

論 文

ロジカルライティング演習による文章表現への苦手意識の軽減

水 野 節 子

日本福祉大学 福祉経営学部

倉 内 敏 江

杉 浦 暁 代

村 上 真 由

半田常滑看護専門学校

半田常滑看護専門学校

半田常滑看護専門学校

Reduction of struggle in writing by the logical writing practice

Setsuko MIZUNO

Faculty of Healthcare Management by Correspondence, Nihon Fukushi University

Toshie KURAUCHI

Akiyo SUGIURA

Mayu MURAKAMI

Handatokoname Nursing college

Handatokoname Nursing college

Handatokoname Nursing college

Keywords : 論理的思考, ロジカルライティング, 演習, 文章表現力, ラボラトリー方式の体験学習, 看護師教育

要旨

看護師は職務上、論理的な言語表現や文章表現力が求められる。大学よりも短い3年間の課程で、実践的な看護師養成教育を行う看護専門学校において、論理的な文章表現力を養成する演習型の授業「文章表現論」を行った。その演習型の授業の原型は、日本福祉大学全学教育センターの科目「文章作成力演習」である。本論ではその核となる「ロジカルライティング演習」のメカニズムとともに、学生のコミットメントを深め、実効性を高めるために加えた「ラボラトリー方式の体験学習」の導入といった工夫に言及して、「文章表現論」の授業概要を紹介する。そして、学生が文章表現への苦手意識を軽減し、抵抗なく文章を書けるようになる一助として「文章表現論」の授業が役立っているかどうかを知るため、「文章産出困難感尺度（試行版）」を用いて質問紙調査を行った。その結果を紹介するとともに、学生の課題レポートを質的にも検討して分析・考察する。

1. 問題と目的

看護師という専門職は医療現場に欠かせない職種である。医師や患者に最も近い存在であるとともに、薬剤師、臨床検査技師、理学療法士、介護福祉士等、多様な職種との連携が求められる。また、患者の家族とのかかわりが必要な場合も多い。そのため、医療知識と同様にコミュニケーション力が不可欠であり、各種記録や報告書作成のための文章表現力も欠かせない。そこで求められるの

は、事実を正しく表記することに加え、根拠を明らかにした状況分析や考察、現状を踏まえると何が推測できるかといった仮説を交えた論理的で簡潔な文章表現である。

そうした論理的な思考力・文章表現力を身につけることで、現実の事象や人を見る目も変わる。山川・佐藤(2008)は、言葉を選び、文章の組み立てを考え、論理の展開方法や具体例の挙げ方等を吟味して書く作業を「論文的思考」と呼んでおり、看護師がそれを身につけ

ることで患者の行動に対する見方やかわり方も変わってくる」と述べている。たとえば、喫煙所でないところで煙草を吸う患者に出会った場合、「論理的思考」がなければ、頭ごなしに喫煙所で吸うように注意して終わるかもしれない。しかし、「論理的思考」があれば、注意はするものの、喫煙所ではない場所で煙草を吸っている理由に関心を持ち、患者の声に耳を傾ける姿勢を持ちやすいという。そうした対話ができれば、そこから患者の特性がわかることもある。なるほど、山川・佐藤の指摘は「なぜ」と考えることから始まる論理的思考の原点を突いている。

確かに論理的思考を身につけた人は、日常でも言葉や態度、状況の背景を考えられるようになるであろう。すると、決めつけや思い込みが軽減され、ニュートラルなモノの見方、対応が可能になる。それは看護師をはじめとした対人援助職に求められるあり方である。

ところが、『第5回学習基礎力調査』（ベネッセ教育総合研究所、2015）によれば、高校生で文学作品や小説を読む者は年々増えているものの、未だ54%と半数程度に過ぎない。さらに『第51回学生生活実態調査の概要報告』（全国大学生生活協同連合会、2015）では、大学生の1日の読書時間は0分が45%を占めている。読書量が文章表現力にも影響するとすれば、何らかの教育やトレーニングが必要な状態といえる。

そこで、大学よりは1年短い就学期間で看護師を養成する看護専門学校において、「文章表現論」の授業内容を検討するにあたり、学生が論理的な文章表現力を修得できるように、全15講の授業を論理的な文章作成（ロジカルライティング）を実際に行う演習形式で計画した。本論はその授業を通じて、学生が文章表現に対する苦手意識を軽減し、抵抗なく文章を書けるようになるかどうかを検討するものである。

このような研究を計画したのは、「文章表現論」を受講して論理的な文章の様式や書き方を学んだ場合、それをきっかけに繰り返し書くことにチャレンジしていく姿勢を持てれば、文章表現力の向上が期待できるからである。逆に苦手意識を払拭できず、文章表現の機会を自ら避けると、文章表現力の上達の機会を逸することになる。そこで、ぜひ文章表現への苦手意識や煩わしさを軽減してほしいと考え、本論ではこのような検討を行うことにした。

2. 方法

1.で述べた目的を達成するために行った方法として、看護学生を対象にした授業「文章表現論」の概要をまず紹介する。続いて、その授業を通じて、学生が文章表現に対する苦手意識を軽減できたかどうかを検討する方法を紹介する。

