

# 授業とライティングサポートデスクとの連携

——「国語学特殊講義 言語学」でのレポート課題——

久保田 一 充  
KUBOTA Kazumitsu

## 1. はじめに

課題の目的には、学習者の到達度を確保することの他に、課題に取り組む過程で、学習項目に対する思考行為や理解の深化を促すことがある。この過程のなかで、他者との間で情報共有（質問、説明、議論など）が行われることによって一層の効果が見込まれる。

稿者は、この学びの過程を重視し、担当する「国語学特殊講義 言語学」（文学部国文学科専門科目・2年次・選択科目）においてレポートを課している。テーマは、言語分析に関係する限りにおいて自由である。「概要・初稿・最終稿」と3回の提出を課しており、概要と初稿に教員が改善点を書き込んで返却し、初稿返却直後に授業内でピアレビューの機会を設けている。その際に得たフィードバックを基にして学生が改善方法を学んだり試行錯誤したりすることがねらいである。しかし、もちろんどちらのフィードバックもこの目的に適うものではあるが、前者は一方的であるので、教員の意図が十分に理解されているかが確認できず、後者は玉石混濁であるので、本質的な改善にはつながらない可能性もある。このような「熟練者との対話の欠如」を補うため、本授業は課外ライティング支援施設「ライティングサポートデスク」（WSD）に連携を申請し、受講生に利用を促した。

本稿では、この試みを、授業と課外ライティング支援との連携のあり方に関する一事例として紹介する。報告対象の授業は、2016年度後期開講の1コマである（受講者55名）。連携の成果については、教員からのフィードバック、ピアからのフィードバックと比較するかたちで、WSDにおけるチュータリングの結果を確認する。

## 2. 各支援方法の特徴

連携の報告に移る前に、受講生の得られる3種類（教員・ピア・WSD）のレポート作成支援について特徴を整理し、それにより連携の背景をより明確にしておきたい。

まず、教員からの支援について説明する。教員は、概要と初稿に対して、「テーマ」、「構成」、「論証」の問題点のなかで重大なものを1つ2つ書き込んで返却した。比較的軽微でない問題や、表現・形式上の問題には基本的に触れていない。重大な問題であるからこそ、なぜ問題な

のか、どう修正すべきかを個別に対面指導したいが、受講者の多さのため難しい。そのため、教員の意図が的確に理解されていない可能性がある。結果として問題が解決されたとしても、修正の必要性を理解しないまま「権力者」である教員の指示に従っただけかもしれない。よって、十分な対話の機会を欠く場合、教員によるフィードバックに意図された学習効果が見込めず、その重要性を損なうことになりかねない<sup>1)</sup>。

次に、ピアレビューについて説明する。本授業では、初稿返却時の1授業をピアレビューに充てた。各受講生は3人のピアを相手に相互評価に取り組んだ。相互評価は、配布された評価基準、およびそれに関する教員の解説を参考にして行うよう指示した（解説では「構成」、「論証」、「表現・形式」等について留意すべき点を確認された）。一般的にピアレビューでは、質問・説明・指摘などから構成される対話を通して、他者知識・他者視点を利用した、協同的な問題発見・検討・解決が行われることが期待できる。さらに、他者の文章を読むことで、よい面からもわるい面からも自らの文章の改善余地を知ることできるだろう。また、学習効果や学習意欲に関して、教員の個別指導を補填するメリットも指摘されている<sup>2)</sup>。しかし、当然のことながら学生の文章作成熟練度は様々であり、さらにピアレビュー自体に対する理解度や受容度も様々である。そのため、レビューの質も玉石混濁である。

以上のような「熟練者との対話の欠如」を補う役割がWSDにはあると考えられる。近年の多くの課外ライティング支援施設がそうであるように、本学WSDにおいても、「文章をよくするというよりも、書き手をよくすること」を理念とし、「対話」という手段によってそれが実践されている<sup>3)</sup>。添削はせず、話し合いのなかで問題点に気づかせ、解決に導き、書き手としての成長を促すというスタンスである。相談業務を担当しているのは、教職員、大学院生、学部上級生である（ただし、学部上級生は初年次日本語表現科目の課題に相談業務が限定されているため、本授業の課題には関与していない）。

### 3. 連携方法・調査方法

本節では、連携方法と、連携結果の調査方法について順に説明する。

連携の期間は、初稿返却時から最終稿提出締切までの約5週間である。連携にあたって、課題の内容・作成条件・評価基準、指導上の留意事項などを伝えた。留意事項としては、①序論で目的が明確に示されているか、②本論で目的達成に向けて適切な事実が提示されているか（反対に、不要な事実はないか）、③結論で目的達成が確認されているかに着目してチュータリングを行うよう依頼した。一部「論証」に係る面もあるが、基本的なねらいとして①-③は論の「構成」を整えさせたいということである。受講生に対しては、WSDと連携している旨を伝え、当該期間中に積極的に利用するよう指示した（強制はしていない）。

