

博士論文

アカデミック・ライティングにおける
協同推敲支援システムの開発と実践
に関する研究

舘野 泰一

目次

序章	8
0.1.概要.....	8
0.2.研究の動機.....	8
0.2.1.なぜ大学におけるアカデミック・ライティングの教育に興味を持ったのか.....	8
0.2.2.なぜ他者とのインタラクションに注目するのか.....	11
0.2.3.システムの活用から開発へ.....	12
0.2.4.本研究における問題関心.....	13
0.3.本研究で取り扱う問題と目的.....	15
0.4.本論文の構成.....	18
第1章 社会背景	21
1.1.本章の概要.....	21
1.2. 大学の歴史.....	22
1.2.1.大学の誕生.....	22
1.2.2.大学の広がり.....	23
1.2.3.近代の大学.....	25
1.2.4.大学の歴史から現代の大学の検討.....	27
1.2.5.量的拡大による質的变化：トロウ・モデル.....	28
1.2.6.大学の歴史からの視点.....	30
1.3.リテラシー研究の流れ.....	32
1.3.1. 声の文化と文字の文化の違い.....	32
1.3.2.書くことと「思考」の関係性.....	34
1.3.3.リテラシー教育の歴史.....	35

1.3.4.パウロ・フレイレの批判的リテラシーの実践	36
1.3.5.書くことを教えることの意義について	38
1.4.現在の日本の大学教育改革の現状	40
1.4.1.大学の入り口に関する議論	41
1.4.2.大学の出口の議論	46
1.4.3.大学教育改革とアカデミック・ライティングの教育	50
1.5.大学教育以外の書くことの教育	52
1.5.1.初等中等教育における作文教育の特徴	52
1.5.2.初等中等教育と大学での書くことのギャップを埋めるもの	59
1.6.本章のまとめ	65
第2章 アカデミック・ライティングの指導方法	68
2.1.本章の概要	68
2.2.大学教育におけるアカデミック・ライティング教育の枠組み	68
2.2.1.アカデミック・ライティング教育のはじまり	70
2.2.2.アカデミック・ライティング教育の普及期	72
2.2.3.正課課程外におけるアカデミック・ライティングの指導	73
2.2.4.正課課程内・外におけるアカデミック・ライティングの指導	74
2.3.正課課程内・外に共通する指導枠組み	75
2.3.1.本研究で対象とするアカデミック・ライティング	75
2.3.2.協同推敲の定義	80
2.3.3.本節のまとめ	84
2.4.正課課程内・外におけるアカデミック・ライティングの指導	85
2.4.1.正課課程内におけるアカデミック・ライティングの教育	85
2.4.2.正課課程外におけるアカデミック・ライティングの教育	87
2.4.3.本研究で取り扱うアカデミック・ライティングの教育	89

2.5.書くことに関する学習理論.....	93
2.5.1.書くことの認知過程に関する研究.....	93
2.5.2.書くことの初心者と熟達者に関する研究.....	96
2.5.3.推敲における熟達者と初心者の違い.....	98
2.5.4.書くことの初心者の特徴.....	100
2.5.5.協同学習とICTを活用した支援に向けて.....	101
2.5.6.他者とともに学ぶことの意味.....	102
2.5.7.他者とともにシステムを使って学ぶ.....	103
2.5.8.学習理論のまとめ.....	104
2.6.本章のまとめ.....	106
第3章 「プロダクトに着目した協同推敲」を支援する実践.....	109
3.1. 概要.....	109
3.2. 社会背景.....	109
3.3. アカデミック・ライティング支援の先行研究.....	110
3.4. 本実践で開発したシステム.....	112
3.4.1.システムの開発環境.....	112
3.4.2.システムの設計指針.....	113
3.4.3.システム操作の流れ.....	115
3.5. 実践.....	124
3.5.1.参加者.....	124
3.5.2.プログラム.....	124
3.6. 評価.....	125
3.6.1 評価の視点.....	125
3.6.2.コメントの数について.....	126
3.6.3 論証を意識したコメント活動について.....	128

3.6.4 レポートの質について	130
3.6.5. コメントとレポートの関係について（アンケート）	132
3.6.6.コメントとレポートの関係について（事例の検討）	133
3.7. 考察.....	135
3.8. まとめと今後の課題.....	139
第4章 「プロセスに着目した協同推敲」を支援する実践.....	141
4.1. 概要.....	141
4.2. 社会背景.....	141
4.3. ライティング・センター導入の背景	142
4.4. ライティング・センターにおける指導.....	144
4.4.1.ライティング・センターの指導理念.....	144
4.4.2. 文章生成過程に関する研究	145
4.5. 開発したシステム	146
4.5.1 テクノロジーを活用した可視化の支援	147
4.5.2.関連するシステム	148
4.5.3.開発したシステム	149
4.5.4. システム操作の流れ	150
4.6.実践.....	155
4.6.1.参加者	155
4.6.2.プログラム	157
4.7.評価.....	158
4.7.1.評価の視点	158
4.7.2.チューターに対する評価.....	159
4.7.3.チューターに対する指導全体の評価.....	161
4.7.4.学生に対する評価	163

4.7.5.指導の事例	165
4.7.6.システムの改善点について	170
4.8.結論と今後の課題	174
第5章 結論と考察	176
5.1.本章の概要	176
5.2.実践結果のまとめ	176
5.2.1.プロダクトに対する協同推敲に関する実践について	177
5.2.2.プロセスに対する協同推敲に関する実践について	185
5.3.全体を統合した結論	191
5.3.1.ICT を活用した協同推敲の指導モデル	193
5.3.2.実践のモデルケース	199
5.4.本研究の総括	204
5.4.1.第1章の概要について	204
5.4.2.第2章の概要について	206
5.4.3.第3章の概要について	208
5.4.4.第4章の概要について	209
5.4.5.第5章の概要について	209
5.5.本研究の実践的・理論的示唆	210
5.5.1.本研究の大学教育改革に対する意義	210
5.5.2.初等中等における作文教育への示唆	213
5.5.3.学習理論への示唆	214
5.6.本研究の課題	215
5.6.1.大学教育におけるアカデミック・ライティングの教育としての課題	215
5.6.2.研究方法論上の課題	217

参考文献.....	219
謝辭.....	232

序章

0.1.概要

本章では、最初に今回の研究テーマを選択した動機について、筆者の経験をもとに述べる。次に、本研究で取り扱う問題と研究目的を述べる。最後に、本論文の構成について述べる。

0.2.研究の動機

最初に、今回の研究テーマを選択した動機について、1. 大学におけるアカデミック・ライティング、2. 他者とのインタラクション、3. ICT (Information and Communication Technology) の活用、という3つの視点から述べる。

0.2.1.なぜ大学におけるアカデミック・ライティングの教育に興味を持ったのか

筆者がアカデミック・ライティングの指導を研究対象にした理由は、自らの大学時代の経験がもととなっている。青山学院大学文学部教育学科に入学した私は、大学での学びに大きな期待を持っていた。大学での学びは、高校までとは違い、自分の興味関心をもとに授業を取り、ただ話を聞くだけでなく、自分の考えをもとに議論をおこなうことが重視されるという期待があった。しかし、その期待はすぐに裏切られることになった。実際は大講義室で教授の話をしているばかりの日々が続いた。これでは高校までの学びとかわらないのではないかと失望をしていた。

そんなときに出会ったのが、のちにゼミの指導教員になる鈴木宏昭先生の授業であった。その授業は、1年生の必修授業である「基礎演習」という授業であった。この授業は、約

20名の少人数の授業で、自分で何かテーマを決めて、レポートを書き、発表をするというものだった。具体的には、「教育における学力低下の問題」を扱うことと、自分が担当する教科（国語、算数、理科、社会）だけが決められていて、それ以外は全て自分で決めて、レポートを書き、プレゼンテーションを行うというものだった。私はこうした授業スタイルに非常にワクワクした。

私の担当した教科は「理科」であった。担当が決まった日から、大学での過ごし方が大きく変わっていった。普段から「何をテーマにしようか」ということを常に頭の中で考えるようになっていた。本を読むときにも、ただ漠然と読むのではなく、自分が取り上げたい問題は何かということ意識して読むようになった。

こうした日々を過ごしながら、私は最終的に、学校の理科の授業をどのようにかえるのかではなく、学校以外で行われている「地域の理科実験教室」に注目してレポートを書くことにした。学校の中だけではこの問題を解決することは難しいと感じたからである。その活動は私の地元で行われている「おやじの会」という活動で、地域の親たちが集まり、親たち自身がサイエンスについて学び、子どもたちに実験教室をするというものだった。必ずしもサイエンスの専門家ではない人たちが、学校教育と連携するかたちで実践を行うスタイルに共感し、代表の方に連絡を取り、取材をさせていただいた。取材の結果や本の内容をまとめレポートとして提出した。

レポート内容に関連するプレゼンテーションをおこなうときには、ただ単純に内容を話すのではなく、理科の実験の面白さを体験してもらえるように、おやじの会の方に教えてもらった実験を途中で見せたりして、魅力が伝わるように工夫をこらした。このプレゼンテーションは大きな評価をいただいた。

先日、このときに書いたレポートをたまたま見直す機会があった。いま読んでみるとレポートの形式があまり整っていなかったり、ロジックも甘かったりするところがたくさんあったが、当時の自分なりに感じたことや調べた結果を精一杯まとめているように見えた。自らテーマを決め、考え、調べ、まとめて、議論をする一連のプロセスは、大学での学び

の醍醐味のように感じられた。

この経験は私にとってはひとつの成功体験として、大学におけるアカデミック・ライティングの授業に興味を持つきっかけとなった。しかし、研究をしようと思ったきっかけは楽しい思い出からだけではない。私にとって、この授業は「大学ならではの学び」の醍醐味を感じるきっかけとなったが、そうではない受講生も多くいたのだ。自分で問いを決めて、主張をつくるという形式は、高校までの勉強とは異なるため、戸惑いを感じる学生も多かったのである。

受動的な学びのスタイルから脱却するためにはアウトプットの機会が必ず必要になる。しかし、アウトプットの機会を与えたからといって、必ずしも十全にその活動ができるとは限らない。自分で何かテーマを見つけるような学習のスタイルは「大学ならではの」の面白さのある授業スタイルではあるものの、機会を与えるだけでは、「楽しめる人だけ楽しめる」という状態になってしまう。オープンエンドな問いに立ち向かうだけの方法を学ぶ必要があるのではないかと感じるようになった。

これは何も自分の周りだけではなく、自分自身にとってもそうであった。大学1年生のときにはそれなりにレポートを書くことができたが、卒業論文を執筆するのは大変苦労した。本や論文を読んだりすることは楽しいのだが、一つのリサーチクエッションを立てて、それを実証していくということが大変難しい。もちろん、学部生にとっての卒業論文とはそういうものなのかもしれない。しかし、研究を形にするための本格的な訓練を大学の中でほとんど学ぶ機会がないままに実践するのでは、せっかくの機会も活かされないのではないかと思うようになった。

私がアカデミック・ライティングの指導を研究対象とするのは、以上のように自らの成功体験と失敗体験の両方から成り立っている。「大学ならではの」の学びを行う上で、アカデミック・ライティングは核となる活動である。しかし、機会だけ与えてもその活動は十全におこなえるわけではない。「大学ならではの」の学びを楽しむだけの指導の体制を整えたいという思いが研究の根幹にある。

0.2.2.なぜ他者とのインタラクションに注目するのか

本研究では、アカデミック・ライティングを指導する方法として、他者とのインタラクションに焦点を当てている。その理由について述べる。

1点目は、先ほどと同様に筆者の大学時代の経験が関連している。私が大学3年生のときに所属していたゼミでは、ゼミ生だけが投稿・閲覧できるblogを個々人が持っていた。指導教員とゼミ生を合わせて約10名の小さなコミュニティである。ここでは日々、それぞれの研究に関連する内容を書き込み、議論をおこなっていた。例えば、「最近こんな本を読んだのだけど、この部分が面白かった」とか「この論文を読んだのだけど、この部分は少しおかしいと思った。こんな解釈もできるのではないか」ということを日々書き込んでいた。ここに書き込みをしておく、指導教員や先輩の院生も毎日見に来てくれていて、「その考えは面白いね。でもこういう解釈も出来るのでは？」などというコメントを書いてくれた。もらったコメントに対して、よい返信をしようとする中で、必死に考えを深めるようになった。

当時は、学生、指導教員ともに非常に熱中し、深夜の2時くらいまでblogを書いていることもしばしばあった。書き終えて寝て、朝blogを確認してみると、先生や他のゼミ生からコメントがされており、さらにまた考えるという具合であった。まさに学ぶことに熱中した瞬間であった。こうした他者を通して学び、熱中するという経験が原体験としてある。

2点目は、「書くこと」のように複雑かつ不良定義問題を解く上で他者の存在は欠かせないと思えるからである。Dunbar (1996)の研究に「孤独な科学者という神話を超えて」というものがある。彼の研究によると、研究者は一見、孤独にひとりで考えているイメージがあるかもしれないが、実際は研究者同士のコミュニティ内で、さまざまな議論が行われる上で発見が行われているというのである。これは研究に関わる人の実感に近いのではないか。自分自身も修士論文、そしてこの博士論文を執筆する上でも、多くの他者とのインタラクションをもとに執筆を行ってきた。これらの経験をもとに、難しい課題を解くた

めにどのような他者とのインタラクションが必要なのかについて検討したいと考えたのである。

このように他者とのインタラクションは重要な活動である。しかし、実際には「よいコメントをすること」は非常に難しい。例えば、レポートでは、誤字脱字や表現のおかしいところはすぐに気になって指摘することができるかもしれない。だが、ロジックが通っているのかどうかをすぐに判断したりすることは当然難しい。また、仮にレポートというプロダクト自体に問題があることを指摘できたとしても、それを「どうやったら直せるのか」という書き方のプロセスそのものを振りかえることも難しい問題である。

本研究で主な対象としているのは大学1・2年生である。大学生にとって、もともと他者と議論しながら学ぶという経験自体も多いとはいえない状況である。また、アカデミック・ライティングという分野についても詳しいとはいえず、他者にコメントするとしても、どのようなコメントをして良いのかわからないと考えられる。

こうした問題意識から本研究では、アカデミック・ライティングにおいて協同推敲の質に介入するためのシステムを開発することで、その活動を支援することにした。

0.2.3.システムの活用から開発へ

本研究では、他者とのインタラクションを支援するために ICT を活用した実践を行った。その理由は以下の点である。

先ほども述べたとおり、私は大学時代に blog を活用した協調学習を自分自身が経験していた。また、卒業論文では、指導教員の担当する「基礎演習」の授業において、blog を活用した協調学習を取り入れたアカデミック・ライティングの支援環境の開発と評価をおこなった。当時は Web2.0 という言葉が注目されつつあった時代であり、blog や wiki などが開発され、HTML などの専門的な知識がなくても気軽に文章を公開したり、コラボレーションしたりできる時代が訪れていた。私のように私立の文系学部に所属していたものにと

っては、学生同士が集まる研究室などはなく、他者と気軽に集まり、授業時間外でも議論ができるオンライン上のコミュニティは非常に貴重であった。blogなどのツールはこうしたコミュニティをつくる上で非常に有効であった。

しかし、これらのツールはアカデミック・ライティングを支援するために開発されたわけではない。ツールを活用することの可能性とともに限界も同時に経験することとなった。例えば、blogを使うことで他者と気軽にコメントのやりとりなどを行うことはできるが、元々レポートの推敲のために開発されたツールではないため、コメントのやりとりには限界がある。また、コメントを行う学生もアカデミック・ライティングに慣れているわけではないため、論証を意識したコメントを行うことは難しい。こうした状態を改善するためにも、アカデミック・ライティングを支援するための新たなシステムを開発することが必要であると考えた。

元々ツールを活用する立場から入ってきたため、「ツールだけ」を開発しても実践がうまくいかないことは承知している。しかし、ツールを開発することによって改善できることもたくさんある。ツールを活用するだけではなく、実践をよくするために、ツールそのものも開発することが重要ではないかと考えるようになった。こうした問題意識をもっているときに、教育工学の分野で研究を進めている山内祐平先生や中原淳先生、さらに学習科学の分野で研究を進めている三宅なほみ先生と出会った。

0.2.4.本研究における問題関心

以上示した通り、本研究を選択した理由は、自らの大学時代の経験がもととなっている。中心となるコンセプトは、「大学」、「書くこと」、「他者とのインタラクション」、「ICTの活用」といったキーワードである。それぞれのキーワードについては、1章で「大学」「書くこと」に関する研究について述べ、2章で「他者とのインタラクション」「ICTの活用」に関する研究について述べる。

大学における書くこと，すなわちアカデミック・ライティングは，自らの主張を論証していくという点で「大学ならではの」の学びを経験するものである．しかし，アカデミック・ライティングに対する支援が何もない状態で，書く機会だけを与えても「書ける人は書けるが，書けない人は書けない」という状況になってしまう．「大学ならではの」の学びを十全に行うためには，その支援環境のデザインが必要になると考えられる．

本研究ではその支援の方法として，ICT を活用した他者とのインタラクションに着目した．具体的には，アカデミック・ライティングにおける協同推敲支援システムの開発を行った．大学生にとって，協同推敲を行うことは，論証の重要性を知り，自らのレポートを洗練させる機会となる．さらに，ICT を活用することで，大学の授業時間に限らず，授業時間外にも継続して学ぶことができる．

しかし，現在行われている ICT を活用した協同推敲にも問題がある．アカデミック・ライティングにおける協同推敲では，レポートの誤字脱字の修正というレベルではなく，レポート本体の論証の改善や，レポートを書くプロセスそのものの改善が目的となる．こうした目的を達成するためには，お互いのレポートを共有する場を用意するだけでは不十分である．

そこで本研究では，アカデミック・ライティングを支援するための新たな協同推敲支援システムを開発および実践を行った．本研究で取り扱う問題と解決方法については以下で詳細に定義する．

0.3.本研究で取り扱う問題と目的

最初に、本研究の主要概念である「アカデミック・ライティング」と「協同推敲」の定義について述べる。定義の詳細や導出過程においては2章で述べる。

本研究では、アカデミック・ライティングを「高等教育機関で求められる、自らの主張に対して論証を行う学術的な文章」と定義する。次に、本研究では、協同推敲を「チューターや学生間のやりとりを通して、レポートの本体及びレポートの書き方を改善させるための教育方法」という意味で用いる。協同推敲の中でも、レポート本体の改善を主とするものを「プロダクトに着目した協同推敲」、レポートの書き方（プロセス）の改善を主とするものを「プロセスに着目した協同推敲」と呼ぶ。

本研究で取り扱う問題は、大学におけるアカデミック・ライティングの教育における「協同推敲の質」の改善である。近年、協同推敲は正課課程内・外を問わずに導入されているが、協同推敲の質をどのように改善するのかに着目した研究は少ない。そこで本研究では、大学におけるアカデミック・ライティングの教育において、「協同推敲の質」を改善するために、ICTを活用したシステムの開発を行い、実践を行った。

本研究では、アカデミック・ライティングを支援する環境として、正課課程内・外における総合的な支援環境の構築を行うことを目的とした。そのため、1. 正課課程内における指導の現状と問題点、2. 正課課程外における指導の現状と問題点、を整理し、それぞれの活動を支援するためのシステムの開発を行い、実践・評価を行った。具体的には、1. 正課課程内における指導を想定した「プロダクトに着目した協同推敲」、2. 正課課程外における指導を想定した「プロセスに着目した協同推敲」、の2つのシステムの開発及び、実践を行った。

本研究では、「協同推敲の質」の問題に対して、「可視化」を行うことで支援を行った。これまでの協同推敲では、「レポート本体（プロダクト）のみ」を共有してコメントのやりとりを行っていた。しかし、レポート本体（プロダクト）だけを共有しても、アカデミッ

ク・ライティングにおける協同推敲において重要な、レポートの論理構造や、レポートを書き上げたプロセスに着目してコメントを行うことは難しい。そこで本研究では、アカデミック・ライティングの協同推敲において、着目すべき視点を「見えるようにすること（可視化）」で、コメントの送り手の支援を行った。

以上の研究を行うことで、「ICT を活用した協同推敲の指導モデル」を導出することが本研究の目的である。全体の枠組みについては表 0-1 に示した。次に、本論文の構成について述べる。

表 0-1 本論文の枠組み

本研究全体に共通する枠組み		
対象者	大学1・2年生	
対象とする文章	論証を必要とする1000字程度の文章	
支援方法	ICTを活用した協同推敲	
共通する問題	ICTを活用した協同推敲の質への介入	
支援方法	ICTを活用した可視化による支援 (論理構造の可視化, 執筆プロセスの可視化)	
学習論の背景	CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) の分野を背景 テクノロジーを使用することで, 思考のリフレクションを促すことができる	
研究1・研究2の特徴		
	研究1	研究2
想定する指導場面	正課課程内における指導 (初年次教育など)	正課課程外における指導 (ライティング・センター等)
参加者	学生同士	チューターと学生
協同推敲の対象	プロダクトに着目した協同推敲	プロセスに着目した協同推敲
問題	論理構造に着目したコメントを行うこと	執筆プロセスに着目したコメントを行うこと
初心者の特徴	構造面や意味的な推敲を行うことが難しい	執筆プロセスに対するリフレクションが不十分

0.4.本論文の構成

第1章では、大学教育においてなぜアカデミック・ライティングの教育を行う必要があるのかについて考察する。最初に、本研究の主要な概念である「大学」と「書くこと」に関する研究をレビューする。次に、現在の大学教育改革の現状とアカデミック・ライティング教育の関係について述べる。最後に、初等中等教育における作文教育との関係を述べることで、大学におけるアカデミック・ライティング教育を行う意義とそのあり方について述べる。

第2章では、大学教育においてどのようにアカデミック・ライティングの教育を行うべきかについて論じる。具体的には、1. 日本におけるアカデミック・ライティング教育の流れ、2. 本研究で対象とするアカデミック・ライティングの課題、3. 現在行われている教育方法の特徴と問題点、4. 書くことを支援するための学習理論、の4点についてまとめる。以上を踏まえ、本研究で対象とする問題と解決策について検討する。

第3章では、正課課程内におけるアカデミック・ライティングの教育を想定した実践について報告を行う。具体的には、「プロダクトに着目した協同推敲」を支援するシステムを開発し、実践を行った内容について報告する。「プロダクトに着目した協同推敲」では、特に「論証を意識したコメント」を促すことを目的とした。この活動を支援するために、「カラコメ!」と呼ぶシステムを開発した。開発したシステムの特徴的な機能は、アンカードコメント機能であった。この機能では、論証の構成要素となる文章の一部を直示して、コメントを行うことができる。論証構造を可視化することで、学生による論証を意識したコメントを支援する実践を行った。

第4章では、正課課程外におけるアカデミック・ライティングの教育を想定した実践について報告を行う。具体的には、「プロセスに着目した協同推敲」を支援するシステムを開発し、実践を行った内容について報告する。「プロセスに着目した協同推敲」では、学習者の文章生成過程に着目したコメントを支援することを目的とした。この活動を支援するた

めに「レポレコ」と呼ぶシステムを開発した。レポレコの特徴的な機能は、執筆プロセスの記録・可視化であった。学習者の文章生成の可視化を行うことで、チューターによる執筆プロセスの理解、指導を支援した。

第5章では、3章・4章の知見をもとに、本研究の総括を行う。最初に、それぞれの実践の概要についてまとめ、1. 協同推敲支援のためのモデルの検討、2. システムの改善案の提示、3. 実践のモデルケースの提示、を行う。次に、全体の知見を統合し、「ICTを活用した協同推敲の指導モデル」について述べる。導出した指導モデルは、図0-1である。さらに、本実践を行うことで、図0-2の4であるコメントの受け手の支援の必要性が示された。最後に、本論文の全体の概要についてまとめ、実践的・理論的示唆について述べる。

■本研究で行った支援「可視化」

アカデミック・ライティング指導において重要であり、協同推敲において着目してもらいたい点について「見えるようにする」こと

- (1) 協同推敲において着目してもらいたい点はどこか？
- (2) 着目してもらいたい点をどのように可視化するか

■具体的な「可視化」による支援

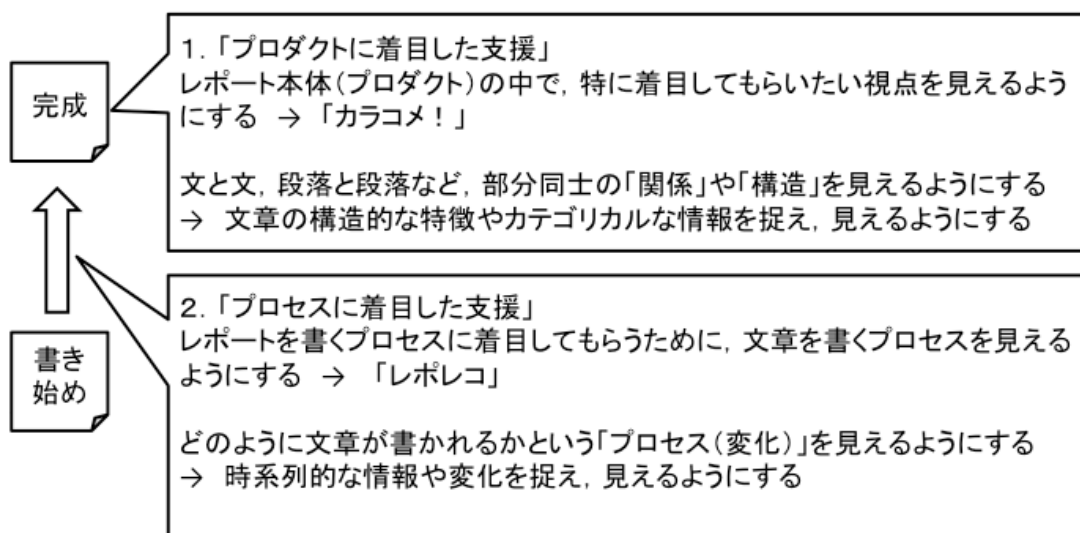


図0-1 「可視化」による協同推敲の支援モデル

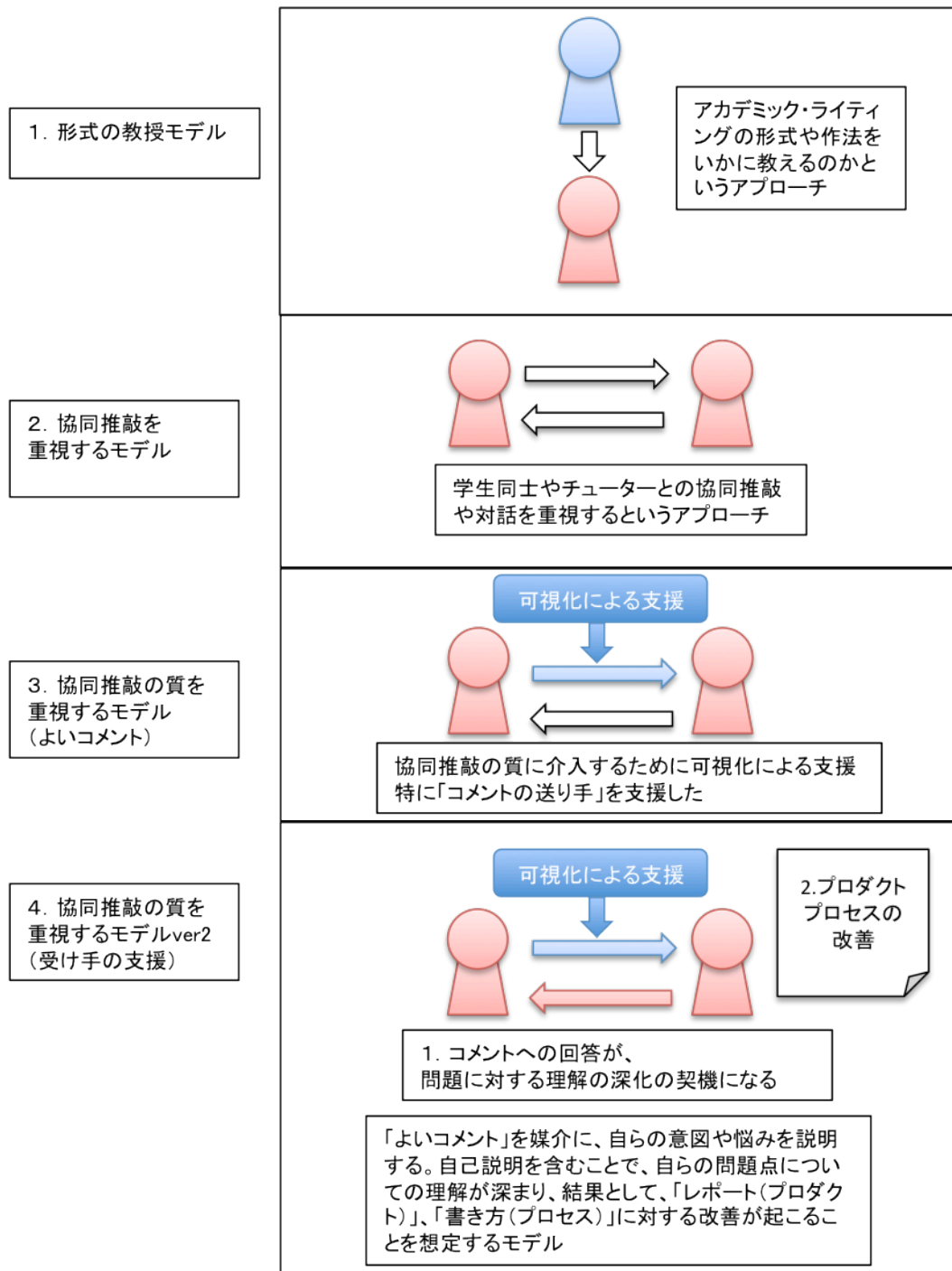


図0-2 アカデミック・ライティング教育における協同推敲の指導モデル

第1章 社会背景

1.1.本章の概要

本章では、大学においてなぜアカデミック・ライティングの教育を行う必要があるのかについて論じる。最初に、本研究の主要概念である「大学」、「書くこと」という2つの視点から、アカデミック・ライティングの教育を行う意義について検討する。1つ目の「大学」については、大学の誕生とその歴史を考察することで、大学の役割の変遷を検討し、現在の大学の問題と求められている役割について検討する。2つ目の「書くこと」については、リテラシー研究の変遷を考察することで、書くことの教育の持つ役割や意義について検討する。

次に、上述した2つの視点を考察した上で、現在の日本の大学教育改革の現状とアカデミック・ライティングの教育の関係について述べる。現在の日本の大学は、ユニバーサル化、グローバル化という2つの影響を受け、大学教育改革が求められている。本研究では、ユニバーサル化を「大学が一部の人ではなく、多くの人たちに開かれていく状態」、グローバル化を「社会、経済、文化における国際的流動性の高まりや、科学技術の進歩、社会の高度化が起こっている状態」という意味で用いる。この2つの影響と、大学におけるアカデミック・ライティングの関係について述べる。

最後に、大学におけるアカデミック・ライティング教育が求められる背景をより深く検討するために、大学教育以外での書くことの教育について検討する。具体的には、初等中等教育における作文教育の歴史を概観し、その問題点について指摘する。その上で、どのような改善が必要かについて論じる。

以上の議論を踏まえて、本章では、大学においてなぜアカデミック・ライティングの教育を行う必要があるのかについて論じる。

1.2. 大学の歴史

最初に、現在の大学の問題と、大学に求められている役割を検討するために、大学の歴史を振り返る。大学の歴史については、Haskins (1957), Charle and Verger (1994), 吉見 (2011) の議論をもとに振り返り、それをもとに現在の大学の役割について考察する。大学の歴史の概要については表 1-1 に示した。以下、詳細について述べる。

表 1-1 大学の歴史の概要

時代	特徴	概要
12 世紀～	大学の誕生	「大学は教師と学生の組合」 建物を持たずに自由に移動していた
14 世紀～	大学の拡大	「スコラ学的方法」の導入 「原典」を用いて、「講読と討論」を行う
16 世紀～	大学の一時衰退	「大学の知が最先端」でなくなる 大学外で新たな発明が起こる 学位の習得が容易になりすぎる。
17 世紀～	大学改革による再興	ドイツにおける「ゼミナールの導入」 アメリカにおける「大学院の導入」など
20 世紀～	大学の拡張	大学の数が激増する

1.2.1. 大学の誕生

大学の起源は、12 世紀のヨーロッパである。大学の起源は、創設者が明確ではなく、自然発生したといえるものが多い (Haskins, 1957)。初期の著名な大学として、イタリアのレルノ大学や、フランスのパリ大学などが挙げられる。Haskins (1957) によれば、大学

は元々「教師、そして学生たちの組合」であった。さらに「大学（ユニバーシティ）」という言葉は、現在の意味する「大学」という意味ではなく、元々は「グループ」や「団体全般」を指し示す言葉であった。この言葉がのちに「教師と学生のギルド」に限定され、その後、学生たちの組合を表す「ユニバーシティ」と、教授たちの組合を表す「カレッジ」に分かれた。

12世紀当時の大学は、大学が独自に建物を持っておらず、都市の建物や施設を間借りして授業を行っていた。現在の大学には当然あると考えられている、図書館、実験室、博物館などは当時全て存在していなかった（Haskins, 1957）。当時の学生は、一つの都市にとどまって学ぶのではなく、新たな知識を求めて、都市から都市へと移り住みながら、数多くの大学に通って学んでいた。

このように12世紀の大学は、1. 自然発生的に誕生、2. 教師と学生の組合、2. 建物を持たずに自由に移動、という3つの特徴があった。これらの特徴は現在の大学からは想像することが難しい。この時代の大学では、現在のように、多くの学生が一つのキャンパスに通うことはなく、もちろん「レポートが書けない学生」に対して、授業でアカデミック・ライティングの教育を一斉に行うことはなかった。

1.2.2.大学の広がり

12世紀に誕生した大学は徐々に普及し、その役割や状況が変化し始めた。大学は、イタリア、スペイン、フランス、ドイツの各都市に出現した。ヨーロッパでは、15世紀末までに70校以上の大学がつくられ、大学間のネットワークが形成されるようになった（吉見, 2011）。

中世の大学の特徴は、大学に対して都市や国家の関与が高まった点である。大学は国家のための有能な人材を育成する場として期待され、大学に対して財政面での援助がなされるようになった（Charle & Verger, 1994）。しかし、財政面の援助は、大学の自治の機能

を失うことを意味した。大学は徐々に国家体制に組み入れられていくようになる。大学の主な目的は、既存の社会的・政治的秩序の維持に寄与するエリートの育成となってきた。都市に移住する裕福な商人や職人などの中産階級の師弟が大学に入学し、学問を修めることで名誉のある安定した職に就けるようになった (Charle & Verger, 1994)。官職や法律家、医者や教師など、社会的上昇につながる職を得るために大学へ入学することが期待されるようになった (Charle & Verger, 1994)。

こうした役割の変化とともに、中世では大学での教え方についても変化が起こった。中世の大学では「スコラ学的方法」を用いて教育を行う点が特徴的であった。スコラ学的方法の特徴は以下に示す4点である (Charle & Verger, 1994)。

1つ目の特徴は「原典」である。大学における教育では数少ない「原典」に基づいて実施されていた。原典とは、知識の基礎となる一般原理が書かれているもののことを指す。例えば、論理学と哲学はアリストテレス、神学は聖書のことを指す。これらを教科書として使用していた。

2つ目の特徴は「講読と討論」である。教育方法は「講読」と「討論」の2つが中心であった。講読とは、テキストを正確に読み、さらに問いを考えるといったより踏み込んだ読解をする必要がある。「討論」では、テキストを丹念に読んで見つけた「問い」をベースに、教師の指導のもと聴衆の前で学生が議論する。

3つ目の特徴は「学位」である。試験と学士授与というシステムを大学が独自で行うようになった。大学が独自に学位を交付し、それが学生の知的能力を保証するものとなった。

4つ目の特徴は「書き言葉と口頭表現」である。大学の教育は基本的に「口述」であった。教師は講読内容を書き取らせず、当時の学生はノートを取らずに教師の説明を追いかけていた。さらに、この当時は書物が高く、個人で所有することはできなかった。

以上まとめると中世では「原典」をベースに、それを読み込み、その知識をもとに議論を行うというスタイルがとられた。

しかし、これらの方法に対する批判も行われるようになる。例えば、「古代からの学知の

分類がそのまま採用されていること」や「討論は意味のない饒舌を助長している」という点である (Charle & Verger, 1994)。近代の大学では、これらの批判や時代の流れの変化を受けて、教育方法を変化させることになる。

1.2.3.近代の大学

近代に入り、大学は危機を迎える。大学の危機として重要な点は3つある (Charle & Verger, 1994)。1点目は、中世の時代と変わらない古い典拠を使っているという点である。さらに、大学の外で起こった革新的な流れを大学内に取り入れられていないという批判がなされるようになった。

2点目は、新たな発明や発見が「大学の外」で行われていたという点である。この時代の大学は、時代の最先端ではなく、あらたな発明や発見が大学外の場所で行われるようになっていた。例えば、大学外の場として、アカデミーや学科、図書館、宮廷、サロンなどが挙げられる。近代では、学者たちの研究や知的革新のための新たな公共空間が出現していたのである。

3点目は、学位の取得が容易になっていったという点である。大学における学生の出席率は低く、それにより教師も欠勤することが多かった。これにより講義や討論は実質的に行われていないこともあった。こうした状況から、簡単に学位が取れてしまうため、学位が知的能力を裏付けるものではなくなってしまった。この傾向は、当時学生が最も多かった法学部において多く見られた。

このように近代の大学では、教える内容が古くなり、研究者たちにとっても新たなものを作り出す場所ではなくなっていった。さらに、学位の取得が容易になることで、学位そのものの価値が失われていった。こうした状況を受けて、大学改革の必要性が述べられることになった。大学の近代化は各国によって流れが異なるが、大きな流れとしては、国家や職業の需要にこれまで以上に適応するかたちをとることになった (Charle & Verger,

1994).

近代の大学改革の方法は各国によって異なる。ここでは、その中でもドイツ型の改革とアメリカ型の改革について説明する。

1. ドイツ型の改革について

ドイツ型の改革の特徴は、これまでの教育中心の大学に、ゼミナールや実験室といった研究志向の仕組みを導入した点である（吉見，2011）。大学での教育が、すでにわかっている知識を教えることではなく、新たな知識をともに作り上げることへと展開するきっかけとなった。吉見（2011）は、これを「内容としての知から、方法としての知への転換」と表現している。19世紀のドイツの大学では、現在の大学で行われている講義、演習、論文指導という基本構造を作り上げていった（吉見，2011）。

2. アメリカ型の改革について

アメリカ型の改革の特徴は、実用主義の立場から、ヨーロッパの大学では取り扱われていなかった分野を積極的に取り入れた。また、学生が学科のカリキュラムに対して、自由に講義を選択できる仕組みを取り入れた。さらに、アメリカでは、大学院を設置し、教授が研究に従事できるように配慮を行った（Charle & Verger, 1994）

この時代にアメリカの大学が世界の中でも成長していったこと背景には、政府や授業に成功した人たちからの支援や、卒業生からの寄付が盛んだったことも挙げられる。こうした資金面の援助により、多くの私立大学が設置され、キャンパスや施設に恵まれた環境が生まれたことも改革の一つの要因として挙げられる（Charle & Verger, 1994）。

このように大学改革に関するやり方の一つではなく、それぞれの国の状況を踏まえて実施されてきた。一方で、共通する点としては、教授と学生がともに研究に従事できる環境を整えたという点である。ドイツ型ではゼミナールや実験室を、アメリカ型では大学院の設置をすることで対応を行った。その背景には、大学が最先端のことを教える場所であれば、講義型のスタイルで一方向的に何かを教えるのではなく、ともに創り学び合うスタイルに転換するべきであるという発想があると考えられる。このように、近代の大学改革は、

現在大学で行われている教育のあり方の基本的な構造を作り上げる契機となった。

1.2.4.大学の歴史から現代の大学の検討

これまで大学の歴史を振り返ってきた。内容をあらためて概観する。初期の大学は、教師と学生のギルドであり、独自の建物も持っていなかった。中世に入ると、大学は普及し、都市や国家からの援助を受けるようになる。その一方で、大学の自治は失われるようになり、綻びも見えてくる。近代に入ると、大学は危機を迎える。教える内容が古くなり、知の拠点としての役割が担えなくなっていく。こうした状況を打破するために、教育改革が行われるようになった。20世紀の大学は、新たな拡張期を迎えて、大学の数は爆発的に増加している。このように、大学はその役割を変え、現在まで続いてきた。

以上の流れを踏まえた上で、現在の大学の問題とその役割はどのようなものといえるだろうか。ポイントとなるのは「方法の知」と「量的拡大」という2つのキーワードだと考えられる。

吉見（2011）が指摘するように、近代の大学改革で行われた一つの展開は「内容としての知から、方法としての知への転換」であった。大学が社会に対して最先端の場所であるために、ドイツではゼミナールや実験室を、アメリカでは大学院を開発することでその対応をしてきた。このように「方法の知」は、大学と社会との接続および、大学が最先端であるために重要な役割を担っていることがわかる。

しかし、近代の大学と現代の大学では決定的な違いがある。それが「量的拡大」である。当時のドイツの大学では「新たな知を作り出す」といった高度な学習方法は、すべての学生が参加するようなものではなく、限られた少人数で実施されていた（吉見，2011）。しかし、現代の大学では、大学の数・学生数は拡大しており、限られた少人数ではなく、より多くの多様な学生に対して「方法の知」を教授する必要性が迫られている。このように現代の大学は「方法の知の教授」と「量的拡大」という2つの相容れないキーワードを抱

えているといえる。この矛盾を乗り越えるためには、新たな教育方法の開発が不可欠である。

アカデミック・ライティングの教育は、こうした状況と密接に関連している。アカデミック・ライティングについて学ぶことは「方法の知」の習得と捉えることができる。しかし、現在の大学では、アカデミック・ライティングを限定的な学生に徒弟的に学ばせるのではなく、多くの学生に対して行う必要がある。つまり、アカデミック・ライティングにおいても、「方法の知の教授」と「量的拡大」という2つのアンビバレントな要求に応えるための方法の開発が求められていると考えられる。

ではこうした状況で必要になるのはどのような教育方法であろうか。次に、大学における「量的拡大と質的变化」について述べたトロウ・モデルをもとに現在の大学の問題点と役割について検討を行う。

1.2.5.量的拡大による質的变化：トロウ・モデル

アメリカの社会学者であるマーチン・トロウは、大学教育における「量的拡大が質的な変化」をもたらす状況について定式化を行った。彼が定式化したモデルはトロウ・モデルと呼ばれ、このモデルは日本の大学教育改革の議論に大きな影響を与えてきた。

トロウ・モデルは、該当年齢人口に占める大学在籍率から、高等教育を「エリート段階」「マス段階」「ユニバーサル段階」という3つの段階に分け、それぞれの移行について述べたものである (Trow, 1973)。トロウ・モデルの詳細は表 1-2 を作成した。それぞれの段階における大学の在籍率を見ると、エリートからマスへの移行は 15%前後、マスからユニバーサルへの移行は 50%前後を想定している。表 1-2 では、エリート型としてイギリスや西欧諸国を挙げている。日本は、カナダやスウェーデンらとともにマス型とされている。アメリカは唯一ユニバーサル型に位置づけられている。

トロウ・モデルでは、該当年齢人口に占める大学在籍率の変化によって、大学教育の質

が変化することを表している。それぞれの段階の移行について説明していく。最初に「エリート段階からマス段階への移行」について説明する。この移行の状況について、天野(1994, pp.150-151)は以下のように表現している。

“社会との境界を閉ざし、「象牙の塔」として「自由と鼓動」を楽しんできた大学は、社会に開かれたものとなり、支配階級（エリート）の教養的な再生産から、職業人や一般市民の要請へと、その機能の重点を移していく。”

表 1-2 にもある通り、エリート段階では、その主要な目的は「エリート・支配階級の精神や性格の形成」である。そのため、社会と大学には明確な区分があり、大学と社会の接続は意識されない。しかし、マス段階に移行すると、主要な目的は「専門分化したエリート養成+社会の指導者層の育成」へと変化していく。これまでは明確な境界が意識されていた社会と大学の関係は、徐々に接続が意識されるようになる。

次に「マス段階からユニバーサル段階への移行」について説明する。ユニバーサル段階への移行が起こると、主要な目標は「産業社会に適応しうる全国民の育成」となる。これは、エリート段階に想定していたものとは全く異なるものである。さらに、社会と大学との境界は消滅し、大学と社会との一体化が起こることが指摘されている。主要な目的が変われば、当然教育方法も変化する。エリート段階では、個人指導や師弟関係中心の指導方法であったが、マス・ユニバーサル段階へ移行するにつれて、多人数講義型や ICT などを活用した教育方法へと変化していくのである。

このように、トロウ・モデルは、該当年齢人口に占める大学在籍率をもとに、高等教育の役割の変化について説明したものである。日本の大学教育改革もこのトロウ・モデルの影響を大きく受けている。表 1-2 では、日本はマス段階にあるが、日本の高等教育機関への進学率は平成 19 年の時点で 50%を超えている（文部科学省, 2012a）。これはすでにユニバーサル段階として想定されている水準であるといえる。実際に表 1-2 をみても、現在

の日本の大学の状況はエリート型とは異なる状況であると考えられる。大学はそれぞれの段階において、主要な目的が異なり、その目的に対応した教育方法を実施することが求められる。段階の移行は、新たな教育方法を開発する一つの大きな契機であるといえる。

エリート段階における大学教育では、アカデミック・ライティングの教育は、指導教員や先輩とともに徒弟的に学ばれていたかもしれない。しかし、ユニバーサル段階では、師弟関係の中から徒弟的に学ぶような形式だけでは限界がある。大学教育が「万人の義務化」する社会においては、ICTなどの技術を活用しながら、多くの学生がアカデミック・ライティングを学べるような仕組み作りを行う必要があると考えられる。

1.2.6.大学の歴史からの視点

これまで大学の役割について検討するために、大学の歴史を振り返り、トロウ・モデルをもとに考察を行ってきた。ここで一度議論をまとめる。ギルドとして始まった大学は、その時代ごとに役割を変え、危機を迎えながらも現在まで続いてきた。大学の歴史から、現代の大学の役割を検討すると、「方法の知の重視」と「量的拡大」という2つのキーワードが浮かび上がる。近代の大学教育改革では、「方法の知」を重視することで、その危機を乗り越えてきた。しかし、現在の大学教育においては「方法の知」を、限られた少人数の学生ではなく、多くの学生に対して身につけさせる必要性がある。多くの学生を対象に、「方法の知」を教授することは、大学教育の歴史を振り返ってもなかったことである。アカデミック・ライティングの教育方法を開発することは、こうした流れと無関係ではない。「方法の知」と密接に関わるアカデミック・ライティングを、徒弟制に依存せず、多くの学生に教授する方法の開発は現代の大学において重要な課題であることがわかる。

トロウ・モデルが示した通り、「量的拡大」は、大学における質的な変化をもたらす。現在のように進学率が高い状況では、大学の目的は変化し、教育方法のあり方もそれに合わせて開発する必要がある。アカデミック・ライティングの教育においては、指導教員や先

輩との徒弟的な教育のあり方から、多人数を対象に、ICTなどを活用した教育のあり方を模索していく必要がある。以上の点を踏まえ、本研究では、アカデミック・ライティングの教育において、ICTを活用した支援環境の構築を目的とする。

表1-2 トロウ・モデルの一部 (Trow, 1973 天野・喜多村 (訳) 1976)

高等教育システムの段階	エリート型	マス型	ユニバーサル・アクセス型
全体規模 (該当年齢人口に占める大学在籍率)	15%まで	15%から50%まで	50%以上
該当する社会 (例)	イギリス・多くの西欧諸国	日本・カナダ・スウェーデン等	アメリカ合衆国
高等教育の機会	少数者の特権	相対的多数者の権利	万人の義務
大学進学要件	制約的 (家柄や才能)	準制約的 (一定の制度化された資格)	開放的 (個人の選択意思)
高等教育の目的観	人間形成・社会化	知識・技能の伝達	新しい広い経験の提供
高等教育の主要機能	エリート・支配階級の精神や性格の形成	専門分化したエリート養成+社会の指導者層の育成	産業社会に適応しうる全国民の育成
教育課程 (カリキュラム)	高度に構造化 (剛構造的)	構造化+弾力化 (柔構造的)	非構造的 (段階的学習方式の崩壊)
主要な教育方法・手段	個人指導・師弟関係重視のチューター制・ゼミナール制	非個別的な多人数講義+補所的ゼミ、パートタイム型・サンドイッチ型コース	通信・TV・コンピュータ・教育機器等の活用
学生の進学・就学パターン	中等教育修了後ストレートに大学進学、中断なく学習して学位取得、ドロップアウト率低い	中等教育後のノンストレート進学や一時的就学停止 (ストップアウト)、ドロップアウトの増加	入学期のおくれやストップアウト、成人・勤労学生の進学、職業経験者の再入学が激増
高等教育機関の特色	同質性 (共通の高い基準をもった大学と専門分化した専門学校)	多様性 (多様なレベルの水準をもつ高等教育機関、総合性教育機関の増加)	極度の多様性 (共通の一定水準の喪失、スタンダードそのものの考え方が疑問視される)
高等教育機関の規模	学生数2000~3000人 (共通の学問共同体の成立)	学生・教職員数3万~4万人 (共通の学問共同体であるよりは頭脳の都市)	学生数は無制限的 (共通の学問共同体意識の消滅)
社会と大学との境界	明確な区分閉じられた大学	相対的に希薄化開かれた大学	境界区分の消滅大学と社会との一体化
最終的な権力の所在と意思決定の主体	小規模のエリート集団	エリート集団+利益集団+政治集団	一般公衆
学生の選抜原理	中等教育での成績または試験による選抜 (能力主義)	能力主義+個人の教育機会の均等化原理	万人のための教育保証+集団としての達成水準の均等化
大学の管理者	アマチュア大学人の兼任	専任化した大学人+巨大な官僚スタッフ	管理専門職
大学の内部運営形態	長老教授による寡頭支配	長老教授+若手教員や学生参加による"民主的"支配	学内コンセンサスの崩壊? 学外者による支配?

