

# 神奈川大学初年次必修科目「文章表現法」指導の方向性 — 文章表現に関する意識調査から —

椎名 渉子      湯浅千映子

## 1. はじめに

神奈川大学国際経営学部において、「文章表現法」というアカデミック・スキル習得を目指した科目（以下、「文章表現法」とする）が初年次必修科目として設けられている。この科目の到達目標として以下の[1][2]を掲げた。

[1]書く力をつける（文字やことばの仕組みなど書くための技術を習得する）

[2]伝える力をつける（情報を適切に扱い、論理的に説明することができる）

本稿では、この「文章表現法」の担当者が科目履修者（以下、学生とする）を対象として文章表現に関する意識調査を行い、その結果から、「文章表現法」の指導の方向性を論じていきたい。具体的には、以下の3点を行う。

(1) 文章に関わる意識調査報告

(2) 「文章表現法」の授業実践報告

(3) そこから見える課題を提示する

(1) については、科目履修者である学部1年生は文章をどの程度書いてきたのかといったバックグラウンドは異なるため、まずはその部分を把握したいと考えた。学生の書いた文章や能力の実態を論点として取り上げることは最も重要であるが、その前に指導者の立場として学生の個の背景を知る必要がある。なぜならば、多くの大学がそうであるように、神奈川大学も「文章表現法」は一斉指導の形態をとっているため、各学生の文章に対する意識や学習歴といった背景を知ったうえで指導を行うことが望ましいと考えるからである。

また、(2) では、科目担当者2名の授業実践報告を行い、(1) の結果をどのように授業に反映させているのかを示したい。さらに、(3) ではこれらを総合的に考慮し、今後どういった点が指導のうえで課題となるのか提示する。

## 2. 文章表現の科目に関わる諸研究と本研究の分析の観点との関わり

本章では、第1章に述べた(1)～(3)を設定した過程とその位置付けを説明する。こうした大学における文章表現関連科目において論ずべき諸問題として、中尾ほか(2012)を整理すると、以下の3点を挙げている。

①大学側からみた課題・論点：カリキュラムや授業設定など

②指導者側からみた課題・論点：指導目標・担当者・内容・評価基準など

③学生側からみた課題・論点：理解語彙量・読書量との関係・記述の形式的側面など

このうち、中尾ほか(2012)では③に目を向け、学生の語彙量と記述形式に見られる問題点を報告しながら、②に視点を移し、今後の指導内容を検討している。昨今の文章表現関連の科目を対象とした研究においても、③から②へと論をつなげる研究が多いように見受けられる(山路ほか2013, 澤田ほか2009)。

本稿においても、神奈川大学の「文章表現法」の指導の方向性を示すためには、まず③の学生側の実態を把握すべきだと考える(①については、指導者ではなく大学側の有する論点・課題であるため、本稿においても扱わない)。そこで、

③を捉える第一段階として、まずは、科目履修者の意識調査の結果（第1章（1））と、「文章表現法」担当者が2014年度に行った授業内容を報告し（第1章（2））、「文章表現法」のありかたについて検討（第1章（3））する。

つまり、第1章（1）～（3）と第2章①～③を用いて本稿の立場を示すと表1のようになる。

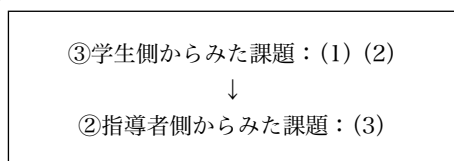


表1.本稿の立場

### 3. 文章に関する意識を問う調査の手続き

学生の実態を把握するために行った「文章に関わる意識を問う調査」の調査項目と調査対象者数について述べる。

#### 3.1 調査項目

褓田（2013）は、個の実態を把握する必要があるとして、意識調査を行っている。本稿においてもその項目を踏襲したうえで、新たな項目を付け足し、文章や読書に関わる意識を問う調査項目を作成した。調査項目は以下の通りである。

