

大学初年次生のための文章表現指導

—再履修生の実態とその評価—

First year college students who fail Japanese writing class

: Factors and evaluations

金子 泰子*

Yasuko Kaneko

1. 本論の目的と方法

2007年度前期、長野大学社会福祉学部、初年次生必修基礎科目「課題探求力 I」¹⁾ 8 クラス、総受講生200名のうち、単位が取得できなかった学生は15名であった。この15名のうち、後期再履修コース²⁾を受講し、単位を取得した学生は8名である。

コースを担当した筆者は、再履修生に対して「主体的自己評価」を強化する指導を行った。ここでいう「主体的自己評価」は、いわゆる教師主体の相対的測定評価のための参考資料となる自己評価³⁾ではなく、学習者が主体的に自らの学習課題を設定するものである。自らの課題解決に向けて自覚的に努力することが、学習意欲の喚起と保持につながり、結果として再履修生の単位取得が容易になると考えたためである。

本論では、再履修生が、単位取得に向けて、どのように自らの課題を自覚し、意欲を強化、保持しながら学習活動を継続したか、三つの評価（診断的・形成的・総括的）⁴⁾ 作文の分析を通して、その実態と「主体的自己評価」の信頼性について検証する。また、これまで筆者が実施してきた指導者主体の意識調査⁵⁾からは見えてこなかった、再履修生特有の問題についても考察の中で述べる。

なお、本論は、分析対象者が再履修生で、その

数が限られるため、「大学生のための文章表現プログラム」改善に何らかの手掛かりを得ることを目的としたケーススタディと位置づける。

2. 分析対象と具体的方法

2.1. 分析対象

再履修コースの登録者名簿にありながら単位が取得できなかった学生は15名中7名である。うち4名は14回の授業に一度も顔を見せず、3名は1、2度、単発的に顔を見せただけであった。これら7名は、前期、後期ともに不受講が単位を落とした主たる原因であるため、本論での考察の対象から除外した。よって本論での分析対象者は、再履修で単位を取得した残りの8名（A～Hの学生）である。

なお、上記の学生を対象とした具体的な分析対象は、次の三評価課題作文で、それぞれの題目、作成時期と時間、作成に当たっての指示は次のとおりである。

① 診断的評価作文「再履修コースの課題（前期を振り返って）」

作成時期と時間：初回の授業時間内に30分

指示：「前期、単位取得に至らなかった原因を探り、後期、本科目の単位取得に向けて、各自の学習課題を明らかにするとともに、その解決策について述べなさい。」

*非常勤講師

表 1

評価項目 学生(自己評価)	指 導 者 評 価												
	三評価作文の信頼性 (×・○) (指導者評価との対照 p.15, 左23-34行参照)	I. 意識面 (×・△・○・◎)			II. 形式面 (×・△・○・◎)						III. 思考面 (×・△・○・◎)		
		1. 学習意欲	2. スキル意識	3. 出席率	1. 形式段落	2. 記述量	3. 文法	4. 文体	5. 語句	6. 文字・表記	1. 主題	2. 題	3. 構成
A①診断的評価	×	×	△	△	○	△ 160	△	○	△	○	○	◎	△
②形成的評価	×	×	△	△	×	○ 260	×	×	×	△	×	×	×
③総括的評価	○	◎	○	○71%	○	○ 820	△	○	○	○	○	○	○
B①	×(学習課題)・○(生活習慣・出席)	×	×	○	○	○ 280	△	○	○	△	×	×	○
②	○	◎	○	△	○	○ 300	△	○	△	△	○	×	○
③	○	◎	△	○79%	○	◎1020	○	○	○	○	○	◎	○
C①	○	△	○	◎	○	△ 160	○	○	△	○	○	○	○
②	○	◎	◎	△	○	○ 200	○	○	△	○	○	◎	○
③	○	◎	◎	○91%	○	○ 840	○	○	△	△	○	◎	○
D①	×(学習課題)・○(生活習慣・出席)	×	×	△	○	○ 200	△	○	○	○	×	×	○
②	×	△	△	△	×	○ 260	×	○	△	△	×	×	×
③	×	○	△	△64%	○	◎1120	△	○	○	△	×	×	△
E①	×	×	△	◎	×	×	× 100	×	○	△	×	△	×
②	○	◎	○	◎	○	○ 240	○	○	○	○	○	×	○
③(参考)	○	○	○	○100%	○	○ 920	○	○	○	○	○	○	◎
F①	×	△	△	◎	○	○ 240	×	×	×	○	×	△	×
②	×	△	×	◎	×	×	× 180	○	○	△	×	○	×
③	○	◎	◎	◎100%	○	○ 920	○	○	○	○	○	△	△
G①	×	×	△	◎	○	△ 180	×	×	×	×	×	◎	×
②	×	×	×	◎	○	○ 300	×	×	×	×	×	○	×
③	×(LDの可能性)	△	×	◎100%	○	△ 780	×	×	×	×	×	○	○
H①	×(学習課題)・○(不登校・出席)	×	×	○	○	○ 260	×	○	×	×	×	×	△
②	○	○	○	○	×	○ 220	○	○	×	△	×	×	×
③	×(不登校)	×	×	△71%	○	×	× 260	○	○	○	○	×	○

② 形成的評価作文「二百字作文練習⁶⁾を振り返る」

作成時期と時間：開講7時間目(全授業時間の半ば経過時)に30分

指示：「二百字作文練習(前半期7時間)を終えた時点において、①の学習課題を鑑みつつ、課題はどの程度達成できたか、引き続きの課題は何かについて、学習内容に沿った形で具体的に自己評価しなさい。」

③ 総括的評価作文「再履修コース半年間の文章表現学習を振り返る」

作成時期と時間：最終授業(第14時)後に自宅学習(30分以上、自由)

指示：「①の学習課題を鑑みつつ、②同様、再履修コース全体の自己評価を行いなさい。」

2.2. 分析の観点と規準

8名の学生(A~H)の三作文を縦軸に時系列(①診断的評価作文：②形成的評価作文：③総括的評価作文)で並べ、横軸にあげた次の3側面、12項目で指導者が評価、分析した。(表1参照)

I. 意識面：1. 学習意欲 2. スキル意識
3. 出席率

II. 形式面：1. 形式段落 2. 記述量 3. 文法
4. 文体 5. 語句 6. 文字・表記

III. 思考面：1. 主題 2. 題 3. 構成

分析には四つの指標(×・△・○・◎)を用いた。また、客観的判定の難しい、I.1.と2.の「学習意欲」と「スキル意識」については以下の規準を適用して分析した。

まず、「学習意欲」については、達成感・満足感をはじめとする以下のような言葉が使われているかどうかを規準に×と△で、さらに、学習内容を例に挙げて意欲がどの程度具体的に表現されて

