

初年次アカデミック・ライティング科目における指導法とその効果

—パラグラフ・ライティングと論証を柱に—

薄 井 道 正

(立命館大学教育開発推進機構)

A Method of Teaching Academic Writing to First Year Undergraduate Students and Its Effects: Paragraph Writing and Argumentation

Michimasa Usui

(Institute for Teaching and Learning, Ritsumeikan University)

Summary

Generally speaking, Japanese students are not trained in academic writing before graduating from high school. Nevertheless, they are required to write academic essays just after entering a university. This is why most undergraduate students find it difficult to write papers. Under these circumstances, our university set up a class teaching “Nihongo No Gihou” (The Technique of Japanese Writing) for first-year undergraduate students, on a trial basis. This class aims to ensure the acquisition of academic skills such as paragraph writing, argumentation, and discussion. In this paper, I shall present teaching methods and course materials I have developed for this class. Then, I shall argue for their efficacy with reference to some essays actually written by students in the class. Finally, I shall show that this class contributes to enhancing academic interest and active learning as well as improving skills in academic writing, by comparing results from students who have taken the class and those of other students.

キーワード：アカデミック・ライティング、高大接続教育、初年次教育、パラグラフ・ライティング、論証、ロジカル・フラワー・チャート

Keywords: academic writing, transitional education of freshmen students to college-level education, first-year experience, paragraph writing, argumentation, logical flower chart

1. 問題と目的

今日、「書く力」を育てることは、高大接続教育と大学教育にとって喫緊の課題となっている。高等学校の平成21年告示学習指導要領では、「表現する能力」の育成を指導事項とする科目として「国語表現」（選択）が新たに設けられた¹⁾。ところが、古口（2014）によると、「栃木県の2013（平成25）年度高校1年生の国語の教育課程編成においては、進学する生徒を中心とする普通科高校では『国語総合』の後に『現代文B』と『古典B』を中心に履修する傾向が多く見られ」（p. 70）、「この傾向は、他県においても同様のようである」（p. 70）という²⁾。そこに、「書くこと」よりも「読むこと」への指導に重点をおく高校「国語」の実態を見てとることができる。

事実、筆者の調査³⁾でも、「高校で〈読む〉指導を受けた」という実感をもっている学生は73%いたが、「高校で〈書く〉指導を受けた」という実感をもっている学生は26%にすぎなかった（もちろん、その原因の一端は、「読解」の問題に偏りがちな大学入試「国語」にもある）。しかし、そうした実態がありながらも、本学においては「書く」指導が十分にはなされてこなかった。その結果、学生が大学の「学び」に必要な思考力や表現力、すなわち、〈自ら課題を見つけて「問い」を立て、その「問い」に自分なりの「答え」（＝仮説）を提示し、その「答え」の正しさを

根拠で裏づけながら筋道立てて「論証」し、その筋道と根拠を吟味しながら的確に表現できる力」を身につけることもきわめて困難であった⁴⁾。

そこで、筆者の所属する教育開発推進機構では、初年次科目として「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」を全学部対象に提供し、大学の「学び」に必要な「書く力」を育てる授業の開発をおこなってきた。本科目のシラバス（各回の授業のテーマと到達目標）や課題レポートの指導方法等については、すでに薄井（2013）が詳細に報告している。そこで、本稿では、本科目の柱である「パラグラフ・ライティングの技法」と「論証の技法」および「議論の技法」をどのようにして受講生に修得させていったか、その指導方法や教材の一端を報告するとともに、その効果について明らかにしていく。なお、パラグラフ・ライティングや論証・議論の技法については、福澤（2002）や戸田山（2012）に負うところ大であるが、その指導方法や教材は本科目で独自に開発してきたものである。

2. 初年次科目「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」におけるアカデミック・ライティングの技法

2.1 本科目の概要

本科目は、2010-2011 年度の第 1 期および 2012-2014 年度の第 2 期という二つの試行期間にわたり、「書く力」を育てるためのパイロット授業として展開されてきた。第 2 期は、5 学部 8 クラスで開講し、教育開発推進機構「日本語の技法」プロジェクトの教員 5 名（専門分野：日本語、英語、数学、心理、社会科学）が担当した。

全 15 回の授業を「論文へのアプローチ」「文章作法とパラグラフ・ライティング」「論理と論証」「論文の技法」といった四つのモジュールで構成し、修得すべきスキルと毎回の到達目標を明確にしてきた。そして、その修得すべきスキルの柱としたのが、「パラグラフ・ライティングの技法」と Toulmin（2003）の議論モデルをもとにした「論証の技法」および「日本語の構造（しくみ）についての知識」の三つであった。

さらに、そうした技法や知識を定着させるため、受講生には演習問題（毎時間）や全 8 回の課題レポート（200 字～800 字）および最終レポート（1600 字）を課してきた。そして、提出されたレポートは、研修を受けた文章チューター（大学院生）が診断し、コメントとループリック評価を付して返却するとともに、ライティング・サポートデスクにおける授業外学習支援とも連動させてきた。ループリックには、課題ごとに修得すべきスキルを明示し、課題ごとに各自の達成度と目標が明確となるようにした。

