

論証型レポートにおける
アウトライン構成に関する教育方法の検討

筑波大学
図書館情報メディア研究科
2014年 3月
坪井 優美

目次

1. 研究背景	5
1. 1. 近年の日本における初年次教育に対する取組と重要視される内容	5
1. 2. 表現する「内容」に関する初年次教育の現状と大学生の意識	6
1. 3. 表現する「内容」をまとめることに対する支援・指導研究	7
1. 4. 表現する「内容」をまとめることに対する支援・指導研究についての課題	8
1. 5. 筑波大学情報学群知識情報・図書館学類における「初年次教育」について	9
2. 研究目的	11
3. 授業実践	12
3. 1. 実践対象	12
3. 2. 対象授業概要および選定理由	12
3. 3. 実習概要および実習のねらい	14
3. 3. 1. 指導・実習の際の資料・指導内容について	16
3. 4. 講義内容	16
3. 5. 実習内容	17
3. 5. 1. 本実習で取り扱うテーマについて	17
3. 5. 1. 1. 過程1「キーワードを用意する」での目的・作業内容	18
3. 5. 1. 2. 過程2「キーワードの並び替え」での目的・作業内容	18
3. 5. 1. 3. 過程3「アウトラインとして整える」での目的・作業内容	18
3. 5. 2. 実習後の「気づき」について	19
3. 5. 3. 質問紙について	19
3. 6. 実践展開および対象者への対応	20
4. 実践結果	22
4. 1. 当日の実践展開	22
4. 2. ワークシートの評価項目	23
4. 2. 1. 模範解答の作成・評価方法	24
4. 3. 評価方法詳細	26
4. 3. 1. 過程1「キーワードを用意する」の評価方法	26
4. 3. 1. 1. 項目A「言いたい内容を表すキーワードを書き出せているか」	26
4. 3. 2. 過程2「キーワードの並び替え」の評価方法	29
4. 3. 2. 1. 項目B「キーワードを並べてあるか」	29
4. 3. 2. 2. 項目C「序論・本論・結論それぞれに該当するキーワード群を設けているか」	29
4. 3. 2. 3. 項目D「序論・本論・結論それぞれのキーワード群の内容を論じるの	

に必要な要素を含んでいるか」	29
4. 3. 3. 過程3「アウトラインとして整える」の評価方法	30
4. 3. 3. 1. 項目E「序論・本論・結論内の見出し、箇条書き・文章の有無」	30
4. 3. 3. 2. 項目F「序論・本論・結論それぞれの内容が、論理構成等に基づき記されているか」	30
4. 3. 4. 評価手続きおよび一緻度について	33
4. 4. ワークシートの採点結果	34
4. 4. 1. 過程1「キーワードを用意する」の結果	34
4. 4. 1. 1. 項目A「言いたい内容を表すキーワードを書き出せているか」	34
4. 4. 2. 過程2「キーワードの並び替え」の結果	37
4. 4. 2. 1. 項目B「キーワードを並べてあるか」	37
4. 4. 2. 2. 項目C「序論・本論・結論それぞれに該当するキーワード群を設けているか」	37
4. 4. 2. 3. 項目D「序論・本論・結論それぞれのキーワード群の内容を論じるのに必要な要素を含んでいるか」	38
4. 4. 3. 過程3「アウトラインとして整える」の結果	40
4. 4. 3. 1. 項目E「序論・本論・結論内の見出し、箇条書き・文章の有無」	40
4. 5. 項目F「序論・本論・結論それぞれの内容が、論理構成等に基づき記されているか」	41
4. 6. 全実習後の「気づき」について	43
4. 7. 質問紙調査の結果	45
4. 8. 「アウトライン」の質の違いによるキーワードの要素の傾向について	47
4. 8. 1. 項目A「言いたい内容を表すキーワードを書き出せているか」における各要素の特徴	49
4. 8. 2. 項目D「序論・本論・結論それぞれのキーワード群の内容を論じるのに必要な要素を含んでいるか」における各要素の特徴	51
4. 8. 3. 項目F「序論・本論・結論それぞれの内容が、論理構成等に基づき記されているか」の特徴	53
4. 8. 4. 高中低群間での項目A D Fのキーワード合計種類数の差	56
5. 考察	58
5. 1. 授業に対する評価・改善点	58
5. 2. 実習結果の分析の比較・改善点	58
5. 2. 1. 実習結果について	58
5. 2. 2. 高中低群の比較結果について	60
5. 2. 3. 実習後の「気づき」について	62
5. 3. 実習の改善案について	63

6. 結論・今後の課題	64
謝辞	66
引用・参考文献および URL	67

付録

付録 1	授業時の講義用スライド
付録 2	実習時のワークシート・記入例
付録 3	実習時のテーマ・主題文に関する資料
付録 4	実習後質問紙
付録 5	模範解答一覧

表目次

表 1	育成するスキルについて	10
表 2	レポートの定義（井下，2013）	13
表 3	「レポートの内容をつくる」各工程（井下，2013）	13
表 4	実習の各到達目標・ワークシートの作業内容	14
表 5	本授業における論証の構成要素（井下，2013）	15
表 6	講義での指導内容	17
表 7	本実習にて取り扱うテーマ概要	18
表 8	自己評価に関する質問項目	19
表 9	1 限目（講義）の実践展開案	21
表 10	2 限目（実習）の実践展開案	21
表 11	1 限目（講義）の実践内容	22
表 12	2 限目（実習）の実践内容	22
表 13	模範解答一覧	24
表 14	各実習内容および評価項目	25
表 15	アウトライン作成時に必要と考えられる要素・キーワード （付録 5 表 1 「項目 A における模範解答」と同様）	27
表 16	アウトライン作成時に必要と考えられる要素・キーワード	28
表 17	構成要素（井下）に対応するキーワードの要素 （付録 5 表 3 「使用テキスト内における構成要素に対応するキーワードの要素」	

と同様)	31
表 18 各段階における含まれる要素 (付録5 表2「項目D・Fにおける模範解答」と同様)	32
表 19 二者間での評価結果の一致度 (kappa)	33
表 20 項目A：キーワードの要素別抜き出しの有無	35
表 21 項目A：各要素の最小値・最大値・平均値について	36
表 22 項目A：要素の種類合計点数	36
表 23 項目C：キーワード群の区切りについて	37
表 24 項目C：キーワード群の区切りのパターンについて	37
表 25 項目D：各段階における含まれる要素	38
表 26 項目D：要素の種類合計点数	40
表 27 項目E：本論の段落数	40
表 28 項目E：見出しの有無	41
表 29 項目E：箇条書き・文章の有無	41
表 30 項目F：各段階における含まれる要素	42
表 31 項目F：要素の種類合計点数	43
表 32 全実習後の「気づき」集計結果	44
表 33 全実習後の「気づき」具体例	44
表 34 自己評価に関する質問紙集計結果 (人数)	45
表 35 自己評価に関する質問紙平均値 (総合)	46
表 36 自己評価に関する質問紙の各得点	46
表 37 項目F ^⑬ 「執筆者の意見・代案」を除く「必須キーワード」の 合計種類による分類結果	47
表 38 項目F ^⑬ 「執筆者の意見・代案」を除く「必須キーワード」の合計種類度数 (人)	48
表 39 構成要素 (井下) に対応するキーワードの要素 (再掲)	48
表 40 項目Aにおける各群の要素の有無	50
表 41 項目Aにおける要素の種類合計点数 (到達度に関する群別)	50
表 42 項目Dにおける各群の要素の有無	51
表 43 項目Dにおける要素の種類合計点数 (到達度に関する群別)	53
表 44 項目Fにおける各群の要素の有無	54
表 45 項目Fにおける要素の種類合計点数 (到達度に関する群別)	55
表 46 高中低群の3条件での多重比較結果	57

1. 研究背景

1. 1. 近年の日本における初年次教育に対する取組と重要視される内容

現在、日本では主に新生を対象に総合的につくられた教育プログラムとして、初年次教育を取り入れるところが多く存在している。初年次教育は1970年代のアメリカで始まった取組で、主体性や意欲の乏しい学生への対応策として考案された。現在では「初年次生が大学に円滑に適応し、教育上や個人的な目標を達成することを手助けするような数多くのプログラム、サービス、関連科目やその他の取り組みのヒントとなる概念を提供すること」として、学生支援や学習支援も含むより総合的な初年次生の経験の支援を指す。これらを通し、入学した学生を大学教育に適応させ中退などの挫折を防ぐことができるなどの評価を受け、現在では日本を含む世界20カ国以上に広がっている¹⁾。また、日本における説明としては、高等学校までに習得しておくべき基礎学力の補完を目的とする補習教育とは異なり、「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく」学問的・知的能力の発達やキャリアと人生設計など、大学における教育上の目標と学生の個人的目標の両者の実現を目指したものになっている²⁾。

日本における初年次教育の定着は、平成20年に「学士課程教育の構築に向けて」中央教育審議会答申において「学生の学習意欲の低下」や「目的意識の希薄化」という問題に対し、入学者受入れの方針の一つとして初年次教育の充実を取り上げて以降、急速に広まったと言える³⁾。

それ以前においては、「初年次教育」という名称の広まりはなく、様々な名称や認識で初年次教育と関連する教育が行われてきた。例えば、「私立大学における一年次教育の実際」では、平成13年の時点で、全国の私立大学1170学部中511学部が初年次教育に相当する教育を実施しているということが明らかになった⁴⁾。ただし、ここでの初年次教育は補習授業や専門教育を行うための基礎的知識等も含むため、概念としては幅広いものとなっていた。

答申以降においては、文部科学省による調査である「大学における教育内容等の改革状況等について」にて、初年次教育の導入に関する質問項目が充実していった。平成20年度での調査においては、国公私立大学747大学中595大学が実施しており、主な取組内容については「レポート・論文の書き方等文章作法関連」や「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法関連」が多く見られていた⁵⁾。また、平成23年度での調査においては、国公私立大学759大学中651大学が実施しており、主な取組内容については、平成20年度での調査と同様「レポート・論文の書き方等文章作法関連」や「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法関連」が多く見られていた⁶⁾。このように、現在意見を表出・発表する「表現活動」に関する能力については、日本における初年次教育では一貫して重要であると捉えられている。

ただし、「学問的・知的能力の発達」といった初年次教育の他の目的や、大学生活におい

て、これからレポートや論文など高度な内容表現を必要とする活動を行う機会が数多く存在する、ということなどを踏まえると、これからの日本における初年時教育においては、発表する際の作法以外にも自身の意見など「表現活動」において表現する「内容」について考えるための教育・支援にも目を向ける必要性が考えられる。

1. 2. 表現する「内容」に関する初年次教育の現状と大学生の意識

日本における、表現する「内容」に関連する初年次教育・支援の実施状況については、例えば「大学における教育内容等の改革状況等について」にて「初年次教育として取り組んでいる具体的内容」に関する質問項目の一つである「論理的思考や問題発見・解決能力の向上のためのプログラム」が該当する。ただし、この取組内容の実施状況については、平成 23 年の調査では国公立大学 747 大学中 361 校と、技術的な教育・支援とは異なり取り組まれている状況に差が見られている⁷⁾。

一方、大学生における「表現活動」に対する意識については、例えば表現の一方法である「書くこと」に対する調査として、岸らの研究が挙げられる。「書くこと」は、レポートや論文はもちろん、プレゼンテーションやディスカッションにおいても表現する内容を用意する上で、大学生にとって基盤に位置する能力である。岸らは、ヘイズやフラワーのモデルなど、文章を書く際の諸モデルに共通して見られる「書くことに対する困難感」の分析を行い、文章を書く際の一般的な困難さについては、「大きく分けて文章を書き出すまでの準備段階での困難さ」、また「文章を書く作業中の困難さ」の 2 種類に分けられる、ということを示した。また、その際「大学生が文章を書く場合」は、確実に文章を評価する立場が存在する以上、書かれた文章の正確さやわかりやすさなど、内容に対するクオリティが求められるとし、それに伴い情報の収集や計画、構想など文章を書き出すまでの準備のウェイトが重く、困難感が大きくなるであろう、と分析している⁸⁾。

また、大島 (2007) は大学初年次のレポート作成授業におけるライティングにおいて「どのプロセスが楽しく感じた・困難に感じたか」などレポートの作成に対する意識調査を行っている。その結果、大学初年次の学生がレポート作成の準備段階にあたる部分で感じた困難感として、レポートの内容を練る段階における「情報収集」や「構想マップ」、書く内容について絞った後である組み立てる際の「アウトラインを書く」など、内容を書く際に必要な情報の収集や、そうして得られた外部からの情報を意見と合わせて組み立てる過程が挙げられていたことが明らかとなった⁹⁾。このことから大学生、特に初年次は文章を書き出す際の内容をまとめるという準備段階、具体的には論証を組み立てるために必要となる情報の収集から、情報を意見と合わせて組み立てる過程において、実際に困難感を抱いていると考えられる。

これらの現状を踏まえると、初年次教育において今まで多く取り上げられてきた「表現活動の作法」という文章を書く・表現する作業に対する取組のほかに、現在に至るまであまり取り組まれていないと言える「構想マップ」「アウトラインを書く」といった「書く・

表現する作業」の段階の直前にあたる、表現する「内容」をまとめる教育・支援を取り上げるということは、重要な試みであると考えられる。

1. 3. 表現する「内容」をまとめることに対する支援・指導研究

表現する「内容」をまとめることに対する支援・指導については、例えば、清水（2010）の研究を挙げることができる。ここでは、高校生に対する意見文作成指導にて、文章の「型」という形で、文章の構成および要素に関する説明および提示・練習を行った結果、高校生の意見文の産出文字数や型の要素を満たした文章の産出に対し、一か月後においても効果が確認された¹⁰⁾。なお、この研究は国語の授業において実施したことから、意見文を書く際のテーマについては対象校の年間計画に沿ったコンテンツ（評論など）を使用している。

この支援・指導研究において取り扱われている文章の構成に関する能力は、いわゆる「論証の仕方の骨組み（アウトライン）を構成できること」であり、論旨の明確さや文章の論理性、ひいては論を立てる段落の形式自体を形作るものである¹¹⁾。そのため、レポートや論文など高度な内容表現を行う上では必須であり、また、清水（2010）が高校生に対して指導を行ったように、大学生以前において教育・指導が必要な能力である。

しかし、上田（2009）が指摘するように小学校から中学校、高校と年齢を重ねるに従い「文章の構成」に対して求められる構成要素は成熟していくため、大学においてもより適切な能力として向上させるための支援・指導は必要不可欠であると言える。そこで、上田は大学初年次に相当する専門学校生を対象に、大学の教養レベルである文章の構成に関する実践を行い、論理的な文章表現を促すうえで有効に働く可能性を明らかにしている¹²⁾。ここでは大学生が持つべき「文章の構成」に関するスキル（ここでは訓練によって習得可能な能力を指す）として、序論・本論・結論など「論証の構造の理解」ができることや「論証の構成要素を文章構成に反映できる」こと、また自己の論理的な思考を適切に構成した上で「各構成要素を適切・効果的に利用できる」などが挙げられており、これらを意識することやスキルを身につけられるような指導を行うことによって、大学生における「文章の構成」に関するスキルの更なる向上や、困難感の払拭を期待することができる。

1. 4. 表現する「内容」をまとめることに対する支援・指導研究についての課題

上田（2009）によれば、大学生相当の年代に対する「文章の構成」に関するスキルに注目した指導が有効に働く可能性が示されている。このことから、大学の初年次教育においても表現する「内容」、特に「文章の構成」に関するスキルに注目した指導を授業として組み込むことによって、同等の効果が得られることが期待できる。

しかし、大学の初年次教育では、「文章の構成」に関するスキルの習得を目標とした指導を行うことはあまり見られず、このようなスキルに関する評価についてもレポートや論文など学生の成果物の内容で評価する、いう方法が主流である。その上、授業のレポートなどは学生個人によって扱うテーマが異なることが多く、例えば大島による大学初年次のレポート作成授業における調査時においても、学習者の到達度に関する評価や点検は、レポートを作成するための指導を行った後の課題である、学習者自身の興味に基づきテーマ設定・作成したものに対して行うという形をとっている¹³⁾。そのため、レポートの評価を行う際は、授業を通して身につけているべき「文章の構成」に関するスキルについては各学生のテーマの違いもあり、各学生の到達度等が判断しづらいという点が挙げられる。また、レポートといった成果物の評価の際に「学生がつまづいていた」ことに気づくということは、教員および学生の負担の増加に繋がる恐れがある。例えば、教員側は各学生のテーマに合わせて指導を検討する必要がある。また、学生側は「つまづいている」状態のまま課題に取り組む可能性があり、これにより表現することに対する困難感を深めかねない、という点が考えられる。

これらの問題を解決するためには、例えば独自のテーマによるレポート作成以前に、テーマを統一した上での「論証の構造の理解」や「論証の構成要素を文章構成に反映できる」といった、「文章の構成」スキルに関する実習・体験の機会を設ける、という方法が提案できる。これにより、実施側の採点・授業改善の容易化といった問題の解決や、実践を通してスキルや考え方を身につけることにより学生独自のテーマによるレポートの際に「応用する」という形をとりやすくなり、結果学習者の負担の減少や「各構成要素を適切・効果的に利用できる」ことへの学びに繋がるという点が期待できる。

ただし、統一的なテーマを取り扱う際には、一般的には個々人の「知識量」に配慮する必要がある。例えば、ヘイズやフラワーの文章産出プロセスに関する研究などにおいては、内容の生成や取捨選択など、多くのプロセスにおいて書き手自身の課題に対する知識が関与するということが挙げられており¹⁴⁾、一般的にも文章の内容を検討する際、通常はその文章のテーマに対して事前に知識を持つほど有利である、という印象を受ける。こうした知識量の個人差の問題については、資料を与えその内容を個々人それぞれにとっての「全ての知識」として設定することにより、事前の知識量によらない実習が可能となると考えられる。

1. 5. 筑波大学情報学群知識情報・図書館学類における「初年次教育」について

筑波大学情報学群知識情報・図書館学類では、現在初年次教育に相当する教育として「情報リテラシ実習」を開講している。学習目標としては、レポートライティングやプレゼンテーションなど、大学生の基本的な知的生産スキルを学ぶことを挙げている。具体的には、「論証型レポート」といった「説明型レポート（結果を説明することを目的とする）」や「報告型レポート」などと異なり、あるテーマや問いに対して根拠を用いて自分の意見を論理的に述べる（論証する）形式のレポートを中心としたレポートの構成法、論理的な文章の作成法といったスキルを身につけることが授業の到達目標の一つとして記されている。即ち、初年時教育において主に取り組みされている「レポート・論文の書き方等文章作法関連」や「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法関連」に加え、表現する内容について考える「論証の仕方の骨組み（アウトライン）」にも注目した到達目標が設定されている。

ただし、本授業は今年度から新たなテキストを使って授業を行うことになったため、レポートの構成法、論理的な文章の作成法などといった「論証の仕方の骨組み（アウトライン）」に関する授業内容については、新たに組み立てる必要があった。そこで、本授業における「論証の仕方の骨組み（アウトライン）」に関するスキルの向上方法として、より効果のある教育・指導方法を検討する必要がある。