(1) 「文章表現論」の概要

「文章表現論」の授業プログラムは、本学全学教育センターの科目「文章作成力演習」で実施している「ロジカルライティング演習」をベースにして設計した。「ロジカルライティング演習」とは、「主張」とそれを支える「3つの根拠」、最後に「主張」を異なる表現で再度述べる「念押し」という3段階構造の文章様式を「ロジカルライティングの型」として定め、いくつかの課題に対して、「ロジカルライティングの型」に則った文章の作成を繰り返し求めるものである。この科目「文章作成力演習」には、筆者の水野が2015年、2016年と2カ年にわたって科目担当教員としてかわり、「ロジカルライティング演習」の効果を実感している。自己の経験を問う課題、何らかの事象に対する意見を問う課題、グループ体験を通じた「今ここ」での気持ちや考えを問う課題等と、異なる角度からの課題を段階的に提示して、「ロジカルライティング演習」を行うことにより、学生に論理的な思考力が身に付き、文章表現の厚みが増していくように思われる。そうした経験から、「ロジカルライティング演習」は看護師教育にも役立つと考えた。

「文章表現論」のシラバス【表1】をもとに授業概要を紹介しよう。まず受講生は1年生で開講時期は4月、授業時間内に文章の記述を求める演習型の授業であるため、2コマ続きの授業枠になっている。科目目標としては「自分の考え、観察や体験した内容を論理的思考に基づいた文章で表現する」ことを掲げている。看護師に必要な基礎力の実践である。教育内容では、1点目で目標をさらに詳しく「自分が捉えた事実や現象を論理的思考（ロジカルシンキング）に基づいて解釈し、論理的記述（ロジカルライティング）によって表現する」と説明しており、2点目では「観察記録やレポート作成にも役立つ実践的な文章表現力の習得をめざして、グループで学び合う」と説明している。この2点目で述べているグループで学び合うことは、「文章表現論」の大きな特徴である。文章表現力の上達を図るためには、読み手を意識す

【表1】「文章表現論」シラバス

<p>科目のねらい</p> <p>【科目目標】 自分の考え、観察や体験した内容を論理的思考に基づいた文章で表現する。</p> <p>【教育内容】</p> <p>1. 自分が捉えた事実や現象を論理的思考（ロジカルシンキング）に基づいて解釈し、論理的記述（ロジカルライティング）によって表現する。</p> <p>2. 観察記録やレポート作成にも役立つ実践的な文章表現力の習得をめざして、グループで学び合う。</p>
<p>授業の流れ</p> <p>1・2 ガイダンス グループへのチェックイン / 授業概要の説明 / 演習</p> <p>3・4 文章作成の基本を理解する1 / 文章表現演習とピアレビュー</p> <p>5・6 文章作成の基本を理解する2 / アイデアの可視化とロジカルシンキング</p> <p>7・8 文章の構造化を考える1 / ロジカルライティングの演習</p> <p>9・10 文章の構造化を考える2 / ロジカルライティングのピアレビュー</p> <p>11・12 体験を言語化する1 グループ体験 / 文章表現演習とピアレビュー</p> <p>13・14 体験を言語化する2 グループ体験 / 総合文章表現演習</p> <p>15 科目修了試験課題</p>

る必要がある。理解力や文章の好みは読み手によって異なるため、多様な読み手のニーズに応えることが、結果的にわかりやすい文章を書く力の養成に役立つ。そのため、「文章表現論」では学生をグループに分けて、グループのメンバー間で各自が記述した文章を読み合い、文章表記のルールに関する事で気づいた事実があれば指摘し、文章の良かったと思う点をコメントする「ピアレビュー」を実施した。文章表記のルールとは、文体の統一や段落分け、主語と述語の対応といった基本的な国語のルールである。

授業の流れとしては、1・2 講目は科目のガイダンスを行った後、グループに分かれて顔合わせを行い、お互いの第一印象を根拠とともに伝え合っ、自己認知と他者認知の違いを知るグループワークを実施した。このグループワークをはじめとして、本授業でのグループワークはすべて教室をラボラトリーとし、学生たちに「今ここ」での体験から、自らの行動や態度が自己や他者に与える影響に気づくチャンスを提供する「ラボラトリー方式の体験学習」のエクササイズを用いた。その後、「あなたが今日の文章表現論で学んだこと、考えたことは？」をテーマに400字程度の文章を書く時間をとった。

「ラボラトリー方式の体験学習」とは、1946年米国コネティカット州における人種差別撤廃のワークショップにおいて、K. Lewinら研究者が見出した学習方法である。そのワークショップには、ソーシャルワーカー、教育関係者、産業界の人々、一般市民が集まっており、グループ討議やロールプレイングを通じて、ユダヤ人とアメリカ人の雇用差別撤廃を推進するために、人間関係

トレーニングが行われていた。そこで、スタッフとともにメンバーも参加して運営会議を行ったところ、実施したプログラムについて観察者が見たグループ状況の報告を聞いて、グループメンバーが、異議を唱える場面があった。そこから、実際に話し合う人たちのなかで起こっていることに焦点を当てて話し合い、その人自身の行動やグループの行動について深い理解を得ることができたという。つまり、グループの相互作用の過程で生起する事柄に対して、個々人が抱く思考、感情は異なるため、それを開示し吟味することで個人やグループのありようへの理解が進むということである。さらに、そうした討議を通して、グループが発達していくことも発見された。(Benne, 1964; 津村, 2007)

これは、メンバーが自分自身の行動やそれが周りに与える影響を具体的なデータとして把握し、防衛的になることなく、それらを考察できれば、自分自身、他者への反応、他者の行動、グループの動きなどについて学ぶことが可能な新しい学習方法であった。この学習方法が後に「ラボラトリー方式の体験学習」と呼ばれる学習法に発展したのである。(津村, 2007)

