

# 論理と文章表現の型

— 2017 年度「文章表現法」実践研究 —

横 倉 真 弥

1. はじめに
2. 2017 年度「文章表現法」概要
3. 授業実践結果の分析
  - 3.1 各タスクの提出率と達成度
  - 3.2 ルーブリックによる習得状態の推移
    - 3.2.1 主張の形成
    - 3.2.2 文章の構成
    - 3.2.3 参考文献
    - 3.2.4 文章表現
4. 文章 —思考・型・正確性—
5. 本プログラムの効果

## 1. はじめに

近年、SNS などの影響もあり、まとまった単位の文章を書く機会がほとんどないまま大学に入学する学生も多く、大学で必要とされる文章作成の基本的知識や技術の欠如が問題となっている。そのため初年次教育の一環として、ライティングに重点を置いた日本語リテラシーの授業を取り入れる大学が増加しつつあり、岐阜経済大学（以下本学と略す）においても 2001 年度から「文章表現法」という名称で、日本語リテラシー科目が開講されている。

本学における日本語リテラシー科目「文章表現法」の授業内容は、伝統的な国語学の流れを汲む名文鑑賞から、アカデミックジャパニーズとビジネスジャパニーズの混在期を経て、大学で必要とされる文章作成能力の育成を目指すアカデミックジャパニーズへと、授業担当者により模索が続けられてきた。このような内容的な変遷はあるものの、2016 年度までの「文章表現法」の授業形態における一貫した特徴は、大人数を対象とする講義形式であった。大人数を対象にした講義形式においては、「書く」という作業は、ある役割を担う文章の型に関する講義を基にして、学生が個別に行うという形で実現せざるを得ない。このような授業では、文章の役割や型を覚え、それらを使用して文章を書けるようになるという効果が得られる一方で、例えば、「したがって」という言葉を使って結論（結果）を書いているつもりでも、「したがって」の前に来るべき事由が

どこにも書かれていないなど、型に内容（論理）が追いついていないという問題点があった。

このような型と論理—ここでは「論理」をあるの主張が一定の根拠（実験・調査データや統計・文章化された資料等）に基づいてなされる首尾一貫した思考としておく—の不一致は、本来、論理を表す「型」としての文章表現があるはずなのに、その前提となる「論理」を検証しないまま、講義を聞いた後、短期間で「書く」という個人作業に入ってしまうことに起因すると考えられる。そこで、2017年度より本学で行われた初年次教育の一環としての「文章表現法」では、講義形式を主軸とした個人の「書く」という作業から、グループワークを通じて学生同士が互いの「論理」検証を行いながら、「書く」という作業へ授業形式変更し、実施することにした。

本稿では、本学において2017年度前期に実施された「文章表現法」の実践結果を分析、考察したうえで、「論理」と文章の「型」が一致した文章表現の習得にいたる過程のモデルを提示し、本プログラムの効果を検証することを目的とする。

## 2. 2017年度「文章表現法」概要

「文章表現法」のプログラムについての詳細は横倉（2017）で述べたが、ここでは行論上、必要な範囲で述べておこう。

まず、初年次教育としての日本語リテラシー科目である本授業プログラムの大きな授業目標は「自立した書き手を育成する」ことである。ここでいう「自立」とは、佐渡島（2009）のいう「書き手が、自分で書いた文章をどのように書き直したらよいかにその場で気づくこと」であり、そのための具体的な習得内容を、成田・大島・中村（2014）が指摘する日本語リテラシー科目の「3つの重点目標」に沿って表1のように設定した。

表1 3つの重点目標にそった本プログラムにおける習得内容

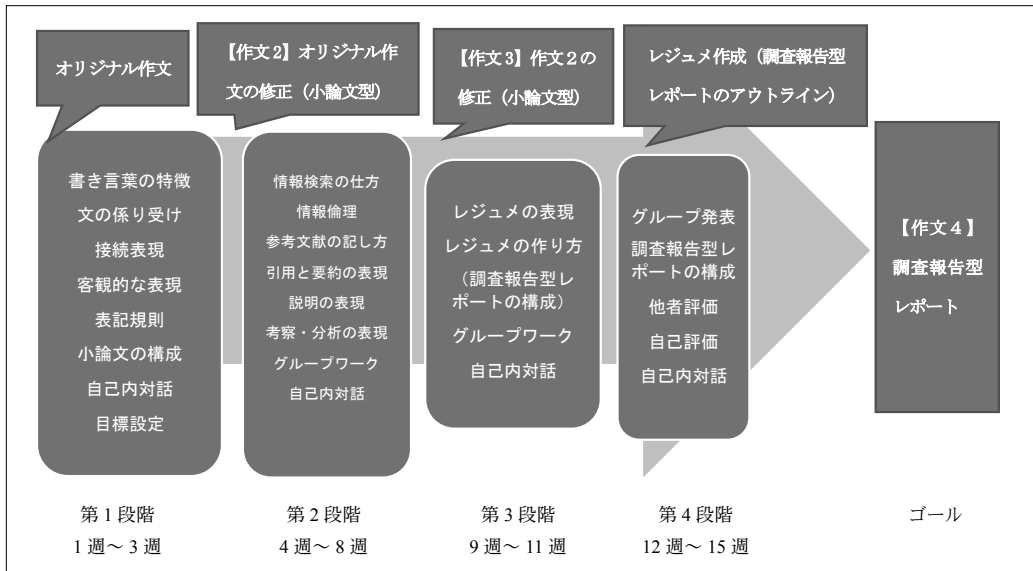
(1) 日本語リテラシーの基本的な知識や技能の育成	(2) 社会で活躍するためのジェネリックスキル育成	(3) 専門教育につながる情報・知識の活用能力の育成
書き言葉の特徴 / 文の係り受け / 接続詞表現 / 表記規則 / 客観的な表現 / 引用と要約の表現 / 説明の表現 / 考察・分析の表現 / レジユメの表現 / 文章の構成（小論文・調査報告型レポート）	グループワーク（他者との対話と協働） / グループ発表 / 他者評価 / 自己評価 / 自己内対話（自己チェック） / 目標設定	資料検索の仕方 / 情報倫理 / 参考文献の記し方 / レジユメの作り方