[1]あなたは高校時代に「文章の書き方」を学びましたか。

ア 学んだ イ 学ばない ウ 分からない

[2]上記[1]のAを回答した人のみ：どの科目で学びましたか。

ア 現代文 イ 国語表現 ウ 総合学習 エ 放課後や長期休業中における特別授業  
オ その他

[3]あなたは高校時代に読書や旅行などの感想文を書きましたか。

ア 書いた イ 書かない ウ 分からない

[4]上記[3]のAを回答した人のみ：書いた感想文の題名を思いつくまま記してください。

（自由記述）

[5]あなたは高校時代に「感想文の書き方」を学びましたか。

ア 学んだ イ 学ばない ウ 分からない

[6]あなたは高校時代に「意見文（小論文）」を書きましたか。

ア 書いた イ 書かない ウ 分からない

[7]あなたは高校時代に「意見文（小論文）書き方」を学びましたか。

ア 学んだ イ 学ばない ウ 分からない

[8]あなたは高校時代に「レポートの書き方」を学びましたか。

ア 学んだ イ 学ばない ウ 分からない

[9]あなたは高校時代に文章を書いて提出したとき、どのような方法で指導されましたか（複数回答可）。

ア 個別に口頭で指導された イ 集団の場で口頭により指導された

ウ 個人添削で指導された エ 提出したが指導されなかった  
オ 提出をしたことがない  
カ その他

[10]あなたは高校時代に「適切な表記のありかた」を学びましたか。

ア 学んだ イ 学ばない ウ 分からない

[11]あなたは高校時代に「構想の練り方や構想のありかた」を学びましたか。

ア 学んだ イ 学ばない ウ 分からない

[12]あなたは高校時代に「主題の決め方」を学びましたか。

ア 学んだ イ 学ばない ウ 分からない

[13]あなたは高校時代に「タイトルのつけかた」を学びましたか。

ア 学んだ イ 学ばない ウ 分からない

[14]文章をかくのは楽しいですか。

ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ 分からない

[15]努力すれば上手に書けるようになれると思いますか。

ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ 分からない

[16]お手本にしている文章がありますか。

ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ  
わからない  
[17]自分について書くのが得意ですか。  
ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ  
わからない  
[18]想像力を使って書くのは楽しいですか。  
ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ  
わからない  
[19]人に何かを説明する文を書くのは楽しい  
ですか。  
ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ  
わからない  
[20]メールやツイッターに書くのは簡単だと  
思いますか。  
ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ  
わからない  
[21]話し合いの時など、ノートを取る係になっ  
たりしますか。  
ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ  
わからない  
[22]目に見えない抽象的なことを文に表すの  
が好きですか。  
ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ  
わからない  
[23]人に読まれる文章を書くのは苦手ですか。  
ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ  
わからない  
[24]論理的に文章を組み立てる文は書きやす  
いですか。  
ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ  
わからない  
[25]子どもにもわかりやすく説明するのが得  
意ですか。  
ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ  
わからない  
[26]興味を共有する仲間向けに専門的なもの  
をかくのが好きですか。  
ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ  
わからない  
[27]物語をよく読みますか。  
ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ

わからない  
[28]科学や歴史の本をよく読みますか。  
ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ  
わからない  
[29]新聞をよく読みますか。  
ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ  
わからない  
[30]本をほとんど読みません。  
ア はい イ まあまあ ウ いいえ エ  
わからない  
[31]文章を書く上で、わからないことや克服  
したいことを具体的に記してください。  
(自由記述)

以上の調査項目の構成としては、質問番号[1]  
～[13]までが文章に関わる技術の習得状況を  
問う質問、[14]～[26]までが文章表現に関す  
る好みや積極性を問う質問、[27]～[30]が読  
書習慣を尋ねる質問、[31]が文章表現全般に関  
する意識を問う自由回答となっている。

## 3.2 調査対象人数（「文章表現法」受講生）と 調査方法

調査対象者数は、神奈川大学国際経営学部  
の科目「文章表現法」科目履修生513名である。  
男女の別、留学生が否かについては本稿では問  
題としないこととした。

調査方法は、質問紙による調査で「文章表現  
法」の初回授業時に一斉に配布し、10分程度  
を用いて実施した。

## 4. 文章に関わる意識調査の結果

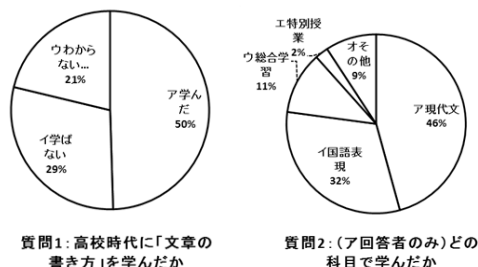
本章においては、調査項目のジャンル別に結  
果を論ずる。4.1には文章に関わる技術の習得  
状況、4.2では文章表現に関する好みや積極性、  
4.3では読書習慣、4.4では自由記述回答からみ  
る各学生の持つ諸問題を取り上げる。

### 4.1 文章技術の習得状況（質問[1]～[13]）

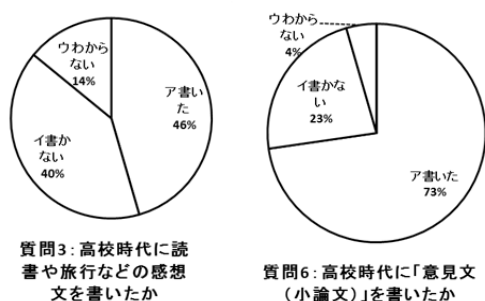
本節では高校時代にどのような文章を書いた  
か、どのような文章技術を習得したかみていく。

#### 4.1.1 どのような種類の文章を書いたか

まず、質問1の文章の書き方について尋ねると、学んだと答えた学生は50%（254名）を示した。また、学んだ学生のうち、「現代文」と「国語表現」の科目で文章の書き方を学んだ割合が7割（226名）となった（質問2）。



高校時代に感想文や意見文を書いたかどうかについては、感想文が46%（233名）、意見文（小論文）が73%（373名）となった（質問3、6）。つまり、感想文については半数が、意見文（小論文）については70%以上の学生が書いた経験を有しているということになる。



