

文章表現教育による能力の向上を測定する試み

An attempt to identify the progress of freshmen
in academic writing

野　　田　　春　　美	・	池　　谷　　知　　子
Harumi Noda		Tomoko Ikeya
岡　　村　　裕　　美	・	坂　　本　　智　　香
Hiromi Okamura		Chika Sakamoto
高　　橋　　博　　美	・	建　　石　　始　　始
Hiromi Takahashi		Hajime Tateishi
辻　　野　　あ　　ら　　と	・	中　　尾　　桂　　子
Arato Tsujino		Keiko Nakao
中　　崎　　崇	・	中　　原　　香　　苗
Takashi Nakazaki		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」を少人数クラスで実施し、1年次生の履修必修科目としている。現在は変更後4年目を迎えており、成果を具体的に示すことが求められる時期である。

とはいっても、文章表現教育の成果を客観的に測定するのは容易なことではなく、確立された方法があるわけでもない。そこで、2005年度は、全クラスにおいて文章表現能力の向上を測定するための共通のテストを実施し、9名の授業担当者が、あえてそれぞれ異なる方法で分析するという形をとった。共通シラバスの複数クラスにおいて共通のテストを行い、その結果を異なった方法で分析することにより、適切な分析方法を探ろうとする試みである。

したがって、本稿は、そういった方法による分析結果、つまり、少人数クラスによる文章表現教育の成果を報告するとともに、分析方法自体についての検討課題を提示するものである。

なお、執筆は、コーディネート担当の野田と、授業を担当した非常勤講師9名による。

1. 2 科目の概要

まず、2005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。講師の一部は、法學部・経済学部における「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」(選択科目)のクラスも担当している。

すべてのクラスで、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。前期の「文章表現の方法Ⅰ」ではテキストを用い、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ことを目標としている。後期の「文章表現の方法Ⅱ」では、引き続きテキストによって文章を書く基本的な姿勢を身につけるとともに、大学におけるレポートや卒業論文などに直結するアカデミック・ライティングの指導を行っている。

1. 3 教育法研究の経過

「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」の少人数クラス担当者とコーディネート担当者による教育法の研究は、2003年度の授業準備時から始まっている。2003年度については、少人数クラスにおける授業をより効果的に実践するための方法、アカデミック・ライティング教育の内容と方法など、主に授業内容に関する研究を行った¹⁾。2004年度からは、授業内容に関する研究を継続するとともに、教育成果を測定する方法についても検討を始めた。その第一歩として、2004年度後期には受講生全員を対象とした共通アンケートを実施し、授業に対する満足度などについての結果を得、分析を行った²⁾。

そして、2005年度は、受講生の意識ではなく、文章表現能力自体を測定する試みへと前進したわけである。共通テストを行い、その結果をきめ細かく分析することによって、文章表現に関するどういった能力に向が見られやすいのか、あるいは見られにくいのかを分析し、能力向上にはどのような要因が関係するのか、どのような指導が必要なのかを考える手がかりとしたい。それが本稿のひとつ目の目的である。そして、2つ目の目的は、1. 1にも書いたとおり、文章表現能力テストと分析方法自体についての検討課題を提示することである。

以下、2. でアカデミック・ライティングにおける指導の概要を紹介した後、3. で文章表現能力テストの概要を述べ、4. と5. でその結果と考察を述べる。6. ではテストと分析方法の妥当性について検討し、7. でまとめを述べる。

2. アカデミック・ライティングにおける指導の概要

(建石 始・辻野あらと)

ここでは、まず、「文章表現の方法Ⅱ」の中で行われているアカデミック・ライティングの指導の概要をまとめる。次に、「日本語文章能力検定」における審査基準(準2級)を概観し、1年次生

1) 2003年度に関する研究成果は、野田他(2004)と野田他(2005)を参照。

2) 2004年度に関する研究成果は、野田他(2006)を参照。

にとってどのような文章表現能力が必要とされているかを確認する。

アカデミック・ライティングにおける指導の概要については、適宜、「『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」³⁾（2004年3月作成⁴⁾、2006年9月修正）の関連箇所を抜粋しながら行う。

2. 1 文体・語彙・文の構造に関する指導

アカデミック・ライティングの指導内容は大きく2つに分かれる。ひとつは形式面に関する指導、もうひとつは内容面に関する指導である。形式面で特に問題となるのが、文体・語彙・文の構造に関するものである。

まず、文体に関して、特に1年次生は「です」「ます」体を使う傾向があるが、「である」体に統一するように指導した。ただし、引用文や「正論だと思う」のような文中では「だ」を用いてよいとも述べた。科目によっては、「です」「ます」体も許容される場合があるが、その場合でも「である」体と「です」「ます」体を混在させず、文章全体の文体を統一することを徹底させた。

語彙に関しては、話すことばを多用する、「私」「思う」などの主観的な表現を使うといった問題が見られた。語彙に関して指導した点を「アカデミック・ライティングの基本」から抜粋する⁵⁾。

〔語彙・表現〕

1. 漢語（漢字2字以上が組み合わされた語）は、言いたいことをわかりにくくする恐れがあるため、必要以上に多用しない。（例）「簡明に述べれば」→「わかりやすく言えば」
2. 「のである」「ものである」「ことである」は強調の意味があるので、多用を避ける。
3. 「と思う」を多用すると、論旨が曖昧で主張が弱いと受け取られることがある。また、「わけだ」「ものだ」等の助動詞の多用も、文が冗長になりやすいので、過剰使用に注意する。
4. 次のような表現で余計な情報を出さないほうが、読み手に内容が伝わりやすい。
 - (1) 待遇表現（「です」「ます」体、敬語など）や、個人・感情を意識させる表現（「僕」、終助詞「ね」「よ」など）は用いない。
 - (2) 修辞上の効果をねらった表現、余韻や含みをもたせる表現を多用しない。
(例) 倒置文・体言止め・ひねった表現・ジョーク
 - (3) 話すことばを用いない。
(例) 縮約形・擬音語や擬態語・若者ことば・その他

文の構造に関しては、1文が長い、主語と述語が対応しないなど、論文・レポートの文章として読みにくい文章を作る学生も多い。重点的に指導を行った項目として次のものが挙げられる。

3) 以下、単に「アカデミック・ライティングの基本」と呼ぶ。

4) 野田他（2005）〈付録〉を参照。

5) ただし、便宜上番号などは変更している。以下、同じである。

[文の構造]

1. 文が長くなりすぎないよう注意する。長くなりそうな文は切って、接続詞を用いるとよい。
接続詞は、論理の展開とあわせて適切に使用する。
(例) 「～が、…。」→「～。しかし、…」
「～し、…。」→「～。また、…」
2. 読点「、」を意味の区切りで打つことによって、読みやすい文にする。
3. 「ねじれ文」を避けるために、主語と述語のつながりに気をつける。
4. 過剰な修飾は、文を長くし、わかりにくくする恐れがあるので、気をつける。
5. 指示代名詞と指示対象は近くに置き、指示対象が曖昧にならないようにする。

2.2 論文・レポートの構成に関する指導

「文章表現の方法Ⅱ」におけるアカデミック・ライティングの指導では、書式・文体とともに、論文・レポートの構成を重視した。論文・レポートらしい論理的な文章を書くためには、文体の統一、語彙、文の構造に注意するだけでなく、論文・レポートで取り上げる問題とそれについての背景説明や、事実と意見などを、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。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。

[構成の基本]

レポートや論文は、基本的に以下の3つの構成要素からなる。

- (1) 序論 (2) 本論 (3) 結論

このほか、「要旨」「参考文献」などの付属要素が必要となる場合もある。

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）

本論（B→Aの順でもよい。）

A 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）

B 主張提示

結論 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）

論文・レポートの構成は序論・本論・結論という3部構成であること、序論は背景説明と問題提起、本論は論拠提示と主張提示、結論はまとめと展望で構成されることを指導した。すべ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、学生どうし、あるいは、講師による文章添削などを行ながら、文章の構成に対する意識を高めることを目標とした指導を行った。

論文・レポートの構成の実践練習では、多くの講師がボックスを用いて、論理展開を十分に考えた上で論文・レポートを書くよう指導した。ボックスの一例を以下に挙げる。

序論	背景説明	_____
	問題提起	_____
本論	論拠 ①	_____
	意見 A	_____
	データ A	_____
	論拠 ②	_____
	意見 B	_____
	データ B	_____
	↓	
	主張提示	_____
結論	まとめ	_____
	展望	_____

図1 構成下書きボックス

課題を何度も出すことにより、ボックスを用いて文章を書くことに慣れさせ、論文・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。このような反復練習により、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。

もちろん、論文・レポートの展開は図1のようなものだけではないため、強制とならないように注意する必要がある。たとえば、論拠の数などは文章の長さや扱うテーマなどによって柔軟に変更することが必要になる。

2. 3 論文・レポートの内容に関する指導

構成が整えられている一方で、一般論を論拠として用いる、極端な論理の飛躍がある、問題提起と主張提示が対応していないといった内容面での問題が見られた。また、論文・レポートの客觀性や論理性を向上させるには、何が論拠として妥当なのかを考えさせる必要がある。図1のボックスを用いた練習でも、論拠の欄を埋めるのに苦労している学生が多くいた。

そこで、まず、事実（データ）と意見の違いを指導した。「アカデミック・ライティングの基本」に基づき、事実は「何らかの証拠に照らして客觀的に真偽（本当かうそか）を決めることができるものの」、意見は「書き手の考え（判断・推測）を述べたもので、本当かうそかが決められるものではなく、その意見が妥当かどうかが問題となる」と規定した。また、事実と意見を書き分ける際、人の意見を客觀的事実のように書いたり、自分の意見のように書いたりしてはならないことを徹底させた。

次に、事実のひとつになる引用の指導も行った。ほかの本や論文からの引用については、慣れていない学生が多く、引用に関する知識が少なかった。指導した内容を「アカデミック・ライティングの基本」から抜粋する。

[引用]

すでに書かれている文章を自分の文章に引用したときは、どこからどこまでが引用かを必ず明示しなければならない。引用部分には出典を添える。

1. 引用部分が短い場合、「　」などを使って語句や文をそのまま引用する。引用部分が長い場合、改行し、行頭を1～2字分空けて書く。
2. 引用文は原文どおりに書く。語句や表記、句読点を勝手に変えてはいけない。
3. 途中を省略して引用する場合、(中略)と示す。
4. 引用者が引用文に下線・傍点などつける場合は、それを断る。(例) 下線筆者
5. 要約して引用する場合も、出典を明記し、要約であることを示す。
6. 引用の出典は、本文中では著者名、出版年、(書名)、引用したページを示し、詳しくは参考文献一覧に書く。
(例) 岡村(2002)では、「……引用文……」(p.27)と述べられている。
7. また、本文中に注番号をつけ、論文末で番号順に詳しい情報を示す方法もある。

論拠は「事実」と「意見」で構成されるが、「意見」には「データ解釈」と「考察」が含まれる。以下に、データの種類と示し方を記しておく。

[データの種類と示し方]

1. データ提示：論拠となるデータには、以下の3つのものがある。
 - (1) 事柄データ：歴史的事実や一般に知られた事柄を文章にしたデータ
 - (2) 数量データ：図表にある数値などを利用したデータ
 - (3) 文章データ：ほかの人が書いた文章を引用して利用したデータ
2. データ解釈：データが意味することを自分のことばで言い換える
3. 考察：解釈に基づいて自分の判断を述べる
(例)
データ提示：神戸学院大学の学生50人のうち42人が、将来結婚したいと答えた。
データ解釈：つまり80%以上の学生が結婚を希望しているのである。
考察：結婚をしない若者の増加や晩婚化が問題として言われているが、世間が騒いでいるほど深刻な問題ではないと言える。

さらに、事実(データ)の中の数量データのひとつとして、アンケートの作り方にも触れた。アンケート票には「調査名」「調査主体」「調査協力をお願いするあいさつ」「個人情報の取り扱いについて」「アンケート項目」「調査協力へのお礼」が必要であることを指導した。また、アンケート項目作成上の注意点として、「質問文は簡潔にする」「回答者が理解できることばを使う(専門用語、略語の使用は避ける)」「意味や範囲などが不明確なことばは使わない」といったことも取り上げた。

以上、文体・語彙・文の構造に関する指導(2.1)、構成に関する指導(2.2)、内容に関する指

導（2.3）を見てきたが、いずれの指導においても、グループワークを取り入れた。論文・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ことは、論文・レポート作成に不慣れな1年次生にとって非常に難しい作業である。そのため、意見を出し合い、さまざまな考え方方に触れられるグループワークが、論文・レポート作成に有効に機能するのである。また、作業効率の面においても、グループワークを取り入れることによって学生の作業効率が上がり、スムーズに論文・レポートを作成することができた。論文・レポートの論拠となりえるデータの収集・集計は大変な作業であるが、グループで行えば個人の労力は少なくなり、なおかつ、多くのデータを集めることができるというメリットがあった。

2.4 「日本語文章能力検定」における文章表現能力の基準

ここまで、アカデミック・ライティングにおける指導の概要を述べたが、以下では、大学の1年次生にとって必要とされている文章表現能力について述べる。

2003年度にアカデミック・ライティングの指導が始まる前から、「日本語文章能力検定」（日本語文章能力検定協会）が行われている。これは、内容把握能力・構成能力・表現能力・作成能力という4つの能力をどのレベルで備えているかを判定する検定試験である。それぞれの能力は次のように定義されている。

