるが、熟達者は、課題の内容や表現の分析のための方略や効果的な論理展開や文章構成に関するモニターやコントロールの方略を使用していることがうかがわれる。それでは、非熟達者を熟達者の行うようなメタ認知を駆使した文章作成に移行させるには、どのような指導の手立てが必要なのだろうか。

先に引用した崎濱（2003）は、文章の表現能力を育成する指導において、書き手が有するメタ認知的知識を持っているかを明らかにすることが重要であるとしている。しかし、これまでの研究は、主に説明文に関するものである。意見文に関しても同様の方略使用尺度を作成し、それを利用した指導を行うことができるのならば、非熟達者から熟達者への移行を促進することができる可能性がある。そのためには、意見文の作成に関する熟達者の文章作成方略を明らかにすることが有効であると考えられる。

意見文作成におけるメタ認知的知識について検討した先行研究

田中他（投稿中）の一部が、田中・上山・山根・中條（2018）として発表されている。田中他（2018）は、小学校高学年を対象として、説明文作成におけるメタ認知的知識の構造の研究手続き（崎濱、

2003 ; 山田・近藤・畠岡・篠崎・中條, 2010) を用いて, 意見文作成に関するメタ認知的知識の構造を調べ, 作成中のメタ認知的知識(作成方略)の使用を測定する尺度を開発している。崎濱(2003)や山田他(2010)の用いた方法は, 資料を呈示し, それを基に説明文を書かせ, 説明文作成中に注意したことなどを収集し, それらを評定項目とする質問紙調査の結果に対して因子分析を行うというものである。これによって, 因子として, 文章作成中に注意していること等の背後にあるメタ認知的知識が抽出される。崎濱(2003)や山田他(2010)では, 抽出された因子は方略と呼ばれ, モニターやコントロールの方略が見いだされている。

田中他(2018)では, 上記の説明文に関する先行研究の方法を踏襲し, まず大学生を対象として, 意見文の素材となる問題とそれに対する賛否両側面の意見を呈示し, それらを基に自分の意見を論述する意見文を作成させている。その後, 自由記述によって意見文作成中に注意したことなどを収集し, 小学校高学年児童用に文章表現を修正した上で, それらを項目とする質問紙を作成した。改めて意見文の素材となる問題とそれに対する賛否両側面の意見を小学校高学年児童に呈示し, 各自の意見を論述する文章を作成させ, 作成した質問紙を用い, 作成中の行動を評定させた。その評定値に因子分析を適用し, 小学校高学年児童の意見文作成方略使用尺度を構成している。

田中他(2018)の方法は, Bereiter & Scardamalia (1987)の熟達者のモデルにおける課題の分析と目標の設定が実験者によって与えられた後の, 2つの段階の問題解決過程, すなわち内容的な問題解決過程と修辭的な問題解決過程におけるメタ認知的活動を測定するものと考えられる。

田中他(2018)では, 具体的には, 小学校高学年児童を対象に教室でウサギを飼育することについて自分の意見を書くという課題が与えられ, 資料として賛否両側面の意見が呈示される。その後, それらを参照して意見文を書かせ, 意見文作成中の方略使用の調査が行われた。その結果, 「読み手意識」, 「反対意見の考慮」, 「文章の構成」, 「自分の意見の表明」, 「校正・校閲」の5因子からなる意見文作成方略使用尺度が作成された。

本研究の目的

本研究では, 意見文の作成を取り上げ, 田中他(2018)と同様の方法を用い, 大学生を対象として意見文作成のメタ認知的知識の構造を調べ, それによって意見文作成方略使用尺度を開発する。大学生は, 学校教育において少なからず意見文を作成した経験を有していることから, 小学校高学年児童よりも豊富なメタ認知的知識を有していると考えられる。したがって, 田中他(2018)で開発された尺度よりも汎用性の高い尺度となると考えられる。

