室蘭工業大学
学術資源アーカイブ
Muroran Institute of Technology Academic Resources Archive

論証の「厳密さ」に対する大学新入生の意識を向上させるには

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道言語研究会 公開日: 2012-02-01 キーワード (Ja): 日本語表現教育, 論文構造スキーマ, 論証の厳密さ, 学習方略 キーワード (En): 作成者: 山路, 奈保子, 因, 京子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10258/695

室蘭工業大学
学術資源アーカイブ
Muroran Institute of Technology Academic Resources Archive

論証の「厳密さ」に対する大学新入生の意識を向上させるには

その他（別言語等）のタイトル	How can freshmen's awareness of "clarity" of argumentation be enhanced?
著者	山路　奈保子, 因　京子
雑誌名	北海道言語文化研究
巻	9
ページ	63-74
発行年	2011-03-30
URL	http://hdl.handle.net/10258/695

北海道言語文化研究　　北海道言語研究会
No. 9, 63-74, 2011.

論証の「厳密さ」に対する大学新入生の意識を向上させるには

山路奈保子、因京子

How Can Freshmen's Awareness of "Clarity" of Argumentation Be Enhanced?

YAMAJI Naoko, CHINAMI Kyoko

要旨：ライティング･コースを受講した学部一年生の作文とその自己訂正過程において観察された論文形成スキーマ形成上のさまざまな問題点から、特に＜論証の厳密さ＞に焦点をあて、その問題点と改善法を考察した。学生の主張と示された根拠の間にしばしば飛躍が見られるが、この根本には、読者の推論への過剰依存があると考えられる。指導を受けた後の修正では、根拠の述べ方ではなく主張そのものを変更する傾向が見られる。これは、議論の手続きという「プロセス」ではなく、結論の成否という「結果」のみに関心が向いている表れと捉えられ、「唯一の正解を速やかに発見する」という学習方略の影響が窺われる。論証における厳密さを形成するには、文脈依存的ディスコースと脱文脈的ディスコースの違いを意識させることと、「正解志向」の学習ストラテジーからの脱却を促し、ピアとの活動などによって「考えるプロセス」への関心を高める必要があることが示唆される。

キーワード：日本語表現教育　論文構造スキーマ　論証の厳密さ　学習方略

１．はじめに

日本人大学生を対象とした日本語表現科目が多くの大学で実施されるようになったのは1990 年代からである（三宅 2005、筒井 2008）。大学教育を受けるために必須とされる、レポート・論文の作成、口頭による発表等を行うだけの言語表現能力を持たない学生が増加していることがこの頃までに顕在化していたのである（三宅 2002）。

「言語表現能力不足」と呼ばれる問題は、話し言葉と書き言葉の混用や稚拙な表現、論点や結論の不明な叙述などをはじめとするさまざまな現象として表れる。これらは、単に言語知識や言語操作技術における問題を示すのではなく、課題へのアプローチのしかたや表現すべき思考の組み立て方がわからないという問題、すなわち、「考える力」そのものが不足していることを示している（三宅 2005）。

論証の厳密さに対する
大学新入生の意識を向上させるには

山路奈保子・因京子

「考える力」の不足には、大学入学以前の教育環境において身についた学習方略が影響していると考えられる。入試を頂点とする試験に合格することを目的とする学習の中では、学習とは「教えてもらうこと」であり、「考える」とは記憶のどこかに格納してあるはずの正解を正しく検索して再生することであり、それを試験の場でできるだけ速やかに行うことが「成功」と査定される。これに適応することに心血を注いできた学生たちには、文章の産出に至るまでの思考のプロセスの重要性は認識されず、なぜ「書く」ことを課題として求められているのかも理解されにくい。

こうした問題を持つ学生たちに課す「書く訓練」とは、それを通して「考えること」を促すためのものであることは論を俟たない。向後（2008）が「書くためには、感じること、観察すること、考察すること、内省すること、予測することなどの心的な活動が必要」「書くためには考えることが必要であり、考えたといっても書かなければ真剣に考えたとは言えない」と指摘するように、文章を鍛えることは思考を鍛えることと一体であり、考える力の向上なしに言語表現能力の向上はあり得ない。

