

〔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 (2)

藤 間 真
櫛 井 亜 依
向 村 九 音

概要

我々は [1] において、桃山学院大学（以下本学）におけるアカデミック・ライティング科目の再編成について報告し、その中で、学生をとりまく状況を踏まえて講義そのものを再編成し続けることと、そのためにも学生の状況を把握し続けることの重要性を指摘した。

本論文は、その二つの方向性に従って進めた実践について報告するものである。本論文の構成は下記の通りである。

まず、第一章において、実践に基づく講義内容の改良について報告する。

続いて、第二章において、真正性という観点から、レポート・ライティングの実情について報告する。

続いて、第三章において、真正性という観点から、大学におけるレポート・ライティングに求められるものについての形式知化に関して報告する。

第四章において、まとめと今後の課題を示す。

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る。執筆担当は後述の通りである：第1章は櫛井の報告に藤間が加筆した。第2章は向村の報告に藤間が加筆した。第3章は藤間が執筆した。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。当然のことながら、本稿での間違い等は筆頭著者である藤間に帰する。

1 2017年度「大学レポート入門」科目の授業改善について（櫛井・藤間）

本章では、2017年度における「大学レポート入門」科目の授業改善とその成果および今後の課題について報告する。

1.1 これまでのルーブリック評価の結果から見えてきた課題

本科目では、初めての開講となった2016年度春学期の実施の結果を踏まえ、レポートテーマおよび執筆条件を変更し、同年度秋学期以降、2017年度後期に至るまで同じテーマ、執筆条件での課題を継続している。また、レポート評価のためのルーブリックも細かな改訂はしているものの、おおよそ同じものを使用している。したがって、レポートテーマ、評価基準については、毎学期の成果をほぼ同じ条件で比較することができる。ルーブリックの項目ごとにその成果を見ていくと、学生が受講していく中で成長していく様が確認できる項目がある一方で、成長があまり見られない項目があることがわかった。

次に挙げるのは、2016年度秋学期、2017年度春学期について、最終課題のルーブリック評価の各項目の平均値を比較したものである（各項目は5点満点、5/3/1点の3段階評価）。

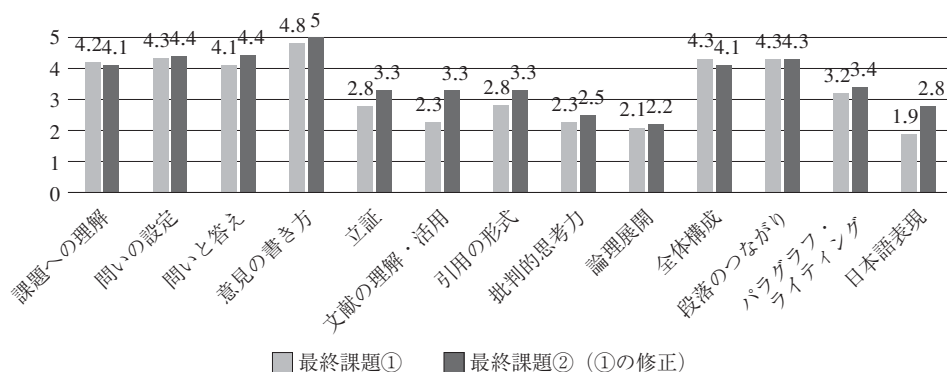


図 1-1 2016年度秋学期 最終課題におけるルーブリック評価

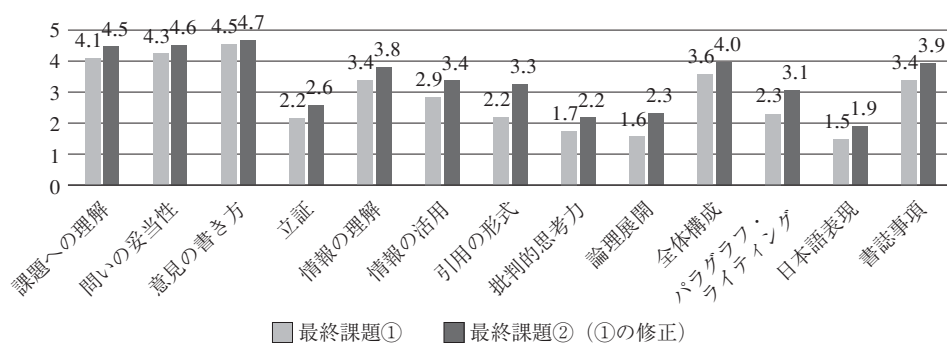


図 1-2 2017年度春学期 最終課題におけるルーブリック評価

本科目では、授業で課す3つのレポート課題すべてに対して、アウトラインを作成したのち、一度文章化したレポートを教員が添削、採点して学生に返却し、それを踏まえて推敲したものを再度提出し、再び教員が添削、採点するという指導を行っている。したがって、上記「最終課題①」はこのテーマにおいて初めて学生がレポートを文章化した段階での評価、「最終課題②」は「最終課題①」の添削結果を踏まえて学生が再度推敲し提出した段階での

評価ということになる。上記のグラフからは、いずれの学期でも、おおよその項目で「最終課題②」の評価を示す値が「最終課題①」よりも伸びており、修正の結果、改善されていることがうかがえる。しかし、数値は伸びているものの、「批判的思考力」や「論理展開」といった項目については、修正後であっても他の評価項目と比較して数値は低い。

とくに「批判的思考力」については、立場の異なる複数の参考文献の内容を無批判に自説に取り入れたり、レポートテーマとなっている社会問題を多角的に見ることができなかつたりと、レポートでの考察が深まらない、またはレポートの論理展開に矛盾を生じさせる要因となっていた。テーマや文献を批判的に捉えることは、レポートの内容を固めていく前の、レポート作成の過程における初期段階から必要となる能力であり、レポートの質の向上には不可欠な要素であるといえる。このように、各学期のルーブリック評価および個別のレポート添削の分析結果に基づき、2017年度春学期以降の課題として「批判的思考力」についての指導を強化することが検討されることとなった。

