

〔共同研究：文科系総合大学におけるリテラシー教育の実践的研究〕

## 継続性にも配慮したアカデミック・ライティング 科目の設計と実践 (1)

藤 間 真  
櫛 井 亜 依  
向 村 九 音  
高 良 要 多  
横 山 恵 理

### 概要

桃山学院大学では、時代の要請にこたえるために、既存の科目を抜本的に見直す形でアカデミック・ライティングの基礎教育を再編した。本稿は、まず、その作業に伴い提起された、旧科目はなぜ時代遅れになったのか？、旧科目が運用された約30年の本学の実践が取り込めなかった日本語表現教育の変化は何か？、新科目は何を学生に教育として提供すべきか？、新科目が時代遅れにならずに済むにはどのような制度設計をすればよいか？、という問題について加えた検討をまとめる。さらにその検討結果を組み込んだ新規科目の設計概要を報告し、最後に初年度の実践結果を分析することによりその有効性を検証し報告するものである。

### 1 初 め に

1998年の大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について－競争的環境の中で個性が輝く大学』を嚆矢として、21世紀直前より、日本の大学界は社会から卒業生の「質」を保証する様に要求されるようになってきた。それに呼応する形で大学教育そのものの方法論についても、理論的・実践的研究が進められてきている。この様な大学教育の改革は、各学問分野におけるディシプリンを在學生に提供し学問分野を再生産する「専門教育」にとどまることなく、教養教育・一般教育・キャリア教育・資格教育・初年次教育・リテラシー教育などの、「専門教育以外の大学教育」についても進められてきている。そのための手段として、たとえば、ICT（情報通信技術）を活用した教育方法や、体験学習、プロジェクトベースド教育、インストラクショナル・デザインの応用、ループリックによる講義の計画性の向上などがあり、更にはライティング・センターなどの学習支援機構についても理論的・実践

---

キーワード：アカデミック・ライティング、継続性、大学教育、レポート執筆教育、ループリック

的研究が進められてきている。

これらの潮流の一部として、組織的に日本語表現を教えることも近年非常に多くの実践が行われており、桃山学院大学（以下本学）もまた、時代の要求に呼応する形で2単位科目『レポート入門』を新設することとなった。

ところで、今まで本学において日本語表現の組織的教育が行われてこなかったわけではない。これまでは4単位の通年科目『論述作文』が全学横断的に提供されてきていた。詳細は後述するが、この科目の源流は大綱化以前の1980年代にさかのぼることができる。しかし、現在では全学横断的に提供する教育としては時代遅れとなっていると判断され、新科目の設置という運びとなった。

このことから、本学の教育が学生たちにとって有益であり続けるためには、問題①新科目『大学レポート入門』は全学的に提供される教育として何を学生に教育として提供すべきか？、問題②新科目『大学レポート入門』が全学的に提供される教育として時代遅れにならずに済むにはどのような制度設計をすればよいか？、という2つの問題が解決される必要があることが導かれる。さらにそのためには、関連する問題③旧科目『論述作文』はなぜ時代遅れになったのか？という問題に取り組む必要があり、さらにそのためには 問題④本学の実践が取り込めなかった大学における日本語表現教育の変化は何か？ という問題に取り組む必要性が導かれる。

そこで我々は、本学の教育が学生たちにとって有益であることを担保するために、桃山学院大学共同研究プロジェクト15共247「文科系総合大学におけるリテラシー教育の実践的研究」の一環として、これらの問題に取り組むこととし、一定の中間的成果を得たのでここで報告するものである。

本論文の構成は下記の通りである：

第2章において、先述した問題設定について検討する。まず2.1節において歴史的な視点より検討し、2.2節において先行研究を踏まえた検討を行う。

第3章において、実際の新科目の設計の詳細について報告する。

第4章において、新科目の実施と質保証に向けた取り組みについて報告する。

第5章において、新科目の有用性について考察する。

第6章において、まとめと今後の課題を示す。

先述した通り、本研究は桃山学院大学共同研究プロジェクト15共247「文科系総合大学におけるリテラシー教育の実践的研究」の研究成果の一部であり、プロジェクトの内部研究会での報告を整理し統合したものであり、執筆担当は後述の通りである：第1章は藤間が執筆した。2.1節も藤間が執筆した。2.2節については、横山の研究報告について藤間が加筆した。第3章から第5章については、櫛井・向村・高良・横山の実践報告に藤間が加筆した。なお、今回の執筆には参加していないプロジェクト構成メンバーとの積極的な議論も非常に有益なものであったのでここに謝意を表す。なお、本稿での間違い等は筆頭著者である藤

間に帰する。

## 2 アカデミック・ライティング科目の科目設計にもとめられる要件についての検討(藤間, 横山)

本章では、先述した問題提起に基づき、科目設計にもとめられる要件について検討する。

### 2.1 歴史的視座からの検討(藤間)

本節では、大学における日本語表現教育の歴史を概観することによって、第一章で提示した問題③、④に迫る。

そのため、まず井下(2008, 2013)に従って流れを概観したうえで別の視点を導入する。

井下は、日本の大学における組織的な日本語表現教育の1980年代からの発展を、表2-1のように、黎明期、草創期、普及期、転換期、発展期という5段階に分類した。

表2-1 「文章表現教育における5つの発達段階」(井下 2008, 2013)

年代	発達区分	発達の様相
1980	黎明期	読み書き教育に対する問題意識の芽生え
1990	草創期	日本語表現科目の創設
2000	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	転換期	転換点に立ち、模索する多様な取組
	発展期	ディシプリンと教養が発展の鍵

「黎明期」については、1981年の一般教育学会(現在の大学教育学会)の第2回課題研究会において、「大学教育における論述作文、読書および対話討議に関する意味付けと方策」というテーマが掲げられたことを紹介し、この時代までは組織的な日本語読み書きに関する大学教育がなかったと推測すると同時に、教育に対して意識の高い大学教員の中では、組織的に取り組む必要性が認識されだしたことをもって1980年代を「黎明期」と分類している。

続いて、1990年代に入り、大学生の学力低下問題が社会から指弾され、それに呼応する実践が現れだしたことを富山大学・高知大学の実践を引きながら紹介し、「草創期」と名付けている。そして、この時期の特徴として、「教育の必要性は十分に議論され実施にこぎつけたものの『一体何を教えるのか』という教育内容、教授法に対する戸惑いや混乱も見られた」と結んでいる。

続いて、1990年代後半について、大学の「ユニバーサル化」のさらなる進行に伴い、初年次教育の一環として日本語の表現科目が次々各大学で開講されたことを紹介し、「普及期」と名付けている。そして、この時期に生まれた文章表現教育の特徴として、①早期学習重視、②短期集中型教育、③基礎学習重視、④定型的技術訓練、⑤授業デザイン、⑥担当教員の多様性による授業内容の拡散化、⑦科目と連動した教材開発、という7つの特徴を指摘した上で、①「基礎」の定義の不明確であること、②カリキュラムデザインではなく広くて1科目

場合によっては数回のデザインにとどまること、という2つの問題点を指摘している。

つづいて、2000年代中盤から執筆時（2008年）までについて、「（前略）普及期を過ぎていま様々な問題を抱えている。（中略）文章表現課題はこれからどうあるべきか、課題は大きい。そうした意味においてこの時期を転換期（太字と下線筆者）と呼ぶこととした」としている。そして、2004年～2007年における特色GP（特色ある大学教育支援プログラム）、大学教育学会誌、京都大学主催大学教育研究フォーラムなどに発表された実践報告を類型・分析し、それらの実践報告を学習技術型・専門基礎型・専門教養型・表現教養型の4分類に整理した上で、考える力の育成・協働による学習・教育目標の明確化という三つの必須条件を指摘している。

続いて、この「普及期」に続く、執筆時点（2008年）では次に来るべき時代である「転換期」に必要なものについて、上記4種類の違いをディシプリン・学習技術・教養という三つの構成要素への立ち位置から再分類した上で考察を進めている。まず、文章表現教育にディシプリンと教養をどう位置付けるべきかを、ディシプリンと教養それぞれの定義について一瞥をしながら検討し、その上で4類型を学士課程カリキュラムにどう位置付けるのかを考察している。