そこで、本研究は論証する中でも「習得すべき」または「苦手な」スキルに注目した教育・指導方法を検討することとした。まず、上田（2009）の提唱する大学生相当の年代が習得すべきである「文章の構成」に関するスキルでは、「論証の構造の理解」および「論証の構成要素を文章構成に反映できる」ことを目標としている。また、大学初年次の苦手意識である、レポートの内容を練る段階における「情報収集」や「情報を意見と合わせて組み立てる」過程（大島, 2007）についても、あるテーマや問いに対して根拠を用いて自分の意見を論理的に述べる（論証する）形式のレポートを書けるようになる、という点においては重要度の高い指導内容である。これらのスキルは「情報リテラシ実習」の到達目標である論証型レポートの書き方を学ぶ上で重要なスキルであることから（表 1）、これらに注目した指導方法を検討することとした。

そこで、本研究ではアウトラインに注目した指導方法について「実習」という形態を利用し、統一的なテーマによる「論証の構造の理解」や「論証の構成要素を文章構成に反映できる」力に関する実習・体験の機会を設け、本大学における初年次教育である「情報リテラシ実習」内での実践によってその効果を検討することとした。

なお、「情報リテラシ実習」もまた、多くの大学に見られる「学生が各自設定したテーマ」を軸に授業を行うという方法をとっている。そのため、1. 4. 「内容」をまとめることに対する支援・指導研究についての課題において提案した、テーマを統一した「論証の構造の理解」や「論証の構成要素を文章構成に反映できる」力に関する実習・体験の機会を本授業において「学生が各自設定したテーマ」以前に取り扱うという試みが可能である。

また、課題における解決策の検討や、学習者の負担の減少や「各構成要素を適切・効果的に利用できる」ことへの学びに繋がるという点が期待できるという点において、この試みは重要であるといえる。

表 1 育成するスキルについて

本研究にて 育成する スキル	必要な情報の収集	論証の 構造の理解	情報を意見と 合わせて 組み立てる	論証の構成要素を 文章構成に 反映できる
内容	レポートの内容を 練る・内容を書く 際に必要な情報の 収集ができる	序論・本論・結論 などといった 論証の構造が 理解できている	外部からの情報を 意見と合わせて論 証を組み立てる ことができる	構成要素に基づい た論証要素を実際 の文章として表現 することができる
スキルの扱い	苦手と言われてい るスキル	習得すべき スキル	苦手と言われてい るスキル	習得すべき スキル
指摘者	大島（2007）	上田（2009）	大島（2007）	上田（2009）

2. 研究目的

本研究では、大学一年生を対象とした、論証型レポートにおける「論証構造への理解」「論証の構成要素を文章構成に反映する」など「文章構成（アウトラインの構成）」に関するスキルに注目した指導方法を開発・実践し、実践の結果や実践で体験したことによる学生の全実習後の「気づき」を通して、文章構成に関するスキルへの指導効果および今後における指導時の具体的な課題について検討することを目的とする。

3. 授業実践

筑波大学情報学群知識情報・図書館学類の授業「情報リテラシ実習」内において、アウトラインの構成の際の「論証の構造の理解」「論証の構成要素を文章構成に反映できる」といった文章構成に関するスキルに注目した指導およびワークシートを利用した実習を行った。

3. 1. 実践対象

本実践は、筑波大学情報学群知識情報・図書館学類の授業「情報リテラシ実習」の受講生 105 名（男性 52 名、女性 53 名）を対象に行った。

3. 2. 対象授業概要および選定理由

「情報リテラシ実習」は、大学生の基本的な知的生産スキルを学ぶことを目的に開講されており、本研究において取り扱う能力である「論証の構造の理解」「論証の構成要素を文章構成に反映できる」といったアウトラインの構成に関するスキルを身につけることについても、授業の到達目標の一つとして記されている。本授業は井下の著書「思考を鍛えるレポート・論文作成法」¹⁵⁾を授業テキストとして指定しており、テキストの内容を中心とした講義および実習を行っている。

授業テキストでは、レポートの種類を「説明型レポート（結果を説明することを目的とする）」「報告型レポート（他者に報告することを目的とする）」「実証型レポート（実験や調査の内容分析等について説明することを目的とする）」「論証型レポート（与えられたテーマについて論証することを目的とする）」と、大きく分けて四種類に定義している（表 2）。

本授業では、その中でも最も使用頻度が高い「論証型レポート」を作成できることを目標としている。具体的には、学生個人が選んだテーマに関する「論証型レポート」の執筆を目標に、授業テキストにおける論証型レポートの作成プロセス（付録 1 のスライド 2~5 参照）に沿った講義および実習で構成されている。そこで、本研究では「論証型レポートの作成プロセス」の内、「アウトラインの構成」に関するスキルと関連した授業内容である「レポートの内容をつくる」授業の際に、文章構成に関するスキルに注目した指導およびワークシートを利用した実践を行った。

「レポートの内容をつくる」過程は、最終到達点をアウトラインの構成として、合わせて 4 つの工程で構成されている（図 1, 表 3）。1 つ目である「情報の整理」は、テーマに関する資料の中から自身のテーマにおいて論点となりそうなアイデアを出すためのプロセスである。2 つ目の工程「論点を絞る」は、前段階で出したアイデアから、更に論点を絞りこむプロセスである。その後、3 つ目の工程として、絞り込んだ論点に基づき、論点に対する主題・根拠・主張を定義する「主題文を書く」プロセスを経て、最後に 4 つ目の工程「アウトライン」として、主題文や収集した資料、自身の意見をもとに「論証の構成要素」に基づいたレポートの概要（見出し、章立てなど）を作成することで、「レポートの内容をつ

くる」過程は完了となる。なお、このプロセスに至る前には各学生のレポートで取り扱うテーマの決定とテーマに関する資料の収集が行われている。

なお、この4つの工程自体に関する説明は本実践での講義が初出であったが、本実践を行うまでの授業内の作業および課題によって、各学生のテーマに対する「主題文を書く」相当の内容までは取り組まれていた。また、本研究において注目した「論証の構造の理解」や「論証の構成要素を文章構成に反映できる」スキルは「主題文を書く」時点からでも必要であるといえるが、実際に大学初年次に「困難である」と認識されていたのは、情報を意見と合わせて組み立てる過程である4つ目の工程「アウトライン」の構成であったことから、本実践における実習は「アウトライン」の構成という形で実施することとした。

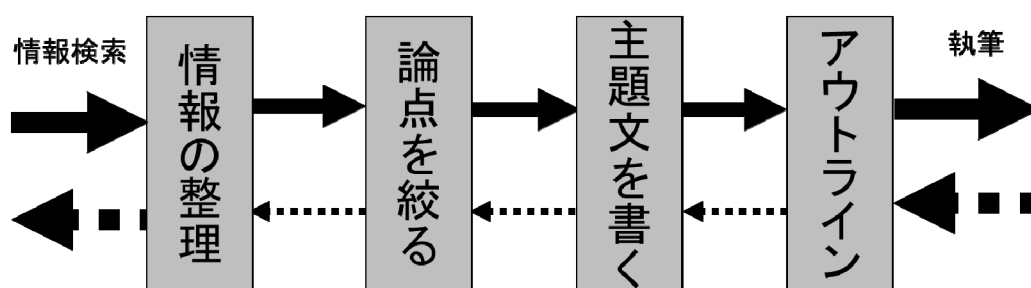


図 1 論証型レポート作成のプロセス「レポートの内容をつくる」詳細(井下, 2013)

表 2 レポートの定義 (井下, 2013)

種類	定義
説明型レポート	授業やテキストの内容を理解したかどうか説明する
報告型レポート	実習での成果を報告する
実証型レポート	実験や調査の結果に基づき実証する
論証型レポート	与えられたテーマについて論証する

表 3 「レポートの内容をつくる」各工程 (井下, 2013)

	各工程
情報の整理	選んだテーマに対する情報の収集・整理
論点を絞る	選んだテーマの情報や自身の意見から主張したい内容を絞る
主題文を書く	テーマ・論点に関する主題・根拠・主張を表した簡潔な文章を書く
アウトライン	主題文・情報をもとに「論証の構成要素」に基づきレポートの全体の構成を作成する

3. 3. 実習概要および実習のねらい

本実習は、実施側が定めたテーマ、テーマに関する情報および主題文をもとに、配布したワークシートの手順通りに作業を行い、アウトラインを作成するという形式となっている（表 4）。実習内容は「論証の構造の理解」や「論証の構成要素を文章構成に反映できる」といった育成するスキルに応じて大きく分けて3つの過程で構成し、各過程に制限時間を設けたうえで一斉に実習を行った。

ワークシートは、論証型レポートを書く際のプロセスの一部（図 1 参照）である「アウトラインの構成」に関する工程を独自に形式化させたものとなっている。通常、アウトラインを構成するまでの細かな工程や作成結果は人によってさまざまだが、本授業の到達目標から、この実習では論証の構造を理解した上で各段階の構成要素（表 5）を含む必要がある。

表 4 実習の各到達目標・ワークシートの作業内容

実習概要	過程 1：キーワードを用意する	過程 2：キーワードの並び替え	過程 3：アウトラインとして整える
到達目標	情報として何を補えば主題文に沿って説明できるか考え、キーワードを挙げる	構成要素に則った上で主題文の論理が崩れないようにキーワードを並べる	序論・本論・結論内の論理構成に則り階層構造を設け、各段落の見出し等を作成する
育成するスキル	「必要な情報の収集」	「論証の構造の理解」 「情報を意見と合わせて組み立てる」	「論証の構成要素を文章構成に反映できる」
作業内容	主題文およびテーマに関する情報を読み、レポートを書くために必要そうなキーワードを簡条書きで記入する	過程 1 で記入したキーワードから、レポートを書く際の構成（序論・本論・結論）、内容の展開に合うように言葉を選び、並び替える。	過程 2 の内容を参考に、文章を補ってアウトラインを作成（見出し作成、簡条書き・文章での説明追加など）する。

表 5 本授業における論証の構成要素 (井下, 2013)

段階	段階の役割	構成要素
序論	・ 論点を提示し、その問題の背景を説明する	問題の背景・問題の目的 主張の要点
本論	・ 根拠に基づき、自分の意見を述べる ・ 自分の意見とは異なる意見を根拠に基づき批判	主張を裏づける信頼ある証拠の提示 異なる立場の主張の批判的検討 自分の主張の限界と、補足や代案
結論	・ 結論として、自分の意見を明確に主張	主張の妥当性の確認 今後の課題

本実習における「アウトライン」は、論証の構成要素に基づいた内容が各段落での見出しや内容として箇条書きや簡単な文章で記されることを目標とした。また、その過程である3つの作業については、本研究における育成するスキルである「必要な情報の収集」「論証の構造の理解」「情報を意見と合わせて組み立てる」「論証の構成要素を文章構成に反映できる」スキルを認識・学習することを目的とした作業内容とした(表4参照)。

具体的には、過程1である「キーワードの用意」では、「必要な情報の収集」に関するスキルを意識しながら、論証を行うにあたり必要な情報の収集と論証する際の自身の意見をキーワードとして抜き出すことを目的とした(付録1のスライド30~31参照)。過程2「キーワードの並び替え」では、「論証の構造の理解」を意識したうえで、「情報を意見と合わせて組み立てる」スキルをもとに、情報や意見を組み立てるプロセスである「キーワードの並び替え」を行うことを目的とした(付録1のスライド30, 32~33参照)。最後の過程3「アウトラインの整え」については、「論証の構成要素を文章構成に反映」すべく、過程2の内容をもとに「論証の構成要素を文章構成に反映できる」スキルを意識した作業として、論証の構成や内容に適した見出しや内容を書くことを目的とした(付録1のスライド30, 34参照)。

3. 3. 1. 指導・実習の際の資料・指導内容について

本実践は1時限分の講義、1時限分の実習および質問紙調査で構成される。講義および実習の内容については、「情報リテラシ実習」における本実践実施日の到達目標「レポート作成のプロセスを意識する」ならびに本研究の到達目標である「論証の構造の理解」や「論証の構成要素を文章構成に反映できる」スキルに関する内容を含めた。

講義資料および実習に使用するワークシートは、当該授業の担当教員と共同で作成した。また、作成した資料は授業テキストの内容に沿ったものであり、授業到達目標および実習を行うにあたって必要な知識を含む（付録1, 2参照）。

3. 4. 講義内容

講義では、授業テキストおよび本研究の実習に関する内容の解説を行った（表6）。「レポートの内容をつくる」際のプロセスの内、「情報の整理」については「思考を整理する方法」というタイトルで取り扱った。また、それ以降の工程については、「思考を組み立てる」というタイトルで解説を行った。

講義の具体的な流れとしては、授業の冒頭にて本授業が「レポートを作成する」際の一連のプロセスの一部分であることを明示した上で、「レポートの内容をつくる」際の細かなプロセスの解説を行った。解説の際は作成したスライドをプロジェクタに投影したが、スライドの内容は配布せず、重要な箇所は各学生が適宜書き留める、という形式をとった。また、重要な箇所については、スライドや口頭にてテキストの該当ページを明示し、注目させるようにした。また、指導内容ごとに適宜質疑応答の時間を設けた。

「思考を整理する方法」では、レポートを書くための「自身の論点となりそうなアイデアを出す」方法として、情報の整理を行う目的・方法例をスライドで具体例を明示しながら解説を行った。

「思考を組み立てる」では、「思考を整理する方法」を通じてある程度論点を絞ったところから、レポートの内容・論理を構成するまでの一連のプロセスと、論証を行う上で重要となる「論理の構成要素」についての解説を行った。「論理の構成要素」は論証およびアウトラインを構成する際の土台となる。そのため、講義では構成要素の解説を行った上で、同一のテーマによる主題文やアウトライン例をプロセスごとにスライドで提示し、学生の理解を図った。

表 6 講義での指導内容

指導内容	関連するプロセス	内容詳細
思考を整理する方法	情報の整理	思考を整理する方法の紹介 (リストアップ、表、思考マップなど)
思考を組み立てる	論点を絞る 主題文を書く アウトライン	主題文とは* 主題文の書き方* アウトラインとは** アウトラインの書き方** 論理の構成・論証の構成要素***
実習内容について	アウトライン	実習の進め方** 決められたテーマ・主題文について**

*本研究と関連する講義内容

**本研究の実習に関する講義内容

※論理の構成・論証の構成要素については表 5 参照

3. 5. 実習内容

3. 5. 1. 本実習で取り扱うテーマについて

本実習はテーマを「就職活動開始時期の変更」についてとし、このテーマに「反対の意見である」という主題文を提示した（表 7, 付録 3 参照）。テーマの設定については、本実習を行うにあたって学生が元々持つ知識による実践結果への影響を鑑み、主な実践対象である学生（大学 1 年生）が事前に持つ知識量が比較的少ないと考えられるテーマであると同時に、「自身に少なくとも関連する」など、作業に対する意欲が湧くような内容である必要があった。それらの要件を踏まえた結果、今回は実践対象である学生にとって関連しながら、比較的新しく積極的に情報を収集しないと全体像をつかむことができないと考えられる当テーマに決定した。

なお、テーマに関する情報については、提示した主題文に基づく論証を行うために必要な情報を冊子体にしてワークシートと同時に配布した。

表 7 本実習にて取り扱うテーマ概要

テーマのあらすじ	<ul style="list-style-type: none"> ・日本再興戦略の一環として、現在の大学2年生相当から、就活の開始時期変更が予定されている。 ・経済界との意見交換会によって要請されたこの策は、広報・採用選考活動を今よりも延期することによって、学生の学修時間の確保や留学等の促進を狙っている。 ・しかし、この策にはいくつかの問題点や、学生や企業に対し大きな負担や問題が予想される。
考えられる 主な反対の意見の根拠	<ul style="list-style-type: none"> ・学修時間の確保は難しくなる（政策に対する反論） ・他活動との兼ね合いの問題（他の採用試験など） ・移行時期の問題（就職活動可能期間が短いなど） ・学生の精神的な問題（変化・プレッシャー） ・留学等の促進にはならない（政策に対する反論） ・経団連の指針の問題 ・経団連の指針によって生じると予測される事態

3. 5. 1. 1. 過程1「キーワードを用意する」での目的・作業内容

本実習においては、実施側が指定したテーマに関する資料や自身の意見から各学生が論証に必要な情報を判断・収集し、「キーワード」という形で書き出させた。例えば、「学生による反対意見について」が論証に必要であった場合、「学生は反対」というように書き出した。資料内容を読み込む中でテーマに対する意見を思いついた際は、その内容がわかる表現で書き出させた。なお、この時点ではキーワードの優劣・必要不必要・重要度などキーワードに対する評価は付与する必要はないとした。

3. 5. 1. 2. 過程2「キーワードの並び替え」での目的・作業内容

本実習においては、過程1「キーワードを用意する」において書き出したキーワードを、論証の構成要素を満たすように選択した上で並び替えさせた。そのため、この過程ではまず各キーワードが論証の構成要素の部分を埋めることができるか・埋めることが可能な場合は「論証の構造」の内、どこで述べるのが適切かを判断することとなる。なお、論証の構成要素は序論・本論・結論によって異なるため、キーワード群を作成の際は序論・本論・結論それぞれにおいてキーワード群を作成させた。

3. 5. 1. 3. 過程3「アウトラインとして整える」での目的・作業内容

実習においては、過程2「キーワードの並び替え」で作成した序論・本論・結論において作成した内容（キーワード群）を見出しや箇条書き、文章などの形に整えさせた。

3. 5. 2. 実習後の「気づき」について

実習の過程1「キーワードを用意する」および過程3「アウトラインとして整える」の際、作業後に隣の席の学生とペアとなり、実習内容の見せ合いと見せ合いの結果相手の内容について「気づいたこと」をコメント・記入してもらった。また、全作業後のペアからの「気づいたこと」の記入後、自身の実習結果について「気づいたこと」を記入してもらった。

ここでの「気づき」とは、過程1と過程3でその意味が異なる。過程1における「気づき」は、相手の実習内容に対する感想・問題点の意を持つ。また、過程3における「気づき」は、本実習の体験を通じて、「レポートの内容をつくる」ことに対する反省点など、「自己評価」と同等の意を持つ。過程3における「気づいたこと」については、学生による自己評価として、本研究の目的である実習の効果の検討のために実施した。また、過程1における「気づいたこと」、過程3における相手の「気づいたこと」については、通常の授業において取り入れられている、他者からの評価を含めるために実施した。なお、本研究において分析するものは、過程3における「気づいたこと」のみとした。

3. 5. 3. 質問紙について

指導・実習実施の翌週、授業時間内において、実習内容への自己評価に関する質問紙調査を行った。質問項目については、実習時の各過程の作業に対する自己評価、実習時に用いたテーマに対する知識についての自己評価、実習時の作業意欲に関する項目を設けた(表8, 付録4参照)。

表 8 自己評価に関する質問項目

測定概念	質問項目内容
実習時の各過程について	過程1についての自己評価 (1項目)
	過程2についての自己評価 (3項目)
	過程3についての自己評価 (2項目)
実習時に用いたテーマに対する知識について	テーマの事前の知識量について (1項目)
	テーマの内容の理解度 (1項目)
作業意欲	集中、真面目、積極性 (各1項目) ¹⁶⁾ *

注。「1:あてはまらない」～「5:よくあてはまる」の5件法

*加曾利(2008)の下位項目を参考に作成

3. 6. 実践展開および対象者への対応

本実践では、2 時限分（75 分授業×2）の授業として実践展開案を作成した。それぞれの展開案については、表 5 および表 6 の通りである。1 時限目では、担当教員が資料を用いた講義型の説明を行う形とした。2 時限目では、講義内容を確認する実習課題としてワークシートを配布し、授業時間内に一斉に実施する形式とした。授業後は、実習課題の内ワークシートのみを回収することとした。実習課題の内容については当該授業の成績には関連しないこととし、実習の説明の際に学生に教示した。

