

大学生の文章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へ向けて—

大 島 弥 生
(東京海洋大学海洋科学部)

Types of Problems in University Students' Essays: Toward a Framework to Promote Collaborative Learning to Improve Academic Writing Skills

Yayoi Oshima
(Faculty of Marine Science, Tokyo University of Marine Science and Technology)

Summary

Collaborative learning activities are gradually being introduced in academic writing classes at universities. However, research findings to design an adequate course for various students who have different types of writing problems and tendencies in collaborative activities are rather limited. In order to provide more information to build up the framework of academic writing courses and activities, this study classified five types of problems that frequently occurred in students' essay writing samples. The content analysis of students' interactive questions and comments on the presentations made by them also revealed different tendencies among them. Students with higher essay writing scores showed an obviously stronger tendency for critical thinking in their comments. On the other hand, students with lower scores were likely to serve as audiences who reacted to the writers with regard to the difficulties understanding the outlines of the logical structure of presentations. These findings revealed that a variety of student types should be incorporated into the design of activities for academic writing.

キーワード: アカデミック・ライティング、初年次教育、協働学習、相互コメント、批判的思考

Keywords: academic writing, first-year experience, collaborative learning, interactive questions and comments, critical thinking

1. 問題の背景

1.1 日本語表現科目の広がり

大学生の「書く力」をめぐり、近年、新たな実践の試みが相次いで発表されている。国立教育政策研究所の調査によれば、何らかの初年次教育を行っている大学は、2001年には80.9%、2007年には95.6%と大幅に増え、初年次教育科目の多くでは、レポートの書き方等の文章作法の指導がなされているという(山田・杉谷 2008)。基礎ゼミナールなどの科目以外に、「文章表現」「言語技法」「日本語表現法」等の名称で、日本語の文章作成に特化した授業も増えてきている(筒井 2005 ほか)。井下(2008)は、大学における文章表現科目の変遷を黎明期、普及期、転換期、発展期に分類し、現在は発展期に当たるとしている。

母語である日本語のライティング能力を伸ばそうとするとき、何に焦点を当てるかによって、実践の目標設定や活動設計は異なってくる。特に、文章推敲のポイントをどのように学習者に気づかせ、訓練をどのような形で行うかが、一つの特徴になってくる。従来の実践の記録を見ると(大島 2007a)、学習者の文章に対して教師による点検・添削の結果を学習者に示し、修正させるというアプローチが多かった。これに対して、自己推敲のポイントを示して訓練

を繰り返すというアプローチを採っているのが塚本(2007)である。これは、定型・規範の明確な理工系の実用文書の特性を生かした指導であるといえる。また、早稲田大学のライティング・センター(佐渡島2006)や京都精華大学の「日本語リテラシー」のような、大学院生チューターによる指導の手法開発も進められている。

一方で、書くことを通じて問題を切り出して考察する中で、批判的思考力を高めようとする試みが広まっている。その中で、ライティングの過程での学習者間の協調学習・協働学習を取り入れた青山学院大学での実践(鈴木編著2009ほか)、東京海洋大学海洋科学部での実践(大島2005、2007b、2009a、池田2007、岩田・小笠2007ほか)が発表され、様々な専門に即した授業設計の提案も始まっている(大島ら編2009、因・山路2009ほか)。

1.2 書くことを支える日本語力とその指標

日本語力とは日本語を話す・聞く・読む・書くことすべてを支える力である。本稿では、その中の、主に文章を書くことを支える日本語力、すなわち文章表現能力を授業の中でどう養成するかについて論じたい。その際に、語彙・漢字・文法・表記などの言語知識の面の力を狭義の日本語力と呼び、書く内容を取捨選択して文章を構成し、読み手の関心やその文章ジャンルの慣習に合わせて調整しながら表現する力を広義の日本語力と呼んで区別することとする。

授業設計を考える上で、日本語力の何が指標として利用できるだろうか。狭義の日本語力としては、語彙や漢字を多く知って正しく用いる力が一つの目安であろう。小野(2004)では、日本語力判定テストを開発し、複数の大学において実施した結果を示している。それによれば、国立大にも少数の中学レベルの学生が存在し、私大・短大は中1以下から高3以上レベルまで幅広く分布しているという。また、「日本語」に関する大規模試験としては、「日本漢字能力検定(漢検)」(財団法人日本漢字能力検定協会)がよく知られ、人物評価に利用している大学は、461校1015学部・学科(2009年12月協会発表)にも及ぶ。また、「日本語検定(語検)」(特定非営利法人日本語検定委員会)も2007年から実施されており、6領域(語彙・表記・文法・言葉の意味・漢字・敬語)の「個人カルテ」を受験者(9.1%が短大・大学・大学院生とのこと)に示しているという。

このように狭義の日本語力である語彙・漢字の理解と運用能力については、大規模な試験が存在し、比較的広い範囲で活用されている。しかし、情報化時代の大学生に対しては、様々な情報のリソースを活用し、その信憑性を吟味して取捨選択し、かつそれをもとに自説を組み立てて論証を行い、読み手(聞き手)を説得する、あるいは学術分野の言語慣習にのっとった形で表現するという広義の日本語力までが、養成の対象となるだろう。このような力を測定しうる大規模試験は開発されておらず、授業者が対象学習者のレベルを独自に判断していかなければならない。

1.3 実践からの問題提起

一方で、実際の授業実践の過程では、個々の学習者にレベルの異なる問題が複合して現れ、クラス単位の指導ではその対応に難しさが生じる。筆者らは、2001年度より、初年次必修の日本語表現科目の中で協働学習を取り入れながら論証型のレポートを指導してきたが、その実践の中で、以下のようなジレンマに直面している。

