

初年次教育におけるアカデミック・ライティングの
指導法に関する研究

—アカデミックな共同体の一員としての意識を出発点に—

日本大学大学院総合社会情報研究科

博士後期課程 総合社会情報専攻

令和4年度

指導教員 島田 めぐみ 教授

71191005 中村 かおり

目次

はじめに	1
第1部 序論	2
第1章 研究の背景と目的	2
1.1 初年次ライティング教育における新たな指導法の必要性	2
1.1.1 初年次ライティング教育における共有資源の乏しさ	2
1.1.2 レポートの問題設定への支援の必要性	4
1.2 レポートの内容と形式に同時にアプローチするには	5
1.2.1 概念型カリキュラムの理論	5
1.2.2 本研究に「概念型授業デザイン」を取り入れる意義	8
1.3 レポート・ライティングの「原理」とは	9
1.3.1 キーワード1「学士力の養成」	10
1.3.2 キーワード2「学問的手続きと学術的スキル」	10
1.3.3 キーワード3「研究成果の公共化による社会貢献」	11
1.3.4 レポート・ライティングの原理：社会貢献を目指すアカデミックな文章	12
1.4 概念型授業デザインにおける「一般化」と「概念」	13
1.4.1 問題設定に関わる「概念」	13
1.4.2 言語表現形式に関わる「概念」	15
1.4.3 概念：「新しい知見の提示」と「検証可能」で「アカデミックな書き方」	16
1.4.4 アカデミックな共同体への意識を出発点にする意義	17
1.5 本研究の枠組みとなるデザイン研究	18
1.5.1 デザイン研究とは	18
1.5.2 デザイン研究による本研究の流れ	22
1.6 本論文の目的と構成	23
第2章 レポート指導におけるアカデミックな文脈の示され方に関する調査	24
2.1 本章の目的	24
2.2 教材調査	24
2.2.1 教材調査の概要	24
2.2.2 学問とアカデミックな文脈との関連に関する教材調査の結果	25
2.2.3 レポート執筆目的に関する教材調査の結果	26
2.2.4 問題設定とアカデミックな文脈との関連に関する教材調査の結果	29
2.2.5 引用の説明とアカデミックな文脈との関連に関する教材調査の結果	30
2.2.6 サンプル提示に関する教材調査の結果	32
2.3 教員へのインタビュー調査	33
2.3.1 インタビュー調査の概要	33
2.3.2 学問および執筆目的に関するインタビュー調査の結果	34

2.3.3	問題設定および引用方法に関するインタビュー調査の結果	35
2.3.4	初年次ライティング教育の課題と本節のまとめ	36
2.4	本章のまとめ	38
第3章	初年次ライティング指導の課題と研究課題	41
3.1	アカデミック・ライティングに関する研究	41
3.1.1	構成要素と文章産出過程モデル	41
3.1.2	知識構成型ライティングに分類されるアカデミック・ライティング	42
3.1.3	アカデミック・ライティング教育における主な指導法	44
3.2	日本の初年次ライティング教育における主な指導法	47
3.3	初年次ライティング教育における問題設定への支援の現状	50
3.3.1	問題設定への支援の必要性	50
3.3.2	問題設定への支援の現状	51
3.4	アカデミック・ライティング指導に用いられる主なアプローチの重心と課題	54
3.4.1	スキル・アプローチの重心と課題	56
3.4.2	プロセス・アプローチの重心と課題	56
3.4.3	ジャンル・アプローチの重心と課題	58
3.5	実践に向けた課題のまとめ	59
3.6	課題に対する解決方法の検討	64
3.6.1	スキーマ形成のためのサンプル論文などの使用法の検討	64
3.6.2	問題設定とストーリーラインの作成に関わる課題の検討	67
3.6.3	プロセスでメタ認知を高める方法の検討	68
3.6.4	継続的に書く機会の確保の方法の検討	70
3.6.5	アカデミックであることとレポートとの関連性に対する意識化の検討	71
3.7	解決方法とミクロな概念	72
3.8	本研究の研究課題と全体図	74
第2部	本論	77
第4章	授業デザイン	77
4.1	授業デザインの枠組みとなるID理論	77
4.2	問題設定に関わる指導内容と方法	83
4.3	形式に関わる指導内容と方法	85
4.4	授業全体に関わる学習支援方法	87
4.4.1	コメントシートの活用	87
4.4.2	タスクの進め方	89
4.4.3	概念理解を促進するための支援方法	89
4.5	本実践に取り入れる授業デザイン	91
4.6	本章のまとめ	95

第5章 授業デザインに基づく授業実践（1サイクル目）の結果	97
5.1 実践の概要	97
5.2 初年次クラスにおける実践	99
5.2.1 初年次クラスにおける実践の結果	99
5.2.2 初年次クラスにおける実践のまとめ	110
5.3 実践群と非実践群のレポート評価の結果と分析	111
5.4 インタビュー調査の結果と分析	113
5.4.1 インタビュー調査の概要	113
5.4.2 質問別のインタビュー結果	114
5.4.3 グループ別のコード分析	116
5.4.4 インタビュー調査のまとめ	123
5.5 本実践の評価	123
5.6 授業デザインの修正	127
第6章 修正版授業デザインに基づく授業実践（2サイクル目）の結果	133
6.1 実践の概要	133
6.2 初年次クラス（2サイクル目）における実践	134
6.2.1 初年次クラス（2サイクル目）における実践の結果	134
6.2.2 初年次クラスにおけるコメントシート活用による書くことへの効果	149
6.2.3 初年次クラス（2サイクル目）における実践のまとめ	151
6.3 実践群（2サイクル目）と非実践群のレポート評価の結果と分析	152
6.4 事前事後のアンケート調査の結果と分析	153
6.4.1 アンケート調査の概要	153
6.4.2 実践開始時の結果と分析	154
6.4.3 実践終了後の結果と分析	155
6.4.4 アンケート調査のまとめ	160
6.5 インタビュー調査の結果と分析（2サイクル目）	160
6.5.1 インタビュー調査の概要（2サイクル目）	160
6.5.2 質問別のインタビュー結果	161
6.5.3 グループ別のコード分析（2サイクル目）	162
6.5.4 インタビュー調査のまとめ（2サイクル目）	171
6.6 成功者と不成功者のインタビュー調査の結果と分析	171
6.6.1 調査の概要	171
6.6.2 成功者と不成功者のコード分析	172
6.6.3 最終レポートの満足度とその理由	179
6.6.4 成功者と不成功者のインタビュー調査のまとめ	180
6.7 2サイクル目の実践のまとめ	180
第7章 初年次生に対する実践のまとめ	186
7.1 1サイクル目と2サイクル目の総括	186

7.1.1	初年次クラスにおける2回の実践の結果	186
7.1.2	専門科目における結果	188
7.1.3	インタビューおよびアンケート調査の結果	189
7.2	1年後(2年次終了時)のフォローアップインタビュー調査の結果	190
7.2.1	インタビュー調査の概要と結果	190
7.2.2	フォローアップインタビューのまとめ	196
7.3	研究課題に対する結果	197
7.3.1	RQ1:アカデミックな書き方への支援	197
7.3.2	RQ2:問題設定への支援	199
7.3.3	RQ3:協働学習によるプロセスの言語化	199
7.3.4	RQ4:コメントシートを継続的に書くことによる書く力の向上	200
7.3.5	RQ5:アカデミックな共同体の意識づけによる態度変容	201
第8章 レディネスや専門の異なる学生に対する実践と評価		203
8.1	大学院生に対する実践と評価	203
8.1.1	実践の概要	203
8.1.2	実践の内容の詳細	205
8.1.3	アンケート調査の結果	207
8.1.4	大学院生に対する実践の評価のまとめ	212
8.2	研究留学生に対する実践と評価	214
8.2.1	実践の概要	215
8.2.2	アンケート調査の結果	217
8.2.3	研究留学生に対する実践の評価のまとめ	219
8.3	非日本語母語話者の大学院生に対する実践と評価	220
8.3.1	実践の概要	221
8.3.2	教員へのインタビュー結果	223
8.3.3	授業開始時アンケート調査の結果	224
8.3.4	授業終了後アンケート調査の結果	228
8.3.5	非日本語母語話者の大学院生に対する実践の評価のまとめ	231
8.4	本章のまとめと考察	233
第9章 コメントシートを書くことによるレポートへの効果		238
9.1	コメントシートを活用する意義と詳細	238
9.1.1	コメントシートを活用する意義	238
9.1.2	コメントシート課題の詳細	239
9.2	実践の概要と結果:ケース1(評価なし)の場合	239
9.2.1	調査の概要	239
9.2.2	調査結果と分析	240
9.2.3	考察	242
9.3	実践の概要と結果:ケース2(評価あり)の場合	243

9.3.1	調査の概要	243
9.3.2	調査結果と分析	244
9.3.3	考察	247
9.4	学生に対するアンケート調査	247
9.4.1	アンケート調査の概要	247
9.4.2	アンケート調査の結果と分析	247
9.4.3	考察	251
9.5	インタビュー調査	252
9.5.1	調査の結果と分析	252
9.5.2	レポート成功者と不成功者の回答	256
9.5.3	考察	258
9.6	本章のまとめと考察	259
第3部	結論	262
第10章	本研究のまとめと今後の課題	262
10.1	内容と形式をつなぐ初年次アカデミック・ライティング指導のデザイン原則	262
10.2	本研究のデザイン原則のまとめ	272
10.3	本研究の意義と今後の課題	275
	謝辞	278
	参考文献	279
	資料	288

はじめに

筆者が大学に入学後、最も苦勞したことの1つにレポートを書くことがある。当時は、現在のようなライティング教育やライティング支援センターなどがなく、レポートの書き方は大学では教えられてはいなかった。しかし、初年次の前期科目において、複数のレポート課題が課せられたため、自分自身でレポートの書き方を模索するほかなかった。レポートとは何か、それをどのように書けばよいのかまったくわからず、途方に暮れた。不安な気持ちを抱えながら、先輩のレポートを参照し、図書館で教本を借りるなどして、非常に苦勞して課題に取り組んだ。結果として、それなりの評価を得たものもあれば、時間をかけたにもかかわらず低い評価のものもあり、その理由はわからなかった。評価基準については一切知らされることはなかったため、レポートで求められていることを理解していない状態で、その後もレポートを書かざるをえなかった。しかし、書く過程での気づきもあった。書くことで、自分の理解の曖昧な部分が明確になり、ばらばらであった知識が整理され、統合されていくような感覚があった。評価とは別に、書くことによって達成感を感じられるものもあった。

現在は教員として、初年次教育のクラスを担当している。このクラスでは入学直後の初年次生に対し、レポートの書き方などのアカデミック・スキルの指導を含め、大学生活を円滑に進めるための支援を行っている。半期の授業で履修指導やキャリア教育、相互交流やプレゼンテーションなどさまざまな項目を扱う必要があるため、ライティング指導に割ける授業のコマ数は全体の半分以下の5-6コマ程度である。その中で書くことについて理解を深め、単位を取るためだけでなく、書いた後に達成感を感じられるような書き方を身につけてほしい。主体的に書くことによって思考を深め、自律的な書き手に近づいてもらうにはどうすればよいのか。そのための指導内容や方法を考えるために、ライティング指導や初年次教育に関するさまざまな教本を参照した。しかし、通年のライティング科目のために作られたものから、自己紹介や相互交流などの項目の一部としてライティングに触れただけのものまで、初年次教育において想定されるライティング指導は想像以上に多様であった。各教本で想定されている時間数やカリキュラムの位置づけがそれぞれ大きく異なるため、指導項目や扱い方・重点の置き方も非常に多様で、優先すべき項目についても判然とせず、再び途方に暮れることになった。

このような背景から、限られた時間でも実践に取り入れることができるように、レポートの書き方に関する必要最小限の要素について効率的に指導できる方法とは何かを検討し、初年次ライティング教育における共有資源となる指導法を提案することを目指したいと考えた。本研究の成果は小さいものではあるが、同じような苦勞を感じている教員の方々と、学生のみなさんの役に立つものであれば幸いである。

第1部 序論

第1章 研究の背景と目的

本論文は、大学の初年次教育の一環として行われる日本語でのレポート・ライティング指導において課題とされている、「何を書くか」という内容と、「どのように書くか」という形式の両面に対し、同時にアプローチ可能な指導法の提案を目指すものである。授業デザインの中核となる理論として、概念型カリキュラム理論を援用する。新規性のある内容と検証可能でアカデミックな書き方が求められる論文と同じ文脈にレポートを位置づけ、これらの概念を授業に取り入れることで、内容・形式の両面におけるレポートの質の向上と書き手の態度の変容に効果をもたらす方法を探る。そして、そのための研究方法として、デザイン研究の枠組みを用いる。実践と評価による改善を複数サイクル行い、その過程からデザイン原則を抽出し、指導法を提案することを試みる。

本章では、はじめに問題の所在として、初年次教育におけるライティング教育の必要性と、初年次教育の多様性ゆえに共有資源が作られていない現状から、初年次ライティング教育における必須指導要素の精選と、それを用いた新たな指導法の必要性について述べる。そして、初年次生のレポート・ライティングに見られる課題には、内容に関わるものと、表現形式に関わるものがあり、その両面に対する支援が必要であることについて指摘する。その上で、まず、解決の方向性として概念型カリキュラムの理論が適していることを述べる。そして、レポートの本質である「アカデミック」な文章には、「新しい知見の提示」と「検証可能でアカデミックな書き方」が求められることを確認し、学生の理解と、書き手としての意識の変容が必要であることを示す。そして、これらの研究にデザイン研究の枠組みが適していることを説明した上で、本研究の目的と、本論文の全体的な構成について述べる。なお、本稿では特に記載のない場合、英文の日本語訳は筆者によるものとする。

1.1 初年次ライティング教育における新たな指導法の必要性

1.1.1 初年次ライティング教育における共有資源の乏しさ

日本語でのアカデミック・ライティングは、「大学・大学院での学習や研究など学術的な目的のための文章およびその作成」と定義されており、論文やレポートを書くことなどがそれにあたる(二通他, 2004: 285)。井下(2008: 7)は、アカデミック・ライティングには「ディシプリン(学問分野)での学習経験を自分にとって意味のある知識として再構造化する力」が求められるとしており、ある目標やテーマに向かい、考えながら書くプロセスは、一種の問題解決のための行動であり、創造的で発見的なプロセスでもあるため、深いレベルでの「学び」が期待できると述べている。つまり、アカデミック・ライティングの経験が深い学びにつながるのである。

このことは、文部科学省(2008a)が、学生が社会に出る前に大学で培うべき学士力として掲げている項目とも通ずる。学生には「コミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力」といった「汎用的技能」を身につけ、「総合的

な学習経験と創造的思考力」の獲得が期待されており（文部科学省, 2008a: 15-16）、これらの技能や力はアカデミック・ライティングに求められる力と合致する。社会に出てからも自律して書くことができる力を養成するために、大学におけるライティング教育は重要であると考えられる。

このように、アカデミック・ライティングは学士力の養成を目指す大学教育において重要で、かつ習熟に時間がかかることから、初年次からの取り組みが進められている。2018年現在、大学の97%が初年次教育を行っており、そのうちのおよそ92%が「レポート・論文の書き方等の文章作法」に関する指導を取り入れている（文部科学省, 2020: 12）。初年次教育で指導が期待される項目は、「スタディ・スキル、スチューデント・スキル、専門教育への導入、情報リテラシーに加え、学びへの導入、キャリア・デザインや自校教育等」（山田, 2009: 159）と多様である。また、大学の偏差値分類や理系・文系かによってもアカデミック・ライティングへの取り組みに違いがあることが報告されている（坂上, 2005、山田, 2009、石倉他, 2008）。山田（2009）は2007年実施の全4年制大学学部長調査の結果から、選抜度の非常に高い大学では、レポート・ライティングなどの「アカデミック・スキル」を重視する一方、選抜度の低い大学では、学習習慣の形成やマナー向上を目指す「スチューデント・ソーシャルスキル」に力を入れる傾向があることを指摘している。また、2001年度の全国私立大学学部長調査の結果を分析した石倉他（2008）では、ライティングを含む学習スキルの重要視度得点は、理系よりも文系の方が高かったことがわかっている。このように、初年次教育におけるライティング指導は機関や専門によってカリキュラム上の位置づけが大きく異なることがわかる。そのため、初年次教育においては、機関によってライティングの指導に充てられる時間数が異なり、指導内容やその方法は多種多様である（大島, 2007a、石倉他, 2008、山田, 2009、大場・大島, 2016）。

また、教員による捉え方の違いもある（Lea & Street, 1998、坂上, 2005）。アカデミック・ライティングの指導内容は専門分野によって異なり、また、同一分野でも求められる書き方が多様である（Lea & Street, 1998）。そして、各教員は研究者として異なるキャリアを持つため、アカデミック・ライティングに対する信念も多様であるとされる（Lea & Street, 1998、西垣, 2010）。Lea & Street（1998）によれば、教員は意識的か否かにかかわらず、自分自身が所属する学会などで求められる書き方に沿って書くことを学生にも求める傾向があるという。学生は複数の科目でレポート提出を求められ、各教員からレポートを評価されるが、教員のキャリアが異なるため、評価基準は一律ではなく、異なる観点からコメントを受けることになる。その結果、学生がアカデミック・ライティングについて普遍的で一般的な認識を持つことができず、それが学生のライティングに対する理解を遅らせている可能性があるとして指摘している。

そして、ライティング指導にあたる教員がもともと文章表現やライティング指導を専門とする教員であるとは限らない。『よくわかる文章表現の技術』シリーズなど、書くことに関する多くの著書を出している石黒圭（石黒, 2009, 2012, 2019他）は日本語教育の読み書きを専門とするが、ライティング担当者がそのような教員ばかりではないことは明らかであろう。例えば、ロングセラーのレポート執筆教本、『最新版 論文の教室 レポートから卒論まで』の著者である戸田山和久と、『レポート・論文の書き方入門 第4版』の著者の河野哲也の専門は哲学、『思考を鍛えるレポート論文作成法 [第3版]』や『思考を鍛える大学の

学び入門 [第2版] —論理的な考え方・書き方からキャリアデザインまで—』の著者である井下千以子の専門は心理学、『最新版 大学生のためのレポート・論文術』の著者の小笠原喜康は教育学、『科学の技法—東京大学「初年次ゼミナール理科」テキスト—』（東京大学教養教育高度化機構初年次教育部門他）の編者である、増田建と坂口菊恵の専門は植物生理学と行動生物学である。学部ごと、あるいは学科ごとに開講されるライティング科目での具体的な指導方法はそれぞれの担当教員に任されている場合が少なくなく、各自が自分の知りうる書き方を基礎に、市販の教材などを活用し、教材を自作しながら、工夫して取り組んでいるのが現状であるといえる。近年では、全学的にライティング・センターやライティング・サポートデスクなどを設置し、学生全員に対するライティングを支援する取り組みを始めている機関もあるが、まだ全国的に十分に普及しているとはいえない状況である。

このように、カリキュラムの多様性に加え、専門分野や教員によって指導する内容が異なるため、初年次教育におけるライティング指導法は確立されているとはいえない。そして、それぞれの機関や専門に合わせて、指導内容がさらに細分化されていく傾向にあるとされ（東谷, 2019）、共有資源は乏しいといえる。このような状況では、各担当教員の負担が大きくなり、1人で授業改善を行うことは容易ではないと考えられる。指導の質を高めるためには、多様な機関の実情に合わせて使用できるような基礎的な指導項目とそれらを効果的に伝える指導方法の提案が求められる。特に、半期・通年にわたる授業時間のすべてをライティング指導に充てられず、5コマ程度の授業数でレポートの指導を行っているような初年次教育クラスにおいても使えるように、最小限の時間数でライティングの基礎を築くための指導法の提案が必要であるといえる。なお、本稿で想定する初年次生は、日本語母語話者と限らない。大学のクラスにおける受講生には非日本語母語話者の学生が含まれる場合も少なくないため、特に記述のない限り、区別せずに扱うこととする。

1.1.2 レポートの問題設定への支援の必要性

アカデミック・ライティングの中でも、初年次生にとって特に重要なのは、課題として課されるレポートであろう。石黒 (2019) は、初年次から学生が書くレポートを、卒業論文などの論文を書くためのトレーニングであると位置づけ、書くために学問的手続きに基づいて実証される「内容」と、それを正確に伝える「表現」という学術的スキルが重要であると述べている。本稿もこの認識のもとに、レポートとは、論文と同等かそれに準ずる構成および形式のもので、教員から与えられた課題に対して学生が書くものと定義する。

学生の書いたレポートの問題に関する指摘は数多くある。レポート・ライティングの問題点は、問題設定に関わる「何を書くか」という問題と、論述に関わる「どのように書くか」という問題に二分でき、初年次生はどちらの側面にも課題が見られる（鈴木・鈴木, 2011）。「何を書くか」では、例えば、論点が不明瞭、コピー&ペースト中心で、自分の意見がないという問題が見られ、「どのように書くか」では、レポートの構造、段落の区切り方、論理性や文のつながりの問題、不適切な引用や、書き言葉に話し言葉が混在するなどのさまざまな問題が指摘されている（二通, 2001、二通他, 2004、小野他, 2014、近藤他, 2016、中東・津田, 2016、牧, 2017、中村他, 2018、石黒, 2019、岩崎, 2021 など）。

このように、学生の書いたレポートには、問題設定などの「何を書くか」という内容面と、資料の引用と論証、書き言葉などの「どのように書くか」という形式面の、両面において課

題が指摘されている。特に問いを立てて答えるという問題設定は学生自身が「創造する」部分にあたり、画一的な指導では効果が期待できないことから、これまであまり指導されてこなかった（鈴木・杉谷,2012）。そのため、早急な充実化が求められる。また、自由度が高いレポート課題では問題設定の質が内容に大きく影響する。問題設定でつまずけば、論点が不明瞭、主張がない、いわゆるコピー&ペースト中心になるなど、内容が不十分と判断され、形式的な書き方がレポートらしくても、高い評価は得られないであろう。渡辺（2010）は、初年次生を対象に調査を行い、書くことが苦手な学生は、何を書けばよいかわからないために問題設定の段階でつまずいており、それが書くこと全体の苦手意識につながっていることを明らかにしている（第3章で詳述）。縣他（2019）も、課題で求められていることがわからない、問いの立て方がわからないという学生からの相談が多く寄せられていると報告しており、書くことに困っている初年次生の中には、「何を書くか」ということが十分に理解できていない学生が少なくないと考えられる。さらに、このような内容に関する困難さが剽窃につながっている可能性も指摘されている（牧,2017）。剽窃や盗用となりうる、いわゆるコピー問題については、論理的、形式的な注意点を繰り返し伝えても依然として変わらず、意図せずとも剽窃になっているケースもあるため、新しい対策が必要だとされている（山本,2016、菅谷,2017）。このように見ていくと、レポート・ライティングの指導において、問題設定に対する支援の充実化が急務であることがわかる。なお、本稿では、問題設定について、鈴木・杉谷（2012）を参考に、「論証して答えを示すことが可能な問いを立てること」と定義する。

一方、現状を見てみると、ライティングの教材・教本（第2章で詳述）では、パラグラフ・ライティングやレポートの構造、書き言葉などの形式面を重点的に指導する方法が主に見られる。内容面に関しては、KJ法やマッピングなどを使ってアイデアをまとめさせるようなものや、書くこと全体のプロセスの中で問題設定を示すものが見られるが、それらのほとんどは半期あるいは通年の授業時間数をすべてライティング指導に充てることが想定されているものである。しかし、1.1.1で述べたように、初年次教育ではライティングにかけられる時間に制約がある機関も少なくない。そのため、初年次生に対する書くことの基盤づくりとして、限られた時間内であっても実践可能で、問題設定に関わる内容と形式の両面に對してアプローチするアカデミック・ライティングの指導法の提案が求められる。

1.2 レポートの内容と形式に同時にアプローチするには

1.2.1 概念型カリキュラムの理論

ここまで述べてきたように、初年次ライティング教育は、問題設定に関わる内容と、アカデミックな形式の両面にアプローチする必要があるが、共有資源となる指導法を提案するのならば、限られた時間で実践可能な必要最小限のものである必要がある。しかしながら、形式だけでも時間のかかるレポート・ライティング指導に関して、その両面にアプローチすることは、従来の方法では困難だと考えられる。指導時間が短時間であるなら、内容あるいは形式のどちらか一方に重点を置くしかなく、あるいは内容と形式どちらも充実させるなら、指導時間を長く確保するというように、一般的に、指導範囲の広さと指導時間の長さは比例し、両立が不可能なトレードオフの関係だと考えられている。しかし、本研究は限られ

た時間内で、内容と形式の指導を両立させることを目指している。そこで、Erickson & Lanning (2013)、Erickson *et al.* (2017) による概念型カリキュラムの理論を援用し、両面に同時にアプローチする方法を検討したい。

Erickson & Lanning (2013) は、従来の指導は2次元の指導で、学習者の知識やスキルに焦点を当てたものであると述べ、このような内容羅列型の授業は認知的に浅い学習にとどまるとしている。それに対し、概念型カリキュラムは3次元のモデルで、知識やスキルにとどまらず、第3次元である概念的理解を求めるもので、知識やスキルという事実レベルと概念レベルとの相乗作用を体系的に起こすことで、他の文脈に転移可能な深い理解となるとしている (図 1.1)。

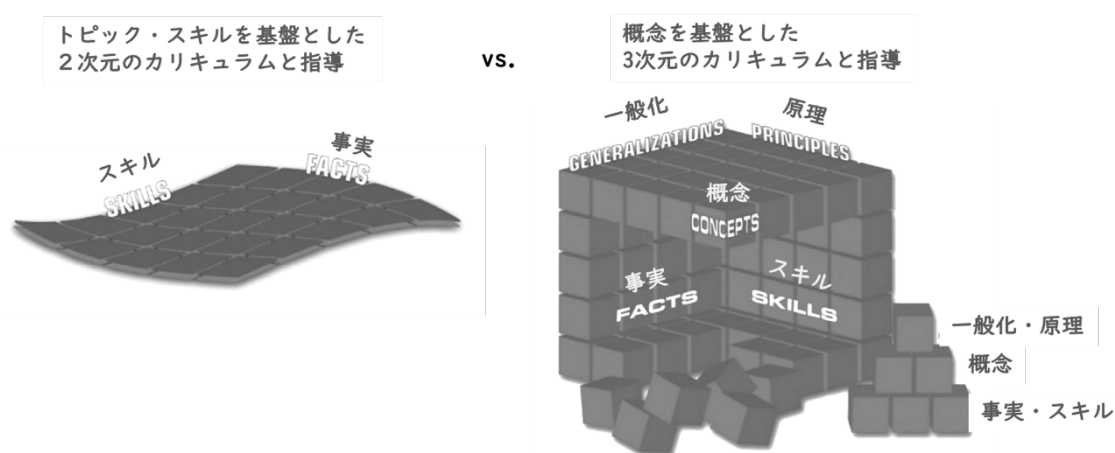


図 1.1 2次元 vs. 3次元のカリキュラムと指導のモデル (エリックソン他 2020: 11)

Erickson & Lanning (2013) によれば、私たちの思考は、整理されていないデータをうまく処理できないため、情報からパターンやつながりを見出して整理しようとするという。事実情報の量が多くなるほど、それらの知識を概念的なスキーマに分類することで情報が効率的に処理できるようになるのである。概念型カリキュラムは、概念的思考者を育成することを目指して設計されており、時間的制約がある中でも、多様なニーズに対応する指導ができるとされている (Erickson *et al.*, 2017)。概念的思考とは、新しい事象と既有知識との間の関係や傾向などを考え、共通する概念を見出そうとすることである。図 1.1 の2次元のカリキュラムのように、新しいデータを平面的に示していくのではなく、同図の3次元のカリキュラムを用い、概念的思考によって情報を整理することで、情報処理が進むとされる。

従来の指導と同様に、概念型カリキュラムにおいてもスキルや知識は重要であるが、それらと「概念」との間で相互作用が起こることで、「相乗的思考 (Synergistic Thinking)」が促進され、それが時間、文化、状況を超えてさまざまな状況に転移する深い理解につながる (Erickson *et al.*, 2017)。「相乗的思考」とは、知識レベルの低次認知処理と、それらを概念化して新しい文脈に転移させていく高次で複雑な認知処理という、2つの認知レベル間で生み出される相乗作用を指し、そのような思考が知力を発達させるという。また、Erickson *et al.* (2017) は、ワーキングメモリーの容量の限界が5項目程度であるという近年の認知科学の研究結果を紹介し、授業で扱う項目を少なくし、その代わりに、学習者の記憶に残るよう

な指導の工夫が必要であると指摘している。そのため、事実やスキルを提示するだけでなく、アイデアや概念を用いて学習を焦点化すべきであり、教員はそれらの事実やスキルのレベルと、概念レベルとの関連を理解し、効果的に指導に取り入れなければならないと述べている (Erickson & Lanning, 2013)。このように、概念型カリキュラムでは、内容情報を統括する概念理解に導くことで、限られた時間であっても、ほかの状況に転移可能な学びを生み出せると考えられている。

そして、概念型の授業を行うためには、教員が「知識の構造」と「プロセスの構造」を理解しておくことが必要であるとされる (Erickson *et al.*, 2017)。それぞれの構造を図式化したものが図 1.2 である。「知識の構造」は事実やトピックなど、宣言的な知識理解が主な学習目標の教科に見られる構造で、社会や科学などの教科が該当する。「事実」や「トピック」は「原理」や「一般化」の裏づけや文脈となるが、ほかの文脈には転移せず、「一般化」は自動的には起こらない。そのため、それらから普遍的かつ抽象的な「概念」を構築し、相互に結びつけることで「一般化」され、その中でも真理に近いものが「原理」、つまり本質として認められると述べている。「理論」はその中でも学問的な価値が認められたものを指し、どのような単元学習にも存在するものではない。

一方、「プロセスの構造」は、音楽や美術、外国語などの手続き的知識を扱う教科にあてはまるが、文脈なく断片的な「スキル」や「ストラテジー」を記憶させるやり方は、従来型のテストでは高い得点ができたとしても、新しいテキストや学習状況へのコンピテンシーの転移は起きないという。エリクソン他は、このような矛盾した経験が学習者を混乱させ、時間を費やしても学習成果が期待できないと学習への意欲を失い、あきらめることにつながると批判している (Erickson *et al.*, 2017)。この悪循環を断ち切るには、プロセスと学習内容に結びついた概念的理解を促すカリキュラムが必要であり、低次レベルと高次の概念レベルとの間の相乗的な思考を刺激することにより、学習者の知性に働きかけ、またその思考が個別に評価されることで、学習意欲が高まるとされている (Erickson *et al.*, 2017)。

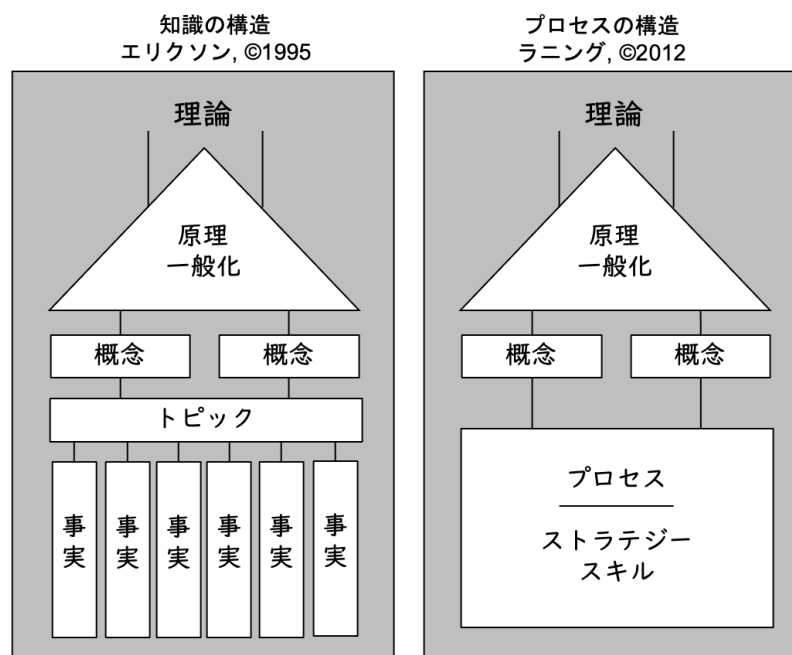


図 1.2 「知識の構造」と「プロセスの構造」(Erickson *et al.*, 2017)

なお、エリクソン他(2020)では、概念型カリキュラムの理論と指導について、「Concept-Based Unit Planning (概念型の単元計画)」「Concept-Based Lesson Planning (概念型の授業計画)」「Concept-Based Instruction (概念型の指導)」と指導の単位に応じて呼び方を変えている。本研究では、レポート・ライティングに関する一連の実践を想定しており、これは「単元計画」と「授業計画」にあたると思われる。そこで、本稿では、一連の実践と各授業の計画を包括する用語として、「概念型授業デザイン」という語を用いることにする。

1.2.2 本研究に「概念型授業デザイン」を取り入れる意義

本研究で対象とするレポート・ライティングをこの理論に当てはめて考えてみたい。これまで指導されてきた「引用形式」や「構造」などの形式に関する知識と、問題設定や執筆に必要なスキルは、これらだけでは転移しない個別の事実あるいは断片的なスキルであるといえる。これらを「さまざまな状況に転移する深い理解」につなげるためには、それらに共通する「概念」と結びつけて理解させることで、「一般化」が可能になり、最終的には「原理」として意識させることができると考えられる。知識やスキルのみの転移しないレベルの指導の場合、それらの知識を1つ1つ示していかなければならないため、学習項目が増えれば、その分時間が必要になる。しかし、学んだ知識やスキルが多くなっても、それらを「概念」と結びつけることで、転移可能な理解とすることができるなら、限られた学習時間の中でも、形式面と内容面の双方にアプローチできるのではないかと考える。以上の理由から、本研究では概念型授業デザインを取り入れることで、限られた時間内で内容面と形式面に同時にアプローチすることを目指す。

1.3 レポート・ライティングの「原理」とは

本研究で概念型授業デザインを行うためには、どのような「原理」「一般化」「概念」とそれにつながる「要素」を学生に示すべきかを明確にしておく必要がある。そこで、指導に必要な要素を考えるために、まず、レポート・ライティングの「原理」を明らかにしておきたい。「原理」とは、「基本的なルール、または真理と見なされる一般化のこと」で「本質」とも言い換えられる (Erickson *et al.*, 2017)。そこで、原理の検討に際し、西條 (2017a) が構造構成主義 (エッセンシャル・マネジメント¹) に基づいて独自に生み出した、「本質行動学」の本質観取アプローチを援用することにしたい。

構造構成主義は、一見相反する哲学と科学を融合させることにより作られた原理で、「異領域の建設的なコラボレーションを実現するためのメタ理論を体系的に提示する」(西條, 2005a: 10) ものである。平易にまとめれば「本質を捉えようとする学問」であり、「本質論を追求する」ために体系化されたものであるとされる (西條・井坂, 2017: 3-4)。その原理を基盤に、ドラッカー思想の本質から考え出されたのが「本質行動学 (Essential Management Science)」であり、本質観取アプローチである (西條, 2017a)。このアプローチでは、テキストや現象から本質を抽出し、メタ理論として定式化するプロセスをとる (西條, 2017b)。本質から事象を捉え直すことで、それまで「矛盾と感じられていたものが、認識次元が上がることにより、矛盾はないものとして受け止められるようになる認識変容のプロセス」を持つという (西條, 2005a: 205)。この構造構成主義の本質行動学では、記述が難しい質的な研究において科学性をどのように確保するかという方法についても詳細に記されている。現在、この方法は医療、教育、福祉など多くの領域において、信念対立の解決が求められる文脈や、質的な検証が必要な文脈で用いられるようになっている²。

本研究もこれに倣い、本質観取アプローチを用いてレポート・ライティングの本質の観取を試み、そこから内容と形式という一見異なる領域をつなぐメタ的な視点を得ることを目指す。それに基づいて授業をデザインすることにより、短時間での指導において、内容と形式の両方にアプローチすることを目的とする。

本質観取アプローチでは次のようなステップを踏む。記載されていた例を省略して、下記に引用する (西條, 2017a: 103-104)。

複数のキーワードに基づく最大公約数的「本質観取」

- ① 先行知見から探究対象の重要なポイントを表すと考えられるキーワードを抽出する。
- ② 対象の特異例として象徴的なものをあえて選び、既存のキーワードで例外的な事象も十分に理解可能であるかを検討し、新たなキーワードを抽出する。
- ③ そのキーワードで対象を十分に理解可能か検討し、必要と判断した場合には新たな

¹ 西條 (2005a) では異なる訳語が与えられていたが、西條・井坂 (2017: 9) 以降、この名称が用いられるようになった。

² 分野の広がりや、発達研究に関する論文 (西條, 2005b) や CiNii での「構造構成」をキーワードとした論文検索結果、あるいはエッセンシャル・マネジメント・スクール <https://www.essential-management.jp/> の修了生に関する情報から確認できる。

なキーワードを導出する。

- ④各キーワードをうまく包摂する、あるいはそれらを最大公約数的に言い当てる共通本質を言語化する。
- ⑤その新たな本質（キーワード）が従来のキーワードよりも対象の本質をうまく言い当てられていることを論証する。

西條（2017a: 104）は「実際にはケースごとに適宜試行錯誤しながら進めることになる」と述べ、本質を言い当てる言葉が最初に思い浮かぶ場合があることにも言及しているが、どちらの場合も「このプロセスを経ることで、その言葉（本質）がより精緻なものへと洗練されていく」としている。そのため、本質だと思われるキーワードが出てきた場合でも、段階を踏んで論証を進めていくべきだとしている。

そこで、次から、「概念」の特定につなげるために、この本質観取アプローチに基づいて、レポート・ライティングのキーワードを取り上げた後、本質について検討する。

1.3.1 キーワード1「学士力の養成」

レポートを書くことについては、いくつかの見方がある。1つは学生にとっての教育効果に着目したもので、書くことで学生にとって必要な力が身につくとするものである。小笠原（2018: 5）は「探究力、構想力、論理力、表現力を総合的に身につけられるのが論文を書く作業」だと述べ、井下（2019: 12）は「考えることで書く内容が整理され、書くことを通して思考はさらに深ま」と述べている。このように、教育効果に着目した立場では、書くことにより、考える力や書く力がつくことが強調される。高校までの学びと異なり、大学では自ら問いを立て、資料を引用して書くことが求められ、その過程で、さまざまな力を養うことが期待されている。それらは社会に出てからも通用する自律して書く力の涵養にもつながる。そのため、大学でレポートを書くことは、1.1.1 で述べた、文部科学省が大学生に求める「学士力の養成」を目指すものであると言い換えることができる。したがって、これを1つ目のキーワードとする。

1.3.2 キーワード2「学問的手続きと学術的スキル」

教育的側面とは別に、求められる書き方からレポートについて捉える見方もある。石黒（2019）は、レポートは論文を書くためのトレーニングであると述べ、その延長線上に「学問」があるとしている。そのため、レポートを書くには、学問的手続きに基づく実証と、それを正確に伝える学術的スキルが重要であるという（石黒, 2019）。これをより広くアカデミックな共同体に位置づけて説明した研究に鈴木・美馬（2018）がある。鈴木・美馬は、図 1.3 に示すように、レイヴとウェンガー（1993）が提唱した「正統的周辺参加」という概念をもとに、初年次生が大学という共同体の一員として、「中核的な研究活動」に参加していく流れを説明している。ここでは、初年次生は「中核的な研究活動」を行う共同体に新しく参入した「正規メンバー」として捉えられ、まず周辺から熟達者を観察し、支援を受けながら徐々に研究活動を行うための力を身につけていくことが期待される。大学における学問の考え方や手続きと、学問の成果として発表される論文に求められる内容や書き方に対する理解を深め、実践することで、学問的態度を涵養しながら、研究活動の中核に近づいていく

のである。

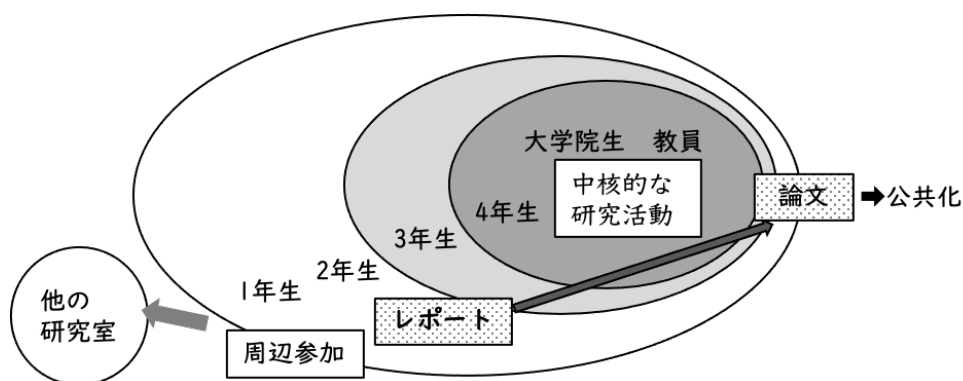


図 1.3 初年次生の正統的周辺参加の流れ (鈴木・美馬, 2018:162 に筆者加筆)

そして、アカデミック・ライティング指導にあたる教員自身がこのようなアカデミックな共同体に属しているため、自分の専門分野で求められる論文の書き方に沿って、内容や書き方の指導を行っている (Lea & Street, 1998)。そのため、学生のレポート評価においては、学問的手続きに則って実証されているか、また書き言葉や引用方法などの学術的スキルが正確に用いられているかが基準となってきた。このように、レポートは、論文と同じ文脈に位置づけられ、学問的文脈に沿う「学問的手続きと学術的スキル」を必要とするものであるといえるため、これを2つ目のキーワードとして設定する。

1.3.3 キーワード3「研究成果の公共化による社会貢献」

最後に、レポートを書く目的からその特徴を考える。前述したように、レポートは論文と同じ部類の文章として扱われ、書き方、書く目的ともに、論文に準ずると考えられる。では、論文とはどのような文章であるか。大学は学問の府であり、学問の意義は「人類共有の知的財産の拡大」、つまり社会貢献にある (文部科学省, 2008b)。そして、アカデミックな場に投稿される論文は、研究者の社会的責任として、研究成果を公共化することが目的であり、そのために公的な書き方が必要であるとされる (西條, 2008, 2011)。公的な書き方とは、他者が吟味できるように配慮された厳密な書き方で、同じ専門領域の他者の理解を得られる書き方である (西條, 2008: 64-68)。つまり、論文には多くの読み手にとって誤解なく伝わる精緻かつ科学的な書き方によって、研究成果を広く知らせ、社会に貢献することが求められているといえる。

レポートが論文に準ずるのであれば、書く目的もそれに沿ったものであるべきであるが、レポートには論文と異なる目的があるとする立場もある。例えば、授業の理解度を評価するというものである。しかし、評価は教員にとっての目的ではあるが、学生自身が評価されるために書くことは、目的とはいえないのではないか。評価されることを学生にとっての書く目的とするなら、評価する教員が求めている書き方にしたがって書くこと、つまりアカデミックな共同体で求められる書き方に沿ったものが求められているといえる。そのため、レポートを書く目的においても、社会貢献を目指すことを否定するものではないと考えられる。

したがって、「研究成果の公共化による社会貢献」を3つ目のキーワードとする。

1.3.4 レポート・ライティングの原理：社会貢献を目指すアカデミックな文章

以上から、レポートについて、教育的側面から見た「学士力の養成」、書くときに求められる「学問的手続きと学術的スキル」、書く目的としての「研究成果の公共化による社会貢献」という3つのキーワードが浮かび上がった。この3つを包摂する概念として、レポート・ライティングは「アカデミック」であることにまとめられる(図1.4)。これら3つのキーワードは重なる点もあるが、異なる視点を持つため、これまでは異なる文脈で使われてきたと考えられる。

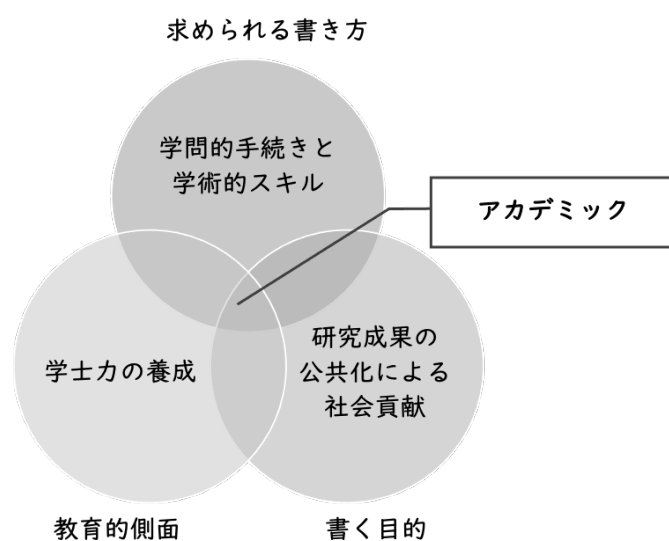


図1.4 キーワードに基づくレポート・ライティングの本質観取

従来、レポートを書くことは、考える力をつけるため、あるいは汎用的技能を身につけるためといった、教育的側面が強調されており、「学士力の養成」はその視点から記述されるものである。「学問的手続きと学術的スキル」、すなわちどのように書くかが意識されるのは、指導や評価の場面であろう。書かれたレポートが、求められる書き方に沿っているかどうか、論証方法が学問的手続きに沿っているかどうか、引用形式など学術的スキルが正確かなど、レポートの質を評価する場合に、これらが意識されると考えられる。そのような基準は指導において学生に明示されることもあれば、示されず暗黙的に評価されることもある。そして、「研究成果の公共化による社会貢献」はレポートを書く目的であり、新規性や学術的意義という「何を書くか」に関わるものであるが、これが初年次生に対してどのように示されているかは不明である。

このように見てみると、同じアカデミックな文脈に位置づけられるものであっても、教育的側面から見た「学士力の養成」、どのように書くのかに関わる「学問的手続きと学術的スキル」、なぜ書くのかという目的に関わる「研究成果の公共化による社会貢献」という3つのキーワードすべてが、書き手である初年次生に理解されているとはいえないのではないかと。学士力の養成を目指すアカデミック・ライティングでは、自律して書く力を養成するた

め、学生自身が書くことに主体的に向き合うことが求められる。それには、スキルを身につけるだけでなく、ライティングに向き合う態度も重要である。書き手の自律性を涵養するには、書く目的とそれに沿った書き方を意識し、書き手自身が考えながら書くことが必要であろう。そのため、アカデミック・ライティングにおいては、初年次生が身につける力に関してだけでなく、レポート・ライティングで求められる書き方、および、問題設定に関わる書く目的についても「アカデミック」であることが前提となっていることを、書き手自身が理解しておくべきだと考える。特に、「アカデミック」であることと、書く目的である「研究成果の公共化による社会貢献」は、概念型カリキュラムの「原理」に深く関連するものであるといえる。以上から、レポートを「社会貢献を目指すアカデミックな文章」とまとめ、これを本研究の概念型授業デザインにおけるレポート・ライティングの「原理」とする。

1.4 概念型授業デザインにおける「一般化」と「概念」

1.3では、本研究での概念型授業デザインの「原理」として、レポートを「社会貢献を目指すアカデミックな文章」と位置づけた。ここでは、その「原理」につながる「一般化」および「概念」について検討する。「一般化」とは、他の文脈に転移可能な2つ以上の概念の関係を文で表したもので、ある単元の学習の終わりまでに理解してほしい、他の文脈に転移可能な内容であると定義される (Erickson *et al.*, 2017)。本研究では、初年次クラスにおけるレポート・ライティングの終了時まで、学生に理解してほしいことをまとめたものを「一般化」の文とする。そのため、まず基本的な概念を抽出し、その後、それらを「一般化」の文としてまとめることとする。

レポート・ライティングに関する観点とは、「何を書くか」という内容・問題設定に関わる側面と、「どのように書くか」という表現形式に関わる側面に二分できる。そこで、それぞれに関する「概念」について検討し、「一般化」の文につなげる。

1.4.1 問題設定に関わる「概念」

まず、「何を書くか」という問題設定は、書く目的および読み手と密接な関係がある。通常ライティングでは、書く目的と読み手を意識することで、それに相応しい内容や書き方が調整される。就職活動のための自己アピール文であれば、書く目的は、読み手である企業の人事担当者が書き手を採用するように促すことである。書き手である応募者はその目的を達するために、最も効果的な方法を考えて書く。例えば、自分自身がその企業にとって有益な人材であることを伝える内容について、読み手に好感を持ってもらえるような書き方で書くであろう。しかし、アカデミック・ライティングにおいては、書く目的や意義が学生に示されていないことが学生の主体的な取り組みを阻害している要因の一つであるとされる (西垣, 2010)。執筆目的が示されず、「自由なテーマでレポートを書け」という指示だけでは、何を書けばよいかわからないと途方に暮れる学生が出てもおかしくない。「何を書くか」がわからないことが書くことを苦手にする遠因となっている可能性も指摘されており (渡辺, 2010)、学生に対して書く目的を示す必要があると考えられる。1.3.3では書く目的を「研究成果の公共化による社会貢献」としたが、これについてさらに具体的に見ていく。

研究成果を公共化する場である学会の学会誌に投稿される研究論文について見てみると、例えば大学教育学会³（2019）の執筆要領には、「大学教育に関して、方法や結果に独創性や新規性が認められる実証的、実践的、理論的な研究を指し、大学教育研究の発展に役立つ内容を、順序立てて明瞭に記述したもの」と記載されている。他の多くの学会においても同様に、①独創性・新規性、②意義・貢献、③論理性、④形式的な書き方が、論文には必要だとされている。英語で投稿される日本生化学会の学会誌や“Nature”には、③論理性、④形式的な書き方に関する記述はないものの、①独創性・新規性、②意義・貢献を共通して求めている⁴。したがって、②の社会貢献をするためには、①独創性・新規性が必要であるといえる。

レポートもそれに準ずるなら、書く目的は、学問的意義のある事柄について新しい知見を提示することであるといえる。意義のある新しい知見を示すことが書く目的であるなら、それをレポート・ライティングの前に学生にも理解させておく必要があるだろう。そして、そのために書き手がすべきことも、学生は知っておかなければならない。新しいことを述べるためには、まず、そのテーマについて明らかになっていることとなっていないことを整理しておく必要がある。初年次生の場合であれば、そのテーマに関する資料を探して読み、自分の知りたいことに対する答えが先行研究にそのまま出ていないかどうかを確認しなければならない。その上で、限られた時間内で答えに辿り着けそうな、適切な大きさの問いを立てるのである。そして、その問いに対する探求の結果として、そこにほんのわずかでも新しい発見あるいは解釈を追加できるような答えについて、多くの読み手に納得してもらうように書くことが求められる。つまり、①独創性・新規性を示し、②意義・貢献ができるような文章を書くためには、先行研究を整理し、まだ明らかになっていないことから、問題の所在、すなわち問いを設定した上で、読み手が納得できるような答えを提示することが必要なのである。

もちろん、初年次生の書くレポートは、学問分野への貢献が認められないものも含まれる点で、学術的な論文とは厳密には異なる。その点について、論文とレポートを明確に区別する立場もある。東京大学大学院教育学研究科（2012）は、論文は「新しい事実の発見を、明晰に論じた言説」（p.4）であるとし、その独創性の有無がレポートとの大きな違いであると述べている。井下（2019）も「論文では、レポートよりも、オリジナル（独創的）な内容が期待され」と述べ（p.9）、レポートには独創性は必ずしも必要ないとしている。これらは論文に求められる①独創性・新規性、②意義・貢献に関して述べたものであるが、レポートにあってはならないというものではなく、レポートの内容の独創性を否定するものではない。少なくとも書き手自身は探究する意義を感じる問いに対し（②意義・貢献）、新しい知見を示すことを試み（①独創性・新規性）、客観的な根拠とともに論理的に（③論理性）、求められる形式に則って述べる（④形式的な書き方）という点で論文に準ずると考えられる。そのため、論文と同様に、レポートも「研究成果の公共化による社会貢献」を目指すアカデミックな文章であるといえ、書き手がそれを意識することが必要だと考えられる。

³ 1979年創立で、会員数1200名以上（2021年現在）の学会である。

⁴ 学会名鑑（<https://gakkai.jst.go.jp/gakkai/>）より、人文・社会科学、生命科学、理学・工学から無作為に抽出した会員500人以上の学会の学会誌執筆要領を10学会参照した。

以上から、レポート執筆の目的である社会貢献のためには、「新しい知見の提示」が求められ、これが分野を超えたレポート・ライティングに一般化できるもので、学生にとって理解すべき「概念」の1つになると考えられる。そして、さまざまなマイクロな概念をこれに関連づけることにより、先行研究を見た上で、自分なりの答えを導きだせるような適切な問いを設定することについて、初年次生の理解を助けることが期待できると考える。

1.4.2 言語表現形式に関わる「概念」

次に、「どのように書くか」に関して、アカデミックな文脈で求められることをいかに具体化できるかを検討する。先に示した学会誌に求められる項目のうち、表現形式に関わるのは、③論理性、④形式的な書き方であり、これらは研究の結果を証明し、伝えるために必要なものであるとされる。そのため、ほとんどの学会誌で見本となる書き方やテンプレートが用意されており、構成や見出しの付け方、参考文献の示し方など、④形式的な書き方に従うよう指示がある。それを示す意義について、アメリカ心理学会（APA）（2011）は、読み手にとって有益な情報検索の効率化がはかれることと、書き手にとっても形式的な枝葉末節に悩まされず、内容面に集中することが可能となることを挙げている。つまり、当該分野の研究者が効率的に理解できる形式的な書き方が「アカデミックな書き方」であるといえ、これは研究成果の公共化を効率的に行うための手段であると換言できる。

また、西條（2011）は、分野や論じ方によって異なる論文の型を1つ1つ個別に示すことよりも、「他者が批判的に吟味できる形式になっていること」（傍点ママ）、すなわち検証可能な形式であることを重視すべきだと述べている（p.253）。そうすれば、学問の発展により生み出される新しい形式のものにも対応可能な超メタ理論として、どのような論文に対しても適応可能であるとしている。論文の本質として、他者が検証できるように、引用資料やデータの提示・解釈、研究方法などを示すことが求められ、そのような視点が論文執筆および評価に必要なだと述べている。すべての論文に対して適応可能であるというこの超メタ理論は、学問的意義の理解を前提としている。裏を返せば検証可能な書き方の必要性を理解するためには、学問の意義を知っておかなければならず、初年次生も例外ではない。

新しい知見を示すことを目的とした論文では、社会全体の利益のために、研究成果が広く共有され、検証される。そのため、誰にでも検証できるような書き方が求められる。2020年から世界に広がった新型コロナウイルス感染症（COVID-19）を例にとると、ウイルスの特徴、感染リスクや重症化リスク、ワクチンや薬の効果、後遺症の影響など、一刻を争うさまざまな未知の課題について、多くの研究者が世界各地で研究を行い、その知見を即座に世界中で共有した。安全性や確実性を保証するために、1つの研究結果を鵜呑みにせず、同じ手続きで同じ結果が得られるか、他の可能性はないかなど、異なる研究者が異なる視点で、繰り返し検証を行った。そのような研究成果が蓄積されてきたからこそ、ワクチンや治療法が開発されてきたことは、初年次生であっても理解できるであろう。そして、こうした検証が迅速に行われるためには、研究成果が、読み手によって異なる理解を生じさせるような曖昧な書き方で書かれていてはならない。同じ分野の研究者であれば、誰が読んでも同じ結論に辿り着き、かつその結果の正誤を他者が検証できるように研究の手続きや情報源を確実に開示する必要がある。つまり、アカデミックな場で求められる文章は、その意義や新規性を

確認するためにも、論理性や正確な引用形式などを含む検証可能性が担保されていなければならないのである。そこで求められる具体的な「アカデミックな書き方」として、書き言葉中心で、タイトルと内容をまとめる見出しがあり、検証できる方法や根拠を順序立てて明示していることなどが挙げられる。

このように、検証可能性を担保する必要性をアカデミックな文脈に関連づけ、③論理性や、④形式的な書き方、特に先行研究に関わる引用について、誰もが確認できるように記すことを、学生にも強く意識させる必要があるといえる。そして、そのような文脈に位置づけられることで、他者が確認できる書き方になっているかという点に、初年次生の目を向けさせることが可能になると考える。したがって、「検証可能」であること、および「アカデミックな書き方」であることを学生が理解すべき「概念」とし、論理性や引用形式はその概念につながる下位の要素として位置づけることとする。

1.4.3 概念：「新しい知見の提示」と「検証可能」で「アカデミックな書き方」

以上から、レポートの原理である「社会貢献を目指すアカデミックな文章」につながる概念として、「新しい知見の提示」を目指すことと、他者が「検証可能」で「アカデミックな書き方」で書くことという、3つの概念が見出せた。これらは専門分野や研究課題を問わず、すべてのアカデミック・ライティングに共通するため、一般化できるマクロな概念であるといえる。これをもとに、レポート指導を概念型カリキュラムの「知識の構造」と「プロセスの構造」に当てはめたものを図 1.5 に示す。レポート・ライティングの指導では、「ライティング」という書く過程を学ばせる必要があるため、「プロセスの構造」を持つ。一方で、書き方に関するメタ的な知識の提示も必要だと考えられるため、「知識の構造」も同時に関わっている。

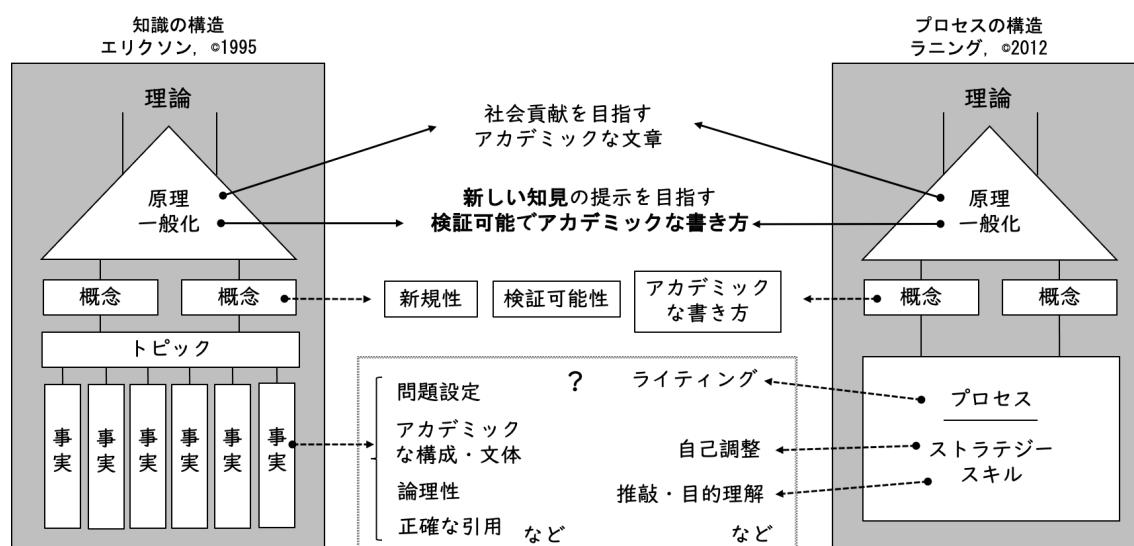


図 1.5 レポート指導の知識とプロセスの構造 (Erickson et al., 2017 に筆者加筆)

図 1.5 の「知識の構造」および「プロセスの構造」には、三角形で示した箇所にある、高次で他に転移可能な「原理」があり、それは先述の「社会貢献を目指すアカデミックな文章」

である。それに関わる特に重要な概念として、「新規性」「検証可能性」「アカデミックな書き方」という3つが挙げられる。そのため、原理につながる一般化の文は、3つのマクロな概念をつなげた、「新しい知見の提示を目指す検証可能でアカデミックな書き方」とまとめられる。それに対し、「概念」につながる下位項目である「問題設定、アカデミックな構成・文体」などはこれまで知識として指導されてきたものであり、「事実」と位置づけられるため、「知識の構造」の要素であるといえる。そして、「プロセスの構造」では、「ストラテジー」には「自己調整」などが、「スキル」には「推敲」や「書く目的の理解」などが含まれるが、他にも多くの要素があると考えられる。

一般化の文を構成する「新規性」「検証可能性」「アカデミックな書き方」という3つの概念はマクロなもので、これらの概念を実践で扱うには、「事実」や「スキル」などの下位要素とのつながりを示すことが必要であろう。しかし、「事実・ストラテジー・スキル」にどのような要素があるかは、まだ明らかではない。したがって、概念型授業をデザインするにあたり、まずはこれらの要素を抽出し、マクロな概念とのつながりを明らかにした上で、授業をデザインする必要がある。それに沿って授業実践を行えば、限られた時間内で、「新しい知見の提示を目指す検証可能でアカデミックな書き方」への理解が進み、内容と形式の両面にアプローチできるのではないかと考える。そして、自律的な書き手を養成するためには、学習者の主体的な学びが欠かせない。概念型授業デザインの導入は、学習者の知的好奇心に働きかけ、学習意欲を高めるとされているが、それだけでは具体的な授業デザインとはなりにくいであろう。そのため、概念を示すだけでなく、それらをもとに、学習者の主体的な学びを促す授業デザインを具体的に行う必要があると考えられる。

1.4.4 アカデミックな共同体への意識を出発点にする意義

本研究では初年次生に対するレポート・ライティングの共有資源の提案を目指し、概念型カリキュラム理論を援用して授業をデザインする。その際、本節で見てきたように、初年次生に対し、レポート・ライティングの原則に関わる「アカデミックであること」、すなわちアカデミックな共同体の一員としての意識を持たせることを出発点とする。レポート指導をアカデミックな文脈と関連づけることは、初年次生にとって難しすぎるという声もあるかもしれない。しかし、Sommers & Saltz (2004) は、初年次生がライティング力を向上させる要件として、初心者であることを受け入れることと、課題をこなすことよりも大きな目的を、書くことに見出すことであると述べている。そうすることで、初年次生であっても、書くことにより、新たなアイデアを探究し、それが研究の出発点になり、新しい興味を発見するようになっていることが報告されている (p.130)。

また、初年次生はライティングそのものではなく、書くことを通じ、学問文化の中に自分を位置づけることに学びを感じ、アカデミックな共同体の一員としての自覚が芽生えていると報告している (p.131)。それは、例えば教員がレポート課題を課す際に「ここは学問の場であり、あなたはその一員だ。あなたの場所からこの分野はどのように見える？」のように問いかける。そして、初年次生は共同体への参加者であることを徐々に学び、それに応えることに情熱を感じ始めるのだという (p.131)。Sommers & Saltz (2004) の縦断的研究の結果が真ならば、初年次生にアカデミックな共同体への新規参入者であるという意識を持たせることが、書く目的に対する理解を深めるだけでなく、動機づけを高め、共同体の文化の

理解にもつながるといえる。本研究はこれを基盤に、アカデミックな共同体の一員としての意識づけを出発点とすることが、ライティングに向かう態度にプラスの効果をもたらすと仮定し、実践を進めていくこととする。そして、以上のような前提を踏まえ、本研究では、レポートのみに焦点を当てた「レポート・ライティング」ではなく、大学で書く文章全てを含む「アカデミック・ライティング」という用語を用いる。

1.5 本研究の枠組みとなるデザイン研究

1.5.1 デザイン研究とは

本研究では、概念型カリキュラムにより授業をデザインし、その効果を探る。その際、研究を進める枠組みとして、Brown (1992) と Collins (1992) が発表し、その後発展したデザイン研究⁵ (Design-based Research) の手法を用いる。デザイン研究とは、「従来の実験室での統制群と実験群の比較による検証方法とは根本的に異なり、複雑な要因が絡み合って成立している教育実践現場に研究者が入り込み、あるいは実践者自らが研究者となって、教育実践をデザインする中でこれまでの研究知見を活用し、それを発展させていくための枠組み」(鈴木・根本, 2013: 45) である。デザイン研究と従来の研究法との違いは、次の表 1.1 のようにまとめられる。

表 1.1 従来の実験研究とデザイン研究の 7 つの違い

(Collins (1992) をもとに益川 (2012) がまとめた)

	従来の実験方法	デザイン研究
場所	実験室	複雑な状況(教室)
扱う要因	一つの変数を変える	複数の変数を扱う
実験状況	実験者が意図的にコントロール	コントロールしていない特定の状況
実験手続き	固定した手続きで	柔軟にデザインの修正も行う
社会との関連	社会と分離している	社会と相互作用している
研究スタイル	仮説を検証する	枠組みを開発していく
立場	実験者として	デザイン・分析の共同者として

これまでの仮説検証型の研究では、図 1.6 のように、理論は研究室など教室とは別の場所で検証され、改良されるという、実践と理論が切り離されたものであった (Reeves, 2006)。実験では統制群を設け、変数を 1 つに限定した上で仮説の検証を行い、そこで検証された理論を実践に移すという流れで行われていた。

しかし、教育における実践と理論は切り離すことはできないものであり、ともに進展していくべきであると考えられる。そこで、実践を通じた理論の発展を目指すために提案されたのが、デザイン研究である (大島, 2016)。デザイン研究が仮説研究と大きく異なるのは、複

⁵ 「デザインベース研究」、「DBR」、「デザイン実験」など、日本語には複数の呼称があるが、本研究では鈴木・根本 (2013) に倣い、「デザイン研究」という用語を用いる。

雑な授業実践の現場をまるごと捉え、研究と実践を並行して行いながら、理論の発展も目指す点である。「実際の文脈において複雑な問題を解決することに焦点をあて」、「連続的で柔軟なデザイン改善を行い」、他の文脈に転用可能な「原理⁶を発見していく」というものである（根本他, 2011: 259）。

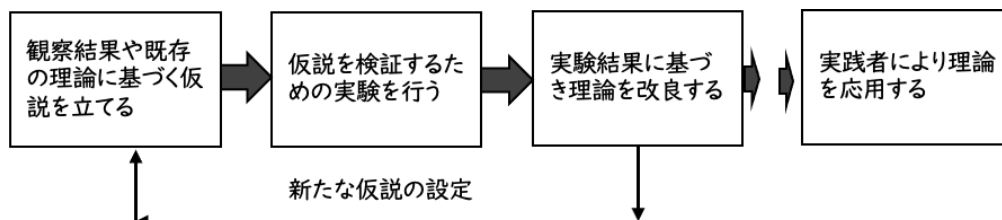


図 1.6 仮説研究の流れ (Reeves, 2006:59)

デザイン研究には、図 1.7 に示すように大きく 4 つの段階がある。「1 問題の同定と分析」、「2 デザイン決定と改善」、「3 結果の整理」、「4 デザイン原則の提案」である。「1 問題の同定と分析」では、まず、どのような文脈でどのような問題が生じているかを同定する。そして、「2 デザイン決定と改善」では、関連する理論から問題解決のための介入方法を検討し、デザインする。岡崎 (2007: 4) は、ここで特に重要なのが、「重要な学問的アイデア」の正確な記述と、「指導の出発点」を明らかにすることであると述べ、これがデザイン実験の仮説や予想の生成につながるとしている。「3 結果の整理」では、実践においてこの介入がどのような効果をもたらしたかを整理し、デザインの改善を行う。ここまでの 1-3 の過程を何度か繰り返し、確かめられた理論から、「4 デザイン原則の提案」を行うのである。

なお、デザイン研究は、原則の拡張のレベルによって 3 つの段階に分けられる (マッケニー・リーブス, 2021: 41-43)。限られた範囲の文脈での実証的知見から抽出された「特定デザイン原則」として示される「ローカル理論」、いくつかの異なる文脈における実証研究からの成果が文脈を横断して統合され「実用的デザイン原則」として示される「中間理論」、中間理論を統合し、「メタ原則」として示される「高次レベル理論」があるとされる。

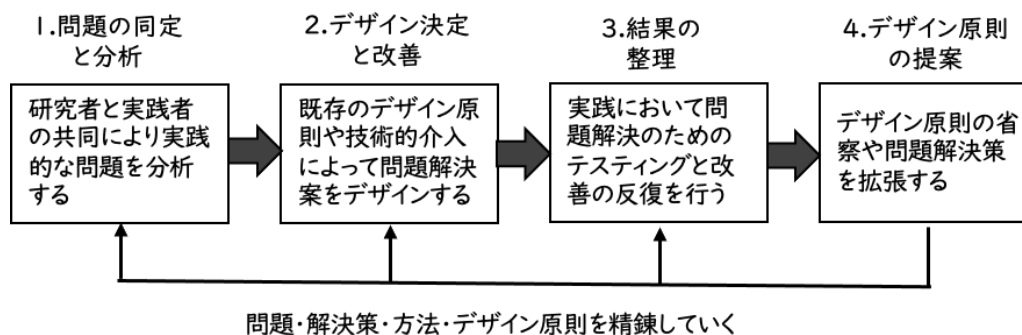


図 1.7 デザイン研究の流れ (Reeves (2006: 59) に根本他 (2011) が加筆)

⁶ 訳者によって、「原理」、「原則」など異なる表現があるが、本稿では「原則」に統一した。

このようなデザイン研究の特徴は表 1.2 のようにまとめられる (Wang & Hannafin, 2005: 8)。教室で行うため「実践的」であり、かつ理論を洗練することにより原則の提案を目指すため、理論的な「根拠を基盤」とする。そして、設計者と実践者が同一でない場合は「相互的」に協力し、「分析・設計・実施・再設計」を複数サイクル繰り返すため「反復的」である。さらに、実践ではデザインは「柔軟」に変更可能である。Wang & Hannafin (2005: 9-10) は、次のサイクルに向けた改善のための再設計はもちろんであるが、特に初期計画においては、デザインが厳密でないこともあるため、進行中の実践デザインの改善が必要となった場合にも、柔軟に変更可能であるとしている。しかし、その条件として、変更がデザインに組み入れた「学習の重要な原則」と一致していること、変更によってデザイン全体にどのような影響があるかをそれまでに収集されたデータから予期すること、特にデザインの基礎となる枠組み全体への影響を考慮することが必要であると述べている。

表 1.2 デザイン研究の特徴 (Wang & Hannafin, 2005: 8)

実践的	<ul style="list-style-type: none"> ・デザイン研究は、理論と実践の両方を洗練する ・理論の価値は、実践の向上に役立った程度で評価される
根拠を基盤	<ul style="list-style-type: none"> ・デザインは理論に基づき、関連する研究・理論・実践に裏付けられる ・デザインは実世界で行われ、デザイン研究の中に組み込まれている
相互的、 反復的、 柔軟	<ul style="list-style-type: none"> ・設計者は実践者とともにデザインプロセスに関与する ・プロセスは分析・設計・実施・再設計の反復サイクルである ・初期計画は通常、綿密ではないため、必要に応じて意図的に変更を加える
統合型	<ul style="list-style-type: none"> ・研究の信頼性を最大化するために複数の研究方法を併用する ・新たなニーズや問題が生じ、研究段階が変化するのに応じて研究方法を変更する ・厳密さは意図的に維持され、開発段階に応じた規律が適用される
文脈的	<ul style="list-style-type: none"> ・研究プロセス・研究結果・初期計画からの変更点が文書化される ・研究結果はデザインプロセスや環境と関連づけられている ・生成されたデザイン原則の中身や深さは多様である ・生成された原則を応用するためのガイダンスが必要である

また、デザイン研究は、「統合型」の研究方法である。デザイン研究では、一般的に統制群は設けず、デザインされた介入が効果をもたらしているかどうかについて、観察記録やインタビューなどの多様なデータから、多角的に評価される。これは、統制群を設けるということは、その学習者に対して、実践者が最良だと考える方法をあえて用いないことになり、学習者に不利益をもたらすと考えられるためである。そのため、複数の研究方法を統合し、可能な限り科学的な基準を用いて、デザインの検証を行う必要がある (岡崎, 2007: 8)。すなわち、伝統的な実験方法を否定しているのではなく、教育倫理上の「適切性」を問題にしているのである (同: 6-7)。向後 (2019: 213) も、測定力が最も高いのは、ランダム化比較試験 (RCT) のような厳密な実験計画であるが、デザイン研究では実施が困難であると述べ、

倫理的な問題を避け、RCT を実施するために、実践群よりも介入の時期が遅い群を統制群とするウェイトングリストコントロールデザインという方法があることを紹介している。このように、デザイン研究においては、意図的に統制群を設けることはしない。しかし、実践環境によっては、実践者が関与しない他クラス、あるいは前年度のクラスなどとの比較を取り入れたデザイン研究もあり（小久保, 2020、坂本他, 2014 他）、実践を行わない非実践群との比較は、倫理的な問題がなければ、デザイン研究においても効果的な検証方法であると考えられる。ただし、その場合も、非実践群との比較を示すだけでなく、他の方法と合わせて、次に述べるような「文脈的」な記述が不可欠である（岡崎, 2007、向後, 2019）。

デザイン研究に不可欠なのは「文脈的」な記述であり、その文脈において、現象や事象ではなく、デザインしたモデルがどのように働いたかという「理論の説明力」が求められる（岡崎, 2007 : 9）。「異なる授業における実現を通訳可能にする視座に焦点を当てたり、生徒の推論パターン、パターンの発生を支援する手段、パターンの発生を達成する上での教師の活動やツールについての反復性」（岡崎, 2007 : 9）が有用であることを示し、定式化を行うのである。さらに、向後（2019:211）は、デザイン研究の介入と理論について、デザイン研究はいつでも「デザインされた介入 X→同時並行的なプロセス→複数の指標で測られる結果 Y」という全体を明らかにしなければいけないというわけではなく、ミクロなレベルでの因果関係を特定し、「特に重要だと思われるプロセスに焦点化して、それを細かく記述していくというアプローチを取ることでもできる」と述べている。ミクロな関係が特定できれば、その原則が成り立つ文脈や背景についても特定できる可能性があるとしており、デザイン原則が文脈的で、中身や深さが多様であるという点を強調している。

そして、他の文脈への応用につなげるための追試は、同じ文脈内にとどまらない。文脈を越え、Nelson *et al.* (2005) の実践のように、複数の異なる文脈で研究を行うことで、文脈的要因を考慮して理論の境界を検討することが可能になる（マッケニー・リーブス, 2021: 19）。向後（2010）は、どのような特性を持つ学習者に対し、どのような介入が効いたのかを分析し、その文脈を記述することは、デザイン研究において重要だとしている。例えば、三宅他（2011）は、10 数箇所の教育委員会と連携して実践を開始し、幅広い文脈における追試を行い、「知識構成型ジグソー法」の理論を示した。その後も初等中等教育において理科や社会科、家庭科や体育科など、教科を超え、地域や学年、対象人数、期間の異なる多様な文脈において実践が行われているだけでなく（飯窪・齊藤, 2016、小久保, 2020、坂本他, 2014 他）、高等教育の宇宙教育プログラム（村中・白水, 2014）など幅広い文脈で実践が行われている。このような機関や学習者特性の異なる多様な文脈での実践によって、「特定デザイン原則」が洗練され、「実用的デザイン原則」、さらには「メタ原則」へと発展していくのである。

大島（2016）は Sandoval（2014）を整理し、デザイン研究には、2つの PDCA サイクルがあるとしている（p.33）。1つは「何を目指して手だてを考える」のかという「教授目的」から授業を設計し、「設計した手だては期待通りに動いたのか」という視点から「設計の評価」を行うサイクルである。これは実践そのものの評価と改善に関わるサイクルである。もう1つは「設計した手だては学びを促進したのか」という「原則の評価」である。これはデザイン原則の抽出のためのサイクルであり、これにより、この授業実践の転用可能性が評価されるとしている。これら2つの PDCA サイクルを回しながら、実践の場である教室で、授業改善とデザイン原則の抽出を目指すのが、デザイン研究であるといえる。

1.5.2 デザイン研究による本研究の流れ

本研究はデザイン研究の枠組みを用い、図 1.7 の流れに沿って進める。

最初のステップの「1 問題の同定と分析」では、初年次ライティング教育の実践上の問題について、まず現在の指導環境を教材および教員へのインタビュー調査から確認する。その後、先行研究をもとに詳しく分析し、改善が必要な課題を抽出し、研究課題を立てる。

次に、「2 デザイン決定と改善」では、岡崎（2007:4）が重要だと指摘した「指導の出発点」として、「アカデミックな共同体の一員としての意識を持たせること」とする。そして、それに関連づけられる「重要な学問的アイデア」を、ライティングおよびインストラクショナル・デザイン（ID）理論を根拠として整理した上で、授業をデザインする。その上で、それに沿った実践を行い、評価する。三宅・白水（2003）は、デザイン研究の授業デザインのサイクルを図 1.8 のように記している。この図では、デザイン研究の実践サイクルの中で、徐々にデザイン原則が浮かび上がってくることが示されている。ここにある「学習モデル」は、図 1.7 の「2 デザイン決定と改善」で用いる既存のデザイン原則にあたる。本研究では、図 1.8 の「学習モデル」として、概念型授業デザインを用い、そのほかにも複数の ID 理論を援用して授業デザインを行うこととする。

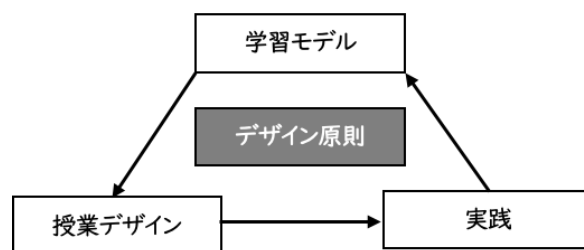


図 1.8 学習科学の研究方法（三宅・白水, 2003: 図 5-1）

「3 結果の整理」では、継続すべきことと改善すべきことを見極める。本研究では、教員による授業中の観察記録、コメントシートやレポートなどの学生の提出物から効果を分析する。また、インタビュー調査やアンケート調査の結果も用い、学生の意識に関しても分析する。それらに加え、可能な限り非実践群との比較を取り入れる。本実践の対象となる初年次教育クラスは、同一シラバスで運営される複数のクラスのうちの1つである。そのため、筆者が担当せず、異なるアプローチで指導される初年次教育クラスが存在するため、担当クラス以外のクラスの学生および教員の協力を得て、実践群と非実践群の比較データも検討材料として用いる。それらをインタビュー調査の結果や、レポート得点などと関連づけることにより、教育的介入の効果をできるだけ客観的に測定し、その結果を詳細に分析することとする。その後、「2 デザイン決定と改善」で、デザインを修正し、実践と結果の分析からの評価を繰り返す。

また、初年次生向けの実践でデザインの効果が確認できれば、異なる文脈で介入がもたらす効果についても検証する。大学院生など初年次生とはアカデミック・ライティングに関するレディネスや専門の異なる学生に対して実践を行い、本実践への評価を分析する。本研究

で対象とする初年次教育クラスに向けてデザインした活動のうち複数を組み合わせ、留学生や大学院生など、学習者特性の異なるクラスにおいて実践を行い、参加者からの評価を得る。このように実践対象クラスを複数加えることで、文脈の違いを超えて介入の効果が見られる点と、文脈の違いによって効果が異なる点について明らかにする。そして、これらの介入デザインの効果を学習者特性と関連づけて、実践の効果をより詳細に分析する。アンケート調査やインタビュー調査を用いて、学習者特性と介入デザインの効果との関連を分析する。

最後に、これらを総括し、「4 デザイン原則の提案」を行う。

本研究では、デザイン研究の枠組みを用い、以上の流れを進める。実践と評価、再デザインという反復によって、特定デザイン原則の抽出を示すことを試みる。

1.6 本論文の目的と構成

本研究では、最小限の授業時間内で実践が可能で、かつ大学4年間のアカデミック・ライティングの基盤となる、初年次生に対するアカデミック・ライティングの指導法の提案を目指す。その出発点として、アカデミックな共同体の一員としての意識づけ（場合に応じて「アカデミックな文脈の理解」と記述）が必要であるという前提に立ち、デザイン研究の手法を用いて実践を行う。そして、最終的に、デザイン原則を提案し、初年次生に対するアカデミック・ライティングの指導に対して共有資源を提供することを目的とする。

本論文は、以下の構成を進める。

まず、第2章で、本研究の出発点である、アカデミックな共同体への意識に関する指導の現状を見ておく。教材調査と教員に対するインタビュー調査から、初年次生に対するアカデミック・ライティングの指導現場でアカデミックな文脈がどのように示されているかについて現状を確認する。それにより、本研究が目指す結果に新規性があることを確認するとともに、授業デザインへの示唆を得たい。

そして、第3章以降は、デザイン研究の枠組みに沿って進めていく。図1.7で示したように、デザイン研究には、「問題の同定と分析」、「デザイン決定と改善」、「結果の整理」、「デザイン原則の提案」の4つの段階がある。そのため、まず第3章で、アカデミック・ライティングの内容および書き方に関して、先行研究から課題を整理する。その上で、取り組むべき問題を同定し、研究課題を立てる。次に第4章で、既存のインストラクショナル・デザイン理論をもとにデザインを決定する。そして、第5章から第7章において、実践を行い、評価し、デザインの修正を行い、デザインを評価する。第8章では初年次生以外の学生を対象に実践を行い、そのデザインの応用範囲を確かめる。第9章では初年次生に対する実践で確認できなかった点に関し、改めて検証を行う。最後に第10章で結果を整理し、デザイン原則の提案を行う。以上の流れで本論文を進める。

第2章 レポート指導におけるアカデミックな文脈の示され方に関する調査

2.1 本章の目的

第1章で見たように、初年次生はアカデミックな共同体の一員と位置づけられ、アカデミックな共同体で書かれる論文には、社会的意義のある新しい知見の提示と、他者が検証可能でアカデミックな書き方が求められる。そして、その延長線上にあるレポート指導も、そうしたアカデミックな文脈と関連づけて進められる必要があると考えられる。本章では、初年次生に対するレポート指導の現場において、アカデミック・ライティングに求められる3つの概念である、「新規性」、「検証可能性」と「アカデミックな書き方」が説明されているか、それらがレポートを書くこととどのように関連づけられているかを調査し、本研究に新規性が期待できることを確認する。

まず、問題設定に関わる「新しい知見の提示」と、言語表現形式に関わる「検証可能でアカデミックな書き方」が指導されているかどうかについて教材調査を行う。初年次生向けのライティング指導に関する教材を対象に、(1) 学問に関する記述、(2) レポートを書く目的の記述に関して、それぞれの説明の有無と示され方、およびアカデミックな文脈で求められる「新規性」、あるいは「社会貢献」との関連に関する記述の有無と示され方について調査し、現状を明らかにする。また、(3) 問題設定に関する説明、および、(4) 厳しく形式を守ることが求められる引用に関する説明が、どのように検証可能性などのアカデミックな文脈と関連づけられているかについても確認する。

また、サンプルの問題についても確認する。アカデミックな形式スキーマは、モデルを読むことによって、アカデミックなディスコース・コミュニティにある暗黙知を理解し、形成されるとされる(井下,2019、村岡,2014 他)。しかし、どのようなサンプルが、どのように扱われているかは明確ではない。そこで、教材でモデルとなるサンプルとその扱われ方についても同時に調査を行う。

そして、教材調査の結果を踏まえ、初年次教育においてライティング指導にあたっている教員を対象にインタビュー調査を行う。教員が教育現場でアカデミックな文脈をどのように捉え、示しているかを知ることを目指す。

最後に、それらの結果から、ライティング指導における現状を整理し、本研究の意義と今後の指導に向けて示唆を得ることを目指す。

2.2 教材調査

2.2.1 教材調査の概要

まず初年次生向けの教材35冊を対象に行った調査の概要について述べる。教材は、出版書籍データベース⁷で「レポート ライティング」「レポート 書き方」「アカデミック ライティング」「アカデミック スキル」「大学生 レポート」で検索し、入手できたもののう

⁷ 出版書籍データベース (<https://www.books.or.jp/free-search>) で検索した。

ち、初年次生を対象としたもので、レポートの書き方についての記載がある 35 冊⁸を調査した。検索の範囲は、2012 年以降 2021 年までの 10 年間に出版されたものとし、版を重ねているものは、できる限り新しい版のものを選択した。学生自身が読むことを想定して書かれているものを対象にし、教師向けの指導書は除いた。留学生と初年次生の両方を対象としているものは含めたが、初年次生ではなく卒業論文を書く 3、4 年生を対象としていると思われるもの、留学生のみを対象としているものは除いた。対象は、前書きに書かれている対象とする学習者に関する記述を確認し、特に記載がないものは、記述内容から判断した。

教材調査では、最初に、学問とは何かについての説明とレポート執筆の目的、それらとアカデミックな文脈で求められることとの関連づけについて、見出しや段落を手がかりに、内容の軽重は問わず、記述の有無を判断した。次に、同じように、問題設定と引用の書き方について、記述の有無と、その特徴について調査した。問題設定は「何を書くか」や「問い」に関する記述を中心に調べた。引用はほぼすべての教材に見出しが立てられていたため、その見出しのある項目の内容を調べた。そして、それらとアカデミックな文脈で求められることとの関連づけは、問題設定については、「新規性」、あるいは「社会貢献」のいずれかと関連づけられていること、引用については、先行研究の「新規性」と「社会貢献」への尊重、あるいは読み手の「検証可能性」の担保の、いずれかが示されているかどうかで判断した。

2.2.2 学問とアカデミックな文脈との関連に関する教材調査の結果

まず、学問に関する記述とアカデミックな文脈で求められることとの関連に関する調査の結果を表 2.1 に示す。35 冊の教材はライティングの扱われ方によって大きく 3 つのタイプに分けられた。レポートだけでなく卒業論文や大学院生が書く論文も対象とした「アカデミック・ライティング型」(12 冊)、キャリア教育やプレゼンテーションなどの初年次教育の一部としてレポート・ライティングを含む「スタディ・スキルズ型」(11 冊)、レポートの書き方のみを扱った「レポート・ライティング型」(12 冊)である。タイプによって、記述内容に偏りがあるかどうかを見たが、レポート・ライティング型よりもスタディ・スキルズ型のほうが、学問に関する記述の割合がやや高かった。これは、スキルを学ぶ前提として、大学が学問の府であることを明確に示す教材が複数あったためであるが、全体的に見れば、それほど顕著な違いはあるとは言えなかった。

表 2.1 学問とアカデミックな文脈で求められることとの関連に関する教材調査の結果

教材のタイプ	アカデミック・ライティング型 (n = 12)	スタディ・スキルズ型 (n = 11)	レポート・ライティング型 (n = 12)	合計冊数 (%) (N = 35)
学問とは何か	4	4	2	10 (28.6%)
書くこととアカデミックな文脈との関連	3	2	1	6 (17.1%)

(1) 学問に関する記述

アカデミックであることの前提となる、「学問とは何か」については 28.6%にあたる 10 冊

⁸ 具体的な教材名は稿末の資料を参照のこと。

に記述が見られた。例えば、「学問とは、真理を探究する知的な行い」であり、「大学は学問をする場」である（教材 7, p.34）、「正解のない問題」の「本質を見抜き、問いを発見し、解決する能力がアカデミックな知の現場では求められ」る（教材 17, p.2）というように、初年次生に対し、大学という共同体の新規メンバーとして、学問に向き合う心構えを説くものである。教材 12 では、大学が教育だけでなく研究機関であることを踏まえ、学問とは「誰もまだわかっていないことを自らの手で明らかにしていく」ことであり、「いろいろな意見や解釈を出し合って検討し、より説得力のある結論に近づいていく、それが学問というもの」（p.4）とし、学生に対し、学問の本質への理解を求めている。

一方で、学問について触れられていないものが 7 割以上あった。学問について触れていない教材では、「大学は自ら学ぶ場」（教材 13）、「自由な学びの場」（教材 25）のように、高校と異なることが強調されているものや、レポートを書くことの重要性について、「大学生に求められる最も基本的なスキル」（教材 31, p.87）であるとするものなどが多く見られた。

（2）アカデミックな文脈で求められることと大学で書くこととの関連

学問の府である大学、すなわちアカデミックな文脈で求められることと大学で文章を書くこととの関連性については、「新規性」、「社会貢献」という内容と関連づけられているものは多くなく、書くことで自身の学びを深めるという教育面に力点が置かれるものが多かった。教材 26 は、「研究とは、先人の業績にささやかなオリジナリティを加える試み」（p.30）と新規性あるいは貢献について説明し、学生が書くことは、そのような研究の考え方を学ぶためだと述べている。教材 8 は、「学問にとって論証（自ら立てた問いについて筋道立てて根拠を示すこと）が必要」（p.40）であり、「巨人の肩の上に立」って（p.11）先行研究を示すことが必要としているが、レポートは「大学の授業の課題」で「さまざまなものがある」（p.206）と述べ、学問との関連性についての説明は十分になされていない。また、論文を書くことは学問的行為であるとしながらも、学生が書くレポートには新規性が求められないとする教材 17 や、レポートは「あなたの学びを深めるため」、論文は「学問そのものを発展させるため」で、両者の目的は異なる（教材 5, p.7）というように、レポートを書くことをあえてアカデミックな文脈と切り離すものもあった。

このように、「学問とは何か」に関しては、7 割以上に記述がなく、あっても書くこととのつながりが書かれているものは少なかった。また、書くこととのつながりが示されている場合でも、問題設定へのつながりを意識したのではなく、教育的効果に言及するものが目立った。以上から、初年次生に対するライティングの指導において、アカデミックな文脈で求められる「新規性」などを示すことは一般的とはいえない現状が確認できた。

2.2.3 レポート執筆目的に関する教材調査の結果

次に、レポートを書く目的に関する記述とアカデミックな文脈で求められることとの関連に関する調査の結果を表 2.2 に示す。学問に関する記述と同様に、教材タイプによる違いを見てみたが、タイプによって顕著な違いがあるとまでは言えなかった。

（1）レポートを書く目的に関する記述

レポートを書く目的は 71.4%にあたる 25 冊で明示されていた（表 2.2）。目的で最も多か

ったのが、「スキルの養成」(34.3%)で、書くことにより社会に出て役立つ力がつくと述べるものが目立った。「思考力の養成」(20.0%)も同様に、学生自身の学びを促進するという位置づけで、これら2つで半数を占めている。「レポート・論文の本来の目的である『考える力』を伸ばす」ために、「自分の興味を大切にし、深く調べ考えること」が大切であるというもの(教材 28, p.2)や、レポートは「あなたの学びを深めるため」で、論文は「学問そのものを発展させるため」(教材 5, p.7)と両者の目的が異なるとした上で、レポートを書く目的は大学での学びを深め、社会で通用する能力をつけ、思考力を鍛えるため(同, p.89)と、「スキルの養成」と「思考力の養成」の双方に言及しているものもあった。

表 2.2 レポート執筆目的とアカデミックな文脈との関連に関する教材調査の結果

教材のタイプ		アカデミック・ライティング型 (n = 12)	スタディ・スキルズ型 (n = 11)	レポート・ライティング型 (n = 12)	合計冊数 (%) (N = 35)
執筆目的あり		9	9	7	25 (71.4%)
レポート執筆の目的	スキルの養成	5	5	2	12 (34.3%)
	理解度に対する評価	4	2	4	10 (28.6%)
	思考力の養成	2	1	4	7 (20.0%)
	新しい知見の提示	2	1	1	4 (11.4%)
	卒論の訓練	0	2	1	3 (8.6%)
	自己表現	1	1	1	3 (8.6%)
執筆目的とアカデミックな文脈との関連		1	1	1	3 (8.6%)

書く目的として、学生自身の学びの次に多かったのが、授業をどれだけ理解しているかを測る「理解度に対する評価」(28.6%)で、よい評価を得るために、書き方の訓練が必要だといったものが見られた。例えば、レポートは「みなさんが科目の内容をどの程度理解しているのかを評価するため」(教材 13, p.10)というような記述である。また、「レポートの第一の目的は、試験と同様授業内容が理解できているかどうかを授業担当者(先生)が確認し、評価するため」で、「書くなかで、さらに知識、理解を深めてほしい」(教材 20, p.54)というように、評価と学生の学びの両方に関する記述も見られた。評価は、教員にとって「書かせる目的」といえるかもしれないが、評価されるために書くことは学生にとって目的となりうるのだろうか。仮に、高い評価を得るために書くことが目的なのであれば、どのようなものが高い評価を得られるのかを理解する必要があるとあり、それは、1.2 で述べたように、課題を出した教員の専門分野の書き方に沿ったものである必要があるのではないかと。しかし、そうした評価基準の詳細は教材においてはほとんど示されていなかった。

また、レポートを評価のために書くという目的に対して、教材で示されている内容が合っていないと思われるものがあった。専門科目でレポート課題を課す教員が、レポートによって学習評価を行うことは事実であろう。しかし、ライティング指導を行うクラスでは、多くの場合、理解を確かめる必要のある授業内容や専門知識は共有されておらず、レポートを書く練習のために、特別にテーマを与えるか、あるいは自由テーマでレポートを書かせざるを

えない。ここに、レポート指導の難しさがある。そのため、教材 13 のように、レポートを書く目的は「みなさんが科目の内容をどの程度理解しているのかを評価するため」(p.10) とする一方で、意見と事実の書き分けに注目させる部分では、レポートは『『論文を書く』ことの基礎になって』おり、「調査や研究の結果わかった事実と、それに基づく自分の意見をまとめた報告書」である(同,p.103)と定義されているものも見られた。レポート指導の項目によって、その位置づけが変化しているのである。このような例は他の教材にも見られたが、科目内容の理解を示す書き方は専門科目で課される実際のレポートに譲り、ライティングの指導では、論文を書くことの基礎練習として事実と意見をまとめた報告書を書かせるというように、教材の中で示されている執筆目的と指導内容に乖離がある状況が確認された。

レポート執筆の目的を「新しい知見の提示」としたものは 11.4%であった。これらでは学問の「新規性」および「社会貢献」とレポートを書く目的とが関連づけて述べられており、アカデミックな文脈で求められることとの関連があるものといえる。教材 17 は、「大学の使命は新しい知識を創造して、世に送り出すこと、すなわち研究」であり、「研究とは真理を探究して新たな知を創造すること」としている (p.8)。真理の追求には科学コミュニティが関わっており、「研究成果の信頼性と客観性は科学の発展の基盤」であるため、自他の区別の明確化が必要であると述べている (p.13)。さらに、学位論文がそれに位置づけられることを述べた上で、大学 1 年生も科学コミュニティの一員であるため、レポートで「ある課題・問いについて自分で考え、批判的に評価して答えを導き出し、その答えの妥当性を論理的に文章で表現するための訓練」(p.44) を行い、論文執筆につなげる狙いがあることを丁寧に示している。しかしながら、それ以外の 9 割近い教材では、それらが示されていなかった。

(2) レポートを書く目的とアカデミックな文脈で求められることとの関連

次に、レポートを書く目的とアカデミックな文脈で求められることとの関連づけを見ていく。これらも 2.2.2 で行った学問とアカデミックな文脈との関係の調査と同様に、書く目的が、「新規性」あるいは「社会貢献」のいずれかと関連づけられているかどうかで判断した。書く目的である「新しい知見の提示」を含め、書く目的がアカデミックな文脈で求められることと関連づけられているものは全体の 3 冊、8.6%にとどまった。そして、記述内容に関しても教材によってばらつきが大きかった。先述の教材 17 のように、研究倫理についても詳細な説明を行い、未来の研究者に向けて書かれているものもあれば、簡単に触れただけで、関連が示されているとはいえないものもある。例えば教材 9 では、「問うて、学ぶこと」が学問の原型であり、「問いを立て、その問いを解決するために、証拠となる情報を収集し、自分の主張を明らかにする。この問題解決プロセスに、学問を学ぶ意義があり、「レポートや論文を書く意味は、この思考プロセスを学ぶことにほかならない」(p.17) とされている。また、教材 14 でも、「レポートや論文とは、学習ではなく学問にかかわる文章」で、「大学は学問をするところ」であるため、「批判的検討能力や問題発見－解決能力」が必要である (pp.5-6) と、レポートの位置づけが示されている。しかし、これらは「学問」についてはこのようにしっかりと記述されているものの、書く目的はそのプロセスを学ぶこととされている。これは、1.3 で見たように、教育的側面である「学士力の養成」を強調したもの

であり、書く目的ではなく、書く過程で副次的に得られる力と考えた方が適当である。このような、スキルや思考力を上達させるためにレポートを書く、あるいは評価されるためにレポートを書くということは自己目的化した表現で、新しい知見を示す学問の意義に比べると、学生にとってレポートを書く目的となりにくく、何を書くかという問題設定につながりにくいと考えられる。このように、学問について触れられていても、「プロセスを学ぶこと」が目的とされている場合は、書く文章の「新規性」あるいは「社会貢献」を学生に意識させるものではないため、ここではアカデミックな文脈で求められることとの関連があるとは見なさなかった。

このように、レポートを書く目的に関する記述があっても、「新しい知見の提示」「社会貢献」というアカデミックな文脈で求められることはレポートを書く目的と関連づけられることはまだ少ないといえる。また、本調査の結果から、レポートを書く目的そのものが示されない教材が28.6%と、少なからずあることも明らかになった。

2.2.4 問題設定とアカデミックな文脈との関連に関する教材調査の結果

ここでは、レポートの執筆目的に限らず、問題設定に関する説明の中で、アカデミックな文脈で求められることが示されているかどうかを見ていく。ここで注目した箇所は、レポートのテーマとなる問題設定に関する説明部分である。調査では、問題設定の中で、「新規性」、「社会貢献」のうち、いずれかについて言及がある場合、アカデミックな文脈で求められることとの関連があると判断した。

まず、問題設定に関する記述の有無について見ていく。全体の7割以上の74.3%で、問題設定の重要性についての記述がある(表2.3)。しかし、そのために示された方法はさまざまであった。最も多かったのが、「疑問や関心から掘り下げる」ことを勧めたもので、42.9%に記述が見られた。関心のある話題に注目する(教材20)、「さまざまな組み合わせのなか、自分が知りたい、明らかにしたいということをやテーマと」する(教材23, p.69)などであった。これらは、関心を持つきっかけは示しているといえるが、そこからどのような手順を踏んで問題設定を行えばよいかは、具体的に示されていないといえる。

表 2.3 問題設定とアカデミックな文脈との関連に関する教材調査の結果

教材のタイプ		アカデミック・ライティング型 (n = 12)	スタディ・スキルズ型 (n = 11)	レポート・ライティング型 (n = 12)	合計冊数 (%) (N = 35)
問題設定の説明あり		9	8	9	26 (74.3%)
問題設定の方法	疑問や関心から掘り下げる	5	4	6	15 (42.9%)
	思考法を使う	2	2	1	5 (14.3%)
	与えられたテーマに答える	1	2	0	3 (8.6%)
	情報を探して検討する	1	0	2	3 (8.6%)
問題設定とアカデミックな文脈との関連		2	2	0	4 (11.4%)

次に、問題設定に際し、思考法を使うものが提案されている。5W1Hで問題を整理する方法やマッピングを用いて、問いを明らかにすることを勧める教材19や教材24、RPG法・ビ

リヤード法などを紹介した教材 27 などがある。教材 33 では、特に考えてみたいことで、仮の見解を立ててから根拠を探し、最終的な見解を決める (p.55) というようにプロセスを示し、「疑問や関心から掘り下げる」ものよりも具体的な手順が示されている。実際の授業で教員が指導することに比べると、教材でこのように示すことには限界があると考えられる中で、「仮の見解」を立てた後に根拠があるかどうかを見極めてから最終的な見解を求める点は、実際のストーリーラインの作成に近いプロセスであり、示唆的である。ほかに、与えられたテーマについて調べたことを書くといったもの (教材 6) や、「調べてわかった事実を『根拠』として自分の意見を『主張』しなくてはならない」(教材 2, p.37) というように、調べることに注意を向けさせるものもあった。また、情報を探すだけでなく、それらを比べて検討することを勧めるものもあった。「何を書くか」に関しては、何かの材料があつて思いつく (教材 32, p.6) ため、複数の情報を見て、反論しながらテーマを探す (教材 29) というように、資料を読む過程で問題設定に結びつけることに言及しているものも、わずかであるが見られた。

では、これらの問題設定と、独創性や研究分野への意義など、アカデミックな文脈で求められることとの関連性はどの程度示されているかをみると、4 冊の 11.4% であった。研究とは、学術的に価値のある問いに対し、論証し、答えを示す営みであるため、論文に問いは欠かせない (教材 26)、「学術的・社会的な意義がある」内容を書くべき (教材 8, p.23) のように、アカデミックな文脈で求められることと問いとの関連が示されるものもあったが、大半はそうではなかった。多くは、「興味のあること、前から知りたかったことからテーマを選ぶ」(教材 22, p.21)、「さまざまな組み合わせのなか、自分が知りたい、明らかにしたいということをテーマと」する (教材 23, p.69) など、学生自身の興味関心が問題設定に大きく関わるとするものが多く (教材 9、29 他)、そこからどのように書くことにつなげるかは明示されていなかった。また、教員が「設定したテーマに関し、文献や資料を読んだり、調査を行ったりして、情報を収集し、それらの根拠に基づいて結果と考察を論理的にまとめた文章」を書くことが求められているとするもの (教材 34, p.142) など、具体的な問題設定のプロセスに触れていても、それらがアカデミックな文脈で求められることとは関連づけられていないものも見られた。

以上から、問題設定については 7 割以上の教材で記述はあるものの、それらがアカデミックな文脈で求められることと関連づけられているものは少ないことがわかった。

2.2.5 引用の説明とアカデミックな文脈との関連に関する教材調査の結果

本項では、形式的な書き方に関する説明の中で、アカデミックな文脈で求められることが示されているかどうかを見ていく。ここでは、引用についての説明部分に焦点を絞った。引用に焦点を絞ったのは、引用はアカデミック・ライティングには不可欠であるため、どの教材にも必ず説明があると考えられることと、引用は、他者がその内容について吟味し、検証できるようにするために、出典を正確に記述し、自他を書き分けなければならないためである。つまり、引用の説明にあたり、読み手の検証可能性を担保する必要性について、アカデミックであることと関連づけられているものがあると予想できる。また、引用以外のアカデミック・ライティングの説明については、教材によって書かれ方が大きく異なるため、比較が難しいことも影響している。以上から、調査では、引用の説明の中で、「新規性」、「社会

貢献」、「検証可能な書き方」の3点のうち、いずれかについて言及がある場合、アカデミックな文脈で求められることとの関連があると判断した。

まず、引用方法についての説明は、すべての教材で見られた(表2.4)。特に、形式についてはどの教材でも扱われており、直接引用、間接引用にかかわらず、出典を明示するための形式については、すべての教材で示されていた。しかし、その詳細を見てみると、重点を置く箇所に相違が見られる。最も多かったのが剽窃に関するもので、正確に出典を示さなければ剽窃にあたり、剽窃をすることが厳しく罰せられるという説明が40.0%の教材に見られた(教材22, 24, 30他)。次に、引用をすることで、自分の論が補強できるといった意義など、引用の目的を示すものが25.7%に見られた(教材10, 18, 20他)。そして、アカデミックな文脈で求められることにやや関連するが、先行研究を尊重し、敬意を示すために、引用を正確にすべきとするものも14.3%に見られた。その一方で、引用を正確にすべき意義や文脈を示さないものも少なくないことがわかった。そうした説明のないものでは、引用形式はただ従うべき形式として示されており、学生はそれに従うことでどのような効果があるか理解しないまま、引用に関する詳細な説明を読み進めていく可能性があると考えられる。

表 2.4 引用方法の記述とアカデミックな文脈との関連に関する教材調査の結果

教材のタイプ		アカデミック・ライティング型 (n = 12)	スタディ・スキルズ型 (n = 11)	レポート・ライティング型 (n = 12)	合計冊数 (%) (N = 35)
引用方法の説明あり		12	11	12	35 (100.0%)
引用の説明	形式	12	11	12	35 (100.0%)
	剽窃	5	5	4	14 (40.0%)
	引用の目的	1	3	5	9 (25.7%)
	先行研究への敬意	1	2	2	5 (14.3%)
書き方とアカデミックな文脈との関連		1	3	2	6 (17.1%)

引用方法の記述と「検証可能である」ことというアカデミックな文脈で求められることとの関連は、17.1%の教材で示されている。そのほとんどが、引用した資料を示す必要性と、学問的独創性の尊重を関連づけたものであった。例えば、教材27(p.35)では、アカデミックな世界には人が到達した真理・知識は共有されるべきだが、生み出した人には敬意が払われるべきという基本ルールがあり、剽窃はそれに反していることを示し、その共同体の一員としてルールを守ることが期待されていることが述べられている。このように、アカデミックな文脈で求められることと関連づけることで、書き手の独創性が尊重されるべきことと、そのために必要な書き方があることを示し、剽窃が厳罰に処される理由について述べているものは複数あった。

一方で、西條(2011)がいう「検証可能な」方法の明示や論理性に関して、アカデミックな文脈で求められることと関連づけた記述は少数であった。教材3では、自分が述べたことを第3者があとで検証できるように書くことがアカデミック・ライティングに求められていることが示されているが(p.2)、このように明示的に示されているものはほとんどなかった。

た。他の資料の引用は、自分の文章の質を高めるため（教材 18, p.103）のように、引用をすることでレポートの根拠や信頼性が高まるという意義に触れるものはあるが、形式の正確さが求められる理由については触れられていない。学習者がなぜそのような正確な記述が必要かを理解するためには、研究者がどのように文献リストを参照し、次の研究につなげているかを知る必要があるのではないだろうか。

以上から、引用指導に関してはすべての教材で扱われているものの、アカデミックな文脈で求められることとの関連が示されているものは 2 割以下で、多いとはいええない状況が明らかになった。

2.2.6 サンプル提示に関する教材調査の結果

最後に、モデルとなるサンプルの扱われ方について見ていく。初年次生にとって、まず書くべき文章はレポートであるため、レポートのサンプルがどのように提示されているかを調査した。結果を表 2.5 に示す。「全文あり」、「一部のみ」には重複はないが、その下位項目には重複するものもある。例えば、「見本として」示すものの中に「複数」示しているものもあれば、「参考資料」として巻末に「複数」のレポートを示すものもあった。

表 2.5 サンプルの提示法に関する教材調査の結果

サンプルの有無	アカデミック・ライティング型 (n = 12)	スタディ・スキルズ型 (n = 11)	レポート・ライティング型 (n = 12)	合計冊数 (%) (N = 35)
サンプルあり	8	5	6	19 (54.3%)
全文あり	4	4	3	11 (31.4%)
見本として	2	2	2	6 (17.1%)
参考資料／巻末	2	1	3	6 (17.1%)
解説・課題あり	2	1	2	5 (14.3%)
複数あり	2	1	1	4 (11.4%)
悪例と比較	1	2	0	3 (8.6%)
一部のみ	4	1	3	8 (22.9%)
形式のみ	2	1	0	3 (8.6%)
中略あり	1	0	0	1 (2.9%)

モデルとなるレポートのサンプルを何かしらの形で示しているものは全体の 54.3%であった。裏を返せば、残りの半数弱は、教材の中にレポートのサンプルを示していないといえる。レポートの全文が載っているものは全体の 3 割程度であった。そのうち、レポートを「見本として」載せているもの、つまり学生が模倣すべき対象として最初から示しているものは 17.1%であった。見本としてではない示し方には、最初は段落ごとなど短いまとまりでの書き方を示し、それらが徐々に積み上がっていったものが、教材の最後に 1 本のレポートとして完成するというように、完成形が巻末や参考資料として出てくるものがあった。あるいは、最初に悪い例を見せておいて、そこから解説とともに修正が加えられ、最後によいも

のが完成版として出てくるものもあった。また、見本あるいは参考資料が解説とともに示されているものや、解説のみならず課題とともにレポートの一部が示される、タスク型のものも見られた。

一方、一部のみというものは、学会誌のテンプレートのようなもので、内容については空欄になっており、見出しや参考文献の形式を示したものと、本論の中盤が省略されているものがあった。

そして、見本あるいは巻末資料として、複数のレポートを掲載しているものは4冊で11.4%しかないことがわかった。アカデミック・ライティングの指導において多く用いられるジャンル・アプローチでは、文章構造や形式などジャンルの特性を理解するためには、ジャンルに関わる大量のインプットが必要であるとされる (Swales, 1990)。しかし、教材を使用する不特定多数の学生に合う専門分野のレポートを教材に複数掲載することはほぼ不可能であり、また単にレポートを載せるだけでは、どのような点に注意をして読めばよいかかわからないため、サンプルを載せていないのではないかと推察される。そのため、現場で指導にあたる教員が補う必要があると考えられる。

以上から、教材調査では、見本としてレポートを提示する教材は2割に満たないこと、複数のレポートを掲載しているものは1割強であるという現状がわかった。

2.3 教員へのインタビュー調査

2.3.1 インタビュー調査の概要

本節では、教材ではわからないライティング指導の実際を知るために、初年次生向けライティング・クラスを担当する教員を対象とした半構造化インタビュー調査を行った結果を報告する。傾向に偏りが出ないように、機関や学科の異なるクラスを受け持つ初年次ライティング教育担当者を対象に、調査への協力が得られた8名に依頼した。1名の教員がシラバスの異なる複数のクラスを担当している場合もあるため、初年次クラスの述べ数は13クラスであった。対象となるクラスは、全学部、工学部、経営学部、商学部、政経学部、グローバル学部、国際学部、法学部、経済学部、外国語学部の学生を対象としたものか、あるいはそれらのうち複数の学部の学生が混在するクラスであり、異なる専門分野の学生を対象にして開講されているものである。これらのクラスはそれぞれシラバスが異なるため、同じ初年次教育であっても、ライティングに充てる時間数や指導内容はさまざまである。

調査は、協力者に対し、事前に調査紙への記入を依頼し、それにもとづいた半構造化インタビューを2021年5月から6月に行った。調査紙では、担当科目の詳細（学習目標・選択／必修の種別・使用教材・他の教科との関連など）について聞いた。インタビューはZoomを用いてオンラインで行い、1人あたりおおよそ25分から35分程度話を聞いた。インタビューでは、実践の詳細とクラス目標など、調査紙の確認に加え、授業の不足点や課題、レポート課題と大学の学びとの関連性、問題設定や引用についての説明の有無とその内容、研究や論文との関連づけの有無、実際の論文やレポートを見本にするかなど、研究との関連性に対する意識を聞いた。

2.3.2 学問および執筆目的に関するインタビュー調査の結果

インタビュー協力者が担当する13クラスは、教材と同様3つのタイプに分けられた(表2.6)。レポートにとどまらず論文を書く力の養成につなげる「アカデミック・ライティング型(AW型)」(1クラス)、大学生活での学びを支援し、レポート指導はその一部に位置づけられる「スタディ・スキルズ型」(4クラス)、レポートの書き方を中心に指導する「レポート・ライティング型」(8クラス)で、今回の協力者が担当するクラスではレポート・ライティング型が最も多かった。市販の教材を利用しているクラスは1クラスで、そのほかのクラスはクラスの目的や学生のニーズに合わせた自作教材を使用していた。授業において、ライティング指導の占める割合を聞いたところ、AW型は100%、スタディ・スキルズ型は、20-90%レポート・ライティング型は50-90%であった。スタディ・スキルズ型では、キャリア教育やプレゼンテーションなどに時間を使うため、書くことの割合が少ないとしたクラスがある一方、毎回、コメントシート⁹を書かせるため、書くことの割合が高いとするクラスもあった。また、レポート・ライティング型クラスで書くことの割合が低いクラスは、ブレインストーミングとして文章の内容や構造についての話し合いや、ピア・レビューのようにお互いに書いたものについてコメントし合うなどの活動が取り入れられているため、毎回必ず書かせるわけではないといったものがあつた。

表 2.6 教員へのインタビュー調査の結果

授業のタイプ		アカデミック・ライティング型 (n = 1)	スタディ・スキルズ型 (n = 4)	レポート・ライティング型 (n = 8)	合計クラス数(%) (N = 13)
学問とは何か		1	0	0	1 (7.7%)
執筆目的あり		1	4	8	13 (100.0%)
レポート執筆の目的	スキルの養成	0	4	8	12 (92.3%)
	理解度に対する評価	1	2	6	9 (69.2%)
	思考力の養成	0	1	2	3 (23.1%)
	新しい知見の提示	1	0	0	1 (7.7%)
	卒論の訓練	0	1	0	1 (7.7%)
	自己表現	0	0	0	0 (0.0%)
問題設定の説明あり		1	2	6	9 (69.2%)
引用方法の説明あり		1	3	7	11(84.6%)
サンプルの提示		1	1	2	4 (30.8%)
書くこととアカデミックな文脈との関連		1	1	2	4 (30.8%)

最初に、学問とは何かについて説明しているかどうかを聞いたところ、明示していると答えたのはAW型の1クラスであった。このクラスは大学4年間の学びの基盤となるライテ

⁹ 授業の最後にその日の授業の振り返りを書かせる課題を指す。「リアクションペーパー」、
「振り返りシート」など、さまざまな名称があるが、本稿では「コメントシート」を用いる。

イング力の養成を目指し、全学的に必修科目として開講されているクラスのうちの1つである。そのような位置づけからも、学問への理解はライティングに向かう心構えに必要であり、大学で書くことの意味について説明しているという。このクラス以外の12クラスでは学問について説明がされていなかった。

次に、レポートを書く目的について聞くと、アカデミックな文脈に沿って「新しい知見の提示」を目的として示しているクラスは、上記のAW型の1クラスであった。具体的な方法を聞くと、最初の授業ガイダンスにおいて、「未解明の問題について取り組み、新しいとはいえないまでも納得解を出す文章を書く」という学問的意義を示し、アカデミックな文脈で求められることについて説明をしていた（協力者H）。その際、説明だけでなく、活動を通じて、アカデミックな書き方がどのようなものかを納得させる仕掛けを取り入れていた。

他の12クラスでは、レポートを書く目的やレポートの書き方を学ぶ目的について、授業開始時のガイダンスなどで伝えているとのことであったが、その目的は、大学あるいは社会で必要な「スキルの養成」であり、アカデミックな背景については触れていないということであった。スキルに関して最も多かった説明が、「大学で学ぶために必要なスキルを身につけること」で9クラスであった。専門科目でレポート課題が課されるため、大学で学ぶ以上は書き方を知っておかなければならないことを指導し、コピー&ペーストをすると評価の対象から外れることも強調するというように、評価に関しても同時に説明されていた。そして、大学内での学びにとどまらず「社会でも役立つスキルを身につける」という目的が3クラスあった。レポートを書くことで考える力や伝える力がつくというもので、このタイプでは思考力の養成にも言及があった。また、卒業論文を書くために、初年次からの取り組みが必要であることを、スキルの必要性とともに伝えているというクラスもあった。

