

「文章表現Ⅱ」におけるアカデミック・ライティング 能力向上のための取り組み

An Implementation for Improvement of Academic Writing Ability in Writing Expressions Classes

岡村 裕美

Hiromi OKAMURA

(要約)

神戸学院大学人文学部履修必修科目「文章表現Ⅱ」は、1年次生のアカデミック・ライティング能力の向上を目標としている。筆者の2012年度の取り組みとして、「推敲」の能力をつけることを意図し、簡略化したディベートと学生同士の相互添削を利用した授業を行った。ディベートの内容を論証文として文章化する練習を反復することで、文体、論理性などについては十分な向上が見られた。一方、推敲の能力に関しては、学生が自信をもって文章を修正するレベルには至らなかったものの、推敲の必要性については意識の向上が明らかに見られた。

キーワード：アカデミック・ライティング、簡略版ディベート、推敲、作文テスト

Key Words : Academic Writing, Simplified Debate, Elaboration, Writing Test

1. はじめに

神戸学院大学人文学部履修必修科目「文章表現Ⅰ・Ⅱ」は、1クラス20名前後の少人数クラスによる1年次生のリテラシー科目として、2003年より始まった（2006年までは科目名「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」）。以降、複数の非常勤講師が3～6コマ（法学部を含む）を担当し、同一のシラバスで授業を行っている。初年度から継続して、年に数回のミーティングを重ね、より効果的な授業について情報を交換・共有するよう努めてきた。その成果は、『人文学部紀要』、『教育開発センタージャーナル』に、執筆者の変更はあるが毎年報告されている。本稿では、後期「文章表現Ⅱ」の授業の中心となるアカデミックな文章を書く能力を定着させるための取り組みについて述べる。

2. で述べるように、「文章表現Ⅱ」では、学生に伝えるべき知識や情報を共有しているが、授業をどのように組立てるかは各教員の裁量に任されている。本稿で報告するのは、共通認識に基づき、またコーディネーターの先生や同じ科目を担当する先生方から意見を頂きつつ、筆者が行った2012年度後期授業の実践である。

また、本稿で述べる実践は、主に『人文学部紀要』および『教育開発センタージャーナル』でも発表されている「文章表現Ⅰ・Ⅱ」における効果的なグループワークの活用、アカデミック・ライティング指導の方法、文章能力評価の基準などの研究を踏まえたものである。また、それらの研究論文には明示されていないものの、筆者自身の10年にわたる授業経験で実感している、学生が習得に困難を感じている点に対応した授業のあり方を検討し実践したものである。

以下、2. では「文章表現Ⅰ・Ⅱ」の授業内容について概説し、3. では筆者の実践した簡略化したディベートを用いた授業について、4. ではそれに関する学生からのアンケート結果、5. では年度の初回と最終回に実施した作文テストの評価結果の比較について述べる。

2. 「文章表現」授業とこれまでの課題

「文章表現Ⅱ」は、「文章表現Ⅰ」を前期に受講した学生が同じクラス編成で引き続き受講する授業である。

「文章表現Ⅰ」ではテキスト『日本語を書くトレーニング』（2003、ひつじ書房）[1]を用い、メール、メニュー、注意書きなど身近な素材を取り上げ、設定された状況にふさわしい文章をグループワークで考え、作成・発表するという授業を行っている。1. で述べたように、同一シラバスで複数の教員が担当しており、取り扱う課のコマ数や順序の変更など、各教員が個性を生かせるようある程度の自由裁量が認められているが、テキストの1～10課を中心に扱うこと、授業の流れは「導入→グループワーク→プレゼンテーション→講評」であることなど、コンセンサスに基づいて授業を行っている。

一方、「文章表現Ⅱ」では、基本的な「文体・語彙」「事実と意見」「構成」「引用」「データ」などを学ぶことを中心に、よりアカデミックな文章を書く能力を定着させることを目標とし、最終的に構成の整った1本のレポートを仕上げることを単位認定の条件としている。授業で扱う内容は、担当教員全員が所持している『文章表現』におけるアカデミック・

ライティングの基本(教員版)」によって定められている。これ以外に指定されたテキストはなく、基本的にはシラバスに従いながらも、具体的な授業の教材、方法などは各教員の裁量に任されているため、前期よりさらに教員の個性や工夫が生かされることになっている。