- ・協働活動を重視すると、狭義の日本語力に関わる細部の訓練の時間は少なくなりがち。
- ・協働活動(特に口頭の活動)を重視すると、学習者の達成感・満足感が高いが、日本語の点検・推敲能力として具体的にどの部分が向上したか、記録に残りにくい。
- ・レポート作成プロセスの各段階をクラス全体の協働活動中心で進めると、個々の学習者の進捗や理解度の開きへの対応が次第に難しくなり、把握しきれなくなりやすい。
- ・レポート課題の内容的な負荷が高くなると、学習者は日本語そのものの細部への注意は割けなくなる。しかし、易しい論題(身近なテーマ)では日本語に注意しながら書いても、難しい論題(科学や社会問題など)で遂行できなければ、科目の目的を果たせない。

これらの問題点は、一見「狭義の日本語力の向上のための知識習得を優先させるべきか、広義の日本語力の向上のための協働学習による文章内容の吟味などを優先させるべきか」という優先順位の対立のように見える。しかし、文章作成の熟達者は内容面の課題と語彙や表現の課題をどちらも解決しつつ、目標達成を行っていると考えられる。また、研究室やゼミナールといったアカデミックなコミュニティでは、相互批評の中で内容も表現自体も向上させていくことを目指しているといえる。このような目標の性質を考えると、初年次教育における日本語表現科目においても、協

働活動を行いながら狭義・広義の日本語力の向上を図り、個々の学習者の日本語力の違い、特徴や問題点を、協働活動においてむしろ生かすことを目指した授業設計が必要であるといえる。

そのためには、個別の学習者の文章における問題の傾向を探り、それに対応しながら活動のプロセスを進める必要がある。そして、母語の日本語力および協働活動の中でのその能力の発揮の度合いという、抽象的に捉えられがちな能力に関して、指導に生かせるような、目に見える指標を編み出していく必要がある。

前述したように、近年、大学での日本語表現科目の実践が広がり、協調学習・協働学習の手法も次第に取り入れられはじめている。たとえば、他者のレポートを読み、相互レビューを行う活動が論証型レポートに促進的な影響を与えること（白石・鈴木 2009）、授業参加者ブログを利用した協調学習が論文作成における問題の明確化に特に有効であること（杉谷ほか 2009）、ブログを積極的に利用して中間論文で高得点を獲得した層の学生には作成後半に「他の学生のブログ」での他者参照を含めて訪問回数を増やしていくなどの特徴的利用があること（小林・杉谷 2009）などが、既に指摘されている。

このように、協調学習・協働学習のライティングにおける効果は認識され始めている。しかし、大学初年次の文章にどのようなタイプの言語的問題が頻出するか、また協働学習のプロセスでのコメントのし方や相手のコメントの取り入れ方が学習者によってどう異なるか、協働学習が大学生の文章表現の問題のどの部分に効果的に機能するか、といった詳細部分については、いまだ研究が十分とはいえない。

このような問題意識のもとに、本研究においては、「日本語表現法」科目のクラスで書かれた論証型レポートの文章を分析し、その問題点を5つのタイプに分類した。これは、推敲・点検したはずの初年次大学生の文章にどんな問題が頻出し、どんなタイプの学習者にどんな傾向があるかを知るための基礎的・探索的な研究である。

また、レポートを完成させる前段階での口頭発表における学習者の相互コメント、質問時に書かれたコメントシートの内容分析を行い、学習者のタイプによるコメント・質問の傾向の違いを探った。その結果をもとに、論証型レポートの得点と、他者に向けて発するコメント・質問の傾向との間にどのような関連性があるかを検討した。これらの結果をもとに、論証の向上のためにより効果的な協働学習の活動設計について検討を行った。

2. 分析の対象と方法

2.1 対象とした授業実践

本研究の対象は、大学初年次¹⁾前期の必修授業「日本語表現法」（クラスは学科別に30～45名程度）の中で、ある事柄について情報を収集したのち書き手の立場や意見を論理的に展開することを要求された課題のレポート（字数約2000～4000字）である。課題内容は問題解決型の論証のレポートであり、題目は「海・食・環境」をテーマに、「～すべきか」を論じたもの（テーマは学習者自身が興味に基づき設定する）である。レポート論題は、「ブラックバス放流は是か非か、商業捕鯨は再開すべきか、食品添加物の表示は十分か」などのように、問いを含んだ形にするように要求されている。

授業では、学習者は各自のテーマを選び、資料・情報を収集し、目標規定文やアウトラインを作成・推敲し、「序論・本論・結論」と「中心文による重点先行」を基本とするパラグラフ・ライティングの指導を受けた後に下書きを作成、それをもとに全員が5分間のスピーチを行い、学習者間の相互コメントを経て完成稿をPCで作成して提出する（詳細は大島ら 2005、大島 2005 参照）。また、アウトラインや下書き等の指導をする際に、自己推敲、学習者同士の協働推敲（ピア・レスポンス）（池田 2004、池田・館岡 2007 ほか）による点検・推敲が数回取り入れられており、最終提出段階まで教師添削はほとんど行われぬ（助言はある）。

2.2 分析の対象者とそのグループ分け

今回の分析の対象は、筆者が担当したある年度の1クラス（履修者44名）のうち、最終回の授業振り返りアンケートを提出した36名（コメント・シートの内容分析に関しては使用許諾の得られた31名）である。後述の分析の一部では、成績評価の40%を成す最終レポートの得点によって、上位・中位・下位各群12名（内容分析では下位群は7名）に分けて分析を行った。得点は正規分布し、各群の平均点（および標準偏差）は、それぞれ40点満点中34.58 (2.02)、28.67 (1.67)、23.50 (3.45) であった。

