

# 「文章表現」授業の取り組みの経過と課題

岡村 裕美・辻野あらと

## 1. はじめに

「文章表現Ⅰ・Ⅱ」は、2003年度より人文学部の少人数制履修必修科目として始まった(2006年度までは「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」。以下「文章表現」と表記)。2011年度で9年目となり、8名の非常勤講師が3～6コマを担当している。

科目担当者は2003年度の開始時より統一シラバスで授業にあたっており、ミーティングを重ね、学生の実態に即した到達目標や指導方法、指導内容の共通認識を共有することに努めてきた。また、情報やアイデアの共有にも努め、より効果的な授業を行えるよう工夫に取り組んでいる。それらの取り組みは、『人文学部紀要』24(2004神戸学院大学)から、『教育開発センタージャーナル』2(2011神戸学院大学教育開発センター)まで、執筆者の変更はあるものの、毎年公表されている。本稿の目的は、執筆者2名の授業実践を通じて、「文章表現」という科目の取り組みを改めて見直し、今後の授業運営に対する示唆を得ることである。

以下では、まず「文章表現」について基本的な説明をし、授業運営や作文評価に関する今までの取り組みについてまとめる。そして、執筆者2名の授業実践とその成果の比較を通じて、今後より効果的な授業を行うための改善点について述べる。

## 2. 「文章表現」授業について

### 2.1 授業の概要

前期(「文章表現Ⅰ」。以下同様)では、テキスト『日本語を書くトレーニング』(野田・森口2003)を使用した授業が中心となる。このテキストは15のトレーニング項目で構成され、「トレーニング1 お知らせのメール」「トレーニング2 レストランのメニュー」など身近な素材が多く扱われている。各トレーニングは、10問程度の設問から構成されている。そのうち6～7問に関しては、簡単な状況設定の文章とそれに即した文章例、その文章が引き起こした、あるいは引き起こす可能性のあるトラブルが掲載されている。たとえば、「トレーニング1 お知らせのメニュー」の1問目の課題は「同窓会のお知らせ」、状況設定は「大学生の携帯電話に同級生から同窓会のお知らせメールが送られてきた」となっており、メールの文章例が掲載され、そのあとその文面に対して「お知らせのメールとして不足している情報は何か」「読み手が混乱しそうな不必要な情報はどれか」を問う問題が設定されている。

このテキストを使った授業の流れは、「導入→グループワークで文章作成→作成した文章をプレゼンテーション」とすることを共通としている。岡村の場合で具体例を述べると、毎回、クラスをくじびきで3～4名のグループに分ける。各トレーニングの最初の課題を

導入にあて、設定と文章例を確認した後、グループワークで文章に対する問題点をあげさせる。そのあとグループごとに問題点をいくつか発表させ、クラス全体で問題点を共有する。その内容を踏まえ、そのトレーニングで意識すべきことや実際に使うべき手法（言葉づかい、箇条書きなど）を教員が指導する。そしてテキストの課題を振り分け、各グループがそれぞれの状況設定にふさわしい文章を作成し、板書する。すべてのグループが板書を終えたら、各班の発表担当者が前に出て、状況設定とテキストの文章の問題点、テキストの文章例をどのように修正したか、何を特に意識して書きなおしたかを発表し、ほかの班からコメントをもらう。全体が終わったら教員が講評して終了する。

基本的に1コマ1トレーニングで、前期の間はトレーニング1～10を扱うことになっているが、各教員の工夫や個性をより生かすために、トレーニングを扱う順序、1つのトレーニングにかけるコマ数の増減、いくつかのトレーニングを省くことなどが認められている。また、持ち帰り・授業内の課題に関しても、回数のみを共通とし、課題の内容やタイミングは各教員の裁量に任されている。

後期（「文章表現Ⅱ」。以下同様）では、共通のテキストは指定されておらず、授業のスタイルに関しても各教員の裁量に任されているものの、2003年度からミーティングを繰り返し、到達目標や指導項目の共通認識を作り上げてきた。「『文章表現』におけるアカデミック・ライティングの基本」（注1）の項目として現在あげられているのは、「アカデミック・ライティング教育の目的」「レポート・論文の文章に求められること」「書式」「文体・語彙」「構成」「事実と意見」「引用」「データの種類と示し方」「アンケート調査の方法」「定型表現」である。項目によっては、「基礎項目」（授業で提示を義務づけるもの）と「参考項目」（授業での提示義務がなく、必要に応じて講師が拠り所とすべきもの）に分けられ、具体例も示されるなど、アカデミック・ライティング指導のコンセンサスはある程度確立されている。