1.3. リテラシー研究の流れ

さて、これまで「大学」というキーワードのもと、大学におけるアカデミック・ライティング教育の意義について検討を行ってきた。本節では、本研究のもう一つの主要概念である「書くこと」の視点から、アカデミック・ライティング教育の意義について考察する。

本節で対象とする「書くこと」は、大学教育の文脈に限定しない。これまで行われてきたリテラシー研究の流れを紐解くことで、「書くこと」が私たちの思考や文化にどのような影響を与えているかを考察し、「書くこと」を教育することの意義について検討する。

1.3.1. 声の文化と文字の文化の違い

最初に「リテラシー」という言葉の定義を行う。リテラシーという言葉はさまざまな意味を持つ概念である。狭義には「読み書き能力（識字）」と定義され、広義には「口承文化」に対する「書字文化」と定義される（佐藤，2003）。本節ではまず広義の意味である「口承文化」と「書字文化」について説明する（以下では Ong（1982）をもとに「書字文化」を「文字の文化」として表記する）。

Ong（1982）は、著書『声の文化と文字の文化』の中で、文字を使わない純粋な「声の文化」と、私たちが普段生活をしている「文字の文化」を比較し、それぞれの文化の特徴について明らかにした。これ以前には「声の文化」と「文字の文化」は明確に分けて検討されていなかった。Ong（1982）は、それぞれの文化の特徴を明確に切り分けて整理したという点で大きな意義をもつ研究である。

「声の文化」と「文字の文化」の違いについて説明する。「声の文化」とは、人間が生まれながらにして持つ力、すなわち発声を用いた「自然な」文化のことを指す。声の文化の特徴について Ong（1982）は9つの視点でまとめている。その特徴を表 1-3 に示した。

声の文化の特徴は「現在」が基本として考えられており、現在以外のことには関心を持たないものである。対象に対して感情移入的であり、闘技的でもある。さらに「抽象的に考える」ということはせず、物事を時系列的に並べていくというスタイルを持つ文化であるといえる。

一方で、文字の文化は、声の文化の「自然さ」と対応して「人工的な」文化である。文字を使うことによって「抽象的で高度な思考」が可能になり、「書かれたもの」は、状況から切り離される。さらに、文字の文化に生きる人々は、「書くように」世界を捉えるようになる。このように、文字の文化で生きる人々の特徴は、書くことを用いて、状況を切り取り、抽象化して考えるという点が挙げられている。

表 1-3 声の文化の特徴 (Ong, 1982)

特徴	説明
累加的	文章のように一貫した構造を持っていない 話が累加的に連ねられる
累積的	形容詞の表現が累加的
冗長	構造や筋がはっきりしていない 思考内容をそのまま伝える
保守的	文字として残らないため、知識を多くもった年長者に価値がある
生活世界への密着	知識は概念化されず、物語のようなかたちで語り継がれる
闘技的	口承伝承の物語は文字にすると暴力的な描写が多い傾向がある
感情移入的	語られる対象との距離が近い
恒常性維持的	現在を重視する 現状に合わせて伝承を作り替える
状況依存的	抽象化して考えるのではなく、具体的な状況で考える

以上示した通り，私たちが普段当たり前のようにおこなっている「書くこと」は，単純に「読み書きができるか」ということにとどまらない影響を持っている。「声の文化」と「文字の文化」は質的に異なる文化だといえる。「文字の文化」に生きることで，私たちは世界を「書くように」捉えるのである。次に，「書くこと」と「高次の思考」との関連についてより詳細に述べる。

1.3.2.書くことと「思考」の関係性

「文字文化（書くこと）と思考」の関係については，Ong（1982）が示した「声の文化」と「文字の文化」の枠組みをもとに，心理学の分野で実証的な研究がなされるようになった。

文字を使うことによって，これまで出来なかった高次の思考ができると捉える理論群は，「大分水嶺理論（Great Divide Theory）」と呼ばれる（Scribner & Cole, 1981 など）。茂呂（1988）は，大分水嶺理論の主張の特徴を以下の2点にまとめている。1つ目は，言葉には話し言葉と書き言葉の2種類があり，これらの2つの言葉に対応して，社会も個人も二分されるという点である。話し言葉は文脈に依存する言葉であり，書き言葉は文脈を離れる言葉である。2つ目は，思考は2種類の言葉と関連しており，2種類の言葉に平行して，2種類の思考様式が存在するという点である。話し言葉は思考を文脈に依存したものに制限するが，書き言葉は脱文脈的な思考を可能にする。こうした2つの主張に基づきさまざまな研究がなされるようになった。

代表的な研究に，Scribner and Cole（1978, 1981）がある。この研究では識字の効果を検証するためにアフリカのヴァイ族を対象に調査を行った。ヴァイ族の中で，1. 学校教育を受けたもの（英語使用），2. コーランを使って文字の指導を受けたもの（アラビア語），3. 私的な関係で言語を覚えたもの（ヴァイ語），を比較することで，「文字（識字）」と「思

考」の関係について検証を行った。この調査では、「識字教育をすることで、一般的な思考能力が、全てが高まる」ということは実証できなかったが、文字を使うことが思考を支援しうることを支持する結果が得られた。Scribner and Cole (1981) の研究で示されたのは、書き言葉と思考が関連するのはその「状況」と関連するという点である。全ての状況に対して書き言葉が思考に影響を与えるのではなく、どのような状況であるか、すなわち Scribner and Cole (1981) のいう「実践」であるかどうか重要であるという結論が得られた。

以上示した通り、「書くこと」と「高次の思考」は密接に関連している。つまり、「書くことの教育」は、単に「文字の読み書きができる」ということ以上に、高次の思考を育成する上で無視することのできないである。

では、このように思考と密接な関係がある「書くこと」はどのようなかたちで教えられてきたのだろうか。次に、リテラシー教育の流れについて概観する。

1.3.3.リテラシー教育の歴史

リテラシー教育の中心となった組織はユネスコである。ユネスコは 1946 年に設立され、アジアやアフリカ、中南米を中心にリテラシー教育を行ってきた。初期のリテラシー教育では、リテラシーは「初歩的な読み書き能力」として捉えられていた。つまり、完全に文字の読み書きができない人だけが「非識字者」として捉えられ、それ以外は「識字者」として捉えられていた。当初のユネスコはこうした認識のもと、世界各国のリテラシー教育を行っていた。

しかし、初期のリテラシー教育は十分に成果を挙げることはできなかった。そこで新たなリテラシー概念が登場する。それが「機能的リテラシー (functional literacy)」という概念である。小柳 (2010) は、機能的リテラシーを「人々が社会の一員として基本的な生活能力を獲得したり社会参加をおこなったりするうえで必要不可欠とされる読み書き能力の

こと」としている。これまでのリテラシー概念との大きな違いは、リテラシーを単純な「読み書き能力」とするのではなく、その能力を使って社会生活に活用・機能させることができるかどうかまでに概念の範囲を拡張した点である。

機能的リテラシーの概念は、ユネスコにも取り入れられるようになる。1956年にウィリアム・グレイが主導となり導入されるようになった。機能的リテラシーが導入される背景には、従来のリテラシー教育は、単純な読み書き技能の習得にとどまっており、習得した技能を使って実際に何ができるのかという点にいたっていないため、学習者に技能が定着しないのではないかという考えがあった（小柳，2010）。こうした背景をもとにユネスコのリテラシー教育は「機能的リテラシー」の概念をもとに実施されるようになった。

このように、リテラシー教育はユネスコが中心となり実施されてきた。当初はリテラシーを単純な「読み書き能力」として捉えていたが、「機能的リテラシー」の概念を取り入れることで、読み書き能力を社会に活用することまでがその範囲となった。こうした概念をもとにリテラシー教育を行うことで一定の成果が挙げられた。しかし、同時に批判も行われるようになった。次に、新たなリテラシー概念を提案し、実践を行ったパウロ・フレイレについて説明する。

1.3.4.パウロ・フレイレの批判的リテラシーの実践

パウロ・フレイレは1950年～1970年にかけてブラジルやチリなどの第三世界においてリテラシー教育の実践を行った教育学者である。フレイレは、これまでのリテラシー教育のあり方を批判し、新たなリテラシー概念を提案し、実践を行った。これまでのリテラシー教育では「現実世界の適応・受容」という側面が強かった。そのため、具体的な教育方法としても、文字を機械的に暗記するといった方法がとられた。フレイレはこうしたリテラシー教育のあり方を批判し、リテラシー教育を、民衆が自らの生活現実の変革に立ち上がり、自らの生活について批判的に語る中で、文字を獲得していく過程と捉えた（小柳，

2010).

フレイレが新たなリテラシー概念を提案したきっかけに「沈黙の文化」の発見がある。「沈黙の文化」とは、声なき民衆の抑圧された文化状況のことを指す（小柳，2010）。フレイレは、リテラシー教育を行う中で、非識字者は、無知や、文化を持っていないのではなく、自分の世界を客観的に捉えることや、自分の世界のことを外部に表現する手段を持たないことを発見した。こうした背景をもとにフレイレのリテラシー教育では、「意識化」というキーワードを主要な概念とし、リテラシーを単純な技能の獲得と捉えるのではなく、言葉を媒介して世界を意味づけたり、世界を改革したりするものとして捉えたのである。

フレイレは、従来型の教育を「銀行型教育」、新たな教育のあり方を「問題解決型教育」として説明している（Freire, 1970）。銀行型教育の特徴は表 1-4 に示した。銀行型教育とは、リテラシーがいつか役に立つ貨幣として貯金するようなものとして捉えるような教育のあり方である。学習者は知識を受ける客体として捉えられている。フレイレはこうした教育のあり方は、現在の構造を再生産するだけであると批判した。

一方、「問題解決型教育」では、学習者を客体として扱うのではなく、むしろ主体として扱う。問題解決型教育とは、社会の現実について問題提起を行い、その原因について探求するものである。このような教育では教師と生徒は平等であり、対話を通じて理解を深めていくことが求められている。Freire (1970, 三砂 (訳) 2011, p.100) の言葉をそのまま借りれば以下の通りである。

“銀行型教育に対して問題解決型教育とは、意識の本質、すなわち意識の方向性に対応するもので、だれかが一方的に情報を伝達されるのではなく、双方向のコミュニケーションの存在を必要とするものだ。 ...

このような意味において、解放のための教育、問題解決型の教育は、「銀行型」教育のようにただおとなしく座っている生徒たちに「知識」を詰め込ませたり、ただべらべらと話すだけだったり、「知識」を移動させるかのように伝えるだけだったりするのではなく、認

識するための営みなのである。”

フレイレの識字教育は「世界の中にいる」ということではなく「世界と共にある」ことを目指すものであった。そのため、一方的に情報を伝達するのではなく、世界の中に自らを見いだし、世界を名づけ、作り出すことが重視されていた。

表 1-4 銀行型教育の特徴 (Freire, 1970 三砂 (訳) 2011, p.82)

1	教育するものはする者、される者はされる者。
2	教師は知っている、生徒は知らない。
3	教師は考える、生徒は（教師によって）考えられる。
4	教師は言葉を言う、生徒は言葉をおだやかに聞く。
5	教師は鍛錬する、生徒は鍛錬させる。
6	教師が何をやるか決め、実行し、生徒はそれに従う。
7	教師は行動する、生徒は教師の行動を見て自分も行動したような幻想を持つ。
8	教師が教育の内容を選ぶ。生徒はその選択に参加することはなく、ただ選ばれたものを受け入れる。
9	教師に与えられている権威は職業上の機能的なものであるにもかかわらず、あたかも知そのものの権威を与えられていると混同することで、生徒の自由と対立する。人は教師の決定に従わなければならない。
10	教師が学びそのものの主体であり、生徒は教師にとっての単なる対象である。

1.3.5.書くことを教えることの意義について

これまでリテラシー教育の流れについて述べてきた。ここで議論を一度整理する。「声の文化」と「文字の文化」の対比からわかる通り、私たちが普段当たり前のようにおこなっ

ている「書くこと」は私たちの思考やコミュニケーションのあり方に大きな影響を与えている。心理学の分野で研究されてきたとおり、書くことは高次の思考の育成を行う上で無視することのできないテーマである。高次の思考の育成は、大学教育においても重要なテーマであり、アカデミック・ライティングの教育は重要な役割を担うと考えられる。

リテラシー教育の実践について振り返ると、当初リテラシーは単純な「読み書き能力」と捉えられ、ユネスコを中心にさまざまなプログラムが開発され、実践が行われていった。その後、「機能的リテラシー」という概念が導入されることで、リテラシーは単純に読み書きができるだけではなく、読み書き能力を使って社会生活を行うところまで範囲とするようになった。しかし、批判も行われるようになった。新たなリテラシー教育のあり方を提示したのはパウロ・フレイレであった。フレイレは、「現実世界への適応や受容」を中心に据えたリテラシー教育のあり方を批判した。その背景には、言葉を持っていないがゆえに外部の世界を受け入れざるを得ない民衆の姿があった。フレイレはこうした背景をもとに、リテラシーの教育を、単に文字を暗記し、使用するようにすることとして捉えるのではなく、言葉を使って自らの世界を客観的に捉え、世界を変革するためのツールとして捉え、実践を行った。

こうしたリテラシー教育の実践は、大学におけるアカデミック・ライティングの教育を行う上で重要な視点である。大学生を「アカデミック・ライティングを行える能力のない者」として見なし、レポートの形式やアカデミック・ライティングの作法を一方的に教授するようなやり方は、フレイレの批判した銀行型教育のやり方といえる。そうではなく、大学生のもつ自らの主張や問題意識をかたちにしていくような教育のあり方が求められるといえるだろう。そのためには、学生と教員、または学生同士の対話や協同というアプローチが重要であると考えられる。

また、こうした特徴は、前節で述べた大学の役割とも一致する。大学における「方法の知」は、すでにある知識や価値観を受容するものではなく、最先端の知識を作り上げるものであった。こうした点からも「大学」と「書くこと」という2つのキーワードが接合す

ると考えられる。

次に、現在の大学教育の状況を検討することで、さらに「大学においてアカデミック・ライティングの教育を行うことの意義」について深める。

1.4.現在の日本の大学教育改革の現状

これまで「大学の持つ役割」、「書くことの教育の持つ役割」という2つの視点から、大学におけるアカデミック・ライティング教育の意義について述べてきた。本節では、これらの議論を踏まえた上で、あらためて現在の日本の大学教育改革の現状について整理し、アカデミック・ライティングの教育を行う意義について検討する。

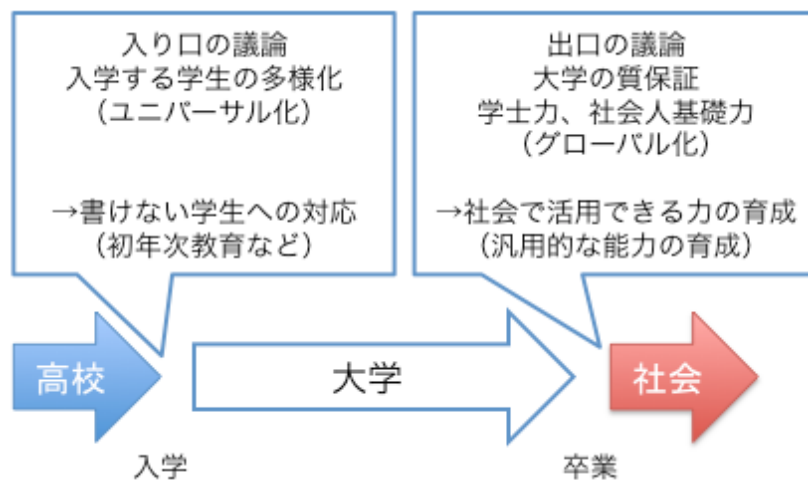


図 1-1 大学における入り口と出口の議論

日本の大学教育改革は、ユニバーサル化、グローバル化という2つの視点から議論が行われてきた。この2つは、それぞれユニバーサル化が「大学教育における入り口の議論」、グローバル化が「大学教育における出口の議論」と関連する（図 1-1）。大学教育の入り口の議論とは、大学に入学してくる学生に関する議論のことを指す。近年、大学の入り口は拡大傾向にあり、多様化する学生への対応が求められている。大学教育における出口の

議論とは、大学を卒業する際にどのような力を保証するかという大学教育の質保証（アウトカム評価）に関する議論のことを指す。近年、大学教育で保証すべき新しい能力に対する議論が行われており、それに対応する教育方法が求められている。以下では、それぞれについて詳細を述べる。

1.4.1.大学の入り口に関する議論

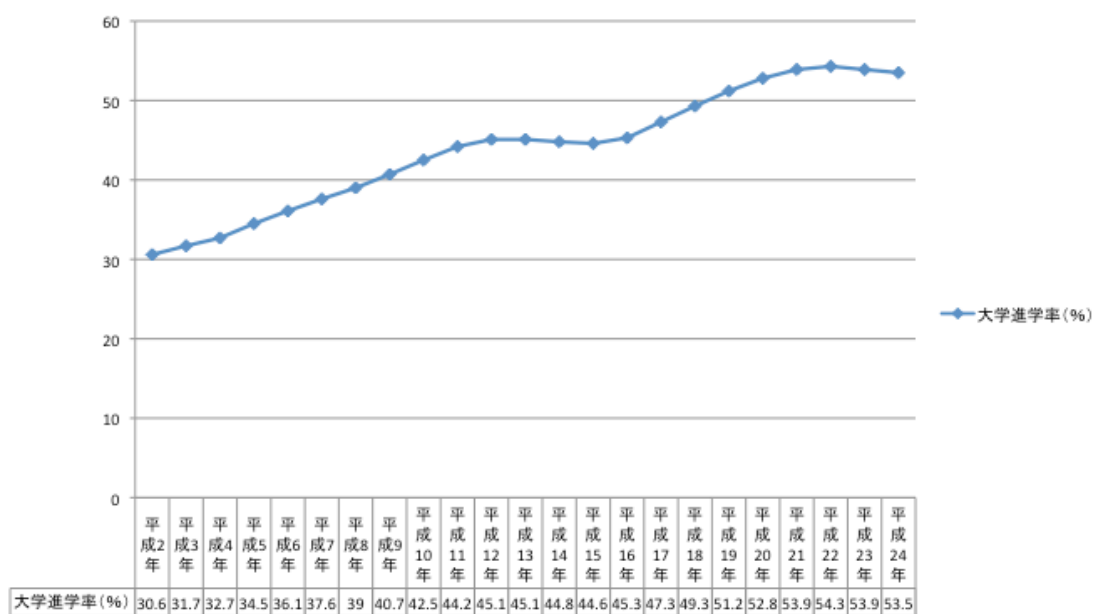


図 1-2 日本の大学の進学率の推移

※学校基本調査の結果（文部科学省，2012a）をもとに筆者が作成

最初に「大学教育における入り口の議論」について述べる。入り口の議論では、1. ユニバーサル化の現状、2. ユニバーサル化におけるアカデミック・ライティングの教育、の2点について述べる。

ユニバーサル化とは、大学が一部の人ではなく多くの人たちに開かれていく状態のことを指す。大学の進学率の推移については図 1-2 に示した。図 1-2 は、学校基本調査の結

果をもとに筆者が作成した（文部科学省，2012a）．ここで言う大学進学者は，大学の学部・通信教育部・別科，短期大学の本科・通信教育部・別科，高等学校・特別支援学校高等部の専攻科への進学者のことを指す．また，進学しかつ就職した者も含んでいる．

大学への進学率の推移をみると，平成2年の30.6%から，平成24年では53.5%と約20年の間に20%の増加が見られる．平成23年，24年とここ2年は，大学進学率はやや減少傾向にあるが，平成19年以降，50%を超える高い水準で推移している．このデータからも分かる通り，日本において大学は限られた人だけが行く場所ではなく，多くの人に開かれた場所になってきている．

このように，ユニバーサル化に伴う大学教育の入り口の拡大が，大学教育改革をする上での一つの大きな要因として議論されている．その理由は，大学の入り口が拡大したことで，入学する学生の多様化が起こったからである．より具体的な問題としては，大学生の学力低下や，大学での学びに対する問題意識の低下の問題などが指摘されるようになった（中央教育審議会，2008）．

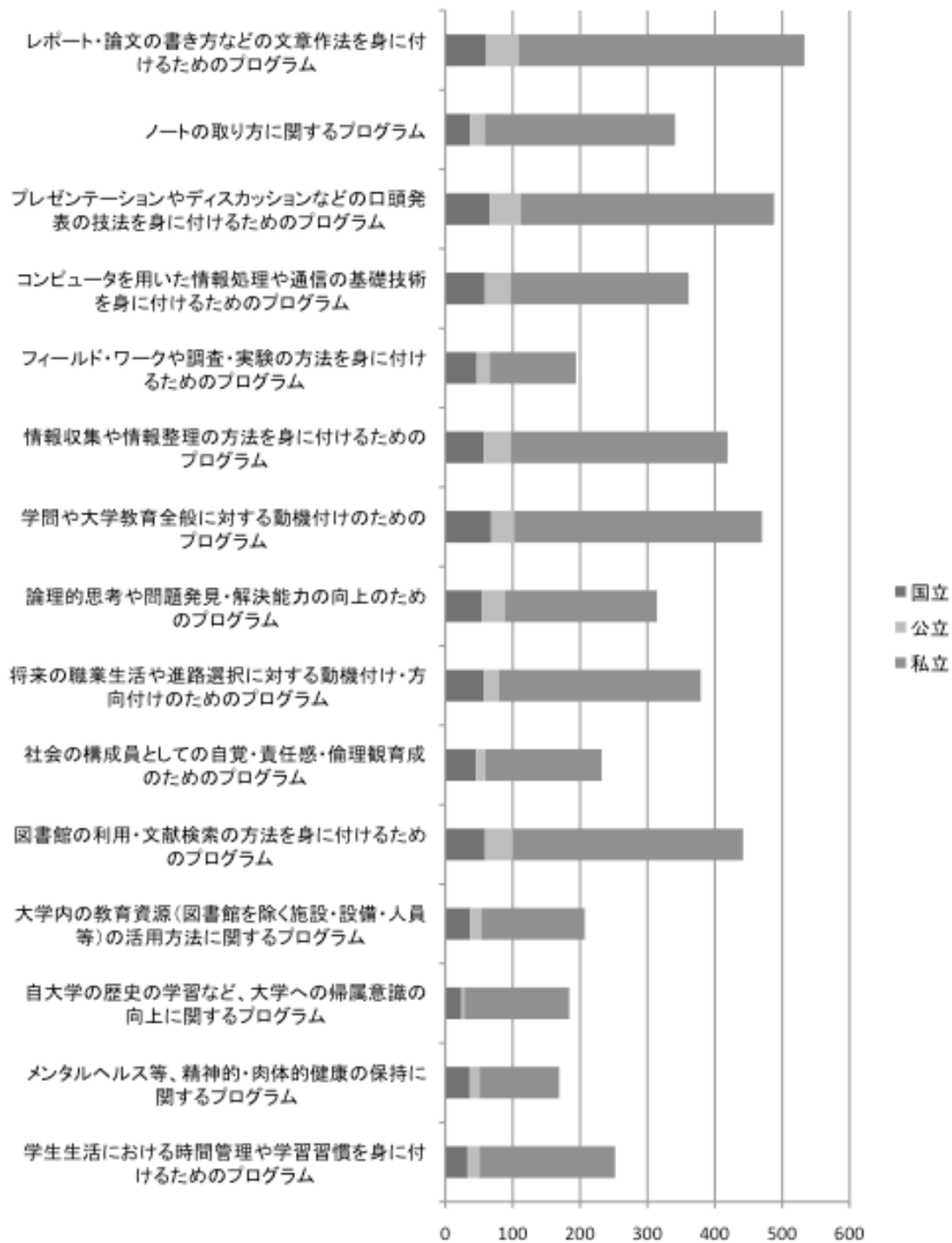
多様化する学生に対応するために，各大学では初年次教育を取り入れるようになった．初年次教育とは「高校からの円滑な移行を図り，学習及び人格的な成長に向けて大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく，主に大学新生を対象に総合的に作られた教育プログラム」のことを指す（濱名，2003）．文部科学省高等教育局（2012）の実施した「大学における教育内容等の改革状況について」の調査によると，調査に参加した大学のうち，初年次教育を実施する大学は，平成21年度において全体の約84%となっている．このように，初年次教育は，多くの大学で取り入れられていることがわかる．

こうした初年次教育導入の流れは，アカデミック・ライティングの指導方法を確立する上で重要な意義を持っている．「レポートが書けない学生」に対応するために，初年次教育の中で，アカデミック・ライティングの教育が取り入れられるようになった．実際に，初年次教育に関する調査の中で，アカデミック・ライティングの教育を取り入れている大学は多い．例えば，杉谷（2004）の調査では，初年次教育の中で「レポート・論文の書き方

などの文章作法」を実施している大学は 38.3%であり、多くの大学でアカデミック・ライティングの教育が取り入れられていることがわかる。さらに、先ほど示した文部科学省高等教育局（2012）の調査においても、初年次教育を行う大学の 86%が「レポート・論文の書き方等文章作法関連」の取り組みを実施している（図 1-3）。これは全ての取り組みのなかでもっとも多い数字である。これらのデータからもわかる通り、初年次教育においてアカデミック・ライティングの教育は中核的な存在となってきた。

アカデミック・ライティングの教育が初年次教育の中でこれだけ取り入れられるのは、大学生のアカデミック・ライティングに対する苦手意識と無関係ではない。渡辺（2010）は、自らが所属する国立大学の新生 4000 人を対象に、「学習技能に関する調査」を行った。その結果、多くの学習技能のなかでもっとも苦手と選択された項目は「まとまりのある長い文章を書くこと」であった。具体的なデータとしては、全体の約 3 分の 2 にあたる 64.2%が苦手と選択していた。このように、書くことについて苦手意識をもっている学生は多いと考えられる。

大学生の持つアカデミック・ライティングに関する苦手意識は教員側も認識している。二通（1996）はレポート指導に関して大学教員にアンケート調査を行い、レポート作成に関わる学生のレポートの問題点や指導方法をまとめている。そこで挙げられた学生のレポートの問題点は、論理的・客観的な文章を書く習慣、文献や資料への批判的・客観的な態度、学生の学習に対する主体的な姿勢の不足などである。結果として本を丸写ししたり、読書量が少なく、関心が希薄といわれる授業態度をとったりすると指摘している。また、吉倉（1999）は、高知大学の実践報告とともに、大学生の論理的な表現力・理解力・思考力の低下を指摘している。



大学院大学 22 大学（公立 4 大学，公立 2 大学，私立 16 大学）は対象としない

図 1-3 初年次教育の具体的内容（文部科学省高等教育局，2012）

しかし、学生が書くことを苦手と感じる要因は、構造的な要因も大きい。具体的には、そもそも大学に入る前に、長い文章を書く経験がないことや、書くことに対する教育を受けていないという問題があると考えられる。三宅（2002）は、現代の大学生は初等中等教育において、課題達成に必要な論理的思考能力が育成されていないと指摘している。また、島田（2012）は、所属する国立大学の初年次生を対象に、高校在学中における「文章表現」の経験について尋ねた。その結果によると、高校の国語の授業において、400字程度以上のまとまった長さの文章を書いた回数は、三年間を通して平均3回に満たなかった。さらに、調査結果の詳細を見ると、三年間を通して一度も400字程度以上のまとまった文章を書いたことがない人が全体の46%を占めており、全体の中でもっとも多い回答であった。

このように、大学の初年次教育の中でアカデミック・ライティングの教育が必要となる背景には、学生の苦手意識や学力低下という問題だけでなく、大学入学以前の書くことの経験や、書くことの教育を受ける経験がないという構造的な要因も大きいと考える。この構造的な要因については、「1.5.大学教育以外における書くことの教育」において、より詳細に検討する。

さて、これまで日本の大学におけるユニバーサル化について述べてきた。日本の大学進学率は、近年はやや減少傾向にあるものの、ここ20年で約20%も増加してきた。こうした大学の入り口の拡大に伴い、大学教育の改革が迫られてきた。ユニバーサル化への対応として各大学が実施したのは初年次教育の導入である。アカデミック・ライティングの教育は初年次教育の中で中核的な存在となっている。学生の苦手意識の問題や、そもそも大学入学以前に書くことに関する経験や教育を受けていないという状況も重なり、大学においてアカデミック・ライティングの教育を行うことは非常に重要である。

以上を踏まえ、本研究では、大学教育におけるアカデミック・ライティングの教育方法に関する研究を行う。さらに、大学教育の入り口の拡大という状況から、特に大学1・2年生を対象とする。島田（2012）が指摘するように、大学1・2年生は長い文章を書いた経験がない可能性があるため、本研究ではレポートを書く導入段階として、約1000字程度

のレポートを書けるようにするための支援方法を開発する。

1.4.2.大学の出口の議論

これまで大学教育における入り口の議論をユニバーサル化の問題とともに述べてきた。次に、大学教育における出口の議論としてグローバル化について説明する。アカデミック・ライティングの教育は、大学教育の出口の議論とも関連が深い。以下、グローバル化について説明する。本研究では、グローバル化を、社会、経済、文化における国際的流動性の高まりや、科学技術の進歩、社会の高度化が起こっている状態という意味で使用する。グローバル化が大学にもたらす影響は、大学の「教育面」に限らず、「研究面」における競争の激化などさまざまな点に及ぶ。本節では特に教育面に焦点を当てて説明する。グローバル化における教育面の問題は、大学教育においてどのような学生を育成すべきかという議論と関連する（図1-1）。

グローバル化時代に向けてどのような人材を育成すべきかという議論は2000年からすでに検討が行われてきた（大学審議会，2000）。2000年の答申では、グローバル化において必要とされる人材像として、5つの観点提示されている。その5つとは、1. 高い倫理性と責任感を持って判断し行動できる能力の育成、2. 自らの文化と世界の多様な文化に対する理解の促進、3. 外国語によるコミュニケーション能力の育成、4. 情報リテラシーの向上、5. 科学リテラシーの向上、である。さらに、2008年の中教審では「21世紀型市民」というキーワードを用いて、グローバル化時代において、高等教育機関で育成すべき新たな人材について述べている（中央教育審議会，2008）。21世紀型市民とは、国境を越えた多様で複雑な課題に直面する現代社会に、自立的に対処できる人材のことを指している。

このように大学教育の出口の議論では、グローバル化する社会や、それに伴う産業界の変化を受けて、大学教育において育成すべき学生像について議論されてきた。また、こう

した育成すべき学生像の変化に伴い、大学教育のあり方が模索されてきた。

近年の大学教育の中では「21世紀型市民」に限らず、多くの新しい能力の枠組みが提示されている。その具体的な例として、「学士力」や「社会人基礎力」がある。それぞれについて以下に説明する。

「学士力」は、2008年の中教審にてその枠組みが提示された（中央教育審議会，2008）。全体の枠組みについて表1-5に示した。学士力は大きく4つに分かれ、全体で13の項目が提示されている。

表1-5 学士力の概要（中央教育審議会，2008）

<p>1. 知識・理解</p> <p>専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連づけて理解する。</p> <p>(1)多文化・異文化に関する知識の理解 (2)人類の文化、社会と自然に関する知識の理解</p> <p>2. 汎用的技能</p> <p>知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能</p> <p>(1)コミュニケーション・スキル:日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。 (2)数量的スキル:自然や社会的事象について、シンボルを利用して分析し、理解し、表現することができる。 (3)情報リテラシー:情報通信技術(ICT)を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる。 (4)論理的思考力:情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。 (5)問題解決力:問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。</p> <p>3. 態度・志向性</p> <p>(1)自己管理能力:自らを律して行動できる。 (2)チームワーク、リーダーシップ:他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。 (3)倫理観:自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。 (4)市民としての社会的責任:社会の一員としての意識をもち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。 (5)生涯学習力:卒業後も自律・自律して学習できる</p> <p>4. 総合的な学習経験と創造的思考力</p> <p>これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力</p>

「学士力」の枠組みをみると、「知識」に限らず、「汎用的技能」や「態度・志向性」、「総合的な学習経験と創造的思考力」が重視されている。専門的な「内容知」だけでなく、考え方といった「方法知」に関する枠組みが提示されている。

表 1-6 社会人基礎力（経済産業省，2006）

<p>1. 前に踏み出す力(アクション) 主体性:物事に進んで取り組む力 働きかけ力:他人に働きかけ巻き込む力 実行力:目的を設定し確実に行動する力</p> <p>2. 考え抜く力(シンキング) 課題発見力:現状を分析し目的や課題を明らかにする力 計画力:課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力 創造力:新しい価値を生み出す力</p> <p>3. チームで働く力(チームワーク) 発信力:自分の意見をわかりやすく伝える力 傾聴力:相手の意見を丁寧に聴く力 柔軟性:意見の違いや立場の違いを理解する力 状況把握力:自分と周囲の人々と物事との関係性を理解する力 規律性:社会のルールや人との約束を守る力 ストレスコントロール力:ストレスの発生源に対応する力</p>

続いて「社会人基礎力」について説明する。「社会人基礎力」は、2006年に経済産業省が提示したものである（経済産業省，2006）。社会人基礎力は、3つの分野に分かれ、全体で12の要素が提示されている（表1-6）。こちらの枠組みでは、特に「内容知」に関する項目は提示されていない。積極的に「行動」ができ、自らの頭で「考えること」ができ、さらに「チーム」で問題解決できることが重視されている。先ほど示した「学士力」の中でも「考える力」や「チームで問題解決できること」は重視されており、その点では一致する部分も多い。

「学士力」や「社会人基礎力」の項目をみると、両者に共通するのは、具体的な領域に左右されない「汎用的な技能」が重視されていることである。こうした能力を重視する傾向は、大学教育、さらに日本の教育だけとは限らない。例えば、近年「ATC21s」(The Assessment and Teaching of 21st-Century Skills)が提唱した「21世紀型スキル」が注目

されている (ATC21S, 2013). この内容をみると、「思考の方法」として、創造性、批判的思考などが項目に入れられている (表 1-7).

このように、近年求められている能力として、新たな価値を作り出すために、自らの頭で考えることができる人材や、そのための方法を身に付けるための教育方法が求められていることがわかる.¹

表 1-7 21 世紀型スキルの概要 (ATC21S, 2013)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. 思考の方法：創造性，批判的思考，問題解決，意志決定と学習2. 仕事の方法：コミュニケーションと協調3. 仕事の道具：情報通信技術（ICT）と情報リテラシー4. 市民生活：市民性，生活と職業，個人的および社会的責任 |
|--|

これまで述べてきた大学教育における質保証の議論は、国内に限った話ではない。近年 OECD は、大学版 PISA ともいえる、高等教育を対象とした学習成果の評価である AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) の導入を検討している (OECD, 2013)。この試験では、ジェネリックスキル、分野別技能としての工学と経済学、付加価値の 4 分野で実施予定である。各国の大学がこの試験への参加を検討している。このように、高等教育における質保証の問題は、日本国内に限らず、国際的な流れとなっている。日本における「学士力」の議論も、こうした国際的な流れの影響を大きく受けている。

¹ もちろん「学士力」や「社会人基礎力」という枠組みに問題がないわけではない。たとえば、「学士力」については、提示されている能力のカテゴリーに対する理論的基礎づけの弱さが指摘されている (松下, 2010)。また「社会人基礎力」についても、社会人に身につけて欲しい基礎的なスキルでありながらも、測定可能なスキルや能力として定義されていないという問題が指摘されている (楠見, 2011)。しかし、どちらの枠組みにおいても「汎用的な技能」が重視されているのは共通の特徴であり、近年これらの能力を身につける教育方法が求められている現状があると考えられる。

ここまで述べてきた通り、大学教育における出口の議論では、大学教育で育成すべき新たな能力について議論がなされてきた。アカデミック・ライティングの教育は、こうした出口の議論においても重要な意味を持っている。上述した通り、現在の大学教育で育成すべき能力の一つの特徴は、論理的思考能力や批判的思考力といった、専門的な知識に限らない、汎用的な能力の育成が求められていることである。

アカデミック・ライティングの教育は、こうした能力を身に付けるための一つの方法として捉えられる。近年のアカデミック・ライティングの教育は、レポートの作法を教えるだけの授業にするのではなく、大学での学習を支える論理的思考能力やコミュニケーションの育成の場として捉え、参加者をより能動的に関与させようという積極的な動きがある（大島，2005）。二通他（2004）はアカデミック・ライティングで目指す論理的思考や論理的な文章の書き方は、学術分野に限らず、学生の将来の社会生活や職業生活に役立つものであるとして、その汎用性を主張している。さらに、海外の事例においても、論理的思考能力を育成するために「書くこと」を中心にしたカリキュラムの設計を行った事例などが報告されている（Quellmalz, 1987）。

このように、アカデミック・ライティングの教育は、近年求められている新たな能力を育成する手段としても重要な意味を持っており、その教育方法の開発は重要な課題であると考えられる。

1.4.3.大学教育改革とアカデミック・ライティングの教育

ユニバーサル化とグローバル化に関する議論についてまとめる。これまで述べてきた通り、アカデミック・ライティングの教育は、大学教育の入り口、出口どちらの議論においても重要な役割を担っている。大学教育の入り口の議論としては、入学してくる学生の多様化を受けて各大学は初年次教育を導入することで対応してきた。アカデミック・ライティングの教育は、初年次教育の中で中心的な役割を担ってきた。さらに、近年ではアカデ

ミック・ライティングの教育は正課課程外に拡張して行われるようになってきている。詳細は次章で述べるが、各大学では図書館の学習相談デスクや、ライティング・センターを設置し、正課課程の内外でアカデミック・ライティングの指導を行う体制を整えつつある（佐渡島，2005；西森，2010 など）。このように、大学の入り口の議論においてアカデミック・ライティングの教育の重要性は日に日に増してきている。

さらにアカデミック・ライティングの教育は大学教育の出口の議論においても重要な役割を担っている。近年、大学教育の中で求められている新しい能力である「学士力」や「社会人基礎力」では、汎用的な能力の育成が求められている。例えば、「学士力」の中では、コミュニケーション・スキルや論理的思考力の育成が項目として挙げられている。また、「社会人基礎力」においても、自ら課題を見つけ、表現する能力は重視されている。汎用的な能力の育成は、日本国内でのみ重視されているものではなく、「21世紀型スキル」や「AHELO」の中でも重視されており、世界的な傾向と捉えることができる。近年のアカデミック・ライティングの教育では、書くことの教育を通じて、論理的思考能力などの汎用的な能力を育成することを目指しており、その点においても、身に付けるべき能力は一致している。このように、大学教育におけるアカデミック・ライティングの教育は、高校から大学への「入り口」においても、大学から社会の「出口」においても重要な役割をはたしており、その指導方法の確立は重要な課題である。

1.5.大学教育以外の書くことの教育

前節では、現在の大学教育改革の現状からアカデミック・ライティングの教育の意義について検討を行ってきた。本節では、大学教育以外の書くことの教育の視点から、大学教育におけるアカデミック・ライティングの教育の意義について述べる。

上述した通り、大学においてアカデミック・ライティングの指導が必要となる理由は、学生の学力低下という問題だけでなく、初等中等教育における作文教育との接続という構造的な要因も関連している。本節では、大学におけるアカデミック・ライティングの教育が必要になる構造的な要因をより検討するために、初等中等教育における作文教育について概観し、その問題点について述べる。その上で、大学の初年次教育の文脈以外でその問題にアプローチしている、1. 高校での卒論指導、2. 予備校における作文指導、3. 大人向けの文章読本、の内容について述べる。

1.5.1.初等中等教育における作文教育の特徴

最初に、初等中等教育における作文教育について述べる。現在の日本の作文教育の特徴を捉えるためには、これまで行われてきた作文教育の歴史について理解する必要がある。ここでは特に、国語教育の中で行われてきた作文教育に着目する。以下では、渡辺（2004）、渡辺（2007）、斉藤（2007）などの議論をもとにその歴史について概観する。

渡辺（2004, 2007）の研究は、日本と海外（アメリカやフランス）の作文教育の違いに着目した研究であり、その過程において日本の作文教育の歴史について概観している。斉藤（2007）は、いわゆる学術的な調査を行った研究書とは異なるが、日本の作文教育の歴史について批評を交えながら説得的に論じているため議論の中にも含めた。斉藤（2007）については「大人向けの文章読本」について述べる際に、さらに詳細を述べる。日本の初等中等教育における作文教育の流れについては、表 1-8 にその概要を示した。

表 1-8 初等中等教育における作文教育の流れ

時代	特徴	詳細
明治期	形式・模倣主義	実用文を写し，記憶する．必要に応じて書き直す 文法，漢語仮名交じり基本文，書式など
大正期	綴り方の創造	「形式主義・模倣主義」から「綴り方」へ 「随意選題方式」自由に課題を見つけて書く 「見たまま，聞いたまま」書き綴る
昭和期	生活綴り方と 国民学校の綴り方	「見たまま，聞いたまま」の原則を継続 「生活綴り方」こどもが自らの生活の現実を書く
戦後	変革期	綴り方の廃止「作文」は国語の一単元に． 1960年代以降は「読書感想文」「学校行事の作文課題」 が定着して現在に至る

最初に明治期における作文教育の特徴について述べる。明治期の作文教育の特徴は、「形式・模倣主義」であった。習得する文章のジャンルは「実用文」が中心であり，その型の習得を目指すために，文章を写し，記憶し，必要に応じて書き直すという方法が採用されていた（渡辺，2007）。「実用文」「型の重視」という2つの特徴は，それ以降の作文教育ではあまり見られない特徴である。

大正期に入ると，明治期で行われていたような「型の重視」に対する批判が行われるようになり，作文教育のあり方に対する大きな論争が起こった。「型の重視」か，「子どもの書く態度や子どもらしい表現を重視」するべきかという議論である。具体的には，芦田恵之助に代表される，子どもたちが自由に課題を見つけて書いていく「随意選題方式」と，友納友次郎に代表される，書く能力や技術を磨くためのものと捉える「課題方式」との間で激しい論争が行われた（渡辺，2007；斉藤，2007）。

この論争ははっきりとした決着があったわけではなかったが、教育現場では「随意選題方式」が受け入れられ、広がっていくことになった。型の習得や書く技術の向上よりも、子どもの書く態度や子どもらしい表現を重視するというスタンスは、これ以降日本の作文教育において継続して影響力を持っていく。型を習得するのではなく「思ったまま、ありのまま書く」というものである。例えば、当時の代表的な論者として、文学者の鈴木三重吉が挙げられる。鈴木は、雑誌「赤い鳥」を創刊し、子どもが「ただ見たまま、聞いたまま、考えたまま」を書き綴る「子どもらしい」「ありのままの真実を綴る」作文を提唱した（渡辺，2007）。

昭和期に入ると「見たまま、聞いたまま」の原則を守りつつ、自らの生活体験について書く「生活綴り方教育」が行われるようになった。生活綴り方教育は、「赤い鳥綴り方」の鈴木のように、代表的な論者が推進するのではなく、現場の教師の自発的な活動によって行われるようになったという特徴がある（斉藤，2007）。生活綴り方教育では、「赤い鳥綴り方」のような文学的な価値よりも、地域に密着した生活を綴ることで、現実を直視し、仕事への意欲を養うといった生活指導へと重点が移っていった（渡辺，2007）。

戦後に入ると、作文教育のあり方に変化が起こった。アメリカによる占領軍統治のもと、アメリカ式の作文教育である書く技術の向上を目指した「作文」が国語の単元に組み入れられた（渡辺，2007）。しかし、アメリカ式の作文教育の方法は定着せず、これまで理想とされてきた「ありのままに文章を書く」というスタイルが残っていくこととなった。

高度成長期以後は、「生活」をテーマにした「生活綴り方教育」は徐々に廃れていく。その代わりに登場するのが「読書感想文」と「学校行事について作文を書く」というスタイルであり、この傾向は半世紀以上続いている（渡辺，2007）。読書感想文が教育現場に根付いた理由として、斉藤（2007）は、指導上のメリットを3点にまとめている。それは、1. 「文題」を探す手間が省ける、2. 効率的な指導ができる、3. 子どもを平等に扱える、という点である。作文教育においては、子どもが「書くことがない」ということが一つの大きな問題であった。しかし、読書感想文であれば文題を探す手間が省ける。さらに、課

題図書があることによって、読むことと書くことを同時に指導できることができ、教師は一冊を読むことで多くの子どもたちの作文が指導できるようになる。また、生活綴り方教育では、自らの生活について書くため、生活レベルの差が明らかになってしまうが、読書感想文であれば子どもたちを平等に扱うことができるというメリットがあった。

以上が日本の初等中等における作文教育の概要である。次に、日本における作文教育の特徴をより理解するために、アメリカの作文教育の特徴との比較を行う。渡辺(2004, 2007)の議論をもとに、特徴の違いを表1-9にまとめた。

日本の作文教育の特徴は「作文」という言葉を、「ジャンル」を意識せずに使用するという点である。一方、アメリカでは、作文教育を行う際に、その文章がどのようなジャンルの文章であるかを明確に意識させ、そのジャンルに合わせた型の習熟を目指す。さらに、日本の作文教育では、型を重視せず「あるがまま、自由に」ということを作文教育の中で重視するが、アメリカでは「型の習熟」を目指し、「型の中での創造性」を重視している。

このように、日本とアメリカでは作文教育のあり方が異なるため、書き上がった作文の構造も異なる(渡辺, 2004)。図1-4で示した通り、日本語の作文では、起承転結をベースに文章の最後に結論が書かれる。このタイプの作文を帰納的作文と呼ぶ(渡辺, 2004)。一方で、アメリカ型の作文では、最初に主張や結論を述べ、その後に事実を述べ、繰り返すという構造を取る。このタイプの作文を演繹的作文と呼ぶ(渡辺, 2004)。このように書き上がった作文の構造そのものも異なるという特徴がある。

表 1-9 日本とアメリカの作文教育の違い

※渡辺（2004, 2007）をもとに筆者が作成

	日本	アメリカ
ジャンルのとらえ方	日本では書くものすべてを「作文」と呼んでいる。	ジャンルを意識する様式の模倣を重視 ・小論文 ・クリエイティブ・ライティング
教育方法の特徴	共感教育	読むことよりも「書くこと」を重視
教育方法の詳細	「起承転結」も作文の手引きにはのせられていない。「学校行事」と「読書感想文」体験を通じて子どもが成長した過程を描くことを期待。「思ったままをそのまま書きなさい」「自由に何でも思ったことを書きなさい」「見直しもしなくてもいいです」という指示が多い	高度で独創的な考えも、既存の定型の組み合わせで表現することで、より容易にそして正確に伝えることができる。「技術」育成に重点が置かれている

起承転結とエッセイ

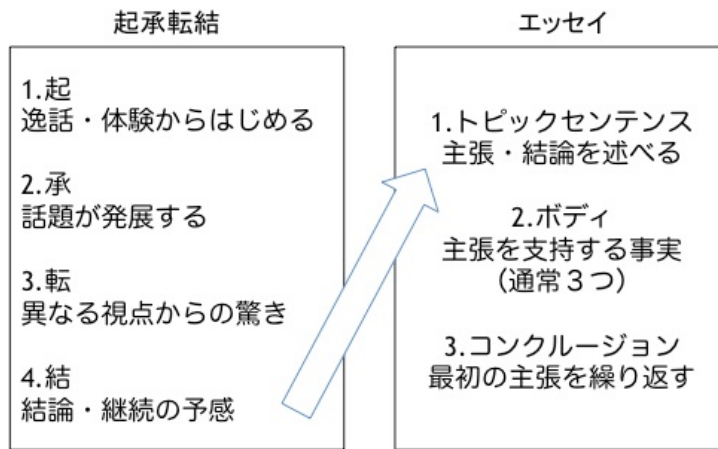


図 1-4 「起承転結」と「エッセイ」型の違い（渡辺，2004）

以上見てきた通り，日本の作文教育は「あるがまま」ということをキーワードに，型の重視よりも，「書くことへの態度や表現」を重視してきた．このような書き方は，大学におけるアカデミック・ライティングで求められているものとは大きく異なる．むしろ，大学におけるアカデミック・ライティングは，アメリカ型のエッセイに近い特徴を持っていると考えられる．

こうした日本の作文教育については，批判も多くなされている．例えば，渡辺（2007，p.593）は，日本の作文教育の特徴を示した上で，ジャンルを意識せずに，「読書感想文」や「学校行事」などを中心に指導する作文教育について以下のような批判を行っている．

“日本の作文教育では「子どもらしい，素直な，うそのない」気持ちの表現へと作文教育が特化していった結果と見ることができる．個性の表現は個々の作文の「差異化（違いの強調）」ではなく，その場にふさわしい規範的な気持ちのあり方や態度の記述へと方向付けられた．”

“日本人は創造的でなく論理的な文が書けないとの国際社会での評判は、一般の大人社会では通用しない「子ども作文（綴り方）」が、教育課程において文章作成の唯一の規範になったことに起因しているのではないだろうか。”

大学生がレポートを書く際に「レポートと感想文を混同する（河野，2002）」という問題が指摘されることがあるが、それはこうした指導の影響も大きいと考えられる。さらに、齊藤（2007，pp.205-206）は、以下のような批判を行っている。

“学校の作文教育が「伝達の技術」を軽視してきた結果、皮肉にも、子どもたちは「表現」という名目の「学校用作文」のテクニックを磨く結果になった。...

「考える読書」と称する読書感想文の例でもわかるように、機転のきく子なら、教師の求めに応じて、「自己変革したふり」の感想文など書こうと思えばいくらでも書ける。「あるがままのふり」「思った通りのふり」のイベント作文も同様だ。学校作文のテクニックにひいでた要領のいい子どもはまんまと作文優等生になれ、「思った通り」「あるがまま」を馬鹿正直に遂行しようとした子どもは、いい点数がとれない。こんな虚偽にみちた作文教育を六年も九年も受けてきたら、学校作文不信にならないほうがおかしい。”

これまで述べてきたとおり、日本の作文教育の歴史は「表現重視か、伝達（型）重視か」という点で揺れてきた。さらに、これまでの歴史においては常に「表現重視」の流れが尊重されてきた。しかし、齊藤（2007）が指摘するように、学校教育における独自の文化として「作文」が進化してきたゆえに、「学校用作文」という技術（テクニック）を学ぶことになった。

大学教育におけるアカデミック・ライティングの指導は、これらの初等中等教育の穴を埋めるべく要請されたものと考えられるのではないか。大学生の「書くこと」にとって不幸な状況は、1. そもそも大学で求められている文章のテクニックを習っていない

いこと、2. さらに仮に「学校用作文」のテクニックを磨いたとしても、大学に入学すると「レポートは感想文ではない」と言われてしまう点、だと考えられる。こうした状況は「書くこと」に関する不信感をより高める結果につながり、「書くことが苦手」という意識をもたせる結果になりえる。

以上示した通り、大学教育におけるアカデミック・ライティングの教育は、初等中等教育で行われている作文教育との断絶を埋めるものとして大きな役割を担っていると考えられる。以下では、大学教育の初年次教育以外でこの断絶を埋めるものについて言及する。

1.5.2.初等中等教育と大学での書くことのギャップを埋めるもの

これまで述べてきた通り、日本の初等中等教育における作文教育と、大学で求められているアカデミック・ライティングには大きな隔たりがある。この隔たりを埋める試みは、大学の初年次教育以外にも見られる。本研究では、1. 高等学校での卒論指導、2. 予備校でのライティング教育、3. 大人向けの文章読本、の3つに触れる。

最初に、高等学校での卒論指導の事例について述べる。近年、高等学校の段階で「卒業論文」や「卒業研究」を導入する学校が増えている。大貫・竹林（2011）によると、2008年時点で「卒業論文を導入している」と学校のホームページに表記している高等学校は約150校あり、高校の段階で卒業論文や卒業研究を導入している学校は3つのタイプに分かれている。

- (1) 課題研究などで扱う総合学科が設置されている高等学校
- (2) 総合的な学習の時間などで扱う大学付属校
- (3) 総合的な学習の時間で扱う中間一貫校

(※そのほかに例外的に、各教科（特に地歴・公民科）の授業の一環として「卒業論文」を課している学校がある.)

