

主体的な学びを促すアカデミック・ライティング の段階的指導法の開発

中 東 雅 樹*
津 田 純 子**

— <要 旨> —

初年次教育でのライティング指導が、高年次におけるゼミ論文や卒業論文作成に役立っていないという問題意識から、学生がアカデミック・ライティングを通じて主体的な学びができるようになるための方策として、筆者らは2種類の内容で構成される「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法」を開発した。一つは、初年次教育科目「スタディスキルズ」の授業開発である。レポート作成プロセス全体の体験を主要なねらいとして、協働学習形式で、受講生自身および受講生間のレポート評価に先行オーガナイザー的チェックシートを利用し、上級生によるレポート添削を通じて受講生がレポート作成を主体的に取り組める仕組みを導入した。もう一つは、学部上級生向けプログラムである。添削を通じて自身のアカデミック・ライティングスキルを見直す機会を提供し、今後の論文作成に寄与できるよう促した。この段階的指導法の導入の結果、それぞれの段階でアカデミック・ライティングに対する意識の変化をみることができ、主体的な学びを促している可能性が示唆される結果となった。

1. はじめに

本論文は、筆者らが開発した「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法」について、その独自な特徴を先行研究や先行の教育実践から明らかにし、その成果を、レポートの改善状況と質問紙調査を用いて明らかにするものである。

*新潟大学経済学部・准教授

**新潟大学大学教育機能開発センター・教授

近年の多様化、複雑化する社会においては、自ら学び、自ら考える姿勢をもつ人材、つまり主体的な学びができる人材が求められていることは、教育行政関係者や教育関係者の間で共通認識され、中央教育審議会(2012)に明示されている。中央教育審議会(2012)では、学士課程教育の現状に対する社会や学生の不満が指摘され、学生の5~6割が『論理的に文章を書く力』などに関する大学の授業の有効性を否定的に捉えていることが問題視されている¹⁾。大学教育におけるライティングという作業は、学生が「獲得した知識を主体的経験を通して組み直す、知識を再構造化するプロセス」(井下 2008: 4)であることが前提とされており、アカデミック・ライティングは主体的な学びができる人材を育成する手段の一つとして重視されるのは当然といえよう。本論文におけるアカデミック・ライティング教育も、アカデミックな論文形式の習得を目指す「形式技術重視訓練」(井下 2008: 3)とは異なり、関西地区FD協議会ほか編(2013)、井下(2008)と同様、「考えること」と「文章表現」を一体的に育成するものとしている。

大学におけるアカデミック・ライティング教育は、井下(2008)の整理によれば、1990年代以降顕著になった大学のユニバーサル化や学生の文章表現力低下の問題対策として学士課程における初年次教育の基礎科目として開発され、2013年の時点で初年次教育実施の690大学のうちの90%に当たる621校が実施している²⁾。この開発は、2000年代後半の代表的な取り組みが4つに類型化されるほど多様であり³⁾、その学習効果を学生が疑問視する現在、より効果的なプログラムに発展させることが求められる「転換点」にある。

今回筆者らが開発の起点にした授業は、井下(2008)による2000年代後半の取り組みの4類型でいえば「学習技術型」と「専門教養型」の中間に属する新潟大学経済学部の初年次教育科目「スタディスキルズ」である。その教育目標は、ディシプリンである経済学分野のテーマのもとで、各自で課題を設定して「調べる」、「読む」、「書く」、「話す」能力を育てることであった。この「スタディスキルズ」で問題になったのは、学生が、ゼミ論文や卒業論文の作成段階になっても、レポートや論文作成スキルを身に付けるに至らないことであった。

筆者らがこの問題意識のもとで開発する際に重視した点は、「より学生に寄り添う」、つまり学習者の認識段階に応じたものにするることである。第一に、初年次学生は高校までの文章表現学習のプロセスに馴染んでいる点に留意し、それとは異なるアカデミック・ライティングのプロセス全体を

授業構成に反映させて経験させる。初年次学生にはわかりやすい統合的な授業の中で、必要な知識は、先行オーガナイザー的ツール（後述）と協働学習を通して学ぶようにした。第二に、アカデミック・ライティングのプロセス全体が既知である上級生には、初年次学生のレポート添削を通して上級生自身のライティング能力の問題点に気づき改善する機会を与えた。これらを総称して「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法」という。

本論文では、筆者らが開発したこの段階的指導法の独自な特徴を明らかにし、その成果を明らかにするために、第2節では、スタディスキルズの問題点をふまえて、この指導法を筆者らがどのように構想したかを述べ、第3節では、この指導法を具体的に説明する。第4節では、スタディスキルズ受講生のレポートや感想、添削アシスタント学生の質問紙調査を用いて、この指導法による学修効果を考察し、第5節で結論を述べる。

2. 「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法」の構想に至る背景

2.1 新潟大学経済学部「スタディスキルズ」の問題点

新潟大学経済学部で2004年度開講の初年次教育科目「スタディスキルズ」⁴⁾は、2年次から始まる演習（ゼミ）への導入を主眼としていた。2005年度には、これをレポートの書き方指導を含むプログラム、具体的には、シラバスでの記載を借りれば「自分で『調べる・読む・書く・話す』能力を身につけ」、「パソコンを操作し、ソフトを使って『書く、分析する、検索する』方法を」理解できるようにするプログラムに変更した。表1は、2005年度以降2011年までのスタディスキルズにおける各回の実施内容を記載したものである。なお、表1の実施単位は、実施形態がクラス単位の場合を「クラス」、全体の場合を「全体」で表している。

