

# アクティブラーニングを用いた文章表現教育の効果

— 文章作成と文章への接触に対する抵抗感の変化に着目して —

Study of the Effect on Active Learning Method in Large Scale Class of Japanese Academic Writing for First-Year Students

— With attention to “feeling of resistance” of students in writing and reading —

藤田 里実<sup>\*</sup>、山下 香<sup>†</sup>、西川 真理子<sup>‡</sup>、石黒 太<sup>§</sup>

Satomi Fujita, Kaori Yamashita, Mariko Nishikawa, Futoshi Ishikuro

本稿は、初年次学生を対象とした文章表現教育科目の受講の前後における、レポートをはじめとする論理的文章の作成に対する抵抗感及び文章への接触に対する抵抗感の変化という心理的視点に着目し、文章表現教育科目の効果と課題について報告する。アクティブラーニングを導入した授業を通して、論理的文章の作成に対する抵抗感及び文章への接触に対する抵抗感が減少したことが明らかになった。

キーワード : アクティブラーニング、文章表現教育、文章作成、抵抗感、ピア・レスポンス

## I. はじめに

### 1. 本稿の背景と目的

本稿では、流通科学大学における初年次教育の一環として実施された教養基礎科目「文章表現 I」の2年間の効果と今後の課題について報告する。「文章表現 I」は、大学において主体的な学びを实践するうえで必須の能力である論理的文章を書く能力を育成することを目的としている。そのためには可能な限り少人数クラスにおいて指導を行うことが望ましいのは言うまでもないが、編成上の制約により、1年目において1講義当たり40名だった受講者数は、2年目には90名となった。そのため、論理的文章を書くための方法論やスキルの習得とレポート作成の实践からなるアクティブラーニングを導入した1年目の講義に、学生同士のピア・レスポンス（相互助言）を盛り込み2年目の講義を再構成することとなった。

実際の講義においては、文章作成に抵抗を持つ学生の声が聞かれる一方、レポート作成で要求される文字数を達成するといったような成功体験を持つことにより、積極的にレポート作成に取

\*流通科学大学商学部, 〒651-2188 神戸市西区学園西町 3-1

†流通科学大学人間社会学部, 〒651-2188 神戸市西区学園西町 3-1

‡流通科学大学経済学部, 〒651-2188 神戸市西区学園西町 3-1

§流通科学大学経済学部, 〒651-2188 神戸市西区学園西町 3-1

(2016年12月16日受理)

©2017 Center for Promotion of Higher Education

り組む学生の存在を確認できた。本稿は、これらの成果を裏付けるために、「文章表現Ⅰ」の受講前後において実施されたアンケート調査の結果を通して、本講義の受講が、文章作成や文章との接触に対する学生の心理的变化に与えた影響を明らかにすることを目的とする。具体的には、学生が文章作成に感じる難しさという心理的視点に着目して、岸・梶井・飯島(2012)が作成した文章産出困難感尺度を援用し、「文章表現Ⅰ」の受講前後における学生の文章作成と文章との接触への抵抗感の変化を分析する(図1)。

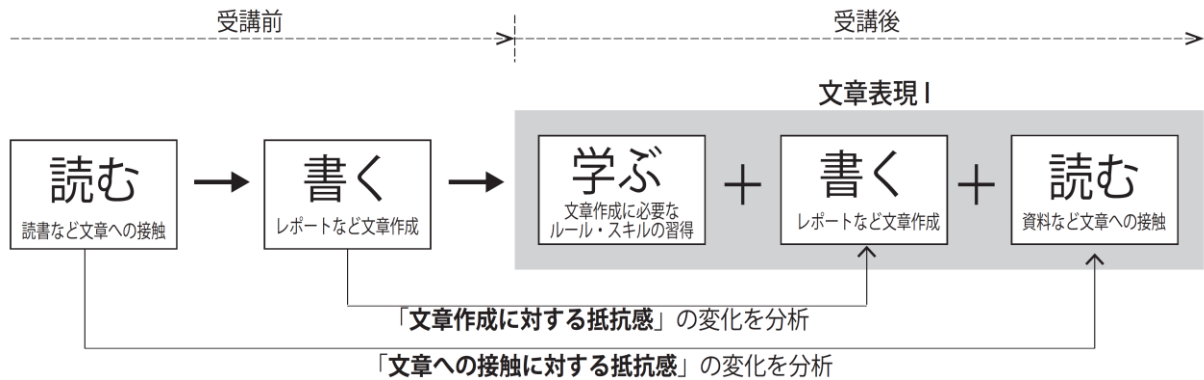


図1. 本稿で着目する学生の「抵抗感」の変化

## 2. 先行研究に対する本稿の位置づけ

大学生の文章力低下が問題となる中、各大学において初年次教育科目の中に文章力向上のための授業が組み込まれるようになって久しい。「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は目に見えて増加した(大島2010)。このような大学における文章表現科目の変遷を、井下(2008)は黎明期、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。文章力向上のための授業は、以前に比べて確実に大学の基礎教育の中で重要性を増してきている。