井下のまとめた日本の大学教育における日本語文章作成教育の歴史はその視野の広さにおいて類を見ないものではあるが、彼女はその後認知心理学に軸足を置く実践研究に軸足を移したらしく、2010年代についての歴史的まとめはまとまった形では公表していない。また、まとめられた時代についても我々の問題意識から見ると検討すべき課題が残されている。そこで、まず彼女のまとめ以降の動きについて概観した上で、国主導の「大学改革」と高等教育レベルでの教育技法の発展という二つの視点から検討を加える。

我々の視点から見て井下の報告の後の2010年代において重要な点は3点ある。その第1は、教授技法のさらなる発展であり、第2はライティング・センターの普及であり、第3はICTの普及である。

第1点については、ループリックの適用やピア・レビューの援用・認知心理学の応用・ICTの活用等、種々の実践が、たとえば、関西地区FD連絡協議会（2013）、成田ら（2014）などで報告されている。これらは初年次教育等の理論面実践面の進歩の一側面として解釈でき、我々の論点と直結しないので、ここでは指摘するにとどめる。

第2点、すなわちライティング・センターの普及については、1970年代からアメリカの大学で実践が急速に広がり、その動きを取り入れた早稲田大学の実践を端緒として近年日本でも急速に普及してきているものである。これもまた、大学全体としての学修支援の一環としてとらえると、講義以外の学生の学修が求められていることの反映という視点は注目に値する。さらにTA等による指導の裏にある、内容についての専門性が希薄であっても文章作成という専門性があれば作文指導はできるという思想も日本語指導という観点から注目に値する。

第3点は、1990年代末から2000年代にかけてのICTの急速な普及による日本語作文の変化である。黎明期から草創期の日本語作文が主に手書きだったのに対し、急速なパソコンの普及により、レポート執筆の道具がワープロソフトに置き換わったことも、日本語作文教育の変遷では見逃してはならない要因ではある。しかし、大島が成田ら(2014)の序文で指摘した様に大学生を取り巻く日本語環境の激変によって日本語を書く能力の内容が変化したことに対応した教材設計が求められることも、この論点からは重要である。

また、井下の分類での普及期や転換期となる2000年代以降、大学における日本語教育に関して、非常に多くの実践が行われ報告されているが、草創期の重要な動きである富山大学から高知大学につながる実践の流れを先行研究で言及している実践報告がほとんどないに等しいことから明らかな様に、必ずしも黎明期や草創期のノウハウの上に立っているとはいえないことにも注目する必要がある。

次に、井下(2008, 2013)では深く分析されていない、なぜ変遷がおきたのかという点についてさらに検討を加える。そのために、大学教育がなぜ変遷したのかについて、国主導の政策による変化という側面と教育手法の発展という側面から検討を加える。

まず、日本の大学教育の国主導の政策による変化について検討する。日本の大学教育が教授会自治という内部からの動きからだけでなく、国主導の政策もあって変化することは周知の事実である。そこで、大学教育の四半世紀の流れについて、まず天野(2013)に基づきマクロな視点から流れを整理する。

天野は、高等教育が進学率の上昇によって「エリート」「マス」「ユニバーサル」の3段階で変容するというマーチン・トロウの提唱した説に則り、次のように主張する：1971年に中央教育審議会が答申した『四六答申』が進行し始めた「マス化」に対応するために出された先見性に満ちたものであったが諸般の事情でなかなか実現されなかったと指摘する。その上で、臨時教育審議会の答申に基づき設置された大学審議会の一連の答申を、「マス化」段階に対応するための答申とし、その一連の流れのなかで『大綱化』が進められたとしている。

さらに、高等教育が「ユニバーサル段階」を迎えようとしている状況を踏まえて更なる大学の改革が必要とされ、それに対応するため大学審議会が21世紀日本における高等教育の「グランドデザイン」を提示し、それに向けた大学主体の改革を志向・期待する一連の答申を出して大学審議会はその任を終えたとしている。

ところが、2000年代に入ると、先端科学技術を中心に激化する国際競争に勝ち抜くためとして、大学審答申が想定した大学主体の内発的な改革を待たずに、政府主導の改革が急進展したと指摘した上で、その衝撃は非常に大きく、いまだに「中長期」の明確な見取り図や将来像を持たぬまま、課題解決型・対症療法型の部分的な改革が、財政的措置による「政策誘導」の形で実施されているのが(日本における)大学改革の実情であるとしている。

更に、1990年代までは入学試験が学生の学力の保証装置となっていたのに対し、21世紀になってその保証装置の有効性が疑問視されるようになったことも一因として、大綱化以降の

専門教育偏重，一般教育・教養教育軽視が見直されると同時に，大学の教員の教育能力の向上の必要性の認識が広がったとする。

以上に示した天野の主張に関連する，本稿の目的にとって重要と思われる中央教育審議会答申の主張は，たとえば，2008年の『学士力答申』の中の「現実には，個々の教員は，研究活動や専門教育を重視する一方，基礎教育や共通教育を軽んじる傾向も否めないといった課題が残っている。」という主張や2012年の『質的転換答申』の中の「学士課程教育を受けている学生の5～6割が『論理的に文章を書く力』，『人にわかりやすく話す力』，『外国語の力』についての大学の授業の有効性を否定的に捉えている」という主張，さらには1単位が45時間といういわゆるカーネギー単位的な質を保証するような主張などの，どの様な教育を行っているのかという点に着目するアカデミズムからの論理への不信感と，どの様な学修をしてどの様に成長したのかという点に着目するアカデミズム外からの見える化の要求であったとまとめることができよう。そして，このギャップの根底には，『大綱化』以前から研究者であることを重視していた日本の大学教員の傾向<sup>1)</sup>があり，その傾向が大学の自主性尊重という『大綱化』の結果それが顕示したものだと考えられる。換言すると，『大綱化』の結果により学部教育・大学院教育以外の大学教育への意識，また大学全体として次世代をどのように育成するのかという社会との接続への意識が希薄となり，結果として社会との接続に関して，内発的な改革を待てない政府からの改革が進められたと解釈できる。

このような国主体の「大学改革」について，経済界にとって有用である人材を輩出するものであり，学問の府である大学を破壊するための容喙であるとする立場の論者も多くいる<sup>2)</sup>ことは，無視できない。しかし，同時に教授会自治などの旧来の大学における内発的議論が，大学を卒業し学士号を得たということが何を示すことなのか，またそれぞれの科目の単位認定が何を表すのかということを示明できてこなかったためにその様な改革が求められてきたと解釈できることに我々は注目する<sup>3)</sup>。

次に，教育技術の変革という視座から検討を進める。その視点においては，教育技法およびその背景をなす理論について，主にアメリカの研究が先行してそれを輸入する形で進行していることが重要である。たとえば，渡辺（2007），佐渡島ら（2015）が指摘するように，そもそも学部横断型のライティング授業を設置するという1980年代の発想そのものがアメリカ発のものであり，さらにライティング・センターという形での作文指導についてもアメリカでの大学生の変化に対応するための試行錯誤の結果の実践が日本の実情に合うように導入されていることも見逃せない。また，ループリック・ID・PBL・パラグラフライティングなど大学教育に次々導入されている教育技法もアメリカからの輸入が多い。これらは，学生の

1) この傾向については有本・江原（1996）などが詳しい

2) たとえば，『現代思想』の2014年10月号における「大学崩壊」という特集，特に石原（2014）

3) この様な，内部のロジックを優先し外部状況の変動に対応するのが遅れることが，日本の組織が陥りがちないわゆる「シングル・ループ」型組織の特徴であることは，戸部ら（1984）も指摘している通りである。

学力低下や社会の要請に対してアメリカでは組織的な取り組みがあり、それが広がりを持ったのに対し日本ではその動きに対応する動きは散発的な個人の努力によるものが多く、結果として組織的に展開するためにはアメリカから方向性を導入せざるをえなかったことを意味する。

以上の検討により、大綱化直前に萌芽した日本の大学における組織的的作文教育は、多くの大学教員が研究者として自己規定することの帰結として一度低迷期に至った後、社会からの要請を掲げる上からの改革に呼応するためアメリカにおいて進行した変容した大学生を教育するための教育手法の研究実践の進歩をも取り入れながら進化を遂げていることが明らかとなった。

ここで、本学の日本語作文教育がなぜ取り残されたかという点の検討に戻る。

そのためにまず、本学について簡単にまとめる。

本学は、明治期に宣教師が作った英語学校をその源流として、1959年に経済学部のみ単科大学として設立された私立大学であり、1966年に社会学部設置、1973年に経営学部設置、1989年に文学部設置、1998年に社会学部社会福祉学科増設、2002年に法学部設置、2008年に文学部の改組による国際教養学部を設置した、現在では5学部4研究科を擁する、一学年約1700名の文科系総合大学である。

