

本論部分の文章構成に焦点化した文章作成の教育実践 Educational Practice of Academic Writing Focused on Body Part of Essay

大西洋（関西大学教育開発支援センター）

藤田里実（大阪経済大学経営学部）

Hiroshi Ohnishi (Kansai University, Center for Teaching & Learning)

Satomi Fujita (Osaka University of Economics, Faculty of Business Administration)

要旨

大学では、レポートや卒業論文をはじめ、学生が文章を作成する多様な機会があり、文章作成能力は授業科目の単位取得に不可欠である。だが現状では、学生は中等教育段階までに文章作成に関する十分な知識や経験を得ておらず、大学入学後のレポート課題時に行う文章構成で困難さを感じる学生もいる。本稿では、初年次教育の一環として実施された講習会にて、本論部分の構成を含む文章構成を扱い、学生の理解度を分析した。評価は事前・事後に分けて、直接評価・間接評価の2種類を実施した。その結果、多くの学生について課題を直接評価した得点が向上するとともに、間接評価でも文章構成に関する理解度が高まったという回答が得られた。

キーワード 高大接続、初年次教育、アカデミックライティング /

High school-University connection, First-year Experience, Academic Writing

1. はじめに

大学では単位や学位の取得にあたり、レポートや論文などの文章を作成する必要がある。2021年時点で、9割以上の大学が文章作成に関する初年次教育を実施しており（文部科学省、2021）、ライティングに関する独立した科目を開設している大学も多い（時任他、2022）。更に、学生の文章作成を個別に支援するため、1割以上の大学がライティングセンターなど、日本語表現力を高める機関を設置している（文部科学省、2021）。

大学がこれらの取り組みを行う背景には、学生が高校卒業までに、文章作成についてほとんど学んでいない状況がある。先行研究では、小学校高学年の内容として例示されている「序論・本論・結論」（文部科学省、2017）を学習したと答えた学生が約3割であること（吉本他、2019）や、校種が上がるにつれ文章を書く機会が減少すること（木村、2015）、国語科ではなく外国語科が「書く」学習を担っている可能性が指摘されている（渡辺・島田、2019）。

特に文章構成については、序論・本論・結論の

構成を扱っていても、序論・結論と比べて本論に書く内容は明瞭でなく、教えることが指摘されている（光野、2005）。正課外で学生が文章構成を学ぶ機会を設けて実践した先行研究（多田他、2020）でも、初年次教育の一環として実施した講習会の方法に関する検討と効果検証を行っているが、文章構成は序論・本論・結論のレベルで扱うことが主で、本論部分の構成には言及が少ない。

本研究では、初年次学生が文章構成の基礎を習得できる方法の確立を目的として、文章構成に焦点化して教育実践を行った上で、その成果を評価した。具体的には、アメリカの学校教育で標準的な5-Paragraph Essayの構成（渡辺、2004）に基づく文章作成を扱う講習会を企画・実施し、この構成に沿った文章が作成できたかを評価することで、効果を検証した。

なお、本研究は著者2名が共同で実施した。事前課題の検討と第1回講習会の実施は、藤田が担当した。第2回・第3回講習会実施と事後課題の検討、事前・事後アンケートの実施、及び本稿の執筆は大西が担当した。

2. 初等・中等教育での文章構成の学習内容

レポートや論文などの学術的な文章作成はアカデミックライティングと呼ばれ、典型的な文章構成が定まっているという特徴がある。レポートと論文では、求められる客観性や分量、扱うテーマを自ら設定する点などが異なるが、文章構成に関しては基本的に同じ形式だといえる。

2.1. アメリカにおける文章構成に関する教育

アメリカでは、小学校段階から論理的な文章の作成が指導されており、5-Paragraph Essay という構成で文章を書くことが一般的である（渡辺、2004）。5-Paragraph Essay の文章は、表1に示す5つの段落から構成される。5-Paragraph Essay の構成は形式化が進んでいるため評価がしやすいという利点があり、アメリカでは入試などでも5-Paragraph Essay が広く活用される。

表1 5-Paragraph Essay の構成（渡辺、2004）

| | 段落 | 内容 |
|----|------|-------------------------|
| 序論 | 第1段落 | 作者の主張を述べる。 |
| | 第2段落 | 作者の主張を裏付ける 証拠や例を述べる。 |
| 本論 | 第3段落 | |
| | 第4段落 | |
| 結論 | 第5段落 | 作者の主張を再度述べる。 |

2.2. 日本における文章構成に関する教育

日本では、国語科学習指導要領に「書くこと」の内容があり、「構成の検討」は文章を書く段階の1つとして位置づけられる（文部科学省、2017a-d）。付表1に、学習指導要領本体と解説での「構成の検討」の内容を示す。付表1にあるように、小学校では文章構成の型を扱うことが中心となる。一方、中学校では小学校の内容を発展させつつ、具体的な場面に即して書くことが中心となる。

付表1から分かるように、小学校段階で学んだ「型」には「本論部分の構成」が含まれていない。一方で、中学校1年では、あくまで「段落の役割」の例を基にして、いくつかの役割を学ぶ形となる。そのため「型」として本論部分の展開を学ぶわけ

ではなく、中学校段階以降では文章構成に関する体系的な学習ができていないと考えられる。そのため、大学段階でアカデミックライティングを学ぶには、本論部分の構成について、詳しく扱う必要があると考えられる。

