

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

大島 弥生

要 旨

大学学部1年生必修科目でのレポート作成におけるライティングのプロセスについて、履修者へのコース終了後のアンケート調査の結果から考察した。学習者の多くが相互の関わりを楽しみつつ、情報収集からレポート自体の作成・発表へのプロセスの中で困難を体験し、専門での書くことにつながる新たな文章ジャンルの表現の形式を獲得する必要性を認識したことが確認された。また、各プロセスの課題に取り組む中で、学習者の各プロセスに対する捉え方の大きな流れがあること、学習者に取り組む方のタイプがあることがうかがえた。これらの結果から、大学初年次のレポート作成指導における示唆を得た。

【キーワード】ライティングのプロセス、初年次教育、レポート作成、パラグラフ・ライティング

1. はじめに

1.1 研究の背景

近年、大学での「論理的な文章」表現能力の育成の必要性が指摘されている。高等教育機関の中で流通する文章について、学術論文に対しては、ESP(English for Specific Purpose)分野で発達したジャンル分析を用いた研究が多く行われており、「緒言」や「結論」部分などにおける構成要素の分布が日本語の学術論文ジャンルにおいても徐々に明らかにされてきている。一方、初等中等教育で課される作文については国語教育分野に研究の蓄積がある。しかし、この両者の中間時期に位置する、いわゆる「一般科目のレポート」や「小論文」などの、大学での「教室ジャンル」の文章に対しては、一個のジャンルとしての分析は数少ない。

大学生のための言語表現能力育成は、特に初年次教育に組み込まれることが多い。また、濱名(2004: 39)の調査によれば、学習能力や意識の中で、大学入学後2ヶ月で1年生の自信が最も顕著に改善するのは、「文章作成能力」であるという。大学初年次におけるレポート作成指導は、大学生としての学習スタイルを意識化させる上でも、インパクトの大きい活動となりうる。

1.2 先行研究のアプローチ

欧米の教育機関における書くことの教育においては、書き手の心理的プロセスを重視する運動

(the Process Movement)以降、学習者に対して書きのプラン、自己内省、草稿の推敲が勧められてきたが、その後、フォームの概念(慣習・内容やディスコース・コミュニティの心的習慣が反映されたテキストのマクロ構造やムーブ単位の分析)を取り入れたジャンル・アプローチが勧められるようになったという(Johns 1995)。Kentらのポスト・プロセス理論家たちは、書くことにはプロセス運動が考えてきたような一般化可能なプロセスはなく、ひとつの「ビッグセオリー」で捉えられないと主張している(Kent 1999:1)。彼らは、ライティングは公的なもので書き手以外の言語使用者を巻き込む相互行為であり、同時にひとつのプロセスに縮小できない解釈的行為であり、状況に埋め込まれた行為であると主張している(Kent 1999: 1-5)。

一方、日本においては、書くことのプロセスを意識した大学授業の設計自体ほとんど発表されておらず、わずかに一般向けの教材である入部(1996, 2002)のほか、井下(2002)のプロセスの中で学習者自身の気づきを促す指導法提案などがあるに過ぎない。日本の大学のライティング教育では、プロセス指導に一般的に注意が払われている状況とは呼べず、またJSLの大学院留学生への専門日本語教育を除けば、ジャンル・アプローチによる指導が広範になされている状況ともいえない。

1.3 研究の目的

本研究では、大学学部初年次のレポート作成のコースでの学習者の感じ方と取り組み方について考察することで、大学初年次におけるライティングのプロセスの指導に対しての示唆を得ることを目的とする。まず、学部1年生必修科目でのレポート作成におけるライティングにおいて、プロセス全体を学習者がどう感じていたか、選択肢式のアンケートから分析し(調査1)、複数年の結果から一定の感じ方の傾向があるかどうかを確認した。さらに、プロセスの中で学習者に何が起り、つまずきにどう対処していたかについてより具体的な情報を得るために、自由記述式アンケートを行った(調査2)。

このコースはレポート作成プロセスをステップ化して各回の授業の学習課題としている(図1左欄の1~30のステップに対応する)ので、ここでいう「ライティングのプロセス」は教える側が学習者に課したものであり、学習者の内発的なものではない。また、授業での半年間の課題達成過程において、自己推敲、学習者同士のピア・レスポンスによる点検が度々取り入れられているという状況もあった。このような「課されたプロセスの中でのコミュニケーション」という状況下で個々の学習者が何を感じ、課題にどう取り組んだかを知ることは、今後の大学初年次のライティング指導と支援のデザインを考える上で、有益な情報となると思われる。

