

アカデミッククリテラシーの熟達化を促すカリキュラムの開発

佐々木 嘉則・高橋 薫

要　旨

本稿では、大学1年生を対象にした「基礎ゼミ」のカリキュラム開発について報告する。本実践ではアカデミッククリテラシーを養成するために、大学の初年次教育として小論文の執筆と口頭プレゼンテーションの指導を行った。このうち、小論文執筆のカリキュラム開発に焦点をあて、書くことの熟達化を促すカリキュラム開発の経緯の概略を述べるとともに、開発とその過程での問題点、及び、改善のための取り組みについて報告する。また、教師の経験則のみにもとづくカリキュラム開発の限界と、作文過程の認知モデルがカリキュラム開発に果たす貢献を論じる。

【キーワード】初年次教育、ライティング、経験的アプローチ、認知的アプローチ

1. 問題と目的

「情報」が高等学校のカリキュラムに取り入れられて以来、プレゼンテーションソフトによる発表実習を経験した学生が大学に入学してくるようになった。しかし実習の主眼はITスキルの習得に置かれており、話題の選択や構成などの指導にまではなされていない。大半の高校生は「話をまとめ」「人前で話す」スキルの訓練を充分に受けないまま卒業する。

その一方で、大学入学以降はゼミ発表、学会発表、さらに卒業後は企業・官庁等でのプレゼンテーションなど、口頭発表の機会が頻繁にある。このニーズに応えるため、佐々木(本稿第一筆者)は2005年度以降、大学初年次(1年生春学期)対象の「基礎ゼミ」として口頭発表スキルの熟達化を目指すアカデミックリテラシー入門実習授業の開発を続けていく。

本稿では、上記授業のカリキュラムの背景と基本構造を説明し、その開発過程で明らかになった問題点と解決に向けた試みを紹介する。

2. アカデミックリテラシー入門実習授業のカリキュラム開発

この開発プロジェクトは、次の二期に大別できる。

第一期(2005~2006年度)：

教師の経験則に基づく要素技術の抽出・配列

第二期(2007~2009年度)：

作文過程に関する認知モデルを踏まえたカリキュラムの再構造化・統合

以下、この順に開発の経緯の概略を述べるとともに、経験的アプローチのみにもとづく開発の限界と、認知モデルがカリキュラム開発に果たす貢献を論じる。

3. カリキュラムの背景と基本構造

お茶の水女子大学の「基礎ゼミ」は、学上課程における選択必修科目の一つであり²、春学期に開講されている。対象となるのは同大学の全学部(文教育・理学・生活科学の3学部)の新入生である。

「基礎ゼミ」の授業は同大学の専任教員が受け持つこととされており、内容の選択や授業方法は全て担当教員に任されている。佐々木は2005年以来毎年「基礎ゼミ」でアカデミックリテラシーをテーマとして取り上げている。

カリキュラムの細部には毎年修正を加えているが、おおまかな流れは一貫して図1のとおりである。学期の前半で小論文を「書く」技法を学び、続いてその原稿をもとに口頭プレゼンテーションを行う実習を後半に実施している。本稿ではアカデミックリテラシー入門実習授業のカリキュラム開発のうち、「書く」ことに焦点化して報告する。

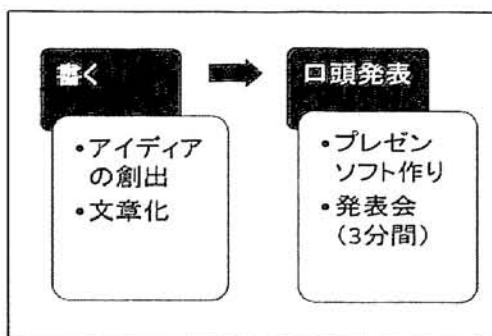


図1 「アカデミックリテラシー」カリキュラムの基本構造

4. 開発過程

4.1 開発第一期(2005~2006年度)：教師の経験則にもとづく要素技能の抽出・配列

本稿の第一筆者は米国の大学院で学んだあと米国・豪州の大学に奉職した経験があり、英語圏の高等教育界では学問領域を問わず標準とされているパラグラフライティングなどの技法に親しんでいる。

一方、日本ではこのように学問分野の壁を越えた標準的なアカデミックライティングの作法が定まっておらず、特に人文系ではその傾向が著しい。そのため、パラグラフライティングを唯一の正しい

