

作文テストによる文章表現能力の測定

——大学1年次生に対する教育効果の分析——

Assessment of Academic Writing Ability in Composition Test

——Analysis of Educational Effect to Freshmen——

野　　田　　春　　美	・	岡　　村　　裕　　美
Harumi Noda		Hiromi Okamura
坂　　本　　智　　香	・	高　　橋　　博　　美
Chika Sakamoto		Hiromi Takahashi
建　　石　　始　　・		辻　　野　　けんま
Hajime Tateishi		Kenma Tsujino
		中　　崎　　崇
		Takashi Nakazaki

1. はじめに

(野田春美)

神戸学院大学人文学部において、「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」を1年次生の履修必修科目と位置づけてから5年目となった。その間、授業の実施と並行して全担当教員による教育研究を継続し、成果を発表してきている。本稿はその5度目の成果発表にあたる。

初年度である2003年度には、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など、授業内容に関する基本的な研究をおこなった¹⁾。2004年度からは、授業内容改善のための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。準備段階として、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おこない、受講生の意識を分析した²⁾。そして、2005年度には文章表現能力を測定するための共通テストを作成・試行し、テストの内容の妥当性と分析方法を検討した³⁾。その検討結果を踏まえて作成された共通評価基準に基づいて、受

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) アンケートの結果については、野田他（2006）を参照。

3) 2005年度におこなった文章表現能力テストの詳細については、野田他（2007）を参照。

講生の文章表現能力を測定した結果を示すのが、本稿である。テストは前期第1回の授業時と後期最終授業時の2回おこなっているため、1年間の文章表現教育の成果を見ることができる。

現在、日本語母語話者の文章表現能力の測定方法は、確立されているとは言えない。しかし、大学におけるリテラシー教育の重要性が広く認識されるなか、何らかの方法で受講生の文章表現能力を測定できなければ、文章表現教育の成果について語ることはできない。そこで本研究は、文章表現能力をできるだけ客観的に測定する方法を探り、その結果を教育に還元することを目指した。

本論に入る前に、科目的概要を紹介しておく。2006年度、人文学部においては、「文章表現の方法I（前期）」「同 II（後期）」それぞれ、約20名の29クラスを設定した。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させることを目標としている。後期の「文章表現の方法II」では、Iに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おこなっている。したがって、本稿で示される1年間の教育効果には、いわゆるアカデミック・ライティング教育の成果だけではなく、前期から培ってきた、文章表現に対する基本的な姿勢の教育成果も含まれる。また、アカデミック・ライティング教育については共通テキストは用いていないが、指導項目については全担当教員が共通認識をもっている⁴⁾。

以下、2. で作文テストの概要と評価基準を紹介した後、3. で評価項目ごとに傾向を分析し、4. で総括と問題点を述べる。2. ~4. の執筆は、科目担当者が分担している。

2. 作文テストの概要と評価基準

(建石 始)

2.1 作文テストの概要

アカデミック・ライティングの指導を進めるについて、その成果に関して、受講生の文章表現能力のうち、どのような能力が向上しているのか、すべての受講生に能力の向上が見られるのか、指導前と指導後の能力にどのような違いがあるのかといった疑問が生じてきた。そこで、指導の成果、および、受講生の文章表現能力の向上をより精密に測定するため、2005年度からアカデミック・ライティングに関する文章表現能力テストをおこなっている。

2006年度はテーマにそって文章を書かせる論述式の作文テストを実施した。具体的には、「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25分、B5用紙1枚以内で文章を書かせた。その際、受講生には、レポートと思って書くように指示した。また、その結果を文章表現の指導前と指導後で比較することによって、受講生の文章表現能力を測定した。

実施した時期は、1回目のテストが前期の第1回目の授業時、2回目のテストが後期の最後の授

4) 共通認識については、野田他（2005）を参照。ただし細かい点については、その後、修正している。

業時である。テストの内容は1回目と2回目でまったく同じであるが、1回目のテストを実施する際、同じテストを最後の授業で実施すること、および、文章表現能力測定についての詳細は受講生には伝えず、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ということを伝えた。

作文テストの対象は人文学部・法学部の受講生全員であったが、今回の分析の対象は人文学部人文学科の学生のみである。人文学科の学生は全員、「人文入門演習」において大学1年次生に必要なスタディ・スキルを紹介している『知へのステップ』を用いた指導を受けている。その中で、アカデミック・ライティングの指導も、後期に2回の授業でおこなわれている。

なお、欠席者や遅刻者を除き、2回のテストの両方を受験した者のみ（総計313名）を分析の対象としている。

2. 2 評価基準

2005年度におこなったアカデミック・ライティングに関する文章表現能力テストをもとに、各講師が独自の方法でその結果を分析し、2006年3月に報告をおこなった。さらに、同年8月に統一的な評価基準を定めるための話し合いがおこなわれ、次のような評価基準が作成された。

表1-1 評価項目と評価基準（2006年8月版）

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	

（以上の項目を基本的に4段階（A～D）で評価する。）

※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／話し言葉／「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言葉で説明し直す「解釈」が必要であるとした。

上のような評価基準にしたがって、2006年度に実施した作文テストを分析したところ、いくつかの問題点が見られた。まず、評価基準の明確化と評価項目の細分化が必要だということである。表1-1の評価項目について、基本的には4段階で評価基準を作成したが、すべての項目を4段階で評価すべきなのか、それぞれの段階をどのように分けるべきか、が問題となつた。

また、表1-1の評価基準を作成した段階では想定していなかったケースも出てきた。たとえば、形式④文に関して、長い文は見られるが、文法的な誤りは見られなかった場合をどう位置づけるのか、形式⑤文字表記に関して、目に余る紙面の汚さや、矢印を使って文章を挿入したものがあったが、それらの扱いをどのようにするのか、構成に関して、3部構成の意識はあり、問いかねは対応しているが、論理的ではないものをどう位置づけるのかといった問題である。

さらに、構成や論拠以外にも、内容面に関する評価基準が必要ではないのかといった意見もあった。具体的には、表1-1では、構成の中に論理的な対応関係も含まれていたが、構成はより形式