3. 教育実践

本研究の教育実践では、A大学の2022年度入学生のうち、自己推薦型のスポーツ推薦入試で入学した116名を対象とした。対象学生の概要や学習支援の効果については、多田他（2019, 2020, 2021）や藤田（2022）が詳述している。また、対象学生の文章作成に関する高等学校までの定着状況は、大西（2022）が前年度の学生に行った調査で、先行研究と同様の状況だと判明したため、今年度の対象学生も同様の状況だと考えられる。

本研究では、対象学生に対して初年次教育の一環として行った講習会での実践における文章構成に対する理解度の変化を確認するため、事前・事後に対象学生が回答したアンケートと、講習会で課した課題の状況を分析する。学生の状況を適切かつ多角的に分析するためには、直接評価と間接評価の併用が望ましいとされる（松下、2017）。そこで本研究では、ルーブリックによる課題の直接評価と、アンケート調査結果の分析による間接評価を併用する。図1に、本研究で行った教育実践の流れと評価の枠組みをまとめて示す。

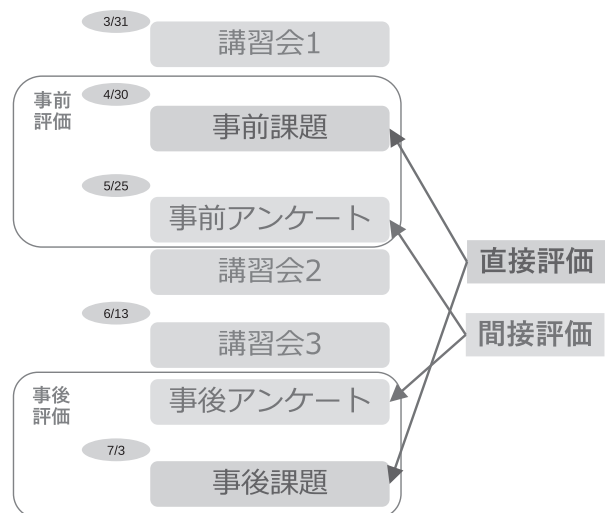


図1 本研究での実施内容の全体図

3.1. 講習会の概要

対象学生には、初年次教育の一環で文章作成に関する講習会を行っている。2022年度は夏季休業までに、表2の日程で90分間の講習会を3回行った。講習会1は対象学生の入学前に実施し、入学後に講習会2・3を実施した。

表2 講習会の日程

| 日程 | 実施回 | 内容 |
|------|------|--------------|
| 3/31 | 講習会1 | レポートの特徴・作成計画 |
| 5/25 | 講習会2 | 文章構成・文章表現 |
| 6/13 | 講習会3 | 客観性・検索・引用・推敲 |

講習会1では、レポートの特徴とレポートに必要な要素を紹介し、レポートの作成にあたり、手順を踏まえて計画を検討することの必要性を扱った。テストや作文・小論文とレポートの違いや、レポートの目的を考えることでレポートの特徴を整理し、問いに対して根拠を添えて答えを書くことが必要だと伝えた。その上で事前課題を提示し、締切までに取り組む計画を各自で検討した。

講習会2では、レポートを書く手順と、レポートで標準的な文章構成を紹介した。本論については、最も基本的な構成として、5-Paragraph Essayの形式に沿い、主張の根拠を各段落で挙げる形を紹介した(図2・図3)。この形式で事後課題に取り組むよう伝えた上で、事後課題のアウトラインを各自で検討した。

文章の要素(例)

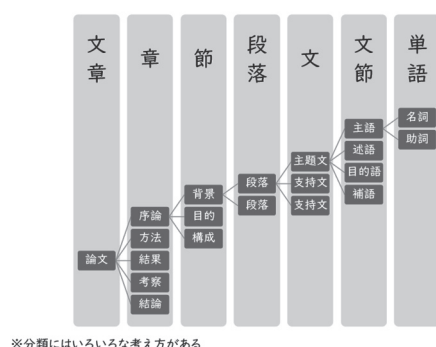


図2 論理的な文章の構成を紹介したスライド

最終提出時のレポートの構成

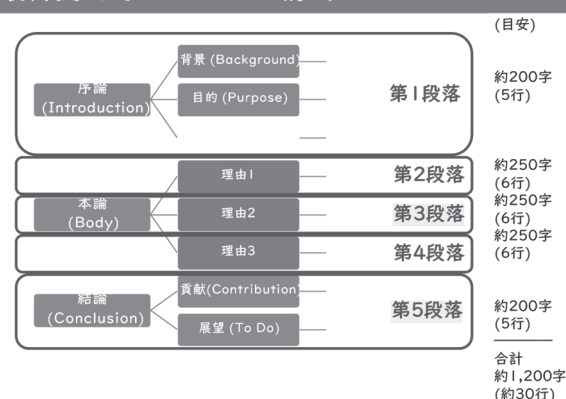


図3 事後課題の文章構成を紹介したスライド

講習会3では、レポートの客観性を中心として、調査や引用、推敲の方法を扱った。短い論文を使い、各自で文章の構造を踏まえて読むことに取り組んだ。また、根拠となる文献を探す方法や正しく引用する方法を説明した。書式やループブリックの活用、推敲方法の例などを紹介し、文書の型を踏まえて各自で判断する重要性を伝えた。