これまでの授業での取り組みにおける課題について、岡村(2013)[2]では「文章表現の向上のためには、自分の文章を推敲する能力と同時に他の人の文章を深く読む姿勢が必要である。また先行研究でも、学生の個々のレベルに応じた指導や学生自身の自己理解が作文能力の向上に大きな影響を及ぼすことが指摘されている。「文章表現」でも、相互添削の機会を設けるなど個別の取り組みはなされてきたが、推敲や読みの能力の向上に関して構造的・意図的に授業に盛り込まれてはいなかった(p42)」「学生の作文に対する添削や評価には、もちろん各教員は可能な限り丁寧に取り組んでいるが、より効率的・効果的な指導のための手立てはこれまで講じられていなかった(p42)」と述べている。(注1) 推敲する能力の向上が重要であることは明らかであるが、単に読みかえすことを推奨するだけでは、学生に推敲の意識をつけることは難しい。

そこで、2012年度後期は、推敲する能力を向上させることを目標とし、また上述の添削に関する課題についてもあわせて解決を図るための手段として、学生同士の相互添削をより積極的に行うことにした。他人に読まれる、という意識で文章を書くことは、そのまま他人によって読まれる以前に自分自身が客観的に自分の文章を読み直す契機になると考えたからである。

以下、推敲能力の向上をねらいとした簡略版ディベートを利用した授業についてと、その授業に関するアンケート2種類の結果、年度の初回と最終回に行った作文テストの分析結果を示し、授業で行った指導の効果と課題を明らかにする。

3. 簡略版ディベートを用いた文章練習

3-1 教育ディベートとの関係

ディベートは近年、さかんに教育現場に取り入れられている[3]。大学生向けのテキストである『知のナビゲーター』(中澤務ほか編, 2007)[4]では、ディベートのテクニクを磨くことで、「論理的思考力」「批判的思考力」「説得力」「プレゼン力」「コミュニケーション力」「時間管理力」が身につくとしている。大学生向けのテキストだけでなく、小学校から社会人まで、あらゆる世代を対象とした書籍も出版されている。

教育におけるディベートは「教育ディベート」「教室ディベート」「アカデミック・ディベート」とも呼ばれ、さまざまな実践があり、また効果があがっているとされるものの、中野(2011)[5]によると、ディベートの教育効果についての科学的知見はそれほど多くはない。また、教育現場で行われるディベートの目的、ルール、論題の選択、資料の選定基準など、さまざまな点に関して課題も多いとされている。

本稿で報告する授業においては、「ディベート」はあくまでも「文章表現」、特にアカデミック・ライティング能力を向上させるための授業の教材としての「ディベート」であり、議論に勝つためのさまざまな能力を磨くことは目的とはしていない。あるテーマに対して

2つの立場にわかれ、客観的な情報を利用して論理的な主張を展開する、というスタイルだけを利用したものである。授業においても「簡略版ディベート」という言葉を用い、本来のディベートとは異なるものであることを学生には伝えたうえでこの授業を行った。以下、本稿で使用する「ディベート」という用語は、すべてこのような簡略化したディベートであることをお断りしておく。

以下にこの授業の意図と概略を述べる。

3-2 授業の意図と概要

簡略化したディベートに基づく文章練習は、「文章表現Ⅱ」第3回から6回までの授業で行った。90分の授業内で、簡略化したとはいえディベートを行い、まとまった文章を書くことは、時間的にかなり難しく問題も多かったが、この練習は文体や語彙、書式に対する意識付けをすることによりかなり効果があったことが感じられた。

推敲能力の向上およびアカデミック・ライティング能力の定着のために、簡略版ディベートを授業に活用しようとした意図として、以下の3点が挙げられる。

まず、構成の整ったレポート・論文のためには、文章における構成というのはどのようなものかを学生にしっかりと理解させることが必要である。構成は、「序論・本論・結論」「(小論文の)サンドイッチ構成」「起承転結」などという用語で説明されるが、実際にレポートを書く際に基本となる3部構成の文章を書くためには、さらに詳細に「背景説明」「問題提起」「論拠」などという用語が使われる。多くの学生は、構成を意識して文章を書いたり読んだりすることに慣れておらず、それを抽象的な用語で説明されてもイメージがわからないことが多い。そこでディベートを実践し、またディベートを文章化したものを「論証文」として実例を示すと、教員にとっても構成や用語の説明がしやすく、また学生にとっても具体的にイメージしやすいものとなる。