現在行われている実践の傾向をみると、卒業論文が取り入れられている高校は一部に限られている。さらに、その多くは総合的な学習の時間を中心に取り入れられていることがわかる。

高等学校における「卒業論文」の指導に関する実践は、大学におけるアカデミック・ライティングにつながる点が多いと考えられる。大貫・竹林（2011, p.175）によると、高等学校が卒業論文を導入する目的は以下の3点である。

1. 生きていく上で求められる探究心や知的好奇心を涵養する
2. 高校卒業後に執筆機会が増える論文やレポートなどの文章作成技術を高校生段階のうちに身に付けさせる
3. 大学進学時の「ハードル」（高校での学習の集大成）としての役割を卒業論文に担わせる

2で示されているように、高等学校における卒業論文指導では、大学での学びを明確に視野に入れている。実際に行われている具体的な事例をみても、アカデミック・ライティングの活動に共通する点が多い。例えば、高橋（2005）は、東京大学教育学部附属中等教育学校における「卒業研究」の実践を縦断的に調査している。この事例をみると、高校生は、卒業研究を行うプロセスにおいて、自らの興味関心にあわせてテーマを決め、それについて調べ、論理的に書くことを経験している。これらのプロセスは、大学でのアカデミック・ライティングのプロセスと共通している。また、卒業研究を進めるプロセスでは、中間発表や最終発表会なども開かれ、他者とのインタラクションを行いながら作り上げる経験をしている。これらの経験は、大学入学後も生きるものであると考えられる。

このように高等学校の中でも、アカデミック・ライティングに関する活動が少しずつ取り入れられている。近年、文部科学省は「言語活動の充実」に関する提言を行っており（文部科学省, 2012b）、今後さらにアカデミック・ライティングに関する実践が増えてくると考えられる。文部科学省（2012b）の中で提案されているモデル授業では、総合的な学習の時間に加え、先ほど挙げられていた地歴・公民科や、理科の授業においても、論理的に考え、

まとめる活動が取り入れられている（文部科学省，2012b）。さらに，すでに研究レベルでは，小学校の理科の授業において，エビデンスをもとに議論を行いながら学ぶ授業実践も多数報告されている現状もある（坂本他，2010；山本他，2011 など）。これらの活動は，まだ一部の動きかもしれないが，今後より広がっていくことが望まれる。

次に，予備校でのライティング教育の指導について述べる。近年入試で小論文を課す大学も増えてきている。大学生の中で，「入試の小論文対策で書くことの教育を受けた」という学生も多い（島田，2012）。高校生を対象に論理思考トレーニングの本を書いている横山は，その著書の中で以下のように記述している（横山，2006，p.212）。

“私が身を置く大学受験業界でも，多くの予備校がしのぎを削って「国語力向上モデル」マーケットに参入しようとしている。業界挙げての「論理」ブーム，教材製作合戦である”

横山（2006）が著書の中で紹介している方法は，大学におけるアカデミック・ライティングの指導に関連するものである。具体的には，三角ロジックと言われる，主張・根拠・理由付けの3つを押さえて論を構成する方法を紹介している。この方法は，本研究で採用した論証モデルである「トゥールミン・モデル」の簡易版と考えることができ，高校の時点でこうした方法を学ぶことは，大学におけるアカデミック・ライティングにおいてプラスの影響を与えるものだと考えられる（トゥールミン・モデルについては2章で詳細を述べる）。また，受験における小論文の書き方に関しては樋口裕一の一連の著作がある。その著書の中で，小論文を構成する「型の指導」を行っている（樋口，2004）。こうした「型の指導」は，初等中等教育の中で重視されてこなかった指導方法であり，大学でのアカデミック・ライティングに通じるものだといえる。

最後に，大人向けの文章読本について述べる。文章の書き方に関する書籍はこれまで日本において古くから出版されてきた。斉藤（2007）は，文章読本，文章作法，文章入門，文章術など「文章の上達法を説く本」をまとめて「文書読本」と定義し，その変遷につい

て、著書『文章読本さん江』に記述している。著者の斉藤美奈子は、1956年生まれの文芸評論家である。『文章読本さん江』は、財団法人新潮文芸振興会が主催する小林秀雄賞を受賞している。この本の中では、文章読本の歴史についてまとめただけでなく、文章読本の著者や中身、さらにはこれまでの学校における作文のあり方について批判的に論じている。この本はいわゆる学術書とは異なるが、これまで出版されてきた数多くの文章読本の歴史についてまとめているという点で価値があると考えられる。

斉藤（2007）によれば、文章読本という四字熟語をつくり、最初にタイトルとして使用したのは1934年に出版された谷崎潤一郎の「文章読本」である。以降、谷崎の書籍をベースにしながら多くの文章読本が出版されることとなった。文章読本の書き手となったのは、主に小説家、大学教師、ジャーナリストなど、自らが書き手として経験があるものたちであった。文章読本は本多の著作が出版された1970年代後半以降、関連書籍が爆発的に増えていった。斉藤（2007）は大人向けの文章読本が必要になる理由として、学校における作文教育の穴による部分が大きいことを指摘している。

表 1-10 主要な文章読本

年代	著者とタイトル	著者の職業
1934年	谷崎潤一郎（1934）．文章読本 中央公論新社	小説家
1959年	三島由紀夫．（1995）．文章読本 中央公論新社	小説家
1959年	清水幾太郎．（1959）．論文の書き方 岩波書店	大学教師
1976年	本多勝一（1982）．日本語の作文技術 朝日新聞出版	ジャーナリスト
1977年	丸谷才一（1995）．文章読本 中央公論新社	小説家
1984年	井上ひさし（1987）．自家製文章読本 新潮社	小説家

齊藤（2007）は多くの文章読本の中で、後世に大きな影響を与えたものとして特に6つの書籍を挙げている（表1-10）。²

谷崎以降の書籍は、主に谷崎（1934）の3つの主張に関連するかたちで論を立てている（齊藤，2007）。3つの主張は以下に示した。

- (A) 文章に実用的・芸術的の区別はない
- (B) あるがまま（見た通り，思った通り）に書け
- (C) 文章は簡潔明瞭なのがベストである

谷崎の(A)文章に実用的・芸術的の区別はない，(B)あるがまま（見たとおり，思った通り）に書け，という主張は，谷崎以降すべての著者によって否定されている。それぞれの論者にとってポイントになるのは，文章を「表現と捉えるか，伝達（技術）と捉えるか」という大きな違いがある。表1-11に齊藤（2007）に示されている表現を目的とした文章と伝達を目的とした文章の表を記した。谷崎は文章の区別をしないという立場を取ったが，三島や丸谷は「表現」としての文章という立場をとっている。一方で，清水や本多は「伝達」としての文章という立場をとっている。ここで示した「表現か，伝達（技術）か」という視点は，日本の作文教育の歴史においても重要な論点であった。

以上示したとおり，日本における文章読本の歴史は，1934年における谷崎の書籍をはじめとし，長い歴史がある。これらの書籍も，初等中等における作文教育の穴を埋めるものとしてその役割を果たしてきた。

しかし，ここで示した通り，これまでの文章読本の著者たちは，文章読本を経験則によって書いてきた³。もちろんこれらのアドバイスが有効である可能性はあるが，書くことに

² ここでは主要な文章読本として取り上げられていないが，アカデミック・ライティングに関する文章読本としては，木下是雄による『理科系の作文技術』（木下，1981），『レポートの組み立て方』（木下，1994）の2冊は，後世に大きな影響を与えた書籍だと考えられる。

³ 文章読本が説く書き方の5つの法則として，1.わかりやすく書け，2.短く書け，3.書き出しに気を配れ，4.起承転結にのっとって書け，5.品位を持って，がある。また，よい文章を書くための方法として，1.名文を読み，2.好きな文章を書き写せ，3.毎日書け，の3つが共通する方法として紹介されている（齊藤，2007）

対してどのような指導方法が効果的であるかについて、実証的な研究を行っていくことは重要であると考えられる。

表 1-11 文章の特徴

	書く目的	読む目的	優先するもの	求められるもの
伝達の文章	情報伝達	情報入手	伝達内容（情報）	的確さ
表現の文章	自己表現	鑑賞	伝達形式（文章）	おもしろさ

さて、ここまで大学教育以外で、初等中等の作文教育の穴を埋めるものについて検討を行ってきた。具体的には、1. 高等学校での卒論指導、2. 予備校でのライティング教育、3. 大人向けの文章読本、について取り上げた。これらの実践は、どれも評価できるものである。しかし、もちろん問題点もある。例えば、高等学校での卒論指導における問題点も多く指摘されている。高等学校では、指導を担当する教員がそもそも卒業論文を書いた経験がないため指導が難しいといった問題点がある(大貫・竹林, 2011)。さらに、高橋(2005)によると、高校での卒業研究に満足感を得られるかどうかに対して、教員の支援が大きな影響を与えることを指摘している。このように、高校における卒業研究の実践は、その効果が期待されるものの、現時点で満足いく指導環境が整えられているとは言いがたい状況もある。また、予備校でのライティング教育においても、ライティングを学ぶ機会が、その機会だけに偏ることは、すべての学生が教育を受けることにつながらず、点数をとることに特化した書き方を学んでしまう可能性もある。さらに、文章読本についても、本を読むだけでは限界があり、さらに、書き方の指導としても、より実証的に研究していく必要もあるだろう。

以上を踏まえ、本研究では大学教育におけるアカデミック・ライティングの教育において、新たな指導方法を開発、実践し、その効果について検証していく。

1.6.本章のまとめ

本章では、大学においてなぜアカデミック・ライティングの教育を行う必要があるのかについて論じてきた。最初に「大学の歴史」、「リテラシー研究」という2つの視点からその意義について論じた。次に、現在の大学教育改革についてユニバーサル化、グローバル化という2つの視点から検討し、最後に初等中等における作文教育との接続の問題について述べた。本節では、これらの議論の概要をまとめ、すべての知見を統合した上で、大学におけるアカデミック・ライティング教育のあり方について述べる。

元々ギルドとして始まった大学は、時代の変化に対応しながら、現在まで続いてきた。その歴史を踏まえ、現代の大学の役割について検討すると「方法の知の重視」と「量的拡大」という2つのキーワードが浮かびあがる。近代の大学教育改革では「方法の知」を重視することで、その危機を乗り越えてきた。現代の大学教育改革を見ても、「汎用的能力」が重視されるなど、「方法の知の重視」は共通する傾向であると考えられる。「方法の知」は、大学が社会との接続を深め、最先端の場所であるために、重要なツールである。しかし、現代の大学は「量的拡大」という現状があるため、近代の大学改革と同じ方法で対応することは難しい。「方法の知」を、限られた少人数の学生ではなく、多くの学生に対して身につけさせる必要がある。

こうした状況は大学における現代的な課題であり、アカデミック・ライティングの教育にも大きな影響を与えている。アカデミック・ライティングという「方法の知」を、一部のエリートを対象にした徒弟制に依存しないかたちで、多くの学生に教授する方法を開発する必要がある。トロウ・モデルが示した通り、「量的拡大」は、大学教育の質的な転換をもたらす。アカデミック・ライティングの教育においても、指導教員や先輩との徒弟的な教育のあり方から、多人数を対象に、ICTなどを活用した教育のあり方を模索していく必要がある。以上の点を踏まえ、本研究では、アカデミック・ライティングの教育において、ICTを活用した支援環境の構築を目的とする。

次に「書くこと」の研究の視点からその意義について検討する。「声の文化」と「文字の文化」の対比からわかる通り、私たちが普段当たり前のようにおこなっている「書くこと」は、思考やコミュニケーションのあり方に大きな影響を与えている。心理学の分野で研究されてきた通り、書くことは高次の思考能力を獲得するためにも無視でない重要な視点である。大学教育における出口の議論でも示された通り、高次の思考の育成は、大学教育においても重要なテーマであり、アカデミック・ライティングの教育は重要な役割を担うと考えられる。

リテラシー教育の実践は、大学におけるアカデミック・ライティングの教育のあり方を考える上でも重要である。FREIREは、「現実世界への適応や受容」を中心に据えたリテラシー教育のあり方を批判した。その背景には、言葉を持っていないがゆえに外部の世界を受け入れざるを得ない民衆の姿があった。FREIREはこうした背景をもとに、リテラシーの教育を、単に文字を暗記し、使用するようにすることとして捉えるのではなく、言葉を使って自らの世界を客観的に捉え、世界を変革するためのツールとして捉え、実践を行った。この視点は、大学教育におけるアカデミック・ライティングの教育においても重要である。大学に入学してくる初年次生を「アカデミック・ライティングができない者」として見なし、レポートの形式や、アカデミック・ライティングの作法を一方向的に教授するようなやり方は、FREIREの批判した銀行型教育とかわらない。現在の大学の入り口の議論にしても、出口の議論にしても、「大学生活に対する適応」や「社会への適応」という側面をあまりに強く意識しすぎると、「いつか役に立つと思われる能力」を預金のように貯めるための教育になる可能性がある。しかし、大学教育において本来目指している学生の姿は「適応」ではないだろう。「学士力」や「21世紀型スキル」の内容を見ても、その中で強調されているのは「適応」よりも、むしろ「創造」の視点である。グローバル化し、世界の状況が目まぐるしく変化するなかで、新たな価値を提示することのできる人材を育成することは重要な課題であろう。「世界を受容する人」ではなく、世界を客観的に捉え、変革する人材を育成することが重要だと考えられる。このような背景を踏まえれば、大学教育に

におけるアカデミック・ライティングの教育あり方は、教員が一方的に知識を教授する授業スタイルではなく、学生と教員、または学生同士が対話を通して、世界を名づけていくような方法をとる必要があるだろう。

大学においてアカデミック・ライティングの教育が必要となる背景は、学生の学力低下という問題だけでなく、初等中等教育における作文教育との接続という構造的な要因も関連している。大学生の「書くこと」にとって不幸な状況は、1. そもそも大学で求められている文章のテクニックを習っていないこと、2. さらに仮に「学校用作文」のテクニックを磨いたとしても、大学に入学すると「レポートは感想文ではない」と言われてしまう点であると考えられる。こうした状況は「書くこと」に関する不信感をより高める結果につながり、「書くことが苦手」という意識をもたせる結果になりえる。

大学教育におけるアカデミック・ライティングの教育は、初等中等教育で行われている作文教育との断絶を埋める意味でも重要な役割を持っていると考えられる。

本章の議論を踏まえ、本研究の枠組みを示したものが表 1-12 である。次章では、これらの枠組みに関連する先行研究のレビューを行い、先行研究の問題、本研究の目的について述べる。

表 1-12 1章における本研究の枠組み

対象者	大学1・2年生
想定する場面	正課課程内（初年次教育）、正課課程外（ライティング・センター等）
教育方法	ICTを活用した対話（協同）を重視した学習方法
対象とする文章	論証を必要とする1000字程度の文章

第2章 アカデミック・ライティングの指導方法

2.1.本章の概要

前章では、大学教育においてなぜアカデミック・ライティングの教育を行う必要があるのかについて論じてきた。

本章では、前章で述べた意義を踏まえ、大学教育においてどのようにアカデミック・ライティングの教育をおこなうべきかという教育方法について論じる。具体的には、1. 日本におけるアカデミック・ライティング教育の流れ、2. 本研究で対象とするアカデミック・ライティングの活動、3. 現在行われている教育方法の特徴と問題点、4. 書くことを支援するための学習理論、の4点をもとに本研究の枠組みについて述べる。

2.2.大学教育におけるアカデミック・ライティング教育の枠組み

最初に、日本におけるアカデミック・ライティングの教育がどのように制度化していくのかについて概観する。現在、アカデミック・ライティングの教育は初年次教育の中で中核的な活動となっているが、元々は制度化されておらず、徒弟的に学ばれることが多かったと考えられる。

例えば、佐渡島（2011）は、『日本におけるアカデミック・ライティングへの取り組み』の中で、従来の日本の大学や専門学校では、レポートや卒業論文を書く機会はあるものの、アカデミック・ライティングを初年次で指導しないことが一般的であったと述べている。さらに、レポートや卒業論文の書き方は、ゼミの先輩に教わるか、教授の後ろ姿を見て学ぶことが期待されていたと述べている。

以上を踏まえた上で、佐渡島（2011, p.24）は、1980年代の大学の様子を以下のように記述している。

“1980年代に修士課程に在籍していた筆者にも、次のような思い出がある。参考文献リストの書き方がわからずに困って、ある日、博士課程の先輩に相談した。すると先輩は「印刷室（当時はまだコピー機が一般的ではなく、輪転機の置かれた印刷室が大学院にあった）のゴミ箱を見るといいよ」と言う。教授たちが本や論文を執筆して印刷する際に試し刷りした原稿がゴミ箱に入っているから、それを拾って勉強するとよい、ということなのであった。「後ろ姿」ならぬ「おこぼれ原稿」から学んだのである。”

このエピソードは大学院での一つの事例であり、やや極端な例といえるかもしれない。しかし、毛利（2004）が、大学教員の「教育」に関わる主だった仕事として、「講義」「ゼミナール」「卒論指導」の3つを挙げている通り、当時は、アカデミック・ライティングの指導は、専門課程におけるゼミナールや、そこでの卒業論文指導で行われてきたと考えられる。毛利（2004）では、実際の事例として、3年次から4年次にかけて卒業論文指導を行うプロセスについて、「何に関心があるのか」というテーマ設定から、具体的な書き方の指導を行っている様子を報告している。ただし、実際に、その中でどのような指導が行われているのかに関する資料は少ない。毛利（2006）が指摘するように、ゼミナールや卒業論文の指導は、密室の仕事化しやすいため、これまで具体的な研究報告がほとんど行われていないということが理由と考えられる。

このように、元々専門課程での学びや、徒弟的に学ぶことが多かったアカデミック・ライティングの教育は、どのように制度化され、現在行われているように初年次教育の中で実施されるようになったのだろうか。

以下では、アカデミック・ライティングの指導が、現在行われている初年次教育の実践として制度化されていくプロセスについて概観する。指導の歴史については、井下（2008）の「大学における書くことの教育の発達段階」の区分（黎明期から転換期）を参考にしながら、主にアカデミック・ライティングの教育が制度として確立していくプロセスを追い

ながら、それぞれの区分におけるアカデミック・ライティング教育の特徴や課題について説明する（表 2-1）。

表 2-1 大学における書くことの教育の発達段階（※井下（2008）をもとに筆者が作成）

1980年	黎明期	読み書き教育に対する問題意識の芽生え
1990年	草創期	日本語表現科目の創設
2000年	普及期	初年次教育としての文章表現科目の位置の確立
2010年	転換期	転換点に立ち、模索する多様な取り組み

2.2.1. アカデミック・ライティング教育のはじまり

日本の大学教育において、アカデミック・ライティングの教育に対する問題意識が芽生え始めたのは 1980 年代であった。しかし、この時期は黎明期であり、アカデミック・ライティングの指導をする必要性は認識され始めていたものの、体系的にアカデミック・ライティングの教育がなされることはなかった（井下，2008）。この時期は、アカデミック・ライティングの指導をすること自体がほとんどなく、授業でレポートの課題が出されても、学生が提出したレポートに対してのフィードバックはなく、「出しっぱなしの状態」になることも珍しくなかった（井下，2008）。

1990 年代に入ると、大学教育におけるユニバーサル化が少しずつ進行を始め、アカデミック・ライティングの指導に関する問題意識は拡大していった。この時期は、アカデミック・ライティング教育の草創期といえる。当時のアカデミック・ライティングの教育は、主に、日本語表現科目（日本人の学生のための日本語科目）の創設というかたちで実現されていた。各大学の実践は、大学教育学会誌などを中心にいくつかの例が報告されている。

例えば、筒井（1995）は、富山大学の「言語表現科目」の設置について報告している。富山大学では、1993 年に「言語表現科目」の新設を行った。この授業の目的は、学生の基

礎的な表現能力の欠如を補いながら、文章や言語を通したコミュニケーション能力の向上を目的としたものであった。当時は、日本国内にスキル関連科目を設定している事例が少なく、新設に対する抵抗感は強かったという（筒井，1995）。また、吉倉（1999）は、高知大学における「日本語技法」の授業の設置について報告している。この授業は平成10年度から、全学必修科目として設置された。授業の目的は、アカデミックスキルの一つとして、論理的に書く・話す、情報を正確に伝達する、批判的に読むなどの技術習得をすることであった。

このように、日本では1990年代に入ってはじめて、日本語表現科目というかたちでアカデミック・ライティングの教育がなされるようになった。一方、同じ時期のアメリカではいち早く大学での学習技術に関する科目が設置されていた。その理由は、アメリカでは日本よりも早く、大学教育のマス化やユニバーサル化を経験していたからである。アメリカでは1972年にサウスカロライナ大学で、最初のフレッシュマン・セミナーが実施された。ここで実施された「University 101」というコースの目的の一つに、大学での学びに必要なノートの取り方や論文執筆の方法といった学習スキルの習得が挙げられていた（川嶋，2006）。

日本においてフレッシュマン・セミナーといった初年次教育及び、初年次教育におけるアカデミック・ライティングの教育が普及するのは2000年代に入ってからである。1990年代の日本におけるアカデミック・ライティングの教育は草創期であり、アカデミック・ライティングの教育のあり方についても各実践の内容の共有などが主で、アカデミック・ライティングの教育において何を共通で教えるべきか等は明確になっていなかった（井下，2008）。例えば、向後・筒井（1999）は、富山大学での実践の課題として、「担当教員をどのように増やすか」、「授業の質をどのように維持するのか」という問題を挙げ、科目内容の中核部分をいかに共通化するか等について議論を行っていた。

2.2.2.アカデミック・ライティング教育の普及期

2000年代に入ると、大学のユニバーサル化はさらに進行する。1990年の大学進学率は31.7%だったが、2000年には45.2%まで増加し、2008年には50%を超えるようになる。こうした急速に拡大するユニバーサル化に対応するために初年次教育が多くの大学で設置され、アカデミック・ライティングの教育は急速に普及していった。

初年次教育の定義は「高校（と他の大学）からの円滑な移行を図り、学習および人格的な成長に向けて大学での学問的・社会的な諸経験を"成功"させるべく、主に大学新生を対象に総合的につくられた教育プログラム」（濱名，2003）とされている。初年次教育の成功の定義は、1. 学問的・知的能力の発達、2. 人間関係の確立とその維持、3. アイデンティティの発達、4. キャリアと人生設計の決定、5. 肉体的・心理的健康の保持、6. 人生観の確立、と幅広く、これらをどのように定義し、実施するかは各大学の目標によるとされた（川嶋，2006）。

こうしたユニバーサル化に伴う初年次教育の拡大とともに、アカデミック・ライティングの教育は普及段階へと入っていった。初年次教育の一環で「文章表現入門」「日本語表現法」「言語表現」という科目が開講された。杉谷（2004）の調査では、初年次教育の中で「レポート・論文の書き方などの文章作法」を取り入れる大学は38.3%であり、これは他の取り組みに比べて高い水準であった。さらに、文部科学省高等教育局（2012）の調査においても、初年次教育を行う大学の86パーセントが「レポート・論文の書き等文章作法関連」の取り組みを実施している。このように、多くの大学でアカデミック・ライティングの教育に関する科目が設置された。現在のアカデミック・ライティングの教育の特徴は、初年次教育の一環として実施されたという背景から、大学一年次の春学期や入学前教育として実施されるといった「早期学習重視」や、半期の14コマなどで実施するといった「短期集中型」といった特徴がある（井下，2008）。

ここまで述べてきた通り、日本におけるアカデミック・ライティングの教育は、正課課

程内における初年次教育の中で中心的に実施されてきた。さらに、アカデミック・ライティングの教育における近年の傾向は、正課課程内における初年次教育の指導以外にも、正課課程外における指導にも広がってきている点が挙げられる。次に、現在広がっている正課課程外におけるアカデミック・ライティングの教育の現状について述べる。

2.2.3.正課課程外におけるアカデミック・ライティングの指導

近年、日本の大学では正課課程外においてもアカデミック・ライティングの教育を行う大学が増えてきている。正課課程外の指導とは、具体的にはライティング・センターや図書館の学習相談デスクなどによる指導が挙げられる。ここでは特にアカデミック・ライティングの教育に特化した機関であるライティング・センターについて説明する。

ライティング・センターとは、正課課程外で学生の書くことを個別で指導する支援機関のことである。日本の大学でライティング・センターが設置されたのは2004年に設置された早稲田大学国際教養学部や、2005年に設置された東京大学教養学部の例が先進的事例として挙げられる。東京大学教養学部においては、英語のアカデミック・ライティングのみを扱っているが、早稲田大学のライティング・センターでは、現在日本語・英語どちらも指導を行っている。現在は、これらの大学以外に、龍谷大学、麗澤大学、金沢工業大学、津田塾大学、関西大学などでライティング・センターの設置が続いている。

ライティング・センターによる正課課程外の指導を行う理由として、正宗（2009）は下記の2点をあげている。1点目は、アカデミック・ライティングの指導において、考える過程が重要であるにも関わらず、教室内では教員が多くの学生を相手にしなくてはならず、一人の学生に指導する時間が制約されてしまう点である。2点目は、授業内の限られた時間では作成された原稿を訂正することはできても、文章を作成する過程で考えを深める指導が難しい点である。

ライティング・センターは元々1970年代のアメリカにおいて、母国語教育の一環として

設置が始まったといわれている（正宗，2009）．佐渡島（2008）によると，現在アメリカでは，ほとんどの大学でライティング・センターが設置されており，アメリカ以外にもイギリスやオーストラリアではライティング・センターの設置が定着してきている．一方，アジアでは設置されている数は少なく，設置されたとしても「英語の文章を見ること」が主目的であることが多い．日本においても，当初ライティング・センターでは，英語のアカデミック・ライティングの教育を行うものが多かった．しかし，早稲田大学を始め，近年設置されている大学では，英語・日本語のどちらに対応した大学が増えてきている．このように，日本においても，正課課程内・外においてアカデミック・ライティングの教育を支援する環境の構築が進んでいる．

現在大学で行われているアカデミック・ライティングの指導のタイプについては，「学習技術型（基本的な学習技術の習得を目指すもの）」，「専門基礎型（専門教育に直結する表現技術等の習得を目指すもの）」，「専門教養型（専門分野での学習経験の意味づけ等を目指すもの）」，「表現教養型（技術よりも学習者の自律的な態度や感性の育成を目指すもの）」という4つのタイプがある（井下，2008）．その上で，現在主にライティング・センターで行われている指導のタイプは，レポートの書き方を教える「学習技術型」や，ゼミでの論文指導にかかわる「専門基礎型」であり，学習技術の習得や論理的思考の育成が期待されている．ライティング・センターにおける指導は，大学が初年次教育における指導だけに頼らず，組織的にアカデミック・ライティングの指導をおこなう上でも重要な役割を担っている．以上示した通り，正課課程外におけるアカデミック・ライティングの指導の重要性は日に日に増してきている．

2.2.4.正課課程内・外におけるアカデミック・ライティングの指導

本節では，日本の大学におけるアカデミック・ライティング教育の歴史について概観し

てきた。日本におけるアカデミック・ライティングの教育が科目単位で始まったのは1990年代のことであり、まだ約20年しか歴史がない。現在は実践としてようやく定着してきた段階といえよう。

日本のアカデミック・ライティングの教育は、2000年代における初年次教育の設置が大きな要因となった。近年では、正課課程内の初年次教育の指導に加え、正課課程外における指導にも注目が集まってきている。以上の流れを踏まえると、大学におけるアカデミック・ライティングの教育は、正課課程内における指導と正課課程内外における指導の両面から、総合的に学生のアカデミック・ライティングの支援を行う環境を構築することが求められていると言えるだろう。

そこで、本研究では、アカデミック・ライティングの教育方法として、1. 正課課程内の指導、2. 正課課程外の指導、のそれぞれを想定した研究を行う。

2.3.正課課程内・外に共通する指導枠組み

前節では、アカデミック・ライティングの教育を行う枠組みについて述べた。本節では、「正課課程内・外の指導」に共通する特徴について述べる。具体的には1. 本研究で対象とするアカデミック・ライティングの定義、2. 本研究で採用する指導方法である協同推敲の定義と概要、の2点について説明する。以上の2点を踏まえた上で、正課課程内・外それぞれの先行事例について説明をし、その問題点について述べる。

2.3.1.本研究で対象とするアカデミック・ライティング

本研究では、アカデミック・ライティングを「高等教育機関で求められる、自らの主張に対して論証を行う学術的な文章」という意味で用いる。以下では、先行研究をもとに、

この定義を用いる背景について説明する。

アカデミック・ライティングにおいて重要な要素であり、初等中等教育における作文と異なる要素は「論証」である。先行研究においても、多くの定義の中で「論証」に関する言及がなされている。例えば、戸田山（2002）においても、レポートは「問い・主張・論証」の3つが含まれるとしている。同様に、河野（2002）は、あるテーマのもとで問題を立て、それについて論理的・実証的に論理を展開し、最終的に提出した問題に解答することと定義している。その他にも、佐渡島・吉野（2008）は、アカデミック・ライティングを科学的な文章とし、論証を伴うものであることを述べている。論証とは具体的に、自らの主張について、印象や思いつきで断定することを避け、主張を根拠によって裏付けることとしている。

このように、アカデミック・ライティングにおいて「論証」は重要な要素であるため、書き方の訓練においても言及されることが多い。例えば、木下（1981）は、大学のレポートを書くためには、1. 主題について述べるべき事実と意見に精選し、2. それらを、事実と意見を峻別しながら、順序よく明瞭・簡潔に記述することであると述べている。また、木下（1994）においても、レポートの役割は、事実や情報を取捨選択し、それについての作成者の意見を加えて、読み手にわかりやすく伝えることであるととし、事実と意見を区別することを学ぶとともに、伝達手段としての言語技術の訓練が欠かせないとしている。

上述した通り、大学生がアカデミック・ライティングに戸惑うのは、大学入学以前の「感想文」とは異なる特徴を持っているからである。アカデミック・ライティングと対比して挙げられる感想文の特徴は、1. 文学性、2. 主観性、である。これらはいずれも「論証」という要素と対置されるものである。1つ目の「文学性」とは、表現の美しさなどに関連するものである。河野（2002）は、感想文においては、文章の表現における文学性や美文性が要求されるが、アカデミック・ライティングは要求されないと述べている（河野, 2002）。また、三浦（2009）は、論理的で説明的な文章と、文学志向の文章（酔いしれる文章）を対置している。2つ目の「主観性」とは、自らの感情の表明などに関連するものである。

森（2007）は、感想文では意見や感情を表明することが目的であり、その背景を説明する必要はないが、アカデミック・ライティングでは正確な資料をもとに論じる必要があることを述べている。1章で述べた通り、これまで行われてきた日本の初等中等教育における作文では、ジャンルを意識した指導を行っていない。さらに実際に行っている指導では「文学性」「主観性」が重視される。これにより、アカデミック・ライティングと感想文の混同が起りやすい状況であると考えられる。

以上の背景を踏まえ、本研究ではアカデミック・ライティングを「高等教育機関で求められる、自らの主張に対して論証を行う学術的な文章」と定義し、特に論証に着目した指導を行う。

続いて本研究が対象とするアカデミック・ライティングにおけるレポート課題についてより詳細に定義する。大学教育において大学生がアカデミック・ライティングを行う機会は、主にレポート課題を書く場面が想定できる。しかし、レポート課題の種類はさまざまである。戸田山（2002）は、大学で求められるレポート課題の種類について4つのタイプに分けている（表2-2）。最初の2つの課題は「報告型の課題」である。よって、自らの主張を述べるのではなく、与えられたテーマに対して、調べて要約することが主に求められている。1は読むべきものも決められている課題、2は読むべきものを調べた上でまとめる課題である。次の2つの課題は「論証型の課題」である。こちらの課題では、自らの意見を、根拠を持って論じる必要がある。3は問題を決められた上で論じる課題、4は問題を自分で立てて論じる課題である。卒業論文はこの4のタイプの課題に当てはまると考えられる。

本研究で対象とするのは、3の「問題が与えられた上で論じるタイプ」の課題である。本研究では、これを論証型レポートと呼ぶ。「報告型の課題」については、高校までの調べ学習と類似したタイプの課題だと考えられる。大学のレポートとして求められているのは主に「論証型の課題」であると考えられる。

本研究で3の課題を取り上げるのは、本研究の対象が、大学1・2年生の導入期である

からである。もちろん卒業論文を視野に入れるのであれば、4の課題に対応できるようになることは必要である。しかし、上述した通り、日本の初等中等教育における作文と、大学におけるアカデミック・ライティングで求められるものは異なるという問題があるため、本研究においては導入段階として3の課題を選択した。

表 2-2 レポート課題のタイプ

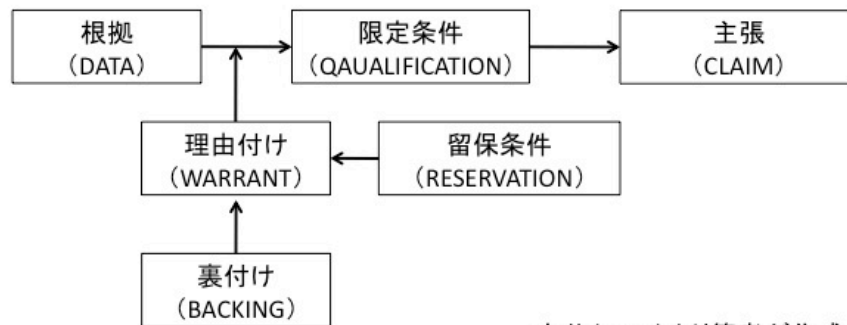
報告型の課題
1. 読んで報告するタイプ
2. 調べて報告するタイプ
論証型の課題
3. 問題が与えられた上で論じるタイプ
4. 問題を自分で立てて論じるタイプ

最後に、本研究において論証の指導を行うために採用した論証モデルについて説明する。本研究では、論証の指導を行うために、トゥールミン・モデル (Toulmin, 1958) と呼ばれる議論モデルを採用した。トゥールミン・モデルは、イギリスの哲学者であるトゥールミンが、実社会で行われる論証を反映させて生み出した議論モデルである。このモデルは、元々アカデミック・ライティングの指導のために生み出されたものではないが、以下に記述した望ましい特徴から指導に活用される (鈴木他, 2007)。

1. 特定の分野に依存しない経験科学のレポート全般に適用可能な望ましい特徴を持っている
2. 従来の論文作成に関する各種のテキストに比べてより詳細な指針を与えている
3. 反証・限定について考慮している

トゥールミン・モデルは、アカデミック・ライティングの指導をする際に、**図 2-1** というかたちで示され、指導に活用される。トゥールミン・モデルを活用した指導方法の詳細

については、第3章において、このモデルをもとに開発したシステムを使った実践とともに記述する。



大井(2006)より筆者が作成

構成要素	説明
主張	自分の意見など
根拠	広く知れ渡っている事実や、具体的事例など
理由付け	データから主張が導きだせる正当性を指摘するもの
裏付け	理由付けを補強する。例えば、統計などの数字
留保条件	理由付けに対する条件づけ
限定条件	主張に対する条件づけ

図2-1 トゥールミン・モデルとは

ここでは、トゥールミン・モデルについてより理解を深めるために、トゥールミン・モデルを作成したトゥールミンという人物と、そのモデルが作成された背景、トゥールミン・モデルに対する批判について概観する。

トゥールミンは、イギリス生まれ(1922年)の哲学者・思想家である。トゥールミンは、哲学者のヴィトゲンシュタインと哲学者・歴史家のコリングウッドという二人の師のもとで学び、両者の思想を融合させた問いを設定したと言われている(氏川, 2007)。その問いとは「歴史的に状況づけられた理性に関する研究」である。こうした問題関心からトゥールミン・モデルでは、文脈を無視するのではなく、文脈の中における論理や理解を捉えることを問題とした(氏川, 2007)。

トゥールミンの議論モデルは、1958年に出版された『The Use of Argument』で発表さ

れた (Toulmin, 1958) . トゥールミン・モデルが仮想敵としたのは、数学をモデルとした形式的な議論モデルである。トゥールミンは、日常生活の中で起こりうる議論を対象にした「応用論理学 applied logic」を構想し、日常生活における議論に対する合理的評価を行える批判力の養成を問題とした (氏川, 2007) . このような背景があるため、トゥールミン・モデルは、三段論法などと異なり、現実世界の論証に適用しやすいという特徴を持っている。その特徴により、アカデミック・ライティングの指導に応用されている (冨田・丸野, 2004) .

このように、日常の議論を捉えるために提案されたトゥールミン・モデルであるが、批判もなされている。例えば、トゥールミン・モデルは話し手側の視点だけであり、説得は聞き手の視点も含めて検討するべきという点が挙げられている (牧野, 2008) . その他にも、トゥールミン自身が、トゥールミン・モデルにおける議論をより具体的なものに概念化するために、「裏付け」の要素を削除する等、トゥールミン・モデル自体の修正を行っている (氏川, 2007) .

以上がトゥールミン・モデルの背景である。トゥールミンは、文脈を考慮した論証を考えるために、「トゥールミン・モデル」を提案した。このモデルの特徴は、日常世界の議論に対して合理的評価を行うための枠組みを与えてくれる点である。こうした特徴から、多くのアカデミック・ライティングの指導に活用されている。

2.3.2.協同推敲の定義

次に、本研究で採用する指導方法である協同推敲について説明する。近年、協同推敲は正課課程内・外を問わずにアカデミック・ライティングの指導に導入されている。

本研究では、協同推敲を「チューターや学生間のやりとりを通して、レポートの本体及びレポートの書き方を改善させるための教育方法」という意味で用いる。また、協同推敲の中でも、レポート本体の改善を主とするものを「プロダクトに着目した協同推敲」、レ

ポートの書き方（プロセス）の改善を主とするものを「プロセスに着目した協同推敲」と呼ぶ。以下、協同推敲に関する先行研究について述べる。

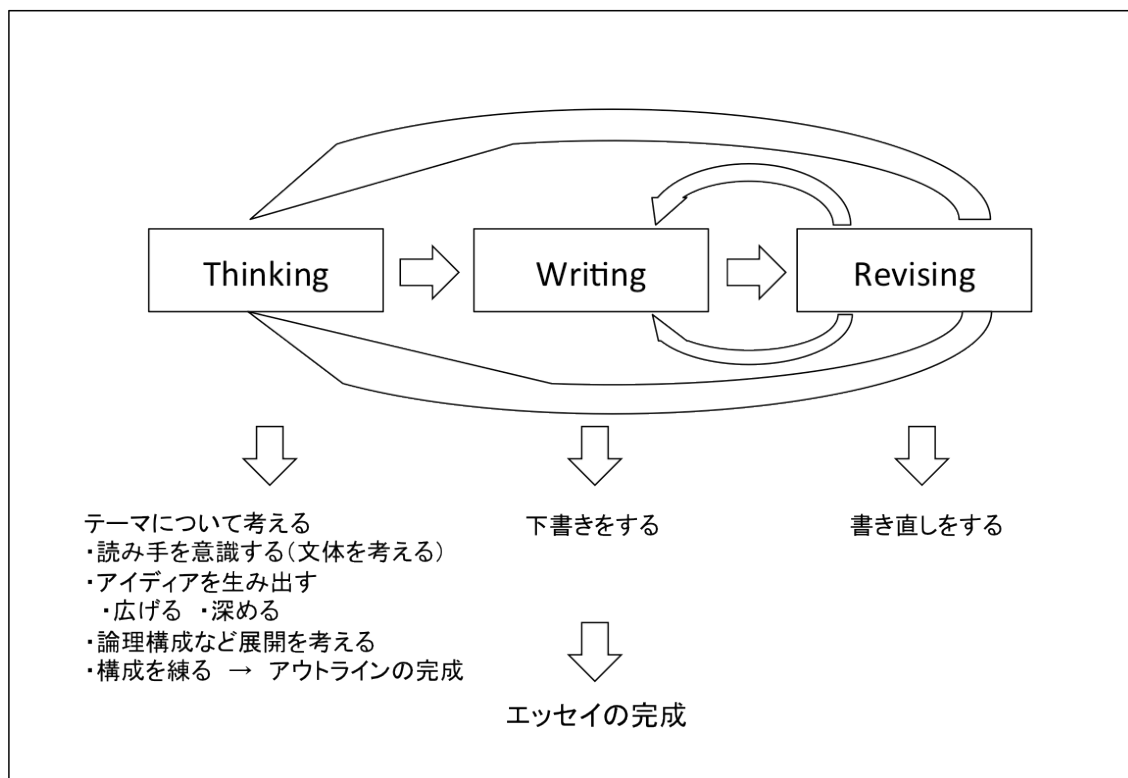


図 2-2 アカデミック・ライティングのプロセス (大井, 2006)

協同推敲が導入される背景に、作文教育における「プロセス・アプローチ」という考え方があり、プロセス・アプローチは、その名の通り、レポートを書くプロセスを重視するアプローチである。アメリカの作文教育では、大学教育に限らず、初等中等教育においても主流となっている考え方である。日本におけるアカデミック・ライティングの教育はこのプロセス・アプローチの影響を受けている。

プロセス・アプローチでは、書き始めてから書き上げるまでの試行錯誤や学習自体が重要であり、単位取得のために文章を一気に書き上げ、推敲もせずに成果だけ提出する行為は意味をもたないこととされる (入部, 1996)。作文は一度きりのプロセスではなく、繰

り返し行われる循環的なプロセスであるという考え方がベースとなるため、アメリカにおける作文支援に関するツールでは、「推敲過程」を重視するツールが多い（入部，1996）。

以上のような背景をもとに、大学におけるアカデミック・ライティングにおいてもプロセスを重視する方法が採られている。例えば、大井（2006）は、アカデミック・ライティングのプロセスを3つの段階に分けている（図2-2）。それは、1. テーマについて考える（thinking）、2. 書く（writing）そして、3. 推敲する（revising）である。これらは順番に進められていくわけではなく、この3段階を行きつ戻りつつ（recursive）しながら作業を進めていくものとしている。このように、プロセス・アプローチでは「推敲過程」が重視される。この推敲過程では、自分一人で推敲をするのではなく、他者との推敲を何度も繰り返しながら、文章を完成させることが求められている。

プロセス・アプローチが導入されるようになった背景は、教員による形式の指導や、添削指導の限界があるからだと考えられる。レポートの形式だけ指導されても、学生はどのようにレポートを書くかというプロセスはわからないという問題がある。また、教員による添削指導は、語彙や文法の間違いを直すという意味では効果的であるが、過剰な添削は学習者のやる気を削ぎ、考えることをやめさせてしまうという問題が指摘されている（池田，2007）。

協同推敲では、指導における「教員と学生」の関係だけに注目するのではなく「学生間」や「学生とチューター」という関係を重視する。教員以外の学生やチューターとの関係を取り入れることで、「誰に対して、何を、どのように書くのか」を意識化でき、それにより「読み手の視点を持った書き手になる」といったメリットがある（池田，2007）。このような特徴は「教員と学生」の関係による指導での問題点を解決するものである。

また、協同推敲は、大学教育という文脈においても望ましい特徴を持っている。鈴木（2009）は、大学におけるアカデミック・ライティングの教育に協同推敲を導入するメリットとして、以下の3つを指摘している。1. 高校までの受け身の学習観を変化させる可能性、2. 批判的思考の必要性が高くなる点、3. 失敗から学ぶ可能性、の3つである。教員という

特権的な立場の存在がなくなることで、「正解がある」という考えをあらため、情報を鵜呑みにせず、自分及び他者の失敗から学ぶ可能性が高まるというメリットがある。

以上示した通り、協同推敲は、レポートを書くプロセスを重視し「教員と学生」という関係だけでなく、「学生間」や「学生とチューター」という関係を重視することで、これまでの指導の問題を乗り越えようとするものである。協同推敲は、レポートを書くプロセスを重視するが、レポートそのものの出来や価値を軽視するものではない（Fletcher & Portalupi, 2001）。協同推敲を通して、レポート本体及びレポートの書き方（プロセス）の両方を向上させようとするものである。

これらの知見を総合し、本研究では、協同推敲を「チューターや学生間のやりとりを通して、レポートの本体及びレポートの書き方を改善させるための教育方法」という意味で用いる。

これまで述べてきた通り、協同推敲はアカデミック・ライティングの指導をする上で効果的な指導方法であると考えられる。しかし、問題点もある。それは協同推敲の質の問題である。協同推敲では、「学生間」「学生とチューター」の間のやりとりを通して、レポートの本体及びレポートの書き方を改善させることが期待される。だが、そこで行われるやりとりの質が低ければ効果は期待できないと考えられる。実際に、大島（2010）は、授業で、互いのレポートについて相互に質問をしたり、コメントを行う活動を行っているが、それが本当に書き手にとっての気づきや論証自体の再考に機能しているか疑問を感じることもあったと述べている。授業の当初は、発表を「する」こと自体が目的化し、発表原稿を読み上げて終わる、口頭での質問やコメントが活性化しないという傾向があったという。このように、協同推敲の機会だけを提供すれば効果が期待できるわけではないことがわかる。

そこで本研究では「協同推敲の質」を問題として取り上げ、「協同推敲の質の改善」を行うためのシステムを開発する。システムの開発及び実践を行うことで、協同推敲の質の改善を行い、協同推敲の指導モデル及び、実践のモデルケースについて提案を行う。

本研究では、前節で述べたとおり、1. 正課課程内の指導、2. 正課課程外の指導、のそれぞれを想定した研究を行う。協同推敲の質において特に着目すべき点は、それぞれの指導において異なっている。その違いについては次節で詳細を後述するが、本研究では、1. 正課課程内を想定した指導では、レポート本体の添削を中心とした指導（プロダクトに着目した協同推敲）、2. 正課課程外を想定した指導では、レポートを書く過程を改善するための指導（プロセスに着目した協同推敲）に関する指導を行う（表2-3）。

表2-3 本研究の指導枠組み

指導場面	指導の中心
1. 正課課程内における指導	プロダクトに着目した協同推敲 レポート本体（プロダクト）をどのように改善するか
2. 正課課程外における指導	プロセスに着目した協同推敲 レポートを書く過程（プロセス）をどのように改善するか

2.3.3.本節のまとめ

本節では、本研究におけるアカデミック・ライティングの教育として、1. アカデミック・ライティングの定義、2. 協同推敲の定義と問題、の2つについて述べてきた。

本研究で取り扱うレポート課題は「論証型レポート」である。具体的には、問題が与えられた上で論じるタイプの課題である。本研究の対象は、大学1・2年生であるため、この課題を選択した。

レポートを書くプロセスや指導方法については、次節にて詳細を述べるが、現在の書くことの教育の前提には「プロセス・アプローチ」の考え方がある。本研究においても、レポートを書く全体のプロセスを重視し、「レポートを書き、協同で推敲を行い、レポートを書き直す」という一連の流れを踏まえた指導方法を開発する。

次節では、本節で述べた2つの共通点をもとに、1. 正課課程内の指導、2. 正課課程外の指導、のそれぞれにおいてどのような指導がなされ、どのような問題点があるのかについて論じる。

2.4.正課課程内・外におけるアカデミック・ライティングの指導

本節では、1. 正課課程内におけるアカデミック・ライティングの教育、2. 正課課程外におけるアカデミック・ライティングの教育、のそれぞれの先行研究について概観し、その問題点と解決策について検討する。なお、それぞれの研究に関する詳細な先行研究については、第3章、第4章の実践を述べる際に説明するため、本節では概観とその特徴について述べる。

2.4.1.正課課程内におけるアカデミック・ライティングの教育

上述した通り、正課課程内におけるアカデミック・ライティングの教育は、初年次教育を中心に行われてきた。アカデミック・ライティングの教育については、多くの大学で実践がなされているものの、研究論文として実践をまとめているものは少ない。本節では、現在までに報告されている研究論文の共通点と問題点について述べる。

近年のアカデミック・ライティングの教育方法として特徴的な点は協同推敲を用いる点である。井下（2008）は、現在行われているアカデミック・ライティング教育の実践をレビューし、共通する特徴として協同推敲を挙げている。具体的な実践例についていくつか紹介する。例えば、東京海洋大学では、初年次教育の授業の中で、学習者が互いに書き手、読み手となる方法を取り入れている（大島、2005）。この他にも、青山学院大学では、初年次教育において、blogを活用することで相互にコメント活動を行う実践を行っている（長田他、2005；鈴木他、2007；鈴木、2009など）。これらの実践では、レポートの書き方を

作法として捉え、一方的に教授するスタイルを採用していない。授業内に関連する講義を行う時間はあるが、自分が書いたレポートや、レポートについて他者とインタラクションを行う時間を取り、それによってレポートを洗練させようとするアプローチを採用している。

協同推敲は ICT を活用して実践されることも多い。具体的には、blog や SNS, wiki, 掲示板などを使用した実践例が挙げられる（長田他，2005；鈴木他，2007；宮原他，2007；野澤他，2007；小関他，2007 など）。例えば、上述した青山学院大学の実践では、アカデミック・ライティングを支援するために blog を用いた実践を行っている（長田他，2005；鈴木他，2007；鈴木，2009）。blog を用いる利点としては、1. 自分の意見をマイペースに気軽に記述・公開できる可能性やコメントを公開できることで、学生自身の気づきを吟味する環境として有効に働くこと、2. 授業時間外でのコミュニケーションを活発化させること、3. 講義室以外のさまざまな場所から、自分や他者のレポート、意見にアクセス可能になること、4. レポート、コメント、意見、感想などがポートフォリオとして機能し、学びの振り返りや自己評価を行うことが期待されることなどが挙げられている。この他にも、SNS やチャットを活用することで協同推敲を支援した研究がある（宮原他，2007；野澤他，2007；小関他，2007）。この実践では、学生同士が互いの文章を閲覧・コメントすることのできる環境（CORE）を構築している。この環境を用いることで、他者の文章との比較、吟味を促すことを目的としている。

以上示した通り、協同推敲は ICT を活用することで、より学習活動を支援することができる。具体的には、1. 協同推敲を行う時間や場所を拡張できる、2. 学習過程の振り返りができる、などといった点が共通した特徴である。これらのメリットは、大学におけるアカデミック・ライティング教育において重要な要素であると考えられる。そこで、本研究においても「ICT を活用した協同推敲」を支援として取り入れる。後述する正課課程外における指導と対比するため、正課課程内における協同推敲は、レポートに対するコメントを中心とするため、「プロダクトに着目した協同推敲」と呼ぶ。

一方、先行研究には問題点もある。それは先行研究の問題は「協同推敲の質」に関する問題である。アカデミック・ライティングにおける推敲では、論証に着目した推敲を行うことが重要である（大井，2006）。つまり、誤字脱字の修正といった表現レベルの修正にとどまらず、主張が明確であるのか、根拠はあるのかといった論理構造に着目した推敲を行う必要がある。しかし、この活動は大学1・2年生にとっては困難な活動であると考えられる。詳細は後述するが、推敲の認知過程に関する研究においても、初心者は文章の表現レベルの修正はできるが、構造の修正は困難であることが示されている。また、そもそも大学1・2年生は、レポートと感想文の違いに戸惑う（戸田山，2002；河野，2002）といった報告もあり、この活動を支援することは重要である。

以上のような背景を踏まえ、本研究ではICTを活用した協同推敲を行う上で、「協同推敲の質」に介入するためのシステムの開発を行う。システムの詳細については3章にて詳しく述べる。

2.4.2. 正課課程外におけるアカデミック・ライティングの教育

正課課程外におけるアカデミック・ライティングの支援に関する研究について述べる。正課課程外における支援は、初年次教育よりもさらに遅れて実践が始まり、現在も設置が進められている状況である。よって、研究として報告されている実践は正課課程内のものと比べてもさらに少ない。以下では、正課課程外における指導の中でも、書くことの支援に特化したライティング・センターに関する研究を概観し、先行する事例の問題点と解決の方向性について示す。

ライティング・センターにおける指導では、学生が書いてきたレポートを持ち込み、一対一で指導を受ける。指導を行うチューターは、主にアカデミック・ライティングに関する専門の授業や研修を受けた大学院生である。一回の指導の単位は「セッション」と呼ばれ、その時間は30～60分と大学によってさまざまである（佐渡島，2008）。

ライティング・センターの指導理念は、正課課程内における指導に比べて、より「書く過程」に関して注目した指導を行う。ライティング・センターの指導理念として下記の2つがある(North, 1984)。1点目は、「自立した書き手を育てる」という点である。ライティング・センターの指導では、書いてきたレポートを良くするのではなく、書き手自身の成長を促すことが重要である(North, 1984)。佐渡島(2005)は、ライティング・センターにおいては「添削」をするのではなく「指導」することが重要であると述べている。これはすなわち、書いたものの最終的な出来映えをよくするのではなく、学習者が自ら自分の文章の問題点に気づき、自力で文章を書けることを重視するということである。2点目は、書く過程を支援することである(North, 1984)。ライティング・センターは「書く過程」を支援するために、書き上がった後の文章だけではなく、構想段階など途中段階でも利用できる。このように、ライティング・センターの指導では、正課課程内の指導とは異なり、学生と一対一の個別指導の中で、自律した書き手の育成を重視している。

さきほども述べた通り、指導を行うのは、大学院生のチューターである。チューターは、上述した理念のもと、文章の問題点をそのまま指摘し、添削するのではなく、学習者が自ら書くプロセスを振り返るような問いかけをすることが求められる。つまり、チューターは、正課課程内における「プロダクトに着目した協同推敲」と比較して、「プロセスに着目した協同推敲」を行う必要がある。具体的には、学生がレポートをどのように書いたのかという「執筆プロセスの理解」が必要となる。

しかし、通常の指導場面ではこの活動を十全に行うことは難しい。その理由は学習者の書く過程を見ることができないからである。通常の指導場面では、チューターは、学生の書いたレポート(プロダクト)しか手がかりがないため、学生が「どのように書いたのか」という執筆プロセスについては、推測して問いかけを行わなければならない。

このように、正課課程外における指導においても、「協同推敲の質」に関連する問題がある。正課課程外における指導においては、特に学生の「執筆プロセス」に着目した協同推敲を行う必要がある。よって、本研究におけるもう一つの研究として、「プロセスに着目し

た協同推敲」を支援するためのシステムの開発を行う。システムの詳細については4章にて詳しく述べる。

2.4.3.本研究で取り扱うアカデミック・ライティングの教育

本節では、アカデミック・ライティングの指導において、1. 正課課程内における指導、2. 正課課程外における指導、のそれぞれの問題点と解決策について検討した。近年のアカデミック・ライティングの教育方法のモデルについては、図2-3に示した。

当初のアカデミック・ライティングの教育は「形式の教授モデル」であったと考えられる。アカデミック・ライティングの形式や作法を教えることがアカデミック・ライティングの教育であった。しかし、近年は「協同推敲を重視するモデル」へと移行してきている。プロセス・アプローチを背景に、協同推敲を行うことで、学習者自身の成長やレポートの質の向上を目指した実践が多く行われている。しかし、現在行われている実践では、協同推敲の質に積極的に介入しようとする実践及びシステムの開発は少ない。

そこで、本研究が採用するのは「協同推敲の質を重視するモデル」である。特に、コメントの送り手に着目し、システムを開発することで、質の高いコメントを行えることを目的とする。

先行研究を見てきた通り、正課課程内における指導では、協同推敲を通して主にレポート本体の改善を目指していた。本研究では、レポート本体の改善を主とするものを「プロダクトに着目した協同推敲」と呼ぶ。「プロダクトに着目した協同推敲」においては、主に論証を意識したコメントが重要であった。一方、正課課程外における指導では、自律的な書き手の育成を目的とし、レポートを書くプロセスの改善を主な目的としていた。本研究では、レポートを書くプロセスの改善を主とするものを「プロセスに着目した協同推敲」と呼ぶ。

アカデミック・ライティングの教育において、「プロダクトの改善」「プロセスの改善」

はどちらも重要な課題である。協同推敲を行うことで、レポート本体の質を向上させ、さらに、書き手自身の成長につながるためには、書くプロセスそのものの改善が必要になる。以上の背景を踏まえ、本研究では「プロダクトに着目した協同推敲」と「プロセスに着目した協同推敲」の2つに関する実践を行う。本研究の枠組みは表 2-4 に示した。

次に、本研究の枠組みの検証や、支援方法を検討するために、書くことに関する学習理論についてレビューする。

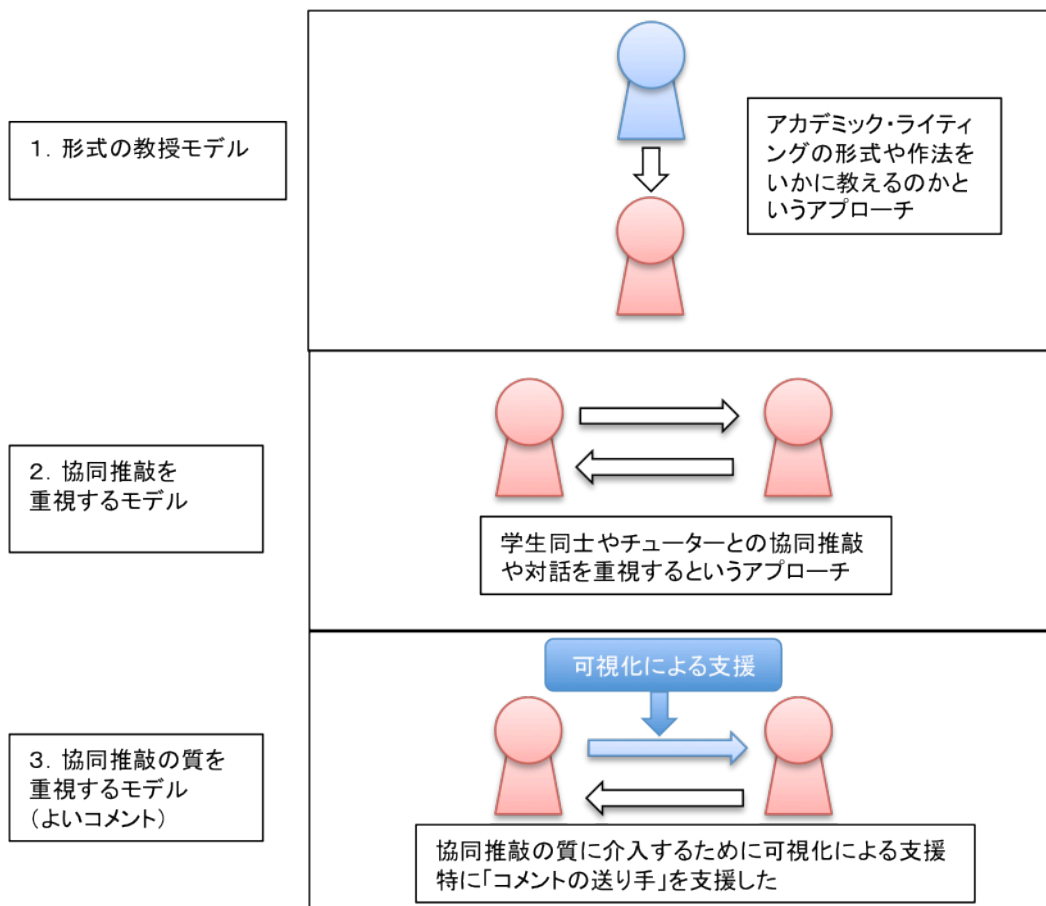


図 2-3 アカデミック・ライティングの指導モデル

表 2-4 大学におけるアカデミック・ライティング教育をもとにした研究枠組み

本研究全体に共通する枠組み		
対象者	大学1・2年生	
対象とする文章	論証を必要とする1000字程度の文章	
支援方法	ICTを活用した協同推敲	
共通する問題	ICTを活用した協同推敲の質への介入	
研究1・研究2の特徴		
想定する指導場面	正課課程内における指導 (初年次教育など)	正課課程外における指導 (ライティング・センター等)
参加者	学生同士	チューターと学生
協同推敲の対象	プロダクトに着目した協同推敲	プロセスに着目した協同推敲
問題	論理構造に着目したコメントを 行うこと	執筆プロセスに着目したコメントを 行うこと
支援方法	ICTを活用した可視化による支援 (論理構造の可視化, 執筆プロセスの可視化)	

2.5.書くことに関する学習理論

前節までは、大学教育におけるアカデミック・ライティング教育の流れについて概観してきた。先行研究を概観することで、これまで行われていた事例の問題点及び、本研究の目的が明らかになった。

本節では、前節で示した本研究における研究枠組みの妥当性を検証し、解決策の方向性について論じる。具体的には、1. 書くことに関する認知過程に関する研究、2. 他者とともに協同的に学ぶことに関する研究、3. システムを使って協同的な学びを支援するための研究、の3つについて概観する。