さて、本学でのアカデミック・ライティング教育の源流は井下のいう黎明期である1970年代後半にさかのぼる。しかも、黎明期における重要なマイルストーンの一つである1981年の一般教育学会の課題研究集会で本学から実践報告(岩津(1982))が出ていることや、その全学的な熱気で学生を指導している姿勢が新聞記事(1981年5月8日付け朝日新聞)や一般誌の記事(岩津(1983))になるなど、当時としては先端的なアカデミック・ライティング教育を実践していた。付言すると、目の前の学生の作文能力の低下を懸念した教員有志が始めたということ、日本語指導の専門家ではなくそれぞれの研究分野を持つ研究者が自分のディシプリンを踏まえながらも横断的に取り組んだという、井下のいう『草創期』『普及期』を先取りするような実践であった。

ところが、2016年度にまったく新しく科目を設計しなければならなかったということが象徴するように、そのような先駆性がいつの間にか忘却され、形骸化してしまったということが否めない。この理由について、筆頭著者の個人的経験も踏まえながら検討する。

この問題意識から見て重要だと思われる本学の歴史上のマイルストーンは、1989年の文学部設置である。文学部設置にあたっては、それまで各学部にも所属していた一般教育担当教員が文学部に集中配属された。それにより、一般教育は文学部が担当することとなり、他の3学部はそれぞれの学部教育に専念することとなった。このことが、学部教育に直結しないとみられた論述作文への全学的な熱意を削ぐこととなった。また、先行事例もなく手作りの作られたため、指導方法に暗黙知的部分が多く担当者の交代に伴い当初の指導方法についてのノウハウが継承されなかったこと、大綱化以降の学部教育重視・大学院重点化の全国的な

流れの影響を受け、全学横断的な教育が軽視されると同時に、日本語教育は学部基礎科目で十分であるという傾向が大学内にも生まれたことも無視できない。なお、筆頭著者である藤間は、1996年に全学的コンピュータ・リテラシー担当教員として採用された。

さて、本学における一般教育担当教員の文学部への集中配属は2001年度で終わり、法学部設置とともに各学部に分属されることとなった。このことは、学部教育以外の教育について責任をとる体制の弱体化に繋がり、結果として科目『論述作文』についての組織的な運営の弱体化と大学外の変化に対する情報収集能力の低下につながったと言える。また、この時期において重要な点は、ICTの急速な進化発展に伴い、ほとんどの学生がレポートを執筆するようになったのに対し、科目『論述作文』の科目設計をICT化する様な組織的な動きがなく、結果として時代遅れの日本語教育が継続したことである<sup>4)</sup>。

以上のことにより、先に提示した、問題③「旧科目『論述作文』はなぜ時代遅れになったのか」については、次のように答えることができる：

(i)大綱化による学部教育重視の加速による、学部教育以外の教育の軽視という日本の高等教育全体の問題の縮図が本学でも起きた。

(ii)個々人の熱意と努力による暗黙知から形式知に脱却できなかったため、担当者の変化と共に形骸化が進んだ。

(iii)学生のアウトカムが明確でなかったため、大学教育の一部としての重要性の認知が薄れ、形骸化の進行に拍車をかけた。

(iv)複数人での科目担当となるため、アウトカムの評価や教育技法の再検討などは、組織的に行う必要があるが、科目運営組織が弱体化したことにより、そのような形での科目の刷新が進まなかった。

(v)ICT化の進展に追従できず、学部教育から遊離してしまったことから、大学教育の一部としての重要性の認知が薄れてしまい、形骸化の進行に拍車をかけた。

これらの作業仮説に基づくと、問題②「新科目『大学レポート入門』が全学的に提供される教育として時代遅れにならずに済むにはどのような制度設計をすればよいか」という問題に対しては、全学からの認知が薄れない様な組織運営が求められると同時に時代遅れとなっていないか常に検証し続けることが必要であり、そのためには、アウトカムの形式知化を進めることの必要性が導かれる。換言すると

- ①プログラムの有用性および成果を可視化する。
  - ②教員と学生が科目の目的や評価基準を共通化する。
  - ③複数クラスにおける授業内容および成績評価の標準化および平等性を担保する。
- ことが求められることになる。

4) 実際、本来コンピュータ・リテラシー担当者である藤間も、当時『論述作文』を主担当とした某教員も、分属した学部の学部教育のカリキュラムの一翼を担うことが求められ、組織的に検討するだけの余裕がなかった。

## 2.2 先行事例からの検討(藤間, 横山)

本節では、大学における日本語表現教育の先行実践を概観することによって、第一章で提示した問題①「新科目『大学レポート入門』は全学的に提供される教育として何を学生に教育として提供すべきか」について検討する。

まず、本学での学びの一部として他の部分との有機的な連携を考慮することと、2単位15回しかないという制約の中で有用性が見える化できるように内容を精選することが大前提として挙げられる。

さて、先述したように、現在、大学における日本語教育については歴大な先行実践がある。井下(2008, 2013)はそれを、「学習技術」(レポートの書き方・ノートの取り方等)、「ディシプリン」(専門分野・思考様式)、「教養」(自己を対象化・自分と向き合う・自分を見つめる)という3要素に分けて議論を進めた。これを我々の枠組みで捉え直すと、どのような文章を書くのかという「体裁面」と何を書くのかという「内容面」に分かれ更にその「内容面」の中に「ディシプリン」と「教養」があると解釈できる。ここで、注意しなければならないのは、たとえば、就職活動を内容とする大場ら(2010)などの実践のように、「内容面」の扱いにおいて、「ディシプリン」と「教養」のどちらにも入れ難い実践もあるということである。

また、初年次に配当することを踏まえると、慶松(2011)などがその重要性を指摘するように、初等中等教育における作文教育の実態との接続も考慮する必要がある。その際、日本のアカデミック・ライティングの組織的実践は、先行するアメリカの教育技法の導入から始まっているために、初等中等教育における作文教育における日米比較への一瞥を求められる。

初等中等教育の作文教育についての国際比較の中で、我々の立場から有益なものとして、渡辺(2007)による日米仏の初等中等教育における作文教育の比較がある。彼女はフランスという第三極を比較対象とすることによって国による作文教育の特徴を浮き彫りにしており、日本におけるそれが、「大正新教育運動に端を発するどう新手技と『綴り方』の創造が、思ったままを素直に綴ることによって心の成長を表現する現在の作文教育を方向付けた」のに対し、アメリカでのそれが「高等教育の大衆化と科学的枠組みによる説明の重視が、簡明で技術的なエッセイの構造を作り上げた」とした上で、「現在(筆者注:2007年)の時点では日本は表現に、アメリカは技術にそれぞれ作文教育の焦点が移っている」としている。

この指摘は、田中(2002)による「論理的かつ平明を旨とするアカデミックな文体は、日本語の文章美学に照らすと、理屈っぽい、あるいは幼稚に見える、ということはどうしても一段劣ったものにみなされやすい」という指摘とも整合性があり、初等中等教育での教育との違いを学生たちに認知させるためにも、「体裁面」に重点をおいて教育することを科目設計に盛り込む必要性が導かれる。

この、「体裁面」をより優先する方向性は、佐渡島(2014)の説く、「書く『手順・方法』をきちんと指導すれば『内容』は深まり、それを通じて『自立した考え手』の成長につなげ

ることができる」という主張とも親和性があることも、我々の設定した科目の目標達成に有効であることを示唆する。

ところで、「体裁面」を優先するにしても、作文教育である以上何らかの課題設定を行う必要があるため、課題の内容について検討する必要がある。

その検討について有用な先行実践として、大島弥生・中村ひろゆき・成田秀夫を中心とする「日本語表現デザイン塾」<sup>5)</sup>による実践（成田ら，2014）がある。その中で彼らは、DeSeCoの定義したキー・コンピテンシー<sup>6)</sup>が、対課題領域（相互作用的に道具を用いる）・対人領域（異質な集団で交流する）・対自己領域（自律的に活動する）という三つの広域かつ抽象的な領域に定義したことを、教育実践を「構造化」して捉えるために大いに役に立つとした上で、いろいろな実践をこの分類に分けて整理し報告している。もっとも、（成田ら，2014）に収録されている報告を見ても、キー・コンピテンシーにまで遡った議論と語感に基づいた議論が混在しており、DeSeCoの定義を拡大解釈している部分もある様だが、科目設計をする上での便宜的な分類としては十分有効であると判断され、我々も、2単位の中で実質ある教育内容を検討するために、領域を「対人型文章指導」・「対自己型文章指導」・「対課題型文章指導」に分類して検討を進める。その際、我々も厳密にDeSeCoの分類を守るのではなく、若干の拡張を交えながら検討をすすめる。

