

# 大学初年次日本語アカデミック・ライティング 授業における帰国生と留学生の文章力 — 初回課題と最終回課題の文章評価調査から —

太 田 裕 子      佐渡島 紗 織  
冨 永 敦 子      齋 藤 綾 子

The development of writing skills of first-year returnee and  
international students in a Japanese academic writing course:  
An analysis of first and final assignments using writing evaluation scales

Yuko OTA, Saori SADOSHIMA  
Atsuko TOMINAGA, Ayako SAITO

## Abstract

The purpose of this research is to assess whether returnee and international students who took a Japanese academic writing course along with Japan raised students developed their writing skills, and if so, how. Writing assignments of sixteen returnee students and nine international students are compared with those of the 682 Japan raised students who took the same academic writing course (*Gakujutsuteki bunshō no sakusei*) given for first-year students at Waseda University. The analysis reveals that, overall, the returnee and international students developed their writing skills, although the individual tendencies differed among three research groups. Returnee students started with higher scores and international students started with lower scores compared with those of the Japan raised students. The international students also tended to show less development in the area of writing accuracy, especially with regard to word choice, sentence structure and conjunctions. These findings reveal the effectiveness of Japanese academic writing courses for students who have less competence in Japanese language than average native-speakers.

**Key words:** 大学初年次日本語アカデミック・ライティング授業, 文章評価, 留学生, 帰国生, 実践研究

## 1. はじめに

本研究は、帰国生や留学生が、大学初年次日本語アカデミック・ライティング授業において文章力を伸ばしているかを調査し、多様な言語背景を持つ履修生を考慮した大学初年次日本語アカデミック・ライティング授業のあり方への示唆を得ることを目的とする。大学初年次日本語アカデミック・ライティング授業とは、大学初年次において、日本語のレポートや論文を書くために必要な技能を習得させることを目指す、日本語で教えられる授業のことである。(以下、日本語アカデミック・ライティング授業と称す)。英語のレポートや論文を書くための技能を指導する英語アカデミック・ライティング授業は含めない。

大学初年次教育としての、日本語アカデミック・ライティング授業が拡大している。国立教育政策研究所の調査によると、何らかの初年次教育を行っている大学は、2001年には80.9%であったが、2007年には95.5%であった(山田・杉谷 2008)。2001年に実施された全国の私立大学調査によれば、初年次教育として設置された科目の38.3%が「レポート・論文の書き方などの文章作法」を授業内容に含んでいた(杉谷 2004)。大島(2007)は「大学基礎教育段階での『日本語表現』『言語表現』などの科目」が「初年次の必修科目として行われているケースも多い」と指摘する(p. 109)。井下(2008)は、大学における文章表現教育の発展を、黎明期、草創期、普及期、転換期、発展期の五つに分類し、2010年以降は、多様な取り組みを模索する転換期から、より効果的な教育を目指しさらなる精緻化を目指す発展期に移行する時期としている。

一方、大学生の言語背景は多様化している。学部留学生や、帰国生をはじめとする複数言語環境で成長した学部学生も、日本語アカデミック・ライティング授業を履修する場合が増えるであろう。特に、日本語アカデミック・ライティング授業が基礎科目として必修化される場合、多様な言語背景を持つ履修生が増える。今後は、大学初年次日本語アカデミック・ライティング授業には、多様な言語背景を持つ履修生に配慮し、彼らを含む全ての履修生の文章力を向上させる役割が求められるといえよう。

そこで本研究は、留学生や帰国生は、大学初年次日本語アカデミック・ライ

ティング授業において文章力を伸ばしているかを、早稲田大学での事例「学術的文章の作成」において分析する。授業開始時と授業終盤に書かれた二編の課題文章を比較することによって検討する。本研究では、次の二つの研究課題を追究する。

- (1) 日本語アカデミック・ライティング授業を履修した留学生・帰国生の文章力は、授業開始時（初回課題）と授業終盤（最終回課題）で変化したのか。変化したとしたら、どのように変化したのか。留学生・帰国生以外の履修生と比較してどのような特徴があるか。
- (2) 日本語母語話者と一緒に留学生や帰国生を指導する日本語アカデミック・ライティング授業において、考慮すべき点はあるか。

## 2. 先行研究

学部留学生や帰国生に対する日本語アカデミック・ライティング教育の必要性は、多くの先行研究において指摘されている。

学部留学生の場合、「上級」あるいは「超級」と呼ばれる、高い日本語力を持った留学生であっても、レポートや論文の作成には困難を感じる事が多々報告されている（例えば前田 2011, 佐尾 2010, 架谷・朝倉・津田 2001）。学部留学生は、「大学入学時に中級以上の日本語能力を持っているが、この日本語力はいくまでも日常生活に必要なものであり、大学での学習に必要な日本語力、いわゆるアカデミック・ジャパニーズに関しては、入学時点では十分には備わっていない」（鈴木・松本 2006, p. 2）のである。その背景には、「日本国内で行われている進学予備教育においては、基礎的な日本語力の向上が中心となるため、アカデミックスキルまでは十分に習得されていない」（鈴木・松本 2006, p. 2）という現状がある。それゆえ、「大学の学部段階での留学生の受け入れが進むにしたがって、大学で必要な日本語力の養成、特に大学で必要とされる文章力を意味するアカデミック・ライティングの教育が、日本語教育における重要な課題になってきている」（二通 2001, p. 61）のである。

日本語を含む複数言語環境で成長した学生の場合、その背景も日本語能力も多

様である。広瀬・鈴木（2003）は、国際基督教大学に在籍する帰国生を、「学生の背景の多様性、日本語力の多様性、日本語との接触の度合いの多様性、生育環境下における家族の考え方の多様性、受けた教育の多様性、育った社会環境の多様性など、すべてにわたって多様であり、個性的である」（p.76）と描写している。早稲田大学国際教養学部のように英語で授業を行う学部や、帰国生を積極的に受け入れている大学においても、このように「多様で」「個性的」な学生が多く在籍していると考えられる。帰国生の日本語能力は多様であるが、一般的に「話し言葉は敬語表現を含めかなりできるが、漢字、語彙、表現を増やすことと、読み書き能力の向上が急務」（広瀬・鈴木 2003, p.71）という傾向がある。複数言語環境で成長した多くの学生にとって、レポートや論文などの学術的文章を日本語で作成することは困難であり、何らかの支援が必要といえる。

学部留学生を対象とした日本語アカデミック・ライティング授業は2000年頃より広がりを見せ、数多くの実践事例が報告されている（例えば、佐藤・二通 1999, 木戸 2001, 木戸 2005, 井上 2008, 影山 2010, 前田 2010）。また、日本語アカデミック・ライティングにつなげる論文読解支援（大島 2009）や語彙指導（佐尾 2010）の実践なども報告されている。一方、一部の大学では、帰国生のみを対象とする日本語アカデミック・ライティング授業を実施している。国際基督教大学では、「日本語の読み書き能力がほぼ小学生の中高学年から復習が必要」なレベルから「ほぼ高校入学レベル」の帰国生に対して「スペシャルジャパーズ プログラム」を実施し、その中で論文の書き方の指導を行っている（広瀬・鈴木 2003）。これらの先行研究では、授業実践の概要、学部留学生の学習への取り組み方、文章の質的分析、履修生へのアンケートの結果などが報告されているが、授業履修前後で履修生の文章力が伸びたかどうかの調査は行われていない。

日本語教育の分野において、日本語学習者の文章を分析した研究は多数あるが、文章評価を行っている研究には、石橋（1997）、池田（1999）原田（2006）、田中（2008）がある。

石橋（1997）は、留学生別科に在籍する日本語学習者を対象に、日本語で直接書いた作文と、母語で書いてから日本語に翻訳した作文を、内容、構成、言語形式の3観点により評価し、作文プロセスと日本語能力による文章の差を分析し

た。その結果、第二言語である日本語の能力が、内容、構成、言語形式のいずれの得点にも影響していることが明らかになった。つまり、日本語能力が高い者は、内容、構成、言語形式全てにおいて、日本語能力が低い者に比べて点数が高かったのである。この結果は、仮に第一言語で高い文章力を持っていたとしても、第二言語で文章を書く際にはそれが転移されないことを示唆している。第二言語の能力によって、言語形式だけでなく、文章の内容や構成の質まで規定されうるという点は、学部留学生や帰国生の文章を評価する上で重要な指摘である。

池田（1999）は、日本語学校に在籍する中級学習者を対象に文章評価を行っている。新聞の4コマ漫画のストーリーを書かせ、その文章が三つの推敲方法によってどのように変化したかを、日本語学校における成績群別に比較している。三つの推敲方法とは、自己推敲、教師フィードバック推敲、ピア・レスポンス推敲である。自己推敲では、学習者自身が文章を見直して推敲する。教師フィードバック推敲は、「教師が間違い個所の指摘や全体的なコメントを書きいれ」（p. 39）、それを見て学習者が文章を書き直す。ピア・レスポンス推敲では、学習者同士による文章の検討（ピア・レスポンス）の後、学習者が自分の文章を書き直す。文章評価の方法は、10段階での全体評価と、内容・構成・語彙・文法の4観点による分析的評価である。評価の結果、成績によって推敲の効果が異なった。成績上位群では、構成において教師フィードバック推敲の効果が高く、他の観点ではピア・レスポンス推敲の効果が高かった。また、教師フィードバック推敲では内容点の向上が低かった。一方、成績下位群では、内容と語彙で教師フィードバック推敲の効果が高く、構成と文法ではピア・レスポンス推敲の効果が高かった。また、「教師フィードバックで文法間違いの指摘をしたにもかかわらず」（p. 41）、両群とも、文法の点数は向上していなかった。本研究で注目する学部留学生は、中級以上であるため、池田の研究における成績上位群に近いと思われる。成績上位群において、内容、語彙、文法の側面に教師フィードバックの効果が少ないという指摘は注目すべきである。しかし、教師フィードバックで何をどのようにフィードバックしたのかは明示されていない。そのため、教師フィードバック推敲とピア・レスポンス推敲の効果の違いが、推敲方法の違いによるのか、フィードバック内容の違いによるのかは、明らかではない。