筆者らは、因・山路（2009）において、ライティング・コースを受講した学部一年生107名のコース開始時の作文と、その作文を終了時に自己修正した結果を比較して、学部一年生時点における言語表現能力にみられる問題点とそれらに関する学生たちの技能および認識の変化を、「論文構造スキーマ」の形成との関連において調査した。「論文構造スキーマ」（以下、スキーマ）とは、全体構成や論理展開のあり方やスタイルについての知識であり、文章の不適切さは、個々の局所的文法や語彙等に関する言語知識の欠如よりも、スキーマ形成の不十分さに起因するものが多い（村岡ほか2008、因ほか2008など）。スキーマは固定した規則の束ではなく、個々の実現形式を全体の他の部分の内容や形式との均衡の中で柔軟に制御し、全体としての整合性を保障するもので、表１に挙げるような項目から構成されると考えられる。

表１　論文構造スキーマの構成要素

	構成要素	具体的表れ
A1	全体の構造化	意味的なまとまりに適切に区切られている。
A2	局所的構造	段落内の 1 つの文の構造、あるいは、１文と次の文とのつながりに整合性がある。
A3	全体的つながり	段落など、まとまり同士の関係が妥当である。不必要な繰り返しがなく、メタ表現や接続表現が適切に使用される。段落のつながりに唐突さや無駄を感じさせない。
B1	論証の明晰さ、厳密さ	現象を記述するだけでなく、それが論拠として支える論点が明確化され、現象の意義付けが行われる。
B2	記述内容の妥当性	記述された内容それぞれに主題関連性があり、全体が一貫している。
B3	情報のモーダルな質の表示	事実性・可能性・蓋然性の質やレベル、筆者の関与のあり方が適切に意識されている。

Ａの項目は、語句や記述の順序の変更など、書き手が表現しようと意図している概念を表現する上での調整に関わり、Ｂの項目は、概念そのものの修正や厳密化が必要な調整に関わる。すなわち、Ａは思考を文章化して提示する技術に関わり、Ｂは思考そのものの精密化に関わる項目である。

ライティング・コースを受講した学部一年生 107 名のコース開始時の作文と、コース終了時に自己修正した作文を比較した結果、表２に示すような変化が見られた。Ａ１「全体の構造化」、Ｂ２「記述内容の妥当性」、Ｂ３「情報のモーダルな質の表示」での改善が大きい一方で、Ａ３「全体的つながり」とＢ１「明晰さ・厳密さ」は改善が見られないケースが目立った。後者の、改善の小さかった項目について、より詳細に見てみると、Ａ３では、改善しなかったり悪化していたりしていても、学習を通じて部分的改良を試みた結果、全体的な流れがかえって悪くなったというものも多く、論文構造スキーマ形成途上に見られる過渡的現象とも捉えられた。しかしＢ１については、訂正の具体的な試みと評価できるものがあまり見られなかった。また、このコースでは自己訂正に際して自己の作文および他者の作文に対する評価コメントも求めたが、それらのコメントにおいてもＢ１にかかわる言及が少なかった。すなわち、Ａ３「全体的つながり」については意識化とそれに基づく変化が起きつつあるのに対し、Ｂ１「厳密さ」では、意識化そのものが進んでいないと感じられたのである。

表２　作文に見られた変化

	よい	改善	改善無し	悪化	計
A1	12 (11.2%)	76 (71.0%)	17 (15.9%)	2 (1.9%)	107 (100%)
A2	31 (29.0%)	38 (35.5%)	28 (26.2%)	10 (9.3%)	107 (100%)
A3	16 (15.0%)	24 (22.4%)	44 (41.1%)	23 (21.5%)	107 (100%)
B1	12 (11.2%)	47 (43.9%)	42 (39.3%)	6 (5.6%)	107 (100%)
B2	20 (18.7%)	65 (60.7%)	16 (15.0%)	6 (5.6%)	107 (100%)
B3	37 (34.6%)	64 (59.8%)	6 (5.6%)	0 (0.0%)	107 (100%)
計	128 (19.9%)	314 (48.9%)	153 (23.8%)	47 (7.3%)	642 (100%)

