

創造性と伝達性の両立を目指す「ライティング教育」の 可能性の検討

An examination of possibility of "Writing Education" aiming to cope
with both creativity and communicability

齋藤 俊則

日本教育大学院大学 学校教育研究科

Toshinori SAITO

Program of School Education, Japan Professional School of Education

概要

本稿は「ライティング教育」と呼ぶ創造的な情報生産を目指した文書教育の可能性を検討するものである。この教育は情報生産による価値創造の意義を学ぶとともに、4工程のカリキュラムデザインに則って実践的に文書作成の技能を習得するものである。本稿では大学での教育実践に基づいて、この教育のアイデンティティと、実践を成立させる諸条件のモデル化を試みる。

Abstract

In this paper, I examine possibility of pedagogical practice on document writing, which aims to realize producing information with creative way, called "Writing Education". This education provides the opportunity to learn the meaning of value-creation through information producing, and also provides the opportunity to learn methodologies of writing documents in practical way through the curriculum designed to have four processes. This paper presents the trial of constructing a model which defines the identity of this education and the conditions which organize the practice of this education.

キーワード：ライティング教育、情報生産の4工程、ICTリテラシー、パラグラフ・ライティング、KJ法

Keywords: Writing Education, four processes of information producing, ICT literacy, paragraph writing, KJ method

1. はじめに

本稿では、一定の論理構造を持った文書の作成を題材とする教育実践の可能性を検討する。検討の対象となる教育実践を「ライティング教育」と呼ぶことにする(注1)。

ライティング教育は、他者に対する情報伝達を目的とする文書の作成方法論や表現技術を、実践的に習得させることを目指した教育実践を指す筆者の造語である。この教育

実践についての着想は、一般にテクニカルライティングと呼ばれる文章教育（君島 1998, 君島 2001）を実践する中で得られた。ライティング教育はテクニカルライティングの教育的意義を踏まえつつも、主に“価値創造の導入”という観点から、その限界点を乗り越える試みである。

本稿では次の順序で議論を進める。はじめにライティング教育の教育理念と教育目標、および既存の教育実践との関係を、情報化の進む今日の社会状況を鑑みつつ定位する。つぎに、そのような教育理念に基づく教育実践の実現可能性を考察する材料として、筆者が2005年度に行った大学での授業のカリキュラムデザインを示すとともに教育成果を検討する。続いて、実践を通して得られた知見を元に、ライティング教育のアイデンティティとそれを支える諸要素のモデル化を試みる。さいごに、ライティング教育の可能性と限界についてまとめを行う。

2. ライティング教育の理念と目標

2.1 先行する研究・実践との関係

本論が提唱するライティング教育はわが国の教育における伝統的な文章ないしは文書を題材とする教育への問題提起としての側面を持つ。

わが国の公教育における文章教育の実践はもっぱら国語科によって担われてきた。国語科の文章教育は、戦前期以来の伝統を持つ「生活綴方運動」の影響下で成立した（増田 1998）。生活綴方運動の影響を受けた文章教育では、主に生活や身边を題材に文章を書かせることによって、書き手である生徒の生活者としての意識や内面を向上させることに教育上の重点を置く傾向がある。

しかし文章によるコミュニケーション能力や論理的思考能力の育成が重視されるようになった現在では、このような国語科の文章教育のあり方に対しては批判的な意見が目立つようになった。たとえば樋口は国語科の「作文教育」に対して（1）生活や身边を「ありのままに書くこと」が重視される一方で書くことの具体的技術が取り上げられない、（2）情緒や感情を表すことが重視される一方で論理的な思考が育てられない、といった問題点を指摘する。その上で、読み手に自分の意見や主張を説明することを目的とする小論文の指導を、作文の指導よりも先に行うことを提案している（樋口 2006）。

また石原は、2003年に実施されたPISA（Program for International Student Assessment）においてわが国の15歳の子供たちの「読解力」が前回の世界8位から14位へと下落したことの主要因は自由記述問題への無回答の比率の高さにあり、その背景には国際標準からかい離れたわが国の作文教育の現状が関係すると指摘する（石原 2005）。わが国の作文教育に対する石原による批判の論点は樋口のそれとほぼ同様である。すなわち、わが国の文章教育が書き手の内面の表現としての作文教育に偏った結果、多くの子供たちにおいて資料や問題を批判的に検討する能力や、その結果を文章によって論理的に説明する能力など、国際標準とされる文章力の基礎が欠落しているということである。

ライティング教育は作文教育に代表される伝統的な文書・文章教育への批判を踏まえ、理念・カリキュラムデザイン・実践において特に次の2点を重視する。第1に具体的技術・方法論の指導、第2に他者への伝達の意識である。前者についてはカリキュラムデザイン上、文書の完成への過程を4工程に分割する（詳細は3.2「カリキュラムデザイン」を参照）。その上で、それぞれの工程においては必ず具体的な方法論を示し、かつ実践する機会を設ける。ライティング教育においては原則的に「自由にありのままを書く」という指導は行わない。後者については、文書とは他者に読まれるものであることを教育

理念の大前提とする（詳細は 2.2「ライティング教育の教育理念」を参照）．特に文を書くことは自己の内面を表現することであるという教育を受けてきた学生には、文書を「他者に読ませる」という意識を持たせることが難しい．ライティング教育では、文書は他者へ情報を伝達するための媒体を位置づけた上で、他者が情報の価値を認めることを目指して文書作成に取り組ませる．論理的な記述力はそのための必要条件として位置づけられる．

2.2 ライティング教育の教育理念

本稿で検討するライティング教育とは、第一義には、他者に対する伝達を目的とする文書の作成方法論や表現技術を習得させることを目指す教育実践である．文書と呼びうるものは様々であるが、ここで想定するのは（1）他者に対する情報の伝達を第一の目的として文章を中心に構成されたものであること、（2）明示的に示された論理構造を持つこと、の2点を満たすものである．具体的には論文、レポートなど大学教育で一般的に作成されるものや、企画書、仕様書、報告書など仕事の現場で必要とされるものがまず想定される．加えて雑誌、パンフレット、ホームページ等に掲載する記事やエッセイ等であっても、（1）、（2）の条件が満たされていれば対応する．このような文書の作成を題材に、文書作成の方法論の確立や改善、並びに表現技術の必要性に対する理解と運用の向上を主題とする．

ライティング教育の教育理念は情報生産者教育としての文書教育の確立にある．ライティング教育において文書とはすなわち情報を生み出すものであり、文書の教育を行うことは情報を生み出す術を持つ人材（情報生産者）の育成であると位置づけられる．2.1で述べた通り、わが国の教育現場においては、文書とは伝統的に「自己（の身辺）を書き表すもの」として捉えられてきた．このような立場からの文書教育は、一部の「作文好き」の生徒を生み出す一方で、多くの生徒に文を書くことに対する苦手意識を植え付けてきた．また、文書の教育が「生活作文」に偏ることによって、本来社会で流通する仕事や研究のための文書は読み手に価値のある情報を伝えてこそ評価される点や、他者に情報を伝達する文書は表現に工夫が必要で、単に「ありのまま」を書くだけでは実現し得ない点など、文書に関する重要な事実を学ぶ機会から、結果的に多くの生徒が遠ざけられてしまった．ICTの発達・普及により、個人の情報発信力は今後いっそう問われることになる．そのとき、国民の多くが文を書くことに苦手意識を抱え、かつ情報生産や情報発信の観点から文書を作成する技法を持たないことは、わが国にとって大きな損失であると考えられる．このような背景から筆者はライティング教育を、伝統的な作文教育に代わる情報の観点からの新たな教育理念による文書教育として、その構築を試みるものである．

2.3 ライティング教育の教育目標

ライティング教育の教育目標は、文書作成を通して情報の生産と発信の意義及び方法論を習得させることに置かれる．情報化の進む社会においては、文書を生産することは情報を生産することへと直結する（木下 1994, p10）．ライティング教育は「文書の作成」という身近な実践を通して、主に情報生産・発信の能力を高めることを教育目標とする．

情報生産・発信の観点からライティング教育を構築する上では、創造性と伝達性の両立が課題となる．前者は情報としての文書の、新しい価値の探索に向かう方向性であり、後者は効率的・効果的な伝達を目指して形式化へ向かう方向性である．既存の文書教育にお