\*横倉（2017）表1を基にしたもの。

上記の習得内容を、授業内タスクや宿題の形をとりながら学習していき、それぞれの積み上げ内容を確認する形で、同一テーマのもと、学生個人が4つの作文（3つが小論文型、最終課題が調査報告型レポート）とグループ発表のためのレジユメを書くというのが習得方法の概要である。これを図示すると、図1のようになる。

また評価に関しては（1）授業を通じての成長を学生自身が確認でき、且つ、自己の課題を見つけることにも役立つと同時に（2）評価基準を確立することで、複数の教師が同時に同一プログラムを担当する際の評価のばらつきを抑えることができるよう、ルーブリックを用いて行った。

図1 日本語リテラシーの習得過程



横倉（2017）図1と同様のものである。

### 3. 授業実践結果の分析

ここでは、前項で記したプログラムを、本学経営学部スポーツ経営学科の1年生（36名）を対象に実施した授業結果について記す。当該クラスの担当者は筆者であり、クラスレベルは漢字検定の取得予定級の自己申告を基準に全スポーツ経営学科の学生を5段階に分けた中で、一番上のレベルである。

以下、本プログラムにおける各課題の提出率と達成状況を概観した上で、授業を経てどのように学生が成長したのかについて習得内容ごとに、第1段階から第4段階終了時までのルーブリック評価を基にみていくことにする。

#### 3.1 各タスクの提出率と達成度

以下の表2は、各段階のタスクと宿題の内容、及びその提出率と達成率の一覧である。タスク6と宿題①は採点しなかったため、一覧からは外している。達成率は各タスクのクラス平均点を配点<sup>1</sup>で割ったものである。達成①は未提出者を含めた人数を基に算出しており、達成②は提出人数を基に算出しているため、達成①のほうが値は低くなっている<sup>2</sup>。

表2 各タスク・宿題の提出率(%)と達成率(%)

第1段階		提出率	達成①	達成②
タスク1	悪文訂正1:自分が書いた作文を訂正することを念頭に、文レベルの誤りがある作文(まとまった内容のある文章)を、作文チェック表の項目を参照しながら訂正する。	69.4	40.7	58.7
タスク2	悪文訂正2:文章の構成(小論文型)からみて、誤りのある作文の問題点を話し合い、どのように直せばよいのかを考える。	83.3	83.3	100.0*
宿題②	これまでの授業内容に照らし合わせて、オリジナル作文を修正する。	77.8	44.2	57.0
第2段階		提出率	達成①	達成②
タスク3	資料として渡された新聞記事について、指定箇所を直接引用、間接引用する練習。	94.4	69.0	73.3
タスク4	誰がどんな新聞記事を持ってきたのか、出典を正確に記し、グループでどの記事が一番興味深いのか等話し合う。	100.0**	75.6	76.2
タスク5	発表テーマを考えるためのマッピングと問立てをする。			
タスク7	資料説明の仕方に関する教材を見ながら、宿題で調べてきた資料について、説明・分析・考察・今後の課題を書く練習をする。	75.0	59.3	76.7
タスク8	グループ発表テーマを決定し(「大人」に関連するもの)、なぜテーマを選んだのか、どんな資料を調べる必要があるのかを考える。	100***	80.4	80.9
宿題③	情報源の出典を正しく書き、発表グループメンバーと共有したい記事について簡潔にまとめ、記事についての自分の考えを書く。	91.7	50.0	55.0
宿題④	総務省統計局、各種白書、新聞記事の中から、発表テーマに関する資料を2つ以上調べ、出典を明示しながら内容をまとめる。	77.8	37.5	50.0
宿題⑤	これまで調べてきたことをふまえて、「大人とは」というテーマで小論文を書く(参考文献付き)	80.6	52.5	65.7
第3段階		提出率	達成①	達成②
タスク9	グループ発表のアウトラインシート作成(調査報告型レポートの序論、本論、結論の各要素のポイントを書き、またそこでどのような資料が必要かを書く。)	100	80.4	80.9
宿題⑥	レジユメの表現や、サンプルレジユメを見ながら、自分が担当する発表箇所のレジユメをまとめる。必ず含めるものは、担当箇所の観点(見出し)/資料とその出典/調べた資料から、どのようなことがわかったのか/調べてわかったことについて、どのようなことを考えたのか	88.9	67.8	80.0
宿題⑦	グループレジユメを完成させる。(※採点は宿題7と発表の合計点)	100.0	76.2	76.8
第4段階		提出率	達成①	達成②
タスク10	最終課題(調査報告型個人レポート)のアウトラインを書く。テーマは大人に関するもので、グループ発表の内容を踏襲してもよいし、新たに自分で調べてもよい。	97.3	97.2	100.0
宿題⑧****	これまで学習してきたこと全てをふまえて、大人に関するテーマで調査報告型のレポートを書く。	94.4	74.4	76.0

\* 達成率100%のものは、きちんと提出していれば、満点を与えるという課題。

\*\* 横倉(2017)ではタスク4と5は単独配点になっていたが、授業実践時の両タスクの連続性から合同して1つの配点とした。

\*\*\* 横倉(2017)ではタスク8は第2段階、タスク9は第3段階でそれぞれ単独配点になっていたが、授業実践時両タスクの連続性とグループワークの実施状況により、両タスクを合同して1つの配点とした。

