

ライティング科目の連動による授業効果

—「レポート作成の基本」から「アカデミック・ライティング(1)」へ—

大学教育機能開発総合研究センター

渡邊 淳子

1. はじめに

大学において書く力をつけるということは、単にレポート・論文の形式や表現法を習得するだけに留まらない。それは、基礎となる知識や技術の上に立ち、学び取った知識をメタ的に俯瞰し、自分にとって意味ある知識として再構築できる力を獲得することを意味している(井下, 2008)。集積したさまざまな知識を組み立て直し、伝える力を養成することとも言うことができる。そこでもっとも重視されるのは論理性である。

学生に論理的な文章を書く力を獲得させるためには、「どう書くか」と「どう考えるか」という2つの側面からアプローチする必要がある。「どう書くか」は文章の基本的な構造や表現、さまざまな約束事、「どう考えるか」は問題提起、主張の決定、理由・根拠の提示といった論証にかかわる部分である。大学における近年のライティング教育は、「どう考えるか」すなわち考える力を育むという目的にも比重が置かれている。たとえば、1980年代にアメリカの大学で始まり、国内でも広まりつつあるProcess Writingの流れがそれである。これは、文章作成の初期段階から指導者が介入するという指導法¹である。たとえば鈴木ら(2012)は、文章作成初期の段階にあたる問題設定のプロセスを、学生の直感による「気づき」、さまざまな気づきの中から適切なものを取捨選択する「洗練」、問題を明確化、普遍化する「定式化」の3段階に分け、各段階での介入・支援の重要性を指摘している。こうした介入・支援の根底には、「よりよい文章を仕上げるのではなく、よりよい書き手を育てる」という考え方がある(North, 1984)。このため、指導は文章添削ではなく、対話を通じて指導を受ける側が気づきを得るという手法をとっていく。

この場合、対話の相手は教員とは限らない。TAであったり学生同士であったりと、採用する指導法や授業の形態によってまちまちである。近年は学生同士の相互作用に着目した協同学習の手法を取り入れたライティング教育の有効性が指摘されているところである(池田, 2004; 杉谷ら, 2009; 大島, 2010)。こうしたライティング指導の手法は、学生の学修姿勢を能動的なもの(アクティブ・ラーニング²)へと向け変える可能性を強く示唆するものでもある。

ライティング教育においてももうひとつ考慮しなくてはならないのは、指導の継続発展性である。継続性という点では、ライティングセンターのような指導セクションを設け日常的に指導の門戸を開いている大学が増えている。熊本大学でも2011年度にライティング指導室(現ライティング&コミュニケーションラボ: WCL)を開設し、学部横断的に指導を受け入れているところである。一方、発展性という点から見ると、本学では2011年度から開講されている全学初年次生を対象としたベーシックにおいて、全8コマ中2コマを「レポート作成の基本」としてライティングの基礎教育に充て、発展系の授業として2012年度から「論文作成講座」(後期, 2単位)、2014年度からは「アカデミック・ライティング(1)」(前期, 2単位)を開講している。

「アカデミック・ライティング(1)」は「レポート作成の基本」の内容を詳しくした授業である。また、「論文作成講座」は習得したライティング技術をさらに高めて専門教育につなげるため、実際に論文作成に

挑むという内容となっている。共に大学の早い段階で「書く」「考える」ための基本的な力を習得させることを目標としている。両授業とも少人数のグループによる協同学習の形をとり、各グループにはWCLが養成した学生指導員を「共に学ぶ経験者」として配置した。これにより、受講生の自律的な学びを引き出すことに成功している。

本稿は、これら2つの発展的授業のうち「アカデミック・ライティング(1)」を取り上げ、「レポート作成の基本」との連動によって得た授業効果を報告するものである。これをもって、授業コマ数に応じたコンテンツの再検討およびライティング教育カリキュラム開発の一歩としたい。

2. 実践の概要

2.1 ベーシック「レポート作成の基本」

ベーシックは全学初年次生を対象に、2011年度前期から実施されている。全8コマ中2コマを「レポート作成の基本」に充て、アカデミック・ライティング教育の導入部分と位置付けている。2014年度の実施時期は以下の通りである。

