

〈論 文〉

# 初年次ライティング指導で 「アカデミック」を出発点とする意義

— 内容と形式の両立を目指した概念型授業デザインの活用 —

中 村 かおり

## 要 旨

初年次教育におけるレポート・ライティング指導（以下、初年次ライティング指導）に関する筆者の一連の実践においては、初年次生に「アカデミック」な共同体の一員であることを意識させることにより、レポートの内容にも形式にもプラスの効果が認められた。しかし、初年次ライティング指導を学問的な文脈に位置づけることは一般的とはいえ、初年次生に学問を理解させるのは早すぎるとする立場もある。では、どのような手続きを経て、初年次ライティング指導において「アカデミック」であることを示すに至ったのか。本稿では、その理論的背景である概念型授業デザインの詳細を示すことを目指した。まず、初年次ライティング指導において、概念型授業デザインを用いる意義について述べた。そのうえで、その中心的な概念について、本質観取アプローチを用いて、「教育的効果」「求められる書き方」「書く目的」の3つの側面から検討した。その結果、レポート・ライティングの原理は「社会貢献を目指すアカデミックな文章である」とまとめられ、それにつながる重要な概念として、「新しい知見」「検証可能性」「アカデミックな書き方」が導き出された。最後に、それを踏まえ、これらの概念を中心に授業をデザインし、ライティング指導の実践で「アカデミック」を出発点とする意義について述べた。

キーワード：概念型授業デザイン（CBID）、本質観取アプローチ、新しい知見、検証可能性、アカデミックな書き方

## 1. はじめに

日本語でのアカデミック・ライティングは、「大学・大学院での学習や研究など学術的な目的のための文章およびその作成」と定義され、論文やレポートを書くことがそれにあたる（二通他, 2004: 285）。井下（2008: 7）は、アカデミック・ライティングには「ディシプリン（学問分野）での学習経験を自分にとって意味のある知識として再構造化する力」が求められるとしており、ある目標やテーマに向かい、考えながら書くプロセスは、一種の問題解決のための行動であり、創造的で発見的なプロセスでもあるため、深いレベルでの「学び」が期待できると述べている。つまり、アカデミック・ライティングの経験が深い学びにつながるのである。

このことは、文部科学省（2008a）が、学生が社会に出る前に大学で培うべき学士力として掲げている項目とも通ずる。学生には「コミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力」といった「汎用的技能」を身につけ、「総合的な学習経験と創造的思考力」を獲得することが期待されており（文部科学省, 2008a: 15-16）、これらの技能や力はアカデミック・ライティングに求められる力と合致する。社会に出てからも自律して書くことができる力を養成するために、大学におけるライティング教育は重要であると考えられる。

そのため、現在、初年次生に対するレポート指導の必要性は多くの大学で認められ、取り組みが進められている。初年次から学生が書くレポートは、卒業論文などの論文を書くためのトレーニングであると位置づけられ（石黒, 2019）、学問的手続きに基づいて実証される「内容」と、それを正確に伝える学術的な「形式」が求められる。しかし、初年次生の書くレポートには、内容面と形式面ともに多くの課題が指摘されており、さらなる指導法の改善が求められる。

そこで、筆者は大学の初年次教育の一環として行われる日本語でのレポート・ライティング指導において、内容と形式の両面に対し、同時にアプローチ可能な指導法の提案を目指し、実践を行ってきた（中村, 2021, 2022a, 2022b, 2022c）。ここでは、レポートの定義を「論文と同等かそれに準ずる構成および形式のもので、教員から与えられた課題に対して学生が書くもの」とし、レポートをアカデミック、すなわち学問的な文脈に位置づけて初年次生に示すことを提案した。実践の結果、問題設定等の内容にも、引用や構成等の形式にもプラスの効果が認められた。

これらの実践では、理論的な裏づけを得て、初年次生に対して学問的な文脈を示すことにしたものの、紙幅の都合上、その過程を詳細に記述することができなかった。しかし、指導者の中には、初年次生に学問的な理解を求めるのは早すぎると考えるケースもあり、教本等でも内容や形式が学問と関連づけられて説明されているものは多くないことが明らかになっている（中村, 2022d）。現状では、初年次生に対する指導において「アカデミック」を出発点にすることは、一般的とはいえない状況にある。そのため、これらの実践の前提となる「アカデミック」な文脈に初年次生の書くレポートを位置づけるというアイデアがどのように導き出されたのか、詳細に説明することが必要だと考えた。

本稿では、筆者の一連の実践をデザインする際に用いた概念型授業デザインと本質観取アプローチについての詳細を示し、「アカデミック」であることを示す意義をどのように捉え、実践に取り入れたかという理論的背景について述べる。そのうえで、それがレポート・ライティングにもたらす意義についてまとめる。

## 2. 初年次ライティング指導における共有資源の必要性

### 2.1 多様なニーズへの対応

アカデミック・ライティングは学士力の養成を目指す大学教育において重要で、かつ習熟に時間がかかることから、初年次からの取り組みが進められている。2018年現在、大学の約97%が初年次教育を行っており、そのうちのおよそ92%が「レポート・論文の書き方等の文章作法」に関する指導を取り入れている（文部科学省, 2020: 12）。初年次教育で指導が期待される項目は、「スタディ・スキル, スチューデント・スキル, 専門教育への導入, 情報リテラシーに加え, 学びへの導入, キャリア・デザインや自校教育等」（山田, 2009: 159）と多様である。また、大学の偏差値分類や理系・文系かによってもアカデミック・ライティングへの取り組みに違いがあることが報告されている（坂上, 2005, 山田, 2009, 石倉他, 2008）。また、初年次教育は、機関によってライティング支援センター設置状況や、ライティングの指導に充てられる時間数が異なり、指導内容やその方法は多種多様である（大島, 2007, 石倉他, 2008, 山田, 2009, 大場・大島, 2016）。このように、初年次教育におけるライティング指導は機関や専門によってカリキュラム上の位置づけや使用できるリソースが大きく異なることがわかる。

また、教員による捉え方の違いもある（Lea & Street, 1998, 坂上, 2005）。アカデミック・ライティングの指導内容は専門分野によって異なり、同一分野でも求められる書き方が多様である（Lea & Street, 1998）。そして、各教員は研究者として異なるキャリアを持つため、アカデミック・ライティングに対する信念も多様であるとされる（Lea & Street, 1998, 西垣, 2010）。Lea & Street (1998) によれば、教員は意識的か否かにかかわらず、自分自身が所属する学会などで求められる書き方に沿って

書くことを学生にも求める傾向があるという。学生は複数の科目でレポート提出を求められ、各教員からレポートを評価されるが、教員のキャリアが異なるため、評価基準は一律ではなく、異なる観点からコメントを受けることになる。その結果、学生がアカデミック・ライティングについて普遍的で一般的な認識を持つことができず、それが学生のライティングに対する理解を遅らせている可能性があることが指摘されている。

