

「文章表現」の授業内容の定着をめざして ——『日本語を書くトレーニング』とアカデミック・ライティング指導の関連づけ——

A Report on the Attempts for Freshmen's Achievements in Writing Expression Classes in Conjunction with Text Learning and Academic Writing

野　田　春　美・岡　村　裕　美
 Harumi Noda　　Hiromi Okamura
 辻　野　あらと
 Arato Tsujino

1. はじめに

(岡村裕美)

神戸学院大学人文学部において、「文章表現Ⅰ・Ⅱ」(2006年度までは「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7年目となった。教育と並行して継続してきた教育研究の、7度目の成果発表が本稿である。

本論に入る前に、科目的概要を紹介しておく。2009年度、人文学部においては、「文章表現Ⅰ(前期)」「同Ⅱ(後期)」それぞれ、約20名の29クラス、法学部には10クラスを設定した。人文学部法学部のすべてのクラスで、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研究・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。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講師が共通認識をもっている¹⁾。

特に前期はテキスト『日本語を書くトレーニング』を複数の講師が継続的に使用しており、それぞれがさまざまな工夫をすることで、より効果的な使用法を模索し続けている²⁾。

1) 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。

2) テキストの使用法についての試みは、野田(編)(2006)にまとめている。

また、テキストを使用した前期の授業の内容と、後期のアカデミック・ライティングの内容を関連づけて指導することは、より難度の高いアカデミック・ライティングをスムーズに定着させるためにも重要な課題として認識されている。

そこで、本稿では、『日本語を書くトレーニング』とアカデミック・ライティング指導の関連づけを中心として、「文章表現Ⅰ・Ⅱ」の授業内容の定着をめざす試みについての報告をおこなう。なお、総合リハビリテーション学部における講義形式の「文章表現」においてはテキストを授業で使用する形態はとっていないが、同テキストを参考文献としており、授業で取り上げる題材や指導のポイントも人文学部・法学部と共通する点が多いため、本稿では、総合リハビリテーション学部における実践も一部取り上げる。

以下、2.で『日本語を書くトレーニング』の指導内容の定着に関する実践について述べ、3.で前期の授業におけるアカデミック・ライティング指導を視野に入れた実践を報告し、4.で文章に対する意識の定着についてのアンケート調査の結果と考察を述べる。

2. 『日本語を書くトレーニング』の指導内容を定着させるための実践

2.1 トレーニングの順序とその意図

(岡村裕美)

『日本語を書くトレーニング』は、メールやメニューなどで使われる日常的な文章を素材とし、具体的な設定のもとで実際に文章を作成していくためのテキストである。例えば、「トレーニング1 お知らせのメール」では、高校時代の同級生から送られてきた「わかりにくい同窓会のお知らせメール」が掲載されている。そのわかりにくいメールがわかりにくいのはなぜかを考え、よりよいメールに書き直す。特に模範解答などは掲載されておらず、「文章表現Ⅰ」の授業では、グループワークで課題に取り組んでいる。1~15までのトレーニングには、メールの他に、注意書きやマニュアルといった幅広い題材が扱われている。

この1~15のトレーニングは、難易度や実用性などから見て、順序にも配慮がなされていることが伺える。しかし、実際の使用では、学生の反応や提出課題、シラバスの流れなどの関係上、扱う順序を変更して使用することもひとつの手段となる。トレーニングの扱い方にはさまざまな可能性があるが、以下では、半期の授業で取り上げるトレーニングの順序の一例とその意図、期待される効果を述べる。

全14回の授業のうち、テキストをメインの教材として使用したのは11回である。他のコマでは、振り返りやアカデミック・ライティングの基礎などをおこなった。

第1回 導入・トレーニング1 「お知らせのメール」グループワーク

第2回 トレーニング1 「お知らせのメール」プレゼンテーション

第3回 トレーニング2 「レストランのメニュー」

第4回 トレーニング7 「わかりやすいマニュアル」

第5回 トレーニング3 「問い合わせのメール」

- 第6回 トレーニング4 「注意書きやサービス案内」
- 第7回 振り返り
- 第8回 トレーニング5 「お願いのメール」
- 第9回 トレーニング6 「お店やイベントの広告」
- 第10回 トレーニング8 「場所や交通の案内」
- 第11回 アカデミック・ライティングの基礎（トレーニング10「ニュースレターをつくる」）
- 第12回 トレーニング9 「企画や提案を出す」グループワーク
- 第13回 トレーニング9 「企画や提案を出す」プレゼンテーション
- 第14回 まとめ

以下、詳細を述べる。

●第1回・第2回

導入として、トレーニング1 「お知らせのメール」を、2コマにまたがって扱う。「知らせる」というシンプルな目的をもつメールで、情報は具体的にすること、件名や氏名に関する基本的なルールがあることを認識させる。そして、グループワークという授業形態に慣れさせるのも重要な目的である。

第1回ではグループワークで全員の意見に基づいて新しい文章を作つてみるところまでおこない、第2回で板書と口頭発表をおこなう。グループワークにせよ、板書やプレゼンテーションにせよ、学生にとって得手不得手がわかるところである。この流れで半期の授業をおこなっていくという説明もかねて、時間的なゆとりをもたせて導入とした。

●第3回

トレーニング2 「レストランのメニュー」を扱う。分類という文書作成上の基本的なテクニックの認識を目指す。さらに1コマでグループワーク・板書・発表すべてをおこなうための、時間管理の訓練もおこなう。

メニューは必ず目にしたことのあるものであり、分類やレイアウトなど、習得するべきポイントもシンプルである。難易度としてはそれほど高くなく、反対に工夫をしだすと際限がなくなるため、時間管理の練習にもふさわしいトレーニングとなっている。

●第4回

テキストの順序を変えて、トレーニング7 「わかりやすいマニュアル」を扱う。

マニュアルは、文書作成上、使用頻度やその応用範囲、箇条書きや図の効果的な使用、情報の分類など、基本的かつ重要なポイントが多い。さらに、情報を単に提示するだけではなく、「自分は知っているが相手は分かっていない」「相手がつまずくポイントを予想して強調するなど、『相手の立場に立つ』ことが具体的に想像・実践しやすい」「よりわかりやすく、しかも読み手が目的を達

成できるような説明の方法を模索する」という、読み手への配慮が完成度の向上に重要なポイントとなる。

また、「メニュー」と同様、何らかの説明書を目にしたことがない学生は少なく、携帯電話の取扱説明書など実物を提示して見せることも容易である。そのため、学生にとって技術的なポイントの認識がしやすく、講師にとって説明もしやすい。箇条書きや図の使用などは、プレゼンテーションでのアピールもしやすくなるため、口頭発表の説明の練習にもなる。

実際の機器のマニュアルなどを想定すると難易度は上がるだろうが、ここではその点はあまり重視せず、手順を説明する文章の形を導入する3つめのトレーニングとして、第4回目で扱った。

以上の3つのトレーニングで、ごく初步的なレベルを終了したと位置づける。メール・メニュー・マニュアルを一通りこなすことで、文書作成の基本的・形式的なテクニックについては導入が終わる。そのため、問い合わせメール・注意書きなど、相手への配慮や効果・目的などを考えて「難易度があがっていく」という流れで授業を進めていくことができる。さらに、上記3つのいろいろなパターンの文章を扱うことで、グループワークやプレゼンテーションの進行にもスムーズに慣れさせることができるとと思われる。