いるかを○と◎で分析した。「学習意欲」を表す言葉としては、書ける・できる・上手になった・わかった・教えられた・学んだ・知った・面白くなった・うれしくなった・楽しくなった、などがあげられる。

「スキル意識」についても同様に、以下に示すような文章表現スキルに関する用語が一つでも使われているかどうかを規準に×と△で、さらに、スキル用語を使用して、まとまった内容がどの程度具体的に表現されているかを○と◎で分析した。「表現スキル」に関する言葉としては、構成・まとめり・書き始め・書き結び・段落(分け)・主題・アウトライン・取材・叙述の順序・文の長さ・文体・叙述の順序(時間、空間)・文末表現・ことばの選択・説得のレトリック・推敲、などがあげられる。

なお、上述の分析に先立って、学習者の自己評価の信頼性を判定した。本論で「主体的自己評価」の有効性を仮説として掲げ、三評価作文を対象に分析を行う以上、あらかじめその信頼性を検証する必要があると考えたからである。方法は次の通りである。

指導者評価と対照し、評価が一致した場合は○、一致しない場合は×の二種類で判定した。詳しくは、診断的評価において、学習者が主体的に設定した学習課題が指導者から見て妥当なものか、形成的評価において、学習者が二百字作文練習を通して達成したと評価した内容が指導者の評価と一致するか、総括的評価において、学習者のコース全体についての自己評価が、指導者から見て納得のいく、信頼に値するものであるかどうかを判定するものである。評価作文の分析に先立って、その内実をあらかじめ考察し、分析方法を確定するための手段でもあった。

なお、学習者の自己評価は信頼性に欠けるという考え方が指導者の側に根強い⁷⁾ようだが、本学の再履修コースでは、手応えが感じられた。

3. 三評価作文の信頼性、および文章表現における三側面からの分析結果

8名の学生の分析データは表1の通りである。なお、学生の評価作文例および考察は、巻末に資料として添付した。また、注8～11は資料中に付

したものである。

以下、評価項目順に結果を解説する。

3.1. 三評価作文の信頼性

3.1.1. 診断的評価作文における学習課題の妥当性

A～Hの8名が「再履修コースの課題」として掲げた内容は以下の通りである。

A：文章の構成をなおす、B：寝坊しないで授業に出る、C：きれいな文字を書く・作文のスキルを上げる、D：朝、自分で起きて出席する、E：まとまった文章を書く、F：自分の意見がしっかりと書けている文章を書く、G：相手に対してわかりやすく伝える力、H：体調を整え、不登校にならないように授業にのぞむ

3名(B・D・H)が、学習内容以外の「出席」を再履修の課題としてあげたため×とした。再履修において出席できず不可になった学生7名を含めると、再履修生15名中、実に10名(66.7%)の学生が、本来の学習内容以外の生活習慣上の問題(「朝、一人で起きられない」「精神的に不安定で不登校傾向」など)を抱えていたことがわかる。

4名(A・E・F・G)は、学習課題を上記のように掲げてはいるものの、文章作成能力において力不足で、学習課題として指導者が妥当であると認めるに足る十分な記述にはなっていないため×とした。前期に「不可」になった学生たちであることを考慮すると当然の結果と言えよう。

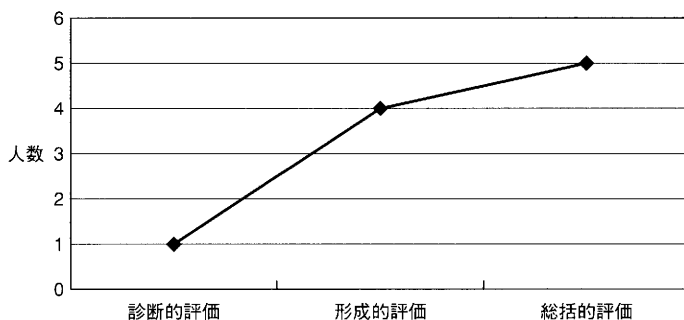
ただ一人、Cの学生のみが、前期と比較しながら、具体的に不足点を述べ、作文のスキル向上を目指していたため、学習課題として妥当である(○)と判断した。

3.1.2. 形成的評価作文と指導者評価の一致度

出席に問題のあったB・D・H、3名の学生のうち、休まず出席したB・Hは、スキルを確実に習得し、それを基に運用力を高め、通信に掲載されて自信を得るという好循環を生み出し、結果として自己評価も指導者と一致(○)した。

A・Dは、出席が安定せず、その分スキルも定着しないために、自己評価力も向上しなかった(×)。一方、出席に問題のないCとEの学生は順調な伸びを見せ、評価も一致(○)した。

グラフ1 三評価作文（自己評価）の信頼性



抽象的・説明的思考に偏りがちで、具体的な記述展開が苦手なFは、まじめに練習を続けるものの、二百字作文の練習終了時点では依然として苦手が克服できず、自己評価力も向上しなかった(×)。

Gは出席、学習態度に問題がないにもかかわらず、自己評価力に上達が見られない(×)。一斉指導では対応しきれない問題が感じられた。

3.1.3. 総括的評価作文の信頼性

前半期の二百字作文練習終了時点(形成的評価)で十分自己評価できなかつた学生でも、後半期に入って段落の配列方法や、全体構成を学ぶことによって、前半期の学習課題を一気に理解した学生がいる。Aが、その好事例である。Fも、スキル意識が向上し、意見を分割して述べる方法を学んでからは、実証的な作文が書けるようになったため、ともに○評価である。

前半期に目立った進歩を見せないAやFのような学生の場合も、根気よく練習を継続させると効果が出る。細部からの積み上げである帰納的学習方法が合う学習者(B・C・E)もいれば、一方で、全体から部分へという演繹的学習方法が合う学習者(A・F)もいる。そのことを指導者があらかじめ考慮に入れておくと、焦らずに学習者の様子を見守ることができる。総括的評価作文で、総合的に力が伸びることが確認できれば、形成的評価作文での多少の停滞は問題ではない。

Dは最後まで当初の課題「朝、自分で起きて授業に出席する」が克服できなかったために、力を伸ばせなかつた。Hも、後半期(12月末から1月にかけて)精神面で不安定になり、不登校に逆戻りした。Gは、自己評価が困難で学習障害が推測

された。

3.1.4. 信頼性の変化

三評価作文のそれぞれについては、上記で考察した通りであるが、一括して信頼性の推移を見ると上のグラフ1のようになる。

診断・形成・総括と回を追うごとに指導者評価と一致する学習者が増える。当初の一人から最終的に五人まで、自己評価力が向上する様子が確認できる。出席不足の二人と学習障害が疑われる一人の計三人が最後まで評価の一致をみなかつた。

