

QFT 型フィードバックを活用したライティング指導の提案

早稲田大学本庄高等学校
細 喜朗

1. はじめに

文部科学省(2019)では、他の生徒が書いたものを読んだ上で、「書くこと」の力や意欲の向上につながる適切で効果的なフィードバックをすることの重要性が述べられている。書いた内容についてフィードバックを得るには当然相手が必要となる。そして、相手から質問や疑問など指摘を受ける。そもそも、高等学校の英語における書く力の目標は何だろうか。そして、その目標に対してどのような言語活動を行うことが奨励されているのだろうか。2018年に告示された学習指導要領(高等学校)の新設科目「英語コミュニケーションⅠ」の「目標」の(5)「書くこと」と、同じく「内容」の(3)言語活動及び言語の働きに関する事項の①の「力」に目を向けてみる。

【「書くこと」の目標】

日常的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、多くの支援を活用すれば、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して文章を書いて伝えることができるようにする。(下線は筆者による)

【言語活動及び言語の働きに関する事項】

身近な出来事や家庭生活などの日常的な話題について、使用する語句や文、文章例が十分に示されたり、準備のための多くの時間が確保されたりする状況で、情報や考え、気持ちなどを理由や根拠とともに段落を書いて伝える活動。また、書いた内容を読み合い、質疑応答をしたり、意見や感想を伝え合ったりする活動。(下線は筆者による)。

上記下線部の「論理性に注意して書いて伝える」ことについて、文部科学省(2019)の学習指導要領解説では、「できる限り論理の矛盾や飛躍がないよう、理由や根拠を明らかにするなどして、論理の一貫性に注意することである」と定義されている。さらに、言語活動及び言語の働きに関する事項には、「書いた内容を読み合い、質疑応答をしたりする活動」が推奨されている。ここで2点疑問が生じる。1点目に、「論理の一貫性」は、理由や根拠を明確にするだけで担保されるのだろうか。指導者側と学習者側が「論理の一貫性」について共通の認識を持たなければ、「論理の一貫性」を可視化し、評価することはできない。疑問の2点目は、書いた内容について質疑応答するための方法を生徒は十分に習得しているだろうか。もし、それが不十分であれば、質問の仕方に関する体系的かつ具体的な学習を先行させておくことが必要ではないだろうか。

まず1点目の「論理の一貫性」について定義を明確にさせたい。学習指導要領解説外国語編では、論理の一貫性とは、論理の矛盾や飛躍がないようにすると定義している。福澤(2018a)は「論理とは文と文の関係性を扱うこと。言い換えると、複数の文がどんな関係にあるのか考える

時に論証が現れる」と述べている。また、福澤（2018b）では、論証とは、「根拠だから、結論／主張 なぜなら、論拠」を含めて論証としている。なお、福澤（2018b）では、「主張」「根拠」「論拠」は定式化された議論の形としてトゥールミンの議論モデル（Toulmin, 1958）を使用している。また、福澤（2018b）によると「論証とは、結論／主張を、何らかの根拠によって裏付けようとする行為」と定義している。モデルがあると教師も生徒もお互いに共通認識を得やすいことから、本実践では、「論理性に注意する」ことを、「主張」「根拠」「論拠」の関係性に注意することと解釈する。

2点目は、質疑応答についてである。質疑応答について日本の高校生は既に学んでいるのだろうか。新学習指導要領解説外国語編（3）言語活動及び言語の働きに関する事項には、書いた内容を読み合い、質疑応答することが推奨されている。つまり、学習者は具体的な質疑応答技法などが既習済みであることが前提となっていると読み取ることができる。同指導要領解説には、疑問を相手に伝える具体的な方法などは一切触れられていない。一方、教員はどうであろうか。日本の教職課程で学んだ方が多いとしても、生徒が自ら発問する方法を体系的に学んだことがある教員はほとんど存在しないのではないだろうか。さて、日本の生徒で今まで質問作りの仕方を学んだ人はどれくらい存在するのだろうか。そこで、筆者の勤務する関東地方の私立大学付属高校3年生1クラスに属する39名を対象に「今までに質問の仕方を学んだことはあるか」についてアンケートを実施した。その結果、今までに質問の仕方を学んだことがあると回答した生徒は10名（26%）であった。この10名に対し、「具体的にどのようなことを学んだか、どこで学んだか」と回答を求めたところ、中学高校の国語や英語の授業で5W1H【いつ（When）どこで（Where）誰が（Who）何を（What）なぜ（Why）どのように（How）】を使用すると質問が作りやすいと教わったと回答した。しかし、10名中4名が「質問を作ることにに関する自由記述」に「質問を作ることに困難を感じる」と回答していた。つまり、5W1Hの使用を促すだけでは疑問を言語化しにくいことが示唆される。一方、「今までに質問の仕方を学んだことがない」と回答した29名にも「質問を作ることにに関する自由記述」に回答してもらった。その中では「今まで考える機会は授業で多々あったが、実際に作る方法を習ったことはない」「決まった形の質問しかできない」「自分で疑問を整理することができない」など、対象者らは疑問を言語化するためのトレーニングを受けてないことが明らかになった。そこで、著者は疑問を言語化させる方法を模索するため文献調査を行った。その調査過程で、Rothstein & Santana(2011)のQuestion Formulation Technique(QFT)に目が留まった。QFTとは、質問内容を文章化するための手法であり、簡素化された結果、7つの段階で構成されている（ロススタイン, D.・サンタナ, L., 2015, p. viii）。そこで、筆者はこのQFTの概念を高等学校のライティング活動に取り入れることにより、お互いに書いた内容についての質疑応答がしやすくなるのではないかと考え、本実践課題の着想に至った。