1.2 「批判的思考力」向上に向けての授業改善

上記の結果を受けて、どのような授業改善を行ったかについての報告を行う。

1.3 夏期集中講座の実施

2017年8月24日～9月1日（平日1～2時間目）において、「大学レポート入門」の単位振替となる「夏期集中講座—レポートの書き方—」を開講した。通常の「大学レポート入門」とは異なり連日の開講となるため、学生の執筆時間や教員の添削時間の確保などの都合上、授業内容や運営方法を大きく変更する必要が生じた。それに伴い、前述した「批判的思考力」に重点を置く内容に変更を試みた。以下に挙げるのは、夏期集中講座の講義内容の概要である。

表 1-1 夏期集中講座の各回の概要

回	内容
第1回	イントロダクション
第2回	資料を精読する
第3～4回	資料に対して批判的に考えを述べる
第5回	レポートの型について学ぶ、アウトライン作成
第6回	情報収集の仕方を学ぶ
第7回	引用の仕方を学ぶ
第8回	パソコンを使用してレポートを書く、序論執筆
第9～10回	パラグラフ・ライティングを学ぶ、本論①執筆
第11～12回	本論②執筆、推敲した序論～本論②に結論を付し2000字のレポートとしてまとめる
第13回	レポート全体を推敲
第14回	総括

「批判的思考力」向上のための取り組みとしては、主に第3～4回が該当する。教材とし

て与えられた文章に対して、論理的に問題がある箇所を指摘し、何が問題であるかを言語化して伝えるという練習問題を、短い文章から徐々に長さのある文章に移行しながら繰り返した。

通常クラスでは3回テーマを変えながらレポートに取り組むことで反復学習を行い、指導内容の定着、応用を図っているが、夏期集中講座では前述したように運営の都合上、通常クラスにおける最終課題と同じテーマ1本のみを上記の工程で完成させるという講義内容になった。しかし、結果として、通常クラスと同じルブリックを用いて評価したところ、最終課題の平均点は通常クラスとほぼ変わらないものとなった。また、評価の内訳をみると、具体的な数値は後述するが、ルブリックの「批判的思考力」に関する項目についてもやや向上が見られた。ここから、1本のレポートの質だけでみると、1テーマでも通常クラスと変わらないレベルまで高めることができたといえよう。

もちろん、この夏期集中講座は通常の「大学レポート入門」と状況が異なるものであるため、一概に比較することはできない。たとえば、大きな違いとして、連日集中して学習を行うという日程が挙げられるだろう。1週間という時間を空けずに前日の学習内容をすぐに翌日踏まえながら学習できる点において、通常クラスとは大きく状況が異なるといえる。また、夏休み中の1、2時間目であっても受講を希望するような意欲的な履修生が集まったこと、1クラスに対し教員2名で指導を行ったことなども成果の要因として推測される。したがって、夏期集中講座における授業内容の変更のみがレポートの質の向上に影響を与えたとは判断できないが、夏期集中講座での「批判的思考力」に関する指導の実践を踏まえて、上記の「批判的思考力」向上に向けての取り組みを通常クラスでも形を変えながら取り入れ、効果を図ることとした。

1.4 2017年度秋学期「大学レポート入門」での授業改善の試みとその成果

2017年度秋学期は、2016年度秋学期、2017年度春学期と同じ3つのテーマでレポート課題を課した。その3つのうち、最終課題の導入の際に、夏期集中講座での実践に基づき、先述した「批判的思考力」に関する練習問題を用いた指導を行った。

次に挙げるのは、2016年度秋学期、2017年度春学期、夏期集中講座、2017年度秋学期の最終課題における「批判的思考力」に関するルブリック評価を比較したものである。これらはすべて同じテーマ、執筆条件を課したものであり、「批判的思考力」に関してはルブリックの基準も同一のものである。

先に述べたように、2016年度秋学期および2017年度春学期は上記の「批判的思考力」に関する授業改善を試みる前、夏期集中講座と2017年度秋学期が授業改善を試みた後にあたる。本科目は半期で完結する授業であるため、学期ごとに受講生は異なる。春学期と秋学期では同じ1年次生とはいえ、大学生活がスタートしたばかりの学生と、春学期の授業や試験、レポートを経験した学生とでは状況は異なるものと推測される。その点において春学期と秋学

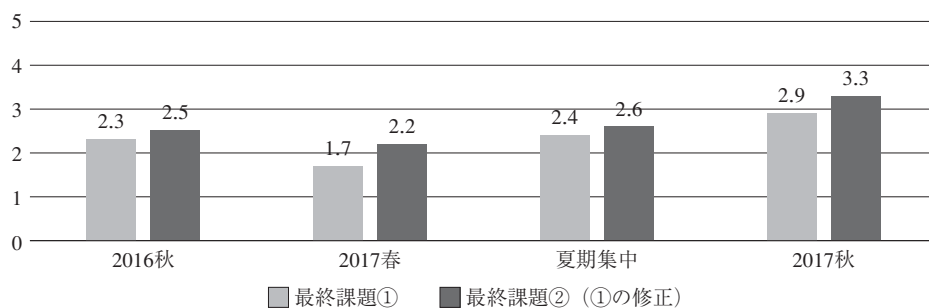


図 1-3 ルーブリック「批判的思考力」項目に関する評価の平均値
(5点満点, 5/3/1点の3段階評価)

期とを安易に比較することはできないが、それでも授業改善以降においては、2016年度秋学期と比べて評価の値が高くなっていることは、「批判的思考力」に重点を置いた授業改善の成果と判断できるだろう。

1.5 今後の課題

以上、「批判的思考力」に関する授業改善について報告した。今回の取り組みは、とくに低かったこの評価項目に対して向上の契機とはなかったと思われるが、依然として伸びしろはある状態である。批判的に文献や社会問題に向かいあう姿勢は備ってきたと思われるものの、その批判の適切さが次の課題となるだろう。