1. 内容把握能力：文章を読んで、その要旨や中心の部分を正しく見分け、それを指摘したり正確に書き表したりする能力
2. 構成能力：「どんなことをどんな順序で書くか」を判断する能力
3. 表現能力：簡潔で読み手によくわかる文章を書くために必要な能力
4. 作成能力：社会生活や社会における実務を遂行するために必要な文章作成能力

試験は1級から7級まで9つの段階⁶⁾に分かれている。以下では、1年次生に最も近い級として、高校卒業程度のレベルに設定されている準2級を取り上げる。

準2級の文章能力は「積極的に社会活動に参加し、広く学問・教養を吸収することを可能にする基本的な文章能力」とされる。準2級の審査項目には、正確な情報把握のための内容把握力、文章作成能力の要素として、構成力、語彙力、表現力、推敲力、それらの総合としての文章作成力がある。具体的な審査基準（日本語文章能力検定協会 2006, p.12）を次頁に表としてまとめる。

表1の「語彙力」「表現力」「推敲力」には、「アカデミック・ライティングの基本」における「文体・語彙・文の構造に関する指導」の内容と共に通する部分が多く含まれている。また、同じく表1の「作成力」における『『事実の報告』、『意見』、『意見の正しさの論証』、『異なる意見を挙げて反論する』の4つの部分によって、論説文を作成することができる』という基準は、「アカデ

6) 準1級と準2級があるため、9つの段階となる。

表1 「日本語文章能力検定」準2級審査基準

能力分野	内 容
内容把握力	<ul style="list-style-type: none">文章を読んで、その要旨と構成とを理解することができる。
語彙力	<ul style="list-style-type: none">類義語を正しく使うことができる。慣用句・四字熟語を正しく使うことができる。
構成力	<ul style="list-style-type: none">文章の部分がどのような役割や要旨をもつかを理解することができ、文章の効果的な構成を考えることができる。
表現力	<ul style="list-style-type: none">文章に必要な要素（5W1H）を落とさずに書くことができる。文法的に、また、意味的に正しい文を書くことができる。敬語を正しく使うことができる。段落を分けて書くことができる。
作成力	<ul style="list-style-type: none">「事実の報告」、「意見」、「意見の正しさの論証」、「異なる意見を挙げて反論する」の4つの部分によって、論説文を作成することができる。私的な立場および公的な立場に立ったさまざまな手紙を、与えられた条件のもとで書くことができる。
推敲力	<ul style="list-style-type: none">文法的に誤った文を正すことができる。表記の誤りを正すことができる。内容を分解して、短い文の集まりによってわかりやすく書くことができる。

ミック・ライティングの基本」における「論文・レポートの構成に関する指導」と同様、「日本語文章能力検定」において文章の構成が重視されていることを表している。

3. 技術系・論述系文章表現能力テストの概要

(中崎 崇)

3.1 実施理由

2003年度から行ってきたアカデミック・ライティングの指導の成果については、すべての講師より、受講生の文章表現能力が指導前に比べ向上したことが指摘されている。しかし同時に、能力の向上についてはいくつか不明な点があることも指摘されている。具体的には、「指導前と指導後の能力にどのような違いがあるのか」「受講生のすべてに能力の向上が見られるのか」といった点である。

これらの問題をふまえ、指導の成果および受講生の文章表現能力をより精密に測定するため、アカデミック・ライティングに関する文章表現能力テスト⁷⁾を行うこととした。

3.2 実施方法

文章表現能力測定の方法としては、あるテーマにそって文章を書かせる論述式の問題（論述系テスト）と悪文を修正させる問題（技術系テスト）からなるテストを講師が作成し、テストの結果を、アカデミック・ライティングの指導前と指導後で比較する方法をとった。

実施時期については、1回目のテストを後期第1回目の授業で実施し、2回目のテストを後期の

7) 以下、単に「能力テスト」と呼ぶ。

最終授業で実施した。これは、アカデミック・ライティングの指導が後期から始まるためである。

テストの内容は、1回目と2回目でまったく同じ内容のものを使用した。また、1回目のテストを実施する際には、同じテストを最後の授業で実施することや文章表現能力測定についての詳細は学生には伝えず、単に現時点での文章表現能力を把握するために実施する旨のみを伝えた。

テスト結果の分析については、分析方法を統一するのではなく、各講師の裁量に任せることにした。具体的には、まず、すべての講師が各自で評価基準を設定し、その基準に従って受講生の書いた文章の評価を行った。評価結果の考察においても同様に、めいめいが自己の授業内容をふまえた考察を行った。各講師が設定した評価基準の詳細や、それぞれが抱える問題点については、5. で述べる。また、統一した評価基準の検討の必要性や注意点については6. で触れる。

3.3 対象者

能力テストの対象となったのは、「文章表現の方法Ⅱ」の受講生全員である。受講生は全員が、人文学部、法学部、経済学部のいずれかに所属する1年次生である。ただし、論述系・技術系ともに、分析の対象となったのは、基本的に、2回のテストを両方受験した者のみである。また、論述系テストの分析(5.)においては、さらに細かい基準を設けて分析の対象者を絞り込んでいる場合もある。

3.4 テストの内容

論述系テストの問題は、「大学生にとってアルバイトは重要かどうか」というテーマについて、制限時間20分、B5用紙1枚以内で意見を書かせた。その際、学生には、レポートと思って書くように指示した。

技術系テストの問題は、「主語と述語がねじれている文」を修正する問題を2問、「修飾の係り受けが曖昧な文」を修正する問題を2問、「長い文を簡潔にする問題」を1問、合計5問の問題からなる⁸⁾。これらの問題を、制限時間20分で解答させた。問題の内容は4. で述べる。

4. 技術系テストの結果と考察

(池谷知子)

4.1 結果

ここでは、技術系テストの結果と考察について述べる。分析の対象となっているのは、2回の技術系テストを両方とも受験した受講生516名である。結果は、全体(100% = 516名)における正答率(%)と誤答率(%)としてグラフにまとめる。ただし、今回は正答率の伸びに焦点をあてる意図から、本来ならば分けて分析すべきである未解答や無解答のものも、誤答として分析している。

8) 問題はすべて、佐藤喜久夫(編)(1994)から引用したものである。

以下、各問題とともにそれぞれの結果を述べる。まず、[問題1] の①②の結果について見ていく。

[問題1]

次の各文は、何らかの理由でわかりにくい文となっています。読み手が読みやすく感じるわかりやすい文に書き直しなさい。

- ① きのう春夫は野球場への道で、子犬が自分の倍以上もある大きな犬に吠えかかっていた。
- ② 地球環境への関心が高まっているが、最も深刻なのはフロンガスによるオゾン層の破壊で地球温暖化が進んでおり、フロンガスの全廃が急がれる。

まず、[問題1] の①は、「春夫は」という主語に対応する述語がないため、「主語と述語がねじれている文」になっている。

図2に示したように、この問題の正答率は1回目が74%（380名）で2回目が77%（396名）であった。1回目から正答率が高い問題だったので、2回のテスト結果の間に顕著な差は現れなかった。しかしながら、個別の解答を観察すると、主語「春夫は」に対する述語「吠えかかっていた」がおかしい、ということを理解した上で訂正を行う学生の数が1回目から2回目にかけて増加していることは明らかであった。

次に、[問題1] の②「主語と述語がねじれている文」であるが、①の問題よりもやや難しいものとなっている。解答のポイントは「最も深刻なのは」という主語に対応する体言の述語がないことである。

図3に示したように、1回目の正答率が半分以下の49%（254名）であったのに対して、2回目の正答率は65%（333名）になり、正答率が16ポイント增加了。これは技術系テスト問題の中で最も高い伸び率であった。[問題1] ②のような文は1年次生のレポートによく見られるタイプのねじれ文であり、1回目は「どこがおかしいかわからない」という学生の声も聞かれたが、2回目はどこが



図2 問題1の①

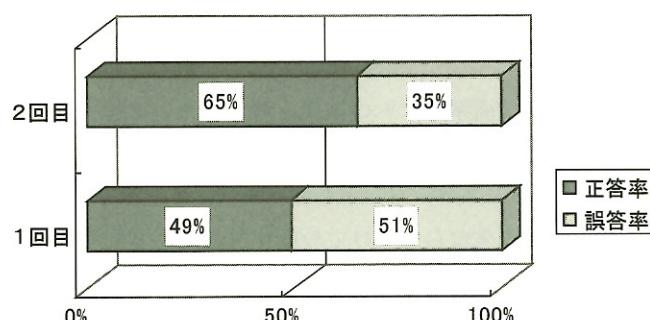


図3 問題1の②

おかしいのかを理解している学生が増え、かつ、的確な訂正を行えるようになった。

次に、【問題2】の①②の結果について見ていく。

【問題2】

次の各文は、あいまいな文であるため読み手にとってわかりにくい文となっています。与えられた条件を守って、わかりやすい文に書き直しなさい。

① 彼女は真っ青な顔で追いかけてきた叔父の腕にしがみついた。

【条件】顔が真っ青なのは彼女

② 彼は町の人々から、彼の父親のように優しくないと思われている。

【条件】彼の父親は優しい。彼は優しくない。

【問題2】は「修飾の係り受けが曖昧な文」を訂正する問題になっている。まず、①は「真っ青な顔で」という修飾部分が、「彼女」と「叔父」の両方にかかる曖昧さを排除できることが、正答かどうかの決め手になっている。

図4に示したように、1回目の正答率76%（390名）が、2回目は85%（434名）になり、正答率が9ポイント増加した。また、正答率85%は、技術系の問題の中で最も高い正答率であった。

次に、【問題2】の②の解答であるが、ここでは解答の内容にかなりのばらつきが見られた。具体的には、「彼は町の人々から、彼の父親と違って優しくないと思われている」という最小限の訂正のほかに、「彼は町の人々から、彼の父親は優しいが、彼は優しくないと思われている」という解答も多く見られた。後者を正答とするべきか議論があったが、このほかにもさまざまな解答があったため、評価基準をそろえる目的から、正答を前者のみに限定し集計を行った。

その結果、正答率は、図5に示したように、1回目の46%（237名）から2回目の57%（296名）へと増加し、伸び率は11ポイントであった。ただし、今回の分析

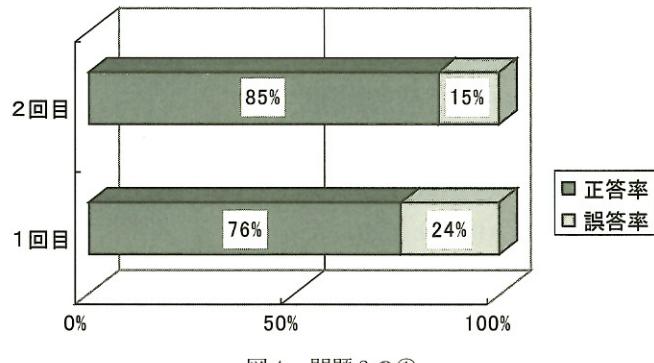


図4 問題2の①

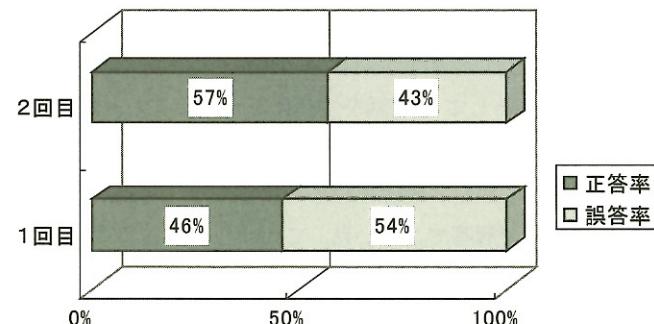


図5 問題2の②

で誤答に分類された解答の中には、正答にするべきと思われるものも多かった。このことを考慮すると、[問題2] の②については、多くの受講生が質問の意図を読み取り、正しい方向に訂正することができていたと考えられる。

最後に、[問題3] の結果について見ていく。

[問題3]

次の文をわかりやすく書き直しなさい。

1876年に実用化され、国内はもちろん世界のあらゆる地域の人々とも直接話ができる、今やビジネスにおいても日常生活においてなくてはならない存在で、最近では携帯用も現れ、場所を選ばずかけられるようになった電話と、同じ電話回線を使用して文字・図などを送ることができ、音声でしか情報を伝えることのできない電話と異なり、紙にプリントした形で情報を伝えるので、保存性・記録性の面で電話より優れ、受け手が不在でも確実に情報を届けることができ、最近急速に家庭にも普及しているファクシミリは、現代社会の情報伝達の在り方を質・量の両面から大きく変えようとしている。

[問題3] は、文中にひとつも句点がない長い文について、適当な主語をたて、短く簡潔に文を区切る問題である。この [問題3] は技術系テスト問題の中で最も正答率が低い問題であった。

図6に示したように、正答率は、1回目が26%（138名）であったのが、2回目は38%（198名）になり、12ポイント増加した。1回目と2回目には次のような違い

が見られた。1回目は20分という時間制限のため、最後まで解答することができない学生や、どのように修正してよいのかまったくわからない学生が多く、空白の解答が目立った。それに対し、2回目では、多くの学生が何らかの解答を行っており、無解答の数は明らかに減少した。

また、正答として「電話を主語にした文」「ファクシミリを主語にした文」「電話とファクシミリ」を主語にした文の3つがそろっているものののみを認めたため、正答率が抑えられる結果にはなっている。しかし、実際には多くの学生が「電話」と「ファクシミリ」を主語にした2つの文を書くところまで解答できていた。このように、正答率には反映されてはいないが、何を主語におくべきかということを理解した上で問題に取り組んだ学生の数は多かった。