3.2. 文章表現能力の変化

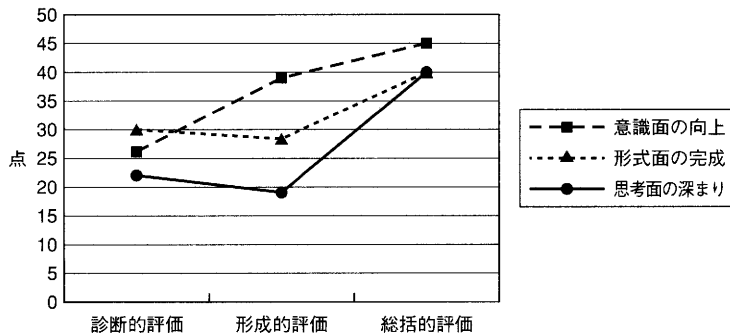
3.2.1. 文章表現能力、三側面の変化

学習者の文章表現能力の変化を、意識、形式、思考の三側面から見てみると、次のグラフ2のようになる。

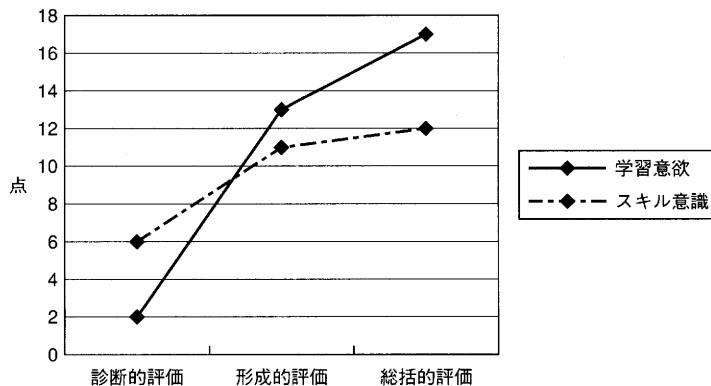
三側面の全項目について、×・△・○・◎で分析したものを、それぞれ0・1・2・3点に置き換え、8名分を合計した上で、側面ごとの項目数の違いを平均点化して、変化を示したものである。

グラフからもわかるように、形式・思考面で、形成的評価において、一時やや停滞、下降ぎみの様子が確認できるものの、総括的評価ではともに伸びに転じている。意識面では、診断・形成・総括的評価と回を追うにつれ、順調な伸びが見える。とりわけ、診断的評価から形成的評価に至る過程で、形式・思考面が停滞、下降しているにもかかわらず、意識面は大きな伸びが見られる。運用力は、練習を含む一定の時間を要するために、形成的評価作文において、直ちに形式・思考面上昇傾向として現れないものと推測できる。しか

グラフ2 三評価作文における意識・形式・思考面の変化



グラフ3 学習意欲とスキル意識の変化



し、総括的評価においては、形式・思考面ともに上昇に転じ、中でも思考面上昇幅が大きいことから、スキルが定着し、運用力として転移した様子が窺える。

なお、学習者個々の三側面の変化については、各自の問題点（学習方法の不適合、欠席など）が第一に意識面に反映されることが明らかになった。しかし、最終的には、形式・思考面ともに、どの学習者も向上に転じることが確認できた。

3.2.2. スキル意識と学習意欲の変化

上記2.2.のI. 意識面から、学習意欲とスキル意識の項目を抜き出してその変化を示したものがグラフ3である。×・△・○・◎をそれぞれ0・1・2・3点に換算し、8名分を合計してグラフ化したものである。

学習意欲、スキル意識ともに評価ごとに大きく上昇しているが、学習意欲の上昇率がスキル意識を上回っていることが分る。

3.2.1.で述べた三側面の分析では、意識面が大きな伸びを示す一方で、形式と思考面が、形成的

評価時点で停滞、やや下降状態を示していた。

同じ意識面の中でも学習意欲とスキル意識に絞ったこのグラフからは、学習意欲がスキル意識を上回る形で向上する様子が見られる。

以上のことから、筆者のプログラムによる文章表現学習において、まずは学習意欲が喚起され、続いてスキル意識が育ち、やがてそれらが、形式面や思考面に好影響を与える形で学習者の文章表現能力に働きかけるものと解釈できる。

4. まとめと今後の課題

4.1. まとめ

本論では、再履修コース受講生の実態把握のために三つの評価作文を分析した。再履修生ということから、受講生それぞれが個有の問題を抱えており、一般的な傾向を引き出すことは困難であった。しかし、いくつか典型的な問題が浮き彫りにできた。以下、四つの観点からまとめる。（考察の詳細については、巻末の資料を参照されたい。）

第一に、学習内容以外の生活習慣に問題を持つ

学生が多く存在し、単位取得の前提である授業への出席が難しいという事実である。欠席や遅刻が増えると、「授業がわからない」から「つまらなくなつて」さらに欠席が増えるという悪循環に陥る。この場合、出席を促す工夫の一つとして、当該学習者の作文をクラス通信に掲載すると自信を回復し、学習意欲が高まることが確認できた。また、これらの学生は、生活習慣に加えて学習習慣も身につけていないことが多く、授業に集中できない事実も判明した。これについては、教材を指名音読させると集中度が高まり、理解を促進することが、作文の記述内容からわかった。

第二に、学習方法の違いから、プログラム学習に順調に適応する学生と前半期に適応が困難な学生が存在することが明らかになった。筆者の採用しているプログラム学習は、帰納的、段階的学習方法を基盤としているため、構成などの演繹的な学習課題は後半になるまで解決できない。このような学生の場合、その学習課題が解決する後半期に入って、文章作成能力が大幅に伸びる様子が確認できた。指導者が、診断的評価作文を基に、学習者の学習課題を最初から共有していると、学習方法の不適合にも個別的に柔軟に対応することができる。

第三に明らかになったことは、スキル習得を目指したプログラム学習によって、まずは学習意欲が伸長し、続いてスキル意識が向上するという事実である。意欲と意識が先に伸び、その後、一定の練習期間を経て、スキルが運用力として定着、最終的に思考力が深まっていく構造が明確になった。スキル学習を基盤にしたプログラム学習の学習効果の内的構造が明らかになったものと考えられる。

最後に、自己評価の信頼性については、診断、形成、総括と回を重ねるごとに、指導者との一致度が高まり、学習者の自己評価力が高まる様子が確認できた。学習意欲、スキル意識の高まりが学習活動を支え、その結果としてのスキル習得が自己評価力の向上に繋がったものと推測できる。