質問4ではどのような感想文を書いたかを聞いた結果を表2に示した（複数回答）。

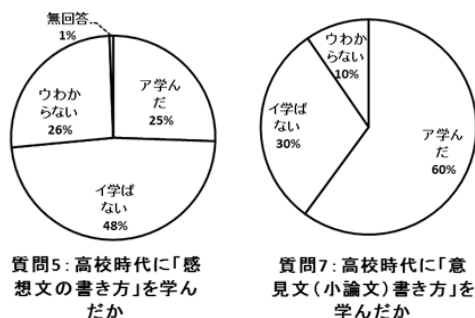
結果をみると、読書感想文が最も高い割合を示した。続いて、修学旅行を含む学校行事と、三年間を振り返る等の学校生活の内容の割合が高い。

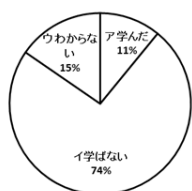
感想文の種類	タイトルの具体例	% (N)
読書感想文	『こころ』を読んで／『神様のカルテ』を読んで／『舟を編む』を読んで等	44% (76)
振り返り(学校行事)	修学旅行／合宿を終えてなど	40% (69)
振り返り(学校生活全般)	奉仕の感想文／高校での思い出／部活を終えてなど	9% (16)
人物・出来事	イチローについて／高校サッカーをみて／講演について／薬について	2% (4)
時事的トピック	現代の若者論／シリアの内戦について／研修族について／環境問題について	2% (4)
抽象的トピック	友達の大切さ	1% (1)
自分のこと	将来について／将来の夢	1% (2)

表2. 感想文の種類とタイトル

人物・出来事や時事的・抽象的トピック、自分のことをテーマに書く文章は「感想文」の分野に入れるべきかという問題は残るが、得られた回答として表に掲げることとした。この表からは読書や実際の体験した出来事等を対象にした文章を書く機会は多くあることがわかる。

しかし、文章技術の習得状況をみると、質問5の感想文の書き方を学んだ学生は25%（131名）であり、感想文を書いた回答の割合46%（233名）と比較するとやや少ない結果となった。





質問8：高校時代に「レポートの書き方」を学んだか

では意見文（小論文）はどうだろうか。感想文を学んだ学生の割合25%（131名）と比較して意見文（小論文）の書き方を学んだ学生が60%（308名）と高い割合を示していることがわかる（質問7）。感想文は小学校の授業内においても書く機会の多い作文であり比較的書きなれている文章類であることから、高校時代に書き方を習得することが少ないと予想できる一方、意見文（小論文）については大学受験等を控え、論理的思考によって自分の主張をまとめる必要が生じてきたことから多くの学生が習得してきたといえる。

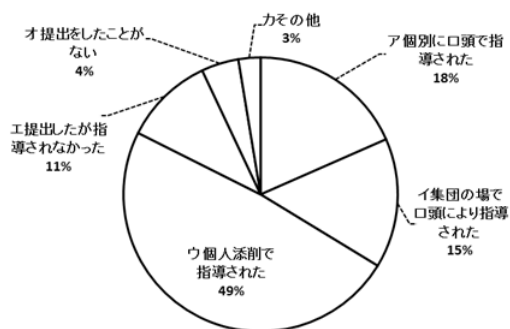
しかし、質問8のレポートの書き方については、学ばない学生と分からないと回答した学生とを合わせると90%（434名）に上る結果となった。このことは、レポートという形態で文章をまとめる機会をもった学生が非常に少ないことを示すだけでなく、多くの学生がレポートとは何か、小論文や感想文とどのような違いがあるのか、どういった書式と内容を求められるものなのかといった点を十分に理解できていないということを示している。このような状況の中、大学初年度の前期から評価基準にレポートを課する講義を履修した学生は、何をどのように書くべきなのかといった問題に直面することとなる。そういった意味でも、この「文章表現法」において様々な文章の種類と特徴を踏まえたうえで、レポートという文章の定義を明確に理解させるよう指導していく必要があることが示唆されたといえよう。

#### 4.1.2 文章技術の習得形態と習得内容

まずは、文章技術の習得形態について概観し

たい。文章を書いて提出した際にどういった形態で指導を受けたかについて質問9で尋ねた結果を示す。

質問9の結果を見てみると、最も高い割合を示したのが「ウ、個人添削で指導された」であり約半数（299名）を占めた。また、「ア、個別に口頭で指導された」も20%未満（113名）と比較的高い割合を示した。これらの結果から、文章を提出した学生は個別添削で指導されたということになる。複数回答で得られた回答であるが、これも一つの結果であるといえよう。



質問9：高校時代に文章を書いて提出したとき、どのような方法で指導されたか

ただ、この結果から、提出をしたことがないと答えた学生が4%（27名）と少ない印象を与えるが、質問3・6をみると感想文・小論文（意見文）を書いていない人は20～40%と割合が高い。質問9で感想文・小論文（意見文）以外の文章を提出したということになると、一体どのような種類の文章を提出し添削を受けたのか気にかかる。これについては追加質問を設ける必要があっただろう。

