

【調査報告】 学生の文章特性と意識調査から自律学習を促す効果的な指導について考える：
初年次レポート・ライティング指導における実践をもとに

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-09-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤浦, 五月, 宇野, 聖子, 村澤, 慶昭 メールアドレス: 所属:
URL	https://mu.repo.nii.ac.jp/records/1096

【調査報告】

学生の文章特性と意識調査から自律学習を促す効果的な指導について考える

—初年次レポート・ライティング指導における実践をもとに—

藤浦 五月

Musashino University Creating Happiness Incubation 研究員 武蔵野大学 グローバル学部 講師

宇野 聖子

Musashino University Creating Happiness Incubation 客員研究員 武蔵野大学 非常勤講師

村澤 慶昭

Musashino University Creating Happiness Incubation 研究員 武蔵野大学 グローバル学部 教授

要約

本稿は、初年次教育の一環として行われているレポート・ライティング教育科目「日本語リテラシー」での実践・調査から得られた知見を報告するものである。本実践では、学生が各々テーマを選び、到達目標となる見本レポートを精読しながら段階的にレポートを執筆する。このようなプロセスで書かれた学生のレポートがどのような文章特性を持つのか、接続詞（接続表現）に注目し分析を試みた。更に、学生はどのような活動・学習項目に難しさを感じているか、授業外で活用している項目についても調査した。その結果、学生の文章特性は論文に見られる加算的進行基調であることがわかった。また、難易度については、具体的な表現使用よりも、その前のプランニング段階に難しさを感じる学生が多く見られた。活用度については、多くの学生が表現だけでなくプランニング段階での手段も他クラスのレポートを執筆する際に活用していることも明らかとなった。

1. はじめに

本稿では、武蔵野大学の初年次教育の一環として行われているレポート・ライティング教育科目「日本語リテラシー」での実践・調査から得られた知見を報告する。本科目では、学生自身がテーマを設定し、約 2500 字のレポートを一本書き上げる。作成プロセスに重きを置いており、ブレインストーミングに始まり、資料収集・資料吟味、見本レポート読解、アウトライン執筆、フィードバックを

受けた後のリライト作業など、練り直し・書き直し作業を重ねてレポートを完成させる。本稿では特に、このようなプロセスを経て出てきた学生の成果物がどのような特徴を持ち、どのような課題を抱えているかを、接続表現の使用傾向から、また、学生が活動および学習項目をどのように捉えているかを学生アンケートから検討する。そして本調査が、今後の教育実践にどのように役立てられるかを述べる。本論に入る前に、本科目ではどのようなことを「しあわせの実現」と捉えているのかを説明したい。この点については、藤浦・宇野・小針・坂井・柴田・服部・中川・長松谷(2018a)でも提示したように、日本語リテラシー科目では、「自ら興味あるテーマを発見・選択し、調査しながら整理していく過程で、考える楽しみ・書く(表現する)楽しみを感じられること」を学生にとってのしあわせだと位置づけている。このようなしあわせを実現するためには、教員が学生の興味関心事に耳を傾けながら、考える力・書く力をサポートする必要がある。また、このような教育機会をできるだけ平等に与えられるよう科目全体を運営していくことも重要であるため、良質なカリキュラム設計や教員間の連携が求められる。本取り組みでは、良質なカリキュラムの条件を以下のように設定する。

- ① 教育内容・機会(教育項目やタスク遂行のためのスケジュール)ができるだけ均質である²
- ② 学生に要求されていること(到達目標)がどのクラスでも一定であり大きな差がない
- ③ 到達度を測る基準が各クラスでそろっており、採点者による差が最小限にとどめられている
- ④ 教育を経た結果(①、③)、多くの学生が要求されている水準(②)に到達できる
- ⑤ 一定水準に到達した(④)結果あるいは教育課程で、学生が更なる探究心を持ったり、苦手意識を克服したりし、自身の専門など別の機会で学ぶ際にも応用しようという意欲を持つ

一定の条件が揃っていても学生の多くが「もう書きたくない」「辛いだけだった」という感情を抱いてしまえば、学びのスタートを切る初年次科目としての役割を果たしたことはない。本科目では、「考えて書くことは、実は楽しいことなのかもしれない」「苦手意識を克服できた」という学生を多く生み出す

ところまでを良質なカリキュラムとして捉える³。本題に入る前に、初年次におけるレポート・ライティング教育で求められていることと本実践の関連性を、良質なカリキュラムの条件とともに整理しながら説明したい。

2. 初年次ライティング教育において必要な力と本実践との関連性

初年次ライティング教育において求められる力については、藤浦ほか(2018a)にてまとめたため、本稿では簡単に触れる。大島(2014a)は、「新しい日本語リテラシー」とは、「問題を発見して解決するために、さまざまなリソースから必要な知識や情報を取り出し、それらを利用しながら、自らが考えたことを言語化する能力」としている(pp. vii-xii)。そこで、成田・大島・中村(2014)は、21世紀型リテラシーを大学で育成するための重点目標として、①能動型の学習を通して基本的な日本語リテラシーを獲得する、②社会で活躍するためのジェネリックスキル(汎用的技能)を養成する、③専門教育につながる情報・知識の活用能力を養成するという3点を挙げている(pp. 20-22)。また、渡辺・島田(2017)は、高校までに教えられない主なライティング技術として、①文章を「組み立てる」技術、②引用の具体的技術、③推敲の具体的技術、④再帰的な文章作成の4つを挙げ、ライティング能力育成の高大接続のためにはこれらの技術を意識して教える必要があるとしている(pp. 55-58)。本科目の最大のミッションは、良質なカリキュラム条件にも挙げたように、単純に書く技術や形式を学ぶのではなく、自らの問題意識と向き合いながら解決に向けて主体的に考える力を育成することである。これは成田ほか(2014)が挙げる「社会で活躍するためのジェネリックスキル(汎用的技能)の養成(p. 21)」といえるだろう。更に本実践では、その過程を楽しみと思える気持ちを養成することにも重点を置いており、「スキルの養成」だけでなく学生の気持ちに寄り添った良き伴走相手として「楽しむ気持ちの養成」ができるよう教員同士が話し合いを重ねながら活動に工夫を加えている。楽しみと思える気持ちの養成とそのための取り組みについてはまた別稿にて紹介したい。

レポート・ライティング教育において指摘されている課題としては、各教員が受けてきたレポート・論文指導経験の非明示性と教員間の認識のズレや、学生へのフィードバック機会の不足が挙げられる。指導経験の非明示性と認識のズレ