4.2. 今後の課題

今後の課題は、グラフ2で明らかになった、形式的評価時点での形式面や思考面の停滞や後退を

最小限、最短時に抑制することである。理想的には意識面上昇と同じ勾配で学習者の形式、思考面の作文能力を上昇させる指導方法を見出すことである。

グラフ3からは、意識面の中でもスキル意識は学習意欲と同様に上昇する傾向が明らかになった。このことから、スキル意識のさらなる強化が指導改善の糸口になるものと考えている。

なお、生活習慣や学習態度に問題がないにもかかわらず、意識、形式、思考面での順調な向上が見られない学習者に対しては、別のプログラムを準備する必要があることも見えてきた。これについても、今後の課題としたい。

注

1. 「課題探求力I」は、長野大学社会福祉学部において、2006年度から初年次生対象に必修基礎科目として開講されている。文章表現の基礎力をつけることを目標に、専門の異なる4-5名の教員が連携して担当、筆者のプログラムをもとに、テキスト（中西一弘編2008『新版やさしい文章表現法』）も共有している。開講のきっかけは、受講科目のレポートや学外施設実習の報告書が書けない学生が急増してきたことによる。
2. 「課題探求力I」は、専門の資格取得に不可欠な他科目と連動する必修科目のため、前期開講の同年後期に「再履修コース」として単位を取得する機会が設けられている。ただし、卒業必修科目ではない。希望受講（上級・編入）生は本論では対象外とした。
3. 松本（2008）は教師主体の自己評価を「受動的自己評価」として次のように述べている。

……自己評価は教師が設定した観点で、教師が設定した選択肢の中から、児童が選択するという方法での自己申告が求められる形式が一般的である。この形式では、評価内容、評価観点、判断基準（選択肢）などが総て教師から与えられる物であり、児童からすれば受動的な自己評価となりやすく、従って、このような従来型の自己申告形式の自己評価を「受動的自己評価」と呼ぶことにする。

そして、それに対する自己評価として「能動的自己評価」を次のように定義して提案している。この考え方は筆者の「主体的自己評価」と近いものである。

……新たに提案したいのが「能動的自己評価」である。能動的自己評価とは目標準拠の自己評価であ

り、その評価目的は、絶対評価としての評価目的を持たせ、児童自らによる自らの学びに対する能動的な自己判断・自己診断とそれに基づく改善を検討し実行する能動的な自己改善力を育てることにある。

参考論文：松本勝信・小林祐貴「能動的自己評価(ASE)の累積による課題解決の自己判断力の変容—小学校5年生書写の実践から—」大阪教育大学紀要 第V部門 第56巻第2号、2008年、pp.27-40

4. 心理学者らが、「授業の実践報告」を「展望」の見える「実践に基づく大学教育研究」につなげるための「有効なツール」として「測定・評価」の重要性を提唱している。(溝上慎一・藤田哲也編『心理学者、大学教育への挑戦』ナカニシヤ出版、2005年、pp.196-222)

教育評価は、ある教育プログラムが始まる前に、学習者がどのような知識や技能を身につけているかを評価する「診断的評価」、教育プログラムが実施されている途中で、学習者がどの程度目標を達成しているかを把握し、指導に生かすための「形成的評価」、教育プログラムが一段落した時点で全体的な成果を評価する「総括的評価」の3種類に区分されることが多い。(市川伸一『学習と教育の心理学(現代心理学入門3)』岩波書店、1995年、pp.136-137)

5. 筆者は、例年新しい受講生を迎えるたびに、診断的評価作文と合わせて、「文章表現に関する意識調査」を実施している。この調査によって、受講生のおおよその意識傾向は把握できる。しかし、これは「受動的自己評価」(注3)によって得られた結果である。受講生一人ひとりの自覚的学習課題を的確に把握するには、「主体的自己評価」を欠かすことはできないと考える。

6. 二百字作文：コースの前半期に、練習作文として二百文字数制限作文を活用している。これを、授業では便宜上、二百字作文と呼んでいる。アイデアは、藤原与一『国語教育の技術と精神』新光閣書店、1965年による。プログラムにおける活用の実際については、教科書、中西一弘編『新版やさしい文章表現法』朝倉書店、2008年を参照されたい。

7. 松本(2008・注3に同じ)は「2002年度に、大阪府下の教師100人を対照に自己評価についてアンケート調査をしたところ、自己評価の問題点として、自己評価は信頼できないという回答が9割近くの教師から得られ、自己評価に否定的な考えが示された。

(中略)一言で言えば、それは自己評価の信頼性、妥当性、そしてその自己評価の有効性に対する疑問が多いということであろう。(中略)換言すれば、教

師を評価主体者とする評価は必要不可欠であるが、児童の自己評価はしてもしなくてもよいという考えが支配的であると言える」と述べている。

(以下、注8～11は巻末資料中に付したものである。)

8. 表現スキルは、その内容に関して本論の主たる論点になっていないが、筆者は、「表現スキルの習得が表現意欲を喚起する」という立場を取っている。表現スキルを、いわゆる学習方略と捉えた場合、「学習意欲があるから学習方略が使える」、あるいはまた「学業成績を伸ばすための学習方略をもっている」という見方がされることが多いが、筆者は、「表現スキルを習得することにより、文章表現に対する見通しが立てられるようになり、表現学習への学習意欲が高まる」、「具体的な文章表現学習のプロセスの中で、表現スキルを教授することは、学習意欲を高めるための教育実践につながる」ものとする。(岡田いずみ「学習方略の教授と学習意欲—高校生を対象にした英単語学習において—」『教育心理学研究』第55巻2号、2007年)

9. プログラムの前半期、二百字作文練習における12個の表現スキル：①題をつける②結び文に配慮する③文体を統一する④わかりやすいことばで書く⑤五感や客観的スケールを活用する⑥首尾を照応させる⑦一文は短くする⑧叙述の順序(時間)を考える⑨叙述の順序(空間)を考える⑩的確な語を選択する⑪文末に変化をつける⑫推敲する

プログラム後半期、意見文指導における8個の表現スキル：①段落を書き分ける②事実と意見を分ける③題をつける④主題文を書く⑤アウトラインを作る⑥草稿を書く⑦推敲する⑧説得のレトリックを考える

これらのスキルは、与えられた課題作文を完成させる過程で、自らの文脈の中で活用することにより、より効果的な表現が行える基礎的なものに限っている。

表現内容を引き立てるものがスキルの役割であると考えられる。文章表現において、内容とスキルは、相互依存的に機能しあうもので、どちらが欠けても望ましい文章表現にはならない。スキルを形式的で、内容のないものとする考えもあるが、二者択一で考えるべきではない。