以上から、教員に対するインタビュー調査の結果からも、初年次生対象のクラスでは、書く目的はスキルの養成が中心で、アカデミックな文脈で求められることに位置づけて説明することは一般的ではないことが確認された。

2.3.3 問題設定および引用方法に関するインタビュー調査の結果

次に問題設定と引用方法の説明がどのように行われているかについて報告する。まず問題設定に関する説明は教材調査よりもやや少なく、69.2%で行われている。問題設定を行わないクラスでは、教員があらかじめ問題を設定し、それに答える形でレポートを書かせるという方法を採用していた。そして、問題設定についての説明を行うとしたクラスでは、ほとんどが対象学部の専門に合わせてテーマを決め、そのなかでさらに問いを絞り込むよう指導していた。たとえば、「自分の興味・関心のあるテーマで書け」としつつも、その範囲を学生が所属する専門分野に関係のあるものに限定する場合や、「SDGs」、「経営学」、「時事問題」というように、あらかじめおおまかなテーマを決めておき、その中で問いを絞り込ませるなど、教材で示されているよりも目の前の学生に合わせた具体的な方法が見られた。その理由について聞いたところ、「初年次の学びが、専門などそこから先の学びにつながるように」工夫している（協力者D）というものや、「大学において書く場面を学習者に具体的に想定させ、そこで求められる書き方を学習するように動機づけを」行うため（協力者G）というものがあつた。

引用方法に関しては、扱わないとするクラスが2クラスあつた。1つは理系の学生向けの

クラスで、実験レポートには引用が必要ないためであった。もう1つはさまざまな学科の学生が履修する大人数のクラスであった。全員の書いたものを細かくチェックすることが難しい状況から、引用を含むレポートは長い文章になるため避け、書き言葉や構造などの形式を中心に、短い文章を書いて提出させているということであった。そのため、このクラスで書かせているのは、論文に準ずるレポートには属さない文章であると考えられ、本研究で対象とするレポートとはやや異なるものだといえる。一方、引用方法について説明をしているクラスでは、まず剽窃やコピー&ペーストにならないように書くことが大学では求められることを強調するとしていた。その際、どのような資料が適切かという、情報の信頼性にも触れるということであった。

そして、引用をアカデミックな文脈で求められることと関連づけて説明しているとするクラスは3割強の4クラスあった。1つは学問についても示すと述べていたAW型クラスで、先行研究を引用することに関しても、学問を積み重ねていくことを目指す大学での学びに関連づけていた。その他の3つのクラスでは、大学生が書くレポートも「学術的文章」であり、「研究者のマナー」として剽窃がいけないことであることや、正しく引用することが求められていることを学生に示すということであった。

このように、全体的に見れば、13クラスのうちの4クラスにあたる30.8%で、書くこととアカデミックであることが関連づけられていた。教員へのインタビュー調査の結果では、引用や剽窃に関わる説明において、教材調査の結果よりもアカデミックな文脈で求められることが示される傾向が強いことがわかった。該当クラスの担当教員に対するインタビューでは、研究者である教員自身の切実な思いが示されており、「学術的文章を書く基礎的な力として」、「学術的文章のルール」を理解し、レポートの書き方を身につけてほしい（協力者C）といったものが見られた。しかしながら、全体としては7割のクラスでアカデミックな文脈で求められることへの言及は見られなかった。

最後に、サンプルとしてレポートや論文を提示するかどうか尋ねた。こちらも13クラスのうちの30.8%にあたる4クラスで、学生の書いた優秀論文を示す、実際の理系のレポート例を示す、というように、学生が書くゴールとして、最初にサンプルレポートを提示しているという回答があった。また、そのうち異なる機関の2クラスでは、大学のウェブサイトにはアクセスすれば、多くのレポートが参照できるようになっており、それを学生に参照するように指導しているとのことであった。見せる理由として「よりリアルな科目に近づきたい」（協力者A）、「ゴールを示さないと、学生はイメージできない」（協力者D）といったものが見られた。

反対に、例を示さないと答えた教員に理由を尋ねたところ、「1つの例を示すと、なにも考えずに適当に真似してしまう」（協力者C）、「断片的なものでなく全体を読ませたいが、時間的に厳しい」（協力者B）といったものがあった。また、レポートではなく論文を見せているとするクラスでは、「序論だけ本物の論文を使っている」（協力者E）とあったが、そのほかの12クラスでは「本物の論文は学生の書くものとか離れていて参考にならない」（協力者G）という回答があるように、論文を読ませることはしていなかった。

2.3.4 初年次ライティング教育の課題と本節のまとめ

教員へのインタビュー調査の結果から、初年次生に対する指導では、学問について触れら

れることは少なく、レポートを書く目的は学生のスキル養成のためであるとされるなど、教材と似た傾向が見られた。そこで、なぜアカデミックな文脈で求められることを示さないのかという理由について聞いたところ、スタディ・スキルズ型のクラスでは、レポート以外にも指導項目が多いため、アカデミックな文脈で求められることを示す余裕がないといった意見や、そもそもアカデミックな文脈で求められることを示すことを「考えたことがなかった」（協力者 B）という意見があった。そして、レポート・ライティング型のクラスでも、「レポートに研究という概念はない」（協力者 G）といった意見があった。アカデミックな文脈で求められることを示さない理由として、「初年次生にはわからない」（協力者 F）、「初年次生にはまだ早い」（協力者 A, C）、「難しい話になる。コピー&ペーストへの対応などが大変で、学生がそこまでのレベルではない」（協力者 B）といった、初年次生であるという学習段階が挙げられていた。以上から、初年次生に対してアカデミックな文脈で求められることの説明を回避した理由の多くは、学びの段階から判断しているといえる。

しかし、上級学年に対する指導について尋ねると、「卒論を書く3、4年生には、先行研究を踏まえて新規性が必要なことを伝える」（協力者 C）、「3年ゼミから研究者のマナーとして研究方法や資料の示し方について話す」（協力者 E）、「3年生向けのクラスでは、卒業研究や発表会などで必要になるので、（学問とは何か、アカデミックな書き方とは何かについて）共有している」（協力者 A）という。このように、上級学年ではアカデミックな文脈で求められることと関連づけて指導しているという意見が多く、実際に上級学年の指導も担当している協力者6名全員がその必要性について触れていた。つまり、このような言及は、実際に論文を書くためには、アカデミックな文脈で求められることへの理解が必要だと認めている証左であると捉えることができる。

最後に、指導の課題について聞いたところ、専門科目や2年次以降への連携の難しさに触れるコメントが多数見られた。例えば、「先生によって想定するレポートの形式が異なる」（協力者 E）ため、自分のクラスでどのような形式を提示すればよいか迷うというものや、「学部の専門に応じた指導はしていないし、できない」ため、「学生には自分が専門外であることも伝えてある」（協力者 B）とするものがあった。また、多様な学科の学生を対象にしたクラスでは、専門に応じた書き方の指導は「専門科目によって学生を分けなければならないが、カリキュラム上実現は難しい」（協力者 A）という意見など、クラス編成上、専門に対応した指導を行えない状況があることも指摘されていた。そして、「指導内容をよりリアルな科目に近づけたい」（協力者 A）というように、専門科目で求められる書き方とライティング・クラスでの指導内容のズレに言及するコメントがあった。

さらに、「文体とか、引用方法、決まり文句」など、「断片的な指導のあとでまとまった文章を書いてもらおうと、レポートとしてはそぐわない」（協力者 B）文章になることや、「初年次は基礎のライティングで、これが専門の研究のレベルに橋渡しするところがうまくいっていないはず。3、4年生になって困っていると思う」（協力者 G）と述べ、「一般的なレポートの形の次に、どうすれば、研究テーマを見つける、自分の筋立てを考える、ということに」つなげられるかがわからない（協力者 G）というように、形式面でも問題設定の面でも、初年次から2年次以降への連携に関する課題が指摘されていた。そして、ライティング・クラスで指導したにもかかわらず、「他クラスの課題ではコピペが多い」（協力者 C）、「ネットから丸写し」（協力者 B）というように、現在の指導の効果に疑問を投げかけるものもあつ

た。そのように、ただ丸写しするのはよくないという理由から、レポートや論文をモデルとなるサンプルとして示さないコメントも見られた。

ここまで見てきたように、初年次生向けのクラスでは、アカデミックな文脈で求められることがあまり示されておらず、その理由として、クラスによっては時間的な制約があることや、初年次生が書くものが学術的なレベルにないことが挙がっていた。しかし、3、4年次生に対しては、「研究者としてのマナー」や「学術的文章に求められること」を示しており、アカデミックであることに対する学生の理解が文章の内容や形式に影響することを示唆する発言も多くあった。上級学年に対する指導では、アカデミックな文脈で求められることと関連づけ、新規性のある問題設定の必要性や正しい引用形式の説明を行うということからも、レポートがアカデミックな文脈に位置づけられることと、その意識を持つことの重要性を教員は認識していると考えられる。そして、課題として、専門分野や2年次以降への連携の改善が挙げられている。初年次ライティング教育では、学生の専門に合わせた書き方の指導や、正確な引用方法の習得が十分でなく、また卒業論文を書く際にも必要となる研究テーマなどの問題設定の方法や、論理的な書き方についても十分な指導が行われていないことが示されており、改善策を検討する必要があることが明らかになった。

2.4 本章のまとめ

本章では、レポートは「社会貢献を目指すアカデミックな文章」であるために、「新しい知見の提示」と、「検証可能な書き方」が求められるという前提のもとに、初年次生向けライティング指導において、それらがどのように示されているかについて調査を行った。

1つ目の調査として、現在使用されている、初年次生向けのアカデミック・ライティング教材を対象に、執筆目的の示され方と、問題設定や引用などの書き方指導とが、アカデミックな文脈とどのように関連づけられているかを調べた。その結果、大半の教材でその関連性が示されていないことを確認した。特に、学生自身の学びのため、評価されるために書くというものは、学生が書く目的ではなく教育の目的であるため、書き手にとってゴールがわかりにくく、何を書けばよいかを示す助けにならないことを指摘した。例えば、アカデミックな文章には独創性や新規性が求められるが、レポートは教師の求めに応じて書くべき文章であるとする説明や学生が考える力をつけるためとする説明など、アカデミックな本質と書く目的とのつながりが見えにくいものが少なからずあった。このように、レポートを書く目的と、書くべき文章の示され方にギャップがあるために、学生が問題設定の段階でつまづく可能性があることが明らかになった。

2つ目の調査として、教材調査と同様の項目に関し、実際に初年次ライティング教育に携わっている教員へのインタビューを行った。その結果から、教材と同様に、アカデミックな文脈との関連づけが避けられる傾向があることと、その理由としてアカデミックな文章に求められる「新規性」などを示すことは、初年次生のレベルではないと判断されている場合があることを示した。

これらの2つの調査結果から、レポートの執筆目的と、問題設定や書き方についての指導が、アカデミックな文脈と切り離されている現状について確認できた。このような「学士力の養成」に着目させる指導は、図 2.1 のように、レポートに必要な要素が発点になってお

り、文体や構成、引用形式など、従わなければならないアカデミックな書き方の提示へとつながっている。それを身につけ、レポートを書く過程で思考力が養成されるというものである。しかし、そのような学士力の養成を出発点とした場合、そこで示されるレポートに必要な要素と指導のポイントとの関連性が不明瞭である。学生にとっては、その形式にしたがって書かなければならないといった必然性が理解できないため、他の文脈に転移できない浅い理解にとどまるおそれがある。

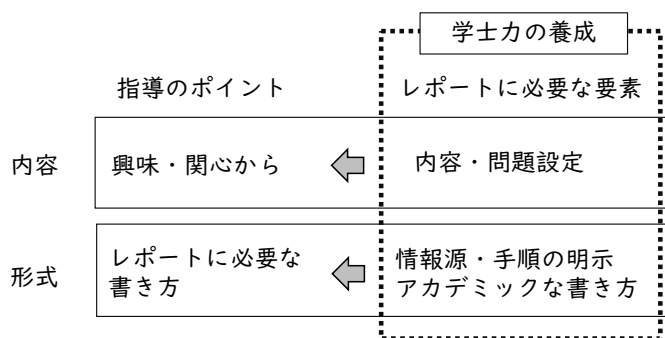


図 2.1 「学士力の養成」に着目させる指導

第1章で述べたように、初年次生は、研究活動を中核とする共同体への新規参入者であると位置づけられる。共同体の新規メンバーにこそ、この共同体が目指している本質的な目的や暗黙理に共有されているアカデミックな文脈で求められることを明示する必要があると考える。アカデミック・ライティングを自律した書き手の養成につなげるためには、目的や求められる書き方への理解だけでなく、共同体の文化であるアカデミックとは何かを理解した上で、主体的に取り組む態度を養っていかなければならない。アカデミック・ライティングには、社会に貢献するという意義があるため、その研究成果には新規性が求められる。そして、同じ分野の研究者に効率的に伝わる検証可能な書き方として、アカデミックな書き方が必要である。学生はそのような文脈を理解することで、教員による書き方の違いなどの形式のバリエーションに対しても、徐々に理解を深めていくことができると考える。

したがって、アカデミックな共同体の一員としての意識を出発点に、「レポートは社会貢献を目指すアカデミックな文章」であるという原理に着目させる指導では、図 2.2 のように、一般化および概念と、レポートに必要な要素との関連がより明瞭になると考えられる。問題設定や引用方法など、初年次生にとっては一度では理解できない方法や繰り返さなければ正確に実行できない手続きがさまざまあるであろう。しかし、こうした煩雑な手続きに関してはアカデミックの本質、すなわちレポート・ライティングの原理と関連づけ、概念を通して知識やスキルを獲得させることで、取り組む態度に影響し、他の状況でも転移可能な理解につながることを期待できる。

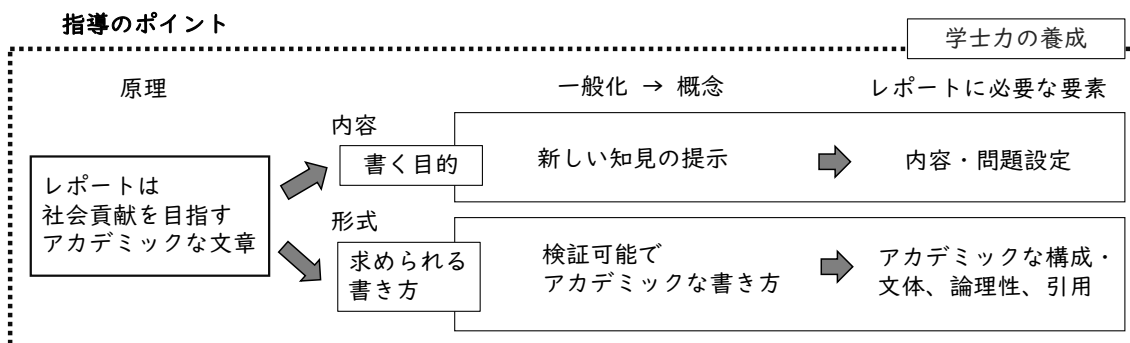


図 2.2 「アカデミックであること」に着目させる指導

今回のインタビュー調査では、初年次生だけでなく、3、4年生を指導するクラスを担当している教員6名全員が、卒業論文を書く準備段階に入った3、4年生に対して、論文テーマに新規性が求められるという説明や適切な先行研究を踏まえた正確な引用方法を指導する際に「研究者としてのマナー」や「学術的文章に求められること」を強調すると話していた。このことは、学術的文章の指導において、アカデミックな文脈で求められることと関連づける必要性を教員自身も感じていることを裏づけるものであり、概念型授業デザインでアカデミックの本質に関わる概念を提示することの有用性を示唆するものである。初年次生だからアカデミックな文脈と関連づけることを控えるのではなく、初年次生だからこそ、現在の立ち位置を俯瞰的に示し、新しい知見を目指すことと当該研究分野で求められる書き方の本質をしっかりと伝えることが、時間的制約のある初年次クラスでも有効なのではないだろうか。確かに初年次生にとっては、すぐにその本質を理解することは難しいかもしれない。しかし、そのような意識を持っていれば、大学でのさまざまな学びを経験する過程で形式や内容と学問的意義との関連づけが進み、徐々に理解を深めていくことが期待できると考える。

以上、本章では、初年次生に対するライティング指導において、アカデミックな文脈で求められることを示し、指導と関連づける必要があることと、それが十分に行われていない現状について明らかにすることで、本研究の意義を確認した。

本章は、以下の論文を改稿したものである。

中村かおり（2022）「初年次レポート指導において執筆目的とアカデミックな文脈はどのように示されるかーライティング指導教材調査と教員への調査をもとにー」『東アジア日本語教育・日本文化研究』24・25 合併号， pp.91-104

第3章 初年次ライティング指導の課題と研究課題

本研究は、初年次ライティングの支援を目指し、デザイン研究を枠組みとして、取り組むものである。デザイン研究の4段階（p.19、図1.7参照）のうち、ステップ1では、課題を同定し、それに対する解決策を考えるとところから始まる。本章では、ステップ1の取り組むべき課題を整理するために、まず初年次生に対するライティング教育の先行研究を概観し、その特徴をまとめる。そして、文章産出過程モデルおよび知識構成型ライティングのモデルの各段階について現状の指導法がどのように関連しているかについて考察した上で、その課題を整理する。そして、本研究で取り組む課題について述べる。

3.1 アカデミック・ライティングに関する研究

まず、アカデミック・ライティングに関する研究を概観する。高等教育機関において論文やレポートを書くこと、つまりアカデミック・ライティングは、「大学・大学院での学習や研究など学術的な目的のための文章およびその作成」と定義されている（二通他, 2004: 285）。本稿でもこの定義に倣い、「アカデミック・ライティング（AW）」という語を用いる。必要に応じて「書くこと」という語を併用することとする。

3.1.1 構成要素と文章産出過程モデル

ライティング指導を考える前提として、ライティングに含まれる要素を見ておく。Raimes（1983）は、ライティングの構成要素を図3.1のように示している。この構成要素は、特に書かれた文章から観察できる文法や作法、統語、構成、単語の選択などの言語形式に関するものが多く示されている。しかし、それだけでなく、目的や書く対象への意識、論理性や独創性などの内容に加え、書き手のプロセスも構成要素として捉えられている。産出物だけでなくそれらを生み出すまでに必要なこれらの要素を統合して書くことで、「考えを明瞭に、流暢に、効果的に伝えること」ができるとされている。ただし、Raimesの構成要素では、それぞれの要素の関係については言及されていない。

Flower & Hayes（1981）は、ライティングの構成要素のうち、特に書き手の内面で起こるプロセスに着目し、文章産出過程モデルとして示した（図3.2）。このモデルでは、文章は「書き手の長期記憶」、「課題環境」、「ライティング・プロセス」が相互に影響しあって産出されると説明される。このモデルは、書くという行為をこれら3つの領域に分けた点が意義深く、その後のライティング研究に大きな影響を与えている。また、Raimes（1983）で示されている「書き手のプロセス」を細分化し、「ライティング・プロセス」として「計画」、「文章化」、「推敲」の3つの過程に分類している点も重要である。書き手はそれらの「ライティング・プロセス」をメタ的に「モニター」とされる。そして「書き手の長期記憶」には、読み手や計画に対する知識だけでなく、書くことに関するスキーマの活性化、あるいは新たなスキーマの形成が深く関わり、それが「ライティング・プロセス」に作用することが示されている。それと同時に「課題環境」、すなわち書き手の動機づけや課題で求められている書き方、それまでに書かれた文章との間にも、「ライティング・プロセス」との相互作用があると捉えられている。このモデルにおいては、書くという行為を、時系列に沿って

進む一方の行為ではなく、常に外にある課題環境や書き手の内的な長期記憶を参照しながら、プロセスそのものもモニターをするという複数の領域との往還があること示している。書くプロセスについて複合的に捉えるこのような見方は、指導のアプローチを考える際に重要であると考えられ、本研究でも書くことを考えるときの基盤としたい。

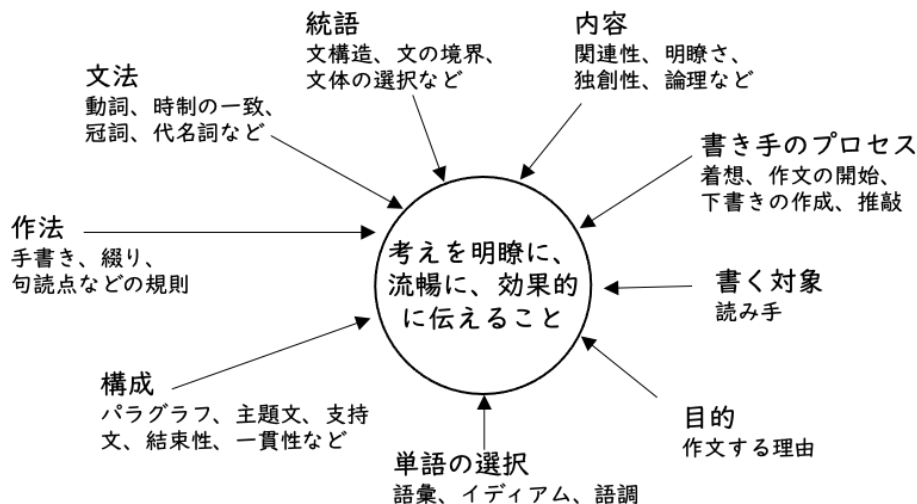


図 3.1 ライティングの構成要素 (Raimes, 1983: 6)

(日本語訳は『外国語教育学大辞典』(1999: 452) による)

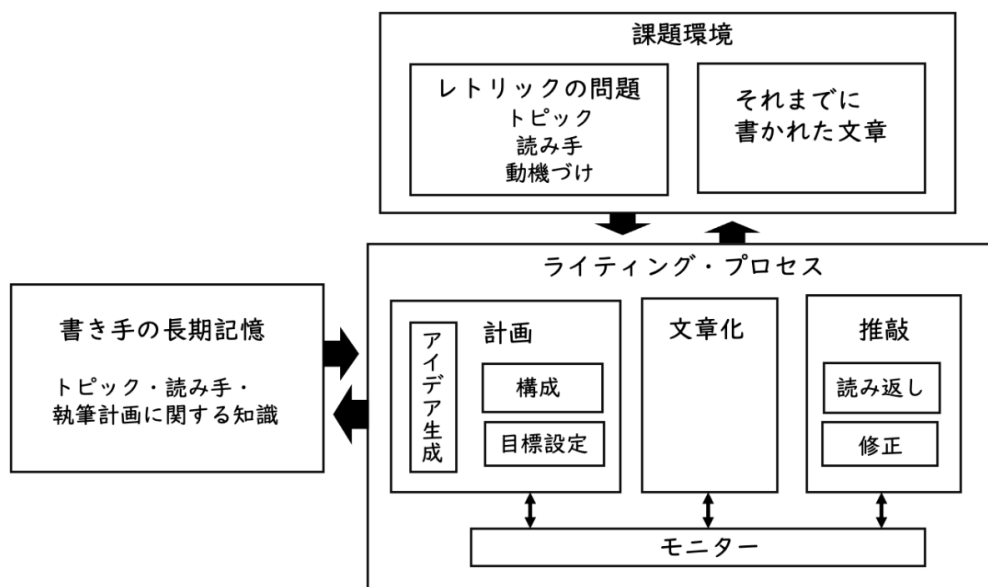


図 3.2 文章産出過程モデル (Flower & Hayes, 1981: 370)

3.1.2 知識構成型ライティングに分類されるアカデミック・ライティング

書き手の熟達度の違いから、ライティング・プロセスを分類したものに Bereiter & Scardamalia (1987) がある。この研究では、初心者と熟達者のライティング・プロセスの特

徴について、「知識叙述 (knowledge-telling)」型ライティングと、「知識構成 (knowledge-transforming)」型ライティングに分けて説明されている (pp.10-12)。知識叙述型ライティングは、思いついたことをそのまま文字化するもので、特別な訓練を必要とせず、初心者に見られる文章産出方法である。一方、知識構成型ライティングは、熟達者の方法であるとしている。問題解決手続きや目標設定などの高次の知的作業を必要とし、「何を書くのか」といった内容的問題と、「どのように書くのか」といった言語表現形式的な問題の間を往還しながら、書き手の知識変容を伴いながら産出される文章であるとされる (図 3.3)。つまり、知識構成型ライティングでは、内容と言語表現はそれぞれ完全に独立したものではなく、相互に変換を繰り返しながら書き手の知識や考えが変容していくものと位置づけられ、それが問題解決を目指して調整されていくものであると捉えられる。Bereiter & Scardamalia (1987) は、AW に求められるのは、この知識構成型ライティングであり、この書き方は自然には身につかないため、全体のプロセスの計画や目標設定なども含めて、意識的な取り組みが求められるとしている。

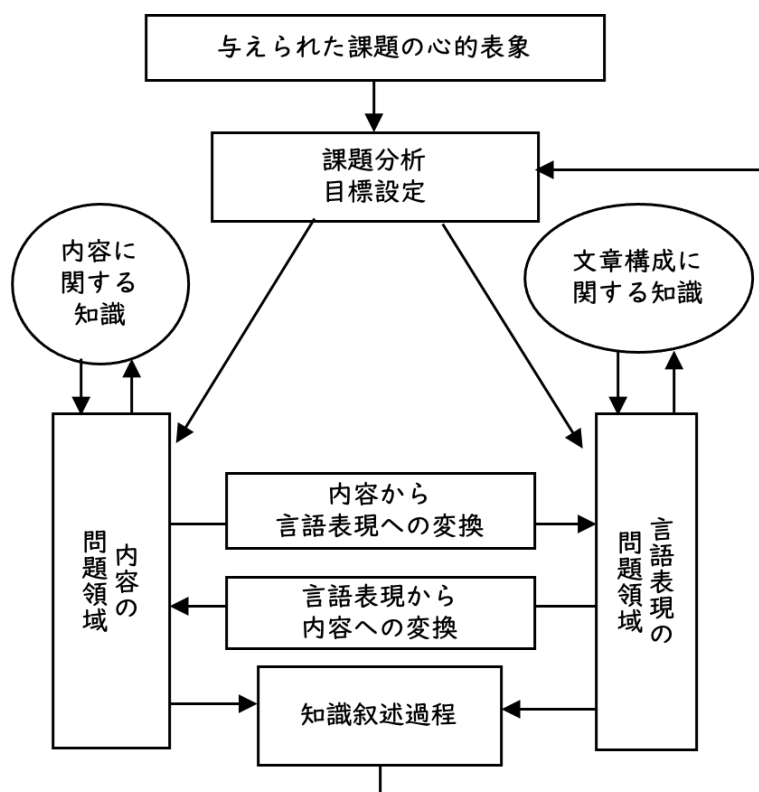


図 3.3 知識構成型ライティングの構造 (Bereiter & Scardamalia,1987: 12)

大井・石川 (2006) は、知識叙述型ライティング¹⁰は目標設定が必要ないため、その産出物は一見サポート文とともに主張を述べているように読めても、説得力のある議論にはな

¹⁰ 大井・石川 (2006) では “knowledge-telling” は「知識伝達」、 “knowledge-transforming” は「知識変形」であるが、本稿では井下 (2008) の訳語「知識叙述」「知識構成」を用いる。

らないとしている。一方、知識構成型ライティングは、問題解決手続きを求めるため、書き手が問いを立て、その解決のために書き手自身の知識が変容していくプロセスで、それがAWに必要であると述べている。また、井下（2008:7）は、AWには「ディシプリン（学問分野）での学習経験を自分にとって意味のある知識として再構造化する力」が求められるとしており、ある目標やテーマに向かい、考えながら書くプロセスは、一種の問題解決のための行動であり、創造的で発見的なプロセスでもあると述べている。このように、AWは「問題解決」を図る過程で知識を再構成するものであるといえる。そして問題解決を図るために、内容と言語表現の間を往還しながら知識が構成されていく点を示したことは、Flower & Hayes（1981）の文章産出過程モデルの文章化の過程をさらに詳細に説明している点で意義深い。立てられた問いに対する答えを求め、書きながら考え、考えながら書き直すことを繰り返すというプロセスにより、書き始める前に書き手が持っていなかった新しい考えが生まれてくるという書き方は、まさに論文などアカデミックな文章に求められるものであるといえる。

以上から、AWには、書き手が立てた問いに対する解決を目指し、内容と言語表現とを往還しながら知識を再構成するというプロセスが必要であり、それが学問分野に適した形式で表出されることが期待されているとまとめられる。そして、この力は自然には習得されなため、初心者には熟達者からの支援が欠かせない。本研究ではAWの授業デザインを目指すことから、知識構成型ライティングのモデルが適応できる。そこで、本稿で授業デザインを行う際も、AWで知識を構成するためには、内容と言語表現の往還が重要であると捉え、Flower & Hayes（1981）の文章産出過程モデルの各領域に加え、Bereiter & Scardamalia（1987）の「内容」、「言語表現」、そして「内容と言語表現の往還」の3つの視点を取り入れたい。

3.1.3 アカデミック・ライティング教育における主な指導法

ここでは、ライティング指導に関する先行研究のうち、Lea & Street（1998）の3段階のアプローチと、Ivanič（2004）の6つの指導法の特徴について概観した後、特にAWの指導に用いられる主な方法について整理してまとめる。

(1) Lea & Street（1998）の3段階のアプローチ

AWの指導に関して、Lea & Street（1998）は3つの階層的な段階があるとしている。それは、「学習スキル（Study Skills）」、「アカデミック社会化（Academic Socialization）」、「アカデミック・リテラシーズ（Academic Literacies）」である。

「学習スキル」は、従来から行われてきた基礎的な方法で、文法などの表面的な特徴に重点を置き、スキル不足を補うことを目的とするものである（Lea & Street, 2006）。ここではライティングを技術的、道具的なものとして見ており、教師は学生に対し、それを教え込むことで習得させようとする。そして、学生一人ひとりの書き方の正確さによって産出物の良し悪しを評価する。

「アカデミック社会化」は、学習スキルの次の段階にあたり、学生を学術的な新しい「文化」に慣れさせることを目指す段階である（Lea & Street, 2006）。高等教育における学習を、新しい知識の理解、解釈、構築の過程とみなし、専門分野における読み書きの方法を獲得することを旨とするのである。学習スキルだけでなく、そのスキルが用いられるアカデミックな

文化に慣れることは、スキルを学ぶことの次の段階として捉えられる。しかし、アカデミックな社会を均質なものと見なしている点で、ライティングへのアプローチとして、やや不十分としている (Lea & Street, 2006)。

「アカデミック・リテラシーズ」は、学習スキルとアカデミック社会化の上に積み上げられるもので、「ジャンル、分野、ディシプリンを含むさまざまなコミュニケーションの実践に関わるもの」(Lea & Street, 1998: 159) とされる。特定のジャンルのみならず、複数の環境間で、文体やジャンルを切り替え、それぞれの環境に適したリテラシー実践のレパートリーを展開する (Lea & Street, 2006)。この段階ではテキストのジャンルをメタ的に捉え、書き手自身が自分の書き方を意識的に捉えるものであるといえる。

この3段階のアプローチは、書くことを学習スキルという道具的な扱いに留めず、書き手が所属する共同体の文化で求められる書き方にも意識を向けさせる。さらに、アカデミズムの文化が一つではなくバリエーションがあること、そして、それが1人の学生の中に複数存在することについても触れ、それをアカデミック・リテラシーズとして示している。つまり学生個人のアイデンティティとアカデミックな共同体との関わりについて言及している点で、示唆的である。

(2) Ivanič (2004) の6つのライティング指導法

学ぶ内容や目的に応じてライティング指導法を分類したものに Ivanič (2004) がある。Ivanič (2004) は書くことと書くために学ぶことの捉え方によってディスコースの特徴をまとめ、以下の6つの指導法に分類した(表3.1)。ここでは、それに倣い、ライティング指導法を、①スキル・アプローチ、②創造的自己表現、③プロセス・アプローチ、④ジャンル・アプローチ、⑤機能的アプローチ、⑥クリティカル・リテラシーの6つに分類する。その上で、Ivanič (2004) の説明を中心に、必要に応じて他の先行研究も参考にしながら概観し、AWで主に用いられる指導法について述べる。

①スキル・アプローチは、初等教育から行われている指導法で、「文法」、「統語」、「作法」など目標言語の構造を定着させるため、あるいは確認するために行われるものである。また、談話構造を定着させるために、談話レベルで描写文、叙述文などの修辭的な分類や主題文やパラグラフ展開などの型を用いた「構成」、「統語」に関わる練習も行う。ライティング構成要素のうち、プロダクトの質、つまり産出されるテキストを重視した知識注入型の方法である。Lea & Street (1998) の学習スキルもこれにあたり、ライティング指導の初期段階に用いられる方法であると考えられる。

②創造的自己表現は「個人が社会の中でより豊かに生きるために文学や創造性を重視」し、「学習者自身が自らの内なる思考や感情について自由な方法で創造的に自己表現する機会を尊重するもの」(森本, 2019: 406) である。書くことによる自己表現は重要ではあるが、本研究の対象となるAWには該当しないものである。

③プロセス・アプローチは、Hayes & Flower (1980)¹¹が構築した「計画」、「文章化」、「推敲」の3段階のプロセス・モデルから考え出された (Ivanič, 2004)。ライティング構成要素のうち、「書き手のプロセス」「目的」「読み手」など、書かれたテキストそのものよりも書

¹¹ Flower & Hayes (1981) (図3.2) の初期のモデルである。

き手を重視した学習者主体の方法である。プロセスを学ぶことに重点が置かれており、「学習者に構想を練る、草稿を作る、ピア・レビューをする、省察する、推敲する、編集・校正する、といった各段階をくり返し経験させるもの」（西口, 2018: 70）である。このようなプロセスとプロセスへの理解は、実際に知識構成型ライティングである AW には必要であり、大学での実践にも用いられている方法である。

表 3.1 ライティング指導法と特徴 (Ivanič (2004: 225) をもとに筆者作成)

指導法	書くこととは	書くために学ぶこと	評価基準
①スキル・アプローチ (Skills Approach) 明示的指導	音と記号の関係やテキストを構成するための知識の応用	文法のパターンや表記の正しさを学ぶ	正確さ
②創造的自己表現 (Creative Self-expression) 暗示的指導	作者の創造性の産物	書き手の好きなトピックについて書くことで学ぶ	面白い内容と文体
③プロセス・アプローチ (The Process Approach) 明示的指導	書き手の心的な作文プロセスとそれを実現すること	テキスト作成に関わる精神的・実践的プロセスを学ぶ	不明
④ジャンル・アプローチ (The Genre Approach) 明示的指導	社会的文脈により形成された一連のテキストタイプ	特定の文脈で特定の目的に役立つ異なるジャンルの書き方の特徴を学ぶ	適切さ
⑤機能的アプローチ (Functional Approach) 明示的／暗示的指導／探求学習	社会的文脈における目標に応じたコミュニケーション	現実的な目標に対し、実際の文脈で書くことで学ぶ	目的適合性
⑥クリティカル・リテラシー (Critical Literacy) 明示的指導・Critical Language Awareness	社会政治的な行為で、アイデンティティに影響し、論争と変化の可能性を持つもの	多様な文章がなぜそうであるかを理解し、選択肢の中から自分の位置を決めることを学ぶ	社会的責任?

④ジャンル・アプローチは、Swales (1990) によって提案された方法で、論文を書くことを最終的な目標とする AW において、ジャンル特有のスキルを適切なタスクによって習得することを目指すものである。すなわち、アカデミック社会化 (Lea & Street, 1998) を具体的なタスクを与えることによって、目指すものだといえる。このアプローチでは、それぞれが属するアカデミックな共同体で求められるジャンルの特徴であるスキーマ、先行テキストの知識に関し、それらを認識させるテキストタスクによって言語表現知識を習得させる (Swales, 1990)。同じアカデミックな共同体に属する読み手を意識し、研究論文の目的を達成するために必要な構成や作法、言語選択など、論文執筆に必要なレトリックの詳細とそ

の機能に意識を向けさせる点で、アカデミック・ライティングでは重要な方法といえる。

⑤機能的アプローチは、現実的な文脈で必要とされる目標を達成するための方法である。形式的な書き方にとどまらず、社会的な文脈に注目するという点がスキル・アプローチと異なる。履歴書、領収書などの具体的な目標を想定している点で、本稿でいう AW には使用しにくい方法だといえる。

⑥クリティカル・リテラシーは、批判的な読み書きの力の涵養を目指す方法である。Norman Fairclough らが唱えた “Critical Discourse Analysis” (批判的談話分析) (Blommaert & Bulcaen, 2000) の流れに基づいた Critical Language Awareness (CLA) に代表される言語教育アプローチである (Janks, 1999, Ivanič, 2004)。テキストの内容に対する批判だけでなく、書き手のリテラシーに関する批判的な意識の養成、つまり読み書きにメタ的に取り組むことを目指している。概念的なアプローチで、共同体や書く目的に応じてさまざまな実践形態が想定されており、他のアプローチとも併用可能であるとされている (Fairclough, 2014)。ジャンル・アプローチのように、具体的な手順などは示されていないため、このアプローチを主として用いるというより、他のアプローチを用いる際に、考慮すべき観点を示したものであると捉えられる。

以上から、ライティング指導法のうち、AW にはスキル・アプローチ、プロセス・アプローチ、ジャンル・アプローチという3つのアプローチが主に用いられており、それらにクリティカル・リテラシーの観点を取り入れることが可能であると考えられる。これらの詳細については、3.4 で後述する。

3.2 日本の初年次ライティング教育における主な指導法

本節では、日本の初年次教育におけるライティング指導について概観する。第1章で述べた通り、初年次ライティング教育にはさまざまな形態がある。「文章表現」や「ライティング・スキル」などの科目名で、半期あるいは通年すべてをライティング指導に充てるものもあれば、「スタディ・スキル」や「初年次ゼミナール」などの科目名で、初年次生を支援するために必要な要素の1つとしてライティングを指導するものもある。本研究では、ライティングのみを指導項目とする初年次科目だけでなく、スタディ・スキル系の初年次教育の中で部分的に扱われるライティング教育も AW 指導の一環として捉え、検討の対象とする。

(1) 井下 (2013) の分類

まず、日本の大学における AW の分類をみる。井下 (2008) は、文章表現に関連する取り組みの基本要素として、学習技術、ディシプリン、教養の3つを挙げた。そして、これらの組み合わせによって大学教育を4つに類型化し、図3.4のように示した。また、井下 (2008) は、これらの特徴を Bereiter & Scardamalia (1987) の構造をもとに分析している。「表現教養型」と「学習技術型」におけるレポートの基本的書き方指導や、「専門基礎型」の一部である実習記録などは、教師がスキルを教え込み、一連の手続きに沿って書く訓練を必要とする知識叙述型ライティングに分類できるとし (井下, 2008)、初年次教育で普及したのはこのようなスキル指導であると述べている (井下, 2013)。つまり、この認識によれば、教え込みによるスキル指導が中心の初年次教育においては、問いを立て、それに対する解決策を

示す過程で知識が構成されるような知識構成型ライティングは、求められていないと言い換えることができる。

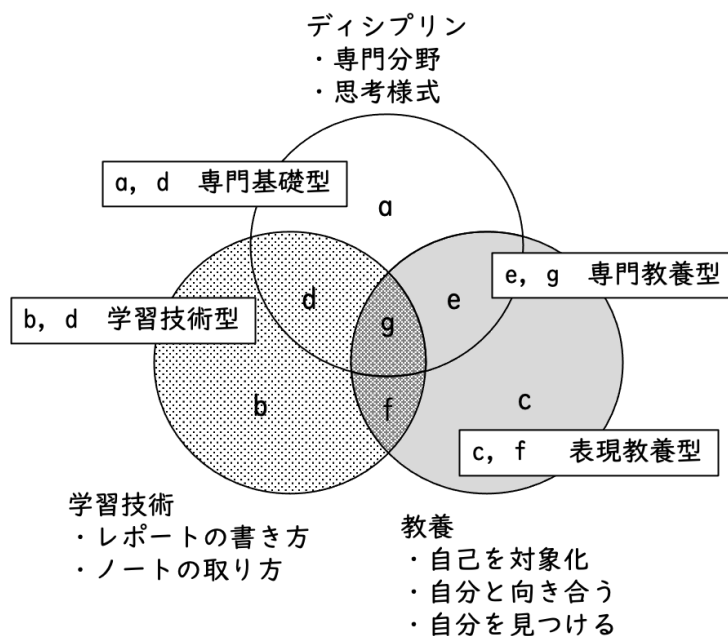


図3.4 大学ライティング教育の3要素と4類型
(井下 (2013: 14), 井下 (2008:21) をもとに筆者作成)

その後、井下 (2013) は上記の4つに「研究論文型」を加え5類型としている (表 3.2)。そこで示された研究論文や、「専門基礎型」の専門分野に特化したレポートなどのディシプリンに関わる指導は、アカデミックなジャンルへの意識が必要である。内容に踏み込み、知識を再構成する必要がある知識構成型ライティングでは、内容と言語表現の相互作用が行われるため、ジャンルに加えてプロセスへの意識が求められる。これらのアカデミックな専門分野に沿った書き方は、初年次ではなく、3、4年次で指導されることが多く、4年間を通じた継続的な教育設計が求められる (大場・大島, 2016、大島, 2021)。現状の初年次教育では、先述したような知識叙述型のスキル指導が中心であるため、ジャンルやプロセスへの意識が求められる2年次以降の学習へのつながりに課題があることが指摘されている (井下, 2013)。

表 3.2 大学のライティング教育の5 類型 (井下, 2013: 15, 表 2)

表現教養型	ディシプリンの要素を含まない文章表現指導 エントリーシートなど就活の文書指導も含む
学習技術型	初歩的なアカデミック・ライティング 汎用性の高いレポートの書き方、スキル学習
専門基礎型	専攻分野に特化したレポートの基本的書き方 臨床実習記録、実験演習レポート
専門教養型	専攻分野に限らず、多様なディシプリンでの幅広い学びを重視した レポート
研究論文型	研究レポート、卒業論文

(2) 大島 (2007a) の分類

大学の日本語ライティング教育を、基礎教育段階に限定して分類した研究に大島 (2007a) がある。大島は学会誌に投稿された先行事例の授業設計について、背景理論と志向性をもとに「論述作文」、「言語技術」、「学習技術」、「専門日本語」、「アカデミック・ジャパニーズ」、「ことば」(p. 110) の6つの系列に分類した。それぞれの特徴は以下の通りである。

①「論述作文」系列の特徴は、読み書きを「教養」の育成を超えた人間形成に関わる問題として捉えている点だとしている。②「言語技術」系列は、「パラグラフ・ライティング」を押し進める実践とし、「序論本論結論」と「目標規定文」を重視し、ライティングをコミュニケーション手段として捉えるものとする。③「学習技術」系列は、「学習のための技術としての言語表現指導をめざすもの」としている。④「専門日本語」(JSP) 系列は、「大学院留学生対象の日本語教育を中心に行われている手法」としている。⑤「アカデミック・ジャパニーズ」(AJ) 系列は、「言語表現の練磨を通じた論理的・批判的思考能力の育成を強調する」ものとしている。⑥「ことば」系列は、自己表現を重視するものである。

井下 (2013) の分類と照らし合わせると、①「論述作文」と⑥「ことば」は表現教養型、②「言語技術」、③「学習技術」、④「専門日本語」、⑤「アカデミック・ジャパニーズ」は学習技術型と重なると考えられる。④は大学院の学生を対象としたものであるため、本稿で対象とする学部生とは異なる分類である。このようにみると、重点的に取り扱われる内容は異なるものの、基礎教育段階では表現形式などの学習スキルに関するものが多いことがわかる。大島 (2007a) は、初年次教育に多く見られるのは③「学習技術」系列であると述べており、これはスキル指導が初年次教育で普及したとする井下 (2013) の指摘と重なる。

(3) 大場・大島 (2016) の分類

大場・大島 (2016) は、井下 (2013) の分類を踏まえ、リメディアル教育学会、初年次教育学会、大学教育学会に投稿された実践論文から、実際にどのようなライティング指導が行われているかを調査し、授業の位置づけや目標などから分類を行った。その結果、ライティングの課題と学生に身に付けさせたい力の種類から、授業実践は次の6つに分類された(p.5)。(1) 日本語力の向上を目指すもの、(2) 思考力の向上を目指すもの、(3) 学習技術

の習得を目指すもの、(4) 専門につながる力の向上を目指すもの、(5) 社会・職業につながる力の向上を目指すもの、(6) 「自分」を認識する力の向上を目指すものである。そして、AWの授業では、「(1) 日本語力の向上」が中心的目標とされていると述べている。しかし、日本語力の詳細が不明であることや、(1) 日本語力の向上が(2) 思考力の向上や(3) 学習技術の習得と並行して捉えられているなど、複雑な現状があることを指摘している。

(3) の学習技術には、「学びの基礎となる力」、「学問をする姿勢」、「問題解決力」、「自立した学習者」、「大学生活で必要となる文章を書く力」などが挙げられており、井下(2013)の分類の「学習技術型」とはやや異なる。一方、大場・大島(2016)は、(1)の「日本語力」について、「『書く力』の不足を問題視し、広く目標として掲げたもの、特定ジャンル(「レポート」「小論文」「卒論」)の書き方の習得を目標として明示したものである」(p.5)としており、これが井下の「学習技術型」に近いものであると考えられる。したがって、この結果は、井下(2013)、大島(2007a)で報告された状況が、その後も変わらず続いていることを示しているといえる。

以上から、初年次では学習技術型の教育が中心で、そこでは知識叙述型ライティングのスキル・アプローチが用いられていることが確認された。これらから、初年次ライティング教育では書くために必要な形式的スキルを教師が教え込む方法が主に用いられているといえる。しかし、2年次以降になると、ジャンルへの意識が求められ、より自律的な書き手になるために、書き手自身がどのように書くかというプロセスについても理解が必要になる。第2章での教員へのインタビュー結果にも見られたように、これが初年次ライティングから2年次以降への接続の課題として指摘されている点である。さらに卒業論文では知識構成型ライティングが求められるため、自分で問いを立てることに学ぶことが必要になるが、卒業論文を書く4年次になってからでは遅く、より低学年からの指導が必要だとされる。このように、初年次では形式面が重視され、2年次では専門分野への意識が必要になり、卒業論文では問題設定が必要になるなど、学年によってそれぞれ重視される点異なる。そのため、ライティング教育における連続性をどのように持たせるかが課題となっている。連続性のあるカリキュラムの検討も含め、初年次教育で4年間の学びに向けてどのような基礎づくりを行うか、改めて検討する必要があるものと考えられる。では、レポートに不可欠な問題設定については、初年次ではどのように指導されているのであろうか。

3.3 初年次ライティング教育における問題設定への支援の現状

3.3.1 問題設定への支援の必要性

本節では、問題設定への支援の現状について見ていく。第1章で見たように、大学生の書くレポートには、内容に関する問題、書き方に関する問題があるとされる(鈴木・杉谷, 2009)。特に内容面に大きく関わるのが、問題設定である。この問題設定でつまずくと、レポートの質を大きく下げることにつながる(1.1.2参照)。

渡辺(2010)は、初年次生に対する調査結果から、書くのが苦手な学生は問題設定に困難を抱え、レポートに何を書けばよいかわからないために思いつくままに知っていることを書き出し、途中で書けなくなると報告している。そして、問題設定でつまずくことが、書く

ことに対して苦手意識を強め、ライティングに向き合うことの障害となっているという。書くことが苦手な学生に見られた書き方は、持っている情報をただ語るという、Bereiter & Scardamalia (1987) の知識叙述型ライティングにあたる(渡辺, 2010)。しかし、レポートや論文などのアカデミック・ライティングで求められるのは知識構成型ライティングであるため、初年次生に対する支援が欠かせないと述べている。

縣他(2019)では、論証型のレポート作成プロセスを一つの創造行為と捉える。問題解決の過程における「問題発見」の段階は、「最終的な評価にも強く関連する、極めて重要なプロセス」であるが、現在の支援状況に課題があるとしている。その根拠として、学習支援センターに寄せられた学生の相談には「課題で求められていることが分からない／自分の主張を思いつかず、引用と同じになってしまう／引用ばかりになってしまう／問いの立て方が分からない／テーマの候補はあるものの、問いとして絞れない」といった、問いの生成に関わる悩みが寄せられ、レポートに関する相談の半数以上を占めたことを挙げている(縣他, 2019: 124)。

このように、問題設定はレポートにおいて重要であるが、学生は漠然とした関心から問題設定を行うことに困難を抱えている。問題発見のプロセスは知識構成型ライティングの中核であり、自然には習得されないため、初年次から教育的介入が必要である。

3.3.2 問題設定への支援の現状

(1) 「発想の整理」と「先行研究の精査」

次に、具体的な支援の現状を見ていく。まず、問題設定に関する実践は2つの系統に分類される(木林, 2019)。1つは「発想の整理」で、KJ法やマッピングを使ったキーワードの整理など、その分野に関する知識があまり求められない方法である。もう1つは「先行研究の精査」で、先行研究の中から残された問題の解決や課題の拡張などを旨とするものであり、分野に関する知識が必要なものである。

初年次生を対象にライティング指導を行うクラスでは、多様な専攻の学生を対象としたクラスも少なくない。そのような場合、初年次生であることや専門分野が広いことから、専門的知識があることを前提にできない。そのため、「発想の整理」のための方法が採られる傾向にある。しかしながら、実際に専門科目で提出を求められるレポートには、完全に自由な問題設定ではなく、授業で学んだことに加え、先行研究も参照しながら、問いを立てなければならない場合も少なくない。これには「先行研究の精査」が必要であり、「発想の整理」にとどまらない支援が求められる。

(2) 思考法を用いたアプローチ

では、「先行研究の精査」による問題設定はどのように支援されているのか。その方法の1つとして、論証の方法や思考の枠組みを示し、テーマの中からそれに当てはまる問いを考えさせるというアプローチが見られる。例えば、三段論法¹²を用いたモデルである。これは、2つの前提から結論を導く論理的推論方法で、「すべての動物は生物である」と「すべての

¹² 解説および例は、『日本大百科全書(ニッポニカ)』(小学館)の「三段論法」の記述を参照した。

人間は動物である」という2つの前提から、結論として「すべての人間は生物である」という推論を行うものである。授業では、この枠組みに対する理解を深めた後、教師が示したテーマに関し、2つの前提と主張を探索させるというような方法が見られる（梅村他, 2019、森, 2011 他）。しかし、鈴木他（2007）は、アカデミック・ライティングにおいては、このように明らかな2つの前提が見つからない場合が多く、また、例外も多いため確実な論証とならないことを指摘し、それよりも、Toulmin が示した、Toulmin モデルと呼ばれる論証法のほうが有効であると述べている。Toulmin モデルは、主張、データ、保証、裏づけ、反証、限定という構成要素からなり、これが主張型レポートの規範となるとしている（鈴木他, 2007）。このような論理構造の理解から問題設定を支援しようとする試みは他にも見られる。脇田（2017）では、文章構造図の他に、汎用思考ツールである、ペン図、イメージマップ、ピラミッド・チャート、ステップ・チャートや、議論あるいは書くためのツールとして、ロジック・チャート、議論の十字モデル、アウトラインシートなどを紹介し、学習者のレベルに応じて、ライティングにおける問題設定に利用できるとしている。

しかし、鈴木他（2007）が指摘するように、こうした論理構造の理解は、主張の妥当性を高めるものであるが、問題設定を直接サポートするものではない。後述するように、問題設定は、自分自身にとって論ずる意味のある、漠然とした問題を発見し、それをより具体的かつ答えられる問題として、洗練していく過程である。そのため、「問題発見・問題洗練を何らかの形でサポートする方法が必要」（鈴木他, 2007: 16）であると考えられる。

（3）鈴木・杉谷（2012）の「問いを立てる」プロセス

鈴木・杉谷（2012）は、「問いを立てる」プロセスには、文献資料を読むことで、直感的に興味や関心をひくトピックを見つける段階の「気づき」、気づきをレポートの問いとして仕立てていく「洗練」、レポートに適した形に整える「定型化」の3段階があるとしている。そして、問題設定には、「問題構築的読解」が必須であり、問題設定のきっかけとなる気づきには、「自分の関心を基準に、問いたい問題に関連する箇所を発見する読み」（鈴木・鈴木, 2011: 3152）が必要であるという。そして、その際には、「論理的な判断より直感的・感情的な判断を優先させた方が良い問題発見が行える可能性が高い」と述べている。この指摘は、思考ツールを用いた学習そのものを否定するものではないが、問題設定を支援するためには論理性の理解だけでは不十分で、ひらめきに近い気づきの必要性を説いたものであると思われる。したがって、問題設定の気づきの段階には、これまで以上に具体的なアプローチが必要であるといえよう。

（4）縣他（2019）の「問いを立てる」段階

より具体的に問題設定を支援する方法として、縣他（2019: 126）のガイドラインがある。このガイドラインは、学習支援センターにおいて、学生に対して1対1でサポートを行うことを目的とし、個別に対応できるように細かい段階が設定されている（図 3.5）。phase 2 から5までは鈴木・杉谷（2012）の3段階と対応しているが、phase 1 は問い立ての前提として新たに設定されている。なお、本稿での「問題設定」は、整えられた問いを生成するまでの、phase 1 から5までのすべての段階を指す。

このガイドラインでは「問いとは何か」といったメタ認知的な理解から定型化までのプロ

セスが示されている。これは鈴木・杉谷（2012）の問題発見の理論と同様に、実際にレポートや論文を書くときのプロセスと一致していると考えられる。個別相談に応じて、どこに支援が必要なのかを見極めるためには有効なガイドラインだと思われる。

しかし、このガイドラインを授業で用いるには、工夫が必要である。Phase 1の「問いとは何か」という説明には、「端的に書かれた一文で表される疑問文」、「レポート全体を通して答えられるもの」、「答えや主張に対応させて調整しても良い」という観点があるとされる（縣他, 2019: 126-127）。しかし、AWライティング初心者が、抽象的な説明のみでこれらを理解し、自ら問いを立てることは容易ではないと予想される。問いの適切さや大きさなども含んだ妥当性は、その答えと根拠が揃って初めて理解されるものであり、「問い」にのみ焦点を当てて検討できるものではない。

また、phase 4の評価の具体例にあるような、「②自分の力量からの判断」、「③必要な論拠からの判断」、「④論じる意義の主張の可否」などの問いの洗練は、phase 2で資料収集を進めながら答えや根拠の見通しをつけ、全体のストーリーラインの作成とともに行われるものである。つまり、phase 2から5までを往還しながら徐々にストーリーを作り上げていくことで、問題設定が可能になるといえる。縣他（2019）も「これらは短時間のうちに単線的に進められるものではなく、時間をかけて行きつ戻りつしながら複雑に展開するものである」と認めている。

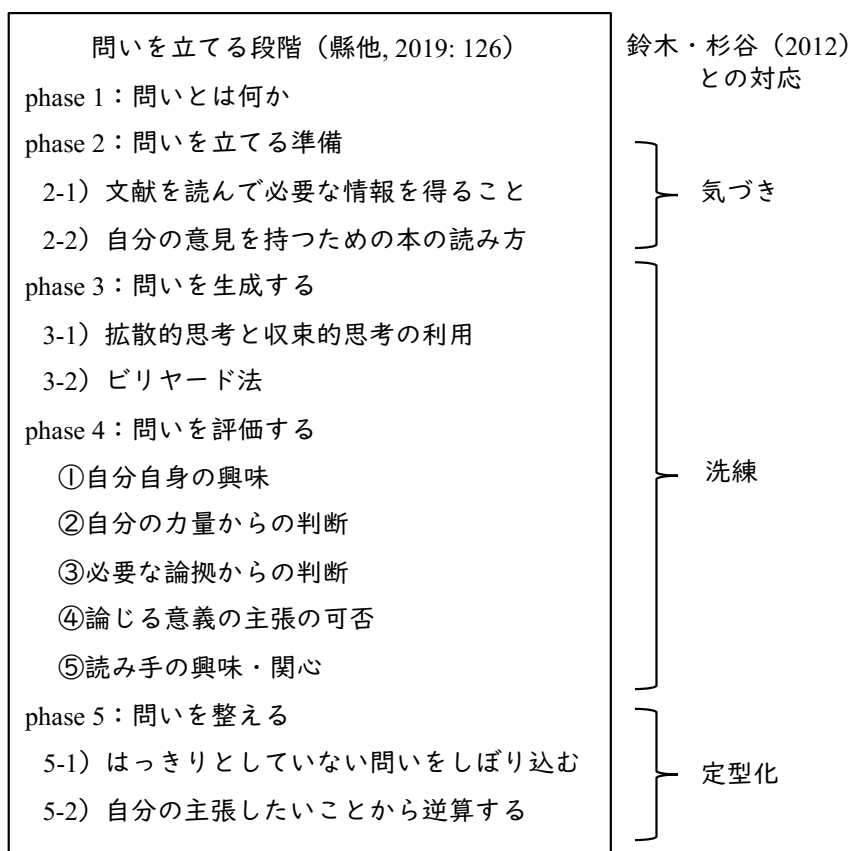


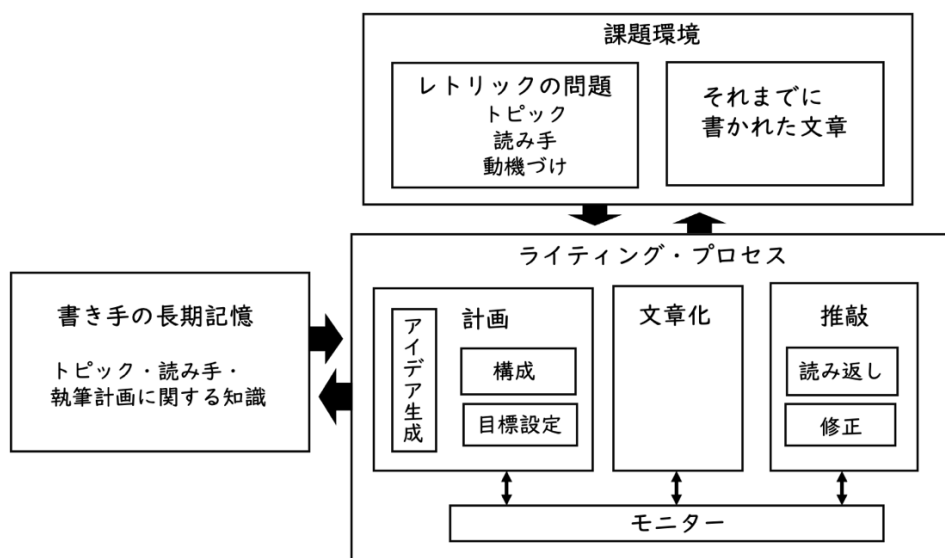
図 3.5 問いを立てる段階

このようにみると、問題設定は、自分の関心に沿った気づきをもとに、それぞれの phase にあるいくつかの項目の間を、注意深く何度も往還しながら、レポート全体のストーリーラインを練り上げていく創造的過程であるといえる。そのため、先行研究でも見たように、すべきことを知識として伝えるだけでは不十分であり、各段階をクラスでどのように示し、学生に意識的に往還させていくかという具体的な方法を検討する必要がある。なお、ここでいうストーリーラインはアウトラインとほぼ同義であるが、学生にはそれぞれの要素が最初から最後まで流れのあるストーリーとしてつながっていることが重要であることを示すために、本稿では「ストーリーライン」あるいは「ストーリー」という語を用いる。

以上から、初年次ライティング教育で多く用いられているスキル・アプローチは形式面に焦点が当てられており、現状では問題設定に関して、具体的かつ効果的な方法が示されていない。しかし、問題設定は知識構成型ライティングであるアカデミック・ライティングの重要な要素であるため、初年次からの支援が欠かせない。では、内容と形式の両面に同時にアプローチするために概念型授業デザインに取り込むべき概念や要素とは何か。そして、それらの概念や要素をどのように授業デザインに組み込んでいけばよいのだろうか。

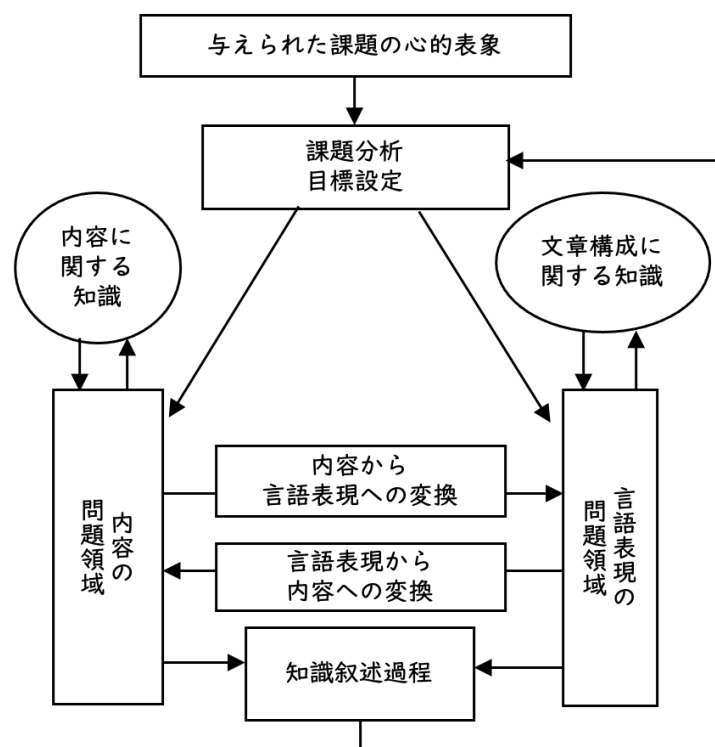
3.4 アカデミック・ライティング指導に用いられる主なアプローチの重心と課題

本節では、AW の指導に用いられる主な 3 つのアプローチである、スキル・アプローチ、プロセス・アプローチ、ジャンル・アプローチが、ライティング教育のどの領域を主に支援してきたかを整理することで、学生に対する手当の厚い部分と薄い部分を検討する。その上で、初年次ライティング教育の課題についてまとめる。それにより、授業デザインに取り込むべき概念や要素の抽出を行い、実践を行う際の検討材料を収集することを目指す。その際、広く文章産出過程をモデル化した Flower & Hayes (1981) の文章産出過程モデル (図 3.2 : 再掲) の 3 つの領域と各要素と、Bereiter & Scardamalia (1987) の知識構成型ライティングの要素 (図 3.3 : 再掲) を基準にして、スキル・アプローチ、プロセス・アプローチ、ジャンル・アプローチが重視する領域について考察する。



(再掲) 図 3.2 文章産出過程モデル (Flower & Hayes, 1981: 370)

文章産出過程モデルの要素として参照するのは、「書き手の長期記憶」、「課題環境」、「ライティング・プロセス」という3つの領域と、「ライティング・プロセス」の「計画」、「文章化」、「推敲」の3つの過程と「モニター」である。前節で課題となった問題設定を「計画」の一部と見なし、その扱われ方についても検討する。知識構成型ライティング・モデルの要素として参照するのは、「内容」、「言語表現」、「内容から言語表現への変換・言語表現から内容への変換（以下、「内容と言語表現の往還」とする）」の3つである。



(再掲) 図 3.3 知識構成型ライティングの構造 (Bereiter & Scardamalia, 1987: 12)

3.4.1 スキル・アプローチの重心と課題

まず、初年次教育で多く用いられているスキル・アプローチは、教師から言語表現形式や文章構造などの知識を教え込まれるという点で、「ライティング・プロセス」の「文章化」の形式面を特に重視したものであるといえる。これらは、産出物の質の向上を目指すことから、英語のライティング教育で取り入れられてきたプロダクト・アプローチとも共通点が多い。スキル・アプローチでは指導は型の教え込みによるが、プロダクト・アプローチでは型を学ぶ手段として、学生による分析などが取り入れられる。書く目的や評価基準から、Ivanič (2004) では同じカテゴリーに分類されていると判断できるため、ここではプロダクト・アプローチに関する記述も参照する。

スキル・アプローチでは、文章の構造や表現形式について、教師が知識として教え込む方法を取る。一方、プロダクト・アプローチでは、通常、モデルとなるテキストを提示し、その構造を分析し、理解したあと、その構造や言語表現的特徴を真似て書くものとされる (Klimova, 2014)。どちらも文章の構造や表現形式に注目をさせる点で共通しており、文章産出過程モデルの「推敲」や「計画」を意識的行うことは意識されていない。「モニター」では、自分自身がどのように書いているのか、それが目標に合致しているのかなど、メタ的な視点が求められるが、これに関してもいずれのアプローチでは特に意識されていない。「課題環境」にある、トピック・読み手・動機づけに関しても、スキル・アプローチでは特に触れられていないため、アカデミック・リテラシーのようにメタ的な意識を持たせるといよりも、指導にあたる教師が、指導内容や課題の目的に応じて、注意を喚起するにとどまっていると考えられる。「書き手の長期記憶」に関しても同様に、スキル・アプローチではほとんど言及されていない。あるとすれば、高校までの作文の書き方を思い出し、それらとの違いについて考えさせるといった流れが考えられるが、スキル・アプローチが目指すものとまでは言えない。

知識構成型ライティング・モデルの「内容」、「言語表現」、「内容と言語表現の往還」に関しては、「言語表現」のみに焦点が当てられているアプローチだといえよう。

以上から、ここでの重心は文章産出過程モデルの「ライティング・プロセス」の「文章化」と知識構成型ライティング・モデルの「言語表現」である。このような点から、スキル・アプローチは、AW 教育の中でも、目標言語の力が十分ではない第二言語学習者に多く用いられる傾向があり¹³、広く一般的に用いるには不十分であると考えられる。

3.4.2 プロセス・アプローチの重心と課題

次に、書く過程の多くの段階を意識させるプロセス・アプローチは、文章産出過程モデルから生まれたアプローチでもある。そのため、言語的な知識ではなく、「ライティング・プロセス」の「計画」、「文章化」、「推敲」の各プロセスを何度も繰り返すことで、ライティングを遂行するのに必要なスキルの獲得を目指しているとされる (Kroll, 1990, Badger & White, 2000, Neupane, 2017)。しかし、このプロセスを繰り返すということは、本研究にお

¹³ CiNii や Google Scholar の検索結果から、多くが第二言語学習者を対象としたライティング教育で用いられていることが確認できる。

いては数本のレポートを書くことを意味し、本研究の対象とする初年次ライティング教育では時間的な制約があるため、そのまま用いることは難しい。また、学習者による「推敲」が語彙や表現などの技術的な修正にとどまり、読み手や目的との関連性が弱いことも指摘されている (Sommers, 2007)。そのため、プロセスの体験により暗示的に学ばせるだけでは不十分で、より明示的に、具体的な方略を教えるべきだとする見方もある (西口, 2018)。

各プロセスにおける「モニター」に関しては、プロセス・アプローチでは基本的に、ピアとの協働学習やチューター・教師との話し合いを通じて、書き手を励まし、気づきを促すことを目指す (Kroll, 1990)。一方、「課題環境」と「書き手の長期記憶」には、どのように書くことに取り組むかという過程に注目させる中で触れることはあっても、それほど強調されていない。「誰に向かって書くか」、「何のために書くか」という側面はあまり重視されていないとされる (岡崎・岡崎, 2001)。Kern (2000: 182) は、学術的かつ社会的文脈において適切な意味を構築するためには、形式とコミュニケーションのつながりに対する理解が必要であるが、プロセス・アプローチでは、学生がこの重要性に対して無頓着であると指摘している。すなわち、プロセスに着目させるだけでは、レポートを書く目的と、知見の公共化に必要な学術的な形式への理解という、アカデミックであることへの意識が生まれにくく、ライティング力の向上を促進しない可能性があると考えられる。また、Badger & White (2000) は、このアプローチの短所としてインプットの少なさを挙げており、他のアプローチと併用することや、このアプローチの改善が必要だと述べている。

Neupane (2017) によれば、プロセス・アプローチでは、アイデアをつなげ、どのように創造的な書き手になるかが強調されるという。この点では「内容」に重点を置いていると考えられる。しかし、書くプロセスを明らかにすることが指導の基盤になる一方、書いた文章に対する学生の注意喚起が不十分である点や、すべての文章が同じプロセスを経て産出されることが前提となっている点、およびどのようなプロセスが最適かというモデルがない点が課題だとしている。つまり、「言語表現」をあまり重視しないため、「言語表現」と「内容」との相互の往還に関しても意識されていないことと、学習のゴールが明確でないことが問題であると考えられる。また、Myles (2002) は、このアプローチでは明確で効果的なフィードバックが重要であり、協働学習を行う学習者および教師から明確なフィードバックが得られない場合、ライティング力と言語力の向上にかえって不利になると述べている。したがって、このアプローチを用いる際は、言語表現にも目を向けさせ、フィードバックを効果的に行う方法も併せて検討する必要がある。

以上から、プロセス・アプローチの重心は、「ライティング・プロセス」の「計画」、「文章化」、「推敲」であり、「モニター」は協働学習によって行われることが期待されるとまとめられる。また、「内容」に関しては、アイデアをまとめる段階でサポートされる。しかし、課題として、アカデミックな文脈で求められることへの理解、プロセスの最適なモデルの提示、言語表現への注意喚起、効果的なフィードバックが得られる協働学習の進め方などに対し、改善が求められている。

そのほかに、プロセス・アプローチと、3.4.1 のプロダクト・アプローチのうち、どちらが第二言語学習者に効果的であるかを調査した Klimova (2014) は、どちらにも顕著な効果がなかったことを報告し、学習者の言語力不足による可能性を認めつつも、第三の方法が必要であるとしている。その原因として、言語力以外にも、ライティングのプロセス全体の経

験不足の影響や、ライティングの指導期間が 1 学期間だけで、短かったことを挙げている (p.151)。本研究では、対象者となる初年次生がライティングの経験がないと想定されることと、短期間でのアプローチの方法を模索することを目的としているため、この結果は、本実践において、スキル・アプローチもプロセス・アプローチも、現状の形での単独の使用では不十分であることを示唆したものであるといえる。

3.4.3 ジャンル・アプローチの重心と課題

最後に、アカデミック共同体の一員であることを意識させるジャンル・アプローチであるが、アカデミックな書き方への意識化は、書き手がライティングに向かう姿勢や態度に直接関わるため、アカデミック・ライティングには不可欠である。ジャンル・アプローチは、文章の構造や書き方など、言語表現に関する知識を多く求める点がスキルを重視するプロダクト・アプローチと同様であるとされる (Badger & White, 2000: 155)。スキル・アプローチとの違いは、書くことを社会的文脈に位置づけ、読み手の期待に沿って、目的を達成するために書くことが求められる点である (Swales, 1990, Badger & White, 2000)。読み手や目的を明確にするという点で、「課題環境」と「計画」を意識するアプローチであると考えられる。また、タスクにより、そのジャンルで求められるスキーマを意識させる点からは、「書き手の長期記憶」にもアプローチするものであるといえる。ジャンルに関する知識により、「文章化」のプロセスと、ジャンルにおける文章の適切さを「推敲」に活かすことができると考えられる。

また、教員による教え込みではなく、協働学習による書き手の成長に着目しており、文章構造を分析するというタスクによりジャンルの特徴を理解していく方法には、プロセス・アプローチとの共通点も見られる (Badger & White, 2000)。しかし、ジャンル・アプローチでは文章構造を非常に重視するため、「言語表現」への注目度が高まる一方、他のスキルやプロセスへの注意が低下する可能性についても言及されており、書くことについて学ぶ範囲が狭くなることが懸念されている (Badger & White, 2000)。そして、Neupane (2017) はジャンル・アプローチで示される社会文化的知識を正確に特定することが困難である点に触れているが、これは教師によって AW に関わる信念が異なるとした Lea & Street (1998) の主張にも通ずるものであると考えられる。さらに、このアプローチは、学術的な文脈をより深く理解し、かつ論文を書く目的が明確な大学院生を対象とする場合に効果的であると報告されているが (村岡, 2014)、学部生に対してはアカデミックな共同体への帰属意識が希薄であることから、成果が期待しにくいとされる (大島, 2003)。そして、このアプローチで目指す文章構造や形式の理解を達成するためには、ジャンルに関わる大量のインプットが必要であるとされる (Swales, 1990)。この点は本研究で対象とする限られた時間数で行う初年次ライティング教育にとっては、大きな課題のひとつであると考えられる。

以上から、ジャンル・アプローチの重心は、読み手や目的に関する「課題環境」、「計画」と、アカデミックな文章に求められる言語表現形式に則った「文章化」と「推敲」である。そして、「内容」と「言語表現」に関わるスキーマの形成を目指すことから、「書き手の長期記憶」も含まれるといえる。このジャンル・アプローチの手法は、アカデミックであることを意識させ、そこで期待される書き方を意識させる必要があるとする本研究の目的に、最も適した方法であると考えられる。一方で課題として、アカデミックなジャンルの特徴をど

う規定し要素として示すか、特に文章構造にとどまらない表現や形式などのライティング要素をいかに扱うか、そして概念化につながるインプットとタスクをどのように行うかが挙げられる。

3.5 実践に向けた課題のまとめ

ここまで、それぞれのアプローチの特徴から重点的に指導される点と課題について見てきた。それらをまとめると、表 3.3 のようになる。各項目について、本研究の実践において使用可能であるが、そのままでは不十分で修正が必要だと思われるものを「△」、概念的な記述のみで、実践方法が記されていないもの、あるいは初年次教育での実践効果が不明なもの「?」、記述のないものを「—」、本研究の目的には合わないものを「×」で示す。

表 3.3 3つの主なアプローチの重心

各モデルの項目		スキル・アプローチ	プロセス・アプローチ	ジャンル・アプローチ	
文章産出過程モデル	課題環境	—	?書くプロセスで学ぶ	?読み手を意識 (—トピック) (—動機づけ)	
	書き手の 長期記憶	—	?書くプロセスで学ぶ	△アカデミックなスキーマへの意識	
	ライティング・プロセス	計画(問題設定)	—	?書くプロセスで学ぶ	?目的を意識
		文章化	×技術面に注意	?書くプロセスで学ぶ	△タスクで得た知識に基づいた書き方
		推敲	×主に産出物の出来	?書くプロセスで学ぶ	△文章の適切さ
モニター	—	△協働学習で意識	△形式に関してタスクで意識化		
知識構成型	知識領域	内容	—	?アイデアをつなぐ	?タスクを通じて理解
		言語表現	△知識・技術の習得	?書くプロセスで学ぶ	△タスクで得た知識に基づいた書き方
	内容と言語表現の往還	—	?書くプロセスで学ぶ	—	

* △：要修正、?：詳細不明/効果不明、—：記述なし、×：本研究には不適

アカデミックであることへの意識を促すという点で、本研究にとってはジャンル・アプローチが最も適した方法であると考えられる。しかし、本研究で対象とする初年次ライティング教育は、対象がライティング経験の少ない初年次生であることと専門分野が1つに定まっていないこと、時間的な制約があることから、このアプローチのみでは不十分であることがわかった。

また、文章産出過程モデルの各モデルの項目との関連性を見ても、ジャンル・アプローチ

が最も多くアプローチできると思われる。プロセス・アプローチも多くの項目について学ぶことができる方法であるように思われるが、各プロセスで具体的に「何を」「どのように」学ばせるのかという点についての詳細が不明であるため、実践に応用可能なアプローチとは言いがたい。「ライティング・プロセス」に着目させ、繰り返すという活動の方針を示すものとして捉えたほうが適切であるように思われる。そこで、本研究では、ジャンル・アプローチを中軸に授業をデザインすることとし、実践に向けて検討すべき課題について各モデルの項目順に整理する。

(1) 「課題環境」に関する課題

まず、「課題環境」の読み手への意識では、読み手の設定が必要であり、それによって書かれる文章が異なるが、レポートに関してはこれまで読み手への意識が強調されてこなかった。レポートの読み手は研究者でもある教員であるため、アカデミックな文脈で求められることと読み手の関連性についてもしっかりと明示し、理解を促す方法を考える必要がある。それに関連して、何を書くのかというトピックや問題設定、そしてどうして書くのかという書くための動機づけを高める方策も必要であるが、ジャンル・アプローチでは言及がない。何を書くのかという内容に関わるものは、専門によっても異なると考えられる。しかし、本研究の前提である「社会的意義のある新しい知見」という概念を示すことで、分野を超えて書くべき内容の方向づけができると思われる。また、それは、アカデミックな共同体の一員としての自覚を促し、励ますという動機づけにも関わる点だと考えられる。したがって、初年次生に対して、アカデミックな共同体の一員であることを伝え、教員が読み手であること、レポートを書くこととの関係をどのように伝えるかについて、検討する必要がある。

(2) 「書き手の長期記憶」に関する課題

「書き手の長期記憶」へのアプローチについては、ライティングの指導項目と、ジャンルの形式や内容のスキーマをどのように捉えるかが課題となる。タスクを通してスキーマ形成が促進されることの効果は認められているものの、形式面および内容面、それらとアカデミックな文脈で求められることとの関連において、どのようなスキーマが求められるのかについては議論が必要であるといえる。そして、具体的なタスクとそれに必要なインプットをどのように扱うかも課題である。先述したように、ジャンル・アプローチでは大量のインプットが求められるため、時間的制約とのバランスの中で、どのようなタスクをどのように行うか検討が必要である。

また、ジャンル・アプローチの手法に基づいて専門日本語教育にテキスト分析タスクを取り入れている村岡(2014)は、論文を書くためには論文に関するアカデミックなスキーマが形成されていなければならない、そのためには、読み手として論文を批判的に読む経験が必要であると述べている。モデルを読むことによって、アカデミックなディスコース・コミュニティにある暗黙知を理解し、形式スキーマを作り上げることができるという。しかし、初年次生の中には、論文やレポートを読んだことがないという学生も少なくなく、AWに関する形式スキーマが形成されていない可能性がある。そのため、形式スキーマの形成のために、初年次生に対してどのようにモデルとなるサンプル論文やレポートを提示するかを検討しなければならない。したがって、論文やレポートを用いたタスクによって、どのように

スキーマ形成につなげるかを検討することが重要な課題である。

(3) 「ライティング・プロセス」に関する課題

「ライティング・プロセス」の「計画」では、目的と問題設定をどのように関連させ、書く計画を立てるのかについて、より詳細な支援が必要であると考えられる。先述したように、問題設定においては、直感的な問いをもとに、根拠となる情報の検索を行いながら、レポートを構成する要素を揃え、見通しを立てて、全体のストーリーラインを作成していくことが求められる。そのため、ストーリーライン作成のプロセスをどのように支援し、授業デザインに組み込むかを検討する必要がある。

「文章化」については、形成されたスキーマをどのように文章化につなげていくのかが鍵となる。特にジャンル・アプローチではレトリックに重点が置かれているが、内容面およびライティングのプロセスに関しても、スキーマをどのように文章化させるかについて検討すべきであろう。これまでのスキーマに関する研究では、形式スキーマに関するものが中心で、書くプロセスや書くことに向かう態度に関するスキーマ形成についてはあまり注目されてこなかった。しかし、プロセス・アプローチで強調されているように、どのように書いているかをメタ的に意識することは、その後の自律的なライティング活動を支えることが期待できる。そのため、どのようなプロセスで問いを立て、情報検索をしながら仕上げていくのかというライティング全体の流れと、そのための方略についても、スキーマが形成されていくことが望ましい。これには、自分自身がいかにか書いているかというプロセスをはじめ、レポートに関して学んだスキーマをメタ的に意識して産出に結びつけることが求められ、そのための支援が必要である。

同様に、「推敲」においても課題がある。初年次生の問題として、中東・津田(2016)は、①コピー&ペーストの多さ、②序論、本論、結論というレポート構成になっていない、③誤字や脱字、話し言葉による記述の多さ、④参考文献を正しく記載していないことを挙げており、これらの問題点が生じる背景として、「レポート作成プロセスのうち課題発見と推敲が不十分であること」を挙げている。形式のみならず、問題設定と「推敲」についても課題があるといえる。ジャンル・アプローチはスキル・アプローチと同様に、文章の形式的な適切さが推敲の主な対象になると考えられているが、推敲のポイントをどのように規定し、示すかという点について、さらに検討する必要があるだろう。そして、アカデミックな文章の適切さの基準を整理した上で、意識的に取り組ませる必要があると思われる。

また、継続的に書く経験を積ませる機会も必要である。池田他(2001)は、これまでの指導の問題点として、「①フィードバックがないため、学生は書くことを通じて学ぶことができない」こと、「②コースの最後に一回だけ書かせるという単発的なやり方のため、学生に書くことのスキルが身につかない」こと(p.122)を挙げている。小山(2016)でも、教員からのフィードバックの不足が、レポートの水準が低い要因として挙げられている。また、小山(2014)は、質問紙調査の分析結果から、メモを取ることに、レジユメを見直すこと、発言機会があることが、レポート執筆に関する学習行動を促進すると述べている。つまり、AWにつなげるには、継続的に書かせ、それに対するフィードバックを行うことが必要である。初年次クラスという限られた時間内で、いかに継続的に書かせるかについても取り組むべき課題である。

「モニター」に関しては、プロセス・アプローチと同じく、協働学習による効果が示されている (Kroll, 1990, Badger & White, 2000)。相互に読み合い、コメントしあうことにより、さらにスキーマが形成されることが期待できるが、適切なフィードバックがない場合、効果が望めないという指摘もある。そのため、適切なフィードバックにつながるように、コメントの評価基準の設定や、協働学習の方法などへの工夫についても検討が求められる。特にこれまでは「推敲」段階でのフィードバックが中心であったため、問題設定に関わる「計画」段階においても、モニターの基準を示していく必要がある。この「モニター」は、先述の「文章化」のプロセスとも関わり、ライティングのすべての段階において、タスクで得たスキーマをメタ的に意識させる仕掛けが求められる。

最後に、知識構成型ライティングの「内容」、「言語表現」、「内容と言語表現の往還」についてであるが、ジャンル・アプローチでは、書かれる文章の実質的な部分に関して、「言語表現」が主に意識されており、その課題は文章産出過程モデルの「文章化」の課題と重なる。また、「内容」についても、問題設定など「計画」と同じ課題が指摘できる。そして、最も問題なのが、「内容」と「言語表現」との「往還」をどのように促進すべきかについてであり、ここはこれまでの指導法では意識されておらず、支援が手薄であると考えられる。プロセス・アプローチではプロセスに着目させるとされているが、具体的にどのような手順で書き手に対し働きかけ、内容と形式とを往還させるかについては、授業実践者に委ねられているというのが現状である。本研究における重要な課題が、内容に関わる問題設定の支援方法であるため、「内容」と「内容と言語表現との往還」をどのように支援するかを十分に検討する必要があり、これは文章産出モデルのライティング・プロセスと重なる点であると考えられる。ここまでに整理した課題を表 3.4 にまとめて示す。ここまでは2つのモデルから検討を進めてきたが、文章産出過程モデルの課題と重複する点が多いため、その部分は表中ではグレーの網掛けで示してある。

表 3.4 初年次ライティング指導において検討すべき課題

各モデルの項目		課題	
文章産出過程モデル	課題環境	・学生はアカデミックな共同体の一員であることと、教員が読み手であること、レポートとの関連性をどのように意識させるか	
	書き手の長期記憶	・スキーマ形成につながるタスクとインプットをどのように行うか。特にサンプル論文やレポートの提示の方法をどうするか。	
	ライティング・プロセス	計画(問題設定)	・問題設定から内容の構築につなげるために、ストーリーラインの作成をどう支援するか。
		文章化	・タスクで得た内容、レトリック、プロセスに関わるスキーマをどのように産出に結びつけるか。 ・継続的に書く機会の確保とフィードバックをどのように行うか。
		推敲	・アカデミックな文章の適切さを判断する基準をどのように示し、推敲につなげるか。
モニター		・計画・文章化・推敲のプロセスでいかにメタ認知を高めるか。	
知識構成型	知識領域	内容	* 問題設定から内容の構築につなげるために、ストーリーラインの作成をどう支援するか。 * レトリック以外の内容に関わる点をどのように指導するか。
		言語表現	* タスクで得たレトリックの知識をどのように産出に結びつけるか。
	内容と言語表現の往還	* 内容と言語表現をどのように往還させるか。 (=文章産出過程モデルのライティング・プロセスと重なる)	

* グレー部分は、他の箇所の記述内容と重複するもの

本研究は、初年次生に対し、アカデミックな共同体の一員としての意識づけを行うことを出発点に、初年次 AW 指導において、限られた時間内で内容と形式の両面にアプローチできる方法の提案を目指している。そのため、ここまで整理された検討すべき課題は、「内容」に関する課題、「形式」に関する課題、「プロセス」に関する課題、「書く機会の確保」に関する課題、全体に関わる「書くことに対する態度変容」に関する課題という 5 つの異なる観点から、以下の 5 点にまとめられる。

【検討すべき課題】

- (1) サンプル論文などを用いてどのようにアカデミック・スキーマの形成につなげるか。
- (2) 問題設定から内容につなげるために、ストーリーラインの作成をどう支援するか。
- (3) 書くプロセスにおいていかにメタ認知を働かせ、産出に結びつけるか。
- (4) 継続的に書く機会の確保とフィードバックをどのように行うか。
- (5) アカデミックであることとレポートとの関連性をどのように意識させるか。

3.6 課題に対する解決方法の検討

本節では、3.5 で述べた 5 つの課題に対する解決方法の検討を行い、授業デザインの基盤とする。また、その過程で、初年次ライティング指導の授業デザインを考える際に考慮すべき不可欠な要素について考察する。それらの要素はゴシックで示し、授業で学生に示すべきミクロな概念と位置づける。

3.6.1 スキーマ形成のためのサンプル論文などの使用法の検討

AW においては、書き手の長期記憶の中でも、アカデミックな文章を書くために、内容スキーマと形式スキーマが必要だとされる。本研究で取り入れる概念型授業デザインの概念の多くがスキーマに関わってくると思われるが、ここでは、スキーマに関する先行研究をより詳しく整理した上で、初年次生にとってどのようなスキーマ形成が必要か、そしてその方法は何かについて検討する。スキーマとは、『認知科学辞典』(2002)¹⁴をもとにした白水・三宅(2009:351)の定義によれば、「階層構造とデフォルトを持つ一般的な知識であるがゆえに新規な問題解決などさまざまな認知活動に役立つという性質」を持ち、「少しずつ違った経験のヴァリエーションを抽象化することで形成される」ものである。

アカデミックなスキーマ形成の重要性については、ジャンル・アプローチで強調されている。ジャンル・アプローチを用いて論文構造スキーマの形成を目指し、専門日本語教育の実践に取り入れた一連の研究に、因他(2007,2008)、因・山路(2009)、村岡他(2009)、村岡(2010,2014,2016,2018)がある。この研究の開始当初は言語表現のうち「論文構造スキーマ」を中心に記述されていたが、近年の研究では、大学での専門日本語教育に必要な要素は構造にとどまらず、「論文スキーマ」の形成であるとされるようになった(村岡,2014)。論文スキーマとは「論文とは何か、研究とは何かの概念に関する知識の総体」(村岡,2014:10)であり、それを獲得する過程がすなわちライティング能力の獲得であるとされている(村岡,2016:32)。村岡(2014:95-96)は「論文スキーマ」が形成されることで、「論文というジャンルと他の文章ジャンルとの差異、引用と剽窃の違い、あるいは研究を推敲する際の文献収集や、論文執筆の際のアウトラインの作成や推敲作業といった、多様な場面で必要な行動や抽象的概念を、単に知識として有するだけでなく、それらに基づいた行動を何度も繰り返し経験を増やすことで、いっそうスキーマ形成を確実なものにすることが可能」であると述べている。つまり、論文スキーマの形成が論文の特徴理解を促進し、その後の論文執筆の経験を通じて、さらにスキーマ形成が進むという好循環につながるといえる。

そうだとすれば、本研究で扱う AW においても、その特徴を理解し、経験によって書く力を向上させていくためには、「AW スキーマ」というべき、アカデミックな文章や文化に関するスキーマ形成が必要であるといえる。AW スキーマの形成を促進することで、アカデミックな文章を書く力が獲得されることが期待できる。また、スキーマは概念の集合体であるともいえ、AW のスキーマ形成を目指すことは、本研究において最も重要な目標であるといえる。

その詳細について、村岡(2016)では、文章に対する 3 つの分析基準があるとされる。そ

¹⁴ 日本認知科学会(2002)『認知科学辞典』共立出版

れらは「目的と構造化」、「関連づけと意義づけ」、「厳密さと文体の最適化」であり、いずれも形式スキーマに分類される。「目的と構造化」は、例えば、予備知識を持っていない人に「ジェンダー」について関心を持ってもらうことを目的とするような、教員から示される課題の目的ともいえるもので、本稿で指す目的よりも具体的である。文章構造はその目的を果たすために選択される。「関連づけと意義づけ」は、文同士の関連性などのマイクロな視点で、「厳密さと文体の最適化」は文体や表現などの厳密さに関わる。

本研究では、村岡の3つの分析基準のうち、「目的と構造化」と「厳密さと文体の最適化」についての形式スキーマの形成を目指す。「目的」は、村岡の基準より広く、社会的意義のある新しい知見を示すこととし、レポートの「構造」は、問いの背景として、先行研究でまだ明らかになっていないことを述べ、そこから問いを立てて、論理的に答えを示していくという流れになっていることを理解させる。そうした流れを、それぞれの章立てと紐づけて捉えさせることで、アカデミックな文章の目的と構造に関する形式スキーマの形成を目指す。また、「厳密さと文体の最適化」については、時間的制約から、最低限の書き言葉と、盗用を疑われないために必要な引用形式に限り、引用表現と誰の主張かを明確に書くことに焦点を当てることとする。引用表現や書き言葉などの形式についても、検証可能である必要性や、研究者に向けて書かれているというアカデミックな文脈と関連づけることで、形式スキーマの形成を効率的に促すことにつなげる。

次に、スキーマ形成のためのタスクおよびインプットをいかに行うかを検討する。形式スキーマや、アカデミックな文化とプロセスに関するスキーマの形成を促進させるためのタスクを考える際に、どのようにインプットさせるのかという方法の問題と、どのぐらいインプットさせるのかという量の問題がある。アカデミックなプロセスに関するスキーマは、3.6.3で述べる内容と重なるため、ここでは主に形式スキーマを中心に考察する。

まず、方法であるが、AWのスキーマは、モデルを読むことによって、アカデミックな共同体にある暗黙知を理解し、形成されるとされている(井下,2019、村岡,2014 他)。そのため、先行研究では、読みを通じた分析タスクが多く導入され、その効果が報告されている。村岡(2014)では、大学院生に対し、自分の専門分野の論文について検索させ、「投稿規定や論文の序論における表現の分析を行うことを宿題とし」て課し、その成果を報告している(p.103)。自分の専門分野に関する検索を行わせることで、内容スキーマを働かせ、内容理解の負荷を減らし、形式スキーマに注目させているのだといえる。また、井下(2019: 34)は、「引用の仕方を自ら学ぶためには、できるだけ多くの論文を読んでみる」と、読みを通じて書き方を理解していくことを勧めている。佐藤(2006)は、大学院生に対して、多様な専門分野のサンプル論文を共有する実践を行い、「分野が違うからこそ、内容にとらわれずに形式面に」注目することができる(p.42)という利点があったことを指摘している。これらのように、本研究でも、アカデミックな文章のスキーマ形成のために、分析的に論文を読む活動を取り入れることが効果的だと考える。また、小山(2017)は学習開始後、早期にレポートに関する参考文献を読むことに学習効果があったとしている。そのため、初年次の段階で、ライティング・プロセスを意識しながら、モデルとなる論文やレポートを読ませることに効果があると期待できる。

しかし、初年次生にとって論文を読み、理解することは容易ではない。なぜならば、専門的な内容に関する知識が少ないためにスキーマが形成されておらず、内容に関する理解が

進まないためである。そのため、教員が用意した論文を読みこなせず、構造などの形式に注意を払う余裕がないために、形式スキーマを形成することが困難であるという問題点がある。そのような背景から、現状では、第2章で見たように、多くの場合、実際の論文は用いず、初年次生に読めるレベルまで単純化した構造のレポートや、レポートの一部を切り取って示す方法が用いられている。つまり、内容スキーマの不足を補うために、形式スキーマを単純化するのである。

また、どのぐらいのインプットが必要なのかという量の問題であるが、スキーマ形成を目指すジャンル・アプローチでは、大量のインプットが必要とされ、村岡（2016）でもスキーマ形成のための「大量の継続的な学習」の必要性を訴えている。しかし、村岡（2014）が日本語非母語話者に対する実践を行う際には、スキーマ形成のためのタスクを負担の少ない3段落程度に絞るなど、量を調節し、負担を軽減して行っている。初年次生にとっても、読みによる分析タスクでは、このような負担の調節が必要だと考えられる。しかし、模倣すべき全体像のイメージをつかみ、アカデミックな形式スキーマの形成こそが目標であるなら、レポートや論文の一部を切り取った断片的なタスクでは不十分である。目標となる文章の完成形がみえるものでなければならず、また複数触れることに意味があるのであれば、従来とは異なる負担減の方法の提案が必要であると考えられる。

そこで、アカデミックな形式スキーマの形成を目指すために、内容スキーマの負荷を減らす工夫として、学生がすでに持っているスキーマを活用できるように、興味のある分野の論文を選ばせるという方法を取り入れる。例えば、日本のプロ野球、特に広島東洋カープという球団のファンである学生にとって、広島東洋カープが試合に負け続けていてもファンを継続的に獲得できている理由について書かれた論文は、初年次生であっても、何を明らかにしようとしたものか、そしてその結果、何が明らかになったかということは理解できるであろう。学生が持つ内容スキーマが活性化できるキーワードによって論文を検索させることにより、学問的新規性への理解と、学問的広がりへの気づきが得られることが期待できる。内容理解への負担が軽減されれば、アカデミックな形式に注意を向けさせることが容易になり、構造や表現などの形式スキーマを獲得していくことができると考えられる。このように、できるだけ学習初期の段階で、内容スキーマの負担を減らし、真正性が高い論文に複数触れさせるタスクを取り入れることで、AWスキーマの形成が促進されると考える。

そして、レポートの全体像をつかませるために、初年次生にでもわかる形で、複数のサンプルレポートを示す方法を取り入れる。複数を見比べることで、その共通性と個別性に気づき、自分が書き手となったときに注意すべき点についても理解が促進できると考える。そのためどのような分析タスクを与えるべきかについては、第4章で改めて検討する。同時に、ストーリーラインの作成などの問題設定への支援を充実させることで、内容スキーマの不足を補いつつ、形式にも注目させながら、アカデミック・スキーマの形成を促す。

また、書くことに対する動機づけも重要である。西口（2018）は、特に必修科目である場合の初年次ライティング教育は、「書くことに必要性を感じていない学生や、興味がない学生、卒業単位のために仕方なく受講する学生」（p.68）もいることから、興味と自己調整スキル、自己効力感など、書くことへの動機づけを高めることが重要性であると指摘している。まず、興味について西口は、学生の興味・関心のあるトピックについて書くことにより、動機づけを高められるとしている。同様に、Sommers & Saltz（2004）では、学生自身の興味

関心に基づくテーマ探求が、自己の成長を促し、ライティング力の向上につながっていると述べている。以上から、ライティングのスキーマ形成においても、学生の興味関心を大切に必要性があると考えられる。

以上のスキーマに関する課題の検討から、次のような実践への示唆とミクロな概念が得られた。

- ・ 学生の興味に沿ったサンプル論文を使って分析タスクを行い、AW に関するスキーマの形成を目指す。

3.6.2 問題設定とストーリーラインの作成に関わる課題の検討

ここでは、問題設定と、問いと答えをつなぐ全体像、すなわちストーリーラインの作成をどのように支援すべきかについて検討する。これまで、問題設定に関しては、3.3 で見たように、「疑問や関心から掘り下げる」ことを勧めたものが多く見られる。しかし、実際にはそれだけでは不十分で、縣他（2019）や鈴木・杉谷（2012）が示すように、より具体的なアプローチが必要である。日本語教育学会（2021）の論文投稿要領では、論文に求められることとして「日本語教育および関連領域について、先行研究に加えるべきオリジナリティーのある研究成果が、具体的なデータを用いて明確に述べられているもの」と記されている。そして、「研究成果におけるオリジナリティーの有無は、関連する先行研究の内容が十分に把握され、かつ、その研究領域での当該研究の位置づけが明確に示されているかどうかによって判断され」と明記されており、すでに明らかになっていることと、今回明らかにしようとすることとの関係を明示することを求めている。このように、問題設定には、すでに明らかになっていることを整理する段階が必要である。

そして、鈴木・鈴木（2011:3152）は、「論理的な判断より直感的・感情的な判断を優先させた方が良い問題発見が行える可能性が高い」とし、一律に文献理解のための読解を行うよりも、「自分の関心を基準に、問いたい問題に関連する箇所を発見する読み」が必要であると述べている。したがって、問題設定には、教師が与えた課題ではなく、興味関心に沿った先行研究などの情報収集から始めたほうがよいとまとめられる。

次に、レポートのストーリーラインの作成について見てみると、教本などでは、背景、問立て、根拠、解答を段階的に検討させるものも多く見られ、いわば部品となるブロックを1つずつ積み上げていくような構成となっている。この方法では、途中で根拠などの必要な部品が足りないと気づいた場合、最初から組み立て直さなければならず、全体像が完成するまでに何度も解体を繰り返す必要が生じる。一方、縣他（2019）が書くことは単線的でなく、各項目の往還が不可欠だとしているように、実際のライティング過程では、それぞれの項目が個別に検討されるのではなく、全体の見通しをつけながら徐々に形作られていくものだと考えられる。例えるなら、粘土のように大まかな全体像を練り上げていき、徐々に細部を詰めていくのである。そのためには、それぞれの詳細を書いていく前に、全体的なストーリーラインを作成する必要最小限の項目について、まとめて検討しておかなければならない。その前提として、ストーリーラインを作成する項目について理解しておく必要があり、それにはジャンルアプローチの手法である、分析的な読みが有効であると考えられる。読みを通じて、ストーリーラインの各項目の理解と、それぞれのつながりを読み解く練習を取り入れることで、自分が書く際にも、各項目間の関連を意識しながら、大まかなストーリ

ーラインを作成する意識を持たせられると考える。

では、ストーリーラインの作成に欠かせない項目とは何か。ストーリーラインはアカデミックな文章にとどまらず、小説や昔話などの一般的な物語についても、同様の構造があるとされている。大塚（2013:210-211）は、テレビ番組や昔話などの物語に共通するパターンにある項目を、「1 何かが欠けている（状態）、2 課題が示される、3 課題の解決、4 欠けていたものがちゃんとある状態になる」のようにまとめている。また、三森（2013:41-43）は物語の基本構造は5部構成であり、「A 冒頭（状況の説明と主人公の紹介）、B 発端（問題発生・状況の複雑化）、C 山場（展開部分：問題との戦い・葛藤）、D 頂点・クライマックス（転換点・問題の克服）、E 結末（問題の解決・問題の終焉）」であると述べている。AWに当てはめると、大塚の1と三森のAは状況の説明であるため「研究の背景」にあたり、2とBは「問い」、3とC・Dは「研究方法と結果」、4とEは「まとめと今後の課題」と言い換えられる。すなわち、「背景—問い—方法—結果（答え）—まとめと今後の課題」という項目が、アカデミックな文章のストーリーラインを構成する項目であるといえる。そして、このような項目により作られる文章の構成は、第2章で参照した教材においても一般的に紹介されているものである。

では、実際に初年次生がストーリーラインを作成する際に、何を意識すればいいだろうか。アカデミックな文章には新規性が必要であるため、それに関わる「問い」と「結果（答え）」は必須である。そして、それらの「背景」についても、最初に見通しを持つことが必要であろう。答えを導き出すための「方法」は、実際の論文では多種多様であるが、初年次生の書くレポートでは文献調査によるものが多いことから、「結果（答え）」に至る「根拠」となる情報を「方法」の代わりに集めておくことが必要であると考えられる。他方、「まとめと今後の課題」はそこまで書き終わったあとに書くべきものであるため、ストーリーラインを考える際には含まれない。

これらから、分析的に読む中での「ストーリー」への意識化を促し、それを構成する項目である「背景」「問い」「答え」「根拠」と、ストーリーラインの作成過程に必要な「興味関心」「情報収集」をミクロな概念として示すこととする。なお、単純化したほうが学生にとって記憶に残りやすいと思われるため、ミクロな概念では「ストーリーライン」ではなく「ストーリー」と示す。

以上のストーリーラインの作成に関する課題の検討から、次のような実践への示唆とミクロな概念が得られた。

- ・ 分析タスクによって、まず**ストーリーの背景、問い、答え、根拠**に関する理解を促す。そして、**興味関心のある分野について情報収集**と同時にすべての項目の見通しを立て、ストーリーラインの作成につなげる。

3.6.3 プロセスでメタ認知を高める方法の検討

ここでは、ライティング・プロセスで形成されたスキーマを、学生がメタ的に意識できるようになるための方法について検討する。意識化の有効な方法として、本実践では協働学習を取り入れる。ジャンル・アプローチでは学習者間の協働学習により、スキーマ形成が進むことが示されている。「クラスでプロセスを体験するという状況」を利用することがライティングの質の向上につながると推奨されており（大島, 2007b: 63）、タスクを1人ではなく

協働で行うことで、体験と体験で得た知識が言語化され、メタ的な意識化が進むことが期待できる。タスクでは、正解が一つになるものだけでなく、互いに確認する必要性が生じるような仕掛けを取り入れる。

また、タスクを協働で行うだけでなく、ピア・レビューも取り入れたい。問題設定およびストーリーラインにおける推敲について、学習者同士の協働推敲（以下、ピア・レビュー¹⁵）や自己推敲に効果があることが指摘されている（池田,2004、池田・館岡,2007 他）。これまでの研究でも、ピア・レビューによって、問題の明確化が進み（杉谷他,2009）、特に内容面に関して修正が多くなされている（西口,2019: 116）ことから、作成されたストーリーラインに対してピア・レビューを行うことで、その効果が期待できる。そして、初稿や第2稿でのレポート全体へのピア・レビューも取り入れる。その際、「いいと思う」といった漠然としたコメントでは意味がないため、まず教員がコメントの書き手に対しても評価を行うことで、より前向きな取り組みを促す方法を検討する。また、大島（2010）が指摘しているように、互いの面子を脅かさず、ピア・レビューによって学習者が学ぶべきポイントを把握するためには、「教師介入によって点検のポイントを示」（p.34）す必要がある。それには、ルーブリックの活用が適していると考えられる。ルーブリックを示し、推敲過程で意識してほしい項目を可視化することで効果が得られたとされており（池田他, 2001: 122、脇田, 2016）、本研究でもその方法を取り入れることとする。

本実践で使用するルーブリックは、日本語ライティング評価の支援ツールである、GoodWriting.jp¹⁶の評価項目、井下（2019）、伊集院・高野（2020）など、AW 向けに公開されているルーブリックをもとに、本実践の指導内容を反映させたものを作成し、使用する。例えば、GoodWriting.jp であれば、「ホリスティック評価」として「課題の達成」、「内容」、「構成」、「日本語」などがあり、「マルチプルトレイト評価」の「目的・内容」には、メインアイデアの「一貫性」とサポート（根拠など）の「妥当性」が挙げられている。これは「説得力」に関わるものである。「構成・結束性」では、「パラグラフ」や序論・本論・結論などの「構成」と結束性が挙げられ、「日本語」では「正確さと多様性」と書き言葉などのレジスターの適切性が挙げられている。そして、序論・本論・結論という構成の説明について、本稿では、初年次生にとってイメージしやすい「ハンバーガー構成」という名称を用い、視覚的にも構成を意識できるようにする。そのほかのAWにおいて重要なポイントとして、「パラグラフ」、「書き言葉」、「レポート形式」、「引用形式」についても取り上げ、注意を促す。

また、協働学習には、学習者コミュニティを形成し、ライティングへの動機づけを高める効果が期待できる。他の学生とのピア活動が「楽しかったこと」と捉えられることで、学習動機を高めることが報告されている（大島, 2007b: 60）。したがって、各自の面子を脅かさず、前向きで楽しい活動とするために、推敲の評価基準を明確にしたルーブリックを用い

¹⁵ 本研究では、書かれたものを読み、コメントするだけでなく、ストーリーラインなどについて口頭で発表したことに対するフィードバックも含めてピア・レビューとする。

¹⁶ アカデミック・ライティングでよく使われる「比較と意見（論証）」のライティング（作文）を自動評価（機械評価）し、その評価結果を示すとともにテキストに関する情報を提供することを目的として作られている。（<https://goodwriting.jp/wp/>、田中・阿部, 2014）

て、ストーリーラインの形成およびレポート原稿に対して、ピア・レビューを取り入れることとする。

以上のライティング・プロセスのメタ認知に関する課題の検討から、次のような実践への示唆と、ミクロな概念が得られた。

・内容に関わる**課題の達成、一貫性、説得力**と、表現形式に関わる**ハンバーガー構成、パラグラフ、書き言葉、レポート形式、引用形式** についての基準を示し、協働学習による言語化により意識化を促す。

3.6.4 継続的に書く機会の確保の方法の検討

ここでは、継続的なライティング機会の確保とフィードバックについて検討する。時間的制約のある初年次教育でレポートを繰り返し書かせることは難しいため、本研究ではコメントシートを活用する。コメントシートは授業後に授業の振り返りとして課されるもので、レポートや論文と同様に大学で書くことを求められるものである。リアクションペーパー、リフレクションシート、大福帳など、名称や書かせる分量や目的はさまざまであるが、一般的に、学生の理解度や出席状況を確認し、評価を行い、授業者への質問ツールとしても用いられている。レポートとコメントシートはいずれも大学において学生が「書く」ものであるが、両者の関係はこれまであまり注目されてこなかった。しかし、コメントシートは毎回の授業内容に関する記述が求められることから、コメントシートを書かせることをうまく活用できれば、特に内容面に対して学生の学びを深め、レポート執筆に活かすことが期待できると考える。

論文やレポートでは、先行研究や現状を整理した上で、まだ明らかになっていない点に関して問いを立てる。鈴木・杉谷（2012）の問題設定のプロセスにしたがえば、明らかになっていることを整理する過程で気づきを得て、それを洗練し、明らかにしたいこととして定型化したものが研究課題として設定される。コメントシートも同様の構造を持っている（図3.6）。コメントシートでは、授業で得た知識や体験、すなわちすでに明らかになっている情報を整理して振り返り、どの点に興味や関心をひかれたか、どの点に疑問を持ち、さらに掘り下げてみたいと思ったかなど、自分が考えたことと関連づけながら、論理的に示すことが求められる。その過程は、外からの情報を整理した上で「気づき」を可視化し、それらの「気づき」を種に「洗練」に向かわせるレポートの問題設定とも重なる。そこで、この点について確認しながら、繰り返し書かせることで、書くことに慣れさせ、かつレポートを書く際の問題設定や文章化につなぐ効果が期待できると考える。

毛利・中尾（2017）は、コメントシートの自由記述欄への記入が多い学生は、考査平均点が高いと述べ、「積極的に授業と関わりを持つこと」が学習効果を高めているとしている。コメントシートで教師に対する質問を行うことによって、さらに具体的な質問が出てくるようになったという学習の好循環への影響があったことを報告している。また、小野田・篠ヶ谷（2014）では、コメントシートは「授業内容と既有知識を関連づけた記述や高次の質問など、授業内容の深化を促す重要なツール」とし、そのためには単に「わかったこと、わからなかったことを書け」という指示では低次の質問や感想しか導き出せないため、指示の出し方に工夫が求められると述べている。したがって、授業内での気づきを言語化させ、問題設定につなげるために、コメントシートの指示文として、授業のポイントを具体的にまとめ

ることと、それに関する自分自身の意見や考えとを関連づけて書くことを示すこととする。このような形であれば、少なくとも授業内容と自分の考えの 2 点について書かれているかどうかを学生自身もチェックすることができる。それを毎授業後に書くことが、AW における問題設定に役立つと考えられる。

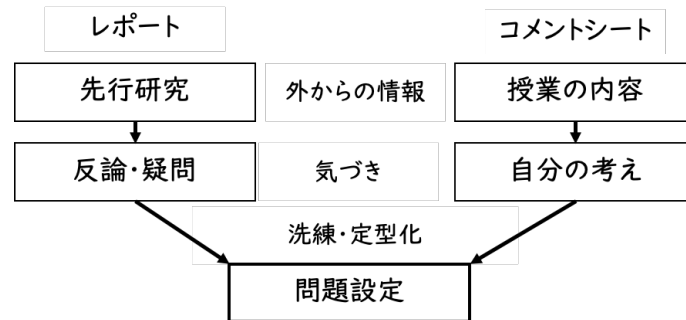


図 3.6 レポートとコメントシートの構造

そして、それらに対するフィードバックも重要である。向後（2006）では、コメントシートに対するフィードバックの重要性が指摘されている。フィードバックがなくても、書かせることにより出席への意識や書く練習としての効果が高まるが、フィードバックがある場合には、「積極的な姿勢（積極的参加と内容の理解）を生み出す」と述べ、ポジティブな効果があるとしている。しかし、ここでのコメントシートには、学生が授業者とコミュニケーションをとるツールとしての役割が期待されており、「書くこと」による書く力の向上への効果は強調されていない。書くことへの効果を期待するなら、やはり求める水準を示した上でフィードバックを行うことが必要であろう。コメントシートの書かせ方およびフィードバックの具体的な方法については第 4 章で改めて検討する。学生に示す概念としては、「理解したこと」「自分の考え」との「関連づけ」としておく。

以上の継続的に書く機会の確保に関する課題の検討から、次のような実践への示唆とミクロな概念が得られた。

- ・ 継続的に書かせるためにコメントシートを活用し、授業で**理解したこと**と**自分の考え**とを**関連づけて**書かせ、フィードバックを行う。

3.6.5 アカデミックであることとレポートとの関連性に対する意識化の検討

まず、書く目的を示すことが重要である。先述したように、書く目的の理解は、ライティングにおいて不可欠で、また学習者の動機づけを高めることにもつながる。本研究では、レポートの原理を、「社会貢献を目指すアカデミックな文章」であることとし、レポートを書く目的を論文に準じて「新しい知見の提示」であるとしている。一方、2.3 で示した教員へのインタビュー調査の結果では、初年次生にとって、アカデミックな文脈は難しすぎると考える教員が少なくないことがわかった。しかし、本研究の前提となっているように、初年次生がライティングに主体的に向かうためには、アカデミックな共同体の一員としての意識づけが重要であると考えられる。そのため、初年次生に「学問」の本質を伝え、初年次生で

あっても学問を行う共同体の新規メンバーとして捉えられていることと、そのために、共同体の目的を共有し、ここでのルールを守る必要があることを伝えなければならない。

また、文章を書く際には、通常読み手の想定が必要であるが、読み手を誰に設定するかによって、書き方が変わる。初年次生の書くレポートの読み手は、そのレポート課題を課した教員である。大学の教員は研究者でもあるため、学生の書いたレポートを読む際には、自身が属する学会などのアカデミックな方法に則った書き方で書かれたものを期待していると考えられる。そのため、学生は教員が求めるアカデミックな書き方に則って書く必要があるといえる。つまり、研究者でもある教員が読み手であるということと、レポートにおいてアカデミックな内容および書き方が求められているということとの関連性について示すことで、細かい書き方の規則ではなく、その本質についての理解を促すことを目指す。そして、こうした背景から、教員の指示が異なる場合があり、アカデミックな文章の作法は1つの型ではないことも知らせておくべきであろう。

レポート課題の読み手である教員が研究者でもあるということは、明示的な説明がなければ、入学したばかりの初年次生にとっては、理解が難しいと思われる。特に人文社会学系の学部においては、初年次生が教員に接するのは、授業での教授場面がほとんどであろう。学生にとって教員は、ある科目の内容を教授し、その理解度に対して評価を行う存在である。特に初年次生にとっては、教員が「研究者でもある」ことについて、ほとんど意識されていないのではないだろうか。そのため、その点について学生の理解を促し、意識させなければ、本当の意味での読み手を意識した書き方、つまりレポートに求められるアカデミックな書き方の理解は困難であると考えられる。神藤(2017)は科学者共同体が暗黙理に前提となっていることは、広く教育実践を行う上では学習者の理解を得ることが困難であると指摘している。そのため、所属するコミュニティを明確にすることが必要だと述べている。

以上から、まず、大学は教育機関であり、かつ研究機関でもあることと、学生はそのメンバーの一員であることを、明示したい。研究について理解を促した上で、レポート執筆の目的をアカデミックな文脈に位置づけ、求められる内容や形式との関連づけを行う。

ここまでの課題の検討から、次のような実践への示唆とマイクロな概念が得られた。

- ・ **アカデミックな共同体の一員であることと、そのために、新しい知見の提示を目指すことと、アカデミックな書き方が求められることを学生に明示的に伝え、意識させる。**

3.7 解決方法とマイクロな概念

前節では、初年次ライティング指導の授業デザインを考える際の(1)スキーマ形成のためのサンプル論文の使用法、(2)問題設定のためのストーリーラインの作成方法、(3)プロセスでメタ認知を高める方法、(4)継続的に書かせる方法、(5)アカデミックであることとレポートとの関連性を意識づける方法という5つの課題に対し、解決方法を検討した。それと同時に、マイクロな概念の抽出を試みた。課題の検討によって得られたマイクロな概念を表3.5にまとめる。

表 3.5 各課題の解決方法とミクロな概念

課題	解決方法
(1) スキーマ形成のためのサンプル論文の使用法	学生の興味に沿った サンプル論文 と、複数のレポートを使った 分析 タスクを行い、AWに関するスキーマ形成を目指す。
(2) 問題設定のためのストーリーラインの作成支援	分析タスクによって、 ストーリーの背景、問い、答え、根拠 に関する理解を促す。そして、 興味関心のある分野 について 情報収集 と同時にすべての項目の見通しを立て、ストーリーラインの作成につなげる。
(3) プロセスでメタ認知を高める方法	分析タスクによって、内容に関わる 課題の達成、一貫性、説得力 と、表現形式に関わる ハンバーガー構成、パラグラフ、書き言葉、レポート形式、引用形式 についての基準を示し、協働学習での言語化により意識化を促す。
(4) 継続的に書かせる方法	継続的に書かせるためにコメントシートを活用し、授業で 理解したこと と 自分の考え とを 関連づけて 書かせ、フィードバックを行う。
(5) アカデミックであることとレポートとの関連性への意識づけ	アカデミックな共同体の一員 であることと、そのために 新しい知見の提示 を目指すこと アカデミックな書き方 が求められることを学生に明示的に伝え、意識させる。