書き方の原理として受講者に強要するのではなく、一つの便利な技法として紹介したうえで実習させていく。表1に開発第一期、および第二期の、新旧カリキュラムにおける授業の流れの対比を示す。表1の左側は、第一筆者の経験を踏まえつつ諸種の教授技術解説書やアカデミックライティングの解説書(入部 2002, 戸田山 2002)を参照して、アカデミックライティング/ビジネスライティングに必要あるいは有用と思われる技能を抽出・配列したものである。この線上的流れを土台(モデル)として、一学期間のカリキュラムを開発した。

パラグラフライティングの導入にあたっては指定教科書として戸田山(2002)を採用した。同書は学部生向けに書かれたレポート・論文の書き方の指南書である。戸田山(2002)では、論述のトレーニングにおいて、他者の論証を批判する手法を「ツッコミを入れる」と呼び、「自分の文章にもツッコミを入れながら書く」ことを提案している(p202)。

そこで、表2に示したように、「ツッコミ」にもとづくパラグラフ作りを敷衍する教材を作成して、パラグラフライティングの技法を説明した。この教材は、論旨に「ツッコミを入れる」ことで、トピックセンテンスを支えるサブセンテンスを創出し、

表1 カリキュラム開発における第一期・第二期の授業の流れの対比

	要素スキルの抽出 開発第一期(2005~2006年度)の最終形	スキルの統合 開発第二期(2007年度~)の最新形
書く活動	前年度までの優秀作品の提示 アイデア出し(マインドマップ)	前年度までの優秀作品の提示 アイデア出し(マインドマップ) アイデアのグループ化 話題の選択
	コンテンツの配列(アウトライン機能) パラグラフライティングの原理を紹介 トピックセンテンスの言語化 発表原稿草稿執筆	コンテンツの配列(アウトライン機能) Hayes & Flower(1980)のモデルを紹介 パラグラフライティングの原理を紹介 トピックセンテンスの言語化 発表原稿草稿執筆 熟達者の作文過程における内省の例示 推敲の「ツッコミどころ」を事前指導 Hayes & Flower(1980)を踏まえ自己推敲
口頭発表	ピアによる推敲支援 パワーポイントの用法説明 プレゼンソフト開発 発表リハーサル 修正 最終発表	ピアによる推敲支援とクラス全体での討議 パワーポイントの用法説明 プレゼンソフト開発 発表リハーサル ビデオ録画再生とフィードバック 修正 最終発表

表2 パラグラフライティングの基本原理 (下線はトピックセンテンス)

