

〈論文〉

レポート・ライティング成功者と 未成功者を分けた要因

— 初年次生に対する調査の結果から —

中 村 かおり

要 旨

大学生にとってレポート・ライティングは重要であり、初年次から指導が行われている。しかし、指導後も困難を抱える学生がおり、指導法の改善が求められる。そこで、本研究では改善のための示唆を得ることを目的とし、成功者の意識変容のきっかけになったとされる活動を取り入れて実践を行い、実践前後のアンケート調査および実践後のインタビュー調査により、成功者と未成功者を分けた要因を探った。その結果、成功者は、実際の論文を分析する活動や、書くプロセスを体験するストーリーラインの作成、そしてピア・レビューといったインパクトのある経験によって、アカデミックなスキーマが形成されており、それによりレポート全体の質が上がったことが示唆された。一方で、そのような経験があっても、適切な資料検索の方法と資料に合わせたストーリーラインの修正については課題の残る学生もおり、指導において書くプロセスを意識しながら体験させる必要があることがわかった。

キーワード：論文分析、スキーマ形成、アカデミックな書き方、ストーリーラインの作成、ピア・レビュー

1. はじめに

大学においてレポートや論文を書くアカデミック・ライティングは初年次生から重要である。レポートは学術論文に準ずるものであると位置づけられる（石黒，2019）が，初年次生は大学というアカデミックな共同体の文化やマナーを理解していないため，内容と形式の両面にサポートが必要だとされる（鈴木・鈴木，2011，中村，2022a 他）。しかし，これまでの取り組みは，序論・本論・結論などの文章の構造や引用形式など形式面に関するスキル型の指導が広く行われており（井下，2008，2018 他），内容面に関するサポートは十分でないという（鈴木・杉谷，2012）。

そして，文章の型や書き言葉等の形式に関する指導の方法は，教師による型の教え込みが中心であるとされる（井下，2008）。しかし，一方的な教え込みでは，2年次への連続性が保てず（井下，2018），専門による違いに対応できない（井下，2008，2018，大島，2007 他）だけでなく，自由な思考を妨げる等主体的に書くことにつながらない（井下，2008）という課題も指摘されている。そのため，問題設定など内容面にも焦点を当て，かつ教え込みによらない指導法の開発が急務である。

その手がかりを得るため，中村（2021）は初年次レポート成功者（レポートで高い評価を得た学生）に対するインタビュー調査を行い，成功者に共通する点として，「書く目的に適う問題設定」，「説得力向上のための情報収集」，「ゴールまでのプロセスとストーリーの作成」，「読み手に配慮した書き方」があることを報告している。そして，それらを意識した要因として，実際の論文を読んだ経験，課題指示と評価の理解，他者に読んでもらった経験を挙げ，中でも実際の論文を読むこととピア・レビューが初年次生にインパクトを与えたとしている。

では，これらの経験を取り入れた授業デザインを行えば，初年次生に对

するレポート・ライティングの指導において、内容面および形式面の支援ができるのであろうか。また、評価されるレポートが書けなかった学生（以下、未成功者と呼ぶ）の中にもそれらの経験がある学生は含まれるはずであるが、なぜ評価されるものが書けなかったのであろうか。それらを明らかにすることで、今後の支援策の提案につなげることができると考える。

そこで、本研究ではまず先行研究にならない、学生の意識変容を促したとされる要素を取り入れて授業をデザインし、実践を行う。そして、学生の書いたレポートによって、レポート・ライティング成功者と未成功者に分ける。その上で、アンケート調査およびインタビュー調査を行い、成功の要因と、未成功者が成功しなかった原因について考察する。それらを踏まえ、未成功者が評価されるレポートを書くために必要な指導について検討し、提案することを目指す。

2. 成功者にインパクトを与えた経験

本実践で、初年次レポート・ライティング未成功者への支援策を考えるうえで、同じ初年次ライティング成功者に対して中村（2021）が行った調査を参考にしたい。この調査では、成功者に共通する点として、「大学で書くことの目的を学問的意義や社会的責任と関連づけ、実際の論文を参考にし、アカデミックな場にふさわしい内容や書き方」への意識があると報告している（p.65）。そして、それを意識するようになったきっかけとして、「実際の論文やレポートを読んだ経験、課題の指示と評価基準、読み手の存在を意識させるピア・レビュー」（p.65）があり、それを授業に取り入れることの有用性について述べている。特に、(1) モデル論文を読むことと(2) ピア・レビューが、成功者がレポートを書く際に、形式面にも内容面にも意識が向けられたきっかけとなったとされる。これらをどのよ

うに取り入れれば、指導の効果が得られるのであろうか。

2.1 論文検索活動の効果

中村（2021）は、学生はモデル論文を読んだ経験から、「アカデミックな文章にはストーリーがあり、新規性や独創性があること」や、「説得力のある根拠の必要性、事実と意見のバランスや資料の役割」、「表現や例文の書き方、構成」（p.64）などについて理解し、レポートを書く際に、これらの点が意識されていたと述べている。これは、分析的に論文を読んだ経験により、論文の目的と、問いと答えとその証明があることを理解し、同時にアカデミックな形式に関するスキーマが形成されたためだと考えられる。

これまで、論文を分析的に読むことで形式スキーマが形成され、書くことにつながるものが報告されてきた（因他，2008，因・山路，2009，村岡他，2009，村岡，2014 他）。しかし、それらの実践の多くが大学院生を対象に行われており、初年次生が実際の論文を分析的に読むことは内容理解の面でも困難であると考えられる。村岡（2014）でも、読みの負担を軽減するために、タスクを3段階程度に絞るなどの調節を行っている。また、初年次生に対しては、教本においても、授業においても、実際の論文をモデルとして示すことは一般的ではない（中村，2022a）。教員が論文を選出し、分析させることは、専門的な内容スキーマもアカデミックな形式スキーマも形成されていない初年次生にとっては負担が大きいのだと考えられる。

しかし、中村（2022b）では、実際の論文を学生の興味のあるテーマで検索させ、明らかにしたい問いと、研究によってわかった答えを抽出させるという活動を行っており、その効果が認められたことが報告されている。これは、趣味に関してなど学生がよく知っているものを検索キーワードとして活動をさせたことで、学術論文であっても、問いと答えの抽出が

可能になったと考えられる。つまり、すでに内容スキーマが形成されているものについての分析であったため、内容理解の負担が軽減されたと言える。その結果、論文の形式について集中的に分析することが可能になり、論文全体のストーリーの理解も含めた、形式スキーマの形成に役立ったと推察される。したがって、本研究でも、学生の興味関心に基づいた論文検索活動と、問いと答えの抽出および報告活動を取り入れることとする。