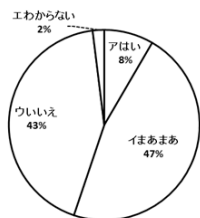
さて、個別添削の割合が高かった結果に目を戻すと、大学の文章表現関連の科目において学生のそうしたバックグラウンドをどう受け止めていくか考えていく必要があるだろう。大学の文章表現関連の科目が初年次教育の必修科目などで設けられている場合は1クラスの履修者数も100人単位となる大所帯の講義である。したがって、担当者による個別添削も物理的に叶わ

ないケースが一般的であろう。このような現状を踏まえると、高校時代に個別指導を受けてきた背景を有する学生が、こうした一斉指導を受ける際に何が問題になるかを指導者が考慮していく必要がある。

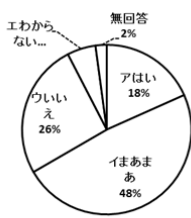
履修者一人ひとりの理解度を高め、より双方向的指導を実現するにはどうしたらよいかといった点を考察していく必要があるだろう。

## 4.2 文章表現に関する好みや積極性（質問[14]～[26]）

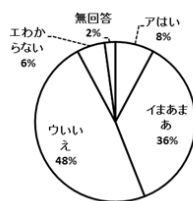
文章を書くのを楽しんでいるかどうか聞いた質問14の結果をみると、「ア、はい」は10%未満（43名）で、「イ、まあまあ（240名）」と「ウ、いいえ（220名）」の割合は50%弱と拮抗している。しかし、質問18の想像力を使って書くのは楽しいかという問いでは「ア、はい」が18%（94名）、「イ、まあまあ」が48%（248名）となり、質問14と比較してアの割合が高い。また、質問19では人に何かを説明する文を書くのは楽しいかという問いでは、これも質問14で得られた傾向と類似する結果となった。これらの質問において「ア、はい」を選択した学生がどれも20%以下（40名）と、低い割合を示した。総じて、文章表現に対して積極性があるといえないと言い換えることができよう。



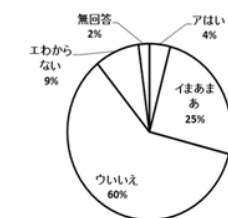
質問14: 文章をかくのは楽しいか



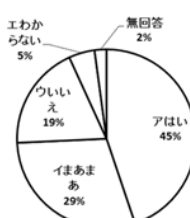
質問18: 想像力を使って書くのは楽しいか



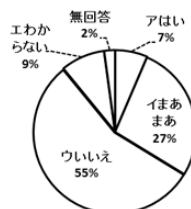
質問19: 人に何かを説明する文を書くのは楽しいか



質問22: 目に見えない抽象的なことを文に表すのが好きか



質問23: 人に読まれる文章を書くのは苦手か



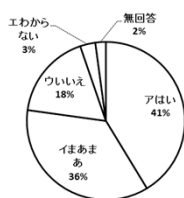
質問24: 論理的に文章を組み立てる文は書きやすいか

さらに、質問22・23・24のように、抽象的なことを表現したり、人に読まれることを前提とした文章を書いたり、論理的な文章を書くことについては「ウ、いいえ」の否定的回答が選択される割合が全体的に高い。これらのことは大学のアカデミック・ライティングと特に関わりを持つ重要な項目であるといえる。質問22の「抽象的なこと」は専門分野における事象の理解・表現に関わり、質問23の「人に読まれる文章」はレポートにおいて客観性のある文章が求められるという点で重要であろう。

こうした結果を踏まえて、「文章表現法」では論理的・客観的な文章構成とはどのようなものであるかを十分に理解できるような指導を目指していく必要があるといえる。また、そうし

た文章を書くことに対する先入観や苦手意識などをできるかぎり取り除けるよう、指導者側も授業の工夫が求められる。

一方、こうした文章表現に対する苦手意識は表現活動全般に渡るものではなく、表現を行う媒体によって違いがあることがわかった。質問20ではメールやツイッターに書くことについて簡単で手軽な意識を有しているかを尋ねた結果をみると、「ア、はい（簡単で手軽であるという意識を有する）」を選択した学生が40%を超え（212名）、「ウ、いいえ」の割合は20%以下（90名）となった。簡単だと思うということは、いわば肯定的・好意的な意識の表れだとみることでもできる。そう考えると、こうしたメールやSNSなどの日常的なコミュニケーションツールでは、これまで見てきたような苦手意識は感じていないといえるだろう。