No	論旨	ツッコミ	→	パラグラフ
1	paragraph writing という原則をご紹介する。	どうして紹介したいの?	→	論文を書くとき、どこで改行すればいいのだろうか? こんな一見簡単なことの原則が、日本では意外に確立されていない。書き手によって改行箇所は千差万別である。したがって、改行は読み手が内容を理解するための手がかりとしてとして役に立たないという事態が生じている。そこでこの小論では読み手の理解を助ける改行方法の普及を目指し、paragraph writing という原則をご紹介する。
2	英語で論文を書く際には paragraph writing という重要な作法がある。	それってどうして重要なの?	→	英語で論文を書く際には paragraph writing という重要な作法がある。これにのっとっていない論文は、英語圏の大学では大減点される。期末レポートの内容が五十歩百歩なら、こういう書き方の巧拙が、成績が A になるか B になるかの別れ目になることすらある。
3	paragraph writing はきわめて単純な原理である。	それはどんな原理なの?	→	実は paragraph writing はきわめて単純な原理である。それは <ul style="list-style-type: none"> ● ひとつのパラグラフ(段落)では一つの論点／主張だけを提起する。 ● その論点をのべる文を topic sentence といい、通常 paragraph の冒頭(または最後)におく。 ● 段落の残りの部分は、その主論点を補強・拡充する為の論証や例示に充てる。 というものである。これらの原理を応用してさまざまナレトリックの展開が可能である。
4	paragraph writing は、共通の基盤の乏しい相手に自分の言い分を伝えるためには有効な方法である。	どうして有効なの?	→	paragraph writing は最初はいささか面倒だが、いったん身につけると、 <u>共通の基盤の乏しい相手に自分の言い分を伝えるためには有効な方法である</u> 。なぜなら、この paragraph writing にのっとって書いてある論文は、論旨がつかみやすいからである。各段落の topic sentence だけを抜き出して並べれば、各論文の主旨がよくわかるし、論の展開は一目瞭然である。
5	paragraph writing の考え方によれば「できあがった文章をパラグラフ／段落に分割する」のではなく、「それぞれ單一の論点をもったパラグラフを連ねることによって文章ができる」のである。現に、米国の新聞社では記者が送った記事を紙幅の制限などにより段落単位で取捨選択する権限が編集長に与えられている。しかし、段落内の一部だけを勝手につまみぐいすることは編集長といえども許されない。つまり、段落の内部に勝手に手を加えることは著作の同一性を著しく損ねると考えられているのである。	そう主張する根拠は?	→	paragraph writing の考え方によれば「できあがった文章をパラグラフ／段落に分割する」のではなく、「それぞれ單一の論点をもったパラグラフを連ねることによって文章ができる」のである。現に、米国の新聞社では記者が送った記事を紙幅の制限などにより段落単位で取捨選択する権限が編集長に与えられている。しかし、段落内の一部だけを勝手につまみぐいすることは編集長といえども許されない。つまり、段落の内部に勝手に手を加えることは著作の同一性を著しく損ねると考えられているのである。
6	topic sentence という概念によって段落(「topic sentence およびその論旨を拡充する文の集まり」)が操作的に定義できる。	それってどういう利点があるの?	→	逆に言えば、この topic sentence という概念によって段落(「topic sentence およびその論旨を拡充する文の集まり」)が操作的に定義できるのである。そうすることによって、「段落とは思考のまとまりである」のような同義語反復的説明に陥ることを免れ、どこで段落を切るべきかが明確に規定できる。
7	たとえ段落全体を一言であらわした文が見あたらない場合でも、主張しているのは單一の論点である。	論点を凝縮した一文が存在しないのに topic sentence があるといえるの?	→	時には、段落の主たる論点をそのまま代表する一文が段落中に見当たらない場合もある。しかし、そういう場合でもやはり段落の論点は單一でなければならない。そしてその論点を一文で言い表すことが可能でなければ、まとまりのある段落とは言い難い。つまり、「topic sentence は、表層にあらわれていなくても深層に潜在している。」という言い方をすることもできるわけである。
8	paragraph writing を身につけるためにはある程度の練習が必要である。	そう主張する根拠は?	→	paragraph writing を身につけるためにはある程度の練習が必要である。英語圏民なら誰でもできるというものではなく、今ではこれを教えるために多くの大学がわざわざ Freshman writing という原則必修コースを大学一年生に課しているぐらいである。英語圏の大学に留学した日本人学生の term paper に高得点が与えられない原因を調べてみると、この作文作法に不慣れなことに行きつくことが多い。

9	日本語で書く際も、paragraph writing を意識することによってわかりやすい文章を書くことが可能になる。	→ そう主張する根拠は？	→ 英語だけでなく日本語で書く際も、paragraph writing を意識することによってわかりやすい文章を書くことが可能になる。特に学術論文やビジネス文書など実用目的の文章では、強力な武器となりうる。現に paragraph writing を大きくとりあげた実用文書の書き方解説書が何冊も出版されているぐらいである。
10	これから実証科学の研究をはじめようという若い研究者は、ぜひ paragraph writing をマスターしていただきたい。	→ どうしてマスターする必要があるの？	以上、paragraph writing という単純な原理を学べばわかりやすい文章が書けることを述べてきた。これから実証科学の研究をはじめようという若い研究者は、ぜひ paragraph writing をマスターしていただきたい。遠からず自分の手で論文を書くとき、そのありがたみを実感するだろう。

ひとつのパラグラフを作り上げる過程を体験できるようになっている。

表1に示したように「ライティングに有用な要素技術を論理的に配列し、順次練習させたのだから、学習者は上手に書けるようになるだろう」という期待を持って当初臨んだのであるが、実際には、先に習った技能・活動の成果を次の活動に取り込んで進めることのできない学生がしばしば見られた。たとえば、パラグラフライティングの基本原理を理解できたとしても、その知識を自らの文章産出につなぐことができない、あるいは、マインド・マップは上手に作れるものの、そこで想起されたアイディアを効果的に文章化できないのである。特に「どうやって内容を絞るか」「どうやって素材の配列を決めるか」などの意思決定が困難な受講者が目立った。そのような学生はそれに続くピア(peer)による推進活動においても焦点が定まらず、時間をかけた割に成果が乏しいケースが観察された。