また、対象者への対応として、2 時限目での実習の説明の際受講者に対し研究の趣旨等の説明を行った。更に、実習結果であるワークシートの分析への利用の可否をたずねるために同意書を配布し、同意を得られた学生のワークシートのみを分析に利用することとした。

「情報リテラシ実習」担当教員には、資料及び実習課題の作成、分析等への利用について許可を得た。なお、本研究の実施者（著者）は当該授業の TA であり、授業全体の内容を把握していた。

また、本実践および実践時に使用した教材等は、筑波大学図書館情報メディア系の研究倫理審査を通過している。

表 9 1 限目（講義）の実践展開案

段階 予定時間	学習内容・学生の作業	教員の指導・留意点
導入 10分	<ul style="list-style-type: none"> ・ 今回の授業内容についての説明 ・ 2 限目の実習についての簡易的な説明 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 文章構成能力（アウトライン作成に関する能力）の学習目標等について教示する
講義 55分	<ul style="list-style-type: none"> ・ 思考を整理する方法（15分） ・ 思考を組み立てる（40分） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ プロジェクタに表示したスライドを使用し、講義を行う
実習の 説明 10分	<ul style="list-style-type: none"> ・ 実習についての説明 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 実習時の資料の配布 （ワークシート、ワークシート記入例、実習時のテーマ・主題文に関する資料）

表 10 2 限目（実習）の実践展開案

段階	学習内容・学生の作業	教員の指導・留意点
導入 10分	<ul style="list-style-type: none"> ・ 実習についての説明 ・ 配布資料についての説明 ・ 本研究および研究での取扱いについての説明 ・ (学生が同意した場合) 同意書の記入 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 同意書の配布
実習 60分	<ul style="list-style-type: none"> ・ 実習内の各過程の説明 ・ 過程 1（30分） ・ 過程 2（10分） ・ 過程 3（15分） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教員および TA が適宜巡回し、質問等を受け付ける
まとめ 5分	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業についての説明 ・ 回収物に対する説明 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教員および TA が適宜巡回し、実習課題および同意書の回収を行う

4. 実践結果

4. 1. 当日の実践展開

実践当日の展開については、表 11, 表 12 の通りとなった。各段階における所要時間が多少前後したほかは、実践展開案通りに行うことができた。また、講義対象人数 105 人中 95 人から分析の許可が得られた。

表 11 1 限目（講義）の実践内容

段階 所要時間 (予定時間)	学習内容・学生の作業	教員の指導
導入 15分 (10分)	<ul style="list-style-type: none"> 今回の授業内容についての説明 2 限目の実習についての簡易的な説明 	<ul style="list-style-type: none"> 文章構成（アウトライン構成）に関する能力の学習目標等について教示する
講義 50分 (55分)	<ul style="list-style-type: none"> 思考を整理する方法（15分） 思考を組み立てる（35分） 	<ul style="list-style-type: none"> プロジェクトに表示したスライド（資料 1）を使用し、講義を行う
実習の 説明 10分 (10分)	<ul style="list-style-type: none"> 実習についての説明 配布資料に関する説明 	<ul style="list-style-type: none"> 実習時の資料の配布（ワークシート、ワークシート記入例、実習時のテーマ・主題文に関する資料）

表 12 2 限目（実習）の実践内容

段階 所要時間	学習内容・学生の作業	教員の指導
導入 15分 (10分)	<ul style="list-style-type: none"> 実習全体についての説明 本研究および研究での取扱いについての説明 (学生が同意した場合) 同意書の記入 	<ul style="list-style-type: none"> 同意書の配布
実習 55分 (60分)	<ul style="list-style-type: none"> 実習内の各過程の説明 過程 1（30分） 過程 2（10分） 過程 3（15分） 	<ul style="list-style-type: none"> 教員および TA が適宜巡回し、質問等を受け付ける
まとめ 5分 (5分)	<ul style="list-style-type: none"> 授業についての説明 回収物に対する説明 	<ul style="list-style-type: none"> 教員および TA が適宜巡回し、ワークシートおよび同意書の回収を行う

4. 2. ワークシートの評価項目

実習課題として実施したワークシートに対し、実習（アウトライン構成）の到達目標に応じた評価項目を作成した（表 14）。また、キーワードの内容・要素など、個人的な判断を必要とする評価項目については模範解答を作成し、その内容に基づいて評価を行った（表 15, 表 17, 表 18 付録 5 参照）。

本実習における評価項目は、学習目標として設定した「論証の構造の理解」「論証の構成要素を文章構成に反映できる」「必要な情報の収集や、情報を意見と合わせて組み立てる」に関するスキルを必要とする作業と密接に関係する作業結果を中心に、項目 A～F までの 6 項目を定めた。

過程 1「キーワードを用意する」は項目 A として「言いたい内容を表すキーワードを書き出せているか」を評価した。過程 2「キーワードの並び替え」では、項目 B「キーワードを並べてあるか」項目 C「序論・本論・結論それぞれに該当するキーワード群を設けているか」項目 D「序論・本論・結論それぞれのキーワード群の内容を論じるのに必要な要素を含んでいるか」の 3 項目を設けた。また、過程 3「アウトラインとして整える」では、項目 E「序論・本論・結論内の見出し、箇条書き・文章の有無」項目 F「序論・本論・結論それぞれの内容が、論理構成等に基づき記されているか」の 2 項目を評価項目として設けた。

このうち、本実習における評価の中心は、各過程において学習目標として設定した「論証の構造の理解」「論証の構成要素を文章構成に反映できる」「必要な情報の収集や、情報を意見と合わせて組み立てる」に関するスキルを必要とする項目 A、D、F である。過程 1「キーワードを用意する」では、自身の論証に必要な情報の収集が出来ている必要があるため、項目 A「言いたい内容を表すキーワードを書き出せているか」を評価の中心とした。過程 2「キーワードの並び替え」では、「論証の構造の理解」がある上で「情報を意見と合わせて組み立てる」スキルを必要とするため、並び変えられたキーワード群に対し、項目 D「キーワード群の内容が論証に必要な要素を含んでいるか」を評価の中心とした。また、過程 3「アウトラインとして整える」では、「論証の構成要素を文章構成に反映できる」ことを、項目 F「内容が主題文や論理構成に基づき記されているか」として評価した。具体的には、それぞれの過程においてどのようなキーワードや要素が含まれており、それらは「論証」を行う上で必要であったか（論証の構成要素を満たすか）を、「キーワード」や「アウトライン」など、各過程の作業結果ごとに評価するという形になる。これらの評価項目を満たすほど、学習目標として設定したスキルが反映されているということになり、各過程における作業結果は「よりよい」アウトラインに近づくということになる。

なお、項目 BCE といった「有無の確認など、形式的な評価項目」については、本実習における細かな到達度を確認する項目として設定した。これは、実習結果がよくなかった場合の原因・課題を分析する際、その原因が本研究における「学習目標として設定したスキルに関する問題」か、単に「その他形式的な要件を満たしていない」ことに由来するかを判別するために必要な項目となっている。

4. 2. 1. 模範解答の作成・評価方法

模範解答については、実験者と協力者A（大学院生）が本実習時と同様の作業を行い、両名の各過程の回答をもとに作成した（表 13）。過程 1（項目 A）に対しては、学生が選んだキーワードが論証を行う際に必要であるか判断するために、資料等から得ることができる論証を行う際に必要と考えられるキーワード（要素）の一覧を模範解答として作成した。結果は i 「アウトライン構成時に必要と考えられる要素・キーワード」とし、実験者と協力者A両名の回答に含まれていたキーワードを計上した。その際どちらか一人のみ挙げていたキーワードについては、それぞれが両名の結果を見て、「含まれているべきである」と判断されたキーワードも同様に採用した。また、計上したキーワードはその内容の種類ごとに「要素」としてカテゴリ分けし、結果本実践における「アウトライン構成時に必要と考えられる要素・キーワード」は、合計 18 種類となった（付録 5 表 1 参照）。

過程 2（項目 D）および 3（項目 F）における模範解答については、「アウトライン構成時に必要と考えられる要素・キーワード」を使用して両名が過程 2・3 にて取り上げたキーワード・アウトラインの内容を分類し、その後過程 1 と同様の比較作業を経て、序論・本論・結論において「含まれると考えられる要素・キーワード」の一覧である模範解答 ii 「各段階における含まれる要素」を作成した（付録 5 表 2 参照）。

また、過程 1～3 を通して使用する模範解答として、iii 「使用テキスト内における構成要素に対応するキーワードの要素」（10、もしくは 9 種類）を作成した。これは、「アウトライン構成時に必要と考えられる要素・キーワード」の中でも序論・本論・結論において「論理の構成要素」を満たすのに「必須」と言える要素・キーワードを意味する。ここでは、使用テキスト（井下）における「論理の構成要素」（表 5 参照）の役割を果たすことができるキーワード・要素を一覧とした（付録 5 表 3 参照）。

表 13 模範解答一覧

	i アウトライン構成時に必要と考えられる要素・キーワード	ii 各段階における含まれる要素	iii 使用テキスト内における構成要素に対応するキーワードの要素
通称	総合キーワード	総合キーワード	必須キーワード
カテゴリ数	18	18	10（9※）
使用する項目	項目 A	項目 D、項目 F	項目 A、項目 D、項目 F

※カテゴリ ⑬を除いた場合

表 14 各実習内容および評価項目

実習内容	過程 1 : キーワードを用意する	過程 2 : キーワードの並び替え	過程 3 : アウトラインとして整える
到達目標	情報として何を補えば主題文に沿って説明できるか考え、キーワードを挙げる	構成要素に則った上で主題文の論理が崩れないようにキーワードを並べる	序論・本論・結論内の論理構成に則り階層構造を設け、各段落の見出し等を作成する
必要なスキル	「必要な情報の収集」	「論証の構造の理解」 「情報を意見と合わせて組み立てる」	「論証の構成要素を文章構成に反映できる」
評価項目 使用模範解答 (◎のみ)	項目 A : 言いたい内容を表すキーワードを書き出せているか◎ (i iii)	項目 B : キーワードを並べてあるか●	項目 E : 序論・本論・結論内の見出し、箇条書き・文章の有無●
		項目 C : 序論・本論・結論それぞれに該当するキーワード群を設けているか●	項目 F : 序論・本論・結論それぞれの内容が、論理構成等に基づき記されているか◎ (ii iii)
		項目 D : 序論・本論・結論それぞれのキーワード群の内容を論じるのに必要な要素を含んでいるか◎ (ii iii)	

*主題文 : あるテーマ・論点に関する主題・根拠・主張を表した簡潔な文章

◎ : 個人的な判断を必要とする評価項目

● : 有無の確認など、形式的な評価項目

4. 3. 評価方法詳細

4. 3. 1. 過程1「キーワードを用意する」の評価方法

この過程では、作業の結果「抜き出されたキーワードの量」、「抜き出されたキーワードの種類」、抜き出されたキーワードの内、実習におけるテーマに対し「論証を行う際に必須なキーワードの種類」について、「アウトライン構成時に必要と考えられる要素・キーワード」「使用テキスト内における構成要素に対応するキーワードの要素」を用いて評価した。

4. 3. 1. 1. 項目A「言いたい内容を表すキーワードを書き出せているか」

項目Aである「言いたい内容を表すキーワードを書き出せているか」については、「抜き出されたキーワードの量」の集計のほか、「抜き出されたキーワードの種類」として、模範解答を作成する際に「このテーマについて論証するには必要である」とされる「アウトライン作成時に必要とされる要素・キーワード」における18種類のカテゴリ（表15、付録5参照）に分類し、各カテゴリの有無を集計した（以下総合キーワード、参照）。これにより、各学生がどのような情報や意見を論証に必要なだと判断し、抜き出したかを視覚化した。

抜き出されたキーワードは「論証の構成要素」（表2参照）として必須である内容を含むキーワードが存在する。そのキーワードについては、更に個別に「論証の構成要素として必須なキーワード（以下必須キーワード）」とした。更に、本実践を行った授業で使用しているテキストにおける「論証の構成要素」を満たす必須キーワードの要素を「構成要素に対応するキーワードの要素」として選定し（表17）、要素の有無を集計した。ただし、要素⑬「執筆者の意見・代案」については、本実習のテーマが「実施側が定めたもの」であるため、短時間で今回の実習結果においては含まれていない可能性を配慮して、要素⑬「執筆者の意見・代案」を除いた場合についても集計した。

要素の有無の判断は、各カテゴリに1つ以上そのカテゴリに関するキーワードや要素が含まれていた場合「要素あり」とした（例：①今政策の概要に関するキーワードが3つ見られた場合は「要素あり」）。逆に、1つも含まれていなかった場合には「要素なし」とした。なお、本実習テーマとは関係ないキーワードや、実習テーマと関連するがどの要素か採点側が判断できないキーワードについては、それぞれ「⑭その他（無関係）」「⑮（判断不可能）」として分類した。

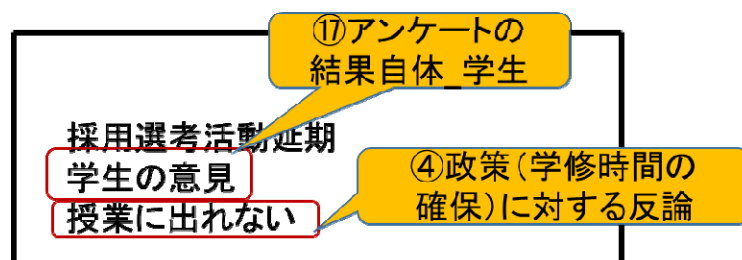


図2 項目A分類例

表 15 アウトライン作成時に必要と考えられる要素・キーワード
(付録5 表1 「項目Aにおける模範解答」と同様)

要素名	キーワード例
①今政策の概要	経済界との意見交換会・日本再興戦略（政府方針） 広報活動 採用選考活動 時期変更を円滑に実現するための政府の取組[ex. 在学生に対するキャリア教育・就職支援機能の強化]
②政策のメリット・賛成する理由	学修時間の確保 留学等の促進・留学の阻害要因の解消（ex. 留学時期と採用選考時期が合わない、就職活動のための留年） インターンシップ等キャリア教育の早期実施の期待
③立場主張・反対の理由	学生への負担 指針の問題 採用活動に対する政策の問題
④政策（学修時間の確保）に対する反論	学業との両立はできない（授業に出られない、4年生の履修に影響、テスト、留年、卒業論文・研究、専攻・分野の違いなど）
⑤他活動との兼ね合いの問題	公務員採用試験 教職課程履修者（教育実習） 部活動 国家試験
⑥移行時期の問題	就職活動可能期間が短い スケジュールの問題（地方と都会、大手と中小など） 夏の暑さによる問題（スーツで面接など）
⑦就職活動をするにあたる学生の精神的な問題	アンケートの調査結果 プレッシャー（就職活動可能期間が短い、一部の新しい採用選考制度消失の可能性（ex. 「夏採用」）によるチャンスの喪失、など）、決まらない学生、など
⑧政策（留学等の促進）に対する反論	留学組に合わせることによる当人・それ以外への問題（時期変更だけでは問題は解消されない、など） 留学生へもプレッシャー（就職活動可能期間が短い、一部の新しい採用選考制度消失の可能性（ex. 「夏採用」）によるチャンスの喪失、など）

表 16 アウトライン作成時に必要と考えられる要素・キーワード

要素名	キーワード例
⑨現在の採用活動に対する問題点	一括採用 就活早期化・長期化
⑩経団連の指針について	指針（倫理憲章、具体的内容など） 経団連加盟企業 経団連に加盟していない企業（指針内容に縛られない、など）
⑪経団連の指針の問題について	強制力がない（強制力は持たせない） 経団連加盟企業（指針を受け入れることによる企業への負担） 経団連に加盟していない企業の採用活動（指針時期前に採用選考活、など）
⑫経団連の指針によって生じると予測される事態	解禁日前の事実上の採用活動（解禁日前の内々定=青田買い、採用活動目的の長期インターンシップなど） 中小企業（人材不足[ex. 学生が人気の企業に殺到]など） 情報戦（個人間の差が開くなど）
⑬執筆者の意見・代案	執筆者の意見や意見のためのキーワード、何かしら新しい提案およびそのための根拠ならば該当（期間ごとの採用チャンス[ex. 「夏採用」「秋採用」]など）
その他のキーワードについて	⑭その他（無関係） （全く関係ない言葉である場合） ⑮その他（判断不可能） （テーマとの関係性はあるが、複数意味を捉えられるなどどのような意味で抜き出したかわからないキーワードである場合）
⑯変更によって起こる問題総合	このことによって起こる問題、問題が起きる理由（キーワードから、どの理由に言及するかわからない場合に使用）
⑰アンケートの結果自体_学生	大学生の意見（反応） （結果が詳しく書かれていない場合に使用）
⑱アンケートの結果自体_教職員	教職員の意見（反応） （結果が詳しく書かれていない場合に使用）

注. 下線部付の項目は「構成要素に対応するキーワードの要素」において「必須である」とされたカテゴリ

4. 3. 2. 過程2「キーワードの並び替え」の評価方法

この過程では、「序論・本論・結論に応じてキーワードの並び替えがされているか」、またその際に「どのような要素が含まれているか・それは論証に必須か」について評価した。

4. 3. 2. 1. 項目B「キーワードを並べてあるか」

各学生が、過程1「キーワードを用意する」で書き出したキーワード群から論証を行う上で必要だと判断した要素・キーワードを1以上並べてあるか否かを判断した。

4. 3. 2. 2. 項目C「序論・本論・結論それぞれに該当するキーワード群を設けているか」

項目Cである「序論・本論・結論それぞれに該当するキーワード群を設けているか」については、並び替えられたキーワード群が序論・本論・結論のどこに相当するかを明記してあるかを判断した。なお、明記されていなかった場合においては、評価側がキーワード群の内容から序論・本論・結論に相当する内容があるかを判断した。

4. 3. 2. 3. 項目D「序論・本論・結論それぞれのキーワード群の内容を論じるのに必要な要素を含んでいるか」

項目Dである「序論・本論・結論それぞれのキーワード群の内容を論じるのに必要な要素を含んでいるか」については、各段階において並び替えられたキーワードを、模範解答である「各段階における含まれる要素」(表18)および「構成要素に対応するキーワードの要素」(表17)に基づいて分類し、「どのような要素が含まれているか・それは論証に必須か」評価した。

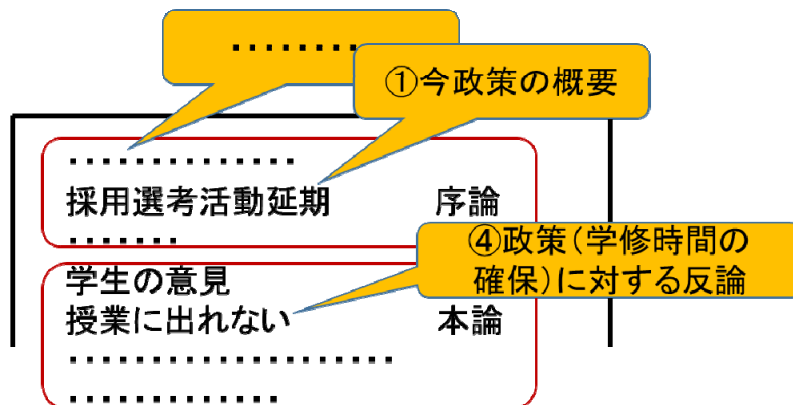


図3 項目D分類例

4. 3. 3. 過程3「アウトラインとして整える」の評価方法

この過程では、アウトラインとして機能を果たすために必要な、序論・本論・結論における「見出しや箇条書き・文章の有無」およびその内容が「各段階における含まれる要素」を満たすか、それは論証に必須かを評価した。