その後、米国ではNTL (National Training Laboratory) が「ラボラトリー方式の体験学習」の研究と実践、応用を進めて、個人、対人間、グループ、組織へのヒューマニスティックな教育・変革・開発に活用している。NTLにはE. H. Schein等、多くの著名な行動科学者、組織心理学者、人間性心理学者が集い、「ラボラトリー方式の体験学習」の知見を深めている。

1973年には日本に「ラボラトリー方式の体験学習」

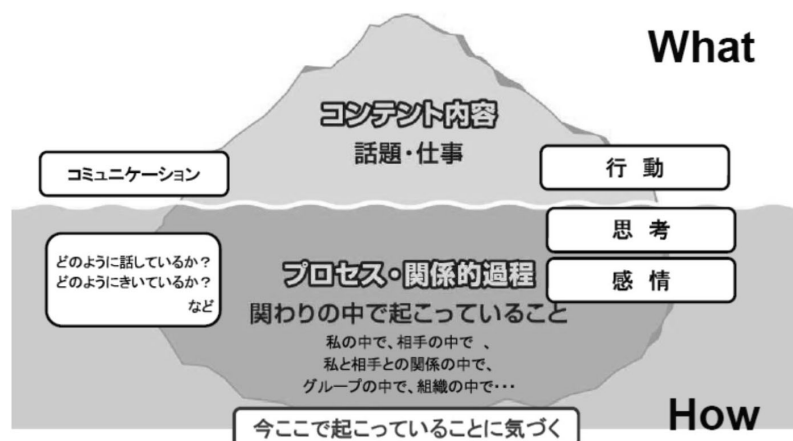
による高等教育機関として、南山短期大学人間関係科が開学した。筆者の水野は同校で学び、今も日本体験学習研究所の研究者として、「ラボラトリー方式の体験学習」の研究と実践を行っている。日本では学校や企業、コミュニティにおけるアクティブ・ラーニングの方法として、あるいは人間関係づくり、組織開発の方法等に活用されており、水野も現職教員研修やコミュニケーション研修、ファシリテーション研修等に活用している。

このような歴史を持つ「ラボラトリー方式の体験学習」では、グループでのワーク体験のあと、「ふりかえり用紙」への個人記入やそれをもとにしたグループでの「わかちあい」を行う。エクササイズのねらいに沿った質問を配置した「ふりかえり用紙」は、自己認知と気づきの明確化を支援するシートであり、それをもとにして行う「わかちあい」は単なるシェアを超えた自己開示の場となる。それにより、エクササイズの内容にかかわらず、自分の言動や態度が他者やグループにどのような影響を与えているかがわかる。同時に他者の言動や態度についても、メンバー各自やグループにどのような影響を与えていたかがわかり、リーダーシップをはじめとしたグループ内の影響関係が見えてくる。文章表現論では「ふりかえり用紙」に記述した内容や「わかちあい」で自分やメンバーが発言したことも、「今ここ」での体験のデータとして文章作成の素材となる。それにより、豊かな表現の可能性が生まれる。また、メンバー各自の自己開示に基づいた「わかちあい」を体験することにより、メンバー間の心理的な距離が近くなり、自らの行動が与えた肯定的な影響を他者からフィードバックとして聞くことによ

て、個人のエンパワメントが起こることもグループにとってのメリットとなる。

グループでメンバー各自が書いた文章を読み合い、コメントするピアレビューは、人によっては脅威にもなり得る取り組みである。それを安心してできるグループの風土をつくるために、1・2講で自己開示にともなうグループの相互作用が大きい「ラボラトリー方式の体験学習」のエクササイズを行ったのである。

このように「ラボラトリー方式の体験学習」は、目に見える課題（コンテンツ）に基づいた行動とともに、「ふりかえり用紙」への記入や「わかちあい」を通じて、そのとき、その場の関係の中で起こる（「今ここ」の）思考や感情、価値観までも明らかにしていく。こうした個人やグループの内面に起こる目に見えないものを「プロセス」と呼ぶ。津村（2012）による【図1】「個人レベルのプロセス」に示すように、一つの出来事や現象を氷山にたとえると、水面より上に出ていて目に見えるコンテンツと、水面より下で目には見えないプロセスによって構成されていることがわかる。人の行動や現象を論理的な思考によって捉え、それを文章で表現する行為はこのプロセスを言語化して、わかりやすく人に伝える行為を要する。やがて対人援助職である看護職に就く学生には、こうした理論を踏まえて自分や他者のプロセス、あるいはお互いの関係のなかで起こるプロセスに関心を持ち、表現する機会が必要である。そうした考えから、コンテンツとプロセスの説明は1・2講のみならず、それを想起することが有効と判断した場面では適宜行うとともに、単なるグループでの話し合いの後にも「ラボラト



【図1】個人レベルのプロセス ～コンテンツとプロセスの氷山図

津村俊充 (2012) 『プロセス・エデュケーション 学びを支援するファシリテーションの理論と実践』金子書房 pp.11

リー方式の体験学習」のスタイルで「ふりかえり用紙」の記入や「わかちあい」を随時組み入れた。

3・4講～7・8講にかけては、文章作成やピアレビューを行うために必要な文体の統一や段落分け、主語と述語の対応といった文章表記のルールについて、演習を交えて説明を行った。

それと並行して「ロジカルライティングの型」を紹介し、1) テーマに基づいた発想の広げ方と広がった発想を「主張」として集約する方法、2) 主張を支える「根拠」の出し方、3) 広がった根拠を3つに集約し、優先順位をつけて整理する方法、と「ロジカルライティングを行うための手順」を具体的に説明した。その上で、1・2講で作成を促した課題レポートをグループごとにピアレビューし、その内容も踏まえて課題レポートの文章を「ロジカルライティングの型」を用いて書き換える取り組みを行った。