*太字の語 はミクロな概念

表 3.5 にある太字で示されたミクロな概念は、概念型授業デザインにおいて、以下の図 3.7¹⁷の「事実」や「プロセス」「ストラテジー・スキル」として位置づけられる。本実践では、これらの概念をキーワードとして授業内で強調して示し、そして学生に意識させ、あるいは協働学習の中で言語化を促す。これらのミクロな概念を理解することで、AWに関する知識やスキルが蓄積され、文脈を超えて他に転用可能な知識となることを目指す。

¹⁷ 概念の「新しい知見」について、第 1 章では「新規性」としていたが、ここでは、学生に提示する概念の表現に合わせた。

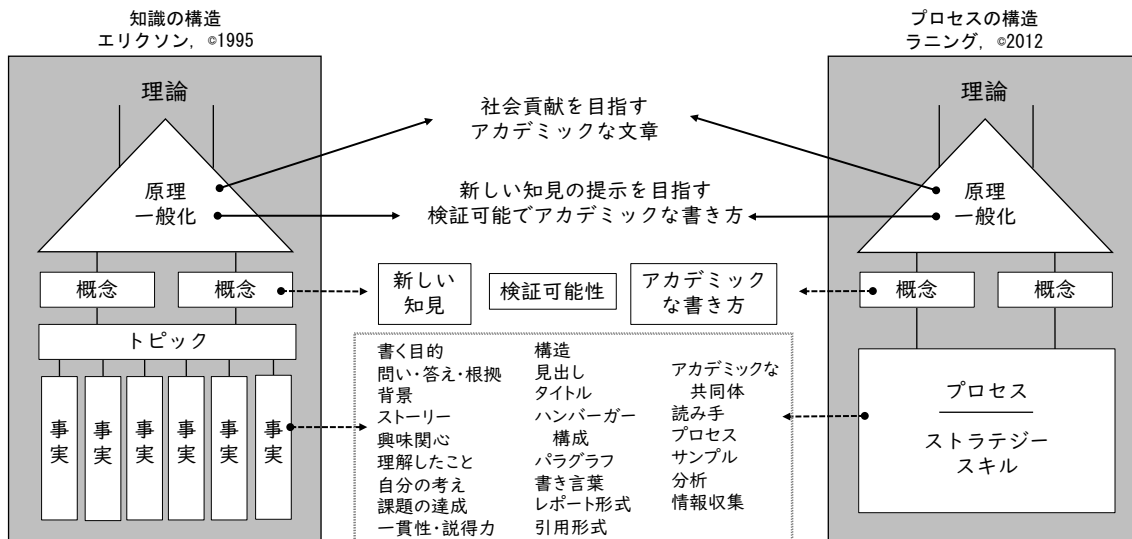


図 3.7 概念型授業デザインで取り上げる本研究の概念

3.8 本研究の研究課題と全体図

本章では、先行研究からライティング指導の方法を概観し、初年次ライティング教育の課題を整理した。まず、ライティングの要素と、ライティング指導の基盤となっている文章産出過程モデルと知識構成型ライティングのモデルに沿って、AW に主に用いられてきたスキル・アプローチ、プロセス・アプローチ、ジャンル・アプローチを対象として分析し、これら 3 つのアプローチの重点と課題について考察した。その結果、AW の指導にあたっては、アカデミックであることへの意識が重んじられるジャンル・アプローチが参考になるが、課題もあることが明らかになった。次に、Flower & Hayes (1981) の文章産出過程モデルを中心に、本研究が取り組むべき課題を検討した。その結果、3.5 で取り上げた課題は以下の 5 点であった。

- (1) サンプル論文などを用いてどのようにアカデミック・スキーマの形成につなげるか。
- (2) 問題設定から内容につなげるために、ストーリーラインの作成をどう支援するか。
- (3) 書くプロセスにおいていかにメタ認知を働かせ、産出に結びつけるか。
- (4) 継続的に書く機会の確保とフィードバックをどのように行うか。
- (5) アカデミックであることとレポートとの関連性をどのように意識させるか。

それに対し、前節では表 3.5 に示したような解決の方向性を示した。

- (1) 学生の興味に沿ったサンプル論文と、複数のレポートを使った分析タスクを行う。
- (2) 情報収集と同時にレポートに必要な項目の見通しを立てる。
- (3) 内容と形式についての基準を示し、協働学習による言語化により意識化を促す。
- (4) コメントシートを活用し、理解したことと自分の考えとを関連づけて書かせる。
- (5) アカデミックな共同体の一員であることと、そのために、新しい知見の提示を目指す

すこと、およびアカデミックな書き方が求められることを明示的に伝え、意識させる。

以上を踏まえ、本研究では次の5つの研究課題を立て、デザイン研究を進める。

- (1) 研究課題 1：論文やレポートを用いた分析タスクは、初年次生に対するアカデミックな書き方への支援として有効か。
- (2) 研究課題 2：見通しを持ったストーリー作成は、問題設定への支援として有効か。
- (3) 研究課題 3：協働学習によるプロセスの言語化は、AWスキーマの形成に有効か。
- (4) 研究課題 4：コメントシートを書くことはレポートを書く力の向上に有効か。
- (5) 研究課題 5：本実践によるアカデミックな共同体の一員としての意識づけは、書くことに対する態度変容に有効か。

研究課題 1、2、3、4 を達成するために、上記の解決の方向性をもとに、次章で授業デザインを検討し、それに沿って実践を行う。そして、初年次クラスでの教員による観察、授業での板書やコメントシートなどにおける学生による記述、レポート評価から結果を分析する。また、学生に対してアンケート調査およびインタビュー調査を行い、そのコメントからライティング意識を探る。さらに、初年次クラスと専門科目のレポート評価との関連性から結果を評価し、分析する。1 サイクル目の後、必要に応じて授業デザインを修正し、2 回目のサイクルの実践を行い、その結果を1 回目と比較し、分析する。また、文脈を超えたデザイン原則の効果を計るために、大学院生など初年次教育クラス以外の学生に対しても一部実践を行い、インタビュー調査あるいはアンケート調査によって文章の質や態度との関連について分析する。

また、研究課題 4 に関しては、初年次クラス以外のクラスにおいても、コメントシートの質とレポートの質、およびそれぞれの関係について調査を行い、その結果を分析する。また、学生に対してアンケート調査およびインタビュー調査を行い、そのコメントを分析する。

研究課題 5 を達成するために、すべての結果を総合的に考察し、実践の効果を総括する。

これらを踏まえ、本研究では、デザイン研究の手法を用い、「何を書くか」と「どのように書くか」をつなぐ初年次教育のライティング指導法に関するデザイン原則を提案することを目指す。これとともに 1.6 で述べた流れを踏まえ、以下のように進める。

第 4 章では、概念型カリキュラム理論とともに他のインストラクショナル・デザインの枠組みを用いて、授業デザインを行う。

第 5 章では、そのデザインに沿って授業実践を行った結果、レポートの質と学生の意識や態度にどのような影響があったかを調査し、分析する。その結果から、デザインの評価と原則の評価を行い、授業デザインの修正を行う。

第 6 章では、修正版授業デザインに沿った実践を行い、学生の書いたレポートの質と学生の意識や態度の変容に関する調査を行い、その結果から授業デザインの影響について検討を行う。

第 7 章では、1 サイクル目と 2 サイクル目の結果をまとめ、フォローアップインタビュー調査の結果を合わせて初年次生に対する実践を評価する。

第 8 章では、大学院生など初年次教育クラス以外の学生に対する実践と調査もを行い、その

意識や態度に関する調査結果から、本実践の評価について述べる。

第9章では、継続的に書く機会としてコメントシートがレポートにどのような効果を与えたかを改めて調査し分析する。

第10章では、全体を振り返り、5つの研究課題に対してデザイン原則を抽出する。そして、そこで得られた結果から研究課題に対する答えについて総合的にまとめる。最後に本研究の意義と課題について述べる。

これらをまとめたデザイン研究の流れを図3.8に示す。

次章では、これらの問題を解決するための方法を取り入れた授業デザインを行う。

デザイン研究

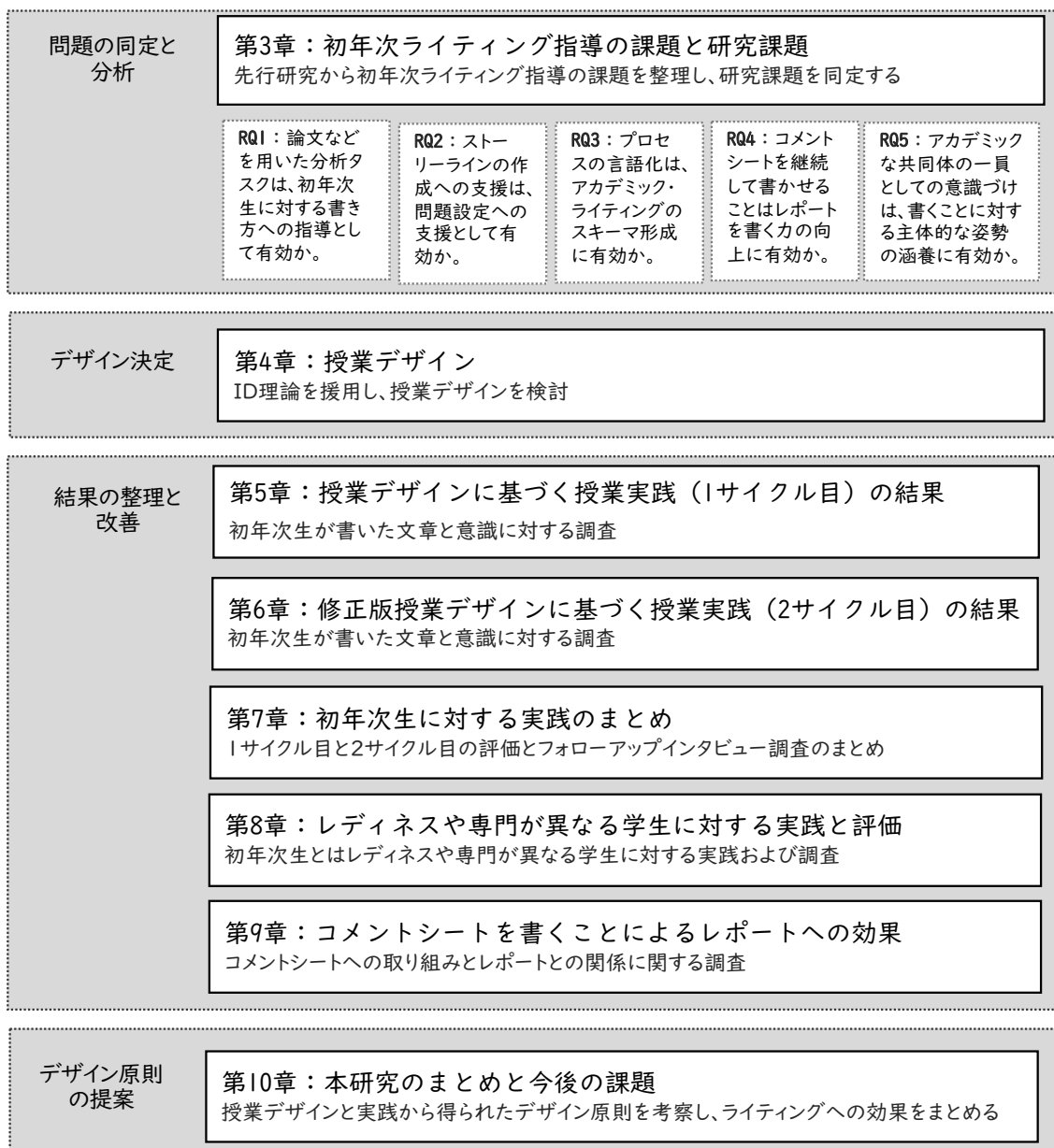


図 3.8 本デザイン研究の全体図

第2部 本論

第4章 授業デザイン

本章では、デザイン研究を行うための具体的な授業デザインについて検討する。デザイン研究における実践計画には理論的な枠組みが必須であるため、本研究ではまず概念型授業デザインを取り入れ、前章では課題への解決方法の提案とともに、マクロな概念につながるミクロな概念の抽出を試みた。本章ではそれらの要素を授業に取り入れるために、複数のインストラクショナル・デザイン（Instructional Design：教育設計）理論を用い、具体的な授業デザインを行う。

はじめにインストラクショナル・デザイン理論について述べる。そして、前章で課題解決策として示した以下の5点について、具体的な授業デザインを検討する。

- (1) 学生の興味に沿ったサンプル論文と、複数のレポートを使った分析タスクを行う。
- (2) 情報収集と同時にすべての項目の見通しを立てる。
- (3) 内容と形式についての基準を示し、協働学習による言語化により意識化を促す。
- (4) コメントシートを活用し、理解したことと自分の考えとを関連づけて書かせる。
- (5) アカデミックな共同体の一員であることと、そのために、新しい知見の提示を目指す

こと、およびアカデミックな書き方が求められることを明示的に伝え、意識させる。それから、授業全体に関わる指導方法について論じた上で、最後に本研究の授業デザインとしてまとめる。

4.1 授業デザインの枠組みとなる ID 理論

インストラクショナル・デザイン（以下 ID と略述）とは、「教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野、またそれらを応用して学習支援環境を実現するプロセスのこと」とされる（鈴木, 2005）。ID の技法は、図 4.1 のように e ラーニングの質から 5 つのレイヤーに分けられる（鈴木, 2006）。しかし、ID は e ラーニングにとどまらず、あらゆる教育設計に応用可能であるとされているため（市川・根本, 2016）、本研究で授業をデザインする際にも、このレイヤーモデルを参照する。

実践の具体的な活動を考えるにあたっては、このレイヤーモデルのレベル 2 にあたる「学びやすさ」、すなわち学習効果の検討から始める。各 ID のレイヤーレベルは、市川・根本（2016）の ID 理論のレイヤーレベルを参考にし、「学びやすさ」に関わる ID 理論として示されているもののうち、本研究では 3 つの理論を用いることとした。まず、メリルの ID 第一原理（Merrill, 2002）を中心に授業内容と方法を検討する。必要に応じてライゲルースの精緻化理論（Reigeluth, 1979、市川・根本, 2016: 54-55）を援用する。また、授業全体の活動を考える際には、コリンズ他の認知的徒弟制（Collins *et al.*, 1987）を参照する。

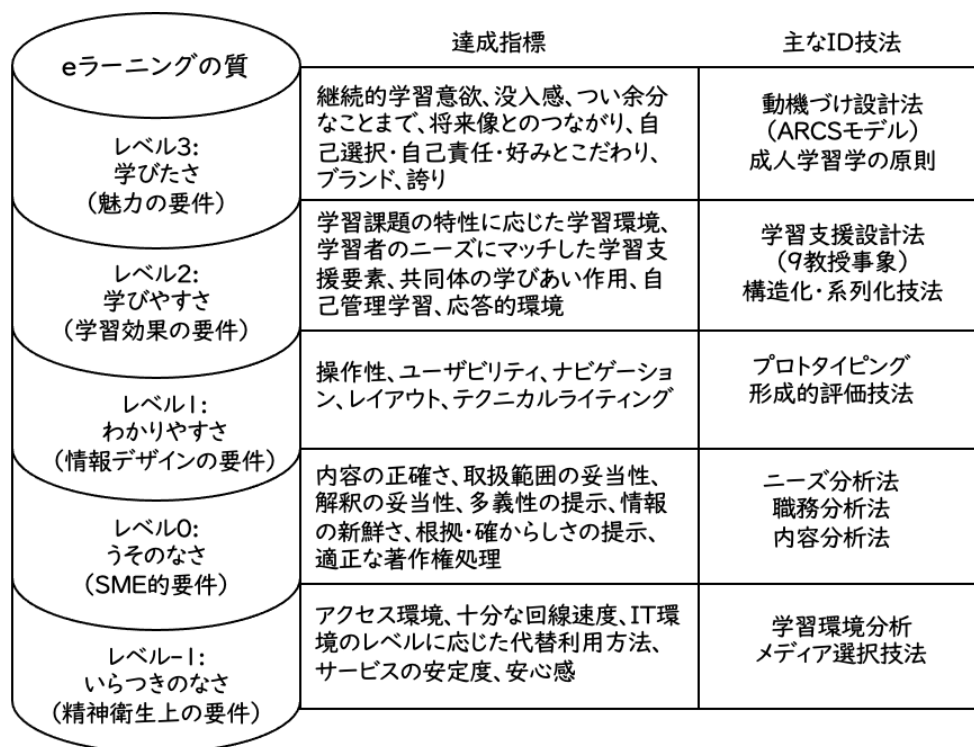


図 4.1 eラーニングの質保証レイヤーモデル (鈴木, 2006)

(1) メリルの ID 第一原理

メリルの ID 第一原理 (Merrill, 2002) は、効果的な学習環境を実現するために必要な 5 つの原理を示したものである。メリルは、複数の先行研究を整理し、そこから原理を抽出し、第一原理としてまとめている。特に現実的な問題を中心として、効果的な指導の方法について 4 つのフェーズから具体的な基準を示している点は、レポートを書くという現実的なゴールを持つ本研究にも役立つものと思われる。そこで、まずはこの ID 第一原理に沿って授業デザインを検討することとする。

最初の原理は、学習者にとって現実的で取り組むべき問題が指導の中心にある「問題中心」であることである (図 4.2)。「学習者が現実に関わりそうな問題に取り組むことで学習が促進される」とされ、目標となる問題を示し、段階的に問題解決にあたるようなタスクの設計が求められる。これは、コリンズ他の認知的徒弟制とも共通するものである。そして、問題に関連づけて、「活性化」、「実演」、「応用」、「統合」というフェーズがあり、問題設定と同様に下位の項目が示されている (表 4.1)。

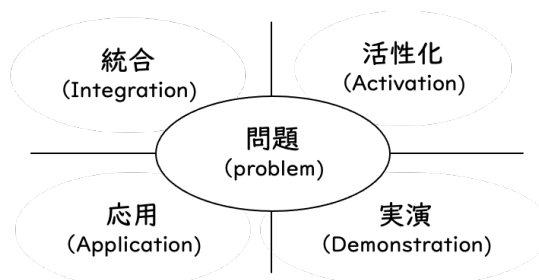


図 4.2 効果的な指導のためのフェーズ (Merrill, 2002: 45)

表 4.1 メリルの ID 第一原理 (Merrill, 2002)

原理	原理と補足説明
1 問題中心	学習者が現実に起こりそうな問題に取り組むことで学習が促進される ・学習後に達成できる目標としてタスクを示す ・学習者自身を活動レベルだけでなく、タスクのレベルに関与させる ・相互の比較を明確にしながら段階的に問題解決にあたらせる
2 活性化	関連する過去の経験が活性化されたとき学習が促進される ・過去の経験や知識を思い出し関連づけるよう仕向ける ・新しい知識の基礎となる関連する経験が示される ・新しい知識を構造化するために、過去の構造を思い出すよう仕向ける
3 実演 (見せる)	学習に関する情報を伝えるより、やって見せることで学習が促進される ・示される内容は、目標に向けての一貫性がなければならない ・実演は複数回、明示的に行う必要がある ・指導において関連メディアを適切に使用する
4 応用 (やらせる)	新しい知識やスキルを使って問題を解決させることで学習が促進される ・練習に一貫性を持たせ、学習者に知らせなければならない ・学習者へのフィードバックとコーチングを徐々に減らす ・一連の多様な問題を解く機会を与える
5 統合	新しい知識やスキルを日常に統合するように促すことで学習が促進される ・新しい知識やスキルを公に示す機会を与える ・学習者が振り返り、議論する機会を与える ・新しい知識やスキルを使う各自の方法の創造や探究機会を与える

「活性化」では、「関連する過去の経験が活性化されたとき学習が促進される」とされ、過去の経験や構造に関する知識とが、新しい知識と関連づけられるよう仕向けることが求められる。「実演」では、「学習に関する情報を伝えるより、やって見せることで学習が促進される」とされ、情報をただ伝えるだけでなく、一貫性を持たせ、複数回、明示的にやって見せることが奨励されている。「応用」では、「新しい知識やスキルを使って問題を解決させることで学習が促進される」とされ、学習者に学習内容を思い出させ、言語化させるなどの練習を行い、多様な問題を解く機会を与えることが求められる。最後に「統合」では、「新しい知識やスキルが日常にも転移できるように促すことで学習が促進される」とされる。そのために、成果を示し、振り返る機会を与え、探究につながるような仕掛けが求められる。

(2) ライゲルースの精緻化理論

次に、具体的な指導内容と方法を考えるにあたり、ライゲルースの精緻化理論 (Reigeluth, 1979、市川・根本, 2016: 54-55) を併用する。精緻化理論とは、最初に全体が俯瞰できる単純化された課題を示し、その後、ゴール達成に必須のミクロな概念を増やし、徐々に課題を複雑にしていくものである (市川・根本, 2016: 55)。これにより、スキーマ形成が進み、ミクロな概念の位置づけがわかりやすくなるとされている (図 4.3)。

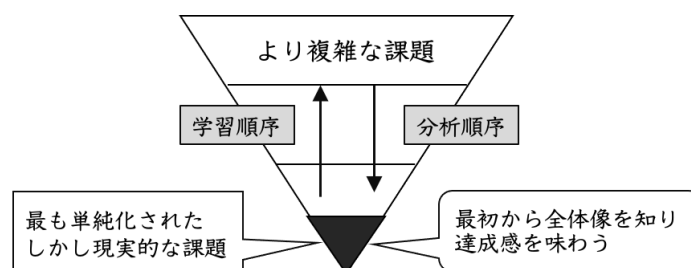


図 4.3 ライゲルースの精緻化理論 (市川・根本, 2016: 54)

精緻化理論では、最初に全体が俯瞰できる最も単純化された現実的な問題を示すことが求められる。そのため、学習者に課題のゴールを知らせ、達成感を感じさせることができるようなデザインが必要である。実践では、実際の論文を用いて論文のストーリー全体を俯瞰させることが必要であるが、すべてを読ませることは困難であるため、初年次生が理解できるように単純化する必要がある。単純化によって、AW のひとつである論文という現実的な課題を見せ、かつ全体像を理解させることができると考えられる。また、そのような活動を取り入れることにより、初年次生であっても論文が理解できるという達成感につながることを期待される。

(3) コリンズ他の認知的徒弟制

活動においては、Collins *et al.* (1987, 1991) の認知的徒弟制を援用する。これは、新入りの職人が親方のやり方を見ながら学ぶ徒弟制になぞらえ、訓練を要する手続き的知識を獲得する際に用いられる理論である。Bereiter & Scardamalia (1987) が行った知識伝達モデルのライティング実践も認知的徒弟制として位置づけられており、AW の指導に適した方法だといえる。それに加え、協働学習に期待する効果など、各段階ですべき行動が記されているため、授業の活動を考える上で参考になると考える。

認知的徒弟制には、6つのステップがある。(1) 手本を見せる「モデリング」、(2) やり方を教える「コーチング」、(3) 学生の課題遂行のための支援を行う「足場かけ」、(4) 理論やプロセスを明確化する「詳述」、(5) 問題解決のプロセスを振り返る「省察」、(6) 自分自身の問題設定や問題解決に向かわせる「探究」である(表 4.2)。

これらは3つのパートに分けられる。最初の(1) - (3)は、認知的徒弟制の中心的部分で、観察や練習を通じて、課題遂行に関する学生の認知スキルあるいはメタ認知スキルを獲得するのを手助けするものである(Collins *et al.*, 1987: 16)。次の「(4) 詳述」と「(5) 省察」は、熟達者の問題解決方法に焦点を当てて見比べながら、学生自身の問題解決ストラテジーを意識化する段階である。最後の「(6) 探究」は、熟達者の問題解決プロセスを実行するだけでなく、自ら課題を発見していく過程である。

表 4.2 コリンズ他の認知的徒弟制 (Collins *et al.*, 1987: 16-18)

ステップ	詳細
(1) モデリング (Modelling)	熟達者が課題を遂行するプロセスを観察し、学生自身の課題達成に必要なプロセスの概念モデルの構築を促す。
(2) コーチング (Coaching)	学生が課題を遂行する様子を観察し、熟達者のパフォーマンスに近づけるために必要な点について、ヒントやフィードバックを与える。
(3) 足場かけ (Scaffolding)	学生の課題遂行のために必要な支援をする。学習段階を判断しながら、学生が一人でできるようになるように、徐々に支援を減らしていく。
(4) 詳述 (Articulation)	学生の問題解決プロセスの方法を明確に意識させる。協働学習を活用し、プロセスに関する知識形成に導く。
(5) 省察 (Reflection)	学生自身の問題解決プロセスを熟達者や他の学生、さらには内部で形成された認知モデルと比較させる。
(6) 探究 (Exploration)	学生自身で問題を発見し、課題を設定できるように促す。探究は支援を減らしていく中で自然に生まれてくる。

認知的徒弟制は、最初にゴールとなるモデルを示す点や、最後に自分自身の問題解決に向かわせる点など、ID 第一原理とも重なる点がある。(1) - (3) までは、ID 第一原理の「1 問題中心」、「2 活性化」、「3 実演」、「4 応用」に相当するとされ (Merrill, 2002)、(4) 以降が、ID 第一原理の「5 統合」をより詳細なプロセスに分けたものであるといえる。本実践では、ID 第一原理の 1-4 に加え、ID 第一原理では「5 統合」としてまとめられている「(4) 詳述」から「(6) 探究」までの方法は、コリンズ他の認知的徒弟制を参考に授業をデザインする。ここまでの ID 第一原理と認知的徒弟制との関係、そして本実践に取り入れたい理論を整理したものを表 4.3 に示す。この①-⑧を活動の指針として、授業デザインを試みる。

表 4.3 ID 理論と本実践の活動の指針

ID 第一原理	認知的徒弟制	活動の指針
1 問題中心	(1) モデリング	①目標提示:単純化されたゴールを見せる
2 活性化		②スキーマの活性化:知識を活性化する
3 実演		③実演:実際にやってみせる
4 応用	(2) コーチング	④ヒントとFB:学生にヒントやフィードバックを与える
	(3) 足場かけ	⑤足場かけ:学生が一人でできるように支援する
5 統合	(4) 詳述	⑥言語化:問題解決の方法を言語化させる
	(5) 省察	⑦振り返り:問題解決プロセスを振り返らせる
	(6) 探究	⑧探究:学生自身で課題設定ができるよう促す

まず、活動の指針「①目標提示」では、「単純化されたゴールを見せる」ことで、最終的に学生にできるようになってほしいことを理解させる。「②スキーマの活性化」では、学生がすでに持っている「知識を活性化する」ことで、課題解決に役立てる。「③実演」では、ゴールに向かうために必要なタスクを「実際にやってみせる」ことで、課題達成のためのモ

デルを見せる。「④ヒントとフィードバック (FB)」では、「学生にヒントやフィードバックを与える」ことで、1人でタスクに向かう際のポイントを理解させる。「⑤足場かけ」では、課題達成のためにしなければならないことについて、「学生が1人でできるように支援する」。「⑥言語化」では、自分がどのように取り組んだかという「問題解決の方法を言語化させる」ことで、プロセスをメタ的に捉えさせ、AWスキーマの形成に役立てる。「⑦振り返り」では、他者のやり方と比較しながら「問題解決プロセスを振り返らせる」ことで、自分の方法を改善し、AWスキーマの形成にさらに役立てる。「⑧探求」では、課題であるレポートに1人で向かうために、「学生自身で課題設定ができるように促す」。以上の8段階の活動の指針をもとに、具体的な授業をデザインする。

(4) 発見的学習法の導入

タスクを行う際には、ブルーナー (1963) の「発見的学習 (Discovery Learning)」の手法を可能な限り用いる。発見的学習は、本質的な「構造」を学習者が驚きを持って自らつかみとることが重要であるとされ、近年は、問題解決型学習 (Problem-solving learning) に用いられる手法として注目されている。「ある一つの学問のもっている基本的観念についての感覚を生徒に与えようというしかたで、それを強調すること」(ブルーナー, 1963: 3) を重視している点で、本研究においても学習効果が期待できると考える。

三浦 (1964) は、発見的学習法の効果として、「1) 知的効率性の増大、2) 外発的報酬から内発的報酬への転換、3) 発見方法の学習、4) 記憶作用への援助」(p.10) を挙げ、実験によって提示的方法と発見的方法の学習効果を比較している。その結果、「学習者が学習内容の構造について考えるという経験が、学習内容の記憶に役だ」ち、「感動をともなった理解が得られる」ため、発見的学習のほうが優れているとしている (p.19)。効率性を高め、学習者の自発性を促し、またプロセスをメタ的に捉えられる点も、本研究の目的に合致している。また、三浦 (1964) は、発見的学習の最大の効果として、態度の変容を指摘している。「受容者としての学習者から発見者としての学習者になり、“発見の喜び”を経験”するため、「発見的で成功した学習者は、自信にみちていきいきとしており、積極的になっている」(p.19) と述べている。

このような点からも、発見的学習法によるタスクによって、本研究の出発点であるアカデミックな共同体の一員であるという意識を持たせる機会を、学生に与えることができると考えられる。そこで、本研究で取り入れるタスクには、学習させたい「構造」に関して、学習者が「発見」できるような足場をかけ、「発見の喜び」を経験させながら、最終的にアカデミックな一員としての態度の変容につなげることを目指す。

(5) 協働学習における認知的葛藤

最後に、ID理論ではないが、学習を促進し、スキーマ形成に役立てるために、認知的徒弟制の「(4) 詳述」の際、より詳細な言語化を促す仕掛けを取り入れる。伊藤 (2009) は、他者への働きかけ場面において、理解や獲得した知識を自然に言語化することが知識の構築を促すとしている。特に課題に対して複数の解が存在する場合、認知的葛藤が生まれ、それを解消しようとする際に知識構築が促進されるという。そこで、本実践では、認知的葛藤を生み出すために、多様な解が存在する課題を与えて共有させた上で、協働学習によって、

認知的葛藤の解消に取り組ませることとしたい。このような活動により、AWに関する知識が構築されることを期待する。

以上を踏まえ、本実践ではAWスキーマの形成を目指し、5つの研究課題に関して授業デザインを行う。次からは、3.8で述べた本研究における課題解決の方向性の(1)から(5)に沿って、問題設定に関わる指導内容と方法(研究課題1、2、3、5)、形式に関わる指導内容と方法(研究課題1、3、5)、授業全体に関わる学習支援方法(研究課題3、4)の順に述べる。

4.2 問題設定に関わる指導内容と方法

まず、問題設定に関して、「(1) 学生の興味に沿ったサンプル論文と、複数のレポートを使った分析タスクを行」い、「(2) 情報収集と同時にすべての項目の見通しを立てる」方法を検討する。その前提として、「(5) アカデミックな共同体の一員であることと、そのために、新しい知見の提示を目指すこと、およびアカデミックな書き方が求められることを明示的に伝え、意識させる」ために「(3) 内容と形式についての基準を示し、協働学習による言語化により意識化を促す」ための具体的な授業デザインについて検討する。最初に(5)を伝えたのち、(1)により内容や構成に関する理解を促す。その後(2)によりストーリーラインの作成につなげ、(3)でスキーマ促進につなげる。ここでは、表4.3の本実践の活動の指針に照らし合わせながら、各項目を検討していく。

「①目標提示」では、現実には起こりそうな問題に挑戦するために、学生に目標を示さなければならない。初年次生にとってのさしあたっての目標はレポート執筆であろう。そこで、学生が直面する真正性の高い問題としてレポートを挙げ、それが学術論文と同じ文脈に位置づけられることを示す必要がある。学問の本質について検討させた上で、レポートや卒業論文の執筆を通じ、大学4年間で目指すべき目標について考えさせることとする。それにより、学問の府である大学に所属する一員であるという自覚を促す。そして、現実的な課題かつ最終的な目標として、実際の論文を用いて、アカデミックな文章の根幹に関わる「問い」に着目させることとする。最初期の課題を単純化するために、論文の全体像を示した上で、まず、論文のタイトルから、研究には目的があること、すなわちある問いに対する答えを明らかにしようとして書かれていることを確認する。

「②スキーマの活性化」では、過去の経験や知識を新しい知識と関連づけることが、すなわちスキーマの活性化であると言い換えることができる。まず、学問の府である大学における研究について、学生にとって身近に感じられる例を挙げ、他者が検証できるように手続きや出典を詳細に示すことと、研究仮説が否定されたことを誠実に報告することにも重要な意味があることを理解させたい。その上で、アカデミックな書き方に沿って卒業論文やレポートを書く際にもそれが守られなければならないことを伝え、論文検索および分析タスクに取り組ませる。しかし、初年次生にはAWに関する形式スキーマがほとんどなく、専門的な内容に関するスキーマも持っていないと考えられる。そのため、タスクを与える際は、4.2.2で論じたように、学生の興味関心に沿って論文を検索させ、「問い」と「答え」を分析させることで、内容スキーマの活性化を期待し、内容理解の負担を軽減する。それにより、

形式に着目しながら分析タスクを行うことが可能になり、AW スキーマの形成につながると考えられる。

「③実演」では、目標イメージとして実際の論文を用い、分析方法を示す。その際、精緻化理論で示されたように要素を単純化し、アカデミックな文章の根幹である問いと答えのみに注目させた上で、抽出する方法を実際にやって見せる。いくつかの論文を例に、アカデミックな文章には、問い（明らかにしたいこと）があることを確認し、それが論文のタイトル、「はじめに」や「本研究の目的」などの箇所に出現することを示す。その上で、その答え（明らかになったこと）が出現する「結論」や「まとめ」などの箇所についても実際の論文をもとに抽出するやり方を示し、方法を確認しておく。具体的には、問いと答えは、要旨がある場合には要旨にまとめて書かれていることを伝える。また、要旨がない場合、あるいは英語など母語以外で書かれていて理解が難しい場合には、「はじめに」と「結論」などから探せば、すべて読まなくとも、問いと答えがつかめることを伝え、該当箇所を学生に示しながら確認しておく。PC 教室の使用など環境を整えば、学生にもやってみる機会を与える。それらについて、できるだけ複数のものに触れ、分析させながら、「④ヒントとFB」を与える。複数のものを比較することにより、アカデミックな文章の普遍性と個別性を見極めやすくしておく。

「⑤足場かけ」では、ここまでで理解したことを発展させていくチャンスを与える。自分自身の興味関心に沿った論文を検索し、そこから問いと答えを抽出させることで、発展の機会とする。また、それを各自が持ち寄って発表することにより、複数の論文に触れる機会となるだけでなく、各論文の問題設定に至った背景や、答えを導き出した根拠にも注意が向けられることを期待する。また、それ以外にも、サンプルレポートによって、問いと答えが抽出できるような機会を設ける。ここまでの段階で複数のサンプルの分析を繰り返すことで、AW のスキーマ形成を支援できると考える。

「⑥言語化」では、実際にレポートを書かせるにあたり、ストーリーラインの作成方法について、これまでに用いたサンプルレポートの要素を言語化し、すべきことを意識させておく。その際、問いだけを定めるのではなく、根拠と答えの見通しが立ってから書き始められるように、各項目を往還しながら考えることを確認し、サンプルレポートを用いたモデルと見比べさせる。

「⑦振り返り」では、問題解決の方法を振り返る機会を設ける。これは、サンプルレポートの問題設定を分解した表を用いて、どのような要素からストーリーラインが作成されているかを概観することで、「⑧探究」の手助けとする。そのために、全体を記入できる表を2つ用意し、1つにはモデルの情報を入れておくことで、それと見比べながらストーリーラインを作成することができるようにしておく。その上で、各自の興味関心のある分野について、情報収集と同時に、すべての項目の見通しを立てながらストーリーラインを作成させる。授業では、ストーリーラインをお互いに発表することで、読み手を意識しながら問いを洗練させていき、そして、初稿や第2稿にもピア・レビューを取り入れることで、自分自身の問題設定を深め、「⑧探究」を支援し、レポートの完成につなげる。ピア・レビューによって、「⑥言語化」や「⑦振り返り」の機会を複数回設ける。自分の思考や書くプロセスも言語化させることで、ライティングへの意識を深めることを期待する。

以上を整理した指導内容と方法を表 4.4 に記す。指導内容のうち、3.6 で選定した「ミク

ロな概念」を太字で示す。

表 4.4 活動の指針に基づいた内容に関する指導内容と方法

活動の指針	指導内容と方法
①目標提示	アカデミックな共同体の文脈を示し、論文を書く目的である 新しい知見 を示すことを、自らの課題として捉えさせる。アカデミックな文章では恣意性を排除し、 検証可能性 を担保することを示す。
②スキーマの活性化	私たちが生きる社会の中に、研究結果としての 新しい知見 があることに気づかせる。それらにおいて 検証可能性 が保証されることで、研究が進んでいくことにも気づかせる。自分の 興味関心 の中に、アカデミックな問題設定との接点がないか考えさせる。
③実演	複数の サンプル 論文を見せ、その中から問題設定の 問い 、 答え を抽出する方法を見せる。
④ヒントとFB ⑤足場かけ	自身の 興味関心 に基づいて論文検索を行い、 問い と 答え を分析させる。その際、その 背景 や 根拠 にも注意が向けられることを期待する。複数の サンプル レポートを用いて、 背景 、 問い 、 答え 、 根拠 について理解を促す。
⑥言語化 ⑦振り返り ⑧探究	興味関心 のある分野について、 情報収集 と同時に 背景 、 問い 、 答え 、 根拠 の見通しを立てながら、 ストーリーライン を作成させ、 問い を洗練させる。 協働学習により、 読み手 を意識させ、 プロセス を言語化させる。

*太字の語 はミクロな概念

4.3 形式に関わる指導内容と方法

次に、形式に関わる「(1) 学生の興味に沿ったサンプル論文と、複数のレポートを使った分析タスクを行」い、「(3) 内容と形式についての基準を示し、協働学習による言語化により意識化を促す」方法について検討する。ここでも、内容と同様に、「(5) アカデミックな共同体の一員であることと、そのために、新しい知見の提示を目指すこと、およびアカデミックな書き方が求められることを明示的に伝え、意識させる」ことが前提となっている。

「①目標提示」は、学習目標となる課題を示すことである。内容に関わる最初の段階では、論文をサンプルにアカデミックな共同体についての理解を促した。形式面では、初年次生の最初のゴールであるレポートをサンプルとして、最終的に学生自身が取り組む課題についての理解を深めることを目指す。その際に、論文と同様に新しい知見の提示という目的があり、検証可能でアカデミックな書き方が必要であることも合わせて伝え、AWに関する形式スキーマの形成の促進を目指す。

「②スキーマの活性化」は、先に内容面で扱った「問い」と「答え」を既存の知識として活用する。論文の構造は問いと答えと根拠から成り立っているが、この構造がレポートにも

共通していることへの理解を促す。そして、問いと答えがどの部分に、どのように出現するかを分析させることで、レポートの構成について理解を促す。

「③実演」では、初年次生に課されるレポートの最大文字数がおよそ 3000 字程度であると想定し、その長さのレポートをサンプルとして用い、形式面について注目をさせる。タイトルがその文章の問いや答えに沿うものであること、見出しはその章の要約であり、文で書かないことなど、段落の内容と見出しを関連づけながら示す。形式のみならず、内容面と関連づけながらサンプルレポートの形式について確認する。また、序論・本論・結論といったハンバーガー構成と、その構成であることによって他の研究者が読む際に、必要な情報を効率的に取れるようになっているという意義についても確認し、最初の論文検索の際の手がかりと関連づけて示す。さらに、「④ヒントとFB」として、文章化にあたって注意してほしいレポート形式、パラグラフ、書き言葉、引用形式についてもサンプルを用いて共に確認していくことで注意を促す。

「⑤足場かけ」では、ここまでで理解したことを発展させていくチャンスを与える。最初に、内容面に着目させる論文検索タスクを活用し、出典のメモを取らせ、出典の書き方を練習する機会とする。他者がすぐにその原文を検証できるように正確に書かせ、協働学習により書き方をチェックさせる。次に、レポート分析タスクでは、レポートの全容がわかるようにし、タスクの設問によって注意を向けさせるポイントを変えていく方法を取り入れる。まず、内容との関連性を持たせるために、問いと答えの書かれている場所など、構成全体に注目させる。それから、レポートの中にある見出しやパラグラフなどに着目させる。1 度のタスクですべての形式に着目させることが難しい場合には、複数回にわけて、着目させる点を変えながら、タスクに取り組みさせる。また、これらのタスクを協働学習で行うことで、「⑥言語化」と「⑦振り返り」の機会としても活用する。

そして、「⑥言語化」と「⑦振り返り」として、作成したストーリーラインに沿って、実際にレポートを書かせたあと、ピア・レビューを取り入れる。それにより、読み手を意識しながら書く必要性を実感させ、かつ伝えたい意図と伝わったこととの差に気づき、書くプロセスを言語化する機会となることを期待する。そのためには、書き方のミクロな概念に注意を向けさせるような仕掛けが必要だと考えられる。そこで、ループリック、あるいはそれよりも簡易的な指標を示した上で、それを用いてピア・レビューに取り組みさせることで「⑥言語化」を促す。また、「⑦振り返り」につなげるために、読み手にとってのよい書き方とそうでない書き方を言語化させ、ピア・レビューのコメントを交換させる。また、書き手としていかに書くべきかというプロセスについても、ピア・レビューやコメントシートを通じて言語化させる。

ここまでの学習により、問いと答え、構成などの形式面の理解が進むと予測される。これらの推敲過程において、内容と形式とを往還することが期待できる。内容と形式の往還が繰り返されれば、ライティングへの理解が深まり、学生自身で課題設定である「⑧探究」が促進されると考えられる。これらのプロセスによって、AW のスキーマ形成につなげることを目指す。

以上を整理した指導内容と方法を表 4.5 に記す。指導内容のうち、3.6 で選定した「ミクロな概念」を太字で示す。

表 4.5 活動の指針に基づいた形式に関する指導内容と方法

活動の指針	指導内容と方法
①目標提示 ②スキーマの活性化	サンプルレポートを用いてゴールを示す。論文と同様に 新しい知見 を示すことと 検証可能性 が必要であることへの理解を促す。
③実演 ④ヒントとFB ⑤足場かけ ⑥言語化 ⑦振り返り	レポートの、 構造 に関わる 問い、答え に関して 分析 させる。また、その出現箇所についても 分析 させる。 複数のサンプルレポートを用いて、 タイトル、見出し、ハンバーガー構成、パラグラフ、書き言葉、レポート形式、引用形式 を分析し、その点に意識を向けさせる。 複数の論文の出典をメモさせ、 引用形式 を意識させる。 複数のサンプルレポートを用いて、 タイトル、見出し、ハンバーガー構成、パラグラフ、書き言葉、レポート形式、引用形式 を分析する機会を作る。
⑥言語化 ⑦振り返り	指標を用いたピア・レビューにより、 タイトル、見出し、ハンバーガー構成、パラグラフ、書き言葉、レポート形式、引用形式 について推敲させる。また、 読み手 を意識させ、 プロセス を言語化させる。
⑧探究	①-⑦の プロセス 、つまり内容面と形式面の往還を繰り返すことで、 アカデミックな共同体 に関するスキーマの形成を促進する。

*太字の語 はミクロな概念

4.4 授業全体に関わる学習支援方法

最後に、「(4) コメントシートを活用し、理解したことと自分の考えとを関連づけて書かせる」方法と、授業全体に関わる学習支援の方法として、タスクの進め方、概念を意識させるための方法について検討する。

4.4.1 コメントシートの活用

まず、継続して書かせるために、「(4) コメントシートを活用し、理解したことと自分の考えとを関連づけて書かせる」具体的な方法を検討する。第3章で示したように、コメントシートには授業で理解したことと、自分の考えを関連づけて書かせることとする。指示文にもそれを明記し、5～10行程度（200字～400字程度）で記入させるが、それ以上長くなってもよいものとする。そうすると、授業内に書かせることは時間的余裕がないと考えられるため、学内のLMSを通じてファイルを提出させることとする。向後（2006）では手書きの大福帳に対するフィードバックの効果報告がされているが、eラーニングにおけるオンライン大福帳の効果も期待できるとされており、電子ファイルで提出させることには大きな問題がないと考えられる。むしろ、紙のシートと異なり、管理がしやすく、見返すことが容易にできることと、コロナ禍でのオンライン授業への移行もスムーズであるため、いずれの学生にとっても利便性のよい方法であると思われる。

次に評価の方法について検討する。評価はヤング・ウィルソン (2013) が提唱した ICE アプローチを参考にする。これは、学習の評価に対するアプローチで、アイデア (Ideas)、つながり (Connections)、応用 (Extensions) という 3 段階によって学習者の成長を評価するものである。学びの最初のステップであるアイデア (I) は、「重要基本事項、基礎的な事実関係、語彙と定義、詳細、基本的な概念を伝達できる」レベルで、授業で学んだことのまとめにあたる (ヤング・ウィルソン, 2013:9)。つながり (C) は、理解が深まった段階で、「基本概念と概念の間にある関係やつながりについて説明することができる、または生徒が学んだこととすでに知っていることの間にあるつながりについて説明できた時」に作られるとされる。学習した内容のつながりについての説明をまとめることができる段階である。応用 (E) は、学びの最終段階で、「新たに学んだことを本来の学習の場からは離れたところで新しい形で使う時、または生徒が『それにはどんな意味があるのか?』『自分が世界を見る見方にどう影響があるか?』というような仮説の質問に答えられる時」とであるとされる。学習知識を授業外の事象に拡張して関連づけることや、そこから新たな疑問を持つ段階であるといえよう。

本研究では ICE アプローチを参考に、コメントシートを次の 5 段階で評価する。書くべき内容は、「授業のポイントをまとめる」ことと、それらと「自分の意見や考えを関連づけること」とし、S: 4 点 (〈応用〉他の授業やそれまでの経験など、プラスアルファの知識との関連づけや新たな疑問が提示されている)、A: 3 点 (〈つながり〉授業のポイントと自分の意見が関連づけられている)、B: 2 点 (〈アイデア〉授業のポイントか自分の意見のいずれかしか言及がない)、C: 1 点 (授業のポイントや意見のいずれかしか言及がなく、かつ記述が不十分)、F: 0 点 (感想などのみで、課題を満たしていない) とする。まじめに取り組み、指示にしたがっている多くの学生に対しては、A の 3 点が標準となると考えられる。学生にはこの基準で評価することを例とともに伝える。また、それとは別に、質問や感想などを書く欄も設けることとする。

そして、1 サイクル目の実践開始時期に、コロナ禍でオンライン授業になることが想定されたため、協働学習を円滑に進めるために、他者とのトラブルなど困ったことがあった場合に知らせることができるように、協働学習に関して書く欄を設けることとした。それを書くしておくことにより、教員側に教育的介入をする意志があることを示す効果も期待した。

コメントシートの提出は、授業日から 3 日後の深夜までとし、次の授業の前までに LMS を通じてフィードバックを行う。ただし、この評価をフィードバックとともに学生に示すべきかどうかについては検討が必要である。先行研究では、フィードバックの有効性は指摘されているものの、コメントシートに評価を与えることの有効性については明らかではない。毎回評価されることにプレッシャーを感じ、自由な記述ができなくなるなどのマイナス面も予想される。特に初年次教育クラスは留学生が半数を占めるため、負担が増すことへの配慮が必要であろう。一方で、形成的評価であるルーブリックを用いたさまざまな実践においては、透明性のある評価は自己有能感を高め、フィードバックの意味を省察し、課題の計画などの自己調整を促す効果があるとされている (安藤, 2014)。したがって、評価を示し、学習者と共有することにはポジティブな意味が見られる。そこで、本研究では、コメントシートの活用に向けて、まずは評価を示さない方法を取り入れる。その代わりに、個別のフィードバック時に改善点を含めて伝える。そして、実践後、コメントシートとレポート評価と

の関連を検証した上で、必要であれば評価を示すこととする。

4.4.2 タスクの進め方

タスクは協働学習で行うが、その際、「個人—グループ—個人」という流れで進める。森・松下（2019）は、協働学習の授業デザインの可能性について述べ、一度個で考えたことをグループで外化させ、さらに個に戻すことで学びが深まるとしている。協働学習は、深い学びを目指すものであるが、その課題として、いわゆるフリーライダーと呼ばれる、活動に参加せず、他者に任せきりにする学生が存在する問題と、楽しく話し合ったが、その成果が期待した学びにはつながらないという思考と活動が乖離する問題を挙げている。グループ活動では、発言力の強い学生の意見が中心となり、そうでない学生の発言がないまま、グループの総意となってしまうことがあり、それがフリーライダーを生む要因の1つだともされている。しかし、「個人—グループ—個人」という流れをデザインすることによって、全員の考えを聞く機会が確保され、互いの意見を参照しながら、「最終的に誰かの意見に偏ることなく」（森・松下, 2019: 150）議論が成功した事例が報告されている。さらに、グループ活動後に個人で思考し直すことで、学びが深化しており、グループ活動における相互行為を通じて、最初の自分の思考が再構成され、最後にそれが深まったことも示されている。このような個と集団を往還する授業デザインは、鈴木他（2014）など、他の研究においても効果が認められている。このことから、1人でタスクに取り組んだ後、協働で検討し、そして再度コメントシートや実際にレポートを書く過程でそれをまとめ直すことが、学びを深めると考えられるため、本実践にも取り入れることとする。

4.4.3 概念理解を促進するための支援方法

授業全体を通して、スキーマ形成およびモニターを助けるため、学生に理解させたいミクロな概念を示す方法について述べる。ここまで見てきたように、授業の目標を明確にしてから学習に取り組むことが重要であり、その中で理解してほしい概念を示し、他に転用可能な知識となるよう手助けする必要がある。そこで、授業中の配布資料に、毎回、その授業の目的を記載し、その中のミクロな概念にハッシュタグをつけることで、学生の意識を向けさせる方法を取り入れる（表 4.6）。概念に「#」をつけて記す方法は、概念をメタ的に学習させるという教育実践を行っているミネルヴァ大学にならった。同大学で扱われる概念は、4年間の学びに共通するマクロなものも含まれるが、本研究ではより狭い範囲の、AWにのみ用いるミクロな概念にもこの記号を用いることとする。SNS世代の学生の注意を引きやすく、他の文脈との共通性や一般化できる点についても注意が向けられることを期待する。指導内容のうち、3.6で選定した「ミクロな概念」を太字で示す。

表 4.6 授業全体に関わる指導内容と方法

	指導内容と方法
ICE モデル	コメントシートを活用し、授業で 理解したこと と 自分の考え とを関連づけて書かせ、ICE アプローチにより評価し、フィードバックを行う。
協働学習	タスクは協働学習で行い、「個人—グループ—個人」という流れで進める。
マイクロな概念	毎回の授業の目標に現れるマイクロな概念に「#(ハッシュタグ)」をつけて意識を向けさせる。

*太字の語 はマイクロな概念

4.5 本実践に取り入れる授業デザイン

以上から、1 サイクル目の実践の授業デザインの概要は、表 4.7 のようにまとめられる。

表 4.7 1 サイクル目の授業の概要

	目的	指導内容と方法
1	アカデミックな共同体の理解と、その一員としての意識づけ 学問の広がりへの理解	アカデミックな共同体の文脈を示し、論文を書く目的である新しい知見を示すことを、自らの課題として捉えさせる。アカデミックな文章には、社会的意義のある新しい知見を示すことと、それらにおいて検証可能性が保証されることで、研究が進んでいくことに気づかせる。
2	論文検索方法の理解 論文の構成の理解	論文検索の方法を示す。複数のサンプル論文を見せ、その中から問題設定の問い、答えを抽出する方法を見せる。出典を示す際の、引用形式について理解させる。
3	学問の広がりを知る体験 論文検索の訓練 出典記述の訓練	自分の興味関心と、アカデミックな問題設定との接点がないか考えさせる。自身の興味関心に基づいて論文検索を行い、問いと答えを分析させる。その際、その背景や根拠にも注意を向けさせる。複数の論文の出典をメモさせ、引用形式を意識させる。
4	レポート構成の理解	複数のサンプルレポートを用いてゴールを示す。論文と同様に新しい知見を示すことと検証可能性が必要であることへの理解を促す。まず、背景、問い、答え、根拠について理解を促す。レポートの構造に関わる問い、答えに関して分析させる。また、その出現箇所についても分析させる。
5	レポート形式の理解	複数のサンプルレポートを用いて、タイトル、見出し、ハンバーガー構成、パラグラフ、書き言葉、レポート形式、引用形式を分析する機会を作る。
6	ストーリーラインの作成	興味関心のある分野について、情報収集と同時に背景、問い、答え、根拠の見通しを立てながら、ストーリーラインを作成させ、問いを洗練させる。
7	ストーリーラインの修正	ピア・レビューにより、読み手を意識させ、プロセスを言語化させる。問い、答え、根拠に関して分析させる。
8	レポートの作成（初稿・第2稿・最終稿）	レポートの構成と形式を意識して書かせる。
9	レポートの推敲（初稿・第2稿）	読み手を意識させ、プロセスを言語化させる。指標を用いて、タイトル、見出し、ハンバーガー構成、パラグラフ、書き言葉、レポート形式、引用形式について推敲させる。
<p>・コメントシートを活用し、授業で理解したことと自分の考えとを関連づけて書かせ、ICE アプローチにより評価し、フィードバックを行う。</p> <p>・タスクは協働学習で「個人—グループ—個人」の流れで取り組ませる。</p> <p>・毎回の授業の目標にあるマイクロな概念に「#（ハッシュタグ）」をつけて意識を向けさせる。</p>		

最後に、表 4.7 の概要とこれまでの議論を踏まえ、実際のクラスにおいてライティング指導に充てられる時間を考慮した授業の進め方の詳細を記す。進め方の詳細は「本実践の活動の指針」を基盤として設計し、各タスクや協働学習の詳細を検討する。先述したように、活動の指針には表 4.8 に示した 8 つのステップがあり、これを授業の進度に合わせて配置した。該当する活動番号を【 】内に示す。各項目について①から⑧へ段階的に進んでいくよう配置し、授業がレポート執筆に近づくにつれ、「⑦振り返り」や「⑧探究」に近づくように設計した。なお、グループ活動の人数は、4 人を基本とし、場合に応じて増減させる。バリエーションに多く触れさせたい場合にはグループ人数を増やし、分析に時間がかかりそうな場合は、3 人程度と少ない人数を割り当てて取り組ませる。

表 4.8 本実践の活動の指針

活動番号	内容
①目標提示	単純化されたゴールを見せる
②スキーマの活性化	学生の持っている知識を活性化する
③実演	実際にやってみせる
④ヒントとFB	学生にヒントやフィードバックを与える
⑤足場かけ	学生が 1 人でできるように支援する
⑥言語化	協働学習で問題解決の方法を言語化させる
⑦振り返り	問題解決プロセスを振り返らせる
⑧探究	学生自身で課題設定ができるよう促す

まず、授業開始時のオリエンテーションとして、毎回の配布資料に授業の目的を記載し、重要な要素に「#」がついていることを確認する【①④】。コメントシートの書き方と評価基準について示す。提出方法なども確認する【①③④】。授業の進捗に合わせ、必要に応じて、コメントシートのよい例とそうでない例を示し、学んだこととの関連づけの方法を確認する【③④】。この指針に沿って具体的な活動として考えたものを、①から⑧に示す。

① アカデミックであることと論文の目的の理解

学生自身が所属する大学という機関は、学問の府であることを意識させる【①】。論文やレポートには社会的意義のある新しい知見を示すという目的と、そのための検証可能な書き方が必要であることを示し、理解を促す。コロナ禍でさまざまな研究成果が世界的に発表され、検証が重ねられた末に、ワクチンや治療法が開発されたことは記憶に新しく、その点からも研究の意義や、他者が検証することの意義を確認する【②④】。

タスクとして、学問のゴールについて考えるための足場かけを行う【⑤】。根拠の客観度・信頼度の異なる 4 つの文章を比較しながら【③④】、アカデミックな文章に必要な点（学問的意義の提示、恣意性の排除、検証可能性を示す書き方など）について分析を行い、アカデミックな場に共通の客観性や検証可能性について考えさせる【⑤⑥】。学期末に自由テーマでのレポート提出課題があることを予告する。

② 論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認

論文には明らかにしたい問いと答えがあることと、それらは要旨、あるいは「はじめに」と「まとめ」を読めば、すべて読まなくとも全体像がわかることを伝え、サンプルを示す【①】。そして、サンプルの要旨から問いと答えを抽出する方法を確認する【③④】。

図書館の検索システム、Google Scholar や CiNii を使った論文検索の方法と出典の書き方を示す【③④】。その後のタスクとして、自分の興味や関心のある分野のキーワードによって論文検索と分析を行うことを伝え、「カーブ ファン」「フィギュアスケート 採点」などをキーワードとした例とともに、論文の検索方法と出典の記述方法を確認し、実際にその場でやらせてみる【④⑤】。

③ 論文検索・分析タスク

論文の問題設定について理解させ、検索方法と出典の記述方法について慣れさせるために、課題を課す。自分の興味関心に沿ったキーワードにより論文を検索し【⑧】、興味のある3本を選び、出典を記述させる【⑤】。それらについて、指定された引用ルールに則ってメモをとらせる【⑤】。そして、要旨あるいは序論と結論を読み、そのうち興味を引かれたもの1本を選ばせる。その際、「何を明らかにしようとしたものか(問い)」と「明らかになったこと(答え)」を分析し、簡単に説明できるようにメモを取らせる【⑤】。複数の論文を比べることで、多様な書き方があることに触れ、出典の記述方法に慣れ、学問分野の広がりを知ることを期待した。

授業では、グループでメモをもとに発表を行う。発表では「検索キーワードとその理由」「選んだ論文と選んだ理由」「論文の問いと答え」について話し、お互いに質疑応答を行う【⑥⑦】。その際、なぜその答えが導き出せたのかについて話し合うことで、根拠や研究方法の妥当性についても意識が向けられることを期待した。

④ レポート構成分析タスク

レポートの全体像をつかみ、構成に対する理解を促すため、まず、サンプルレポート1を読み、序論・本論・結論という「ハンバーガー構成」と、タイトル、見出し、引用や参考文献などの書き方や意味について確認する【①②③④】。その後、問いと答えおよび根拠の抽出、レポートの全体構成の中で、どの部分にそれらが出現するかを分析させる【⑤】。また、本文中の引用方法と参考文献の書き方が異なることも確認する【③④】。

⑤ レポート並べ替え・見出し作成タスク

次に、学生自身で構成を考え、見出しを考える体験をさせるためのタスクを行う。2つ目のサンプルレポートを用いるが、各章ごとに切り離し、見出し部分を空白としておく。タスクでは、文中の表現に着目させながら【③④】、構成を考えて並べ替え、章の見出しを考えさせる【⑤】。その際、レポートの問いと答え、根拠についても確認を行う【②⑤】。タスク後は、グループで順序や見出しを検討させる【⑥⑦】。全体で共有した後、完成形を示す【⑦】。

⑥ ストーリーラインの作成

これから書くレポートの準備として、ストーリーラインの作成を課題として課す。まず「テーマの背景、問い、答え、根拠となる情報、情報の出典」という項目を示した表を2つ用意する。1つには、④で読んだサンプルレポート2の項目についてあらかじめ書き入れておく。それを例に、各項目と書くべき内容、それらをつないで作られるストーリーラインを確認する【②③④⑤】。次に、もう1つの表にレポートのテーマになるような関心のあることについて調べながら書き込み、ストーリーラインを完成させることを課題として課す【⑤⑧】。知りたいと思った「背景」と、「問い-答え-根拠」となる情報が揃っていて、見通しの立つものをテーマとして表を完成させるように促す。発表までの準備時間は3週間程度設ける。

⑦ ストーリーラインについてのピア・レビュー

グループで、⑥で課題として課したストーリーラインの表をもとに発表し、背景、問いと答え、根拠の妥当性についてピア・レビューを行う【⑥⑦】。フィードバックを書き込む用紙を準備し、活動後交換させる。グループでつながりや根拠などの項目について質問しあうことで、問題の背景などについても意識させる【⑥⑦】。また、他者の発表を聞くことにより、適切な問題設定についてのサンプルを増やす【⑥⑦】。ここでは書き手としてフィードバックを受けるだけでなく、読み手として、ストーリーラインの妥当性や説得力について考えることも期待した。

授業外課題として、ストーリーラインをもとに初稿を書かせる【⑧】。

⑧ 初稿のピア・レビュー

グループで、初稿についてピア・レビューを行う【⑥⑦】。教員が用意した項目に関して、おおまかなフィードバックを行い、活動後の推敲および修正をさせる【⑤⑥⑦】。⑦とは異なるグループメンバーと読み合うことで、書き方だけでなく、問題設定についても再度検討させる【⑤⑥⑦】。書き手としてフィードバックを受けるだけでなく、読み手としての経験から、説得力や一貫性など内容に関する気づきと、形式的な書き方に注意を向けることを期待した。

授業外課題として、レポートを書き直し、第2稿を提出させる【⑥⑦】。

⑨ ルーブリック検討タスク

ルーブリックの各項目の内容について確認し、評価の妥当性を検討する【④⑤】。例となるレポートをもとに、評価基準を理解し、自身のレポートに生かすことを期待する【⑥⑦】。

⑩ 第2稿のピア・レビュー

グループで、第2稿についてピア・レビューを行う。第2稿では⑨で検討したルーブリックを足場かけとして用い、構造や書き方などについて具体的に評価をしながら、ピア・レビューを行う【⑥⑦】。そこで得たフィードバックをもとに、推敲および修正を行い、最終稿の提出を課題として課す。その際に、⑨のルーブリックによる自己評価を行い、レポートと共に提出させる【⑥⑦⑧】。

4.6 本章のまとめ

本章では、初年次生に対し、アカデミックな共同体の一員としての意識づけを行うことを出発点にし、ID 理論を基盤に AW に取り込むべき要素を組み込み、1 サイクル目の実践の授業デザインを検討した。3.8 で挙げた 5 つの研究課題に対して、ここまで見てきた①から⑩の活動とその前提、その評価方法を表 4.9 に示す。

表 4.9 研究課題に対する授業デザインの主な活動

研究課題	主な活動	期待される効果	評価方法
(1) 論文やレポートを用いた分析タスクは、初年次生に対するアカデミックな書き方への支援として有効か	① アカデミックであることと論文の目的の理解	A) アカデミックであることと論文の目的の理解が書くことを助ける	・初年次クラスでの教員による観察 ・初年次クラスでの学生による板書やコメントシートの記述 ・初年次クラスのレポート評価 ・アンケート・インタビュー調査での学生のコメント ・初年次クラスと専門科目のレポート評価との関連性
	② アカデミックな文脈に関連づけた論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認	B) アカデミックな文脈との関連づけによって、アカデミックな書き方の理解が進む	
	③ 論文検索・分析タスク	C) サンプル論文を読むことで、アカデミックな共同体とアカデミックな文章の理解が進む	
	④ レポート構成分析タスク	D) 論文・レポート構成分析タスクを通じた発見的学習が学びを促進する	
	⑤ レポート並べ替え・見出し作成タスク		
(2) 見通しを立てたストーリーライン作成は、問題設定への支援として有効か	⑥ ストーリーラインの作成(課題)	E) 背景、問い、答え、根拠、出典の見通しを同時に立てさせることが問題設定に役立つ	
(3) 協働学習によるプロセスの言語化は、AWスキーマの形成に有効か	⑦ ストーリーラインについてのピア・レビュー	F) 読み手としての経験が、書き手としての態度の変容につながる	
	⑧ 初稿のピア・レビュー		
	⑨ ループリック検討タスク	G) 協働学習による言語化が、AWスキーマの形成を助ける	
	⑩ 第2稿のピア・レビュー		
(4) コメントシートを書くことはレポートを書く力の向上に有効か	(毎回) コメントシートの提出	H) 繰り返し、学んだことと自分の考えを関連づける訓練をすることが、レポートを書くときに役立つ	・コメントシートの質とレポートの質との関係 ・アンケート・インタビュー調査での学生のコメント
(5) 本実践によるアカデミックな共同体の一員としての意識づけは、書くことに対する態度変容に有効か	すべての実践	I) アカデミックな共同体の一員としての意識が、書くことに対する主体的な態度変容に役立つ	・コメントシートの記述およびアンケート・インタビュー調査への回答と実践との関連を総合的に評価

次章では、この授業デザインに沿った実践を行い、介入の効果を検証し、原則の妥当性を評価する。

第5章 授業デザインに基づく授業実践（1 サイクル目）の結果

本章では、第4章で検討した授業デザインに沿って1 サイクル目の実践を行い、その結果を検証する。実践の結果は、初年次クラスでの観察とレポート評価、実践群と非実践群のレポート評価の比較、実践群と非実践群のインタビュー調査の結果から分析し、考察する。その上で成果と課題を明らかにし、授業デザインの修正を行う。

5.1 実践の概要

本実践の概要は以下の通りである。

対象は、東京都内にある選抜度が中程度の私立大学人文学系学部の初年次教育クラス（以下、初年次クラスと略述）の学生16名で、日本人学生と留学生がおおよそ半数ずつ在籍する。対象となる実践群の学生および非実践群の学生の中には、国籍とルーツが同一とはいえない学生がいる。また、入試区分で「日本人学生」と「留学生」が決められているが、それが学生本人の自認するアイデンティティと一致しない場合がある。そのため、本研究ではそれぞれの人数を詳細には記述しない。また、授業開始時に確認したところ、日本人学生、留学生ともに、入学前までに本研究で対象とするレポートあるいはそれに近い文章を1人で書いた経験を持つ者はいなかった。

時期は、2020年4月－8月（90分×11回）である。本来は15回が予定されていたが、コロナ禍でオンライン授業となったため、準備期間の必要が生じ、11回となった。そのため、当初予定していた「⑩第2稿のピアレビュー」を行わなかった。「⑨ループリック検討タスク」の廃止も検討したが、第2稿の質が高かったため、第2稿に対しては引用形式などの細かい部分について教員がフィードバックすることにし、⑩を最終稿の提出とループリック評価のみにした。

授業内容には、履修指導、情報検索等のアカデミック・スキル教育、プレゼンテーション、キャリア教育などが含まれ、AWに関わる活動は5.5コマを充て、課題のタイミングは他の内容と調整した。具体的な内容は表5.1の通りである。

授業デザインの段階では、授業後のコメントシートを課し、継続的に書くことと書く力との関連を調査し、同時にコメントシートの内容を結果分析の参考にすることを予定していた。しかし、コロナ禍により急遽反転授業形式で授業前のプレ課題を課すことにしたため、学生の負担を考慮し、プレ課題の一部に短く前回の振り返りを書かせるにとどめた。これは、コロナ禍ですべてオンライン授業となり、かつ双方向で同期する時間をできるだけ短時間に抑えるという当該機関の方針により、反転授業形式を取り入れることにしたためである。そのため、知識のインプット部分はPPTに音声を入れた資料を作成し、あらかじめその内容確認およびタスクの準備としてプレ課題を提出させた。そして、授業ではそれをもとにした協働学習を行うという流れで進めた。プレ課題に対しては、取り組み度によって評価を行ったが、振り返りに関するコメントに対しては評価を行わなかった。

授業はすべてZoomによるオンライン授業であったため、協働学習の際、グループでまとめた意見や、各自の発表を可視化できるように、板書の代わりにGoogle Spread Sheetに記入させた。それにより、各グループの進捗状況を教師が見ることができ、支援のタイミング

を見極めやすくなると考え、取り入れた。

表 5.1 授業の内容と本実践に関わる活動

回	内容	本実践に関わる活動(数字は表 4.9 に対応)
1	オリエンテーション・履修指導	
2	アカデミックスキルの基礎 情報検索方法(図書館の利用 法)	① アカデミックであることと論文の目的の理解 ② 論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認 (課題) ③ 論文検索・分析タスク
3	学問の広がりを知る	③ 論文検索・分析タスク発表
4	協働学習/プレゼンテーション	(課題) ⑥ ストーリーラインの作成
5	協働学習/プレゼンテーション	
6	協働学習/プレゼンテーション	
7	レポートの構成と形式	④ レポート構成分析タスク ⑤ レポート並べ替え・見出し作成タスク
8	ストーリーラインの推敲	⑦ ストーリーラインについてのピア・レビュー (課題) 初稿作成
9	レポートの推敲 レポート評価基準の確認	⑧ 初稿のピア・レビュー (課題) 第 2 稿原稿作成
10	レポートの推敲	⑨ ルーブリック検討タスク (課題) ⑩ 最終稿の作成とルーブリック評価
11	キャリアデザイン	

そして、この機関には、同一シラバスで開講されている複数の初年次クラスがあるため、本実践を行うクラスを「実践群」、他クラスの在籍者を「非実践群」としている。初年次クラスのシラバス、すなわち指導すべき内容は同一であるが、具体的な方法や指導順序などは担当教員に任されている。そのため、例えば「情報収集の方法」や「批判的読解」などの内容と学習目標は同じであっても、活動内容はクラスによって多様であり、本実践ではそれらをアカデミックな文脈と関連づけた活動としてデザインしている点が非実践群と異なる。

結果の分析は、初年次クラスでの実践群の観察、授業内外の学生の課題への取り組みやコメント、初年次クラスのレポート評価に加え、実践群と非実践群のうち、同意を得られた学生に関して、専門科目のレポート評価とインタビュー調査の比較を行う。専門科目のレポートを対象にするのは、ピア・レビューなどによる教員や他の学生のコメントが反映されておらず、学生の書く力がそのまま見られると考えられるためである。以下、初年次クラスにおける結果、実践群と非実践群の専門科目でのレポート評価、実践群と非実践群の学生へのインタビュー調査の結果について述べ、最後に考察を行う。

なお、このクラスを含めた本研究の一連の実践に関して、事前に当該機関の研究倫理特別委員会¹⁸の承認を得て、かつ学生からも同意を得た上で調査を行っている。

¹⁸ 2022年7月1日より名称が変更され、「研究倫理審査委員会」となっている。

5.2 初年次クラスにおける実践

初年次クラスにおける結果は、授業での学生の発話に関する教員の観察記録と、学生の記述、初年次クラスのレポート評価から分析する。学生の記述は、プレ課題として提出された課題への記述および協働学習の際に Google Spread Sheet に書かれた内容とする。それらを総合的にまとめ、表 5.1 で示した「本実践に関わる活動」順に、その具体的な進め方とともに述べる。

5.2.1 初年次クラスにおける実践の結果

①アカデミックであることと論文の目的の理解

アカデミックであることについて理解を促した後、複数の文章を 3 段階に分けて 2 つずつ読み比べ、どちらがアカデミックだと思うか、その理由は何かを考えるタスクを与えた。まず、プレ課題として個人で取り組ませてから、授業時間内にグループでタスクについて話し合わせた後、アカデミックな文章の特徴をまとめさせた。その結果、アカデミックな文章について、「客観的な考え」を書き、「あいまいな情報は避けるべき」、「科学的、客観的、普遍的であること。複数のデータが論理的に関連付けて説明されていること」のようにまとめられていた。また、「自身の知識を論理的に結び付けて使うことはもちろん、複数の確かな情報があり関連づけられ、分析・整理していることが必要。また、データなどを具体的な数字などを使い、主観的ではなく客観的に述べ、それをもとに法則に結び付けられ合理的に根拠を筋道立てて説明することも必要」というように、論理性や客観性についてより具体的に述べるものもあった。これらから、タスクとグループ活動を通じて、アカデミックな文章に求められることが概ね正しく理解でき、それを自分たちの言葉で言語化できていたと考えられる。

②論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認

反転授業の資料として、情報検索とその必要性について説明した。まず、意見を持つためには、それに関する情報を理解していなければならないこと、つまり知らないことについては意見が持てないことを示した。日本で最も食べられているラーメンの種類であれば、店舗数やコンビニに並ぶカップ麺の種類などから、「醤油だろうか」などと、ある程度想像がつく。そして、その上で調べるべきデータの見当をつけて、情報を探することができるだろう。しかし、マレーシアで最も食べられているロティ¹⁹の種類に関しては、知識がなければ何もわからない。その場合、他者の書いた情報をすべて鵜呑みにして書かざるを得なくなるということと、そうした場合の危険性について説明した。そして、情報検索の方法を示し、他者の結論をそのまま持ってくるのではなく、例えば、ロティの種類と、それが食べられる時間帯の違い（朝食か夕食かなど）など、結論ではなく根拠となる情報を集めることで、自分で納得のいく答えが出せることを強調した。また、その際、信頼性のある情報とは何かについても触れた。

そして、論文の構成について、実際の論文を複数用いて、画面共有をして該当箇所を確認

¹⁹ マレーシアの国民食ともいえる、インド料理の「ナン」のようなマレーシア料理。

しながら、タイトル、要旨、「はじめに」、「まとめ」などから問いと答えがわかることを示した。その後、社会学系の短い要旨を Word ファイルで配布し、問いと答えを抽出するというタスクを与えた。個人で取り組ませた後、グループで確認させた。読む時間がかかっていた留学生はいたものの、全員問いと答えの抽出は正しくできたことが確認できた。その後、検索方法と出典記述方法の確認として、大学図書館のサイト、Google Scholar や CiNii のトップ画面からの検索を実演して見せた。それに加え、出典の引用情報をコピーして貼り付け、教員が示した例にならってページ数の記述や「括弧」などを整える方法を示した。確認のため、各自で取り組ませてから、③論文検索・分析タスクを課題として課した。

③論文検索・分析タスクと発表

論文検索・分析タスクは、1つのキーワードで論文を検索し、読んでみたいと思ったものを3本見比べ、1本を選んで報告するというものである。課題シートには、課題の進め方と、「フィギュアスケート」で検索した例を載せておき、まず全体で進め方を共有した(資料5.1)。実際に Google Scholar で「フィギュアスケート」と「カーブ ファン」というキーワードで検索し、選んだ3本の出典をコピーして、課題シートに記述する方法を見せた。そして、要旨や結論などをざっと読み比べ、面白そうだった1本について簡単に報告をするという流れを確認した。その際、「明らかになったこと」、つまり、この論文がどのような問いを立て、その結果、何がわかったのかに注目し、記述するように指示した。

論文検索と分析結果は、あらかじめプレ課題として提出させた。16名全員が、「HSP」、「打楽器 動作」、「怪奇現象」、「ツッコミ」、「水資源 再生利用」、「アニメ産業」、「上代日本語」、「チョコレート」、「昆虫」など、各自にとって興味関心のあるさまざまなキーワードで論文検索を行い、論文で明らかになったことについても全員が記述できていた。出典の記述も概ね適切であったが、中にはページ数の記載がないもの、「カギ括弧」と『二重括弧』の使い分けが誤っているもの、Web 情報で URL や記事名がないものなど、書かれた出典の記述に誤りや不十分な箇所があった。それらに対しては、個別にフィードバックし、重要な点は授業において全体で再度確認した。

発表では、各自が選んだ論文を全員が閲覧できるよう、Google Spread Sheet にキーワード、選んだ論文、選んだ理由、明らかになったこと、感想などを、それぞれプレ課題の記述からコピーして貼り付けさせた。これは、実践クラスの約半数が留学生であるため、口頭発表だけでは馴染みのない内容が理解できない可能性を考え、文字でも確認できるようにしておくという配慮でもあった。その後、グループを作り、ブレイクアウトルームに分かれ、各自が選んだものについて発表させた。教員はグループを巡回しながら発表を聞き、授業の最後に口頭で振り返りをさせた。いずれのグループでも、根拠をどのように導き出したかについて質問が活発に出ていたようであった。

学生らの報告例を挙げると、論文を選んだ背景とともに、知りたかったことの答えがわかった喜びが報告されていた。例えば、「最近 HSP (Highly Sensitive Person) を知って、自分がそれかもしれないと思った」ことを理由に HSP について論文検索をした学生は、「HSP の人口と障害ではないこと、特性について知れた」点に満足している様子であった。また、吹奏楽部で打楽器を担当していた学生は「打楽器演奏における演奏者の意図の伝達: 視覚と聴

覚の相互作用」²⁰という論文を紹介し、「自分が部活をやっていた頃の課題だったので、この機会にテーマに選んでみた。科学的にも考えられていて、とても参考になった」ことを、例を挙げて説明していた。このように、自分自身の日常の疑問を解消する手立ての一つとして研究論文があることを実感し、学問を身近に感じている様子がうかがえた。

それだけでなく、自分が考えたこと以上の発見があったという意見も見られた。例えば、「怪奇現象」をテーマにした学生は、「先般、アメリカ国防総省が UFO に関する機密を解除し映像を公開するなど、UFO の話題が盛りあがっているが、政情不安であったり、景気の低迷など人々が不安な時代は怪奇話が流行するという。コロナで壊滅的な打撃を受けている現在、『アマビエ』の流行など、なるほどと思うところも多く、怪奇現象や不思議な現象を信じる人々の心理に興味をわいて調べてみよう」と思い、「不思議現象を信じる理由 (1)」²¹という論文を紹介していた。そして、「この論文から不思議現象というのは、ただ単に現象そのものが不思議なのではなくて、それを不思議だと感じる人々の認知・解釈がセットになって『不思議現象』が構成されるのだということが分かり」、「UFO も幽霊も、超能力からおまじないや縁起担ぎ、血液型診断まですべて同じ土俵で論じられているのが面白いと思」ったことを報告している。同じグループの学生も興味を持って質問し、この捉え方に共感を示す様子が見られた。

また、お笑いが好きな関西出身の学生は、「ツッコミ」をテーマに「漫才の笑いにおける〈ツッコミ〉の美的特性に関する考察」²²という論文を紹介していた。その理由として、「私は漫才が好きでよく見る。そこで、今回はツッコミに焦点を当てたこの論文を読んでみた。昔はコンビでもボケの方ばかりが目立っていて、ツッコミの方は『じゃない方芸人』と表現されることが多かったが、今は（ツッコミの）『じゃない方芸人』はそんなに聞かない」と、論文検索の意図を説明している。そして、「この論文から、近頃、ツッコミはボケから独立し、それ単体で面白さを生むように変質してきていることがわかった。また、漫才の中だけでなく、コミュニケーションにおいても主導権を掌握していて、日常生活でも多くの人が手軽なツールとして『ツッコミ』的視点を持ち日々起こる出来事を評価・批判しようとしている、などということがわかり非常に面白かった」と結び、論文の内容を理解し、新たな視点を得たことに対して知的好奇心を刺激されていることがうかがえた。

他の学生も同様に自分の問題意識を出発点に論文検索をしており、すべてが理解できないまでも、選んだ1本については、どこかに面白さを感じている様子が見られた。例えば、「水資源 再生利用」というキーワードで論文を検索した留学生は、実験の細かい手法を理解するのは難しかったようであるが、「いろんな実験を通じて、膜技術の存在がビル排水の再生利用を可能にし」、「有害物質の含有量を減らすことができ」る点を指摘し、「この話題

²⁰ 佐久間真理・大串健吾 (1994) 「打楽器演奏における演奏者の意図の伝達: 視覚と聴覚の相互作用」『日本音響学会誌』50(8), pp.613-622

²¹ 川上正浩・小城英子・坂田浩之 (2009) 「不思議現象を信じる理由 (1)」『大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要』9, pp.15-25

²² 邵東方 (2018) 「漫才の笑いにおける〈ツッコミ〉の美的特性に関する考察」『美学藝術学研究』(36), pp.191-271

を提出の年代（学生記述ママ）が1991年で、あまり発達していない年代に、この観点を提出することが本当に素晴らしいと思」うと述べている。このように、各自の興味に沿った論文検索は、初年次生にとって学問の広がりを感じさせるとともに、何かを明らかにするために書かれているという論文の目的を実感させるものであったといえよう。

④レポート構成分析タスク・⑤レポート並べ替え・見出し作成タスク

この授業回では、レポートの構成やレポート形式の特徴を確認した。事前の資料でタイトルや見出しの書き方、構成の特徴などをこれまでのサンプル論文と関連づけて確認した上で、1つ目のサンプルレポートを用い、レポート構成を分析して見せた。時間の都合上2つのタスクを授業内に行うことが難しかったため、④は説明にとどめ、⑤に時間を割くことにした。プレ課題として、2つ目のサンプルレポートを用いて、章ごとに分けられたレポートを適切な順序に並べ替え、それに対して章の見出しを作成するタスクを課した（資料5.2）。

授業では、確認のため、最初に見出しの書き方について、文で書くなどの不適切な例を示し、適切な書き換え例とともに説明を行った。④のタスクとして、不適切な例を適切に変える練習をクラス全体で示し、確認を行った。その後、グループに分かれて各自がプレ課題で取り組んだ⑤のタスクの結果について検討を行った。グループワークでは、なぜその順序がよいといえるかという理由について主に話し合わせ、活動後に発表させた。

プレ課題では、数名が教師の用意したモデルとは異なる順序を書いていたが、グループ活動後はどのグループも、結論として示した順序はモデルと同じものであった。そして、その理由について、「背景説明があるから、問題提起の前」のような構成レベルからの検討、『このレポートでは…述べる』とあるから、本論の前」のような表現レベルからの検討、そして、「根拠が2つあって、まとめの部分で書かれている順番だと、これが先」というようにそれら双方を関連づける意見があった。これらから、並べ替えの段階で、構成面およびそれを特徴づける表現に注目して読んでいることがうかがえた。

また、見出しについても、プレ課題の段階では「この商品は今とても売れている」のように文として書かれ、見出しとしてはふさわしくないものもあったが、グループで検討した後は、不適切と思われるものは見当たらなかった。

⑥ストーリーラインの作成

準備期間を設けるため、課題は④の前に提出した。スケジュールと記述の際の注意点を載せ、それに続けて、「問題の背景・理由」「問い」「主張（答え）」「根拠」「出典（レポートに入れるものはすべて書く）」を書き入れる表を2つ用意し、1つには2つ目のサンプルレポートの例を載せた（資料5.3）。まずサンプルレポートの例をもとに表の内容と記述方法を確認した。その上で、空欄の表に自分自身のストーリーラインにつながるアイデアを記入し、第8回の授業でストーリーラインのピア・レビューを行う前日までに提出するよう指示した。なお、ここで「答え」ではなく「主張（答え）」としたのは、学生が論文分析タスクにおいて、「答え」は他者の意見をそのまま抜き出すものであると捉えた可能性があるため、レポートを書く際にはそれを探して書くのではなく、複数の根拠から各自が答えとなることを生み出し、「主張」してほしいことをより明確に伝えるためである。学生にもそのように説明し、「主張（答え）」と書いて示した。

プレ課題として提出されたものは、2名を除いて、ストーリーラインを形成する問い、答え、根拠が揃っており、ストーリーの見通しが立っていた。不十分だと見なされる2名は、項目は揃っていたが、ストーリー上の飛躍が見られた。また、どちらも使用予定の文献が1つのみで、根拠の客観性に乏しいという共通点があったため、個別にその点をフィードバックした。

選ばれたテーマは、③論文検索・分析タスクで取り上げたものと関連しているものもあったが、全く異なるものを選んでいる学生のほうが多かった。自分の日常生活の身近な疑問から問いを立てており、社会問題に関係するものも少なくなかった。例えば、「勉強するときの飲み物として、水、紅茶、コーヒーのうちどれが適しているか」、「『ら抜き言葉』が現れやすいのはどのような条件か」、「動物と比較して人間にとっての睡眠にどのような意味があるか」、「意味変化と捉えられているものと誤用との違いは何か」、「若い世代は少子高齢化とどのように向き合っていくべきか」など、それぞれの問題意識に沿って問いが立てられ、参考文献による根拠とともに答えとなる主張につながられており、アイデアがまとめられていた。「ゆとり教育はその世代にどのような影響を与えたか」という問いを立てた留学生は、自分の出身国である中国でゆとり教育が始まったことに関連して、それよりも早く導入された日本においてどのような功罪が論じられたかを知りたいという問題意識を持っていた。このように、各自が明らかにしたいことを明確にした上で、文献検索を行い、納得できる主張につながっていた。

表に記載する項目は揃っているものの、これらのアイデアをまとめた表を詳しく分析すると、実際には問題の背景として知りたいと思ったことがそのまま問いになっていないものがあることがわかった。例えば、ある学生は、「選挙のたびに『現リーダーよりましな人間はいないのか』という意見をよく聞く。では皆の言う『ましな人間』とはどのような人なのか、そしてトランプ大統領やヒトラーが当選(?)した理由を知りたいと思った」と述べ、「『カリスマ性』は何をもってそう言われるのか」という問いを立てている。「ましな人間」という漠然とした問題意識を、答えが示せる問いに洗練していった結果、「カリスマ性」を明らかにするところに行き着いたのである。それに対する答えとして、4つの参考文献から、「被支配者の欲求によって変わり、客観的な基準は存在しない」とまとめ、最初の問題意識につなげる工夫をしていた。

また、別の学生は、「6月19日、三浦半島で謎の異臭騒ぎがあり『南海トラフ地震』の予兆ではないかと言われている。大地震に予兆はあるのか知りたいと思った」と記述している。しかし、すべての予兆ではなく、動物の予兆に関して問いを絞り込み、「動物には地震を予知する能力があるというのは本当なのか」という問いにつなげている。そして、3つの参考文献からの情報を根拠に、「すべての動物がそうとは言えないが、ある種の動物は地震の前兆をとらえることが可能である」と主張をまとめている。

このように、多くの学生が、漠然とした問題意識を出発点に、仮の問いを立てた上で文献検索を行い、徐々に納得解の出せる問いへと洗練させていった様子がうかがえた。のちのインタビューによれば平均的に15本前後の文献を検索していたようであるが、根拠となる文献数として選んだものは3本程度であった。そして、これら背景と問いなどの項目間の論理的なつながりに関しては、ストーリーラインの段階では情報が少なく、厳密に判断することができなかったため、初稿で確認したのち教員からフィードバックすることとした。

⑦ストーリーラインについてのピア・レビュー

プレ課題として提出させた⑥ストーリーラインについて、授業内で口頭発表を行い、それに対するピア・レビューを行った。文字情報でのピア・レビューではなく、口頭発表に対するレビューにしたのは、発表者と聞き手の双方にストーリーのつながりを意識してほしいと考えたためである。発表にあたって、表の項目をただ読むのではなく、ストーリーとして聞き手にわかるように話すよう伝え、ストーリーとは何かについても確認を行った。ここで実際の物語を例にストーリーを示すことで、スキーマが活性化されることを期待した。

まず、3.5.1 で述べたように、ストーリーの基本構造には、「冒頭」で背景が示された後、「課題が示される」、「課題の解決」、「欠けていたものがちゃんとある状態になる」(大塚, 2013) ことを、「桃太郎」や「シンデレラ」など、留学生も知っている話で示した。「桃太郎」を例にとると、桃太郎が生まれる経緯までが冒頭すなわち背景で、「鬼退治」が解決すべき課題、つまり「問い」であることを示し、その解決のために、おじいさんから刀をもらって戦うことと、おばあさんからきび団子をもらって仲間を集めるという 2 つの方法を採ったことを示した。そして、その結果、桃太郎の刀を使った技術とそれぞれの動物の特性を活かした活躍により課題が解決され、村に平和が訪れるというまとめにつながることを示し、「ストーリー」には「背景—問い—方法—結果(答え)—まとめと今後の課題」があることを確認し、論文との共通性について確認した。

その上で、ストーリーラインのピア・レビューにおいて、聞き手はストーリーを意識し、「背景と問い(明らかにしたいこと)は何か、その答えの目処は立っているか(どんな主張になりそうか)、その根拠は何か(根拠には納得できそうか)」という 3 点について確認するように指示した。各グループでアイデアをもとに、それぞれストーリーラインを発表し、持ち時間の間はコメントや質疑応答を行うように伝えた。このときの発表に関しては、Google Spread Sheet などは使用せず、口頭発表と各自のメモのみにしたため、記録は残っていない。しかし、教師の観察記録では、多くの発表に関して、学生ならではの視点で共感を示したり、示した情報が根拠であるといえる裏付け(論拠)について、質問したりしていた。特に、発表者自身にとっては納得できるストーリーラインとして発表されたものが、聞き手にとってはつながりが理解できないというケースがあり、それに関して質問が多くなされていた。また、留学生の日本語表現について、日本人学生から誤解を生まないようにと提案が示される場面も少なからずあった。

授業の終わりには、問題設定から初稿につながる方法として、ストーリーのアイデアをもとに見出しを立てることが役立つことを伝えた。具体的に、1 目のサンプルレポートの見出しを例に挙げ、見出しをつけて全体の見通しを立てて書き始めることで、おおよその流れと分量がわかることを示した。そして、1000 字以上 3000 字以内の初稿の作成を次週までの課題として課した。このストーリーラインを文章化するのであれば 1000 字以上は必要だと考えられることと、あまり長くなりすぎないように 3000 字を上限とすることを伝えた。この長さのレポートを初稿とはいえ 1 週間で書き上げることは初年次生、特に留学生にとって容易ではない課題だと考えられるが、このスケジュールについてはあらかじめ伝えてあったことと、実際の期末レポート執筆においては、時間管理も含めたプロセスを自分で考えながら取り組むことが重要であると考えられる。そのため、そうした意図があることも学生

に伝え、主体的に取り組むよう励ました。

⑧初稿のピア・レビュー

授業デザインを行った段階では、対面授業を想定していたが、コロナ禍でオンライン授業であったため、授業では、グループ分けと作業を指示してオンラインの同期は終了し、ピア・レビューは非同期で行った。授業では、ピア・レビューの意味と、各項目に書いてほしいこと、多くの学生に共通して見られた修正点について伝えた。例えば、文献リストがないものや、文中の引用範囲がわからないものなど不適切な引用が見られることや、文体が混ざっていることなどである。その後、LMS 上にグループを作成し、ピア・レビューの期限を翌日までに設けてそのグループ内で初稿を投稿し、グループ内のメンバーのものを全員分読んでコメント用ファイルを投稿するよう指示した。ピア・レビューのコメントシートには、内容、形式、感想それぞれに対してコメントをさせた(資料 6.3)。内容については、(1) 問いは何か、(2) 問いに対して答えているか、(3) その根拠には納得できるかについて書かせた。形式については、(1) レポートの形式は整っているか、(2) タイトルは妥当か、(3) 見出しは妥当か、(4) キーワードは妥当か、(5) 段落の作り方は妥当か、(6) 引用の方法・文献の示し方は正しいか(50音順に並んでいるか)を聞いた。その他、感想として、(1) よかったところ、(2) こうすればもっと良くなると思うところ、(3) その他感想を自由に記述するように指示した。

学生のコメントを見てみると、肯定的な評価が多かったが、お互いのレポートの改善に役立てられるような、批判的な指摘も見られた。内容については、「最近、話題になっている問題なので、興味深かった。そして、(賛成意見を)²³受け入れるだけではなく、批判的な意見も受容していて、レポートを読んだ後で私はどんな意見に賛成するかを考えられる機会になった」、「ゴミ問題は普通に生活する上であまり実感がわかないものかもしれないので、その深刻さを伝えることは意義がある」など、取り上げたテーマの意義を認めるコメントが多くあった。また、「難しい問題であり、はっきりと一つの答えを出すのが難しい中で、現状を把握する、という点でしっかりと書かれており、納得できた」というように、レポートの立場を明確にしてある点に触れるコメントもあった。内容の書き方に関して、「問いに対して答えているが、重複しているところがあるのでもう少し簡潔にまとめるとよい」、「『はじめに』をもう少し簡潔にまとめたほうがよい」というようなコメントも見られた。

また、根拠との関連性について、「納得はできるが、これらを調べたことの出典が必ずあると思うので、そこを明記して、それらから分かることをもう少し書くと、より説得力のあるレポートになると思」うというものや、「原因をいくつかの観点で考えていたのがすごいと思います。納得できました！ また例を一つ取り上げていることでより話が入ってきやすかった」というように、根拠とともに多角的に論じることの重要性や、具体例を示すことが説得力につながることに言及するコメントも見られた。

一方、形式に関しては非常に多くのコメントがあった。形式は評価項目が多く、またその適切さが判断しやすいため、全体のコメント数が内容よりも多かったのだと考えられる。ある学生のレポートに対して、同じグループメンバー全員が文体や見出しの有無、文献リスト

²³ () 内は筆者による補足を示す。

に関してコメントを書くなど、指摘箇所が重なることが多かった。

例えば、「文体が揃っていないところがあるので、普通体で統一」、「段落のはじめは一字あけたほうがいい」など、アカデミックな書き方についてのコメントも多くあった。タイトルに関しては、「問いから考えると、タイトルがはずれているように感じた」、「問いの②（問いを明らかにするための2つの課題のうちの1つ）の部分について、タイトルに書かれていないので、そこを含めた言い回しがあれば、そちらの方がよいと思う」というように、問いとの関連性から妥当性について判断していることがうかがえた。見出しに関しては、「見出しを見て、内容推測できた」、「見出しの先に何が書かれているかがわかる見出しだと思う」、「見出しの2、3が少しずれてしまっている」のように、その章全体を表しているかどうかから妥当性を判断しているようであった。また、見出しからストーリーラインを読み取り、『はじめに』で問いについて述べ、2、3番（目の段落）で問いについて答えた。また、4番ではそれをまとめている（ので、妥当）」というように、見出しから構成をどのように捉えたかについて詳細に説明するコメントも複数あった。

キーワードに関しては、「キーワードで何を中心に考えればいいかが分かったので妥当」、「何が大切なのかがすぐにわかってよい」のように、レポート全体との関連性について触れられていた。また、引用方法に関しては、「引用方法は正しいですが文献は一つしかない」、「50音順になっていない」など基本的なことだけでなく、「どこからどこまで他の人の資料から引用するかを示した方がよい」など、書き手が気をつけていたつもりでも、読み手にとっては引用範囲がわからないという指摘がいくつかあった。

そのほかに、読み手としての率直な感想が多くあった。「文章が敷き詰められているように感じるのもう少しスペースを活用するともっと良くなると思う」、「タイトルを太字にしたらもっと良い」というものだけでなく、「棒グラフを載せたのはいいと思う」、「『はじめに』でどんなのがあるかな、と考え、2の『誤用が広まる原因』でハッとさせられて、読んでいる人を巻き込んでいるかのようで面白かった」のように、参考になった書き方へのコメントも見られた。実際に、第2稿で図表を取り入れた学生が増えていたことから、他者のレポートを読んだ経験が書くことにつながっていることが示唆された。また、日本人学生から留学生に対して、「日本語の訂正を送るので参考にしてください」、「助詞の使い方、少し間違っているところがあったので、もしよければ、お手伝いします!」というコメントも添えられていた。レポートを読み合う中で互いに励ましあい、自分もよりよいものを書きたいという意識が高まったように見受けられた。

○初稿から第2稿への変化

ピア・レビューを受けて、学生が書いた文章はどのように変わったのであろうか。そこで、初稿と第2稿の比較によって、ピア・レビューの影響の分析を試みる。初稿は16本提出されたが、第2稿では、1名が最終稿と同時に第2稿を提出してきたため、それを除き、期限内に提出された15名分を比べることとする。すると、いくつかの傾向が見られた。

まず、学生にピア・レビューをさせた項目について、筆者が評価したものを表5.2に示す。大きな問題がないものに「○」、一部修正が必要なものに「△」、全体的に不適切なものに「×」をつけ、該当するものがないものには「なし」と記した。初稿から多くの点について、それほど大きな問題は見られなかった。特に、内容に関わる、問いと答えのつながりや根拠の説

表 5.2 初稿と第2稿の比較

協力者	問いと答えの つながり		根拠の説得 力		レポート形式		タイトルの通 切さ		見出しの通切 さ		キーワード		段落		引用形式		文献数		文字数	
	初稿	第2稿	初稿	第2稿	初稿	第2稿	初稿	第2稿	初稿	第2稿	初稿	第2稿	初稿	第2稿	初稿	第2稿	初稿	第2稿	初稿	第2稿
A	○	○	○	○	△フオント	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△文中不適切	○脚注	4	7	2734	2734
B	△	○	○	○	△文体、段落	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△脚注のみ	○	4	4	3136	3524
C	○	○	○	○	△行間、一字 空け	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△文中なし	○脚注	6	6	1513	2248
D	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	○	6	7	4582	5143
E	△	○	△	△	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	×	○	(1)	1	1556	2277
F	△	○	○	○	△フオント・行 間	○	○	○	○	△	○	○	○	○	△	△ミスあり	3	3	1460	1589
G	○	○	○	○	△一字空け	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△	○	3	3	1893	2170
H	△	○	△	○	行間等見にくい	話し言葉が やや混在	○	○	○	○	○	○	○	○	×	○	(1)	9	2007	3958
I	△	○	△	○	×	不統一	○	△	○	△	○	○	○	○	△文中なし	○脚注	2	3	1609	1848
J	△	○	△	○	△文体、章立 て	○	△	△	×	△	○	○	○	○	×	△ミスあり	(3)	3	984	1221
K	△	△	△	△	×文体、章立 て	行間等見 にくい	なし	△	なし	○	○	○	○	○	×	△ミスあり	(1)	1	1664	1876
L	△	○	△	○	△一字空 け、話し言葉 がやや混在	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△脚注のみ	○	4	6	1409	2784
M	△	○	△	○	△	○	なし	○	○	○	○	○	○	○	×	△ミスあり	(4)	7	2150	3562
N	○	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	9	10	2766	3620
O	○	○	○	○	△一字空け、 段落	△	△	○	△	○	○	○	△	○	△文中のみ	○	(2)	3	1867	2083
○人数	6	14	8	13	2	12	10	13	9	14	12	15	13	15	1	8				
平均																	3.47	4.87	2089	2709

得力は、⑥と⑦でストーリーラインを検討していたため、破綻しているものはなかった。ただし、書き手の中のストーリーが言語化されておらず飛躍が感じられるものや、文献について調べていたものの、引用文献として本文中あるいはリストに記載していないなどの形式的な問題が多く見られた。また、初稿では、立てられた問いに対して一見主張が成り立っているように見えても、よく読んでみると問いに対する答えが成立しておらず、問いの一部にしか過ぎないと思われるものが少なくなかった。ピア・レビューで指摘を受け、第2稿では、そもそもの背景説明と問題設定において、より明確で、答えと直結する問いに書き換えられており、ストーリーラインが理解しやすいものに変更されたものが複数見られた。一方で、ストーリーラインの作成過程で文献が1つしかなく、根拠が不十分で主張に偏りが見られたものがあつた。これは、初稿でも同様の問題を抱えており、また、第2稿でも十分には修正されていなかった。

形式面では初稿の段階で多くの課題が見られた。レポート形式では、フォントの種類や大きさの不統一、文体の混在、段落開始時に一字空けがされていない、章立てがされていない、行間が詰まっているなどの課題があり、修正の必要がなく適切と思われるものは、15本中2本しかなかった。特に、書き言葉と話し言葉については、プレゼンテーションなどの他の授業回で触れたつもりではあつたが、初稿では混在して書かれているものも少なくなかった。指摘した際の反応から、書いた本人は話し言葉とは思わずに使用している表現もあつたようである。ピア・レビューの後の第2稿では、見出しや体裁、文体については、多くの点が適切に修正されていた。

また、引用形式にも課題が見られた。初稿で適切だと考えられたのは1本のみで、そのほかはさまざまな課題があつた。参考文献リストはあるが、文中の引用が不適切なもの、その反対に、文中には脚注などで触れられているが、参考文献リストがないもの、文中に引用だとわかる記述があるが書き方が不十分で、かつ参考文献リストがないものである。また、どちらも書かれているが、50音順になっていないものや、文献名だけで書籍名のないものなど、記述が不十分なものもあつた。レポート形式も引用形式もどちらも授業では説明したものの、レポート執筆のためには理解が不十分であつたといえる。しかし、ピア・レビューのあとには、良い例を見本として示したことや、脚注を利用していた学生もいたためか、初稿と比べれば引用が厳密に行われるようになっていた。特に、初稿ではどこからどこまでが引用範囲なのか不明なものが多かつたが、コメントを受け、第2稿では引用範囲がより明確に分けて記されるようになっていた。しかしながら、第2稿でも引用形式に不備のある学生は少なくなく、正確な引用形式の使用には十分な訓練が欠かせず、指導デザインに工夫が必要であることが示唆された。

それから、初稿では数名の学生しか使っていなかった注釈機能や、表や図を、第2稿で用いている学生も増えており、読み手としての経験が、自分の推敲に生きている様子うかがえた。また、言葉の定義をより厳密に行うものが増えた。表の中には現れないが、15名中7名が、論を展開する上で重要な語彙の定義を文中でより明確にして示しており、この点についてピア・レビューでの指摘があつたものと思われる。それに関連してか、使用される平均参考文献数²⁴も増えていた。初稿では、平均3.5本であつたが、第2稿では4.9本と増加して

²⁴ なお、表5.2の「文献数」で、参考文献リストはついていないが、文中に引用を示す表現が

おり、定義や根拠を補強するために、新たに参考文献が追加されていた。そのため、文字数も平均で 600 字程度増えていた。このように、修正された原稿を見ると、読み手にどのように読まれているかを、論理性や説得性という内容面、そして引用範囲や文体といった形式面でも意識し、修正している様子が見えてきた。

⑨ルーブリック検討タスク

ルーブリックを考えることで、レポートの評価ポイントと基準を意識すること、作成したルーブリックをもとに、自分のレポートを見直し、書き直すことができるようになることという 2 つの目標を立て、活動を行った。ルーブリックは、内容に関わるものとして、「1 問いと答え」、「2 論理性」、「3 客観性」と、形式に関わるものとして、「4 引用形式」、「5 アカデミックな書き方（伝わりやすさ・表現）」、「6 レポート形式」に分類し、S、A、B、C、F の 5 段階を示した。例として、「1 問いと答え」と「4 引用形式」の学習目標と 5 段階の記述を示した上で、残りの 4 項目についてグループによって 1 つずつ担当を決め、ルーブリックの記述を考え、全体で確認をするという流れで行った。グループで検討した結果は Google Spread Sheet で確認し、修正箇所や異議がなければ、このルーブリックを用いて最終稿を評価するということを伝えた。ルーブリックを用いる際は、その 1 つ 1 つで求められるレベルの意味を理解しておくことが重要だとされている。本来ならすべての項目について理解を促す必要があるが、時間的な制約があったため、1 つの項目のレベル差を検討する作業を通して、他の項目の目標やレベルの違いにも注意が向けられることを期待した。

担当項目についてすべてのグループでルーブリックとして妥当な記述ができていた。例えば、「3 客観性」に関する記述では、学習目標は「事実や根拠に基づき多面的に考えられる」となり、S「複数の根拠に基づき、強い説得力のある説明である」、A「複数の根拠に基づいて説明されている」、B「根拠は示されているがやや主観的な説明である」、C「根拠が不十分で主観的な説明である」、F「主観でのみで語られている」のように、学生自身のことばでわかりやすくまとめられていた。クラス全体で共有したあとも、誤字以外の修正は必要ないと判断されたため、このルーブリックを用いて評価を行うこととした。

⑩最終稿の作成とルーブリック評価

最終課題では、16 名中 15 名が、問題設定から根拠の提示まで、問題のないストーリーラインを作成できていた。また、引用形式などには問題点に対し、個別にフィードバックを行ったため、変換ミスなど多少の誤りはあるものの、概ね満足いくレベルまで修正されていた。ほとんどの学生が、最終稿では、求められる水準以上のレポートを書くことができたといえる。最終稿の各項目に対する教員による評価を表 5.3 に示す。

基準に達しなかった 1 名は、最初のストーリーライン作成時の文献数が 1 本で、最終稿まで文献が追加されていないものであった。1 つの文献から根拠が複数示されているものの、特定の文献のみに依存しているため、引用元の原文と筆者の主張とのバランスが悪く、主従関係がわかりづらくなっていた。コピー&ペーストではなく、引用表現を用いて書かれてい

ある場合、() を使って使用数を示している。

るが、引用された原文の内容以上のものが示されているとは言えず、その学生が書く意義や新規性という点で不十分なものであった。

学生自身が行ったルーブリック評価を見てみると、ほとんどの学生がいずれの項目も A 評価をつけていた。留学生に関しては、日本語力について「5 アカデミックな書き方 (伝わりやすさ・表現)」で B 評価をつける者もいたが、各項目に注意を払って書き上げたことがわかった。また、教員による評価も学生と同様に A 評価かそれ以上のものが多く、形式的な数カ所の問題を除けば満足いくレベルのものであったと考える。

表 5.3 初年次クラスレポート評価 (N = 16)

	M	SD
1 問いと答え	3.25	0.78
2 事実に基づく根拠	2.63	0.72
3 文章の構成・流れ	3.25	0.58
4 引用形式	3.00	0.89
5 アカデミックな書き方	3.00	0.73
6 レポート形式	3.31	0.70
合計	18.44	3.35

ただし、根拠の説得力については、やや物足りない点があった。複数の文献から引用しているものの、論拠となる理由づけが不十分なものが少なくなかった。初稿と第2稿のフィードバック時に、それぞれの学生に対し、根拠が主観的で理由づけが足りないため、信頼できる情報によって裏付けるよう指導した。その結果、最終稿で使用される文献数は第2稿の平均 4.87 本から平均 5.63 本と増え、特に2名の学生が10本、17本の文献を用いていた。しかし、その情報の利用法をみると、剽窃にはあたらないものの、データを示しただけで書き手の解釈がないものもあり、論の展開が十分とは言えなかった。引用部分の解釈が自分の言葉で書かれていないため、引用意図が不明瞭なものもあり、全体として、「2 事実に基づく根拠」の平均点が A 評価である3点に届かなかった。ストーリーラインを作成するだけでなく、それらを効果的に用いるために、探してきた情報をしっかりと根拠として理由づけていく書き方について、さらなる指導が必要であると思われる。

5.2.2 初年次クラスにおける実践のまとめ

このように、第2稿で概ね満足できるレベルのレポートが書けていたことから、本実践は、それなりに初年次生のレポート作成を支援できたといえる。以下、研究課題に関わる「1 論文やレポートを用いたタスクの効果」、「2 問題設定への支援」、「3 協働学習によるプロセスの言語化」、「5 アカデミックな共同体の一員としての意識づけによる態度への効果」について、考察する。今回は、急なオンライン授業への変更を余儀なくされ、デザイン通りの授業が展開できなかったため、「4 コメントシートによる書く力への効果」については論じない。

「1 論文やレポートを用いたタスクの効果」であるが、内容に関わる「背景—問い—根拠—答え」については、十分に理解できたようである。初稿では記述が不十分なため、それぞ

れの関係性がわかりづらいものもあったが、第2稿で修正ができる程度の、重大ではない問題であった。一方、形式面に関しては改善が必要だと考えられる。表5.2で示したように、初稿で見られた問題が、第2稿になっても完全にはなくならず、特に引用形式に関しては文中と稿末の参考文献の記載の2つともが不十分であり、問題が残った。教員が各学生の実稿の該当箇所にコメントをつけて対応したため、最終稿では改善されたが、授業デザインの修正が必要である。また、初稿のピア・レビューで引用箇所と意見が区別できないというコメントが多かったことから、それぞれの表現形式により注目させるタスクが必要であろう。日本語非母語話者だけでなく、日本語母語話者のレポートにも、それらの書き分けが不十分な箇所が見られた。そこで、2サイクル目では、引用に関わる点として、文中の引用と稿末の引用の形式をそれぞれ関連づけて示し、また表現形式の細部に着目させるタスクを検討する。さらに、引用した根拠を主張につなげる役割を担う論拠の書き方も不十分であった。引用のあとに解釈が必要であることへの意識が薄いため、自他の書き分けが難しくなっている可能性もある。引用形式に加え、自分の論とつなぐ意識を持たせる方法も検討する。

「2 問題設定への支援」として、すべての見通しを持った上でストーリーラインの各項目を表に書かせるタスクは、16名中14名がクラス内での指示のみで、最終レポートにつながるストーリーラインが作成できていた。⑥で見たように、根拠となる情報を探す過程で、問いを答えられる大きさにブレイクダウンしていったことがうかがえ、問題設定の段階でさまざまな phase を往還していたと推察される。それにより、問いが洗練され、満足のいくレポートに仕上がったと考えられる。初年次クラスでの結果からは、この支援策は有効であり、継続して採用してよいものと思われる。しかし、課題も見られた。残りの2名は、初稿では、根拠が複数あっても、それを示す文献が1つしかないため、自他の書き分けが難しくなるという問題を抱えていた。そこで、2サイクル目では、根拠を複数用いることと、それが1人の意見の紹介ではなく、自分で答えを作り上げるために必要な作業であることを伝えることで改善を図る。

「3 協働学習によるプロセスの言語化」と「5 アカデミックな共同体の一員としての意識づけによる態度への効果」は、タスクを遂行する過程で、「問い」、「答え」や「構成」、「他の人がチェックできるような引用の書き方（＝検証可能な書き方）」のようにマイクロな概念として学生同士のやりとりやコメントの中で使われていることが確認できた。その詳細については5.4のインタビューによって確認する。

5.3 実践群と非実践群のレポート評価の結果と分析

本節では、レポートの質をみるために、専門科目において書かれたレポートをもとに、実践群と非実践群の評価を分析する。専門科目のレポートは、初年次クラスのように教師のフィードバックが入っておらず、個人の力を比較しやすいと考えられるため、分析対象とした。このクラスは、筆者が担当する専門科目1クラスで、前期に実践を行った同じ年度の後期に開講されている。このレポートは、期末課題として提出させたもので、日本語教育に関する授業内容について、論点を決めてまとめ、今後の自分自身の関わりについて論じるよう指示した。見本は示していないが、レポート形式でタイトルや見出しをつけ、出典を明記することも求めた。本実践で分析対象とする評価は、専門科目の成績とは別に、調査への同意

を得られた学生のレポートに対し、改めて得点化したものを用いた。

対象は、前期に本実践を行った初年次クラスの学生（実践群）8名と、それとは異なる初年次クラスの学生（非実践群）8名の、計16名分である。非実践群の学生は実践群と同じ学科で、実践群とは異なる初年次クラスで、レポートの書き方についても指導を受けている。同一シラバスであるため、情報検索方法やレポートの書き方、根拠の妥当性などについての指導はされている。具体的な指導方法はクラスによって異なり、1つのテーマについての協働学習や、それぞれが持ち寄った内容について発表後にコメントしあうなどの活動は共通して行われているが、本実践で行った検索した論文を発表するタスクや、レポートのピア・レビューは行われていない。

レポート評価は筆者と評価担当者1名で行い、評価担当者は20年以上のキャリアを持つベテランの大学講師（専門は日本語教育学）である。評価に使用したルーブリックは、初年次クラスで学生が検討したものと枠組みは同じであるが、具体的な記述は一部異なる。レポートの評価項目は、内容に関わる点として、「1 問いと答え」、「2 事実に基づく根拠」、「3 文章の構成・流れ」があり、表現形式に関わる点として、剽窃に関わる「4 引用形式」、書き言葉や効果的な段落分けなどの「5 アカデミックな書き方」、タイトルや見出し、学生番号の明記、フォントの統一などの「6 レポート形式」がある。学生番号と名前の部分は、あらかじめ「(学生番号 名前1)」のようにして伏せ、通し番号をつけてブラインドで評価を行った。以上の6項目につき、各項目5段階の4点満点（S:4、A:3、B:2、C:1、F:0）で評価した。最初に4名分のレポートについて、各項目について共に評価を行い、評価基準を確認した。その後、各自で評価を行い、分析には評価者2名の平均点を用いた。2点以上差が開くときは協議し決定することとしたが、該当するものがなかったため、すべて両者の平均値を用いた。

分析の結果を表5.4に示す。分析にはIBM SPSS Statistics Ver.27を用いた。データ数が少なく、正規性と等分散性が仮定できないため、マン・ホイットニーのU検定（両側検定）により、各項目の得点と合計点を比較した。その結果、実践群の「3 文章の構成・流れ」（ $U=9.0, p=.015, r=0.63$ （効果量大））と、「合計」（ $U=2.62, p=.021, r=0.57$ （効果量大））が有意に高かった。問い、答え、先行研究を踏まえた根拠をストーリーとしてつなぐ「3 文章の構成・流れ」について、実践群では有意に高かったことから、問題設定を考える際に各phaseを往還しながらストーリーラインを意識するという実践の効果があつたと推察される。また、レポート全体の合計点は実践群の方が有意に高く、実践の効果についても肯定的に捉えることができると考えられる。しかし、問題設定に直接関わる「1 問いと答え」と「2 事実に基づく根拠」には、有意差は見られなかった。

以上の結果から、本実践で取り入れた、すべての見通しを持った上でストーリーラインを作成させる「問題設定への支援」には、レポートの質の向上に対し、効果があると考えられる。しかし、アカデミックな書き方やレポート形式などの形式面の平均値が、A評価の3点を下回っていることから、形式に関する効果は十分ではないと考えられる。したがって、形式面への支援に関しては、5.2の初年次クラスでの結果と同様、改善が必要であると考えられる。また、剽窃にはあたらないものの、引用をしたあとに、その論拠となる自分自身の解釈や自分の論へのつながりを書ききれていないものが見られた。そのため、引用意図が不明瞭となっており、根拠の説得力が弱まっているものが複数あつた。これは、初年次クラスで

のレポートにも見られた課題であり、改善が必要な点であるといえる。

表 5.4 専門科目のレポート評価の結果

	実践群(n=8)		非実践群(n=8)		U	p 値
	M	SD	M	SD		
1 問いと答え	3.63	0.35	3.19	0.65	19.0	
2 事実に基づく根拠	3.56	0.50	3.19	0.46	19.0	
3 文章の構成・流れ	3.56	0.32	2.94	0.50	9.0	*
4 引用形式	3.00	0.00	2.69	1.13	32.0	
5 アカデミックな書き方	2.81	0.65	2.56	0.42	20.0	
6 レポート形式	2.75	1.22	2.00	0.85	10.5	
合計	19.63	2.28	16.50	2.49	2.62	*