本研究の尺度の内容的妥当性の検証として, 方略使用に影響を与えると考えられる変数によって参加者を2群に分け, 本研究で開発する尺度の評定値によっても同様にその2群が弁別されるかどうかを検討する。群分けを行う変数は, 意見文作成の熟達を反映すると考えられる指標として意見文を書く頻度を用いる。頻度は, 参加者の自己評定によって測定する。また, 小野田(2015)は, 意見文作成に対する期待・価値の尺度の測定によって見出された個人差と, 意見文作成への介入指導とが部分的にはあるものの関連していることを示している。小野田(2015)によると, 意見文作成課題にどれだけうまく対処できるかに関する信念である「成功期待」の評定値が低い書き手において介入指導の効果が高かったものの, 意見文産出に対する内発的な興味である「興味価値」の

評定値が高い書き手ほど意見文作成への介入指導の効果が大きいことが示されている。このことから小野田（2015）の期待・価値の尺度の評定値は、意見文作成の熟達の程度と関連していると考えられる。そこで、小野田（2015）で用いられた期待・価値の尺度の評定値によっても参加者を2群に分け、その区分と本研究で開発する意見文方略使用尺度の評定値との関連について検討する。

方 法

調査参加者 大学生218名（平均年齢19.94 ($SD = 0.88$)）；私立大幼児教育専攻58名，国立大教員養成教育専攻107名，公立大保育教育専攻53名）を対象とした。参加者の性別内訳は男性44名，女性167名，未記入7名であった。

材料 本研究では意見文を書く際の資料と意見文作成方略についての質問項目で構成される質問紙を作成した。質問紙にはまず、「別紙の資料には、「英語の早期教育」についての様々な情報が書かれています。それらを参考に、「英語の早期教育」に関するあなたの意見を述べる意見文を作成してください。意見文の文字数の目安は200文字です。資料の全ての情報を用いなくても構いません」という教示が記載された。次に意見文を書く際に使用する資料として、文部科学省（2014）と戸澤（2009）を参考に、「英語の早期教育」の是非について、「東京オリンピック・パラリンピックの開催に合わせて、2020年から、小学校の英語教育は3年生から開始になり、5年生からは「教科」になる」や、「2011年度から小学校5，6年生を対象に英語活動が必修化されている」といった議論の背景を6項目作成し、箇条書きした。また、英語の早期教育のメリットやデメリットについて一般的な意見を収集し、メリット（「児童期における柔軟さを活かした教育が出来る」など）、デメリット（「小学校の時点で英語に対する苦手意識が形成される可能性がある」など）各7項目（蔵満，2013）を箇条書きで記載した。意見文作成方略についての質問項目については、田中他（投稿中）の予備調査に基づいて作成した。田中他（投稿中）は、予備調査において、大学生・大学院生19名を対象に、「英語の早期教育」についての意見文を作成させ、意見文を作成する際にどのようなことに気をつけたか、について自由記述で回答させ、文章作成時の方略を収集していた。田中他（投稿中）では、予備調査で収集された意見文の文章作成方略について、実験者を含む3名で、KJ法を行って整理し「文章の構成」、「立場の明確化」、「表記のルール」、「論拠の示し方」、「意見の両面提示」、「読み手意識」の6カテゴリーが得られた。本研究では、6カテゴリーから各4項目を採用し、24項目の質問項目を作成した。また、意見文作成方略についての質問項目の後には、意見文を書く頻度（「普段の生活で、先ほどのような文章を書く機会はどの程度ありますか」）について尋ねる質問項目、小野田（2015）の意見文作成に対する期待・価値の尺度の12項目（例えば、「これから先、上手に意見文を書ける自信がある」、「意見文を書くことは楽しい」など）が記載された。

手続き 質問紙を配布し、集合調査を行った。調査では、質問紙に記載された教示に従って意見文を作成させ、各質問項目に回答させた。質問項目については、意見文を作成する際にどのような点に注意したかを「1：まったく当てはまらない」—「3：どちらでもない」—「5：かなり当てはまる」の5件法で回答させた。また、意見文を書く頻度と、小野田（2015）の意見文作成に対する期待・価値の尺度についても同様に5件法で回答させた。

