

文章構成に対する気づきを促す中学校国語授業 —譲歩表現「AたしかにBしかしC」を例に—

安部朋世^{1)*}・橋本 修²⁾・田中 佑³⁾・永田里美⁴⁾
西垣知佳子¹⁾・牧野太輝⁵⁾・長谷川正裕⁵⁾

¹⁾ 千葉大学・教育学部

²⁾ 筑波大学・人文社会学系

³⁾ 文部科学省

⁴⁾ 明星大学・教育学部

⁵⁾ 千葉大学教育学部附属中学校

A Japanese Class for Junior High School Students to Promote Awareness of Text Structure Using the Concessionary Expression “A indeed B, but C”

ABE Tomoyo^{1)*}, HASHIMOTO Osamu²⁾, TANAKA Yu³⁾, NAGATA Satomi⁴⁾,
NISHIGAKI Chikako¹⁾, MAKINO Taiki⁵⁾ and HASEGAWA Masahiro⁵⁾

¹⁾ Faculty of Education, Chiba University

²⁾ Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Tsukuba

³⁾ Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology

⁴⁾ Faculty of Education, Meisei University

⁵⁾ Affiliated Junior High School of Education, Chiba University

本研究では、母語である日本語のメタ言語能力育成を目指し、国立大学附属中学校1年生36名、2年生35名を対象として、「AたしかにBしかしC」に関するデータ駆動型学習（DDL）を実践し、生徒の気づきの様子を検証した。まず、児童生徒用辞書や国語教科書において対象とする表現の扱いを調査した結果、小中学生用辞書では取り上げておらず、小中学校国語教科書では、小学校高学年～中学1年の「読むこと」「書くこと」「話すこと・聞くこと」の話し合いで取り上げられていることが確認された。また、授業前の意識調査の結果、文章を読む際には当該表現について一定程度意識されているが、産出レベルには到達していないことが予想された。さらに、授業での生徒の気づきについては、論の展開の特徴や文章構成の効果等に関する記述が見られた。本授業後に当該表現の活用が確認されたことは、DDL指導が生徒の文章作成に影響を与えたことを示唆している。

In this study, Data-Driven Learning (DDL) was implemented in a Japanese class for junior high school students to develop meta-linguistic competence in their native language, Japanese. The instructors taught the class how to combine conjunctive expressions to construct an effective text. The participants were 36 first-year students and 35 second-year students from a junior high school affiliated with national universities. The learning target of the DDL class was the sentence pattern “A indeed B but C.” First, we investigated how this target expression is treated in learner dictionaries and government-authorized textbooks. We found that this learning target is not listed in Japanese language dictionaries for elementary and junior high schools. On the other hand, in elementary and junior high school Japanese language textbooks, it is found to be included in the “discussion” sections of “reading,” “writing,” and “speaking and listening” in the upper grades of elementary school through the first year of junior high school, respectively. Next, we conducted a questionnaire before the class. The results showed that the participants were aware of the target of this study to a certain degree when they read the texts, but they had yet to reach a level of production where they could write and use the texts themselves. Many of the descriptions of participants’ findings in DDL were based on “the meaning of conjunctive expressions.” In addition, there were also statements about the “development of arguments” and the “effect of sentence structure.” After this class, it was confirmed that some students were using the learning targets in classes other than English. This indicates that the DDL instruction affected the participants’ production of sentences in their native language.

キーワード：メタ言語能力（meta-linguistic competence）、データ駆動型学習（Data-Driven Learning：DDL）

接続表現（conjunctive expressions）、譲歩表現（concessive expressions）、文章構成（text organization）

*連絡先著者：安部朋世 abe-t@faculty.chiba-u.jp

1. はじめに

平成29・30年告示学習指導要領では「教育内容の主な改善事項」として「言語能力の確実な育成」が示されている¹⁾。これは、平成29・30年告示学習指導要領改訂に先立ち示された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（平成28年12月21日 中央教育審議会）において、PISA2015の読解力における「国際的には引き続き平均得点が高い上位グループに位置しているものの、前回調査と比較して平均得点があり低下している」（p. 6）という分析や、「教科書の文章を読み解けていない」（p. 7）という調査結果等を提示し、「言語能力の育成は前回改訂に引き続き課題となっている」（p. 7）として、「言語能力」を「教科等を越えた全ての学習の基盤として育まれ活用される資質・能力」の一つとして位置づけている（pp. 34-37）ことを踏まえたものと考えられる。前学習指導要領に引き続き、平成29・30年告示学習指導要領においても、児童生徒の言語能力の育成が課題であり重要視されていると言える。