また、今回の授業改善に際して浮上した問題が、文献の読解力である。正確に読み取れていないがために、適切な批判ができない状況が散見された。これに関してはまだ調査段階であり、客観的データをもってこの場で状況を説明、分析することはできないが、読解力について学生の状況を把握することが今後の授業改善の課題となるものと思われる。

2 学生が抱えるレポート課題への問題意識

—学習支援センターにおけるレポート相談を通して見えてきたこと— (向村・藤間)

2.1 はじめに

学習支援センターにおける、ライティング関連の学習相談内容について調査・分析し、学生がレポート課題に対してどのような問題意識を抱えているのか、あるいはそれを持たずにいるのか、考察する。結果として、自身の執筆したレポートの問題点を具体的に認識できている学生は決して多くはなく、その原因として学生が「レポート」の具体像を持っていないことがあるのではないかとわかった。

2.2 調査内容と調査結果への分析

調査は文章表現に関する相談のため学習支援センターへ来室した学部生を対象に、期末レポート提出期間である2018年1月10日から1月22日の間(休日を除いて9日間)に行った。

相談者から聞き取った在籍学部・学年，課題の課された科目名，相談内容と，学習アドバイザーからの助言内容とを合わせて記録した。

調査期間中に学習相談のため来室した学生は延べ38名おり，内訳は表 2-1 の通りである。

表 2-1 相談者の在籍学部・学年の内訳

	国際教養	社会	法	経済	経営	合計
1 回生	1	1	1	2	9	14
2 回生	2	0	7	0	0	9
3 回生	0	0	0	0	0	0
4 回生	11	1	0	0	0	12
合計	14	2	8	2	9	35

※この他，院生 1 名，学部不明の 4 回生 1 名，学部・学年不明者 1 名からの相談あり

調査期間においては，国際教養学部 4 回生（11名），経営学部 1 回生（9名），法学部 2 回生（7名）の利用が多かった。これには，再来室者が若干名含まれること，同一科目を受講している学生が集団で相談に訪れたこと，教員から受講生全体に学習支援センターでの文章チェックを受けるよう指示が出されたことなどが起因している。したがって，年間を通した学習支援センターの利用者層の傾向と一致するものではない。なお，1・2 回生と同等に 4 回生の利用が多かったのは，卒業論文や就職先企業から出された課題に関する相談を行うためである。調査期間中には 3 回生からの学習相談はなかったが，調査時期以外には 3 回生からの学習相談も一定数受けている。

続いて相談内容に対して分析を加える。学生が学習相談をする際に，どのような質問を投げかけたのかを分析し，どのような問題意識を抱えているかを探った。問題意識は持っているが，それをうまく説明できない学生がいることにも留意しつつ，あくまで傾向として捉える。学生からの相談内容を表 2-2 のように分類した。

最も多かった相談内容は「④日本語表現のチェック」で，それに続くのが「⑤構成，章立て，段落の作り方」である。これは，そもそも学習支援センターにおけるレポート相談が構成や文章表現のチェックを主としており，専門的な内容に踏み込んだアドバイスは行っていないことが特に起因しているだろう。④，⑤に続いては「⑥序論，結論の書き方」「⑩レイアウト（Word の書式設定など）」が比較的多い。⑤・⑥に該当する学生が多い傾向にあるということは 1.1 で指摘される，論理展開を苦手とする学生が多い傾向とも一致する。学習相談を受ける中で感じられるのは，断片的に論じることはできても，論の核心（結論）を明確にし，一貫性を持たせつつ全体を構成する力を欠いた学生が多いということである。

表 2-2 学習相談内容の分類に示した結果のうち，特に注目したいのが，①と③の漠然とした尋ね方をした学生である。①に該当する学生はレポート執筆前の段階にいる。そもそもレポートとはどのようなものなのか，あるいは，課題をこなすために何から始めたらよいのか分からないという学生である。この中には初めてレポートを執筆する学生も含まれるが，上

表 2-2 学習相談内容の分類

No.	相談内容	人数
①	レポートの書き方, そもそも何をすればよいのか	2
②	感想文の書き方	2
③	(レポートの)チェック	3
④	日本語表現のチェック	17
⑤	構成, 章立て, 段落の作り方	8
⑥	序論, 結論の書き方	5
⑦	問いと答えの対応	1
⑧	タイトルの付け方	1
⑨	引用の方法, 注の付け方	1
⑩	レイアウト (Word の書式設定など)	5
⑪	その他	5

※一人の学生が複数の視点から相談することもあったため、「人数」は相談者の延べ人数を越える

回生になってもこのような悩みを抱えた学生は依然として存在する。③は具体的な質問内容を挙げずに、ただ「チェックしてほしい」と申し出た学生である。このような学生は、レポートの大半を書き終えたものの、形式・表現・内容が適切かどうか判断できずに困惑している状態にある。つまり、①と③に該当する学生は、適切なレポートのイメージを持っていないため、レポートが執筆できない、あるいは自身のレポートのどこに問題があるのかを把握できない学生たちである。同様の問題を抱えた学生は④の尋ね方をした学生の中にも含まれると見受けられる。

一方、②と⑤以下は具体的な問題点を認識して相談に来ているケースである。程度の差こそあれ、適切なレポートのイメージを持っているからこそ、自分のレポートの不十分な点・不適切な点をおぼろげながらも認識できていると言えよう。

①・③に該当する学生と②・⑤以下の学生とを比較すると、両者の違いは歴然としている。後者がある程度の問題意識を持って学習相談に訪れているのに対し、前者はレポート執筆において自身が抱える問題を捉えることができていない。このことには、適切なレポートの型・内容・表現がわからないことや複数のパターンが仕込まれていないということが起因している。十分なインプットがないために、アウトプットが適切に行えなかったり、アウトプットしてみたものの問題点・改善点の認識ができなかったりするという事態が引き起こっていると考えられる。学生がレポートに対する具体的なイメージを持つことと、課題として何が求められているかを把握することが重要であると考えられる。