2. 目的

前項の背景を踏まえ、以下を本実践の目的とした。

I：ライティング指導のカリキュラムに、QFTの概念を取り入れる最適な方法を見いだす。

II：QFTの概念をライティング活動に取り入れることにより、書き手に現れる「主張」「根拠」「論

拠」の捉え方の変化を明らかにする。

3. 手続き

3.1 対象者

本実践の対象者は筆者の勤務する関東地方の私立大学附属高校3年生1クラスに属する39名である。まず、実践対象者について記述する。以下の表1、表2は対象者についてのアンケート結果である。

表1：直近3年間で取得した英検取得級

項目	(<i>n</i> =39)	割合 (%)
取得級無し	16	41.0%
準2級	6	15.4%
2級	12	30.8%
準1級以上	4	10.3%
1級	1	2.5%

表2：6歳以上の海外在住経験

項目	(<i>n</i> =39)	割合 (%)
海外在住経験無し	25	64.1%
1年以下	2	5.1%
1年以上3年未満	4	10.3%
3年以上	8	20.5%

3.2 手順

Rothstein & Santana (2011) を参考にして、QFTの質問作りの手順を以下のように考えた(表3)。

- (1) (教科書の英文を読んだ後) ライティング活動のお題のための疑問を考える。
- (2) ライティングのアウトラインを考え、アウトラインシート(図1)に書き込む。
- (3) 4人グループを組み、1人のアウトラインシートを他の3人のメンバーに提示し、疑問や質問を出してもらう。その際、QFTの7つの段階(Rothstein & Santana, 2011)に基づき疑問を文章化する活動を実施する。
- (4) 活動実施後、再度自分のアウトラインシートを書き直す。
- (5) 活動の振り返り(アンケート調査)とエッセイ課題に取り組む。

なお、対象者たちは現在、活動終了後のBefore/Afterのアウトラインシートを基にエッセイ課題に取り組んでいる。そのため、アウトラインシートとエッセイ課題の分析については本実践の結果・考察の対象外とする。

表 3：授業実践計画

回数	実施内容
1	「主張」「根拠」「論拠」についての授業
1	ライティングのお題を決める
4	QFT の概念を利用したアクティビティ①②③④
1	アンケート・エッセイ課題

Before	After
① Question ② Your opinion [Claim] ③ Topic sentence① 【TS①】 ④ Topic sentence② 【TS②】	① Question ② Your opinion [Claim] ③ Topic sentence① 【TS①】 ④ Topic sentence② 【TS②】
3 rd Grade Class () Number () Name ()	

図1：ライティングのアウトラインシート

3.2.1 「主張」、「根拠」、「論拠」についての授業

Toulmin(1958) が提唱した「トゥールミンモデル」から 3 つの要素の「主張 (Claim)」、「根拠 (Data)」、「論拠 (Warrant)」を取り出し、対象者に 3 つの用語を説明した。図 2、図 3 は実際の授業で使ったスライドの一部である。

