

「書く力」をつけるための指導 論文指導研究会報告

西森 敏之^{1)*}, 山下 好孝²⁾, 寺沢 浩一³⁾, 小笠原 正明¹⁾,
山岸 みどり¹⁾, 阿部 和厚⁴⁾, 細川 敏幸¹⁾, 二通 信子⁵⁾

¹⁾北海道大学高等教育機能開発総合センター, ²⁾北海道大学留学生センター,
³⁾北海道大学医学研究科, ⁴⁾北海道医療大学, ⁵⁾北海学園大学

Training to Improve Writing of Freshmen Report of the Research Group for Writing Training

Toshiyuki Nishimori^{1)**}, Yoshitaka Yamashita²⁾, Koichi Terasawa³⁾,
Masaaki Ogasawara¹⁾, Midori Yamagishi¹⁾, Kazuhiro Abe⁴⁾,
Toshiyuki Hosokawa¹⁾, Nobuko Nitsuu⁵⁾

¹⁾Center for Research and Development for Higher Education, Hokkaido University,
²⁾International Student Center, Hokkaido University, ³⁾Graduate School of Medicine,
Hokkaido University, ⁴⁾Health Sciences University of Hokkaido,
⁵⁾Hokkai Gakuen University

Abstract In Hokkaido University, a number of courses for freshmen include training to improve writing. These courses have been planned and conducted according to the teacher's own ideas separately. Such courses have become more important recently because of the deterioration of the student's skills in reading and writing Japanese. We do not intend to teach freshmen how to write papers such as specialists would write for academic journals. So what type of writing should we teach? This is the first question and we have several other questions to consider. Thus, the situation requires guidelines that will support teachers who are going to begin to include writing training in their courses. The Center for Research and Development for Higher Education set up a research group for writing training and gathered some members from inside and outside of the university in 1999. The theme was also discussed another occasions, the Hokkaido University Workshop about Education in November 2001 and a research meeting in March 2002. Here we propose guidelines which, we expect, will give hints about how to choose themes for writing, what points to be noted and stressed, and so on.

(Received on November 20, 2002)

*) 連絡先 : 060-0817 札幌市北区北 17 条西 8 丁目 北海道大学高等教育機能開発総合センター

**) Correspondence: Center for Research and Development in Higher Education, Hokkaido University, Sapporo 060-0817, JAPAN

はじめに

大学生の学力低下について日本数学会のワーキング・グループの報告や「分数ができない大学生」という本が出版されてから数年たった。この問題は日本全体に広がっていて、数学以外の分野の専門家からの声も少なからずあった。学力の低下の様相については様々な指摘がなされているが、一つの重要な論点として、学問的な内容以前に読み書き話するという基礎的な日本語の運用に関して問題があるということがしばしば語られている。実際に、大学の授業でレポートを課したところのある教員の多くがこの事実に関心している。

北海道大学の全学教育では、以前から一部の授業において「論文指導」という名称で文章を書く訓練をしてきた。平成13年度以後の現行の全学教育カリキュラムでは、教養科目の「分野別科目」と「一般教育演習」に属する一部の授業において行われている。この種の講義の重要性はますます高まっており、より多くの授業で「論文指導」を取り入れていく必要が出てきた。しかしながら、「論文指導」とは何かということについての解釈が教官によっていささか異なっているのは、「論文指導」の拡大を図ろうとするときには不都合な面もある。

ここで使っている「論文指導」という言葉は誤解を招きやすいし、あまり実態にそぐわず適切ではないが、他に適当な言葉が見つからないまま使われている。全学教育での「論文指導」は大学の新生入生に対して文章の指導をするのであるから、専門の研究者が学術雑誌に発表するような論文の書き方を教えるものでないことはいまでもない。また、学術的な薫り高い文章の書き方を手ほどきするものでもない。それでは何を教えるのかということになり、この問題について全学的な共通の理解が求められているのである。

そこで、新たに「論文指導」を始めようとする教官にとって授業を計画する際に指針となるようなものが必要になる。北海道大学高等教育機能開発センターでは、「論文指導」に関する研究会^(注1)を平成11年度に立ち上げ平成13年度まで定期的で開催した。さらに、平成13年11月の北海道大学教育ワークショップ(FD)では「一般教育演習」をテーマに取り上げ、また平成14年3月には「一般教育演習のガイドラインづくり」をテーマとする合宿の研究会^(注2)

を行った。これらにおいても論文指導は中心的な課題のひとつであった。このようにして得られた成果を以下の本論で述べる。なお、この内容は「はじめて全学教育を担当する人のための一般教育演習のガイドライン」という冊子にも取り入れられ北海道大学の教官に配布されている。

1. 「論文指導」のねらい

文章には、理系の教官が学術誌に書く研究論文のようなクールなものから、論説、説明文、レポート、日誌、手紙、e-mail、感想文などをはさんで、もう一方には香り高い文学作品のようなホットなものまでさまざまな種類がある。一般教育演習の「論文指導」では、どのような文章を取り上げるかについては色々な選択肢があり、その選択肢に応じて指導法の詳細は異なりうるが、一般教育演習の目標とのかねあひから、まず明快・平易な文章あるいは実用文のようなものが書けることが基礎に置かれるべきである。

文章表現の指導は、先生方の授業におけるレポート、試験答案、感想文などにおいて日常的に行われるのが本来であろう。しかし、「レポートを一生懸命書いても返してくれない。返してくれても何もコメントがない」という、まじめな学生の不満があることはご存知だろうか。文章による表現能力を向上させるためには、まず教官が学生の書いたレポートなどを読み、内容に対してコメントすることが絶対に必要である。コミュニケーションを通してはじめてコミュニケーション能力は育つ。作文指導を通してその能力が磨かれるのみならず、教師・学生の良好な関係(絆)ができる。人材養成の確実な方法の一つと我々は捉えている。