2.2 パラグラフ・ライティングの技法

本科目では、パラグラフ・ライティング（以下、PW）を次の三つの利点から文章作成の基本技法としてきた。一つ目の利点は、文章構造の明示知化・意識化にある。学生が高校までに書いてきた文章の大半は生活作文である。そして、生活作文に慣らされてきた学生は、自分が思うまま、感じたままに文章を書いても良いと勘違いしている。そうした学生に PW を教えると、読み手と目的を明確にしながら文章構造を意識して書けるようになる。二つ目の利点は、説明や論証と PW との親和性の高さにある。冒頭のトピック・センテンス（以下、TS）を直後のサポーティング・センテンス（以下、SS）で支援し、末尾のコンクルーディング・センテンス（以下、CS）でまとめるというパラグラフの構造は、説明や論証を落とし込むのに最適のフォーマットである。三つ目の利点は、パラグラフ構造と論文・レポート構造のフラクタルな関係性にある。TS を序論へ、SS を本論へ、CS を結論へと拡張させることで、一編の論文・レポートにすることができる。つまり、文章を「三」で構造化して書くというスキルをルーティン化できるのである。

したがって、本科目では、一つのパラグラフ（200 字程度）で文章をつくることを徹底してトレーニングしてきた。以下は、授業で用いた教材（例文）とその授業の一例である。

保育実習とは、机上の知識を現場経験に結びつける大切な場であり、現場に働く人間関係のなかで、体験的に実習することによって、これまで学んできた知識や技術を基礎として総合的に関連づける力と、保育実践に応用する力を養うためのものです。また、児童を取り巻く保育の現実の理解を通して、保育の理論と実践の関係について学習し、実践的能力、必要な知識、技術など、現実の問題としてとらえながら保育者となるための課題を発見し理解することに努めなければなりません。

「これはある大学の入学要項の一節ですが、わかりにくい文章ですね。わかりにくさの原因を指摘してください」と問いかけ、まずは次のような問題点を明らかにさせた。

- ①一文に複数のトピックが入っているために、一文が長く（一文が 113 文字と 107 文字）、わかりにくい。
- ②一つのパラグラフが二つのトピックで構成されていて、トピック相互の論理関係も不明確である。二つのトピックが「また」でリンクしているが、なぜ「また」（付加）の関係でつながるのかわからない。
- ③文末まで読まないとなんについて書かれているのかわからない。第 1 文でいえば、文末の「ためのものです」まで読んで、はじめてこの文が「保育実習」の「目的」を書いていたとわかり、あらためて読みなおさなければならぬ。「また」とつづくので、第 2 文も「目的」が書かれていると予測して読んでいくと、文末は「努めなければなりません」となっている。「先読み」が効かない（次に何が書かれるか予測のできない）文章だから、行きつ戻りつして読まなければならない（読みに負荷がかかる）。

そして、このような問題を改善して元の文章をリライトする演習にとりくませた。次に示すのは、学生が協働してリライトした文章である。

保育実習の目的は次の三つです。一つめの目的は、既習の知識や技術を総合的に関連づける力の養成です。二つめの目的は、知識や技術を保育実践に応用できる実践的能力の養成です。実習は机上の知識を現場経験と結びつけて活用できる貴重な場となります。三つめの目的は、保育者となるための課題の発見と理解です。児童を取り巻く保育の現実を体験的に理解することで、理論や技術も実践の問題としてとらえることができるのです。以上、保育実習の目的は、総合的に関連づける力と実践力の養成、および課題発見の三つです。

このときに確認した改善策が次の 4 点である。

- ①「一文一義」（一つの文には一つの話題・情報・事柄だけを書く）の原則を適用して文をつくる。
- ②「ワン・パラグラフ/ワン・トピック」（一つのパラグラフには一つの話題・アイデアだけを書く）の原則を適用してパラグラフをつくる。
- ③一つのパラグラフをパラグラフの話題・アイデアを一文で表した TS とそれを支援・支持する複数の SS、およびまとめや言い終えたことを示す CS の三部で構造化する。
- ④予告文や「一つ」「二つ」といったメタ言語を用いて「先読み」が効くようにする。

こうした演習やトレーニングを繰り返すことで、PW を身につけた後と前では文章に明らかな変化が認められた。次に示すのは、「国内産と欧州産のミネラルウォーターの違いを比較説明する文章」である。A・B ともに同じ学生が書いたものであり、A は PW を身につける前の文章、B は PW を身につけた後の文章である。なお、こうした演習をおこなうとき、書くために必要な情報や材料は事前に提示している。

A（PW 修得前）

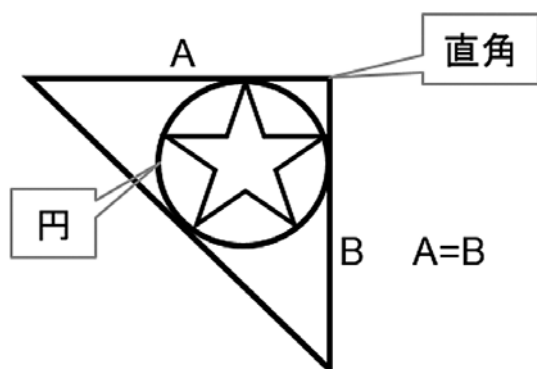
そもそもミネラルウォーターとは、地中にしみ込んだ雪や雨が地層で濾過されながら、土壌中のカルシウムやマグネシウムといった無機塩類を溶かし込んで出てきた地下水である。特に欧州産は硬水でそれは海底の砂や微生物の死骸から成るミネラル分が多い堆積岩でできるからだ。逆に国内産はミネラル分が少ない火成岩が多いため軟水となる。地質の違いが二つの大きな違いを生んでいるのだ。