ところで、レポート課題を前にして何から始めたらよいかわからない、あるいはどのような文章が適切なかわからないということは、学生にばかり起因する問題ではない。学習相談に訪れる学生の中には、教員からの課題指示の曖昧さによって書くべきレポートのイメージがわからずに混乱に陥っている学生が少なからずいる。例えば、特定の本を読みレポートをまとめよという指示が出された場合、書くべきレポートの種別が本の要約であるのか、感想

文であるのか、本の内容を踏まえた学術的考察まで求めるものであるのか、判然としない。こうした曖昧さによって、適切なレポートのイメージを掴めないでいる学生が少なからずいる。教員は課題指示を出す際に、何を求める課題であるのか、どのように評価するのかを明確にする必要があるだろう。それによって学生は適切なレポートのイメージを持ち、それを自身のレポートと照らし合わせることで問題点・改善点を認識できると考える。また、あわせて教員が適切と判断するレポートのパターン（構成・段落の作り方、引用方法、語句表現など）を提示することで、レポート課題へのより深い学生の理解を促せるだろう。

学生が適切にアウトプットできるようになるためには、教養や専門知を身に着けることも必要ではあるが、適切なレポートのイメージを複数持つことが重要となるだろう。これは、教員が各専門分野に応じた適切なレポート例を示し、課題指示を具体的に行うことで解決に導ける問題だと考える。

2.3 小結

学習支援センターにおけるレポート相談の内容から、学生がどのような問題を抱え、それらをどのように認識しているのか、あるいは認識できていないのか、考察した。自身の執筆したレポートの問題点を認識できている学生は決して多くはなく、そもそも適切なレポートのイメージを持っていないがために、自身のレポートの不適切な点・不十分な点が認識できていない学生が一定数存在することがわかった。この問題を解決するためには、学生が適切なレポートの構成・表現・内容を習得する必要がある。そのために教員ができることとして、専門分野に応じた適切なレポートの例を提示することが挙げられよう。また、実際に課題を課す段階で指示を具体的にし、どのようなレポートを書けばよいのかを学生がイメージしやすくすることが効果的であると考ええる。

3 アカデミックライティング科目のための「レポート」概念の整理（藤間）

3.1 「レポート」概念の整理の必要性について

本章では、アカデミック・ライティング科目で何を教えるのかということそのものを見直すことを試みる。

その理由の一つは、第2章において指摘した、無視できない割合で存在する「適切なレポートのイメージ」を持っていないがために自身のレポートの不適切な点・不十分な点が認識できない学生のために、何を教えるかを暗黙知から形式知に変換することであるが、それだけではない。[2]におけるダブル・ループ学習の説明の中で南が指摘したように、組織の既存価値や目的そのものについて疑問を提示し、組織活動それ自体の変革や転換を追求することにより、一般的な「結果→（評価・問題意識）→行動戦略」という単純で限定された範囲を超えた、より高次の継続性が担保できると判断されるからである。

我々が[1]でも指摘した通り、アカデミック・ライティングの科目は、学生たち及び教

員にとって有用性が感じられないと形骸化してしまう科目である。換言すると、社会学で言う「レリバンズ」・教育学で言う「真正性」が強く求められ、それらが満足されないと形骸化が進行する科目である。このことから、学生たちが在学中に出会う「レポート」に対して有効かどうかを検証し続ける必要性が導かれる。ところが、“学生たちが在学中に出会う「レポート」と言っても、大学教育そのものが画一的な教育でない以上、学生たちが在学中に出会う「レポート」がどのようなものであるかを、明確にした上でないと、それらに対して有効であるかどうかの検証はできない。付言すると、その際、低学年の学生であっても理解できる形で「レポート」がどのようなものかを提示することも真正性を追求するうえで当然のこととなる。そこで、我々は、“学生たちが在学中に出会う「レポート」”について明確にすることに着手した。

そのために、まず我々は、本学が学生向けサービスとして提供している学生ポータルにおいて、アナウンスされている内容のうち、「レポート」に関するアナウンスとみられるものを収集・分析することを試み、2017年度秋学期に88件のアナウンスを収集した。

第2章の報告及びその背景にある学習支援センターでの経験から予想されたことではあるが、非常に多様性に富んでいることが確認できた。このことから、単純に「レポート」とくくるのではなく、ある程度分類をした上で学生を指導しないと、彼らにとっての「真正性」が担保できないことが導かれる。そこで、その多様性を分類することに着手した。

3.2 辞書的定義および法令上の定義

まず、準備として、辞書における定義を確認した。

たとえば、大辞林¹⁾では、

①研究・調査の報告書。学術研究報告書。②新聞・雑誌・放送などで、現地からの状況などを報告すること。また、その報告。レポ。「現地からーする」

と定義している。そして、このような記述は多くの国語辞典に共通している。

このような定義は一般社会での用法としては正しいが、大学生にとって「真正性」を持つ「レポート」の印象が、単位を認定してもらうために教員に提出するものであろうことを踏まえると、このような国語辞書の定義は大学生にとっての「レポート」の定義としては少しずれていて、我々の分析の出発点としては使えないと言わざるを得ない。

次に、“単位認定のために”という側面に注目すると、単位認定という法令上も重要視されている大学の機能との関係性から、法令上の定義について検討する必要性が導かれる。大学での教育活動について、法令の立場から検討するには、学校教育法および大学設置基準を

1) <https://www.weblio.jp/cat/dictionary/ssdj> 経由で確認した。

確認することが必要となる。しかし、この二者とも「レポート」に関する言及はない。それどころか、大学設置基準では、第27条で単位の授与にあたっては試験によるとしている²⁾。この状況を文言通り解釈するなら、林が[3]で指摘するように、レポートのみでの単位授与は大学設置基準違反となりかねないとも言える。もっとも、仲井が[4]で指摘するように、中央教育審議会大学教育部会³⁾でも種々議論があった結果、設置基準上、定期試験は絶対に必要とはされておらず、レポートのみで単位認定することも許されると解釈されている。しかし、この中央教育審議会の議論においても、「レポート」という言葉が実質的に何を指しているのかについての具体的な議論はない。