専門分野のためというより、教養教育、全人教育の具体的方法として我々にすぐにもできる文章表現の指導法を探りたい。負担を軽くしつつも、効果的な方法を提示しようとするものである。

本論では、まず文章のさまざまな種類について述べ、ついで、文章による表現指導の基本、指導の実際、文章表現の評価法などをとりあげる。さらに、作文指導において有効な一例としてパラグラフィティングという考え方・技術を取り上げて紹介する。

2. 文の種類

2.1 さまざまな文

一口に文章表現指導(論文指導,作文指導)と言っても,教官側がどのような種類の文を学生に書かせるのかを念頭に置いて講義に臨まなければならない。文の種類には思いつくまま並べても,

- ・メモ,手紙,日記,エッセイ,投書,
- ・詩,俳句,短歌,劇,短編小説,長編小説,
- ・要約文,小論文(自己PR文を含む),レポート,論文,
- ・電子メール,WEBページ

等がすぐ浮かんでくる。限られた講義期間の中でいったい自分はどのジャンルをターゲットに定め,コースを組み立てていくかが重要なポイントとなる。文学的な文章から,科学的な文章まですべてをカバーをするわけにはいかないのだ。そこでどのような観点から扱う文の種類を決めたいか,その基準を考えてみよう。

2.2 指導の観点

文章を書く上で以下のようなことがらがポイントとなる。

(a) 何で書くか?

一昔前なら文章表現指導は,学生に鉛筆で紙(原稿用紙)に書かせ,提出し添削するしかなかった。ところが現在ではキーボードでモニター上に入力させ,電子的媒体(フロッピーディスク,電子メール本文,電子メール添付ファイル)で提出させるという選択が可能になった。

原稿用紙に書いたものと,パソコンやワープロで書いたものとは当然作法が異なってくる。どちらの手段を選ぶかは書かせる文のジャンルによって決めるべきである。講義メモをワープロで取らせたりするのは,大仰すぎるだろう。もちろん,どちらの手段にも習熟させる必要があることはあるが,電子媒体で提出させた方が添削やフィードバックには便利である。

(b) 誰が読むのか?

書いたものをいったい誰に読ませるのかという観点から,扱うジャンルを決めることも必要である。

大学生活においては,学生が書いたものを指導教

官,科目担当教官が読む場合がもっとも多いだろう。文章表現指導の最も大きい需要はこのジャンルから出ている。この観点にしばって講義を組み立てるのも一つのやり方だと言える。

しかし,自分自身をアピールする文や,研究プロジェクトの提案書なども研究生活,社会生活を続けていく上で必要となる。このような文の場合は,審査官,採点者のことを考慮に入れなければならない。

大学での文章表現指導では自分自身が読者であることを想定した日記などを扱うことはまれであろう。しかし,分かりやすい文を書くには,中学生や高校生を読者に想定して文を書かせる訓練も必要である。またクラスや研究室の同僚が読んで理解できる文を書くことも講義に組み入れてもいい。

いずれにしても「誰が読むか」と言うことを念頭に置かなければ,文章の中で使う文体,表現,語彙,専門用語,注の付け方などを決めることが出来ない。

(c) テーマの選択方法

文を書く場合,

- 1) テーマを自分で決めて書く,
- 2) テーマを与えられて書く,

というケースに分けられる。論文や研究レポートの場合は前者,小論文や学習レポートの場合は後者であることが多い。大きなテーマを与えて,その範囲内で受講者にレポートの主題を自由に選択させる場合もあるだろう。

文章表現の訓練には,担当者が受講者にテーマを与えて書かせる場合が多い。文章の表現はともかく内容が指導担当者の守備範囲を越えたものにならないためにも,テーマを指導担当者が選択した方が教室作業はしやすい。

しかし指導は自分でテーマを見つけて書く研究レポートや研究論文も最終的に視野にいれたものでなければならない。その場合,テーマの設定自体が最終的に生み出される文章を決定する上で大きなウェイトを占める。文章を書く前の段階であるテーマの選択,主題文の設定まで指導の対象に含むと,講義担当者の負担が増えることを覚悟すべきである。

(d) 何を材料にするか?

文章を書く場合,

- 1) 何も参照することが許されず,自分の頭の知識だけで書く,

2) 書く材料を集めた上で書く、
という2つのケースが考えられる。

前者は、入学試験や入社試験の小論文などが当てはまる。

しかし、大学で課せられる文章表現では、実験、新聞記事、雑誌記事、研究論文、本、インタビュー、インターネットなどから書く材料を集め、文章に仕上げる場合が多い。理系の作文で1)のケースはほとんどないと言ってよい。

文章表現の練習を講義時間内で行う場合には前者の方法しかないだろう。その場合、書く材料になるものをどうひねり出すかが問題である。学生をペア、もしくは小グループに分けて、あるテーマのもとでディスカッションさせた上で書かせるのも面白いやりかたである。最近、インターネットのメッセージングプログラムを利用して、学生達にチャットで議論させ、それをレポートにまとめさせるという方法も行われている。

課題として提出させる場合には2)の方法がふさわしいと思われる。その場合は、材料を見つける方法の指導という負担が増える。

(e) オーラルプレゼンテーション

最近では、最初から直接文章で表現するのではなく、前もって口頭発表をしたものをまとめて文章化することが多くなった。文章表現とならんで口頭発表(オーラル・プレゼンテーション)も重要であるとの認識が広がったのである。