原田（2006）は、日本語学校の中級クラスにおける作文の時間を対象に文章評価を行っている。ピア・レスポンスによる推敲グループと教師添削による推敲グループに分けて推敲前後の文章を6回にわたって評価することにより、書き手の自己推敲に対するフィードバックの効果を比較している。次の8項目からなる分析の評価を行った。内容に関わる5項目（主旨の明確性、具体的叙述、着眼点の面白さ、背景の説明／他者の視点、自己表現の率直さ）、言語形式に関わる3項目（文法の正確さ、表現の適切さ、構成の適切さ）である。各回で、推敲前後の平均評価得点を比較した結果、ピア・レスポンスは内容的側面（特に自己表現の率直さ）に有効であること、教師添削は形式的側面（特に文法の正確さ）により有効であることが明らかになった。一方、1回目の平均評価得点に対する6回目の伸びを比較した結果、ピア・レスポンスによる推敲グループでは、特に内容的側面（中でも自己表現の率直さ）において、平均評価点の伸びが大きかった。それに対し、教師添削による推敲グループでは、文法の正確さの項目においては伸びが見られたが、他の項目ではほとんど伸びが見られなかった。この結果から、原田は、ピア・レスポンスは特に内容的側面において自己推敲に有効に働き、他者からの読み手としての指摘が学習者に内化されたのに対して、教師添削は文法の正確さ以外の側面では学習者に内化されにくいと考察している。この理由として原田は、教師添削が文法の正確さに比重を置いていたこと、学習者が教師の指摘を正解とみなし、吟味せずに受容されたため、内化を促しにくかったことを挙げている。

田中（2008）は、留学生別科に在籍する中級から上級学習者を対象として、文章評価を行っている。「論理的な文章が書けること」（p.2）を授業の目標とした作文授業で、文・段落等を指導した後、意見文を3回書かせ、各回でピア・レスポンスを実施している。ピア・レスポンス後に推敲原稿を書かせ、推敲原稿に対して教師添削を行っている。田中は、第一原稿とピア・レスポンス後の推敲原稿のそれぞれを、内容、構成、言語能力の3観点5段階で評価した。その結果、文章を書く回を重ねるにつれ、全ての観点を評点が向上した。また、ピア・レスポンスが内容の推敲に強い影響を与えることが明らかになった。この原因として、田中は、「ピア・レスポンスでは内容・構成について話し合うこと、教師フィー

ドバックでは表面的な推敲をすることを明確に区別し導入したこと」(p. 6) を挙げている。

石橋と池田の研究では、推敲による同一文章の変化を検討しており、長期にわたる文章の変化は明らかにされていない。一方、原田と田中の研究では、複数回にわたる推敲の前後で文章を比較し、回を重ねるにつれて文章の評価点が変わったことを明らかにしている。しかし、いずれの研究においても、文章作成に関する授業を通じた文章の変化には言及していない。また、池田、原田、田中の研究では、教師フィードバック（添削）は「文法間違いの指摘」、「文法の正確さ」、「表面的な推敲」に比重が置かれていた。原田と田中は、ピア・レスポンスが内容面において効果があるとしているが、教師フィードバックにおいて内容や構成に関して、「吟味」や「内化を促す」フィードバックが行われた場合に同様の結果となるか、疑問が残る。

一方、日本語母語話者を対象とした先行研究では、日本語文章作成を指導した授業の効果を文章評価によって測る研究が行われている。

馬場他（2003）は、理系新入生を対象に日本語リメディアルの実験授業を行い、授業前後に実施したテストの結果を比較することにより、文章力の変化を検討している。授業はアクティビティ型コースとドリル型コースに分けて行った。いずれのコースにも、メンターが配置された。授業前後に行ったライティングテストでは「口頭で『カップラーメンの作り方を100字程度で書け』という指示を与え」（p. 31）、その場で文章を書かせた。採点は「誤字脱字の有無、字数の多少、句読点の打ち方など一般的な視点の他、タイトルが書けているか、箇条書きで書けているかなど採点基準を設けて10項目に着目して行った」（p. 31）というが、10項目の内容は明示されていない。授業前に実施したテストには留学生も参加したが、実験授業には参加しなかったという。ライティングテストの結果は、いずれのコースでも実験授業後で伸びが見られたが、アクティビティ型コースでの伸びが大きかった。この要因について馬場他は、「短期間の学習でも、気づきを中心とした学習方法がもたらす効果は大きく表れること」、「メンターが存在することで学生個々人に指導が行き届いたことを挙げている（pp. 35-36）。

岸・吉川（2008）は、大学生を対象とした説明文の産出指導において実施した



三つの練習方法の効果を文章評価によって検討している。三つの練習方法とは、「評価」「添削」「rewrite」である。文章評価の対象は、授業開始時と全8回の授業終了時に書かせた作文である。産出文章評価の方法は、書き手による自己評価と他者評価である。自己評価の観点は次の4項目である。「1. 言葉遣い、表現方法が適切である」「2. 目的に応じて、簡単に書いたり、詳しく書いたりしている」「3. 文章全体の組み立てが整っている」「4. 内容が読み手に正確に伝わる」(p. 129)。また、授業前、授業後に書いた作文のどちらが上手いかも、書き手に自己評価させている。一方他者評価では、授業前と後に書いた作文のどちらが上手いだけを評価させている。文章評価の結果、自己評価では授業後の文章の評価がよくなっているが、他者評価では必ずしも同様ではなかった。この結果について岸・吉川は、「練習が実際のスキル向上へ即座に結びつくとは言え」ず、「練習の継続や方法の工夫」が必要だと考察している (p. 132)。一方、練習を重ねるにしたがって、文章を評価する基準が履修生の間で共通化したことを、練習の成果の一つとして挙げている。

富永・向後(2008)は、大学における文章作成の授業で、e-learningによる文章の型の学習と対面でのピア・レスポンスを組み合わせた活動を3回実施し、ピア・レスポンス前後に書かれた6編の文章を評価している。評価は、「文章の型」、「必要な内容」、「読みやすさ」、「文法・表現」の4観点である。その結果、「文章の型」「必要な内容」「読みやすさ」という「読み手の視点を重視する」観点においてはピア・レスポンスの効果があるが、「知識を必要とする『文法・表現』」においては効果がないことが示唆された (p. 763)。また、「文章の型」「読みやすさ」は、ピア・レスポンスへの参加によって「比較的すぐに習得でき」、「技能が発揮される」が、「必要な内容」は「習得が難しく、資料の量や難易度の影響を受けやすい」ことが示唆された (p. 763)。

以上から、文章を評価した先行研究においては、書き手以外の人物による分析的評価が用いられる場合が多いこと、評価観点として、内容と構成は全ての先行研究で取り入れられていることがわかる。また、論考により焦点や表現は異なるが、いずれの先行研究においても表現の適切さや分かりやすさ、文法、表記の正確さなど、言語形式に関わる項目が取り入れられていた。先行研究を踏まえ、本



研究においても、第三者による分析的評価を行う。評価観点は、緻密さ、構成、内容の三観点とする。緻密さは、適切な語句を使用しているか、一文一文がわかりやすく、論理的に積み重なっているか、学術的文章の形式になっているかといった言語面、形式面に関する適切さ、明確さ、正確さを指すこととする。

岸・吉川、富永・向後の研究では、文章作成や文章評価の観点を明示的に指導した後、文章を作成させていた。文章評価調査の結果、指導の効果が文章評価に表れていた。しかし、文章の観点には、比較的短期間で効果が表れる観点と、技能の習得に時間がかかる観点があることが示唆された。一方、日本語学習者を対象とした原田と田中の研究では、文章作成や文章評価の観点を明示的に指導していないか、指導したとしてもどのような内容を指導したかが明らかにされていない。舟橋（2009）は、「論理的」に表現する力を伸ばすためには、「書き手や話し手の論理を吟味する具体的な観点を持たせ」（p. 51）実際に吟味させることを目指すべきだと唱える。文章作成や文章評価の観点を明示的に指導し、実際に文章を書かせる授業形態は、舟橋のいう「論理を吟味する具体的な観点」を与えることと言える。本研究で分析する早稲田大学の日本語アカデミック・ライティング授業、「学術的文章の作成」では、文章技能を明示的に指導するため、「論理を吟味する具体的な観点」を与える授業といえる。

以上、日本語アカデミック・ライティング授業に関する先行研究と、文章評価を行った先行研究を見てきた。日本語アカデミック・ライティング授業の先行研究においては、一貫して日本語による教育を受けてきた日本語母語話者と共に学ぶ帰国生、留学生に焦点を当てた研究は見られなかった。日本語アカデミック・ライティング授業が拡大する中、帰国生、留学生の履修は今後増加すると予測される。そのため、日本語アカデミック・ライティング授業を履修した帰国生、留学生の文章力を評価し、彼らの参加の実態を明らかにすることは、多様な言語背景を持つ履修生に配慮した日本語アカデミック・ライティング授業のあり方を考える上で重要である。本研究は、日本語アカデミック・ライティング授業を履修した帰国生と留学生に着目している点において、意義があるといえる。また、日本語アカデミック・ライティング授業履修前後で、履修生の文章がどのように変化しているかを、文章評価によって調査した研究は非常に少ない。本研究は、全

8週間の初年次日本語アカデミック・ライティング授業の初回と最終回に書かれた文章を評価することによって、授業履修前後での履修生の文章力の変化を分析する。この点において、日本語アカデミック・ライティング授業の効果を、より客観的に検討することが可能になる。

### 3. 研究方法

#### 3-1 日本語アカデミック・ライティング授業の概要

##### 授業の特徴

本日本語アカデミック・ライティング授業「学術的文章の作成」は、学部生が、学部時代に書くであろうレポートや論文を書く際に必要な文章技能を習得させることを目的とする。全8回、各回約60分間、1単位の科目である。授業は、次の四つの特徴を持つ。(1) 初年次教育科目として設置されている。早稲田大学13学部の学生が自由に履修することのできるオープン教育センター科目である。(2) eラーニング授業である。履修者は、教室に一度も集まることがなく自宅や大学のパソコンから大学のLMS (Learning Management System, 学習管理システム) を通して授業を視聴する。課題文章の提出や返却もLMSで行なわれた。(3) 個別指導を行なう。履修者が提出した文章は、すべてコメントと評価点がつけられ、個別に返却された。(4) 訓練を受けた大学院生や卒業生(「指導員」と呼ぶ)が、授業担当者の監督のもとで、個別指導を行なう。

このような特徴を持つ授業を、帰国生と留学生も履修した。すなわち、帰国生と留学生は、一貫して日本語による教育を受けてきた日本語母語話者と同一の授業を視聴した。しかしながら、課題提出時における自己紹介で自分が帰国生や留学生であることを指導員に伝えた場合、あるいは、名前から判断された場合は、指導員が個別指導を行なう際に、履修者が帰国生や留学生であることを配慮したフィードバックを行なった可能性がある。しかし、指導員たちには、帰国生や留学生に対し特別な指導をするようにという授業者からの指示は特になかった。



図1 eラーニング授業画面

## 授業内容

以下の授業内容が扱われた。文章技能を指導する際に、二つの側面が強調された。《書くことと思考することが一体であること》と《学術的文章の作成によって学問をする姿勢が身につくこと》であった。各回で扱った内容は、次のとおりである。