2.2 ピア・レビューの効果

ライティングにおけるピア・レビュー⁽¹⁾の効果については、池田(1999)、池田(2007)、大井・石川(2006)など、多くの先行研究がある。大島他(2012)は、アウトラインの下書きなど文章作成の過程でも、学習者同士がコメントをしあうピア・レビューを行うことで、「内容が深まり、文章が洗練され、レポートの質を高めることが可能になり」、「読み手の視点を持った書き手になることができる」(p.3)と述べている。また、西口(2019)は、ピア・レビューによって特に内容面の修正が多く行われると述べている。中村(2021)でも、成功した学生は、家族や友人に読んでもらった経験やピア・レビューによって、読み手に対してわかりやすく書くことを意識していたことが報告されている。ピア・レビューによって、準備段階での問題設定やストーリーの一貫性、説得力を持たせるための根拠の収集だけでなく、推敲段階においても、読み手に対する読みやすさを意識して、批判的に書き直すことが期待できる。以上から、本実践でも内容と形式の両面に対する効果を期待し、ピア・レビューを取り入れることとする。

3. 成功者に近づくための授業デザイン

論文分析活動とピア・レビューを取り入れた具体的な授業デザインは、

中村（2022b）を参考に、一部改変して取り入れる。以下、順に説明する。

まず、論文分析活動は、以下の手順で行う。また、学生にはそれぞれを具体的に示した資料も配布する。(1)～(3)を行った後、(4)を課題として課し、翌週の授業で(5)の発表を行う。

- (1) 問いと答えの理解活動：論文における問いと答えの意味と具体例を示した上で、クラス内で実際に抜き出す活動をする。
- (2) 資料検索方法の提示：図書館の検索システムおよびインターネットの CiNii, Google Scholar, J-Stage で論文を検索する方法を示す。
- (3) 引用方法の提示：Google Scholar を例に、出典情報の確認方法と書き方、その記述例を示す。
- (4) 論文検索課題（授業外の課題）：
 - ① 自分の興味のあるテーマで論文検索を行う。
 - ② 引用形式に注意して出典を3つメモする。
 - ③ そのうち最も興味を引かれたものを1つ選び、何を明らかにしようとしたものか（問い）とその答えについて分析して書く。その際、論文すべてを読まずとも、「はじめに、要旨、結果、まとめ」を集中的に読むことで内容理解が進むことを、例とともに示す。
- (5) 検索論文発表：4-5名のグループで、検索してきた論文について発表する。発表では、検索キーワードとその背景、選んだ論文タイトルとそれを選んだ理由、問いと答えについて報告する。1人あたりの時間を7分程度と決めておき、発表後はその時間内にグループ内で質問やコメントなどを行わせる。

ピア・レビューは、ストーリーライン作成時、初稿の2回行う。ストー

リーラインについては、読みを通じて「背景、問い、主張（答え）、根拠」に関する構成分析を行った後、自分のテーマについて、「背景、問い、主張（答え）、根拠となる資料とその出典」を表にメモさせることとする。

これまでの実践では、まず問題設定をしてから、次に資料を探すという段階的な指導が多く見られた。しかし、縣他（2019）が述べているように、問題設定では、根拠となる資料を収集し、その意義や主張の妥当性など全体の見通しをつけながら、複数のフェーズの間を行きつ戻りつしながら徐々にストーリーを作り上げていくことが求められる。そのため、全体の見通しを一度につけられるように、ストーリーラインを箇条書きできる表を用意し、その例をサンプル・レポートとともに示すこととした。

本実践では、中村（2022b）の授業デザインである、論文分析活動とピア・レビュー、ストーリーラインの作成を取り入れる。しかし、それだけでは表現形式に関する支援が不十分だと考えられるため、サンプル・レポートを用いて、構成と見出し・タイトルの書き方を意識させるタスクと、引用や主張表現を意識させるタスクも新たに取り入れる。それにより、問題設定を支援するだけでなく、アカデミック・ライティングに関する形式スキーマの形成を支援することを目指す。それらを授業で実践したうえで、一般科目のレポート評価により、成功者と未成功者を分ける。そして、アンケート調査およびインタビュー調査により成功および未成功の要因を分析する。その結果から、レポート・ライティング指導に対する提案を試みる。

4. 授業実践の概要

授業実践の概要は以下の通りである。

対象：都内私立大学の初年次教育クラス：16名（留学生を含む）

このクラスは、同一シラバスで複数のクラスが展開されている初年次教

育クラスのうちの1クラスで、非実践群を統制群とする。

時期：2021年度前期14回

授業は全15回で、対面授業を前提としたものであった。しかし、コロナ禍のため、全14回、かつ複数回オンライン授業での実施となった。

授業デザイン：3章の授業デザインを踏まえ、具体的な授業デザインを作成した（表1）。ライティングにかかわる活動は①～⑥で示した。

表1 初年次教育クラスの授業デザイン

授業回	内容	ライティングに関わる活動
1	ガイダンス・履修指導	
2	大学での学びについて理解する	
3	アカデミックとは・情報収集の方法	
4	論文検索の結果の発表	①論文検索と問いと答えの抽出タスク
5	メール・コメントシートの書き方	
6	協働学習：SDGsと2030問題	
7	2030問題についてのグループワーク	
8	2030問題についてのグループ発表	
9	レポートの構成について理解する	②レポートの構成、見出しとタイトルを考えるタスク
10	レポートの形式を理解する	③レポートの表現分析タスク
11	問い・答え・根拠について評価する	④ストーリーライン作成とピア・レビュー
12	構造や書き方について評価する	⑤初稿原稿のピア・レビュー
13	理由づけについて理解する	⑥三角ロジック確認タスク
14	キャリアデザイン	

第2回から第8回は協働学習やプレゼンテーションなど、アカデミック・スキルに重点をおいた内容で、第9回から第13回がレポート・ライティングに関わる内容となっている。

5. アンケートによる意識調査

5.1 調査の概要

学生のレポートに対する意識とその変化について知るために、アンケート調査を実施した。調査は授業開始後の4月から5月と、終了後の8月の

2 回行った。実践群以外の初年次クラス（統制群）からも協力を得て、実践前後の変容を分析した⁽²⁾。1 回目に回答した協力者は実践群 15 名、統制群 29 名、2 回目は実践群 14 名、統制群 20 名で、それらの回答を分析対象とした。