そして、ライティング指導にあたる教員がもともと文章表現やライティング指導を専門とする教員であるとは限らない。学部ごと、あるいは学科ごとに開講されるライティング科目での具体的な指導方法はそれぞれの担当教員に任されている場合が少なくなく、それぞれの専門分野も異なる。各自が自分の知りうる書き方を基礎に、市販の教材などを活用し、教材を自作しながら、工夫して取り組んでいるのが現状であろう。

このように、カリキュラムの多様性に加え、専門分野や教員によって指導する内容が異なるため、初年次ライティングの指導法は確立されているとはいえない。そして、それぞれの機関や専門に合わせて、指導内容がさらに細分化されていく傾向にあるとされ（東谷, 2019）、共有資源は乏しいといえる。指導の質を高めていくためには、多様な機関の実状に合わせて使用できるような基礎的な指導項目とそれらを効果的に伝える指導方法の提案が求められる。特に、半期・通年にわたる授業時間のすべてをライティング指導に充てられるクラスとは異なり、限られた授業数でレポートの指導を行っているような初年次教育クラスにおいても使えるように、最小限の時間数でライティングの基礎を築くための指導法の提案が必要である。なお、本研究で想定する初年次生は、日本語母語話者とは限らない。大学のクラスにおける受講生には非日本語母語話者の学生が含まれる場合も少なくないため、特に記述のない限り、区別せずに扱うこととする。

## 2.2 レポートの問題設定への支援の必要性

学生の書いたレポートの問題に関する指摘は数多くある。レポート・ライティングの問題点は、問題設定に関わる「何を書くか」という内容面の問題と、「どのように書くか」という形式面の問題に二分でき、初年次生はどちらの側面にも課題が見られる（鈴木・鈴木, 2011）。内容面では、例えば、論点が不明瞭、コピー&ペースト中心で自分の意見がないという問題が見られ、形式面では、レポートの構造、段落の区切り方、論理性や文のつながりの問題、不適切な引用や、書き言葉に話し言葉が混在するなどのさまざまな問題が指摘されている（二通, 2001, 二通他, 2004, 小野他, 2014, 近藤他, 2016, 中東・津田, 2016, 牧, 2017, 中村他, 2018, 石黒, 2019, 岩崎, 2021 など）。

このように、学生の書いたレポートには、内容と形式の両面において課題が指摘されている。自由度が高いレポート課題では問題設定の質が内容に大きく影響する。問題設定でつまずけば、内容が不十分と判断され、形式的な書き方に問題がなくても、高い評価は得られないであろう。渡辺（2010）は、初年次生を対象に調査を行い、書くことが苦手な学生は、何を書けばよいかわからないために問題設定の段階でつまずいており、それが書くこと全体の苦手意識につながっていることを明らかにしている。縣他（2019）も、課題で求められていることがわからない、問いの立て方がわからないという学生からの相談が多く寄せられていると報告しており、書くことに困っている初年次生の中には、「何を書くか」ということが十分に理解できていない学生が少なくないと考えられる。さらに、このような内容に関する困難さが剽窃につながっている可能性も指摘されている（牧, 2017）。剽窃や盗用となりうる、いわゆるコピペ問題については、論理的、形式的な注意点を繰り返し伝えても依然としてなくなり、意図せずとも剽窃になっているケースもあるため、新しい対策が必要だとされて

いる（山本, 2016, 菅谷, 2017）。

このように、レポート・ライティングの指導において、問題設定に対する支援の充実化が急務であることがわかる。しかし、問いを立てて答えるという問題設定は学生自身が「創造する」部分であり、個別的な対応が求められることから、これまで十分な指導がされてこなかった（鈴木・杉谷, 2012）。また、このような難しさから、ライティングの教材・教本においても、内容面よりも、パラグラフ・ライティングやレポートの構造、書き言葉などの形式面が重点的に扱われている（中村, 2022d）。内容面に関しては、半期あるいは通年というライティング専門のクラス向けの教材の中で、KJ法やマッピングなどを使ってアイデアをまとめさせるようなものや、書くこと全体のプロセスの中で問題設定を示すものが見られる。しかし、2.1で述べたように、初年次教育におけるライティングの扱われ方は多様であり、指導に充てられる時間に制約がある機関も少なくない。そのため、これらの教材を初年次ライティング指導にそのまま用いることは難しい。したがって、初年次生に対する書くことの基盤づくりとして、限られた時間内であっても実践可能で、問題設定に関わる内容と形式の両面に對してアプローチするライティングの指導法の提案が求められる。

### 3. レポートの内容と形式に同時にアプローチするには

#### 3.1 概念型カリキュラムの理論

ここまで述べてきたように、初年次ライティング教育は、問題設定に関わる内容と、アカデミックな形式の両面にアプローチする必要があるが、共有資源となる指導法を提案するのならば、機関の特性に合わせて使えるような、限られた時間で実践可能な必要最小限のものである必要がある。しかしながら、形式だけでも時間のかかるレポート・ライティング指導に関して、その両面にアプローチすることは、従来の方法では困難だと考え

られる。指導時間が短時間であるなら、指導範囲を狭めるしかなく、内容と形式どちらも充実させるなら、指導時間を長く確保する必要があるというように、一般的に、指導範囲の広さと指導時間の長さは比例し、両立が不可能なトレードオフの関係だと考えられている。しかし、本研究は限られた時間内で、内容と形式の指導を両立させることを目指している。そこで、Erickson & Lanning (2013), Erickson et al. (2017) による概念型カリキュラム (Concept-Based Curriculum) の理論を援用し、両面に同時にアプローチする方法を検討する。

Erickson & Lanning (2013) は、従来の指導は2次元の指導で、学習者の知識やスキルに焦点を当てたものであると述べ、このような内容羅列型の授業は認知的に浅い学習にとどまるとしている。それに対し、概念型カリキュラムは3次元のモデルで、知識やスキルレベルにとどまらず、それらと第3次元である概念レベルとの相乗作用を体系的に起こすことで、他の文脈に転移可能な深い理解となるとしている (図1)。

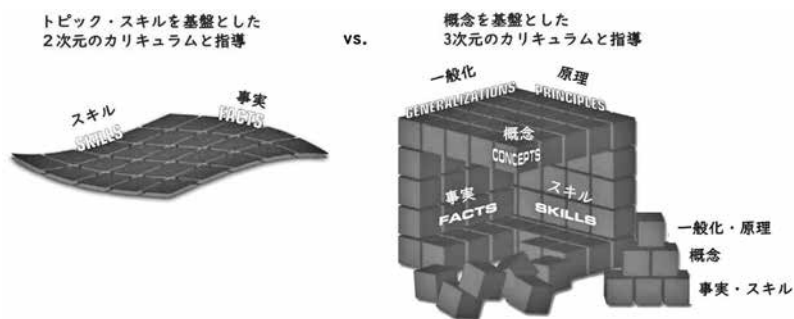


図1 2次元 vs.3次元のカリキュラムと指導のモデル  
(エリックソン他 2020: 11)

Erickson & Lanning (2013) によれば、私たちの思考は、整理されていないデータをうまく処理できないため、情報からパターンやつながりを見出して整理しようとするという。事実情報の量が多くなるほど、それら