いては、これらはしばしば対立的に捉えられ、どちらか一方が強調される傾向にある。しかし、情報化の進む社会への主体的な参画を命題とするライティング教育においては、双方の両立が重要であると考えられる。なぜならば、前者は価値の高い情報を生産する能力を担うものであり、後者はより広範な対象に対する情報発信の可能性を担うものであるからである。よりレベルの高い情報生産・情報発信者を育成するためには、これらの両立は欠かせない。したがって、ライティング教育においては創造性と伝達性の両立を教育的課題として追求する。

3. ライティング教育の実践事例・慶應義塾湘南藤沢キャンパス におけるライティング教育のカリキュラムデザイン

ライティング教育の可能性を考察するための実践事例として、筆者が担当する慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス（以降SFCと表記する）における授業のカリキュラムデザインを報告する。筆者はSFCで2002年度秋学期より4期にわたりライティング教育（科目名「テクニカルライティング」）を担当している。報告の対象となるのはこの科目の基本となるカリキュラムデザイン（本稿では「カリキュラムデザインの原型」と呼ぶ）と、2005年度秋学期に試験的に取り組んだカリキュラムデザイン変更の詳細、並びに2005年度秋学期の授業スケジュールである。

なお、2005年度秋学期の授業の客観的な概要は以下の通りである。

- ・ 授業実施期間：2005年9月～2006年1月
- ・ 授業回数：全13回（1回90分）
- ・ 履修対象：SFCの2学部（総合政策、環境情報）1～4年
- ・ 履修登録者数：33名

3.1 授業の主題と目標

この科目では「文書の作成を通して情報を生産することの意義と方法論を学ぶこと」を主題として掲げる。ここでいう文書とは、文字を中心に編集され、かつある一定の論理構造を持つもの（大学での授業レポート、学術論文、各種の企画書、報告書など）を想定する。この科目では履修者に対して、半期の授業期間で自己の選択した主題についての文書を1つ完成させることを課す。文書の作成を通して自覚的に何らかの情報を生み出したいと考える大学生に対して、そのための方法を体得する場を与えることを目指す。

履修を考える学生に対しては、シラバス上に「この講座はいわゆる“文章講座”や“表現講座”ではありません。この講座で学べるのは“文書の作成を通して情報を生産すること”そのものです。この講座を受講しても「美しい文章」を書けるようには（おそらく）なりません。また、「分かりやすい表現」に関する即効的なノウハウを教えることもしません」（注2）と明記することで、文章表現力の向上を目的とする一般的な文章講座との差異を強調する。この点は特に誤解を生みやすいと考えたため、履修候補者に対する事前の説明の折にも強調した。

3.2 カリキュラムデザイン

3.2.1 カリキュラムデザインの原型

この科目のカリキュラムデザインを示す。この科目のカリキュラムデザインの原型は2003年度の終了時点で確立され、修正を加えながら現在まで引き継がれている。

まず前提として、文書が完成するまでの過程を、ソフトウェアやコンテンツの開発といった情報生産の現場で採用される「分析→設計→実装→評価」という4つの工程に分割する（ただし「実装」は「執筆」に置き換える）。そして、それぞれの工程においてすべきことを明確化し、それにふさわしい方法論や着眼点を配置する。文書作成を工程に分割する考え方は、一般的なテクニカルライティングの手法に則っている（たとえば君島(2000)など）。工程に分割することのメリットは、その時々によすべき作業が明確になる点である。そのことによって、文書作成の生産性が確保される。

2002年度の科目着任以来、各工程と方法論・着眼点との対応について試行錯誤を重ねた。その結果、基本的な授業内容のデザインは2003年度の終了時点でその原型を確立した（斎藤 2004）。その概要をまとめたのが表1である。以下では、2003年度終了時点までに確立された、この科目のカリキュラムデザインの原型となる4工程の指導内容の詳細を説明する。

工程	内容	方法論・着眼点
分析	文書作成の最初の段階での状況把握のための工程。その結果から文書作成の目的と執筆に際しての具体的な作業目標が導き出される	(1) 要求分析：文書に対する読み手・発注者側の要求、条件を分析する。授業では通常、分析シートを用いる (2) 自己分析：文書作成に対する自己の準備状況を分析する。授業では通常、分析シートを用いる (3) ミッションの記述：文書のミッション（書き手が文書に託す使命、目的意識）を明確化し、数行の文章で書き表す
設計	執筆に先立って、作成されるべき文章の構成や分量を明確化する工程。この工程によって文章の全体像が決定される	(1) KJ法によるA型図解作成：ミッションに基づいて、文書に盛り込むべき事柄を図解化する。A型図解は概念マップと呼び、文書の内容・構成を明らかにする「地図」として用いる (2) 目標規定文の記述：A型図解を手がかりに文書の主題と内容を数行に要約した「目標規定文」（木下 1994, pp. 69-71）を作成する (3) アウトラインの作成：A型図解を手がかりに文書の骨格（章立て構成、各章の内容の骨子）を箇条書きさせる
執筆	設計を手がかりに実際に文章を記述する工程	(1) 見出しの作成：読み手に文書の意味的構造を読み取らせる良い見出しの条件を考察する (2) パラグラフ・ライティング：パラグラフの集合として文書を作成する。「1パラグラフ1トピック」を原則とする (3) 誤読が少ない文の作り方：英語の5文型の訳文を参照しながら、誤読の少ない文の条件を考察する
評価	客観化された視点から文書の妥当性、特に分析によって把握さ	(1) 事実と意見の書き分け：文書の信頼性・説得力を向上するための着眼点として取り上げる

	れた目的を満たすものかどうかを検証する工程	(2) 評価： ミッション及び目標規定文に照らし合わせて、文書の完成度を自己評価する。必要があれば工程をさかのぼり改善する。授業では通常、評価シートを用いる
--	-----------------------	--------------------------------------------------------------------------------

表 1. 4工程に準拠したカリキュラムデザインの原型

A. 分析（要求分析，自己分析，ミッション）

分析とは書き始めの段階での状況把握のための工程である。その結果から文章作成の基準と執筆に際しての具体的な作業目標が導き出される。

この科目では次の手順で分析の作業を指導する。

最初に履修者とのディスカッションを通して、分析のドメインを履修者自身に定義させる。ドメインとは、文書に課されたミッションを達成するために視野に入れるべき範囲を指す。ここでは最終的に、分析ドメインを「文書の要求者」と「作成者としての自分」に分割させ、それぞれ「要求分析」と「自己分析」が必要であることを納得させる。

次に「要求分析」と「自己分析」を実施する際の分析項目を考えさせる。作業目標を具体化するにあたって事前に把握すべき事柄を考えさせ、それを把握するために必要な項目を列挙させる。教員はある程度のヒントを与えるが、授業時には答えを出さない。

演習課題として、各自が提案する分析項目を盛り込んだ分析シートの作成と、最終レポートの作成を想定した分析の実施、および分析結果からの作業目標の割り出しを出題する。後に教員が作成した分析シートの例を配布する。

B. 設計（KJ法，目標規定文，アウトライン）

設計とは、執筆に先立って、作成されるべき文章の構成や分量を明確化する工程である。この工程によって文章の全体像が決定される。

この科目では設計を二段階に分けて実施する。前半は文章の構成要素の決定、後半は要素の配列順序と分量の決定である。

前半の構成要素の決定においては、具体的な方法論としてKJ法（川喜田 1967）を紹介する。KJ法は構造化される以前の漠然としたアイデアを無理なく構造化するのに適した方法論である。この科目では「直感を働かせながらカードを配置すること」「グループ同士の関係線は重ならないようにすること」などの最小限の留意点の説明に基づいて履修者各自がA型図解を作成する。教室内では、A型図解が文書の内容・形式を構築する上で参照されるべき“地図”としての性格を持つ点を強調して、これを「概念マップ」と呼んだ。

A型図解が完成した後で要素の配列順序・分量の決定を行う。まず、KJ法によって作成されたA型図解を手がかりに文書の主題と「目標規定文」を記述させる。目標規定文は木下是雄の提唱する文書作成法に登場する概念で、「何を目標にこの文書を書くのか。そこで自分は何を主張するのか」を端的に記した文章である（木下 1994, pp. 69-71）。主題と目標規定文を記述することは、文書作成の最も根本的な基準を明示化することである。

次に、A型図解の内容と目標規定文を手がかりに文書のアウトラインを作成させる。この科目におけるアウトラインとは、文章の構成要素の配列順序と各要素に割り当てられる分量が明記された設計図であり、執筆の際に直接的に参照される。