また、コンセンサスにおいて、前期の取り組みを受け、教員の添削、学生同士の相互評価やディベートなどを折に触れ取り入れることとされている。

## 2.2 これまでの取り組み

以下では、これまで「文章表現」が取り組んできた授業運営や作文評価に関する工夫と、現状までの経過を述べる。

### 2.2.1 グループワークとプレゼンテーション

まず、2.1で述べたように、前期の授業では、開始当初からグループワークとプレゼンテーションが取り入れられてきた。グループワークで課題に取り組むことで、1人では難しいと感じる文章作成にも積極的に取り組み、また他者の意見を聞きながら作業を進めるということによって生まれる協働学習の効果も、文章表現能力向上のための一助としている。また、プレゼンテーションを取り入れ、単に文章を作成するだけでなく、その作成過程における意図を説明することで、より意識的に文章を作成する習慣が身につくのではないかという期待があった。

実際にグループワークを取り入れることの効果と問題点については野田ほか（2004）、

(2006)、(2010)に継続的に報告され、現在に至るまで一貫してグループワークを前期の授業における主要な手段として活用している。

グループワークによる学びの効果については、近年、さまざまな分野で認められている。また、ファシリテーションやアイスブレイクの手法に関する研究も進み<sup>(注2)</sup>、より効果的なグループワークやスムーズなグループワーク運営について情報を得る機会も増え、その必要性に対する認知度も高まっている。

プレゼンテーションに関しても、野田ほか(2006)、(2010)に取り組みが報告され、それ以降もグループワークと同様、現在に至るまで授業に取り入れられている。

ただし、授業でのプレゼンテーションでは「作成した文章についての説明」をさせることになっているが、それをどの程度丁寧にするか、またプレゼンテーションそのものの質に対する指導をどの程度まで行うかという点について、試行錯誤があった。プレゼンテーションについての指導をある程度強化することは、その効果を上げるためには当然必要である。しかし、プレゼンテーションの準備の時間を確保すること、文章だけではなくプレゼンテーションに関しても「評価シート」などを利用して相互評価的な活動を取り入れることなどは、90分という授業時間の使い方にも大きくかわり、教員の指導の仕方に大きく影響する。そこで、現在では、プレゼンテーションはあくまでも文章表現能力向上の手段として位置づけるというコンセンサスに至っている。授業では「文章に対する意識を高める」という目的が重要であり、プレゼンテーション能力のみを特化して指導するものではない。

このようなプレゼンテーションを利用した学びに関しても、単に文章を作成し、それを教員が講評するだけの場合に比べ、学生が評価される側と評価する側双方の視点を獲得できることから、効果に大きな差が生じると思われる。

以上、特に前期の授業においては、グループワークとプレゼンテーションを文章能力向上の一助として活用してきている。

## 2.2.2 前後期の関連づけ

「文章表現」の科目の特徴として、前期はテキストを使用した幅広い文章を対象とした授業、グループワークとプレゼンテーションを活用した授業をする一方、後期にはアカデミック・ライティングが中心となることがあげられる。前期は協働作業に基づいて文章を作成することが中心となるが、後期は指導内容の性質上、グループワークやプレゼンテーションについては活用の機会が減る。このような面からみた前期と後期の関連づけに関する工夫について、野田ほか(2005)、(2010)に教員の取り組みの詳細が述べられている。

これらでも述べているように、前期のテキストによって培われた文章に対する意識、また読み手に対する相手意識は、後期のアカデミック・ライティングにおいても重要である。後期の指導目標にも、文章で自己表現し考えを伝えることの楽しさを知ることが盛り込まれており、その点で前期と関連性はある。ただし、扱う内容や授業のスタイルがあまりにも異なるため、学生にとって前期と後期の関連性はつかみづらいのではないかという指摘は2003年度当初からなされていた。その経緯から、前期にもアカデミック・ライティングの基礎を扱う時間を設定する、テキスト「トレーニング9 企画や提案を出す」を積極的