* $p < .05$

専門科目のレポートに関連して特徴的だったのは、引用資料の有無である。実践群では 8 名中 4 名が授業資料以外に研究論文や専門書籍、公的機関のウェブサイトなどからの引用が複数あったのに対し、非実践群では外部情報からの引用がまったくなかった。そして、実践群が示した引用元がすべて信頼できる箇所からであったことも特筆すべきだと思われる。これまで筆者が受け持ったクラスでは、情報の信頼性について指導したとしても、個人的なブログや、情報まとめサイトなどからのデータを用いる学生も少なくなかった。今回の実践群のように、専門科目のレポートにおいて、信頼度の高い文献からの引用を複数行っている点は高く評価できる。しかし、本調査は対象者が少なく、また、この調査に協力を得られた学生のレポートは、実践群、非実践群ともに平均かそれ以上であった。内容に関わる 1 から 3 の項目の平均値は両群とも A 評価の 3 以上であり、ライティング成功者であるといえるため、この結果だけで実践の効果を論ずることはできない。そこで、次に学生がどのようにレポートに向き合ったかについてインタビュー調査を行うことで、学生のライティングへの意識に実践がどのように関わったかについてより詳細に検証を行う。

5.4 インタビュー調査の結果と分析

5.4.1 インタビュー調査の概要

インタビュー調査は、上記の 16 名のうち、調査への協力が得られた 10 名（実践群 5 名、非実践群 5 名）を対象に行った。この 10 名のレポート評価は平均かそれ以上で、全員がライティング成功者であるといえる。そこで、本インタビューでは同じ成功者について、実践群と非実践群がいかに取り組んだかを詳細に比べることで、本実践の効果について知ることを目指した。

調査は、後期授業を終え、実践から約半年経った 2021 年 2 月に実施した。事前に質問紙への記入を依頼し、その回答についての詳細を半構造化インタビュー形式で、オンラインで聞いた。協力を依頼する際には、調査目的は専門科目のレポートをどのように書いたかを調査するためだと伝え、初年次クラスのことについては触れなかった。調査では、まず、大学

入学前のレポート執筆経験の有無やライティングに対する苦手意識などの協力者の基本情報について聞いた。その上で、(Q1) 書くこと、学ぶことについて大学入学前後でどのような意識の変化があったか、(Q2) レポートを書くときに意識しなければならない点は何か、(Q3) レポートを書くときに、難しいところはどこか、(Q4) 後輩にレポートの書き方についてどのようにアドバイスするか、(Q5) 大学では何をどのように書くことが求められていると思うか、の5つの質問について聞いた。

基本情報に関しては、実践群、非実践群ともに大きな差はなかった。ともに2名ずつが、高校時代にレポート執筆をした経験があると答えているものの、総合学習のようなグループ活動の一環として実験の結果をまとめて報告したものや、調べ学習のまとめを発表したものなどであり、本実践で対象とするような、先行研究を引用しながら論証するというレポートではないことが語られた。そのため、実践群と非実践群にレディネスの差はないと判断してインタビュー調査の結果を分析していく。

インタビューは許可を得て録音し、それをKJ法の発展型であるうへの式質的分析法(上野, 2018)を参考にして分析した。まず、5つの設問についてのそれぞれの発話を意味区分ごとにユニット化し、ユニット化したメタ情報に仮のコードをつけて分類した。それらを見比べながら、共通の概念に沿って共通するコードを付し、**評価、学問的意義**のようにコード化した(コードはゴシック体で示す)。そして、学生1人につき、コード別にユニット出現回数を整理し、マトリックス表を作成した。うへの式質的分析法では、「情報ユニットが集中しているところ」を見つける意義について、「ユニットの数が多ければ、そのグループの分量が大きくなり、「話者にとって重要な話題であることが、視覚的に浮かび上がる」とされている(上野, 2018: 207)。そのため、各コードのユニット数の多いもの、例えばユニット数「1」に比べて「5」は、協力者が重要だと考えているものと判断し、ユニット数の多いコードを中心に相互に関連するコードを整理し、各コードの関係を示すチャート図を作成した。

5.4.2 質問別のインタビュー結果

各群の特徴をみる前に、インタビューの質問に対する回答の傾向を確認するために、全体の質問ごとにユニット数の多いものを中心に見ていく。分析したコードとユニット数を実践群と非実践群に分けて整理したものを表5.5に示す。コードは23にまとめられ、さらにそれらの共通性から4つのメタコードに分類できた。各コードの数字は、学生が言及したユニット数の合計を表している。各群の協力者の70%(4名)以上が言及しているものを太字で表し、そのうち他方の群よりも倍以上多いものを網掛けで示した。

以下の回答の「実」は「実践群」、「非」は「非実践群」、アルファベットは協力者を表す。下線は一次資料からの発言であることを表す。

質問1の「書くこと、学ぶことについて大学入学前後でどのような意識の変化があったか」については、大学入学後に論文やレポートなどの**参考となるモデル**を読んだ経験から、高校までで求められていた文章と大学で求められている文章の違いを実感したという意見が両群ともに多くあった。これまでの**レポート学習経験**について、「高校生まではルールはあるが、思ったことを書けばよかった」(非A)、「先生が型を示して導いてくれるのでそれに沿って書く文章になった」(非B)、「高校では論文から情報を引っ張る経験はない」(実

D) というものである。そして、「論文を Google Scholar で読んで、研究目的を意識した」(実 C)、「実際の論文検索によって資料の探し方を意識した」(実 B) というように、大学で書く際には先行研究／情報を参考となるモデルと関連づけるコメントも目立ち、これは実践群のほうが多く見られた。

表 5.5 質問別のインタビュー結果

コード		書く目的		問題設定・内容						プロセスのメタ認知						文章の質								
		評価	学問／社会的意義	自身の学び	問題設定	学習まとめ／発展	事実と意見	意見	先行研究／情報	プロセス	訓練	推敲	他者への意識	参考となるモデル	レポート学習経験	自分の能力不足	構成／ストーリー	型	論理性／客観性	一貫性／つながり	根拠／説得力	引用／形式	書き方／表現	文字数
Q.1	実践	0	2	3	3	0	2	0	6	0	2	0	3	8	4	2	2	0	1	0	1	4	1	0
	非実践	1	3	3	3	0	1	1	2	5	0	0	4	3	6	1	0	3	0	1	0	0	1	2
Q.2	実践	0	0	1	3	2	2	0	5	3	0	3	10	3	2	0	7	0	2	3	3	2	2	1
	非実践	2	1	2	0	2	8	4	0	1	0	2	10	1	3	0	1	0	1	1	1	2	2	0
Q.3	実践	1	2	1	2	2	9	4	10	5	4	2	0	4	0	0	7	0	1	4	3	0	5	2
	非実践	0	0	0	4	0	2	0	4	2	0	2	1	1	1	0	1	0	0	1	5	0	5	2
Q.4	実践	2	3	5	0	0	4	1	6	5	0	3	2	2	1	0	3	0	1	0	0	3	0	0
	非実践	0	0	0	0	0	0	0	0	15	0	1	0	0	0	0	2	0	0	6	1	0	2	0
Q.5	実践	2	18	2	8	7	3	2	0	3	0	0	8	0	0	0	5	0	3	1	2	0	0	0
	非実践	2	8	5	2	0	4	4	2	3	0	0	0	1	2	0	1	1	3	1	3	0	0	0
ユニット数		10	37	22	25	13	35	16	35	42	6	13	38	23	19	3	29	4	12	18	19	11	18	7

ユニット数が各群の協力者の70%以上を太字、そのうち他方の群より2倍以上多いものを網掛けで示す

質問2の「レポートを書くときに意識しなければならない点は何か」については、両群ともに他者への意識が強く見られた。ピア・レビューの経験に触れ、「他の人に読まれることを意識する」(実 C) というものだけでなく、家族や友人などを対象に、「他者に自分の文章を読ませたら、異なる主張として捉えられた」(非 B) という経験、さらに「自分の文章を読み返して理解できなかった経験から他者を意識した」(非 A) などから、読み手を意識して書くというものが最も多かった。その際に気をつけるべき点として、非実践群では事実と意見を書き分けるというものが目立った。例えば「調べたことに対して、賛否など自分の意見を書くようにしている」(非 D)、「感想ばかりにならないように、事実に基づいた意見を書く」(非 E) などである。一方、実践群では、それだけでなく、説得力を持たせるために先行研究を参照し、構成／ストーリーを考えて書くというコメントが多くあった。

質問3の「レポートを書くときに、難しいところはどこか」については、レポートを書く上で根拠となる先行研究／情報を探すことと、資料を用いた事実と意見のバランスをどうすればよいかが多いというコメントが多く、特に実践群に特徴的であった。「情報の取捨選択が難しい。1つのレポートで20本ぐらい先行研究を読んだ」(実 A)、「書くことよりも

探す方が大変」(実 E)、「今はコロナ禍で図書館が使えないので、根拠となる情報をネットだけで探すのは難しい」(非 E)といったものがあつた。また、「書き方」についても「自分のアイデアを書くだけのものと、相手に伝わるように書くことは違う」(実 E)、「書き始めが難しい」(実 C、非 D) など苦勞が見られた。

質問 4 の「後輩にレポートの書き方についてどのようにアドバイスするか」については、アドバイスであるため、「自分の意見がはっきりしている書きやすいテーマを選んで、資料を調べて、メモを作って書くことを決める」(非 D)、「テーマや方向性を決めて、キーワードを出し、肉付けをしていく」(実 C) というように、最初から書き上げるまでのプロセスについての言及が多くあつた。また、「書いているうちに、書きたかった内容から別の方向にずれていくことがあるので、忘れないようにするために、全体的に話したいこと、構成を考えて箇条書きにしたほうがいい」(非 C) というような、一貫性や構成／ストーリーに関わるものが、非実践群のコメントに多かつた。そして、実践群では「たくさん情報を探したほうがいい」(実 A) という先行研究／情報の収集に関するもの、それに関連して「課題があるから調べて、復習してレポートを書いたら、さらに理解できて面白いと感じた」(実 E) というように自身の学びに関するものがあつた。

質問 5 の「大学では何をどのように書くことが求められていると思うか」については、大学で求められている書き方に関する質問であるため、両群ともに学問／社会的意義に関するコードが多く、実践群では特に他の項目との関連づけが多く見られた。「大学では疑問で終わらせないで、解明すべき。答えが十分でなくても、答えを追及する過程で課題を発見することが大事」(非 E)、「大学生はより専門的に、自分の立場や分野から見た解決策を書くことが大事」(実 D)、「大学に入ってから、社会的役割や責任を意識するようになった」(実 E) という、研究に社会的意義があり、そのために課題を解決し、新しい発見を書くことが求められていることが述べられていた。

このように、質問によって回答の傾向は異なるが、実践群と非実践群とでは着目する点の違いがあるように見受けられた。

5.4.3 グループ別のコード分析

ここからは、実践群と非実践群の AW に対する意識の違いをみるために、すべての質問への回答をまとめて見ていく(表 5.6)。これらのコードについて、多弁な個人による影響をできるだけなくすために、グループの 70%以上(各群の 4 名、総人数の 7 名)が言及し、平均ユニット数が多いものを取り上げることにする。グループの 70%以上が言及したものを太字で示した。そのうち、平均ユニット数が 1 人あたり 2.0 以上を薄いグレーの網掛け、2.5 以上を濃いグレーの網掛けに白字で示した。

両群ともに 5 名全員が言及しているのは問題設定についてである。「新しい発見を見つける力が重要、問いと結論を決めてから書く」(実 B) といった意見や、「大学はより専門的に自分の分野から見た解決策を書くことが大事」(実 E) のように、問いを立て、新しい答えを示すことを意識していることがわかつた。そして、プロセス、他者への意識、書き方／表現には実践群 5 名、非実践群 4 名の計 9 名が言及していたが、特にプロセスと他者への意識に関するユニット数が両群とも多く、自分が書くプロセスと他者を意識して書いていることがうかがえた。

表 5.6 グループ別のコード分析

コード	書く目的			問題設定・内容					プロセスのメタ認知							文章の質								
	評価	学問／社会的意義	自身の学び	問題設定	学習のまとめ	事実と意見	意見／考察	先行研究／情報	プロセス	訓練	推敲	他者への意識	参考となるモデル	レポート学習経験	自分の能力不足	構成／ストーリー	型	論理性／客観性	一貫性／つながり	根拠／説得力	引用方法／形式	書き方／表現	文字数	
実践 (5人)	A	2	0	4	2	1	7	3	10	1	0	0	5	5	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0
	B	2	2	2	5	4	4	1	8	5	0	2	9	2	2	0	7	0	7	3	3	9	1	0
	C	1	1	1	4	3	3	2	0	1	3	2	6	1	0	1	5	0	0	2	3	0	2	0
	D	0	11	0	4	2	6	1	3	6	3	0	2	5	2	0	8	0	0	0	1	0	2	0
	E	0	11	5	1	1	0	0	6	3	0	4	1	4	2	0	4	0	0	2	2	0	2	3
ユニット数	5	25	12	16	11	20	7	27	16	6	8	23	17	7	2	24	0	8	8	9	9	8	3	
人数	3	4	4	5	5	4	4	4	5	2	3	5	5	4	2	4	0	2	4	4	1	5	1	
平均ユニット数	1.0	5.0	2.4	3.2	2.2	4.0	1.4	5.4	3.2	1.2	1.6	4.6	3.4	1.4	0.4	4.8	0.0	1.6	1.6	1.8	1.8	1.6	0.6	
非実践 (5人)	A	1	0	0	1	0	2	2	2	0	0	2	7	5	2	0	1	0	3	4	0	0	0	2
	B	2	0	1	2	0	0	2	0	9	0	2	3	0	3	0	3	2	1	3	0	0	5	0
	C	1	3	4	3	0	1	0	1	5	0	0	4	0	1	0	0	0	0	2	3	2	1	0
	D	1	0	0	1	1	6	5	1	9	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	3	0	3	1
	E	0	9	6	2	1	6	0	4	3	0	0	1	1	6	0	0	2	0	0	4	0	1	1
ユニット数	5	12	11	9	2	15	9	8	26	0	5	15	6	12	1	5	4	4	10	10	2	10	4	
人数	4	2	3	5	2	4	3	4	4	0	3	4	2	4	1	3	2	2	4	3	2	4	3	
平均ユニット数	1.0	2.4	2.2	1.8	0.4	3.0	1.8	1.6	5.2	0.0	1.0	3.0	1.2	2.4	0.2	1.0	0.8	0.8	2.0	2.0	0.4	2.0	0.8	
総ユニット数	10	37	23	25	13	35	16	35	42	6	13	38	23	19	3	29	4	12	18	19	11	18	7	
総人数	7	6	7	10	7	8	7	8	9	2	6	9	7	8	3	7	2	4	8	7	3	9	4	
平均ユニット数	1.0	3.7	2.3	2.5	1.3	3.5	1.6	3.5	4.2	0.6	1.3	3.8	2.3	1.9	0.3	2.9	0.4	1.2	1.8	1.9	1.1	1.8	0.7	

太字：各群の70%以上が言及、網掛け：太字のうち平均ユニット数2.0以上(薄)、2.5以上(濃)

このコード分析をもとに、実践群と非実践群に分けてチャート化したものをもとに、各群の特徴について見ていく。後述の図 5.1 および図 5.2 は、表 5.6 と同様に、各群の70%以上が言及し、そのうち平均ユニット数が2.0以上を薄いグレーの網掛け、2.5以上を濃いグレーの網掛けに白字で示した。反対に平均ユニット数が0.5未満のものを薄字にした。相関関係を「 \rightleftharpoons 」で、因果関係を「 \rightarrow 」で示した。「メタコード」を結ぶ矢印は太線で表す。

(1) 実践群の特徴

まず、実践群のコードをチャート化した図を図 5.1 に示す。実践群ではすべてのメタコード間に関連が見られた。実践群で70%以上が言及し、1人あたりの平均ユニット数(以下場合に応じてAve.と略述)が2.5以上だったのは、**学問／社会的意義**(4人・Ave. 5.0)、**問題設定**(5人・Ave. 3.2)、**事実と意見**(4人・Ave. 4.0)、**先行研究／情報**(4人・Ave. 5.4)、**他者への意識**(5人・Ave. 4.6)、**参考となるモデル**(5人・Ave. 3.4)、**構成／ストーリー**(4人・Ave. 4.8)である。これらは、**プロセス**を除き、実践群の平均ユニット数のほうが非実践群よりも多いものである。そして、メタコードである、**書く目的**、**問題設定・内容**、**プロセス**

のメタ認知、文章の質のいずれの中にも、特徴的なコードがあり、それぞれに意識が向けられていることがわかる。メタコード別に、順にその特徴について見ていく。

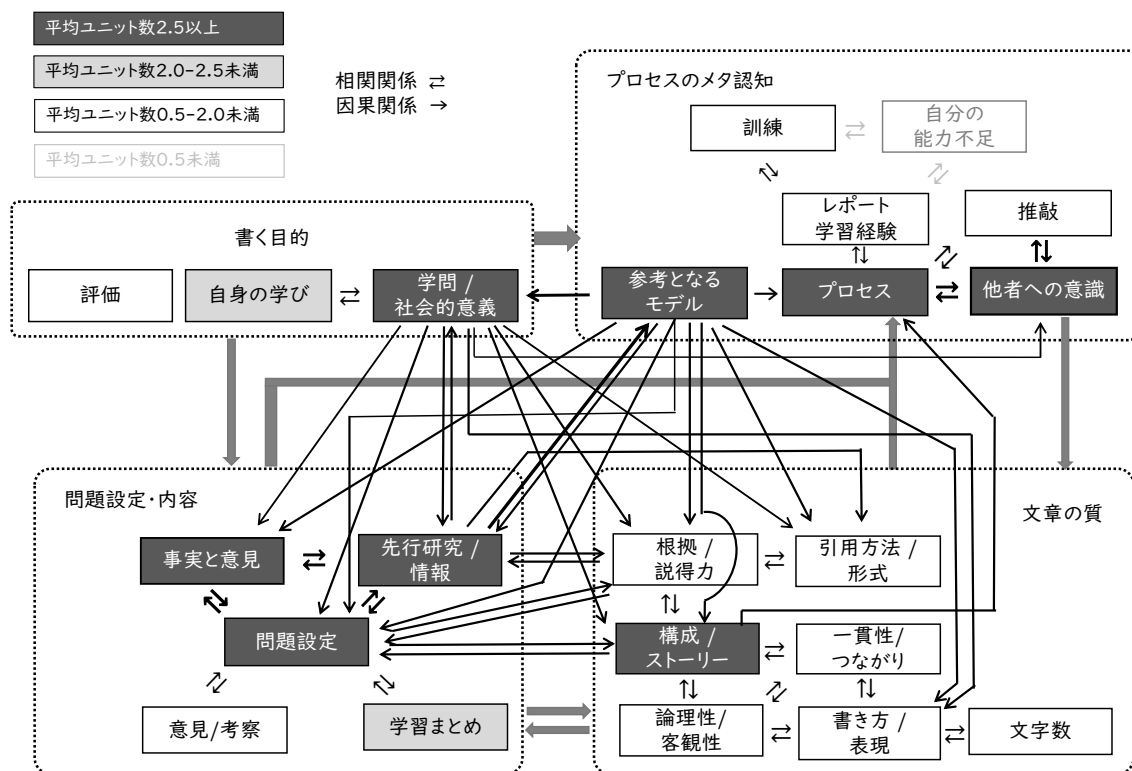


図 5.1 実践群のチャート図

「学問/社会的意義はすべてのメタコードと関連」

まず、書く目的に関わる学問/社会的意義は、参考となるモデルから示唆を得て、先行研究/情報に関連づけられていた。特に2名のユニット数が多く、1人は、「世の中の学問として、受け入れられる形を目指して書くことが求められている。学問として受け入れられる形とは、参考資料の書き方、何を根拠にその意見を持ったのかを追える²⁵ような書き方で、読んだ人の同意を得られるように、共有されている知識を踏まえて書くことが必要だと思う。先行研究としての事実と、自分の考えの書き分け方、先行研究や参考資料の集め方、どれが必要なのかを考えてから引っ張ってくるのは難しい」(実D) というように論文をモデルとして、先行研究をうまく使いながら、アカデミックな文脈に沿っていかに書くかという点に焦点を当てて語っていた。もう1人は「大学生になって、大人の1人となるので、自分がすべきことを書くことが求められている。より専門的になるので、自分の立場やその分野から見た、問題点や解決策を書くことが大切で、そのためには、読む人にわかりやすい話の

²⁵ 筆者注：出典情報や研究方法などが追跡可能で、他者が検証できるという意味である。

流れが大切」(実 E) というように、社会的立場や責任感から書くべき内容を考えており、構成や書き方、他者への意識についても言及していた。また、他の 2 名のコメントでも、「どの研究者にも自分の意見があり、自分の問題意識を文章化することが重要」(実 A)、「論文を Google scholar で読んで、研究の目的を意識するようになった。ネットのレポート例を調べて、問いに対する答え、順序立てなどを意識して書いた」(実 C) というように、書く目的として学問／社会的意義を意識し、問題設定と関連づけられていた。

「先行研究／情報と事実と意見は参考となるモデルからの気づき」

次に、問題設定に関わる先行研究／情報と事実と意見に関する発話は、相互に関連づけられており、全員が参考となるモデルから書き方の気づきを得ていた。例えば、「先行研究は引用と意見のバランスがいい」(実 C) ことから、その書き方に近づけるため、「テーマについて広く見るために調べる」(実 A)、「テーマについて深く知るためにキーワードで調べ、根拠となる情報を探す」(実 B) というようなものである。実 A は、「最初に情報を集めて、そこから何をを使うかを考えてやっているが、先行研究が多くて自分の意見がないということに陥りやすい」ことが問題であるとし、「先行研究を読んで、形式を見たときに、どの研究者も自分の意見を省いて書いている人はいないことに気づいた。引用だけでできている文章はなかった。引用した上で自分の意見を書いていくことで、文章が深まっていくことに、論文を読んでいるうちに気づいた」と述べ、先行研究をモデルに書き方を学び、その情報を利用して書き、その循環の中でアカデミックな文章について学びが深まっていったことがうかがえた。また、実 B も、「クラスで論文を探して引用するという授業のとき、引用の方法、そのサイト以外でどうやって情報を探せばいいか気にするようになった。根拠にならない情報は論文にはない」と述べるなど、書くために情報を集めるだけでなく、先行研究を読む中で、アカデミックな文章の特徴に気づいたことが述べられていた。さらに、「実際の論文検索によって資料の探し方や引用方法を意識した」(実 B) というように、その方法もクラスで課されたタスクが影響していることがうかがえた。

「構成／ストーリーの作成を問題設定とともに進行過程でプロセスを認知」

文章の質に関しては、構成／ストーリーへの言及が最も多かった。実 D は「多くの論文を読んで、形や言いたいことの順番を参考にした」と述べ、「推理小説のような謎解きの答えを先に見て、問題を後から見るように、『何を言いたいのか』のために、布石をうって、必要な情報を順番に言って、結論として完成するという流れがある」という興味深い発見をし、参考となるモデルである論文を真似て書いたことを報告していた。また、「最初にちゃんと流れを決めた方がレポートを書くときに流れから外れないので、テーマや問いを決めてから、キーワードを決めて、アウトラインを作って、それに合わせて根拠となる情報を探して、問いと結論がちゃんと書いてあるか、内容構成を意識しながら書いた」(実 B) というように、構成／ストーリーに関する発話は単独ではなく、構成に必要な問いや答えなどの問題設定・内容や、根拠となる情報と関連づけられていた。すなわち、学生は構成／ストーリーを考えながら問題設定を行っており、そのすべての過程をプロセスとしてメタ的に認知しているといえる。

「プロセスのメタ認知のきっかけは他者への意識と参考となるモデル」

最後に、どのように書いたかというプロセスのメタ認知に関しては、**他者への意識、プロセス、参考となるモデル**に関する発話が多く見られた。先程の論文を読む過程で研究の目的があることや、それを示すための**書き方**があることに気がついたという実 A、実 B だけでなく、「初年次クラスのレポート作成で、大量の論文を初めて見た。中身を見てみると、自分が書いてきた文章と違うと思った。思っていることを書くだけでなく、文章の流れをちゃんと組み立てて書いているので、自分もそう書かなければならない。論文を読むとき、表現だけでなく、例文の書き方や、調査の進め方、構成なども参考にしながら読んだ」(実 D) という発話や、「レポートの**書き方を教わったが、ほかの人の書いたものを見ることで深く理解できた。最初に友達のものを読んでいたときは内容に注目し、自分が書くときに、友達のレポートを見て、書き方を盗んだ」(実 E) というように、他者の書いたレポートを**参考**にしたという発話もあった。そして、「前期に初年次クラスでお互い読み合うことがわかっていたので、見出しや字体などを見せ合う前に読みやすさを意識して書いた」(実 A)、「他人に読まれたときに、読み手が困らないような書き方になってきた。最初は課題として求められていること、問いに対する答えを述べることで精一杯だった。回数を重ねていくうちに、余裕を持てるようになって、流れや表現など他の人が読みやすい文章にしようと思って書いている」(実 C) というように、**他者への意識**を持つことで、推敲などのメタ的な**プロセス**への意識や、書き方、形式など**文章の質**への意識が向かっていることがわかった。**

以上の結果から、実践群では、**学問／社会的意義**という書く目的を中心に、**事実と意見、先行研究／情報**という問題設定・内容や、**構成／ストーリー**という文章の質、および**プロセス**にも意識が向けられていることがわかった。そして、書く**プロセスのメタ認知**を促進したきっかけとして、ピア・レビューによる**他者への意識**と、論文を読んで**参考となるモデル**とした経験があることがうかがえた。しかし、**引用方法／形式**については、1名が非常に重視していたのを除けば、ほとんど言及がなかった。また、**書き方／表現**など**文章の質**に関わる形式面については、全体的にユニット数が少なく、触れても「日本語としておかしくないか確認が大事」(実 C) といったシンプルな発言であった。形式面に対し、あまり意識されていないことが示唆された。

(2) 非実践群の特徴

次に、非実践群のコードをチャート化した図を図 5.2 に示す。非実践群で 70%以上が言及し、1人あたりの平均ユニット数が 2.5 以上であったのは、**事実と意見** (4人・Ave. 3.0)、**プロセス** (4人・Ave. 5.2)、**他者への意識** (4人・Ave. 3.0) である。非実践群のほうが実践群よりも人数およびユニット数が多いのは、**型** (2人・4ユニット) と**文字数** (3人・4ユニット) であるが、いずれも顕著に多いとはいえない。そこで、平均ユニット数が 2.5 以上のものに関してその特徴を見ていく。

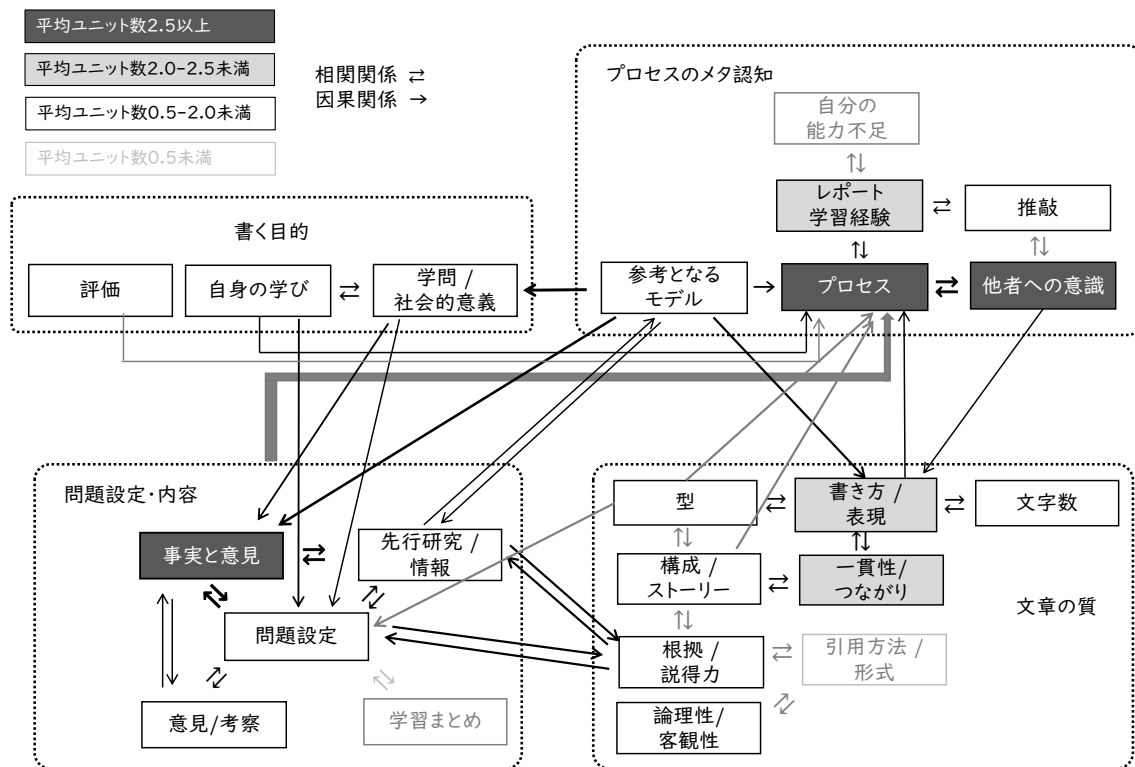


図 5.2 非実践群のチャート図

「プロセスは他者への意識と関連」

非実践群では、どのように書くかというプロセスへの言及が最も多かった。例えば、「まず、全体的な話したいこと、構成を考えて、箇条書きをしたほうがいい。書いていくうちに、もともと書きたかった内容から別の方向になることがあるため、箇条書きをすると、自分で書きたい内容を忘れないように注意できる。全体の構成を考えれば、文章を書く時、資料を調べやすいので、書きやすい」（非 C）というものや、「いざ文章に書き起こそうと思うと、何を書いているかわからなくなった。それを解消するために、自分の意見を書き留め、その理由をつなげていく前準備のシートを自分で作って書くようにしてみたうまくいった。いきなり本文に取りかかるのではなく、まず自分の意見を紙に書き留めて、それを論じたい順番に組み替える。そうすることで、何から書けばいいかを整理しやすい。内容と、主題の提示、動機・目的などの文章中の位置づけを考えてから書く」（非 E）というような具体的な発言があった。まず、話が別の方向に逸れる、内容が不明瞭になるなど、自分の書き方の課題を自覚した上で、その対応策として、学生自身で書きやすい方法を模索しながら、自分なりのプロセスを作り上げていった過程が語られていた。このインタビューの非実践群 5 名はレポート成功者であるが、成功といえるレポートを提出するまでに多くの苦労があり、その道のりが平坦ではなかったことがうかがえた。

そして、そのプロセスは、他者への意識と関連づけて述べられていた。先述の非 C は、そのプロセスで書くようになった背景について語る中で、「同じテーマについて他の人と話し合って、違う考え方の人と話し合った経験がよかった。クラスメートから意見をもらっ

て、みんなの意見をまとめて書き直し、先生からもフィードバックをもらって書いた。話し合うことで考えをまとめる力がついて書けるようになった」(非 C) と述べ、ピア・レビューや教師からのフィードバックにより、他者への意識が生まれ、それが書き方に反映されたと述べていた。また、非 B も「序論、本論、結論を考えて書いて、家族に読んでもらったが、父に『こういうことが言いたかったんだね』と言われたが、自分が伝えたいことはそうではなかった。表現が違くと、読む人が違う読み方をすることがわかって、書き直した」という経験を挙げ、読み手を意識しながら推敲するプロセスについて述べていた。少数ではあるが、このようなプロセスのメタ認知と、他者への意識が生まれたきっかけがピア・レビューである点は、実践群と同様であった。

「事実と意見の書き分けのきっかけは参考となるモデル」

非実践群では、事実と意見の書き分けに対する言及が平均 3.0 ユニットあり、先行研究／情報と関連づけられていた。例えば、「自分の意見が大事。引用だけで自分の意見がないのもだめだし、自分の意見だけでもだめだと思う。引用して自分の意見をバランスよく書くことが大事」(非 D) などである。そして、そのきっかけとして、参考となるモデルとして論文を読んだことが挙げられていた。例えば、「自分でいろんな論文や文献を調べることが必要だと思う。レポートを書くときに問題提起を書こうとしたときに、どういうことがあってその疑問を持ったかという背景や、自分の意見はこうだが、世間でデータを集めたらどうかなど、意見と事実をはっきりと言葉にして書いたほうがいい。読んだ論文にはそのように書いてあったので、そう書いたほうがいいと思った。レポートを書くためにいろんな論文を読んだが、書く人は結論が得られているが、冒頭で『～だろうか』と問題を出すような書き方があるように、大学で書く文章には特有の書き方があるようなので、自分もそうした」(非 A) というものである。学問／社会的意義と直接関連してはいないが、事実と意見を書き分けることを意識しており、その書き方に関する気づきを、論文を読むことから得た点が実践群と共通していた。

「書く目的への意識は曖昧」

非実践群では、書く目的については強くは意識されていないようであった。「大学は、序論・本論・結論という型が書けていても、内容が薄かったら評価されない。テーマに対する問いと自分の思ったことが何かについて、情報を集めて、一つ自分の言いたいことを決めるという作業が、やっている中でいろんなことを知る機会になった」(非 B) というように、問題設定や書くプロセスについての意識はしっかりあった。しかし、それらは書く目的として、新規性のある答えを示すという学問的な文脈ではなく、書いた結果として評価あるいは自身の学びとして、簡単に触れられている程度であった。

非実践群で唯一、書く目的として、学問／社会的意義に関して繰り返し述べていたのが非 E である。この学生は、高校教員から大学は自ら学ぶ場所であると言われたことを背景に、「大学は研究をするところ、自分の興味のあることについて知識や経験を深めるところ。疑問が生まれたら、疑問のままで終わらせないで、解明するべきだと思う。レポートを書いていくうちに、疑問が見つかったので追及したい」と述べ、学問／社会的意義と自身の学びと関連づけていた。

以上の結果から、非実践群は自分自身で工夫しながら書くプロセスを構築し、それをメタ的に捉えていた。中でも、内容に関わる**事実と意見**の書き分け、すなわち**先行研究／情報と自分の意見**を書き分けることを意識して書いていたことがわかった。そして、そのきっかけは、実践群と同様に、**参考となるモデル**である論文を読んだ経験や、ピア・レビューによる**他者への意識**であった。しかし、**書く目的**が曖昧であるためか、各自の気づきや発見によってそれぞれ独自の**プロセス**が構築されており、全体的な特徴というよりも、個々の学生の特徴といえるものであった。

5.4.4 インタビュー調査のまとめ

本インタビュー調査の協力者は総じてレポート・ライティングの成功者であるといえ、成功者は、書くことの目的を意識し、書き上げるプロセスですべきことを理解した上で、根気強く取り組んだことがわかった。

特に実践群の協力者の発話から、レポートの目的や書き方を研究論文に準ずるものと位置づけ、構成や根拠の妥当性、書き方などを論文に近い形で書こうとしていることが明らかになった。また、そのために先行研究を複数読み、それらを読む過程でさらにアカデミックに書くことについての理解を深めている様子うかがえた。そして、そのような書き方をするようになったきっかけとして、参考となるモデルである論文を検索して読んだ経験と、ピア・レビューによる他者への意識があることがわかった。非実践群の中にも同様に、レポートを学問的文脈に位置づけ、論文をモデルに書いた協力者もいたが、実践群ほどではなかったことから、実践群のこのような発言は、本実践の効果によるものと推察される。したがって、本実践が、初年次生に対するアカデミックな共同体の一員としての意識づけに影響し、書く目的や書くプロセスなど、アカデミックな共同体で求められていることへの理解が進んでいると考えられた。それにより、論文の構成や書き方を真似て書こうとしており、書くことに向かう態度への正の効果があったことが示唆された。

一方、引用形式や書き方や表現などの形式面については、あまり目立った言及がなかったことから、形式面には意識が向いておらず、具体的に何をすべきかがわかっていないか、わかかっていても言語化できていない可能性が考えられた。したがって、形式面に関しては、2サイクル目での修正が必要であると考えられる。

5.5 本実践の評価

ここまでの実践結果の分析をまとめた上で、本実践を評価する。まず、初年次クラスでの観察とレポート分析から、本実践の問題設定への支援が有効であることが示された。次に、実践群、非実践群の専門科目のレポート分析では、実践群の専門科目のレポートは、合計の点数と「文章の構成や流れ」の評価が有意に高く、文章の構成に効果が見られた。これは、初年次クラスの結果と同様である。また、実践群の専門科目のレポートには、授業資料以外の文献の引用が複数見られ、先行研究への意識づけが進んでおり、書くことに向かう態度への効果がうかがえた。

そして、学生に対するインタビュー調査の結果から、実践群、非実践群ともに、問題設定が意識されていたことがわかった。これはそれぞれの初年次クラスにおける AW の指導の

効果であると考えられる。実践群に特徴的であったのは、学問や社会的意義など書く目的を意識し、先行研究や情報検索しながら、論文を真似て構成やストーリーを意識したというプロセスへの言及である。プロセスを細かく意識するようになったきっかけとして、実際の論文をモデルにしたことと、ピア・レビューが挙げられていた。一方で、非実践群の学生は、自らが工夫して取り組んだプロセスについて多く言及していたものの、アカデミックな文脈についての言及は少なかった。これらから、今回の実践で取り入れた論文検索・分析タスクが入学して間もない時期の初年次生にとってインパクトのある経験になっており、ライティングに向かう態度にプラスの効果を与えていることが示唆された。

しかし、専門科目のレポートでは、レポート形式やアカデミックな書き方が不十分であり、インタビュー結果からもそれらへの意識が低いことがわかった。引用に関しても、剽窃には当たらないが、引用した情報が自身の論としっかりと関連づけられておらず、その情報がレポートの中でどのような意味を持つのか不明瞭なものも見られた。内容面に注目させつつ、説得力を高め、形式的な書き方への注意喚起をしていくことが必要であることが明らかとなった。そして、問題設定に関する課題として、根拠に用いる文献を1つしか挙げないことにより、全体のストーリーが成り立たないという例があった。問題設定の質に関わる問題であるため、改善し、2サイクル目に臨むこととする。

以上を、研究課題ごとに「設計の評価」と「原則の評価」(大島, 2016)に分けてまとめる。「設計の評価」では、デザインした「主な活動」(表 4.9, 再掲)が意図した通りに機能したかを評価し、「原則の評価」では、デザインした活動が学びを促進したかという視点からまとめる。

RQ 1: 論文やレポートを用いた分析タスクは、初年次生に対するアカデミックな書き方への支援として有効か

主な活動として行ったのは、①アカデミックであることと論文の目的の理解、②アカデミックな文脈に関連づけた論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認、③論文検索・分析タスク、④レポート構成分析タスク、⑤レポート並べ替え・見出し作成タスクである。

①②は本研究の出発点である基本的な部分であるが、インタビュー調査の結果から、実践群では研究や学問的文脈への言及が多く、書くことへの意識づけに大きく関わっていたと考えられる。図 5.2 の実践群のチャート図にも示したように、書く目的と学問の社会的意義が中心にあることで、レポートを書く際の問題設定・内容や文章の質に影響があることがわかった。これは本デザイン研究の出発点でもあり、書くための支援として、アカデミックであることと論文の目的の理解が必要であることが確かめられたといえる。

③では、アカデミックな共同体とアカデミックな文章の理解を期待し、学生の興味関心から検索タスクを行った。興味関心のあるテーマでの論文検索によって、その論文を読んで内容を理解できたという経験が初年次生の知的好奇心を刺激し、肯定的なインパクトを与えていた。そして、それを一度きりの経験として終わらせず、その後も学生がレポートを書く際のモデルとして参考に使っていたことも明らかになった。しかし、レポートの引用文献の使い方などからは、全体にしっかり目を通す習慣がついているとまでは言えなかった。したがって、興味関心により論文を検索させることには肯定的な評価が得られたが、継続して読ませるための読み方については、さらに丁寧に指導していく必要があると考えられる。

(再掲) 表 4.9 研究課題に対する授業デザインの主な活動

研究課題	主な活動	期待される効果	評価方法
(1) 論文やレポートを用いた分析タスクは、初年次生に対するアカデミックな書き方への支援として有効か	① アカデミックであることと論文の目的の理解	A) アカデミックであることと論文の目的の理解が書くことを助ける	<ul style="list-style-type: none"> ・初年次クラスでの教員による観察 ・初年次クラスでの学生による板書やコメントシートの記述 ・初年次クラスのレポート評価 ・アンケート・インタビュー調査での学生のコメント ・初年次クラスと専門科目のレポート評価との関連性
	② アカデミックな文脈に関連づけた論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認	B) アカデミックな文脈との関連づけによって、アカデミックな書き方の理解が進む	
	③ 論文検索・分析タスク	C) サンプル論文を読むことで、アカデミックな共同体とアカデミックな文章の理解が進む	
	④ レポート構成分析タスク	D) 論文・レポート構成分析タスクを通じた発見的学習が学びを促進する	
	⑤ レポート並べ替え・見出し作成タスク		
(2) 見通しを立てたストーリーライン作成は、問題設定への支援として有効か	⑥ ストーリーラインの作成(課題)	E) 背景、問い、答え、根拠、出典の見通しを同時に立てさせることが問題設定に役立つ	
(3) 協働学習によるプロセスの言語化は、AWSキーマの形成に有効か	⑦ ストーリーラインについてのピア・レビュー	F) 読み手としての経験が、書き手としての態度の変容につながる	
	⑧ 初稿のピア・レビュー		
	⑨ ルーブリック検討タスク	G) 協働学習による言語化が、AWSキーマの形成を助ける	
	⑩ 第2稿のピア・レビュー		
(4) コメントシートを書くことはレポートを書く力の向上に有効か	(毎回)コメントシートの提出	H) 繰り返し、学んだことと自分の考えを関連づける訓練をすることが、レポートを書くときに役立つ	<ul style="list-style-type: none"> ・コメントシートの質とレポートの質との関係 ・アンケート・インタビュー調査での学生のコメント
(5) 本実践によるアカデミックな共同体の一員としての意識づけは、書くことに対する態度変容に有効か	すべての実践	I) アカデミックな共同体の一員としての意識が、書くことに対する主体的な態度変容に役立つ	<ul style="list-style-type: none"> ・コメントシートの記述およびアンケート・インタビュー調査への回答と実践との関連を総合的に評価

時間的制約から、④レポート構成分析タスクは③と関連づけて説明するにとどめたが、構成についてはよく理解しており、初年次クラスで提出されたレポートの構成もほぼ適切で、専門科目のレポート評価における構成の得点も高かった。しかし、⑤では、タイトルや見出しへの意識がやや弱く、タスクでは不適切なものが複数あった。

問題設定と構成／ストーリーに関してはマイクロな概念への言及もあり、自ら分析することで理解が進み、アカデミックな文章理解に役立つと考えられる。そして、インタビュー結果から、サンプルを分析した経験をもとに、実際にレポートを書く際にも、論文を参考にすることが語られており、介入の効果が認められた。しかし、問題設定や構成についての気

づきを得ている一方で、初年次レポートの初稿ではレポート形式に課題があり、引用形式は第 2 稿でも不十分な点が多く残されていた。レポート形式、引用形式や具体的な日本語表現、また理由づけなどの具体的な書き方にはあまり注意が向けられておらず、これはデザインが不十分であったことが原因であると考えられる。したがって、形式や表現に対して、注意深く意識を向けさせるための改善が必要である。

RQ 2：見通しを立てたストーリーライン作成は、問題設定への支援として有効か

主な活動は、⑥ストーリーラインの作成で、これは③④⑤の活動で問題設定と構成への理解が進んでいることが前提である。その上で、全体のストーリーラインの見通しを立てさせたため、多くの学生にとっては効果的な方法であったと考えられる。しかし、理由づけへの意識が低かったため、項目は揃っていても、書いてみるとストーリーとしてつながらないものがあつた。そして、根拠が 1 つしかない場合は、引用の原文をつないで提示しただけのパッチワーク文に近くなり、新規性の感じられないレポートになる場合があつた。すべての項目の見通しを同時に立てさせることは重要であると考えられるが、その際に根拠となる出典を 1 つとしないなど、いくつかの注意点を同時に示す必要がある。次のサイクルでは改善が必要である。

RQ 3：協働学習によるプロセスの言語化は、AW スキーマの形成に有効か

これは本実践で行うすべてのタスクに関わるが、協働学習による言語化が、プロセスのメタ認知を助けると期待し、すべてのタスクを協働で行った。実践では、アカデミックな共同体の一員としての意識を出発点として、先行研究を探してから問題設定へ進み、根拠となる資料を揃えながらストーリーラインを作成し、それに従って書き、ピア・レビューなどにより推敲するという流れで進めた。学生がそのプロセスをクラスで体験したことは、専門科目のレポート課題に 1 人で取り組む際にも役立っていた。初年次クラスでの学生の記述やインタビュー調査の回答に、本実践で設定したミクロな概念に関する言及も多く見られ、体験したことがメタ的に捉えられている様子がうかがえた。しかし、非実践群でもプロセスへの言及があり、実践群と非実践群でプロセスに関して捉え方が異なるのかどうかは、はっきりとはわからなかった。また、今回のインタビュー結果では、実践群のクラス内での体験がプロセスのメタ認知に効果があつたことはわかつたものの、どのような効果であつたかという詳細は明らかにできなかったため、引き続き 2 サイクル目でも確認を行う。

そして、協働学習は「個人—グループ—個人」という流れで進めたが、1 人でタスクに取り組んだあとのグループ活動が活発であつたこと、そして次のタスクへの取り組みなどにもプラスの影響が見られたことから、協働学習の進め方は適切で、肯定的に評価できる。学生からも、1 人で考える時間があつたために、グループワークで緊張しないですんだというコメントや、各自が事前に準備しておくことで話し合いが充実するといった肯定的なコメントがあり、グループ活動の前に 1 人で十分に考える時間を確保することは重要であると考えられる。しかし、話し合い後に、再度 1 人で考える時間に関しては学生からのコメントは特になかつた。これは、コメントシートなどによる振り返りの時間が十分に取れなかつたことが起因していると考えられ、デザイン上の問題であるといえる。次のサイクルでは、短時間でも振り返りの時間を入れることで、効果を確認する。

また、協働学習では、特に、⑦ストーリーラインについてのピア・レビュー、⑧初稿のピア・レビュー、⑨ルーブリック検討タスク、⑩第2稿のピア・レビューにおいて、読み手としての経験が、書き手としての態度の変容につながることを期待した。インタビュー結果から、他者への意識は非常に強く見られ、内容や文章の質を向上させるための推敲や、全体のプロセスとも関わっていた。これは、ピア・レビューで他者からのフィードバックを得られたことだけでなく、学生自身が読み手となった経験も影響していることがわかった。読んでもらった経験、読んだ経験の両方から読み手を意識することで、書くこと全体へのメタ的な認知が高まると考えられ、肯定的な評価が得られた。2サイクル目でも引き続き検証を行う。

RQ 4：コメントシートを書くことはレポートを書く力の向上に有効か

繰り返し、学んだことと自分の考えを関連づける訓練をすることが、レポートを書くときに役立つことを期待し、実践を検討した。しかし、先述したように、反転授業の導入により、毎回課すことを予定していたコメントシートは、十分に取り入れることができなかった。この研究課題(4)については、検証することができなかったため、2サイクル目で検証する。

RQ 5：本実践によるアカデミックな共同体の一員としての意識づけは、書くことに対する態度変容に有効か

ここまでの研究課題をまとめると、アカデミックな共同体の一員としての意識が、書くことに対する主体的な態度変容に役立つことが示唆された。実践群に対するインタビューでは、学問や社会的意義は、書く目的、問題設定・内容、構成や書き方、他者への意識など、書くこと全体の中心に位置づけられており、態度変容に影響していたことがわかった。1サイクル目の調査対象者が少なかったため、この点について、2サイクル目で再度確かめることとする。

5.6 授業デザインの修正

1サイクル目の実践を踏まえ、課題として残った点に対する改善と、新型コロナウイルス感染状況の改善による規定の授業時間数の確保と対面授業の実施を見込み、以下の2点に関して修正を行う。

- (1) レポート形式や引用形式の具体的な箇所に向けさせる指導
- (2) 根拠に複数の文献を用い、理由づけとともに説得力を高めることの指導

修正デザインとして、第4章の授業デザインのうち、④レポート構成分析タスクを修正し、⑤レポート並べ替え・見出し作成タスクを廃止する。その代わりに、新規に⑤表現色分けタスクを入れることにする。また、⑨ルーブリック検討タスクを廃止し、新規に⑨三角ロジックの確認を入れることにする。以下、その詳細について述べる。

修正：④レポート章立て／見出し・タイトルづけタスク

見出し、章立てなどのレポート形式への意識をより強く持たせるために、タスクを修正する。時間的な制約上、④レポート構成分析タスクと⑤レポート並べ替え・見出し作成タスクを1本化し、修正する。教員が用意したものを並べ替えるのではなく、学生自身で構成を考

えて章立てをし、見出しとタイトルを考える体験をさせるためのタスクに変更する。

まず、2つ目のサンプルレポートを準備する。これには見出しやタイトルを入れず、段落に分けられた文章と参考文献のみを書いておく。学生には、最初にその文章を読んで問いと答えを抽出させる。そして、内容や全体の構成を考えながら、適当なまとまりに区切って章立てをし、見出しをつけさせる。最後に、問いと答えにつながるタイトルをつけさせる。これら一連のタスクに1人で取り組ませた後、グループで見出しやタイトルを検討させる。全体で共有した後、モデルとなる例を示す。その過程で、章の区切りへの意識を持たせ、それらと問いと答えなど、構成要素との関連についても注意が向けられることを期待する。そして、自分で分けた章に見出しをつけていくことで、構成とレポート形式との関連への意識づけを強化することを目指す。

新規：⑤表現色分けタスク

アカデミックな書き方について、より注意深く観察させ、その共通性を発見させるために、「主観的な表現」「客観的・中立的な表現」「引用表現」にそれぞれ着目させるタスクを取り入れる。

最初に、書き言葉と話し言葉の違いについて確認する。その上で、④のサンプルレポートに見出しとタイトルを入れたものを改めて配布する。そして、3色マーカーを配布して、表現別に色分けタスクを課す。3つの表現の書き方が異なることを伝え、3つの表現がすべて現れるレポートの4分の1程度まで実際にハイライトをつけた例を示しておき、文脈の中での使われ方を確認する。「主観的な表現」の例として、「本稿では～」や「～を目指す」など、書き手の立場や主張を表す表現にピンク色でハイライトをつけておく。「客観的・中立的な表現」の例として、「～とされている」に黄色のハイライトをつけ、「引用（他の情報を示す）表現」の例として、「田中（2018）では～」や「～と述べている」について緑色のハイライトをつけておく。

その後、各自で文章を読んで該当すると考える部分を色分けさせる。個人作業が終わったら、グループに分かれて確認し、さらに、それぞれの表現に見られる特徴について考えさせる。同時に、どの色（表現）がどのようなところに出現しやすいかという、全体の構成の中での位置づけについても話し合わせる。例えば、ハンバーガー構成の序論と結論部分には、これからすること、今後の課題としてしたいことについて述べるため、「主観的な表現」が使われやすい。そして、本論の根拠となる情報部分では、「引用表現」のあとに、その解釈として「客観的・中立的な表現」が必要である。そして、レポートの考察のまとめの部分には、自然に導かれる結果として「客観的・中立的な表現」が現れやすい。こうしたことを視覚的にも理解できるように、ハイライトを使って色分けし、協働学習によって検討させる。

グループで話し合わせた後は、全体で共有し、表現の特徴と構成の中での書き方とを関連づけて確認する。その際、三角ロジックについても確認しておく。三角ロジックとは、「主張」「データ」とそれを裏づける「論拠」を示したもので、この表現色分けタスクでは、そのデータを解釈し、主張につなげる論拠が「客観的・中立的な表現」として重要であることを示す。色分けによって、レポートにおいては、主張とつながる引用データを単に示すだけでなく、論拠として書き手が解釈を示す書き方が必要であることにも注目させる。

新規：⑨三角ロジック確認タスク

レポートに充てられる時間が 1.5 コマ分増えるため、⑨ルーブリック検討タスクを廃止し、三角ロジック確認タスクを取り入れる。課題として見られたように、根拠となる情報は用意されていても、それを引用したあとに解釈や理由づけを書いていないため、引用の意図がわからないものがあった。解釈についての重要性を「客観的な表現」とつなげられるように、データのあとの理由づけに注目させるタスクを与えることで、引用の形式と、それに対する記述に意識が向かうと期待できる。そのため、引用と関連づけ、三角ロジックの確認タスクを取り入れたい。

そして、時間的な制約から、ルーブリック検討タスクを廃止する。1 サイクル目では活動時間の関係上、0.5 コマしか時間が割けず、抽象的なやりとりに終始し、この活動の効果が明らかではなかった。そのため、三角ロジック確認タスクを優先し、取り入れる。

そして、1 サイクル目で十分に取り入れられなかった、レポートにつなげるためのコメントシートの活用についても 2 サイクル目では検証したい。1 サイクル目は急なオンライン授業対応となったため、11 コマとなり、そのうち本実践に関わる活動に 5.5 コマを充てた。2 サイクル目が通常通り 15 コマで、かつ対面授業に戻れば、反転授業形式で双方向の時間を短縮する必要がなくなるため、本実践の活動は 7 コマ程度確保できる。そうなれば、コメントシートを 1 サイクル目以上に課すことも可能になると考えられる。しかし、コメントシートに対して評価を行わない場合と行う場合の比較はできないため、2 サイクル目とは別に、初年次クラス以外のクラスにおいて、改めて検討することとする。

以上の授業デザインの修正点を表 5.7 に示す。

表 5.7 デザインの修正点

1 サイクル目	2 サイクル目
① アカデミックであることと論文の目的の理解	→①
② 論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認	→②
(課題)③ 論文検索・分析タスク	→③
③ 論文検索・分析タスク発表	→③
(課題)⑥ ストーリーラインの作成	→⑥
④ レポート構成分析タスク	修正:④ レポート章立て・見出し/タイトルづけタスク
⑤ レポート並べ替え・見出し作成タスク	→廃止
	新規:⑤ 表現色分けタスク
⑦ ストーリーラインについてのピア・レビュー	→⑦
(課題)初稿作成	(課題)初稿作成
⑧ 初稿のピア・レビュー	→⑧
(課題)第2稿原稿作成	(課題)第2稿原稿作成
⑨ ルーブリック検討タスク	→廃止
	新規:⑨ 三角ロジック確認タスク
(課題)⑩ 最終稿の作成とルーブリック評価	→⑩

そして、この修正点を取り入れた2サイクル目の授業の概要を表5.8に示す。三角ロジックの欄に新たな概念として「理由づけ(論拠)」を追加した。そして、それを反映させた研究課題と授業デザインの修正版を表5.9に示す。

次章では、この修正デザインに沿った2サイクル目の実践を行い、その結果を分析する。

表 5.8 2 サイクル目の授業の概要

	目的	指導内容と方法
1	アカデミックな共同体の理解と、その一員としての意識づけ 学問の広がりへの理解	アカデミックな共同体の文脈を示し、論文を書く目的である新しい知見を示すことを、自らの課題として捉えさせる。アカデミックな文章には、社会的意義のある新しい知見を示すことと、それらにおいて検証可能性が保証されることで、研究が進んでいくことに気づかせる。
2	論文検索方法の理解 論文の構成の理解	論文検索の方法を示す。複数のサンプル論文を見せ、その中から問題設定の問い、答えを抽出する方法を見せる。出典を示す際の、引用形式について理解させる。
3	学問の広がりを知る体験 論文検索の訓練 出典記述の訓練	自分の興味関心と、アカデミックな問題設定との接点がないか考えさせる。自身の興味関心に基づいて論文検索を行い、問いと答えを分析させる。その際、その背景や根拠にも注意を向けさせる。複数の論文の出典をメモさせ、引用形式を意識させる。
4	レポート構成の理解	複数のサンプルレポートを用いてゴールを示す。論文と同様に新しい知見を示すことと検証可能性が必要であることへの理解を促す。まず、背景、問い、答え、根拠について理解を促す。レポートの構造に関わる問い、答えに関して分析させる。また、その出現箇所についても分析させる。
5	レポート形式の理解	複数のサンプルレポートを用いて、タイトル、見出し、ハンバーガー構成、パラグラフ、書き言葉、レポート形式、引用形式を分析する機会を作る。
6	ストーリーラインの作成	興味関心のある分野について、情報収集と同時に背景、問い、答え、根拠の見通しを立てながら、ストーリーラインを作成させ、問いを洗練させる。
7	ストーリーラインの修正	ピア・レビューにより、読み手を意識させ、プロセスを言語化させる。問い、答え、根拠に関して分析させる。
8	レポートの作成（初稿・第2稿・最終稿）	レポートの構成と形式を意識して書かせる。
9	三角ロジックの理解	根拠となる情報に理由づけ（論拠）することで、答えと根拠がつながり、説得力が増すことを理解させる。
10	レポートの推敲（初稿・第2稿）	読み手を意識させ、プロセスを言語化させる。指標を用いて、タイトル、見出し、ハンバーガー構成、パラグラフ、書き言葉、レポート形式、引用形式について推敲させる。
<p>・コメントシートを活用し、授業で理解したことと自分の考えとを関連づけて書かせ、ICE アプローチにより評価し、フィードバックを行う。</p> <p>・タスクは協働学習で「個人—グループ—個人」の流れで取り組ませる。</p> <p>・毎回の授業の目標にあるマイクロな概念に「#（ハッシュタグ）」をつけて意識を向けさせる。</p>		

表 5.9 研究課題に対する修正版授業デザインの主な活動

研究課題	主な活動	期待される効果	評価方法
(1) 論文やレポートを用いた分析タスクは、初年次生に対するアカデミックな書き方への支援として有効か	① アカデミックであることと論文の目的の理解	A) アカデミックであることと論文の目的の理解が書くことを助ける	<ul style="list-style-type: none"> ・初年次クラスでの教員による観察 ・初年次クラスでの学生による板書やコメントシートの記述 ・初年次クラスのレポート評価 ・アンケート・インタビュー調査での学生のコメント ・初年次クラスと専門科目のレポート評価との関連性 ・1サイクル目と2サイクル目の比較 ・1サイクル目の学生に対するフォローアップインタビュー
	② アカデミックな文脈に関連づけた論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認	B) アカデミックな文脈との関連づけによって、アカデミックな書き方の理解が進む	
	③ 論文検索・分析タスク	C) サンプル論文を読むことで、アカデミックな共同体とアカデミックな文章の理解が進む	
	④ レポート章立て／見出し・タイトルづけタスク	D) 論文・レポート構成分析タスクを通じた発見的学習が学びを促進する	
	⑤ 表現色分けタスク		
(2) 見通しを立てたストーリーライン作成は、問題設定への支援として有効か	⑥ ストーリーラインの作成(課題)	E) 背景、問い、答え、根拠、出典の見通しを同時に立てさせることが問題設定に役立つ	
(3) 協働学習によるプロセスの言語化は、AWスキーマの形成に有効か	⑦ ストーリーラインについてのピア・レビュー	F) 読み手としての経験が、書き手としての態度の変容につながる	
	⑧ 初稿のピア・レビュー	G) 協働学習による言語化が、AWスキーマの形成を助ける	
	⑨ 三角ロジック確認タスク		
	⑩ 第2稿のピア・レビュー		
(4) コメントシートを書くことはレポートを書く力の向上に有効か	(別クラス) コメントシートの提出	H) 繰り返し、学んだことと自分の考えを関連づける訓練をすることが、レポートを書くときに役立つ	<ul style="list-style-type: none"> ・コメントシートの質とレポートの質との関係 ・アンケート・インタビュー調査での学生のコメント
(5) 本実践によるアカデミックな共同体の一員としての意識づけは、書くことに対する態度変容に有効か	全ての実践	I) アカデミックな共同体の一員としての意識が、書くことに対する主体的な態度変容に役立つ	<ul style="list-style-type: none"> ・コメントシートの記述およびアンケート・インタビュー調査への回答と実践との関連を総合的に評価

本章は、以下の論文の一部を用いて、改稿した。

中村かおり (2021) 「レポート・ライティング成功者はいかに書いたか」『専門日本語教育研究』23, pp.59-66

中村かおり (2022) 「レポート・ライティングにおける問題設定に対する指導法—ID 理論による授業デザインの実践と効果—」『語学研究』146, pp.213-237

第6章 修正版授業デザインに基づく授業実践（2 サイクル目）の結果

本章では、第5章で検討した修正版授業デザインに沿って2 サイクル目の実践を行い、その結果を検証する。結果の分析は、1 サイクル目と同様に、初年次クラスでの観察とレポート評価、実践群と非実践群のレポート評価の比較を行う。今回は、実践群と非実践群の実践開始時と終了後のアンケート調査を加える。そして、前回と同様に、実践群と非実践群に対するインタビュー調査を行うが、実践群と非実践群の比較だけでなく、成功者と不成功者の比較を加え、どのような要因がレポート・ライティングの成功につながったのかを分析し、考察する。

6.1 実践の概要

本実践の対象者は、1 サイクル目と同じ機関の、次年度の初年次クラスの学生16名で、1 サイクル目と同様に日本人学生と留学生がおよそ半数ずつ在籍する。今回の学生も入学前までに本実践で対象とするレポート、あるいはそれに準ずる文章を1人で書いた経験がないことが確認された。時期は、2021年4月-7月（90分×14回）である。本来は15回が予定されていたが、コロナ禍で半数以上がオンライン授業となり、その準備期間があったため、14回となった。レポート指導の時間には大きな影響がなく、修正版の授業デザインに沿って実践を行った。本実践に関わる活動には7コマを充て、課題のタイミングは他の内容と調整して提出した。

具体的な活動内容は表6.1の通りである。2021年度もコロナ禍のため、オンライン授業が9回あった（表6.1の*印）。その期間は、1 サイクル目と同様に、Zoomによる双方向の同期型授業を行い、時間を通常の授業時間よりも半分程度に短縮する必要があったため、反転授業方式を導入した。コメントシートには、授業で学んだことをまとめてから、それに対して自分が考えたことを関連づけて書くよう指示した。また、話し合いに貢献した人の名前とその理由を簡潔に書く欄と、質問やコメントなどを自由に書ける欄を設け、協働学習などで問題が起きる前に介入できるように備えた。本クラス以外でも多くのクラスで課題が課されることが予想されたため、学生の負担軽減のためにプレ課題の負担が大きい場合には、コメントシート（表6.1ではCSと記述）は書かせていない。コメントシートはLMSで提出させたが、対面授業の際には、用紙を配布し、授業の最後の10分で書かせたものもあり、書かせたものは全9回分となっている。表6.1のCSの欄に、学内のLMSで提出させたものには「LMS」、用紙を配布し、授業内で回収したものは「用紙」と記した。紙で配布した場合は、教員のコメントをつけ、スキャンしたのち、翌週のクラスで返却した。オンライン授業になり、紙での返却が難しい場合は、教員のコメントが入ったものをPDF化して各自にLMSで返却した。

表6.1の流れで実践を行い、初年次クラスでの実践群の観察と授業中の学生の板書、授業前のプレ課題および授業後のコメントシートの記述、初年次クラスのレポート評価、実践群と非実践群のうち、同意を得られた学生に関して、専門科目のレポート評価とインタビュー調査の比較から、実践の評価を行う。また、今回はアカデミックな共同体の一員としての意識についてより詳しく変容を知るために、他の初年次クラス担当教員の協力を得て、初年次

クラス開始時と終了時に、アンケート調査を行った。そのアンケート調査の結果を、インタビュー調査の結果とともに評価する。

表 6.1 2 サイクル目の授業の内容と本実践に関わる活動

回	内容	本実践に関わる活動(数字は表 5.9 に対応)	CS
1	オリエンテーション・履修指導		
2	大学での学び・キャンパスツアー		
*3	アカデミックスキルの基礎/情報検索方法(図書館の利用法)	① アカデミックであることと論文の目的の理解 ② 論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認(授業外課題) ③ 論文検索・分析タスク	
*4	学問の広がりを知る	③ 論文検索・分析タスク発表	LMS
*5	メール/コメントシートの書き方協働学習/プレゼンテーション		LMS
*6	協働学習/プレゼンテーション		LMS
*7	協働学習/プレゼンテーション		
*8	協働学習/プレゼンテーション	④ レポート章立て/見出し・タイトルの説明	LMS
*9	レポートの構成と形式	④ レポート章立て/見出し・タイトルづけタスク(授業外課題) ⑥ ストーリーラインの作成	
10	レポートの構成と形式	⑤ 表現色分けタスク	用紙
11	ストーリーラインの推敲	⑦ ストーリーラインについてのピア・レビュー(授業外課題) 初稿作成	用紙
12	レポートの推敲	⑧ 初稿のピア・レビュー(授業外課題) 第2稿原稿作成	用紙
*13	レポートの推敲	⑨ 三角ロジック確認タスク(授業外課題) ⑩ 最終稿の作成とループリック評価	LMS
*14	キャリアデザイン		LMS

*はオンライン授業、LMS/用紙は、CS(コメントシート)の媒体

6.2 初年次クラス(2 サイクル目)における実践

6.2.1 初年次クラス(2 サイクル目)における実践の結果

初年次クラスにおける結果は、クラスでの教員による観察と学生の記述、初年次クラスのレポート評価から分析する。修正箇所以外の授業の進め方は、概ね1 サイクル目と同じである。授業中に用いた資料も、反転授業やオンライン授業で使ったものをできるだけ変えずに使用した。授業の評価に最終レポートが含まれることをあらかじめ示し、自分でテーマを探さなければならないことを第1回のオリエンテーションで伝えた。

① アカデミックであることと論文の目的の理解

1 サイクル目と同様に、まず、アカデミックであることについて理解を促した後、複数の文章を3段階に分けて2つずつ読み比べるタスクを与えた。オンライン授業であったため、事前にプレ課題として個人で取り組ませた後、授業中にグループで検討させ、Google Spread Sheet に書き込ませた。その結果、アカデミックな文章について「科学的な根拠によって、詳しい情報を伝えるもの。例えば専門的な知識や数字など」、「情報の発信源、科学的な根拠、客観的、過去の研究に基づくデータ、語彙力」と書かれており、「まず科学的な根拠が必要であり、主観的な推測で決めつけてはいけない。客観的な要因に基づいて議論して結論を出し、次に、過去の経験を踏まえて研究」すべきだと書かれていた。また、今回は、それ以外に、「研究とは何か」についても話し合わせた。その結果「学術的な学び方や考え方を運用することで、社会や自分の発展に貢献できるように」すること、「自身が取り組むべき課題を発見し、解決しようとする。その過程でほかの人の意見を交換したり自分の力でさまざまな情報を活用することで自身の考えをまとめ発信すること」とまとめられていた。「学問」、「学術的」、「社会への貢献」、「課題解決」など、学生に意識してほしいアカデミックな概念について、学生自身の言葉で述べられていた。これらから2サイクル目も、アカデミックな文章に求められることが概ね正しく理解でき、それを自分たちの言葉で言語化できていたと考えられる。

② 論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認

オンライン授業期間であったため、1サイクル目と同様に、意見が作られる過程と情報の重要性については、反転授業の事前資料で論文の構成について、実際の論文を複数用いて、画面共有をして該当箇所を確認しながら、タイトル、要旨、「はじめに」、「まとめ」などから問いと答えがわかることを示した。今回は、すべて事前準備の資料での説明であったため、授業内での詳しい確認はできない状態で、③論文検索・分析タスクに取り組ませた。

③ 論文検索・分析タスクと発表

オンライン授業期間であったため、1サイクル目と同様に、事前にプレ課題として論文検索・分析タスクの提出を課した。今回も16名全員が、「演劇」、「声優」、「笑い」、「ボーカロイド」、「アイドル 日本」、「プロ野球 ドラフト会議」、「サッカー」、「コロナ 買い占め」、「織田信長 性格」、「外国人 日本語 発音」など、それぞれの興味関心に基づいて論文検索を行い、研究の問いと答えについて理解ができていた。出典の書き方は1サイクル目よりも正確で、最も多かった誤りは「pp.○—○」のpが一つであるものや、ピリオドがないという小さなものであった。次に多かったのが、「」の中の「」を『』で表すかどうかといった点であった。授業で用いた資料は変わっていないが、Google Scholarの「引用」からのコピー&ペーストと、それを整える作業が、2サイクル目の学生のほうがしっかり伝わっていたようである。コロナ禍2年目で、教員の手際がよくなったか、あるいは今期の学生のほうがオンライン授業に慣れている可能性も考えられる。

発表の前に、論文とレポートの共通性について伝えた。レポートも基本的に論文と同じであるが、授業内容に関するものなど、教員の指示によって範囲が限定されることと、客観的

データを示す根拠は1つの出典からではなく、複数の立場から検討することで、コピー&ペーストではなく、オリジナルなものになることについて例を挙げて説明した。その上で、最終レポートまでのスケジュール（表 6.1 のレポートに関する部分と具体的な日付）を示し、自分のレポートのテーマについて検討しておくように指示した。論文検索に関する発表に際し、自分がこれから取り組むレポートとの関連性を意識することで、より主体的に取り組めるのではないかと考え、発表前にレポート課題についての説明を行った。また、1サイクル目で課題となった、根拠の客観性や説得力についても、論文発表を通じて意識が向けられることを期待した。

その後、発表に移った。発表では、1サイクル目と同様に、まず、「キーワード」、「選んだ理由と背景」、「問い（研究の目的）」、「答え（結論）」について、教員の記入例にしたがって、Google Spread Sheet に記入させた。その後、教員が発表見本を示してから、Zoom のブレイクアウトルームに分かれ、各グループで発表と質疑応答を行わせた。学生らの報告例は、1サイクル目と同じく、その論文に背景とともに、選んだ論文の詳細について語られていた。

以下の学生のコメントは、Google Spread Sheet およびプレ課題の記述から引用²⁶する。例えば、「演劇」を選んだ学生は、「自分が演劇を始めてから友人に明るくなったねと言われたことがきっかけで、演劇とコミュニケーションの関係に興味を持ち、論文²⁷を検索した。「劇を作る際、インプットは個人で出来るがアウトプットはチームで一つの決定を出さないといけないためコミュニケーション能力を培うには最適な場であることがわかった」と、論文の結果を理解していた。また、「昔から声優さんが好きで追いかけていたが、最近『鬼滅の刃』の影響で好きな声優さんをテレビで見かけるようになり、何故漫画の紹介だけではなく声優さんまでもがテレビに出るのか非常に気になった」という学生は、「歌う声優の誕生—タレント性とキャラクター性—」²⁸という論文を選択した。そして、問いに対する答えとして「新たなビジネスモデルである」と理解していた。

さらに、ある留学生は、「外国人に対する偏見や排外意識を抱く日本人は少なくないと思うが日本人のいいところは本音の気持ちを見せないことである。だから、留学生として、そういう日本人の隠されている考え方を理解したい」という強い動機から外国人接触に関する論文²⁹を選んだ。その結果、「あいさつを交わす程度の接触経験のある人々でも生活する地域において外国人を見かける程度といった間接的な接触でも、受け入れに肯定的であることが分かった」と述べ、安堵していた。

²⁶ 日本語非母語話者もいるため、日本語表現として不自然なものも含まれるが、明らかな誤字を除いて、原文通りに示す。ただし、読みやすさを優先して、「かく」を「書く」にするなど、ひらがな表記を漢字表記にしたものがある。説明が必要な箇所は、筆者が（ ）で補足した。

²⁷ 平田オリザ（2010）「演劇はコミュニケーションに有効か？：コミュニケーションデザインセンターにおける演劇教育—演劇的手話を用いた授業実践の有効性を認識するための予備研究—」『Communication-design』3, pp.154-164

²⁸ 山崎晶（2020）「『歌う声優』の誕生—タレント性とキャラクター性の相乗効果—」『総合社会学部研究報告』21, pp.31-43

²⁹ 大槻茂実（2006）「外国人接触と外国人意識」『日本版 General Social Surveys 研究論文集』5, pp.149-59

そして、1 サイクル目と同じく、論文で得られた知見から、発展的に考えた様子もうかがえた。例えば、「笑い」に関して調べた学生は、国や文化によって笑いの違いがあるのかに疑問を持ち、論文を調べた結果、「日本語学習者タイ人の笑いについて『笑いの出現数には個人差があるものの、日本語口頭能力が上がるにつれて減少していく傾向が見られた』³⁰という興味深い研究結果」があったと述べている。そして、「その原因がタイ語文化のストラテジーによるものだという仮説も面白い」く、「異文化の笑いの意味を分かるということが、より一層深い相互理解につながりえるのではないかと」と、相互理解における笑いの意味について、自身の考察を深めていた。また、「ボーカロイド」で検索をし、「VOCALOID 楽曲の特徴を解明すること」を目指した論文³¹を読んだ学生は、この論文では、「その時の上位曲の方が下位曲よりテンポが速く、発音時間が短く、早口であり、「音域が広い」という結果が述べられているが、現在の楽曲には当てはまらないのではないかと疑問を持っていた。論文の調査では 2007 年の楽曲を対象としているため、「今と昔の人気楽曲のスタイルの違いを比較したい。今の人気曲は以前ほどテンポの速さを重視していないと思う」と反対する意見を述べていた。この問題意識はのちに、留学生のために開講されている日本語クラスにおいて、先行研究にならった方法で現代の楽曲を実際に調査したレポートを提出し、疑問を解明することにつながっている。

授業後の学生のコメントシートには、活動に対して全員から肯定的な評価が記されていた。自分の発表に対して、他の人の意見が聞けたことが役立つというものや、他者の意見を聞いて勉強になったというものが多かった。例えば、「印象的なテーマは『笑い』と『ラーメン』でした。なぜなら、そういうことは気がつかないほど小さいことですが研究した人もいて、論文になると意外と面白いと思ったからです」と述べ、学問分野の広がりへの興味を表していた。そして、「論文には難しいイメージがありましたが、実際に論文を読んで見て問い・根拠・答えの提示の仕方を知ることができたので、自分がレポートや論文を書くときに具体的な例や根拠を出すことでわかりやすく読みやすい文になると思います」と、論文とレポートを同じアカデミックな文章として捉え、書き方を参考にしようとしていることが述べられていた。また、「論文と一般的な文章との違いは、たくさんの正しい資料やデータに基づいて自分の考えを述べること」と述べ、「そのため、適切な資料を探すことが重要にな」と、アカデミックな文章における客観的な根拠の重要性について理解していた学生もいた。さらに、複数の情報源の必要性に触れるコメントもあった。「出典に関しては、一つだけでは不十分です。多くの方面から証明される必要があります。この方法でのみ、私の論文をより説得力のあるものにすることができます」のように、1 サイクル目で課題となっていた出典が1つであることについて、学生自身でその重要性について言語化していた。

そして、今回の活動を経て、これから書くレポートについて、自分の言葉でメモを残している学生も少なくなかった。レポートは、「自分の立てた問いを科学的な方法を使って、解消して書く」というように短くまとめたもの、「レポートは自分の興味のあることについて、

³⁰ 萩原孝恵・池谷清美・萩原孝恵・池谷清美 (2018) 「タイ人学習者がインタビューテストで笑うとき」『山梨国際研究 山梨県立大学国際政策学部紀要』13, pp.47-57

³¹ 佐々木あすか・中山伸一・新栄城哲也 (2013) 「ボーカロイドの人気曲における歌詞とメロディーの関係の解析」『情報処理学会第 75 回全国大会』5ZF-8, pp.843-844

問いを立てて根拠とともに、発見した答えを書いていくことである。問題と背景から、問い、根拠、主張・明らかになったこと、まとめ、出典の順でレポートを完成させる」と述べ、タスクの中で理解したレポートに関する概念を、自分で整理して示すものもあった。より詳細に、「レポートを書く際、自分の興味関心のあることに対しての『問い』を考え、その根拠と、自分が見つけた答えを書く。『問い』はレポートの基礎となりその問いを解消していく過程がレポートの内容となる。『問い』には条件があり、誰も答えを言っていない新奇性や解釈がさまざまである（もの）、解釈の個性（があるもの）、期限内に答えの出るようなものであること、簡単すぎる情報だけではだめ、などが条件にある」とまとめられたものもあった。

やや否定的なコメントとして、「今うまくレポートが書けるかどうか分からないが、だいたい構成とイメージができました。アカデミックな文章に触れて、どんな文章はアカデミックな文章といえるのがわかって来ました」というように、これから書くレポートに対する不安を表した学生も2名いた。しかし、そうであっても、論文を読むことを通じて、アカデミックな文章のイメージをつかみはじめていることがうかがえた。

このように、2サイクル目も、1サイクル目と同様に、自分の問題意識を出発点に論文検索をしており、初年次生であっても、論文の内容と、アカデミックな文章に求められていることがおおよそ理解できていたことがわかった。そして、各自の興味に沿った論文検索は、初年次生にとって学問の広がりを感じさせるとともに、新しい知見を明らかにするために書かれているという論文の目的を実感させ、AWへつながるものであったと考えられる。

④レポート章立て／見出し・タイトルづけタスク

これは、1サイクル目のデザインから修正して取り入れたタスクである。オンライン授業期間であったため、1人で取り組む箇所をプレ課題として課し、第8回の授業時間の最後にその説明を行った。まず、1つめのサンプルレポートを用いて、レポートも論文と同じように序論・本論・結論のあるハンバーガー構成となっていること、および問いと答えがあることを伝え、問いと答えが書かれている箇所を抽出するよう指示した。そして、問いと答えを確認した後、レポートのすべての見出しを順に抜き出すと、見出しからレポートの構成がわかることを示した。最後に、タイトルとサブタイトルが、レポートの問いと答えとなっているかを考えさせた。その上で、第9回の授業に向けてプレ課題を与えた。

プレ課題では、2つ目のサンプルレポートを配布し、章立てと見出しおよびタイトルづけタスクを課した。見出しは「1.はじめに」のみ入れておき、そのあとは、各段落に段落番号のみ記しておいた。タスクでは、その文章に対し、章のまとまりを各自で考えて区切り、区切った部分に見出しをつけさせた。そのタスクに、プレ課題として1人で取り組ませてから、授業中に協働学習で検討させた（資料6.1）。

オンライン授業での協働学習では、グループに分かれて章立てを検討し、その結果をGoogle Spread Sheetに記入させた。シートには、タイトル、見出しとその見出しに該当する箇所の段落番号（例：食材の抗菌効果の研究と結果,3-9）を書かせた。学生の議論の様子を見てみると、その際に判断材料になったのが、問いが書かれている序論と、本論の内容の振り返りと今後の課題のある結論をどこで区切るか、そして、結論の分量と比べて、本論がどのぐらいのバランスになるかという点であった。分量のバランスは、サンプルレポート1の

分析の際に出された観点であり、それを参考にしていることがうかがえた。その後、各グループでそれぞれについて発表させた。ハンバーガー構成の序論と結論は大きく違わなかったが、本論の部分をどのようなまとまりとして捉えるかについて議論があり、用語の定義、事例、結果など、それぞれの考えるまとまりによって章立てを工夫したことが報告されていた。最後に、モデルとなる例を示し、それをもとに⑥ストーリーラインの作成について説明を行い、準備用ファイルを配布した（後述）。

⑤ 表現色分けタスク

これは、今回新たに取り入れたタスクである。「～を調査する」などの書き手の立場や行動を表す「筆者の意見・主観的な表現」、「～と言われている」などの客観的な事実を伝える「客観的・中立的な表現」、「山田（2020）は～と述べている」などの引用を表す「引用表現」にそれぞれ着目させ、3色マーカーで色分けをさせた。対面授業に戻ったため、紙の資料にもその指示を入れ、途中まで色分けしたタスクシートを配布した（資料6.2）。クラスでは3色蛍光マーカーを1人1セット配布し、例にならってハイライトをつけるよう指示した。その際、授業の流れとして、後でグループに分かれてそれを確認し、最終的に表現の特徴をまとめてもらうことも伝え、それぞれの表現について、共通性や法則などを考えながら色分けしていくよう促した。

久しぶりの対面授業ということもあったが、デジタルと違って、一度ハイライトを引いたら消せないという実際の紙の資料ならではの環境もあり、個人作業、協働学習ともに非常に集中して取り組んでいた。その後、グループで検討させたが、話し合いの過程で、文単位で表現を見るだけでなく、前後の文や全体を読み、また一文に戻るというように、表現の共通性を見出そうと取り組んでいる様子が見られた。また、日本人学生と留学生とでは、着目する点が異なったことから、グループ内で活発な議論が起きていた。以下は筆者の観察メモによるが、日本人学生は、見出しや全体の構成を手がかりに、この章がどのような内容の章かといった点から意見を述べるが多かった。例えば、『はじめに』は、これからすることを述べるから、筆者の意見が多いと思う」といったものである。それに対し、留学生は、「これは受身表現だから、客観的だと思う」、「可能表現は、自分の意志は表せる？ 表せないじゃない？」、「『～ている』の表現がたくさんあるけど、これは、中立？ 引用？」のように、文法的な表現形式に着目し、意見を述べたり質問をしたりしていた。日本人学生の中には可能表現や受身表現という用語の指すものがわからない学生もあり、まずその表現の意味確認を全員で行うグループもあった。特に「言える／言えない」という表現をどう考えるかについて、複数のグループで議論が起きていた。

学生のコメントシートでは、久しぶりの対面授業でスムーズに話し合いが進んだという喜びの声があふれていた。「留学生と日本人学生で違う意見が出たり、自分ではマークしていない表現のところが多く出て、活発に話し合いができ」たというものや、「自分では気がつかない点に気づくことができた」というコメントが多く見られた。内容に関しては、表現について自分なりにまとめ、「それぞれ抜き出してみると、意外に難しい表現はなく、決まった表現が使われていることに気づいた」というもの、「主張は他動詞の辞書形、客観的なことは受身表現、引用は『～ている』とまとめるものや「主観的な表現：本（稿、研究）では・辞書形・～たい、客観的な表現：受身形・可能形、引用表現：個人名では・～に

よると・～としている・～行っている・～述べている」などと整理してあるものなどがあつた。それだけでなく、「分解して一文一文の単位で考えたときに、言葉一つ一つが文章に意味を与えているのだと改めて感じ」たというように、表現選択によって、文や文章全体の伝えたい意味が変化することに言及するコメントもあつた。

そして、感想として、「他の人のレポートを見るのが楽しみだが、自分も楽しんでもらえるようにがんばりたい」というものや、「日本語でのレポートや研究を読んで参考になって、自分のレポートを書くのが確かに大変ですが、楽しみにしています」のように、レポートを書くことに前向きなコメントが見られた。また、「レポートの捉え方について考え直した。今までは新しい研究って何があるのだろうという気持ちだったが、他の人+ α でいいとなると、少し気が楽」というように、書くべき内容について捉え直したのもあつた。そして、「レポートと聞くと難しく思っていたが、作文と少し似ている。自分の興味を持ったテーマからその問題を抜き出し、自分の意見、引用元をまとめていく。簡単なテーマでも自分の意見、根拠を明確にし、読み手の興味を引けるような文を書きたい。特に『研究の意義』と『まとめ：今後どのように生かすか』を重点的にまとめたい」と、書く意義について強調するものもあつた。表現を分析するタスクであつたが、このように細かい視点からレポートを分析しなおしたことで、内容や構成に関しても新たな発見があつたことがうかがえた。

⑥ ストーリーラインの作成

準備期間を設けるため、課題は第9回の④レポート章立て／見出し・タイトルづけタスクの後に提出した。第8回の授業のあとに提出する予定であつたが、他の活動のあと、④の説明を行ったため、時間の都合上説明を1週遅らせることになった。1サイクル目の課題提出はストーリーラインのピア・レビューを行う3週間前だったため、2サイクル目の方が1週間短くなった。しかし、レポートを書くことについては第1回目の授業で知らせてあり、③の論文検索・分析タスクの際にも改めて確認したため、2週間あれば問題ないと考えた。進め方は1サイクル目と同じで、課題も同じものを課した。

提出されたストーリーラインを見てみると、文献もしっかり揃ってそのままレポートを書き始めることができると思われるものは16人中6名であつた。判断ができないものが2名おり、その2名は自分で一次資料を作成しようとしていた。1人は、「バレーボールの攻撃パターン」について、試合の動画の分析から自分で資料を作成するとしていた。もう1人も、海外のクラブに所属するサッカー選手が、所属チームの言語と自身の母語がどの程度一致しているかと、その活躍度について、先行研究にそのまま使えるデータがないため、公式記録などから自分で資料を作成すると申し出た。修正が必要な8名のうち6名は、主張と根拠はつながっているものの、問いが大きすぎるため、問いの一部にしか答えていないと思われるものであつた。これは問いを適切な大きさに修正すれば、集めた資料で書くことができると思われるものである。残りの2名は1サイクル目と同様に、出典が1つしかなく、その出典からすべての根拠を持ってきており、かつその出典で示されている問題意識と学生の問いが同じであつたため、新規性がまったく認められないものであつた。問題がある場合は個別にフィードバックし、一次資料を作成するとした2名にも、背景などについて先行研究にあたるように伝えた。

参考までに選ばれたテーマをいくつか挙げておく。自分自身の興味関心から発展してい

るものが多く、例えば、「なぜ韓流アイドルの＜Japanese Ver.＞は違和感があるのか」、「サッカー選手が他国でプレーすることに言語や文化のハンデはあるか」などがあつた。また、自分にとって切実な問題であるという背景から、「公共の場での不安を低減する方法はなにか」、「花粉症を和らげる飲み物はなにか」、「中国人の使う日本語への母語の影響はなにか」、「中国人が誤りやすい日本語の助詞はなにか」、「バレーボールの攻撃パターンで最も効果があるものはなにか」などもあつた。バレーボールについて試合の映像から一次資料を作成したいと述べた学生はバレーボール部に所属しており、この結果を自分のバレーボール部での活動に生かしたいと強く希望していた。そして、日常的な疑問から、「夢はいつ見るか」、「歯磨きは万国共通の文化なのか」、「効果的な夏バテ防止策はなにか」などもあつた。

③の論文検索・分析タスクで紹介した論文とほぼ同じテーマである、「演劇の活動を通してコミュニケーション能力は向上するか」という問いを立てた学生は、論文検索活動をきっかけに、この問いについて考えたようであつた。自分が読んだ論文にはそのような結果が示されていたが、それを確かめたいと思ったと述べ、改めて問いとして立てていた。そして複数の文献と、教育現場への応用事例などから、この結果の是非を確かめようとしていた。

このように、2 サイクル目も1 サイクル目と同じく、多くの場合、学生自身の確かめたい問いとその背景が示されていた。しかし、背景がそのまま問いとなっていないものがあり、根拠を探していくうちに、主張に合わせて問いが絞り込まれていったことがわかつた。反対に、問いの絞り込みができていないものが、先に指摘したような「大きすぎる問い」として残っており、主張が問いの一部にしか答えていないため修正が求められるものであつたといえる。また根拠となる出典の数について、7本挙げている学生もいたが、それは例外的であり、2-3本が最も多く、1 サイクル目よりも少なかつた。以上のように、1 サイクル目に比べて問いが洗練されきっていないものが多く、文献数も少なかつた。これには、準備課題を課してから提出までの準備期間を3週間から2週間にした影響があつたと考えられる。

⑦ ストーリーラインについてのピア・レビュー

1 サイクル目と同様に、ストーリーラインのピア・レビューを行った。対面授業であり、1 サイクル目より長い時間をかけられたため、まず1つのグループで自分のレポートのストーリーラインの発表をさせたあと、グループを変えてもう一度発表をさせた。2回発表することで、1回目に伝わりづらかつたところを2回目に発表者自身が修正することができ、その修正に対する他者からのフィードバックがさらに得られると考えたためである。発表中の記録は、筆者のメモだけであるが、引用形式についても相互にチェックするように伝えたところ、細かい点まで全員で確認する様子が見られた。また、⑥のストーリーラインの作成で問いと答えが合っていないため修正が必要だと考えられるものに対しては、他の学生からも多くの質問やコメントが出ていた。そして、問いと答えが合っていないとただ指摘するだけでなく、問いをどのようにブレイクダウンすれば、発表者の言いたいことに近づけられるのかについて、グループ内でさまざまなアイデアが出されていた。

コメントシートは授業終了10分前に配布し、手書きで提出させた。それらを見ると、他の学生の「テーマが興味深い」、「内容が面白い」、「留学生ならではの視点」で「話し合いだけでとても楽しかつた」、「みんなの発表が楽しみ」という肯定的なコメントが全員から出された。歯磨きやお風呂など、身近なものをテーマにした発表を聞き、「今まで『あるもの』

として捉えていたものを知りたいと思う機会はなかなかない」ため、問いが面白いと感じたことや、問いの背景を語る大切さに言及するコメントもあった。「発表を聞いて、より内容への興味を持てたのは、問いとその問いにした背景・理由の関連性の強さでした。問いを立てたきっかけを知ることで、自分では発想したことのない問いが生じた瞬間が想像できるからだと思います。だからこそ、仲間の発想に触れられた時間はとても楽しいものになりました」というように、それぞれの発表者の背景と重ねながら、発表で示される問いと答えを理解していくところに面白さを感じているようであった。

そして、ストーリーラインについては、「レポートの問い（と答え）が違うと、見る相手が混乱することがわかった」、「グループで話すことで、どこがわかりにくく、改善すれば良いかがわかるので、できるだけ（発表を）繰り返すと良い」というように、他者に話すことで自分のアイデアが整理されていく過程について記されていた。また、「出典の書き方について理解していない部分があったが、今回でわかった」、「自分の書いたものがまだ不十分なものがたくさんある」、「どう書けばいいか意見をくれました」、「レポートの構造について理解がもっと深まった」、「まとめ方や情報の集め方などが、他の人のレポートの進め方を見て新しく学ぶことができた」など、協働学習によって改善すべき点や、書き方が理解できたというコメントも多くあった。具体的に、「タイトルは元々よくないので、他の人の意見を聞いて変える」ことにし、「根拠のところは、自分の意見を加える」ようにしたと書いた学生もいた。問いと答え、根拠について検討するタスクであったが、それがタイトルや構成などにどのように関わっているかを振り返る機会になり、また他者に根拠を説明する際に、自分自身の論拠を示す必要があることに気づいたことが書かれていた。初年次生であっても、「ストーリーライン」については理解できており、その推敲過程において、流れやタイトル、情報などに関連づけながら、ストーリーラインに対する違和感や改善点を言語化することができていたといえる。

さらに、複数の出典があることに対するコメントも多く見られた。例えば、「一つの出典だけだと説得力に欠く」というもの、「Aという資料だけでは信用しきれないので、必ず複数の資料を出すことが大切」、「レポートを書くとき（出典を）ミックスして比較した方がいいことがわかった。何でかという、一つの視点だけではなく、AとBを比較して、その中から新しい視点がうまれると、いいレポートといえる」というものや、「いろいろな意見を組み合わせると新たな意見を自分で作り上げると良いレポートになる」など、良いレポートには新しい、自分なりの視点が必要であるということが述べられていた。また、「資料は論文だけでなく、自分で数えたりアンケートをとったりして調査しても良い」、というものがあつた。これは、自分で一次資料を作成しようとしている学生が2名いたことから得た気づきだと思われる。

このように、ストーリーラインのピア・レビューでは、学生たちは興味を持ってお互いの発表を聞き合い、熱心に取り組んでいた。そして、それによって、問いと主張のつながりだけでなく、背景やタイトルとの関連性、複数の根拠によって客観性が担保されることとそれは自分で調査したデータでもよいこと、出典の書き方に注意を払わなければならないことなどに注意が向けられていた。また、繰り返して他者に伝えることで、自分自身の考えが整理されていくことに対しても気づきが見られた。

⑧ 初稿のピア・レビュー

1 サイクル目ではオンライン授業であったが、2 サイクル目は対面で実施できた。時間も1 サイクル目より長く確保できたため、評価シートを作成し、それをもとにレビューシートを書いて交換するように指示した。

最初に、各評価項目でみるべきポイントについて説明をし、確認をした。評価シートには6項目があり、(1) 問いと答え、(2) 事実に基づく根拠、(3) 文章の構成・流れの内容についての3項目と、(4) 引用形式、(5) アカデミックな適切さ(正確さ)の言語表現についての2項目、そして(6) レポート形式について説明とともに示した(資料6.3)。そのあとグループに分かれてピア・レビューを行い、互いのレビューについては、A5サイズのレビューシートを配布し、この評価を参考に、真似したいようないいところと、こうすればもっとよくなる場所について書き込んでから、読んだレポートにクリップで止めて本人に返すようにさせた。レビューシートに書き込むことが難しいコメントの場合、口頭でもよいことを伝えた。授業の最後に、最初に配布した評価シートを使って、自分のレポートの評価をさせた。このシートは回収し、スキャンをとって返却した。

交換したレビューシートについては回収していないため、詳細は不明であるが、授業中の教師による観察メモでは、良いところをほめるコメントが必ず書かれており、それに加え、読み手として迷った点、わかりづらかった点などについて、質問やコメントが書かれていた。書くのが遅い学生は口頭で伝え、書き手自身が自分のレポートにメモを書き入れるなどしていた。読んだだけではわからない点について書き手の意図を聞き、読み手が受け取った情報と同じかどうか確かめる場面が何度も見られた。どうすればよいか悩む場合は、教員に助けを求めてきたため、筆者もグループに参加して、書き手の意図を聞き、コメントした。

評価シートには、他者の「よかったもの」として、書き手の名前とともによかった点がメモされており、自分のレポートの満足できる点と課題についても書かれていた。以下、その記述を評価項目順に記す。

「(1) 問いと答え」については、他者に対しては、「どのレポートも問いと答えが明確だった」というものや「問いが新しい問題だった(筆者注:新規性があるという意味)」などがあった。自分のものに対しては、「問いと答えははっきりと書けた」というものや、「経験があるので、いい問い」という肯定的なものだけでなく、「答えが弱い」や「共感できるものなどを書いておけばよかった」などの課題も書かれていた。

「(2) 事実に基づく根拠」については、「いろいろな文献を引用した」、「Gさんのレポートはさまざまな視点から根拠を述べていてわかりやすかった」、「多くの資料のデータを比較していた」、「表を作って、データがはっきりしていて説得力がある」という他者への評価があった。それに対し、自分のものに対しては、「もっとさまざまな視点から述べた方がいい」、「研究対象が少なく信ぴょう性に欠ける」、「(キーワードになる)言葉の説明を詳しく」、「根拠をもう少し詳しく書くべき」などがあった。

「(3) 文章の構成・流れ」では、他者のよかった点は、「歴史を交えながらの流れがわかりやすかった」などがあり、自分自身のものは、「よかった」、「理解しやすしい」とするものがある一方、「おわりのまとめへの流れを見直すべき」というものや「最後のまとめ部分で論点がずれている」などの課題も書かれていた。

「(4) 引用形式」では、「(文中に)研究者名と年数が示されていて明確だった」というも

のや「引用元が分かりやすく明記されていた」などがあったが、自分のものは、「参考文献を書き忘れた」、「引用が間違っていた」、「研究者名や年数を入れるともっといい」などという記入方法のミスに加え、「引用した後で自分の意見をもっと書いたほうがいい」というような、説得力や流れに関わるコメントがあった。

「(5) アカデミックな適切さ (正確さ)」では、「誤字などがなかった」など基本的な表記に関するものが多かった。そのほか、自分自身に対しては、「と思う、と考えられる、という表現をもっと使った方がいい」などの表現についてのコメントがあった。

「(6) レポート形式」では、「小見出しの流れがよく、内容が理解しやすかった」や「タイトルと合致した内容を記述」してあるという文章全体に関わる指摘があった。また、「グラフなどを使用しわかりやすい」や「読みやすい分量」などのコメントがあった。自分自身のものについては、まだ完成していない学生が、これから頑張りたいという決意を表明していた。

授業後のコメントシートを見てみると、書き手として他者からフィードバックを受けたことに対するコメントと、読み手として他者のレポートを読んだ経験の双方から、ピア・レビューの経験を評価するコメントがさまざまあった。他者からのフィードバックについては、「自分の意見と資料の意見をちゃんと分けないと、読む人がわからなくなってしまうと気づいた」という反省や、「フィードバックを受けたことで、書き直してよりよくなると思うのでうれしい」という期待、「コメントには訂正した方が良さそうなところを多く書いてもらい、収穫が多い授業になった」という他者への感謝など、活動そのものへの評価に関わるものもあった。

読み手としての経験からは、「他の人のレポートを読んで、参考にしたいアイデアがとても多かった」、「完成に近い人のものは本当に参考になった」というように、図表の使用や見出しの効果など他者のレポートそのものがモデルになったことをうかがわせるコメントがあった。また、「留学生の方の助詞の使い方について気になった時に、文章において助詞がこんな強い役割をしているんだと感じ」というように、書き方への気づきに関するコメントもあった。そして、読みから得た気づきを自分自身の改善点につなげ、「引用をまとめて書いたほうがいい。長い文は実に読みにくい。引用した後で、必ず自分の意見・感想を書く」べきだと考えたというコメントも見られた。

それだけでなく、ピア・レビューそのものに対し、非常に集中して、かつ楽しんで行い、学びがあったことを示すコメントが多く見られた。「読んでいて面白かった」、「自分のレポートの不足の点をよくわかって、他人のレポートのいい点を学びました」、「他の人の文を読んだあとで、いろいろな優れた点と欠点がわかった」、「自分で書いているだけでは気づかなかった視点からのアドバイスがあったり、逆に、友達のレポートを見ていて改善すべきポイントを見つけることで、自身のレポートの改善策に気付いたり、もう一度自分のレポートを見直すきっかけになった」などと述べていた。そして、「相手のレポートの構造と内容を評価しました。レポートの書き方についてもっと理解が深まりました。これはいいと思います」、「自分だけで添削したりするよりも、他の人に見てもらった方がより良い作品になる」、「他の人を見ると、考えが広がる」、「他者の評価が自分にもたらす利益はかなり大きい」、「複数人の他者からの評価をもらえることはめったにないと思うので、コツをつかみたい」というように、ピア・レビュー活動によって多くの学びがあったことを示すコメントが多数

あった。さらに、「他人のレポートの面白い問いや新しい問いを見て、今度（筆者注：次回の意味か）のレポートは私も新しい問いをやってみる」つもりであると、次のレポート構想を考えているというコメントや、「先生の授業の進み方はとてもよくて、学生として先生の授業を受けられてよかった」というコメントもあった。この授業回では教員はほとんど発言していないため、ピア・レビューによる学生同士のやりとりの中で、多くの発見や学びがあり、充実した時間を過ごした結果のコメントであると推察される。

以上から、初稿のピア・レビューは学生にとって、書き手としても読み手としても刺激的なインパクトのある経験になっており、多くの学びがあったことが示唆された。

○初稿から第2稿への変化

上記の初稿へのピア・レビューを受けて、第2稿がどのように変化したかを1サイクル目と同じように見ていく。今回は16名全員が初稿と第2稿を提出したため、16名分を対象に比較した。

1サイクル目と同じ項目について、教員が評価したものを表6.2に示す。大きな問題がないものに「○」、一部修正が必要なものに「△」、全体的に不適切なものに「×」をつけ、該当するものがないものには「なし」と記した。初稿から多くの点について、それほど大きな問題は見られなかった。

1サイクル目と同じく、内容に関わる、問いと答えのつながりや根拠の説得には大きな問題は見られなかった。しかし、ストーリーラインの作成から、初稿へのつながりがやや不十分と思われたものは、初稿のコメントを経ても納得できるつながりにはならなかった。このことから、問題設定に関しては、やはり根拠となる情報などの各Phaseの往還によってしっかり洗練させてからでなければ、書き始めてからの修正は難しいことが示唆された。これは1サイクル目でも同じ傾向が見られたため、しっかりとストーリーラインの作成を行うということが重要であると考えられる。

「キーワード」は、授業で説明はしたが、レポートの必須項目とまでは言えないことから評価項目から外したため、初稿も第2稿も1名以外はつけていなかった。1サイクル目と異なるのは、レポート形式と引用形式である。レポート形式に関して2サイクル目で最も多かった課題は、段落の最初が一字空いていないというものであり、第2稿ではほとんどが修正されていた。そして、引用形式は、初稿では、文中には示されているが参考文献がないものや、その反対に参考文献にはあるが、文中には示されていないというものがあつた。また、出版年やページ数、ウェブ情報について閲覧日がないなど、情報が不足しているものが見られた。1サイクル目では、第2稿でも修正が不十分なものが多くあつたが、今回は第2稿ではほぼ正しく修正されていた。

全体的に、初稿から第2稿までの修正が少なく、不十分なままの学生が2名いたが、それらを含めても、文献数、文字数の平均がともに増えており、初稿のピア・レビューの体験の後、短期間で修正することができたようであった。また、第2稿では図や表を使って、根拠となるデータやキーワードの定義を効果的に示す学生が増えていた。これは1サイクル目と同様に、読み手としての経験が生きたのだと考えられる。なお、第2稿に対しては、ピア・レビューではなく、教員が個別にフィードバックを行った。修正点が必要な場合は、新

表 6.2 初稿と第2稿の比較

協力者	問いと答えの つながり		根拠の説得力		レポート形式		タイトルの適切さ		見出しの適切さ		キーワード		段落		引用形式		文献数		文字数	
	初稿	第2稿	初稿	第2稿	初稿	第2稿	初稿	第2稿	初稿	第2稿	初稿	第2稿	初稿	第2稿	初稿	第2稿	初稿	第2稿	初稿	第2稿
A	○	○	△	○	○	○	○	○	○	○	なし	なし	○	○	△文中不 適切	△文中不 適切	8	8	3901	4228
B	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	なし	なし	○	○	○	○	5	5	2143	2354
C	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	なし	なし	○	○	○	○	3	3	2438	2727
D	△	△	△	△	△一字空け	△一字空け	△テ ー マ の み	△テ ー マ の み	△見 出 し が 文	△見 出 し が 文	なし	なし	○	○	△不足情 報あり	○	3	3	2007	2123
E	△	○	△	△	○	○	○	○	○	○	なし	なし	○	○	△文中 なし	○	2	2	2261	2328
F	○	○	○	○	△一字空け	○	○	○	○	○	なし	なし	○	○	○	○	3	4	2131	2132
G	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	なし	なし	○	○	△文中 なし	○	4	4	2466	2533
H	△	△	△	△	△	○	○	○	○	○	なし	なし	○	○	×	△	(1)	1	730	1170
I	△	○	△	○	○	○	○	○	○	○	なし	なし	○	○	△参考文 献なし	○	(3)	3	1483	2879
J	○	○	○	△	△一字空け	○	○	○	○	○	なし	なし	○	○	○	○	3	3	1240	1826
K	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	△文中 なし	○	8	8	3770	3946
L	△	○	△	△	△一字空け	○	○	○	○	○	なし	なし	○	○	△参考文 献なし	○	(2)	3	588	1309
M	○	○	○	△	○	○	○	○	○	○	なし	なし	○	○	○	○	(2)	2	1369	1957
N	○	○	○	○	△一字空け	○	○	○	○	○	なし	なし	○	○	○	○	4	4	1870	1918
O	○	○	○	○	△フ ォ ン ト 不 統 一	○	○	○	○	○	なし	なし	○	○	△不足情 報あり	○	4	5	3158	3362
P	△	○	△	△	×	△	△テ ー マ の み	△	×	○	なし	なし	○	○	×	×	×	×	1122	1200
○人数	10	13	6	11	8	14	14	14	14	14	1	1	15	15	6	13				
平均																	2.60	3.90	2042	2374

規性と検証可能性に関わる点について、主にコメントを行った。いずれもよく書けているものに対しては、高い評価であることと、さらに高い評価を得るためのポイント、例えば用語の厳密さや理由づけの強化などについてコメントした。

⑨ 三角ロジック確認タスク

引用をただ示すだけでなく、解釈を行い、論拠をしっかりと述べてほしいと考え、今回新たに取り入れたタスクである。主張とデータだけでは説得力がないこと、論拠である理由づけ³²があってはじめて、そのデータが意味を持つことを段階的に示した。まず、身近な例として中学生の子どもが親に対して、「スマホを買ってほしい」という主張と、「みんな持っているから」というデータを伝えるだけでは、懸命に訴えたとしてもスマホを買ってもらうことが難しいという例を示し、どのような理由づけがあれば親の同意を得られるかを考えさせた(資料 6.4)。その上で、主張とデータをつなぐ理由づけを考えさせるタスクを課し、まず1人で考えさせたあと、グループで討論させた。全体で共有する中で、理由づけと主張とデータとの関連性の強さにより、説得力の強さが変わることを示した。その上で、2つ目のタスクとして、自分自身が「住民が全員裸足の村で靴を売るセールスマン」とであると仮定し、「みんな裸足で、だれも靴を履いていない」という同じデータを用いて、「この村では靴が売れる」という主張と、「この村では靴が売れない」という正反対の主張について、理由づけを検討させた。それにより、データをただ用いるのではなく、その理由づけの仕方、すなわちデータの解釈の書き方によって、説得力が変わることへの理解を促した。

授業後のコメントシートには、「主張と根拠に加えて論拠を示すことでより説得力が増す」など、論拠の重要性について理解したというものが多かった。また、論拠について、学生独自の言葉でまとめられている興味深いコメントもあった。「自分の中で話がつながっていても、初めて見る人にはつながっておらず、何の話になっているのか理解してもらえなかったりする。主張がブレてしまわないように伝わる内容で書くことが大切」というものや、「例えば家族や仲のいい友人と話すときは『これくらいならわかってくれる』という安心から理由を飛ばして話すこともあるが、それが初対面の人だった場合、会話が成立せずとても不自然な会話になってしまう。それは論文においても同じで、初めてそれを読んだ人にも伝わるように書かなければならない」というものなど、日常会話と異なり、論文ではしっかり主張とデータのつながりを言語化し、論拠を示す必要がある点に触れたコメントが複数あった。

また、「グループでの話し合いを通じて同じ問いでも答えの導き方が異なり、自分にとってプラスになった」というものや、さらに詳しく、「単に主張、データ、理由づけを書き並べるのではなく、同じゴールに来てくれるかを確認しつつ、自分の言葉で主張につなげることが大事」であり、「自分の主張に説得力を持たせ、より読み手が自分の主張に賛同できるような文章を構成するためのデータを集めることが重要」というものなど、自分の主張と関連づけたデータ検索の必要性に言及するコメントも見られた。データ収集に関しては、「根拠が浮かんでも見合ったデータを探しあてることが難しいと思った。必要なデータを必要な時に引っ張ってこれる力は今後必要になってくると思うので、何かしら工夫をしな

³² 授業では「論拠」という言葉を紹介したのち、必要に応じて、学生にとって理解が容易だと思われる「理由づけ」と言い換えて説明した。

なければならない」というように、自分のストーリーを補強するデータ収集の難しさを予想する声もあった。

コメントシートの中には、授業の内容を踏まえ、ここまでのレポートの書き方の流れを備忘録的に整理したものもあった。「論点を書く時、『主張+根拠+論拠』の方法で書いたほうがいいと思う。1、まず、主張を出して、『問い+答え』の二つ部分で主張を組み立てる、2、そして、根拠を挙げる。『他の人の研究、報告+結論』3、論拠を書く。『自分の感想と考え+他の人の引用部分について分析する』、4、最後は主張に戻ったほうがいいと思う。もう一度主張の正確性を強調する。論点を分析する際に、他の人の研究を引用した後で、必ず引用部分からもらった考えを書く。ただ他の人の調査や結論を引用すると、記事は単調に見える」というものである。ミクロな概念として示した「主張、根拠、論拠、問い、答え、引用」を取り上げながら、自分自身の文脈でAWについてまとめなおしており、何をどのように書くべきかという内容と形式のみならず、いかに取り組むべきかというプロセスへの意識も育っていることがうかがえた。

⑩ 最終稿の作成とルーブリック評価

最後に、1サイクル目と同様に、自分の書いた最終稿と、それをルーブリックで評価したものを、同時に提出するように指示した。ルーブリックについては、初稿で評価の際に用いた項目を、より細分化したことを伝え、1つ1つ読み上げて不明な点がないか確認した。最終稿とともに提出されたルーブリックでは、1サイクル目に比べて、自己評価がやや低かった。ルーブリック評価では、どのくらい客観的な評価ができるかを見たいため、教員の評価と大きく変わらないことが重要であると伝えたが、教員はS-Aレベルと考えているものであっても、A-Bレベルをつけており、学生自身はもう少し高いレベルを目指しているものと推察された。教員による評価の各項目の平均点を参考までに示す(表6.3)。

表 6.3 初年次クラスレポート評価 (N = 16)

	M	SD
1 問いと答え	3.56	0.51
2 事実に基づく根拠	2.88	0.50
3 文章の構成・流れ	3.44	0.51
4 引用形式	3.13	1.09
5 アカデミックな書き方	3.19	0.83
6 レポート形式	3.69	0.48
合計	20.69	3.14

すべてA評価であれば18点となるが、18点を下回っているものは16名中3名いた。18点に届かなかった3名は、表6.2のD、H、Pであり、Dは問いと答えのつながりがわかりにくいという問題が、最終稿でも解消されていなかった。問いから答えまでのストーリーラインがねじれているため、根拠および論拠が不明瞭で、説得力の弱い文章となっていた。また、HとPは、問いの設定はよいものの、根拠となる情報源が1つしかないため、新規性が感じられず、また客観性の低いものとなっていた。2名には根拠となる情報を追加するよう

に指示したが、文献は追加されなかった。最終稿で使用された文献の平均数は 3.90 で、他の学生も含め、全員が第 2 稿とまったく同じであった。このように根拠が不明瞭であることや、引用文献が少ないという問題は、1 サイクル目と同様に 2 サイクル目においても課題として残った。

それ以外の 13 名については、各項目の平均値を見てもわかるように、満足のいくレポートになっていた。特に「1 問いと答え」および「6 レポート形式」は非常によくできていた。一方で、「2 事実に基づく根拠」は不十分であった。今回の実践で論拠についてしっかり取り上げたため、その点についてやや厳しく評価を行ったことも影響している可能性はある。しかし、資料を自分の文脈に合わせて用い、自分の主張の根拠として説得力を持たせて示すためには、文章全体の流れに沿った解釈的な記述が必要である。理由づけの重要性を理解していても、自分の文章として書くことは難しく、すぐにできるようになるとは考えにくい。この点については、意識しながら繰り返し訓練が必要であると思われる。

6.2.2 初年次クラスにおけるコメントシート活用による書くことへの効果

初年次クラスでは表 6.1 に示したように、9 回コメントシートを課した。コロナ禍でオンライン授業への移行準備があり、初めてコメントシートを課したのは第 4 回であった。その際に、例を挙げながら評価基準に関する説明を行った。コメントシートの評価は 5 段階で授業のポイントをまとめ、それらと自分の意見や考えを関連づけて書くことを求めた。S: 4 点 (他の授業やそれまでの経験など、プラスアルファの知識との関連づけや新たな疑問が提示されている)、A: 3 点 (授業のポイントと自分の意見が関連づけられている)、B: 2 点 (授業のまとめか意見のいずれかしか言及がない)、C: 1 点 (どちらか一方に言及があるが不十分)、F: 0 点 (課題を満たしていない・活動や感想の説明のみ) であることを説明した。そのため、まじめに指示にしたがって提出すれば、A 評価となることも伝えた。

本実践では、毎回コメントシートを課することができず、またその扱い方も回によって異なっていた。特に LMS でなく対面授業で書かせる場合は、授業終了の約 10 分前に用紙を配布し、授業時間内に書き終えて提出させた。LMS では、授業終了後、時間をとって資料を見返し、考えをまとめてから書くことが可能である。しかし、用紙の場合は 10 分程度の限られた時間の中で書いて提出することが求められるため、深く振り返ることが難しく、回によって質にばらつきが見られた。また、第 5 回でよいコメントシートやメールの書き方について協働でタスクに取り組ませているが、このときの授業後課題では、コメントシートよりも教員に出すメール課題にしっかり取り組むように指示をした。そのため、コメントシートは非常にシンプルに、授業の内容と考えを書いて出す学生が多かった。参考までに、5 段階評価のコメントシートの評価の割合の推移を図 6.1 に示す。F 評価に該当するものはなかったため、図には示していない。

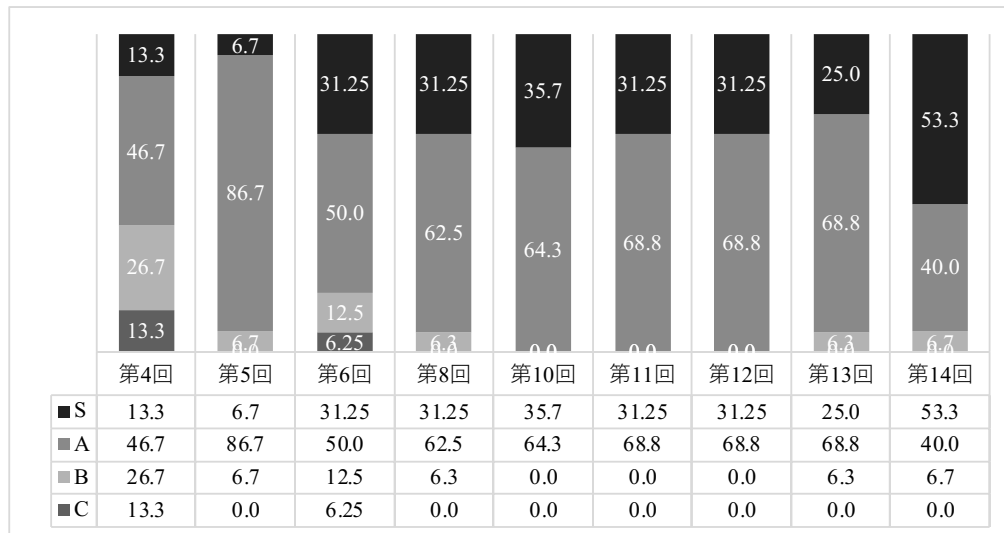


図 6.1 初年次クラスのコメントシート得点の割合の推移 (%)

9回分のコメントシートの平均値とレポート得点との相関を IBM SPSS Statistics Ver.27 で算出した。その結果、 $r = 0.40$ で、やや弱い相関が見られた。その散布図を図 6.2 に示す。全体的にレポートの得点が高かったためか、コメントシートの点数が3点以下であっても、レポートで高得点を取っている学生もいた。一方で、コメントシートの得点は高くても、レポート得点の低い学生もいた。