演習課題として、最終レポートを想定したA型図解、主題と目標規定文、アウトラインを作成させる。

C. 執筆（見出し、パラグラフ・ライティング、誤読の少ない文）

執筆はアウトラインを文章に変換する工程である。見出しの作成、パラグラフ・ライティング、誤読の可能性が少ない文の作り方を指導する。

はじめに見出しの作成、パラグラフ・ライティングを取り上げる。見出しとパラグラフは、語や文の集合の視覚的な配置の形式によって、読み手に文書の意味的構造を読み取らせる働きがある。特に初学者は「意味」の側面だけに注目しがちであるが、この工程においては物理的な配置の「形式」が意味を生み出す側面を強調する。

その上で、見出しについては「見出しの機能」、「見出しどうしの関係」、「文章の内容と見出しの関係」といった点を確認する。さらに論理的な階層性の矛盾や、一読しただけでは意味をつかみかねるあいまいな表現の使用といった「よくない見出し」の例をあげつつ、「よい見出し」の条件を考察する。

パラグラフは木下の「文章の一区切りで、内容的に連結されたいくつかの文から成り、全体として、ある一つの話題について一つのこと（考え）を言う（記述する、主張する）ものである」（木下 1994, p. 180）という定義に準拠する。最も重視するのは「1つのパラグラフは1つの内容だけを書く」、「パラグラフの内容を集約したトピックセンテンスをパラグラフの冒頭に配置する」という2点である。いくつかの文例からトピックセンテンスを発見させる演習を実施し、トピックセンテンスの重要性を確認する。さらにパラグラフ内における話題の展開の仕方の典型的なパターンを紹介する。

パラグラフ・ライティングに加えて誤読の可能性が少ない文の作り方を指導する。「短いこと（余分な情報の排除）」、「一義的であること（あいまいさの排除）」、「平易であること（読み手の負担の排除）」という3つの努力目標を示す。長文を執筆する場合、上記の目標を完全に達成することはほぼ不可能である。しかし努力目標を明確にすることで、一見正解の存在しない「文の作り方」に方向性を与える。

上記の基準に従って文を作成する方法として、単純な文の型を習得することを推奨する。その実例として英文法の「5文型」の訳文を取り上げる。5つの訳文パターンを通して、「主語・述語を中心とする文の構成要素を意識すること」、「文の組立の柔軟性をあえて制限すること」といった作文練習の留意点を解説する。

さらに、誤読を避けるという観点から可能な限り単文を用いるよう指導する。不用意に重文、複文を使用した文例を提示し、主語・述語、修飾語・被修飾語の関係を分析させる。さらに単文に区切ることによって文意が明確になることを、文例によって示す。

演習課題として最終レポートの任意の一部分（3～4パラグラフ程度）を作成させる。加えて各パラグラフのトピックセンテンスにアンダーラインを引かせ、パラグラフ間、及びパラグラフ内部の話題展開の意図についての説明を注釈として明記させる。

D. 評価（事実と意見の書き分け，評価シート）

評価は客観化された視点から文書の妥当性，特に分析によって把握された要求を満たすものかどうかを検証する工程である。

評価作業に入る前の段階に，公正かつ説得力のある議論の進め方の基準についての議論を行う。特に「事実と意見の書き分け」に関して事例をあげながら理解を深める。主な内容は，事実と意見の違い，事実あるいは意見であることを明確に伝えるための書き方，である。目的意識として，これらを峻別することで読者に誤解を与える余地を減らし，可能な限り伝達可能性を向上させるという点を強調する。

次に，評価シートによる文書の評価と，問題点があった際の対応を指導する。文書の作成中とは異なる「他者の目」を導入するという観点から，評価のための着眼点をあらかじめ決めておくことの意義を説明する。評価シートは各自が自作することを勧める。そのための参考例として教員の作成した評価シートを配布する。

配布するシートには「内容」，「文章表現」，「要求の実現」，「総合評価」という4つのカテゴリーがあり，それぞれのカテゴリー内に質問形式で評価の着眼点が記されている。「総合評価」および「要求の実現」で問題が見つかった場合は分析に，「内容」で問題が見つかった場合は設計に，「文章表現」に問題が見つかった場合は執筆に，それぞれ戻って作業の妥当性をチェックするよう指導する。

3.2.2 2005 年度秋学期におけるカリキュラムデザインの変更点

2005 年度秋学期は，表 1 の示すカリキュラムデザインに準拠しつつも，授業の運営方法等において以下の変更を行った。

- ・ 学習グループによる共同作業の導入（カリキュラムデザインの前提の変更）
- ・ ブログの導入（カリキュラムデザインの前提の変更）
- ・ 相互レビューの導入
- ・ リライトの機会の導入
- ・ ミッションの記述時期の変更

以下ではそれぞれの変更内容を，順を追って説明する。

A. 「学習グループ」による共同作業の導入（カリキュラムデザインの前提の変更）

カリキュラムデザインの前提を変更した。2004 年度までは履修者による個人作業を前提にデザインを行った。すなわち，履修者は授業期間内に，自己の設定した主題に基づいて独力で一つの文書を完成させる。先に示したカリキュラムデザインは，履修者が授業の助けを受けながら，独力で自己の課題を完成できるように組み立てられている。しかし3年間の実践（2002 年度～2004 年度）の結果，筆者は授業中に時折見られた学生同士の助言の与えあい当事者双方に良い影響を与える可能性に気付くに至った。また，この科目の趣旨が他者への伝達を指向する文書の作成である点を勘案するならば，レビューアーとして履修者同士がかかわり合うことは文書の作成過程に教員以外の他者を介在させられる点で合理的であるように思われた。これらの理由から，2005 年度の授業を構想するにあたって共同作業の可能性を模索した。

上述の経緯により，2005 年度からは「学習グループ」の制度を導入した。それに伴い

共同作業と個人作業の併用を前提とする形でカリキュラムデザインの一部を見直した。学習グループは履修者 4~5 名による互助的集団である。履修者は各自の課題の進捗や作業の成果について、同じ学習グループのメンバーから批評や助言を受ける。同様にメンバーの進捗や成果に対して批評・助言を与える。ただし一般的なグループワークと異なり、グループ全体での共通の課題は設けない。

B. ブログの導入（カリキュラムデザインの変更）

2005 年度から受講者全員にブログを開設させた。その主な目的は、受講者の学習の経過を公開させること、および教員や他の受講者とのコミュニケーションのチャネルを持たせること、の 2 点であった。筆者は、エントリ（記事）の更新というスタイルとコメントによるディスカッション機能とを有するブログを活用することで、授業による制度的制約の中で最大限、履修者自身の試行錯誤に基づく情報生産の過程を実現できるのではないかと考えた。ブログの利用に関しては、大学での大規模な授業を補完する手段として導入され、レポートを書くなどの目的で役立てられたという報告もある（向後 2005）。活用の仕方については、(1) 講義のまとめや作業の途中経過などを積極的にアップすること、(2) この授業は他者との協働による情報生産を奨励するため、他の受講者のブログも積極的に見て、必要に応じてコメントやトラックバックを利用すること、といった指示を与えた。

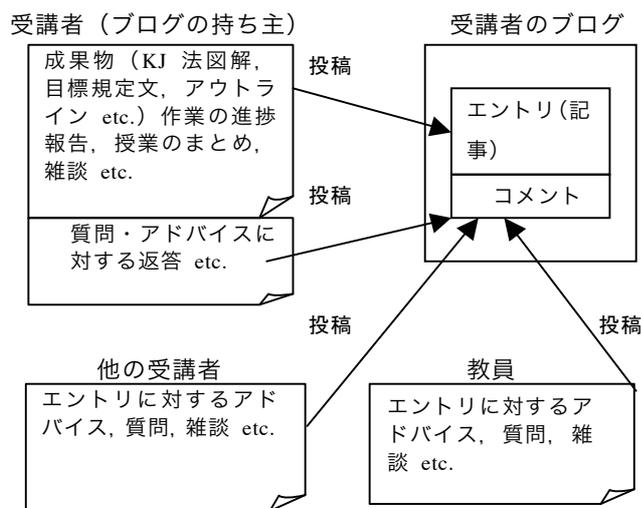


図 1. 授業におけるブログ利用の概念図

C. 相互レビューの導入

分析と評価の工程で、「分析シート」や「評価シート」（以下双方を総称して「シート」と呼ぶ）を用いる代わりに「相互レビュー」（生産物・成果物に対する履修者同士による意見や批評の交換）の手法を導入した。シートは受講者が自己の作業を客観的に振り返る目的で用いた手法である。2004年度までは個人作業をベースとするカリキュラムであったため、この手法を用いた。それに対して2005年度からは、学習グループによる共同作業を取り入れたことに伴い、履修者個人が客観的な視点を獲得するための手法として、他の履修者との対話の機会を設けることに重点を置いた。その結果として、分析や評価の作業において個人でシートを用いる代わりに相互レビューの手法を導入した。分析の段階においては、

