

[原著]

文章作成指導におけるコラボラティブ・ライティングの効果

渡 邊 淳 子^{1,*}

The Effectiveness of Collaborative Writing in Writing Academic Lectures

Junko WATANABE

要旨

本研究は、協同学習の一手法であるコラボラティブ・ライティングを取り入れたアカデミック・ライティング授業の有効性を明らかにするものである。大学初年次生44名を8グループに分け、太宰治の「人間失格」をテキストに、受講前に各個人から800字程度、受講後にはグループごとに2000字程度のレポートを提出してもらった。受講前文章と受講後文章を9項目からなる独自の評価尺度で評価した結果、すべての項目で大きな改善が見られ、その有効性が確認された。特に顕著だったのは、構成にかかわる「序論・本論・結論による構成」「理由と根拠の提示」とパラグラフ関連2項目の伸びであった。一方、表現に関する3項目では、「一文一義の原則」「ねじれ文の解消」に比して、「具体的な表現での記述」の伸びが低かった。

キーワード：コラボラティブ・ライティング，アカデミック・ライティング，協同学習，経験，レポート

I. はじめに

大学のユニバーサル化の進展により、わが国では大学総志願者数が総定員数を下回る「大学全入時代」とも言える時代を迎えている。これに伴い、大学経営への影響だけでなく、教育そのものの質の低下が懸念される事態となっている。日本語ライティングに関して言えば、井下（2009）¹⁾は、既に1980年代に大学教育学会で大学生の読み書き能力の低下や学問研究に不可欠な理解・思考整理能力の低下が指摘されていることを紹介し、こうした状況に対処するため日本語表現科目の開設が相次ぎ、その後、初年次教育としての同科目の相次ぐ開講へとつながっていることに言及している。これは、懸念される教育の質の低下に対するひとつの取り組みである

と解することができる。

一方で、「知識基盤社会」あるいは「高度知識社会」と言われる現代社会において求められるのは、「知識を『ため込む』力より、自ら考え自ら学ぶ力を持った人材」であり、大学がこうした人材を養成するためには「必要に応じて必要な知識・情報を十分に自分のものとしていける、そのような“学び続ける力”」を学生たちにつけさせることが求められることになる（苫野，2914）²⁾。中央教育審議会大学分科会制度・教育部会（2008）³⁾による「学士課程教育の構築について」と題した審議のまとめでは、「21世紀型市民」の育成のために「多様で質の高い学士課程教育を実現する」としており、各専攻分野を通じて培う「学士力」の説明においては、読み書きを含めた「コミュニケーション・スキル」をはじ

学科

¹⁾熊本保健科学大学 共通教育センター

*責任著者 :watanabe.ju@kumamoto-hsu.ac.jp

め、「論理的思考能力」、「情報リテラシー」、「問題解決能力」といった文言が散りばめられている。

審議まとめでは、これらの能力を「汎用的技能」としてくくっているが、すべてライティング教育に包含される可能性のあるものばかりである。なぜなら、本来、文章作成が「考える」と不可分な行為であるからにはかならないからである。とりわけ、文章表現以上に論理性が重要となるアカデミック・ライティングにおいては、論理的に「考える」行為なくしては、技能の習得はおぼつかないのである。

従来、文章指導といえば添削による指導が主流をなしていたが、アメリカの大学では1980年代ごろから、完成された文章を指導するのではなく、構想の段階から学生に寄り添い、学生自らの気づきによって指導する Writing Process が主流となっている。これは、指導の重点を「書いた後」でなく、「書く前」あるいは「書いている途中」において評価する指導法である (North, 1984)⁴⁾。つまり、添削により「よい文章」にするのではなく、書き手が「よい文章」に到達できるよう、その方法を指導していく手法でもある (佐渡島, 2008)⁵⁾。わが国においても、いち早くライティング・センターを立ち上げた早稲田大学のように、2000年代に入って Writing Process に沿った試みが見られるようになってきた。さらに、近年は教育の効果や質を上げる取り組みとして、協同学習 (あるいは協調学習) を取り入れたライティング教育の有効性に着目した研究も見られるようになっている (池田, 2004⁶⁾; 大島, 2010⁷⁾)。