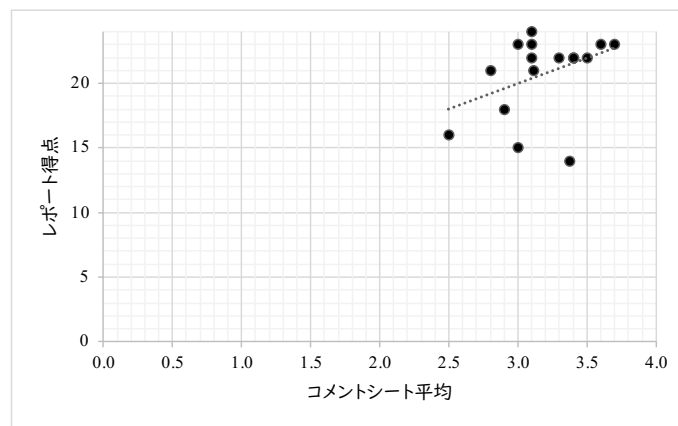


図 6.2 初年次クラスのレポートと CS の散布図

本実践では、継続的に書かせることで書く力の向上につなげたいと考え、コメントシートを書かせる予定であったが、計画通りには進まなかった。そして、大きな課題として、初年次クラスにおける学習内容の問題があることがわかった。初年次クラスは一般科目と異なり、ゼミナール形式に近い。例えば、グループでのディスカッション、発表資料の作成と発表、タスクやピア・レビューなどの活動が中心である。そのため、学んだことと考えを関連づけるという場合の「学んだこと」に相当する宣言的知識が少ない点が、専門科目と大きく異なる。

授業デザインを行った段階では、コメントシートで「授業のポイントをまとめる」と、それらと「自分の意見や考えを関連づけること」に意識を向けさせることにより、レポートの問題設定への気づきを得ることを期待した。しかし、初年次クラスのコメントシートに書かれる内容は、活動と活動を通じて考えたことについてのものが中心であった。専門科目であれば、コメントシートにまとめた授業のポイントが、レポートの問題設定に直接つながる可能性があるが、初年次クラスにおいては、コメントシートにまとめた内容がレポートの問題設定につながることはない。そのため、授業のポイントをまとめることによる問題設定への効果については、本実践では測ることができなかった。このように、継続的に書くことによって、「外部の情報+自分の考え」というレポートの構造に近い書き方に慣れ、書く力の向上を期待したが、初年次クラスで継続的に書くという行為そのものが書く力の向上につながることは確認できなかった。

しかしながら、初年次クラスのコメントシートには、特にレポートを書くための活動に関して、書くことをメタ的に捉える効果はあったのではないかと思われる。ここまで見てきたように、学生の書いたコメントシートにはAWのプロセスに関して多くの記述が見られた。コメントシートを書くことが、クラスで言語化されたAWの概念を整理する機会となり、それがAWに関するスキーマ形成を促進したと考えられる。この点に関しては、この後のインタビュー調査によって、確かめることとする。

6.2.3 初年次クラス（2サイクル目）における実践のまとめ

以上の2サイクル目の初年次クラスでの結果から、本実践によって、大筋ではレポート作成を支援できたと考えられる。以下、研究課題に関わる「1 論文やレポートを用いたタスクの効果」、「2 問題設定への支援」、「3 協働学習によるプロセスの言語化」、「5 アカデミックな共同体の一員としての意識づけによる態度への効果」について考察する。

「1 論文やレポートを用いたタスクの効果」は、内容面でも形式面でも効果があったと考えられる。内容面では、論文を読み、新規性に触れるコメントが多くあり、アカデミックであることへの理解は進んだと考えられる。また、形式面では、レポート形式だけでなく、引用形式に関しても、盗用や剽窃などをせず、求められる形式を意識して書いていた。初稿の段階で、引用形式やレポート形式が1サイクル目よりもミスが少なく、第2稿ではほぼ適切に修正されていた。これには、初稿のピア・レビューを対面で実施できたことも影響している可能性はあるが、今回取り入れた⑤表現色分けタスクにより、表現や形式に意識が向いた結果であると推察される。学生のコメントには、表現だけでなく、同時に構成や内容にも注意を払ったことが記されていた。細部に目を向けさせたことで、全体の構成や書く意義など内容と表現との間を往還し、それらの関連にも意識が向けられるようになり、レポートに反映されたのだと考えられる。したがって、1サイクル目で実践した活動に加え、新しく導入した活動においても、効果が認められたといえる。

「2 問題設定への支援」に関しては、1名が不十分であったものの、そのほかの学生は問いと答えを明確に示すものが書けていた。これは、レポートには問いと答えが必要であるといったアカデミックな文章の前提への理解と、それらの項目の見通しを持った上でストーリーラインの形成につなげた効果であると考えられる。最初の段階では、大きすぎる問いをブレイクダウンしていく必要はあったが、ピア・レビューにより、ほとんどの学生が自分た

ちの力でストーリーを組み立てていくことができていた。また、その根拠として、自分で一次資料を作成するなど、従来のレポート指導ではあまり見られない方法で課題の解消に向かった学生が2名いた。このことも、レポートの目的を、研究課題を解決し、新しい知見を示すというアカデミックな文脈に位置づけたことによる成果だと考えられる。

「3 協働学習によるプロセスの言語化」に関しては、ほとんどの学生がコメントシートの中に、毎回、授業のポイントとなる重要な概念を書き残していたことから、やりとりの中で言語化が促進されていたと推察される。これについては、「5 アカデミックな共同体の一員としての意識づけによる態度への効果」と合わせて、この後のインタビュー結果も参照し、評価したい。

一方で、「4 コメントシートによる書く力への効果」は、明らかにならなかった。これは、初年次クラスがゼミナール形式であるという、学習内容の影響が大きいと考えられる。また、コメントシートへの評価の有無による効果は検証できなかった。これについては第9章で改めて検証する。

以上から、研究課題に関わる「1 論文やレポートを用いたタスクの効果」、「2 問題設定への支援」、「5 アカデミックな共同体の一員としての意識づけによる態度への効果」に関し、1 サイクル目と同等かそれ以上に正の効果があったと考えられる。

6.3 実践群（2 サイクル目）と非実践群のレポート評価の結果と分析

本節では、1 サイクル目と同じく、専門科目において書かれたレポートをもとに、実践群と非実践群のレポートを評価する。評価対象となるクラスは専門科目 2 クラスのレポートとし、前期に実践を行った同じ年度の後期に開講されているクラスである。評価方法は1 サイクル目と同様で、科目の成績とは別に、改めて評価担当者1名とともにブラインド方式で評価した。評価には2 サイクル目の学生が最終稿の評価に用いたルーブリックを使用した（資料 6.5）。ルーブリックの6項目につき、各項目5段階の4点満点（S:4、A:3、B:2、C:1、F:0）で評価し、2者間の差がすべて1点以内であったため、評価担当者と筆者の平均値を用いた。

協力の得られた32名（実践群12名・非実践群20名）のレポートを対象に1 サイクル目と同様に評価を行った。IBM SPSS Statistics Ver.27を用い、マン・ホイットニーのU検定（両側検定）により、各項目の得点と合計点において両者の間に有意な差があるか検討した。その結果、実践群の「1 問いと答え」（ $U = 50.0, p = .005, r = 0.50$ （効果量中））と、「4 引用形式」（ $U = 49.0, p = .005, r = 0.51$ （効果量大））、「6 レポート形式」（ $U = 55.0, p = .010, r = 0.47$ （効果量中））、「合計」（ $U = 47.0, p = .004, r = 0.50$ （効果量大））が有意に高かった（表 6.4）。授業資料以外の資料の利用は、実践群は平均1.71本に対し、非実践群は平均0.95本であった。

実践群ではすべての項目の平均値がA評価の3点以上である。中でも、「1 問いと答え」の評価が高いことは、実践の効果ではないかと考えられる。実践では、初年次クラスの初めから、学問には新規性が求められることを示し、論文検索・分析タスク、レポート分析タスク、ストーリーラインの作成、ストーリーラインのピア・レビュー、初稿作成、初稿のピア・レビュー、書き直しとルーブリック評価というように、繰り返し「問い」と「答え」に注目

させるようにしてきた。また、2サイクル目では、形式に着目させるための表現色分けタスクを導入したが、形式面の平均値が1サイクル目よりも高くなり、また非実践群と比べて有意に高くなっていることから、新しいタスクの効果があったと考えられる。

非実践群も「1 問いと答え」、「2 事実に基づく根拠」、「3 文章の構成・流れ」では3点を超えており、初年次クラスの指導により、問題設定はうまくいっていると思われる。しかし、「4 引用形式」や「5 アカデミックな書き方」、適切な見出しをつけるなどの「6 レポート形式」において、平均値が3点を下回っており、形式面で不十分な点が見られた。

表 6.4 2サイクル目の専門科目のレポート評価の結果

	実践群 ($n = 12$)		非実践群 ($n = 20$)		U	p 値
	M	SD	M	SD		
1 問いと答え	3.69	0.42	3.13	0.54	50.0	**
2 事実に基づく根拠	3.56	0.53	3.27	0.56	83.5	
3 文章の構成・流れ	3.55	0.41	3.13	0.50	72.5	
4 引用形式	3.44	0.55	2.80	0.43	49.0	**
5 アカデミックな書き方	3.11	0.52	2.75	0.51	83.0	
6 レポート形式	3.42	0.76	2.60	0.56	55.0	*
合計	20.90	2.82	19.57	2.01	47.0	**

** $p < .01$, * $p < .05$

6.4 事前事後のアンケート調査の結果と分析

6.4.1 アンケート調査の概要

学生のレポートに対する意識とその変化について知り、学生のレディネスに関してクラスによる差がないことを確認するために、2サイクル目では他の初年次クラス（非実践群）からも協力も得て、実践前後にアンケート調査を実施した。調査は授業開始後の4月（非実践群の1クラスは5月）と、終了時の7月の2回行った。1回目に回答した協力者は実践群15名、非実践群29名、2回目は実践群14名、非実践群20名で、それらの回答を分析対象とした。本調査は、1サイクル目はコロナ禍によるオンライン授業への転換が必要であり、諸事情により行うことができなかったため、2サイクル目のみ実施した。

アンケートは自由記述で、開始時に(Q1)レポートとはどのようなものか、(Q2)レポートを書くときに意識すべき点、について書かせた。終了時には、それらに加え、(Q3)レポートの書き方を後輩にアドバイスするなら何と言うか、についても回答を依頼した。これは、レポートを書くプロセスについて意識させ、言語化されることを期待した質問である。

調査の結果は、自由回答の内容ごとにユニット化したあとで、カテゴリーに分けてコード化した。1つの回答につき、複数のコードが付される場合もある。そのコードに言及した人数を定量的に分析し、グループ全体に占める割合をグラフ化して示した。さらに、そのコードがどのように関連しているかをみるために、チャート図を作成した。

6.4.2 実践開始時の結果と分析

授業開始時のアンケート調査の結果を図 6.3 に示す。各群でそのコードに言及した人数の割合を（％）で示す。

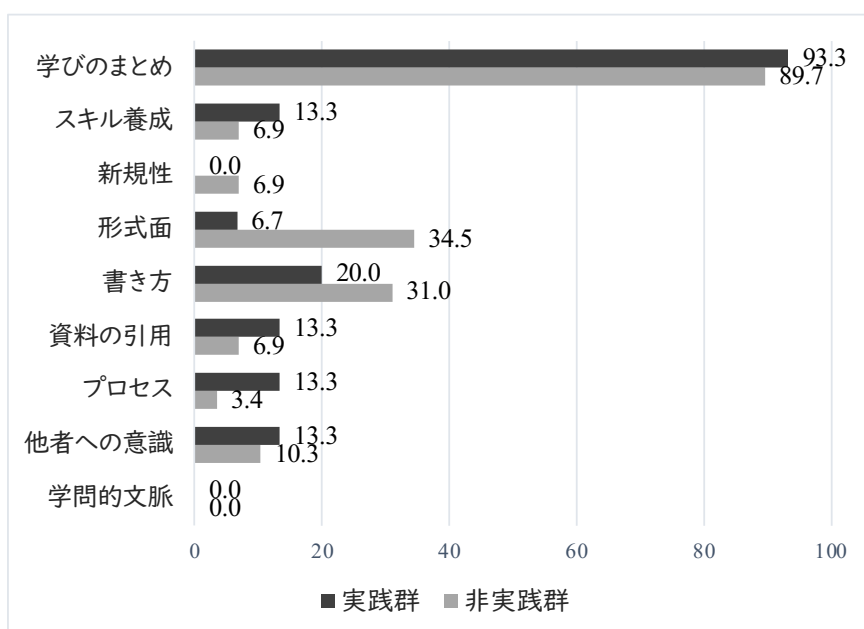


図 6.3 授業開始時のアンケート調査結果（％）

学びのまとめは、授業で学んだことを書くというもので、学んだことに対する自分の考えを書くというものも含めた。**スキル養成**³³は、自分自身の能力の向上に関するもので、社会に出てから役立つというものを含む。**新規性**は、内容の新規性、独創性に加え、それを出すための問いに対する答えなど問題設定も含めた。**形式面**は、文体、言葉遣い、レポート形式などである。**書き方**は、構成、序論・本論・結論などの型、根拠、説得力、一貫性などである。**資料の引用**は、情報検索も含めた資料の使い方や引用方法への言及である。**プロセス**は、どのように書くかといった計画や、ストーリーラインを作成する過程、推敲や期日など、書くことをメタ的に捉えているコメントが該当する。**他者への意識**は読み手への読みやすさ、わかりやすさ、フィードバックなどを含む。最後の**学問的文脈**は、アカデミックな共同体の一員としての意識のほかに、論文を参考にして書いたことなども含めた。

そして、この割合と記述の関係をもとに、それぞれのコードをチャート化したものを図 6.4 に示す。両群の間に大きな差が見られないため、まとめて作成した。80.0%以上が言及したものは濃いグレーの編みかけに白字で示し、20.0%未満のものは薄いグレーで示した。具体的な記述の際には、コードは**ゴシック**で示し、学生の記述による一次情報を「」で示す。開始時と終了時の学生が同一ではないため、協力者情報は省略する。**プロセスのメタ認知**、**書く目的**、**問題設定・内容**、**文章の質**の4種のメタコードは、参考のために1サイクル

³³ 1サイクル目のインタビュー結果のコードと異なるコード（「自身の学び」と「スキル養成」など）もあるが、学生のアンケートの記述内容に合わせ、コード化した。

目のインタビュー調査で得たメタコードを付した。

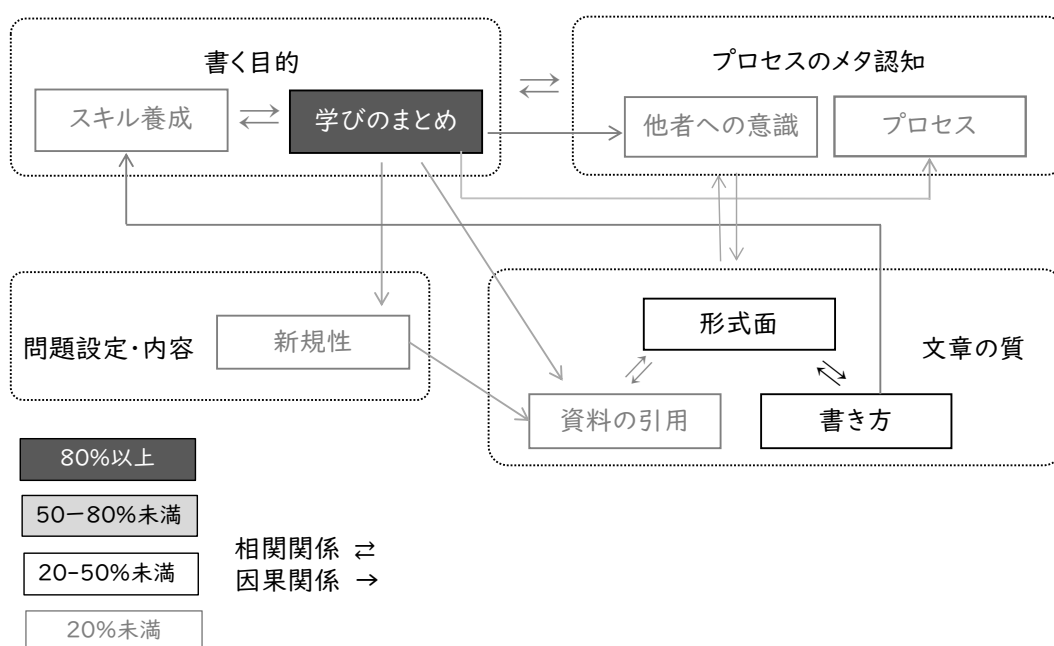


図 6.4 授業開始時の全体のチャート図

授業開始時には、レポートを**学びのまとめ**と捉えていた学生は実践群も非実践群も約90%いた。「授業で理解した知識をまとめ、考えを書く」、「授業の重要なポイントを書く」といったものである。また、「要点をまとめて伝わるように書く」ことで「社会で役立つスキル」養成されるという**スキルの養成**と関連づける意見もあった。「授業で学んだこと」を「適当な文献選びとその過程」を意識して書く、あるいは「他者にわかるように書く」というように、**プロセス**や**資料の引用**や、**他者への意識**と関連づけられていたものもあった。しかしいずれも少数であり、初年次生にはレポートを書くことについて、特に具体的なイメージとは関連づけられていなかった。

非実践群では、「論文調で書くこと」、「文体の統一」などの**形式面**と、「講義の内容ではなく自分の考えを明確にする」、「中心的な考えを一貫して書く」などの**書き方**への言及がやや多く見られた。これはアンケート実施時期が1か月ほど遅れたクラスがあったため、授業で指導されていた可能性が考えられる。しかし、全体の中では3割強に過ぎず、多いとはいえない。また、**問題設定・内容**に関しては数名が、「自分しか書けないことを書く」というように**新規性**に触れ、**資料の引用**が必要であるとしたほかは、特に具体的なイメージとは関連づけられていなかった。そして、**学問的文脈**への言及は両群ともまったくなかった。全体的に実践群と非実践群でそれほど大きな差はなかったといえる。

以上から、開始時には両群ともにレポートに対しては**学びのまとめ**以外には漠然としたイメージしか持っていないことがわかった。

6.4.3 実践終了後の結果と分析

次に、授業終了後の調査結果を図 6.5 に示す。授業終了後も、開始時同様に**学びのまとめ**

が最も多かった（実践群 100.0%、非実践群 80.0%）が、それ以外の項目も大きく伸びている。質問項目を追加し、後輩へのアドバイスを書かせたためであるが、実際にレポートを書く経験を経て、多くの学生がより幅広い点に意識を向けるようになったことがわかる。しかし、両群の間に違いが見られるため、以下、実践群と非実践群の特徴について見ていく。

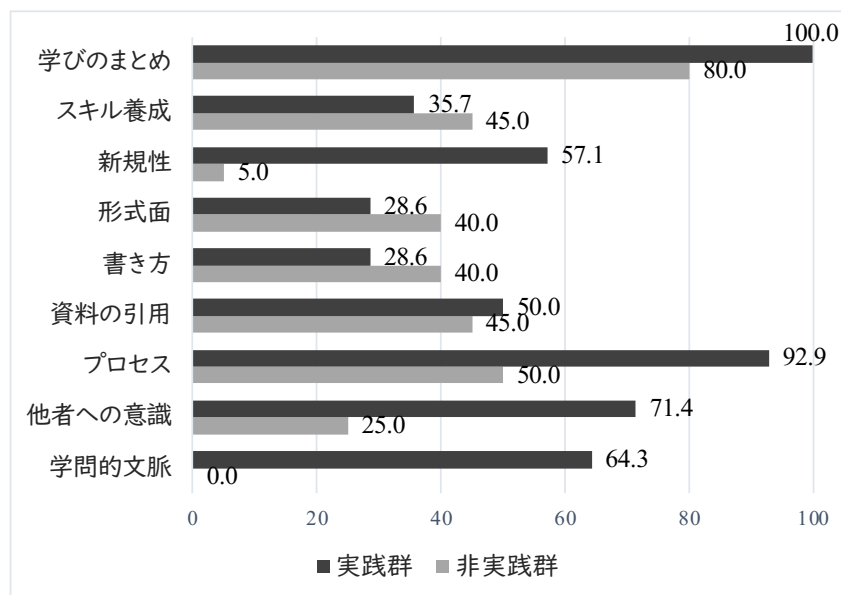


図 6.5 授業終了後のアンケート調査結果 (%)

(1) 実践群の特徴

図 6.5 をもとに実践群のチャート図を作成した (図 6.6)。実践群では、**学びのまとめ**と**プロセス**への言及が多かった。後輩へのアドバイスを項目に入れたため、具体的なプロセスの記述が増えたと考えられる。開始時にはなかった、**学問的文脈**への言及が増え、それとレポートの**問題設定・内容**に関わる**新規性**や、その際に必要となる**資料の引用**が結びつけられるなど、多くの点が相互に関連づけられていた。そのため、どのように書くのかという**プロセス**に関するコメントが増え、これが**他者への意識**と書くこと全体とに関連づけられていた。開始時と比べると、各コードに言及する人数が増えただけでなく、相互の関連性についても重層的に述べるコメントが増えていることがわかる。

以下に、実践前後の変容に関する記述を中心に、実践群の方に非実践群よりも多く見られた項目について、順に学生のコメントを見ていく。非実践群よりも多かったのは、書くときの**プロセス** (92.9%)、**他者への意識** (71.4%)、**学問的文脈** (64.3%)、**新規性** (57.1%)、**資料の引用** (50.0%) で、半数以上の学生が触れていた。なお、**学びのまとめ**は授業開始時から両群ともに多かったため、ここでは触れない。

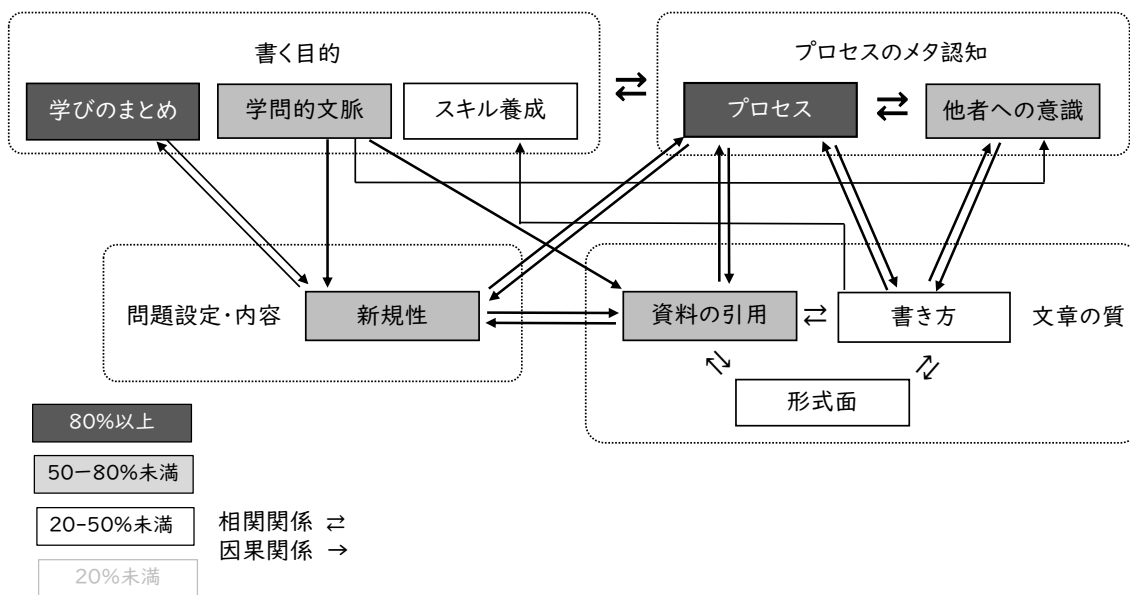


図 6.6 実践群の授業終了後のチャート図

「プロセス」

プロセスについては、実践群では9割以上が触れており、記述も豊富かつ詳細であった。「はじめからレポートをすぐに書き出すのではなく、テーマ、自分の意見、論じたい考えをとりあえずアイデアとして書き出すことが大切。そうすることで、作業の途中で方向性が分からなくなっても、戻りやすくなる」というものや、「レポートの形式をしっかりと守って、テーマに関する論文や著書を探しながら適切なものを活用して説得力のある論文を構成した方がいい。まずは、自身の論文の大枠から決めて内容を深めること」というものがいくつも見られた。このように、実際に書いた経験との関連づけを行いながら、プロセスに関して具体的なイメージを持ち、見通しを立てながら、メタ的にゴールまでの進め方を捉えた記述が目立った。

また、より具体的にすべてのプロセスを記述したコメントも見られた。「レポートを書く前に課題にしたいことと、問いと答えを考えておいたほうがいい」、「レポート書く前に、内容と見出しを考える必要がある。タイトルと合っていることが重要。まず、適当な問いを立てて、答えもはっきり書く。そして、客観的な根拠を探して引用部分をはっきり書く。さらに、根拠を書いた後で、自分の考えも加えたほうがいい。最後に、書式を確認する」などである。このように、書く前の準備段階から提出前までの実際の書き方のプロセスについて、具体的かつ詳細に言及するものが複数あった。

非実践群でも半数がプロセスに言及していた。「アウトラインが大事なので、選んだテーマが大きすぎないように気をつけて、序論・本論・結論を書く。引用の書き方にも注意すべき」というものや、「構成をまとめること、引用資料の使用部分を確認してから書き始めること」といった、アウトラインや見通しに言及するものが見られた。テーマの大きさや構成にも意識が向いており、資料の見通しを立ててから書き始めるといった点は実践群と同様であった。しかし、実践群に見られたようなプロセスの詳細については、非実践群では上記以外には見られなかった。

「他者への意識」

次に、**他者への意識**に関しては、実践群は7割以上で言及があった。「単に文章を書くのではなく、読み手を想像しながら読みやすく理解しやすい書き方を意識することが重要」、「何も知らない相手にも伝わるようなわかりやすい表現と段落構成を意識する」というコメントがあるように、読む相手を想像し、わかりやすさについて言及するものが見られた。また、「ピア・レビューで他者に指摘されて自他の書き分けが必要だと気づいた」というように、ピア・レビューの活動への言及もあった。

非実践群では25.0%にとどまったものの、「相手に伝わるようにまとめる」、「書きたいことをわかりやすく、読み手に興味を持ってもらえるように書く」などがあった。非実践群の初年次クラスでも協働学習を行っていたため、それによって**他者への意識**づけが進んでいることが示唆された。

「学問的文脈」「新規性」

学問的文脈への言及は、実践群では6割以上に見られたが、非実践群では言及がなかった。また学問に関わる**新規性**についても、実践群では57.1%の学生が言及していたが、非実践群では5.0%にとどまっていた。

実践群で見られた**学問的文脈**には、「自身の研究の客観的な文献に基づく根拠づけと自身が目指す結論に向けて説得力のある文章になっているかを意識すべき」というように、自身自身のレポートを研究の一部と位置づけるものがあった。また、**新規性**と関連づけ、「まずはたくさんの専門的な論文を見ること。それぞれの著者の文章の同じところと違うところを分析して勉強する。次に、自分が書きたいことをもう誰かに研究されているかどうかを確認すること。そして、学んだ専門的なレポートの書き方を自分の文章に使う」のように、レポートを論文と同様に新しい知見を示すものと捉え、その**プロセス**に言及するものが見られた。

新規性については、実践群では「自分しか書けないものを誰にもわかるように書くこと」というように、書く目的と関連づけて捉えられていた。そして、「研究したいことや論じる必要がある点を探すのが難しい」のように、**問題設定**の難しさに関連づけて書かれているものがあった。

それに対し、非実践群では、「自分しか書けないこと」を書くという意見が1つあっただけで、レポートを書くことと**学問的文脈**との関連づけはほとんど見られなかった。

「資料の引用」

資料の引用は、実践群では、半数の学生から言及があった。**プロセス**でも見られた「テーマに関する論文や著書を探しながら適切なものを活用して説得力のある論文を構成した方がいい」という意見のように、説得力を持たせるための根拠として**資料を引用**しながら、**問題設定**に触れるコメントがあった。また、「論文を書くために、たくさん論文を読んで問いの設定をすることが大事」というように、問いの設定に役立てるとするものが複数あった。さらに、「出典の書き方や資料を調べることが大変で、引用とかが良く分からないのでどこに入れるかまだ迷っている」、「思うような資料がなかなか見つからず、苦戦した。もっとい

ろんな資料を見てみたいという向上心が生まれた」というように、引用形式だけでなく資料収集にも苦勞している様子も見られた。このように、実践群では、根拠としての**資料の引用**だけでなく、**問題設定**や書く前の準備に始まり、検索方法や**形式面**など、資料に関する多くの点に対して言及があった。

非実践群も同様に、**資料の引用**に関して半数近い学生から言及があった。「集めた資料の真偽と客観的分析」や「データの真実性に注意して、文献の出所を表示すべき」など、資料の質と**書き方**に言及するものが多く見られた。また、「他の人が書いたことをコピーして貼り付けると、それは盗用であり、そのレポートは自分のものではなくなる」といったデータの質と**書き方**に関する記述があった。しかし、**問題設定**など準備としての言及は、先述の**プロセス**で紹介した「引用資料の使用部分を確認してから書き始めること」のみで、他には見られなかった。以上から、**資料の引用**に関しては、実践群と非実践群とでは、やや異なる側面に注目していることがうかがえた。

(2) 非実践群の特徴

図 6.5 をもとに非実践群のチャート図を作成した (図 6.7)。開始時と同様に**学びのまとめ**が最も多い(80.0%)。また、**スキル養成**(45.0%)、**資料の引用**(45.0%)、**他者への意識**(25.0%)が開始時よりも増えていた。非実践群も後輩へのアドバイスとして**プロセス**(50.0%)を記す学生が増えたが、実践群が9割を超えていたのに対し、半数にしか見られなかった。実践群に見られた**学問的文脈**への言及がなく、**問題設定・内容**に関わる**新規性**(5.0%)への言及もほとんどなかった。

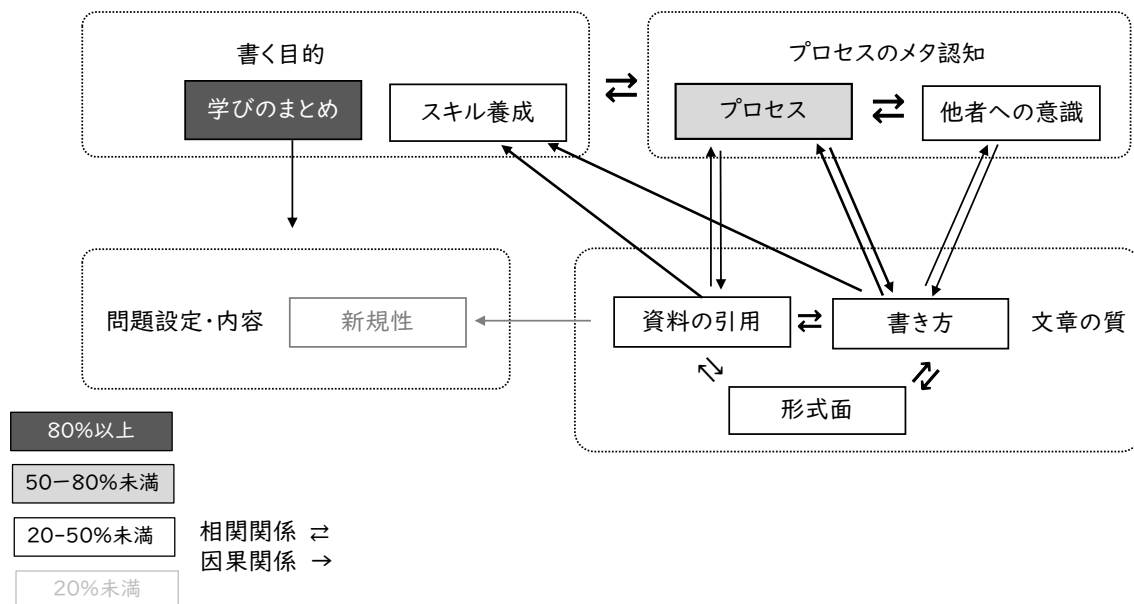


図 6.7 非実践群の授業終了後のチャート図

非実践群が実践群よりも高い割合だったものに、**スキル養成**(45.0%)、**形式面**(40.0%)、**書き方**(40.0%)があった。しかし、いずれも言及した人数の割合が50.0%を下回っているため、以下にまとめて学生の記述を紹介する。

「スキル養成」「形式面」「書き方」

スキル養成では、レポートを「自分の意見をわかりやすく論理的に述べる練習」として位置づけ、その結果、「資料を調べる力、集める力、分析する力が高まる」とするものも多く見られた。これは、実践群でも「学習能力をチェックし、言語思考力を鍛えることができる」という回答があるように、学生自身が成長を感じていることでもあったと思われる。

レポートの**形式面**は、「言葉遣い」、「文体の統一」、「参考文献の記載」、「教員による形式の違いに注意する」など多くの具体的な記述があった。また、**書き方**に関しても同様に、「事実と主張を分ける」、「序論・本論・結論を書く」、「論じようと思った背景と結果を書く」、「中心文を最初に示し、真ん中はテーマを証明し、最後にテーマや結論を表す」など、レポートの型を意識している様子がうかがえた。

実践群でも**形式面**や**書き方**に関する言及が見られたが、「1.辞書形、書き言葉 2.理論構造 3.専門知識 4.実践資料 5.出典に注意して書く」、「何について論じているのかをはっきりさせること、論点からずれないこと、段落ごとに分かりやすく書くこと、引用の仕方を徹底すること」のように、書くこと全体の中に位置づけて言及するものであり、形式のみに焦点を当てたものは見られなかった。

6.4.4 アンケート調査のまとめ

以上のアンケート調査をまとめると、授業開始時には、実践群、非実践群ともに、レポートに関して漠然と**学びのまとめ**というイメージしか持っておらず、両群に大きな意識の差はなかったことがわかった。しかし、授業終了後には、実践群では、**学問的文脈**を中心に、**プロセス**、**他者への意識**、**新規性**、**資料の引用**に関する意識づけが進んでおり、それぞれ相互に関連づけながら書くこと全体について包括的に捉えていた。また、**資料の引用**についても、形式だけでなく、問題設定を考えたりストーリーラインを作ったりする際の書く準備段階としての活用や、根拠としての提示といった多様な使い方に関する言及があり、実践の効果の広がりを感じさせる記述が見られた。これらは大学というアカデミックな場で書くことを意識するようになってきていること、すなわち、AWに関するスキーマ形成が進んでいる証左であるといえる。一方で、非実践群では、**プロセス**への意識は育っているものの、**学問的文脈**には位置づけられておらず、かつ、メタコードの相互の関連づけも弱いことから、こうした前後の変化は実践による効果であると考えられる。

以上から、研究課題の「3 プロセスの言語化」および「5 アカデミックな共同体の一員としての意識づけによる態度への効果」に関し、本実践による効果が確認できた。

6.5 インタビュー調査の結果と分析（2サイクル目）

6.5.1 インタビュー調査の概要（2サイクル目）

ここまでの結果について、学生の意識をさらに詳細に確認するためにインタビューを行った。インタビュー調査は、6.3の専門科目のレポート協力者32名のうち、協力の得られた21名（実践群12名・非実践群9名）に対し、初年次クラスから半期経った後の、2022年1-2月にオンラインで実施した。協力者に対しては、専門科目のレポートの書き方に関する

調査であると伝え、初年次クラスに関しては意識させないように配慮した。

進め方は1サイクル目と同じであるが、質問項目を変更した。まず、大学入学前のレポート執筆経験の有無やライティングに対する苦手意識に加え、この専門科目への興味や取り組みなどの協力者の基本情報について聞いた。ここで、この科目への取り組みを聞いたのは、興味関心の強さが、レポートへの取り組み、ひいてはレポート評価に影響しているかどうかを確認するためである。そして、1サイクル目では、後輩へのアドバイスについて聞いたが、プロセスに関するメタ的な捉え方を知りたいと考え、レポートをどうやって書いたかという質問に変更した。また、自分自身の取り組みについてどう評価しているかを知るため、最終レポートの満足度とその理由についても聞いた。以上から、質問項目は、(Q1)大学のレポートをどうやって書いたか、(Q2)最終レポートの満足度とその理由、(Q3)レポートを書くときに意識しなければならない点は何か、(Q4)レポートを書くときに、難しいところはどこか、(Q5)大学では何をどのように書くことが求められていると思うか、の5つの質問について聞いた。その他にコメントシートについても聞いたが、初年次クラスでのコメントシートに関するコメントは1件しかなく、そのほかは専門科目の授業でコメントシートを書くことによる効果について述べられていた。そのため、この詳細については初年次クラスにおける実践とは分け、第9章で改めて論じることとする。

インタビュー内容は1サイクル目と同様に、同意を得て録音した上で、うへの式質的分析法(上野,2018)を参考に分析した。全発話をユニット化した上でメタ的なコードを付与し、各コードの中のユニット数を数えマトリクスとしてまとめた。またそのコードをもとにチャート図を作成した。

6.5.2 質問別のインタビュー結果

以上の手続きにより、まずインタビューの質問に対して学生がどのように答えているかを整理するために、全体の質問ごとにユニット数の多いものを中心に見ていく。分析したコードとユニット数を記述したものを表6.5に示す。コードは1サイクル目よりも1つ少ない22にまとめられた。1サイクル目にあった「事実と意見」への言及がほとんどなかったため、その内容から、「意見／考察」と「先行研究／情報」にそれぞれカウントした。22のコードは、1サイクル目と同じく4つのメタコードに分類できた。各コードの数字は、学生が言及したユニット数を表している。インタビューに応じた協力者の人数が実践群12名、非実践群9名と異なるため、全体の70%(実践群8名、非実践群6名)以上の学生が言及しているものを太字で表す。そのうち、他方の群のユニット数より倍以上多いものを網掛けにした。

表6.5から、質問によって出現しやすいコード、あるいは実践群と非実践群で出現するコードに違いがあることがわかる。そして、実践群のほうが非実践群よりも言及の多いコードが多く、反対に非実践群のほうが多いものは「プロセス」や「型」など少数にとどまっている。ここでは質問別の結果の確認にとどめ、各群の傾向の詳細については、次項で述べる。

表 6.5 質問別のインタビュー結果（2 サイクル目）

分類	書く目的			問題設定・内容				プロセスのメタ認知							文章の質								
	評価	学問 / 社会的意義	自身の学び	問題設定	学びの発展	意見 / 考察	先行研究 / 情報	プロセス	訓練	推敲	他者への意識	参考となるモデル	レポート学習経験	自分の能力不足	構成 / ストーリー	型	論理性 / 客観性	一貫性 / つながり	根拠 / 説得力	引用方法 / 形式	書き方 / 表現	文字数	
Q.1	実践	0	3	2	19	8	5	14	22	0	11	6	9	8	2	17	0	3	3	4	5	4	0
	非実践	1	0	1	7	1	8	4	6	0	3	2	2	5	1	6	1	0	0	2	3	6	2
Q.2	実践	0	1	3	11	8	2	15	3	0	6	4	2	2	3	2	0	1	3	1	2	2	6
	非実践	1	0	2	4	1	3	9	1	0	2	3	2	1	5	3	0	3	0	4	1	1	1
Q.3	実践	0	4	4	5	2	8	5	3	0	0	7	1	0	0	7	0	10	10	8	4	3	0
	非実践	0	0	0	0	0	2	5	0	0	0	3	3	2	1	0	4	5	3	9	3	4	0
Q.4	実践	0	0	1	3	0	3	14	2	6	3	3	0	0	4	3	0	1	6	5	6	15	1
	非実践	0	0	2	1	1	1	6	6	0	2	2	1	0	5	3	0	2	2	0	3	5	0
Q.5	実践	6	24	17	7	14	6	1	2	0	3	6	0	9	3	5	0	11	1	4	5	4	0
	非実践	3	3	15	7	4	5	5	2	3	0	5	1	4	0	2	0	1	2	2	4	2	2
ユニット数	11	35	47	64	39	43	78	47	9	30	41	21	31	24	48	5	37	30	39	36	46	12	

ユニット数が各群の協力者の70%以上を太字、そのうち他方の群より2倍以上多いものを網掛けて示す

6.5.3 グループ別のコード分析（2 サイクル目）

グループ別のコード分析表を作成し、表 6.6 に示す。インタビューに応じた協力者の人数が実践群 12 名、非実践群 9 名と異なるため、全体の 70%（実践群 8 名、非実践群 6 名、総人数 15 名）以上の学生が言及しているものを太字で表す。また、比較のために 1 人あたりの平均ユニット数を算出した。その数値が大きいものは、そのグループ内での学生のコメントが多かったことを示す。平均ユニット数は、全体の 70%以上が言及しているもののうち、1 人あたり 2.0 以上を薄いグレーの網掛け、2.5 以上を濃いグレーの網掛けで表す。コードはゴシック体で表し、一次資料からの発言は下線で表す。「実」は実践群、「非」は非実践群で、アルファベットは協力者を表している。

両群共に言及が多かったのが、自身の学び、問題設定、意見／考察、先行研究／情報、書き方／表現であった。自身の学びは、実践群、非実践群の間に大きな差はなく、「書く能力のため」（実 E）、「考える力と書く力を両方鍛えられる」（非 A）、「社会に出て役立つ能力」（非 G）のように、書くことで得られたスキルや能力に言及するコメントが目立った。書き方／表現についても、両群に大きな違いはなく、「日本語の文法や語彙などが不十分」（実 J）、「言葉づかい、書き言葉、語尾が長くなりすぎるとよくない。文字数稼ぎにならないようにする」（非 C）などが挙げられていた。しかし、問題設定、先行研究／情報に関してはコメントの内容が両群でやや異なった。以下、実践群、非実践群に分けて結果を見て、特徴を整理する。意見／考察は、非実践群の平均ユニット数の方が多いため、そちらで論じる。

表 6.6 グループ別のコード分析 (2 サイクル目)

分類	コード	書く目的			問題設定・内容				プロセスのメタ認知							文章の質							
		評価	学問 / 社会的意義	自身の学び	問題設定	学びの発展	意見 / 考察	先行研究 / 情報	プロセス	訓練	推敲	他者への意識	参考となるモデル	レポート学習経験	自分の能力不足	構成 / ストーリー	型	論理性 / 客観性	一貫性 / つながり	根拠 / 説得力	引用方法 / 形式	書き方 / 表現	文字数
実践 (12人)	A	0	2	0	3	2	3	5	2	1	1	0	1	1	1	2	0	3	2	2	1	1	0
	B	2	4	3	2	1	1	9	3	2	2	1	1	2	1	4	0	2	2	8	1	2	1
	C	0	0	0	2	2	0	0	4	0	2	0	0	3	3	6	0	2	0	0	0	2	0
	D	0	0	3	1	5	4	0	2	2	0	0	0	0	1	3	0	0	6	0	2	3	0
	E	2	5	7	5	0	2	2	1	0	0	0	1	0	0	2	0	1	0	1	0	3	0
	F	0	3	1	1	2	0	3	1	0	0	0	0	2	1	2	0	2	0	1	0	4	0
	G	0	6	1	2	1	2	6	3	0	3	3	1	0	1	3	0	0	1	5	1	2	0
	H	2	2	2	3	3	0	2	4	0	4	4	0	3	1	1	0	0	1	1	1	6	1
	I	0	0	3	8	6	3	4	3	0	7	12	4	2	1	2	0	2	4	0	10	2	2
	J	0	5	0	8	0	0	5	4	1	2	4	0	5	0	3	0	6	4	0	3	2	0
	K	0	2	3	8	7	7	7	3	0	0	0	0	1	2	3	0	1	2	0	1	0	0
	L	0	3	4	2	3	2	6	2	0	2	2	4	0	0	3	0	7	1	4	2	1	3
ユニット数	6	32	27	45	32	24	49	32	6	23	26	12	19	12	34	0	26	23	22	22	28	7	
人数	3	9	9	12	10	8	10	12	4	8	6	6	8	9	12	0	9	9	7	9	11	4	
平均ユニット数	0.5	2.7	2.3	3.8	2.7	2.0	4.1	2.7	0.5	1.9	2.2	1.0	1.6	1.0	2.8	0.0	2.2	1.9	1.8	1.8	2.3	0.6	
非実践 (9人)	A	0	0	1	3	1	1	2	0	0	0	0	1	4	0	0	0	1	5	3	1	3	
	B	0	1	5	1	0	5	1	0	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0	3	2	0	
	C	3	0	2	2	0	5	4	3	1	2	0	0	1	2	1	0	0	0	0	4	1	
	D	1	0	5	3	0	3	1	3	2	0	0	0	1	2	1	3	4	0	2	0	1	1
	E	0	0	1	2	0	1	5	0	0	0	3	0	1	0	0	0	2	0	2	2	0	0
	F	1	0	0	1	3	0	2	4	0	0	4	0	2	2	3	1	0	3	2	0	3	0
	G	0	2	3	1	0	1	3	1	0	2	0	8	1	1	4	1	3	2	1	4	3	0
	H	0	0	2	4	2	0	2	1	0	0	2	0	2	0	2	0	0	1	2	2	3	0
	I	0	0	1	2	1	3	9	3	0	0	6	1	1	1	3	0	2	0	3	0	1	0
ユニット数	5	3	20	19	7	19	29	15	3	7	15	9	12	12	14	5	11	7	17	14	18	5	
人数	3	2	8	9	4	7	9	6	2	3	4	2	9	6	6	3	4	4	7	5	8	3	
平均ユニット数	0.6	0.3	2.2	2.1	0.8	2.1	3.2	1.7	0.3	0.8	1.7	1.0	1.3	1.3	1.6	0.6	1.2	0.8	1.9	1.6	2.0	0.6	
総ユニット数	11	35	47	64	39	43	78	47	9	30	41	21	31	24	48	5	37	30	39	36	46	12	
総人数	6	11	17	21	14	15	19	18	6	11	10	8	17	15	18	3	13	13	14	14	19	7	
平均ユニット数	0.5	1.7	2.2	3.0	1.9	2.0	3.7	2.2	0.4	1.4	2.0	1.0	1.5	1.1	2.3	0.2	1.8	1.4	1.9	1.7	2.2	0.6	

太字:各群の70%以上が言及、網掛け:太字のうち平均ユニット数 2.0 以上(薄)、2.5 以上(濃)

(1) 実践群の特徴

表 6.5 をもとに、実践群のコードをチャート化した図を図 6.8 に示す。表 6.5 と同様に、これらのコードの平均ユニット数によって、平均ユニット数が 2.0 以上を薄いグレーの網掛け、2.5 以上を濃いグレーの網掛けに白字で示した。反対に 0.5 未満のものを薄字にした。相関関係を「 \rightleftharpoons 」で、因果関係を「 \rightarrow 」で示した。後述の非実践群の図 6.9 も同じ形式である。

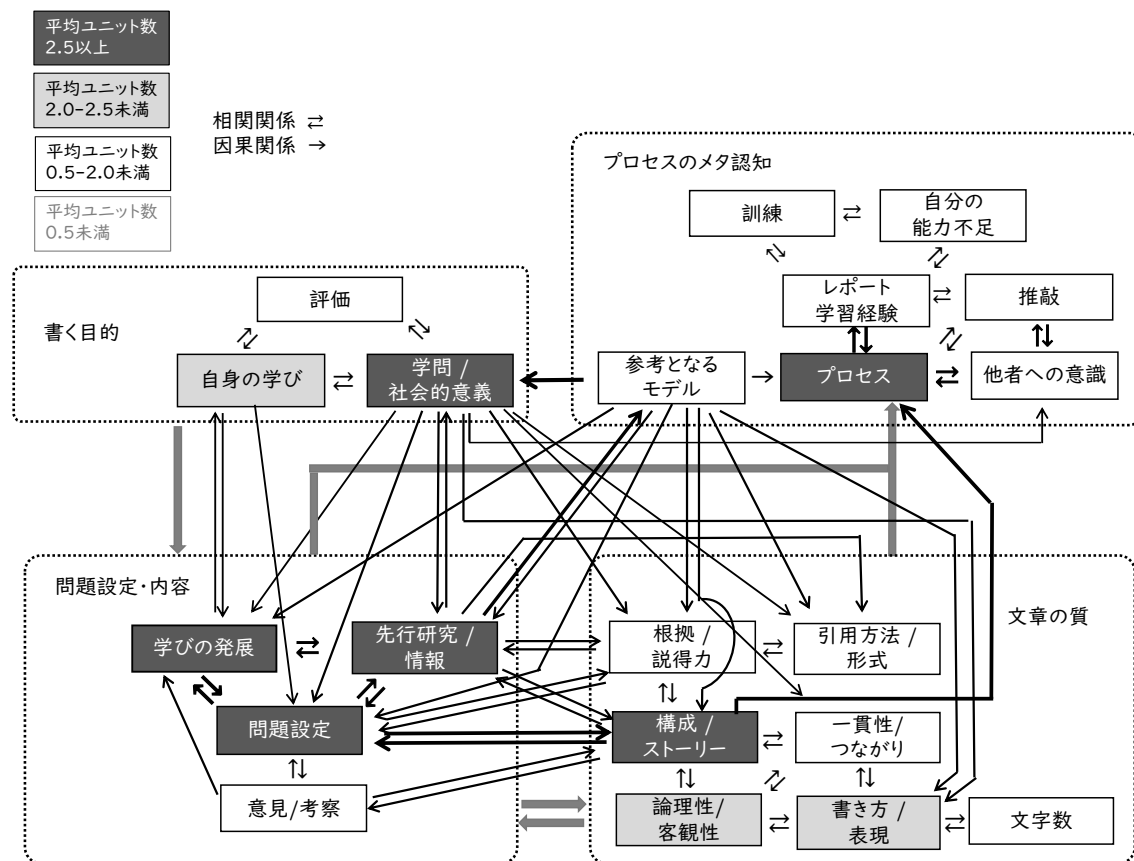


図 6.8 実践群のチャート図 (2 サイクル目)

「書く目的は社会的意義のある新しい知見の提示」

書く目的としては、学問／社会的意義と自身の学びに多く言及があった。その中心にある学問／社会的意義には、実践群の 9 名が言及しており、平均ユニット数は 2.7 であった。書く目的として、「社会のために役に立つものを書く」(実 H)、「新たな発見がある内容を書きたい」(実 D)、「私たちは人類がまだ知らないことを研究し、専門外の人や他の国の人に新しい知見を示し、世界で共有している。自分がレポートを書くときも他の人の役に立ちたいと思っている」(実 G)、「たくさんある論文の中でも、唯一無二の物が書ければ一番だと思う。ほかになかった考え、新しい発見や新しい発想を書く」(実 L) といったものがあった。「レポートをなぜ書くのかについて理解できた」(実 F) という直接的な表現で、書く目的に触れる発言もあった。

そして、書く目的として、評価、学びの発展を挙げながら、それが学問的な文脈に沿った文章でなければならないことを述べる学生もいた。「評価してもらうので、授業の総仕上げとして、授業内容をちゃんと全部理解をしているかを書く。内容は根拠があつて説得力があるように、一貫性があつて、わかりやすく書かなければならない。大学は、研究施設の一環だから、レポートに説得力が必要。授業の中で先生が、これは何年のだれだれの研究って引用するし、授業では大学院の話も出てくるので、研究施設であることを授業で実感した」(実 B) というように、初年次クラスだけでなく、日々の授業の中での教員の発言から、学問について理解を深め、書く目的と、根拠／説得力や一貫性などの文章の質とに関連づけていた。

しかし、非実践群ではそれらへの言及が少なかったことから、実践群の特徴として、レポートを書く目的や何を書くべきかといった内容について意識していることが挙げられた。そして、それを意識したきっかけとして、「本当にある論文をもとに、自分で分析した経験がよかった」(実 L) というように、参考となるモデルとして論文を読んだ経験や、初年次クラスでのさまざまなタスクが挙げられていた。この詳細についてはプロセスのところで改めて述べる。

このように、実践群では、書く目的が学問的文脈に位置づけられ、社会的意義のある新しい知見を示すこととして捉えられていることがわかった。

「学びの発展のための問題設定を先行研究の検索プロセスの中で」

問題設定・内容に関しては、多くのコードに言及があつた。問題設定、先行研究／情報、学びの発展のユニット数が多く、相互に関連しあっていることがわかった。まず、問題設定には実践群の 12 名全員が言及しており、平均ユニット数は 3.8 であつた。例えば、「まず書きたいものを確定して、それについての資料を調べてから書いた。この資料が使えるかどうかを判断して、自分が書きたいゴールに合うか考える。見出しを考えて、はじめには何を書くか、終わりに何を書くか。頭の中で考えて書く」(実 F) というものや、「まず課題として出されたテーマについて、自分が一番掘り下げられるところを見つけることが重要。復習して、一番掘り下げられそうところを決めて、書く前の、研究にあたる前の自分の考えを書き出し、考えや結論を出す前の客観的な根拠を集めるために文献検索をする。検索した段階で、自分の考えと矛盾が生じるところに修正をかける。いかに客観的に書き上げられるかを目標とする。一方的にならないように全体を見直してまとめる。必ず 10 本以上は読むようにしている」(実 L) というように、問題設定は、先行研究／情報を集め、ストーリーラインを作成するという流れで行われており、ライティング全体のプロセスについての具体的な発言の中で語られていた。

そして、実 L の発言にあつたように、問題設定に際して、先行研究／情報の必要性を語る学生も多くいた。先行研究／情報には実践群の 10 名が言及しており、平均ユニット数は 4.1 であつた。書くプロセス全体に関連づけて、「最初に今まで受けてきた授業の中でテーマをまとめて、書きたいことを思い浮かべる。論文を見つけて、自分の考えと関連づけて書く。論文を使うとアカデミックだと思うが、テーマを決めるまでが長い」(実 A) というものや、「まずテーマを決める。参考文献を探してから書く。参考文献が多いものをテーマにして、参考文献を探しながらメモを作っていく。参考文献と授業との関連づけに関してメモする。

書く順番や構成もその時決めていく」(実 J) というものなど、**問題設定**までに時間をかけて**先行研究**を探しながら試行錯誤する**プロセス**を経ていることが語られていた。また、「授業資料を参考にして、論点が決まったあとに資料を探して、書きながら資料を付け加えていく。インターネットの記事だけでなく、文化庁などなるべく信頼性の高い資料を探す」(実 I) という資料の質に触れるものもあった。**問題設定**の際には、根拠となる資料を探し、各 phase を往還しながら問いを洗練させていった様子が見えてきた。

さらに、書くことが授業内容に関する**学びの発展** (9名・平均 2.3 ユニット) に関連するという発言も少なくなかった。「学びたいと思っていたことに対して、明確な答えは出ないが、その過程を学ぶことができた。テーマに対しての自分の考えを持って引用してきた文章を読むと、他のさまざまな研究者同士や、自分の考えとの違いを知れるのが面白い。テーマを決めるのは、授業で一番印象に残った部分で、自分が興味を持ったものほど、知りたいと思って、知識を得る意味がある」(実 K)、「レポートを書くことで、学生である自分の知識にもなって、他の人にも新しい知識を与えられたら成功」(実 E)、「疑問に思ったことをテーマにして、資料を探して自分の知りたかった日本と中国との比較ができたので、学びが一段進んだ」(実 J)、「今まで日本語について自分が知らなかったことに対する答えをレポートにまとめられた。課題を出された時から論文検索は始めていて、答えをまとめられただけではなく、結論に至るまでの他の論文の使い方に満足している」(実 L) というように、**学問的文脈**に沿った形で**問題を設定**し、疑問を解消することが、自分自身の**学びの発展**につながることに触れる発言が多数見られた。そして、「レポートを書くことは、自分の関心、研究テーマに対する考えを深める過程で、自分が関心を持ったことや印象に残った考えなど、自分にはなかった視野や価値観を吸収するための活動。関心を持った内容について深く考えることができたかという、思考の可視化という位置づけ」(実 L) というように、思考を可視化する過程で、**学びが発展**していくことにも言及していた。

非実践群でも**問題設定**には 9 名全員が言及し、平均ユニット数は 2.1 だった。例えば、「テーマを決める。序論、本論は詳しく書いて、まとめはこう書くと決めて、そこからいろんな文献を調べるようにしている」(非 F)、「序論・本論・結論という型にはめて、4 段ぐらいで書いて、それから参考資料を集めて、メモしたりまとめたりして書く。他の学生が注目しない観点を取り上げる。日常の物事に対して疑問に思ったことについて書く」(非 D) のように、まずテーマを決め、その後、**構成**を意識して書くというものが複数見られた。しかし、**先行研究**との関連は、実践群とはやや異なっていた。例えば、「書くときは、参考文献を意識する。書くときに Wikipedia を直接使用できないことに注意する。自分にとって当たり前のことでも、レポートを書くときにはデータを示して出典を書かなければならない」(非 E) という情報源の質や引用方法に関わるものが目立った。また、「レポートを書くことで、授業内容をより深く理解できる。授業内容だけではなくて、個人的な体験、他の参考資料を見つけて、それに対して、自分の思いや気持ち、考え方を書いて、他の人にはない自分らしいレポートを書くことが必要」(非 B) というように、**学びの発展**と関連づけた言及もあった。ここでの「自分らしさ」が**新規性**といえるかは不明であるが、独創性を意識して**問題設定**を捉えている点は評価できる。しかし、「個人的な体験」や「自分の気持ち」などとアカデミックなレポートとの関わりについて、どのような捉え方をしているかはわからなかった。

このように、実践群では、**学問的文脈**に沿って、多くの**先行研究**を検索しながら問いを洗

練し、問題設定を行っていた。そして、そのプロセスで、自分自身の思考を言語化し、知識が整理されることで学びが発展していくことを実感している学生が多くいた。非実践群でも、問題設定は先行研究と関連づけられていたが、学問的文脈や学びの発展にはほとんど言及がなかった。

「構成／ストーリーの作成を行う過程でプロセスを認知」

文章の質に関しては、1 サイクル目同様、構成／ストーリーへの言及が最も多く、実践群の全員が言及しており、平均ユニット数は2.8であった。実践群では、プロセスの説明の中で、構成やストーリーラインについて語られる場合が多かった。例えば、「ストーリーを作ってから書く。最初に前提を書き出す。どういう内容にするか、根拠や経験を書く。そこから得られる効果を書いて、まとめる。根拠を書くときに情報を探して引用をする。前提を書いておいて、ワードを改行しながら書きたいことを単語で書いて、その間の文をつなげるように書いていく。自分の中で出しきれないときは資料に飛ぶ」(実 B) というように、ストーリーを作るプロセスについて説明されていた。ほかにも、「『はじめに』を書いて、授業で習ったことを書いて、知ったこと、自分の考えと一緒に結びつけて書いて、まとめる。メモを簡条書きにして、構成を考えて書く」(実 C) というものや、「自分がよいと思うはじめ、中、おわりという構成があって、それに沿って書いている。『はじめに』に問題提起を書いて、中に問題に対する過程を書いて、終わりに結論を書くというのが自分の中で文章を書く上での決まり事としてインプットされている。レポートを書くときには、『はじめに』で問題提起と、『おわりに』で初めに自分が考えていたこととどう変わったか、そのテーマについて自分が持った考えと、他の人のレポートや論文を読んで、納得した部分や違う考え、感想を持つようにしている」(実 K) などがあった。実 C と実 K は、第 9 章で後述するコメントシートについても同様の言及をしており、構成を考える際に、「習ったこと、知ったこと」という外部の情報と自分の意見を組み合わせるべきだと話しており、それを意識して書いていることがわかった。

一方、非実践群では、6 名が構成／ストーリーに言及し、平均ユニット数は 1.6 であった。

「序論・本論・結論」に関する言及がほとんどで、「レポートの構成にしたがって、序論、本論、結論から考える。たい焼きを作るみたいに書けと言われた」(非 G) というものや、「序論・本論・結論という型にはめて、4 段落ぐらいで書く。それから参考資料を集めて、メモしたりまとめたりして書く」(非 D) など、型を中心に構成を考えてから情報を集めるというものが複数あった。また、「構成をしっかりと書く」(実 E)、「大まかな構成が決まっている」(実 G) という構成そのものに言及するものはあったが、実践群に見られたような構成を考えるまでの具体的なプロセスにはあまり触れられていなかった。

このように、構成／ストーリーに関しては、実践群では構成だけでなく、書くこと全体のプロセスや書く目的と関連づけられて語られていたのに対し、非実践群では、型への言及が多く見られるという違いがあった。

「プロセスのメタ認知のきっかけは他者への意識と参考となるモデル」

どのように書いたかというプロセスのメタ認知に関しては、プロセス、他者への意識への

言及が多かった。プロセスには実践群の全員が言及しており、平均ユニット数は 2.7³⁴であった。ここまで見てきたように、問題設定と先行研究／情報で紹介した実 A、実 F、実 J、実 L や、構成／ストーリーで紹介した実 B、実 C、実 K のように、プロセスは、問題設定や先行研究／情報、構成／ストーリー作成の方法とともに書き始めからの過程について説明されていた。また、この後紹介する実 G のように、プロセスを説明する中で、問題設定や先行研究／情報だけでなく、推敲にも触れるものもあった。「テーマを決めて、自分のどんな視点かを述べて、論文を探す。だいたいの流れを考えて、アウトラインを書き始め、論文を探しながらレジюмеを完成させる。修正しつつ 20 時間ぐらいかけて書く。レポートをいったん完成して、出典を確認して、読み直し、推敲する。もし説得力が足りないと思ったら、もう一回資料を探す。そして何回か書き直す」(実 G) というように、ほとんどの学生が、推敲を含め、非常に具体的に大学のレポートをどうやって書いたかを説明していた。

また、プロセスに関連して、12 名中 11 名が初年次クラスでの活動に言及していた。問題設定の記述で、10 本以上文献を読み比べながら問いを絞り込んだという実 L は、「初年次クラスで色分けしながら読んだ活動がインパクトがあった。本当にある論文をもとに、自分で分析した経験がよかった。展開としての内容も、形式面も参考にした」と述べている。同様に、「自分で書くときも、問い—答え—背景—文献の表を使っている」(実 J) というものや、「授業で習ったレポートの書き方が参考になった。引用の仕方について、実際に自分がテーマを決めて取り組むことで、身になった。資料やレポートを参考にして書いたりしたので大事な部分だと思う。ハンバーガー構成、引用部分、主張部分を色分けしたりするのはわかりやすかった。他の人との意見の食い違いも面白かった。他の人のレポートを読んだのはよかった。テーマもばらばらだったのも面白かった。興味や形式、書き方等、テーマの決め方も違って面白い」(実 I) というように、クラスで示した概念をもとに、論文検索タスク、ストーリーラインの作成、色分けタスクやピア・レビューなどによって、レポートを書くプロセスのメタ認知が進んだと見られる発言もあった。

このように、プロセスを語る中で、問題設定、先行研究／情報、推敲、構成／ストーリー、参考となるモデルなど、さまざまな点についての言及があり、それが初年次クラスでの、色分けタスクや論文検索活動、ピア・レビューによるものであることに触れる発言がほかにも複数あった。どのようにして書いたかという質問 1 に対して、このような具体的な発言が多かったため、実践群では非実践群に比べ、ユニット数が全体的に多くなっているのだと考えられる。本実践への言及のなかった 1 名は、もともとアウトラインとして樹形図を作成してから書くという独自の方法を持っており、それに関して丁寧に述べていた。

非実践群でも、質問 1 に対する回答として、プロセスに関する言及が 6 名からあり、ユニット数は 1.6 であった。「まずレジюме (アウトライン) を書く。原因について考えて、資料を調べてから書く」(非 I)、「初年次クラスで習った書き方をもとに、構成を紙に書いた。テーマ、序論、本論は詳しく書いて、まとめはこう書く決めて、そこからいろんな文献を調べていく」(非 F)、「序論・本論・結論という型にはめて、4 段ぐらいで書いて、それから

³⁴ 例えば実 G のようにプロセスを説明している場合、「テーマを決めて、自分のどんな観点、自分の視点かを述べて、論文を探す。」までを 1 つのプロセスとして捉えた。「修正しつつ 20 時間ぐらいかける」は「プロセス」ではなく、「推敲」としてカウントした。

参考資料を集めて、メモしたりまとめたりして書く」(非 D・再掲)、レポートの構成にしたがって、序論、本論、結論から考える。たい焼きを作るみたいに書けと言われた」(非 G・再掲) というように、先行研究／情報や構成／ストーリーと関連づけられて述べられていた。

このようなプロセスを意識したきっかけとして、非実践群でもレポート分析に関する言及が見られた。「レポートの書き方を教えてもらったときに、正しいレポートと間違ったレポートの比較をやった。間違ったほうは感想で、客観的に見られていなかった」(非 B)、「高校の英語や国語の授業がきっかけで、自分で論文を読んだ。その分野を研究している人たちがその分野で書いている形式に合わせることが重要」(非 E) というように、分析的に読んだ経験を参考

に書いていることがわかった。非実践群では、プロセスについての回答の中で、「序論・本論・結論という型」あるいは構成についての発言が見られ、問題設定の際にこの構成や型にあてはめながらテーマを考えていることがうかがえた。また、どのように書いたかというプロセスについて聞いた質問 1 に対しても、「字体の統一と字数を超えるように書いた。内容をまとめるときは、最初に課題を見て、自分の意見をどうしようと考えた。書けそうなものを書いた」(非 A) という文字数から書き方や問題設定を判断したとする回答や、「思ったことを書いて、推敲するようにした」(非 B) という意見と推敲に関する回答があった。推敲はプロセスの一部には含まれるが、問題設定の段階から自分がどのように書いているかというプロセスへの詳細が意識されていないと思われる学生も少なくなかった。

このように、実践群では、プロセスに関して多くの観点から、さまざまな具体的な発言が全員からあったのに対し、非実践群では、構成や型から考え、情報を探すという発言が中心で、プロセスへの意識がない学生も見られた。以上から、実践群と非実践群とで、ライティング・プロセスへの意識の有無とその具体性に違いがあることが明らかになった。

(2) 非実践群の特徴

表 6.5 をもとに、非実践群のコードをチャート化した図を図 6.9 に示す。記述方法は図 6.8 と同様である。問題設定、先行研究／情報、レポート学習経験に 9 名全員が言及しており、先行研究／情報では平均ユニット数も 3.2 と多かった。また、自身の学び、書き方／表現には 8 名が言及し、平均ユニット数も 2.2、2.0 とやや高い。意見／考察には 7 名が言及し、平均ユニット数は 2.1 である。一方、実践群に特徴的に見られた学問／社会的意義への言及は少なく、2 名 (平均ユニット数 0.3) のみであった。

言及した人数、平均ユニット数ともに多いのは、先行研究／情報、自身の学び、問題設定、意見／考察、書き方／表現であるが、実践群のユニット数が多かった先行研究／情報、自身の学び、問題設定、書き方／表現については、すでに結果を見た。ここでは、非実践群が実践群の平均ユニット数を上回った意見／考察について見ていく。

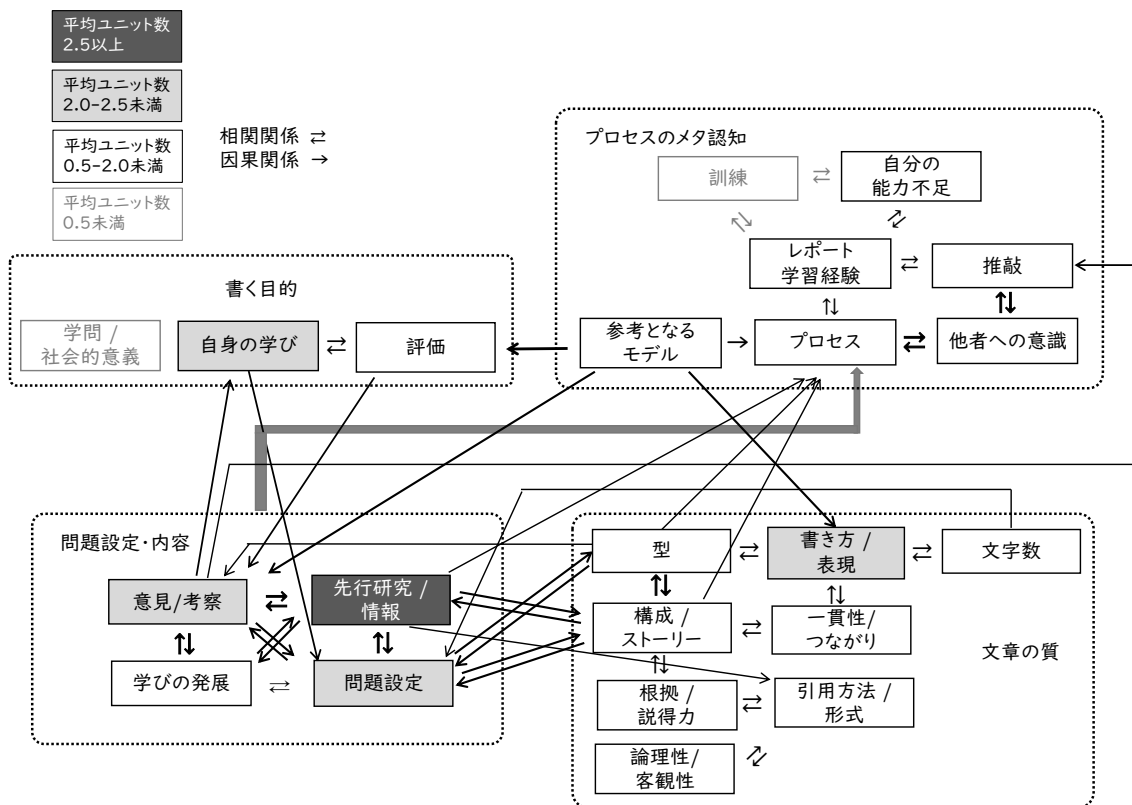


図 6.9 非実践群のチャート図 (2 サイクル目)

「意見／考察をアカデミックな文脈に位置づけているか」

意見／考察に関して、非実践群では「自分の意見を持つために書く」(非 C)、「自分の意見が正しく伝わるように書く」(非 G) というように、「意見を伝える」という言葉がよく使われていた。また、「自分の意見を他人に伝えるように、レポートを書く。自分の意見をもう一度まとめるみたいなこと。授業で色々勉強したことを、自分でまとめて相手に伝えられたら、本当に理解できたということなので、学習内容の理解に役立つ」(非 I) というように、授業内容に対する意見をまとめることで、学習が発展することに触れる発言があった。反対に、「決められた字数の中で自分の考えを書くのは難しかった。特に、考察、今後の課題を書くところで、考えを絞り出すのが思った以上に難しかった。そのときは、序論・本論・結論という型にはめて、4段ぐらいで書いて、それから参考資料を集めて、メモしたりまとめたりして書く」(非 D・一部再掲) というように、考察を書くことの難しさを述べ、それに対する方法として、型にはめる方法を挙げる学生もいた。他にも、意見を伝えるための方法として、「自分の実体験をできるだけ組み入れる。感じたことをうまく取り入れて書くといい。体験談は有力」(非 A) とするものや、既出の「授業内容だけではなくて、個人的な体験、他の参考資料を見つけて、それに対して、自分の思いや気持ち、考え方を書く」(非 B・再掲) というものなどが見られた。これは、学問的な文脈にはそぐわず、意見というものを主観的に捉えている学生がいる可能性が考えられる。

実践群でも意見という言葉は使われているが、非実践群とはやや異なる文脈で使われて

いる。例えば、「レポートには授業内容をまとめて書いたが、指示があるものは、自分のオリジナリティを入れるようにということは常に意識していた。引用がコピペにならないように注意した。自分の意見に沿うような資料を見つける。最初に授業の資料や自分の書いたものを見返して、自分の意見が書かれたものや興味があるものから、テーマと論点を決めた」(実I) というように、書くプロセス全体の中に位置づけられているものが多かった。また、「論文を書くにあたって、読み手を意識して、自分の意見を納得させる文にできるか、論理的に思考することが重要。自分の考えを押し付ける書き方ではなくて、異なる立場のいろんな考えの読み手を意識したもの」(実L) というように、学問的な文脈の中で意見を伝えるということを強調するようなコメントも見られた。

このように、意見／考察に関して、非実践群と実践群とでは、アカデミックな文脈に位置づけているかという点で違いが見られた。

6.5.4 インタビュー調査のまとめ(2サイクル目)

本インタビュー調査でも、アンケート調査と同様の傾向が見られた。実践群では、1名は本実践以外の独自のプロセスに言及していたものの、全員がプロセスをメタ的に捉え、言語化していた。そして、多くの実践群の協力者が、学問的文脈に即した、社会的意義のある問題設定を行うことを目指し、構成やストーリーラインを考えながら、先行研究などの情報検索を行っていることがわかった。そして、そのようなプロセスで書いたきっかけとして、本実践で取り入れた活動によるインパクトが指摘されていた。論文検索・分析タスクにより、参考となるモデルとして実際の論文を読んだ経験や、ストーリーラインを作成する表を1人でレポートを書く際にも用いていること、色分けタスクにより、形式的な書き方に注意が向けられたこと、そしてピア・レビューによって他者への意識を持つようになったことが、詳細に挙げられていた。学問的文脈への意識を持ち、実際の論文をモデルとして参考にしつつ、読み手への意識を持って取り組んだ点は1サイクル目と同じである。また、情報検索を行いながら構成を考えている点も、1サイクル目と同様に確認できた。さらに、2サイクル目では、形式的な書き方に対しても意識が向けられるようになっており、本実践の効果を裏付けるものであるといえる。

しかし、1サイクル目は実践群も非実践群も全員がレポート・ライティング成功者と考えられたのに対し、2サイクル目では、実践群であっても、専門科目のレポート得点が高くない学生も含まれている。そこで、次に、成功者と不成功者に分けてインタビュー調査を分析し、本実践の効果と課題についてさらに検証を進める。

6.6 成功者と不成功者のインタビュー調査の結果と分析

6.6.1 調査の概要

本節では、6.3で分析した、専門科目2クラスのレポート得点から、レポート成功者と不成功者に分け、インタビュー調査の結果を分析することで、成功者が成功した要因、そして不成功者が抱えている課題について明らかにすることを目指す。6.3のレポート得点を、その点数によって上位群、中位群、下位群に分類した。先に示したループリックの6項目(1問いと答え、2事実に基づく根拠、3文章の構成・流れ、4引用形式、5アカデミックな書き

方、6 レポート形式) について5段階 (S : 4点、A : 3点、B : 2点、C : 1点、F : 0点) で評価し、24点-21点を上位群、21点未満-17点を中位群、17点未満を下位群とした。そのうち上位群を成功者と見なし、中位および下位群を未成功者とした。内訳を見ると、成功者のうち、実践群の占める割合が高くなっており、人数の偏りが見られる (表 6.7)。レポート評価の総数は 32 名であるが、そのうちインタビューへの協力を得られたのは、6.5 で見たように 21 名である。

表 6.7 専門科目レポートにおける成功者と未成功者の内訳

	点数による区分	総数 (N=32)	協力者 (N=21)
成功者	上位 (24点-21点)	10 (8)	10 (8)
	中位 (21点未満-17点)	12 (3)	8 (3)
未成功者	下位 (17点未満)	10 (1)	3 (1)

()内は実践群の人数

質問項目は 6.5 で示したように、(Q1) 大学のレポートをどうやって書いたか、(Q2) 最終レポートの満足度とその理由、(Q3) レポートを書くときに意識しなければならない点はあるか、(Q4) レポートを書くときに、難しいところはどこか、(Q5) 大学では何をどのように書くことが求められていると思うか、の 5 つである。これまでのインタビュー結果と同様に、うへの式質的分析法を参考に、ユニット化した発話をコード化し、そのコードをチャート化し、ユニット数の多いコードについて再文脈化するという流れでまとめた。再文脈化して示す発話は、未成功者についてはできるだけ下位群のものを取り上げることとした。ここでは、全体の傾向を比較したのち、(Q2) 最終レポートの満足度とその理由について取り上げ、成功の要因と、未成功者が抱える課題について考察する。

6.6.2 成功者と未成功者のコード分析

成功者と未成功者のコードを比較した結果を表 6.8 に示す。ともに 70%以上 (成功者 7 名、未成功者 8 名、総人数 15 名) が言及している人数を太字で表す。そのうち、平均ユニット数は、1 人あたり 2.0 以上を薄いグレーの網掛け、2.5 以上を濃いグレーの網掛けで表す。

表 6.8 成功者と未成功者のコード分析

分類	コード	書く目的		問題設定・内容					プロセスのメタ認知							文章の質							
		学問／社会的意義	自身の学び	問題設定	学びの発展	意見／考察	先行研究／情報	プロセス	訓練	推敲	他者への意識	参考となるモデル	レポート学習経験	自分の能力不足	構成／ストーリー	型	論理性／客観性	一貫性／つながり	根拠／説得力	引用方法／形式	書き方／表現	文字数	
成功者 (10人)	実E	2	5	7	5	0	2	2	1	0	0	0	1	0	0	2	0	1	0	1	0	3	0
	実F	0	3	1	1	2	0	3	1	0	0	0	0	2	1	2	0	2	0	1	0	4	0
	実G	0	6	1	2	1	2	6	3	0	3	3	1	0	1	3	0	0	1	5	1	2	0
	実H	2	2	2	3	3	0	2	4	0	4	4	0	3	1	1	0	0	1	1	1	6	1
	実I	0	0	3	8	6	3	4	3	0	7	12	4	2	1	2	0	2	4	0	10	2	2
	実J	0	5	0	8	0	0	5	4	1	2	4	0	5	0	3	0	6	4	0	3	2	0
	実K	0	2	3	8	7	7	7	3	0	0	0	0	1	2	3	0	1	2	0	1	0	0
	実L	0	3	4	2	3	2	6	2	0	2	2	4	0	0	3	0	7	1	4	2	1	3
	非H	0	0	2	4	2	0	2	1	0	0	2	0	2	0	2	0	0	1	2	2	3	0
	非I	0	0	1	2	1	3	9	3	0	0	6	1	1	1	3	0	2	0	3	0	1	0
ユニット数		4	26	24	43	25	19	46	25	1	18	33	11	16	7	24	0	21	14	17	20	24	6
人数		2	7	9	10	8	6	10	10	1	5	7	5	7	6	10	0	7	7	7	7	9	3
平均ユニット数		0.4	2.6	2.4	4.3	2.5	1.9	4.6	2.5	0.1	1.8	3.3	1.1	1.6	0.7	2.4	0.0	2.1	1.4	1.7	2.0	2.4	0.6
未成功者 (11人)	実A	0	2	0	3	2	3	5	2	1	1	0	1	1	2	0	3	2	2	1	1	0	
	実B	2	4	3	2	1	1	9	3	2	2	1	1	2	1	4	0	2	2	8	1	2	1
	実C	0	0	0	2	2	0	0	4	0	2	0	0	3	3	6	0	2	0	0	0	2	0
	実D	0	0	3	1	5	4	0	2	2	0	0	0	0	1	3	0	0	6	0	2	3	0
	非A	0	0	1	3	1	1	2	0	0	0	0	0	1	4	0	0	0	1	5	3	1	3
	非B	0	1	5	1	0	5	1	0	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0	0	3	2	0
	非C	3	0	2	2	0	5	4	3	1	2	0	0	1	2	1	0	0	0	0	4	1	1
	非D	1	0	5	3	0	3	1	3	2	0	0	0	1	2	1	3	4	0	2	0	1	1
	非E	0	0	1	2	0	1	5	0	0	0	3	0	1	0	0	0	2	0	2	2	0	0
	非F	1	0	0	1	3	0	2	4	0	0	4	0	2	2	3	1	0	3	2	0	3	0
	非G	0	2	3	1	0	1	3	1	0	2	0	8	1	1	4	1	3	2	1	4	3	0
ユニット数		7	9	23	21	14	24	32	22	8	12	8	10	15	17	24	5	16	16	22	16	22	6
人数		4	4	8	11	6	9	9	8	5	6	3	3	10	9	8	3	6	6	7	7	10	4
平均ユニット数		0.6	0.8	2.1	1.9	1.3	2.2	2.9	2.0	0.7	1.1	0.7	0.9	1.4	1.5	2.2	0.5	1.5	1.5	2.0	1.5	2.0	0.5
総ユニット数		11	35	47	64	39	43	78	47	9	30	41	21	31	24	48	5	37	30	39	36	46	12
総人数		6	11	17	21	14	15	19	18	6	11	10	8	17	15	18	3	13	13	14	14	19	7
平均ユニット数		0.5	2.7	2.3	3.8	2.7	2.0	4.1	2.7	0.5	1.9	2.2	1.0	1.6	1.0	2.8	0.0	2.2	1.9	1.8	1.8	2.3	0.6

太字：各群の70%以上が言及、網掛け：太字のうち平均ユニット数2.0以上(薄)、2.5以上(濃)

これまでに書いたレポートの平均本数は、成功者6.5本、未成功者6.6本でほぼ同じであった。また、全22コードのうち、言及があったコード数も、成功者14.3、未成功者13.2で、

大きな差がなかった。ユニット数は発話量を示しており、1人あたりのユニット数は成功者42.4、未成功者31.5で、成功者の方がやや多く、繰り返しさざまな点から述べていることがわかった。成功者の中に実践群が多く含まれ、グループ別のチャート図と重なる点も多い。しかし、参考のためにチャート図を作成した上で、協力者の具体的な発話を再文脈化し、個別に見ていくこととする。

(1) 成功者の特徴

表 6.8 をもとに、成功者のコードをチャート化した図を図 6.10 に示す。表 6.8 と同様に、これらのコードの平均ユニット数によって、70%にあたる 7 名以上が言及したコードのうち、1人あたりの平均ユニット数が 2.0 以上を薄いグレーの網掛け、2.5 以上を濃いグレーの網掛けに白字で示した。反対に 0.5 未満のものを薄字にした。相関関係を「 \rightleftharpoons 」で、因果関係を「 \rightarrow 」で示した。

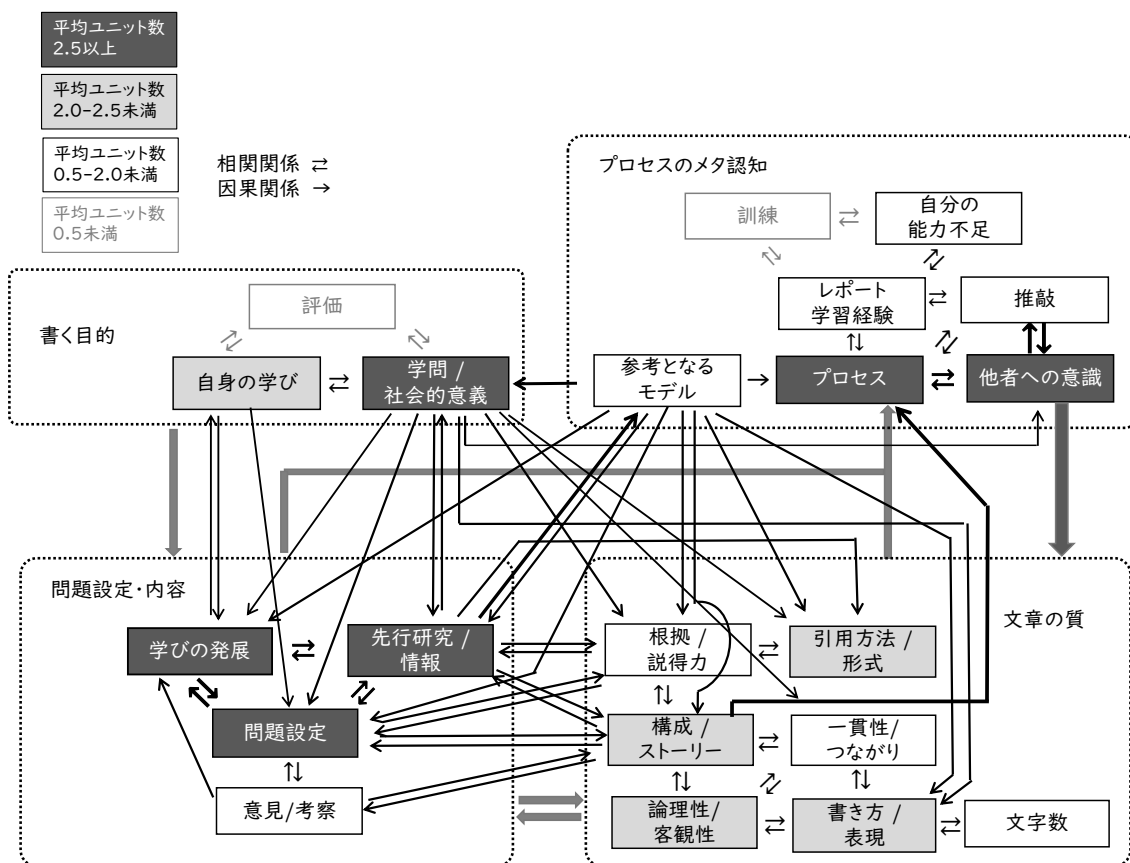


図 6.10 成功者のチャート図

成功者のコードで、平均ユニット数が 2.5 以上だったのは、学問/社会的意義、問題設定、学びの発展、先行研究/情報、プロセス、他者への意識である。また、平均ユニット数（以下場合に応じて Ave.と略述）が 2.0 以上のものも多くあるが、6.5 の実践群の結果と近いものである。しかし、引用方法/形式のユニット数はこれまでの実践群・非実践群と比べて、

最も多く見られた（7名・Ave.2.0）。また、他者への意識への言及も、実践群よりも多かった（7名・Ave.3.3）。学問／社会的意義、問題設定、他者への意識に関する言及の多かった学生4名の発話を再文脈化して表6.9に示す。

表 6.9 成功者の「学問／社会的意義」「問題設定」「他者への意識」に関する発話

協力者	コード(ユニット数)	ユニット数が多いコードに関する発話
実G	学問／社会的意義(6)、先行研究／情報(6)	私たちは専門外の人に未知の部分を伝えることができる。知らないことを知って、それに基づいて新しい知見を示す。自分が書くときも役に立ちたいと思っている。そのためには、問題についての解決策、説得力と、自分の考えだけではなく、他の人の論文や調査などを通して充実させることが必要。
実K	問題設定(8)、学習内容の発展(7)、学問／社会的意義(2)	授業で学んで、もっと知りたいと思ったことをテーマとして、自分の疑問に答えるために書く。論文を比較し、他の研究者との違いを知りながら、答えを見つけていく過程はおもしろい。学びたいと思っていたことに対して、明確な答えは出ていないが、書くことでその過程を学ぶことができた。
実I	他者への意識(12)、問題設定(8)、推敲(7)	テーマと論点を決めたら、自分のオリジナリティを入れることを意識し、資料を見つける。読み手を意識して、自分の書いたものを見返し、上書きする。他の人が読みやすいかどうかは大事なので、母や姉に読んでもらう。何度も書き直したりして時間がかかった。
非I	他者への意識(6)、先行研究／情報(9)	他人の意見、視点は特別で面白い。レポートの書き方について、いいコメント、いい指摘をもらった。他人にもわかるように書くことが大事。レポートを通して説得する力が上がる。自分の意見について資料や根拠のあることを書く。書くときも読み手の目線で、自分のレポートを客観的に読むようにする。

実Gは学問／社会的意義について、学問の意義と先行研究とを関連づけて語り、実Kは問題設定と関連づけて述べていた。実Kは問題設定について、「自分の疑問に答えるために書く」と述べ、疑問を明らかにする過程をまさに論文執筆の過程と重ねて述べている。実際に提出された実Kのレポートは新しい知見を提示するには至っていないが、それを試みていることがわかり、アカデミックな共同体への参加が進んでいることがうかがえた。実Iは他者が読みやすいようにという意識から、「見返し、上書きし、何度も書き直した」と述べ、推敲と関連づけている。非Iは初年次クラス以外でもレポートのピア・レビューを体験していると語り、「他人の意見、視点は特別で面白い」と述べている。その経験から、「他人にもわかるように書き、客観的に読む」重要性を理解していた。そして、説得力を持たせるための情報収集と関連づけていた。

次に、成功者全員が言及し、平均ユニット数も4.3と最も高い先行研究／情報に関する記述を表6.10に記す。これは、構成／ストーリーを考えるプロセスとともに語られていた。実Lはレポートを書くプロセスを説明しながら、先行研究の使い方の詳細を説明しており、このプロセスによってストーリーを作成していることがわかる。また、それに至ったインパクトのある経験として、実際の論文検索と分析活動を挙げており、そこから参考となるモデルとして論文を参照し、内容や形式に注意を払うようになったことが述べられている。モデルに関する言及は成功者のうち5名に見られたが、論文分析活動や、他者のレポートを読んだ経験の中で気づいたことについて、先行研究／情報や他者への意識と関連づけて触れられていた。実Jも全体としてプロセスについて説明しているが、情報検索をしながら、徐々

に構成を作り上げていく様子がうかがえた。その際、実践でストーリーラインを作成した表を参考に、同様の方法で構成を考え、見出しをつけていく過程について述べている。このように、成功者は、自分自身でどのように書くかと言ったプロセスをメタ的に把握し、書くことそのものを自分で制御して取り組んでいることがわかった。

表 6.10 成功者の「先行研究」と「構成／ストーリー」に関する発話

協力者	コード(ユニット数)	ユニット数が多いコードに関する発話
実L	先行研究／情報(6)、構成／ストーリー(3)、参考となるモデル(4)	まず課題として出されたテーマについて、一番掘り下げられそうなところを見つける。そして自分の考えを書き出し、客観的な根拠を集めるために文献検索をする。検索した段階で、自分の考えと矛盾が生じるところに修正をかける。全体を見直してストーリーをまとめる。必ず10本以上は読むようにしている。初年次クラスで色分けしながら読んだ活動がインパクトがあった。本当にある論文をもとに、分析した経験がよかった。論文の展開としての内容も、形式面も参考になる。
実J	先行研究／情報(5)、構成／ストーリー(3)、問題設定(8)、プロセス(4)	まずテーマを決める。参考文献を探してから書く。参考文献が多いものをテーマにして、参考文献を探しながらメモを作っていく。参考文献と授業との関連に関してメモする。書く順番や構成もその時決めていく。問一答一背景一文献の表を使う。最初は見出しを決めて、どんどん内容を書く。

(2) 未成功者の特徴

次に、未成功者の特徴を見ていく。表 6.6 をもとに、未成功者のコードをチャート化した図を図 6.11 に示す。記述方法は図 6.10 と同様である。70%にあたる 8 名以上が言及したコードのうち、未成功者のコードで平均ユニット数が 2.5 以上だったのは、先行研究／情報(2.9) で、9 名が言及している。また、問題設定に関しては 11 名全員が言及していたが、平均ユニット数は 1.9 である。10 名が言及したものが、レポート学習経験と書き方／表現で、平均ユニット数はそれぞれ 1.4 と 2.0 であった。そのほかに、平均ユニット数が 2.0 以上だったのは、自身の学び(2.1)、プロセス(2.0)、構成／ストーリー(2.2) である。そして、未成功者は、自分の能力不足に、成功者より多く言及していた(成功者 Ave.0.7、未成功者 Ave.1.5)。そこで、未成功者のうち下位群 3 名の自分の能力不足に関する記述を中心に、関連するコードとともに再文脈化して、表 6.11 に示す。

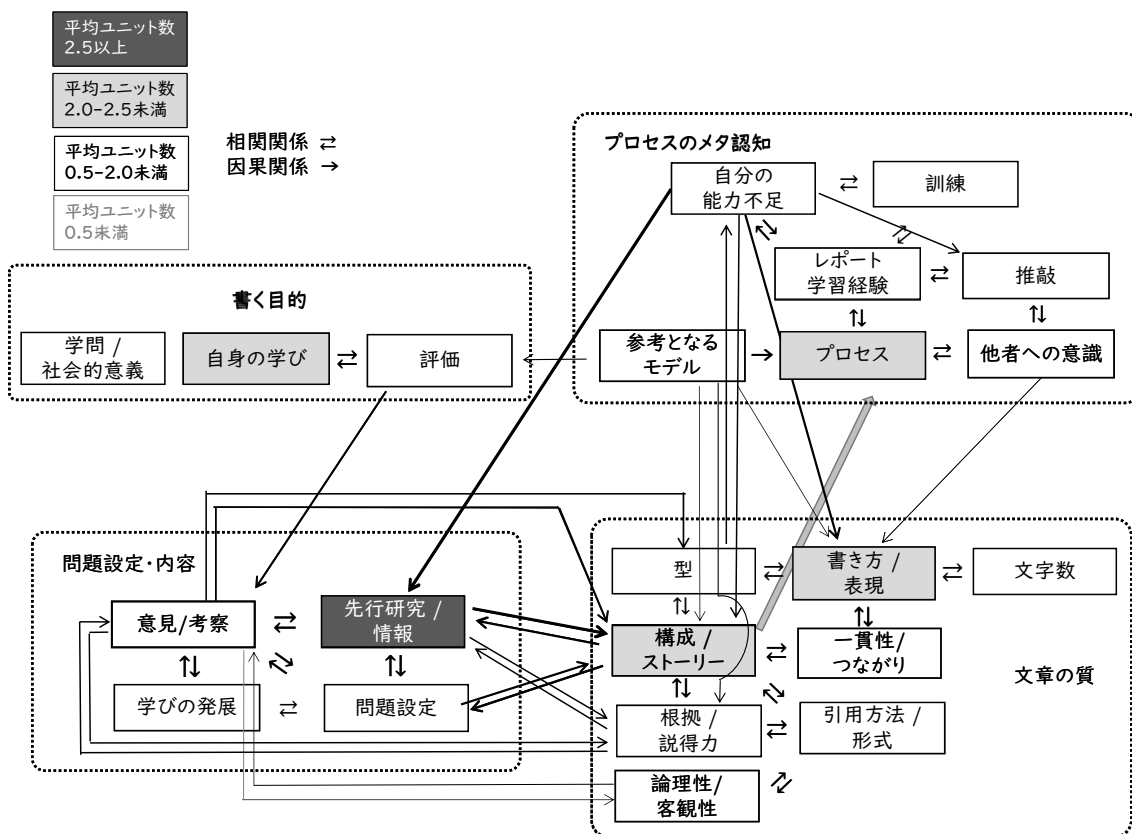


図 6.11 未成功者のチャート図

表 6.11 未成功者（下位群）の「自分の能力不足」に関する発話

協力者	コード(ユニット数)	ユニット数が多いコードに関する発話
非D	自分の能力不足 (2)、論理性/客観性 (4)	具体的な例や今後の課題がなかったので、自分の考え中心だったところが足りなかった。そのためには、 <u>型にはめて書く。はじめがあって結びがある</u> ということは意識して書かなければならない。 <u>考察となぜそう思ったかも重要だ</u> と思った。
非A	自分の能力不足 (4)、根拠/説得力 (5)	内容が薄くなった。 <u>書いて、いろいろ考えたけれども、それ以上思いつかなかった。自分の実体験をできるだけ組み入れて、感じたことをうまく取り入れて書いたほうがいい。体験談は有力。説得力がある。</u>
実A	自分の能力不足 (1)、先行研究/情報 (5)	<u>データを見つけるところが難しい。論文に書かれていることを自分の文章に変えたいけど、自分の文章にうまく取り込めなかった。論文を見つけるときは、1つの論文だけで判断しないように、いろんな論文を見て、考えて書くようにしていた。</u>

下位群3名は、自分のレポートに満足しておらず、今後の改善策について述べていた。非Dは自分のレポートが意見中心であり、客観性に欠けていたと省察しており、その対策として型を意識すべきだと述べている。また、非Aは内容が不十分であることは理解していたが、どうすればよいかわからず、途中であきらめたことを正直に話している。説得力を持た

せるために体験談を取り入れるべきであるとする一方、**先行研究**についての言及はなかった。実 A は**自分の能力不足**により、適切な**情報**を収集し、取り込むことができなかったと述べており、**説得力**を持たせるためにすべきことに対して、同じ未成功者でも異なる考え方が存在することがわかった。

では、未成功者は、成功者が意識していた点についてどのように捉えているのであろうか。成功者に多く見られたコードについて、未成功者の平均ユニット数と比べてみると、**学問／社会的意義**については、成功者 2.6 に対し、未成功者 0.8、**他者への意識**については、成功者 3.3 に対し、未成功者 0.7、**問題設定**については、成功者 4.3 に対し、未成功者 1.9 となっており、いずれもあまり意識が向けられていないといえる。他方、**プロセス**については、成功者 2.5 に対し、未成功者 2.0、**構成／ストーリー**については、成功者 2.4 に対し、未成功者 2.0 となっており、未成功者であっても言及が見られる。**学問／社会的意義**と**他者への意識**は未成功者が言及したユニット数が少なく、具体的なコメントがないため、ここでは触れず、未成功者の発話のうち、成功者に特徴的だった**問題設定**、**プロセス**、**構成／ストーリー**に関するものを順に見ていく。このコードに関するユニット数の多い協力者の発話を再文脈化して、表 6.12 に示す。

表 6.12 成功者に見られたコードに関する未成功者の発話

協力者	コード(ユニット数)	ユニット数が多いコードに関する発話
非A	問題設定 (3)	<u>答えが出ていないお題。このお題に対してどう思うか、正解も間違いもないものに対して書く。</u>
非G	参考となるモデル (8)、構成／ストーリー (4)、先行研究／情報 (2)	本物の論文を真似て書く。 <u>構成、表現、引用や必要な情報を集めるために、論文をもっと読んだほうがよかった。もっと自分の意見の正当性を高めるために他の視点から見られたと思う。他の論文を読んで、ちゃんとした情報をもとに、自分の意見を強調できたのではないか。書く内容は課題に出される前から決めていて、調べていたが、期限もあったし、もういいかなとあきらめた。</u>
実B	先行研究／情報 (9)、構成／ストーリー (4)、プロセス (3)	<u>ストーリーを作ってから書く。最初に背景となる前提を書き出す。どういう内容か、根拠や経験、そこから得られる効果を書いて、まとめる。根拠を書くときに引用することもある。書くときは、前提、書きたいことを単語で書いて、その間の文をつなげるように書く。自分の中でアイデアを出しきれないときは資料に飛ぶ。今回は調べてみたが、思ったようなものが出てこなかったの、あきらめた。検索した方法が悪かったかもしれない。</u>
実C	構成／ストーリー (6)、プロセス (4)	<u>メモを箇条書きにして、構成を考えて書く。いきなり前から書いていても最後がまとめられない。このレポートは内容が少なくなった。引用をしていなかったの、引用していれば内容をもっと濃くできたのかなと思った。題を見たり、読み返したりしたけど、それ以上よいものが浮かばなかった。</u>

問題設定に関しては、11 名全員が言及していた。非 A のように、新規性に言及する回答も見られたが、多くが「書きたいこと」(非 A、非 C)、「他の人と違うテーマ」(非 B)、「日常の物事に対して疑問に思ったこと」(非 D) という漠然としたもので、成功者に見られたような、具体的なプロセスには言及していなかった。

先行研究／情報については、11 名中 9 名が言及しており、ユニット数も多い。非 G や実

B、表 6.10 の実 A は、書く過程や構成を考える過程で、情報収集を意識的に行っていると述べており、未成功者も成功者同様、レポートを書く際の情報収集の必要性は理解しているようであった。しかし、「もっと自分で調べたほうがよかった」(非 K)、「自分のレポートはデータがあまりないので説得力が弱い」(非 E)といった意見や、「自分の書きたかったことのデータがなくて、書きたいことが書けなかった」(実 A)、「調べてみたが、思ったようなものが出てこなかったのであきらめた」(実 B)というように、情報収集がうまくいかず、レポートの質が落ちたことに触れるコメントが多く見られた。

構成／ストーリーに関しては、「ストーリーを作ってから書く」(実 B)や「構成を考えて書く」(実 C)のように、書くプロセスの中で構成やストーリーラインを作る意識が見られた。しかし、インタビューでは、情報収集が思うようにいかなかったために、当初描いていたストーリーで書ききることができず、修正に失敗したことが語られていた。

成功者がプロセスのメタ認知のきっかけになったとされる参考となるモデルや他者への意識には、それぞれ 3 名しか言及がなく、具体的な発言はなかった。非 G は参考となるモデルについて 8 ユニット言及しているが、英語や国語の学習経験と先行研究を読んでいく中で、実際の論文が参考になることに気づき、その構成や形式を「真似て書く」ことにしたと述べている。しかし、期限内に内容をまとめられず、あきらめたという。

6.6.3 最終レポートの満足度とその理由

最後に、(Q.2) 最終レポートの満足度とその理由について見ていく。筆者が担当する専門科目で課した最終レポートの満足度について 10 点満点で何点か聞いた。授業成績通知前であったため、学生自身は教員の評価を知らないで回答している。それらと実際のレポート得点との相関係数を求めたところ、中程度の正の相関関係が認められた ($r = .524$, $p < .05$)。レポート得点が高い学生は満足度が高く、低い者は満足度が低い傾向にあった。

ここでは、成功者と未成功者の各グループで、実践群と非実践群でそれぞれ異なる特徴がないか見ていく。まず、レポート評価の高かった成功者について、実践群では**学びの発展**で言及されていたように、自身の疑問に答えることができた点に達成感を感じ、満足している発言が見られた。しかし、非実践群では、「構成に関してはうまくいった」(非 F)のように部分的には満足していたが、実践群のような達成感に関する言及は見られなかった。

そして、レポート評価の低かった未成功者は、実践群では、**情報検索とストーリーライン**の作成でつまづいていることがわかった。満足できない理由として「自分の書きたかったことのデータがなくて、書きたいことが書けなかった」(実 A)、「調べてみたが、思ったようなものが出てこなかったのであきらめた」(実 B)というものである。非実践群でも「データがあまりないので説得力が弱い」(非 E)、「もっと自分で調べたほうがよかった」(非 K)というように、**情報収集**に起因する問題に言及しており、未成功者は、実践群も非実践群も**情報検索**をしながらの**ストーリーライン**の作成に困難を抱えていることがうかがえた。

しかし、未成功者の発言には、「自分で軌道修正ができない」(非 C)、「書き方が合っているかわからない」**他の人に読んでもらったことがないので、不安に思いながら書いている**」(非 F)、「レポートの書き方を知らない」**書いて、いろいろ考えたけれども、それ以上思いつかなかった**。**時間制限があったので整理せずに書き始めた**」(非 A)というように、授業で習ったにもかかわらず、いざ自分で書こうとすると、**書き方や推敲**の方法がわからないと

いう、自分の能力不足にからめたコメントが複数見られた。不成功者の人数に偏りがあるものの、これらの回答はすべて非実践群の学生のものであった。

6.6.4 成功者と不成功者のインタビュー調査のまとめ

成功者と不成功者のインタビュー調査の結果をまとめて分析する。1 サイクル目の協力者は全員が成功者であったが、そこでは、**学問／社会的意義、問題設定、先行研究／情報、プロセス、構成／ストーリー、他者への意識**に言及があった。そして、それらを意識したきっかけとして、ピア・レビューや**参考となるモデル**を読んだ経験が挙げられていた。2 サイクル目のレポート成功者も、**問題設定と他者への意識**を強く持っており、**先行研究／情報、プロセス、構成／ストーリー**には全員が言及し、**参考となるモデル**には半数が触れていた。したがって、成功者にはこれらのコードが表す概念への理解が深まっており、AW スキーマの形成が進んでいると考えられる。

一方、不成功者は自分の書いたレポートに満足しておらず、自分のレポートに課題があることについては理解できていた。インタビューの結果から、不成功者は2つのタイプに分けられる。1つはすべきことはわかっているが、つまずいたグループである。適切な資料を探すことができず、時間的な制約からストーリーラインの変更ができないまま、提出にいたったという協力者が複数名おり、実践群に多く見られた。書くためにすべきことがわかっているという点で、次回が期待できるグループである。

それに対して、すべきことがわかっていないグループが存在することもわかった。「客観性が足りないため、型にはめて書く」(非D)という協力者がいたように、内容と形式の関連性がわかっていないと思われる発言や、根拠として先行研究ではなく、「実体験を入れる」(非A)というものなど、アカデミックな文章についての理解が足りていないと思われる発言が見られた。また、授業で書き方を習ったものの、書くときに困難を感じ、かつその解決策がわからないという学生が少なくないことも明らかになった。実践群にはこのようなコメントが見られなかったことから、本実践はレポートの成功に必ずしも役立つとはいえないものの、書くためにすべきことを意識させ、学習を方向づける効果があったのではないかと考えられる。

しかしながら、成功者に強く見られた**他者への意識**は、不成功者では実践群、非実践群ともにほとんど意識されていなかった。両群とも初年次クラスでピア・レビューなどの協働学習を体験しているにもかかわらず、不成功者にとっては意味のある経験になっていないことがうかがえた。ピア・レビューは、本来であれば、自分自身が読み手となることで感じる他者の文章のわかりにくさや、書き方の工夫を学び、また、自分の文章を読んだ相手から直接フィードバックをもらえる貴重な機会になるはずである。それが生きていない原因については、この調査では明らかにならなかった。ピア・レビューを効果的に行うための方策については再度検討したい。

6.7 2 サイクル目の実践のまとめ

2 サイクル目の実践結果の分析をまとめる。まず、初年次クラスでの観察とレポート分析から、本実践の問題設定への支援に加え、引用およびレポート形式にも効果が見られた。形

式面への支援は 1 サイクル目では不十分であったが、今回は問題設定の質は維持したまま、形式面の改善が見られた。対面授業になったことの影響も考えられるが、タスクへの言及が複数あったことから、新しく追加した表現分析タスクの効果があったと考えられる。ほとんどすべての学生が、コメントシートにレポートの書き方のプロセスを自分なりにまとめてメモしており、どのように書くかというライティング・プロセスの各段階ですべきこととその概念について、理解が進んだと考えられる。

次に、実践群、非実践群の専門科目のレポート分析では、実践群の専門科目のレポートは、「1 問いと答え」、「4 引用形式」、「6 レポート形式」と「合計」の得点が有意に高く、問題設定と、形式面ともに効果が見られた。また、専門科目のレポートに使用されている、配布資料以外の文献の数は、実践群の方が多く見られ、先行研究への意識づけも進んでいることが確認できた。

そして、授業開始時と終了時の実践群と非実践群の学生に対するアンケート調査の結果から、開始時にはどちらの群も大きな差はなく、レポートを書く目的や書き方について、漠然としたイメージしか持っていないことがわかった。しかし、終了時には、異なる傾向が見られた。実践群では、学問や社会的意義といった書く目的を中心に問題設定・内容が検討されており、問題設定の段階で先行研究を探しながらストーリーラインを考えるという文章の質にも意識が向けられていた。さらに他者への意識から批判的に推敲を行うなど、プロセスをメタ的に認知しており、「書く目的」、「問題設定・内容」、「文章の質」、「プロセスのメタ認知」という 4 つのメタコードが相互に関連し合い、書くこと全体を包括的に捉えていることがわかった。一方、非実践群では、プロセスへの意識はあるものの、各概念は学問的文脈には位置づけられておらず、また、メタコードの相互の関連づけも弱かった。したがって、実践群で書くことに対するメタ的な捉え方が進んだのは、本実践による効果であると考えられる。

それから、学生に対するインタビュー調査の結果からも、アンケート調査と同様の傾向が見られた。実践群も非実践群も資料収集の重要性やテーマ設定、構成など、AW に関する発言があり、これは各初年次クラスでの指導の効果であろう。しかし、実践群と比べると、非実践群ではユニット数が少なく、漠然としたコメントが多く見られた。実践群では各項目のユニット数に表れているように、全体的な発言数が非実践群よりも多く、これは、ほとんどの学生がレポートを書く具体的なプロセスを言語化していたことが要因であると考えられる。プロセスに関しては、社会的意義のあるもの書くことや、新規性を示すという、アカデミックな文章の目的を中心に、何を、どのように書くかという、内容と書き方と関連づけて語られており、それが授業内容の学びの発展につながり、自分自身の疑問が解消されるという達成感についても言及されていた。そして、そのきっかけとして、論文検索タスクや表現色分けタスクなど、本実践の活動の影響が挙げられていた。非実践群の中にも論文を読んだ経験に言及する声はあり、実際の論文を読むことが初年次生にとってインパクトのある経験になっていることがわかった。このように、実践群では AW のプロセスに関するスキーマ形成がアカデミックな文脈に沿って進んでおり、これにはタスクによる活動が影響していることが示唆された。なお、初年次クラスでコメントシートの書き方を習って、他クラスでもそれを意識して書いたというコメントが 1 件あったが、そのほかのコメントシートに関する言及はすべて専門科目に関するものであった。

また、それらのインタビュー結果を、成功者と不成功者に分けて分析したところ、成功者は実践群でユニット数が多かったコードのうち、「他者への意識」をさらに強く持っていた。一方で、不成功者は実践群であってもその意識が低かった。また、不成功者の特徴として、根拠となる情報検索が不十分なままストーリーラインを作成した場合、書き始めた後では変更が難しく、不十分なまま提出に至ることがわかった。これは初年次クラスでも見られた課題である。

以上を、「設計の評価」と「原則の評価」(大島, 2016) に関してまとめる。「原則の評価」は、デザインした活動が学びを促進したかという視点からまとめる。表 5.9 (再掲) の「主な活動」に関して、デザインが機能したかを評価する。

(再掲) 表 5.9 研究課題に対する修正版授業デザインの主な活動

研究課題	主な活動	期待される効果	評価方法
(1) 論文やレポートを用いた分析タスクは、初年次生に対するアカデミックな書き方への支援として有効か	① アカデミックであることと論文の目的の理解	A) アカデミックであることと論文の目的の理解が書くことを助ける	<ul style="list-style-type: none"> ・初年次クラスでの教員による観察 ・初年次クラスでの学生による板書やコメントシートの記述 ・初年次クラスのレポート評価 ・アンケート・インタビュー調査での学生のコメント ・初年次クラスと専門科目のレポート評価との関連性 ・1サイクル目と2サイクル目の比較 ・1サイクル目の学生に対するフォローアップインタビュー
	② アカデミックな文脈に関連づけた論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認	B) アカデミックな文脈との関連づけによって、アカデミックな書き方の理解が進む	
	③ 論文検索・分析タスク	C) サンプル論文を読むことで、アカデミックな共同体とアカデミックな文章の理解が進む	
	④ レポート章立て/見出し・タイトルづけタスク	D) 論文・レポート構成分析タスクを通じた発見的学習が学びを促進する	
	⑤ 表現色分けタスク		
(2) 見通しを立てたストーリーライン作成は、問題設定への支援として有効か	⑥ ストーリーラインの作成(課題)	E) 背景、問い、答え、根拠、出典の見通しを同時に立てさせることが問題設定に役立つ	
(3) 協働学習によるプロセスの言語化は、AWスキーマの形成に有効か	⑦ ストーリーラインについてのピア・レビュー	F) 読み手としての経験が、書き手としての態度の変容につながる	
	⑧ 初稿のピア・レビュー	G) 協働学習による言語化が、AWスキーマの形成を助ける	
	⑨ 三角ロジック確認タスク		
	⑩ 第2稿のピア・レビュー		
(4) コメントシートを書くことはレポートを書く力の向上に有効か	(別クラス) コメントシートの提出	H) 繰り返し、学んだことと自分の考えを関連づける訓練をすることが、レポートを書くときに役立つ	<ul style="list-style-type: none"> ・コメントシートの質とレポートの質との関係 ・アンケート・インタビュー調査での学生のコメント
(5) 本実践によるアカデミックな共同体の一員としての意識づけは、書くことに対する態度変容に有効か	全ての実践	I) アカデミックな共同体の一員としての意識が、書くことに対する主体的な態度変容に役立つ	<ul style="list-style-type: none"> ・コメントシートの記述およびアンケート・インタビュー調査への回答と実践との関連を総合的に評価

学生に取り組ませる活動である、③論文検索・分析タスク、④レポート構成分析タスク、⑥ストーリーラインの作成および⑦⑧のピア・レビューは、期待通りの結果が得られた。そして、新しく取り入れた④レポート章立て／見出し・タイトルづけタスク、⑤表現色分けタスクと⑨三角ロジック確認タスクに関しても、概ね予定通りに進められた。④では、初年次クラスのレポートの初稿の段階で、不適切な見出しやタイトルがほとんどなく、タイトルや見出しへの理解が進んだことが示唆された。また、引用形式やレポート形式に関しても、1サイクル目よりも不適切なものが少なく、第2稿ではほぼ適切な形式になっていた。そして、専門科目のレポート評価でも、問いと答えに効果が見られただけでなく、引用形式やレポート形式の得点が1サイクル目よりも上がっており、⑤のタスクによる介入も効果があったと考えられる。

一方で、⑨では、根拠の理由づけについて、学生の理解や反応はよかったが、実際に初年次クラスで書かれたレポートでは、根拠についての記述に不十分な点が見られた。そして、その要因として、1サイクル目と同じく、根拠とするデータの出典が1つか2つという限られたものにとどまっている場合にパッチワーク文となり、説得力が弱く、新規性の感じられないものになることがわかった。そして、専門科目のレポートでは、未成功者はストーリーラインの見通しが十分に立たないうちに書き始めており、その結果、ストーリーラインの変更が必要であると感じても、提出期限までにストーリーを書き換えることができず、納得いかないまま提出せざるをえないという問題を抱えていた。

この課題に対する対策として、レポート課題の指示の仕方と時期への配慮が考えられる。課題の指示については、「授業内容をまとめた上で、自分の考えを関連づけること」、「〇〇という視点から分析すること」というように、具体的な指示が必要である。また、「授業内容を網羅するのではなく、自分自身の疑問に対する答えを書くこと」というように、評価基準を同時に示すことで、意図しないパッチワーク文を防ぐことができると考える。パッチワーク文が認められないのは、内容に関し、引用元の原文以上のことが示せないという新規性に関わる問題に加え、表現の盗用を疑われるためである。これらの理解とともに、具体的に自分の文章が主で、引用部分は従であることの理解を得るための工夫も必要であろう。しかし、そのような文章のバランスや書き方は、意識的に読んだ経験がなければなかなか理解が難しいと考えられる。したがって、学生には意義のある新しい知見を示すことを目指し、インターネットで検索しても、そのまま答えが出てこないような問いを立てることを優先的に指導することが効果的であると考えられる。そして、問題設定までの時間が十分に取れない場合、資料検索でつまづく可能性があると考えられるため、レポート課題を課してから提出までに一定の期間を設ける必要がある。

以上から、根拠の理由づけおよび、情報検索でつまづいた場合の手当てに関する課題はいまだに残ってはいるものの、それ以外の点において、本実践でデザインした活動は、大筋で問題なく、期待通りの効果が挙げられたと評価できる。