の知識を概念的なスキーマに分類することで情報が効率的に処理できるようになるのである。概念型カリキュラムは、概念的思考者を育成することを目指して設計されており、時間的制約がある中でも、多様なニーズに対応する指導ができるとされている（Erickson et al., 2017）。概念的思考とは、新しい事象と既存知識との間の関係や傾向などを考え、共通する概念を見出そうとすることである。図1の2次元のカリキュラムのように、新しいデータを平面的に示していくのではなく、同図の3次元のカリキュラムを用い、概念的思考によって情報を整理することで、情報処理が進むとされる。

従来の指導と同様に、概念型カリキュラムにおいてもスキルや知識は重要であるが、それらと「概念」との間で相互作用が起こることで、「相乗的思考（Synergistic Thinking）」が促進され、それが時間、文化、状況を超えてさまざまな状況に転移する深い理解につながる（Erickson et al., 2017）と考えられている。「相乗的思考」とは、知識レベルの低次認知処理と、それらを概念化して新しい文脈に転移させていく高次で複雑な認知処理という、2つの認知レベル間で生み出される相乗作用を指し、そのような思考が知力を発達させるという。また、Erickson et al. (2017) は、ワーキングメモリーの容量の限界が5項目程度であるという近年の認知科学の研究結果に基づき、授業で扱う項目を少なくする代わりに、学習者の記憶に残るような指導の工夫が必要であると指摘している。そのため、事実やスキルを提示するだけでなく、アイデアや概念を用いて学習を焦点化すべきであり、教員はそれらの事実やスキルのレベルと、概念レベルとの関連を理解し、効果的に指導に取り入れなければならないと述べている（Erickson & Lanning, 2013）。このように、概念型カリキュラムでは、内容情報を統括する概念理解に導くことで、限られた時間であっても、ほかの状況に転移可能な学びを生み出せると考えられている。

そして、概念型の授業を行うためには、教員が「知識の構造」と「プロ

セスの構造」を理解しておくことが必要であるとされる (Erickson et al., 2017)。それぞれの構造を図式化したものが図2である。「知識の構造」は事実やトピックなど、宣言的な知識理解が主な学習目標の教科に見られる構造で、社会や科学などの教科が該当する。「事実」や「トピック」は「原理」や「一般化」の裏づけや文脈となるが、ほかの文脈には転移せず、「一般化」は自動的には起こらない。そのため、それらから普遍的かつ抽象的な「概念」を構築し、相互に結びつけることで「一般化」され、その中でも真理に近いものが「原理」、つまり本質として認められると述べている。「理論」はその中でも学問的な価値が認められたものを指し、どのような単元学習にも存在するものではない。

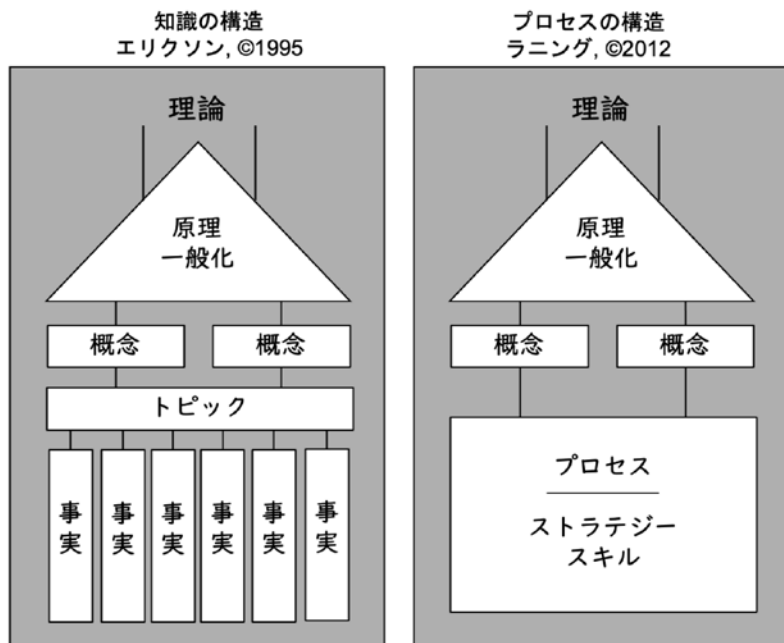


図2 「知識の構造」と「プロセスの構造」  
(Erickson et al., 2017)

一方、「プロセスの構造」は、音楽や美術、外国語などの手続き的知識を扱う教科にあてはまるが、文脈なく断片的な「スキル」や「ストラテジー」を記憶させるやり方は、従来型のテストでは高い得点ができたとしても、新しいテキストや学習状況へのコンピテンシーの転移は起きないという。Erickson et al. (2017) は、このような矛盾した経験が学習者を混乱させ、時間を費やしても学習成果が期待できないと学習への意欲を失い、あきらめることにつながると批判している。この悪循環を断ち切るには、プロセスと学習内容に結びついた概念的理解を促すカリキュラムが必要であり、低次レベルと高次の概念レベルとの間の相乗的な思考を刺激することにより、学習者の知性に働きかけ、またその思考が個別に評価されることで、学習意欲が高まるとされている (Erickson et al., 2017)。

なお、エリクソン他 (2020) では、概念型カリキュラムの理論と指導について、「Concept-Based Unit Planning (概念型の単元計画)」「Concept-Based Lesson Planning (概念型の授業計画)」「Concept-Based Instruction (概念型の指導)」と指導の単位に応じて呼び方を変えている。本研究では、レポート・ライティングに関する一連の実践を想定しており、複数回の授業と指導の両方に関わるデザイン (Instructional Design) が必要である。そのため、それらを包括する用語として、「概念型授業デザイン (Concept-Based Instructional Design: 以下, CBID と略述)」<sup>(1)</sup> という語を用いることとする。

### 3.2 初年次ライティング教育に CBID を取り入れる意義

これまで指導されてきた引用形式や構造などの形式に関する知識と問題設定や執筆に必要なスキルは、これらだけでは転移しない個別の事実あるいは断片的なスキルであったといえる。これらを「さまざまな状況に転移する深い理解」につなげるためには、CBID 理論を用いてこれらに共通する「概念」と結びつけて理解させることで、「一般化」が可能になると考

えられる。知識やスキルのみでの転移しないレベルの指導の場合、それらの知識を1つ1つ示していかなければならないため、学習項目が増えれば、その分時間が必要になる。しかし、学んだ知識やスキルを「概念」と結びつけることで、転移可能な理解とすることができるなら、限られた学習時間の中でも、形式面と内容面の双方にアプローチできるのではないか。