\*\*\*\* 宿題⑧は授業後、最終課題レポートとなる。

表2からは、提出期限を超えるなどの問題はあったものの、提出率は思ったほど悪くないことがわかる。本学では高校まで部活動に力を入れてきた学生が多く、また、入学後も部活動に力を入れるため、学生に自宅学習の習慣があまりないことが本プログラム設計時には予想された。そのため自宅学習の習慣をつけること、すなわち自立的な学習態度の育成をめざし、それを実践するため「宿題」や授業内課題を課すことにしたが、これだけ多くの課題を課すことを不安視する講師達<sup>3</sup>もいた。「宿題」が多いことに学生はもちろん不満を持っていたようだが、少なくとも筆者が担当したクラスでは最終的にはこれらの課題をやり切ったといえる。このことは、初年次教育においては「できないからやらない」のではなく「できないからやる」という教育姿勢が必要であることを示唆していよう。そもそも初年次教育で扱う内容は、大学入学までに習得しておくべき内容と、大学4年間の学習の基礎となるものであるため、自立的な学習態度の育成は初年次教育の時期にこそふさわしい学習内容であるといえ、表2から本プログラムの成果は得られたと考えてもよいだろう。今後の課題は、本プログラムで導入された自立的な学習態度を維持し、十分に習得できるような授業を、文章表現法以降、どのように学生に提供していくのかという全学的な取り組みであろう。

一方、達成率を見ると宿題③④が他のものと比べて著しく低いことがわかる。宿題③は情報源の出典を正しく書き、発表グループメンバーと共有したい記事を簡潔にまとめ、記事についての自分の考えを書く、宿題④は総務省統計局、各種白書、新聞記事の中から、発表テーマに関する資料を2つ以上調べ、出典を明示しながら内容をまとめる、というものである。どちらも初めて信頼できる機関から情報を収集し、その出典を書くことが含まれているが、後に詳しく述べるように、これらについての習得状態はさほど悪くはない。しかし、内容をまとめる、自分の意見を書く、ということに関してはなかなか難しい状況にあることが、本学学生の特徴としてあげられよう。しかしながら、最終課題の作文においては達成率が76.0%と上がっているため、プログラム終了段階では、内容をまとめたり自分の意見を書くことに対して、一定の成果を得ることができたと評価できるだろう。

### 3.2 ルーブリックによる習得状態の推移

以下では、こうした達成度の内容を検証するために、「主張の形成」「文章の構成」「参考文献」「文章表現」の各項目にわたって、ルーブリックを基にした学生の習得状態の推移をみていくことにする。なお、以下の数値はすべて分母を提出人数として算出している。

#### 3.2.1 主張の形成

本プログラムでは、小論文型と調査報告型レポートの2種類の文章を書くことを設定しているが、どのような種類の文章であろうと、「主張」が明確になされているかということは、大学生が

文章を書く上で重要である。以下の表3は、「主張」にかかわる項目の各段階終了時における「模範的・発展途上・不可」の評価が占めるそれぞれの割合を示したものである。表中①②③④は、①筆者の主張がはっきり伝わっているか、②筆者の主張の根拠は十分に示されているか、③筆者の主張と根拠にずれはないか、④筆者の主張とは異なる意見への考察とそれに対する反論はできているか、⑤筆者の考察は十分であるか、を表し、各項目の具体的な内容は表4に記す。

主張の形成における各項目は、もともと小論文型の「文章の構成」（主張・主張の理由・異なる意見への言及・異なる意見への反論・まとめ）を反映させたものであるため、小論文型の課題を課した第1段階と第2段階の課題では主張①～⑤すべての項目が指導・評価の対象となる。第3段階と第4段階の課題では調査報告型（序論・本論・結論・参考文献）を課しているため、②③④はその主張を明確にするための重要な要素とはなってくるが、文章構成の型が異なり、必ずしも明確に各要素が文章として表れないという理由から、第3段階と第4段階の課題については、②③④に該当する部分は、後述の3.3.2の「文章の構成」における評価項目で扱うことにした。また、第3段階のレジュメはグループ作業で作成されたものだが、第1, 2, 4段階の作文は個人作業のものという違いがあり、第3段階はグループメンバー全員に同じ評価がつけてある。

表3 「主張」における評価取得状況（％）

主張															
段階	①主張の明確性			②主張の根拠			③主張と根拠のずれ			④異なる意見の考察と反論			⑤テーマに対する考察の十分さ		
	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可
1	60.7	39.3	0	3.6	39.3	57.1	3.6	14.3	82.1	21.4	21.4	57.1	0	42.9	57.1
2	34.5	58.6	6.9	13.8	37.9	48.3	17.2	10.3	72.4	24.1	31.0	44.8	10.3	41.4	48.3
3	17.1	82.9	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	82.9	17.1	0
4	35.3	58.8	5.9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	73.5	26.5	0

表4 「主張」のルーブリック内容

主張			
	模範的	発展途上	不可
①	筆者の主張は明確である。	筆者の主張らしきものは書かれているが、曖昧である。	筆者の主張がない。
②	筆者の主張の根拠が、様々な観点から複数明示されている。	筆者の主張の根拠は偏っており、十分でない。	筆者の主張の根拠がない。
③	明示されたすべての根拠は、筆者の主張を裏付けるものである。	明示された根拠は筆者の主張を裏付けているものもあるが、関係ないものもある。	明示された根拠と筆者の主張との関係が不明である。
④	筆者の主張とは異なる意見への考察があり、それに対する反論もある。	筆者の主張とは異なる意見への考察があるが、反論がないため筆者の主張が曖昧になっている。	筆者の主張とは異なる意見への考察がない。
⑤	様々な観点からテーマを深く掘り下げ、考察を行っている。	観点到偏りがみられるものの、テーマを深く掘り下げ、考察を行っている。	観点到偏りがみられ、テーマに関する考察が浅い。