結 果

意見文作成方略についての検討

回答に不備が見られた 16 名を除いた 202 名（平均年齢 19.98 ($SD = 0.89$)；私立大幼児教育専攻 50 名，国立大教員養成教育専攻 104 名，公立大保育教育専攻 48 名；男性 44 名，女性 151 名，未記入 7 名）を対象に，最尤法，プロマックス回転の探索的因子分析を行った。分析には R version 3.5.3（R Core Team, 2019）を用いた。因子数は BIC によって見出された 4 因子を採用し，因子項目については因子負荷量 .30 以上のものを採用した（Table 1）。Table 1 に示した 4 因子の α 係数は .75 から .88 であったことから，因子内の項目の内的整合性が確認された。探索的因子分析によって見出された Table 1 の 4 因子モデルを基に確認的因子分析を行った。その結果，適合度指標は許容される値を示した（ $RMSEA = .08$ ， $CFI = .86$ ， $TLI = .84$ ， $SRMR = .09$ ）。

Table 1
意見文作成方略についての質問紙への回答に対する探索的因子分析の結果

因子名	尺度項目	1	2	3	4	共通性
読み手意識 ($\alpha = .84$)	読み手が分かりやすいように書いた。	1.02	-0.18	-0.06	-0.08	0.73
	読み手の視点から内容が分かりやすいのかどうかを吟味した。	0.88	-0.12	0.10	-0.06	0.69
	文章表現や使用する単語が自分の主張したいことを正確に読み手に伝えられるかを意識した。	0.80	0.00	-0.07	-0.05	0.57
	読む人を納得させられるように書くようにした。	0.77	-0.09	0.03	0.07	0.56
	自分の意見の根拠となる情報をどの順番で提示したらより意見が説得的になるかを意識した。	0.56	0.20	0.06	-0.17	0.49
	誤字・脱字がないかチェックした。	0.55	0.07	-0.14	-0.10	0.26
	主語・述語のつながりなどに注意した。	0.42	0.15	-0.08	0.17	0.35
	字数が限られている場合，書きたいことを短く言い換えられないか考えながら書いた。 参考資料の情報に加え，自分の知っている情報も組み込んだ。	0.35	0.24	-0.07	0.04	0.29
反対意見の考慮 ($\alpha = .83$)	賛成の立場からの意見だけでなく，反対意見についても触れた。	0.30	-0.11	0.14	0.08	0.12
	自分の意見からの見方だけでなく，良い所も悪い所も述べるようにした。	-0.17	1.11	-0.08	-0.06	0.88
	賛成・反対の立場の意見を取り上げるようにした。	0.03	0.84	-0.04	-0.05	0.68
	扱う情報が自分の立場からの意見ばかりに偏らないように気をつけた。	-0.05	0.72	0.12	0.03	0.56
文章の構成 ($\alpha = .88$)	文章の構成(どのような順序で意見文を書くか)を意識した。	0.01	0.49	-0.02	0.06	0.27
	文章の流れを意識した。	-0.01	-0.07	0.97	0.00	0.89
	序論，本論（根拠，反論に対する意見），結論のような文章の順序を意識した。	-0.09	0.00	0.93	-0.08	0.79
	書き出す前にアウトラインを考えた。	0.07	-0.06	0.80	0.00	0.67
自分の意見の表明 ($\alpha = .75$)	書き出す前にアウトラインを考えた。	0.11	0.19	0.50	0.01	0.46
	問題に対する自分の賛否を明確にした。	-0.13	-0.12	-0.03	0.86	0.62
	賛成か反対か，自分の意見を最初に書くようにした。	-0.08	-0.02	-0.04	0.77	0.54
	問題に対して，自分がどんな意見をもっているのかを明示した。	-0.05	0.07	-0.01	0.64	0.43
	問題についての立場を表明した。	-0.02	-0.01	0.01	0.62	0.37
	なぜそう思うのか，理由を書くようにした。	0.10	0.07	-0.01	0.44	0.28
	なぜそのような意見をもっているのかの根拠を示すようにした。	0.16	0.08	0.11	0.32	0.25
制限文字数を超えないようにした。	0.08	-0.13	0.00	0.31	0.09	
寄与率		0.16	0.11	0.11	0.10	
因子間相関		1	0.73	0.46	0.37	
		2		0.41	0.46	
		3			0.07	