なお講習会では、学生に対する支援として、関西大学ライティングラボ(2022)が作成した『レポートの書き方ガイド』と「ライティングセンターループブリック」を配付した。

3.2. 課題の概要

表3に、対象学生に課した事前・事後課題の形式をまとめて示す。レポート課題は「高等学校における部活動の強制加入の是非」をテーマとし、次の2つの条件を満たして書くよう伝えた。

- 条件1: 課題(問い)に対する「答え」とその「根拠」(証拠)を書く
- 条件2: 図書・論文・信頼できる資料を「根拠」(証拠)にする

事前課題では、学生の能力差を考慮し字数は不問とした。ただし、入学時点での学生の状況を把握することと、入学後の学生の負担を減らすことを目的に、事後課題では1,200字以上を書くことを伝え、事前課題の時点で「できるだけ多く書く」ことを推奨した。また事前課題では2つの条件以外の構成を指示しなかったが、事後課題では、5-

Paragraph Essay の形で書くよう伝えた。

さらに、学生個々の状況に応じた支援を行うため、事前課題の提出までに A 大学のライティングセンターが実施する個別相談の利用を求めた。

表 3 課題の形式

| | 事前課題 | 事後課題 |
|------|------------------------------|-----------------------|
| テーマ | 高等学校における部活動の強制加入の是非について | |
| 条件 1 | 課題（問い）に対する「答え」とその「根拠」（証拠）を書く | |
| 条件 2 | 図書・論文・信頼できる資料を「根拠」（証拠）にする | |
| 構成 | 指定なし | 5-Paragraph Essay の形式 |
| 分量 | 指定なし | 1,200 字以上 |
| 締切 | 4/30（土） | 7/3（日） |
| 個別相談 | 利用は必須 | 利用は任意 |

3.3. 評価方法

講習会の効果を測定するため、表 4 に示す方法で評価を行った。評価は事前・事後の 2 回行い、間接評価と直接評価を併用した。間接評価では、対象学生が回答したアンケートの結果を分析した。直接評価では、付表 2 のループリックを作成し、このループリックを用いて提出されたレポート課題を評価した。付表 2 のループリックは 5 項目 3 段階の 15 点満点で、事後課題の規定をすべて満たせば 15 点となるように設計した。

表 4 評価の時期と方法

| | 事前評価 | 事後評価 |
|------|-------------------|-------------------|
| 時期 | 講習会 2 の前 | 講習会 3 の後 |
| 間接評価 | 事前アンケートによる評価 | 事後アンケートによる評価 |
| 直接評価 | ループリックを用いた事前課題の評価 | ループリックを用いた事後課題の評価 |

4. 事前評価

事前評価では、間接評価として、事前課題への各自の取り組みを確認する事前アンケートを実施した。また直接評価として、講習会前に提出された事前課題を付表 2 のループリックで評価した。

表 5 に、事前アンケートの設問を示す。事前アンケートは講習会 2 の冒頭で実施した。設問は 4 件法で作成し、「4」が最も高い選択肢に対応する。

表 5 事前アンケートの設問

| 問 | 設問文 |
|----|------------------------------------------------------|
| Q1 | 今回の課題は、あなたが自ら進んで取り組むことができましたか？ |
| Q2 | 今回の課題は、講習会 1 で作成した計画通りに取り組みましたか？ |
| Q3 | 今回の課題に取り組む上で、時間の余裕はありましたか？ |
| Q4 | 今回の課題でライティングセンターの個別相談を活用したことで、文書作成能力が向上したと感じますか？ |
| Q5 | 今回の課題に取り組む際に、講習会 1 で配付された「ライティングセンターループリック」を活用しましたか？ |
| Q6 | 今回の課題に取り組む際に、講習会 1 で配付された『レポートの書き方ガイド』を活用しましたか？ |

なお、この評価を「事前評価」と呼ぶが、実施時点で講習会 1 は終了している。講習会 1 では文章構成を扱わないため、本稿では「講習会で文章構成を扱う前」という趣旨で、「事前」とする。

4.1. 間接評価の結果

事前アンケートには 94 名から回答があり、設問別の結果を図 4 に示す。図 4 にあるように、主体性・積極性に関する設問（Q1）や、ライティングセンターと『レポートの書き方ガイド』の活用に関する設問（Q4・Q6）では、7 割以上の学生が肯定的な選択肢を選んだ。一方、スケジュールングに関する設問（Q2）で、約 75%の学生が否定的

な選択肢を選んだ。また時間の余裕に関する設問（Q3）で、半数以上の学生が否定的な選択肢を回答した。

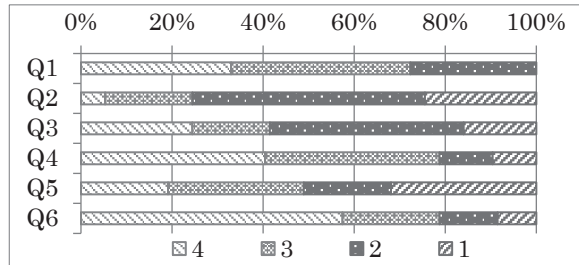


図4 事前アンケートの結果

また、設問間の相関係数を表6に示す。表6にあるように、相関係数の絶対値は最大でも.41で、設問間に相関関係はない。上述のQ2とQ3の相関係数も.37である。ここから、時間の余裕に関する問題と、スケジュールリングに関する問題が併存すると考えられる。