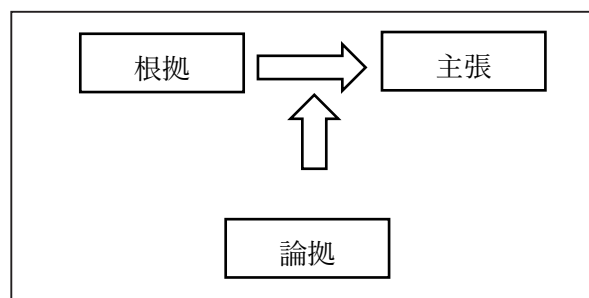


図2：「主張」、「根拠」、「論拠」の関係性

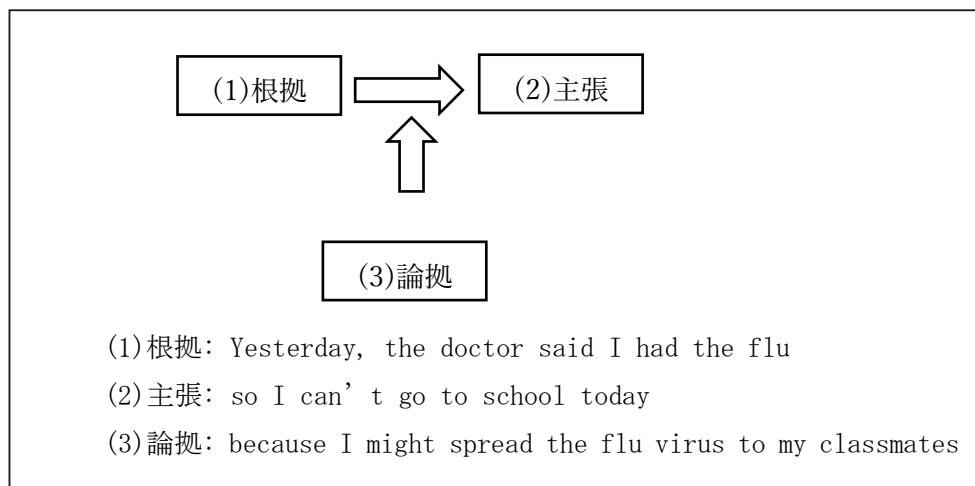


図3：3つの構成要素の例(福澤b, pp. 85-86を基に作成)

3.2.2 ライティングのお題を決める

ライティングのアウトラインシートを利用して、教科書の英文を読んだ後、疑問を考える時間を設けた。対象者は自分で考えた疑問について、自身で答えを考える。最終的には、その答えをエッセイの形にすることを本実践のゴールとして対象者に説明をした。図1のハンドアウトを利用し、対象者は文章を書くために構想を練る。本ハンドアウトにはエッセイのお題となる“Question”、お題に対する自分自身の主張“Claim”、そして、Topic Sentenceとして“Data”の項目を設定した。BeforeとAfterの項目を設けた理由は、本実践後、「主張」「根拠」「論拠」に関して、どのような気づきがあったのか対象者自身が確認するためである。

3.2.3 QFT の概念を利用した活動

質問づくりの7つの段階に基づき、ライティング活動のための7つのステップ(表4)とグループ活動で使用するハンドアウト(図4)を考案した。

表4：QFT の概念を利用した活動ステップ

- ① Focus on questions
- ② Check the rules for producing questions
- ③ Produce your questions
- ④ Improve your questions
- ⑤ Prioritize the questions
- ⑥ Summarize and finalize the activity
- ⑦ Write an essay

The person shared the question is ...Class () Number () Name _____ **This paper will be submitted today.**

Procedure
 ①Make a group of 3-4 ②Check the rules for producing questions ③Produce your questions ④Improve your questions ⑤Prioritize the questions ⑥Summarize and finalize the activity.

Rule 1: Ask as many questions as you can Rule 2: Do NOT stop to discuss, judge, or answer any of the questions
 Rule 3: Write down every question exactly as it was stated Rule 4: Change any statements into QUESTIONS

③ ④ Closed- ended questions (They can be answered with YES or NO or with ONE word.)		④ Open- ended questions (They need an explanation and can NOT be answered with YES or NO or with ONE word.)	
⑤ 1st	2nd	3rd	
⑤ Q: Why did you choose these THREE as the most important?			

図4：QFT型ライティング活動ハンドアウト

以下に各ステップの活動内容を記す。

① Focus on questions

質問づくりの目標であるエッセイの課題を確認する。

② Check the rules for producing questions

Rothstein & Santana(2011) に基づき、質問づくりの以下の4つのルールをクラス全体で確認した。

- Ask as many questions as you can.
- Do NOT stop to discuss, judge, or answer any of the questions.
- Write down every question exactly as it was stated.
- Change any statements into QUESTIONS.

③ Produce your questions

4人組になり、1人のアウトラインを読む。その際、(アウトラインを提示した対象者も含め)

グループ全員がそのアウトラインに対する疑問や質問をできる限り多く付箋に書き出す。

④ Improve your questions

③の活動で出した複数の質問や疑問を改善するため、2つの活動（表5）を実施した。まずは、閉じた質問（closed-ended questions）と開いた質問（open-ended questions）の分類をする活動である。閉じた質問とは、「はい」または「いいえ」、一言で答えられる質問を指す。一方、開かれた質問とは、「はい」または「いいえ」、一言で答えられない質問を指している（ロススタイン, D.・サンタナ, L., 2015, p. 137）。生徒には、QFT 型ライティング活動ハンドアウトの左半分に閉じた質問が書かれた付箋を、同じく、右半分に開いた質問が書かれた付箋を貼るように指示をした。次に、生徒は、質問の形態を変換し、新たな付箋に記入してハンドアウトに貼る活動を実施した。質問の形態変換とは、「閉じた質問」は「開いた質問へ」、「開いた質問」は「閉じた質問」にする活動を指している。この活動の主眼は、「閉じた質問」と「開いた質問」の2つのタイプの質問を、目的に応じて使いこなせるようになることである（ロススタイン, D.・サンタナ, L., 2015, p. 135）。

表 5: 質問や疑問を改善するための2つの活動

STEP1: Categorize all the questions as (1)closed- or (2)open -ended questions.
STEP2: Change closed-ended questions into open-ended ones. Change open-ended questions into closed-ended ones.