に利用し、主張と根拠の重要性を理解させるなどの工夫がなされている。

ただし、夏期休業をはさみ、前期の内容の定着度は学生によってかなりばらつきがあること、学生は前期と後期の連続性をそれほど強く意識しておらず、後期は別の内容を扱うとと思っているらしい学生も少なからずいることが見て取れることも事実である<sup>(注3)</sup>。それを受け、現在では、前期は前期にすべきことを定着させることを重視し、アカデミック・ライティングに関しては後期に改めて丁寧に指導することで、理解と定着を図ることになっている。

とはいえ、前期のアカデミック・ライティングに関する時間や、授業内や持ち帰りの課題、後期を意識した指導などにより、アカデミック・ライティングに向けて、文体・語彙・表現に対する意識を高めたり、文章の構成や意見を述べる際の根拠づけなどを意識したりさせることは十分に可能であることは、野田ほか(2010)、岡村・辻野(2011)などに報告されている通りである。

### 2.2.3 作文評価基準の策定と運用

文章指導の難しさは、どのように指導するかという方法に加え、その能力の伸びをどのように測定するかという評価の問題が大きい。読み手の主観的な「わかりやすい」「うまくなった」という評価ではなく、ある程度客観的で汎用性のある評価基準があれば、アカデミック・ライティングの指導にも大きな拠り所となる。そこで「文章表現」では、統一作文を実施し、その評価基準を定めることで、文章表現能力の客観的な測定を試みてきた。この取り組みに関しては、野田ほか(2007)、(2008)にまとめられ、さらに野田ほか(2009)では、評価基準を用いる上で、評価者間によってずれがおりやすい評価項目と具体例が報告されている。

このように、この評価基準は複数名の教員が評価基準のアイデア、評価の結果、その使用における評価のずれなどの検証を行っており、パフォーマンス評価のルーブリック<sup>(注4)</sup>の要件を満たしているものとみなされてよいだろう。後述するように、現在でもこの作文評価基準は用いられている。

## 3. 現在の授業実践とその成果の比較

ここから、執筆者2名(岡村・辻野)による2009年度、2010年度の授業実践における取り組みを比較する。

これまで岡村と辻野は、それぞれが担当する授業の質的向上のため、ミーティングを重ねてきた。改善すべき点を掘り起こす段階においては、学生が「文章表現」の授業で学んだことの定着の度合いを調べるため、後期授業中の作文課題と期末課題であるレポートの分析を、両者が協力しておこなった。これには2.2.3で述べた共通の評価基準を用いており、これまでの採点の検証から岡村と辻野の評価の差がほとんどないことは確認済みであったが、両者が同じ文章をチェックすることで担当教員による微小な評価の差を発見・解消するとともに、それぞれのクラスの学生の文章の特徴とその指導過程を浮き彫りにするという狙いがあった。

授業の改善すべき点としてあがったのは、①形式面の定着、②論拠の数と質、③自分の

文章を推敲する姿勢、④他者の文章を注意深く読む姿勢、⑤文章の読み書きに対する興味関心、の5点であった。このうち、①は岡村クラスにおいて、②は辻野クラスにおいて成果が見られたが、同じ水準の成果をあげることができなかつたため課題としてあげた。③、④に関しては、今後達成度を測る必要があると考え課題とした。⑤は前期の初期段階での作文と後期のレポートの比較において、両者ともそれなりの成果をあげたことが確認できたが、定着の弱い部分もあり、文章についての根本的な興味関心の掘り起こしをおこなえたとは言い難く、課題としてあげた。

また文章の添削結果の原因を探るために指導過程を比較した過程において、教員のすべき工夫として、A. 評価の実用性の補強、B. 学生の興味関心の喚起、C. 添削の効率化、の3点があがった。A. については、現在用いている評価法の有効性は確認済みだが、これに加え、たとえば「自分の文章を推敲する姿勢」のような、評価の範疇にない観点を加える必要があると判断した。B. は授業の課題の⑤と同様である。C. については、効果を維持しつつ、作文添削を効率化する方策を模索できないかと考え課題としてあげた。