協同学習をひと言で説明すれば、「仲間と共有した学習目標を達成するため、ペアもしくは小グループで一緒に学ぶこと」(パークレイら, 2009)⁸⁾であり、「他者とのインタラクションを通して、学習すべき事柄を学習者自身が築き上げていく」(鈴木ら, 2009)⁹⁾ 手法である。そこでは、学生が情報を共有し、新たな知識の構築をめざす。さらには、グループ力動あるいは相互作用とでも言うべき力の発露によって、自ら考える経験をするようになる。この経験が達成感に結び付くことで、自尊感情、つまり「やれている感」が発現し、これが学びの動機付けへとつながる構図となる。この構図が、苦野の言う「自発的に学び続ける力」となっていくわけである。協同学習グループの5つの基本原則として Smith (1996)¹⁰⁾ は、①肯定的相互依存、②促進的相互交流、③個人と集団の責任、④集団作業スキルの発達、⑤

グループの改善手続き、を提示している。つまり、個人の成功はグループの成功に結び付き、同時にグループメンバーが相互に助け合い、個人はグループに対して責任を持たなくてはならないということであり、これにより、集団内では人間関係スキルやチームワークを学び、メンバーの行為や成果を評価することになるというわけである。

ライティング教育における協同学習の効果という側面から見ると、たとえば鈴木 (2009)¹¹⁾ は、他者との相互作用という観点から、質問、確認、説明の要求といった「他者から直接的、間接的なフィードバック」を通じた主張の再検討が容易になる、と指摘している。さらに、鈴木は学生が役割を分化することによって、「認知的負担」、すなわち「課題に取り組みながら、かつそれを客観的に評価することの困難性」を軽減し、再帰的に自身の思考を見つめなおすことが容易になり、新たな可能性の発見や書き上げた文章における論理の飛躍の検知ができるようになる」と説く。

本研究は、協同学習の一手法であるコラボラティブ・ライティングをライティング指導に導入した場合の効果を検証したものである。パークレイら (2009) は、同手法を「2人または3人の学生が協力して一つの原稿を書き上げる」技法として紹介し、学生と一緒に作業することで、「文章の作成過程をより効率的に」学ぶことができるとしている。本研究では、5-6名のグループを編成し、各グループで2000字程度のレポートの提出を求め、同手法の効果の評価した。得られた結果は、その有効性を十分に示しており、今後のカリキュラムづくりに大いに示唆を与えるものとなった。

Ⅱ. 方法

2015年度前期に地方国立大学で筆者が担当した共通科目「アカデミック・ライティング (1)」において、コラボラティブ・ライティングを取り入れた論理的文章の作成指導を行った。受講した44名はすべて初年次生である。授業の早い段階で800字程度の文章を提出してもらい、受講後、グループごとに提出した文章と比較検討した。文章評価は受講前後とも同じ評価尺度を使用し、項目ごとに点数化した。

表 1. 授業概要と作業内容

講義名：アカデミック・ライティング (1)			
実施期間：2015年 4 月 8 日－7 月 29 日 (計15回／1 回90分)			
回数	グループ作業内容	回数	グループ作業内容
1	ガイダンス, グループ分け, 自己紹介	9	主題文の再検討／提出
2	個別文章作成作業 (800字程度)	10	序論, 本論の検討
3	問いと答えを考える	11	序論, 本論の再検討
4	主張決定／目標規定文の作成	12	全体構成の検討
5	目標規定文発表／構想図作成	13	全体構成の再検討
6	構想図の検討 (パラグラフ単位)	14	全体構成の再検討
7	各パラグラフの内容検討	15	ピアレビュー
8	主題文の設定	※最終講義 1 週間後に完成版提出	

1. 講義内容

講義では, 44名を 5-6 名ずつの計 8 グループに編成した。その後, 太宰治の「人間失格」をテキストとして示し, 主人公・大場葉蔵の生き方についてグループごとに独自の問題を設定し, 最終的に2000字程度の文章を提出することを課した。講義の概要および各授業での作業内容は表 1 の通りである。