スタディスキルズの受講生には、第1週の授業において、与えられたテーマに対して各自が自由に調査を実施し、パワーポイントを利用して中間報告と最終報告の計2回の発表、発表内容をふまえたレポートの提出が求められていることが伝えられる。第2週の図書館と経済学部資料室ガイダンスでは、受講生は書籍等の検索方法について説明を受け、第3週では、クラス単位で受講生は自己紹介をし、発表の手順の説明を受ける。第4週以降では受講生は一人あたり10分で調査内容の中間発表、第9週以降では

一人あたり 10 分で調査内容の最終発表を行う。そして、第 13 週（最終回）で受講生は調査内容に関する 2000 字程度の最終レポートを提出する。なお、プレゼンテーション方法やレポートの書き方については、受講生が新潟大学経済学部で作成したマニュアルを用いて独習することになっている。

表 1 2005 年度～2011 年度のスタディスキルの授業構成

週	実施単位	実施内容	
1	全体	授業ガイダンス/キャリアセンター・ガイダンス	
2	全体	図書館・経済学部資料室ガイダンス（図書館・資料室の活用方法）	
3	クラス	クラス別ガイダンス（自己紹介/今後の実施内容に関する説明）	
4	クラス	第 1 回発表（現時点の調査内容/今後の調査計画）	
5	クラス	↓	
6	クラス		
7	クラス		
8	クラス		
9	クラス	第 2 回発表（最終調査結果・最終レポート作成計画）	
10	クラス	↓	
11	クラス		
12	クラス		
13	クラス	↓	レポート提出
14	クラス	予備日	

こうした授業構成で実施したスタディスキルズについては、経済学部で 2010 年実施のスタディスキルズに関する FD で、担当教員の多くが、学生がゼミ論文や卒業論文を作成する段階に至ってもスタディスキルズで学んだはずのスキルを利用して論文を書けない問題状況にあるという認識を持つことが明らかになった。

そこで、筆者たちは 2012 年度にスタディスキルズ受講生のレポートの実情を知るために、学部上級生（3 年生 2 名、4 年生 1 名）、大学院生（修士課程 1 年 2 名）を添削アシスタントとして、受講生全員のレポート添削を行った⁵⁾。なお、添削アシスタント学生に対しては、添削および今後の論文作成に必要なライティングスキルを教授することを目的にして、① レポート論文の書き方、② 参考文献の書き方と引用の仕方、③ 情報検索法、④ 日本語の文章技術を 90 分 1 コマで計 7 コマ分の講習を提供した。

このレポート添削を通じて認識できた問題点は、① コピー&ペーストの多さ、② 序論、本論、結論というレポート構成になっていないこと、③ 誤字や脱字、話し言葉による記述が多いこと、④ 参考文献を正しく記載して

いないものが多いことであった。

これらの問題点を分析すると、調べた内容を問題意識に落とし込む作業である「課題発見」と書き終えた後に見直す作業である「推敲」に対して受講生が労力を傾けていないことが推察された。これらの問題点のうち①コピー&ペーストの多さと②序論、本論、結論というレポート構成になっていないレポートを分析すると、問題意識がレポートの後半に記載されているなど、調べた内容をそのままレポートにしている傾向にあることがわかった。また、③誤字や脱字、話し言葉による記述が多いレポートは推敲を行っていないことが推察できた。

これらの問題点は、スタディスキルズの授業構成（表 1）からの影響があると考えられる。スタディスキルズにおいて、受講生は、大人数授業での図書館・経済学部資料室ガイダンスを除き、配布されたレポートの書き方マニュアルに基づいて自主的個別学習することを期待されていた。そこには、教員自身が過去自主的個別学習を通じてレポート作成能力を身に付けてきたことが反映されている。

さらに、副次的に実施した添削アシスタントを依頼した学部上級生や大学院生にレポート添削活動に関する感想を聞くと、全体的に高評価で、「論文の書き方が身についた」という回答が多かった。2012年度の添削アシスタント学生は、授業方法に問題があるスタディスキルズの受講生で、その後の授業でレポートを書く経験学習はしていた。その結果、添削アシスタント学生は実際に論文を書くために必要なスキルを身に付けないまま上級生になっていると推察された。

以上から、これまでのスタディスキルズの問題点としては、①レポート作成プロセスのうち課題発見と推敲が不十分であること、②レポート作成について受講生の自主的個別学習に委ねる授業構成を挙げることができる。さらに、副次的に実施した添削アシスタント学生を利用した添削活動を通じて、高年次の学生に対してもレポートや論文作成に関する教育は必要であることが明確になった。

2.2 「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法」の意義

以上の問題点をふまえて、筆者らは、課題発見から推敲までのレポートや論文作成プロセス全体を視野に入れて、アカデミック・ライティングに対する学生の認識段階に応じた教育である「主体的な学びを促すアカデミ

ック・ライティングの段階的指導法」を開発した。この段階的指導法は、二種類の内容で構成される。一つは、初年次教育科目「スタディスキルズ」の授業開発である。レポートや論文を書く経験をしていない高校卒業直後の受講生が、課題発見から推敲までのレポート作成プロセス全体を体験し、最終的には起承転結ではなく、序論、本論、結論からなるレポートを完成することを学習到達目標にした。第二に、学部上級生向けレポート添削アシスタント育成プログラムである。すでにレポートを書く経験がある添削アシスタント学生が、スタディスキルズ受講生のレポート添削を材料にして、自身のレポートや論文作成プロセスを振り返り、不足している部分に気づくことを学習目標とした。以下では、この新たに開発した段階的指導法の独自性を、先行研究や先行の教育実践と対照しながら明らかにする。