いずれにせよ、ここまでの議論により、レポートでの単位認定は事実上認められているとはいえ、具体的な法令上の規定はないことが明らかとなった。

3.3 アカデミックライティング関連書籍に見る「レポート」概念

次に我々は、単位認定する側の教員の営みの一環として「レポート」をとらえた先行事例がないかの探求を行った。そのために、大学教員向けに書かれた教育手法を解説する書籍等で「レポート」がどのように扱われているかを確認することを試みた。しかし、そのような視点で講義を組み立てることを論じた日本語の書籍は管見するところ見当たらなかった。もっとも、このことは、坂本が[5]で指摘した、「教員向けでかつ実践目的の(ライティング指導の)書籍は、大学教育に関しては、ほぼ皆無である」という事情が4年たっても変化していないと解釈できる。

さて、坂本は、上記の指摘の後、学生向けの「論文の書き方」に関する本を論文の指導の参考にするのは合理的な選択であると主張し、実際にその方針で分析を進めている。我々は「レポート」についても同様のアプローチが合理的であると判断し学生向けの「レポートの書き方」に関する書籍を横断的に比較検討することによって、学生にとっての「レポート」に接近することを試みた。

確認をしたのは、本学付属図書館が所蔵する書籍のうち、「レポート」という単語が表題に使われている書籍を中心に、[1]を執筆時に参考にした書籍なども含めた32冊である。この選定方針をとった理由は、本学付属図書館の選書基準から判断して、本学の学生に適合した書籍はほぼ網羅されていると判断されるところである。

3.4 「レポート」概念の包括的・一般的定義とその限界について

まず、多様性を分類するための受け皿として、包括的一般的概念的な定義について報告すると、先に示した予備的な考察にもっとも近いのは、木下が[6]で主張する

2) 例外として、第21条3項の授業項目、すなわち「卒業論文、卒業研究、卒業制作等」については、「これらに必要な学修等を考慮して、単位数を定めることができる」とされている。

3) 具体的にどんな議論があったかについては、たとえば、中央教育審議会大学教育部会第23回(2012年12月27日)議事録[19]が参考となる。

ここでいう、「レポート」とは、主として、大学で、講義が終わったあと（あるいは途中で）試験の代わりに提出を要求される文章のこと

という定義だと判断される。この定義は、後述するような多様な「レポート」を包含すると同時に、大学以外の社会での「レポート」を排除しているという意味で、大学生にとって意味のある定義であり、我々の考察の出発点として適当だと判断する。しかし、実際にどのような文章を書くのかという具体性がないため、このままでは真正性があるとは言い難い定義でもある。実際、木下は続くページにおいて

レポートの課題というのも、じつは、ほんとにいろいろあって、先生によって、ちがいます。ある先生は、講義の内容を学生がどれだけ理解してくれたかを判断する材料にしようと課題を出す人もいます。その場合でも、やっぱりいろいろで、自分の考えと異なる意見を書くと許さない（つまり欠点にしてしまう）先生もいます。自分の講義を理解したうえで、もっと自由に意見を述べてくれることを大歓迎する先生もいます。講義の内容から、はじめから逸れて、その講義から派生するいろんな問題に眼を向け、それについてレポートを書いてもらおうとする先生もいます。一先生が、その課題で、どんなことを要求しているか、これは、講義に出てそこから先生のいっていることをよく受け止める以外に、しょうがありません。

と主張している。この開き直りともとれる主張は、我々のレポート支援の経験や学内ポータルに掲示から伺える「レポート」の多様性とも整合性があり、その意味では非常に正しい指摘と言わざるを得ない。このように、一律に扱うことが難しいから出題者の意図をくみ取ることが重要となることは、濃淡の差はあれ多くの書籍で指摘されている。その中でも白眉なのは、行動の指針にまでまとめ上げた青山らの主張である。彼らは[7]において、「レポート執筆の心構え」として7つの原則を提唱しているが、その前半の3項目である、

(原則1)「指導者の要求」は絶対だ。

(原則2) どんなポリシーならば受け入れられるかを指導者に確認せよ。

(原則3) 指導者とけんかしないこと

という3点はまさにその多様性さゆえに出題者・採点者の意図をつかむことの重要性を指摘していると解釈できる⁴⁾。

しかし、「多様だから担当者に聞きなさい」というだけの指導では、出題者にとって当たり前すぎて明示的なインストラクションができないが、教員によって意味するところが違う

4) ちなみに、残りの4つの原則は、(原則4) 指導者にあなたの真剣さを伝えよ。(原則5) 完全主義に陥るな。(原則6) 単純なものを先に述べ、複雑なものは後回しにするか省略せよ。(原則7) 重要なものを先に述べ、些末なものは後回しにするか省略せよ。

というものである。

ので学生が困惑することの解決にはつながらず学生たちにとっての真正性に欠けると我々は判断する。

このような、教員によって意味するところが違う一つの例は、2.2節で指摘した、読書レポートにおける多義性であるが、ここでは別の例として新規性について指摘する。論文においては、新規性が求められる事が暗黙の前提となっていることに異を唱えられることはないが、レポートにおける新規性については、アカデミック・ライティングの教科書でも立場が異なる。たとえば、石坂が〔8〕で主張するように⁵⁾、レポート・論文の必要要件の一つとしてオリジナリティーを挙げる立場もあれば、井出・藤田が〔9〕で主張するように⁶⁾、レポート・ライティングにおける新規性を事実上否定する書物もある。このことから、アカデミック・ライティングに関する著作を公表するような大学教員の中にも、新規性の必要性について多様な立場があることを理解できていない教員がいることが明らかになる。このような、「レポート」に関する多様性についての理解が少ない教員に、どのようなレポートが求められているのかを確認しても、学生が望むレベルで明確になるかどうかには疑問が残るとせざるをえない。

