

# ライティング研究

青山学院大学アカデミックライティングセンター紀要

第5号

Aoyama Journal of Academic Writing Research

2026年3月

青山学院大学アカデミックライティングセンター

Academic Writing Center, Aoyama Gakuin University

## 目 次

|     |      |   |
|-----|------|---|
| 巻頭言 | 杉本 卓 | 3 |
|-----|------|---|

### 【投稿（査読を経たもの）】

#### 論文

|  |          |    |
|--|----------|----|
| 高等学校国語科における「書くこと」の教材開発<br>——教科書の問題点を可視化する一試案           | 長谷川 祥子   | 7  |
| 時間的・人的交流制約下における作文活動時のプランニングと推敲の分析<br>——小論文作成指導書の検討を通して | 宮本（土屋）章子 | 21 |

#### 実践報告

|  |       |    |
|--|-------|----|
| 「親しみ」と「困難さ」の両立による学びの促進<br>——社会人大学院生による，学術英語の必修科目での実践報告 | 渡邊 規和 | 39 |
|--|-------|----|

### 【再録】

公開セミナー「今、ライティング教育をめぐって知っておきたいこと」  
(オンライン，2025年11月19日)

|  |        |    |
|--|--------|----|
| AI時代の英語ライティング教育——生成から省察へ                           | 小田 登志子 | 55 |
| 英語でのサイテーションの基礎知識を整理する<br>——APAとシカゴ・マニュアルの最新版を中心に   | 宮澤 淳一  | 61 |
| ライティングにおける学生の生成AI使用の現状<br>——AWCの現場から見る課題と展望【研究ノート】 | 綿貫 ゆり  | 71 |
| ライティングセンターにおける支援とは？<br>——ベストセラーの教科書をもとに再考する        | 小林 至道  | 85 |
| 司会者としてセミナーを振り返って                                   | 久賀 朝   | 89 |

### 【紹介】

|   |       |    |
|---|-------|----|
| 嶋田大海，小林至道，中竹真依子編著<br>『大学生のための対話で学ぶ 日本語アカデミックライティング』（東京図書，2025年） | 宮澤 淳一 | 93 |
|---|-------|----|

|                      |     |
|----------------------|-----|
| 執筆者一覧                | 98  |
| 投稿規定                 | 99  |
| 執筆要領                 | 100 |
| アカデミックライティングセンター委員一覧 | 102 |
| 編集後記                 | 103 |



## 巻頭言

青山学院大学アカデミックライティングセンター（AWC）の研究紀要である『ライティング研究』第5号を刊行できますことを、嬉しく思います。

本学アカデミックライティングセンターは、レポート・論文執筆の支援を行う機関として2017年10月1日に創設されました。また、『ライティング研究』は2022年3月に創刊号が発行され、研究紀要として発展してきました。

近年、日本の大学でもアカデミックライティングセンターの設置が進みつつありますが、センター自らが研究紀要を刊行して継続的に研究発信を行っている例は依然として多くありません。その中で、幅広い研究論文や実践報告、研究ノートなどを掲載してきた『ライティング研究』の継続刊行は、国内のアカデミックライティング研究を推進する上でも重要な意義を有すると考えております。

一方、海外に目を向けますと、*College Composition and Communication*, *Written Communication*, *Assessing Writing*, *Computers and Composition*, *The WAC Journal* など、ライティングの教育に関わる学術雑誌が数多く存在し、大学でのアカデミックライティングの教育に携わる教員・研究者が積極的に研究を発信しています。

私の印象に強く残っている人物の一人に、長年 *Computers and Composition* の編集に携わり、米国イリノイ大学アーバナ・シャンペーン校 Center for Writing Studies の創設を主導した Gail E. Hawisher 氏（1943–2023）がいます。彼女は、デジタル技術が急速に普及し始めた1990年代、特にコンピュータとライティング（computers and writing / digital writing）分野において卓越した役割を果たし、同分野の研究の重要性を強く訴えてきました。コンピュータと言語活動に関する多くの論文・著書を発表し、同時に研究者コミュニティの形成に尽力した人物として知られています。当時、米国の大学における freshman composition（初年次の必修作文科目）を担当する教員は、研究者として必ずしも高く評価されていませんでした。その状況を踏まえ、Hawisher 氏は、共同研究者であり同じくデジタルライティング研究の先駆者であるオハイオ州立大学の Cynthia L. Selfe 氏とともに、ライティング研究の学術的価値を粘り強く示し続け、デジタル技術とライティングに関する研究領域の確立と発展に大きく貢献しました。

AWC が刊行する本紀要『ライティング研究』が、日本におけるアカデミックライティングの研究をさらに発展させ、教育実践の質を高める一助となることを心より願っております。

2026年3月

アカデミックライティングセンター

センター長 杉本 卓（教育人間科学部教授、副学長、図書館長）



投稿  
(査読を経たもの)



# 高等学校国語科における「書くこと」の教材開発 — 教科書の問題点を可視化する一試案 —

長谷川 祥子

青山学院大学教育人間科学部

Development of teaching materials for “writing”  
in high school Japanese classrooms:  
A tentative plan to visualize the problems in textbooks

Sachiko Hasegawa

College of Education, Psychology and Human Studies, Aoyama Gakuin University

**要旨：**本稿は高等学校国語科における「書くこと」の教材開発を目指すものである。高等学校国語科の選択科目である「論理国語」の「書くこと」の教科書単元を対象にし、文章構成、段落の役割、一段落一事項の書き方、事実の書き方等という評価項目で検討した。これらの評価項目は科学論文を構成する要素と捉えている。「論理国語」の教科書の「書くこと」の単元の課題を明らかにした上で、その課題を補う学習指導を示すとともに、作成した新たな教材を学習過程に取り入れていく。小・中学校国語科において、文章表現の性質に気づく学習を重視し、論理的文章を「書く」ための「読む」教材をこれまで作成してきた。中等教育後期において、「書く」ための「読む」教材を新たに作成し、その教材を使った授業を提案する。

**キーワード：**「書くこと」の教科書単元、論理的文章を「書く」ための「読む」教材、具体的事例を詳しく書くワーク

## 1. 高等学校の国語科授業の課題

ここ最近の高等学校の国語科は2025年度、公立高等学校や私立の中・高一貫校の授業を観察したところ、そこでは明らかに質の差が見られた。現行の高等学校学習指導要領国語の指導事項を理解した上で授業改善を着々と進めている授業と、作品の解釈を中心に旧式の形態を踏襲した授業の二者に整理することができる。両者ともに「話すこと・聞くこと」、「書くこと」で教科書単元を活用した授業実践はほとんど見られない。大滝一登(2024)は高等学校の国語科授業を「一方的な教師主導の伝達型授業はかなり少なくなって」きた

が，生徒がその学習活動を主体的に取り組んでいるかは分からないと，その課題を端的に指摘している（p. 2）。

## 2. 研究の目的

本稿は上記の「1」に示した諸点から，高等学校国語科の「書くこと」に着目し，その教材開発を目指すものである。高等学校国語の選択科目である「論理国語」の「書くこと」の教科書単元を評価し，単元の課題を明らかにし，その課題を補う学習指導を提示する。ここで作成した「書くこと」の教材を取り入れた学習過程を示していく。中学校国語科において，文章表現の性質に気づく学習を重視し，論理的文章を「書く」ための「読む」教材をこれまで作成してきた（長谷川・加賀谷・西山，2021）。これらの教材は科学論文を構成する要素を援用している（長谷川，2020）。中等教育後期において，このような「書く」ための「読む」教材を新たに作成し，その教材を使った「書くこと」の授業を提案する。

## 3. 研究の方法

研究の方法として，次の3点を設定している。

- (1) 論理的文章における事実の書き方を確認する。
- (2) 高等学校「論理国語」の「書くこと」の教科書単元を検討する。
- (3) 中等教育後期において，論理的文章を「書く」ための「読む」教材を提案する。

## 4. 高等学校選択科目「論理国語」

### 4.1. 平成30年告示の高等学校学習指導要領「論理国語」とその教科書

平成28年12月の中央教育審議会答申で，高等学校の国語教育は「教材の読み取りが指導の中心になることが多く，国語による主体的な表現等が重視された授業が十分に行われていないこと」等が課題として指摘されている。この課題の解決を図るために，科目構成の見直しが検討され，国語科の科目の多くは名称が変更となった。選択科目である「論理国語」は「多様な文章等を多面的・多角的に理解し，創造的に思考して自分の考えを形成し，論理的に表現する能力を育成する科目」として置かれている。

令和5年度高等学校の「論理国語」では13種の教科書が発行されている。以下，教科書名，教科書番号，教科書会社，目次の示し方の順に載せる。目次の示し方では「テーマ別」，「言語能力別」，「文章の種類別」に分けて書き，その後に冒頭と次に置かれた単元名等を例示する。

- (1) 『新編論理国語』701（東京書籍）テーマ別「広がる風景」，「考える手がかり」
- (2) 『精選論理国語』702（東京書籍）テーマ別「発見への誘い」，「言語と認識」
- (3) 『精選論理国語』703（三省堂）テーマ別「論理国語へのいざない」，「『情報社会』を生きるⅠ」
- (4) 『新論理国語』704（三省堂）言語能力別「論点を整理するために」，「正しく推論するために」

- (5) 『論理国語』705（大修館）テーマ別「世界・言葉・私」，「芸術と文化」
- (6) 『新編論理国語』706（大修館）言語能力別「論理と出会う」，「具体と抽象」，「対比をとらえる」
- (7) 『精選論理国語』707（数研出版）テーマ別・言語能力別「学ぶということ」，「具体と抽象」，「普遍的な言葉」
- (8) 『論理国語』708（数研出版）テーマ別・言語能力別「逆説」，「具体と抽象」，「言葉と創造」
- (9) 『精選論理国語』709（明治書院）テーマ別「世界・地域」，「社会行動」，「日本文化」
- (10) 『論理国語』710（筑摩書房）テーマ別・言語能力別「架橋することば」，「日常の中の論点」
- (11) 『高等学校論理国語』711（第一学習社）文章の種類別「評論（一）」，「評論（二）」，「評論（三）」
- (12) 『高等学校標準論理国語』712（第一学習社）テーマ別「新しい発見」，「言葉と文化」
- (13) 『探求論理国語』713（桐原書店）文章の種類別・テーマ別「評論Ⅰ——つながりの中で」，「評論Ⅱ——言葉の可能性」

#### 4.2. 「論理国語」の教科書の論理的文章教材の課題

上記「4.1」の「論理国語」の13種の教科書の論理的文章教材について、科学論文の形式を備えているかという観点で検討したところ、以下の点を確認することができる（長谷川，2024）。

- (1) 「言語能力別」に単元が組み立てられている教科書は、「具体と抽象」，「対比」といったように単元の順序が論理的思考を身につける配列となっている。教科書編集の意図が明確で、学習指導の方針を立てやすい。
- (2) 現代社会が抱える社会問題をはじめ、多様なテーマを題材とした論説が教材の大半である。生徒の教養を豊かにすることを旨とした文章や、最新の科学事情を解説する文章が多い。
- (3) 文章構成は複雑で、入れ子型構造になっている場合があり、文章の全体像を把握しにくい。
- (4) 『新編論理国語』(大修館)には単元の冒頭に、見開き2ページの論理的文章教材が「例題」という示し方で4編、掲載されている。他の教科書で2ページの教材は現在のところみあたらない。平成4年度まで使用されていた「現代文A・B」の教科書でも短い教材文はほとんど示されていない。

上記の「(2)，(3)，(4)」は教科書の論理的文章教材の課題と考えることができる。これまでの高等学校国語科で論理的文章を「読む」学習指導は、授業者が文章を解説・解釈し、その理解に時間をかけてきた。これは生徒の教養を豊かにするための授業で、難解な文章を読むこと自体が高度な教養であるという文章観によるものといえる。生徒が論理的文章を「書くこと」に応用しにくい教材がほとんどである。

論理的文章を「書くこと」が必須となった現在，文章形式を習得するために，論理的文章を「書く」ための「読む」教材が必要である．その中核となる学習が事実や現象を整理する活動であり，事実の書き方を身につけながら，キーワードに関連する内容の詳細な記述方法等に気づくことである．このような授業を実践する際，論理的文章を「書く」ための「読む」教材を自作する必要がある．

## 5. 事実の書き方

論理的文章の本論は7，8割を占め，ここの書き方が文章の適否を左右するということができよう．高校生が記述する本論は事実や現象が大部分であり，その書き方の習得が重要である．生徒の書く論理的文章は科学論文の思考の形式を備えたものと捉えると，その書き方では科学論文の書き方指導書が示唆を与えてくれる．科学論文の書き方指導書のうち，高等学校の国語科授業に援用できる事項を含んだ論考は以下の三著と考えている．これらに照らして，高等学校国語科の「書くこと」での事実の書き方における学習事項を検討していく．

### 5.1. 細部の記述

事実の記述について，木下是雄（1981）は「一般的でなく特定のであるほど，また漠然とした記述でなくはっきりしているほど，抽象的でなく具体的であるほど，情報としての価値が高い．また読者に訴える力が強い」としている（p. 114）．また，木下是雄は「記述・説明文」と「論理を展開する文章」とに大別し，次のように述べている（pp. 44-49）（以下，稿者が木下是雄の論考を整理している）．

1 記述・説明文……まず概観を与えてから細部の記述にかかる．

(1) 第1の原則……書くべき中身を機能別に分類したり，性質別に分けたりすることができる場合，その分類にしたがって記述を進める．

(2) 上の原則による分類ができない場合……空間的または時間的な配列にしたがって記述順序を考えてみる．

2 論理を展開する文章

(1) 理論の叙述……内容——論理の組立て——によって記述の順序がきまる．

(2) 説得を目的とする叙述……恣意性がある．順序のえらび方によって説得の効果がちがう．

『理科系の作文技術』を甲斐睦朗は「一般の文章論や作文の書き方などの解説書とは異なる特徴」がみられると評し，さらに「『作文技術』という客観的に確認できる書き方の技法を提示している」という（p. 150）．この指摘は事実の書き方にも該当する．

### 5.2. 研究方法と研究結果

田中潔（1994）が自然科学の研究で最も多く使われる研究方法は実験で，「次いで自然の観察や調査がある」といい，研究方法は他の研究者が同じことを追試できるように，正確な記述が求められると述べている（pp. 26-28）．「研究方法は日常の仕事の記述にすぎな

いため、書きやすい反面、うっかりすると必要事項を書き落とす。それを防ぐためには、小項目に分けてぬかりなく述べていく」とよいと説明している。

続けて、研究結果の記述の注意点では、結果の内容を「いくつかの項目に分けることができるならば、まず分類して各項ごとに書く」ことを示している。

### 5.3. 結果の示し方

高木隆司(2003)は「結果を述べる節では、まず生(なま)データを示さなければならない。生データとは、測定、理論計算、数値計算、調査によって直接得られたデータである」として、「異なる種類の生データを多く表示するときは、下位の節を設け、それぞれを簡潔に表す見出しをつける。これは、読者を混乱させないためである」と述べている(pp. 52-58)。生データや理論の直接の結果を示した後「そのたびごとに、結果のどこに注意すればよいのか、本文中に一言コメントを述べておこう」とし、これらのコメントは「結論を導くための材料である」と説明している。

### 5.4. 事実の書き方における学習事項

上記の三者の論考に照らすと、事実や現象を分類し、各項ごとに分けて正確に書き、その中心を詳しく記述する方法が事実の書き方ということができよう。これらを踏まえて、高等学校国語科の論理的文章の事実の書き方において、以下を学習事項として設定する。次の学習事項は、論理的文章を「書く」ための「読む」教材作成の方針と位置づけることができる。

- (1) 一つの場面の中心を決めて、事実を詳しく書く。
- (2) 典型的な具体的事例を選ぶ。
- (3) 異なる種類の事例を複数、記述する。
- (4) 論理的な順序で、複数の事例を並べる。

## 6. 「論理国語」の「書くこと」の教科書単元

### 6.1. 「書くこと」の教科書単元の評価項目

平成29年、平成30年告示の小・中・高等学校学習指導要領国語の「書くこと」について、田中宏幸(2022)は主体的・対話的な学びを重視した指導過程に整理されたとしている(p. 100)。この指導過程の捉え方は「文章表現指導研究の三つの立場が統合されたもの」と述べている。「三つの立場」とは、1950年代に提唱された「コミュニケーション機能を重視する作文教育」、「論理的な文章展開」を重視した作文教育、1990年代の「個々の考えの形成に力を入れ」た作文教育と説明している。これらから、田中宏幸は「書くこと」の「評価と処理に関する問題の解明が遅れている」と、指導上の課題を明示している。