まず履修者各自に「文書にしたいこと」を文章で書かせ、それを学習グループ内で交換し、相互に意見や批評を述べ合わせた。評価の段階においては、書かれた文書を交換し、同様に意見や批評を述べ合わせた。これらは教室内の対面状況で行うだけでなく、ブログを活用してネットワーク上でも積極的に行うように促した。

D. リライトの機会の導入

2005年度からは文書のリライトを義務づけるようにカリキュラムデザインを変更した。例年では授業は4工程の進行をそのまま直線的になぞる形で進行する。この場合、履修者は最終課題提出の段階で初めて文書を完成することになる。しかし情報生産の方法論を実践的に習得するという観点からすれば、評価の工程での結果を踏まえてリライトの機会を与えた方がより教育的であると考えた。さらに2005年度からは学習グループによる相互レビューを導入することから、文書にレビューの結果を反映させる作業が必須であると考えた。加えてブログを活用することによって、たとえば途中段階の成果物を公開してコメントを募るなど、レビューとリライトを短いサイクルで実現することが可能となる。これらの事情から、従来の演習課題について出題内容と出題時期を見直した。その結果、できるだけ早い段階で文書の第1稿を完成させ、その後で2回のリライトをさせて最終稿の完成に至る出題プランを採用することにした（表2を参照）。

E. ミッションの記述時期の変更

「ミッション」の記述の時期を変更した。ミッションとは筆者による造語であり、「書き手が文書に託した使命や目的意識」を指す。単に「文書作成の目的」としても意味の上で大きな差はないが、履修者に対して文書作成という行為の合目的性を強調するためにあえてミッションという言葉を選んで用いている。2004年度までは文書作成の最初の工程である「分析」の段階で、履修者に各自の書きたい文書のミッションを考えさせ、文章の形で明記させている。これはこの科目における文書作成の本来の順序として、「ミッションがあって初めて文書が存在する」という立場をとるためである。それに対して2005年度からは、ミッションの記述を「評価」の工程に配置した。その理由は、3年間の指導の結果、多くの履修者は一度文書を完成させないことには、自分が何を文書に託そうとしたのかをうまく把握できないためである、一見あまり効率的なやり方とは言えないが、現実に即して考えた結果、2005年度はあえて一度文書を完成させた後でミッションを問い直すという順序をとることにした。

3.3 2005年度秋学期の授業スケジュール

この科目の授業スケジュールは課題志向（タスク・オリエンテッド）を基本原則としながらデザインされる。課題志向とは、解決すべき課題が先にあり、その課題の解決に必要な事柄を学ぶという順序の学習を指す（注3）。課題志向を選択する理由は、この科目の目標が履修者の実践を通じた能力の向上にあり、それを実現する上では、課題解決の文脈によって受講者に実践の意味を納得させることの出来るこのやり方が最適であると判断したことによる。2005年度秋学期の授業スケジュールは表2に示す通りである。

授業回	実施日	工程	授業内容および課題提出
1	9月26日		<ul style="list-style-type: none"> ・この授業の主旨を理解する ・この授業への参加の仕方を理解する・履修希望者は履修動機を書いて提出する（履修制限の手続き・履修希望者は必須）
2	10月3日	分析	<ul style="list-style-type: none"> ・無料ブログへ登録する ・「自分が何を書きたいのか」を文章で説明する ・学習グループのメンバーと意見交換をする
3	10月17日	設計	<ul style="list-style-type: none"> ・KJ法を使って情報を生み出す手順を理解する ・コンピュータでKJ法を実践する方法を知る ・各自のテーマについてKJ法を実践する
4	10月24日		<ul style="list-style-type: none"> ・他人の作成したKJ図解のレビューの仕方を理解する ・相互にレビューしながらKJ図解を改訂する
5	10月31日		<ul style="list-style-type: none"> ・相互にレビューしながらKJ図解を改訂する ・KJ図解を提出する（この日中にブログへアップ）
6	11月7日		<ul style="list-style-type: none"> ・各自のKJ図解から文書のアウトラインを作成し執筆する
7	11月14日	執筆	<ul style="list-style-type: none"> ・パラグラフの原則を理解する ・パラグラフの原則をふまえて各自の文書を執筆（改訂）する
8	11月28日		<ul style="list-style-type: none"> ・読みやすい文の基準を考える ・執筆した（執筆中の）文書を相互にレビューする ・レビューに基づいて文書を改訂する
9	12月5日		<ul style="list-style-type: none"> ・相互にレビューしながら文書を改訂する ・文書の第1版（採点対象）を提出する（この日中に課題提出システムへ提出）
10	12月12日	評価	<ul style="list-style-type: none"> ・「ミッション」をキーワードに自己の文書作成過程を反省する ・ミッションを改めて文章で説明する
11	12月19日		<ul style="list-style-type: none"> ・各自のミッションをふまえて相互に文書をレビューする
12	1月16日		<ul style="list-style-type: none"> ・レビューに基づいて文書を改訂する ・文書の第2版を提出する（この日中にブログへアップ）
13	1月18日		<ul style="list-style-type: none"> ・文書の第2版を相互にレビューする ・授業のまとめを行う
			<ul style="list-style-type: none"> ・1月25日最終稿提出（この日中に課題提出システムへ提出）

表2. 2005年度の授業スケジュール

4. 教育成果の検討

筆者が提案するカリキュラムデザインに基づくライティング教育の成果を検討する。ここでは2005年度秋学期を中心とするこれまでの教育実践の結果と、筆者の教員としての指導経験を手がかりに、以下の3つの観点から教育成果の検討を行う。

- ・ 提出された文書の質
- ・ KJ法を導入することの本質的意味

- ・ 創造性の教育としてのライティング教育の意義

4.1 提出された文書の質

ライティング教育の教育成果として文書の質の向上が挙げられる。「文書の質」を判断する基準を一様に示すことは難しいが、ここでは特に(1)ミッション（目的意識）の明確な文書が書けるようになること、(2)他者への伝達を意識した書き方ができるようになること、の2点を捉えて文書の質の向上と考える。2005年度秋学期はリライトの機会を設けたため、KJ法図解作成の段階から完成稿への変化を観察することができた。その過程で最も強く感じたのが上述の2点における変化である。

上述の変化が顕著に見られた事例を1つ挙げる。表3はある履修者（仮に履修者Aと呼ぶ）の第1稿と最終稿のタイトル、章立ての比較である（固有名は筆者の判断で改編した）。

	第1稿	最終稿
タイトル	私の大学生生活とそこから得たもの	ピアノのすすめ
章立て	1. はじめに 2. 私の大学生生活 2.1 学校での日々がある 2.1.1 O研究会に所属している 2.1.2 K研究会に所属していた 2.1.3 授業を受けている 2.1.4 何かを作る授業が好きである 2.1.5 学生委員会というサークルに所属している 2.1.6 大学生らしい日々を送れている 2.1.7 これから就職活動をします（している） 2.2 学校以外での日々がある 2.2.1 バイトを始める 2.2.2 趣味としてピアノを始める 2.2.3 旅行を楽しむ 2.2.4 おしゃれが好きになる 2.2.5 健康志向になる 2.2.6 絵を描くのが好きである 3. まとめ 3.1 学校と学校以外の日々で得られたものがある 3.1.1 体調管理することの大切さを知る 3.1.2 絵を描くことがやっぱり好きと実感できた 3.1.3 自分の好きな事がわかった 3.1.4 いろんな人と話すことの楽しさ	1. はじめに 2. 気持ちが老ける・若返るとは何か 2.1 気持ちが老けているとは何か 2.2 気持ちが若いとは何か 2.3 若返るための必要条件（外界との交流） 3. ピアノの若返り効果 3.1 目標設定と成長の努力 3.1.1 新しいことにチャレンジできる 3.1.2 成長が感じられる 3.1.3 課題をこなしていく、喜びを感じられる 3.1.4 夢中になって、続けられる 3.1.5 目標ができ、困難に立ち向かうことができる 3.1.6 失敗から向上心が芽生える 3.2 非日常とコミュニケーションのきっかけ 3.2.1 趣味になる 人目にふれる 人前に出るきっかけができる 3.2.4 非日常がある 4. まとめ