2.5.1.書くことの認知過程に関する研究

書くことに関する認知過程に関する研究が行われたのは、他の研究に比べて比較的最近のことである。その理由は、書くことは、問題が定式化されていない「不良構造化問題」だからである。書くことに関する研究は当初「どのような文章がよい文章なのか」という文章そのもの（プロダクト）を対象にする研究が多かった（内田，1986；杉本，1989）。しかし、教育現場の要請を受けて、書くことのプロセスに着目した研究が行われるようになる（杉本，1989）。それは「よい文章の特徴」が仮にわかったとしても「次にどのように書けばよいのか」について指導することができないという問題があったからである（杉本，1989）。

こうした背景をもとに「書くことの認知過程」に関する研究が行われた。書くことの認知過程に関する研究の初期のものに Rohman (1965) の研究がある。Rohman (1965) は、文章を書くプロセスを「書くための前作業」，「書くこと」，「書き直し」という3つの段階に分けて捉えた。さらに、この3つの段階は逐次的に行われるプロセスとした。この研究は作文教育に大きな影響を与えた。なぜなら、このモデルによって、文章を書くため

には「文章作成の作業」だけでなく「準備段階」や「書き直し」の過程が重要であることを示したからである（杉本，1989；向後，2001）。

書くことの認知過程のモデルは，1980年代に入るとさらに発展する．有名なモデルに Hayes and Flower（1980）がある．Hayes and Flower（1980）は，「プロトコル分析」と呼ばれる，頭の中に浮かんだことを自由に発話してもらう方法を用いて文章を書く過程に関するモデルを作成した．具体的には，文章を書くことについて初心者である大学1年生と，生徒に作文を授業で教えている熟達者である教師たちに，同じトピックについて決められた読者に対して文章を書いてもらうという課題を行った．図2-4が作成されたモデルである．

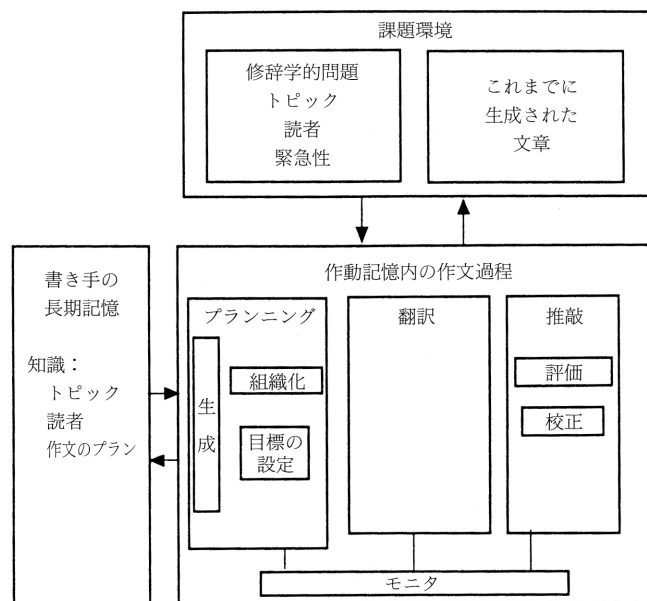


図2-4 文章を書くプロセス (Hayes & Flower, 1980)

日本語訳は，秋田（2002）を参照

このモデルでは，課題環境からの入力と，書き手側が持っている長期記憶内の知識を用いながら作動記憶内でどのように認知処理が行われているかを，「プランニング」「翻訳」「推敲」の3つの下位過程が関わり合うものとした．それぞれについて説明する．「プランニン

グ」は書こうとする内容を生成し、どのように考えをまとめていくかを考え目標を設定する過程である。「翻訳」はそのプランを紙上の語に変換する過程である。「推敲」は書こうと意図したものと書かれたものを比べる過程である。この3つの過程は、決まった順序で、段階的に時系列で生じることは少なく、それぞれを行き来しながら複雑に埋め込まれた過程としている。このように、彼らのモデルでは、Rohman (1965) のモデルとは異なり、書く過程は行ったり来たりを繰り返しながら行うものとして捉えた。

このモデルは、Hayes (1996) によって「課題環境」の側面をもとに拡張された。これまでのモデルとの違いは、個人側面と社会的側面からなる「個人・環境モデル」へと発展させた点である(岸・吉川, 2008)。個人の側面だけではなく、「社会環境」「物質的環境」も含めたモデルへと発展した(図2-5)。

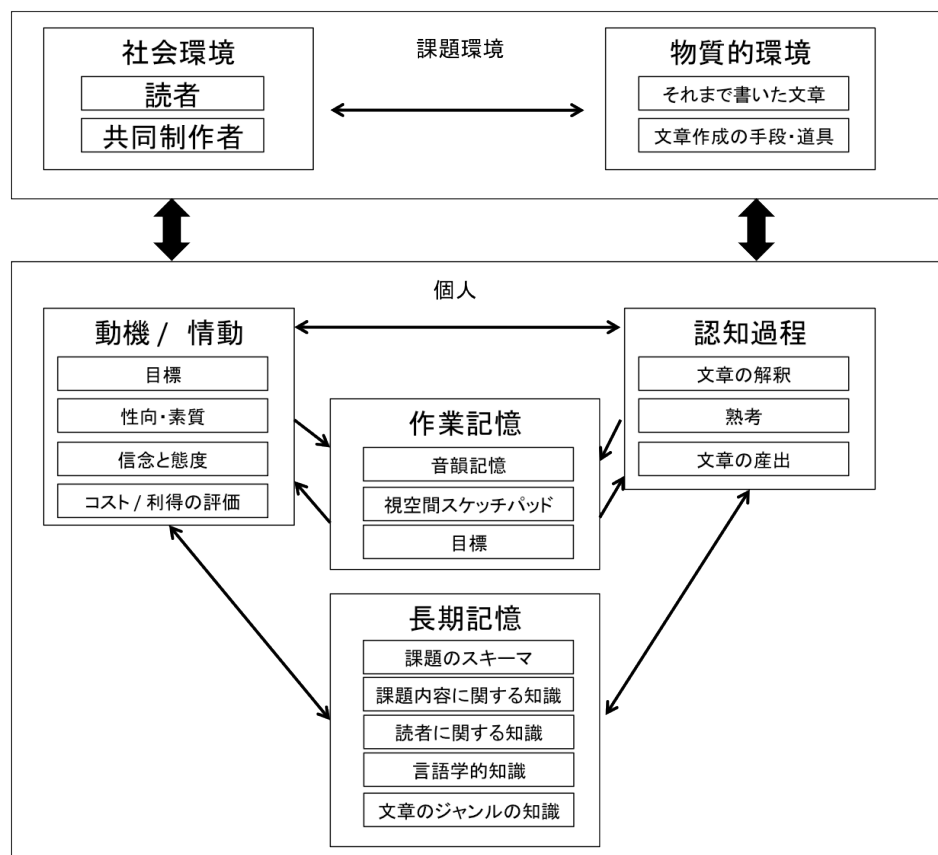


図2-5 Hayes (1996) のモデル 日本語訳は、岸・吉川 (2008) を参照

2.5.2.書くことの初心者と熟達者に関する研究

これまでは文章を書く過程に関するモデルについて説明を行ってきた。次に、文章を書くことと初心者の違いに焦点を当てた研究について説明する。Bereiter and Scardamalia (1987) は、文章を書く初心者と熟達者の違いの特徴について「知識表出モデル (Knowledge-telling model)」と「知識変形モデル (Knowledge-transforming model)」という2つのモデルで説明している。「知識表出モデル」とは、初心者の特徴であり、知っていることを連想的に書いてしまう様子を表している (図2-6)。文章を書いている際に、「何を書くのか」ということをばかりが考えられ、全体の一貫性や読み手の立場にたって文章を書くことができない。これらは文章を書く初心者がとりがちな行動といえる。

一方、知識変形モデルは、文章を書く熟達者の特徴であり、「何を書くのか」だけでなく「どう書くのか」ということと合わせて書くことができる (図2-7)。知識変形モデルをみると、知識表出モデルと同様に「知識表出の過程」は含まれているが、内容空間と修辞空間の2つが往来している。この研究から分かる通り、初心者は何を書くのかということだけを問題をしているが、熟達者は「何をどう書くか」ということを意識しながら書いていることがわかる。

彼らはこうした初心者と熟達者の違いのモデルをもとに、書くことの初心者に対する支援方法に関する研究を行った。彼らが行った方法は「手続き促進法」等と呼ばれる

(Scardamalia et al., 1984)。初心者の特徴は、「何を書くのか」ばかりを考えてしまう点である。手続き促進法では、初心者が修辞学的知識を使う負担を軽減することを目的とした。具体的には、熟達者が使う修辞的な手がかりを用意しておき、それらを活用することで、作文を行えるようにした。その結果、自分が書きたいことについて、書くことの目標や意図が整理され、文章を書くときの方略が改善されたことが報告されている。

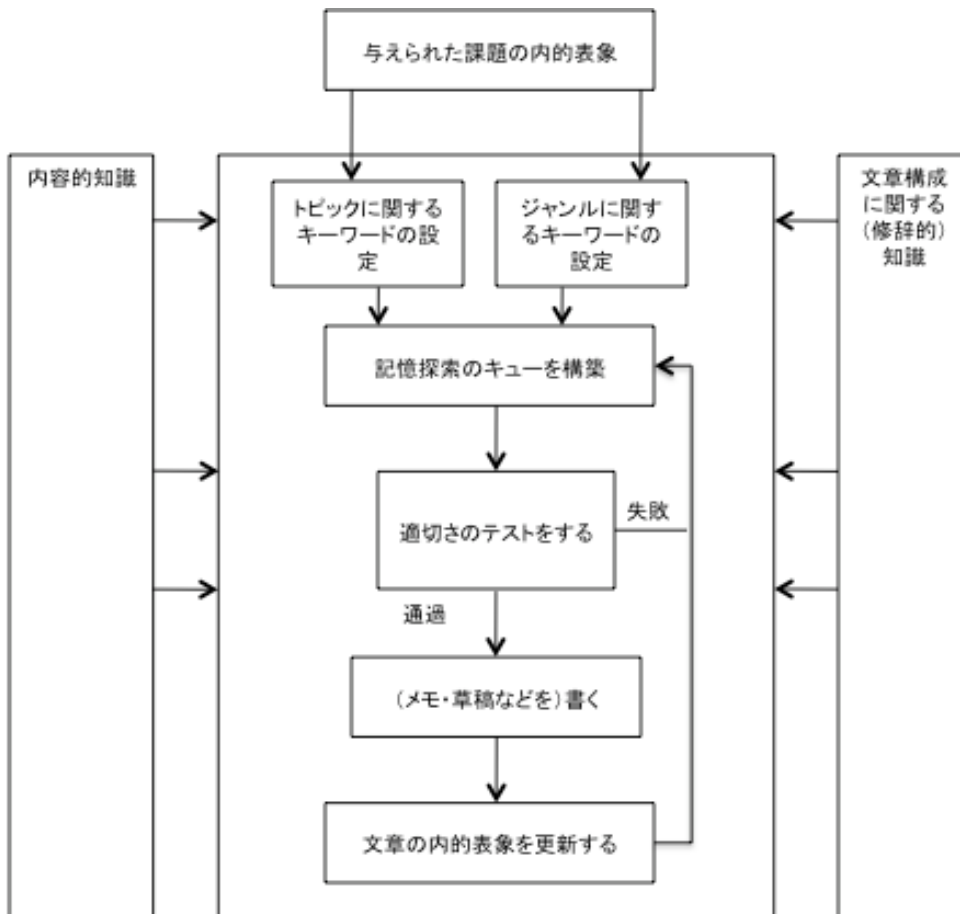


図 2-6 知識表出モデル Scardamalia and Bereiter (1987)

日本語訳は、杉本 (1989) を参照

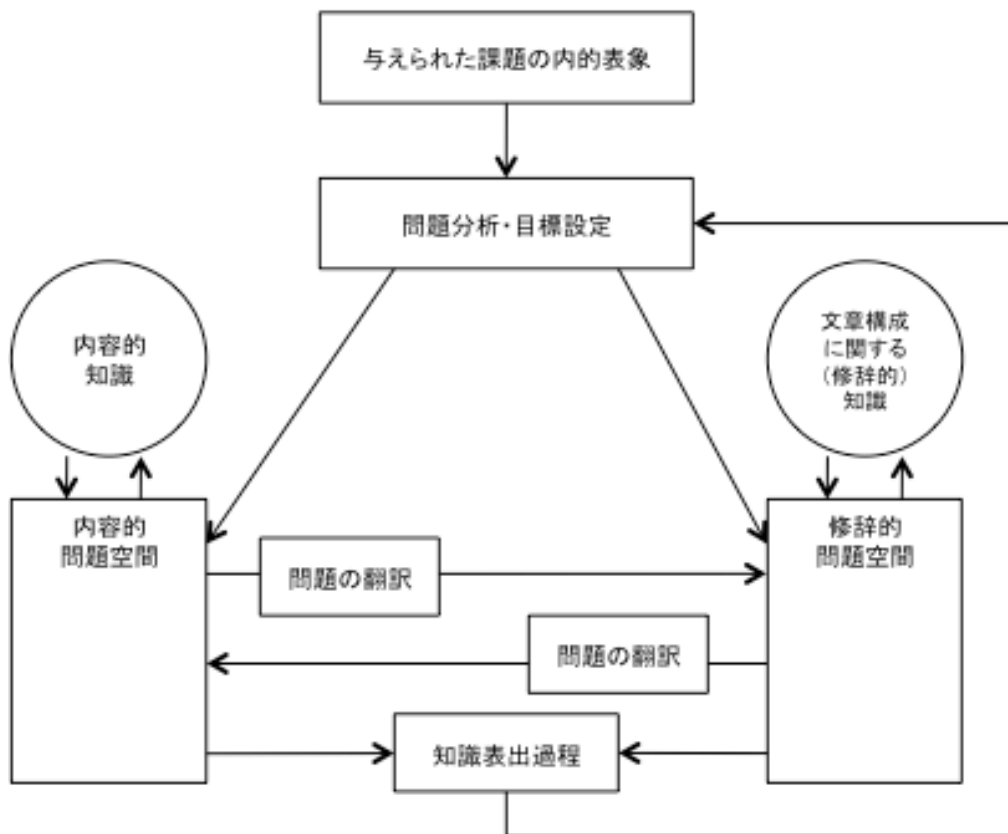


図 2-7 知識変形モデル Scardamalia and Bereiter (1987)

日本語訳は、杉本 (1989) を参照

2.5.3.推敲における熟達者と初心者の違い

これまで書くこと全体に関するプロセスについて見てきた。ここでは、本研究に特に関連が深い「推敲」に関する認知過程のプロセスについて概観する。推敲は、初心者と熟達者の違いが顕著に表れる過程である (Flower, 1986)。推敲活動とは、文章の評価をして、問題を検出し、検出した問題の解決を行うという過程から構成される。書くことの熟達者は、文章の目的や目標やプランを意識して現在の文章の問題を判定する知識や能力を持っており、その力を活用して問題解決をすることができる (Flower, 1996)。一方で、初心者はこれらの活動を行うことができない。

丸野（2008）は、推敲活動に関する先行研究をもとに、初心者と熟達者の違いを6つにまとめている。表2-5で示したとおり、初心者は、推敲活動において、認知的な資源を単語や文レベルの修正などに多く使ってしまう。自分の推敲プロセスに対しての省察ができないため、一度文章を書いてしまうとそれで満足してしまう。一方で、熟達者は認知的な資源を高次のメタ認知に使用し、修正の際にも意味的な構造レベルでの修正が行える（丸野，2008）。

推敲活動においても、初心者と熟達者の違いから、推敲を促進するための教授方法が考えられている。例えば、初心者に対して、初心者と熟達者の推敲方略の違いを教示することで、推敲のパフォーマンスが向上するという実験結果がある（Wallace & Hayes, 1991）。このように、推敲活動においても初心者と熟達者の違いの研究及び、方略の提示に関する研究が行われている。

表2-5 推敲における初心者と熟達者の違い

	熟達者	初心者
1	テキストレベルで 意味的な特徴について修正	単語や文レベルで修正
2	省察的思考を働かせる	自己モニタリングが不十分
3	個別に状況依存的に対応する	プランニング、推敲などを一度 に全部行おうとする
4	高次のメタ認知に認知資源を 使う	文字の書き換え等の低レベルの ものに認知資源を使う
5	自分の文章を正確に把握する	自分の文章を課題に評価する
6	他者の視点で自分の文章を見 ることができる	他者の視点で自分の文章を見る ことができない

2.5.4.書くことの初心者の特徴

さて、これまで書くことの認知過程や推敲のモデルをもとに、初心者と熟達者の違いについて概観してきた。書くことの研究では、当初「書かれたもの」に関する研究がなされてきたが、徐々に「書くプロセス」に関する研究が行われるようになった。書くことの認知過程に関する研究では、Rohman (1965) のモデルにより「文章を書く前」や「推敲」を指導することの重要性が分かった。その後、Hayes and Flower (1980) の研究により、書くことの認知過程や複雑で再帰的な過程であることがわかった。さらに、Hayes (1996) は、書くことの認知過程を個人のプロセスだけに留めず、「個人-環境モデル」へと拡張した。このように、文章を書く過程は、文章を書く前や後を含む、複雑な過程であることがわかっている。

文章を書くことの初心者と熟達者の違いは、「何を、どのように書くのか」ということを往還させながら書くことができる点であった (Bereiter & Scardamalia, 1987)。推敲における初心者と熟達者の違いは、自己のモニタリングが不十分な点や、構造や意味レベルで文章を捉えることが難しいという点が挙げられていた。

以上の知見をもとに、本研究の枠組みについて検討する。本研究では、「プロダクトに着目した協同推敲」として「論証を意識したコメント」に関する支援を目的としている。また、「プロセスに着目した協同推敲」として「執筆プロセスに関するコメント」を支援の目的としている。

この枠組みは、書くことや推敲の初心者と熟達者の研究と一致すると考えられる (表 2-6)。具体的には、初心者の特徴は 1. 文章の表面的な特徴に着目してしまい、構造面や意味的な推敲を行うことが難しいこと、2. 文章を書く過程に関する省察的思考 (リフレクション) が不十分であることが指摘されていた。論証を意識したコメントは、構造や意味に関する推敲であると考えられる。また、文章を書く初心者はリフレクションが不十分であるため、執筆過程に関するコメントを行うことは重要な課題である。以上の点から、本

研究で課題として取り上げた2つの問題は、書くことに関する学習研究においても重要な課題であることが示唆された。次に、本研究の枠組みをもとに、どのような支援を行うべきかについて検討する。

表2-6 本研究の枠組みと書くことの認知過程

協同推敲の対象	プロダクトに着目した協同推敲	プロセスに着目した協同推敲
問題	論理構造に着目したコメントを行うこと	執筆プロセスに着目したコメントを行うこと
初心者の特徴	構造面や意味的な推敲を行うことが難しい	執筆プロセスに対するリフレクションが不十分

2.5.5.協同学習とICTを活用した支援に向けて

本研究では、上述した2つの問題に対して、アカデミック・ライティングにおける協同推敲においてICTを活用した支援を行う。ここでは、ICTを活用した協同推敲の意義について検討する。

近年、「書くこと」及び「推敲」を個人の営みとして捉えるだけでなく、社会文化的な営みとして捉える研究が行われるようになってきた。例えば、丸野（2008）は、「書くこと」を、想定した読者との間の他者間対話や自己内対話を積極的に繰り返すプロセスであるとしている。この定義のもと、推敲過程においても、自分の思考過程が生み出したテキストに新たな視点からの省察を絶え間なく加え、意味の明確化を再帰的に図っていくマインドフルな過程であるとしている。

丸野（2008）は、推敲を対話的なプロセスとして捉えることで、新たな支援方法を検討することができる述べている。その一つが「外的資源の利用」である。外的資源の利用には「他者」と「ICTの活用」が含まれている。「他者」から自分の文章の批判点を述べて

もらうことは、重要な外的資源である。また、「ICTの活用」を行うことで、自らの思考が明確化する。さらに、他者からその過程が見えることで、他者という外的資源も同時に使用することができる。以上を踏まえ、丸野（2008）は、文章作成過程の思考プロセスが可視化でき、マイペースに対話できるようなツールの開発の必要性について述べている。以上、述べてきた通り、上述した2つの問題に対して、「他者」や「ICTの活用」を行うことは重要であると考えられる。以上の指摘をもとに、次に、学習における「他者」の意義と、「ICTの活用」に関する理論について概観する。

2.5.6.他者とともに学ぶことの意味

書くことの研究において「他者」や「ICTの活用」が重要になってきた背景には、学習論における知識観の変化に大きな影響を受けている。1990年代に状況的学習論（Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998）といった重要な概念が次々と発表された。こうした流れから、学習を個人の頭の中の出来事として捉える構成主義的な考え方から、社会的な営みの中で学習が行われるという社会構成主義的な考え（菅井, 1996）に移行してきた。社会構成主義に支えられた学びは、学習や発達を考える際に、社会的・文化的背景や、他人との相互作用を重視し、社会的な相互交渉の過程でこれらを捉える立場である。

こうした流れに大きく貢献した研究に、ロシアの研究者であるヴィゴツキーの研究が挙げられる。彼は、学習において、子どもが一人でできることだけでなく、仲間や大人と協同で行えばできることがあることを発見し、それを「発達の最近接領域」と呼んだ（Vygotsky, 1962）。こうした考え方をもとに、学習における他者や社会といった視点の重要性が捉えられるようになった。

このような大きな流れは、読み書きの指導方法の中にも取り入れられていく。例えば、読解を支援する方法として、相互教授法（Reciprocal Teaching）という方法がある（Palinscar & Brown, 1984）。この方法は、他者と協同することで、読解におけるメタ

認知を獲得しようとするものであった。メタ認知とは、学習者が自らの思考を対象化して把握し、調整を行う活動のことを指す (Brown, 1978 など)。相互教授法は、グループ単位で活動を行う。具体的には、「予測」「明確化」「質問」「要約」というプロセスを、リーダーを交代しながら繰り返し行う。こうした活動を行うことで、教材に対する深い理解ができることを目的としている。

以上示したように、学習における社会的な側面が重視される背景には学習観の変化がある。学習観の変化をもとに、教育方法においても他者との協同を通じた方法が取り入れられるようになっていた。次に、協同的な学びと ICT に関する関連について述べる。

2.5.7.他者とともにシステムを使って学ぶ

ICT を活用することで協同的な学びの支援を行うことを目的とした研究分野は CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) と呼ばれる (Koshmann, 1996 ; Pea, 1996 など)。CSCL に関連する研究は、海外を中心に大規模なプロジェクトがさまざまな教科で実施されるようになった。

書くことに関連した研究としては Knowledge Forum を使用した一連の実践がある (Scardamalia & Bereiter, 1996 ; Bereiter, 2002 など)。彼らは上述した作文過程における初心者と熟達者の研究を行っていた研究グループである。彼らは作文研究の知見をもとに、「書くことによって理解を深めること」を目的とした研究プロジェクトを立ち上げた。研究の初期は CSILE (Computer Supported Intentional Learning Environments) と呼ばれ、現在はその環境を発展させ Knowledge Forum と呼ばれている。Knowledge Forum は、Web 上で使用する掲示板のようなシステムである。生徒は Knowledge Forum 上のノートに書き込みを行うことで、他の生徒と協同しながら学びを深めていく。

日本においても、書くことによって理解を深めることを支援するためのシステムの開発及び実践が報告されている (益川, 1999 ; 益川, 2004)。益川 (2004) では、大学の学部

生を対象にした講義において、学生自身が教材を調べ、まとめる活動を ReCoNote というシステムを使用することで支援している。ReCoNote は Web ブラウザ上で動作するシステムであり、学生同士が調べた内容を共有したり、相互に関連づけをしてまとめたりする機能を持っている（益川，1999）。こうしたシステムを活用した実践を行うことで、学生の理解深化を支援している。このように、ICT を活用することは、学習者の学びの過程を外化することを促し、他の学習者と考えを比較、吟味することを促すことができる（三宅，2004）。

CSCL の研究では、協同的な学びを支援するためのシステム開発を行う研究が多い。学習者の理解を深化させるためには、既存のシステム（チャットや掲示板）を活用するだけでは困難であることが指摘されている（Pea et al. ,1999）。本研究に関連するシステムについては、リフレクションをキーワードに Lin et al.（1999）が研究をまとめている。リフレクションとは、学習者が自らの学習について意図的に吟味するプロセスという意味で用いる（三宅・白水，2002）。Lin et al.（1999）は、リフレクションを促すテクノロジーの機能を4つに分類している。1. Process Display（可視化）、2. Process Prompt（プロンプトの提示）、3. Process Modeling（理想となるモデルの提示）、4. Reflective social discourse（学習者同士の対話を促す）の4つである。このように、CSCL の分野では、ICT を活用した協同的な学びを行う環境を構築することで、学習支援を行ってきた。これらの知見は、本研究における ICT を活用した協同推敲の支援においても有効な知見であると考えられる。具体的な支援の方向性については後述する。

2.5.8.学習理論のまとめ

本節では「書くこと」に関する学習理論について概観してきた。文章産出に関する研究では当初書かれた文章（プロダクト）に関する研究がなされてきたが、徐々に「書くプロセス」に関する研究が行われるようになってきた。書くことの認知過程に関する研究では、Rohman（1965）のモデルによって、「文章を書く前」や「推敲」を指導する重要性が指摘

された。続く Hayes and Flower (1980) や Hayes (1996) のモデルでは、書くことの認知過程は複雑で再帰的な過程であり、個人と環境の相互作用によるものであることを示した。

文章を書くことや推敲の初心者と熟達者の違いは、1. 文章の表面的な特徴に着目してしまい、構造面や意味的な推敲を行うことが難しいこと、2. 文章を書く過程に関する省察的思考（リフレクション）が不十分であることが指摘されていた。この2つは、本研究で対象としている「プロダクトに着目した協同推敲」、「プロセスに着目した協同推敲」に対応する特徴であると考えられる。

この2つの問題点に対応するために、学習における「他者」や、協同的な学びを、ICTを用いて支援する研究群について概観した。丸野（2008）は、推敲活動を社会文化的に捉えることで、「他者」や「ICTの活用」が支援の鍵となることを指摘した。

学習研究における「他者」や「ICTの活用」は、学習観の変化に大きな影響を受けていた。他者を介した学びを行うことで、メタ認知の獲得が支援され、その結果、深い理解につながることを示唆されていた（Palinscar & Brown, 1984）。ICTを活用することで、協同的な学びを支援する分野はCSCLと呼ばれる研究領域である。この研究領域では、ICTを活用することで、協同的な学びをより支援することを目的としていた。具体的には、テクノロジーを活用することで、思考の外化、比較、吟味（リフレクション）を促していた（三宅, 2004 ; Lin et al., 1999）。

以上の点を踏まえると、1. 文章の表面的な特徴に着目してしまい、構造面や意味的な推敲を行うことが難しいこと、2. 文章を書く過程に関する省察的思考（リフレクション）が不十分であることについて、ICTを活用した協同推敲を行うことで支援ができると考えられる。3章・4章では、それぞれの問題に対応した支援を行う。

2.6.本章のまとめ

本章では、大学教育においてどのようにアカデミック・ライティングの教育を行う必要があるのかについて論じてきた。日本におけるアカデミック・ライティングの教育が科目単位で始まったのは1990年代のことである。日本の大学において、アカデミック・ライティングの指導が行われるようになってから、まだ約20年しか経過していない。

日本におけるアカデミック・ライティングの教育が本格的に行われるようになったのは、2000年代における初年次教育の設置であった。近年では、正課課程内に加えて、正課課程外における指導にも注目が集まってきている。以上を踏まえると、大学におけるアカデミック・ライティングの教育は、正課課程内・外の両面から、総合的に学生のアカデミック・ライティングの支援を行う環境が求められているといえる。以上を踏まえ、本研究では、1. 正課課程内を想定した指導、2. 正課課程外を想定した指導、の2つを研究対象とした。

本研究で取り扱ったレポート課題は、論証型レポートである。論証型レポートとは、問題を与えられた上で論証を行うタイプのレポートのことを指す。現在のアカデミック・ライティングの教育方法の背景には、作文教育におけるプロセス・アプローチの影響を強く受けている。プロセス・アプローチでは、文章そのものだけでなく、書く過程を重視するものである。これらの考えを背景に、正課課程内・外における指導では、どちらも協同推敲を取り入れた教育方法が行われている。本研究も同様のアプローチを採用した。

正課課程内・外の協同推敲に共通する問題点は「協同推敲の質」に関する問題である。協同推敲で行われるコメントの質は、協同推敲及びレポートの質改善に影響を与えるものと考えられるが、その質に積極的に介入するようなシステムの開発は行われていない。そこで、本研究では、正課課程内・外において、ICTを活用した協同推敲のシステムを開発することで、アカデミック・ライティング指導の問題点を解決する。具体的に、正課課程内

においては「プロダクトに着目した推敲活動」，正課課程外では「プロセスに着目した推敲活動」を支援の対象とした。

これらの研究枠組みの妥当性を検証するために，書くことに関する学習理論に関する研究を概観した。文章を書くことや推敲の初心者と熟達者の違いは，1. 文章の表面的な特徴に着目してしまい，構造面や意味的な推敲を行うことが難しいこと，2. 文章を書く過程に関する省察的思考（リフレクション）が不十分であることが指摘されていた。この2つは，本研究で対象としている「プロダクトに着目した協同推敲」，「プロセスに着目した協同推敲」に対応する特徴であると考えられる。

この2つの問題点に対応するために，学習における「他者」や，協同的な学びを，ICTを用いて支援する研究群について概観した。丸野（2008）は，推敲活動を社会文化的に捉えることで，「他者」や「ICTの活用」が支援の鍵となることを指摘した。ICTを活用した協同的な学びの支援は，思考の外化，比較，吟味（リフレクション）を促すことができる（三宅，2004）。以上の知見から，ICTを活用した協同推敲を行うことで，上述した2つの問題点に対応することができると考えられる。以上の議論をまとめ，本研究における最終的な研究枠組みについて表2-7に示した。次章では，「プロダクトに着目した協同推敲」に関する実践について報告する。

表 2-7 2章の議論をまとめた本研究の枠組み

本研究全体に共通する枠組み		
対象者	大学1・2年生	
対象とする文章	論証を必要とする1000字程度の文章	
支援方法	ICTを活用した協同推敲	
共通する問題	ICTを活用した協同推敲の質への介入	
支援方法	ICTを活用した可視化による支援 (論理構造の可視化, 執筆プロセスの可視化)	
学習論の背景	CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) の分野を背景 テクノロジーを使用することで, 思考のリフレクションを促すことができる	
研究1・研究2の特徴		
	研究1	研究2
想定する指導場面	正課課程内における指導 (初年次教育など)	正課課程外における指導 (ライティング・センター等)
参加者	学生同士	チューターと学生
協同推敲の対象	プロダクトに着目した協同推敲	プロセスに着目した協同推敲
問題	論理構造に着目したコメントを 行うこと	執筆プロセスに着目したコメントを 行うこと
初心者の特徴	構造面や意味的な推敲を行うこ とが難しい	執筆プロセスに対するリフレクショ ンが不十分

第3章 「プロダクトに着目した協同推敲」を支援する実践

3.1. 概要

本章では、正課課程内におけるアカデミック・ライティングの教育を想定し、ICT を活用した「プロダクトに着目した協同推敲」に関する実践を行った。「プロダクトに着目した協同推敲」は、複数の学習者が文章を相互に読解・コメント・修正を行い、論証を構築することを指す。特に重要なのは、論証に着目したコメントを促すことである。

この活動を支援するために「カラコメ！」と呼ぶシステムを開発した。特徴的な機能は、アンカードコメント機能である。アンカードコメント機能は、論証の構成要素となる文章の一部を直示して、コメントを行うことができる。つまり、読み手は論証の構成要素が可視化された状態で、コメントを行うことができる。

実践は大学生1・2年生 15 名を対象に実施した。実践を行った結果、「カラコメ！」を使用することで、論証を意識したコメントが行えていた。また、協同推敲を行った結果、レポートの質に向上のきざしが見えた。以下、研究の詳細について述べる。

3.2. 社会背景

前章までに述べてきた通り、大学の初年次教育においてアカデミック・ライティングの教育の重要性が高まっている。文章作法に関する指導は、初年次教育の中で欠かせない学習技法としての認識が高まり、基礎教育科目としての位置づけを確立している(井下, 2008)。

そこで、本章では、正課課程内におけるアカデミック・ライティングの教育を想定し、「プロダクトに着目した協同推敲」の実践を行う。具体的には、論証を意識したコメントを促すことを目的とする。

アカデミック・ライティングにおいて論証を意識することは重要である。木下(1994)

は、レポートの役割は、事実や情報を取捨選択して整理し、それについて作成者の意見を加えて、読み手にわかりやすくすることであるとしている。そのために、学生は事実と意見を区別すること、すなわち論証を学ぶことが必要である。また、戸田山（2002）は、レポートは「問い・主張・論証」の3つが含まれるものであるとしている。両者に共通するのは、アカデミック・ライティングにおける論証の重要性である。本論文では、論証を、説得的な主張を構築する言語という意味で用いる（戸田山，2002）。具体的には、学生が自らの意見をただ書き連ねるだけではなく、主張の一貫性に留意したり、根拠を持って主張を提示したりすることをいう。大学生はレポートと感想文との違いに戸惑うという指摘もあり（河野，2002）、論証を行うことが困難であると考えられる。

そこで本研究では、大学生を対象にしたアカデミック・ライティング支援システムを開発し、特に論証に焦点を当てた教育実践を行った。

3.3. アカデミック・ライティング支援の先行研究

アカデミック・ライティングの指導に関して、これまで大学では学生が提出したレポートにフィードバックを返すことなく「出しっぱなしの状態」になることも少なくなかった（井下，1999；井下，2008）。指導を行う際にも、レポートの形式に関する指導や、文法上の誤りや不適切な表現の修正とどまっていた（井下，2002）。

しかし、近年のアカデミック・ライティング指導においては、レポートの形式を整えるといった表面的なスキルの育成だけでなく、学習者が自ら考え、表現する能力を育成すること（井下，2002）や、論理的思考能力の養成を視野に入れたコース設計の重要性が指摘されている（大島，2005）。

このような背景をもとに、学習者が互いに文章を読み、コメントをし、それをもとに書き直しを行う活動が注目されている。例えば、大島（2005）は、学生同士が互いに読み手・書き手になる活動を導入した実践について報告している。この活動の目的は、学習者に自

らの文章の主張や根拠を説明する機会を作り、学習したことの運用機会を増やすことである。また、後述する鈴木他（2007）も、相互にレポートを読み、コメントをする活動を授業に取り入れている。本章では、複数の学習者が文章を相互に読解・コメント・修正を行い、論証を構築することを「プロダクトに着目した協同推敲」と呼ぶ。

学生が書いたレポート（プロダクト）だけでなく、学生が書くプロセスを重視する指導はプロセス・アプローチと呼ばれる。海外の作文教育においては、このアプローチのもと、推敲を重視した指導がなされている（入部，1996）。推敲を行う方略としては、例えば、文章のよい点について指摘する方略（例：「私は～の部分が好きです」を伝える）（入部，1996）や、表現の適切さについて校正する方略（例：「句読点の打ち方が間違っていないか」を指摘する）、さらには論証に着目した方略（例：「主張は一貫しているか」を指摘する）、などがある（大島他，2005）。

アカデミック・ライティングの指導においては、この中でも特に論証に関する推敲の重要性が指摘されている（大井，2006）。その理由としては、前述した通り、アカデミック・ライティングにおいては感想文などとは異なり論証が重要である点や、アカデミック・ライティングを通して、レポートの形式を理解するだけでなく、自ら学び考え、考える力や、論理的思考能力の養成が視野に入れられている点が挙げられる。

鈴木他（2007）の実践では、協同推敲を導入することで、学生が論証の意義を理解したことが報告されている。その理由は、読み手となる他者の目を意識することで、相手を説得するという論証の意義を理解しやすい環境を作ることができるからである。実際に、協同推敲後に、学生のレポートの質が向上したことが報告されている。

協同推敲は、blog や電子掲示板、Wiki、SNS (Social Networking Service) といった ICT (Information and Communication Technology) を活用した実践が行われることも多い（例えば、宮原他，2007；金西他，2008）。その理由としては、1. 授業時間外でも他者とインタラクションを行うことができる、2. 学びの振り返りを行うポートフォリオ的な役割を持たせることができる、という2点が考えられる（鈴木他，2007）。

しかしこれらの実践にも問題点がある。例えば、鈴木（2009）は、学生による blog を活用した実践を行っているが、その問題点として、学生によるレポートの相互閲覧は非常に活発に起こるものの、論証に言及した適切なコメントが活発になされないことを指摘している。つまり、通常の blog や電子掲示板を使うのではなく、アカデミック・ライティングの支援に特化したシステムを使用することが重要である。

そこで、本研究では、「カラコメ!」と呼ぶシステムを開発し、論証を意識したコメント活動を支援するための実践を行った。次に、開発したシステムについて説明する。

3.4. 本実践で開発したシステム

3.4.1. システムの開発環境

システムの開発には、PHP5.1.6、MySQL 5.0.26、Action Script2.0 を用いた。ユーザーは Flash で開発した画面にアクセスする。Flash 上で行われたコメントは PHP を使って、データベースである MySQL との連携を行った（図 3-1）。

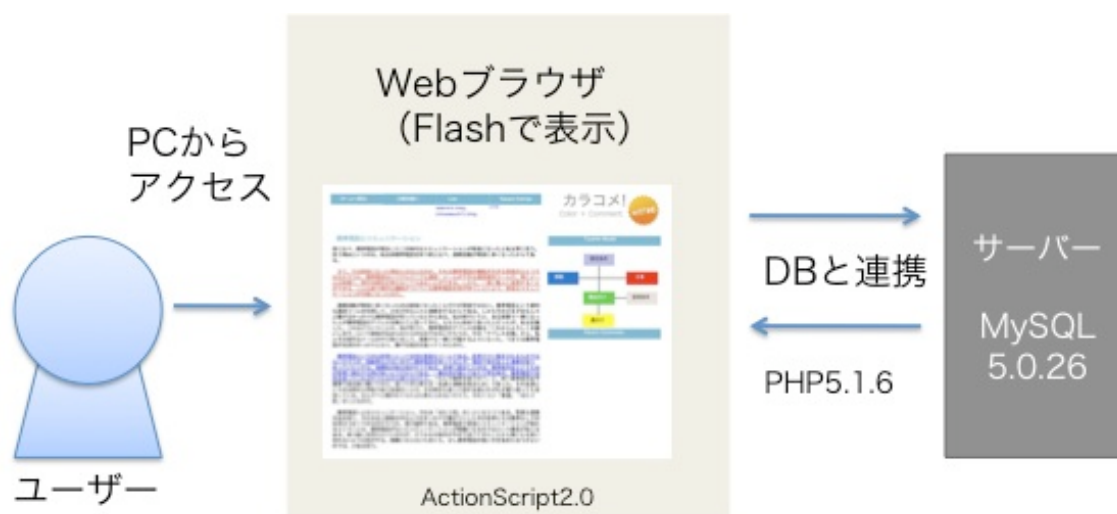


図 3-1 システム環境

3.4.2. システムの設計指針

システムは以下の2つの設計指針をもとに開発を行った。

1. 論証を意識するためのトゥールミン・モデル (図3-2)

学習者の論証に関する意識を高めるために、論証の枠組みとしてトゥールミン・モデルを利用した (Toulmin, 1958)。トゥールミン・モデルの概要について大井 (2006) を参考に説明する。トゥールミン・モデルはイギリスの哲学者のトゥールミンが、実社会で行われる論証を反映させて生み出したモデルである。トゥールミン・モデルの基本的な構成要素は、「主張」「根拠」「理由付け」である。例えば、「詰め込み教育をやめるべきだ」という意見のレポートを書く場合には、これが主張となる。根拠には、「現在学力が低下してきている」ことに関連する事実や例が並べられる。理由付けは、根拠から主張が導き出される正当性を表すものである。この例の場合は「現在の学力低下と詰め込み教育の関連を示す理由」を書くなどが考えられる。

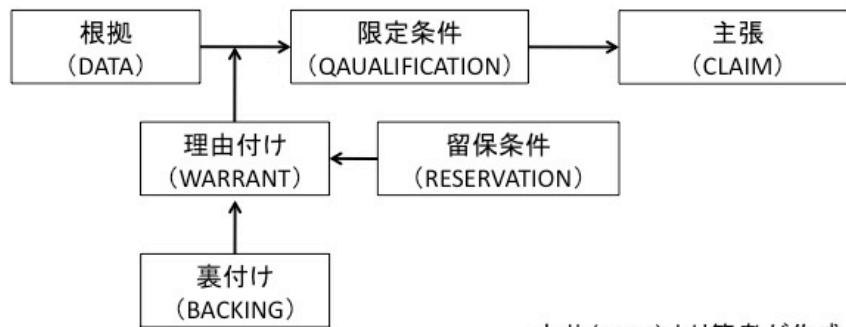
この3つの基本構造をもとに「裏付け」「限定条件」「留保条件」の3つを加えるとより論理が盤石となる。「裏付け」は、統計や事例、専門家の意見を用いることで理由付けを補強する。具体的にはさきほど示した「学力低下と詰め込み教育の関連を示すデータ」などを示すことが当てはまる。「限定条件」と「留保条件」は、それぞれ自らの主張が及ぶ範囲について言及するものである。「限定条件」は、主張の適応範囲について言及し、「留保条件」は、理由付けの及ぶ範囲について言及するものである。

トゥールミン・モデルは、論証に関する指導を行う上で活用されることが多い (向後, 2000 ; 福澤, 2002 ; 大井, 2006 ; 鈴木他, 2007 など)。また、海外でも実践がなされている。例えば、Crusius and Channell (1999) では、議論を分析する枠組みとしてトゥールミン・モデルを紹介し、自分の文章の見直しに活用できると述べている。また、アメリカの大学でテキストとして使用されている本の中でも、トゥールミン・モデルを活用したパラグラフ・ライティングの手法が紹介されている (Booth et al., 2003)。以上の点

を踏まえ、本研究では論証の枠組みとしてトゥールミン・モデルを採用した。

アカデミック・ライティングの教育において活用できる理由として以下の点が挙げられている（鈴木他，2007）

1. 特定の分野に依存しない経験科学のレポート全般に適用可能な好ましい特徴を持っている
2. 従来の論文作成に関する各種のテキストに比べてより詳細な指針を与えている
3. 反証・限定について考慮している。反証を通して自らの主張自体の弱点、問題点、不十分な点を明確にし、それらについて限定を加えることは、主張型レポートの確実性を高めることに貢献する。また、富田・丸野（2004）は、他の論理構造を説明する手法（三段論法）と比べて、トゥールミン・モデルは現実世界の論証に適用しやすいという特徴があることを指摘している。



大井(2006)より筆者が作成

構成要素	説明
主張	自分の意見など
根拠	広く知れ渡っている事実や、具体的事例など
理由付け	データから主張が導きだせる正当性を指摘するもの
裏付け	理由付けを補強する。例えば、統計などの数字
留保条件	理由付けに対する条件づけ
限定条件	主張に対する条件づけ

図 3-2 トールミン・モデルの説明

2. 論証の構成要素を対象にコメントすることができる直示表現

Suthers et al. (2003) は、有効な議論を行うためには、対面・オンラインにかかわらず、直示的な表現ができることが重要であることを指摘している。対面の議論では、ジェスチャーを活用することで、現在話しているアイデアと、前に出たアイデアを関連させることが容易となっている。その一方で、オンラインでは、ジェスチャー活動が行えないため、「前に出た議論」と「現在の議論」を関連させることが難しいことが指摘されている。論証を意識したコメント活動においては、「この主張とこの根拠の対応関係がおかしい」といった、2つの要素間の対応関係が問題となることがある。この点を踏まえると、通常の blog システムなどのように、文章の最後にコメントのやりとりができる機能だけでは不十分であると考えられる。そこで、この活動を支援するために、直示的なコメント活動を行えるようにした。

3.4.3. システム操作の流れ

前述した2つの設計指針を充足するものとして、本システムではアンカードコメント機能と呼ぶ機能を実装した。アンカードコメント機能を利用する過程では、1. 書き手が自らの文章に論証の構成要素のラベルを付与し、2. 読み手が、ラベルが付与された部分に直示的にコメントする、という2つのプロセスがある。この機能によって、学生が論証を意識したコメント活動を行うことができると考えられる。

システム全体の操作方法とともにアンカードコメント機能について説明する。システムの流れは、1. システムのログイン、2. 文章の投稿、3. アンカードコメント機能の使用、という3つからなる。

【1. ログイン画面】



図 3-3 ログイン画面

システムを使用する際には、ブラウザからログインページにアクセスをする。アクセスをすると図 3-3 のログイン画面が表示される。学習者は、あらかじめ登録されたユーザー名とパスワードを入力することでメインページに進むことができる。

【2. システムのメインページ】

ログインすると個人のメインページが表示される（図 3-4）。メインページは大きく 3 つのブロックに分かれる。「文章表示エリア」「メニューバー」「サイドバー」である。「文章表示エリア」には、自分が書いた文章が表示される。本文には下線が引かれた状態で公開される。下線については以下で詳細を述べる。

ホームへ戻る	文章を書く	Link	Recent Entries
メニューバー		tateno's blog ohkawauchi's blog	携帯電話と人間関係

カラコメ!
Color + Comment 

携帯電話とコミュニケーション

携帯電話は今や若者の無くてはならない必需品である。その携帯電話の普及が及ぼす影響とは計り知れないものであり、実際に携帯電話のインターネットでの掲示板のやり取りが原因で殺人事件が起きたり、メールをする相手、つまり友達が少ないことに悩み、無差別に人を殺傷した事件が起こった。

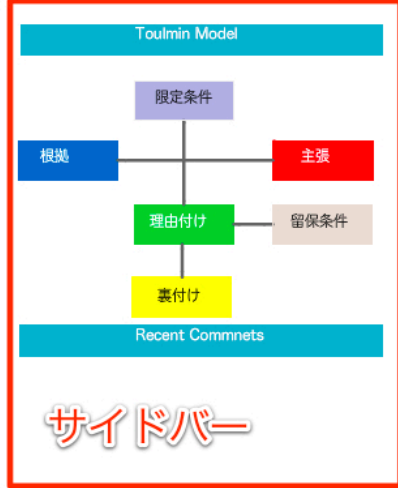
ここで私は、「メールをする相手=友達」と位置づけたが、資料からも分かるようにメールをする相手のほとんどが友人であり、内容はたわいも無いことである。これは、どこにいても何をしても誰かと繋がっていたと思う人々が増えてきていて、人と人とのコミュニケーションのあり方が深く変わっていると考えられる。しかし実際は、メールを面倒臭いと言いやめる人もいれば、定額制じゃないからメールを抑え、必要最低限のメールしかしない人もいる。だから「メールをする」ということだけを見ると、連絡が取りやすくなり便利になっただけでなく友達との友情が親密化した人と、連絡が取りやすくなり便利になったばかりで大きく分けて二極化していると考えられる。

携帯電話についている機能はメールだけではない。ここ最近急増した、ブログやプロフィール、友達同士で作るホームページを利用することが可能なインターネットだ。ブログやリアルと呼ばれるリアルタイムな自分の気持ちを書く場所は日ごろ会っていない友人の「現在」を知ることが出来るし、メールのように返さなくてもいいので気軽に自分の気持ちが書きやすいのだと考える。実際に私も中学生の頃は毎日のように友達とその日あったことなどのメールをしていたが、年齢が上がるにつれてメールを連絡手段としか考えなくなり、自分の気持ちやその日あったことはブログに書くなど場所を移した。プロフィールやホームページは誰が見ているか分からないという危険が孕んでいるが、逆に様々な人と意見を交換したりして交流を深めるという出会いもある。

最後は電話である。資料から電話をする主な相手は、家族、よく会う友人、勤務先の人という順番だ。電話はメールと違ってすぐにやり取りが出来るため、急ぎの用事や帰りの連絡、そして親しい友人と相談事をするときなどに使用し、あまり仲良くない人とは使用することはあまりない。だから緊急時以外の電話の使用頻度により、信密度が分かってくるのではないだろうか。

今日、日本では携帯を持っていることが当たり前であり、携帯を持っているのを前提に付き合いが始まりとあえず連絡先を交換する。そのためよく知らぬ人の名前が電話帳には増えて行く。これは人と人との結びつきが簡単になったと同時にその後はその人次第になってきているのだと考える。つまり初めて出会った人でもっと親しくなりたいと考えれば、メールを送り、電話をかけ、食事に誘い、親しくなっていくことも可能だし、一度限りであればそのうち電話帳から名前が削除されたりするだろう。

携帯電話の普及と言うのは、人と人の輪を広げ、出会いを多くさせた。そして人々に選択の自由を与えたのだと考える。



サイドバー

文章表示エリア

図 3-4 メインページ

「メニューバー」はメインページの上部に表示している。メニューバーの各ボタンについては表 3-1 にまとめた。文章を書いたり、同じグループメンバーのページに移動したり、自分が書いた過去のレポートを振りかえることができる。

表 3-1 メニューバーの内容

メニューバー	
機能名	動作
ホームへ戻る	このボタンをクリックすると、個人のメインページに戻ってくる。他人の文章を読むに移動したり、自分の過去記事を見に移動したりした後、メインページに戻ってくるときに使用する。
文章を書く	このボタンをクリックすると、文章入力画面に移動する。自分の文章をアップロードするときに使用する。この画面については、「3. 文章を書く」のステップにおいて詳しく説明する。
Link	ここに自分と同じグループの blog へのリンクが表示される。ユーザー登録を行う際に、事前にグループ番号を指定しており、そのメンバーが自動で表示されるようになっている。他者のレポートを見たり、コメントするときには、このリンクから移動する。
Recent Entries	ここには自分が最近アップロードしたレポートのタイトルが表示される。現在は、一つ前に書いた記事のタイトルが表示されるようになっている。このタイトルをクリックすると、自分が書いた一つ前の記事を参照することができる。

「サイドバー」はメインページの右側に配置している。サイドバーの各機能については表 3-2 にまとめた。サイドバーでは、ツールミン・モデルの確認 (図 3-5) や、最近もらったコメントが表示される。

表 3-2 サイドバーの動作

サイドバー	
機能名	動作
ツールミン・モデルのヘルプ (図 3-5)	文章を見直すときの手助けになるように、ツールミン・モデルの図が表示してある。モデルの要素について忘れてしまった場合には「主張」の上にマウスを持ってくると、その上に主張について説明した文章が表示される。これにより、学習者は常にツールミン・モデルが何を表しているかを確認することができる。
Recent Comments	最新のコメントが5件表示される。ここにはコメントをつけた人の名前、日付、コメント内容の最初の部分が表示される。これにより、学習者はコメントがついたかを確認することが出来る。



図 3-5 ツールミン・モデルのヘルプ

【3. 文章編集画面】

メニューバーの「文章を書く」をクリックすると、文章の入力画面に移動する(図 3-6)。この画面から自分の文章をアップロードする。この画面で行えることは表 3-3 に示した。

タイトル： カテゴリ：

本文：

昔に比べ、携帯電話が普及したこの時代はコミュニケーションが容易になったと私は常に思う。思う理由というのは、私自身携帯電話を持つ前と比べ、連絡回数が格段に多くなったからである。

さて、では容易になった理由とはなんなのか。それは携帯電話の機能が大きな原因のひとつではなからうか。携帯電話はいつでもどこでも通話・メールができる通信便利ツールだ。特にメールは気軽に、相手の都合を考えなくても送ることができる。しかも、一度に数人に送信することができる。こんな楽で便利な機能がついている携帯電話を皆が持つことにより、容易なコミュニケーションが可能になったのだ。

連絡回数が格段に多くなったのは容易になったことだけが原因ではない。携帯電話という便利な通信ツールを利用して、さまざまな人々と連絡をするからである。しかもそのさまざまな人々と繋がるきっかけも携帯電話が担っているときもある。私の例でいうと、ある授業で一緒になった人が携帯電話のアドレスを教えてと言ってきた。もちろん初めて会った人だったが、私は交換した。これはどういうことか。私が思うに、携帯電話のアドレス交換は「これからよろしくお願いします」という意味が込められたものではないだろうか。その「アドレス交換」から、私とその相手はメールのやり取りをして、授業でも一緒に行動するようになった。つまりは携帯電話が交流のきっかけとなり、繋げる役目を負ってくれたのだ。

携帯電話というのは若者にとって交流の重要なツールである。若者だけに限定されるものではないだろうが、高齢者などはいまだに携帯電話を持っておらず、電話で昔の友人と連絡を取り合っていたりする。実際私の祖父母がそうである。若者に限定したのは、携帯依存症というものが若者に発生する率が多いようだからである。一番交流が盛んであるう学生時代、携帯電話で交流を図っていればそうなるのも頷けるだろう。「なんで携帯を使うの？」と、前に携帯依存症予備軍である妹に聞いてみた。返ってきた答えは「友達と連絡を取るため」であった。その友達というのは明日も学校で会う友達のことだ。その明日も会って話す友達とわざわざ家に帰っても交流している。なんで？と聞かれてもたぶん答えられないだろう。それくらい「普通」「当たり前」のことなのだ。

携帯電話によるコミュニケーション。それは「当たり前」のことになりつつある。簡単な連絡方法を知り、それを友人関係を作る上でのきっかけや繋がりにした今の若者たちは携帯なしでの交流はうまくできるのだろうか。甚だ疑問である。携帯電話で容易にコミュニケーションが取れるということは、携帯電話がないとコミュニケーションが困難になるのではという懸念が私にはある。取り越し苦労だといいいのだが、そうなる可能性が今まで述べてきたことから無いとは言え切れないような気がする。困難にならないためにも、少し携帯電話の使い方を改めたほうがよいのでは、と私は思う。

図 3-6 文章編集画面

表 3-3 文章編集画面の機能

機能	動作
タイトル	レポートのタイトルを入力する
カテゴリ	文章にカテゴリを設定する 例) 授業課題
本文	レポートの本文を入力する

【4. アンカードコメント機能（ラベルの付与）】

ここからがシステムの特徴である「アンカードコメント機能」の説明である。アンカードコメント機能は、1. 書き手が自らの文章に論証の構成要素のラベルを付与し、2. 読

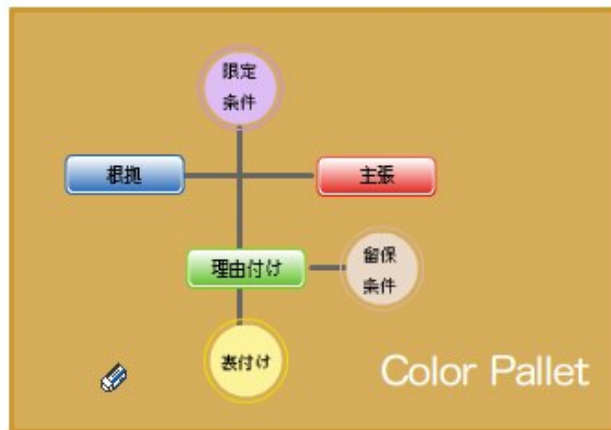
み手が、ラベルが付与された部分に直示的にコメントする、という2つのプロセスがある。

ここでは、1.の「ラベル付与」をすることができる。レポートを投稿すると、投稿された文章が文章表示エリアに表示される。さらに、サイドバー部分にツールミン・モデルに対応した6色のカラーパレットが表示される（図3-7）。

The screenshot shows a blog interface. At the top, there is a navigation bar with links: 'ホームへ戻る', '文章を書く', 'Link', and 'Recent Entries'. Below the navigation bar, there are two links: 'tateno's blog' and 'ohkawauchi's blog'. The main content area is titled '1.文章を書く > 2.線を引く' and '携帯電話とコミュニケーション'. The post text discusses mobile phones and communication. On the right side, there is a 'カラコメ!' (Color + Comment) section with a 'WRITING' button and a 'Color Palette' diagram. The diagram shows a central '理由付け' (Reasoning) box connected to '根拠' (Evidence) and '主張' (Claim) boxes, with '限定条件' (Limiting conditions) and '裏付け' (Support) boxes also connected. The 'Color Palette' legend indicates: 根拠 (青), 主張 (赤), 理由付け (緑), 裏付け (黄), 留保条件 (茶), 限定条件 (紫).