ここから推察するところ、個々の要素技術の習熟はよい書き手になるために有用あるいは必要条件ではありえても十分条件ではなく、これらのスキルを活用するためにはその統合が必要となる。すなわち、スキルが統合的な認知過程の一環として組み込まれない限り、要素技術を自在に活用して効果的な文章作りを達成することはできないのである。その統合の過程を明らかにし、より効果的なカリキュラムを開発するためには、書き手の頭の中(認知過程)をモデル化することが必要である。2006年 の学期末には、経験則のみに頼る開発アプローチの問題点を認識するところとなつた。

4.2 第二期(2007~2009年度)：認知モデルによる再構造化

4.2.1 第二期の開発の基本姿勢

第一期の経緯を踏まえ、認知モデルにもとづくカリキュラム開発を目指し、2007年度からは高橋(本稿第二筆者)がティーチング・アシスタントとして授業運営に参加した。高橋は認知モデルにもとづくライティング教育を専門とする大学院生である。

認知心理学では、初心者が熟達者になる過程を「学習」ととらえる。この考え方をライティングに援用すると、熟達した書き手は頭の中で何をしているのか(認知過程)を解明し、それを非熟練者の認知過程と比較することで、効果的な教育介入への手がかりが得られると思われる。

4.2.2 熟達化支援のデザイン

4.2.2.1 熟達した書き手の認知過程

前項で示した考え方にもとづき、Bereiter & Scardamalia (1987)は熟達した書き手の認知過程のモデルを提案している。以下に熟達した書き手のモデルの略図を示す(図2)。

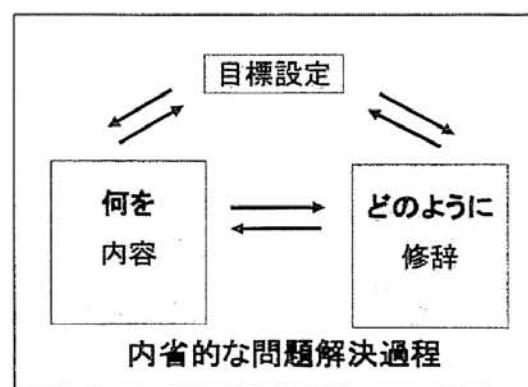


図2 熟達した書き手の作文過程

(Bereiter & Scardamalia 1987 をもとに作成)

Bereiter & Scardamalia (1987)によれば、熟達した書き手は作文過程における内省(reflection)、すなはち自己モニタリングに長けているとされる。未熟な書き手は思いついた内容をそのまま文章化してしまう(知識陳述ストラテジー, knowledge-telling strategy)のに対し、熟達した書き手は、設定した作文の目標に照らし合わせて、想起したアイディア(内容)を、どのように表現するか(修辞)、内容と修辞の間で相互作用を行いながら文章を産出しているという。この内容と修辞の間の相互作用が内省であり、熟達した書き手の特徴である。また、Scardamalia & Bereiter (1985)は、熟達者のこのような作文過程のことを弁証法的過程(dialectic process)と呼んでいる。「対話の相手が自分とは異なった意見を持っており、互いに合致した立場へと到達しようと努力するときに弁証法的過程が生じる。そして、その過程では、パートナーの一方が当初持っていた理解のレベルを超えて思考の深まりが進展する。」(Scardamalia & Bereiter 1985: 309 筆者訳)と述べている。以上のように、熟達した書き手は、単に知識を語る(knowledge-telling)のではなく、作文過程での内省を通して、自らの知識を変換(knowledge-transforming)させて、文章を産出していると考えられている。それゆえ、ライティングに必要な様々な下位技能を有効に統合・活用することができるので

ある。

4.2.2.2 建設的フィードバック指導の枠組み

熟達した書き手とは異なり、未熟な書き手は、最初からこういった統合・活用を一人で進めることは難しい。そこで、ライティングの各段階で他者の眼を借りて自己モニタリング能力を伸ばすとともに、他者の作品への評価を通じて批評眼を養うことをカリキュラムの軸の一つに据えた。

そこでは学生同士が相手の作品にフィードバックを行う(「ツッコミを入れる」)ことになる。そのためには、教員は建設的なフィードバックを行う方法を実地に指導する必要がある。その指導の枠組みとして採用したのが Hayes & Flower (1980)のライティングモデル(図3)である。