各回の冒頭では20分程度, 作業内容と連動させる形でライティングの基礎知識を講義した。また, 1 回の授業ではグループ内討議, 発表, 個別作業と, 細かく授業時間を分割し, 教員が時間を厳密に管理した。

第 1 回授業においてテキスト (「人間失格」) を提示し, 第 2 回以降を受講する前提として, 同作品を入手し, 読んでくることとした。第 2 回授業では, 「なぜ大場葉蔵 (主人公) は, 薬物や女性に溺れることになったのか」というテーマを与え, 時間内に 800 字程度の文章 (以下, 受講前文章) 作成を課した。これらの文章は, 全授業終了後にグループごとに提出される最終文章 (以下, 受講後文章) と比較するためのサンプルとした。

各授業では, 作業状況の進展を見ながら次回授業までの課題を出した。これは, 最終授業における文章完成までのスケジュールに則ったものである。全体スケジュールの中でいまどの段階にあるのかということを受講生全員が明確に認識することを狙っており, これにより自主的な学習への取り組みを促す

ことを意図したものでもあった。

なお, 受講生には, ①第 2 回授業において提出した受講前文章は成績評価の対象としない, ②ただし受講後文章とともに, 個人名が特定されない形で研究サンプルとして扱う, ③仮に研究サンプルとすることを拒否しても成績評価にはなんら影響しないとの説明を行い, 全員から研究サンプルとして使用することに同意を得た。

2. 評価尺度

受講前, 受講後文章とも, 同じ評価尺度 (表 2) を用いて評価を行った。尺度は, 「総合」「構成」「表現」の 3 つの観点からなり, 「総合」は論旨の一貫性, 指定字数の順守, 適切なパラグラフ設定, 1 パラグラフ 1 トピックの原則 (パラグラフ構成), 「構成」は序論・本論・結論 (基本的構成), 理由と根拠 (論証の形), 「表現」は一文一義, ねじれ文の有無, 具体的記述の各項目を設定し, それぞれを点数化することで比較しやすいようにした。

3. 学生指導員の活用

すべての授業で, 前年度から養成してきた学生指導員 7 名 (学部 3 年生 3 名, 大学院生 4 名) を配置し, 各グループにおける議論の円滑化を図った。学生指導員は「共に学ぶ経験者」としてグループ活動に寄り添い, 参考資料の探し方や執筆時の相談に与ったり, ともしれば散漫になりがちなグループ内

表2. 評価項目と評価のポイント

評価観点と配点	評価項目と配点	評価のポイント
総合 55点	論旨が一貫している…15点	・序論から結論まで主張がぶれない ・極端な論理の飛躍がない
	指定の字数を満たしている…10点	
	適切にパラグラフを設定している…15点	・パラグラフを設けている ・パラグラフ同士が無理なくつながっている
	1パラグラフ1トピックを守っている…15点	・主題文が支持文で支えられている ・文のつながりに整合性がある
構成 30点	序論・本論・結論の形を守っている…15点	・序論で主張を示し、本論で詳しく、結論でまとめるという構成になっている
	主張を理由と根拠で論証している…15点	・抽象の段階（階層）が整理されている ・客観的な根拠が示されている
表現 15点	一文一義を守っている…5点	・一文一義で情報を整理している
	ねじれ文がない…5点	・主述の関係が適切である ・述語の受けが適切である
	具体的な記述を心がけている…5点	・修飾・被修飾関係が明確である ・指示語が適切に使われている ・曖昧な表現を極力排している

議論に方向性を与えたりといった役割を担わせた。また、受講生が希望する場合、課外におけるアドバイスも担当し、自主的な学習活動を支援した。

Ⅲ. 結果

1. 受講前文章の評価

採点基準を厳しくしたこともあり、受講前文章は「指定の字数」を除き、得点、得点率（満点に対する得点比率）ともに低調であった。平均合計点は100点満点中28.3点で、最も低かったのが論理性と直結する「理由と根拠」（1.3点、8.6%）である。主張を理由、さらに具体性を持った客観的な根拠で説明するという論証の流れは、頭では理解できていても実際に1人で行うとなると、うまくいかないというケースが目立った。さらには、主張そのものが論証に耐えきれず、途中から論旨とは無関係な情報を入れることで字数を合わせるケースもあった。