的な側面から判断して、内容に関する部分を独立させ、1つの項目として立てるべきではないか、という意見である。

以上の問題点を踏まえ、2007年2月に新しい評価基準を作成し、同年8月に修正をおこなった。その際、まず、評価基準の明確化と評価項目の細分化をおこなった。これまでには基本的には4段階で評価していたが、評価項目によって、5段階評価や3段階評価も取り入れた。また、それぞれの評価基準に関して各講師間でばらつきが出ないように、明確な基準を作った。

次に、想定していなかったケースへの対応もおこなった。具体的には、形式④文に関して、長い文は見られるが、文法的な誤りは見られなかった場合、形式⑤文字表記に関して、目に余る紙面の汚さや、矢印を使って文章を挿入した場合、構成に関して、3部構成の意識があり、問いと答えは対応しているが、論理的にはなっていない場合への対応である。また、形式③表現に関して、「お金」など特定の話し言葉的な語彙の使用が多数見られたが、その扱いをどのようにするのかにも言及した。

さらに、参考項目ではあるが、論理性という基準を設けた。それにより、これまでには構成の中に含まれていた形式に関する側面と内容に関する側面の2つを明確に区別することが可能となった。

新しい評価項目と評価基準を以下に示す。

表1-2 形式（段落）の評価項目と評価基準

評価 ^{※1}	段落の有無 ^{※2}	段落の最初の1マス空け ^{※3・4}	段落分けをする箇所 ^{※5}
A	有	全体的にできている	適切
B	有	全体的にできている	不適切な箇所がある
C	有	不十分／できていない	適切
D	有	不十分／できていない	不適切な箇所がある
E	なし	できていない ^{※6}	—

※1 形式のみをチェックする。

※2 段落の意識（改行）があるが、1マスが空いていないものも有とみなす。

※3 段落冒頭空欄の大きさ（2文字分以上空いているなど）は問わない。

※4 空行を使って段落を示している場合、構成に関係しない箇所、あるいは、段落ごとに空行を使っている場合は「段落の示し方が悪い」とみなし、「1マス空け」の評価が下がる（段落の意識はありとみなす）。

※5 段落分けをする箇所

1. 基本的には、5～6行で1段落とする。

2. 内容的に適切な箇所で分けられている

（改行するべき箇所で改行されていない場合も評価は下がるものとする）。

3. 文章全体の見やすさを考慮している。

※6 序論の書き出しのみ1マスを空けているという場合も含む。

表1-3 形式（文体）の評価項目と評価基準

評価	文体の統一	基 準
A	「である」体で統一されている	100% 統一されている
B	ほぼ「である」体で統一されているが、「です・ます」体がまれに見られる	1～2箇所が「です・ます」体
C	「です・ます」体で統一されている ^{※7}	100% 統一されている
D	文体が混在しており、文体統一の意識はないと思われる	—

※7 論文・レポートの文体は「だ・である」体であることを指導する。しかし、「です・ます」体で統一されている文章は、文体統一の意識はあるとみなし、Dとは区別する。

表1-4 形式（語彙・表現）の評価項目と評価基準

評価	不適切な語彙・表現 ^{*8・9}	基 準
A	確認されない	なし
B	ごく少數の箇所に確認される	1箇所のみ
C	少數の箇所に確認される	2～3箇所
D	多数確認される ^{*10}	4箇所以上

*8 論文・レポートでの使用には注意を要する語彙・表現

1. 漢語（「簡明に述べれば」のように漢語を使い過ぎるより、「わかりやすく言えば」のような表現のほうが望ましい）
2. 修辞上の効果をねらった表現（比喩・ジョーク）

*9 使用が不適切な語彙・表現

1. 「僕」「私」「自分」「我々」「私たち」も絶対に必要な場合を除いて使用しない
2. 待遇表現・敬語
3. 話し言葉：ら抜き言葉・不適切なカタカナ語（トライする、チャレンジするなど）・方言・縮約形・擬声語・若者言葉など

*10 特定の語彙に対する知識不足による繰り返しの使用は「多」としない。基本的に「ごく少數」とする（たとえば、「お金」など、なじみのある表現）。

表1-5 形式（文末表現）の評価項目と評価基準

評価	不適切な文末表現 ^{*11・12}	基 準
A	確認されない	なし
B	ごく少數の箇所に確認される	1箇所のみ
C	多数確認される	2箇所以上

*11 使用を避けるべき表現

1. 体言止め・倒置
2. 「と思う」
3. 単に「思う」の代替表現である「考える」「考察する」「推察する」など
4. 事実文の「のである」

*12 多用を避けるべき表現

1. 「のである」「ものである」「ことである」といった強調表現
2. 「わけだ」「ものだ」

表1-6 形式（文：文法的な誤り）の評価項目と評価基準

評価	文法的な誤りを含む文 ^{*13}	基 準
A	確認されない	なし
B	ごく少數の箇所に確認される	1文のみ
C	多数確認される	2文以上

*13 文法的な誤り

1. ねじれ文（主述が対応していない）
2. 指示代名詞と指示対象が離れており、指示対象が曖昧になっている。
3. 副詞の呼応が守られていない。
4. 助詞の誤用
5. 接続詞の誤用

表1-7 形式（文：冗長さ・読みにくさ）の評価項目と評価基準

評価	冗長な文 ^{*14}	基 準
A	確認されない	なし
B	ごく少数の箇所に確認される	1文のみ
C	多数確認される	2文以上

*14 適切な箇所で文を切っていないため、形式や内容が冗長となっている文で、主に、以下の3つを指す。

1. 「が、」「り、」「し、」「て、」などを多用している文
2. 過剰な修飾を含む文
3. 句読点の不適切な使用により読みにくくなっている文（句点の使用不足・短い文であっても読点を過剰に使用した文はC評価となる）

表1-8 形式（文字表記）の評価項目と評価基準

評価	誤字・脱字 ^{*15・16}	不適切な漢字表記 ^{*17}
A	なし	なし
B	なし	あり
C	あり	なし
D	あり ^{*18}	あり

*15 以下のようなものも含む。

1. 送り仮名の明らかな誤り（許容されているものを除く）
2. 消しゴムを使用せず誤字を斜線などで隠している。
3. 「？・！・（笑）」の使用
4. 句点か読点かが明瞭でない。
5. 句読点のかわりに、スペースを挿入している。