そこで本稿では、学生の作文にみられる論証の厳密さの不足とはどのような現象であるかをさらに詳しく分析し、その結果に基づいて、どのような手当てが必要かを考察することにする。

２．データ

本稿で用いるデータは、筆者の一人の所属する大学で 2009 年前期に実施された学部一年

生対象のライティング・コースにおいて、107 名の受講者がコースの初回に書いた作文とそれをコースの最終回に各受講者が自分で修正した作文から抽出したサンプル、および、上記のコースの中で受講生が自分の作文や他者の作文に対して与えたコメントである。

作文の課題は以下のとおりである。

札入れ部分が二つに分かれている財布に 1000 円、5000 円、10000 円の 3 種の札をどのように入れるのが最も合理的か、理由とともに述べなさい。

上の課題を選択した理由は、１）ある選択の妥当性を主張するという、典型的な論証型のディスコースを作成する課題である、２）日常的な事柄を対象としているため、書くために情報調査を行う必要がなく、また、個人間の情報量や理解度の差による影響を考慮する必要がない、３）日常的な事柄を対象としているため、日常言語における推測とアカデミックな推論との違いを意識させやすい、の 3 つである。この課題は、「Ａ、Ｂ、Ｃの３種類のものを２つの場所に分別して保管・使用する必要がある場合、Ａ、Ｂ、Ｃそれぞれの性質と想定される使用状況とに基づいて、ＡＢ／Ｃ、Ａ／ＢＣ、Ｂ／ＡＣのいずれの分別が最も合理的かを主張する」という論証であるが、日常言語では言語化することの少ない論証の各段階を意識的に想起して言語化する必要がある。これが、日常的な文脈依存型のコミュニケーションと脱文脈型のコミュニケーションの違いを意識させるために役立つと考えられる。

初回授業において課題を提示する際には、推測できる部分を省略する日常的説明と厳密な論証との違いについて概説・例示した上で、できるだけ論理的かつ厳密に理由を述べて自分の提案の妥当性を主張するように指示を与えた。執筆は、授業時間中に 15 分程度で行い、長さは多くが 300～400 字であった。作文回収後に、普遍的に見られる問題点を指摘して解説を行ったが、個人に対する添削などは行わず、コース終了時の修正作業の時点まで、この作文を返却することもこの課題に言及することも行わなかった。

自己および他者の作文についての評価コメントは、授業活動の一部として記されたものである。自己についてのコメントは、上記の修正作業を行うに先立って返却された自分の作文について問題点を指摘することを求めたものである。他者の作文についてのコメントは、局所的形式には軽微な誤りがあるが全体的な構造の整合性や論証の精密さには優れている作文（他大学の留学生が同じ作文課題で書いたもの）と、論証の厳密さや論の妥当性に問題のある作文（今回用いたデータの中に含まれるもの）とを示して、優劣およびその根拠を述べるように求めたものである。

３．論証の厳密さの欠如とは：作文サンプルに見る問題点

以下､論証が厳密に行われていないと考えられる典型的な例を示し､問題の分析を試みる。なお、これらの例は文体や全体構造、内容の妥当性などにも多くの問題を抱えるが、ここでは論証の厳密さに関わる内容のみをとりあげる。

＜例１a＞

私は 10000 円札と 5000 円札を一緒にして、1000 円札をもう一つの札入れに入れる方がいいと思います。

1000 円札は、10000 円札や 5000 円札に比べ、ちょっとした買い物に行くときによく使うからです。

また、1000 円札は、10000 円札や 5000 円札よりも枚数が多くなる事がよくあります。

だから私は、10000 円札と 5000 円札を一緒のポケットにして、1000 円札をもう片方のポケットに入れるほうが便利であると考えます。

例１ａは、厳密さの欠如を最も典型的に示す例で、多くの類例があった。1000 円札の使用頻度の高さ、枚数の多さを根拠として「10000 円札と 5000 円札を一緒にし、1000 円札を別にする」と結論付けている。ここで根拠としている現象から結論に至るには、「使用頻度が高いものとそうでないものを分別する」あるいは「数が多いものと少ないものを分別する」ことは、そうしないことに比べて、お札の扱いの利便性を向上させると述べることが必須であるが、それは省略されている。