●第5回

トレーニング3 「問い合わせのメール」を扱い、メールの書式、基本的な留意点などの定着を図る。

「問い合わせ」は、「お知らせ」から一步進んで、相手からの返信がなければそのメールは目的を達成できない。そのため、情報の示し方、情報の引き出し方など、より読み手を意識した内容や言葉遣いが必要となる。

●第6回

トレーニング4 「注意書きやサービス案内」を扱う。

メール・メニュー・マニュアルは、ある程度情報を詳しく書くことが必要であったが、このトレーニングでは、「情報を求めていない読み手にも届くようなメッセージの投げかけ」が必要となる。そのため、用意された情報の中から、より直接的に重要な情報を選び出すという作業が必要になる。さらにそれを「どのように見せるか」という視点がさらに重要となる。テクニックとしては、大きく書く、絵を使うなど、ごく常識的で日常的な手法だが、「何を書くか」という情報選択の作業を経て、「どのように書くか」という提示の方法を考える、という2段階で文書は作成されていくということが意識しやすいトレーニングである。

●第7回

ここで一度振り返りをはさむ。ここまでトレーニング1・2・3・4・7の5つは「基礎編」、残りは「応用編」と説明し、基礎的なポイントをおさらいする。「基礎—応用」という関係性を説

明することで、以降の授業では、導入の説明はよりコンパクトにすることができ、グループワークでのさまざまな工夫や難易度の高い課題に対して意識づけすることができる。

文章には「内容」と「形式」の両面が必要なため、すべてのトレーニングは相互に関連しあっているが、より直接的な「基礎一応用」の関係は、以下のようになる。

●第8回

トレーニング5「お願いのメール」で、特に先生に対するお願いのメールを中心に扱う。関係するのはトレーニング1「お知らせのメール」・3「問い合わせのメール」である。

1と3で扱ったメールの基本的なルールや情報の見せ方に加え、学生にとって最も身近かつ必要性の高い「先生とのやりとり」を想定することで、敬語を含めた言葉づかいや配慮を盛り込んだ文章を作る。提出課題も、ある状況を与え、それに従ったメールを実際に送らせる。

●第9回

トレーニング6「お店やイベントの広告」を扱う。直接関連するトレーニングは2「レストランのメニュー」・4「注意書きとサービス案内」の、レイアウトとメッセージの具体性である。

広告は普段よく目にしているはずであるが、実際にテキストのものを「作り変える」のは学生にとってかなり難しい。たくさんの情報を盛り込みがちになってしまふ。トレーニング4の提出課題を授業時に返却し、ポイントを思い出させ、広告の機能を意識させることなどの工夫が必要となる。

●第10回

トレーニング8「場所や交通の案内」を扱う。直接関連するのはトレーニング7「わかりやすいマニュアル」である。

「手順」と「道順」の説明は、基本的に「自分が知っていることを相手によりわかりやすく伝えること」「自分の思い込みで相手に説明してもそれが伝わらないこともあること」「自分がきちんと説明しなければ相手が目的を達成できずに困ること」は共通している。道案内に特徴的な東西南北の表現などの注意が必要なだけであり、比較的難易度は低くなるが、現実に道案内をしなければならないこともあります、学生にとってはより実践的な内容となっている。

●第11回

一度テキストから離れ、アカデミック・ライティングの基礎的な知識やルールを説明する。書式・表現の基本的なルールを、見本を提示しながら示す。前期にレポート提出を求められることがあるため、最低限のルールをここで示し、また、最後に扱う企画書というパブリックな文章にもある程度関連づけができる。ここで、トレーニング10「ニュースレターを作る」の文章を、文体統一の練習問題として使用した。

●第12回・13回

前期の最後に扱うトレーニング9「企画や提案を出す」は、現実との兼ね合いを考えると位置づけや難易度が一概に決定できない。「企画書」を書くという文脈は、学生にとって（おそらく講師にとっても）あまりなじみがないためである。

そこで、このトレーニング9は、今まで扱ったすべてのトレーニングに関連させ、「自分の頭の中にしかないアイデアを、他人と共有し、練り上げる。それを読み手にわかるように、そして採用されるように、具体性や説得力をもったものとして真っ白な紙にゼロから書く」という訓練と考える。読み手への配慮という「意識」の面、アピールするという「プレゼンテーション」の面、そしてわかりやすく具体的な説明という「文章」のテクニックの面、すべての総仕上げという位置づけである。

以上、ここでは、『日本語を書くトレーニング』を用いる際の、トレーニングの取り扱い順序の一例とその意図および期待される効果について述べた。すでに述べたように、このテキストは元々、提示の順序に配慮された作りとなっている。ここで述べた例は、テキストを継続的に使用し、その特性や各トレーニングのポイントをある程度理解している段階で可能になる使用方法であると考えられる。また、順序に限らず、さまざまな工夫が可能なテキストであり、ここで述べた例はあくまでも一例であることを重ねて断っておく。

2.2 グループワーク活動の理解を促すための取り組み

(辻野あらと)

ここでは、テキストを使用した授業でのグループワーク活動について述べる。

「文章表現Ⅰ」では、個人課題やペアワーク、グループワーク、プレゼンテーションのように様々な活動を通じてよりよい文章の書き方について学んでいる。第3回の授業をおこなう頃には多くの学生が授業形式に慣れるため、それ以降は、授業を構成する活動の活性化や質的向上に向けた指導をおこなっている。例えば、グループワークにおいては、学生の問題意識の高まりに合わせて「全員が発言しているか」「スムーズに議論が進んでいるか」などの観点についてクラス全体で確認をおこなう。必然的に司会や書記などの役割分担や、一人1回は発言をするというような主体性についてのルールの必要性が指摘される。こうした自然発生的なニーズから、学生が自らの発案に基づいてグループワークを改善していく取り組みをおこなった。

こうした背景から、授業中におこなう活動の意味について学生自身が考えをまとめる時間を設け、学びの活性化につなげようと考えた。この時間には、実際のコミュニケーションの場面を「一人で他者に伝えるべき文章を書く」「二人で協力して文章を書く」「三人以上の複数の人と協力して文章を書く」「一人または二人で多数の聞き手に向けて発表する」の4つに分割し、それぞれの場面で求められるスキルを明確にし、個人、ペア、グループでおこなうことの違いや利点とリスクを考えさせた。以下ではそのうちのグループワークの意味について紹介する。

表1は2009年度人文学部3クラスの学生50人にグループワークの意味について書かせ、集計したものである。結果として、学生の意見は①「積極性が身につく」②「役割分担の意識が身につく」③「協調性が身につく」④「論理的思考が身につく」⑤「ふり返る力が身につく」の5つに大別で

きた。各項目の下に実際のコメントのうち多数の重複があったものをあげた。

注目すべき点は、すべての学生が「積極性が身につく」とし、また9割以上の学生が「協調性が身につく」としていることである。個人課題で最も多かった回答は「自分で考えて書く力がつく」「きちんと取り組む力がつく」といった主体性や規律であった。ペアワークで最も多かったのは「相手に対する配慮」であった。これに対し、グループワークを通じて、学生は活発で円滑なコミュニケーションをおこなうために積極性や協調性の必要性を強く感じている。

また話し合いの中で他者にわかりやすく話すことや、納得すること、批判的にとらえることなど、論理的思考の必要性についての観点も多く出されている。ふり返る力にも意識が向いており、相互評価の活動をおこなっているグループもある。