以上の理由から、筆者の実践では、ライティング指導にCBIDを取り入れることで、初年次ライティング指導で内容面と形式面に同時にアプローチすることを目指した。

#### 4. レポート・ライティングの「原理」とは

初年次ライティング指導においてCBIDを行うためには、どのような「原理」「一般化」「概念」とそれにつながる「事実」や「スキル」などの「要素」を学生に示すべきかを明確にしておく必要がある。そこで、指導に必要な要素を考えるために、まず、レポート・ライティングの「原理」を明らかにしておきたい。「原理」とは、「基本的なルール、または真理と見なされる一般化のこと」で「本質」とも言い換えられる (Erickson et al., 2017)。そこで、原理の検討に際し、西條 (2017a) が構造構成主義 (エッセンシャル・マネジメント<sup>(2)</sup>) に基づいて独自に生み出した、「本質行動学」の本質観取アプローチを援用することにする。

構造構成主義は、一見相反する哲学と科学を融合させることにより作られた原理で、「異領域の建設的なコラボレーションを実現するためのメタ理論を体系的に提示する」(西條, 2005: 10) ものである。平易にまとめれば「本質を捉えようとする学問」であり、「本質論を追求する」ために体系化されたものであるとされる (西條・井坂, 2017: 3-4)。その原理を基盤に、ドラッカー思想の本質から考え出されたのが「本質行動学 (Essential Management Science)」であり、本質観取アプローチである (西條,

2017a)。このアプローチでは、テキストや現象から本質を抽出し、メタ理論として定式化するプロセスをとる（西條, 2017b）。本質から事象を捉え直すことで、それまで「矛盾と感じられていたものが、認識次元が上がることにより、矛盾はないものとして受け止められるようになる認識変容のプロセス」を持つという（西條, 2005: 205）。この構造構成主義の本質行動学では、記述が難しい質的な研究において科学性をどのように確保するかという方法についても詳細に記されている。現在、この方法は医療、教育、福祉など多くの領域において、信念対立の解決が求められる文脈や、質的な検証が必要な文脈で用いられるようになっている。

本研究もこれに倣い、本質観取アプローチを用いてレポート・ライティングの本質観取を試み、そこから内容と形式という一見異なる領域をつなぐメタレベルの視点を得ることを目指す。それに基づいて授業をデザインすることにより、短時間での指導において、内容と形式の両方にアプローチすることを目的とする。

本質観取アプローチでは次のようなステップを踏む。記載されていた例を省略して、下記に引用する（西條, 2017a: 103-104）。

#### 複数のキーワードに基づく最大公約数的「本質観取」

- ①先行知見から探究対象の重要なポイントを表すと考えられるキーワードを抽出する。
- ②対象の特異例として象徴的なものをあえて選び、既存のキーワードで例外的な事象も十分に理解可能であるかを検討し、新たなキーワードを抽出する。
- ③そのキーワードで対象を十分に理解可能か検討し、必要と判断した場合には新たなキーワードを導出する。
- ④各キーワードをうまく包摂する、あるいはそれらを最大公約数的に言い当てる共通本質を言語化する。

- ⑤その新たな本質（キーワード）が従来のキーワードよりも対象の本質をうまく言い当てられていることを論証する。

西條（2017a: 104）は「実際にはケースごとに適宜試行錯誤しながら進めることになる」と述べ、本質を言い当てる言葉が最初に思い浮かぶ場合があることにも言及しているが、どちらの場合も「このプロセスを経ることで、その言葉（本質）がより精緻なものへと洗練されていく」としている。そのため、本質だと思われるキーワードが出てきた場合でも、段階を踏んで論証を進めていくべきだと述べている。

そこで次から、「概念」の特定につなげるために、この本質観取アプローチに基づいて、レポート・ライティングのキーワードを取り上げた後、本質について検討する。

#### 4.1 キーワード1「学士力の養成」

レポートを書くことについては、いくつかの見方がある。1つは学生にとっての教育効果に着目したもので、書くことで学生にとって必要な力が身につくとするものである。小笠原（2018: 5）は「探究力、構想力、論理力、表現力を総合的に身につけられるのが論文を書く作業」と述べ、井下（2019: 12）は「考えることで書く内容が整理され、書くことを通して思考はさらに深ま」と述べている。このように、教育効果に着目した立場では、書くことにより、考える力や書く力がつくことが強調される。高校までの学びと異なり、大学では自ら問いを立て、資料を引用して書くことが求められ、その過程で、さまざまな力を養うことが期待されている。それらは社会に出てからも通用する自律して書く力の涵養にもつながる。そのため、大学でレポートを書くことは、1.で述べた、文部科学省が大学生に求める「学士力の養成」を目指すものであると言い換えることができる。したがって、これを1つ目のキーワードとする。

## 4.2 キーワード2「学問の手続きと学術的な書き方」

教育的側面とは別に、求められる書き方からレポートについて捉える見方もある。石黒（2019）は、レポートは論文を書くためのトレーニングであると述べ、その延長線上に「学問」があるとしている。そのため、レポートには、学問の手続きに基づく実証や、それを正確に伝える学術的な書き方が必要である（石黒, 2019）。これをより広くアカデミックな共同体に位置づけて説明した研究に鈴木・美馬（2018）がある。彼らは、図3に示すように、レイヴとウェンガー（1993）が提唱した「正統的周辺参加」という概念をもとに、初年次生が大学という共同体の一員として、「中核的な研究活動」に参加していく流れを説明している。ここでは、初年次生は「中核的な研究活動」を行う共同体に新しく参入した「正規メンバー」として捉えられ、まず周辺から熟達者を観察し、支援を受けながら徐々に研究活動を行うための力を身につけていくことが期待される。大学における学問の考え方や手続きと、学問の成果として発表される論文に求められる内容や書き方に対する理解を深め、実践することで、学問的態度を涵養しながら、研究活動の中核に近づいていくのである。

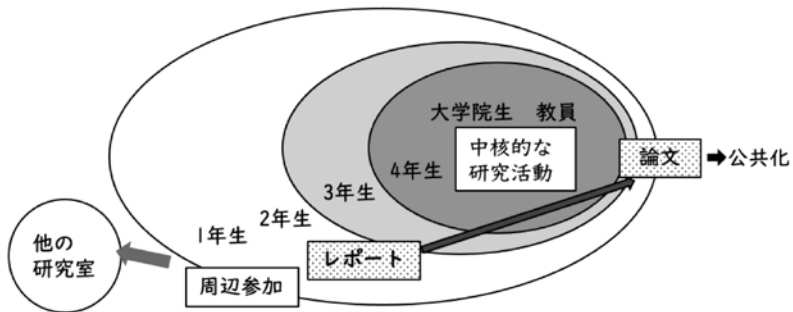


図3 初年次生の正統的周辺参加の流れ  
（鈴木・美馬, 2018: 162に筆者加筆）

そして、アカデミック・ライティング指導にあたる教員自身がこのようなアカデミックな共同体に属しているため、自分の専門分野で求められる論文の書き方に沿って、内容や書き方の指導を行っている (Lea & Street, 1998)。そのため、学生のレポート評価においては、学問の手続きに則って実証されているか、また書き言葉や引用方法などが学術的な書き方で書かれているかが基準となっている。このように、レポートは、論文と同じ文脈に位置づけられ、「学問の手続きと学術的な書き方」を要するものであるといえるため、これを2つ目のキーワードとして設定する。