この例は、日常的な判断における推測と厳密な論理的推論との間にある違いを意識することの難しさを示していると言えるであろう。上で述べた利便性についての判断は多くの人に直感的に共有されることであり、日常的な説明においては推測可能なものとして省略することができる。むしろ、省略しなければ「くどい」と否定的な評価を受けることすらあるであろう。しかし、論証においては、記述された内容から意味論的含意として推論されることでなければ、読み手がこちらと同様の推測を行うと期待して省略することはできない。

次の例２a は、日常的推論に依存していることに加え、自分の議論展開過程を明示する必要を意識していないことによって、説得力のある文章の形成に失敗している例である。

＜例２a＞

10,000 円札を片方の札入れに、1,000 円と 5,000 円をもう一方の札入れに入れて分ける。

理由の１つ目は、10,000 円は 1,000 円札や 5,000 円札に比べて金額が大きいから、すぐに取り出しやすくするためです。

２つ目は、10,000 円と 1,000 円、5,000 円は単位が一桁分違うためです。

３つ目は、10,000 円と 1,000 円は数字が似ているので間違えにくくするためです。

上の例において、一つ目の理由における「金額が大きいこと」と「取り出しやすい」ことの間にある関係、すなわち、金額が大きいものをなぜ取り出しやすくしておく必要があるのかということや、二つ目の理由の「単位が一桁分違う」ということが 10000 円を分別すべきだという結論にどう関連するのかの記述がなく、日常的推測への過剰依存が見られる。「理由の３つ目」は、「10000 円を別にする理由」という話題で書かれていた「一つ目」「二つ目」

とは異なり、「5000 円だけ別にしない理由」ないしは「10000 円と 1000 円を一緒にしない理由」という話題に移っている。現象的には同じことに言及しているのではあるが、しかし、この話題転換には何も言及されていないため、読み手はいささか戸惑いを感じるのではないだろうか。

例２a の書き手にとって、「金額が大きいこと」と「取り出しやすさ」との関係や、「単位が一桁分違う」ことの意義は、読み手にも自動的に共有される含意であって、説明する必要のないものと感じられたのであろう。また、話題転換も、別の方向から見ることになってはいるが結果的には同じことに言及しているのであるから、いちいち説明する必要はないと考えられたのであろう。あるいは、同じ現象を自分が違う方向から見ようとしていることそのものにも無意識であったのかもしれない。どちらからも、読み手の側の推測に大きく依存した態度が窺われる。

例３は、「前提と結論の間にあるべき論証」を言語化せずに、「詳細な具体的現象の記述」を増大させることによって「わかりやすさ」の全体量を向上させようとしたものである。

＜例３＞

私は、一方に 1000 円そしてもう一方に 5000 円と 10000 円に分けて入れるのがよいと思う。

理由は、普段の生活で高価なものを買う機会はあまりないし、逆に 1000 円札を使う機会のほうが多いからである。5000 円札や 10000 円札を使う機会とは洋服を買ったり何かをまとめ買いしたりする際に使う。それ以外は飲み物やお菓子などに 1000 円札を使う。このように洋服を買う機会はあまりないが、お菓子や飲み物を買う機会はよくある。

したがって、よく使う 1000 円札だけを別に分けるという方法がよいと思う。

1000 円札を用いる頻度の高さがなぜ 1000 円札を独立させることの妥当性を保障するのか、その理由を言語化するかわりに、より日常的な事実の記述に言を尽くしている。「1000 円札を頻繁に使う」という前提そのものを丁寧に説明することは、その前提の妥当性を納得させることに役立つことはあるかもしれないが、そこから結論に至るまでの間を埋める論証の代替にはならない。しかし、この例のように、「説明を丁寧にする」ということを「詳細な記述を増やす」ことと同等視していると思われる説明が今回のデータの中に多く見られた。