については、大島（2014b）は、これまで教員自身がゼミや教員ごとに異なった指導を受けており、その多くが指導・評価ポイント等が明示されない形（非明示的な経験）であることを指摘している。それゆえに、教員ごとに「どのようなレポート・論文がよいものか」という基準が言語化されておらず、評価基準点の共有を困難にしているという。本取り組みにおけるレポート評価では、全クラス共通ルーブリックを用いている。その項目の一つであり、本稿でも扱う「接続詞（接続表現）使用の適切さ」についても教員間のズレがあることが明らかになっている（藤浦ほか 2018a）。ここでは、「どのようなレポート・論文がよいものか」という基準からさらに細分化された「どのような接続詞使用が適切か」という基準について教員間でより具体的な認識の共有が必要であることを示している。より詳細な結果については後述する。二つ目の課題の学生へのフィードバック機会の不足については、池田ほか（2001）は、従来の大学でのレポート課題の良くない点として、フィードバックがなく学生が書くことを通じて学べないこと、単発的なやり方である（コースの最後に一度だけ書かせる）ためにスキルが定着しないこと、レポートという単一カテゴリーに全てのライティングを押し込めており、目的に応じた文章の書き方を認識することができないという点を挙げている（p.122）。池田ほか（2001）の指摘は、レポート・ライティング教育科目についてではなく、通常講義におけるレポート課題のあり方についての問題を指摘したものであるが、裏を返せば学生のレポート・ライティング能力を向上させるためには、フィードバックによる内省機会・改善機会を与えることが重要であるといえよう。

学生に内省の機会を与え、技術を向上させる方策として、ルーブリックやピア・レスポンスが近年注目されている（ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ 2014）。スティーブンスらによると、ルーブリックの役割は大きく分けて三点ある。①評価の公平性の担保、②教員の負担軽減・教育技術の向上、③学生の内省力・改善力の向上である⁵。つまり、これらを用いて解決したい課題として、①評価のバラツキ、②教員が抱える負担と教育技術のバラツキ、③学生の内省力・改善力不足、が挙げられるということであろう。以上をまとめると、良質なカリキュラムを遂行するには、レポート・ライティング教育のプロセスと評価観点を言語化し、教員間で共有・連携すること、学生に活動目的や最終目標となる

成果物および評価観点を明示しフィードバック・内省の機会を与えることが重要であることがわかる。次節では、良質なカリキュラムを遂行し、学生により良い学びを得てもらうために、本学のレポート・ライティング教育科目「日本語リテラシー」において、到達目標をどのように明示化し、カリキュラム設計を行っているかを説明する。

3. 武蔵野大学「日本語リテラシー」の授業概要

初年次におけるレポート・ライティング教育科目「日本語リテラシー」は、2016年度から現体制で10名の教員が指導に関わり、2018年度は約2250名の学生が受講した(1クラス30-40名)。本学は4学期制であるため8週(90分×8回)で完結する。本取り組みの大きな特徴は、「主体性を発揮できる機会」「フィードバックを経た内省・改善の機会」を確保していることである。学生自身がテーマを設定し、ブレインストーミング、資料収集・資料吟味、見本レポート読解、アウトライン執筆、フィードバックを受けた後のリライト作業など、練り直し・書き直し作業を重ねてレポートを完成させる。これらは、渡辺・島田(2017)が指摘した高校までに教えられない4つのライティング技術を網羅しているといえる。8週間のスケジュール概要は表1の通りである。

本科目では、「社会で生じている出来事を見つめて何かしらの疑問を持ち、調べて考えを深める力」、「提示された手法・形式を注意深く観察し応用する力」、「対象分野やその出来事をよく知らない相手にもわかりやすく伝える力」の3つをそれぞれの専門や社会に出た後でも活用できる汎用的な能力とし、テーマを一般的なものとしつつも上記能力を育成できるように工夫した。具体的には、社会で生じている出来事で自らが疑問に感じたことや興味のあることをテーマとして自由に選び³、その背景を表すデータとなぜそのような現象が生じているかという要因について調査し、それをもとに今後の提案を行うという課題を設定している。冒頭で取り上げた良質なカリキュラム条件を参照しながら説明すると、本取り組みでは、教育内容・機会をできるだけ均質にする(カリキュラム条件①)ために教育項目と進度が書かれたスケジュールシートを全教員で共有している。そして、学生に要求される到達目標を均質にする(カリキュラム条件②)ために、使用テキスト(宇野・藤浦2016)にある見本レポートを示し、本

科目ではその形式を注意深く観察し応用することを促している。テキストの見本が唯一の形式ではないことを指導しつつ、手法・形式を観察して応用することの重要性も伝えている。そして、到達度を測る基準を各クラスでそろえる（カリキュラム条件③）ために、アウトライン評価表、レポート原稿評価表（ループリック）を用いている。評価基準の明示方法・言語化には未だ改善の余地があるため本調査をもとに更なる改善を加える予定である。以上、良質なカリキュラムを遂行するために本学でどのように授業を進めているかを具体的に説明した。次は、具体的なレポート課題の提示と、「接続詞（接続表現）」から把握できる文章の特性について述べられていることをまとめ、本調査の目的と意義を整理する。

表1：全8回（各回90分）の授業概要と課題

	授業内容と課題	課題
1	ガイダンス（授業目的と目標の共有）、テーマに関するプレインストーミング、資料収集方法（検索方法・信頼性の見極め方）	資料収集①（テーマの背景がわかる資料等）
2	資料整理、テーマの絞り込み、表現練習①（文末スタイル）	資料収集②（背景要因がわかる資料等）
3	定義の書き方、見本レポート読解、表現練習②（縮約・省略、文末表現）	キーワードの定義執筆
4	タイトルの付け方、アウトラインの書き方、参考文献リストの書き方、表現練習③（副詞）	アウトライン執筆
5	★学生同士によるアウトライン相互評価 メールの書き方、表現練習④⑤（連用中止形、接続詞）	メール作成課題 文章診断システム（SAI） を使う練習 ³
6	★アウトライン評価返却（教員より） アウトライン修正、引用の仕方、表現練習⑥（呼応）	第一稿執筆
7	★第一稿のピア・レスポンス 第一稿自己評価、表現練習⑦（レポート、論文で使う便利な表現）	第二稿執筆
8	★第二稿ループリック評価返却（教員より）、学生同士による 第二稿の輪読とコメント交換 第二稿自己評価	最終稿執筆