もうひとつの特徴は、パラグラフに対する意識の低さである。受講した44名の大半は、入学直後に初年次生を対象とした初年次教育科目「ベーシック」（全8コマ）中2コマを割いてアカデミック・ライティングに関する基礎知識を学んでいた。基礎教育の中では、パラグラフに関する説明も行われている

ため、まったく設定しないという学生は皆無であった。ただ、主題文と支持文で成り立つパラグラフ構造までは意識が働かず、結果としてひとつのパラグラフに関係のない情報を詰め込み過ぎたり、逆に情報が不足したりしているといったケース、パラグラフ同士のつながりが悪く論旨が損なわれているといったケースが目立った。中には、1文ごとに改行し、適当な区切れで1行分空けるといった、パラグラフの基本を逸脱した文章も提出された。これは、ふだんから慣れ親しんだメールの書き方をそのまま援用したものと考えられる。

表現に関する「一文一義」「ねじれ文の有無」「具体的な記述」の3項目の得点（得点率）も総じて低いものであった。これは、1文に情報を詰め込み過ぎるあまり、ただだらとした記述に陥り、主語がいまいになったり、受ける述部が不自然になったりした結果である。これら3項目については、基礎教育でも文を作成する上で特に注意することとして指導したが、座学のみでの指導の限界を示すこととなった。

2. 受講後文章の評価

グループでひとつの文章を完成させるという講義方式であることから、サンプル数は受講前文章の44

表3. 項目別平均得点の変化と改善率

	配点	受講前得点	受講後得点	改善効果
論旨	15	3.3	10.5	218%
字数	10	10	10	0%
パラグラフ	15	4	15	275%
1パラグラフ1トピック	15	2.2	15	582%
序論・本論・結論	15	1.9	14.4	658%
理由と根拠	15	1.3	9.9	662%
一文一義	5	1.9	4.5	137%
ねじれ文なし	5	2.2	4.5	105%
具体的な記述	5	1.5	3.4	125%
合計点	100	28.3	87.2	208%

から8に減少したものの、各項目の得点と得点率、および平均合計点（87.2点）はいずれも飛躍的な伸びを見せた。中でも目を引くのは、「構成」に関する項目の伸びである。「序論・本論・結論」（改善率658%）と「理由と根拠」（662%）は連動していると思われる。また、個々の学生がパラグラフを担当するという授業方法もあって、「パラグラフの設定」および「1パラグラフ1トピック」は、15点満点に対してすべてのレポートが満点となった。

レポートの根幹をなす「論旨の一貫性」は、受講前文章の3.3点（得点率22%）から10.5点（70%）に伸びた。改善率は218%である。連動すると思われる「理由と根拠」はこれを飛躍的に上回る改善率を示したが、得点率を比較すると、「論旨の一貫性」が70%であるのに対し66%と、4ポイント下回る結果となった。論証型の文章が理由と根拠を積み重ねることで成り立つことを考えれば、「理由と根拠」が伸びれば、「論旨の一貫性」も同等の伸びとなることは容易に予想されることである。ただ、得点率の違いは、具体的な素材の緻密な組み立てが求められる「理由と根拠」の方が、難易度も高くなるということを示していると考えられる。

表現に関する3項目では、「一文一義」「ねじれ文の有無」がいずれも得点率44%、38%から90%に改善された。一方、「具体的な記述」の改善率は30%から68%に伸びはしたものの、他の2項目ほどには伸びきれず、学生にとっての難易度の高さを示す

ことになった。

Ⅳ. 考察

作文、感想文といった、どちらかというと心情を書き連ね、修辭的側面での出来が要求される文章に慣れ親しんできた初年次生にとって、大学で要求される論理的な文章は未経験の分野であるといえる。しかも、小学校から高校まで、明確に「書き方」を教わったという意識が低いこともあり、学生たちの多くが文章に対する苦手意識を抱えているという現実がある（渡邊，2012）¹²⁾。こうした学生たちの苦手意識を軽減し、「書き抜く」体験を通じて達成感を味わわせ、同時に幾分かの自尊心を構築してやるのが、今回の取り組みの目標でもあった。