図3-7 ラベルの付与を行う画面

カラーパレットは図3-8の通りである。主張が「赤」、根拠が「青」、理由付けが「緑」、裏付けが「黄色」、留保条件が「茶色」、限定条件が「紫」に割り当てられている。それぞれの要素はボタンになっている。



投稿

図 3-8 ラベル付与を行うカラーパレット

ホームへ戻る	文章を書く	Link	Recent Entries
		tateno's blog ohkawauchi's blog	たての

カラコメ!
Color + Comment WRITING

1.文章を書く > 2.線を引く

携帯電話とコミュニケーション

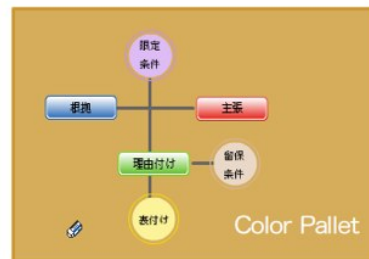
昔に比べ、携帯電話が普及したこの時代はコミュニケーションが容易になったと私は常に思う。思う理由というのは、私自身携帯電話を持つ前と比べ、連絡回数が格段に多くなったからである。

さて、では容易になった理由とはなんなのか。それは携帯電話の機能が大きな原因のひとつではなからうか。携帯電話はいつでもどこでも通話・メールができる通信便利ツールだ。特にメールは気軽に、相手の都合を考えなくても送ることができる。しかも、一度に数人に送信することができる。こんな家で便利な機能が付いている携帯電話を皆が持つことにより、容易なコミュニケーションが可能になったのだ。

連絡回数が格段に多くなったのは容易になったことだけが原因ではない。携帯電話という便利な通信ツールを利用して、さまざまな人々と連絡をするからである。しかもそのさまざまな人々と繋がるきっかけも携帯電話が担っているときもある。私の例でいうと、ある授業で一緒にになった人が携帯電話のアドレスを覚えてと言ってきた。もちろん初めて会った人だったが、私は交換した。これはどういうことか。私が思うに、携帯電話のアドレス交換は「これからよろしくお願ひします」という意味が込められたものなのではないだろうか。その「アドレス交換」から、私とその相手はメールのやり取りをして、授業でも一緒に行動するようになった。つまりは携帯電話が交流のきっかけとなり、繋げる役目を負ってくれたのだ。

携帯電話というのは若者にとって交流の重要なツールである。若者だけに限定されるものではないだろうが、高齢者などはいまだに携帯電話を持っておらず、電話で昔の友人と連絡を取り合っていたりする。実際私の祖父母がそうである。若者に限定したのは、携帯依存症というものが若者に発生する率が多いようだからである。一番交流が盛んである学生時代、携帯電話で交流を回ってればそうなるのも頷けるだろう。「なんで携帯を使うの？」と、前に携帯依存症予備軍である妹に聞いてみた。返ってきた答えは「友達と連絡を取るため」であった。その友達というのは明日も学校で会う友達のことだ。その明日も会って話す友達とわざわざ繋っても交流している。なんで？と聞かれてもたぶん答えられないだろう。それくらい「普通」「当たり前」のことなのだ。

携帯電話によるコミュニケーション。それは「当たり前」のことになりつつある。簡単な連絡方法を知り、それを友人関係を作る上でのかっけや繋がりにした今の若者たちは携帯なしでの交流はうまくできるのだろうか。基だ疑問である。携帯電話で容易にコミュニケーションが取れるということは、携帯電話がないとコミュニケーションが困難になるのではという懸念が私にはある。取り越し苦労だといいたいが、そうなる可能性が今まで述べてきたことから無いとはいえないような気がする。困難にならないためにも、少し携帯電話の使い方を改めたほうがよいのでは、と私は思う。



投稿

図 3-9 ラベルを付与した状態

学習者は自らの文章のうち、ツールミン・モデルに該当すると思われる部分を選択し、パレットのボタンを押すことで、ラベルを付与することができる (図 3-9)。例えば、自分が書いたある文章を「主張」と捉えている場合には、その部分をマウスで選択し、カラ

一パレットの「主張」ボタンをクリックする。すると、該当部分の文字が赤くなり、下線が引かれる。学習者はこの機能を使って、文章全体をツールミン・モデルの要素に割り当てる。

【5. アンカードコメント機能（コメントの入力）】

ラベルを付与して「投稿」ボタンを押すと、メインページに戻ってくる。メインページでは、レポートに下線が引かれた状態で表示される。

The screenshot shows a web interface with a navigation bar at the top containing 'ホームへ戻る', '文章を書く', 'Links', and 'Recent Entries'. Below the navigation bar, there are links for 'tatenos blog' and 'ohkawauchi's blog'. The main content area features a yellow highlighted section titled '1. コメントしたい部分の下線をクリック' with a sub-header '携帯電話とコミュニケーション'. The text in this section is underlined and red. A comment box on the right side of the page is also highlighted in yellow and contains the text '2. コメントボックスが表示される'. The comment box has a 'Name' field with '匿名' entered and a '投稿' button. The text in the comment box asks: 'この根拠は主張をサポートしていますか？ この根拠と主張が結びつく理由が書いてありますか？' and 'この部分の主張は、どの根拠によって支えられていますか？'.

図 3-10 コメントを行う画面

グループの学生のレポートが読みたい場合には、メニューバーの「Link」から移動する。他者のページを開き、コメントをしたい場合には、ラベルが付与された部分にマウスを持っていきクリックをする(図 3-10)。クリックをするとコメント入力ボックスが出現し、コメントをすることができる。

以上、「カラコメ！」について説明をしてきた。本システムの特徴はアンカードコメント機能である。1. 書き手が自らの文章に論証の構成要素のラベルを付与し、2. 読み手が、ラベルが付与された部分に直示的にコメントする、という2つのプロセスによって実現している。この機能を使用することで、学生が論証を意識したコメント活動を行うことができると考えられる。以下ではシステムを使った実践について説明する。

3.5. 実践

3.5.1. 参加者

今回の実践は大学1・2年生を対象に公募を行い実施した。参加者は15名だった。参加者の中に事前にツールミン・モデルについて学習したことがあるものはいなかった。実践は、3名1組のグループで活動を行った。3名で1組とした理由は、先行研究である宮原他（2007）を参考にした。講師は筆者が行った。

3.5.2. プログラム

プログラムは下記の流れで行った。所要時間は全体で4時間であった。

1. イントロダクション (10分)

プログラムの流れや実践の趣旨について説明を行った。参加者はグループ内で自己紹介を行った。

2. 課題についてレポートを執筆する (70分)

参加者にコンピュータ上でレポートを書いてもらった。今回の課題は「携帯電話とコミュニケーションについてあなたの意見を述べよ」であった。この課題は、大学入試レベルの小論文課題である（樋口，2004）。課題に関する資料（A4で2枚程度）を読んだ上で、その資料をもとにレポートを書くように教示した。執筆中はグループメンバーとは相談せ

ず一人で執筆を行った。

3. ツールミン・モデルの解説 (10分)

レポートを書き終えた後に、ツールミン・モデルの解説を行った。ここではツールミン・モデルの各要素についての説明や使い方について教示を行った。参加者の理解を深めるために、簡単な例題を行わせた。例題は、200字程度の文章を読み、その文章をツールミン・モデルの要素で色分けをするという課題であった。課題は一人で行った。

4. システムを使用した協同推敲 (70分)

開発したシステムを使用し、グループ内で協同推敲を行った。最初にシステムの使い方について簡単なレクチャーを行った。システムの機能上、参加者は、最初の10分で、自分の文章をツールミン・モデルの要素に分けてラベルを付与する活動を行った。ラベルの付与が終了した後に、グループ内で協同推敲を行った(60分)。ここでは「相手の文章を読んで、次に直すときの改善のポイントとなる点を指摘してあげてください。コメントをもらった人は、もしさらに聞きたいことがある場合は聞き直していただいても結構です。」と教示を行った。参加者は同じグループの学生に対してコメントのやりとりを行った。

5. レポートの書き直し (60分)

学生はグループのメンバーにももらったコメントをもとにもう一度書き直しを行った。書き直しについては、30分は必ず書き直しの時間とし、それ以降は終わった人から提出を行った。

3.6. 評価

3.6.1 評価の視点

評価の視点は以下の3点である。

1. 「プロダクトに着目した協同推敲」の質について

論証を意識したコメント活動が促されていたのか

2. 「プロダクトに着目した協同推敲」の結果について

レポートの質は向上していたのか

3. コメントとレポートの関係について

コメントの結果，レポートの質が向上していたのか

本研究の主たる目的は、「プロダクトに着目した協同推敲」において，論証を意識したコメント活動を促すことである（評価の視点1）。その上で，本研究では，「プロダクトに着目した協同推敲」の結果として，レポートの質が向上しているのか，「プロダクトに着目した協同推敲」の質とレポートにはどのような関係があったのかについても検討を行った（評価の視点2，3）。

使用したデータは以下の4つであった。

1. 実践中に行われたコメントデータ
2. 学生が書いたレポートの内容
3. 学生が答えたアンケート
4. 学生が答えたインタビューデータ

3.6.2. コメントの数について

論証を意識したコメント活動が行われていたかを議論する前に，コメントの数について検討を行った。実践中に行われたコメント数を表3-4に示した。分析対象は，実装中に行われたシステム上のコメント数であった。返信数とは，読み手が指摘したコメントについて，書き手が返信を行った数をカウントした。もし，やりとりが続いた場合は，最初の読み手のコメント以外は全て返信数としてカウントした。

表 3-4 全体のコメント数

グループ	総コメント数	返信数
1	13	0
2	25	11
3	22	13
4	19	3
5	10	0
合計	89	27

この結果、全てのグループで10個以上のコメントが行われていた（表 3-4）。また、返信数を見ると、3つのグループにおいて、相互にコメントのやりとりが行われていた。

返信として記述されたコメントの内容は以下の4つに分類された。ここで示した例は、実際に学生が行ったコメントである。

1. お礼としての返答

もらったコメントについてお礼を述べるコメントである。

例) ご指摘の箇所を後ほど訂正いたします。ありがとうございます。

2. 意図を説明しての返答

お礼を述べるだけでなく、自分が書いた意図を説明したり、修正の方針を説明したりしているコメントである。

例) そうですね。実際に会っている人は結構いますね。それを踏まえて携帯電話とのちがいを書きたいと思います。

3. 意図を説明した上での質問

他者からもらったコメントに対して、自分が書いた意図を説明し、質問をしているコメントである。

例) 2はなぜ携帯はインターネットや固定電話の機能と同じなのに携帯が重宝されるかということを書きたかっただけなので、いいたいことは3の携帯電話は固定電話や

インターネットと違い自由度が高いということだけです。わかりにくかったですか？

できればわかりにくかった理由を教えてくださいとありがたいです。

4. 質問に対する返信

上述した「3. 意図を説明した上での質問」に対して、さらなる返信を行ったコメントである。

例) そういう意味なら解釈できます。が、今の書き込みで「2で書きたかったことがある」と確認できた以上、2で述べていることは明らかに貴方の主張ではないでしょうか？>携帯でしかできないことがあるだろう。などは主張と見受けられます。

返信のうち、書き手が行った返信に対して、読み手がさらにコメントを返しているケースは10個あった。

次に、総コメント数を「付与されたラベル別」について集計を行った(表3-5)。この結果を見ると、コメントが多くなされていたのは「主張」「根拠」「理由付け」であった。

表3-5 ラベル別のコメント数

主張	根拠	理由付け	裏付け	留保条件	限定条件	合計
30	39	15	2	2	1	89

3.6.3 論証を意識したコメント活動について

次に論証を意識したコメントを行っていたかについて検討を行った。コメント内容を分析するために、システム上のコメント数ではなく、「問題指摘数」を分析の対象とした。問題指摘数とは、1. 総コメント数から返信数・同意を示すコメント(「ここはいいですね」等)を除外し、文章の問題を指摘している数をカウントしたものである。例えば、システム上のコメント数が1でも、1つのコメントの中に2つの問題を指摘していれば2とカウントした。

コメントは以下の2つのカテゴリに分類した。

1. 論証に関するコメント

論証に言及したコメントのことを指す。具体的には、トゥールミン・モデルの要素に言及して、「根拠が足りない」といったコメントや、トゥールミン・モデルの要素に言及していなくても、文章に対して反論（反証）を行っているコメントである。

2. 表現に関するコメント

文章の表現について指摘しているコメントのことを指す。具体的には、誤字脱字の修正に関するコメントや、文章の表現をわかりやすく変えた方がよいということを指摘したコメントである。

コーディングには、筆者に加えて1名に分析を依頼した。一致率は、96.2%であった。評価が分かれた場合は協議を行い、いずれかのコードに割り当てた。

結果を表3-6に示した。全体の9割が論証を意識したコメントであった。また、このコメントは5つのグループ全てで行われていた。この結果から、本実践を行うことで、大学生の論証を意識したコメント活動を促すことができたと考えられる。

表3-6 コメント内容の分類

グループ	論証	表現
1	11	0
2	10	0
3	8	0
4	10	4
5	9	1
	48	5
	(90.6%)	(9.4%)

3.6.4 レポートの質について

協同推敲の結果、レポートの質が向上していたかについて検討を行うために、1回目と2回目のレポートの採点を行った。ここで分析対象とするのは、15名が執筆した30本のレポートである。ただし、今回参加者の1名が1回目の文章を時間内に書き上げることができなかつたため、分析対象から除外した。最終的には、28本とした。

レポートの評価基準については、先行研究である鈴木他（2007）の基準を用いた。この採点基準は、大学生1年生の論証を行うレポートを対象に用いており、本研究で対象とする文章のタイプと一致していると考えられる。

採点項目は6つあり、1. 主張は明確であるか、2. 客観性のある根拠を用いているか、3. 論を進める上で基準を明示しているか、4. 基準を採用する理由を述べているか、5. 自説に対する反証に言及しているか、6. 比較を行っているか、であった。本研究においては、それぞれの項目において、基準を満たしていれば1、満たしていなければ0とした。

評価については筆者に加えて1名に分析を依頼し行った。一致率は84.8%であった。評価が分かれた場合、協議を行い、0か1かのいずれかに割り当てた。

1回目と2回目のレポートの点数と人数を図3-11に示した。1回目に比べて、2回目のレポートでは、1点・2点の学生が減り、3点・5点の学生が増えていたことがわかった。

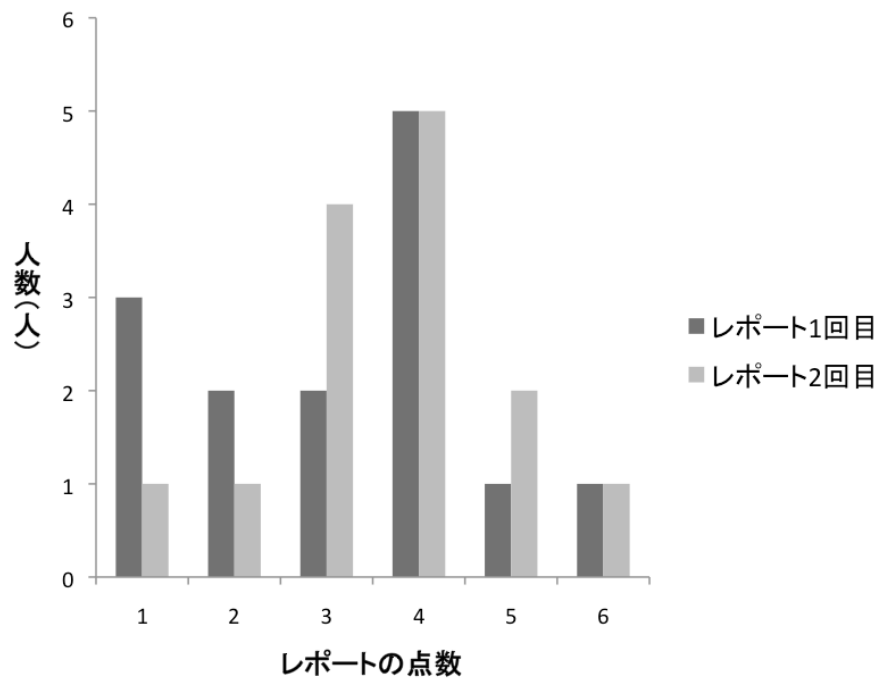


図3-11 1回目と2回目のレポートの点数

次に採点項目別の得点について検討を行った。その結果、向上が見られた項目は「主張」「根拠」「基準理由」「反証・限定」の4項目であった(表3-7)。向上した人数が最も多かったのは「主張は明確であるか」であった。

表3-7 評価項目別に見た1回目と2回目の点数

	主張	根拠	基準	基準理由	反証・限定	比較
1回目	8	7	8	3	5	13
2回目	11	8	8	4	7	13
差	3	1	0	1	2	0
z	1.134	.577	.000	.378	1.000	.000

N=14 単位(人)

これらの変化を統計的に検討するため、ウィルコクソンの符号付き順位検定を行った（表 3-7）。その結果、いずれの項目においても有意な差は見られなかった。

以上の結果を見ると、レポートの質については、1回目から2回目にかけて1点・2点の学生が減り、3点・5点の学生が増えていた。採点項目別の得点については、「主張」「根拠」「基準理由」「反証・限定」の4項目に向上が見られ、向上した人数が最も多かったのは「主張は明確であるか」であった。しかし、いずれの結果についても統計的に有意なものではなかった。

3.6.5. コメントとレポートの関係について（アンケート）

これまでコメント活動とレポートの質についてそれぞれ分析結果を報告してきた。次に、レポートの質の向上がコメント活動の結果であるかについて検討を行った。

この検討を行うために、活動後に行ったアンケートのデータを分析対象とした。今回対象とするのは「あなたが自分の文章の見直しをしたときのことについてお聞きします」という項目である。1. まったくあてはまらない、2. あてはまらない、3. どちらともいえない、4. あてはまる、5. とてもよくあてはまる、の5件法で尋ねた。

表 3-8 はそれぞれの学習者がどの評定を行ったかの度数分布をまとめたものである。この結果、問 8 の「他者からのコメントによって、主張を明確にすることができた」において、回答の全てが 4 以上であった。これは他の項目に比べても高い値である。

この結果から、レポートの評価項目として向上した人数が最も多かった「主張は明確であるか」に対して、協同推敲が影響を与えている可能性が示唆された。

表 3-8 アンケートの結果

		アンケートの評定				
		1	2	3	4	5
1	他者からのコメントによって、自分の文章を的確に見直せた	0	0	2	6	7
2	他者からのコメントによって、自分の文章の足りない点に気がついた	0	0	1	6	8
3	他者からのコメントによって、自分の文章の論理構造がわかった	0	0	4	10	1
4	他者からのコメントによって、相手に反論されそうな点に気がついた	0	1	3	2	9
5	他者からのコメントによって、論理の飛躍に気がついた	0	3	7	2	3
6	他者からのコメントによって、論理の足りない部分に気がついた	0	1	0	8	6
7	他者からのコメントによって、根拠に基づいた主張ができた	1	0	5	4	5
8	他者からのコメントによって、主張を明確にすることができた	0	0	0	12	3

N=15 単位(人)

3.6.6.コメントとレポートの関係について（事例の検討）

最後に、レポートの質の向上がコメント活動の結果であるかを検討するために学生Aの事例を分析した。学生Aは1回目から2回目にかけて、「主張は明確であるか」の採点項目において得点の向上が見られた。この向上に対してシステムを使用した協同推敲がどのような影響を与えていたのかについて事例の分析を行った。

はじめに、学生Aの協同推敲時のやりとりについて検討を行った。以下に示したのは、1. 学生Aの1回目に書いた文章の、どの部分にコメントがされたのか、2. 学生Aはその部分に何色の下線を引いていたのか、3. その部分に対してどのようなコメントがなされたのか、という3点を表している。学生Bと学生Cは、学生Aと同じグループの学生である。

■コメントされた部分（1）

・学生Aの文章

現代の若者はほとんどが携帯電話を持っているので初対面の人と仲良くしようと思ったとき、まずメールアドレスを聞く人が多いだろう。友達を増やすためにメールアドレスを交換したりしている（青線：根拠）

・それに対する学生Bのコメント

主張が多くてこの根拠がどの主張の根拠なのかわからない

■コメントされた部分（2）

・学生Aの文章

携帯電話はとても便利なものであるが、依存してしまうことは自分たちにとって良くないことである。（赤線：主張）

・それに対する学生Cのコメント

主張をひとつにまとめたほうが良いと思う

1つ目のコメントされた部分においては、学生Aが根拠であると示している部分に対して、学生Bが「根拠がサポートしている主張がどれかわからない」とコメントしていた。2つ目のコメントされた部分においては、学生Aが主張であると示している部分に対して、学生Cが「主張をひとつにまとめたほうが良いと思う」とコメントしていた。

このコメントを見ると、どちらのコメントについても論証を意識したコメント活動を行っている。また、1つ目のコメントにおいては、「根拠と主張の関係」というように、文と文との関係に着目したコメント活動を行っていた。2つ目のコメントにおいても、「主張と主張の関係」に着目したコメント活動を行っていた。これは直示的なインタフェースを実装した意図と一致した活動である。

学生Aの最初に書いたレポートでは「携帯電話が及ぼすコミュニケーションの影響」として「コミュニケーションが広く、浅くという友達付き合いになっている」という主張を展開していたが、この他に「携帯電話は便利であるが、依存してしまうことは自分たちにとってよくないことである」といったように、1つのレポート内で複数の主張を論じていた。実際、1度目に書いたレポートにおいては、赤線（主張）で下線を引かれた部分が複数存在していた。この点について、学生Bは根拠と主張の関係から、学生Cは主張と主張の関係からコメントをしていたと考えられる。

学生Aの2回目のレポートにおいては、「携帯電話における依存の問題」に関する主張を削り、「コミュニケーションが広く、浅くなっている」という点に焦点化してレポートの執筆を行った。この結果、主張が絞られ、どの根拠がどの主張をサポートしているかが明確になり、結果として、採点項目において「主張は明確であるか」が向上したと考えられる。

この事例を見てみると、学生はシステムを使用することで1. 論証を意識したコメント活動をしている、2. 論証の構成要素間（主張と根拠など）に着目したコメント活動をしている、ということがわかった。これらはシステムの設計指針と一致した活動である。

学生Aは結果として、レポート内の主張を絞ることで、主張の明確化を行っており、システムを使用した協同推敲がレポートの質改善につながったことが推測された。

3.7. 考察

実践の結果についてまとめる。コメントの質の分析を行う前に、コメント数の検討を行った。その結果、実践中は全てのグループで10個以上のコメントがなされていた。また、返信を行っていたグループは3つあった。この結果から、本実践中に協同推敲が活発に行われていることがわかった。

次に、本研究の主目的である「論証を意識したコメント活動」が行えていたかについて述べる。分析を行った結果、全体のコメントの約9割が論証を意識したコメントであった。

また、論証を意識したコメントは全てのグループで行われていた。この結果を踏まえると、本実践において、論証を意識したコメント活動を促すことができたと考えられる。

続いて、プロダクトに着目した協同推敲の結果、レポートの質が向上していたのかについて分析を行った。この結果、1回目から2回目にかけて1点・2点の学生が減り、3・5点の学生が増えていた。採点項目別の得点を見ると「主張」「根拠」「基準理由」「反証・限定」の4項目に向上が見られ、向上した人数が最も多かったのは「主張は明確であるか」であった。

最後に、レポートの質向上と協同推敲の関係について、アンケートの結果と事例から検討を行った。アンケートの結果では「他者からのコメントによって、主張を明確にすることができた」の項目において高い評価がつけられていた。この結果は、レポートの評価項目として、最も向上した人数が多かった「主張は明確であるか」の項目と対応する。以上の点から、レポートの質向上に協同推敲が寄与している可能性が示唆された。また、学生Aの事例では、学生Bから「根拠と主張の対応関係について」、学生Cから「主張と主張の関係について」コメントをもらった結果、2回目の文章について主張の明確化が起こっていた。

以上の結果を踏まえると、本研究の主たる目的である「プロダクトに着目した協同推敲」において、論証を意識したコメントを促すことができたと考えられる。しかし、協同推敲の結果としてのレポートの質の改善については、そのきざしは見えたが、劇的な向上は見られなかった。この点を踏まえ、協同推敲によってレポートの質向上を目指すための実践上の留意点について述べる。

それは、自分のレポートに対してなされたコメント内容を、自分のレポートの改稿に活かすために新たな支援を考えるという点である。鈴木・鈴木(2010)では、アカデミック・ライティングの相互レビューの効果について検証しているが、よいコメントをもらった数とレポートの質については相関がなかったことを指摘している。

本研究においても、学生がコメントをもらった数、返信数と、1回目と2回目のレポートの点数の差の相関について分析を行ったが、コメント数($r=.099, n.s.$)、返信数($r=.012,$

n.s.) と、レポートの点数に有意な相関はなかった。この結果は、単純によいコメントの数が増えれば、レポートの質がよくなるわけではない可能性を示唆している。鈴木・鈴木(2010)も分析の結果から、協同推敲でなされるコメントの質とレポートの関係をより詳細に分析する必要性を指摘している。以上を踏まえると、今後協同推敲を通して、レポートの質向上につながるための新たな方策を検討する必要性を示唆していると考えられる。

本研究を行うことで見えてきた新たな方策の方向性は、よいコメントを促すだけではなく、コメントの受け手の発言を含む「自らの意図を説明する活動を含むコメントのやりとり」を行うことの重要性である。本実践では3つのグループにおいて、コメントの返信が見られ、全体では27個の返信数が見られた。返信数を個人別に集計すると、最も多かったのが6個で、2名の学生が行っていた。この2名の学生については、いずれも1回目から2回目にかけてレポートの点数が向上していた。両者に共通するのは、もらったコメントに対して返信する際に、「お礼としての返答：(例) コメントありがとうございます」を行うだけでなく、必ず「意図を説明した上での返答・質問」を行っていたという点である。

具体的な返信として以下がある。学生Dは、単純に返答を行うだけでなく、自分がその文章を書いた意図について説明した上で、修正方針について述べている。

学生 D：これは、仲間内のコミュニケーションにおいてスケジュールを管理するという意味で述べた内容の理由付けになります。しかし、私のほうもわかりにくい説明をしてしまったため、誤解が生じたのではないかと思います。わかりやすい根拠に直します。

両者は、他者からもらったコメントについて、そのまま受け入れて修正を行うだけでなく、自分なりの意見や意図を説明したり、さらなる質問を行ったりすることで、自分の文章の修正点について理解を深めていた可能性がある。

関連する事例として、学生Eのインタビューにおける発話がある。学生Eは1回目と2回目のレポートで質の向上は見られなかったが、インタビューにおいて以下の発話を行っていた。

学生E:いや,さっきのコメントの,あの,どれでしたっけ.えー,これでしたかね,たぶん.ここで,ここも具体的な説明なんでしょ.で,ここで一回反論したんですけど,ここで言われたようにつながりがないって言われたので,つながりのある文章をいれないと.それはやっぱり理由付けにならないんですよ.なので,理由付けとしていれました. (中略)

やっぱ,自分の考えがあってそれを反論して,かえってきて,それをみて,やっぱりそれをみて,ああとちゃんと思えたんでこれはもう,こっちが悪いみたいな.

学生Eは,読み手からもらったコメントについては,初めは納得がいかに反論を行った.しかし,その反論について,読み手からもらった新たなコメント内容に納得をし,レポートの書き直しを行ったと報告していた.また,レポートの書き直しにおいても「理由付けとして入れた」と発言しているように,自らの文章について論証を意識した書き直し活動を行っていたと考えられる.

学生Eについては,2回目のレポートにおいて,点数の向上は見られなかったが,コメントのやりとりを行うことで,自らの文章の修正点について理解を深め,その理解のもと,論証を意識した書き直し活動を行っていたことが示唆された.大島(2005)は,対面での協同推敲を取り入れた実践を行っており,学習者が自らの文章の主張や根拠を説明する機会を増やすことの重要性を指摘している.この点を踏まえると,ICTを活用した協同推敲においても,よいコメントを促すだけでなく,「自らの意図を説明する活動を含むコメントのやりとり」を促すような支援のあり方が重要であると考えられる.

具体的には,読み手が文章の問題点について一方的に指摘をするのではなく,コメントをもらった学生が,自分が書いた意図を説明したり,読み手がしたコメントの意図についてさらなる質問をしたりするといった活動を促す必要があると考えられる.協調学習の理解深化に関する研究においても,わかっていない学習者からの批判に対して,わかっている学習者が説明を行うことが,理解を深める契機になるという指摘がある(三宅,1985).つまり,協同推敲においても,読み手のコメントに対して,書き手が自らの意図を説明す

る活動によって、自らの文章の修正点についての理解を深め、結果的に文章の書き直し活動につながる可能性があるだろう。学生Eのように、2回目のレポートの点数に向上が見られなくても、こうしたプロセスを繰り返すことで、論証を意識して書くことについての理解を深められる可能性がある。

先行研究でも述べた通り、協同推敲が導入された背景には、学生が自ら考え、表現する能力を育成することや(井下, 2002), 論理的思考能力の養成といった点がある。これらは、書き上がったプロダクトの質だけに焦点を当てるのではなく、そのプロセスを通して、学生が自ら考える力を育成することを重視する立場である。この立場にたてば、協同推敲のプロセスを改善することは実践上重要な課題であるといえる。しかし、プロセスの改善をプロダクトの改善につなげるためには、今後長期的な介入の中で、新しい支援、さらには評価を行っていく必要性が示唆されたといえる。

3.8. まとめと今後の課題

本章では、正課課程内におけるアカデミック・ライティングの教育を想定し、ICTを活用した「プロダクトに着目した協同推敲」に関する実践を行った。実践を行った結果、「プロダクトに着目した協同推敲」において、論証を意識したコメント活動を支援することができていた。また、協同推敲によってレポートの質向上を目指すための実践上の留意点が得られた。

今後の課題について述べる。本研究の主たる目的は、協同推敲のプロセスにおいて、論証を意識したコメント活動を支援することであった。結果として、コメント活動について支援が行えていたと考えられる。レポートの質については、アンケートの結果や、事例によって改善のきざしが見られた。

以上の点を踏まえ、今後は長期的な介入の中で、新しい支援、さらには評価を行っていく必要があると考えられる。具体的には、1. よいコメントを促すだけでなく、「自らの

書いた意図を説明する活動を含んだコメントのやりとり」を促すこと、2. 協同推敲のプロセスとプロダクトの関係をより詳細に分析すること、の必要性が示唆された。

第4章 「プロセスに着目した協同推敲」を支援する実践

4.1. 概要

本章では、正課課程外におけるアカデミック・ライティングの教育を想定し、ICT を活用した「プロセスに着目した協同推敲」に関する実践を行った。「プロセスに着目した協同推敲」では、学習者の文章生成過程に着目したコメントを行うことが重要である。

この活動を支援するために「レポレコ」と呼ぶシステムを開発した。特徴的な機能は、執筆プロセスの記録・可視化の機能である。学習者がレポートを書いている過程を記録して、再生することができる。

実践は、正課課程外における指導経験のあるチューター12名と、大学1・2年生12名を対象に実施した。実践を行った結果、「レポレコ」を使用することで、執筆プロセスに着目したコメントが行えていた。以下、研究の詳細について述べる。

4.2. 社会背景

2章までで述べたとおり、近年大学では正課課程内での指導に加えて、正課課程外におけるアカデミック・ライティングの指導に注目が集まっている。そこで本章では、正課課程外におけるアカデミック・ライティングの教育を想定し、「プロセスに着目した協同推敲」の実践を行う。具体的には、文章生成課程に着目したコメントを促すことを目的とする。

アカデミック・ライティングにおける正課課程外の指導を行う機関は、具体的には、図書館における学習相談デスクや、ライティング・センターでの指導が挙げられる。図書館における学習相談デスクの指導を行っている例として、東京女子大学の図書館がある。東京女子大学では、修士もしくは博士課程の学生が、学生から基本的なレポートの書き方や資料の検索の相談を受ける「学生コンシェルジュ」という仕組みを導入している（西森，

2010).

一方、ライティング・センターにおける指導は、書くことの支援により特化している。ライティング・センターとは、正課課程の外で学生の書くことを個別で指導する支援機関のことである（佐渡島，2005）。ライティング・センターにおいて指導を行うのは、主に専門的なトレーニングを受けた大学院生のチューターである（佐渡島，2008）。学生は書いてきた文章を持ち込み、一対一で指導を受ける。アメリカでは1970年代に、学力低下の問題を受けて、多くの大学にライティング・センターが設置された。日本におけるライティング・センターは、2004年に設置された早稲田大学国際教養学部が先進的な事例として知られ（佐渡島，2005）、現在は、東京大学、龍谷大学、麗澤大学、金沢工業大学、津田塾大学などでも設置されている。

本研究では、正課課程外におけるアカデミック・ライティングの指導の目的や問題点を整理するために、以下ではアカデミック・ライティングの指導に特化した機関であるライティング・センターに関する先行研究について概観する。

4.3. ライティング・センター導入の背景

最初にアカデミック・ライティング指導におけるライティング・センターの役割について検討する。井下（2008）は、現在大学で行われているアカデミック・ライティングの指導を、「学習技術型（基本的な学習技術の習得を目指すもの）」、「専門基礎型（専門教育に直結する表現技術等の習得を目指すもの）」、「専門教養型（専門分野での学習経験の意味づけ等を目指すもの）」、「表現教養型（技術よりも学習者の自律的な態度や感性の育成を目指すもの）」という4つのタイプに分けている。その上で、現在主にライティング・センターで行われている指導のタイプは、レポートの書き方を教える「学習技術型」や、ゼミでの論文指導にかかわる「専門基礎型」であり、学習技術の習得や論理的思考の育成が期待されていることを指摘している。本研究で想定するライティング・センターの役割も、この

役割に一致するものである。

ライティング・センターは1. 指導面, 2. 体制面, において正課課程内における指導と異なる特徴がある。指導面の特徴は2点ある。1点目として, 正宗(2009)は, 日本にライティング・センターが導入される理由として, 1. アカデミック・ライティングの指導において, 考える過程が重要であるにも関わらず, 教室内では教員が多くの学生を相手にしなくてはならず, 一人の学生に指導する時間が制約されてしまう点, 2. 授業内の限られた時間では作成された原稿を訂正することはできても, 文章を作成する過程で考えを深める指導が難しい点, を指摘している。ライティング・センターでの指導は学生とチューターが一对一で指導をおこなうため, こうした問題に対処できると考えられる。

2点目の特徴としては, 指導をおこなうのが, 主にアカデミック・ライティングの指導の研修を受けた大学院生である点が挙げられる。佐渡島他(2012)は, 大学院生がチューターとして指導を行うことの利点について述べている。大学院生は, 教員とは異なり身近な存在であり, さらに自身も修士論文や博士論文を執筆中の学習者という立場である。それによって, より学習者に寄り添った指導ができ, 学習者の動機や文章作成能力向上に好影響を与える可能性が示唆されている。

次に体制面の特徴について検討する。井下(2008)は, 現在正課課程内における指導として, 初年次教育を中心にアカデミック・ライティングの指導が行われていることを評価する一方, 初年次教育以外の場も含め, 大学が組織的にアカデミック・ライティングの指導をおこなう必要性について述べている。ライティング・センターの設置は, 大学が組織的にアカデミック・ライティングの指導をおこなう上で重要である。また, 佐渡島他(2012)は, 現在大学において学部生に対する大学院生の人数比が高まっている状況を踏まえ, 大学院生がアカデミック・ライティングの指導に携わる体制作りの重要性を述べている。こうした点からもライティング・センターは重要な役割を担うと考えられる。以上示した通り, 大学において正課課程外におけるアカデミック・ライティング指導の重要性は増してきていると考えられる。

そこで、本研究は、正課課程外におけるアカデミック・ライティング指導に焦点をあて、その支援について検討をおこなう。

次に、具体的にどのような支援のあり方が望ましいかを検討するために、ライティング・センターにおける指導理念などについて概観する。

4.4. ライティング・センターにおける指導

4.4.1. ライティング・センターの指導理念

ライティング・センターにおいて重要視されている指導理念に以下のものがある (North, 1984) 。 1 点目は「自立した書き手を育てる」という点である。ライティング・センターの指導では、書いてきたレポートを良くするのではなく、書き手自身の成長を促すことが重要視されている。したがって、持ってきたレポートを添削してしまうのではなく、学生が自らの書く過程を振り返り、自らレポートの問題点に気づくような指導が心がけられている。2 点目は、書く過程を支援することである。ライティング・センターは「書く過程」を支援するために、書き上がった後のレポートだけでなく、構想段階においても利用することができる。以上の理念をもとにチューターによる指導が必要になると考えられる。

チューターは上述した理念のもと、文章の問題点をそのまま指摘し、添削するのではなく、学習者が自らの書くプロセスを振り返るような問いかけをすることが求められる。つまり、チューターは、書いてきたプロダクトだけに注目するのではなく、学生がどのように書いたかという「執筆プロセスの理解」が必要になる。

しかし、通常の指導場面ではこの活動を十全に行うことは難しい。その理由は学習者の書く過程が見えないからである。通常の指導場面では、チューターは、学生の書いたレポート（プロダクト）しか手がかりがないため、学生が「どのように書いたのか」という執筆プロセスについては、推測して問いかけを行わなければならない。

そこで、本研究ではチューターの「執筆プロセスの理解」を支援するために、テクノロジーを活用し、執筆プロセスの記録・可視化を行った。執筆プロセスは、文章を書く前の「構想段階」、実際に文章を書く「文章生成過程の段階」があると考えられるが、本研究では特に「文章生成過程の段階」に焦点をあて支援をおこなった。その理由は後述するが、文章生成過程は、書くことの初心者と熟達者では異なっており、この過程を踏まえて指導することは重要だからである。以上の点を踏まえ、本研究では「執筆プロセスの理解」を、チューターが、文章生成過程を把握することと定義する。次に、文章生成過程に関する研究を概観する。

4.4.2. 文章生成過程に関する研究

最初に文章生成過程のモデルについて説明する。文章生成過程のモデルとしてよく知られているものに Hayes and Flower (1980) がある。このモデルでは、文章生成の過程を「課題状況（テーマ設定や、読者はだれなのか）」「書き手の長期記憶（テーマについての知識など）」「作文過程」という3つの側面が相互に関わりながら進むものとしている。「作文過程」はさらに、「プランニング（書こうとする内容の生成や目標の設定など）」「翻訳（プランを言葉に変換する）」「推敲（書こうと思ったものと書かれたものの比較）」の3つの下位過程があり、その3つの過程を「モニタリング」が監視するようになっている。これらの過程は順番通り進むものではなく、相互に行き来をしながら、繰り返しおこなわれるものとして描かれている。

文章生成過程における初心者と熟達者の違いに特に焦点をあてた研究に Bereiter and Scardamalia (1987) がある。この研究では初心者と熟達者の違いを、「知識表出モデル」と「知識変形モデル」という2つのモデルで説明している。「知識表出モデル」は初心者によく見られる方法で、知っていることを連想的に書いてしまい、全体の一貫性を意識したり、読み手の視点で文章を書いたりすることができないのが特徴である。一方、「知識

変形モデル」は、熟達者によく見られる方法で、「何を書くのか」ということだけではなく、「どのように書くのか」ということを意識しながら文章を書くことができる。

文章を書く「修正活動」における初心者と熟達者の特徴を整理したものに、丸野（2008）がある。本研究で対象としている「執筆プロセスの理解」に特に関連するものとして、1. 初心者は文章を修正する際に、単語や文レベルの修正をするが、熟達者は意味や内容レベルの修正をおこなう点（Faigley & Witte 1981 ; 内田, 1989 など）や、2. 初心者は文章生成過程において何が問題であるかを理解する自己モニタリングが困難であり、さらに問題に気づいてもそれを解決する方略をとることが難しいという点などが指摘されている（Pea, 1987）。

丸野（2008）はこうした修正活動の違いをまとめた上で、初心者は自分の文章生成過程に対する「省察的な思考（リフレクション）」が不十分であることを指摘している。さらに、この活動を支援する一つの方法としてテクノロジーを活用した可視化の有効性について言及している。本研究では、リフレクションを、学習者が自らの学習について意図的に吟味するプロセスという意味で用いる（三宅・白水, 2002）。丸野（2008）はテクノロジーを活用することで、自己の内的思考過程を自覚化し、他者から意見をもらえる点について述べている。

以上示した通り、文章を書く初心者と熟達者では文章生成過程が異なっており、特に初心者は文章生成過程についてリフレクションを行う必要がある。さらに、リフレクションを行うために、テクノロジーを活用した支援の有効性が示唆された。次に、開発したシステムとその設計指針について説明する。

4.5. 開発したシステム

チューターが学生の「執筆プロセスの理解」をすることが難しいのは、学生がどのように執筆しているかというプロセスが見えないことが原因であると考えられる。文章を書く

初心者と熟達者では文章生成過程が異なっており、これを可視化することは重要であると考えられる。

そこで本研究では、テクノロジーを活用し、学生の「執筆プロセスの記録・可視化」をすることでチューターの「執筆プロセスの理解」を支援した。

4.5.1 テクノロジーを活用した可視化の支援

テクノロジーを活用することで思考プロセスを可視化する研究は活発に行われている。テクノロジーの活用は、普段は見えない思考のプロセスを記録・可視化することができる。これにより、通常では議論することが困難な、思考のプロセスそのものを対象化し、他者と共有し、吟味することができるというメリットがある（三宅他，1999；出口他，2007）

Lin et al. (1999) はリフレクションを促すテクノロジーの機能を4つに分類している。1. Process Display (可視化)，2. Process Prompt (プロンプトの提示)，3. Process Modeling (理想となるモデルの提示)，4. Reflective social discourse (学習者同士の対話を促す)の4つである。本研究で採用した「執筆プロセスの記録・可視化」は Process Display に対応すると考えられる。Process Display とは、学習者の活動や思考のプロセスを可視化することで、学習プロセスの自覚化や、学習プロセスそのものを対話の素材にすることを支援するものである。

以上の先行研究を踏まえると、テクノロジーを活用することで「レポートの執筆プロセス」という普段は着目することが困難な過程を記録・可視化することができる。これにより、チューターと学生は「執筆プロセス」そのものを議論の対象とすることができ、チューターによる「執筆プロセスの理解」が支援できると考えられる。文章生成の初心者と熟達者の違いとして指摘されていた1. 文章を書く際に、思いついた順番に内容を書き連ねていないか，2. 文章の修正作業において文字レベルの修正だけしかおこなっていないかどうか，3. 文章生成過程における自己モニタリングの過程が適切だったか，などに関連する

点をチューターが理解できると考えられる。

4.5.2.関連するシステム

これまで正課課程内におけるアカデミック・ライティング教育に関する研究においても、テクノロジーを活用することで、執筆プロセスを記録・共有することを試みた研究がある（例えば、長田他，2005；鈴木他，2008 など）。これらの研究では、blog を活用することで自らのレポートを公開し、他者とインタラクションを行うことや、自らのレポートを振り返ることを支援していた。しかし、これらの研究では書き上がったレポートの初稿、第二稿というプロダクトの違いに関するプロセスを見ることはできるが、1つのレポートをどのように書いたのかというミクロなプロセスを確認することはできない。

アカデミック・ライティングの指導以外の文脈において、プロセスの記録・可視化を行った研究として、例えば、小学校の図工の時間で活用するシステム「脳の鏡」の開発、実践に関するものがある（例えば、荻宿，2000 など）。このシステムは、PC 上で絵を描くことができるシステムであり、描画の過程を自動で記録し、そのプロセスを再生することができる。この他に、理科教育の文脈において、稲垣他（2001）が「あんどう君」というシステムを開発している。このシステムでは、コンセプトマップを作成するプロセスを自動で、記録し再生することができる。どちらのシステムも、プロセスの記録、可視化を行うことで、他者とその過程を共有、吟味することができる。このように、アカデミック・ライティング教育以外の文脈において、プロセスの記録・可視化という支援が活用されている。その一方で、アカデミック・ライティングの指導においてはこのような支援は行われていない。

そこで、本研究では、学生のレポートの執筆プロセスを記録・可視化することで、チューターによる「執筆プロセスの理解」を支援することにした。

4.5.3.開発したシステム

開発したシステムは「レポレコ」と呼ぶシステムである。一般的な Web システムと同様にブラウザ上で操作することができる。開発環境は、ウェブサーバーとして Apache 2.2, データベースサーバーとして MySQL 5.1 を使用し、プログラムの実装には PHP 5.2.9 と ActionScript 3.0 を用いている。利用シーンとして、チューターと学生がシステムを用い、対面で指導を行うことを想定している（図 4-1）。

このシステムの機能の特徴は執筆プロセスの記録・可視化である。具体的には、まず書き手が執筆を行っているときのデータを一字一句自動で記録することができる。記録しているデータは、入力された文字の情報、文字量、入力間隔、カーソルの位置情報である。この情報をもとに「執筆プロセスの可視化」を行っている。具体的には、書いた手順がそのまま一字一句再生されるとともに、データがグラフに表示され、チューターは必要に応じて参照することができる。

1.学生がシステムを使ってレポートを書く (執筆プロセスの記録)



2.システムを使ってチューターと対話する (執筆プロセスの可視化)

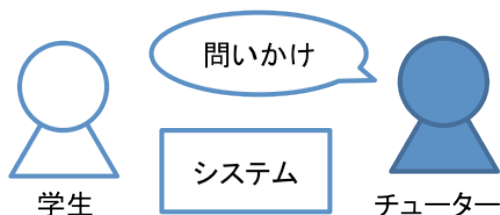


図 4-1 利用シーン

4.5.4. システム操作の流れ

システム操作の流れを以下で述べる。

1. ログイン

システムを使用する場合には、ブラウザからページにアクセスする。ページにアクセスするとログイン画面が表示されるので、ユーザー名とパスワードを入力する（図 4-2）。



図 4-2 ログイン画面

2. メニュー画面

ログインすると2つのメニューが表示される（図 4-3）。新しいレポートを書く場合には、「レポートを書く」をクリックする。すでに書いたレポートのプロセスを振り返りたい場合には「レポートを振り返る」をクリックすると、これまで書いたレポートのタイトル一覧が表示され、過去のレポートをいつでも参照することができる（図 4-4）。

こんにちは ユーザID:1さん ログアウト



図 4-3 メニュー画面

こんにちは ユーザID:1さん ログアウト

No.	タイトル	
105	メディアと学びに関するレポート	振り返る
104	経済学概論レポート	振り返る
103	教育学概論レポート	振り返る
102	大学教育における授業方法に関する研究	振り返る
101	携帯電話とコミュニケーションについて	振り返る

図 4-4 過去のレポートを振り返る画面

3. レポートを執筆する (図 4-5)

レポートの執筆画面では画面右上に録画ボタンが表示される (図 4-5 ①)。録画ボタンをクリックすると、フォームに執筆している情報を自動的に記録し始める。記録は自動で

行われるため、学習者は通常の Web フォームに入力するのと同様にレポートを執筆することができる。レポートを書き終えたら、「停止ボタン」を押す。すると次の振り返り画面に移動する。なお本システムにおいては、通常の記事作成ソフトの編集支援機能などは実装されていない。コピー・カット・ペーストなどの編集は右クリックでメニューを開き、選択することで使用することができる。



図 4-5 レポート執筆画面

4. 振り返り画面 (図4-6)



図4-6 振り返り画面

この画面で「執筆プロセスの可視化」を行っている。チューターはこの画面を見ながら、学生に対して指導を行う。画面の構成について以下で説明する。画面は大きく、1. 文章の再生画面、2. グラフ、に分かれる。

【文章の再生】

再生ボタン (図4-6 ①) を押すと、テキスト表示部分に学習者がレポートを書いた順番に文章が表示される (図4-6 ②)。プログレスバー (図4-6 ③) を動かすことで、再生したい場所へ移動することができる。

再生スピードの通常設定は「等速」であるが、バーを操作することで変更することができる (図4-6 ④)。このバーをドラッグすると、再生スピードを「2倍、4倍、8倍」に変更することができる。

【グラフ（図4-6⑤・⑥）】

画面右側では、自動で取得した情報がグラフに表示されている。このグラフは再生ボタンと連動している。再生ボタンを押すと、このグラフも再生される。

今回グラフに表示したデータは、学生の執筆活動を妨げずに取得でき、チューターが学生の執筆プロセスを理解し、問いかけかけるきっかけになりうるものとして以下の4つを表示した。詳細については表4-1に示した。

表4-1 データについて

表示	活用しているデータ
ストップ	文字入力の間隔
リバーズ	カーソルの位置
コピー	コピーやカット、ペーストをした部分
文字量の変化	文字量の変化

・ストップ

レポートの執筆が5秒以上止まっていた部分が表示される。グラフ上には止まっていた時間の長さ分が青色で表示される。操作を行っていない部分は、学生が何かを悩んだり考えていたりする可能性がある。

・リバーズ

文章を書いている順番が前後した部分が表示される（例えば、図4-6であれば、【評価について】と書いた後に、【社会背景】の部分を編集するといった行動）。このタイミングがグラフ上に緑色で表示される。前にさかのぼって文章を書き直す部分は、学生が全体の文章を見直している可能性がある。

- ・コピー

コピーやカットをした部分，そして，ペーストしたタイミングがグラフ上に黄色で表示される．コピー・カット・ペーストは，右クリックによる操作，もしくはショートカットキーによる操作のタイミングをシステムが記録している．コピーやカット，ペーストを行う場合に，文章が大きく変わる可能性がある．

上記の「ストップ」「リバーズ」「コピー」についてはそれぞれが行われた時間がシステムに記録されている．

- ・文字量の変化

レポートの文字量の変化がグラフ上に紫色の折れ線グラフで表示される．文字量の変化を示すことで，大きな変化があった部分にチューターが気づき，全体の傾向をつかめる可能性がある．

- ・グラフの拡大・縮小

グラフ部分の表示は「拡大」「縮小」ができる．**図4-6**の⑦ボタンを押すことで全体を把握することができ，⑧のボタンを押すことで詳細を把握することができる．

4.6.実践

システムを使った実践について以下に説明する．

4.6.1.参加者

参加者は，正課課程外でのアカデミック・ライティングの指導経験があるチューター12名である．正課課程外でのアカデミック・ライティング指導経験とは，具体的に，1．図書館における学習相談デスクでの指導経験，もしくは2．ライティング・センターにおける指導経験のあるものを対象とした．

指導を受ける学生は、大学1・2年生を公募した。学生の参加者は12名で、指導はチューターと学生がそれぞれ一対一で行った（12ペア）。

参加したチューターの学生の詳細については表4-2・表4-3に示した。チューターはそれぞれ3つの大学から参加してもらった。A大学・C大学はライティング・センターのチューター、B大学は図書館における学習相談デスクの経験者が参加した。チューター歴は3ヶ月から6年であった。

表4-2 チューターの内訳

チューター	所属	チューター歴
T1	A大学	3年
T2	A大学	6年
T3	B大学	5ヶ月
T4	B大学	4ヶ月
T5	B大学	4ヶ月
T6	B大学	4ヶ月
T7	C大学	5ヶ月
T8	C大学	1年
T9	C大学	8ヶ月
T10	C大学	2年
T11	C大学	1年
T12	C大学	3ヶ月

表4-3 学生の内訳

学生	所属	学年	レポートに関する授業経験	好きか嫌いか	得意か苦手か
G1	a大学	2年	あり	やや好き	やや苦手
G2	b大学	1年	あり	普通	やや苦手
G3	c大学	1年	なし	普通	普通
G4	d大学	1年	あり	やや好き	普通
G5	e大学	2年	あり	普通	普通
G6	e大学	1年	なし	やや嫌い	やや苦手
G7	e大学	2年	なし	普通	苦手
G8	e大学	1年	なし	やや好き	普通
G9	e大学	2年	なし	嫌い	苦手
G10	e大学	2年	なし	普通	普通
G11	f大学	2年	なし	普通	やや苦手
G12	g大学	1年	なし	やや好き	普通

学生については、事前に1.レポートの書き方に関する授業経験があるかないか（はい/いいえ）、2.レポートを書くことは好きかどうか（「好き」「やや好き」「普通」「やや嫌い」「嫌い」の5件法）、3.レポートを書くことは得意か苦手か（「得意」「やや得意」「普通」「やや苦手」「苦手」の5件法）、について尋ねた。3つの質問から、学生の参加者に大きな偏りはないと考えられる。

4.6.2. プログラム

【事前の説明】

プログラムが始まる前に事前レクチャーを行った。チューターに対する事前レクチャーの内容は、1. システムの使い方の説明（約15分）、2. セッションの進め方の説明（約15分）であった。学生に対しても、チューターと同様にシステムの使い方の説明とセッションがどのように進むのかについて説明を行った。

【レポートの執筆】

学生は事前の説明を受けた後に、システムを使って小論文の課題を執筆してもらった。課題は「携帯電話とコミュニケーションについてあなたの意見を述べよ」であった。この課題は、大学入試レベルの小論文課題である（樋口, 2004）。課題に関する資料（A4で2枚程度）を読んだ上で、その資料をもとにレポートを書くように教示した。執筆時間は60分であった。

【チュータリングのセッション】

学生が書いたレポートをもとにチュータリングを行ってもらった。チュータリングのセッションは60分を目安に実施してもらった。具外的な流れの一例を以下に示す。

1. レポート内容の確認（約5分）

チューターが学生の書いたレポート（印刷されたもの）を読み、内容の確認を行う。レポートの問題点について検討する。

2. プロセスの振り返り (約30分)

「レポレコ」を使い、執筆プロセスをチューターと学生がともに閲覧する。チューターは、学生の執筆プロセスを見ながら気になった点について問いかけを行う。例えば、「ここは手が止まっていたけれど、何を考えていたのか?」「普段もこういう書き方をしているの?」等。

3. 改善点の指導 (約25分)

プロセスの振り返りを踏まえ、レポートそのもの (プロダクト) への指導や、学生の執筆プロセスへの指導を行う。

プログラム終了後に、チューター、学生ともに質問紙の記入、半構造化インタビューを行った。

4.7. 評価

4.7.1. 評価の視点

評価の視点は、チューターが「執筆プロセスに着目した指導」を行えていたかである。具体的には、1.システムによって、学生の執筆プロセスの理解が促されているか (プロセス理解)、2.システムによって、学生の執筆プロセスに対する指導が行えているか (プロセス指導)、3.システムによって、学生の執筆プロセスに対する振り返りを促すことができるか (プロセス振り返り)、の3点である。本研究の主な目的は、チューターによる「プロセスに着目した指導が行えているか」であるが、その指導を受けることで、学生が「執筆プロセスに対する振り返りが行えているか」についても検証を行った。

評価に用いたデータは3点である。1.指導に関するアンケート調査、2.指導に関するインタビュー調査、3.指導中の発話データ、である。アンケート調査は、システムを使った指導について、執筆プロセスに着目した指導が行えたかを尋ねたものである。「かなりそう思う (4)」から「まったくそう思わない (1)」までの4件法により尋ねた。インタビュ

一調査は、アンケート調査の回答について、その理由を半構造化インタビューによって尋ねた。

4.7.2.チューターに対する評価

レポレコの特徴である執筆プロセスの記録・可視化機能によって、チューターが学生の「執筆プロセスの理解ができていたか」についてアンケートの結果を示した(表4-4)。アンケートの結果については、4件法の回答のうち両側2値(「4と3」「2と1」)をグループ化し二項検定を行った。

表4-4 執筆プロセスの理解について

項目	度数			
	1	2	3	4
1 システムを使うことで、学生のレポートを書く過程を理解することができた	0	0	3	9 **
2 システムを使うことで、学生がどのようにレポートを書いているかわかった	0	1	4	7 **
3 システムを使うことで、学生がレポートを書くときの悩みについて理解することができた	0	2	8	2 *
4 システムを使うことで、学生がレポートを書くときの癖について理解することができた	0	1	7	4 **
5 システムを使うことで、学生にレポートの書き方を振りかえさせることができた	0	1	4	7 **
6 システムを使うことで、学生にレポートの書き方のどこを改善すべきか指導できた	0	2	8	2 *

**($p < .01$) *($p < .05$)

その結果、「学生の執筆プロセスの理解」に関する項目1～4において有意な差が見られた。

アンケートの結果をより具体的に検討するために自由記述欄において「システムを使うことでどのような指導ができたか」に記述された内容について検討を行った。その結果、

システムが「執筆プロセスの理解」をする上で有効と捉えている記述はチューター12名全てに見られた。主な内容について以下に3つの分類と具体的な例を挙げた。

1. 癖・書き方の特徴の理解（6人）

学生の書き方の癖や特徴の把握に役立ったことを示す記述

例) 思考を行動から推測できた。思考の流れの特徴、くせを二人で話し合うことで、添削者、本人が気づくことが可能になった (T10)

2. 悩みの理解（4人）

学生が悩んでいたり困難に感じたりしている部分の把握に役立ったことを示す記述

例) 学生がどの点で悩んだのかを明確に知ることができたので、普段の指導ではわからない、具体的で詳細なポイントについて学生に問うことができた (T12)

3. アイディアや思考の組み立ての理解（2人）

学生がどのように考えを組み立てたかを把握するのに役立ったことを示す記述

例) 最初に書いたアイディアから連想・発展させて他のアイディアとどうつなげていっているかわかる (T3)

一番目に多かったのは、学生の書き方の癖や特徴の把握に役に立ったという記述であった。具体例では、癖や特徴についてチューターと学生が互いに気づき、対話を行いながら理解を深めている様子について記述されている。2章で述べたとおり、文章生成過程における初心者と熟達者では、書き方や考え方が異なっている (Bereiter & Scardamalia 1987)。例えば、初心者は、知っていることを書き連ねてしまう等といった特徴があるが、学生の書き方の癖や特徴の把握はこの点に関連するものであると考えられる。

二番目に多かったのは、悩みの理解に役立ったという記述であった。具体例では、学生が悩んでいる部分をより詳細に知ることができるというメリットが指摘されていた。文章を書く初心者の特徴として、自分が書いているときに何が問題なのかの自己モニタリング

ができないといった問題があるが (Pea, 1987), 一緒に執筆プロセスをリフレクションすることで, 普段の指導ではわからない具体的な指導ポイントの把握につながる可能性が示唆されたと考えられる.