*16 漢字を平仮名で代用している場合は誤字としない。

*17 漢字での表記が不適切となる語句（「公用文における漢字使用等について」（文化庁ホームページ）に準拠）

1. 形式名詞
2. 接続詞・副詞
3. 補助動詞

*18 紙面の汚さが目に入る場合（明らかななぐり書き、矢印で文章を挿入している場合など）、誤字・脱字がなくても評価はDとする。

表1-9 構成の評価内容

評価	評 価 内 容 ^{*19}
A	形式上の構成ができている ^{*20・21}
B	背景説明がなく、そのほかの構成は整っている
C	3部構成ではないが、何らかの形で構成の意識はあると思われる ^{*22・23}
D	構成の意識はないと思われる、または、意識がまったくないわけではないが、本論まで書き進んでいないものも含む

*19 ここで評価の対象とするのは形式的な「構成」のみとし、内容の質や論理性は問わない。

*20 序論・本論・結論の3部構成を基本とする。したがって、形式的に3部構成ができるならB以上となる。

*21 本論の「主張」と結論の「主張の繰り返し」が同化しているものはよいものとし、結論の「展望」もなくてよいものとする。

*22 BとC以下の差は「問題提起」があるかないかで判断する。

*23 CとDの差は読み手が構成を読み取れるかどうかとなる。

Cで認める構成は、主に、以下のものである。

1. 「序論」「結論」のいずれかがない2部構成になっているもの
2. 「主張・論拠・まとめ」という構成
3. 主張（的なもの）・論拠（的なもの）の2部構成
4. 時間が足りずに「結論」が書けていないもの

表 1-10 論拠の評価内容

評価	評価内容 ^{#24・25・26・27・28}
A	事実と意見の組み合わせが整っており、それぞれの組み合わせで飛躍がない
B	事実と意見の組み合わせが整っているが、飛躍しているものがひとつでも含まれている（複数の事実が並べてあり、意見が本論の「主張」と同化しているものも含む）
C	複数の事実があり、事実と意見の組み合わせが整っているものもあるが、整っていないものがある
D	事実と意見の組み合わせが整っておらず（事実のみのもの・意見のみのもの）、組み合わせがあっても飛躍している
E	事実でもなく意見でもない（気持ち・感想など）、あるいは、論拠自体が欠如している（序論しか書いていない）

*24 論拠の評価では、事実+意見の組み合わせに着目し、具体性・客觀性のある根拠の提示を重要視する。

*25 良い論拠とは、以下のものである。

1. データ
2. 体験談・他人の体験談（ただし、一個人の体験に終わらせず、一般的な問題・事象にまで広げる書き方にしていること）
3. 一般論・社会的通念と読みとれるもの

*26 反証は共通の指導内容とはせず、授業では紹介する程度とする。したがって、反証が書かれていたとしても解説が書かれていなければ（飛躍があれば）、B とする。

*27 独創性については、評価項目として立てない。

*28 事実を事実文にふさわしい書き方で書けているかどうかは、「と思う」などの文末表現などにこだわらず、前後の文脈などから総合的に判断する（基本的に事実のつもりで書いているかどうかで判断する）。

表 1-11 論理性（参考項目）の評価内容

評価	評価内容 ^{#29・30}
A	意見から主張までが一貫している、あるいは、賛成でも反対でもないがその立場で主張している
B	主張が明確でない
C	評価不能（最後まで書ききれていないものなど）

*29 3 部構成の各構成要素の内部の組み合わせ（背景説明と問題提起のつながりなど）が破綻している、全体としてまとまっているれば A とする。

*30 「構成」の項目で C 以下の評価だったもの（問い合わせの対応がないものや、問題提起がないものなど）も A の可能性がある。

3. 項目ごとの傾向

2. 2 で述べた評価基準に基づき、2006 年度に実施された作文テストの再評価を講師ごとに実施した。そして、その結果を持ち寄り、項目ごとに人数の合計を算出した。以下、評価項目ごとに、評価の人数と評価の推移を表にまとめ、傾向について述べる。

3. 1 段落

（岡村裕美）

この項目で評価されるのは、段落分けをする意識があり、かつそれが適切に実践できているかどうかである。段落は初めの 1 マスを空けることで明示することとし、それが適切な箇所でなされて

いるものを A 評価とした。改行しても初めを 1 マス空けていないもの・空行で段落を分けているものは、段落分けの意識はあるが実践はできていないものとみなし、評価が下がる。また、内容や 1 段落の長さの観点から見て不適切な箇所で段落分けされているものも評価が下がる。段落分けの意識がまったく見られないものを E 評価とし、全体で 5 段階評価となった。

表 2-1 「段落」の評価

人 (%)

1回目					2回目				
A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
25 (8)	31 (10)	44 (14)	67 (21)	146 (47)	168 (53)	55 (18)	35 (11)	25 (8)	30 (10)

表 2-2 「段落」の評価の推移

人 (%)

上昇	A で変化なし	変化なし	下降
230 (74)	23 (7)	44 (14)	16 (5)

表 2-1 からわかるように、1 回目の時点では、半数近くの 47% の学生が段落分けの意識がまったくない E 評価であるが、2 回目では半数を超える 53% の学生が A 評価となっている。また、表の「上昇」の数値 74% は、全評価項目のなかで「語彙・表現」に次いで高い数字である。指導により意識が向上し、それが実践に反映されやすい項目であると言える。また、段落分けは視覚的に容易に認識できるため評価もしやすく、学生自身が向上を実感できる項目であるとも言えるだろう。

3. 2 文体

(岡村裕美)

この項目では、作文全体の文体が「である」体で統一されているかどうかを見る。「文章表現の方法Ⅱ」の授業では、レポート・論文の文体は「である」体で統一することを標準として指導しているため、A 評価となるのはすべての文末が「である」体となっているもののみである。1 ~ 2 箇所のみ「です・ます」の文末があるものが B 評価、「です・ます」体で統一されているものは C 評価となる。

表 3-1 「文体」の評価

人 (%)