すると受講生にはまず口頭で発表させ、それを文章化させるというやり方も文章表現指導の選択肢に入れられるであろう。OHP、スライド、パソコンとプロジェクターなどの器機を駆使してプレゼンテーションを行わせるのも時代の趨勢と言える。文章表現が苦手な学生も、口頭表現では能力を発揮する場合もある。口頭発表を講義に組み入れると、教室が活気づくというメリットもある。

2.3 おわりに

文章表現の指導というと、文系、理系による作法の違いということが問題になる。極端な場合は、作文指導は文系の教官の仕事であるとされる場合もある。しかし、それぞれの中でも細かい分野の違いによって作法がさらに異なるという事実もある。

筆者の認識では、個人の思考を文章で表現するプ

ロセスには文系も理系もない。ただ違いとしては「事実と意見の区別」におけるウェイトの置き方の違いだけではないだろうか。

筆者の作った例を見ていただきたい。分野によっては許される書き方のものも、許されない書き方のものもある：

- 1) 日本でたばこを吸う男性は全体の40%である。
- 2) 日本でたばこを吸う男性は全体の40%しかない。
- 3) 日本でたばこを吸う男性は全体の40%もいる。

要は唯一つの規準で文章表現の評価をするのは危険だということである。方法論も複数、評価法も複数、さらに受講生の文章に対するフィードバックの仕方も複数あるという認識を持たなければならない。

文章表現は自分をアピールする一つの手段である。アピールの手段とその効果は、ケースバイケースで変わってくる。指導担当者はいくつかのパターンを示し、学生に体験させることで有意義な講義を構築できるのではないだろうか。

参考文献と一口メモ

- 福島哲史(1997)『「書く力」が身につく本』PHP文庫
どちらかというビジネス向け
- 樋口裕一(2000)『ホンモノの文章力-自分を売り込む技術』集英社新書
受験小論文の神様が書いた本。起・承・転・結型の「読者に受ける文」の指導に最適。
- 木下是雄(1981)『理科系の作文技術』中公新書
理科系作文のバイブル
- 木下是雄(1994)『レポートの組み立て方』ちくま学芸文庫
文系の人間が読むには、上の本より親しみやすい。
- 木村 泉(1993)『ワープロ作文技術』岩波新書
「知的生産の技術」のワープロ版か
- 二本麻里,中山元(2001)『書くためのデジタル技法』ちくま新書
インターネット上での資料探しの指針になる
- 野口悠紀雄(2001)『ホームページにオフィスを作る』光文社新書
ホームページ作りも文章表現の一種

梅田貞夫(2001)『文章表現四〇〇字からのレッスン』
ちくま学芸文庫

創造的な文章を書くレッスン向け。文学向けかも

鷲田小彌太(2001)『常識力で書く小論文』PHP新書
こちら小論文指導に適している。ただし
序論・本論・結論型。

山内志朗(2001)『ぎりぎり合格への論文マニュアル』
平凡社新書

論文は中身よりも形式である。学部の論文
指導には最適

(山下 好孝)

3. レポート表現指導のポイント

3.1 はじめに

学生が「分りやすい文章を書ける」ようになることを目標として、教員が学生を指導する際の基本的な留意点はどのようなことであろうか。教員はこのような文章を実際に努力して書いているから指導できる。文系の教員であろうと理系の教員であろうと。では、我々教員はどのようなことに気をつけて学術論文をはじめとする種々の文章を書いているのだろうか。それをふり返りながら述べてみたい。

3.2 読者は誰か？

読み手は誰かを把握する。読み手がクラスメートか、教員(指導者)か、ある学会の会員か。およそ高卒以上の一般の人という場合もある。留学生が読み手のこともある。

一例をあげると、一般教育演習「ことばと医学と文化」では、「目玉焼きの作り方」とか「風邪薬の正しい買い方」を小学校5,6年生に説明する、という作文を書かせている。

相手がどの程度の経験をしているか、性差、知識のレベルを予想したり、思い出したりさせる。必要なときには、読み手について知っている人に相談させる。

3.3 専門用語(業界用語、ジャーゴン)

相手が知っているだろうと思われることばを使わせる。専門用語は必要に応じて使うが、必要なだけにとどめさせる。文章中に何度か出てくる場合に使う。相手が知らなそうな用語には説明、定義を加えさせ

る。横文字の多用にも注意させる。普段から標準的な文章を読んでいたり、異なる分野の人と会話していることも役に立つことを伝える。

3.4 事実と考えの区別

分りやすい文章には分りやすい論理がある。論理は事実に基づいている。書く内容が著者の経験とあわせて認識された事実であればそのように、他人が認識した事実であればその旨を添えたり、出典を明らかにして引用する。

オリジナリティーを正当にアピールするためにもだれが認識したことなのかを明示して文章を書く。論を立てていく時には、自分が認識した事実に基づくオリジナリティーが現れる。それが多いほど創造的である。事実に基づいて自分で考えるのが論理的な文章(論文)であり、(その人にとっての)オリジナリティーである。

考えの根拠を明示する、ということでもある。自分で分かっている事実と、それを基に考えたことを区別して書く。そうすれば、読み手は客観的事実と著者のアイデアを分けて知ることができる。読み手は、提示された客観的事実に基づいて自分で考えてみることもしやすくなる。

3.5 読みやすい構成

構成上、読みやすい文章とそうでない文章とがある。ある人には読みづらくても別の人にとってはそうでもない場合もある(個性の表れである文体はなるべく添削したくない)。しかし、読みやすい文章に共通の性質もある。