平成30年告示の高等学校学習指導要領国語に準拠した、令和4、5年度高等学校国語教科書の「書くこと」について、片田智香子(2025)は教材を詳細に分析している。片田智香子は令和4、5年度の高等学校の「現代の国語」及び「論理国語」の「書くこと」の教

科書教材を対象にし「推敲，共有」に焦点をあて、「対話的な論理的文章を『書くこと』教材」という点から考察している。「量的な分析」から高等学校国語教科書の「書くこと」教材に、平成30年告示の高等学校学習指導要領国語の変化が「『インパクト』を与えたことが明らかになった」と示している（p. 10）。

本稿では上記の研究を鑑み、「論理国語」の論理的文章を「書くこと」の単元を、令和5年度の教科書3種（『新編論理国語』東京書籍，『新編論理国語』大修館，『標準論理国語』第一学習社）を対象にし、検討する。これら3種は「書くこと」の単元のねらいが一貫した方針で編集されていると判断している。

論理的文章の判断基準が明確である，科学論文を構成する要素を援用し，次の6項目で検討する（長谷川，2020）。

- (1) 「構成」……基本となる文章形式を提示している。
- (2) 「段落・キーワード」……段落の役割、一段落一事項の書き方を説明している。
- (3) 「本論の書き方」……事実の書き方を述べている。
- (4) 「字数」……課題となる文章の字数を示している。
- (5) 「評価」……文章の判断基準を評価や推敲の観点として提示している。
- (6) 「作品例」……手本となる作品を全文載せている。

上の項目を「◎」分かりやすく示している、「○」説明している箇所がある、「－」説明がないという，3段階で評価する。

## 6.2. 「書くこと」の単元の検討

### 6.2.1. 『新編論理国語』東京書籍

『新編論理国語』の「書くこと」では4単元が掲載されている。

表1 「単元『資料を整理し、テーマを吟味しよう』」

| 評価／項目    | 考察                      |
|----------|-------------------------|
| －／(1)構成  | 資料整理が目標のため，文章構成は書いていない。 |
| －／(2)段落等 |                         |
| －／(3)本論  |                         |
| －／(4)字数  |                         |
| ◎／(5)評価  | 「情報整理のポイント」として説明している。   |
| ○／(6)作品例 | 「論点整理表」など，表の枠組みが載っている。  |

表2「単元『仮説を立てて検証しよう』」

| 評価／項目    | 考察  |
|----------|---|
| ○／(1)構成  | 「調査・考察」の過程として「現象を把握する」、「仮説を立てる」、「仮説の妥当性を検証する」と説明している。 |
| －／(2)段落等 |   |
| ○／(3)本論  | 「小見出し」をつけるという説明がある。                                   |
| －／(4)字数  |   |
| ○／(5)評価  | 「振り返りのポイント」として載せている。                                  |
| ◎／(6)作品例 | 全体を示した1例がある。  |

表3「単元『短い論文を書いて読み合おう』」

| 評価／項目    | 考察   |
|----------|--|
| ○／(1)構成  | 「話題を提示・結論に導くような具体例・結論で自分の意見を明快に示す」など、部分的に説明している。 |
| －／(2)段落等 |  |
| －／(3)本論  |  |
| －／(4)字数  |  |
| ○／(5)評価  | 「チェックシート」が載っている。                                 |
| ○／(6)作品例 | 全体を示した1例がある。                                     |

表4「単元『資料を活用して論述しよう』」

| 評価／項目    | 考察  |
|----------|---|
| ○／(1)構成  | 「小論文の構成例」とし「序論」(現状分析, 問題の所在, 論題), 「本論」(調査と考察), 「結論」(主張・意見)を示し, 附録の「小論文の構成」とも一貫した説明となっている。 |
| ○／(2)段落等 | 「段落構成」という文言がある。   |
| ○／(3)本論  | 本論の書き方を3点, 示している。   |
| －／(4)字数  |   |
| ○／(5)評価  | 「振り返りのポイント」で説明がある。  |
| ◎／(6)作品例 | 全体を示した1例がある。  |

### 6.2.2. 『新編論理国語』大修館

『新編論理国語』の「書くこと」では3単元が掲載されている。

表5「単元『論理的に書く——小論文①』」

| 評価／項目    | 考察  |
|----------|---|
| ○／(1)構成  | 「はじめ」(序論), 「なか」(本論), 「おわり」(結論)を示し, 頭括型, 尾括型, 双括型を載せている。「主張」が冒頭に記述されていても, 「はじめ」(序論)という説明は分かりにくい。 |
| －／(2)段落等 |   |
| ○／(3)本論  | 反論の書き方の説明がある。   |
| ◎／(4)字数  | 600字程度と載せている。   |
| ◎／(5)評価  | 「推敲の観点」で説明がある。  |
| ○／(6)作品例 | ワークがある。   |

表6「単元『レポートを書く』」

| 評価／項目    | 考察   |
|----------|--|
| ◎／(1)構成  | 「はじめ」（序論）、「なか」（本論）、「おわり」（結論）を前単元と同様に示している。「はじめ」はテーマ設定，問題提起，「なか」は調査方法，調査結果，考察，「おわり」ではまとめ，今後の課題等と説明しているが，手本の文章と構成の説明が異なっている。 |
| －／(2)段落等 |  |
| ◎／(3)本論  | 書き方を数項目説明している。   |
| ○／(4)字数  | A4判5枚程と分かりにくい。   |
| －／(5)評価  |  |
| ○／(6)作品例 | 作品例に後略が3か所ある。  |

表7「単元『問いを深めて書く—小論文②』」

| 評価／項目    | 考察  |
|----------|---|
| ○／(1)構成  | 「はじめ」（序論：問題提起）、「なか」（本論：対立する主張への譲歩・自分の主張の根拠）、「おわり」（結論：主張）を示している。前々単元の反論の説明がみあたらない。 |
| －／(2)段落等 |   |
| ○／(3)本論  | 「事実・理由づけ・具体例・因果関係」という説明がある。   |
| ◎／(4)字数  | 600～800字程度と載せている。   |
| ○／(5)評価  | 「ポイント」「チェック」という欄で説明がある。   |
| ◎／(6)作品例 | テーマ型，課題文型，データ型と3種類の小論文を説明し，課題文型では全文が載っている。  |

### 6.2.3. 『標準論理国語』 第一学習社

『標準論理国語』の「書くこと」では2単元が掲載されている。

表8「単元『レポートを書く』」

| 評価／項目    | 考察  |
|----------|---|
| ○／(1)構成  | 「タイトル，レポートの目的，研究・調査の方法，研究・調査結果の分析，結論」とレポートの一般的な構成を「アウトラインの例」とともに，説明している。レポート作成の第一歩を「客観的な事実」を様々な資料から集めてくることとしている点が分かりにくい。資料の収集，情報から実態の把握，疑問点の整理，「大きな問い」の設定，テーマの絞り込みという書く手順が大がかりなレポートを想定している。 |
| －／(2)段落等 |   |
| ○／(3)本論  | 「グループ分けした資料を論述する順に並び替える」という項目で，「概観→詳細」，「時系列」が例示され，これが事実の書き方になっている。  |
| ○／(4)字数  | 「レポートの例」から字数を類推することはできる。  |
| ◎／(5)評価  | 評価項目が6点示され，それぞれ評価例を設けて説明している。「評価シートの例」も示している。   |
| ○／(6)作品例 | 詳細なレポート例が1例ある。レポート例と「(1)構成」との項目が異なり，分かりにくい。   |

表9「単元『小論文を書く』」

| 評価／項目    | 考察   |
|----------|--|
| ○／(1)構成  | 「序論」（主題の提示，論点の整理，問題点の提示），「本論」（主題の考察（主張を支える根拠をあげる）），「結論」（主題の再提示）という三段構成が一般的としている。「統括型」（二段構成：結論，本論），「双括型」（三段構成：序論，本論，結論），「尾括型」（三段構成：序論，本論，結論）を「文章構成の型」としている。 |
| ○／(2)段落等 | 複数の根拠や予想される反論への反論の記述では、「本論部分をいくつかの段落に分けて書く方がよい場合もある」という説明がある。  |
| ○／(3)本論  | 「根拠となる具体例」を経験や見聞，書籍等から集め，取捨選択しながら書く材料を固めるという説明が数行ある。例文も示されている。   |
| ○／(4)字数  | 800字以内でという課題がある。   |
| ◎／(5)評価  | 「文章を書く際の留意点」，「解答例の分析」，「評価・分析用チェックシートの例」が載せられている。   |
| ○／(6)作品例 | 「解答例の分析」と「解答の修正例」が1例あり，「修正例の構成」が明示されている。小論文の出題パターンが「テーマ型・課題文型・データ型・融合型」と説明されているが，「課題文型」の説明と例文に止まっている。  |

### 6.3. 「書くこと」の単元の傾向

上記の「書くこと」の教科書単元の傾向は以下のように整理することができる。

- (1) 小論文とレポートを区別して学習指導ができる単元構成である。
- (2) 文章構成は教科書で一貫した説明となっているが，科学論文の構成に基づくと，論理的思考の組み立てで曖昧な点がみられる。
- (3) 評価（推敲）の観点は「ポイント」といった項目で示されている。
- (4) 段落の役割や一段落一事項の記述がほとんどない。「序論・本論・結論」といった段落の位置と，その役割の説明とが混在している。
- (5) 本論の書き方では「序論・結論」と同様に書く際の留意点や，データの表し方が部分的な説明に止まり，事実の書き方を分かりやすく説明した単元がない。

## 7. 論理的文章を「書くこと」の学習指導における教材の提案

「論理国語」の「書くこと」の教科書単元での上記「6.3.」の「(2)，(4)，(5)」といった課題を補うために，以下，「論理的文章を書く」という単元を提案する。

### 7.1. 単元名，学習目標，学習計画

単元名を「論理的文章を書く」とする。

学習目標は次のとおりである。

- (1) 論理的文章の構成を確認する。
- (2) 各段落が固有の役割があることを知る。
- (3) 各段落の役割に適した文章を書く。

「論理的文章を書く」学習計画は4時間扱いで，以下のようになる。

- 「第1時」① 「7.2.1」で示す「ロジックの世界」（リライト教材例：ワークプリント(1))  
を音読し，文章構成，段落とキーワード，事実の書き方を確認する。  
② 論理的文章の書き方を知る。  
③ テーマについて構想をもち，文章構成表に「考察・具体的事例1・2」のキーワード（語句）を書く。
- 「第2時」④ 文章構成表から「具体的事例1・2・考察」を各1行の文（一次原稿）で書く。  
⑤ 推敲と評価の観点を知る。
- 「第3時」⑥ 「7.2.2」で示す「具体的事例を詳しく書くワーク（ワークプリント(2)）」を行う。  
⑦ 少し詳しい文章（二次原稿，400～800字程度）を書く。  
⑧ 文章構成表・一次原稿・二次原稿を提出する。
- 「第4時」⑨ 小論文の音読（授業者）を聞き，その評価を話し合う。  
⑩ それぞれの作品（3枚綴り）が返却される。

## 7.2. 論理的文章を「書く」ための「読む」教材の提案

ここでは論理的文章を「書く」ための「読む」教材を2種類，提案する。これらは「論理国語」の教科書における論理的文章を「書くこと」や「読むこと」の単元・教材の課題を補う一案になると考えている。

### 7.2.1 論理的文章を書き直した教材の提案

前述の「4.2」の「(3)」に示した「論理国語」の論理的文章教材の構成上の課題を乗り越える一案として，論理的文章を書き直した教材を提示する（以下，リライト教材と呼ぶ）。

数年前，中学生が書いた400字以内の論理的文章に基づき，文章全体が一目で見渡せる教材をワーク集に整理した（長谷川・加賀谷・西山，2021）。2023年度以降，国語科教育法を履修している大学3，4年が文章構成を大雑把に捉えていることが分かり，高等学校2，3年では800字程度で，一目で見渡せ，その全体像が把握しやすい文章も必要と考えている。

リライト教材のねらいは次の3点である。

- (1) 基本的な文章構成を提示するため，教材の全体を把握することができる。
- (2) 各段落が固有の役割に気づくことができる。
- (3) 一段落一事項という論理的文章の原則を知ることができる。

次にリライト教材例（ワークプリント(1)）について，教材となる筆者の説明を交えつつ示す。森嶋通夫（1923–2004）とは経済学者でありながら，歴史学，社会学，教育学，宗教学等の素養を十分に身につけた上で，強い感心をもって日本を観察した。奥村宏（2005）によると，森嶋道夫は日本及び日本人を理解するのは「多くの楽器を使う交響楽のようなものだ」と述べていたという（奥村，2005，p. 463）。著書『学校・学歴・人生』は中・高校生に向けて「私の教育提言」を論じていて，以下の特徴を認めることができる（森嶋，1985，pp. 177–184）。

- (1) 一段落一事項で文章が成り立ち，各段落の主要概念は，段落の冒頭の近くに置かれ

たキーワードで取り出すことができる。

(2) 日本とイギリスの相違点を日常生活から見出し相違点の実体を明らかにしている。

(3) 中・高校生を対象に易しい言葉で書かれている。「地位、年齢、性別を越えて対等」という考察は、筆者の豊富な経験による社会に対する考えを明確に示している。

「私の教育提言」を800字以内で書き直し、題名を「ロジックの世界」としたリライト教材を次に示す（下線は段落のキーワードである）。リライトの要点は第一に日本とイギリスの喧嘩の仕方を場面の中心に精選したことである。第二は考察が記述された文章を簡潔にしている。

前述の「7.1.」の学習計画の第1時「①」で扱う「ワークプリント(1)」を次に載せる（以下、ワークプリント(1)はA4判、縦書きにして、生徒に配布する）。

### ロジックの世界

日本とイギリスの喧嘩の仕方は大違いである。イギリスはロジックで喧嘩し、勝負の判定は judgement に任せる。日本ではすぐ「問答無用!行くぞ」ということになる。 (序論)

日本はロジックが嫌いである。日本でロジックが通用するのはたてまえの世界だけで、本音の世界は腹でさぐらねばならない。こうして日本人は腹芸が上手になり、なにかたくらみがあれば腹にかくし、我慢ができなければ、腹にすえかね、そして最後に腹が決まって実行する。その間、頭は一度も出てこない。腹は論理的ではないので、社会が秩序を保つためには論理的代替物である「亀の甲より年の功」式の非論理的経験主義や、「まかせておきなさい、悪いようにはしません」式の実利主義、「老いては子に従え」式の実力主義の掟が必要になる。

(具体的事例1)

イギリス人は日本人が腹で行うことを全部頭で行う。大部分の日本人が非常に細やかな情緒を理解するように、大部分のイギリス人はかなり高級な理屈を理解する。相手を押さえて自分の主張を通すためには、より一層筋の通ったロジックを提示する必要がある。そのため、社会生活は議論や論争の連続である。議論が強いということは実利につながるため、彼らは議論が大好きである。したがって、テレビも討論の番組を非常に数多く放送している。理由や論理には年齢は関係ない。長老が言おうと、真は真、偽は偽である。ロジックの世界には年功序列も敬老心も忠誠心もない。

(具体的事例2)

ロジックの世界で人々は地位、年齢、性別を越えて対等になる。彼等が上下関係をもつのは組織(会社、軍隊、家族)に関係したときだけである。 (考察)

日本人は日本語の論理語化に努めるべきである。日本語を改良するという努力を気長にたゆみなく続け、日本の社会をもう少し筋の通ったすっきりとした社会にしてほしい。 (結論)

## 7.2.2 具体的事例を詳しく「書く」ための教材の提案

前述の「7.1.」の学習計画の第3時「⑥」で扱う「ワークプリント(2)」を次に載せる（以下，ワークプリント(2)はA4判，縦書きにして，生徒に配布する）。

「学習課題」具体的事例を記述する段落は事実を詳しく書くとよい文章になり，説得力が増します。次の二つ一組のうち，詳しく書いている文章はアとイのうちどちらですか。

(1) ア 題名「学校を支える当番活動」

中学校には，週替わりの当番活動がある。朝登校したら正門前や下駄箱に並んで立ち，全校生徒にむけて「おはようございます」と挨拶をする。目を見て挨拶をすると，次第に相手も返してくれるようになる。名札の付いていない人や靴を揃えていない人に注意をして，生徒の登校を見届ける。