1回目				2回目			
A	B	C	D	A	B	C	D
113 (36)	14 (4)	130 (42)	56 (18)	293 (94)	10 (3)	4 (1)	6 (2)

表 3-2 「文体」の評価の推移

人 (%)

上昇	A で変化なし	変化なし	下降
191 (61)	108 (35)	9 (3)	5 (1)

表 3-1 を見ると、2 回目の A 評価の人数は 293 名で、全項目中最も多い。しかし表 3-2 を見るとわかるように、そのうち 108 名は 1 回目でも A 評価である。つまり、文体の統一については、もともとある程度の意識がある学生も認められるということである。

とはいっても、半数以上の学生は評価が「上昇」している。評価が「下降」した人数は1%にとどまり、全項目中最も少ない。指導の効果が実践に反映していると言える。

3. 3 語彙・表現

(坂本智香)

この項目では、学生が実際に使用した語彙・表現の中に「論文・レポートでの使用に注意を要する語彙・表現」と「使用が不適切な語彙・表現」がどれだけ含まれているかを分析することにより、論文・レポートを書くときの学生の語彙・表現に対する意識の変化が評価される。

「論文・レポートでの使用に注意を要する語彙・表現」には「漢語」や「修辞上での効果をねらった表現（比喩・ジョーク）」が含まれる。漢語については、「簡明に述べれば」のように漢語を使い過ぎている場合を問題としている。また、「使用が不適切な語彙・表現」には「僕・私・自分」や「待遇表現（敬語）」「話し言葉（ら抜き言葉・不適切なカタカナ語・方言・縮約形・擬声語・若者言葉など）」が含まれる。これらがまったく含まれていない場合はA評価、1箇所含まれる場合はB評価、2～3箇所含まれる場合はC評価、4箇所以上含まれる場合はD評価と判定される。

表4-1 「語彙・表現」の評価 人(%)

1回目				2回目			
A	B	C	D	A	B	C	D
6 (2)	26 (8)	72 (23)	209 (67)	82 (26)	110 (35)	89 (29)	32 (10)

表4-2 「語彙・表現」の評価の推移 人(%)

上昇	Aで変化なし	変化なし	下降
249 (80)	2 (1)	54 (17)	8 (2)

表4-1では、A評価の学生の人数が1回目では6名(2%)であったのが、2回目では82名(26%)に増加している。また、B評価の学生の人数も、26名(8%)から110名(35%)へと増加している。A評価・B評価の学生の人数が増加している一方で、D評価の学生の人数は、209名(67%)から32名(10%)へと減少している。さらに、表4-2では、評価が上がった学生の人数が249名(80%)となっている。この数字は、全評価項目の中で最も大きい数字である。これらのことから、「語彙・表現」に関する学生の意識には明らかに向上が見られたと言える。また、3.1の「段落」と同様、指導の内容が実践に反映されやすい項目であるとも考えられる。

しかし、表4-2に示されているように、B評価以下の学生のうち、54名(17%)が「変化なし」、8名(3%)が「下降」という結果であった。合計すると、20%の学生は、「語彙・表現」に関する意識の向上が見られなかったと言える。

以下に、1回目と2回目に比較的多く用いられた不適切な語彙・表現の例を挙げる（五十音順）。*の付いているものは、1回目でも比較的多くの使用が確認されたものである。

【不適切な語彙・表現（1回目）】

～だから、…/～たら、…/～たり、…/～なんて、…/～やらなんやら/～るし、…/あと、…/いい…（例「いい経験になる」）/いただく/いっぱい/いろいろ/いろんな/お金方（例「先生方」）/ケータイ/けっこう（結構）/けど、…/自分/すごく/全然/その他もろもろ/それに、…（=さらに、…）/そんなに/だから、…/ちゃんと/ちょっと/でも、…/とても/どんどん/なので、…/バイト/ばっちり/僕/ほとんど/ぼんぼん（=道楽息子）/やっぱり/私

【不適切な語彙・表現（2回目）】

～だから、…*/～たら、…*/～たり、…*/～っていう…（=～という…）/～っていうのは…/～というのが…（=～というものが/いうことが）/～とか、…/～ので、…/いきなり/いろいろ*/お客様/お客様/お金*/お手伝い/お酒/お小遣い/方（例「先生方」）*/けれども、…（=しかし、…）/コンビニ/すごく*/それに、…（=さらに、…）*/だから、…*/たくさん/とても*/なので、…*/バイト*/やる（=する）/よって（=ゆえに）/私*

2回目の例は、特に接続詞および接続助詞の使用に関する意識を向上させていく必要があることを示唆している。

これらのほかに、「修辞上での効果をねらった表現」の例として、次のようなものが見られた。こうした例はあまり多くは観察されなかったが、「語彙・表現」とあわせて指導していく必要があると思われる。

【修辞上の効果をねらった表現】

- ・「だが、世の中でどれだけの人がそう考えて実行しているのか？ 私はそう思う。」（1回目）
- ・「その負担をへらすためにアルバイトをすることは重要ではないか？ いや自分はそうは思わない。」（1回目）
- ・「高校を卒業して大学生になり、やりたいことができる。アルバイトである。」（2回目）

3.4 文末表現

（坂本智香）

この項目では、文末表現の中に「使用を避けるべき表現」や「多用を避けるべき表現」がどれだけ含まれているかが分析される。

「使用を避けるべき表現」には、具体的には「体言止め」「倒置」「と思う」「（単に『思う』の代替表現である）考える、考察する、推察する」などや事実文の「のである」が含まれる。また、「多用を避けるべき表現」には、強調表現（「のである」「ものである」「ことである」など）と「わけだ」「ものだ」が含まれる。そして、避けるべき表現がない場合はA評価、1箇所の場合はB評価、2箇所以上の場合はC評価と判定される。

表 5-1 「文末表現」の評価 人(%)

1回目			2回目		
A	B	C	A	B	C
18 (6)	34 (11)	261 (83)	186 (59)	72 (23)	55 (18)

表 5-2 「文末表現」の評価の推移 人(%)

上昇	Aで変化なし	変化なし	下降
231 (74)	15 (5)	59 (19)	8 (2)