比較的短い文章であれば、結論はあとに置かれても分りづらくはないが、はじめに結論を持つてくると、分りやすくなる(急いで読みたい場合)。

箇条書きを勧めることもある。心の準備が読み手にできて、安心して読める。「・・・である。その理由には3つある。第1に・・・,次に・・・,最後は・・・」というようにである。

経験的にいえば、段落は200字以内で設けてあると読みやすい。長くても400字くらいである。もちろん内容次第であるが。

例をあげる場合は、2つあげるとより理解しやすくなることもあるが、3つになると蛇足と感じられることもある。

心理的に受け入れやすい流れがある。起承転結と

か序破急と呼ばれる流れは受け止めやすい。感想文、やわらかい説明文には効果的である。

受け入れやすいレポート(報告文)は、テーマにいたる経緯、どういう方法を使ってそのテーマを解決しようとしたか、その結果は、そして結論は、である。時間の流れに沿っている。

物の形を説明するときには、まず大きく捉えて、次第に細部に及ぶと分りやすい。

3.6 標準的な構成

理系の研究論文では、次の構成がしばしば取られる。題名、要旨、キーワード、はじめに、方法(材料を含む)、結果、考察(結論を含む)、謝辞、文献。

「はじめに」以下は前項に述べた時間の流れである。要旨を読むことによって、以下を読むかどうかを決められるし、読んでいく心理的な準備ができ、批判的に読むのも容易になる。

3.7 書けるようになるための条件

研究論文などの場合、経験上、書けるタイミングというものがある。データが集まり、取材が済み、論理の展開、仮説の構築などが醸成されてこないと書けない。内容が人に説明できる段階に達していることが必要だ。自分で考え、感じたことである、というオリジナリティーの必要性にも思い至る。

思い切って書いても拒絶されない、受け止めてもらえるという経験、読んでもらえるという前提は、書くための動機の大きな部分である(文章表現の指導のポイントの一つである)。これらの条件が揃ってはじめて相手に分りやすい文章を書きたいという意欲につながるのではなからうか。

あまりに厳格な添削指導は多くの学生の書く意欲を削ぐ。とくにそれに学生が納得できる根拠のない場合はそうである。添削は回数を追うごとにそのレベルを上げる。

3.8 オリジナリティーを中心に評価する

自分で経験して把握した事実が基となって、論理、思想ができてくる。これがその人にとっての創造であり、オリジナルである。大学ではこれを行えるようになるのが学生の目標の一つである(世界的にみて新たな発見であることは必ずしも要らないだろう)。

論文、作文にオリジナリティーが認められれば高

く評価する。自分で気がついたことがあり、それが書いてあれば、萌芽的であっても文章中の小さな一部であっても評価したい。

ただし、これを読み取ることは時に困難である。多数の学生のうちには他人のレポートを写したり、出典を明らかにしないで引用する者もある。一人ひとりの学生について何をどのように書く人なのかを、ある程度は知っていないとオリジナリティーを読み取りづらい。この点からも作文の指導には、一人の教員がそれを行う回数と頻度、並びに受け持つ学生の人数が問題になる(参考文献「作文の評価のし方をめぐって」)。

「添削」というよりも支持的なコメントを添える「朱入れ」という視点も書く意欲を持たせるのには有用である。書くのが楽しくなると学生が思えることは貴重である。

3.9 読み手との対話

読み手が疑問に思うこと、知りたいことを書けるかどうかである。相手に納得してもらうにはこのデータをここで示す必要があると感じて書ける、このような思考の回路が頭の中にある必要がある。これは普段からの人とのコミュニケーションをとおして自然にできるものであろう。ことは論文、作文指導だけにとどまらない。コミュニケーションをタイミングよく取るために、論文、作文に遅滞なく朱を入れ、学生に返却することが必要になる。学生のコミュニケーション能力は教員とのコミュニケーションをとおして養われると信じるからである。

参考文献

- 井上ひさしほか(著)・文学の蔵(編)(2002)『井上ひさしと141人の仲間たちの作文教室』新潮文庫
 清水義範(1999)『清水義範の作文教室』ハヤカワ文庫
 寺沢浩一、阿部和厚、牛木辰男(1997)『作文添削の試み 一般教育演習「ことばと医学」から』「高等教育ジャーナル 高等教育と生涯学習」2: 243 - 256
 寺沢浩一、大滝純司、阿部和厚(2001)『作文の評価のし方をめぐって』「北海道医学雑誌」76(5): 349 - 360

(寺沢 浩一)

4. パラグラフライティング^(注1)

4.1 はじめに

「パラグラフ」は日本語の「段落」に相当する。しかし、「段落」という言葉は、改行という意味にも使われることがあるので、ここでは混同を避けるためにあえて「パラグラフ」というカタカナ英語を使う。

パラグラフは、文章における最小のブロックで、文章全体をモザイク画とすれば、モザイクの一つ一つに相当する。パラグラフが集まって節ができ、節が集まって章ができ、章が集まって編・巻となるという階層構造がある。レポートなどの文章は、全体が一つの論理構造で、その構造はさらに小論理構造を持つパラグラフで組み立てられている。

ここで紹介する「パラグラフの作り方」は、アメリカのジャーナリズムが起源と言われている。もともと新聞作りの慌ただしい現場の中で、パラグラフ単位の削除または追加だけが許されている「デスク」の必要性に応じて発達したものである。その後、自然科学や工学の分野に広まり、現在ではアカデミックな論文も基本的にはこの標準に従って審査されている。英米の学校教育では文系・理系を問わず標準的な作文技法として採用されているので、一種のグローバル・スタンダードと言ってもよい。特に英語など、外国語に翻訳される可能性のある文章は、この標準に従って書くと、その後の処理が容易になるという利点がある。