1つ目の因子について「読み手がわかりやすいように書いた」、「読み手の視点から内部がわかりやすいのかどうかを吟味した」といった読み手意識に関する項目の因子負荷量が高かったことから、「読み手意識」因子とした。2つ目の因子については、「賛成の立場からの意見だけでなく、反対意見についても触れた」、「自分の意見からの見方だけでなく、良い所も悪い所も述べるようにした」といった問題のメリットとデメリットの両方に触れることに関する項目の因子負荷量が高かったことから、「反対意見の考慮」因子とした。3つ目の因子は、「文章の構成（どのような順序で意見文を書くか）を意識した」や「文章の流れを意識した」といった文章の構成に関する項目の因子負荷量が高かったことから、「文章の構成」因子とした。4つ目の因子は、「問題に対する自分の賛否を明確にした」、「賛成か反対か、自分の意見を最初を書くようにした」といった自分の主張を明確化することに関する項目の因子負荷量が高かったことから「自分の意見の表明」因子とした。

意見文作成頻度の高低で分けた場合の因子ごとの評定値の比較

意見文を書く頻度の平均は2.47、標準偏差は1.09であった。意見文を書く頻度について高群（37：平均+1SD以上）と低群（38名：平均-1SD以下）の参加者を抽出し、各因子の平均評定値を1要因の分散分析で群間比較した（Figure 2）。その結果、「文章の構成」因子で、高群の平均評定値が低群に比べて有意に高かった（ $F(1,73) = 4.95, p < .05, \eta_p^2 = .06$ ）。

この結果は、意見文を書く頻度の自己評価が高い書き手は低い書き手に比べ、意見文作成の際に文章を構成に関する方略を意識していることを示しているといえる。

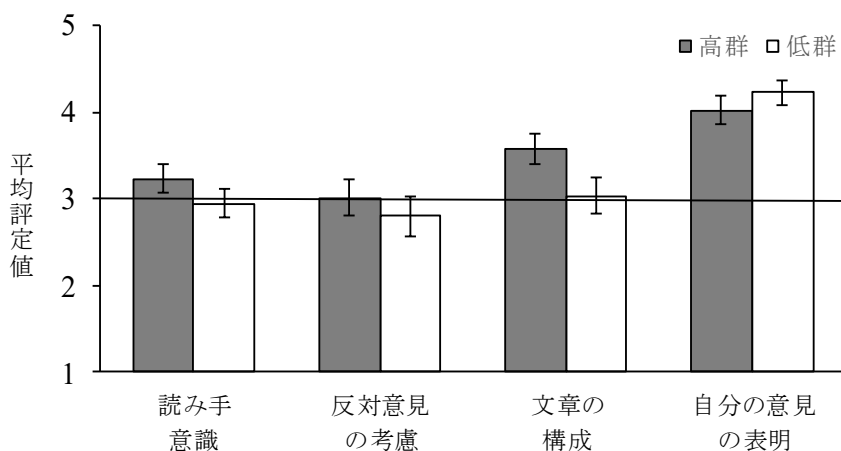


Figure 2. 意見文作成頻度の高低で分けた場合の因子ごとの評定値。

意見文作成に対する期待・価値の尺度の高低で分けた場合の因子ごとの評定値の比較

意見文作成に対する期待・価値の尺度の平均値は3.02、標準偏差は0.64であった。自己効力感と動機づけについて、高群（35名：平均+1SD以上）、低群（29名：平均-1SD以下）の参加者を抽出し、各因子の平均評定値を1要因の分散分析で群間比較した（Figure 3）。その結果、「読み手意識」（ $F(1,62) = 38.12, p < .01, \eta_p^2 = .38$ ）、「反対意見の考慮」（ $F(1,62) = 7.83, p < .01, \eta_p^2 = .11$ ）、「文章