本報告で学習者を3群に分ける際に利用したレポート得点は、以下のような構成要素を授業者間の申し合わせとしており、学習者にも明示している。

「一貫性」：説得力・目標規定と論証の達成・論旨展開・主張の一貫性

「重点先行」：重点先行・パラグラフ構成・読みやすさ

「明晰さ」：意見と事実の区別・理由と証拠の有無と妥当性

「文の完成度」：単文・語彙・表記・文体の完成度

「体裁」：提出時の表紙等のマナー・書式

「引用の適切性」：引用のやり方や表現の適切性・文献リストの適切性

今回の対象者36名のレポートの評価においては、以下の順でこれらの要素が反映されていた。

一貫性 > 引用の適切性 > 重点先行 > 文完成度 > 明晰さ > 体裁

すなわち、今回の対象レポートでは、美しい日本語といった表現要素ではなく、書き手の明確な主張を、如何に一貫性を持ってパラグラフにおいて展開し、客観的な証拠にもとづいて述べたか、という点を重視して評価しているといえる。

3. 文章の問題点の抽出とその分析

3.1 学習者3群のタイプとその特徴

表1は、授業最終回のアンケート結果について3群の特徴を見たものである。レポート作成・情報収集に要した授業外学習の時間、毎週の予習復習時間、使用資料数とも上位群での平均が最多（表中の太字部分）とはなったが、有意な差ではなかった。最終レポート得点のうちの文完成度と学期途中の語彙試験の結果との間に弱い相関（ $r=0.48$ ）があった。両者はほぼ同じ能力が発揮される項目であり、関連は妥当な結果といえる。とはいえ、全体としては、グループ間で投下した労力にはそれほど差がなかったとみなせる。

ただし、月平均の読書量（教科書・漫画を除く）が0または1冊に満たないと答えた者の数は、12名中上位群3名、中位群4名であったのに対し、下位群は7名と多かった。また、読書の内容は小説が多数であったが、「科学系読み物」との答えが上位群では5名（他は1名ずつ）と多かった。対象者が少ないため断言はできないが、このような読書習慣の差が言語特徴の差（書き言葉の語彙や文体の運用能力）と関連している可能性もある。

3.2 学習者の文章に特徴的な問題点の分類

これらの学習者が書いたレポート（最終提出版）を観察したところ、自己・協働での推敲作業を経たにもかかわらず、大別して下記のA~Eのような問題点が見受けられた。以下ではそれらの例を紹介しつつ、その原因や背景にある学習者の意識について考える。

A 語彙力（語彙・表記）：（以下、例の中の　部分は問題のある箇所を示す）

語彙の問題にはまず、「元に戻る現状」「困難な影響を考慮しても……手段を講じるべきである」などの「A1. 語選択の誤用」や、「それなのに」「こういうわけで」「駆除方法にもたくさんある」「これ以上に……のことについて知れるように現在の心意気を忘れないまま学んでいきたい」といった口語的表現や縮約形が混在する「A2. 語の位相の

表1 レポート得点の群別のアンケート結果（N=36名、各群12名）

| | 上位 | 中位 | 下位 |
|--------------------|--------------|-------------|-------|
| レポート完成までの授業外での作業時間 | 12.00 | 10.91 | 9.91 |
| 予習復習（週平均・時間） | 1.92 | 1.25 | 1.54 |
| 情報収集に要した時間 | 6.67 | 5.64 | 6.45 |
| レポートに使用した本の冊数 | 2.31 | 2.08 | 1.83 |
| 普段の読書量（月平均・冊） | 1.50 | 3.18 | 2.15 |
| 語彙試験得点（100点中） | 84.00 | 77.70 | 75.45 |

不適切さ」がある。逆に、文語表現を用いようとして「……を導入しないべきか」「餌を同じとする外来魚との種間競争」「外来魚による水草の食害などによる環境悪化からくる影響」といった不自然なものになってしまう「A3. 文語表現の不適切さ」という問題も目立つ。このほかに「資料の出展」「以外に多い」といった「A4. 漢字の誤用」や、「1、はじめに」「1998年」のように記号や半角表記のルールを無視する「A5. 表記のルール違反」も多かった。

B 構文力 (統語レベル) :

構文の問題としては、「……の課題は……している (『ことである』が脱落)」「米が無駄にならないために (『ならないように』とすべき箇所)」などのような「B1. 主述・呼応のねじれ」や「……の減少、……が変わること (並列される語の品詞が揃っていない)」などのような「B2. 名詞句化の不適切さ」がまず目に付いた。さらに、意味が複数に取れる長い文を書いてしまう「B3. 修飾関係の不明瞭さ」や、文の動作主や対象が省かれてしまう「B4. 項・要素の不足」、 「B5. 不必要に長い文」の繰り返し、「またこれは……すれば……」のように文頭接続詞や接続助詞のあとの読点が必要な箇所で読点を省いてしまう「B6. 読点のルール違反」が多く見られた。

C 構成力 (文章談話レベル) :

文章談話レベルの構成力に関しては、「C1. パラグラフの不備」として「①話題の混在、②主張と根拠の不備、③中心文の不備」などの問題が見受けられた。また、「次に……について述べる」といった談話標識がなく、情報をただ羅列してしまう「C2. メタ言語の不使用」の傾向もあった。

D 構築力 (内容・情報) :