B（PW 修得後）

ミネラルウォーターの国内産と欧州産には次のような違いがある。国内産は、ミネラル分の少ない火成岩が多い地質のため、軟水である。軟水は、香りや味を抽出しやすいので、昆布や鰹の出し汁に使えば旨みが出やすいという特性がある。また、汲み上げられた原水は砂などを取り除いた後、殺菌・除菌の処理がされている。一方、欧州産は、ミネラル分の多い堆積岩が多い地質のため、硬水である。硬水は、肉料理に使うと肉の蛋白質とカルシウムが結合し、アクとして抜けるという特性がある。また、水源周辺に家畜の立ち入りや農薬散布を禁じる対策をおこなっているため、無殺菌・無除菌である。以上がミネラルウォーターの国内産と欧州産の違いである。

さらに、下の A と B は、次の演習問題について受講生（A）と非受講生（B）が書いた文章である。

演習問題：下の図形を、見ていない人にもわかるように、文章で説明してください。



A (受講生)

ある図形について説明をします。これは三つの形を組み合わせた図形です。一つは直角二等辺三角形で、あとの二つは円と星形五角形です。まず、直角が右上にくる直角二等辺三角形を描きます。次に、この直角二等辺三角形の内側に、三つの辺に接する円を描きます。最後に、円の内側に星形五角形を5つの角が円に接するように描きます。そのとき、一つの角が真上を向くように描きます。これで図形の完成です。

B (非受講生)

直角二等辺三角形があります。長さの同じ二辺が、それぞれ上側と右側にくるような向きに描かれています。三角形の中に円が描かれています。円は、三角形の全ての辺に接するように描かれています。さらに、円の中に星の形が描かれています。三角形の上側の辺をA、右側の辺をB、一番長い辺をCとします。星は傾くことなく、一番上の頂点は辺Aに、二番目の頂点は辺Bに、四番目の頂点は辺Cに接するようになっています。

PWについて学んでいない非受講生（調査対象：人文系2回生30人）の文章は、すべてが何の予告もなく「直角二等辺三角形が…」あるいは「辺Aと辺Bの長さが等しい…」「直角を右上とする二等辺三角形が…」と直角二等辺三角形の説明からいきなり書き出されていて、「まず」「次に」といったメタ言語も使われていない。つまり、パラグラフが構造化されていないために、先読みのできない（読み手に負荷をかける）文章になっている。一方、受講生の文章は、メタ言語が効果的に使われていて、全体の情報から部分の情報へという説明の構造化もなされている。

このようにPWによって構造化された「説明する文章」が書けるようになったあと、「論証する文章」をPWで書く（TSで主張を提示し、SSで主張を支援する根拠をあげ、CSで主張を再確認する）というトレーニングにつながっていった。

2.3 論証の技法

戸田山（2012）は、「論文にはつぎの三つの柱がある。（1）与えられた問い、あるいは自分で立てた問いに対して、（2）一つの明確な答えを主張し、（3）その主張を論理的に裏づけるための事実に・理論的な根拠を提示して主張を論証する」（p. 42）と述べている。つまり、論文・レポートの柱は「問い」「答え」「論証」の三つであるとしているが、この三つを論文・レポートの必須要素とすることには異論がないであろう。そこで、本科目においても、「客観的証拠（データ）」や「事実に・理論的な根拠」で主張を裏づけるという論証の技法の修得と論証をPWで文章化できることを、到達目標の柱の一つとしてきた。

論文・レポートには明確な根拠が必要となるが、学生の文章には理由が書かれていることはあっても、その理由を支える根拠がないということが一般的である。また、資料を根拠にする場合でも、元の資料を自分で確認し、その真偽を確かめたうえで用いるということがほとんどない。しかし、論証は何よりも根拠（経験的事実⁵⁾）の確かさにかかっている。そこで、次のような新聞記事を用いて、まずは根拠の確かさとは何かを考えさせた。

マウス、画風見分けた 慶大、巨匠の絵画で実験

実験動物のマウスはもともと夜行性で、目が悪いと考えられてきたが、実は絵画を見分け、画家の画風を認識する能力があることが、慶応大の渡辺茂名誉教授の研究でわかった。（略）

渡辺さんは、抽象絵画の巨匠として知られるカディンスキーとモンドリアンの絵のペアをタッチパネルに表示するようにした。特定の画家の絵を鼻でつついた時だけミルクがもらえる実験を4回繰り返したところ、マウスは別のペアを見せられても8割近い確率でその画家の絵を正しく選べるようになった。

カディンスキーは自分の内面を表現するような画風で、モンドリアンは線分や点を描くのが特徴。マウスもそうした画風を区別できていることになる。

渡辺さんは「画家の特徴をとらえて一つのグループとして区別できることがわかった。何を手がかりに区別しているのか、今後調べていきたい」と話している。（略）

出典：2013年6月8日付「朝日新聞」

この記事から読みとれる渡辺の主張と根拠は次のとおりである。

主張：マウスには絵画を見分け、画家の画風を認識する能力がある。

根拠：特定の画家の絵を鼻でつついた時だけミルクがもらえる実験を、モンドリアンとカディンスキーの絵のペアで4回繰り返したところ、マウスは別の（モンドリアンとカディンスキーの絵の）ペアを見せられても8割近い確率でその画家の絵を正しく選べるようになった。