- 第1回 学術的な文章とは……ことばと思考の関係，学術的な文章の特質。
- 第2回 文を整える……文を思考の単位とし積み上げて書く。文と文の関係を自覚する。
- 第3回 語句を明確に使う……語句の意味範囲を自覚して使う。
- 第4回 全体を構成する……文章を＜序論・本論・結論＞で構成する。
- 第5回 論点を整理する……内容を均質に分け，抽象度を意識して，論点を整理する。
- 第6回 参考文献を記す……参考文献を引用する意義。参考文献表の作り方。
- 第7回 引用をする1……本文での引用の仕方，特に＜ブロック引用＞の仕方。
- 第8回 引用をする2……文献からの＜キーワード引用＞，「読者への案内」。

毎回の授業後，技能を反映させて400字から600字の文章を書く課題が出された。全授業修了後には，提出した文章を一編書き直す課題が出された。

## 履修者の推移

本授業の履修者は、2008年春学期の開講から2011年春学期現在まで、学期ごとに次のように推移した。538人、673人、924人、997人、1,084人、1,334人、1,463人であった。履修を希望した学生数は、これよりも数十人から数百人多かった。指導員がフィードバックできる人数に限りがあるため、毎学期、選外者が出ていたからである。帰国生と留学生も、母語話者と同様の扱いで抽選が行なわれた。

### 3-2 分析対象となった文章課題の内容

本研究において文章評価の対象となった課題は次の通りである。三学期とも、第1回の課題は約400字、第8回の課題は約600字で書くように指定された。

#### 2009年秋季学期

第1回 「次の中から話題を一つ選び、あなたの考えを書きましょう。(1) 自動販売機、(2) ブログ、(3) 旅行、(4) 就職、(5) 物語。第1回の講義内容を反映させて書きましょう。」

第8回 「あなたは、『中食』が普及することについて、どう思いますか。次の画面に示されている参考文献を参照しながら、あなたの意見を書いてください。」

#### 2010年春季学期

第1回 「日頃、あなたが問題だと感じている事柄を次の中から一つ選び、論じましょう。(1) 薬物使用、(2) 著作権侵害（剽窃）、(3) ペット、(4) 外国人の参政権、(5) 乗り物マナー。第1回の講義内容を反映させて書きましょう。」

第8回 「あなたは、日本社会でグローバル化が進んでいると思いますか。次の画面に示されている参考文献を参照しながら、あなたの意見を書いてください。」

#### 2010年秋季学期

第1回 「次の中から一つを選び、反論しなさい。(1) 旅は、一人旅に限る、(2) 人の能力は、すべてテストで測定できる。(3) 日本は、消費税を15%に引き上げるべきである。(4) 万能細胞の開発を中止すべきである。第1

回の講義内容を反映させて書きましょう。」

第8回 「日本の小・中・高・大学では、レポートや論文の書き方を明示的に教えてきませんでした。教える必要はないという考え方もあります。あなたは、日本における文章作成指導についてどのように考えますか。次の画面に示されている参考文献を参照しながら、あなたの意見を書いてください。」

課題文章に対するフィードバックは、全8回を通して同じ指導員が担当する。指導員は、グループに分かれて授業の回ごとにミーティングに参加し、評価基準を確認したり評価の練習をしたりした。そのうえで自宅にてフィードバック作業を行なった。したがって、履修生に与えられるフィードバックの内容と質は、指導員が異なってもほぼ同様である。また、授業担当教員2人が指導員のフィードバックを定期的に点検して監督をした。

フィードバック内容は、1) 文章中の特定箇所についての具体的なコメント(吹き出しコメント)、2) 予め決められた配点に基づく採点(箇条書き)、3) 総合的なコメント(記述)であった。(資料1参照)

### 3-3 分析対象となった帰国生と留学生

本研究の対象は、2009年度秋学期、2010年度春学期、2010年度秋学期に本アカデミック・ライティング授業を履修した帰国生および留学生である。

本研究でいう帰国生は、次の条件のいずれかに当てはまる者を指すこととした。1) 入学区分が「帰国生」、2) 海外にある早稲田大学系属高校出身、3) 初回課題に履修者が書く自己紹介文で、過去のある時期に日本国外で生活していたという経験に言及している。1)の「帰国生」とは、早稲田大学においては、「日本国外に所在する外国の中等教育機関において、最終学年を含め、2年以上を継続して在籍し」、「出願時に外国の中等教育機関在籍中、または中等教育機関卒業後1年以内」の日本国籍保持者または永住権を持つ者である<sup>1</sup>。公開されている過去の入試問題<sup>2</sup>から、大学入学時点において、「帰国生」には学術的な文章を読み小論文を作成するといった高い日本語能力が求められていることがわかる。

一方、3)の学生の中には、入学試験で日本語による筆記試験を課さない国際教養学部（International Studies Department）のAO入試を経て入学した者も含まれる。また、国際教養学部では多くの授業を英語で受けることが可能である。そのため、国際教養学部（International Studies Department）に在籍する帰国生の日本語能力は、非常に多様であることが推測される。

本研究でいう留学生とは、「外国人留学生」と区分される学部留学生を指す。「外国人留学生」には、入学区分が「外国学生」の学部留学生、および、国際教養学部（International Studies Department）に在籍する留学生が含まれる。早稲田大学における「外国学生」とは、「外国において通常の課程による12年の学校教育を修了」または受験する年の3月末までに修了見込みで、「その国において大学入学資格を有する者、またはこれに準ずる者」である<sup>3</sup>。「外国学生」は、「帰国生」同様、高い日本語能力が求められる入試に合格した学生である。一方、国際教養学部の場合、英語で入試を受けることが可能であり、入学後も多くの授業を英語で受けることが可能である。そのため、留学生の日本語の能力は多様である。同時に、日本国外で教育を受けた学生に対しては、個々のレベルに応じて日本語の授業を履修することがカリキュラムに組み込まれている。そのため、能力と目的に応じて、4年間の在籍期間中に高い日本語能力を身につけることも可能である。

2009年度秋学期、2010年度春学期、2010年度秋学期の履修登録者数3,415人のうち、上記の条件に当てはまる帰国生と留学生は75人であった。そのうち、全授業を視聴し、全課題文章を提出した25人（帰国生16人、留学生9人）を分析の対象とした。本稿では、帰国生と留学生を合わせて指す時には、KRという略を用いる。分析対象となった帰国生および留学生の呼称（記号）と滞在国または出身国は、表1のとおりである。この情報は、初回課題文章に書かれた自己紹介文に基づく。そのため、自己紹介で滞在国に言及していない場合は「不明」とした。

本稿では、帰国生・留学生と比較するため、帰国生と留学生を除く履修生（KR以外）の文章評価調査結果も合わせて提示する。2009年度秋学期、2010年度春学期、2010年度秋学期の履修登録者数3,415人のうち、全授業を視聴し、全課題文章を提出したKR以外の履修生は682人であった。

調査対象学期の全履修登録者および調査対象者の人数は表2のとおりである。

表1 分析対象となった帰国生（K）、留学生（R）の滞在国または出身国

帰国生	滞在していた国または教育機関	留学生	出身国
K1	マレーシア／シンガポール	R1	中国
K2	シンガポール	R2	ドイツ
K3	不明	R3	韓国
K4	不明（英語で教育を受けた）	R4	モンゴル
K5	アメリカ	R5	韓国
K6	不明	R6	韓国
K7	マレーシア／シンガポール	R7	韓国
K8	不明	R8	韓国
K9	インターナショナルスクール（滞在国不明）	R9	中国
K10	アメリカ		
K11	インドネシア		
K12	アメリカ		
K13	イギリス		
K14	アメリカ		
K15	ドイツ		
K16	フランス		

表2 調査対象学期の全履修登録者および調査対象者の人数（人）

学期	2009年度 秋学期	2010年度 春学期	2010年度 秋学期	合計
全履修者	997	1,084	1,334	3,415
全8回授業を視聴し課題を提出した人	163	229	315	707
内KR（帰国生、留学生）	7（7, 0）	5（3, 2）	13（6, 7）	25（16, 9）
内KR以外	156	224	302	682

### 3-4 文章評価の観点と方法

全8回授業を視聴し、全回課題文章を提出した履修生707人の初回課題と最終回課題（合計1,414編）を、18人の採点者が評価した。採点者は修士課程および博士課程の在籍者か修了者で、文章指導の経験者であった。

文章の評価基準は、米国イリノイ州の到達度テスト（学力テスト）の評価法（佐渡島 1998）を元に授業担当教員と助手が作成した（資料2）。＜緻密さ＞＜構成＞＜内容＞の3観点6段階で作成した。＜緻密さ＞では、適切な語句を使用しているか、一文一文がわかりやすく、論理的に積み重なっているか、学術的文章の形式になっているかを評価した。＜構成＞では、論点が整理されているか、



文章全体を通しての構成ができているか、題名が適切かを評価した。＜内容＞では、平凡な内容に留まらず、よく考えられているか、新しい視点や独自性があるか、主張の示し方がよいか、主張と根拠に強い説得力があるかを評価した。いずれの観点も、最高（「とてもよい」）を6点、最低（「全くよくない」）を1点とした。合計は、3観点の得点を足し合わせた点数である。

採点者は、まず評価基準に慣れるためのトレーニングを受け、その後、2人ずつのペアに分かれた。各ペアにはランダムに初回課題文章と最終課題文章が割り振られた。1編の文章を、2人が別々に読み、＜緻密さ＞＜構成＞＜内容＞を各6段階で評価した。2人の評価の差が0または1だったのは、＜緻密さ＞で94.3%、＜構成＞で93.2%、＜内容＞で93.2%であった。差が1の場合は採点者2人の平均点を得点とした。差が2以上の場合は、差が1以下になるように話し合った。

## 4. 結果と考察

### 4-1 初回課題および最終回課題の評価結果 ― 帰国生、留学、KR以外の比較

まず、帰国生、留学生、KR以外の初回課題および最終回課題の平均を比較する。表3は、初回課題および最終回課題の観点別と合計の平均点を、帰国生、留学生、KR以外に分けて示した表である。図2は、初回課題および最終回課題の、帰国生、留学生、KR以外の平均を示したグラフである。表4は、初回と最終回の平均点の伸び、つまり、最終回の平均から初回の平均を引いた点数を、観点別に、帰国生、留学生、KR以外それぞれについて示した表である。

表3 初回課題および最終回課題の平均（帰国生・留学生・KR以外）

		緻密さ		構成		内容		合計	
		初回	最終回	初回	最終回	初回	最終回	初回	最終回
帰国生	平均	3.03	3.41	3.13	3.56	3.13	3.63	9.28	10.59
(n=16)	SD	0.56	0.90	0.76	0.68	0.59	1.04	1.54	2.48
留学生	平均	2.61	2.83	2.89	3.22	2.78	3.28	8.28	9.33
(n=9)	SD	0.49	0.35	0.60	0.51	0.67	0.44	1.44	1.00
KR以外	平均	2.84	3.21	2.99	3.58	2.97	3.48	8.80	10.27
(n=682)	SD	0.58	0.68	0.69	0.79	0.68	0.80	1.62	1.96