次に、論証文を書くにあたって、ある程度事前の説明があっても、「論理的な文章」をどのように書きすすめていけば良いのか、すぐにつかめない学生もいる。また、「文章の流れは分かったが論拠として何を書けば適切なかわからない」、つまり「書くことがない(わからない)から書けない」という事態も起こりがちである。そこで、あらかじめディベートとして互いに主張と論拠を述べ合い、材料を整えて議論の流れをイメージしておく。それができれば、その流れを見本にしたがって文章化すれば良い。当然、ディベートの流れをなぞった論証文の完成度は、書く速さ、書きたいことと書くべきことの齟齬の大きさなどによって個人差は大きい。しかし何を書くべきかわからない、論拠が思いつかない、などといったことはなくなり、「文章を書く」練習は確実に実践できる。

さらに、ディベートではあらかじめ「主張」「論拠」がある程度決まっている。この授業では相互添削を取り入れたが、自分の意見を文章にしたものを、教員以外の人に読まれることに抵抗感を示す学生も多い。しかしディベートはあらかじめ議論がオープンになっており、主張すなわち結論も決まっている。論拠もすべてを自分で考える必要はない。実際は論拠の書き方などに人の個性は十分に反映されるが、学生にとっては赤裸々な自分の「気持ち」を書いているわけではなく、むしろ型にはまった文章を互いに書いていることが明

白なので、他人に文章を読まれるということについての抵抗感が減り、相互添削もスムーズに行える。

以上のような意図で、ディベートを利用した授業を3回繰り返す、4回目はディベートは実施せず、資料を利用した論証文のテストとした。この練習とテストの目的は、「明確な主張を論拠に基づいて述べる」こと、「書き言葉で書くことに慣れる」こと、「他の人の文章を読むことで、自分の文章を読み、推敲する力を養う」ことを学生に告知した。また、同じミスを何度も繰り返さないようにしてほしいというねらいもあり、書いた文章を見比べることができるよう裏表で4回の授業を通じて使用できるB4サイズ原稿用紙を使用した。

1コマの授業の流れとしては、4つのグループに分かれる(5分)→グループごとに論拠を作り、発表する担当者を決定する(15分)→発表(ディベート・2組×2回)する(20分)→議論をまとめ、論証文として書く(30~40分)→相互添削(5~10分)、という内容である。ディベートのテーマは1週前に予告し、準備に関しては任意とした。

4回の授業で使用したテーマは、「大学で一般教養科目は必要か」「日本でより力を入れて推進すべきなのは太陽光発電か風力発電か」「2020年のオリンピックは東京で開催されることが望ましい」「小学校の授業でゲーム機を使用するのは是か非か」「個人のスキルの高いチームと、リーダーがおりチームワークが良いチームではどちらが強いか」などとし、テストは「大学生が身につけるべき能力はコミュニケーション能力か情報リテラシー能力か」とした。

原稿用紙は毎回回収し、教員が簡単に添削して5点満点の点数をつけ、返却した。テストまでの3回で、論証に対する意識のレベルアップを図るため、2回目から関連する資料を配布し、資料からの引用を論拠として使用するよう指導した。

4. アンケート結果と分析

以上のようなスタイルの授業について、人文学部3クラスで、4週目のテスト終了の翌週、簡単な講評と評価項目、評価を書いた「評価票」を添付した原稿用紙を返却した後、4回の授業についてのアンケート調査を実施した。設問は2つで、項目として示される目的について効果があったかどうかを○△×の三段階で答えるものと、改善が望まれる項目に自由に○をつけるものである。40名分の回答を得た。

さらに、後期の授業の最終日に行う学部統一の授業評価アンケート実施時に、「推敲の意識はついたと思うか」という設問を追加し、5段階で回答をしてもらった。42名分の回答を得た。

以下、2種類のアンケート調査の結果と考察を述べる。

4-1 「ディベートによる文章練習についてのアンケート」結果と考察

まず、論証文のテストを返却した直後に実施したアンケート調査について述べる。

【設問1】

この練習には、以下のような具体的な目的がありました。実際にその通りであったかどうか、○（効果があった）・△（わからない・効果はあまりない）・×（効果はない）の3段階で教えてください。