以上のように、厳密な論証が行えないという現象の裏には、日常的推測と意味論的（論理的）推論との間にある差異を意識していない、自分の推測や議論の展開の過程を意識していないという意識の問題と、「とりあえず説明の量を増やす」という方略に依存して説明の質的検討が看過されているという問題があると思われる。

４．学生たちの認識：修正過程に見られる方略から

すでに述べたように、このコースでは終了時において、コース開始時に自分が書いた作文に対する評価と書き直しを行っている。「厳密な論証を行う」ために学生が行ったことを観察

し、学生たちの認識を探ってみたい。

前節にあげた例１a、例２a の書き手が自らの作文をどのように修正したかを以下に示す。

＜例１ｂ＞（例１a を修正したもの）

報告者は、5000 円札と 1000 円札を一緒にし、10000 円札をもう片方に入れるお札の分け方が最も合理的な方法であると考える。

その理由として２つの事が挙げられる。1 つ目は、10000 円札と 5000 円札は色が似ているため、支払いをする際に間違える可能性がある。そのため、10000 円札と 5000 円札を別々のポケットに入れるべきだ。そして、万一お札の出し間違いがあった際に、5000 円札と 1000 円札を出し間違う時が、損が最少額となる。2 つ目は、10000 円札のおつりはないが、5000 円札のおつりは存在する。おつりをすぐに財布に入れるためには、5000 円札と 1000 円札を同じポケットにしておかなければならない。

以上の 2 つの理由により、5000 円札と 1000 円札を片方のポケットに入れ、10000 円札をもう一方のポケットに入れるお札の分け方が最も合理的である。

＜例２ｂ＞（例２a を修正したもの）

札入れ部分が２つに分かれている財布に、1000 円、5000 円、10000 円の 3 種類の札を分ける最も合理的な方法は、1000 円札と 5000 円札を一方に、10000 円札を残りの一方に入れる方法である。

理由は２つある。1 つ目は、1000 円札と 5000 円札を一緒に使う頻度が 10000 円札よりも多いことから、取り出しやすくするためである。

2 つ目は、おつりとして 10000 円札をもらうことはなく、1000 円札と 5000 円札をもらうことから、すぐに財布にしまいやすくするためである。

以上のことから、1000 円札と 5000 円札を一方に、10000 円札を残りの一方に入れる方法が最も合理的である。

＜例１＞の書き手は当初の「1000 円札を独立させる」という主張そのものを変え、その理由として「10000 円札と 5000 円札は色が似ているから間違えやすい」「5000 円札と 1000 円札を間違えたときの損失が最少である」「5000 円札と 1000 円札を釣りとして渡されたときにすぐに財布に入れることができる」の３つを挙げている。

＜例２＞の書き手は「10000 円札を独立させる」という主張は変えていないが、理由は当初とは異なり、「1000 円札と 5000 円札を一緒に使う頻度が高い」ということと、＜例１ｂ＞と同じく「5000 円札と 1000 円札を釣りとして渡されたときにすぐに財布に入れることができる」ことを挙げている。

このような改変には、開始時作文の回収後に行われた一斉フィードバックの影響が窺われる。フィードバックの際、論拠としての適切性を考察させるために「理由」として考えられるいくつかの項目を提示し、そのうち「一緒に入れた高いほうの札を安い方の札と間違えて

出した時の損失が最少となる」「おつりをもらうときに、一緒にもらう可能性がある唯一の組み合わせである。そのまま入れられる」の２つを主張可能な論拠として提示した。また、10000 円札を独立させる理由として「5000 円札と 10000 円札は色が似ているため一緒にすると見分けがつきにくくなる」「10000 円札と 1000 円札は先頭数字が同じなので見分けがつきにくい」の２点を挙げた作文を、検証を伴えば適切な論拠となりうるものを挙げた例として提示した。例１ｂも例２ｂも、ここで示された理由を採用したものと思われる。