表 5-1 では、A 評価の学生の人数が 1 回目では 18 名 (6%) であったのが、2 回目では 186 名 (59%) に増加している。また、B 評価の学生の人数も、34 名 (11%) から 72 名 (23%) へと増加している。それに対し、C 評価の学生の人数は、261 名 (83%) から 55 名 (18%) へと減少している。さらに、表 5-2 では、評価が上がった学生の人数が 231 名 (74%) となっている。これらのことから、「文末表現」に関する学生の意識には明らかに向上が見られたと言える。また、3. 1 の「段落」や 3. 3 の「語彙・表現」と同様、指導の内容が実践に反映されやすい項目であったと考えられる。

しかし、表 5-2 に示されているように、B 評価以下の学生のうち 59 名 (19%) が「変化なし」、8 名 (2%) が「下降」という結果であった。合計すると、22% の学生において「文末表現」に関する意識の向上が見られなかったことになる。

以下に、比較的多く見られた不適切な文末表現の例を挙げる。

【体言止め】

- ・「遊びに行く服を買う、ご飯を食べに行く…など。」(1回目)
- ・「だが、私達は学生。やはり一番大切なのは学業。」(1回目)
- ・「アルバイトをすることにより、得る物、失う物。」(2回目)

【と思う（および代替表現）】

- ・「アルバイトをすれば毎日忙しくなるかもしれないですが、大学生にもなると色々な友達が出来たり、やりたい事なども増えてくると思います。」(1回目)
- ・「まず、大学生は勉強する為に大学を受験したと思う。」(1回目)
- ・「アルバイトではもっと年齢の高い人とかお客様と接する機会が増えるから、敬語などのマナーのようなものも多少学べる気がする。」(1回目)

【その他（文が途中で切れている）】

- ・「もちろん、働くとなると一人のはずがないので。」(1回目)
- ・「自分が何に向いているのか…。」(1回目)
- ・「あとは、そのバイトでどれだけ頑張れるか。1つのことを長く続けることもこれから社会では重要だと思います。」(1回目)

上掲の【その他（文が途中で切れている）】は、評価基準改訂の段階でも予測されなかった文末表現の事例である。今後はこのような事例も視野に入れ、指導していく必要があると思われる。

3.5 文

3.5.1 文法的な誤り

（高橋博美）

この項目では、語の対応関係と文の接続関係の適切さを見る。具体的には、主述の対応や副詞の呼応が適切か、指示代名詞と指示対象が隣接し指し示している対象が明確にされているか、助詞や接続詞の誤用はないか、といった点を見る。これらの「誤り」が確認されない場合はA評価、ごく少数の箇所に確認された場合はB評価、多数確認された場合はC評価とする。B・C評価の「ごく少数」「多数」は今回の作文テストの作成文書量がB5であることに鑑み、「ごく少数」を「1文のみ」、「多数」を「2文以上」とし、判定している。

表6-1 「文法的な誤り」の評価

人(%)

1回目			2回目		
A	B	C	A	B	C
153 (49)	109 (35)	51 (16)	192 (61)	86 (28)	35 (11)

表6-2 「文法的な誤り」の評価の推移

人(%)

上昇	Aで変化なし	変化なし	下降
90 (29)	119 (38)	58 (18)	46 (15)

表6-1から、A評価の学生が153名(49%)から192名(61%)へと上昇していることがわかる。しかし、2回目でA評価と判定された学生は全体の61%にすぎない。のべつ、その192名のうち119名の学生が1回目の実施からA評価であることが、表6-2からわかる。さらに、評価全体を見渡した場合、上昇している学生は29%にすぎない。他項目と比較すると、上昇率は最も低く、A評価と判定された学生数も少ないということになる。

この項目は、1回目からA評価であった学生が比較的多数であった。また、確認された誤用文は2回の実施ともに同質であった。文法的に誤りのある文を表出するか否かは、各学生がもとから有している国語力も大きく関係していると考えられる。指導による向上が難しく、今後の指導課題となる項目である。次に、確認された文法的に誤りのある文を例示する。上述したように、実施回で誤用に変化が確認されることはない。

【語の対応に問題のある文】

- なぜなら第一に時間に余裕がある大学生だからこそ、色々なアルバイトに挑戦できることだ。
- どのようなアルバイト先の職場には様々な考え方や性格を持った人たちがいるのである。

【指示対象の明確さに問題のある文】

- 以上の3つの面から大学生のアルバイトの重要性は極めて高いのである。単にお金欲しさから

おこなうのではなく、その1つ1つのアルバイトに意味がしっかりと含まれているのである。

【助詞の使用に問題のある文】

- ・アルバイトが重要な理由は、大きく分けて2つに分けられる。1つ目は、(中略)もう1つは、自分は(正→が)、将来どんな職業につきたいかを、アルバイトをして、経験するためである。

3.5.2 冗長さ・読みにくさ

(高橋博美)

この項目では、適切な箇所で文を切り、まとめているかを見る。「が・り・し・て」といった接続助詞を多用する、過剰に修飾を付加する、などし、文を冗長にしていないか、句読点の打ち方は適切で読みやすいか、といった点を見る。したがって、短い文であったとしても、読点を過剰に使った読みにくくなっている場合は評価を下げる。問題箇所が確認されない場合はA評価、1文のみ確認される場合はB評価、2文以上確認される場合はC評価とする。

表7-1 「冗長さ・読みにくさ」の評価

人(%)

1回目			2回目		
A	B	C	A	B	C
104 (33)	121 (39)	88 (28)	224 (72)	67 (21)	22 (7)

表7-2 「冗長さ・読みにくさ」の評価の推移

人(%)

上昇	Aで変化なし	変化なし	下降
162 (52)	87 (28)	46 (14)	18 (6)

表7-1を見ると、1回目ではA評価が33%であったのが2回目では72%と、倍以上の数値となっている。さらに、表7-2からは、全体の半数(52%)に評価の上昇が確認される。これらのことから、指導により「文の読みやすさ」に対する意識が向上したことが認められる。

