

プレゼンテーション指導と連動させた文章表現教育法の実践報告

A report on the practice of teaching academic writing
in conjunction with presentation skills

野　田　春　美	・	池　谷　知　子
Harumi Noda		Tomoko Ikeya
岡　村　裕　美	・	小　西　円
Hiromi Okamura		Madoka Konishi
坂　本　智　香	・	高　橋　博　美
Chika Sakamoto		Hiromi Takahashi
建　石　始	・	辻　野　あらと
Hajime Tateishi		Arato Tsujino
中　尾　桂　子	・	中　崎　崇
Keiko Nakao		Takashi Nakazaki
		中　原　香　苗
		Kanae Nakahara

1. はじめに

(野田春美)

1.1 本稿の趣旨

神戸学院大学人文学部では、2003年度より「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」を少人数クラスに変更し、1年次生の履修必修科目とした。現在は変更後3年目を迎え、さまざまな面で安定しており、問題点の改善につとめるだけではなく、新たな発展の可能性を探り始めている時期である。

本稿は、2004年度「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」における文章表現教育法の実践報告であり、大学生を対象とした文章表現教育法における新しい取り組みの成果と問題点を明らかにするものである。特に2004年度の取り組みとしては、プレゼンテーション指導を文章表現教育に連動させたこと、グループワークをアカデミック・ライティング指導に取り入れたことが重要である。

なお、執筆は、コーディネート担当の野田と、後期の授業を担当した非常勤講師10名による。

2 野田春美・池谷知子・岡村裕美・小西 円・坂本智香・高橋博美・建石 始
辻野あらと・中尾桂子・中崎 崇・中原香苗

1. 2 科目の概要

まず、2004年度における、「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」実施の概要を述べる。

人文学部では1年次生の履修必修科目であり、約20名の27クラスを設定した。また、講師の一部は、法学部・経済学部における「文章表現の方法」(選択科目)の少人数クラスも担当している。

全てのクラスで、共通のテキスト『日本語を書くトレーニング』(ひつじ書房2003)を用いている。共通シラバスに示した、科目の主題と目標をまとめると、以下の通りである。

[文章表現の方法Ⅰ]

- ・[主題]：文章によって人に何かを伝えるための、基本的な考え方や技術を身につける。
- ・メールやマニュアルなどの身近な文章を題材にして、わかりにくい文章はなぜわかりにくいのか、わかりやすい文章を書くにはどのようなことに気をつけたらいいのかを考える。
- ・実際に文章を書くトレーニングをつみ重ね、あいまいな表現を避ける技術や、情報を過不足なく効果的に伝えるテクニックを身につける。
- ・口頭発表の際のプレゼンテーションの練習も行う。

[文章表現の方法Ⅱ]

- ・[主題1]：「文章表現の方法Ⅰ」に引き続き、文章によって人に何かを伝えるための、考え方や技術を身につける。
- ・アンケート用紙、メーリングリスト、子ども向けの注意書き、自己アピールの文章などを題材にして、わかりにくい文章はなぜわかりにくいのか、わかりやすい文章・効果的な文章を書くにはどのようなことに気をつけたらいいのかを考える。
- ・[主題2]：大学におけるレポートや卒業論文の執筆、さらには就職活動に直結する文章表現の知識や技術を習得する。
- ・実践的なトレーニングによって、適切な文の長さ・段落の長さや、論理的で効果的な文章構成の方法などを学び、実用的な文章表現能力を身につける。

1. 3 教育法研究の概要

教育法研究のベースは、授業の前後における担当教員間での情報交換、意見交換、および、コーディネート担当者も含めた、メーリングリストにおける情報交換、意見交換である。また、8月9・10日と、2月26・27日には全員参加で合宿ミーティングを行い、濃密な議論を行うことができた。

2. 2004年度における「文章表現の方法」の概要と特徴

(建石始)

ここでは、1年間のスケジュールとその中の指導計画、および、アカデミック・ライティングの位置づけについて述べる。

前期はプレゼンテーションやグループワークを取り入れながら、テキストを中心とした授業を

行った。テキストはトレーニング10まで扱い、残り3回の授業の中で課題の講評とアカデミック・ライティングの基礎編（レポートや筆記試験の文章）を行った。後期の前半は前期と同様に、プレゼンテーションやグループワークを取り入れながら、テキストのトレーニング11～15を行い、後半はアカデミック・ライティングを本格的に取り上げた。具体的なスケジュールは表1の通りである。（ただし、各講師によって、多少順序の違いはある。）

2004年度の指導の特徴として、まず、プレゼンテーションの指導に力を入れたことがあげられる。文章表現能力とプレゼンテーション能力は、相手に情報を伝達するコミュニケーション能力のひとつであるという点は共通している。そのため、プレゼンテーションの指導に力を入れることによって、文章表現能力とプレゼンテーション能力の両方を同時に身につけさせやすくなるというメリットがある。

また、2004年度はグループワークの多様化があった。2003年度までは、主に、前期の授業でのみグループワークが取り入れられていたが、2004年度は後期の授業、特にアカデミック・ライティングにも本格的にグループワークを取り入れようとする動きが見られた。それによって、文章表現に対する学生の取り組みが向上し、レポート・論文の作成という困難な課題に対して作業効率が良くなるというメリットがあった。また、グループワークを取り入れることにより、学生自身も成長を実感できるというメリットもあった。

年間スケジュールの中で、アカデミック・ライティングは文章表現の1年間のまとめという位置づけになる。この時期には、テキストを使用する際に取り入れたグループワークに十分慣れており、それをアカデミック・ライティングの指導に生かすことが可能となる。また、トレーニング11や14の内容をアカデミック・ライティングに生かすことも可能である。グループワークの利点とテキストの内容を生かすことにより、学生は意欲的に作業や課題に取り組むようになる。

以下では、3. でプレゼンテーションの指導について、4. でグループワークの多様化について、5. でアカデミック・ライティング能力の向上における具体的な取り組みについて述べる。また、6. では、初めて実施した統一アンケートの結果について述べる。

表1 年間スケジュール

前期のスケジュール	回数	後期のスケジュール
トレーニング1 お知らせのメール	①	トレーニング11 アンケート用紙を作る
トレーニング2 レストランのメニュー	②	トレーニング12 揲示板やメーリングリストを使う
トレーニング3 問い合わせのメール	③	トレーニング13 日本語弱者のことを考えて書く
トレーニング4 注意書きやサービス案内	④	トレーニング14 レポートや論文を書く
トレーニング5 お願いのメール	⑤	トレーニング15 自己アピールする
トレーニング6 お店やイベントの広告	⑥	レポートや筆記試験の文章（応用編）
前半（1～5）の課題の講評	⑦	レポート・論文の構成
トレーニング7 わかりやすいマニュアル	⑧	事実の文と意見の文
トレーニング8 場所や交通の案内	⑨	データの種類
トレーニング9 企画や提案を出す	⑩	データの解釈
トレーニング10 ニュースレターを作る	⑪	引用
レポートや筆記試験の文章（基礎編）	⑫	論理展開
後半（6～10）の課題の講評	⑬	講評

3. プレゼンテーションの指導

(坂本智香・高橋博美)

2004年度の取り組みの中で特筆すべきことに、プレゼンテーション（以下「プレゼン」と表記）能力の向上を目指す取り組みがあげられる。プレゼン指導は、初年度（2003年度）を終え各时限の進行が安定してきたことを受け、2004年度前期に全講師により導入された。以下では、主な指導内容（3.1）、指導において工夫した点（3.2、3.3）、指導の結果と今後の課題（3.4）、「文章表現の方法」とプレゼン指導の関係（3.5）について述べる。

3.1 主な指導内容

2004年度のプレゼン指導ではいわゆる共通認識といったものは作成されず、各講師が自由にさまざまな取り組みを行った。その中で、全講師により重要と見なされ、指導された内容は、概略、「話し方」「発表の手順」「質疑応答の仕方」の3点にまとめられる。ここではその詳細について述べる。

まず、「話し方」の指導では（1）に示した6点が強調された。①から④は、より効果的にプレゼンを行うのに役立つ話し方に焦点を当てた指導である。それに対し、⑤と⑥は、プレゼンの内容に関する指導として位置づけられる。プレゼンの内容とは、使用テキストに含まれている課題への取り組みの結果である。受