学生たちの開始時作文と終了時作文を比較すると、例１、例２と同様に主張や理由を変更したものが多い。表 3 に示すように、主張に関しては、開始時作文では「1000 円札を独立させる」としたものが多数であったが、終了時には「10000 円を独立させる」としたもののほうが多くなっている。理由に関しては、表 4 からわかるように、開始時作文では少数であった「色」を挙げたものや、開始時にはほとんどみられなかった「釣りとしての組み合わせの可能性」「間違えたときの損失額」を理由として挙げたものが、終了時作文では大幅に増加している。開始時には「使用頻度」を理由に「1000 円札を独立させるのが合理的」と主張していたのを、終了時には、フィードバック時に示された「よい例」に沿って、「色」「釣りとしての組み合わせ」「間違えた場合の損失額」などを理由に「10000 円札を独立させるのが合理的」という主張に変えたものが相当数あったということである。

表３　主張の変化

	開始時	終了時
1000 円札を独立させる	76(71.0%)	42(39.3%)
10000 円札を独立させる	23(21.5%)	60(56.1%)
その他	８(7.5%)	５(4.7%)

表４　理由の変化

	開始時	終了時
頻度	59(55.1%)	38(35.5%)
枚数	34(31.8%)	22(20.6%)
無駄遣いの防止	15(14.0%)	1(0.9%)
色	9(8.4%)	46(43.0%)
先頭数字	9(8.4%)	29(27.1%)
桁	7(6.5%)	4(3.7%)
金額の把握しやすさ	5(4.7%)	1(0.9%)
札の大きさ	4(3.7%)	12(11.2%)
釣りとしての組み合わせの可能性	1(0.9%)	19(17.8%)
間違えたときの損失額	0(0.0%)	15(14.0%)
その他	22(20.6%)	11(10.3%)

一定の時間をおいた後に書き直しを求めたのは、コース中に獲得された新たな認識のもとに、自己の作文を他者の目で見直して、より説得性のある、論理性の高い文章に練り直すためである。しかし、例１ｂや例２ｂからは、自己の文章の論理性を検討し、自己の主張により説得力をもたせるよう努力したというよりは、むしろ既存の「模範解答」に近づけようという方向に力を注いだという印象を受ける。理由としてあげた内容は変わっても、論証の厳密さや記述の局所的つながりに向上がみられないからである。そしてフィードバックで例示されたものと同じ主張・理由に変更した学生が多数あったことから窺えるように、例１、例２の書き手と同様、多くの学生にとっては、以前に示された「模範」をできるだけ正確に再生することこそが学習成果を示すことであり、それより評価が低くなるリスクのある文章をわざわざ労力をかけて産出することに意義を感じることは難しかったのではないかと思われる。

他者の意見を参考により説得性のあると思われる内容に改変しようとする姿勢それ自体は評価されよう。しかし、考える力を鍛えるという目的からいえば、他者の考えをそのまま文章に取り入れたのでは、説得力のある文章という表面的「結果」を産出することはできても、その過程に自らの思考のプロセスが関与することはなく、論証における厳密さの向上につながることは期待できない。そこで、「結果」さえ出せばいいという正解志向を脱却し、考えるプロセスの重要性への認識を高める手立てが必要となる。

５．厳密さを向上させるには何が必要か

高校までの教育や日常生活において、主張の異なる相手を説得するために思考を活性化し言語技術を駆使するという機会は多くはない。家族や友人などのように前提を共有しやすい相手に限られたコミュニケーションでは、論証の厳密さを求められることはあまりない。そのようなコミュニケーションしか行ってこなかった学部一年生にとって、明確で緻密な論証に基づいた主張を行うというのは容易ならざる課題である。

厳密さはどのように鍛えられるのであろうか。よい例・悪い例を示すだけでは、「正解」を与えられることに慣れた学生たちは、よい例と悪い例を分ける枠組みの根底にたどりつく努力をするよりも、表面的な完成度を追求しようとして安易に主張を変えてしまう。そこでまず必要なのは、その主張が適切と感じられた当初の自らの直感を客観的に分析し言語化した上で推敲する作業の繰り返しではないだろうか。