このほかに、書く内容や取り上げる情報に関する問題もあり、本稿ではこれらを D 構築力に関する問題と呼んでいる。これは、無知または故意の剽窃などによる「D1. 引用の不適切さ」、信憑性の乏しい情報源からの情報に依拠した「D2. 情報検索の不足」、大きな問題の表面的な説明に終始する「D3. 問いの掘り下げの不足」、「環境のため私達一人一人が……できるように努力すべきだ」といった決まり文句的な議論の切り上げで終わってしまう「D4. 考察・検証の不足」に大別できる。

E 公的伝達としての問題 :

また、最終段階のレポートを提出する際に、見出しや小見出しの欠落、不適切なフォントやレイアウト、引用文献の記載の不備、提出者名や科目名の記載の不備など、公的な文書として問題があるものがあつた。これは、レポートを公的な伝達のための責任ある文章と捉えず、「提出さえすればよい」という意識を持っているためだと考えられる。

これらの問題には、A1 や B1~4 のような言語能力に由来すると考えられるものだけでなく、A4~5 のような見直しの不十分さに由来するもの、A3 や C2 のような長い文章や公的な文章を書く経験の乏しさに由来するもの、D のような問題意識とそれを追究しようとする経験の有無に由来するもの、というように、それぞれ異なる背景があると思われる。また、E のような当該文章に課された責任の認識という、レベルの異なる問題もある。

学習者の文章を観察したところ、上記の問題の中には、同一の書き手が同様の問題 (主述・呼応のねじれ、項・要素の不足、読点のルール違反などが多い) を繰り返すケースが見られた。これらのケースの中には、D の内容の構築の面では優れていても、B の構文上の問題には気づいていないものもあつた。また、A の 1、2 のような語彙力に問題の多い場合は、D の問題の掘り下げにも苦戦しているケースが多く、読書量や文字情報に触れる頻度と語彙力とが関連している可能性もうかがえた。

レポート下位群の D 構築力に関する側面については、上位群と下位群とのレポートの談話展開を調べたところ (大島 2010)、下位群が何も調べずに主観的コメントだけ述べたために説得力が低まったわけではなく、むしろ、調べた情報をどう扱うかという評価を文章中に十分に表現しきれず、論証の段階的結束性を欠いたとみなせることがわかった。一方で、上位群は、引用した情報が論旨展開にどう利用したかが明瞭に言語化されており、結果的に論理性が高く説得力があるとみなされやすいことが確認できた。

このような談話特徴から推察すると、たとえば 400 字程度の体験をもとに主張する意見文と、本実践の対象のような長文のレポートとでは、根拠に対する評価・解釈を文章中に配置しながら結束性を保つことの難しさが、質的に異なるといえる。

3.3 学習者の文章の問題点についての考察

上述した問題のうち、「引用、書式、表記ルール、公的伝達の側面」といった形式・慣習的側面、「C 構成力」の中の「パラグラフの形式、接続表現などのメタ言語使用」などの表現スタイルの側面は、この実践で初めて明示的に指導を受けた学習者が多かった。これらの形式・慣習・表現スタイルの側面は、訓練による知識の獲得や点検の習慣づけの機会を増やすことによって解決しやすい問題であると考えられる。しかし、「D 構築力」にかかわる情報の取り込みや問いの切り出しの不足、考察・検証の不足は、語彙や文法といった狭義の日本語力や表面的な表現スタイルの訓練では解決できない問題である。これらは単なる知識情報の量の問題ではなく、そこからどんな問いが成り立ちうるか、どうすればその問いを解決できるかという能動的な問いかけの力の問題であるといえる。上述の構成や語彙・表現は、その問いかけと問題解決の行為をどう言語化するかに付随して扱われるべき要素であり、両側面の能力の育成は互いに切り離しがたいのではないだろうか。

このような問題に対して、学習者自身・学習者間での問題発見や修正はどの程度可能だろうか。以下では、レポート作成のプロセスの下書きの後に配置されたクラス内での口頭発表における、学習者相互のコメントや質問（以下、「コメント」と呼ぶ）の内容分析を行い、相互コメントの機能とコメントに表れる学習者のタイプの違いについて検討する。

4. 口頭発表に対する質問・コメントにおける協働学習の結果の分析

4.1 口頭発表における協働学習の設計

筆者らの実践では、このような相互質問・相互コメントを2001年から実施しているが、それが本当に書き手にとっての気づきや論証自体の再考に対して機能しているか、疑問であった。当初は、発表を「する」こと自体が目的化し、発表原稿を読み上げて終る、口頭での質問やコメントが活性化しないという傾向があったからである。その背景には、「質問やコメントは、発表者の面子を脅かすもの」という大学生の意識があると考えられる。コメントをレポート内容の向上により強く結びつけたものにするには、「コメントの意義づけ」と「面子の脅かしにならないコメント活動」が必要と考えた。

そこで、まず、荒木(1999)の発表に対する相互の「コメントシート」の提案を参考に、個々の口頭発表に対して聞き手全員が質問・コメントを書くシートを課した。また、桐山(2008)の質問を促すプレゼンテーションの実践の提案を参考に、本実践でも、発表の回の前に質問の分類と例を教師から示し(事前にプリントを配布)、特に発表の論理展開(根拠や別の見方の有無など)に向けた質問の重要性を説明して、練習も行った。さらに、それまでの発表者のみに対する評価を変更し、発表者としての評価に加えてシートの書き手側も評価対象とする旨を伝えたところ、コメントの記述量が増えて漠然としたコメントが減った。