しかしながら、3つ目の「電話とファクシミリ」の両方を主語にする文が書けている学生の数が非常に少なかったことから、論理的な文章を書く能力とあわせて、文章の読解能力も大切であるこ

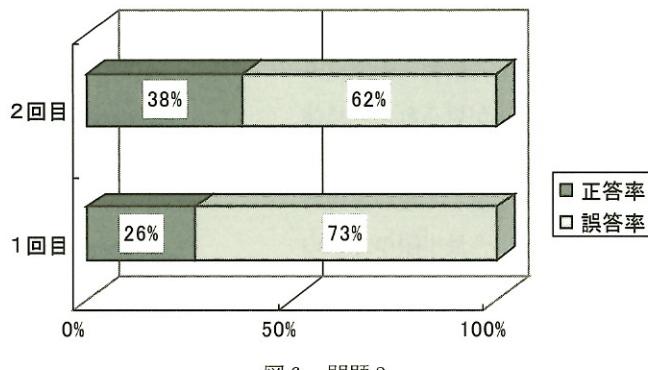


図6 問題3

とを指摘する声が講師の間で聞かれた。

4.2 考察

技術系テストを総括すると、すべての問題で正答率が上がっており、平均すると 10.8 ポイントの上昇が見られた。

2 回のテスト結果を総括してみると、1 回目のテストでは、悪文を見ても何が悪いのか理解できない学生や、どのように直したらよいのかわからなかった学生が見られたのに対し、2 回目のテストでは、多くの学生が悪文を判別し、正しく修正できるようになった。これには、授業中に文の呼応関係や、ねじれ文を指導した効果が現れているのではないかと考えられる。また、2 回目のテストでは、無解答や未解答の数が明らかに減少した。この背景には、アカデミック・ライティングの指導を通じて、文には構成や論理があることを学ぶことにより、学生の悪文に対する意識が高まったことが考えられる。

5. 論述系テストの結果と考察

5.1 報告 1 (岡村裕美)

5.1.1 分析対象

ここでは、83 名（人文学部 52 名・法学部 31 名）を対象とした分析の報告を行う。これは第 1 回・第 2 回のテストを両方とも受験した学生の総数である。遅刻者を除き、時間内に書き終えているかどうかなどの達成度にかかわらず、2 回とも受験した学生をすべて対象とした。

5.1.2 分析方法

評価に関して、大きく 2 つの観点から基準を定めた。ひとつは、「読み手に負担がかからない文章」の条件として、文末表現や段落分けなど、主に形式的な面の適切さに関する基準（表 2 の（1）～（8））である。もうひとつはアカデミック・ライティング指導の中心である「3 部構成（序論・本論・結論）」に関する基準（表 2 の（9）～（11））である。

具体的には以下の 11 項目となる。

表 2 分析の観点

「読み手に負担がかからない文章」の条件	「3 部構成（序論・本論・結論）」に関する基準
(1) 文末が普通体で統一されている	(9) 接続詞を適切に使用している
(2) 改行（段落の意識）がある	(10) 構成に対する意識がある
(3) 段落の初めが 1 マス空いている	(11) 全体を通して客觀性がある
(4) 「私」の使用回数が過剰でない	
(5) 「思う」の使用回数が過剰でない	
(6) ねじれ文がない	
(7) 長すぎる文がない	
(8) レポートとして適切な語彙を使用している	

これらは、「文章表現の方法Ⅱ」におけるアカデミック・ライティング指導の共通認識として挙げられているものから、「達成されていない場合に特に読み手に負担をかけるもの」として報告者が選択し、基準としたものである。

評価方法は、第1回・第2回の作文を比較し、その結果を3段階で評価するという方法をとった。評価の3段階とは、「向上が認められる：+」「顕著な変化なし（ある程度の文章表現能力が最初からある）：△」「顕著な変化なし（文章表現能力がないまま）：-」である。(1)～(10)に関しては、基本的に「できている・できていない」が評価の基準である。「(11) 客観性」に関しては、内容が体験談や思い出などではなく、ある程度一般化された事実として表現されているかどうかを基準とした。

5.1.3 結果

結果を表3にまとめる。数字は、該当する学生の数である。

表3 各項目の3段階評価の結果（下段（ ）は人文学部 / 法学部（人））

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
+	36 (26/10)	48 (30/18)	64 (32/22)	37 (21/16)	36 (20/16)	11 (8/3)	19 (12/7)	30 (16/14)	34 (26/8)	65 (42/23)	43 (25/18)
△	44 (25/19)	39 (19/10)	22 (15/7)	31 (20/11)	31 (21/10)	67 (43/24)	57 (38/19)	40 (31/9)	39 (23/16)	5 (4/1)	30 (22/8)
-	3 (1/2)	6 (3/3)	7 (5/2)	15 (11/4)	16 (11/5)	5 (1/4)	7 (2/5)	13 (5/8)	10 (3/7)	13 (6/7)	10 (5/5)

(6) の法学部を除くすべての項目で「+」が「-」を上回っており、全体として向上が認められる結果となった。程度の差はあるが、できていなかったことが意識的に実践できるようになった学生が多いといってよいだろう。以下、内容ごとの傾向を見る。

(1)～(3) の項目は、文体と段落という、文章全体の印象に関わる、基本的かつ機械的な実践に関するものである。特に「(2) 改行（段落の意識）がある」「(3) 段落の初めが1マス空いている」の項目を見ると、評価「+」の数が多く、意識していなかった段落に対して注意を払うようになった学生の数が顕著に増えていることがわかる。

(4)～(8) の項目は、語彙の使用・文の質や長さなどといった、1文ごとの正確さ・読みやすさに関するものである。これらに関しては向上した学生も多いが、特に「(6) ねじれ文がない」・「(7) 長すぎる文がない」については、評価「△（ある程度の文章表現能力が最初からある）」の数がほかの項目に比べて非常に多い。つまり、本来の文章表現能力が大きく関係していると思われる結果となった。

(9)～(11) の項目は、文章の組み立て・構成に関するものである。特に「序論・本論・結論」の3部構成に対する意識の向上は顕著であり、それに伴って接続詞の使用や客観性にも向上が見られた。また、数字としては見えてこないが、構成を整えようとすると、内容も客観的な事実を書くよう意識する。同様に接続詞に対する意識も高まり、結果として文章全体も論理的な印象になるなど、各項目の向上にはある程度の相関が見られた。

5.1.4 考察

以上、形式面での基本的・機械的な実践と、構成に関する意識が顕著に向上し、反対に1文ごとの正確さ・読みやすさに関しては変化が少ないということが明らかとなった。これは、具体的な指導方法にある程度関係している可能性がある。

指導は、「詳細な説明をするのではなく実例を示して伝える」「個別の練習問題をこなすことよりも、時間の許す限りまとまった文章を書くことを優先する」「提出物を可能な限り丁寧に添削する」の3点を重視した。これは以下のように考えたためである。ある程度の量の文章を読めば、その文章の中から学生が自発的に「読みやすい文章を書くためのルール」を抽出することができる。その後実際にまとまった文章を書くようにすれば、「1文は短くする」などといった「書く技術に関する知識」に必要以上に縛られることなく、バランスのとれた文章を書くことができるのではないだろうか。講師の具体的な働きかけは添削や個別の口頭指導を中心に行った。

一方で、指導内容に関しては、当然のことながら2.で概観した「アカデミック・ライティングの基本」に従っている。特に3部構成を基本とした展開の習得は中心的な指導内容である。自然と、学生が文章を書く際は常に全体の構成を整えることに意識を向けることになる。つまり、詳細な説明をされることもなく、個別的な問題で練習もしなかった学生は、全体の構成に気をとられるあまりに、1文ごとの正確さには注意を向けられなかった可能性もある。

その結果、段落に対する意識や段落分けの実践、3部構成に関しては顕著な向上が見られ、また第2回テスト実施後に書かせた感想にもその点で向上を感じていると書く学生が多かった。即断はできないが、学生の自発的な意識の向上を促すという指導が、ひとつのまとまった文章を書く際、段落や文章全体の構成に対して意識を高めさせるという点においては有効だと言えるのではないだろうか。反対に、全体と同時に1文ごとの正確さ・読みやすさに対しても常に注意を払うことをいかに促すかが課題となる。

5.2 報告2（坂本智香）

5.2.1 分析対象

ここでは、人文学部の学生25名についての報告を行う。第1回・第2回のテストを両方とも受験した学生の数は、全体で46名であった。しかし、このうち、どちらか1回でも作文を書き終えることができなかつた14名は分析の対象から外することにした。加えて、2回目に「3部構成（序論・本論・むすび）」（5.2.2の表4を参照）とは異なる構成で作文を書いた7名も、分析の対象から外することにした。その結果、25名を分析の対象とすることにした。

5.2.2 分析方法

まず、「アカデミック・ライティングの基本」に基づき、作文を分析するための15の観点を設定した。さらに、観点別に基準を定めてA～Dの4段階評価を行い、A=3点、B=2点、C=1点、D=0点の配点で合計点数を算出した。たとえば、15の観点がすべてA評価であった場合の合計点数は45点になる。以下では、15の観点と4段階評価（A～D）の基準について、報告者の行った

指導の内容とあわせて述べる。

表4の①～⑯に示すように、15の観点は、「書式」「構成」「説得力」「読みやすさ」の4つの観点に基づいて構成されている。①～⑯のうち、報告者が授業中に重点的に指導を行ったのは、①「段落分け」、③「3部構成」、④「説得力のある論拠の提示」、⑤「公平な議論」である。これらはすべて、ディベートを通じて指導を行った。①と③は、聞き手（読み手）に情報が伝わりやすい話し方（書き方）を指導する際に言及した。また、④と⑤は、受講生が自ら考えた論拠を説得力のあるものとそうでないもの（いわゆる「水掛け論」）に分類しながら指導を行った。

4段階評価（A～D）の基準は、特別に定められている場合もあれば、そうでない場合もある。そのうち、表4には、特別な評価基準のみ掲載してある。掲載がない場合の評価基準は、「A=修正の必要なし」「B=少し修正が必要」「C=全体ではないがかなり修正が必要」「D=全体的な修正が必要」である。

表4 分析に用いた15の観点

書式	① 段落分けができる。 A：適切な場所で段落分けができる、段落の初めが1マス空いている。 B：段落分けの際、段落の初めが1マス空いていない。 C：段落分けのようなものはあるが、段落の初めが1マス空いていない。 D：段落分けがまったくできていない。 ② 漢字とひらがなの使い分けが適切である。
	③ 3部構成（序論・本論・むすび）が守られている。 A：3部構成が守られており、むすびに本論の要約と筆者の主張の繰り返しがある。 B：3部構成が守られており、むすびで筆者の主張の繰り返しがある。 C：3部構成は守られているが、むすびで本論の要約や筆者の主張とは別のことばが述べられている。 D：3部構成がまったく守られていない。
構成	④ 論拠に説得力がある。 A：論拠を絞り込み、具体例を挙げながら、主張につながる深い議論ができる。 B：論拠を絞り込み、深く議論しようとする態度は見られるが、議論の内容が不十分である。 C：論拠の絞り込みができるおらず、頭に思い浮かぶままにアルバイトのメリットやデメリットを複数羅列しているだけである。あるいは、筆者の体験談や主觀（根拠のない思い込み）だけが述べられている。 D：説得力がまったくない（「アルバイトは大学生がお金を稼ぐために必要だから重要なのだ」など）。
	⑤ 公平な議論がなされている。 A：自分とは反対の立場の主張に言及した上で、さらに論拠を挙げ反論している。 B：自分とは反対の立場の主張があることを認めているが、反論には至っていない。 C：自分とは反対の立場の主張を「注意点」として挙げているのみ。 D：自分とは反対の立場の主張にまったく言及していない。
読みやすさ	⑥ 1文が長くなりすぎないよう接続詞や並列助詞の使い方が配慮されている。 ⑦ 文がねじれないよう配慮されている。 ⑧ 過剰な修飾をしないよう配慮されている。 ⑨ 句読点の使い方が適切である。 ⑩ 文の要素（主語・目的語など）が明確である。 ⑪ 文体が「である」調に統一されている。 ⑫ 漢語の量が適切である。 ⑬ 冗長・曖昧・強調しすぎにならないよう、述語形式のバランスが配慮されている。 ⑭ 文がよけいな情報（筆者の主觀や感情）を含まないよう、述語形式や修辞法が配慮されている。 ⑮ 話すことばを用いないよう配慮されている。

5.2.3 結果

図7は、論述系テストの1回目と2回目における、受講生25名の得点の変化である。図1から、30点未満の受講生の数が、1回目から2回目につれて大きく減少したことがわかる。その様子を具体的に示したものが、表5である。

表5は、点数を大きく7つの領域に分け、それぞれの点数領域に何名の受講生が属しているかを示したものである。表5は、30点未満の受講生の数の合計が9名から2名に減少したことを見ている。表5はまた、30点以上40点未満の受講生の数の合計が16名から21名に、40点以上では0名から2名に増加したことも示している。

以上のことから、受講生の文章表現能力は1回目と2回目の間で概ね伸びたと言える。しかしながら、図7は、受講生の2回目の得点の多く（表5によれば18名分）が、35点～40点の間に集中していることも示している。また、この中には、1回目と2回目の間で得点が伸び悩んでいる受講生も数名含まれている。このような得点の集中と伸び悩みには、どのような要因が関与しているのであろうか。このことについては、5.2.4で考察を行う。