4. 3. 3. 1. 項目E「序論・本論・結論内の見出し、箇条書き・文章の有無」

項目Eである「序論・本論・結論内の見出し、箇条書き・文章の有無」については、各段階における見出しの有無を判断した。また、アウトラインの内容である箇条書きや文章の有無についても判断した。なお、実習の際、本論については段落数に制限を設けていないため、段落数についても確認を行った。

4. 3. 3. 2. 項目F「序論・本論・結論それぞれの内容が、論理構成等に基づき記されているか」

項目Fである「序論・本論・結論それぞれの内容が、論理構成等に基づき記されているか」については、アウトラインの各段階での内容が「各段階における含まれる要素」(表18)および「構成要素に対応するキーワードの要素」(表17)を満たすかを、見出しや箇条書き、文章から判断した。

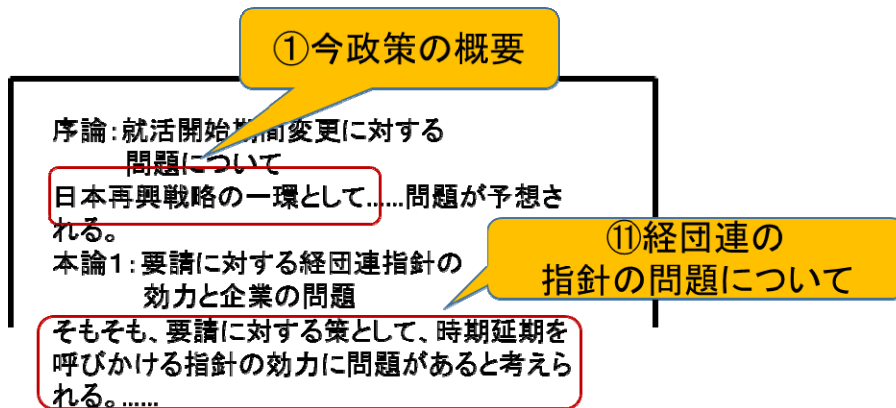


図4 項目F分類例

表 17 構成要素（井下）に対応するキーワードの要素

（付録5 表3 「使用テキスト内における構成要素に対応するキーワードの要素」と同様）

段階	構成要素	キーワードの要素
序論	問題の背景・問題の目的	①今政策の概要
	主張の要点	③立場主張・反対の理由
本論	主張を裏づける信頼ある証拠の提示	④政策（学修時間の確保）に対する反論, ⑤他活動との兼ね合いの問題, ⑥移行時期の問題, ⑦就職活動をするにあたる学生の精神的な問題
	異なる立場の主張の批判的検討	⑧政策（留学等の促進）に対する反論 ⑪経団連の指針の問題について ⑫経団連の指針によって生じると予測される事態
	自分の主張の限界と、補足や代案	⑬執筆者の意見・代案※
	主張の妥当性の確認	③立場主張・反対の理由
結論	今後の課題	⑬執筆者の意見・代案※

表 18 各段階における含まれる要素
 (付録5 表2「項目D・Fにおける模範解答」と同様)

段階	各段階における含まれる要素
序論	①今政策の概要 ②政策のメリット・賛成する理由 ③立場主張・反対の理由
本論要素 a (学生の負担や教員等が 感じるとされるデメリット)	①今政策の概要 ②政策のメリット・賛成する理由 ④政策(学修時間の確保)に対する反論 ⑤他活動との兼ね合いの問題 ⑥移行時期の問題 ⑦就職活動をするにあたる学生の精神的な問題 ⑧政策(留学等の促進)に対する反論 ⑩変更によっておこる問題総合 ⑪アンケートの結果自体_学生 ⑫アンケートの結果自体_教職員 ⑬執筆者の意見・代案
本論要素 b (経団連指針の問題)	①今政策の概要 ②政策のメリット・賛成する理由 ⑩経団連の指針について ⑪経団連の指針の問題について ⑫経団連の指針によって生じると予測される事態 ⑩変更によっておこる問題総合 ⑪アンケートの結果自体_学生 ⑫アンケートの結果自体_教職員 ⑬執筆者の意見・代案
本論要素 c (従来の採用活動の問題)	①今政策の概要 ⑨現在の採用活動に対する問題点 ⑬執筆者の意見・代案
結論	③立場主張・反対の理由 ⑬執筆者の意見・代案

4. 3. 4. 評価手続きおよび一致度について

ワークシートの評価作業については、結果の客観性を確保するために実験者と協力者B（大学院生）がそれぞれ独自に評価を行い、実験者と協力者間の評価結果の一致度（kappa係数）を求めた（表 19）。kappa係数(k)は $-1 \leq k \leq 1$ となり、0.61以上であれば実質的に一致しているとみなされる。本研究では、 $k \geq 0.61$ であった場合、二者間で実質的に一致していることから「客観性が確保されている」として実験者の回答を分析に使用することとした。 $k < 0.61$ であった場合は、二者間で評価項目を確認し、再度評価作業を行うこととした。

その結果、形式的な採点項目である項目B、項目C、項目Eは、項目B「1.00」項目C「0.82」項目E「0.90（見出しの有無）」「0.87（箇条書き・文章の有無）」と高い一致度が得られたため、評価結果は「ほぼ一致している」として実験者の回答を分析に使用した。

個人的な判断を必要とする採点項目である項目A、項目D、項目Fについては、項目Dのみ採点結果の一致度が0.61未満であったため、実験者と協力者での採点方針の共有を行った。採点方針の「文言」に対してどちらか認識にズレがあった際は再度採点方針の文言を二人で確認し、認識を一致させた後、再度採点を行った。その結果、2度目の採点結果の一致度は「0.65」であり、「ほぼ一致している」として、実験者の2度目の採点結果を評価対象とした。

表 19 二者間での評価結果の一致度 (kappa)

項目	項目A	項目B	項目C	項目D	項目E	項目F
採点(1回目)	0.61	1.00	0.82	0.57	0.90 0.87	0.64
採点(2回目)	-	-	-	0.65	-	-

注.各項目の内容については表 9 参照

4. 4. ワークシートの採点結果

4. 4. 1. 過程1「キーワードを用意する」の結果

採点の結果、過程1の時点では、「抜き出されたキーワードの種類」から序論部分や論証の中心核となる理由に関するキーワードが「論証する際に必要である」と半数以上の学生に捉えられていたことが示された。また、抜き出されたキーワード数の平均から見た場合においては、序論部分に相当する『①今政策の概要』や『②政策のメリット・賛成する理由』が最も多く抜き出されていた。

4. 4. 1. 1. 項目A「言いたい内容を表すキーワードを書き出しているか」

「抜き出されたキーワードの量」については、どの学生もキーワードを複数書き出していたが、抜き出されたキーワード数には個人差が大きく見られた（図5）。

「抜き出されたキーワードの種類」では、テーマについての基礎的な情報である『①今政策の概要』や『②政策のメリット・賛成する理由』、主張を裏づける信頼ある証拠や異なる立場の主張の批判的検討として必要となる情報である『④政策（学修時間の確保）に対する反論』や『⑩経団連の指針の問題について』について全体の半数以上が取り上げているという結果となった。このことから、序論部分や論証の中心核となる理由に関するキーワード（要素）は「論証する際に必要である」と多くの学生に捉えられていた（表20）。また、要素毎の抜き出されたキーワード数の平均値について、平均一人当たりで多くぬき出されているのは、『①今政策の概要』や『②政策のメリット・賛成する理由』であった（表21）。

要素の種類合計数および抜き出したキーワード数については、総合キーワード、必須キーワード、また必須キーワードの内要素⑬を除いた合計に対して平均及び標準偏差を求めた。更に、それぞれ性差を検討するため t 検定を実施した（表22）。 t 検定の結果については性差が認められ、女性の方が全ての場合において抜き出したキーワードの種類および量について多かったという結果が見られた（総合キーワード種類合計： $t(81.81)=2.40, p < .05$ ）（必須キーワード種類合計： $t(83.48)=2.58, p < .05$ ）、（必須キーワード（⑬を除く）： $t(80.84)=2.71, p < .05$ ）（抜き出したキーワード数： $t(81.22)=2.26, p < .05$ ）。

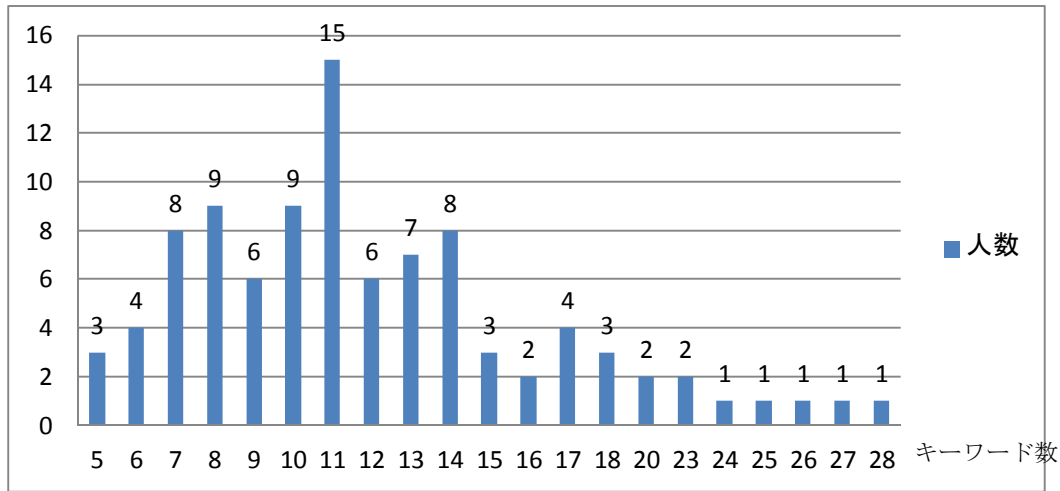


図 5 抜き出されたキーワード数別人数分布 (N=95)

表 20 項目 A：キーワードの要素別抜き出しの有無

	①概要	②賛理	③反理	④反_学	⑤他活	⑥移時期
要素あり	76	77	29	48	20	26
要素なし	19	18	66	47	75	69

	⑦精神	⑧反_留	⑨採問題	⑩指針	⑪指問題	⑫予測
要素あり	23	0	22	20	57	38
要素なし	72	95	73	75	38	57

	⑬意見	⑭無関係	⑮判不可	⑯問題総	⑰結_学	⑱結_職
要素あり	37	2	50	15	41	34
要素なし	58	93	45	80	54	61

(N=95)

注 1. 色付きのマスは必須キーワード

注 2. 上記各項目の要素名 (①~⑱) は略称、詳細については付録 5 参照

表 21 項目 A : 各要素の最小値・最大値・平均値について

	①概要	②賛理	③反理	④反_学	⑤他活	⑥移時期
最小値	0	0	0	0	0	0
最大値	13	8	4	3	4	5
平均値	2.11(2.19)	2.47(1.92)	.38(.67)	.77(.92)	.33(.75)	.44(.86)

	⑦精神	⑧反_留	⑨採問題	⑩指針	⑪指問題	⑫予測
最小値	0	0	0	0	0	0
最大値	3	0	3	2	4	4
平均値	.28(.56)	-	.32(.64)	.23(.47)	.83(.85)	.67(1.01)

	⑬意見	⑭無関係	⑮判不可	⑯問題総	⑰結_学	⑱結_職
最小値	0	0	0	0	0	0
最大値	5	1	14	2	4	2
平均値	.79(1.27)	.02(.14)	1.33(2.00)	.21(.52)	.55(.74)	.41(.59)

(N=95)

注 1. 色付きのマスは必須キーワード

注 2. 上記各項目の要素名 (①~⑱) は略称、詳細については付録 5 参照

注 3. 括弧内は標準偏差

表 22 項目 A : 要素の種類合計点数

構成要素	総合	男性	女性	t 値
総合キーワード種類合計 (0~18)	6.47(2.41) N = 95	5.85(1.74) N = 39	6.98(2.64) N = 48	2.40
必須キーワード種類合計 (0~10)	3.73(1.88) N = 95	3.21(1.44) N = 39	4.17(2.04) N = 48	2.58
必須キーワード (⑬を除く) 種類合計 (0~9)	3.34(1.69) N = 95	2.85(1.20) N = 39	3.75(1.89) N = 48	2.71
抜き出したキーワード数	12.14(5.32) N = 95	10.77(3.99) N = 39	13.25(6.17) N = 48	2.26

注. 括弧内は標準偏差

4. 4. 2. 過程2「キーワードの並び替え」の結果

採点の結果、キーワードの並び替えは全ての学生において行われていたが、キーワード群を序論・本論・結論など、構成毎に区切っていたのは全体の半数に留まっていた。

また、並び変えられたキーワードの要素については、反対意見の理由の1つである「学生の負担や教員等が感じるとされるデメリット」に関する話題の場合は異なる立場の主張の批判的検討を行う際に必要となるキーワードも多く見られるのに対し、「経団連指針の問題」に対しては、信頼ある証拠の提示が主に使われていた。

4. 4. 2. 1. 項目B「キーワードを並べてあるか」

項目Bである「キーワードを並べてあるか」については、95名全員においてキーワードの並び替えがされていた。

4. 4. 2. 2. 項目C「序論・本論・結論それぞれに該当するキーワード群を設けているか」

項目Cである「序論・本論・結論それぞれに該当するキーワード群を設けているか」について、キーワード群の区切りの有無は、それぞれ約半数に分かれた(表23)。

また、区切りがあった際の序論・本論・結論それぞれにおけるキーワード群の有無については、序論・本論・結論全て区切られている、もしくは序論・本論のみというパターンが大部分を占めていた(表24)。

表 23 項目C：キーワード群の区切りについて

区切りあり	区切りなし
49	46

(N=95)

表 24 項目C：キーワード群の区切りのパターンについて

序論のみ	本論のみ	結論のみ	序論・本論	序論・結論	本論・結論	序論・本論・結論
2	1	1	15	0	0	30

(N=49)

注. 区切りありのみ集計

4. 4. 2. 3. 項目 D「序論・本論・結論それぞれのキーワード群の内容を論じるのに必要な要素を含んでいるか」

「序論・本論・結論それぞれのキーワード群の内容を論じるのに必要な要素を含んでいるか」について、「各段階における含まれる要素」に対しては、主張を裏づける信頼ある証拠や異なる立場の主張の批判的検討として必要となる情報である『④政策（学修時間の確保）に対する反論』や『⑩経団連の指針の問題について』、全体の半数以上が取り上げているという結果となり、過程 1 から引き続き、過程 2 においても「論証する際に必要である」と全体の半数以上の学生に捉えられていた（表 25）。

そのほかの要素に関しては、本論要素 a である「学生の負担や教員等が感じるとされるデメリット」については異なる立場の主張の批判的検討を行う際に必要となる①政策自体の説明や②政策のメリット・賛成点なども取り上げられていることが多いのに対し、本論要素 b である「経団連指針の問題」に関しては、⑩指針の問題点や⑫それによって生じると予測される事態について主張を裏づける信頼ある証拠の提示を中心とした取り上げられ方であることが見られた。

要素の種類合計数については、総合キーワード、必須キーワード、また必須キーワードの内要素⑬を除いた合計に対して平均及び標準偏差を求めた（表 26）。結果、必須キーワードのみを対象とした場合であっても、13 種類の要素の内、平均して 3~4 種しか挙げられていなかった。

また、種類の合計数についてそれぞれ性差を検討するため *t* 検定を実施したが、差は見られなかった。（総合キーワード種類合計： $t(85)=1.93, n.s.$ ）（必須キーワード種類合計： $t(85)=1.72, n.s.$ ）、（必須キーワード⑬を除く： $t(85)=1.88, n.s.$ ）。

表 25 項目 D：各段階における含まれる要素

序論

	①概要	②賛理	③反理
要素あり	44	43	31
要素なし	51	52	64

本論要素 a (学生の負担や教員等が感じるとされるデメリット)

	①概要	②賛理	④反_学	⑤他活	⑥移時期	⑦精神
要素あり	31	43	50	13	22	18
要素なし	64	52	45	82	73	77

	⑧反_留	⑯問題総	⑰結_学	⑱結_職	⑬意見
要素あり	12	19	40	29	16
要素なし	83	76	55	66	79

本論要素 b (経団連指針の問題)

	①概要	②賛理	⑩指針	⑪指問題	⑫予測	⑯問題総
要素あり	8	4	8	48	30	1
要素なし	87	91	87	47	65	94

	⑰結_学	⑱結_職	⑬意見
要素あり	0	1	11
要素なし	95	94	84

本論要素 c (従来の採用活動の問題)

	①概要	⑨採問題	⑬意見
要素あり	0	6	2
要素なし	95	89	93

結論

	③反理	⑬意見
要素あり	23	18
要素なし	72	77

(N=95)

注 1. 色付きのマスは必須キーワード

注 2. 上記各項目の要素名 (①~⑱) は略称、詳細については付録 5 参照

表 26 項目 D : 要素の種類合計点数

構成要素	総合	男性	女性	t 値
総合キーワード種類合計 (0~28)	6.01 (2.16) N = 95	5.49 (2.11) N = 39	6.29 (1.77) N = 48	1.93
必須キーワード種類合計 (0~13)	3.54 (1.79) N = 95	3.23 (1.69) N = 39	3.85 (1.66) N = 48	1.72
必須キーワード (⑬を除く) 種類合計 (0~10)	3.18 (1.59) N = 95	2.77 (1.42) N = 39	3.35 (1.47) N = 48	1.88

注. 括弧内は標準偏差

4. 4. 3. 過程 3 「アウトラインとして整える」の結果

採点の結果、半数以上が本論部分を 2~3 段落で構成しており、序論と本論については、段落を立てた学生ほぼ全てが見出し（その段落で述べられる内容を表す）も記入していた。ただし、箇条書きや文章などさらに詳しい内容の記述については、序論や本論の 1 段落目など、序盤においてのみ多く見られた。

また、アウトラインに含まれていた要素については、序論における①今政策の概要のほか、本論部分では「学生の負担や教員等が感じるとされるデメリット」として『④政策（学修時間の確保）に対する反論』や「経団連指針の問題」として『⑩経団連の指針の問題について』がそれぞれにおいて最も多く見られた。しかし、本論部分においてはどの要素も記述自体があまり見られなかった。

4. 4. 3. 1. 項目 E 「序論・本論・結論内の見出し、箇条書き・文章の有無」

項目 E である「序論・本論・結論内の見出し、箇条書き・文章の有無」について、はじめに本論の段落数については大部分が 2~3 段落に集中していた（表 27）。

見出しの有無については、本論部分に関してはほぼ必ず設けられており、論証の中心部分である「主張を裏づける信頼ある証拠の提示」や「異なる立場の主張の批判的検討」の内容は多少でも含まれていた（表 28）。

また、見出し以外の内容に関する情報として、箇条書き・文章の有無については、序論や本論の一段落目については大部分が文章で内容を示していたが、それ以外については見出しのみ、という結果が多く見られた（表 29）。

表 27 項目 E : 本論の段落数

段落なし	1段落	2段落	3段落	4段落	5段落	6段落	7段落
7	16	28	25	13	4	1	1

(N=95)