続いて、ある事例に対する意見を求める課題を提示し、学生に「ロジカルライティングを行うための手順」1)～3)を紙に書いて実践し、可視化することを求めた。そして、書き上がったシートを見ながら、グループ内で各自の「主張」とそれを支える3つの「根拠」をシェアし、最後に「念押し」も行う口頭での発表を実施した。それをもとに次は個人ではなくグループの「主張」を導く話し合い「ロジカルトーク」を行った。このような構成によって論理的な言語化を促すことにより、学生は論理的な思考になじんできたようであった。

その後、「ロジカルライティング演習」にはロジカルライティングの過程を自分の思考だけにとどめず、1) 言語化してシートに記述する、2) 声に出して発表するという2段階のアウトプットにより整理・確認する工程を組み込んだ。次の課題は「学生生活に期待すること」で、先の手順・工程を含めた「ロジカルライティング演習」として800～1200字の文章を作成することを求めた。新入学から間もない学生にとってタイムリーなテーマだったこともあり、グループ内での発表は盛り上がり、文章作成、ピアレビューもスムーズに進んだ。

授業後半には、看護師に必要な視点として、自らが体験する出来事を客観的に観察し、その状況やそこで感じたこと、考えたことを言語化する力の習得を目指して、再び「ラボラトリー方式の体験学習」のエクササイズを組み込んだ。それはグループで合意形成を行うエクササイズだったため、学生は課題達成を目指す上でも、論理

的に発言する必要があった。実施の際には、臨地実習で使用する記録用紙を簡略化した「観察メモ用紙」を作成して配布し、各自がグループメンバーとしてエクササイズに取り組みながらも適宜、グループや他者、自分の様子を観察してメモをとることを奨励した。エクササイズ終了後は、その観察メモを手がかりに「ふりかえり用紙」を記入し、「わかちあい」を行った。そして、そこまでの体験が自分にとってどのようなものだったかを著すために、「ロジカルライティング演習」を行い、800～1200字の文章作成とその課題文のピアレビューを行った。

また、このような取り組み以外に、一つの出来事をただ記録しただけの報告書と論理的に記述された報告書を読み比べ、その違いについて話し合う取り組みや、要約の演習も行った。

最終の15講は修了試験となっており、90分間で出題に応じた文章の作成・提出を求めた。

(2) 検討の方法

本論の目的は、(1)で紹介した「文章表現論」の受講により、学生が文章表現への苦手意識を軽減し、抵抗なく文章を書けるようになるかどうかを検討することである。そこで、検討のために岸ら(2012)による「文章産出困難感尺度(試行版)」を用いて、質問紙調査を行うこととした。これは大学生・専門学校生等の学生を対象に、質問項目を精選した尺度である。「意識化下位尺度」と「文章化下位尺度」という2つの下位尺度から成り、前者には「全体構成」「表現選択」「読み手意識」の3因子があり、後者には「アイディア」「推敲」の2因子があって、どの因子にも4つの質問項目がある。この2下位尺度、5因子、20項目から成る「文章産出困難感尺度(試行版)」の内容は【表2】の通りである。

例えば、最初の因子「全体構成」の項目を見ると、「論点を明確にして文章を書く」、「文章全体をまとまりのあるものにする」、「読み手に対して内容を正しく伝える」、「始めから終わりまで、話の一貫性を保つ」と、いずれも文章表現力として保有することが望ましい技能が並んでいる。それに対する質問紙の回答形式は、「非常にあてはまる」、「かなりあてはまる」、「少しあてはまる」、「どちらともいえない」、「あまりあてはまらない」、「かなりあてはまらない」、「非常にあてはまらない」と7つの選択肢を表示しており、これらの習得度合いを尋ねることになる。学生には「自分に当てはまるレベルの選択

【表2】文章産出困難感尺度（試行版）

意識化下位尺度（項目数 12）

因子	質問項目
全体構成	Q01 論点を明確にして文章を書く Q02 文章全体をまとまりのあるものにする Q03 読み手に対して内容を正しく伝える Q04 始めから終わりまで、話の一貫性を保つ
表現選択	Q05 必要のない箇所や語句を選び削除する Q06 主語と述語のつながりに気をつけながら書く Q07 誤字・脱字を見つける Q08 文章表現が統一されているか、注意して読み返す
読み手意識	Q09 難しいことをやさしく伝える Q10 内容をイメージしやすいように書く Q11 読み手が内容に興味を持ってくれるように書く Q12 わかりやすいことばを使って表現する
文章化下位尺度（項目数 8）	
アイデア	Q13 自分の考えを表すことばをすぐに思いつく Q14 文章の書き出しをすぐに思いつく Q15 次から次へと書くことを思いつく Q16 書く内容が少ない時も、ふくらませることができる
推敲	Q17 書きたかったことが適切なことばで表現されているかどうかわかる Q18 どこで文章を分ければよいか（段落）わかる Q19 読み返したとき、書いた文章のどの部分をなおせばよいかわかる Q20 読み返したとき、自分が書きたかったことが書けているかどうかわかる

岸学，梶井芳明，飯島里美（2012）『文章産出困難感尺度の作成とその妥当性の検討』東京学芸大学紀要

肢を選んで「をつける」ように指示し、集計の際には先の選択肢それぞれに7点から1点を与えて数値化を行った。以上のような回答形式・配点は本尺度の作成過程とその妥当性が記された論文（岸ら，2012）に記載の通りであるが、望ましい技能を身につけて文章産出困難感が低減した人ほど得点が高くなる一方、望ましい技能は未習得で文章産出困難感の高い人ほど得点は低くなる。この点には注意する必要がある。