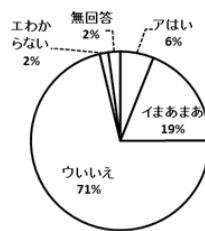
質問20: メールやツイッターに書くのは簡単だと思うか

この結果を指導する側の問題としてどう受け止め、どのように授業へ反映させていけばいいのかという点も重要であろう。たとえば、メールやSNSとレポートや論文などのアカデミック・ライティングとを比べると、たしかに前者は手軽でその質は異なるが、相手への情報伝達という機能は同様であり、情報の受け手が存在することは確かである。媒体の軽重はあるが、文章表現には変わりはない。受け手の存在を常に意識し、多様な場面に即した表現活動を目指すことも社会人として求められるスキルであるといえる。「文章表現法」でも、アカデミック・スキルとしてのレポート・論文の書き方のみに絞るのではなく、様々な場面に即した文章表現法として、目上の人へのメール表現の習得、ツ

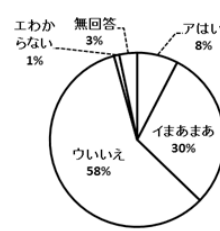
ィッターの140字に内容を凝縮させる要約練習といった多様な練習をウォームアップの役割も兼ねて実施するなどして、授業内容も軽重織り交ぜて行うことが望ましいのではないだろうか。

#### 4.3 読書習慣（質問[27]～[30]）

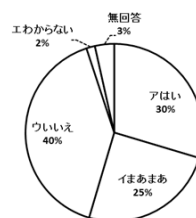
読書習慣に関する回答を見てみよう。質問28で科学や歴史の本をよく読むかと尋ねたところ「ウ、いいえ」が70%以上（366名）、また、質問29では新聞をよく読むかと尋ねると「ウ、いいえ」が60%に届く結果（300名）となった。このことから、普段の生活において多くの学生が論理的文章に触れる機会が少なく、こうした背景が文章表現に対する苦手意識に繋がっているといえる。



質問28: 科学や歴史の本をよく読むか



質問29: 新聞をよく読むか



質問30: 本をほとんど読まない

このことから、授業内で取り扱う論理的文章を多様に揃えて提供する必要がある。具体的には、「文章表現法」において、文章を書くアウトプット面だけではなく、新聞の社説や論説文など、多種多様な論理性の高い文章を読む読解も行い、インプット面にも目を向ける必要があるだろう。

また、読書活動自体について尋ねた質問30

をみると、30%（152名）の学生がジャンルを問わずほとんど読まないと回答した。

大学での文章表現の場では根拠に文献の情報をを用いるなどして主張を強める論理性・客観性が求められる。こうした点からも文献の読解や情報収集の重要性に着目した授業展開も必要であろう。たとえば、授業内において情報検索の方法を入念に指導し、参考文献の書き方、引用の方法、引用する文献の要約の方法などを取り上げ、アカデミック・ライティングにおける文献の取り扱い方を全般的に指導し、レポート・論文作成のために資料を扱うとはどういうことなのか具体的に示すべきであろう。「文章表現法」において実施した、引用や要約の課題とフォードバックについては5.1に後述する。

#### 4.4 文章表現全般に関する意識（質問[31]）

ここでは、自由回記述形式のアンケートの結果を報告する。質問31「文章を書く上で、わからないことや克服したいことを具体的に記してください」には、513名中、346名から回答（複数回答を含む）が得られた。

回答文には、質問文に沿って、「わからない」、「克服する」の語とともに自身の問題点を述べたものと、本授業で何を学びたいか、その抱負を述べる以下のような回答が見られた。

「文章の組み立て方がわからないです」

「何を書けばいいかわからない」

「話が変わるときの段落の変える位置がいまいちよくわからないです」

「文章上の礼義がわからない」

「すぐに思っていることを文章にできなかつたり、長い文章を書くのが苦手だから克服したい」

「文書で説明するのが苦手なので、克服したいです」

「いつも感想文みたいになってしまうので、克服したい」

「知っている言葉（語句）のレパートリーが少ないから、文章を書くとき、同じ使い回しになってしまうのを克服したい」

「わかりやすい文章が書けるようになりたい」

「自分の思っていること、考えていることを上手に表現できるようになりたいです」

「流れの綺麗な文章を書けるようになりたい」

「正しい言葉使い（書き言葉）を学びたいです」

「です・ます調で書きちゃって子供っぽい文章になってしまうので、そういう文章を卒業できるように頑張りたいと思います」

これらの回答を樋口（2014）が提案するKH Coder（計量的なテキスト分析を行うフリーソフト）を用いて、回答文中の語を抽出し（総抽出語数5980・異なり語数644）、表記や意味を揃えた上で、頻出語を見た。出現頻度上位の語（度数5以上）は、次の通りである。表中の数値は、出現数を示す。

#### \* 名詞・サ変名詞 \*

文章	170	文	68	構成	43	自分	40
書き方	40	克服	38	レポート	26		
表現	24	小論文	22	相手	20	論理	21
言葉	18	人	15	漢字	14	仕方	14
論文	12	具体	10	組み立て	10		
内容	10	日本語	10	説明	10	意見	9
使い方	9	途中	9	起承転結	8	理解	8
話	8	感想	7	段落	7	構造	6
根拠	6	方法	6	力	6	授業	6
語彙	5	文字数	5	今	5	全体	5