10. Kellogg, R.T. *The psychology of writing*. New York: Oxford University Pr. (Sd); New Ed. 1999, pp.111-115

11. 読み手が抱くであろう反論を予測しながら書き進めることがポイントである。一方的に自分の論を書き進めるのではなく、「たしかに……と言えないこと

もない」「もちろん……という人もいるだろう」「なるほど……かもしれない」というふうに、相手の立場を容認した上で、それでも自分はこう考えるのだということを説得していくのである。(中西一弘編(2008)『新版やさしい文章表現法』朝倉書店、p.152)

資料

8名(A～H)の学生作文および考察

誌面の都合上、A～Cの3名についてのみ、三評価作文の本文を原文通り提示し、考察を加える。残りのD～Hの5名については本文提示を省略し、考察のみとする。

1. 学生A：三評価作文①②③の本文(原文は縦書き、／は改行部)と記述量(文字数)

① 診断的評価作文「再履修コースの課題(前期を振り返って)」

—文章の構成をなおし単位を取る— 160字

私は、前期で落ちてしまった理由は、文の構成がきちんと出来ていなくて、読み手に伝わらなかったんだと思う。私自身でも書き終わってから、何を言っているんだと思うことがある。／しかし、後期の授業ではそういうことをなくして、きっちりした文章を書いて、単位をとれるようにがんばっていきたいと思う。

② 形成的評価作文「二百字作文学習を振り返る」

—一つの大きな表現方法— 260字

二百字作文をやったことに対して、短い文の中でどれだけ、より相手に伝わるか。そのことができていないから文の構成がきちんとできなく、自分だけわかっていてもおおまかすぎて相手にはほとんど言っていないほど伝わらなかった。／今までは効果音などまったく使うことがなかった。しかしこの作文学習をしたことによって武器ができたと思う。効果音というのがあったから少しは相手に伝わっていくようになったと思う。／遅刻が多かったので、遅刻を減らし、文章を上手に書きたいです。

③ 総括的評価作文「半年間の文章表現学習を振り返る」

—あきらめてしまいそうになった— 820字

私は、この半年間がすごく長いような気がした。途中で、あきらめてしまいそうになりやめたくなった。欠席しようかも悩んだ。／授業をうけていて、朝弱いので、遅刻したり、起きられなく欠席も何度かしてしまった。授業をうけても、文章の構成が悪く、主語、述語を意味不明なところで使ってしまう、赤ペンでチェックつけられているのが、ほとんどであった。先生にも、ほめられることなく、二百字作文を終えた。本当にやって、うまくなるのだろうか。自分自身あまり成長がなかったのではと、思った。／二百字作文を終えた後は、二段落に書きわけ、作文になった。どうせ上手になることはないと思っていたが、「リターンズNo.9」(クラス通信名…筆者注)に配られた、文章構成がどのように書いていいか、わかりやすく書いてあった。今までの私は、このようなことを意識して書いたことがなかったので、興味深くその部分を読んでいった。／最後のアウトラインのまとめ方が今までよりも上手に書け、ずらずらと書けるではないか。自分が何を伝えたいか。どのようなことがあったなど、文章構成の仕方のプリントを見ながらだが、書くことができたと思う。今までになかった、自分のスタイルを、「不登校」という題名の意見文でまとめられたと思い、とても、うれしくなった。最初の方は自分自身正直文章がうまくなっているかわからなかった。しかし、この授業の最後の方になって、二百字作文の難しさや、短い中でどれだけ内容のこいものにするかが大切なんだと、知ってよかったと思う。／半年間の授業を振り返って、最初の方は、文章を書くのがつまらない。朝起きれないからだにあきらめようと思ったが、最後の方には、文章は書かなければ上手にならないと教えられた。長かったが、自分自身文章が上手になったと、最後の方に感じられたことがうれしくなった。あきらめなくてよかったと思う。半年間ありがとうございました。

1.2. 学生Aの考察

① 診断的評価作文

「文章の構成」を第一の学習課題としてあげている。しかし、課題解決のための具体的な方法は記されていない。記述量が少ないため課題の妥当

性を認めるに至らなかった。

② 形成的評価作文

上達が自覚できない悩みを記している。二百字作文練習では、唯一、作文で効果音を使って評価されたことだけが辛うじて学習意欲をつないだ模様である。

遅刻や欠席の多さが学習を阻害し、文構成の破綻、段落間のつながりのなさ、脱字など、作文のでき自体が自己評価の内実を具体的に証明している。評価の一致はみなかった。

③ 総括的評価作文

字数、構成、流れとも、大幅に改善された。自らの学習課題であった「文章の構成法」に関して情報を得、それを十分理解することによって、満足のいく文章を仕上げることができた喜びが記されている。その結果、前半期（二百字作文）の学習の目的やその成果についても総合的に理解するに至っている。書くに値する内容を発見し、そのための方法を理解したことが、文や文章の流れをスムーズにし、②で多発した形式面での問題もおおむね改善されている。

指導者は、この総括的評価作文によって、①の学習課題の重要性に気づいた。学習者本人が申告した学習課題（「構成の仕方」）が、最も強く学習意欲を喚起し、他の多くの問題点を一括して改善向上させることを目の当たりにした。この学習者の場合、文章全体の構成方法がわからなかったために、意識、形式、思考面の全てに様々な問題が生じていたと考えられる。

2. 学生B：評価作文①②③本文（原文は縦書き／は改行部）と記述量

① 診断的評価作文「再履修コースの課題（前期を振り返って）」

－授業にしっかり出る－ 280字

今、私に必要なのはしっかり寝坊しないで授業に出ることだ。／高校の時には、いつも朝のHRにぎりぎり間に合うか遅刻していた。高校の先生にも「こんなに遅刻していたら将来大変だぞ」と言われた。／前期の課題探求力の授業では、寝坊ばかりで出席していなかった。最後にファイルの提出の時も出てない時の作文が足りなかったり、前に書いた作文を忘れてしまい単位がとれなかつ

た。／今後は、自己管理も含めて夜はあまり遅くまで起きてないで早く寝て授業に遅刻しないようにする。

② 形成的評価作文「二百字作文学習を振り返る」

－（副題なし）－ 300字

一番最初に再履修コースの課題を書いた事を振り返る。遅刻しないこと、欠席しない事をテーマにしてみた。欠席はしてないが遅刻は少ししてしまった。今度は遅刻しないようにする。／後期の二百字作文学習で良かった事は、相手に一番伝えたい部分を伝えることができるようになった事だった。前期の授業では言いたい事があまりまとまらなかった。文章の流れもつかめるようになった。一番うれしかったのは、自分の作文が次の授業のときに取り上げられている事だった。／今後も、作文の流れや伝えたい事などもっと勉強して他の部分にも力を入れていきたい。遅刻しないようにするのもまた別の課題だ。