この論証構造を確認したうえで、受講生には根拠に蓋然性や信憑性があるか（根拠としての十分な信頼度をもっていか）を協働して吟味させた。すると、この根拠について次のような疑問が出された。

- ・モンドリアンとカディンスキーの絵（抽象絵画）の実験だけで十分か。
- ・もう一方の画家の絵でミルクがもらえる実験をしても同じ結果が得られたのか。
- ・モンドリアンの絵は、水平線と垂直線のみによって格子状に分割された画面に三原色（赤・黄・青）と無彩色（白・黒・灰）の組み合わせですべてが構成されている。画風というより線分や四角形という幾何学的要素あるいは色だけをマウスは認識しているのではないか。

これらの疑問は、「データの範囲や個数は適切か」「比較対照されているか」「可能性のある要因はすべて検討しているか」といった根拠の確かさを評価する指標に適っている。また、このような疑問に答えられない根拠であるとすれば、この論証に妥当性を認めることはできない。このことを受講生と確認し、自分たちの論文・レポートにおいても、蓋然性や信憑性の高い根拠を提示することが必要であることを理解させていった。

論証についての説明には、次のような4コマ漫画を用いることもある。こうした4コマ漫画を教材として活用するのは、論証が特別なものではないことを理解させるためでもあり、実際に受講生の興味・関心の度合いも高かった。

秋月りす『OL 進化論 2』『覚えていますか？』

1 コマ目

妻「そのオープンレンジ買おうと思って」

夫「じゅじゅうろくまん!？」（オープンレンジのパンフレットと見ながら〈えっ〉と驚く）

2 コマ目

妻「あーらでもそれがあればパンやケーキも焼けるし本格的なフランス料理もできるのよ」

3 コマ目

妻「？」

夫（押し入れから〈ガタゴト〉と何かを引きずり出している）

4 コマ目

夫「あらよと」（テーブルの上に埃をかぶった自動パン焼き機を〈でん!!〉と置く）

妻「……わかったわよ」（うなだれる）

出典：秋月りす（1991）『OL 進化論 2』講談社、p. 62

「オープンレンジを買うのはやめておこう」というのが夫の主張で、「以前に買った自動パン焼き機が埃をかぶっている（まったく使っていない）」というのが根拠である。「以前に買った自動パン焼き機が埃をかぶっている（まったく使っていない）」が根拠になるのは、それが確かめようと思えば確かめることのできる検証可能な経験的事実（記述的主張）だからである。

ただ、このあと、受講生には次のように問いかけた。「では、この夫の論証は誰もが認めざるを得ないものと言えるでしょうか。言い換えれば、『埃をかぶった自動パン焼き機』という根拠からは『オープンレンジを買うのはやめておこう』という一方向の主張（結論）しか導きだせないのでしょうか」と。なぜなら、根拠については共有できたとしても、主張（結論）も共有できるとは限らないからである。

夫は自分の立てた「根拠と主張の結びつき」が自明のものだと思っているが、妻からすれば自明のものとはかぎらない。つまり、「自動パン焼き機は埃をかぶったままだ」という経験的事実と「オープンレンジを買うのはやめておこう」という主張（結論）が論理的に結合するには両者を架橋する（飛躍を埋める）何かが必要なのである。それが Toulmin (2003) の議論モデルにおける「論拠⁶⁾」と呼ばれるものであることを受講生には教えていった。

「埃をかぶったままの自動パン焼き機」が「オープンレンジを買うのはやめる」という主張の根拠として使用される場合、夫はいくつかの前提を暗黙裏に仮定していると考えられる。

- ①自動パン焼き機とオープンレンジは、どちらも流行の調理器具である。
- ②流行の調理器具はすぐに飽きて（面倒くさくなって）使わなくなる（①から推測可能である）。
- ③自動パン焼き機についていえることは、オープンレンジについてもいえる。
- ④すぐに飽きて使わなくなるものは不要である。
- ⑤不要なものは買わないほうが有益である。

こうした暗黙の仮定（前提）が「埃をかぶったままの自動パン焼き機」という経験的事実と「オープンレンジは買わない」という主張（結論）を論理的に結びつけているのである。

ところが、もし次のような別の論拠を妻が採用したとすれば、「埃をかぶったままの自動パン焼き機」という根拠と「でも、オープンレンジは買う」という（夫とは逆の）主張を結びつけることも可能となる。

- ①自動パン焼き機とオープンレンジは、機能の異なる調理器具である。
- ②機能が異なれば使用頻度も異なる（①から推測可能である）。
- ③自動パン焼き機についていえることが、オープンレンジについてもいえるとはかぎらない。

このような「主張」と「根拠」を結合させる役目をする暗黙の仮定（了解・前提）を、本科目では「論拠」と呼ぶことにしている。

根拠について一致ができて、このように論拠が異なっていると議論が噛みあわないこともある。だからと言って、そうした論拠の相違を明らかにすることが、対立する主張の解消に即つながるわけでもない（どのような論拠を採用するかは、ときにその人の経験に裏打ちされた個人的な欲望や関心にかかわってくるからだ）。それでも、論拠の確認と検討によってこそ、お互いの議論をクリアにすることができ、合意形成のための建設的な議論の土台をつくることができる。