2. 研究の対象と方法

2.1 研究の対象としたコース

本研究の対象は、大学初年次前期13週の授業「日本語表現法」(クラスは学科別に30~50名程度)の中で、ある事柄について情報を収集したのち書き手の立場や意見を論理的に展開することを要求された課題のレポート(字数約2000~4000字)である。指導は、図1左欄の下から上へと進む学習項目1~30の配列¹⁾で行われ、学習者は各自のテーマを選び、資料・情報を収集し、目標規定文やアウトラインを作成・推敲し、「序論・本論・結論」と「中心文による重点先行」を基本とするパラグラフ・ライティングの指導を受けた後に下書きを作成、それをもとに全員が5分間のスピーチを行い、学習者間の相互コメントを経て完成稿をPCで作成して提出した(詳細は大島ら2005参照)。また、アウトラインやパラグラフの指導をする際に、教師添削の前に、

自己推敲、学習者同士の協働推敲(ピア・レスポンス)(池田2004ほか)による点検がたびたび取り入れられている。

図1左欄の学習項目のうち、「T」が付いたものは構想・準備段階の学習、「P」は学習者相互のやり取りを含むピア学習、「A」は大学段階で初めて導入されることの多いアカデミックな学習の要素を示す。

課題内容は問題解決型の論証のレポートである。題目は「海・食・環境」(2005年度)や「水・自然・安全」(2006年度)をテーマに、「~すべきか」を論じたもの(テーマは学習者自身が興味に基づき設定する)である。レポート論題は、「ブラックバス放流は是か非か、炭素税は導入すべきか、商業捕鯨は再開すべきか、食品添加物の表示は十分か、種苗放流は必要か、屋上緑化を義務化すべきか、農薬使用を制限すべきか」などのように、問いを含んだ形にするように要求されている。

2.2 調査と分析の方法

本研究では、レポート作成におけるライティングにおいて、プロセスの中の課題を学習者がどう感じるかを知るため、以前から継続して記号選択式アンケートを行ってきた。その感じ方に一定の傾向があるかを確認しようとするものが調査1である。

調査1では、「この授業で楽しかったこと、つまずいたこと、もっと学習すべきこと」をそれぞれ3つまで、細分化したプロセスの30個の選択肢(図1左欄)から挙げてもらった。図1は、2005, 06年度の履修者からの回答を、百分率で示したものの²⁾である。この3種の質問文を設定した理由は、「つまずき」によって学習上の困難点が、「楽しかった」によって学習を推進する肯定的な要素が、「もっと学習すべき」によって学習者が「必要だが学習が不足」とみなした事柄が、それぞれ表れると考えたためである。毎年の履修者の感じ方における安定的傾向の有無をみるために、3章では、今回の結果について、2002, 03年度に行った同形式同設問の調査の結果(大島2005)とも比較しながら考察する。

さらに、調査2は、調査1の結果の蓄積に加え、より具体的なつまずきと対応の流れを知るために新たに計画したもので、プロセス別自由記述式アンケートである。アンケートの形態は、構想から構成、執筆、推敲、発表、振り返りにいたる一連の過程30項目(図1の「学習項目」30項目に対応)を表に

したもので、「どのようなつまずきがあり、それにどう対応したか」「そのころ何がおこり、どう対処したか」という問いに対して、表中の各項目の欄に自由記述式で回答してもらった。調査2の回答者は06年度に筆者が担当した1クラス分で、有効回答者数34名である。なお、調査2の回答者数が少ないのは、回答に時間がかかるため全クラスでの実施ができなかったことによる。

4章では、これらの回答について、時系列のカテゴリー化をもとに考察する。手順としては、まず全回答の記述を肯定的、否定的、どちらともいえないに分類し、その分布によって回答者34名を以下のA～Cの3群に分類した。3群はそれぞれ、プロセス前半に肯定的記述が多いもの(A群10名)、前半が否定的で中～後半に肯定的記述が表れるもの(B群12名)、一貫して困難の記述が多いもの(C群12名)となった³。つぎに、各群の各プ