イ 題名「クラスでの仕事」

給食当番は，給食室から教室への給食の運搬や配膳が担当であった。クラスメートの人数分の食器や食べ物が詰められた重い容器を異なるフロアにある給食室から階段を使って教室へ運ぶ。そして昼休みの間に食事を終わらせるため，人数分の配膳をスムーズに行うのだ。

(2) ア 題名「当番活動が大変だった一日」

三月十日，私と山田さんと日直当番をした。朝礼が八時から始まるので，その時間までに二人で集まって，黒板掃除を行った。八時になったところで，私は教壇の前に立って，「起立・礼・着席」と号令をかけた。その後，先生が出席確認，健康観察，諸連絡を行い，朝礼を終えた。

イ 題名「仕事量の多い当番活動」

月曜から金曜までの週五日間，放課後に清掃があった。教室の掃き掃除と拭き掃除をする。教室の床は白く，鉛筆の跡が一面に付いていた。拭き掃除の担当になったときは，その跡を消しゴムで消すところから始める。消し終わったときには，新品の消しゴムが半分になった。

(3) ア 題名「工夫」

放課後に，清掃当番で教室の床を拭いた。雑巾は一度水で洗い，絞ってから使う。教室の床のタイルを一行ごと端から端まで拭いていく。三往復すると雑巾の水分が減って，拭くときに引っかかるようになる。そこで，三列往復するようにしたところ，床拭きが早く行えるようになった。

イ 題名「当番活動に対する意欲」

高校三年生の給食当番の例を見ていく。高校三年目になると当番活動に対して積極的に取り組む生徒は少ない。それでも割り当てられた生徒は当番活動をしなければならない。中には面倒だと思っているだろうが，彼らは役割を遂行する。それが自然のようにになっている。そこにやりがいはあるのだろうか。

(解答) (1) ア (挨拶の仕方を詳しく記述している。)

(2) イ (消しゴムで消す様子を具体的に書き，最後の一文でその掃除の大変さを描いている。)

(3) ア (水雑巾がけで，水分が減った後の様子を詳細に述べている。)

## 8. まとめ

本稿では高等学校「論理国語」の「書くこと」の教科書単元を評価し、論理的文章を「書く」指導のうち、教科書単元でほとんど取り上げていない事実の書き方を重視した学習指導を示した。それとともに、この学習で扱う論理的文章を「書く」ための「読む」教材を2種類、提示した。「論理国語」の「書くこと」の教科書単元は科学論文の書き方指導書を参考にしてしていると推測できる記述が何か所も見られる一方、その記述内容から大学入試論文対策を想定しているようである。作成した「書くこと」の教材を活用した授業実践が今後の課題として残っている。

## 参考文献

- 長谷川祥子. (2020). 「中・高等学校国語科における論理的文章を書くための教材の開発」. 『教育研究』(64), 1-19.
- 長谷川祥子, 加賀谷いづみ, 西山明人 (編著). (2021). 『論理的思考力を育てる！書く力・考える力アップワーク 中学校』. 明治図書.
- 長谷川祥子. (2024). 「論理的文章の性質に気づく教材の提案 (中・高等学校)」. 第146回全国大学国語教育学会越谷会自由研究発表資料.
- 甲斐睦朗. (2021). 「文系の研究論文に及ぼす木下是雄の功績」. 『日本語学』40(1), 明治書院. 148-153.
- 片田智香子. (2025). 「高等学校国語教科書における論理的文章を『書くこと』教材の分析：『推敲, 共有』の学習過程を中心に」. 第148回全国大学国語教育学会三重会自由研究発表資料.
- 木下是雄. (1981). 『理科系の作文技術』. 中央公論社.
- 森嶋通夫. (1985). 『学校・学歴・人生』. 岩波ジュニア新書.
- 奥村宏. (2005). 「交響楽的手法」(解説). 『森嶋通夫著作集14』所収. 岩波書店.
- 大滝一登. (2024). 『高校国語：生徒主体の授業のつくり方』. 明治図書.
- 高木隆司. (2003). 『理科系の論文作法』. 丸善出版.
- 田中宏幸. (2022). 「書くこと (作文) の学習指導に関する研究の成果と展望」. 全国大学国語教育学会 (編) 『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』. 所収 (pp. 97-100). 溪水社.
- 田中潔. (1994). 『手ぎわよい科学論文の仕上げ方第2版』. 共立出版.

**Abstract** : This study proposes a new approach to teaching logical writing in *Logical Japanese*, an elective subject in Japanese high school language courses. Drawing on the structural features of science paper writing, we developed instructional materials that emphasize text organization, paragraph function, the principle of one idea per paragraph, and factual writing. These elements were used as criteria to examine existing textbook content and inform the design of new

pedagogical tools. Building on foundational learning in elementary and junior high school Japanese language arts, where students cultivate awareness of written expression, we extend this trajectory by introducing a “reading for writing” approach tailored for upper secondary education. The newly developed materials include activities for analyzing logical structures through scientific paper summaries and exercises for distinguishing facts from opinions and writing detailed, concrete examples. By integrating these materials into classroom practice, this study aims to support students in internalizing logical text structures and composing purposeful, audience-aware writing. The findings highlight the potential of Japanese language arts education to foster both writing proficiency and scientific thinking.

# 時間的・人的交流制約下における作文活動時の プランニングと推敲の分析 — 小論文作成指導書の検討を通して —

宮本（土屋）章子

青山学院大学大学院教育人間科学研究科教育学専攻

Challenges of Planning and Revision in Writing under Time and Interactional  
Constraints: An Analysis of Essay-Writing Manuals

Akiko Tsuchiya Miyamoto

Graduate School of Education, Psychology and Human Studies, Department of Education

**要旨：**本研究は、作文学習環境の再構築を目的として、小論文作成指導書の分析を通じ、時間的制約および人的交流の欠如が作文活動のプランニングと推敲に与える影響を検討した。分析の結果、限られた条件下では定型的な構成に依拠したプランニングが推奨され、推敲は誤字脱字や表現の調整といった表面的修正にとどまる傾向が確認された。草稿作成を経ないことで学習者は自らの主張を再考する機会を欠き、模範解答の模倣に依存する受動的な姿勢に固定される可能性が高い。模範の模倣が目的化してしまえば、Lave & Wenger (1991) のいう正統的周辺参加の概念から逸脱することになる。本研究は、草稿の不在という構造的問題が学習者の主体的成長を阻害する要因であることを明らかにし、今後は①認知活動の促進、②学びの協調性の確保を軸に、作文プロセスの充実を図る必要性を示した。

**キーワード：**作文活動、プランニング、推敲活動、正統的周辺参加

## 1. はじめに

### 1.1 本研究の目的

本研究の目標は、学習者がある課題に対して、自ら主体的に考えながら意見を文章に書くことを経験できる学習環境を検討することである。具体的には、「自分の言いたいことは何なのか」という問いに十分取り組める作文活動の実現に必要な環境的要素を明らかにする。

本研究の目的は、日本の作文学習者が、実際にどのような思考をもって作文活動に取り組んでいるのかを明らかにすることである。本研究の独自性は、これまで指導方法の改善に焦点が当てられることが多かった作文研究に対し、学習環境そのものが学習者の経験をどのように規定しているかを吟味する点にある。

学習指導要領総則(2018)では、平成28年12月に行われた中央教育審議会答申において、現代の予測困難な社会に主体的に関わり、自らの感性を豊かに働かせながら、「どのような未来を創っていくのか」「どのように社会や人生をよりよいものにしていくのか」を自ら考え、自らの可能性を発揮していく力を身につけることの重要性が指摘されたことを取りあげている。この指摘を書くことの学びに当てはめてその意義を鑑みれば、書くことの学びによって獲得されるのは作文技術だけではなく、社会や人生をよりよくすることに繋がる意見や考えを表現し、他者と共有する経験と考えられる。すなわち、作文教育は文章作成能力の育成にとどまらず、社会の一員として自らの声を見出し、未来に向けた意思決定に参画するための基盤を培う営みとして位置づけられる。このような見方は、学習を共同体の一員としてのアイデンティティを育てる機会と見なした Lave & Wenger (1991) の実践の共同体 Community of practice の理論と重なり合う。

## 1.2 問題の所在

高等学校学習指導要領国語科編(2018)では、書くことに関して指導すべき事項として、「多面的・多角的な視点から自分の考えを見直したり、根拠や論拠の吟味を重ねたりして、主張を明確にすること」とし、「多面的・多角的な視点から自分の考えを見直すとは、説明しようとしている対象に関して十分に情報を集め、異なる立場や考え方に思いを巡らし、対象のもつ様々な面に着目して観察したり、立場を変えて考えたりすることによって自分の考えを相対化し、様々な可能性について検討すること」としている。

以上の説明を踏まえると、書くことの学びにおいては、様々な視点から物事や自らの意見を吟味検討する機会を設けることが必要となる。このような活動を通じて、学習者は物事をより深く考察し、自分の主張を構築し表現する能力を養うことが期待される。

書くことに係る認知活動に関する知見をまとめた Bereiter & Scardamalia (1987) は、初心者と熟達者の違いはプランニングや推敲といった活動に表れるという。つまり、文章の完成に至るまでのプロセスに十分に関与できるか否かで、文章の完成度のみならず書き手としての能力向上を決するというのが、Bereiter らの知見である。

この知見を学習指導要領総則(2018)の理念と照らし合わせれば、プランニングや推敲の段階で、多角的に物事や自分の主張および考えを見直す経験こそが、書くことの熟達化を支える重要な営みであると理解できる。

## 1.3 問題の所在および本研究の問い

一方で、高等学校教育は、大学入学試験の影響を受けることが多いとされる。学習指導要領総則(2018)においては、「特に、高等学校教育については、大学入学者選抜や資

格の在り方等の外部要因によって、その教育の在り方が規定されてしまい、目指すべき教育改革が進めにくいと指摘されてきたところである [……] とある。書く学びも例外とは言えず、大学入学試験で実施される小論文試験の影響を受ける可能性がある。懸念すべきは、作文学習が、試験場面のように、他者との関わりを欠いたまま、しかも厳しい時間的制約の下で遂行されるものとして規定されてしまうことである。このように、「作文学習のテスト化」ともいうべき状況において、学習者が熟達化に係る入念なプランニングおよび推敲活動に取り組むことは難しいと推察される。

#### 1.4 本研究の問い

本研究では小論文作成指導書を分析することを通じて、時間的および人的交流に制約が掛かった条件下での作文活動におけるプランニングと推敲の扱いを明らかにする。そのことを通じて、学習者が「何を書くべきか」を熟考する学習環境に必要な要素を検討する。本研究では次の2点の問いに答えることを試みる。

1. 時間的および人的交流が制限された状況下での作文活動において、プランニングはどのように行われているのか。
2. 時間的および人的交流が制限された状況下での作文活動において、推敲はどのように行われているのか。

論文の構成は以下の通りである。第2章では、Lave & Wenger (1991) の理論を作文学習に持ち込むことの意義を説明する。第3章では、書くことの熟達化とプランニングおよび推敲活動の関係を整理する。第4章で、日本国内で発売されている小論文作成指導書においてプランニングおよび推敲の扱いを詳述し、第5章の考察では、時間的および人的交流が制限された状況下での作文活動の特徴を吟味する。第6章では結論を示し、第7章では、作文学習環境の再考に向けた課題をあげる。

## 2. Lave & Wenger (1991) の理論からみた書くことの学習者像

本章では、Lave & Wenger (1991) が提唱した実践共同体の理論に基づき、作文学習における主体的書き手の姿を提示する。

### 2.1 Lave & Wenger (1991) による正統的周辺参加

Lave & Wenger (1991) の実践共同体論によれば、学習は共同体における実践への参加を通して進展する営みである。学習者は模倣や補助的な活動を経て周辺の的に参加しながら、徐々に共同体の中心的な実践者へと成長していく。

Lave らが提示する学習観の特徴は、学ぶことを知識や技能の獲得としてではなく、社会的実践への参加を通して成長していくプロセスとして捉えた点にある。つまり、学習とは単に学校の教室内で完結するものではなく、社会共同体の成員として成長する営みと位置付けられる。

Lave らの重要な概念に正統的周辺参加 Legitimate Peripheral Participation がある。その概

念においては、新たに共同体に参加する学習者は、最初は周縁的な役割を担いつつ、やがて中心的な実践へと移行していく。その際、学習によって獲得されるのは、個別の知識や技術だけではなく、共同体の中での立ち位置や役割、さらには自らのアイデンティティだとされる。

本研究で特に着目したいのは、学習主体の自己認識の変化である。Laveらは以下のように述べている。

社会的実践の一面として、学習は全人格を巻き込む。つまり、特定の活動だけでなく、社会的共同体への関係づけを意味している——すなわち、十全の参加者になること、成員になること、なにがしかの一人前になることを意味している。この見方からすると、新しい活動に参入できるようになるとか、新しい作業や機能を遂行できるようになるとか、新しい理解に習熟するとかいうのは、学習の意味づけのほんの一部——多くの場合、偶然的なもの——に過ぎない。活動、作業、機能、さらに理解は孤立して存在しているわけではない。むしろそれらはより広い諸関係の体系は、社会的共同体から生まれ、またその中で再生産され発展させられるのだが、それらの一部は人間同士の関係の体系である。人間はこれらの関係によって定義づけられると同時に、これらの関係を定義づける。かくして学習は、これらの関係の体系によって可能になるものに関しては別の人格になる、ということの意味している。学習のこの側面を無視すると、学習がアイデンティティの形成を含んでいることを見逃すことになる。（pp. 29-30）

学習を社会的共同体への参加およびアイデンティティの形成と結びつけたLaveらの知見によれば、学習の意義は、スキルや知識の獲得という側面よりむしろ、他者との関係構築および、他者との関係における自身の成長に表れる。一般的な見方をすれば、作文を含む学習活動は、教室内で完結すると考えられる。しかし、Laveらの知見に基づいて捉え直すならば、学習活動は、教室という枠を越えて、より広い社会文化的な文脈の中で営まれる真正な実践として理解される。そのとき、学習者は教室内の存在としてではなく、共同体に参加する成員として位置づけられることになる。すなわち、学習は、技能獲得の機会というだけでなく、学習者が共同体に参加し、アイデンティティを形成するという社会的・文化的営みとして捉えることができる。

## 2.2 Lave & Wenger（1991）の理論を用いた作文学習研究の分析

本項では、Lave & Wenger（1991）の知見が、作文学習者の成長を捉える上でどのように応用されているかを示す。Friedrichesen（2025）は、4年制のライティングスクールを卒業した学習者へのインタビュー調査を通じて、書くことを含む創作活動とコミュニティとの関わりをLaveらの知見を元に分析している。Friedrichesenはライティングスクールでの学びを以下のように述べている。

In a community of practice such as writing schools, students learn not just what it means to write, but also what it means to be (come) a writer. Performing as an author via relevance activities, such as feedback sessions, sharing work, reading other's work, attending events in the community, and so on, become a central part of identity formation; being and becoming a writer. This includes third-party observations, where other people (members of the community and non-members) observe and judge the community member. (p. 3)

ライティングスクールのような実践共同体において、学生は書くことの意味を学ぶだけではなく、書き手であること／書き手になっていくことの意味も学ぶ。フィードバックセッションや作品の共有、他者の作品を読むこと、コミュニティ内のイベントに参加することなどの関連活動を通して、著者としてふるまうことは、アイデンティティ形成、すなわち書き手であることと書き手になっていくことの中心的な一部となる。そこには第三者による観察も含まれ、コミュニティの成員や非成員といった他者が、共同体のメンバーを観察し、評価するという営みも伴う。(筆者訳)

以上の指摘を踏まえると、書くことを学ぶ場に属し、作文に係る様々な活動に参加することは、単に学習者として知識や技術を獲得したり、成果物の質を向上させたりするだけの営みに留まらない。むしろ、学習者から書き手として成長し、書き手として振る舞うというアイデンティティ形成につながる活動である。つまり、学習の途上にあるからといって周辺的な活動に留まり続けるのではなく、様々な実践を通して徐々に中心的な活動へと関与を深め、やがては周囲に影響を与える存在へと成長していくことが期待されている。