4.2 口頭発表における協働学習の結果の分析

たとえば、海への排水の規制についての発表に対し、「対策にかかる費用はどこからくるのか」「政府が工場や家庭からの排水の規制を厳しくすべきだとあるが、政府の工場に対する規制はすでに厳しいのではないか」「セタシジミ漁獲量が減っているのは富栄養化のみによるものなのか」などの質問(情報要求)、「シジミの漁獲量と富栄養化との関連付けをしっかりと述べた方が良いと思う」などの修正要求、「富栄養化という現代生活の問題を取り上げていることが自分自身の問題として考えられた」などの評価が寄せられた。内容分析においては、コメントの種類を以下の表3のように分類した。その群ごとの比率を示したのが図1である。

図1からわかるように、上位群ほど評価・意見より情報要求(質問)の割合が高い。さらに、質問やコメントに見る聞き手の志向性の表れを分析するため、表3の分類を行った。「批判的志向」の比率算出にカウントしたのは、「～とは何か」といった一般的な情報要求ではなく、書き手に論証のし方の再考を求めるようなタイプのコメントである(なお、コーディングは、日本語表現科目の教授経験のある2名のコーダーが行っているが、「初年次のレポート・発表のレベルにおいて、批判的思考の発揮や書き手にとっての聞き手の多様性の把握への寄与とみなせる」という相対的な判断ではある)。

表4はコメント・質問のし方による学習者のタイプ分けの結果を、レポート得点の3群に分けて示したものである。

表2 コメントの種類別

| コメント種別 | 例 (学習者の実際のコメントをもとに簡略化) |
|----------|------------------------------------|
| 情報要求 | なぜ・誰が・どうやって……? ……のコスト・影響は? 本当に……か? |
| 修正要求 | ……の理由があるとさらに良かった。結論をもっとはっきり述べてほしい。 |
| 情報提供 | (文献名)も見るとよい。(情報源)に文献があるかも。 |
| 評価 (対発表) | 流れはとてつみやすかった。(箇所)がわかりにくい。……が新鮮だった。 |
| 意見 (対話題) | ……に賛成・反対。やはり……すべきだ。……は大切・いいこと・必要だ。 |

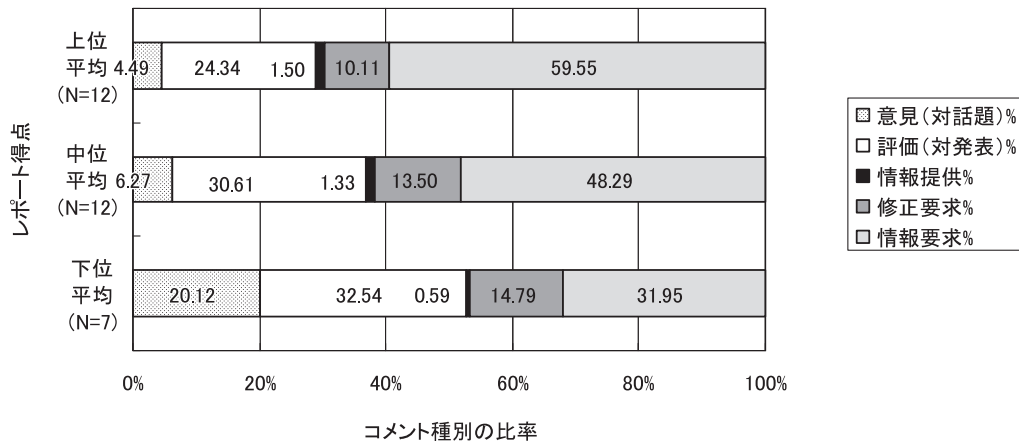


図1 群ごとのコメント種類の比率

表3 口頭発表時のシートに書かれたコメントの志向性の分類

| 分類のための指標 | 内容 | 例 (学習者の実際のコメントをもとに簡略化) |
|-------------------|-------------------------------------|--|
| 批判志向 (論証の再考に寄与) | 論証にかかわる批判、反論、聞き手による推論、別解釈の可能性の指摘等 | 本当に……だけが原因か? ……の、……と言い切れるのか? 私は……よりも……の方が原因だと思う。……は困難だと思う。……したら……なると思うが、どのような対策が必要か? ……という意見・見方もあるが、どう思うか? 根拠は? |
| 肯定的評価 | 発表に対する肯定的な評価、褒め、共感、驚き等の表明等 | ……という見方もあるのだと感動した。……がおもしろかった。……を知って驚いた。たしかに……と思う。……がよくまとまっていた。 |
| 多様性寄与 (聞き手の把握に寄与) | 聞き手にとっての発表の難度や興味・度合いの多様性を話し手に示しうるもの | ……が理解できた・複雑だった。……がわかりやすかった・わかりにくかった。……が難しかった。……の気持ちは伝わった。……を知らなかったが、興味を持てた。……の重要性がわかってよかった。……が身近に感じられた。……が新鮮だった。 |

表4 コメントに見る志向性の差

| | 全体平均 | 上位平均 | 中位平均 | 下位平均 |
|-----------|-------|-------|-------|-------|
| コメント総個数 | 39.65 | 44.50 | 43.83 | 24.14 |
| 一発表への平均個数 | 1.98 | 2.24 | 2.13 | 1.27 |
| 批判志向比率 | 48.63 | 57.14 | 48.90 | 33.57 |
| 肯定的評価比率 | 23.26 | 21.04 | 23.24 | 27.12 |
| 多様性寄与比率 | 5.78 | 2.62 | 4.18 | 20.71 |

