

書くことへの抵抗感に着目した文章表現指導

The Lesson to Write which Aimed at Reduction in Resistance to Write

藤田里実*、西川真理子†、山下香‡、石黒太§

Satomi Fujita, Mariko Nishikawa, Kaori Yamashita, 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、論理的文章の作成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、そこから得られた授業構成上への示唆について報告する。本調査を通して、論理的文章の作成に関する講義に関しては、自信構築・メタ認知獲得においてより望ましい受講期間・クラス人数・教科書の有無が存在する可能性を指摘した。

キーワード：文章表現教育、文章作成、抵抗感、授業構成

I. はじめに

1. 本稿の背景と目的

流通科学大学では、2015年度より初年次生を対象とした「文章表現I」を開講している。「文章表現I」は、レポートをはじめとした論理的文章の作成を、受講生一人ひとりが最後までできるようになることを目的とし、実際に学生自身が「手を動かす」、学生相互がお互いの文章を「読み合う」、などのアクティブラーニングの要素を取り入れた構成となっている。

既に2016年度の「文章表現I」の効果と課題については藤田・山下・西川・石黒(2017)¹⁾にまとめた。本稿はこれに引き続き、2016年度と2017年度の「文章表現I」の事前・事後アンケート分析結果を比較・分析し、そこから新たに得られた示唆をまとめたものである。

なお、2017年度の「文章表現I」の授業内容及び意図に関しては、西川(2018)²⁾に詳細があるので、そちらを参照されたい。本稿は、「文章表現I」の外的な要素に着目した分析となっている。

本稿では、2016年度と2017年度の「文章表現I」において、事前・事後に行ったアンケート結果の比較を行う。それによって、2016年度と2017年度の外的な要素の違いが、どのように授業効果に影響を及ぼしたかを明らかにし、授業構成の望ましい在り方への示唆を読み解いていく。

* 流通科学大学商学部、〒651-2188 神戸市西区学園西町3-1

† 流通科学大学経済学部、〒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

(2018年1月31日受理)

©2018 Center for Promotion of Higher Education

2. 2016年度と2017年度の「文章表現Ⅰ」の概要

2016年度と2017年度の「文章表現Ⅰ」における外的条件の相違点・一致点を表1にまとめた。

表1. 2016年度と2017年度の「文章表現Ⅰ」概要比較

	2016年度	2017年度
対象学生	1年生	
受講期間	6・7月の2か月間 (週に1回で2コマ連続)	4～7月(週1コマ)
クラス人数	一クラス約90名	一クラス約50～60名
教科書	なし(毎回ワークシートを配布)	あり ³⁾
内容の特徴	スモールステップ/ピアレスポンス/読解対策に4回の講義	

対象学生及び内容の特徴に大きな違いはないが、大きな相違点としては3点あげられる。1点目は受講期間である。2016年度は6・7月に、毎週2コマ連続で8週間の講義(クォーター制)だったのに対し、2017年度は4・5・6・7月に週1コマという通常の前期期間での講義となった。2点目はクラス人数である。2016年度は一クラス90名という大人数で行わざるを得なかったことを鑑み、2017年度はさらなるクラス人数の増加を防ぐため、担当教員の増加など事前対応をしていた。しかし「基本的に文章表現ⅠもしくはⅡを全員が履修することが望ましい」という周知が不徹底だったこともあり、想定以下の履修人数となった。3点目は教科書の有無である。2016年度は講義のたびにその回に学ぶ分の内容をワークシートと称して配布していたが、2017年度は講義内容をまとめた書籍を用意した。

これらの違いが、学生の文章を書くことへの抵抗感や自信に関してどのように影響を与えたと考えられるかを以下に見ていく。

Ⅱ. 文章を書くことに対する「抵抗感」の変化

1. 調査方法

2016年度・2017年度とも、受講前後に同内容でアンケート調査を行った。本稿での分析に用いる項目は図1および図2にある。なお、アンケート調査当日には別紙としてエッセイ・評論文・小説・論文の形式にあたる例文を添え、受講生に各文章の形式を説明した。また2017年度は学生によりわかりやすくするため、小説・エッセイ・資料・レポートの形式にあたる例文に変更した。