このように、学習を共同体への参加およびアイデンティティ形成の営みとして捉える視点は、作文学習における書き手の成長を検討する上で有効である。次章では、この社会文化的視点とあわせて、認知的な熟達化の観点から作文研究を整理し、本研究の分析との関連を検討する。

### 3. 書くことへの熟達化に関する知見

本章では、プランニングおよび推敲活動が書くことの熟達化に大きく影響することに関して、ライティング研究者の知見をまとめる。

#### 3.1 プランニングに関する議論

##### 3.1.1 Bereiter & Scardamalia (1987) の知見

Bereiter & Scardamalia (1987) によれば、書くことに慣れていない者と熟達した者との違いは、知識や経験の量ではなく、認知活動の違いに表れるとし、それはプランニング時に表れると述べている。

書くことに慣れていない初心者が行うプランニングでは、話す時と同様に “What should I say next?” 「次を何を言えばいいか」という単純な問いを書く時にも用いるため、視野が局所的になり文章全体の構成や前後のつながりに注意を向けることがない。一方、熟達者は内容的空間に関わる “What do I mean?” 「私は何を意味するか」と、修辭的空間に関わる “What do I say?” 「私は何を言おうか」というこの2つの問題を往還することによって、書く内容や言葉遣いについて注意深く考えながらプランニングを行うという。

以上のような認知活動の違いを Bereiter らは、初心者によく用いられるやり方を知識伝達モデル knowledge-telling、一方、熟達者が用いるやり方を知識変換モデル knowledge-transforming と概念化した上で、書くことに熟達する上では、知識伝達モデル knowledge-telling から知識変換モデル knowledge transforming へと転換が起こると説明している。

Bereiter らの知見は、書くことの熟達化には、修辭知識や文章作成経験を蓄積だけではなく、書き方や書く内容について自ら問いを立て続け、その問いに主体的に検討ながら書くことを決定するという認知スキルの向上が伴うことを示唆している。

### 3.1.2 Kellogg (1992) の知見

Kellogg (1992) は、文章を書き始める前に、できるだけ緻密にプランニングすることを推奨し、このことを予備書き方略 prewriting strategy と呼び、以下のように説明している。

My argument in favor of prewriting strategies rest on the assumption that they enhance the access and application of knowledge. By planning extensively before drafting, the writer can concentrate on translation and reviewing while composing drafts. Prewriting strategies restructure attention in a way that should alleviate attention overload. ... By eliminating the need for extensive planning during drafting, the juggling act becomes less vigorous. (p. 123)

予備書き方略を支持する私の主張は、これらが知識の利用と応用を促進するという仮説に支えられている。草稿を書く前に徹底的に計画立てることによって、書き手は草稿作成の間に書き換えと見直しに集中することが可能となる。予備書き方略は、注意力を再構成することによって、注意過多を軽減する。[……] 草稿書きの間に大規模な計画立ての必要性を無くすことで、複数のことを同時にこなすそうとする行動は活発でなくなる。(筆者訳)

Kellogg が重視するのは、作文活動に係る注意力の管理である。人間の注意力には限りがあり、一度に処理できる情報の量には制限がある。文章作成という複雑な認知活動においては、注意力を効率的に管理し、適切に配分することを目指すべきだというのが Kellogg の主張である。

入念にプランニングすることなしに執筆しようとするれば、書きながら構成の仕方や書くべきアイデアを考慮しなければならなくなる。考えながら書くという状況では、注意力

が分散されてしまい、完成度の高い文章を書くことは難しくなる。一方、事前に文章の全体構成や主要なアイデアを確実に整理しておけば、その後は事前に考えておいた計画に基づいて執筆することに注力できる。つまり、Kellogg が求めるのは、書く前に考え尽くしてから、一気に書くスタイルだと言える。

Kellogg の知見から窺える書くことの熟達化には、自らの注意力を効率的に活用すること、つまり認知能力管理の重要性が浮かび上がってくる。

## 3.2 見直しについて

### 3.2.1 Bereiter & Scardamalia (1987) の知見

推敲に関連する知見として、Bereiter & Scardamalia (1987) は Knowledge-transforming モデルを提示し、熟達した書き手は自らの文章が自分の意図を適切に表しているかを検討しながら書き直しを行うと指摘している。この点については宮本 (2025) が整理したように、熟達した書き手は文章の表現を修正するだけでなく、自分が言おうとしている内容そのものを再検討する傾向があるとされる。

Bereiter & Scardamalia によれば、書くことに熟達した者は文章を読み返す過程において、自分が書いた内容が本当に自分の意図を表しているのか、またその内容を自分自身が納得できるものかどうかを検討するという。この過程では、文章表現の修正だけでなく、自分が言おうとしていることそのものが再考されることもある。こうした過程を通して、書くことは単なる表現活動にとどまらず、書き手自身の知識や理解を発展させる働きを持つとされている。

以上の知見から、書くことに熟達するとは単に文章を容易に書けるようになることではなく、自分の考えが適切に表現されているかを確認しながら、必要に応じて内容そのものを見直していく過程に主体的に関与することを意味すると考えられる。

### 3.2.2 Murray (1978) の知見

推敲に関する別の視点として、Murray (1978) は、推敲 revision を、自分が書いた文章を読み返すことによって「何を言うべきか」を発見していく過程として捉えている。宮本 (2025) が整理したように、Murray は書くことを通して書き手自身が自らの考えを理解していく過程を重視しており、推敲はその過程において書き手を動機づける重要な契機となると指摘している。すなわち、書き手は自分の言葉が何を語っているのかを確かめるために書き続けるのであり、推敲は単なる修正作業ではなく、書き手が自らの考えを再検討する活動として位置づけられている。さらに Murray は revision には二つの側面があることを指摘している。一つは、草稿を読み返し、自分が書こうとしている内容を確認する内的推敲 internal revision であり、もう一つは読み手を意識して文章の表現や構成を整える外的推敲 external revision である。

以上の Bereiter & Scardamalia および Murray の知見を踏まえると、推敲は誤字脱字など

の表記上の誤りを修正する作業にとどまるものではない。むしろ、書き手が一度文章として表出した自らの主張を読み返し、その内容や意味を再検討する契機として機能するものである。書き手はその過程において、自分の考えが妥当であるかを問い直し、必要に応じてその内容を再構成していく。したがって、書くことに熟達するとは単なる文章作成技能の向上ではなく、自らの考えを問い直しながら表現を練り直していく過程に主体的に関与できることを意味すると捉えられる。

#### 4. 小論文作成指導書の分析

本章では、2章で議論したプランニングと推敲の重要性を踏まえ、市販されている小論文作成指導書におけるプランニングおよび推敲の扱いを吟味する。

小論文作成は、公教育の場でも学習材料として扱われている。櫻庭（2008）は、高等学校の作文教育の場で広く用いられているのは、予備校講師が書いた小論文作成指導書であることを報告している。また、国語表現の授業で行った小論文指導の実践を報告した山田（2012）も、参考文献として市販の小論文作成指導書を多数挙げている。

以上のことから、市販の小論文作成指導書を分析することにより、公教育における作文指導の一端を垣間見ることができると推察される。

取り上げる指導書の選定にあたっては、国立国会図書館の文献検索システムを用いた。本研究では、高校生を主な対象とした小論文の書き方がどのように説明されているかを明らかにすることを目的としているため、検索時には「小論文」に加えて「基礎」「初歩」といった語を用いて、初学者向けの参考書に限定する方針をとった。また、日本で学ぶ高校生を対象とするため、小中学生および大学生向けの書籍は除外し、さらに、文章の書き方ではなく、頻出テーマの解説や模範解答の掲載に主眼を置いた資料も分析対象から外した。以上の条件に基づいて検索と選別を行った上で、分析対象を2017年から2023年に出版された指導書10点とした。これには、2018年に改訂された高等学校学習指導要領（平成30年改訂）の影響を受けたと考えられる時期に出版された教材を対象とする意図がある。本研究の分析のために取り上げた指導書10点を以下の表1で示す。

表1 分析対象とした小論文作成指導書一覧

| 著者   | 出版年  | 書籍名  | 出版社      |
|------|------|--|----------|
| 吉岡友治 | 2017 | 吉岡のなるほど小論文講義10：書き方の基本からビジュアル課題まで改訂版                  | 桐原書店     |
| 太田貴之 | 2019 | 太田貴之のゼロから始める小論文：論点の3タイプ分けで合格答案が書ける！<br>(大学入試対策初歩の初歩) | KADOKAWA |
| 根岸大輔 | 2019 | 身近なテーマで考える力をやしなう小論文はじめの一步                            | 学研プラス    |
| 樋口裕一 | 2019 | まるまる使える入試小論文   | 桐原書店     |
| 堀内剛史 | 2020 | ココがスタートだ！今どきの小論文：合格までのロードマップ                         | 文英堂      |

|                 |      |                                     |          |
|-----------------|------|-------------------------------------|----------|
| 鈴木鋭智            | 2020 | 何を書けばいいかわからない人のための小論文のオキテ<br>55 改訂版 | KADOKAWA |
| 菊池秀策            | 2021 | 選ばれる小論文のエッセンス：いざ書きはじめる前に<br>知っておきたい | 学研プラス    |
| 神崎史彦            | 2022 | ゼロから1カ月で受かる大学入試小論文のルールブック           | KADOKAWA |
| 朝日新聞社<br>教育総合本部 | 2022 | 時事から学ぶ小論文                           | 朝日新聞社    |
| 河守晃芳            | 2023 | 書きこむだけ！思考力が身につく小論文ノート               | Gakken   |

## 4.1 各指導書の概要

### 4.1.1 小論文の定義

各指導書においては、小論文の定義を示しているものが多かった。そのうち、共通する要素を2点述べる。

#### 読み手を説得させる

1点目は、相手を説得するための文章を小論文とする定義である。

堀内(2020)は、小論文を「自分の意見を提示し、相手を納得させる文章」と定義づけ、「『なぜそう考えるのか?』までしっかり説明することが大切」と述べている。また、菊池(2021)は、小論文を「『誰もが納得できる形で書かれた文章』のこと」と定義づけ、「作文とは違い、読み手を説得しなければならない」と述べている。朝日新聞社教育総合本部(2022)は、「『小論文』とは、自分の主張や意見を書いて読み手に納得してもらう文章」「しっかりとした主張と根拠を、筋道立てて書いた論理的な文章を『小論文』と定義づけている。河守(2023)は、「小論文はテーマや問題に対して、客観性のある根拠を示しながら、読み手が納得できるように自分の意見を述べる文章のこと」と定義している。

#### 問いに答える

2点目は、問いに対して自分なりの答えを導き、根拠を示すものとするものである。

樋口(2019)は、「ある命題に対して、イエスかノーかを答えるのが、小論文」と定義づけ、良い小論文の要素を「①イエスかノーかの結論がはっきり下されている」「②イエスかノーかの理由に説得力がある」「③人の気づかないような深みにまで踏み込んで判断を下している」という3つの項目をあげている。太田(2019)は、「小論文とは、問題に答えを出すことを目的とした文章」「論点と結論が書かれている文章のこと」と定義づけている。その上で、試験問題の設問を分析し、問われていることを理解することの重要性を強調している。

### 4.1.2 プランニングの扱い方とその特徴

本節では、各指導書が学習者に対して、作文に取りかかる前のプランニングをどのように支援しているかに注目する。小論文の定義に違いが見られたように、「何を書くか」を考えさせる導き方にも違いがあり、それは学習者の思考の深まり方に関わってくる。本研究では、各指導書のプランニングの扱い方を、以下の3つのタイプに分類した。

## 型を重視した働きかけ

第一に、型を重視した指導である。このタイプの指導書では、構成や論理展開の型を学習者に提示し、それに則って書くようにアドバイスしている。学習者はメモや構成シートなどを活用しながら、定型の流れに従って文章を組み立てるように促されている。

たとえば、堀内（2020）は、論文の問いを「主題提示パターン」と「問題解決パターン」の2つに大別し、それぞれに適した文章展開である「フレーム」に沿って書くようにアドバイスしている。また、説得力のある文章にするために、想定される反対意見を盛り込み、それにしっかり反論することを勧めている。鈴木（2020）は、小論文の文章構成は序論・本論・結論であるとし、序論では問題提起、本論で問題の原因分析、結論で解決策の提案を書くとして説明している。菊池（2021）も、序論・本論・結論の構成で書くよう勧めているが、序論で自分の主張を述べ、本論では、序論で示した自分の主張が基づく理由および具体例を示し、結論では自分の主張を再提示することを求めている。また、いきなり解答用紙に文章を書き始めるのではなく、答案の設計図となる構成メモを書くように勧めている。河守（2023）は、序論・本論①・本論②・結論の構成ごとに書く内容をメモするプロットを作成するように勧めている。また、課題文が付いた問題であれば、序論で筆者の意見、本論で自分の意見や問題の背景、結論で問題の今後のあり方について述べるようアドバイスがなされている。神崎（2022）の指導書は、文章の段落構成を、冒頭の段落・途中の段落・最後の段落に分け、冒頭および途中の段落は「知識・技能」および「思考力・判断力・表現力」、最後の段落は「学びに向かう力・人間性等」に当たると説明している。

## 問いを使った働きかけ

もう1つの分類として、発想を促す指導がある。このタイプの指導書は、文章の型よりも、学習者が自分の考えを深めたり、問いを立てたりする過程に重点を置かれている。

たとえば、根岸（2019）は、「思考プロセスを解答用紙の上に再現すれば、自然と筋道の通った説得力のある文章になる」と説明し、5つの疑問詞「What（状況把握）」、「Why（本質の深堀り）」、「So what（考えのまとめ）」、「What if（仮説思考）」、「How（解決策の具体化）」を使って、書くべき内容を引き出すことによって、文章構成できると述べている。また、反論を想定するためにTrue?「それは本当か」と自問自答して、「……かもしれない。しかし……」という譲歩逆接の表現を使うと異なる立場からの意見を踏まえることができることも述べている。

太田（2019）は、試験問題の設問を分析し、「択一型」「分析型」「解決型」の3つのタイプの中からテーマに合った形で問いを設定するようにアドバイスしている。また、設問の要求が曖昧な場合は、学習者自身が論点を設定し、自らテーマを探究していく必要があると説いている。

## 「型」と「問い」を統合するアプローチ

樋口（2019）は、「小論文には『型』がある。突飛な形式で小論文をかくわけにはゆかない『型』に当てはめて書けば、自然と小論文はでき上がる」とし、問題提起・意見提示・展開・結論という4部構成で書くようにと述べている。一方で、小論文の質は、メモの量と質

で決まるとし、3What（定義・現象・結果）、3W（Why：理由，背景；When：いつからそうなのか，それ以前はどうだったか；Where：どこでそうなのか，他の場所ではどうなのか）、IHow（どうすればいいか＝対策）という疑問詞を使いながらイエス・ノーの両方の立場から思いつくことをメモするように勧め、「思いついた考えを深く掘り下げれば掘り下げるほど，鋭くて深い小論文ができあがる」と述べている。

このように、「型重視型」の指導書では，作文の完成度を高めるために構成の明確さが重視される一方、「思考促進型」では，問いを通じて自分の考えを整理しながら書くように促されている。両者の指導方針の違いは，学習者が作文を「どのように考え，どのように進めるか」という体験の質に大きく関わっているといえる。

#### 4.1.3 推敲の扱い方とその位置づけ

本節では，各指導書における「推敲」の扱い方に注目する。前節で示したプランニングと同様に，推敲もまた作文プロセスにおいて重要な役割を果たす。ただし，推敲について言及した参考書は限定的であった。推敲について言及している参考書を以下の二つのタイプに分類した。

##### 形式面を重視した推敲

推敲に言及した指導書のほとんどは，推敲を主に文章の読みやすさや形式的な正確さを高める作業として位置づけており，誤字脱字の修正や接続詞の調整，語尾の統一などが中心となっている。たとえば，朝日新聞出版（2022）は，「小論文は論理的な文章であると同時に，読みやすさにも配慮しなければならない」と述べ，書いた文章の完成度を上げるために，文末表現や接続語の使い方を見直すことを推奨している。また，河守（2023）も，書き終えた答案を「表記・表現面および構成面から確認する」チェック項目を提示し，完成度の向上を目的とした修正を重視している。