③ 総括的評価作文「半年間の文章表現学習を振り返る」

－自分の変わった事－ 1020字

前期の作文授業と後期の作文授業の取り組み方がどう変わったか。／前期の作文授業はどんな事をやるか分からなかった。最初はみんなと同じように授業を聞きながら必死についていった。しかし、進め方も早く人数が多かったのでみんなのジャマになっちゃいけないと思い聞く勇気がなく、聞けなかった。その結果どんどん授業からおいていかれるようになった。また、一回休むとそのかわりに休んだ授業の作文を書いていかななくてはならないが、授業において行かれているので書き方もわからない。書き方がわからないから授業がつまらなくなり、休みがちになった。もう一つの原因が遅刻や寝坊だと自分で自覚している。友だちと夜遅くまで遊び、起きたら授業の時間が過ぎていたり、授業が始まる五分前とかで「今日はいいや」と軽い気持ちで授業を考えてた。／後期の作文授業は、前期の作文授業に比べて少人数授業だった。前期の授業で一回授業の流れをつかんでいるからだいたいわかっていたから、話を聞いても前期の授業でわからなかったところだけ聞いとけばよかった。先生の話し方もゆっくりで絶対に文章を読まされるから集中して紙（通信…筆者

注)を見ながら話を聞いていたのでよく理解できた。しかも、単位を取らなければいけないとおいかまれて必死になって授業を受けた。だから、作文の書き方もよくわかり、面白くなったから作文も書けるようになった。だけど、前期と変わらない部分もあった。遅刻や欠席も前期ほどというわけではないがやってしまった。友だちの誘いを断れなくて甘えが出てしまった。／後期は前期に比べて、危機感があったせいもあり、話をよく聞いたので作文の書き方もしっかり理解できた。前期の作文授業は紙(通信)に自分の作文が載らなかったが、後期の作文授業は自分の作文が載ったりしたのでそれもちょっとはうれしくていい作文を書こうという気持ちになった。／今後は、後期学んだ事をいかして、後期直せなかった事をしっかり直して二年生の授業にいかしていきたい。今後も寝坊など遅刻をしてしまいそうになる時には後期の作文授業を思い出して、来年は二十歳になるのでケジメをしっかりつけて今後がんばっていききたい。そして、先生の話聞き、聞きもらさないようにしたり、聞き直さないように頑張っていきたい。／前期より授業の出席率が上がり作文の書き方もしっかり意味が通じるようになった。

2.1. 学生Bの考察

① 単位を取得するために、遅刻と欠席を無くすことを第一の課題に設定している。

高校時代と入学後を振り返り、前期に単位がとれなかった理由は、欠席のためであると自覚している。学習課題として妥当とは認められないが、学生Bが単位を取得するために乗り越えなければならない課題であることは納得できる形で述べられている。

学習課題以前に、単位取得の前提条件(出席)を満たすことのできない(生活習慣の身についていない)現在の大学生の典型である。

② 二百字作文練習をきちんとこなすことによって、「言いたい事があまりまとまらなかった」前期と比べると「相手に一番伝えたい部分を伝えることができるようになった」、「文章の流れもつかめるようになった」と自己評価している。通信に掲載されたことで自信が付き学習意

欲が出てきたとも述べている。

単位取得の前提条件である出席については、遅刻がわずかに残るものの、欠席は無くなり、練習を重ねることにより着実に表現スキルを習得したことが学習意欲と作文力の向上につながっている。

自己評価が学習内容にも及び、指導者評価とも一致するものであった。

③ 「問い」から始まり「答え」で結ぶ、文章表現プログラムの「三段階五段落基本構成モデル」に沿った構成で、千字を超える記述量からも作文力の向上が確認できる。

「自分の変わったこと」を文章の副題として、「前期より授業の出席率が上がり、作文の書き方もしっかり意味が通じるようになった。」と自己評価している。

単位を落とした前期の授業で、授業の進み方が早いことに加えて自らの遅刻や欠席のためについていけなくなった様子を、「書き方がわからなくなる」と「授業がつまらなくなる」、そして「休みがちになる」と記述している。

後期は、「絶対に単位を落とせない」という強迫観念と、「絶対に文章を読まされるから集中して……話を聞いていたので、よく理解できた」、その結果、「作文の書き方がよくわかり」、「面白くなって」「作文も書けるようになった」という好循環に変化した様子が記されている。スキルの理解と習得が学習意欲を高め、作文力の向上につながったと考えられる⁸⁾。納得できる自己評価である。

3. 学生C：評価作文①②③本文(原文は縦書き、／は改行部)と記述量

① 診断的評価作文「再履修コースの課題(前期を振り返って)」

—きれいな文字を書く— 160字

前期はたびたび字が汚いことを注意された。直すように意識して書いたが時間内に終わることができなくなった。他人の作文と比べると文がまとまっていなかった。途中「だ・である」で書くことを忘れていた。／後期は字をきれいに書く。文章全体を詳しくまとめられるようにする。前期よりも作文のスキルを上げられるように頑張る。

② 形成的評価作文「二百字作文学習を振り返る」
—作文への向上心— 200字

字の汚さは改善されたとは言えないが、他人が読める字まではよくなったと思う。文体の統一はできるようになった。後は、時間内に書き終えるということがまだできていない。／二百字という限られた中で、読み手にどう伝えるかがやってくうちにわかってきた。前期では学んだことをやりっぱなしで振り返ることはなかったが、今回は前日に振り返ることをした。前期にはなかった向上心ができてきたと思う。

③ 総括的評価作文「半年間の文章表現学習を振り返る」

—再履修のよさ— 840字

私は、前期この授業を落とした。授業の内容をぜんぜん理解できないまま終わり、作文力は向上したとは言えなかった。しかし、前期落としたことによって後期再履修することにより、作文力は向上することができた。／二百字作文では、十二個の表現スキル⁹⁾があり、前期で理解し、身についたスキルはほとんどなかった。再履修の授業を受けるたびに、驚きがあった。「リターンズ」(クラス通信名…筆者注)に自分が書いた作文が載った時、うれしかったことを覚えている。作文が載った時から、この授業が楽しいと思えるようになった。なにより、また「リターンズ」に載せてもらうため作文力を上げたいと感じた。前期では一度もしなかった復習をして、二百字作文の表現スキルは理解できた。／一方、意見文では、八個の表現スキル⁹⁾があった。しかし、二百字から意見文に変わる時に、一回休んだことによって、授業についていけなくなった。また、この授業が苦痛でしようがなくなった。特に「ケイタイと手紙」、「不登校」(ともに意見文の課題…筆者注)での、実証部の二段落を書き分けることができなくて困った。前期と変わらない状態になっていた。書くことに苦しんだが、「リターンズ」を振り返ることで、スキルは理解し、何とか乗り越えることができた。／二百字作文と意見文を合わせて二十個の表現スキルを理解した。前期は中途半端で学んだことを理解できずに終わった。しかし、後期再履修では、あらためて身についたモノがあった。「リターンズ」にはとても助けられ、