この質問紙を「文章表現論」の初回授業（Pre）と最終授業（Post）、さらには入学から6ヵ月を経て看護師になることを誓う「看護宣誓式」終了後（After）の計3回配布し、回答済用紙を回収して調査・分析を行うこととした。

3. 倫理的配慮

本論は倫理的配慮のため、半田常滑看護専門学校研究倫理委員会「規程」上の問題がないかの審議を受け、承諾後に調査を実施した。研究協力に関しては個人の自由であり、回答で得られたデータは本研究の目的以外に使用しないこと、研究成果は、匿名性を保持した上で公開することについて文書にまとめ口頭で説明し、対象者の承諾を得た。

4. 結果と分析

2 (2) の方法に基づいて行った調査結果と分析内容を紹介する。続いて、学生個人の尺度得点の変化と実際に本人が作成した課題レポートを対照し、尺度得点と実際の文章表現力の変化が対応しているかどうかを検討する。

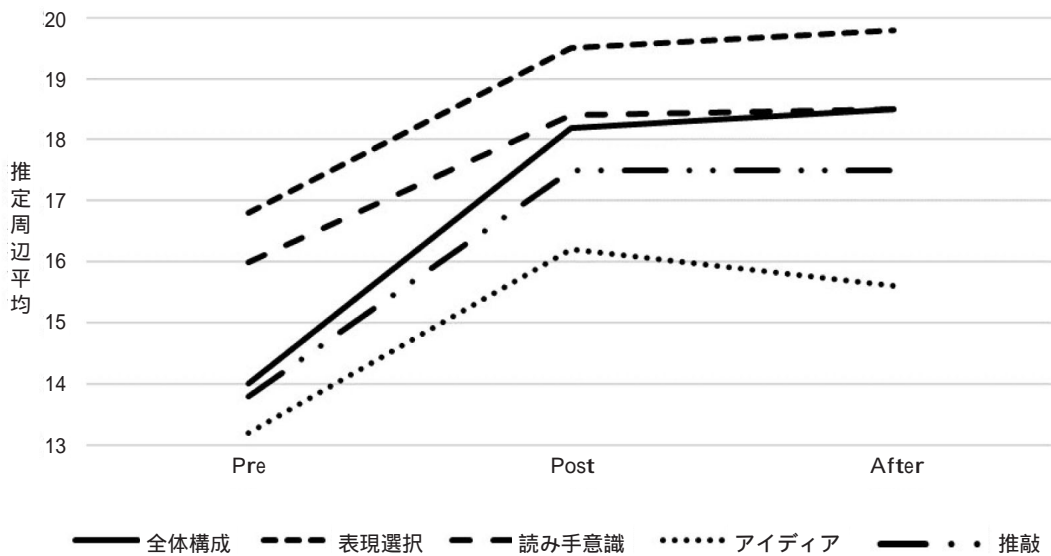
(1) 調査結果と分析

初回授業（Pre）と最終授業（Post）、「看護宣誓式」終了後（After）の計3回のいずれも「文章産出困難感尺度（試行版）」に回答した学生42名（N=42）の回答データを分析対象とした。分析方法としては、回答データを「全体構成」、「表現選択」、「読み手意識」、「アイデア」、「推敲」の5因子ごとに集計し、それぞれについてPre、Post、Afterの平均値の差をみる一要因3水準の反復測定分散分析を行った。未回答の項目については欠損値として扱った。また、分散分析実施に際し、球面性仮定が支持されなかった場合にはGreenhouse-Geisserのを用いた補正を行った。回答時期（Pre、Post、After）ごとに有意な主効果が認められた場合（ $p<.01$ ）には、Bonferroni法を用いた多重比較を実施した。【表3】に検定結果の要約を示す。「全体構成」、「表現選択」、「読み手意識」、「アイデア」、「推敲」のすべての従属変数（因子）に関して、Pre・Post間、Pre・After間

【表3】Pre・Post・After別「文章産出困難感尺度」各因子得点の平均値と反復測定分散分析の結果

		Pre	Post	After	F 値 (自由度)
		平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	
意識化尺度	全体構成	14.0 (4.0)	18.2 (3.9)	18.5 (4.1)	37.10 (1.56, 60.65)
	表現選択	16.8 (4.8)	19.5 (3.7)	19.8 (3.3)	13.24 (2, 78)
	読み手意識	16.0 (4.4)	18.4 (4.0)	18.5 (3.5)	10.08 (2, 78)
文章化尺度	アイデア	13.2 (4.7)	16.2 (5.6)	15.6 (5.4)	7.50 (2, 80)
	推敲	13.8 (4.4)	17.5 (4.1)	17.5 (4.3)	24.54 (2, 78)

・平均値 = M 標準偏差 = SD ・F 値はいずれも 1%水準で有意。
 ・Bonferroni 法の多重比較により、いずれも Pre・Post 間、Pre・After 間は 1%水準で有意であることを確認。