まず、「対人型文章指導」であるが、これはDeSeCoでは「異質な集団で交流する」領域と定義され、その下部領域として「他人と良い関係を作る能力」「協力する。チームで働く能力」「争いを処理し、解決する能力」を挙げている領域である。この様な能力がこれからの時代に必要であることについて異議があるわけではないが、レポートを書く力を向上させるといふ新科目の目的と限られた時間の中では割愛せざるをえない領域だと判断される。

次に、「対自己型文章指導」について検討する。

「対自己型文章指導」の実践について着目すべきなのは谷（2013，2015）による、アメリカにおけるPersonal Writingの流れを応用した実践であろう。彼女は自らの実践について「自己省察（内面の掘り下げ、捉え返し）に主眼を置くこと、およびたんなる作文ではなく作品をめざすこと（作品化）」「学生はあくまでも自己を基点に、自らの内面にある感情や思い、記憶や経験を言語化することをめざして作文する。」を基調としている。

そして、この手法を採用した理由として、井上（2008）を引きながら「書く力」をテクニカルな能力だけでなく、内容にして知的な行為ができるまでを含むべきとした上で、「文章

5) 大島弥生，中村ひろゆき，成田秀夫を中心とする日本語表現関連科目についての設計の勉強会を母体とし，河合塾の後援をうけた集り，<http://www.kawai-juku.ac.jp/research/wrt/>

6) ここでいう「キー・コンピテンシー」とは、OECDが行った、現代社会を生きる人間に必要な新たな能力概念を定義するプロジェクト（DeSeCo: Definition and Selection of Competencies）によって定義・選択された、言葉や道具を行動や成果に活用できる力（コンピテンス）の複合体である、人が生きる鍵となる力のことであり、特に人生の成功や社会の発展にとって有益、さまざまな文脈の中でも重要な欲求（課題）に対応するために必要、特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要という性質を持つものである。

表現教育が技術的な意味における文章指導に限定されているとするならば、その根源的な教育異議は見失われていく怖れがあるのではないか。言葉で思考し表現することで自己を認識する、そのような教育をどのように学生に経験させることができるのだろうか。日本の大学における文章表現能力の今日的課題のひとつである」としている。

谷のこの主張は、渡辺(2007)などが指摘する、日本の初等中等教育における作文教育と通じることは無視できず、それゆえに、日本的な日本語教育と捉えるべきであろう。

しかし、大学における日本語教育をこのような形で自己規定し大学生の成長についての全責任をこの科目が負うことは、2単位15回でそこまで抱え込むことは無理だという実際上の理由もさることながら、他の科目や大学生活活動での成長への不信感の表れであり、大学教育の他の部分からの遊離を促進すると我々は判断する。

もちろん、学生たち自身が知らないことについて書かせることは学生たちにとって厳しい要求であり、いわゆるコピペ問題を引き起こす誘引となる危険性があるのに対し、「対自己型文章指導」の文章であれば、自分自身について書くので、書くことがないためにコピペせざるをえなくなるという状況を回避できるという指導上のメリットは検討に値する。しかし、その様に課題に内在する形でコピペをしない様に誘導することは、コピペを誘発するようなレポートに対峙した時にコピペに頼らずに自分で書く力を育成することが期待できないという意味で、レポート執筆技能育成を目的とするこの科目では避けた方が良いと判断される。そして、書くべき内容がない、という問題点については、書くべき内容について題材となりさらに伝統的な日本語の書き言葉の手本ともなる資料を配布し読ませることで回避できると判断される。

以上の検討により、拡大された意味での「対人型文章指導」「対自己型文章指導」は我々の目指す『レポート入門』の科目設計とは違う方向性であることが明らかになった。では、拡大された意味での「対課題型文章指導」は我々が目指す科目設計と相入るのであるだろうか？

そのために新科目『レポート入門』の目指すべき方向性を振り返ると、科目名の通り文科系総合大学におけるレポート執筆で求められる日本語作文能力であった。それを端的にまとめると、講義で得た新しい知識を元に自分なりに情報を収集・整理・統合して新しい文章を書くという能力であり、これは「対課題型文章指導」と捉えることができる。

ここまでの議論を整理し、当初に提示した問題①：“新科目『大学レポート入門』は全学的に提供される教育として何を学生に教育として提供すべきか”に対しては、

- ① 2単位15回という制限の中で、剝落をさげまたアウトカムが見えるようにするためには、内容を絞り込む必要がある。
  - ② 内容面ではなく体裁面に重点を置く。
  - ③ 題材としては、初等中等教育での教育や大学が学問の府であることを踏まえ、対人型・対自己型ではなく、対課題型を選択する。
- という3点が重要であることが導かれる。

### 3 本学における新規アカデミック科目（高良，横山，櫛井，向村，藤間）

#### 3.1 新規科目開発時における課題

先述したように、社会からのニーズに応えるために、本学では、2015年度に共通教育機構設置準備委員会のもと、いくつかのワーキンググループを組織して科目の刷新の作業を始めた。その一環として作文教育の刷新のためにアカデミックライティング・ワーキンググループを組織し、学習支援センターと協働で、科目の開発を始めた。その後、新規アカデミック・ライティング科目は、「大学レポート入門」と命名され、2016年度から、1年次生を対象とする共通自由科目（予備登録科目）として開講されることが決定した。また、大学レポート入門は、将来的には、1年次生の必修科目として設置することを検討していたことから、科目を展開するためには、複数の教員による多数のクラスが開講される必要があり、また、パイロットプログラムとしての運用であることから、以下の3つの課題に対する取り組みが、開発およびプログラム運営時に求められた。

- ① 教員と学生が科目の目的や評価基準を共通化できる仕組みづくり
- ② 複数クラスにおける授業内容および成績評価の標準化および平等性の担保
- ③ プログラムの有用性および成果の可視化

これらの課題は、教育の質保証に対する取り組みでもある。同一科目の複数クラス開講による運営は、各担当教員に依るところがあるが、統一したシラバスで授業を実施する以上、どのクラスを履修しようとも、授業内容、課題のレベル、難易度、成績評価にある一定の公平性が求められる。また、この科目が、学生にとって有益なものとなるかを検証することは、今後この科目を拡大化し1年次生に必修科目として課すためにも、全学の理解を得るために学内の認知をあげるためにも、将来的に形骸化が進まないように制度設計するにも、必要なプロセスであった。

#### 3.2 『大学レポート入門』の方向性

先述した様に、大学におけるライティング科目は、「対人型」「対課題型」「対自己型」の3種類に大別される。大学レポート入門の方向性を、どの型にするかという選択において、上述の3つの課題は、大きな判断要素となった。他人に伝えるという点を重視する「対人型」では、形式にそった大学でのレポートの基礎訓練には不向きだと判断された。また、自己に向き合い、自己を表現する、対自己型の授業スタイルでは、将来的に就職活動等に必要となる自己分析の技術を高めることができる一方、ディシプリンに基づいた文章を書くという訓練には繋がり難く、学生が今後の大学生活の中で求められるアカデミックなレポート課題等への訓練・準備にはならないと判断した。また、プログラムの有用性および成果を可視化するためには、学生の成長度合いを図る仕組みを構築する必要があり、更に、授業内容や成績評価の標準化と平等性を担保するためには、学生に課せられる課題やレポートに、明確な目

標設定と評価基準を設ける仕組みも構築する必要があった。そこで、本学の大学レポート入門では、対課題型の授業スタイルを導入することとし、全てのクラスにおいて共通シラバスを利用し、共通教材と各課題に対するルーブリックを用いた授業を展開していくこととした。

共通教材やルーブリックの開発にあたっては、学生が、大学生として今後求められるライティングの技術的かつ汎用的な能力を修得することができるよう、2つの目的を定めた。第一は、「適切な方法、適切な表現、適切な型で、様々なレポートに取り組むことができるよう、基礎を学び、実際に練習を通して、書くための技術を身につけることを目指す」こと、第二は「物事を客観的、多角的にとらえることができるよう、批判的思考の基礎について学ぶ」ことである。また、この目的を具現化し、科目を履修する学生の到達目標として、以下5点を定めた。