表6 事前アンケートの設問間相関係数

| 問 | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 |
|----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| Q1 | | | | | | |
| Q2 | .30 | | | | | |
| Q3 | .27 | .37 | | | | |
| Q4 | .41 | .20 | .25 | | | |
| Q5 | .05 | .20 | .02 | .30 | .00 | |
| Q6 | .30 | .14 | .19 | .31 | .33 | |

4.2. 直接評価の結果

提出された事前課題について、付表2のルーブリックで評価した結果を図5に示す。3.2節で述べた通り、事後課題の要件の一部を提示しない時点での評価のため、低い評価となったレポートが多い。低評価のレポートには、序論部分が「私は●●に反対である。」のような、主張を示す1文しかない事例や、結論部分が全くない、または1文しかない事例など、文章構成への知識不足が見受けられた。また、本論部分で段落分けが適切にできていない事例や、そもそも段落分けがない事例

など、段落に関する知識不足も見受けられた。

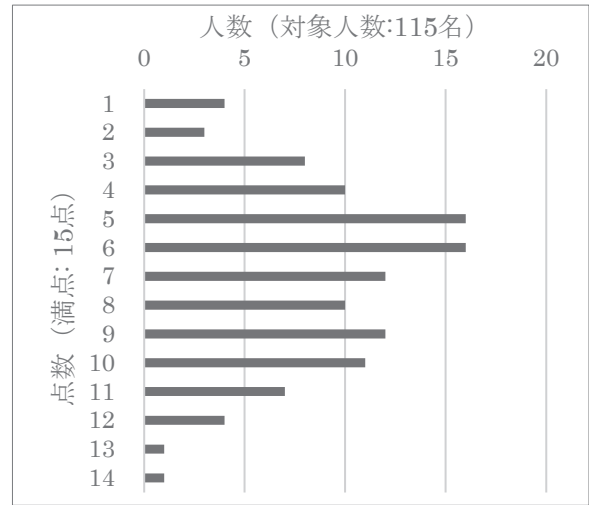


図5 事前課題の直接評価

また、ルーブリックの項目別の評価結果を図6に示す。ルーブリック評価のため統計量は参考値であるが、全学生の評価の平均は6.8、分散は2.9となった。項目別では、最高評価が最も多い「構成」でも最高評価は約4割で、「内容」「客観性」「分量」の項目は平均が低い。「内容」については、本論部分の構成を説明していないため、得点が低くなるのはやむを得ない面がある。「客観性」については『レポートの書き方ガイド』でも説明されているが、ガイドを十分に読まなかった、または読みこなせなかった学生が多いことが分かる。

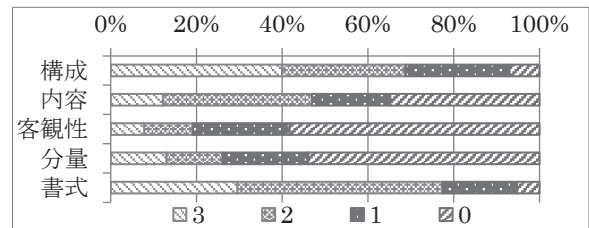


図6 事前課題の項目別直接評価

また「分量」については、事前課題で提出されたレポートの字数を図7に示す。図7にあるように、目標とした1,200字に到達した学生は約13%、1,100字以上1,200字未満の学生は約10%であった。これらを合計しても対象学生全体の4分の1を下回っており、追加的な支援が必要なことが伺

える。但し、事前課題では字数を不問としたため、適当な段階で課題を切り上げて提出した学生が多いと思われる。先述の通り、時間の余裕やスケジューリングに困難を感じた学生も多いため、図7の結果が対象学生の実力を正確に反映していない点には、注意を要する。

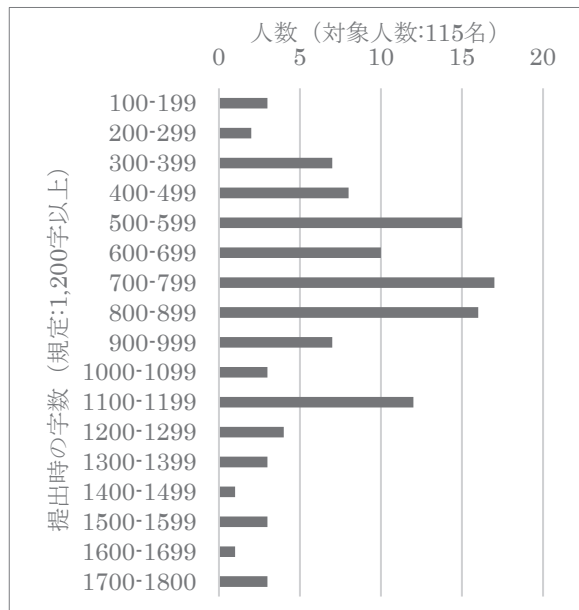


図7 事前課題提出時の字数

5. 事後評価

事後評価では、間接評価として、講習会で扱った各項目の理解度を確認する事後アンケートを実施した。また直接評価として、講習会後に提出された事後課題を付表2のルーブリックで評価した。