前半：「レポート作成の基本(1)」5月15日(木) 3限目, 4限目, 5限目
5月16日(金) 3限目, 4限目, 5限目
「レポート作成の基本(2)」5月22日(木) 3限目, 4限目, 5限目
5月23日(金) 3限目, 4限目, 5限目
後半：「レポート作成の基本(1)」7月11日(金) 3限目, 4限目, 5限目
7月17日(木) 3限目, 4限目, 5限目
「レポート作成の基本(2)」7月24日(木) 3限目, 4限目, 5限目
7月25日(金) 3限目, 4限目, 5限目

事前テストを兼ね、ベーシック第1回の授業にあたる「熊大A to Z」の授業中、受講生全員に「あなたがこれまで生きてきた中で一番楽しかったことは何ですか。そして、それはあなたの今後の人生にどのように生かされると思いますか」という問い掛けで1,000字程度の文章を課した。また、「レポート作成の基本」終了後は成績評価を兼ねた事後テストとして、同じ内容での文章を課した。事前テスト提出者は1,558人、事後テスト提出者は1,362人だった。このうち全7学部から各20人、計140人を任意抽出し、各人の事前・事後テストを比較することで授業効果を検証した。

2.2 学際科目「アカデミック・ライティング(1)」

学際科目「アカデミック・ライティング(1)」(15コマ)は、ベーシック「レポート作成の基本」の内容をより細かく指導するため、2014年度前期から開設されている講座である。「レポート作成の基本」同様、WCLが作成した独自テキスト『レポート作成の基本』を使用している。

授業にあたっては、3~5人のグループを編成し、グループ内での協同作業を通じ、テーマの絞り込みから構成やアウトライン作り、執筆までを経験させた。また、各グループにはWCLが養成した学生指導員を配置し、グループ内討論をリードさせただけでなく、学生へのアドバイスや課外学習会の開催を促すなど、自律的な取り組みに向けた環境づくりを担わせた。

2014年度の「アカデミック・ライティング(1)」の受講者は25人(内訳1年22人, 2年2人, 3年1人), 実施時期および内容は以下の通りである。

- 第1回 4月9日 ガイダンス: 受講制限をかけるため「受講希望理由」提出
- 第2回 4月16日 課題文執筆: テーマ「少子高齢化においてあなたが必要と考える対策は何か」
- 第3回 4月23日 基礎知識講義, グループ編成
- 第4回 4月30日 問題の絞り込み・主張の検討
- 第5回 5月7日 主張発表・再検討
- 第6回 5月14日 目標規定文の検討・発表
- 第7回 5月21日 アウトラインの検討
- 第8回 5月28日 ダイヤモンド図の検討・発表
- 第10～12回 6月4, 11, 18日 各パラグラフ検討・資料検討
- 第13回 第1草稿検討(ピア)・個人面談
- 第14回 第2草稿検討(ピア)・個人面談
- 第15回 第3草稿検討(ピア)・個人面談

以上の内容からも分かるように, 授業はグループ構成員間の討議やピア・レビューを中心に進めた。この間, 教員は毎回冒頭にテキストに沿ったミニ講義, 前回までの講評, 作業指示を行ったほか, 適宜, 討議に介入していった。また, 執筆段階では個人面談も行った。最終的に1,500～2,000字程度のレポートを提出してもらい, 成績を評価した。

2.3 評価基準表の使用

授業効果の検証のために使用した文章は, 「レポート作成の基本」における事前・事後テストおよび, 「アカデミック・ライティング(1)」において作成したレポートである。

文章の比較および「アカデミック・ライティング(1)」の成績評価にあたっては, 独自に作成した評価基準表を用いた。評価基準表(100点満点)は, 評価項目を総合(55点), 構成(30点), 文章(15点)に分け, 各項目をさらに細分化し, 計9項目の評価細目を設けた。(表1)

表1. 評価項目と評価のポイント

評価項目と配点	評価細目と配点	評価のポイント
総合 55点	論旨が一貫している…15点	・序論から結論まで主張がぶれていない ・文章中に極端な飛躍がない
	規定の字数を満たしている…10点	
	適切にパラグラフを設定している…15点 1パラグラフ1トピックを守っている…15点	・パラグラフを設けている ・パラグラフ同士が無理なくつながっている ・主題文が支持文で支えられている ・文のつながりに整合性がある
構成 30点	序論・本論・結論の形を守っている…15点	・序論に主張もしくは目標規定文を入れ, 本論・結論で維持されている ・序論で問題が提起されている