#### 4.3 キーワード3「研究成果の公共化による社会貢献」

最後に、レポートを書く目的からその特徴を考える。前述したように、レポートは論文と同じ部類の文章として扱われ、書き方、書く目的ともに、論文に準ずると考えられる。では、論文とはどのような文章であるか。大学は学問の府であり、学問の意義は「人類共有の知的財産の拡大」、つまり社会貢献にある (文部科学省, 2008b)。そして、アカデミックな場に投稿される論文は、研究者の社会的責任として、研究成果を公共化することが目的であり、そのために公的な書き方が必要であるとされる (西條, 2008, 2011)。公的な書き方とは、他者が吟味できるように配慮された厳密な書き方で、同じ専門領域の他者の了解を得られる書き方である (西條, 2008: 64-68)。つまり、論文には、多くの読み手にとって誤解なく伝わる精緻かつ科学的な書き方によって、研究成果を広く知らしめ、社会に貢献することが求められているといえる。

レポートが論文に準ずるのであれば、書く目的もそれに沿ったものであるべきであるが、レポートには論文と異なる目的があるとする立場もある。例えば、授業の理解度を評価するためというものである。しかし、評価は教員にとっての目的ではあるが、評価されるために書くことを学生にとっての目的とすると、書くべき内容や書き方について教員から詳細な指



示がない場合、この議論が循環する。学生が評価されるためには、評価する教員が求めている書き方にしがって評価される内容を書くこと、つまりアカデミックな共同体で求められる書き方に沿った、アカデミックな内容のものが必要だといえる。つまり、アカデミックな内容と形式を備えたレポートを書くことが目的だと換言でき、ではその内容とは何かといった問題に戻ってくるのである。その循環から抜け出すためには、評価とは別に書く目的の明示が求められる。レポートが論文に準ずるのならば、書く目的も論文と同様に、社会貢献を目指すことであるとしておくのが合理的だと考えられる。そのため、書く目的に関わる「研究成果の公共化による社会貢献」を3つ目のキーワードとする。

#### 4.4 レポートの原理：社会貢献を目指すアカデミックな文章

以上から、レポートについて、教育的側面から見た「学士力の養成」、書くときに求められる「学問的手続きと学術的な書き方」、書く目的としての「研究成果の公共化による社会貢献」という3つのキーワードが浮かび上がった。この3つを包摂する概念として、レポート・ライティングは「アカデミック」であることにまとめられる（図4）。これら3つのキーワードは重なる点もあるが、異なる視点を持つため、これまでは異なる文脈で使われてきた。

従来、レポートを書くことは、考える力をつけるためといった教育的側面が強調されており、「学士力の養成」はその視点から記述されるものである。「学問的手続きと学術的な書き方」、すなわちどのように書くかが意識されるのは、指導や評価の場面であろう。書かれたレポートの引用形式などが、求められる書き方に沿っているかどうか、論証方法が学問的手続きに沿っているかどうかなど、レポートの質を評価する場合に、これらが意識されると考えられる。そのような基準は指導において学生に明示されることもあれば、示されず暗黙的に評価されることもある。そして、「研

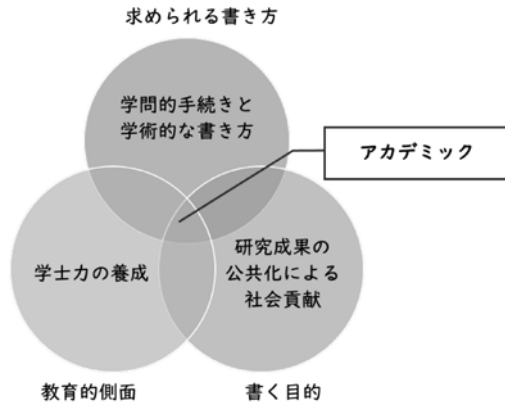


図4 キーワードに基づくレポート・ライティングの本質観取

研究成果の公共化による社会貢献」はレポートを書く目的であり、新規性や学術的意義という「何を書くか」に関わるものであるが、これが初年次生に対してどのように示されているかは不明である。

このように見てみると、同じアカデミックな文脈に位置づけられるものであっても、3つのキーワードすべてが、書き手である初年次生に理解されているとはいえないのではないか。学士力の養成を目指すアカデミック・ライティングでは、自律して書く力を養成するため、学生自身が書くことに主体的に向き合うことが求められる。それには、スキルを身につけるだけでなく、ライティングに向き合う態度も重要である。書き手の自律性を涵養するには、書く目的とそれに沿った書き方を意識し、書き手自身が考えながら書くことが必要であろう。そのため、アカデミック・ライティングにおいては、初年次生が身につける力に関してだけでなく、レポート・ライティングで求められる書き方、および、書く目的についても「アカデミック」であることが前提となっていることを、書き手自身が理解しておくべきだと考える。以上から、レポートを「社会貢献を目指すア

アカデミックな文章」であるとまとめ、これを本研究の概念型授業デザインにおけるレポート・ライティングの「原理」とする。

## 5. 概念型授業デザインにおける「一般化」と「概念」

4.4では、本研究での概念型授業デザインの「原理」として、レポートを「社会貢献を目指すアカデミックな文章」と位置づけた。ここでは、その「原理」につながる「一般化」および「概念」について検討する。「一般化」とは、他の文脈に転移可能な2つ以上の概念の関係を文で表したもので、ある単元の学習の終わりまでに理解してほしい、他の文脈に転移可能な内容であると定義される（Erickson et al., 2017）。本研究では、初年次クラスにおけるレポート・ライティングの終了時までに、学生に理解してほしいことをまとめたものを「一般化」の文とする。そのため、まず基本的な概念を抽出し、その後、それらを「一般化」の文としてまとめることとする。

ここまで述べてきたように、レポート・ライティングに関する観点は、内容と形式に二分できる。そこで、それぞれに関する「概念」について検討した後、「一般化」の文として提示する。

### 5.1 内容に関わる「概念」

まず、問題設定など内容に関わる概念について検討する。通常、ライティングでは書く目的と読み手を意識することで、それに相応しい内容や書き方が調整される。就職活動のための自己アピール文であれば、書く目的は、読み手である企業の人事担当者が書き手を採用するように促すことである。書き手である応募者はその目的を達するために、最も効果的な方法を考えて書く。例えば、自分自身はその企業にとって有益な人材であることを伝える内容について、読み手に好感を持ってもらえるような書き方

で書くであろう。しかし、アカデミック・ライティングにおいては、書く目的や意義が学生に示されていないことが学生の主体的な取り組みを阻害している要因の1つであるとされる（西垣, 2010）。「自由なテーマでレポートを書け」という指示だけでは、何を書けばよいかわからないと途方に暮れる学生が出てもおかしくない。書くべき内容がわからないことが苦手意識の遠因となっている可能性も指摘されており（渡辺, 2010）、学生に対して書く目的を示す必要があると考えられる。