ロセス(「構想」「構成」「執筆」「発表推敲」段階)において特徴的と判断した回答(「楽しい」「焦った」「しんどい」のような漠然としたものでなく、各プロセス固有の困難と対処について具体的記述のあるもの)を選んだ。その結果の抜粋を4章の表1に示し、紙幅の関係で表に盛り込めなかった分は4章文中の考察に取り込んだ。

ここでのカテゴリー化で時期による記述の変化に着目した理由は、時系列的な特徴を失わないようにするためである。半年のコースという縦の流れへの対応の仕方によどのようなタイプがあるかを見たらうえで、個々の段階での特徴的なつまずきと対処の記述をとらえたいと考え、このような分類を採用した。

3. 調査1の結果と考察

3.1 学習者はプロセスをどう感じたか

3章では、全プロセスの中の課題を学習者がどう

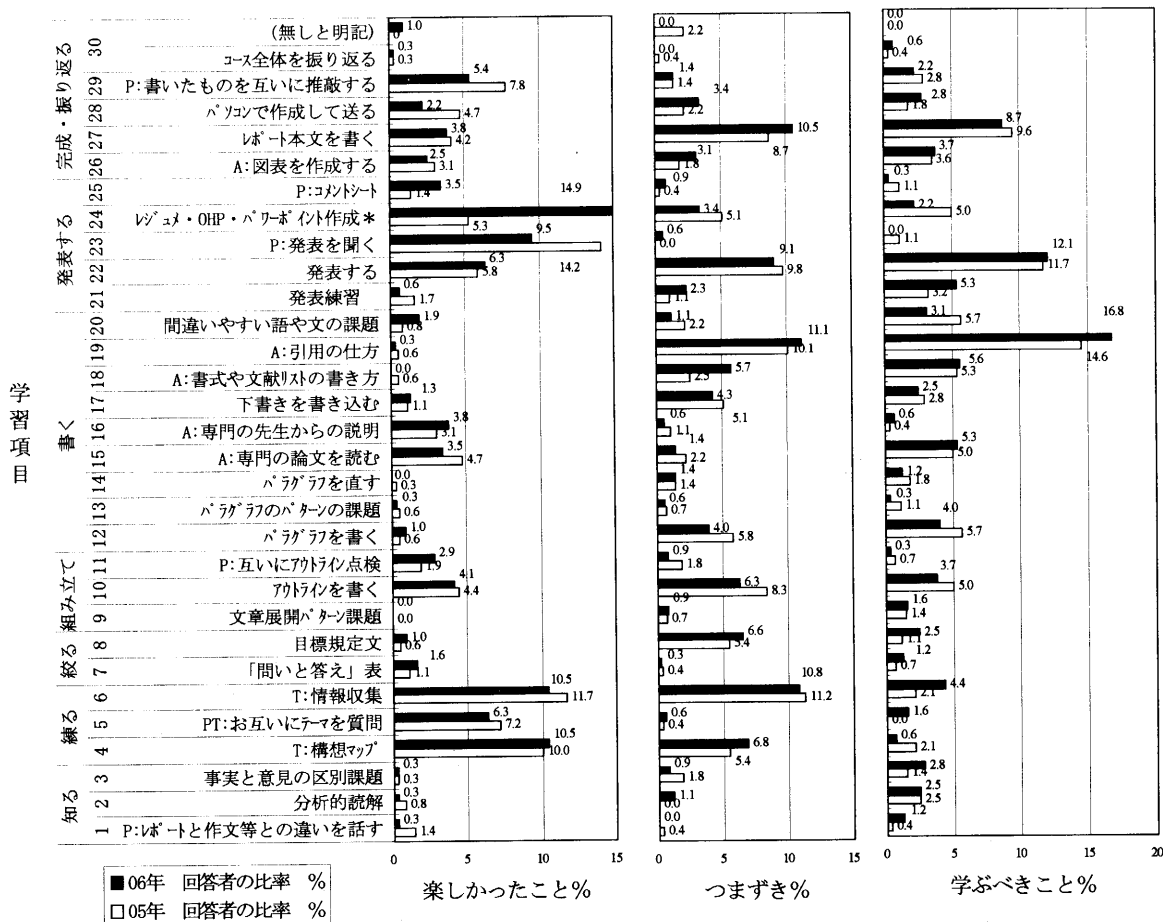


図1 「楽しかったこと」「つまずき」「学ぶべきこと」に挙げられた回答の比率

感じたかについて、調査1のアンケートの結果をもとに分析する。図1は、「この授業で楽しかったこと、つまずいたこと、もっと学習すべきこと」をそれぞれ3つまで、細分化したプロセスの30個の選択肢から挙げてもらった結果(05, 06年度分)である。30の選択肢は、図1左欄の下から上へと配された学習項目に対応する。