以上のような論証が備えるべき「主張・根拠・論拠」の要件を具体的な議論を通して修得させると、次のような課題についても、下のようなレポートが書けるようになる。

レポート課題

教育現場へのタブレット型端末の導入が加速化しています。小学生が iPad などのタブレット型端末を利用して学習することについて、論点を明確にしたうえで、自分の考えを書いてください。なお、必要な根拠（データ）や証拠は自分で収集し、参考文献を3点以上挙げてください。

レポート例（一部省略）

近年、iPad を教育現場で活用させようとする実践が増えている。しかし、紙媒体による教育を続けようとする声も根強く残り、iPad を小学生の学習活動において全教科で利用することは困難であると考え。その理由は三つある。

一つ目の理由は、iPad で文章や資料を読むスピードは紙媒体に比べて早いということである（坂井 2011、山内・永岡 2011）。坂井（2011）は、iPad と紙で文学的文章と説明的文章を読んだ際の、速度の違いを実験した。その結果、文学的文章では有意な差が出なかったものの、説明的文章においては iPad の方が読み速度が速くなることがわかった。また山内・永岡（2011）は、ビジュアルイメージが大部分を占めている漫画を使用することで、実際に使用されている教科書と似た環境で実験を行なった。その結果、電子書籍を読んだ経験の有無に関わらず、iPad は書籍よりも有意に読書スピードが速くなった。この二つの実験から、iPad は紙媒体よりも、負担が少なく読めることが分かる。これは一見、メリットのように感じる。しかし、小林・池内

（2012）の実験によると、説明的文章を読んだ際に記憶に残りやすいのは紙である。負担が少なく読めてしまうということは、それだけ内容も頭に残りにくいのである。特に小学生にとって、文章から重要な内容を抜き出すのは容易な課題ではなく、文章理解を求める場面でiPadを用いると、ほとんど理解できないと考えられる。

二つ目の理由は、iPadは、学習者に「学習している」という感じを与えないということである。（略）

三つ目の理由は、学習教材として紙に劣る部分があるということである。（略）

以上三点の理由から、iPadを小学生の学習活動において全教科で利用することは困難であるといえる。今後は、プレゼンテーションのように、iPadの利点を生かすこのできる学習活動と、そうではない学習活動の特性を調べ、適切な利用方法を考えることが重要である。（1616字）

引用文献

赤堀侃司・和田泰宜（2012）「学習教材のデバイスとしてのiPad・紙・PCの特性比較」『白鷗大学教育学部論集』6(1), 15-34.（略）

このレポートは、本科目の「〈三〉で考える⁷⁾」という基本原則に則って作成されている。また、次節で報告するロジカル・フラワー・チャート（以下、Fチャート）で議論全体を構造化したあとに作成されたものでもある。

2.4 議論の技法—ロジカル・フラワー・チャート（Fチャート）の活用—

Fチャート（図1）は、他者の議論を分析したり、自らの議論を組み立てたりするためのツールとして、筆者が本科目のために考案したものである。議論を構成する基本的な要素をこのチャートに落とし込むことによって、議論を俯瞰的に把握できるとともに、議論の妥当性を吟味することができる。また、論文・レポートを作成するときの見取り図として使うこともできる。

学生に論文・レポートを書かかすると、前述したように思いついたまま、感じたままに書いていく。そのため、たんなる情報の羅列にすぎない文章になっていたり、何を問題にするのかという「問い」のない文章になっていたりする。また、自分の「思い」にすぎないことを、あたかも経験的事実であるかのように書いていたりもする。さらには、無意識のうちに自分の主張を支持するデータのみを探し、それを覆す不都合な証拠は避けようとする。そのため、読み手からの反論を想定して書くということもできない。つまり、反論・反駁を通して自分の議論の不備や不十分さを客観視し、より確かな議論にしていくという意識に欠けている。

Fチャートは、そうした学生の論文・レポート等、広義の意味での議論が抱えている問題を解決するために開発したものである。言い換えれば、自他の議論との「探究的な対話」をおこなうためのツールとして開発したものである。