最後に、研究課題ごとに2サイクル目の実践で得られた学習効果についてまとめる。

RQ 1: 論文やレポートを用いた分析タスクは、初年次生に対するアカデミックな書き方への支援として有効か

①②③までの流れは1サイクル目と同じである。本実践では、興味関心のあるテーマから

実際の論文を検索したことが初年次生にインパクトを与えており、それは2サイクル目でも確認ができた。そして、検索し、分析しながら読んだ経験から、自分が書く際にも論文をモデルとして参考にしていたことも述べられていた。特にレポート成功者は、問題設定のために情報を探しながら構成を考えるというプロセスにおいて、多くの論文に目を通しており、その際に、内容に関する情報だけでなく、構成や書き方に関する情報も同時に得ながらAWスキーマを形成していることが示唆された。習慣形成に至ったとまで言えるかは不明であるが、論文を読むという行為の情意フィルターを下げたという点において、本実践で行った興味関心のあるテーマによる論文検索には効果があったと考えられる。レポートの未成功者であっても、実践群の学生の多くは情報検索の重要性は理解しており、情報源として個人ブログなどではなく、論文や公的文書といった信頼性の高いものを選んでのことから、アカデミックな文脈に位置づけて論文検索を行うことに意味があると考えられる。

問題設定と、形式に関わる構成／ストーリーの分析に関しても、スムーズに理解が進んだと思われる。2サイクル目では新たに④レポート章立て／見出し・タイトルづけタスクと、⑤表現色分けタスクを取り入れた。その結果から、レポートの形式面で得点の向上が見られた。そして、学生に対するインタビュー調査の結果からも、表現や形式などの書き方の特徴にも注意が向けられるようになっており、特に⑤の活動の視覚的なインパクトへの言及が多数見られた。これらは新しく導入したタスクの効果であると考えられ、本実践でデザインしたタスクによる介入が、問題設定のみならず形式面においても、学生の意識を向けさせた結果であるといえよう。

RQ 2：見通しを立てたストーリーライン作成は、問題設定への支援として有効か

問題設定は、初年次クラスのレポートでは大半の学生が問題なくできており、実践の効果が認められた。専門科目のレポートに関しても、実践群の多くは、クラスで体験したライティング・プロセスの通りにレポートを書いたと述べており、本実践が提案する見通しを同時に立てる方法は効果的だと考えられる。しかし、未成功者に見られたように、根拠となる文献が少ない場合には課題も残った。情報検索でつまずき、ストーリーラインの修正ができない学生もいたことから、どのぐらいの見通しが立てば、書くことが可能かといった判断基準や、資料が見つからない場合、今立てようとしている問いをどのように修正していけば問題設定につながられるかといった点についても、今後検討し、学生に示していく必要がある。

RQ 3：協働学習によるプロセスの言語化は、AWスキーマの形成に有効か

2サイクル目では、コメントシート、アンケート、インタビュー調査において、実践群の学生は、ライティング全体を、情報検索をしながら問題設定を行い、アカデミックに書き、推敲を経て完成に至るといった段階的なプロセスとして捉えており、それぞれの段階でAWに関するさまざまな概念について言及していた。実践群の学生の多くは、各段階で重要なAWの概念に対し、自分がどう向き合ったかを詳細に語っており、AWスキーマの形成が進んでいると考えられる。これは、AWのプロセスを段階的にクラス内で経験したことによるものと考えられ、実際に体験することの重要性を再認識させるものである。そして、それらの体験を協働学習によって行ったことにより、どのように書いたか、それはなぜかといったライティング・プロセスが言語化され、書くことに対する意識化を促し、主体的に向き合う

態度を涵養し、AW スキーマの形成に役立ったと考えられる。

また、レポート成功者は、読む相手を強く意識して書いており、読み手への意識は AW において重要な要素であるといえる。読み手を想定して、書き方を調整し、説得力の強さに気を配りながら推敲を重ねており、他者への意識を持つことが文章の質の向上に役立っているといえる。そして、他者への意識が生まれたきっかけの多くが、クラス内でのピア・レビューであったというコメントから、ストーリーラインの作成やレポート初稿に対するピア・レビューは、AW スキーマの形成に寄与していると考えられる。

RQ 4: コメントシートを書くことはレポートを書く力の向上に有効か

6.2.2 で述べたように、コメントシートを書くことは、レポートの書き方を整理して言語化し、AW に関するメタ的な認知を進める効果があったと考えられる。しかし、継続的に書かせることが書く力を向上させたかどうかは確かめられなかった。学生に対するインタビュー調査で、コメントシートがレポートを書くことにどのようにつながったかを尋ねたが、初年次クラスで書いたコメントシートに対するコメントは 1 件のみで、そのほかはすべて専門科目における経験についてであった。このような状況から、初年次クラスでの実践で、コメントシートを継続的に書かせることが書く力の向上につながるかどうかを論じることは難しいといえる。その要因の 1 つとして考えられるのが、授業内容との関連である。初年次クラスはゼミナール形式に近く、経験や知識の運用が主となっており、専門科目などの授業とは学習内容が異なっており、それが影響した可能性がある。しかしながら、これは推測に過ぎないため、専門科目のクラスで実践を行い、第 9 章でその詳細について確かめることとする。

RQ 5: 本実践によるアカデミックな共同体の一員としての意識づけは、書くことに対する態度変容に有効か

アカデミックな共同体の一員としての意識を出発点にすることは、1 サイクル目でも重要であることが認められたが、2 サイクル目においても同様であった。特に、ライティング成功者に、この意識が強く見られ、それが主体的に書く姿勢につながっていることが示唆された。学問への理解を出発点にすることで、書く目的が社会的意義のある新しい知見を示すことであると理解し、それがレポートの質だけでなく、書くことに向き合う態度やそのプロセスなど、取り組み方全体に影響を与えるのだと考えられる。

以上、2 サイクル目の実践から、研究課題 1、2、3、5 について、概ね肯定的な結果が得られた。

本章は、以下の論文を改稿した。

中村かおり (2022) 「レポート・ライティングにおける問題設定に対する指導法—ID 理論による授業デザインの実践と効果—」『語学研究』146, pp.213-237

中村かおり (2022) 「レポート・ライティング成功者と未成功者を分けた要因—初年次生に対する調査の結果から—」『語学研究』147, pp.83-111

第7章 初年次生に対する実践のまとめ

本研究は、3.8 で述べたように、デザイン研究の進め方に則り、「問題の同定と分析」、「デザイン決定」、「結果の整理と改善」、「デザイン原則の提案」の4つの段階に分けて進めてきた。本章では「結果の整理」として、初年次生に対する実践の結果を総括する。まず、1サイクル目と2サイクル目の結果をまとめる。次に、1サイクル目の学生に対するフォローアップインタビュー調査の結果を分析する。最後に、それらの結果から、本研究の研究課題について、初年次生に対する実践結果を整理してまとめる。

7.1 1サイクル目と2サイクル目の総括

本実践を評価し、デザイン原則の提案を行うために、最初にここまで見てきた1サイクル目と2サイクル目の結果を整理して示す。

7.1.1 初年次クラスにおける2回の実践の結果

初年次クラスの実践の結果を、初年次クラスのレポートの初稿と第2稿の評価をもとに、観察結果などと合わせて分析する。表5.2および表6.2から、評価のポイントに対し、大きな問題がなく修正の必要がなかった項目の人数(○の人数)を抜き出し、割合とともに表7.1にまとめた。

初稿を比べてみると、問いと答えのつながり(1サイクル目40.0%、2サイクル目62.5%)という問題設定に関わる部分に関しては、修正が必要なものが多く見られた。これは、問いが大きすぎ、答えがその一部にしかなくないというもので、答えに合うように問いの書き方を修正するというものが中心であった。そのような場合、容易に修正ができ、第2稿では、問いの設定には改善が見られた(93.3%、81.3%)。

一方、根拠の説得力については、2サイクル目は1サイクル目よりも適切なものの割合が低かった。レポートを詳細に見てみると、理由づけの不十分さによるものよりも、そもそも資料が少ないことに起因するものが多かった。2サイクル目では、課題提示からストーリーラインの発表までの準備期間が1サイクル目よりも1週間短かったが、そのことが、資料検索が十分にできなかった要因であると考えられる。用いられている平均文献数を見ても、1サイクル目は初稿3.47本、第2稿4.87本であるのに対し、2サイクル目は初稿2.60本、第2稿3.90本となっている。データが少なければ、根拠が弱くなるのは当然といえ、根拠となる資料が十分に揃っていなかったことが、根拠の説得力が伸びなかった要因であると考えられる。なお、キーワードは上述したように、2サイクル目では必須としなかったため、1名のレポートを除いて書かれていなかった。

形式面を見てみると、レポート形式(1サイクル目13.3%、2サイクル目50.0%)、タイトルの適切さ(66.7%、87.5%)、見出しの適切さ(60.0%、87.5%)、引用形式(6.7%、37.5%)のように、2サイクル目のほうが初稿の段階から修正の必要がなく、適切に書けているものが多かった。そして、2サイクル目のコメントシートにも、学問的文脈や構成に関してだけでなく、ハンバーガー構成などの形式に関するミクロな概念に触れる記述が見られた。1サイクル目のインタビュー結果では、表現形式に関わる言及が少なかったことと比べると、2

サイクル目の学生のほうが、形式面に対し強い意識が向けられていたといえる。そのきっかけの1つとして、新しく導入した⑤表現色分けタスクによる視覚的なインパクトがあったことが考えられる。学生からのコメントにも見られたように、1つ1つの表現のみならず、レポートの構成全体を見たときに、主張を表すピンク色が固まって出現する箇所や、引用の黄色の後に解釈的中立文の緑色が来るという繰り返しのパターンへの気づきがあったことも、内容と構成、構成と表現の関わりに意識が向けられたきっかけになっていたようである。表現に意識を向けることで、構成や内容にも同時に意識が向かっており、より包括的にAWを捉えている様子が見られた。

表 7.1 1サイクル目と2サイクル目の初年次クラスのレポートの適切性

評価のポイント	稿	1回目 (n = 15)		2回目 (n = 16)	
		○人数	%	○人数	%
問いと答えのつながり	初稿	6	40.0	10	62.5
	第2稿	14	93.3	13	81.3
根拠の説得力	初稿	8	53.3	6	37.5
	第2稿	13	86.7	11	68.8
レポート形式	初稿	2	13.3	8	50.0
	第2稿	12	80.0	14	87.5
タイトルの適切さ	初稿	10	66.7	14	87.5
	第2稿	13	86.7	14	87.5
見出しの適切さ	初稿	9	60.0	14	87.5
	第2稿	14	93.3	14	87.5
キーワード	初稿	12	80.0	1	6.3
	第2稿	15	100.0	1	6.3
段落	初稿	13	86.7	15	93.8
	第2稿	15	100.0	15	93.8
引用形式	初稿	1	6.7	6	37.5
	第2稿	8	53.3	13	81.3
文献数	初稿	平均	3.47	平均	2.60
	第2稿		4.87		3.90
文字数	初稿		2089		2042
	第2稿		2709		2374

次に、初年次クラスにおいて提出されたレポートの最終稿の評価を比較する。初稿と第2稿に対しては、ピア・レビュー以外に教員から個別にフィードバックを行っているため、指摘した箇所を修正していれば、A評価の3点以上が取れるはずである。分析にはIBM SPSS Statistics Ver.27を用い、マン・ホイットニーのU検定(両側検定)により、各項目の得点と合計点を比較した。その結果を表7.2に示す。2サイクル目のほうがどの項目も平均値がや

や高いが、1サイクル目と2サイクル目には有意な差は見られなかった。この結果から、初年次クラスのレポート得点は、サイクルによる有意な差はなく、どちらにも介入の効果があったと考えられる。

表 7.2 1サイクル目と2サイクル目の初年次クラスのレポート得点

	1回目(n = 16)		2回目(n = 16)		U	p 値
	M	SD	M	SD		
1 問いと答え	3.25	0.78	3.56	0.51	154.5	.32
2 事実に基づく根拠	2.63	0.72	2.88	0.50	159.0	.25
3 文章の構成・流れ	3.25	0.58	3.44	0.51	148.5	.45
4 引用形式	3.00	0.89	3.13	1.09	142.0	.62
5 アカデミックな書き方	3.00	0.73	3.19	0.83	146.0	.52
6 レポート形式	3.31	0.70	3.69	0.48	165.0	.17
合計	18.44	3.35	20.69	3.14	173.5	.09
文献の数	5.63	3.85	3.63	2.16	88.5	.14

2サイクル目では、⑤に加え、⑦ストーリーラインについてのピア・レビュー、⑧初稿のピア・レビューを、対面で行うことができた。特に⑤のタスクは、8週間ぶりに教室に集い、対面で学ぶ機会であったことと、3色マーカーを使い、目や手を同時に動かしながら行う活動であったことは、学生にとっての特別なインパクトを与える要因になっていたと考えられる。そして、⑦と⑧のピア・レビューでは、1サイクル目よりも長い時間を確保できた。相手のレポートを読みながら、わからない箇所を口頭で聞いたり、自分の書き方と比べたりしながら、お互いの意図を確認し合えたことは、ピア・レビューの効率性および効果を高めたと考えられる。さらに自分の書き方があるかどうかかわからず確かめたいと思ったときに、周囲の学生の書いたレポートをその場でのぞきみることができる環境も、豊富なサンプルに触れるという点で、書き方を意識するために効果的であったと思われる。オンラインのみでピア・レビューを行った1サイクル目の学生は、それができなかったため、授業で目を通したサンプル数は2サイクル目の学生よりも少なかった。また、オンラインでのピア・レビューは、疑問に思った点や確認したい点を気軽に聞くことが難しい点で、対面に比べて効率性が劣る。しかし、上記のような授業方法の違いによる影響は、初年次クラスのレポート得点をみる限り、有意な差はなかった。このことから、本実践の活動は授業の実施方法によらず、一定の効果が得られるものと考えられる。

7.1.2 専門科目における結果

専門科目のレポート課題についても、1サイクル目と2サイクル目で差がないかどうかを確認する。分析には IBM SPSS Statistics Ver.27 を使い、マン・ホイットニーの U 検定（両側検定）により、各項目の得点と合計点を比較した。その結果を表 7.3 に示す。2サイクル目の得点がやや高いが、検定の結果、有意差は認められなかった。平均点を比べて見ても、内容に関わる「1 問いと答え」、「事実に基づく根拠」、「3 文章の構成・流れ」に関しては、1サイクル目も2サイクル目もほぼ同じ得点となっている。したがって、本実践の介入によ

り、2 回とも同様の結果が得られたといえる。ただし、形式面に関わる「4 引用形式」、「5 アカデミックな書き方」、「6 レポート形式」の平均点は、2 回目では A 評価の 3 点を超えている。これは、学生からも言及のあった表現色分けタスクなど、新しいタスクの導入の効果であると推察される。

それから、初年次クラスのレポートと異なるのは、文献の数である。1 サイクル目の学生は、初年次クラスのレポートでは文献数が 2 サイクル目よりも多かった (1 サイクル目 5.63 本、2 サイクル目 3.90 本) が、専門科目では、逆に 2 サイクル目の学生のほうが授業資料以外の文献を多く用いている (1 サイクル目 0.88 本、2 サイクル目 1.71 本)。これは、1 サイクル目の学生は、すべての授業が完全にオンラインで行われたため、多くの科目で試験の代わりにレポート課題が課されたことと関係があると推測する。初年次クラスのレポートは他の科目よりも 4 週間ほど早くレポートの初稿を出させ、ルーブリックを用いて推敲を重ねた。したがって、その時期の学生には時間的な余裕があり、資料検索にも時間を使えたのだと考えられる。しかし、専門科目のレポートは学期末の試験期間と重なっており、かつ対面授業の時期に比べてレポート課題が多く出されていたと考えられる。一方、2 サイクル目では、専門科目のレポート課題が課された後期は対面授業に戻っていたため、レポート課題の割合が少なく、1 サイクル目の学生よりもやや時間的余裕があったことも要因の 1 つであると考えられる。

表 7.3 1 サイクル目と 2 サイクル目の専門科目のレポート得点

	1回目($n = 8$)		2回目($n = 12$)		U	p 値
	M	SD	M	SD		
1 問いと答え	3.63	0.33	3.69	0.44	55.0	.62
2 事実に基づく根拠	3.56	0.46	3.56	0.56	48.0	1.00
3 文章の構成・流れ	3.56	0.3	3.55	0.43	45.5	.85
4 引用形式	3.00	0.00	3.44	0.57	72.0	.07
5 アカデミックな書き方	2.81	0.61	3.11	0.55	59.5	.38
6 レポート形式	2.75	1.15	3.42	0.79	63.5	.24
合計	19.63	2.28	20.9	2.95	64.0	.24

7.1.3 インタビューおよびアンケート調査の結果

学生の意識について、インタビューおよびアンケート調査を整理する。1 サイクル目と 2 サイクル目の実践群のインタビュー調査およびアンケート調査の結果をまとめると、以下の特徴が見られた (表 7.4)。1 サイクル目も 2 サイクル目ともに、「学問/社会的意義」、「先行研究/情報」、「構成/ストーリー」に関して強く意識しており、それらを一連の「プロセス」の中でメタ的に捉えていることがわかった。また、そのきっかけとして、「他者への意識」と「参考となるモデル」があった点も共通していた。これは、本研究の研究課題のポイントである「1 論文やレポートを用いたタスクの効果」、「2 問題設定への支援」、「3 協働学習によるプロセスの言語化」、「5 アカデミックな共同体の一員としての意識づけによる態度への効果」に深く関わる点であり、介入の効果が認められたといえる。両者の違いとして見られたのは、1 サイクル目では、「事実と意見」に対する関心が高かったのに対し、2 サ

イクル目では授業内容の理解が深まるという「学びの発展」への言及が増えたことである。「学びの発展」は、書くことにより、学問的疑問が多少なりとも解消されたという達成感や満足感を表していると考えられ、肯定的に捉えてよいものであろう。そして、それ以外の点においては、両サイクルとも同様の意識が見られており、本実践の介入により安定した結果が得られることを示している。

表 7.4 1 サイクル目と 2 サイクル目の調査結果

1 サイクル目	2 サイクル目	
インタビュー調査	アンケート調査	インタビュー調査
学問／社会的意義はすべてのメタコードと関連	学問的文脈に沿って新規性を示す必要性の理解	書く目的は社会的意義のある新しい知見の提示
先行研究／情報と事実と意見は参考となるモデルからの気づき	問題設定や根拠のための資料の引用	学びの発展のための問題設定を先行研究の検索プロセスの中で
構成／ストーリーの作成を問題設定とともにを行う過程でプロセスを認知	経験と関連づけたプロセスに関するメタ的な記述	構成／ストーリーの作成を行う過程でプロセスを認知
プロセスのメタ認知のきっかけは他者への意識と参考となるモデル	他者への意識による書き方の調整	プロセスのメタ認知のきっかけは他者への意識と参考となるモデル

このように、初年次クラスの結果、専門科目の結果、インタビューおよびアンケート調査の結果から、学生のレポートの質が、内容、形式ともに求められる水準にあり、ライティングに向かう際には、アカデミックな文脈を意識し、書くプロセスをメタ的に認知していたことがわかった。これらは本実践でデザインしたものに深く関わるため、実践による介入により、AW に対する学生の取り組み方への効果が認められたといえる。

7.2 1 年後（2 年次終了時）のフォローアップインタビュー調査の結果

本節では、5.4 で行ったインタビュー調査の協力者 10 名（実践群 5 名、非実践群 5 名）を対象に、1 年後に行ったフォローアップインタビュー調査の結果について述べる。

7.2.1 インタビュー調査の概要と結果

この調査の目的は、初年次生の AW スキーマや、AW に向かう態度が、2 年次終了時にどのように変化しているか、そしてその要因は何かについて探ることである。それにより、初年次教育を振り返りつつ、それ以降の AW の学びの段階を把握し、初年次 AW 教育を考える上での示唆が得られると考えた。調査対象は、1 サイクル目のインタビュー調査協力者 10 名（実践群 5 名、非実践群 5 名）で、改めて協力を依頼し、全員から承諾を得た上で、2022 年 2 月にオンラインで行った。インタビューは半構造化式で、以下の 5 つの質問について

聞いた。(Q1) レポートをどうやって書いているか、(Q2) レポートを書く際に以前より意識した点は何か、(Q3) 学び方そのものに変化はあったか、(Q4) インタビューをきっかけに意識したことはあるか、(Q5) 初年次クラスで指導しておいたほうがよいことは何か、である。以下、質問順に主な回答を示す。協力者は、5.4で行ったインタビュー調査と同じく、実践群は「実」A-Eで表し、非実践群は「非」A-Eで表す。「」内は一次情報を示すが、繰り返しなど冗長な部分や文体は筆者が調整した。

(Q1) レポートをどうやって書いているか

最初に、(Q1) 書くことには1年生の時と比べて慣れたか、レポートをどうやって書いているかについて聞いた。全員が、書く回数を重ねたため1年次よりは慣れてきており、より短時間で書けるようになったと述べていた。書き方に関しては、2名を除いて初年次とあまり変わっておらず、初年次で身につけた書き方を、より洗練した形で使っているようであった。書き方を変えたという非Aは、2年次になって、全学部生を対象に開講されている一般科目を受講し、「レポートの書き方」の指導を受けたという。そこで、論文の書き方を習ったが、その際にレポートと論文の書き方は大きく変わらないことを学び、レポートに対する考えを変えたと述べていた。非Aは、1年生のときには、レポートと論文はまったく異なるものであり、レポートは授業の内容をまとめたもので、新規性や先行研究による論拠は必要ないと考えていたが、授業を履修して、「レポートと論文はあまり分かれていないもの」だと考えを改めたという。前回のインタビューでは、論文を読んで参考にしたと語っていたが、それはあくまでも表現レベルで、内容に関しては意識していなかったと考え方の変化を強調していた。また、非Eも同様の授業を受講し、先行研究を用いる重要性や、アウトラインを作成する意味について理解が深まったと述べていた。

そのほかの協力者は、レポートの書き方に関して学び直す機会がなかったことから、書き方を変えていないようであった。そのため、高い評価を得られた科目のレポートの書き方を思い出し、その方法を中心として、自分自身で書き方を工夫していると述べていた。

(Q2) レポートを書く際に以前より意識した点

(Q2) レポートを書くことに関して、以前より意識した点や気づいたことなどがあるか聞いた。2名は、教員からのフィードバックを経て、どのような内容に意味があり、どのように書けば伝わるのかを意識するようになったと述べていた。「1年生のころは完成させるのに精一杯。文章の間違いを気にしていた。2年生は先生が読んで興味を持ってもらえるところを書き、相手が読んでいてどう思うかを意識した」(実E)、「先生からのフィードバックで、相手がどう受け取るかということを考えるようになった」(非B)などである。

2年生になって、授業をきっかけに書き方を変えた非Aは、情報の重要性について述べていた。「1年生のときは授業内で得た知識を中心に書いた。(2年生になってから)授業内のテーマを超えた、データや論文を探すというのと、信憑性のあるデータを取捨選択するのが初めてで大変だった」(非A)とその苦労を語った。また非Eも、「1年生のときは情報が足りなかった。1つ2つのサイトから情報を引っばってきて、引用ばかりというところがあった。そこから考察に結びつけきれなかった。日本語文章表現の授業を通して、情報が必要だとわかった。ゴールをどう考えるかが大事」(非E)というように、情報の引用の重要性に

ついて言及していた。同様に、「1年生のときは取り組むのが遅くて、期限の何日か前に始めていたが、2年生になってからは課題を出されたら、すぐにテーマを決めて、資料を集めたり、授業で習った資料を見直したりして、早めに取り組むようにした。ぎりぎりでやっていたときは、雑だった。急いでいたので資料を見返すことができなかった。論文を挙げるものも、中をよく見ないで、目についたものを挙げていたりしたが、今は資料を見返すようになった。書くまでに準備期間が長くなって、いっぺんにやらずに、毎日少しずつ進めていくようにした。質も変わったと思う」(非D)という発言が見られるなど、非実践群の3名は、書く経験を重ねる過程でレポートに何を書くべきかがわかり、そのためにただ引用するのではなく、自分のストーリーの中でその情報がどのような意味を持つのかを考えながら、資料を使う重要性を認識したことを語っていた。実践群のAも情報について触れていたが、「レポートの問いに合った情報の取捨選択を意識した」(実A)と述べ、2年生になって「自分で絞った問いをもとに調べている。今は、取捨選択の判断が早くなった」(実A)というように、1年生のときから意識していた方法が上達したことを語っていた。

そのほかに、3名がレポートを書くというゴールに向けて、普段の取り組み方が変わったと述べていた。「レポートで書くポイント、やり方がわかるようになった。資料を読むときにも、書くことを前提として読む」(実C)、「復習は大事。授業が終わったら、資料をもう一度読み取る」(非C)というように、あとで書くことを前提に、学ぶことへの姿勢が変化したことへの言及があった。また、「論文や参考資料を読む機会が増えたので、言い回しの引き出しが増えた。読みの中で、気にして言い回しなどを得るようにしている」(実D)というように、参考となるモデルを読む中で、より意識的に表現を抽出していることへの言及もあった。このように、どの協力者も、初年次のときよりも多くの点について意識を向けながら、レポートを書くことに取り組んでいることがわかった。

(Q3) 学び方そのものの変化

(Q3) 授業への参加の方法やメモの取り方など、学び方そのものに変化はあったかについて尋ねた。レポート執筆をゴールとして見た場合に、授業への取り組みが変化したかを知るために聞いた質問であったが、授業がオンライン中心から対面へと変わったことによる学び方の変化について述べるものが多かった。対面授業になったことで、「通学時間がかかるが、電車内で予習ができる。空きコマを友達と学習時間にしたりする。対面だとやり取りの中で新たな疑問が生まれたりする。交流もできる」(非D)というような授業の実施形態の変化に関わるものが多かった。

授業形態と関係なく、授業への取り組み方が変わったという学生は3名だった。「あとで書くことを前提に、読むときにマーキングすること。その後、意見になりそうなことをメモする。ノートを取る」(実C)のように、最終課題を見据え、日ごろからの取り組みに注意を払っている学生もいた。「最終的にレポートを書くために、1年生の時は資料集めがインターネットによっていたが、2年生になって紙の媒体から集めることが増え、資料の質が変わった」(非A)というものも見られた。

また、授業内容による変化に触れる意見もあった。2年次は専門科目が増えたことで、「積み重なった知識が活かせる授業が増えたので、資料から、横断的に重要な部分を探すようになった」(実D)というものや、「2年生では専門性が上がって、自分の関心が焦点化されて、

積極性が増した。復習をよくするようになった。課題以上に、自分で授業の整理が追いつかなくて、自分でまとめなおしたり、疑問を友人同士で意見交換したりできるようになった。復習では、板書をメモしたものを見返して、それをさらに調べたり、付け加えたり、自分が理解できるまでしている」(非 E) などが見られた。

このように、今回の協力者は、勉強をさせられている、レポートを書かされる、という意識ではなく、自ら積極的に学ぼうとする姿勢があり、そのために自分に合った方策を工夫して取り入れていることがわかった。そして、本研究とは直接関係がないが、その背景には、待ち望んだ対面授業が始まり、仲間とともに学ぶことへの喜びもあることがうかがえた。

(Q4) インタビューをきっかけに意識したこと

(Q4) レポートに関するインタビューをきっかけにその後の授業やレポートで意識したことはあるかを聞いた。この質問の目的は、各自がレポートを書くプロセスを言語化したことが、その後のライティングに影響を与えたかどうかと、それがどのような影響かについて知ることである。この質問への回答は、実践群と非実践群で大きな違いが見られた。

実践群では、自分の書き方を言語化することで、書くプロセスを再認識したという点が共通していた。「自分が文章を書くときに言語化したことがなかったので、メタ的な気づきがあった。他の人のレポートを読ませてもらったときも、書き方の違いに気づいた。言語化したことで、気づくところが多くなった」(実 C) というものや、「書くことへの意識はなかったが、自分がこのように書いていたということを再認識した。求められていることに対してどう書くかということを意識したような気がする。今は、表現の仕方を伝わりやすいように、齟齬がないように、言いたいことや書かなきゃいけないことを踏まえらるるようにならなければならないことを意識している」(実 D) というもの、そして、「自分がどういう書き方をしているか考えたことがなかったけど、言葉にして具体化されたので、自分の書き方が固まった」(実 A) というように、これまで無意識に書いていたプロセスを、インタビューを機に言語化したことで、自分自身の書き方を意識的に制御するようになり、その後の書き方にも影響を与えていることがわかった。

一方、非実践群では、1 名が特にないと答え(非 C)、そのほかの 4 名は、自分自身の書き方や、学び方を考え直すきっかけになったことを語っていた。「書くことで何にこだわるかという質問³⁵に対して、『自分の意見』と答えたが、改めてそれを意識するようになった。資料にあるものと同じ意見だった場合、自分の意見かどうか迷うようになった。真似にならないように示すことを考える」(非 D) というものや、「レポートと論文の違いについてなどを聞かれて、レポートと論文を分けようと思った。でも、さっき話したように、自分の方針の変化があった」(非 A) というものなど、こちらの質問に対し、自分が答えた内容について改めて考え直したという意見があった。書くこと以外にも、「大学生というのはどうやっていくのがいいのだろうということや、高校生と大学生の違いや、大学生のあり方をちょっと考えた」(非 E) というコメントもあった。非 E は、1 回目のインタビューで、大学が研究機関であることに言及していたが、それに関する自分自身の回答から、再度大学生

³⁵ 実際には「書くときに意識しなければならない点は何か」あるいは「何をどのように書くことが求められているか」という質問であったが、非 D はこのように記憶していたようである。

のあり方について考え直したと述べていた。

このように、実践群では、書くプロセスを言語化したことで、それがメタ的に意識化され、自分の書き方を捉え直すきっかけになったことが語られていた。しかし、非実践群では、プロセスの言語化ではなく、こちらの質問に対し、その場でなんとか答えたけれども、本当はどうなのだろうかと問い直したことが述べられていた。非実践群ではもともとプロセスに関する詳細な発言が少なかったが、1回目のインタビュー時には、書くプロセスそのものがあまり定まっていなかったことが影響したのではないかと考えられる。

(Q5) 初年次クラスで指導しておいたほうがよいこと

(Q5) 大学での学びを充実させるために、初年次クラスでぜひ指導しておいたほうがよいことがあるか尋ねた。すでに初年次クラスで行われていて継続してほしい点や、今後、付け加えてほしいこと、あるいは修正してほしいことなどについて話してもらった。この質問の回答も実践群と非実践群で傾向が異なった。

実践群では、「レポートの書き方」をぜひ継続して指導してほしいというコメントが全員からあった。そして、レポートの書き方に関するさまざまな点、論文検索の方法や引用方法、構成や形式などに多くの言及があった。中でも、前期授業終了前にレポートを書き上げて提出し、教員からフィードバックをもらえるという時期に関する言及が全員からあり、「レポートの書き方は教わっておいてよかった。短いアウトラインを作って、だんだん長くしていったり、友達と読みあったりして、実際のレポートを書く前に書き方がわかってよかった」

(実A) というように、ほかの科目のレポート課題に先行して、レポートを書いてフィードバックを受けた経験が役立ったと述べていた。

また、実践群では、ピア・レビューへの評価も高かった。「自分で作ったレポートを評価し合うというのは大事。それをすれば自分の位置がわかる。自分の長所や短所が、比較することで明確になるので大切」(実E) や、「お互いに読み合って批評するのはよかった。いろいろなものに触れられるし、アドバイスもしあえる」(実B) など、読んでもらった意見と、読んだ経験の両方に意味があったとするコメントが見られた。実践群ではピア・レビューへの言及が多かった。そして、2年生になってから苦労しているという、プレゼンテーションや、その際に必要なレジюмеや資料作成、メールの書き方などに関しても、指導があればよかったというコメントが見られた。しかし、非実践群で言及のあった友人作りのための協働学習や大学生活に関する支援を求める声はなかった。

一方、非実践群では、2年生になってから「レポートの書き方」を指導する一般科目を受講した非Aが、初年次クラスでもこのようなレポートの書き方指導が必要だと述べた。「高校から来た人は、長い文章を書くことがないだろう。長い文章の構成や、文章を作るためのやり方があるとよかった。序論・本論・結論は高校でもやっているかもしれないが、大学でやると重みがあると思う。短いものを書くところから始める。4年間で大きく占めるのが書くことなので、アイスブレイキングをやったあと、書くことを最初にやったほうがいい。話すこと、聞くことが中心の協働学習をやって、後半書く授業に焦点が置かれているようなクラスがいいと思う。1年生のときは、レポートの書き方の授業が抽選³⁶になったので、取れ

³⁶ コロナ禍で、密を避けるために1教室あたりの定員が制限され、一般科目では抽選が行われ

なかった。必修になってもいいぐらい必要な科目だと思っている。必修で1年生から書く授業があればよい」(非 A) とするなど、2年次になってから指導されたレポートの書き方を1年次にも知っていればもっと違っていたと述べ、初年次クラスでそこまで扱うべきであると主張した。

また、レポート指導の必要性に触れた非 D は、「(初年次クラスでは) グループワークが多かった。ペアになって相手の紹介をしよう、相手に本の紹介をしよう、レポートを書こう。レポートは高校でやったことがなかったから、よかった。グループワークでレポートを書く練習をするという授業があってもいいのではないか。グループ内で序論、本論、結論を書くという練習をして、最後に書いてみようというのをやってみるのもいい。初年次クラスでレポートを書くときに相談できる人がいなかった。ほかのグループ活動で、ペアやグループになったとき、わからないときに、こっそり(レポートについて) 相談したり話し合ったりした」(非 D) と述べ、レポート指導はあったが、実際に書き始めると孤独を感じたことについて話し、学生同士で書くことに関する話し合いがあればよかったと述べていた。

そのほかに、書くことについて触れたのは、非 E である。「毎回 300 字前後の作文を書いた。日本語を表現するのに気をつける点などが示されて、自分を表現する場所だった。先生からのフィードバックがあった。わからないことを聞いて解消できればという場としての初年次クラス。メンタル面のサポート。疑問解消会」(非 E) と、初年次クラスで毎週書いたことが良い経験になったと述べていた。そして、初年次クラスには、シラバスの見方や履修指導、機器の使い方やキャンパスツアーなど、大学生活を円滑に進めるための支援を期待していた。

このように、実践群と非実践群とでは、初年次クラスにおけるレポート指導の扱いに関しての捉え方が異なっていることがうかがえた。その理由として、レポートを実際に書きながら書き方を確認する機会の有無に差があったことが考えられる。実践群では、論文分析のようなタスクだけでなく、ストーリーラインの作成と初稿のピア・レビューなど、書くためのさまざまな段階で協働学習を行い、取り組みを言語化する機会があった。しかし、非実践群では、非 D の発言に見られたように多くの協働学習があったものの、レポートを書いた後のピア・レビューの機会はなかった。そのため、学生が自分の書いたレポートの問題点や改善点を知るには、授業終了後の教員からの評価および個別のフィードバックを待たなければならなかった。つまり、知識として学んだレポートの書き方が、クラスでの体験と結びついたかどうか、学生のレポート指導の捉え方の違いにつながったのではないかと考えられる。

これまで述べてきたように、実践群も非実践群も同じシラバスの初年次クラスではあるが、順序や具体的な授業の進め方は担当教員に任されている。そのため、実践群ではアカデミックな共同体の一員としての意識を最初に持たせた上で、AW に関わる活動を、他の協働学習や発表などと関連づけながら少しずつ取り入れてきた。そして、他の科目でレポートを書く際にその経験を役立ててもらいたいと考え、前期末の課題としてレポートが課される時期より前に初年次クラスのレポートを提出させ、フィードバックまで終わらせるようにした。一方、非実践群では、他の科目と同じ時期に最終課題としてレポートが課されており、

た。上級学年が優先されたため、1年生は履修できない科目が生じた。

レポートに対するフィードバックは授業期間中には行われていなかった。そのため、初年次クラスのレポートに対し、実践群の学生は、書き方を学ぶため、つまり学習の一環として書いたと捉え、他方、非実践群の学生は、評価のため、つまり初年次クラスの学習のまとめとして書いたと捉えることにつながったと思われる。そのようなスケジュールに関する点も、協力者のレポート指導に対する捉え方の違いに関わっている可能性が考えられる。

7.2.2 フォローアップインタビューのまとめ

本節では、1 サイクル目から1年を経て、実践群と非実践群の学生に対し、フォローアップのインタビュー調査を行った結果を報告した。実践群と非実践群の回答は以下の表 7.5 のようにまとめられる。

表 7.5 フォローアップインタビューの結果まとめ

質問	実践群の回答	非実践群の回答
Q1：レポートの書き方	<ul style="list-style-type: none"> ・1年生のときより慣れた ・初年次の書き方を基礎に工夫 	<ul style="list-style-type: none"> ・1年生のときより慣れた ・文章表現の授業を受講し、内容や先行研究への理解を深めた
Q2：執筆の際の意識の変化	<ul style="list-style-type: none"> ・教員からのフィードバックにより伝わり方を意識 ・問いに合った情報や表現の選択など、意識的に取り組む 	<ul style="list-style-type: none"> ・教員からのフィードバックにより伝わり方を意識 ・情報収集の重要性を理解し、書くべき内容を理解 ・課題が出たら計画的に取り組む
Q3：学び方の変化	<ul style="list-style-type: none"> ・オンデマンドと対面授業との違いに言及 ・専門性が高まり、授業に主体的に取り組む 	<ul style="list-style-type: none"> ・オンデマンドと対面授業との違いに言及 ・専門性が高まり、授業に主体的に取り組む
Q4：インタビュー後の変化	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の書き方を言語化することで書くプロセスを再認識し、書き方を意識的に制御するようになった 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の書き方や大学での学び方を考え直し、意識するようになった
Q5：初年次クラスで必要な指導	<ul style="list-style-type: none"> ・レポートの書き方（論文検索、引用、構成、形式）指導の継続 ・特に期末試験前にフィードバックが得られる実践時期が重要 ・ピア・レビューの継続 ・プレゼンテーションの方法の指導 ・レジュメや資料の作成方法の指導 ・メールの書き方の指導 	<ul style="list-style-type: none"> ・より段階的できめ細かいレポートの書き方指導 ・協働学習／グループワークの継続 ・レポートについて相談できる機会 ・初年次生の生活や履修に関する支援

調査の結果から、Q1 から Q3 では、両群とも初年次生のときに比べ、レポートを書くことに慣れてきて短時間で書けるようになったことと、その書き方は、新たに書き方の指導を受けるといった特別なきっかけがない限り、初年次で身につけた書き方を洗練させたものであることがわかった。しかし、Q4 と Q5 では両群に違いが見られた。

Q4 のインタビューをきっかけに変化したこととして、実践群は、それまで無意識だった自分のライティング・プロセスを言語化したことで、自分の書き方をメタ的に認識でき、次に書く際にその方法が活用できたことが挙げられていた。それに対し、非実践群は、レポー

トを書くこととその書き方について考える機会となったという発言が目立った。つまり、実践群と非実践群とでは、初年次が終わる時点で、それぞれの学生にある程度確立されたレポートの書き方があったかどうかという点に違いがあったといえよう。

さらに、Q5の初年次クラスそのものの捉え方に関しても異なっていた。実践群では初年次クラスは、レポート指導などの大学での「学び」を支援するためのクラスと位置づけられているようであった。そのため、2年生で必要となったプレゼンテーションの方法やその資料作成などに関しても、レポートと同様に支援があればよかったというコメントが見られたと推察される。一方、非実践群では、グループワークなどを通して仲間を作り、大学での「生活」を支援するクラスと捉えている学生もいた。そして、レポートに関しては、クラスで指導は受けたが、ライティングに関するピア・レビューを取り入れるなどして、さらに細かく指導してほしいと考える学生もいることがわかった。

以上から考えられるのは、今回の実践群の協力者にとっては、本実践が、各自の書くプロセスの基盤を確立するのに役立つということである。これまでの実践群の発言に見られたように、初年次クラスの段階では無意識であったとしても、書くためにしなければならないこととその手順を理解し、それに沿って進めていたといえるのではないか。それは、情報検索、問題設定とストーリーラインの作成、書き方を学ぶだけでなく、実際に書いてピア・レビューを行い、提出して教員からフィードバックを受けるという、AWに関わる全プロセスを、クラスで段階的に体験し、かつそれを協働学習によって言語化しながら行ったためだと考えられる。そして、ピア・レビューの経験が読み手および書き手としての経験のみならず、AWに必要な概念理解を促進させる効果があったと考えられ、それが書くプロセスの構築に役立つのではないかと推察される。初年次クラスでAWのプロセスを実際に体験し、振り返る機会があったことで、1人で書くときの「自信になった」(実C)のだといえる。そのため、インタビューにおける学生の発話の中に、AWに関わる多様な概念が表れ、1サイクル目のインタビュー時と同様に、実践群の学生が言及したコードの種類が非実践群よりも多かったのだと考えられる。

7.3 研究課題に対する結果

以上を踏まえ、ここまでの結果と分析により、それぞれの研究課題に対する結果について、順にまとめる。

- (1) 研究課題 1：論文やレポートを用いた分析タスクは、初年次生に対するアカデミックな書き方への支援として有効か。
- (2) 研究課題 2：見通しを持ったストーリー作成は、問題設定への支援として有効か。
- (3) 研究課題 3：協働学習によるプロセスの言語化は、AWスキーマの形成に有効か。
- (4) 研究課題 4：コメントシートを書くことはレポートを書く力の向上に有効か。
- (5) 研究課題 5：本実践によるアカデミックな共同体の一員としての意識づけは、書くことに対する態度変容に有効か。

7.3.1 RQ1：アカデミックな書き方への支援

最初に、「研究課題 1：論文やレポートを用いた分析タスクは、初年次生に対するアカデ

ミックな書き方への支援として有効か」について、ここまでの結果から検討する。ここでのアカデミックな書き方には、問いと答えが必ず含まれる構成、見出しやタイトルなどのレポート形式、引用形式、書き言葉、段落の作り方が含まれる。この研究課題のタスクを行う前提として、アカデミックな文脈、すなわち、研究分野によって特有の書き方が求められることと、「新しい知見の提示」のためには先行研究の情報の検討が不可欠であり、それが検証できるように引用や研究方法を正しく示すことの必要性を共有しておく。実践における分析タスクでは、最初に実際の論文検索により、さまざまな引用形態があることに触れる機会を与えた。本文中の引用方法と参考文献の引用方法が異なることに注意を向けさせ、さらに学生自身でも出典をメモさせ、相互に確認をさせた。そして、実際の論文やレポートを用いて、問いと答えの抽出と、タイトルや見出しの検討、構成の検討を行った。また2サイクル目には色分けタスクで、主張・客観・引用を表したいときに使われる表現の分析を加えた。

これらの効果について、1サイクル目の初年次クラスのレポートの書き方をみると、タイトルや見出しには意識が向けられていたものの、レポート形式にも引用形式にもあまり注意が向けられていなかった。段落分けはうまくいっていることから、構成に関してはストーリーラインの作成による効果がうかがえたが、その他の形式面には課題が見られた。

専門科目のレポート評価を見ても、1サイクル目では非実践群と有意な差が見られたのは「3 文章の構成・流れ」、「合計」のみであった。書き言葉などの「5 アカデミックな書き方」と「6 レポート形式」は、実践群、非実践群ともにA評価の3点を下回っており、改善が必要であった。また、1サイクル目のインタビュー結果からも、形式に対する言及は少なく、分析タスクを通じて、構成には意識が向けられたものの、レポート形式や引用形式、アカデミックな書き方や表現に関しては、あまり意識が向けられておらず、本実践の効果は十分とは言えなかった。そこで、修正版授業デザインにより、章立てをさせてから、見出しとタイトルをつけるタスクと、表現分析タスクを取り入れることとした。

2サイクル目の結果では、初年次クラスのレポートでも、レポート形式、引用形式ともにほぼ問題なく書けるようになっており、1サイクル目に比べて改善が見られた。また、専門科目のレポートの問題設定でも、実践群の学生は「引用形式」、「レポート形式」の平均得点が非実践群の学生よりも有意に高く、またレポートの合計点も有意に高かった。このことから、2サイクル目に修正して取り入れた活動が有効であったといえる。

また、実践群と非実践群の学生に対するインタビュー調査の結果から、実践群の学生は、「論理性／客観性」、「書き方／表現」、「引用方法／形式」への意識が非実践群の学生よりも高かった。「客観性」は引用表現とともに、表現分析タスクで扱った項目でもあり、アカデミックな書き方には必要なものであるが、その意識づけも進んだと見られる。そして、実践群の学生の発話から、実際の論文やレポートを読んで構成を分析し、見出しやタイトルを考えた経験と、表現色分けタスクによる視覚的なインパクトによって、書き方や表現への意識が向けられたといえる。

以上から、本実践の修正版授業デザインに取り入れた活動によって、アカデミックな書き方への意識が向けられ、理解が促進されているといえ、実際の論文やレポートを用いた読みを通じた分析活動は、アカデミックな書き方への支援として有効であると考えられる。

7.3.2 RQ2：問題設定への支援

次に、「研究課題2：見通しを持ったストーリー作成は、問題設定への支援として有効か」について、ここまでの結果から検討する。この研究課題でいう「見通しをもったストーリー作成」とは、以下の点を含んだ問題設定を指している。1つ目は、アカデミックな文章の目的は、「社会的意義のある新しい知見を示す」ことを理解していることである。そして、2つ目は、そのために必要な問いは、書き手の興味関心の中から生まれた「気づき」とともに、先行研究など根拠となる情報との往還の中で洗練されていくという点である。それらを踏まえ、問題設定を行うために、最初は読み手として、論文やレポートを分析し、問い・答え（主張）・根拠を抽出する。次に書き手として、その構成にしたがって、すべての **phase** を往還しながら問題設定につなげていくのである。その実践を2サイクル行った結果、以下の結果が得られた。

初年次クラスのレポートの問題設定は、1サイクル目、2サイクル目ともに、レポート完成につながられていることから、概ねうまくいっているといえ、この支援が有効であったと考えられる。そして、専門科目のレポートの問題設定は、1サイクル目、2サイクル目ともに、実践群の学生は「3 構成／ストーリー」（1 サイクル目）、「1 問いと答え」（2 サイクル目）の得点と、レポートの合計点が非実践群の学生のものよりも有意に高かった。いずれも問題設定に関わる項目であることから、この支援の有効性が認められたといえる。

また、実践群と非実践群の学生に対するインタビュー調査の結果から、1 サイクル目、2 サイクル目ともに、実践群の学生は、「学問／社会的意義」、「問題設定」、「構成／ストーリー」、「先行研究／情報」への意識が非実践群の学生よりも高かった。2 サイクル目のアンケート調査でも同様の傾向が見られた。これらの意識は問題設定の際に必要な項目であるため、本実践によって、問題設定への意識づけが進み、また問題設定のために必要な具体的なプロセスに関しても、理解が促進できているといえる。そして、実践群へのインタビュー調査の結果から、問題設定のプロセスを意識したきっかけとして、実際の論文を読んで分析した経験と、根拠となる先行研究の検索を行いながら、ストーリーラインを作成した経験であったとするコメントが多数挙げられていた。このことから、本実践の活動が問題設定の支援に役立ったと考えられる。

ただし、課題も見られた。初年次生が書いたレポートの中には、出典が1つしかないものがあり、その文献で主張されている内容と学生の問題意識が重なっている場合は、オリジナリティーのない、パッチワーク・レポートになりやすい。ストーリーラインの作成をさせる際には、新規性に関連づけ、引用する文献に書かれている主張に完全に同意できる場合は問題設定として成り立たないことや、表現の盗用が起らないように言い換える必要があることなどを伝え、パッチワーク文にならないような指導が必要である。

以上から、先行研究を探しながら見通しを持ってストーリーラインを作成することは、問題設定への支援として有効であるとまとめられる。

7.3.3 RQ3：協働学習によるプロセスの言語化

ここでは、「研究課題3：協働学習によるプロセスの言語化は、AW スキーマの形成に有効か」について、ここまでの結果から検討する。本実践では、タスクにおける協働学習だけでなく、ストーリーラインや初稿に対するピア・レビューも含めた協働学習を行った。その過

程で AW に関するさまざまな概念や、自分自身がいかにか書いたかというプロセスに関して言語化が行われることで、AW スキーマの形成に効果があると考えた。これまでの実践の結果から、その効果について考察する。

1 サイクル目のインタビューでは、実践群には、アカデミックな文脈において、社会的意義のある文章を書くことが意識されており、これはすべてのメタコードと関連していることがわかった。そして、書くプロセスは、特にストーリーの作成を問題設定とともに行う過程に関して多くの言及があった。そのプロセスを認知したきっかけは、他者への意識と参考となるモデルの存在であった。非実践群でも、実践群ほどではないが、プロセスへの意識が見られたが、それは他者への意識と関連があった。これらのことから、協働学習によって読み手である他者を意識することは、アカデミックな文章をどのように書くべきか、そして実際に自分はどう書いているのかを認識するきっかけになると考えられる。

2 サイクル目では、初年次クラスで提出されたコメントシートにおいて、AW の概念に関する記述が多数見られた。これは、授業での協働学習を通して、AW の概念が繰り返し言語化される過程で、それらが重要なものとして記憶された結果であると推察される。それだけでなく、コメントシートを書くこと自体も、書き方について振り返る機会となり、書くプロセスの言語化に役立った可能性がある。また、実践群と非実践群に対するアンケート調査およびインタビュー調査からも、実践群の学生は、書くことに関する詳細な発話が多く、プロセスを非常に具体的に言語化しており、書くプロセス自体への意識づけも進んでいることがわかった。そして、そのプロセスを認知したきっかけとして、1 サイクル目と同様に、他者への意識と参考となるモデルが挙げられていた。実践群では、書く目的を意識し、実際の論文をモデルとして参考にするなど、自分がレポートを書くことをアカデミックな文脈で捉えており、そのためにすべきことを段階的に整理し、理解している様子がうかがえた。

そして、実践から 1 年以上が経過した後の 2 年生に対するフォローアップ・インタビューの結果でも、実践群の学生は非実践群よりも、初年次クラスでレポートを書くことと、その書き方への具体的な言及が多く見られた。段階的に取り組んだタスクとピア・レビューに加え、1 年生前期に他の専門科目の課題としてレポートを書く前の時期に、初年次クラスのレポートに対するフィードバックがあったことが役立ったと評価していた。また、初年次クラスでのレポート・ライティング学習を振り返る中で、書くプロセスについて、それぞれの学生の流儀ともいえる非常に具体的な方法が挙げられていた。これは、本実践に取り入れた協働学習によって、1 つ 1 つの概念とそれを行ったプロセスが言語化され、洗練された結果であるといえる。

以上から、協働学習によるプロセスの言語化は AW に関するスキーマ形成に役立つと考えられる。

7.3.4 RQ4 : コメントシートを継続的に書くことによる書く力の向上

ここでは、「研究課題 4: コメントシートを書くことはレポートを書く力の向上に有効か」について、ここまでの結果から検討する。1 サイクル目では、コメントシートを継続的に書かせることが難しく、レポート得点との相関を検証することができなかった。そして、2 サイクル目の初年次クラスにおける、レポート評価とコメントシート評価の相関関係を見てみると、 $r=0.40$ と弱い相関関係が見られたが、インタビューなどにおいては、初年次クラ

スに関してコメントシートに対する言及はほとんどなく、特筆すべき点は見られなかった。このことから、コメントシートを継続的に書くことにより、構成や書き方などに習熟し、レポートを書く力が向上したとはいえなかった。

しかし、初年次クラスにおけるコメントシートには、本実践の活動に対し、活動の意味や、AW に関するさまざまな記述が見られており、協働学習で言語化された AW に関する概念を、もう一度 1 人でまとめ直すという意義があったと考えられる。つまり、初年次クラスにおいてコメントシートを書くことは、レポートの構成や書き方などとのつながりを意識して、事実と意見を関連づけて繰り返し書くことによる効果は確認できなかったものの、AW のプロセスを整理し、スキーマ形成を助ける役割があったことが示唆された。これは、研究課題 4 で期待した効果ではなく、副次的な効果であるといえる。

この要因として、2 サイクル目では授業の実施形態の変更などにより、書く時間が制限された場合があるなど、コメントシートを書く環境が回によって異なったことも無関係ではないが、それよりも初年次クラスがゼミナール形式であり、知識そのものの獲得よりも、プレゼンテーションやレポート・ライティングなど、経験を通した学習のほうに重きが置かれていたことが影響していると思われる。レポートのテーマと、各回のコメントシートでまとめた授業内容とは直接つながりがなく、相互の構成の類似性などがわかりにくく、書く力の向上に結び付きにくかったのではないかと考えられる。以上から、初年次クラスにおけるコメントシートの意義は、書く力の向上よりも、AW の概念を整理することにより、スキーマの形成を促す点にあると推察される。

このように、初年次クラスにおいてコメントシートを継続的に書くことが書く力の向上に効果があったとは認められず、その要因についても確認ができなかった。初年次クラスでコメントシートの効果が認められなかった理由については、学習内容に関わる可能性があるため、ゼミナール形式ではない専門科目の授業を対象に、本研究の初年次クラスの結果とは別に、第 9 章で改めて検証することとする。

7.3.5 RQ5 : アカデミックな共同体の意識づけによる態度変容

最後に、「研究課題 5 : 本実践によるアカデミックな共同体の一員としての意識づけは、書くことに対する態度変容に有効か」について、ここまでの結果から検討する。ここでいう「アカデミックな共同体の一員としての意識」には、学生自身が、大学は学問を行う研究機関であり、自らもその一員であるという意識を持ち、その共同体が目指すことを理解した上で、そこで求められる方法を用いようとする態度を指す。具体的には、社会貢献のために「新しい知見の提示」を目指すことと、そのために他者が「検証可能」で「アカデミックな書き方」が求められるという、マクロな概念への理解である。

1 サイクル目では、初年次クラスにおいて、協働でタスクに取り組む過程で、「問い」と「答え」、「他の人がチェックできるような引用の書き方 (= 検証可能な書き方)」といったミクロな概念への言及が見られ、アカデミックであることへの意識づけが進んだことが示唆された。また、インタビュー調査の結果から、実践群は、レポートを論文に準ずるものと位置づけ、社会的意義のある新しい発見を書くことを意識していたことがわかった。そして、その目的を達成するために、先行研究を検索し、読んだ論文を参考にしながら、レポートを書いていた。そのような取り組み方へのきっかけとして、実際に論文を検索し、分析す

るタスクや、ピア・レビューという、書くプロセスに関わる活動を体験したことが挙げられていた。

2 サイクル目では、コメントシートへの記述にミクロな概念への言及が多く見られた。そして、実践群と非実践群に対するアンケート調査の結果から、実践群では、学問的文脈への言及や、社会的意義のある新しい知見を示すことに対し、非実践群よりも高い意識が見られた。そして、その意識が、先行研究の検索や、資料の引用などの書き方と関連づけられている。インタビュー調査の結果からも、実践群の学生は、内容面においても形式面においても、書くことに向かう自分自身の方法とその進め方をメタ的に意識するという、同様の傾向が見られた。初年次クラスで実際に論文を検索して読んだ経験や、さまざまな分析タスクによるインパクトやピア・レビューの経験に言及するコメントも多数あったことから、実践によってアカデミックな文脈への意識づけが進んだと考えられる。

そして、レポート成功者と未成功者に分けて分析した結果では、アカデミックな共同体の一員であるという意識だけでなく、読み手である他者への意識も文章の質に関わっていることが示された。つまり、アカデミックな共同体の一員としての意識に加え、読み手を意識することが、ライティングへの取り組み方を変容させ、成功に近づく要因になるのだといえる。

以上から、本実践によるアカデミックな共同体の一員としての意識づけと、本実践に用いた修正版授業デザインによる主な活動は、総合的に見て、書くことに対する態度変容に有効であったと結論づけられる。

次章では、修正版授業デザインによる活動が他の文脈でも応用可能かを調べるために、初年次生とは AW に関するレディネスや専門の異なる学生を対象としたいくつかの実践を行った結果をもとに考察する。

本章は、以下の論文を改稿したものである。

中村かおり (2022) 「大学での学びの基盤作りを目指す初年次レポート指導—アカデミックなスキーマ形成を中心に—」『大学教育学会誌』44(2), pp.84-94

第8章 レディネスや専門の異なる学生に対する実践と評価

本章では、修正版授業デザインのうち第7章で紹介の効果が認められた活動に関し、それらが文脈を超えて効果があるかどうかを知るために実践を行い、結果を分析する。第1章で述べたように、初年次教育は大学の偏差値分類や専門分野、卒業論文が必須かどうかによって、指導内容が異なる。初年次ライティング教育における共有資源の提供を目指すためには、本実践が学生のAWに関するレディネスや専門の違いを超えて、有効であることを検証する必要がある。

初年次教育に求められる内容や初年次生のレディネスは多様である。そのため、初年次教育といっても、本実践で対象とした初年次生とは、AWに関するレディネスや専門が異なる場合が少なくないであろう。本実践での対象者は、選抜度が中程度の大学の人文系の学生で、入学前までのレポート執筆経験はほぼ皆無であった。しかし、近年では、卒業論文を課す高校も増えており（大貫・竹林, 2011）、初年次生のAWに関するレディネスが異なることも予想される。例えば、東京大学教養教育高度化機構初年次教育部門他（2017）のテキストでは、理系の学生向けに、他のAW教材では大学院生を想定して書かれているような学問的かつ詳細な書き方が紹介されており、アカデミックであることや、AWに対する学生の理解度が、本実践より高く想定されていると思われる。そのような、レディネスや専門の異なる学生に対し、本実践で取り入れた活動が効果的かどうか確かめる必要がある。

そこで、本章では、AWのレディネスが初年次生よりも高いレベルであると考えられる大学院生、これまでレディネスおよび専門が本実践の対象とした初年次生とは異なる可能性が高い研究留学生と海外の大学院生を対象に実践を行い、本研究の活動による介入が、文脈を超えて効果をもたらすかどうかを考察する。

まず、大学院生に対する短期ワークショップ形式の実践とその評価について述べる。次に、非日本語母語の研究生・大学院生を対象とした実践とその評価について述べる。ここには、実際にレポートを書かない実践や、筆者とは別の教員による実践も含む。最後に、本研究の活動の評価についてまとめる。

8.1 大学院生に対する実践と評価

本節では、AWのレディネスが初年次生とは異なると考えられる大学院生に対して短期の実践を行い、アンケート調査の結果から本実践がどのように評価されたかを考察する。

8.1.1 実践の概要

アカデミックな文章を書くことについての短期のワークショップとして、本研究の修正版授業デザインの活動の一部（表8.1）を取り入れた実践について述べる。実践の概要は以下の通りである。このワークショップは、博士前期課程に在籍する学生（主に1年生）に対して、レポートおよび論文執筆に必要な問題設定と基本的な書き方についての理解を促すことを目的とした。

対象は、東京都内にある私立大学人文社会学系大学院に所属する大学院生で、事前に開催を告知し、希望者を募った。その結果、1年生だけでなく、2、3年生からも参加希望があり、

両日、遅刻早退など人の出入りがあったものの、25-26名の参加があった。時期は、2022年5月で、1回120分程度のワークショップをオンライン（Zoom）で2回行った。1回目の後、課題を出し、2週間後に2回目を行った。2回目終了後、アンケート調査を実施しており、ここではその回答を分析対象とする。

短期のワークショップであったため、実際にストーリーラインを作成し、レポートを書かせることはせず、アカデミックな共同体の一員としての意識を持たせ、その意識を内容と書き方に結びつけてAWの全体像をつかむことを目指した。本研究の修正版授業デザインの活動の①から⑤を一部改変して取り入れ（表8.1）、アンケート調査の結果からその効果を考察した。

表 8.1 大学院生向けの主な活動

研究課題	主な活動	期待される効果	評価方法
(1) 論文やレポートを用いた分析タスクは、初年次生に対するアカデミックな書き方への支援として有効か	① アカデミックであることと論文の目的の理解	A) アカデミックであることと論文の目的の理解が書くことを助ける	・アンケート調査の回答の分析
	② アカデミックな文脈に関連づけた論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認	B) アカデミックな文脈との関連づけによって、アカデミックな書き方の理解が進む	
	③ 論文検索・分析タスク	C) サンプル論文を読むことで、アカデミックな共同体とアカデミックな文章の理解が進	
	④ レポート章立て／見出し・タイトルづけタスク	D) 論文・レポート構成分析タスクを通じた発見的学習が学びを促進する	
	⑤ 表現色分けタスク	G) 協働学習による言語化が、AWスキーマの形成を助ける	

ワークショップは、内容の区切りごとに第4章で見た本活動の指針に沿って進めた（表4.8再掲）。まず、サンプルである目標を例として見せ、学生のスキーマを活性化させる（①②）。その上で、タスクのやり方を実際にやってみせながら、注意点などについて説明する（③④）。次に、時間をとって各自でタスクに取り組ませる（⑤）。その後、グループでタスクについて検討し、全体で発表させる（⑥）。最後に、フィードバックを与え、次のタスクにつなげる（⑦）。⑧はワークショップの時間内に課題設定に関わるものは入れていないが、各自の研究過程でつながることを期待した。

(再掲) 表 4.8 本実践の活動の指針

活動番号	内容
①目標提示	単純化されたゴールを見せる
②スキーマの活性化	学生の持っている知識を活性化する
③実演	実際にやってみせる
④ヒントとFB	学生にヒントやフィードバックを与える
⑤足場かけ	学生が1人でできるように支援する
⑥言語化	協働学習で問題解決の方法を言語化させる
⑦振り返り	問題解決プロセスを振り返らせる
⑧探究	学生自身で課題設定ができるよう促す

8.1.2 実践の内容の詳細

本研究の修正版授業デザインの活動を、どのようにワークショップに取り込んだかについて、詳細を説明する。全2回のうち、第1回はアカデミックであることの意識づけと、何を書くかという問題設定を中心に行い、第2回はどのように書くかという形式面を中心に展開することとした。本研究の活動とワークショップの内容を表 8.2 に示す。

表 8.2 ワークショップの具体的内容

回	ワークショップの具体的内容
1	論文・レポートの全体像と求められる内容 ① アカデミックであることと論文の目的の理解 【協働学習】「学問」の目的についての話し合いと発表 【協働学習】求められる内容と書き方についての話し合いと発表 ② 論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認 ③' 論文分析タスク(資料 8.1) 【協働学習】論文要旨のストーリー抽出タスクの話し合いと発表
課題	③ 論文検索・分析タスク
2	レポートに求められる書き方 ③ 論文検索・分析タスク発表 【協働学習】論文検索・分析タスクのグループ発表と全体報告 ④ レポート章立て/見出し・タイトルづけタスク(資料 6.2) 【協働学習】レポート章立て/見出し・タイトルづけタスクの話し合いと発表 ⑤ 表現色分けタスク(資料 6.2) 【協働学習】主観性・客観性・引用表現の色分けタスクの話し合いと発表 アカデミックな文章の内容・形式のまとめ

(①—⑤の活動番号は表 8.1 に対応)

まず第1回では、論文・レポートの全体像と求められる内容についての理解を促すことを目指した。そのため、まず「①アカデミックであることと論文の目的の理解」を促すために、レポートも論文も学問の成果として示されるという前提を確認した上で、「学問」の目的についてグループで話し合いをさせた。その後、全体で発表し、その発表を振り返りながら、参加者全員が学問共同体の一員であることを強調し、意識づけを図った。そして、再度グループでアカデミックな文章に求められる内容と書き方について話し合いをさせた。その発表後、内容と書き方が学問を行うアカデミックな共同体で求められる「社会的意義のある新しい知見を示す」という問題設定と、他者が検証可能で研究者同士が効率的に伝達し合えるアカデミックな書き方であることと関連づけた。初年次クラスでは、学士力と関連づけた説明を入れているが、今回は大学院生向けのワークショップであったため、参加者にも関わりがありそうな学会³⁷の「研究論文」の定義を詳細に見ていくなど、より研究色の強い説明を行った。研究の新規性は先行研究で明らかになっていないことの確認から始まることと、検証可能性と信頼できる情報源との関連についても確認した。

そして、「②論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認」で、例として取り上げた論文以外は、初年次クラスと同様に進めた。ただし、大学院生に対しては、先行研究を検索する際に、その分野の第一人者のものを読む重要性と、それは先行研究の参考文献リストや本文中での引用のされ方などから判断できるということを伝えた。構成に関しては、初年次クラスと同じ方法で、ハンバーガー構成やタイトル、見出しの役割などについて説明を行った。その後、「桃太郎」を例にストーリーラインとそれを構成する要素「背景・問い・方法・答え・今後の課題」を確認した。その上で、論文の構成を確認するために、「③論文分析タスク」として、協働学習で論文のストーリー抽出を行った（資料8.1）。論文分析タスクに用いた論文は、初年次クラスで用いたものではなく、大学院生の専門に近いものを選択して示した。各グループで検討した上で、発表させ、フィードバックを行った。そして、すべての論文に問いと答えがあることを確認し、「③論文検索・分析タスク」を次回までの課題として、方法の説明を行った。その際、このタスクには、以下の3つの目的があることを示した。①ストーリーに対する感覚を養うこと、②研究課題の大きさと答えを出すための方法を意識すること、③学問分野の広がりを楽しむことである。そのため、自分の専門分野の論文だけでなく、自分の興味のある分野での論文検索も歓迎することを伝えた。

第2回では、論文・レポートなどの文章がアカデミックな共同体で求められる内容と書き方になっていることを復習し、まず「③論文検索・分析タスク発表」をグループで行った。他グループの発表内容がわかるように、初年次クラス同様、記入例にならい、Google Spread Sheetに各自で記入してから、発表をさせた。時間の都合上、問いと答えは口頭での発表とした。その後、全体で感想などについて報告する場を設けた。さまざまな発表があり、面白かったというコメントが多く見られた。その後、第1回のワークショップでは問いと答えなど内容について中心に検討したが、第2回は書き方を中心に進めていくことを伝え、レポート形式（タイトル・見出し）とハンバーガー構成について確認した。

そして、「④レポート章立て／見出し・タイトルづけタスク」に取り組みせ、協働学習を

³⁷ 大学教育学会と日本語教育学会を取り上げた。

経て全体で共有した。使用した資料と進め方等は初年次クラスと同様である（資料 6.1）。発表後、タイトルや見出しの 1 つの例としてモデルを示したあと、続けて、「⑤表現色分けタスク」に取り組ませた。こちらも初年次クラスと同様に、ハイライトのついているところまで、全体で「主観性・客観性・引用表現」が何を指すのか確認した上で、タスクに取り組ませた。1人で考える時間を与えてから、グループでの話し合いの結果を Google Spread Sheet に記入させ、全体で共有した（資料 6.2）。話し合いが早く終わったグループは、表現の共通点やそれらのレポート上での出現場所（序論なのか結論なのかなど）について話し合いを進めるよう促した。

最後に、アカデミックな文章の内容および形式が、研究者が社会的意義のある新しい知見を示すことに関連していることを再度確認した。ワークショップ終了時に Google Forms を用いたアンケート調査への協力を依頼した。

8.1.3 アンケート調査の結果

アンケート調査は Google Forms を用いて、以下の 6 つの質問について聞いた。(Q1) ワークショップはどうだったか (4 件法)、(Q2) Q1 の回答理由 (自由記述)、(Q3) ワークショップで特に役に立ったと思うこと (自由記述)、(Q4) ワークショップでもっと取り上げてほしかったこと (自由記述)、(Q5) 論文やレポートを書くときに困難なこと (自由記述)、(Q6) 質問やコメントなど (自由記述) である。調査への協力は任意としたが、25 人の参加者から回答への協力を得られた。Q1 以外の回答は意味のまとまりごとにコード化し、定量的に見た上で、それぞれの回答を紹介する。回答の (A-Z) のアルファベットは回答への協力者を示すが、(Q) は質問番号と重なるため除いた。以下、質問順に見ていく。

(1) 「(Q1) ワークショップはどうだったか」の結果

ワークショップについて、4 件法 (大変役に立った・まあ役に立った・あまり役に立たなかった・全く役に立たなかった) で聞いたところ、25 名のうち、24 名が「大変役に立った」、1 名が「まあ役に立った」と回答した (図 8.1)。初年次クラスと同じ進め方であったが、分析に用いた論文を専門的なものに差し替えたことと、先行研究の扱いなどについてより専門性の高いものにしたことで、大学院生でも満足して取り組める内容になったと思われる。

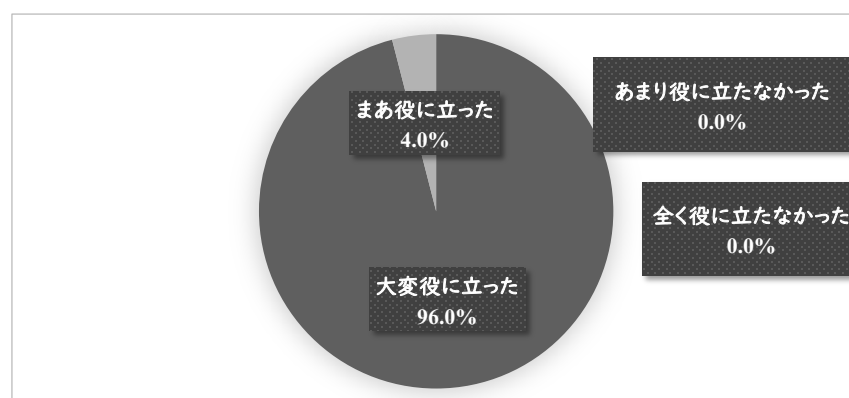


図 8.1 (Q1) ワークショップに対する評価

(2) 「(Q2) Q1 の回答理由」

(Q1) で「大変役に立った・まあ役に立った」と回答した理由について自由記述で聞いた。全員が肯定的な評価であったため、その理由も肯定的なものだった。1名の回答に複数の項目が書かれているものもあるため、協力者25名の中でその項目に言及した人数の割合を%で示す(図8.2)。

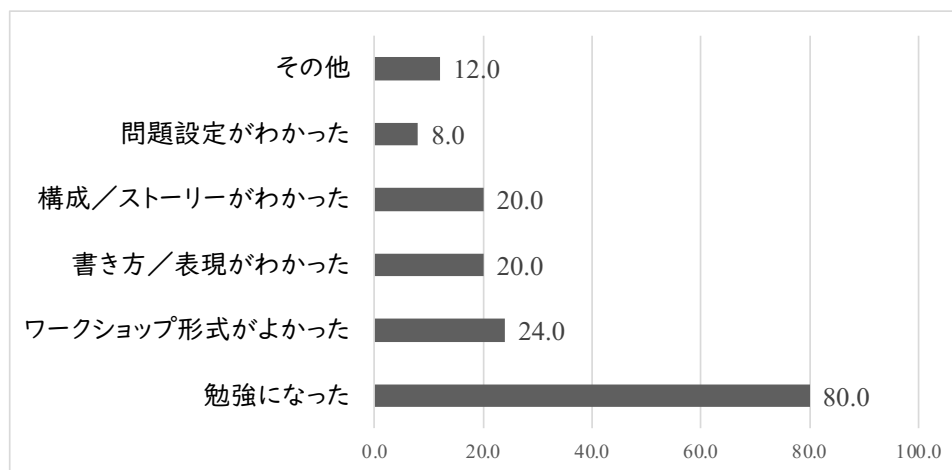


図 8.2 (Q2) Q1 で「役に立った」とした理由 (%)

「勉強になった」というものが最も多く、「論文を書くときに気を付けるべきことが再確認できました」(I)、「論文執筆にあたり、改めて必要な構成やルールを確認することができました」(M)という回答が、80.0%の人に見られた。その中で、構成や書き方が理解できたことに触れる回答も複数あった。「求められている執筆すべき内容について考えを深めることができた。このように書くという参考文献はある一方で、書いてある物を題材にして問いに答える形で分析することは書くことの理解を深める結果になった。ディスカッション形式だったことも考えが深まる一因となった」(K)というように、タスクを通して協働学習形態で、分析的に取り組めたことで内容について理解が深まったというように、ワークショップ形式だったことを評価する声もあった。その他では、「学問、論文、とは何かという根本を考えたことがなかったので、一番大切なことに気づかされました」(N)という学問への言及や、「論文の書き方もさることながら、読み方も見直し改める機会となり、大変勉強になりました」(T)という論文の読み方への言及や、読み手へのわかりやすさを意識したという声もあった。

(3) 「(Q3) ワークショップで特に役立ったこと」

(Q3) ワークショップで特に役に立ったことについて聞いた。「特に」としたためか、いずれか1つの活動に言及する協力者が多かった(図8.3)。

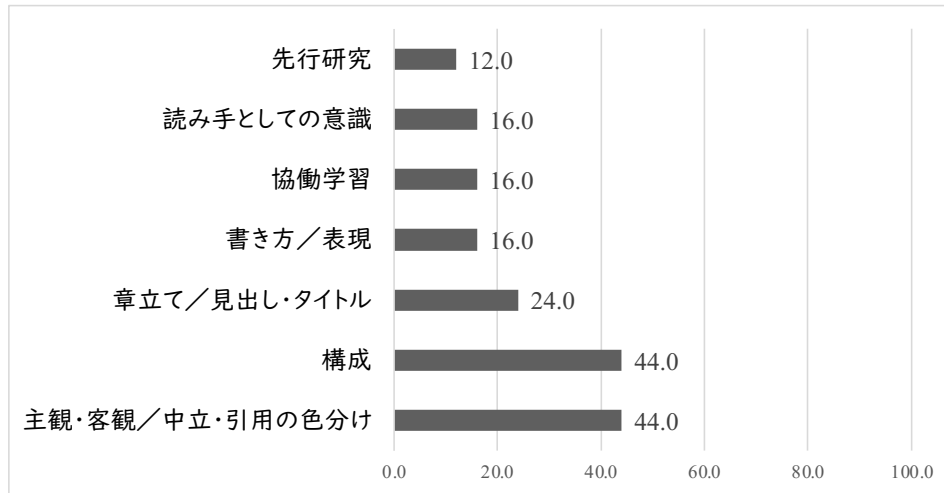


図 8.3 (Q3) 特に役に立ったこと (%)

最も多かったのが、第2回で行った色分けタスクで44.0%にあたる11名が触れていた。例えば、「タイトルのつけ方、構成（はじめ、本論、おわりに）、主観性や意見を表す表現と客観性や中立を表す表現の違い、これらを学べたことはとても大きかったです。特に、表現については、先生方がレポート課題に『自分の意見と事実、引用をはっきりとわけること』とわざわざ繰り返し書かれる意味がよくわかりました」(C) というように、知識としてだけでなく、実際のタスクを通じて深く理解ができたというコメントが多くあった。また、「意見・中立・引用の色分け。引用の後の解釈など、必要な流れがよく理解できた」(M) というものなど、表現だけでなく、引用と意見の組み合わせを含めた文章の流れについて気づきがあったことにも言及があった。また、「筆者意見／引用／中立的を色分けする活動。色分けしたものを最後に皆で概観したとき、最後になるにつれ、筆者の意見が増していくのが視覚的に分かって、目から鱗だった」(Z) というものや、「主観、客観、引用の書き分けが、どのような文末になっているのか、また、文章のどの位置にくるのがわかった」(J) というものなど、文章の構成の各部分において、どのような表現がよく出現するのか、それが論の展開とどのように関連するのかということについて、色分けという視覚的なタスクを通じて理解できたようであった。

色分けタスクと同様に言及が多かったのが、「構成」であった。「序論『はじめに』、本論、結論『おわりに』のハンガーガーがとても分かりやすく役に立ちました」(V) というように、単に構成が理解できたというものもあったが、読み手としての気づきとともに述べられているものが多くあった。例えば、「論文の構成を見ていくことで、読み手に分かりやすい論文がどのように構成されているかがよくわかりました」(F) というように、読み手として分析した経験が、構成理解に役立ったというものが複数あった。また、「論文の読み方に関して。通常、先行研究を読む際は最初から最後まで単に読み、気になる箇所にチェックをつけるなどのスタイルをとっていましたが、背景・課題・方法・結果・今後の示唆に区分して読むと、より深く論文の意図が理解できることに気がきました。今後もこの点を意識して読むことにより、自身の論文作成の際もこの点を意識した執筆ができるのではないかと思います」(T) というように、意識的に読むことで論文スキーマが形成され、それが書く際に

役立つことを期待することに触れるコメントも見られた。

それから、「章立て／見出し・タイトル」に関連するコメントが 24.0%（6 名）あった。

「論文タイトルには、テーマと問いと答えが含まれるということ。既読の書籍では『テーマの決め方』は述べられていても、テーマの表し方や意味するものなどの説明はなかったから」（G）というタイトルに関するものや、『「章分けは大事。題名は大事。」などは本で読んだり聞いたりしていますが、それほど意識せず、流していました。今回まず自分で悩んで、そのあと他の皆さんと話したことで、『あ、なるほど。ここを見るのか』と実感をこめて理解できました」（R）など、章立てとタイトルの重要性について触れつつ、協働学習においてそれらを検討することで深い理解につながったとするものがあった。

最後に 3 名と少数であるが、先行研究の読み方だけでなく、探し方に触れるコメントがあった。「先行研究の探し方」（U）や、「先行研究の探し方と、見るポイント。先行研究で、どこに何が書いてある（研究目的、問いと答えなど）か把握することで、全体像をつかむことができた」（H）というものと、それをきっかけに「（自分自身の修士論文の）先行研究の見直しが出来た」（E）とするものもあった。

このように、役に立ったことについては、タスクに取り組み、読み手として分析した経験が特に重要な意味を持っているようであった。タスクに取り組む中で浮かんだ疑問や気づきを他者と共有することで、ライティングに関わる概念の言語化が進み、より深い理解につながったと考えられる。

（Q4）ワークショップでもっと取り上げてほしかったこと

（Q4）ワークショップでもっと取り上げてほしかったことについて聞いた。半数近くが「2 年の私でも十分すぎるほどの内容」（C）と、特に挙げていなかった（図 8.4）。コメントがあった中で最も多かったのは、実際に書く練習をしたいというものであった。「中立、引用、主張が上手く分けられているか、学習者同士でどのような似ているミスがあるか、など、実際に短いレポートを書き、書き方の指導」を受けたい（H）というものや、「本文内での引用の示し方」（Z）、「先行研究からストーリーを作る際の例」（U）、「要約の仕方」（V）、「お薦めのアカデミック語彙」（N）、「学問の分野により、論文構成が多少異なる場合があるという例示」（G）というように、具体的な書き方を知りたいというものもあった。実際にレポートや論文の執筆に取りかかっている大学生自身が、現在課題として感じている点について、取り上げてほしいという声であるといえよう。

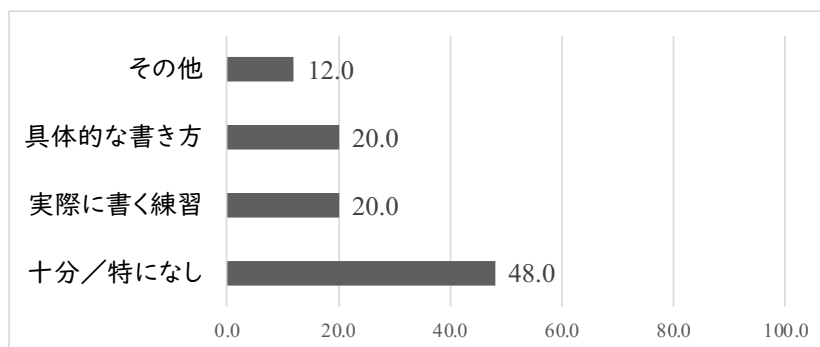


図 8.4 （Q4）もっと取り上げてほしかったこと（%）

(Q5) 論文やレポートを書くときに困難なこと

(Q5) 論文やレポートを書くときに困難なことについて聞いた。これは、今回のワークショップで取り上げた内容が、参加者のニーズとどの程度合っているかをみるための質問である。「論文やレポートの構成をどうするか」(O) という点に難しさを感じる協力者が最も多かった (図 8.5)。「全体の構想にぶれがあります。先行研究を集めて読み込み、オリジナリティがある研究として成立する内容にしなければと思うと、何も着手できていないことに焦りを感じます」(S) というように、問題設定と関連づけて、研究そのものの進捗に課題があることに触れるコメントもあった。書き方に関しては、「今は文献の要約をよくするのですが、引用表現がいろいろあって、それを使い分ける (同じ表現が続かないように、自然な流れになるように) のが大変」(R) というように、要約や引用の際に、特に難しさを感じているというコメントが見られた。

そして、本実践で着目してこなかったが、課題として挙げられたのが「先行研究のまとめ」である。例えば、「先行研究のストーリー作り。一つの先行研究を読むと、さらに次の論文を読むことになり、次々に広がって行って、どこに着地したいのか迷いだしています」(U) というように、問題設定に関わる先行研究の扱い方に関するコメントがあった。それだけでなく、「先行研究部分の書き方が非常に難しいと感じています。(論文の選び方や自分の研究に繋げる解釈をストーリーにする点など)」(M) というように、自分の論展開と関連づけながら、外からの情報として書き分けることに触れたコメントもあった。このように、研究における先行研究は、情報収集、整理、問題設定、文章への取り込み方など、さまざまな点において、適切に扱われる必要があり、大学院生の中には、そこに困難を感じている協力者がいることがわかった。

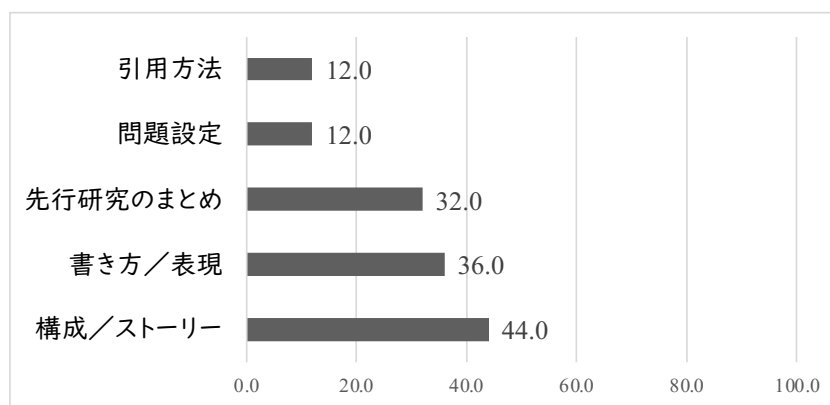


図 8.5 (Q5) 書くときに困難なこと (%)

(Q6) その他、コメントや質問など

(Q6) その他、コメントや質問などを自由に記述できる欄を設けた。80.0% (20 人) から、「勉強になった」など感謝の言葉が書かれていたが、同時にその理由について細かく記述してあるものも見られた。これまで、あるいは現在レポートや論文執筆で苦労しているというものが多く、「もしかしたら、このような WS での形式を大学で取り入れ学んでいれば

大学院でもレポートや自身の研究論文にも苦労しないのではないかと思った」(J)というコメントが複数見られた。また、ワークショップ形式であることで、「楽しかった／面白かった」というコメントも 28.0% (7名) あった。タスクによる効果に触れるコメントもあり、「論文の構成や文末の表現などを整理していくことで、分かりやすい、伝わりやすい論文はどのようなものなのかがよく見えました。引用、主観、客観に線を引くことで、研究背景と目的は、問題意識の出どころと自分のことだから客観と主観表現が多くなる。先行研究は論文からわかったことだから引用と客観表現が多くなるなど、整理したことで自分の中でとても納得がいききましたし、それが見えたとき、こういう書き方を目標にすればいいんだと思いました。こんな論文が自分に書けるんだらうかと思いながら進めて来ましたが、指針ができた感じがし、とても励みにもなりました」(E)と、活動の具体例とともに、自分自身が読み手となって分析することで、論文をモデルに書くことにつながるというコメントもあった。表現色分けタスクに関しては、ここでも3名から言及があり、大学院生にとっても発見のある活動になっていたことがうかがえた。さらに発展的なワークショップの開催を望む声や、AW 指導という研究そのものに興味を持ったという声も複数あった。

そして、資料 6.1 および資料 6.2 のレポートのテーマに関する言及もあった。「お弁当で抗菌作用が最も高い食材は何か」と題したこのレポートは、筆者が書いたオリジナルレポートである。ワークショップ内では、息子の夏休みの自由研究³⁸として、実際に行った実験の結果をもとに、筆者がレポートを作成したという背景について話した。それを伝えたのは、このレポート内で示される根拠は不十分かもしれないが、まったく信頼性がないものでもないことを伝え、これからタスクとしてこのレポートを読む意味を示したいと考えたためである。それに対するコメントとして、「息子さんの自由研究から疑問を抱いて、論文を調べてみた…という流れに刺激を受けました。そうやって根拠を調べてみようと思うことが研究に大切なんだなと思われました。また、ワークの内容が小難しい内容だと心理的ハードルが上がってしまいますが、お弁当という身近なテーマを用意してくださったので、面白く取り組みました」(P) というように、こちらが意図していなかった「研究とは何か」という点についても、タスクを通して協力者の意識が向けられていることがわかった。

8.1.4 大学院生に対する実践の評価のまとめ

本節では、大学院生に対して行った短期ワークショップの概要とその評価について見てきた。短期であったため、修正版授業デザインの活動のうち、表 8.1 で示したように、実際にレポートを書かせてピア・レビューをすることはできず、内容と形式に関わる①—⑤までの活動に対する評価であった。そのため、全体的には高評価であったものの、実際に書いてみたかったという声が多量にあり、時間的制約に関わるそれらを除いて、本実践に対する評価をまとめると、(1) 書き方／表現、(2) 構成／ストーリー、(3) 先行研究に関する理解促進が評価されており、それには、読みを通じた分析タスクと協働学習による効果があ

³⁸ 抗菌作用の高い食材を調べるため、同じ重さのご飯（炭水化物）、豆腐（タンパク質）、きゅうり（ビタミン）の上に、同じ量のわさび、しょうが、梅干し、ねぎ、シソ、ニンニクを載せて密閉し、経過を観察していった結果、わさびが最も腐敗の進行が遅かった。

ったと考えられる。

まず、(1) 書き方／表現は、大学院生が困難を感じている項目であり、それに対する理解が進んだことが、高く評価されていた。感想やコメントなどでも繰り返し、表現色分けタスクに関するコメントが見られ、インパクトがあったことが語られていた。大学院生は学部生のときから、事実と意見を書き分ける必要性や、引用の厳密さが重要であることについて、指導を受けてきている。しかし、これまでは、Q3のコメントに見られたように、それらが実感を伴って活用できるまでにはなっていなかった参加者が少なくなかったようである。今回のタスクによって表現形式を視覚的に分類し、その理由や構成との関係について協働で分析する活動を行ったことで、概念理解にとどまらず、自分自身のアカデミックな経験と結びついた、より深い理解につながったと推察される。大学院生には卒業論文執筆経験者もおり、すでに複数の論文を読んでいるため、初年次生が初めて触れるAWに関わる概念、例えば、「背景・研究課題・方法・結果・今後への示唆」などについては理解できていると考えられる。そのため、その概念を理解する段階ではなく、それらの表現の特徴と、それらが実際の論文やレポートとどのように関わり、そしてどのように書かれているのかという、構成やストーリーと関わる書き方について、本実践でのタスクを通じて重層的に検討でき、AWに対する理解が進んだことが評価されたと考えられる。

次に、(2) 構成／ストーリーは、大学院生が現在執筆を進める上で、最も困難を感じているものであり、それに対して本実践が役立ったとする声が多かった。特に、読みを通じた分析タスクによって論文やレポート全体の構成を意識でき、論文をモデルにして自分も書いていきたいというコメントが複数見られた。また、構成に関しては、(3)の先行研究の検索、読み方、整理と問題設定と関連づけたコメントも見られ、大学院生は、問題設定の際に、ストーリーラインや構成を意識して取り組んでいることがうかがえた。学部卒業後、進学までの時間が空いている学生も少なくないとはいえ、実際の論文を読むことを通じて、求められる分野での構成をつかんで書くということが、今回の実践では新鮮で役立つ活動として受け入れられていた。このことは、日頃から論文というアカデミックな文章に触れている大学院生であっても、書く目的も含めたAWの概念がわかっていなければ、あるいは、AWの概念と論文との結びつきを意識していなければ、書くことにはつながらないことを示していると思われる。

(3) 先行研究についてもここまで見てきた通り、情報検索、問題設定、要約、自分の文章への取り込み方など、さまざまな点に意識が向けられており、本実践によって、それが意識化できたというコメントが多数見られた。協力者Eは、「先行研究の見直しができたこと」で、「1回目の課題をきっかけにして、修士論文を書きかえるきっかけになった」と述べており、大学院生はストーリーラインの作成において、問題設定と先行研究との往還が、初年次生に比べ質量ともに高く、複雑であることが推察された。これは、多くの大学院生が論文やレポート執筆をアカデミックな文脈に位置づけて理解していることの表れだと考えられる。アンケート調査全体を見ても、学問に関する言及は、「学問、論文、とは何かという根本を考えたことがなかったので、一番大切なことに気づかされました」(N)という1名にとどまり、その他のコメントは、上記の書き方や構成、そして自身がすでに取り組んでいる研究とそこで感じた課題などの具体的な記述のほうが多かった。このことから、アカデミックな共同体の一員としての意識が高いほど、さまざまな項目を包括的に捉えることができ

ることが示唆された。

これらの活動に対する評価が高かった理由として、論文やレポートをモデルとして分析したことと、協働学習における概念の意識化があったと考えられる。先述したように、アンケート調査の結果から、大学院生は AW に関わる概念についてはすでに知っていたにもかかわらず、それらが書く際に使える知識とはなっていなかったことがうかがえた。タスクに関するコメントには、「今まで漠然と知っていたことが、より具体的にわかったことで、より実用的な知識になりました。実際に作業することでよく理解できました」(L) というものや、「それぞれの意見や考え方の共有ができた」(S) というもの、「反転するとどう書けばいいかの足掛かりになると思った」(K) というものなど、協働的なタスクを通じて、これまで持っていた AW に関する概念が、分析的に読むことから実際に書くことへとつながり、AW に役立つことを期待するコメントが記されていた。

このように、大学院生と初年次生とでは、すでに持っている AW スキーマ、すなわち AW に関するレディネスが大きく異なっていた。大学院生は、書き方／表現、構成／ストーリー、先行研究と問題設定に関して、すでにある程度概念を持っており、それらが複雑に関連づけられていることがわかった。また、求められる内容および書き方がアカデミックな文脈に沿っていることも理解しているようであった。しかし、そのようなレディネスの高い大学院生にとっても、本実践の読みを通じた論文・レポート分析タスクおよび表現色分けタスクは、概念を具体化し、実際のライティングにつなげるためのインパクトのある体験として、コメントが多く寄せられていた。本実践で扱った、修正版授業デザインの諸活動は、論文の読み方および分析方法を明確に示し、それらを参考に論文を書くことにつなげるという点で、大学院生にも評価されており、AW スキーマのさらなる形成に役立ったことが示唆された。

8.2 研究留学生に対する実践と評価

本節では、日本に研究生あるいは大学院生として留学している留学生（以下、研究留学生）を対象に実践を行い、本研究の修正版授業デザインの活動を取り入れた実践がどのように評価されたかを考察する。本実践で対象とした研究留学生は、出身国で受けてきた AW 指導の内容が異なり、また研究生と大学院生が在籍しているため、レディネスが異なると考えられる。また、学生の専門も、文学、社会学、歴史学と異なり、分野で求められる書き方も多様であるため、考察の対象とした。本実践の活動を表 8.3 に示す。

表 8.3 研究留学生向けの主な活動

研究課題	主な活動	期待される効果	評価方法
(1) 論文やレポートを用いた分析タスクは、初年次生に対するアカデミックな書き方への支援として有効か	① アカデミックであることと論文の目的の理解	A) アカデミックであることと論文の目的の理解が書くことを助ける	・アンケート調査の回答の分析
	② アカデミックな文脈に関連づけた論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認	B) アカデミックな文脈との関連づけによって、アカデミックな書き方の理解が進む	
	③ 論文分析タスク	C) サンプル論文を読むことで、アカデミックな共同体とアカデミックな文章の理解が進む D) 論文・レポート構成分析タスクを通じた発見的学習が学びを促進する	
	⑤ 表現色分けタスク	D) 論文・レポート構成分析タスクを通じた発見的学習が学びを促進する	
(2) 見通しを立てたストーリーライン作成は、問題設定への支援として有効か	⑥ ストーリーラインの作成(課題)	E) 背景、問い、答え、根拠、出典の見通しを同時に立てさせることが問題設定に役立つ	
(3) 協働学習によるプロセスの言語化は、AWスキーマの形成に有効か	⑦ ストーリーラインについてのピア・レビュー	F) 読み手としての経験が、書き手としての態度の変容につながる	
	⑨ 三角ロジック確認タスク	G) 協働学習による言語化が、AWスキーマの形成を助ける	

8.2.1 実践の概要

実践の概要は以下の通りである。対象は、都内国立大学に在籍する、日本語を母語としない研究生あるいは大学院生である。実践は、研究留学生に対して開講されたアカデミック・ライティングのクラスにおいて行った。このクラスは、研究生に対しては、大学院の入学試験に必要な小論文と研究計画書を書く力の養成を、大学院生に対しては、論文を書く力の養成を目的としており、目的の異なる学生が混在している。半期 13 コマの授業として 2021 年 10 月から 2022 年 1 月までオンラインで開講されており、単位認定がないため、比較的参加が自由なクラスである。そのため、第 1 回には 13 名の参加があったが、13 回目まで継続して参加したのは 7 名であり、そのほとんどが入学試験を控えた研究生であった。また、全研究科から参加が可能であるため、学生の専門分野によって求められる書き方が大きく異なるのも特徴である。授業の内容と本実践に関わる活動を表 8.4 に示す。

修正版授業デザインのうち、本実践の活動に取り入れていないものがいくつかある。研究

留学生はすでに論文を読んだ経験があるため、論文検索タスクは取り入れなかった。また、レポートも書かせていない。これは、学生の専門が大きく異なるため、一律に同じテーマでレポートを課すことができないことと、授業終了間際に入学試験の出願のために研究計画書の提出が必要な学生が多数いるためである。そのため、レポートのピア・レビューも行っていない。そして、本実践の対象の多くが研究生であったため、より日本語表現の手当が必要であると考えた。そこで、第7回の⑤表現色分けタスクのあと、第8回ではそれをもとに「～ている」や受身表現がどのような文法的な意味を持つのかなど、表現のニュアンスについて考えさせ、さらに、別の論文を用いて、どの箇所にもどの表現が入るかを検討するタスクを加えた。

表 8.4 研究留学生に対する授業の内容と具体的な活動

回	内容	具体的な活動
1	ガイダンス・プレ課題	
2	プレ課題 FB・書き言葉	
3	小論文の書き方 パラグラフの役割	
4	アカデミックな文章	① アカデミックであることと論文の目的の理解
5	問い・答え・根拠・理由づけ	④ 三角ロジック確認タスク
6	論文の構成	② 論文の構成・論文の検索方法の確認 ③' 論文分析タスク（論文要旨の分析）
7	背景と問題設定のつなげ方	⑤ 表現色分けタスク
8	序論の表現	(課題) ⑥ ストーリーラインの作成
9	出典・引用方法	②' 出典記述方法の確認 ⑦ ストーリーラインについてのピア・レビュー
10	助詞の使い方	
11	表現の調べ方	
12	先行研究のまとめかた	
13	自己アピール文の書き方	

(①—⑦の活動番号は表 8.3 に対応)

⑥ストーリーラインの作成では、自分の研究について書かせた。研究生は、答えとなる主張はまだないと考えられるが、仮説があれば書いておくよう指示した。授業では、専門の異なる他者にも理解できるように発表を行うように伝え、ピア・レビューを行った。その後、必要に応じて、実際の研究計画書を提出させ、教員によるフィードバック³⁹を行ったが、留学生であることと、専門が大きく違うことから、計画書のピア・レビューは行っていない。また、研究生が多かったことから、レポート執筆よりも、研究計画書を書くことを優先させ、

³⁹ 筆者と専門分野が違う学生がほとんどであったため、論理性や一貫性、日本語表現に対してのみフィードバックを行った。

④レポート章立て／見出し・タイトルづけタスクは取り入れず、留学生が研究計画書を書くときに困難を感じる事が予想される、背景と問題設定のつなげ方や、書き方・表現に時間をかけた。その代わりに、②出典記述方法の確認として、各自の指導教員の論文や、その分野の主要な学会の学会誌の執筆要項を参照して、出典の記述方法を確認する方法を示した。そして、実際にそれを検索し、文中と参考文献の書き方の例を Google Spread Sheet に記述させ、同じ分野でも学会が異なると書き方が違うことを全員で確認した。

8.2.2 アンケート調査の結果

アンケート調査は Google Forms を用いて、授業終了時に以下の 6 つの質問について自由記述式で回答を求めた。研究生 5 人（中国語母語話者 2 名、韓国語母語話者 3 名）から回答への協力を得られた。(Q1) 授業前と比べて、できるようになったこと、理解が深まったことは何か、(Q2) 学び足りなかったことは何か、(Q3) 論文を書くときに意識しなければならないことは何か、(Q4) Q3 のように考えるようになったきっかけは何か、(Q5) 大学院で行う研究とは、なんのためにどのようにするものだと思うか、(Q6) 後輩に対するレポートの書き方についてのアドバイス、である。人数が少ないため、以下、質問順に 5 名の回答を見ていく。回答の (A-E) のアルファベットは協力者を示す。

(Q1) 授業前と比べてできるようになったこと・理解が深まったこと

(Q1) 授業前と比べて、できるようになったこと、理解が深まったことは何かについて聞いた。5 名中 4 名が書き言葉や引用方法などの「書き方／表現」についてコメントしていた。「探すのが難しくて知りたかったが確認できなかった細かい部分、例えば言葉のニュアンスとか自然な日本語表現」(B) や、「実際の論文を書くときに、以前ではこの部分全然気がつかない。そして、他の研究の引用方法と『は』、『が』の違いも理解が深くなりました」(C) などがあつた。また、2 名が論理展開について触れていた。「適切な論理展開方法」(D) と「今までは、主張と根拠だけがあると思っていましたが、このクラスの中で、主張とデータの間には、理由付けや解釈が必要であることが分かりました。『根拠』と大雑把にまとめられていたものを、ちゃんと考えてみる機会になったと思います」(E) というものである。「書き方／表現」へのコメントは、今回は研究留学生が対象であったため、表現色分けタスクとその練習を 2 週にわたって行ったが、その効果であると思われる。また、理由づけについてのコメントは、三角ロジック確認タスクの影響であると推察される。

(Q2) 学び足りなかったこと

(Q2) 学び足りなかったことは何かについて聞いた。3 名は特にないと回答した。2 名は「常用のフォント設定とか行間とか、基本的な論文のフォーマット」(A)、「論文によく使われる単語や表現のニュアンスの違いなど」(D) を挙げていた。

(Q3) 論文を書くときに意識しなければならないこと

(Q3) 論文を書くときに意識しなければならないことは何かについて聞いた。3 名には、他者への意識が見られた。「テーマについて詳しく知っていない人が読んでも納得できるほど、理解しやすく読みやすい」(B) こと、「論理ははっきりしなければならない。自分の観

点が相手にとって最も理解やすい方法を表現し、語彙が必ずしも複雑ではありませんが、自分の観点ははっきり説明することは大切だと思います」(C) というものである。自分の書く文章の読み手が日本人であることに言及する学生 (A) もおり、読み手にとって理解しやすい流れや表現で書くことへの意識が見られた。また、「話したいことをいくつか絞って、それが一つのストーリーになるように組み立てること」(E) や、「自分の仮説とその検証の結果を、正しい表現や言葉遣いを通じて表現すること」(D) というように、ストーリーとその骨組みとなる問題設定と仮説に関する言及もあった。

(Q4) Q3 のように考えるようになったきっかけ

(Q4) Q3 のように考えるようになったきっかけは何かについて聞いた。そこでは、「様々な論文を読む過程で、論文は書き手の満足のために可能なかぎり学術的に難しく書くのではなく、読み手の需要が一番大切であることが分かるようになった」(B) というように、読み手としての経験を挙げ、読み手にとって必要で読みやすいものを書くことが大切だということを述べていた。そして、「この授業の宿題の中で、先生は常に論点と例、説明の関連性がやや弱く、論述も跳躍しすぎて理解しにくいと指摘した。指導教員もそう言いました」

(C) というように、教員のフィードバックを授業での学びと、指導教員との指摘と関連づけながら、論理性について理解を深めていった様子が見られた。そのほかにも、「ストーリーになるように組み立てないと、話がまとまりませんでした」(E)、「正しい表現や言葉遣いが持っている意味やニュアンスが少しでも間違ってしまうと、自分が言いたかったこととは別の話になってしまうことを意識している」(C) というように、それまでの経験から、読み手への意識や表現、ストーリーへの意識が生まれたことが述べられていた。

(Q5) 大学院で行う研究とは

(Q5) 大学院で行う研究とは、なんのためにどのようにするものだと思うかについて聞いた。全員が「今までの研究を踏まえた上で、誰も知らなかったことを明らかにすること、それによって他の誰かのためになること」(E) のように、社会的意義のある新しい知見を示すことについて言及し、1名がそれに加えて自分の人生にとっても役立つと述べていた。中でも協力者 C は非常に印象的な記述を残している。「この世界の中で、答えられない問題がたくさんある。過去についても、現在についても、未来についても、それぞれの問題の解決に長い時間がかからなければならないと思います。研究はパズルを作るように、完全なパズルには、小さい一枚がたくさん必要だ。私たち若い研究者にとって、絶えず努力して自分のその小さい一枚を探して、それから後の人にこのわずかな成果の基礎の上で、徐々に真理を探究させましょう。だから、基礎の研究をしっかりと行って、急いで成功を求めないで、誠実に自分の研究対象に直面する。こういうことは重要なものだと思います」と、研究に向かう姿勢について真摯に記述してくれた。アジア思想を専攻する学生らしさを感じる記述であるが、解決すべき課題の 1 つ 1 つをパズルの小さいピースに喩え、世代を超えたすべての研究者の努力が真理の探究に向かえば、やがて 1 つの大きな真理が見えてくるという、学問の流れを述べている。C は研究生ではあるものの、アカデミックな共同体の一員としての自覚がよくわかるコメントであるといえる。このように、研究生は全員がアカデミックな共同体の目的を理解し、その一員としての自覚を持っていることがうかがえた。

(Q6) 後輩に対するレポートの書き方についてのアドバイス

(Q6) 後輩に対するレポートの書き方についてのアドバイスについて聞いた。それぞれの学生が最も重要だと考える点について、簡潔に書かれていた。「まず自分が扱おうとするテーマと関わりがある研究書や論文を探して読んで整理した後、自分がそれに加えられるオリジナリティのあるアイデアがあれば、追加する形でするように」(B) というものや、「自分が考えている内容の構造をまずしっかり整理し、その整理した内容に従って本文全体の構造を考えて書いたらいい」(D) というものなど、問題設定、構造、先行研究への言及が見られた。また、「参考文献を読むこと、まずは母語で段落ごとのあらすじを立てること」(E) というように、非母語話者ならではのアドバイスもあった。そして、「自分の研究分野の中で、有名な研究者の文章を参考して、常用な表現と文法を探して、いい表現方法を見たら、すぐに記録する。また、複雑な語彙を使うよりも、自分の意味をはっきり表現するのは大切」(C) というように、書き方のモデルとして、同じ研究分野の論文を参考にすることを勧めるものもあった。

8.2.3 研究留学生に対する実践の評価のまとめ

以上のアンケート結果を踏まえ、授業での教員による観察も加えながら、大学院生に対する実践を評価する。

今回の協力者5名には、アカデミックな共同体の一員であることについて、強い自覚が見られた。研究の目的についても先に示したように明確に述べており、それが研究計画書の問いの明確さや、アカデミックな書き方に則って書こうという意識として現れていたと考えられる。これは、AWを進める上で出発点となるものだといえる。

アンケート調査では、書き方や表現に関して学びが深まったとするコメントが目立ち、構成と理由づけに関するコメントもあった。このことは、論文分析と表現色分けタスク、三角ロジックという活動が影響していると考えられる。論文分析タスクや表現色分けタスクでサンプルとして提示した論文は社会学系のもので、学生の専門分野である文学やアジア思想などの書き方とは異なるものであった。しかし、アンケート調査では、こうしたタスクによる学びが意味のあるものとして評価されていた。サンプル分析タスクによる発見は、問いと答え、構成などのアカデミックな書き方に関することであれば、分野を超えて効果が期待できるものだといえる。一方、ストーリーラインへの意識は見られたが、学生はこのクラスを受講する前から研究計画を練っていた可能性もあり、このデザインによるものかどうかは不明である。

そして、協働学習において、AWに関する概念が頻繁に言語化されていたことが観察された。授業で、各自の研究のストーリーラインのピア・レビューを行ったときも、異なる研究分野の学生の発表に対し、全員が興味を示しながら、問いに対してどのような方法で答えようとしているのか、仮説は妥当かなど、確認や質問を積極的に行っており、その際にも多くの概念が用いられていた。このクラスを受講する前からAWの概念はある程度持っていたと考えられるが、それが協働学習によって言語化する機会が与えられたと考えられる。そして、学習が進むにつれ、多くの相互のやりとりの中で、それらの概念理解が強化され、互いに結びついていったものと思われる。

今回の5人の協力者は、構造やストーリー、表現のニュアンス、論理展開など、それぞれが課題と感じている点について多くの記述をしており、本実践で取り上げた活動による効果といえるような明らかな傾向は見られなかった。しかし、彼らは研究について理解し、読み手への意識を持ち、研究分野で求められる書き方を意識しながら論文を分析的に読んでおり、また、それをモデルに書こうとする姿勢が見られた。このことから、書くためのプロセスをメタ的に捉えていることがうかがえた。

最後に、協力者らは、読み手がいかに読むかを意識して書いていることがわかった。読み手、特に背景知識を共有していない人にもわかるようにという意識は、クラス内で異なる学生同士で行ったピア・レビューの経験が影響していると思われる。協力者Aは、クラスでのストーリーラインの発表後のピア・レビューによって、あることに気づいたという報告をしてくれた。Aは、それまでに大学院のゼミナールで発表を行い、そこでは問題を感じなかったが、大学外の研究会で言いたいことが伝わらなかったという経験があるという。そのときは理由がわからず、自分の日本語力不足だと落ち込んでいたそうだが、このクラスのピア・レビューにおいて、専門の異なる他者から質問を受け、発表で前提となる背景や言葉の意味を示していなかったことが伝わらない要因であるとわかったと述べていた。このような経験は他の学生の共感を呼び、相手が十分に知らないことを前提として、用語や背景を正確に記述することが重要であることがクラス全体で共有された。この例からも、読み手への意識を持つきっかけとしてピア・レビューが効果的であったと考えられる。

このように、研究留学生は、初年次生よりも高いレディネスを持っており、専門も多様であるが、本実践の活動によるプラスの効果が随所に垣間見られた。レディネスの高い研究留学生は、8.1の大学院生と同様に、アカデミックな共同体の一員であることへの意識が中心にあることで、すでに持っているAWに関する概念が有機的につながっていくきっかけになったと推察される。そして、今回の対象となった学生の専門は、文学、社会学、歴史学というように異なり、引用形式などの書き方も分野による違いが大きかった。しかし、専門分野の違いを超えて、読み手への意識や自分の専門分野での「書き方/表現」への意識、ストーリーや論理展開への意識が高まっており、AWに関するメタ認知が促進されたことがうかがえた。

8.3 非日本語母語話者の大学院生に対する実践と評価

本節では、日本語を母語としない大学院生（以下NJ大学院生）を対象に、筆者以外の教員が行った実践について考察する（表 8.5）。本実践は、実践者が筆者以外の教員である点が、ここまでの実践とは大きく異なる。協力教員に実践を依頼し、簡単な主旨説明と教材の共有によって、筆者以外の教員が本実践の活動を必要に応じて取り入れることができるかどうか、そしてその効果はどうかについて知ることを目的とした。ヨーロッパの大学で日本語教育にあたる協力教員から本研究の趣旨への賛同を得られたため、本研究の授業デザインの一部を取り入れた実践を依頼した。授業開始時と終了時に学生に対するアンケート調査を行い、また終了時に協力教員に対するインタビュー調査を行った結果から、本実践の授業デザインがどの程度文脈を超えて有効かを考察する。

表 8.5 NJ 大学院生向けの主な活動

研究課題	主な活動	期待される効果	評価方法
(1) 論文やレポートを用いた分析タスクは、初年次生に対するアカデミックな書き方への支援として有効か	① アカデミックであることと論文の目的の理解	A) アカデミックであることと論文の目的の理解が書くことを助ける	・アンケート調査の回答の分析 ・教員に対するインタビュー調査の分析
	② アカデミックな文脈に関連づけた論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認	B) アカデミックな文脈との関連づけによって、アカデミックな書き方の理解が進む	
	③ 論文分析タスク	C) サンプル論文を読むことで、アカデミックな共同体とアカデミックな文章の理解が進む D) 論文・レポート構成分析タスクを通じた発見的学習が学びを促進する	
(2) 見通しを立てたストーリーライン作成は、問題設定への支援として有効か	⑥ ストーリーラインの作成(課題)	E) 背景、問い、答え、根拠、出典の見通しを同時に立てさせることが問題設定に役立つ	
(3) 協働学習によるプロセスの言語化は、AWスキーマの形成に有効か	⑦ ストーリーラインについてのピア・レビュー	F) 読み手としての経験が、書き手としての態度の変容につながる G) 協働学習による言語化が、AWスキーマの形成を助ける	

8.3.1 実践の概要

実践の概要は以下の通りである。対象は、ヨーロッパの大学に在籍する 26 名⁴⁰の NJ 大学院生で、専門は文学、社会学、歴史学など多様である。彼らは、主に大学院の 1 年生⁴¹で、日本語で研究計画書を書いた後、前期終了後には日本に留学して⁴²修士論文を書く予定である。修士論文は欧州言語で書くが、要旨は日本語で書かなければならない。このクラスは、当該機関の教員（以下協力教員）が担当するクラスで、大学院生に対して、アカデミック日本語を教えながら、クラス終了時までには日本語で研究計画書を書くことを目標の 1 つとしている。2021 年 9 月から 12 月の間に行われ、その中で、本研究でデザインした活動を、授業の趣旨に合わせていくつか取り入れてもらった。

実践が始まる前に、協力教員と初年次クラスで用いた教材を共有し、オンライン会議で教材を作成した意図や活動の進め方などの詳細を伝えた。まず、本研究の実践において重要な

⁴⁰ 授業開始時の人数

⁴¹ 授業開始時には 2 年生 3 名も同じ授業に参加していたが、途中からクラスを分けたという。アンケート調査協力者 13 名はすべて 1 年生である。

⁴² コロナ禍で、留学に行けるかどうか未定であるが、そのつもりで準備を進めているという。

3つの点を確認した。1つ目は、アカデミックな共同体の一員としての意識を出発点にすること、2つ目は、論文あるいは研究計画書など、実際に学生が書かなければならないものをモデルとして示した上で、それを分析させ、読みを通じてアカデミックな文章の構成や書き方についての概念を獲得させること、3つ目は、できるだけ協働学習を取り入れて、AWの概念やプロセスを言語化させることである。協力教員も、学生と教員、そして学生同士の対話を大事にしており、3つ目の点については普段の授業から取り入れているということであった。

次に、共有した教材の趣旨について説明した。教材は表 8.6 の①から⑦の活動で、筆者が初年次クラスで用いたもので、学生に配布した資料と、授業で示した PPT の説明資料のそれぞれの意図を、先の 3 つの重要な点と関連づけながら説明した。しかし、教材の改変など、本活動を実際の授業にどのように取り入れるかは協力教員に任せた。主な授業内容と、本実践の授業デザインによる具体的な活動は、表 8.6 に示す通りである。

表 8.6 NJ 大学院生に対する授業の内容と具体的な活動

主な授業内容	具体的な活動
研究計画書の書き方 (分析・テーマ・構成・表現)	① アカデミックであることと論文の目的の理解
主張—結果—根拠の書き方	③' 研究計画書の分析タスク
アカデミック・プレゼンテーション (自分の研究計画について)	⑤' 表現分析タスク
	② 論文の構成・論文の検索方法の確認
	③ 論文検索タスク
	⑤' 表現分析タスク
	⑥ 研究計画書のストーリーラインの作成
	⑦ ストーリーラインについてのピア・レビュー

(①—⑦の活動番号は表 8.5 に対応)

本実践の活動は上記の①から⑦までが取り入れられた。協力教員によると、以下の点に注意しながら、活動を取り入れたという。

①の「アカデミックであることと論文の目的の理解」では、NJ 大学院生にわかりやすいような例を取り入れるなどして、活動の趣旨に合わせて教材を作成し直し、協働学習を取り入れて「アカデミックであること」について意識化を促した。そして、③'の分析タスクでは、日本人の書いた研究計画書を2つ用いて構成を分析させた。問いである研究目的と、その結果を抽出させ、研究課題について学生と共有し、それと同時に、⑤'として、そこで使われている大事な表現を示し、計画書の中での使われ方に注意を向けさせたという。

②の「論文検索タスク」では、学生が興味のあるものについて、Google Scholar で探させた。検索にあたり、論文すべてを読まなくても、タイトルと要旨、結論だけ見れば内容がわかることを説明した。③の検索タスクでは、全員が調べた内容を互いに発表し合った。

⑤'の表現分析タスクでは、筆者が作成した教材ではなく、③'で読ませた研究計画書をもとに、協力教員が新たに教材を作成した。最後に、研究計画書の構成を分析させ、それに沿って⑥研究計画書のストーリーラインを作成させた。互いに発表をしながら、⑦ピア・レビ

ューを行った。それらを踏まえ、自分の研究計画書のプレゼンテーションをさせた。

最初に、教員に対するインタビュー調査を行った結果を記す。ここでは授業の具体的な流れについても聞いた。次に、これらの活動を取り入れた授業開始時と、授業後に学生に対して行ったアンケート調査の結果について示し、修正版授業デザインの活動に対する評価をまとめる。

8.3.2 教員へのインタビュー結果

協力教員に対するインタビュー調査は、授業終了後の2022年2月にオンラインで行った。今回の実践に対する率直な感想、授業の前後で学生にどのような変化があったか、の2点について20分程度聞いた。以下、授業の流れに沿って回答を示す。