(1) 話し方に関する指導
①適度な大きさの声で話す
②聞き手の目を見て話す
③聞き手にとって必要な指示を出す (例：○○を見てください)
④聞き手の理解のスピードに合わせて話す
⑤問題点をわかりやすく指摘する
⑥修正箇所をわかりやすく説明する

講者は、さまざまなジャンルの分かりにくい文章表現について、グループ単位で分かりにくさの原因を追究し、分かりやすく書き直したものを作ります。発表の良し悪しは、後の質疑応答にも大きく影響する。そのため、グループでどのような問題を発見し、どのように解決したのかを分かりやすく伝える方法の指導に重点が置かれた。

次に、「発表の手順」の指導について述べる。「発表の手順」の指導では、プレゼンを概ね3つの段階（はじめの挨拶→本題→終わりの挨拶）で捉え、各段階で必要と思われる表現が指導された。具体的な内容を（2）にまとめる。

(2) 発表の手順に関する指導	
手順	表現
はじめの挨拶 (発表者自己紹介と発表課題の紹介)	〈発表者自己紹介と発表課題の紹介に用いる表現（例）〉 「（班名）の発表者（氏名）です。（班名）では、○ページの課題○○に取り組みました。これから（班名）の発表をはじめます。○ページの問題○を見てください。」
本題 (課題の問題点の指摘と改善点、およびグループでの工夫点の発表)	〈問題点・修正点の説明に用いる表現（例）〉 「この課題にはさまざまな問題があります。まず、_____なので_____です。次に…」 「改善した点について説明します。まず_____という問題があったので、_____のように書き直しました。次に…」 「このように改善すれば、_____といった人たちにも配慮された文章になると考えます。」
終わりの挨拶	〈終わりの挨拶に用いる表現（例）〉 「以上です。質問やコメントがありましたらお願ひします。」

「発表の手順」の指導ではさらに、プレゼンを成功させるために身につけておくと良い技術もいくつか指導された。例えば「はじめの挨拶」では、発表内容に聞き手を引き込むことを意図してスマートトークを導入したクラスがあった。また、「本題」では、課題の悪文を修正したものを板書させ、その隣に修正のポイントを紙にまとめたものを貼り、2つを対応させながら説明する方法を導入したクラスがあった。さらに、プレゼンを首尾よく行うために、グループワークの時間内に発表原稿の作成を行うよう指導したクラスもあった。これらの技術指導は全て、プレゼン後に行われる質疑応答が学生にとってできるだけ有益なものになることを意図して行われた。

最後に、「質疑応答の仕方」の指導について述べる。この指導で重点が置かれたのは、「コメントの仕方」「質問をする場合の注意点」「フロアから出た意見への対応の仕方」の3点である。また、質疑応答で用いる表現もあわせて指導された。重点の置かれた3点には、プレゼン後に生産的な質疑応答をすることにより受講者に学習をより深めてもらうという狙いがあった。(3)に詳細をまとめる。

(3) 発表後の質疑応答に関する指導	
コメントの仕方	<ul style="list-style-type: none"> 賛成意見や反対意見を述べ、発表者の考えを聞く。 不明な点を確認する。 こうすればさらに良くなるのではないか、といった改善できる点を述べ、発表者の考えを聞く。
質問をする場合の注意点	<ul style="list-style-type: none"> 発表者を非難しない。 発表者側に発見があるような指摘点であるかを考える。 他の人も聞きたくなるような質問かを考える。
フロアから出た意見への対応の仕方	<ul style="list-style-type: none"> 質問者を尊重することが前提とされた返答を行う。 (例)「貴重なご意見ありがとうございます。 「考えておりませんでしたので、この後みんなで考え方直したいと思います。 「ですが、～(自分たちの意見の説明)。」

ここまで、プレゼン指導の中で全講師により重点の置かれたポイントが「話し方」「発表の手順」「質疑応答の仕方」であったことを述べた。このことは、全講師が授業計画を練る中で、少なくとも次の2点が強く意識されていたことを示唆している。それは、(A) 発表能力を育成することの重要性と、(B) 生産的な意見交換を通じて学生に主体的に学習を深めてもらうことの重要性である。3.2・3.3では、(A)と(B)をできるだけ確実に達成するために行われた工夫について述べる。

3.2 発表能力向上のための工夫

「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」ではこれまで、文章を書く能力の向上において、他者からの正当な評価が担う役割を重視してきたが、同じ方針がプレゼン指導においても全講師により採用された。具体的には、プレゼンの「評価」として、聴衆によるコメントや採点が行われた。

評価では、概ね、3.1の「話し方」の指導で重視された6つの観点(①声の大きさ・②目線・③聞き手への指示出し・④話すスピード・⑤問題点のわかりやすい説明・⑥修正点のわかりやすい説明)について、5段階で評価する方法が採用された。評価を担当する学生は、聞き手に回っているグループの中からひとりずつが選ばれた。つまり、1クラスに4つのグループがあるとすれば、あるグル

の発表担当者は残る3つのグループの評価担当者（計3名）から評価されることになる。評価担当者を決定する際には、役割がひとりの学生に集中するのを避けるため、各グループで発表者ごとに担当者を変える工夫がなされた。以下では、評価担当者が評価を記入する用紙（便宜上「プレゼン評価シート」と呼ぶことにする）について、その特徴を述べる¹⁾。

プレゼン評価シートには大きく2つの特徴がある。ひとつは、学生が今後より良いプレゼンを行うために改善するとよい点を、観点別に具体的に伝えることができるという点である。もうひとつは、評価担当者が誰であるのかが発表者にわかるよう、あえて記名式が採用されている点である。記名式による評価は、これまでグループワークの形で学生同士の議論や課題の相互評価等が活発に行われてきたことを受けて採用された。記入の済んだ評価シートは発表終了後に講師が一旦回収した後、発表者に手渡された。このとき、評価シートを手渡された発表者にはシートを熱心に見る様子が多く観察された。このことから、発表者にとって評価シートというものが非常に興味深い存在であり、ほどよい緊張感を与えていたことがうかがえる。

次に、プレゼン評価シートを定着させるために行われた工夫について述べる。評価という作業は、評価される側だけでなく、評価する側も非常に気を遣うものである。このことから、講師側が最も心配した点は、観点別の評価が5段階の中央のレベル（=普通、どちらでもない等）に集中してしまうことである。これではプレゼン能力を向上させるためにどこをどのように改善すればよいかが見えにくくなり、評価シートを導入することの意義自体が失われかねない。したがって、全講師により、建設的な評価が真剣に行われるよう、評価する側とされる側の学生と共に勇気づける工夫がなされた。具体的には、評価シートの導入当初に評価とその意味について考える時間を十分にとったり、講師が発表者を積極的に褒めることで評価シートにおける厳しい評価とのバランスをとったりする形で行われた。3.4で述べる統一アンケート調査の結果では、プレゼン指導について肯定的な回答が否定的な回答を圧倒的に上回っていたが、学生の学習意欲を大切にするために、今後もこのような心理面でのサポートは欠かせないと思われる。

3.3 生産的な意見交換を行うための工夫

プレゼン後の質疑応答は、学生に主体的に学習を深めてもらう場として重要である。そのためにも、生産的な質疑応答は欠かせないだろう。ここでは、その実現に向けて行われた聞き方の指導および工夫について述べる。

聞き手は、質問やコメントを述べるために、プレゼンを聞くことと同時進行でコメントや意見を準備しなければならない。この点に注目し、発表内容に対するコメントや意見を用紙（便宜上「聞き取りシート」と呼ぶことにする）に記入し講師に提出する方法が、プレゼン評価シートとあわせて導入された。この方法を導入した2名の講師のうち1名は、聞き取りシートへの記入内容を授業参加度の観点から成績に反映させる方法をとった。その結果、2003年度に比べ、より活発な質疑応答が行われるようになったと報告している。

1) プrezen評価シートは付録Aを参照。

聞き取りシートとは別の工夫として、課題への取り組みに関する評価を用紙に記入させる方法を導入したクラスもあった（1名）。これは、課題に対するグループの取り組みが十分であるかどうかを、他者が発表を聞きながら評価するものである。このときの評価のポイントは「良く考えて問題点が指摘できているか」「問題点が確実に解消されるよう書き直しができているか」の2点であった。