課題発見から推敲までのレポートや論文作成は、高校卒業直後のスタディスキルズ受講生にとっては方法すら分からないことであり、学部上級生にとっては経験済みのことである。学習を通じた理解は、学習者が新しい知識を既に持つ知識のなかに位置付けられることで達成されるという、認知心理学の知見である「学習の転移」をふまえると⁶⁾、レポートや論文作成の学習において、初年次学生がまず学ぶべきことは、高校までの作文作成プロセスとは異なるものとしてレポートや論文作成プロセス全体を認識することであり⁷⁾、高年次学生が学ぶことは自身が現段階で持っているレポートや論文作成スキルでの不足部分を補充することになる。

これまでの初年次学生向けライティング教育の先行の教育実践は2つに分類される。一つは、レポート作成プロセスの一部を学ばせるスタイルである。一例として、石橋（2010）は、課題発見から推敲に至る一連のレポート作成プロセスのうちレポートを書くことに着目し、学生に繰り返しレポート作成をさせることで、そのスキルを身に付けさせようとする試みである。もう一つは、大島（2007）や米澤（2009）などのように、課題発見から推敲までのレポート作成プロセス全体を辿りつつ、プロセス毎にスキルを教授し、それを積み重ねることでレポートを完成するというスタイルである。

これらの先行の教育実践は、教える範囲は異なるものの、そのプロセス毎でスキルを教授するというスタイルが共通している。ただし、こうした教育方法では、初めてレポート作成について学ぶ初年次学生が、高校までの国語や小論文で学んだ知識とどのような違いがあるかを十分認識できずに学習してしまう状況を作り出す可能性が高い。

以上のことから、初年次教育科目「スタディスキルズ」の授業開発は、学習を通じた理解における認知心理学の知見に基づいた妥当なものであり、ライティング学習において、レポートや論文作成の経験がない初年次学生に対しては、アカデミック・ライティングそのものが学習である、とする独自な特徴を持っている。

また、添削アシスタントとなる学部上級生に対する「レポート添削アシスタント育成プログラム」も、認知心理学の「学習の転移」に基づいたもので独自性を備えている。このプログラムは、学部上級生がすでにレポートや論文作成を経験しているうえでの学習であることに留意し、彼らがレポート作成に必要なスキルを確認できるようにすることをねらいとして開発されている。添削アシスタント学生向けだけでなく、学部上級生をも対象にできる「学習の転移」をねらいとしたアカデミック・ライティング教育は、筆者の知るかぎり存在しないと思われる。学部上級生向けのライティング教育事例としては、彼らを下級生のアドバイザーにしてレポート作成に関与させる取り組み（加藤・小島 2013）などはみられる。白石・鈴木（2009）は、初年次学生間でレポートを相互評価する取り組みをし、他者のレポートを読むことによって読み手を意識して書くことを少なくとも認識できるようになることを見出している⁸⁾。そのことをふまえると、添削アシスタント学生にとって、このプログラムは、自身のレポートや論文作成スキルを振り返る機会になるだけでなく、読み手を意識して書くことを認識できるようになることも期待できる点で有効的といえる。

3. 「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法」の具体的な内容

本節では、前節で概要を示した①第1段階のスタディスキルズの授業開発と、②第2段階の学部上級生向けレポート添削アシスタント育成プログラムからなる「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法」について、2013年度と2014年度での実施内容を具体的に説明する。

3.1 スタディスキルズの授業開発（第1段階）

スタディスキルズの授業開発では、①レポート作成のプロセス体験学習を反映した授業構成、②アカデミック・ライティングに対する受講生の認

識段階をふまえた学習到達目標の設定、③ レポートの評価における先行オーガナイザー (Advance Organizer)⁹⁾としてのチェックシートの利用、④ レポート作成プロセスでの協働学習の導入の4点を実施した。

この授業開発は、先行の教育実践や教育方法論を総合的に応用したものと位置づけられる。大人数授業で行う図書館でのガイダンスや、プレゼンテーション指導、レポート作成プロセス毎に設定したワークショップでは、坂本・工藤 (2014) におけるレポート作成法の授業における協働学習の活用を取り入れたものになっている。

第1のレポート作成プロセスの体験学習を反映した授業構成のねらいは、調べ方や高校までとは異なる文章作成方法、作業手順を経験することにある。表2は、改善前の2005年度から2011年度までの授業構成と改善後の2013年度以降の授業構成の違いをまとめたものである。2012年度は試行期間である。改善前は、はじめにスタディスキルズで必要なスキルを受講生全員にマニュアルや講義により教授したうえで、実際の学習作業は受講生の自主的個別学習に委ねる授業構成をとっていた。改善後は、実際のレポート作成のプロセス (課題発見のための事前学習、作成、推敲) に沿って学生が実際に課題レポートを作成する、という授業構成にしたうえで、情報検索スキルやレポートの書き方スキルに関する知識について実習を通じて学ぶようにした。受講生自身のレポートの見直しおよび改善は、発表会や学部上級生による添削済みレポート、他の受講生によるレポート評価、レポート改善ワークショップを通じて行えるようにしている。

授業構成上、最も特徴的な点は、いったんレポートを完成させた後に発表会を設け、その後にレポート改善のための時間を設けて最終レポートを作成する、という点である。これは、スタディスキルズ受講生がいったん完成させたレポート内容を発表することで、自らの学びを振り返り、自発的な改善活動が促されることを意図したものである。