5.2.4 考察

図8は、論述系テストの2回目の得点が35点～40点であった受講生18名について、報告者が分析のために設定した15の観点（表4）における4段階評価（A～D）の分布を百分率（%）で示したものである。これによると、15のうち、3つの観点（④⑤⑥）において、A評価の割合が10%以下となっている。

図8の④⑤⑥はそれぞれ、④「論拠に説得力がある」かどうか、⑤「公平な議論がなされている」かどうか、⑥「1文が長くなりすぎないよう接続詞や並列助詞の使い方が配慮されている」かどうかについて分析した結果である。これらのうち、⑤に関しては、C・D評価の割合の合計が全体の約70%（13名）を占めている。また、④と⑥においては、B・C評価の割合がそれぞれ全体の

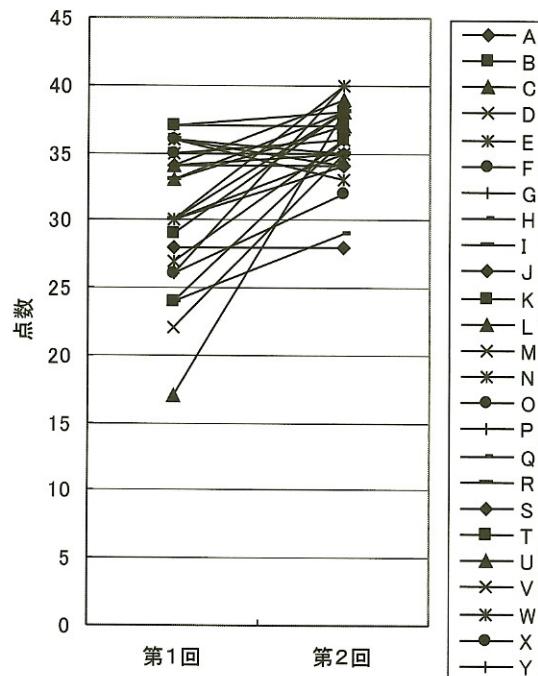


図7 得点の変化

表5 得点の分布における変化（単位：人）

点数領域	第1回	第2回
40～45	0	2
35～39	7	16
30～34	9	5
25～29	5	2
20～24	3	0
15～19	1	0
0～14	0	0

約 95% (17 名)、約 90% (16 名) を占めている。

以上の考察から、2 回目の作文の得点が 35 点～40 点に集中し、なかつその中で数名の得点が伸び悩んだ最大の原因は、観点④⑤⑥の評価が全体的に低かったためであると言える。

しかしここで、上述の観点④の評価について、テストの実施方法の面で影響があった可能性に触れておきたい。20 分という制限時間は、1 年次生が論拠の説得力を考慮しながら作文を書き切るために十分とは言えない可能性がある。今後の課題である。

観点④の 2 回目の評価についてはさらに、実際にには 1 回目に比べ大きな向上があったことを申し添えておきたい。右の表 6 は、観点④に関する 1 回目と 2 回目の評価結果（図 2 と同じ 18 名を対象とする）の分布の変化である。表 3 は、C 評価が 7 名から 1 名に減少する一方で、B 評価が 11 名から 16 名に、A 評価が 0 名から 1 名に増加したことを示している⁹⁾。

今後は、「説得力のある論拠の提示」「公平な議論」「1 文の長さ」に重点を置いた指導を行うとともに、身についた文章表現能力を十分に発揮できるテストの実施方法も検討していく必要があると思われる。

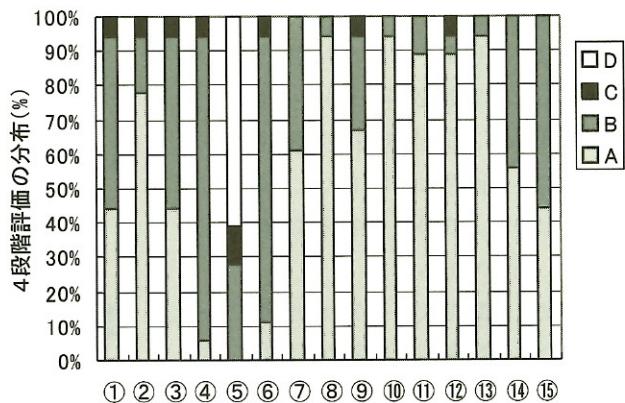


図 8 ①～⑯の観点における 4 段階評価の分布
(35 点～40 点の受講生 18 名について)

表 6 観点④の 4 段階評価における変化 (単位: 人)

評価	第 1 回	第 2 回
A	0	1
B	11	16
C	7	1
D	0	0

9) 「論拠の説得力」は、報告者がディベートを通じて重点的に指導したことのひとつである。ディベートのテーマとしては、「英語教育において文法指導は必要か」という問い合わせを設定した。そして、学生に 2 つの立場（「重要派」「重要ではない派」）に分かれてもらい、それぞれの立場を主張するために必要な論拠を考えてもらった。その後、黒板を中央で 2 つにわけ、「重要派」と「重要ではない派」に属する論拠をすべて書き出し、相互に比較しながら、説得力のあるものとそうでないものを学生と一緒に分類していった。

この作業を通じて、2 つのことを確認した。ひとつは、重要性が問われているもの（ここでは「英語教育における文法指導」）について議論する際に、そのメリットやデメリットを思いつくだけたくさん並べ立てただけでは説得力が出ないことである。そして、もうひとつは、メリットにせよ、デメリットにせよ、論拠を 2 ～ 3 個に絞り込み、個々の論拠について具体例を挙げながら深く議論することにより、説得力が増すということである。

学生は、ディベートと聞くと、他者を徹底的に言い負かさなければならないように感じるようであるが、この授業を通じて、ディベートが必ずしもそうではなく、物事をさまざまな観点から冷静かつ客観的に分析し、状況に応じたよりよい決断に到達するための一方法として有益であることを確認することができた。

5. 3 報告 3（高橋博美）

5.3.1 分析対象

経済学部の1年次生11名についての報告を行う。経済学部で第1回・第2回の両方のテストを受験した者は11名であった。分析対象となる絶対数が少ないとから、2回とも受験した学生すべてを分析対象とした。

5.3.2 分析方法

小論文指導を含めた先行研究（樋口2002、他）を参考とし、分析の観点として大きく5つの項目（A～E）を設定した。さらに、報告者の指導した内容を反映させ、24の項目に細分した。

表7 分析の観点

A) テーマを分析し、論点を捉える力	
1、自分のことばでテーマの定義づけが行えている（自分のことばでテーマを捉えている）	
2、アルバイトが問題となる社会的背景を捉えている	
3、アルバイトから一般的なテーマを引き出している	
4、1～3をふまえ、問い合わせを設定している	
B) 独創的な発想の力	
5、アルバイトの解釈・定義づけに独創性がある	6、本論・結論に独創性がある
7、論に発展性がある	8、その他何らかの独創性がある
C) 文章表現の力（「アカデミック・ライティングの基本」に準拠）	
9、文として成立していない（修飾語の係り受けが適切でない文も含む）	
10、句読点の使い方が適切でない	
11、文体が統一されていない（話すことばの使用も含む）	
12、引用（注目語）に「_」を付加していない	
13、段落の初めが1マス空いていない	
D) 論理的に文章を構成する力（構成：序論・論拠1、2・結論 ※論拠：対峙意見の想定は必須）	
14、問い合わせに対する応えが示されている	15、問い合わせが対応している
16、問い合わせから論証部（序から論拠1）への流れが自然である	
17、論証内（論拠1から論拠2）の流れが自然であり、論証に統一性がある	
18、論証部からまとめ（論拠2から結論）への流れが自然である	
19、反対の立場を想定している	
20、意見に根拠が示されている（意見と事実の書き分けが適切である）	
21、具体的な事例を挙げて効果的に説明をしている	
22、適切に段落分けがなされている	
E) 漢字・語彙の力	
23、誤字・脱字	24、その他、不適切な表現

育成の目標とした“書くことに関するスキル”は、およそ3つに整理される。

- ① 事象を掘り下げて考え、自分のことばで捉える（主題の分析）
- ② 事象や自分の意見を批判的に見、検証する（自分の意見の客体化と分析）
- ③ ①②を他者に伝える（他者を想定した上での、論理的な文章の構築）

まとめれば、“事象を自分のことばで捉え、深め考え、他者に伝える力”的育成に力点を置いた、ということになる。3つのスキルを育成目標としたのは、学生に不足しているが必要である、と広く感じられているスキル（柳井2004）を考慮したことである。

評価は、総計100点となるように各項目に点数を配し、数値化した。5段階評価とし、5=完璧

(修正を要する箇所がない・ほかの学生には確認されない視点、見解がある)、4 = 非常によい (1、2箇所の修正をする / 同様の視点・見解が全体の5分の1の学生に確認される)、3 = よい (修正箇所がある / 視点・見解は多くの学生に確認されるが妥当である)、2 = 悪い (ほとんどの箇所で修正をする / 視点・見解が的外れである)、1 = かなり悪い (全体的に修正をする / 視点・見解が常識を外れている)、0 = 記述自体がない、で見ていった。5項目に配した点数は、A) 20点 (5点×4)、B) 10点 (加算式・上限10点)、C) 15点 (減点式・上限15点、1カ所につき1点減点)、D) 45点 (5点×9)、E) 10点 (減点式・上限10点、1カ所につき1点減点) である。

5.3.3 結果

表8は、1回目と2回目の5項目の各平均点総計（小数点第二位以下を四捨五入）を示したものである。A・Dの上昇が特筆

されるが、4項目で得点の上昇が確認された。さらに細かく見ていく。

表9は、24項目の1回目と2回目の平均得点、及び、項目内容に該当する記

表8 5項目の分析結果

	第1回				第2回			
	A) テーマを分析し、論点を捉える力	B) 独創的な発想の力	C) 文章表現の力	D) 論理的に文章を構成する力	E) 漢字・語彙の力	取得点数総計	3.9/20点	9.0/20点
A)	3.9/20点	9.0/20点	13.3/15点	16.8/45点	8.5/10点	42.5点	9.0/20点	0.6/10点
B)	0.0/10点	0.6/10点	13.0/15点	34.8/45点	8.8/10点	66.2点	0.0/10点	13.0/15点
C)	13.3/15点	16.8/45点	8.5/10点	8.8/10点				
D)	16.8/45点	34.8/45点	8.8/10点					
E)	8.5/10点							
	42.5点	66.2点						

表9 24細目の分析結果

	第1回				第2回				第1回			
	平均得点	学生数	平均得点	学生数	平均得点	学生数	平均得点	学生数	平均得点	学生数	平均得点	学生数
A) テーマを分析し、論点を捉える力 (各5点、総計20点)												
1. テーマの定義づけ	1.0	3	2.5	7	3.一般的なテーマの引き出し		2.8	8	3.4	10		
2. 社会的背景の分析	0.1	1	2.6	8	4.1～3+問い合わせの設定		0	0	0.5	1		
B) 独創的な発想の力 (上限5点、総計10点)												
5. テーマの解釈・定義づけ	0	0	0.6	3	7. 論の発展性		0	0	0	0		
6. 本論・結論の独創性	0	0	0	0	8. その他何らかの独創性		0	0	0	0		
C) 文章表現の力 (減点式・上限15点、1カ所につき1点減点、減点数で示す)												
9. 文の成立	0	0	0	0	12. 引用(注目語)の示し方		0	0	0	0		
10. 句読点の使い方	-0.1	1	0	0	13. 段落初めの1マス空け		-0.5	6	-1	3		
11. 文体の統一	-1.1	5	-1	5								
D) 論理的に文章を構成する力 (各5点、総計45点)												
14. 問いと応えの明示	3.4	10	5.0	10	19. 対峙する立場の想定		1.3	5	2.2	6		
15. 問いと応えの対応	4.8	11	5.0	10	20. 意見の根拠の明示		2.3	8	4.2	10		
16. 問いから論証への流れの自然さ	1.8	5	4.2	10	21. 事例の具体性・適切性		0.5	4	3.2	8		
17. 論証内の統一性	1.7	4	4.2	10	22. 段落分けの適切性		0.6	2	3.2	8		
18. 論証から結論への流れの自然さ	0.4	2	3.6	9								
E) 漢字・語彙の力 (減点式・上限10点、1カ所につき1点減点、減点数で示す)												
23. 誤字・脱字	-1.5	5	-1.2	7	24. その他、不適切な表現		0	0	0	0		

述の確認された学生人数を示したものである。

C の「13、段落の初めが 1 マス空いていない」という項目のみ、- 0.5 から - 1.0 へと減点数の上昇が確認された。

13 以外の、文章表現の基盤となる表記に関する C・E の項目では減点対象となる記述は 1 回目からほぼ確認されず、2 回目も同様であった。これは、単純に、表現に関する指導を前期から行っていたためと思われる。論文で使用する表現こそ、後期の学習内容としたが、話しことばや主述の対応・係り受けといった文の基本的な書き方や構成に関する事柄は、前期からの指導内容であった。

このほか、指導を行ったにもかかわらず、発想の独創性に関する 6・7・8 の項目は、1 回・2 回ともに無記述であった。今触れた 6～13・23・24 を除く 14 項目で平均約 1.7 点の数値の上昇が確認された。