同モデルについて説明する。これは、人がどのように文章を産出しているのかをモデル化したものである。図3に示されているように、プランニング、文章化、推敲といった作文過程の認知的な作業は、書き手の作業記憶(working memory)内で行われている。その際には、作文のトピックや読み手など、与えられた作文の課題が外的な要因として作文過程に影響を与えることがわかる。書き手は作文の課題が与えられると、関連する知識を長期記憶から検索し、想起されたアイディア(命題の生成)を、設定した作文の目標に照らし合わせながら(目標設定)、

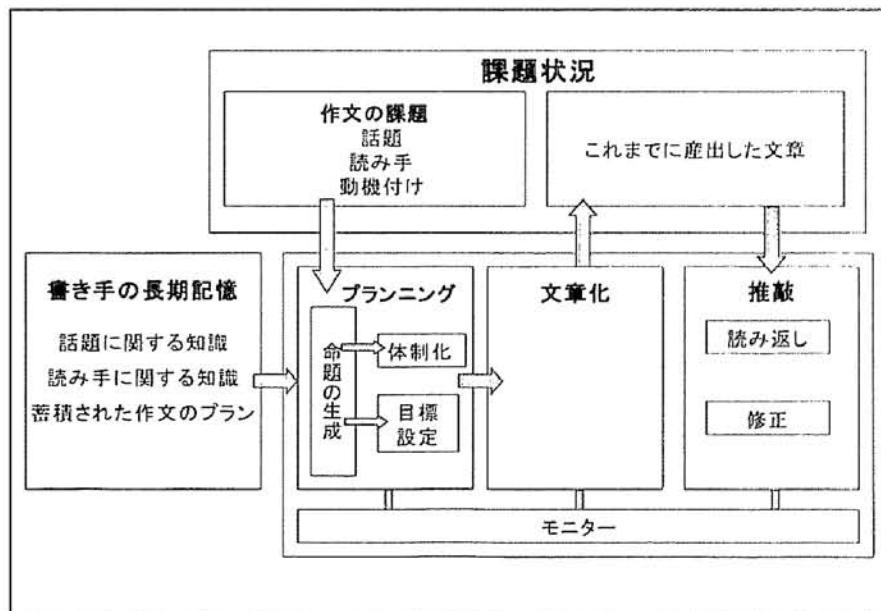


図3 作文過程のモデル(Hayes & Flower 1980: 11)

文章の組み立てを考えていく(体制化)。このプランニングで想起されたアイディアを言葉に置き換えていくのが文章化である。产出された文章は読み返されて、不具合があれば適宜修正し、文章の推敲が行われる。これらの3つの作文過程を監視し、制御するのがモニターであり、Bereiter & Scardamalia (1987)の内省に相当する。「ツッコミを入れる」(戸田山 2002)とはまさにこの作文過程におけるモニターと同義である。

作文過程とは、プランニング→文章化→推敲のように、時間軸順に並んだ一方向的な過程のような印象を与えやすい。しかし、実際にはある程度まとまった文章を書く時は草稿を何度も書き直し、行きつ戻りつしながら完成度を高めていくという循環的なプロセスを辿っている書き手が多い。Hayes & Flower (1980)のモデルはそういった書き手から採取した発話プロトコルにもとづいて構築されたものであり、実際のライティング過程をより正確に反映しているといえる。但し、この図はその分だけ複雑なため、前提知識が不充分な読者が一見しただけでは、満足に理解することは困難である。そこで、これを簡易化し、各過程とモニターの関係を可視化する図を作成して(図4)、受講者に示した。

さらに、熟達した書き手の認知過程をこの図式にしたがって具体的に説明するため、受講生達の先輩にあたる卒業生から採取した作文時の内省プロトコルを、字幕付きビデオの形で提示した(高橋・佐々木 2009)。図5に示したのは作文のプランニング時の画像である。プロトコルデータを収集する際に、書き手は「あなたは小学校の授業を選択制にすることに賛成ですか？反対ですか？どちらかの立場で、800字程度あなたの意見を述べなさい。読み手は小学校5年生です。」という課題を与えられて作文を書いた。図5は、書き手がプランニングの際に、与えられた課題から読み手を想起し「読み手が小学校5年生なら、あまり難しいことは使えない」と内省している箇所である。

このように、ビデオ教材を利用することで、実際に作文過程をモニタリングしている様子がわかるよう配慮した。以上のように、作文過程で何が行われており、それにはどのような要因が関わっているのかを、ライティングモデルや内省プロトコルのビデオで可視化して学生に示し、さらにモニタリングの観点として「読み手は誰か？」「作文の目的は？」