日本語の文章作成に特化した授業においては、一般的には、文章作成のための方法論やスキルが取り上げられる。しかし、論理的思考力の養成までを視野に入れていない場合が多く、「論証の形式にレイアウトされていればそれによしとする段階に留まりがちである(井上1989)」と大島(2005)が指摘するように、序論、本論、結論という論証の形式に文章を構成する以前に、論理的思考力が必要となるはずである。本稿において取り上げる「文章表現Ⅰ」は、文章作成の能力の獲得を主要な目的とするものの、流通科学大学独自の「気づきの初年次教育」の一環として位置づけられており、初年次に向上させるべき基礎能力として挙げる「気づく力」、「自ら学ぶ力」、「常識力」、「言葉を使う力」、「グループ力」、「基礎学力」<sup>1)</sup>を醸成する土台を形成するものと考えられている。

そのためには、学生の主体的な学びが不可欠である。そこで、本稿では、主体的な学びの障害

となる抵抗感という心理的視点に着目する。平山・福沢（1996）や、岸・梶井・飯島(2012)は、児童や学生が文章作成に感じる困難さという心理的視点に着目した考察をおこなっている。本稿では、岸・梶井・飯島(2012)が作成した文章産出困難感尺度を援用し、学生が持つ文章作成や文章への接触に対する抵抗感の変化を分析する（図1、図2）。

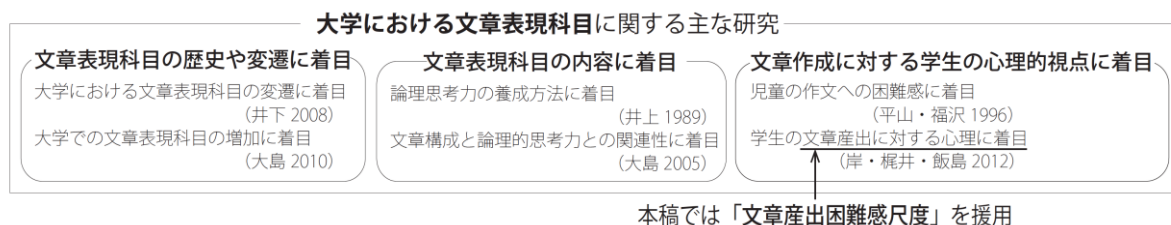


図2. 先行研究に対する本稿の位置づけ

## II. 本学における文章表現教育の概要

### 1. 文章表現教育の構成

流通科学大学における「気づきの初年次教育」では、初年次に向上させるべき能力として、6つの能力（気づく力・自ら学ぶ力・常識力・言葉を使う力・グループ力・基礎学力）<sup>1)</sup>を提示しており、「文章表現（I、II）」が初年次教育のカリキュラムに組み込まれている。「文章表現I」は、「論理的文章を書くための方法論やスキルといった知識を習得し、小論文やレポートといった論理的文章を作成する能力を養成する」ことを目的としている。「文章表現II」は、「図書館の資料活用、アクティブラーニング、ピアラーニングを取り入れた講義を通して、学習成果物を外部に公開、発信することを想定した課題に取り組む」ことを目的としている。2015年度は、「文章表現I」を全員が履修することが推奨された。その結果、「文章表現I」は17クラス、「文章表現II」は8クラスが構成された。2016年度は、入学時に実施した「気づきの力試し（日本語「読解力」テスト）」の成績上位者160名に「文章表現II」を、その他の学生には「文章表現I」を履修することを推奨した。その結果、「文章表現I」は7クラス、「文章表現II」は4クラスが構成された。

### 2. 「文章表現I」の概要

表1に、「文章表現I」の概要とプログラムを示す。「文章表現I」は連続した2コマから構成され、1コマ目では、レポートに代表される論理的文章を作成するための方法論やスキルといった知識を習得し、2コマ目では、それらを実際に用いてレポート作成を実践するアクティブラーニングを導入している。「文章表現I」のプログラムは、西川を中心に、石黒、藤田、山下が企画し、作成した教材（以下、「ワークシート」）を学生に配布した。ワークシートには、1コマ目に

学ぶ方法論やスキルに関する内容、先週の復習内容、知識の定着度を測るためのチェックリストなどを掲載している。8回にわたるプログラムでは、「レポートをはじめとする論理的文章を書くためには、参考文献（資料）を理解し、批判的に読解する能力が必要である」という観点から、読解力向上プログラムを導入し、4コマを割いている。また、レポート作成の実践については、自力でレポートを1本完成することで、「自分はレポートが書ける」という達成感や成功体験を持ち、主体的な学びを促すことを目標としている。レポートに対しては、教員による添削を実施した。

しかし、本講義について何より特筆すべき点は、2016年度において、アクティブラーニングの徹底を目指し、ピア・レスポンス（相互助言）の手法を取り入れた点にある。先述のとおり、編成上の制約によって2015年度に1講義当たり40名だった受講者数は、2016年度には90名となった。1講義当たりの受講者数が倍増する状況においても所期の目的を達成するために、論理的文章を書くための方法論やスキルの習得とレポート作成の実践に加え、学生同士のピア・レスポンス（相互助言）を盛り込み、アクティブラーニングを徹底した。ピア・レスポンス（相互助言）では、学生が2人組となり、チェックシート（図3）を用いて、2コマ目で作成したレポートの下書きをする前に他学生（ピア①）がチェックした後、学生自身が再度チェックをし、清書したものを教員に提出する。翌週の1コマ目の冒頭におこなう前週の復習直後に、前週提出したレポートをランダムに配布し、他学生（ピア②）がチェックする。その後、再度教員が回収し、レポートを作成した学生自身に返却する。これにより、自己添削だけでなく、ピア①とピア②という2名の他学生による添削が可能になる。以下、本稿では、このピア・レスポンスの導入が行われた2016年度の「文章表現I」の受講が学生に与えた効果について調査した。