堀内（2020）は，文章の表現面に加えて，内容構成面を見直すためのチェックリストを提示している。そのチェック内容は，反対意見を取り入れているか，解決策が明記されているかといった，あらかじめ設定された要素の網羅性に重点を置いたものであり，あらかじめ定型の文章形式を想定し，それに合致した文章に仕上げるための推敲を促している。

##### 他者からのフィードバックに依存した推敲

このタイプでは，推敲は学習者自身が行うものというよりも，指導者の添削を通じて文章を改善していくプロセスとして扱われている。たとえば，太田（2019）および鈴木（2020）は，書き上げた答案は必ず先生に添削してもらい，そのフィードバックをもとに見直すことが重要であると述べている。

推敲について明示的に扱っている指導書は限られており，その内容も主に形式面の修正にとどまっている。書き手自身が自分の思考を問い直し，構成を再構築するような内省的な推敲を支援する指導はほぼ見られなかった。

## 4.2 小論文作成指導書に見られる特徴

4-1の各指導書の概要には、いくつかの共通点が見受けられる。本節では共通点を以下にまとめる。

### 4.2.1 他者を納得させるために書くべき要素の明示

3.1で示したように、小論文指導書では、それぞれ独自の視点で、小論文の定義が示されている。その定義に共通して見受けられるのが、小論文は他者を納得させるために書かれる文章であるという点である。加えて、指導書においては、読み手を納得させるために書くべき要素が具体的に示されている。

例えば、菊池（2021）は、説得力を高めるためには具体例や論理的根拠を示すことが重要であると述べている。また、河守（2023）は、主張を支える理由やデータを挙げることで主張に信憑性を持たせるよう促している。また、堀内（2020）は、想定される反対意見を文章に盛り込み、それに対して反論することで説得力を一層高める方法を提案している。

このように、今回取り上げた指導書では、小論文を「他者を説得し、納得させるための文章」として位置づけた上で、他者を納得させるのに何を書けばよいかを具体的に明示しており、かなり実用的な方略を提供していることが分かる。

### 4.2.2 定型的な構成と内容展開のテンプレート化

今回取り上げた小論文作成指導書においては、学習者に対して一定の展開パターンに則って文章を書くことを求めている。

今回取り上げた指導書の多くは、文章構成として「序論・本論・結論」、あるいは「問題提起・意見提示・展開・結論」など、定型の構成を明示している。

加えて、型を示すと同時に、型の展開ごとに書くべき内容を示すアドバイスも見られた。例えば、菊池（2021）は、「序論・本論・結論」の構成で書くこととした上で、序論で自分の主張を述べ、本論では、序論で示した自分の主張が基づく理由および具体例を示し、結論では自分の主張を再提示するようアドバイスしている。鈴木（2020）は、文章構成として序論・本論・結論とし、序論では問題提起、本論で問題の原因分析、結論で解決策の提案を書くことを勧めている。

これらのことから、小論文作成指導書では、定型の文章展開に加えて、文章展開に則した内容的なひな形が提示されていることが分かる。プランニングの段階で、各展開に盛り込むべき内容を綿密に決定することにより、限られた時間内で一定の完成度に達する文章を書くことができるという狙いが窺える。

### 4.2.3 形式的な仕上げとして扱われている推敲

前項で示した通り、多くの指導書でプランニングの必要性を強調する一方、文章作成後の見直しや推敲に関しては言及が少ない。また、言及があったとしても、表記や文法の修正など表面的な部分に留まっている。たとえば、朝日新聞出版（2022）では、推敲を「読

みやすい文章にするための仕上げ作業」として位置づけており、誤字脱字や接続語の適切さを確認するチェックリストが示されている。また、河守（2023）でも、書き上げた文章を表記や表現面、構成面で確認するチェック項目が提示されている。このことから、3.2.2で取りあげた Murray（1978）の2種類の推敲で言えば、external revision 外的推敲は十分に行われると推察される。

しかしながら、自らが書き表した意見の妥当性や明確さを深く検討し、論理性や内容の整合性を見直すといった指導については明確なアドバイスが見られなかった。このことから、書き終わった文章はすでに完成原稿と見なされており、それに対する推敲は、あくまで表記面に対しての関わりに限定されている。つまり、3.2で取りあげた、自分が納得いくまで何度も手直しするといった Bereiter & Scardamalia（1987）が重視した推敲、および Murray（1978）が、自分が言うべきことを発見するプロセスとした internal revision 内的推敲を実施することは想定されていないことが分かる。

一方で、推敲に関するアドバイスを行わない代わりに、完成した文章に対して他者から添削してもらうように勧める指導書も見られた。しかし、この方法では、修正箇所の発見を指導者側の目線に依存しているため、自ら文章の問題点を主体的に発見し改善するという推敲活動に比べれば、受け身的な姿勢に留まると考えられる。

## 5. 考察

本研究の問いは、1. 時間的および人的交流の制約のある作文活動において、プランニングはどのように行われているのか、2. 時間的および人的交流の制約のある作文活動において、推敲はどのように行われているのか、というものであった。本章では、この2つの問いを念頭に、前章で示した小論文作成指導書分析を元に、時間的および人的交流の制約のある作文活動の特徴を詳述する。具体的には、①汎用的な型に基づくプランニングを、Bereiter & Scardamalia（1987）の知識伝達方略との関係から検討し、②模範解答への依存と一方向的な人間関係を、Lave & Wenger（1991）の実践共同体論の観点から位置づける。更に、③草稿不在の課題については、Murray（1978）の議論からその影響を検討する。

### 5.1 模範解答の再現に留まる可能性

4.2で分析したように、今回取り上げた指導書においては、模範的とされる文章展開ともに、展開ごとに書くべき内容に至るまで明示されていた。また、提示された展開に従ってメモを取るようなというアドバイスもあった。このような指導の元で、学習者は提示された形に則してプランニングを行うものと推測される。

文章展開ごとに書くべき内容を綿密に決定するという点においては、3.1.2で取りあげた Kellogg（1991）の prewriting strategy を踏襲していると考えられることもできる。展開やその展開ごとに書く内容のひな形を習得していれば、プランニングがやりやすくなり、また、その後の文章作成は効率的かつ容易なものとなる。つまり、時間的および人的交流の制約が掛かった作文活動におけるプランニングは、汎用的な型を使わせるという方略的介入に

よって遂行されていると考えられる。

汎用的な型を用いたプランニングの簡便さは、文章作成プロセスを効率化させる一方で、認知活動が単純化する危険性を伴う。つまり、型を使ったプランニングは、必要な情報を見つけ出し、型に合うように並べ替える、いわばパズル解きのような作業になってしまう恐れがある。

上記で示した汎用的な型を用いたプランニングにおいては、3.1.1 で取り上げた Bereiter & Scardamalia (1987) の知見に基づけば、「次に何を言うか」という初心者が用いる単純な問いに依存する形となる可能性が高い。結果として、Bereiter らが書くことの熟達化とした求めた認知スキルの向上、具体的に言えば、知識伝達方略モデル *knowledge-telling* から知識変換モデル *knowledge-transforming* への発展は望めないことになる。

以上より、汎用的な型を用いたプランニングは、時間的・人的交流の制約下では有効な方略として機能する一方で、書き手の認知活動を *knowledge-telling* に留め、知識変換的な推敲へと向かう契機を弱める可能性があることが示唆される。

また、模範解答を模倣するという行為自体は、2章で述べた Lave & Wenger (1991) の理論に照らせば、学習者が作文活動において周縁的参加を果たしている状態と捉えられる。すなわち、模範解答の模倣は、書き手としての実践共同体に参入するための初歩的なステップとも言える。しかし、型どおりの文章を書くこと自体が学習の最終目標となってしまうと、周縁的参加から中心的活動への移行、つまり、他者との関係性を築きながら自らの書き方を模索し、構築していくというプロセスは期待しにくい。Brown et al. (1989) は、本物の活動 *authentic activity* が文化的背景に根差しているのに対し、学習者がしばしば関与するのは、文脈から切り離された代用の活動 *ersatz activity* であると指摘している。したがって、型にはまった文章作成に習熟することだけを目的とする活動は、まさに Brown らのいう代用の活動に該当すると考えられる。

以上の議論を踏まえると、模範解答を模倣するという行為は、表面的には書き手としての活動に参加しているように見えるものの、実践共同体において主体的に活動するための基盤を形成するとは言い難い。型の再現に終始する活動では、他者との関係性の中で自ら判断しながら書く機会が制限され、周縁的参加から中心的実践への移行は生じにくいと考えられる。

## 5.2 指導に対する受動性

前項では、模範解答への依存について指摘したが、本稿では、学習者の受動性について吟味する。

3-1 で示したように、小論文が他者を説得するために書かれる文章であるとするれば、執筆前のプランニングの段階で、自らの主張が論理的で説得力のあるものとなっているかを主体的に吟味する必要がある。しかし、4.2.3 で示したように、小論文指導書において推敲は、誤字脱字や表現上の問題といった表面的な修正を行うものと見なされており、書かれた内容そのものの妥当性や論理性を十分に見直し、深く検討するプロセスとはみなされ

ていない。また、4.1で指摘したように、今回分析した指導書の多くでは、あらかじめ文章の展開や書くべき内容が具体的に示されており、学習者はそれに則って文章を書くよう促されている。

このような学習環境下では、教える側が一方的に規範を示し、学習者はそれを無批判に受け入れることが当然視される傾向が強い。また、完成原稿を指導者に添削してもらう場面においても、指導者が文章の善し悪しを一方的に決定し、学習者は指導者が指摘した修正点を受け入れる立場に立たされる。このような上下関係が固定化した一方向的なやり取りの中では、学習者が指導者に対して自らの意見や疑問を表明することが難しくなり、書き手として自らの文章に積極的かつ批判的に向き合う機会が失われることになる。

今回検討したのは、小論文指導書であり、実際に指導者は存在していない。しかし、時間的および人的交流の制約のある状態での作文活動の前提にあるのは、模範を与える側とそれに従う側という非対称な人間関係である。Lave & Wenger (1991)の理論に照らせば、このような一方向的な関係性においては、相互的な対話や交渉を通じた学びおよびアイデンティティの成長は成立しにくく、学習を実践共同体への参加として捉える枠組みから大きく逸脱している。規範を一方的に与えられ、それに従うことだけに留まる学習者は、共同体の成員として周縁的参加から中心的実践へ移行するきっかけを得られず、結果として主体的に課題に取り組む姿勢が育ちにくいと推察される。

このような一方向的な関係性は、Lave & Wenger (1991)が想定する相互的な実践への参加とは異なり、学習者を受動的な立場に固定化することで、書き手としての主体性やアイデンティティの形成を阻害する学習環境を生み出していると考えられる。

### 5.3 草稿の不在という根本的要因

5.1から5.2にかけて確認したのは、時間的および人的交流の制約下における模範解答への依存、ならびに模範の提供を介した一方向的な人間関係の問題である。これらは互いに作用しながら、本来、書き手として成長する過程であるはずの作文学習を、短時間で最適解を導き出すための訓練へと変質させている。

その根底には、学習者が自らの考えを丁寧に検討するための基盤が欠落しているという重大な問題がある。具体的には、草稿作成という推敲の前提となるプロセスがそもそも割愛されているため、学習者は自分の言おうとしていることを立ち止まって再考する機会に限られる。草稿を経ずにプランニングから直線的に完成原稿に至る作文スタイルは、効率性の名の下に学習者を受動的かつ周縁的な立場に固定し、書き手としての主体的な成長を阻害する要因となっていると推察される。Murray (1972)は、推敲を通して自分が言うべきことを発見する過程を重視している。この観点に立てば、本研究で明らかになった草稿の不在は、単なるプロセスの省略ではなく、書き手が自らの考えを問い直し、推敲を通して意味を再構築するための理論的基盤そのものを欠いている点に、本質的な問題があるといえる。

以上のことから、草稿の不在は、書き手が自らの考えと向き合いながら自分の言うべき

ことを表現するという学びそのものの成立に影響を及ぼしている可能性がある。すなわち、草稿を介した問い直しや推敲の機会が確保されない作文活動においては、書くことを通した理解の深化や主体的な学びが十分に成立しにくいという点が、本研究から示唆される。

## 6. 結論

本研究は、時間的および人的交流が制限された状況下において、学習者の作文活動におけるプランニングおよび推敲の特徴を明らかにすることを目的とした。その結果、プランニングは模範的な型に依拠すること、また、推敲は表記面の修正に留まる傾向が確認された。すなわち、制約下の作文活動で、学習者は自分の書こうとしていることを再検討するという機会を十分に得られないことが明らかになった。

本研究の分析を踏まえると、効率的な作文活動には草稿作成の割愛という構造的問題があることが見出された。草稿を経ずにプランニングから直接完成原稿へと至る作文スタイルでは、学習者は自らの主張を、時間をかけて吟味検討する機会を奪われる。その結果、模範の模倣に依存する受動的な姿勢が強化され、学習者が主体的に成長する経験とはなりにくいことが示唆された。

以上の結果は、時間的・人的交流の制約が強い作文学習環境において、いかに効率的に文章を書かせるかという観点のみで指導を構成することの限界を示すものである。この点を踏まえて今後の作文学習のあり方を検討するならば、完成原稿をすぐに書くよう求めるのではなく、下書きに当たる草稿を作成させ、それを足掛かりとして、自分の言いたいことをより明確に表現する文章へと練り上げていく機会を確保することが重要である。また、書き手である学習者が、自らの文章に向き合うための十分な時間を割り当てることも、作文学習のプログラムを検討する際には重要な要素となるだろう。さらに、草稿の読み直しや推敲作業を他者との対話の中で行うような活動を取り入れることは、書き手の認知活動を促進する上で、実践的に検討する価値があると考えられる。

## 7. 今後の課題：

本研究の目標は、「自分の言いたいことは何なのか」という問いに十分取り組める作文活動の実現に必要な環境的要素を明らかにすることであった。その観点から、時間的制約および人的交流の制約のある環境下での作文活動を分析した結果、学習者は草稿作成を行わない状態で模範解答の模倣に依存する傾向にあることが明らかになった。

ここで、本研究の限界について述べておく。本研究は、小論文作成指導書を分析対象としたものであり、実際の教室における作文学習の過程を直接的に分析したものではない。そのため、本研究で示した知見は、具体的な作文活動実践に基づくものではなく、作文指導書分析を通じて、時間的および人的交流の制約が強い作文学習環境における構造的特徴を理論的に検討したものである。この点において、本研究は実践データに基づく分析を今後の課題として残している。

以上のことを踏まえ、本研究の今後の課題として、作文活動の実践を分析対象とし、書

き手となる学習者の認知活動を促進するための環境的要素を検討することが挙げられる。その際の観点として、①書くことに係る認知活動を促進させること、②学びの協調性を確保することの二点が重要である。具体的には、草稿の作成および推敲のプロセスをいかに充実させるかという点に着目する必要がある。とりわけ、草稿の推敲を他者との協働的な対話の中で進めることは、重要な検討課題の一つである。例えば、学習者同士が草稿を読み合い、フィードバックを交換するピアレビューは、推敲を協調的に展開する仕組みとして位置づけることができ、今後の分析対象として有効であると考えられる。

従来の作文研究においては、学習者に効率的に文章を書かせるための指導方法に焦点が当てられてきた側面がある。しかし、効率性を重視した指導のみで、学習者が実社会において書き手として主体的に振る舞えるようになるかという点については、慎重に検討する必要がある。文章を書き上げる部分のみに力点を置くのではなく、草稿作成や推敲といった途中プロセスに時間的および人的リソースを投じることにより、学習者は正統的周辺参加から中心的実践へと移行させる契機を獲得することができると推察される。作文学習環境の再構築においては、このプロセス重視・協調重視の視点が不可欠であることを本研究は主張する。

## 引用文献

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.  
<http://www.jstor.org/stable/1176008>
- Friedrichsen. (2025). Perspectives and practices from a writing community: South gate creative writing school. *Social Sciences & Humanities*, 12, 101832.  
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101832>
- 樋口裕一. (2019). 『まるまる使える入試小論文』. 桐原書店.
- 堀内剛史. (2020). 『ココがスタートだ! 今どきの小論文: 合格までのロードマップ』. 文英堂.
- 河守晃芳. (2023). 『書きこむだけ! 思考力が身につく小論文ノート』. Gakken.
- 神崎史彦. (2022). 『ゼロから1カ月で受かる大学入試小論文のルールブック』. KADOKAWA.
- 菊池秀策. (2021). 『選ばれる小論文のエッセンス: いざ書きはじめる前に知っておきたい. 学研プラス.
- Lave, J., & Wenger. E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. [邦訳: J. レイヴ, E. ウェンガー (佐伯胖訳), 1995, 『状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加』, 産業図書]
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press.
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領解説国語編.