の構成」($F(1,62) = 31.31, p < .01, \eta_p^2 = .34$), 高群の平均評定値が低群に比べて有意に高かった。「自分の意見の表明」については高群と低群の間に有意差は見られなかった ($F(1,62) = 0.49, p = .49, \eta_p^2 = .01$)。

この結果は、意見文作成に対する期待・価値が高い書き手は低い書き手に比べ、「読み手意識」、「反対意見の考慮」、「文章の構成」因子の方略が意識されていることを示している。

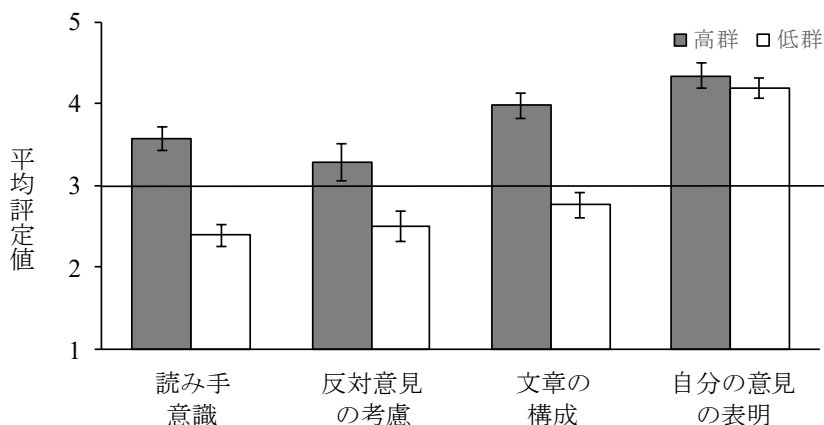


Figure 3. 意見文作成に対する期待・価値の高低で分けた場合の因子ごとの評定値。

考 察

構成された意見文作成方略使用尺度について

本研究では、大学生を対象に意見文作成における文章作成方略を明らかにすることを目的とした。意見文における文章作成方略についての質問項目への回答に対する因子分析の結果、「読み手意識」、「反対意見の考慮」、「文章の構成」、「自分の意見の表明」、4つの因子が見出された。

まず、本研究において見出された意見文作成方略使用尺度の内容的妥当性について確認するために、意見文を書く頻度や意見文作成に対する期待・価値の尺度の高低群に分けた尺度の評定値の違いを考察する。意見文を書く頻度について参加者を高群と低群に分けて、意見文作成時における方略に対する評定値を比較したところ、「文章の構成」について有意差が見られた。このことから、この方略の使用は、Bereiter & Scardamalia (1987) の熟達者と非熟達者の文章作成時における方略使用を反映すると考えられる。一方、「読み手意識」、「反対意見の考慮」については高群と低群ともに「どちらでもない」である3の評定値に近く、これらの因子は文章作成時には顕著に意識が向けられていないことが示唆された。これらの方略は、大学生においても意識することが難しい方略であったために意見文を書く頻度において差が見られなかったと推測される。「自分の意見の表明」については、高群と低群ともに評定値が4に近いことから、意見文作成に熟達していない場合でも、意識することのできる方略であったと考えられる。これは Bereiter & Scardamalia (1987) の非熟達者の文

章作成過程モデルにおいて、非熟達者であっても文章内容に対しては目が向けられるとしていることと対応していると考えられる。また、小野田（2015）や小野田・松村（2016）の、意見文の作成の際に書き手は自分の意見に偏る傾向があるとした知見にも対応した結果であったといえる。意見文作成に対する期待・価値の尺度について参加者を高群と低群に分けて、意見文作成時における方略に対する評定値を比較したところ、「読み手意識」、「反対意見の考慮」、「文章の構成」について有意差が見られた。このことは、意見文作成に対する期待や価値を感じている書き手ほどこれらの因子を意識していることを示していると推測される。一方、「自分の意見の表明」については差が見られなかった。このことについては頻度による高低の比較と同様に、非熟達者においても文章内容については意識することができることが反映されていることが考えられる。