多くの学生がグループワークやペアワークの機能の向上には、一人ひとりが個人としても成長することが必要であるという実感を書いている。現在の自分を「積極的でない」や「協調性がない」とし、それがグループワークを通じて改善できたとする記述も多く見られた。学生にとって、個人的に自覚している欠点の対策となりうるものとして、グループワークは位置づけられていると見てよいだろう。

2.3 成果の明確化

(辻野あらと)

『日本語を書くトレーニング』を使用した授業では、メールやレストランのメニューなど学生にとって身近で興味関心を持ちやすい内容を扱っていることもあり、学びが日常のコミュニケーションの中へ溶け込みやすく、文章力が向上しているという達成感を持つことが難しいと考えられる。そのため、学生が成長を実感し、次の学びへつながる主体性を高める取り組みが必要であると考えた。そこで、前期の目標として、文章力向上の実感を得ることだけでなく、文章を書く技術の向上の要件を学生自身の手で導き出し、その観点を活用して自分の文章を改善していく自己修正能力を培うことをあげた。

2009年度前期、人文学部3クラスにおいて第1回と第12回の授業において同じ文章作成課題をお

表1 学生の考えたグループワークの意味

グループワーク	回答者数
①積極性が身につく まず自分から発言する・思ったことは必ず発言する・人の意見をしっかり聞く・メモを取る・反論や疑問を当然と考えて恐れずに話す・他者の意見に付け足す	50
②役割分担の意識が身につく 司会がグループワークを運営する・書記が記録する・順番に話す・役割を順番に回す	32
③協調性が身につく 認め合う・みんなの意見をまとめる・誰もが発言しやすい雰囲気を作る・相手を理解する心を持つ・価値観の違いを認める・お互いを理解するために多少の雑談をする・信頼関係を築く	46
④論理的思考が身につく 納得いくまで話し合う・わかりやすくまとめる・多数の意見から取捨選択する・批判的にとらえる・具体例をあげる・主張の中心を明らかにする	39
⑤ふり返る力が身につく リスクを考えて主張を見直す・課題の理解が深まる・グループ内で模擬プレゼンをして何が足りないか考える	23

こない、その結果の比較検証の機会を設けた。具体的には「大学生がアルバイトをすることの功罪について」というタイトルで20分間の時間制限を設けて作文を書かせた。表2は野田他(2008)の評価の観点と基準を用いておこなった講師による作文課題の分析である。

第1回と第12回の作文課題における変化として、「形式」の「段落」「文体」、「内容」の「構成」「論拠」の顕著な伸びが示されている。一方で、「形式」の「文法的誤りの有無」「文字表記」については低下が見られた。「形式」の「語彙・表現」「文末表現」「冗長さ・読みにくさをともなう文の有無」は横ばいとなった。

表にはあげていないが、文章量を比較すると文字数の平均が409字から978字に増加した。低下または横ばいとなった項目も、文字数との割合で考えた場合には「文法的誤りの有無」が横ばいとなり、「文字表記」が向上したという結果となった。

この理由として、具体例が多く示され論理性と文章量が増した一方、20分という制限時間内に学生が書きたいことをすべて書ききれなかったという可能性がある。その焦りから「語彙・表現」「文末表現」「冗長さ・読みにくさをともなう文の有無」における乱れが生じたと思われる箇所が複数見受けられた。また、以前より高い水準の論理構成をおこなう能力を短期間で培ったためか、難しい表現を使おうという、いわば背伸びのような意図が読み取れる箇所が多かった。その学生の文章表現の水準を超えた表現をおこなった「背伸び」の部分において、文法的誤りや誤字が増加していた。これはよい文章が書けるようになる過渡期や前段階としてとらえることができる。よい文章を書こうとする意識の向上がうかがえる。今後、間違いの意味や段階性について検証していきたい。

表3は作文課題を2009年度人文学部2クラスの学生に分析させた結果を示したものである。第1回の授業時の作文分析においては「課題となっていること」、第12回の分析においては「改善されたこと」をあげた。両者ともに学生自身の分析である。

第1回の授業時の作文を自己評価した学生23名のうち、「形式」の「段落」「語彙・表現」、「内容」

表2 作文課題の講師による分析結果の推移

第1回 (4月)	評価項目	評価段階				
		A	B	C	D	E
形式	段落	5	4	17	3	2
	文体	17			14	
	語彙・表現	9	16	6		
	文末表現	9	5	18		
	文	文法的誤りの有無	28	3		
		冗長さ・読みにくさをともなう文の有無	27	4		
	文字表記	20		8	3	
内容	構成		5	24	2	
	論拠	10	20	1		
	論理性	23	8			
集計人数						31

第12回 (7月)	評価項目	評価段階				
		A	B	C	D	E
形式	段落	14	8	4	5	
	文体	26	1	1	3	
	語彙・表現	8	13	10		
	文末表現	10	9	12		
	文	文法的誤りの有無	23	8		
		冗長さ・読みにくさをともなう文の有無	27	4		
	文字表記	19		10	2	
内容	構成	2	12	17		
	論拠	19	12			
	論理性	27	4			
集計人数						31

の「構成」「論拠」について多くの学生が不十分だと答えた。このうち「段落」「文体」「構成」「論拠」については、第12回の授業での作文において大きく改善できていると答えたが、「語彙・表現」については改善できているとした学生は3名にとどまった。その他「形式」の「文末表現」「文法的誤りの有無」「冗長さ・読みにくさをともなう文の有無」「文字表記」、「内容」の「論理性」についても改善したとする意見が少数にとどまった。

注目すべきは、表2の講師による作文課題の分析では「論理性」が顕著に伸びたという結果が出ている一方で、表3の第12回の学生自身による作文分析において「論理性」の改善の指摘が4名にとどまった点である。この理由として、「学生の目標が高い」「自信がついていない」「論理性という概念の理解がない」などが考えられるが、これも今後の検証を要する。

他の考慮すべき要因として経験則の増加がある。大学生となったばかりの4月の時点ではアルバイトを経験していない学生も多かったが、7月の時点ではほとんどの学生がアルバイト経験をもっていた。これが「大学生がアルバイトをすることの功罪について」というタイトルでの作文に及ぼした影響は大きいと推測できる。2.2で述べた実体験を通じて学びの定着を図る構図と重ねることを意図してこのタイトルを設定した。これは2006年の作文課題のタイトル「大学生にとってアルバイトは重要か」と類似しているが、「重要かどうか」ではなく「功罪」の両側面について論じさせることによって、評価の際の論理性の検証を容易にした。また普段聞きなれない「功罪」という語彙を入れ、難易度の高い語彙表現に慣れる必要性の意識づけをねらった。

この作文課題の分析と比較によって、学生自身によって文章力の伸びを認識することができ、そして残る課題も明確にすることができた。第13回の授業時に第1回と12回の作文を読んだ学生からは、第1回の授業時に書いた文章の稚拙さに驚く声が聞かれた。また、ほとんどすべての学生が第12回の授業時に書いた文章に対しても多くの修正点をあげた。自らの文章に対して批判的な目を向けて修正する姿勢の強まりがうかがえ、後期のアカデミック・ライティングの授業の必要性を認識する土台を形成できたと考えている。

表3 作文課題の学生による分析結果

第1回 (4月)	評価項目	課題
形式	①段落	13
	②文体	7
	③語彙・表現	13
	④文末表現	6
	⑤文法的誤りの有無	1
	文 冗長さ・読みにくさをともなう文の有無	7
内容	⑥文字表記	1
	構成	10
	論拠	13
	論理性	3
		集計人数
		23