- ① 書く前に内容をある程度考えることができる
- ② グループでディベートに取り組むことで、論拠の種類や質を充実させることができる
- ③ 論拠に基づく説得力のある文章を書く練習ができる
- ④ 繰り返し練習することで、「型」通りに書くことに慣れることができる
- ⑤ 他の人の文章を読み、コメントすることで、自分の文章を客観的に読み、修正する力がつく
- ⑥ 質の良い（説得力のある）「論拠」が何かを理解できる
- ⑦ 前の回に指摘されたコメントを、次の回の練習で生かし、文章を改善することができる
- ⑧ その他（具体的にお書きください）・コメント

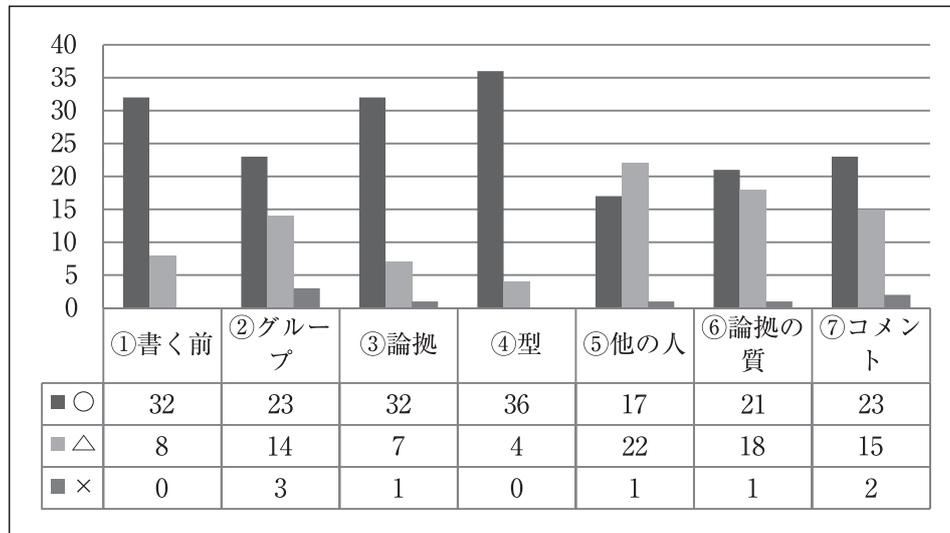


図1 【設問1】結果（単位は人数）

- ⑧ 自由記述コメント（一部）
- ・難しかったが、型を覚えることが出来たので良かった。
 - ・文章を書くスピードが少し上がった。
 - ・短時間の間に文章の趣旨を読み取って、まとめることが以前よりも出来るようになった。
 - ・繰り返し行うことによって全体的な構成づくりに慣れることができた。
 - ・ディベートで相手を論破する能力が身についた。

【設問2】

改善が必要だと思ふことがらの数字をすべて選んで○をつけてください。

1. 準備の時間
2. ディベートの時間
3. ディベートの方法(簡略化しすぎ)
4. 書く時間
5. 資料の質
6. テーマ(興味がわからない・身近でないなど)
7. 添削の仕方(相互添削の効果)
8. その他(具体的にお書きください)・コメント

表1 【設問2】結果

項目	人数
1. 準備の時間	8
2. ディベートの時間	5
3. ディベートの方法(簡略化しすぎ)	8
4. 書く時間	13
5. 資料の質	10
6. テーマ(興味がわからない・身近でないなど)	8
7. 添削の仕方(相互添削の効果)	8

8. その他(具体的にお書きください)・コメント(一部)

- ・特にない。このままで良い。
- ・添削が正しいかどうかわからない。

図1「【設問1】結果」を見ると、「①書く前に内容をある程度考えることができる」(○をつけたのは40名中32名, 以下同じ)「③論拠に基づく説得力のある文章を書く練習ができる」(32名)「④繰り返し練習することで、「型」通りに書くことに慣れることができる」(36名)という3点について、学生は概ね効果を実感していることがわかる。

すでに述べたように、ディベートという形をとることで、論証文の条件を満たすために書かなければならない内容はほとんど出さそう。そのため、文章の型や言葉遣い、形式などに十分に意識を向けることができ、型を覚えること、基本的な書き言葉を身につけることについては、効果があったものと思われる。コメントを読んでも、全体の構成に対する意識づけはできるようになったことがうかがえる。