以下、岡村クラスと辻野クラスの授業の流れと授業方針の比較をおこない、上で述べた各課題についての考察をおこなう。

### 3.1 授業の比較

#### 3.1.1 授業の流れの比較

ここでは野田ほか(2010)および岡村・辻野(2011)において示した、「文章表現Ⅰ」の岡村と辻野の授業の流れを比較する。

#### 【岡村クラスの2010年度前期の授業の流れ】

- 第1回 導入 グループワーク「良い文章」とは何か
- 第2回 トレーニング1「お知らせのメール」グループワーク
- 第3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
- 「作文テスト」情報をテーマにした短いレポート
- 第4回 トレーニング2「レストランのメニュー」
- 第5回 トレーニング7「わかりやすいマニュアル」
- 第6回 トレーニング3「問い合わせのメール」
- 第7回 トレーニング4「注意書きやサービス案内」
- 第8回 前半の振り返り
- 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 トレーニング5「お願いのメール」
- 第12回 トレーニング9「企画や提案を出す」企画書作成
- 第13回 トレーニング9「企画や提案を出す」企画書の発表・投票・分析
- 第14回 アカデミック・ライティングの基礎
- 「作文テスト」情報をテーマにした短いレポート
- 第15回 到達度確認テスト

【辻野クラスの2010年度前期の授業の流れ】

- 第1回 導入 文章表現の基礎 「作文テスト」「大学生にとってのアルバイト」
- 第2回 トレーニング1 「お知らせのメール」
- 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3 「問い合わせのメール」
- 第5回 トレーニング5 「お願いのメール」
- 第6回 トレーニング6 「お店やイベントの広告」
- 第7回 トレーニング8 「場所や交通の案内」
- 第8回 前半のふり返り 作文課題「プレゼンテーションにおいて重要なこと」
- 第9回 トレーニング9 「企画や提案を出す」企画とは何か
- 第10回 トレーニング9 「企画や提案を出す」企画の立て方
- 第11回 トレーニング9 「企画や提案を出す」企画書の書き方・企画の発表
- 第12回 アカデミック・ライティングの基礎 作文課題「理想の友達」
- 第13回 作文課題のフィードバック トレーニング7 「わかりやすいマニュアル」
- 第14回 「作文テスト」「大学生にとってのアルバイト」
- 第15回 到達度確認テスト

共通のシラバスを使用しているが、2.1で述べたように、トレーニングの順序決定など、授業の流れについては、ある程度教員の裁量に任されている。これについては学生の状況等、流動的な要因に対応させたものであることと、すでに野田ほか（2010）で考察しているため、ここでは説明を省く。

岡村と辻野の授業の流れを比較すると、第1回の授業時に岡村が「『良い文章』とは何か」についてグループワークをおこなったうえで、フィードバックとして一定の答えを示したことに對し、辻野は段落や句読点、一文の長さのような文章表現の基礎について説明した後、作文テストをおこなっている。ここには、導入段階において、「『よい文章』とは何か」ということについて学生に実感を伴った理解を促そうとする岡村と、最小限の知識伝達をおこなったうえで学生の文章を書く力の実態把握をしようとする辻野の意図の違いが表れている。

第3回の授業時には岡村が作文テストをおこなっている。これには、第2回と第3回にトレーニング1を題材にグループワークとプレゼンテーションをおこない、授業への慣れを促したのちに文章を書かせるという意図がある。この後、岡村は各回の授業において重要ポイントを明示しつつ、学生の文章表現の向上に取り組み、第14回に作文テストをおこない、前期の成果を測定している。

一方、辻野は第14回の作文テストまでに、第8回と第12回に作文課題を設定している。これは、それぞれの回までに習得を目指した文章表現の基礎の定着度合いを測ることが一つの目的である。同時に、情緒的な作文を干渉課題<sup>(注5)</sup>として書かせることで、論理的な文章を書くために学んだポイントを揺らし、定着度合の脆弱さを表面化させることを試みている。そして再び定着に向けた取り組みをおこない定着を図ろうとしている。第14回に作文テストをおこない、前期の成果を測定している。

### 3.1.2 授業方針の比較

岡村が上述の授業の流れに沿った実践において重視したことは、「『形式的なルールとその機能・目的を考える』ことを学生に意識させること」「細かく具体的なルールを覚えること」「汎用性のある形で『文章を書くときの心がけ』を身につけること」の3点である。