①の「主張の明確さ」に関しては、小論文型の課題（第1段階・第2段階）の場合は「模範的」が第1段階から第2段階で25ポイント程度下がり、調査報告型の課題（第3段階・第4段階）の場合は、「模範的」が18ポイント程度増加した。また、小論文型の課題としては最終となる第2段階と、調査報告型の課題としては最終となる第4段階の「模範的」の割合はほぼ同じ（35%前後）である。小論文型での第1段階から第2段階で「模範的」が25ポイント程度下がった理由としては、(1) 要求される文章の長さ（字数）が多くなったことで、主張の明確性が維持しきれなくなったこと、(2) 第2段階でグループワークが開始したことなどから他者との意見交換をする中で、自身の主張に揺らぎが生じた結果、の2つが推測される。このこと自体は、より深い思考へとステップアップしたことを示唆するので、「主張の明確さ」の割合が低下したことは必ずしも授業の効果が出なかったことを意味するわけではないといえる。

また、第3段階、第4段階ではグループワークが活発化するが、①「主張の明確さ」における「模範的」の割合は、第3段階終了時では17.1%にまで低下する。第1段階終了時からおよそ43ポイントも低下していることになる。これは、上記(2)にある通り、他者との対話を重ねる中で、自己の主張に揺らぎが出ている結果であろう。しかしながら、第4段階終了時にはそこから18ポイント増加し、およそ35%が「模範的」の評価を受けた。このことは、一旦他者との対話を経て揺らいだ自己の主張が、自己内対話を経て成熟した結果であると考えられる。すなわち、思考の発展とそれを明確な形で文章化することとの間には時間差が生じるといえる。

思考とそれを文章化することとの時間差を裏付けるものとして、⑤「テーマに関する考察の十分さ」における「模範的」の割合の増加があり、とりわけ第3段階のレジュメと発表の課題以降、10%から70～80%台へと、大幅に増加していることがあげられる。レジュメ作成と発表はグループワークの集大成であることから、第2段階から始まったグループワークを通して多様な観点を学生が獲得し、それらをふまえたうえで考察を行うことができるようになったため、⑤における評価が上がったのではないかと考えられる。なお、第3段階よりも第4段階のほうが、⑤において「模範的」が10ポイント程度減った理由は、第3段階がグループ評価、第4段階が個人評価であることだと考えられる。

②③④は小論文型の文章作成である第1段階と第2段階のみの比較となる。

②の「根拠の明示」、③の「主張と根拠のずれ」については、「不可」が10ポイントほどが減った分、「模範的」が増える結果となったが、依然として「不可」の割合は高い。このことから、授業の一定の効果はみられるものの、資料に基づき根拠を示すこと、および主張と根拠の論理的な結びつきを明示することが多くの学生にとって難しかったことがわかる。

④の「反論」に関しては「模範的」の割合はあまり変わらず、「不可」が減った分、「発展途上」が増えているが、やはり依然として「不可」の割合は高い。第2段階終了時では⑤の「テーマに関する考察の十分さ」の値も、「模範的」は10%程度と低く、「不可」の割合が高いことと照らし合わせると、この段階ではグループワーク開始に伴い、様々な観点を獲得し始めるものの、それを自らの主張の成熟にまで結び付けることができていないことが推測される。それゆえ、なかなか

「反論」にまで至らないことを示唆している<sup>4</sup>といえよう。

### 3.2.2 文章の構成

「文章の構成」は、調査報告型レポート作成をゴールとして設定した第3段階、第4段階終了時の課題について評価された習得項目であり、その習得状況の推移を表5に記す。なお、表中構成①は序論部分、構成②は本論部分、構成③は結論部分を表す。「文章の構成」は、序論・本論・結論の3部構成がきちんとなされ、それぞれの部分において必要な内容が書かれているかを評価した。これらの具体的な内容は表6に記す。

表5 「文章構成」における評価習得状況（％）

文章構成									
段階	①			②			③		
	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可
3	51.5	34.3	14.3	0	68.6	31.4	14.3	68.6	17.1
4	64.7	23.5	11.8	35.3	32.4	32.4	41.2	35.3	23.5

表6 「構成」のルーブリック内容

構成			
	模範的	発展途上	不可
①	序論において、テーマの背景/テーマを選んだ理由は全て書かれているものの、論点（発表全体を通じての問いかけ）/どういう観点から文章を書いていくのか、のうちどちらかが書かれていない。	序論において、テーマの背景/テーマを選んだ理由は全て書かれているものの、論点（発表全体を通じての問いかけ）/どういう観点から文章を書いていくのか、のうちどちらかが書かれていない。	序論において、テーマの背景/テーマを選んだ理由のどちらかは書いているものの、1論点（発表全体を通じての問いかけ）/どういう観点から文章を書いていくのか、のどちらも書かれていない。
②	本論では、序論で示された問いかけに対して、明示した通りの観点から論が展開されており、問いかけに対する答えが明確である。	本論では、序論で示された問いかけに対し明示した観点からの論の展開がなされている/なされていない/ある。	序論で明示した観点とは関係のない論の展開がなされており、序論で示された問いかけに対する答えがない。
③	結論において、これまでのまとめ/筆者の主張（問いかけの答え）を改めて明示/の2つが書かれている。	結論において、これまでのまとめ/筆者の主張（問いかけの答え）を改めて明示/のいずれかが欠けている。	結論において、これまでのまとめ/筆者の主張（問いかけの答え）を改めて明示/のどちらも書かれていない。

表5をみると、①②③のすべての部分において「模範的」が増えていることから、本プログラムのねらい通り、グループワークが最終課題のレポート作成に好影響を与えたといえるだろう。

①の「序論」では第3段階と第4段階に占めるそれぞれの状態は「模範的」>「発展途上」>「不可」の順となっていることから、第3段階では「不可」だったものが第4段階では「発展途上」へ、第3段階では「発展途上」だったものが第4段階では「模範的」へというようにステップアップ