3.2 「楽しかったこと」の結果と考察

「楽しかったこと」として多くあげられたものとしては、両年とも構想段階のマップや情報収集、および学習者相互の活動である「発表を聞く」「お互いに推敲/質問」がある。ことに学習者相互の活動は、「つまずき」「もっと学ぶべきこと」にはほとんど挙げられておらず、学習プロセスの「楽しさ」を支える上での重要な要素であることがわかる。この結果は2002, 03年度調査とも一致しており、履修者の多くにとって他の学習者とのやり取りで学習を進めるプロセスが楽しいと認識されている結果は、毎学期で安定している。

2006年度の「楽しかったこと」の最多選択肢「レジュメ・パワーポイント作成」は、この年に全クラスパワーポイントによる発表を義務づけるようになってからの顕著な変化である。05年度の9クラス中1クラスのみがパワーポイント、他はOHPによる発表であった時には選択者が少なかった。02, 03年度の全クラスOHP発表であった際にも多くなかった。パワーポイントは、その機能から、構成を練り直して発表を視覚的に演出する効果がOHPに比べて高い。そのため、パワーポイント作成という作業がOHP作成に比べて達成感を感じさせたのではないかと考えられる。

また、02, 03年度の最多選択肢であったパソコンで最終レポートを作成して添付ファイルで提出する作業は、05年度は4.7%、06年度は2.2%と選択が減っている。これは、履修者の平均的なPC操作能力の向上に伴い、PCで長い文章を完成させて提出するという行為の達成感が相対的に薄れたためと考えられる。

3.3 「つまずいたこと」の結果と考察

「つまずき」の上位には05, 06年度とも引用と情報収集が挙げられ、以下、発表、レポート本文、アウトライン、目標規定文、パラグラフ、下書き、構想マップなど、個々の学習者がレポートと発表を完成させるための中心的な作業が挙げられている。つ

まり、この段階の書き手にとっては、自己の経験や感情などでなく、外部から調べた情報・データを自己の書きに取り入れる作業がもっともつまずきやすく、情報を文章に取り込んで組み立てていく過程そのものが困難であるとみなせる。

なお、02, 03年度には「つまずき」の最多選択肢だった「発表する」が05, 06年度に減った点は、履修者の「発表」に対する抵抗感の薄れ、あるいは中等教育での「発表」経験の増加⁴というレディネス変化の表れとも受け取れる結果となっている。

3.4 「もっと学習すべきこと」の結果と考察

一方、「もっと学習すべきこと」としては、引用、発表、レポート本文の書き方が両年とも多かった。発表が「もっと学習すべき」と捉えられているのは、発表回数がコース内で1回(5分)間と少なかったこと、そこでの学習者間のやり取りから発表の意義を感じたことなどによると考える。また、大学で初出の学習項目と考えられる引用、文献リスト、専門の論文の読み、図表作成や、アウトライン、パラグラフなどの目新しい手法についても、「もっと学習すべき」と捉えた履修者が多かった。これらの新規の手法が、有用だがまだ十分習得されていないものと履修者に受け止められたと見なせる。

4. 調査2の結果と考察

つぎに、より具体的なつまずきと対応の流れを知るために、調査2としてプロセス別自由記述式アンケートを行った。

4.1 構想から構成段階の取り組み

構想から情報収集の段階で、アイデアが自由に広がったA群は楽しさ・容易さを感じており、前章の調査結果と重なっている。これに対し、テーマ決めに迷ったB群やC群では焦りやとまどいが記され、複数テーマ並行(B6)や友人の意見・テーマを参考にする(C6, C10)などの方略も用いられている。