実際の授業においては、教員が形式の見本を具体的に示し、それを反復練習させ、形式の項目（「件名」「宛名」など）ごとに「何のためにそれを書くのか」を説明するように心がけた。毎回、学生にテーマとなる文章の「機能」や「目的」を明確に伝え、それを意識させるために、明文化して各トレーニングの具体的なポイントとともに板書をおこなった。プレゼンテーションにおいて目的とその達成方法を明確に発表させ、形式を機能・目的の面から見ると意識づけの実践練習をおこなった。トレーニング2「レストランのメニュー」と、トレーニング6「お店やイベントの広告」に関しては、実際のメニューや広告を学生に提示し、授業中に自分たちが作成したものとどう違うか、実際のメニューや広告の、「何」が「何のために」「どのように」書かれているかという点で観察・記述させた。

「明示」と「反復」という構図によって、繰り返し重要な点をインプットし、その意識づけと定着を図った。

辻野が授業において重視したことは、「取り組み成果を可視化すること」「毎回明確な目標を設定した上でグループワークやプレゼンテーションによって具体的な作業を進めること」「構造化したり戦略的にとらえたりして文章を書くことについての理解を促すこと」「形式面について考えさせる時間を設け、毎回の授業から学んだことをまとめさせること」「主観的で情緒的な作文を干渉課題として課すこと」の5点である。

実際の授業においては、詳細な説明や指導をおこなう前に学生に自由に文章を書かせ、理解の乏しいポイントを明確にした。そして、それを補うための明確な目標をグループワークやプレゼンテーションに組み込んだ。具体的には、相手意識やレイアウト・視覚情報の活用、状況の認識・TPO、礼儀やマナーなどの項目である。また、トレーニング9の「企画や提案を出す」の授業では、実際にグループで商品やイベントの企画をさせた。学生は「今考えられる問題は何か」「それをどのように解決できるか」を考え、「誰が、いつ、どこで、どのように、何を、いくらで」といったような基礎的な点をおさえながら企画に取り組んだ。また、それぞれのグループが企画した商品やイベントの強みと弱みを浮き彫りにし、リスクへの対策を講じる手立てを考えさせた。物事を構造化して考えることや強みを活かし弱みを補う戦略を立てることを経験させ、そこで学んだことを活かすことにより、文章の全体のバランスや説明不足の部分を見抜く目を養おうとした。

以上から、大きく岡村の「明示と反復」という構図による形式とその必要性の意識づけと、辻野の「実態把握とその対策」という構図による根拠に基づいて意見を述べる姿勢の強化という授業方針の違いが明らかとなった。以下、この影響によるものと思われる学生の作文評価の結果について考察する。

### 3.2 作文評価と課題

#### 3.2.1 形式面の評価

先述した評価基準では、文章の形式面を「段落」「文体」「語彙・表現」「文末表現」「文法的誤りの有無」「文字表記」「冗長さ・読みにくさをともなう文の有無」の7つの観点に分けている。岡村・辻野クラスの学生が後期の最初の授業で書いた作文においては、岡村クラスの学生が辻野クラスの学生を形式面の定着度で上回っていた。特に、「語彙・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」の3つの観点において、その差が顕著にみられた。それは、後期授業の最後に学生が提出したレポートにおいても同様であった。

この点に関して、鍵本・小伏（2004）は手紙文、案内文、メール文の実践を通じて「内容についてはある程度学生自身考えて書いており、形式上の注意を身につけるよう指導方法を工夫することが必要である」とし、「頭語」「結語」「時候のあいさつ」「字配り」などの形式面の詳細な指導と意識づけをおこなっている。また、金子（2006）も「目的を絞り、反復練習で習熟度を高める」ことの重要性を指摘し、「一定の規制がよりよい表現への工夫の契機となることが多い」としている。これは岡村・辻野の両クラスにおいても同様で、作文課題やレポートの内容、論拠の多様性からも、学生が自分の力で文章の内容を考えようとする姿勢は見て取れた。

一方で、鍵本・小伏（2004）の指摘にある通り、形式面は作文課題ごとでの改善が鈍かった。形式を扱った授業の直後の文章においては大きな改善が見られるのが常であったが、時間をあけて書かせたり干渉課題を挟んだりすると、形式を扱った授業前の水準よりやや改善されている程度にとどまった。これは岡村・辻野（2011）の干渉課題を設定した実践例からも明らかである。形式面の改善における学生の主体性は全体的に弱いことがわかる。ここから、岡村の授業の重要事項の明示と反復練習の過程における意識づけが、学生の文章の形式面に対する意識の向上に対して適切な手法であることが見て取れる。