間接評価の項目とその区分を表7に示す。設問はいずれも「●●(表7の設問項目)について、あなたはどの程度理解できましたか?」という文言として4件法で作成し、「4」が最も高い選択肢に対応する。なお表7のうち、本研究と特に関係が深い設問は、Q4・Q8・Q11~Q14である。

表7 事後アンケートの設問項目と区分

| 区分 | | 設問項目 |
|-----|-----------------|-----------------|
| Q1 | レポート全般に関する理解 | レポートの特徴 |
| Q2 | | レポートと他の文書の違い |
| Q3 | | レポートを書く手順 |
| Q4 | | レポートに書く内容 |
| Q5 | | レポートの書式・レイアウト |
| Q6 | レポートを作成する手順別の理解 | 題材(テーマ)と主張の検討 |
| Q7 | | 文献・資料の調査 |
| Q8 | | 文章構成(章立て・段落)の検討 |
| Q9 | | 文章の記述 |
| Q10 | | 文章作成後の推敲 |
| Q11 | レポートに書く内容別の理解 | 序論に書く内容 |
| Q12 | | 本論に書く内容 |
| Q13 | | 結論に書く内容 |
| Q14 | | 参考文献一覧に書く内容 |

5.1. 間接評価の結果

事後アンケートには91名から回答があり、設問別の結果を図8に示す。図8より、全設問で8割以上の学生が肯定的な選択肢を選び、高い評価となった。だが、半数近い回答者がQ1~Q14の全設問で同じ選択肢を選んでおり、図8は学生の理解度を正確に反映していない可能性がある。

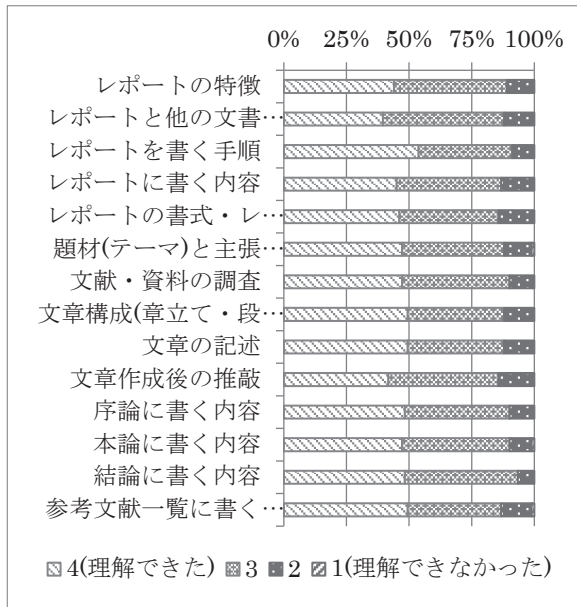


図8 事後アンケートの結果

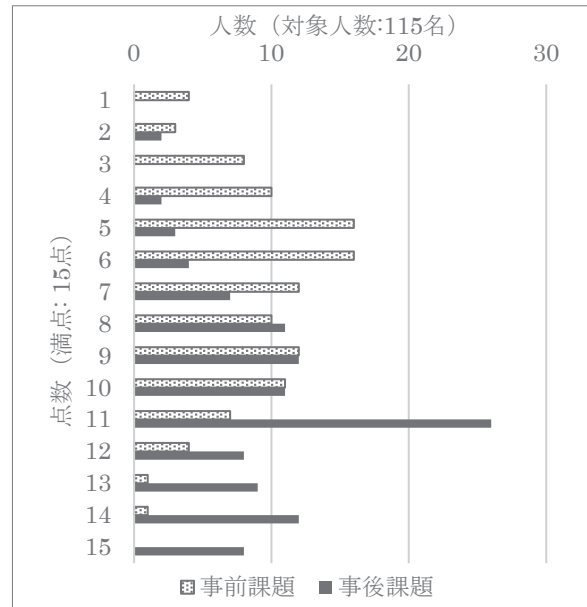


図9 事後課題の直接評価

事後アンケートで自由記述とした感想欄の内容を、抜粋して以下に示す。これらの感想から、講習会が有益だったと感じた学生がいたといえる。

- レポートとは何かということがまず分からないことが多く、文章作成が苦手でしたが、話を聞く中でとてもとても理解することが出来ました。
- レポートの書き方がよく分かっていなかったの、ためになりました。
- レポート作りを効率良くできるようになりました!
- 今まであまり文章を書くことがなく、レポートなどは書いたことがなかったのですが、この講習会のおかげでレポートが少しかけるようになりました。
- 文章を書く能力が少しずつ向上してきたと感じている。

5.2. 直接評価の結果

提出された事後課題について、付表2のループリックで評価した結果を図9に示す。図9より、事前課題よりも得点の最小値・最大値が上がり、最頻値が上方にシフトしたことが分かる。

また、ループリックの項目別の評価結果を図10に示す。こちらも統計量は参考値であるが、全学生の評価の平均は10.4、分散は2.9となった。項目別では、「構成」で6割以上が最高評価だった一方で、「客観性」の項目は平均が低く、分散も大きい。「客観性」の項目は約4割以上のレポートが最低評価で、改善の余地がある。