2. 結果

図1にある項目のうち、2016年度では「評論文」、2017年度では「資料」と表記した形式の文

章を「書くことに抵抗があるか」を尋ねた項目（Q7）の平均値比較結果が表2にある。対応のある t 検定の結果、2016 年度・2017 年度とも 1%水準で有意差がある。

<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 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 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 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 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 ※2017 年度は「資料」
<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 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 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 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 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 ※2017 年度は「レポート」

図 1. 「文章表現 I」受講前後に実施したアンケート票（文書の種類ごとの設問部分）

表 2. 評論文・資料「書き」抵抗感

書き抵抗感	受講前	受講後	有意差
2016 年度 (n=295)	2. 0508 (評論文)	2. 3830 (評論文)	1%有意
2017 年度 (n=172)	1. 9011 (資料)	2. 1860 (資料)	1%有意

また、図 1 にある項目のうち、2016 年度では「論文」、2017 年度では「レポート」と表記した形式の文章を「書くことに抵抗があるか」を尋ねた項目（Q13）の平均値比較結果が表 3 にある。対応のある t 検定の結果、2016 年度・2017 年度とも 1%水準で有意差がある。

これらの結果から、論理的構造を伴う文章を「書く」ことに対する抵抗感は、2016 年度・2017 年度ともに、「文章表現 I」受講によって明確に低減したことが明らかになった。特に 2017 年度のレポート形式の文章に関しては、大きく低減している。

表 3. 論文・レポート「書き」抵抗感

書き抵抗感	受講前	受講後	有意差
2016 年度 (n=295)	1. 9389 (論文)	2. 2745 (論文)	1%有意
2017 年度 (n=172)	2. 0290 (レポート)	2. 5232 (レポート)	1%有意

Ⅲ. 「心がけ得点」「できる得点」の変化

1. 調査方法

次に、岸・梶井・飯島 (2012)⁴⁾ 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測定する。この尺度は大学生が文章を産出する際に持つであろう困難感を、「意識」面と「行動・遂行」面で区分して測定することが可能である。本調査ではこの「意識」面にかかわる質問項目の回答 (7 件法) を点数として合計し、「心がけ得点」と名付けた。また「行動・遂行」面にかかわる質問項目の回答 (7 件法) を点数として合計し、「できる得点」と名付けた。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 (2016 年度のみ。2017 年度に関しては質問票の表記をあらかじめ逆転させた)。図 2. では実際にアンケート票に用いた質問項目を挙げてある。

<p>[5] 文章を書く際、あなたは以下のようなことを実行しようか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。 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くように書く 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>[6] 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。 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 2. 事前・事後に実施したアンケート票(「心がけ得点」「できる得点」に関する設問)

2. 結果

図2にある質問項目のうち、前半19項目を用いた「心がけ得点」の平均値比較結果が表4にある。対応のあるt検定の結果、2016年度・2017年度とも1%水準で有意差がある。しかし2016年度と2017年度では、有意差の意味が正反対となっている。2016年度では心がけ得点は大きく減少したのに対し、2017年度は大きく増加している。つまり、2016年度の学生は、受講前に比べて受講後により「文章を書く際に実行すべきポイントを意識できていない」と感じる傾向があり、2017年度の学生は逆により「意識できている」と感じる傾向があることになる。

表4. 「心がけ得点」平均値比較

心がけ得点	受講前	受講後	有意差
2016年度(n=295)	86.535	53.611	1%有意
2017年度(n=172)	78.622	90.134	1%有意

一方、図2にある質問項目のうち、後半12項目を用いた「できる得点」の平均値比較結果が表5にある。対応のあるt検定の結果、2016年度には有意差は見られず、2017年度には1%水準で有意差がある。つまり、2016年度の学生は、受講前に比べて受講後に「文章を書く際の様々なポイントができる、わかる」という自信には大きな変化がなく、2017年度の学生は大きく自信をつける傾向があったといえる。

表5. 「できる得点」平均値比較

できる得点	受講前	受講後	有意差
2016年度(n=295)	45.535	44.6332	なし
2017年度(n=172)	39.953	47.523	1%有意