実際、全国学力・学習状況調査「国語」の調査結果²⁾を見ても、主語・述語・修飾語等に関する設問の正答率が、小学校で平成25年度23.6%・平成30年度35.8%、中学校で平成21年度50.8%・平成30年度22.8%等、いずれも低く、「文構造の理解」に課題があることが指摘できる。また、令和3年度「中学校国語」において、意見の根拠であることを明確にしたり具体例を追加したりといった、文章構成に関わる「校正の意図」を問う課題が出されたが、正答率は25.1%であった。この結果は、「校正の意図を答える」といった「言語を高次から観察・分析する「メタ言語能力」」（秋田他編2019：5）に関して課題があることを示していると考えられる。

言語教育における「メタ言語能力」の重要性については、大津（1989）や岡田（1998）等による指摘をはじめ、平成29・30年告示学習指導要領改訂に伴い設置された「言語能力の向上に関する特別チーム」の「審議のとりまとめ」においても、「メタ言語的な感覚や気付きを促すことは、子供たちの言語能力を向上させる上で極めて重要である」（p. 9）と指摘されている。本研究グループでは、これまで、メタ言語能力の育成を目指し、データ駆動型学習（data-driven learning：以下、DDL）を援用した、中学生対象の「主述のねじれ」に関する授業を実践し、その効果ならびに生徒の気づきの様子を検証している（安部他2023）。本研究では、上述の令和3年度全国学力・学習状況調査「中学校国語」の課題に注目し、文章構成に関する表現のうち、接続表現³⁾「たしかに」「しかし」の組み合わせによる譲歩表現「AたしかにBしかしC」を取り上げ、DDLを援用した中学生対象の授業を開発して、生徒の気づきの様子を検証することを目的とする。以下、2. で「AたしかにBしかしC」を取り上げる理由を述べた上で、児童生徒が普段接する児童生徒用辞書や国語教科書において「AたしかにBしかしC」がどのように扱われているかを確認する。次いで、3. で授業実践の概要を説明し、4. で授業実践の結果について報告する。最後に5. でまとめと今後の課題を述べる。

2. 児童生徒用国語辞書及び教科書における「AたしかにBしかしC」の出現状況

今回取り上げる表現は、接続表現の組み合わせによる譲歩表現「AたしかにBしかしC」である。この表現は、例えば(1)のように、「意見文などにおいて自分の意見Aを主張する際に、想定される反対意見Bを「たしかにB」で示した上で、「しかしC」と再度自分の意見を支持する意見を提示する」というパターン等、論の展開にいくつかのパターンが考えられるが、今回は(2)のように、「意見文などにおいて自分の意見Cを主張する際に、相対する意見Aに対して賛成できる点（Aの全てを肯定するのではなく賛成できる部分）を「たしかにB」で示した上で、「しかしC」と反論の形で提示する」という論の展開を取り上げる⁴⁾。

- (1) 国連は少なくとも全ての加盟国に対して、除名、あるいは権利停止をもって、人権尊重を要請すべきではないか。世界人権宣言は実際、その前文で「加盟国は、国際連合と協力して、人権及び基本的自由の普遍的な尊重及び遵守の促進を達成することを誓約した…」と明白に述べている。国は確かに、この分野において、この問題に考慮することを国内問題不介入をたてに、拒否することが出来る。しかしその場合は、人権宣言に署名することも拒否し、国連加盟国の資格で享受出来る様々な権利も放棄すべきではないか。
（BCCWJ：LB13_00042 39770／ジャン・フランソワ・ルヴェル（著）/萩野 弘巳（訳）『グローバル・デモクラシー』青土社、1997年）^{5,6)}
- (2) かつて、この問題について道路管理者と議論したことがあります。そのとき道路管理者は「ドライバーがスピードオーバーをせず、交通規則を守れば事故は起きないように設計し建設されている」と話していました。確かに、私たちドライバーがスピードオーバーをせず、交通規則を守っていれば事故は起きないかもしれませんが、私たちドライバーすべてを「善良な市民」「善良なドライバー」と考えてしまうことに問題があり、交通事故の九割がドライバーに原因があるといわれているなかでの道路整備のあり方としては問題があるといわねばならないのです。
（BCCWJ：LBh6_00005 13060／澤 喜司郎（著）『こんなドライバーが交通事故を起こす』成山堂書店、1993年）