(次ページに続く)

評価項目と配点	評価細目と配点	評価のポイント
構成 30点	主張を理由と根拠で論証している …15点	・事実と意見の区別がなされている ・客観的な事実を使った論証である
文章 15点	おおむね一文一義を守っている…5点	・一文一義により情報を整理している
	ねじれ文がない…5点	・主述の関係が適切である ・述語の受けが適切である
	より具体的な記述を心がけている …5点	・修飾・被修飾関係をはっきりしている ・指示語が適切に使われている ・曖昧な表現を極力排している

3. 結果

3.1 「レポート作成の基本」事前・事後テスト比較

「レポート作成の基本」における事前テストと事後テストの各評価細目の平均点を比較したのが図1である。

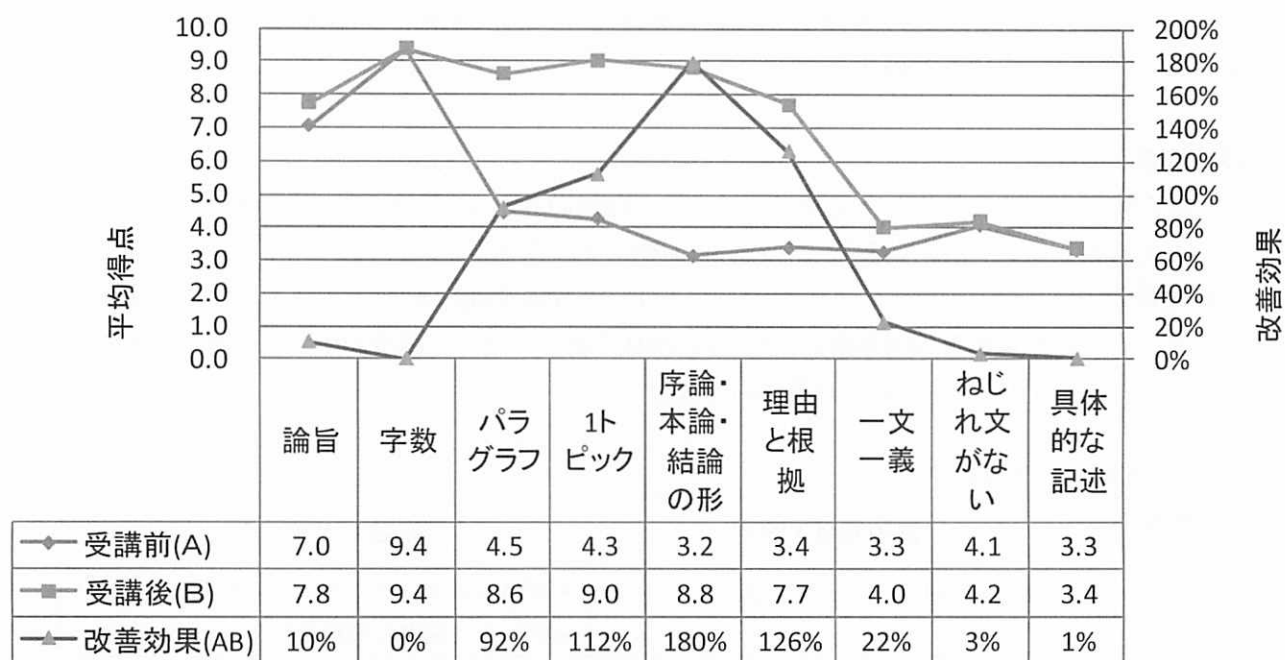


図1. 「受講前」・「受講後」の平均得点の変化と改善効果

受講前(事前テスト)と受講後(事後テスト)では、「序論・本論・結論の形をとっている」、「主張を理由と根拠で論証しようとしている」、「1パラグラフ1トピックを守っている」、「適切にパラグラフを設定している」の4項目で著しい改善が見られた。特にレポートの基本構成である「序論・本論・結論の形をとっている」(15点満点)は、受講前平均点が3.2点だったのに対して受講後は8.8点まで上昇し、授業効果(平均点の伸び率)は180%と突出した。