表2 スタディスキルの授業構成の変化

(1) 改善前 (2005～11年度)			(2) 改善後 (2013年度以降)		
	授業内容	学習行動		授業内容	学習行動
授 業 計 画	基本的学習スキルの講義 図書館ガイダンス	聴講	授 業 計 画	テーマ内容の調査法ワークショップ (図書館との連携)	事前学習/ 協働学習
	テーマに関する 自己調査の発表会 (中間報告)	発表/ 質疑応答		調査計画書提出	
	テーマに関する 自己調査の発表会 (最終報告)			レポートの書き方ワークショップ	協働学習
				レポート・自己チェックシート提出	
				提出レポートに関する発表会	発表/ 質疑応答
レポート提出			添削レポートの返却/ 他受講生によるレポート評価/ レポート改善ワークショップ	協働学習	
			最終レポート・レポート改善計画書提出		

第2のアカデミック・ライティングに対する受講生の認識段階をふまえた学習到達目標の設定では、スタディスキルズを通じて、受講生がレポート作成プロセス全体を体験することを最も重視し、レポート作成における基本的スキルを全体的網羅的に学ぶことは重視しなかった。表3に示したように、レポート作成における基本的スキルのうち、起承転結になじんだ初年次学生がとくに苦勞する、序論、本論、結論の構成を明確に理解し、コピー問題を認識し、参考文献の重要性を把握できることを意図した、到達水準を設定することにした。

表3 改善後 (2013年度以降) のスタディスキルズ受講生レポートの学習到達目標

	最低水準	目標水準
序論	レポートの冒頭に問題意識が記載されている	レポートの冒頭に問題意識と結論に至るプロセスが記載されている
レポート構成	不完全ながら序論と結論を対応させようとしている	序論と結論が対応している
参考文献	文献情報が一部不完全であるが、初回レポートからは改善している	文献情報が必要かつ十分で、かつ正しい方法で記載されている

第3の先行オーガナイザーとしてのチェックシートの利用では、レポートの到達目標や評価基準を項目化したうえでチェックシートに埋め込み、

そのシートを受講生自身および受講生間の相互評価に利用するようにしている。これは、先行オーガナイザーの教授方略の具体化として位置づけられ、受講生がチェックシートを通じて到達目標を認知し、受講生自身の主体的な学びを促すことを意図している。図1は、スタディスキルズの授業開発で作成したチェックシートの一部であり、図1(1)は、受講生がレポート提出時に自身のレポートを評価するためのチェックシート、図1(2)は、レポート改善ワークショップの事前課題とした他の受講生のレポートを評価するためのチェックシート、図1(3)は、受講生が最終レポートの完成に向けたレポートの改善を計画するためのシートである。

第4の協働学習の導入は、学習者間の相互コミュニケーションとそれに基づいたライティングを通じて、自発的な改善活動を促すことをねらいとしている。2013年度と2014年度では、グループを3ないしは4名の受講生で編成して、図書館での文献検索方法や参考文献の書き方、テーマの設定、受講生間のレポートの相互評価、上級生の添削による協働学習を取り入れた。

図1 受講生自身と受講生間のレポート評価で用いたチェックシート

(1) 提出レポートの自己チェックシート

大学のレポートにふさわしい文章度チェック項目 (5段階評価)		← poor good →
		1 2 3 4 5
1. テーマの適切さ		
1-1	分量 (2000 字程度) に応じて適切なテーマが設定されている。	4
1-2	テーマは一つに絞られている。	5
1-3	テーマに関連する基本的な概念は説明されている。	3
2. 本論の妥当性		
2-1	自分の考えと他者の意見を明確に区別して書いている (剽窃をしていない)。	5
2-2	自分の考えや主張を述べるときに、適切な根拠や具体例を用いている。	3
3. 文章のつながり		
3-1	段落と段落が論理的につながっている。	3
3-2	文と文が論理的につながっている。	4
4. レポート・論文としての体裁		
4-1	段落は1文字下げで書き始めており、段落では一つのまとまった事柄 (トピック) が述べられている。	5
4-2	参考文献の書き方が適切である。	3
5. 文章の完成度		
5-1	文体は「です」調と「である」調を混用せず、「である」調に統一されている。	5
5-2	話し言葉を使用していない。	5
5-3	句読点を使って明確に文意をつかめるようにしている。	4
5-4	誤字や脱字はみられない。	4

主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法の開発

(2) 他の受講生のレポートのチェックシート

レポート改善ワークショップ① (2013年7月22日) 事前課題

レポート執筆者について		評価者	
在籍番号	E13B	在籍番号	E13B
氏名		氏名	

他のメンバーが提出したレポートをチェックしてみよう。

大学レポート評価項目	○ 良い △ 普通 × できていない
1 課題条件は守られている。	△
2 剽窃（盗作、コピーペースト）はされていない。	○
3 読み手が読みやすいように、冒頭に序論の段落を置き、執筆者がテーマにどのような観点で取り組み、本論をどのように論じるか、明らかにしている。	○
4 自分の考えと、調べたことや他者の考えを明確に区別している。	○
5 自分の考えや主張が根拠や具体例を示して説明され、読み手に読得力がある。	○
6 段落は1文字下げで書き出し、段落では一つのまとまった事柄（トピック）が述べられている。	×
7 文と文の繋がり、段落と段落のつながりに論理的な飛躍はない。	○
8 段落間を明確に繋ぎつけて、最後の結論が導き出されている。	○
9 文体は「です」調と「である」調を混用せず、どちらかに統一されている。	○
10 話し言葉を使用していない。	○
11 句読点を使い、読み手が明確に文意をつかめるようにしている。	○
12 誤字や脱字はみられない。	△
13 読み手にレポートの趣旨が明確にわかるように、最後に結論の段落を置き、本論で何を言いたかったかを簡潔にまとめている。	○
14 参考文献として、専門性・信頼性の高いものを用いている。	△