このため、ライティングに関する技術的な側面は必要最小限に抑えた。たとえば、日本語表現の観点から学生に指導したのは、①一文一義で書く、②ねじれ文に注意する、③曖昧な表現を避け具体的な記述を心掛ける、というものであった。つまり、学生には文に関する限り、「自分でコントロール可能な範囲で、わかりやすい文を書こう」と呼びかけたわけである。

むしろ、重きを置いたのは、文章全体の構成や整合性といった論理性に深くかかわる点で、学生たちもグループ作業やピア作業を通じ、最後まで意識を高く持つことができた。特に、明確に主張を定め、

論証の方針となる目標規定文を書かせることで、個別作業に没入している際も全体に対する自分の立ち位置を見失うことなく取り組むことができています。これが、「論旨の一貫性」の得点率の伸びにつながったと考えられる。

パラグラフについては、「文章において最小単位の思考の塊」と位置づけた。1～2パラグラフを受け持つことになる受講学生は、1パラグラフ250～300字程度の文章ではあるが、じっくりと時間をかけ、盛り込む情報や文同士の結束性・整合性、他の学生が担当するパラグラフとの結束性・整合性を常に意識することができた。

サンプル比較に使用した評価尺度は、これまでのライティング指導の経験を通じ、論理的文章を書く上で最低限必要と思われる観点と項目を集めて独自に作成したものである。文章評価尺度の作成は、これまで多くの研究者が取り組んできているところである。近年は、問題解決能力や論理的思考といった数値化できない能力の学習成果を直接評価する尺度として、ルーブリック式尺度の有効性も言われている（脇田，2016）¹³⁾。こうした評価尺度が重視するのは、論理性あるいは論旨の一貫性に関する項目である。これに表現に関する観点のほか、当該授業が目指す目標の達成度合いなどを加味することで、多くの評価尺度は成り立っている。今回、独自に作成した評価表もこうした流れを汲んだものである。ただ、今後、さらに細かい授業効果を検証するには、観点と項目の細分化と、信頼性妥当性を高める必要がある。信頼性妥当性を得た評価尺度により各項目間の相関を詳細に検討し、教員や指導員の介入の方法やタイミングを連動させることで、さらなる効果を目指した授業環境づくりが可能になると考える。

V. おわりに

上記結果および考察から見えてくるのは、ライティング教育における「よき経験」の重要性である。それは、既知の情報を目的に従って整理し、新たな知識に再構築する知的経験と言い換えることができる。かつてデューイ（2004）¹⁴⁾は、一方向的な知識の伝授に偏した伝統的教育を「読み方や数え方に熟達する技法を習得すれば、それらが習得された条件とは非常に異なった条件のもとでも、それらの技法を正しく効果的に利用するための準備が、自動的に

出来上がると仮定するのも誤りである」と批判し、「経験の連続、成長、再構成」の重要性を説いた。デューイの言説に従えば、ライティング教育において、基本的な文章構成の仕方や手順、表現技術といった技術面だけを一方向的に詰め込んだとしても、それは当面の課題をクリアする方便にしか過ぎないということではないだろうか。求められるのは、様々な局面に立たされたときに発揮される応用力とでもいうべき力である。この力を得るためには、ライティング教育全般を通して、「考える」経験をライティング技術と連動させなくては意味をなさない。

コラボラティブ・ライティングは、協同学習の手法としては難易度の高い技法であろう。複数の者によりひとつの文章を書き上げるという手法においては、文章の一部分の構成や表現技術に意識が集中するあまり、全体構成や文体、細かな語法も含めた整合性に目が届きにくくなるという難点が考えられるからだ。また、文章を完成させる過程のグループ作業では、ピア・レビューをはじめとするさまざまな協同学習の手法を組み合わせる必要があり、指導する側の裁量が成果を左右するという側面もある。今回の取り組みにおいても、こうした難点を十分に考慮した上で、「経験」に加え達成感、さらには、この達成感をよすがとする学びへの自発性の涵養といった点を意識しながら、授業を組み立て、介入していった。