表5 コメント・質問のし方による学習者のタイプ分け

| コメント・質問のし方のタイプ | A：強い批判志向 (批判 70%以上) | | | A'：やや批判志向 (批判 50%以上 70%未満) | | | | | | B：中間 | | C：評価志向 (批判 30%以下) | | |
|----------------|------------------------|-------|-------|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----------------------|-------|-------|
| 上位 (N=12) | Aタイプ | | | A'タイプ | | | | | | Bタイプ | | | | Cタイプ |
| 批判志向比率 | 77.33 | 76.09 | 75.00 | 69.64 | 62.96 | 60.00 | 58.62 | 57.89 | 55.56 | 47.06 | 41.86 | | | 3.70 |
| 肯定的評価比率 | 10.67 | 10.87 | 3.13 | 7.14 | 11.11 | 7.50 | 34.48 | 23.68 | 14.81 | 21.57 | 18.60 | | | 88.89 |
| 多様性寄与比率 | 0.00 | 0.00 | 3.13 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 3.45 | 2.63 | 0.00 | 11.76 | 0.00 | | | 18.52 |
| 中位 (N=12) | | | Aタイプ | A'タイプ | | | | | | Bタイプ | | Cタイプ | | |
| 批判志向比率 | | | 74.07 | 66.67 | 64.29 | 64.29 | 62.50 | 60.00 | 57.89 | 43.18 | 38.89 | 26.15 | 19.51 | 9.30 |
| 肯定的評価比率 | | | 7.41 | 0.00 | 5.36 | 16.67 | 20.00 | 2.22 | 19.30 | 38.64 | 2.78 | 46.15 | 36.59 | 83.72 |
| 多様性寄与比率 | | | 11.11 | 3.33 | 0.00 | 4.76 | 0.00 | 0.00 | 5.26 | 0.00 | 2.78 | 13.85 | 2.44 | 4.65 |
| 下位 (N=7) | | | | | | | A'タイプ | | | | Bタイプ | Cタイプ | | |
| 批判志向比率 | | | | | | | 57.69 | 55.00 | 53.85 | | 38.89 | 24.00 | 5.56 | 0.00 |
| 肯定的評価比率 | | | | | | | 3.85 | 10.00 | 7.69 | | 25.00 | 32.00 | 50.00 | 61.29 |
| 多様性寄与比率 | | | | | | | 30.77 | 0.00 | 38.46 | | 19.44 | 0.00 | 50.00 | 19.35 |

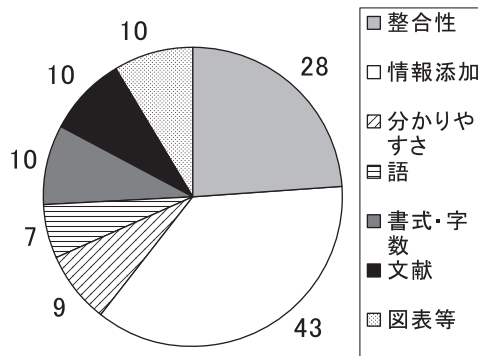


図2 レポート作成過程についての振り返り記述の内容分析

上位群ほど発表者あたりの個数が多く、批判志向が強い。これを聞き手別・群別に示したのが表5である。レポート得点の上位・中位の群では、批判的コメントが半数以上を占めるA・A'タイプが12人中9人・7人と過半数を占めた。とくに最上位2名の批判的コメントは質・量ともに他を圧倒しており、「題目のテーマに対する回答は?」「BODなどで言えば、確かにマヨネーズのほう汚濁してるように見えるが、毒性について洗剤の方が大きいのではないか」「航路を規制したら、人々の生活に弊害が出るのでは?」といった、話し手の論証の細部を把握しつつ立脚点自体を問うようなコメントを出していた。しかも、1発表者に対する平均コメント数は4.41、2.30(学習者平均1.98個)と多く、矢継ぎ早にポイントをついたコメントを作る能力が高いことが観察された。

一方で、相手の論証への批判につながるコメントが少なく、発表への肯定的評価の比率が高いCの評価志向タイプは、上位群では1名のみ、下位群では7人中3人を占めた。「……の重要性がわかった」といった肯定的評価だけでなく、「……と……とのつながりがよくわからなかった」「少し漠然としていてつかみにくかった」「内容はちょっと難しくわかりにくかったけど、説明が豊富で理解できた」といった、聞き手の理解の度合いや理解困難だった箇所を話し手に伝える機能を持ったコメント(「多様性寄与」コメントとして比率を表中に示した)の割合が、下位群では相対的に高かった。

4.3 振り返りシートの記述に見る相互コメントの利用

図2は、レポート作成過程についての振り返り記述(30名)の中の「レポートを清書して提出する段階(口頭発表の後)で、どこを直したか」という質問に対する記述回答(合計117項目)を分類したものである²⁾。これを見ると、