まず、今回の実践の進め方について聞いた。実践を進める前提として、協力教員から、NJ大学院生の置かれている環境について説明があった。日本の大学院生は大学院を受験する時点で研究計画書を提出するが、NJ大学院生は、大学院に入学してから研究計画書を書くため、まったくゼロの状態から短期間で研究計画を立て、研究を進めていかなければならない学生が大半であるという。そして、当該授業のシラバスには、日本語の語学教育も含まれており、表現についても理解を深め、使えるようになる必要があるため、研究計画書と日本語表現について理解し、両方の質を上げていくことが求められるという。

実践は表8.6の流れで進められた。①については、特に、学術的ということを考える上で、学生と教員の認識にギャップがあると感じたため、最初の授業で、アカデミックな共同体の一員であることを自覚させ、授業のゴールである研究計画書を読ませたという。その際、「リサーチクエスションを作るときの心構えを持たせる」ために、③の「研究計画書分析タスク」を行い、研究目的や結果などの構成要素に意識を向けさせながら進めた。それは授業の最後で研究計画書の発表をさせるまで常に構成に戻りながら意識させたという。②については、「修士課程で研究計画を立てていかなければならないNJ大学院生にとって、身近な疑問や質問からテーマが探せることが、体験としてよかった」というコメントがあった。

そして、⑤の「論文検索タスク」で、検索した論文の背景と研究目的について小さいスライドを作成させ、お互いに発表させるという活動を行った。その際、質問のカテゴリーを見せ、それを見ながら質問をしあうよう促した。学生からは、「質問をするのがこわかったし、されるのは嫌だったが、自分の興味があることに興味を持ってもらうのが嬉しかった」という反応があったという。そして、「それらを発表することにも意味があったが、論文を探して選ぶというだけでもよい勉強になった」と述べていた。また、論文を検索する際、論文をすべて読むのではなく、「日本語のタイトルを探しながら、サマリーと結論だけでも見れば内容がわかるということが示せたのが、学生にとってよかった」と評価していた。一方、分析のために「研究計画書を2つ読んでもらったが、1つ読むのに1時間以上かかる学生もいた」と述べ、分析活動における時間配分の難しさにも言及があった。日本語非母語話者であることと、AWスキーマがまだ育っていないことの2点から、予想以上に時間がかかったものと考えられる。

ここまでの論文や研究計画書の分析では、主に「研究目的と結果をピックアップして、リサーチクエスションとは何かについて学生と共有した」。そして、それを踏まえて、⑥研究計画書のストーリーラインを作成し、⑦ストーリーラインについてのピア・レビューを行っ

た。その作成過程では、「出来上がり図で、最終的にどこに行くのかを見せて、ステップに応じて、研究計画書に戻って書いてもらうという形でやっていった」が、「インプットの大切さがわかった」ことを強調していた。分析的に読むことで表現や構成への気づきがあるだけでなく、モデルとなる「研究計画書を日本語で読むことにも意味」があり、同時に「日本語の練習にもなった」と述べていた。

また、博士前期過程の学生の課題として、「テーマと結論、テーマの作り方がマスターには大事」であるが、「インプットがないと、『何を書くのか』の『何を』は見つけれられないのではないかとテーマ設定の難しさを挙げていた。テーマを決めるためには先行研究からのインプットが必要であり、問いと情報との間を往還しながら、研究課題を設定していく過程が重要であることについて述べていた。これらは問題設定と先行研究の関係についてのコメントだといえ、本研究で目指す、問いと先行研究の往還を促す仕掛けが機能したことを表していると考えられる。

以上の協力教員へのインタビューでは、①でアカデミックな文脈に沿って、具体的なゴールを見せたこと、②で興味のある身近なことについて論文検索を行ったことと、論文の検索方法と読み方を示したこと、③で読むこと、すなわちインプットによって、背景・研究目的に注意が向けられたことと、大学院生にとっては読むことによる日本語のインプットそのものに意味があること、⑥で自分のテーマと先行研究の往還によってテーマ設定が進むことについて、肯定的な評価があり、教育的意義があったといえる。モデルとなる研究計画書や論文の分析が、書くことにつながるだけでなく、良質のインプットになっている点にも効果があったとされていた。特に繰り返し強調されていたのが、「インプットの大切さ」で、モデルを用いた分析タスクによって、表現や構成、そして構成要素である背景や研究課題に対して、意識が向けられ、また研究テーマそのものに関わる内容のインプットとしても役立つことが語られていた。

このように、筆者以外の教員が、クラスの目的に合わせて改変して活動を取り入れた場合でも、アカデミックな共同体の一員としての意識から出発した実践では、論文検索や読みを通じた分析活動が有機的につながったことがうかがえた。学生の興味によって検索させたことで、特に大きな負担なく、論文検索ができたことが示された。また、検索にあたり、論文の構成と読み方をともに伝えたことで、先行研究を整理しながらテーマを決定していくという研究活動の進め方を示すことができた点も評価されていた。そして、NJ 大学院生ならではの、テーマに関する内容に関するインプットとしての論文検索の効果や、レポートではなく研究計画書を用いた実践の効果も報告されていた。文章のタイプは異なるものの、実践の初期段階で、学生が書く文章の目標となるモデルを見せ、学生自身が読み手となってそれを分析していく経験は、書く際や推敲の際にも役立つ可能性が示唆された。

8.3.3 授業開始時アンケート調査の結果

アンケート調査は、Google Forms を用いて行った。オンラインで協力を依頼し、協力教員から Google Forms の URL を NJ 大学院生に伝えてもらった。協力者のレディネスを知る目的で、20 数名の参加者に対して授業開始時の 9 月に協力を依頼し、13 名から回答を得られた。調査では以下の 5 つの質問について自由記述式で回答を求めた。アンケートの主旨説明には日本語と英語を併記した。質問項目は、(Q1) 大学院で書く論文とはどのようなものか、

(Q2) 論文または論文に近い文章を書いたこれまでの経験、(Q3) 論文を書くときに意識しなければならない点、(Q4) 論文を書くときに難しい点、(Q5) 大学院で行う研究とは何か、の5つである。回答は日本語でも英語でもよいとし、13名中11名が英語で記入した。授業終了後の1月にも同様に協力を依頼し、5名から回答を得られた。以下、その開始時と終了後の両方に回答した協力者A-Eの回答を中心に、協力者A-Mの回答の詳細について述べる。

(Q1) 大学院で書く論文とは

(Q1) 大学院で書く論文とは、どのようなものかについて聞いた。学生によって捉え方はさまざまであったが、最も多かったのは「自身の学び」で4名が挙げていた(図8.6)。

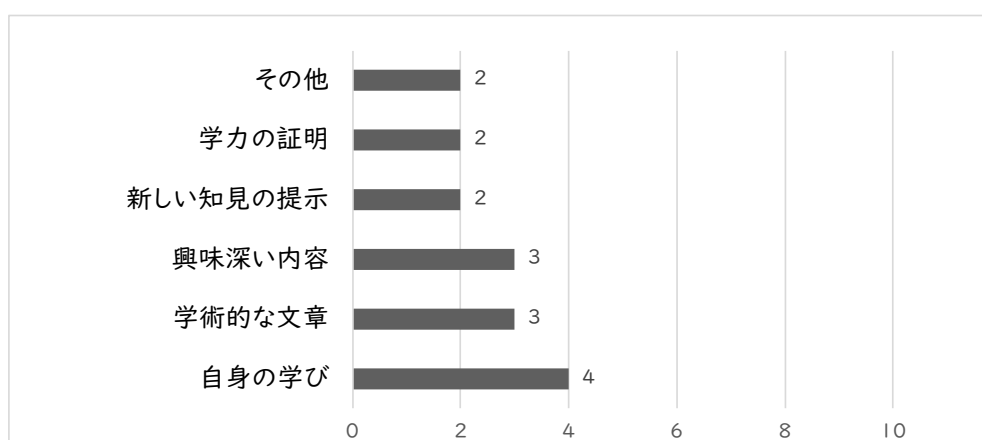


図 8.6 (Q1) 大学院で書く論文とは (人数 $N=13$)

「自分の学問的能力を高めるために書くもので、自分が興味を持っている特定のトピックについてより深く知るためのもの」(B)、「自分の考え方の批判性や客観性を高めるもの、知的能力を伸ばすもの」(E)などがあった。次いで、「科学的な事実や研究に基づき、強い主張を組み合わせたものであること」(L)というように、学術的な書き方の文章であることについても述べるものがあった。そして、「面白く、読みやすい論文。他の論文とは違うが、新しい画期的な研究である必要はないもの」(J)というように、興味深い内容であることに触れるものもいた。ここで、「画期的な研究である必要はない」と強調されている点は非常に興味深い。そのほかに、「あるトピックの新しい側面を強調するために、過去の研究を利用し、要約したもの」(D)という「新しい知見の提示」や、「あるトピックについて書き、研究し、学術的な視野を広げる興味深い結論に達することができることを学校や大学に証明するための一種の方法」(G)という「学力の証明」など、大学院で書く論文についての捉え方は、学生によって多様であった。

(Q2) これまでの論文執筆経験

(Q2) 論文または論文に近い文章を書いたこれまでの経験の有無について聞いた。13名全員が3年次に学士論文を執筆しており、中には2回学士論文を書いたという学生もいた。学士論文は30ページから40ページ程度のもので記述されていた。その際に、日本の資料

など先行研究を参照していることも記されていた。そのほか、コースの学期末課題として12ページ程度の短い論文を書いた経験についても触れられていた。

(Q3) 論文を書くときに意識しなければならない点

(Q3) 論文を書くときに意識しなければならない点について聞いた。13名中9名が、盗用をしてはならないことと、先行研究を正しく明確に引用すべきだと述べており、また、同時に客観的に書く必要性についても触れるコメントが見られた (図 8.7)。

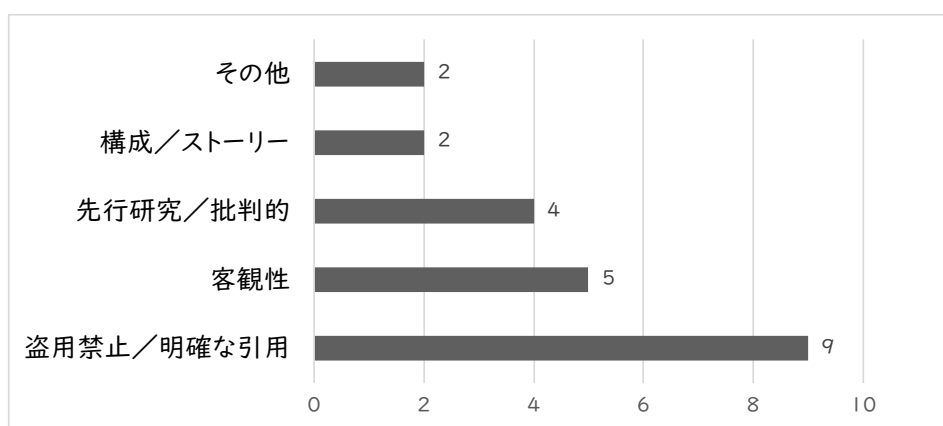


図 8.7 (Q3) 論文を書くときに意識しなければならない点 (人数 $N=13$)

「論文を書くときは、常に客観的でなければならない。また、他の研究者のアイデアを真似ることは決してしてはならない」(A) というものや、「剽窃を避け、客観的な書き方をすること」(D) という引用や客観性に言及するものが多くあった。4名が触れた「先行研究」は、引用とは異なり、「自分の主張を構築するためには、信頼できる多くの資料を参照する必要がある。自分のテーマを徹底的に調査することが重要で、批判的であり続けること」(L) というように、書く際の拠り所として示されたものである。このように、NJ 大学院生の意識は、先行研究と客観性を保つことに向けられており、これは、学士論文を書く際に指導された内容であると推察される。この点は、初年次生とも研究留学生とも異なっている。

(Q4) 論文を書くときに難しい点

(Q4) 論文を書くときに難しい点について聞いた。5名が問題設定と適切な先行研究を探すことの難しさについて述べていた (図 8.8)。

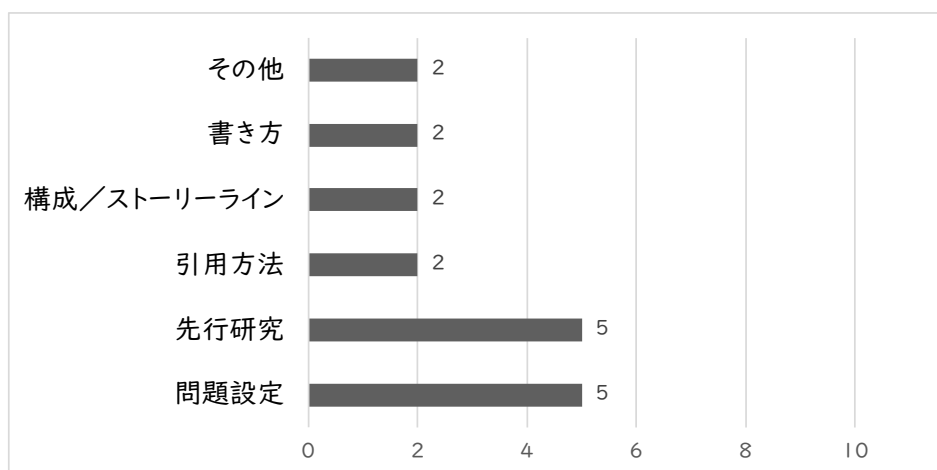


図 8.8 (Q4) 論文を書くときに難しい点 (人数 $N=13$)

例えば、「出典を探し、正しく活用することは、最も労力と時間を要すること」(A) や「自分のテーマが一般的でない場合に、良いソースを見つけること」(H) というもの、そして「文章を構成すること、仮説を立てること (+ 答えを出すこと)」(K) というような回答があった。そのほかにも、(Q3) で意識すべき点として挙げられた引用方法や構成について、「偶発的な盗用を避けるために、出典を適切に記載すること」(G) や「章立てで言いたいことを明確に伝えること」(D) などが見られた。ここでも、先行研究の使い方が問題設定に関わることへの強い意識が見られ、また不正確な記述によって、意図しない盗用が起こる可能性についても言及されていた。

(Q5) 大学院で行う研究とは

最後に、(Q5) 大学院で行う研究とは、なんのためにどのようにするものだと思うかについて聞いた。(Q1) の論文執筆についての回答以上に、「自分自身の学び」のためであるという回答が多く、10 名にその記述が見られた (図 8.9)。「私たちが研究をするのは、興味のある事柄について、より詳しく知りたいから」(A)、「知識の増加に至るために行う」(F) のように、知りたいことを知るためとするものが多かった。また、「自分が興味深いと思うテーマについて、さらに知識を深めるため。また、卒業し、学問的な学位を得るため」(M) というように学位に触れるものもあった。一方で、「ライティングやリサーチのスキル、批判的思考や客観性を身につけること。研究を続けたい人は、新しい発見をすることも重要」(C) や、「新しい発見をするためでなく、批判的思考を養い、きちんとした仕事を自分で作れるようになるため」(D) とするなど、修士課程では新しい知見を示すことは求められていないことを強調するものもあった。修士課程と博士課程の違いを強く意識しており、修士論文を学術論文と同等には位置づけていない学生がいることもわかった。その反対に、「重要な事柄について、自分自身や他の人に知らせるために研究をする。新しい発見を多くの人と共有するため」(I) というように、新しい知見を示すことや、「歴史や教育、医療分野にも貢献できる。研究はどの分野でも必要」(G) というように、社会的意義のあるものであることへの言及もあった。

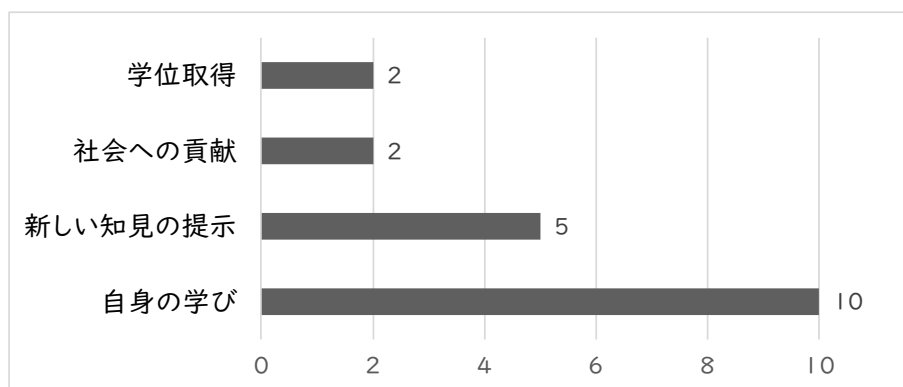


図 8.9 (Q5) 大学院で行う研究とは (人数 $N=13$)

以上から、NJ 大学院生は、修士論文を「社会的意義のある新しい知見を示すもの」と捉えている学生もいるものの、それよりも、自身の学びを深めるためのものであると考えていることがわかった。そして、研究は博士課程で行うもので、修士課程にはそれは求められていないと考えている学生も数名いることがわかった。

8.3.4 授業終了後アンケート調査の結果

授業終了後の1月に、開始時に協力を得られた13名に対しメールで Google Forms による調査への協力を依頼し、5名から回答を得られた。調査では、実践の中の本研究の活動の効果や、前後の変化を知ることを目的とした。開始時同様に、調査の趣旨説明は日本語と英語を併記し、回答は日本語でも英語でもよいとした。協力者のうち B と E は日本語で記述し、それ以外の3名は英語で記述した。その場合の日本語訳は筆者による。調査では、以下の6つの質問について自由記述式で回答を求めた。(Q1) 授業前と比べて、できるようになったこと、理解が深まったことは何か、(Q2) 論文を書くときに意識しなければならないことは何か、(Q3) Q2のように考えるようになったきっかけは何か、(Q4) 論文を書くときに難しい点やもっと学びたい点は何か、(Q5) 大学院で行う研究とは、なんのためにどのようにするものだと思うか、(Q6) 後輩に対するレポートの書き方についてのアドバイス、である。以下、質問順に5名の回答を見ていく。回答の(A-E)のアルファベットは協力者を示す。

(Q1) 授業前と比べてできるようになったこと・理解が深まったこと

(Q1) 授業前と比べて、できるようになったこと、理解が深まったことは何かについて聞いた。5名全員が書き言葉や引用方法などの「書き方/表現」についてコメントしていた。「授業では、重要な表現や、正しい日本語の引用の仕方など、有益なことをたくさん学んだ。今まで、短い研究計画を書くのはとても大変で難しいことだと思っていたが、この講座を受けて、かなりうまく書けるようになったと思う」(A)というものや、アカデミックな文体、アカデミックな日本語表現に言及が多くあった。これは協力教員が重視して指導を行ってきた点であり、その点が学生にも評価されていた。そして、「この授業が終わるまでは、日本語で論文や学術的な文章を書くことは、今の私たちの日本語の知識では不可能なことにように思えた。しかし、授業で『研究テーマと目的』、『研究方法』など、さまざまな部分を段階的にみることで、それほど難しくなくなった。また、授業で見た『決まった』表現によ

って、自分のトピックを言葉にして、多少なりとも流暢に説明することが簡単にできるようになった」(C) とするコメントもあり、構成に関する段階的な指導が表現と結び付けられることで、理解が進んだことが2名から述べられていた。

(Q2) 論文を書くときに意識しなければならないこと

(Q2) 論文を書くときに意識しなければならないことは何かについて聞いた。3名が、構成を挙げていた。特に協力者 D は、構成は文章の流れが、語彙や文法よりも重要であることについて、次のように述べている。「執筆中に最も重要だと感じたのは、文章の流れや構成だ。論文の説明は英語でも難しいが、書いていて感じたのは、わかりにくい部分の多くはスペルミスや語彙不足ではなく、構造（流れが悪い）が不明確であることだ。例えば、文の順番を少し変えるだけで、文章はぐっと分かりやすくなる。だから、日本語で文章を書き始めるとき、私はもう語彙や文法にそれほど不安を感じず、文章の構成に集中するようになった」(D) としている。

そして、問題設定と、書き方について、それぞれ2名が言及していた。問題設定では、「研究の過程で時間を無駄にしないためにも、良い計画と構成は非常に重要だと思う。また、明確で簡潔なリサーチクエスチョンを持つことも非常に重要で、効率的なソースの読み方はリサーチプロセスを大いに助けてくれる」(C) と述べ、プロセスについて計画的に進めながら、問題設定に沿った先行研究の精査と、そこから考えられる構成が重要であると、AWのさまざまな点に意識を向けている学生がいることもわかった。

一方で、「論文を書くときに最も重要なことの一つは、常に引用や言及を正しく行うことに注意することだと思う。なぜなら、学術的な文章を書くときに盗用は最もやってはならないことだから」(A) というように、引用方法の厳密さに触れるコメントもあった。

A は、授業開始当初にも同様の言及をしており、盗用を避ける意識が非常に強いことが見てとれた。しかし、他の学生は、授業開始時には客観性や引用にのみ意識が向けられていたが、授業を終えたあとには、AWについての捉え方が変化したことがわかった。

(Q3) Q2のように考えるようになったきっかけ

(Q3) Q2のように考えるようになったきっかけは何かについて聞いた。そこでは、自分自身が書く過程でそのように気づいたとする学生が4名いた。「論文の計画書を執筆しながら、その点に気づいた」(B) や「自分で書き始めることで、失敗から学ぶことができた」(D) というものである。また、その際、「学士論文を書く時に、指導教員の示唆や意見はきっかけになった」(E) など、学士課程やこのクラスでの指導から気づいたというコメントがあった。

(Q4) 難しい点・もっと学びたい点

(Q4) 論文を書くときに難しい点やもっと学びたい点は何かについて聞いた。3名はアカデミックな書き方、特に引用部分の書き方について述べていた。「参考文献の末尾の引用に苦労している。授業で2種類の方法を見たが、何が一番いいのかわからなくなった」(A) というものや、「客観的に書くのが難しい場合は時々あると思って、出典を引用したら、または言い換えたなら、脚注を入れてどこを読んだかということは、重要さが分かってくると、

時々面倒になります」(E) というように、引用方法や引用部分の扱い方に苦労していた。そして、構成について、「前述したように、私にとって構成が最も難しい部分であることは確かだ。どう違うのか、うまく説明できないが、日本語の文章の書き方や構成は、確かに英語と同じではない」(D) というように、英語と日本語の構成が違うが、それが言語化できないため、難しさを感じているというコメントもあった。これは日本語とは異なる言語で学士論文を書いた経験のある NJ 大学院生に特有のコメントであるといえる。

(Q5) 大学院で行う研究とは

(Q5) 大学院で行う研究とは、なんのためにどのようにするものだと思うかについて聞いた。4 名が社会的意義を挙げ、「研究を行う目的は、研究の分野に貢献すること」(B) ということや、「自分をもっと知りたい、他の人にも知ってもらいたいと思うことについて研究する」(A) などと述べている。しかし、「特に科学の場合には、社会的な意義があると思いますが、文学科の場合には、時々具体的な社会的な重要性がないと思います」(E) と述べ、社会的意義に触れながらも、自分の関わる研究の意義が低いことに言及するコメントもあった。そして、「第一に、研究とは、特定のテーマについてもっと知りたい、興味を持った疑問に対する答えを見つけたいという、自分のためにするものだと思う」(C) というように、自身の学びであるというコメントも 2 名からあった。協力者 A—E は、授業開始時は 4 名が自身の学びであると述べており、C と D は終了後もそれを重視していた。しかし、終了後にはそれに加え、「もちろん、自分の専門分野に貢献するために研究を行う」(C) という社会的意義に関する意見や、「論文という形式をとることで、難しい事柄や多面的な問題をできるだけわかりやすく表現し、自分の考え方や研究内容を他の人に理解してもらう方法を学ぶことができる」(D) という他者に関する言及があるなど、開始時より研究の目的を広く捉えていることがうかがえた。

(Q6) 後輩に対するレポートの書き方についてのアドバイス

(Q6) 後輩に対するレポートの書き方についてのアドバイスについて聞いた。2 名がアカデミックな書き方について触れており、「様々なアカデミックな文型を身に付けるといいと思う。いくつかの文型を身に付けると、文章を書くのがよりスムーズになると確信している」(B) などがあつた。また、E は先行研究の読み方に関して、「文献を読むとノートを取っておけば良いとか、客観的に書くのを力説する」(E) と述べ、情報整理をすることで、客観的に書けるとしている。

そして、2 名がプロセスについて書いていた。「まず、自分が興味深いと思うトピックと問いを選ぶことで、研究プロセスでのモチベーションを維持することができる。そして、広すぎず狭すぎず、良いリサーチクエスチョンを見つけ、リサーチクエスチョンに答えるために必要だと思われる要素で仮の構造を作る。続けていくうちに、この構成は変化していく可能性があるが、良いスタートとなる。最後に、出典とその注釈を整理しておく、将来的に時間の節約になる」(C) というように、問題設定をする上での心構えと、論文の構成、先行研究を含めた、プロセスへの言及があつた。

また、これまで引用方法の厳密さと自分自身の学びのために書くことを強調していた A は、次のように書くプロセスについてアドバイスをしていた。「まずはトピックから始めな

さいと言う。背景となる情報は何か、何を調べようとしているのか、ゴールは何か、自分の研究で何を貢献したいのか。これらの質問を考えた後、その答えをシンプルに書き出してみること。そして、シラバスの例文や表現を見て、答えをアカデミックな形式に変えてみる。もう一度読んで、文章がわかりやすいストーリーのように順序よく書かれているかどうかを確認する。そして、文法の間違いないか、もう一度読むこと。そして、他の人にも読んでもらって推敲する」(A) というように、問題設定を含めた研究計画書の分析の観点になっていた項目について1つ1つ挙げながら、ストーリーラインの作成、書き方、他者への意識や推敲も含めた書くプロセス全体について言及していた。

8.3.5 非日本語母語話者の大学院生に対する実践の評価のまとめ

本節では、ヨーロッパで学ぶNJ大学院生に対して、本研究の授業デザインの活動の一部を取り入れた実践を、担当教員の協力のもとで行い、教員へのインタビュー調査と、授業開始時と終了後の学生へのアンケート調査の結果を見てきた。

NJ大学院生の特徴として、実践開始時には、修士課程で論文を書くことを自分自身の学びのためであると捉える学生が多くおり、それを社会的意義のある新しい知見を示すこととあえて切り分ける学生もいた(表8.7)。実践後の回答協力者は少なかったが、実践後には、自身の学びだけでなく、社会貢献など社会的意義に触れるコメントが増えており、研究に対する見方が変化したことがうかがえた。

表 8.7 「研究とは何か」に対するNJ大学院生の回答

	開始時	終了後
A	自身の学び	社会的意義
B	新しい知見の提示	社会的意義
C	自身の学び	自身の学び・社会的意義
D	自身の学び	自身の学び
E	自身の学び	社会的意義

そして、書くときに意識しなければならない点についても、終了後には、開始時よりもより多くの項目への言及が見られた。開始時には、論文や研究計画書などアカデミックな文章を執筆する上で意識すべきなのは、先行研究を盗用と疑われないように正確に引用することであり、同時に先行研究によって客観的に論を展開することも求められていると捉えていた(表8.8)。また、それについての多くの協力者の記述内容が類似しており、学士論文執筆の際に、重要な点としてそれまでに強調して指導された項目であったと推察される。

アカデミックな文章においては、先行研究の正しい活用によって論を展開していくことは当然重要である。授業開始時の協力者らは、その方法を学ぶことで、「自分の考え方の批判性や客観性を高めるもの、知的能力を伸ばすもの」(E) というように、研究を自身の学びのためと位置づけていた。しかし、第2章で見たように、自身の能力向上や自身の学びは、書く目的とはなりにくいと考えられる。実際に、開始時の調査では、論文を書く上で問題設

定が難しいとする協力者も少なくなく、それは、書く目的と、そのためにすべきことがつながっていないことに要因があった可能性がある。しかし、授業終了後には、各自の経験によって、ライティング・プロセスのさまざまな点について触れられており、授業での学びが多様で、その結果、AW スキーマが広く形成されたことが示唆された。例えば、開始時には盗用について触れ、終了後には引用方法に言及した協力者 A は、着眼点に変化がないようにみえるが、8.3.4 で見たように、後輩へのアドバイスの中では他者への意識を持つことの重要性に触れながら、非常に具体的に問題設定から推敲までのプロセスについて記述している。正確な引用は、協力者 A にとっては、いまだに解決ができていない問題であったため、この質問への回答では引用方法に関してだけ書かれていたのだと考えられる。

表 8.8 「書くときに意識すべきこと」に対する NJ 大学院生の回答

	開始時	終了後
A	客観性・盗用禁止	引用方法
B	構成／ストーリー	問題設定・構成・根拠・一貫性
C	客観性・盗用禁止	プロセス・問題設定・構成・先行研究
D	客観性・盗用禁止	構成／ストーリー
E	客観性・批判的な読み	明確性・アカデミックな書き方

そして、協力教員へのインタビューでは、アカデミックな文脈に沿って最初に目標となる文章を見せたこと、興味のあることについて論文検索を行ったことと分析タスクが効果的なインプットとなったことが強調されていた。それにより、背景・研究目的などの文章を構成する要素に注意が向けられたこと、テーマと先行研究の往還によって問題設定が進んだことに対し、肯定的な評価があった。特に、NJ 大学院生にとっては、読みを通じた分析タスクによって、アカデミックな文章のモデルとして、AW に関するインプットができた点が高く評価されていた。文章をただ読ませるだけでは、インプットとはなりにくいが、分析の観点を与え、協働学習で取り組ませたことで、構成や表現など、注目してほしい点に意識を向けさせ、言語化させることができた結果であると考えられる。学生に対するアンケート調査においても、「背景・研究課題（リサーチクエスト）／問い、主張、構成、根拠、理由づけ」など、AW の概念についての言及が複数見られた。学生がモデルを参考にしながら研究計画書を書いていくプロセスで、AW の概念が有機的につながり、AW に対する理解が深まっていったことが示唆された。

インタビューで協力教員から肯定的な評価が得られた点は、初年次クラスや大学院生に対する実践でも評価された点である。もちろん、協力教員によるきめ細やかな指導を抜きにしては成り立たないが、アカデミックな共同体の一員としての意識づけを出発点にしたことで、問題設定や表現など、これまで別々に指導されてきたことが、意味を持って関連づけられたと推察される。特に、NJ 大学院生は、学士論文を書いた経験があることから、それまでのさまざまな指導や助言についても再度思い出し、意味づけを行った結果、書く目的と書くプロセスを包括的に捉え、多様なレイヤーの項目に意識が向けられるようになった可能性が考えられる。

以上、NJ 大学院生への実践と、インタビューおよびアンケート調査の結果から、本研究の活動のうち、アカデミックな共同体の一員としての意識づけ、論文分析・検索タスク、ストーリーラインの作成は、レディネスが高く、専門分野がそれぞれ異なる非母語話者の大学院生にとっても、AW スキーマの形成を促進させる効果があったことがうかがえた。

8.4 本章のまとめと考察

本章では、初年次生とは AW に関するレディネスや専門が異なる大学院生、研究留学生、NJ 大学院生に対する実践とその評価を整理した。その結果をまとめて考察する。

3つの実践に取り入れた活動は、①アカデミックであることと論文の目的の理解、②論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認、③論文（研究計画書）分析タスク、④論文検索・分析タスク（発表）、⑤レポート章立て・見出し/タイトルづけタスク、⑥表現色分けタスク、⑦ストーリーラインの作成、⑧ストーリーラインについてのピア・レビュー、⑨三角ロジック確認タスクである（数字は表 8.9 に対応）。その中で、①②③は、3つの実践すべてに共通して取り入れられた。

大学院生に対する短期ワークショップでは、書き方/表現、構成/ストーリー、先行研究に対する理解が進み、それらは読みを通じた③論文検索・分析タスクと⑤表現色分けタスクによって効果的に学べたと評価された。そして、研究留学生からも、書き方/表現、構成/ストーリー、理由づけに対する理解が進んだことが評価された。これらは、③論文検索・分析タスクと⑤表現色分けタスク、⑨三角ロジック確認タスクという活動に関わっている。NJ 大学院生に対する実践では、協力教員から、研究計画書と論文の③分析タスクと、⑥ストーリーラインの作成が評価された。

今回の3つの実践では、大学院生と研究留学生は、問題設定はすでに各自で行っていたため、特に形式的な書き方や構成への評価が多く見られた。そして、理解が進んだ要因として、タスクに取り組み、協働学習でそれらを言語化しながら確認したことが挙げられていた。NJ 大学院生に対する実践では、先行研究を整理しながら問題設定をしていくプロセスを理解し、それを繰り返す過程で、研究課題を洗練させていったことが、協力教員から報告された。NJ 大学院生からは、授業の活動、すなわち分析タスクによって構成や表現への理解が進んだことが述べられており、ここでもタスクの効果がうかがえた。

これらのタスクは初年次生向けにデザインしたものであるが、分析対象として取り上げる文章を、実践対象となる学生の専門やニーズに合わせた文章に変えることで、十分意味のある活動となると考えられる。また、アンケートに対し、AW に関するさまざまなメタ的な記述が見られたことから、分析を1人で行うのではなく、協働学習によって確認したことにも意味があったと思われる。これらの実践は、再掲した表 4.8 の「本実践の活動の指針」に沿って進めたが、視点の異なる他者とのやりとりによって、自分自身の考えを言語化する過程で理解が深まり、読み手に対する意識にもつながっていったことが示唆された。

それらの基盤となったのは、アカデミックな共同体の一員であることについての意識である。3つの実践の対象者からは、①アカデミックであることと論文の目的の理解に関する直接的な言及はほとんどなかったが、研究とは何か、論文とは何かといった質問に対する回答から、アカデミックであることへの意識が見て取れた。先述したように、アンケート調査

への回答では、大学院生はAWに関わる概念についてはすでに知っていたにもかかわらず、それらが書く際に使える知識とはなっていなかった。しかし、今回の実践で、問題設定やタイトルと見出しの付け方、引用方法などの形式的な書き方など、これまで別々の概念として存在していたことが統合され、関連づけられたことが報告されていた。これらを結びつけたのは、アカデミックな共同体の一員としての意識であったと推察される。

表 8.9 主な活動と対象者

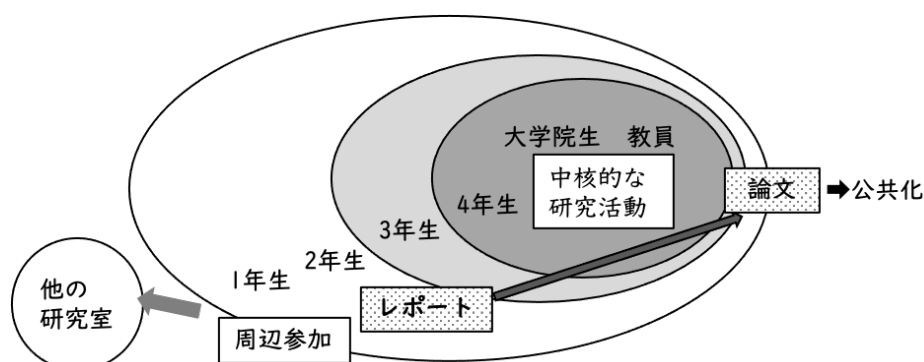
研究課題	主な活動	期待される効果	実践対象	
(1) 論文やレポートを用いた分析タスクは、初年次生に対するアカデミックな書き方への支援として有効か	① アカデミックであることと論文の目的の理解	A) アカデミックであることと論文の目的の理解が書くことを助ける	・大学院生 ・研究留学生 ・NJ大学院生	
	② アカデミックな文脈に関連づけた論文の構成・検索方法・出典記述方法の確認	B) アカデミックな文脈との関連づけによって、アカデミックな書き方の理解が進む		
	③ 論文検索・分析タスク	C) サンプル論文を読むことで、アカデミックな共同体とアカデミックな文章の理解が進む		
		④ レポート章立て／見出し・タイトルづけタスク	D) 論文・レポート構成分析タスクを通じた発見的学習が学びを促進する	・大学院生
		⑤ 表現色分けタスク	G) 協働学習による言語化が、AWスキーマの形成を助ける	・大学院生 ・研究留学生
(2) 見通しを立てたストーリーライン作成は、問題設定への支援として有効か	⑥ ストーリーラインの作成(課題)	E) 背景、問い、答え、根拠、出典の見通しを同時に立てさせることが問題設定に役立つ	・研究留学生 ・NJ大学院生	
(3) 協働学習によるプロセスの言語化は、AWスキーマの形成に有効か	⑦ ストーリーラインについてのピア・レビュー	F) 読み手としての経験が、書き手としての態度の	・研究留学生 ・NJ大学院生	
	⑧ 三角ロジック確認タスク	G) 協働学習による言語化が、AWスキーマの形成を助ける	・研究留学生	
(5) 本実践によるアカデミックな共同体の一員としての意識づけは、書くことに対する態度変容に有効か	すべての実践	I) アカデミックな共同体の一員としての意識が、書くことに対する主体的な態度変容に役立つ	・大学院生 ・研究留学生 ・NJ大学院生	

補足として、ここまでの実践から、アカデミックな共同体の意識の有無と言及の有無は必ずしも関連しないことがわかった。本研究においては、共同体への所属期間が長くなるにつれて、アカデミックな文脈に関して言語化されなくなる傾向があった。ここまでの実践で新しい知見や社会的意義に最も多く言及したのは初年次生で、2年生になると、そのような発

言は見られなくなった。また、NJ 大学院生は、新学期が始まったばかりの開始時には、自身の学びについての言及が多く見られたが、授業終了後には社会的意義への言及が見られ、論文を書く目的への理解が進んでいた。この点は、初年次生と同様の結果といえる。一方、研究留学生は日々の活動においてその自覚は見られたが、それに対する言及そのものは少なかった。短期ワークショップを受講した大学院生には、1年生だけでなく、2、3年生も含まれていたためか、学問的文脈を意識した発言はほとんど見られなかった。

しかしながら、学問に対し直接的な言及のない2年生や大学院生であっても、書くプロセスや問題設定に関する説明の中では、社会的意義や新しい発見の必要性、先行研究の重要性などに触れており、アカデミックな共同体の一員としての意識がないわけではない。特に大学院生はすでに研究を始めており、中核的な研究活動を行っている立場である。彼らにとってはアカデミックな共同体に属していることは当然のこととして意識にのぼらなくなるために、取り立てて言及しなかったのではないかと推察される。

このように、共同体に参加したばかりの学生のほうが、共同体の一員であることを強く自覚するために、それを言語化する傾向があったと考えられる。一方で、共同体に属する時間が長くなり、図 1.3 (再掲) の中核的な研究活動に近づいていくにつれ、AW のマクロな概念である社会的意義のある「新しい知見」を「検証可能」で「アカデミックな書き方」で示す」ということに関しては、言うまでもない当然のこととして理解されているため、それに関する言及が少なくなったと思われる。



(再掲) 図 1.3 初年次生の正統的周辺参加の流れ (鈴木・美馬, 2018:162 に筆者加筆)

最後に、ここまでの議論を踏まえ、研究課題ごとに表 8.9 に示した主な活動について評価をまとめる。

RQ 1: 論文やレポートを用いた分析タスクは、アカデミックな書き方への支援として有効か

活動①—⑤の結果からまとめる。学生らが書くことを求められる文章は異なり、大学院生は修士論文、研究留学生と NJ 大学院生は研究計画書であり、初年次生の書くレポートとは異なる。さらに、研究留学生と NJ 大学院生の専門は、文学、社会学、歴史学など、異なる専門分野の学生が混在していた。実践でサンプルとして取り上げた文章は、初年次生の場合にはレポート、研究留学生の場合には論文の要旨、NJ 大学院生の場合には研究計画書というように、それぞれのゴールによって用いた文章の形式が異なる上、学生の専門とは必ずしも一致

していなかった。しかし、サンプルを学生のニーズに合わせて選択することで、すべての学生に対して支援が可能であった。

大学院生は、タイトルや見出しの妥当性を問いや研究方法など各項目との関連性から分析したり、特定の表現が出現しやすい環境について、文章構成や文脈から分析したりしており、同じ分析タスクでも、短時間で初年次生よりも多くの気づきを得ていたといえる。協力教員からも、良質のインプットを得る機会として、サンプルを分析する手法が評価されていた。NJ 大学院生からは、「効率的なソースの読み方はリサーチプロセスを大いに助けてくれる」(C) といったコメントや、「わかりにくい部分の多くはスペルミスや語彙不足ではなく、構造が不明確である」(D) ため、日本語でも語彙などではなく構造を意識するようになったというコメントが見られた。文章を漫然と読むのではなく、表現や構成に意識を向けさせることで、AW に関する理解の促進に寄与したと考えられる。本実践のサンプル分析タスクは、サンプルをニーズに合わせて変更することで、初年次生に限らず、文脈を超えて成り立つものであるといえる。

また、大学院生や研究留学生にはすでに興味のあるテーマから論文を読む習慣があり、AW に関わる概念は理解していたが、それが書くプロセスの中で使えるものには必ずしもなっていなかった。アンケートの記述から、第一人者のものを読むといったことや、論文を比較するために短時間でどのように読むか、どこを読めばいいかといった読み方に関しては、十分に理解していない学生もいたことがわかった。分析タスクの前に、それらについて実際にやって見せ、確認を行ったことで、すぐに役立つ知識となったようで、その後の先行研究の探し方や読み方に変化があったことが述べられていた。このように、AW スキーマ形成の進んでいるレディネスの高い学生に対しては、検索の方法だけでなく、効率的に取捨選択することが可能な読み方も詳しく伝えることにより、より効果が期待できると考えられる。

RQ 2：見通しを立てたストーリーライン作成は、問題設定への支援として有効か

問題設定に関しては、③で読みによって構成を分析し、その構成に沿って、⑥で自分の問題設定の見通しを立てるといふ、読みから書きへつなげる活動を取り入れた。大学院生と研究留学生はもともと自分の研究計画がほぼ定まっていたと考えられるため、問題設定への効果の程度は不明である。しかし、研究留学生の「話したいことをいくつか絞って、それが一つのストーリーになるように組み立てること」(E) というコメントや、NJ 大学院生の「リサーチクエスチョンに答えるために必要だと思われる要素で仮の構造を作る」(C) というコメントには、見通しを持ってストーリーラインを作成する意識が見られた。

RQ 3：協働学習によるプロセスの言語化は、AW スキーマの形成に有効か

本実践の活動はすべて協働で行ったが、その話し合いの過程において各自が持っている概念が言語化され、それがそれぞれの概念に有機的なつながりを生んでいたと推察される。大学院生からは、協働学習の体験により、本などで得ていた知識に関し、実感を伴って理解できたというコメントがあった。分析タスクにおいて、どのように読んだのか、それはなぜかといった「プロセスの言語化」は、無意識で行っていた文章の構造理解や表現選択などを振り返り、意識させる役割を担っていたと考えられる。言い換えれば、協働でタスクに取り組み、最適解を検討するプロセスで、無意識に行われた認知処理過程が言語化され、他者と

の比較を通じて、核となる部分の理解が進み、それが AW スキーマの形成に影響したと考えられる。

研究留学生を対象とした⑦のピア・レビューでは、読み手を意識し、専門の異なるクラスメートの発表に対し、積極的にコメントをしあっていた。「テーマについて詳しく知らない人が読んでも納得できる」(B) ように書くといったコメントや、「相手にとって最も理解やすい方法」(C) で書くべきとったコメントのように、読み手に対する意識が高まっている様子がうかがえた。NJ 大学院生について協力教員は「自分の興味があることに興味を持ってもらうのが嬉しかった」ようであると述べており、協働学習の情意面での効果がうかがえた。大学院生からも、実際に書いた文章のピア・レビューをやってみたいという要望があり、ピアと読み合い、コメントをし合う経験は貴重だと感じているようであった。

今回の対象者の多くは AW のスキーマ形成が進んでいる学習者であったが、それでも AW スキーマの形成が促進されたことや、協働学習の意義を感じさせるコメントが複数見られた。このことから、本実践の協働学習によるプロセスの言語化は、AW スキーマの形成に一定の効果があつたと推察される。

RQ 5: 本実践によるアカデミックな共同体の一員としての意識づけは、書くことに対する態度変容に有効か

この意識は、レディネスや専門の違いを超えて、AW の基盤であるといえる。今回の実践では、大学院生には、学問的であることについて初年次生のように言語化しない傾向が見られた。また、新規性や社会的意義に関して理解はしていても、その意識が実際に書くこととつながっていない場合も見られた。大学院生に対する実践において、アカデミックな共同体の一員であることを示した上で AW スキーマに関わる概念を示した結果、これまで学習した知識が理解できるようになったというコメントが見られた。中には、協力者 E のように「修士論文を書きかえるきっかけ」となったというコメントもあり、タイトルや見出しの付け方、先行研究の扱い方、自他の書き分け方などのアカデミックな書き方について学習経験がある学生にとっても、アカデミックな共同体の目的に照らすことで理解を促進し、AW への取り組み方を変容させる効果が期待できる。このように、アカデミックな共同体の一員としての意識は AW スキーマの進み方や専門によらず、AW の基本的概念として示すべきものであると考えられる。

以上、3 つの実践から、本実践の初年次生とはレディネスや専門の異なる文脈において、本実践の活動を取り入れた介入の効果があるかを考察した。その結果、レディネスや専門の異なる学生に対する実践においても、本研究でデザインした AW 指導としてのいくつかの活動に、効果が期待できると考えられる。

第9章 コメントシートを書くことによるレポートへの効果

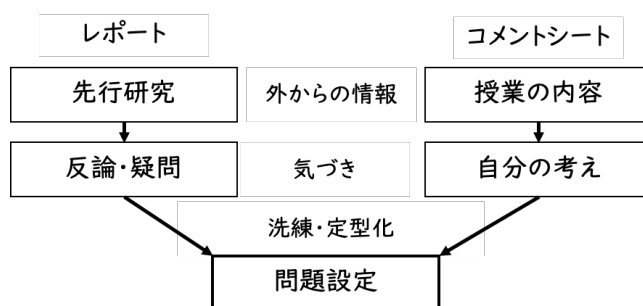
本章では、本研究の「研究課題4：コメントシートを書くことはレポートを書く力の向上に有効か」について専門科目の実践によって検証する。初年次クラスにおいては、AWの経験を言語化しまとめることによる効果は示唆されたものの、コメントシート（以下CS）を書くことによる効果は認められなかった。初年次生に対するライティング支援に資するためには、その理由を明確にし、評価やフィードバックの仕方などを含め、CSの効果的な利用法を明らかにする必要がある。そこで、本章では、デザイン研究の中の研究課題とは別に、初年次クラスではない一般クラスを対象に行った2つの実践を通して、CSを継続的に書くことがレポートに効果を与えるかどうかを見ていくことにする。

9.1 コメントシートを活用する意義と詳細

9.1.1 コメントシートを活用する意義

CSをAWに活用する意義について改めて確認しておきたい。これまでのAWの指導には、フィードバックを受けながら継続的に書く練習が不足している(池田他, 2001)。そこで、レポートを書く力の向上につながることを目的に、継続的に書かせる仕掛けとして、本研究ではCSを取り入れる。3.6.4で述べたように、CSとレポートには、外部情報を取り込み、それに対する自分の意見を書くという共通した構造を持っている(再掲, 図3.4)。この構造に学生の意識を向けさせれば、外部の情報と自分の考えを結びつけられるようになると期待できる。CSを書くことで授業内容を振り返り、どの点に興味や関心を引かれたか、どの点に疑問を持ち、さらに掘り下げてみたいと思ったかなどを言語化させることが可能になる。それにより、問題設定に必要な「気づき」を可視化し、レポートを書く際にそれらの「気づき」を種に「洗練」に向かわせる効果が期待できると考える。

そこで本章では、まず、CSの指示、フィードバックをどのように行うかについて述べる。そして、学生のレポート・ライティングを支援する方法の一つとして、CSが書く力の向上に有効であると仮定し、フィードバックを与えながらCSを繰り返し書かせるという実践を2度行う。そして、CSへの取り組みとレポート得点との関連性および学生に対するアンケートおよびインタビュー調査の結果からその効果を分析し、研究課題4について考察する。



(再掲) 図 3.4 レポートとコメントシートの構造

9.1.2 コメントシート課題の詳細

ここでは、CSの指示の出し方とフィードバックの方法について確認しておく。

(1) 指示の出し方

まず、CSの指示の出し方について検討する。先述したように、CSはレポートや論文と同様の構造を持っている。CSでは、授業で得た知識や体験、すなわちすでに明らかになっている情報に関連づけ、そこから自分が考えたことについて、論理的に示すことが求められる。レポートにつながるように書かせるためには、学生にもその構造を意識させる必要がある。

そこで、授業内での気づきを言語化させ、問題設定につなげるために、CSの指示文を、「授業のポイントを具体的にまとめることと、それに関する自分自身の意見や考えとを関連づけて書くこと」とする。このような形であれば、少なくとも授業内容と自分の考えの2点について書かれているかどうか、学生自身でもチェックすることができる。それを毎授業後に書くことで、レポートを書く際の問題設定に役立つことが期待できると考える。

指示文はCSに記載し、授業内でも例とともにその意図を説明する。必要に応じて、学生が書いた例を示し、実践者が求める基準の確認を具体的に行うこととする。

(2) フィードバックの方法

次に、CSに対するフィードバック方法について検討する。本実践の開始前は、すでにコロナ禍で、オンライン授業が始まるタイミングでもあったため、手書きによるCSの提出は不可能であった。そのため、本研究では、学内のLMSを用いてオンラインでCSを提出させ、フィードバックを行うこととする。

また、評価には、4.4.1で述べたように、ICEアプローチを用いる。先行研究では、フィードバックの有効性は認められているが、CSに評価を与える効果についてはわかっていない。そこで、本研究では、まず、フィードバックの際に、評価を学生に示さない実践を行い、その効果を検証する。その場合には、フィードバック時にCSの改善点を個別に伝える。次に、評価を示す実践を行い、その結果と比較することで、CSのフィードバックにおいて評価が果たす役割についても検討する。いずれの場合も、学生にとっての透明性を高めるために、CSの評価基準をあらかじめ示しておくことにより、フィードバックの意味についても理解を深められるようにする。

9.2 実践の概要と結果：ケース1（評価なし）の場合

9.2.1 調査の概要

ケース1の実践は、本研究の初年次クラスの実践を行った機関において、2021年度前期に開講された日本語教育に関する授業で行った。受講生は全員2年次の留学生で、対象者は約20名である。日本語能力試験N1程度の日本語力があり、CSやレポートの書き方は1年次で経験しており、慣れていると考えられる。留学生への配慮から、授業は一般学生向けのクラスより平易な日本語表現を用いて行った。また、コロナ禍であったため、授業は14回中9回がオンラインで、5回は対面で行われた。いずれの場合も、CSはLMSの課題機能を

用いて授業後ただちに提出されるよう設定し、提出期限は3日後とした。指示文は「授業のポイントをまとめ、それについて自分が考えたことを関連づけて、具体的に書いてください。」とし、それに対して記述させる形式とした。より具体的に書けるように、コメントシートにはその回の授業の目標を1、2点掲げた。例えば、「課題の目的：『やさしい日本語』から考えた、多文化共生社会について振り返る」のようなものである。CSはWordファイルで5～10行程度（200字から400字程度）書き、提出することを求めた。

学生が提出したCSに対するフィードバックは、毎回、良い点あるいは改善点について、100字程度で記し、次回の授業の前日まで、つまり提出期限後3日以内に課題とともにLMSで個別に返却した。実践者側で評価し、記録したが、毎回の評価は学生には伝えていない。

CSの評価は5段階で行い、授業開始時に例を挙げながら評価基準に関する説明を行った。書くべき内容は、「授業のポイントをまとめる」ことと、それらと「自分の意見や考えを関連づけること」であり、S：4点（他の授業やそれまでの経験など、プラスアルファの知識との関連づけや新たな疑問が提示されている）、A：3点（授業のポイントと自分の意見が関連づけられている）、B：2点（授業のまとめか意見のいずれかしか言及がない）、C：1点（どちらか一方に言及があるが不十分）、F：0点（課題を満たしていない・活動や感想の説明のみ）であることを、例を挙げて説明した。そのため、まじめに取り組み、指示にしたがっている多くの学生に対しては、3点が標準となっていることも伝えた。

毎回のCSへのフィードバックには評価は示さず、「意見はよくわかりましたが、授業のポイントが曖昧です。学んだことをまずまとめてから考えと関連づけてください」というように、修正点や加点について伝えた。そして、第2、3回と7、8回の授業で、S評価を得た具体的なコメントを紹介し、改めて評価基準を確認した。

実践では、期末課題として提出させたレポートと、CSの得点との関連性について見ていく。レポート科目の評価として期末レポートを書かせることについては、第1回の授業時に周知した。レポートの課題は、「これまでの授業で学んだことのうち、論点を1つ決めて、新しく理解したことについて整理しながら述べなさい。その上で、今後の自分の日本語との関わりについて述べなさい。（1000～3000字程度）」とし、提出締め切りの1ヶ月程度前に知らせた。また、形式や書くべき内容の注意点についても、細かく指定した。提出された期末レポートは、筆者が1名で、授業の成績とは別に評価を行った。評価には初年次クラスで用いたループリックと同じものを用い、6項目につき各項目4点の24点満点とした。レポートの得点によって、上位群（24点－19点）、中位群（19点未満－16点）、下位群（16点未満）に分類し、その関連もみることにした。

9.2.2 調査結果と分析

まず、4点満点のCSの得点の割合の推移を図9.1に示す。全14回の授業のCSの評価の推移を見てみると、全体的に3点評価が多く、特に目立った傾向はなかった。フィードバックを得ながら継続的にCSを書くことによって、徐々に全体のCSの評価が上がることを期待したが、そうはなっておらず、評価は回によってばらつきがあった。第2、3回および第7、8回に、S評価が増えているが、これは、授業内容によるものだけでなく、その回に授業内で評価の高いCSと低いCSについて取り上げ、説明を行ったため、学生の意識が向いたのではないかと推察される。しかしながら、全体的に書くことによる効果は見られなかつ

た。

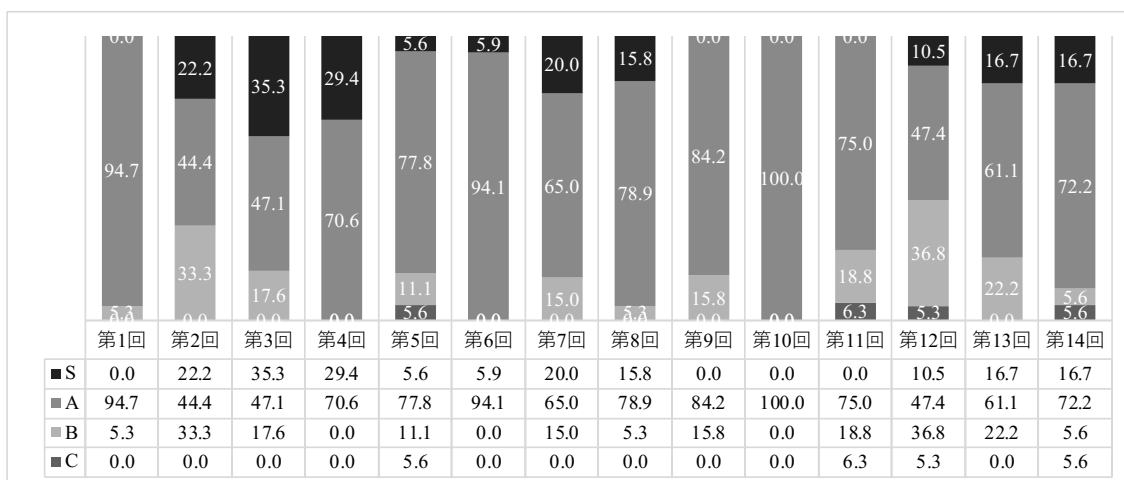


図 9.1 ケース 1 の CS 得点の割合の推移 (%)

14 回分の CS の平均値とレポート得点との相関を IBM SPSS Statistics Ver.27 で算出した。その結果、 $r=0.30$ で、相関は弱いといえる。その散布図を図 9.2 に示す。レポートで 19 点以上をとった上位群は CS でも概ね 3 点以上となっているが、CS 平均が 3.5 点以上でもレポート得点が 17 点という中位の学生もいた。この学生は非漢字系の学生で、物事に対して長い時間をかけてじっくり取り組む傾向があった。CS では、提出期限直前まで考え、毎回新たな疑問や発展的な考えを示したため平均点が高かった。しかし、レポートでは、独創的な主張であったが、裏付ける資料の使用が不十分で、根拠のやや弱いものとなっており、レポート作成過程での時間配分がうまくいかなかったと見られる。

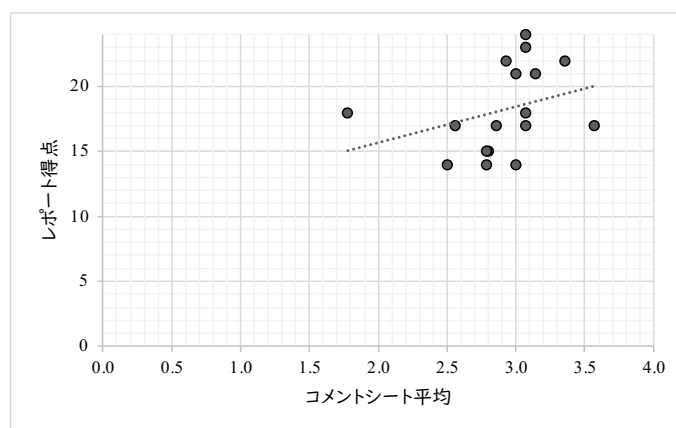


図 9.2 ケース 1 のレポートと CS の散布図

次に、ライティング力と CS への取り組みとの関連をより詳細にみるために、初期（第 1、2 回）、中期（第 6、7、8 回）、後期（第 12、13、14 回）の 3 回ずつの CS 平均値とレポート得点の相関を見た。初期は、学生がもともと持っている力をみる目的であるが、第 2 回と第 3 回の授業で CS の書き方と評価に対する丁寧なフィードバックを行ったため、第 3 回を反

映させず、1、2回のみとした。なお、未提出者は分母から除き、提出された分の平均値を分析対象とした。

その結果を表 9.1 に示す。初期 $r = 0.31$ 、中期 $r = 0.31$ 、後期 $r = 0.30$ とレポートの得点と CS の平均値の相関には変化が見られなかった。ここからも、CS を継続的に書くことが書く力を向上させ、最終レポートの質に影響しているとはいえない。

表 9.1 ケース 1 の CS とレポートの関係

レポートとの関係	相関係数
CS 全体	0.30
CS 初期 (第 1、2 回)	0.31
CS 中期 (第 6、7、8 回)	0.31
CS 後期 (第 12、13、14 回)	0.30

さらに、CS の平均値の変化とライティング力との関連について CS の得点から分析する。レポートの得点の上位群 (24 点 - 19 点)、中位群 (19 点未満 - 16 点)、下位群 (16 点未満) に分け、それぞれの平均値と時期による差を表 9.2 に示す。

表 9.2 ケース 1 のレポートレベル別の CS 平均値の変化

	全学生 ($N = 17$)	上位 ($n = 6$)	中位 ($n = 6$)	下位 ($n = 5$)
全期間	2.94	3.10	3.07	2.87
初期	3.00	3.25	2.50	2.70
中期	3.09	3.06	3.06	3.07
初期 - 中期	0.09	-0.19	0.56	0.37
後期	2.95	3.11	2.81	2.60
中期 - 後期	-0.13	0.06	-0.25	-0.47
初期 - 後期	-0.05	-0.14	0.31	-0.1

まず、レポート得点の上位群は、全期間の CS の平均値が高く、続いて中位群、そして下位群となっている。しかし、全体的に後期の平均値が初期よりも低いことから、CS を書く経験によって書く力がついたとはいえない。中位群、下位群を見ても、初期から中期の CS 平均値は伸びているが、後期には下がっており、CS を継続的に書くことによる CS の質への効果は見られなかった。つまり CS を書く経験によらず、もともと持っている書く力、あるいは授業への取り組み方が、レポートの得点に反映されていると考えられる。以上から、CS を書くことに対して、学習前後の学生の取り組みに大きな変化はなかったと推察される。

9.2.3 考察

ケース 1 では、評価を加えずに CS へのフィードバックを手厚くした。しかし、CS の質の向上は見られず、取り組み方の変化も感じられなかった。CS を書かせることで顕著に見

られた効果は、各学生が授業外での質問がしやすくなったことによって、学生と教師間のコミュニケーションが増えたことである。毛利・中尾（2017）や向後（2016）では、そのような教師への質問やコミュニケーションが学習意欲の向上に役立つと指摘されているが、本実践でも授業後の学生による評価では、学習に対する満足度が高かった。このことから、CSを書かせ、それに対するフィードバックを個別に行うという実践に一定の意味は認められた。

しかし、本研究で目指すレポートの質の向上、特に内容面への効果についてはケース1の実践では認められず、それぞれの学生の取り組みに委ねられる結果であったといえる。また、授業内でCSに関して詳細な説明を行った第2回、第3回のCSと、S評価を得たコメントや質問を加えて説明した第7回と第8回でS評価が増えていることから、学生に継続的に評価を示すことに意味があるように思われる。

そこで、次は評価を加えた実践を行う。また、授業の冒頭で前回の授業のCSでS評価を得た質問やコメントを紹介することとする。

9.3 実践の概要と結果：ケース2（評価あり）の場合

9.3.1 調査の概要

ケース2の実践は、ケース1と同機関の一般学生向けの同一科目で2021年度後期に行った。このクラスは、第6章の6.3、6.4、6.5で実践群と非実践群の比較を行った専門科目のクラスである。他学科の初年次生からも協力が得られたため、6.3よりも総人数が多くなっている。受講生は約40名で、1年生の日本人学生が半数以上を占めるが、他学科、他学年の学生や留学生も含まれている⁴³。コロナ禍の影響を受け、授業は15回中3回オンラインでの実施になったが、その他は対面で行われた。授業内容はケース1とほぼ同様である。内容がほぼ同じであれば、学生の理解度やCSに書く内容、CSとレポートに対する評価には大きな差が出ないと考えられる。ただし、ケース1は留学生対象で日本語のコントロールを行い、留学生向けに例を変えるなどして補足を行ったが、ケース2は留学生も在籍しているものの、基本的には日本語のコントロールはしていない。CSの課題提出方法や提出期限、評価基準などはケース1と同じである。

ケース1と異なるのは、毎回フィードバックとともに、評価を「S、A、B、C、F」で示した点である。それに加え、第2回以降の授業では、前回のCSでS評価を得たコメントや質問について匿名で共有した上で、その質問に答えながら、さらに次の学習内容につなげた。それにより、よいコメントや質問とはどのようなものかを示し、よい質問によってクラス全体の学びがより深まることを強調した。

レポートの課題、課題の提示時期および評価はケース1と同様である。評価項目も6項目の24点満点で同じであるが、ケース2では6.3で述べたように、評価協力者1名にも協力を依頼し、筆者と2名で評価を行った。各項目の評価が2点以上離れる場合は協議を行うこととしたが、実際には両者の評価が同じか、1点の差に収まったため、2名の平均値を

⁴³上級学年の学生は、初年次生に比べてレポートやCSの書き方に慣れている可能性が考えられるため、調査への協力は得られたが、データは除外した。

用いている。

9.3.2 調査結果と分析

まず、4点満点のCSの得点の割合の推移を図9.3に示す。全15回の授業のうち、CSを提出させた14回の推移を見てみると、授業内容による難易度の影響はあるものの、中盤以降、徐々に4点、すなわちS評価が増え、半数近くを占めるようになっていく。これはつまり、多くの学生が、授業内容をまとめるにとどまらず、他の科目の内容など、授業外で得た知識との関連づけを行い、新たな問題提起を試みた結果であると考えられる。

実際にCSに書かれた内容を見てみると、授業の冒頭で紹介したS評価を得た質問やコメントに対し、「今日の〇〇という質問は、予想外で新しい見方だった」、「考えたことがなかったが、面白いと思った」と触れ、それについてさらに自分の考えを記すものも目立つようになった。また、教員がよいコメントとして紹介する際、発展的な内容や質問だけでなく、授業で示した立場に反対する立場のものも頻繁に取り上げたため、特に授業の後半には、授業内容に対して批判的な立場や、マイノリティーなど異なる立場からみるとどうかといったコメントが多く見られるようになった。CSを書く回数を重ねるにつれ、授業内容の理解をまとめるだけでなく、自分の経験や他の授業の知識と関連づけ、さらに批判的に考えるというように、思考を拡散し、学びを深めていく様子が観察された。

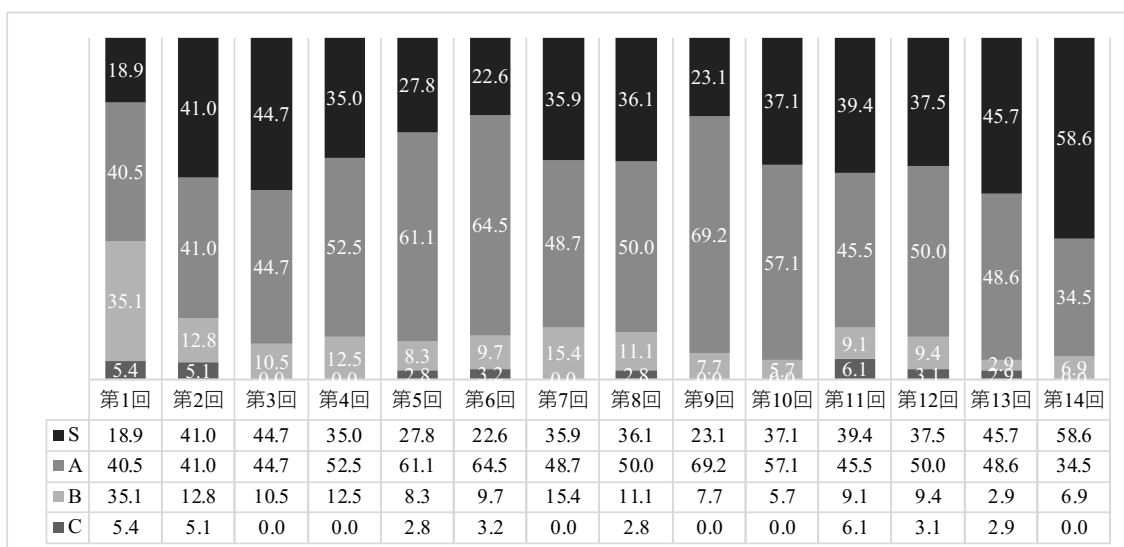


図 9.3 ケース 2 の CS 得点の割合の推移 (%)

14 回分の CS の平均値とレポートの得点との相関を IBM SPSS Statistics Ver.27 で算出した。その結果、 $r=0.37$ で、弱い相関があるといえる。散布図を図 9.4 に示す。

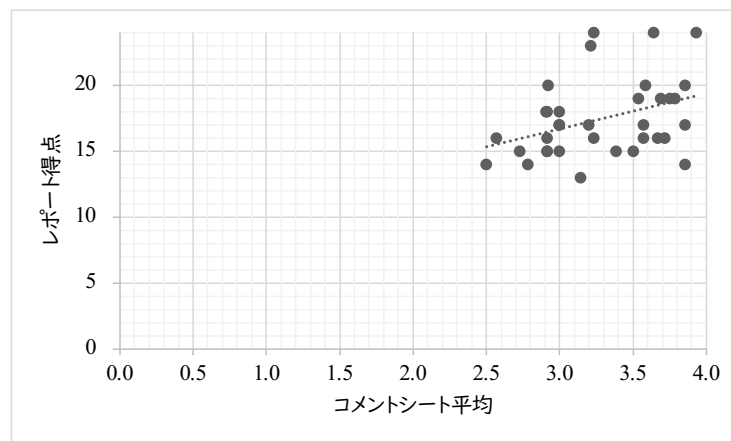


図 9.4 ケース 2 のレポートと CS の散布図 (全体)

そして、ライティング力と CS への取り組みとの関連をより詳細にみるために、ケース 1 と同じく、初期 (第 1、2 回)、中期 (第 6、7、8 回)、後期 (第 12、13、14 回) の CS 平均値とレポート得点の相関を見た。その結果を表 9.3 に示す。初期 $r = 0.30$ 、中期 $r = 0.34$ 、後期 $r = 0.43$ と徐々に相関が強くなる傾向が見られた。これは、CS を書く経験を重ねることで、より高得点を取れるようになった学生が、レポートでも高い得点を取ったことを示しており、CS を書く経験がレポートを書くことに影響したことを示すものであると思われる。

表 9.3 ケース 2 の CS とレポートの関係

レポートとの関係	相関係数
CS 全体	0.37
CS 初期 (第 1、2 回)	0.30
CS 中期 (第 6、7、8 回)	0.34
CS 後期 (第 12、13、14 回)	0.43

次に、CS を書くことによるライティング力への影響について CS の得点の変化から分析する。レポートの得点の上位群 (24 点 - 21 点)、中位群 (21 点未満 - 17 点)、下位群 (17 点未満) に分けた。それぞれの平均値と時期による差を表 9.4 に示す。マイナスは平均値が下がっていることを表すが、下位群の中期から後期の 1 箇所に見られるほかは、どの時点でも CS 平均値の伸びが確認でき、特に中位層の伸びが大きかった。ケース 1 ではレポートとの相関や、CS 平均値の伸びに変化が見られなかったことから、これは学生に CS の評価を示した上で、継続して書かせたことによる効果であると推察される。

表 9.4 からはケース 1 と同様に、レポート上位群は、もともと CS の得点が高く、書くことに対して得意な学生であることが推察される。一方、中位群および下位群は、初期の平均値が 3 点に達していないことから、教員の指示だけでは何を書くべきかがわかっていなかった学生や、書くことが不得手な学生が含まれていたと考えられる。しかし、そのような学生であっても、後期には CS の平均値が伸びて求められる基準に達しており、CS の質の改

善が見られる。

表 9.4 ケース 2 のレポートレベル別の CS 平均値の変化

	全学生 (N = 35)	上位 (n = 11)	中位 (n = 14)	下位 (n = 10)
全期間	3.29	3.56	3.22	3.07
初期	3.01	3.50	2.93	2.90
中期	3.30	3.59	3.24	3.07
初期－中期	0.29	0.09	0.31	0.17
後期	3.38	3.71	3.37	3.02
中期－後期	0.08	0.12	0.13	-0.05
初期－後期	0.36	0.21	0.44	0.12

さらに詳しくみるために、全 14 回分の推移を表したものが図 9.5 である。中位群と下位群を見てみると、初回は下位群のほうが CS の平均値が高いが、授業内でのフィードバックを経たあとの 2 回目以降、中位群が下位群を上回る回数が増えている。これは、CS にまじめに取り組んだという学習への姿勢、すなわち毛利・中尾 (2017) が指摘しているような、授業への取り組み方の差を反映しているように思われる。

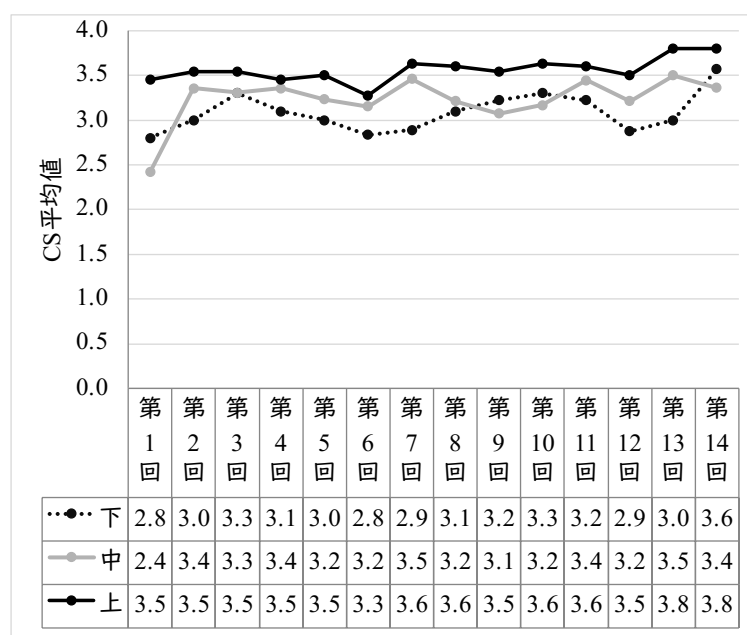


図 9.5 レポート評価別の CS 平均点の推移

しかし、レポートの下位群も CS の評価では中位群を上回る回があり、授業で扱う内容の影響と、この科目の 1 回きりのレポート評価が必ずしも学生の書く力を表しているとはいえない可能性がある。むしろ、レポート評価下位群であっても CS の平均値が 3 を超えて書けるようになっていること、つまり授業以外の知識との関連づけを積極的に行おうとして

いる点を評価すべきであると考え。

9.3.3 考察

ケース2では、レポートのレベルにかかわらず、授業開始時と比べるとCSの評価が徐々に高くなっている。これらをケース1と比較すると、受講生の母語の違いを超えて、評価の有無と、評価された例を毎回授業で示すことによって、フィードバックの受け取り方が変わったことが影響していると思われる。ケース1では、良い点や改善点など、ケース2よりも個別的なフィードバックを行っていたが、なかなか改善されず、次回も同じようなフィードバックを続けなければならない学生が多くいた。しかし、ケース2では「A」「B」などの評価を示し、よりシンプルなフィードバックを行った。改善が見られない学生も皆無ではなかったが、大半は、次回以降、A評価までは上がり、改善が見られた。また、S評価を受けた学生の着眼点を授業内で共有することで、どのようなことが求められているかがわかりやすくなり、その結果が、図9.3のように後半のS評価の増加につながっていると思われる。これらから、評価があることで取り組み方が変化し、フィードバックに書かれていることの意味をより理解しようとしたものと推察される。

9.4 学生に対するアンケート調査

CSを書くことが実際にレポートを書くことにつながったのかどうかを確かめるために、CSへのFBと評価を受けたケース2の受講生に対してアンケート調査を行った。ここでは、その結果について示し、考察を行う。

9.4.1 アンケート調査の概要

アンケート調査は2022年1月にMicrosoft Formsを用いて行い、調査への協力を得られた31名から回答を得た。

質問は、調査の概要や調査協力への承諾のほか、(Q1)授業でCSを書くことについて、(Q2)CSを書くときに意識したこと、(Q3)CSを書くときに難しかったこと、(Q4)CSを書くことは、レポートを書くときに役立ったか、(Q5)CSの評価についてどう思うか、それはなぜか、の5つについて聞いた。

選択式の回答は回答数と割合を示し、自由記述の回答については、同じ内容を示しているものをコード化してまとめ、そのコード数を示した。

9.4.2 アンケート調査の結果と分析

(Q1) CSを書く意義

CSを書くことが書くことに役立つかという質問に対し、4件法で「書くことは学習に役立つと思うので、自分から積極的に取り組んでいる」「書くことは学習に役立つと思うが、取り組みには消極的だ」「書くことは学習にあまり役立たないと思うが、自分から積極的に取り組んでいる」「書くことは学習にあまり役立たないと思うので、取り組みには消極的だ」から選択させた。これに対しては、96.8%にあたる31名中30名が学習に役立つと思うと肯定的な回答であった(図9.6)。61.3%にあたる19名が「書くことは学習に役立つと思うの

で、自分から積極的に取り組んでいる」とした一方、35.5%（11名）が「書くことは学習に役立つと思うが、取り組みには消極的だ」と答えた。意義は感じつつも、その取り組みには差があることがわかった。

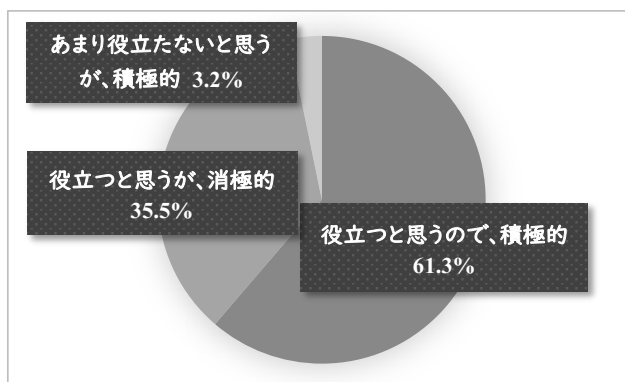


図 9.6 CS を書く意義

(Q2) CS を書く際の意識

CS を書くときに何を意識しているかを聞いた。自由記述のコメントをコード化したところ、「学んだこと」、「自分の考え」と、それらとの関連に言及するもの、その他、「論理性・論点」、「学びの言語化」、「自身の変化」、「今後の展望」、「興味関心」、「簡潔性」、「自分のための記録」があった。それらを全体の人数に占める割合として図 9.7 に示す。

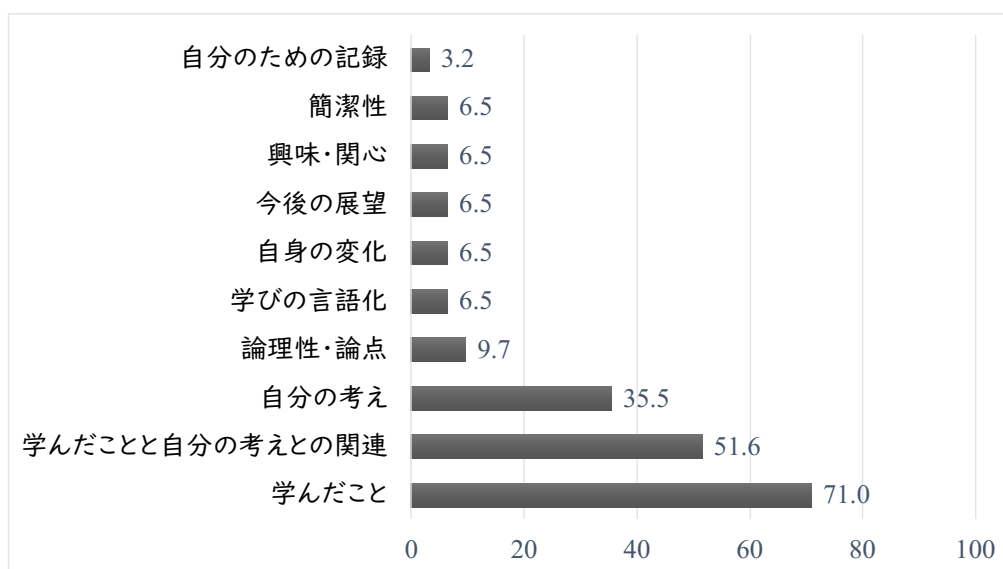


図 9.7 CS を書く際の意識 (%)

最も多かったのは、「学んだことを書く」と答えた学生（71.0%、5名）であった。それに続けて、「学んだことと自分の考えとを関連づけて書く」が51.6%（16名）、「自分の考えを書く」35.5%（11名）、その他の「論理性、学びの言語化、自分自身の変化、今後の展望、簡潔性、自分のための記録」などが35.5%（14名）となっている。これらから、学生は、教

師が示した「授業のポイントをまとめ、それについて自分が考えたことを具体的に書いてください。」という指示文で求められている、「学んだこと」と「自分の考え」そして、それらに関連づけることを意識しながら取り組んでいたことがわかる。

(Q3) CS を書くときの困難点

CS を書くときに難しかったことについて自由記述をコード化してまとめた (図 9.8)。最も多かったのが「学んだことの整理・言語化」(41.9%, 13 名) で、知識を分類したり、わかったことを言語化したりすることに困難を覚えていた。次に、「学んだことと自分の考えの関連性を示すこと」(12.9%, 4 名)、「学んだことと発展的な考えとの関連性を示すこと」(12.9%, 4 名)、「自分の考えやオリジナリティを出すこと」(9.7%, 3 名) と続き、CS の評価基準が反映された形となった。時間が経つと「内容を忘れる」ために、CS を書くことが難しくなるといった意見もあり、書くことだけでなく、いつ、どのように課題に向き合うべきかといった、メタ的な学びの進め方についても言及があった。

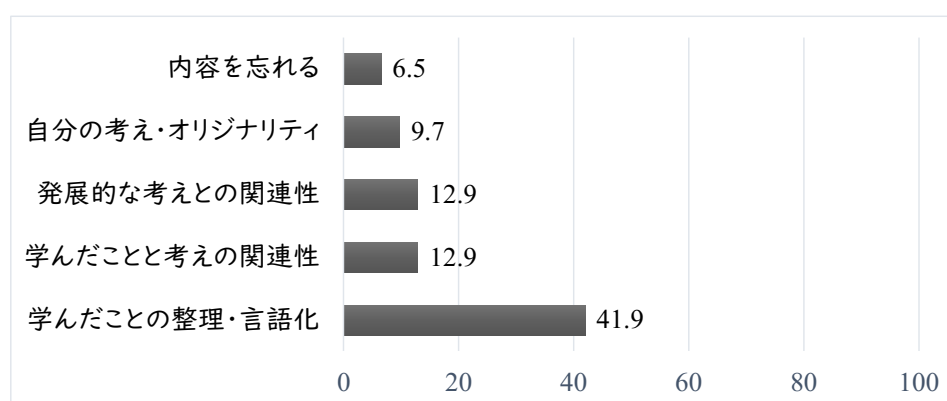


図 9.8 CS を書く際の困難点 (%)

(Q4) CS はレポートに役立つか

CS を書くことが、レポート執筆に役立つかといった質問に対して、「大いに役立った」「少し役に立った」「あまり役に立たなかった」「全く役に立たなかった」の 4 択で聞いた。全体の 90% が役立つと答えている (図 9.9)。

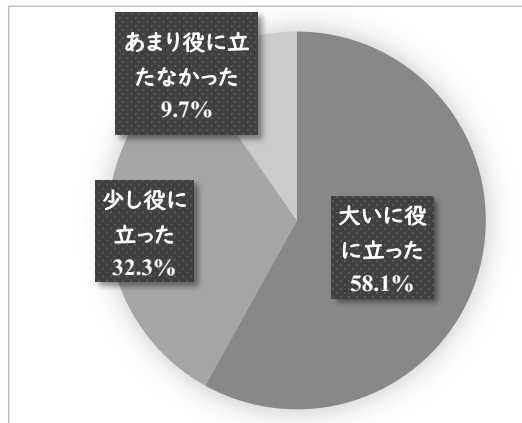


図 9.9 CS のレポート執筆上の有用性

その理由について書かれた自由回答をコード化したものを図 9.10 に示す。CS をみることで、「書いたときの自分の考えを思い出す」が 61.3% (19 名) と最も多く、次いで、「情報を探手段や材料として参考にした」が 29.0% (9 名)、「レポートのベースとなるものがコメントシート上で完成していたため、労力も時間も大量消費せずに済んだ」、「そこでアウトプットしたことがそのままレポートにいきた」のような「レポートの基盤」が 12.9% (4 名) であった。そのほかに、CS を書くことで、「書く力がついた」といったものもあった。役立たなかったという 3 名は、「CS の提出を忘れがち」、「他の資料を活用」、「CS を活用することを忘れていた」という理由であった。

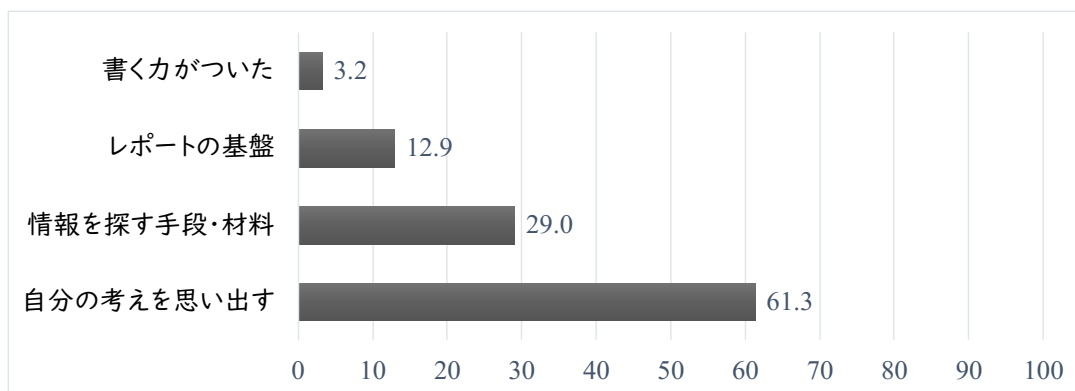


図 9.10 CS がレポートに役立った理由 (%)

(Q5) CS の評価に対する意識

最後に、評価があったことについて「あってよかった」、「どちらでもいい」、「ないほうがよかった」の 3 択で聞いた。93%が「あってよかった」と評価の意義を認めていた(図 9.11)。どちらでもいいと答えた学生は 2 名で、そのうち 1 名は「授業で考えたことは人それぞれなので、評価のために文章を書くようになると趣旨とは違ってきてしまうと感じた」と述べていた。実践者は、発展的な思考を期待し、その方向に向かうものであれば、実践者とは異なる立場や批判的なコメントに対してもよい評価を与えていたつもりであったが、この学生にとっては、書きたいことを書くのではなく、評価される内容を書くということにより、

思考の方向性を規定されると感じたのだと推察される。

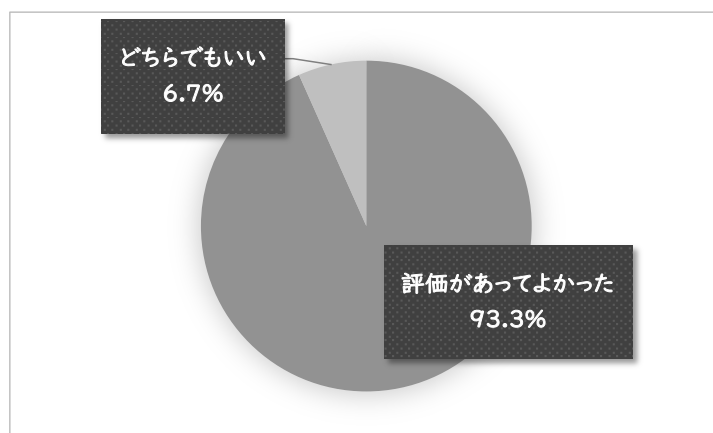


図 9.11 評価に対する意識

評価があった方がよかったという理由について自由記述で聞いたところ、「理解度の確認」が 58.1%にあたる 18 人からあった (図 9.12)。これは、「評価されることで客観的な指標が作れ、コメントの改善や向上を意識できる。また、高評価だった時には次回以降へのコメント記載のモチベーションや授業自体への積極性も増したように感じたから」というように、自分の理解度が確認でき、改善点や復習の材料となること、そして今後の学習の方向性がわかるといったことが挙げられていた。次いで、評価が良くても悪くても、次も頑張ろうと思うという「モチベーション」が 45.2% (14 名)、何が求められているかという「評価基準がわかる」が 16.1% (5 名) だった。

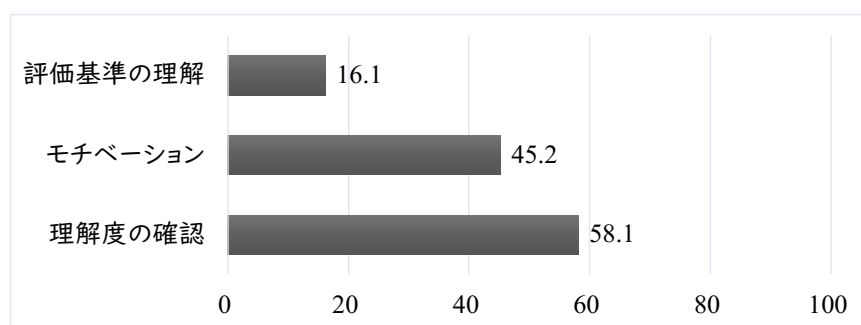


図 9.12 評価の意義を認める理由 (%)

9.4.3 考察

以上のアンケート調査から、CS を書くことの意義は学生に認められていた。これには、書くために資料を見返すなどして復習機会となり、思い出しやすくなったことが挙げられていた。そして、この授業以前の経験として、CS に書いた内容が、実際にレポートを書くときに役立ったということ根拠として述べる学生もいた。CS を見返すことで、授業を受けているときに印象深く感じた内容を思い出すことができ、それがレポートを書く際に役

立ったとする学生が多かった。これは授業の内容だけではなく、学生自身の「気づき」がともに記録されている点への言及であるといえる。鈴木・杉谷（2012）は問題設定のプロセスの最初の段階として「気づき」を挙げているが、CSを書く際にその「気づき」を言語化することで問題意識が「洗練」されたと見られる。学生はレポートを書くにあたって、洗練された「気づき」の中から特に印象に残っているものをもとに問題設定を行っており、それがレポートを書く際の手助けになったと推察される。

9.5 インタビュー調査

9.5.1 調査の結果と分析

上記のアンケート調査の結果の詳細を知るために、インタビュー調査を行った。ケース2の学生のうち、協力を得られた20名を対象にした。この20名は、6.5の2サイクル目のインタビュー調査の協力者でもあり、そのインタビューの際にCSについても聞いた。1名はCSの提出回数が非常に少なかったため対象とせず、データは20名分となっている。調査は2022年1月から2月にかけて、オンラインで、1人20分程度で行った。質問内容は事前に伝えず、インタビュー時に7項目について聞いたものを録音し文字化した。ここでは本章に関係のある「コメントシートを書くことはどうだったか」に対する回答について報告する。なお、回答者は、2サイクル目と同様に実践群は12名で「実」A-L、非実践群は8名で「非」A-I（Hは欠番）で表す。

インタビューの結果を内容ごとにまとめてコード化し、そのコードに言及した人数を数えた。言及の多かった順に、「復習の機会」、「書くときの意識」、「学び方への影響」、「書くことによる成長」、「レポートへのつながり」、「教員からの評価」、「教員との交流」があった（図9.13）。ほとんどが肯定的なもので、協力者自身には、完全に否定的な意見はなかった。以下、多い順に詳細を述べる。

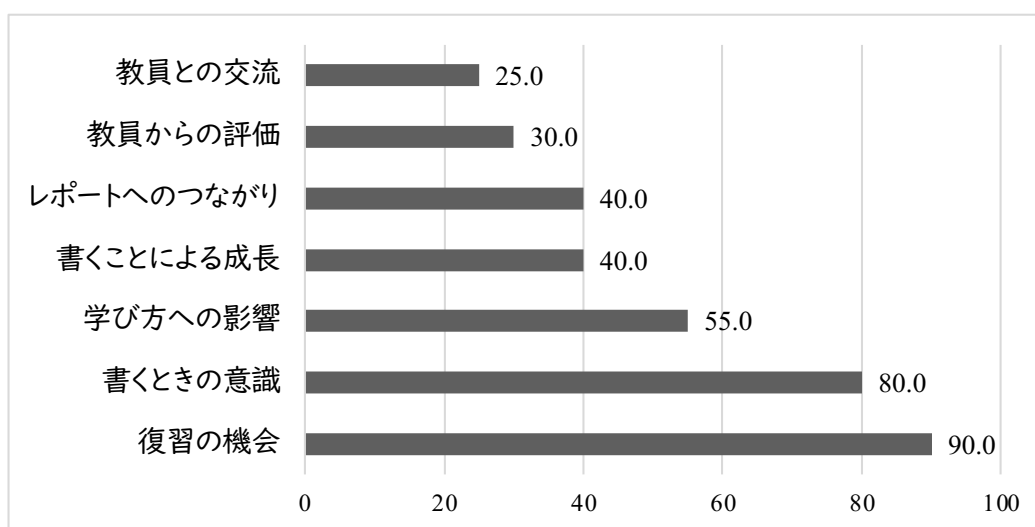


図 9.13 コメントシートに関するアンケートの回答 (%)

(1) 復習の機会

「復習の機会」は、90%にあたる18名が言及していた。「授業で学んでそこで終わりではなく、考えを書いてアウトプットする機会。授業を振り返ることができる」(実A)、「授業の内容を振り返ることが重要。まず授業の内容を復習して、ほかの人の意見を思い出すこともできる」(実J)、「その日の振り返り、内容をざっと整理するにはいい」(非B)、「復習という意味でも、毎回の授業で自分が何を学んだか、何を思ったかは重要」(非D)などのように、ほとんどの学生から言及があった。また、「他の授業よりも定着率がいい。単純に自分の考えをまとめる機会は、先生が作ってくれないと、積極的にやることは難しいと思うので、あってよかった」(実D)というように、強制力に言及するコメントや、「まとめるのに苦労したが、やってみると復習になった。大変で、つらかったが、いい復習になった」(非F)というように、マイナス面にも言及しつつ、書いた意義を認める意見があった。しかし、「他の学生はめんどくさいと言っている」(実E)、「書きたい人はちゃんと出すけど、書きたくない人は大変」(実F)など、CSに否定的な学生の存在への言及もあった。

(2) 書くときの意識

「書くときの意識」に関するコメントは80.0% (16名)の学生から見られたが、その中身はさまざまであった。まず、CSに書くよう指示した「授業の内容」と「自分の考え」を書くことはもちろん、それらに加えて、グループ活動で得た「他者の意見」や「他の授業で得た知識」、「日常生活との関連」など、学んだ知識を本授業の外にも拡張させて関連づけようとしていることがわかった。「授業のまとめと主観とを分けて書こうと思っていた」(非C)というもののや、「あとから振り返ったときに自分がどのような考えで臨んだのか、他の人との違い、授業全体で自分が考えたことがわかるように書いていた」(非G)というものなど、あとで見返すためのノート代わりに書いている学生も少なくなかった。

そして、「他の授業で学んだことを付け足したりした」(実K)というもののや、「授業で興味があったことと、自分の日常生活で関連性を見つけて、結びつけて振り返るように注意した」(非B)など、学びをどのように拡張させるかを考えながら書いている様子も見られた。

また、キーワードを意識して書いたというコメントも複数あった。「書くときは、渡されたプリントの授業の目的の内容の大事な用語は必ず入れて、自分が考えたこと、感じたことを書こうと思った」(非F)、「ちゃんと授業の最初から最後までを考えて、どこがポイントだったかを考えて、自分と関連づけて、だらだら長くならないように。キーワードが出てきたら、その専門語を要約の中に入れる」(実B)というように、配布プリントにあるキーワードを拾って中心に書こうとしたという意見や、「授業で一番印象に残ったワードや、グループ内の意見、考えを入れることを意識。その3点がはっきりしていると、授業がよみがえる」(実I)など、キーワードとグループ活動で出た意見と自分の意見を関連づけて書いたというコメントがあった。

(3) 学び方への影響

「学び方への影響」は、55.0%にあたる11名の学生から言及があった。CSを書く過程で、授業への取り組み方などが変化したというコメントがあった。「授業で学んだことに対して自分が思ったこと、今後の課題をより深く考えるようになった。回を重ねていくうちに、た

だ聞くという側から、何を他の人に伝えることができるのかという考えになった」(非 D) というものや、「ただ授業を受けていただけだと、授業の内容を忘れちゃうと思うので、日常生活の中の自分のエピソードと結びつけながら授業を受けた」(非 B) というように、受動的な授業の受け方から、主体的な取り組みに変わったという発言があった。また、「CS を書くことによって、新しいことに気づいて、あとの授業に生かすことができる。授業内に発見があったら、それについて書くようにしていた」(実 B) というように、授業内容をまとめるだけでなく、新しい発見を書こうとしていた学生もいた。

また、CS の取り組み方について語った学生もいた。「文章を書くのが好きなので楽しく書いていた。CS にその日学んだことをピックアップして書くことで理解が深められるし、学んだことを整理するという意味でも書いてよかったと思う。CS の書き方の例を初年次クラスで学んだ。授業の内容をまとめて、意見を書くということを意識した。自分がその課題に対して持っていた考えを書く、授業を通して考えたことを書く。どの授業もつながっているところがあると思うので、より考えが広がり、深まっていくと思うので、ほかの授業とつなげる」(実 K) というように、他の授業とつなげることで、より考えが広まり、深まっていくため、主体的に喜んで取り組んだと述べていた。

それから、「自分が理解できていないことに対して、先生からフィードバックがある。勉強した内容を振り返り、一番大事なものが、まだ身につけてないことを意識すること」(実 F) というものや、「明確に評価があると、ダメなところがわかるので、次の授業への向き方が変わる」(非 D) というものなど、フィードバックや評価によって、自分自身に足りない点を意識したというコメントもあった。

このように、CS を書くことで、より深い学びを体験したり、自分自身の理解不足を知って次の授業に主体的に取り組んだりするなど、学び方に影響を与えていることがわかった。

(4) 書くことによる成長

「書くことによる成長」にも、40.0%にあたる 8 名の学生が言及していた。これは、学び方への影響とも関連づけて述べられていた。「要約は得意ではなかったが、CS があるとわかっているので、授業全体を通して(その日の授業内容の)要約ができるようになった」(実 H)、「キーワードを意識するようになり、授業のポイントがつかみやすくなった」(実 B)、「ちゃんと理解できていないことを、意識化できるようになった」(実 F) など、CS を書くことを意識することにより授業への取り組み方に影響があったことと、それによってよりよい学び方になったという達成感が示されていた。そのほかに、「学びをもう一回考え直して自分の考えを書き出すということは、授業内で思ったこと以上に、自分の考えをさらに深める。自分のことばで残ったものを読むと、成長を感じられた」(実 L) というように、その過程について丁寧に述べた学生もいた。

(5) レポートへのつながり

「レポートへのつながり」は 40.0%にあたる 8 名の学生が言及していた。期末のレポートを意識しながら CS を書いたという意見も複数あった。CS は結果的にレポートを書くときに役立ったとする学生と、レポートに役立てようと考え、戦略的に書いていた学生とがいた。

前者には、「CSは自分の考えを深め、(授業の内容と授業内で思ったことを)思い出すきっかけにもなった」(実L)というものや、「CSのない授業では、自分のメモが記憶の鍵になるが、CSがあると、自分の考えたことが可視化されるので、レポートを書くときにも書きやすかった」(実I)というように、レポートを書く際に見直してみると、結果的に役立ったというものがあつた。

そして、後者の積極的にレポートにつなげようと取り組んだ学生では、「授業をどのようにやったかなど、のちのちレポートを書くときに振り返る機会になるのでいいなと思っていた」(非G)というように、漠然と期待していたものだけでなく、「自分の考えたことが可視化されるので、レポートを書くときにも書きやすかった。キーワードと、グループ内の意見、自分の考えがはっきりしていると、授業がよみがえる。最終レポートにつなげるために重要ということを前期で学んだので、CSを細かく意識した」(実I)というように、戦略的にレポートを書くためのメモとして、CSに取り組んだ学生もいた。同様に、「最後にレポートを書くときにも、CSを見返して、書きたいテーマをピックアップできた。毎回の授業の自分の意見、要約があつてよかった。最後のレポートに役立つように、考えて書いていた。前期にほかの授業でオンデマンドのCSがあつて、毎回まとめて出して、最終レポートでそれを統合して書きやすかつたという経験がある」(実B)などがあつた。このように、授業のまとめだけでなく、自分のことばで書かれた自分の考えを同時に振り返ることで、思い出しやすかつたことに触れられていた。さらに、「自分で復習することが大事だと思つていて、レポートみたいな感じでCSを書こうと思つていた」(非C)と、前期科目において、レポートを書くことで学びが深まることを実感したため、この授業の毎回のCSにも同様の意識で取り組んだという意見もあつた。

(6) 教員からの評価

「教員からの評価」に言及した学生は30.0% (6名)であつた。「評価された方が取り組んだ達成感がある。よかつたところ、悪かつたところがわかる」(実I)というものなどである。「評価がわかるのは、ありがたい。文章に点がつけられて、1週間後に帰ってくるのが、1年生だったのでよかつた。評価してくれる先生はほかにはいない。話し言葉を指摘されて、それがありがたかつた」(実H)というように具体的なエピソードを交えて、フィードバックが役立つことを話す学生もいた。そして、評価ポイントへの意識も見られた。授業では、S評価を与えたコメントについて翌週の授業で紹介していたが、「2回目ぐらいで評価Sがもらえて、モチベーションにもなつた。次も頑張ろうと書けた。1回目はうまく書けなくてAで。新しく気づいた点を書いてあるといいというスライドにあつた点を意識した」(非A)というように、自分が書くときに評価のポイントを意識したというものもあつた。「Sをとつた友達の書き方を見せてもらった。参考にしたら、振り返りが簡単にできるようになつた」(実C)というものなどが見られた。

(7) 教員との交流

「教員との交流」に言及した学生は25.0% (5名)であつた。これは主に、CSの最後にそのほかに感想や質問などがあれば書くように設けた自由記述欄に書いたものを指していると思われる。「先生にいろいろ話や考え方を伝えたいから書いた」(実E)というものや、

「質問があれば先生に聞ける。先生との交流機会になる」(実 G)、「先生からの返答をもらいたい」(実 D) などがあった。

9.5.2 レポート成功者と不成功者の回答

以上のインタビュー調査の結果を、6.6 で見たレポート成功者と不成功者によって分類し、どのような傾向があるかを見ていく。人数の内訳を表 9.5 に示す。

表 9.5 一般科目レポートにおける成功者と不成功者の内訳

	点数による区分	総数 (N = 35)	協力者 (N = 20)
成功者	上位 (24点-21点)	11 (8)	9 (8)
	中位 (21点未満-17点)	14 (3)	8 (3)
不成功者	下位 (17点未満)	10 (1)	3 (1)

()内は実践群の人数

次に、ここまで見てきた「復習の機会」、「書くときの意識」、「学び方への影響」、「書くことによる成長」、「レポートへのつながり」、「教員からの評価」、「教員との交流」という7つのコードに関し、成功者と不成功者がどれに言及したかをマトリクス表に示す(表 9.6)。全体の70% (実践群8名、非実践群6名)以上の学生が言及しているものを太字で表す。また、そのうち平均ユニット数(以下 Ave.)が倍以上異なるものを網掛けで示した。

成功者も不成功者も、「復習の機会」(成功者8名・Ave.1.4:不成功者10名・Ave.1.5)と「書くときの意識」(成功者6名・Ave.1.1:不成功者10名・Ave.2.0)には多く言及していた。特に不成功者は、キーワードや自分との関連などを入れ込むという実 B のように、CS の書き方について詳しく述べる学生が少なくなかった。一方、「レポートへのつながり」(成功者 Ave.0.4:不成功者 Ave.0.5)、「教員からの評価」(成功者 Ave.0.8:不成功者 Ave.0.6)は、いずれの群もそれほど多くは言及していなかった。レポート成功者の方が、よりレポートを意識して CS に向き合ったのではないかと思われたが、「レポートへのつながり」に言及したのは、成功者3名に対し、不成功者は5名であり、成功者特有のものとは言えなかった。

しかし、「学び方への影響」、「書くことによる成長」については、成功者の方に多く見られた。「学び方への影響」は、成功者8名(Ave.1.6)、不成功者3名(Ave.0.3)、「書くことによる成長」は、成功者7名(Ave.1.7)、不成功者3名(Ave.0.4)であった。先に見た実 K や実 L のように、書くことで考えが深まるというコメントや、実 F や非 I のように、書くことで自分自身の理解度が確認できるというもの、CS を書くことを見据え、授業のポイントをつかもうとしたり、他の学生のコメントを注意深く聞いたり、後で見返すためのメモ代わりに、授業内容に加え、意識的に自分の考えと他者の考えを比較して記しておくなど、授業への取り組み方が変化したという学生が成功者には多かった。

このように、不成功者が CS を書くときにキーワードなどを意識していたのに対し、成功者は、CS を書くことによる自分自身の成長を感じ、CS を書くときだけでなく、授業中から意識的かつ主体的に取り組んでいたことがわかった。

表 9.6 レポート成功者と未成功者の CS に対するコメント

コード	復習の機会	書くときの意識	学び方への影響	書くことによる成長	レポートへのつながり	教員からの評価	教員との交流	
成功者 (<i>n</i> = 9)	実E	0	2	0	2	0	0	1
	実F	4	1	2	2	1	0	0
	実G	1	0	1	2	0	0	3
	実H	1	0	2	1	0	4	1
	実I	1	1	1	0	1	2	2
	実J	1	1	1	0	0	0	2
	実K	3	2	3	3	2	0	0
	実L	1	0	3	2	0	1	0
	非I	1	3	1	3	0	0	0
人数 (<i>n</i> = 9)	8	6	8	7	3	3	4	
平均ユニット数	1.4	1.1	1.6	1.7	0.4	0.8	1.0	
未成功者 (<i>n</i> = 11)	実A	2	0	0	0	0	0	0
	実B	2	4	1	2	1	0	0
	実C	1	1	0	0	0	2	0
	実D	1	2	0	0	0	0	1
	非A	1	1	0	0	0	4	0
	非B	1	1	1	0	1	0	0
	非C	1	3	0	1	1	0	0
	非D	3	1	1	0	1	1	0
	非E	0	3	0	0	0	0	0
	非F	3	5	0	1	1	0	0
	非G	2	1	0	0	1	0	0
人数 (<i>n</i> = 11)	10	10	3	3	5	3	1	
平均ユニット数	1.5	2.0	0.3	0.4	0.5	0.6	0.1	

*ユニット数が各群の協力者の70%以上を太字、かつ両群の差が2倍以上を網掛けで示す

そして、成功者は「教員との交流」（成功者 Ave.1.0 : 未成功者 Ave.0.1）に4名が言及していた。CSで教員に質問ができること、自分の考えに対するフィードバックがほしいというコメントであった。これは、学生が時間をかけて考え抜いて書いていることの表れであると考えられる。毛利・中尾（2017）がCSの自由記述欄への記入の多さと考查平均点の高さとの関連について報告しているように、教員との交流を望む学生にとっては、CSを書くことが授業参加への積極性を高めることにつながっている可能性がある。実際に、このようなコメントを書いた学生は、毎回質の高いCSを書いて出してきており、その熱量に対する教

員の評価を楽しみに待っているのだといえる。

このようにみると、成功者はCSを書く意義を復習以外にも複数感じており、特に書くことによって自分自身が成長し、また教員からの反応を心待ちにしていることが特徴的であった。それに対し、未成功者は復習の機会の確保以外に書く意味を見出している学生はそれほど多くはなかった。その結果、日々の授業でのそれぞれの向き合い方に差が生じ、それが学びの積み重ねとしてレポートの結果につながった可能性が示唆された。

9.5.3 考察

以上のインタビュー調査から、アンケート調査と同様に、学生はCSを書くことの意義を認めていることがわかった。最も多かったのが、書くために資料を見返すことで復習の機会になったというものである。それだけでなく、CSを書くことにより、思考が言語化でき、授業内容の理解が進んだことや、あとでCSを書くことを見据えて、授業自体にも主体的に取り組むようになっていった様子がうかがえた。そして、CSをレポート執筆につなげることについて、前期の学習経験から意図的に取り組んでいた学生も少なくなく、学生自身もCSを継続的に書くことがレポート執筆の際に役立つことを理解していることが明らかになった。さらに、書き終わった後も自分自身の成長を感じられるなど、CSへの取り組みが自己評価を高めていることがわかった。

そして、レポート成功者は特にその意義を多角的に捉えていた。CSを書くことによって学びが進むことを意識しており、そのため、未成功者よりも主体的に授業に臨んでいるという発言が多かった。例えば、授業中から、ポイントになるキーワードを考えたり、授業を「要約」したりするなどして、授業への取り組みをメタ的に意識していた。そして、レポートを書く際に、これらのキーワードや要約文が基礎になり、書くことに反映されている様子も見られた。この意識は、CSを直接レポートに生かそうというものだけではなかったが、「自分の考えたことが可視化され」（実I）、「自分のことばで残」る（実L）と言う点、すなわち自分の言葉で書かれたCSを見返すことで、それを書いたときの自分の考えとともに、授業内容に関しても印象に残ったことがすぐに思い出せるという点が強調されていた。実Iは、授業の内容のメモだけでは、授業内容を思い出しにくい、自分の考えと、協働学習を行った他者の意見を一緒に書いておくことで、それを書いたときに感じたことが授業内容とともにはっきり思い出せると述べていた。そのため、CSを見れば、自分にとって最もインパクトがあった内容や、疑問を感じた点をすぐに思い出すことができ、レポートを書く際に問題設定につなげることが容易であったという。このようなコメントは、実I以外にも数名から聞かれた。

一方、継続的に書く経験としてのCSに対する言及はなかった。本実践では、継続的に書かせることで日本語表現や書くべき構成への理解が進むことを期待したが、そのような継続性に関するコメントは見られなかった。

以上のインタビュー結果から、CSを継続的に書くことにより、授業内容の理解が進んだことがわかった。そして、レポート成功者の多くは、CSを書くために、授業への取り組み方を変化させており、それが自分自身の成長につながったことを実感していた。このように主体的に授業に向き合い、CSによって授業内容のまとめとそれに対する自分の考えや、発展的な疑問を残しておいたことが、レポートの問題設定に役立ったことが述べられて

いた。これは、CS で書いた自分の考えに関する記述が「気づき」として残り、それがレポートの問題設定につながったことを示していると思われる。その点が、レポート成功者が、評価されるレポートを書くことができた要因の1つだと考えられる。

9.6 本章のまとめと考察

本章では、本研究の「研究課題4：コメントシートを書くことはレポートを書く力の向上に有効か」を検証するために、2つの実践におけるレポートとCSの得点、ケース2の学生に対するアンケート調査およびインタビュー調査の結果から、分析を行った。その結果、CSに対するフィードバックのみでは、CSやレポートを書くことに直接効果がないことがわかった。継続的に書く経験としてのCSに対する言及は非常に少なく、アンケート調査でわずか1名がCSを書くことで書く力がつき、レポート執筆に役立ったとした(図9.10)が、そのほかには見られなかった。ほとんどの学生は、CSを書くことで書く力が向上するとは捉えておらず、ケース1の結果からも、その関係は認められなかった。

しかし、ケース2では、授業の後半にCS得点の高かった学生は、低い学生よりも、レポートで高い評価を得ており、CSや授業への取り組み方がレポート得点に影響している可能性が示唆された。ケース1では全員が留学生であったが、ケース2にも日本語を第一言語としない学生は9名おり、CSの評価の違いは母語の影響によるものとは考えにくい。そのため、ケース2でのCSの得点が上昇したことは、フィードバック時に評価があったことが影響していると推察される。フィードバックとともに評価を伝え、授業内でもよい例を示すことによって、学生の取り組み方に影響を与え、CSの質が高まる可能性が示唆された。

このようなCSとレポートの関係について、学生に対する2つの意識調査では、9割の学生がCSを書くことがレポート執筆に役立ったと答えていた。それは、CSを見返すことで、「書いたときの自分の考えを思い出す」ことができ、そこから問題設定につながる「気づき」が生まれているためであるといえる。CSを書く過程で、他の知識との関連づけや授業内容に対する疑問などの新たな「気づき」が生まれ、それがCSとして言語化されることで「洗練」され、問題設定に役立ったことが推察された。学生の中には、他の科目において、CSが期末レポートに役立ったという経験から、この科目でもレポートを書くことに役立てるために、毎回のCSを書くにあたり、意識的に授業のポイントと自分の発見や疑問などの気づきを記しておくとした学生もいた。このように、授業内容の理解の面において、CSがレポート執筆に役立っていることが明らかになった。

そして、特にレポート成功者は、CSの意義を多角的に捉え、CSを書くために授業への取り組み方をより主体的に変化させており、CSが学び方にも影響を与えていることがわかった。CSの評価基準と各自の評価を毎回示したことで、学生はCSに求められることを理解し、それに沿って書こうとしていた。特に、後半では、当該授業以外の知識や経験と積極的に関連づけ、発展的な考えを記すという、S評価に求められる書き方をする学生が増え、授業で学んだ知識を拡張しながら深い学びにつなげようとする姿勢が見られた。そして、レポートを書くときに、CSに書いたこのような疑問や発見が、そのまま問題設定につながると述べている学生も少なくなく、CSに主体的に取り組んだ学生は、問題設定がスムーズであったことがうかがえた。このように、CSには、授業内容を整理して言語化し、理解を深

めるだけでなく、学生の授業の取り組み方や学び方に対する意識を変化させる効果があるといえる。すなわち、CSには効率的なノートとしての役割と、主体的な学びを促進する役割があり、こうした日常的な学びの積み重ねが、「気づき」を与え、レポートの問題設定に役立ったのだと考えられる。

最後に、CSに評価を示すことの意義についてまとめる。ケース1では、日本語で書くことの負担が大きい留学生への配慮から、まず評価を入れずに実践を行った。しかし、ケース2の留学生は全員、評価に対する肯定的なコメントを残しており、「自分の不足点がある」ことを重視していた。ケース2のアンケート結果にもあったように、評価があることで、学生自身の理解度や足りない点について理解が深まったと感じており、評価と照らし合わせることで、フィードバックだけのときよりも、フィードバックに書かれた内容の意味をより真剣に考えていたようであった。また、授業内で、よいコメントや質問を共有することで、この評価の意味が学生にとってよく伝わったようだった。クラスでは、授業内容に対して発展的に考えることや異なる立場から考察すること、それによって抱いた疑問をクラスで共有することが、皆の学びになることを伝えていた。それらの具体的な例としてよいコメントや質問を共有し、一緒に考えてみるという経験を通して、S評価に期待する発展的な学びの意味が徐々にわかってきたのではないかと思われる。それだけでなく、よいコメントとして取り上げられた学生は、次回も頑張ろうと思えたと述べており、授業での紹介は学生のモチベーションの向上にもつながっていた。

RQ 4：コメントシートを書くことはレポートを書く力の向上に有効か

以上から、研究課題4に対しては、CSをただ継続して書くだけでは、レポート執筆への効果は見られず、書く力の向上には直接的には効果がないといえる。しかし、毎回のCSへのフィードバックに加え、評価を与え、よいものを毎回の授業で取り上げて示すことにより、CSの質の向上と、CSとレポートの質との相関が徐々に見られるようになった。個別の評価とよい例を示すことによって、教員から求められていることが理解しやすくなり、また、動機を高め、CSに向かう意識を変えることにつながると考えられる。そして、意識的にCSを書くことで、授業内容の理解が整理され、そこに自分の考えや気づきを関連づけることにより、レポート・ライティングに間接的に役立つのだといえる。

また、レポート成功者に見られたように、CSに書くことを授業中から意識して、活動に主体的に取り組むなど学び方を変容させた場合、レポートの質が上がると考えられる。主体的に学ぶことで、授業内容の理解だけでなく、発展的な考えや疑問につながりやすく、それがレポートを書く際の問題設定に役立つのである。つまり、学びと考えの関連づけを意識してCSを書くことはもちろんであるが、さらにS評価で求められているような発展的な学習につなげようとした場合に、普段の学びの質が上がり、それが結果的により質の高いレポートにつながったと考えられる。