<レポート改善へのコメント>

段落の書き出しは1文字下げで書く。
参考文献の年代表も書くといいと思う。
一人称は「私」の方がよいと思う。

(3) レポート改善計画書

レポート改善ワークショップ② スタディスキルズ（経営学科）第15回

レポート改善計画書 在籍番号 E13B 氏名

最終レポートの構成

最終レポートの概要	他のメンバーからのコメント (※コメントの後に氏名も添付すること)
題名 タイトル 自然観の変遷と現在の自然問題の関係を考える 何を明らかにするか（1文で） 自然観の変遷が自然問題にどのような影響を及ぼしたか どのような観点で明らかにするか（1文で） 古代中国の自然観の変遷から	ナイト、カウチ、高野、野村の意見と書いてある
本論の論点 ・ 古代中国において自然観（自然に対する考えか）はどのように変化したのか ・ 現在 どのような自然問題は我々たちの身のまわりで起きているのか ・ 自然問題を減らすことで我々たちの生活をより良いものにしていくために...	ヨーロッパとアジア以外の場所の自然観と比較するのあたりは60333か
参考文献 金谷 治（1997）『中国古代の自然観と人間観』 平凡社出版	

引用の修正

レポート改善のためのタイムスケジュール

7/29 ~ 8/2 参考文献の確認
 8/3 ~ 8/5 レポート改善作業
 8/6 打ちこみ作業, 8/7 提出

3.2 学部上級生向けレポート添削アシスタント育成プログラム(第2段階)

学部上級生を対象としたレポート添削アシスタント育成プログラムは、添削アシスタント学生が下級生のレポート添削を通じて自身のアカデミック・ライティングスキルを見つめ直し、今後作成するゼミ論文や卒業論文の作成に生かせるようにすることをねらいにしている。

添削アシスタント学生は、添削に必要なスキルを教授する講習の受講とスタディスキルズ受講生のレポート添削で報酬を受け取ることを条件に、学部2年生以上を対象に募集をかけて集まってきた学生で、2013年度は13名(4年生3名、3年生10名)、2014年度は13名(4年生2名、3年生10名、2年生1名)であった。また、添削アシスタント学生1名が添削するレポートの数は、添削における負担の大きさを考慮して、8ないし9本とした。

講習では、添削アシスタント学生は、レポート添削に必要なスキルとして、①レポート・論文の書き方、②参考文献の書き方・引用の仕方、③情報検索法、④日本語の文章技術を学ぶ。そして、添削の実施に際しては、講習を通じて自分がレポートや論文作成上課題とみなしている事柄を意識化し、それと事前の添削課題の結果を念頭におきながら、スタディスキルズ受講生のレポートの添削方針を添削アシスタント学生全員で協議して決めてもらうことにした。2013年度および2014年度の添削アシスタント学生間での話し合いで決まった添削基準は表4に示されている。なお、基準策定に際しては、スタディスキルズ受講生が添削したレポートを受け取ったうえで、改善の参考にするものになることを念頭におくよう指示をしている。

表4をみると、添削アシスタント学生により設定されたレポート添削基準のうち、2013年度と2014年度に共通して含まれる事項は、レポートの構成、言葉の定義、文章表現の適切さであることがわかる。さらに添削アシスタント学生が添削の際に指摘した事項をみると、彼らが優先的に改善すべきと考えている点とスタディスキルズで設定した到達目標がおおよそ一致していることがわかる。

表 4 添削アシスタント学生により設定されたレポートの添削基準

2013 年度	2014 年度
① コメント数は最大 8 個 ② 誤字・脱字、接続詞は文字の色を赤にする (コメント数に含まず) ③ コメントの優先順位 1) 問題意識・テーマが首尾一貫しているか) 2) レポートの構成 (序論 - 本論 - 結論) 3) <u>言葉の定義</u> 4) <u>主語と述語の対応関係</u> 5) <u>タイトルと在籍番号、氏名</u> 6) 段落の長さ 7) 参考文献は確認後、書き方に問題がある場合はコメントする。参考文献が未記載である場合、参考文献を書くことをコメントで指摘する。 ※剽窃は任意	① コメント数は最大 8 個 ② 誤字・脱字、接続詞は文字の色を赤にする (コメント数に含まず) ③ コメントの優先順位 1) 自分の考えが入っているか。 2) <u>レポートの型 (序論 - 本論 - 結論)</u> 3) <u>キーワードの定義</u> 4) 具体的な事実や論拠を示しているか。 5) <u>文章技術上の問題 (正しい日本語になっていない、など)</u> 6) タイトルと本文の一致 7) 参考文献は確認後、書き方に問題がある場合はコメントする。参考文献が未記載である場合、参考文献を書くことをコメントで指摘する。 8) 自者と他者の区別 ※剽窃は任意

注) 下線は、2013 年度と 2014 年度で共通している要素であることを表す。

4. 「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法」の成果

本節は、「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法」の成果について、第 1 段階のスタディスキルの授業開発は、スタディスキルズ受講生のレポート分析とポートフォリオ (授業の感想文) の分析で明らかにし、第 2 段階のレポート添削アシスタント育成プログラムは、添削アシスタント学生を対象とした質問紙調査により明らかにする。

4.1 スタディスキルズの授業開発の成果について

レポート分析では、スタディスキルズ受講生のうち昼間コース学生のレポートを対象にして、授業期間中に提出したレポート (初回レポート) と授業終了後に提出したレポート (最終レポート) を表 3 の到達水準に基づいて比較している。図 2 は、初回レポートと最終レポートの両課題を提出した受講生を対象者として、到達水準とその水準に到達したタイミングで分類し、対象者のうち最終レポートで最低水準以上に到達した受講者割合を年度間比較で示したものである。なお、図 2 の比率を計算する際の分析