- ① 要求される文章の種別を判断し、それに適した文章を書くことができる。
- ② レポートの書き方の基本的なマナーについて学び、正しく文献等を用いることができる。
- ③ 論理的な書き方の基礎を学び、根拠を示して自分の意見を表現することができる。
- ④ 批判的思考の基礎について学び、多角的な物事のとらえ方が理解できる。
- ⑤ 以上の結果として、2000字程度のレポートを作成することができる。

次章においては、上記到達目標を達成するために、どのような授業を展開し、また、3.1で挙げた課題についての具体的な取り組みについて述べていく。

#### 4 授業概要と質保証に関する取り組み（高良、横山、櫛井、向村、藤間）

##### 4.1 授業内容

前章に挙げた目的・目標達成を目指し、本科目がどのように設計されたのか、その概要を述べる。本科目は全学部で1回生を対象とし、1クラス当たり20または30名を定員とした。各クラスには国際教養学部、社会学部、法学部、経済学部、経営学部の5学部の学生が混合して存在する。春学期には4名の教員で6クラスを分担し（1人1～2クラス）、秋学期には3名の教員で5クラスを分担した（同）。両学期とも担当教員のうち2名は学習支援センターのアドバイザーであったため、共通教材に関しては全クラスの質問対応を授業外にも学習支援センターで行うことができた。教材は原則として全クラス共通の印刷資料（レジュメ、ワークシート等）、スライド資料を用いた。また、成績評価の対象となる課題の内容・数についても原則として統一した。このようにして、各クラスの授業内容および成績評価の平等性の担保を図った。

次に、講義内容について述べる。春学期クラスでの反省を踏まえて秋学期に講義計画を改変した所があり、春学期と秋学期では講義内容が一部異なっているが、ここでは秋学期クラスでの実施内容に沿って概説する。2016年度秋学期は全15回の講義で、800字（600～800字）、初級（1000～1200字）、中級（1300～1600字）、上級（1600～2000字）の合計4本のレポート

表 4-1 「大学レポート入門」講義計画

	学習内容	講義内課題	講義外課題
第1回	イントロダクション		
第2回	800字レポート〈準備①〉：要約と批判的思考①	日本語トレーニング①	課題①
第3回	800字レポート〈準備②〉：要約と批判的思考②	日本語トレーニング②, 授業内ワーク（要約文）	課題②
第4回	800字レポート〈作成〉：レポートの構成	日本語トレーニング③	課題③
第5回	800字レポート〈修正〉：パソコンを利用したレポート作成		課題④
第6回	初級レポート〈準備〉：情報検索の方法、書誌情報の書き方		課題⑤
第7回	初級レポート〈作成〉：引用の方法、レポート作成		課題⑥
第8回	初級レポート〈修正〉：パラグラフ・ライティング、レポート修正		課題⑦
第9回	中級レポート〈準備〉：資料読解		※アウトライン作成
第10回	中級レポート〈作成〉：ピアレビュー		課題⑧
第11回	中級レポート〈修正〉：フィードバックと推敲		課題⑨
第12回	上級レポート〈準備〉：問いの立て方、資料読解		※アウトライン作成
第13回	上級レポート〈作成〉：ピアレビュー		課題⑩
第14回	上級レポート〈修正〉：フィードバックと推敲		課題⑪
第15回	総括		

※アウトライン作成は成績評価対象にはならないが、次回授業のピアレビューに必要となるものであるため課題とした。

を仕上げるよう講義計画を組んだ。表 4-1 に概略を示す。

以上のように、1本のレポートを完成させるのに3～4回分の講義を充て、「準備→作成→修正」という流れで進めた。第2～14回には毎回何らかの講義外課題を課したが、これには継続的な学習習慣を身につけさせる目的があった。

続いて、各レポートにおいてねらいとした所を述べる。800字レポートではレポートの構成、意見の書き方、立証などをハードルとして設定しつつ、テーマを親しみのあるものにする事で、学生が課題に取り組みやすいよう計らった。初級レポートにおいても同様の目標設定をしたが、一方、テーマは社会問題を扱うものへと発展させた。そして、初級レポートまでは事がらに対する賛否を論じる課題設定であったが、中級レポートでは他者の意見を賛否の両側面から考察させ、いずれの立場を取るか論じさせた。さらに、上級レポートでは複数の論者の主張の分析を行い、議論の争点を見出した上で、賛否という自分の主張を述べるのではなく、議論に決着が着かない理由を客観的に考察することを課題とした。また、初級

執筆時にはパラグラフ・ライティングが、上級においては問いの設定が新たに課された。このようにレポートの段階ごとに新しい課題が加わり、課題としてのレベルを上げていった。

なお、各レポートにおいて常に参照すべき文章を作成・配布し、引用することを課題条件としたが、これは、共通の文献を読むことで、文章読解に苦しむ学生のフォローを行い、かつ、剽窃を防止しやすくなるためであった。

2016年度秋学期の上級レポートを例に、一本のレポートを仕上げるまでのおおよその流れを示す。

- ① 課題内容・条件や新たに課されるハードル（上級においては問い設定）についての解説。
- ② 資料読解とそれをもとにしたブレンストーミング。
- ③ アウトラインの作成（講義外課題）。
- ④ アウトラインを用いたピアレビュー。
- ⑤ レポート作成（講義外課題）。
- ⑥ 教員による添削とループリック評価。
- ⑦ フィードバック（全体への解説と個人への返却）。
- ⑧ レポート修正。再提出（講義外課題）。
- ⑨ 教員による添削とループリック評価。
- ⑩ フィードバック（全体への解説と個人への返却）。

①～③は第12回、④～⑤は第13回、⑦～⑧は第14回、⑩は第15回冒頭の内容となる。800字、初級レポートの段階ではピアレビューを行わなかったが、「思考→アウトラインの作成→レポート執筆→修正」という流れは変わらない。

以上、本科目の概略について述べてきたが、本科目の講義計画の特徴とその意図について、3.2で述べた科目の目的と対応する2点を確認しておく。第一に、レポートの型を身につけるための反復学習で講義が設計されている点についてである。4段階のレポートにおいて徐々に課題レベルが引き上げられつつも、レポートの構成、パラグラフ・ライティング、引用の方法などの基礎的な事柄に関しては繰り返し実践させるようにした。また、1本のレポートを修正することにおいても、課題を反復し、洗練させることを求めた。この2通りの反復学習はレポートを書く上での適切な方法・表現・型の習得を目的としている。第二に、資料の読解やブレンストーミングを通して、物事や自他の意見を批判的に考え、また、課題修正を通して自己の文章を批判的に振り返り、洗練させるということを試みている点である。本科目では常に批判的思考でテーマを捉え、文章化することを求めた。以上の2点のうち、1点目と、2点目の課題修正における習得度については、これらを可視化することを目的の1つとしてループリックを用いた。引き続き4.2においてループリックの活用について述べて

いく。

#### 4.2 ルーブリックの活用

ここでは、本科目で実施しているルーブリックの活用方法について報告する。本科目では、レポートを評価するにあたって科目独自のルーブリックを作成し、用いている。本科目では、ルーブリックを大きく分けて二つの場面で活用している。一つ目はレポートの評価基準の確認・共有、採点といった授業での活用、二つ目は課題の内容の適切さや来期に向けての課題を検討するためといった、授業改善の材料としての活用である。以下、この2点について述べることとする。

第一に、授業におけるルーブリックの活用について報告する。本科目で用いるルーブリックは、以下の表4-2のように、学習段階に応じて項目を追加することで課題の難易度に対応させている。

表4-2 本科目で使用したルーブリックの種類と内容

ルーブリックの種類	内 容
①要約用ルーブリック	要約に関する授業内容に対して項目を設置。
②800字レポート用ルーブリック	要約用ルーブリックの項目を一部削除。「批判的思考」、「論理展開」等の項目を追加。
③初級・中級用レポートルーブリック	②に「引用の仕方」、「パラグラフライティング」の項目を追加。
④上級レポート用ルーブリック	④に「問いの立て方」についての項目を追加。

文献の内容を自分の意見を交えず正確にまとめる要約を目的とした課題と、それに基づいて自分の分析、考察を論じるレポート課題では大きく性格が異なるため、要約課題から800字レポート課題に展開するにあたっては削除する項があるものの、レポート課題に移行してからはルーブリックの項目を削除せず、新しい学習内容に該当する項目を段階的に追加していく形をとった。これは課題のテーマや難易度を変えながらも、基本として反復学習によるスキルの定着を図ったためである。