説得力を持つ意見文を作成する際には、このような論の展開が選択されることも多いと考えられること、また、日本語教育用の文型辞典においても、(3)のような形で取り上げられていることから、一定の型を持つ接続表現の組み合わせとして取り上げることが可能と判断した。

- (3) 「たしかに……かもしれない／なるほど……かもしれない」の「しかし」を伴う例の説明：
「相手の言った内容や一般的な見解を、正しい可能性があるが一応は認めた上で、それとは異なる意見を述べる場合に使う。」（グループ・ジャマシイ1998：85）

以下、児童生徒用国語辞書や教科書における出現状況について確認する。

2.1. 小中学生用国語辞書における出現状況

今回調査したのは、以下に示した小学生用国語辞書5冊と中学生用国語辞書4冊である。

(4) 小学生用辞書

- (a) 『新レインボー はじめて国語辞典 オールカラー』金田一秀穂（監修），学研プラス，2016年
- (b) 『チャレンジ小学国語辞典 カラー版 第2版』桑原隆（監修），ベネッセコーポレーション，2020年
- (c) 『例解学習国語辞典 第11版 オールカラー』金田一京助（編），小学館，2019年
- (d) 『三省堂 例解小学国語辞典 第7版』田近洵一（編），三省堂，2020年
- (e) 『小学新国語辞典 三訂版（光村の辞典）』甲斐睦朗（監修），光村教育図書，2019年

(5) 中学生用辞書

- (f) 『学研 現代標準国語辞典 改訂第4版』林史典・林義雄・金子守（編），学研プラス，2020年
- (g) 『ベネッセ新修国語辞典 第2版』中道真木男（編），ベネッセコーポレーション，2012年
- (h) 『例解新国語辞典 第10版』林四郎（監修），三省堂，2021年
- (i) 『旺文社標準国語辞典 第8版』森山卓郎（監修），旺文社，2020年

上記の小中学生用辞書を調査した結果は、以下の3点にまとめられる。

(6) 小中学生用辞書の調査結果

- a) いずれの辞書も、見出しとして立項されているのは「たしかに」ではなく「たしか」である。
- b) 意味記述としては、形容動詞（「腕は確かだ」「確かにそういった」等）と副詞（「確かそうだったと思う」等）の2種類が挙げられる。
- c) 「AたしかにBしかしC」については、いずれの辞書にも取り上げられていない。

小中学生用国語辞書においては、今回取り上げる「AたしかにBしかしC」は取り上げられていないことが確認された。児童生徒が国語辞書を用いて「AたしかにBしかしC」の論の展開や効果について調べることは困難であるといえる。

2.2. 教科書における出現状況

教科書については、平成29年告示小学校・中学校学習指導要領に基づいて編纂された以下の小中学校国語教科書を対象とした。

(7) 小学校国語教科書

- (a) 学校図書（2020）『みんなと学ぶ 小学校国語』1 上下～6 上下

- (b) 教育出版（2020）『ひろがる言葉 小学国語』1 上下～6 上下
- (c) 東京書籍（2020）『新しい国語』1 上下～4 上下・5・6
- (d) 光村図書（2020）『こくご』1 上下～4 上下・5・6
- (8) 中学校国語教科書
- (e) 教育出版（2021）『伝え合う言葉 中学国語』1～3
- (f) 三省堂（2021）『現代の国語』1～3
- (g) 東京書籍（2021）『新しい国語』1～3
- (h) 光村図書（2021）『国語』1～3