表6 振り返りシート：レポートの清書でどこを直したかについての記述（一部を簡略化）

| | |
|----------------------------|--|
| 聞き手の疑問の清書への取り込み ⇒情報追加 | ①授業で行われた「仲間からの発表に対するコメント」で出た問題について書き、その理由を追加 ②本論にリサイクルにおける衛生面の問題についての項目を付け加えた（質問が出たから） ③国別違反状況を加えた→レスポンスにどこの国と貿易しているのか？という指摘があり、だったら「どこの国が一番違反しているのか」を加える必要があったため ④BODについての説明を加えた。シャンプー、台所用洗剤などの洗剤類よりも、天ぷら油やマヨネーズ、牛乳が汚濁負荷が大きい理由を考えた |
| 聞き手からの批判の取り込み ⇒整合性・構成修正 | ⑤動機の内容を細かくした→レスポンスに「動機が矛盾してる」とあったため ⑥タイトルを変更した。「……を日本から全滅させるべきか」では過激すぎる。 ⑦題名を根本的に変えた→……自分の主旨として……のほうがより適切だった。説明の順序……を変えた。……を結びに持つてくることにより、問題提起から要因、改善最有効手段、解決策の流れがスムーズになった |
| 聞き手からの批判の吟味 ⇒再反論 | ⑧クラスの子から出た反論に対する反駁をいくつか付け加えた 例：……温暖化のプラス面とどう向き合うのかについて ⑨反論についてを加えた、文献リストを追加した、休漁が成功した具体例を追加した→文章に説得力を持たせようとした |

知識として授業で指導された書式・文献・図表等の修正はもちろんあるが、それよりも、内容の配列や説明のし方にかかわる整合性・情報追加・分かりやすさにかかわる修正が合計80項目（68.37%）と、全体の3分の2を占めていることがわかる。これらの項目は、発表時の他の学習者からの反応を受けて、修正すべき点に気づくことが多かった。それは、表6の事例（レポート完成後の振り返りシートの記述）を見てもうかがえる。

これらの振り返り記述からも、「発表→コメントの検討→文章の修正」の過程で、多くの発表者が聞き手からのコメントを真剣に受け止め、取捨選択して再考に用いることで、伝えたいテーマの内容が鮮明になっていくことが観察できる。一方で、もらったコメントを受け止め切れず、修正に反映しきれなかった事例も多かったものと推察される。

4.4 口頭発表における協働学習の効果の考察

以上のように、レポート完成の前段階での発表への相互コメントの書き込みは、発表者である書き手への具体的情報要求や修正要求となっていた。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込み、あるいは聞き手からの反論や論証の弱点の指摘を選択的に取り込むことで、レポートの整合性を吟味し、構成の修正につなげていたことがわかった。つまり、発表時の協働学習は、書き手にとっては発表が聞き手にどう聞こえたか、どこに興味・疑問を持つかを知るチャンスとなり、また、他の論証がありえるかどうかを再考するチャンスとなりえる。また、発表者全員に対してコメントを真剣に書くことは、発表の論証を追いかけ、再考する訓練でもあった。

これには、口頭のコメントだけでなく書くことを通じて全員がコメントを課されたこと、「コメントの書き手を評価する」という指示で却って「発表者の面子に対する脅かし」行為に対する言い訳ができたこと、などによる効果もあると考えられる。とはいえ、厳しいコメントだけでは、発表者の達成感を殺ぐこともありうる。やや漠然とした肯定的評価や、聞き手の理解度合いの多様性を示す反応も、コメントの中に一定の割合あったことは、コメントから受ける圧迫感を緩和する効果につながったかもしれない。

5. 授業活動の設計へ向けての示唆

5.1 学習者の問題のタイプによる「指標化」試案

これまでの学習者の文章やコメントの分析から、クラス内での学習者の抱える問題のタイプの分類を試み、それに対応した文章表現能力育成の重点を示したものが、表7である。文章の内容・構成、語彙・構文のどちらの側面にも強いタイプの学習者には、相互学習での推進役が期待できる。一方、どちらも相対的に弱い学習者にも、相互学習で思考を外化することによって、問題の自己把握が促されると考えられる。さらに、同時に他者に対しても理解の多様性を示す形での貢献を期待したい。

表7 学習者の文章上の問題のタイプと協働学習

| | | 内容・構成の面 | |
|---------|--------|--------------------------------|--------------------------------------|
| | | 相対的に強い | 相対的に弱い |
| 語彙・構文の面 | 相対的に強い | 協働学習での批判的相互点検・相互推敲の推進役を期待 | 思考の外化体験としての協働学習の意義を強調 |
| | 相対的に弱い | 問題の自己把握を支援+協働学習での思考の外化で相互参照を期待 | 問題の自己把握を支援+協働学習での思考の外化、多様性の発揮+ステップ訓練 |

5.2 「指標」を利用した学習活動・授業の設計案

協働学習は参加者相互の様々な違いを生かすことが基本的な方針であり、能力の高低を競うものではない。母語を学ぶ中でのお互いのアウトプットの差は、数学や外国語を学ぶ場合よりも、自己肯定感に影響を与えやすいと考えられる。協働学習の中での学習者タイプの違いを利用する際には、「互いの違いを生かす」ことを活動指示の中で肯定的に伝える必要があるといえる。

このような配慮を行いつつ、他者のコメントから何を学ぶかを示すには、活動の際の目的とポイントの明示が重要であると考えられる。内容については、学習者同士でも「これ、もっと強調すれば？」などと言いやすい。しかし、文や表現について「この文、変だよ」と言えば「面子の脅かし」となりそうで言いにくい。3.2でも述べたように、相互推敲や自己推敲・点検を経ても、一定の文章表現上の問題点が残っている。このような側面では、教師介入によって点検のポイントを示しつつ、「良い文はどこが良いか」「悪い文はどこが悪いか」について、学習者自身の気づきを促す活動をさらに仕組む必要がある。