#### 3.2.2 内容面の評価

評価基準では、文章の内容面を「構成」「論拠」「論理性」の3つの観点に分けている。岡村・辻野クラスの学生が後期の最初の授業で書いた作文においては、辻野クラスの学生が岡村クラスの学生を内容面の定着度で上回っていた。特に「論拠」の数と質という点でその差がみられた。

小沢（2009）は、『授業の内容と自分との照らし合わせ』→『自分を見つめるきっかけ』→『自分の気持ちの整理、発見』→『評価の承認と動機づけ』→『自主的に文章を書く、就活に役立つ、記録に残す意義』というプロセスによって、文章を書く中で自己理解が進むと指摘している。岡村・辻野の授業の「論拠」を構成する練習においても、「問題の発見」「情報の収集」「情報の解釈」「考察」というプロセスによって、学生に自己の論拠の立て方、文章の書き方、ひいては考え方のメタ認知を促している。そして、グループで他者との意見交換をしたり、文献を読んだりすることによって、それらの改善を図っている。

しかし、岡村・辻野の授業においては、このような活動を学生の自己理解やメタ認知の



契機としてとらえ、具体的な手立てを意図的に講じてきたわけではなかった。辻野の企画を扱った授業において、論拠を構成したり他者の論拠について追及したりする活動が活発であったことも、結果として、グループワークや社会の実例との比較を通して、学生が自己理解を進められたことによるものであったと考えられる。「自分の文章を推敲する姿勢」「他者の文章を注意深く読む姿勢」が課題であることから、学生が文章を通じて自己を考える機会を授業に取り入れる必要があると考えられる。

また、金子（2006）は「言語による理解能力と表現能力の差」の自覚を学生の表現意欲を阻害する要因であるとして、学生の「指導開始時の表現能力を起点とし、徐々に文章表現能力を引き上げていく工夫が必要である」と指摘している。この点で、辻野の学生の個々の状況や表現力に合わせた手立ての有効性と共通している。今後の課題として、学生の表現力の差への対応を強化し、一人ひとりの学生の実感ややりがいを伴った表現力の向上へとつなげていくことがある。このような活動の積み重ねが、それぞれの学生の文章の読み書きに対する興味関心の喚起にも役立つと考えられる。

### 3.2.3 評価の実用性の補強

岡村と辻野が用いる評価基準の観点については、野田ほか（2008）において論じられており、評価の有効性と課題の抽出が可能であることがわかっている。一方で、大島（2010）は、「語彙力」の評価項目を「語彙選択の誤用」「語の位相の不適切さ」「文語表現の不適切さ」「漢字の誤用」「表記のルール違反」のように細分化して評価している。評価の指導上の活用という点を考慮すると、このような詳細な観点を併せることによって、その後の具体的な指導内容の決定をおこないやすくなると考えられる。現在の評価基準を細分化し、それぞれの項目に練習問題を用意することが、より効果的な個別対応やグループワークを可能にし、学生の文章の質的向上につながると考えられる。

金子（2006）は、任意で抽出した数名の学生の表現能力の展開過程を継続的に考察し、共時的な相対評価に加えることの有効性を指摘している。さらに「同時に、自らの付した赤ペン評語を（中略）縦断的に考察する機会が得られた」とし、自己修正に任せたほうが効率のよい点があることと、学生間の相互批評でも大きな改善が見られることを導き出している。岡村・辻野の授業においても、教員による添削、自己修正、相互添削、グループワークによる協働学習など、様々な観点からアプローチを試みている。しかし、それらの活動を継続的に考察したり、共時的な相対評価によって得られるものとの違いを明確にしたり、さらには添削の効率的かつ効果的な手法を導き出したりといった取り組みは十分ではない。今後は継続的な考察を取り入れ、添削の効率と効果を高める工夫について模索し、学生の自己修正や相互添削と教員による添削等の相互作用や相乗効果について検証したい。

大島（2010）は口頭発表における協働学習を設計・分析し、学生の口頭発表に対する質問やコメントについて詳しく考察している。そしてレポートを完成させる段階において、「書き手はそこから聞き手の興味・疑問を把握して選択的に修正に取り組み（中略）レポートの整合性を吟味し、構成の修正につなげていた」と述べている。上述のとおり、岡村・辻野の授業においても、レポート作成の段階において教員による添削のみではなく質問や