小中学校国語教科書については、概ね次のことが指摘できる。

(8) 教科書の調査結果

- a) 「AたしかにBしかしC」の用例が出現するのは、2～4年と教科書によってばらつきがあり、単元も「読むこと」の読み教材（説明的文章・文学的文章）だけでなく、「話すこと・聞くこと」の話し合いの例にも見られる。（教科書例（9a）（9b））
- b) 小学校高学年から中学1年になると、「AたしかにB〔逆接接続〕C」を注意すべき表現・大事な表現として取り立てて扱う例が見られる。取り立てて扱う例においても、「書くこと」に加え、「話すこと・聞くこと」の話し合いで扱われる場合がある。（教科書例（9c）（9d））

(9) 教科書例

- a. 「へえ、どうもふしぎなことだな。たしかにちゃんと書いてある。けれども、これは気をつけなくてはならないよ。（後略）」
（教出小2年下「ないた赤おに」：30）
- b. 司会 広い体育館があることをしょうかいしたいということですが、校庭のほうが広いと思います。なぜ体育館なのですか。
発表者 ええっと、わたしが答えるのかな。たしかに、校庭のほうが広いけど、校庭は、来年入学する子たちも見たことがあると思います。体育館は見たことのない子が多いだろうから、そちらのほうがよいと考えました。
（東書小4年上「学校についてしょうかいすることを考えよう」：118）
- c. 主張：学級文庫の貸し出しや持ち出しは禁止したほうがいいと思います。
根拠：なぜかという、本がどこかにいってしまっ
て、次の人が読めないからです。
事例：例えば、『走る二宮金次郎のなぞ』が、もう一か月ももどっていません。
反論：確かに、教室だけで読むことになると時間が限られてしまっ
て、おもしろい本でも一気に読むことができません。
結論：しかし、他にも読みたい人がいるのですから、持って帰ってそのままにしまうことが起きないようにしておくべきだと思います。
（学図小6年上「文章構成の効果を考える」：100）
- d. （説明的文章の下段）

文章 1	文章 2	文章 3
A：文学は役に立たないから読む必要がないという人がいる。	A：メタンハイドレートという資源がたくさんあるので、日本の将来のエネルギーは心配がないという意見がある。	A：私の父は中学生のころ、夏休みの宿題は最初の3日間、徹夜して集中的にやっ てしまい、あとは自分のやりたいことをや っていたという。
たしかに、	たしかに、	たしかに、
B：小説家を職業にできるチャンスは少ないし、小説を読むことによって何か免許や資格が得られるということもない。	B：北海道沖や南海トラフなどに、メタンハイドレートの大きな鉱床があるという研究成果がある。	B：宿題を最初の短い期間に集中してやっ てしまい、残った時間を余裕のある気持ち で遊んだり、のんびりしたりしたい気持ち は分かる。
しかし、	しかし、	しかし、
C：私は小説を読むことによって現実とは異なる世界を体験することができる。役に は立たないが、小説から何かを得ることが できるのである。	C：少なくとも今のところ、取り出すのに 費用が掛かりすぎてしまい採算が合わない ため、実用化されていない。費用を抑え る技術が見つかる可能性もあるが未知数 なので、あまり楽観的にならないほうがよ いと思う。	C：現在では徹夜など、睡眠時間の極度な 不足は脳にダメージを与えることが分か ってきており、おこなうべきでない。また、 毎日少しずつやったほうが身につく勉強 もあると思うので、極端に日程を集中させ るのはよくないと思う。

[図1] ワークシート1

確かに、……しかし、……

(光村中1年「不便」の価値を見つめ直す」：177)

小中学校国語教科書においては、読み教材や話し合い教材の中で、「AたしかにBしかしC」の表現に接しており、小学校高学年から中学校1年にかけて、明示的に学ぶことが確認された。「読むこと」や「書くこと」だけでなく、「話すこと・聞くこと」の話し合いにおいても取り上げられていることから、相手を説得したり論理的に自分の考えを説明したりする際の表現形式の一つとして位置づけられていると考えられる。