アンケートは自由記述で、開始時に「レポートとはどのようなものか」、「レポートを書くときに意識すべき点」について書かせた。終了時には、それらに加え、「レポートの書き方を後輩にアドバイスするなら、何と云うか」についても回答を依頼した。

調査の結果は、自由回答の内容ごとにまとめてユニット化したあとで、カテゴリーに分けてコード化した。1 つの回答につき、複数のコードが付される場合もある。そのコードに言及した人数を定量的に分析し、そのコードがグループ全体に占める割合をグラフ化して示した。

5.2 調査の結果

5.2.1 実践開始時の結果

授業開始時の調査結果を図 1 に示す。授業開始時には、実践群も統制群もレポートを「学びのまとめ」と捉えていた学生は約 9 割いた。「授業で理解した知識をまとめ、考えを書く」、「授業の重要なポイントを書く」といったものである。しかし、それ以外の点についてはあまり言及がなく、レポートについて具体的なイメージを持っていなかったことがわかった。統制群では、「論文調で書くこと」、「文体の統一」などの「形式面」が多く、「講義の内容ではなく自分の考えを明確にする」、「中心的な考えを一貫して書く」などの「書き方」への言及がやや多く見られた。これはアンケート実施時期が 1 ヶ月ほど遅れたクラスがあったため、授業で指導されていた可能性が考えられる。しかし、全体の 3 割強に過ぎず、多いとは言えない。また、「学問的文脈」への言及は両群ともまったくなかった。全体的に実践群と統制群でそれほど大きな差はないと言える。

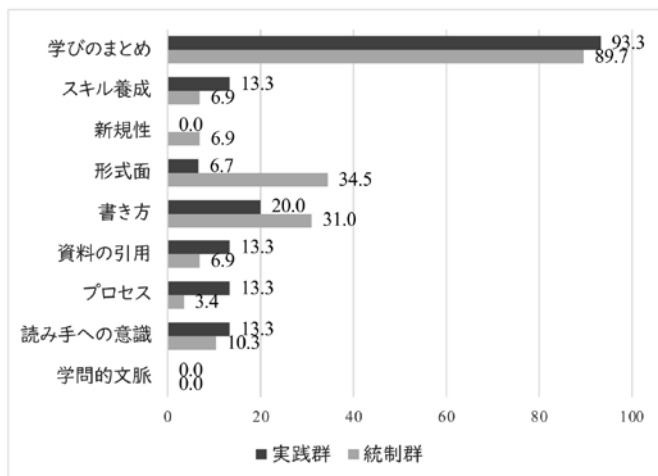


図1 授業開始時のアンケート調査結果

5.2.2 実践終了後の結果

次に、授業終了後の調査結果を図2に示す。授業終了後も、開始時同様に「学びのまとめ」が最も多かった（実践群 100.0%、統制群 80.0%）が、それ以外の項目も大きく伸びている。実際にレポートを書く経験を経て、多くの学生がより幅広い点に意識が向けるようになったことがわかる。

(1) 実践群に多く見られたもの

実践群では、書くときの「プロセス」(92.9%)、「読み手への意識」(71.4%)、「学問的文脈」(64.3%)、「新規性」(57.1%)、「資料の引用」(50.0%)について、半数以上の学生が触れていた。

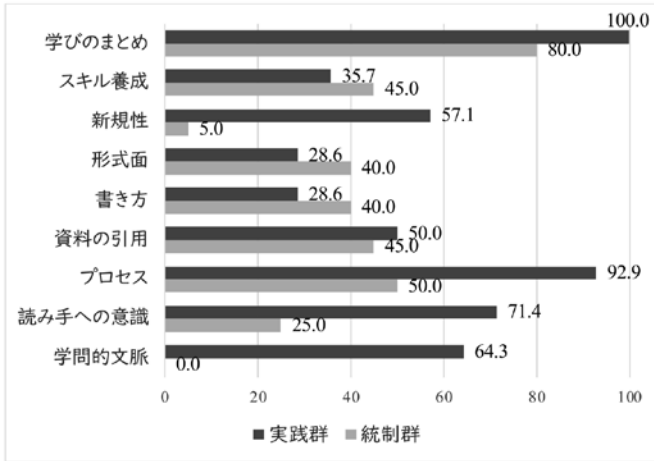


図2 授業終了後のアンケート調査結果

「プロセス」

「プロセス」については、実践群では9割以上が触れており、記述も豊富で詳細であった。「はじめからレポートをすぐに書き出すのではなく、テーマ、自分の意見、論じたい考えをとりあえずアイデアとして書き出すことが大切で「そうすることで、作業の途中で方向性が分からなくなっても、戻りやすくな」というものや、「(後輩には)レポートの形式をしっかりと守って、テーマに関する論文や著書を探しながら適切なものを活用して説得力のある論文を構成した方がいいよ」というもの、まずは、自身の論文の大枠から決めて内容を深めた方がいい」というものが見られた。このように、実際に書いた経験との関連づけを行いながら、プロセスに関して具体的なイメージを持ち、見通しを立てながら、メタ的にゴールまでの進め方を捉えている様子がうかがえた。

また、より具体的に全てのプロセスを記述したコメントも見られた。「レポートを書く前に課題にしたいことと、問いと答えを考えておいたほ

うがいい」, 「レポート書く前に, 内容と見出しを考える必要がある。タイトルと合っていることが重要。まず, 適当な問いを立てて, 答えもはっきり書く。そして, 客観的な根拠を探して引用部分をはっきり書く。さらに, 根拠を書いた後で, 自分の考えも加えたほうがいい。最後に, 書式を確認する」などである。このように, 書く前の準備段階から実際の書き方のプロセスについてまで, 具体的かつ詳細に言及するものが複数あった。

統制群でも半数が「プロセス」に言及していた。「アウトラインが大事。選んだテーマが大きすぎないように。序論・本論・結論を書く。引用の書き方に注意すべき」, 「何について書きたいのかを頭の中に入れておく」, 「構成をまとめること, 引用資料の使用部分を確認してから書き始めること」といった, アウトラインや見通しに言及するものが見られた。テーマの大きさや構成にも意識が向いており, 資料の見通しを立ててから書き始めるといった点は実践群と同様であった。しかし, 実践群に見られたようなプロセスの詳細については, 統制群では上記以外には見られなかった。