対象者数は、2012年度110名、2013年度99名、2014年度108名であり、合計で100%に達していないのは、最低水準に到達していないレポートが存在するためである。

図2によると、授業開発の前後で顕著に違いがみられるのは、レポート構成であることがわかる。さらにレポート構成について最低水準に到達した受講生の到達タイミングの内訳をみると、目標水準への到達においては、今回の授業開発の前後で顕著な違いはみられないが、最低水準以上目標水準未達の受講生割合は顕著に改善していることがわかる。他方で、序論および参考文献における目標水準への到達状況は、改善前後でほとんど変わらなかった。

これは、レポート評価における先行オーガナイザーとしてのチェックシートの利用と協働学習の成果であると推察できる。とくに、レポート構成の改善は、定型化された方法が存在しないので、受講生自身で取り組むことは難しく、授業期間中に提出した初回レポートに基づく発表と協働学習が改善活動を促す姿勢を作り出したといえるだろう。

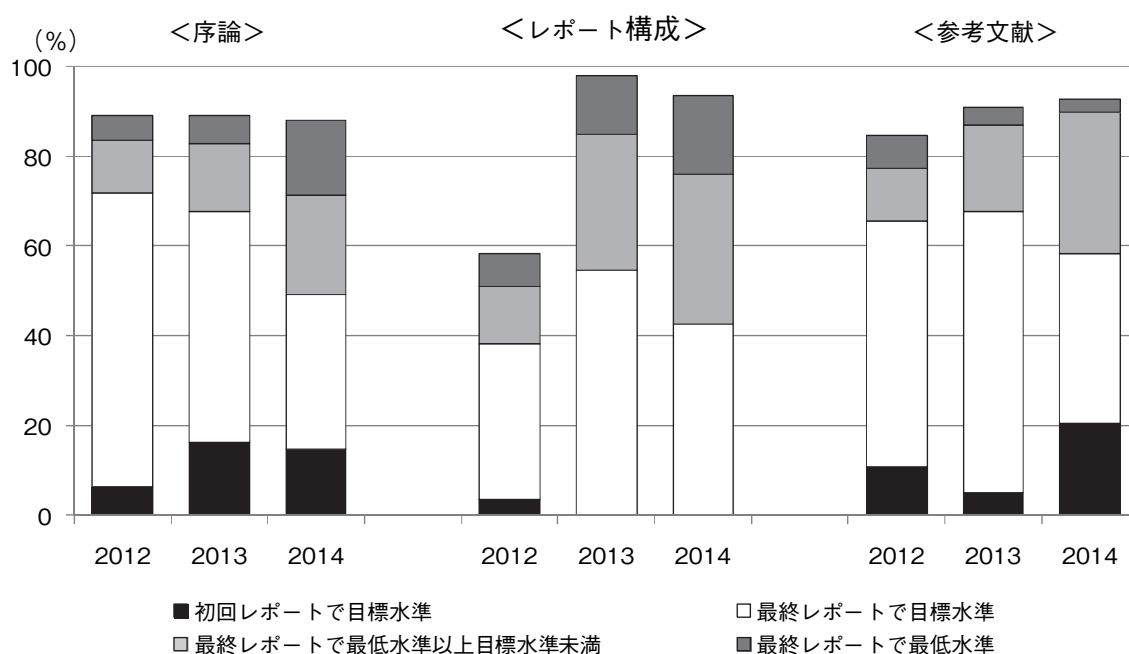


図2 最低水準以上に到達したスタディスキルズ受講生のレポートの比較

また、レポートで利用した文献を比較したものが表5である。顕著にみられる特徴としては、参考資料における書籍利用の増加である。改善前がインターネット中心であったことをふまえると、図書館でのガイダンスや

調査のためのグループ学習を授業内に設けたことが寄与していると考えられる。

表5 スタディスキルズ受講生の利用文献の比較

	書籍	論文	書籍 or 論文	提出数
2012年度	51 46.4%	20 18.2%	62 56.4%	110
2013年度	95 93.1%	20 19.6%	97 95.1%	102
2014年度	98 89.1%	20 18.2%	104 94.5%	110

さらに、受講生が授業の感想文で使用しているキーワードの使用頻度を比較したものが表6である。キーワードに現れる言葉は、スタディスキルズの授業を通じて印象的と感じた内容を表しているとするれば、多くの受講生は、スタディスキルズの授業に対して「レポート」や「プレゼン（プレゼンテーション）」、「書き方」、「大学」に関連した内容に印象付けられていることを示している。

なお、2012年度以降は、添削したレポートを受講生に返却しているが、キーワードの上位に「添削」が現れていないことがわかる。これは、受講生にとって添削されたレポートが授業内で有効に使用されていないという解釈と、添削アシスタント学生の指摘点とスタディスキルズでの授業の重点がおおよそ一致していることから、添削により指摘された内容に印象づけられるほどの特徴がなかったという解釈もありえる。この点については、今後改めて調査すべき内容といえよう。

表6 スタディスキルズ受講生の感想で使用したキーワードの頻度

(1) キーワード上位5位

(単位：%)

	2012年度		2013年度		2014年度	
	キーワード	人数比	キーワード	人数比	キーワード	人数比
1位	レポート	64.4	レポート	80.7	レポート	88.4
2位	プレゼン（プレゼンテーション）	39.0	プレゼン（プレゼンテーション）	46.8	プレゼン（プレゼンテーション）	53.7
3位	発表	32.2	書き方	45.0	大学	47.9
4位	書き方	30.5	大学	39.4	書き方	33.9
5位	大学	21.2	機会	22.0	発表	23.1