（★マーク：他者からの意見や教員からの評価が得られる大きな機会。その他資料収集などの各活動でも話し合い

4. 具体的なレポート課題の提示と文章特性の把握について

(1) 具体的なレポート課題の提示に関する研究

本取り組みでは、見本レポートを精読した後にアウトライン・第一稿へと執筆に入るが、科学的な立証に基づいて見本レポートを提示することにしたというわけではない。一言でレポートといっても、実験結果を報告するもの、賛成・反対という立場を決めてその理由を述べていくもの、講義における気づきや感想を述べるものなど様々である。その中で、初年次教育におけるアカデミック・ライティングの授業として、どのような形式のレポートを書けるようになってもらいたいかを考えるところからスタートした。その結果、「客観的資料から現状を捉え、その現状を引き起こしている要因について考え、調べてみた結果について自分の考えをまとめること」は、全ての分野において必要な能力ではないかという結論に至り、実際に（指導者である自分たちが）見本レポートを書いてみることにした。そして、その見本レポート提示し最終成果物を可視化することで、執筆プロセスを学生により意識させながら活動を進められるのではないかという話になったのである。後追いではあるが、こうしたプロセスについて関連する先行研究を挙げ、本取り組みと先行研究の接点を考えながら今後の発展性についてまとめたい。

福田(2015)は、大学初年次生が、レポート課題の具体的な問題内容に応じて問題解決手段をどのように認識しているかを調査している。大学初年次生に対し、「資料内容をまとめる」「個人の経験を記述・演習する」というタイプの異なる二種類のレポート課題と、特に特徴を指示しない「一般的なレポート課題」に対し、執筆方法（例：自分の経験を論拠として述べる、資料の内容を引用する、など）が適切であるかを「適切で義務」「適切で自由」「不適切」の3択で判断させた。調査の結果、適切性判断には、一部有意差を伴うバラツキが見られ、学習者に対して一般的なレポートについての概念を確認する場合でも、その学習者がどのような具体的なレポート課題を想定するかによって回答が変化した。福田は、この調査の結果、学習者に対して具体的なレポート課題を示さずに抽象的なレポート課題についての概念や問題解決手段の制約を問う実験方法には限界があると指摘している。特に、被験者全員に対し3～5ヶ月前に「適切である」と教授された項目について、実験では「不適切だ」と判断した割合が高い群が現

れたことから、一般的なレポート課題に対する形式的教授は限定的な効果しか持たないとしている。また、学習者は過去に与えられた具体的なレポート課題に適應することによって、より一般的なレポート課題についての概念や問題解決手段の制約を学習している可能性があることも示唆している。福田（2015）の調査結果を教育現場に置いて考えると、教員が「レポートを書いて提出してください」と指示するだけでは、学生各々が想定するレポート像が異なるため、どのような手段で書くか、またその手段が適切か否かという判断ももちろん異なるということになる。学生に良いレポートを書かせるには、どのようなレポートを求めているかを具体的に提示し、その具体的なレポートにおいてどのような手段が適切か否かを指導する必要があるということである。その他にもレポート課題の具体的な提示と教育効果についての事例を取り上げたいところだが、日本国内における特に母語話者を対象とした初年次レポートについて取り上げた調査は非常に少ない。国語教育現場や非母語話者に対する日本語教育現場に関する研究は複数あり、効果と弊害の両方が報告されているため紹介したい。

西（2011）は、制限時間のあるL2日本語作文に対し、タスク条件（統制群、語彙辞書使用群、モデル文使用群）とテキストタイプ（意見文、記述説明分）が言語分析（流暢さ・複雑さ・正確さ）に与える効果を検証している。検証の結果、流暢さ（異なり語の数）において辞書使用は負の効果を、モデル文は正の効果をもたらした。記述的には、語彙辞書群は正確さに負の傾向、モデル文群は複雑さ（意見文のみ）に正の傾向を示した。L2作文指導を対象とした研究ではあるが、20分という短時間の作文においてもモデル文の効果が得られたことから、真正性が高いモデル文を効果的に活用できれば、作文指導に役立つとしている。また、本郷（2004）は、初級作文活動において、学習者がモデル文の役割をどのように認識しているか、産出との関わりを調査した。表記システム、文法、文章構造、語彙、トピック、目的という6つの項目に対し、理解のしやすさ、有用性、応用性、重要度、難易度に関する5つの質問を行った。その結果、モデル文の理解・分析の段階（理解のしやすさ、有用性、応用性についての判断）では、回答平均値が似ていることから、クラス活動を行う際に学習者の意識がそろっていると述べている。一方、産出に関わる難易度については、学習者による異なりの幅が大きいことを明らかにし、これはモデル文がひとつであっても、実際の産出が多

様であるのと同様、学習者の意識においても個々の課題となるスキルは異なることを指摘した。そして、この調査結果から、モデル文の提示→産出→修正という直線的な流れで行われてきた従来の枠組を問い直すべきだとしている。つまり、モデル文の理解・分析という段階では活動はコントロールされたものになっているかもしれないが、自己の産出活動に移った段階でクラス全体における活動の連続性が必ずしも維持されていないことから、単純に書くためのお手本ではなく、学生がそれぞれの段階で応用・往還できる一つのリソースとして捉えることを提唱している。一方で、モデル文の問題点としては、型の存在が思考を妨げる危険性や、モデル文の構成に沿わない文章を書く学習者の出現などが指摘されている（宮崎 2009, 木戸 2001）。もちろん、これらの研究は L2 学習者を対象としたものであるため、本取り組みに即ち当てはまるとはいえない。しかし、福田（2015）の研究と併せて参考にすると、下記のようなことが推測できる。

1. 本取り組みで見本レポートを精読することで、学生は「本講義で求められているレポート」を具体的に認識し、それに合わせた手段・適切性を学び使用する
2. 産出の段階では、母語話者・非母語話者にかかわらず活動の連続性（モデル文提示→産出→修正）が維持されるとは限らない
3. 見本レポートを提示しても、全ての学生の思考の助けになるとは限らない。
また、構成に沿わない文章を書く学習者も存在する

本調査の目的は、教育実践を細かく記載し、学生の成果物にどのような特徴があるかを観察し、その結果どのような課題・改善策が考えられるかを検討するものである。見本レポートの効果や有用性を立証することではない点に留意したい。ゆえに、統制群等を設けて検証を行うことはしていないが、本調査報告は、今後同じような活動を検討している実践者がカリキュラム設計をする際の一助になると考えられる。本稿では、見本レポート読解から産出における過程の連続性についてを学生のアンケートから、学生が数あるレポート形式のなかから到達目標となるレポート形式を意識できているかという点を接続詞（接続表現）⁴から探る。