意見文を書く頻度や意見文作成に対する期待・価値の尺度の高低群において、尺度の評定値の違いが見られ、熟達者と非熟達者の違いに関する先行研究の知見との対応が見られたことから、本研究で見いだされた尺度によって、意見文作成における熟達者と非熟達者の違いを弁別することができることが示されたといえる。このことから、本研究で開発された尺度は内容的妥当性を持つと考えられる。

また、類似の研究で見いだされた方略との比較によっても内容的妥当性を検討することが可能である。そこで、崎濱（2003）や山田他（2010）において見出された説明文作成におけるメタ認知的知識の尺度と、田中他（2018）において見出された意見文作成における方略との対応について検討する。本研究で見いだされた「読み手意識」、「文章の構成」について、これらの因子は「読み手がわかりやすいように書いた」や「文章の構成（どのような順序で意見文を書くか）を意識した」といった項目によって構成されていた。崎濱（2003）や山田他（2010）で見いだされた説明文作成におけるメタ認知的知識と比較すると、これらの因子は、崎濱（2003）における「他の人が見ても分かりやすいように書く」、「文章全体の流れを自然にする」といった項目で構成される「伝わりやすさ」の因子や、山田他（2010）の説明文作成方略のうち「どんな読み手にも意味が伝わるように言葉を簡単にした」といった項目で構成される「表記・表現の容易性」の因子と対応していると考えられる。「文章の構成」は、山田他（2010）の「全体の構成やまとまりに注意して書いた」といった項目で構成される「流れやまとまりに対する配慮」の因子とも対応していると考えられる。このことから、本研究で見いだされた「読み手意識」や「文章の構成」の因子は文章作成のメタ認知知識であることに妥当性があるだけでなく、説明文や意見文に限らず文章作成に共通する方略であると考えられる。一方、「反対意見の考慮」や「自分の意見の表明」の因子については崎濱（2003）や山田（2010）のメタ認知的知識では見いだされていないことから、意見文に特有な方略である可能性がある。小野田（2015）や小野田・松村（2016）によると、説得力のある意見文には自分の意見だけでなく反対意見に言及することと再反論が必要であるが、書き手は自分の意見の賛成論に偏ってしまう傾向があることを指摘している。本研究で見いだされた「反対意見の考慮」は、小野田（2015）や小野田・松村（2016）における、この反対意見への言及と再反論と対応しており、「自分の意見の表明」は書き手の自分の意見に偏ってしまう傾向と対応していると考えられる。そのため、これら2つの因子についても意見文作成方略であることに妥当性があると推測される。

さらに、本研究で見いだされた意見文における文章作成方略は、小学校高学年を対象とした田中他（2018）と4因子が共通していた。田中他（2018）の「校正・校閲」の因子が、小学校という学校段階に固有の因子であるとすると、共通する4因子によって、小学生から大学生における文章作成方略の発達の變化を検討することができると考えられる。このことから、本研究で目的とした尺度の汎用性も確保されたと言えるだろう。

今後の課題として、以下の2つの研究を行うことが考えられる。

他の測度による尺度の妥当性の検証

本研究では、意見文を書く際のメタ認知的知識の構造の一端を明らかにしたが、これらの文章作成方略が、意見文の作成や意見文の質にどのような影響を与えるかは検討していない。そのため今後は本研究で見いだされた文章作成方略を意識させることで、意見文の作成過程や意見文の質が異なるかどうかを調べる必要がある。

尺度を用いた研究課題

方略指導と文章の質との関係が立証された場合、様々な応用研究が可能となると考えられる。その1つとして、意見文作成の指導方法の開発研究が考えられる。例えば、本研究で作成した尺度は、方略使用の自己評価や他者評価に使用できるだろう。例えば、意見文作成中にモニターすべきことの自己評価リストとして本研究の尺度を利用することによって、意見文作成過程の制御を意識化させることが可能となり、メタ認知的活動を促進することが可能となると考えられる。そのためには、文章作成中に尺度項目を用いて自己評価を行い、それを基に自分の文章作成過程を振り返り、作成された文章の推敲を行うような指導案を立案する必要もあるだろう。あるいはグループ学習として、他者の作成過程を相互に評価することで、互恵的な学習（Palincsar & Brown, 1984）を促進することも考えられる。