だが、その一方で、さらなる指導を要する学生も3割残るという、看過できない結果も出た。表7-1を見ると、2回目でもC評価が7%おり、B評価をあわせると学生全体の28%に問題のある文が確認されている。指導効果は出やすいが、今後さらなる指導の工夫・改善が求められる項目であるとも言えよう。以下に、確認された「冗長さ・読みにくさ」のある文を例示する。

【冗長な文】

- ・なぜなら、アルバイトという形で、社会に出て働き、いろんな礼儀や時間通りに行動する事の大切さや自分に課された仕事に責任を持ってやり遂げることなど、大学では学べないこともいっぱいあるし、将来社会に出て働くにしても、事前に、アルバイトで社会勉強をしていれば、それらの経験は絶対プラスになるからです。
- ・年々、フリーター・ニートに数が増加しているのは学歴や資格や能力といったものが欠けている人がいるからもあるが、職場でどのように働けばいいのかという慣れがなく、動搖して仕事が出来ないといった人もいるだろう。

【句読点の不適切な文】

- ・主なメリットは、社会経験ができる。社会の仕組みがわかる、などである。

3. 6 文字表記

(辻野けんま)

この項目では、誤字・脱字や不適切な漢字表記がないか、ということが評価の対象となる。ここでの誤字・脱字には、送り仮名の誤りや不適切な記号（「！」・「？」など）の使用なども含まれる。また、「不適切な漢字表記」としては、形式名詞（「事」・「物」など）や接続詞・副詞（「又」・「更に」など）、補助動詞（「～して見る」など）が想定されている。

評価基準としては、誤字・脱字も不適切な漢字表記も見られないものが A 評価、不適切な漢字表記が見られるものが B 評価、誤字・脱字が見られるものが C 評価、両方とも見られるものが D 評価となっている。

表 8-1 「文字表記」の評価

人 (%)

1回目				2回目			
A	B	C	D	A	B	C	D
132 (42)	55 (18)	69 (22)	57 (18)	182 (58)	35 (11)	73 (24)	23 (7)

表 8-2 「文字表記」の評価の推移

人 (%)

上昇	A で変化なし	変化なし	下降
127 (41)	91 (29)	31 (10)	64 (20)

表 8-1 からは、1回目のテストにおいて 4割の学生が A 評価となっており、全評価項目のなかでも 1回目の評価が 3番目に高い項目となっていることがわかる。

表 8-2 を見ると、評価が上昇した学生の割合は 41% にとどまっている。しかし、「A で変化なし」の学生が 29% いることを加味するならば、41% という数値を指導の効果の現れとみなして問題ないであろう。

これらのことから、文字表記については、指導以前から基礎的な力のある学生が比較的多く、かつアカデミック・ライティングの指導の効果も見られる、と概括できる。

しかし、「下降」の割合が 20% と高くなっていることは、問題点として指摘される。評価が下降した主な原因としては、文字表記のミス（特に誤字）が常に一定の割合で存在し、それが 2回目において現れた場合を考えられる。作文後の見直しによってミスを防ぐような指導をさらに徹底していく必要があるだろう。

不適切な文字表記の実例を、参考までに以下に示しておく。

【誤字】（ ）内は正しい表記を示している。

愛相（愛想） / 到る（至る） / 多きく（大きく） / 獲保（確保） / 嫁ぐ（嫁ぐ） / 金設け（金儲け） / 関点（観点） / 決局（結局） / こづかい（こづかい） / 小使い（小遣い） / 自給（時給） / 事状（事情） /

自身（自信）／重用（重要）／到底（到底）／必用（必要）／不可決（不可欠）／不可態（不可能）／防げる（妨げる）／不担（負担）／優選（優先）／練絡（連絡）／私自信（私自身）など

【不適切な漢字表記】

（形式名詞の）「事」／（形式名詞の）「時」／（形式名詞の）「所」／有る／何故／又／その為／それ程／出来る／～と言う…／～の様など

3.7 構成

（辻野けんま）

「文章表現の方法Ⅱ」の授業では、序論、本論、結論という3部構成によって系統的な文章を書くように指導している。そのため、この3部構成がしっかりなされているか、ということがここで評価の対象となっている。

A評価と判定されるのは、基本的に3部構成の形式が整っており、かつ序論で背景説明がしっかりなされているものである。B評価は、3部構成はあるものの背景説明がないものである。また、C評価は、構成の意識はあるが3部構成の形式が整っていないものである。そして、D評価は、構成の意識がまったくないと判断されるものである。

表9-1 「構成」の評価

人(%)

1回目				2回目			
A	B	C	D	A	B	C	D
1 (0)	7 (2)	134 (43)	171 (55)	117 (38)	17 (5)	145 (46)	34 (11)

表9-2 「構成」の評価の推移

人(%)

上昇	Aで変化なし	変化なし	下降
213 (68)	1 (0)	79 (25)	20 (7)

表9-1を見ると、1回目にAないしB評価を得た学生は、ほとんどいないことがわかる。しかし、2回目には117名の学生がA評価を得ており、B評価を得た17名とあわせると、全体の約4割の学生が3部構成の文章を書けるようになっている。また、表9-2からは、評価が上昇した学生が7割近くにのぼることがわかる。

以上のことから、構成の評価項目は、アカデミック・ライティングの指導による効果が現れやすかった項目であるといえる。その反面、評価の変化がなかった学生と評価が下降した学生が、あわせて約3割いることも看過されてはならないだろう。1人でも多くの学生が文章を系統的に書けるように、指導方法を改善し続けることが求められる。

3.8 論拠

（中崎 崇）

この項目では、個々の論拠が評価の対象となる。論拠において重要なのは、客観的な意見を述べ

るため、事実と意見が組み合わされて論拠が構成されているかどうかである。次に、その組み合わせに論理的な飛躍が見られないことが重要である。

この2つを正確にできているものをA評価とした。また事実と意見の組み合わせが整っているが、飛躍しているものが1つでも含まれているものをB評価とし、事実と意見の組み合わせが整っているものと整っていないものが混在しているものをC評価とした。論拠の構成が事実または意見のみで構成されているような論拠の構成に不備があるもの、論拠の構成に不備がなくとも論理的に飛躍しているものをD評価とした。気持ちや感想といった事実でもなく意見でもないもので構成されている、または序論のみしか書かれていないなど、論拠自体が欠如しているものをE評価とした。