これらを踏まえると、出題者・執筆者が求めるものを確認した上でレポートを執筆するためにも、その出題者・執筆者の意図を理解するために、ある程度「レポート」という言葉についての概念を整理・分類した枠組みを学生に提供し、それを材料として意図理解を図ることを可能にせしめることが、意図理解の質向上に有効であることを期待される。

そこで我々は、出題者・採点者の意図の把握の一助とするために、学生たちが実感をもって把握できる「レポート」の概念の形式知化をめざすこととする。

3.5 「レポート」概念の他の文章との比較による間接的定義について

我々の関心は、学生たちが実感をもって把握できる「レポート」の概念である。このことを実現するためのアプローチとして、学生たちになじみがある日本語の文章との違いを説明することを通じて「レポート」について把握せしめる、というアプローチが存在する。また、類似したアプローチとして、日本語の文章を大きく分類したうえで「レポート」という文章を特徴づけるというアプローチもあり、実際、このような形で「レポート」を説明している書籍も存在するので、本節ではその視点からの意味づけを試みる。

たとえば、木村は〔10〕で手紙や日記との違いを導入に使い、吉田は〔11〕で「高校のレポート」「随筆」「感想文や評論文」「(入試の)小論文」との違いを説明に使っている。大竹は〔12〕で文章を主観色の強いものから客観色を強める方向で、文章を「小説・詩歌」「随

5) 具体的な要件として「オリジナリティー、普遍性、論理性、妥当性」が必要としている (p.5)

6) 具体的には「レポート・論文のほとんどは、これまで誰も主張しなかったような、格段に優れた結論や新発見を求めているわけではない。レポートに求められているのは、本書に書いてあるような手順をふみ、自分の考えや結論を形作り、正しい形式で、それを論理的にわかりやすく表現し、読み手を納得させることである」と主張している。

筆・紀行・手紙」「評論・ルポルタージュ」「ニュース記事・研究論文」と分類・整理し、さらに別の切り口として、「ジャーナリズムのレポート」と「ビジネス・官公庁のレポート」を包含する「社会人のレポート」という枠組みを提示し、「学生のレポート」と対比することで、学生のレポートに関する具体的理解を試みている。また、二通は[13]で、個人的な感想、読書感想文（意向や経験の記述が中心としている）や「高校時代の思い出」「将来の抱負」などの「体験や意向について述べた作文」と対比することで、「レポート」という概念の形式知化を図っている。また、脇田は[14]で、日本語の文章を「自分向けの文章」と「他人向けの文章」に大別し、更に、他人向けの文章を①「SNS的文章」②「文学的文章」③「説明的文章」に区別し、その上で③の説明的文書を（A）説明性：説明文・解説文，（B）論述性：論説文・評論文・論文，（C）記録性：記録文・報告文・通信文・伝達文 を分類することで、「レポート」の定義の明確化を試みている。

これらはそれぞれの書籍の中の文脈にも依存するので簡単に比較はできないが、アカデミック・ライティングの講義においては、[14]で提示されている、日本語の文章を大枠から三段階にわけて分類し整理するのが平均的な学生にとって理解しやすいであろうと我々は判断する。もっとも、他の説明についても、学生への個別指導の際の参考になるという意味で、教材化のための整理統合の必要があると判断される。

また、論文との違いからレポートの特質を浮き彫りにしようとする書物も少なくはないが、初年次の大学生が理解しやすい形で、一般的包括的な立場からレポートと論文との対比を行っている書籍はなかった。この理由の一つは、論文に対する定義/理解が学問分野によって異なるところだと判断されるが、同時に、大学生にとって「学術論文」が身近なものでないために隔靴搔痒の表現となっていることも無視できず、初年次でのアカデミック・ライティング教育では論文との対比でレポートについて理解させることは難しいと判断される⁷⁾。

さて、間接的な定義からの説明としては、今後の人生に必要となる文章作成との対比でレポートを説明する方向性もある。実際、多くの学生の想像する将来像である社会人としての報告書作成との対比で示す書籍もある。

その方向性、すなわち「多くの学生の想像する将来である就職先における社会人としての報告書作成」については、元産経新聞論説副委員長という立場からの大竹の定義が、初年次生のレポート教育という意味で興味深い。大竹は[12]において、レポートを「ある事柄についての報告」と定義し、実社会でサラリーマンが書くレポートにも「ある事柄についての報告」という意味と共通すると指摘し、さらに「社会のレポート」として、「ジャーナリズムのレポート」と「ビジネス・官公庁のレポート」があるとし、前者の中に「ニュース記事」「ルポルタージュ」が、後者の中に「ビジネス・官公庁のレポート」の中に「業務レポー

7) 大学での初年次教育という視点から見ると、研究活動のアウトプットである学術論文に親しませるということそのものは、学生に提供すべき内容だという議論も成り立ちえるが、ここでは深入りしない。

ト」「白書」があるとしている。多くの学生の想像する将来である就職先における社会人としての報告書作成との対比で示すというこの方向性は、レポート作成という行いの真正性にもつながると判断されるが、初年次の学生は社会人としての報告書の現物になじみがないことや、指導する大学教員の社会人としての経験不足という点を踏まえると、実践にはかなり工夫が必要だと思われる。

なお、学生の読書量の減少を踏まえると、例示している多種多様な日本語の文章について、大学レベルのものを読ませることも重要だと考えられるが、これは単純なライティング科目の範疇を超えることとなるのでここでは深入りしない。