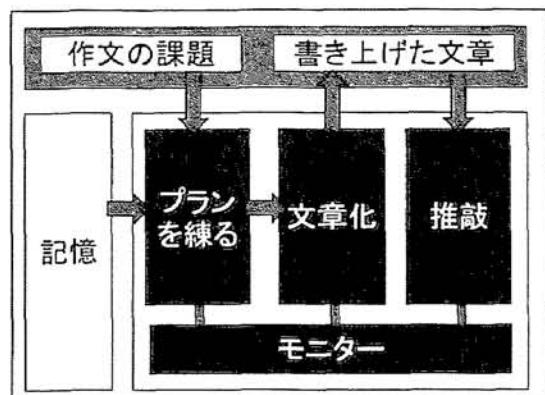


図4 文章を書く活動
(Hayes & Flower 1980 をもとに作成)



図5 内省プロトコル字幕付きビデオの画面

「主張を支える論拠はあるか？」「わかりにくいところはないか？」「誤字脱字はないか？」などの内容・構成・言語使用に関わる「ツッコミどころ」を指導した。そして、自己推敲を行ってから、ピアによる推敲支援を行った。また、教員とティーチング・アシスタントはその間に机間巡回を行い、活動のあとでその中からいくつかの作文を取り上げて、クラス全体でさらなる推敲のための議論を行った。

4.2.3. 推敲支援にもとづく改稿の例

表3の左列は開発第二期の受講生の一人が実際に提出した発表原稿初稿からの抜粋である。一見してわかるとおり、パラグラフライティングの原理をほぼ完璧に守って整然としたエッセイを組み上げていることが分かる。素材選びと構成の点ではかなり完成度の高い作品といえよう。第一期の指導時と比較すると、第二期では初稿の段階からきちんと構造化された文章を書く学生も現れ始めた。

とはいっても、仔細に読んでみると、論の流れにやや無理(「わかりにくいところ」「ひっかかるところ」)があることに気づく。しかし、ピア活動だけでは解決策が見出せなかつたため、全体討議で取り上げた。この初稿ではイチローが人並みはずれた努力の人であることが、彼が天才でないことの論拠として挙げられている。しかし、実際には才能と努力は必ずしも対立するものではない。むしろ「長期間にわたり集中を切らさず工夫を重ねながら努力を継

続できるのも、ある種の才能のあらわれ」という考え方方が可能だからである。

クラス全体での討論の際に教員がその点を指摘したことから、再提出された改訂版が表3の右列である。上に述べた問題点は解消され、より自然な論理展開が達成されている。Scardamalia & Bereiter (1985)が弁証法的過程と呼んだように、対話によって互いに合致した立場へと到達しようとする過程で、書き手の知識の変換が起こった例と捉えることができよう。

表3 推敲支援にもとづく改稿の例

段落	初稿	改稿後
1	イチローはよく天才といわれます。…今日はイチローがどんな練習をしているのかを紹介し、イチローは天才ではなく、努力の人であることを皆さんに知ってもらおうと思います。	イチローはよく天才といわれます。しかし私は、イチローは単に試合でいい成績が残せるという意味だけで天才ではないと思います。…今日はイチローの本当のすごさを皆さんにわかるよう思います。
2	1つ目にイチローは一般論に左右されない明確なビジョンを持って練習します。…。	まずイチローの体の作り方にについて紹介します。…。
3	2つ目に、イチローはできる限りの予行練習をします。…。	イチローは体の調子が良くない時うまく対応するためにどんな工夫をしていると思いますか。…。
4	最後に、イチローは自分で自分の精神をコントロールする術を身に付けています。…。	イチローは実力を出し切るために自分の精神をどうコントロールしているのでしょうか。…。
5	このようにイチローは天才ではないのです。(努力の人なのです)…。	このようにイチローは…「野球選手としての自分」の高め方が天才的なのです。…。

5. 実践の評価

開発第一期ではマインド・マップやパラグラフライティングの技法を取り入れながら小論文指導を行ったが、想起したアイディアを取捨選択できずに知識陳述型の文章が多く見受けられた。開発第二期では、作文過程を可視化し、学習した技法を統合できるよう支援することで、書き手が「誰に向けて、何を、どのように伝えるべきか」に注意を向けるようになり、初稿の段階から構造化された文章が書ける学生も見られるようになってきた。また、伝えるべきことが明確化されていることから、指導する教員も、論理的展開方法などのより高次のレベルのフィードバックが可能になった。以上のように、認知的アプローチにもとづく指導は、一定の成果が見られたと考えられる。