5.3.4 考察

改善・向上の見られなかった項目に焦点をあて、指導内容とあわせ、その要因を考える。

13 を見ていく。13 に減点のある文章を見直すと、段落の初めは 1 マス空いていないものの、段落そのものはほぼ適切な箇所で分けられていた。「22、適切に段落分けがなされている」の点数が 0.6 から 3.2 へと（記述学生も 2 名から 8 名へと増加）上昇していることも考え合わせると、段落分けに対する意識は培われ、文章を内容で分けるようになつたが、形式に向ける目的育成が伴わなかつた、と言えるだろう。段落分けは、カードを使用して文章を書かせることが意識の向上につながった。パワーポイントでの文章作成を学ぶ学生は、1 枚のカード（スライド）にひとつの事柄をまとめる作業が、段落分けの理解を促した。この作業を取り入れた後は、適切な箇所で段落分けをする学生が増えた。

アカデミック・ライティングは、ブレイン・ストーミングを基本作業とし指導にあたつた。内容・発想・論理構成に関する A・B・D は、この指導と連関していると考えられる。A では、前期からの指導内容を発展させるのにブレイン・ストーミングを取り入れた。指導内容は、「周知と思われても、題材となることばには自分のことばで説明を付加する」というものである。自分の考えにそつて読んでもらうための必須作業としていた。B は、「最初に頭に浮かんだ事象・見解は取り上げない」とした指導内容が関係する。最初に浮かぶ事象・見解は他者にも浮かんでいる、としさらなる視点を探るように指導した。他者の存在を視野に置きつつ、自己の立脚点を探り、思考を深めさせることを考えてのことであった。D は、「メモをボックスにあてはめ、全体を組み立ててから肉づけを行い文章にする」という指導内容が関係する。全体の絵図を描く作業により、論理が一貫した文章を組み立てられるようにするためにあつた。

指導目標としたスキルを、学生は多少なりとも習得したようである。メモにはブレイン・ストーミングの跡があり、スキルの習得に効果的に機能していたことも確認された。しかし、B 項目全体と 19 に数値の上昇はなかつた。点数の伸びが 1.0 に満たなかつた 2 項目は、4 と「19、反対の立場を想定している」である。課題文の問い合わせの仕方に主因が求められると考えた 4 については考察を次の機会に譲る。B 項目全体と 19 は、学生が苦手意識をもつた学習内容であった。注目され

るのは、数値が上昇した A も苦手意識をもたれていたことである。A は立論の土台となる。20 分という限られた時間で文章を書く状況に置かれたとき、学生は、論に深みを持たせはするが時間を要する B 項目全体と 19 は切り捨て、アウトラインの整った文章を書き上げることを優先させた、ということになる。

文章は、内容・論理構成・形式がそろわなくてはならない。「アカデミック・ライティング」と、今は一括りにされている文章群も、今後は、目的・場面にそって分類することも必要となってくるだろう。課題の提示のされ方に左右されず、時間が限られた場でも内容・構成・形式を充実させる文章を書く。より実践的なスキルの育成、それに伴う指導事項の選定や指導法の確立が、課題として挙がってくる。

5.4 報告 4（建石始）

5.4.1 分析対象

ここでは、81名（人文学部67名、法学部14名）を対象とした分析の報告を行う。これは、第1回・第2回のテストを両方とも受験した学生の総数である。遅刻者を除き、時間内に書き終えているかどうかなどの達成度にかかわらず、2回とも受験した学生をすべて対象とした。

5.4.2 分析方法

「アカデミック・ライティングの基本」に基づき、「内容面」「形式面」「総合評価」という3つの観点を設定した。第1回・第2回の両方のテストをそれぞれの観点で A～D の4つのレベルに分析した。具体的な分析基準をまとめると、表10のようになる。

表10 分析方法

	内容面	形式面	総合評価
A	・構成がよくできている。 ・事実と意見をバランスよく書いている。	・文章に問題がなく、わかりやすい文章が書けている。	・構成どおりに、複数の段落を作り、わかりやすい文章でレポートを作成している。
B	・客観的な事実に基づきながら、自分の意見を述べている。	・主語と述語が対応していないねじれ文を作っている。 ・長い文を作っている。	・事実と意見を区別し、わかりやすい文章でレポートを作成している。
C	・賛成、反対という意見と理由を述べている。	・段落分けの際に初めの1マスを空けることや、句読点の打ち方などに問題がある。 ・「私」「思う」などの表現を使っている。	・意見と理由は述べているが、文章に問題がある。 ・文章に問題はないが、意見と理由が対応していない。
D	・賛成、反対のどちらかの立場に自分を置き、意見を述べている。	・「です」「ます」体を使っている。 ・話しことばを使っている。	・アカデミック・ライティングの基本が身についておらず、自分の意見しか述べていない。

5.4.3 結果

表11はテストの結果をまとめたものである。

内容面では、D評価、C評価の学生が半分近くに減り、A評価の学生が6倍近くに増えている。形式面でも、D評価が5分の2に、C評価の学生がほぼ半分に減ったのに対して、A評価とB評

表 11 分析結果

	A		B		C		D	
内 容	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
	5人	29人	18人	20人	48人	27人	10人	5人
形 式	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
	15人	27人	11人	26人	40人	22人	15人	6人
総 合	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目
	5人	21人	22人	28人	38人	28人	16人	4人

価の学生が倍増している。総合評価でも、D評価の学生が4分の1に減り、A評価の学生が4倍に増えたことがわかる。以上の結果にはどのような要因が関係しているのであろうか。このことについて、5.4.4でさらに詳しい分析を行う。

5.4.4 考察

アカデミック・ライティングの指導では、内容面に関しては、ボックスを使いながら、論文・レポートの構成を徹底して指導した。また、事実と意見の違いを練習問題を使いながら把握させた。その結果、指導前は意見をいくつか述べているだけで、事実がまったくなかった学生が、指導後には意見だけでなく、事実もしっかりと書くようになった。また、「序論・本論・結論」というレポートの構成に従わず、いきなり結論から書き始めている学生が多くなったのに対して、問題提起ができ、本論で自分の主張したいことが書けるようになった学生が増えている。さらに、結論で今後の展望を書く学生も見られるようになった。

形式面に関しては、数多くの練習問題を使いながら、論文・レポートで使ってはいけない表現を練習し、グループワークで学生どうしによる相互添削を行った。それにより、指導前は段落を作っていない学生が多く、段落を作っていても初めの1マスを空けることがほとんど行われていなかったのに対して、指導後には段落の初めの1マスを空ける学生が増えた。また、文体でも「です」「ます」体を使っている学生が非常に多く見られたのに対して、「です」「ます」体を使っている学生はほとんど見られなくなった。

上記のように、数多くの学生が評価を上げているが、中には評価が変わらない学生や下がってしまった学生もいた。論文・レポートについて多くのことを学んだために、考えすぎて時間が足りなくなってしまった学生もいたが、それ以外の学生は概ね、形式面では「です」「ます」体や話しことばの使用、内容面では構成が身についていない、あるいは、事実が書けていない、という特徴が見られた。今後はどのように指導すれば形式面での問題を今以上になくすことができ、構成を身につけさせることができるのかということを検討しなければならない。

5.5 報告5（辻野あらと）

5.5.1 分析対象

ここで分析の対象としたのは、第1回・第2回の両方のテストを受けた78名（人文学部71名、法学部7名）である。どちらか一方のテストを欠席した者や、当日遅刻した者は対象外とした。

5.5.2 分析方法

まず、分析の観点として、大きく「文章の構成」「論拠」「文章表現の姿勢」の3つの項目を掲げた。それぞれの下位項目として、「文章の構成」では「文の長さ」「句読点」「文体」「段落」を、「論拠」では「論拠の数」「説得性」を、「文章表現の姿勢」では「総字数」「字の丁寧さ」を掲げた。採点はABCの3段階で行い、それぞれA=2点、B=1点、C=0点として分析と考察を行った。

「文章の構成」「論拠」「文章表現の姿勢」の3点はアカデミック・ライティングの指導において取り扱ったものである。以下、分析の観点ごとに採点基準を表にまとめる。

表12 分析の観点と採点基準

		A	B	C
文章の構成	文の長さ	文章の全体を通じて1文の長さが適切である。	1文の長さに問題がある箇所が2つ以下である。	1文の長さに問題がある箇所が3つ以上である。
	句読点	文章の全体を通じて句読点の使い方が適切である。	句読点の使い方に問題がある箇所が2つ以下である。	句読点の使い方に問題がある箇所が3つ以上である。
	文体	文章の全体を通じて「である」調を使っている。	「である」調に統一できていない箇所がひとつある。	「である調」に統一できていない箇所が2つ以上ある。
	段落	文章の全体を通じて適切に段落分けをしている。	適切に段落分けができるない箇所がひとつある。	適切に段落分けができるない箇所が2つ以上ある。
論拠	論拠の数	複数の論拠を挙げて考察している。	ひとつの論拠を挙げて考察している。	論拠が成り立っていない。または明確な論拠がない。
	説得性	客観的な事実(根拠)に基づく意見が効果的に展開されている。	客観的な事実(根拠)に基づく意見が展開されている。	客観的な事実(根拠)に基づかず意見が展開されている。
文章表現の姿勢	総字数	数字で示した。	—	—
	字の丁寧さ	文章の全体を通じて「はね」や「とめ」などを意識して整然と書いている。	「はね」や「とめ」などを意識していない箇所があり整然とやや欠ける。	「はね」や「とめ」などを意識しておらず雑然として読みにくい。

5.5.3 結果

分析の観点と採点基準に基づいて、1回目と2回目の平均点とその差をまとめた。また「文章の構成」「論拠」「文章表現の姿勢」のそれぞれについて合計点を算出した。総字数を除く全体の合計点も示した。それぞれパーセンテージでも示している¹⁰⁾。分析結果を表13に示す。

全体の合計である総合計(総字数を除く)が14点満点中、1回目8.99点から2回目には10.91点へ向上している。パーセンテージになると、1回目では64%の出来栄えだったものが2回目には78%となった。特に顕著に向上が見られたものは「段落」「論拠の数」「説得性」であった。

「文章の構成」では、「文体」以外は着実な伸びを示した。「論拠」では、1回目では学生全体の出来栄えが57%と不十分であったが、2回目では79%と顕著な伸びが見られた。「文章表現の姿勢」では、20分間で学生の書く文字数が84.1文字増加し、字を丁寧に書く学生の割合も14ポイント増加した。

10) 小数点以下は四捨五入して示した。

表 13 分析結果

		1回目	2回目	差
文章の構成	文の長さ	1.26 (63%)	1.5 (75%)	0.24 (12 ポイント)
	句読点	1.14 (57%)	1.36 (68%)	0.22 (11 ポイント)
	文 体	1.94 (97%)	1.88 (94%)	- 0.06 (- 3 ポイント)
	段 落	1.13 (57%)	1.52 (76%)	0.39 (20 ポイント)
合 計 (文章の構成)		5.47 (68%)	6.26 (78%)	0.79 (10 ポイント)
論 抱	論拠の数	1.08 (54%)	1.56 (78%)	0.48 (24 ポイント)
	説得性	1.21 (61%)	1.59 (80%)	0.38 (19 ポイント)
合 計 (論 抱)		2.29 (57%)	3.15 (79%)	0.86 (22 ポイント)
文章表現の姿勢	総字数	364.3 (-)	448.4 (-)	84.1 (-)
	字の丁寧さ	1.23 (62%)	1.5 (75%)	0.27 (14 ポイント)
総合計 (総字数を除く)		8.99 (64%)	10.91 (78%)	1.92 (13 ポイント)

5.5.4 考察

以下、「文章の構成」「論拠」「文章表現の姿勢」の3つの観点にそって考察する。まず、「文章の構成」の点数が全体で10ポイントの伸びにとどまっている。これは、すでに前期において、課題添削や相互添削を通じた「文章の構成」についての指導の効果があらわれ、後期ではそれほど顕著な伸びを示さなかったためと考えられる。その中でも定着に時間のかかる「段落」では顕著な効果が見られる。実際に、前期にも文章能力を測定する同様のテスト¹¹⁾と集計を行ったが、そこで「文章の構成」の全項目と「論拠」の「説得性」、「姿勢」の「文字数」において顕著な向上が見られた。

次に「論拠」の点数が4点満点中2.29点より3.15点へと22ポイントも大きく向上した。「論拠」を意識させるために、種類の異なる複数の活動を組み合わせて行った。これは、その効果が得られたものだと考えられる。具体的に行った指導は、「論拠を効果的に組み合わせたよい論文レポートとそうでないレポートの比べ読み」「クリティカル・シンキングの練習」「レポートの相互添削」「よいレポートを作成するための観点表作り」と、その「観点表の修正」である。前期にまとめた「文章を書くときに気をつけること」という観点表を土台にして、「論文レポート作成のポイント」という観点表を作成し修正していった。この過程において、それまでのアカデミック・ライティングについての学びが定着していったと考えられる。

以下、学生が前期にまとめた観点表「文章を書くときに気をつけること」を表14に、後期にまとめた「論文レポート作成のポイント」を表15に示す。表14「文章を書くときに気をつけること」が、文章全般を意識したものであったのに比べ、表15「論文レポート作成のポイント」はアカデミック・ライティングに特化したものとなっている。アカデミック・ライティングについての学習を進めるうちに、最初の相互添削時には5点ほどであった観点（表14）が最終的には15点

11) 「血液型と性格には関係があるか」というテーマで同様のテストを行った。制限時間および用紙サイズ、指示の仕方は後期のものと同様である。

表14 文章を書くときに気をつけること

一文章を書くときに気をつけること	
①	相手に配慮する（年齢・状況・関係）
②	礼儀をわきまえる（時・場所・目的）
③	テーマやコンセプトをつける（タイトル・見出し・件名）
④	視覚情報を活用する（絵・図・写真・色・絵文字）
⑤	根拠をあげて説得力をつける（具体例・自分の熱意）
⑥	見やすくする（段落・箇条書き・句読点・分類分け）
⑦	文体を統一する（である調・ですます調）
⑧	読み直し確認をする（誤字脱字・一貫性・見やすさ）