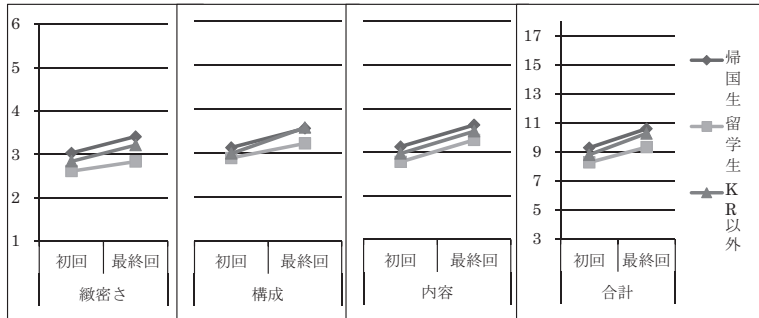


図2 初回課題および最終回課題の成績比較（帰国生，留学生，KR以外）

表4 観点別平均点の伸び（帰国生・留学生・KR以外）

	緻密さ	構成	内容	合計
帰国生	0.38	0.43	0.5	1.31
留学生	0.22	0.33	0.5	1.05
KR以外	0.37	0.59	0.51	1.47

人数に差がありすぎるため検定はできないが、全ての観点において、初回の点数は、帰国生、KR以外、留学生の順に高かった。帰国生では、初回の点数がすべての観点において3点以上であるのに対し、留学生とKR以外では3点を越える観点は少ない。留学生とKR以外の点差を見ると、緻密さ（-0.23点）が特に大きい。次に点差が大きいのは内容（-0.19点）で、初回で留学生とKR以外の点差がもっとも小さかったのは構成（-0.1点）である。

最終回においても、帰国生がKR以外を上回り、留学生がKR以外を下回るという傾向はほぼ同様である。最終回の平均点を見ると、帰国生では、緻密さは3.41点であるが、構成（3.56点）、内容（3.63点）では、3.5点を越えている。KR以外では、全ての観点において3点を越えているが、3.5点を越えたのは構成（3.58点）のみである。留学生では、構成（3.22点）内容（3.28点）で3点を越えているが、緻密さ（2.83点）は3点に満たない。帰国生とKR以外の点差を見ると、内容では初回と同程度（0.15点）KR以外を上回っているが、構成においては、帰国生の成績が0.02点、KR以外を下回っている。留学生とKR以外との点差は、最終回において初回よりも開いている。特に、緻密さ（-0.38点）と構成（-0.36点）で、

留学生とKR以外の点差が大きい。留学生の緻密さの得点は、最終回において2.83点であるが、これは初回におけるKR以外の緻密さの得点（2.84点）とほぼ同じである。一方、最終回における留学生の構成（3.22点）と内容（3.28点）の得点は、KR以外、帰国生の初回の得点を上回っている。

初回と最終回での成績を比較すると、帰国生も留学生も、全ての観点で初回に比べ最終回の点数が伸びている。表4から、帰国生、留学生、KR以外で伸び方に違いがある観点と、ほぼ同様の伸び方をしている観点があることがわかる。

内容は、帰国生、留学生、KR以外、全てにおいて、0.5点得点が伸びている。これは、帰国生と留学生にとって、三つの観点の中で最も大きい伸び幅である。このことから、帰国生、留学生にとって、内容は授業履修によって最も大きく向上させることのできる観点であり、その伸び幅はKR以外と同等であることが示唆される。

一方、緻密さと構成では、帰国生、留学生、KR以外で得点の伸び方に違いがある。緻密さに関して、帰国生とKR以外は、0.38点、0.37点と、同程度得点を伸ばしているが、留学生は0.22点の伸びにとどまっている。このことから、授業履修によって帰国生、留学生、KR以外、全てのグループが緻密さを向上させることができるが、留学生が帰国生、KR以外と同程度緻密さを向上させるのは難しいと推測される。

構成に関しては、帰国生が0.43点、留学生が0.33点と点数を伸ばしており、緻密さよりも伸び幅が大きい。しかし、KR以外が0.59点伸びていることと比べると、帰国生、留学生の伸び幅は大きくない。このことから、授業履修によって全てのグループが文章の構成を向上させることができるが、帰国生、留学生の伸び幅はKR以外ほど大きくはないことが示唆される。

合計では、KR以外（1.47点）、帰国生（1.31点）、留学生（1.05点）の順に伸びが大きい。

以上、帰国生、留学生、KR以外の三つのグループの平均点と文章例を検討した。その結果、早稲田大学において日本語アカデミック・ライティング授業を履修した帰国生は、授業開始時において比較的高い文章力を持っているが、授業履修によって、さらに文章力を伸ばしていることが示唆された。留学生は、授業開

始時、授業終盤の両方において、全ての観点の点数が帰国生、KR以外よりも低い、授業終盤では全ての観点で点数が伸びており、アカデミック・ライティング授業履修によって文章力が向上したといえる。ただし、留学生にとって、内容と構成に比べ、緻密さを大きく向上させるのは難しいことも示唆された。

#### 4-2 初回課題および最終回課題の評価結果 — 初回高群と初回低群の比較

次に、初回成績によって、最終回の成績や伸びに差があるのかを検討する。初回の合計点が、文章評価調査対象者全員（707人）の平均である8.80点（標準偏差1.62）以上であれば「初回高群」、下回っていれば「初回低群」として、二群に分けた。初回高群は13人、初回低群は12人であった。各群を構成する帰国生と留学生の人数内訳は表5のとおりである。留学生で初回高群だったのは、9人中4人（44%）で、初回低群だったのは5人（56%）であった。帰国生で初回高群だったのは、16人中9人（56%）で、初回低群だったのは7人（44%）であった。

表6は初回課題および最終回課題の平均得点と伸びを、初回成績群別に示した表である。図3は初回課題および最終回課題の成績を、初回成績群別に示した図である。図4は、参考のために、KR以外の初回課題および最終回課題の成績を、初回成績群別に示した図である。

まず、図3と図4を比較すると、KR以外では、最終回の全ての観点において初回低群が初回高群にほぼ追いついているのに対して、帰国生と留学生では、構

表5 初回高群・低群における帰国生と留学生の人数

	帰国生	留学生	合計
初回高群	9	4	13
初回低群	7	5	12

表6 帰国生と留学生の、初回課題および最終回課題平均と伸び（初回成績群別）

		緻密さ		構成		内容		合計		伸び
		初回	最終回	初回	最終回	初回	最終回	初回	最終回	
高群	平均	3.08	3.46	3.50	3.54	3.46	3.85	10.04	10.85	0.81
(n=13)	SD	0.61	0.95	0.58	0.75	0.32	0.92	1.09	2.49	2.07
低群	平均	2.67	2.92	2.54	3.33	2.5	3.13	7.71	9.38	1.67
(n=12)	SD	0.44	0.47	0.45	0.49	0.48	0.68	0.94	1.42	1.87

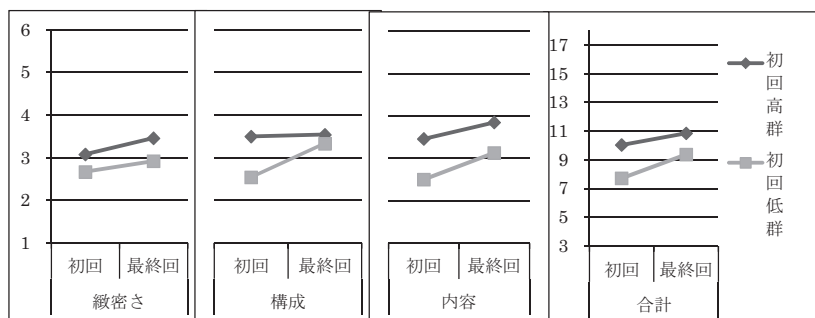


図3 帰国生と留学生の成績群別初回課題および最終回課題の成績

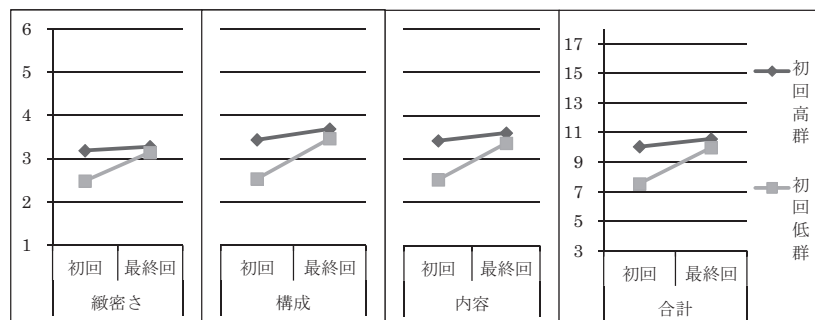


図4 KR以外の成績群別初回課題および最終回課題の成績

成のみ初回低群が初回高群に追いついているという違いが顕著である。図3からわかるように、帰国生と留学生では、観点によって、初回高群と初回低群の点数とその変化の仕方に差があるのである。

三つの観点の中で最も特徴的であり、KR以外と同様の傾向を示しているのは構成である。初回高群は初回3.50点、最終回3.54点とほとんど変化をしていない。それに対して、初回低群は、初回2.54点から最終回3.33点と、大きく点数を伸ばしている。初回では0.96点あった差は、最終回では0.21点に縮んでいる。初回高群は初回から構成の成績が高く、授業履修によってそれほど変化していないが、初回低群は授業履修によって構成を大きく向上させているのである。このことから、初回低群にとって構成は最も向上させやすい観点であり、KR以外と同様に授業の効果が文章に反映されやすい観点であると言える。

内容は、両群で点数が伸びている。高群は、初回3.46点から最終回3.85点となり、4点に近づいている。低群では、初回2.5点から3.13点となり、3点を超えている。高群と低群の差は、初回において0.96点と大きかったが、最終回ではその差が0.72点となり、若干縮んでいる。低群の方が高群よりも、内容の伸び幅が若干大きいのである。このことから、内容は、構成に次いで、初回低群が向上させやすい観点であるといえる。しかし、KR以外の初回低群平均と比べると伸び幅は小さく、初回高群に追い付くまでには至らない。

緻密さでは、初回における高群と低群の差は0.41点で他の観点より小さい点が特徴的である。また、低群の伸びは0.25点で、他の観点と比べ緩やかである。高群では0.36点伸びているため、最終回において高群と低群の点差は0.54点となり、初回に比べ点差がわずかに開いている。これは、KR以外とは異なる結果である。KR以外では、初回において大きかった低群と高群の差が、最終回ではほぼなくなっている。初回高群の点数があまり伸びていないのに対し、初回低群の点数が大きく伸びているためである。帰国生と留学生の場合、初回高群は授業履修によって緻密さの点数を伸ばしたが、初回低群にとって緻密さを大きく向上させるのが難しいことが分かる。