表 1. 「文章表現 I」の概要とプログラム

文章表現 I の概要	1. 科目名：基礎技能 A (文章表現 I)	
	2. 区 分：教養科目 教養基礎	
	3. 開講年次：1 年前期	
	4. 単位数：2 単位	
	5. 科目概要： 入学時の「社会人基礎点検（気づきの力試し）」で、自己の現状を知る。 さらに、「自己発見とキャリア開発」を受講・体験することで、自ら考えたことを発信するには文章表現力が必要であることに気付く。 その上で、レベル別に設定される本科目を受講する。 文章作成面では、文を書くにあたっての基本的事項を確認した後、小論文やレポートなどの論理的文章が作成できる能力を養成する。 一方、基礎的能力として語彙、並びに表現形式に関する能力の育成をめざし、漢字能力検定 2 級レベルまでの漢字と、 上級の記事を書く際に要求される基本的表現の習得を図る。	
	第 1 回	レポートの特徴を知ろう 【前半】説明 ①主張と根拠 ②3部構成（序論・本論・結論） ③表現（文体・表記） 【後半】確認テスト
	第 2 回	感想レポートを書いてみよう 【前半】感想レポートの書き方の説明、感想レポートの組み立て（誘導型体験） 【後半】確認テスト
	第 3 回	意見レポートを書いてみよう 【前半】意見レポートの書き方の説明、意見レポートの組み立て（誘導型体験） 【後半】確認テスト
	第 4 回	レポートを書くのに必要な読解力をつけよう 【前半】文献（テキスト）を読む（I）①キーワードを見つける②キーセンテンスを見つける③構造化する 【後半】確認テスト
第 5 回	レポートを書くのに必要な読解力をつけよう 【前半】文献（テキスト）を読む（II）①キーワードを見つける②キーセンテンスを見つける③構造化する④要約する 【後半】確認テスト	
第 6 回	レポートを書くのに必要なスキルを身につけよう 【前半】①事実と意見 ②引用のしかた ③参考文献の示しかた 【後半】確認テスト	
第 7 回	レポートを書いてみよう（試験：文献読解型レポート） 【前半・後半】試験：文献読解型レポート	
第 8 回	まとめ 【前半・後半】まとめ	

ピア②（他学生）：  
清書したレポートを提出後、翌週ランダムに配布されたレポートを他学生（ピア②）がチェックする際に利用

**①3部構成**

ピア②

- 序論・本論・結論に分けて書けている。
- 段落分けができています。（段落の初めは1マス空けてある）
- 序論には、背景（経験の概要）が書けている。
- 序論には、感想（伸びた力が何か）が書けている。
- 本論には、どのプログラムの、どのような内容のおかげかが書けている。
- 本論には、その力がどれくらい伸びたかが書けている。
- 結論には、これからその力をどうしようと思っているかが書けている。

**②表現**

- 1人称は「私」となっている。
- 文体が【常体】（～である）になっている。（×～です・ます）
- 「話し言葉」が使われていない。
- 「～すること」「～ができる（可能）」の「こと」「できる」がひらがなになっている。
- 句読点が正しいところに打っている。

ピア① 自分

自分：  
他学生（ピア①）によるチェック終了後、清書前に利用学生自身がチェックする際に利用

ピア①（他学生）：  
下書き時に他学生（ピア①）がチェックする際に利用

図 3. ピア・レスポンス（相互助言）で用いるチェックシート

### Ⅲ. 学生が持つ「抵抗感」にみられる変化

#### 1. 本調査の概要

2016年度「文章表現Ⅰ」の講義初日（6月）と講義最終日（7月）にアンケート調査を実施した。共に同じ質問項目から構成される（図4、図8）。なお、アンケート調査当日には別紙としてエッセー・評論文・小説・論文の形式にあたる例文（資料）を添え、受講生に各文章の形式を説明した。本章ではそれらの分析をもとに、「文章表現Ⅰ」の受講が学生に与えた効果について考察する。

#### 2. 文章に対する「抵抗感」

まずは、文章を書く際の「抵抗感」の変化に着目する。アンケートにおける「Q13. あなたは、Dのような形式の文章（論文）を書くことに抵抗がありますか。」という項目（図4「論文に関する設問」）に対して、「1. 非常にある 2. 少しある 3. あまりない 4. 全くない」の4件法で学生が回答した結果、受講前の平均は1.94（n=355）、受講後は2.29（n=319）となり、全体的な傾向として抵抗感が減少したことがわかる。なお、この平均の差は0.1%有意だった。図5は全体の度数分布を示す。図5からは、特に「（抵抗が）非常にある」と答えた学生の減少が大きいことが読み取れる。