「文は人なり」で、人々を書く文の論理構造には個性があり、また民族や文化によっても違いがある。このような個性は十分に尊重されるべきであるが、一方では、「世界標準」ともいえるパラグラフの作り方があることを、専門分野の勉強が本格的に始まる前知っておくのも有用だろう。

4.2 パラグラフの主題

主題はパラグラフで展開されている中心的な考えのことで、パラグラフに含まれているすべての情報の要約と言える。したがって、主題に要約できないような考えでパラグラフを作ることにはできない。主題はパラグラフに含まれるべき情報を確定するので「特定の考え」とも言える。

4.3 主題を展開させよ

主題はパラグラフの中で完全に展開され説明されていないなければならない。読者がパラグラフを読んで、疑問を持ち、首をかしげるようではいけない。例えば、次のパラグラフを読んでみよう。

佐藤君が大学に行けない理由は3つある。第一に、彼の父親が亡くなってしまったので、佐藤君が大学に行けば、母親は一人で残されてしまうからである。友だちが何人かいるが、それほど近くに住んでいないので、おそらく一人で日を過ごすことになる。そういうことなので、佐藤君は大変大学に行きたかったけれど、結局は自分の家の近くで仕事をみつけることにした。

このパラグラフはもっともらしく書かれているが、不完全である。このパラグラフの主題は、明らかに佐藤君が大学に行けなかった理由は3つあるということだから、読み手はあとの2つの理由は何だろうと気になりながら終わってしまうことになる。パラグラフの主題に沿えば、佐藤君が大学に行けない3つの理由すべてをあげる必要がある。

佐藤君が大学に行かない理由は3つある。第一に彼の家庭は非常に貧しく、しかもまだ学校にかよっている弟や妹たちがいるので、佐藤君はできるだけ早く家計を助けるべきだと感じている。第二に、彼が大学に行くとすると母親は一人で大勢の子供たちのめんどうを見なければならなくなる。第三に、彼は昇進のチャンスがかなりある仕事の口を世話してもらった。そのような理由で、彼は大学には行きたかったけれども就職することにしたのである。

この文章は日本語としては一見ぶっきらぼうで素気ないかも知れないが、論理的には明快であり、説得力がある。

4.4 よけいな材料は除外せよ

パラグラフの主題はそのパラグラフに含まれる情報を制限したり限定したりする。たとえば、「先週中村さんから良い知らせを聞いた」ということを主題にするとしよう。書き手は中村さんについて書くのではなく、あくまで「中村さんから聞いた良い知らせ」について書かなければならない。そして中村さん

から聞いた良い知らせのうちのどれを書いてもよいというわけではなく、「先週聞いた」良い知らせについて書くことしかできない。このパラグラフには「中村さんから聞いた良い知らせ」に関するもの以外の情報を含ませないようにする必要がある。このように、主題はそのパラグラフに含まれる情報を制限することになる。何でも書けば良いということではなく、書き手は主題を発展させ得ない情報を除外し、発展させる情報のみを含めるようにしなければならない。

4.5 トピックセンテンス

主題が1つのセンテンスで言いあらわされているとき、そのセンテンスをトピックセンテンスと呼ぶ。そのセンテンスが、パラグラフの残りの部分で展開されたり説明されている考えまたは話題(トピックス)を含んでいるからである。このようなセンテンスはパラグラフ中の先頭でも、中ごろでも、末尾でもよいが、できれば先頭に持つてくるようにしたい。トピックセンテンスが最初にあると、書く人自身がそのパラグラフにどういう情報を含ませるべきか、あるいはどういう情報を除外するべきかを容易に予測することができる。一方読み手の方は、そのパラグラフが何に関するものであるかをただちに理解できるので、パラグラフの末尾に置かれているときよりも心の準備がしやすいという利点がある。

文章を書くときの最初の段階は、どの情報を含ませてどの情報を含ませないかを選択することである。書き手がこれから書こうとすることをしっかりと決めてかからないと、これはたいへん難しいことになる。書き手は読者のためにも自分のためにも指針となるトピックセンテンスを書かなければならない。それぞれのトピックセンテンスには明快な主題があり、それが文を書くときの本当の指針となるからである。

4.6 パラグラフの構造を考えよう!

まず、以下のパラグラフを読んでみよう。

近藤ストアはよいコンビニエンスストアです。

この店はたいへんモダンで中は清潔です。店にはエアコンがきいており、中には最新式の冷蔵庫が置かれています。この店は静かでしかも従業員がたいへん親切なので、買物を終わった奥さん

たちは、椅子に腰をおろしてコーヒーやソフトドリンクを飲んだり、近所のうわさ話をします。近藤ストアは石けんやかみそりの刃やシェービングクリームや歯ブラシなど、トイレ用品を買うのに良い店です。品数が豊富で値段も手ごろです。

このパラグラフの構造を考えてみると、**が**トピックセンテンスであることはすぐにわかる。その後続く5つのセンテンスのうち、**と** **と** は、このパラグラフの主題を支えている。このような役目をするセンテンスを、サポートセンテンスという。さらに、**の**「店はエアコンがきいており、中には最新式の冷蔵庫が置かれています。」というセンテンスは、「この店はたいへんモダンで中は清潔です」という**の**サポートセンテンスを「証明」ないしは「説明」することによってその内容を発達させている。したがって、この2つのセンテンスはチームとしての機能を果たしており、前者を主サポートセンテンス、後者を副サポートセンテンスと呼ぶことがある。

空想上の読み手と書き手の会話は次のようになる。

読み手: モダンで清潔だということですが、何か例をあげてみてくださいませんか?