聞き取りシート等の導入は、活発な質疑応答の実現に向けて今後期待される工夫のひとつであると思われる。

3.4 指導の結果と課題

以上、プレゼンの指導内容と工夫について述べた。プレゼン能力がどれだけ向上したかに関しては、客観的な能力判定基準の確立について模索中のため、現段階では明示することはできない。しかしながら、全講師により、プレゼン能力が着実に向上しているという印象が得られたことは確かである。

そして、2004年度後期統一アンケートにより、プレゼン指導に対する受講者の感想調査を実施した結果、プレゼン指導を肯定的に捉えている回答が、否定的に捉えている回答を圧倒的に上回る結果が得られた²⁾。以下ではその詳細について述べる。

2004年度後期には10名の講師のうち3名の講師によりプレゼン指導が行われた。調査では、前後期ともプレゼン指導を行ったクラスでは（a）の質問が、前期は行ったが後期はプレゼン指導を行わなかったクラスでは（b）の質問が用いられた。結果は表2のようである。

(a) 後期の授業でも「プレゼンテーション」という形で課題の発表を行いました。「プレゼンテーション」を行うことについてどう思いましたか。番号に○をつけてください。	(b) 後期の授業ではありませんでしたが、「プレゼンテーション」についてどう思いましたか。番号に○をつけてください。
-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------

表2の「肯定的」「どちらとも言えない」「否定的」の3つの分類は、調査回答の選択肢で示した5段階の評価－「とても良かった」「良かった」「どちらとも言えない」「良くなかった」「全く良くなかった」を肯定・どちらでもない・否定、の3段階評価に再分類したものである。それぞれ、回答者数とそれらが全体に占める割合とを示してある。

表2（a）からは、肯定的回答が69%、否定的回答が3%と、受講者の圧倒的多数がプレゼンに対し肯定的に捉えていることが確認される。表2（b）も肯定的な感想が否定的感想の2倍以上の数値を示す結果となっており、プレゼン指導の実施如何に関わらず、受講者がプレゼンに対して肯

表2 アンケート調査回答結果

(a) プrezen指導を行ったクラス (回答者数 175名中)		
肯定的	どちらとも言えない	否定的
69% (120名)	28% (49名)	3% (6名)
(b) プrezen指導を行わなかったクラス (回答者数 391名中)		
肯定的	どちらとも言えない	否定的
40% (156名)	44% (173名)	16% (62名)

2) このアンケート結果については6.3を参照。

定的に捉えていることが確認される。

これらの調査結果から、学生の多くがプレゼンを必要なスキルとして捉え、その能力を磨いていきたいと考えていることが示唆された。プレゼン能力を測定する方法や、能力の向上と教授法との関係の考察は、今後の重要な課題である³⁾。

3. 5 「文章表現の方法 I・II」とプレゼン指導の関係

最後に「書く技術」の習得を目指す「文章表現の方法」という授業と「話す技術」であるプレゼンの指導との関係について述べる。実際に、2004年度のプレゼン指導において、導入にあたってほとんどの講師が立てた目標は、受講者がグループワークを通じて「書き方」について学んだことを、プレゼンやその後の質疑応答を通じて他のグループの受講者に伝え、活発な質疑応答を通じて全員が理解を深めるということであった。プレゼン指導では「書く技術」と「話す技術」との関係を表立っては強調してこなかったのである。

しかしながら、従来（2003年度）の「書き方」中心の「文章表現の方法 I・II」が「わかりやすい情報伝達」の方法の習得を目指したものであったことを想起すれば、2つの技術も互いに関連のある技術として捉え直されよう。事実、「書く技術」に「話す技術」までを組み込み「文章表現の方法」として指導されたこれら一連の作業による学習活動は、それまでに理解している（あるいは欠けている）内容・習得している（あるいはしていない）技術などを学生同士で確認しあうこととなり、結果、学生自身による説明の改善（書く・話す、共に）を常態とするクラス状況を形成していく。つまり、「書く」から「話す」までを一連とした指導は、自身の表現を客観視するという振り返り作業の必要性を学生に認識させるのみならず、表現の改善に対する意識をより深化させる作用までをももつと考えられるのである。

2004年度のプレゼン指導では、このことが講師により間接的（時には直接的）に主張されていたわけであるが、今後はさらに意識化し強調していくべき事項であると考えられる。

4. グループワークの多様化

（池谷知子・中崎崇）

4. 1 グループワークを用いる意義

ここでは、アカデミック・ライティングの授業におけるグループワークの利用について述べる。3. で述べたプレゼン指導における「話す技術」と「文章表現」の関係と同様に、レポートや文章を書くという個人的な作業と、グループワークというものが一見、関係しないように感じられるかもしれないが、これには、神戸学院大学の「文章表現の方法」という授業形態そのものの特色が大

3) 特定の理数系分野ではプレゼン能力の測定に関する研究が進んでいるようである。今後、既に報告されている測定法の有用性の検証なども視野に入れ、人文系での有用な測定法を構築していくことを考えている。

きく関わっている。この「グループワーク」が神戸学院大学の「文章表現の方法」のひとつのキーワードとなっているからである。

前期の「文章表現の方法Ⅰ」では、グループワークの形式をとり、テキスト『日本語を書くトレーニング』の課題に取り組んだ。そのグループワークの過程で、学生同士の交流があり、お互いに意見を出し合い、協力して課題にあたっていった。また単に意見を交換するだけでなく、時には議論することにより、批判的なものの見方も身につけることができた。2004年度後期統一アンケートの調査結果⁴⁾からも、学生自身がグループワークの効果を実感し、好意的にとらえていることがわかった。また、後期「文章表現の方法Ⅱ」においても、グループワークを利用した授業の継続を望む声も多かった。

「文章表現の方法Ⅱ」は、テキスト中心であった前期の「文章表現の方法Ⅰ」とは異なり、レポート作成に主眼を置いたアカデミック・ライティングが中心の授業である。レポート作成には、さまざまな角度からの意見や考えが必要になる。そのような意見や考えを思いつき、論拠となる事実を調べるといったことは、特にレポートに不慣れな1年次生にとっては非常に難しい作業である。そこで、意見を出し合い、さまざまな考え方についてふれられるグループワークが有効に機能するのである。また、作業効率の面においても、資料収集やデータの共有といったことが可能であり、学生の負担を減らす点においても有効であると考えられる。

以上、学生が意見を共有でき、作業効率も向上する、この2点において有効であると判断し、アカデミック・ライティング中心の授業においてもグループワークを積極的に利用した授業を行った。ただし、どの程度グループワークを利用するかということについては、各講師の裁量に任されており、統一的なものではない。

次の4.2に述べるグループワークを利用したレポート作成の詳細については、ひとつのケーススタディとしての取り組みである。

4.2 グループワークを利用したレポート作成

ここでは、アカデミック・ライティングの授業、特に、レポート作成にどのようにグループワークを利用したのかを具体的に述べる。

2. で述べた通り、後期は、アカデミック・ライティングの授業の他に、前期で扱えなかったテキスト『日本語を書くトレーニング』の残りのトレーニングも扱った。これらのトレーニングの中で、アカデミック・ライティングで学習する項目と重なる「トレーニング11 アンケート用紙を作る」と「トレーニング14 レポートや論文を書く」を、アカデミック・ライティングの授業の一環として取り込み、前期同様グループワークを使用し、授業を行った。トレーニング14はレポートの各構成要素の知識を学ぶのに利用し、トレーニング11は論拠となるデータを収集するためのアンケート作成の要点を学ぶのに利用した。

レポート作成の具体的手順として、まずグループワークの授業形態で、テキストを通し、アン

4) このアンケート結果については6.1を参照。

ケート作成の要点と注意点を学ぶ。引き続き、グループごとにアンケートを利用できるレポートのテーマを決める。次に、グループワークでアンケート項目の作成・アンケートの実施・集計を行う。ここまでの中間をグループワークで協力して行わせる。その後、アンケートから導き出されたデータを利用し、学生個人でテーマにそったレポートを作成させる。つまり、非常に労力のかかるレポート作成の前半部分にあたるテーマ決定・アンケート作成・データ集計をグループで行い、後半、つまりデータをもとにしたレポート作成を個人で行った。