また、書く訓練に終始するだけでなく、批判的読解や批判的聴解を取り入れ、そこでのコメントの傾向を学習者のタイプの指標としてコースの早い時期に把握することで、個々の学生に適したアプローチが可能になると考えられる。そのような把握を行った上で、コース後半に他者の発表や文章への批判的思考の発揮を促すような活動を設ければ、「面子の脅かし」回避による不活発なやり取りは避けられるのではないだろうか。活動の際にも、書いた文章を自己推敲・相互推敲する際に、単に「論理的かどうか」というような抽象的な指標ではなく、「ある情報を何のために／どこから取り込んでいるかが明瞭か」「論証の中で情報をどのように評価して位置づけているかが明瞭か」「その評価は妥当か」といった指標での具体的なチェックを課すことで、「面子の脅かし」が軽減できる可能性がある。

6. まとめと課題

本研究においては、初年次大学生の論証型のレポートの文章表現上の問題点の分類と、口頭発表時の相互コメント活動およびコメントのレポートへの取り込みの振り返りの分析を行った。その中で、語彙・構文・構成・内容の構築のそれぞれのレベルにおける問題点の特徴を指摘した。また、相互コメント活動においてレポート得点上位群の学習者は相手の論証の再考を促すような批判的コメントを出す傾向が高く、下位群は肯定的評価や聞き手の多様性を示すコメントを出す傾向が相対的に高いことがわかった。これらの結果をもとに、異なるタイプの学習者の特徴を生かした授業・活動設計の必要性について検討を行った。

もとより、今回は非常に小規模な機関の小規模なデータをもとにした分析であり、必ずしも結果を一般化できるとはいえない。とはいえ、大学生の授業内での産出物や相互のやり取りについてのこのような分析を積み上げることで、情報化社会における大学教育に求められる授業活動の設計について、選択肢を明確化することが可能になるであろう。

謝辞および付記

データ使用を承諾してくれた本科目履修者の皆さんに心より感謝申し上げます。また、本研究は、文部科学省の科学研究費補助金（平成20～22年度基盤研究B、課題番号20320071「論述プロセスの分析・可視化にもとづくアカデ

ミック・ライティング指導法の開発」、研究代表者二通信子)からの助成を得た。

註

- 1) 東京海洋大学海洋科学部(科目開設時は東京水産大学水産学部)における実践。
- 2) 発表時の質問・コメントの全体傾向と、清書段階の振り返りシートの分析は、大島(2009b)の大学教育学会口頭発表の内容に、新たな考察を加えたものである。

参考文献

- 荒木晶子 1999 「日本語口語表現法の実践指導方法と留意点」『大学教育学会誌』20巻2号、135-140頁。
- 池田玲子 2004 「日本語学習における学習者同士の相互助言(ピア・レスポンス)」『日本語学』23巻1号、36-50頁。
- 池田玲子 2007 「批判的・論理的思考力とコミュニケーション力育成のための日本語表現法—日本語作文ピア・レスポンスの応用—」『日本語教育年鑑2007年版』国立国語研究所、32-47頁。
- 池田玲子・館岡洋子 2007 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』、ひつじ書房。
- 井下千以子 2008 『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに』東信堂。
- 岩田夏穂・小笠恵美子 2007 「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』133号、57-66頁。
- 大島弥生 2005 「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性—チーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み—」『大学教育学会誌』27巻1号、158-165頁。
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂 2005 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現—プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房。
- 大島弥生 2007a 「大学生に期待される日本語能力とその養成手法—先行実践の分類をもとに—」『言語文化と日本語教育』33号、109-112頁。
- 大島弥生 2007b 「大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス」『言語文化と日本語教育』33号、57-64頁。
- 大島弥生・岩田夏穂・大場理恵子(編) 2009 『大学の授業をデザインする—日本語表現能力を育む授業のアイデア』ひつじ書房。
- 大島弥生 2009a 「語の選択支援の場としてのピア・レスポンスの可能性を考える」『日本語教育』140号、15-25頁。
- 大島弥生 2009b 「日本語表現法科目の口頭発表における学生間の質問とコメント」『第31回大学教育学会発表要旨集録』、198-199頁。
- 大島弥生 2010 「大学初年次のレポートにおける論証の談話分析」『言語文化と日本語教育』39号、84-93頁。
- 小野博 2004 「大学生の学力低下問題と理科教育：日本語力テストの開発と日本人大学生を対象とした日本語学習」『大学の物理教育』10巻2号、81-84頁。
- 桐山聡 2008 「学生の質問を促すプレゼンテーション方法の開発」『大学教育学会第30回大会発表要旨集録』、130-131頁。
- 小林至道・杉谷祐美子 2009 「ブログの積極的・継続的利用が促す問題への振り返り」鈴木宏昭(編著)『学びあいが生みだす書く力—大学におけるレポートライティング教育の試み』(青山学院大学総合研究所叢書)丸善プラネット、113-132頁。
- 佐渡島沙織 2006 「早稲田大学国際教養学部が発足したライティング・センターの運営と指導」『早稲田大学国語教育研究』26号、82-94頁。
- 白石藍子・鈴木宏昭 2009 「相互レビューによる論証スキルの獲得」鈴木宏昭(編著)、前掲書、31-54頁。
- 杉谷祐美子・長田尚子・小林至道 2009 「協調学習を通じた気づきと問題設定の深まり」鈴木宏昭(編著)、前掲書、87-112頁。

- 因京子・山路奈保子 2009 「日本人学部1年生の論文構造スキーマ形成過程の観察」『専門日本語教育』11号、39-44頁.
- 塚本真也 2007 『知的な科学・技術文章の徹底演習』コロナ社.
- 筒井洋一 2005 『言語表現ことはじめ』ひつじ書房.
- 山田礼子・杉谷祐美子 2008 「ラウンドテーブル初年次教育の「今」を考える—2001年調査と2007年調査の比較を手がかりに」『大学教育学会誌』30巻2号、83-87頁.