書き手: はい、店内はエアコンがきいてるし最新式の冷蔵庫だってあるんですよ。だからモダンなのですよ。

同様に、**は** の副サポートセンテンスになる。このパラグラフは完全に統一されて、十分に展開されている。主題も主サポートセンテンスも副サポートセンテンスもすべて明決で、それぞれの副サポートセンテンスは関係する主サポートセンテンスを進展させ、より分かりやすいものになっている。このようにパラグラフを整理し構築することを、パラグラフの「構造化」という。構造化されたパラグラフを論理的にモザイクを積み上げるように組み合わせれば、読んですぐ分かる明快な「文章」ができあがる。

4.7 指導のポイント

このような種類の文を書くときの心得は、次の5点に要約される。

1) 言いたいことをずばりと簡潔に書け。

- 2) 同じ意味で複数の言葉があったらもっとも平易な言葉を選択せよ。
- 3) 1つのパラグラフはできるだけ1つのアイデアで構成する。
- 4) パラグラフはそれ自身で完結させ、構造化せよ。
- 5) 文のロジックはパラグラフの配列で構成する。

しかし、このような書き方を実際に教育現場で指導するときは、学生の個性に応じた配慮が必要であろう。文章をどんどん書ける学生には、文章の「推敲」の際に上のようなパラグラフあるいは文の構造化を行うよう指導した方がよい。頭の中から文章がわき出すような状態の時に「構造」をあまり強調すると、独創性をそこなう恐れがある。一方、何を書いたら良いか思い浮かばないような学生には、パラグラフの書き方を強調することによって文章を書くための最初のヒントを与えることができる。いずれにせよ、パラグラフと文章の論理的構造を意識させることは、レポート表現の指導では重要であり、また「書く力」の向上に効果的でもある。

注

1. 本稿の骨格となる部分は、参考文献中にある Frank Chaplen の教科書に依っている。本文に掲載されている2つの例文も、同書に掲載されているものから選んで翻案したものである。

参考文献

Frank Chaplen (1970) "Paragraph Writing," London: Oxford University Press
 木下是雄 (1981) 『理科系の作文技術』中公新書, 中央公論社 (必読)
 Mott Young (小笠原正明訳) (1993) 『テクニカル・ライティング』丸善出版
 小笠原正明 (1986) 『レポートと論文の書き方』「新しい物理化学実験」三共出版
 Peter Kenny (1982) "Public Speaking for Scientists and Engineering," Bristol: Adam Hilger
 (小笠原 正明)

5. フィードバックの方法と留意すべき点

5.1 はじめに

授業中に何かを書かせたり、宿題としてレポートなどを提出させた場合は、できるだけ時間をおかないでコメントや添削をして返却することが望ましい。何か作業を行った場合、それが適切であるかどうかを本人に知らせる仕組みをきちんと設計しておくことは、学習者の意欲や学力を向上させるうえで重要である。

5.2 フィードバックは学生とのコミュニケーションの手段

教師からのフィードバックを学生はことのほか楽しみにしているものである。書く力をつけるための指導は、教官と学生間のコミュニケーションを促進する役割を果たす。あまり大きな手直しはしないで、書いている学生の心理面をサポートし、励ますようなコメントを書くことが大切である。寺沢ら (1997) は、「ことばと医学」という一般教育演習を複数の教員で担当し、毎回宿題として課した作文を添削した経験から、教師からのフィードバックの役割を下記のようにまとめている。

- ・多くの学生は、自分の書いた作文が他人に読んでもらえたこと、そして批判されてもほめられても、反応したり評価してくれる相手がいることをうれしいと感じている。
- ・学生は1対1の人間関係を求めている。双方向の人間関係・信頼関係を教官との間に築きたいと思っている。
- ・教官からの反応があると、学生はやる気がでるし、ものをより深く考えられると感じている。
- ・複数の教官が朱入れをすると、学生は多面的に考えることができ、視野が広がる。

また、作文の意義については、次のように述べている。

- ・教官が学生一人ひとりを理解することに役立つ。学生も教官をよりよく理解できるようになる。教官自身が自分の価値観を吟味するのにも役立つ。
- ・教官と学生の間で、授業中に十分できない意見交換が可能である。
- ・話すのが苦手な学生や教官にとって、相手とコミュニケーションをとるためのよい手段となる。

表1. 事例1 チェックリストによるレポート評価

学生番号	氏名
1) 内容：見学状況を的確に表現している。	5 4 3 2 1
2) 理解力：見学対象を的確に理解している。	5 4 3 2 1
3) 信頼性：真摯な態度を示している。	5 4 3 2 1
4) 独自性：独自の視点が表現されている。	5 4 3 2 1
5) モチベーション：見学内容に自らを鏡影し，こらから独自の学習目標を形成している。	5 4 3 2 1
6) 責任感：見学により学ぶ責任感を形成している。	5 4 3 2 1
7) 積極的行動：行動や話しかけによって対象に積極的に近づき，意欲を示している。	5 4 3 2 1
8) 記載：論理的に整理され，日本語としても正しく記載されている。	5 4 3 2 1
9) その他：上のどれかと代えてよい：	5 4 3 2 1
合計：	平均：
判定 (A : 4以上 ; B : 3-3.9 ; C : 2.9以下)	
評価者氏名	