第12回 (7月)	評価項目	改善
形式	①段落	13
	②文体	11
	③語彙・表現	3
	④文末表現	4
	⑤文法的誤りの有無	0
	文 冗長さ・読みにくさをともなう文の有無	5
内容	⑥文字表記	0
	構成	7
	論拠	14
	論理性	4
		集計人数
		23

2.4 期末試験の実施

(辻野あらと)

人文学部・法学部は共通のシラバスであるが、総合リハビリテーション学部の授業は独立したシラバスでおこなわれている。そこで、人文学部では実施されていない期末試験を実施した。具体的には、1.「相手に伝わりやすい文章表現のポイントとその理由について述べよ」、2.「目的に即した文章表現のポイントとその理由について述べよ」という文章表現の授業において学んだことを確認する問題を設定した。また、自らの学びについての認識を調べるために、3.「この授業を通じての感想を述べよ。なお、以下の3点を参考にすること。①文章についてどのように認識を深めることが出来たか、②自分の文章をこれからどのように磨いていきたいか、③授業に対する感想」という問題も併せて設定した。

また2009年度人文学部3クラスと総合リハビリテーション学部1クラスの第7回「振り返り」の授業時間において、学生に「よい文章を書くための観点」について話し合いをさせた。そして学生があげた観点の共通するものを講師が一覧表にまとめた。表4は、この観点に基づいて、問題1と2的回答にどれだけの観点が言及されていたかをまとめたものである。①「相手に配慮する」とは年齢や状況、関係をふまえた表現をおこなうという観点である。②「礼儀をわきまえる」とは時や場所、目的に応じて礼儀をともなった表現をおこなうという観点である。③「テーマやコンセプトをつける」とは、タイトルや見出し、メールの場合には件名などをつけてわかりやすくするという観点である。④「視覚情報を活用する」とは絵や図、写真、場合によっては色や絵文字を、その効果や意味を理解した上で活用するという観点である。⑤「根拠をあげて説得力をつける」とは具体例をあげて意見を示すことや、何かをお願いをする場合の理由や、志望理由における熱意など、自分の主張や思いの根拠をあげるという観点である。⑥「見やすくする」とは、段落や箇条書き、句読点、分類分けなどをおこない視覚的に読みやすい文章とするという観点である。⑦「文体を統一する」とは、「である調」と「ですます調」を混在させないという観点である。⑧「読み直し確認をする」とは、誤字脱字や一貫性、見やすさなどについて、自分の書いた文章をふり返り改善するという観点である。

評価基準は、A「具体例とともに直接その言葉が用いられて言及されているもの」、B「具体例はないが直接その言葉が用いられて言及されているもの」、C「直接その言葉は用いられていないが具体例が示されているもの」、D「具体例もその言葉も用いられていないもの」とした。

試験結果の分析より、「相手に配慮する」「礼儀をわきまえる」「視覚情報を活用する」「見やすくする」といった項目についての言及が多く、これらのポイントの理解が進んだことがわかる。また「テーマやコンセプトをつける」「根拠をあげて説得力をつける」「文体を統一する」「読み直し確認をする」の項目についての言及は少なかった。より応用的な意味づけや論理性、自己修正の観点においては課題が残ったことがわかる。

表4 試験結果の分析

評価項目	A	B	C	D
①相手に配慮する	6	6	2	
②礼儀をわきまえる	6	4	3	1
③テーマやコンセプトをつける	2		2	10
④視覚情報を活用する	7	4	1	2
⑤根拠をあげて説得力をつける	1	3	4	6
⑥見やすくする	6	4	2	2
⑦文体を統一する		1		13
⑧読み直し確認をする		1	3	10
集計人数				14

表5は、学生が書いた試験解答の文章を表2の観点によって講師が分析したものである。特に達成度の高かったものとして、「形式」の「文法的誤りの有無」「文字表記」があった。「文体」「冗長さ・読みにくさをともなう文の有無」、「内容」の「論拠」「論理性」についてもそれなりの成果が得られた。また、達成度の低かった観点として「形式」の「段落」「語彙・表現」「文末表現」、「内容」の「構成」があがった。

注目すべきは、表5の「文体」に示されるところ、学生が解答用紙に書いた文章ではほぼ文体が統一されていたにも関わらず、表4の「文体を統一する」という観点について言及した学生は1人にとどまった点である。文体を統一することがすでに常識化し「文章表現のポイント」としては言及されなかった可能性がある。また、表4の「見やすくする」の観点においてAとB評価を得た学生10人のうち半数である5人が、段落を変える必要性に言及しておきながら自らの文章においては段落を変えていなかった。これは獲得した知識を実践するというレベルには至っていない例といえるだろう。また、表4、5の両方においてB・C評価が占める割合が多く、学んだ知識を実践したり、根拠を明示して意見を述べたりできるほどには学習内容の定着が図れていないことがわかる。

3. アカデミック・ライティングとの関連を意図した指導

3.1 各トレーニングのアカデミック・ライティングとの関連づけ

(岡村裕美)

ここでは、テキスト『日本語を書くトレーニング』を使用した前期の授業における指導ポイントと、後期のアカデミック・ライティングの指導内容との関連について述べる。

『日本語を書くトレーニング』は、日常生活の中で見たり、実際に書いたりする文章が素材となっている。そのため、授業で扱ったことは生活の中で即実践し、役に立つという実感を学生が持つことが可能であり、またそのことが非常に重要である。一方、アカデミック・ライティングは、学生にとってはそれまでの生活の中ではなじみがない。しかし大学生として、あるいは社会人として必要な文章能力であり、また、文章を書くことの本質から見れば、生活の中でふれる文章との共通点も多い。それには次のようなポイントがあげられる。

- ・文章には読み手がいることを常に意識するのは、どのような文章でも重要である。
- ・内容だけでなく、見た目の見やすさも情報伝達に密接な関係をもつ。
- ・内容について、「情報として必要なことだけ書いていればよい」のではなく、「指定されなくて

表5 試験解答の文章の分析

	評価項目	評価段階				
		A	B	C	D	E
形式	①段落	5	3	3	3	
	②文体	8	2	1	3	
	③語彙・表現	2	7	4	1	
	④文末表現	5	1	8		
	⑤ 文法的誤りの有無	13	1			
	文 冗長さ・読みにくさをともなう文の有無	9	5			
内容	⑥文字表記	10		4		
	構成		3	11		
	論拠	6	7	1		
	論理性	8	6			
	集計人数					14

も常識的に書いておくべきこと」があり、それに関しては「指定されなければ書き、書くなという指定があつて初めて書かない」というルールがある。

- 自分がわかるのだから相手も同じようにわかる、というのは思い込みであることを認識し、必ず読み返し、自分の意図が読み手に伝わる内容になっているかどうかを確認する。

以下では、テキストの各トレーニングの指導内容と、アカデミック・ライティングの指導内容とのより具体的な関連性を述べる。

●トレーニング1 「お知らせのメール」

・指導内容

：メールという素材で、文章をわかりやすく具体的に伝えることの重要性を認識させる。本文の内容を予測させ、ひいては情報を確実に伝えるために、内容を反映した具体的な件名をつける。日付や時間、場所などは具体的に書く。基本的に、送信者は本文で名乗るのが礼儀である。