合計では、高群が初回10.04点から最終回10.85点と0.81点伸びているのに対し、低群は初回7.71点から最終回9.38点と1.67点伸びている。低群は高群の2倍以上点を伸ばしていることがわかる。しかし、KR以外の初回低群と比べると、伸び方は緩やかである。

以上、初回の成績群別に、初回および最終回課題の平均点とその伸びを検討した。その結果、初回高群、初回低群の特徴として次の点を示唆された。

- (1) 初回高群は、緻密さ、内容において点数を伸ばしているが、構成においてはほとんど変化していない。また、最終回において緻密さ、構成は3.5点前後であるのに対し、内容は4点に迫るほど高くなっている。
- (2) 初回低群は全ての観点において点数を伸ばしているが、特に伸びが大きいのは構成と内容である。初回では全ての観点で3点未満だったが、最終回では、構成、内容において3点を超えている。緻密さは緩やかに点が伸びているが、最終回でも3点を下回っている。

(3) 初回高群と初回低群の伸びを比較すると、構成、内容、合計において、低群の方が高群よりも伸びが大きい、緻密さにおいては高群より伸びが小さい。

(4) 初回高群はKR以外の初回高群と似た伸び方をしているが、初回低群はKR以外の初回低群と比べると、構成以外では伸び方が小さい。

このように初回の成績により点数の伸び方には差があるものの、全体的には、授業開始時の文章力にかかわらず、アカデミック・ライティング授業履修によって、帰国生と留学生の文章力は向上しているといえることができる。

### 4-3 帰国生、留学生の文章例の検討

以上、帰国生と留学生、初回高群と低群に分けて、アカデミック・ライティング授業を履修した帰国生と留学生の傾向を見てきた。本項では、前項までに明らかになった傾向を典型的に示している個人に注目し、帰国生と留学生の文章力の特徴を質的に検討する。

図5は、分析対象となった帰国生と留学生全員の、初回合計点と最終回合計点を図示したものである。初回合計点を◆、最終回合計点を□で示し、初回と最終回の差を棒状に示してある。初回から最終回で得点が伸びた場合にはグレーで、

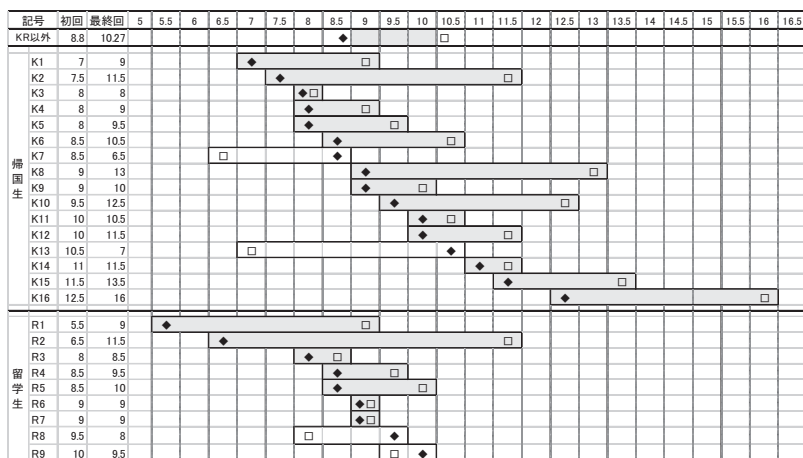


図5 帰国生と留学生個人の初回・最終回合計点



合計点が低下した場合には白で示している。2行目には参考のため、KR以外の平均点を示した。

#### (1) 初回高群だった帰国生K15の文章例

4-1では、帰国生が授業開始時において比較的高い文章力を持っている傾向があること、4-2では、初回高群が構成以外の観点で点数を伸ばしていたことが明らかになった。そこで、初回高群の帰国生の特徴を代表する例として、K15の文章を検討する。

##### 文章例1 K15の初回課題文章（緻密さ3.5点，構成4.5点，内容3.5点）

#### 日本とドイツの自動販売機

自動販売機はとても便利な機械であり、様々なところに設置されている。私も、自動販売機をわりと頻繁に利用する。私が今までに日本と海外で見かけた自動販売機について以下に述べたい。

まず、日本の自動販売機について説明したい。日本にはコンビニが多くあるが、それ以上に自動販売機の数が多い。そして、いくつもの自動販売機が横並びに設置されているのを頻繁に見かける。販売しているのは、缶ジュースやペットボトルである。しかし、飲み物が紙コップに出てくる自動販売機や、パンを売っているものもごく稀に存在する。

また、海外の自動販売機についても述べる。ドイツを例に挙げると、日本よりも自動販売機の数は一断的に少なく、横並びに設置されていない。また、缶ジュースを販売しているものと、ガムやポテトチップスなどのお菓子を販売している自動販売機の数とは同じくらいである。

日本とドイツの自動販売機は多少異なっているだけで、大きな違いは見られないと捉えた。

文章例2 K15の最終回課題文章（緻密さ4.5点，構成4.5点，内容4.5点）

「中食」が普及することへの影響

― 環境と健康と家庭の味 ―

現在、「中食」が浸透してきている。本レポートの目的は、「中食」が普及することで浮き出てくる問題点を検討することである。

まず、「中食」は環境に悪影響を与える。山田太郎（2009）は、「弁当や総菜のほとんどは、プラスチック容器に入れられて販売されている」（p.8）と述べる。更に山田は、「『中食』がさらに浸透すれば、家庭から出されるプラスチックごみの量は、現在の何倍にも増加するだろう」（p.8）と先のことについても言及している。処理しなければならぬプラスチックが増えることにより、「地球温暖化」もますます進行する。

また、人々の健康に一番大切なものは食事であるが、「中食」が浸透しすぎると、健康に害を与える。外で買う食べ物は味が濃いものが多いため腎臓病などにかかりやすく、病気になる可能性が高くなる。つまり、成長期の子供の身体に良くない。よって、特に成長期の子供の食事は親が作り、管理するべきである。

そして、「中食」は各家庭の料理の味を消滅させる。山田は、「『家庭の味』がなくなってしまうのではないか」（p.8）と述べている。また、山田は「昔は、どこの家にもその家の『おふくろの味』があった」や、また「どの家の食卓も同じような味になっていく」と述べている（p.8）。つまり、「中食」がますます浸透すれば、「おふくろの味」がスーパーなどで購入した食べ物だと考える人が将来続出すると言える。

以上により、「中食」が普及すれば、環境と人間の健康問題の両方に悪影響を及ぼし、また「家庭の味」がなくなると捉えた。

参考文献

山田太郎（2009）「日本の家庭に浸透する『中食』」『社内報 柱時計』11月号、  
あいいうえお社、pp.7-8

まず、初回に書かれた文章（文章例1）を見てみよう。序論、本論、結論から文章が構成され、序論で文章の目的を明示し、結論で主張をまとめている。また、各段落第一文にトピック・センテンスが置かれ、段落の内容が一貫しており、パラグラフ・ライティングが実践されている。また、第2、第3段落で日本と海外（ドイツ）の例が、整理されて論じられている。これらの点から、構成の面において、アカデミック・ライティングの知識を持っていることが推測される。

次に、最終回に書かれた文章（文章例2）を見てみよう。初回からの変化が最も大きい点は、引用を効果的に用いながら論を展開している点である。主張を述べるにあたって他者の考えを検討し、自分の主張を支えているため、評価観点の内容における「主張とその根拠に説得力がある」という点で、「まあまあよい」（4点）から「よい」（5点）という評定となっている。また、初回で多用されていた曖昧な表現（「ごく稀に」「いくつも」「…について以下に述べたい」等）や口語表現（「とても」「わりと」等）は、最終回では見られなくなり、より明確で、学術的な表現が使われている（「本レポート」「…問題点を検討する」等）。接続詞の種類も増え、一文一文がより論理的に積み上げられている。これらの点から、緻密さが初回の3.5点から4.5点に向上している。一方、構成は、初回と同様、文章全体の構成やパラグラフ・ライティングが実践されており、4.5点となっている。

K15の例から、初回から比較的高い文章力を持っていた帰国生は、授業開始時において、構成に関するアカデミック・ライティングの知識を既に持っていたことが示唆される。また、構成の得点がもともと高いため、最終回においても構成の点数は変わらないが、緻密さ、内容は、授業履修によって向上するという初回高群の特徴が、文章例でも確認された。

## （2）初回低群だった帰国生 K2 の文章例

帰国生全体の平均は、KR 以外よりも高かったが、図5からわかるように、初回の点数が低い帰国生も存在する。そこで、初回で点数の低かった帰国生の例として、K2 の文章例を検討する。

文章例3 K2の初回課題文章（緻密さ2.5点，構成2.5点，内容2.5点）

日本は、消費税を15%に引き上げるべきではない。

最近タバコの税率が上がり、大多数の喫煙者はこれを機にタバコを吸うのをやめようと考えたであろう。喫煙は体には良くないが、タバコを売ることにより利益を得ている店のことを考えて税率を上げたのであろうか。税率を上げてしまえば、タバコを購入する人は減り、利益は減ってしまうことが予測できるであろう。消費税を15%に引き上げるべきではない理由は次の通りである。

日本の経済は今好ましい状況下にあるとは言えないであろう。企業は人員を削減したり、給与を減らしたりするなどして、できるだけ支出を抑えようとしている。家庭のほうでも最近よく節約をするようにと耳にする。このような状況下で消費税を引き上げてしまったら、生活に困る人が出てくるであろう。また、増税は企業の利益にも影響してくるであろう。

消費税の引き上げは景気が良くなってからやるべきであり、お金がうまく循環していない今の日本は消費税を引き上げるべきではないであろう。

文章例4 K2の最終回課題（緻密さ3.5点，構成4点，内容4点）

レポートや論文の書き方

― 授業を通して ―

日本の小・中・高・大学では、レポートや論文の書き方を明示的に教えない。大学に入学したての学生のほとんどは、正しい参考文献の書き方などを知らないであろう。レポートや論文の書き方は、小学生のうちから行うべきである。学校で文章の書き方という授業を取り入れるべきである。

文章の書き方という授業を取り入れるべき理由を2つ述べる。1つ目の理由としては、佐渡島紗織（2008）は、日本の教師は生徒に「文章指導はしたくてもできな」く、結果的に「基礎知識なしで専門分野の勉強をスタートさせることになってしまう」と述べている。指導する時間がないことが分かる。

ところが、文章の書き方という授業をつくれれば、教師は生徒に文章の書き方を教えることができる。さらに課題を出し、生徒同士で添削するようにすれば効果的であろう。2つ目の理由としては、佐渡島は、知恵を「互いの知的所有権を守りながら発信をしていく」と述べており、知的所有権の重要性を小さいうちから理解するためである。人が試行錯誤し、苦勞して書いた文章を自分が考えたように書くことはやってはならないことである。剽窃された人の気持ちを授業で扱うことにより、知的所有権の大切さを理解できるであろう。