かれらの作文は雄弁である。

5.3 フィードバックの方法

提出物に直接コメントを書き込んで，そのまま返却する方法が最も一般的である。たとえば，オリジナリティがあるところを見つけてはOKと書いておく，わかりにくいところには下線をひくなど。また，あらかじめ定めておいた評価基準に従って採点して返す方法もよく使われる。事例1(レポート評価)は，医学部の1年次生の早期臨床体験をまとめたレポートを採点するための用紙である(表1)。この方法を用いる場合は，評価者が何を期待しているかを事前に学生によく伝えておく必要がある。そして，採点基準

は公表しなければならない。優れた作品を授業中にとりあげて，どこがよかったかを講評することも意義がある。一般教育演習のような小さなクラスでは，一つの作品をとりあげプロジェクターで提示して，クラス全員でどこがよかったか，どこを修正するとよくなるか，等についてグループ討論することも有用である。

5.4 採点方法

作文やレポート，論文などの採点法には，総合的アプローチ(holistic or global grading)と分析的アプローチ(analytic grading)の二つの方法がある。前者は，全体的な印象によってその作品の水準を判断して数値

表2. 事例2 一般教育演習の「講義レポート」の例

この講義の参加者は、毎回次の週の講義の時間に「講義レポート」を持参して下さい。レポートには次の内容を記述して下さい。

- (1) 氏名
 - (2) 講義の日付
 - (3) 指定参考書を読んできたことを示す記述。書名、要約、内容に関する自分の意見など。
 - (4) 講義の内容(要約、要点)と内容に関する自分の意見
- レポートは毎回返却しますので、ファイルして、前期の授業の修了時に一括して提出して下さい。このファイルは、評価の重要な資料となります。

このレポートの意味

- (1) このレポートは、知的に前向きな姿勢で授業や宿題に取り組んだことを示すものです。記載の長さは場合によりますが、自分自身で考えたことを反映し表現するために最低A4 1ページが必要でしょう。
- (2) 記載内容は、筆者が自ら進んで仮説をたて、疑問を持っていることを示すものでなければなりません。例えば、自分が読んできた本の中の重要な文や授業の中で得られた知識などから始めても良いが、さらに進んでそれらを総合して記載することが望ましい。それ以外に、授業で使う資料や他の授業の資料、または著者自身の実際の生活と結びつけるのも良いでしょう。
- (3) また記載内容は、筆者がきちんと前レポートの記載内容を読み直し、コメントし、考え直し、筋道を見いだしたことを示すものでなければなりません。このレポートは、時間の経過とともに、この授業において取り上げてきた一連の疑問、問題点、争点を明らかにすることになるはずで

(2001年度一般教育演習「変革期の大学」より。担当：小笠原正明，細川敏幸，小林 甫)

表3. 事例3 レポート評価の例

- A：セミナーにおけるすべての要素が網羅されていること。文章は明快で、文法的に正しく、「言葉の遊び」になっていないこと。最低2件の文献を引用してセミナーで話されたポイントに対してコメントし、それを発展させていること。
- B：レポートに含まれている要素と文章の質はAと同等。議論は知的ではあるが、十分な思考の結果が反映されておらず、セミナーで述べられたことの繰り返しの過ぎない。2件の文献を読んではいるが、それについての議論がどちらかといえば表面的。
- C：要素の一つが欠けている。文章はそこそこ明快であるが、雑であったり、仕上げが十分でない。文献は読んでいるが、セミナーの話題に知的に関連づけられていない。
- D：要素のいくつか欠けている。文体は不注意で、タイプミスあるいはスペルミスがある。読んだ文献がセミナーで述べられた問題と関連づけられていない。
- E：このレベルは無し。
- F：きわめて表面的で、レポートの文体および内容についてのガイドラインを無視している。文献は読まず、一見して不注意なレポート。

(ポートランド州立大学の「環境科学」(4年生・大学院レベル)のレポートの評価基準)

(0 ~ 100点)を割り振ったり, 4段階尺度(優, 良, 可, 不可)などを用いて評定する。分析的アプローチは, あらかじめ定めてある評価の観点について5段階尺度などを用いて評定し, 合計点を出す。分析的方法の方が, 学生にとってはより具体的なフィードバックになる。評価の観点の組み合わせには, < 見方や考え方, 論理の独自性, 記述の一貫性, 論理性, 記述の一貫性・説得性, 明確な課題意識と将来に向けての追求の発展性 >, や < 表記, 論旨, 主張 > などがある。分析的方法では多様な観点が用いられるが, 15 ~ 17の評価の側面が, 外見の美しさ, 用語力, 内容と構成, 内容の個人的特性の4因子にまとめられるとの報告もある(平井・渡部, 1994)。事例2と事例3は, 採点基準の具体例である(表2, 表3)。

5.5 ポートフォリオを作成させよう

ポートフォリオとは, 「紙ばさみ」とか「書類かばん」と訳され, 学習者の学習活動の総体を収集したものである。書く力をつけるためには, 内省する機会を持つことが重要で, ポートフォリオ作成がその役割をはたす。学生は, 自分がその学期中に書いたものを順序よくまとめて一覽し, 自分の進歩のあとを振り返ったのち, その一連の過程について分析し, 考察し, 統合する。この作業を通じて, 自らの学習目標をたて, より高次の認知的機能をもった自発的な学習者への成長を促進することが期待できる。