この差を別のグラフで見たものが図3である。学生個々の受講前後の「心がけ得点」「できる得点」の差を、それぞれ横軸・縦軸にとって表した散布図である。これで見るとわかるように、2016年度は中心から第3象限（心がけ得点差もできる得点差もマイナスの値）に集中しており、2017年度は第1象限（心がけ得点差もできる得点差もプラスの値）に集中していることがわかる。

以上の調査結果及び前章で上げた「文章表現I」における外的要素の違い、また2016年度講義に関する藤田・山下・西川・石黒(2017)⁵⁾における知見を踏まえた仮説を最後にあげ、本稿のまとめとしたい。

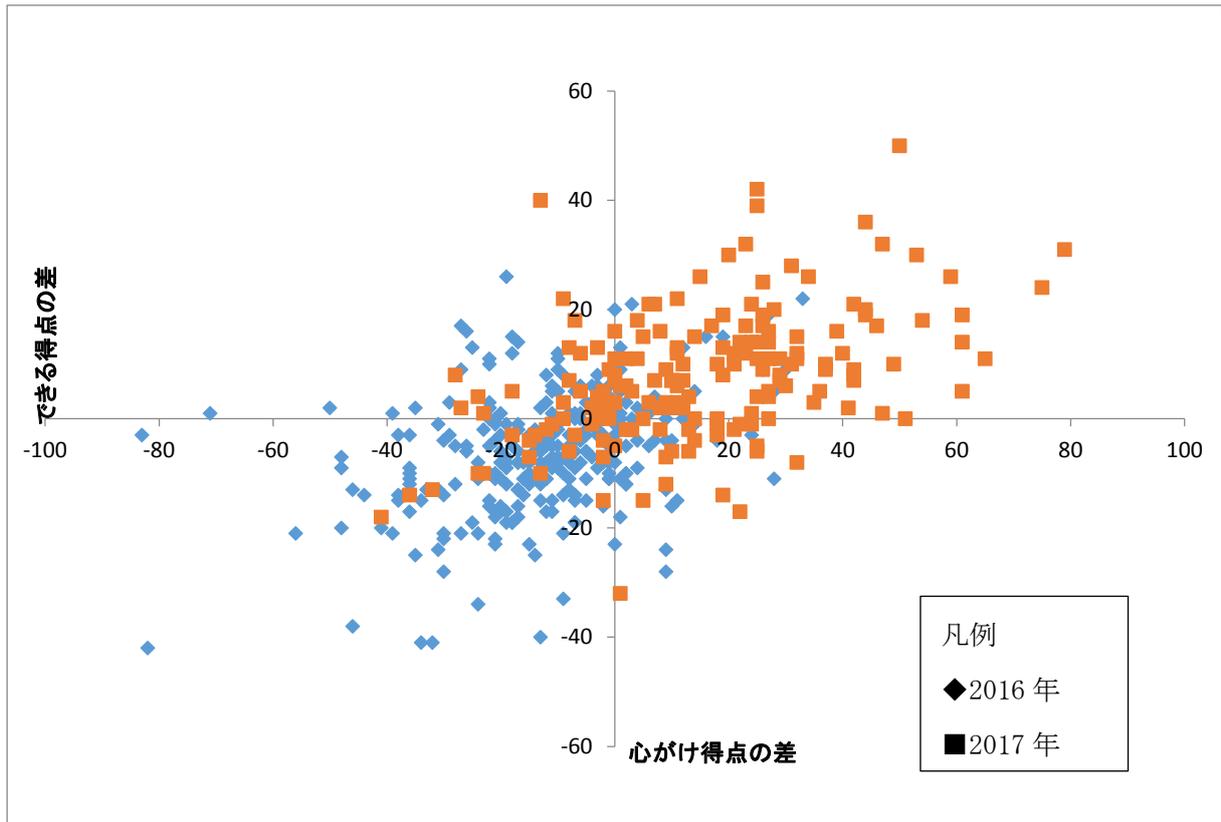


図3. 「心かげ得点」の差×「できる得点」の差

V. まとめ

まず、2016年度同様、2017年度の受講生も論理的な文章を書くことに対する抵抗感を減少させたことが分かった。これは、実際にレポートを完成させる、資料を多く読ませる、ピアレスポンスなど本授業の特徴の有効性が2年続けて示されたといえる。この抵抗感低減によって、論理的な文章作成技能のみならず、文章を書く際の抵抗感、言い換えれば「文章を書くのは面倒くさい」「なんだか難しそうで嫌だ」という感覚を取り除くことができたといえよう。この抵抗感がなければ、文章を書くことによる論理的思考やメタ認知を育成すること、さらには今後の自主的な学びにも大きく貢献することが期待できる。