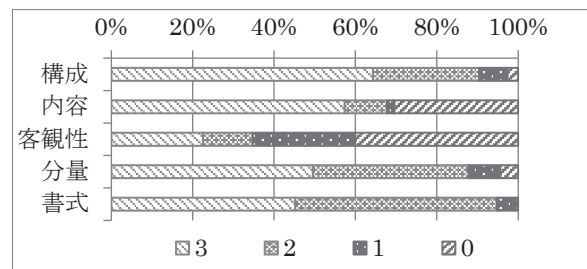


図10 事後課題の項目別直接評価

また「分量」については、事後課題で提出されたレポートの字数を図11に示す。図11にあるように、規定の1,200字に達した学生は約半数、1,100字以上1,200字未満の学生は約3割であった。これらを合計すると、全体の約8割の学生が規定に近い字数に達した。

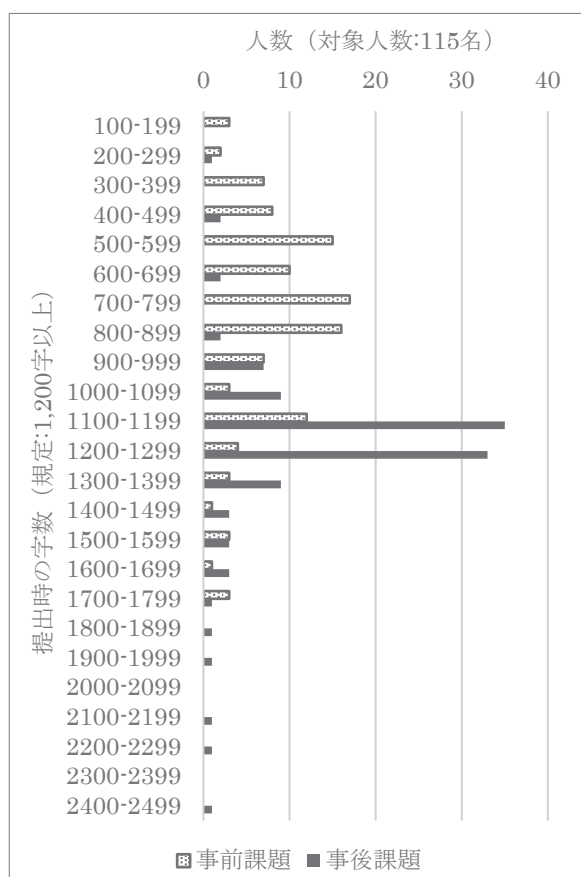


図 11 事後課題提出時の字数

6. 考察

6.1. 事前評価と事後評価の比較

事前評価と事後評価の直接評価について、ループリックの項目別の平均値を図 12 に示す。図 12 より、「構成」や「内容」を含むループリックの全項目で平均値が上昇し、得点が高くなったといえる。事後評価と事前評価の得点の差は、全対象学生の平均で 3.6 だった。

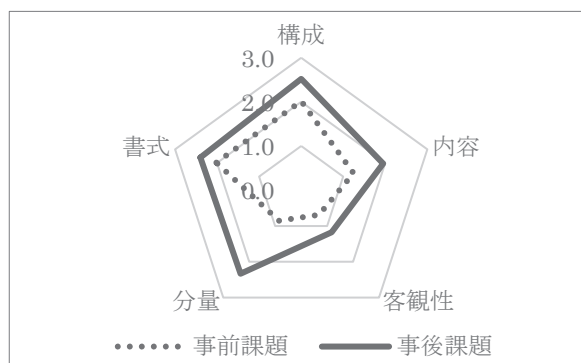


図 12 直接評価の平均値の変化

図 13 には、事前評価と事後評価の直接評価における、個人の評価の差を項目別に示した。図 13 では、全項目で対象学生の 3 割以上が「+1」以上となっており、事前評価に比べて事後評価で高い得点となったことが分かる。

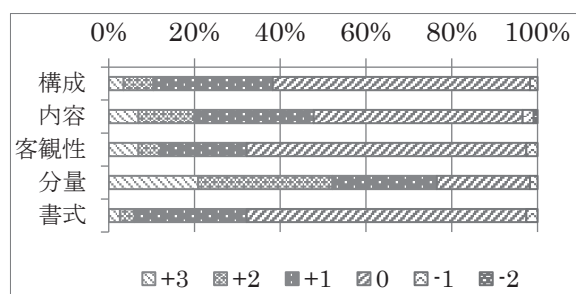


図 13 事前・事後の直接評価での項目別の差

なお図 13 にあるように、一部の学生は事前評価よりも事後評価の評価が低くなった。評価が低下した原因には、途中で主張が変わり文章全体を書き直した、冗長な内容を整理したことで分量が減った、誤って最終版でないファイルを提出した、などがあつた。

また、特に支援を要すると思われる下位の学生の状況を調べるため、事前評価の各項目で最低評価がついた学生のみについて、事前評価と事後評価の得点の変化を求め、図 14 に示した。図 14 からは、「内容」「客観性」の 2 項目では、最低評価のままであつた学生が多いことが分かる。「構成」の項目では、最低評価のままの学生もいるが、半数が適切な文章構成に改善できたといえる。一方、「分量」「書式」の 2 項目では、大半の学生が課題の規定に合わせた改善ができたといえる。