3. 授業の概要

「AたしかにBしかしC」について、小中学生用辞書には取り上げられていないが、小中学校国語教科書においては、相手を説得したり論理的に自分の考えを説明したりする際の表現形式の一つとして位置づけられ、小学校高学年から中学校1年にかけて明示的に学ぶことを確認した。以上を踏まえ、中学校1、2年生を対象とし、「AたしかにBしかしC」についての授業を実践した。授業の概要は以下の通りである。

(10) 授業の概要

対象：国立大学附属中学校1年1クラス（欠席者を除き36名）・2年1クラス（欠席者を除き35名）

実施時期：2023年1月

授業目標：接続表現の組み合わせによる文章の構成を理解する。

授業の流れ：授業前に、「AたしかにBしかしC」に関する事前アンケートを実施する。授業は1時間（1コマ）で、ワークシートを用いて行う。はじめに、ワークシート1の文章例をみて、A、B、Cのそれぞれに共通する点をワークシートに各自記入する。その後、クラスで意見交換を行う。

ワークシート：本実践では、DDLを援用した授業を行う。

DDLとは、Johns, T.(1991) によって提唱された、言語データを学習者自身が観察し、言語の規則に気づいて学ぶ、児童生徒主体の帰納的な学習手法であり（西垣他2019）、主として第二言語の学習に活用されている。西垣他（2019）等による小学校外国語科のDDL実践では、小学生が対象であることから、日本語訳を併記する2言語併記のコンコーダンスラインを採用し、コンコーダンスラインの中心にキーワードを置いたワークシートを採用しているが、本研究の実践では、母語の学習であることを考慮し、独自の形式のワークシート1（[図1]）を作成し、授業を行った。

4. 調査・分析

4.1. 研究課題と研究方法

本研究の研究課題は以下の2点である。

(11) 研究課題

- [1] 接続表現の組み合わせによる文章の構成に対する生徒の意識はどのようなものか。
- [2] 接続表現の組み合わせによる文章の構成の特徴に関する生徒の気づきはどのようなものか。

[1] については授業前に実施したアンケートにより分析する。また、[2] については授業時にワークシートに生徒が記入した内容に基づいて分析を行う。

4.2. 文章構成に関する生徒の意識

事前アンケートでは、「AたしかにBしかしC」のような表現について、「これまでにその表現が出てくる文章を読んだことがあるか（質問1）」「これまでにその表現を使って文章を書いたことがあるか（質問2）」の2点を尋ねた。回答は、「ある」「ない」「わからない」のいずれか一つを選択するものとした。[表1] に結果を示す。

〔表1〕が示すように、中学校1年・2年ともに、「読んだことがある」は8割近くの回答があるが、「書いたことがある」は5割以下となり、「(書いたことがあるかどうか) わからない」が1年2割、2年で5割近くを占めている。これらから、文章を読む際には「AたしかにBしかしC」という文章構成(論理の展開)が一定程度意識されているが、文章を書く際には読む時に比べ意識化されておらず、実際に自分で書いて使える産出レベルには到達していないことが予想される。

4.3. 文章構成に対する生徒の気づき

授業では、〔図1〕のワークシート1に示した「AたしかにBしかしC」の文章例1～3を各自が観察し、A、B、Cについて気づいた点をワークシート2に記入するよう指示を行った。

生徒の記述については、(12)の6項目に該当する記述があるか否かを2名により分類した。生徒は一人で複数の内容の記述をおこなっているため、一人の記述が複数の項目に該当することがある。また、一人の記述の中に、ある一つの項目に該当する内容が複数あったとしても1件としてカウントしている。

(12) 気づきについての分類項目

- ① A、B、Cについて、賛成—反対/肯定—否定/プラス—マイナス等で捉えている。
- ② Bについて、「一部肯定/一旦肯定」と捉えている。
- ③ Aについて「他者の意見」と捉えている。
- ④ Bについて「共感」と捉えている。
- ⑤ 文章構成全体について言及している。
- ⑥ 文章構成の効果について言及している。