表 28 項目 E : 見出しの有無

内容	序論	本論 1	本論 2	本論 3	本論 4	本論 5	本論 6	本論 7	結論
見出しあり	89	88	73	45	19	6	2	1	58
見出しなし	4	4	1	1	0	0	0	0	31
段落なし	2	3	21	49	76	89	93	94	6

(N=95)

表 29 項目 E : 箇条書き・文章の有無

内容	序論	本論 1	本論 2	本論 3	本論 4	本論 5	本論 6	本論 7	結論
箇条書き	6	19	11	8	2	0	0	0	8
文章	80	43	20	6	1	0	0	0	13
箇条書きと 文章	0	2	1	0	0	0	0	0	0
なし	7	28	42	32	16	6	2	1	69
段落なし	2	3	21	49	76	89	93	94	5

(N=95)

4. 5. 項目 F「序論・本論・結論それぞれの内容が、論理構成等に基づき記されているか」

項目 F である「序論・本論・結論それぞれの内容が、論理構成等に基づき記されているか」については、まず各学生の書いたアウトラインの中で「各段階における含まれる要素」に対しては、序論における『①今政策の概要』がほとんどの場合において見られたほか、各本論においては本論要素 a である「学生の負担や教員等が感じるとされるデメリット」の『④政策（学修時間の確保）に対する反論』や本論要素 b「経団連指針の問題」である『⑩経団連の指針の問題について』が多く見られ、過程 1 から 3 まで、一貫してこの論証における要素は取り上げられていた。ただし、本論部分の要素は最も多く取り上げられていた『④政策（学修時間の確保）に対する反論』でも 40 以下と、記述自体があまり見られなかった（表 30）。

また、要素の種類合計数については、総合キーワード、必須キーワード、また必須キーワードの内要素⑬を除いた合計に対して平均及び標準偏差を求めた（表 31）。結果、必須キーワードのみを対象とした場合であっても、13 種類の要素の内、平均して 3~4 種しか見られなかった。更に、それぞれ性差を検討するため t 検定を実施したが、差は見られなかった（総合キーワード種類合計： $t(85)=.21, n.s.$ ）（必須キーワード種類合計： $t(85)=.85, n.s.$ ）、（必須キーワード⑬を除く： $t(85)=1.30, n.s.$ ）。

表 30 項目 F：各段階における含まれる要素
序論

	①概要	②賛理	③反理
要素あり	84	32	52
要素なし	11	63	43

本論要素 a（学生の負担や教員等が感じるとされるデメリット）

	①概要	②賛理	④反_学	⑤他活	⑥移時期	⑦精神
要素あり	23	34	38	5	19	14
要素なし	72	61	57	90	76	81

	⑧反_留	⑯問題総	⑰結_学	⑱結_職	⑬意見
要素あり	10	15	37	22	17
要素なし	85	80	58	73	78

本論要素 b（経団連指針の問題）

	①概要	②賛理	⑩指針	⑪指問題	⑫予測	⑯問題総
要素あり	5	9	1	37	26	9
要素なし	90	86	94	58	69	86

	⑰結_学	⑱結_職	⑬意見
要素あり	3	0	8
要素なし	92	95	87

本論要素 c（従来採用活動の問題）

	①概要	⑨採問題	⑬意見
要素あり	0	5	0
要素なし	95	90	95

結論

	③反理	⑬意見
要素あり	28	28
要素なし	67	67

(N=95)

注 1. 色付きのマスは必須キーワード

注 2. 上記各項目の要素名 (①~⑱) は略称、詳細については付録 5 参照

表 31 項目 F：要素の種類合計点数

構成要素	総合	男性	女性	t 値
総合キーワード種類合計 (0~28)	5.91 (2.53) N = 95	5.87 (2.72) N = 39	5.98 (2.15) N = 48	.21
必須キーワード種類合計 (0~13)	3.85 (2.04) N = 95	3.72 (2.11) N = 39	4.08 (1.88) N = 48	.85
必須キーワード (⑬を除く) 種類合計 (0~10)	3.29 (1.81) N = 95	3.05 (1.75) N = 39	3.54 (1.76) N = 48	1.30

注. 括弧内は標準偏差

4. 6. 全実習後の「気づき」について

実習の効果の検討の内学生による自己評価として実施した、全実習後の「気づいたこと」については、分析に対し同意を得られた 95 名中、67 名が記入していた。また、すべての記述内容については、実験者が記述内容を実習時の各過程・全体での作業内容ごとに分類した (表 32, 各カテゴリの具体例に対しては表 33 参照)。

その結果、「内容への反省」が多く見られたほか、過程ごとに見た場合、キーワードの抜き出しの時点で反省点を見出している学生が多く見られた。「内容への反省」の具体例を見ると、「賛成の検証・反論ができなかった」「各要素・根拠の不足」といった論証の構成要素の内本論に必要とされる要素に対する反省点が目立った。キーワードの抜き出しへの反省点については、「より具体的な内容を抜き出すべき」「主題に沿って選ぶべき」といった、要素自体の不足の実感や要素の収集方法などについての気づきが見られた。

なお、その他については、「問題文の理解不足」や「制限時間不足」、「やりかたがわからず」など、実施内容に対する問題点が多少見られた。

表 32 全実習後の「気づき」集計結果

過程	カテゴリ	該当数
全体	内容への反省	29
	構成への反省	9
過程 1	キーワード抜き出しへの反省	12
過程 2	キーワード並び替えへの反省	2
過程 3	見出しへの反省	3
その他	問題文の理解不足	1
	「制限時間不足」	4
	相手のコメントに対する返答	6
	やりかたがわからず	1

(N=67)

表 33 全実習後の「気づき」具体例

過程	カテゴリ	具体例
全体	内容への反省	<ul style="list-style-type: none"> ・ 主題（反対の立場）を強調できなかった ・ 賛成の検証・反論ができなかった ・ 反対ばかりだった（自分の意見・代案も書くべき） ・ 各要素・根拠の不足 ・ 複数の立場から見るべき
	構成への反省	<ul style="list-style-type: none"> ・ 本論を要素に応じて分割すべき （大きすぎ、小さすぎ）
過程 1	キーワード抜き出しへの反省	<ul style="list-style-type: none"> ・ より具体的な内容を抜き出すべき ・ 主題に沿って選ぶべき ・ キーワードの拾い方でかきやすさがかわる
過程 2	キーワード並び替えへの反省	<ul style="list-style-type: none"> ・ 要素の意味の理解が必要
過程 3	見出しへの反省	<ul style="list-style-type: none"> ・ 見出しから内容がわからない

4. 7. 質問紙調査の結果

質問紙については、分析に対し同意を得られた 95 人中 87 人（男性 39 名、女性 48 名）の回答が得られた。各質問項目に対する結果は、表 34, 表 35 の通りである。本テーマへの理解度である「資料の内容を理解できた」については、半数以上が「ややあてはまる」以上のため、提供した資料およびテーマの難易度は本実習において論証を行う際に十分な内容であったと思われる。また、作業意欲に関する項目である「集中して取り組めた」「真面目に取り組めた」「積極的に内容を書き出した」に対しては、どの項目においても「ややあてはまる」以上であったため、比較的意欲をもって取り組めていたと見られる。なお、各作業に対する自己評価については、「あてはまらない」「よくあてはまる」については一貫してあまり見られなかった。

さらに、得られた質問紙の結果に対し、事前知識への質問をのぞく総合得点、各過程での作業に関する得点、作業意欲の総合得点については平均および標準偏差を求めた。また、それぞれ性差を検討するため t 検定を実施した（表 36）。結果については、意欲総合のみ性差が認められた（総合得点($t(66.81)=1.77, n.s.$)（過程 1 ($t(85)=.49, n.s.$)（過程 2 ($t(85)=1.46, n.s.$)（過程 3 ($t(85)=.13, n.s.$)（意欲総合($t(67.69)=3.07, p < .01$ ）。

表 34 自己評価に関する質問紙集計結果（人数）

		あてはまらない (1点)	ややあてはま らない(2点)	どちらとも いえない(3点)	ややあてはまる (4点)	よくあてはまる (5点)
過程1	項目 A の自己評価	7	24	23	31	2
	項目 B の自己評価	2	13	27	38	7
過程2	項目 C の自己評価	2	16	30	33	6
	項目 D の自己評価	2	14	28	35	8
過程3	項目 E の自己評価	5	15	18	43	6
	項目 F の自己評価	7	27	23	29	1
テーマに関する 知識について	テーマに対し事前に 知識を持っていた	22	27	22	16	0
	資料の内容を 理解できた	1	6	13	50	17
作業意欲	集中して取り組めた	2	11	10	46	18
	真面目に取り組めた	2	6	7	43	29
	積極的に内容を 書き出した	2	8	16	42	19

($N=87$)

表 35 自己評価に関する質問紙平均値（総合）

		平均値（総合）
過程1	項目 A の自己評価	2.97(1.02)
過程2	項目 B の自己評価	3.40(0.92)
	項目 C の自己評価	3.29(0.92)
	項目 D の自己評価	3.38(0.94)
過程3	項目 E の自己評価	3.34(1.03)
	項目 F の自己評価	2.89(1.00)
テーマに関する 知識について	テーマに対し事前に 知識を持っていた	2.37(1.05)
	資料の内容を 理解できた	3.87(0.84)
作業意欲	集中して取り組めた	3.77(0.99)
	真面目に取り組めた	4.05(0.95)
	積極的に内容を 書き出した	3.78(0.88)

注. 括弧内は標準偏差
($N=87$)

表 36 自己評価に関する質問紙の各得点

	総合	男性	女性	t値
総合得点 (1~55)	30.86 (5.45) $N = 87$	29.69 (6.29) $N = 39$	31.81 (4.50) $N = 48$	1.77
過程1 (1~5)	2.97 (1.03) $N = 87$	3.03 (1.04) $N = 39$	2.92 (1.03) $N = 48$.49
過程2 総合 (1~15)	10.07 (2.04) $N = 87$	9.72 (2.08) $N = 39$	10.35 (1.98) $N = 48$	1.46
過程3 総合 (1~10)	6.23 (1.69) $N = 87$	6.26 (1.76) $N = 39$	6.21 (1.65) $N = 48$.13
意欲総合 (1~15)	11.60 (2.53) $N = 87$	10.69 (2.79) $N = 39$	12.33 (2.04) $N = 48$	3.07

注. 括弧内は標準偏差

4. 8. 「アウトライン」の質の違いによるキーワードの要素の傾向について

本実習で作成されたアウトラインは、論証の構成要素に対応するキーワード（必須キーワード、詳細は表 39 参照）の要素を満たすほど、「よい」アウトラインであるとしている。そのため、各作業の段階における必須キーワードの種類や総数が、最終的なアウトラインの質や内容自体に大きな影響を与えていることになる。即ち、アウトラインを「書けている」「書けていない」といった学生のアウトラインに含まれている要素と取り上げたキーワードの種類や総数の違いの有無を明らかにすることは、指導における改善点や学習におけるポイントなどの判明に繋がるといえる。

そこで、ここでは本実習での最終的な到達目標である「アウトラインの構成」の質（要素種類の高低）別に、各作業内での「キーワードの要素の種類数」などといった特徴に差が見られるかを検討すべく、過程 3「アウトラインを整える」においてアウトラインを作成した際の採点項目 F「序論・本論・結論それぞれの内容が、論理構成等に基づき記されているか」のうち、⑬「執筆者の意見・代案」を除く必須キーワードの合計種類結果に基づき、高中低群の計 3 群に分類した（表 37）。また、高中低群毎の各作業の段階の状態を明らかにすべく、過程 3「アウトラインを整える」やそれ以前の過程である過程 1「キーワードを用意する」の項目 A「主題文に基づき言いたい内容を表すキーワードを書き出せているか」、過程 2「キーワードの並び替え」の項目 D「キーワード群の内容が論証に必要な要素を含んでいるか」でのキーワードの種類（合計 18 種類、詳細については付録 5 参照）や総合キーワード種類合計、必須キーワード種類合計、必須キーワード（⑬を除く）の出現数平均などを分析した。

実習において得られた項目 F「序論・本論・結論それぞれの内容が、論理構成等に基づき記されているか」における⑬「執筆者の意見・代案」を除く必須キーワードの合計種類の最小値は 0、最大値は 8 であった（表 38）。本研究では、序論・本論・結論それぞれに必須キーワードが 1 種類ずつ存在している場合からアウトラインを構成できている可能性がある一方、要素が 0~2 種類である場合は構造自体を満たすことができない。そのため、到達度の違いにおける分類の 1 つとして、まず「アウトラインを構成できない」0~2 種類を低群とした。また、基本的な構成要素を満たしている可能性がある 3~5 種類については中群、6~8 種類については高群とした。

表 37 項目 F⑬「執筆者の意見・代案」を除く「必須キーワード」の合計種類による分類結果

	低群	中群	高群
合計種類	0~2	3~5	6~8
度数(人)	34	51	10

表 38 項目 F⑬「執筆者の意見・代案」を除く「必須キーワード」の合計種類度数（人）

合計種類	低群			中群			高群		
	0	1	2	3	4	5	6	7	8
度数（人）	4	11	19	22	14	15	5	3	2
割合（％）	4.2%	11.6%	20%	23.2%	14.7%	15.8%	5.3%	3.2%	2.1%

表 39 構成要素（井下）に対応するキーワードの要素（再掲）

段階	構成要素	キーワードの要素
序論	問題の背景・問題の目的	①今政策の概要
	主張の要点	③立場主張・反対の理由
本論	主張を裏づける信頼ある証拠の提示	④政策（学修時間の確保）に対する反論, ⑤他活動との兼ね合いの問題, ⑥移行時期の問題, ⑦就職活動をするにあたる学生の精神的な問題
	異なる立場の主張の批判的検討	⑧政策（留学等の促進）に対する反論 ⑩経団連の指針の問題について ⑫経団連の指針によって生じると予測される事態
	自分の主張の限界と、補足や代案	⑬執筆者の意見・代案※
	主張の妥当性の確認	③立場主張・反対の理由
結論	今後の課題	⑬執筆者の意見・代案※

*表 17 構成要素（井下）に対応するキーワードの要素の再掲

4. 8. 1. 項目A「言いたい内容を表すキーワードを書き出せているか」における各要素の特徴

過程1「キーワードを用意する」項目A「言いたい内容を表すキーワードを書き出せているか」における、各群のキーワード種類別出現合計数・各群内の割合および要素の種類合計点数については、表40、表41の通りの結果となった。「①今政策の概要」や「②政策のメリット・賛成する理由」「⑩経団連の指針の問題について」など、テーマの概要にあたる情報はどの群においても一貫して抜き出されていた。

高群であるほど抜き出されていたものとしては、「④政策（学修時間の確保）に対する反論」や「⑦就職活動をするにあたる学生の精神的な問題」、「⑫経団連の指針によって生じると予測される事態」など、論証の核となる本論部分の「主張を裏づけるための証拠」に関するキーワードが見られた。このことから、低群はアウトライン作成のプロセスの最初の段階の時点で「本論部分に踏み込めていない」ということが考えられる。

なお、高群の方が抜き出されていないキーワードとして「学生は反対」「反対する」といった「③立場主張・反対の理由」が見られたが、この要素を具体化していくと「立場・主張を裏づけるための証拠」となることから、高群は「③立場主張・反対の理由」という段階を踏まずに、論証のためのキーワードを抜き出すことに力を入れていると考えられる。

表 40 項目 A における各群の要素の有無

	①概要	②賛理	③反理	④反_学	⑤他活	⑥移時期
高群	7(70.0%)	8(80.0%)	1(10.0%)	9(90.0%)	3(30.0%)	6(60.0%)
中群	38(74.5%)	39(76.5%)	18(35.3%)	30(58.8%)	15(29.4%)	17(33.3%)
低群	31(91.2%)	30(88.2%)	10(29.4%)	9(26.5%)	2(5.9%)	3(8.8%)

	⑦精神	⑧反_留	⑨採問題	⑩指針	⑪指問題	⑫予測
高群	3(30.0%)	0(0%)	1(10.0%)	2(20.0%)	6(60.0%)	5(50.0%)
中群	17(33.3%)	0(0%)	11(21.6%)	13(25.5%)	31(60.8%)	22(43.1%)
低群	3(8.8%)	0(0%)	10(29.4%)	5(14.7%)	20(58.8%)	11(32.4%)

	⑬意見	⑭問題総	⑮結_学	⑯結_職
高群	4(40.0%)	1(10.0%)	2(20.0%)	4(40.0%)
中群	20(39.2%)	8(15.7%)	29(56.9%)	22(43.1%)
低群	13(38.2%)	6(17.6%)	10(29.4%)	8(23.5%)

N=10(高群), 51(中群), 34(低群)

注 1. 色付きのマスは必須キーワード

注 2. 括弧内は、キーワード数の各群内の割合(パーセンテージ)

注 3. 上記各項目の要素名(①~⑯)は略称、詳細については付録 5 参照

注 4. ⑭⑮については、「その他」のため省略

表 41 項目 A における要素の種類合計点数(到達度に関する群別)

構成要素	高群	中群	低群
総合キーワード種類合計 (0~18)	6.80 (2.48) N = 10	7.06 (2.28) N = 51	5.50 (2.31) N = 34
必須キーワード種類合計 (0~10)	4.60 (2.22) N = 10	4.33 (2.02) N = 51	3.15 (1.60) N = 34
必須キーワード(⑬を除く) 種類合計(0~9)	4.20 (1.87) N = 10	3.94 (1.88) N = 51	2.76 (1.37) N = 34

注. 括弧内は標準偏差

4. 8. 2. 項目D「序論・本論・結論それぞれのキーワード群の内容を論じるのに必要な要素を含んでいるか」における各要素の特徴

過程2「キーワードの並び替え」項目D「序論・本論・結論それぞれのキーワード群の内容を論じるのに必要な要素を含んでいるか」における、各群のキーワード種類別出沒合
計数・各群内の割合および要素の種類合計点数については、表 42, 表 43 の通りとなった。

序論に相当するキーワードについては、項目Aから引き続き「①今政策の概要」や「②
政策のメリット・賛成する理由」においては全群ほぼ共通して取り上げられていた。「③立
場主張・反対の理由」については、過程2の作業上に必要とされるキーワードであるため
か、全体的に項目Aの時点よりも取り上げられていた。

本論に相当するキーワードについては、本論要素 a においては「②政策のメリット・賛
成する理由」が低群に近づくほど取り上げられている一方で、「④政策（学修時間の確保）
に対する反論」や「⑦就職活動をするにあたる学生の精神的な問題」での群間の差が項目
Aと同様に見られ、また「主張を裏づけるための証拠」ではあったが項目Aではあまり取
り上げられなかった「⑧政策（留学等の促進）に対する反論」についても群間の差が見ら
れるようになった。なお、本論要素 b においては、低群であっても「⑩経団連の指針の問
題について」は触れられていた。

表 42 項目 D における各群の要素の有無

序論

	①概要	②賛理	③反理
高群	5(50.0%)	4(40.0%)	3(30.0%)
中群	20(39.2%)	24(47.1%)	21(41.2%)
低群	19(55.9%)	15(44.1%)	7(20.6%)

本論要素 a (学生の負担や教員等が感じるとされるデメリット)

	①概要	②賛理	④反_学	⑤他活	⑥移時期	⑦精神
高群	2(20.0%)	3(30.0%)	9(90.0%)	1(10.0%)	5(50.0%)	3(30.0%)
中群	17(33.3%)	21(41.2%)	31(60.8%)	9(17.6%)	16(31.4%)	14(27.5%)
低群	12(35.3%)	19(55.9%)	10(29.4%)	3(8.8%)	1(2.9%)	1(2.9%)