#### \* 動詞 \*

する	155	書く	131	なる	102
わかる	81	書ける	78	伝える	39（「伝わる」を含む）
できる	35	思う	32		
まとめる	29（「まとまる」を含む）	学ぶ	26		
読む	18	言う	17	知る	15
教える	10	頑張る	10	考える	9
組み立てる	7	つける	7	使う	6
慣れる	6	作る	6		

#### \* 形容詞・形容動詞 \*

苦手	38	上手い	36	よい	18
正しい	17	長い	12	ない	12
難しい	11	多い	8	適切	7



＊副詞＊

しっかり	26	もっと	12	どう	10
いつも	7	まったく	7	あまり	6
いまいち	6	すらすら	6	ちゃんと	5

「文章」・「文」が最も多く、「書く」・「書ける」に続き、多く出現したのは、「構成」であった。関連語句に「構造」、「構想」、「まとめる」、「組み立て」、「組み立てる」がある。「書きたいことと考えていることをうまく文章にまとめられない」との回答もあったが、文章全体を眺め、文章をどう形作るべきかに対する意識の高さがうかがえる。また、「自分」・「相手」・「人」といった語句も目を引く。「相手にわかりやすく伝わる表現で書けるようになりたい」との回答もあり、「自分」の「考え」を表現するだけでなく、それを「相手」に「伝える」ことにも関心を示している。読み手を意識していることがわかる。

こうした抽出語に樋口（2014）を参照し、「コード」を付与し（例 コード名「人」←「人」・「相手」・「自分」・「他者」・「他人」・「友だち」・「読み手」など／コード名「意欲」←「頑張る」・「努力する」・「向上させる」・「練習する」・「心がける」・「高める」・「磨く」など）、事柄で分類した上で、そのコードを軸に回答文を分析したところ、4つの特徴に集約することができた。

（1）文章全体の構造

「いつも文章を書くときに箇条書きのようになってしまうのもっとまとまった文章を書けるようになりたい」／「より論理的に文章を組み立てられるようになりたいです」／「起承転結と文の初めの書き方がわからない」

（2）表記・語句などの言語形式

「語彙がないからうまく伝えられない」／「漢字や熟語をちゃんと使えるようにしたい」／「カギカッコ」／「主語述語」／「丁寧語・敬語・謙譲語の区別など」

（3）構想・文章内容

「文章を書く前、構想をよく練らずに書き出してしまふことが多いので、途中でつまることが多々ある」／「自分の意見がうまくまとまらな

い」／「小論文の際に具体的な根拠がうまく書けず、主張が弱いと言われた」

（4）文章に対する意識

「スラスラ長い文章が思い浮かび、書けるようにしたい」／「文章が今より早く書けるようになりたい」／「カッコいい文が書けるようになりたい」／「簡潔に伝えたいことが伝わる文が書けるようになりたいです」／「だらだらと似たような内容を繰り返し書いてしまうこと」

（1）では、「論理的」な「文章」を完成させるまでの過程において、「出だし」・「書き出し」・「文の初め」といった冒頭の書き方に不安を抱く学生がいることがわかった。例えば、「初めの方（序論や第一章など）の出だしがわからない」との回答である。また、「段落を変えるタイミング」・「段落の変わり目」など、改行により、段落ごとに文章をまとめることの難しさを訴える例もあった。さらに、「起承転結」を学びたいことに挙げる学生が8名いたことも特筆すべきである。

この点について、本授業では、文献資料や社説を批判的に読み、意見を述べる「ブックレポート」の作成を通し、レポートの型を学んでいった。

（2）は、文章作成上のルールや言語知識を扱うもので、「漢字」をはじめ、「句読点」、「原稿用紙」の使い方、「敬語」を学びたい学生もいた。「企業向けの手紙を書く時の正しい文章の書き方を習得したい」とのニーズから、授業では、敬語の使用も含め、手紙やメール文を書く活動でフォローした。

（3）では、文章を書き出す前段階の「構想」で、「うまく構想を練ることができない」・「自分の意見がまとまらない」との声があった。「自分の書きたいことが途中でわからなくな」（回答文ママ）る事態を招かぬよう、自身の主張や根拠、具体例を固め、アウトラインを作って書き始めることが大切である。中には、「自分の意見が持てない」とする学生もいた。この場合、論文のテーマに関心をもち、情報収集を経て、自身で論点を見つけ、問題意識を持つことから始めなくてはならない。本授業では、構想

段階でアイデアを豊かにし、思考を深める活動を行った（5.2で詳述）。

（1）から（3）は、着想から文章構造、表現形式に至るまで、論文の構成要素と共通する。また、「文章表現法」の担当教師が学生の文章を評価する際の観点とも重なるだろう。それを学生自身が授業開始前にすでにレディネスとして認識していたことが本調査の回答から見えてきた。