参考文献

平井洋子, 渡部洋(1994)「小論文評点のカテゴリ化に関する測定論的考察」『行動計量学』第21号 第2号: 21-31

小笠原正明(2001)「大学教育改革現地報告: ポートランド州立大学の教養教育と理科教育」『高等教育ジャーナル 高等教育と生涯学習』9, 31-39

寺沢浩一, 阿部和厚, 牛木辰男(1997)「作文添削の試み 一般教育演習『ことばと医学』から」『高等教育ジャーナル 高等教育と生涯学習』2, 243-256

寺沢浩一, 大滝純司, 阿部和厚(2001)「作文の評価のし方をめぐって(座談会)」『北海道医誌』76(5): 349-360

(山岸 みどり)

6. 具体的な文章指導の例

6.1 はじめに

具体的なレポートの形式, とくにフォーマットに関することは, 分野や時や場合によって異なるもので一般的なガイドラインは無いと言ってもよい。必ずしも合理的ではないさまざまな「書き方の習慣」が存在するが, それぞれ歴史的理由などがある場合が多いので, その取り扱いには注意が必要である。ここで示す例は, どちらかと言えば技術的な分野における書き方の例である。また「かなづかい」などについては, 一般的な読者を対象とした出版物の編集者が推奨する事項を示した。

6.2 原稿用紙を用いた場合のフォーマットの例

現代の学生にとっては, 昇目の原稿用紙は必ずしもなじみがあるものではない。これを指定した場合は, 基本的な書き方の指導が必要である。

- (a) 題名の位置: 一般には第1行目中央に。
- (b) 氏名の位置は第2行目下部に, 書き出しの位置は第3行目から。
- (c) パラグラフ(段落)の最初は一文字あける。
- (d) そのままでは文頭に『,。 ,』などがくるときには, 前の行の行末のますめに入れる。

6.3 標準的な文体の例

- (a) センテンスは短文で, はぎれよく。
- (b) 論理の流れは, 順に流れるように。
- (c) 冗長な表現をさける。また, 繰り返し, 重複をさける。
- (d) です, ます体, である体の統一をする。
- (e) あいまいな表現の「・・・と思う」に気をつける。論理的展開では「・・・思う」は主観的表現なので避けた方が良いが, あえた断定を避けるために使われる場合もあるからいちがいには言えない。
- (f) 「・・・と考えられた」「・・・が示唆された」「・・・と推測された」とは書かない方が良い。「・・・と考える」「・・・を示唆する」「・・・と推測する」現在形にして, 受動体を避ける。もし過去のことなら, むかし考えたがいまは違うというときだけ用いる。
- (g) 「・・・が(接続詞), ... 「が」をできるだけ使わない。使うときは「but」の意味で。

表 4. 漢字より「かな」で表現した方がよい例

及び	および
(は漢字, 漢字に漢字の「及び」をつづけない)	
私達	わたしたち, 私たち
× する上で	するうえで
× 出来る	できる
× の様に	のように
× 等	など
× 又は	または
× こうして見ると	こうしてみると
(ただし『上を見ると』はよい)	
× 持つ	もつ
取り込む	取りこむ
産生する, 生産する	生みだす, つくる
最も	もっとも
相違	違い, ちがい
× 及び	および
普通	ふつう
× 為に	ために
× 勿論	もちろん
× 更に	さらに
× の通り	のとおり
(以上のとおりです。生協の裏の通り・・・)	
× 並びに	ならびに
× 即ち	すなわち
× 尚	なお
始める	はじめる

- (h) パラグラフが長い 文脈を整理してパラグラフを短くする。リズムあるパラグラフを。
- (i) 専門的表現が多い ふつうの言葉にできるものは, ふつうの言葉で

た。また, ×印のついたものは積極的に使わない方がよいとされているものである。

(阿部 和厚)

6.4 「かなづかい」の問題

一般に, 漢字を使わなくても, 自明のことや接頭語や接続詞は「かな」で表現した方がよいと言われている。公文書などでよく使われている「及び」「又は」「為に」「・・・事」は, 避けた方がよい。活字で印刷した場合, 漢字が多いと全体に暗く難しそうに見えるからである。表4 にその具体例を示す。異論のあるものについては, 末尾の括弧に星印で示し

おわりに

以上は, 平成13年度の北海道大学教育ワークショップ(FD)および2001年度教養教育改革プロジェクト「一般教育演習のガイドラインづくり」作業グループの討論をも取り入れ, 北海道大学の全学教育において新たに論文指導を始める方々へのヒントになるように, 「論文指導」研究会の成果をメンバー

がまとめたものである。

この報告の内容をまとめるのに協力していただいた多くの方々の尽力に感謝します。

注

1. この「論文指導」研究会のメンバーは次の通り：寺沢浩一（医学研究科），阿部和厚（同，現在は北海道医療大学），山下好孝（留学生センター），小笠原正明（高等教育開発研究部），西森敏之（同），細川敏幸（同），池田文人（同），鈴木誠（同），山岸みどり（同）。

2. この2001年度教養教育改革プロジェクト「一般教育演習のガイドラインづくり」作業グループのメンバーは次の通り：植木迪子（文学研究科），小野寺彰（理学研究科），高畑雅一（同），山口圭三（同），故渡暹暉夫（同），阿部和厚（医学研究科），寺沢浩一（同），工藤一彦（工学研究科），高橋英明（同），山本克之（同），蔵崎正明（地球環境科学研究科），竹本幸博（言語文化部），故高橋宣勝（同），平田聡之（北方生物圏フィールド科学センター），船越三朗（同），山下好孝（留学生センター），小笠原正明（高等教育開発研究部），西森敏之（同），細川敏幸（同），亀野淳（同），町井輝久（同），池田文人（同），鈴木誠（同），山岸みどり（同）。