情報収集については、必要な情報が見つかった楽しさを指摘する回答のほかに、必要な情報が見つからない困難さや、情報量の多さをかえって選択の困難さとして捉えている(C1, B7, C12)回答が複数見られた。この結果は、前章の調査結果で「情報収集」が「楽しさ」と「つまずき」の双方の上位に位置づけられたこととも一致する。外部からの情報の取り込みと利用と

いう作業が、大学初年次の学習者にとっての学習のインパクトとなっていることがうかがえる。

つぎの構成段階では、序論本論結論のアウトラインを要求される中で、当初順調だった A 群に「自己矛盾(A5)」といった展開の破綻・困難の記述が表れた。B, C 群にも結論を選択して文章を構成することの困難さの指摘が見られた(B9, C9, C6, C10)。その反面、構成の型に入れて文章を成型することでかえって展開が見えてきた(B3,

B6)という内容の指摘もあった。

4.2 執筆段階の取り組み

さらに、パラグラフの指導を受けて下書き作成に入った執筆の段階では、多くの回答者が困難さについて述べた。パラグラフという新しいジャンルの要求に応じて文を作ることの困難さの指摘(A5, A7, B9)が複数見られた一方で、その型によって主張が明瞭に見えてきたという指摘(B7)、アウトラインからパラグラフへの移行の

表1 各プロセスにおけるA~C群の学習者の主な回答(抜粋) *A1, C9などのA~Cは群、数字は学習者の番号

		A群：前半順調	B群：前半つまづき	C群：一貫して困難
知る・練る段階	マップ	すぐに決めることができた。A5 思いついたままに書いた。/ 思いつきだったので楽だった。A8 経験がなかったので新鮮だったA9	どんなテーマについて調べるかかなり迷った。/ あせりを感じた。B9 いくつかのテーマがありしぼり切れなくなった/ 全テーマを並行してやったB6 テーマが決まらない。/ どうしよう。B2	テーマ決めが困難だった→友人の意見を参考にした。/ 友人に感謝C6 最初はどんなテーマにするかなかなか決まらなかった。/ みんなのテーマは目のつけ所がよくておもしろかった。C10
	情報収集	図書館・インターネットを使った/ 楽しいA2 本をメインに調べた/ ネットのほうがよかったA7	情報は莫大な量ある/ その情報の中から自分が必要としているものだけ選んで組み合わせるのは難しい。B7	情報が沢山ありすぎてえらぶのが大変だった/ 難しいC1 本を読むのが大変C12
絞る・組み立てる段階	目標規定文	レポートのイメージがわからないつまらないA2 レポート書きの最初の段階/ 目標規定文などすぐに決定をすることができたが、アウトライン等を書いていくうちに、自己矛盾におちいってまた混乱した。A5 自分は事実に従っているだけだった。/ 自分の意見をもたなきゃ!!!A8	自分が納得いく目標規定文をすぐに作れなかった。/ 自分の頭のかたさを感じ、自分の存在が嫌になった。B9 アウトラインは初めての経験でした。/ 大変、便利な書き方であるし、文章の組み立てにも非常に有効であると思った。B3 だいたい形がきまってきてやりやすくなったB6	とりあえず決めたテーマだったのでなかなか決めれず/ ちゃんとテーマを決めればよかったC9 テーマが難しく、結論を出すのが大変だった。→資料を読んで、どちらがいいか考えた。/ 立場によって考えが変わるのが大変だと思った。C6 アウトラインに苦労した/ 文章構成していくことは、難しいんだなあと思った。C10
	構成			
書く段階	執筆	パターンがよく分からない。/ 教科書を生かした。A5 パラグラフ作成に苦労した。/ 日本語って難しいと思った。A7 アウトラインから本文を作成/ おくってしまったが完成してよかったと思ったA10	パラグラフごとに見出しをつけた。/ 文章全体の流れができてきて、自分の頭の中を整理することができた。B7 教科書どおりにやろうとしてみたけれど、私にはとても難しく感じた。/ 日本語の表現力がもって付くといいいのに、と思った。B9	何を伝えたいかが決まらない/ 情報収集のやり直しC3 下書きを急に書きだしたことに後悔C11 実際に書き始めると、なかなか進まなかった/ なおしなおし書いていくと神経をつかった。書いてみると、書きたいことがまとまらず、困った。C10
	書式・引用	書けなかった/ 教材を見て書いたA6 頑張ったつもりです。/ まちがいが、多々あったので残念でした。A7	あまり理解できなかった。/ 教科書を見てやったけれど、理解がたりなかった。B9	引用の仕方が難しい→教科書や先生の説明を参考に。/ どこまでが引用範囲なのかわからなかった。C6
発表推敲段階	発表・提出	bestをつきました/ これが一番よくできていた。A7 初めてパワーポイントを作ったA8	レポート作成は時間がかかった。/ 読みかえすとどんどん改善点が見つかり、どんどんいいレポートになる気がした。B7	これから積極的に授業とかで自分の意見を表に出すというのをしていきたい/ 文章をかいたり、人に意見を伝えるのは苦手だと改めて実感したC1