(2) 接続表現の使用傾向と文章特性に関する研究

福田 (2015) は、大学初年次学生が適切なレポートを執筆できないことについて、レポートの形式には様々あり、具体的なレポート課題を提示しなければそれぞれが異なるレポートを想定し、手段や適切性について判断してしまうためではないかと指摘した。学生がその講義で求められている形式で書いたかどうかを判断するためには、何らかの指標を用いて文章傾向を特定しなければならない。本調査では、アカデミック・ライティングにおいて、使用の適切さが度々指摘され評価項目にもなる「接続詞(接続表現)」に注目する。「日本語リテラシー」においても、ルーブリックの項目として「接続詞の適切さ」があるが、藤浦ほか

表2:ルーブリックにみられる評価のバラツキ

レポート(平均点)		a (20.3)			b (22.4)			c (19.4)		
		◎	○	△	◎	○	△	◎	○	△
内容	テーマ	6	1		5	2		3	4	
	予告	3	2	2	6	1		1	2	4
	背景説明	3	4		5	2		2	4	1
		2	4	1	6	1		3		4
		2	4	1	4	3		2	4	1
	本論	4	3		5	2		2	5	
		1	2	4	4	3		2	5	
		2	2	3	7			3	4	
	考察		5	2	3	4			4	3
		1	4	2	5	2		1	3	3
資料	定義	3	4		6	1		1	2	4
		4	3		6		1		3	4
	資料	4	2	1	7			6		1
		1	6		5	2		2	5	
形式	文法・段落		6	1	7			5	1	1
		4	2	1	7			6		1
	誤字脱字	6	1		7			6	1	
	書式	6		1	7			3		4
	引用・出典	1	5	1		6	1	1	6	
	接続詞	4	3		6	1		4	3	
	文の長さ・主述関係	5	1	1	6	1		2	5	
	参考文献		4	3	3	2	2		4	3
マナー	指定文字数	7			7			2	5	
	提出期限									

(2018a) では、表2のようなバラツキがみられた。教員7名分の採点を検証対象としたため、評価が全員一致した場合の数値は7となる。①全員の評価が一致しているもの、②1-6に分かれており、かつ1と6が隣接しているものを「評価のズレがない、あるいは小さいもの」として認定した。一方、「評価のズレが大きいもの」は、①評価がほぼ二分(3-4)しているもの(この場合、3と4が隣接していないほうが隣接しているものよりもズレが大きいとみなす)、②評価が3つの枠にまたがっており、かつ最大値が4以下のもの、を認定基準とした。接続詞は

形式のなかに含まれるが、aとcのレポート採点において評価が分かれている。教員へのインタビューの結果、採点のしづらさと感じる点の一つとしてあいまい表現(深い、明確に、やや、もう少し、適切、効果的等)が挙げられた。山同ほか(2017)と中島(2017)の調査でも、あいまいな表現は採点者が判断に迷う要因となっており、本実践でも同様のことがいえよう。日本語リテラシーで使用しているルーブリックの接続詞の記述は表3のようになっている。

表3：接続詞に関するループリック記述（「形式」のなかのうちの1つ）

	すばらしい	まあまあできている	もうすこし
接続詞	① 接続詞等が効果的かつ適切に使われている	① ときどき接続詞を付け足したほうが良い箇所がある。ときどき、接続詞の使い方に誤りがある	①接続詞等を効果的かつ適切に使う必要がある。次の文章や段落を書く前に、前の文・段落との関係を考えてから書く

この表記を見ると「効果的」「適切」「ときどき」などがあいまい表現に該当するといえよう。これらの問題を解決するために、本調査で接続詞（接続表現）の使用傾向と文章特性について調査した研究に注目したい。

表4：接続表現のジャンル別出現頻度（石黒ほか2009より筆者が10位までを抜粋）

※シナリオについては「しかし」「で」の出現頻度が同数で6番目となっている

	社説	コラム	論文	エッセイ	小説	シナリオ	(参考)講義
1	しかし	だが	しかし	しかし	しかし	でも	で
2	だが	しかし	また	そして	そして	だから	それから
3	また	ただ	そして	だが	だが	じゃあ	そして
4	さらに	だから	さらに	ところが	それから	それで	つまり
5	一方	もっとも	たとえば	だから	すると	だって	だから
6	ところが	でも	つまり	また	でも	6 しかし	んで
7	ただ	さて	すなわち	でも	だから	6 で	でも
8	しかも	ところが	したがって	つまり	ただ	けど	ところが
9	まず	では	まず	たとえば	また	それから	ですから
10	とくに	それなのに	そこで	そこで	それで	それに	それで

石黒・阿保・佐川・中村・劉（2009）は、接続表現⁵は、書き言葉では多くの場合10%台であり（10%を切る文章も少なくない）、接続表現のつかない文が無標であり、接続表現のつく文には特別な意味があると考えた方がよいとしている。石黒らのこの調査は、どのようなタイプの接続表現がどのようなジャンルで頻出するか、接続類型別の偏りを見ることで、その文章の特徴や特有の論理展開を明らかにしようと試みたものである。新聞の社説・新聞のコラム・論文・エッセイ・小説・シナリオ・講義（参考）を調査した結果、総文数に対する接続表現

の出現頻度として、社説は 12.2%、コラムは 7.9%、論文は 25.5%、エッセイは 13.2%、小説は 10.4%、シナリオは 3.0%、講義は 36.9%と、ジャンルによって多寡が明確に現れた。接続表現の種類別出現頻度（出現回数が多い順）を 10 位まで石黒らの論文より表 4 に提示する（石黒らの論文では 30 位まで挙げている）。

石黒ほか（2009）は、これらの特徴に対し、次のように分析をしている。まずは、講義をのぞき接続表現の 1 位が逆説の接続表現であるが、10 位までをみると逆説の接続表現の頻度は異なる。論文では、逆接の接続表現は 10 位以内では「しかし」に限られ、「また」「そして」「さらに」といった添加や列挙を表す接続表現が多い。これは、講義の接続表現に近い分布であるとし、講義や論文は、計画に沿って話を加えていく加算的進行を基調としていると述べている。一方、社説、コラム、エッセイ、小説、シナリオの五つのジャンルでは、逆接の接続表現が 10 位以内に三つ～六つ入っている。石黒らは、これらのジャンルには、書き手や話し手としての私が顔を出すという共通の特徴があり、私らしさを出すために、私と異なる意見をあらかじめ提示し、それに反論するスタイルを取るといのが一つの有力なレトリックであるからではないかとしている（p.83）。接続表現から、新聞の社説やコラムは逆接基調であるのに対し、論文や講義は加算的進行を基調としておりタイプが異なることが明らかになった。石黒らの定量的な調査は、直感ではわからない文章の特性を一つ側面から描き出していると言えよう。例えば、レポート評価において「接続詞（接続表現）が適切に使えているか」という項目は頻繁に挙げられる。しかしながら、新聞の社説における使用傾向と論文における使用傾向がどのように異なるかは直感ではわからず、そのような状態では指導において具体的なアドバイスをすることは難しい（前後の文が繋がっていないなど明らかに不適切な場合を除く）。また、どのように指導すれば狙いとするジャンルの使用傾向に近いものを書かせることができるか（効果的に学ばせることができるか）については、深く議論されてこなかったのではないだろうか。使用頻度を測るだけでなく、「どのような使い方をしていると読みづらく感じるか」を更に特定・言語化する必要もあろう。また、藤浦・宇野・村澤（2018b）の報告では、文章評価システムを使用にあたり、学生からの接続詞率の判定基準をあげて（接続詞を更に使用できるようにして）ほしいと