<p>【1】 別紙の文章A（エッセー）を読んで当てはまるものを1つ選んでください。 Q2 あなたは、Aのような形式の文章（エッセー）を読んだことがありますか。 1. 何度もある 2. 数回ある 3. あまりない 4. 全くない</p> <p>Q3 あなたは、Aのような形式の文章（エッセー）を読むことに抵抗がありますか。 1. 非常にある 2. 少しある 3. あまりない 4. 全くない</p> <p>Q4 あなたは、Aのような形式の文章（エッセー）を書くことに抵抗がありますか。 1. 非常にある 2. 少しある 3. あまりない 4. 全くない</p>	エッセーに関する設問
<p>【2】 別紙の文章B（評論文）を読んで当てはまるものを1つ選んでください。 Q5 あなたは、Bのような形式の文章（評論文）を読んだことがありますか。 1. 何度もある 2. 数回ある 3. あまりない 4. 全くない</p> <p>Q6 あなたは、Bのような形式の文章（評論文）を読むことに抵抗がありますか。 1. 非常にある 2. 少しある 3. あまりない 4. 全くない</p> <p>Q7 あなたは、Bのような形式の文章（評論文）を書くことに抵抗がありますか。 1. 非常にある 2. 少しある 3. あまりない 4. 全くない</p>	評論文に関する設問
<p>【3】 別紙の文章C（小説）を読んで当てはまるものを1つ選んでください。 Q8 あなたは、Cのような形式の文章（小説）を読んだことがありますか。 1. 何度もある 2. 数回ある 3. あまりない 4. 全くない</p> <p>Q9 あなたは、Cのような形式の文章（小説）を読むことに抵抗がありますか。 1. 非常にある 2. 少しある 3. あまりない 4. 全くない</p> <p>Q10 あなたは、Cのような形式の文章（小説）を書くことに抵抗がありますか。 1. 非常にある 2. 少しある 3. あまりない 4. 全くない</p>	小説に関する設問
<p>【4】 別紙の文章D（論文）を読んで当てはまるものを1つ選んでください。 Q11 あなたは、Dのような形式の文章（論文）を読んだことがありますか。 1. 何度もある 2. 数回ある 3. あまりない 4. 全くない</p> <p>Q12 あなたは、Dのような形式の文章（論文）を読むことに抵抗がありますか。 1. 非常にある 2. 少しある 3. あまりない 4. 全くない</p> <p>Q13 あなたは、Dのような形式の文章（論文）を書くことに抵抗がありますか。 1. 非常にある 2. 少しある 3. あまりない 4. 全くない</p>	論文に関する設問

図4. 「文章表現Ⅰ」の受講前後に実施したアンケート票（文章の種類ごとの設問）

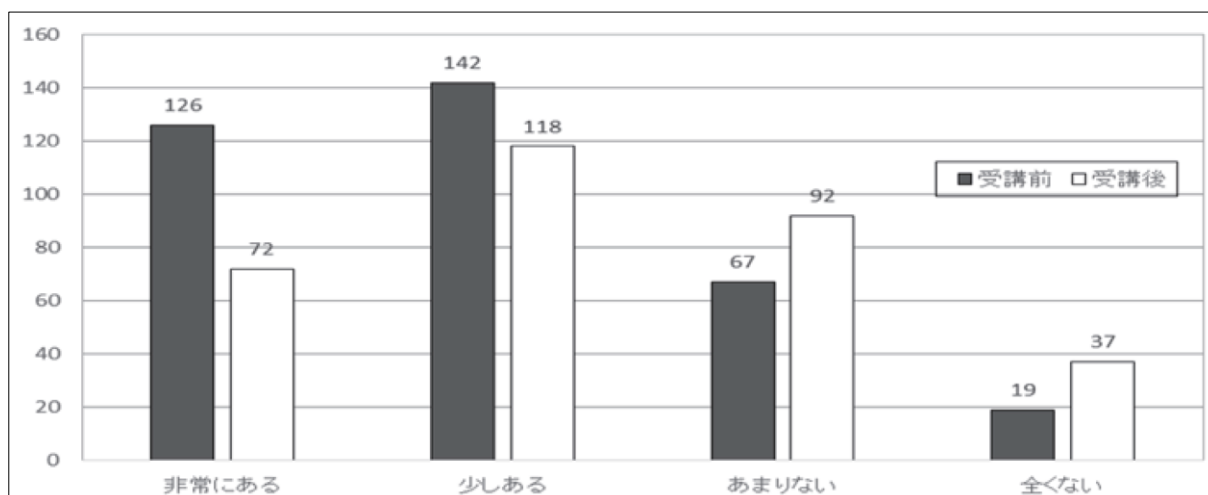


図5. 受講前後における論理的文章（論文）作成に対する抵抗感の変化

さらに、アンケートでは文章の形式（エッセー・評論文・小説・論文）ごとに分けて設問を構成している（図4）。それを利用し、論文のみならずその他の形式の文章を書く作業への「抵抗感」についても尋ねた項目（Q4, Q7, Q10, Q13）の結果を合計し、「書き抵抗感」指標を作成した。

その結果、論文形式と同様の上昇傾向、つまり抵抗感が薄れる傾向が見られ、受講前の平均が8.4930（ $n=355$ ）であるのに対して受講後は9.60（ $n=319$ ）となった。なお、この平均の差は0.1%有意だった。図6に全体の度数分布を示す。

一方で、アンケートでは「読む」作業に対する抵抗感について尋ねている（図4）。「書き抵抗感」同様に、Q3, Q6, Q9, Q12の結果を合計し、「読み抵抗感」指標を作成した。その結果、受講前の平均が11.17（ $n=355$ ）であるのに対して、受講後は11.63（ $n=319$ ）となった。なお、この平均の差は5%有意だった。図7に全体の度数分布を示す。