「読み手への意識」

次に, 「読み手への意識」に関しては, 実践群は7割以上で言及があった。「単に文章を書くのではなく, 読み手を想像しながら読みやすく理解しやすい書き方を意識することが重要」, 「何も知らない相手にも伝わるようなわかりやすい表現と段落構成を意識する」というコメントがあるように, 読む相手を想像し, わかりやすさについて言及するものが見られた。また, 「ピアレビューで他者に指摘されて自他の書き分けが必要だと気づいた」というように, ピア・レビューの活動への言及もあった。

統制群では25.0%にとどまったものの, 「相手に伝わるようにまとめる」 「書きたいことをわかりやすく, 読み手に興味を持ってもらえるように書く」などがあった。他のクラスでもピア・レビューなどの協働学習によって読み手への意識づけが進んでいる様子が見られた。

「学問的文脈」「新規性」

「学問的文脈」への言及は、実践群では6割以上に見られたが、統制群ではなかった。また学問に関わる「新規性」についても、実践群では6割近い学生が言及していたが、統制群では5.0%にとどまっていた。

実践群で見られた「学問的文脈」への意識には、「自身の研究の客観的な文献に基づく根拠づけと自身が目指す結論に向けて説得力のある文章になっているかを意識すべき」というように、自分自身のレポートを研究の一部と位置づけるものがあつた。また、「まずはたくさんの専門的な論文を見ること。それぞれの著者の文章の同じところと違うところを分析して勉強する。次に、自分が書きたいことをもう誰かに研究されているかどうかを確認すること。そして、学んだ専門的なレポートの書き方を自分の文章に使う」のように、レポートを、論文と同様に新しい知見を示すものと捉え、その方法に言及するものが見られた。

また、「新規性」については、実践群では「自分しか書けないものを誰にもわかるように書くこと」というように、書く目的と関連づけて捉えられていた。そして、「研究したいことや論じる必要がある点を探るのが難しい」のように、問題設定の難しさと関連づけて書かれているものがあつた。

それに対し、統制群では、「自分しか書けないこと」を書くことという意見が1つあつただけで、レポート・ライティングと学問的文脈との関連づけはほとんど見られなかった。

「資料の引用」

「資料の引用」は、実践群では、半数の学生から言及があつた。「論文を書くために、たくさん論文を読んで」「問いの設定」をすることが大事というように、問いの設定に役立てるとするものが複数あつた。また、プロセスでも見られた「テーマに関する論文や著書を探しながら適切なものを活用して説得力のある論文を構成した方がいい」という意見のように、問

題設定だけでなく、説得力を持たせるための根拠としても、資料を引用することを勧めるコメントがあった。また、「思うような資料がなかなか見つからず、苦戦した。もっといろんな資料を見てみたいという向上心が生まれた」、「出典の書き方」や「資料を調べることが大変」で「引用とかが良く分からないのでどこに入れるかまだ迷っている」というように、資料収集や引用形式に苦労している様子も見られた。このように、実践群では、問題設定や書く前の準備に始まり、根拠としての活用、検索や形式など、資料に関する多くの点に対して言及があった。

統制群も同様に、資料の引用に関して半数近い学生から言及があった。「集めた資料の真偽と客観的分析」や「データの真实性に注意して、文献の出所を表示」など、資料の質と書き方に言及するものが多く見られた。また、「他の人が書いたことをコピーして貼り付けると、それは盗用であり、そのレポートは自分のものではなくな」といったデータの質と書き方に関する記述があった。しかし、問題設定など準備としての言及は、プロセスでも紹介した「引用資料の使用部分を確認してから書き始めること」のみで、他には見られなかった。以上から、資料の引用に関しては、実践群と統制群とでは、やや異なる側面に注目していることがうかがえた。

(2) 統制群に多く見られたもの

「スキル養成」「形式面」「書き方」

統制群が実践群よりも高い割合だったものに、「スキル養成」(45.0%)、「形式面」(40.0%)、「書き方」(40.0%)があった。

「スキル養成」では、レポートを「自分の意見をわかりやすく論理的に述べる練習」として位置づけ、その結果、「資料を調べる力、集める力、分析する力が高まる」とするものが多く見られた。これは、実践群でも「学習能力をチェックし、言語思考力を鍛えることができる」という回答

があるように、学生自身が成長を感じていることでもあったと思われる。

レポートの「形式面」は、「言葉遣い」、「文体の統一」、「参考文献の記載」、「教員による形式の違いに注意する」など多くの具体的な記述があった。また、「書き方」に関しても同様に、「事実と主張を分ける」、「序論・本論・結論」、「論じようと思った背景と結果を書く」、「中心文を最初に示し、真ん中はテーマを証明し、最後にテーマや結論を表す」など、レポートの型を意識している様子がうかがえた。

実践群でも「形式面」や「書き方」に関する言及が見られたが、「1. 辞書形、書き言葉 2. 理論構造 3. 専門知識 4. 実践資料 5. 出典」、「何について論じているのかをはっきりさせること、論点からずれないこと、段落ごとに分かりやすく書くこと、引用の仕方を徹底すること」のように、書くこと全体の中に位置づけて言及するものであり、形式のみに焦点を当てたものは見られなかった。

5.2.3 アンケート調査の結果のまとめ

以上のアンケート調査をまとめると、授業開始時には、実践群、統制群ともに、レポートに関して漠然と「学びのまとめ」というイメージしか持っていなかった。しかし、授業終了後には、実践群では特に「プロセス」、「読み手への意識」、「学問的文脈」、「新規性」、「資料の引用」に関する意識づけが進んでおり、大学というアカデミックな場で書くことを意識するようになっていたことがわかった。また、「資料の引用」についても、形式だけでなく、問題設定を考えたりストーリーラインを作ったりする際の書く準備段階としての活用や、根拠としての提示といった多様な使い方に関する言及があり、実践の効果の広がりを感じさせる記述が見られた。

6. インタビューによる意識調査

6.1 調査の概要

ここでは、5章のアンケート調査で得られた意識の変容の詳細と、成功者が成功した要因、そして未成功者が抱えている課題について明らかにするために、インタビュー調査を行った結果を報告する。まず、事前に調査協力を依頼し、一般科目2クラスにおいて提出されたレポートについて評価を行った。そして、その点数によって上位群、中位群、下位群に分類した。評価は調査者と評価担当者（日本語教育歴20年以上の大学講師）の2名で行い、6項目（1問いと答え、2事実に基づく根拠、3文章の構成・流れ、4引用形式、5アカデミックな書き方、6レポート形式）について5段階（S：4点、A：3点、B：2点、C：1点、F：0点）に分けたルーブリックを用いて判定した。上位群を成功者と見なし、中位および下位群を未成功者とした（表2）。内訳を見ると、成功者のうち、実践群の占める割合が高くなっており、人数の偏りが見られる。この詳細については別稿に譲り、本研究では成功者と未成功者の違いについて見ていく。