	⑧反_留	⑩問題総	⑪結_学	⑫結_職	⑬意見
高群	4(40.0%)	0(0%)	2(20.0%)	3(30.0%)	3(30.0%)
中群	7(13.7%)	13(25.5%)	26(51.0%)	19(37.3%)	8(15.7%)
低群	1(2.9%)	6(17.6%)	12(35.3%)	7(20.6%)	5(14.7%)

本論要素 b (経団連指針の問題)

	①概要	②賛理	⑩指針	⑪指問題	⑫予測	⑯問題総
高群	0(0%)	0(0%)	2(20.0%)	5(50.0%)	7(70.0%)	1(10.0%)
中群	4(7.8%)	2(3.9%)	5(9.8%)	26(51.0%)	16(31.4%)	0(0%)
低群	4(11.8%)	2(5.9%)	1(2.9%)	17(50.0%)	7(20.6%)	0(0%)

	⑰結_学	⑱結_職	⑬意見
高群	0(0%)	0(0%)	2(20.0%)
中群	0(0%)	1(2.0%)	4(7.8%)
低群	0(0%)	0(0%)	5(14.7%)

本論要素 c (従来 of 採用活動の問題)

	①概要	⑨採問題	⑬意見
高群	0(0%)	0(0%)	0(0%)
中群	0(0%)	2(3.9%)	2(3.9%)
低群	0(0%)	4(11.8%)	0(0%)

結論

	③反理	⑬意見
高群	3(30.0%)	2(20.0%)
中群	14(27.5%)	10(19.6%)
低群	6(17.6%)	6(17.6%)

N=10(高群), 51(中群), 34(低群)

注 1. 色付きのマスは必須キーワード

注 2. 括弧内は、キーワード数の各群内の割合(パーセンテージ)

注 3. 上記各項目の要素名 (①~⑱) は略称、詳細については付録 5 参照

表 43 項目 D における要素の種類合計点数(到達度に関する群別)

構成要素	高群	中群	低群
総合キーワード種類合計 (0~28)	6.90 (2.96) N = 10	6.51 (1.77) N = 51	5.00 (2.10) N = 34
必須キーワード種類合計 (0~13)	5.20 (1.48) N = 10	3.84 (1.67) N = 51	2.59 (1.56) N = 34
必須キーワード (⑬を除く) 種類合計 (0~10)	4.50 (.97) N = 10	3.41 (1.51) N = 51	2.12 (1.15) N = 34

注. 括弧内は標準偏差

4. 8. 3. 項目 F 「序論・本論・結論それぞれの内容が、論理構成等に基づき記されているか」の特徴

過程 3 「アウトラインとして整える」項目 F 「序論・本論・結論それぞれの内容が、論理構成等に基づき記されているか」における、各群のキーワード種類別出沒合計数・各群内の割合および要素の種類合計点数については、表 44, 表 45 の通りの結果となった。

序論に相当するキーワードについては、引き続き「①今政策の概要」や「②政策のメリット・賛成する理由」においては全群において取り扱われ方にあまり差は見られなかったが、「③立場主張・反対の理由」については、中群以上が前段階と比べ明記されるようになった一方で、低群においては前段階とあまり差が見られなかった。

本論に相当するキーワードについては、本論要素 a においては、引き続き低群において「②政策のメリット・賛成する理由」が取り上げられている一方で、「主張を裏づけるための証拠」である「④政策（学修時間の確保）に対する反論」や「⑦就職活動をするにあたる学生の精神的な問題」は群間の差が大きく、低群と中群間だけではなく、中群と高群の間においても差が見られていた。なお、「⑩変更によっておこる問題総合」「⑪アンケートの結果自体_学生」「⑫アンケートの結果自体_教職員」については各群において一定数見られた。本論要素 b については、低群であっても「⑩経団連の指針の問題について」は一定数触れられており、低群における「主張を裏づけるための証拠」はこのキーワードにほぼ集中していた。

また、全体を通しては、高群の要素については、必須キーワード以外はあまり取り上げられていなかった。

表 44 項目 F における各群の要素の有無

序論

	①概要	②賛理	③反理
高群	10(100.0%)	4(40.0%)	10(100.0%)
中群	47(92.2%)	18(35.3%)	32(62.7%)
低群	27(79.4%)	10(29.4%)	10(29.4%)

本論要素 a (学生の負担や教員等が感じるとされるデメリット)

	①概要	②賛理	④反_学	⑤他活	⑥移時期	⑦精神
高群	1(10.0%)	2(20.0%)	9(90.0%)	2(20.0%)	5(50.0%)	5(50.0%)
中群	10(19.6%)	14(27.5%)	29(56.9%)	3(5.9%)	12(23.5%)	9(17.6%)
低群	12(35.3%)	18(52.9%)	0(0%)	0(0%)	2(5.9%)	0(0%)

	⑧反_留	⑯問題総	⑰結_学	⑱結_職	⑬意見
高群	4(40.0%)	1(10.0%)	4(40.0%)	3(30.0%)	2(20.0%)
中群	6(11.8%)	7(13.7%)	25(49.0%)	14(27.5%)	10(19.6%)
低群	0(0%)	7(20.6%)	8(23.5%)	5(14.7%)	5(14.7%)

本論要素 b (経団連指針の問題)

	①概要	②賛理	⑩指針	⑪指問題	⑫予測	⑯問題総
高群	0(0%)	0(0%)	0(0%)	6(60.0%)	8(80.0%)	0(0%)
中群	4(7.8%)	7(13.7%)	1(2.0%)	23(45.1%)	17(33.3%)	4(7.8%)
低群	1(2.9%)	2(5.9%)	0(0%)	8(23.5%)	1(2.9%)	5(14.7%)

	⑰結_学	⑱結_職	⑬意見
高群	0(0%)	0(0%)	1(10.0%)
中群	1(2.9%)	0(0%)	5(9.8%)
低群	2(5.9%)	0(0%)	2(5.9%)

本論要素 c (従来の採用活動の問題)

	①概要	⑨採問題	⑬意見
高群	0(0%)	0(0%)	0(0%)
中群	0(0%)	1(2.0%)	0(0%)
低群	0(0%)	4(11.8%)	0(0%)

結論

	③反理	⑬意見
高群	8(80.0%)	3(30.0%)
中群	19(37.3%)	19(37.3%)
低群	1(2.9%)	6(17.6%)

N=10(高群), 51(中群), 34(低群)

注 1. 色付きのマスは必須キーワード

注 2. 括弧内は、キーワード数の各群内の割合(パーセンテージ)

注 3. 上記各項目の要素名 (①~⑬) は略称、詳細については付録 5 参照

表 45 項目 F における要素の種類合計点数(到達度に関する群別)

構成要素	高群	中群	低群
総合キーワード種類合計 (0~28)	8.80 (2.10) N = 10	6.61 (1.81) N = 51	4.00 (2.23) N = 34
必須キーワード種類合計 (0~13)	7.30 (1.16) N = 10	4.53 (1.12) N = 51	1.82 (1.03) N = 34
必須キーワード (⑬を除く) 種類合計 (0~10)	6.70 (.82) N = 10	3.86 (.85) N = 51	1.44 (.71) N = 34

注. 括弧内は標準偏差

4. 8. 4. 高中低群間での項目A D Fのキーワード合計種類数の差

項目A「言いたい内容を表すキーワードを書き出せているか」、項目D「序論・本論・結論それぞれのキーワード群の内容を論じるのに必要な要素を含んでいるか」、項目F「序論・本論・結論それぞれの内容が、論理構成等に基づき記されているか」での総合キーワード種類合計数、必須キーワード種類合計数、⑬を除く必須キーワード合計数（各平均値については表 41, 表 43, 表 45 参照）に対し、高中低群の3条件での Scheffe 法による多重比較を実施した。

これにより、高中低群間での総合キーワード種類合計数（「このテーマについて論証する際には必要である」と考えられる18種類の要素・キーワードの内含まれていた種類数）、必須キーワード種類合計数（論証の構成要素として必要な要素・キーワードの種類数）、⑬を除く必須キーワード合計数（必須キーワードの内⑬「執筆者の意見・代案」を除いた要素・キーワードの種類数）に有意差が見られるかを検討した。

分析の結果、総合キーワード種類合計数、必須キーワード種類合計数、⑬を除く必須キーワード合計数全てにおいて、項目Aでは中群と低群間、項目Dでは中群と低群間および高群と低群間、項目Fにおいては中群と低群間、高群と低群間、高群と中群間に有意差が見られた。

キーワードの種類合計数を見ると、過程1（項目A）の時点では中群の方が低群よりもキーワードを抜き出しており、低群はキーワードを抜き出す時点で必須キーワードであるかどうかに関わらず、全体的に抜き出す量が少ない、という結果となった。過程2（項目D）の時点では、低群よりも中群および高群の方が使用しているキーワードの種類が多かったものの、中群と高群の間には差が見られなかったという結果となった。また、過程3（項目F）については、分類基準とした「⑬執筆者の意見・代案を除く必須キーワードの合計種類結果」以外の「総合キーワード種類合計数」「必須キーワード種類合計数」においても有意差が見られ、全てにおいて高中低の順にキーワード・要素数が多いという結果となった。

このことから、本実践においてアウトラインの構成がうまくいかなかった「低群」は、必須キーワードを中心に全体的にアウトラインを構成する際の要素の量が高中群と比較した際、少ないということが示された。

表 46 高中低群の3条件での多重比較結果

	高群	中群	低群	F値	多重比較
項目A(過程1)					
総合	6.80 (2.48)	7.06 (2.28)	5.50 (2.31)	4.74	中群>低群*
必須	4.60 (2.22)	4.33 (2.02)	3.15 (1.60)	4.66	中群>低群*
必須(⑬除く)	4.20 (1.87)	3.94 (1.88)	2.7 6(1.37)	5.61	中群>低群*
項目D(過程2)					
総合	6.90 (2.96)	6.51 (1.77)	5.00 (2.10)	6.67	中群>低群** 高群>低群*
必須	5.20 (1.48)	3.84 (1.67)	2.59 (1.56)	12.16	中群>低群** 高群>低群***
必須(⑬除く)	4.50 (.97)	3.41 (1.51)	2.12 (1.15)	15.83	中群>低群*** 高群>低群***
項目F(過程3)					
総合	8.80 (2.10)	6.61 (1.81)	4.00 (2.23)	29.07	中群>低群*** 高群>低群*** 高群>中群**
必須	7.30 (1.16)	4.53 (1.12)	1.82 (1.03)	118.28	中群>低群*** 高群>低群*** 高群>中群***
必須(⑬除く)	6.70 (.82)	3.86 (.85)	1.44 (.71)	195.61	中群>低群*** 高群>低群*** 高群>中群***

注. 括弧内は標準偏差

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

5. 考察

5. 1. 授業に対する評価・改善点

今回の実習自体については、全実習後の「気づき」において「作業・授業の意味がわからない」に相当する意見はほぼ見受けられなかった。そのため、実習の内容については実施対象に一定以上の理解が得られたと思われる。

一方で、「制限時間不足」に対する指摘については複数の意見が見られた。これについては、過程1「キーワードを用意する」においてテーマおよび主題文に関する資料を読みこむ際に、テーマ自体に対する理解に時間がかかったという可能性が考えられる。

今回は、実習テーマを実施側で指定するにあたり、個々人の「知識量」に配慮するという形で実践対象である学生が事前に持つ知識量が比較的少ない、「あまり知られていない」と考えられるテーマを設定した。この点においては、質問紙調査の結果(p. 45 表 34 参照)から少なくとも半数以上の学生にとって実際に「あまり知らなかった」テーマであったことが示されたが、資料の内容に対する理解の自己評価についても、全体の約3分の2が「ややあてはまる」以上であったことから、資料の内容自体が難しい、ということは考えられにくい。一方で、テーマである「就職活動開始時期の変更」については、テーマに対する背景や用語など、説明する事象が多かったため(付録3参照)、テーマの理解にかかる時間に個人差があった可能性が考えられる。

5. 2. 実習結果の分析の比較・改善点

5. 2. 1. 実習結果について

過程2「キーワードの並び替え」での形式的な評価項目である、項目C「序論・本論・結論それぞれに該当するキーワード群を設けているか」では、序論・本論・結論それぞれに相当するキーワード群を作成するという指示をしたにもかかわらず、結果としてキーワードを群として区切っていたのは全体の半数にすぎなかった。ただし、これについては、項目D「序論・本論・結論それぞれのキーワード群の内容を論じるのに必要な要素を含んでいるか」の採点の際、区切りなしのワークシート内であっても本論に相当する内容を含むキーワードがあったことから、時間不足または実施の際の指示が十分でなかった可能性が考えられる。また、区切りがあった場合の区切りのパターンについては、半数以上が序論・本論・結論であり、この時点で論証の構成を意識した実習は概ね達成されているとみられる。なお、序論と本論のみのパターンも15人見られたが、結論に含まれる要素は主張の繰り返しや自身の意見であることから、序論・本論の内容が結論の要素を兼ねることもあるため、深刻な問題ではないと考えられる。

過程1「キーワードを用意する」においては、項目Aにおける表21 項目A：各要素の最小値・最大値・平均値について、p. 36) および表22 項目A：要素の種類合計点数の結果、p. 36) から、キーワードの抜き出しについては「多く抜き出せばよりいいアウトラインが書ける」というわけではない、という点が挙げられる。

例えば、表 22 での過程 1 において抜き出したキーワード数と種類を比較した場合、キーワードの種類数は男女関係なく、数に比べ約半数およびそれ以下にまで減少している。それに加え、表 21 の結果より、多く抜き出されているキーワードは「①今政策の概要」や「②政策のメリット・賛成する理由」に属していることから、キーワードの種類数と合計数の差の大部分は、この 2 種類の要素に関するキーワードである割合が高い。本実習ではキーワード数が多い要素ほど内容に関する情報が多いという意味を持つため、従って、本実習内において内容に関する情報が比較的多いのは、「①今政策の概要」や「②政策のメリット・賛成する理由」など、テーマについての基礎的な情報である、ということになる。これによって予想できる問題としては、過程 2 および過程 3 においてキーワードの並べ替えや文章化を行う際、序論に相当する内容ばかりが充実する一方で、本論や結論における要素がない、という点が挙げられる。

今回の実習において、「必要な情報の収集」に関する指導および実習において準備したのは、講義形式の授業での「論証の構成要素」についての説明や「実習の実践例(詳細については付録 1 のスライド 27~37 参照)」、統一したテーマと主題文、テーマに関する資料である。資料の難易度等には問題がないことから、今回は事前の指導において「抜き出したキーワードは具体的にどのような意味を持つことになるのか」という点に関する解説が不足していた、という点が課題として考えられる。実施側が用意した主題文だけでは、与えられたテーマについて論証するには論証の構成要素が不足している状態となる。そこで、今回はアウトラインなど論証をするにおける「論証の構成要素」についての説明を講義の中で行ったが、さらに「主題文などにどのような要素（主張を裏づける信頼ある証拠の提示や異なる立場の主張の批判的検討など）を足すことによって論証の構成要素を満たすことができるか」といった、より段階的な指導をする必要があったと考えられる。

そのため、今後における改善点として、キーワードを抜き出す作業の説明の際には、キーワードがその後の過程において果たす役割や「論証の構成要素」に関する説明も絡めた「何故キーワードを抜き出すのか」に注目した解説を含める必要がある。

5. 2. 2. 高中低群の比較結果について

過程1「キーワードを用意する」では、「①今政策の概要」や「②政策のメリット・賛成する理由」「⑩経団連の指針の問題について」など、テーマの概要にあたる情報はどの群においても一貫して抜き出されていた。これについては、テーマについて理解すべく情報を拾う行為が抜き出すという行為と繋がっている、という理由が考えられる。

また、過程2「キーワードの並び替え」においては、本論におけるテーマの概要である「②政策のメリット・賛成する理由」が低群に近づくほど取り上げられている一方で、本論要素a「学生の負担や教員等が感じるとされるデメリット」での「主張を裏づけるための証拠」である「④政策（学修時間の確保）に対する反論」や「⑦就職活動をするにあたる学生の精神的な問題」や「異なる立場の主張の批判的検討」である「⑧政策（留学等の促進）に対する反論」について群間の差が見られるようになっていた。この結果については、中群以上は主張を確かなものにすべく証拠を取り扱う反面、低群は過程1の項目Aにおいて「主張を裏づけるための証拠」に対する情報をあまり抜き出せなかったことから代わりにテーマの概要に触れている、という点が考えられる。なお、本論要素b「経団連指針の問題」においては項目Aの時点でもよく取り上げられていたからか、低群であっても比較的取り上げられていた。

過程3「アウトラインとして整える」では、過程2における低群と中群以上のほかに、中群と高群の間において「主張を裏づけるための証拠」である「④政策（学修時間の確保）に対する反論」や「⑦就職活動をするにあたる学生の精神的な問題」などに差が見られていた。中群と高群の間にこのような差が見られるのは必須キーワード内の「主張を裏づけるための証拠」に相当する要素がほとんどであることや、高群の要素は必須キーワード以外あまり差が見られないことから、高群のアウトラインの内容はほとんどが必須キーワードに関連するものであり、またアウトラインの質（必須キーワードの種類数）は「主張を裏づけるための証拠」の充実度と関連している可能性がある。なお、「⑩変更によっておこる問題総合」「⑪アンケートの結果自体_学生」「⑫アンケートの結果自体_教職員」については各群において一定数見られたが、これらは「主張を裏づけるための証拠」は異なり「何について指摘するのか」という意味を持たないことから、論証においては証拠として不十分な状態である。

また、過程全般における結果について特筆すべき点としては、本実習で取り上げたテーマは④政策（学修時間の確保）に対する反論や⑤他活動との兼ね合いの問題、⑦就職活動をするにあたる学生の精神的な問題、⑩経団連の指針の問題についてなど、論証（反論）を行うにあたり論拠・理由となる要素を複数含んでいたが、実習の結果では④政策（学修時間の確保）に対する反論および⑩経団連の指針の問題について取扱いが集中していた、という件について挙げることができる。論証型レポートにおけるアウトラインを構成する際に必須ともいえる論拠や理由が取り上げられている、という点においては実習内容による効果を期待することができるが、「メリットに対する反論」など、本論における構成要素

である「異なる立場の主張の批判的検討」については、効果が期待できると必ずしも言えない結果となった。

この点については、「アウトライン」の質の違いによる特徴の結果から、アウトラインの低群においてはキーワードの抜き出しに関するつまずきが存在している、という可能性がある。「主張を裏づけるための証拠」と比べ、一度異なる立場の主張をした後に批判する必要がある「異なる立場の主張の批判的検討」について低群においてはあまり見られなかったことから、指導の改善をする際は、論証の構成要素の中でも「異なる立場の主張の批判的検討」に関する内容を手厚くすることが望まれる。ただし、実施上の問題点として、テーマやテーマに関する資料を実施側で用意したことから、時間的制約やテーマに対する深い踏み込みができなかった、という理由も考えられることを考慮する必要がある。