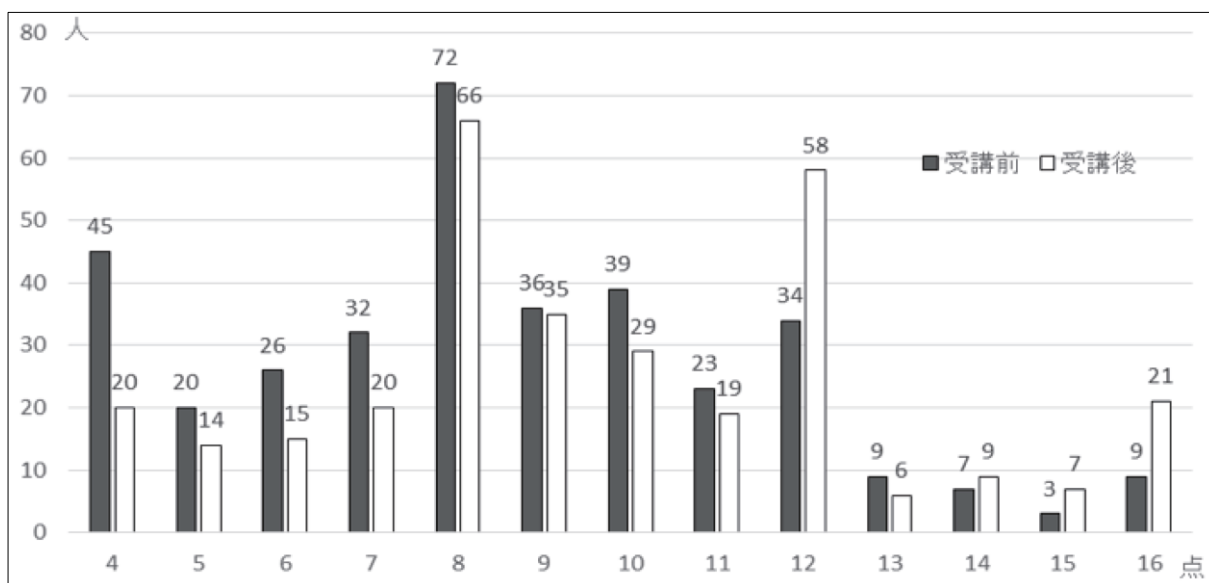


図6. 受講前後における「書き抵抗感」の変化

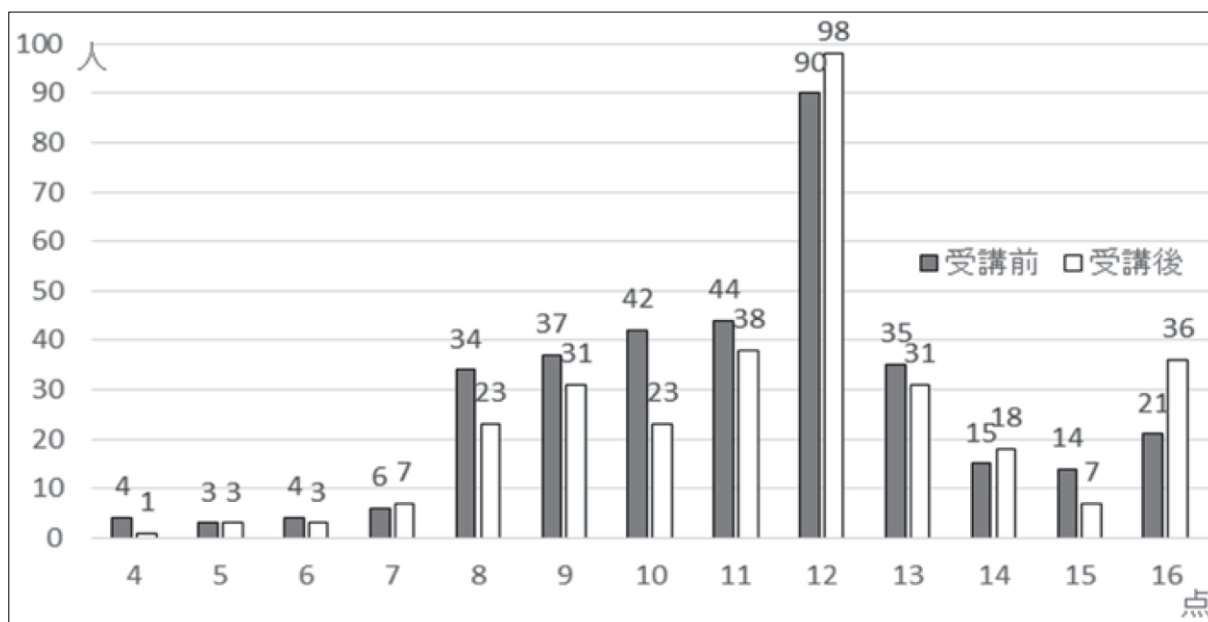


図7. 受講前後における「読み抵抗感」の変化

以上の結果から、「論文」という形式の文章はもちろん、その他の形式の文章に至るまで、「書く」ことに対する抵抗感を薄めることに受講生は成功したと考えられる。また、「書く」ことに付随した作業として学ばせた「読む」ことに対しても、抵抗感がやや薄れる傾向も見て取れた。