表15 論文レポート作成のポイント

論文レポート作成のポイント

- ・主観的な書き方×（私は・思う）がないか
- ・適切な文の長さか
- ・段落があるか
- ・句読点が打たれているか
- ・表記（？・！・“ ”）がないか
- ・書名や「 」内の「 」以外の『 』がないか
- ・見出し（大きすぎないように）があるか
- ・ねじれ文×（主語と述語のねじれ）がないか
- ・図表番号とタイトル（図1や表1）があるか
- ・図表の説明があるか
- ・「事実→意見」となっているか
- ・まとめがあるか
- ・全体につながりがあるか
- ・引用（学問的な根拠）があるか
- ・出典が明らかになっているか

（表15）に増えた。また、最初は「文章の構成」に関する観点が中心であったが、次第に「論拠」を意識した観点が加わった。

後期終盤では、引用やつながりを含めた「論拠」についての観点が相互添削の際に主に使われるようになった。相互添削において「レポートを評価する目」が養われ、それを活用して自らのレポートを修正する作業を進めることができた。これも「論拠」の項目における成果を支えた重要なものであったと考えられる。

「文章表現の姿勢」は、学生が自らの文章表現能力に自信をつけるにしたがって伸びたと思われる。2回目のテストでは75%の学生が文字を丁寧に書いている。文字を丁寧に書くと時間がかかるが、84.1字の文字数の増加が見られた。これは数値以上に、学生の書く内容や意欲が増加したと見てよいのではないだろうか。

以上のように、今回の文章表現の能力測定テストでは、ほとんどすべての学生が成果を上げていることがわかった。

課題としては、特に文章表現能力の低い層の学生や意欲の足りない学生が伸び悩んだことである。学生から観点を集めると、ボトムアップ的な手法を用いても取りこぼしがあった。こうした学生の取り組み姿勢そのものにも問題があったが、少人数クラスの利点を生かして、さらなる個別化の方策を模索することが求められる。

5.6 報告6（中尾桂子）

5.6.1 分析対象

2005年度後期における受講生のうち、今回分析する対象は45名である。

表 16 クラス受講者と提出人数の関係

	クラス A	クラス B	クラス C	合 計
授業登録人数	21	20	18	59
9月 1月 2回提出人数	15	15	15	45
9月のみ提出人数	5	3	1	9
1月のみ提出人数	1	1	1	3
1度も提出なしの人数	0	1	1	2

5.6.2 分析方法

文章を書く際、一目で、どこに何が書いてあるか見通せるように、構成に気をつけることを授業で指導した。そこで、文章構成の型や、読みにくさの原因となる 12 のポイントについて、指導の前後で変化が見られたか比較し、指導の効果と要因を探る。

まず、文章構成の型について、その捉え方を述べる。本稿で対象とする学習者への指導では、文章構成の型を、「意見文型」「起承転結型」「その他」の 3 つに分けた。

「意見文型」とは、ここでは、大きく見て、体裁と話の流れにおいて、3 部、ないし、4 部の構成をとり、①最初に意見を述べ、②次に、意見の理由や具体例を根拠として述べた後、③最後に全体をまとめるという構成をとるものである。

「起承転結型」は、意見が最後にあるものとする。両方がミックスされたものや、構成がどちらかに分けられず、明確な構成がないものは、「その他」とした。

また、読みにくさの原因となる 12 のポイントは、事前に 15 枚ほどをランダムに抜き出し、本稿報告者自身が読みにくいと感じた箇所を列挙して検討した結果、決定した。

今回、分析対象とする評価ポイントを、評価時の着眼点と評価理由とあわせ、表 17 にまとめた。

5.6.3 受け持ちクラス全体の分析結果

まず、文章構成について見る。文章構成の型としては、5.6.2 で述べたように、意見文型、起承転結型、他の 3 つに分類した。

図 9 は、9 月と 1 月のそれぞれの作文で、学生が書いた文章の構成がいずれの型のものが多かったかを表している。図 9 から、文章構成の型が崩れていた学生の数が指導後には減っており、構成の型が明確になるように書く学生が増えたことがわかる。

起承転結型の学生は、一見、変化していないように見えるが、5 名のうち、9 月の作文も 1 月の作文も起承転結型で書いているのは 2 名であった。残りの 3 名は、入れ替わっている。

どちらの型を選ぶかは、最終的には好みの問題であるとすれば、いずれにせよ、文章構成の型を明確にしようとする学生が増えたことには違いないと言えるだろう。

次に、読みにくさの原因となるポイントが含まれる作文数（作文を提出した学生の人数に相当）を、9 月と 1 月で比較する。

表 18 は、表 17（5.6.2）で挙げた 12 の評価ポイントにおいて、問題のある箇所を含む作文を提出した学生の人数を集計した表である。この数字は、問題箇所の実際の数ではなく、あくまでも学

表17 論述系作文の評価ポイント

番号	評価ポイント	詳 細	評価する理由
1	段落の有無	段落分けの際、段落の初めが1マス空けられているか	構造が一目でわかりにくく、全体の流れが掴みにくい
2	文末の混在	丁寧・非丁寧の混在（丁寧統一は別途検討）	立場や視線が変わり、統一感がなくなる。流れが掴みにくい
3	ねじれ文	修辞法的技法を用い、ひねりを入れたが故にわかりにくくなっている文も含む	意味が捉えにくい
4	長文	連体修飾節、連用形接続の多用	意味が捉えにくい
5	口語表現の混入	語句・慣用表現	話の流れや調子が崩れる
6	助動詞の過剰使用	対事的モダリティ表現	冗長。意図がわかりにくくなる。
7	「と思う」の多用	不必要なもの	冗長
8	不適切な副詞	位置、意味、多用。文章の流れを作る上で不適当な接続詞を使用している場合を含む	意味が捉えにくい。ただし、すわりが悪いという程度である。雑音のようなものであり、内容理解の調子が崩れる
	文法上の誤り	助詞・自他動詞の不一致、活用・修飾の形	
9	表記や語彙選択の問題	漢字の間違いや意味的に不適当な語の使用	すわりが悪い。雑音のようなものであり、内容理解の調子が崩れる。幼稚でいいかげんな印象を与える
10	体言止め	動作や状態の省略。文の後ろに助詞が続くものや、文を並列的に並べて語句相当に扱うものを含む	欠落された点が面映い。全体の流れに合わせに、突然、流れのテンポが速くなることで、調子が狂う。客観的な印象が薄れ、読者へのおもねりが感じられ、読んでいてわずらわしく、鼻につく
11	前提欠落 説明不足	自明の省略ではなく、欠落。言うべきことが十分説明されておらず、Aの理由は、Aだから等、舌足らずな飛躍	話が飛び、まどろっこしい。因果関係が不明で、話がわかりにくくなる。流れや、論述のたて方が乱暴に思え、幼稚で舌足らずな印象となる
12	結論不明	どちらともつかないのか、最初と最後で意見が異なるもの等	言いたいことが掴みにくい。意図がわからない

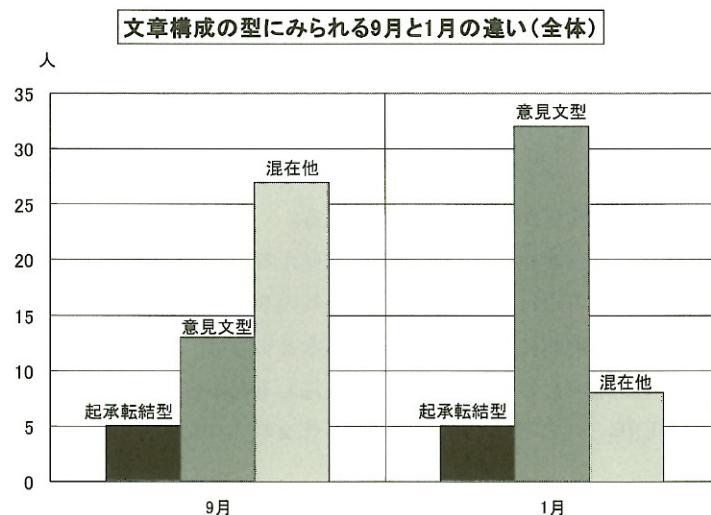


図9 文章構成の型の変化

表18 問題点のある箇所をもつ学生の人数

	クラス A		クラス B		クラス C		全 体	
	9月	1月	9月	1月	9月	1月	9月	1月
1 段落の有無	11	8	13	6	9	10	33	24
2 文末の混在	6	0	1	1	1	2	8	3
3 ねじれ文	6	5	2	1	9	8	17	14
4 長文	6	3	1	2	3	3	10	8
5 口語表現の混入	13	7	11	8	14	9	38	24
6 助動詞の過剰使用	8	3	10	3	10	7	28	13
7 「と思う」の多用	4	8	6	7	6	8	16	23
8 不適切な副詞 / 文法上の誤り	11	12	12	11	15	8	38	31
9 表記や語彙選択の問題	1	3	5	4	2	4	8	11
10 体言止め	2	0	5	1	3	2	10	3
11 前提欠落・説明不足	6	4	7	5	5	8	18	17
12 結論不明	2	0	6	0	1	0	9	0

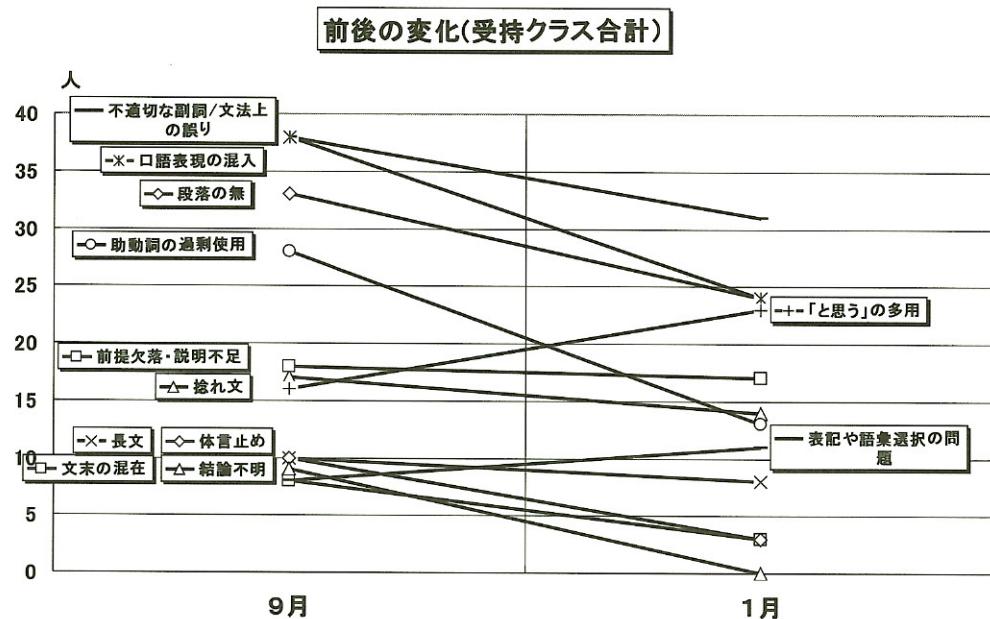


図10 アカデミック・ライティング指導前後の問題箇所の変化 (受持クラス合計)

生の人数、すなわち、問題箇所を含む作文数を表すものである。

「全体」で、9月と1月どちらの月に、問題箇所が含まれる作文の提出数が多かったかを図10に示す。

図10では、問題箇所の多かった月のほうにのみ、評価ポイントを明記している。したがって、左右に見られる評価ポイントを見れば、どちらの月に、どのような問題箇所が多く見られるかがわかる。評価ポイント項目の表示は、すなわち、アカデミック・ライティングの指導の前後で、問題箇所がどのように変化したか、また、問題箇所を含む作文の提出数の増減の様子がどのようなもの

表 19 指導前後の問題箇所を含む作文提出者の減少数（全体）

	段落の有無	全 体		減少数	
		9月	1月	人数	%
1	段落の有無	33	24	9	20
2	文末の混在	8	3	5	11
3	ねじれ文	17	14	3	7
4	長文	10	8	2	4
5	口語表現の混入	38	24	14	31
6	助動詞の過剰使用	28	13	15	33
7	「と思う」の多用	16	23	- 7	- 16
8	不適切な副詞 / 文法上の誤り	38	31	7	16
9	表記や語彙選択の問題	8	11	- 3	- 7
10	体言止め	10	3	7	16
11	前提欠落・説明不足	18	17	1	2
12	結論不明	9	0	9	20

かを示している。

図 10 は、分析対象 45 名全体で、9 月と 1 月の評価を比較するものであるが、これによると、12 の評価ポイントのうち、10 ポイントの問題箇所を含む作文の提出数が減っていることがわかる。

そこで、さらに詳細を見るために、9 月と 1 月の人数の差を表 19 に示す。

「口語表現の混入」と「助動詞の過剰使用」の減少は、それぞれ、14 名、15 名で、分析対象全体の 30% 強の減少である。また、分析対象の 10% に相当する、5 名以上の減少が見られたものは、「結論の不明な文章」(9 名 - 20%)、「改行による段落分け」(9 名 - 20%)、「副詞や文法的な間違い」(7 名 - 16%)、「体言止め」(7 名 - 16%)、「文末の混在」(5 名 - 11%) である。