表2 一般科目レポートにおける成功者と未成功者の内訳

	点数による区分	総数(N=32)	協力者(N=21)
成功者	上位(24点-21点)	10(8)	10(8)
未成功者	中位(21点未満-17点)	12(3)	8(3)
	下位(17点未満)	10(1)	3(1)

()内は実践群の人数

インタビュー調査は、上記の32名に対して改めて協力を依頼し、21名から協力が得られた。調査は2022年1月から2月に、オンラインで一人20分程度実施した。以下の6つの項目について半構造化形式で行った。

(1) 授業についての感想と取り組み, (2) 授業後コメントシートの感想と取り組み, (3) レポートをどう書いたか, (4) この科目のレポートの満足度とその理由, (5) レポートを書くときの意識と難しいところ, (6) 大学でレポートを書く目的をどう捉えているかについて聞いた。(1)は、授業への意欲や関心がレポートの成績に影響しているかを知るために項目として挙げたが、協力者の中には授業終了時に授業への関心が低い学生はいなかった。本稿では、本研究に関わる項目である、(3)～(6)についての回答を対象に、中村(2021)で採用された、うへの式質的分析法(上野, 2018)を用いて分析を行った。まず、録音した会話を文字化したものをユニット化した。次に、ユニットをまとめたメタ情報をコード化した。コードをチャート化し、ユニット数の多いコードについて再文脈化するという流れでまとめた。再文脈化して示す発話は、未成功者についてはできるだけ下位群のものを取り上げることとした。

6.2 調査の結果

6.2.1 成功者と未成功者の比較

まず、成功者と未成功者を比較した結果を表3に示す。コードは中村(2021)をもとに一部修正を加え22とした。これまでに書いたレポートの本数の平均は、成功者6.5本、未成功者6.6本でほぼ同じであった。また、全22コードのうち、言及があったコード数も、成功者14.3、未成功者13.2で、大きな差がなかった。ユニット数は発話量を示しており、1人あたりのユニット数は成功者42.4、未成功者31.5で、成功者の方がやや多く、繰り返しさまざまな点から述べている様子がわかった。ともに7名以上の学生が言及している人数を太字で表す。また、1人あたりの平均ユニット数の多いものは、そのグループ内での学生のコメントが多かったことを示す。平均ユニット数は、1人あたり2.0以上を薄いグレーの網掛け、2.5以上を濃いグレーの網掛けで表す。成功者は全員「問題設定」, 「先行

研究／情報」, 「プロセス」, 「構成／ストーリー」に言及し, 「学問／社会的意義」, 「他者への意識」にも未成功者の倍以上多く言及していた。そして, 未成功者は「訓練」, 「自分の能力不足」に成功者の倍以上多く触れていることがわかった。

次に, 実践群と統制群の比較についてであるが, 表2で見たように, 成功者の中に実践群が占める割合が高く, 実践群と統制群を単純に比較することは困難であると考えられる。そのため, 本章では成功者と未成功者の比較について述べ, 実践群と統制群の差については取り立てて扱わず, 7章の考察で述べるにとどめたい。

表3 成功者と未成功者の人数／ユニット数の比較

分類	書く目的	問題設定・内容						プロセスのメタ認知						文章の質									
		学問／社会的意義	自身の学び	問題設定	学びの発展	意見／考察	先行研究／情報	プロセス	訓練	推敲	他者への意識	参考となるモデル	レポート学習経験	自分の能力不足	構成／ストーリー	型	論理性／客観性	一貫性／つながり	根拠／説得力	引用方法／形式	書き方／表現	文字数	
成功者 (10人)	人数	2	7	9	10	8	6	10	10	1	5	7	5	7	6	10	0	7	7	7	7	9	3
	ユニット数	4	26	24	43	25	19	46	25	1	18	33	11	16	7	24	0	21	14	17	20	24	6
	平均 ユニット数	0.4	2.6	2.4	4.3	2.5	1.9	4.6	2.5	0.1	1.8	3.3	1.1	1.6	0.7	2.4	0.0	2.1	1.4	1.7	2.0	2.4	0.6
未成功者 (11人)	人数	4	4	8	11	6	9	9	8	5	6	3	3	10	9	8	3	6	6	7	7	10	4
	ユニット数	7	9	23	21	14	24	32	22	8	12	8	10	15	17	24	5	16	16	22	16	22	6
	平均 ユニット数	0.6	0.8	2.1	1.9	1.3	2.2	2.9	2.0	0.7	1.1	0.7	0.9	1.4	1.5	2.2	0.5	1.5	1.5	2.0	1.5	2.0	0.5

太字：両群の7名以上が言及, 網掛け：(薄)平均ユニット数2.0以上, (濃)2.5以上

6.2.2 成功者の特徴

成功者の特徴を見るために, 7名以上が言及し, 平均ユニット数が倍以上多かった「学問／社会的意義」, 「問題設定」, 「他者への意識」に関して, 特徴的な学生4名の発話を再文脈化して表4に示す。協力者A-Cは

実践群で、Dは統制群であるが、Dも他のクラスでレポートのピア・レビューを体験しているという。

協力者Aは「学問／社会的意義」について、学問の意義と先行研究とを関連づけて語り、Bは問題設定と関連づけて述べていた。Bは「問題設定」について、「自分の疑問に答えるために書く」と述べ、疑問を明らかにする過程をまさに論文執筆の過程と重ねて述べている。Bのレポートは新しい知見を提示するには至っていないが、アカデミックな共同体への参加が進んでいることがうかがえる。Cは「他者への意識」について、「見返し、上書き」し、「何度も書き直した」というように、推敲と関連づけている。Dは「他人の意見、視点は特別で面白い」と述べ、「他人にもわかるように書き」、「客観的に読む」重要性をピア・レビューの経験から理解していた。そして、説得力を持たせるための情報収集と関連づけていた。