### 3. 「文章産出困難感尺度」を援用して

次に、岸・梶井・飯島（2012）による「文章産出困難感尺度」を援用し、学生が感じている文章作成にかかわる難しさの変化を掬い上げる。この尺度に着目した意図としては、本稿は第1章でもふれたように、単に文章を書くための方法論やスキルを習得したかどうかのみに着目するものではない、という点に由来する。むしろ、その前段階にあり、文章を書く際の必須条件といえる、文章を書くことに対する忌避感、自信の無さ、自己効力感の無さの軽減に着目することから、「うまく書けるようになったか否か」という文章作成トレーニングの効果測定ではなく、「書くことを忌避しなくなったか」「書くことを難しいことだと思わなくなったか」を示す尺度を用いる必要があり、「困難感」に注目した岸・梶井・飯島（2012）による「文章産出困難感尺度」を援用した。具体的には、「文章産出中に注意していること、実行しようとしていること、心がけていること」（岸・梶井・飯島 2012）の内容を質問する19項目（図8のQ14からQ32）に対して、「1. 非常にあてはまる 2. かなりあてはまる 3. 少しあてはまる 4. どちらともいえない 5. あまりあてはまらない 6. かなりあてはまらない 7. 非常にあてはまらない」の7件法で学生は回答した。この結果を合計したものを「心がけ得点」と位置づけた。



<p><b>[5]</b> 文章を書く際、あなたは以下のようなことを実行しようと心がけていますか？次の項目について当てはまるものを1つ選んでください。</p> <p>1. 非常にあてはまる 2. かなりあてはまる 3. 少しあてはまる 4. どちらともいえない 5. あまりあてはまらない 6. かなりあてはまらない 7. 非常にあてはまらない</p> <p>Q14. 論点を明確にして文章を書く Q15. 文章全体をまとまりのあるものにする Q16. 伝えたいことを読み手にわかってもらえるように書く Q17. 読み手に対して内容を正しく伝える Q18. 始めから終わりまで、話の一貫性を保つ Q19. 誤字・脱字を見つける Q20. 文章表現が統一されているか、注意して読み返す Q21. 必要のない箇所や語句を選び削除する Q22. 足りない情報や説明がないか注意して読み返す Q23. 文と文のつながりに気をつけながら書く Q24. 主語と述語のつながりに気をつけながら書く Q25. 読み手の視点で文章を読み返す Q26. 同じことばを何回も使わないようにする Q27. わかりやすいことばを使って表現する Q28. 内容をイメージしやすいように書く Q29. 難しいことをやさしく伝える Q30. 読み手が内容に興味を持ってくれるように書く Q31. 自分なりの表現で文章を書く Q32. 上手く自分の気持ちを文章に表現する</p>	<p>心がけに関する設問 (「心がけ得点」に使用)</p>
<p><b>[6]</b> 文章を書く際、あなたは以下のようなことはわかる、できる、得意である、といえますか？次の項目について当てはまるものを1つ選んでください。</p> <p>1. 非常に得意である 2. かなり得意である 3. 少し得意である 4. どちらともいえない 5. 少し苦手である 6. かなり苦手である 7. 非常に苦手である</p> <p>Q33. 次から次へと書くことを思いつく Q34. 文章の書き出しをすぐに思いつく Q35. どのようなことを書くかすぐに決めることができる Q36. 自分の考えを表すことばをすぐに思いつく Q37. 書く内容が少ない時も、ふくらませることができる Q38. 大事なことを書く場合、すぐ具体例が思いつく Q39. 読み返したとき、書いた文章のどの部分をなおせばよいかわかる Q40. 書きたかったことが適切なことばで表現されているかどうかわかる Q41. 自分の書いた文章をどのようになおせばよいかわかる Q42. 読み返したとき、自分が書きたかったことが書けているかどうかわかる Q43. どこで文章を分ければよいか(段落)わかる Q44. どの部分に注意して読み返せばよいかわかる</p>	<p>得意に関する設問 (「できる得点」に使用)</p>

図8. 受講前後に実施したアンケート票(心がけに関する設問・得意に関する設問)

また、「文章を書く際にわかること、できることなどの言語技術的な側面についての質問」(岸・梶井・飯島 2012)である12項目(図8のQ33からQ44)に対して、「1. 非常に得意である 2. かなり得意である 3. 少し得意である 4. どちらともいえない 5. 少し苦手である 6. かなり苦手である 7. 非常に苦手である」の7件法で学生は回答した。この結果を合計したものを「できる得点」と位置づけた。なお、「得点」と表記することから、点が高い方がより望ましい状況を示すよう、数値を逆転させた。図9では、以上の結果を散布図で示した。受講前後では、「できる得点」(横軸方向の移動)は大きな差がないが(平均点は45.53から44.63となった)、「心がけ得点」(縦軸方向の移動)は大幅な減少傾向がみられる。(平均点は86.53から53.61となった。)

この結果を、「講義では、文章産出の際に必要な心がけを伝えることができなかった」と読み取ると、講義を受けた平均的な学生は、「文章を書くことに対する抵抗感は減った」にもかかわらず、「文章を書く際にできることには大差がない」上に、「文章産出中に心がけるべき様々な事柄への注意を怠りがちになった」となる。しかし、それは、前節で述べた「抵抗感の低減」との整合性が取れない。また、産出物(学生レポート)(図10)から読み取れるように、受講後には受講前と比較して大きな進展があるという実態とも乖離する<sup>2)</sup>。そこで、これらの結果を整合的に説明しうる一つの仮説を提示し、本稿のまとめとしたい。