	を知る 3.1.5 自分の性格が少し見えてきた	
--	----------------------------	--

表 3. 履修者 A の第 1 稿及び最終稿のタイトルと章立て

この履修者の場合、第 1 稿として提出された文書は典型的な「ミッション不明」の文書であった。ミッション不明とは、「それを文書化して公表することの意図・目的」が不明確であるという意味である。履修者 A は本人のブログの中で、第 1 稿の主題を「大学生活で得たことをまとめる（一人卒業文集）」と設定し、文書化する動機を「大学三年生になり、将来について考えなくてはならない時期が差し迫ってきている。ただただと過ごしてきた、大学生活のようで実は勉強したことや学んだことはたくさんある。それらを、振り返り、私自身が大学生活の中で何を学んだのかをまとめてみようと思った。また、それを自分が大学生活有意義に過ごした証と将来を考える上での基盤になればいいと考えている」と説明している(注 4)。しかし本人がはからずも「一人卒業文集」と述べるように、他者に向けての情報開示という観点から見た場合、履修者 A の大学生活を羅列した第 1 稿は、誰にどのような働きかけをするための文書なのかが著しく不明瞭であった。このような「ミッション不明」の文書は、履修者 A に限らず第 1 稿において多く見られた。

それに対して、最終稿では文書のミッションが非常に明瞭になり（冒頭で挙げた(1)の視点）、結果として他者への伝達という観点からも質が向上した（同じく(2)の視点）。ミッションの明瞭さは、第 1 稿では自己の経験の 1 つに過ぎなかった「ピアノ」に主題を絞り込んだ点と、「他者へピアノを薦める」という具体的な目的設定を得た点に現れている（履修者 A はブログにおいて文書の目的を「気持ちが老け込んでいる人に、ピアノをやると気持ちが若返ることを主張し、ピアノを始めてみようかなと気持ちになってもらう」と説明している）。結果として、第 1 稿のように自己の経験を漠然と語るよりも履修者 A の思想や価値観を伝える文書となった。履修者 A の主題やミッションの変化は、「KJ 法図解の作成→ミッション/目標規定文の記述→アウトラインの作成→執筆→評価（自己評価、教員や他の履修者によるレビュー）」という作業のサイクルを繰り返す過程で生じている。おそらくその過程で「明確なミッションを持った文書」とは何かということを理解できたのだと筆者は考える。

履修者 A の例は全履修者の中でも特に顕著な変化を見せた 1 例に過ぎないが、他の履修者についても変化の大小はともかく、変化の傾向はほぼ同様であった。一方で、たとえば文章表現力（読みやすい文章を書く技術）に関しては、半期の実践の中で大きな変化は見られないことが多い。この点は、ライティング教育があくまで文書を通じた情報生産の方法論を主題としていることが現れている。

4.2 KJ 法を導入することの本質的意味

ライティング教育の教育成果として、伝達すべき知識や経験を多く持たない大学生のような書き手が、自分の想定する対象読者に対して、情報としてそれなりの価値を持つ文書を生産できるようになる点が挙げられる（付録 1 を参照）。そして、その成果の多くの部分は KJ 法による A 型図解の作成に負っていると筆者は考える。その逆に、成果の芳しくない履修者の多くは、KJ 法の段階で問題があることが多い。この点にライティング教育における KJ 法の本質的意味が現れている。

筆者はこれまでの指導経験から、大学生である履修者にとって KJ 法は「自己の価値観の再構築作業」としての意味を強く持つと考える。ある程度の分量の文書（筆者の授業では A4 ペーパーで 5 枚、文字数にして 8000 文字程度が目安）を書き上げる上で、書き手としての大学生の多くは、書ことの目的や主題、さらには書くべき事柄に関して十分な準備や確信を持ってはいない。そのような書き手が情報としてそれなりの価値を持つ文書を書き上げるためには、書くべき事柄以前に書き手として対象に向かい合う自己の立場（すなわち基準となる価値観）から根本的に構築し直す必要がある。ライティング教育において KJ 法は、未熟な書き手である大学生が、自己の価値観の再構築作業を通して書き手としての立場を形成するための重要なプロセスであると考えられる。

2005 年度秋学期は新たに学習グループの制度と履修者によるブログを導入した。これらは KJ 法との相互作用によって文書作成作業の質をいっそう高めたものと推測される。すなわち学習グループは、基本的に個人作業で進められる文書作成の過程に小集団作業のメリットをもたらす(注 5)。とりわけ KJ 法は図解を用いるため、単に言葉で説明するよりも、他の履修者に自己のアイデア（あるいはその行き詰まり）を理解させやすい。そこから、学習グループ内で互いの A 型図解をレビューしあうことによって、個人作業よりも効率的に文書の質を高めることができる。他方ブログを導入したことによって、KJ 法による A 型図解の更新プロセスを外部に公開しやすくなった(注 6)。このことは、学習グループのメンバーを中心に A 型図解に対する相互レビューの機会を拡大するとともに、ブログの更新自体が作業を進める動機となったものと考えられる（付録 2 を参照）。

4.3 創造性の教育としてのライティング教育の意義

筆者は履修者に文書の作成過程を単に「執筆の過程」ではなく「創造の過程」として体験されられた点に、ライティング教育の最も重要な教育成果があったのではないかと考える。たとえばライティング教育の実践現場においては、執筆作業よりもその前段階の準備作業、特に KJ 法による A 型図解の作成に作業の労力を割くことになる（図 2）。履修者はしばしば、図解を何度か作り直して初めて自分が書きたいことが理解できたという旨の感想を述べる(注 7)。おそらくそのような感想を抱いた履修者は、程度の差はあれ、文書を完成させる作業を通して発見や自己変革を伴う創造的作業を行ったのだと推測する。また、情報生産の 4 工程に準拠するカリキュラムデザイン自体が創造の過程としての側面を持つ(注 8)。これらから、ライティング教育は概して「文書を創る」という原則に立つ文書教育であるといえる。

ライティング教育が「文書を創る」教育であるという点は、テクニカルライティングに代表される既存の文書教育と大きく異なる点である(注 9)。ライティング教育とテクニカルライティングとの差異が特に顕著に現れるのは情報に対する考え方である。テクニカルライティング（及びその影響を受けた文章法テキスト）において情報は「材料」ないし「素材」と位置づけられる。また執筆の準備作業としてすべきなのは適切な情報の「収集」であると説明される（君島 2000, pp. 18-19）（三島 2001）（三木 2002）。その根底には情報の実在を前提とする（情報は材料や素材として何らかの形を持ってすでにどこかに存在するという）信念と、内容としての情報と表現とを分離する捉え方がある。それに対してライティング教育においては、情報とは常に「その場で生み出すべきもの」であり、かつ内容としての情報と表現とは不即不離の関係にあるという前提に立つ。たとえば KJ 法は内容としての情報を生み出す作業であると同時に、図解の形（グループの

配置やグループ同士の関係など）がそのまま文書の表現の問題（章立てやパラグラフの構成の仕方）へと直結する。これに限らず、ライティング教育は表現の教育であると同時に内容としての情報を生み出すことの教育でもある。その意味で、ライティング教育は情報の創造という観点から文書の作成を実践させる教育であるといえる。

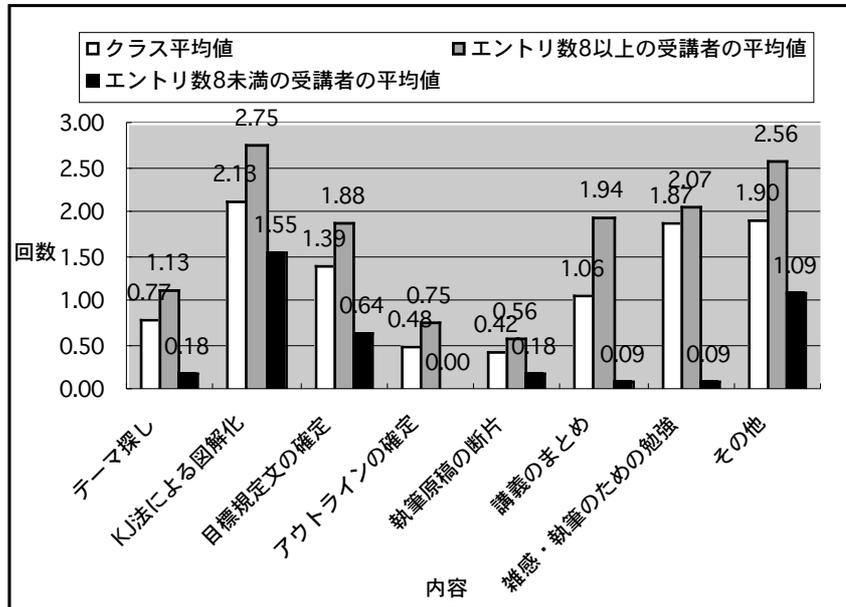


図 2. 1人あたりの内容別ブログ書き込み回数(注 10)