していったことが推測される。すなわち、「序論」の役割と「本論」において書くべきものについて、多くの学生が理解を深めることができたのだと考えられ、またこれらの理解は比較的容易だったことが推測できる。

これに対して②の「本論」では第3段階では「発展途上」と「不可」しかなく、「発展途上」の占める割合が高かったが、第4段階ではそれぞれがほぼ同じ割合となっている。これは「発展途上」が減った分が「模範的」に移行した結果と考えられるが、「不可」の割合がほぼ変化なく高い（およそ1/3が「不可」）ことなどから、「序論」で提示された論の進め方に応じて、実際に「本論」を展開することが学生にとっては難易度が高かったと推測できよう。

同じく③の「結論」でも、②の「本論」とほぼ同様の傾向があり、第4段階で「不可」の割合が5ポイントほど増えている。しかしながら、②と比べて「不可の割合」は10ポイント程度低いことから、「結論」のほうが「本論」よりも習得が若干容易であることが推測される。

以上から、「序論」については理解を深めたが、「序論」に応じた論の展開の仕方、そしてその展開の適切なまとめについての理解が、本学の学生にとっては困難であったといえるだろう。

### 3.2.3 参考文献

ここでは、文章を書くにあたり適切な情報源から情報を収集し、それらの出典を正確に記し、一覧化することが評価される。表7は、「参考文献」に関する評価習得状況を示しており、①は適切などころから適切な情報を収集しているか、②は結論の下に参考文献の一覧はあるか、③はレジュメで提示された資料の下には出典が書かれているか、④は参考となる文献（情報）は情報媒体に応じて正しく出典を明示しているか、が評価項目（具体的な内容は表7参照）となる。参考文献を文章末に付すことは第2段階終了時から評価項目としたため、第1段階は同評価項目は除外してある。また、表8中の③は第3段階のレジュメ制作のみに関わるものである。なお、第3段階において「論文・書籍」「新聞」の値が0になっているのは、これらの文献を参考文献とした学生がいなかったためである。

表7 「参考文献」における評価習得状況（%）

参考文献									
	①			②			③		
段階	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可
2	89.7	3.5	6.9	72.4	10.3	17.2	-	-	-
3	68.6	31.4	0	100.0	0	0	31.4	17.1	51.4
4	73.5	8.8	17.6	91.2	5.9	2.9	-	-	-
	④								
	論文・書籍			新聞			web		
段階	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可
2	12.5	12.5	75.0	15.4	7.7	76.9	25.0	8.3	66.7
3	0	0	0	0	0	0	17.1	48.6	34.3
4	50.0	0	50.0	33.3	33.3	33.3	31.3	43.8	25.0

表 8 「参考文献」のルーブリック内容

参考文献			
	模範的	発展途上	不可
①	指定された情報源、信頼できる情報源から全ての情報を収集している。	指定された情報源、信頼できる情報源から一部の情報を収集している。	指定された情報源、信頼できる情報源から情報を収集していない。
②	参考文献は結論の下に一覧にして明示されている。	結論の下に参考文献の一覧があるが不十分である。	結論の下に参考文献の一覧がない。
③	レジュメで提示された資料の下には全て出典が書かれている。	レジュメ上で提示された資料の下には出典が書かれているものと書かれていないものがある。	レジュメで提示された資料の下には全て出典が書かれていない。
④	書籍・論文の出典を正しく明示することができる。  新聞の出典を正しく明示することができる。  Web 上の出典を正しく明示することができる。	書籍・論文の出典で、著者名/公刊年/タイトル/雑誌名/出版社のうち1つが欠けている。  新聞の出典で、新聞名/公刊年/日付/朝刊・夕刊/タイトルのうち1つが欠けている。  Web 上の出典で、著者・サイト名/タイトル/URL/最終閲覧日のうち1つが欠けている。	書籍・論文の出典で、著者名/公刊年/タイトル/雑誌名/出版社のうち2つ以上が欠けている。  新聞の出典で、新聞名/公刊年/日付/朝刊・夕刊/タイトルのうち2つ以上が欠けている。  Web 上の出典で、著者・サイト名/タイトル/URL/最終閲覧日のうち2つ以上が欠けている。

表7における「模範的・発展途上・不可」それぞれの割合をみると、①の「情報源の適切性」、②の「参考文献の一覧の明示」に関しては、どの段階においても「模範的」の割合が多くを占めており、学習したことを忠実に実行していることがうかがえる。しかしながら、④の「参考文献の書き方の正確さ」に関しては「不可」の割合は減る傾向を見せるものの、段階を経ても「発展途上」が多くを占め、なかなか必要事項を正確にすべて書くことができないことがわかる。「参考文献」を明示するという点については理解し、出典を明示する一方で、出典の書き方の正確性がなかなか上がらない理由は、課題が進むにつれて、参考文献の量が多くなっていくこととも関連があると考えられよう。

### 3.2.4 文章表現

ここでは、文体・文法、表記規則などのいわゆる文章表現技術の習得内容が評価の対象となる。表9に第1段階、第2段階、第4段階終了時の評価習得状況を記す。第3段階はレジュメという形式のため、この項目では評価を行わなかった。表9中の①②③④⑤⑥は、①レポートとしてふさわしい言葉や文体が使われているか、②係り受けに問題はないか、③適切な接続詞、接続表現、指示語を使用しているか、④筆者の意見と他の人の意見は分かれているか、⑤は誤字・脱字、用語の使い方の間違いはないか、⑥書式は適切か、をそれぞれ表す。④については、第1段階では引用等を特に評価対象としなかったため除外した。なお、①～⑥の具体的な内容は表10に記す。