（4）「文章に対する意識」は、学生自身が望ましいと考える論文についての言及を含むものである。ここでは、プラスとマイナス両方の意識を扱う。これは、抽出語の形容詞、形容動詞、副詞によって主に表現される。前出の回答例「スラスラ」「長い」「早く」といった表現から、学生が、文章の円滑さを求めていることがわかる。これは、学生の作文意識のあらわれとも言えよう。但し、作文やエッセイと異なり、アカデミックな文章においては、文章に長さや早さを一概に求める訳ではない。「言いたいことを書き表すためについ長くかきすぎてしまう」と、長さをよしとしない意見も一方で見られた。

本調査を実施した翌週の授業では、作文とレポート・論文の違いについて説明した。自身の立てた論点について、客観的な証拠を示しつつ、自身の主張を述べる、また、その客観性を引用資料で担保する。そして、それが実現されれば、簡潔にまとまった文章が評価される。こうしたことを授業内で重点的に伝えていくことが必要とされよう。

## 5. 「文章表現法」での取り組み

本章では、神奈川大学の2014年度「文章表現法」担当者である椎名と湯浅がそれぞれの授業内で行った取り組みの一部を紹介する。

### 5.1 一斉指導の場による双方向的指導

4.1では、高校時代に文章の指導を受ける際に個別指導が多かったことに対し、大学の初年次教育においては一斉指導の場でどのような双方向的指導をすべきかが課題になることを述べ

た。本節では、双方向的指導の一案として、「文章表現法」で行った授業報告を行いたい。

表3には、「文章表現法」で行った授業内で書き上げフィードバックを行った課題を示した。

一斉フィードバックを行った課題
引用・参考文献を書く
要約文を書く
定義文を書く
図表やグラフの考察(事実文+解釈文+意見文)を行う
最小単位の意見文を書く(主張+根拠)
自分の主張につっこみを入れ論破する
論説文を読み意見文をまとめる

表3. フィードバックを行った課題

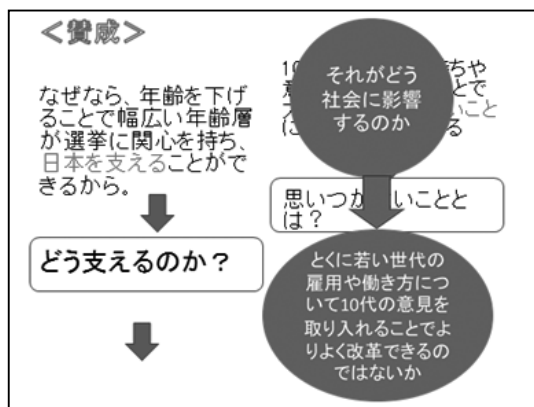
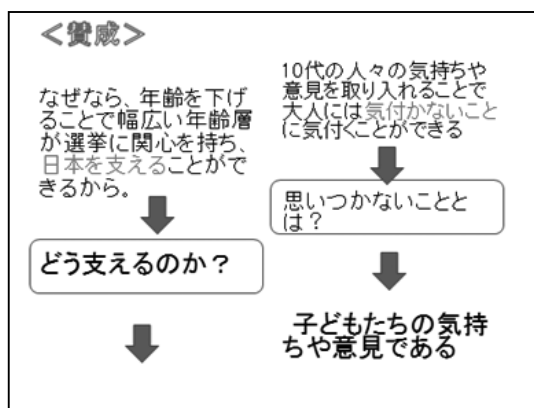
そのなかでも、「自分の主張につっこみを入れ論破する」課題の説明とそのフィードバックを例に実践報告を行う。

この課題は、以下のa→dの順序で文章表現の練習を行う際、dに当たる実践内容である。

- a. 事実を説明する文と意見を説明する文との書き分ける練習を行う。
- b. 事実文と解釈文（意見文）を書く練習として図表やグラフを使い、そのデータを上げながら解釈を書き、意見を書く練習を行う。
- c. テーマに沿った意見を述べる文章を書く練習を行う。その際、意見文の最少単位である「主張+根拠」のセットを書く。
- d. cで行った主張をさらに強める方法として主張への反論の想定とその論破する。

このときのテーマは「選挙権を18歳に引き下げることに賛成か反対か」であった。フィードバック方法として、パワーポイントを使用し、学生が書いた回答を画面に映しながら解説を加えた（匿名で紹介した）。

まず、次に示すスライド（1枚目）で学生の回答を紹介し、学生全員で共有する。次に、あくまで指導者の考えとして、一案を添えて提示する（スライド2枚目）。



らませ、アイデアを広げ、その中から論点を絞る活動を行った。

まず、「5月」・「スマホ」といったテーマを与え、①「マインドマップ」や8つのマスを埋める②「マンダラート」で自由に考えを広げる。また、「一人暮らしの是非」について、学生同士で長所と短所の両者の立場から話し合いを行い、③「マトリックス」の表にまとめる、④「KJ法」を用いて、付箋にアイデアを書き出し、グルーピングとラベル付けによって、自身の考えを整理する。さらに、⑤「ロジックツリー」によって、原因と結果の関係を明白にする。こうした「考えを広げる」・「考えをまとめる」活動を重ねることで、得られた学生独自の視点を、「wh疑問文」の形で取り上げる練習を行った。以下は、その例である。