成功をうかがわせる指摘(A10)や、「書いていくうちにやりたいテーマが見つかった。」との回答(B12)もあった。また、書いていく中で自己の主張の不明瞭さに気づき、つまずきを感じたことを示唆する回答(C3, C10, C11)も複数見られた。これらの記述から、パラグラフ・ライティングにおいて主張の一貫性をつねに要求されるため、書き進めていくうちに、書くべきことの道筋が見えてくるケース、書こうとしていたことの不整合が次第に顕在化してくるケースの双方が生じることがわかった。

執筆段階で多くの学習者が指摘したつまずきとして、引用の困難さがある。これは多くの学習者にとって初めての作業であつたらしく、習ってもなかなかわからない、やってみると間違っていたという主旨の回答が多かった(A6, A7, B9, C6)。表中に紙面上盛り込みきれなかった特徴的な回答として、「『～という』だらけになりそうで、いまいちやり方がわからない(C3)」など、引用の範囲自体がわからないという指摘や、「引用の方法を何種類か習った。私は『…である⁽¹⁾』を選択したが…どこまで、すればよいかわからなくなった。徹底的にすると、『…である⁽¹⁾。…である⁽²⁾。…だ⁽³⁾。…べきだ⁽⁴⁾。』のようになってしまったと思った。(B7)」のように、引用に注をつけるとほぼ全文に必要なとの指摘もあった。これは、今回の課題レポートのような大学初年次の文章、すなわちオリジナルの研究データに基づく純粋な学術的文章ではない段階の文章において、外からの情報に論拠のほとんどを依存する中で引用の手法が確立されておらず、教える側の筆者らも十分にルールを学習者に提示できなかったためともいえる。

4.3 発表・推敲段階での取り組み

最後の発表から協働推敲・提出へといった段階では、発表の困難さ(失敗の自覚)と高揚感、文章完成の達成感が複数の回答に述べられていた。推敲に関しては、「推敲は大切(C11)」、「悪いところを指摘された/納得できたし、言ってもらえて良かった。(C12)」といった肯定的回答と、「自分でみなおしたつもりでも、人に見てもらおうとミスがいっぱいあった/清書ができあがった時はうれしかったがそれでも直すべき所がいっぱい見つかったがっかりした。(C10)」のような否定的回答との双方が見られた。いずれにせよ、学習者間での推敲という活動を通じ

て、個々の学習者のレポート作成プロセスで学習内容が機能していることが確認された。

PCでの完成稿作成時には「情報リテラシー(PCスキルを学ぶ必修科目)で学んだことも参考にした。(C6)」例もあった。この例からは、大学初年次でのライティングに「他の科目で学んだことを発揮する場」としての意義を持たせうることがわかる。

4.4 学習者が準拠・参照したリソース

レポート作成プロセス全体を通じ、困難に直面したときに学習者が準拠・参照したものとしては、「みんな・友人」、教科書、教師が挙げられた。とくに、パラグラフや引用などの新規の文章作成手法に関しては「教科書を見ながらやる」という方略が多くの学習者に選ばれていた。

これらの回答記述から、レポート作成プロセスという新規の体験の中で、学習者がクラスという状況や教材というリソースを困難への対処に利用している様子がうかがえる。プロセスの中に、教科書や教師の説明という明示的なリソースだけでなく、「みんなはどう考え、どうやっているのか」を学習者間で可視化するしかけを配置することも、支援策のひとつとして検討しうるだろう。