表9 「文章表現」における評価習得状況（%）

文章表現																		
段階	①			②			③			④			⑤			⑥		
	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可
1	10.7	25.0	64.3	50.0	42.9	7.1	17.9	53.6	28.6									
2	17.2	41.4	41.4	44.8	51.7	3.4	10.3	65.5	20.7									
4	30.4	29.4	38.2	61.8	29.4	8.8	11.8	82.4	5.9									
	④						⑤						⑥					
	直接引用						間接引用											
段階	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可
1	-	-	-	-	-	-	21.4	71.4	7.14	25.0	7.1	67.9						
2	27.3	36.4	36.4	55.6	25.9	18.5	34.5	62.1	0	44.8	31.0	20.7						
4	15.4	46.2	38.5	30.3	54.5	15.2	50.0	50.0	0	67.6	32.4	0						

表10 「文章表現」のルーブリック内容

文章表現			
	模範的	発展途上	不可
①	書き言葉 / である体 / 連用中止形接続 / 敬語不使用 / 客観的な表現のルールを全て守っている。	書き言葉 / である体 / 連用中止形接続 / 敬語不使用 / 客観的な表現のルールのいずれかが1つが守れていない。	書き言葉 / である体 / 連用中止形接続 / 敬語不使用 / 客観的な表現のルールの2つ以上が守れない。
②	すべての文において、係り受けが適切に行えている。	係り受けが適切に行えていない文が1～2文ある。	係り受けが適切に行えていない文が3文以上ある。
③	接続詞、指示語、接続表現ともに適切である。	接続詞、指示語、接続表現ともに不適切な個所が所々みられる。	接続詞、指示語、接続表現がほとんど用いられていない。
④	すべきところに直接引用が正しくできる。  すべきところに間接引用が正しくできる。	すべきところに直接引用が正しくできているところと、できていないところがある。  すべきところに間接引用ができているところと、できていないところがある。	すべきところに直接引用をしていない。  すべきところに間接引用をしていない。
⑤	誤字・脱字はなく、用語の使い方もすべて適切である。	誤字・脱字 / 用語の使い方が不適切なところが1つ以上5つ未満ある。	誤字・脱字が多く、用語の使い方が不適切なところが5つ以上ある。
⑥	適切な位置での改行、一字下げが適切に行われ、句点（。）も適切に使えている。	適切な位置での改行 / 一字下げが行われていない箇所が1つあり、句点（。）も適切に使えていない箇所が1つある。	適切な位置での改行 / 一字下げが行われていない。

表9をみると、①の「文体」や⑥の「書式」に係る項目は段階が進むにつれ、「模範的」の割合が増え、「不可」が減っており、特に⑥はその変化が顕著である。このことから「文体」や「書式」などの形式に係る項目については、その規則を意識してさえすれば、学生にとって適切に書くことはそれほど難度のあるものではないといえるだろう。しかしながら、①は「不可」の割合も第4段階終了時でおよそ36%もあり、後にも述べるが、課題文が長くなるため正確性に欠けているのが特徴的である。

②の「係り受け」では、第4段階終了時にはおよそ6割が「模範的」となり、進歩がみられるものの「不可」は段階を経てもほぼ一定の割合で存在している。⑤の「訳字・脱字」は「不可」がなくなり、「模範的」が増えてはいるが、第4段階終了時では「模範的」と「発展途上」の割合がほぼ同じとなっている。②⑤の傾向からは課題が進むにつれ、書くべき文章が長くなるのに伴い、係り受けのミスや誤用が発生し、なかなか「模範的」の状態にたどり着けなかったのだと推測できよう。同様に文法的な項目である③の「接続表現・指示詞」も「発展途上」の割合が増えている。これについては後に詳しく述べるが、グループワークを通じて獲得した様々な観点をもとに、論を展開させようとしたものの、そのような論の展開自体が初めてのこともあり、論の展開を制御しきれず、したがって「接続表現・指示詞」がうまく運用できなかつたと推測できよう。

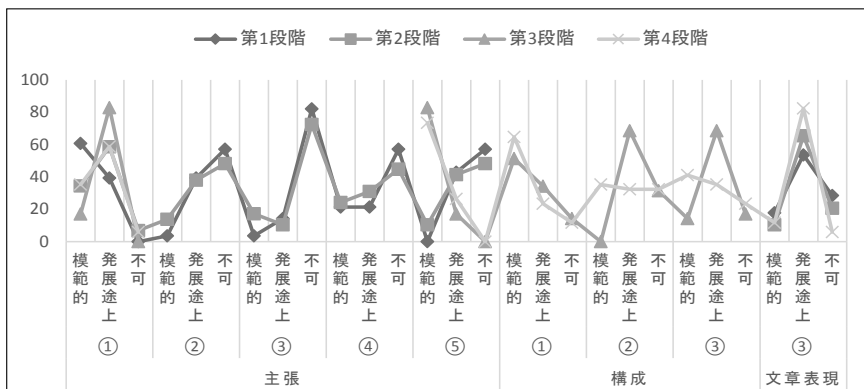
④の「直接・間接引用」に関しては「模範的」が減り、「発展途上」が増えている。これは、第2段階終了時ではちょうど引用・要約の仕方を学んだばかりであり、それを忠実に実行したが、第4段階までの時間でそれを忘れてしまったことが考えられよう。また、「参考文献」のところで述べたことと同様に、授業を通して引用の必要性は学んだが、なかなか正しく引用するという段階には至っていないことを示唆していよう。

#### 4. 文章 — 思考・型・正確性 —

ここで改めて、各習得内容と「文章」の関係を考えてみよう。「文章」とは本来なんらかの考え、すなわち「論理」が「型」となって表されているものであり、「型」の「正確性」がなければ「論理」も伝わらない。また「論理」がなければその「文章」は意味をなさない。この「論理」「型」「正確性」の一体性こそが、大学で必要とされる「文章」なのだとはいえるだろう。