例４はそうした直感の分析と言語化にある程度成功している例である。

＜例４ａ＞（コース開始時の作文）

私は、一万円札と五千円札を一緒に入れて、千円札はそれとは別に入れるのが最も合理的だと思います。

なぜなら、千円札は一万円札や五千円札より使う機会が多く、おつりとして渡されることも多いので、一万円札や五千円札より枚数が多くなっていくからです。

その場合、より多く使う機会がある千円札を一まとめにし、一万円札と五千円札を一緒に入れるのが最も合理的な使い方であると思います。

＜例４ｂ＞（例４ａを修正したもの）

財布に千円札、五千円札、一万円札を二つに分けて入れる場合、千円札をひとまとめにし、五千円札と一万円札をまとめて一緒に入れるのが最も合理的な方法であると考える。

一万円札を使用した場合も、五千円札を使用した場合も、おつりとして帰ってくるお札は必然的に千円札が多くなることになる。その場合、千円札はほかのお札よりも枚数が多くなることが予測される。使う頻度が高い千円札は五千円札や一万円札とは別にまとめることで、間違えて千円札以外のお札を出してしまう確率を低くできる。

したがって、千円札をひとまとめにし、五千円札と一万円札を一緒に入れるのが最も合理的な方法であると考える。　　（＊下線は筆者による）

枚数に関する記述と頻度に関する記述が混在するという欠点は残るものの、「使用頻度の高いものを独立させる」ことと「利便性が高まる」こととの間にある関係が「間違えて出す確率の低下」と言語化されることによって、より厳密さのみられる論証となっている。自身による思考の結果を推敲に反映させることによって、説得力のある文章へと近づいたといえる。このような直感の分析と言語化を繰り返すことによって、時間はかかっても自身による思考プロセスの結果としての論理的文章へと達することが期待できる。思考プロセスの重要性の認識には、自らの外側にある正解を取り込むことで「マルをもらう」という成功体験とは異なる達成感をこのような推敲過程から得る経験が必要なのではないだろうか。

以下に示す例５は、そうした思考プロセスへと向かわせる動機付けへの重要な示唆となるものである。例５は、理由に改変が見られるが、フィードバックで示された「よい例」は採用しておらず、自ら行った思考の結果を記したものとみられる。読み手の推論への極端な依存が見られた例５ａと比較すると、例５ｂは大幅に厳密さが増している。

＜例５ａ＞　（コース開始時の作文）

私は 1000 円札と 5000 円札を一緒に入れ、10000 円札は 10000 円札だけ入れるほうが最も合理的だと思います。理由は２つあります。

１つ目の理由は、紙の大きさです。10000 円札は、1000 円札と 5000 円札より少し大きめにできています。だから、私は大きさの違う札を一緒に入れるよりも似たような大きさの札を一緒に入れるほうが、札を探しやすくなると思います。

2 つ目の理由は、金額です。たとえば、ものを買うときにちょうど払えないことがあると思います。その時は、札をまとめて出しておつりをもらうと思います。私は、千円単位、万単位とわけて入れておくと払うときに出しやすいと思います。

またおつりが札のとき、お店の人はそれぞれの金額の札を分けて出してくれます。せっかく分けて出してくれるので、そのまま入れたほうが楽になると思います。

以上、2 つの理由から私は 1000 円札と 5000 円札、10000 円札とわけるほうがいいと思います。

＜例５ｂ＞

5000 円札と 10000 円札を一緒に入れ、1000 円札だけ別に入れるほうが、最も合理的な方法である。理由としては 2 つ挙げられる。使用頻度と紙の大きさだ。

一つ目に各札の使用頻度だ。3 つの中で一番多く使う札は 1000 円札だ。さらに、5000 円札と 10000 円札を使ったとき、おつりとしてくるのも 1000 円札が多い。一番多く使うものを 1 つにまとめておくと出し入れがしやすくなる。

二つ目に紙の大きさだ。それぞれ、大きさは若干異なるが、1000 円札と 5000 円札はほとんど変わらない。もしこの 2 種類が一緒に入っていると誤って出してしまうかもしれない。ここで、1 つ目の理由と絡んでくるが、10000 円札と 5000 円札はほとんど使用せず、大きさの違いも分かるから、この二種類を一緒に入れてもさほど影響はない。