5. 2. 3. 実習後の「気づき」について

過程の気づきに対してもっとも多く見られた過程1「キーワード抜き出しへの反省」では、「より具体的な内容を抜き出すべき」「主題に沿って選ぶべき」「まったく意見に踏み込めなかった。キーワードの拾い方でかきやすさがかわると実感した」といったような、論証する際の内容となるキーワードの収集方法・基準に対する気づきが見られた。この学生は「アウトラインが書けなかったのはキーワードに原因がある」と意識していることから、このことに気づいた学生は、過程1において必要なスキルである「必要な情報の収集」について、実習を通して学習の効果があつたといえる。

また、内容への反省としては「学生だけでなく企業のことについて書いたことに評価をもらったのでよかった。1つの側面だけでなく、複数の側面から考えてアウトライン作りをしていくことが大切だと分かった。これからもそうしていきたい。」「反対意見を書くときも賛成側の意見についてのキーワードも書いた方がアウトラインを書く際書きやすくなると思った。」などといった、複数の立場を意識することに対する気づきが全体の約半数を占めていた。つまり、実習後の学生は論証の構成要素（付録5参照）のうち、複数の「主張を裏づける信頼ある証拠の提示」や「異なる立場の主張の批判的検討」を取り上げることに對して重要性を感じている、ということになる。これらのことから、この実習を通して学生は、学習のねらいである「論証の構造の理解」や「論証の構成要素を文章構成に反映できる」に関するスキルを身につけるためのスキルの重要性やその理由を認識しており、その点においては本実習の効果は見られたと考えられる。

また、今回の実習において得られた「気づき」は、気づきを感じた段階によって2種類に分類することができる。1つ目は、上記の例の中でも、「キーワードの拾い方でかきやすさがかわると実感した」というような、作業をする中で学生本人が発見した気づきである。また、2つ目として、「評価をもらった」「複数の側面から考えてアウトライン作りをしていくことが大切だと分かった」といった、ペア相手から実習内容の結果についてコメントをもらったことによって得られた気づきを挙げることができる。

本実習における「気づき」は、「学生による自己評価」という役割が強く、「ペア相手から実習内容の結果についてコメントをもらう」という方法については授業としての内容を深めるためでしかなかった。しかし、後者の気づきは自身のみにおいては気づくことなく、他人の結果と比較することによってはじめて得られるものである。このような取組はピア・レスポンス（学習者が互いの文章を読み合い、話し合う学習活動）と呼ばれ、富永（2012）などによって大学の文章表現授業における効果が検討されている¹⁷⁾。ここでは、ピア・レスポンスの親和性などの高低差に関わらず、学習者の文章力テストの成績は有意に高いものとなったが、本研究における結果からも、互いの文章を読み合い話し合う活動は何らかの効果が見られていると考えられることから、今後の課題として本実習におけるピア・レスポンスに関する視点導入の重要性を挙げるることができる。

5. 3. 実習の改善案について

分析および考察内容から改善案を提案するにあたり、最も大きな問題となるのが「テーマ設定」および「制限時間」である。実施内容の分析から、今回取り上げた「テーマ」や作業自体の流れについては特に問題は見られないという結果となったが、授業時間内にテーマに関する知識を得る形式である以上、資料を読む時間をよりしっかりと設ける必要がある。また、取り扱うテーマの内容に関する事前知識を含む知識量がアウトラインの質にかかわることから、学生になじみのあるテーマの設定が重要である。

そこで、ここでは初年次教育で他にも取り扱われている内容と関連したテーマの設定を提案する。平成 23 年度時点で見られる初年次教育の他のプログラムとしては、本研究で取り扱ったような「将来の職業生活や進路選択に対する動機づけ・方向付け」に関するプログラムのほか、「社会の構成員としての自覚・責任感・倫理観育成」「学生生活における時間管理や学習習慣」「学問や大学教育全般に対する動機づけ」などが見られる¹⁸⁾。これには、他の初年次教育の内容の活用や、興味・関心を得られやすいというメリットが挙げられる。また、「研究倫理問題」や「メディアリテラシー」など、複数の視点が得られやすいテーマであることから、本実習の結果の低群に見られた「複数視点からの批判的検討」の取り扱いの必要性に対しても有効であると考えられる。

また、指導内容に対する改善点としては、「構成要素に対する説明」および「キーワードの取り扱い」について挙げられる。今回は実習を重視した授業内容をとったが、過程 1 にて主に抜き出されたキーワードの種類がテーマに対する基礎的な情報に偏るなど、効果的ではない抜き出され方が見られた点や、過程 2 における「構成要素ごとにキーワード群を作成する」作業において序論・本論など区切らない層も一定数見られたことから、講義の時点において重点的に教示する必要があると考えられる。具体的には、キーワードがその後の過程において果たす役割や「論証の構成要素」に関する説明も絡めた、「何故キーワードを抜き出すのか」に注目した解説を含めるといった講義内容の改善の必要がある。

6. 結論・今後の課題

本研究では、大学一年生を対象とした論証型レポートにおける「文章構成（アウトラインの構成）」の理解および論証の構成要素を文章構成に反映するスキルに注目した指導方法を開発・実践し、実践結果、質問紙調査や本授業での「文章構成（アウトライン）」に関するスキルを必要とする実習を体験したことによる、学生の全実習後の「気づき」を通して、文章構成に関するスキルへの指導効果および今後における指導時の具体的な課題について検討することを目的として、アウトラインの構成の際の「論証の構造の理解」「論証の構成要素を文章構成に反映できる」力に注目した指導およびワークシートを利用した実習を行った。

授業および実習自体の評価としては、実習の内容については実施対象に一定以上の理解が得られたが、同時に「制限時間不足」に対する指摘について複数の意見が見られた。実習テーマの選定方法については、実際に「あまり知らなかった」テーマであったにも関わらず、全体の約3分の2が「ややあてはまる」以上であったことから、個々人の「知識量」に配慮したテーマを採用するという方式は、ある程度の効果が得られると考えられる。ただし、テーマに対する内容を理解する際の個人差があることには留意しなくてはならない。

実習結果の評価については、実際の実習結果や実習後の「気づき」から、どの過程においても、実習を通してアウトラインを構成する際に必要なスキルである「必要な情報の収集」や「論証の構造の理解」、「情報を意見と合わせて組み立てる」、「論証の構成要素を文章構成に反映できる」などに対して学習の効果が見られたと言える。

一方で、それぞれの実習結果から、指導する際の課題点についても得られることができた。例えば、過程1「キーワードを用意する」においては、「多く抜き出せばよりいいアウトラインが書ける」というわけではないということや、過程2「キーワードの並び替え」における作業の際の指示の伝達に問題が見られた。

また、実習において作成したアウトラインが「書けている」「書けていない」間の特徴については、「書けていない」にあたる低群は、キーワードの抜き出しに関するつまずきが存在している、という可能性が見られた。「主張を裏づけるための証拠」が主な反論要素である要素については低群であっても一定の人数の記述が見られたが、一度異なる立場の主張をした後に批判する必要がある「異なる立場の主張の批判的検討」についてはキーワードの抜き出しの時点であまり見られず、論証の構成要素の中でも「異なる立場の主張の批判的検討」に関する内容を手厚くすることが課題点として見られた。

さらに、実習の際の「気づき」については、実践を行う上で期待された各学生の到達度やつまずきが見られるという効果だけでなく、他者の成果物や指摘によって新たな「気づき」を得られることを狙いとする、ピア・レスポンスに関する視点導入の重要性が見られた。

これらの結果を受け、今後の具体的な課題としては、結果から見られた効果と課題点を合わせて指導・実習形態の更なる改善を行うことが挙げられる。

例えば、「制限時間不足」に対する問題については、本実践と同様に個々人の「知識量」に配慮したテーマを採用する場合、テーマに対する内容を理解する際の個人差がある、という問題が見られた。ただし、個々人の「知識量」に配慮すること自体については、スキルの学習を目標とした場合に様々な利点があった。そのため、今後の課題としては、例えば主題文や資料は実施側が指定する一方で、実習におけるテーマは一般的に浸透しているものを設定するなど、「知識量」の統制に対する調整が必要であると考えられる。

また、論証の構成要素の中でも「異なる立場の主張の批判的検討」に関する内容を手厚くすることが課題点として見られた点については、例えばテーマの設定基準として、多角的な視点からの論証が重視されるテーマの選定の実施や、講義の時点で、構成要素の役割についてより実感できるような指導方法を検討する必要があると思われる。

なお、今回は「論証型レポート」を対象にアウトラインの構成に関する実習を行ったが、他のレポート形態においても、本授業の講義および実習で扱った「必要な情報の収集」や「論証の構造の理解」といった各スキルの応用は可能であると考えられる。「説明型レポート（結果を説明することを目的とする）」「報告型レポート（他者に報告することを目的とする）」「実証型レポート（実験や調査の内容分析等について説明することを目的とする）」と、本授業におけるテキストにて定義された各レポートには、その目的による形態およびフォーマットの違いが存在する。しかし、レポートとして「文章を構成」することにおいては、「必要な情報の収集」、論証の構造の理解のうへ「情報を意見と合わせて組み立てる」、「論証の構成要素を文章構成に反映できる」というプロセスに大きな違いは見られない。そのため、今後別のレポート形態におけるアウトラインの構成に関する指導・実習を検討する際は、各レポートの形態およびフォーマットを定義した上で、プロセスの形態を最適化する必要が挙げられる。

謝辞

本研究にあたり、「情報リテラシ実習」の受講者の皆様に心から感謝申し上げます。また、「情報リテラシ実習」担当教員の皆様には、実践の承諾をしていただき、またご多忙の中数々のご助言をいただきました。心から深く感謝申し上げます。

指導教員である鈴木佳苗先生には、研究・実践の方向性から論文の執筆など、多くの点において丁寧で温かいご指導とご助言をいただきました。また、副指導教員である平久江祐司先生には、実践等について詳細なご助言をいただきました。厚く御礼申し上げます。

最後になりましたが、実践・論文執筆にあたり、多くのご協力をいただきました鈴木佳苗研究室の皆様に、改めて感謝申し上げます。

引用・参考文献および URL

- 1) 山田礼子. 大学における初年次教育の展開--アメリカと日本. クオリティ・エデュケーション. 2009, vol. 2, p. 157-174.
- 2) 文部科学省. "学士課程教育の構築に向けて(答申)". 文部科学省.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf, (参照 2014-01-16).
- 3) 2) 参照
- 4) 日本私立大学協会附置私学高等教育研究所. "私立大学における一年次教育の実際". 日本私立大学協会. <http://www.shidaikyo.or.jp/riihe/book/pdf/sousyo4.pdf>, (参照 2014-01-16).
- 5) 文部科学省. "大学における教育内容等の改革状況について (平成 20 年度)". 文部科学省.
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/__icsFiles/afieldfile/2010/05/26/1294057_1_1.pdf, (参照 2014-01-16).
- 6) 文部科学省. "大学における教育内容等の改革状況等について (平成 23 年度)". 文部科学省.
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/__icsFiles/afieldfile/2013/11/27/1341433_03_1.pdf, (参照 2014-01-16).
- 7) 6) 参照
- 8) 岸学, 梶井芳明, 飯島里美. 文章産出困難尺度の作成とその妥当性の検討. 東京学芸大学紀要.総合教育科学系. 2012, vol. 63, no. 1, p. 159-169.
- 9) 大島 弥生. 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. 2007, no. 33, p. 57-64.
- 10) 清道亜都子. 高校生意見文作成指導における「型」の効果. 教育心理学研究. 2010, vol. 58, no. 3, p. 361-371. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjep/58/3/58_3_361/_pdf, (参照 2014-01-16).
- 11) 大内敏光. “論説・評論”. 国語教育指導用語辞典. 田近洵一, 井上尚美編. 第三版, 教育出版, 2004, p. 190-191.
- 12) 上田祐二. 論証の構成を意識させた文章表現指導の試み. 語学文学. 2009, no. 47, p. A1-A14.
- 13) 9) 参照
- 14) 崎濱秀行. 文章産出研究に関する考察. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要.心理発達科学. 2004, vol. 51, p. 77-86.
<http://ir.nul.nagoya-u.ac.jp/jspui/bitstream/2237/7539/1/KJ00004191132.pdf>, (参照 2014-01-16).

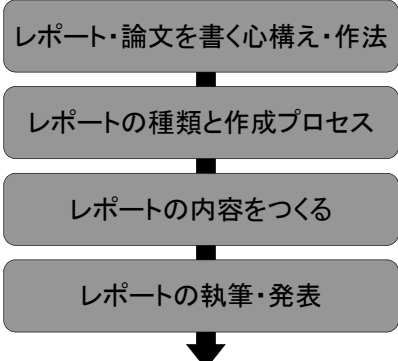
- 15) 井下千以子. 思考を鍛えるレポート・論文作成法. 慶応義塾大学出版会, 2013, 156p.
- 16) 加曾利岳美. 大学生の食行動が学習意欲に及ぼす影響. 心理臨床学研究. 2008, vol. 25, no. 6, p. 692-702.
- 17) 富永敦子. <特集>大学教育の改善・FD: 文章表現授業における大学生のピア・レスポンス指向性の変化と要因の分析. 日本教育工学会論文誌. 2012, vol. 36, no. 3, p. 301-311.
- 18) 6)参照

情報リテラシ実習 第11回
思考を整理する方法
思考を組み立てる

2013/11/13

1

授業全体図



レポート・論文を書く心構え・作法

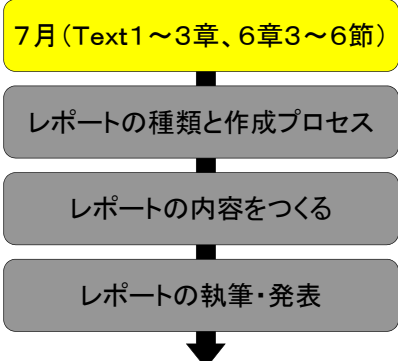
レポートの種類と作成プロセス

レポートの内容をつくる

レポートの執筆・発表

2

授業全体図



7月 (Text1~3章、6章3~6節)

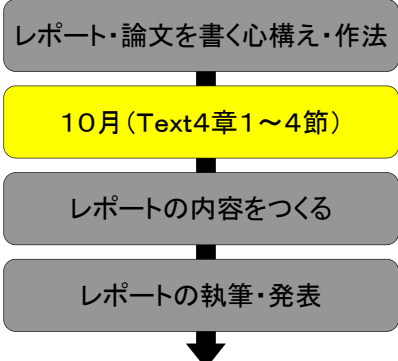
レポートの種類と作成プロセス

レポートの内容をつくる

レポートの執筆・発表

3

授業全体図



レポート・論文を書く心構え・作法

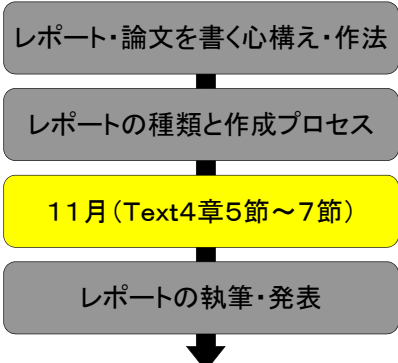
10月 (Text4章1~4節)

レポートの内容をつくる

レポートの執筆・発表

4

授業全体図



レポート・論文を書く心構え・作法

レポートの種類と作成プロセス

11月 (Text4章5節~7節)

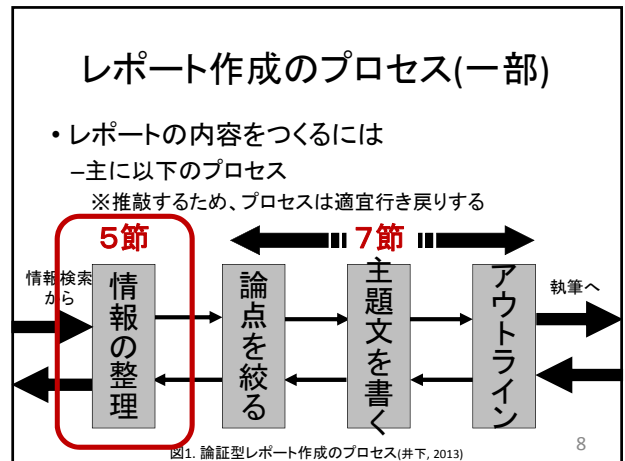
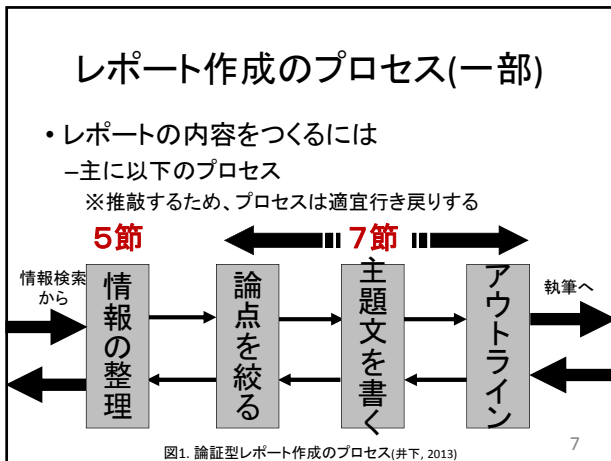
レポートの執筆・発表

5

今回の到達目標

- レポート作成のプロセスを意識する
- 5節: 思考を整理する方法
 - 思考を整理する方法を知る
 - 自身のレポートの論点となりそうなアイデアをまとめる
- 7節: 思考を組み立てる
 - 主題文・アウトラインを知る
 - 構成要素、論理構成を意識する

6



5節: 思考を整理する方法 (p. 38)

- 思考の整理
 - 自身の論点となりそうなアイデアを出す
 - アイデアを整理することにより新たなアイデアを生む
- 前回.....新しい情報を収集する方法について
 - 目的: テーマの概略を知る
 - 自身の論点を見つける(絞る)
 - 自身の論点・主張を支える根拠を得る
 - 論点=テーマの中でも具体的に何について述べるのか

思考を整理する方法例1/4

- リストアップ
 - 思いついたことを書き出す
 - 思考の活性化を図る

例: SNSについて

- 種類 (Facebook, Google+,.....)
- 使えない・使わない人も多い
- 様々な機能 (サービス内容)
-

思考を整理する方法例 2/4

- 表
 - 比較・因果関係などを並列で書く

例: SNSについて (利点・問題点など)

【利点】	【問題点】
• 新しい交友	• 使えない、使わない人
• コミュニケーションが簡単	• なりすまし
• 様々なサービス内容	• 個人情報
	•
	•

思考を整理する方法例 3/4

- 思考マップ
 - 思いついたことを関連付けたマップを描く
 - 思考を整理、広げる

思考を整理する方法例 4/4

- グループディスカッション
 - お互いのアイデアを話し合う
 - 新たな発想が出てくることも

13

レポート作成のプロセス(一部)

- レポートの内容をつくるには
 - 主に以下のプロセス
 - ※推敲するため、プロセスは適宜行き戻りする

図1. 論証型レポート作成のプロセス(井下, 2013)

14

7節: 思考を組み立てる(p. 47)

- 得た・考えた知識や情報から
レポートの内容・論理を構成する
例: 主題文、アウトライン

1. 主題文を書く
2. 主題文を元に、アウトラインを書く

- 論理の構成.....**序論、本論、結論**

15

構成要素(p. 52)

- 序論: 問題の背景と目的、主張の要点
- 本論: 主張を裏づける信頼ある証拠の提示
異なる立場の主張の批判的検討
自分の主張の限界と、補足や代案
- 結論: 主張の妥当性の確認、今後の課題

主題文・アウトラインの時点でこれらを意識する

16

構成要素(p. 52)

- 序論: 問題の背景と目的、主張の要点
- 本論: 主張を裏づける信頼ある証拠の提示
異なる立場の主張の批判的検討
根拠に基づき、自分の意見を述べる
自分の意見とは異なる意見を根拠に基づき批判
- 結論: 主張の妥当性の確認、今後の課題

結論として、自分の意見を明確に主張

主題文・アウトラインの時点でこれらを意識する

17

アウトライン例

論点: 小学生のSNS利用を認めるべきか(限定的に賛成)

- 序論: 1. はじめに
近年、インターネット環境が身近な存在となったことにより、子どものSNS利用を通じたトラブルが増加し「子どもにSNSを使わせたくない」という親の意見が増えている。それに対し、この意見文では、利用の用途や時間に制限を設け、利用を許可すべきと主張する。
- 本論: 2. 安全面を重視した子どものためのサービスの登場
安全な場でコミュニケーションなどの実践が可能である。
- 自己管理の問題
自由に使わせるべきという意見もあるが、子どものメディアの平均利用時間などを見ると、利用に対する自己管理をさせる必要性が考えられる。.....