たとえば、文章全体の字数を2000字程度と、全15回の授業の成果物としては比較的短くしたこともその一端である。受講生は本論部分の1～2パラグラフを担当することになるわけだが、執筆前段階においては主張を含めた全体構想やアウトラインを考え、執筆にあたっては全体の流れを常に意識していくことになる。全体分量や個別の担当分量の少なさは、全体構成を意識しやすくなるという利点があるが、「考える」分量は字数の多寡とは関係ない。担当部分の執筆を終えた後、前後の担当学生と連絡を取り合い、整合性を自分なりに考え、中には何度も推敲を重ねた受講生もいる。全員で一文、一字一句を練り上げた序論、結論部分も同様である。

さらに特筆すべきことは、受講生が課外時間に自主的な勉強会を開きながら課題に取り組んだことである。これは、既学者である学生指導員が寄り添うことで、大学での「学び」のとはば口に立った受講生（初年次生）に刺激を与え続けたことも大きいと思

われる。完成した文章には、作品論は言うに及ばず、心理学、精神医学など、いまだ足を踏み入れたことのない領域からも文献を取り込もうという積極性が見られた。

つまり、学生たちは与えられたライティング技術を、自ら調べ、議論し、考えた「経験」と連動させることで、目標へと向かったわけである。こうした自発性の発露こそ、大学におけるライティング教育の本旨ではないだろうか。

なお、本研究における利益相反は存在しない。

参考文献

- 1) 井下千以子：大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに。東進堂，2008.
- 2) 苫野一徳：教育の力。講談社，2014.
- 3) 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会：学士課程教育の構築について（審議のまとめ）。2008.
- 4) North, SM : The Idea of Writing Center. College English, 46 (5) : 433-446, 1984.
- 5) 佐渡島沙織：これから研究を書く人のためのガイドブッカーライティング挑戦の15週間。ひつじ書房，2008.
- 6) 池田玲子：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, 2004.
- 7) 大島弥生：大学の文章に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み—ライティングのプロセスにおける協働学習の活用へ向け。京都大学高等教育研究, 第16号 : 11-18, 2010.
- 8) バークレイ, E.F., クロス, K.P. & メジャー, C.H., 安永悟監訳：協同学習の技法—大学教育の手引き。ナカニシヤ出版，2009.
- 9) 鈴木宏明, 杉谷祐美子：レポートライティング教育の意義と課題。学び合いが生み出す力—大学におけるレポートライティング教育の試み, 鈴木宏明編, 丸善プラネット, pp1-14, 2009.
- 10) Smith, KA : Cooperative Learning, Making “group work” work. New Directions for Teaching and Learning, No. 67: 71-82, 1996.
- 11) 鈴木宏明：レポートにおける問題設定と論証。学び合いが生み出す力—大学におけるレポートライティング教育の試み, 鈴木宏明編, 丸善プラネット, 15-30, 2009.
- 12) 渡邊淳子：ライティング指導とフォローアップの試み。大学教育年報, 15号。熊本大学大学教育機能開発総合研究センター, 59-64, 2012.
- 13) 脇田里子：ライティング・ループリックの実践。コミュニカーレ, 5, 同志社大学グローバル・コミュニケーション学会, 21-50, 2016.
- 14) デューイ, J., 市村尚久訳：経験と教育。講談社, 2004.

（平成29年1月19日受理）

The Effectiveness of Collaborative Writing in Writing Academic Lectures

Junko WATANABE

The purpose of this study was to clarify the effectiveness of collaborative writing as a method for collaborative leaning in writing academic lectures. 44 participants, freshmen of a university, were divided into 8 groups. Each participants wrote a paper of about 800 words initially. Then, each group wrote a paper of about 2000 words after all lecture schedule. Comparing the papers written individually and in a group, using the original scale comprising 9 factors, there was improvement shown in all factors thereby confirming the effectiveness of collaborative writing. Especially, the “introduction-body-conclusion structure”, and “production of reason”, which were key factors in the construction of writing, and the factors related to demarcation of “paragraphs” showed notable improvement. In the three factors related to “Japanese expression”, improvement in “description using concrete expression” was lower than that of writing “one sentence-one idea” and of making a “coherent relation between the subject and predicate”.