いう要望を挙げ、接続詞に依存しすぎないように、接続詞以外の手法も同時に指導する必要があると述べた。

本取り組み「日本語リテラシー」の講義では、接続詞（接続表現）についての指導は第五回目の表現練習（表1参照）で取り入れているが、それぞれの接続詞の役割と特徴を学んだ後、括弧の中に適切だと思う接続詞を入れる練習を短時間（20分程度）行うのみである。前述したように、接続詞（接続表現）の適切な使用については、評価項目として挙げられながらも十分に議論・言語化されることもなかったことから、「レポート形式に特化したポイント」は明示的に指示があったとは考えにくい。学生は、見本レポートを精読し、複数の表現練習（接続詞はそのなかの一項目）を経て、アウトライン・第一稿・第二稿・最終稿という順に執筆、推敲する。このようなプロセスを経たとき、学生の最終成果物にはどのような文章特性が現れるだろうか。本調査では、①見本レポートを精読した後で産出活動に移る際の活動の連続性、②同取り組みを経た成果物の文章特性（接続詞より調査）を調べ、その結果を整理・分析することで、今後のカリキュラム改善に向けた可能性を探る。

5. 調査方法と結果

（1）調査方法

本調査では、接続詞（接続表現）の使用傾向と各活動の連続性と活用度について調べた。それぞれの調査方法は下記の通りである。

5-1-1. 接続詞（接続表現）の使用傾向について

「日本語リテラシー」では、学生の文書モニター力を高めるために、文章力向上のための支援システム「文彩（旧：SAI）」を導入している⁶。本システムでは、「書き言葉・話し言葉」「一文の長さ」などをチェックできるようになっている。診断結果は採点され、学生は診断結果を見て自身のレポートの間違いや読みにくさに繋がっている部分をチェックしリライトを行う。本調査では、文彩に入力された1940文章82047センテンス（2017年度各学生の最終入力文章のみ）を対象とした。全て匿名形式で収集した。データ集計にあたっては、文彩を提供している株式会社ザ・ネットの協力を得ている。

5-1-2. 各活動の連続性と活用度について

「日本語リテラシー」の受講生には、全8回の講義が終了したあと、全ての学生に匿名・任意でwebアンケートを行っている。2017年度のアンケート内容(1,2,3,4学期分)を用いる。アンケート協力者は1,640名であった。アンケートでは「授業満足度」「書くことに対する意識の変化」「講義で扱った学習項目に関する有用度と難易度」「履修時期について」「他の授業への授業項目活用度」「レポート採点システムの有用度、要望・意見」「本授業についての意見(自由記述)」について尋ねた。回答尺度は選択式の場合は5段階であり、所要時間は約5分であった。

(2) 結果

5-2-1. 接続詞(接続表現)の使用傾向について

本取り組み「日本語リテラシー」における接続詞(接続表現)の出現頻度を表5に示す。「日本語リテラシー」を受講した学生の最終レポートの接続詞(接続表現)で最も出現頻度の高かったのは「また」であった。次に「しかし」と逆接の表現が続いた。石黒ほか(2009)は、論文は「また」「そして」「さらに」といった添加や列挙を表す接続表現が多く、講義の接続表現に近い分布であると、計画に沿って話を加えていく加算的進行を基調としていると述べている。本調査結果をみると、10位以内に入った接続詞(接続表現)のうち、逆接を表す表現は「しかし」「だが」の二つのみで、その他接続詞(接続表現)については、石黒ほか(2009)の論文・講義の出現傾向に近いものであった。石黒らの研究で10位以内に入った接続表現のうち、本学が導入している「文彩」でカウント対象から外れていたものは「まず」「とくに」

表5:「日本語リテラシー」学成果物における接続詞(接続表現)出現頻度

順位	接続詞(接続表現)	出現数
1	また	5386
2	しかし	2591
3	では	1592
4	そして	1508
5	でも	1064
6	さらに	934
7	例えば	822
8	だが	800
9	そこで	749
10	そのため	732

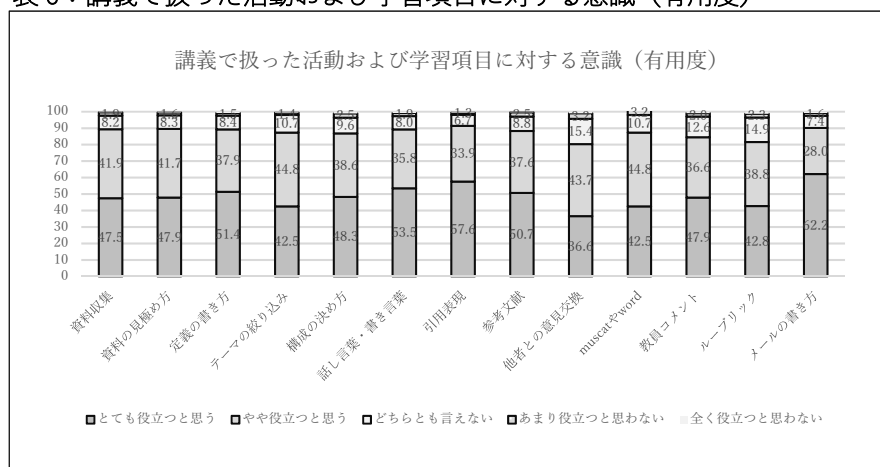
「んで」であった。文彩では「まず」は副詞として、「まずは」は接続詞としてカウントされている⁷。文数と接続詞(接続表現)の割合については、平均は

22.08%であったが、分布の多いところをみると、約 14.3%～約 30%と使用頻度傾向に開きがあった。

5-2-2. 見本レポート精読後の産出活動への連続性について

紙面の制限上結果全てを報告することは難しいため、5-2-2では見本レポートを精読した後で産出活動に移る際の活動の連続性について、5-2-3では良質なカリキュラム条件に関わる項目について報告する。活動の連続性に