また、本研究で作成された尺度は、小学校高学年児童を対象として作成された尺度と同様の構造であったことから、意見文作成の発達研究も可能となると考えられる。小野田・松村（2016）では、小学校低学年の児童は、意見文を作成するために自分の意見に対する反論を、理由を明示しながら否定することが有効であるとわかるにもかかわらず、そのような意見文を書くことができないことを示している。これは、小学校低学年の児童では、説得的な意見文を書くのに必要な文章の構成に関わるメタ認知的知識は有しているもののそれを適切に使用するための条件的知識が不足していることを示唆していると考えられる。清道（2010）は高校生を対象として実験を行い、意見文作成において書き手に、「型」（意見、理由、自分と反対の立場とそれへの対応、まとめからなる意見文作成の手順）を明示することで意見文の質が向上することを示している。これは、高校生であっても、メタ認知的知識を適切に運用するには、意見文の「型」を意識的に使用させる手立てが必要であることを示唆している。これらの研究から、意見文作成におけるメタ認知的知識やメタ認知的活動は発達の的に變化する可能性があると考えられる。意見文の指導を行う上では、発達段階に応じたメタ認知的知識やメタ認知的活動の變化を考慮する必要があると考えられる。本研究の尺度を用いることによって、学校段階や複数年に渡る学習者の意見文作成方略使用の變化、すなわちメタ認知的知識やメタ認知的活動の発達変容を知ることができ、それに基づく指導方法の開発研究が可能とな

るだろう。

さらに、文部科学省(2017b)の平成27年の調査によると661の大学(日本の国公立大学の89%)において、レポート・論文の書き方などの文章作法の指導が行われており、今後、そのような指導の一環として自分の考えを効果的に書くことの指導が必要になる可能性がある。本研究はそのような指導の教育効果を測定するための尺度の1つとして使用できると考えられ、レポート・論文の書き方の指導方法の開発の一助となると考えられる。

引用文献

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 清道 亜都子 (2010). 高校生の意見文作成指導における「型」の効果. *教育心理学研究*, 58, 361-371.
- 蔵満 百佳 (2013). 早期英語教育は必要か 志學館大学『学問へのステップ』レポートコンクール 2012, Retrieved from http://www.shigakukan.ac.jp/information/upload/report2012_03.pdf (2020年2月27日)
- 文部科学省 (2014). 今後の英語教育の改善・充実方策について報告(概要), Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352463.htm (2020年2月27日)
- 文部科学省 (2017a). 平成29年告示中学校学習指導要領 東山書房, 京都
- 文部科学省 (2017b). 平成27年度の大学における教育内容等の改革状況について(概要), Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2017/12/13/1398426_1.pdf (2020年2月26日)
- 文部科学省 (2018). 平成30年告示高等学校学習指導要領 東山書房, 京都
- 小野田 亮介 (2015). 意見文産出における目標達成支援介入の効果とその個人差の検討 *読書科学*, 57, 63-75.
- 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 *教育心理学研究*, 64, 407-422.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- R Core Team (2019). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, Retrieved from <https://www.R-project.org/>.
- 崎濱 秀行 (2003). 書き手のメタ認知的知識やメタ認知的活動が産出文章に及ぼす影響について *日本教育工学雑誌*, 27, 105-115.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8, 173-190.
- 田中 光・上山 瑠津子・山根 嵩史・中條 和光 (2018). 小学校高学年を対象とした意見文産出方略の使用尺度の作成 *日本教育心理学会第60回総会発表論文集*, 620.

- 田中・上山・山根・中條 (投稿中). 小学校高学年児童を対象とする意見文作成方略使用尺度の開発と実用性の検討 日本教育工学会論文誌
- 戸澤 幾子 (2009). 早期英語教育をめぐる現状と課題 レファレンス, 59, 5-27.
- 山田 恭子・近藤 綾・畠岡 優・篠崎 祐介・中條 和光 (2010). 説明文産出におけるメタ認知的知識の構造 広島大学心理学研究, 10, 13-26.