三番目に多かったのはアイデアや思考の組み立ての理解に関する記述であった. 書かれている内容についてどのように考えを発展させていったのかが把握できることのメリットについて述べていた. こちらも1. の癖・書き方の特徴の理解と同様に, 知っていることを連想的に書いているかどうか等を把握することにつながると考えられる.

このように執筆プロセスの記録・可視化機能によって「執筆プロセスの理解」, 具体的には1. 癖・書き方の特徴の理解, 2. 悩みの理解, 3. アイデアと思考の組み立ての理解, という3点について支援ができていたと考えられる.

4.7.3.チューターに対する指導全体の評価

次にチューターによる, システムを使った指導全体に対する評価について述べる.

表4-5の結果をみると, このシステムを使った指導に対して「指導する上で有益だった」「楽しかった」「またやってみたい」の項目において, 有意な差が見られた. 一方「負荷が高かった」の項目については, 1・2の回答の方が多かったものの, 有意な差はみられなかった.

表 4-5 チューターによる全体評価

項目	度数			
	1	2	3	4
1 このシステムを使った指導は、レポートの書き方を指導する上で有益だった	0	1	6	5 **
2 このシステムを使った指導は、楽しかった	0	1	6	5 **
3 このシステムを使った指導は、負荷が大きかった	2	7	2	1
4 このシステムを使った指導を、またやってみたい	0	1	5	6 **

**($p<.01$) *($p<.05$)

システムを使った指導に関する負荷については、アンケートの「システムを使った指導に関する感想」に関する自由記述欄に以下の記述が見られた。

セッション内でこのシステムを使わなければ！とはじめは焦りました。けれど、後半では普段のセッションの中にシステムを取り入れようと意識を切り替えられました。書くプロセスが見えたのはとても面白い経験でした。(T2)

この発言では、はじめはシステムを使った指導への戸惑いを感じたということを述べている。しかし、後半はセッションの中に取り入れられたことを報告している。この記述を踏まえると、システムを使った指導に慣れるための練習時間が、より必要である可能性が示唆された。

4.7.4.学生に対する評価

4.7.4.1.振り返りに対する評価

学生に対する評価について述べる。システムを使った指導を受けることで「執筆プロセスに対する振り返りができているか」についてアンケートの結果を示した（表4-6）。アンケートの結果は、チューターの分析と同様に、4件法の回答のうち両側2値をグループ化し二項検定を行った。

その結果、「執筆プロセスの振り返り」に関する項目1～3において有意な差が見られた。また、「執筆プロセスをどのように改善すればよいのか」に関する項目4～5においても有意な差が見られた。

続いて、「執筆プロセスの振り返りができていたか」に関するアンケート調査の自由記述欄の項目について検討を行った。

自分が無意識に行っていることやクセをシステムや紙面を見て指導していただいたことで、今後は意識的に行うことができるようになったと思う。指導の方とお話ししていく中で発見すること（自分がレポート作成の際に行っている思考のプロセスやクセなど）や新たに疑問に思うことも多く、指導を受けることを通して時間をおかずに自分や自分の文を客観視することができた。

この記述をみると、システムを使った指導を受けることで、自分がこれまで無意識に行っていた書くプロセスについて振り返っている様子が見られる。また、チューターと対話をするすることで、自分がこれまで疑問に思っていなかったこともわかり、自分の文章や書き方を客観視することができたと述べている。このように、システムを使った指導を受けることで執筆プロセスの振り返りが促されていたと考えられる。

表 4-6 学生による評価

項目	度数				
	1	2	3	4	
1 システムを使った指導を受けることで、自分のレポートの書き方について振りかえることができた	0	0	3	9	**
2 システムを使った指導を受けることで、自分がどのようにレポートを書いているかわかった	0	0	1	11	**
3 システムを使った指導を受けることで、自分がレポートを書くときの癖がわかった	0	1	5	6	**
4 システムを使った指導を受けることで、自分がどのようにレポートの書き方を改善すればよいかわかった	0	1	6	5	**
5 システムを使った指導を受けることで、自分のレポートの書き方のどこを改善すればよいかわかった	0	0	6	6	**

**($p < .01$) *($p < .05$)

4.7.4.2.全体に対する評価

次に、学生によるシステムを使った指導全体に対する評価について報告する(表 4-7)。

表 4-7 の結果を見ると、このシステムを使った指導に対して、「楽しかった」「負荷が大きかった(逆転項目)」「また受けてみたい」という全ての項目において、有意な差が見られた。この結果から、学生がこのシステムを使った指導に対して、全体として満足している様子がうかがえる。

表 4-7 学生による全体の評価

項目	度数				
	1	2	3	4	
1 このシステムを使った指導は、楽しかった	0	0	2	10	**
2 このシステムを使った指導は、負荷が大きかった	6	6	0	0	**
3 このシステムを使った指導を、また受けてみたい	0	0	3	9	**

**($p<.01$) *($p<.05$)

チューターがレポレコの特徴である執筆プロセスの記録・可視化機能を使うことで「執筆プロセスの理解」ができていたかについて主観的データをもとに検討してきた。その結果、「執筆プロセスの理解ができていたか」に関するアンケート調査では、いずれの項目においても有意な差が見られた。また、「システムを使うことでどのような指導ができたか」に関する自由記述欄に書かれた内容を検討すると 1. 癖・書き方の特徴の理解, 2. 悩みの理解, 3. アイディアと思考の組み立ての理解, という 3 点について支援ができていたと考えられる。

以上を踏まえると、本研究の主たる目的である、開発したシステムの機能である執筆プロセスの記録・可視化によって、チューターの「執筆プロセスの理解」を支援することができていたと考えられる。

ここでは、これらの結果を踏まえた上で、1. 「執筆プロセスの理解」が具体的な指導の改善につながるのかどうか, 2. システムの改善としてどのような点があるのか, の 2 点について考察した。

4.7.5.指導の事例

4.7.5.1.癖の把握

さきほども示した「システムを使うことでどのような指導ができたか」に関する自由記

述欄において、「具体的に指導そのものに役立ったことを示す記述」を行っていたのは 12 名中 5 名であった。内容は、「癖を理解した上で、指導ができる」「改善のポイントを具体的にタイミングよく指導できる」という点であった。つまり、「執筆プロセスの理解」によって何を指導すべきかがわかったり、執筆プロセスを同時に見ているため、改善すべき問題がでてきたときにそのタイミングで指導できたりするというメリットが指摘されていたと考えられる。

次に、具体的な指導場面について検討するために、指導場面に役立ったと記述していたチューター（表 4-2 の T5）の例について検討を行う。T5 は、アンケートの自由記述欄で以下の記述を行っていた。

レポートを書くときの癖が分かる。指導のときにその癖に沿って指導を行うことができる。（T5）

システムを使うことで、学生の書き方の癖を把握することができ、そのことが指導につながったことを示唆している。この記述について、半構造化インタビューの際に「具体的にどのように癖を把握したのか」について尋ねた。その回答が以下である。

まずは、あの、一番最初から書こうとするところ。いきなり、あの突然始まって何秒かではと書き始めたので。

ああ、一番最初から埋めていきたいんだな、この子はと。

途中から、例として、第一にこれこれ、第二にこれこれって、書いていたんですけど、第一に書いて途中から第二を書き始めて、で、第二を書いて、途中で切り上げてまた第一を書いてっていう。まだあの、頭の中で固まってない段階でいくつかとりあえず書き始めてみて、で、思いついたらまた書き始めるというのがわかって。あっ、癖これかと思って。

この発話に示されている通り、チューターが把握した学生の書き方の癖（特徴）は以下の 2 点であった。1 点目は「一番最初から書こうとする点」である。結論を先に書いたり

はず、上から順番に書いていくというのが学生の特徴であった。2点目は「頭の中で固まってない段階でいくつか書いてみて、思いついたらまた書こうとする点」である。学生はレポートにおいて「第一に、・・・ 第二に、・・・ 第三に、・・・」という表現を使い具体例を書いていた。しかし、学生は書き始めた段階で3つ例が決まっていたわけではなく、「第一の途中を書いて、行き詰まったら第二を書いて、また詰まったら一を書いて」という具合に、書きながら考えているという特徴があった。

この癖を発見した具体的な場面が以下である。

T 5 : これ一番最初のところから書いているね？

学生 : はい。

T 5 : で、ああ。で、一番最初にこう、あり方が多様に変化してきたという一般的な事実を書いて。ああここで「第一に」って書いているからこの時点で3つわかってたんだ？

学生 : いや、まだ3つはできてなかったです。

T 5 : とりあえず一個目これだと。あっ、じゃあここから「第四に、第五に、」っていう可能性もあったっていうわけか。

学生 : うーん、とりあえず3つくらいでおさめたいとは思ってたんですけど。

T 5 : ここでかなり迷っているね。ここではなにを？

学生 : この続きの文が。

T 5 : 続きって言うのはこの「第一に」の部分の？

学生 : はい。ここが思ったよりも書けず。

T 5 : 気軽に友人と連絡がとれるようになって、だからどうしたんだっていう。

学生 : はい。

T 5 : でもとりあえず二個目を書きたかったんだ？

学生 : 思いつかなかったの、で、とりあえず二個目を書きました。

最初に、チューターが「レポレコ」を使ってプロセスを再生したときに「一番最初から順番に書いている」という点に気がつき、学生に「上から書き始めたの？」ということを確認している。次に、学生が「第一に・・・」と書き始めた段階で、チューターは「すでに3つ書くことが決まっていたのか？」ということを確認している。すると学生は「とりあえず3つくらい書いてみよう」ということで書き出したということを答えている。学生は書く内容を事前に決めてから書き始めていないため、「第一に・・・」の部分途中まで書いたところで、思ったよりも書けずに「第二に・・・」の部分を書き始めている。以上のようなやりとりを通して、チューターは「学生がどのようなプロセスでレポートを書いたのか」について理解を深めている。

4.7.5.2.癖の把握をどのように指導につなげたか

次に、チューターが学生のプロセスを理解したことをどのように指導に生かしていたかについて検討する。具体的な指導場面について以下に示した。

ちょっと考え方をシフトしてみてもどうかと思うんだ。これ量的にもすごくね、あの、まとまっちはいるんだけど、やはり結論部分がないというのがひとつ弱点になるね。（中略）まず結論を書いて、本論を書いて、最後にはじめにを書けばいい。「はじめに」では、「こういうことを書きます」って、すでに書いてあるからね。それでやってみてもどうだろうと思うんだけど。まとまっていないのに、最初に「はじめに」を書いてしまうとどんどんずれてしまう。結論から考えてみるといいのではないかな？

チューターは、レポートのプロダクトにおける問題として「結論が書かれていない」という点を指摘した。その上で、学生の執筆プロセスの特徴である「上から順番に考える」「書く内容を思いついた順番に書く」ということを踏まえ、「結論を先に考えたり、書いたりする方法」を提案している。ここでチューターは単純にプロダクトを見て、「結論が書かれて

いないので先に書けばよい」ということを指摘しているのではない。「考え方のシフト」とあるように、思いついた内容を順番に書くだけではなく、「一番伝えたいことは何か」を考えて書くことの重要性について述べている。

Scardamalia and Bereiter (1987)は、文章を書く初心者と熟達者の違いの特徴として、文章を書く初心者は、全体の一貫性や伝えたいことは何かを意識せず、知っていることを連想的に書き連ねてしまうが、熟達者は「何を書くのか」だけではなく「どう書いたらいいのか」を意識しながら書いていることを指摘している。また、推敲活動における初心者と熟達者の違いとして、初心者は文章を修正する際に、単語や文レベルの修正をするが、熟達者は意味や内容レベルの修正をおこなう点 (Faigley & Witte, 1981 ; 内田, 1989 など) が指摘されている。この点を踏まえると、チューターが行った「考え方のシフト」という指導は「何を書くのか」だけではなく、「どう書いたらいいのか」を踏まえて、書いたり、修正したりすることの重要性を指摘したものだと考えられる。

指導を受けた学生は、指導後に実践の感想を尋ねる自由記述欄に「書き方の順序を変えることで、だいぶレポートが書きやすくなったかなと思いました。」と記述している。また、レポートのプロダクトにおいても、1. 結論部分が書き足された、2. 具体例として書かれた3つのポイントの観点が整理された、という2つの点で改善が見られた。

以上、具体的な事例をもとにシステムによる「執筆プロセスの理解」が指導の改善につながるかについて検討してきた。今回の事例では、チューターがシステムの執筆プロセスの記録・可視化機能を使うことで、学生の「執筆プロセスの理解」をし、その上でレポート本体（プロダクト）の問題を指摘するだけでなく、レポートを書くときにどのように考えるべきかという「学生の執筆プロセスに関する指導」を行える可能性が示唆されたと考えられる。ただし、今回は「具体的に指導そのものに役立ったことを示す記述」を行っていたのは12名中5名であり、紹介したのはその1つの事例であった。そのため、「執筆プロセスの理解」が指導につながるかどうかについては更なる検証が必要だと考えられる。

4.7.6.システムの改善点について

次に、システムの改善点について検討するために、今回使用した執筆プロセスの記録・可視化機能の詳細について考察を行った。レポレコの振り返り画面は、主に、書いた手順を一字一句再生する【文章の再生】部分と、必要に応じて参照することができる【グラフ】部分がある。以下それぞれについて検討を行った。

4.7.6.1.【文章の再生】部分に関する検討

【文章の再生】が「学生のレポートの書き方を理解する上で役に立ったのか」について尋ねた項目について、結果を表4-8に示した。4件法の回答のうち両側2値（「4と3」「2と1」）をグループ化し二項検定を行った。結果は、有意な差が見られた。

【文章の再生】については、この結果以外にも「レポートを書く過程を忠実に再現していたか」に関する項目でも有意な差が見られており、「執筆プロセスの可視化」及びチューターの「執筆プロセスの理解」に役立っていたと考えられる。その一方で、「システムを使った指導全体に関する感想」に関する自由記述欄において「表示されている文字をもう少し大きくしてほしい」という要望が3名から見られ、この点については改善が示唆された。

表4-8 再生機能・グラフ機能に関する項目

	項目	度数			
		1	2	3	4
【再生機能・グラフ機能に関する項目】					
1	再生機能は、レポートを書く過程を忠実に再現していた	0	1	7	4 **
2	再生機能は、学生のレポートの書き方を理解する上で役に立った	0	1	3	8 **
3	グラフ機能は、学生のレポートの書き方を理解する上で役に立った	0	5	2	5

**($p < .01$) *($p < .05$)

4.7.6.2. 【グラフ】部分に関する検討

続いて【グラフ】について検証を行った。【グラフ】が「学生のレポート書き方を理解する上で役に立ったのか」について尋ねた項目について、結果を表4-8に示した。4件法の回答のうち両側2値（「4と3」「2と1」）をグループ化し二項検定を行った。結果は、「4と3」を選んだ人数が全体で7名いたものの有意な差は見られなかった（表4-8）。以上の結果を踏まえると、今回の実験では、主に【文章の再生】部分が参照され、必要に応じて【グラフ】部分が参照されていた可能性が示唆された。

次に「システムを使うことでどのような指導ができたか」に関する自由記述欄をもとに【グラフ】の有効性について検討した。【グラフ】の有効性について言及していたものは12名中5名いた。具体的な内容について以下に示した。

- ・ 「グラフ全体」について言及（1名）

グラフによって過程の全体像を掴むことができた（T12）

- ・ 「ストップ」について言及（1名）

学生の手が止まっている箇所を知ることができるのは、学生のレポート作成過程を追体験することに役立った（T8）

- ・ 「コピペ」について言及（1名）

コピペなどの情報がすぐに分かるというのは大変便利だと思った（T5）

- ・ 「文字量のグラフ」について言及（2名）

文字数増減グラフで過程が見える（T6）

文字数のグラフなどを見せながら学生の文章の書き方を一緒に分析できる点（T2）

この内容を見ると、数は多くないが【グラフ】によって、執筆プロセスの全体像の理解につながっていたことを示唆する内容や、そこで表示されている情報の有効性について記述されていた。

以上【グラフ】について、チューターによる評価から検討をおこなってきた。【グラフ】の可視化が、学生のレポートの巧拙を可視化できているかについては、レポートの点数と、システムのログデータの関係に関する分析を行った。

分析は、学生の1回目のレポートの巧拙と「ストップ」「リバース」「コピペ」の頻度及び「ストップ」の時間のデータを活用することで分析を行った。

具体的には、Tsubakimoto et al. (2008) らのレポートの採点基準を参考に、1回目のレポートの採点を行った。レポートの採点基準の詳細は表4-9に示した。Tsubakimoto et al. (2008) では「対話的読解」をテーマにした採点基準になっていたため、本研究ではそのテーマに関する基準は使用せず、残りの3つの項目を採用した。分析には総合点を使用し、レポートの点数による上位群・下位群を設定する際の参考に、分析的視点を活用した。このレポートの点数と「ストップ」「リバース」「コピペ」の頻度及び「ストップ」の時間の相関を分析したが、有意な差は見られなかった ($r = .250$ *n.s.*, $r = .013$ *n.s.*, $r = .100$ *n.s.*, $r = -.123$ *n.s.*).

表4-9 採点基準

視点	採点内容	採点方法
総合点	全体として、意見は飛躍なく展開しているか	10点満点
分析的視点1	筆者の主張・根拠に対して自分の立場を述べているか	yes(1)/no(0)
分析的視点2	自分の意見に対する根拠が、自らが持ってきた客観的事実に基づいて述べられているか	yes(1)/no(0)

さらに、1回目のレポートの総合点における中央値をもとに、上位群 (n=6)・下位群 (n=6) を設定した分析をおこなった。上位群は分析視点1・2がともに yes (1) であった。一方、下位群はいずれかが yes (1) か、どちらも no (2) であった。上位群・下位群において、「ストップ」「リバース」「コピペ」の頻度及び「ストップ」の時間について *t* 検定

をおこなったがいずれも有意な差は見られなかった ($t(10)=-1.290$ *n.s.* $t(10)=.486$ *n.s.* $t(10)=-.542$ *n.s.* $t(10)=-.193$ *n.s.*).

今回【グラフ】については、必ずしも全員のチューターが有効性を指摘していたわけではない。また、今回グラフに表示した内容において「リバース」についての言及がない等、全てについて有効性が示唆されていたわけではなかった。さらに、学生の1回目のレポートの巧拙と「ストップ」「リバース」「コピペ」の頻度及び「ストップ」の時間のデータの関連について有意な差はみられなかった。

しかし、「システムを使うことでどのような指導ができたか」に関する自由記述欄をみると、チューターによっては必要に応じて【グラフ】の情報を「執筆プロセスの理解」に活用している様子が示唆された。

実際に描かれた【グラフ】については図4-7に示した。このグラフは考察部分で事例を示した学生のグラフである。グラフは拡大・縮小をして表示することができるため、図4-7はプロセス全体を示したものを載せている。

図4-7をみると、全体のなかでいつ「ストップ」が多かったか、全体的にどのように文字量が増減していったかなどを把握することができると考えられる。これは「システムを使うことでどのような指導ができたか」に関する自由記述欄に書かれた記述内容と一致する部分もあると考えられる。

これまで正課課程外の指導では「プロダクト（レポート）の情報だけでいかに指導するか」が考えられてきたため、プロセスの情報を見て指導するノウハウがまだ十分に蓄積されているとはいえない状況にある。そのため、どのような情報を記録し、どのようなかたちで提示すべきかなどについては今後実践を重ねることでさらに検討していく必要があると考えられる。

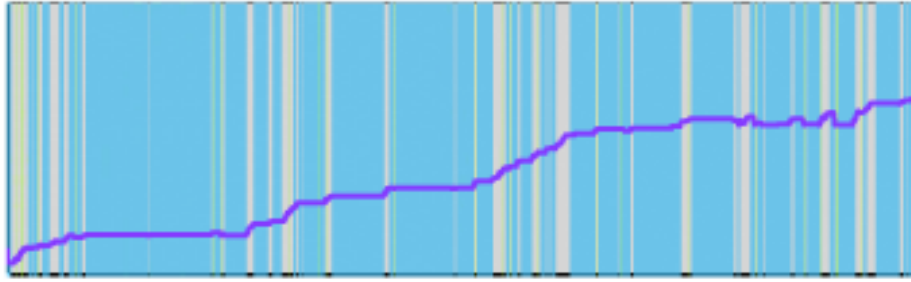


図 4-7 実際に描かれたグラフ

4.8.結論と今後の課題

本研究は、正課課程外におけるアカデミック・ライティングの指導を想定し、チューターによる学生の「執筆プロセスの理解」を支援するために、レポートの執筆プロセスの記録・可視化することのできるシステム「レポレコ」を開発した。実験の結果、システムを使うことで、チューターの「執筆プロセスの理解」につながっていたと考えられる。

今後の課題について3点述べる。1点目は、執筆プロセスの理解をどのように指導につながっていくかという問題である。上述したように、これまで正課課程外の指導では「プロダクト（レポート）の情報だけでいかに指導するか」が考えられてきたため、プロセスの情報を見て指導するノウハウがまだ十分に蓄積されているとはいえない状況にある。今後本システムを使用した実践を重ねることで、「プロセスの情報を使った指導ノウハウの蓄積」を行い、指導マニュアルの作成などを行っていく必要があると考えられる。

2点目は、システムで今後どのような情報を可視化していくべきかについてである。この問題についても指導ノウハウの蓄積が行われることで、具体的にどのような情報を提示すべきかがわかる可能性がある。特に【グラフ】部分において、さらに有効な可視化の方法を検討する必要があると考えられる。また、今回はレポートの「文章生成過程」に着目して執筆プロセスの記録・可視化をおこなったが、構想段階におけるアウトラインを書いたり、執筆中にメモ等が残せる「メモ欄」を設置することで、より学生がレポートを

執筆しているプロセスを理解できる可能性がある。記録・可視化するべきプロセスの情報についても今後精査していきたい。

3点目は、評価に関する点である。今回実験に参加してもらったチューターの所属や経験年数にややばらつきがある。この点については、学習相談デスクやライティング・センターが必ずしも全ての大学に設置されていないため、等質性を持った参加者を集めることが難しいといった現実的な制約がある。しかし、今後はこの点も含め評価していく必要があるだろう。例えば、今後の調査の方向性として、同じ学生に対して、経験年数の違うチューターがどのような指導を行うのか等を検証することは重要な課題であると考えられる。さらに、今回はチューターの評価に焦点を当てており、学生に対する評価については十分に検討できていない。今後は学生に対する評価、具体的には「どのような振り返りを行っているか」や「書き方やレポートの質がどのように変化したのか」についても検討していきたい。

第5章 結論と考察

5.1.本章の概要

本章では、本研究の結論と考察及び今後の課題について述べる。最初に、実践結果のまとめとして、3章「プロダクトに着目した協同推敲」、4章「プロセスに着目した協同推敲」の結果について概観し、それぞれのシステムの改善案と実践のモデルケースについて述べる。次に、3章と4章の結果を統合し、本研究の結論について述べる。最後に、本研究の理論的・実践的示唆を述べ、本研究の課題を示す。

5.2.実践結果のまとめ

本研究で取り上げた問題は、アカデミック・ライティングにおける協同推敲の質改善であった。本研究では、協同推敲の質を改善するために、システムの開発、実践を行った。具体的な協同推敲の質への介入として、1. プロダクトに着目した協同推敲、2. プロセスに着目した協同推敲、の2つに対して、可視化による支援を行った。その結果、協同推敲の質が改善された。

以下では、それぞれの実践の結果についてあらためて概観し、その結果をもとに、1. 協同推敲支援のためのモデルの検討、2. システムの改善案の提示、3. 実践のモデルケースの提示、を行う。

5.2.1. プロダクトに対する協同推敲に関する実践について

3章「プロダクトに着目した協同推敲」について、1. 協同推敲支援のためのモデルの検討、2. システムの改善案の提示、3. 実践のモデルケースの提示、を行う。

5.2.1.1. プロダクトに対する協同推敲に関する実践の結果

3章では、正課課程内におけるアカデミック・ライティングの教育を想定し「プロダクトに着目した協同推敲」を支援するために、システムを開発した。「プロダクトに着目した協同推敲」では、「論証を意識したコメント」をすることが難しいという問題があった。そこで、この活動を支援するために、「カラコメ！」と呼ぶシステムを開発した。開発したシステムの特徴的な機能は、アンカードコメント機能である。この機能では、論証の構成要素となる文章の一部を直示して、コメントを行うことができる。これにより、論証の構成要素が可視化された状態でコメントを行うことができた。実践は、大学1・2年生15名を対象に実施した。実践を行った結果、アンカードコメント機能を使用することで、論証を意識したコメントを促すことができ、レポートの改善のきざしが見えた。この結果から、3章の実践では、アンカードコメント機能を使用することで、大学1・2年生でも互いのレポートに論証を意識したコメントを行うことができた。つまり、「プロダクトに着目した協同推敲」を可視化によって支援できたと考えられる。

続いて、実践を行ったことでわかった結果について考察する。それは「自らの意図を説明する活動を含むコメントのやりとり」を行うことの重要性である。3章の実践を行った結果、レポートの質が向上している学生に共通していたのは、もらったコメントに対して「自分がなぜその文章を書いたのか」という意図を説明する活動をしていた点である。

本研究で事前に想定した協同推敲のモデルは「論証を意識したコメントを行うことで、レポートの質が向上する」というものであった(図5-1)。しかし、今回の結果を踏まえ

ると、論証を意識したコメントを行い、それをきっかけとして「自らの意図を説明する活動を含むコメントのやりとり」を行うことで、レポートの質向上につながる可能性が示唆された。

自らの意図を説明する行為は、一種の「自己説明 (Self Explanation)」と捉えることができるだろう。「自己説明」は、学習を促進する一つの方略として、理科や数学、問題解決の領域でさまざまな研究蓄積がある (Chi, Bassok, Lewis, Reimann, & Glaser, 1989 ; Chi, De Leeuw, Chiu, & La Vancher, 1994 ; Chi, 2000)。自己説明が学習を促進する理由は、自らの既有知識と新たな知識との再構成につながるからだとされている (Chi, 2000)。今回の活動も、一種の自己説明だと考えられる。

ただし、今回の結果と自己説明の活動が異なる点は、双方向のやりとりであるという点である。最初から自らの意図を説明するのではなく、あくまで読み手のコメントから引き出されるかたちで、自らの意図を説明している。こうした双方向のやりとりによる説明活動については、協調学習における理解深化の研究がある。Miyake (1986) では、協調学習場面において「わかっていない学習者」からの質問に対して「わかっている学習者が説明を行うこと」が理解を深める契機になることを指摘している。このように、双方向のやりとりを通して、自らの意図を説明する行為は、学習を深める一つの要因になると考えられる。

さらに、こうした「自らの意図を説明する活動を含むコメントのやりとり」は、トゥールミン・モデルを活用した指導の限界を超える可能性を示唆している。2章で述べた通り、トゥールミン・モデルの限界の1つは聞き手の視点が入り入れられていない点であった (牧野, 2008)。もちろん、トゥールミン・モデルの要素を取り入れてレポートを書くことで、自らのレポートの説得度を高めることができると考えられるが、レポートは書き手の視点だけでは完結しない。他者からのコメントに対して、さらに自らの意図の説明を行うという活動を通して、論証における他者性 (聞き手の視点の意識) や文脈性 (論証の要素が全て揃えば完結するわけではない) を同時に学ぶことができると考えられる。

以上を踏まえると、今後「プロダクトに着目した協同推敲」を行う際には、コメントの送り手が「論証を意識したコメントを行うこと」を支援すると同時に、コメントの受け手が「もらったコメント」を契機に、いかに自分の意図を説明するかについても支援する必要性が示唆されたといえる。

最後に、3章の実践の課題と限界について述べる。本研究に残された課題は、協同推敲の質向上とレポートの質（プロダクト）の向上の関係についてより考察を深めるという点である。上述した通り、事前に想定したモデルとしては、協同推敲における送り手のコメントの質を向上させることが、レポートの質向上につながると考えていた。しかし、実践の結果を踏まえると、協同推敲の質を高めるには、必ずしも送り手のコメントを支援するだけではなく、コメントを契機に、受け手が自らの文章の問題点について理解を深めることが重要である点が示唆された。以上の結果をもとに、システムの改善案と、実践のモデルケースについて以下で説明する。

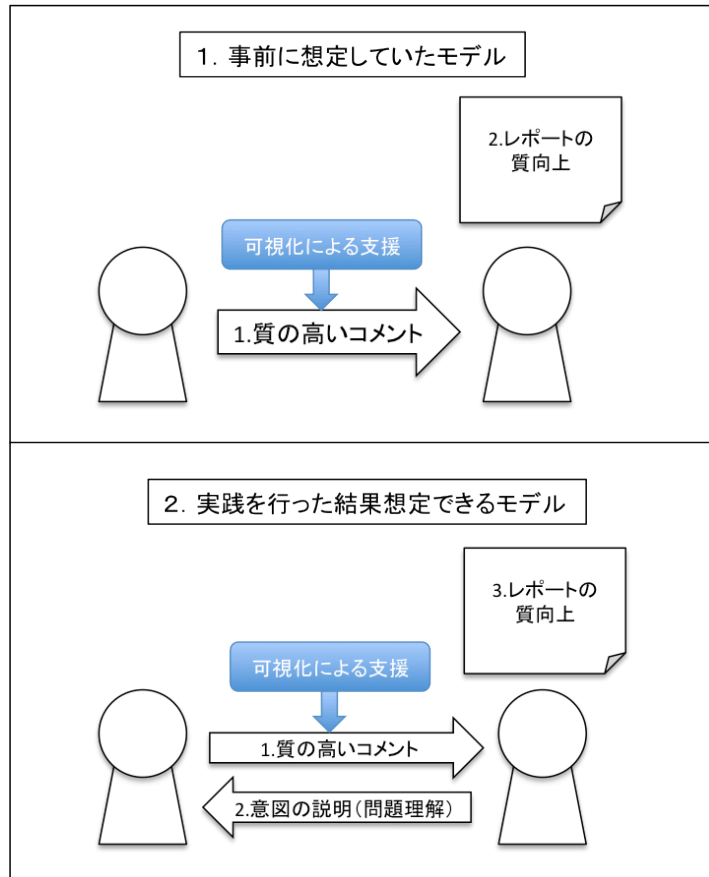


図 5-1 協同推敲とレポートの質の関係

5.2.1.2. 「カラコメ！」のシステム改善案

「カラコメ！」のシステム改善案について述べる。上述した通り、実践を行った結果、コメントの受け手が「もらったコメント」を契機に、いかに自分の意図を説明するかが重要であるということがわかった。この活動を支援するためのシステムの改善案として以下の2つが考えられる。

1つ目は、コメントの受け手が自らの意図を説明しやすくすることの支援である。具体的には、コメントの受け手が「プロダクトに着目した協同推敲」を行う際に、自らの「意図」や「悩み」のメモを参照できるようにしておくことで、コメントの受け手の説明を支援する。システムの改善案としては、自らのレポートについてラベル付与を行う際（主張

や根拠に色分けをする)に、その部分に対する「意図」や「悩み」をメモして投稿できるようにする(図5-2)。この投稿はコメントの送り手にも見えるようにする。この機能を導入することで、コメントの送り手は、この投稿をもとにコメントすることができる。例えば「私はこの根拠で対応できていると思いますが、具体的にどこが不安ですか?」などを尋ねることで、コメントの受け手は主張や根拠の関係について吟味しながら説明活動を行える可能性がある。

これまで大学におけるアカデミック・ライティングの指導の中心となっていたのは、専門課程におけるゼミナールや、そこでの卒業論文指導が主なものであったと考えられる。例えば、毛利(2004)は、大学教員にとっての「教育」に関わる主だった仕事として、「講義」「ゼミナール」「卒論指導」の3つを挙げている。

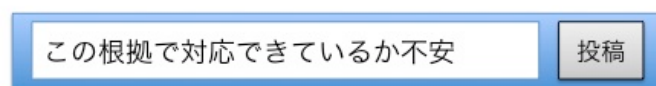


図5-2 ラベル付与の改善案

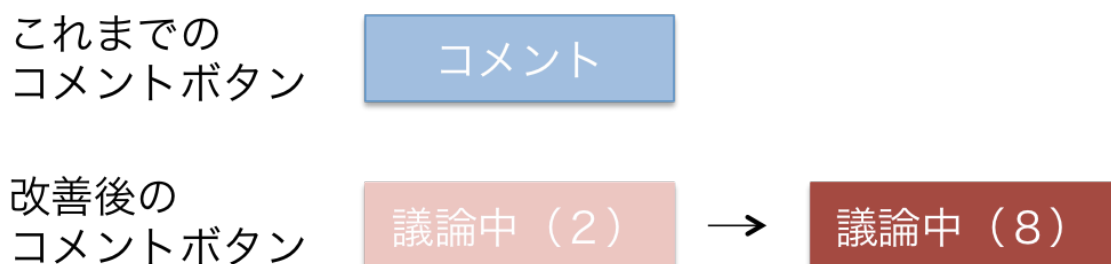


図5-3 コメントボタンの改善案

2つ目は、コメントを「コメントの送り手が問題点を指摘するもの」とするのではなく、「送り手と受け手が相互にコメントのやりとりをすること」だと捉えてもらうことの支援である。具体的なシステムの改善案としては、「カラコメ!」の「コメントが行われたときに表示されるボタン」を改善することが考えられる。現在のシステムでは、図5-3で示し

た、「これまでのコメントボタン」と同様にシンプルなものである。

改善案は、まずコメントボタンに表示される文字を「コメント」から「議論中」とし、コメントの数を括弧内に表示するようにする（図 5-3）。さらに、コメントのやりとりが行われると、コメントボタンの色を濃くなるようにする。こうしたシステムの改善を行うことで、「コメントの送り手が一方的にコメントをすればよい」というものではなく、「コメントのやりとりを行うこと」を促すきっかけになると考えられる。

以上、システムの改善案について述べた。上述したシステムの改善を行うことで、コメントの受け手が「もらったコメント」を契機に、自分の意図を説明する活動を支援することができると考えられる。今後は実際にシステムの改善を行い、効果について検証を行う。

5.2.1.3. プロダクトに対する協同推敲に関する実践の指導案

最後に、「カラコメ！」を活用した正課課程内の授業内容についてモデル案を提示する。3章の実践は、正課課程内の授業で使用することを想定している。そのため、実際の授業案を含めた「カラコメ！」の活用案について提示する。授業全体の概要は表 5-1 に示した。

授業案は、中堅私立大学の1年生を対象にした半期の必修授業を想定し作成した。クラスの規模は20~30名の少人数型の授業を想定している。授業の目標は、レポートの書き方について知ることであり、各授業は講義と演習によって構成される。全体の流れは、「読み方」「調べ方」「書き方」などについて、具体的なやり方の講義を受けながら、自分の決めたテーマでレポートを書く授業を想定している。

「カラコメ！」が活用される場面は、第11回・第12回である。正課課程内における授業では「プロダクトに着目した協同推敲」が主に行われるため、授業全体の後半に行われると考えられる。第10回の間接発表後に自らのレポートの構想をまとめ、第11回では初稿として書いてきたものをもとに「カラコメ！」を使用した協同推敲を行うことを想定している。さらに、第11回で行った協同推敲をもとに、学生はレポートを書き直し、第12

回の授業でもう一度協同推敲を行う。このときには、「カラコメ！」での協同推敲に加え、表現面に関する修正も合わせて行う。それをもとに最終的にレポートを書き直し、第13回の授業で最終的なレポートを提出して発表を行うことを想定している。

「カラコメ！」を使用するためには、ツールミン・モデルの理解が必要となるが、ツールミン・モデルについては第2回や第3回の授業と合わせて実施することが可能だと考えられる。第2回、第3回の授業では、与えられた文章について主張や根拠を意識して読む練習を行う予定である。3章で述べた通り、ツールミン・モデルは議論の分析を行う際にも使用される。この授業の中で、ツールミン・モデルを用いた読解の方法を学ぶことによって、「カラコメ！」の利用がスムーズに行われる可能性がある。与えられた文章を読解する際に、「カラコメ！」を活用することも可能である。

授業で「カラコメ！」を使用する際には、「コメントの受け手が自らの意図を説明する活動」を支援するための工夫が必要であると考えられる。具体的には、1. 「コメントをもらって終わりではなく、コメントをもらった人は、自分がどうしてそう書いたのかという意図や悩みを説明するようにしてください」といった教示をする、2. 送り手がコメントをする時間だけでなく、受け手がコメントに対して返信する時間を必ず設ける（その活動を想定した時間をとる）、といった工夫が必要になると考えられる。

以上、「カラコメ！」を活用した授業について説明を行ってきた。「カラコメ！」は、プロダクトに着目した協同推敲として、複数人の学生同士で、論証を意識したコメントを行うことができる。そのため、授業の後半に行われる協同推敲を行う時間などで活用することが可能であると考えられる。

表 5-1 「カラコメ！」を活用した半期の授業案

	テーマ	概要
1	導入	レポートとは何かについて知る
2	読み方	主張と根拠を意識して読む
3		批判的に読む（テーマを見つけるために読む）
4	テーマ設定	レポートのテーマ設定をする
5	調べ方	インターネットを使用した文献検索のやり方を知る
6		図書館実習（図書館の使い方を知る）
7	書き方	アウトラインの作成
8		パラグラフライティングの作成の仕方
9		引用の仕方を知る
10	中間発表	現在の案について発表をしてコメントをもらう（クラス前半）
11		現在の案について発表をしてコメントをもらう（クラス後半）
12	協同推敲	書いてきたレポートを相互に読みコメント（カラコメ！使用） 1
13		書いてきたレポートを相互に読みコメント（カラコメ！使用） 2
14	最終発表	完成したレポートをもとに発表
15	振り返り	半期の振り返り

5.2.2.プロセスに対する協同推敲に関する実践について

4章「プロセスに着目した協同推敲」について、1. 協同推敲支援のためのモデルの検討、2. システムの改善案の提示、3. 実践のモデルケースの提示、を行う。

5.2.2.1.プロセスに対する協同推敲に関する実践の結果

4章では、正課課程外におけるアカデミック・ライティングの教育を想定し「プロセスに着目した協同推敲」を、システムを開発することで支援した。「プロセスに着目した協同推敲」では、学習者の文章生成過程に着目したコメントを支援することを目的とした。この活動を支援するために「レポレコ」と呼ぶシステムを開発した。レポレコの特徴的な機能は、執筆プロセスの記録・可視化であった。学習者の文章生成過程の可視化を行うことで、チューターによる執筆プロセスの理解、指導を支援した。実践は、正課課程外での指導経験のあるチューター12名と、大学1・2年生を対象として実施した。実践の結果「レポレコ」を使用することで、チューターは学生の執筆プロセスを理解し、指導につなげていた。さらに、学生は自らの文章生成過程について振り返りを行っていた。この結果から、4章では、チューターに対して、文章生成過程の可視化を行うことで、チューターの指導を支援できていたと考えられる。

続いて実践を行った結果として、分かったことについて述べる。1点目は「レポレコ」を使用することがチューターの指導を支援するだけでなく、学生の語り（説明）を促すという副次的な効果があった点である。本研究では、執筆プロセスを可視化することで、主にチューターの指導を支援することを目的としていた。しかし、実際に実践を行うと、指導を受ける学生からは、自分がレポートを書いたプロセスをチューターとともに見ながら振り返りを行うことで、自分の悩みを伝えやすかったという感想が得られた。具体的な感想として以下がある。

システムを使用して指導していただくことで、自分の書いたり考えたりしたことを見た指導の方は自分が何を思って何を書こうとしているのかをととてもよくわかってくれた。紙だけでは意図がうまく伝わらないことが多いので、これはシステムのおかげだと思う。指導中、自分もシステムで自分の手順を見ることで、何を思ってそこを書いていたのか、何に悩んでいたのかをととてもよく思い出すことができた。そのため、自分からも積極的に教えて頂きたいことをもれなく質問することができた。

ここで述べられている通り、「レポレコ」によって執筆プロセスが可視化されることで「自分の意図や悩み」を思い出すことができ、それによって質問がしやすかったことが報告されている。このような「コメントの受け手の発話を促す」という視点は、3章における「自らの意図を説明する活動を含むコメントのやりとり」と関連が深いと考えられる。4章の実践においても、システムによって「送り手」のコメントの支援を目的としていたが、それをもとに「受け手」がどのようなコメントを行うかが重要な視点になると考えられる。

2点目は、実践の前提として、チューターが学習者のレポートの執筆プロセスを実際に見たり、理解したりする経験がないということがわかった点である。実践に参加したチューターは、今回の実践に参加することで初めて「大学生がどのようにレポートを書いているのか」を見ることとなった。プロセス・アプローチを始め、大学教育におけるアカデミック・ライティングの指導では、文章を書く過程（プロセス）を重視した指導の重要性が述べられている。しかし、実際は、多くのチューターが「学生がどのようにレポートを書いているか」について、見たり理解したりする機会を持たないことがわかる。こうした状態で、学生の執筆プロセスに着目した指導を行うことは困難であると考えられる。「レポレコ」による指導は、学生がどのようにレポートを書いているかを理解することにつながるため、その指導限りの効果だけではなく、今後指導を行う上でも意義があると考えられる。正課課程外におけるアカデミック・ライティングの指導では、チューターの育成が重要な

課題となっている。こうしたチューターの育成についても、「レポレコ」が貢献できる可能性が示唆された。

最後に、4章で行った実践の課題について述べる。本実践では「レポレコ」を使うことで、チューターが、執筆プロセスに着目した指導を行えるようになった。しかし、現時点では、「プロセスに着目した指導」の指導ノウハウがたまっておらず、指導に対する戸惑いも報告された。今後システムを使用した実践を行っていく上では、プロセスの情報をどのように活かして指導につなげるのかという指導ノウハウを蓄積する重要性が示唆された。以上の結果をもとに、システムの改善案と、実践のモデルケースについて以下で説明する。

5.2.2.2.レポレコのシステム改善案

「レポレコ」のシステムの改善案について述べる。3章と同様に、支援のポイントは、コメントの受け手がいかに自分の意図を説明できるかという点である。この活動を支援するための改善案を、「カラコメ！」の改善案の枠組みをもとに、2つの案を検討した。

1つ目は、レポートの書き手が、自らの意図を説明しやすくすることの支援である。具体的なシステムの改善策としては、レポートを書く画面に、レポート本体について書くフォーム以外に、レポートを書いているときに気がついた「意図」や「悩み」を入力する欄を実装する(図5-4)。図5-4の右側にある「悩みをつぶやく」という欄に、レポートを書いているときに感じたことを投稿することができる。投稿した悩みは「悩みリスト」の欄に表示され、自ら確認することができる。次に表示される「振り返り画面」では、悩みが投稿されたタイミングと同時に、悩みを表示するようにする(図5-5)。こうした仕組みを取り入れることで、より「プロセスに着目した協同推敲」を支援することができると思われる。

2つ目は、コメントの「送り手と受け手が相互にコメントすること」の支援である。レポートを書いているときの意図や悩みを提示したとしても、それをもとにコメントの送り

手だけが話してしまっただけでは、受け手の説明機会が失われてしまう。この問題を改善するための具体的なシステムの改善案として、振り返り画面に、レポート執筆中に投稿した悩みを表示し、悩みの表示が行われたときには自動的に再生が一度止まるようにする。事前に、チューターには、再生が止まったら学生に悩みを説明してもらうよう教示する。このような仕組みを導入することで、書き手の意図や悩みを説明する機会を担保することができると考えられる。

以上、システムの改善案について述べた。上述したシステムの改善を行うことで、コメントの受け手が、自分の意図を説明する活動を支援できると考えられる。今後は実際に「レポレコ」の改善を行い、その効果について検証する。

タイトル	
これまで大学におけるアカデミック・ライティングの指導の中心となっていたのは、専門課程におけるゼミナールや、そこでの卒業論文指導が主なものであったと考えられる。例えば、毛利(2004)は、大学教員にとっての「教育」に関わる主だった仕事として、「講義」「ゼミナール」「卒論指導」の3つを挙げている。	悩みをつぶやく 主張がぶれているかんじがするな。 <input type="button" value="投稿"/>
	悩みリスト こどうやってつなげようかな。 2013/xx/xx 13:02 ここの根拠になりそうなところ どこで調べようかな。図書館 にいかなきゃ。 2013/xx/xx 13:22

図5-4 レポート執筆画面の改善案

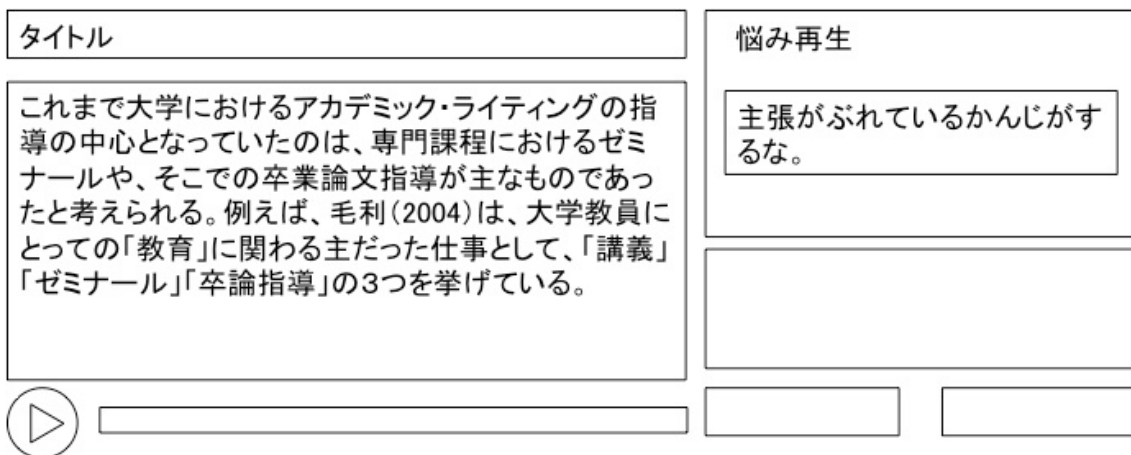


図 5-5 振り返り画面の改善案

5.2.2.3. プロセスに対する協同推敲に関する実践案

最後に、「レポレコ」を活用した正課課程外の指導のモデル案を提示する。「レポレコ」は正課課程外の指導で使用することを想定している。具体的には、ライティング・センターにおける指導を想定している。本来、ライティング・センターの指導では、レポートの分量などに関係なく持ち込むことが可能である。それに対して、現在の「レポレコ」では、約 1000 字程度のレポートを想定して開発されているため、通常の指導にそのまま導入することは難しい可能性がある。

しかし、ライティング・センターでは、レポートの書き方に関する短時間のワークショップを実施しており、こうした場面において使用することができると考えられる。具体的には、レポートの書き方に不安がある学生を対象に、「レポートの書き方診断ワークショップ」としてパッケージ化することが可能であると考えられる。具体的な活動のモデル案を表 5-2 に示した。

表 5-2 「レポレコ」を使った指導案

	内容
指導場面	正課課程外におけるアカデミック・ライティングに関するワークショップ (時間は約2時間程度を想定)
活動の目的	レポートの書き方診断 「レポレコ」を使って1000字程度のレポートを書き、チューターとともに自分の書き方の癖について振りかえる
課題	1000字程度で、約1時間で書ける課題を準備しておく
対象	主に1・2年生(3・4年生も参加可能)
活動案	<p><u>1. イントロダクション (10分)</u></p> <p>本ワークショップの趣旨説明, プログラムの内容を説明</p> <p><u>2. 「レポレコ」を使ってレポート執筆 (1時間)</u></p> <p>準備された課題を読み, レポートを書く</p> <p><u>3. チューターによる指導 (50分)</u></p> <p>「レポレコ」を使って, どのようにレポートを書いたのかを振りかえる 普段の書き方の癖などについて理解する</p> <p><u>4. 振り返り (10分)</u></p> <p>まとめ, 今日学んだことの振り返り</p>

活動の目的は「レポートの書き方診断」である。「レポレコ」を使って1000字程度のレポートを書き、チューターとともに振り返りを行うことで、自分のレポートの書き方の癖について理解することを目的としている。対象は限定しないが、主に大学1・2年生がターゲットになると考えられる。具体的な活動案としては、最初にイントロダクションとして、活動の趣旨を説明する。次に、「レポレコ」を使ってレポートを執筆する。「レポートの書き方の診断」が目的なので、課題は事前に用意したもので行う。レポートを書き終え