コメントを交流する機会を設けているが、それらの詳細な分析によって効率や効果を高める手立てを十分に講じているわけではない。今後、学生の協働のあり方について研究し、質の高い協働学習を設計することによって、授業の質的向上が期待できると考えられる。

以上、今後の課題として、評価項目の詳細化、継続的評価の導入、学生の協働活動の設計と分析を、評価基準に加えることをあげた。

#### 4. おわりに

以上、神戸学院大学人文学部「文章表現」の取り組みの経過と、2名の担当者による現在の授業において見られた改善点について述べた。

2003年度以降、ミーティングや授業によって蓄積されてきたさまざまな知見により、授業は学生の文章表現能力向上に関して一定の成果を上げていると思われる。そのことは、野田ほか(2010)で報告されたアンケートからも明らかである。今後、文章表現能力指導およびグループワークなどの手法に関する他大学での取り組みや、さまざまな分野の研究成果をふまえながら、これまでの蓄積を生かしつつ、より効果的な授業の実現に向けて取り組んでいきたい。

#### 注

- 1 野田ほか(2005)に、2004年3月版が掲載されている。その後何度か改訂を繰り返し、現在、2011年度版を内部資料として科目担当者全員が所持している。
- 2 中野(2003)、三田地(2009)など。
- 3 これに関しては岡村・辻野(2011)でも触れている。
- 4 パフォーマンス評価とは、「ある特定の文脈の元で、さまざまな知識や技能などを用いて行われる人のふるまいや作品を、直接的に評価する方法(p.445)」とされる。また、ルーブリックとは、「パフォーマンスの質を段階的に評価するための評価基準のこと。より厳密には、『成功の度合いを示す数値的な尺度と、それぞれの尺度に見られる認識や行為の特徴を示した記述語から成る評価指標』(p.451)」とされる。(『学び』の認知科学事典)
- 5 この課題の具体的な内容と意図については岡村・辻野(2011)で報告されている。

#### 参考文献

- ・鍵本有理・小伏志穂(2004)「身近な題材を使用した文章表現指導」奈良工業高等専門学校研究紀要(40): 153 - 157
- ・金子泰子(2006)「診断的・形成的・総括的評価を通して見た大学生の文章表現能力の考察」全国大学国語教育学会発表要旨集 111: 57 - 160
- ・金子泰子(2006)「大学生における文章表現指導-そのプログラム開発に向けて(1)」全国大学国語教育学会発表要旨集 110: 133 - 136
- ・木戸光子(2000)「大学生における文章表現教育の試み」筑波大学留学センター日本語教育論集(15): 73 - 86
- ・三田地真実(2009)「学校を変える教育ファシリテーション」『児童心理』893 金子書房: 121 - 126
- ・大島弥生(2010)「大学生の文章表現に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み-ライティングのプロセスにおける協働学習の活用に向けて-」京都大学高等教育研究 16: 25 - 36
- ・岡村裕美・辻野あらと(2011)「『文章表現 I』における授業内容定着をめざす試みの実践報告」『教育開発センタージャーナル』2 神戸学院大学教育開発センター: 23 - 36
- ・小沢一仁(2009)「大学の授業において自己理解を目指す文章を書くこと」東京工芸大学工学部紀要: 人文・社会編 32(2): 9 - 19
- ・西垣順子(2010)「大学生のアカデミックライティング教育におけるアカデミックリテラシーズアプロ

一チの可能性と課題」大阪市立大学大学教育研究センター

- ・中野民夫 (2003) 『ファシリテーション革命 参加型の場づくりの技法』岩波アクティブ新書 69
- ・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 神戸学院大学人文学部：23 - 35
- ・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にした文章表現教育法の実践報告」『人文学部紀要』25 神戸学院大学人文学部：51 - 67
- ・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 神戸学院大学人文学部：1 - 25
- ・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 神戸学院大学人文学部：1 - 40
- ・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 神戸学院大学人文学部：21 - 41
- ・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 神戸学院大学人文学部：47 - 71
- ・野田春美・岡村裕美・辻野あらと (2010) 「『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—」『人文学部紀要』30 神戸学院大学人文学部：23 - 44
- ・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
- ・佐伯胖監修・渡部信一編 (2010) 『「学び」の認知科学事典』大修館書店