一方で、減少したとはいえないようなものや、逆に増えたものもある。増えたものは、図 10 の右側にある 2 つの評価ポイントで、これは表 19 でマイナス表示となっているものである。すなわち、「「と思う」の多用」(7 名増 - 16% 伸)、「表記や語彙選択の問題」(3 名増 - 7% 伸) である。

また、さほど変化のないものは、「ねじれ文」(3 名 - 7%)、「長文」(2 名 - 4%)、「前提欠落・説明不足」(1 名 - 2%) である。

5.6.4 考察

文章は、論理を飛躍させず、緻密に積み上げていくような書き方により、内容における論理性が高まり、誰が読んでも理解しやすくなる。論理的な積み上げ式の書き方や表現力は、2 年次以降の学生にはより重要になっていく。

しかしながら、今回の作文分析から、1 年次終了時点の学生の問題として、依然、残る問題が、肝心の論理的な文章の組み立て方とその継続的な練習量にあることがわかった。つまり、2005 年度の指導では、他人が読みやすくなるように気をつけようという意識をもたせることや、自分が書いたものを何度も読み返し、表面的な問題箇所に気づいて書き直すことを徹底させるのみで 1 年が終わっていたということである。

実際、専門の授業におけるレポートを本格的に書こうとする場合や、卒業論文を想定した場合、形式上の規則よりも、記述しようとする思考の内容に意識が向かうことになるだろう。そのとき、はたして、1年次に学んだ基本的なルールが活用できるほど、定着したと言えるのか。今回の分析ではわからないが、練習量が不足していることから、肝心の底上げすべき対象者の力が上がったかどうかに、疑問が残る。

学生の論理性を鍛えるには、1年間で不十分であるのか、まだ指導法に改善の余地があるのか、現段階では不明であるが、次学期は、時間と内容の論理性という2つの課題もあわせて取り組み、検討していく必要がある。

一方、クラスごとの比較から、クラス運営というものが、少人数クラスにおいては、非常に重要なウェイトを占めることが明らかになった。講師のやり方に、学生が合わせるようしむけ、同一の内容を、型どおりに指導していくだけでは、十分ではない場合もあるということである。講師は、個々のクラスの雰囲気や、学生の性格や傾向に合わせられるよう、学生の目線や、学生にあった学習ストラテジーを検討し、さまざまな方法を準備しておく必要が感じられる。

以上、論理的な考察能力を向上させること、並びに、学生の目線に合わせた教室運営という2つの問題を、次学期の課題とし、より一層の工夫に努め、指導を充実させていきたい。

5.7 報告7（中崎崇）

5.7.1 分析対象

分析の対象となったのは、人文学部（人間心理学科）33名（履修登録者38名中、能力テスト実施日に欠席した5名は除く）と法学部（法律学科、国際関係法学科）54名（履修登録者71名中、能力テスト実施日に欠席した17名は除く）の合計87名である。

5.7.2 分析方法

まず分析の観点をアカデミック・ライティングの授業で取り扱った項目から取り出した。具体的には、表20で示す3つの観点（下位項目8項目）である。

表20 分析の観点

表記	① 書きことば（書きことばだけで文章が書かれているか、話しことばの使用が見られないか） ② 段落分け（適度に改行がなされているか） ③ 文体統一（「である」体で文体が統一されているか） ④ 段落初めの1マス空け（段落の初めで1マス、スペースが空けられているか） ⑤ 章・節の見出し・番号（章や節に番号や見出しがつけられているか）
構成	⑥ 3部構成（〔序論・本論・結論〕の3部構成で文章が書かれているか） ⑦ 6部構成 ¹²⁾ （〔背景説明・問題提起・主張提示・論拠提示・まとめ・展望〕の6部構成で文章が書かれているか）
内容	⑧ 具体的事実（具体的な事実（証拠）をもとに意見が述べられているか）

12) 6部構成とは、論文の基本的な3つの構成要素である序論・本論・結論を、さらに役割によって6つに分けたものを指す。具体的には、序論を「背景説明」「問題提起」の2つに、本論を「主張提示」「論拠提示」の2つに、結論を「まとめ」「展望」の2つに分けたものを指す。

それぞれの項目について、○基準を満たしている、△ある程度満たしている、×まったく満たしていない、の3段階評価とした。3段階評価の基準は下位項目によって多少の差はあるが、基本的には次のように定めた。まず「○の基準を満たしている」とは「それぞれの項目について意識されており、徹底して実践されている」場合を指す。次に「△ある程度満たしている」とは「それぞれの項目について意識はされているが、徹底して実践されていない（一部実践されていない個所がある）」場合を指す。そして「×まったく満たしていない」とは「それぞれの項目について意識されてもらず、実践されていない」場合を指す。

分析、考察にあたり、○2点、△1点、×0点とし、それぞれの項目の平均点（小数点以下第3位を四捨五入）を算出し、1回目と2回目の結果を比較した。

5.7.3 結果

結果は、各項目の1回目と2回目の平均点とその点数の伸び（2回目の平均点から1回目の平均点を引いたもの）を示す。表21が結果を集計したものである。今回は学部別の違いを考慮に入れないため、人文学部と法学部とを分けずに集計したものを示す。

表21 項目別詳細（各項目2点満点）

		1回目	2回目	点数の伸び
表記	書きことば	1.67	1.8	0.13
	段落分け	1.01	1.75	0.74
	文体統一	1.73	1.87	0.14
	段落初めの1マス空け	0.89	1.28	0.39
	章・節の見出し・番号	0.01	0.22	0.21
構成	3部構成	0.06	1.03	0.97
	6部構成	0	0.54	0.54
内容	具体的な事実	0.06	0.36	0.3

表22 項目合計（満点16点）

	1回目	2回目	点数の伸び
評価項目合計点	5.43	8.85	3.42

まず集計結果から、項目によって点数の伸びは異なるにしても、すべての項目において数値の向上が見られたことがわかる。特に点数の伸びが顕著だった項目として、3部構成や6部構成といった文章の構成に関わる項目が挙げられる。また表記に関わる項目であるが、構成とも関係する段落分けについても数値の向上が顕著であった。

アカデミック・ライティングの基本とも言える表記に関する項目、特に書きことばや文体統一といった項目は1回目の数値がほかの項目と比較して高く、点数の伸びは大きくない。しかし、どちらも2回目の点数は、1.75（書きことば）、1.87（文体統一）と非常に高い値である。内容については、1回目の値もかなり低く、0.3の点数の伸びは見られるが2回目についても高い値とはならなかつた。

5.7.4 考察

結果について評価項目ごとに気づいた点を述べていく。まず最も点数の伸びが顕著だった構成についてであるが、これは徹底した構成の実践練習によるものだと思われる。後期の授業では、論文の構成や役割を単に知識として提示するだけでなく、ボックスを用いた実践練習のほかに、2回実際にレポートを書かせている。

ボックスを使った実践練習では、ひとつの構成に最低ひとつの文を書かせ、そこから文章へとふくらませていく作業を繰り返し行った。こういった授業での作業を、テストでも実践した結果だと思われる。実際に書くことの重要性がわかる。ただ書かせるだけでは問題は改善せず、講師の添削や指導といったものが不可欠である。書くことが多くなれば当然講師の添削などの負担も多くなる。この多く書かせることと講師の負担といった問題は避けて通ることができず、学生どうしで相互添削をさせるなど、添削や指導の工夫が必要になってくるだろう。

次に表記について述べる。表記の書きことば、文体統一といった項目は、前期に論文やレポートについての概説を行った際に触れているため1回目のテストから点数が高かったと思われる。また学生が書いた文章を添削する際も細かくチェックし指導していたので、2回目においても点数が伸び、最も点数が高い項目となったと思われる。話しことばは、学生本人が意識せず使用している場合もあり、こういったことも日頃の添削が重要になってくるだろう。

段落分けについては、構成を意識する、つまり構成ごとに分けて書くことと関連して、1回目と2回目とで点数が伸びたものと思われる。ただ、段落を分けることはできても、段落の初めの1マスを空けることが徹底して実践できない学生が少なからずいた。こういったことも日頃の添削が重要であると思われるが、なぜ、書きことば、文体統一といった項目と比べて点数が低かったかは検討を要する。この項目は1回目のテストにおいても書きことば、文体統一などの項目と比べて点数が低い。つまり初めから学生の意識としても低い項目と言える。これは日頃メールなど行の初めに1マスのスペースを空けることのない文章に慣れているといったことが関連しているのかもしれない。いずれにしても講師が特に意識して日頃から指導していくほかはないだろう。

章・節の見出し・番号については、授業ではレポートや論文で、ある程度の枚数になる場合は必ず見出しと番号をつけるように指導していたことと、テストの制限枚数がB5用紙1枚以内であったことで、点数が0.22と高い値にならなかったと思われる。それでも授業で、文章が短くとも構成を意識する上でも見出しや番号をつけることは重要で有益であることを指導していたため、何人かの学生がそういったことを意識し実践したことが点数の伸びでわかる。この、章・節の見出し・番号をつけるといったことも、構成を意識し実践することにつながり非常に重要であると明示して指導すると、構成・表記どちらも徹底して実践できるようになるかもしれない。

最後に内容について述べる。まず授業では、意見の支えとなる証拠（データ）として主に本や論文、新聞などを引用してデータとする文章データとアンケートなどを利用した数量データを取り上げた。実際にアンケートなどを実施し、そこから得られたデータをもとにレポートなどを書かせた。今回のテストでは、テスト中に何かを参考することはできず、基本的には一般的な事実をデータとして意見を述べる必要があった。学生の中では、どういったものが一般的な事柄（事実データ）で

あるのか、個人の体験や自己の認識が一般的な事実として扱えるのかといったとまどいがあったようである。こういったことと 0.36 という、2 回目のテストの値とが関連しているのかもしれない。

今後は、一般的な事柄をデータとしてどのように扱っていくのかといったことを積極的に授業でも取り扱う必要があるだろう。ただ、この内容については、授業や学生のアカデミック・ライティング能力の問題だけでなく、テストの方法とも関連する問題もあるので、テストの方法を含めて検討していかなければならないと思われる。

5.8 報告 8（中原香苗）

5.8.1 分析対象

ここでは、人文学部 75 名、法学部 16 名の合計 91 名を分析対象とする。これは、第 1 回・第 2 回のテストを両方とも受験した学生の総数である。時間内に書き上げたかどうかの達成度は考慮せず、2 回とも受験した学生を分析の対象とした。

5.8.2 分析方法

分析に際しては、アカデミック・ライティングの授業で取り上げた項目の中から、形式・構成・内容の 3 つの観点に属する 14 項目の基準に基づいて評価を行った。具体的には、表 23 の項目による。

それぞれの項目につき、A=達成されている、B=ある程度達成されている、C=まったく達成されていない、で評価し、A=3 点、B=2 点、C=1 点に換算し、数値化した。A・B・C のどの評価を行うかの判断は、たとえば⑤に関しては、段落の初めがすべて 1 マス空けられていれば A、空けかれているところとそうでない箇所がある場合は B、段落がないか、あっても段落の初めがすべて 1 マス空けられていなければ C とした。

表 23 分析の観点

形 式	構 成	内 容
①「である」体で書かれている	⑩ 序論・本論・結論の構成になっている	⑫ 事実と意見の区別ができる
② 話すことばが用いられていない	⑪ 論拠が複数挙げられている	⑬ 具体的な事例を挙げて記述がなされている
③ 「私」や「思う」が多用されていない		⑭ 論理的に文章が展開されている
④ 段落が分けられている		
⑤ 段落の初めが 1 マス空けかれている		
⑥ 句読点が正しく用いられている		
⑦ ねじれ文がない		
⑧ 長すぎる文がない		
⑨ 誤字・脱字がない		

5.8.3 結果

表 24 によると、2 回目のテストでは 40 点を超える者がなくなったものの、20 点以下の者がいなくなり、36 点以上の者が 4 倍近くに増加していることがわかる。また表 25 によれば、2 回目で成績の伸びが認められたのは 73 名で 8 割にのぼる。したがって、多くの学生において向上が認められたといえよう。

表24 得点分布（単位：人）

点 数	1回目	2回目
0～20	8	0
21～25	24	10
26～30	35	21
31～35	16	34
36～40	7	26
41～42	1	0

表25 成績の差（単位：人）

成績差（点）	人数
-15～-10	1
-9～-5	0
-4～-1	11
0	6
1～5	31
6～10	26
10～15	15
16～20	1

表26 項目ごとの人数（1回目）（単位：人）

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭
A	69	25	18	35	34	46	52	40	68	4	9	5	11	18
B	4	45	39	23	6	35	16	29	22	22	34	14	37	30
C	18	21	34	33	51	10	23	22	1	65	48	72	43	43

表27 項目ごとの人数（2回目）（単位：人）

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭
A	86	43	46	71	63	49	59	44	63	37	25	25	15	25
B	2	43	32	13	15	35	13	38	22	20	43	28	52	35
C	3	5	13	7	13	7	19	9	6	34	23	38	24	31