- 宮本(土屋)章子. (2025). 「作文学習におけるピアレビュー活動の研究動向：実践的および社会文化的側面に着目して」. 『ライティング研究』（青山学院大学アカデミックライティングセンター紀要）(4), 51–61.
- Murray, D. M. (1978). Teach the motivating force of revision. *The English Journal*, 67 (7), 56–60. <https://doi.org/10.2307/814742>
- 根岸大輔. (2019). 『身近なテーマで考える力をやしなう小論文はじめの一步』. 学研プラス.
- 太田貴之. (2019). 『太田貴之のゼロから始める小論文：論点の3タイプ分けて合格答案が書ける！大学入試対策初歩の初歩』. KADOKAWA.
- 櫻庭彩子. (2011). 『高等学校における意見文・小論文指導の研究：樋口裕一氏の指導法が示唆するもの』. 弘前大学大学院教育学研究科教科教育専攻国語教育専修学位請求論文.
- 清道亜都子. (2013). 『書くことの教育における理論知と実践知の統合』. 溪水社.
- 鈴木鋭智. (2020). 『何を書けばいいかわからない人のための小論文のオキテ 55 改訂版』. KADOKAWA.
- 山田典子. (2018). 「国語表現の授業における小論文指導の実践」. 『研究紀要』（大阪教育大学附属高等学校池田校舎）44, 41–50.
- 吉岡友治. (2017). 『吉岡のなるほど小論文講義 10：書き方の基本からビジュアル課題まで改訂版』. 桐原書店.

Abstract : This study examines how time constraints and the absence of interpersonal interaction shape planning and revision in writing activities, through an analysis of essay-writing manuals. The findings indicate that, under such restricted conditions, planning tends to rely on fixed structural templates, while revision remains limited to surface-level corrections such as spelling or expression. Without drafting, learners lack opportunities to reconsider their own claims and become dependent on imitative practices, reinforcing a passive stance. While imitation of model answers may serve as a form of peripheral participation in a community of practice, when it becomes an end, it deviates from Lave and Wenger’s (1991) concept of legitimate peripheral participation. This study highlights the structural problem posed by the absence of drafting and argues for the need to enrich writing processes by promoting cognitive engagement and ensuring collaborative learning.

# 「親しみ」と「困難さ」の両立による学びの促進 — 社会人大学院生による、学術英語の必修科目での実践報告 —

渡邊 規和

青山学院大学大学院社会情報学研究科ヒューマンイノベーションコース

Fostering Learning Through “Familiarity” and “Desirable Difficulties”:  
A Practice-Based Report on Adult Graduate Students’ Academic English Writing

Norikazu Watanabe

Graduate School of Social Informatics Human Innovation Course, Aoyama Gakuin University

**要旨：**本稿は、社会人大学院生である筆者が必修科目「学術英語特論（B）」を履修する過程で経験した、英語によるアカデミック・ライティング学習の困難と、その困難が学習を促進する条件としてどのように機能したのかを分析した実践報告である。筆者自身の学習経験を素材とした実践報告ではあるが、学習理論に基づいて経験を構造化し、成人学習者のライティング教育に示唆を与えることを目指す。英語論文の読解、英語での執筆、学術的内容の理解、英語のみで進行する授業環境といった複合的な困難は、短期的には高い負荷をもたらした。これらは Bjork and Bjork (2011) の Desirable Difficulties 「望ましい困難」に該当するものであった。しかし、その困難さが教員やクラスメイトとの関係性がもたらす「親しみ」と統合され、学習条件が適切に組み合わせることが学習を促進していたメカニズムを明らかにする。

**キーワード：**アカデミック・ライティング、EMI、成人学習者、望ましい困難、親しみ

## 1. はじめに

本稿は、筆者が社会人大学院生として必修科目「学術英語特論（B）」を履修した際の学習経験を、アカデミック・ライティングの観点から分析する実践報告である。筆者は企業において成人学習者向けの研修設計・実施に長年携わってきたが、仕事とは異なる自らの関心領域における現象を解明することを目的に、2025年4月に本学大学院社会情報学研究科博士前期過程へ進学した。その過程で最初に直面した課題の一つが、英語で研究法を学び、英語で論文を読み、英語で文章を書くという、これまでの実践経験とは異なる学習活動であった。

特に、英語でのアカデミック・ライティングは、筆者にとって大きな困難を伴う学習であった。英語の専門用語や複雑な構文を読み解くこと、研究倫理や研究方法論といった抽象度の高い内容を理解すること、そしてそれらを踏まえて英語で文章を構築することは、いずれも高い認知的負荷をもたらした。また、授業はすべて英語で進行し、ディスカッションや発表も英語で行う必要があることに加えて、慣れない学習環境そのものもまた学習のハードルとなった。しかし、こうした困難にもかかわらず、筆者はこの科目を通じて「書く力」を中心とした研究基礎力を着実に獲得できたという実感を得ている。この経験は、単なる語学学習では説明しきれないものであり、学習環境や関係性、学習課題の構造等、複数の要因が相互に作用した結果であると考えられる。

本稿では、この学習経験を「親しみ」と「困難さ」という二つの観点から捉え直す。具体的には、佐伯（1995）の「学びのドーナツ論」が示す学習者本人（I）と他者（YOU）との関係性、そして Bjork and Bjork（2011）の「望ましい困難（Desirable Difficulties）」の枠組みを用いて、筆者がどのように英語でのライティング学習に取り組み、どのように学習成果を得たのかを分析する。本研究の目的は、社会人大学院生が英語でアカデミック・ライティングを学ぶ際に直面する困難と、その困難がどのように学習を促進する条件として機能し得るのかを明らかにすることである。成人学習者は、職業経験や既有知識を持つ領域では活動がしやすい一方で、経験のない領域での活動は不慣れであり、思うように動けないことも多い。成人学習者のうち本稿の対象である社会人大学院生にとっては、学術的な文章作法や英語での表現は不慣れな領域であることが多い。そのため、社会人大学院生が英語で「書くこと」を学ぶプロセスを明らかにすることは、大学院教育やライティング教育の改善に寄与する意義を持つ。本稿は、筆者自身の学習経験を素材とした実践報告であるが、単なる感想記述ではなく、学習理論に基づいて経験を構造化し、成人学習者のライティング教育に示唆を与えることを目指す。

## 2. 先行研究と理論的枠組み

本章では、アカデミック・ライティング研究、学びのドーナツ論、望ましい困難、ナラティブレビューの位置づけについて整理し、本稿の分析枠組みを提示する。

### 2.1 アカデミック・ライティング研究：英語で「書くこと」を学ぶ困難

Brown and Bradford（2017）は、英語を用いた教育アプローチを CBI, CLIL, EMI の3つに分類し、それぞれの学習目標と評価対象の違いを定義している。CBIとは Content-Based Instruction の略であり、語学を学ぶことを目的に内容（Content）を用いる教授法のことである。CLILとは Content and Language Integrated Learning の略であり、語学学習と内容学習を統合した学習のことである。CLILは「4つのC（Content, Communication, Cognition, Culture）」を基本概念としており、内容（Content）と言語（Communication）に加え、思考（Cognition）や異文化理解（Culture）を同時に促す点に特徴がある。EMIとは English-medium instruction の略であり、英語を媒体とした専門科目授業のことである。

Brown and Bradford (2017) によれば、CBI が言語習得を主目的とし内容をその手段とする一方、CLIL は内容と言語の双方に学習目標を置く「二重の焦点 (dual focus)」とされる。これらに対し、EMI は「専門内容の習得」が第一義であり、言語能力の向上は明示的な目標や評価の対象とならない。Brown and Bradford (2017) では、EMI の環境が時に「泳げなければ沈め (sink-or-swim)」という、言語的支援を欠いた状態になり得ることを指摘している。したがって、CBI や CLIL のような言語的足場かけ (scaffolding) を経ずに EMI 環境下でアカデミック・ライティングを学ぶことは、学習者に対し、専門知識の理解と言語運用の双方において多大な負荷を強いることになる。とくに大学院レベルの学術的文章作成は、学習者に高度な読解力・批判的思考力・論理構成力を要求する。特に第二言語としての英語を用いる EMI の場合、語彙・文法・構文の理解に加え、学術的な文章作法を習得する必要があり、学習負荷はさらに高まる。

またノールズ (1990 / 2013) によれば成人学習者は職業経験や既有知識を学習に活かすことができ、これが学習を促進する要因となる。その一方で、経験が乏しい領域では思うように学習が進まないことも指摘されている。本稿で扱う「学習」とは、まさに学術的なライティング能力の習得を指しており、筆者の場合、社会人としての経験は内容理解の一部に寄与したものの、英語での学術的文章執筆という未経験の領域では大きな困難を伴った。この点を踏まえ本稿では、こうした成人学習者特有の強みと限界の双方を考慮しながら、筆者自身のライティング学習経験を分析する。なお、成人学習者には研究者や教育者等も含まれるが、本稿では英語での学術的文章作成に初めて体系的に取り組む社会人大学院生の学習経験に焦点を当てて分析を行う。

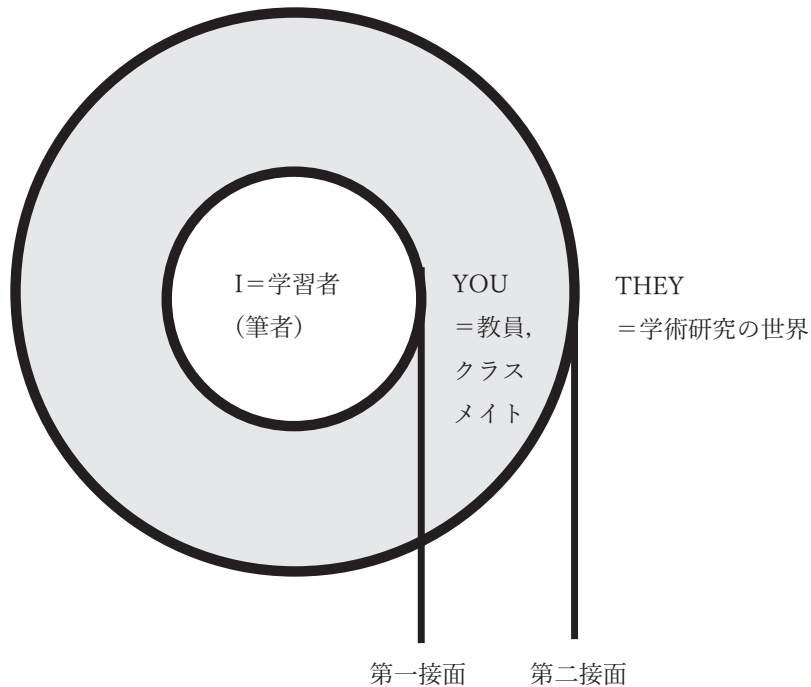
## 2.2. 理論を用いた学習経験の分析

本章では、筆者の学習経験を分析する枠組みとして、佐伯 (1995) の「学びのドーナツ論」と Bjork and Bjork (2011) の「Desirable Difficulties」の概念を併用する。両理論は一見異なる視点から学習を捉えているが、共通して「学習を促進するための条件」として、安心感や親しみと挑戦の両立を重視している。両理論は、学習者が「快適すぎず、苦しすぎない」状態にあるときに、最も効果的な学びが生じるという点で共通している。佐伯の理論は主に心理的・関係的な側面に焦点を当て、Bjork らの理論は認知的・技術的な側面を扱う。本稿では、両者を補完的に用いることで、筆者の学習経験を多面的に捉えることを試みる。

### 2.2.1 佐伯 (1995) の「学びのドーナツ論」：I / YOU / THEY の関係性が学びを支える

本稿で扱う「親しみ」の概念を説明するために、佐伯 (1995) の「学びのドーナツ論」を取り上げる。この理論は、学習者 (I) が世界 (THEY) へと認識を広げていく際に、必ず他者 (YOU) との関係性を媒介として学びが成立するという構造を示している。図 1 に図示する。

図1 学びのドーナツ論 佐伯（1995）をもとに筆者作図



本稿ではこの枠組みを用いて I, YOU, THEY を以下のように捉えて分析する.

- (1) I (学習者) : 筆者自身のように，学びの中心にいる主体のことである.
- (2) YOU (学習を支える他者) : 教員だけでなく，クラスメイト，研究指導教員や他の授業の担当教員等，筆者が学習することに影響を与える存在全般を含む.
- (3) THEY (学術研究の世界) : 論文，理論，研究方法，学術コミュニティ等，学習者がアクセスしようとする知の世界.

佐伯は，学習者が THEY の世界に直接アクセスすることは難しく，YOU との関係性を通じてはじめて学びが成立すると述べる．特に，YOU との間に「親しみ」や「安心感」があることは，学習者が困難な課題に挑戦する際の心理的基盤となる．本稿では，筆者が英語でのライティング学習に取り組む際，教員やクラスメイトとの関係性がどのように学習を支えたのかを，この理論を用いて分析する．

### 2.2.2 Bjork and Bjork (2011) の「望ましい困難」：困難が学習を促進する条件

望ましい困難 (Desirable Difficulties) は，学習者が一時的に困難を感じるような学習条件が，長期的な記憶保持や知識の転移を促進するという理論である．Bjork and Bjork (2011) は，以下の4つの条件を挙げている．

- (1) 学習環境や練習条件の変化：異なる文脈で学ぶことで，記憶の検索手がかりが増える．

(2) インターリービング（交互練習）：複数のスキルを交互に練習することで、深い処理が促される。

(3) 分散学習（間隔を空けた学習）：時間を空けて繰り返すことで、記憶量と記憶期間の両方が増す。

(4) 自己テスト（再読よりも練習）：理解を試す行為が、学習の定着に大きく寄与する。

英語でのアカデミック・ライティング学習は、まさにこれらの条件が自然に組み込まれた学習活動である。筆者が経験した「英語読解の困難」「英語で書く困難」「学術内容ゆえの困難」「慣れない学習環境による困難」は、単なる障害ではなく、学習を促進する条件として機能していた可能性がある。本稿では、筆者の学習経験をこの理論に照らし、どの困難がどのように学習効果を高めたのかを検討する。

### 2.3 ナラティブレビューの位置づけ：研究論文とは異なる「書く」実践

本稿で扱う学習経験の中心には、授業で課されたナラティブレビューの執筆がある。

ナラティブレビューとは、文献レビューの中に位置づけられ、特定のトピックに関する既存の文献を、著者の視点に基づいて記述的かつ主観的に要約・解説するものである。文献レビューにおけるナラティブレビューとシステムティックレビューの類似点は、いずれも既存の学術研究を分析し、現在の知識の概要、未解明な点（ギャップ）、および研究動向を提供するという目的を共有している点である。相違点は、アプローチの「厳密さ」と「客観性」である。文献レビューという大きな枠組みの中で、ナラティブレビューは著者の裁量による記述的なまとめであるのに対し、システムティックレビューは事前に定めた基準に従って構造的かつ厳格な調査を行う点が異なる。なお、メタ分析はさらに統計的な統合を行う。

筆者にとって、この課題は英語での読解・要約・引用・論理構成を同時に求められる高度なライティング活動であり、学習負荷は非常に高かった。しかし、この困難こそが、研究者としての基礎力を育成する重要な学習機会となった。

## 3. コンテキスト：本学大学院のディプロマポリシーと必修科目「学術英語特論（B）」

本章では、筆者が履修した必修科目「学術英語特論（B）」の目的、授業構造、課題設計を整理し、本稿で扱う学習経験の前提となるコンテキストを明確にする。本科目は、単なる語学科目ではなく、大学院生が研究者として必要とされるアカデミック・ライティング能力を養成することを目的として設計されている。そのため、授業内容は「読む・書く・話す」を統合した高度な学習活動で構成されていた。

### 3.1 科目の位置づけ：ディプロマポリシーに基づく研究基礎力の育成

本学大学院博士前期課程のディプロマポリシーでは、以下の三つの能力が修了要件として掲げられている。

- ・ 高度な専門知識・専門技能

- ・学術的な見地から意義ある課題を発見し，理論的枠組みを当てはめていく思考力・判断力・表現力等の能力
- ・修得した高度な専門知識・専門技能を社会に還元する意欲・関心・態度