前述のとおり、アカデミックリテラシー実習ではピアによる推敲支援の活動を取り上げている。活動形式からいえば、ピア・レスポンス(peer response)活動の一環とみなすことも可能である。

ただし、ピア・レスポンス研究の多くが「学習は

人と人との間で起こる」とする社会文化的アプローチに基づくのに対し(池田・館岡 2007, 池田・原田 2008)、本稿で紹介した実践は「学習とは個人の認知過程の変容・精緻化である」とする認知的立場に立つことが一つの違いといえる。後者の立場によれば、ピア(あるいは教員)が読み手としてさまざまな角度から助言を与えることによって、書き手の認知的負荷が軽減され、レベルの高いモニタリングが可能になる。こういう経験を通じて、やがてピアがいなくても一人でモニタリングを駆使して、熟達したライティング方略をとることができるようになるという解釈が可能である。

社会文化的アプローチに基づくピア・レスポンスと認知的アプローチに基づくフィードバックという二つの立場は、必ずしも矛盾対立するものではなく、「分散認知」という観点から両者の融合を図ろうという動きもある(Salomon 1996)³。

6. 第一期・第二期の開発アプローチのまとめ：

経験則主導 vs. 認知モデル主導

開発第一期に採用した経験則主導の開発アプローチと、第二期の認知モデル主導のアプローチの特徴を整理しておきたい。両者の対比をまとめたのが表4である。

第一期は、パラグラフライティングを学んだ第一筆者の経験則にもとづいて、カリキュラムを組み立ててから開発を始めた。この第一期の開発モデルは、作文過程を段階的に捉えており、ライティングに有用な目標行動を記述するに向いている。したがって、学習に必要な要素・スキルの抽出やシラバスの基本設計に有効である。しかし、4章で示したように、このアプローチでは学んだ知識を統合させて自らの作文過程で活用させることが難しく、経験則主導のアプローチの限界が明らかになった。

その反省を踏まえた第二期では、ライティングの認知モデルに基づくカリキュラムを開発した。ライティングの認知モデルは、作文過程にどのような要因が関与しているのかを示すことができ、教育介入研究のデザインに有用である。実際の作文過程は、循環的で複雑な過程であるが、作文過程を可視化して内省を促すことで、熟達した書き手のように、学

んだ知識を統合できるようになってきた。

後者の根底となる認知モデルは「賢さとは何か」という古代ギリシア哲学に遡る一般性の高い問いに導かれているのに対し、経験則主体のアプローチではそういう指向は薄い。この違いは両者それぞれの強みと弱みにつながる。

認知モデル主体の演繹的開発ではライティング、算数・数学、理科、社会科、チェス、携帯電話操作など様々な学習領域を通じた一般則を指向しやすい。したがって何らかの重要な原理が発見されれば、それが多くの領域に影響を与え広範なブレークスルーをもたらすことが期待できる。

これに対し経験則主体の帰納的アプローチでは、むしろ個々の領域の個別性に焦点をあてる傾向がある。そこでは教育全般にわたる革命的な改善を一気に引き起こすことは期待できないが、目標行動の丹念な記述から出発し、それぞれの領域の個別性・特殊性に目配りを怠らないため、大理論の機械的適用による失敗を避ける安全弁としての役割は重要である(堀田 2008)。

このように両者はともに利点とともに限界もあり、それぞれの長所を最大限に活かせるように組み合わせて用いることが最も効果的であると思われる。

表4 第一期と第二期の開発アプローチの対比

時期	開発第一期	開発第二期
アプローチ	経験則主導	認知モデル主導
	・方向型	循環型
	本稿の表1	Hayes & Flower (1980)
	プランニング→文章化→推敲	プランニング → 文章化 → 推敲 ← ← ←
モデルが表現しているもの	理念型	実際の認知過程
	わかりやすい	複雑
モデルのわかりやすさ	○	?
目標行動の記述	△	○
学習者の認知処理過程の説明	各領域の個別性に注目	一般化・抽象化を視野に入れる要因の抽出
力点	学習事項(要素・スキルの抽出) シラバス基本設計	教育介入のデザイン
有効な活用例		