文章の書き方は授業を通して磨きあげていくものである。土台ができていなければ自分の伝えたいことを他者に伝えることはできない。したがって、レポートや論文の書き方は学校で行うべきである。

#### 参考文献

読売オンラインホームページ「日本の大学におけるアカデミック・ライティング指導」[http://www.yomiuri.co.jp/adv/wol/opinion/international\\_080609.htm](http://www.yomiuri.co.jp/adv/wol/opinion/international_080609.htm) (2010, 12月3日閲覧)

初回課題文章（文章例3）の評価は、緻密さ、構成、内容、全て2.5点である。まず、第1段落で消費税とは異なる「タバコの税率」の話題を提示しているため、主張がわかりにくくなっている。また、段落の内容が一貫していない、段落を統括する文がないなど、構成に不十分な点が多い。さらに、「一文一文が論理的に積み重なっていない」箇所や、「一文に多くの事柄が詰め込まれている」文、文末表現が不自然な文が見られる。

一方、最終回課題（文例4）では、全ての観点で点数が大きく向上している。まず、文章の冒頭で主張が明示され、わかりやすい。本論では、論点が整理されており、段落を統括する文も段落冒頭に明示されている。また、主張を支える根拠が、参考文献を引用しながら詳しく述べられているため、説得力が増している。若干、意味がわかりにくい文があり、参考文献の示し方が不適切なために、緻密さが3.5点となっている。しかし、全体としては、初回と比べて文章の質が著しく向上していることがわかる。

K2 の例から、初回低群の帰国生は、授業開始時にはアカデミック・ライティングの知識を持っていないが、授業履修によって文章力を向上させていることがわかる。

### (3) 典型的な留学生 R5 の文章例

次に、留学生の傾向を特徴的に表している例として、R5 の文章（文章例 5 と 6）を検討する。R5 は初回の成績が、留学生 9 人中 4 位である。最終回では構成と内容の点数が大きく伸びているのに対して、緻密さは初回よりも 0.5 点低下しており、伸び悩んでいる。これらの点から、R5 は留学生の特徴を代表すると言える。

#### 文章例 5 R5 の初回課題文章（緻密さ 3 点、構成 3 点、内容 2.5 点）

##### テストでは測りえない人の能力

人の能力はすべてテストで測定出来ない。

テストは人の能力を測る手段のひとつであるが、テストによって測りきれない能力もある。美的感覚や芸術的感性などは個人によって評価の基準に差があるため、テストでは正確な測定値を出しづらい。

また、環境、体調のような外的・内的なコンディションによっても実力の発揮度は変化してしまうので、テストによって得た結果が絶対的な能力値とは言えない。スポーツなどの運動能力と勉強などの学力がここに当たる。

そして、人間関係を円滑にするために必要なコミュニケーション能力もテストでは測定しきれない。年齢や性別、地位などによっても、話す相手に対しての感情によってもコミュニケーションの取り方は変わるので、テストだけではすべての能力を判断することが出来ない。

確率を超える運や第 6 感的な勘のような感覚的能力もテストでは測ることができない。

これらの理由によって人の能力はテストだけではすべて測定出来ないと言える。

## 文章例6 R5の最終回課題文章（緻密さ2.5点，構成4点，内容3.5点）

日本の学術的文章指導の遅れ  
— 学問に対する認識と指導員不足 —

日本ではレポートや論文の書き方の指導が遅れている。しかし、レポートや論文が書けないことを問題とする学生は少ない。そのため、日本の高校生や大学生の学術的文章のレベルが低くなっている。これから、このようになってしまった原因とその改善策について考えてみる。

第一の原因は学生の学問に対する認識にある。佐渡島沙織（2008）は、今の学生の学問に対する認識について「学問の世界では先人たちが築き上げた智慧を踏まえて新しい知識を構築すること、その際には互いの知的所有権を守りながら発信をしていくのだという、最も基本的かつ重要な姿勢が学生に理解されていないのである。」と述べている。日本の学生は小学生の時から指導員から、読書感想文などで自分の言葉と意見を強要され、引用を嫌う傾向にあった。その為に学術的文章を書く際に、先人の築いたものでも一度噛み砕き、自分の言葉に変えようとしてしまう。

第二の原因は指導員の不足とレベルにある。佐渡島（2008）は日本の教員について「40人学級は文章指導には向かない環境である。給食指導，清掃指導，クラブ活動など，日本の教員は欧米の教員と比べて大変忙しい。文章指導はしたくてもできないのである。」と述べている。佐渡島の述べるように、教員一人が抱える負担が大きく、文章指導へ手が回らないのである。また、指導員自身も第一の原因で述べた教育で育ったため、的確かつ有効な指導に至らない。

以上の様な背景が原因で、指導の遅れが出てしまう。よって、まずは指導員の増員とそのレベルの底上げが指導の遅れの改善の近道となる。

構成は、初回に比べ最終回で1点向上している。初回では、最初と最後に主張を明示する序と結が見られるが、本論の論点が整理されていない。それに対し、最終回では、論点が整理されており、パラグラフ・ライティングも実践されてい



る。内容も、初回に比べ最終回で1点向上している。初回では主張を支える根拠が弱かったが、最終回では、他者の論を参照し、自分の主張を支える根拠を詳しく述べようとしている。ただ、第2段落では、引用部分と主張に若干ずれがあるため、「あまりよくない」(3点)から「まあまあよい」(4点)の間で評価が割れたと思われる。

緻密さは、初回に比べ最終回で0.5点低下している。初回においても最終回においても、文法に目立った誤用は見られない。初回においては、意味範囲の異なる概念を同義として並べている(「能力」「美的感覚や芸術的感性」「実力」)、「一文に多くの事柄が詰め込まれている」ために一文一文がややわかりにくい、等の不十分さが目立つ。一方、最終回においては、「一文に多くの事柄が詰め込まれている」文は少なくなり、意味の曖昧な語句も少なくなり、一見緻密さは向上している。ただ、第2段落において「一文一文が論理的に積み重なっていない」箇所が見られる。また、引用した文献の出典が示されておらず、著者名を間違えている点は、「他者の論を参照した場合には、適切な形式で引用し、出典を明示できていない部分が多くある。」という項目に該当する。そのため、最終回の緻密さは、「あまりよくない」(3点)から「よくない」(2点)の間という評価となったと考えられる。減点の理由となったこれらの項目は、初回の文章においては顕在化していなかった。初回では、主張が列挙されるばかりで、文を連ねて根拠が説明されていなかったため、一文一文が論理的に積み重なっているかは問題とならなかったのである。また、初回では参考文献を用いていないため、引用や出典の示し方の形式が問題となることはなかった。つまり、最終回において緻密さの点数が低下したのは、文章力が低下したからではなく、用いようとする文章技能の範囲が広がったために、減点対象となる箇所が増えたからだと考えられる。

R5の例から、早稲田大学で本授業を履修した留学生は高い日本語力を持っているが、授業開始時における文章には不十分さが目立つこと、文章、緻密さの点数は伸びにくい、全体的には授業履修によって文章力が向上することが示唆される。

## 5. おわりに

### 5-1 帰国生と留学生は日本語アカデミック・ライティング授業において文章力を伸ばしているのか

本稿では、早稲田大学における日本語アカデミック・ライティング授業を履修した帰国生と留学生が、授業履修によって文章力を伸ばしているのかを明らかにするため、授業開始時と授業終盤に書かれた2編の文章に対する評価結果を検討してきた。その結果、日本で一貫して教育を受けてきた履修生と同様の条件で履修した日本語アカデミック・ライティング授業において、帰国生と留学生は文章力を伸ばしていたことがわかった。ただし、帰国生と留学生では、授業開始時の得点と、授業終盤での点の伸び方に違いがあった。

留学生は、授業開始時と授業終盤において、全ての観点で帰国生よりも点数が低かった。この結果は、第二言語の能力によって、言語形式だけでなく、文章の内容や構成の質まで規定されうるという石橋（1997）の指摘と重なる。一方、授業履修によって、全ての観点で点数が伸びていた。特に構成と内容の点数は大きく伸びていた。一方、緻密さの伸びは小さかった。このことから、日本語を母語としない留学生にとって緻密さを大きく向上させるのは難しいことが示唆された。

帰国生は、授業開始時における点数が、全ての観点において留学生よりも高かった。初回高群の傾向と文章例から、特に構成の点数が高いことがわかった。この理由として、帰国生が滞在していた国で何らかのアカデミック・ライティング指導を受けたことが考えられる。また、初回高群の帰国生であっても、緻密さと内容の点数を大きく向上させていたことから、もともと高い文章力を、授業履修によってさらに向上させていることがわかった。一方、授業開始時における点数が低かった帰国生は、授業開始時においてアカデミック・ライティングの知識を持っていなかった。その理由として、滞在していた国や教育機関では日本の初等中等教育機関と同様、アカデミック・ライティング指導が行われていなかったこと、海外に滞在していた期間や年齢によっては日本語能力が低いことなどが考えられる。しかし、授業終盤において、初回低群だった帰国生も全ての観点にお

いて点数を伸ばしていた。

帰国生か留学生か、また初回の成績が高いか低いかにによって点数と伸び方に違いがあるものの、全体的には、早稲田大学の事例において日本語アカデミック・ライティング授業を履修した帰国生と留学生は授業履修によって文章力を伸ばしていた。

## 5-2 多様な言語背景を持つ履修生を考慮した大学初年次日本語アカデミック・ライティング授業のあり方への示唆

本研究の結果から、大学初年次日本語アカデミック・ライティング教育のあり方に対し、何が示唆されるだろうか。

第一に、日本語能力の高い帰国生や留学生であれば、日本で一貫して教育を受けてきた日本語母語話者と同じ条件で日本語アカデミック・ライティング授業に参加しても、文章力を伸ばせるという点が示唆される。先行研究では、帰国生、あるいは留学生に対して、日本で一貫して教育を受けてきた日本語母語話者とは分けて、日本語アカデミック・ライティング授業が行われてきた。もちろん、授業内容が理解できないほどに日本語能力が低い場合、日本語能力に合わせた授業を行う必要があろう。しかし、高い日本語能力を求める入学試験に合格した帰国生と学部留学生であれば、日本で一貫して教育を受けてきた日本語母語話者と同じ授業を受けても、十分に文章力を伸ばせるのである。

第二に、留学生の文章における緻密さを向上させるためには、授業内外において何らかの支援が必要であることが示唆される。ただし、その支援は、教師や指導員が一方的に文法などの言語形式の不適切さを添削する指導ではない。池田(1999)において、「文法間違い」を指摘する教師フィードバックは、日本語学習者の推敲に対し効果がないことが明らかになっている。また、本研究におけるR5の文章例で見たように、日本語能力の高い学部留学生の場合、文法の誤用はあまり見られない。むしろ、留学生にとって支援が必要な緻密さとは、語句の選択や、一文一文の論理的なつながりに関する緻密さである。これらの点について、「気づきを生じさせ」「内化を促す」(原田 2006, p.11) フィードバックをすることが重要であろう。