「なぜ歩きスマホは禁止されるべきなのか」(原因)  
 「本当に歩きスマホは禁止されるべきなのか」(信憑性)  
 「歩きスマホとはどういう意味か」(定義)  
 「歩きスマホはいかにして行われるようになったか」(経緯)

課題に取り組んだ学生の回答を複数紹介する際、よく書けた回答を取り上げる場合でもそこからさらに考察・推敲できることを前提に、指導者が新たな回答案を提示した。こうすることで、文章にする前段階の思考過程を重視することを示した。

双方向的指導を行ううえで、添削は欠かせない工程であるが、一斉指導の場でこのようにスクリーンに投影し、添削を一斉共有することによって、それぞれが自分の書いた回答に置き換えて考えることができる。こうしたことを目的にしたフィードバックを行った。

## 5.2 構想から問題提起へ～ブックレポート作成に向けて

構想の難しさや「自分の意見を持つことができない」といった声に応え、本授業では、コース中盤のレポート作成に入る第一段階として、「自分の問題点を探し出す」と題し、発想を膨

これが論点となり、問いを立て（問題提起）、その問いに答える（議論）ことで、レポートが形作られることを授業内では強調した。

さて、本授業では、課題図書（日本経済新聞の社説や経営学に関係する新書の1章分）のブックレポートの完成を最終的な到達目標に掲げている。授業では、ブックレポートに必須の5要素を段階ごとに区分された中に書き込むフォーマットを用意した（河野2002の「テキスト批評」を参照）。

- ①「目的の提示」
- ②「要約」（課題図書の内容を中心文を軸にまとめる）
- ③「問題提起」（課題図書の内容を引用し、問いを立てる）
- ④「議論」（問いに対する答え）
- ⑤「まとめ」

これら①～⑤の段階において書くべき内容や形式（③や④で定義の形式「とは」や引用形

式「によると」を入れるなど)を指示した上で、自身の考えをテーマに沿った形で文章化するべく、何度も検討し、教師と学生、または学生同士の意見交換を重ねた上で、実際のレポート作成に臨んだ。規定の構造をもった枠内で考えをめぐらす機会を何度も作ったことで、「途中で何を書いているかわからなくな」(回答ママ)って、文章のゴールを見失う、といったこともなく、多様な視点をふまえた独自の主張へと昇華させることができたと考えている。

## 6. 結論

本稿では、「文章表現法」の学生を対象に、文章表現に対する意識を捉え、「文章表現法」指導の方向性を示すことを目的として論じてきた。

意識調査では、高校時代に文章の書き方を学んだ経験を持つ学生が多いが、論理的性格を有する文章の読解経験は少ない。また、文章を熟考することよりも、すらすらと書くことや早く書くことに意識を向けていることも明らかになった。

このことから、文章の種類の理解と共に、熟考する思考過程を重視した指導を行うべきだと考える。また、与えられた資料・テーマから問題提起をしたり、それらを根拠に意見を主張することに、より注力する必要がある。さらに、文章構成などの文章面だけではなく、情報収集や引用方法、参考文献の表記法などを含めた文献の扱い方にも十分に時間を割き、レポート・論文における資料の意味について理解を促すことが望ましいだろう。

本稿では取り上げなかったが、日本語母語話者と共に必修科目として「文章表現法」を履修する留学生を含めた日本語非母語話者にも考慮する必要がある。湯浅・椎名(2014)において、「初年次教育としての「文章表現法」と学部留学生の日本語科目との連携」を目指し、フォローアップの必要性も主張した。

課題は山積するが、本稿において、まずは「文章表現法」を履修する学生の意識の実態を把握

することができた。これをもとに今後も様々な面から指導法・指導内容の検討を行いたい。

## 参考文献

- 河野哲也(2002)『レポート・論文の書き方入門』第3版 慶應義塾大学出版会
- 澤田瑞也・浅井由美・樋口勝一・竹内伸宣(2009)「リメディアル・ティーチングの試み(1)」『神戸海星女子学院大学研究紀要』48, pp31-43
- 中尾桂子・柴田実・中谷由郁・平林一利(2012)「「文章表現」指導内容再考のための一考察—学生の語彙量・記述上の形式的規則に見られる問題点の観察をもとに—」『大妻女子大学紀要』44, pp92-108
- 樋口耕一(2014)『社会調査のための計量テキスト分析——内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版
- 襲田脩(2013)「実態に即した日本語表現の指導法; 共通教養科目「文章作法」「発表法」の講義を通して」『北海道武蔵女子短期大学紀要』45, pp57-100
- 山路奈保子・因京子・藤木裕行(2013)「日本人大学生の書き言葉習得—初年次と3年次における調査結果の比較から—」『専門日本語教育研究』15, pp47-52
- 湯浅千映子・椎名渉子(2014)「初年次教育としての「文章表現法」と学部留学生の日本語科目との連携」早稲田大学日本語教育学会2014年秋季大会発表資料