分類の結果を〔表2〕に示す。

以下に、①から⑥に分類した例を示す。

(13) 記述の例

- a) CはAに反対の意見をのべている。(1年①)
- b) Aの内容を肯定する内容がBに来る。(2年①)
- c) Bは事実や自分の意見をいれることでAを完全に同意ではない。(1年②)
- d) Aは誰かの意見or発言(1年③)
- e) A 誰かの意見を言っている(2年③)
- f) B: Aへの共感, 肯定的意見(1年④)
- g) B = Aの立場が考えていること, Aの意見になる理由→共感(2年④)
- h) つまり、「～と一般的に言われている」「～という人がいる」といった文章の後に「たしかに」がくると、一度共感してから著者が思ったことを書くパターンが多くあることがわかった。(1年⑤)
- i) Aで他者の意見や経験を述べ、Bでそれを裏付ける事実や意見を述べ、CでA、Bで述べたことをまとめて否定して自分の意見を述べている。(2年⑤)
- j) 「たしかに」と「しかし」を並列して使うと、自分の主張を強調したり、意見の激しいぶつかり合いを防げたりする。(1年⑥)
- k) C: それらを全否定, Bがあると、メリットをふまえて、飲み込むから、相手にあたえるダメージが大きい(※図解あり)(2年⑥)

〔表2〕を見ると、①の指摘が最も多く、全体の人数の約9割が指摘している。これは、A、B、Cについて「たしかに」「しかし」といった接続表現が有する意味に基づいて「肯定—否定」等と捉えたものと考えられる。①の指摘から、個々の接続表現の意味については理解がなされていることが推測されるが、「AたしかにBしかしC」の論の展開が明確に捉えられているかは不明である。一方、数は多くないが、②「「たしかにB」は、Aの全てに賛成しているわけではなく、賛成できる部分を取り上げている」についての気づきも見られる。この指摘は、「AたしかにBしかしC」の論の展開の特徴を捉

〔表1〕 事前アンケート結果

	1年 (n=36)				2年 (n=35)			
	読む		書く		読む		書く	
1: ある	27	75.0%	17	47.2%	27	77.1%	13	37.1%
2: ない	3	8.3%	11	30.6%	4	11.4%	5	14.3%
3: わからない	5	13.9%	7	19.4%	4	11.4%	17	48.6%
4: 未記入	1	2.8%	1	2.8%	0	0.0%	0	0.0%
合計	36	100.0%	36	100.0%	35	100.0%	35	100.0%

〔表2〕 生徒の気づきについての分類結果

	①		②		③		④		⑤		⑥	
	肯定否定/賛成反対/逆/+-等		B: 一部肯定/一旦肯定		A: 他者の意見		B: 共感		文章構成全体に言及		文章構成の効果に言及	
1年(n=36)	32	88.9%	6	16.7%	10	27.8%	11	30.6%	6	16.7%	6	16.7%
2年(n=35)	33	94.3%	0	0.0%	15	42.9%	7	20.0%	5	14.3%	2	5.7%

※割合は(指摘数÷学年の人数(学年の人数中何人が指摘したか)×100)で計算

えた指摘だと考えられる。また、⑤「文章構成全体」や⑥「文章構成の効果」についての指摘も確認できる。③「Aは他者の意見」や④「Bは共感」は、文章構成全体の把握や文章構成の効果にまでは至っていないが、それに繋がる指摘だと考えられる。

以上、「AたしかにBしかしC」に関する生徒の指摘は、接続表現が有する意味に基づいたものが多く見られた一方で、少数ではあるが、論の展開の特徴や文章構成の効果等に繋がるもの等、様々な指摘も見られることが確認された。

5. おわりに

以上、譲歩表現「AたしかにBしかしC」を取り上げ、児童生徒用国語辞書や小中学校国語教科書における出現状況を確認した上で、当該表現に対する生徒の意識、DDLを援用した授業における生徒の気づきについての調査・分析を行った。その結果を(14)にまとめる。