このように作業をグループワークと個人に分けるメリットとして、何よりも4.1で述べたように学生の作業効率が上がり、スムーズにレポートを作成できることがあげられる。レポートの論拠となりうるデータの収集・集計は大変な作業である。特にそのような作業に不慣れな1年生次の学生が個人で行うには、多大な労力と時間が必要である。しかし、グループであれば個人の労力は軽減し、なおかつ多くのデータを集めることができる。

その他のメリットとして、グループで同じテーマを取り上げることで、学生同士がテーマについての意見交換や相互評価を容易に行えることがあげられる。同じデータを扱っていても、学生によって解釈の仕方や観点が異なることが多い。自分とは異なる意見に出会い、学生同士で論拠や解釈の妥当性を議論することは、論理的思考を養ううえでも非常に有益であると思われる。また、そのように学生同士が意見を交換し議論できたのは、前期から行っているグループワークという授業形態・環境があればこそである。

しかし、いくつかの問題点もある。上記のような作業を行うと、どうしても複数回の授業にまたがって行うことになる。そうなると、授業を欠席すると作業の状況を把握できず、作業に加わりにくい、または、加われない状況が発生してしまう。そのような状況になると、極端なケースではあるが、できあがったデータだけを利用してレポートを書く学生がでてきてしまう。これでは、公平な作業分担にはならず、非常に問題である。このようなケースは稀であるにしても、グループによっては作業を積極的に行う学生が固定化し、あまり作業に参加しない学生への不満をもたらす場合もある。欠席者のフォローや公平な作業分担については、今後も考えていかなければならない問題である。

5. アカデミック・ライティング能力向上のための具体的な取り組み

(岡村裕美・小西円・辻野あらと・中原香苗)

ここでは、アカデミック・ライティングにおいて、具体的にどのような内容が指導されたかを述べる。講師によって方法など若干の差はあるものの、全てのクラスが取り入れたものとして、「レポート・論文の構成(5.1)」「自己添削・相互添削(5.2)」「段階的なレポート作成(5.3)」を、内容の報告と今後の課題を合わせて順次述べていく。

5.1 レポート・論文の構成

アカデミック・ライティング能力を身につけるにあたって、欠かせない要素として「文章の構

成」がある。文章の形式面については、段落その他の書式・文体に関するルールも当然軽視されるべきではないが、「文章表現の方法」におけるアカデミック・ライティング指導では書式・文体と同様に「構成」を重視した。レポート・論文らしい論理的な文章を書くためには、語彙選択や文体の統一などもさることながら、自分がレポート・論文で取り上げる問題とそれについての背景・事実・意見などを、ある程度決まった順序で提示することが重要となるためである。

「文章表現の方法」で指針としたのは、「序論・本論・結論」を中心とするごく基本的な構成である。共通の参考文献、ならびに、2003年度末に作成した「文章表現の方法」におけるアカデミック・ライティングの基本⁵⁾にもとづき、各講師がそれぞれに工夫しつつ、学生に文章の構成の重要性を理解させ、意識を高めながら実践させる授業を行った。以下、「アカデミック・ライティングの基本」から関連箇所を抜粋する。

VII. 序論・本論・結論の役割

1. レポートや論文は、基本的に以下の三つの構成要素からなる。

(1) 序論 (2) 本論 (3) 結び

この他、「要旨」「参考文献」などの付属要素が必要となる場合もある。

2. 序論 A 背景説明（論文を読むために必要な知識を示す）

B 問題提起（論文で取り上げる問題は何かを示す）

3. 本論 (B→A の順でもよい。VIIIの 3. も参照。)

A 結論提示

B 論拠提示（事実・証拠（データ）と意見によって論拠を示し、なぜそのような結論になるのか証明する）

4. 結び A まとめ（それまでに述べた内容を確認する）

B 展望（この成果を足がかりとして、次の段階では何をしたらよいのか示す）

なお、ここでは全体の構成として「結び」、「本論」中の A で「結論」の用語を用いているが、講師間の協議により、全体の構成は「序論・本論・結論」とし、「本論」中の末尾にあたる部分を「結び」という形で指導することとなった。以下、「結論」「結び」の用法はこれに従う。

論理的な文章を書くためには、テーマ・問題を過不足なく説明し、ある程度のまとまりをもつ文章がレポート・論文全体の中で一定の役割をもち、相互に対応していることが必要である。メモや下書きの段階で全体の構成を考えることは整合性のあるレポート・論文を書くために非常に有効であると言えるだろう。

全ての講師が、自作のプリントでの解説・練習問題や評価シートを用い、学生同士あるいは講師

5) 野田春美・池谷知子・岡村裕美・坂本智香・建石始・辻野あらと・中尾桂子・中崎崇・仁田円・森篤嗣（2005）「アカデミック・ライティングを中心にした文章表現教育法の実践報告」『人文学部紀要』25 〈付録〉

による文章添削などを行い、学生の文章の構成に対する意識を高めることを目標とした授業を行った。講師によって、取り入れ方は大きく2つのパターンに分かれた。①「事実文と意見文など一般的な文章の訓練の前（あるいは後）に一括して構成を導入する」ものと、②「構成の順序に従って、その部分ごとに何を書くべきかを指導する」ものである。しかし、最終的には全ての講師が、上記三部構成をもつレポートを完成させることを目標とした。

以下、①・②における指導法について、具体的に説明する。

①は構成を一括して導入したものである。論理的で説得力をもったレポート作成のためには、構成が重要であることを認識させ、例えば論拠は事実をもとにしたデータと、そこから導き出された客観的な意見とから成り立っているなど、プリントを用いるなどして構成の各部分の役割説明を行う。

こうして構成への理解を深め、練習問題によって知識の定着を図る。その後、実践練習としてのレポート作成へと進む。

レポート作成にあたっては、多くの講師がボックスを用いて、論理展開をしっかりとと考えたうえでレポートを書くよう指導した。ボックスの一例を次にあげておく。

序論	背景説明	_____
	問題提起	_____
本論	論拠①	_____
	データ	_____
	意 見	_____
論拠②	_____	_____
	データ	_____
	意 見	_____
論拠③	_____	_____
	データ	_____
	意 見	_____
	↓	
	結び	_____
結論	まとめ	_____

図1 構成下書きボックス

レポートを複数回課すことによって、ボックスを用いて文章を書くことに慣れさせ、レポート作成時には常に構成を意識するように指導を行った。こうした反復練習により、論理的な文章作成時に構成を考えることの重要性が次第に認識されるようになった。

この方法では、書くことにそれほど慣れていない学生に大きな負担を強いることになる。この点、4.2で述べたように、グループワークを導入して個人の負担を軽減しようとする工夫がなされた。

次に②はレポート作成の段階にあわせてその部分ごとに何を書くべきかを指導する、というもの

である。この場合も、全体の構成を一通り説明してから部分ごとの解説・練習に入る、という流れで学習を進めた。

実際の指導の一例をあげると、

```
全体の構成 → 序論：背景説明 → 序論：問題提起 → 序論の作成  
→ 本論の役割とその構成の解説 → 本論：論拠の作り方とデータ解釈の仕方  
→ 本論作成 → 結論の役割と構成 → 結論作成
```

のように、序論→本論→結論へと指導を行っている。これは各部分の役割を理解させながら該当部分を仕上げていき、最後にレポートを完成させる、という解説と実践練習をあわせて行うものである。これとは別に、実際の思考の順序に従って、本論 → 序論・結論という形での指導も行われたが、どちらも構成に対する意識を高めるうえでは差がなかったように思われる。

①よりも各部分の説明に時間をかけられる分、構成の各部分の役割に対する学生の理解や内容の完成度は高くなったようである。ただし、多くの時間をかけてレポートを作成するため、レポートの全体像がつかみにくい側面もある。この点に関しては、各部分のメモの積み重ねにより全体ができるあがることを指導する、現在の作業がレポート作成の中でどのような意味をもっているのかという位置づけを明確にする、などの工夫がなされた。