一方で、「②グループでディベートに取り組むことで、論拠の種類や質を充実させることができる」(23名)「⑤他の人の文章を読み、コメントすることで、自分の文章を客観的に読み、修正する力がつく」(17名)「⑥質の良い(説得力のある)「論拠」が何かが理解できる」(21名)「⑦前の回に指摘されたコメントを、次の回の練習で生かし、文章を改善することができる」(23名)について、「効果があった」とした学生は比較的少なかった。推敲の能力向上の前段階として、まず他の人の書いた文章を読むことで「注意深く文章を読む」とい

う姿勢を身につけることを狙いとしたが、特に⑤「他の人の文章を読み、コメントすることで、自分の文章を客観的に読み、修正する力がつく」については半数以上が「効果のほどは不明」としている。このことから、自分自身の読む力に対して自信が持てず、他の人の文章を読む際にも、自分の文章を読む際にも適切な修正ができたという自信は持てなかったものと思われる。最後の自由記述欄にも、「添削が正しいかどうかわからない」というコメントが見られた。

ただし、この点に関して、4-2で述べるもう1つのアンケート調査では、推敲の意識についての変化はみられるため、きちんとできるかどうかという点に自信は持てなくても、推敲すること自体の必要性はある程度認識したものと思われる。

表1「【設問2】結果」では、「改善を望むこと」についてはすでに述べたように、ディベートと論証文作成を1コマ90分で行うことは時間的にかなり厳しく、「改善が必要だと思うこと」でも「書く時間」を選んだ学生が最も多かった。また、テーマや資料についても改善を望む傾向が見られる。この点に関して、具体的にコメントを残したものがいなかったため確かなことは言えないが、論証を組み立てること自体のむずかしさに加え、テーマについての知識や興味のなさが論証を書くうえで大きな障害となってしまった学生もいたと思われる。学生のやる気を引き出し、自発的に練習に取り組ませるためには、この点に関する改善は必須であろう。

内容的に、90分以内に書くことができ、学生がどちらの立場に立ってもある程度の立論ができるテーマは限られる。また、準備を前提とすると、それをする学生としない学生の差が大きくなる。そのうえ、資料を適切に読解するためにはある程度の時間が必要であるが、授業ではその時間を確保することが不可能であるため、今回は準備は任意とした。しかし、ある程度の準備をし情報を得ることは、興味・関心を高めることと直結するため、再考の余地は大きいだろう。

4-2 「推敲に対する意識」結果と考察

ここでは、年度の最終回の授業改善アンケートの際に回収したアンケート結果について述べる。

【設問】

- | |
|---|
| <p>① 推敲する力をついたと思いますか。
選択肢 1. 全然つかない 2. 少しついた
3. (以前からあって) 変わらない 4. 意識はするようになった
5. ついた</p> <p>② ①の理由、力をつけるために必要だと思うこと (自由記述)</p> |
|---|

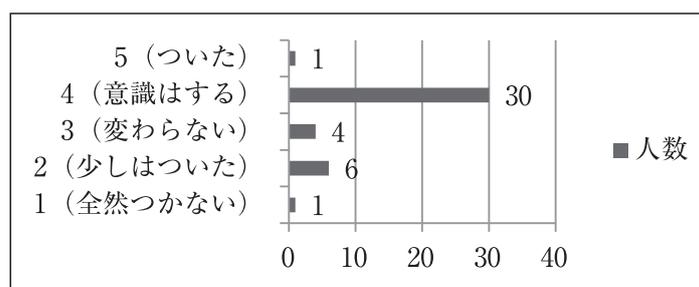


図2 「推敲に対する意識」アンケート結果

② ①で「4」と答えた学生の「理由」の自由記述（抜粋）

- ・今まで書いたことのない文章を資料を用いつつ、他人に見てもらったから
- ・自分の中で変わりたいと思ったので意識するようになった
- ・意識するようになったが、実際にしっかりとした使い方ができているかは不安である
- ・人の文章を添削などをすることにより、客観的にみる力がついた
- ・繰り返し言われると自然とできるようになってきた
- ・今まで深く考えなかったことに気づくことができるようになったと思うから
- ・今までは意識すらしていなかったことを意識できるようになったことは大きいと思う
- ・構成を意識することや、首尾一貫しているかどうかを心がけるようになった
- ・ほかの授業のレポートでもこの授業で習ったことを気をつけて修正したりしている。力をつけることは今やっていることを今後も継続していくことだと思う