⑤ Prioritize the questions

QFT 型ライティング活動ハンドアウトに貼った「開いた質問」と「閉じた質問」の中から、本活動の目的であるエッセイのアウトラインを書くための優先順位の高い質問を3つ選択する。その際、なぜその3つの質問を選んだのかグループ内で話し合い、ハンドアウトに理由を英語で書く。最終的には上記の①から⑤の流れを、4人1組のグループ内で4回繰り返した。4回繰り返した理由は、グループメンバー全員のアウトラインに対して、他のメンバーから質問や疑問を平等に受ける機会を設けたためである。図5は一連の活動が終了したハンドアウトである。

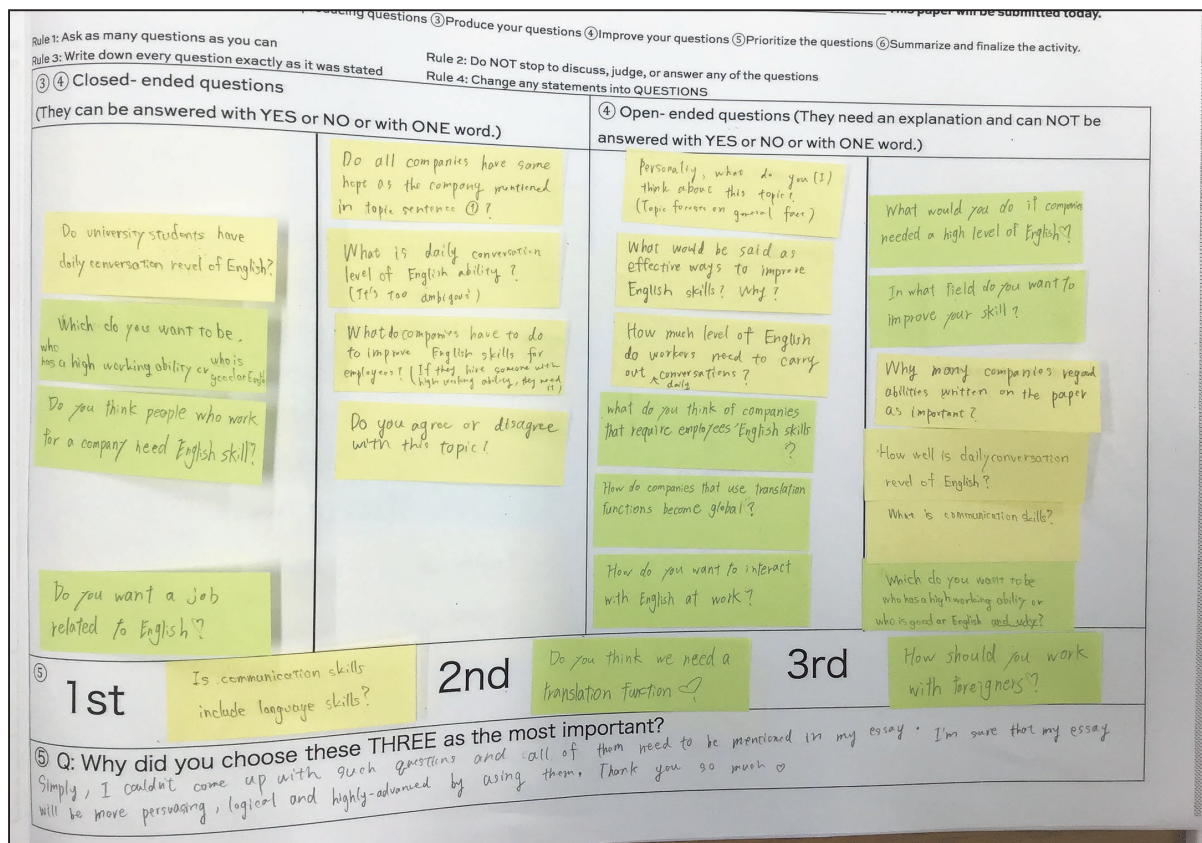


図5: 一連の活動が終了した実際のハンドアウト

⑥ Summarize and finalize the activity

この質問づくりの活動から感じたことを記名式アンケート形式 (Google Form を利用) で対象者に回答してもらった。アンケートの質問は以下のとおりである。

【自由記述】質問作り活動 (複数回) を通して、自分のエッセイに関して、自分の“主張”、“根拠”、“論拠”に変化や気付きはありましたか? 自分の考えを記述してください。

調査内容の分析にあたっては、自由記述・インタビュー記録など様々なテキスト型データを計量的に分析するための計量テキスト分析ソフト KH Coder (Mac 用 3. Beta. 01e) を使用した。著者が KH Coder を利用した理由は、対象者から得られた自由記述文から様々な考察を得たかったからである。計量テキスト分析をすることで、ある言葉と一緒に使われることが多い「共起語」をリストアップすることができる。そして、KH Coder はこのような計量的な分析だけでなく、質的な分析を行うために開発されたソフトウェアである (樋口, 2017)。