また、一つのレポートを作成するにあたっては、同じルーブリックを以下の表4-3のように教員と学生とで繰り返し使用した。

このように学生と教員とが複数回に渡って同じルーブリックを用いることで、評価基準、すなわちこの科目がどのような学習内容の習得を目指しているのかを共有することを目指している。また、本科目では、返却されたレポートを再度学生自身が推敲し修正するという過程を必ず組み込んでいる。その修正によりどのようにレポートが改善されたかということも、ルーブリックの比較によって可視化され、学生と教員とで共有することが可能となった。

第二に、授業改善のための材料としてのルーブリックの活用について報告する。これに関しては、主に以下の表4-4のような工程で行われた。ここでいう授業改善とは、教員個別の

表 4-3 ルーブリックを使用するタイミングと方法

使用する タイミング	使 用 方 法
①課題説明	ルーブリックを学生に配布し、今回の評価基準を説明するとともに、各自でルーブリックを確認しながらアウトラインを作成するように指示。
②ピアレビュー	書いたアウトラインを持ち寄り、学生同士でルーブリックに沿ってチェックし、コメントをしあう。それを踏まえてレポートを作成、提出。
③課題を添削	ルーブリックに基づいて採点。不適切な箇所を中心に、問題点を指摘するコメントとルーブリックの記号とを記入し、ルーブリックの採点結果を添付。教員は添削済レポートと記入済ルーブリックをコピーして控えておく。
④課題返却	レポートの総評。よくできていた点、つまずきが多かった点を取り上げて振り返りをクラスで共有する。とくにつまずいた点についてルーブリックを確認させながら、レポートを修正させ、再提出させる。
⑤修正された課題を添削	③でコピーしたものを確認しながら採点。不適切な箇所、および適切に修正できた箇所にコメントやルーブリックの記号を記入。修正レポートに対するルーブリックの採点結果を添付。
⑥修正された課題を返却	修正されたレポートの総評。修正前と比較して良くなった点、新たに生じた問題点などを解説。学生にも前回の添削結果およびルーブリックを比較して見るよう指示。

表 4-4 授業デザイン・共通教材開発の工程

場	内 容
①科目担当教員個人による分析	課題別のルーブリック項目の平均値や、レポートの修正前後でのルーブリックの推移を算出し、個々のレポート内容と照らし合わせながら分析。課題設定、授業運営、学生のライティングスキルの現状分析などを行う。
②ワーキンググループでの授業実施報告	①に基づいて報告し、問題点を洗い出し共有。課題や授業運営などの授業改善について検討を行う。
③学習支援センターでの教材開発	①②を踏まえ、ルーブリックの各項目の平均値や推移などを参考に、伸びなかった項目に留意しつつ授業デザイン・共通教材の新規作成、修正を行う。

指導方法についての見直しではなく、学習目標に対してより効果的な授業デザインや共通教材の開発を検討するためのものである。

本科目は複数のクラスを複数の教員が担当しているため、クラスごとに成果や問題点が異なる場合がある。授業改善に向けては、ルーブリックを一つの視座とすることで、複数のクラスの成果や課題を議論するための共通の切り口を有することが可能となった。

### 4.3 受講アンケートの実施

ここでは、本科目で実施している受講アンケートについて報告する。本科目では、授業第1回と第15回において、全受講生に対しアンケートを実施している。このアンケートは、以下の2点を主に目的としている。

- ① 学生に現時点での能力や取り組みについて内省させ、今後の継続的な学習を促す
- ② 学生が現時点における自身の能力をどのように判断しているかを知り、授業改善の材料とする

したがって、第1回の受講アンケートでは本科目を受講する前の状況に対して、第15回の受講アンケートでは受講した後の状況に対して問うことになる。

アンケートの質問項目は、ルーブリックの項目と対応させたライティングスキルについての自己評価を問うものとなっており、受講前と受講後で同じ内容のものを実施している。したがって、受講前と受講後でのライティングスキルに対する意識の変化を知ることができるものとなっている。なお、第15回のアンケート回答の際には、これまで返却したレポートおよびルーブリックと照らし合わせながら回答することとしているため、学習内容を振り返らせ、学生自身に成果と課題を考えさせる総括の一環ともなっている。

また、レポートの評価基準であるルーブリック項目をアンケートの質問項目に対応させることで、アンケートからうかがえる学生の自己評価と、実際のレポートの評価との相関を見ることができる。この分析の詳細は別稿に譲るが、この結果は、ライティングスキルについて学生が抱える問題とその原因を考察するための材料の一つとなっている。

加えて、第15回実施のアンケートには、上記のような自己評価に関する質問以外にも、この科目でのレポート作成にあたって要した時間や作業に関する質問、他の授業で本科目の学習内容を実践できたかなど受講生にとっての有用性を問う質問もあり、受講生の学習状況を知る手立てともしてある。

## 5 大学レポート入門の有用性に関する考察

### 5.1 教員と学生が目標や評価基準を共通化できる仕組みづくり

前章では、大学レポート入門において、全クラスが同じテーマの課題を設定し、共通教材を用いた授業を運営していることを示した。また、課題ごとに、到達目標を設定したルーブリックを用いて、学生の文章（課題）を評価する仕組みと、より効果的な授業デザインや共通教材の開発の検討をすることについて紹介した。

大学レポート入門の一つの特徴は、同一科目を複数クラス開講することであり、これには、どのように授業内容や成績評価の公平性を担保するかが大きな課題となる。また、受講生の視点からすると、何をもち自分の文章が評価されるのか、各課題において、何を目的に文章を書いていくのかという明確な基準が必要となり、これが全てのクラスにおいて共通化される必要があった。また、担当する教員の視点からも、複数クラス開講の科目の同一性を担保するためにも、目標や評価基準を共通化することが必要であった。そのために、ルーブリックを用いた授業運営は、非常に効率の良いものであったと言える。ルーブリックによる評価の可視化についての詳細は後述するが、このように、ルーブリックを用いて授業を運営することは、3.1で述べたパイロットプログラムとしての3つの課題の2つ、「①教員と学生が

科目の目的や評価基準を共通化できる仕組みづくり」, および「②複数クラスにおける授業内容および成績評価の標準化および平等性の担保」を図るための有用なツールとして機能したことが伺える。

## 5.2 大学レポート入門の有用性

### 5.2.1 ルーブリックによる学生の成果の可視化

3.1で述べた課題の1つは、「プログラムの有用性および成果の可視化」をどのように行うかである。前章で述べたルーブリックを活用した授業運営は、学生の成果を可視化する上でも大いに役立った。図5-1, 図5-2, 図5-3は、それぞれ、初級レポート、中級レポート、上級レポートの初回提出時における教員のルーブリックを用いた各項目の評価点、および同課題の再提出時の評価点を比較したものである。

これらから見て取れる傾向は大きく2つある。第一に、初回提出時よりも再提出時の文章が改善され、より良い評価を受ける傾向にあること、第二に、引用の形式や全体構成、段落のつながり、意見の書き方のようなテクニカルな分野においては比較的高い評価点を得る一方、批判的思考や立証など、読解力や思考に関わる分野においては、低い評価を得る傾向があったことである。この傾向は、ルーブリック評価だけではなく、図5-4に示す学生アンケート結果においても、学生自身が、授業を振り返り、レポート作成技術における自身の課題は何かという質問の回答においても、同様の傾向が見られ、ルーブリック評価を通して、学生が自身の課題を正確に認識していたことが伺える。初級レポートと上級レポートのルーブリックを比較すると、評価に伸びがないとの懸念もあるが、これは、各レポートのテーマや扱う文献、文字数が上の級になる程、難易度も上がっており、比較することがそもそも難しい。しかし、傾向としては、先程述べたように、一度評価を受けた文章を再度書き直すことで、着実にライティングの技能を身に着け、文章に改善が見られること、また、知識を習得すれば改善できる項目については、半期15回の授業において、十分な成長があったことが伺える。ただし、読解力や思考に関わる項目については、結果として、技術的なものに関わる項目に比べ、学生の成長があまり得られなかったことも明らかになった。特に、立証する力や批判的思考、論理展開については、どのレポートにおいても、再提出時に若干の改善が見られたものの、全体的な評価が低いものとなっている。もっとも、これらの側面は、本来各学部教育で担われなければならない部分であり、その意味では大学教育の他の部分との連携が求められるとも解釈できる。さらに、日本語表現に関しては、初回提出時に指摘された箇所を書き換えることができて、書き換えた内容が誤っている、あるいは、加筆箇所に新たな誤りがあるなどし、評価が伸び悩んだものも少数ながらいいた。