このうち「学術的な見地から課題を発見し，理論的枠組みを当てはめていく思考力」は，研究者としての基礎力に直結するものであり，アカデミック・ライティングの習得と密接に関わる。「学術英語特論（B）」は，社会情報学研究科博士前期課程ヒューマンインノベーションコースにおいてこの能力を育成するための必修科目として位置づけられており，研究者としての文章作法，論文構造，引用の規範，研究倫理等，学術的な文章を書くための基礎を英語で学ぶことが求められる。したがって，本科目は語学力の向上を目的とした一般的な英語科目とは異なり，英語を媒介として研究者としての「書く力」を鍛える科目である。この点が，本稿でライティングに焦点を当てる理由である。

### 3.2 授業構造：英語で「読む・書く・話す」を統合した学習活動

本科目事前・事後の課題を前提としたうえで，授業は一コマ90分を二コマ連続で行う隔週全7回に加えて構成され，すべて英語で実施された。担当教員は日本語をほとんど使用せず，授業中の説明，指示，ディスカッション，フィードバックのすべてが英語で行われた。授業内容は以下のように段階的に構成されていた。

- (1) 論文検索の技術（Information Literacy）
  - ・論文データベースの利用
  - ・キーワード設定の工夫
  - ・Abstractを用いた論文の選別
- (2) 英語論文の読解技法（Reading Skills）
  - ・スキミング（概要把握）
  - ・スキヤニング（特定情報の抽出）
  - ・パラグラフリーディング（段落構造の理解）
- (3) 引用・パラフレーズ・剽窃回避（Writing Ethics）
  - ・APAスタイルによる引用
  - ・パラフレーズの技術
  - ・研究倫理と剽窃の種類
- (4) IMRaD構造の理解（Writing Structure）
  - ・論理的な文章展開の方法
- (5) プレゼンテーション（Speaking）
  - ・スライド作成
  - ・英語での発表
  - ・質疑応答

これらの学習活動は，単独で行われるのではなく，読む→書く→話すまで一連のサイクルとして統合されていた。特に，各自の研究関心に則り読解した5本以上の英語論文をも

とに要約を書き、クラスで発表し、さらに最終課題として Report に該当するナラティブレビューを執筆し提出するという流れは、アカデミック・ライティングの実践として本学大学院博士前期課程のディプロマポリシーに示されている能力を涵養し修了要件を満たすために設計されたものであった。

### 3.3 課題設計：ライティング能力を中心に据えたアウトプット重視の構造

本科目の成績評価は、レポート（20%）、試験（30%）、プレゼンテーション（20%）、平常点（30%）で構成されており、いずれもアウトプットを重視している。特に、筆者が最も困難を感じたのは、以下の二つの課題である。

第一に英語論文の要約・引用課題である。英語で論文を読み、要旨をまとめ、APA スタイルで引用する、その際に剽窃を避けながらパラフレーズする。これは、読解力とライティング力を同時に求められる課題であった。

第二にナラティブレビューの執筆である。5本以上の英語論文を引用しつつ、IMRaD 構造を参考に論理的に記述し、自身の研究関心に関連づけて論じるこの課題は、英語での読解・要約・引用・論理構成・文章作成を統合した高度なライティング活動であった。

### 3.4 学習環境としての困難：英語のみの授業がもたらす認知的負荷

筆者が直面した困難の多くは、英語での授業という学習環境そのものに起因していた。認知の順に4点あげる。第一に英語での指示理解の困難、第二に専門の内容を英語で理解する二重の負荷、第三に英語でのディスカッションの負荷、第四に英語での発表に伴う緊張と準備の負担である。特に、研究倫理や研究方法論といった抽象度の高い内容を英語で学ぶことは、筆者にとって大きな挑戦であった。これらの困難は、単なる語学的な壁ではなく、学術的内容と英語の二重負荷が重なることで生じる複合的な困難であった。

## 4. 学習経験の分析：英語で「書くこと」に伴う困難と学習の促進

本章では、筆者が「学術英語特論（B）」を通じて経験した「書く」過程を、「学びのドーナツ論」と「望ましい困難」の枠組みを用いて分析する。

### 4.1 英語で「読む」ことの困難

筆者が最初に直面した困難は、英語論文の読解であった。特に以下の点が大きな負荷となった。

- ・未知の専門用語（plagiarism, conceptual framework, methodological rigor 等）
- ・複雑な構文や長文の読解
- ・抽象度の高い学術内容の理解
- ・速読技術（スキミング・スキヤニング）の未習熟

例えば、研究倫理に関する英語論文では、剽窃の種類や研究倫理の概念が抽象的に論じられており、筆者は内容理解と英語読解の二重負荷により、著者の主張を正確に把握する

までに多大な時間を要した。しかし、この「精読を強いられる状況」こそが、アカデミック・ライティングに必要な「型」の習得に寄与した。単語の意味を調べ、構文を分解しつつ文意を解釈するプロセスは、学術英語特有の単語や表現を習得する機会となり、以降のライティングにおける語彙の蓄積へとつながった。そしてこれらの困難は、望ましい困難のうち「学習環境の変化」と「インターリーピング（交互練習）」に該当する。英語で専門的内容を読むという環境の変化は、認知的負荷を高める一方で、記憶の検索手がかりを増やし、深い理解につながった。また、読解と要約を繰り返す過程は、複数のスキルを交互に練習するインターリーピングとして機能していた。

## 4.2 英語で「書く」ことの困難

筆者にとって最も大きな困難は、英語で文章を書くことであった。特に以下の点が顕著であった。

パラフレーズの困難：英語論文の内容を自分の言葉で言い換える作業は、語彙力・文法力・内容理解のすべてを要求する高度な作業であった。原文の意味を保持しつつ、文構造を変え、語彙を置き換えるというプロセスは、筆者にとって非常に負荷が高かった。

引用・剽窃回避の困難：APAスタイルの引用規則は細かく、引用とパラフレーズの境界を理解することは容易ではなかった。特に、剽窃に関する英語論文を読みながら、その内容を剽窃せずにナラティブレビューを書くという課題は、筆者にとって大きな緊張を伴うものであった。

IMRaD構造の理解と適用の困難：ナラティブレビューの執筆では、IMRaD構造を参考に論理的に文章を構成する必要があった。どこに何を書くべきか、どのように論理を展開するか、どの文献をどの位置で引用するか、といった判断は、筆者にとって新しい挑戦であった。

これらの困難は、望ましい困難のうち「自己テスト」と「分散学習」に該当する。筆者は提出前に何度も文章を読み直し、推敲し、修正するという自己テストを繰り返した。その過程で、先行研究と自分の主張が同じ段落内に混在している箇所や、論点の順番が前後している箇所に自ら気づき、段落ごとの役割を意識して書き直すようになった。このようにして文章全体の構成を見直す経験を重ねたことは、単に誤りを直す作業にとどまらず、自分の文章を客観的に評価する視点を育てる学びとなっていた。また、授業が2週間に1回であったため、自然と分散学習の形となっていた。各回の授業や課題に取り組む際には、前回執筆した文章を、時間をおいて読み返した。これにより、書いた直後には気づけなかった論理の飛躍や説明不足に新たに気づくことができた。間隔をあけて同じテーマについて読み直し、書き直すことを繰り返したことにより、文章構成や引用の仕方に関する理解が短期的な記憶にとどまらず、次の課題でも再現できる能力として定着していったと考えている。

### 4.3 学術内容ゆえの困難

筆者が扱った内容は、研究倫理、研究方法論、学術的文章構造等、いずれも抽象度の高いものであった。これらを英語で理解し、英語で論じることは、以下のような複合的な困難を生んだ。

- ・概念の理解そのものが難しい
- ・理解した内容を英語で表現することが難しい
- ・抽象的概念を論理的に構成することが難しい

例えば、剽窃の種類（global plagiarism, patchwriting 等）を理解し、それを自分の研究関心に関連づけて論じる作業は、単なる語学力ではなく、学術的思考力を要求するものであった。しかし、この困難は、学習者が学術研究の世界（THEY）にアクセスするために必要なプロセスであり、教員・クラスメイト等親しい他者（YOU）との対話を通じて理解が深まった。具体例を挙げる。授業内の講義に続くクラスメイトとのディスカッションでは、互いに理解があいまいで消化不良の議論になることも多かった。そんな時は教員や他のグループのクラスメイトが具体例を挙げながら丁寧に説明してくれた。また、クラスメイトが自身の理解を言語化して共有してくれたことで、私自身の理解が不足していたことがつくることができたり、抽象的な概念が具体的な場面と結びつき理解が進んだりした。これは、学びのドーナツ論における「YOU を媒介とした学び」の典型例である。

### 4.4 慣れない学習環境による困難

筆者は、英語のみで進行する授業環境に強い緊張を感じていた。特に英語でのディスカッションや発表は、執筆のために構想している筆者自身のアイデアを他者に晒す行為であり、強い心理的緊張を伴った。しかし、「英語で口頭説明しなければならない」というプレッシャーは、執筆内容の論理的矛盾や説明不足を自覚せざるを得なくなる強力なメタ認知の契機として機能した。教授やクラスメイト（YOU）からの質問に即座に回答できない箇所は、自身の理解の不足や説明の不足、論理の飛躍であると気づくことができ、結果としてライティングにおいて稿を重ねる際の精度を高めることにつながっていた。

しかし、一方で教員やクラスメイトとの関係性（YOU）が心理的安全性をもたらし、筆者が困難に向き合うことを可能にした。具体的には教員による丁寧に根拠強い説明や、ディスカッションにおけるクラスメイトとの協働、緊張を強いられた発表後の励ましやフィードバック等である。これらは、筆者にとって「親しみ」を感じる YOU として機能し、困難に挑戦するための心理的基盤となった。

## 5. 学習実践の総括および理論との統合

本章では、筆者が「学術英語特論（B）」で経験した学習過程を、佐伯（1995）の「学びのドーナツ論」と Bjork and Bjork（2011）の「望ましい困難」の二つの理論を用いて統合的に考察する。前章にて示したように、筆者が直面した困難は、英語読解、英語での執筆、学術内容の理解、慣れない学習環境といった複合的なものであった。しかし、

これらの困難は単に学習を妨げる障害ではなく、適切な関係性（親しみ）と組み合わせることで、むしろ学習を促進する条件として機能していた。本章では、そのメカニズムを理論的に明らかにする。

### 5.1 「親しみ」が困難な学習に向き合う心理的基盤をつくる：学びのドーナツ論の考察

佐伯（1995）の学びのドーナツ論によれば、学習者（I）が学術研究の世界（THEY）にアクセスするためには、YOU との関係性が媒介として不可欠である。筆者にとって、YOU は教員に加えて、クラスメイトの存在も含まれている。

#### (1) 教員との関係性

担当教員は、授業をすべて英語で進めながらも、学生の理解を丁寧に確認し、個々の関心に寄り添う姿勢を示していた。この態度は、筆者にとって心理的安全性をもたらした。それにより困難な課題に向き合い挑戦しようとするための基盤となった。このように教員が学生に示す安心感は学生の挑戦意欲を喚起していた。

#### (2) クラスメイトとの関係性

異なる背景を持つクラスメイトとのディスカッションは、筆者の視点を相対化し、理解を深める機会となった。特に、英語論文の内容を互いに説明し合う過程は、互いを補い合いながら力を合わせていく協働と相互支援であり、筆者がTHEYの世界にアクセスするための重要な媒介となっていた。

#### (3) YOU がもたらす「親しみ」の役割

YOU との関係性がもたらす「親しみ」は、以下のような効果をもっていた。

- ・分からない者同士だからこそ理解しあえるという心理的基盤をつくる
- ・理解が不十分な点を互いに気軽に質問できる環境をつくる
- ・学習者（I）がTHEYの世界にアクセスする際の橋渡ししあう仲間となる

つまり、筆者が英語でのライティングという困難に向き合えたのは、YOU との関係性が「親しみ」として機能し、挑戦を支える土台を形成していたからといえる。

### 5.2 「困難さ」が学習を深める：望ましい困難からの考察

一方で、筆者が経験した困難は、Bjork and Bjork（2011）が示す「望ましい困難」の条件と一致していた。これらの困難は、短期的には負荷が高いものの、長期的な学習効果を高める要因として機能していた。

#### (1) 学習環境の変化

英語のみでの授業は、言語的負荷と内容理解の負荷が重なっていた。母語で受講する授業に比べて、認知的負荷が高い。しかし、この負荷が記憶の検索手がかりを増やし、学習内容の定着を促進した。

#### (2) インターリーピング

授業では、「読む・書く・話す」の往還が行なわれた。具体的には英語論文の読解、要約、

パラフレーズ、引用、発表の繰り返しである。この構造は、複数のスキルを交互に練習するインターリーピングとして機能し、深い理解と応用力を育成した。

### (3) 分散学習

本授業は隔週開催であった。分散学習という観点では、単に間隔が空いていたことに加えて、次回の授業までの間に、前回学んだ概念を記憶から検索し (Retrieval)、自身の課題執筆に適用し続けるプロセスが求められた点にある。Bjork and Bjork (2011) が示唆するように、忘却しかけた知識を努力して想起することを伴うプロセスこそが、長期記憶への保存強度 (Storage Strength) を高める要因として機能した。

### (4) 自己テスト

本稿における「自己テスト」とは、単なる知識確認テストではなく、自身の書いた英文が論理的かつ倫理的に適切かをモニタリングし、修正する取り組みといえる。隔週の授業間には、前回の授業で扱った英語論文の要約を見直し、次回のディスカッションに備えて再度読み直すというプロセスを繰り返した。これにより、単なる一度きりの読解ではなく、時間を空けて再接触することで記憶の検索が促され、理解の定着が進んだ。ナラティブレビューの執筆において、筆者は「読み手として自身の文章を批判的に読み直す」行為を繰り返した。これらの批判的な推敲作業は単なる修正にとどまらず、自身の理解度の確認や論理展開を自ら客観的に評価する「自己テスト」として機能していた。このプロセスは受動的に講義を聞くだけでは得られない強力な学習イベントとして、ライティングスキルの定着に寄与した。

## 5.3 「親しみ」と「困難さ」の両立が学習を促進する

ここまで論じてきたことを考察する。筆者にとって EMI 環境下におけるアカデミック・ライティングの学習効果が高まった理由は、「親しみ」と「困難さ」が相互に作用しながら学習過程を支えていた点にあると考えられる。英語のみで進行する授業は負荷が高い一方で、教員やクラスメイトとの関係性 (YOU) がもたらす「親しみ」は、筆者が英語での読解・執筆・発表といった課題に挑戦する際の重要な土台となった。教員の丁寧な説明や理解確認、クラスメイトとの協働的なやり取りは、「この場でなら挑戦できる」という心理的安全性の感覚を生み、英語使用への不安を軽減する役割を果たしていた。この「親しみ」の感覚は、困難な課題に取り組む際の心理的ハードルを下げ、挑戦への意欲を高める基盤として機能していた。

一方で、英語での読解・執筆・発表という課題は、筆者にとって明確に「困難」と感じられるものであった。専門的な英語論文の読解や、IMRaD 構造を踏まえた論理的な文章構成、適切な文献の選択といった作業は、言語的負荷と学術的負荷が重なる複合的な挑戦であった。しかし、これらの困難は「望ましい困難」として機能し、短期的には負荷が高いものの、長期的な学習効果を高める条件となっていた。課題に取り組むたびに理解の曖昧さや論理の弱さに気づき、それを修正する過程で文章構成の理解や論理展開の精度が徐々に高まっていった。困難さそのものが学習の進展を促し、アカデミックな文章を書く