第三に、日本語アカデミック・ライティングに必要な観点を明示し、それを使って文章を作成し、他者からのフィードバックを受け、さらに文章を吟味する経験を数多く積ませる授業形態の効果が示唆される。本研究で分析した日本語アカデミック・ライティング授業において、履修生は、講義によって日本語アカデミック・ライティングに必要な観点を学び、それを使って文章を作成し、指導員から個別にフィードバックを得るという経験を8回積んだ。その結果、授業開始時よりも授業終盤で、帰国生と留学生の文章力は伸びていた。文章作成と推敲を複数回課した先行研究（原田 2006, 田中 2008, 富永・向後 2008）においても、回を重ねるごとに文章の評価が向上していた。

### 5-3 本研究の限界と今後の課題

本研究では、大学初年次日本語アカデミック・ライティング授業を履修した帰国生と留学生が、文章力を伸ばしているかを、文章評価により検討した。本研究の限界は、分析対象となった帰国生と留学生の人数が少ないため、調査結果を他の帰国生、留学生に一般化することが難しい点である。本授業において全ての講義を視聴し、全ての課題文章を提出した帰国生と留学生は、講義を視聴せず、課題を提出しなかった回が一回以上あった帰国生と留学生に比べ、もともと学習意欲と日本語能力が高い可能性がある。大学初年次日本語アカデミック・ライティング授業が必修化される場合には、学習意欲と日本語能力の低い帰国生や留学生も履修するようになる。さらに多様な言語背景を持つ履修生を考慮した日本語アカデミック・ライティング授業のあり方を考えるためには、講義を視聴せず、課題を提出しなかった回が一回以上あった帰国生と留学生を対象とした調査も必要であろう。

今後の課題は、帰国生と留学生が、本授業においてどのような個別フィードバックを受けていたのかを明らかにすることである。フィードバックの内容や方法と、文章評価調査の結果を検討することによって、帰国生と留学生が文章力を伸ばす上で効果的なフィードバックのあり方を検討していきたい。

## 注

- <sup>1</sup> 『早稲田大学 2012年度（平成24年度）帰国生入学試験要項』, p. 3, [http://www.waseda-iao.jp/waseda/images/pdf/r\\_youkou2012.pdf](http://www.waseda-iao.jp/waseda/images/pdf/r_youkou2012.pdf) (2011年10月1日参照)
- <sup>2</sup> 早稲田大学入学センター「受験生の方へ 過去の入試問題」[http://www.waseda.jp/nyusi/past\\_test/index.html](http://www.waseda.jp/nyusi/past_test/index.html) (2011年10月1日参照)
- <sup>3</sup> 『早稲田大学 2012年度（平成24年度）外国学生のための学部入学試験要項』, p. 3, [http://www.waseda-iao.jp/waseda/images/pdf/gakubu00\\_youkou\\_all\\_2012.pdf](http://www.waseda-iao.jp/waseda/images/pdf/gakubu00_youkou_all_2012.pdf) (2011年10月1日参照)

## 参考文献

- 池田玲子 (1999) 「日本語教育におけるピア・レスポンスの効果 ― 中級学習者の場合」『言語文化と日本語教育』17, 36-47
- 石橋玲子 (1997) 「第1言語が第2言語の作文に及ぼす効果 ― 質の観点から ―」『日本語教育論文集 ― 小出詞子先生退職記念』107-119, 凡人社
- 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
- 大島弥生 (2007) 「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, 109-112
- 大島弥生 (2009) 「学部留学生に対する論文読解の支援の試み ― 論文スキーマの育成を目指して ―」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』1, 48-56
- 影山陽子 (2010) 「大学学部留学生授業におけるライティング・ワークショップの試み」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』2, 41-55
- 岸学, 吉川愛弓 (2008) 「説明的文章の産出における練習方法の比較」『東京学芸大学紀要, 総合教育科学系』59, 125-133
- 木戸光子 (2000) 「大学における文章表現教育の試み」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』15, 73-86
- 木戸光子 (2001) 「日本語教育におけるアカデミックライティングの授業の試み」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』16, 121-132
- 木戸光子 (2005) 「＜報告＞中上級日本語学習者のレポート作成のための作文授業」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』20, 83-91
- 駒田朋子, 安井朱美, 山田真理 (2008) 「中上級学習者の作文を評価する--アカデミック・ライティング評価基準をどう使えばいいか」『南山大学国際教育センター紀要』9, 71-85
- 佐藤不二子, 二通信子 (1999) 「留学生に対するアカデミック・ライティング教育：1年間の指導内容と今後の課題」『経済と経営』30(2), 285-315
- 佐渡島紗織 (1998) 「アメリカ・イリノイ州の作文到達度テスト ― 国際化時代における作文の評価過程 ―」『国語科教育』45, 72-63
- 杉谷祐美子 (2004) 「大学管理職から見た初年次教育への期待と評価」『大学教育学会誌』26, 29-36
- 鈴木宏昭 (2009) 『学びあいが生み出す書く力 ― 大学におけるレポートライティング教育の試み ―』丸善プラネット

- 田中信之 (2008)「ピア・レスポンスの効果 — 作文プロダクトの観点から —」『応用言語学研究論集』2, 1-10
- 富永敦子・向後千春 (2008)「継続的なピア・レスポンスによる文章作成技能の変化」『日本教育心理学会総会発表論文集』50, 763
- 馬場眞知子・田中佳子・林部英雄・有賀幸則・小野博 (2003)「日本語リメディアル教育 — 日本語文章能力開発演習の試行と成果の検証」『メディア教育研究』11, 27-38
- 原田三千代 (2006)「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響 — 教師添削との比較」『日本語教育』131, 3-12
- 広瀬正宜・鈴木庸子 (2003)「日本語特別教育 (日本語教育報告 — この10年 — 日本語教育50周年記念特集)」『ICU日本語教育研究センター紀要』13, 71-78
- 舟橋秀晃 (2009)「論理的に理解し表現する力を伸ばす指導のあり方 — 本校「情報科」での実践を踏まえて考える, 国語科で必要な指導法と教材 —」『国語科教育』66, 51-58
- 前田真紀 (2011)「超級アカデミックライティング — 2010年度春学期実践報告 —」留学生日本語教育センター論集』37, 183-194
- 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(2), 83-87

**附記** 本研究は, 科学研究費基盤C「大学生の学術的文章作成指導におけるフィードバックの効果を第三者評価により測定する」(研究代表者: 佐渡島紗織, 22530993)による研究成果の一部である。

**謝辞** 調査に御協力くださった履修生の方々, 文章評価に御協力くださった評価者の方々, 調査結果の分析に御協力くださった早稲田大学大学院文学研究科の相馬花恵さんと佐藤舞さん, 調査の準備に御協力くださった宮本明子さん, 内田夕津さんに, 御礼申し上げます。

## 資料 1 履修者が提出した課題文章に対する指導員によるフィードバックの例

【第8回】

日本の学校教育でレポートや論文の書き方を教える必要があるか  
― 学生をライティングの迷子にさせるわけにはいけない ―

XXXXXXXX

R1

本レポートの目的は日本の学校教育でレポートや論文の書き方を教える必要がある理由  
を述べることである。

日本の学校教育でレポートや論文の書き方を教えることは極めて大切である。その理由  
は以下の二つである。

第一に、学生にレポートなどの書き方を教えないと、学生は正しい学問の姿勢を身に付  
けることができない。論文の書き方を教える必要性について、佐渡島紗織 (2008) は「書  
き方の問題は、表現の問題であるばかりでなく、学問をする姿勢の問題でもある」と述  
べる。その理由として、佐渡島は「学問の世界では先人たちが築き上げた智恵を踏まえて新  
しい知識を構築する」のである。したがって、文章を書く時に「互いの知的所有権を守り  
ながら発信をしてい」なければならない。しかし、多くの日本の学生がこの「最も基本  
的かつ重要な姿勢」が理解できていない。学問の姿勢さえ理解できない学生が大勢いるの  
は教育の失敗をもたらすであろう。

第二に、学生はレポートや論文の書き方が分らないと、知らないうちに剽窃行為をし  
てしまう可能性が極めて高いのである。現在の大学では、剽窃に関する処罰がとても厳し  
い。故意であるかにかかわらず、剽窃行為をしたら、単位を落とすだけでなく、退学させ  
られる可能性もある。したがって、学生の進学や就職活動などにも影響するかもしれない。

以上が日本の学校教育でレポートや論文の書き方を教える必要がある二つの理由である。

### 参考文献

佐渡島紗織 (2008, 6月9日) 「日本の大学におけるアカデミック・ライティング指導」『読  
売オンライン オピニオン』  
[http://www.yomiuri.co.jp/adv/wol/opinion/international\\_080609.htm](http://www.yomiuri.co.jp/adv/wol/opinion/international_080609.htm)(2010,  
11月30日閲覧)

### コメント欄

参考文献表の書式、キーセンテンス引用などに注意を払いました。

評価のポイントと評価点 指導員 ( △△△△ )

- 4 / 4 点 (1) 参考文献のキーワード (キーセンテンス) が引用されて論じられており、  
出典が明記されている。
- 4 / 4 点 (2) 二つか三つの段落に分けられており、それぞれがパラグラフ・ライティ  
ングになっている。
- ・パラグラフ全体を統括する文が段落の最初に置かれている。
  - ・パラグラフに違う要素が入っていない
  - ・トピックセンテンスをつなぎ合わせると全体の要旨になる
- 1 / 1 点 (3) 主題と副題からなる題名がつけられている。
- 2 / 2 点 (4) これまでに学習した内容が反映されている
- 1 / 1 点 特に注意を払った点またはコメントに対する感想がコメント欄に書かれている
- 12 点満点

[ 12 点中 12 点 ]

コメント [早稲田大学1]: 本論の目的を示  
せています◎ ただ、理由を挙げること自  
体が目的なのか、教える必要があると論  
じることが目的なのか、どちらでしょう？

理由を2点挙げて、教える必要があると論  
じることが、一番の目的では？

コメント [早稲田大学2]: 出典を示せてい  
ます◎ また、キーセンテンスを引用しな  
がら、誰のどういう論なのかを示せました。

コメント [早稲田大学3]: 文末が、主語の佐  
渡島は～、に呼応していません。  
その理由として、佐渡島は「…」と論じて  
いる。  
のようにすると解決できます。

コメント [早稲田大学4]: パラグラフ・ライ  
ティングができています。

コメント [早稲田大学5]: 各パラグラフの  
下線部をつなげると、ほぼ全体の要旨にな  
ります。  
でも少し惜しいです。コメントの1つ目  
を見て、検討してみてください。  
以上のように、～～理由があるため、～  
～を教える必要がある。  
という書き方にすれば、本当にR1さんが論  
じたいことが表現できるのでは？