・アカデミック・ライティングとの関連

：レポート・論文のタイトルや章タイトルは、メールの件名と同様に、具体的で内容を反映せるものである必要がある。また、情報は具体的に、整理して提示することが必要である。

●トレーニング2 「レストランのメニュー」

・指導内容

：レイアウトを整えることの重要性を認識させる。多くの料理名・値段をわかりやすく伝えるために、カテゴリーごとに分類し、見出しをつける。また、メニューが何のためにあるのかを考え、見る人が注文しやすいように、どのような料理か説明を加えたり、写真や絵を添えたりする。

・アカデミック・ライティングとの関連

：カテゴリーの見出しがメールの件名と同様、タイトルに通じる。また、分類することそのものだけでなく、分類していることがわかるような書き方も重要である。余白の使い方や字の大きさなど、読み手の負担を考えた紙面を作る。

●トレーニング3 「問い合わせのメール」

・指導内容

：具体的な件名など、メールのルールを定着させ、さらに「情報を引き出す」という自分の利益のためには、相手に対していろいろな配慮をすることが当然であることを認識させる。自分の知りたいことを確実に相手から引き出すために、自分が分かっている情報をしっかりと提示し、それ以外の情報を手に入れられるようにする。また、ある程度状況を説明し、丁寧な言葉づかいをすることが、相手の協力を得るために必要である。

・アカデミック・ライティングとの関連

：背景説明や問題の所在を説明するのは、読み手のことと考えて状況を説明することに通じる。情

報を効率よく、かつ丁寧に提示することは、相手が自分の主張を理解することを容易にする。相手が何を知っており、自分が何を知っているか、情報量のギャップを意識する。

●トレーニング4 「注意書きやサービス案内」

・指導内容

：その情報を得ようとしていない、不特定多数の人たちに対して、何をどのように書く必要があるのか、内容以外の示し方の重要性を認識させる。張り紙や看板の位置や場所も含め、どのような状況であれば何が必要なのかを考える。具体的で端的なメッセージを選び、伝わりやすいように目立つように書く。

・アカデミック・ライティングとの関連

：自分の主張を読み手に理解してもらうために、情報を分類し、分類したことがわかるように提示する。文字の大きさや図表を利用する際のレイアウト、重要な情報の提示の位置など、効果的な情報提示の方法を考える。

●トレーニング5 「お願いのメール」

・指導内容

：相手の状況を配慮しながら必要な情報を書くよう意識させる。礼儀や社会的な人間関係をわきまえ、丁寧な言葉づかいはもちろん、事情・理由を具体的に説明することも必要である。

・アカデミック・ライティングとの関連

：レポート・論文で使用するのは、それにふさわしい言葉づかいや表現である。目上の人に対する言葉づかいは、普段の友人同士のメールで使う言葉づかいとは違う。流行語、若者言葉、顔文字などは限られた人間関係だけで通用する言葉づかいであり、時と場合によって、言葉は使い分ける必要がある。

●トレーニング6 「お店やイベントの広告」

・指導内容

：ターゲットを絞った文章とは何かを考えさせる。広告には「人、および人の注意を集める」という明確な目的があり、そのためにはまず存在に気づいてもらわなければならない。「何を書くか」と同様にそれ以上に、「どのように書くか」が重要となる。魅力を伝えるためにアピールポイントを絞り、具体的に書く。

・アカデミック・ライティングとの関連

：「具体的に伝える」とはどういうことか、また、何を具体的に伝えるかという情報選択をする必要がある。言いたいことを全部書いても、それが伝わりやすい形で提示されていなければそもそも読んでもらえない可能性もある。

●トレーニング7 「わかりやすいマニュアル」

・指導内容

：年齢や経験に差がある読み手が、自分と同じように作業ができるような説明の書き方を考えさせる。相手へのサービス精神が必要である。具体的に説明する、手順は箇条書きで丁寧に、かつ煩雑にならないようにシンプルに説明する。丁寧すぎても読みにくくなり、また専門的な言葉を使っても伝わらない場合もある。

・アカデミック・ライティングとの関連

：レポート・論文にも、箇条書きや情報の分類提示、形式的な表示のテクニックは必要である。

●トレーニング8 「場所や交通の案内」

・指導内容

：どのような読み手が案内を必要としているか、相手の立場に立って必要な情報を分かりやすく提示する方法を考えさせる。東西南北のような、土地にじみのない人にとって分かりづらい言い方はしない。目印や目的地の特徴などはわかりやすく、また比較的恒常的なものを選ぶべきである。いくつかのルートが考えられる場合でも、どのルートがわかりやすいかを考えて選択する。図が使える場合は、色分けや表などを利用し、短時間で必要な情報が伝わるように工夫する。

・アカデミック・ライティングとの関連

：レポート・論文であっても、情報の提示の順序は重要である。また、読みやすい文章は、相手への配慮、つまりサービス精神を忘れずに書いた文章であり、アカデミックな内容であっても同様である。相手にとって価値のある情報とは何かを考える。

●トレーニング9 「企画や提案を出す」

・指導内容

：テーマに沿って、具体的な改善案や企画案を提示するよう、内容と形式を整える。採用されることが目的であることを考えると、数値やイラストなど客観的な情報が必要である。また、なぜその企画が採用されると考えるのか、その理由を相手に伝えるためには、社会背景などの説明を盛り込むことも必要である。それらの情報をどのような順序で提示すればもっとも効果的かということを考える。

・アカデミック・ライティングとの関連

：意見や主張を述べる際には、背景や基本的な情報の説明、客観的な理由、それを順序よく過不足なく相手に伝えることが必要である。形式・内容ともに、自分自身が書くことには、なぜそのように書くのか、なぜそれを書くのか、という意図が反映されているはずである。

以上、『日本語を書くトレーニング』の指導ポイントと、アカデミック・ライティングの指導内容との関連について述べた。このような意識を講師側が持つことで、前期から後期への指導がよりスムーズにおこなわれると思われる。

3.2 プレゼンテーション活動における実体験を通じた論拠の確認 (辻野あらと)

毎年、アカデミック・ライティングの必須要素として論拠を構成する力の獲得を促してきた。2009年度も筆者が担当した人文学部3クラスと総合リハビリテーション学部1クラスではプレゼンテーションの活動とその振り返りの機会を設けた。

プレゼンテーションにおいては、主張する内容の根拠を明示しなければ説得力がない。また、多数の聞き手に向けて発表することによって、即時性をもって論拠の構成を評価することができる。言語化し整理し主張を組み立てて発表するという難易度の高さを考慮すると、プレゼンテーションを通じて質の高い論拠を構成する力を培うことができると考えた。

1回目のプレゼンテーションにあたり、講師側より根拠となる事実または事例の提示のない主張は無効という評価の水準とその根拠を明示した。3回目以降、学生の挙手による評価も参考にしながら、各グループのプレゼンテーションの評価をおこなった。

もう一つの侧面として、大学生の間に批判に慣れておくことの必要性を訴えた。卒業生が就職してから書いた「社会人として必要なこと」についての文章を紹介し、ビジネス場面のロールプレイをおこなった。そして有能な学び手は批判を前向きに受け止められることについて実感を得ることをねらった。