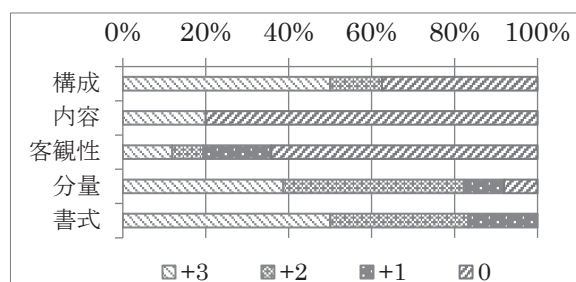


図 14 事前評価で最低評価だった学生の変化

「内容」の項目では、事後評価でも約30名が最低評価であった。今回は、最終的に5-Paragraph Essayの形式とすることを、事前課題の提示時に伝えなかった。そのため、一度作った文章構成を変えるのが難しかった学生がいると考えられる。

「客観性」の項目では、事後評価で約40名が最低評価のままであった。講習会や『レポートの書き方ガイド』だけでは、引用における適切な形式を理解できなかった学生がいると考えられる。

一方、「分量」については、図11にあるように、事前課題で規定字数に達しなかった学生がレポートを加筆し、字数が増加した。一方で、1,100字未満の明らかに字数不足の状態で提出した学生が約2割おり、これらの学生には追加の支援が必要である。なお、1,100字以上1,200字未満の学生は、題名や文献一覧の字数はレポートの字数に含まないことを理解していなかった可能性がある。

6.2. 間接評価と直接評価の比較

事前評価については、4.1節で述べたように、時間の余裕やスケジューリングの問題を感じる学生がいたことから、間接評価と直接評価の項目別の相関を分析した。表8に、事前アンケートの設問と事前課題の評価項目の相関係数を示す。表8では、最も絶対値が大きいものでも.24程度であり、間接評価と直接評価の項目間に明瞭な相関関係はみられない。そのため、時間不足やスケジューリングの難しさを感じつつも時間を有効活用し、課された条件を充たせる学生がいるといえる。

表8 事前評価での間接評価と直接評価の相関

| | 構成 | 内容 | 客観性 | 分量 | 書式 |
|----|------|------|-----|-----|------|
| Q1 | .03 | -.17 | .20 | .12 | .07 |
| Q2 | -.07 | .05 | .05 | .06 | -.04 |
| Q3 | -.06 | -.20 | .06 | .05 | .09 |
| Q4 | -.05 | -.15 | .24 | .12 | .12 |
| Q5 | .00 | .07 | .06 | .04 | .04 |
| Q6 | .13 | -.04 | .10 | .07 | .05 |

なお事後評価では、5.1節で述べたように、半数近くの学生が間接評価の全設問で同じ選択肢を選んだことや、図10で「客観性」「内容」に課題がみられることから、間接評価の妥当性を検証した。図15に、アンケートの評価（間接評価）の合計点（4段階×14問＝56点満点）と、レポート課題の評価（直接評価）の合計点（3段階×5項目＝15点満点）の相関を示す。図15では明確な相関がみられず、間接評価と直接評価の相関係数も-.13となった。従って、間接評価を適切に行えない学生がいる可能性がある。但し、本アンケートは講習会3の終了直前に会場で行ったため、学生の回答時間が十分でなかった可能性がある。

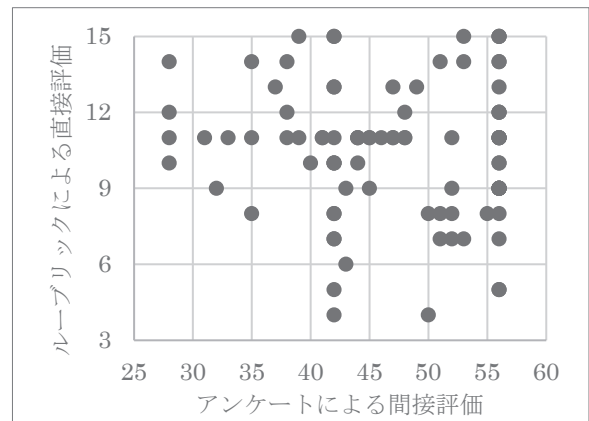


図15 事後評価での間接評価と直接評価の相関

7. 結論

本稿では、文章構成について学んだ経験が少ない学生を想定した初年次教育の一環として、本論部分の構成も含めた文章作成を扱う講習会を実施し、講習会前後の学生の状況を評価した。その結果、多くの学生について課題を直接評価した得点が向上し、間接評価でも文章構成に関する理解度が高まったという回答が得られた。

今後の課題としては、次の点が挙げられる。まず、本研究では段落内部の構成を仔細に扱わなかったため、パラグラフ・ライティングやPREPの構成を扱い、学習効果を検証することが課題である。また、客観性の担保や引用の方法は本研究の対象ではないが、学生の到達状況に課題があると分かったため、対応を検討する必要がある。