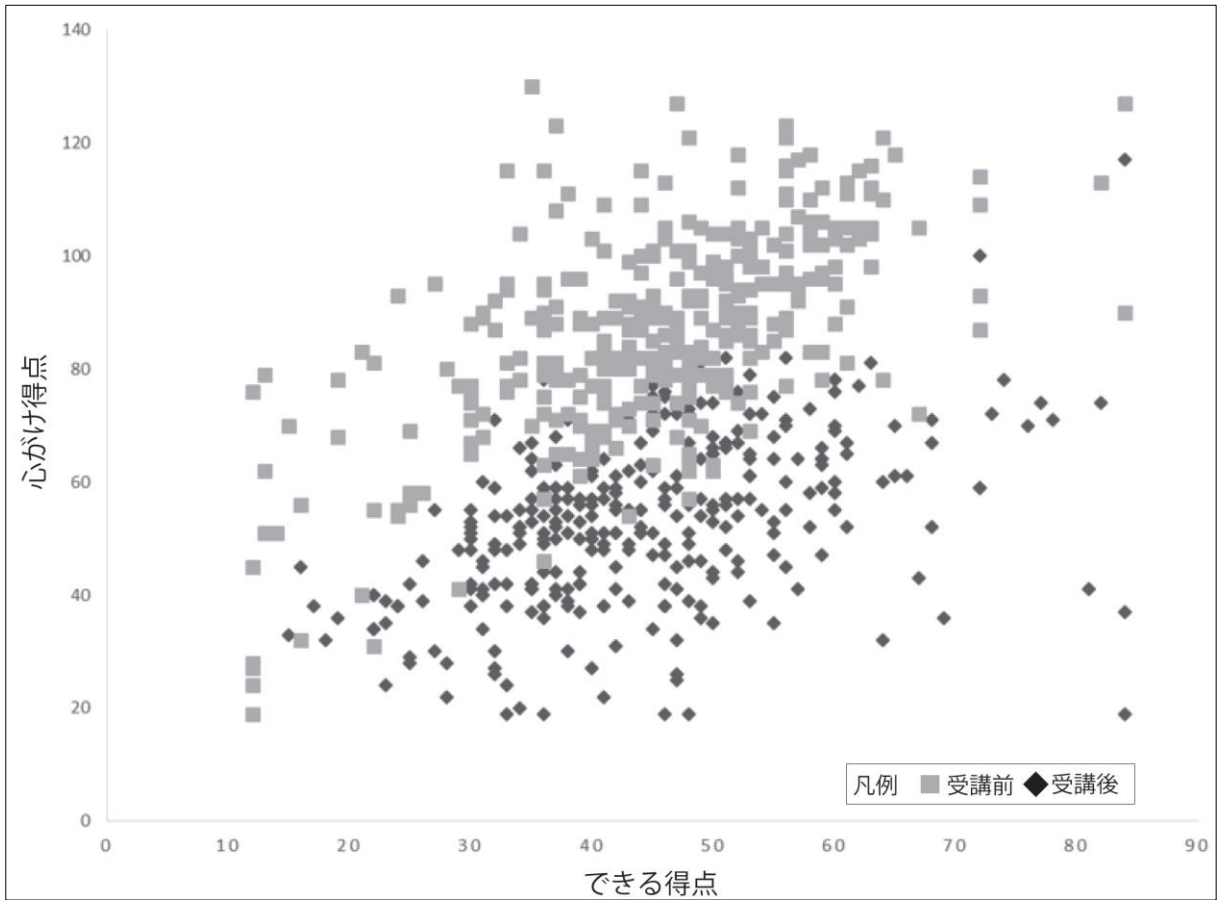


図9. 「できる得点」×「心がけ得点」による散布図

テーマ：「自己発見とキャリア開発」（気づきの初年次教育）のさまざまなプログラムを通じて、自分が特に伸ばせたと思う能力を1つ選び書きなさい。（400字以上800字以内）

受講前に作成したレポート

自己発見とキャリア開発という授業の中で、コミュニケーションの大切さを学びました。自分自身もコミュニケーションの大切さを学びたいと思いました。授業の中で、先生からコミュニケーションの大切さを学びました。自分自身もコミュニケーションの大切さを学びたいと思いました。授業の中で、先生からコミュニケーションの大切さを学びました。自分自身もコミュニケーションの大切さを学びたいと思いました。

受講後（第2回後）に作成したレポート

私は、「自己発見とキャリア開発」という授業の中の、気づきのフィールドワークというプログラムで、グループで話し合い、考え、行動する過程を経験しました。このように経験を通じて、自分自身もコミュニケーション能力を伸ばせるのではないかと感じています。コミュニケーション能力を伸ばせるのではないかと感じています。