表6：講義で扱った活動および学習項目に対する意識（有用度）

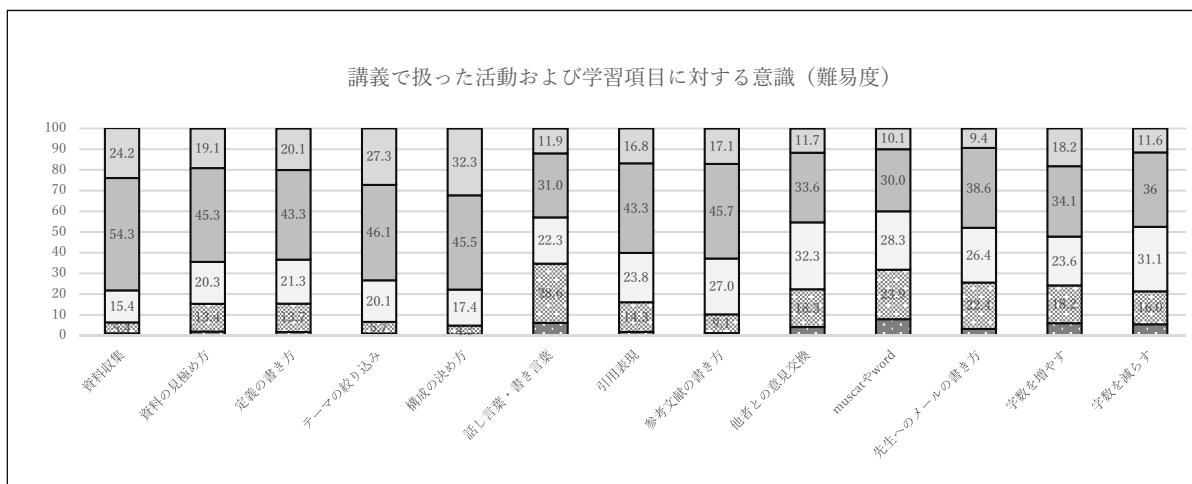


については、「有用度」と「難易度」という項目が参考になると思われるため提示したい。有用度については、扱ったほとんどの項目

を有用だと判断している。最も割合の低かった「他者との意見交換」でも「とても役立つと思う」「やや役立つと思う」を合計すると8割を超えている。この有用度の判断は、最後のアンケートにて尋ねたものであるため各活動の瞬間を捉えたものではないが、有用であると感じるような「理解」を得られたとみることできる。では、有用と感じた活動の難易度はどうだったのであろうか。難易度については、有用度とは異なり、項目によって差がみられた。「とても難しかった」「やや難しかった」という項目の合計が7割を超える項目は「資料収集の方法(78.5%)」「テーマの絞り込み方・深め方(73.4%)」「構成の決め方(77.8%)」であった。一方、「とても難しかった」「やや難しかった」という項目の合計が5割を下回る項目は「話し言葉・書き言葉の区別(42.9%)」「他者との意見交換(45.3%)」「muscat(本学学内システム)やwordの扱い(40.1%)」「先生へのメールの書き方(48%)」「字数を減らす(47.6%)」であった。特に、難易度が高く感じられた項目に注目すると、「資料収集の方法」「テーマの絞り込み方」「構成の決め方」といった、見本レポートの読解から実際に書き始めるまでのまでのプラ

ンニング段階に難しさを感じる学生が多く、プランニングが終わり具体的な表現を用いて書き始める段階（引用表現の使い方や話し言葉・書き言葉の区別）では難易度が下がっている様子が窺える。

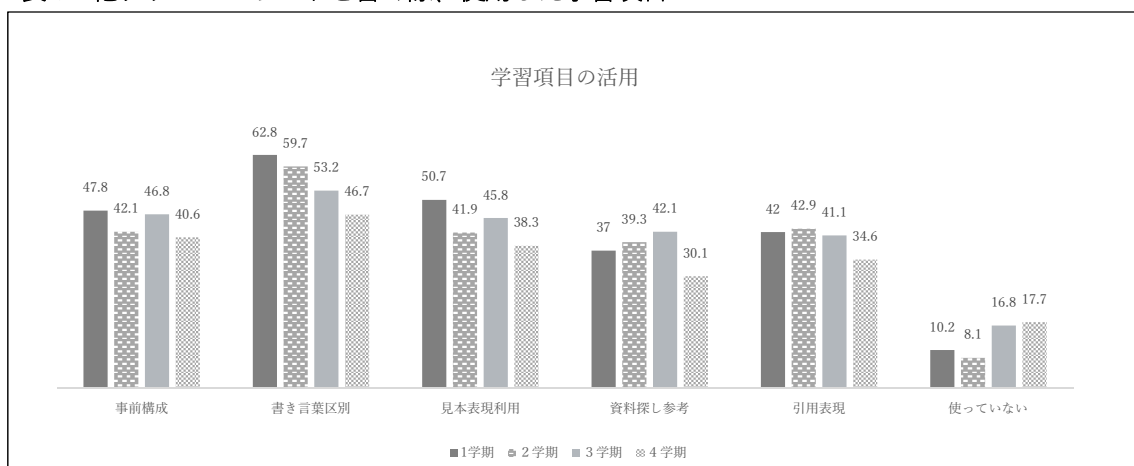
表7：講義で扱った活動および学習項目に対する意識（難易度）



5-2-3. 学習項目の活用度と学生の苦手意識について

ここでは冒頭に述べた良質なカリキュラム条件に関わる項目について報告する。カリキュラム条件「一定水準に到達した結果あるいは教育課程で、学生が更なる探究心を持ったり、苦手意識を克服したりし、自身の専門など別の機会でも学ぶ際にも応用しようという意識を持つ」と関連する項目として、「本授業を受講する前/後の書くことに対する意識について教えてください」「学期中に出た他のクラスのレポートを書く際、日本語リテラシーで学んだことを使用しましたか。使用した全ての項目を選んでください」という項目結果を提示する。書くことに対する意識については、受講前は、「大变得意だ (3.9%)」「まあまあ得意だ (23.3%)」「どちらともいえない (25%)」「あまり得意ではない (33.3%)」「全く得意ではない (14.6%)」であり、「あまり得意ではない」「全く得意ではない」と回答した学生の割合を合計すると 47.9%となり、アンケート協力者 1,640 名のうち約半数の学生が苦手意識を抱いていた。本講義受講後の意識を調査したところ、「大变得意だ (4.4%)」「まあまあ得意だ (33.1%)」「どちらともいえない (43.5%)」「あまり得意ではない (14.6%)」「全く得意ではない (4.4%)」であり、「あまり得意ではない」「全く得意ではない」と回答した学生の割合の合計は 19%まで減少した。