実際の授業では、次第に根拠をただす質問が活発に飛び交うようになり、最初は戸惑っていた学生も堂々としたプレゼンテーションをおこなうようになっていった。6回目のプレゼンテーションの終了後、人文学部3クラスと総合リハビリテーション学部1クラスの学生に、自信を持ってプレゼンテーションに臨むために必要なことは何かについて書かせたところ、67名中、47名の学生が「批判に強いこと」をあげ、44名が「しっかりとした根拠を持っておくこと」をあげた。また「他者に対する好意的な視点」をあげた学生も37名いた。

3.3 後期のアカデミック・ライティングを意識した課題 (辻野あらと)

前期の授業には学生の文章表現に対する基礎的態度を養成するという側面がある。授業内容も日常場面を扱ったものが中心であり、アカデミック・ライティングに直結するものではない。そのため、日常場面における幅広い文章の適切な書き方やその背景にある考え方を学ぶことがアカデミック・ライティングの前段階として位置づけられているが、両者のつながりを意識した手立ては講じられてこなかった。そこで、後期にまとまりのあるレポート作成課題を課すという講師間の共通認識を念頭におき、学習内容を確認する意味も含めて初步的なレポートを2009年度人文学部3クラスの前期の期末課題とした。

前期の授業では扱わなかった「タイトル」「引用」「構成（序論・本論・結論）」といったアカデミック・ライティングの内容については成績評価の対象外とした。あらかじめ「相手に伝わりやすい文章表現のポイントとその理由」「目的に即した文章表現のポイントとその理由」という項目を設定し、それについて論拠を立てて論じるように課題を設定した。

表6はレポートを表2の観点によって分析したものである。特に成果のあがった項目として、「形式」の「段落」「文体」「文法的誤りの有無」「文字表記」がある。また「内容」の「論拠」「論

理性」についてもそれなりの成果を得られたといえる。

逆に課題として浮き彫りになったものとして「形式」の「文末表現」「語彙・表現」「冗長さ・読みにくさをともなう文の有無」、「内容」の「構成」がある。

提出前に時間をかけて確認ができるレポートの性質上の利点を考慮すれば、「段落」「文体」「文法的誤りの有無」「文字表記」の達成はそれほど困難な項目ではない。一方で「内容」の「論拠」「論理性」については、直接それをねらった指導を取り立てておこなっていないにも関わらず高い水準に達している。「構成」の達成度はAが25人と一定の成果をあげているように見えるが、あらかじめ項目が設定されていたことを考慮すれば、C評価とD評価の合計が22人というのは、むしろ達成度が低いことを表している。

表7は2.4で述べた「よい文章を書くための観点」に基づいて、レポートを分析したものである。評価の観点は期末試験結果の分析と統一した。

この分析より、「相手に配慮する」「礼儀をわきまえる」「視覚情報を活用する」「見やすくする」といった項目において理解が進んだことがわかる。また「テーマやコンセプトをつける」「根拠をあげて説得力をつける」「文体を統一する」「読み直し確認をする」の項目についての言及は少なかった。期末試験結果同様、より応用的な意味づけや論理性、自己修正の観点においては課題が残ったことがわかる。期末試験結果の分析と同様にレポートに書かれた文章ではほぼ文体が統一されていましたにもかかわらず「文体を統一する」という観点についての言及が少なかったのは、この観点が学生にとって常識化したため言及されなかった可能性がある。

前期の成果と課題をまとめ、後期のたたき台とできる教材として学生自身のレポートを準備することができたという点において、レポート作成自体に意味があったと考えている。

4. 文章に対する意識の定着の現状と課題

(野田春美)

4.1 アンケート調査の概要

「文章表現」に関して、野田他(2004)(2005)(2006)では効果的な教育方法を中心に、野田他

表6 レポートの分析

	評価項目	評価段階				
		A	B	C	D	E
形式	①段落	39	12	4		
	②文体	47	4	1	3	/
	③語彙・表現	19	13	14	9	/
	④文末表現	20	11	24	/	/
	⑤文法的誤りの有無 文 冗長さ・読みにくさをともなう文の有無	45 32	11 12	2 11	/	/
	⑥文字表記	46		9		/
内容	構成	25	8	18	4	/
	論拠	29	22	3	1	/
	論理性	34	20	1	/	/
						集計人数 55

表7 レポートで言及された点の分析

評価項目	A	B	C	D
①相手に配慮する	35	10	10	1
②礼儀をわきまえる	34	3	14	4
③テーマやコンセプトをつける	11	7	9	28
④視覚情報を活用する	22	16	11	6
⑤根拠を揚げて説得力をつける	13	8	5	29
⑥見やすくする	29	11	11	4
⑦文体を統一する	7	3	6	39
⑧読み直し確認をする	4	2	5	42
				集計人数 55

(2007) (2008) (2009) では文章表現能力の測定・評価方法を中心に、研究を進めてきた。次の段階として問題となるのは、教育効果が定着しているのか否か、さらに、どういった点が定着し、どういった点が定着しにくいのかということである。これは、本稿の 2. と 3. で見てきた、前期と後期の授業の関連づけのあり方の改善にも関わる問題である。

ただし、学生達は、1 年次で「文章表現」の授業を履修するだけでなく、1 年次から 4 年次まで履修する演習科目などにおいても文章に関する指導を受ける機会があると考えられるため、純粋に、「文章表現」の科目の効果がどれだけ定着しているかを試験などによって測るのは困難である。

そこで、今回は、主に 2 年次生を対象に、「文章表現」の授業で身につけたはずの、文章に対する意識が定着しているかどうかを調べるためにアンケート調査をおこなった。対象は人文学部の学生であり、全員が 1 年次に「文章表現」の授業を履修している。また、多くは 2 年次生であり、4 年次まで続く専門の演習に配属されたばかりの時期であるため、レポートや論文の書き方についての濃密な指導は、「文章表現」以外では、あまり受けていないものと思われる。

調査の概要は以下のとおりである。

- ・実施時期：2009年10月 9 日
- ・対象：神戸学院大学人文学部「日本語論」（2 年次生以上対象）受講生93名
- ・有効回答率：100%

設問は、選択式が10問、記述式が1問の計11問である。選択式の回答は、a. 「とても～」、b. 「少し～」、c. 「あまり～ない」、d. 「まったく～ない」の4段階である。「～」の部分は、各設問に応じた表現をしている。アンケート内容は、資料として論文末に添付する。

「文章表現」の授業全体についての直接的な設問は、1 と、唯一の記述式である11の 2 問である。

1 「文章表現」の授業で学んだことは、役に立っていますか。

11 「文章表現」の授業で学んだことで、特に身についたと思うことは何か、教えてください。

主に前期のテキストを使用した授業内容についての設問は、2 から 5 までの 4 問である。そのうち、2 と 3 は情報の過不足について、4 と 5 は情報のわかりやすい示し方についての設問である。また、2 と 4 は読む立場、3 と 5 は書く立場としての設問である。

- 2 情報を伝える短い文章（メール、掲示物など）を読むとき、情報が過不足なく書かれているかが気になりますか。
- 3 情報を伝える短い文章（メール、掲示物など）を書くとき、情報を過不足なく書くよう気をつけますか。
- 4 情報を伝える短い文章（メール、掲示物など）を読むとき、情報がわかりやすく示されているかが気になりますか。
- 5 情報を伝える短い文章（メール、掲示物など）を書くとき、情報をわかりやすく示すよう気をつけますか。

主に後期のアカデミック・ライティングについての設問は、7から10までの4問である。

- 7 レポートを書くとき、三部構成になるように気をつけますか。
- 8 レポートを書くとき、具体性・客觀性のある論拠を示すよう気をつけますか。
- 9 レポートを書くとき、レポートにふさわしくない言葉を使わないよう気をつけますか。
- 10 レポートを書くとき、読み手にわかりやすい文章になるよう気をつけますか。