次に、連携結果の調査方法を説明する。WSDからチュータリングに関する情報（利用者、利用日時、相談時間、内容、持込原稿など）の提供を受け、それを基に整理・分析を行った。また、最終稿回収時、授業内にて、他者の発言を受けて初稿から変更した部分に印を付けさせ、当該部分は誰の発言を受けてどう変更したかについて、受講生に最終稿上に記述させたため、これも情報整理・分析の対象とした。比較対象となるピアレビューの結果についても、この記述を基にしている。修正箇所に関するこれらの情報は、修正前の原稿と最終稿とを突き合わせて、修正箇所の所在、特徴づけを確認している。

### 4. 結果

本節では、4.1節にて、WSD利用の結果を報告し、それを教員からのフィードバックと対照させて特徴づける。4.2節では、WSD利用の結果とピアレビューの結果とを比較・分析し、連携の成果を明確にする。

#### 4.1 WSD利用の結果

連携期間におけるWSD利用者数は、受講生55名中、7名（実人数。各自1回の利用）であった。相談時間は、30分程度が大半を占めている。

相談希望事項については、表1に整理した。「タイトルの表現」を（「表現・形式」ではなく）「構成」に関わる相談希望事項に分類したのは、これが情報ユニットに対するラベルづけという情報整理上の役割をもつことを重視したためである。また、「表現・形式」に分類する項目は、ミクロレベルのもの（語レベルや句レベル）に留めておきたかったということもある。

表1から、ほぼすべての利用者が「構成」に関する相談を希望していることが分かる。WSD利用者は全員授業内でピアレビューを受けているため、この点がピアレビュー後にも依然として不安を抱える部分だといえる。

表1 相談希望事項

相談希望事項		人数
区分	例	
構成	序論・結論の書き方、全体のまとめ、タイトルの表現	6
表現・形式	語彙、文法、表現	3
論証	説明の多寡、分析方法	2

次に、チュータリングの際に取り上げられた問題点を分類・整理し、当該の問題に係るチュータリングを受けた人数（「割合」は「人数」を7（利用者数合計）で割り、小数第一位を四捨五入したもの）とともに表2に示す。「小区分」の項目設定に関しては、次節で話題とする「ピアレビュー時に取り上げられた問題点」との比較を念頭において項目が立てられている。

表2 チュータリング時に取り上げられた問題点

大区分	人数(割合)	小区分	人数(割合)
構成	6 (86%)	序論・結論の書き方	5 (71%)
		情報の接続・統合・分割	3 (45%)
		トピックの結び	0 (0%)
		不要な情報	0 (0%)
		タイトル・見出しの表現	2 (29%)
表現・形式	4 (57%)	語彙・文法	3 (45%)
		分かりにくい表現	3 (45%)
		書式	0 (0%)
論証	3 (43%)	説明不足	0 (0%)
		分析の導出	1 (14%)
		分析の妥当性	2 (29%)
引用	3 (43%)	出典の不提示	1 (14%)
		他者の主張と自分の主張の区別	2 (29%)

ここでは、ピアレビューの結果との比較において重要になる「構成」と「引用」のみを取り上げ、詳述する。

構成上の問題点として具体的には、序論・結論の構成要素として、適切な「背景」や「目的」、「本論の要約」がなかったり、章分け（節分け）すべき2つのトピックが1つの章に詰め込まれていたり、といったことが取り上げられ、チュータリングが行われた。その結果、これらの問題点は最終稿において解決されている。

以下、改善例を見ながらチュータリングの効果を検証していく。まずは、序論で「背景」の説明が不十分であった例を挙げる（例(1)）。説明が不十分であるため、目的提示（単純線部）が唐突であった。この点は、最終稿で問題提起（波線部）が追加され、解決されている。

(1) 【初稿】今日メディアでは「若者言葉」が特集され、批判されるのを見かけることがある。／このレポートではまず、[…]

【最終稿】今日メディアでは「若者言葉」が特集され、批判されるのを見かける。しかし、「若者言葉」は本当に批判されるべきものなのだろうか、「若者言葉」の本質を見定めてみたい。／このレポートではまず、[…。]（下線引用者）