5. ライティング教育のモデル

これまでの教育実践の成果を踏まえて、ライティング教育のモデル化を試みる。図 3 はライティング教育のモデルを図にしたものである。この図を手がかりに、ライティング教育を成立させる諸条件を説明する。

5.1 ライティング教育のアイデンティティ

ライティング教育の教育実践としてのアイデンティティを定義する。筆者はライティング教育を、少なくとも以下の3点に対する指向性を持った文書教育であると考えている。

- ・ 価値創造の視点
- ・ 伝達の意識
- ・ 標準化された文書作成技法

図 3 の中では、ライティング教育のアイデンティティを、それぞれの指向性を頂点とする3角形として表現した。

価値創造の視点とは、新たな価値を創造するという視点から文書の作成に臨む姿勢を表す。ここでいう創造には、純然たる新規性を持った発明のみならず、書き手自身の自己変革（自己の価値観の発見や再構築）の体験も含まれる。文書教育といっても文書の捉え方は様々である。ライティング教育において、文書の作成は書き手が自己や他者にとって新たな価値を生み出す作業を意味する。

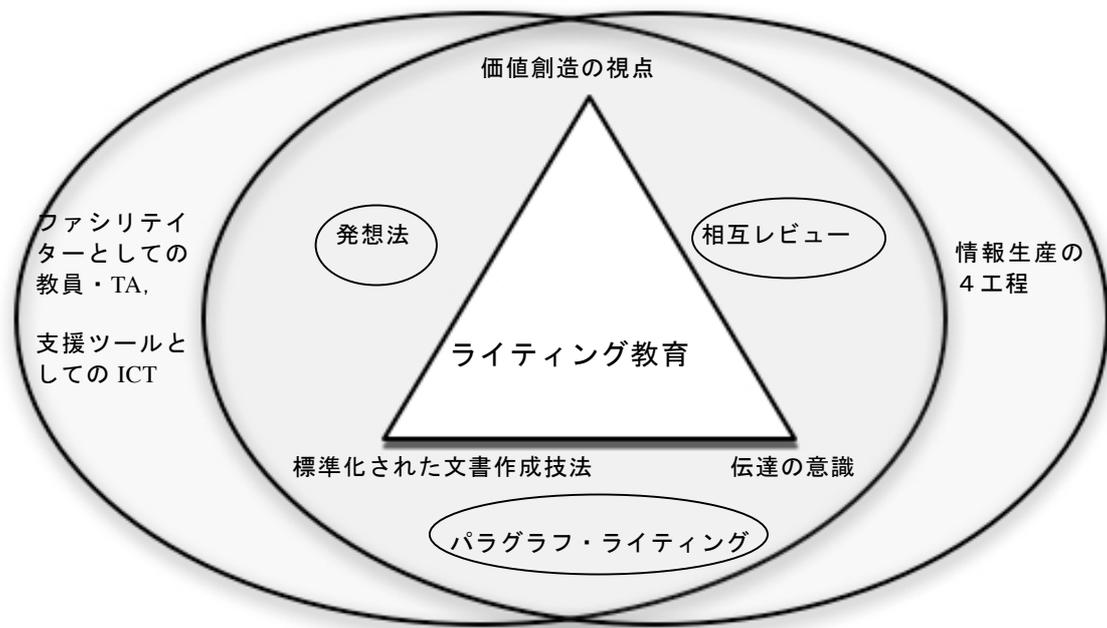


図 3. ライティング教育のモデル

伝達の意識とは、他者に対する新たな価値や情報の伝達に対する指向性をさす。ライティング教育においては、文書は必ず他者への伝達を想定して作成される。ここでいう他者とは、平易な言い方をすれば「言葉の通じない相手」である。すでに確立された共同体内において、文脈を多く共有する（すなわち、あうんの呼吸で通じ合う）間柄の他人は、ここでは他者とは呼ばない。ライティング教育においては、文書による伝達を通して積極的に言葉の通じない他者との関係を構築することを指向する。そして、ライティング教育の教育内容は、他者への伝達を実現するために必要な着眼点や技法を取り上げる。

標準化された文書作成技法とは、アドホックな対処法ではなく、状況に関わらず再現可能な程度に確立された文書作成技法という意味である。これはライティング教育が取り上げるべき文書作成技法を示している。ライティング教育は文書の質のコンスタントな向上を目指している。そのためには、いつでも基本形として準拠することのできる文書作成技法の習得が不可欠である。したがって、ライティング教育は十分に信頼できる標準化された文書作成技法の確立と、そのような技法の実践的な習得カリキュラムの構築を目指す必要がある。

5.2 ライティング教育のコア・アクティビティ

ライティング教育を成立させるコア・アクティビティを定義する。コア・アクティビティとは、上述の3つの指向性によって条件付けられたアイデンティティを具現する上で、必須と考えられる教育実践を意味する。そのような教育実践として、ここでは以下の3点を挙げる。

- ・ 発想法
- ・ 相互レビュー

・ パラグラフ・ライティング

図3においては、これらは特に関連の強い2つの指向性の間に配置される。

発想法は主に「価値創造の視点」と「標準化された文書作成技法」を具現する実践である。発想法の重視は、ライティング教育を既存の文書教育から区別する重要な要因であると考えられる。とりわけ、まだ対象についての知識や経験が不十分であり、かつ対象を評価する価値基準が確立されていない書き手を想定する教育実践においては、「自分が何を書きたいのか」を根本から問い直す作業が不可欠である。また、ライティング教育では価値創造の視点に則った情報生産行為として捉えるため、情報を作り出す作業を含む必要がある。これらに即応する方法論として、KJ法に代表される発想法はライティング教育のコア・アクティビティとして位置づけられる。

相互レビューは主に「価値創造の視点」と「伝達の意識」を具現する実践である。相互レビューは文書作成の過程に他者の視点を導入する。そのことによって、文書が情報としてそれなりの価値を持つものかどうか、また、価値を伝えるに十分な表現の質を持っているかどうかを客観的に判断する材料となる。加えて、レビューを受けるというだけでなく、他者の作成した文書をレビューする経験は、自己の文書作成の改善にとって有益であると考えられる。

パラグラフ・ライティングは主に「標準化された文書作成技法」と「伝達の意識」を具現する実践である。パラグラフ・ライティングとはパラグラフの原理(注11)を中心とする文書構成技術を指す。正しく作られたパラグラフは表現と意味との両面においてひとまとまりの概念の区切りを表す。正しいパラグラフを中心に構成された文書は、視覚的に捉えられる表現と読み取られる意味内容とが一致するため、書き手でない読者から理解されやすい。逆にパラグラフの構造があいまいな文書は読み手に大きな負担を与える。それゆえに、パラグラフを中心とする文書構成技術は伝達の観点からも、また文書作成技法という観点からも最優先すべきである。

5.3 ライティング教育におけるプロセスと教育環境

最後にライティング教育を支えるプロセスと教育環境を説明する。プロセスとはすなわち教育実践の時間的な進行に沿った学習段階のあり方を指す。一方教育環境とはリアル、バーチャルを含んだ教育実践が展開される場のあり方を表す。図3の右端の1項目(情報生産の4工程)がプロセスであり、左端の2項目(ファシリテーターとしての教員・TA、支援環境としてのICT)が教育環境である。

情報生産の4工程に基づく時間進行は、教育実践の場において学習者、教員の双方にとって有用である。学習者にとってそれは、自己の実践の意味や進捗を理解・把握するのに役立つ。また、学習者同士での相互レビューに際しても、工程という観点を手がかりに相手の状況を理解しやすくなる。一方、教員にとってそれは、学習者に対して文書をただ「書き上げる」のではなく、段階を追って「創り上げる」という意識を持たせるのに有効である。また学習者と教員とが時間進行に対する感覚を共有することは、対話的な指導の場面において双方が互いを理解しやすくなるという利点もある。