そこで先述してきた習得内容を①思考に関するもの、②型1ー体裁に関するもの、③型2ー具体的表現に関するもの、に分類したうえで、先の結果を捉えなおすと、習得状況の推移は以下のグラフ1、グラフ2、グラフ3のようにまとめることができる。

グラフ1 思考

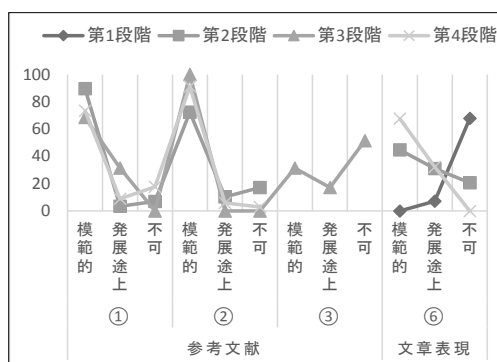


グラフ1の「思考」に関するものの中では、「主張」の中の⑤「テーマに対する考察の十分さ」、構成の中の②「本論」、③「結論」に大きな変化が見られた。しかしながら、「主張」の中の①「主張の明確さ」②「主張と根拠のずれ」③「反論」、構成の中の①「序論」ではルーブリック上は大きな変化はみられなかった。これについては先述した通り、思考そのものは深まったが、それが文章として適切な型で現れることには時間差が生じていることの表れであるといえるだろう。すなわち、ルーブリック上変化はみられないが、学生自身は次の段階へステップアップしていることが推測できる。

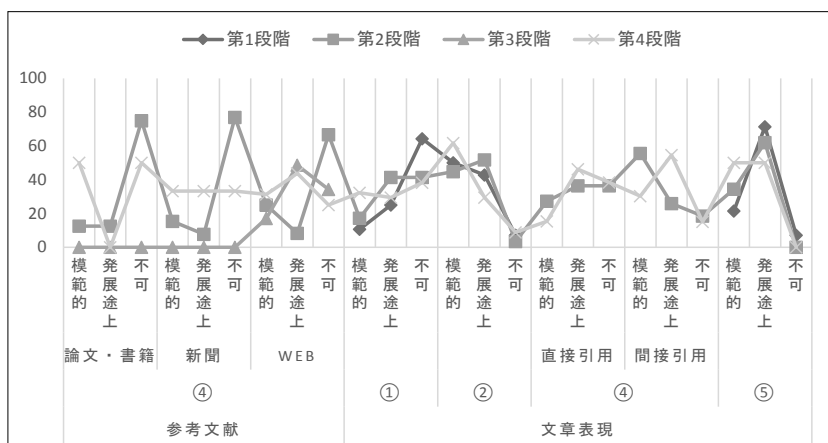
グラフ2は「型」に関するものの中で、主に体裁に関するものをあげた。グラフ2とグラフ3は「型」に関するものなので、「正確性」との関連から考察してみよう。「参考文献」中の、①「適切な情報源から資料を探しているか」②③<sup>5</sup>「参考文献一覧を付す」については、ルーブリック上変化はみられず、それぞれの段階で「模範的」の占める割合が高い。これらの項目については第2段階で学んだことを習得できたといえ、この意味での「正確性」は高いといえるだろう。

文章表現の中の⑥「書式」に関わる項目では第1段階と第2、4段階とのルーブリック上の変化は大きい。このことは第1段階で学んだ「書式」に係る項目はその段階では習得できていなかったが、文章作成を重ねることで着実に習得していったことを示唆していよう。すなわち、「書式」に関する「正確性」は、練習を重ねることで着実に増していったといえる。

グラフ2 型1—体裁に関するもの



グラフ3 型2—具体的表現に関するもの

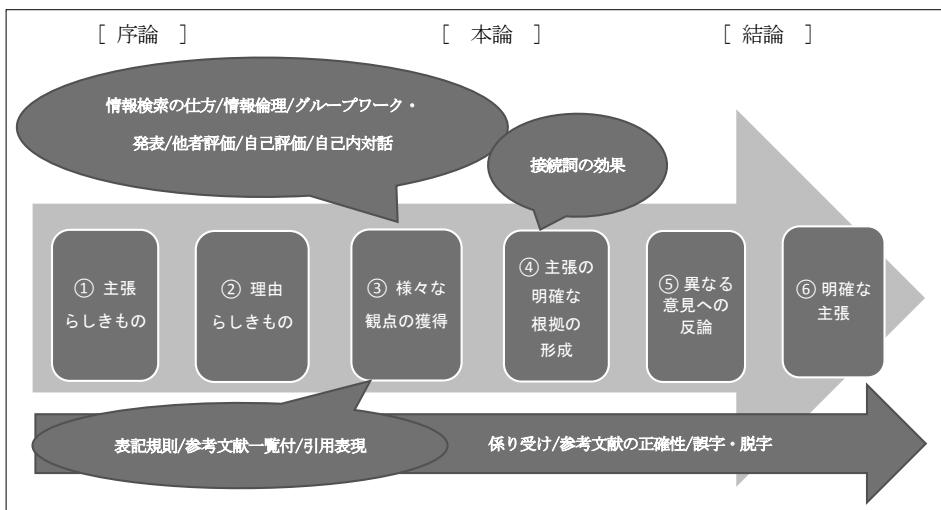


しかしながら、グラフ3の「型」の中でも「具体的表現」に関するものの中では、すべての項目において「発展途上」率が高いことが指摘できる。「参考文献」に関しては、配布資料の通りに

各自の資料を記せば満点がとれるはずなので、この「正確性」の低さは言い換えれば、詰め甘さといえることができるだろう。グラフ2の結果と照らし合わせて考えれば、学習したことを忠実に実行しようとする一方で、それを具体的な表現として実現させる「正確性」に欠けるという本学の学生の特徴が見えてくる。