⑦ Write an essay

①から⑤までの活動で自分自身のアウトラインを提示し、活動実施した後は、ライティングのアウトライン表を再考する。前述したが、再考する目的は、本実践を通じて、ライティングのアウトラインの「主張」「根拠」「論拠」に変化があるかどうかを明示化するためである。After 部

分の記述後、対象者はエッセイ課題（図 6）に取り組む。

Write an essay. Express your opinion about your OWN question in more than 120 words. Make sure you give your evidence to support your opinion.

Topic: _____

必ず語数を書く→() words

3年 組 番 氏名

図6:エッセイ課題

4. 結果

4.1 目的Ⅰに対する結果

QFT の概念を取り入れることで、疑問を文章化するために 7 回の授業を計画し、ライティング指導の支援活動を実施することができた。

4.2 目的Ⅱに対する結果

QFT の概念をライティング指導に取り入れた後、書き手に現れる「主張」「根拠」「論拠」の捉え方の変化について以下の結果を得た。

4.2.1 アンケートから得られた結果をテキスト分析

対象者のアンケートから得られた自由記述文を共起ネットワーク分析した。図 7 は語と語のつながりを示した共起ネットワークである。共起ネットワークとは、出現パターンの似通った語、すなわち抽出語間の共起性の強さをネットワーク図で表したもの。円の大きさは各語の出現頻度を示し、円をつなぐ線の太さは関連性の深さを示している。共起ネットワークの分析では、線で結ばれている部分が重要である。円同士が近い位置に置かれているだけで、線で結ばれていなければ、強い共起関係は存在していない（樋口, 2014）。図 8、図 9 および図 10 は KH Coder を利用し「主張」「根拠」「論拠」の語が元のテキストデータ中でどのように用いられていたかを分析した結果の一部である。そして、図 11、図 12 および図 13 は「主張」「根拠」「論拠」の 3 つの円と最も太い線でつながっていたキーワードに関する自由記述である。

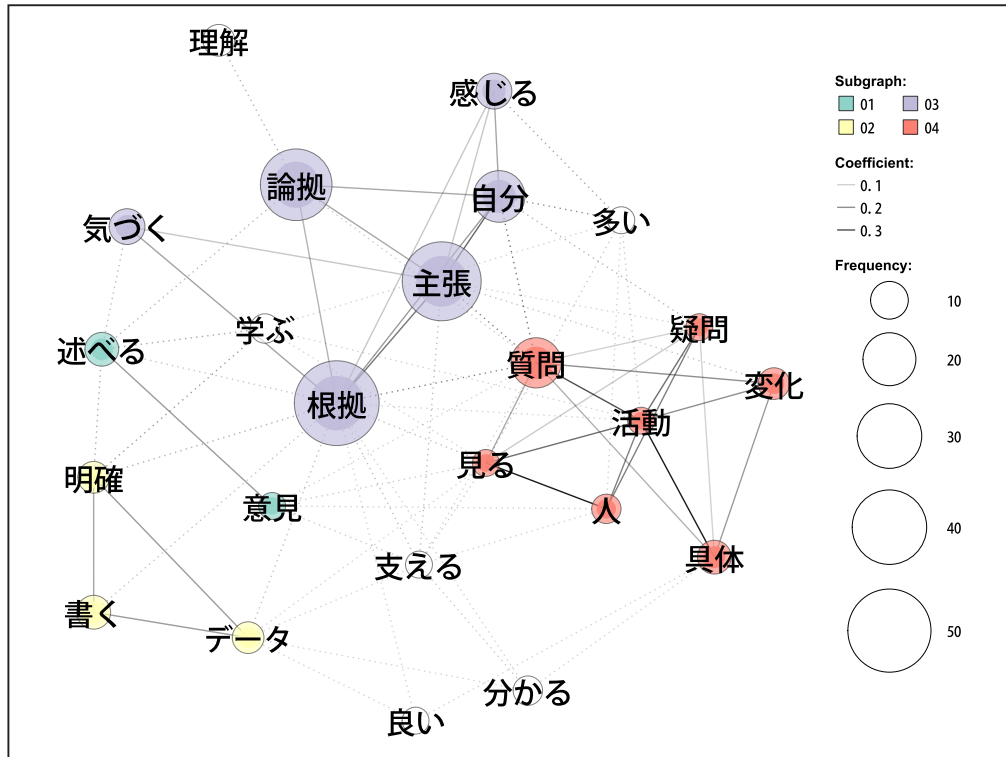


図7: 共起ネットワーク (主張・根拠・論拠に関する語の全体像)