秋学期については、春学期のルーブリック評価の結果を通して、課題のテーマ設定や利用する文献の指定等、授業デザインにおいて改善を試みた。しかし、根本的な問題として、学生の基礎的な日本語能力、読解力にも問題があること、また、批判的思考や論理展開につい

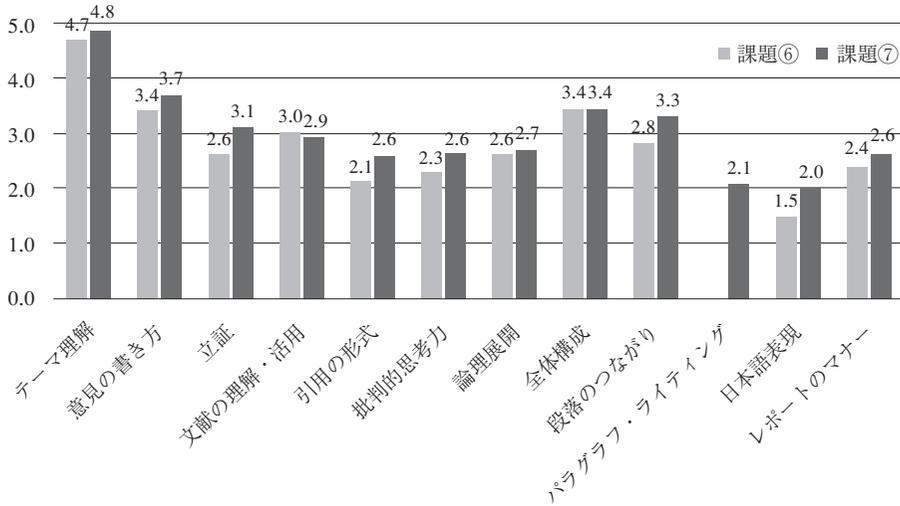


図 5-1 初級レポート・ルーブリック評価点

※春学期開講4クラス平均 課題⑥：初回提出時，課題⑦：再提出時，各項目満点5

(課題⑥を課した時点ではパラグラフ・ライティングについて指導していなかったため，課題⑥においてパラグラフ・ライティングの項目は採点対象とならなかった)

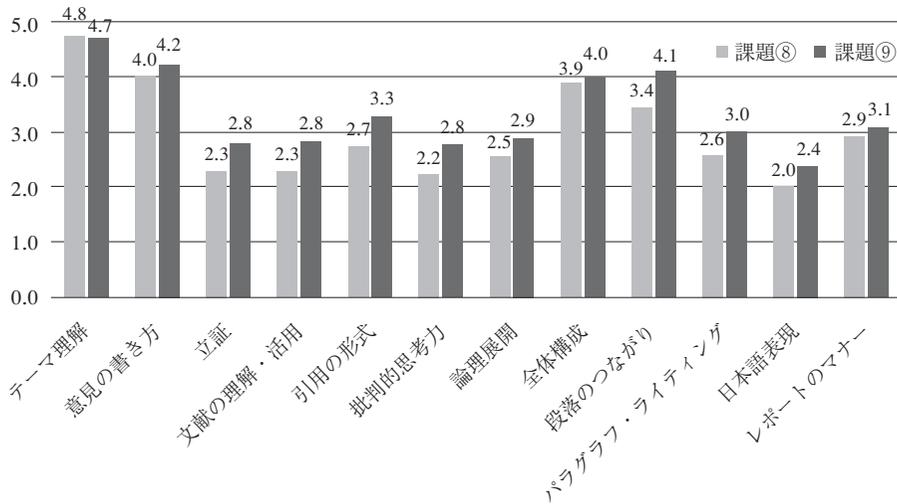


図 5-2 中級レポート・ルーブリック評価点

※春学期開講4クラス平均 課題⑧：初回提出時，課題⑨：再提出時，各項目満点5

では、15回の授業で結果を残すには限界があることも、授業の運営を通して伺えた。ただし、この大学レポート入門は、科目名の通り、入門科目であり、批判的思考や論理展開のパターンや考え方の基礎について学ぶことができれば十分ではないかとの考えもあり、今後の大学の学びにおいて、また、学部の専門教育における経験を通して、少しずつ修得するものであるとも楽観的に考えることができる。

ルーブリックは、教員と学生が目的と評価基準を共有するための有益なツールの一つであ

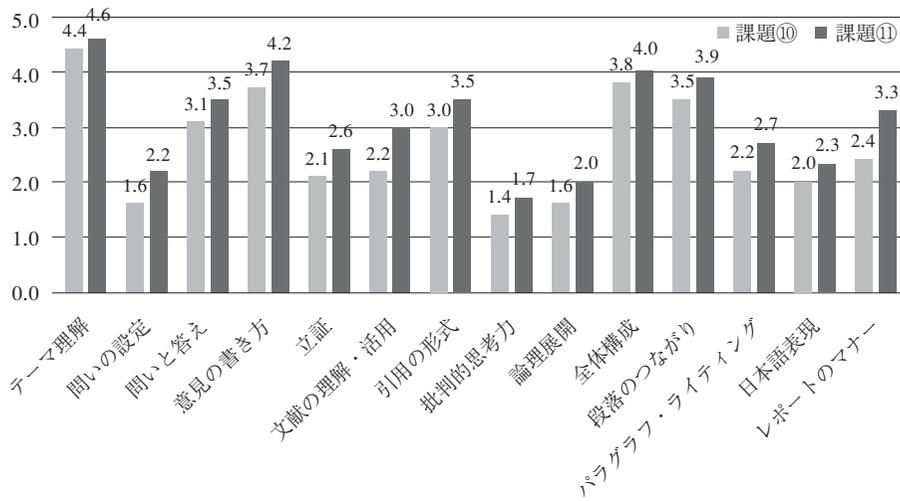


図 5-3 上級レポート・ルーブリック評価点

※春学期開講 4 クラス平均 課題⑩：初回提出時，課題⑪：再提出時，各項目満点 5

問：レポート作成技術におけるあなたの課題は何であると考えますか。(単位：%)



図 5-4 授業振り返りアンケート

※複数回答

※「立証」の場合，回答者の51%が，自らの課題と認識

る。大学レポート入門での試みは，学生の書く文章の評価だけではなく，学生の傾向を数値化させることで，学生指導や授業改善に活用したこと，また，学生の自己評価と実際の教員の評価を相関させ，科目の有用性と課題を明らかにしたことにある。この試みは，ルーブリックの新たな活用方法を見出すものであった。

### 5.2.2 当該科目履修者のGPAおよび単位取得率

大学レポート入門が学生にとって有益なものとなるよう、また、大学での学びにおいて必要となる汎用的な力を修得できるよう、シラバスにおいて達成目標を定め、授業を展開した。有効性を検討するために、学生のGPAおよび単位取得率を比較すると、1年時の平均単位取得数で3.1単位、単位修得率で9.9ポイント、GPAで0.33、受講した学生の方が上回ることが分かった。詳細な統計分析は遂行中であるが、この数字からは、大学レポート入門の履修者と未履修者では、取得単位数および単位取得率、GPAに差異が生じており、履修者の成績の方が、未履修者と比較すると良い結果が出た。この要因としては、以下の3点が推察される。

① 大学レポート入門は、予備登録科目であり、もともと勉学に意識が高い学生が履修する傾向にある。また、レポートについての問題意識を持っており、自らの課題、克服すべき点を客観的に判断できる、比較的優秀な学生が履修している。

② 大学レポート入門を通して、レポートの書き方の基礎を身につけ、論理展開や批判的思考を学んだことで、他の科目にも好影響を及ぼし、単位取得率および成績(GPA)に良い結果をもたらす。

③ 大学レポート入門は、毎週のように課題を出すため、定期的に勉学に取り組むという習慣・態度が身につけられる可能性がある。(実際に、早期にこの習慣を身につけたと思われる春学期履修者の単位取得率は、秋学期履修者に比べ、高い。)