逆に、「文章」関連の3項目と「総合」関連の「論旨が一貫している」については、それほどの平均点の伸びは見られなかった。

3.2 「アカデミック・ライティング(1)」受講後の変化

図2は「レポート作成の基本」受講前と受講後、さらに「アカデミック・ライティング(1)」受講後を「追加受講」として、細分項目の平均点をグラフ化したものである。

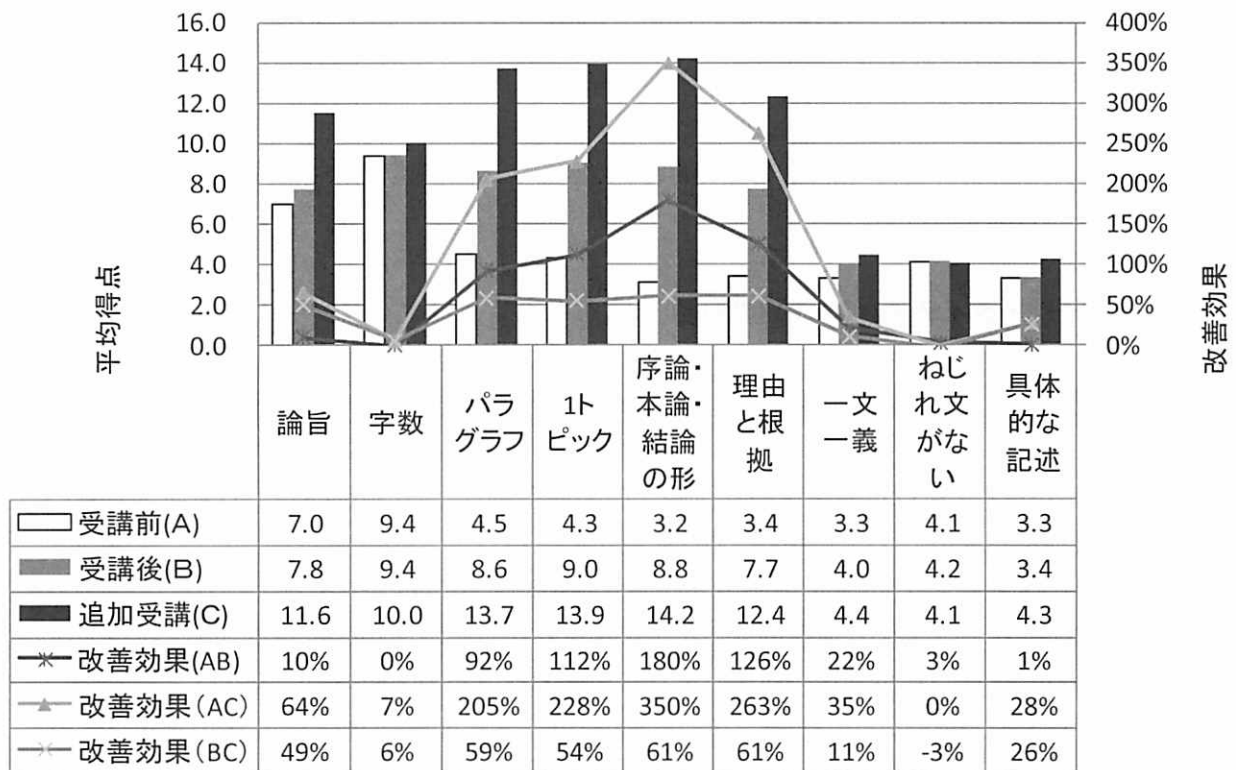


図2. 「追加受講」までの平均得点の変化と改善効果

「受講後」と「追加受講」を比較すると、「受講前」と「受講後」の比較において伸びを見せた4項目がさらに平均点数を伸ばした。さらに、論理的文章作成において根幹となる「論旨が一貫している」が大きく改善を見た。一方で、「文章」関連の3項目に関しては目立った改善は見られなかった。

4. 考察

4.1 「レポート作成の基本」の効果

構成に関しては、当初からある程度の改善効果を予想していた。たしかに序論・本論・結論という基本構成は学生にとってなじみの薄い文章形式であるが、全体の形としては非常に単純だからである。構成系項目の伸びは、単純な文章の基本形を提示することによって、学生が構造化されたレポート文章とはどのようなものであるかということイメージできたことと捉えることができよう。