4.3では書く目的を「研究成果の公共化による社会貢献」としたが、これについてさらに具体的に見ていく。研究成果を公共化する場である学会の学会誌に投稿される研究論文について見てみると、例えば大学教育学会（2019）の執筆要領には、「大学教育に関して、方法や結果に独創性や新規性が認められる実証的、実践的、理論的な研究を指し、大学教育研究の発展に役立つ内容を、順序立てて明瞭に記述したもの」と記載されている。他の多くの学会においても同様に、①独創性・新規性、②意義・貢献、③論理性、④形式的な書き方が、論文には必要だとされている。英語で投稿される日本生化学会の学会誌や“Nature”には、③、④に関する記述はないものの、①、②を共通して求めている。したがって、②の社会貢献をするためには、①独創性・新規性が必要であるといえる。

レポートもそれに準ずるなら、書く目的は、学問的意義のある事柄について新しい知見を提示することであるといえる。そうであれば、書く目的をレポート・ライティングの前に学生にも理解させておく必要があるだろう。そして、そのために書き手がすべきことも、学生は知っておかなければならない。新しいことを述べるためには、まず、そのテーマについて明らかになっていることとなっていないことを整理しておく必要がある。初年次生の場合であれば、そのテーマに関する資料を探して読み、自分の知りたいことに対する答えが先行研究にそのまま出ていないかどうかを確認しなければならない。そのうえで、限られた時間内で答えに辿り着けそう

な、適切な大きさの問いを立てるのである。そして、その問いに対する探求の結果として、そこにほんのわずかでも新しい発見あるいは解釈を追加できるような答えについて、多くの読み手に納得してもらおうように書くことが求められる。

もちろん、初年次生の書くレポートは、学問分野への貢献が認められないものも含まれる点で、学術的な論文とは厳密には異なる。その点について、論文とレポートを明確に区別する立場もある。東京大学大学院教育学研究科（2012）は、論文は「新しい事実の発見を、明晰に論じた言説」（p.4）であるとし、その独創性の有無がレポートとの大きな違いであると述べている。井下（2019）も「論文では、レポートよりも、オリジナル（独創的）な内容が期待され」と述べ（p.9）、レポートには独創性は必ずしも必要ないとしている。しかし、①独創性・新規性や②意義・貢献がレポートにあってはならないというものではない。少なくとも②書き手自身は探究する意義を感じる問いに対し、①新しい知見を示すことを試みるという点で論文に準ずると考えられる。そのため、論文と同様に、レポートも「研究成果の公共化による社会貢献」を目指すアカデミックな文章であるといえ、書き手がそれを意識することが必要だと考えられる。

以上から、レポート執筆の目的である社会貢献のためには、「新しい知見」の提示が求められ、これが分野を超えたレポート・ライティングに一般化できる「概念」の1つになると考えられる。そして、さまざまなミクロな概念をこれに関連づけることにより、初年次生が適切な問いを設定するのを助けることが期待できると考える。

## 5.2 言語表現形式に関わる「概念」

次に、形式に関わる概念について検討する。5.1 で示した学会誌に求められる項目のうち、表現形式に関わるのは、③論理性、④形式的な書き方であり、これらは研究の結果を証明し、伝えるために必要なものである。

そのため、ほとんどの学会誌で見本となる書き方やテンプレートが用意されており、構成や見出しの付け方、参考文献の示し方など、④形式的な書き方に従うよう指示がある。それを示す意義について、アメリカ心理学会（APA）（2011）は、読み手にとって有益な情報検索の効率化がはかれることと、書き手にとっても形式的な枝葉末節に悩まされず、内容面に集中することが可能となることを挙げている。つまり、当該分野の研究者が効率的に理解できる形式的な書き方が「アカデミックな書き方」であるといえ、これは研究成果の公共化を効率的に行うための手段であると換言できる。

また、西條（2011）は、分野や論じ方によって異なる論文の型を1つ1つ個別に示すことよりも、「他者が批判的に吟味できる形式になっていること」、すなわち検証可能な形式であることを重視すべきだと述べている（p. 253）。そうすれば、学問の発展により生み出される新しい形式のものにも対応可能な超メタ理論として、どのような論文に対しても適応可能であるとしている。論文の本質として、他者が検証できるように、引用資料やデータの提示・解釈、研究方法などを示すことが求められ、そのような視点が論文執筆および評価に必要なだと述べている。すべての論文に対して適応可能であるというこの超メタ理論は、書き手が学問的意義を理解していることを前提としており、初年次生も例外ではない。

新しい知見を示すことを目的とした論文では、社会全体の利益のために、研究成果が広く共有され、検証される。そのため、誰にでも検証できるような書き方が求められる。2020年から世界に広がった新型コロナウイルス感染症（COVID-19）を例にとると、ウイルスの特徴、感染リスクや重症化リスク、ワクチンや薬の効果、後遺症の影響など、一刻を争うさまざまな未知の課題について、多くの研究者が世界各地で研究を行い、その知見を即座に世界中で共有した。安全性や確実性を保証するために、1つの研究結果を鵜呑みにせず、同じ手続きで同じ結果が得られるか、他の可

能性はないかなど、異なる研究者が異なる視点で、繰り返し検証を行った。そのような研究成果が蓄積されてきたからこそ、ワクチンや治療法が開発されてきたことは、初年次生であっても理解できるであろう。そして、こうした検証が迅速に行われるためには、研究成果が、読み手によって異なる理解を生じさせるような曖昧な書き方で書かれていてはならない。同じ分野の研究者であれば、誰が読んでも同じ結論に辿り着き、かつその結果の正誤を他者が検証できるように研究の手続きや情報源を確実に開示する必要がある。つまり、アカデミックな場で求められる文章は、その意義や新規性を確認するためにも、論理性や正確な引用形式などを含む検証可能性が担保されていなければならないのである。そこで求められる具体的な「アカデミックな書き方」として、書き言葉中心で、タイトルと内容をまとめる見出しがあり、検証できる方法や根拠を順序立てて明示していることなどが挙げられる。

このように、検証可能性を担保する必要性をアカデミックな文脈に関連づけ、③論理性や、④形式的な書き方、特に先行研究に関わる引用について誰もが確認できるように記すことを、学生にも強く意識させる必要があるといえる。そして、そのような文脈に位置づけることで、他者が確認できる書き方になっているかという点に、初年次生の目を向けさせることが可能になると考える。したがって、「検証可能性」が担保されていること、および「アカデミックな書き方」であることを学生が理解すべき「概念」とし、論理性や引用形式はその概念につながる下位の要素として位置づけることとする。

### 5.3 概念：「新しい知見」「検証可能性」「アカデミックな書き方」

以上から、レポートの原理である「社会貢献を目指すアカデミックな文章」につながる概念として、「新しい知見」の提示を目指すことと、「検証可能性」があること、「アカデミックな書き方」で書くことという、3つ