これらは、非常に楽観的な推察であり、引き続き、正確なデータの構築、分析を進めていかなければならない。一方で、この推察が、大学レポート入門が学生に及ぼす好影響、可能性であることも否定できない。今後も、大学レポート入門の検証を続けていき、授業内容や教材の改善を図り、より良いプログラムへと発展させていく必要がある。

## 6 まとめと今後の課題

30年以上の歴史を持つ本学における日本語表現教育が時代遅れとなったことを受けて新たに設置された新科目『レポート入門』について、なぜ時代遅れとなったのか・新しい時代には何が必要なのかを検討した上で科目設計を行い、1年間の実践を行った。受講した学生の成長の見える化にも成功し、また半年の実践を踏まえて改善するサイクルの構築にも成功した。

しかし、受講した学生がその後の大学生活の中で遭遇するレポートについてここで学んだことが生かせるかどうか、また、この2単位科目の取り組みを、カリキュラム・ポリシーやディプロマ・ポリシーにどの様に組み込むかについては、いまだ研究途上であり、本プロジェクトの最終報告論文で扱う予定である。

## 引用・参考文献

- 朝日新聞、『論文書かせ添削指導』, 1981年5月8日付
- 天野郁夫、『大学改革を問い直す』, 慶應大学出版会, 2013年
- 有本章・江原武一編著、『大学教授職の国際比較』, 玉川大学出版部, 1996年
- 石原俊、『大学の〈自治〉の何をまもるのか』(特集・大学崩壊), 現代思想, 2014年10月号, p.68-83
- 井下千以子、『大学における書く力考える力』, 東信堂, 2008年
- 井下千以子、『思考し表現する学生を育む学士課程カリキュラムの構築』, 関西地区FD連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター編『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』, ミネルヴァ書房, 2013年に所収
- 岩津洋二, 『「論文指導」の試みについて』, 一般教育学会誌, 第4巻第1号, p.22-26, 1982年
- 岩津洋二, 『作文教室からみた現代っ子学生-桃山学院大の一つの試み』エコノミスト第61巻19号, p.77-81, 1983年5月17日
- 大場理恵子・中村恵子, 『アカデミック教育とキャリア教育を融合した日本語表現法授業の実践例』, アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル, 第2号, p.22-31, 2010年
- 関西地区FD連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター編, 『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』, ミネルヴァ書房, 2013年
- 慶松勝太郎, 『我が国における作文教育の問題点』, LEC 会計大学院紀要, 第9号 p.1-14, 2011年
- 高等教育研究会編, 『大学審議会全28答申・報告集』, ぎょうせい, 2002年
- 白井聡・國分弘一郎, 『教員は働きたいのであって, 働くフリをしたのではない』(特集・大学崩壊), 現代思想, 2014年10月号, p.32-46
- 佐渡島沙織, 『「書き方」を指導すれば「内容」は深まる』, 大学教育学会誌, 第36巻第2号 p.4-8, 2014年
- 佐渡島沙織・宇都伸之・坂本麻裕子・大野真澄・渡寛法律, 『初年時アカデミック・ライティング授業の効果』, 大学教育学会誌第37巻, 2015年
- 大学審議会『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』
- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/toushin/1315960.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315960.htm), 2000年
- 田中恒寿, 『日本語作文教育に応用した「3Pライティング」とその評価』, 札幌大学総合論叢, 第13号, 2002年 p.157-181
- 谷美奈, 『「書く」ことによる学びの主体形成』, 大学教育学会誌, 第37号1号, p.114-124, 2015年
- 中央教育審議会, 『新しい時代における教養教育の在り方について』(いわゆる『教養答申』)
- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm), 2002年
- 中央教育審議会, 『新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について』
- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309574.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309574.htm), 1991年
- 中央教育審議会『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～』(いわゆる『質的転換答申』)
- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm), 2012年
- 中央教育審議会『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本施策』(いわゆる46答申)
- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309492.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309492.htm), 1971年
- 中央教育審議会『我が国の高等教育の将来像』(いわゆる『将来像答申』),
- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm), 2005年
- 筒井洋一, 『大学教育のジェネリックスキルと教育手法』, 大学教育学会誌, 第33巻第2号, p.22-26, 2011年
- 戸部良一・寺本義也・鎌田伸一・杉之尾孝生・村井友秀・野中郁次郎, 『失敗の本質』, ダイアモンド社, 1984年

- 中留武昭, 『大学のカリキュラムマネジメントのパラダイムと教育政策での検証』, 大学教育学会誌第35巻 p.78-87, 2013年
- 成田秀夫・大島弥生・中村博幸 『大学の授業をデザインする 大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか』, ひつじ書房, 2014年
- 濱名篤, 『日本の学士課程教育における初年次教育の位置付けと効果』, 大学教育学会誌, 第29巻第1号 p.36-41, 2007年,
- 堀地武, 『第2 課題研究「大学教育における論述作文, 読書及び対話・討議に関する意味付けと方策」について』, 一般教育学会誌第4巻 p.2-7, 1972年,
- 宮本邦雄・柴崎健・大平晃久, 『大学生のレポートライティングに関する調査研究Ⅰ』, 東海学院大学紀要, 第4号 p.207-214, 2010年
- 宮本邦雄・柴崎健・大平晃久・富田理恵, 『大学生のレポートライティングに関する調査研究Ⅱ』, 東海学院大学紀要, 第5号 p.143-150, 2011年
- 毛利美穂, 『キャリア教育における日本語表現科目の役割』, 大手前大学 CELL 教育論集, 第2巻 p.35-42, 2010,
- 山下功, 『大学初年次教育における作文の試行事例』, 新潟国際情報大学 情報文化学部紀要第16巻, p.97-103, 2013年
- 山本啓一, 『生きる力を育成する文章表現科目とは何か—対課題型タイプと対自己型タイプを統合した初年次文章表現—』 日本語デザイン塾公開研究会 「『知識』 vs 『経験』 ~リテラシーとコンピテンシーの育成を目指した文章表現科目をいかにデザインするか~」 (2016年3月19日, 於: 京都大学) 口頭発表資料
- 山本啓一, 『時大学のディプロマ・ポリシーに即して情報分析・課題発見の力を育てる』, 関西地区FD連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター編 『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』, ミネルヴァ書房, 2013に所収
- ライチェン, ドミニク・S, ローラ・H・サルガニク, 立田慶裕監訳, 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』, 明石書店, 2013年
- 渡辺雅子, 『日・米・仏の国語教育を読み解く』, 日本研究第35集, 国際日本文化研究センター, 2007年

(2017年8月3日受理)

## Design and Use of Subject of Academic Writing with Consideration of Continuity

TOHMA Makoto

KUSHII Ai

SAKIMURA Chikane

TAKARA Yota

YOKOYAMA Eri

To meet contemporary demand, Momoyama Gakuin University reorganized its subject of academic writing, undertaking fundamental review of existing subject.

In this report, we first exam the questions raised by that work:

- Why did our old subject became obsolete?
- What are the changes in students' needs that were not met by the old subject for 30 years?
- What should we offer to our students with new subject?
- What kind of design of organization for management of the subject should be done in order to keep new subject from becoming obsolete?

After that, we report the outline of the new subject.

Furthermore, analyzing the practical results of the subject in its first year, we verify and report on its effectiveness.

# 桃山学院大学

# 総合研究所紀要

Vol. 43 No. 2 2017. 12

〔特定個人研究〕

論 文

中国における農業・農村政策の展開

——2000年以降の農地政策を中心に——……………大 島 一 二 ( 1 )

知られざる敵性外国人：

オーストラリア人の見たタツラ収容所の日本人 (1) ……………金 本 伊津子 ( 15 )

〔共同研究〕

論 文

地域資料の豊かさを社会に活かす営みとは

——オープンデータ化のなかで——……………鳥 田 克 彦  
後 藤 合 佳代子 ( 27 )

高齢者の社会参加と生きがい

——就労・ボランティア活動と生きがい要素に係る  
意識との関係——……………梅 谷 進 康  
石 田 易 司  
信 達 和 典  
松 尾 ま ど か  
今 井 大 輔  
中 野 大 輔  
恩 田 泰 輔 ( 49 )

アクティブ・ラーニングとしての経済実験導入の検討

——経済学部演習における実践——……………吉 田 恵 子 ( 63 )

継続性にも配慮したアカデミック・ライティング

科目の設計と実践 (1) ……………藤 間 真  
櫛 井 依  
向 村 音  
高 良 多  
横 山 理 ( 77 )



桃山学院大学総合研究所