こうした指導によって、①・②どちらのパターンにおいても、最終的には概ね構成の整ったレポートができあがった。

しかし、構成が整えられている一方で、一般論を論拠として用いたり、極端な論理の飛躍が見られたり、序論・結論がきちんと対応していないなどといった内容面での問題が見られた。これに関しては、論理構成力強化のため、常に反論を想定して論拠を考える練習をさせる、序論の問題提起と結論でのまとめとを明確に結びつけることの重要性を認識させる、といった指導がなされた。

また、各講師が文章表現能力向上のための指導を隨時行っていたとはいえ、文章の構成が整っているだけにかえって、文のねじれ・助詞の選択誤りなどの基本的な文章運用能力の低さが目につくこととなった。アカデミック・ライティング指導を行うと同時に、こうした基本的な文章表現能力を向上させることが今後の重要な課題であろう。

5. 2 自己添削・相互添削

ここでは「自己添削・相互添削」について説明する。

アカデミック・ライティングの能力を向上させるためには、ただ書くだけではなく、推敲の重要性に気付き、それを実行することが必要である。そのため、多くの講師が推敲作業に関する指導を行った。文章を読み直す作業に慣れていない学生が多いことから、段階を踏んで推敲作業に慣れさせる工夫をした講師が多かったが、その工夫として、「自己添削・相互添削の実施」があげられる。

まず、「自己添削・相互添削」がどのような活動を指すのか、簡単に説明する。

自己添削と呼ばれるものは、大きく2つに分けられる。ひとつは、学生が自分の書いた文章を再読し、自己添削する活動である。これは主に、課題として出されたまとまった分量の文章（主にレポートやそれに準じる文章）に対して行われた。便宜的に、これを「レポートの自己添削」と呼ぶこ

とにする。

もうひとつは、学生が書いた文章の模範解答を配布し、それにもとづいて学生が自己添削する活動である。これは主に、アカデミック・ライティングの練習問題に対して行われた。これを「練習問題の自己添削」と呼ぶことにする。

次に、相互添削とは、学生が書いた文章をグループ内で回覧し、他人の文章を添削する活動のことを指す。これも主に、課題として出されたまとまった分量の文章（主にレポートやそれに準じる文書）に対して行われた。これを「レポートの相互添削」と呼ぶことにする。

以下、レポートの自己添削と相互添削について、その活動内容を具体的に説明する。練習問題の自己添削については後述する。

レポートの自己・相互添削の対象として用いられた文章は、同じテーマで書かれたものであっても個々の学生の個性が反映されており、「唯一の模範解答」というものはない。そのため、各学生がそれぞれの文章にある独自の問題点を自分で見つけ出す必要がある。その手助けとして、見直すべきポイントをまとめ、チェックシートとして配布した講師が多い。

自己・相互添削のどちらにおいても、チェックポイントとして各講師があげたものはほぼ同じであった。次のようなものがあげられる。

文体・形式：段落のはじめは1字分下げてあるか／だ・である体（常態、または書きことば）を使用しているか／誤字・脱字はないか／一文が長すぎないか／文がねじれていなか／図や表はわかりやすかったか 等

内容・構成：序論・本論・結び（結論）の構成になっているか／論拠に客観的事実を用いているか／論拠の出典はあるか／論拠から導かれる結論は妥当か／その問題を取り上げる意義が明確にされているか 等

自己添削の場合は、自分の文章を客観視するために、その文章を作成した時期から3～4週間後に自己添削するという工夫があった。また、学生の文章を全てコピーし、講師はコピーの方に朱筆、学生にはまず朱筆なしの文章を返却し自己添削、その後講師の朱筆と見比べる、という一連の流れで自己添削を行った講師もいた。これは自己添削と教師による添削をあわせたものであり、学生による自己添削が一定の水準に達しない場合の予防策であった。

相互添削の場合は、他人からのコメントを得られるため、互いの意識が高まるという利点があった。他人の文章にはコメントを書きにくいのではないかという心配もあったが、「建設的な意見を書くよう指導する」「講師のコメントも合わせてつける」等の工夫や、前期からプレゼンテーションの際の意見交換などで学生間の意識が高まっていることもあり、大きな問題はなかった。また、他人の文章に多くふれることで、良い点は盗み、悪い点はそれを意識化することができたと思われる。

その他にも、相互添削では、グループで協力して作成した文章を、他のグループが添削するという方法をとった講師もいた。その際、クラス内で最優秀班を選ぶことにより、馴れ合いを防ぐとい

う工夫があった。

また、ポイントチェックシートによる自己・相互添削作業の後、再度書き直しをさせた講師と、その時間が取れなかった講師がいた。書き直しができなかった講師も、チェックシートにコメントをつけて返却する工夫が見られた。

自己・相互添削に関しては、2名の講師が統一アンケートを利用し⁶⁾、感想を調査している。結果を見ると、学生の約70%が「とても役に立った」「役に立った」と答えている。

自己添削に関する学生の意見には、肯定的なものとして「自分の文章を見直してダメなところが見つけられるのは、文章が上手くなかったということだから、成長したなと思える」「自分で見直すのは恥ずかしいが、次から間違いが少なくなると思う」等があった。しかし、「自分に甘いので添削できない」「他人に見てもらった方が悪い所がわかる気がする」といった意見もあった。授業を離れたところで実際に推敲作業を行うとすれば、「自分で自分の文章を読み直す」ことは避けられないことである。これらの意見は、推敲作業の定着を図るうえでの今後の課題を示していると思われる。

また、相互添削においては、他人の文章の悪い点は指摘できるのに、自分で文章を書く際にはそれを生かせない学生が見られた。これも今後の課題である。

次に、「練習問題の自己添削」について、具体的な取り組みを説明する。

例えば、レポート序論における問題提起部分を書くという練習問題をした後、講師が模範解答を配布し、学生はその解答を見ながら自分の解答を添削した。練習問題の性格上、学生が書く解答も比較的似通ったものが多い。

この方法を実施した講師もアンケートを実施しており、その結果約70%の学生が「とても役に立った」「役に立った」と答えている。学生が解答をそのまま暗記し、応用力がつかないのではないかという心配もあったが、学生はよい文章に多く触れるこによって書くポイントを理解していったようである。しかし、逆に、「模範解答だけではなく、ポイントを明示してほしい」という意見もあった。

以上のように、添削作業は学生にとっても有効性は実感しやすい。添削を通じて、推敲することの重要性を認識させ、自ら積極的にそれに取り組むよう指導することは、今後も重要な課題となる。

5. 3 段階的なレポート作成

2004年度後期は、授業で学習するアカデミック・ライティングのスキルを定着させるために、すべての講師が学生に1本のレポートを完成させることを課した。レポート作成は授業と平行して段階的に行われた。段階的な取り入れ方のパターンは、以下の3つに分けられる。

- ① 後期前半でテキストの内容、その後レポートを段階的に作成
- ② 後期を通じてレポートを段階的に作成

6) このアンケート結果については6. 7を参照。

③ 簡易版レポートを前半に、その後本格版レポートを後半に作成

①「後期前半でテキストの内容、その後レポートを段階的に作成」では、後期前半ではレポートを作成せず、中盤になってから5.1において述べたボックスを活用しレポートの型を練習している。その後、ボックス練習で身につけたレポートの型を活用してレポート作成を行っている。

このパターンの成果としては、「序論」「本論」「結論」の構成をはっきりとさせることができるようになったこと、定型表現を積極的に使おうとする姿勢が見られたことがあげられる。問題点としては、「序論」「本論」はしっかりしているにも関わらず「結論」が甘くなる傾向があったこと、論拠に用いるデータの客觀性について理解しきれていなかったことがあげられる。

②「後期を通じてレポートを段階的に作成」では、後期のはじめにレポート作成の計画を立て、単元的に毎回レポート作成に関わる作業を行っている。

このパターンの成果としては、学習したこととすぐレポートへ反映させたため負担が少なかったこと、学生がアカデミック・ライティングの授業の必要性を認識しやすかったことがあげられる。宿題としてレポート作成が課されるのではなく、授業時間中にある程度書き進めることができるために、課題の提出率と出来はよく、学生の意欲も高かった。問題点としては、レポート作成に必要なアカデミック・ライティングのスキルの定着度を測る機会がなかったこと、1本のレポートを作成するのに時間がかかりすぎてしまったことがあげられる。

①、②の問題点を改善するために、③で述べるように簡易版のレポートを作成し、一度レポートの全体像をおさえてから本格的なレポート作成に入ることが有効なのではないかとの提案がある。