(14) 調査・分析のまとめ

- 1) 小中学生用辞書には、「AたしかにBしかしC」を取り上げたものは見られない。
- 2) 小中学校国語教科書では、小学校高学年から中学1年にかけて「AたしかにBしかしC」を明示的に学習し、相手を説得したり論理的に自分の考えを説明したりする際の表現形式の一つとして、「読むこと」「書くこと」「話すこと・聞くこと」の話し合いにおいて取り上げられている。
- 3) 研究課題 [1] 接続表現の組み合わせによる文章の構成に対する生徒の意識はどのようなものか：文章を読む際には「AたしかにBしかしC」という文章構成（論理の展開）が一定程度意識されているが、文章を書く際には読むときほど意識されておらず、実際に自分で書いて使える産出レベルには到達していないことが予想される。
- 4) 研究課題 [2] 接続表現の組み合わせによる文章の構成の特徴に関する生徒の気づきはどのようなものか：接続表現が有する意味に基づいたものが多く見られた一方で、少数ではあるが、「AたしかにBしかしC」の論の展開の特徴や文章構成の効果等に繋がるもの等、様々な指摘も見られる。

今回の授業後、他の授業において、一部の生徒による当該表現の使用（当該表現の活用）も確認されたことから、今回の授業実践による産出への効果も期待される。より効果的な授業の開発及び検証が今後の課題となる。

【注】

- 1) 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説国語編』『中学校 同』『高等学校 同』のいずれもp. 5参照。
- 2) 平成21・25・30年度、令和3年度の各「全国学力・学習状況調査の結果(概要)」及び「報告書」参照。(https://

www.nier.go.jp/kaiatsu/zenkokugakuryoku.html
2023年4月10日確認)

- 3) 「たしかに」は、後述のように国語辞書では「たしか」で立項され形容動詞・副詞に分類されるが、本研究では「AたしかにBしかしC」という連鎖（文章構成）に注目し、「しかし」とともに「接続表現」として扱う。
- 4) 「AたしかにBしかしC」の「しかし」が「が/けれど(も)」等の逆接表現になっている場合も対象とする。
- 5) 用例の下線は筆者による。
- 6) 例文(1)(2)は、「中納言」を用い『現代日本語書き言葉均衡コーパス』（中納言 2.7.2データバージョン 2021.03）を検索（文字列検索「確かに」）し、目視で該当例を抽出したものである。

【引用文献】

- 秋田喜代美・斎藤兆史・藤江康彦編（2019）『メタ言語能力を育てる文法授業—英語科と国語科の連携—』ひつじ書房
- 安部朋世・橋本修・西垣知佳子・田中佑・永田里美・牧野太輝（2023）「言葉の規則に対する気づきを促す中学校国語授業の実践とその成果」『千葉大学教育学部研究紀要』71, pp. 209-215
- 王金博（2015）『論説文における接続表現の「遠隔共起」についての研究—新聞社説の「しかし」と「そこで」を中心に—』筑波大学博士学位論文
- 大津由紀雄（1989）「メタ言語能力の発達と言語教育—言語心理学からみたことばの教育」『言語』18-10, 大修館書店, pp. 26-34
- 岡田伸夫（1998）「言語理論と言語教育」『岩波講座 言語の科学 第6巻 言語科学と関連領域』岩波書店, pp. 130-178
- グループ・ジャマシイ（1998）『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版
- 西垣知佳子・安部朋世・物井尚子・神谷昇・小山義徳（2019）「小学校における英文法と国語科文法の連携—文法規則発見活動で見られたメタ言語の分析から—」『小学校英語教育学会誌』19-1, pp. 194-209
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. In T. Johns & P. King (Eds.), *Classroom Concordancing. English Language Research Journal*, 4, 1-16. Routledge.

【付 記】

本研究は、第144回全国大学国語教育学会（島根大会）における発表「接続表現の組み合わせによる文章構成に関する生徒の気づき—譲歩表現「AたしかにBしかしC」を例に一」（2023年5月28日）をもとにまとめたものである。また、科学研究費 基盤研究（C）（課題番号22K02649）、基盤研究（B）（課題番号20H01277）、基盤研究（C）（課題番号20K00596）、奨励研究（課題番号23H05050）の支援を受けて行われたものである。