教育環境に関しては第1に、ファシリテーターとしての教員・TA (Teaching Assistant) が存在することが望ましい。ライティング教育においては、可能な限り学習者による実践を中心に現場を構成したい。なぜなら、文書作成の技能は試行錯誤の経験を通してのみ習得されるからである。そのように教育現場をデザインする場合は必然的に、教員の役割は知識伝達の発信源としてのそれではなく、学習者の実践を動機付け、脇役として必要最小限の手助けをする、いわゆるファシリテーターのそれに近くなる。また、ライティング教育の現場においては、ファシリテーターとしての教員と同時に、同様の役割

をこなす TA がいることがなお望ましい（履修者の人数にもよるが）。

さらに、ライティング教育の実践の教育環境は、学習支援ツールとしての ICT（Information and Communication Technology）を活用することによってより豊かなものとなる。とりわけ学習グループのような共同作業を導入する場合、メンバーが自己の成果を公開することで知識共有を図る場として、また成果に関するレビューや意見交換を行うコミュニケーションの場として、ブログや BBS（掲示板システム）を活用することが可能である。また、2005 年度のブログを用いた教育実践で実感されたことであるが、学習のプロセスを電子化してネットワーク上に公開することは、個々の学習者の進捗をきめ細かく把握したい教員にとっても、また教員から事情に則したアドバイスをもらいたい学習者にとっても、大きなメリットがもたらされる。情報生産を主題とするライティング教育においては、すべての工程において ICT を活用できる可能性があると考えられる。

おわりに

最後に、結論に代えて、本研究の可能性と限界を述べておきたい。

本研究の最も重要な研究成果は、これまでに筆者が 4 年間にわたって行ってきた文書作成に関する教育実践がモデルとして記述されたことである。このことにより、文書や情報を対象とする既存の教育に対しての問題提起や提言を行うことの可能性が開かれた。

既存の文書教育を乗り越える上で最も肝要なのは、文書の作成を、他者にとって価値を持つ情報を生産する行為として捉え直す点であると考えられる。ライティング教育の教育実践は大学で行われたものだが、このような出発点の見直しは、初等・中等教育でも可能なはずである。ライティング教育は、そのような出発点から始める文書教育の、カリキュラムデザインから教育環境に至るまでの構築に際して、一つの指針を示すものである。

ライティング教育はまた、既存の情報教育に対する問題提起としての側面を持つ。情報教育の歴史が浅いわが国では、情報教育すなわちコンピュータの教育という認識が根強い。他方、世界では ICT の操作技能の習得から ICT によって得られる情報に対する判断力の育成に至るまで、幅広いレベルでの情報アクセス能力の育成が、教育全体の課題として認識されている（UNESCO 2002, pp.8-9）。それに応え得るような情報教育の先駆的なカリキュラムはわが国でも研究者・教育者によって構築されているが（たとえば有賀・吉田(1999)など）、広く一般に浸透するには至っていない。筆者は、「情報生産の技術と意義」を伝える教育は、特に情報発信において消極性や後進性を指摘されやすいわが国においては、情報教育の最重要項目の一つに位置づけられるべきだと考える。その意味において、本論で示したライティング教育のモデルは、情報教育に対する新たな捉え方を促す試案としての意義をも合わせ持つ。

筆者はライティング教育が、情報化の進む今日の社会に主体的に参画できる個人の育成につながるものと確信する（注 12）。本稿において情報とは、個人の日常的な意味世界を形作り、かつ社会的に生産・流通・消費の対象とされるそれを想定する。情報化の進んだ社会においては、情報の入手と発信の両面におけるアクセスの有無が社会の成員の意思決定、ひいては社会的活動の自由度を大きく左右する。そして、それはそのまま社会参画への主体性の担保の問題へと直結する。ライティング教育は文書の生産を情報発信の準備段階としての情報生産行為として捉えるところから出発する。その意味においてライティング教育は、既存の情報教育が十分にカバーし得なかった情報生産・発信能力の向上を通して、個人の情報社会への主体的な参画を補助する教育としての意味を持つものと考えられる。

一方で、ライティング教育のカリキュラムデザインについては、3 章で示した通り、まだ改編の余地が残されている。とりわけ、2005 年度に試みた学習グループとブログの導入に対する評価はまだ十分に済んでいるとはいえない。今後、これらに対する評価を早急に行って、2004 年度までに構築したカリキュラムデザインの原型に対してフィードバ

ックをする必要がある。また、4工程に基づく文書教育の内容に関しては、同様の立場による教育実践を踏まえた研究成果が先日公表された（阿部 2006）。筆者のカリキュラムは文書を通して情報を創るという立場に寄っているため、いわゆる文章表現力の向上が後回しになる傾向がある。コンピュータ科学を専門とする阿部による研究成果は、「明文」すなわち「明確に伝わる文章」による情報伝達を主題としており、筆者の教育実践の改善にとって大いに寄与するものと思われる。筆者は 2006 年度秋学期も SFC にてライティング教育を担当することが決まっており、引き続きカリキュラムデザインの改善に努めていきたい。

謝辞

論文投稿のきっかけを作ってくれたと同時に、論文構成に関する貴重なご助言と心のこもった励ましのお言葉を下さった論文誌編集委員長の林義樹氏に、心からの感謝と敬意を表します。また、実験台にされることを承知で私の授業に出席して下さいました学生の皆さん、教育実践に TA/SA として関わるとともに、ライティング教育のモデル作成にあたって労をいとわず議論に付き合ってくれた慶應義塾大学大岩研究室のメンバー、そして、私が文書の教育に携わるそもそものきっかけを作ってくれた、私が研究室を離れた後も常に門を開け続けて下さった指導教官の大岩元先生に、この場を借りてお礼を申し上げます。どうもありがとうございました。

注釈

(注1) かつて筆者は「ライティング教育」という用語を、他者に対する伝達を目的とする文章ないしは文書の、表現技術や作成方法論を主題とする教育実践全般を指すカテゴリーの名称として用いたことがある（斎藤 2005）。その際、筆者が実践する文書教育はライティング教育のサブカテゴリーとして位置づけた。

本稿では改めて「ライティング教育」という用語を、もっぱら筆者の提案する文書教育を指す名称として用いることにした。その理由は筆者の提案する文書教育と既存の文書教育との区別を明確にし、混乱を避けるためである。

(注2) SFC2005年度秋学期版の「テクニカルライティング」シラバス（原則外部非公開）より抜粋。

(注3) 課題志向（タスクオリエンテッド）による学習の組立はプログラミングをはじめとする実技志向の情報教育の設計においてその有効性が強調される（たとえば UNESCO 2002（pp. 121-123）など）。

(注4) 履修者のブログについては、個人の特定に結びつく情報が掲載されている場合がある等の理由から、現在のところ一般公開（データのコピーおよびプリントアウトの提供等）はしない方針である。研究および教育に関わる理由で閲覧を希望する場合で、かつ筆者のコンピュータ端末を直接見られる状況にある場合のみ、公開を考慮する。

(注5) 創造性研究によって、小集団が創造活動と親和性が高く、かつ関与する個人の能力をも向上させやすいこと、また KJ法が小集団の利点を生かしやすい方法論であることが知られている（高橋ほか 1993, pp. 140-141）。

(注6) 筆者の授業では、基本的に KJ法はコンピュータ上で図解ソフトを用いて行うように指導している。そのため、作業による概念マップの変化をデータとして残すことにより、履修者は自己の A型図解の「バージョンアップ」の履歴を常に閲覧することができる。

(注7) 以下は 2005 年度秋学期履修者の、ブログにおける KJ法に関する更新（作成した A型図解の公開、

作業の感想など) 回数を集計した表である。調査対象は履修登録者33名中の調査不可能な2名を除く31名分である。なお、授業期間中の履修者1人あたりのブログ投稿回数は平均9.42回であった。