表4 成功者に特徴的なコードに関する記述

協力者	コード(ユニット数)	ユニット数が多いコードに関する記述
A 実践	学問／社会的意義 (6)、先行研究／情報 (6)	私たちは専門外の人に未知の部分を伝えることができる。知らないことを知って、それにもとづいて新しい知見を示す。自分が書く時も役に立ちたいと思っている。問題についての解決策、説得力と、自分の考えだけではなく、他の人の論文や調査などを通して充実させることが必要。
B 実践	問題設定(8)、学習 内容の発展(7)、学 問／社会的意義 (2)	授業で学んで、もっと知りたいと思ったことをテーマとして、自分の疑問に答えるために書く。論文を比較し、他の研究者との違いを知りながら、答えを見つけていく過程はおもしろい。学びたいと思っていたことに対して、明確な答えは出ていないが、書くことでその過程を学ぶことができた。
C 実践	他者への意識 (12)、問題設定 (8)、推敲(7)	テーマと論点を決めたら、自分のオリジナリティを入れることを意識し、資料を見つめる。読み手を意識して、自分の書いたものを見返し、上書きする。他の人が読みやすいかどうかは大事。母や姉に読んでもらう。何度も書き直したりして時間がかかった。
D 統制	他者への意識(6)、 先行研究／情報 (9)	他人の意見、視点は特別で面白い。レポートの書き方について、いいコメント、いい指摘もらった。他人にもわかるように書くこと、説得力がレポートを通して上がる。自分の意見について資料や根拠のあることを書く。書くときも読み手の目線で、自分のレポートを客観的に読むようにする。

先行研究で報告された成功者に共通するコードは、「問題設定」、「情報収集」、「プロセス」、「ストーリー」、「他者への意識」で、きっかけの1つ

に「参考となるモデル」を読んだ経験があるとされる（中村，2021）。そのうち、「問題設定」と「他者への意識」は本研究でも確認できた。また、「先行研究／情報」、「プロセス」、「構成／ストーリー」には成功者全員が言及し、「参考となるモデル」は半数が触れていた。それに関する成功者（EF 共に実践群）の発言を表5に記述する。ただし、「プロセス」は、これらの記述内容のまとめとして繰り返して言及されているため、記述は割愛する。

表5 成功者の「先行研究」と「ストーリー」に関する記述

協力者	コード(ユニット数)	ユニット数が多いコードに関する記述
E 実践	先行研究／情報 (6)、構成／ストーリー(3)、参考となるモデル(4)	まず課題として出されたテーマについて、一番掘り下げられそうなところを決める。そして自分の考えを書き出し、客観的な根拠を集めるために文献検索をする。検索した段階で、自分の考えと矛盾が生じるところに修正をかける。全体を見直してストーリーをまとめる。必ず10本以上は読むようになっている。初年次ゼミで色分けしながら読んだ活動がインパクトがあった。本当にある論文をもとに、分析した経験がよかった。論文の展開としての内容も、形式面も参考になる。
F 実践	先行研究／情報 (5)、構成／ストーリー(3)、問題設定 (8)	まずテーマを決める。参考文献を探す。そのあと書く。参考文献が多いもの。参考文献を探しながらメモを作っていく。問い—答え—背景—文献の表。参考文献と授業との関連付けに関してメモする。順番もその時決めていく。最初は見出しを決めて、どんどん内容を書く。

Eはレポートを書くプロセスを説明しながら、先行研究の使い方の詳細を説明しており、このプロセスの中でストーリーを作成していることがわかる。また、それに至ったインパクトのある経験として、実際の論文検索と分析活動を挙げており、そこから「参考となるモデル」として論文を参照し、内容や形式に注意を払うようになったことが述べられている。モデルに関する言及は5名に見られたが、論文分析活動や、他者のレポートを読んだ経験の中で気づいたことについて、「先行研究／情報」や「他者への意識」と関連づけて触れられていた。

Fも全体としてプロセスについて説明しているが、情報検索をしなから、徐々に構成を作り上げていく様子がうかがえた。その際、実践でス

トリーラインを作成した表を参考に、同様の方法で構成を考え、見出しをつけていく過程について述べている。このように、実践での論文分析活動やストーリーラインの作成経験が、学生が1人でレポートを書く際にも生かされていることがわかった。

6.2.3 未成功者の特徴

次に、未成功者の特徴を見ていく。未成功者は「訓練」、「自分の能力不足」に実践群より多く言及していた。「訓練」については11名中8名が一言ずつ「何度かやってできるようになった」や「これから練習していきたい」と述べていた程度であるため、「自分の能力不足」に関する記述を中心に下位群3名の記述を表6に示す。

表6 未成功者に特徴的なコードに関する記述

協力者	コード(ユニット数)	ユニット数が多いコードに関する記述
G 統制	自分の能力不足 (2)、論理性／客観性(4)	具体的な例や今後の課題がなかったので、自分の考え中心で客観性が足りなかった。型にはめて書く。はじめがあって結びがあるということは意識して書かなければならない。考察、なぜそう思ったかも重要だと思った。
H 統制	自分の能力不足 (4)、根拠／説得力(5)	根拠がなく内容が薄くなった。書いて、いろいろ考えたけれども、それ以上思いつかなかった。自分の実体験をできるだけ組み入れる。感じたことをうまく取り入れて書いたほうがいい。体験談は有力。説得力がある。
I 実践	自分の能力不足 (1)、先行研究／情報(5)	データを見つければ、論文に書かれていることを自分の文章に変えたいけど、自分の文章にうまく取り込めなかった。論文を見つければ、1つで判断しないように、いろんな論文を見て、考えて書くようにしていた。

下位群3名は、自分のレポートに満足しておらず、今後の改善策について述べていた。Gは自分のレポートが意見中心であり、客観性に欠けていたと省察しており、その対策として型を意識すべきだと述べている。また、Hは内容が不十分であることは理解していたが、どうすればよいかわからず、途中であきらめたことを正直に話している。説得力を持たせるために体験談を取り入れるべきであるとする一方、先行研究についての言及はなかった。Iは自分の能力不足により、適切なデータを収集し、取り込

むことができなかつたと述べており、説得力を持たせるためにすべきことに対して、同じ未成功者でも異なる考え方が存在することがわかつた。

では、未成功者は、成功者が意識していた点についてどのように捉えているのであろうか。「学問／社会的意義」と「他者への意識」はユニット数が少なく、具体的な言及がないため、ここでは割愛する。未成功者の発言のうち、成功者に特徴的だった「問題設定」、「プロセス」、「参考となるモデル」、「構成／ストーリー」に関するものを表7に示す。