【図2】Pre・Post・After別「文章産出困難感尺度」各因子得点の平均値の動き

の差が有意であった ($p < .01$)。【図2】に回答時期ごとの文章産出困難感尺度得点平均値の変化を示す。

まず5因子すべての得点が、Pre・Post間で明らかに上昇している。なかでも、「全体構成」の平均値はグラフの角度からもわかる通り、最も大きな変化が生じた。「全体構成」は、「論点を明確にして文章を書く」、「文章全体をまとまりのあるものにする」、「読み手に対して内容を正しく伝える」、「始めから終わりまで、話の一貫性を保つ」の4項目で構成されており、ロジカルライティング演習を通じてこれらの技能を繰り返し鍛えることにより、習得感が進んだものと考えられる。いずれも論理的な文章を書くために必要不可欠な技能である。

次に回答得点の平均値の変化が大きかったのは、「推敲」である。「推敲」の項目は、「書きたかったことが適切なことばで表現されているかどうかわかる」、「どこで文章を分ければよいか(段落)わかる」、「読み返したとき、書いた文章のどの部分をなおせばよいかわかる」、

「読み返したとき、自分が書きたかったことが書けているかどうかわかる」の4項目である。いずれも読者を意識して推敲する際に、必要性を実感する項目内容である。他科目で求められるレポートの多くは、提出して終了し、添削が戻ってくることはない。しかしながら、「文章表現論」では自分の目の前でグループメンバーが代わる代わる書いたばかりの文章を一読し、添削する。その様子を見ていて、「自らの伝えたいことが伝わる文章」を目指す気持ちは自然であり、レベルはどうであれ、先の4項目の重要性を意識することも多いであろう。

3番目に平均値の変化が大きかった「表現選択」には、文章表記の基本である「主語と述語のつながりに気をつけながら書く」、「文章表現が統一されているか、注意して読み返す」といった項目が含まれている。これらは当たり前前のことである反面、授業前まで意識していなかった学生にとっては、意識すること自体が明らかな変化につながる。ただし、ピアレビューの際に主語と述語の対

応に問題のある箇所や、文体が統一されていない箇所を添削されていた者も当然いた。技能は向上するものの、まだ意識的な訓練が必要な学生もいるということである。

4番目の「読み手意識」の項目は、「難しいことをやさしく伝える」、「内容をイメージしやすいように書く」、「読み手が内容に興味を持ってくれるように書く」、「わかりやすいことばを使って表現する」という4項目で、いずれも読み手を意識すれば、必然的に注意を払う内容である。ピアレビューを行う仕組みが「読み手意識」の技能の習得を促進したといえるであろう。

5番目の「アイディア」は、「自分の考えを表すことばをすぐに思いつく」、「文章の書き出しをすぐに思いつく」、「次から次へと書くことを思いつく」、「書く内容が少ない時も、ふくらませることができる」と、これまでの他因子の項目と違い、言語化能力が高い人や文章を書き慣れた人に該当するような内容である。学び始めたばかりの学生にとっては、配点の高い選択肢を選び難かったのではないだろうか。5因子のなかで平均値が最も低く、Post時点よりもAfter時点の平均値が下がっていることから、熟達の必要性を考えさせられる。

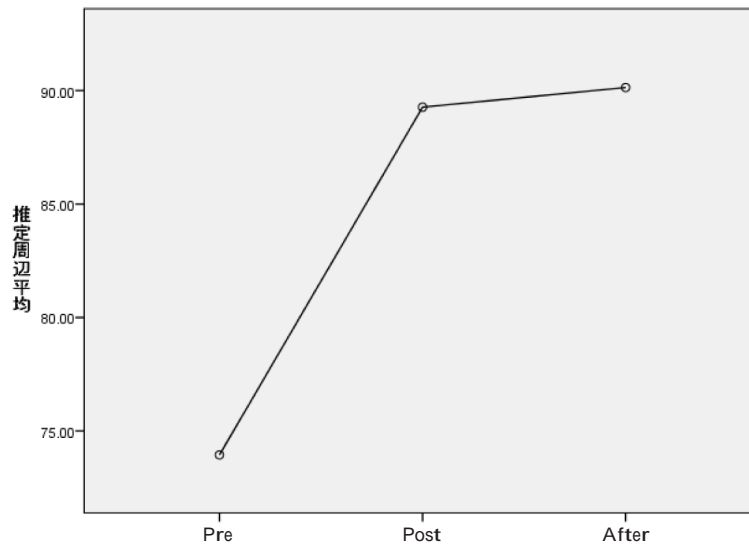
Pre・After間の平均値の有意差は明らかであるが、そのうちのPost・After間の差はわずかであり、有意

ではなかった。これは、Pre・Post間の演習型授業「文章表現論」があつてこそ、授業後のPost・After間平均値に動きがみられたことを示している。換言すれば、Post・After間のように他科目の授業を受けているだけでは、文章表現に対する苦手意識を軽減することは難しいということであろう。

(2) 尺度得点と学生の文章表現力との対応

調査結果と分析を踏まえて、具体的に学生個人の尺度得点合計値の変化と本人の課題レポートを照らし合わせてみよう。ちなみに全体(N=42)の尺度合計得点平均値のPre, Post, After 3時点の推移は【図3】の通りである。こちらも未回答の項目については欠損値として扱った。反復測定分散分析を行ったところ、球面性の仮定が認められ、平均値は有意差がみられた($p<.01$)。検定結果の要約を【表4】に示す。Bonferroni法による多重比較では、Pre・Post間、Pre・After間の差が同じく有意であった($p<.01$)。

授業終了時(Post)に秀逸なレポートを作成し、最高位の評価を得た学生が複数名いたが、彼らは同様の成績を得ていながら、各人のPost尺度得点合計値(5因子20項目の合計値)には40点の開きがあつた。本尺度