更新回数(回)	0	1	2	3	4	5	6	7
該当者の人数(人)	0	13	4	7	3	1	0	1

- (注8) 恩田彰は創造的技能の過程を「構想→計画→表現」の3段階に整理する(高橋ほか 1993, p.84)。これはライティング教育の4工程「分析→設計→執筆→評価」の前半3工程と共約可能であると考えられる。
- (注9) 筆者が担当する授業の科目名は「テクニカルライティング」であるが、実質的な内容は本稿で提唱するライティング教育である。
- (注10) 受講者33名のうち、調査不可能な2名分を除く全31名のブログの全エントリ(記事)を筆者が内容別に分類し、分類ごとの合計数を人数で平均化した。1回のエントリに2つの別カテゴリーに該当する内容が書かれている場合、それぞれを別個に計測した。受講者1人あたりエントリ総数の平均値は9.42、エントリ総数8以上は17名、8未満は14名であった。
- (注11) パラグラフの原理とは、ここでは(1)1パラグラフは1トピック(1つの事柄についての話題)で完結させる、(2)パラグラフの冒頭には必ずトピックの内容を集約したトピックセンテンスを配置する、という2つの約束事を指す。日本語における段落と異なり、パラグラフは上述の明快な原理に基づく表現単位である。詳しくは木下(1994, pp.180-192)を参照。
- (注12) 社会参画を志向する教育実践の先行事例としては、林による「参画理論」がある(林 2003)。「参画理論」は構成員による創造的な共同体の主体的形成を目指す活動理論であり、学校教育のみならず、生涯教育、看護、まちづくり・むらづくりなどを射程に入れた包括性に特長がある。
- ライティング教育は、社会に対する主体的参画を目指す点で「参画理論」と理念を共有すると同時に、参画の対象となる社会を“情報化の進む社会”と想定する点で、より特化された視点に立脚する。

参考文献

- 阿部圭一(2006) 明文術 伝わる日本語の書きかた, NTT 出版。
- 有賀妙子・吉田智子(1999) インターネット講座 ネットワークリテラシーを身につける, 北大路出版。
- 石原千秋(2005) 国語教科書の思想, ちくま新書, pp55-57。
- 川喜田二郎(1967) 発想法, 中公新書。
- 木下是雄(1994) レポートの組み立て方, ちくま学芸文庫。
- 君島浩(1998) 慶応 SFC のテクニカルライティング講座, 情報処理学会研究報告, Vol.98-CE47, pp.17-24。
- 君島浩(2000) 系統的トレーニング 日本語作文作法, 日科技連。
- 君島浩(2001) 慶応 SFC のテクニカルライティング講座(2), 情報処理学会研究報告, Vol12001-CE-61, pp.17-22。
- 向後千春(2005) 講義型授業の補完としてのグループブログの利用に関する予備的調査, 日本教育工学会研究報告集, JSET05-4, pp.27-32。
- 斎藤俊則(2004) 大学におけるテクニカルライティングの指導, 情報教育シンポジウム論文集, IPSJ Symposium Series Vol.2004, No.9, pp.177-182。
- 斎藤俊則(2005) 情報生産者教育としてのライティング教育, 情報教育シンポジウム論文集, IPSJ Symposium Series Vol.2005, No.8, pp.179-184。
- 高橋誠ほか(1993) 創造力辞典, モード学園出版局。
- 林義樹(2003) 社会的創造活動理論としての『参画理論』, 日本創造学会論文誌, Vol.7, pp.13-34。
- 樋口裕一(2006) 学校で作文教育にどう取り組むべきか, 月刊国語教育 2006・5月号, Vol.26,

No. 2, pp20-23.

増田信一(1998) 作文教育史における「作文」と「綴り方」, 国文-研究と教育-, 奈良教育大学国文学会, pp1-11.

三木光範(2002) 理科系発想の文章術, 講談社現代新書, pp.126-140..

三島浩(2001) 技術者・学生のためのテクニカルライティング(第2版), 共立出版, pp.30-31.

UNESCO, Division of Higher Education, eds.(2002) Information and Communication Technology in Education. A Curriculum for Schools and Programme of Teacher Development, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf>

付録1・提出された最終稿のミッション類型とタイトル一覧

2005年度秋学期のSFC「テクニカルライティング」において、履修者から最終稿として提出された文書のミッションを、内容に応じて6つに類型化した。以下、それぞれの類型と、分類ごとに関連が強いと思われる最終稿のタイトルを示す(履修登録者33名中完成稿提出30件、うちメインタイトルのない3件を除く。順不同)。

類型1：読者に問題意識の共有を促す文書

- ・ タイにおける英語教育活動の実践報告とその考察
- ・ 私が見てきたケニア
- ・ 日本が描くべきアジアにおけるグランドストラテジー ——内閣府韓国派遣団の一員としての観点から——
- ・ 気候変動問題を通じた、視点の転換を促す
- ・ 女性の喫煙に対するネガティブなイメージから考えられること
- ・ 孤児院の運営について
- ・ 虐待について考える
- ・ 今、イスラーム世界に目をむける意義
- ・ NPOの問題点から学ぶ社会起業家の必要性
- ・ 歴史と社会状況の交点に位置する自己(自身が置かれた状況への対応—デンマークに移住した、イラク人の少女の例から)

類型2：読者に特定のトピックに関する調査の結果や新たな提案を知らせる文書

- ・ 優秀なプロジェクトチーム結成に関する分析と提案
- ・ 人に利用されるコミュニティサイトとはどのようなものか
- ・ 戦争民営化問題
- ・ 「家族」という団体の運営
- ・ パソコンで観る映画の新しい提案

類型3：読者に新たな行動を促す文書

- ・ 文章を楽しく書き、読む方法
- ・ ピアノのすすめ
- ・ 『フェアトレード』、それが私の選択肢。
- ・ マイ箸のススメ

類型4：読者に自己の人格・思想・履歴等を知らせる文書

- ・ 私が学業以外で学んできた事

- ・カレッジライフ ういず サルサ
- ・私の4年間のバックグラウンド、慶大野球部

類型5：読者に知識・ノウハウを伝達する文書

- ・複数の学生団体によるイベント制作に関する個人的経験によるアドバイス
- ・学生団体を継続的に運営する方法
- ・学生団体の運営を動機付けるサポート体制のあり方とソーシャル・キャピタルーポジティブ・フィードバックへ向かうためにー

類型6：読者に団体・組織の活動内容や結果を報告する文書

- ・SPIRITS 就活大漁祭イベント報告
- ・SFCeed 取扱説明書

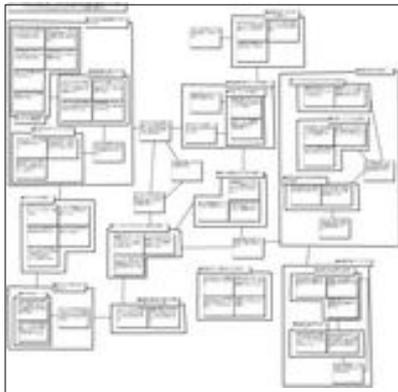
付録2・学習グループメンバー同士のブログ上でのディスカッションの様子

子

以下はある受講者のブログ上で行われた、成果物（KJ法図解）に関する受講者同士のディスカッションの様子である。なお、エントリおよびコメントの境界を示す点線は筆者による。また投稿者のハンドルネームは筆者が一部改編した。

2005年12月07日

KJ法



KJ法をアップします。

anna at 00:35 | Comments(3) | TrackBack(0) |

この記事へのコメント

1. Posted by katsuo 2005年12月18日 01:27

【感想】

分類わけが細かい！

てかよくカードを出したな。。。すごい。

【意見】

テーマ設定が良くない気がする

大学生の立場から見た、大学生主体の魅力的な組織の運営法について考える

ではなく、”考えた上でそれをなににいかすの？”

というのが不明瞭である。これは何のために書く文章なのかな？

教えてハニ～～＊

2. Posted by ユッキー 2005年12月19日 12:27

KJ法おつかれさま！！

カードも多いし、関係線がクモの巣のように

はりめぐらされていて、内容の濃いものになってると思います◎

ひとつ質問なんだけど、「地域の方々が関わることの利点」っていう項目は独立しているけど、
でももしかしたら他のどこかのカードとリンクしている可能性があるんじゃないかなあ？

3. Posted by anna 2005年12月19日 15:03

>katsuo

いつもためになるコメントありがとう！

そうだね。そこから何を指すのかが不明確だね。やっぱり第三者に見てもらうことの大事さを実感したよ～。

また改訂してみるの、そしたらまたよろしくね。

ハニ～～＊

>ゆっき

それ、間違いなのー！

関係線結びわすれたっちゃ。

慌ててたなー。