3.6 「レポート」概念の分類について

前節までで、「レポート」が何でないのか、また「レポート」の次に来るものは何なのかという観点から「レポート」についての間接的形式知化を試みた。これらによって、学生が「レポート」からかけ離れた文章を書かなくなる一助となることが期待できる。しかし、前述したように、レポートして扱われるものが非常に多様であることを踏まえると、何らかの形での分類を学生に提供することが、学生の書くレポートの質向上につながると判断される。

さて、我々が参照した書籍のうち、「レポート」という言葉の多様性の指摘のある書籍は21冊であり、その中でなんらかの分類が示されている書籍は15冊であった。しかし、その分類法も非常に多岐にわたっていた。たとえば、成瀬は[15]で、レポートの論題として、

- ある事柄の是非について問う。あるいは、複数の立場を比較して優劣をつけさせる「是非型／比較型」
 - ある事柄の本質を問う「本質追求型」
 - ある事柄の問題点や原因を見だし説明させる、あるいは何らかの問題についての解決案を提案させる「発見／提案型」
 - ある理論や立場が当てはまる事例を挙げさせる「具体例提示型」
 - 授業で説明した議論の構造を取り出させたり、事柄間の関連を説明させたり、主張の意味を説明させる「意味づけ型」
 - ある特定の構造をもった文章を書かせる「再構築型」
- という6分類を提示している。

また、酒井は[16]で論じる課題の学術的・社会的意義に注目して

- 「学術的・社会的問題を提起し、それに解答する。人類にとって未解決の問題か、大学生の知識では未知の問題に取り組む」解答レポート
- 「学術的・社会的事柄を取り上げ、それについて説明する」説明レポートに大別している。

さらに、桑田は[17]において指示に着目して

- “「説明しなさい」「まとめなさい」という指示がある”課題を報告型レポート

- 「論じなさい」⁸⁾と指示される課題を論文と分類している。

これらはそれぞれ意味をもつ分類ではあるが、我々の興味を中心に学生たちのレポート・ライティングにおける真正性の担保にあって、レポート・ライティングについての博物的知見ではないことを鑑み、真正性の担保という視点から検討を加えていく。

3.4節で述べたように、我々はレポートを、「講義が終わったあと（あるいは途中で）試験の代わりに提出を要求される文章のこと」としている。この定義が暗黙のうちに内包しているのは、特定の講義の単位認定のため学生が提出する文章だという点である。この様な視点から示唆深いのは、木下が[18]でしめした、

- 講義で教えるべき内容を課題として、それについて自習させる「学習レポート」
- 教師が与えた課題について学生が主体的に調査・研究し、多少なりとも独自の見解に到達することを期待する「研究レポート」

という二分類である。この分類の示唆深いところは、講義内で指示はされたが提供はされていない内容を自習するのか講義で提供されたものを展開するのかで分類することにより、学生の執筆活動の方向性についてのインストラクションとなっている点である。もっとも、実際のレポート指示の中には、講義中に扱った内容を「深化」させる課題、講義中に扱った手順や理論等を「適用」することが求められているものもあった。

上記の内容を踏まえると、執筆の方向性については

- ◆ 講義された内容や指示された素材について、自分の言葉でまとめたり感想を書いたりすることを通じて「深化」させるという方向性
- ◆ 講義された内容や指示された素材が適用可能な問題を設定し「適用」するという方向性
- ◆ 講義された内容や指示された素材を踏まえた問題を提起し、それに対して自分なりの調査・研究を行うことを通じて学んだことを「展開」するという方向性

と分類することが可能であり、実際収集した課題の中にこれら三種類がすべて存在した。追加すると、「深化」に分類される中には、客観的にまとめるだけで良いものと、それに対する自分の考えまで書くことが求められているものの両方が存在し、さらにはこの2つのどちらか課題指示では判断できないものも存在した。

さて、学生へのインストラクションという視点に立つと、学生に対して提供するレポートの分類は、先述した執筆の方向性に立脚した分類だけでなく、扱う素材についても、

- ◆ 授業で提供された素材だけが許される
- ◆ 授業で指示・紹介はされたが提供はされていない素材を使うことが期待されている

8) 「論じなさい」という指示では何をしてもよいかわからない学生も一定数いることは否定できない。もっとも、桑田は「論じなさい」という指示について「調べたことを自分の言葉でまとめるだけでなく、自分なりの論点、論点の対する主張・意見、その根拠を盛り込む」と規定している。

◆ 授業での言及がない素材を使うことが許される

と分類することが可能であり、実際収集した課題の中にこれら三種類がすべて存在した。加えて、この分類のどれか課題指示では判断できないものも存在した。

さらに、講義についての評価のためのレポート執筆という観点からみると、授業で提供された素材以外の素材を用いた立論をする場合、講義との関係性をどのように担保するのかを学生に検討させる必要がある。この観点から、実際の掲示板での告知を検討すると、授業で提供された素材以外の素材を材料とするレポートには

- ◆ 授業で教示された技術が身につけていることかどうかを測る「レポート」
- ◆ 授業で教示された理論を適用できるところまで理解していることかどうかを測る「レポート」

という二つの方向性があると判断されると分類することが可能であり、実際収集した課題の中にどちらも存在した。

以上の分類を学生に提供することによって、第2章で示した学生の現状に対する、適格なインストラクションとなる可能性を持っているが、その教材化は今後の課題である。

3.7 アカデミック・ライティング教育の枠を超えた部分について

さて、多くの書籍では暗黙の前提としている点の一つが、レポートでは、出題から提出までの間に日単位・週単位の時間差がある点である⁹⁾。たとえば、青山は[7]で「レポート」を「課題論文」と定義し、論文を「結論を得るのに、非常に労力のかかるデータ収集・分析または深い洞察が不可欠である場合の、結論の導出過程をまとめたもの」と定義することにより、間接的にレポート執筆には、非常に労力のかかるデータ収集・分析または深い洞察が不可欠としている。このことを、基本的に「試験」が試験会場に集められ、その場で問題が提示され、長くても2時間に満たない試験時間で提出が求められることと比較すると、「レポート」執筆は非常に労力のかかるデータ収集・分析または深い洞察が求められることを意味する。このことは、レポートを執筆する能力の中に、タイム・マネジメントの力も含まれること意味するが、この論点は、むしろ、大学生にふさわしい生活態度を身につけさせるという意味で初年次教育の内容なのでここでは指摘にとどめる。