なお、なぜメタ認知という概念を文章表現指導に導入したのかに関しては、井下(2003)⁷⁾の示唆によるところが大きい。井下(2003)は主体的に考える力や書く力は、「学びのプロセス全体に関わりながら、学生がすでにもっている知識とは異なる文脈で学生自身がどう対応するか」に結びつく指導をする必要があると強調し、表現することを通して学生がメタ的に自らを対象化することが、学び課題を主体的に発見することにつながると主張している。これは本学において、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」を醸成する土台を形成するものとして文章表現能力を据えている考え方も共鳴すると考えられる。

次に「心がけ得点」と「できる得点」の変容について考える。前稿である藤田・山下・西川・石黒(2017)⁶⁾では、「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」と2016年度に関しては分析した。これは、図4でいうと「①スタート時点;根拠のない自信」から「②学んだことができていない=自身の減少」への移行となる。

しかし17年度では開講期間が16年度と比べ伸びたことにより、学びに触れる期間が長くなった。これによって、3か月目・4か月目で学んだことができるようになった自分を発見する、つまり自分の文章表現能力を対象化し再評価(メタ認知)するタイミングを得、自信を再構築することができたのではないだろうか。これが図4でいう②から「③学んだことができるようになってきた=自身再構築」への移行である。つまり、文章表現指導においては、2か月間かつ連続2コマの短期集中型よりも、通常の半期受講型の方が、意識面においても行動・遂行面においても自信構築、さらにはメタ認知能力育成にはより効果があげられる可能性があるということになる。

この結果は、より効果的な学修効果を上げるための受講期間を考える際の一つのデータとしても興味深い。今後ともアンケートなどの手法で、短期集中型の学生と半期型受講の学生の学びに違いが出てくるのか、その違いの内容など、追跡していきたい課題である。

またクラス人数の減少により、大人数での講義に起こりがちな「自分だけはやらないでも大丈夫だろう」というような当事者意識の乏しさ、アクティブラーニングの仕掛けに乗らない学生が減少したのかもしれない。このデータも、「適切なクラス人数」を問う議論において、看過できないデータであろう。教員の多くは感覚的に「大人数講義よりは少ないほうがやりやすい」という感覚を持つものだが、それを裏付けるデータの一つともいえる。さらに教科書の存在によって、当日の資料のみならず講義全体が見渡せるようになったので、予習・復習や、授業中に既習部分を参照することが容易になったことも影響があると考えられる。

以上の知見を踏まえ、来年度の「文章表現I」は、今年度における自信を示す値の増加という好結果をさらに拡大できるよう努力したい。またこの他に学生の抵抗感・自信を示す値との関連が想定される項目の影響力の強さなど、今後とも分析を続けていく。