(2) キーワード全リスト

キーワード	2012年度			2013年度			2014年度		
	ヒット数	人数	人数比	ヒット数	人数	人数比	ヒット数	人数	人数比
レポート	117	76	64.4%	169	88	80.7%	177	107	88.4%
プレゼン (プレゼンテーション)	63	46	39.0%	73	51	46.8%	81	65	53.7%
発表	58	38	32.2%	29	21	19.3%	41	28	23.1%
書き方	40	36	30.5%	55	49	45.0%	46	41	33.9%
大学	27	25	21.2%	51	43	39.4%	68	58	47.9%
機会	25	24	20.3%	24	24	22.0%	12	12	9.9%
パワーポイント (Power Point)	21	18	15.3%	21	20	18.3%	23	21	17.4%
文献(参考文献)、本	18	16	13.6%	12	11	10.1%	18	15	12.4%
学ぶ	16	15	12.7%	24	21	19.3%	26	23	19.0%
先生	16	15	12.7%	9	8	7.3%	14	12	9.9%
改善	13	13	11.0%	5	5	4.6%	15	15	12.4%
役に立つ(役立つ)	12	12	10.2%	14	13	11.9%	26	26	21.5%
大変(苦労した)	12	11	9.3%	12	11	10.1%	13	12	9.9%
重要	11	11	9.3%	8	8	7.3%	13	12	9.9%
添削	12	10	8.5%	1	1	0.9%	2	2	1.7%
有意義	10	10	8.5%	13	13	11.9%	9	9	7.4%
ありがとう	8	8	6.8%	13	13	11.9%	7	7	5.8%
質問	8	7	5.9%	2	1	0.9%	3	3	2.5%
グループ	8	6	5.1%	9	8	7.3%	16	11	9.1%
勉強になる	7	6	5.1%	3	3	2.8%	2	2	1.7%
序論・本論・結論	6	6	5.1%	3	3	2.8%	3	3	2.5%
社会	5	5	4.2%	18	17	15.6%	15	15	12.4%
論文	5	5	4.2%	15	13	11.9%	10	6	5.0%
方法	6	4	3.4%	10	10	9.2%	21	17	14.0%
文章	4	4	3.4%	10	5	4.6%	5	5	4.1%
スキル	3	3	2.5%	12	10	9.2%	9	9	7.4%
引用	3	3	2.5%	5	5	4.6%	7	7	5.8%
質	3	3	2.5%	2	2	1.8%	1	1	0.8%
能力	2	2	1.7%	10	7	6.4%	4	4	3.3%
反省	2	2	1.7%	4	4	3.7%	4	4	3.3%
指導	1	1	0.8%	5	5	4.6%	4	3	2.5%
基礎	1	1	0.8%	4	4	3.7%	8	8	6.6%
論理	1	1	0.8%	6	4	3.7%	5	2	1.7%
友達	1	1	0.8%	2	2	1.8%	1	1	0.8%
探	0	0	0.0%	7	6	5.5%	10	9	7.4%
図書館	0	0	0.0%	3	3	2.8%	4	4	3.3%
思考	0	0	0.0%	1	1	0.9%	1	1	0.8%
刺激	0	0	0.0%	0	0	0.0%	3	3	2.5%
記入者数	118			109			121		

4.2 レポート添削アシスタント育成プログラムの成果について

レポート添削アシスタント育成プログラムの評価は、添削アシスタント学生として参加した学生に対して実施した質問紙調査の分析に基づいている。なお、質問紙調査に回答した添削アシスタント学生は、2013年度は12名、2014年度は7名であった。

添削アシスタントとして参加してどのような点が役立ったかを自由記述で回答してもらった内容によると、「レポートの書き方」を挙げた学生は、2013年度で5名(回答者数のうち42%、以下同じ)、2014年度で5名(71%)存在した。さらに、レポートにおける客観性、論理性を挙げた学生が2013年度では8名(67%)、2014年では3名(43%)存在した。

以上のことから、添削アシスタント学生が、添削活動を通じてレポートや論文作成スキルを学んだだけでなく、読み手または他者を意識した文章作りという論理的な記述の重要性を認識していることが示唆される。とくに、後者の認識は、既に述べた白石・鈴木(2009)の取り組みの成果と同じ結果を示すものといえよう。もちろん、質問紙調査の自由記述のみで、その認識の深さや実際のゼミ論文や卒業論文での活用状況は把握できないものの、添削アシスタント学生にとって、アカデミック・ライティングスキルが必要である、という「気づき」をもたらす機会になったことは認められよう。

5. 結論

本論文は、筆者らが開発した「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法」について、この取り組みの実施に至る背景と独自の特徴、具体的な内容を明らかにし、その成果を検討したものである。

第1段階の初年次教育科目「スタディスキルズ」の授業開発では、アカデミック・ライティングに対する受講生の認識段階に基づいて、学習到達目標を設定し、レポート作成のプロセス体験学習を反映した授業を構成し、先行オーガナイザーとして、レポートの書き方の事前学習内容と同時に、レポートの自己評価や受講生間のレポート評価の基準を埋め込んだチェックシートを利用し、レポート作成に沿って協働学習を導入した。その結果、受講生のレポートにおいて、授業改善以前には学生が苦勞したレポート構成の転換(起承転結から序論、本論、結論へ)に顕著な改善がみられた。