参考文献

- 藤田里実 (2022) 「ライティングセンターの効果的な活用法を探る: 効果的活用が見られなかった事例の研究から」『関西大学高等教育研究』13, 59-64.
- 関西大学ライティングラボ (2016) 『学びの方向性と達成度を判断する評価ツール (ルーブリック)』 (<https://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/useful/rubric.html>) (2022年1月20日)
- 関西大学ライティングラボ (2022) 『役に立つ資料』 (<https://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/useful>) (2022年8月31日)
- 木村治生 (2015) 『小学校・中学校・高校における「アクティブ・ラーニング」の効果と課題』 (https://berd.benesse.jp/up_images/research/06_chp0_4.pdf) (2022年8月4日)
- 光野公司郎 (2005) 「論理的な文章における効果的な構成指導の方向性——論証の構造を基本とした新しい文章構成の在り方」『国語科教育』57, 60-67.
- 松下佳代 (2017) 「学習成果とその可視化」『高等教育研究』20, 93-112.
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領』文部科学省.
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領』文部科学省.
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説 国語編』文部科学省.
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領解説 国語編』文部科学省.
- 文部科学省 (2021) 『大学における教育内容等の改革状況について (令和元年度)』 (https://www.mext.go.jp/content/20211104-mxt_daigakuc03-000018152_1.pdf) (2022年8月31日)
- 大西洋 (2022) 「学習指導要領に基づく日本語ラ

イティングの評価基準」『関西大学高等教育研究』13, 47-58.

- 多田泰紘・岩崎千晶・中澤務 (2019) 「学生アスリートに対するライティング学習支援の効果検証——学習特性に基づく支援方法の検討」『関西大学高等教育研究』10, 183-189.
- 多田泰紘・岩崎千晶・中澤務 (2020) 「正課外講習会と個別指導が学生アスリート初年次生の文書作成能力に及ぼす効果」『関西大学高等教育研究』11, 103-108.
- 多田泰紘・岩崎千晶・中澤務 (2021) 「学生アスリート1年生の学習動機とライティング学習支援の効果」『関西大学高等教育研究』12, 37-47.
- 時任隼平・三井規裕・福山佑樹・西口啓太 (2022) 「初年次生のアカデミックライティングに関する実態調査」『関西学院大学高等教育研究』12, 31-45.
- 渡辺雅子 (2004) 『納得の構造』東洋館出版社.
- 渡辺哲司・島田康行 (2019) 「「言語活動」の充実によって高校までの「書く」学習の機会は増えたか——大学新入生を対象とする定点調査」『大学入試研究ジャーナル』29, 55-60.
- 吉本真代・和嶋雄一郎・坂尻彰宏・堀一成 (2019) 「大学入学者の高校での「書く」経験は変化しているのか——大阪大学入学時アンケートより探究学習に着目して」『大阪大学高等教育研究』8, 13-19.

謝辞

本研究の実施にあたっては、A大学スポーツ振興グループの職員の皆様、並びにA大学ライティングセンターのチューターと教員の皆様にご協力いただきました。皆様に深い感謝の意を表します。

付表1 国語科学習指導要領の本体と解説での「構成の検討」の内容（各学年の中心的内容を強調）

| 学年 | 学習指導要領に記された事項 | 学習指導要領解説での例 |
|-----------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 小 1, 2 | 事柄の 順序 に沿って簡単な構成を考える | 「初め・中・終わり」 |
| 小 3, 4 | 内容のまとまりで 段落 をつくったり、 段落相互の関係 に注意したりして、文章の構成を考える | 「冒頭部・展開部・終結部」 |
| 小 5, 6 | 文章全体 の構成や展開を考える | 「序論・本論・結論」 「頭括型」「尾括型」「双括型」 |
| 中1 | 段落の役割 などを意識して文章の構成や展開を考える | 「問題や課題などについて述べる段落」 「集めた材料などについて分析する段落」 「それらを基にして自分の考えや意見を述べる段落」 |
| 中2 | 段落相互の関係 などを明確にし、文章の構成や展開を工夫する | 「累加」「並立」「対比」「転換」 「具体と抽象」「結論と根拠」「概説と詳説」 |
| 中3 | 論理の展開 などを考えて、文章の構成を工夫する | 「初めに自分の意見を述べ、それを裏付ける事実を示し、自分の意見の正当性を示す書き方」「具体的事実から一般化し、自分の意見の正当性へと結び付ける書き方」 |

付表2 事前・事後課題の直接評価に使用したループリック

| 評価 | 構成 | 内容 | 客観性 | 分量 | 書式 |
|----|--------------------------------|-----------------|-----------------------------|-----------------|--------------------|
| 3 | 序論・本論・結論に相当する複数の文からなる段落が3つ存在する | 主張の理由が3つ明示されている | 理由の根拠となり、本文中で参照される文献が3つ存在する | 本文部分が1,200字以上ある | 一般的なレポートの書式に合致している |
| 2 | 序論・本論・結論に相当する複数の文からなる段落が2つ存在する | 主張の理由が2つ明示されている | 理由の根拠となり、本文中で参照される文献が2つ存在する | 本文部分が1,000字以上ある | 一般的なレポートの書式と一部で異なる |
| 1 | 序論・本論・結論に相当する複数の文からなる段落が1つ存在する | 主張の理由が1つ明示されている | 理由の根拠となり、本文中で参照される文献が1つ存在する | 本文部分が800字以上ある | 一般的なレポートの書式と広範に異なる |
| 0 | 段落がない | 主張の理由が明示されていない | 理由の根拠となり、本文中で参照される文献が存在しない | 本文部分が800字未満である | 書式が設定されていない |