河野（2014）は、「探究的な対話をする」ための「質問の例」（p. 128-129）として、次のような七つのパターンを提示している。

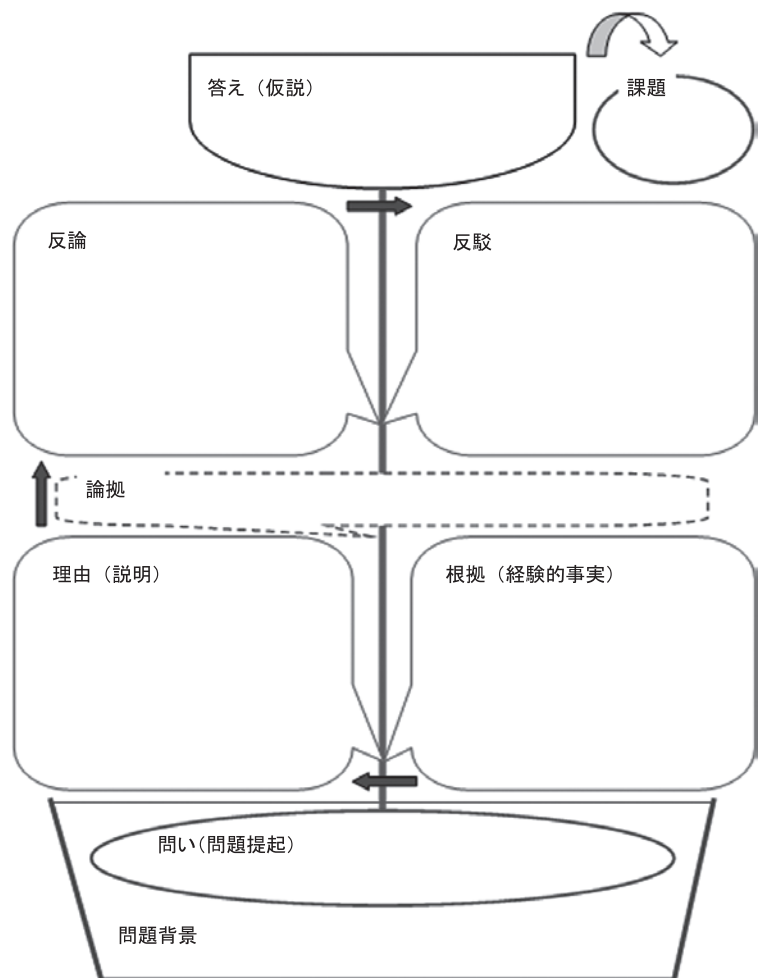


図1 ロジカル・フラワー・チャート

- ①「～ってどういう意味ですか」「～はどう定義しますか」(意味の明確化)
- ②「なぜですか」「どうしてそう言えるのですか」(理由)
- ③「そう言える証拠がありますか」「何か具体例はありますか」(証拠)
- ④「それは本当ですか」「どうやったらそれが真実だと確かめられますか」(真偽)
- ⑤「それはいつも当てはまりますか」「反例はないのですか」(一般化)
- ⑥「その考えには何か前提があるのではないですか」「どうして、そういう考えが生まれるのですか」(前提)
- ⑦「そうだとすると、どういうことになるのでしょうか」「その主張通りだと、最終的にどうなるのでしょうか」(含意)

そして、「これらの質問をお互いに行うことによって自分の発言について深く考えられるようになりますし、対話の内容も深まっていきます」(p. 128)と述べているが、これらの質問はFチャートの各要素と対応している。①は「問い(問題提起)」「問題背景」、②は「理由」、③④は「根拠」、⑤は「反論」、⑥は「論拠」、⑦は「答え(仮説)」に関係する質問だといえる。つまり、このような質問(問い)をもって自他の議論をFチャートに落とし込んでいけば、思考と議論を深めていくことができるのである。

Fチャートを活用すれば、どこに議論の不十分さがあるかを吟味することができるとともに、他者の議論のどこで一致(合意・納得)でき、どこで一致(合意・納得)できないかをクリアにすることができる。このことは、議論の最終目的である「他者との合意形成や共通理解の獲得」の出発点になるはずである。

3. 本科目の効果検証

本科目の効果を検証するため、2013年度前期終了時点に、本科目の受講生408名、非受講生90名を分析対象として、アンケート調査をおこなった⁸⁾。質問紙では、授業を通じての学生の変化に対する自己評価や授業で提供した支援や機会の評価等を調べるために、以下の3観点計11項目を設定した。

- a. 日本語リテラシー(読む、書く、考える)に関する成長や態度に関する項目(5項目)
- b. 書きの苦手意識に関する項目(2項目)
- c. 本科目で行ったレポート作成や添削・返却に関する評価に関する項目(4項目)

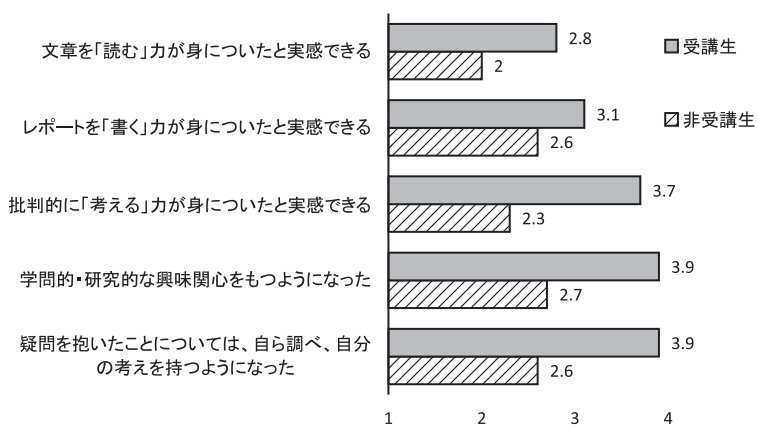


図2 日本語リテラシーに関する成長や態度に関する項目の調査結果

図2は、そのうちの観点aの5項目を5件法で訊ねた結果である。受講生と非受講生の大学入学後の成長や変化の実感を比較するために、5項目に対しt検定を行った。その際、欠損値は分析ごとに除外した。分析の結果、いずれの項目においても受講生の方が非受講生よりも有意に高く、受講生は非受講生と比べ、大学入学後の成長を強く実感していることがわかった(① $t(388)=6.924$ 、② $t(383)=5.286$ 、③ $t(381)=15.154$ 、④ $t(381)=9.489$ 、⑤ $t(382)=12.256$ 、いずれも $p<.001$)。

このことから、本科目が受講生にアカデミック・ライティングのスキルが向上したという実感だけではなく、学問的な興味や関心、主体的な学びの態度を醸成することにも寄与したと考えられる。

パラグラフ・ライティングや論証・議論等の技法にかかわる指導効果については、最終レポート(1,600字)のルーブリック評価で検証した。ルーブリックは7観点が設定され、それぞれ4段階(0~3)で評価できるものであった。各観点は以下のとおりである。