6は、授業内容そのものではないが、文章を「読む」姿勢が「書く」ことに結びついているかどうかを問うものである。

- 6 長い文章を読むとき、自分が文章を書くための参考になる表現などがないかが気になりますか。

なお、「日本語論」の授業は、社会言語学の視点から現代日本語のバラエティを見ていくというものであり、「文章表現」と直結するものではないが、受講生には言葉に関心をもっている学生が多いと思われる。したがって、本調査の結果は、「文章表現」を受講した学生の平均値と見ることはできない。文章に対する意識が比較的高いと思われる学生を対象とした意識調査ということになる。

4.2 選択式回答の結果と考察

まず、フェイスシートについては、最下段にあり、特に注意も促さなかったせいか、無回答のものもあった。受講年度については、2008年度46名、2007年度7名、2006年度2名、無回答38名であったが、当該科目的受講生の割合から考えると、無回答の多くは、2008年度に「文章表現」を受講した学生だと考えられる。性別については、男性43名、女性32名、無回答18名であった。

選択式の設問の回答結果を図1に示す。

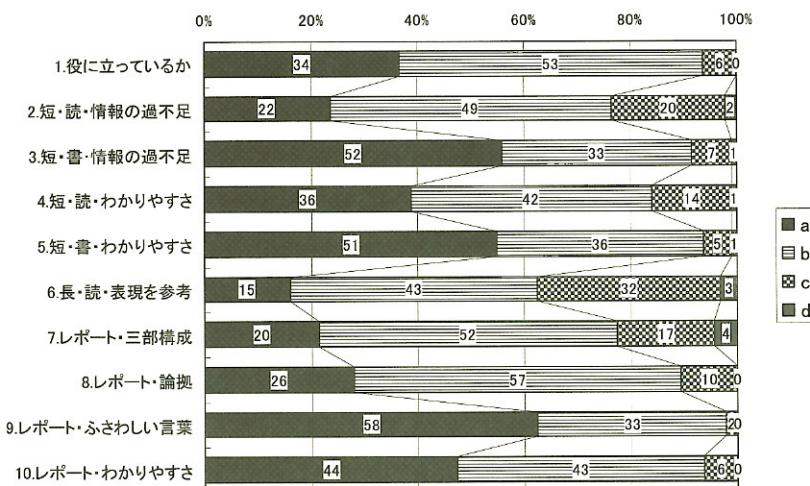


図1 意識定着アンケート結果（グラフ中の数字は人数）

全般的に a 「とても～」・b 「少し～」という肯定的な回答が多く、文章を読むこと、書くことに対する意識の高さがうかがえる。どこまでが「文章表現」の授業の成果なのかは検証のしようがないが、授業で学んだことが役に立っているかを聞いた設問 1 の回答にも a と b の回答が多く 9 割を超えていていることを見ると、授業の成果は出ているものと考えられる。

前期の、テキストを使用した授業に関する 2 ～ 5 の設問では、特に、「書く」立場としての意識を聞いた 3 と 5 で、a の割合が高くなっている。受動的な「読む」立場よりも能動的な「書く」立場でのほうが意識を強くもちやすいというのは、当然と言えるだろう。しかし、「読む」立場としての意識を聞いた 2 と 4 でも、a と b を合わせると 8 割前後であり、読む立場であっても、情報の過不足やわかりやすさを気にかけていることがわかる。

後期のアカデミック・ライティングに関する 7 ～ 10 の設問については、設問による差が大きい。7 の「三部構成になるように気をつける」や、8 の「具体性・客觀性のある論拠を示すように気をつける」に比べて、9 の「レポートにふさわしくない言葉を使わないよう気をつける」や、10 の「読み手にわかりやすい文章になるよう気をつける」のほうが、a の回答が多い結果となっている。2.2 の表 3 で示された、受講直後の学生による自己分析では「語彙・表現」について改善されたという回答は少なかったが、9 の回答を見ると、語彙・表現の選択に注意しようという意識は持ち続けているようである。その意識に実践がどれだけともなっているのか、興味深いところである。

設問による差が出たことには、実践する機会が多いかどうかも関係していると思われる。レポートにふさわしくない言葉を使わないことや、読み手にわかりやすい文章を心がけることは、レポート以外でも実践が必要な場面が多い。例えば、人文学部では、多くの講義科目で出席カードの提出が義務づけられており、その際、課題について短い文章を書いて提出するという形がとられることが多い。したがって、学生達は、学期末などのレポート以外でも、短い文章でアカデミック・ライティングを実践する機会はかなり多いのである。

一方、三部構成や論拠については、ある程度の長さのあるレポート・論文で必要とされることである。今回の調査の回答者は 2 年次生が多く、卒業研究まで続く専門のゼミに配属されたばかりの時期である。したがって、実践の機会の少ない項目である 7 や 8 については、a の回答の割合がやや少なくなっているものと思われる。

最後に、長い文章を読むとき、自分が文章を書くための参考になる表現などがないかが気になるかどうかを聞いた 6 の結果を見る。a と b の回答を合わせると 60% を超えているが、他の設問に比べると a の回答の割合がもっとも低い。この設問は、授業内容そのものではなく、文章を「読む」姿勢が「書く」ことに結びついているかどうかを問うものであった。先に述べた 2 ～ 5 の結果とも関連するが、やはり、「読む」ことについて意識を高くもつのは、やや難しいようである。2.4 の表 4 で示された調査結果において、「読み直す」ことについての意識が比較的低かったこととも考え合わせると、自分の文章を推敲したり、他の人の文章を注意深く読んだりする姿勢を定着させることは、今後の一つの課題と言えそうである。

4.3 記述式回答の結果と考察

次に、「文章表現」の授業で学んだことで特に身についたと思うことは何かという、11の記述式回答について述べる。

回答を大まかに4つに分類すると、次のような分布であった。なお、1名の回答に複数の記述がある場合は、それぞれを分類している。

- | | |
|-----------------------------|-----|
| ア)「文章表現」の全般に関わること | 29件 |
| イ) 主に前期のテキストを使用した授業に関わること | 24件 |
| ウ) 主に後期のアカデミック・ライティングに関わること | 35件 |
| エ)「文章表現」の授業形態に関わること | 2件 |

以下、詳しく見ていく。ただし、傾向を把握するため、個々の回答で表現が異なっていても内容が似通っているものは、まとめて示す。

ア)の「「文章表現」の全般に関わること」29件の内訳は次のとおりである。中には、おそらく前期の授業を特に意識しているのだろうと思われるものや、後期の授業を特に意識しているのだろうと思われるものもあるが、そのことが明確に示されていないものはここに分類している。

- ・言葉遣い 6（言葉遣い、言葉を選ぶようになった、表現を注意する気持ち、など）
- ・わかりやすさ 4（読み手にわかりやすい文章、わかりやすく伝えようとする気持ち、など）
- ・客観性・論理性 3（論理的な分析、客観的な文章の読み方、客観的なことを述べること）
- ・推敲に関する事 3（自分で書いた文を添削するのに学んだ知識を使用している、文章を人に見てもらうということ、など）
- ・熟考して書く姿勢 2（よく考えて書く、文章の内容を吟味し丁寧に書くこと）
- ・文章の構成 2
- ・その他 9（状況に応じたことばの使い方、書き手の視点からの勉強、文章を作るときに気をつけること、文の書き方、正しい文章の書き方、文の書き方や句読点のつけ方、基本を再確認できた、ら抜きを書かなくなった、とても良かった）