実は当該の問題点については、初稿の段階で教員が「接続×」と書き込んで不備を示唆している。しかし、このコメントによって学生が問題提起の不備に気づくこと、適切な問題提起の追加ができることは保証されない。実際に、別の学生の事例として、教員から同様のコメント（「唐突。導入必要」）を受けて追加した部分に依然問題が残ることがあった（例（2））。序論冒頭に追加されたこの問題提起は、主観的に表現されてしまっている。

(2) 喃語に疑問を持ったのは、動画サイトで、外国人の乳児が喃語を話す映像を見たときである。その際に、日本人の乳児と外国人の乳児に喃語の違いがあるのかという疑問が生まれた。

このような教員コメントの伝達力の欠点を考えると、WSDにて、「問題明確化」から「修正」までをチュータリングの結果として学生が達成できたことは有益であった。

構成の改善例として、もう2つ事例を取り上げる（具体例割愛）。①問題のレポートの序論には「目的」が欠けていた。チュータリングでこの点が指摘され、レポートの目的が確認された。そして、明確になった目的に沿って、本論の章見出しが見直された。②利用者の学生は、新出の概念に対する説明が不十分であることをピアから指摘されたが、字数制限の都合上説明のし方に苦慮し、この点の相談を希望した。しかし、チュータリングのなかで、当該概念の説明が不十分であることよりも、当該概念を紹介する意図が不明瞭であることの方が問題視され、字数の余裕を考慮に入れて後者の解決が優先された。その結果、最終稿では、関係する章の冒頭で当該概念に触れる意図が先立って明示されており、より分かりやすい文章構成になっている。以上の2つの事例では、書き手の意図が汲み取られ、局所的な問題解決に留まることなく、より広範な構成を意識した修正がなされている。このようなかたちで修正を促すことは、教員からの一方的なフィードバックには難しい。

次に、「引用」の問題点について説明する。チュータリングのなかで、出典を明示すべき箇所にその情報が欠けていること、他者の主張なのかレポート執筆者の主張なのか不明瞭であることが問題点として取り上げられた。その結果、これらの問題点は最終稿において解決されている。「引用」に関する問題は、教員の負担の都合上概要・初稿におけるチェックの対象としなかったため、

チュータリングでこの点がカバーされたことは有益であった。

#### 4.2 ピアレビューの結果との比較

ピアレビューの結果調査において分析対象とした原稿は37人分の初稿・最終稿である。最終稿にピアレビュー由来の修正箇所がまったく記されていない場合（ピアレビューを受けていない可能性がある場合）、または、初稿未提出である場合（修正箇所についての確認が困難である場合）は分析対象から除外した。表3にピアレビューの結果を報告する（「割合」は「人数」を37（分析対象者合計）で割り、小数第一位を四捨五入したもの）。

表3 ピアレビュー時に取り上げられた問題点

大区分	人数(割合)	小区分	人数(割合)
構成	21(57%)	序論・結論の書き方	9(24%)
		情報の接続・統合・分割	6(16%)
		トピックの結び	4(11%)
		不要な情報	3(8%)
		タイトル・見出しの表現	5(14%)
表現・形式	21(57%)	語彙・文法	16(43%)
		分かりにくい表現	4(11%)
		書式	12(32%)
論証	13(35%)	説明不足	7(19%)
		分析の導出	0(0%)
		分析の妥当性	6(16%)
引用	2(5%)	出典の不提示	2(5%)
		他者の主張と自分の主張の区別	0(0%)

以下、チュータリングの結果と比較して数値上顕著な差の見られる、「構成」の「序論・結論の書き方」と、「引用」とを取り上げ、詳述する。

「序論・結論の書き方」は、両支援の間で数値上の差が最も大きく開いた項目である（5/7名（71%）vs. 9/37名（24%））。このことから、「序論・結論の書き方」は、支援の必要があったにもかかわらずピアレビューでその対象とならなかった割合が非常に高い項目であることが分かる。支援の必要性があったことは、ほぼすべてのWSD利用者が「構成」に関する相談を希望したこと（表1）からも分かるし、また、最終稿の評価点からも確認できる。「序論・結論の書き方」に係る評価点として2-0点（20点中）を付けているが、（ピアレビュー結果分析対象37件のうちの）WSD非利用者最終稿31件中、「2点」（理想的）が18件、「1点」（多少の不備あり）が13件（「0点」（必要な構成要素を欠く）は0件）であり、4割程度のレポートに改善の余地があった。一方、（ピアレビュー結果

分析対象37件のうちのWSD利用者の評価点分布は、「2点」が5名、「1点」が1名（0点）0名）であった。以上のことから、WSDとの連携にあたって「構成」への留意を依頼したことは、学生の抱える問題点・ニーズと合致しており、奏功したといえる。