表7 成功者に特徴的なコードに関する未成功者の記述

協力者	コード(ユニット数)	ユニット数が多いコードに関する記述
H 統制	問題設定(3)	答えが出ていないお題。このお題に対してどう思うか、正解も間違いもないものに対して書く。
J 統制	参考となるモデル(8)、構成／ストーリー(4)、先行研究／情報(2)	本物の論文を真似て書く。構成、表現、引用や必要な情報を集めるために読んだほうがよかった。もっと自分の意見の正当性を増すために他の視点から見れたと思う。他の論文を読んで、ちゃんとした情報を読んで意見を強調できたのではないかと。書く内容は課題に出される前から決めていて、調べていたが、期限もあったし、もういいかなとあきらめた。
K 実践	先行研究／情報(9)、構成／ストーリー(4)、プロセス(3)	ストーリーを作ってから書く。最初に背景を書き出す。どういう内容か、根拠や経験、そこから得られる効果を書いて、まとめる。根拠を書くときに引用することもある。書くときは、背景、書きたいことを単語で書いて、その間の文をつなげるように関連づける。自分の中で書ききれないときは資料に飛ぶ。今回は調べてみたが、思ったようなものが出てこなかったため、あきらめた。検索した方法が悪かったかもしれない。
L 実践	構成／ストーリー(6)、プロセス(4)	メモを箇条書きにして、構成を考えて書く。いきなり前から書いていっても最後がまとめられない。このレポートは内容が少なくなった。引用をしていなかったため、内容をもっと濃くできたのかなと思った。題を見たり、読み返したりしたけど、それ以上よいものが浮かばなかった。

「問題設定」に関しては、11名全員が言及していた。Hのように、新規性に言及する回答も見られたが、多くが「書きたいこと」、「他の人と違うテーマ」、「日常の物事に対して疑問に思ったこと」という漠然としたもので、成功者に見られたような、具体的なプロセスには言及していなかった。

「参考となるモデル」は、3名しか言及がなく、Jが8ユニット述べているほかは具体的な発言はなかった。Jは統制群であるが、英語や国語の学

習経験と先行研究を読んでいく中で、実際の論文が参考になることに気づき、その構成や形式を「真似て書く」ことにしたと述べている。しかし、期限内に内容をまとめられず、あきらめたという。

「先行研究／情報」については、11名中9名が言及しており、ユニット数も多い。JやK、表6のIのように、書く過程や構成を考える過程で、情報収集を意識的に行っていると述べており、未成功者も成功者同様、レポートを書く際の情報収集の必要性は理解しているようだった。しかし、「もっと自分で調べたほうがよかった (M)」、「自分のレポートはデータがあまりない (N)」といった意見や (MN 共に統制群)、「自分の書きたかったことのデータがなくて、書きたいことが書けなかった (I)」、「調べてみたが、思ったようなものが出てこなかった (K)」のように、情報収集がうまくいかず、レポートの質が落ちたことに触れるコメントが多く見られた。

「構成／ストーリー」に関しては、「ストーリーを作ってから書く (K)」や「構成を考えて書く (L)」(KL 共に実践群) のように、書くプロセスの中で構成やストーリーラインを作る意識が見られた。しかし、インタビューでは、情報収集が思うようにいかなかったために、当初描いていたストーリーで書ききることができず、修正に失敗したことが語られていた。

7. 考 察

アンケートとインタビュー調査の結果から、成功者の共通点として、先行研究と同様に、「問題設定」、「情報収集」、「プロセス」、「ストーリー」 「他者への意識」があり、それらを意識するきっかけとして「参考となるモデル」を読んだ経験やピア・レビューがあることが確認できた。そして、未成功者と比較した場合、それらが学問的文脈と関連づけられたこと

で、より質の高いレポートに近づいたと考えられる。また、アンケート調査の結果から、実践群は書くプロセスをメタ的に捉えていることがわかった。分析活動とストーリーラインの作成を通じて、書く過程ですべきことの1つ1つが言語化され、意識化されていったために、時間管理も含めた書く手順や、すべきこと等、書くプロセスのメタ認知が進んだと考えられる。

一方、未成功者は自分の書いたレポートに満足しておらず、自分のレポートに課題があることについては理解ができていると考えられる。インタビューの結果から、未成功者は2つのタイプに分けられる。1つはすべきことはわかっているが、つまずいたグループである。実践群に多く見られ、情報を探すことができなかつたというものである。「結果的にデータが見つからず、テーマを変更したために、満足のいくレポートが書けなかつた (I)」というように、時間的な制約からストーリーラインの変更ができないまま、提出に至つたという。書くためにすべきことがわかっているという点で、次回が期待できるグループである。

それに対して、すべきことがわかっていないグループが存在することもわかつた。「客観性が足りな」いため、「型にはめて書く (G)」というように、内容と形式の関連性がわかつていないと思われる発言や、根拠として先行研究ではなく、「実体験を入れる (H)」というものなど、アカデミックな文章についての理解が足りていないと思われる発言が見られた。

また、「自分で軌道修正ができない (M)」、「レポートの書き方が合っているかわからない (O)」、「レポートの書き方を知らない (H)」、「書き方を友達に聞いた (L)」、「自分で自分の足りない点がわからない (P)」など、授業で書き方を習つたものの、書くときに困難を感じ、かつその解決策がわからないという学生が少なくないことも明らかになった。これらの回答はすべて統制群の学生からのものであつたが、授業で習つたにもかかわらずできていないという、「自分の能力不足」にからめたコメントが多

数見られた。人数に偏りがあるものの、実践群にはこのようなコメントが見られなかったことから、本実践はレポートの成功に必ずしも役立つとは言えないものの、書くためにすべきことを意識させ、学習を方向づける効果があったのではないかと考えられる。

Bereiter & Scardamalia (1987) によれば、レポート・ライティングは手続き的知識であり、書き手が主体的に考えて知識を再構築し、書く経験を重ねながら身につけていくものであるとされる。そのため、書き方のポイントを知識として伝えるだけでなく、そのプロセスをまるごと体験させ、アカデミックな文章に関する形式スキーマを形成していく必要がある。そのための活動として、本実践で扱った論文検索活動、論文分析タスク、ストーリーラインの作成およびピア・レビューは、時間的制約のあるクラスでも取り入れやすく、意義のあるものであると考えられる。