表8：他クラスのレポートを書く際、使用した学習項目



また、「学期中に出た他クラスのレポートを書く際、日本語リテラシーで学んだことを使用しましたか。使用した全ての項目を選んでください」という質問に対し、「学んだことは特に使わなかった」と回答した学生の各学期平均値は13.2%であり、多くの学生が学習項目を応用したことがわかった。「話し言葉・書き言葉に注意して書いた」「引用表現を用いた」「見本レポートにある表現を用いた」という表現の活用だけでなく、「構成を決めてから書いた」「資料の探し方を参考にした」といった執筆までの手続きを活用した学生もみられた。活用度については、特に後期（3学期と4学期）は前期と比べ「学んだことは特に使わなかった」と回答した学生が多かった。

6. 考察と今後の展望

(1) 考察

6-1-1. 接続詞（接続表現）の使用傾向について

本調査で接続詞（接続表現）の使用傾向に注目した理由は、本実践では到達目標として「書けるようになってほしいレポートの形式」が具体的にあり、習得度を測るには学生の成果物の文章特性を何らかの基準から判断する必要があると考えたからである。また、接続詞（接続表現）の適切な使用は文書予測を容易にし、読みやすく理解しやすい文章となるため多くの評価基準に取り入れられているからである。本調査では、学生の成果物の接続詞（接続表現）使用傾向は、加算的進行を基調としており、石黒ほか（2009）の調査の講義や論文に近い形となった。出現頻度のデータをみても、本学成果物の平均は22.08%と、石黒ら

の調査で示された「論文」の接続表現使用頻度 25.5%と近かったものの、本学データ分布で 3 桁の学生が位置する層（多く分布する箇所）をみると約 14.3%～約 30%と、使用頻度には開きがあり、頻度別に使用傾向を分析する必要がある。今回の調査で論文の使用傾向に近い形が現れたことは、狙いが一部達成されたとみえるかもしれない。しかし、藤浦ほか（2018b）でも指摘したように、頻度のみを整えることが即ち読みやすさにつながるとは限らない。例えば、石黒らの調査では、エッセイや小説は逆接の接続表現頻度が論文に比べて高かった。つまり、「逆接の接続詞を必要最低限に抑え、効果的に用いているか」など、論文の特徴を捉えた指導も必要になってくる。また、本見本レポートでは背景や先行研究を整理しながら考えを述べる場面を想定しているが、論文は「背景・先行研究の整理」「リサーチ・クエスチョンと研究目的/意義の提示」「研究手法」「結果」「考察」など、様々なパートに分かれている。これらの各パートで接続詞（接続表現）使用傾向に違いがあるかは未だ明らかにされていない。論文執筆において、各パートでどのような特性があるかが明らかになれば、更に具体的な指導につながると考えられる。

6-1-2. 見本レポート精読後の産出活動への連続性について

見本レポート精読後の産出活動への連続性については、産出前の「資料収集の方法」「テーマの絞り込み方」「構成の決め方」といったプランニング段階のほうが、「話し言葉・書き言葉の区別」「引用表現の使い方」といった表現使用段階にあたる項目よりも難易度を高く感じた学生が多く、モデル文の提示→産出→修正というプロセスは直線的な流れになっていないことが窺えた。「産出の段階では、母語話者・非母語話者にかかわらず活動の連続性が維持されるとは限らない」という推測を立てたが、それが裏付けられたと言えよう。本講義では、「アウトライン」の時点でクラスメートや教員からのフィードバック機会があるが、その段階で悩みを持ち込む学生が多く質問も様々である。ここで寄せられる悩みを分類することで「見本レポートを参照しただけではなぜ書けないのか」という、活動の連続性を妨げている要因が明らかになると思われる。例えば、「良い資料が探せない」ということもその要因の一つである。本講義では検索キーワードの入れ方など、検索に関わる指導も行うが、個別テーマとなると全てのキーワード

を授業内で検討することはできない。よって、検索スキルの高低が活動の連続性を妨げる要因の一つになる。「テーマの絞り込み方」「構成の決め方」といった項目も難しさを感じた学生が多かったが、これらも教員に寄せられる声と対応がうまくいった場面・うまくいかなかった場面などを細分化し、躓きポイントと対応ポイントを今後整理していきたい。良いレポートを書くためには試行錯誤しなければならないというのは指導者側からすると当然のことかもしれないが、初めて執筆する学生にとっては「何度も資料を検討したり探し直したりする」「見本レポートを再参照する」「構成を練り直す」といった、往還することの価値を認識していない可能性もある。その過程で難しさを感じている学生が多いため、見本やルールを提示するだけでなく、こうした考える作業に伴う「行ったり来たり」を如何にサポートするかということが重要となる。そのサポートこそが、楽しさを維持しながら書く力を身に付けることを可能にするのではないだろうか。調査結果を更に整理することで、考えをまとめていく過程で見本レポート再参照・産出・修正をどのように往還しているのか具体的な流れを示すことができ、指導する教員だけでなく執筆者である学生にも役立つと思われる。

6-1-3. 学習項目の活用度と学生の苦手意識について

先行研究整理で、「本取り組みで見本レポートを精読することで、学生は本講義で求められているレポートを具体的に認識し、それに合わせた手段・適切性を学び使用する」と推測したが、接続詞（接続表現）使用の傾向から、論文型になっていることが見てとれ、本講義で求められるレポート形式は認識されていると思われる。また、構成については、アウトライン評価・第一稿評価・第二稿評価と、3回のフィードバック機会がある。よって、初めは全く異なる形式で書いてきた学生も、フィードバックを受けて見本レポートを再読し書き直すという作業を繰り返すため、率直に言えば「具体的な型を意識しなければ点数につながらないカリキュラム設計」となっている。また、学習項目の活用度については、「話し言葉・書き言葉」や「見本レポートにある表現」といった表現の活用だけでなく、「構成を決めてから書いた」「資料の探し方を参考にした」といった執筆までの手続きを活用した学生もみられ、手段を教えることの重要性を感じる結

果となった。一方、後期のほうが、「学んだことは特に使わなかった」と回答した学生が多かったことについては、学科による他クラスでのレポート執筆頻度の差や、福田（2015）の指摘にある「過去に与えられたレポート課題から概念や手段について学習している」ということなどが要因として考えられる。ある授業で提出したレポートに単位が与えられれば、（上出来かどうかは別にして）レポートとはあのようなものだ、あれで良いのだという考えを持つことも考えられる。多くのレポートが授業の最後に回収されフィードバックされないことは、池田ほか（2001）でも指摘されており、それは、執筆したレポートが当該講義で真に求められているものであったか否かを確認する機会が限られているということでもある。このことから、レポート指導を行う講義に限らず、レポートを課す場合は「その講義で求められている具体的なレポート課題を提示すること」「そのレポート課題の形式が唯一のものではなく、レポートには様々な型があり求められる手法や適切性が異なること」を明示する必要があるといえるだろう。