たら、チューターとともに自分のレポートの執筆プロセスについて振り返る。振り返りを行う際には、書き手が自らの意図を説明する時間を確保し、どのようなことを考えていたのかについて話す時間をしっかり確保することが重要である。最後に、まとめと、今日の活動全体の振り返りを行い、ワークショップは終了する。この活動は、チューターが学生の執筆プロセスを理解する契機になると考えられ、一種の研修としても機能すると考えられる。

以上、「レポレコ」を活用した活動案について説明を行ってきた。「レポレコ」は、プロセスに着目した協同推敲として、チューターとともに、文章生成過程に関する振り返りを行うことを可能とする。そのため、正課課程外におけるワークショップの形式などで活用することが可能であると考えられる。

5.3.全体を統合した結論

本研究では、大学1・2年生を対象にしたアカデミック・ライティングの教育として、ICTを活用した協同推敲の実践を行った。本研究で取り上げた問題は、アカデミック・ライティングにおける「協同推敲の質」の改善であった。本研究の目的は、可視化を用いた協同推敲支援システムを開発することで、協同推敲の質を改善し、その効果について検証することであった。

最後に、本研究の結果をもとに、ICTを活用した協同推敲を行う際の指導モデルを導出し、実践のモデルケースの提案を行う。これまで行われてきたアカデミック・ライティングの教育方法との関連をもとに、**図5-6**のモデルについて説明する。

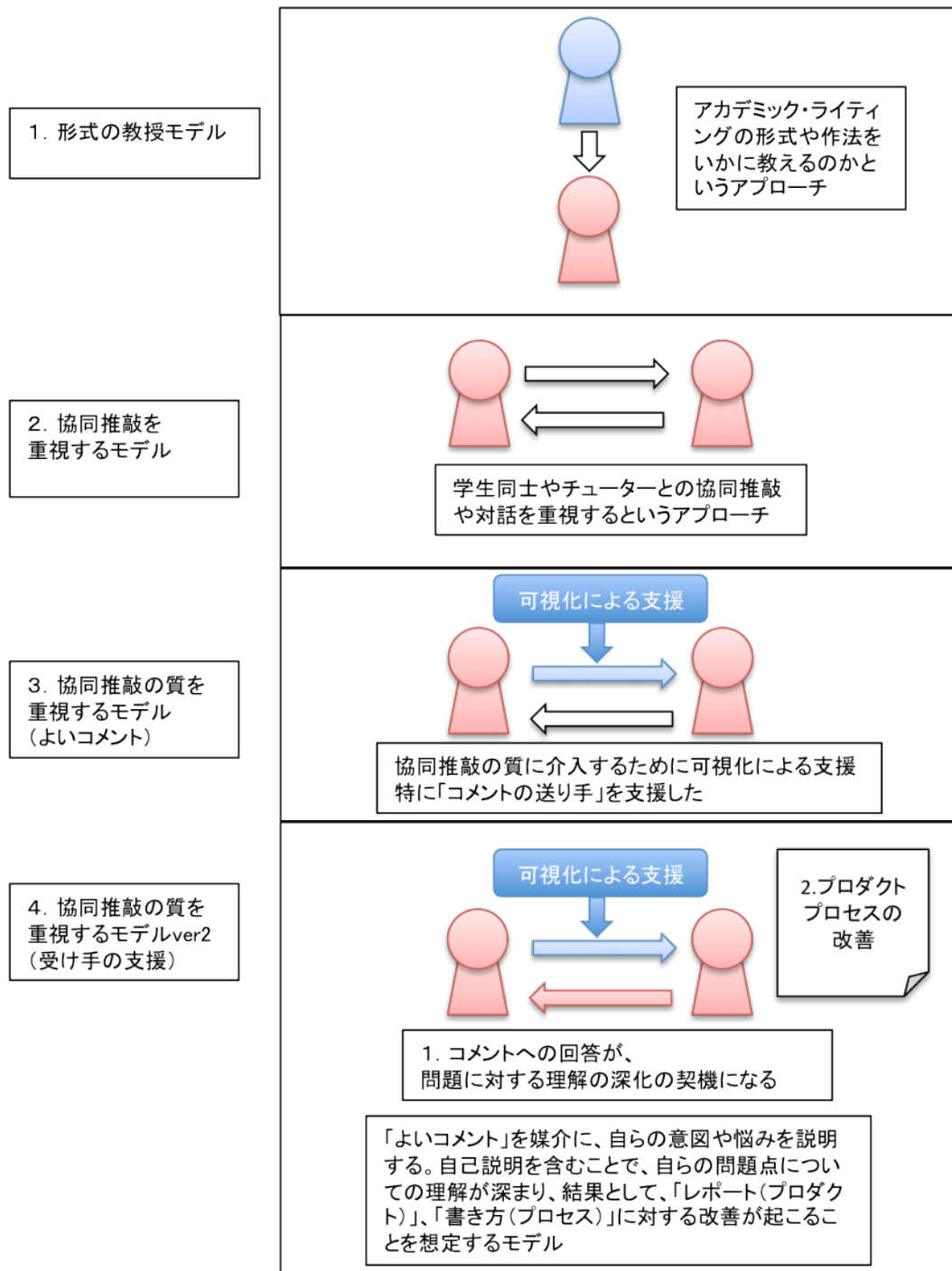


図5-6 アカデミック・ライティング教育における協同推敲の指導モデル

5.3.1. ICT を活用した協同推敲の指導モデル

ICT を活用した協同推敲を行う際の指導モデルについて説明する。初期のアカデミック・ライティングの教育は「形式の教授モデル」を採用してきた。このモデルでは「教員と学生」という関係を想定し、「レポートの形式や作法をいかに教えるか」や、教員によるレポートの添削が実践のポイントとなっていた（井下，2002）。しかし、教員によって最終的なレポートの形式が提示されても、どのようにレポートを書いたらよいかはわからないという問題があった。さらに、教員による一方的な添削は、学生の書く意欲を奪い、書くことに対する苦手意識を助長してしまう可能性が指摘されている（池田，2007）。

近年のアカデミック・ライティングの教育方法は「形式の教授モデル」から「協同推敲を重視するモデル」へと変換してきた。その背景には、作文教育におけるプロセス・アプローチの考え方が影響している。さらに、レポート本体をよくするだけでなく、アカデミック・ライティングの教育を通して、論理的思考能力の涵養や、考える力の育成を目指していることが挙げられる（大島，2005；井下，2008）。現在では、正課課程内・外を問わず、多くの実践で協同推敲が取り入れられている（大島，2005；佐渡島，2008 など）。また blog や SNS といった ICT を活用した実践も行われている（長田他，2005；鈴木他，2007 など）。しかし、協同推敲が効果を発揮するためには、「協同推敲の質」が問題になる。協同推敲の活動を取り入れても、そこでやりとりされるコメントの質が低ければ、効果は期待できない。

本研究では「協同推敲の質を重視するモデル」として、「協同推敲の質」の問題に対して、「可視化」を行うことで、コメントの送り手を支援するシステムの開発を行い、実践を行った（図 5-6 の 3）。これまでの協同推敲では、「レポート本体（プロダクト）のみ」を共有してコメントのやりとりを行っていた。しかし、レポート本体（プロダクト）だけを共有しても、レポートの論理構造や、レポートを書き上げたプロセスに着目したコメントを行うことは難しい。

■本研究で行った支援「可視化」

アカデミック・ライティング指導において重要であり、協同推敲において着目してもらいたい点について「見えるようにすること」

- (1) 協同推敲において着目してもらいたい点はどこか？
- (2) 着目してもらいたい点をどのように可視化するか

■具体的な「可視化」による支援

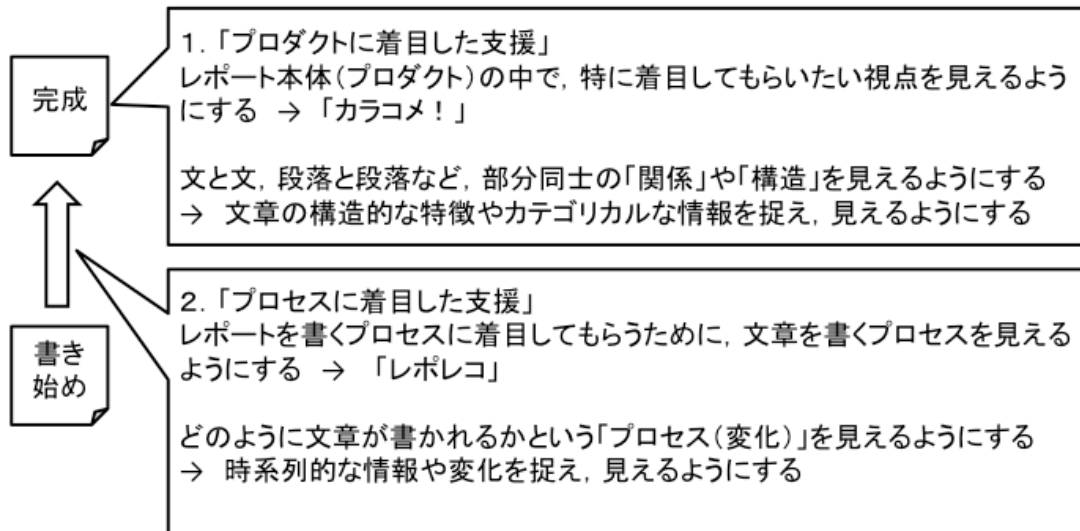


図5-7 可視化による協同推敲の支援モデル

そこで、本研究では、レポートの論理構造や、レポートを書くプロセスという、普段は「見るができない」が、アカデミック・ライティングにおける協同推敲において重要な視点を「見えるようにすること（可視化）」で、協同推敲の対象になるように支援を行った（図5-7）。その結果、「プロダクトに着目した協同推敲」では、論証に着目したコメントが増え、「プロダクトに着目した協同推敲」では、文章生成過程に着目したコメントが増えた。

この結果は、アカデミック・ライティングにおける ICT を活用した協同推敲の指導において、可視化による支援が有効であることを示している。可視化による支援とは、すなわち、協同推敲を行う際に、学習者に着目してもらいたい点を、「目に見えるようにする」ということである。今回示した通り、アカデミック・ライティングにおける協同推敲におい

ては、ただコメントを行えばよいだけではなく、着目すべき視点がある。これらの視点を明確にし、その上で、学生やチューターが見えるようにすれば、協同推敲の質を担保することができると考えられる。この結果は、今後協同推敲の指導を行う際に活用できる指導モデルであると考えられる。

続いて、今回行った2つの実践から、可視化による支援についてより具体的に検討する。「プロダクトに着目した協同推敲」の実践では、レポート本体の中で、特に着目してもらいたい点を可視化することの有効性が示唆されたと考えられる。今回の実践では、アンカーコメント機能を開発することで、論理構造を可視化し、協同推敲の支援を行ったが、論理構造の可視化はこれ以外の方法でも支援できる可能性があると考えられる。例えば、「文章と文章」及び、「段落と段落」の関係をより明示するような工夫を行うことで、文章の表面上の特徴に惑わされることなく、文章の論理構造に着目することができると考えられる。例えば、今回はシステムに使用しなかったが、接続詞は、文章と文章の関係を明示するものである。そのため、レポートの中から接続詞だけを目立つように表示したり、接続詞をもとに、文章同士の関係をマッピングしたりする支援なども検討可能である。また、今回の支援では、論理構造に着目した可視化を行ったが、レポート本体の中で、着目させたい視点が論理構造以外にあった場合にも、今回の知見は応用可能であると考えられる。例えば、「句読点の打ち方」に着目した協同推敲を行いたいのであれば、「、」と「。」だけを目立つように表示するという方法も考えられる。このように、「プロダクトに着目した協同推敲」においては、レポート本体の中で、特に着目してもらいたい点を可視化すること、すなわち視点の提供を行うことで、協同推敲の支援が行えると考えられる。

「プロセスに着目した協同推敲」の実践では、レポートの本体ではなく、レポートを書くプロセスに着目してもらうために、「レポートを書くプロセスを見えるようにすること」が有効であることが示唆されたと考えられる。今回の実践では、プロセスの記録・可視化の機能を開発することで、レポートの文章生成過程を可視化し、協同推敲の支援を行った。今回の結果は、書き上げたレポートだけを共有するのではなく、そこに至るまでの時系列

的な情報を共有することの有効性を示唆していると考えられる。例えば、仮にレポレコを使用しない場合においても、レポートを書き上げるまでにどのような手順を踏んだのかという時系列的な情報が協同推敲の支援につながる可能性がある。今回実践に参加したチューターや学生の発言にもあった通り、レポートを書くプロセスが重要であると言われていたものの、「実際にどのようなプロセスで書いているのか」を見たことがない人は多い。まずは「プロセスそのもの」を見えるようにすることで、レポートを書く執筆プロセスそのものの向上が期待できると考えられる。今回のシステムでは、プロセスの記録・可視化として、「キーボードの操作」に関するデータを主に使用しているが、今後はキーボードの操作に限らず、さまざまなデータを時系列的に記録・可視化することで、協同推敲の支援を行える可能性があると考えられる。また、今回「レポレコ」を開発することで可能となったのは、「ミクロなプロセスの可視化」である。この点を踏まえれば、今後新たなテクノロジーを活用することで、さらに詳細で、かつ、学習に役立つためのデータの記録・可視化について検討することができると考えられる。

以上示した通り、本研究では、コメントの送り手に対して、「可視化」による支援することで、協同推敲の質を向上させることができた。しかし、実践を行うことで、新たなモデルの可能性が示唆された。それは「協同推敲」における「コメントの受け手」の視点である。具体的には、図5-6の4に示した。3章の実践では、レポートの質向上が見られていた学生に共通する特徴として、もらったコメントに対して、「自らの意図を説明する活動」を行っていたという点があった。また、4章の実践では、「レポレコ」を使用することで、指導を受ける学生が、自分の意図や問題点を説明しやすくなり、それにより積極的に質問をすることができたという発言があった。

以上の点を踏まえると、今後のアカデミック・ライティングの教育を考える場合には、「可視化」によるコメントの送り手の支援に加え、「コメントをきっかけに、受け手が自らの意図を説明することを通して自らの問題点について理解を深め、その結果としてレポートや書き方の改善を目指す」というモデルを想定することが重要だと考えられる。

このモデルを想定することで、今後新たな研究や実践の方向性が検討できる。以下では、具体的に、1. 新たな協同推敲支援システムの開発、2. 実践の工夫、3. 分析手法、という3つの方向性について述べる。

最初に、アカデミック・ライティングを支援するための協同推敲支援のあり方について述べる。このモデルを採用した場合、協同推敲を行う際に、送り手がいかによいコメントをしたとしても、受け手が「わかりました」「そう直します」と答えるだけでは、問題解決につながらないことが予想できる。つまり、もらったコメントは、あくまで問題を理解するための一つの資源であり、その資源をもとに、受け手が語ることを通して、はじめて問題解決につながると考えられる。

よって、システム開発を行う際にも、送り手に対して「どのようなコメントをするのか」を支援するだけでなく、受け手に対して「コメントに対してどのように答えるのか」を支援する必要があると考えられる。ここで受け手の発言は、必ずしも相手に対して「正しい反論をすること」が重要とは限らないだろう。本研究の結果を踏まえれば、自分がその文章を書いた意図を説明することで、自分の文章の問題点を理解することが重要であると考えられる。

具体的なシステムの改善点としては、1. 「コメントの受け手が自らの意図を説明しやすくすること」の支援、2. 「送り手と受け手が相互にコメントのやりとりをすること」の支援、という2つの案を示した。1つ目の案は、書き手が自らの意図や悩みを説明できるように、できるだけ「意図」や「悩み」に関する情報を集めておき、参照できるように支援するものである。書き手による「レポートを書く」という行為に負担をかけないようなかたちで、「意図」や「悩み」に関する情報を収集できれば、コメントをもらった際にもその情報を参照に、説明活動を行えると考えられる。2つ目の案は、コメントの受け手が話す機会を確保し、コメントのやりとりができるようにするものである。具体的には、1. コメントの送り手がコメントをして終わるのではなく、相互にやりとりすることを誘発するデザインを採用する、2. 書き手が説明を行うタイミングを作る、という支援を行うこと

で、書き手が意図や悩みを説明する機会が増えると考えられる。

次に、実践の進め方について述べる。システムの改善点として述べた通り、コメントの受け手が自らの意図を説明するための支援を行う必要がある。そのための具体的な指導の工夫としては、1. コメントの受け手は、コメントをもらって満足するのではなく、必ずその文章を書いた意図やコメントに対する感想を述べるように教示する、2. レポートに対してコメントを行う時間だけを確保するのではなく、受け手が意図を述べる時間も含めて時間を担保する、といった2点が考えられる。

これまでの「コメントの送り手」だけを支援するモデルでは「よいコメントがされればよい」と考えてしまうため、コメントの受け手が「わかりました」「そう直します」と答えるだけでも問題がないと考えてしまう可能性があった。さらに、レポートに対してコメントをする時間は確保しても、受け手が意図を話す時間を確保せずに授業をデザインしてしまう可能性があったと考えられる。

最後に分析手法への影響について述べる。図5-6の4のモデルを想定した場合には、分析の対象は「送り手のコメント」だけでは不十分であると考えられる。コメントを分析する際に、「コメントの送り手がどのようなコメントをしたのか」だけに注目するのではなく、コメントをもとに「受け手がどのようなコメントを返したのか」に着目することが重要になると考えられる。レポート本体（プロダクト）や書き方の改善につながるための受け手の反応については、今後の研究において重要な視点となりうる。

以上示した通り、本研究では「協同推敲の質を重視するモデル」として、協同推敲支援システムを開発することで、協同推敲の送り手に対する支援を行ってきた。実践を行った結果、協同推敲の質の改善を行うことができた。加えて、実践を行った結果、コメントの受け手による語りの重要性が示唆された。今後の研究では、コメントの受け手に着目し、1. 新たな協同推敲支援システムの開発、2. 実践の工夫、3. 分析手法、が必要であることを示した。

5.3.2.実践のモデルケース

本研究で得られた結果をもとに、正課課程内・外で実際にどのようなアカデミック・ライティングの教育を行うのかという実践のモデルを示す。上述した「カラコメ！」を活用した実践と、「レポレコ」を活用した実践を統合したものである。統合した実践のモデルは、1. 正課課程内・外というマクロな枠組みをもとに統合した実践モデル、2. 正課課程内・外にこだわらずシステム及び活動を統合したマイクロな実践モデル、の2点を示した。

最初に、大学教育における正課課程内・外というマクロな枠組みでの実践案について説明する（図5-8）。本実践は、正課課程内における指導として必修授業を柱としながら、必要な場面で正課課程外の指導を受けることができるようにすることで、大学教育における総合的なアカデミック・ライティングの教育を目指すものである。

研究1・2の統合可能性

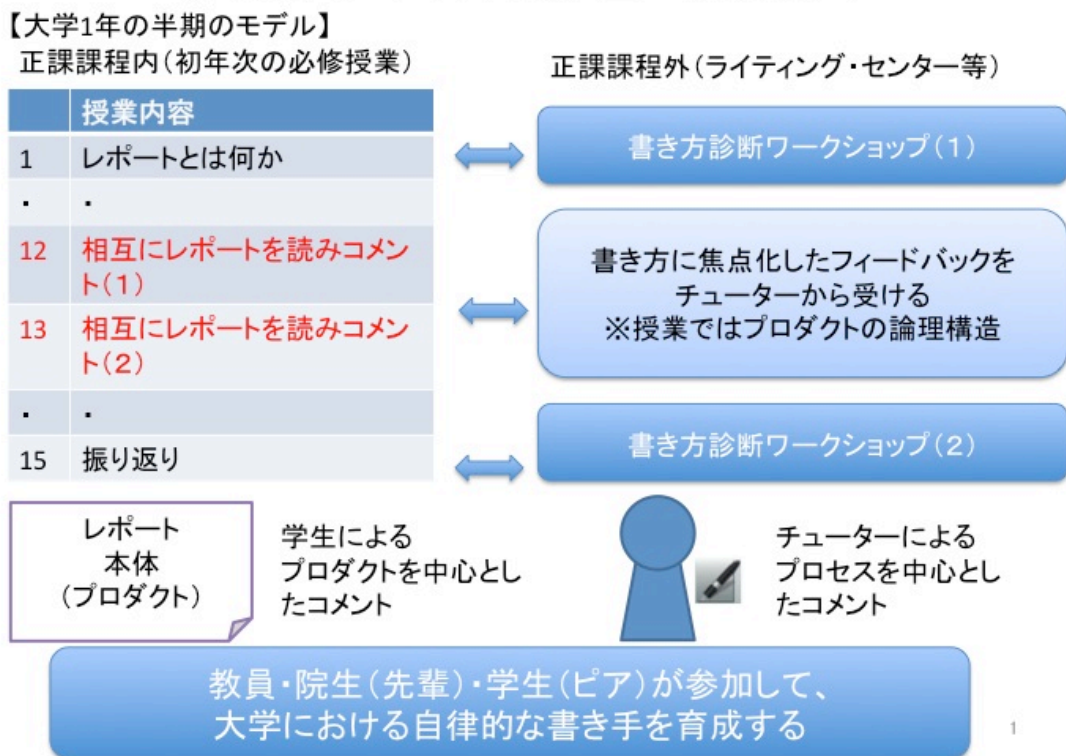


図5-8 実践における統合可能性

具体的に学生がアカデミック・ライティングの教育を受ける一例を挙げる。例えば、半期の前半に、「レポートの書き方診断ワークショップ」に参加することで、自分の書き方の癖を知り、それを前提に授業を受けることができる。さらに、授業後半の「カラコメ！」を使った協同推敲においても、事前に「レポレコ」を使用してレポートを書いておくことで、チューターにレポートの執筆プロセスに対する指導をしてもらうことができる。さらに、授業後に「レポートの書き方診断ワークショップ」に参加することで、半期を通して、レポートのプロダクトの質がどのくらい向上したのかだけでなく、レポートの執筆プロセスの向上についても理解することができる。このように、半期の中に、レポートのプロダクト・プロセスの両方について向上させる機会を持つことができる。

本研究は ICT を活用した実践を行っているため、正課課程内・外において、学習者のデータを共有できる可能性がある。近年のアカデミック・ライティングの教育は正課課程内・外の指導を連携して行う必要性が指摘されているが、実際にはそれぞれが対処療法的に実践を行っているケースも多い（井下，2008）。それぞれの実践を、ICT を活用して行えば、学習者のデータを指導側が共有できるというメリットがある。データを共有していれば、正課課程内・外が連携して、さらに効果的な指導を行うことができる可能性がある。

このような総合的なアカデミック・ライティングの教育環境を整えることで、学生はプロダクト・プロセスの両面の質を高めることができると考えられる。さらに、大学教育全体としても、教員だけが、教育支援を行うだけではなく、学生、大学院生も含めたアカデミック・ライティングの支援を行う環境を構築することができると考えられる。



図5-9 レポートを書く画面の共通化

次に、正課課程内・外という枠組みにとらわれずに、「カラコメ！」と「レポレコ」を活用したマイクロな実践案について述べる。この実践を行うためには「カラコメ！」と「レポレコ」のシステムを一部統合する必要がある。具体的には「レポートを書く画面」の共通化である。現在はそれぞれのシステムに「レポートを書く画面」があるが、「レポートを書く画面」を「レポレコ」で実装している「プロセスの記録」を行えるものに統一することで、実践をスムーズに実施することができる。

具体的な流れは図5-9に示した。最初の「レポートを書く」段階で、「レポレコ」に実装されているプロセスの自動記録を行えるようにする。そうすることで学生が書いたレポートについて、「アンカードコメント機能」を使用した「プロダクトに着目した協同推敲」と、「プロセスの記録・可視化の機能」を使用した「プロセスに着目した協同推敲」の両方を行うことができる。⁴

実践の具体的な流れについては表5-3に示した。実践は約4時間である。ワークショップの参加者は、大学1・2年生10~20名程度を想定している。実践に際しては、ライティ

⁴ 今回示したシステムの統合案は、最低限の機能を統合したものである。今後は両システムにおける「アンカードコメント機能」と「プロセスの記録・可視化」という2つの主要な機能同士の統合についても検討を行う。具体的には、自分の書いたレポートに「主張」や「根拠」のラベルを付与した状態で、レポートを書いたプロセスを振り返ることができるといった機能が考えられる。

ング・センターや学習相談デスクのチューターが同数程度いることが望ましい。もし、難しい場合には、後半の「プロセスに着目した協同推敲」を学生同士で行うことで対応することができると考えられる。

実践の流れについて説明する。最初に、イントロダクションとして実践の概要について説明する。次に、学生は与えられたテーマをもとにシステムを使用したレポートを執筆する。ここで書いたプロセスは自動で記録されている。レポートを書き終えたら、「プロダクトに着目した協同推敲」を行う。学生は3～4人のグループで活動をする。ツールミン・モデルの説明を行った後に、自らの文章に対してラベルを付与し、互いのレポートにコメントを行う。学生がコメントを行う際には、コメントの送り手の活動だけ促すのではなく、コメントの受け手が意図を説明することの重要性を必ず教示する。さらに、コメントの受け手が、コメントを返信できるだけの十分な時間を確保する。

「プロダクトに着目した協同推敲」が終了した後に、「プロセスに着目した協同推敲」を行う。チューターが同数いる場合には、チューターと学生がペアとなり、執筆過程の振り返りを行う。もし現実的な制約として、チューターが集まらない場合には、学生同士でペアになり、お互いのプロセスを振り返るといった活動が考えられる⁵。この活動においても、チューター及び学生に対して、コメントの受け手が意図を説明することの重要性を教示し、十分な時間を確保する。さらに、事前に「プロダクトに着目した協同推敲」を実施しているため、「レポート本体（プロダクト）の問題」がなぜ引き起こされているのかという「プロダクト」と「プロセス」の対応関係をより吟味することが可能であると考えられる。よって、学生に対して「プロダクトに着目した協同推敲」で指摘された問題点と、自分の執筆過程の関係について吟味するよう教示する。この点については、今後「カラコメ！」と「レポレコ」の主要機能の統合を行う際に、検討を行い、システムとして実装する必要性

⁵ ただし、本研究では「レポレコ」を使用した実践では「チューターと学生」による効果しか検証を行っていない。「学生同士」で「レポレコ」を使用した「プロセスに着目した協同推敲」を行うことは、活動として無理はないが、その効果やチューターによる指導との違いについては今後実証していく必要がある。

があると考えられる。最後に、実践のまとめを行い、終了する。

表 5-3 統合したワークショップ案

内容	時間	詳細
1. イントロダクション	10分	ワークショップの説明
2. レポート執筆	60分	与えられたテーマについてレポートを執筆 (執筆プロセスは自動で記録)
3. プロダクトに着目した 協同推敲 (3～4人グループ)	80分	<ul style="list-style-type: none"> ・ ツールミン・モデルの説明 (10分) ・ ラベルの付与 (10分) ・ コメント活動 (60分)
4. プロセスに着目した協 同推敲 (ペア)	80分	<p>【チューターが確保できた場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ チューターによる指導 (80分) <p>【学生同士だった場合】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 1人目のプロセス振り返り (40分) ・ 2人目のプロセス振り返り (40分)
5. まとめ	10分	<ul style="list-style-type: none"> ・ 今日の活動のまとめ

以上が、本研究で得られた結果をもとに作成したアカデミック・ライティング教育の実践のモデルである。1. 正課課程内・外というマクロな枠組みをもとに統合した実践モデル, 2. 正課課程内・外にこだわらずシステム及び活動を統合したミクロな実践モデル, の2点を示した。

5.4.本研究の総括

前節では、各実践の結果についてまとめ、両者を統合した結論について述べ、協同推敲のモデル及び実践のモデルを提示した。本節では、本論文の理論的・実践的示唆を行うために、各章で述べた内容についてまとめる。

5.4.1.第1章の概要について

第1章では、なぜ大学教育においてアカデミック・ライティングの教育を行う必要があるのかについて考察した。最初に「大学の歴史」「リテラシー研究」という2つの視点からその意義について論じた。次に、大学教育改革について、ユニバーサル化、グローバル化という2つの視点から検討し、最後に初等中等における作文教育との接続について考察した。

大学教育の歴史を振り返ると、ギルドとして始まった大学は、その時代ごとに役割を変え、危機を迎えながらも現在まで続いてきた。近代の大学教育改革と現在の大学教育の共通点は、新たな知を作り出すための「方法の知」を重視している点だと考えられる。しかし、現在の大学教育においては「方法の知」は、限られた少人数ではなく、ユニバーサル化した大学において実施を試みるものである。多くの学生を対象に「方法の知」を教授することは、これまでの歴史の中でも例を見ないことである。トロウ・モデルが示した通り、大学における量的な拡大は質的な変化をもたらす。現在の大学教育のあり方はエリートの養成から、万人に対する義務に近づいている。このように大学教育の目的が変化すれば、教育方法のあり方も変化する。アカデミック・ライティングの教育においても、指導教員や先輩との徒弟的な教育のあり方から、ICTを活用した教育のあり方について変化していく必要があることと考えられる。

リテラシー研究の視点から「書くこと」の意義を検討すると、「書くこと」は高次の思考

の育成に対して欠かせない視点であることがわかる。リテラシー教育は、ユネスコを中心に国際的に実施されてきた。当初、リテラシーは単純な「読み書き能力」と捉えられてきたが、「機能的リテラシー」という概念が導入されることで、読み書き能力を使って社会生活を行うことを含む概念へと拡張してきた。こうした実践は一定の成果を挙げた。しかし、「現実世界への適応や受容」を中心に据えたリテラシー教育のあり方は批判されるようになった。新たなリテラシー観を提唱したのはFREIREであった。FREIREは、リテラシー教育を、単に文字を暗記し、使用するようになることとしてではなく、言葉を使って自らの世界を客観的に捉え、世界を変革するツールとして捉えた。

以上示した「大学の歴史」と「リテラシー研究」の知見を統合することで、大学教育におけるアカデミック・ライティング教育のあり方が明らかになる。具体的には、現在の大学教育では、新たな知識を作り出す「方法の知」が求められている。さらに、リテラシー教育における「書くこと」は、世界の受容ではなく、創造のツールであり、高次の思考の育成に欠かせないものである。つまり、大学教育においてアカデミック・ライティングの指導を行うことは「方法の知」の習得につながるということである。

上述した視点を踏まえた上で、現在の大学教育改革について説明する。大学教育改革は、大学教育における「入り口」・「出口」の議論において、現在大きな転換期を迎えている。大学教育における入り口の議論では、ユニバーサル化を背景に多様な学生への対応として、初年次教育の設置が進んだ。初年次教育の中で、アカデミック・ライティングの教育は中心的な役割を担ってきた。さらに、近年はライティング・センターや図書館における正課課程外におけるアカデミック・ライティングの指導も広がっている。以上に示した通り、大学教育の入り口の議論において、アカデミック・ライティングの教育は増してきている。アカデミック・ライティングの教育は大学教育における出口の議論においても、重要な役割を担っている。近年大学教育で求められている「学士力」や「社会人基礎力」では、論理的思考能力や批判的思考能力などの育成が求められており、こうした能力の育成にアカデミック・ライティングの教育は貢献する。また、近年では「21世紀型スキル」や「AHELO」

など、海外においても同様の能力の育成が求められている。このように、アカデミック・ライティングの教育は大学教育の入り口・出口の議論の中で、重要な役割を担っていることがわかった。

大学においてアカデミック・ライティングの教育が求められる背景には、初等中等における作文教育との接続という構造的な要因も大きい。初等中等における作文教育では、書く技術ではなく、書く態度の育成が重視されてきた。多くの学生は、読書感想文や学校行事について作文を書いた経験しか持っていない。大学生にとって不幸な状況は、1. そもそも大学で求められている文章のテクニックを習っていないこと、2. さらに仮に「学校用作文」のテクニックを磨いたとしても、大学に入学すると「レポートは感想文ではない」と言われてしまう点だと考えられる。

このように、大学においてアカデミック・ライティングの教育が求められる背景は、大学そのものの役割の変化や、学生の学力低下以外に、初等中等教育における作文教育との接続という視点も大きいことがわかった。

5.4.2.第2章の概要について

第2章では、大学教育においてどのようにアカデミック・ライティングの教育を行うべきかについて論じた。具体的には、1. 日本におけるアカデミック・ライティング教育の流れ、2. 本研究で対象とするアカデミック・ライティングの課題、3. 現在行われている教育方法の特徴と問題点、4. 書くことを支援するための学習理論、の4点について述べてきた。

日本におけるアカデミック・ライティングの教育は、約20年程度である。現在のように、多くの大学でアカデミック・ライティングの教育が行われるようになったのは初年次教育の設置が始まった2000年代である。つまり、本格的に教育が行われるようになってから、まだ約10年程度である。このように、アカデミック・ライティングの教育の歴史は浅く、

短期間の間に急速な発展をしてきた領域であるといえる。

本研究では、アカデミック・ライティングを「高等教育機関で求められる、自らの主張に対して論証を行う学術的な文章」と定義した。その上で、アカデミック・ライティングの課題として論証型レポートを対象にした。

アカデミック・ライティングの教育の流れを見ると、初期のアカデミック・ライティングの教育では「形式の教授モデル」を使用していたが、徐々に「協同推敲を重視するモデル」へと変化していった。この背景には、プロセス・アプローチの影響がある。書き終わったプロダクトを重視するのではなく、書くプロセスを重視するという考え方を背景に、協同推敲を重視した指導方法は広がってきた。

しかし、これらの実践には問題点があった。協同推敲の効果を期待するためには、協同推敲の質が重要である。だが、この質へと積極的に介入するようなシステムの開発は行われていない。そこで、本研究では、協同推敲の質へ介入するために、ICTを活用した協同推敲を支援するためのシステムを開発した。具体的には、近年行われているアカデミック・ライティングの教育を背景に、1. 正課課程内を想定した指導として「プロダクトに着目した協同推敲」、2. 正課課程外を想定した指導として「プロセスに着目した協同推敲」に関するシステムの開発を行い、実践を行った。

続いて、システムを開発するために、書くことに関する学習理論について概観した。初期の研究では、書かれた文章（プロダクト）の特徴に関する研究が行われていたが、教育現場の要請を受けて、文章を書く認知過程に対して注目が集まるようになった。文章を書く認知過程について、初期のモデルは単線的な活動として記述していたが (Rohman, 1965), 複雑で再帰的な過程であることがわかってきた (Hayes & Flower, 1980)。さらに、初心者と熟達者では、書く過程や推敲の過程が異なっていることが明らかになった。初心者に特徴的な点は、1. 表面的な特徴に着目してしまい、構造面や意味的な推敲ができないこと、2. 文章を書く過程に関する省察的思考（リフレクション）が不十分であること、であった。この2点は、「プロダクトに着目した協同推敲」、「プロセスに着目した協同推敲」

にそれぞれ対応する重要な視点である。

この2つの問題点に対応するために、学習における「他者」や、協同的な学びを、ICTを用いて支援する研究群について概観した。丸野（2008）は、推敲活動を社会文化的に捉えることで、「他者」や「ICTの活用」が支援の鍵となることを指摘した。ICTを活用した協同的な学びの支援は、思考の外化、比較、吟味（リフレクション）を促すことができる（三宅，2004）。以上の知見から、ICTを活用した協同推敲を行うことで、上述した2つの問題点に対応することができると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では、アカデミック・ライティングの教育において、ICTを活用した協同推敲を採用し、1. 正課課程内を想定した指導として「プロダクトに着目した協同推敲」、2. 正課課程外を想定した指導として「プロセスに着目した協同推敲」に関するシステムの開発を行い、実践を行った。

5.4.3.第3章の概要について

第3章では、正課課程内におけるアカデミック・ライティングの教育を想定し「プロダクトに着目した協同推敲」を支援するために、システムを開発した。「プロダクトに着目した協同推敲」では、特に「論証を意識したコメント」を促すことを目的とした。この活動を支援するために開発したシステムが「カラコメ！」であった。開発したシステムの特徴的な機能は、アンカードコメント機能であった。この機能では、論証の構成要素となる文章の一部を直示して、コメントを行うことができる。これにより、論証の構成要素が可視化された状態でコメントを行うことができた。実践は、大学1・2年生15名を対象に実施した。実践を行った結果、アンカードコメント機能を使用することで、論証を意識したコメントを促すことができ、レポート改善のきざしが見えた。

5.4.4.第4章の概要について

第4章では、正課課程外におけるアカデミック・ライティングの教育を想定し「プロセスに着目した協同推敲」を、システムを開発することで支援した。「プロセスに着目した協同推敲」では、学習者の文章生成過程に着目したコメントを支援することを目的とした。この活動を支援するために「レポレコ」と呼ぶシステムを開発した。レポレコの特徴的な機能は、執筆プロセスの記録・可視化であった。学習者の文章生成過程の可視化を行うことで、チューターによる執筆プロセスの理解、指導を支援した。実践は、正課課程外での指導経験のあるチューター12名と、大学1・2年生を対象として実施した。実践の結果「レポレコ」を使用することで、チューターは学生の執筆プロセスを理解し、指導につなげていた。さらに、学生は自らの文章生成過程について振り返りを行っていた。

5.4.5.第5章の概要について

第5章では、3章・4章の知見をもとに、本研究の総括を行った。本研究で取り上げた問題は、アカデミック・ライティングの教育における協同推敲の質の改善である。協同推敲の質の改善を行うために、協同推敲支援システムの開発及び実践を行った。支援するべき協同推敲の質として、アカデミック・ライティングの教育の背景をもとに、1. 正課課程内における指導を想定したものとして「プロダクトに着目した協同推敲」、2. 正課課程外における指導を想定したものとして「プロセスに着目した指導」の2点に着目した。それぞれの活動を支援するためには、システムでは「可視化」を行うことで、協同推敲への介入を行った。本研究の目的をより具体的に述べるのであれば「コメントの送り手が、レポートの書き手に対して、いかによいコメントを行うのか」という点であったといえる。本実践を行った結果、可視化による支援によって、協同推敲の質への介入が行えていた。

本研究では、この結果をもとに、ICTを活用した協同推敲を行う際の指導モデルを導出

し、実践のモデルケースの提案を行った。本研究では「コメントの送り手」を支援することで、協同推敲の質を向上させることができた。しかし、今後の支援を考えると「コメントの受け手」の視点も検討することが重要であることが示唆された。具体的には、「コメントをきっかけに、受け手が自らの意図を説明することを通して自らの問題点について理解を深め、その結果としてレポートや書き方の改善を目指す」というモデルを想定することが重要であると考えられる。5章では、このモデルを採用することで、1. アカデミック・ライティングを支援するための協同推敲支援システムのあり方、2. 実践の進め方、3. 分析手法、にどのような影響が起こるかについて述べた。

最後に、実践のモデルケースの提案を行った。実践のモデルケースとしては、1. 正課課程内・外というマクロな枠組みをもとに統合した実践モデル、2. 正課課程内・外にこだわらずシステム及び活動を統合したミクロな実践モデル、の2点を示すことで、今後のアカデミック・ライティングの教育の実践への示唆を行った。

以上が本論文の概要である。次節では、これらの内容を踏まえて、本研究の大学教育全体における意義や、実践的示唆について述べる。

5.5. 本研究の実践的・理論的示唆

本節では、本研究の結果を踏まえて、これからの大学教育や、書くことの教育に対する実践的・理論的示唆について述べる。

5.5.1. 本研究の大学教育改革に対する意義

本研究では、アカデミック・ライティングの教育において ICT を活用した協同推敲の質改善を行った。本研究の成果が、大学教育全体についてどのような意義があるだろうか。

現在、大学教育は「方法の知の重視」と「量的拡大」という2つの矛盾するキーワード

を抱えている。この矛盾を乗り越えるためには、新たな教育方法が不可欠である。そのためには、ICTの活用を行い、大学教員だけでなく、学部生や大学院生を大学教育に巻き込む必要があると考えられる。すでに現在の大学教育では、アカデミック・ライティングの教育に限らず、演習型授業を成功させるために、SA (Student Assistant) の役割が重要であることが指摘されている (日向野, 2013)。アカデミック・ライティングの教育においても、徒弟的に学ぶ段階から、制度化・仕組み化を行う段階にきている。それを実現するために、ICTの活用や、学部生や大学院生といった多くのプレーヤーの参加は重要な役割を担うと考えられる。

しかし、安易に学部生や大学院生を参加させるだけでは、大学教育の質の低下はまぬがれない。本研究で問題として取り上げたように、協同推敲はさまざまなメリットがある方法であるが、協同推敲の質を担保する必要がある。多くのプレーヤーを巻き込みながらも、その質を担保するための研究が今後必要になると考えられる。

本研究は、協同推敲支援システムを開発することで、学部生 (学生) や大学院生 (チューター) の協同推敲の質を向上させることを目的とした。実践を行った結果、システムを使用することで、学生やチューターの協同推敲の質は向上していた。この結果は、ICTを活用することで、いわば教員以外の学部生や大学院生の指導力を一定程度向上させたとも考えられる。もちろん、システムだけですべての問題を解決することはできない。しかし、新たなシステムを開発することで、アカデミック・ライティングの教育の仕組み化ができ、さらに、多くのプレーヤーを参加させた上で、より質の高い教育が提供できると考えられる。

次にリテラシー研究の知見をもとに、大学教育におけるアカデミック・ライティング教育のあり方を検討する。本研究では、フレイレの実践した問題解決型教育の考え方をもとに、対話を重視した「協同推敲」を実践に取り入れた。しかし、今回採用した「協同推敲における送り手のコメント支援」という視点だけでは、たとえ「協同推敲」という方法を行っていても、銀行型教育に陥る可能性が示唆されたと考えられる。その理由は2つある。

1つ目は、協同推敲のコメントに対する受け手の姿勢の問題である。協同推敲において「送り手のコメントの質」を挙げることは、協同推敲において重要な視点である。しかし、受け手がコメントについて「受容する」という姿勢では、結果的に、教師の役割を学生が担っているだけに過ぎず、銀行型教育と変わらない状況になると考えられる。本研究を行った結果分かったことは、コメントの受け手の重要性である。コメントの受け手が「自らの意図を説明することを通じた理解」を通すことで、レポートや書き方の支援につながる可能性が示唆された。この知見を生かし、コメントの受け手が自らの意図や悩みを語れるような支援環境を作ることが重要であると考えられる。

2つ目は、学生が「何を書くのか」という視点である。本研究では、学生が「何を書くのか」があることを前提とした上で、「どのように書くのか」に関する実践を行った。しかし、それがそのまま実践を行うと「方法だけを知る」ということにつながり、銀行型教育のかたち近づいてくる。実際に、大学生がレポートを書く上での問題として、「そもそも何を書いているのかわからない」という問題があることが指摘されている(渡辺, 2010)。本来は、大学生が持つ問題意識や主張と寄り添いながら、アカデミック・ライティングの表現方法を学ぶ状態が望ましいと考えられる。そのためには、「何を書くのか」という研究についても同時に扱っていく必要がある。鈴木・杉谷(2012)は、「何を書くのか」という「問題設定」に関する研究群をまとめ、今後研究知見を蓄積していくことの重要性を述べている。本研究の知見をこうした研究群の知見と関連づけながら研究を進めていくことで、新たなリテラシー教育のあり方を示すことができると考えられる。

「何を書くのか」という問題は、大学教育における「内容知」の問題と関連すると考えられる。「方法の知」を活かすためにも、学習技法に関連する科目と、内容知に関する科目の連携について意識することも重要な課題であると考えられる。

5.5.2.初等中等における作文教育への示唆

次に、本研究の成果をもとに、初等中等における作文教育への示唆を述べる。1章で述べた通り、大学においてアカデミック・ライティングの教育が求められる背景には、初等中等における作文教育との接続という構造的な要因が大きい。初等中等での作文教育では、書く技術よりも態度を重視し「あるがまま」という指導が行われている。また、作文のジャンルに対する指導は行われず「読書感想文」や「学校行事に関する作文」について書くことが多い。これらは大学教育におけるアカデミック・ライティングとは異なるものである。大学生は、1. そもそもアカデミック・ライティングに関する書き方を教えられていない、2. 仮に「学校用作文」のテクニックを磨いたとしても「レポートは感想文ではない」と言われる状況にあり、こうした状況は書くことが苦手な学生を増やす要因になっていると考えられる。このような不幸な状況を解決するためには、大学教育と初等中等教育との接続を意識した抜本的な改革が必要になると考えられる。

そのためにまずできることは、「文章にはさまざまなジャンルがある」ということを指導することだと考えられる。1章で示した通り、日本ではそもそも「作文」という言葉で全てのジャンルの「書くこと」を対象としてしまう。しかし、実際には「感想文」と「レポート」では、文章に求められているもの自体が異なっている。初等中等教育において、アカデミック・ライティングについての指導が行えないとしても、初等中等教育でターゲットとしている「書くこと」は、いかなる範囲を示しているのかを明示することで、大学生のアカデミック・ライティングに対する誤解は減るのではないかと考えられる。

次に、具体的な指導においては、現在高等学校では「卒業研究」や「卒業論文」などが総合的学習の時間の中に少しずつ実践が取り入れられてきており、この点は評価できる。これらの実践に対して、大学が連携して授業を行うということも今後可能だと考えられる。

さらに、本研究で開発したシステムを高校生が使用することも可能であると考えられる。例えば、「カラコメ！」を活用することは、論証という視点を獲得する上で意義があると考

えられる。今回の実践を行った際に、大学1・2年生は、そもそも自分の書いた文章を、論証の視点に基づいて見直した経験が少なかった。開発したシステムを使用しないとしても、大学に入学する前に、文章の誤字脱字や表現の問題にとらわれず、自分の文章の論理構造に着目する経験を持つことは、大学教育及び大学卒業後にもよい経験になると考えられる。

次に、「レポレコ」を活用することは、「文章の書き方」に着目する上で意義があると考えられる。今回の実践の参加者は、大学1・2年生に限らず、チューターにおいても、「自分以外の人がどのようなプロセスで文章を書いているか」について見たことがない人がほとんどであった。また、特に大学1・2年生は、書き上がった文章については興味を持っていても、自分の文章を書く過程や書き方について意識したことがない学生が多かった。よい文章が書けるかどうかの鍵は、文章をどのように書くのかというプロセスが握っている。システムを活用した実践でなくても、普段自分が書くときにどのような行動をしているのかを振り返ったり、意識化させたりするだけでも効果があると考えられる。

以上示した通り、初等中等教育における作文教育においては、まず最低限「文章にはさまざまなジャンルがある」ことを示すことが重要であると考えられる。その上で、アカデミック・ライティングに近い活動を行う際には、論証の視点を持って、自らの文章を推敲する経験を持つことは重要である。また、学生に、「書かれた文章」だけに注目させるのではなく、「今回の文章はどのようなプロセスで書きましたか？」等という問いかけとともに、自らの行動を振り返ってもらうだけでも意義があると考えられる。

5.5.3. 学習理論への示唆

最後に学習理論への示唆を行う。本研究では、可視化を行うことで、アカデミック・ライティングにおける協同推敲の支援を行った。可視化による学習支援は、CSCLなどの研究を中心に広く行われてきた。これらの研究に対して本研究はどのような貢献ができるだ

ろうか。その一つは、学習活動におけるマイクロなデータの活用という視点である。

4章での実践は、レポートを書くプロセスをマイクロに捉えることで、学習の支援を行おうとするものであった。これまで行われてきたblogの活用などでは、レポートの初稿と第二稿というマクロなプロセスを記録することはできたが、マイクロなプロセスを記録して可視化することは難しかった。しかし、近年のテクノロジーの発達はめざましく、テクノロジーが発達することによって、これまで記録することが難しかった過程においてもデータを記録し、学習支援に役立てることができると考えられる。また、4章の実践では、取得したデータを詳細に分析することで、書くプロセスに対する理論的な示唆を行える可能性があると考えられる。以上を踏まえ、今回の研究をもとに、学習過程に関するマイクロなプロセスの記録・可視化の研究において貢献をできる可能性がある。

5.6.本研究の課題

最後に、本研究の課題について述べる。具体的には、1. 大学教育におけるアカデミック・ライティングの教育としての課題、2. 研究方法論上の課題、の2点について述べる。

5.6.1.大学教育におけるアカデミック・ライティングの教育としての課題

大学教育におけるアカデミック・ライティングの教育としての課題について述べる。本研究は、大学1・2年生のアカデミック・ライティングの教育を正課課程内・外から支援するものであった(図5-10)。そのため、今回対象としているアカデミック・ライティングの課題は、問題が与えられた上で1000字程度書くものであった。今後は、大学1・2年次で学んだことを大学3・4年次における指導へとつなげていくが必要になる。

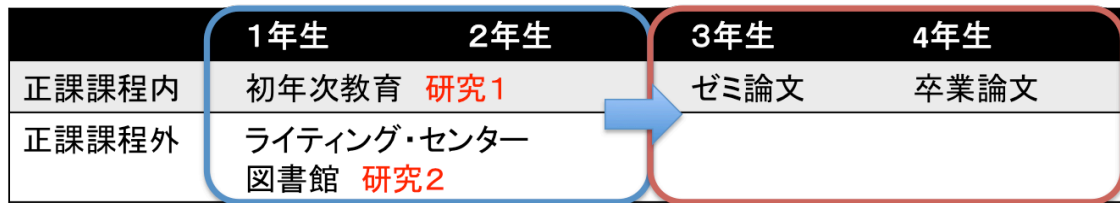


図5-10 専門課程への接続

大学3・4年次で求められるアカデミック・ライティングは、卒業論文を見据えたものである。卒業論文につながるための支援を行うためには、本研究で行った実践だけでは限界がある。

まず「カラコメ！」を活用した実践に関連した点について述べる。今回の課題では1000字程度のレポートであったが、卒業論文になると少なくとも1万字を超える量になることが予想される。このように、文章の量が増えると、文章における論証の構造もより複雑になると考えられる。例えば、ある一部分における「主張・根拠・理由付け」のセットが、よりメタな意味で「1つの主張」になるということがあり得る。このように、論証の構造が入れ子の構造になり、より複雑化したときに、「カラコメ！」で行った、ツールミン・モデルを指針にすることや、アンカードコメント機能による可視化は限界がある。こうした問題に対応するためには、例えば、文章の論理構造を平面的（マップ的）に捉えるのではなく、より立体的に可視化して整理するなど、新たな視点が必要になるといえる。

次に「レポレコ」を活用した実践に関連した点について述べる。卒業論文の執筆過程は、1000字程度のレポートに比べてその期間が格段に長くなる。つまり、文章の執筆過程に関するデータが大量になることを意味している。さらに、この過程においては、今回対象とした文章生成過程よりも、文献を調べて読むことや、文章の構想を練る時間の方が多くなり、これらの活動が卒業論文の質に大きな影響を与える可能性がある。以上を踏まえると、文章を書く長期のプロセスにおいて、どのような情報に着目して記録を行い、どのタイミングで、どのように情報を見せるのかということについて検討していく必要があると考え

られる。

最後に、「問題設定（何をテーマとするのか）」に関する点について述べる。今回は、大学1・2年生を対象にしたため、与えられたテーマについてレポートを書く課題を設定した。しかし、卒業論文では、そもそも「何をテーマとするのか」という、問題設定の重要性が増してくると考えられる。問題設定を行うためには、今回は対象としていない「自分は何に興味があるのか」といった視点が必要になると考えられる。問題設定については、鈴木・鈴木（2011）が、問題設定を支援するための支援システムの開発を行ったり、鈴木・杉谷（2012）によって問題設定を支援するための研究群のレビューがされていたりしている。鈴木・鈴木（2011）では、読解の際に論証ではなく、「感情面」に着目させることで、問題設定の支援を行っている。このように、問題設定を射程に入れた場合には、論証だけではなく、自分の感情や主観といった視点も視野に入れる可能性があると考えられる。また、よい問題を設定するためには、その領域の知識も欠かせない。そのためには、知識のアウトプットだけでなく、インプットの機会についても同時に検討する必要があると考えられる。

以上を踏まえると、現在の大学教育におけるアカデミック・ライティングの教育はそのほとんどが初年次教育の中で行われているが、専門課程の授業との連携や、4年間を通してアカデミック・ライティングの指導を行えるような体制を整える必要があると考えられる。つまり、アカデミック・ライティングの教育方法に関する研究だけでなく、大学教育全体のカリキュラムをデザインするという視点も同時に必要になる。両者の研究及び実践を同時に進めていく必要があるといえる。

5.6.2.研究方法論上の課題

最後に、本研究の方法論上の課題について述べる。本研究で行った実践はどちらも統制群を置いていない。近年の教育研究においては、統制群を置くことに対する倫理的な問題

から、介入を行った実践のみを分析する方法を採るケースも増えてきている。しかし、統制群を置かない短期の実践だけでは、検証に限界があると考えられる。

この問題を解決するために、近年、学習科学の分野では、統制群を置かず、介入を行った実践を複数回繰り返し、デザイン原則の抽出を行うデザイン研究という手法が注目されている（大島・大島 2009）。本研究においても、今後実践を繰り返し、分析を行うことで、実践の結果について精緻に検証することが必要になると考えられる。こうしたアプローチを取り入れるなどを検討したい。

本研究で行った実践はどちらも約4時間程度と比較的短い時間の学習である。今後、大学3・4年生を対象にしたアカデミック・ライティングの指導を対象としていくためには、より長期の学習過程に着目する必要があると考えられる。先ほども述べた通り、卒業論文を書く過程は、非常に長い時間がかかり、さらにレポートの本体の論理構造も複雑になる。さらに、これらの問題に加え、「問題設定」についても検討する必要がある。

このように、アカデミック・ライティングのプロセスをより長期に捉えた場合に、どのような視点で、どのように支援を行えばよいのかについては、未知数の部分も大きい。長期の学習過程を対象とすることで、今回研究テーマとして設定した「レポート本体（プロダクト）の何を、どのように可視化するのか」、「書いているプロセスの何を、どのように可視化するか」について、新たな知見を導出することができると考えられる。今後は、こうした長期の学習過程に着目した研究を行うことで、書く過程に関する研究や学習研究に対する貢献を行いたいと考えている。

参考文献

- 天野郁夫 (1994). 高等教育の社会学 天野郁夫・藤田英典・苅谷剛彦 (編) 教育社会学
放送大学教育振興会 pp.143-155.
- 秋田喜代美 (2002). 談話理解 稲垣佳世子・鈴木宏昭・亀田達也 (編) 認知過程研究
—知識の獲得とその利用— 放送大学教育振興会 pp.165-179.
- ATC21S (2013). Assessment & teaching of 21st century skills. 2014年1月30日 <
<http://atc21s.org/>> (2014年1月30日)
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. NJ:
Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1996). Computer support for knowledge-building
communities. In T. Koschmann (Ed.), *CSCL: Theory and Practice of an Emerging
Practice*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp.249-268.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. NJ: Lawrence Erlbaum
Associates.
- Booth, W.C., Colomb, G.G., & Williams, J.M. (2003). *The Craft of Research*. 2nd ed.
Chicago: University of Chicago Press.
- Brown, A. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of
metacognition. In R. Glaser, (Ed.), *Advances in instructional psychology* Vol.
1, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (湯川良三・石田裕久 (訳) (1984). メタ認
知 —認知についての知識— サイエンス社)
- Charle, C., & Verger, J. (1994). *Histoire des universités en France*. France: Privat.
(岡山茂・谷口清彦 (訳) (2009). 大学の歴史 白水社)
- Chi, M.T.H., Bassok, M., Lewis, M.W., Reimann, P., & Glaser, R. (1989).
Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve

problems. *Cognitive Science*, **13** (2), 145–182.