表10-1 「論拠」の評価

人(%)

1回目					2回目				
A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
17 (5)	21 (7)	69 (22)	149 (48)	57 (18)	88 (28)	76 (24)	74 (24)	44 (14)	31 (10)

表10-2 「論拠」の評価の推移

人(%)

上昇	Aで変化なし	変化なし	下降
210 (67)	10 (3)	52 (17)	41 (13)

まず、表10-1の結果から、1回目の時点では、全体の7割近い学生がD評価以下であり、事実と意見といった論拠の構成の意識が希薄であることがわかる。これは、3.7の構成と同様に、論拠が事実と意見の2つから構成されるといった論拠の構成について学んだことのある学生が少ないためであろう。

2回目では、67%の学生に評価の上昇が見られ、8割近い学生がC評価以上となった。このことから、指導により、少なくとも事実と意見を組み合わせるという論拠の構成の意識が備わったことがわかる。これは、構成の意識づけに重点をおいた指導による成果と見ることができる。ただ、論拠のもう1つの重要な点である客観性については、問題が改善されたとまでは言えない。2回目にA評価の学生が約3割しかおらず、論理的な飛躍がない事実と意見の組み合わせで、論拠を書くことが定着していないことがわかる。論拠の客観性の改善が今後の大きな課題と言える。

3.9 論理性〈参考項目〉

(中崎 崇)

この項目では、作文全体の論理性について評価する。3部構成としては整っていなくても、全体としてまとまっていればA評価となる。論理性において重要なのは、主張が首尾一貫していることである。首尾一貫していかなければB評価、書ききれていないものも含め、評価不能なものがC評価となる。

表 11-1 「論理性」の評価

人 (%)

1回目			2回目		
A	B	C	A	B	C
212 (68)	70 (22)	31 (10)	228 (73)	45 (14)	40 (13)

表 11-2 「論理性」の評価の推移

人 (%)

上昇	Aで変化なし	変化なし	下降
72 (23)	162 (52)	17 (5)	62 (20)

表 11-1 を見ると、1回目からほぼ 7割の学生が A 評価であり、多くの学生に論理性に対する意識が見られた。ただ、作文のテーマが、肯定か否定かといった、比較的立場を明確にして述べやすいものであったことも、A 評価の学生が多かった要因として考えられる。

2回目の結果を見ると、A 評価の人数は 228 名で、7割強の学生が A 評価であった。これは1回目とほぼ同じ結果である。また依然 3割近い学生が B 評価以下であることから、論理性についてはあまり改善が見られなかったとも言える。確かに、評価の推移を見ても、23% の学生に評価の上昇が見られたものの、その反面 20% の学生が前回よりも評価を落としている。

ただ、評価が下降した学生の多くが、序論のみしか書けずに評価不能で C 評価となつた学生であったことは、留意すべきである。こういった学生は、アカデミック・ライティングの指導により、構成や論拠の意識が強くなり、考えるあまり最後まで文章を書ききれなかつた学生であり、一概に論理性の指導に問題があつたとは言えないだろう。

このことを踏まえ、作文のテーマを変えるなどして、論理性の指導が効果的であったのか、もう一度確認する必要があると思われる。

4. 総括と問題点

(中崎 崇)

ここでは、全評価項目の結果と評価の傾向を踏まえ、今回の作文テストについての総括と問題点を述べる。全評価項目の評価の推移を、次頁の図に示す。

評価項目は、形式に関わる項目（段落、文体、語彙・表現、文末表現、文法的な誤り、冗長さ・読みにくさ、文字表記）と内容に関わる項目（構成、論拠、論理性）に大別できる。まず、形式に関わる項目は概して2回目の評価が高い、または評価の上昇が顕著であり、指導の効果が見られる。具体的には、文法的な誤りを除く、段落、文体、語彙・表現、文末表現、冗長さ・読みにくさ、文字表記である。

これらの項目に共通して言えることは、学生に対して改善方法を明示的に示すことが可能であるということである。たとえば、段落であれば、改行をする、段落の初めを1マス空ける、5~6行程度で段落を分けるといった具体的な改善方法を示すことができる。冗長さ、読みにくさについても、句読点を打つといった改善方法を明示的に示すことが可能である。

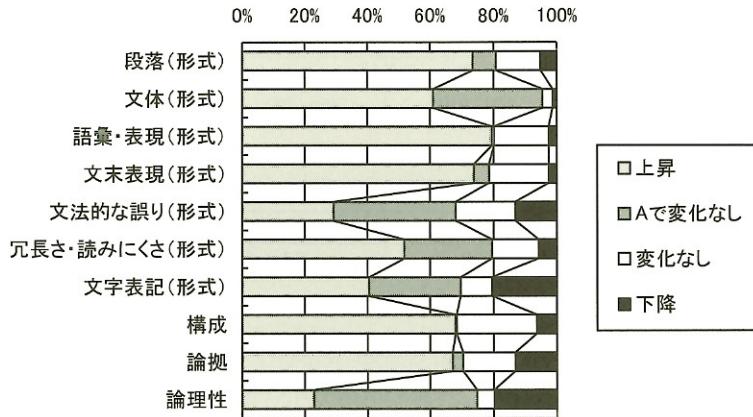


図1 全評価項目における評価の推移

また、こういった項目は、不適切な例や誤用などを例示することが比較的容易である。たとえば、語彙・表現であれば、学生が誤りやすい例を具体的に示すことが可能である。さらに、どのような語彙や表現に修正すべきであるかについても具体例を示すことができる。こういった指導により、学生は不適切な例を日頃から意識し、文章を推敲する際に不適切な語彙や表現を見つけ修正するといった習慣が身につくと考えられる。

文字表記についても、上記と同様に改善方法の明示、誤用例の提示が容易であることが指摘できる。しかし、この項目は他の項目と異なり、評価が下降した学生が2割存在した。この原因についても詳しい分析が必要である。いくつか原因が考えられるが、その1つとして、論文の構成などに対する知識が増えたため、文章を推敲する回数も増え、時間が足りなくなるといったことが考えられる。実際に、時間が足りなくなった学生は、矢印で文章を挿入したり、句読点が雑になったりする傾向が見られた。このほかの原因や制限時間の見直しを含め、今後検討すべき課題であろう。