また、授業では提供していないがレポート執筆には有効であるような資料を学生がどのように入手するのか、という問題やレポート以外の多種多様な文章にどう親しませるのかという問題も発生するが、これも大学図書館利用教育を含めた初年次教育の内容なのでここでは指摘に留める。

9) 「インクラス・レポート」という形式もあるが、これはむしろ試験の変形ととらえるべきだと判断される。

4 まとめと今後の課題

我々は、本論文において、[1]で示した方向性に従って、アカデミック・ライティング科目の更新の実践を報告した。また、その一環として、実際に執筆する学生の立場に立った分類を試みることを通じて大学生が求められている「レポート」についての形式知化を試みた。

今回提示した新しいレポートの分類法をどのように教材化し展開するかは今後の課題である。また、今回の研究でその必要性が浮き彫りとなってきた、授業では提供していないがレポート執筆には有用であるコンテンツをどのように大学として学生に提供するのかという論点、またレポート執筆について不可欠なタイム・マネジメントの教育をどうするのかという論点についても、今後の課題であり、続行する学内研究プロジェクトのテーマの一つとして扱う予定である。

参考文献

- [1] 藤間真, 榊井亜依, 向村九音, 高良要多, 横山恵理, “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),” 桃山学院大学総合研究所紀要, 2017年.
- [2] 南龍久, “組織学習の基本思考,” (環境変化と企業変革, 亀田速穂他編, 白桃書房, 2009に収録)
- [3] 林直嗣, “大学教育のガバナンスと成績評価基準(上),” 経営志林, 第47巻, 第1号, pp. 85-93, 2010.
- [4] 仲井邦佳, “大学の単位制度と学年暦,” 立命館産業社会論集, 第51巻, 第4号, pp. 1-11, 2016.
- [5] 坂本尚志, “「論文の書き方」本から見るライティング指導の位置,” (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. に収録)
- [6] 木下長宏, 大学生のためのレポート・小論文の書きかた, 明石書店, 2000.
- [7] 青山満, 春日博, これでわかった! レポート作成, 学術図書出版社, 2004.
- [8] 石坂春秋, レポート・論文・プレゼンスキルズ: レポート・論文執筆の基礎とプレゼンテーション, くろしお出版, 2003.
- [9] 井出翁, 藤田節子, レポート作成法: インターネット時代の情報の探し方, 日外アソシエーツ, 2003.
- [10] 木村時夫, 事例レポート・論文の書き方, 南雲堂, 1979.
- [11] 吉田健正, 大学生と大学院生のためのレポート・論文の書き方, ナカニシヤ出版, 2004.
- [12] 大竹秀一, だれも教えなかったレポート・論文書き分け術, エスシーシー, 2017.
- [13] 二通信子, 留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック, 東京大学出版会, 2009.
- [14] 脇田里子, 思考ツールを利用した日本語ライティング: リーディングと連携し論理的思考を鍛える, 大阪大学出版会, 2017.
- [15] 成瀬尚志, 学生を思考にいざなうレポート課題, ひつじ書房, 2016.
- [16] 酒井聡樹, これからレポート・卒論を書く若者のために, 第二版, 共立出版, 2017.
- [17] 桑田てるみ, 学生のレポート・論文作成トレーニング: スキルを学ぶ21のワーク, 日本実教出版, 2015.
- [18] 木下是雄, レポートの組み立て方, ちくま学芸文庫, 1994.

- [19] 中央教育審議会大学分科会大学教育部会, “大学教育部会 (第23回) 議事録,” 27 12 2012.: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/1331915.htm.
- [20] 阪田せい子, ロイ・ラーク, *だれも教えなかった論文・レポートの書き方: 正しい卒論の書き方: 世界に通用する欧米式論文が書ける!*, 黎明出版, 1996.

(2018年11月21日受理)

Design and Use of Subject of Academic Writing with Consideration of Continuity (2)

TOHMA Makoto
KUSHII Ai
SAKIMURA Chikane

In the previous paper, we reported the revision process of the subject of academic writing, and asserted that we must continue to revise the structure of the subject itself to meet the circumstances of our students. As such, we also asserted that it is important to maintain a continual grasp of those circumstances.

After the previous paper, we proceeded with the actual implementation, and obtained some results to report.

The actual structure of this paper is as follows:

In Chapter 1, we report the improvements seen in the subject since the previous paper.

In Chapter 2, we report the actual image of academic writing, based on feedback from students who visit the Learning Support Center of our University.

In Chapter 3, we report the results of attempts to clarify the demand that exists for report writing at the University by conducting a cross-sectional survey of relevant books and papers.

Lastly, we summarize our findings and indicate the next steps to be taken.

桃山学院大学

総合研究所紀要

Vol. 44 No. 3 2019. 3

〔国際学術セミナー〕

Analysis of the discourse on “*the authenticity*” of Japanese Gardens ……KATAHIRA Miyuki (1)

Analyzing the impact of inventory leanness on energy efficiency
in Korean steel firms ……………Gilwhan KIM (9)

〔特定個人研究〕

論 文

BIDによるエリアマネジメントの効果
——イギリス・シェフィールド市を事例として—— ……………角 谷 嘉 則 (11)

〔共同研究〕

論 文

強制隔離政策下の療養所生活
——長島2園を中心に ……………橋 内 武 (31)

康熙帝の地震論とフェルビーストの地震論
——清初における東西学術交流の一側面—— ……………辻 高 広 (75)

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(2) ……………藤 間 真 依 (95)
向 井 亜 九 音

論 文

Move and Echo What? ……………ARIKAWA Koji (115)

2017年度研究所日誌 …………… (139)