図2「『推敲に対する意識』アンケート結果」を見ると、「(推敲の力が) ついた」という回答者は1名にとどまったものの、「意識はする」が42名中30名と大多数を占めていることがわかる。年度末の時点で少なくとも「読み返し、自分で文章を修正する」意識は身についたと感じている学生が多いことがうかがえる。コメントを見ても、ある程度の反復練習が、読み返すことの習慣づけにつながったことがうかがえる。当然、4. 1のアンケートと同様、「意識はするが正確かどうか不安」というコメントもあり、推敲能力そのものの向上に関しては十分とは言えないかもしれない。しかし読み手を意識して書く姿勢を身につけることについて、一定の効果があることは明らかであろう。

課題として、相互添削および推敲の際に自信をもって取り組めるよう、基礎的な語彙・文章の力をつけることがあげられるだろう。

では、学生の自己評価とは別に、この授業を受講した学生たちのアカデミック・ライティングの能力はどれだけ向上したのか。この点について、5. で作文テストの評価結果を述べる。

5. 作文テストの分析結果

年度の最初と最後の授業で、20分間の時間制限を設け、「大学生にとってアルバイトは重要か」というタイトルで作文を書かせた。そのうち任意の30名の作文を「『文章表現』における文章の評価基準」によって評価した(注2)。その結果を示したのが表2・表3である。

表2 2012年度前期第1回（4月）授業時の作文課題の分析結果

	評価項目	評価段階			
		A	B	C	
形式	段落	3	13	14	
	文体	15	14	1	
	文字表記	13	11	6	
表現・文	文末表現	8	8	14	
	語彙・表現	3	12	15	
	文	文法的誤りの有無	19	7	4
		冗長さ・読みにくさをともなう文の有無	22	7	1
文章全体	構成	0	20	10	
	論拠	5	15	10	
	論理性	23	5	2	

集計人数 30

表3 2012年度後期第15回（1月）授業時の作文課題の分析結果

	評価項目	評価段階			
		A	B	C	
形式	段落	27	3	0	
	文体	30	0	0	
	文字表記	13	11	6	
表現・文	文末表現	22	8	0	
	語彙・表現	14	14	2	
	文	文法的誤りの有無	24	5	1
		冗長さ・読みにくさをともなう文の有無	25	5	0
文章全体	構成	6	24	0	
	論拠	21	9	0	
	論理性	29	0	1	

集計人数 30

この結果を見ると、「形式」「表現・文」「文章全体」の、概ねすべての項目でA評価が増加、あるいはC評価が減少しA・B評価が増加していることがわかる。「形式」の「段落（A評価の数3→27、以下同じ）」「文体（15→30）」、「表現・文」の「文末表現（8→22）」、「文章全体」の「論拠（5→21）」に関しては、A評価の増加数から、授業の効果が上がっていることが見て取れる。

一方、「文字表記（13→13）」「語彙・表現（3→14）」「構成（0→6）」に関しては、4月

に比較して評価は概ね向上しているものの、他の項目と比較すると満足できるレベルにあるとは言い難い。

「文字表記」に関しては、手書きで書くことによる誤字・脱字や漢字の混ぜ書きといった、注意力不足が理由となる減点があることも評価が上がらない原因のひとつであろう。「語彙・表現」に関しては、アカデミック・ライティングにふさわしい語彙を身につけるために必要なインプットをするための「読む」機会があまりないことが要因として考えられる。相互添削で読む同じクラスの学生の文章から良い影響を受けることもあるだろうが、毎回自分より高いレベルの文章を読む機会が保障されているわけではない。この結果は、4. で述べた2つのアンケートにおける学生自身のコメント「推敲の意識はあるが正確にできている自信はない」という不安が、ある程度射たものであることを示している。

ただし、アカデミックな文章にふさわしい語彙を「使用語彙」にはできていなくても、大量に相互添削をすることによって、「理解語彙」としては身につけていることも考えられる。理解語彙を積極的に使用する意識ができれば、もう少し運用能力の向上が期待できるのではないか。