構成に関する平均得点の増加は、パラグラフ関連の評価項目、すなわち「適切にパラグラフを設定している」「1パラグラフ1トピックを守っている」の得点増加とも連動していることが考えられる。という

のも、文章構成の成否は、使用する素材をいかに無理なくつないでいくかということにあるからである。素材を整理し、つないでいくためには、トピックごとに塊をつくっていかなくてはならない。このトピックごとの塊がパラグラフである。

事前テストを見る限り、パラグラフに対する学生側の意識はそれほど高いものとは言えなかった。提出された文章の中には、パラグラフそのものを設定していないものが相当数に上った。また、設定されていても、トピックの塊とは言えなかったり、一定量の文章を塊にただけだったりというケースもあった。さらには、1文ごとに改行し、まとまった分量の文を書いたところで1行分けて次の文を書き始めるといったメール特有の文章を提出する学生も少なくなかった。

こうした学生たちに対して、授業ではパラグラフの基本的な考え方や主題文と支持文からなるパラグラフ内構成を説明した³。関連項目の平均得点の伸びは、学生側がパラグラフへの意識を高めた結果でもある。わずか2コマ(計180分)の講義形式の授業ではあるが、論証型文章の構成イメージを惹起させるには十分であったと考えられる。

4.2 「アカデミック・ライティング(1)」の効果

「アカデミック・ライティング(1)」の効果として注目すべきなのは、論旨の一貫性に関わる点数が増加していることである。評価項目「論旨が一貫している」(15点満点)は、序論から結論にいたるまで主張がぶれていないこと、文章の整合性を採点の基準とした。受講前、受講後と追加受講後、すなわち「アカデミック・ライティング(1)」受講後の各段階での平均得点は、7.0点、7.8点、11.6点と上昇し、とりわけ受講後から追加受講後にかけて著しい伸びを見せた。

前述した通り、大人数による講義型の「レポート作成の基本」に対して「アカデミック・ライティング(1)」では、少人数グループによる演習のスタイルを採用した。いわゆる協同学習方式の授業である。受講生は、与えられたテーマ(「少子化」)に関して意見交換することから始め、文献探索・読み込み、発表などを通じてテーマを絞り込んでいった。それを踏まえた上での問題の設定、主張の決定、アウトラインの構築まで、グループ内あるいはグループ間の討議を通じて取り組んだ。

討論を中心としたグループ内作業では、ともすれば議論が停滞したりテーマからそれたりといった場面もあったが、要所で学生指導員が介入し一定の方向性を与えることができた。また、課外時間にメンバーが自主的に集まり学習会を開催するといった動きも見られた。論旨の一貫性に関する平均点の著しい伸びは、こうした自発的な取り組みによって学生がテーマに対する理解を深めていったこととは無縁でないと考えられる。

テーマに対する理解の深まりとともに論旨にぶれがなくなると、構成関連の評価項目にも連動して好影響が見られた。受講後から追加受講にかけての平均得点の変化を見ると、受講前から受講後にかけて著しい伸びを見せた構成、パラグラフ関連項目でさらに上昇が見られた。追加受講の項目ごとの平均点は、15点満点に対して「序論・本論・結論の形をとっている」が14.2点、「主張を理由と根拠で論証しようとしている」が12.4点、「1パラグラフ1トピックを守っている」が13.9点、「適切にパラグラフを設定している」が13.7点と、軒並み高得点となった。

4.3 今後の課題

受講前、受講後、追加受講を通じて伸び悩んだのが「文章」関連の3項目(表1参照)である。中でも主語と述語の関係が不自然な「ねじれ文」の改善はわずかであった。また、表現に関しても、話し言葉と書き

言葉の区別、適切な接続表現の選択、さらには評価項目「具体的な記述を心掛けている」に含まれる指示語の適切な使用といった点で課題を残した。これは、授業が構成やテーマの絞り込みに重きを置いたものであったことと関係がある。指導項目の精査と配分を再検討すべきであろう。

今回の取り組みでは、授業効果を測るために独自に作成した評価基準表を使用した。評価項目と評価細目は、独自テキスト『レポート作成の基本』をもとに実施した過去3年間の各種授業やWCL独自講座を通じ、文章作成において最低限必要と思われる項目を整理したもので、成績評価への使用も念頭にあった。ただ、「レポート作成の基本」の場合、短期間で多数の学生の評価をしなくてはならないことから、評価細目も10項目に絞らざるを得なかった。授業効果測定信頼性妥当性をさら高めるには、評価細目の精査と細分化が必要となる。