上記のような項目と異なり、文法的な誤りは、形式に関わる項目の中で、評価の上昇率が最も低く、指導の効果が見られにくい項目である。これは、一口に文法的な誤りといってもその種類が様々であり、学生によって誤りの傾向なども異なるため、語彙・表現ほど単純に不適切な例や誤用を例示するのが難しいことと関係していると思われる。また、改善方法も置き換える例を示すといった単純なものではないため、学生が機械的に誤りを修正できないことも要因の1つであろう。今後、指導の効果をあげるためにには、さらに作文テストや学生の提出物などから誤用の例を収集し、誤用の傾向を分析したうえでの、教材の作成や指導方法の検討などが必要となってくるだろう。

次に、内容に関わる項目である、構成、論拠、論理性について述べる。まず、構成、論拠であるが、これらの項目も7割近い学生に評価の上昇が見られ、指導の効果が見られたと言える。これは、この2つが、多くの学生にとって学んだことのない項目であることが関係している。もちろん、構成や論拠の仕組みや作り方を短い文章で具体的に例を挙げ、ボックスを使うなどして実践的訓練をおこなった結果であることも事実である。

このほか、構成において評価の向上が見られた要因として、「文章表現の方法Ⅱ」の授業と「人文入門演習」との連係が考えられる。2. で述べたように、人文学部人文学科の学生は、「人文入門演習」において『知へのステップ』を共通の教材とし、論文の構成など論文作成の基礎を学んだ。2006年度においては、「文章表現の方法Ⅱ」の学習項目を、「人文入門演習」で教える項目に後追いする形で配置した。そのおかげで、学生は「人文入門演習」で学んだ項目を、「文章表現の方法Ⅱ」で復習し、定着をはかることができた。こういった「人文入門演習」との連係も評価の向上に寄与したと思われる。

ただ、構成についてある程度の意識づけはおこなえたが、構成の意識はあっても3部構成を正確に実践できていない学生が半数以上おり、さらに定着をはかる指導方法を検討していく必要もあるだろう。

論拠についても、8割近い学生が、少なくとも事実と意見を組み合わせて論拠を書くことができておらず、論拠の構成の意識づけはおこなえたと言える。ただB、C評価の学生が半数近くいる。事実と意見の2つを組み合わせるといった形式を整えることはできても、その組み合わせを論理的に飛躍がないものとするといった、内容までを整えることができない学生も依然多く存在するのも事実である。形式面は、具体的に例を示したり、改善方法を提示したりすることで、ある程度効果的な指導をおこなえるが、内容面は、そういった指導が難しい。

上記の考察を踏まえ、今後、アカデミック・ライティングの形式面だけでなく、内容面についても、いかに効果的な指導がおこなえるかが、教材の検討などを含め大きな課題といえよう。

最後に、論理性の項目について述べる。この項目は3.9でも述べたように、1回目、2回目とも全体の7割前後の学生がA評価であり、高い評価のまま変化しない項目であった。これは、一面的には、学生がもともと論理性に対する高い意識をもっていることを表している。

しかし、今回の作文テーマは肯定か否定かといった比較的立場を明確にして述べやすいものであった。「意見から主張までが一貫している、あるいは賛成でも反対でもないがその立場で主張している」かどうかで論理の一貫性をはかるこの評価基準で、現状の学生の論理の一貫性に対する意識やその改善について正確に評価できたかは疑問の余地がある。

やはり、このことを踏まえ、作文のテーマを、単純に肯定か否定かといった2つの立場から論述しないものに変更し、再度結果を分析してみる必要があるだろう。その結果を踏まえ、評価項目そのものや論理性の指導について検討を加える必要があると思われる。

5. おわりに

(野田春美)

以上、2006年度「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」の受講生を対象とした、作文テストによる文章表現能力の測定結果について報告した。

文章能力の客観的な評価は困難であり、数値化しにくい項目については、担当者間で熱い議論を重ねたうえでの共通評価基準作成であった。評価基準を統一したことにより、教育効果の現れやす

い項目と現れにくい項目が明らかになったことは、大きな進歩と言えよう。

形式に関わる項目は、改善方法や不適切な例を明示しやすいため効果が現れやすいということ、また、構成や論拠のように学生にとって初めて学ぶ項目も効果が現れやすいということは、いずれも、納得のいく結果である。

一方、文法的な誤りに教育成果が出にくかったことについては、4. で述べられているように、今後、誤用の傾向を分析し、対処していく必要がある。野田他（2007）でも述べたように、アカデミック・ライティング以前の一般的な文章能力、いわゆる国語力については、読書量を増やすといった授業以外での基礎的な蓄積が必要なことは否定できない。論理性についても、同様である。とはいえ、そういう面についても、文章表現教育のなかで何ができるのか、何をすべきなのかを探究していく必要があるだろう。

教育研究を進めるにつれ、今、文章表現教育・リテラシー教育に求められていることは、非常に多いと実感している。現実的に、1年間で何をどこまで身につけさせることができるのかという問題もあるが、そういう問題を考えるためにも、本研究で示したような、文章表現能力およびその向上の測定は不可欠であると考えている。

参考文献

- 学習技術研究会（編著）（2002）『知へのステップ』くろしお出版
- 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 圓・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 圓・森 篤嗣（2005）「アカデミック・ライティングを中心と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 圓・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（2007）「文章表現教育による能力の向上を測定する試み」『人文学部紀要』27 pp. 1-40 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
- 文化庁「公用文における漢字使用等について」（文化庁ホームページ「国語施策情報システム」内）
[\(http://www.bunka.go.jp/kokugo/main.asp?fl=list&id=1000005514&clc=1000000068#top\)](http://www.bunka.go.jp/kokugo/main.asp?fl=list&id=1000005514&clc=1000000068#top)
 (情報取得日：2007年10月22日)

付 記

本稿は、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」、および、2007年度神戸学院大学人文学部研究推進費を受けた「共通評価基準を用いた大学1年次生の文章表現能力の分析」の成果の一部である。

(2007年10月25日原稿受付)