次に、「引用」の項目について分析する。この点も両支援の間に数値上顕著な差が見られた（3/7名（43%）vs. 2/37名（5%））。ピアレビューの結果から、研究倫理の実践が十分になされていないことが窺える。「引用」に係る相談希望事項がなかったことも（表1）、このことと関係するかもしれない。実際に、最終稿に目を通してみると、出典が提示されていない、参考文献にURLだけが示されている、参考文献情報が不十分で情報源が同定できない（「Google 方言」とだけ書かれている）等、研究倫理に関する問題があったものが8件（WSD非利用者最終稿31件中）あった。WSD利用者最終稿のなかで、この種の問題が見られたのは1件のみであった（他者の主張と自分の主張の区別が明確ではない<sup>4)</sup>）。このようなピアレビューにおいて軽視された部分をWSDとの連携によって補えたことは有益であった。

## 5. おわりに

以上、本稿は、授業と課外ライティング支援との連携の一事例として、稿者の担当する専門科目授業での試みを紹介した。連携のねらいは、教員からの支援に欠ける「対話」とピアからの支援に欠ける「質」とを、WSDからの支援によって補うためであった。教員からの書き込みコメントには、「問題明確化→修正→その修正に合わせた他の部分の修正」というような段階的・波及的問題解決に学生を向かわせることは難しい。この欠点を、チュータリングにおける対話によって補うことができた。また、その重要度に比してピアレビュー時の支援が不十分であった問題点（「序論・結論の書き方」、「引用」）についても、チュータリングによってカバーすることができた。よって、本授業とWSDとの連携の試みは、概ね功を奏したといえる。

当然のことではあるが、授業内支援の方法、つまり、教員からのフィードバックのし方、ピアレビューのさせ方によって、授業外支援（WSD）の役割も変わってくる。例えば、今回のピアレビューでは、「構成」、「論証」、「表現・形式」等、広く様々な点に等しく注意を向けさせたが、最重要項目に的を絞り、教員からの指示を工夫することによって、WSDでの支援に代わる効果が期待できたかもしれない。また、本授業は2年次科目であるため、受講者の文章作成成熟度も専門性も未熟な段階にある。今回の試みと同様の結果が、利用者の性質が異なる場合、例えば卒業論文執筆者の場合においても得られるわけではもちろんないだろう。すなわち、今回の取り組みは、

授業と課外ライティング支援とのほんの「一事例」に過ぎず、連携方法の類型化や連携成果の一般化・種別化は今後の調査に俟ちたい。

ただ、課外ライティング支援の成果について、利用状況や利用者満足度に関しては少なからず報告されているが、文章改善（ひいてはライティング力の向上）への具体的効果に関しての報告はほとんどないことが指摘されている<sup>5)</sup>。これは、「正課外」の支援であるために、修正後原稿の入手が困難であることに起因するだろう。このようななか、「一事例」なれども、本稿の報告が今後の連携・調査に少しでも資するところがあればと願う。

## 注

- 1 岡部純子「ピア活動と教師フィードバックが書き手の自己推動力に与える影響」（『言語と文化』第14号、2011年）、成瀬尚志（編）『学生を思考にいざなうレポート課題』（ひつじ書房、2016年）、山本裕子ほか「論述文の添削評価を学生はどのように受け取るか—効果的な論述文指導法の確立に向けて—」（『人文学部研究論集』第35号、2016年）など。
- 2 中西裕「ピアレビューを活用した授業レポートの「二回提出」方式の効果—アクティブラーニングの試みとして—」（『就実論叢』第43号、2013年）、成瀬尚志（編）『学生を思考にいざなうレポート課題』（ひつじ書房、2016年）など。
- 3 永井聖剛ほか「「対話」を重視する「全学的ライティング支援」の実践的研究」成果報告」（『愛知淑徳大学論集 メディアプロデュース学部篇』第6号、2016年）。
- 4 主張者区別の不明瞭さについては、主張者が提示されていないというよりも、主張動詞の形式上の区別が十分にされていないという問題であるように思われる。他者の主張を説明する際に、そのすべての文に主張者を提示してはくどすぎるが、そのすべての文において主張動詞は他者の主張であることを示す形式に一貫してされなければならない（例：結論づけている）。学生のレポートでは、先行研究の説明をするパラグラフのなかで、冒頭文には主張者が提示されているが、以降の文ではそれが文脈上自明のものとして省略されることがあった。省略自体は何の問題もないのだが、主張動詞が「結論づけた」のような形式であったため、執筆者自身の分析であるかのように捉えられた。主張者が提示されている場合であっても「久保田は以下のように述べた」という不自然な表現になっている（「述べている」ならよい）例もしばしば見受けられた。
- 5 加藤善子・小島浩子「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』第2号、2013年）。