5. おわりに

大学に入りたての学生がアカデミック・ライティングの基礎的知識を習得することは、その後の専門教育を受ける上で2つの意味を持つ。ひとつは論理的な文章の形をイメージできるようになるということ、もうひとつは書く過程を通じて論理的・批判的思考を身につけることができるということである。「レポート作成の基本」では前者、「アカデミック・ライティング(1)」では後者を目標とした。「アカデミック・ライティング(1)」の開講は、「レポート作成の基本」で呼び起こした書くことへの関心を発展的な授業によって継続していくことが必要であるとの考えに基づいたものである。

実際のところ、書くことに対する学生側の危機感は大きい。毎年、ベーシック受講生に実施するアンケートでは、6割の学生が「書くことが苦手」あるいは「どちらかという苦手」と答えている。毎年度、「レポート作成の基本」は約1,600人の受講生を12班に分け時期をずらして実施しているのだが、後半に振り分けられた学生からは「もっと開講時期を早めてほしい」という要望が寄せられている。こうした要望を吸い上げる形で開講した「アカデミック・ライティング(1)」も、学生指導員を使ったグループ学習という実験的試みという性格上、履修制限をかけざるを得ないというのが現状である。

とはいえ、今回の検証ではライティング教育が学生の能動的な学修姿勢を引き出す可能性があること、そのための手法として協同学習が有効であることの2点が見えてきた。特に、協同学習の手法を取り入れた「アカデミック・ライティング(1)」では、受講生同士が自主的に複数回の学習会を持つなど、能動的にテーマに向かい合い理解を深めようとする姿勢を見せている。これは、同授業だけでなくWCLが開講する他の講座でもしばしば見られる現象である。以上のことから、学部横断的な基礎的な授業から継続発展的な講座に連なるカリキュラム開発は、単に書く力の養成にとどまらず大学における基礎教育の底上げにつながると考えられる。

注

- 1) Process Writing の段階としては「考案」「立案」「草稿」「休止」「読み直し」「推敲」「編集」「公表」の8つの段階がある(William, 2003)。今回の取り組みでは、各段階で学生同士がレジюмеや草稿を持ち寄り討議するピアの手法をとった。
- 2) 2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(「質的転換答申」)では、アクティブ・ラーニングを「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義し、その目的を「認知的、倫理的、社会的な能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」としている。

- 3) 木下(1994)によれば、パラグラフとは「文章の一区切りで、内容的に連結されたいくつかの文からなり、全体として、ある一つの話題についてある一つのこと(考え)を言う(記述する、主張する)もの」である。主題文と支持文からなるパラグラフを意味のある最小単位とするパラグラフ・ライティングは、文章表現の巧拙にかかわらず、論理的に伝えるという目的を果たすのに有効である。

参考文献

- 池田玲子(2004)。「日本語学習における学習者同士の相互助言(ピア・レスポンス)」『日本語学』23巻1号, 36-50.
- 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.
- 大島弥生(2010)。「大学の文章に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み：ライティングのプロセスにおける協働学習の活用へ向けて」『京都大学高等教育研究』第16号, 25-36.
- 木下是雄(1994)。「『レポートの組み立て方』(ちくま学芸文庫)筑摩書房.
- 佐渡島沙織(2009)。「自立した書き手を育てる：対話による書き直し」『国語科教育』66, 11-18
- 白石藍子・鈴木宏昭(2009)。「相互レビューによる論証スキルの獲得」, 鈴木宏昭編著『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』(青山学院大学総合研究叢書)丸善プラネット.
- 杉谷祐美子・永田尚子・小林至道(2009)。「協調学習を通じた気づきと問題設定の深まり」, 鈴木宏昭編著『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』(青山学院大学総合研究叢書)丸善プラネット.
- 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』第51集, 154-16.
- North, S. M. (1984). The Idea of a Writing Center, *College English*, 46 (5), 433-446.
- William, J.D. (2003) *Preparing to teach writing: Research, theory, and practice (3rd ed.)* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.