コメント [早稲田大学6]: 参考文献表を付  
けられました◎



## 資料2 文章評価基準

## 緻密さ

6 とてもよい	<ul style="list-style-type: none"> <li>●一文一文が非常に明確である               <ul style="list-style-type: none"> <li>○語句の選択がとてもよい。概念の使い分けができています。</li> <li>○学術的な文章にふさわしい語句が使用されていて、表現も豊かである。</li> <li>○ねじれ文がない。</li> <li>○体言止めを避けて書けている。</li> </ul> </li> <li>●一文一文が非常に論理的に積み重なっている。               <ul style="list-style-type: none"> <li>○文と文のつながりがよく、文意が非常に読み取りやすい。</li> <li>○接続表現が豊富に使われ、使い方も適切である。</li> </ul> </li> <li>●完璧に学術的文章の形式になっている。</li> <li>*他者の論を参照した場合には、適切な形式で引用し、出典を明示できている。</li> </ul>	3 あまりよくない	<ul style="list-style-type: none"> <li>●一文一文が少しわかりにくい。               <ul style="list-style-type: none"> <li>○語句の選択がややわかりにくい。概念の使い分けにややぶれがある。</li> <li>○学術的な文章にふさわしくない語句が時々使用されている。</li> <li>○ねじれ文が少し見受けられる。</li> <li>○一文に多くの事柄が詰め込まれている文がある。</li> </ul> </li> <li>●一文一文が論理的に積み重なっていない部分がある。               <ul style="list-style-type: none"> <li>○文と文にやや飛躍があり、よく読まないとながりがわかりにくいところがある。</li> <li>○ところどころに接続詞の間違いがある。</li> </ul> </li> <li>●学術的文章の形式になっていないところがある。</li> <li>*他者の論を参照した場合には、適切な形式で引用し、出典を明示できていない部分がある。</li> </ul>
5 よい	<ul style="list-style-type: none"> <li>●一文一文が明確               <ul style="list-style-type: none"> <li>○語句の選択がよい。概念の使い分けができています。</li> <li>○学術的な文章にふさわしい語句が使用されている。</li> <li>○ねじれ文がない。</li> <li>○体言止めを避けて書けている。</li> </ul> </li> <li>●一文一文が論理的に積み重なっている。               <ul style="list-style-type: none"> <li>○文と文のつながりがよく、文意が読み取りやすい。</li> <li>○接続表現が適切に使われている。</li> </ul> </li> <li>●学術的文章の形式になっている。</li> <li>*他者の論を参照した場合には、適切な形式で引用し、出典を明示できている。</li> </ul>	2 よくない	<ul style="list-style-type: none"> <li>●意味がわかりにくい文がある。               <ul style="list-style-type: none"> <li>○意味が曖昧な語句が多用されている。</li> <li>○主語と述語が不一致の文がやや多い。</li> <li>○話し言葉がやや多く、学術的文章らしくない。</li> <li>○一文に多くの事柄が詰め込まれている文が多くある。</li> </ul> </li> <li>●一文一文が論理的に積み重なっていない部分が多くある。               <ul style="list-style-type: none"> <li>○文と文の間に大きな飛躍がある。</li> <li>○よく読んでも文と文がうまくつながらない。</li> <li>○接続詞の間違いが目立つ。</li> </ul> </li> <li>●学術的文章の形式になっていないところが多い。</li> <li>*他者の論を参照した場合には、適切な形式で引用し、出典を明示することができていない部分が多くある。</li> </ul>
4 まあまあよい	<ul style="list-style-type: none"> <li>●一文一文がほぼ明確               <ul style="list-style-type: none"> <li>○語句の選択がほぼよい。概念の使い分けがほぼできています。</li> <li>○学術的な文章にふさわしい語句がほぼ使用されている。</li> <li>○ねじれ文がほぼない。</li> <li>○体言止めを避けてほぼ書けている。</li> </ul> </li> <li>●一文一文がほぼ論理的に積み重なっている。               <ul style="list-style-type: none"> <li>○文と文のつながりが悪くなく、文意が読み取れる。</li> <li>○接続表現がほぼ適切に使われている。</li> </ul> </li> <li>●学術的文章の形式にほぼなっている。</li> <li>*他者の論を参照した場合には、適切な形式で引用し、出典を明示できている。</li> </ul>	1 全くよくない	<ul style="list-style-type: none"> <li>●意味不明な文がある               <ul style="list-style-type: none"> <li>○意味が曖昧な語句が多用されている。</li> <li>○主語と述語が不一致の文が多い。</li> <li>○話し言葉が多く、非学術的な文章であるという印象を与える。</li> <li>○一文に多くの事柄が詰め込まれている文が非常に多くある。</li> </ul> </li> <li>●一文一文が論理的に積み重ねられていない               <ul style="list-style-type: none"> <li>○文と文が矛盾しているところがある。</li> <li>○接続詞が間違っ使われている。</li> </ul> </li> <li>●学術的文章の形式に全くなっていない。</li> <li>*他者の論を参照した場合には、適切な形式で引用し、出典を明示することができていない。</li> </ul>

## 構 成

6 とてもよい	<p>●論点がよく整理されている。</p> <p>○各段落の最初に段落の内容を端的に表した統括文があり、段落ごとの内容が一貫している。</p> <p>○論点の整理がなされているため、いくつかの事柄が述べられているのが非常に明確である。</p> <p>●文章全体を通しての構成がよくできている</p> <p>○序・本・結がある。</p> <p>○序と結が明確で、呼応している。</p> <p>○序で宣言した事柄が、本論で達成されている。</p> <p>○主題と副題が本文の内容を端的に表している。</p>	3 あまりよくない	<p>●論点の整理の仕方が少しわかりにくい。</p> <p>○各段落のどこかに統括文と思われる文があることもある。</p> <p>○段落ごとの内容が一貫していないことがある。</p> <p>○論点の整理がなされていないため、いくつかの事柄が述べられているのが少しわかりにくい。</p> <p>●文章全体を通しての構成が少しわかりにくい</p> <p>○序・本・結がある。</p> <p>○序と結が呼応していない。</p> <p>○主題と副題が本文の内容にあまりあっていない。</p>
5 よい	<p>●論点が整理されている。</p> <p>○各段落のどこかに段落の内容を統括した文があり、段落ごとの内容が一貫している。</p> <p>○論点の整理がなされているため、いくつかの事柄が述べられているのが明確である。</p> <p>●文章全体を通しての構成ができている</p> <p>○序・本・結がある。</p> <p>○序と結が呼応している。</p> <p>○序で宣言した事柄が、本論で達成されている。</p> <p>○主題と副題が本文の内容にあっている。</p>	2 よくない	<p>●論点の整理の仕方がいまいちとつ不適切</p> <p>○各段落の最初に統括文がなく、段落ごとの内容が一貫していないことがある。</p> <p>○論点の整理がなされていないため、いくつかの事柄が述べられているのがわかりにくい。</p> <p>●文章全体を通しての構成が少しわかりにくい</p> <p>○序・本・結という概念が意識されていない。</p> <p>○主題と副題が本文の内容にあっていない。</p>
4 まあまあよい	<p>●論点の整理がほぼできている。</p> <p>○段落ごとの内容がほぼ一貫しており、時々統括文がある。</p> <p>○論点の整理がなされているため、いくつかの事柄が述べられているのがほぼ明確である。</p> <p>●文章全体を通しての構成がほぼできている</p> <p>○序論・本論・結論がある。</p> <p>○序と結がほぼ呼応している。</p> <p>○序で宣言した事柄が、本論でほぼ達成されている。</p> <p>○主題と副題が本文の内容にほぼあっている。</p>	1 全くよくない	<p>●論点が整理されていない</p> <p>○思いつくままに書き連ねた印象を与える。</p> <p>○論点を分ける観点が混在しており、読むと混乱する。</p> <p>○段落の概念がない。</p> <p>●文章を通しての構成ができていない</p> <p>○序・本・結がない。</p> <p>○題名が本文と大幅にずれている。</p>

\*400字程度の短い文章では、段落が一つでもよい。また、段落が一文で構成されていてもよしとする。

## 内 容

6 とてもよい	<ul style="list-style-type: none"> <li>●主張が非常に明確である。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○内容の範囲設定が優れている。</li> </ul> </li> <li>●主張とその根拠に強い説得力がある <ul style="list-style-type: none"> <li>○主張に対する根拠が非常に適切である。</li> <li>○他者の論を参照した場合には、他者の論を十分に検討したうえで、自分の論を展開できている。</li> <li>○目のつけどころがとてもよい</li> <li>○新しい視点がある</li> <li>○独自性がある</li> <li>○内容の範囲設定が優れている。</li> </ul> </li> </ul>	3 あまりよくない	<ul style="list-style-type: none"> <li>●主張がややわかりにくい。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○主張が数箇所分散している。</li> <li>○視点がずれている。</li> </ul> </li> <li>●主張とその根拠が示されているが、説得力がやや足りない。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○やや独善的になっている</li> <li>○内容があまり考えられていない</li> <li>○主張と根拠がややずれている。</li> </ul> </li> </ul>
5 よい	<ul style="list-style-type: none"> <li>●主張が明確である。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○内容の範囲設定がよい。</li> </ul> </li> <li>●主張とその根拠に説得力がある <ul style="list-style-type: none"> <li>○主張に対する根拠が適切である。</li> <li>○他者の論を参照した場合には、他者の論を十分に検討したうえで、自分の論を展開できている。</li> <li>○内容が感情的になっていない。</li> <li>○目のつけどころがよい。</li> </ul> </li> </ul>	2 よくない	<ul style="list-style-type: none"> <li>●主張がわかりにくい。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○主張が多箇所分散している。</li> <li>○視点が混乱している。</li> </ul> </li> <li>●主張に対する根拠が不十分で説得力がない。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○内容が独善的になっている部分が多い。</li> <li>○内容があまり考えられていない。</li> <li>○主張と根拠がずれている。</li> </ul> </li> </ul>
4 まあまあよい	<ul style="list-style-type: none"> <li>●主張がほぼ明確である。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○内容の範囲設定がほぼよい。</li> </ul> </li> <li>●主張とその根拠が示されているが、説得力がやや弱い。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○主張に対する根拠がまあまあ適切である。</li> <li>○他者の論を参照した場合には、他者の論を一応検討したうえで、自分の論を展開しようとしている。</li> <li>○目のつけどころは悪くない。</li> </ul> </li> </ul>	1 全くよくない	<ul style="list-style-type: none"> <li>●主張がない。</li> <li>●主張が根拠で支えられておらず、説得力がない。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○内容が幼稚である</li> <li>○内容が全体的に独善的である</li> <li>○剽窃をしている。</li> </ul> </li> </ul>