8. ライティング成功者に導くための指導とは

本実践において、学生が書く際の意識変容に寄与し、ライティングの成功につながったと考えられる点は、次の3点にまとめられる。

1つは実際の論文を分析することによるインパクトである。論文を読んだ経験は、実践群だけではなく、統制群においても言及があった。特に実践群では、実際の論文を内容面と形式面に分けて分析させたことで、問題設定が学問的文脈に位置づけられ、その答えに新規性が求められることや、どの論文にも問いと答えを軸としたストーリーラインがあること、さらに先行研究を根拠として引用し、説得力を持たせることなどが理解できたようである。また、色分けタスクのインパクトへの言及があったように、形式面についても論文分析タスクの効果があったと思われる。分析的な読みを通じて、形式スキーマを形成し、自分のレポートにもそれに準じた書き方が求められていることを理解し、真似をして書こうとしたと考え

られる。

2つ目は、ストーリーラインを形成する際、資料検索を同時に行ったことである。ライティングの成功には、意義のある問題設定と根拠や前提となる先行研究の提示が不可欠である。そのためには、ストーリーラインを作る段階で、必要な資料を収集し、全体の見通しを立てておくことが求められる。実際に学生がレポートに使用した授業資料以外の引用文献の平均数は、成功者2.4本、未成功者0.9本である。成功者は、情報を収集しながら徐々にレポートの「構成／ストーリー」を作り上げており、材料が全て揃った段階で書き始めることができていた。一方、未成功者の失敗の要因として、使える情報の見通しが不十分なまま書き始め、途中で資料が不十分だとわかっても、ストーリーラインの修正ができなかったことが挙げられていた。このことから、ストーリーラインの作成時に、材料となる情報の見通しを立てることが重要であると考えられる。

3つ目として、読み手の存在に気づくきっかけがあることである。ピア・レビューや周囲の人に読んでもらう経験により、読み手を意識し、説得力や論理性、読みやすさ等への配慮が生まれている。また、その際に、実践群では問いと答えとその根拠に納得できるかという点や、引用形式等への言及があった。しかし、未成功者にはその意識が見られなかったことから、効果的なレビューの内容や方法の検討がさらに必要であろう。

以上から、成功者は、書く詳細なプロセスをメタ的に捉え、読み手を意識してレポート・ライティングに取り組んでいることがうかがえた。本実践の一連のタスクである、論文分析活動、情報収集をしながらのストーリーラインの作成、ピア・レビューは、書くプロセスを学ぶ手助けになると期待できる。一方、未成功者の一部は、見通しがないまま書き始めたためにストーリーラインの修正ができず、学んだ知識が実際に書くことにつながっていないこともわかった。また、そもそも書くプロセスやアカデミックに書くことを理解していない学生も少数であるが存在し、読み手へ

の意識もあまり見られなかった。このことから、ライティングの知識だけでなく、そのプロセスのポイントを1つ1つ意識させたいうえで、書く体験と同時に読み手としての体験もさせることが必要であることが示唆された。

9. まとめと今後の課題

本研究では、先行研究で示された成功者の共通点である論文を読んだ経験とピア・レビューに加え、論文分析タスクを取り入れた実践を行い、成功者と未成功者を分けた要因を探った。その結果、論文分析活動、情報収集と同時に行うストーリーラインの作成、ピア・レビューという一連のタスクが初年次生にインパクトを与え、アカデミックに書くことへの意識化に影響していることがわかった。統制群の成功者も同様に、実際の論文をモデルとして形式を真似て、アウトラインを作成して書いており、これらの活動はレポート・ライティングの成功に役立つものと考えられる。

しかしながら、成功者に強く見られた「他者への意識」は、未成功者では実践群、統制群ともにほとんど意識されていなかった。両群とも初年次クラスで多様な形でピア・レビューを取り入れているものの、未成功者にとっては意味のある経験になっていないことが明らかになった。ピア・レビューは、本来であれば、自分自身が読み手となることで感じる他者の文章のわかりにくさや、書き方の工夫を学び、また、自分の文章を読んだ相手から直接フィードバックをもらえる貴重な機会になるはずである。それが生かされていない原因については、この調査では明らかにならなかった。ピア・レビューを効果的に行うための方策については今後の課題としたい。

《注》

- (1) これら協働学習の形態について、大島他（2012）では、「ピア・レスポンス」と呼ぶなど、さまざまな呼び名があるが、本稿では、発表などへのコメントも含め、「ピア・レビュー」に統一する。
- (2) 一連の研究に関して、事前に学内の研究倫理特別委員会の承認を得て、かつ学生からも同意を得たうえで調査を行っている。

《参考文献》

- 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
- 池田玲子（1999）「ピア・レスポンスが可能にすること：中級学習者の場合．世界の日本語教育」『日本語教育論集』9, pp. 29-43
- （2007）「ピア・レスポンス」池田玲子・館岡洋子（著）『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために——』第4章，ひつじ書房，pp. 71-109
- 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
- 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
- （2018）「高大接続に向けた「主体的に思考し表現する力」の育成——2017年度初年次教育学会会員調査と事例分析をもとに」『初年次教育学会誌』10, pp. 99-105
- 上野千鶴子（2018）『情報生産者になる』ちくま新書
- 大井恭子・石川直美（2006）「『知識伝達モデル』から『知識変形モデル』への発展を志向するアカデミック・ライティング指導——『問いかけ』とピア・レビューの重要性に着目して」『千葉大学教育学部研究紀要』54, pp. 105-117
- 大島弥生（2007）「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」『言語文化と日本語教育』33, pp. 57-64
- 大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂・池田玲子（2012）『ピアで学ぶ大学生・留学生の日本語コミュニケーション』ひつじ書房
- 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), 情報処理学会, pp. 3150-3158

- 鈴木宏昭・杉谷祐美子（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
- 因京子・村岡貴子・仁科喜久子・米田由喜代（2008）「日本語テキスト分析タスクの論文構造スキーマ形成誘導効果」『専門日本語教育研究』(10), pp.29-34
- 因京子・山路奈保子（2009）「日本人学部1年生の論文構造スキーマ形成過程の観察」『専門日本語教育研究』11, pp.39-44
- 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, pp.59-66
- （2022a）「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 合併輯, pp.91-104
- （2022b）「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
- 西口啓太（2019）「現代米国におけるアカデミック・ライティングの理論と実践に関する研究——大学における学習支援体制に着目して——」神戸大学大学院人間発達環境学研究所博士論文
- 村岡貴子（2014）『専門日本語ライティング教育——論文スキーマ形成に着目して——』大阪大学出版
- 村岡貴子・因京子・仁科喜久子（2009）「専門文章作成支援方法の開発に向けて：スキーマ形成を中心に」『専門日本語教育研究』11, pp.23-30
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987), *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.