表現スキルを振り返ることができた。／作文に必要な表現スキルは、後期再履修で理解ができた。なにより、前期とは全然違い、作文の楽しさを知った。前期落としたことによって、学ぶことが出来なかったことを後期履修で身につけることが出来て良かったと思っている。今回学んだことを、レポートなどにかかして、ちゃんと相手に伝わるモノを作りたいと思う。

3.1. 学生Cの考察

① 字が汚いことをたびたび注意され、それが気になって(「トラウマになった」……本人からの聴き取りによる)時間内に書けなくなってしまったと記している。

「文体の統一」をはじめとする表現スキルの習得が不十分なまま前期を終えたため、「字をきれいに書く」ことに加えて「スキル力の向上」を課題としてあげている。

「字をきれいに書くこと」は前期担当教員がCに課した学習課題であるが、伝達を主眼とする文章表現においては避けて通れない問題である。それに加えて、プログラムの中軸をなす「表現スキルの向上」を学習課題として掲げた点は、後期の指導者としても納得のいく妥当な学習課題の設定であると判断した。

② 「字の汚さ」については、「他人が読める字」レベルにハードルを下げることによって精神的外傷は解消された模様である。「文体の統一」ほか、スキルが身につくに従って「読み手にどう伝えるかが分かってきた」と自己評価している。

「伝え方(スキル)」が身につく、それが認められる(通信に掲載される)と、自信がつき、学習意欲が湧いてくる。自主的に復習をすることによってさらに学習効果が上がっていく様子が記されている。

ケロググ(Kellogg, 1999)¹⁰⁾は、大学生のライティング懸念(writing apprehension)について指摘し、ライティングに対する不安が強い場合、うまく書くために必要な思考や記憶検索が妨害されて、ライティングがうまくいなくなることを指摘している。

この学生の場合、「字が汚い」とたびたび指

摘されたことがトラウマともいえる精神的外傷となり、前期の学習においては、これまでなら思い出せたことが思い出せなかったり、考えていることが混乱してまとまらなくなったりしたことが推測できる。①の作文の記述量の少なさからもライティング懸念が伺える。

筆者はこの学生に対して「上手でなくても、読める程度に丁寧に」という助言に止め、尋ねられた場合以外は敢えて文字には触れずに指導を進めた。一つの懸念に大きな影響を受けることなく、他のスキルを確実に習得することによって徐々に自信を回復する過程が自己評価作文によく記されており、指導者も納得できる評価である。

- ③ 通信に掲載されたことが自信となり、学習意欲が高まっている。それは、「復習を始めた」という主体的な学習態度からも実証されている。意見文学習では、後半期初回の授業を休んだことで、単位を落とした前期と同様のスランプ状態に陥ったが、通信を読み込み、自力で乗り越えたと記述している。欠席を補充するための一人学習に、スキルの解説やクラスメートの作文が載ったクラス通信を効果的に活用した様子が推察できる。

文章は双括型の構成で、中の段落で、まず、前半期の二百字作文練習を、次に後半期の意見文学習を振り返り、双方とも表現スキルを主たる話題としてまとめている。

「前期とは全然違い作文の楽しさを知った」と記述しているところから、文章表現の楽しさを知ったことが学習意欲の保持、および強化につながったと見られる。学習者自身が、当初より課題としていた「スキルの習得」が作文の完成度を高め、それが通信に掲載されて自信が付き、さらには自主的に予習や復習をする学習意欲へとつながったと見られる。指導者も納得できる自己評価作文である。

4. 学生Dの考察（以下Hまで考察のみ）

- ① 文章表現学習以前の問題として、まずは朝自分で起き、授業に出席することが課題であると記している。学生Bと同様、学習内容面での課題としては妥当でない。しかし、学生本人に

とって、これが一番の克服課題であることは理解できる。

- ② ①で記した自らの課題である「授業への出席」が依然解決していない。練習不足のため文構成が破綻している。作文全体にまとまりが無く、指示された副題も付いていない。

出席が続いた時点では、いくつかスキルを習得し、通信にも掲載され、意欲を見せたが、またすぐに欠席することの繰り返しで、スキルが定着せず、意欲も持続しない。

遅刻や欠席に対する甘えが文章表現に反映されており、自己評価も信憑性に欠ける。

- ③ 書き出し部が箇条書きで、導入段落の機能を果たしていない。二段落目で、朝起きられないために単位を落とした経緯を述べ、三段落目に、後期再履習ではおおよその学習内容や学習の進め方がわかっていたことと、分からない点を授業中に質問できたことで、徐々に力がついたと記している。

構成では、不自然な書き出しや内容面での重複など、未熟な面が多いが、前期と後期の対比からその違いについて述べ、構成を考えてまとめようとする姿勢は読み取れる。

気づきや要領は良いが、相変わらず欠席が多く、スキルが定着しない。単位取得ぎりぎりの出席回数のところまで相談に訪れ、最後までやり通すことを確約した。

この学生の、朝一人で起きられないという事実は、授業以前の問題として現在の大学生の生きる力の弱さの一端を示している。ちなみに、この学生Dは、同様の課題を持つBの友人で、Bの支援を得てどうにか単位取得に漕ぎ着けたが、総括的評価作文の内容がBとほぼ同様であることから、信頼性に欠けると判断した。

5. 学生Eの考察

- ① 再履修の課題は「まとまった文章が書けるように努力すること」としている。しかし、その後、高校までの作文の振り返りを三行書き、原稿用紙五行、記述量100字で、まとめのないまま（途中で放り出した形で）提出している。まとめる前の問題として、発想力、取材力が不足している。

途中放棄の形で提出であるために具体性に欠け、学習課題としての妥当性を認めるに至らない。

- ② 時系列で事実主体に、写実的に記述するように助言すると、二百字は容易にまとめられるようになった。前期からの課題であったという文体の統一も達成した。他の学生に比べると、理解、表現ともに時間がかかるが、ひとたび要領をつかむと、正確に、丹念に、自分が納得するまで書こうとする。しかし、「文体の統一」以外の表現スキルについては、まだメタ認知できるレベルにはない。