③「簡易版レポートを前半に、その後本格版レポートを後半に作成」では、後期前半と後半に分けてレポートを2回作成している。このパターンの成果としては、レポート作成の手順について理解が深まること、レポートの型だけでなく論拠やデータの質を高めるための指導が行えたことがあげられる。2回目のレポート作成においては作業効率が上がり、内容面を吟味する意識が高まることは大きな成果と言えよう。問題点としては、時間的に論文の構成要素を最低限のものに絞らざるを得なかったこと、学生の練習量と講師側の添削という点で負担が大きかったことがあげられる。

この問題点を改善するために、レポート作成の指標となる作業シートを系統立てて活用することが提案されている。

6. アンケートの報告

(中尾桂子)

ここでは2004年度後期に実施された統一アンケートの結果について報告する。概要は以下の通りである。全17クラスにおける実施日の出席者523人から得た回答のうち、全ての設問に回答を行っているもの498枚について、設問ごとに集計した。

アンケートは、回答者が設問ごとに印象を5段階で評価し、理由や印象を自由に記入する形式である。アンケートは授業時間内に行い、無記名で提出してもらった。実際のアンケートは別紙資料

として卷末に添付する。

以下、5段階評価の結果をもとに、設問ごとに、全回答数をまとめてグラフに示す。ただし、一部、複数回答が行われている箇所があるため、数値は%で表示する。自由記述の内容は、肯定的な意見と否定的な意見に分け、5名以上が記述している同一意見を優先して例示する。

実施時期：2004年12月～2005年1月

有効回答率：95.2%（有効回答数498/回答数523）

実施方法：無記名。授業時に配布し、出席者の分を回収する。

回答者が設問に対して5段階で評価し、理由や感想を記入するという形式。

6.1 【設問1】アカデミック・ライティングにおけるグループワークについて

アカデミック・ライティングが中心の後期の授業においても、前期に引き続き、全17クラス中、15クラスでグループワークを行った。グループワークを行ったクラス（以下、GW実行クラス）のアンケート結果を図2に、グループワークを行わなかったクラス（以下、GW非実行クラス）のアンケート結果を図3に示す。

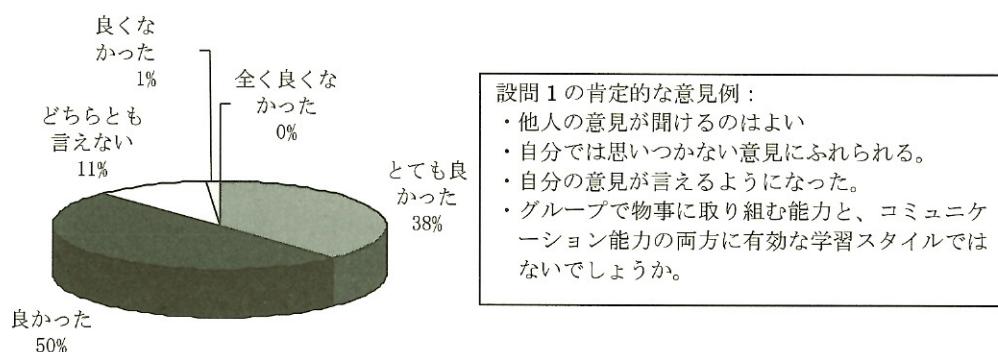


図2 グループワークを行ったクラスの感想



図3 グループワークを行わなかったクラスの感想

GW 施行クラスの意見を図2に見ると、グループワークを肯定的に見る学生が過半数を占めることがわかる。一方のGW 非施行クラスの意見を図3に見ると、グループワークを希望する学生が多くかったものの、「どちらとも言えない」や否定的捉える意見が、GW 施行クラスよりも多くなっている。なお、GW 非施行クラスの意見は、前期の「文章表現の方法Ⅰ」の授業におけるグループワークの経験と、後期の授業形態とが比較された結果を反映しており、もし後期も行っていたればという学生の予測を示すものである。両方ともに、グループワークが第三者の意見を意識することにおいて重要な活動であることは認識しているということになる。

2つのクラスの意見を比較すると、後期にアカデミック・ライティングの授業でグループワークを行ったクラスの学生の方が、その意義を認める者が多く、グループワークを行わなかったクラスではアカデミック・ライティングにおけるグループワークに対して賛否両論であったことがわかる。このことは、読者を意識した文章の記述には、グループワークによる批評や構成練習を体験することが影響しうることを示唆すると考えられる。

前期、後期のグループワークの経験の違いからイメージする対象は異なるが、自由記述欄に書かれていた印象全体を概観し、肯定、否定に分けて多かった印象を図の四角枠内に例示する。これから、個人作業とのバランスが必要であるが、文章記述において他人を意識する姿勢が身につきやすいと考えられるため、アカデミック・ライティングの授業でもグループワークを行うことの利点が判断できる。

6.2 【設問2】テキストに対する印象

テキストに対する印象を図4にまとめる。テキストに対する印象は肯定的な意見が多い。その理由として自由記述欄に記載されている意見を肯否別に以下の四角枠内に例示する。

記述を見ると、学生が、問題解決型に対する好印象をもちろん、一意に解答を求める姿勢、ならびに、一から思考を積み上げて形にまとめていく活動自体を苦手とする点がうかがえる。

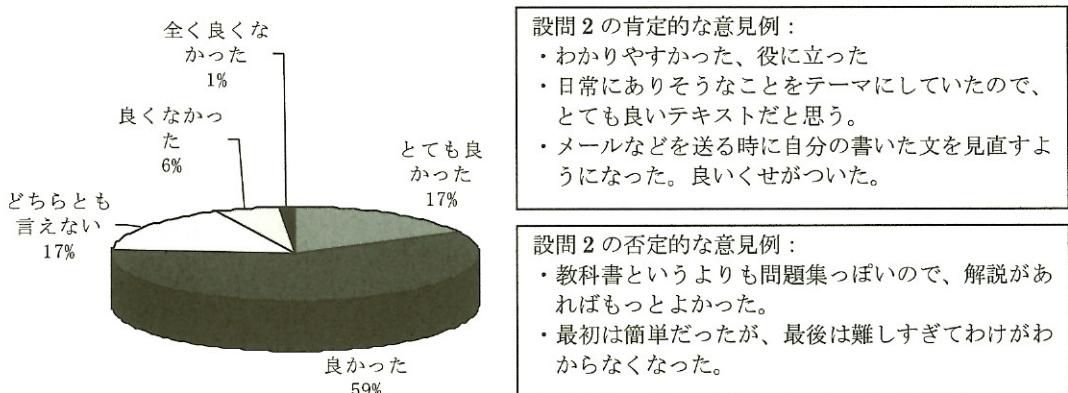
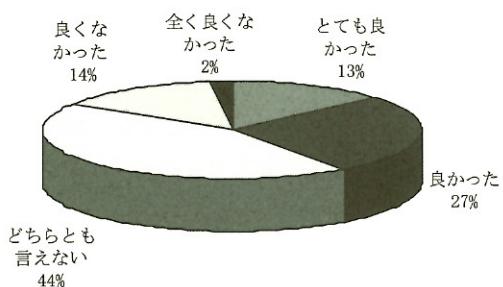


図4 テキストに対する印象

6.3 【設問3】プレゼンテーションについて

全17クラス中、3分の1のクラスにおいて、後期もアカデミック・ライティングの授業でプレゼンテーションを行った。それらのクラスにおける学生のプレゼンテーションへの印象を図5に示す。また、グループワークを行っていないクラスのアンケート結果は図6に示す。それぞれの自由記述欄に多く見られた意見を肯否別にまとめて次項の四角枠内に例示する。

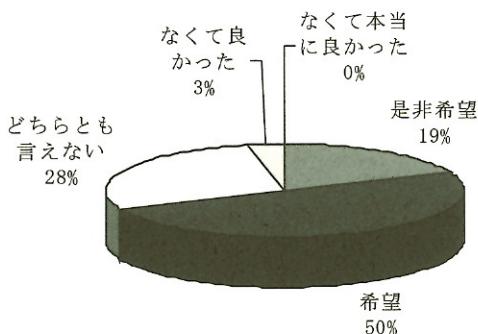
図5、6を比較すると、学生は前期の指導により、プレゼンの必要性や、練習の重要性を意識し、自分のためになるという印象をもっている。しかし、人前で表現する際のプレッシャーに弱いことがわかる。また、プレゼンの経験量が少ないと、必要性に関する認識が漠然としたままになり、苦手意識が克服されないままになるようである。以上から、プレゼンは引き続き後期も練習に組み込む方が良いと考える。