表6: 「主張」に関する自由記述の一部

することがあった。◇トピックセンテンスがうまく含まれていなかった◇ がうまく含まれていなかった◇主張がしっかりと伝わるようになった。◇ 伝わるようになった。◇主張は簡潔にまとまった言葉で表現する◇自分の た◇より論拠に基づいた文章にすることができた◇理由付けが足りない きた◇理由付けが足りない主張になっていたと気づいた。◇自分の 。◇自分の主張にもまた、疑問が生じるということに気づいた。◇ 主張をする時に、Open-ended questionを使いがちになっていること◇ がちになっていること◇主張の裏付けが足りないとかんじた。◇自分の れるように意識するようになった。◇論拠をブラッシュアップすることで	主張 に対して質問をし、より理解を深めることによって、やがて 主張 がしっかりと伝わるようになった。◇主張は簡潔にまとま 主張 は簡潔にまとまった言葉で表現する◇自分の主張に対してま 主張 に対してまだ不十分なところが多くあると感じた◇より論拠 主張 になっていたと気づいた。◇自分の主張にもまた、疑問が生 主張 にもまた、疑問が生じるということに気づいた。◇主張をす 主張 をする時に、Open-ended questionを使いがちになって 主張 の裏付けが足りないとかんじた。◇自分の主張に説得力持 主張 に説得力を持たせるために必要な根拠や論拠が何かを考え、そ 主張 により説得力を持たせることができると考えた。◇主張の中
--	--

「主張」に関する自由記述には、「自分の主張に説得力を持たせるために必要な根拠や論拠が何かを考え、それを文章に取り入れるように意識したい」といった記述があった。

表7: 「根拠」に関する自由記述の一部

◇主張は明瞭でなければならないと気づいた。主張が明瞭であれば、 問を照らし合わせ、より核心を突いた主張に変えた。◇以前より良い 突いた主張に変えた。◇以前より良い根拠をかけるようになった。◇ けるようになった。◇根拠は参考文献を踏まえて事実を明確にする く際に、データや定義を明確にすると分かりやすくなった。◇自分の りやすくなった。◇自分の根拠は曖昧な箇所が多いことがわかった◇ 気を付けた◇当たり前だと思って言及しなかったことも、しっかりと 読み手に上手く伝えることが必要だと気づいた。◇論拠まで意識し た。◇論拠まで意識した根拠になっていないと気づいた。◇ が、色々な解釈が存在するような問題だと人それぞれの尺度によっ てしまうことがわかった。◇漠然としていて、出典が明確ではない いて、出典が明確ではない根拠(みんなの常識と思われがちなこと)を	根拠 との結びつきも強くわかりやすくなる。◇自分の主張に対して様々な視点か 根拠 をかけるようになった。◇根拠は参考文献を踏まえて事実を明確にする 根拠 は参考文献を踏まえて事実を明確にする◇根拠を書く際に、データや定義を 根拠 を書く際に、データや定義を明確にすると分かりやすくなった。◇自分の根 根拠 は曖昧な箇所が多いことがわかった◇根拠はなるべくどこからのものか書く 根拠 はなるべくどこからのものか書くようになった また誰でもわかるように 根拠 を示して読み手に上手く伝えることが必要だと気づいた。◇論拠まで意識し 根拠 になっていないと気づいた。◇根拠は1つに絞れるものもあるが、色々な解釈が存在する 根拠 は1つに絞れるものもあるが、色々な解釈が存在するような問題だと人それ 根拠 が変わってしまうことがわかった。◇漠然としていて、出典が明確ではない 根拠 (みんなの常識と思われがちなこと)を根拠にしがちなこと。◇根拠は 根拠 にしがちなこと。◇根拠はより具体的な数値を用いたほうが良いと思っ
---	---

「根拠」に関する自由記述には、「根拠が客観的に分かりやすいか、主張を支えられているかが分かるようになった」といった記述があった。

表 8:「論拠」に関する自由記述の一部

◇自分の主張に説得力を持たせるために必要な根拠や文章に取り入れるように意識するようになった。◇相手が感じる様になりました。◇相手に主張するには読み手に上手く伝えることが必要だと気づいた。◇この意味では、根拠は取り具体的に言える◇論拠を探ることができるということがわかった。◇論拠が不足していることがわかった◇論拠を見つけることができるようになった。◇論拠は暗黙の了解になっていることが多く、自分で気付くことが難しいと感じました。◇論拠について考えていなかった◇論拠を意図し始めてからより説得力のある主張の根拠を述べられるようになった。	論拠が何かを考え、それを文章に取り入れるように意識するようになった。論拠をブラッシュアップすることで主張により説得力を持たせることができた。論拠を意識しなければならないとおもった。◇1つの主張にほかの人からのまで意識した根拠になっていなかったと気づいた。◇根拠は1つに絞れるようにしっかり明記することによって、隠れていた前提を確認することができた。◇論拠が不足していることがわかった◇論拠を見つけることができるようになった。◇論拠は暗黙の了解になっていることが多く、自分で気付くことが難しいと感じました。◇論拠とはバックグラウンドの違いによらず誰でも理解できるものにするもの意識し始めてからより説得力のある主張の根拠を述べられるようになった。
---	---