以上のことより、5000 円札と 10000 円札を一緒に入れ、1000 円札だけ別に入れる方法が最も合理的な方法である。

修正に先立って行った自己評価では、「友人の意見を求めてもよい」という指示を与えていた。そこで例５の書き手は、例５a に対する自己評価コメントを以下のように記している。

・理由が抽象すぎるためもう少し理由に具体例をのせるべき
　（共感できない・説得力ない）←友人
・表現がわかりにくい。←友人
・「です、ます」調をやめる。←友人と私
・理由を 2 つ書いておきながら 3 つ書いている
・内容かえるべき。（理由の具体例のため）
・漢字まちがってる

友人に意見を求め、「説得力がない」という率直なコメントを得て、それが大幅な改変への動機となったことがうかがわれる。例５の書き手は、自ら進んでピア活動を行ったといえる。ピア（peer：仲間）と話し合い、検討して文章を練り直していく活動をピア・レスポンスと呼ぶが、こうした活動は、文章の書き手と読み手の両方の立場を体験することによって、読み手としての豊かな視点を得、読み手にとって理解できるよりよい文章への推敲へとつながることが期待される（大島ほか 2005）。

自らの直感を分析し言語化する作業は、言い換えれば自分との対話である。ピア・レスポンスでは、仲間から質問やコメントを受け、それに返答するという対話の過程で、自己モニターが促進され、自らの思考に対する客観的分析が行われるとされる（池田・舘岡 2007）。仲間との対話が自己との対話を引き起こす要因となり、自己の直感の客観的分析が促進され論証の厳密化へとつながっていくことを、例５のコメント・作文が端的に示している。

６．おわりに

本稿では、学生の作文にみられる論証の厳密さの不足という現象を分析し、厳密さの向上のためにどのような手当てが必要かについて考察を行った。学生の作文からは、厳密さの不足の根本に他者の推論への過剰依存があることが窺われた。厳密さの向上のための修正作業においても、「正解」を求める学習方略の影響を受けた学生たちは、教師の中にある「正解」を推測することに関心が向き、厳密な論証を行うための「考えるプロセス」に向かうことが困難であった。一方で、いくつかのデータからは、自らの直感を分析し言語化することで脱文脈的ディスコースへの認識が促進されることや、ピア活動が「考えるプロセス」への関心を高めることが示唆された。しかし、これらが大多数の学生に適用可能かどうかは不明であり、今後も授業実践を通じたデータ収集・分析を行っていく必要がある。

引用文献

池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピア･ラーニング入門　創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房

大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂（2005）『ピアで学ぶ大学生の日本語表現　プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房

向後千春（2008）「書くことから拓ける世界」『月刊言語』37 巻 3 号　pp.50-55

因京子・村岡貴子・仁科喜久子・米田由喜代（2008）「日本語テキスト分析タスクの論文構造スキーマ形成誘導効果」『専門日本語教育研究』第 10 号　pp.29-34

因京子・山路奈保子（2009）「日本人学部 1 年生の論文構造スキーマ形成の観察」『専門日本語教育研究』第 11 号　pp.39-44

筒井洋一（2008）「日本語表現法の意義と今後の展望」『月刊言語』37 巻 3 号　pp.18-25

三宅和子（2002）「日本人大学生の論文・レポート作成における『日本語』教育」『第 14 回日本語教育連絡会議発表報告』pp.88-93

三宅和子（2005）「大学における『日本語』教育の総合的展開―自立的な個人を育てる人間教育を目指して―」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ(2)』平成 14-16 年度科学研究助成金（基盤研究 A）研究成果報告書

村岡貴子・因京子・仁科喜久子・米田由喜代（2008）「理系大学院レベルの留学生が作成した日本語意見文の論理構造に関する分析」『専門日本語教育学会第 10 回研究討論会発表要旨集　pp.6-7

執筆者紹介
氏名：山路奈保子
所属：室蘭工業大学国際交流センター
Email：yamaji@mmm.muroran-it.ac.jp

氏名：因　京子
所属：日本赤十字九州国際看護大学
Email：k-chinami@jrckicn.ac.jp