また、第2段階の学部上級生向けレポート添削アシスタント育成プログ

ラムにおいては、添削を通じて、添削アシスタント学生が、レポートや論文作成スキルを学んだだけでなく、読み手または他者を意識した文章作りという論理的な記述の重要性を認識できていることが明らかになった。このプログラムは、添削アシスタント学生にアカデミック・ライティングスキルの必要性の「気づき」をもたらす機会を与えることができたといえよう。

ただし、この取り組みが、改善後のスタディスキルズを受講した初年次学生や添削アシスタント学生にとって、その後のアカデミック・ライティングや専門学習にどういった影響を与えているのかは明らかできていない。この点を明らかにすることは今後の課題としたい。

注

- 1) 中央教育審議会、2012、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」、12。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm, 2015.10.29.)
- 2) 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室、2015、「平成 25 年度の大学における教育内容等の改革状況について（調査結果のまとめ）」、18。
(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afeldfile/2015/10/21/1361916_1.pdf, 2015.10.29.)
- 3) 4 類型とは、井下（2008）によるもので「学習技術型・専門基礎型・専門教養型・表現教養型」をいう。詳細は井下（2008）17-20 頁参照。
- 4) 新潟大学経済学部の「スタディスキルズ」は、各学科で初年次に全員履修の半期科目として開講している。経営学科におけるスタディスキルズの受講者数は入学者数と同数で、昼間コース学生向けスタディスキルズで 105 名強、夜間主コース学生向けスタディスキルズで 15 名強からなる。実施体制は、受講生全員を対象とする授業および授業全体を総括する教員が 1 名と、クラス毎での実施を担当する教員として昼間コース 6 名、夜間主コース 1 名からなり、クラスあたりの受講生数は、昼間コースで 18 名程度、夜間主コースで 15 名強となる。
- 5) 2012 年度は、添削したレポートを受講生に返却したうえで、筆者らが追加的にレポート改善のための授業（1 コマ、90 分）を行い、受講生にレポートを再提出させている。
- 6) 「学習の転移」は、井下（2008）によれば、特定の学習内容の構成要素を積み上げる「低次の転移」と、学習内容の構造や関係性を理解することによって、「知識を広げ、より柔軟に創造的に発見的に深く洞察できる」ようになる「高

次の転移」に区分される（井下 2008: 36）。筆者らの取り組みは「高次の転移」をねらいとしたともいえよう。

- 7) ライティング指導においてこの点を指摘する事例は少なくないと思われるが、この観点を授業デザインに取り入れた事例は筆者の知りうるかぎり存在しないようである。
- 8) 協働学習の有効性について、近田（2013）は、初年次学生を対象として文章の全体構成や論証を重視する授業実践の場合、「受講者による自己裁量の大きい機会」（近田 2013: 120）となっているため、グループワークが学習効果に大きな影響を与えているとはかぎらないと指摘している。筆者らの取り組みでは、後述する先行オーガナイザー的ツールを用いることで効果的にできたと思われる。
- 9) Ausubel（1960）によって提案された概念である先行オーガナイザーは、広田（1983）によれば、「学習内容の提示に先立って提示される一種の導入教材」（広田 1983: 77）をいい、篠ヶ谷（2012）の学習方略研究によれば、先行オーガナイザーとは「本文の前に提示される、本文の内容を抽象化した短い文章」（篠ヶ谷 2012: 97）をいう。筆者らの場合、レポート作成上必要な項目をもとに作成したチェックシートを先行オーガナイザーとして利用した。

参考文献

- Ausubel, David P., 1960, "The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material", *Journal of Educational Psychology*, 51: 267-72.
- 近田政博、2013、「「学術論文の書き方入門」の授業実践」『名古屋高等教育研究』13: 103-22。
- 広田忍、1983、「D. P. Ausubel の教授方略とその論理－「先行オーガナイザー」を中心に」『富山大学教育学部紀要（A 文科系）』31: 77-87。
- 井下千以子、2008、『大学における書く力考える力』東信堂。
- 石橋潔、2010、「レポート相互評価法－大学における授業実践の試み」『久留米大学文学部紀要情報社会科学編』5: 17-33。
- 関西地区 FD 連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター編、2013、『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房。
- 加藤善子・小島浩子、2013、「信州大学におけるレポート作成支援－図書館と授業との連携の試み」『信州大学附属図書館研究』2: 125-33。
- 大島弥生、2007、「大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス」『言語文化と日本語教育』33: 57-64。
- 坂本香代・工藤未来、2014、「レポート作成法の授業における協働学習の活用－グループディスカッションの試み」『東北大学附属図書館調査研究年報』

2: 39-44。

篠ヶ谷圭太、2012、「学習方略研究の展開と展望－学習フェイズの関連づけの視点から－」『教育心理学研究』60: 92-105。

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』丸善プラネット、31-54。

米澤誠、2009、「レポート作成におけるコピー防止策－コピーを超えるライティング授業デザイン」『情報管理』52(5): 276-85。

謝辞

本論文は、2015年3月に京都大学で開催された第21回大学教育研究フォーラムでの個人研究口頭発表を基に作成されたものである。「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法」の開発においては、平成25年新潟大学授業改善プロジェクトからのサポートを受けている。実施に際しては、大学教育機能開発センターと附属図書館から組織的なサポートを受けた。さらに、個人レベルでも、大学教育機能開発センターの森井俊廣所長と加藤かおり准教授、国際センターの足立祐子准教授、附属図書館学術情報サービス課の長谷川順子課長（当時）、高井真利子学術情報サービス課係長をはじめとする附属図書館のスタッフの皆さまからは多大なるサポートを受けた。また、本論文の査読者による指摘は、本論文の改善に大いに役立った。ここに記して感謝したい。