5. まとめと今後の課題

5.1 調査結果からわかったこと

本稿では、半年間のレポート作成において、構想、構成、パラグラフ執筆、引用、発表、推敲といった課題の遂行と同時に、ピア・レスポンスを通じた内容の吟味を行ってきたプロセスについて、アンケート調査1および2の結果をもとに、学習者がどう感じ、どう取り組んできたかについて考察した。

3章(調査1)の結果は、大勢としては02, 03年度の結果と近く、学習者の多くが相互の関わりを楽しみつつ、情報収集からレポート自体の作成・発表へのプロセスの中で困難を体験し、専門での書くことにつながる新たな文章ジャンルの表現の形式を獲得する必要性を認識したこと(大島2005)が今回の調査でも確認された。違いとしては、発表とパワーポイント作成に対する捉え方が、「つまずき」から「楽しさ」へと移行していることがわかった。これは、介在する道具の変化という状況の変化が、学習結果の示し方と学習の捉え方を変えた例ともいえる。

4章(調査2)の回答記述の分類からは、授業で与えられたレポート作成プロセスの課題におい

て、「構想の広がり→情報収集のつまずき→構成の困難さの認識→文章化の困難さの認識→発表での高揚感→推敲の有用性の認識→達成感」という捉え方の大きな流れの存在が確認された。回答記述から、学習者の多くが、新規の文章ジャンルに取り組む中で、今までのジャンルとの違いと、自己の文章作成能力の「不足」とを認識したことが読み取れた。同時に、学習者の取り組み方にいくつかの異なるタイプがあることがうかがえた。たとえば、アイデアを出す楽しさを経て構成・文章化段階で展開の矛盾に気づくタイプ、アイデアが出ない中から構成・文章化の各課題をこなしていく中で「言いたいこと」ができてくるタイプなどの存在が見て取れた。

5.2 調査結果から示唆されること

2.1 で述べたように、本コースは「教える側から課したプロセス」に沿って、クラス全員が論証型レポートを達成するものであった。このようなライティングのプロセスを重視した指導は、ポスト・プロセス理論家が述べる「書くことは、公的・解釈的・状況に埋め込まれた行為」という側面を無視することになるのだろうか。ここでは、むしろ「状況に埋め込まれた行為を利用したプロセスおよびジャンルの指導」という統合的なあり方を提唱したい。

たしかに、このコースでは、クラス全員がレポート作成の課題を毎回の授業で同じ進捗で取り組むという「ひとつのプロセス」に従うことを要求されていた。しかし、課題への取り組み方は学習者のタイプによって異なりもあり(4章参照)、文章作成の過程は同じ「ひとつのプロセス」ではなかった。

また、パラグラフ・ライティングによる論証レポートというひとつのジャンルを用いて書くことで、自己の主張の「矛盾」に気づいたり、「流れ」が明確になったりするというように、ライティングの型が点検・吟味・遂行の枠としても機能していたことが確認された。学習者は、この型を新規の文章作成ツール、手法として評価したり、とまどったりしている。日本においては、パラグラフ・ライティングは欧米ほど支配的な型として流通していない。この型に触れた日本の学習者にとっては、この型に支配されてしまう欠点よりも、書くための一手法として活用できるようになる利点のほうが大きいといえる。

さらに、ピア・レスポンスや口頭発表などを通じて、学習者間でライティングのプロセスを相互に知

る機会が設けられていたため、書くことの公的な相互行為としての面、相互解釈の面も、ある程度は達成することができていた。このような相互行為が学習の楽しさを支える要素であることもわかった。

以上のように、このコースでは、レポート作成プロセスを一通りたどりながら、学習者が互いに書き手と読み手、話し手と聞き手になりあう状況にある。文章作成プロセスの中で、学習者は「主張」を創出し、外から取り込んだ情報や知識を配列しなおし、それを発信し、お互いに関与しあいながら、困難に対処していた。

ここでは、「与えられたプロセスでのコミュニケーション」という状況下で、学習者による方略の試行錯誤があり、与えられた枠を規準に文章作成能力の「不足」の認識という自己モニタリングが行われている。それは、アカデミックなジャンルに対する気づきを喚起するきっかけとなりうるだろう。日本の大学におけるライティング教育の現状では、むしろ「クラスでプロセスを体験するという状況」を積極的にコースデザインに利用することが必要な段階といえるのではないだろうか。