Chi, M.T.H., De Leeus, N., Chiu, M.H., & Lavancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, **18** (3), 439–477.

Chi, M.T.H. (2000). Self-explaining expository texts: The dual process of generating inferences and repairing mental models. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp.161-238.

中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて 2008 年 12 月 24 日<

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm> (2014 年 1 月 30 日)

Crusius, T.W., & Channell, C.E. (1999). *The Aims of argument: A brief rhetoric*. 3rd ed. NY: McGraw-Hill. (杉野俊子・中西千春・河野哲也 (訳) (2004). 大学で学ぶ議論の技法 慶應義塾大学出版会)

大学審議会 (2000). グローバル化時代に求められる高等教育のあり方について 2000 年 11 月 22 日

<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315960.htm> (2014 年 1 月 30 日)

出口明子・稲垣成哲・山口悦司・舟生日出男 (2007). 理科教育におけるテクノロジーを利用したリフレクション支援の研究動向 科学教育研究, **31** (2), 71-85.

Dunbar, K. (1996). Beyond the myth of the lone scientist: Distributed reasoning in science & scientific discovery. *Cognitive Science*. **3** (4), 24-26. (山崎治・石井成郎・三宅なほみ (2000). 孤独な科学者という神話を超えて —科学における分散推論と科学的発見— 植田一博・岡田猛 (編) 協同の知を探る —創造的コラボレーションの認知科学— 共立出版 pp.36-39.)

Flower, L., Hayes, J.R., Carey, L., Schriver, K., & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*,

37, 16-55.

福澤一吉 (2002). 議論のレッスン 日本放送出版協会

濱名篤 (2003). 一年次教育の社会的背景と特徴 —アメリカにおける学業継続率と動機づけ— 高等教育研究叢書, 4, 99-121.

Haskins, C. H. (1957). *The Rise of Universities*. NY: Cornell University Press. (青木 靖三・三浦 常司 (訳) (2009). 大学の起源 八坂書房)

Hayes, J.R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gress, & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. IN C.M. Lavy, & S. Ransdell (Eds.) , *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp.1-28.

本田勝一 (1982). 日本語の作文技術 朝日新聞出版

Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.

Fletcher, R., & Portalupi, J. (2001). *Writing workshop: The essential guide*. NH: Heinemann. (小坂敦子・吉田新一郎 (訳) (2007). ライティング・ワークショップ —「書く」ことが好きになる教え方・学び方— 新評論)

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Herder and Herder. (三砂ちづる (訳) (2011). 被抑圧者の教育学 —新訳— 亜紀書房)

日向野幹也 (2013). 大学教育アントレプレナーシップ —新時代のリーダーシップの涵養— ナカニシヤ出版

樋口裕一 (2004). 目からウロコの社会系小論文 ナガセ東進ブックス

池田玲子 (2007). ピア・レスポンス 池田玲子・館岡洋子 (編) 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 pp.71-109.
- 稲垣成哲・舟生日出男・山口悦司 (2001). 再構成型コンセプトマップ作成ソフトウェアの
開発と評価 科学教育研究, **25**, 304-315.
- 井下千以子 (1999). 大学教育における“書くことの教育”に関する検討 —日本語教育と
認知心理学からのアプローチ— 大学教育学会誌, **21** (2), 194-199.
- 井下千以子 (2002). 考えるプロセスを支援する文章表現指導法の提案 大学教育学会誌,
24 (2), 76-84.
- 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
- 井上ひさし (1987). 自家製文章読本 新潮社
- 入部明子 (1996). アメリカの表現教育とコンピュータ 教育出版センター
- 金西計英・松浦健二・光原弘幸・矢野米雄 (2008). 学生間の相互評価を活用するグループ
レポートシステムの構築 電子情報通信学会技術研究報告, **108** (146), 33-38.
- 荻宿俊文 (2000). 「プロセスの作品化」による自己理解の深化支援 日本教育工学会誌,
24 (Suppl.), 203-206.
- 川嶋太津夫 (2006). 初年次教育の意味と意義 濱名篤・川嶋太津夫 (編) 初年次教育 —
—歴史・理論・実践と世界の動向— 丸善株式会社 pp.1-11.
- 経済産業省 (2006). 社会人基礎力 2013年11月27日
<<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>> (2014年1月30日)
- 木下是雄 (1981). 理科系の作文技術 中央公論新社
- 木下是雄 (1994). レポートの組み立て方 筑摩書房
- 岸 学・吉川愛弓 (2008). 説明文章の算出における練習方法の比較 東京学芸大学紀要総
合教育科学系, **59**, 125-133.
- 向後千春 (2001). 問題解決と作文 —文章を書くとき私たちは何をしているのか— 森敏
昭 (編) おもしろ思考のラボラトリー 北大路書房 pp.161-180.

- 向後千春 (2010). 大学初年次教育の中のレポートライティング指導の実践例 学習と対話, **1**, pp.13-15.
- 向後千春・筒井洋一 (1999). 表現科目授業実践の共有化と流通を教育工学から考える 大学教育学会誌, **21** (2), 87-90.
- Koschmann, T. (1996) . Paradigm shifts and instructional technology: Introduction. In T. Koschmann (Ed.), *CSCL: Theory and practice of emerging paradigm*. NJ : Lawrence Erlbaum Associates. pp.1-24.
- 河野哲也 (2002). レポート・論文の書き方入門 慶應義塾大学出版会
- 小柳正司 (2010). リテラシーの地平 ―読み書き能力の教育哲学― 大学教育出版
- 楠見孝 (2011). 批判的思考とは ―市民リテラシーとジェネリックスキルの獲得― 楠見孝・子安増生・道田泰司 (編) 批判的思考力を育む ―学士力と社会人基礎力の基盤形成― 有斐閣 pp.2-24.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* . MA: Cambridge University Press. (佐伯胖 (訳) (1993). 状況に埋め込まれた学習 ―正統的周辺参加― 産業図書)
- Lin, X., Hmelo, C., Kinzer, C. K., & Secules, T. J. (1999) . Designing technology to support reflection. *Educational Technology Research and Development*, **473**, 43-62.
- 牧野由香里 (2008). 「議論」のデザイン ―メッセージとメディアをつなぐカリキュラム― ひつじ書房
- 丸谷才一 (1995). 文章読本 中央公論新社
- 丸野俊一 (2008). 対話の視点から捉えた書くときの推敲過程 人工知能学会論文誌, **23** (1), 33-42.
- 正宗 鈴香 (2009). 文章力支援のためのティーチング・アシスタント向けマニュアル素案 ―ライティングセンター (仮称) 設置にむけて― 麗沢大学紀要, **89**, 109-125.

- 益川弘如 (1999). 協調学習支援ノートシステム「ReCoNote」が持つ相互リンク機能の効果, 日本教育工学会論文誌, **23** (2), 89-98.
- 益川弘如 (2004). ノート共有吟味システム ReCoNote を利用した大学生のための知識構成型協調学習支援活動 教育心理学研究, **52** (3), 331-343.
- 松下佳代 (2010). “新しい能力” は教育を変える —学力・リテラシー・コンピテンシー— ミネルヴァ書房
- 三島由紀夫 (1995). 文章読本 中央公論新社
- 三浦順治 (2009). 英語流の説得力をもつ日本語文章の書き方 創拓社出版
- 宮原詩織・野澤亜伊子・尾関智恵・三宅なほみ (2007). 協調的ライティング支援環境における学習素材の改善. 日本教育工学会第 23 回全国大会講演論文集, 277-278.
- 三宅和子 (2002). 「日本語能力を育てる」とは —大学生の日本語能力をめぐる問題と教育の方向性— 文学論藻 (東洋大学文学部紀要第 55 集), **76**, 18-32.
- 三宅なほみ (1985). 理解におけるインターアクションとは何か 佐伯胖 (編) 理解とは何か 東京大学出版会 pp.69-98.
- Miyake, N. (1986). Constructive interaction and the iterative process of understanding. *Cognitive Science*, **10** (2) , 151-177.
- 三宅なほみ (2004). コンピュータを利用した協調的な知識構成活動. 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ (編) 大学授業を活性化する方法 玉川大学出版部 pp.145-187.
- 三宅なほみ・益川弘如・野田耕平・森孝行 (1999). 協調作業による理解深化支援. 電子情報通信学会技術研究報告, **99** (161), 25-30.
- 三宅なほみ・白水始 (2002). 内省 日本認知科学会 (編) 認知科学辞典 共立出版 p.626.
- 文部科学省 (2012a). 学校基本調査 2014 年 1 月 8 日 <
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm> (2014 年 1 月 30 日)

- 文部科学省 (2012b). 言語活動の充実に関する指導事例集 2013年11月20日 <
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseiyouen/1300990.htm> (2014年1
月30日)
- 文部科学省高等教育局 (2012). 大学における教育内容等の改革状況について (平成21年
度) 2013年11月20日
<http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1310269.htm> (2014
年1月30日)
- 森靖雄 (2007). 大学生の学習テクニック (新版) 大月書店
- 茂呂雄二 (1988). なぜ人は書くのか 東京大学出版会
- 毛利猛 (2004). 卒論指導の臨床教育学のために 京都大学高等教育研究, **10**, 1-7.
- 毛利猛 (2006). ゼミナールの臨床教育学のために 香川大学教育実践総合研究, **12**, 29-
34.
- 西森年寿 (2010). Part.3 ケーススタディ —マイライフ・マイライブラリィ (東京女子
大学) — 山内祐平 (編)・林一雅・西森年寿・椿本弥生・望月俊男・河西由美子・
柳澤要 (著) 学びの空間が大学を変える ボイックス pp.77-99.
- 二通信子 (1996). レポート指導に関するアンケート調査の報告 北海学園大学学園論集,
86, 63-78.
- 二通信子・大島弥生・山本富美子・佐藤勢紀子・因京子 (2004). 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, 285-296.
- North, S.M. (1984). The idea of a writing center. *College English*, **46** (5), 433-446.
- 野澤亜伊子・尾関智恵・宮原詩織・三宅なほみ (2007). 協調的ライティング支援環境に
おけるレビューの足場がけの検討. 日本教育工学会第23回全国大会講演論文集,
755-756.
- OECD (2013). Testing student and university performance globally: OECD's AHELO
2014年1月17日

<<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdshelo.htm>> (2014年1月30日)

- Ong, W.J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. England: Routledge. (林 正寛・糟谷 啓介・桜井 直文 (訳) (1991). 声の文化と文字の文化 藤原書店)
- 大井恭子 (2006). クリティカルにエッセイを書く 鈴木健・大井恭子・竹前文夫 (編) クリティカル・シンキングと教育 ―日本の教育を再構築する― 世界思想社 pp.100-133.
- 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), 173-184.
- 大島純・大島律子 (2009). エビデンスに基づいた教育: 認知科学・学習科学からの展望 認知科学, **16** (3), 390-414.
- 大島弥生 (2005) . 大学初年次の言語表現科目における協働の可能性 ―チームティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み― 大学教育学会誌, **27** (1), 158-165.
- 大島弥生 (2010). 大学初年次のレポートにおける論証の談話分析 言語文化と日本語教育, 84-93.
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・池田夏穂 (2005). ピアで学ぶ大学生の日本語表現 ―プロセス重視のレポート作成― ひつじ書房 pp.85-94.
- 長田尚子・鈴木宏昭・三宅なほみ (2005) . 大学の導入教育における blog を活用した協調学習の設計とその評価 知能と情報: 日本知能情報ファジィ学会誌, **17** (5), 525-535.
- 尾関智恵・宮原詩織・野澤亜伊子・三宅なほみ (2007) . 協調的ライティング支援環境における SNS とチャットの検討. 日本教育工学会第 23 回全国大会講演論文集, 573-574.
- Palincsar, A.S. ,& Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching in comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and*

Instruction, **1** (2) , 117-175.

Pea, R. D., & Kurland, D. M. (1987) . Cognitive technologies for writing. *Review of Research in Education*, 277–326.

Pea, R.D. (1996) . Seeing what we build together: Distributed multimedia learning environments for transformative communication. In T. Koschmann (Ed.), *CSCL: Theory and practice of emerging paradigms*. NJ : Lawrence Erlbaum Associates. pp.171-176.

Pea, R.D., Means, B., His, S., Tinker, R., Bransford, J., Brophy, S., Linn, M., Roschelle, J. & Songer, N. (1999) . Toward a learning technologies knowledge network. *Educational Technology Research and Development*, **47** (2) , 19-38.

Quellmalz, E.S. (1987). “Developing reasoning skills.” In J.R. Baron, & R.J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. NY: Freedman Press.

Rohman, D.G. (1965) . Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, **16**, 106-112.

佐渡島紗織 (2005). 大学における「書くこと」の支援 —早稲田大学国際教養学部における「ライティング・センター」の発足— 全国大学国語教育学会発表要旨集, **109**, pp.193-196.

佐渡島紗織 (2008). 自立した書き手を育てる —対話による書き直し— 全国大学国語教育学会発表要旨集, **114**, pp.23-26.

佐渡島紗織・吉野亜矢子 (2008). これから研究を書くひとのためのガイドブック —ライティングの挑戦 15 週間— ひつじ書房

佐渡島紗織 (2011). 日本におけるアカデミック・ライティングへの取り組み. *インターナショナルナーシング・レビュー*, **34** (3), 24-33.

佐渡島紗織・富永敦子・太田裕子・齋藤綾子・宮本明子 (2012). 早稲田大学における学術的文章作成授業の成果 —大学院生が個別指導する e ラーニング初年次授業— 大学

- 教育学会論文誌, **34** (1), 119-126.
- 斎藤美奈子 (2007). 文章読本さん江 筑摩書房
- 坂本美紀・山口悦司・稲垣成哲・大島純・大島律子・村山功・中山迅・竹中真希子・山本智一・藤本雅司・橘早苗 (2010). 知識構築型アークギュメントの獲得：小学生を対象とした科学技術問題に関するカリキュラムの開発と改善を通して 教育心理学研究, **58** (1), 95-107.
- 佐藤学 (2003). リテラシー概念とその再定義 教育學研究, **70** (3), 292-301.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984) Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, **8**, 173-190.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied Psycholinguistics Vol.2: Reading writing, and language learning*, NY : Cambridge University Press. pp.142-175.
- Scribner, S. & Cole, M (1978). Literacy without schooling : Testing for intellectual effects. *Harvard Educational Review*, **48**, 448-461.
- Scribner, S., & Cole, M (1981). *The psychology of literacy*. MA : Harvard University Press.
- 島田康行 (2012). 「書ける」大学生に育て —AO 入試現場からの提言— 大修館書店
- 清水幾太郎 (1959). 論文の書き方 岩波書店
- 菅井勝雄 (1996). コンピュータ教育の歴史的発展 水越敏行・佐伯胖 (編) 変わるメディアと教育のありかた ミネルヴァ書房 pp.90-109.
- 杉本卓 (1989). 文章を書く過程 鈴木宏昭・鈴木高士・村山功 (著) 教科理解の認知心理学 新曜社 pp.1-48.
- 杉谷祐美子 (2004). 大学管理職からみた初年次教育への期待と評価. 大学教育学会誌, **26** (1), 29-36.

- Suthers, D., Girardeau, L., & Hundhausen, C. (2003). Deictic roles of external representations in face-to-face and online collaboration. In B. Wasson, S. Ludvigsen., & U. Hoppe (Eds.), *Designing for change in networked learning environments*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. pp.173-182.
- 鈴木宏昭・舘野泰一・杉谷祐美子・長田尚子・小田光宏 (2008). 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**, 13-24.
- 鈴木宏昭 (編) (2009). 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.149-157.
- 鈴木宏昭・鈴木聡 (2010). レポートライティングの問題設定において相互レビューは有効か 第16回大学教育研究フォーラム発表論文集, pp.80-81.
- 鈴木宏昭・杉谷祐美子 (2012). レポートライティングにおける問題設定支援 教育心理学年報, **51**, 154-166.
- 鈴木聡・鈴木宏昭 (2011). マーキング・感情タグの付与を活用したライティング活動における問題構築的読解 日本教育工学会論文誌, **34** (4), 331-341.
- 谷崎潤一郎 (1934). 文章読本 中央公論新社
- 高橋亜希子 (2005). 高校生の総合学習の探求を支えるものは何か ―東京大学教育学部附属中等教育学校の"卒業研究"の縦断調査の分析を通して― ネットワーク年報 (東京大学), **7**, pp.12-14.
- 戸田山和久 (2002). 論文の教室 日本放送出版協会
- 富田英司・丸野俊一 (2004). 思考としてのアーギュメント研究の現在 心理学評論, **47** (2), 187-209.
- Toulmin, S.E. (1958). *The use of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. CA: Carnegie Commission on Higher Education. (天野郁夫・喜多村和之 (訳) (1976). 高学歴社会の大学 ―エリートからマスへ― 東京大学出版会)

- 筒井洋一 (1995). 富山大学における「言語表現科目」の新設とその意義 一般教育学会誌, **17** (2), 157-162.
- Tsubakimoto, M., Mochizuki, T., Nishimori, T., Sato, T., Oura, H., Nakamura, Y., Ohno, T., Watanabe, S., Henrik, J., Matsumoto, K., Wada, H., Miyatani, T., Nakahara, J., & Yamauchi, Y. (2008). The impact of making a concept map for constructive reading with the critical reading support software “eJournalPlus, development and technical evaluation an interactive environment for term paper grading support system in higher education. *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education (E-Learn Conference) Proceedings*, pp.506-514.
- 内田伸子 (1989). 子どもの推敲方略の発達 —作文における自己内対話の過程— お茶の水女子大学人文科学紀要, 75-104.
- 氏川雅則 (2007). トゥールミンの議論モデルの変容 —批判から寛容へ— ソシオロギス, **31**, pp.1-19.
- Wallace, D.L., & Hayes, J.R. (1991). Redefining revision for freshmen. *Research in the Teaching of English*, **25**, 54-66.
- 渡辺雅子 (2004). 納得の構造 —日米初等教育に見る思考表現のスタイル— 東洋館出版社
- 渡辺雅子 (2007). 日・米・仏の国語教育を読み解く —「読み書き」の歴史社会的考察— 日本研究, **35**, 573-619.
- 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
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. MA: Cambridge University Press
- 山本智一・坂本美紀・山口悦司・稲垣成哲・村津啓太・中山迅・大島純・大島律子・村山功・竹中真希子 (2011). 小学生におけるアーギュメント・スキルの育成：野生動物と

の共生問題を扱った総合的な学習の授業デザインと分析 科学教育研究, **35** (3),
245-255.

横山雅彦 (2006). 高校生のための論理思考トレーニング 筑摩書房

吉倉紳一 (1999). 全学必修科目「日本語技法」の新設とそのマニュアル作成の経験 大学
教育学会誌, **21** (2), 82-86.

吉見俊哉 (2011). 大学とは何か 岩波書店

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*, MA: The MIT Press. (柴田義松 (訳) (2001).

思考と言語 一新訳版— 新読書社)

謝辞

博士論文の執筆においては、非常に多くの方にご協力をいただきました。ここで感謝の気持ちを申し上げます。

まず博士論文の審査において、東京大学大学院学際情報学府の佐倉統先生、水越伸先生、山内祐平先生、静岡大学の益川弘如先生には、大変お世話になりました。佐倉統先生には、これまで直接ご指導をいただく機会は多くありませんでしたが、今回の博士論文の執筆のプロセスや、博士課程在籍時の博士コロキウムなどにおいて、適切なアドバイスをいただきました。水越伸先生とは、修士時代から、自分の研究の節目でお会いする機会が多く、そのときにいただいたコメントはどれも心に残っています。今回の博士論文の審査におきましても、多くの適切なアドバイスをいただきました。水越伸先生は、私だけでなく、中原研究室や山内研究室の学生を常にそっと見守ってくださっていました。花見やカラオケ、飲み会など、研究以外の思い出もたくさんあります。卒業後も、またぜひ一緒にさせていたいただきたいと思っています。山内祐平先生には、修士の間の二年間、指導教員としてご指導いただきました。山内研究室を離れた後、自分の研究を深めていけばいくほど、山内先生がこれまでやられた研究や問題関心と自分の研究との関連を感じ、修士のときにもっともっと多くのことを吸収したかったという思いに駆られました。博士に入ってからお話しする機会は少なくなりましたが、論文がなかなか採録されずに苦労していたときに「やっていることは面白いのだからがんばりなさい」と声をかけてくださったことがとても印象に残っています。自分の未熟さゆえに、ご迷惑をたくさんおかけしましたが、今後よりいっそう成長できるようがんばっていきたいと思います。益川弘如先生には、博士論文の執筆において、学習科学の視点から、多くの適切なコメントをいただきました。元々私がこの研究を始めたきっかけとして、学習科学との出会いが大きかったため、益川先生から研究に対してコメントをいただけたことは大変うれしかったです。

次に、共同研究者のみなさまにお礼を申し上げたいと思います。共同研究者のみなさま

にはさまざまな点で研究を支えていただきました。第3章の研究においては、望月俊男先生、西森年寿先生、大浦弘樹先生にご協力いただきました。私にとって初めてのシステム開発研究であり、戸惑うことが多々ありましたが、みなさまのおかげで研究を形にすることができました。第4章の研究においては、大川内隆朗さん、平野智紀さんにご協力いただきました。自分の研究室の先輩、そして同期とともに、研究を進め、成果につなげることができてとてもうれしく感じています。

また、共同研究者以外の方々におきましても、名前を全員挙げることはできませんが、研究室の先輩方・同期・後輩など、多くの方の協力で研究がかたちになりました。一つ一つの研究の裏側には、多くの研究会やゼミでの議論などが存在しています。研究活動を支えてくださり感謝しています。

指導教員である中原淳先生には、出会ってから8年間、本当にお世話になりました。気がつけば、出会った当時の中原先生と同じ年齢になりました。あのときの中原先生のようになれているかはわかりませんが、自分も一人前の研究者となり、下の世代によい影響を与えていくべき世代になったということを実感いたします。中原先生は、未熟な自分に対して多くのチャンスをくださいました。これまでの8年間は、成功したことや成果につながったことの倍以上、多くの失敗や苦しい体験がありました。中原先生にもご迷惑をたくさんおかけしました。しかし、常にチャレンジの機会をくださったことで、失敗を成長の糧とすることができました。まだまだ未熟ではありますが、今度は自分が多くの人に機会を与えられるよう、さらなる成長をしたいと考えています。

最後に、家族に感謝いたします。学部を卒業してから8年間、自分の好きなことに集中できる環境を作っていただきました。まさか私が、大学卒業後に、7年間も学生をすることは思っていなかったと思います。私自身、学生生活を続けることについて罪悪感を感じることもありました。しかし、そんなときに「自分が突き詰めたいことに一生懸命やっていることはすばらしい」と声をかけてもらったことで、研究に集中してがんばることができました。まだまだ研究者として一人前ではないかもしれませんが、これから少しずつ恩返

しができるのではないかと思います。

これまでの8年間を振り返ると、まだまだ多くの人たちに感謝しなければなりません。
今後研究を進めていくことが恩返しにつながると思いますので、さらに成長できるようがんばっていきたいと思います。

2014年2月6日

東京大学本郷キャンパスの研究室にて

舘野泰一

付録

- ・ 3章の実践に関するアンケート
- ・ 4章の実践に関するアンケート

お名前

モニター調査

最後に、この調査にご協力をお願いします

この調査は、「レポートライティングの新しい学習方法」に関して、皆様のシステムの利用状況、学習プログラムに対するご意見、ご感想を把握する目的で実施されるものです。

皆様のご回答は、本研究の改善、新たな教育サービスの開発に役立てて参ります。なにとぞ、ご協力をお願いいたします。

記名式をとっておりますが、回答データは集計の際に統計的に処理されますので、何らかの形で報告させていただく際に、あなたが特定されることは、一切ありません。回答していただいた調査票に記載された個人情報は、個人情報管理者の監督下で厳重に管理し、データの秘匿は厳守いたします。上記目的以外での利用は一切いたしません。どうぞご安心してお答えください。

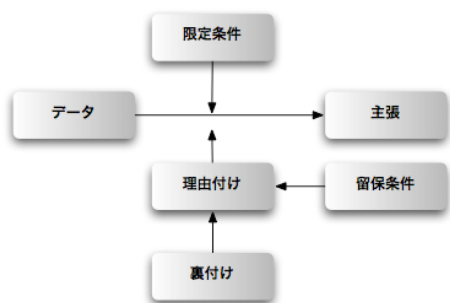
この調査は、全部で9ページあります

平成20年 7月

専修大学ネットワーク情報学部 望月俊男

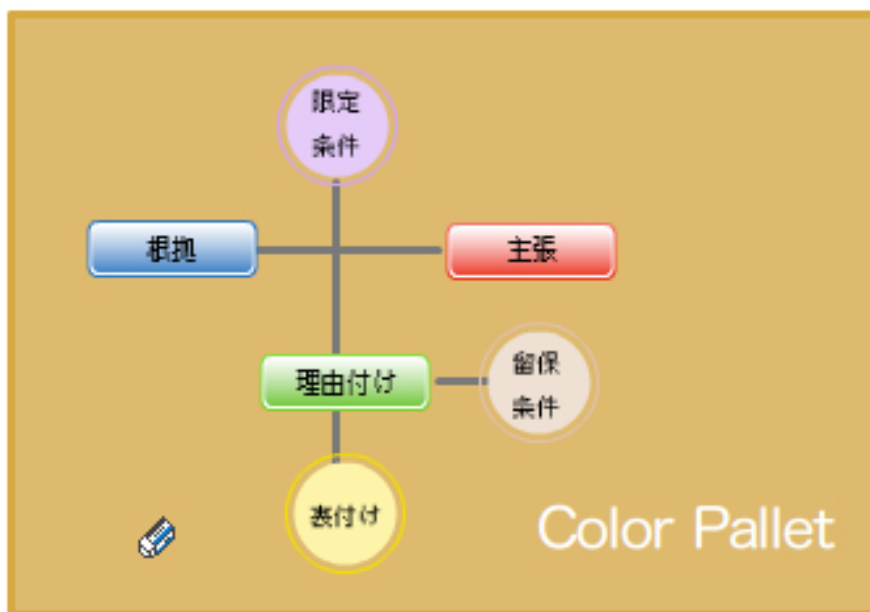
東京大学 学際情報学府 修士 館野泰一

[Q1] ツールミン・モデルについてお聞きします。



	とてもよく あてはまる	あてはまる	どちらとも いえない	あてはまらない	まったく あてはまらない
(1) 見直しの時に、ツールミン・モデルを意識した	5	4	3	2	1
(2) コメントをするときに、ツールミン・モデルを意識した	5	4	3	2	1
(3) 書き直しの際に、ツールミン・モデルを意識した	5	4	3	2	1
(4) ツールミン・モデルによって、自分の文章を的確に見直せた	5	4	3	2	1
(5) ツールミン・モデルによって、自分の文章の足りない点に気がついた	5	4	3	2	1
(6) ツールミン・モデルによって、自分の文章の論理構造がわかった	5	4	3	2	1
(7) ツールミン・モデルによって、相手に反論されそうな点に気がついた	5	4	3	2	1
(8) ツールミン・モデルによって、論理の飛躍に気がついた	5	4	3	2	1
(9) ツールミン・モデルによって、論理の足りない部分に気がついた	5	4	3	2	1
(10) ツールミン・モデルによって、根拠に基づいた主張ができた	5	4	3	2	1
(11) ツールミン・モデルによって、主張を明確にすることができた	5	4	3	2	1

[Q2] アンダーライン機能についてお聞きします。



	とてもよく あてはまる	あてはまる	どちらとも いえない	あてはまらない	まったく あてはまらない
(1) アンダーラインを引くことで、自分の文章を的確に見直せた	5	4	3	2	1
(2) アンダーラインを引くことで、自分の文章の足りない点に気がついた	5	4	3	2	1
(3) アンダーラインを引くことで、自分の文章の論理構造がわかった	5	4	3	2	1
(4) アンダーラインを引くことで、相手に反論されそうな点に気づいた	5	4	3	2	1
(5) アンダーラインを引くことで、論理の飛躍に気がついた	5	4	3	2	1
(6) アンダーラインを引くことで、論理の足りない部分に気がついた	5	4	3	2	1
(7) アンダーラインを引くことで、根拠に基づいた主張が出来た	5	4	3	2	1
(8) アンダーラインを引くことで、主張を明確にすることが出来た	5	4	3	2	1

[Q3] あなたが他の学習者の文章にコメントをしたときのことについてお聞きします。

この主張に対する根拠は述べられていますか？
文章全体で主張は一貫していますか？

Name:

	とてもよく あてはまる	あてはまる	どちらとも いえない	あてはまらない	まったく あてはまらない
(1) あなたが他者の文章にコメントをするときに、 <u>どこを</u> 改善すべきか明確に指摘できた	5	4	3	2	1
(2) あなたが他者の文章にコメントをするときに、 <u>なぜ</u> 改善すべきかを明確に指摘できた	5	4	3	2	1
(3) あなたが他者の文章にコメントをするときに、 <u>どのように</u> 改善すべきかを明確に指摘できた	5	4	3	2	1
(4) あなたが他者の文章にコメントをするときに、相手の文章を的確に見直せた	5	4	3	2	1
(5) あなたが他者の文章にコメントをするときに、相手の文章の足りない点に気がついた	5	4	3	2	1
(6) あなたが他者の文章にコメントをするときに、相手の文章の論理構造がわかった	5	4	3	2	1
(7) あなたが他者の文章にコメントをするときに、相手の文章の、反論されそうな点に気がついた	5	4	3	2	1
(8) あなたが他者の文章にコメントをするときに、相手の文章の論理の飛躍に気がついた	5	4	3	2	1
(9) あなたが他者の文章にコメントをするときに、論理の足りない部分に気がついた	5	4	3	2	1

[Q4] アンダーラインに対してコメントを行う機能についてお聞きします。

この主張に対する根拠は述べられていますか？
文章全体で主張は一貫していますか？

Name

	とてもよく あてはまる	あてはまる	どちらとも いえない	あてはまらない	まったく あてはまらない
(1) アンダーラインに対してコメントを行う機能は、使いやすかった	5	4	3	2	1
(2) アンダーラインがあったので、 <u>どこを</u> 改善すべきか指摘しやすかった	5	4	3	2	1
(3) アンダーラインがあったので、 <u>なぜ</u> 改善すべきかを指摘しやすかった	5	4	3	2	1
(4) アンダーラインがあったので、 <u>どのように</u> 改善すべきかを指摘しやすかった	5	4	3	2	1

[Q5] コメントをするときのヘルプ機能についてお聞きします。

この根拠は主張をサポートしていますか？
この根拠と主張が結びつく理由が書いてありますか？

	とてもよく あてはまる	あてはまる	どちらとも いえない	あてはまらない	まったく あてはまらない
(1) ヘルプ機能は、使いやすかった	5	4	3	2	1
(2) ヘルプ機能があったので、 <u>どこを</u> 改善すべきか指摘しやすかった	5	4	3	2	1
(3) ヘルプ機能があったので、 <u>なぜ</u> 改善すべきかを指摘しやすかった	5	4	3	2	1
(4) ヘルプ機能があったので、 <u>どのように</u> 改善すべきかを指摘しやすかった	5	4	3	2	1
(5) ヘルプ機能があったので、 <u>何を</u> コメントしてよいかわかった	5	4	3	2	1
(6) ヘルプ機能があったので、ツールミン・モデルを意識したコメントがしやすかった	5	4	3	2	1

[Q6] あなたが他者からコメントをもらったときについてお聞きします。

この主張に対する根拠は述べられていますか？
文章全体で主張は一貫していますか？

Name:

	とてもよく あてはまる	あてはまる	どちらとも いえない	あてはまらない	まったく あてはまらない
(1) 他者からのコメントは明確であった	5	4	3	2	1
(2) 他者からのコメントによって <u>どこ</u> を改善すべきかがわかりやすかった	5	4	3	2	1
(3) 他者からのコメントによって <u>なぜ</u> 改善すべきかがわかりやすかった	5	4	3	2	1
(4) 他者からのコメントによって <u>どのよう</u> に改善すべきかがわかりやすかった	5	4	3	2	1
(5) 他者からコメントをもらうことで、うれしく感じた	5	4	3	2	1
(6) 他者からコメントをもらうことで、どうすればよいか混乱した	5	4	3	2	1
(7) 他者からコメントをもらうことで、自分の文章を改善できそうだと感じた	5	4	3	2	1
(8) 他の学習者からコメントをもらった際に、コメントを書いた学習者を身近に感じた	5	4	3	2	1

[Q7]あなたが自分の文章の書き直しをしたときのことについてお聞きします。

	とてもよく あてはまる	あてはまる	どちらとも いえない	あてはまらない	まったく あてはまらない
(1) 他者からのコメントによって、自分の文章を的確に見直せた	5	4	3	2	1
(2) 他者からのコメントによって、自分の文章の足りない点に気がついた	5	4	3	2	1
(3) 他者からのコメントによって、自分の文章の論理構造がわかった	5	4	3	2	1
(4) 他者からのコメントによって、相手に反論されそうな点に気がついた	5	4	3	2	1
(5) 他者からのコメントによって、論理の飛躍に気がついた	5	4	3	2	1
(6) 他者からのコメントによって、論理の足りない部分に気がついた	5	4	3	2	1
(7) 他者からのコメントによって、根拠に基づいた主張ができた	5	4	3	2	1
(8) 他者からのコメントによって、主張を明確にすることができた	5	4	3	2	1

[Q8]本調査に関するご意見、ご感想をご自由にご記入ください。

例：今回提示したトゥールミンモデルについて、アンダーラインを引く機能について、アンダーライン上にコメントする機能について、システム・活動全般について

長い間、ご回答ありがとうございました。

最後にもう一度ページの脱落や記入もれがないかご確認ください。

■ 調査票回収について ■

係りのものが回収しますので
そのままお待ちください

あなたの回答が、新しい学びの場を創ります。

ご協力ありがとうございました。

専修大学ネットワーク情報学部 望月俊男

東京大学 学際情報学府 修士 舘野泰一

tateno@mochi-lab.net

※回答データは研究に用いられます。

お名前

モニター調査（指導者用）

この調査にご協力をお願いします

この調査は、「レポートライティングの新しい指導方法」に関して、皆様のシステムの利用状況、学習プログラムに対するご意見、ご感想を把握する目的で実施されるものです。

皆様のご回答は、本研究の改善、新たな教育サービスの開発に役立てて参ります。なにとぞ、ご協力をお願いいたします。

記名式をとっておりますが、回答データは集計の際に統計的に処理されますので、何らかの形で報告させていただく際に、あなたが特定されることは、一切ありません。回答していただいた調査票に記載された個人情報は厳重に管理し、データの秘匿は厳守いたします。上記目的以外での利用は一切いたしません。
どうぞご安心してお答えください。

この調査は、全部で 8 ページあります

平成 24 年 2 月



担当：館野 泰一

問1 システムを使った全体的な印象についてお聞きします。

以下の項目はあなたのお考えにどのくらい当てはまりますか。最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。

	かなり そう 思う	やや そう 思う	そう 思わ ない あ まり	そう 思わ ない ま った く
(1) このシステムは、面白い	4	3	2	1
(2) このシステムは、すぐに使えるようになる	4	3	2	1
(3) このシステムは、軽快に操作できる	4	3	2	1
(4) このシステムを、また使いたい	4	3	2	1

問2 システムの各機能についてお聞きします。

問2-1 再生機能についてお聞きします。(再生機能とは、文字が表示される部分のことを指します)

以下の項目はあなたのお考えにどのくらい当てはまりますか。最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。

TITLE: レポートのタイトル

はじめに
レポートを書く
まとめ

00時間00分00秒 / 00時間00分20秒



	かなり そう 思う	やや そう 思う	そう 思わ ない あ まり	そう 思わ ない ま った く
(1) 再生機能は、指導する上で役に立った	4	3	2	1
(2) 再生機能は、レポートを書く過程を忠実に再現していた	4	3	2	1
(3) 再生機能は、学生のレポートの書き方を理解する上で役に立った	4	3	2	1
(4) 再生機能は、学生にレポートの書き方を指導する上で役に立った	4	3	2	1

問2-2 スピード調整機能についてお聞きします。

以下の項目はあなたのお考えにどのくらい当てはまりますか。最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。



		かなり そう思う	やや そう思う	そう 思わない あまり	そう 思わない まったく
(1)	スピードが調整できることは、指導する上で役に立った	4	3	2	1
(2)	スピードが調整できることで、指導の時間を短縮することができた	4	3	2	1
(3)	スピードが調整できることは、学生のレポートの書き方を理解する上で役に立った	4	3	2	1
(4)	スピードが調整できることは、学生にレポートの書き方を指導する上で役に立った	4	3	2	1

問2-3 タブ機能についてお聞きします。

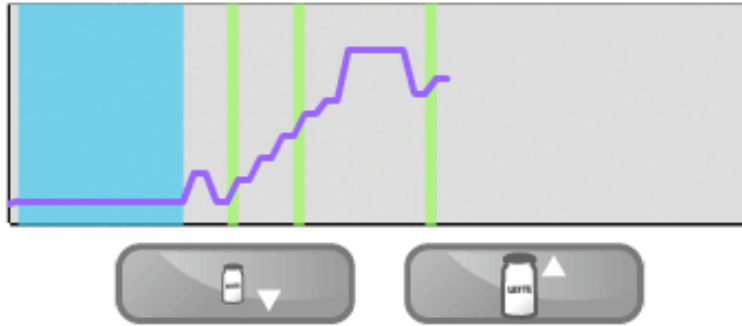
以下の項目はあなたのお考えにどのくらい当てはまりますか。最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。



		かなり そう思う	やや そう思う	そう 思わない あまり	そう 思わない まったく
(1)	タブ機能は、指導する上で役に立った	4	3	2	1
(2)	タブ機能は、学生のレポートの書き方を理解する上で役に立った	4	3	2	1
(3)	タブ機能は、学生にレポートの書き方を指導する上で役に立った	4	3	2	1

問2-4 グラフ機能についてお聞きします。

以下の項目はあなたのお考えにどのくらい当てはまりますか。最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。



	かなり そう思う	やや そう思う	そう 思わない あまり	そう 思わない まったく
(1) グラフ機能は、指導する上で役に立った	4	3	2	1
(2) グラフの縮小・拡大ができること指導に役立った	4	3	2	1
(3) グラフ機能は、学生のレポートの書き方を理解する上で役に立った	4	3	2	1
(4) グラフ機能は、学生にレポートの書き方を指導する上で役に立った	4	3	2	1

問3 システムを使わない場合と比べて、このシステムを使うことは、学生にレポートの書き方を指導する上で、どのような効果がありましたか。以下の項目について、あなたのお考えにもっとも当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。

	かなり そう 思う	やや そう 思う	そう 思わ ない あ まり	そう 思わ ない ま った く
(1) システムを使うことで、 学生のレポートを書く過程を理解することができた	4	3	2	1
(2) システムを使うことで、 学生がどのようにレポートを書いているかわかった	4	3	2	1
(3) システムを使うことで、 学生がレポートを書くときの悩みについて理解することができた	4	3	2	1
(4) システムを使うことで、学生がレポートをうまく書けない理由について理解することができた	4	3	2	1
(5) システムを使うことで、 学生がレポートを書くときの癖について理解することができた	4	3	2	1
(6) システムを使うことで、 学生のレポートの書き方の問題点について気がつくことができた	4	3	2	1
(7) システムを使うことで、 学生にレポートの書き方を指導することができた	4	3	2	1
(8) システムを使うことで、 学生にレポートの書き方を振りかえさせることができた	4	3	2	1
(9) システムを使うことで、 学生にレポートの書き方をどのように改善すべきか指導できた	4	3	2	1
(10) システムを使うことで、 学生にレポートの書き方のどこを改善すべきか指導できた	4	3	2	1
(11) システムを使うことで、学生にレポートの書き方をなぜ改善すべきか指導することができた	4	3	2	1

問4 システムを使わない場合と比べて、このシステムを使うことは、学生にレポート本体（書き上がったもの）を改善させる上で、どのような効果がありましたか。以下の項目について、あなたのお考えにもっとも当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。

	かなり そう 思う	やや そう 思う	そう 思わ ない あ まり	そう 思わ ない ま った く
(1) システムを使うことで、 学生のレポートの問題点に気がつくことができた	4	3	2	1
(2) システムを使うことで、 学生のレポートの反論されそうな点がわかった	4	3	2	1
(3) システムを使うことで、 学生のレポートの論理の足りない点に気がついた	4	3	2	1
(4) システムを使うことで、 学生のレポートをどのように改善すべきか指導できた	4	3	2	1
(5) システムを使うことで、 学生にレポートのどこを改善すべきか指導できた	4	3	2	1
(6) システムを使うことで、 学生にレポートをなぜ改善すべきか指導できた	4	3	2	1

問5 システムを使った指導全体についてお聞きします。

以下の項目はあなたのお考えにどのくらい当てはまりますか。最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。

	かなり そう 思う	やや そう 思う	そう 思わ ない あ まり	そう 思わ ない ま った く
(1) このシステムを使った指導は、レポートの書き方を指導する上で 有益だった	4	3	2	1
(2) このシステムを使った指導は、楽しかった	4	3	2	1
(3) このシステムを使った指導は、負荷が大きかった	4	3	2	1
(4) このシステムを使った指導を、またやってみたい	4	3	2	1

問6 普段の指導と比べて、このシステムを使った指導のメリットはどこにあるとお考えですか。以下に記述して下さい。

問7 普段の指導と比べて、このシステムを使った指導のデメリットはどこにあるとお考えですか。以下に記述して下さい。

問8 このシステムの改善点はどこにあります。以下に記述して下さい。

問9 システムや、システムを使った指導についてなにか感想などあれば記述して下さい。

問10 あなたの学生相談の指導歴についてお書き下さい。

() 年 () ヶ月

長い間、ご回答ありがとうございました。

最後にもう一度ページの脱落や記入もれがないかご確認ください。

■ 調査票回収について ■

係りのものが回収しますので
そのままお待ちください

本調査に関するご意見、ご感想がありましたら、ご自由にご記入ください。

あなたの回答が、新しい学びの場を創ります。

ご協力ありがとうございました。



東京大学大学院情報学府

連絡先：館野 泰一 tatthi@gmail.com

※回答データは東京大学における研究に用いられます。

お名前

モニター調査（学生用）

この調査にご協力をお願いします

この調査は、「レポートライティングの新しい指導方法」に関して、皆様のシステムの利用状況、学習プログラムに対するご意見、ご感想を把握する目的で実施されるものです。

皆様のご回答は、本研究の改善、新たな教育サービスの開発に役立てて参ります。なにとぞ、ご協力をお願いいたします。

記名式をとっておりますが、回答データは集計の際に統計的に処理されますので、何らかの形で報告させていただく際に、**あなたが特定されることは、一切ありません**。回答していただいた調査票に記載された**個人情報**は**厳重に管理し、データの秘匿は厳守いたします**。上記目的以外での利用は一切いたしません。
どうぞご安心してお答えください。

この調査は、全部で 10 ページあります

平成 24年 2月



担当：館野 泰一

問1 あなたの大学受験時のことについてお聞きします。あなたは大学受験時に「小論文」に関する試験を受けたことがありますか。当てはまる方どちらかに○をつけてください。

1. はい / 2. いいえ

問2-1 大学の授業のことについてお聞きします。あなたは大学で「レポートの書き方」について学ぶ授業を受講したことがありますか。当てはまる方どちらかに○をつけてください。

1. はい / 2. いいえ

問2-2 問2-1に「はい」と答えた人にお聞きします。その授業の科目名はなんでしたか。

--

問3 あなたがレポートを書くときのことについてお聞きします。

問3-1 あなたはレポートを書くことは好きですか。以下の中から当てはまるもの1つに○をつけてください。

1. 好き / 2. やや好き / 3. 普通 / 4. やや嫌い / 5. 嫌い

問3-2 あなたはレポートを書くことは得意ですか。以下の中から当てはまるもの1つに○をつけてください。

1. 得意 / 2. やや得意 / 3. 普通 / 4. やや苦手 / 5. 苦手

問4 レポートを書くときに、あなたが苦手だと思っていることはどのようなことですか。以下に記述して下さい。(自由記述)

※テーマ設定などではなく、特にレポートを書く段階のことを教えて下さい。

問5 レポートを書くときに、あなたが心がけていることはどのようなことですか。以下に記述して下さい。(自由記述)

ここから先の質問は
全ての活動が終わった後に
お答え下さい

問6 システムを使った全体的な印象についてお聞きします。

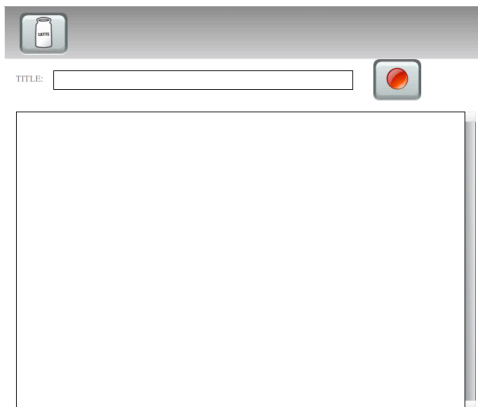
以下の項目はあなたのお考えにどのくらい当てはまりますか。最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。

	かなり そう 思う	やや そう 思う	そう 思わ ない あ まり	そう 思わ ない ま った く
(1) このシステムは、面白い	4	3	2	1
(2) このシステムは、すぐに使えるようになる	4	3	2	1
(3) このシステムは、軽快に操作できる	4	3	2	1
(4) このシステムを、また使いたい	4	3	2	1

問7 システムの各機能についてお聞きします。

問7-1 レポートを書く画面についてお聞きします。

以下の項目はあなたのお考えにどのくらい当てはまりますか。最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。

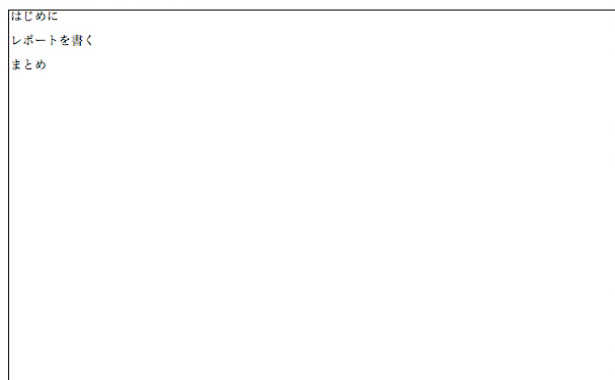


	かなり そう 思う	やや そう 思う	そう 思わ ない あ まり	そう 思わ ない ま った く
(1) レポートを書く画面は、すぐに使えるようになる	4	3	2	1
(2) レポートを書く画面は、軽快に操作できる	4	3	2	1

問 7-2 再生機能についてお聞きします。(再生機能とは、文字が表示される部分のことを指します)

以下の項目はあなたのお考えにどのくらい当てはまりますか。最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。

TITLE: レポートのタイトル



	かなり そう思う	やや そう思う	そう 思わない あまり	そう 思わない まったく
(1) 再生機能は、レポートを書く過程を忠実に再現していた	4	3	2	1
(2) 再生機能は、自分のレポートの書き方を振り返る上で役に立った	4	3	2	1
(3) 再生機能は、自分のレポートを書き直す上で役に立った	4	3	2	1

問 7-3 スピード調整機能についてお聞きします。

以下の項目はあなたのお考えにどのくらい当てはまりますか。最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。



	かなり そう思う	やや そう思う	そう 思わない あまり	そう 思わない まったく
(1) スピードが調整できることは、自分のレポートの書き方を振り返る上で役に立った	4	3	2	1
(2) スピードが調整できることは、自分のレポートを書き直す上で役に立った	4	3	2	1
(3) スピードが調整できることで、振り返る時間を短縮することができた	4	3	2	1

問7-4 タブ機能についてお聞きします。

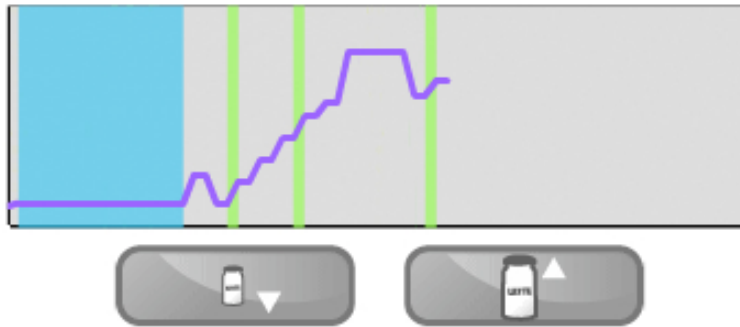
以下の項目はあなたのお考えにどのくらい当てはまりますか。最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。



		かなり そう思う	やや そう思う	そう 思わない あまり	そう 思わない まったく
(1) タブ機能は、自分のレポートの書き方を振り返る上で役に立った	4	3	2	1	
(2) タブ機能は、自分のレポートを書き直す上で役に立った	4	3	2	1	

問7-5 グラフ機能についてお聞きします。

以下の項目はあなたのお考えにどのくらい当てはまりますか。最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。



		かなり そう思う	やや そう思う	そう 思わない あまり	そう 思わない まったく
(1) グラフの縮小・拡大ができることはよかった	4	3	2	1	
(2) グラフ機能は、自分のレポートの書き方を振り返る上で役に立った	4	3	2	1	
(3) グラフ機能は、自分のレポートを書き直す上で役に立った	4	3	2	1	

問8 あなたがシステムを使ったときの感想についてお聞きします。

以下の項目はあなたのお考えにどのくらい当てはまりますか。最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。

	かなり そう思う	やや そう思う	そう 思わない あまり	そう 思わない まったく
(1) システムを使うことで、自分のレポートの書き方について振りかえることができた	4	3	2	1
(2) システムを使うことで、レポートを書くときの悩みを説明しやすかった	4	3	2	1
(3) このシステムを使うことは、自分のレポートを書き直す上で役に立った	4	3	2	1

問9 システムを使った指導が、あなたのレポートの書き方にどのような影響を与えたかについてお聞きします。

以下の項目はあなたのお考えにどのくらい当てはまりますか。最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。

	かなり そう思う	やや そう思う	そう 思わない あまり	そう 思わない まったく
(1) システムを使った指導を受けることで、自分のレポートの書き方について振りかえることができた	4	3	2	1
(2) システムを使った指導を受けることで、自分がどのようにレポートを書いているかわかった	4	3	2	1
(3) システムを使った指導を受けることで、自分がレポートを書くときの癖がわかった	4	3	2	1
(4) システムを使った指導を受けることで、自分のレポートの書き方の問題点に気がついた	4	3	2	1
(5) システムを使った指導を受けることで、自分がどのようにレポートの書き方を改善すればよいかわかった	4	3	2	1
(6) システムを使った指導を受けることで、自分のレポートの書き方のどこを改善すればよいかわかった	4	3	2	1
(7) システムを使った指導を受けることで、なぜ自分のレポートの書き方を改善しなくてはいけないかの理由がわかった	4	3	2	1

問10 あなたがレポートの書き直し（2回目を書いたとき）のことについてお聞きします。

以下の項目はあなたのお考えにどのくらい当てはまりますか。最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。

	かなり そう 思う	やや そう 思う	そう 思わ ない あまり	そう 思わ ない ま った く
(1) システムを使った指導を受けることで、 前回のレポートより、主張を明確にすることができた	4	3	2	1
(2) システムを使った指導を受けることで、 前回のレポートより、根拠に基づいた主張ができた	4	3	2	1
(3) システムを使った指導を受けることで、 レポートの問題点に気がついた	4	3	2	1
(4) システムを使った指導を受けることで、 レポートの相手に反論されそうな点に気がついた	4	3	2	1
(5) システムを使った指導を受けることで、 レポートの論理の飛躍に気がついた	4	3	2	1

問11 システムを使った指導全体についてお聞きします。

以下の項目はあなたのお考えにどのくらい当てはまりますか。最も当てはまる番号に1つずつ○をつけてください。

	かなり そう 思う	やや そう 思う	そう 思わ ない あまり	そう 思わ ない ま った く
(1) このシステムを使った指導は、レポートの書き方を改善する上で 有益だった	4	3	2	1
(2) このシステムを使った指導は、楽しかった	4	3	2	1
(3) このシステムを使った指導は、負荷が大きかった	4	3	2	1
(4) このシステムを使った指導を、また受けてみたい	4	3	2	1

問12 今回の指導を受けたことで、あなたがレポートを書くときに苦手だと思っていたことはどの程度改善されましたか。最も当てはまる番号に1つ○をつけてください。

1. 改善された / 2. やや改善された / 3. どちらともいえない /
4. あまり改善されなかった / 5. 改善されなかった

その理由について記述して下さい。(自由記述)

問13 今回の指導を受けて、レポートの書き方についてどのような発見があったかについて記述して下さい。(自由記述)

問14 システムや、システムを使った指導についてなにか感想などあれば記述して下さい。

長い間、ご回答ありがとうございました。

最後にもう一度ページの脱落や記入もれがないかご確認ください。

■ 調査票回収について ■

係りのものが回収しますので
そのままお待ちください

本調査に関するご意見、ご感想がありましたら、ご自由にご記入ください。

あなたの回答が、新しい学びの場を創ります。

ご協力ありがとうございました。



東京大学大学院情報学府
連絡先：舘野 泰一 tatthi@gmail.com

※回答データは東京大学における研究に用いられます。