- ①誤字・脱字がなく、語・語句が適切に使われており、表記の形式的ルールが守られている。(語レベル)
- ②文体が統一されており、一文一義のわかりやすい文で書かれている。(文レベル)
- ③接続語を適切に用い、文相互の論理関係が明確である。(文相互の関係レベル)

④パラグラフが構造化されている。(パラグラフレベル)

⑤主張が明確であり、根拠(経験的事実)と論拠によって支持されている。(議論・論証レベル)

⑥文章全体が論文として構造化されており、序論・本論・結論の各部もその要件を満たしている。(構造レベル)

⑦指定した形式・規定に則り、参考文献の揚げ方や引用のルールも守られている。

図3は、各観点について得点分布を算出したものである(得点分布の割合は小数点第2位以下を四捨五入しているため、割合合計が100%にならない観点がある)。観点⑤、⑦を除く5観点においては、半数以上の学生にレベル2あるいはレベル3の評価がなされていた。特に、全体として構造化された文章を作成するという、学術的文章の基礎となる観点⑥については、レベル2、3の評価を受けた学生が7割以上存在した。このことから、授業内容の理解はおおむね達成されたと考えられる。一方で、いずれの観点についても、レベル0の評価がなされた学生が1割前後、観点⑤、⑦についてはレベル1の評価が半数前後存在し、指導方法に工夫が必要であったと考えられる。

ただ、本科目の教材や指導内容への満足度が高いことは、2013年度前期授業アンケート⁹⁾の結果からも明らかである。図4は私が担当したクラス(89名)の授業アンケートの結果であるが、「教材の役立ち度(4.9/3.9)」や「学び役立ち度(5.0/4.0)」、「説明の仕方(4.9/3.9)」(括弧内の数字はクラス平均/分野平均)において非常に高い評価を得ている。こうした評価が受講生のライティング・スキルの向上と実質的に結びつくような、より効果的な指導方法の開発が今後も求められているといえる。

4. 今後の展開

リメディアルとしてではなく、学問の作法を身につけさせる初年次授業として本科目を実施してきたことで、各専門の「学び」につながる有意な効果も得ることができたと認められる。しかし、大学入試改革が焦眉の課題となった今日、あらためて大学での「学び」と高校での学習内容を見定め直す必要がある。そのうえで、高大接続の改革を視野に入れた、「書く力」を育てるための指導内容と指導法の開発・改善を、さらにすすめていく必要もある。

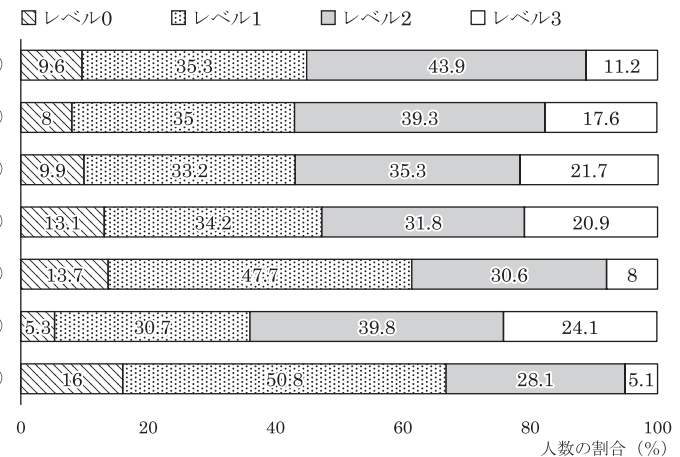


図3 最終レポートに関するルーブリック評価の観点別集計

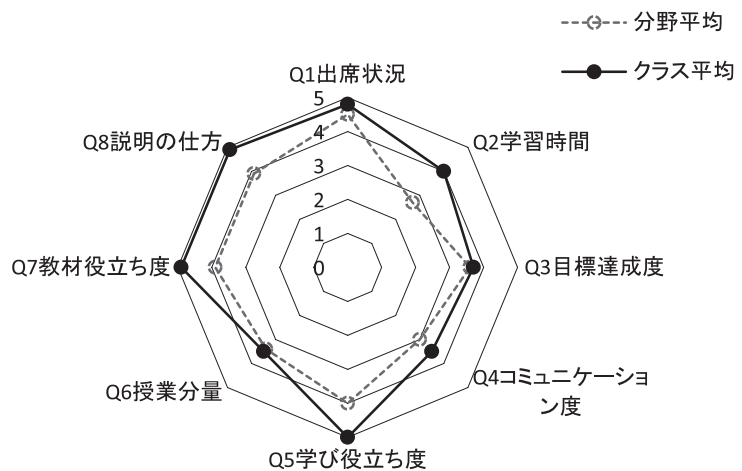


図4 設問の平均値と分野平均値の比較レーダーチャート

謝 辞

本論文は、筆者が所属する立命館大学教育開発推進機構「日本語の技法」プロジェクトの実践研究の成果をまとめたものです。本実践研究の遂行にあたって、ご協力を賜りました機構およびプロジェクトの諸先生方・職員の皆様に、心より感謝申し上げます。なお、アンケート調査の実施・分析にあたっては、プロジェクトメンバーの川那部隆司准教授にご尽力いただきました。あらためて深く感謝申し上げます。