設問3の肯定的な意見例：

- 他の授業ではプレゼンテーションをする機会があまりないので良い練習にもなるし、将来に役立ちそう。
- はじめは嫌だったが、慣れてくると楽しかった。
- プレゼンというほど空気が重くなく、気軽にできたのでよかったです。

図5 授業でプレゼンを行ったことへの印象



設問3の否定的な意見例：

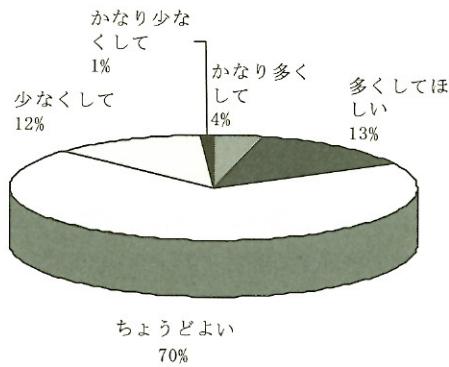
- 緊張するので、好きではない。
- ゼミでプレゼンテーションの練習をしているのですする必要がない。

図6 プrezenを行わなかったクラスの印象

6.4 【設問4】アカデミック・ライティングの量について

後期のアカデミック・ライティングについて量的に考えてもらった結果を図7に示す。また、量的な観点に対する意見について以下の四角枠内に代表例をまとめる。

形式的な約束事は、手取り足取り細かく指導されるよりも、現状のまま、基本ルールは紹介にとどめることを望んでいるようである。また、簡単な文章から始める練習を多くもつという現状の形態を肯定的に捉えている。ただし、本格的な内容で、長い文章に対する練習は、負担が大きくなることを予測して厭う様子がうかがえる。



「ちょうどよい」の意見例：
 • ちょうどよい量だと思う。これより多くなると読むのが面倒くさくなり、少ないと不安になる。

「多くしてほしい」の意見例：
 • まだ体で覚えるにいたっていないので、数をこなすことが必要だとおもった。

「少なくしてほしい」の意見例：
 • 細かいところまで説明されているのが逆にわざわざわしかった。

図7 アカデミック・ライティングの学習量に対する印象

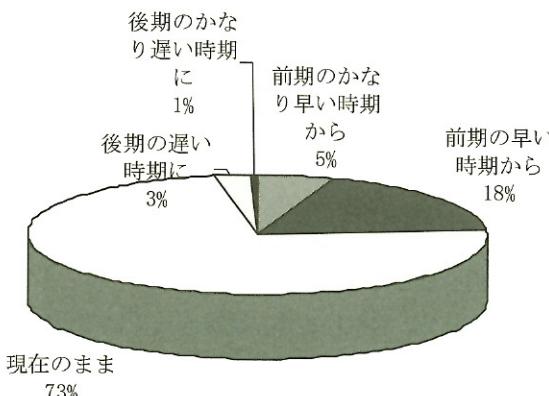
6.5 【設問5】アカデミック・ライティングを授業で取り上げる時期について

アカデミック・ライティングの指導を取り上げる時期についてアンケートをまとめた。2004年度は、クラスによって取り上げる時期が前後することもあったが、アカデミック・ライティングの指導はおおむね後期から取り上げている。

アンケートの結果を図8に示す。自由記述欄の記載は右下の四角枠内の通りである。

これらを見ると、ほとんどの学生が後期からが妥当だと考えているが、現実的な問題に対応させたいと考える学生は、もう少し早めに扱うことを希望していることがわかる。

また、必要性や時期に対する印象を概観すると、レポートがどういうもので、それを記述するにはどういうポイントを把握する必要があるのかが、指導の結果、理解できていることが伺える。ただし、実際には、アカデミック・ライティングに関して学んだことは、もっと高学年で利用するもので、今はまだ不要だと思っているふしがある。



設問5の時期に関する意見の例

- 前期に専門の授業でレポートを書いたからもう少し早く取り上げて欲しかった。
- レポートに慣れてきたころに行われたので、内容が飲み込みやすかった。
- もう1回できるなら、3回生の終わりにも受けたい。
- 時期は関係ないと思う。

図8 アカデミック・ライティングを取り上げる時期

6. 6 【設問6】アカデミック・ライティングの有効性について

アカデミック・ライティングの指導に対して、その有効性を如何に捉えているか、結果を図9にまとめる。結果から、今回の指導により、大学生活で求められる文章表現能力というものを意識するようになり、その重要性が認識できたことがうかがえる。肯否、両意見の代表例を以下に示す。

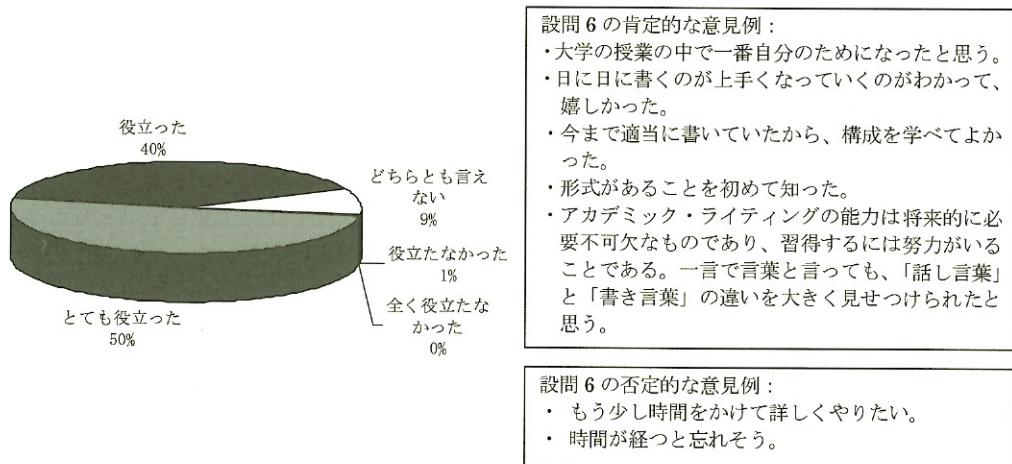


図9 アカデミック・ライティングの効果に対する印象

6. 7 【設問7】クラス別自由設問

各クラス独自に行った学習形態について、自由に設問を加えた。今回加えられた内容は、「自己添削・相互添削」という評価形態、講師とのメールを利用したやりとりの2種類である。結果を以下の図10、図11に示す。それぞれの自由記述はその右に添付する。