【図3】Pre・Post・After別「文章産出困難感尺度」合計得点平均値の動き

【表4】Pre・Post・After別「文章産出困難感尺度」全因子得点合計値の平均値と反復測定分散分析の結果

	Pre	Post	After	F 値 (自由度)
	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	
合計値	73.9 (18.8)	89.3 (17.5)	90.1 (17.3)	25.5 (2, 72)

は主観に依存する自己評価であるため、得点の幅はやむなく生まれる。しかしながら、同じ最高位評価を得ているながら、それだけの差が生まれることは象徴的でもある。そこで、このなかの最も低い得点の学生と最も高い得点の学生の課題を質的に比較してみる。両者は Pre 時点、Post 時点のどちらも、このメンバー内で同一人物が最低得点、最高得点であった。

初回授業では「あなたが今日の文章表現論で学んだこと、考えたことは？」をテーマに、400字の文章作成を求めた。また、ロジカルライティング演習を行う前であったため、主張と根拠を明確にすること、文章に合わせたタイトルをつけることだけを条件に課した。後に最高位評価を得た学生のなかで、最も尺度得点が低かったAさんは、この初回授業で作成したレポートに、「人にわかりやすく伝わる表現」について考えたことを書いており、それができるようになるために授業で実践したいことを具体的、かつ論理的に記述している。その中には授業中に得た自己覚知も紹介されていて、このレポート自体、評価できる書き方であった。一方、Post 時点でAさんよりも40点高い得点のBさんは、Pre 時点ではAさんよりも約50点高い尺度得点であった。Bさんは授業中のエクササイズで抱いたグループメンバーの印象の変化は各人の情報量増加によって起こることを挙げて、初対面の患者に多く接する看護師は多くの情報を瞬時に取り入れる必要があると考え、そうした力を身に着けていきたいと述べていた。こちらも論理的でわかりやすい文章であった。このように約50点の尺度得点差があっても、課題レポートの文章はどちらも良好で、それほどの差は見られない。「主張と根拠を明確にすること」という指示だけで、論理的な文章が書けていた。その両者の得点差が40点になったPost 時点の課題は、科目修了試験となるため、テーマや内容の詳細については記述不可であるが、それぞれの着眼点や考え方、価値観に則って、論理的な文章を作成しており、こちらも尺度得点ほどの点差は見出せない。

このAさん、BさんのどちらもPre・Post間の得点は上昇しており、上昇した得点はAさん24点、Bさん16点であった。得点差の大きさは、論理的な文章表現力の習得度合に対する本人の効力感を表しているといえるだろう。Pre 得点の低かったAさんのほうが大きく上昇しやすく、Aさんのほうが大きな得点差になっているのではないだろうか。

さらにAfter 時点の課題についても見てみよう。テーマは「看護宣誓式を終えた今の思いは？」で、800~1200字での文章作成を求めた。これに対して、Aさんは「看護師になる夢に向かってがんばろう」と思う自らの決意について、クラスの仲間とのつながりの深さや自分たちを支えてくれる人の多さ等を根拠に挙げながら、具体的に記述している。一方、Bさんは同様に「看護師になる決意」を記述しているものの、看護宣誓式を経た後なので、「誓いとは何か」というところから式典での誓いが厳かなものであることに言及し、Bさんならではの価値観に基づいた決意の確かさを述べている。どちらも論理的でわかりやすい文章といえる。After 時点での尺度得点は、Aさん、BさんともにPost 時点より、さらに上昇しており、AさんよりBさんのほうが得点自体は高いものの、得点差は35点に縮まった。課題レポートの内容には、やはりそれほどの得点差は感じられないが、徐々に自分の実力に近い妥当な評価に向かっているように思われる。

履修者全体に視野を広げて、尺度得点の低い人に目を向けてみると、提出された課題から、単に自己評価が低だけでなく、言語化や文章表現に対する明確な苦手意識を持っている学生がいることがわかった。そのうちの1名Cさんは初回授業のレポートに「思考の整理、表現が苦手であること」を書き、それをどう克服していくかを具体的に書いている。もう1名の学生Dさんも、「話すことが苦手で、自分の考えていることを表現することがうまくできない」ことを書き、だからこそ、積極的に授業に取り組みたいと述べている。そうした2名の学生のレポートはどちらも論理的に記述されており、取り立てて問題があるわけではない。ただ、授業中の課題については、授業時間内に完成させる制限をつけておらず、次週の授業までに完成させてくれば良いことにしていたため、授業後に時間をかけて書いていたかもしれない。文章作成が苦手であることをあえて書いている学生であれば、想定できることである。それにしても、本人が書いていることには変わらないので、一般的な文章表現力は保有しているといえる。

しかしながら、この両者のPost 時点の得点を見ると、何とCさんはPre 時点より得点を2点落としている。全体の平均値が明らかに上昇しているなかで、Cさんだけが得点を下げており、異例の低さであった。逆にDさんはPre からPost にかけて10点以上得点を挙げてい

る。Post 時点の課題内容や詳細については前出の通り、紹介できないが、After 時点に話を移すと、CさんはPost 時点より1点上げたものの、Pre 時点に比べると1点下げた状態で終わった。それに対して、DさんはPost・After 間で約50点得点を上げており、Pre・After 間では約60点の上昇となった。After 時点の課題を見ても、Cさん、Dさんはそれぞれにロジカルライティングの型を守って、看護師になる決意の気持ちを論理的に記述している。どちらも問題はない。