変化① 「敬体から常体へ」：  
です。→である。

変化② 「語彙力の発達」：  
コミュニケーションの大切さ  
→コミュニケーション能力

変化③ 「話し言葉から書き言葉へ」：  
やって、→経験した。

図10. 受講前と受講後（第2回後）に作成したレポートに見られる変化

#### IV. まとめ

受講前後を通して、学生は「書く」ことに対する抵抗感を薄めたことがわかった。これは、本講義がアクティブラーニングを基調として組み立てられており、論理的文章の作成に必要な方法論やスキルを学ぶだけでなく、実際に繰り返しレポートを作成するという実践を通じた経験に起因すると考えられる。また、論文を読むことに対する抵抗感も受講前より後のほうが有意に小さくなっていった。これは、授業中に読む力をつけるためのワークや、実際にレポートを書く過程でいくつかの参考文献（資料）を読むといった過程の中で、小さくなったと推察される。また、ピア・レスポンスを導入し、お互いのレポートを読みあうことも抵抗感の減少に寄与したと思われる。これらのことから、「文章を書く」方法を学び、実際にレポートを書くことを通じて、「書く」ことに対する抵抗感だけでなく、論理的な文章を「読む」ことに対する抵抗感も小さくなる、という効果があることがわかる。

一方で、文章を書くことに対する抵抗感が減少し、実際に論理的文章の作成能力が上がっているにもかかわらず、「自信」（できる得点）について受講前後にほとんど変化がなく、「心がけ」（心がけ得点）にいたっては、受講後のほうが低い評価となっていることについては、どのような説明がつかだろうか。

ここで、メタ認知の概念を取り入れると、一つの仮説が成立する。メタ認知とは、自己の認知活動の見直しをしたり調整したりする脳の働きとされている<sup>3)</sup>。本研究に即していえば、「文章産出をしている自分」を観察し判断し制御するもう一人の自分、と言い換えることもできる。

本アンケートでは、学生は当然ながら「自分が」その質問項目内容に関して「心がけているか否か」、あるいは、「できているか否か」を答えている。つまり、回答する学生には、図らずもメタ認知（自己の認知活動の見直し）が要求される。ここで、受講前の学生は自分が文章作成に関して何を知り、どこまでその知識を意識して（心がけて）文章作成しているか、についての知識を持っていなかった、つまりメタ認知を獲得していなかったと仮定する。するとそのメタ認知の働きの無さから、根拠なく「心がけている」と6月時点では答えたのだが、「文章表現Ⅰ」の受講を通して、論理的文章を作成する時に心がけるべき方法論やスキルを理解し、「心がけていなかった自分」を発見するというメタ認知を7月時点では獲得した、とも考えられるのである。

崎濱（2003）は、書き手が持つメタ認知的知識の構造、文章産出スキルの高さによるメタ認知重視度の違い、メタ認知的活動に対する自己評価の度合いの違い、などについてアンケート調査をもとに検討する中で、文章作成における非熟達者は、自身のメタ認知的活動を厳しくモニタリングする力が身につけていないことを既に指摘している。

実際には学生本人への聞き取り調査が必要となるが、「自信」については、実際にレポートというこれまで書いたことのない論理的な文章を書くことになったことで、自己評価が厳しくなったと考えられる。また、「心がけ」についても、評価対象がこれまで書いたことのない論理的文章と

ということと、授業中に「心がけ」のチェックシートが与えられ、チェックの厳しさを実感して、自己評価が厳しくなったと考えられる。そして、このように自己評価が厳しくなった理由の一つとして、やはりピア・レスポンス（相互助言）という手法の導入が考えられるだろう。同じ講義を受講する学生が相互に評価しあうことによって、自分の文章に欠けている点や新たなパースペクティブ等を獲得することで当初の自己に対する評価が厳しくなったと推察されるのである。この仮説については、本稿で分析したアンケート項目のみの検証には限界がある。今後は学生へのインタビュー調査をはじめとする質的調査などを通じて、詳細な分析を深めていく必要がある。

#### 参考文献

井上尚美：『言語論理教育入門』（明治図書, 1989）

井下千以子：『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, 2008）

大島弥生：「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(1) (2005), pp. 158-165.

— 「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—」, 『京都大学高等教育研究』第16号(2010), pp. 25-36.

岸学, 梶井芳明, 飯島里美：「文章産出困難感尺度の作成とその妥当性の検討」, 『東京学芸大学紀要 総合教育科学系1』63(1) (2012), pp. 159-169.

崎濱秀行：「書き手のメタ認知的知識やメタ認知的活動が産出文章に及ぼす影響について」, 『日本教育工学雑誌』27(2) (2003), pp. 105-115.

平山祐一郎・福沢周亮：「児童の作文に対する困難感に関する探索的研究」, 『筑波大学心理学研究』18(1996), pp. 53-57.

#### 注

- 1) 流通科学大学：「気づきの初年次教育」と題して2016年3月22日に作成された資料には、「自己発見とキャリア開発」を履修する中で、気付いてほしいことを7点挙げており、その1つに基礎能力「将来の社会人を見据えた大学生として大切なこと」がある。基礎能力は、気付く力・自ら学ぶ力・常識力・言葉を使う力・グループ力・基礎学力の6つに分けられている。
- 2) 2016年度「文章表現Ⅰ」受講学生によるレポート（受講前と第2回受講後に同じテーマについて作成）。例えば、図10は、「文章表現Ⅰ」受講前と受講後に学生が同じテーマで作成したレポートである。「です・ます調（敬体）」から「だ・である調（常体）」への変化、「話し言葉」から「書き言葉」への変化など、論理的文章の作成に必要な方法論やスキルが上達していることがわかる。
- 3) 平成22年度奈良教育大学学長裁量経費補助研究成果報告 <http://www2.nara-edu.ac.jp/CERT/nara-edu/outline/>