18

主題文・アウトラインとは

- 主題文
 - 自分が主張したいことを簡潔に述べた文章
 - 論点を絞り込む = 序論
- アウトライン(全体の構造)
 - 文書の構成を示した骨組み
 - 文章全体の論理の構成の道筋として書く
 - 序論・本論・結論の内容を固める

19

思考の組み立てに必要なこと

- 「論点を絞る(書き出す)」
 - 結局、何が・何について言いたいのか
 - 主題文に
- 「論点の根拠を整理する」
 - なぜそういえるのか
- 自分の意見の流れを想定する
 - 目次づくり
 - アウトラインに

20

論点を書き出す

論点を定めるための6つの条件

- (1) 課題のテーマに適合しているか
- (2) 自分が興味や関心を持つことができる内容か
- (3) 自分の意見を展開できそうか
- (4) 意見の根拠とする情報を集めることができるか
- (5) 課題条件の字数で書けそうか
- (6) レポート提出後にプレゼンテーションを行う場合は聞き手が理解でき、関心がある内容かどうか

21

主題文の書き方

- 構成要素を揃える(100字程度)
 - (例) テーマ: 子どものSNS利用について
 - 主題: 論点とする内容

 - 根拠: 主張の裏づけ なぜ、そういえるのか

 - 主張: 自分の意見 何について言いたいのか

22

主題文の書き方

- 構成要素を揃える(100字程度)
 - (例) テーマ: 子どものSNS利用について
 - 主題: 論点とする内容
「子どものSNS利用を認めるべきか」
 - 根拠: 主張の裏づけ なぜ、そういえるのか
「問題を防ぐため、子ども用のSNSサービスも増えてきている」
 - 主張: 自分の意見 何について言いたいのか
「利用の用途や時間に制限を設け、利用を許可すべき」²³

主題文の書き方

- 構成要素を揃える(100字程度)
 - (例) テーマ: 子どものSNS利用について
 - 主題: 論点とする内容
「子どものSNS利用を認めるべきか」
 - 根拠: 主張の裏づけ なぜ、そういえるのか
「問題を防ぐため、子ども用のSNSサービスも増えてきている」
 - 主張: 自分の意見 何について言いたいのか
「利用の用途や時間に制限を設け、利用を許可すべき」²⁴

主題文の書き方

- 構成要素を揃える(100字程度)

(例)テーマ:子どものSNS利用について

主題:論点とする内容

「子どものSNS利用を認めるべきか」

根拠:主張の裏づけ なぜ、そういえるのか

「問題を防ぐため、子ども用のSNSサービスも

主張の要点

主張:自分の意見 何について言いたいのか²⁵
「利用の用途や時間に制限を設け、利用を許可すべき」

補足:決定版の主題文

- より詳細に書く主題文
- 論理構成はアウトラインに近い

序 論点を提示し、その問題の背景を説明する

本 根拠に基づき、自分の意見を述べる

本 自分の意見とは異なる意見を根拠に基づき批判

結 結論として、自分の意見を明確に主張

26

アウトライン作成のポイント

- 具体的な見出しをつけ、章立てをする
 - キーワードの階層化
 - 内容の階層化(目次作り)

※具体的な内容があると作業が楽になる

27

アウトライン例

論点:小学生のSNS利用を認めるべきか(限定的に賛成)

a. 序論:1. はじめに

近年、インターネット環境が身近な存在となったことにより、子どものSNS利用を通じたトラブルが増加し「子どもにSNSを使わせたくない」という親の意見が増えている。それに対し、この意見文では、**具体的な(内容を表す)見出し**と主張する。

b. 本論:2. 安全面を重視した子どものためのサービスの登場

安全な場でコミュニケーションなどの実践が可能である。

3. 自己管理の問題

自由に使わせるべきという意見もあるが、子どものメディアの平均利用時間などを見ると、利用に対する自己管理をさせる必要性が考えられる。……

28

アウトライン例

論点:小学生のSNS利用を認めるべきか(限定的に賛成)

a. 序論:1. はじめに

近年、インターネット環境が身近な存在となったことにより、子どものSNS利用を通じたトラブルが増加し「子どもにSNSを使わせたくない」という親の意見が増えている。それに対し、この意見文では、利用の用途や時間に制限を設け、利用を許可すべきと主張する。

b. 本論:2. 安全面を重視した子どものためのサービスの登場

安全な場でコミュニケーションなどの実践が可能である。

3. 自己管理の問題

自由に使わせるべきという意見もあるが、子どものメディアの平均利用時間などを見ると、利用に対する自己管理をさせる必要性が考えられる。……

29

アウトラインの書き方

- (1) 主題文等を参考に、言いたい内容をキーワードとして箇条書きする
- (2) 箇条書きを、「構成要素」を参考に並び替える
- (3) アウトラインとして整える

30

アウトラインの書き方(1)

主題文

- 子どものSNS利用で問題がおきている
- 問題を防ぐため、子ども用のSNSサービスも増加
- 利用の用途や時間に制限を設け、利用を許可すべき



• キーワード(例)

どんな問題が多いか 制限の種類 子ども用SNSサービス
世間の反応 どうやったら問題が防げるのか 親の反応
反対すべき理由 許可すべき理由 問題が起きる理由
学校での指導 関連する調査 子どもがSNSを使う理由
31

アウトラインの書き方(2)

• キーワードを並び替え

どんな問題が多いか 制限の種類 子ども用SNSサービス
世間の反応 どうやったら問題が防げるのか 親の反応
反対すべき理由 許可すべき理由 問題が起きる理由
学校での指導 関連する調査 子どもがSNSを使う理由



どんな問題が多いか→親の反応→
許可すべき理由→どうやったら問題が防げるのか→
問題が起きる理由→子ども用SNSサービス→
子どもがSNSを使う理由→制限の種類
32

アウトラインの書き方(2)

• キーワードを並び替え

どんな問題が多いか 制限の種類 子ども用SNSサービス
世間の反応 どうやったら問題が防げるのか 親の反応
反対すべき理由 許可すべき理由 問題が起きる理由
学校での指導 関連する調査 子どもがSNSを使う理由



序論

どんな問題が多いか→親の反応→

許可すべき理由→どうやったら問題が防げるのか→

本論

問題が起きる理由→子ども用SNSサービス→

子どもがSNSを使う理由→制限の種類
33

アウトラインの書き方(3)

• 文章を整える

a. 序論:1. はじめに

近年、インターネット環境が身近な存在となったことにより、子どものSNS利用を通じたトラブルが増加し「子どもにSNSを使わせたくない」という親の意見が増えている。それに対し、この意見文では、利用の用途や時間に制限を設け、利用を許可すべきと主張する。

b. 本論:2. 安全面を重視した子どものためのサービスの登場

安全な場でコミュニケーションなどの実践が可能である。同時に教育的な機能を持つサービスも多い。

c. 本論:3. 自己管理の問題

自由に使用させるべきという意見もあるが、子どものメディアの平均利用時間などを...

34

実習

主題文を元に、アウトラインを書く

- 用意された主題文等を用いてアウトライン作成
 - 主題文等を参考にキーワードを箇条書きする
 - 箇条書きを、「構成要素」を参考に並び替える
 - アウトラインとして整える
- 作成後、内容を近隣で見せ合い
 - 見せ合いして「気づいたこと」を「気づき」欄に記入

35

実習について

- 配布資料をもとに、出席用紙に記入
- 配布資料
 - ワークシート用紙
 - 配布資料(テーマに関する情報)
 - 研究協力依頼書

36

テーマについて

- 就職活動開始時期の変更について
 - 賛成か、反対か(ここでは「**反対**」側で書くこと)
 - 賛成の主な意見
 - そこから採用方法の多様化が期待できる
 - ほぼ一斉に始まる形になるため など
 - 反対の主な意見
 - 卒業研究等と重なり、従来以上に両立が難しくなる
 - 公務員等の採用スケジュールとの住み分けがなくなる
など

学籍番号

名前

◇配布資料の主題文、およびテーマに関する情報を元に論証型のレポートを書くことを想定して、以下の課題に取り組んでください。

1. 主題文およびテーマに関する情報を読み、レポートを書くために必要そうなキーワードを箇条書きなどで思いつく限り記入する。

【キーワード】

【気づき】

2. 「1.」で記入したキーワードから、レポートを書く際の構成（序論・本論・結論）、内容の展開に合うように言葉を選び、並び替える。

【並び替え】

3. 「2.」の内容を参考に、文章を補ってアウトラインを作成する。

【アウトライン】

【気づき】

学籍番号

*ワークシート記入例

名前

◇配布資料の主題文、およびテーマに関する情報を元に論証型のレポートを書くことを想定して、以下の課題に取り組んでください。

1. 主題文およびテーマに関する情報を読み、レポートを書くために必要そうなキーワードを箇条書きなどで思いつく限り記入する。

【キーワード】

(例)

どんな問題が多いか 制限の種類

子ども用 SNS サービス 世間の反応 親の反応

どうやったら問題が防げるのか 反対すべき理由

許可すべき理由 問題が起きる理由 学校での指導

関連する調査 子どもが SNS を使う理由 ……

2. 「1.」で記入したキーワードから、レポートを書く際の構成（序論・本論・結論）、内容の展開に合うように言葉を選び、並び替える。

【並び替え】

(例)

どんな問題が多いか→親の反応→許可すべき理由→

どうやったら問題が防げるのか→問題が起きる理由→

子ども用 SNS サービス→子どもが SNS を使う理由

→制限の種類 ……

※使わないキーワードがあってもよい。

3. 「1.」「2.」の内容を参考に、文章を補ってアウトラインを作成する。

【アウトライン】

(例)

序論：1. はじめに

近年、インターネット環境が身近な存在となったことにより、子どものSNS利用を通じたトラブルが増加し「子どもにSNSを使わせたくない」という親の意見が増えている。それに対し、この意見文では、利用の用途や時間に制限を設け、利用を許可すべきと主張する。

本論：2. 安全面を重視した子どものためのサービスの登場

安全な場でコミュニケーションなどの実践が可能である。同時に教育的な機能を持つサービスも多い。

3. 自己管理の問題

自由に使えるべきという意見もあるが、子どものメディアの平均利用時間などを……

4. ……………

……………

5. ……………

……………

……………

結論：6. ……………

……………

……………

……………

* 配布資料

テーマ

就職活動開始時期の変更（反対）

主題文

主題：現在の大学2年生相当から、就職・採用活動開始時期が変更になることが予定されている。

根拠：しかし、就職活動のピークが卒業研究等と重なるなど、従来以上に学業との両立が難しくなると考えられる。

主張：ただの就職・採用活動開始時期の後ろ倒しは今以上に学生の負担になると主張する。
（反対）

【テーマに関する情報について】

1. 首相官邸「政策会議」より「就職・採用活動開始時期の変更について
2. 朝日新聞より「就活後ろ倒し、強制せず 経団連指針案、「呼びかけ」止まり」
3. 朝日新聞より「経団連、就活繰り下げ決定 会長「ちゃんと守って」、企業「人材採れない」
4. 日経 HR より「大学4年生（就活経験者）と大学教職員対象「就職活動スケジュール変更」に関する調査結果」

【テーマに関する情報の文献情報】

1. “就職・採用活動開始時期の変更について”. 首相官邸.
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/ywforum/zikihenkou_info.html, (参照 2013-11-13).
2. “就活後ろ倒し、強制せず 経団連指針案、「呼びかけ」止まり”. 朝日新聞. 2013-09-08. 朝刊, 3 総合.
3. “経団連、就活繰り下げ決定 会長「ちゃんと守って」、企業「人材採れない」”. 朝日新聞. 2013-09-10. 朝刊, 1 経済.
4. “大学4年生（就活経験者）と大学教職員対象「就職活動スケジュール変更」に関する調査結果”. 日経 HR. http://www.nikkeihr.co.jp/news/news_130711.php, (参照 2013-11-13).

学籍番号

名前

◇先週の演習に取り組んだ際、以下の項目の内容に関してそれぞれあてはまるものに○をつけてください。

	あてはまらない	ややあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	よくあてはまる
例. 自身の論点となりそうなアイデアを出せた	1	2	3	④	5
1. 主題文の論理の構成に基づいて、主張したい内容を表すキーワードを満遍なく書き出せた	1	2	3	4	5
2. キーワードを適切に並び変えることができた	1	2	3	4	5
3. キーワードの並び替え方を、主題文の論理の構成と一致させることができた	1	2	3	4	5
4. 各キーワードの内容が序論・本論・結論のどこに相当するか、区切りを明記できた	1	2	3	4	5
5. 序論・本論・結論内それぞれに見出しをつけることができた	1	2	3	4	5
6. 序論・本論・結論内（各見出し）で何を述べるか、箇条書きなどで記すことができた	1	2	3	4	5
7. 実習のテーマについて、事前に知識を持っていた	1	2	3	4	5
8. テーマについての資料の内容を理解できた	1	2	3	4	5
9. 実習内容に集中して取り組むことができた	1	2	3	4	5
10. 実習の際、真面目に取り組んだ	1	2	3	4	5
11. 実習に取り組む際、積極的に内容を書き出した	1	2	3	4	5

表1 項目Aにおける模範解答

(アウトライン作成時に必要と考えられる要素・キーワード)

要素名	キーワード例
①今政策の概要	経済界との意見交換会・日本再興戦略（政府方針）
	広報活動
	採用選考活動
	時期変更を円滑に実現するための政府の取組[ex. 在学生に対するキャリア教育・就職支援機能の強化]
②政策のメリット・賛成する理由	学修時間の確保
	留学等の促進・留学の阻害要因の解消（ex. 留学時期と採用選考時期が合わない、就職活動のための留年）
	インターンシップ等キャリア教育の早期実施の期待
③立場主張・反対の理由	学生への負担
	指針の問題
	採用活動に対する政策の問題
④政策（学修時間の確保）に対する反論	学業との両立はできない（授業に出られない、4年生の履修に影響、テスト、留年、卒業論文・研究、専攻・分野の違いなど）
⑤他活動との兼ね合いの問題	公務員採用試験
	教職課程履修者（教育実習）
	部活動
	国家試験
⑥移行時期の問題	就職活動可能期間が短い
	スケジュールの問題（地方と都会、大手と中小など）
	夏の暑さによる問題（スーツで面接など）
⑦就職活動をするにあたる学生の精神的な問題	アンケートの調査結果
	プレッシャー（就職活動可能期間が短い、一部の新しい採用選考制度消失の可能性（ex. 「夏採用」）によるチャンスの喪失、など）、決まらない学生、など
⑧政策（留学等の促進）に対する反論	留学組に合わせることによる当人・それ以外への問題（時期変更だけでは問題は解消されない、など）
	留学生へもプレッシャー（就職活動可能期間が短い、一部の新しい採用選考制度消失の可能性（ex. 「夏採用」）によるチャンスの喪失、など）

要素名	キーワード例
⑨現在の採用活動に対する問題点	一括採用
	就活早期化・長期化
⑩経団連の指針について	指針（倫理憲章、具体的内容など）
	経団連加盟企業
	経団連に加盟していない企業（指針内容に縛られない、など）
⑪経団連の指針の問題について	強制力がない（強制力は持たせない）
	経団連加盟企業（指針を受け入れることによる企業への負担）
	経団連に加盟していない企業の採用活動（指針時期前に採用選考活、など）
⑫経団連の指針によって生じると予測される事態	解禁日前の事実上の採用活動（解禁日前の内々定=青田買い、採用活動目的の長期インターンシップなど）
	中小企業（人材不足[ex. 学生が人気の企業に殺到]など）
	情報戦（個人間の差が開くなど）
⑬執筆者の意見・代案	執筆者の意見や意見のためのキーワード、何かしら新しい提案およびそのための根拠ならば該当（期間ごとの採用チャンス[ex. 「夏採用」「秋採用」]など）
その他のキーワードについて	⑭その他（無関係） （全く関係ない言葉である場合）
	⑮その他（判断不可能） （テーマとの関係性はあるが、複数意味を捉えられるなどどのような意味で抜き出したかわからないキーワードである場合）
⑯変更によって起こる問題総合	このことによって起こる問題、問題が起きる理由（キーワードから、どの理由に言及するかわからない場合に使用）
⑰アンケートの結果自体_学生	大学生の意見（反応） （結果が詳しく書かれていない場合に使用）
⑱アンケートの結果自体_教職員	教職員の意見（反応） （結果が詳しく書かれていない場合に使用）

表 2 項目D・Fにおける模範解答（各段階における含まれる要素）

段階	各段階における含まれる要素
序論	①今政策の概要 ②政策のメリット・賛成する理由 ③立場主張・反対の理由
本論要素 a (学生の負担や 教員等が 感じるとされる デメリット)	①今政策の概要 ②政策のメリット・賛成する理由 ④政策（学修時間の確保）に対する反論 ⑤他活動との兼ね合いの問題 ⑥移行時期の問題 ⑦就職活動をするにあたる学生の精神的な問題 ⑧政策（留学等の促進）に対する反論 ⑩変更によっておこる問題総合 ⑪アンケートの結果自体_学生 ⑫アンケートの結果自体_教職員 ⑬執筆者の意見・代案
本論要素 b (経団連指針の問題)	①今政策の概要 ②政策のメリット・賛成する理由 ⑩経団連の指針について ⑪経団連の指針の問題について ⑫経団連の指針によって生じると予測される事態 ⑩変更によっておこる問題総合 ⑪アンケートの結果自体_学生 ⑫アンケートの結果自体_教職員 ⑬執筆者の意見・代案
本論要素 c (従来の採用活動の問題)	①今政策の概要 ⑨現在の採用活動に対する問題点 ⑬執筆者の意見・代案
結論	③立場主張・反対の理由 ⑬執筆者の意見・代案

表 3 使用テキスト内における構成要素に対応するキーワードの要素

段階	構成要素	キーワードの要素
序論	問題の背景・問題の目的	①今政策の概要
	主張の要点	③立場主張・反対の理由
本論	主張を裏づける信頼ある証拠の提示	④政策（学修時間の確保）に対する反論, ⑤他活動との兼ね合いの問題, ⑥移行時期の問題, ⑦就職活動をするにあたる学生の精神的な問題
	異なる立場の主張の批判的検討	⑧政策（留学等の促進）に対する反論 ⑪経団連の指針の問題について ⑫経団連の指針によって生じると予測される事態
	自分の主張の限界と、補足や代案	⑬執筆者の意見・代案※
	主張の妥当性の確認	③立場主張・反対の理由
結論	今後の課題	⑬執筆者の意見・代案※