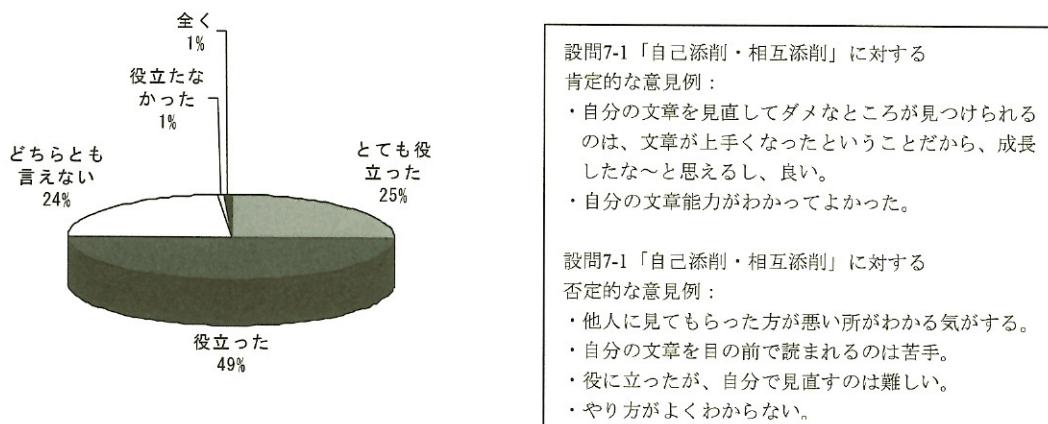


図10 自己添削や相互添削に対する印象（該当クラスのみ）

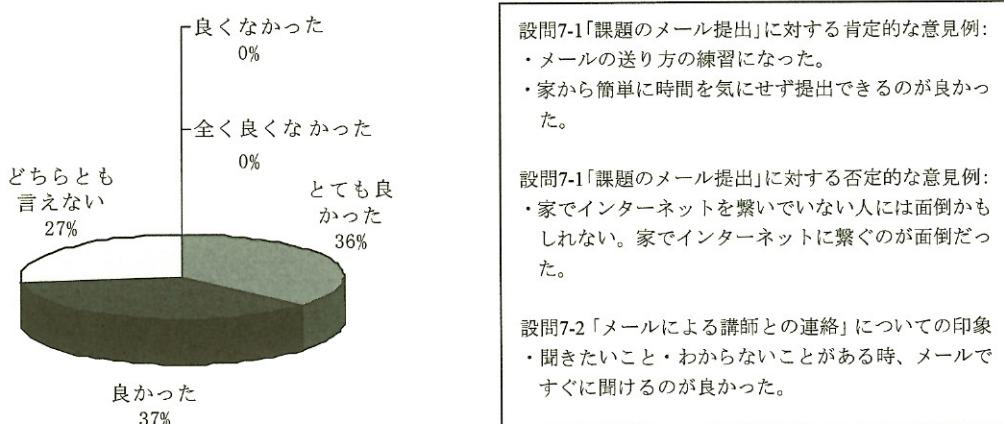


図11 メールでの課題提出に対する印象（該当クラスのみ）

7. おわりに

(野田春美)

以上、2004年度「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」における文章表現教育法の実践について報告した。

プレゼンテーションやグループワークといった、一見、文章表現教育とは結びつきにくい方法を積極的に用いることによって、成果をあげている。それらの方法が学生にも好意的に受け止められていることは、受講生を対象とした共通アンケートからも明らかであった。

注意したいのは、プレゼンテーション指導を取り入れることやグループワークを用いることが、即、文章表現能力の向上に結びつくわけではないということであろう。学生の能力や状況に合わせた実施上のきめ細かい工夫があってこそ、効果を生むのだと考える。

3. で報告されている通り、プレゼンテーション指導においては、「書く」と「話す」ことを連動させた指導の意義を講師自身が認識したうえで、評価シート等の利用によって、学生の意識を高める工夫がなされている。また、4. で報告されている通り、グループワークを取り入れたアカデミック・ライティング指導においては、グループ内の意見交換が論理的思考に育成に有益であることを講師自身が認識したうえで、グループワークと個人作業の適切な配分が工夫されている。その他、5. で報告されている、自己添削・相互添削などについても、常に、その意義や問題点を認識したうえで、学生にあわせた実施の工夫がなされている。

このように、まず、学生の文章表現能力向上のためにどのような方策が有効であるかを研究し認識すること、次に、それを目の前の学生にとって最適な形態で実施することは、今後の文章表現教育においても忘れてはならない基本であると言えよう。

今後は、こういった取り組みがどれだけの効果をあげているのかをできるだけ客観的に測る方法を検討し、文章表現教育法のさらなる進展に結びつけていきたいと考えている。

付 記

本稿は、2004年度神戸学院大学人文学部研究推進費を受けた、「大学生対象のアカデミック・ライティング教育に関する実証的研究」の成果の一部である。

(2005年10月20日原稿受付)

〈付録A〉 プrezen評価シート

コメントシート 〈プレゼンテーション編〉 _____ 月 _____ 日 _____限
プレゼンテーションをしたグループ _____ コメント責任者 _____

- | | | | | | | | |
|--------------------------|------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------|
| 1. 発表者の声は聞き取りやすかったか。 | もう少し | <input type="checkbox"/> | とても良い |
| 2. 聞いている人の目を見ていたか。 | もう少し | <input type="checkbox"/> | とても良い |
| 3. 聞いている人に適切な指示が出されていたか。 | もう少し | <input type="checkbox"/> | とても良い |
| 4. 発表のスピードは適切だったか。 | もう少し | <input type="checkbox"/> | とても良い |
| 5. 問題点の説明はわかりやすかったか。 | もう少し | <input type="checkbox"/> | とても良い |
| 6. 修正点の説明はわかりやすかったか。 | もう少し | <input type="checkbox"/> | とても良い |
| 7. その他の感想 | | | | | | | |

〈付 錄 B〉 後期の授業に関するアンケート

後期の授業に関するアンケート

今後の授業の参考にさせていただきます。アンケートにご協力ください。

【設問1】(その1)

後期の授業でも「グループワーク」を中心に作業を進めました。このような授業の進め方についてどう思いましたか。番号に○をつけてください。また、「グループワーク」に対する感想なども自由に書いてください。

- 5 - とても良かった 2 - 良くなかった
4 - 良かった 1 - 全く良くなかった
3 - どちらとも言えない
-

【設問1】(その2)

後期の授業ではあまり「グループワーク」を行いませんでしたが、「グループワーク」についてどう思いましたか。番号に○をつけてください。また、「グループワーク」に対する感想なども自由に書いてください。

- 5 - ぜひ後期の授業でも行ってほしかった
4 - 後期の授業でも行ってほしかった
3 - どちらとも言えない
2 - 後期の授業で行わなくてよかったです
1 - 後期の授業で行わなくて本当によかったです
-

【設問2】

後期の授業でも『日本語を書くトレーニング』を使用しました。このテキストについてどう思いましたか。番号に○をつけてください。また、授業を受けてから、日常生活で意識するようになった「トレーニング」の内容やテキストに関する意見・感想があれば自由に書いてください。

- 5 - とても良かった 2 - 良くなかった
4 - 良かった 1 - 全く良くなかった
3 - どちらとも言えない
-

【設問3】(その1)

後期の授業でも「プレゼンテーション」という形で課題の発表を行いました。「プレゼンテーション」を行うについてどう思いましたか。番号に○をつけてください。また、「プレゼンテーション」に対する感想なども自由に書いてください。

- 5 - とても良かった 2 - 良くなかった
4 - 良かった 1 - 全く良くなかった
3 - どちらとも言えない
-

【設問3】(その2)

後期の授業ではあまり「プレゼンテーション」を行いませんでしたが、「プレゼンテーション」についてどう思いましたか。番号に○をつけてください。また、「プレゼンテーション」に対する感想なども自由に書いてください。

- 5 - ぜひ後期の授業でも行ってほしかった
4 - 後期の授業でも行ってほしかった
3 - どちらとも言えない
2 - 後期の授業で行わなくてよかったです
1 - 後期の授業で行わなくて本当によかったです
-

【設問4】

後期の授業では「アカデミック・ライティング」を取り上げましたが、その量についてどう思いましたか。番号に○をつけてください。また、「アカデミック・ライティング」の量に対する感想などを自由に書いてください。

- 5 - 現在よりかなり多くしてほしい
 - 4 - 現在より多くしてほしい
 - 3 - 現在のままでちょうどよい
 - 2 - 現在より少なくしてほしい
 - 1 - 現在よりかなり少なくしてほしい
-

【設問5】

後期の授業では「アカデミック・ライティング」を取り上げましたが、その時期についてどう思いましたか。番号に○をつけてください。また、「アカデミック・ライティング」を行う時期に対する感想などを自由に書いてください。

- 5 - 前期のかなり早い時期に取り上げてほしい
 - 4 - 前期の早い時期に取り上げてほしい
 - 3 - 現在のままでよい
 - 2 - 後期の遅い時期に取り上げてほしい
 - 1 - 後期のかなり遅い時期に取り上げてほしい
-

【設問6】

後期の授業では「アカデミック・ライティング」を取り上げて、レポートや論文の書き方について学びましたが、「アカデミック・ライティング」についてどう思いましたか。番号に○をつけてください。また、「アカデミック・ライティング」に対する感想などを自由に書いてください。

- 5 - とても役に立った
 - 4 - 役に立った
 - 3 - どちらとも言えない
 - 2 - 役に立たなかった
 - 1 - 全く役に立たなかった
-

ご協力、ありがとうございました。