7. 開発の現状と今後の課題

過去5カ年の開発プロジェクトを通じて、一応の一貫性と論理的整合性のあるカリキュラム(あるいはそのプロトタイプ)が開発できたと考えている。反面、このようなカリキュラムの学習効果を客観的に測定する指標の開発は今後の課題として残されている。

また、ライティング時の内省プロトコルを字幕付きビデオの形で提示したことは前述のとおりであるが、現在このビデオをより自由度の高い形で提示できるよう、マルチメディアソフトの開発を進めている(高橋・佐々木 2009)。

以上をもって現段階の報告としたい。

注

- 授業名の副題として「アカデミックリテラシー」を冠してはいるが、必ずしも受講者全員が大学院進学を希望しているわけではないことを考慮し、本授業で紹介する技法はアカデミック・ビジネス・官公署・NPOなど様々な分野で活用可能であることをオリエンテーション時に説明している。
- 2009年度からのカリキュラム改訂により、必修指定から除外された。
- Salomon(1996)では、活動理論に基づく Engeström の研究から、認知的アプローチによる Salomon までの広範な研究が、分散認知の観点から議論されている。詳細は同書を参照されたい。

参考文献

- 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な文章の書き方』牧野出版。
- 池田玲子・鶴岡洋子 (2007)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房。
- 池田玲子・原田三千代 (2008)【講演録】「ピア・レスポンスの現状と今後の課題」お茶の水女子大学日本言語文化学研究会(編)『第二言語習得・教育の研究最前線2008年版』(『言語文化と日本語教育』2008年11月増刊特集号)46-83。

佐々木嘉則・高橋薰 (2008)「小論文執筆および口頭プレゼンテーション能力の熟達化を促すカリキュラムの開発」大学教育学会、6月8日「目白大学『大学教育学会第30回発表要旨集』」140-141。

高橋薰・佐々木嘉則 (2009)「循環的な作文過程モデルの内在化のためのマルチメディアソフト開発—ライティングにおけるメタ認知の活性化を目指してー」大学教育学会、6月7日「首都大学東京『大学教育学会第31回発表要旨集』」148-149。

戸田山和久 (2002)『論文の教室』日本放送出版協会。
トニー・ブザン (2000)『人生に奇跡を起こすノート術—マインド・マップ放射思考』Tony Buzan(原著)、田中孝顕(翻訳)きこ書房。

堀田純司 (2008)『人とはボットの秘密』講談社。

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980) Identifying the organization of written processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 31-50.

Salomon, G (1996) *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. (松田文子(監訳)(2004)『分散認知—心理学的考察と教育実践上の意義』協和出版)。

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1985) Development of dialectical processes in composition. In Olson, D.R., Torrance, N. & Hildyard, A. (Eds.), *Literacy, language & learning: The nature and consequences of reading and writing*. New York: Cambridge University Press, 307-329.

付記

本稿は、2008年及び2009年の大学教育学会での口頭発表(佐々木嘉則・高橋薰 2008, 高橋薰・佐々木嘉則 2009)をもとに、佐々貴先生と共に書き進めていた論文です。執筆中に佐々貴先生が急逝されたため、先生と議論したこととともに、ゼミの仲間達からアドバイスをもらいつつ、高橋が加筆修正いたしました。「基礎ゼミ」のティーチング・アシスタントとして貴重な経験をさせていただいたことに感謝を申し上げるとともに、先生のご冥福を心よりお祈り申し上げます。

ささき よしのり／お茶の水女子大学
たかはし かおる／お茶の水女子大学大学院 応用日本語論講座
takahashi.ocha@gmail.com

Curriculum Development to Encourage Proficiency in Academic Literacy

SASAKI Yoshinori • TAKAHASHI Kaoru

Abstract

This paper reports on curriculum development of ‘basic seminars’ for first-year university students. Practice took the form of instruction on essay-writing and oral presentations given as first-year teaching in order to develop academic literacy. Focusing on the area of essay-writing curriculum development, the article outlines the history of curriculum development to encourage proficiency in writing, as well as reporting on problem areas with the development and its process, together with improvement initiatives. Also discussed are the limits of curriculum development based solely on the instructor’s empirical rules, and the contribution that the cognitive model of the writing process makes to curriculum development.

[Keywords] the first year experience, writing, empirical approach, cognitive approach

(SASAKI: Ochanomizu University)

(TAKAHASHI: Department of Applied Japanese Linguistics, Graduate School, Ochanomizu University)