自己評価にやや甘さが感じられるが、着実に運用力をつけており、「自分としては結構スムーズに書けてきたと思う」という自己評価に、同意できる。

- ③ 学習面に題材を絞って、高校と大学のそれを比較している。二百字作文練習で、事実をありのままに記述する方法を習得したために、記述量が伸び、話題も段落ごとに整理されている。

「どうすれば、充実した学習が出来るようになるか」と初めの段落で問いかけ、中で高校と大学の実態を比較し、4段落目にはおおよそのまとめ、そして最後の段落では問いに対する答でまとめられている。

話しことばでは、十分にコミュニケーションを図ることが難しい学生であったが、作文では、時間をかけてゆっくりと表現スキルを理解し、確実に運用する力を見せた。

(診断的評価作文が提出締め切りに間に合わず、未完成の状態提出されたため、参考として、その前に書き上げた意見文を分析した。)

6. 学生Fの考察

- ① 題は「私の欠点」で、「自分の意見がしっかりと書けている文章」を学習課題としてあげている。しかし、構成、記述量、文体、文法、語句など、広範囲に力が不足しているために、意味が取りづらい。

学習課題については、何を「自分の意見がしっかりと書けている文章」と規定しているのか、指導者が妥当性を認めるに足る記述には至っていない。

- ② 抽象的、説明的に書く癖があり、具体的に下ろせないために字数が伸びない。

二百字作文練習について「後半はゲーム感覚で楽しくできた」と述べている。練習するうちに、自分のことばで考えながら書くという作文本来の姿勢がすこし見え始めた模様である。

自己評価としては、具体性に欠け、字数も伸びないため、十分な評価とは認め得ない。

- ③ 最初の段落で自分の文章に足りない表現スキルは何かと問いかけて書き出している。第二の段落では、前期の欠点を述べ、第三で後期の半年でできるようになったことを詳しく書きだしている。スキルを具体的に書き出している点が、大きな進歩である。推敲にも言及している。しかし、最後のまとめ(最初の段落の問いに対する答)の段落が欠落しており、構成は未熟なままで終わった。

当初の課題であった、中身を詳しく(事実を示したり根拠を上げたりして具体的に)書いて「意見をしっかりと書く力」は向上した。「読み手の反応を推測して、それに応じる表現をする」や「推敲」にまで記述が進んでいるところからも、その成長ぶりが見える。

①で「自分の意見がしっかりと書けている文章」を学習課題としたFは、総括的評価作文において、具体的事実で裏づけながら、実証的に長く詳しく文章が展開できるようになった。

総括的評価作文に至って、自己評価力の向上と信頼性が確認できた。

7. 学生Gの考察

- ① 書き出しの段落は頭括的でわかりやすいが、続く段落は一文で、しかも完結していない。「読み手にわかりやすく書く」という課題は自覚できているが、具体策については手掛かりが示されていない。

「私は長く、難しい表現を使った方がよく見えると考えていた」の部分は前期に習得した表現スキルであると読み取れるが、学習課題を解決するための対策として記されたものではなく、段落間の関係が明確ではない。

前期は、一回も休むことなく受講したために、本人に「不可」の自覚はまったくなかった。

た。むしろ書くことは得意であると信じていたようである。学習課題は、再履修コース受講に際して、指導者が説明したことをそのまま書き写した様子である。作文からも、十分な理解に達していないことが読み取れることから、学習課題としての妥当性は不十分と判断した。

- ② 使用語句の意味が曖昧で、漢字の誤りも多い。再履修の半ばになっても文体が統一できず、不自然な文末のままである。指摘された事柄を断片的に記述しているだけのために、全体のまとまりがない。

指導者の言を羅列的になぞっただけの自己評価で、自分のことばで論理性のある文章をまとめられるレベルではなく、教師評価との一致は見ない。

- ③ 「相手にわかる文章を書く」という①の頭括部で書いた学習課題にはまったく触れていない。前半期の二百字作文練習、後半期の意見文、それぞれに関する記述も断片的で、視点が一貫しない。形式段落を分ける点では向上が見られる。

自宅学習で十分な時間があつたにもかかわらず、誤字、脱字が極端に多い。主述が整わず、文体も統一できない。

指摘すればその部分を一時的に修正することは可能であるが、自ら進んで質問する力はなく、自分のことばで思考を深めるレベルにない。普段の会話、二百字作文では問題が見えづらいが、長文になると、形式段落を分けることはできても、積み上げて、全体として一貫性を持った流れとまとまりのある文章が作れないことが浮き彫りになる。

文字、表記（とりわけ漢字使用）や単語レベルの意味の理解から問題があるため、一般的な学生対象のプログラムでは対処が難しい学生である。自己評価はできていない。

8. 学生Hの考察

- ① 気分むらがあり、それが体調に反映して不登校の傾向がある。（短大を同様の経緯で中退

し、本大学に再入学している）

文章表現に関しては、連想のまま細かく書きつづる傾向があり、抽象度を上げてまとめたり、簡潔に説明したりすることができない。そのために、一文が長くなったり、一段落が長くなりすぎたりする傾向がある。

後期再履修コースの課題は、文章表現に関わりがない、出席を前提とした「体調管理は自己責任」を掲げている。前期、不登校で単位を落としたIの課題としては納得できるが、学習課題として妥当とは認められない。

- ② 後期の前半期は「今のところ休まず出席できている」と正当に自己評価している。一文の長さの調整にはまだ課題が残るが、「難しい言葉を使わなくても身近にたくさん言葉がある」と記していることから、語の的確な選択に関しては理解が進んだことがわかる。二百字作文での練習の効果が出ている。

「私にとって二百字作文は、新たな文の表し方や言葉の発見になった」と最後にまとめているように、欠席せずに授業に参加したことが、作文能力を高め、自己評価力も高めている様子が見える。前半期の自己評価は納得できるものであった。

- ③ 再履修の前半期は自ら定めた課題を自覚してよく出席していたが、後半期（12月から1月）に入ると前期と同様の不登校状態になった。

評価作文自体は副題もなく、記述量も不十分であるが、Iのこれまでの作文と比較すると、簡潔にまとめられた、読みやすい文章になっている。

最後に、「私は何かあると体や気持ちに出てしまう性格を就職するまでに直してゆきたいと思う。」と記しているところから、①で設定したG自身の課題を十分に承知した上で最後の自己評価を行っている。しかし、結果として、課題は克服できず、学習内容についても、後半期のスキル習得が不十分で、学習内容に関する自己評価も行われていないため、信頼性は不十分と判断した。