の概念が見出せた。これらは専門分野や研究課題を問わず、すべてのアカデミック・ライティングに共通するため、一般化できるマクロな概念であるといえる。これをもとに、レポート指導を概念型カリキュラムの「知識の構造」と「プロセスの構造」に当てはめたものを図5に示す。レポート・ライティングの指導では、「ライティング」という書く過程を学ばせる必要があるため、「プロセスの構造」を持つ。一方で、書き方に関するメタ的な知識の提示も必要だと考えられるため、「知識の構造」も同時に関わっている。

図5の「知識の構造」および「プロセスの構造」には、三角形で示した箇所にある、高次で他に転移可能な「原理」があり、それは先述の「社会貢献を目指すアカデミックな文章」である。それに関わる特に重要な概念として、「新しい知見」「検証可能性」「アカデミックな書き方」という3つが挙げられる。それらから、原理につながる一般化の文は、3つのマクロな概念をつなげた、「新しい知見の提示を目指す検証可能でアカデミックな書き方」とまとめられる。

一般化の文を構成する「新しい知見」「検証可能性」「アカデミックな書き方」という3つの概念はマクロなもので、これらの概念を実践で扱うには、「事実」や「スキル」などの下位要素とのつながりを示すことが求められる。図5の「事実・ストラテジー・スキル」の要素に関しては、紙幅の都合上詳細は割愛するが、ジャンル・アプローチを中心として、複数のインストラクショナル・デザイン理論を援用し、概念を具体化した下位要素として導き出されたものを記載している。例えば、「概念」につながる下位要素である「問題設定、ハンバーガー構成、書き言葉」などはこれまで知識として指導されてきたものであり、「事実」と位置づけられる。そして、「プロセスの構造」では、「ストラテジー」には「読み手への意識」などが、「スキル」には「推敲」などが含まれる。これらの要素を概念と結びつけることで、限られた時間内で、「新しい知見の提示を目指す検証



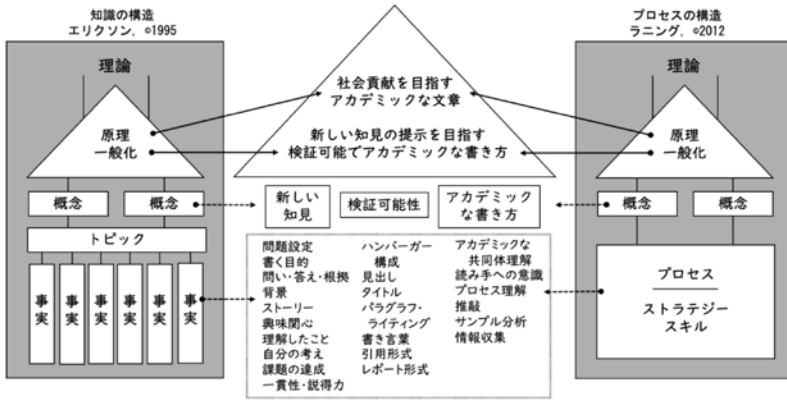


図5 レポート指導の知識とプロセスの構造 (Erickson et al., 2017 に筆者加筆)

可能でアカデミックな書き方」への理解が進み、内容と形式の両面にアプローチできると考えられる。

## 6. アカデミックな共同体への意識を出発点にする意義

本稿では初年次生に対するレポート・ライティングの実践の理論的背景として、CBIDを援用して授業をデザインする過程について述べてきた。ここでは、初年次生に対し、レポートとは、「社会貢献を目指すアカデミックな文章」であることを明示し、アカデミックな共同体の一員としての意識を持たせることを出発点とした。具体的な指導内容を「新しい知見」「検証可能性」「アカデミックな書き方」という概念と関連づけることにより、個別の事実やスキルにとどまらない、より包括的な理解を目指した。

Sommers & Saltz (2004) は、初年次生がライティング力を向上させる要件として、初心者であることを受け入れることと、課題をこなすことよ

りも大きな目的を、書くことに見出すことであると述べている。そうすることで、初年次生であっても、書くことにより新たなアイデアを探究し、それが研究の出発点になり、新しい興味を発見するようになっていることが報告されている (p.130)。また、初年次生は書くことを通じ、学問文化の中に自分を位置づけることに学びを感じ、アカデミックな共同体の一員としての自覚が芽生えていると報告している (p.131)。そして、初年次生は共同体への参加者であることを徐々に学び、それに応えることに情熱を感じ始めるのだという (p.131)。

筆者の一連の実践においても同様に、アカデミック・ライティングに関するスキーマ形成により初年次生の意識変容が見られ、それが主体的な学びにつながっていることが示唆された。学問の府である大学で学ぶ意義と目的を初学者である学生と共有し、CBIDによって個々の事実やスキルが概念と関連づけられた結果、限られた時間内で内容と形式にアプローチすることが可能になったのだと考えられる。「アカデミック」であることを初年次生に示すのはまだ早いと言わず、初年次生だからこそ、自分の属する共同体の目標とその意義を感じさせることも、一案として検討してみてもどうか。本稿はそれが直感的な思いつきによるものではなく、CBID理論に基づいてデザインされたものであることを示した。しかし、下位項目の選定方法についての詳細は記すことができなかつた。これらは別稿に譲りたい。

#### 《注》

- (1) 本研究では複数回の授業と指導をデザインしたため、日本語は「授業デザイン」とした。英語では、教授設計に対し、広く “Instructional Design” という語が用いられるため、その用語を採用することとした。
- (2) 西條 (2005) では異なる訳語が与えられていたが、西條・井坂 (2017: 9) 以降、この名称が用いられるようになった。

### 引用文献

- 縣拓充・玉田優花子・木村真理子・相原貴次（2019）「レポートライティングにおける『問いを立てること』の支援方法の検討」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』5, pp.121-134.
- アメリカ心理学会（APA）（著）前田樹海・江藤裕之・田中健彦（訳）（2011）『APA 論文作成マニュアル第2版』医学書院
- 石倉健二・高島恭子・原田奈津子・山岸利次（2008）「ユニバーサル段階の大学における初年次教育の現状と課題」『長崎国際大学論叢』8, pp.167-177.
- 石黒圭（2019）「1 論文を書くとはどういうことか」東谷護（編著）（2019）『表現と教養 スキル重視ではない初年次教育の探究』ナカニシヤ出版, pp.3-32.
- 井下千以子（2008）『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』東信堂
- （2019）『思考を鍛えるレポート論文作成法 [第3版]』慶應義塾大学出版会
- 岩崎千晶（2021）「初年次生のレポートに表出した課題分析とライティングセンターの寄与」『関西大学高等教育研究』12, pp.25-35.
- エリクソン, H・リン, ラニング, A・ロイス, フレンチ, レイチェル（著）遠藤みゆき・ベアード真理子（訳）（2020）『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践——不確実な時代を生き抜く力——』北王子書房
- 大島弥生（2007）「大学生に期待される日本語能力とその養成手法——先行実践の分類をもとに——」『言語文化と日本語教育』33, pp.109-112.
- 大場理恵子・大島弥生（2016）「大学教育における日本語ライティング指導の実践の動向——学術雑誌掲載実践報告のレビューを通じて——」『言語文化と日本語教育』51, pp.1-10.
- 小笠原喜康（2018）『最新版 大学生のためのレポート・論文術』講談社
- 小野和宏・西山秀昌・八木稔・ステガロユ ロクサーナ・重谷佳見・山村健介・井上誠・前田健康（2014）「大学学習法へのパフォーマンス評価導入における実践的課題」『新潟大学高等教育研究』1（2）, pp.5-8.
- 近藤裕子・中村かおり・向井留実子（2016）「アカデミック・ライティングにおける引用指導の課題——教材分析を通して——」『日本語教育方法研究会誌』23（1）, pp.8-9.
- 西條剛央（2005）『構造構成主義とは何か 次世代人間科学の原理』北大路書房
- （2008）『ライブ講義・質的研究とは何か（SCQRM アドバンス編）』