注

- 1) 平成 21 年告示学習指導要領が設けている共通必修科目「国語総合」や選択科目「現代文 B」にも「表現する能力」をつけることに関する指導事項はある。しかし、両科目とも指導の中心は「読む力」をつけることにある。
- 2) 平成 11 年告示学習指導要領においては、「国語総合」と「国語表現 I」が選択必修科目であった。しかし、同学習指導要領下でも、進学する生徒を中心とする普通科高校では、大半が「国語総合」を履修する（「国語表現 I」を履修しない）教育課程が編成されていた。
- 3) 2 回生（人文系 92 名）を対象として、「高校 3 年間に受けた『国語』（『国語総合』『国語表現』『現代文』など）の授業では、主にどのような指導を受けたと感じますか？」と質問し、20 項目について 5 件法で回答を求めた。調査は島田（2014）が作成した「大学初年次生が受けた高校『国語』の学習内容に関する調査の項目」（p. 11）に、5 項目を追加して 2015 年 1 月 5 日に実施した。
- 4) 前述の調査において、「大学に入学して、レポートや論文の書き方に戸惑いや困難・苦労を感じたことがあるか」という質問に「かなりある」「まあまあある」と回答した学生が 64%、「まったくない」「あまりない」と回答した学生が 25%であった。
- 5) 本科目では、「事実」ではなく「経験的事実」ということばを用いている。「事実」という日本語には「真実である」とか「正しい」とかいった意味が暗黙裏に含まれているからである。そこで、〈調べたり、観察したり、実験したりすれば誰でも確かめることが可能な「事実」〉という意味で、「経験的事実」ということばを用いている。「経験的」とは「示された証拠」ということ。
- 6) 床屋の主人が従業員に「この給料の 2 割を毎月貯金しなさい」と言った。従業員は「それは無理です」と答えたが、「この給料の 8 割で生活してみなさい」と言われると「やってみます」と答えた。これは、かつて大和証券会社の CM（Thomas Gilovich 監修）で流れた 1 シーンで、物事の見方やどの側面にフォーカスを当てるかによって、違う印象を受けるという「フレーミング」の例である。「論拠」とはこのフレーミングでもある。久保田（2013）は、「CT（クリティカル・シンキング―引用者注）のスキルとして、自分のフレーミングから理解できないような意見の対立が生じたら、まず相手のフレーミングが自分のものと異なるのではないかと疑ってみることが必要である」と述べている。
- 7) 平井（2009）は、「分子は固体・液体・気体の三体で、色は赤・緑・青の三原色の組み合わせで、三音からなる Bach の和音は三つしかなく、人称は三人称まで、などなど、どの場にも三元が埋め込まれている（略）。そして三元のもたらす安定感は、我々が三次元空間に存在するが故である（略）従って、論文を書くときや、人前で話すときには、何事も三元に纏めることを旨として来し、院生に論文指導するときもこの旨を強調してきた」（p. 113）と述べているが、本科目でも「〈三〉で考える」ことを基本原則（レポート全体は「序論・本論・結論」、序論は「問題背景・問題提起・仮説」、本論は「本論 1・本論 2・本論 3」、結論は「本論のまとめ、結論、課題」、パラグラフは「TS・SS・CS」で構成する）としてきた。
- 8) 調査は本学コースツール（manaba+R）のアンケート機能を用いて作成し、実施した。本科目受講生および非受講生に対しては、第 15 回目の授業（7 月 18 日）終了後 1 週間以内に回答するよう求めた。なお、非受講生は受講生と同じ基礎演習クラスの学生である。
- 9) 授業アンケートは本学の教育開発推進機構が 2013 年度前期末（7 月）に全学部全授業を対象にして実施したものである。学習時間以外は 5 件法で回答を求めており、すべての回答を 5 点～1 点で点数化している。なお、分野平均値は教養科目群の平均値である。

参考文献

- 福澤一吉（2002）.『議論のレッスン』（生活人新書）日本放送出版協会.
- 平井孝治（2009）.「益川・小林理論の方法論的応用―三元と双対のデカルト積―」『立命館経営学』第 48 巻 第 2・3 号, 113-136 頁.

- 古口のりこ（2014）.「高等学校国語科における書くことの指導——指導の現状、及び、生徒の『書く力』を伸ばすための指導の視点」東北大学高等教育開発推進センター（編）『「書く力」を伸ばす—高大接続における取り組みと課題』東北大学出版会，67-78 頁.
- 河野哲也（2014）.『「子ども哲学」で対話力と思考力を育てる』（河出ブックス）河出書房新社.
- 久保田祐歌（2013）.「スキル7 問題のフレーミングを疑う」伊勢田哲司・戸田山和久・調麻佐志・村上祐子『科学技術を考える』名古屋大学出版会，178-181 頁.
- 島田康行（2014）.「高校・大学の双方で育てたい『書く力』」東北大学高等教育開発推進センター（編）『「書く力」を伸ばす—高大接続における取り組みと課題』東北大学出版会，7-35 頁.
- 戸田山和久（2012）.『新版 論文の教室 レポートから卒論まで』（NHK ブックス [1194]）NHK 出版.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*, updated edition. Cambridge: Cambridge University Press. トゥールミン, S. E. (2011).『議論の技法—トゥールミンモデルの原点—』（戸田山和久・福澤一吉訳）東京書籍.
- 薄井道正（2013）.「初年次アカデミック・リテラシー科目『日本語の技法』」関西地区 FD 連絡協議会 京都大学高等教育研究開発推進センター（編）『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房，78-94 頁.