しかし、上述した通り、初年次クラスにおけるデザインは、CSに書く内容と問題設定へのつながりにおいては、うまく機能しないことがわかった。その要因として、初年次クラスでは、CSにまとめるべき「学んだこと」の部分が言語化しにくいという点が挙げられる。初年次クラスで学ぶのは、専門的な知識というよりも、情報検索の方法、発表や話し合いの方法、レポート・ライティングなど、手続き的知識が中心であるため、CSで求められる「学

んだこと」と「自分の考え」の関連づけがしにくく、経験の振り返りになりがちであった。初年次クラスでCSを課したことで、ライティング・プロセスが言語化された点には意義があったが、これは「継続的に書くことによる書く力の向上」に役立ったというよりも、言語化によるAWスキーマの形成に役立つものであると考えられる。

しかしながら、先述の実Kは、初年次クラスで学んだCSの書き方に沿って、授業の内容をまとめて意見を書くということを意識し、授業にも主体的に取り組んだと述べており、CSの書き方を初年次クラスで指導しておくことには意味があると思われる。言うまでもなく、AWをはじめとする初年次生の学びは初年次クラスで完結するものではない。初年次クラスは、大学での学びに不可欠なレポートやCSの書き方、協働学習などの学び方の基礎を身につけさせることを目指すものであり、学生は初年次クラスで学んだことを実際の学びの場において、各自で洗練し、自分のものにしていくことが求められる。初年次クラスにおいて、レポートの書き方のみならず、CSに書くべき項目と書き方について示しておくことは、専門科目での学びの深化を助け、レポートの問題設定への支援にも間接的に役立つのではないかとと思われる。

以上から、CSは、書くことによってライティング・スキルの向上に直接役立つものではないが、授業内容を整理し、学びを促進する役割があることがわかった。そのため、専門的な授業内容も同時に扱う初年次クラスか、あるいは初年次生が多く在籍し、試験ではなくレポートを課す専門科目において、CSを活用することで、レポートの問題設定を助ける効果が期待される。そのためのCSの活用法として、(1) レポートと同様のCSの構造を意識させ、効率的なメモとして役立てるため、「学んだこと」と「自分の考え」を関連づけて書くよう指示すること、(2) CSに対してはフィードバックだけでなく、具体的に明確な評価基準とともに評価を示すこと、(3) 特に優れたコメントや質問がどのようなものかを評価と関連づけて共有すること、の3点が重要であるとまとめられる。これらの点を初年次クラスで指導し、また、専門科目の担当教員がそれらに留意してCSを繰り返し書かせることにより、AWにつなげることが可能になると考えられる。

一方で、CSをAWにつなげる上で、課題も残されている。本実践では、CSの得点がよくてもレポート得点の低かった学生が少数ではあるが存在した。また、CSで書いたことがレポートの内容にどのように役立ったかという詳細については明らかになっていない。今後、デザイン原則を提示するにあたって、それらの関係についてさらに詳細に分析を行う必要がある。さらに、CSの意義を復習としてしかとらえておらず、主体的な学び方への影響のない学生に、より広くCSの意義を理解させることで、より深い学びを促進できると考えられるが、その具体的な方法は明らかではない。これらの課題は別稿に譲る。

本章は、以下の論文を改稿したものである。

中村かおり (2022) 「レポート・ライティングにつなげるコメントシート活用の実践—評価の有無とフィードバックは学生の学びにどう影響したのか—」『語学研究』148, (採択済), 拓殖大学言語文化研究所

第3部 結論

第10章 本研究のまとめと今後の課題

本研究は、初年次 AW 指導において、「何を書くか」という問題設定と、「どのように書くか」というアカデミックな書き方の両面に対し、限られた時間内に同時にアプローチできる方法の提案を目指すものである。その基盤として、アカデミックな共同体の一員であることの意識づけが重要だとする立場に立ち、以下の5つの研究課題を立てた。

- (1) 研究課題 1：論文やレポートを用いた分析タスクは、初年次生に対するアカデミックな書き方への支援として有効か。
- (2) 研究課題 2：見通しを持ったストーリー作成は、問題設定への支援として有効か。
- (3) 研究課題 3：協働学習によるプロセスの言語化は、AW スキーマの形成に有効か。
- (4) 研究課題 4：コメントシートを書くことはレポートを書く力の向上に有効か。
- (5) 研究課題 5：本実践によるアカデミックな共同体の一員としての意識づけは、書くことに対する態度変容に有効か。

第5章から第6章までは、実践を行い、その効果を検証した。そして、第7章で「結果の整理」を行い、研究課題4以外の課題に対し、本実践で提案した活動による効果が見られたことを報告した。そして第8章でレディネスや専門の異なる学生を対象にした実践事例からも、活動の効果を考察した。最後に、第9章では、研究課題4について、初年次クラスで効果が認められなかった理由を明確にするために専門科目の授業において改めて検証を行い、初年次生に対するライティング支援策としてのCSの扱い方を検討した。

本章では、それを踏まえ、「デザイン原則の提案」を試みる。そして、本研究の意義について述べ、残された課題について示す。

10.1 内容と形式をつなぐ初年次アカデミック・ライティング指導のデザイン原則

第5章から第8章まで、内容と形式の両面にアプローチする AW 指導を目指し、本実践に取り入れた主な活動の効果を検証してきた。その結果から、初年次生に対する AW 指導のデザイン原則として、次の7つを提案する。研究課題と、それに対して本実践で認められた効果、それらから導き出されたデザイン原則を表10.1に示す。原則の番号は、重要度とともに、実際の指導での提示順を考慮した。例えば原則1は AW の指導において最も重要で出発点となるものであるため、原則1となっており、研究課題(1)と(5)の結果が主に関わっている。反対に、原則7は、レポートを書いた後に行うものであるため、7つ目となっている。

表 10.1 研究課題とデザイン原則

研究課題	認められた結果	デザイン原則
(1) 論文やレポートを用いた分析タスクは、初年次生に対するアカデミックな書き方への支援として有効か	A) アカデミックであることと論文の目的の理解が書くことを助ける	原則1: アカデミックな共同体の一員であるという自覚と書く目的への意識を持たせる
	B) アカデミックな書き方は、アカデミックな文脈との関連づけによって理解が進む	
	C) サンプル論文を読むことで、アカデミックな共同体とアカデミックな文章の理解が進む	原則2: 興味のあるテーマの論文を探して読ませ、アカデミックな世界に招き入れる
	D) 論文・レポート構成分析タスクを通じた発見的学習がAWスキーマ形成に役立つ	原則3: 書き方の特徴をサンプル分析タスクによって発見させる
(2) 見通しを立てたストーリーライン作成は、問題設定への支援として有効か	E) 背景、問い、答え、根拠、出典の見通しを同時に立てさせることが問題設定に役立つ	原則4: 背景、問い、答え、根拠の見通しを立てながらストーリーラインを作成させる
(3) 協働学習によるプロセスの言語化は、AWスキーマの形成に有効か	F) 読み手としての経験が、書き手としての態度の変容につながる G) 協働学習による言語化が、AWスキーマの形成を助ける	原則5: AWの概念を協働学習により言語化させる
		原則6: 書くためのプロセスを段階的に体験する機会を与え、メタ的に捉えさせる
		原則7: ピア・レビューにより読み手への意識を持たせる
(4) コメントシートを書くことはレポートを書く力の向上に有効か	H) 繰り返し、学んだことと自分の考えを関連づける訓練をすることが、レポートを書くときに役立つ	—
(5) 本実践によるアカデミックな共同体の一員としての意識づけは、書くことに対する態度変容に有効か	I) アカデミックな共同体の一員としての意識が、書くことに対する主体的な態度変容に役立つ	原則1: アカデミックな共同体の一員であるという自覚と書く目的への意識を持たせる

なお、研究課題 (4) に対する結果として、「H) 繰り返し、学んだことと自分の考えを関連づける訓練をすることが、レポートを書くときに役立つ」ことは認められたが、これは、書く力がついたというよりも、効率的なノートテイキングと授業内容の理解促進、主体性の強化によるものであった。そのため、初年次クラスではなく、他の専門科目でCSを書く際に有効であると考えられる。よって、本研究での原則とはしない。

以下、順に7つの原則について詳細を述べる。

原則1: アカデミックな共同体の一員であるという自覚と書く目的への意識を持たせる

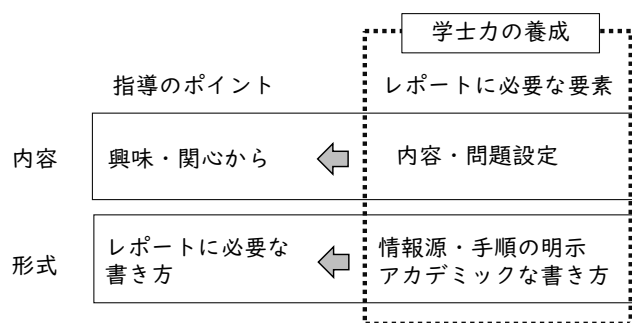
第1に、初年次生であっても、大学に属しているという意識、すなわちアカデミックな共同体の一員としての意識を持たせることが重要である。大学は、自ら学ぶ場であるだけでな

く、社会的な意義のある新しい知見を示していくことが求められる研究機関でもある。その意識を持たせ、共同体でのルールの意味を理解させることで、その共同体のルール遵守につながる。特にレポートなどアカデミックな文章において「何を書くか」を考えるにあたり、書く目的を理解することは不可欠である。

実践では、アカデミックな共同体への意識づけによって、これまでばらばらにあった知識が統合され、理解が深まっていく様子が見られた。2年生へのフォローアップインタビューにおいては、アカデミックな文脈でのマクロな概念やミクロな概念を理解した上で、レポートを書く体験をした実践群の学生は、プロセスをメタ的に捉えることができていた。しかし、非実践群の学生にはそのようなコメントが見られなかったことから、レポートに必要な要素に関する指導を受けただけでは、自信を持って書くことにつながらず、プロセスの意識化にもつながっていないことが示唆された。したがって、アカデミックな共同体への意識づけは、AWに関わる要素を統合する概念として作用しているのだと考えられる。

また、8.1の大学院生のアンケート調査の記述でも、これまでライティング指導を受けたり、教材を読んだりしてきたのにもかかわらず、それらが実感を伴って使える知識とはなっておらず、本実践においてようやく理解できたことが記されていた。本実践では、学問やアカデミックな文章に関するマクロな概念を確認したのち、ワークショップを行ったが、タスクと協働学習による体験的な活動をしたことで、AWに関する概念が有機的につながり、これまでの知識がより深く理解できたというコメントにつながったといえる。同様の傾向はNJ大学院生にも見られた。もともと先行研究への意識が高く、表現形式に注意を払う学生が多くいたが、その反面、問題設定で、興味関心をどうテーマに結びつけていけばよいかという点に困難を抱える学生も少なくなかった。しかし、最初に社会的意義や新規性を意識し、実際の目標となる文章を分析したことで、書くためにすべきさまざまなことがつながり、ライティング・プロセスを広く捉えられるようになった様子が見えられた。

これらは、第2章の図2.1(再掲)で見たように、学士力を養成するためという目的から、問題設定や引用方法などのアカデミックな書き方を指導するという方法では、要素間の相互の関連性がなく、それが求められる背景への理解が進みにくいと考えられる。

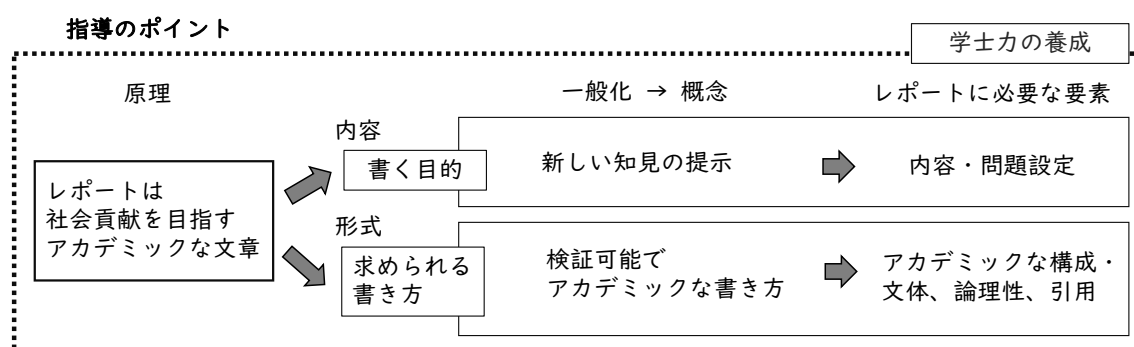


(再掲) 図 2.1 「学士力の養成」に着目させる指導

しかし、アカデミックな共同体の一員としての自覚を持ち、AWのマクロな概念を理解した上で、それらとミクロな概念であるレポートに必要な要素が関連づけられれば、深い理解

につながっていく様子が見られた(図2.2, 再掲)。これは、未成功者も同様で、たとえあるレポート課題では十分なレベルのものが書けなかったとしても、AWの概念理解が進んでいる学生は、書くためにすべきことは理解していた。このように、アカデミックな共同体の一員としての自覚は、初年次生に対して、その後の学習を方向づける効果があると考えられる。

以上から、アカデミックな共同体の一員としての自覚が中核にあることで、書くプロセスのメタ的な認知につながると考えられる。そのため、この原則1により、内容面、形式面の両面をつなぐことが可能になり、AWスキーマの形成を促進させることが期待できる。



(再掲) 図 2.2 「アカデミックであること」に着目させる指導

原則 2 : 興味のあるテーマの論文を探して読ませ、アカデミックな世界に引き入れる

第2に、初年次生をアカデミックな世界に引き入れるために、学生の興味関心から論文を検索させることを提案する。新しい場所で示される新しい作法に対しては、だれしも居心地が悪く不安を感じるものである。多くの初年次生にとっては、アカデミックな文化とそこで書かれる論文は近寄り難く無愛想なものであろう。しかし、自分の興味のある内容に関して書かれたものであれば理解可能であり、興味のあるテーマの論文を探して読ませることは、アカデミックな世界に足を踏み入れることへの心理的障壁を取り除く効果があると期待できる。論文を読むことで、自分の知りたいことに対する新しい知見を得ながら、学問の広がりとともにアカデミックな共同体のゴールを理解することが可能になる。また、レポートを書く必要のある初年次生にとって、目標となるモデルである論文に触れることは、レポートの書き方について学ぶ機会となり、実際に書く上で必要な経験である。論文の要旨、あるいは「はじめに」と「おわりに」に相当する部分を読めば、すべてを読まなくとも論文の問いと答えがわかるが、このような読み方を知っておくことは、情報検索を効率的に行うという意味でも重要である。さらに、複数の論文に目を通すことは、情報検索の過程に必要なスキルであり、レポートで扱う問題として適切な問いの大きさを知るという意味でも役立つ。それに加え、AWの情報選択の過程においても、ウェブ上の情報の信頼性についての指導が必要であるが、実際の論文を読むことで、執筆者の属性や根拠の確からしさを相対化しやすくなり、それらの妥当性に関して理解が深まることが期待できる。

第2章で見たように、従来は、初年次生に論文検索をさせ、読ませるということはあまり行われておらず、内容面を単純化したレポートをサンプルとして見せる傾向が強かった。大学院生の場合には、実際の論文を取り上げる実践も報告されているが、初年次生にとっては、専門的なものは内容スキーマが働かず、理解が困難であり、構成など書き方に注目することも難しくなるであろう。そのため、学生自身の興味関心のあるテーマで、できれば学生がよく知っている分野のものを検索させることが肝要である。興味のある分野の論文を検索し、タイトルに興味をひかれて読み始めた論文の問いとその背景に共感できれば、読み手の中にはなにかしらの仮説が立てられ、必然的にその結果が知りたくなるであろう。そのような心構えで論文の結論を読めば、書かれている研究方法などがあまり理解できなかったとしても、その答えに納得できるかどうかを問わず、論文を読み、理解したという達成感が得られると考えられる。AWでは自己効力感が高いほうが成功するとされており（Mendoza *et al.*, 2022）、実際の論文を読ませ、アカデミックな世界に招き入れることは、初年次生に対し、学ぶ喜びや自己効力感を感じさせる機会ともなり、AWの成功に導くことが期待できる。

以上から、2つ目の原則として、興味のあるテーマの論文を探して読ませ、アカデミックな世界に招き入れることを提案する。

原則3：サンプル分析タスクに取り組みせ、書き方の特徴を発見させる

第3に、真正性の高い論文やレポートをサンプルとして用いて、分析タスクに取り組みさせることで、アカデミックな文章の書き方の特徴を発見させる方法を提案する。分析は、まずは問いと答えという内容に関わるところから始める。実際の論文から問いや答えを分析することで、AWの内容に関するスキーマ形成が促進されると期待できる。また、どの論文にも必ず存在するはずの問いと答えを分析するという経験は、自分自身で問題設定を行うことが求められる知識構成型ライティングにおいて、問いの大きさや適切さを理解するためにも有効である。初年次生には、レポート課題としては大きすぎるテーマを選び、論ずることができなくなるという問題がしばしば見られる。実際の論文の問いと答えを見ていくことにより、レポートの問いとして適切な大きさについて理解を促すことが期待できる。

次に、それらの問いや答えがどの辺りに現れるかといった構成に着目させる。単に序論・本論・結論という型を示すだけでなく、問いや答えがどこに出てくるか、それはなぜかを考えさせることで、問いを立てて答えるというAWの目的とも関連づけることができ、形式に関するスキーマ形成の促進が期待できる。そして、主張を表す表現、客観的あるいは中立的な表現、引用表現についても分析させることで、書き方への注意を向けさせることができる。さらに、それらの表現が文章中に出現する位置を考えさせることで、構成への理解が深まり、内容と言語表現との往還が促進されることが期待できる。

そして、これらは、タスクとして行うことに意味がある。ここで挙げたような概念は、これまでも初年次生に対し、AWに必要なスキルあるいは知識として教えられてきた。しかし、一方的に伝えるのではなく、発見型の分析タスクとして取り組みせ、それを協働学習によって確認する過程で言語化させることに効果があったと考えられる。本研究では、ブルーナー（1963）の発見的学習の手法を取り入れたが、これを「説明的方法」と比較した研究がある。

松浦（1970）では、先に法則を説明してから学習させる「説明的方法」と、学習の方向づけをさせるためにいくつかの例を与え、その例から法則を発見させる「発見的方法」の効果を比較している。その結果、説明的方法は、学習の保持に有効であり、「発見的方法」は、学習の転移に有効であるとしている。そして、説明の後、本質的な規則と例を示すより、本質的な規則を示してから例示に触れるほうが学習の保持および転移に効果があると述べている。この結果は、「本実践の活動の指針」とも合致する。

例えば、本実践で取り上げた表現分析タスクであれば、最初に目標として単純化された真正性の高いゴールであるレポートを示し、アカデミックな文脈に関連づけながら、主観的な表現、客観的な表現、引用表現が区別して使われていることを説明する。そして、いくつかの例を与え、学生の理解度をよく確認してから、タスクに取り組みさせる。そして、ただ表現を抽出するだけでなく、それらに共通する点を協働で発見させていくという流れをとっている。前半は説明的方法により学習の保持を目指し、後半は発見的方法により書くことへの転移を目指す。そして規則を示したあとに複数の例を示すという流れが、学習の保持にも転移にも効果があると考えられる。そして、三浦（1964）が指摘するように、発見の喜びのある学習は、学生に大きなインパクトを残す。そのため、インパクトのある経験をさせることにより、書き方の特徴に意識が向けられることが期待できる。

さらに、論文を検索し、分析することは、書き方の特徴を知るだけでなく、だれでもアクセス可能な参考となるモデルが存在することと、そこへのアクセス方法を学生に知らしめる効果がある。本稿で述べてきたとおり、実践群の学生は、レポートを書く際に論文を参考にしながら、構成や表現などの書き方を真似て書いていた。このことは、アカデミックな文章である論文の目的や作法が、自分自身がレポートを書く際にも求められていると考えた上での行動であると思われる。自分が書くべき文章に近い形式で書かれた論文を参照するという、このような習慣はアカデミックな場において不可欠であり、この原則3は、原則1のアカデミックな文脈への意識づけを強化することにもつながる。

以上から、3つ目の原則として、書き方指導においては、論文など真正性の高いサンプルを用いて分析タスクに取り組みさせ、書き方の特徴を発見させる方法を取り入れることを提案する。

原則4：背景、問い、答え、根拠の見通しを立てながらストーリーラインを作成させる

第4に、レポートや論文を書く際の問題設定では、背景、問い、答え、根拠とその出典の見通しを同時に立てさせることが必要である。問題設定は、問いを立てて、根拠を探せば完成するといった一方向に進むものではなく、漠然としたアイデアから、根拠となる資料を検索し、仮説を立てるというように、複数のphaseを往還しながら、徐々に洗練させていくものである。そのため、問いだけでなく、答えまでの見通しを同時に立てるための支援が必要であり、本研究では、すべてが俯瞰できる、表を用いた方法を提案する。ここまで示してきたように、表であれば、空欄の有無を含め、情報がどの程度揃っているのか、前後のつながりはあるかなどについて、視覚的に確認しやすい。そのため、初年次生に対しても、比較的に取り組みやすい方法であるといえる。

問題設定の見通しを立てるためには、背景や問いなどの要素がわかっていなければならぬため、あらかじめこれらの意味することを理解させておく必要がある。本研究では、レポートを論文に準ずるものと位置づけ、書く目的を社会的意義のある新しい知見を示すこととした上で、分析タスクによって、問いと答え、そして背景、根拠、出典の書き方などを確認した。その後、これらの要素の1つ1つを表に記入させ、学生がレポートを書く際の見通しを立てさせた。そして、その表をメモとして、口頭で発表しあうという活動を取り入れた。発表では、初めてその話を聞く人にもわかるように、ストーリーラインとしてつながっているかを意識させた。こうした一連の活動を行うことによって、表に書かれた情報の妥当性や修正点が理解しやすくなり、また他者のストーリーラインを聞く際にも、表の各項目と照合することで、AWのストーリーラインに対する理解を深めるための新たなインプットとして役立つと考えられる。

ただし、ストーリーラインを作成する際、出典は1つではなく、複数のものが必要であることを示しておかなければならない。本実践では、その点が不十分であったため、ある1つの出典からの引用を中心に展開される、いわゆるパッチワーク文と呼ばれるようなレポートが、少数であるが見られた。その対策として、新規性を示すというアカデミックな文章の目的に沿う文章を書くためには、自分で調査を行い、一次資料を作成する方法を例として示すことが考えられる。客観的に作成された一次資料にはそれだけで価値があり、レポートの新規性が保たれることを伝える。これにより、新規性や研究の意義について理解が進むと考える。実際に2サイクル目の学生の中には自分で一次資料を作成した学生がおり、それが他の学生にとって、新規性に関する新たな学びとなっていた。しかし、資料を作成するのではなく、他者の書いた資料を引用する場合は、著者の異なる文献を2つ以上使う必要があることを伝える。引用文献が1つで、ほかに資料がない場合、引用元の著者の書いた内容以上のものを示すことができず、それはアカデミックな文章の目的に適わないということを説明する。調査や実験などによる一次資料の作成と対比的に説明することで、新しい知見がどのように示されるかという点に関してより広く理解を促し、パッチワーク文にならない引用文献の使い方を示すことができると考えられる。

以上から、4つ目の原則として、表を活用し、すべての項目に関する見通しを同時に立てながら問題設定を考えさせ、ストーリーラインの作成につなげることを提案する。

原則5：AWの概念を協働学習により言語化させる

第5に、タスクを協働学習によって行い、AWの概念を言語化させることを提案する。クラスでは他者と協働して学習に取り組むことにより、知識構築が進むことが期待できる。多様な解が存在する認知的葛藤のあるタスクを協働で行うことで、葛藤を解消するために思考が言語化され、知識構築が促進されるとされる(伊藤, 2009)。本実践ではそれを意識し、解が一つに定まらない認知的葛藤の生じやすいタスクを取り入れた。その結果、実践の場で、活発なグループディスカッションが行われるようになったと考える。

そして、清河・植田(2007)は、協働学習で問題解決にあたる場合、具体的なアイデアでなくとも、メタ的な質問や提案によって、新しいアイデアが創発されると述べている。これ

は、認知活動において、個人で認知活動を行う場合、モニターやコントロールに取られていた認知的資源を、協働学習では相互に分担することにより、個人の負担が軽減するためだとされる。すなわち、メタ的な認知活動を「肩代わり」してもらうことで、新たな仮説の探索につながると述べている。したがって、協働学習を取り入れることで、1人で考えるよりも問題の解決に近づきやすくなるといえる。

本研究における実践後のインタビュー・アンケート調査でも、協働学習によって異なる意見に触れたことを評価するコメントが多く見られた。これは初年次生のみならず、2年生、大学院生からも同様であった。無意識でとった行動や判断が、協働学習における他者からの質問や他者への説明によって言語化されることで、概念間に立体的なつながりが生まれ、深い理解となったと考えられる。初年次生の書いたCSには、AWの概念に関わる学びが詳細にまとめられており、学びが深まったことがうかがえた。

そして、協働学習の際は、1人で取り寄せたのち、グループで検討させ、最後はもう一度1人で考えさせるという流れが不可欠である。最初に1人で取り寄せることにより、日本人学生と留学生が混在するクラスにおいても、グループの構成員全員が話す機会が確保でき、活発なグループ活動につながった。また、最後にそれらを振り返り、1人でまとめさせたことから、CSやインタビューにおいて、AWに関する多くの言及が見られた。「個人—グループ—個人」という流れで協働学習を行ったことにより、AWスキーマの形成が促進されたと考えられる。

以上から、AWの概念を示し、それらを協働学習により言語化させることを、5つ目の原則として提案する。

原則6：書くためのプロセスを段階的に体験する機会を与え、メタ的に捉えさせる

第6に、書くプロセスを段階的に意識し、それを実際に体験する機会を与えることが重要である。学びの仕組みについて述べた鈴木(2022)によれば、私たちは、言語的な知識だけでなく、環境や文脈によって複数の認知リソースを使い分けており、その多様性が学習を進めているという。特に手続き的知識は、言語以外の環境リソースが重要である。他者を含むさまざまな環境をリソースとして用い、注意点のリスト化や保持、リマインダーとしての役割などを互いに分担することで、認知的負荷を軽減し、同時に異なる視点からの認知リソースとしても活用することを可能にしているという。鈴木(2022)は車の運転を例に、車を発車させるまでのプロセスを言語で説明することが難しくても、運転に慣れている者であれば、実際に車に乗り込むことで、ハンドルやギアなどをリソースとして認知活動が進み、課題が遂行できることを説明している。AWも手続き的知識であるため、実際に手を動かしながら資料を集め、分析したり書いたりすることと、それに対するフィードバックを得るなどAWの活動から得られる情報は、宣言的知識として指導されるものとは比較できないほど複雑で膨大である。したがって、単なる知識としてではなく、それを実際に体験する機会の確保は非常に重要であるといえる。

また、鈴木(2022)は、そのようなプロセスの体験が積み重なることで、それまで1つ1つに意識を向けなければできなかった作業がひとまとまりになり(マクロ化)、その作業を

進める傍らで、別のことを同時に行えるようになる（並列化）と述べている（pp.86-92）。これをAWにあてはめてみると、先行研究を探す際の、検索と選択、出典の記述などの複数の作業は、初年次生にとって、最初は1つ1つ注意を向けなければできないものであると考えられる。しかし、徐々に慣れてくると、これがひとつのまとまりとしてマクロ化、つまり自動化されるようになる。そして、マクロ化によって負担が軽減された認知的リソースをほかに使えるようになり、内容に関するメモをとったり、読み比べたりするという並列化が起こる。こうした体験をしてから、やり方を振り返り、自分の体験をメタ的に意識することで、自己の書き方の調整につなげることができると考えられる。

そのため、書くプロセスに近い、真正性の高いタスクを取り入れ、概念的な議論ではなく、実際に体験させる機会の提供が必要である。本実践では、それがAWの実際の活動に近くようにした。例えば、論文検索であれば、「知りたい」という好奇心から検索を始めさせ、いくつかの論文から適したものを選択させるような仕掛けを取り入れた。自分がほしいと思うテーマで情報を探し、それを比較し、選ぶという活動は、AWにおいて頻繁に見られる活動である。このように、タスクに真正性を持たせ、実際にAWに必要な活動をクラスで体験できるような工夫を取り入れることにより、この体験が、学生が1人で書く際の認知的リソースとして役立つことが期待できる。

初年次生に対する実践では、タスクによってプロセスの意識化が進んだことが述べられていた。フォローアップインタビューを行った実践群の2年生からも、AW指導で用いた協働の分析タスクとピア・レビューへの評価が高かった。そして、実践群全員から評価されていたのが、書き方の指導だけでなく、実際にレポートを書き上げて教員からフィードバックを得たことであった。大学院生に対する実践でも、ワークショップ形式で、協働で分析タスクに取り組んだことが、学びにつながったというコメントが多く見られた。このように実際に体験するという点と、それを他者と協働で行うという点が、学びを促進させたと考えられる。また、NJ大学院生に対する実践では、協力教員から、論文検索タスクと分析タスクと、テーマと先行研究の往還による研究計画のストーリー作成を実際に行ったことが、学生自身が研究計画書を書く際の課題設定に役立ったことが評価されていた。このようにAWにおいて、書くプロセスを最初から最後まで体験し、フィードバックを得るという「体験の機会」を与えることは、レディネスや専門の異なる学生に対しても意味があり、重要であるといえる。

以上から、AWの概念や書くプロセスを知識として伝えるだけでなく、タスクなどにより、段階的に体験させることが必要である。そして、それだけでなく、レポートの問題設定から、執筆、推敲、レポート原稿の完成と提出、教員からのフィードバックという、一連のライティング・プロセスをまるごと体験し、それをメタ的に捉える機会を与えることが重要であるといえるため、原則として提案する。

原則7：ピア・レビューにより読み手への意識を持たせる

第7に、ピア・レビューによって、読み手への意識を持たせることが重要である。広く言えば、協働学習の中に含まれる項目でもあるが、読み手への意識を持つことが重要であるた

め、原則として改めて提示する。3.6.3 で述べたように、ピア・レビューによって自己推敲に効果があることが指摘されており、特に問題の明確化に効果があるとされている(杉谷他, 2009、西口, 2019 ほか)。本研究でも、ストーリーラインや初稿でのピア・レビューでは、内容面に関する議論が多く見られ、その後、改善が見られた。また、学生に対するインタビュー調査でも、ピア・レビューによって読み手への意識が推敲やプロセスへの意識を高めることが明らかになり、特にレポート・ライティング成功者に、その意識が強く見られた。

山路他(2013)は、書き言葉などの表現は、「多く書くだけで習得が進むものではない」とし、習得には、「書く過程において専門分野の文献と接触し、そこで用いられる表現に注意を払い模倣することが効果的であり、「適切な表現を期待する読み手に対する意識によって示唆される」と述べている。これは、原則6で示した体験の機会に加え、読み手への意識を持たせることが、書き方の習得につながることを示している。

そのためには、ピア・レビューにおいて、何に注目して読むのかという、みるべきポイントを示すことが必要である。ピア・レビューの課題として「予定調和的な褒め合い」(中西, 2014: 249)があるとされ、そうならないような指標が必要である。そこで、あらかじめルーブリック評価などを用いて、AWで求められていることと評価基準を示すことにより、より意味のあるピア・レビューにつなげることができると考える。

さらに、2サイクル目の実践で取り入れたように、できるだけ多くのレポートをレビューすることにも効果があると考えられる。書き手としてさまざまな人からフィードバックを得ることはもちろん有用であるが、それだけでなく、読み手としての経験も貴重である。中西(2014)は、ピア・レビューには、他者のレポートでAWの書き方に沿っていない点に気づいて自分のレポートを振り返る効果や、優れたレポートをモデルとして学ぶ効果の両面があり、そのためには数多くレビューするという経験が必要であると述べており、本研究もそれに賛同する立場をとる。

最後に、西口(2019)は、成功者の方略を模倣し、それにより「文章を書く成功体験を積み重ねることで、自己効力感が高められる」(p.119)と述べ、成功体験の必要性について強調している。成功体験には、教師からの肯定的なフィードバックだけでなく、ピアからの理解しやすく、取り組みやすいフィードバックの有用性も含まれる。そして、初年次教育では、書くことの方略指導とともに「自律的な学習態度を育くむ役割(ママ)」を担うことができるとし、学習に向かわせる態度の養成に言及している。自己効力感の高さがAWの成功につながることは先に示したとおりである(Mendoza *et al.*, 2022)。このように、ピア・レビューを効果的に導入することができれば、AWへの向き合い方、ひいては学び方を主体的に変容させることも可能になり、AWの成功につながると考えられる。

以上から、AWにおいて、ピア・レビューを取り入れることで、内容と形式の両面の質的向上だけでなく、学生の書き手としての態度変容が期待できるため、原則として提案する。

以上、7つの原則について述べてきた。最後に、原則としては示さなかったが、研究課題4についてまとめておく。

CSは、授業内容と考えを関連づけて、評価とその基準、具体例などを丁寧に示しながら、それに合った形で適切に書かせることが重要である。第9章で詳しく述べたが、専門科目を受講している初年次生へのインタビュー調査では、CSに授業内容のまとめと自分自身の考

えを記しておくことにより、問題意識や授業内容を思い出しやすくなったという結果があった。そして、専門科目のレポートを書く際、それらが問題設定に役立ったことがわかった。

CSを課す際には、求められる内容(授業内容のまとめと自分の考えの関連づけ)を示し、評価基準も具体的に示すことと、毎回のフィードバックに、その評価を加えることが必要である。そして、よいコメントや質問をクラスで共有して議論を発展させることで、学生に対し、より具体的に、授業で歓迎されるコメントはどのようなものか、そして、それはなぜかを示していくことが効果的である。また、CSは授業内に書かせるのではなく、LMSを通じて提出させたほうが、より発展的な内容が書かれ、学びを深めることにつながる。

ただし、レポートの問題設定へのつながりは、授業内容とレポートに課すテーマが重なるタイプの専門科目において有効である。そのため、初年次クラスでの原則としなかった。初年次クラスでは、CSに書かれた内容が問題設定に直接つながることは期待できないが、CSの書き方を指導しておくことには意味がある。初年次クラスでのレポートには直接役に立たないとしても、CSの書き方を理解し、繰り返し書く経験が、専門科目でのCSに生かされることが期待できる。専門科目でCSを意識的に書くことが学びを深め、それがレポートの問題設定を間接的に支援することができると思われる。

10.2 本研究のデザイン原則のまとめ

以上から、本研究のデザイン原則は以下の7つにまとめられる。

- 原則1: アカデミックな共同体の一員であるという自覚と書く目的への意識を持たせる
- 原則2: 興味のあるテーマの論文を探して読ませ、アカデミックな世界に引き入れる
- 原則3: 書き方の特徴をサンプル分析タスクによって発見させる
- 原則4: 背景、問い、答え、根拠の見通しを立てながらストーリーラインを作成させる
- 原則5: AWの概念を協働学習により言語化させる
- 原則6: 書くためのプロセスを段階的に体験する機会を与え、メタ的に捉えさせる
- 原則7: ピア・レビューにより読み手への意識を持たせる

第3章で述べたように、レポートは知識構成型ライティングに分類され、書き手の知識変容を伴いながら産出される文章であるとされる(Bereiter & Scardamalia, 1987)。そのために、問題解決手続きや目標設定などを行った上で、「何を書くのか」といった内容的問題と、「どのように書くのか」といった言語表現形式的な問題の間を往還しながら、自らも新しい知識を構築しながら文章化していくものである。このような知識構成活動を実現するために、Scardamalia (2002) は以下の12の原則を提唱している(Scardamalia, 2002: 9-12)⁴⁴。

- ①真のアイデアと真正性の高い課題
- ②改善可能なアイデア
- ③アイデアの多様性

⁴⁴ 12の原則の①-⑫の番号は筆者による。

- ④高い次元への展開
- ⑤認識主体
- ⑥コミュニティ知識と集団的責任
- ⑦知識の民主化
- ⑧対称的な知識の発展
- ⑨拡散的な知識の構築
- ⑩権威ある情報源の建設的な利用
- ⑪知識構築の対話
- ⑫埋め込まれ変換される評価

知識構成型活動に位置づけられる AW の指導においても、これらの活動が取り入れられていることが重要であると考えられる。そこで、本研究の7つのデザイン原則を、Scardamalia (2002) の12の原則と照らし合わせてみたところ、図9.1のように関連づけられた。この図に示されたように、本研究のデザイン原則は、12の原則のいずれかと結びついており、知識構成型活動のデザイン原則として妥当であると考えられる。このように改めて見ると、12原則のうち、①真のアイデアと真正性の高い課題、⑥コミュニティ知識と集団的責任、⑨拡散的な知識の構築、⑩権威ある情報源の建設的な利用など複数の原則が、知識を構成し、探究していくことに関するものであることは、アカデミックな共同体の一員への意識を第1原則として提案した本研究の結果を支持するものであるといえよう。

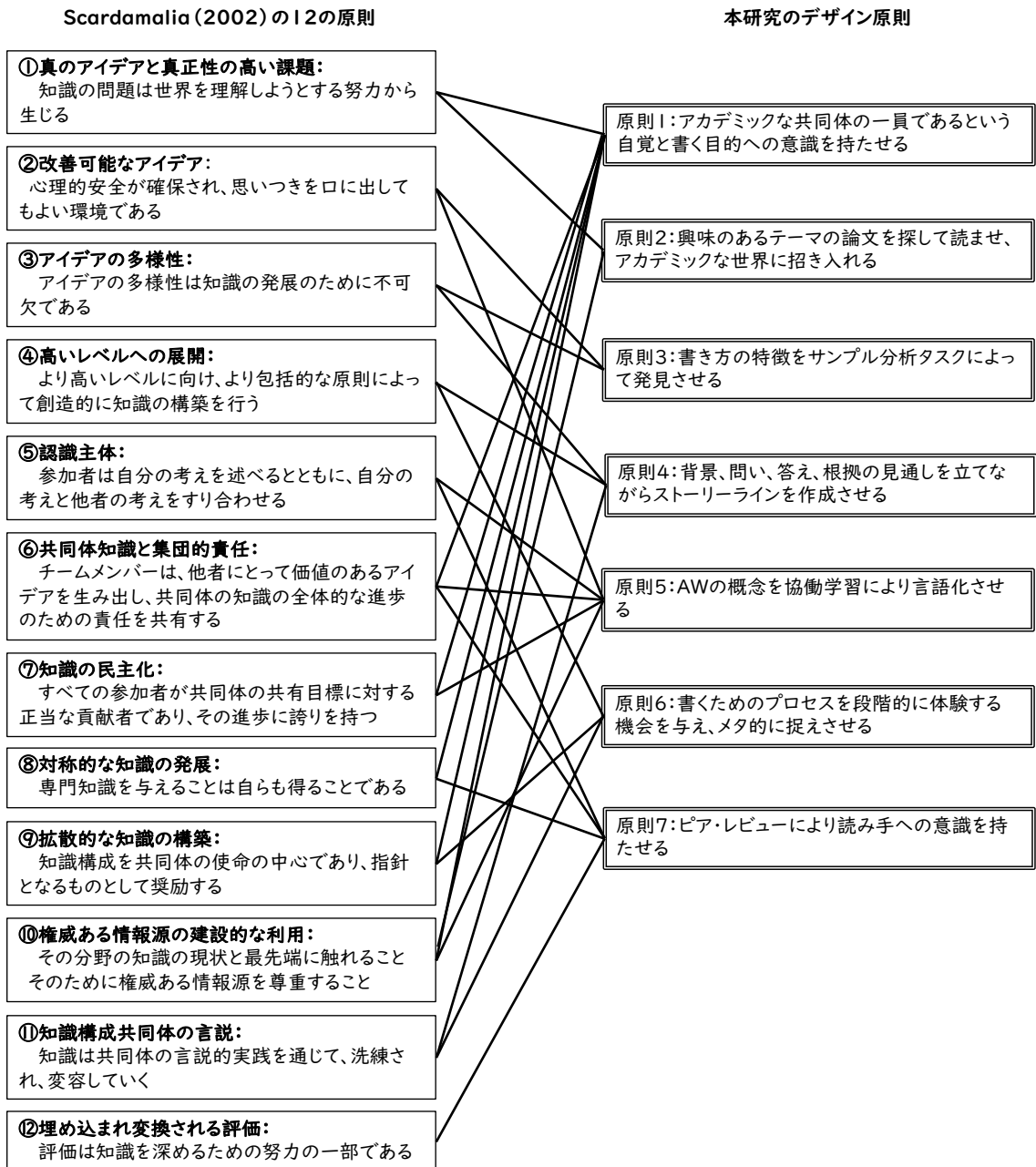


図 10.1 12 原則と本研究のデザイン原則の関連

そして、これまで見てきたように、本研究のデザイン原則は、アカデミックな共同体の一員としての意識が出発点になっている。その意識を持つことが、AW に関する概念、すなわち AW スキーマ形成を促進し、スキーマ形成が進むほど、さまざまな項目が相互に関連づけられ、より細かくかつ広い範囲に意識が向けられるのである。その点から考えれば、AW は、図 10.2 のような流れで、螺旋状に学習されていくと考えられる。まず、アカデミックな共同体の一員としての意識を「出発点」にすることにより、書く目的や求められる書き方といった「マクロな概念」の理解が進む。そして、「マクロな概念」を理解することが次の

ステップである、内容や形式に関する「ミクロな概念」の理解を助ける。それらを理解した上で、実際にさまざまな認知リソースを活用しながら AW の「プロセスを体験」していくことで、自分がどのように書いているかというプロセスが意識化され、自己調整学習が行われる。つまり、「プロセスのメタ認知」につながるのである。このレベルまで来れば、1 人で自律的に書くことが可能になるため、初年次ライティング指導では、学生をここまで導くことが目標になる。

このように、学習を方向づけ、主体的にライティングに向かうことができるようにするためには、出発点をしっかり示すことが必要であり、本研究では最も基本的なデザイン原則として、それを示した。

以上、本研究のデザイン原則についてまとめた。

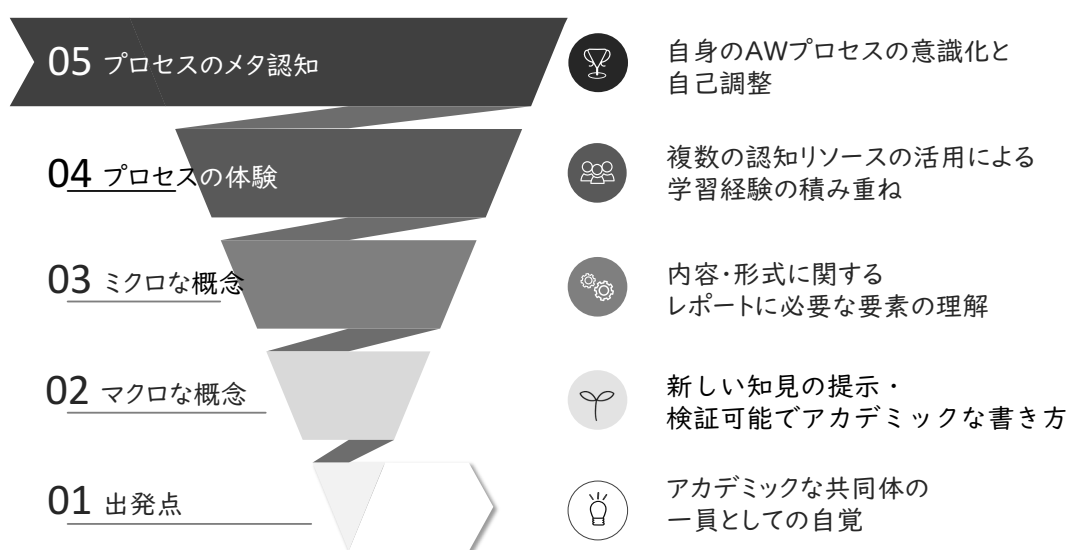


図 10.2 AW のスパイラル学習⁴⁵

10.3 本研究の意義と今後の課題

本研究は、大学の初年次生向けの AW 指導において、「何を書くか」という内容と、「どのように書くか」という形式の両面に、同時にアプローチできる指導法の提案を目指し、検証を行った。これまでの初年次クラスでのライティング指導は、時間的制約があることから、形式面に偏りが見られ、問題設定への支援が十分ではなかった。そして、レポート形式や引用形式などの形式面の指導の成果も十分とは言えず、学生の書くレポートにはいまだ課題が指摘されていた。そこで、内容面と形式面をトレードオフにすることなく両立させ、かつ限られた時間内で AW を支える方法の検討として、本研究では、概念型授業デザインを行い、それをデザイン研究の手法によって検証した。このことから、本研究の意義として、次

⁴⁵ 図には PoweredTemplate.com のリソースを使用した。

の2つを挙げたい。

意義1: 概念型授業デザインにより、初年次生向けの時間が限られたライティング指導の出発点として、アカデミックな共同体の一員としての意識づけを出発点とすることを提案したこと。

意義2: 初年次生向けのライティング指導において、内容面と形式面の双方にアプローチするために、上記の7つのデザイン原則を提案し、初年次クラスで同じようにライティング指導にあたる教員に共有資源を提供したこと。

まず1つ目の意義であるが、これまでの初年次教育におけるライティング指導では、アカデミックな共同体の一員であることは示されず、初年次生に対しては、むしろ学問的文脈に位置づけることを避ける傾向があった。そのため、何を書くべきかという内容と、どのように書くべきかという形式は、本来は学問の目的のもとに相互に関連しているにもかかわらず、それぞれ独立したものとしてばらばらに提示されており、それが初年次生にとってのわかりにくさ、学びにくさにつながっていることを指摘した。本研究で概念型授業デザインを用いたことにより、アカデミックな共同体の一員としての意識を出発点にできた。

そして、アカデミックな共同体の一員としての意識を出発点にする意義は、Sommers & Saltz (2004) の主張に沿うものであるといえる。彼女らは、初年次生はアカデミックな共同体への参加者であることを学ぶにつれ、それに応えることに情熱を感じ始めると述べており、課題をこなすことにとどまらない大きな目標を示すことが必要だとしている。本実践を通じて、30名以上の初年次生にインタビュー調査を行ったが、学生の多くは、少しでも社会的な意義のあるものを書きたいと願い、レポートを書くことで納得解にたどりつくことができたことに達成感を感じ、書き始める前には自分の考えが及んでいなかったことが書く過程で知識として構成され、自分自身の学びが深まることに喜びを感じていた。2サイクル目の実Eは、「意味のない内容を読むのは時間の無駄。先生にとってもなにか新しい知識をあげられるような内容を書きたいと思った」と述べ、教員が感想に書いた「私も知らなかったので、面白かった」というコメントを大変喜んでいた。もちろん、科目によって学生の力の入れようはさまざまであろうが、これはレポートに向き合った学生の本音であり、願いと考える。

また、これに関して、筆者自身にとっての隠れた意義もある。これまで明記してこなかったが、本実践は、学生は本来学びたいという意欲を持っているものであるということをも前提として進めてきた。関連性理論を提唱したスペルベルとウィルソンは、「人は認知環境の改善を願うものである」ということを前提にしているが、筆者も同様に捉えている。「学び」はすなわち認知環境の改善であり、すべての学生はそれを望んでいるという前提で実践を進めてきたのである。初年次生にアカデミックな共同体の一員としての意識を持たせることに対し、選抜度の高くない大学ではその前提は現実的ではない、初年次生に対し学問を語る必要はないと言われる場面もまれではあるが、あった。そのため、それに対して一石を投じたいという思いも込めて、この研究に臨んだ。インタビューに答えてくれた初年次生の多くは、アカデミックな共同体の一員であるという自覚を持ち、それに誇りを感じており、学

ぶことに対して前向きであった。そのような意味でも、アカデミックな共同体の一員としての自覚を持たせることを指導の出発点として提案できたことは、意義のあることだと感じている。

2つ目の意義は、初年次 AW の指導に対し、デザイン研究によりデザイン原則を提案したことである。第1章で述べたように、初年次教育におけるライティング指導は、機関によってさまざまであり、共有資源がほとんどない状態であった。そこに、多くの機関で応用可能なデザイン原則を提案できた意義は小さくないと考える。本デザイン原則は、1.5 で述べたように、まずはローカル原則の提案を目指した。しかし、第8章の実践で示したように、対象や学習期間が異なっても、それに合わせて応用でき、ほかの文脈にも適応できる可能性がうかがえた。そのような原則を提案できた点で、意義があると考えられる。

最後に本研究の課題について述べる。1つはストーリーラインの修正方法である。5.2.2 および 6.2.1 で見たように、根拠となる情報源を1つしか用意しないままストーリーラインを作った学生の場合、パッチワーク文となりやすく、途中からの修正ができなかった。複数の根拠を用意するよう伝えても、いったんストーリーラインの表を完成させたあとでは、改善することが難しかった。そのような状況になる要因として、検索キーワードの入れ方など、情報の探し方が適切でないことが考えられる。レポート未成功者のコメントにも見られたように、一度できあがったストーリーラインを途中から変えることは難しく、適切な資料が見つからない場合、不十分なレポートになることがわかった。そのため、適切な資料が見つからない場合は、ストーリーラインが固まる前に、別の問いから改めて問題設定を行う必要がある。つまり、問題設定に際しての効率的な資料収集の方法と、資料が見つからない場合の問題設定のし直しの2点への手当てが必要である。特に後者に関しては、一度浮かんだ疑問や気づきを、どのように答えの出る問いに変えていくかは、非常に難しい問題である。今後の課題としたい。

そして、論拠の不十分さも課題として残った。三角ロジックでは学びが多かったというコメントがいくつも見られたが、実際に自分のレポートを書く際には、データと主張とをつなぐ論拠が不十分なものが少なくなかった。読んで理解していることと、レポートを実際に書くこととの間には乖離があると思われる。理由づけの意味を理解するだけでなく、実際に書くことにつなぐための方法を検討する必要がある。

最後に、デザイン研究についての課題もある。今回提案した原則が、どのような文脈において有用かということについての詳細は、本稿では確かめることができなかった。今後、この原則をもとに、上記の課題を解決できるようなデザインの修正を行いながら、改善を続けていかなければならない。同時に、対象の拡大も求められる。本研究は初年次生向けに非常に基本的な内容と書き方に焦点を当てて行った。しかし、AW は初年次で終わるわけではなく、卒業論文や、修士論文へと発展していくものである。卒業論文には、初年次生のレポート以上に根拠や理由づけの正確さや論理性が求められ、また文献に頼らない研究方法も必要になる場合がある。そのような上級学生に対する AW の指導に関して段階的に検討し、提案していくことも今後の課題である。

謝辞

本研究を進め、学位論文としてまとめるにあたり、多くの方々にご指導とご助力を賜りました。心より感謝申し上げます。

まず、日本大学大学院総合社会情報研究科の島田めぐみ教授、保坂敏子教授、古賀徹教授には、論文執筆および審査において、貴重なご指摘、ご助言をいただきました。

島田めぐみ先生には、指導教員として大変丁寧かつ親身なご指導をいただきました。お忙しい中、研究に必要なあらゆる点について細部にわたりご教示くださいました。コロナ禍で研究の見直しが必要となるなど苦しい時期もありましたが、島田先生は常にあたたかく寄り添い、励ましのお言葉をかけてくださいました。島田先生の伴走なくしては、論文の完成はありませんでした。島田先生への感謝の気持ちは言葉では言い尽くせません。

副指導教員である保坂敏子先生には、教育工学の専門家として、貴重なご指摘やご助言を数多くいただきました。特に本研究の枠組みとなるデザイン研究に関して、非常に重要なご助言をくださったおかげで、研究の原点を見つめ直すきっかけとなり、それが研究を深化させることにつながったと感じております。ここに深謝いたします。

古賀徹先生にも副指導教員として、教育学的観点から多くのご指摘をいただきました。古賀先生からの教育に関する幅広いご助言は、研究の視野をさらに拡大していく一助になるとともに、教員でもある自分にとって大きな励みとなりました。深く感謝いたします。

研究倫理上、ここにお名前を記すことはできませんが、調査にご協力くださった先生方、そして学生の皆様に、心より感謝申し上げます。皆様のご協力なくしては、本研究を前に進めることはできませんでした。厚く御礼申し上げます。

そして、静岡大学国際連携推進機構特任准教授の佐々木良造先生には、本研究を始める前から多くのご協力をいただきました。佐々木先生との対話を通じて、研究の方向性を定めることができました。改めて感謝申し上げます。また、これまでライティング指導研究を一緒に進めてくださった東京大学名誉教授の向井留実子先生、山梨学院大学学習・教育開発センター准教授の近藤裕子先生にも感謝いたします。お二人とご一緒に研究を進め、日々討論していく中で、多くの気づきや発見を得ることができました。共同研究の機会をいただけて大変感謝しております。

日本大学大学院総合社会情報研究科の島田ゼミナールおよび保坂ゼミナールの皆様にも多くのご助言、激励のお言葉をいただきました。研究課題を究めようと日々努力されている皆さまの研究に向かう姿勢にも、大変励まされました。特に同期の櫻井直子さんには、議論を通じて多くの励ましとご示唆をいただきました。本当にありがとうございました。

最後に、ここまで支えてくれた家族、友人に感謝します。コロナ禍で皆が大変な時期にこの研究活動が重なり、そのうえ、論文執筆の大事な時期のアクシデントにより論文提出をあきらめかけたときにも、仕事や学業を調整しながら辛抱強く支援し、励ましてくれた夫と子どもたち、そして、見守ってくれた両親と友人に心からの感謝の意を表します。

本論文は小さな成果ではありますが、ここで得たものを教育現場に還元しながら、今後もさらに努力を続けてまいりたいと存じます。ありがとうございました。

令和5年1月11日

中村かおり

参考文献

〈和文〉

【ア】

- 縣拓充・玉田優花子・木村真理子・相原貴次（2019）「レポートライティングにおける『問いを立てること』の支援方法の検討」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』5, pp.121-134
- アメリカ心理学会（APA）（著）前田樹海・江藤裕之・田中健彦（訳）（2011）『APA 論文作成マニュアル第2版』医学書院
- 安藤輝次（2014）「ループリックの学習促進機能」『關西大學文學論集』64(3), pp.1-25
- 飯窪真也・齊藤萌木（2016）「第14章 実践と省察のサイクルを支える教員研修体系とネットワークの構築」大島純・益川弘如（編）『教育工学選書Ⅱ第5巻 学びのデザイン—学習科学—』ミネルヴァ書房, pp.183-188
- 池田輝政・戸田山和久・近田政博（2001）『成長するティップス先生—授業デザインのための秘訣集—』玉川大学出版部
- 池田玲子（2004）「日本語学習における学習者同士の相互助言（ピア・レスポンス）」『日本語学』, 23(1), pp.36-50
- 池田玲子・館岡洋子（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
- 石倉健二・高島恭子・原田奈津子・山岸利次（2008）「ユニバーサル段階の大学における初年次教育の現状と課題」『長崎国際大学論叢』8, pp.167-177
- 石黒圭（2009）『よくわかる文章表現の技術Ⅰ 表現・表記編（新版）』明治書院
- （2012）『論文・レポートの基本』日本実業出版社
- （2019）「1 論文を書くとはどういうことか」東谷護（編著）（2019）『表現と教養 スキル重視ではない初年次教育の探究』ナカニシヤ出版, pp.3-32
- 伊集院郁子・高野愛子（2020）『日本語を学ぶ人のためにアカデミック・ライティング講座』アスク
- 市川尚・根本淳子（編著）（2016）鈴木克明（監修）『インストラクショナルデザインの道具箱101』北大路書房
- 伊藤貴昭（2009）「学習方略としての言語化の効果—目標達成モデルの提案—」『教育心理学研究』57, pp.237-251
- 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
- （2013）「思考し表現する力を育む学士課程カリキュラムの構築—Writing Across the Curriculum を目指して—」関西地区 FD 連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター編『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』,ミネルヴァ書房, pp.10-30
- （2019）『思考を鍛えるレポート論文作成法 [第3版]』慶應義塾大学出版会
- （2020）『思考を鍛える大学の学び入門 [第2版] —論理的な考え方・書き方からキャリアデザインまで—』慶應義塾大学出版会
- 岩崎千晶（2021）「初年次生のレポートに表出した課題分析とライティングセンターの寄与」『関西大学高等教育研究』12, pp.25-35

- 上野千鶴子 (2018) 『情報生産者になる』 ちくま新書
- 梅村修・東田充司・高垣伸博・真銅正宏・豊島眞介・泊吉実・村上亨・齊藤一誠・佐藤伸行 (2019) 「対話重視の日本語ライティング支援に関する成果報告」『基盤教育論集; Bulletin of Institute of Liberal Arts, Otemon Gakuin University』 6, pp.101-134
- エリクソン, H・リン, ラニング, A・ロイス, フレンチ, レイチェル (著) 遠藤みゆき・ベアード真理子 (訳) (2020) 『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践—不確実な時代を生き抜く力—』 北王子書房
- 大井恭子・石川直美 (2006) 『『知識伝達モデル』から『知識変形モデル』への発展を志向するアカデミック・ライティング指導—『問いかけ』とピア・レビューの重要性に着目して—』『千葉大学教育学部研究紀要』 54, pp.105-117
- 大島純 (2016) 「第3章 学習科学—新しい学びの探究—」大島純・益川弘如 (編) 『教育工学選書Ⅱ第5巻 学びのデザイン—学習科学—』 ミネルヴァ書房, pp.16-41
- 大島弥生 (2003) 「日本語アカデミック・ライティング教育の可能性—日本語非母語・母語話者双方に資するものを目指して—」『言語文化と日本語教育. 増刊特集号, 第二言語習得・教育の研究最前線』, pp.198-224
- (2007a) 「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, pp.109-112
- (2007b) 「大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス」『言語文化と日本語教育』 33, pp.57-64
- (2010) 「大学生の文章に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み: ライティングのプロセスにおける協働学習の活用へ向けて」『京都大学高等教育研究』 16, pp.25-36
- (2021) 「理系中国人留学生による学士課程でのライティングを通じた学びのふりかえり」『専門日本語教育研究』 23, pp.3-10
- 大塚英志 (2013) 『キャラクター小説の作り方』 講談社
- 大貫眞弘・竹林和彦 (2011) 「高等学校段階における卒業論文カリキュラムの検討」『早稲田教育評論』 25(1), pp.173-187
- 大場理恵子・大島弥生 (2016) 「大学教育における日本語ライティング指導の実践の動向—学術雑誌掲載実践報告のレビューを通じて—」『言語文化と日本語教育』 51, pp.1-10
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育—』 凡人社
- 岡崎正和 (2007) 「数学教育研究方法論としてのデザイン実験の位置と課題—科学性と実践性の調和の視点から—」『数学教育学研究: 全国数学教育学会誌』 13, pp.1-13
- 小笠原喜康 (2018) 『最新版 大学生のためのレポート・論文術』 講談社
- 小野和宏・西山秀昌・八木稔・ステガロユ ロクサーナ・重谷佳見・山村健介・井上誠・前田健康 (2014) 「大学学習法へのパフォーマンス評価導入における実践的課題」『新潟大学高等教育研究』 1(2), pp.5-8
- 小野田亮介・篠ヶ谷圭太 (2014) 「リアクションペーパーの記述の質を高める働きかけ—学生の記述に対する授業者応答の効果とその個人差の検討—」『教育心理学研究』 62(2), pp.115-128

【カ】

- 木林理恵 (2019) 「レポート・論文等における問いの立て方と『質問づくり』の手法」『日本語教育方法研究会誌』26(1), pp.76-77
- 清河幸子・植田一博 (2007) 「他者からのメタなサジェスションが表象変化に及ぼす影響の検討」『HAI シンポジウム 2007』1A-3, <https://hai-conference.net/proceedings/HAI2007/pdf/1a-3.pdf> (2022年7月18日閲覧)
- 向後千春 (2006) 「大福帳は授業の何を変えたか」『日本教育工学会研究報告集』2006(5), pp.23-30
- (2010) 「教育実践の改善サイクルから教育実践研究のパターンへ」『日本教育工学会研究報告集』2010(5), pp.159-162
- (2019) 「インストラクショナルデザイン研究の方法論」『日本教育工学会論文誌』43(3), pp.207-214
- 河野哲也 (2018) 『レポート・論文の書き方入門 第4版』慶應義塾大学出版会
- 小久保練 (2020) 「ジグソー学習を取り入れた数学の授業の一考察」『群馬大学教育実践研究』37, pp.53-60
- 小山治 (2014) 「初年次教育におけるレポート執筆に関する学習行動の促進—授業履修者に対するパネル調査による検証—」『大学教育研究ジャーナル』11, pp.1-13
- (2016) 「学生のレポートを書く力の熟達度—社会科学分野の大学4年生に対する聞きとり調査—」『大学教育実践ジャーナル』14, pp.9-16
- (2017) 「初年次教育におけるレポートを書く力の向上要因—授業履修者に対する3時点にわたる質問紙調査による検証—」『大学教育実践ジャーナル』15, pp.1-8
- 近藤裕子・中村かおり・向井留実子 (2016) 「アカデミック・ライティングにおける引用指導の課題—教材分析を通して—」『日本語教育方法研究会誌』23(1), pp.8-9

【サ】

- 西條剛央 (2005a) 『構造構成主義とは何か 次世代人間科学の原理』北大路書房
- (2005b) 「1章 構造構成的発達研究法とは何か？」西條剛央 (編著) 『構造構成的発達研究法の理論と実践』北大路書房, pp.2-35
- (2008) 『ライブ講義・質的研究とは何か (SCQRM アドバンス編)』新曜社
- (2011) 「SCRMにおける[論文の公共性評価法]の定式化—論文の「型」をめぐる難問解消に向けて—」西條剛央・京極真・池田清彦 (編著) 『よい教育とは何か (構造構成主義研究5)』北大路書房, pp.240-273
- (2017a) ドラッカー学会編集委員会 (編) 「ドラッカー思想の本質観取—新たな本質観取の方法—」『文明とマネジメント』14, pp.87-106
- (2017b) ドラッカー学会編集委員会 (編) 「ドラッカーの著作をテキストとした本質行動学の研究モデル—組織構造の原理およびメタ理論の定式化, 及びマネジメントツールの作成を通して—」『文明とマネジメント』14, pp.107-132
- 西條剛央・井坂康志 (2017) ドラッカー学会編集委員会 (編) 「エッセンシャル・マネジメントとしてのドラッカー思想の再生—なぜ, ふたたびドラッカーなのか?—」『文明とマネジメント』14, pp.133-142

- ント』14, pp.3-21
- 坂上学 (2005)「専門教育の一環としての初年次教育の意義—大阪市立大学商学部の試み—」『大阪市立大学 大学教育』2(1), pp.45-53
- 坂本美紀・山口悦司・山本智一・村津啓太・稲垣成哲・神山真一・西垣順子 (2014)「主張・証拠・理由づけから構成されるアーギュメントの教授方略のデザイン研究—小学校第5学年理科「振り子」における単元の改善—」『科学教育研究』38(2), pp.54-64
- 佐藤勢紀子 (2006)「多様な専門分野のサンプル論文を用いたアカデミック・ライティングの指導法」『専門日本語教育研究』8, pp.39-44
- 三森ゆりか (2013)『大学生・社会人のための言語技術トレーニング』大修館書店
- 白水始・三宅なほみ (2009)「認知科学的視点に基づく認知科学教育カリキュラム—『スキーマ』の学習を例に—」『認知科学』16(3), pp.348-376
- 神藤貴昭 (2017)「「自己調整学習」論の可能性: 動機づけと個人差にかかわる課題に焦点を当てて」『立命館教職教育研究』4, pp.23-32
- 菅谷奈津恵 (2017)「大学の教養科目におけるレポート指導の効果—引用の習得を中心に—」『日本語教育方法研究会誌』24(1), pp.78-79
- 杉谷祐美子・長田尚子・小林至道 (2009)「協調学習を通じた気づきと問題設定の深まり」鈴木宏昭 (編)『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, pp.87-112
- 鈴木克明 (2005)「e-Learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン」『日本教育工学会論文誌』29(3), pp.197-205
- (2006)「ID の視点で大学教育をデザインする鳥瞰図—e ラーニングの質保証レイヤーモデルの提案—」『日本教育工学会第22回講演論文集』, pp.337-338
- 鈴木克明・根本淳子 (2013)「教育改善と研究実績の両立を目指して: デザイン研究論文を書こう [総説]」『医療職の能力開発』2, pp.45-53
- 鈴木克明・美馬のゆり (編著) (2018)『学習設計マニュアル—「おとな」になるためのインストラクショナルデザイン—』北大路書房
- 鈴木聡・鈴木宏昭 (2011)「ピアコメントの産出・閲覧による大学生のレポートの改善の試み」『情報処理学会論文誌』52(12), pp.3150-3158
- 鈴木栄幸・舟生日出男・久保田善彦 (2014)「個人活動とグループ活動間の往復を可能にするタブレット型思考支援ツールの開発」『日本教育工学会論文誌』38(3), pp.225-240
- 鈴木宏昭 (2022)『私たちはどう学んでいるのか 創発から見る認知の変化』筑摩書房
- 鈴木宏昭・杉谷祐美子 (2009)「レポートライティング教育の意義と課題」鈴木宏昭編『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, pp.1-14
- (2012)「レポートライティングにおける問題設定支援」『教育心理年報』51, pp.151-166
- 鈴木宏昭・館野泰一・杉谷祐美子・長田尚子・小田光宏 (2007)「Toulmin モデルに準拠したレポートライティングのための協調学習環境」『京都大学高等教育研究』13, pp.13-24

【タ】

- 大学教育学会 (2019)「学会誌執筆要領」 <https://jacue.org/article/activity/journal/outline2a> (2022)

年1月20日参照)

- 田中真理・阿部新 (2014) 『Good Writing へのパスポート』くろしお出版
- 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』10, pp.29-34
- 因京子・村岡貴子・米田由喜代・仁科喜久子・深尾百合子・大谷晋也 (2007) 「日本語専門文書作成支援の方向—理系専門日本語教育の観点から」『専門日本語教育研究』9, pp.55-60
- 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過程の観察」『専門日本語教育研究』11, pp.39-44
- 東京大学教養教育高度化機構初年次教育部門・増田建・坂口菊恵 (編) (2017) 『科学の技法: 東京大学「初年次ゼミナール理科」テキスト』東京大学出版会
- 東京大学大学院教育学研究科 (2012) 「信頼される論文を書くために 改訂版」https://www.p.u-tokyo.ac.jp/wp-content/uploads/2014/03/manual_dec2012.pdf (2022/2/26 閲覧)
- 東谷護 (2019) 「序 スキル重視の初年次教育からの脱出」東谷護 (編著) (2019) 『表現と教養 スキル重視ではない初年次教育の探究』ナカニシヤ出版, pp. i -iv
- 戸田山和久 (2022) 『最新版 論文の教室 レポートから卒論まで』NHKブックス

【ナ】

- 中西裕 (2014) 「ピアレビューを活用した授業レポートの『二回提出』方式の効果—アクティブラーニングの試みとして—」『就実論叢』43, pp.247-261
- 中東雅樹・津田純子 (2016) 「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法の開発」『名古屋高等教育研究』16, pp.305-324
- 中村かおり・近藤裕子・向井留実子 (2018) 「アカデミック・ライティングにおける論証技術習得を目指した指導の実践—一文レベルでの論理的つながりの意識化と明文化を中心に—」『日本語教育方法研究会誌』24(2), pp. 8-9
- 西垣順子 (2010) 「大学生のアカデミック・ライティング教育におけるアカデミックリテラシーズアプローチの可能性と課題」『大阪市立大学 大学教育』8(1), pp.47-51
- 西口啓太 (2018) 「米国大学の初年次ライティング指導における学習者への動機づけの効果と課題—プロセス・ライティング指導に着目して—」『研究論叢』24, pp.67-77
- (2019) 「現代米国におけるアカデミック・ライティングの理論と実践に関する研究—大学における学習支援体制に着目して—」神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士論文
- 二通信子 (2001) 「アカデミック・ライティング教育の課題—日本人学生および日本語学習者の意見文の文章構造の分析から—」『北海学園大学学園論集』110, pp.61-77
- 二通信子・大島弥生・山本富美子・佐藤勢紀子・因京子 (2004) パネルセッション「アカデミック・ライティング教育の課題」『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.285-296.
- 日本語教育学会 (2021) 『日本語教育』投稿要領 <http://www.nkg.or.jp/pdf/toukouyoryo.pdf>
- 根本淳子・柴田喜幸・鈴木克明 (2011) 「学習デザインの改善と学習の深化を目指したデザイン研究アプローチを用いた実践」『日本教育工学会論文誌』35(3), pp.259-268

【ハ】

- ブルーナー, J.S. (著) 鈴木祥蔵・佐藤三郎 (訳) (1963) 『教育の過程』岩波書店

【マ】

- 牧恵子 (2017) 「『レポートを書くこと』と『読むこと』の再定位—大学初年次生の困難さから—」
『愛知教育大学大学院国語研究』 25, pp.60-35
- 益川弘如 (2012) 「デザイン研究・デザイン実験の方法」 清水康敬・中山実・向後千春 (編著)
『教育工学選書 教育工学研究の方法』 ミネルヴァ書房, pp.177-198
- 松浦宏 (1970) 「法則学習における説明的方法と発見的方法の研究」 『教育心理学研究』 18(3),
pp.129-138
- マッケニー, スーザン、リーブス, C・トーマス (著) 鈴木克明 (監訳) (2021) 『教育デザイン
研究の理論と実践』 北王子書房
- 三浦香苗 (1964) 「学習効果の差異から見た教法 発見的学習法についての実験的研究」 『教
育心理学研究』 12(4), pp.202-215
- 三宅なほみ・齊藤萌木・飯窪真也・利根川太郎 (2011) 「学習者中心型授業へのアプローチ—知
識構成型ジグソー法を軸に—」 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 51, pp.441-458
- 三宅なほみ・白水始 (2003) 『学習科学とテクノロジー』 放送大学教育振興会
https://www.nier.go.jp/shirouzu/publications/pub_16.pdf (第5章, p.3)
- 村岡貴子 (2010) 「専門日本語ライティング能力の養成を旨とする学習課題の捉え方」 『多文化社会
と留学生交流: 大阪大学留学生センター研究論集』 14, pp.49-56
- (2014) 『専門日本語ライティング教育—論文スキーマ形成に着目して—』 大阪大学出
版
- (2016) 「アカデミック・ライティングの視点から見た大学における専門日本語教育」
『Nagoya University Asian Law Bulletin』 2, pp.25-40
- (2018) 「ライティング活動とその内省から獲得する論文スキーマ」 村岡貴子・鎌田美
千子・仁科喜久子 (編) 『大学と社会をつなぐライティング教育』 くろしお出版, pp.35-54
- 村岡貴子・因京子・仁科喜久子 (2009) 「専門文章作成支援方法の開発に向けて—スキーマ形成
を中心に—」 『専門日本語教育研究』 11, pp.23-30
- 村中崇信・白水始 (2014) 「 < 実践報告 > 宇宙教育プログラムへの知識構成型ジグソー法の導
入」 『京都大学高等教育研究』 20, pp.39-48.
- 毛利美徳・中尾瑞樹 (2017) 「習熟度を可視化するためのリフレクションペーパーの活用」 『全国
大学国語教育学会国語科教育研究:大会研究発表要旨集』 133, pp.139-142
- 森弘一 (2011) 「初年次教育における日本語科目の展望—人間科学部「学びと探究の方法」の場
合—」 『人間科学』 28(2), pp.95-103
- 森朋子・松下佳代 (2019) 「深い学びに寄与するグループ活動のデザイン: 思考と活動の乖離を
乗り越えるために」 『名古屋高等教育研究』 19, pp.141-152
- 森本和寿 (2019) 「アメリカの作文教育における創造性の史的展開—19世紀末から20世紀初頭
の議論に焦点を合わせて—」 『京都大学大学院教育学研究科紀要』 65, pp.401-413
- 文部科学省 (2008a) 中央審議会大学分科会 制度・教育部会 「学士課程教育の構築に向けて」
(審議のまとめ)
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf (2021/4/6閲覧)

- (2008b) 「学術研究推進部会 人文学及び社会科学の振興に関する委員会 (第12回) 配付資料—序「学問」について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/015/siryu/attach/1343350.htm (2021/8/6 閲覧)
- (2020) 「平成30年度の大学における教育内容等の改革状況について」
https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt_daigakuc03-000010276_1.pdf (2021/3/20閲覧)

【ヤ】

- 山路奈保子・因京子・藤木裕行 (2013) 「日本人大学生の書き言葉習得初年次と3年次における調査結果の比較から」『専門日本語教育研究』15, pp.47-52
- 山田礼子 (2009) 「大学における初年次教育の展開—アメリカと日本—」『Journal of Quality Education』2, pp.157-174
- 山本富美子 (2016) 「論文の「意図的ではない剽窃」の問題: モダリティの混同と解釈のない引用」『Global communication』6, pp.117-132
- ヤング, スー・ウィルソン, ロバート (著) 土持ゲーリー法一 (監訳) (2013) 『「主体的学び」につなげる評価と学習方法—カナダで実践される ICE モデル』東信堂

【ラ】

- レイヴ, J.・ウェンガー, E. (著), 佐伯眸 (訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習』産業図書

【ワ】

- 脇田里子 (2016) 「ライティング・ループリックの実践」『コミュニカーレ』5, pp.21-50
- (2017) 『思考ツールを利用した日本語ライティング リーディングと連携し論理的思考を鍛える』大阪大学出版会
- 渡辺哲司 (2010) 『「書くのが苦手」をみきわめる—大学新入生の文章表現力向上をめざして—』学術出版会

〈英文〉

- Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54 (2), 153-160.
- Bereiter C. & Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The journal of the learning sciences*, 2(2), 141-178.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology*, 15-22.
- Collins, A, Brown, J. S.& Newman, S. E. (1987). Cognitive Apprenticeship: Teaching the craft of Reading, Writing, and Mathematics. *Center for the Study of Reading: Technical Report*, 403, 1-42.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American educator*, 15(3), 6-11.

- Erickson, H. L., & Lanning, L. A. (2013). *Transitioning to concept-based curriculum and instruction: How to bring content and process together*. Corwin Press.
- Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Corwin Press.
- Fairclough, N. (2014). *Critical language awareness*. Routledge.
- Flower L. & Hayes J. R. (1981) . A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), pp.365-387.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp.3-30). Hillsdale.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Janks, H. (1999). Critical language awareness journals and student identities. *Language Awareness*, 8(2), 111-122.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Klimova, B. F. (2014). Approaches to the teaching of writing skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 147-151.
- Kroll, B. (Ed.). (1990). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M. R. & Street.B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377.
- Mendoza, L., Lehtonen, T., Lindblom-Ylänne, S., & Hyytinen, H. (2022). Exploring first-year university students' learning journals: Conceptions of second language self-concept and self-efficacy for academic writing. *System*, 106, 102759
- Merrill, M.D. (2002), First Principles of Instruction: *Educational Technology, Research and Development*; 50, 3; ProQuest Education Journals, 43-59.
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 6(2). Retrieved October 1, 2016, from <http://tesl-ej.org/ej22/a1.html>
- Nelson, B., Ketelhut, D. J., Clarke, J., Bowman, C., & Dede, C. (2005). Design-based research strategies for developing a scientific inquiry curriculum in a multi-user virtual environment. *Educational Technology*, 21-28.
- Neupane, P. (2017). Approaches to teaching English writing: A research note. *Studies in foreign language education*, 39, 141-148.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press
- Reeves, T.C. (2006). Design Research from a Technology perspective, In J.Van Den Akker. Gravemeijer, K., Mackenney, S. & Nieveen, N. (Ed.). *Educational Design Research*, Routledge, 52-66.
- Reigeluth, C.M. (1979). In search of a better way to organize instruction: The elaboration Theory, *Journal of instructional Development*, JSTOR
- Sandoval, W. (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research,

Journal of the Learning Sciences, 23(1), 1-19.

Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. *Liberal education in a knowledge society*, 97, 67-98.

Sommers, N. (2007). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *Concepts in Composition: Theory and Practice in the Teaching of Writing*, 130-140.

Sommers, N., & Saltz, L. (2004). The novice as expert: Writing the freshman year. *College Composition and Communication*, 56(1), 124-149.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis*, Cambridge University Press

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, 53(4), 5-23.

資料

【第2章：調査対象とした教材】

- (1) 坂東実子 (2021) 『大学生のための文章表現練習帳 第2版』国書刊行会
- (2) 世界思想社編集部 (編) (2021) 『大学生 学びのハンドブック』世界思想社
- (3) 井上貴翔・田代早矢人・寺山千紗都・諸岡卓真 (2020) 『大学生のための論文・レポート作成法 ―アカデミック・ライティングの基本を学ぶ―』学術図書出版社
- (4) 井下千以子 (2020) 『思考を鍛える大学の学び入門 第2版』慶應義塾大学出版会
- (5) 川崎昌平 (2020) 『大学1年生の君が、はじめてレポートを書くまで』ミネルヴァ書店
- (6) 大学初年次教育研究会 (2020) 『大学生の学びをつくる 大学1年生からの社会を見る眼のつくり方』大月書店
- (7) 西山春文・石出靖雄・永井善久・中村成里 (2020) 『実践 文章表現』明治書院
- (8) 伊藤奈賀子・中島祥子 (編) (2019) 『大学での学びをアクティブにする アカデミック・スキル入門 [新版]』有斐閣
- (9) 井下千以子 (2019) 『思考を鍛えるレポート・論文作成法 第3版』慶應義塾大学出版会
- (10) 近藤裕子・由井恭子・春日美穂 (2019) 『失敗から学ぶ大学生のレポート作成法』ひつじ書房
- (11) 新茂之 (2019) 『「型」を学ぼう』みらい
- (12) 大学初年次教育研究会 (2020) 『大学1年生からの社会を見る眼の作り方』大月書店
- (13) 学習技術研究会編著 (2019) 『知へのステップ 第5版 大学生からのスタディ・スキルズ』くろしお出版
- (14) 河野哲也 (2018) 『レポート・論文の書き方入門』慶應義塾大学出版会
- (15) 新田誠吾 (2019) 『はじめてでも、ふたたびでも、これならできる！ レポート・論文のまとめ方』すばる舎
- (16) 小笠原喜康 (2018) 『最新版 大学生のためのレポート・論文術』講談社
- (17) 東京大学教養教育高度化機構初年次教育部門・増田建・坂口菊恵編 (2017) 『科学の技法 東京大学「初年次ゼミナール理科」テキスト』東京大学出版会
- (18) 滝浦真人・草光俊雄 (編著) (2017) 『日本語アカデミック・ライティング』NHK出版会
- (19) 吉原恵子・間瀬泰尚・富江英俊・小針誠 (2017) 『スタディスキルズ・トレーニング 改訂版 大学で学ぶための25のスキル』実教出版
- (20) 西川真理子・橋本信子・山下香・石黒太・藤田里美 (2017) 『アカデミック・ライティングの基礎』晃洋書房
- (21) 都築学 (2016) 『大学1年生のための伝わるレポートの書き方』有斐閣
- (22) 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 (2014) 『ピアで学ぶ 大学生の日本語表現 (第2版)』ひつじ書房
- (23) 佐藤智明・矢島彰・山本明志 (2014) 『3訂 大学の学びのことはじめ初年次セミナーワークブック』ナカニシヤ出版
- (24) 桑田てるみ (編) (2014) 『学生のレポート・論文作成トレーニング 改訂版 スキルを学ぶ 21のワーク』実教出版
- (25) 初年次教育テキスト編集委員会 (編) (2014) 『フレッシュマンセミナーテキスト 第2版』東京電機大学出版局

- (26) 石黒圭 (2012) 『この1冊できちんと書ける！ 論文・レポートの基本』日本実業出版社
- (27) 戸田山和久 (2012) 『新版 論文の教室 レポートから卒論まで』NHK 出版
- (28) 宇野聖子・藤浦五月 (2016) 『大学生のための表現力トレーニング あしか』ココ出版
- (29) 山口裕之 (2013) 『コピペと言われないレポートの書き方教室』新曜社
- (30) 森下稔 (編代表) 大岡紀理子・谷口利律・鴨川あきこ (編) (2016) 『理工系学生のための日本語表現法 第3版 アウトカム達成のための初年次教育』東信堂
- (31) 紀平知樹 (2019) 『医療系大学生のためのアカデミックリテラシー』二瓶社
- (32) 山本幸司 (2014) 『大学一年生の文章作法』, 岩波書店
- (33) 深澤のぞみ・濱田美和・深川美帆・札野寛子・松田佳子・藤井晶子 (2018) 『21世紀のカレッジ・ジャパニーズ』国書刊行会
- (34) 伊集院郁子・高野愛子 (2020) 『日本語を学ぶ人のためにアカデミック・ライティング講座』アスク
- (35) 田中真理・阿部新 (2014) 『Good Writing へのパスポート』くろしお出版

【第3章：図3.1】

- K・ジョンソン・H・ジョンソン (編) , 岡秀夫 (監訳) (1999) 『外国語教育学大辞典』大修館書店

【第5章：資料5.1：③論文検索・分析タスク】

◆課題の目的

#アカデミックな文章に触れ、出典の書き方についても理解し、練習する。

紹介した論文検索サイトで、論文を探し、面白い（面白そうだ）と思った論文を1本紹介してください。手順は以下です。

- (1) 論文検索サイト：Google Scholar、CiNii、J-Stage にアクセスする。
- (2) 自分が興味のあるキーワードを打ち込み、面白そうな論文を選び、ダウンロードする。
きちんと本文があるものにしてください。
- (3) 要旨や「はじめに」を読んでみる。面白かったら保留にする。面白くなかったら、別のものを探す。3本ダウンロードして出典を書く。(A)
- (4) 少なくとも3本を比べて見て、面白いと持ったものを1本選ぶ。(B)
- (5) ①この論文で明らかになったこと（#問いの#答え）、②この論文を選んだ理由を書く。
(C)

出典は、以下のように書きます。

著者名（発行年）「論文タイトル」『書籍名』号、pp.（○ページ～○ページ）

例 キーワード：「フィギュアスケート」

A. 出典

- ①井上尊寛・松岡宏高・竹内洋輔・新井弘和（2015）「フィギュアスケート観戦のプロダクト構造：競技的要素に着目して」『スポーツマネジメント研究』8, (1) , pp.3-14
- ②井上尊寛・竹内洋輔（2012）「フィギュアスケート観戦者の特性に関する研究」『法政大学体育・スポーツ研究センター紀要』30, pp.63-66
- ③岡田桂（2019）「スポーツにおけるマスキュリニティのグローバルな再配置—フィギュアスケート・人種・セクシュアリティのジェンダー表象—」『スポーツ社会学研究』27(2), pp.29-48.

B. 論文タイトル：③「スポーツにおけるマスキュリニティのグローバルな再配置—フィギュアスケート・人種・セクシュアリティのジェンダー表象—」

C. ①この論文で明らかになったこと：スポーツ世界において、ジェンダーや人種イメージは固定されがちである。しかし、フィギュアスケートなどにはその変化の兆しがある。

②この論文を選んだ理由：フィギュアスケートがずっと好きで見てきた。マッチョイズムが強い英米では、男子フィギュアスケーターは女性的・ゲイ的と見られていたことに驚いた。しかし、世界的なジェンダー多様性への認識と、文化による男性性への認識の違いが、保守的なスポーツ界にも影響を及ぼし始めているという点に興味を覚えた。

【あなたの論文】

キーワード：

A. 出典①

②

③

B. 論文タイトル：

C. ①この論文で明らかになったこと：

②この論文を選んだ理由：

【第5章:資料5.2:(課題)⑤レポート並べ替え・見出し作成タスク】

◆レポートの構成と見出しを確認する

次の文章は「現在売られている商品とその理由」について書かれたレポートです。

- 1) いい順番に並べて、() にアルファベットを書いてください。
- 2) そして、それぞれの見出しを考えて、下線に書いてください。

1. () _____
2. () _____
3. _____
 - 3-1. () _____
 - 3-2. () _____
4. () _____

新・一番搾り
mini.

New
1ml

新・一番搾りから
1ml 缶が新登場。
さまざまなシーンで
お楽しみください。

KIRIN

1ml 缶 135ml 缶 250ml 缶 350ml 缶 500ml 缶

https://twitter.com/Kirin_Brewery/status/450799808697991168/photo/1

A : _____

「新・一番搾り mini」が他のビールと大きく違うのは、自宅用ではなく、店舗での売れ行きを伸ばしている点である。「新・一番搾り mini」の需要の約 90%が飲み会の場合であるという¹⁾。居酒屋などの店舗では生ビールの取り扱いがあるにもかかわらず、並行して缶ビールの注文があるのだと考えられる。このことから、飲み会の乾杯用の需要が高いと推察される。前述したが、飲み会の乾杯で飲まれる酒類といえば、やはりビールが一般的である。しかし、体質的に酒に弱い人は、乾杯のためにビールを頼んでも、飲みきれず無駄にしてしまうことが多く、そのために他の人がビールではない飲み物を頼むことが多かった。しかし、この「新・一番搾り mini」であれば、そのような人であってもビールで乾杯することが可能になり、みんなと同じ飲み物で乾杯ができるという点が評価されたのだと考えられる。

B : _____

消費者に支持されて市場で売れている商品は、時代の流れに伴って変化している。また、国や地域によっても、売れている理由は異なるはずである。このレポートでは、現在売れている商品を1つ取り上げ、その商品が売れている現状について述べる。その上で、その商品が売れている理由について考察する。

C : _____

「新・一番搾り mini」は、縮小しているビール市場の中で、近年売り上げを伸ばしている珍しい商品である。大量に飲むことが一般的なビールでありながら、量が少なく小さいことが、逆に評価されているのだといえる。ビールが得意ではない人々に、日本における酒の役割でもある、人と人とのコミュニケーションを円滑にする道具として求められ、売れているのだと考えられる。

以上、このレポートでは、現在売れている「新・一番搾り mini」が売れている現状を説明した上で、その理由について述べた。

D : _____

「新・一番搾り mini」は 1ml 缶と非常に小さいため、飲む量も少なく、開けにくい。しかし、ほとんど冗談とも考えられるその小ささが話題になることで、他の人との会話が進み、飲み会の雰囲気が和む効果が支持されていると考えられる。そして、これまで「お酒が弱いんです」と遠慮がちに飲み会に参加していた人も楽しくビールが飲み、「おかわり」もできるようになった。それだけでなく、小さな缶の開けにくさも、コミュニケーションにつながるであろう。手の大きな人が手の小さい人に開けてほしいと依頼し、反対に開けてあげるといようなコミュニケーションを生み、遠慮がちな現代人を結びつける道具として役立っているのだと考えられる。

E : _____

売れている商品はさまざまあるが、このレポートでは KIRIN の「新・一番搾り mini」を取り上げる。これは 1ml 缶に入った世界最小のビールである。2017-18 年度の売り上げでは、キリンは業界 1 位の 10,213 億円の売り上げを誇る（業界動向サーチ）。その中でも、「一番搾り」は「淡麗」シリーズと並び、ビールの売り上げの主力商品となっている。これまでは、他社同様 350ml 缶と 500ml 缶が売り上げを支えていたが、今、注目されているのが 1ml 缶の「新・一番搾り mini」である。2017 年に売り出されてから 1 年あまりで、すでに一番搾り販売数量の 8% に達し、これからも伸びると予想される。

1970 年代では、自宅で飲む酒類といえば、ビールか日本酒が中心であった。また、飲み会の最初の乾杯といえばビールであり、居酒屋に入って注文するのも「とりあえずビール」であった。しかしながら、国税庁の調査では、ビール需要は 1994 年をピークに右肩下がり続けており、発泡酒や第 3 のビールを含めたビール類市場は、2008 年の 317 万 5 千カロリーから 18 年には 244 万 8 千カロリーまで落ち込み、10 年間で 23% 減になっているという。このようにビール全体の売り上げは下がり続けているにもかかわらず、「新・一番搾り mini」が売り上げを伸ばしているのはなぜだろうか。

【第5章:資料5.3:(課題)⑥ストーリーの作成】

最終レポート用準備課題

◆課題の目的

最終レポートを書くためのアイデアをまとめる = #ストーリーを作る

◇レポートを書くまでのスケジュール

第5回(6月25日):協働学習 / プレゼンテーション

第6回(7月2日):協働学習 / プレゼンテーション

第7回(7月9日):サンプルレポートの分析

課題:自分のアイデアのまとめ

第8回(7月16日):レポートアイデアの発表

課題:初稿完成

第9回(7月23日):初稿の提出とピア・リーディング

課題:第2稿完成

第10回(7月30日):レポートの評価基準の検討

課題:最終稿提出

第11回(8月6日):ここから卒業までの計画を考える

◇自分のレポートアイデアのまとめ

1. 自分の意見を書くレポートには、次のような流れがあります。
これにしたがって、7月16日の授業の前までに自分のアイデアをまとめてください。
2. 必要なのは、#問い - 主張(#答え) - #根拠です。
問いと主張が合っているかどうか注意して進めましょう。
3. どんな根拠がありそうか、資料も探し始めてください。

- (1) 問題とその背景(今明らかになっていないことは何か・なぜそれが重要か)
- (2) 問い(このレポートで主張したいこと・明らかにしたいこと)
- (3) 先行研究の整理と自分の根拠(論点を整理して、述べる)
- (4) 主張・明らかになったこと(問いへの答え:根拠から言えること)
- (5) まとめ(このレポートで書いた1~4のまとめ)
- (6) 出典(どんな資料を使って書いたか)

【レポートのアイデア】 この表に書いてください。

問題の背景・理由	
問い	
主張	
根拠	
出典 (レポートに入れる ものはすべて書く)	

【書き方例】

問題の背景・理由	梅雨に入り、家族に持たせるお弁当の食中毒の危険性が高まってきた。お弁当に使う時、抗菌作用のある食材が何かを知りたいと思った。
問い	抗菌作用があると言われる食材である、「わさび、しょうが、梅干し、ねぎ、しそ、ニンニク」の中で、 最も効果が高いのはどれか。 (疑問文で書く)
主張	お弁当に使うなら、「わさび」の抗菌効果が一番高い (問いに対する答え)
根拠	<ul style="list-style-type: none"> ・先行研究では、すりおろして使用する場合に、それぞれに抗菌作用が確認されている (鈴木他 2018、芋川他 2019)。 ・接面には抗菌作用があるが、通常、おかず全体には塗らない。また、ねぎ、しそはすり下ろさない。ニンニクは生では臭うため使いにくい (意見) ・わさびは、蒸散作用があるため、密閉空間であれば、接した面以外でも抗菌効果が認められた (雨宮他 2008)。だからお弁当に合っている。
出典	<p>鈴木彩花・高津優里香・志村洋一郎・石川匡子 (2018)「食材の抗菌性について」『秋田県立大学学生自主研究研究成果』(Web論文) https://akitapu.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=812&item_no=1&page_id=13&block_id=21 (2020年6月10日閲覧)</p> <p>芋川浩・有馬萌美・水城明美 (2019)「ショウガの殺菌・抗菌効果とその実用化に向けた解析」『福岡県立看護学研究紀要』16, pp.83-94</p> <p>雨宮一彦・中村由紀・新井由紀 (2008)「市販わさびの蒸散状態による抗菌作用」『国際学院埼玉短期大学研究紀要』29, pp.81-85</p>

【第5章:資料5.4:⑧初稿のピア・レビュー】

_____さんのレポート

コメントを書いた人: _____

【内容について】

- (1) 問いは何か。
- (2) 問いに対して答えているか。
- (3) その根拠には納得できるか。

【形式について】

- (1) レポートの形式は整っているか。
- (2) タイトルは妥当か。
- (3) 見出しは妥当か。
- (4) キーワードは妥当か。
- (5) 段落の作り方は妥当か。
- (6) 引用の方法・文献の示し方は正しいか。(50音順に並んでいるか)

【感想】

- (1) よかったところ
- (2) こうすればもっと良くなると思うところ
- (3) その他感想

【第6章:資料6.1:④レポート章立て／見出し・タイトルづけタスク】

◆タイトルや見出しを考える

次の文章はあるテーマについて書かれたレポートです。レポートでは、読み手にポイントがわかりやすいように、まとまりごとに区切り、見出しをつけます(例:1. はじめに)。

- (1) 問いと答えを探してください。
- (2) 次の文章をいくつかの章に分けてください。
- (3) それぞれの章ごとに見出しをつけてください。
- (4) 最後にこのレポートのテーマがよく伝わるタイトルを考えて書いてください。

「 _____ 」

1. はじめに

(1) 給食のない中高生にとって、日々のお弁当は欠かせない。その作り手にとって、味や栄養バランスに気を使うことはもちろん重要だが、安心・安全なものを食べさせることが最も重要であろう。特に梅雨の時期は湿度も気温も高いため、食中毒の危険が増しており、安心して食べられるお弁当を作ることは、作り手にとって第一に求められることである。

(2) 安全なお弁当作りでは、清潔さや温度などの管理を行うことも重要であるが、それと並行して傷みにくい食材を用いるという工夫もできる。中でも、抗菌作用の高い食材を有効に使う方法が、古くから用いられてきた。例えば、生魚を用いる寿司に生姜やワサビを添えたり、夏の暑い時期にシソや梅を使った料理が多く食卓に上ったりするなどである。生姜やワサビなど薬味として用いられる食材は多種多様であるが、抗菌作用が最も高いものはどの食材なのであろうか。そこで、本研究では、まず、さまざまな先行研究を比較し、薬味に使われる食材である、ワサビ、しょうが、梅干し、ねぎ、シソ、ニンニクに、抗菌作用があるかどうかを確認する。その上で、どの食材がお弁当で抗菌効果を発揮できるかを検討することを目指す。この結果は、多くのお弁当の作り手にとって、助けになると思われる。

(3) 大西(1992)は、国民の健康意識の広まりにより、保存効果の高い塩、砂糖、油の使用が控えられる傾向にあることから、食品の保存性に問題が生じやすくなっていることを指摘している。そこで、保存がよりいっそう重要になるとし、食品の保存に用いられる抗菌物質のうち、国民の健康意識に応える天然食材に注目し、魚類から抽出された「しらこたん白」や、グレープフルーツ抽出物などの天然抗菌物質の効果を分析している。ここでは、抗菌効果を、細菌類、カビ、酵母による腐敗や変化を抑える力と定義し、それぞれを対象に検証し、天然抗菌物質には、いずれに対しても、広い抗菌性があることを紹介している(大西, 1992)。本稿でも、この定義にならい、細菌類、カビ、酵母による腐敗を抑える力を抗菌効果とする。

(4) 大西 (1992) の研究では、食材に含まれる抗菌物質に注目しているが、本稿では食材そのものを比較した研究を見ていく。鈴木他 (2018) は、大根、玉ねぎ、長ネギ、ニンニク、シソ、パセリ、ショウガ、ワサビ、緑茶の抗菌力を比較し、研究を行っている。実験では、すべての食材をペースト状にし、表面に塗って行き、接面の抗菌効果を調べた。そのうち、ニンニクと緑茶に高い抗菌作用が認められたとしている。また、この実験での対象はブドウ球菌のみであり、他のカビ、酵母に対しては効果が確認されていない。

(5) 芋川他 (2019) は、ショウガの抗菌作用を解析し、すり下ろした皮の部分に特に高い抗菌効果が含まれていると述べている。この実験でもブドウ球菌のみを対象としており、他のカビ、酵母に対しては効果が確認されていない。

(6) しかし、東京都福祉保健局の実験では、ワサビ、ウメボシ、カラシによるサルモネラと O157 に対する抗菌実験を行ったが、抗菌性は認められていない。これは、開放的な空間での実験であり、かつペースト状ではないことが要因と考えられる。

(7) 一方、三和食品の研究報告によると、ワサビには、ブドウ球菌などの細菌だけでなく、アニキサスなどの寄生虫、大腸菌などの酵母の発酵、カビにも効果があり、抗菌作用、殺菌作用、防カビ作用があるとしている。さらに、雨宮他 (2008) では、ワサビの抗菌効果は空中に蒸散することでも発揮ができるとし、密閉された空間で抗菌効果があることを報告している。

(8) 以上から、ワサビ、しょうが、梅干し、ねぎ、シソ、ニンニクの抗菌物質の効果に関して、以下のようにまとめられる。

- ①ペースト状にし、表面に塗った場合、接面にワサビ、しょうが、ニンニクに抗菌効果が認められる。
- ②固形でかつ非密閉空間では、いずれにも抗菌効果は認められない。
- ③ワサビは密閉空間において抗菌効果を発揮する。

(9) 本稿の目的は、お弁当に使用する際の抗菌効果を確かめることである。先行研究の結果から、ワサビ、しょうが、ニンニク (いずれもすりおろしたもの) に抗菌効果が認められた。しかし、どれも生では辛みの強い食材であるため、実際にすりおろし、生のものを表面にしっかりと塗ることは、利用に適した調理法とはいえない。しかし、ワサビは、密閉された空間での抗菌作用が認められ、表面に接していなくてもよいことから、お弁当箱の隅に少し入れておくだけでも効果があり、利用しやすい食材だといえる。

(10) 本研究では、特にお弁当で抗菌作用を発揮できる食材について、先行研究を分析することで考察した。その結果、表面に塗らなくてもよいことと、密閉空間でも効果があるという二点から、ワサビが最も効果があることを述べた。この結果は、今後のお弁当作りに役立つものと考えられる。

(11) また、本稿では取り上げなかったが、酢や酒などの調味料にも抗菌効果があるとされており、火をしっかりと通し、水分を少なくするなど調理法にも工夫が可能である。今後は、こうした調味料や調理法などとの併用の工夫の可能性についても、検討していきたい。

【参考文献】

- 雨宮一彦・中村由紀・新井由紀（2008）「市販わさびの蒸散状態による抗菌作用」『国際学院埼玉短期大学研究紀要』29, pp.81-85
- 芋川浩・有馬萌美・水城明美（2019）「ショウガの殺菌・抗菌効果とその実用化に向けた解析」『福岡県立看護学研究紀要』16, pp.83-94
- 大西隆志（1992）「食品の保存にかかわる天然抗菌物質の諸特性」『生活衛生』36, pp.179-196
三和食品株式会社 食の研究報告「ワサビの優れた殺菌性」
<https://www.sanwafoods.co.jp/report/03.html>（2020年6月10日閲覧）
- 鈴木彩花・高津優里香・志村洋一郎・石川匡子（2018）「食材の抗菌性について」『秋田県立大学学生自主研究研究成果』（Web論文）
https://akitapu.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=812&item_no=1&page_id=13&block_id=21（2020年6月10日閲覧）
- 東京都福祉保健局 食品衛生の窓 「わさび、梅干、からしの抗菌作用に関する実験」
<https://www.fukushihoken.metro.tokyo.lg.jp/shokuhin/jikken/koukin.pdf>（2020年6月10日閲覧）

【第6章:資料6.2:⑤表現色分けタスク】

◆自分の意見と他者の意見の表し方

課題1:筆者の意見や主観的な表現、客観性や中立性を表す表現、他者の引用とその表現、にハイライトをつけてください。

課題2:それぞれの表現の特徴を考えて、まとめてください。

お弁当で抗菌作用が最も高い食材は何か

1. はじめに

給食のない中高生にとって、日々のお弁当は欠かせない。その作り手にとって、味や栄養バランスに気を使うことはもちろん重要だが、安心・安全なものを食べさせることが最も重要であろう。特に梅雨の時期は湿度も気温も高いため、食中毒の危険が増しており、安心して食べられるお弁当を作ることは、作り手にとって第一に求められることである。

安全なお弁当作りでは、清潔さや温度などの管理を行うことも重要であるが、それと並行して傷みにくい食材を用いるという工夫もできる。中でも、抗菌作用の高い食材を有効に使う方法が、古くから用いられてきた。例えば、生魚を用いる寿司に生姜やワサビを添えたり、夏の暑い時期にシソや梅を使った料理が多く食卓に上ったりするなどである。生姜やワサビなど薬味として用いられる食材は多種多様であるが、抗菌作用が最も高いものはどの食材なのであろうか。そこで、本研究では、まず、さまざまな先行研究を比較し、薬味に使われる食材である、ワサビ、しょうが、梅干し、ねぎ、シソ、ニンニクに、抗菌作用があるかどうかを確認する。その上で、どの食材がお弁当で抗菌効果を発揮できるかを検討することを目指す。この結果は、多くのお弁当の作り手にとって、助けになると思われる。

2. 抗菌効果とは

大西(1992)は、国民の健康意識の広まりにより、保存効果の高い塩、砂糖、油の使用が控えられる傾向にあることから、食品の保存性に問題が生じやすくなっていることを指摘している。そこで、保存がよりいっそう重要になるとし、食品の保存に用いられる抗菌物質のうち、健康意識に応える天然食材に注目し、分析を行っている。【ここまで全体で確認】ここでは、細菌類、カビ、酵母による腐敗や変化を抑える力を抗菌効果とし、検証している。その結果、そのいずれに対しても、広い抗菌性があることを紹介している(大西,1992)。本稿でも、この定義にならない、細菌類、カビ、酵母による腐敗を抑える力を抗菌効果とする。

3. 食材の抗菌効果

鈴木他(2018)は、大根、玉ねぎ、長ネギ、ニンニク、シソ、パセリ、ショウガ、ワサビ、緑茶の抗菌力を比較し、研究を行っている。実験は、すべての食材をペースト状にし、表面に塗って行い、接面の抗菌効果を調べた。そのうち、ニンニクと緑茶に高い抗菌作用が認め

られたとしている。また、この実験での対象はブドウ球菌のみであり、他のカビ、酵母に対しては効果が確認されていない。

芋川他（2019）は、ショウガの抗菌作用を解析し、すり下ろした皮の部分に特に高い抗菌効果が含まれていると述べている。この実験でもブドウ球菌のみを対象としており、他のカビ、酵母に対しては効果が確認されていない。

しかし、東京都福祉保健局の実験では、ワサビ、ウメボシ、カラシによるサルモネラと0157に対する抗菌実験を行ったが、抗菌性は認められていない。これは、開放的な空間での実験であり、かつペースト状ではないことが要因と考えられる。

一方、三和食品の研究報告によると、ワサビには、ブドウ球菌などの細菌だけでなく、アニキサスなどの寄生虫、大腸菌などの酵母の発酵、カビにも効果があり、抗菌作用、殺菌作用、防カビ作用があるとしている。さらに、雨宮他（2008）では、ワサビの抗菌効果は空中に蒸散することでも発揮ができるとし、密閉された空間で抗菌効果があることを報告している。

以上から、抗菌物質の効果に関して、以下のようにまとめられる。

- ①ペースト状にし、表面に塗った場合、接面にワサビ、しょうが、ニンニクに抗菌効果が認められる。
- ②固形でかつ非密閉空間では、いずれにも抗菌効果は認められない。
- ③ワサビは密閉空間において抗菌効果を発揮する。

4. お弁当利用に適した食材

本稿の目的は、お弁当に使用する際の抗菌効果を確認することである。先行研究の結果から、ワサビ、しょうが、ニンニクに抗菌効果が認められた。しかし、実際にすりおろし、生のもを表面にしっかりと塗ることは、どれも生では辛みの強い食材であるため、利用に適した調理法とはいえない。しかし、ワサビは、密閉された空間での抗菌作用が認められ、表面に接していなくてもよいことから、お弁当箱の隅に少し入れておくだけでも効果があり、利用しやすい食材だといえる。

5. おわりに

本研究では、特にお弁当で抗菌作用を発揮できる食材について、先行研究を分析することで考察した。その結果、表面に塗らなくてもよいことと、密閉空間でも効果があるという二点から、ワサビが最も効果があることを述べた。この結果は、今後のお弁当作りに役立つものと考えられる。

また、本稿では取り上げなかったが、酢や酒などの調味料にも抗菌効果があるとされており、火をしっかりと通し、水分を少なくするなど調理法にも工夫が可能である。今後は、こうした調味料や調理法などとの併用の工夫の可能性についても、検討していきたい。

【参考文献】

- 雨宮一彦・中村由紀・新井由紀（2008）「市販わさびの蒸散状態による抗菌作用」『国際学院埼玉短期大学研究紀要』29, pp.81-85
- 芋川浩・有馬萌美・水城明美（2019）「ショウガの殺菌・抗菌効果とその実用化に向けた解析」

- 『福岡県立看護学研究紀要』16, pp.83-94
- 大西隆志（1992）「食品の保存にかかわる天然抗菌物質の諸特性」『生活衛生』36, pp.179-196
- 三和食品株式会社 食の研究報告「ワサビの優れた殺菌性」
<https://www.sanwafoods.co.jp/report/03.html>（2020年6月10日閲覧）
- 鈴木彩花・高津優里香・志村洋一郎・石川匡子（2018）「食材の抗菌性について」『秋田県立大学
学生自主研究研究成果』（Web論文）
https://akitapu.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=812&item_no=1&page_id=13&block_id=21（2020年6月10日閲覧）
- 東京都福祉保健局 食品衛生の窓 「わさび、梅干、からしの抗菌作用に関する実験」
<https://www.fukushihoken.metro.tokyo.lg.jp/shokuhin/jikken/koukin.pdf>（2020年6月10日閲覧）

【第6章:資料6.3:⑧初稿のピア・レビュー】

- ◆ レポートを読んで、次の項目について、お互いにコメントをしてください。
 - ・真似したいようないいところ
 - ・こうすればもっとよくなるどころ

【評価の目安:大変良い(S)・良い(A)・ふつう(B)・もう少し(C)・だめ(F)】

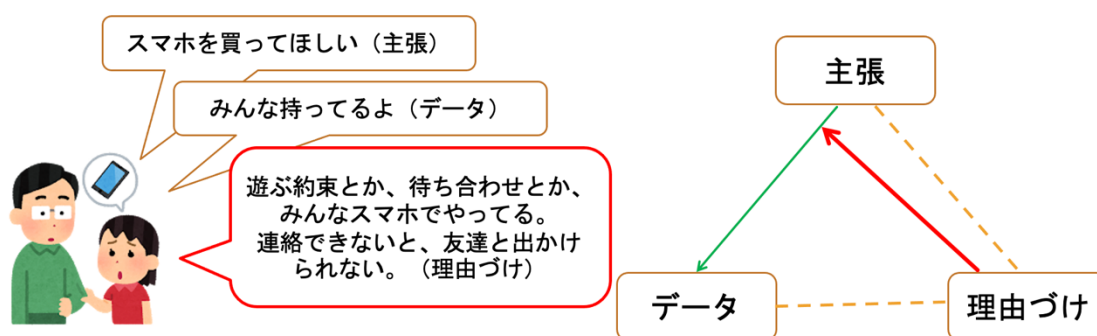
評価項目		学習目標	自分のレポート	よかったもの
内容	1 問いと答え (課題設定)	適切なテーマ・問いを立て、それに対して明確な答えが主張できる		
	2 事実に基づく根拠 (論理性・説得力)	客観的な根拠に基づき、理由づけとともに過不足なく、多角的に検討することができる		
	3 文章の構成・流れ (構成・結束性)	全体の論理構成が明確で、章、段落、文のつながりを整理して述べられる		
言語表現	4 引用形式 (検証可能性)	本文・参考文献ともに引用形式を、正しく使うことができる		
	5 アカデミックな適切さ(正確さ)	タイトルや見出しと合致した内容を記述できる。アカデミックな文章にふさわしい、正確な表現が使える		
形式	6 レポート形式	適切な書式(フォーマット、分量、見出し、参考文献リストなど)で書ける。		

- 加点:独創的な視点や、読み手の興味を引くための意欲や工夫が見られる。
- 減点:読み手を混乱させる要因がある。

【第6章:資料6.4:⑨三角ロジックの確認】

◆授業の目的

- ・#三角ロジックを理解して、#主張、#データ（根拠）に#理由づけ（論拠）が示せるようになる。
- ・図書館データベース <https://www.youtube.com/watch?v=I-xDMKhDNCY>



1. 次の主張とデータに対して、理由づけをしてください。

(1) 主張：朝ごはんを食べた方がいい

データ：朝ごはんを食べている人の方が成績がいい

理由づけ：

<https://www.maff.go.jp/j/seisan/kakou/mezamasasi/about/about.html>

(2A) 主張：この村では靴が売れる

データ：みんな裸足で、だれも靴を履いていない

理由づけ：

(2B) 主張：この村では靴が売れない

データ：みんな裸足で、だれも靴を履いていない

理由づけ：

(3) 主張：笑った方がいい

データ：よく笑う人の方が長生きできる

理由づけ：

<https://www.tyojyu.or.jp/net/topics/tokushu/warai-genki/warai-menekikinou.html>

レポート・ルーブリック

学生番号： _____

名前： _____

評価項目	学習目標	キーワード	S (4)	A (3)	B (2)	C (1)	F (0)	自己評価 (点数)	コメント (理由など)
内容	1 問いと答え (課題達成)	#問い #答え (主張)	背景とともに問いが明確に示され、答えにも強い説得力がある	背景と問いが示され、答えも納得がいくものである	問いは明確だが、背景説明あるいは答えがやや不明十分	問い、背景説明、答えとの関連が不十分	問題設定が曖昧で、主張が読み取れない		
	2 事実に基づく根拠 (論理性・説得力)	#主張 #キーワード (根拠) #理由づけ (論拠)	主張に対する説得力のある根拠が、関連性の高い理由と共に示されている	主張に対する根拠が明確で、根拠が理由づけされている	順序が適切だが、根拠や理由づけがやや不十分である	順序が適切でない、あるいは根拠となる理由が分かりにくい	根拠あるいは根拠ととなる理由が示されていない		
言語表現	3 文章の構成・流れ (構成・一貫性)	#構成 #1段落に1つの内容	全体構成、段落ごとのまとめ、段落同士のつながり、文のつながりがすべてよい	全体構成、段落ごとのまとめ、段落同士のつながり、文のつながりがだいたいよい	全体構成、段落ごとのまとめ、段落同士のつながり、文のつながりのいずれかが不十分	全体構成、段落ごとのまとめ、段落同士のつながり、文のつながりの複数が不十分	全体構成、段落ごとのまとめ、段落同士のつながり、文のつながりがすべてよくない		
	4 引用形式 (検証可能性)	#引用形式を示す #引用と疑われない	本文・参考文献ともにわかりやすく全て正確に記されており、引用と疑われない	本文・参考文献ともにわかりやすく(ほぼ)正確に記されており、引用と疑われない	本文・参考文献のどちらかが正確ではない、あるいは引用と疑われる使用がある	本文・参考文献のどちらにも正確ではない点があり、引用と疑われる使用がある	引用と疑われる他者のデータ使用がある		
形式	5 フォーマット (正確さ)	#見出し #書き言葉	見出しの内容が本文で正確に記述できている。レポートに適切な表現を用いて、読み手が十分に理解できる	見出しと本文の内容が合致している。レポートの適切な日本語表現があるが、読み手がほぼ理解できる	見出しの内容が本文で記述出来ていない。レポートの表現が不適切な部分もあるが、読み手が中心的に理解できる	見出しがやや不適切で混乱を生じさせる。日本語表現に不適切な部分が多く、読み手が理解しづらい	見出しと内容が合致していない。日本語表現が不適切で、読み手が理解できない。		
	6 レポート形式	#レポート形式 #行数	読みやすく基本的な書き方ができている。最後の参考文献だけでなく脚注や図などを用いて工夫がされている	基本的なレポートの書き方ができている。フォントや文字のサイズなどに工夫があらわに見やすい	行数は十分だが、レポートの形式に不十分な点がある	行数あるいはレポートの形式に不十分な点が見られる	行数が極端に少なく、レポートの形式を取っていない		

【第6章：資料 6.5：⑩最終稿の作成とルーブリック評価】

- 加点：独自の視点や、読み手の興味を引くための意欲や工夫が見られる。
- 減点：読み手を混乱させる要因がある。

評価合計点

【第8章:資料8.1:③'論文分析タスク】

◆「論文」のストーリーを理解する

研究論文・投稿論文には以下のものが含まれます。

- 1 研究の背景（なぜそのテーマが重要か、明らかになっていないことは何か等）
- 2 研究課題（リサーチ・クエスチョン/問い…この研究で明らかにしたいこと）
- 3 研究方法（調査・実験方法、分析方法など）
- 4 結果（答え、その根拠となる具体的なデータ・論拠、考察等）
- 5 今後への示唆（2 研究課題に対して自分が考えた答えと、研究の発展について）

〔要旨〕要旨にはこれらすべての要素を簡単にまとめて書きます。文字数の制限によってはないものもありますが、2の研究課題はどのような論文にも欠かせません。

〔要旨と本文の関係〕要旨でまとめたことを、各章に分解して書いていくと、中心的なメッセージをストーリーとして書くことができます。

〔ストーリーの重要性〕

上記のことを、背景知識のない読み手に対してもわかるように述べることが重要です。

〔他者のストーリーを読み取る〕

他者のストーリーもそのような目線で読み取ると理解しやすく、不足しているものが判断できます。

◇練習1：次の論文の「要旨」を読んで、表を簡単にまとめてください。

「絵文字チャットによるコミュニケーションの提案と評価」

宗森純・大野純佳・吉野孝（2006）『情報処理学会論文誌』47（7），2071-2080

絵文字はテキスト文章にニュアンスを付加するために携帯電話などで急速に普及し、中国など外国でも使用されている。そこで絵文字のみで文章を作成し、会話を行っても通じ合えるのではないかと考え、絵文字のみでチャットを行うためのシステムを開発した。絵文字は550個用意した。このシステムを実際に“日本人学生の仲良しの友達同士”，“日本人学生の普段喋らない者同士”，“日本人学生と留学生（中国人4人，マレーシア人1人，ベトナム人1人）”で適用実験を各6回ずつ，合計18回行い，その結果を考察し，絵文字のみを使ったコミュニケーションが可能か検討した。その結果，以下のことが分かった。（1）ごく単純な会話のやりとりなら絵文字を組み合わせるだけの文章でも70%以上は通じ合える。（2）絵文字を組み合わせることで会話する際の日本人学生と留学生の間における文章構成の違い，また，アンケートにおける評価の違いは見いだせない。日本人学生が留学生と同じ順序で絵文字を書く傾向がある。（3）友達同士などで深い会話をするときには，固有名詞を使うため，さらに多くの絵文字を用意することや，固有名詞を入力できるようにするなどの対応が必要である。

	機能	内容
1	研究の背景	
2	研究課題（問い）	
3	研究方法	
4	結果（答え・根拠・考察）	
5	今後への示唆	