わかりやすさに配慮しながら、よく考えて、言葉を選んで書き、推敲する、といった、まさに「文章表現」の授業で身につけさせようとしていることが自由記述の回答に多少なりとも現れているのは喜ばしいことである。

- イ)の「主に前期のテキストを使用した授業に関わること」24件の内訳は次のとおりである。

- ・先生・目上の人へのメール 8（目上の人への手紙・メール）
- ・メールの書き方 6（メールを送る際の構成、メールのマナー）
- ・ビジネスメール 4（丁寧なメール、フォーマルなメール）
- ・相手や場に合わせた文章 3（敬語や相手にふさわしい言葉づかい、相手に失礼のないような言葉遣いか、バイト先で文章を書くとき）
- ・その他 3（短い文章の作り方、メールなどの文章に興味をもてるようになった、集合の時間や場所をわかりやすく伝える）

2.1と3.1で示されているように、前期の内容はメールばかりではないのだが、学生にとっては、身近な媒体であるメールについて学んだという印象がかなり強いようである。テキスト自体、身近な文章を取り上げることによって、文章に対する姿勢を身につけさせようとするものであるし、身近なテーマに関するこことを「特に身についた」と感じるのは、ごく自然なことであろう。また、メールの中でも「先生・目上の人へのメール」「ビジネスメール」に関する記述が多いことは、2.4の表4や3.3の表7において、「①相手に配慮する、②礼儀をわきまえる」に言及する学生が多かったこととも通じる。

今後、3.1で示されたような、前期の授業と後期の授業の関連づけを深めていくことによって、学生自身も、メールについて学んだのではなく、文章全般についての姿勢を学んだのだという意識を高めていってくれることを期待したい。

ウ) の「主に後期のアカデミック・ライティングに関わること」35件の内訳は次のとおりである。

・レポートの書き方 23

・レポートの表現 5 (レポートにふさわしくない言葉、書き言葉と話し言葉)

・そのほか 7 (レポートを論理立てて書く、レポートを読み直す、動機をくわしく書く、引用の使い方、引用を明確にする、半角数字を使う、文章量が書けるようになった)

「レポートの書き方」という回答が非常に多かったため、具体的に何が「身についた」と感じているかは不明である。しかし、自由回答の中で、前期の授業に関する回答よりも、後期のアカデミック・ライティングに関する回答のほうが多いことから、自分たちにとって必要なことを学んだという意識は高いものと思われる。

エ) 「「文章表現」の授業形態に関わること」は、次の2件である。

・人と人とのコミュニケーション、グループワーク 1

・プレゼンテーション能力 1

2.2および3.2で示されたように、「文章表現」の授業は、グループワークや、プレゼンテーションもかなり重視した形式をとっている。今回は、選択式の設問の中に、これらに関する設問を入れていなかったが、入れていれば自由回答でもそのことにふれる回答者が多かったかもしれない。

5. おわりに

(野田春美)

以上、「文章表現」の授業内容の定着をめざす試みについて述べてきた。

4.で見た意識定着アンケート調査の結果を見ると、「文章表現」の授業で、「フォーマルなメールのことや、レポートの書き方を習った」といった認識の学生が多いようである。一見、断片的なようだが、選択式の回答を見ても、記述式の回答を見ても、読み手にわかりやすく伝えようとする姿勢が見られ、前後期を通じて身につけさせようとした、文章に対する意識は、ある程度定着していると考えられる。

3.1で示されたように、メールなどの文章もアカデミック・ライティングも基本は共通しているということを、講師自身が今まで以上に意識して教育を進めていくことによって、文章全般に対する学生の意識がさらに高まることを期待している。

参考文献

- 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・湯淺章子（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 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
- 野田春美（編）・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・仁田（小西）円・森 篤嗣・湯淺章子（2006）『『日本語を書くトレーニング』を用いた授業の実践報告』（神戸学院大学人文学部研究推進費2003–2005年度 研究成果報告書）
- 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
- 野田春美・岡村裕美・坂本智香・高橋博美・建石 始・辻野けんま・中崎 崇（2008）「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－」『人文学部紀要』28、pp.21–41、神戸学院大学人文学部
- 野田春美・岡村裕美・坂本智香・佐野裕子・高橋博美・辻野けんま・中崎 崇・中原香苗・米澤 優（2009）「作文テスト評価基準の運用における留意点の報告－大学1年次生の文章に対する評価の分析－」『人文学部紀要』29、pp.47–71、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

〔資料：意識定着アンケート調査内容〕

「文章表現」の授業を履修したことのあるみなさん

1年次で履修した、「文章表現」の授業を思い出しながら、現在のことを答えてください。

()の中から一つを選び、記号に○をつけてください。

〔1〕 「文章表現」の授業で学んだことは、役に立っていますか。

(a.とても役に立っている、b.少し役に立っている、c.あまり役に立っていない、d.まったく役に立っていない)

〔2〕 情報を伝える短い文章（メール、掲示物など）を読むとき、情報が過不足なく書かれているかが気になりますか。

(a.とても気になる、 b.少し（ときどき）気になる、 c.あまり気にならない、d.まったく気にならない)

〔3〕 情報を伝える短い文章（メール、掲示物など）を書くとき、情報を過不足なく書くよう気をつけますか。

(a.とても気をつける、b.少し（ときどき）気をつける、c.あまり気をつけない、d.まったく気をつけない)

〔4〕 情報を伝える短い文章（メール、掲示物など）を読むとき、情報がわかりやすく示されているかが気になりますか。

(a.とても気になる、 b.少し（ときどき）気になる、 c.あまり気にならない、d.まったく気にならない)

〔5〕 情報を伝える短い文章（メール、掲示物など）を書くとき、情報をわかりやすく示すよう気をつけますか。

(a.とても気をつける、b.少し（ときどき）気をつける、c.あまり気をつけない、d.まったく気をつけない)

〔6〕 長い文章を読むとき、自分が文章を書くための参考になる表現などがないかが気になりますか。

(a.とても気になる、 b.少し（ときどき）気になる、 c.あまり気にならない、d.まったく気にならない)

〔7〕 レポートを書くとき、三部構成になるように気をつけますか。

(a.とても気をつける、b.少し（ときどき）気をつける、c.あまり気をつけない、d.まったく気をつけない)

〔8〕 レポートを書くとき、具体性・客觀性のある論拠を示すよう気をつけますか。

(a.とても気をつける、b.少し（ときどき）気をつける、c.あまり気をつけない、d.まったく気をつけない)

〔9〕 レポートを書くとき、レポートにふさわしくない言葉を使わないよう気をつけますか。

(a.とても気をつける、b.少し（ときどき）気をつける、c.あまり気をつけない、d.まったく気をつけない)

[10] レポートを書くとき、読み手にわかりやすい文章になるよう気をつけますか。

- (a.とても気をつける、b.少し（ときどき）気をつける、c.あまり気をつけない、d.まったく気をつけない)

[11] 「文章表現」の授業で学んだことで、特に身についたと思うことは何か、教えてください。

()

以下、あてはまるものに○をつけてください。

「文章表現」を受講した年度（2008年度、2007年度、2006年度） 性別（男、女）