課題として、「文字表記」に関しては、根気強く具体的な指導を繰り返すこと、「語彙・表現」に関しては、よりアカデミックな表現に触れる機会を増やし、かつ自分の理解語彙を使用語彙に転換していくよう働きかけることが必要であろう。

6. おわりに

以上、「文章表現Ⅱ」において筆者が取り組んだ簡略版ディベートを用いた授業について、その概略とアンケート結果、さらに通年の授業を受講した前後で学生の文章力がどの程度向上したかを測る作文テストの評価結果を見た。その結果は以下の3点にまとめられる。

- ・相互添削を繰り返すことにより、推敲の必要性に対する意識は向上するが、自信をもって推敲を行うことは学生にとっては難しい。
- ・実際に文字表記・語彙に関しては作文テストでも伸びが鈍く、定着が難しいことがうかがえる。
- ・それを解消するために、よりアカデミックな表現に触れる機会を増やし、理解語彙を使用語彙に転換していくよう働きかけていくことが必要である。

今後の課題として、上記で示された課題を解決するために質の高いアカデミックな文章を読む機会を授業内で確保し、内容理解と語彙の獲得を促すとともに、推敲の能力について、学生の自己評価だけでなく、何らかの方法で客観的に評価できるよう工夫することが挙げられる。

また、本稿ではあくまでもライティング能力向上のためのスタイルだけの簡略版ディベートとしたが、本来の教育ディベートで磨かれる「思考力」こそ、ライティング能力そのものに直結することは明らかである。より効果的に、学生に文章能力を定着させるために、取り組みの質を向上させていきたい。

注

- 1 岡村（2013）は「文章表現Ⅰ」について述べたもので、これらの課題も直接的には前期「文章表現Ⅰ」の授業の取り組みとその反省から見えてきたものである。しかし、「文章表現」は前期・後期を通じて文章能力の向上を目指すものであり、ここに取り上げる課題は、よりアカデミック・ライティングに関係が深いものと思われる。〔6〕
- 2 この評価基準は、2008年に「文章表現」の統一作文の評価のために策定され、2013年4月に改訂された。以下のような評価内容について、問題となる個所がなければA評価、完全とは言い難ければB評価、その点について注意を向ける意志がないと判断されるものをC評価とするものである。ただし、「論拠」はより厳密な評価のためのA～Eの5段階の評価基準も掲載されている。今回は前期・後期の比較を容易にするため、すべて3段階評価を採用した。
「段落」：段落が適切な個所で分けられ、段落の最初は1字分空けられているか。
「文体」：「である体」で統一されているか。
「文字表記」：誤字・脱字・不適切な漢字・記号の表記、および文字の読みやすさ。
「文末表現」：アカデミック・ライティングにおいて使用が不適切な文末表現（「思う」の過剰使用や体言止めなど）がないか。
「語彙・表現」：文末以外のアカデミック・ライティングにおける使用が不適切な語彙・表現（修辭的な表現や話し言葉など）がないか。
「文法的な誤りの有無」：ねじれ文や副詞の呼応などに代表される1文単位の文法的な誤りがないか。
「冗長さ・読みにくさをとまなう文の有無」：1文が長すぎて読みにくい文および文法的誤り以外で読みにくい文がないか。
「構成」：形式的な序論・本論・結論の3部構成が整っているか。
「論拠」：事実と意見を組み合わせ、飛躍のない論拠となっているか。
「論理性」：全体を通じての一貫性はあるか。

参考文献

- 〔1〕 野田尚史，森口稔，（2003），日本語を書くトレーニング，東京，ひつじ書房
- 〔2〕 岡村裕美，（2013），「文章表現Ⅰ」授業の取り組み，教育開発センタージャーナル，4，41-50
- 〔3〕 松本茂，（1996），頭を鍛えるディベート入門 発想と表現の技法，東京，講談社ブルーバックス
- 〔4〕 中澤務，森貴史，本村康哲，（2007），知のナビゲーター，東京，くろしお出版，143-170
- 〔5〕 中野美香，（2011），議論能力の熟達化プロセスに基づいた指導法の提案，京都，ナカニシヤ出版
- 〔6〕 岡村裕美，辻野あらと，（2012），「文章表現」授業の取り組みの経過と課題，教育開発センタージャーナル，3，59-69