一方、項目別の評価を回数ごとにまとめたのが、表26・表27である。これによると、すべての項目でA評価が増加し、⑨を除いてはC評価も減少しており、ここでも全体としての向上が確認できる。特に④で約8割、⑤で約7割の学生がA評価を得ているのが注目される。また、A評価を得た人数の増加に着目すると、全体に占める割合は高くないものの、⑪⑫⑬が目を引く。2回目にA評価を得た学生は、⑪で約3倍、⑫で5倍、⑩では9倍を超えており。また、②③も、2回目のA評価はそれぞれ全体の半数ほどであるが、1回目と比較して③で2.5倍、②で1.7倍になっている。これを観点別にまとめると、形式面では、話すことばの使用に関する項目（②）、主観的表現の使用に関する項目（③）、段落に関わる項目（④⑤）、構成面の2項目（⑩⑪）、内容面では事実と意見の書き分け（⑫）、といった項目で向上が見られたことになる。

一方、1回目からA評価の人数が比較的多かった項目は、形式面の①⑥⑦⑧⑨で、1回目でもほぼ半数以上の学生がA評価を得ている。これらの項目に関しては、1回目の時点でのある程度の達成が得られていたと思われる。ただし、①は2回目でA評価の人数が大幅に増加しているに対し、⑥⑦⑧では微増しているのみで、人数にさほど変化はない。⑨は、全項目のうちで唯一A評価が減ってC評価が増加した項目であるが、もともとA評価が多く、また増減の幅もわずかである。

以上の結果は、アカデミック・ライティングの授業での具体的な指導との連関が見られると思われる所以、その点について、5.8.4で述べる。

5.8.4 考察

ここでは、アカデミック・ライティングの授業で行った指導とテスト結果との関係について考察する。

アカデミック・ライティングの指導では、序論・本論・結論の3部構成の型を習得するため、実践練習を徹底して行った。具体的には、練習問題によって構成を理解し、ついでボックスを用いて構成メモを作成してからレポートを書く、という練習を行った。その際には、より説得力をもった文章にするために論拠を複数挙げることも指導した。この作業に基づくレポート作成は2回である。

内容面では、練習問題によって事実と意見の違いを理解させた。また、主張したいことをわかりやすく伝えるためには、具体例を挙げて説明するのが効果的であり、その際には具体的な数値を盛り込むことでより説得力が増すことも把握させた。

こうした指導の結果、3部構成を用い、事実と意見を区別して文章を書くことができる学生が増加したものと思われる。加えて、構成に対する意識が向上した結果、構成ごとに内容を分けて書くようになり、段落分けを行う学生も増加したと考えられる。

具体的な事例を挙げることに関しては、1回目・2回目ともにA評価は少なかったが、2回目にB評価であった学生は、過半数である。この結果からすると、例を挙げていながらも、具体的な数値の提示まではできなかった学生が多くいたと言える。すなわち、具体例を挙げることの重要性は認識できているものの、テスト中の何の資料も参照できない状態で具体的な数値を挙げることは難しかったのではないかと推測される。論理的に文章を展開することについては、妥当性を欠く論拠を用いていたり、論理に飛躍があるなど、論理展開に無理のあるものが少なからず存在した。主張にそった適切な論拠を選択できるような、論理的思考力を育成する工夫が必要と言える。

形式面では、前期の後半でレポート執筆にあたっての注意事項を概説した。後期では、それに加え、レポートで使うべき表現・レポートにはふさわしくない表現などをプリントにまとめて配布し、レポートを書く際には参照するよう指導した。知識の定着を図るため、練習問題を解く際にグループワークを行った。

「である」体の使用が1回目から高評価であったのは、前期での指導が定着していたものと思われる。また、後期での指導により、レポートでは話すことばや主観的表現を使わないことが意識されるようになり、2回目でのA評価の増加につながったと言えよう。一方で、無意識に話すことばを使う学生も多いため、添削指導の徹底などにより、話すことばに対する意識化を図る必要がある。

文章を書く際の基本的能力である句読点やねじれ文、長文といった項目は、1回目でも比較的評価が高く、2回目での向上はあまり認められない。これらは、もともとの学生個人の能力とも関わっていると思われるので、練習問題をより多く課したり、きめ細かな添削を行うことなどで、能力を高める必要があろう。なお、誤字・脱字に関しては、もともと学生の意識も高く、課題の添削などにより注意を促していたが、1回目より2回目のほうで注意力の不足した学生がわずかに増加したと考えられる。

今後は、論理的に文章を展開するための力や、話したことばの使用・句読点の使い方・ねじれ文や長文を書かない、といった形式面での能力を伸ばすことに重点をおいた指導を行うべきであろう。

5.9 総括（坂本智香）

ここまで、各講師の行った分析の報告を見てきた。ここでは、その総括を行う。

講師ごとに異なる分析方法を採用しているため、全体の傾向とまでは言えないが、アカデミック・ライティングの指導を行った結果、レポートとしての文章の体裁を整えることや、説得力のある論拠を書くことに対する学生の意識と能力には向上が見られた。しかし、1文ごとの読みやすさに関しては、さまざまな問題が指摘されている。以下、具体的に述べる。

まず、文章の体裁については、「論文・レポートの構成」（3部構成）と「段落分け」において、全体的な向上が見られた。これにより、学生の書く文章に、いわゆるレポートらしさが出てきたと言える。しかし、「段落分け」ができてはいても、段落の初めを1マス空けるといった基本事項を忘れる学生がいるという事実も報告されている。

次に、説得力のある論拠を書く力に関しては、「ひとつの論拠を深く検討し意見を述べる」「より多くの論拠を挙げる」といった姿勢が見られるようになったことが報告されている。しかしその一方で、「論拠が妥当性を欠いている」「論理の飛躍がある」といった問題も報告されている。今後も引き続き、ディベートやブレイン・ストーミング、クリティカル・シンキングの練習を通じて、粘り強く指導していくことが必要である。

次に、1文ごとの読みやすさに関しては、特に、「長すぎる文」や「ねじれ文」といった「文の構造」の点で問題が残ったことが指摘された。ほかに、「不適切な副詞」や「文法上の誤り」が見られるという報告もあった。

以上の分析結果は、能力テストの制限時間などの実施条件が影響した可能性も考えられるため、一概に指導の成果と見なすことは難しいと思われる。しかし、全体的にレポートの体裁に対して学生の意識が向けられるようになった一方で、1文の読みやすさに問題が残ったということは、添削指導等をさらに充実させていく必要があることを示唆していると考えられる。

6. 文章表現能力テストにおける注意点

（池谷知子・岡村裕美・高橋博美）

「文章表現の方法Ⅱ」における文章表現能力テストは、学生が授業内容を実際にどの程度習得しているかを客観的に測定する試みとして行われた。設問や実施時間など、その妥当性や共通性に関しては事前に可能な限り検討し、全体で統一を図った。ここでは、初めての試みを通じて見出された、能力テストを実施する際の注意点について述べる。

6. 1 設問数・実施時間

まず技術系テスト・論述系テストの設問の数と内容、そして各解答時間の妥当性について述べる。

技術系テストの設問は、結果がより客観的に数値化できるとの予測から、模範解答があらかじめ想定されやすい書き直し問題が計5問出題された。問題の性質上、書く能力だけでなく読解の能力も問うことになったが、そのことを考慮に入れなかったため、設定した解答時間ではほとんどの学生が解答し終えることができなかった。さらに、模範解答があるとは言え、やはりどのような解答を正解と認めるかという問題は避けられない。5つの設問にはそれぞれの意図があり、繰り返し同じことを問うものではないため、容易に削除できるものではない。しかし、時間的なことを考えると、設問数と内容を検討する余地はあると言える。

論述系についても、1年次生がテーマを与えられ、構想を練り、構成を整えた文章を書くという作業を終えるための時間をどのくらいに設定するかは慎重に検討される必要がある。また、今回の試験に関して言えば、設問自体が「重要か」という問題提起の形になっていることが構成を整える上で障害となる可能性が指摘された。さらに、「レポートを書くつもりで」書くというのは、3部構成まで求めるのか、あるいは意見文としてある程度まとまつていればよいのか、という基準についても講師間で意見が分かれるところであった。

いずれの課題に関しても、即座に解決できるものではなく、それぞれ検討を重ねる必要がある。

6. 2 論述系テストの統一評価基準

ここでは、当然技術系でも検討すべきだが、特に論述系テストの評価基準について述べる。

今回のテストに関しては、初めての試みということもあり、さまざまな評価法・分析を試し最善の方法を選択するために、あえて最初からすべての面で統一することは避けた。どのような評価基準を設けて分析すればより妥当な文章表現能力測定が可能になるかは、継続的に検討を重ねることが必要となる。

その試行の一段階として、2006年3月の各講師の分析報告を受け、2006年度8月、統一評価基準を定めるための話し合いが行われた。5. を見るとわかるように、統一を図らなかったにもかかわらず、各講師の分析の観点にもある程度の共通性が見られた。これは、講師の間で頻繁に情報を交換し、指導内容や目標を共有するよう努めているためである。結果、以下のような方法と暫定的な基準が決定した。

- 分析対象

欠席者・遅刻者を除き、第1回目・第2回目を両方とも受験した学生を対象とする。

- 分析方法

第1回目・第2回目の作文をそれぞれ評価し、その結果を比較・測定する。

- 評価基準

それぞれの評価基準に基づき、以下の項目を基本的に4段階（A～D）で評価する。

表28 評価項目と評価基準

形式	① 段落 ② 文体 ③ 表現 ^{*1} ④ 文 ⑤ 文字表記	段落の有無 / 段落初めの1マス空け / 段落分けの箇所の適切さ 「である」体で統一 適切な語彙・表現の使用 / 適切な文末表現 文法的な正確さ / 適切な長さ 誤字脱字・正確な句読点の使用 / 適切な漢字表記
構成	序論・本論・結論の3部構成 / 論理的な対応関係	
論拠 ^{*2}	客観的な事実とその適切な解釈	

*1 「表現」について、次のようなものは不適切とする。

漢語の過剰な使用 / 修辞的な表現（体言止めなど）/「僕」「私」の過剰な使用 / 待遇表現 / 話しことば /「である」の過剰な使用 /「と思う」の過剰な使用

*2 よい論拠の条件として、客観的な事実を述べてから、それが意味することを自分のことばで説明し直す「解釈」が必要であるとした。

以上の項目・基準に関しては、現段階では基本的に各講師の評価基準の共通項を取り出して整理したものである。設問内容・時間と同様に、今後も検討を重ねていくことが必要になる。

7. おわりに

(野田春美)

以上、2005年度「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」の受講生を対象とした、文章表現教育の成果を測定する試みについて報告した。

アカデミック・ライティングの教育成果については、詳しくは4.2と5.9にまとめられたとおりである。悪文に対する意識が高まっていること、文章の構成を整えたり、論拠を示したりする能力が高まっていることは、「文章表現の方法Ⅱ」によるアカデミック・ライティング教育の成果と言えるだろう。とくに、文章の構成など、授業で重点を置いた部分に一定の成果が見られることは注目される。

一方、1文ごとの読みやすさには問題が残っている。これはアカデミック・ライティング以前の一般的な文章能力、いわゆる国語能力の問題である。そもそも、文章表現能力の向上には、授業やそれに伴う学習活動ばかりでなく、新聞・小説・評論などさまざまなジャンルの文章を数多く読むという蓄積が必要である。しかし、それは「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」の授業の範囲を超えており、促すことはできても、結局は学生の自覚と積極性に委ねるしかない。「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」の担当者としてできることは、5.9にもあるように、授業時の課題の添削などを通じて、読みやすい整った文を書く大切さに気づかせ、学生の意識を高めていくことであろう。

文章表現能力テストと分析方法の検討課題については6.にまとめられたとおりであり、今後も検討を重ねていく必要がある。ただし、論述系のテストについては、評価基準を完全に客観的に数値化するのは不可能であると思われる。たとえば、「私」や「と思う」といった表現がどの程度含まれていれば「過剰な使用」なのかは、ある程度の基準は設定しても、最終的には教員の判断によるしかない。文の長さひとつをとっても、長く感じられるか否かは文の構造や内容にも関係しており、単純に字数だけで判断できるものではない。したがって、評価基準をできるだけ統一し客観的

- 40 野田春美・池谷知子・岡村裕美・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
なものとするよう努める一方で、教員間で意見交換を行い、「適切な文章」とその指導についての認識を共有していくことが、今後とも重要であると考える。

参考文献

- 佐藤喜久夫（編）（1994）『国際化・情報化社会へ向けての表現技術1』創拓社
- 日本語文章能力検定協会（2006）『文検 日本語文章能力検定 準2級 過去問題集 平成18・19年度版』オーク
- 野田春美・池谷知子・岡村裕美・建石 始・辻野あらと・中尾桂子・中崎 崇・仁田 円・森 篤嗣・湯浅章子（2004）「少人数クラスによる大学生対象の文章表現教育法の実践報告」『人文学部紀要』24 pp. 23-35 神戸学院大学人文学部
- 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 pp. 51-67 神戸学院大学人文学部
- 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（2006）「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」『人文学部紀要』26 pp. 1-25 神戸学院大学人文学部
- 野田尚史・森口 稔（2003）『日本語を書くトレーニング』ひつじ書房
- 樋口裕一（2002）『やさしい文章術 レポート・論文の書き方』中央公論新社
- 柳井晴夫（2004）『大学生の学習意欲と学力低下に関する調査結果中間報告書』科学研究費補助金基礎研究B

付 記

本稿は、2005年度神戸学院大学人文学部研究推進費を受けた、「大学生対象の効果的な文章表現教育に関する実証的研究——習熟度測定法の検討と教材作成を中心に——」、2006年度神戸学院大学人文学部特別教育推進費を受けた「文章表現力の評価基準作成、および、グループワークを生かしたアカデミック・ライティング教育法の確立を目指して」の成果の一部である。

（2006年10月30日原稿受付）