また、オリジナルな研究データを持たない段階での広範な引用の手法について、ジャンル分析を今後も重ね、教育的な見地から指導法を開発する必要が示唆された。

今回の結果は、分析対象とした文章に対する課題の性質によって、大きく影響を受けており、もとより大学初年次教育や基礎教育でのすべての文章ジャンルの指導に一般化できるわけではない。今後は対象を拡大し、さまざまな状況・プロセス・ジャンルにおける学習者の感じ方・取り組みと支援策について、さらに分析を進める必要がある。

注

1. コースの学習項目の多くは、ライティングや口頭発表指導に関する各種の先行教材・研究(木下 1981, 1994; 入部 1996, 2002; 荒木ら 2000 ほか)を参考に抽出した。
2. 各設問への 2005,06 年の回答数はそれぞれ以下の通り。「楽しかったこと」=360, 315, 「つまずき」=276, 351, 「学ぶべきこと」=281, 321 (なお、各設問に3つすべて選択しないケースがあるため回答数は増減する。)
3. 記述が肯定的か否定的かは個々の学習者による捉え方の問題であって、A~C 群は成績や言語能力を反映した分類ではない。
4. 高等学校においては平成 15 年度(2003 年度)より学年進んで、「総合的な学習の時間」が本格的に実施されてい

る。この「総合的な学習の時間」において発表活動が重視されていることが高等学校学習指導要領の「第1章：総則 第4款 総合的な学習の時間」の「6 総合的な学習の時間の学習活動を行うに当たっては、次の事項に配慮するものとする。…(2)自然体験やボランティア活動、就業体験などの社会体験、観察・実験・実習、調査・研究、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。」との記載からもわかる。2006年の本授業履修者は、このような教育方針転換の影響を本格的に受けた最初の大学入学者世代であると考えられる。

謝辞および付記

データ使用を承諾してくれた本コース履修者の皆さんに心より感謝申し上げます。また、本研究は、文部科学省の科学研究費補助金(平成18～21年度基盤研究C、課題番号18520403「大学教育への社会的要請に応える日本語表現能力育成のための統合・協働的カリキュラム」、研究代表者大島弥生)からの助成を得た。

参考文献

- 荒木晶子・向後千春・筒井洋一(2000)『自己表現の教室』、情報センター出版局
- 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(1), 36-50.
- 井下千以子(2002)『高等教育における文章表現教育に関する研究—大学教養教育と看護基礎教育に向けて—』風間書房
- 井下千以子(2005)「学士課程教育における日本語表現教育の意味と位置—知識の構造化を支援するカリキュラムの開発に向けて—」『大学教育学会誌』27(2), 97-106.
- 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・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂(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
- 入部明子(1996)『アメリカの表現教育とコンピュータ』冬至書房
- 入部明子(2002)『論理的文章学習帳 コンピュータを活用した論理的文章の書き方』牧野出版
- 木下是雄(1981)『理科系の作文技術』中央公論社
- 木下是雄(1994)『レポートの組み立て方』ちくま学芸文庫
- 濱名篤(2004)「大学生にとっての円滑な移行」『大学教育学会誌』26(1), 37-43.
- Johns, A. M. (1995) Teaching classroom and authentic genres: Initiating students into academic cultures and discourses, In Belcher, D. & Braine, G. (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*, Norwood, NJ: Ablex, 277-292.
- Kent, T. (1999) *Post-Process Theory: Beyond the writing process paradigm*, Southern Illinois University Press.
- Swales, J.M.(1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge University Press.

おおしま やよい／東京海洋大学 海洋科学部
yayoi@kaiyodai.ac.jp

Process of Writing Essay in a First Year Academic Writing Course

OSHIMA Yayoi

Abstract

This study examined the process of writing an essay in a first year academic writing course in a Japanese university. Surveys using questionnaires after the course showed that students enjoyed collaborative activities in this writing course, found difficulties in the process of writing essays and making oral presentations, and motivated themselves to learn more about academic writing. Surveys also showed that how students recognized each steps of the writing process and how differently several types of students carried out the tasks. This paper also discusses pedagogical implications of designing a course to support students' writing in an introductory academic setting.

【Keywords】 process of writing, first year experience, essay writing, paragraph writing

(Faculty of Marine Science, Tokyo University of Marine Science and Technology)