「論拠」に関する自由記述には、「勝手に自分の中で暗黙の了解としていた論拠を、質問作り活動から見つけることができた」といった記述があった。

表 9:「主張」「根拠」「論拠」と関連のあった「自分」に関する自由記述の一部

◇自分の主張に説得力を持たせるために必要な根拠や論拠が何かを考え、それを文章に取り入れるように意識するようになった。◇相手が感じる様になりました。◇相手に主張するには読み手に上手く伝えることが必要だと気づいた。◇この意味では、根拠は取り具体的に言える◇論拠を探ることができるということがわかった。◇論拠が不足していることがわかった◇論拠を見つけることができるようになった。◇論拠は暗黙の了解になっていることが多く、自分で気付くことが難しいと感じました。◇論拠について考えていなかった◇論拠を意図し始めてからより説得力のある主張の根拠を述べられるようになった。	◇自分の主張に対して質問をし、より理解を深めることによって、やの主張に対してまだ不十分なところが多くあると感じた◇自分の主張にもまた、疑問が生じるということに気づいた。◇主張の主張に説得力を持たせるために必要な根拠や論拠が何かを考え、それを文章に取り入れるように意識するようになった。◇相手が感じる様になりました。◇相手に主張するには読み手に上手く伝えることが必要だと気づいた。◇この意味では、根拠は取り具体的に言える◇論拠を探ることができるということがわかった。◇論拠が不足していることがわかった◇論拠を見つけることができるようになった。◇論拠は暗黙の了解になっていることが多く、自分で気付くことが難しいと感じました。◇論拠について考えていなかった◇論拠を意図し始めてからより説得力のある主張の根拠を述べられるようになった。
---	---

表 10:「主張」「根拠」と関連のあった「感じる」に関する自由記述の一部

言葉で表現する◇自分の主張に対してまだ不十分なところが多くあると感じました。また、以前の主張だけでは問いに対する答えとし不十分だと感じた◇新たな視点の根拠を入れてみていいかもしれないと感じた◇自分の根拠の1つは抽象的、もう1つは具体的なすぎたと感じた◇論拠について考えていなかった◇論拠とはバックグラウンドの違いによらず誰でも理解できるものにするもの意識し始めてからより説得力のある主張の根拠を述べられるようになった◇論拠はみんなの一般共通のようなもので、考えるのが意外と大変だと感じた	感じるた◇より論拠に基づいた文章にすることができた◇理由付けが足りなかった◇相手が感じる様になりました。◇相手に主張するには論拠を意識しなければならなかった◇質問を通して自分のエッセイの根拠は主張に対して大体的をたが、完全に主張を支えてはいないと思った。(他にも要因がある)た。◇根拠が客観的に分かりやすいか、主張を支えられているかが分かった。具体的な根拠は主張とのつながりが見えづらく、抽象的な根拠でした。◇論拠について考えていなかった◇論拠とはバックグラウンドの違いによらず誰でも理解できるものにするもの意識し始めてからより説得力のある主張の根拠を述べられるようになった◇論拠はみんなの一般共通のようなもので、考えるのが意外と大変だと感じた
---	--

表 11:「主張」「根拠」と関連のあった「気付く」に関する自由記述の一部

◇自分の主張に説得力を持たせるために必要な根拠や文章に取り入れるように意識するようになった。◇相手が感じる様になりました。◇相手に主張するには読み手に上手く伝えることが必要だと気づいた。◇この意味では、根拠は取り具体的に言える◇論拠を探ることができるということがわかった。◇論拠が不足していることがわかった◇論拠を見つけることができるようになった。◇論拠は暗黙の了解になっていることが多く、自分で気付くことが難しいと感じました。◇論拠について考えていなかった◇論拠を意図し始めてからより説得力のある主張の根拠を述べられるようになった。	気づいた。◇自分の主張にもまた、疑問が生じるということに気づいた。◇主張をする時に、Open-ended questionを使いがちなことを気づいた。◇主張は明瞭でなければならぬと感じた。主張が明瞭であれば、根拠との結びつきも強くわかりやすくなる。◇論拠まで意識した根拠になっていなかったと気づいた。◇根拠は1つに絞れるものもあるが、色々な解釈が存在するようになった◇新たな視点の根拠を入れてみていいかもしれないと感じました。◇自分の根拠の1つは抽象的、もう1つは具体的なすぎたと感じた◇論拠について考えていなかった◇論拠とはバックグラウンドの違いによらず誰でも理解できるものにするもの意識し始めてからより説得力のある主張の根拠を述べられるようになった。
---	---

5. 考察

5.1 目的Ⅰに対する考察

QFT の概念を取り入れることで、疑問を文章化する授業方法を見いだすことができた。しかし、QFT の概念を導入した本実践と、QFT の概念を導入していない別の方法の比較や分析を実施していないため、本実践により、QFT の概念を取り入れた最適な方法を見いだしたと述べることはできない。