（2）今後の展望

本稿では、学生の文章特性を接続詞（接続表現）より、学生のレポート作成プロセスに関する困難をアンケートより検証した。その結果、見本レポートと同型である論文型にはなっていたものの、レポート作成の過程に関しては表現使用段階よりプランニング段階に困難を感じていることがわかった。苦手意識と活用度については、苦手意識の軽減と学習項目の活用が確認され、一定の型の習得に難しさを感じながらも学生は「書けるかもしれない」「学んだことを使ってみよう」という学びの一步を踏み出している様子が窺えた。今後は、①接続詞（接続表現）の用い方を更に細分化して調査し、読みやすい文章のための具体的な指示やセルフチェックができるようにする、②プランニング段階における学生の困難点と教員からのサポートについてより具体的な調査を行い、各活動の往還においてより効果的なサポートができるようにする、また、学生自身が参照しながら困難点を乗り越えられるような Tips を確立するといったことが考えられる。今後も授業内外に問わず意見を出しやすい環境を整えながら、考える楽しみ・書く楽しみを感じられる授業に向けて教員と学生双方がともに創り上げていく科目としたい。

謝辞

本研究は、以下の助成を受けたものです。

- ・JSPS 科研費 1016104「初年次アカデミック・ライティングプログラムにおける効果的な評価システムの構築」
- ・2018 年度しあわせ研究「初年次レポート・ライティング教育におけるルーブリック開発と改善プロセスに関する研究」

注釈

- 1 所属は全員日本語コミュニケーション学科に所属している。身分については、藤浦（講師）、宇野（非常勤講師）、村澤（教授）である。
- 2 詳細は記載できていないが教育項目・機会にはピア活動や教員からのフィードバック・声かけなども含まれる。しかし、これらの点に関しては学生の特性に合わせて調整を行ったほうが④⑤に到達できる可能性があることから、一概に「均一」とは言えない。
- 3 自らの専門（学部・学科）と少しでも関連があればなお良いとアナウンスしているが、学生が主体的にテーマを選ぶことを重要視しているため関連性確保は必須ではない。
- 4 接続詞は、専門的にはあいまいな品詞であることから、石黒ほか（2009）では接続表現と示しているが、同著者の石黒（2008）は、一般書であることからわかりやすさを優先し接続詞としている。本稿においても学生には「接続詞」として指導していることから接続詞または接続詞（接続表現）という表現を用いるが、石黒ほか（2009）を引用する際は「接続表現」をそのまま用いることとする。
- 5 注釈 4 参照
- 6 株式会社ザ・ネット <http://www.za-net.co.jp/>
- 7 本振り分けについては、2019 年 3 月現在。品詞の分類と診断方法に関しては、日々検討と改善が続けられている。

参考文献

- 石黒圭 (2008) 『文章は接続詞で決まる』 光文社.
- 石黒圭・阿保きみ枝・佐川祥予・中村紗弥子・劉洋 (2009) 「接続表現のジャンル別出現頻度について」『一橋留学生センター紀要』 12, pp.73-85.
- 池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹 (2001) 『成長するティップス先生—授業デザインのための秘訣集』 玉川大学出版部.
- 宇野聖子・藤浦五月 (2016) 『大学生のための表現力トレーニング あしか：アイデアをもって社会について考える (レポート・論文編)』 ココ出版.
- 大島弥生 (2014a) 「はじめに 21 世紀を生きる大学生のための『日本語リテラシー教育』の必要性」成田秀夫・大島弥生・中村博幸 (編) (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, pp. vii- xv.
- 大島弥生 (2014b) 「『日本語リテラシー』育成のための授業設計のポイント」成田秀夫・大島弥生・中村博幸 (編) (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, pp. 129- 152.
- 木戸光子 (2001) 「日本語教育におけるアカデミックライティングの授業の試み」、『筑波大学留学生センター日本語 教育論集』 16, pp.121-132.筑波大学留学生センター.
- 山同丹々子・高橋雅子・伊藤奈津美・藤本朋美・安田励子 (2017) 「ループリック作成と評価観点の『ずれ』の分析—上級前半レベルのレポート課題」『早稲田大学日本語教育実践研究』 vol.5, pp.123-130.
- ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ (2014) 佐藤浩章・井上敏憲・俣野秀典 (訳) 『大学教員のためのループリック評価入門』 玉川大学出版部.
- 中島梓 (2017) 「アカデミック・ライティング教育科目におけるループリック使用の成果と課題—立命館大学映像学部における事例をもとに」『立命館高等教育研究』 vol.17, pp.199-215.
- 成田秀夫 (2014) 「変化への対応 世界・日本の教育における対応の現状」成田秀夫・大島弥生・中村博幸 (編) (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, pp. 15-29.
- 成田秀夫・大島弥生・中村博幸 (編) (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.

- 西菜穂子(2011)「タスクとテキストタイプが L2 作文の言語分析に与える効果」
『Scientific Approaches to Language』 10, pp.85-103.
- 藤浦五月・宇野聖子・小針奈津美・坂井菜緒・柴田幸子・服部真子・中川純子・
長松谷有紀 (2018a)「初年次レポート・ライティング教育における共通ルー
ブリック使用時の評価のズレに関する研究—評価の公平性確保と効果的な
カリキュラム構築に向けて」『武蔵野大学しあわせ研究所紀要』 1, pp.3-24.
- 藤浦五月・宇野聖子・村澤慶昭 (2018b)「自律学習を促すレポート・ライティ
ング指導と教育の質保証について—学生の文章特性から教員の指導と自律
学習支援システムとの連携を考える—」『初年次教育学会第 11 回大会発表
要旨集』 pp.174-175.
- 福田健 (2015)「大学生におけるレポート課題に対する問題解決手段の構成—具
体的な問題内容の影響」『日本教育心理学会総会発表論文集』 57(0), p.541.
- 本郷智子 (2004)「学習者はモデル文をどのように認識しているか—初級作文活
動のモデル文再考」『日本語教育方法研究会誌』 11 (1) , pp.14-15.
- 宮崎七湖 (2009)『人文系大学院留学生の文章課題作成過程における調整行
動』早稲田大学日本語教育研究科博士論文
- 渡辺哲司・島田康行(2017)『ライティングの高大接続：高校・大学で「書くこと」
を教える人たちへ』ひつじ書房.