本プログラムが初年次教育であることを踏まえれば、学生の論理形成と文章表現技術の関係は、図2のようになると考えられよう。

図2 論理形成と文章表現技術の関係



授業開始時、学生の頭の中にはテーマとなる「大人とは」について、①「主張らしきもの」と、その②「理由らしきもの」が存在していたと考えられる。本プログラムにおいて、資料を探し、それを引用・要約するという実践、またグループワークを通じて、学生は「大人とは」について、自己主張とは異なる③「様々な観点の獲得」をしていったと考えられよう。様々な観点の獲得は、様々な論点を整理し、論の進め方の計画をたてる部分にあたる序論を書けるようになったことに反映されている。

しかしながら、本プログラムにおいては④「主張の明確な根拠の形成」には至らなかったといえる。④は、様々な観点を獲得し、それらを比較、検討ことによってはじめて到達する段階であるといえるが、1年次では、自己の主張とは異なる意見に初めて意識的に対峙することで、自己内対話を始めたばかりの段階であったと考えられる。すなわち、この自己内対話を深めていくことで④の段階に到達するのであるが、本プログラムではそれだけの時間的余裕はなかったといえよう。④の「主張の明確な根拠の形成」を文法的に支えるのが、接続詞であると考えられるが、本学の学生は接続詞がうまく使えていなかった。これは、単に接続詞の使い方が習熟できていないという文法的な問題ではなく、思考が整理されていないことから思考と密接な関係のある接続詞がうまく使えないのだと考えられる。

このように考えると、初年次教育である文章表現法以降の日本語リテラシー習得科目においては、④の段階へ到達するための指導が必要になってくる。現段階では、他者との対話を経て新しい観点を得たことにより、自らの主張に揺らぎが生じてきた状態であり、まだ明確な主張が形成できていない。このような段階では、いくら文章表現の技術を教えても中身が追いつかない、ちぐはぐな文章となってしまう。それゆえ、思考の整理とそれを文章として表すという練習が、次のプログラムとして提供されることが望ましいといえるだろう。しかしながら、本学においてはこれらの練習を行う日本語リテラシー科目は「文章表現法」以降存在しないため、各種演習等で専門科目を題材にこれらの練習を行うことの重要性を指摘しておく。

また、「正確性」と「型」は関連があり、初めて習う「型」は喜びもあって覚えるが、なかなか正確にはできないため「繰り返し」が必要となる。参考文献の記し方や、引用の仕方など「型」に関するもの、また誤字脱字や係り受けなど「具体的表現」の「正確性」に関わるものは、文章表現法以降、いかに繰り返して学習できるかが課題となっていくだろう。

## 5. 本プログラムの効果

本プログラムにより、学生の日本語リテラシー習得における効果を要約的に示せば、(1) 様々な観点を獲得し、思考をより高い段階へ引き上げたこと、(2) 新しい知識としての文章の「型」を理解したこと、(3) 正確性に欠けるものの、新しい知識としての文章の「型」を使い、深まった思考を表そうとする学習意欲を培ったこと、である。日本語リテラシー教育について、思考やそれを表現し定着させる文章を一定の「型」にあわせて習得させる教育を「規範主義」として批判することも可能であるし（ましこ・ひでのり 2017）、また教師はそうした点に留意する必要もあるが、初年次教育としての日本語リテラシー教育が必要とされる状況においては、1つの「型」を習得することの意義もまた重視されてしかるべきであろう。上記した効果にそうしたことが現れていると考えられる。そしてこの効果は、本プログラムが大きな目標として掲げる「自立した書き手の育成」に、大きく貢献しているといえよう。

また、本研究によりグループワークが多様な観点を獲得し、思考の段階を引き上げることに大きく影響していることが確認されたが、グループワークによる他者との対話だけでは思考の段階の次なるステージには到達せず、思考を成熟させ、次のステージに到達させるのは自己内対話であることも示唆された。本プログラムにおいては、自己内対話をする時間が宿題という形以外に十分に取れなかったが、自己内対話とは本来自立的学習の中心をなすものである。ここに改めて、他者がいるという環境が授業において持つ意味と、それを授業に活用する意義を確認するとともに、それと自己内対話をうまく組み合わせたプログラムを設計し、学生の自立的な学習を支援することがアクティブラーニングにおける教師の役割として重要になってくることを指摘しておく。

〔参考文献〕

- 佐渡島沙織（2009）「自立した書き手を育てる－対話による書き直し－」『国語科教育』全国大学国語教育学会 第66巻 11－18頁
- 成田秀夫・大島弥生・中村博幸（2014）『大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか』ひつじ書房
- 横倉真弥（2017）「日本語リテラシー習得におけるアクティブラーニングの役割」『岐阜経済大学論集』第51巻2号33－48頁
- ましこ・ひでのり（2017）『言語現象の知識社会学：社会現象としての言語研究のために』三元社

〔注〕

- 1 各タスクで具体的な配点は異なる。
- 2 達成①と達成②の比較は評価対象者の基準が異なるため行わない。
- 3 本プログラムは、筆者が授業を設計、各タスクやルーブリック等の原案を提示した後、他5名の非常勤講師とともに修正や教材の補完を行い、複数クラスで実行した。
- 4 本研究は、2017年度岐阜経済大学共同研究助成事業に採択されており、本稿はその事業報告でもある。したがって本稿は、共同研究者とのデータ分析会議に多くの示唆を受けて執筆されている。とりわけ本学において公務員養成講座を担当する有森俊文氏が、学年が高くなるにつれ、学生は「反論」が上手に書けるようになると指摘したことが、後の4でも述べる論理構成と文章表現技術の関係モデルの構築に大きな影響を与えた。
- 5 ②は文章、③はレジユメの違いがある。

本研究は2017年岐阜経済大学共同研究助成事業の助成を受けています。