5.2 目的Ⅱに対する考察

5.2.1 共起ネットワーク

対象者によるテキスト分析を通じて次の3点について考察したい。1点目、「主張」、「根拠」、「論拠」の円が「自分」というキーワードに関連性があったことについてである。「自分」に関する自由記述から、「自分」の考えた「主張」、「根拠」、「論拠」を改めて振り返り、自身の課題を見つけていることがうかがえる。2点目は、「主張」、「根拠」と「感じる」、「気付く」の円との関連性について述べたい。「感じる」、「気付く」についての自由記述から、「主張」と「根拠」のつながり、「根拠」の客観性などを課題としてとらえられていることが示されていた。最後に3点目は、「論拠」の存在について考察したい。対象者たちの論拠に関する記述文を見てみると「質問作りと論拠の関連を良く理解できなかった」、「論拠を考えるのは非常に難しい」と言った記述があり、論拠を意識することに困難を感じている対象者も散見された。論拠を理解し、運用するには更なる補強が必要であるといえる。

6. 今後の課題

本実践により、論理性に注意して文章を書く準備としてQFT型フィードバックを活用したライティング指導方法の可能性を提案することができた。Before/Afterのアウトラインシートとエッセイ課題が未回収であることを踏まえ、今後の課題を次の4点に絞った。(1)対象者が立てたアウトラインは、本実践によってどのように変化したのかBefore/Afterシートを分析する。(2)本実践終了後に対象者がこれから提出するエッセイを読み、主張、根拠、論拠がどれくらい意識できているか評価方法を考案する。評価方法の一例として、評価基準と評価指標が入ったルーブリック評価表を開発し、利用していきたい。(3)QFT型フィードバック活動の事前と事後でライティング活動を実施し、主張・根拠・論拠にどのような影響があるか比較する。(4)対象者から得たアンケート結果である英検取得級・海外在住経験などの結果と、エッセイ課題の結果の関係を分析する。

謝辞

この研究を遂行するにあたり、本庄高等学院の学院生に協力していただいた。機会をいただいた公益財団法人下中記念財団および関係者の方々に御礼申し上げます。

【参考文献】

- 福澤一吉．(2018a)．『看護学生が身につけたい論理的に書く・読むスキル』医学書院．
- 福澤一吉．(2018b)．『新版 議論のレッスン』NHK 出版．
- 樋口耕一．(2014)．『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版．
- 樋口耕一．(2017)．「計量テキスト分析およびKH Coder の利用状況と展望」『社会学評論』68 卷3 号，pp. 334-350.
- 三浦俊彦．(2004)．『論理学がわかる事典』日本実業出版社．
- 文部科学省．(2019)．『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』開隆堂出版．
- Rothstein, D., & Santana, L. (2011). Make just one change: Teach students to ask their own questions. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- ロススタイン, D.・サンタナ, L. (2015). 『たった一つを変えるだけ-クラスも教師も自立する「質問づくり」-』(吉田新一郎訳) 新評論.
- 隅田朗彦．(2008)．「エッセー・ライティングにおけるピア・フィードバックの性質—EFL 学習者のコメント分析—」『新潟青陵大学短期大学部研究報告』38 号，pp. 79-90.
- Toulmin, S. (1958). The Uses of Argument. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



細 喜朗 先生
(ほそ よしお)

<略歴>

- 2005 年 3 月 上越教育大学大学院学校教育研究科 修了
- 2006 年 12 月 株式会社イーオン 非常勤講師
- 2008 年 4 月 千葉県立浦安南高等学校 勤務
- 2013 年 8 月 デラウェア州立大学大学院 (文部科学省・外務省による派遣)
- 2014 年 4 月 千葉県立松戸国際高校 勤務
- 2018 年 4 月 早稲田大学本庄高等学院 勤務 (現在に至る)

<主な研究歴>

2019 年

- 「高校における三角ロジックを利用した思考力向上を目指す指導の提案—新学習指導要領に基づいて—」「英検」研究助成 報告 第 31 巻 pp.94-111
- Using the Argument Model in High School Essay-Writing Instruction to Improve Students' Thinking Abilities: The 17th Asia TEFL International Conference
- 「高校における論証モデルを利用したライティング指導の評価」全国英語教育学会第 45 回弘前研究大会

2020 年

- Exploring the CLIL method in a Japanese senior high school: A collaboration between an English and a computer science teacher: Penn TESOL East 【Virtual】

2021 年

- A Proposal for Adapting the Question Formulation Technique (QFT) to Focus Attention on Logic in Essay Writing in Japanese Classrooms: 19th AILA World Congress (2021) 【Virtual】

<勤務校>

早稲田大学本庄高等学院

〒 367-0032 埼玉県本庄市栗崎 2 3 9-3

電話 : 0495-21-2400