新曜社

- (2011) 「SCRMにおける〔論文の公共性評価法〕の定式化——論文の「型」をめぐる難問解消に向けて——」西條剛央・京極真・池田清彦（編著）『よい教育とは何か（構造主義研究5）』北大路書房, pp. 240-273.
- (2017a) ドラッカー学会編集委員会（編）「ドラッカー思想の本質観取——新たな本質観取の方法——」『文明とマネジメント』14, pp. 87-106.
- (2017b) ドラッカー学会編集委員会（編）「ドラッカーの著作をテキストとした本質行動学の研究モデル——組織構造の原理およびメタ理論の定式化, 及びマネジメントツールの作成を通して——」『文明とマネジメント』14, pp. 107-132.
- 西條剛央・井坂康志 (2017) ドラッカー学会編集委員会（編）「エッセンシャル・マネジメントとしてのドラッカー思想の再生——なぜ、ふたたびドラッカーなのか? ——」『文明とマネジメント』14, pp. 3-21.
- 坂上学 (2005) 「専門教育の一環としての初年次教育の意義——大阪市立大学商学部の試み——」『大阪市立大学 大学教育』2 (1), pp. 45-53.
- 菅谷奈津恵 (2017) 「大学の教養科目におけるレポート指導の効果——引用の習得を中心に——」『日本語教育方法研究会誌』24 (1), pp. 78-79.
- 鈴木克明・美馬のゆり（編著）(2018) 『学習設計マニュアル——「おとな」になるためのインストラクショナルデザイン——』北大路書房
- 鈴木聡・鈴木宏昭 (2011) 「ピアコメントの産出・閲覧による大学生のレポートの改善の試み」『情報処理学会論文誌』52 (12), pp. 3150-3158.
- (2012) 「レポートライティングにおける問題設定支援」『教育心理年報』51, pp. 151-166.
- 大学教育学会 (2019) 「学会誌執筆要領」 <https://jacue.org/article/activity/journal/outline2a> (2022年1月20日参照)
- 東京大学大学院教育学研究科 (2012) 「信頼される論文を書くために 改訂版」 [https://www.p.u-tokyo.ac.jp/wp-content/uploads/2014/03/manual\\_dec2012.pdf](https://www.p.u-tokyo.ac.jp/wp-content/uploads/2014/03/manual_dec2012.pdf) (2022/2/26 閲覧)
- 東谷護 (2019) 「序 スキル重視の初年次教育からの脱出」東谷護（編著）(2019) 『表現と教養 スキル重視ではない初年次教育の探究』ナカニシヤ出版, pp. i-iv.
- 中東雅樹・津田純子 (2016) 「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法の開発」『名古屋高等教育研究』16, pp. 305-324
- 中村かおり (2021) 「レポート・ライティング成功者はいかに書いたか」『専門日本語教育研究』23, 59-66.

- (2022a) 「レポート・ライティングにおける問題設定に対する指導法 — ID 理論による授業デザインの実践と効果 —」『語学研究』146, pp.213-237.
- (2022b) 「大学での学びの基盤作りを目指す初年次レポート指導 — アカデミックなスキーマ形成を中心に —」『大学教育学会誌』44 (2), pp.84-95.
- (2022c) 「レポート・ライティング成功者と不成功者を分けた要因 — 初年次生に対する調査の結果から —」『語学研究』147, pp.83-111.
- (2022d) 「初年次レポート指導において執筆目的とアカデミックな文脈はどのように示されるか — ライティング指導教材調査と教員への調査をもとに —」『東アジア日本語教育・日本文化研究』24・25, pp.91-104.
- 中村かおり・近藤裕子・向井留実子 (2018) 「アカデミック・ライティングにおける論証技術習得を目指した指導の実践 — 一文レベルでの論理的つながりの意識化と明文化を中心に —」『日本語教育方法研究会誌』24 (2), pp.8-9.
- 西垣順子 (2010) 「大学生のアカデミック・ライティング教育におけるアカデミックリテラシーズアプローチの可能性と課題」『大阪市立大学 大学教育』8 (1), pp.47-51.
- 二通信子 (2001) 「アカデミック・ライティング教育の課題 — 日本人学生および日本語学習者の意見文の文章構造の分析から —」『北海学園大学学園論集』110, pp.61-77.
- 二通信子・大島弥生・山本富美子・佐藤勢紀子・因京子 (2004) パネルセッション「アカデミック・ライティング教育の課題」『2004年度日本語教育学会春季大会予稿集』, pp.285-296.
- 牧恵子 (2017) 「『レポートを書くこと』と『読むこと』の再定位 — 大学初年次生の困難さから —」『愛知教育大学大学院国語研究』25, pp.60-35.
- 文部科学省 (2008a) 中央審議会大学分科会 制度・教育部会「学士課程教育の構築に向けて」(審議のまとめ) [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf) (2023/4/6 閲覧)
- (2008b) 「学術研究推進部会 人文学及び社会科学の振興に関する委員会 (第12回) 配付資料 — 序「学問」について」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/015/siryu/attach/1343350.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/015/siryu/attach/1343350.htm) (2022/8/6 閲覧)
- (2020) 「平成30年度の大学における教育内容等の改革状況について」

- [https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt\\_daigakuc03-000010276\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt_daigakuc03-000010276_1.pdf) (2021/3/20 閲覧)
- 山田礼子 (2009) 「大学における初年次教育の展開——アメリカと日本——」  
『Journal of Quality Education』 2, pp.157-174.
- 山本富美子 (2016) 「論文の「意図的ではない剽窃」の問題：モダリティの混同と解釈のない引用」『Global communication』 6, pp.117-132.
- レイヴ, J.・ウェンガー, E. (著), 佐伯眸 (訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習』 産業図書
- 渡辺哲司 (2010) 『「書くのが苦手」をみきわめる——大学新入生の文章表現力向上をめざして——』 学術出版会
- Erickson, H. L., & Lanning, L. A. (2013). *Transitioning to concept-based curriculum and instruction: How to bring content and process together*. Corwin Press.
- Erickson, H. L., Lanning, L. A., & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Corwin Press.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.
- Sommers, N., & Saltz, L. (2004). The novice as expert: Writing the freshman year. *College Composition and Communication*, 56 (1), 124-149.