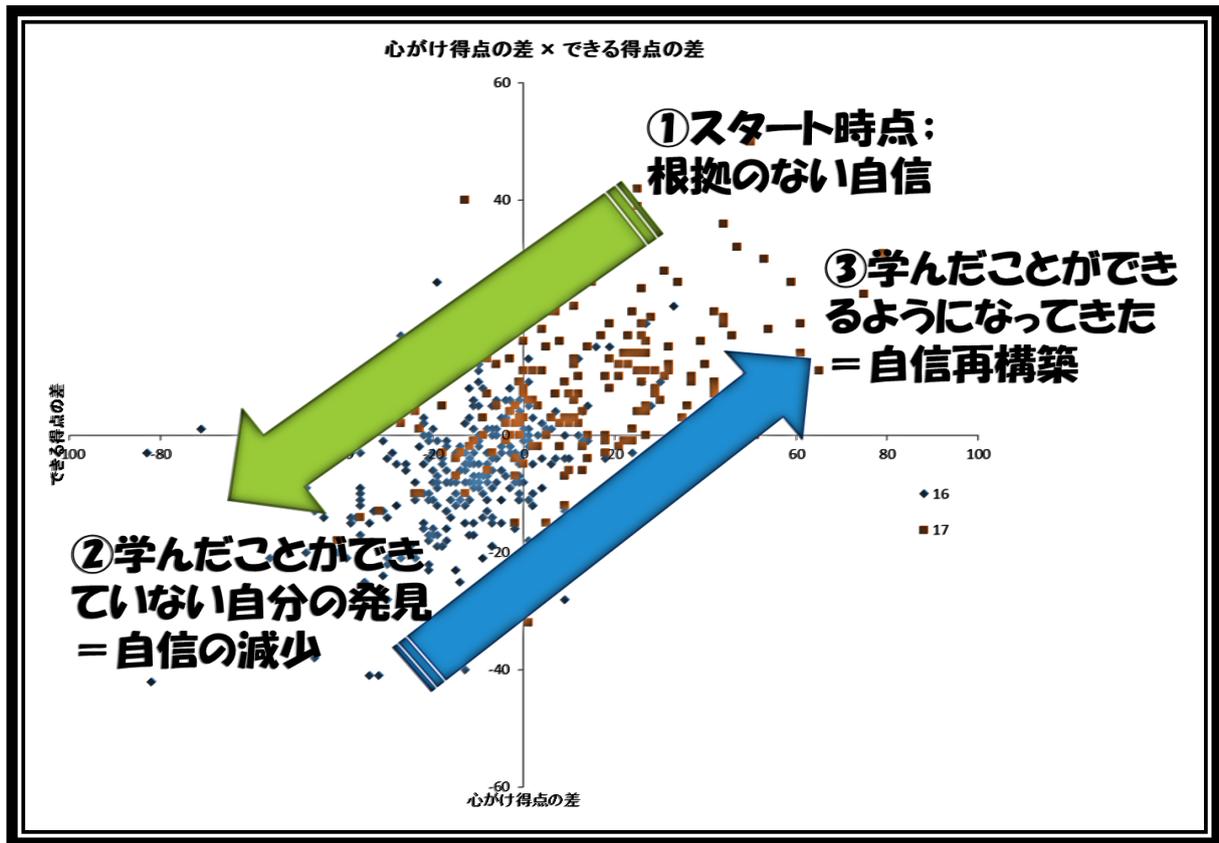


図4. 「心がけ得点」と「できる得点」の変容仮説

参考文献

- 1) 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年
- 2) 井下千以子「高等教育における文章表現教育プログラムの開発—メタ認知を促す授業実践—」『大学教育学会誌』23 (2), 2001年, 4653頁.
- 3) 井下千以子『高等教育における文章表現教育に関する研究—大学教養教育と看護基礎教育に向けて—』風間書房, 2002年
- 4) 井下千以子「考えるプロセスを支援する文章表現指導法の提案」『大学教育学会誌』24 (2), 2002年, 76-84頁
- 5) 大島弥生「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—」, 『京都大学高等教育研究』第16号2010年, pp. 25-36.
- 6) 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年, pp. 105-115.

引用文献、注

- 1) 藤田里実・山下香・西川真理子・石黒太「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一』『流通科学大学高等教育推進センター紀要第2号』、2017年
- 2) 西川真理子「初年次教育で文章表現教育をする意味—流通科学大学の「文章表現Ⅰ」の試み—」『流通科学大学高等教育推進センター紀要第3号』、2018年
- 3) 西川真理子・橋本信子・山下香・石黒太・藤田里実『アカデミック・ライティングの基礎—資料を活用して論理的な文章を書く』晃洋書房、2017年を教科書として指定した。なおこの本は、2015・2016年度の「文章表現Ⅰ・Ⅱ」の講義内容とその振り返りを基にまとめたものである。
- 4) 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
- 5) 同上
- 6) 同上
- 7) 井下千以子：「〈第2章〉「大学での学び」を支援する表現指導を目指して：議論すること・書くことの指導を通して」、『京都大学高等教育叢書』17： pp. 38-74（2003）