こうした経緯から、Cさんは文章表現の方法は理解しているものの、いざ書こうとすると考えたり、実際に記述したりするのに時間がかかり、苦手意識を克服できないのではないかと考えられる。一方、Dさんは当初、話すことさえ苦手で、言語化がうまくできないと述べていたが、取り組んでみると意外にでき、留意点やロジカルライティングの型を踏まえて、本科目の課題や他科目のレポートを書くうちに、自分も普通に書けることがわかったのであろう。

Dさんほどの得点差を持つ学生は少ないが、いずれの学生も単に得点を上げているだけでなく、主語と述語の対応や段落分けといった基本的な文章表記のルールを守ることや、論理的な文章表現の安定感が増したことは確かである。そうした意味で、尺度得点の推移と同様に学生の文章表現力も向上したといえるであろう。

5. 考察

文章産出困難感とは、文章表現への苦手意識の源であり、それを軽減・緩和することで、文章を書くことへの抵抗感が薄らいでいく。今回の質問紙調査に用いた「文章産出困難感尺度(試行版)」は質問数を20に絞り込んでい上に、誰もが文章作成の際に「そうなるといい」と思うこと(=文章産出困難感を払拭した状態)が質問文として提示されていた。調査のために学生にその回答を3回にわたって求めたことにより、まずは目指す状態に学生に意識づける教育的効果があったのではないかとと思われる。

調査の分析結果からは、「文章表現論」が学生の文章産出困難感の軽減に大きく役立ったことがわかる。特に「全体構成」の得点が高かったことは、主張を明確にして、その説明に適した文章の構成を考えさせる「ロジカルライティング演習」の効果であると考えられる。講義にとどまらず、学生各自に「やってみる」実践を求める

演習の力が表れた得点変化だといえよう。

また、文章作成に至る道のりに、「ラボラトリー方式の体験学習」を組み込み、どのように感じているのか、考えているのかといった自分や他者、およびグループのプロセスへの視点を養ったことは、今回の授業が有効であった要因の一つだと考えられる。主体的な参加が不可欠になるため、学生の授業へのコミットメントが深まり、自分の感じたこと、考えたことの明確化につながった。これは今回の尺度では「推敲」の項目群の得点化に影響したのではないかと考えられる。さらには、同じことをやっても感じることは多様であるという気づきにつながり、結果として他者が読むことを意識した項目群による「読み手意識」の得点化にも、影響したのではないかと考えられる。

さらに「ロジカルライティング演習」の過程に、文章を記述することだけでなく、ロジカルライティングの型を用いて考えを整理し、口頭で発表することを組み入れた効果も大きかったと思われる。口頭での発表であれば、例えば主張との結びつきが曖昧な根拠が述べられた場合、「どうしてそれが根拠なの?」と他メンバーから質問される。そうした質疑応答を繰り返すうちに、因果関係に対する理解が進む。ピアレビューや教員による添削も行ったが、文章への添削だけでは理解が進み難い学生もいる。その点、対面でのフィードバックには理解に至る力があるように見えた。

最後に尺度得点はあくまで自己評価であるという点については、4.(2)で紹介した通り、同レベルの文章表現力でもかなり大きい得点差が生まれることが実状である。また、演習によるトレーニングで自己効力感を高めていく学生もいれば、逆に稀ではあったが文章を書く難しさに直面する学生もいた。ただ、実際に提出された文章を読むと、既に述べた通り、尺度得点を下げた学生も文章表現力を向上させており、今後も文章を書く機会を有効活用することで、苦手意識を軽減できるかもしれない。

以上のような取り組みから、「ロジカルライティング演習」や「ラボラトリー方式の体験学習」を組み込んだ「文章表現論」を行うことで、学生の文章表現への苦手意識を軽減(文章産出困難感を軽減)できるといえる。今後は今年度初めて実施した演習形式の「文章表現論」の内容を再考し、論理的な思考と論理的な記述を促す仕組みの精度を高めるとともに、学生に文章表現を通じて

自分や他者の思考や感情に向き合う機会を提供していきたいと考える。

参考文献

- Benne, K.D. (1964) History of the T-Group in the Laboratory setting. In L.P. (作者) Bradford, J.R. Gibb, & K.D. Benne, (Eds). T-group theory and laboratory method: John Wiley & Wiley & Sons, pp.80-135 [坂口順治・安藤延男訳 (1971) 『ラボトリーにおけるTグループの歴史』: 三隅二不二監訳 『感受性訓練』 日本生産性本部 pp.111~179]
- ベネッセ教育総合研究所 初等中等研究室 (2015) 『第5回学習基礎力調査』: <http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=4801>
- 岸学・梶井芳明・飯島里美 (2012) 『文章産出困難感尺度の作成とその妥当性の検討』: 東京学芸大学紀要・総合教育科学系 Vol.63 No.1. 東京学芸大学学術情報委員会 pp.159~169
- 小塩真司 (2004) 『SPSSとAmosによる心理・調査データ解析』: 東京図書
- 津村俊充 (2007) 『3つのグループワークの誕生と展開 およびグループワークの効果メカニズムとその測定の試み』: 人間関係研究 第6号 南山大学人間関係研究センター pp.30~47
- 津村俊充 (2012) 『プロセス・エデュケーション 学びを支援するファシリテーションの理論と実践』: 金子書房 pp.11
- 寺島拓幸・廣瀬毅士 (2015) 『SPSSによるデータ分析』: 東京図書
- 山川美登里・佐藤久光 (2008) 『ナースのための文章表現法』: 看護の科学社 pp.2~10
- 全国大学生生活協同組合連合会 (2015) 『第51回学生生活実態調査の概要報告』: <http://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html>