力の養成につながっていた。

ここまで考察した「親しみ」と「困難さ」について、これらが単独で作用したのではなく、両者が補完し合うことで学習が最大化された点についても考察する。心理的安全性が確保されていたからこそ、筆者は困難な課題にもめげることなく挑戦でき、その挑戦が新たな気づきや理解の進展につながった。本稿でいう「親しみ」と「困難さ」の組み合わせとは、困難がありつつも学習者を萎縮させるような大きさではなく、教員やクラスメイトとの対話を通じて疑問を解消しながら理解、習得できる水準で提示されている状態を指す。社会人大学院生は目的意識を持つ一方で英語での学術的表現には不安を抱きやすく、このような条件は筆者に限らず同様の背景を持つ学習者にも当てはまり得る。また、困難な課題に取り組む中で生じた疑問や不安を YOU との対話を通じて解消できたことは、学習の継続を支える要因となった。例えば、英語論文の読解で理解が曖昧な箇所があった際には、教員の補足説明やクラスメイトの視点が理解を補強し、抽象的な概念を具体的な事例と結びつけて捉えることができた。このように、「親しみ」と「困難さ」が同時に存在し、互いに作用し合うことで、安心して挑戦し、その挑戦が学習を深めるという好循環が生まれた。この相互作用こそが、EMI 環境下における筆者のアカデミック・ライティングの学習を促進した主要因であったと考えられる。

#### 5.4 成人学習者としての特性が学習を促進する

筆者が社会人大学院生であったことも、学習を促進する要因となった。ノールズ (1990 / 2013) によれば、成人学習者は、目的意識が明確であり、既有知識や経験を学習に活かすことができ、学習内容の実践的価値を重視する。筆者は、研究者としての基礎力を身につけたいという明確な目的を持っていたため、困難な課題にも粘り強く取り組むことができた。また、企業にて勤務している社会人としての経験が、文章内容 (Content) の理解に間接的とはいえ役立った場面もあった。

## 6. まとめと今後の展望

本稿の分析から、社会人大学院生が EMI 環境下でアカデミック・ライティングを学ぶ過程においては、「困難さ」に加えて「親しみ」が相互に作用し、学習効果に影響し得ることが示唆された。教員やクラスメイトとの関係性がもたらす心理的安全性と、英語での読解・執筆・発表といった高度な課題が生み出す認知的負荷が、相互に作用しながら学習を支えていたことを明らかにしたことが、本研究の主要な成果である。特に、学びのドーナツ論と望ましい困難の枠組みを用いることで、筆者が経験した学習過程を理論的に可視化したことは、成人学習者のアカデミック・ライティング学習を促進するうえで有益な視点を提供するものと考えられる。

また、本研究は大学院レベルのライティング教育に対していくつかの示唆を与える。英語でのライティングは語学的負荷と学術的負荷が重なるため、学習者は不安を抱きやすいが、心理的安全性が確保された環境は挑戦を後押しする重要な条件となる。さらに、適度

な困難を伴う課題設計や、読む・書く・話すといった複数のスキルを往還する学習活動は、理解の深化とスキルの定着に寄与する可能性がある。これらの点は、成人学習者が持つ目的意識や既有知識を活かしながら学習を進めるための教育デザインを考えるうえで有効な示唆となる。

一方で、本研究には限界も存在する。筆者自身の経験に基づく実践報告であるため一般化には限界があり、データが自己省察に依存している点や、他の学習者との比較を行っていない点は今後の課題として残る。今後は、複数の学習者の経験を比較する調査や、筆者自身の修士論文執筆を通じた学習効果の検証、さらには「親しみ」と「望ましい困難」を意図的に組み込んだ授業モデルの構築と評価等にも取り組むことで、大学院レベルのライティング教育の質を高めることにさらなる示唆ができると考えている。

## 参考文献

青山学院大学. (n.d.). 教育研究上の目的, 3つのポリシー: 大学院のディプロマポリシー (修了認定・学位授与の方針).

<https://www.aoyama.ac.jp/outline/information/education/purpose.html>

Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56–64). Worth Publishers.

Brown, H., & Bradford, A. (2017). EMI, CLIL, & CBI: Differing Approaches and Goals. *JALT Postconference Publication, 2016*, 328–334.

<https://jalt-publications.org/node/4/articles/6058-emi-clil-cbi-differing-approaches-and-goals>

ノウルズ, M. (2013). 『成人学習者とは何か: 見過ごされてきた人たち』(堀薫夫, 三輪建二監修). 鳳書房. (原書刊行1990)

佐伯胖, 佐藤学, 苅宿俊文, NHK 取材班. (1993). 『教室にやってきた未来: コンピュータ学習実践記録』. NHK 出版.

佐伯胖. (1995). 『「学ぶ」ということの意味』. 岩波書店.

**Abstract** : This study serves as a reflective practice report analyzing the learning process of a working graduate student enrolled in the mandatory course “Advanced Topics in Technical Report Writing (B).” It examines the specific difficulties encountered in learning academic writing and analyzes how these obstacles served to enhance the learning process. While drawing on the author’s personal experience, this paper frames these experiences within learning theory to offer pedagogical insights for educating adult learners. The compound challenges of reading and writing in English,

comprehending academic content, and navigating an all-English classroom environment initially imposed a significant burden. These challenges align with Bjork & Bjork's (2011) concept of "Desirable Difficulties." This paper clarifies the mechanism by which such difficulties promoted learning when balanced with the sense of "familiarity" established through relationships with instructors and peers, under appropriately aligned learning conditions.

# 再 録

2025年11月19日にオンラインで実施された公開セミナー  
「今、ライティング教育をめぐって知っておきたいこと」  
(青山学院大学外国語ラボラトリー・アカデミックライティングセンター共催)  
での報告、および司会者の事後のレスポンス



# AI時代の英語ライティング教育 —生成から省察へ—

小田 登志子

東京経済大学

English Writing Education in the AI Era:  
A Shift from Generation to Reflection

Toshiko Oda

Center for General Education, Tokyo Keizai University

**要旨：**生成 AI の急速な発展により，大学英語ライティング教育は大きな転換点を迎えている。学生はすでに辞書や参考書と同様に AI を活用しており，AI 利用を前提とした教育設計が求められている。本稿では，2025 年に実施した学生調査の結果を踏まえ，英語ライティングにおける AI 利用の課題と可能性を検討する。特に問題となるのは，学習者が AI の生成した英文の意味を十分に理解しないまま提出してしまう可能性である。この課題に対して筆者は「生成後の省察プロセス」を中核とした実践を提案する。具体的には，AI で整えた英文を音読・説明するスピーキング活動を行うことで，学習者が英語表現を自らの言語として理解・運用できているかを確認する方法である。本稿は，AI を排除するのではなく，学習者が責任を持って英語を使用するための支援の必要性を指摘し，AI 時代にふさわしいライティング教育の方向性を模索する。

**キーワード：**英語ライティング，生成 AI，省察

## 1. はじめに

本稿の目的は，生成 AI の普及に対応するために，外国語ライティング教育においてライティングを行った「後」のプロセスに注目した活動を提案することである。これはもちろんライティングそのもののプロセスを軽視してよいという意味ではない。本稿で主張したいのは，生成 AI の普及により外国語によるライティングの生成が容易になったため，文章を生成した後の検証の役割が以前よりも大きくなったという点である。このようなライティングの内容の検証は，学生が自分自身の考えを見つめ直す内省を行い考えを深めるプロセスであることが重要であると考えられる。これを「省察」という言葉を用いて表現したい。

外国語によるライティングの省察を教育現場で具現化する方法については、これから模索を続けなければならないだろう。本稿ではその一例として、スピーキングを利用した活動を提案する。具体的には、ライティングの音読、ライティングの内容に関する質疑応答を活動に組み込むことを提案する。

本稿の構成は以下の通りである。第2章では研究背景として、2025年に発表されたAIと外国語教育に関する書籍を紹介する。さらに、外国語のライティングでAIを使用することの問題点を議論する。さらに、2025年時点での大学生のAIに対する認識を調査したアンケート結果を提示する。第3章ではAIを利用して外国語のライティングを行った後の「省察」を組み込んだ活動の事例を紹介する。第4章ではまとめと今後の課題について言及する。

なお、本稿ではニューラル機械翻訳や生成AIのように大規模言語モデルに基づいたテクノロジーを「AI」と呼び、特に限定して言及する場合に「機械翻訳」「生成AI」と表記する。

## 2. 研究背景

### 2.1 AIと外国語教育をめぐる動向

AIと外国語教育をめぐる議論は急速に広がりを見せており、AIをどのように教育に取り込むべきかが活発に議論されるようになった。2025年で注目すべき動向は、日本国内において大学教員による関連書籍が出版され始めたことである。

代表的な2冊について簡単に紹介する。研究者向けの書籍である李・青山（2025）では、AIを活用した外国語教育研究の事例が示されている。現場の教員向けの実践書としては、大木・小田・岩根（2025）がある。この中では、外国語教員が抱くAI利用に対する心理的・技術的ハードルを下げ、授業に無理なく導入できるAIを利用した教室活動の具体例が数多く紹介されている。

### 2.2 AIを用いた外国語ライティングの何が問題なのか

AIの出現により、外国語教育の在り方が問われているという指摘をしばしば耳にする。最も大きい問題提起としては、外国語教育が果たして必要かどうかという点が挙げられるが、本稿ではとりあえず今後も外国語教育が必要であるという立場に立って議論する。そして、ライティングに焦点を絞って考える。

学習者が外国語のライティングでAIを用いた場合に起こりうる問題として(1)が挙げられる。ここでは外国語教育に特有の点に焦点を絞り、著作権侵害やハルシネーションといったAI利用全般に共通する課題については議論を他に譲りたい。

#### (1) 学習者が外国語のライティングでAIを用いた場合に起こりうる問題

- a. 学生が自力で書いていない内容が含まれるため評価しにくい・できない
- b. 学生が外国語を自分で考えなくなる恐れがある

c. 提出したライティングの内容を学習者自身が理解できていない場合がある

どれも問題であるものの、筆者は(1) a-bに関してはそれほど大きな心配をしていない。成績は持ち込み不可のテストに基づき評価することが可能であるし、スピーキングなど即時性が求められる活動があるかぎり、学生が外国語を自分で考えなくなるという可能性は低いと感じる。長文のライティングではこの指摘が当てはまると思うが、大学生のほとんどを占める非英語専攻の学生が長文の外国語を自力で書く必要がどれほどあるかは疑問である。

筆者がもっとも懸念するのは(2) c「提出したライティングの内容を学習者自身が理解できていない場合がある」である。外国語教育の現場に携わる者であれば、学生がプレゼンテーションの場でAIが出した自分が理解できない外国語を長々と読み上げ、聞いている側も何も理解できないという場面に遭遇したことがあるのではないだろうか。これは明らかに問題である。外国語使用者は学生であっても自分が使用する外国語に責任を持たなくてはならない。誤った外国語や失礼な外国語を使用して「AIが言ったから」という言い訳をすると、信頼関係にひびが入ってしまうため、すべての習熟度・すべての専攻の大学生が気を付けるべき問題であろう。

この問題を考える際に指針となるのが上記で紹介した李・青山(2025)に掲載されている水本(2025)である。水本はAIの活用に関して英語ライティングにおける効果が高いという先行研究を紹介している。ただし「見たら理解できる英語(Receptive Competence)がAIによる能力拡張(Augmented Competence)が可能な範囲」と明瞭に述べている。つまり、外国語ライティングにおけるAI使用を認めるものの、見ても理解できない英語・自分で内容を確認できない英語については、学習者は使うべきではないという考えである。

### 2.3 学生のAIに対する認識

教育は教える側と教わる側の共同作業であるという点は異論のないところであろう。したがって、外国語のライティングにおける生成AIの利用について学生自身がどう考えているのかを把握することは重要である。2025年に実施したアンケート調査からは、大学生が外国語のライティングにAIを利用することに対してかなり前向きなことが判明した。

表1は「外国語の作文をどのように課しどのように評価すべきかについて、現在までに挙げられている教員側の主な対応策のうち、採用してもよいと思う選択肢を選んでください」と問い、無記名方式で大学生が回答した結果である。アンケートは2025年7月に実施し、回答したのは都内の大学の文学部に所属する22名の学生である。この大学はすぐれた外国語教育で知られており、学生は外国語学習に関心が高い。このような学生は外国語の学習に愛着があり、生成AIを用いて作成した外国語の作文をそのまま提出することには抵抗があるのではないかと思いきや、結果は筆者の予想とはかなり異なるものだった。

表1：外国語の作文の課題を行う方法として採用してよいと思うもの（複数回答可）

| 選択肢   | 人数 | %     |
|---|----|-------|
| 1 自宅ではなく教室で試験形式で作文を行い，その提出物を評価する。   | 8  | 36.4% |
| 2 作文の内容をあらかじめ告知して学生に自由に準備をさせ，教室で試験方式で作文を行い，提出物を評価する。                        | 7  | 31.8% |
| 3 自宅で行う課題として作文を課し，生成 AI の利用を禁じ，提出物を Turnitin でチェックしたのち評価する。                 | 4  | 18.2% |
| 4 自宅で行う課題として作文を課し，生成 AI を使用した場合はどのように利用したか申告させて，提出物を評価する。                   | 6  | 27.3% |
| 5 自宅で行う課題として作文を課し，自力で書いた作文の校正に限って生成 AI の使用を認め，提出物を評価する。                     | 5  | 22.7% |
| 6 自宅で行う課題として作文を課すが，Google ドキュメントのようにライティングの過程が記録されるツールを用いることを条件とし，提出物を評価する。 | 6  | 27.3% |
| 7 自宅で行う課題として作文を課し，その音読の録音を評価の対象とする。   | 5  | 22.7% |
| 8 自宅で行う課題として作文を課す。生成 AI を用いるスキルも本人の外国語運用能力の一部と考えて利用を許可し，提出物を評価する。           | 7  | 31.8% |
| 9 選びたい選択肢がない。   | 0  | 0%    |

n=22

複数回答可で選んでもらった項目のうち，30パーセント以上の学生が選んだ選択肢が三つあり，正反対の内容の選択肢が含まれていることが興味深い。一つ目は「1. 自宅ではなく教室で試験形式で作文を行い，その提出物を評価する」，二つ目は「2. 作文の内容をあらかじめ告知して学生に自由に準備をさせ，教室で試験方式で作文を行い，提出物を評価する」である。どちらも試験の公平性を確保できる方法である。驚くべきは三つ目の「8. 自宅で行う課題として作文を課す。生成 AI を用いるスキルも本人の外国語運用能力の一部と考えて利用を許可し，提出物を評価する」である。つまり生成 AI の出力を提出物とすることが可能である。この方法を支持した学生の何人かに理由を述べてもらったところ「教員は生成 AI 利用を前提にして評価すればよい」「今後は生成 AI を使用するスキルが重視されるから」と答えた。ただし 8 の選択肢は回答した学生の間でも意見が分かれ、「これは IT スキルなので外国語の授業にはふさわしくない」という意見もあった。

このように学生の意見は一様ではないものの，評価の問題をはらむ大学のライティング課題を行う際であっても，いずれかの段階で AI を使用したいという意向がうかがえた。仮に，英語習熟度が低い学生を調査した場合，AI を使用したい傾向が強くなると予想される。このような学生の動向を考えると，水本（2025）が提唱したように，AI を利用させつつ，自分が理解できる範囲の英語を使用させるという方法が活路として見えてくる。

### 3. 省察を促す活動の具体例

#### 3.1 ライティング生成後の省察

自分が理解できる範囲の英語を使用させるという考えには多くの教員が賛同するであろう。しかしそれをどのように具現化するかについては未だ明らかではない。そこで筆者は、使用する英語を本当に理解しているかどうかを学生自身が省察する機会を設けるために、スピーキング活動を取り入れることを提案する。

まずはライティング提出時にテキストと音読の録音を併せて提出させた。また教室内でライティングの内容に対する質疑応答を行った。つまり、提出した英語を流暢に読み、質問に英語である程度答えられることを「理解している」ことの表れと考えた。

これらの方法が本当に「理解している」ことの証明になるかどうかは、今後の英語教育研究に委ねたい。しかし現実社会においては、自分が書いた文書をきちんと読める・説明できることは重要である。そうでなければ自分の文章であることを納得してもらうのは難しいのではないだろうか。

#### 3.2 スピーキングによる省察を取り入れたライティング活動

2024年5月から2025年7月にかけて、都内の文系大学生約10名を対象にしてスピーキングによる省察を取り入れたライティング活動を授業の一環として行った。一連の流れはおおよそ以下のようなものである。

##### (2) スピーキングによる省察を取り入れたライティング活動の流れ

- a. 学生はライティング課題を自宅で行い、AIを任意で使用する
- b. ライティングとその音読を提出する
- c. 授業で音読ができるかどうか学生同士で確認する
- d. ライティングの内容に関する質問に答える
- e. 学期末のテストで同じライティング課題を行う

各段階について補足する。(2) a: AIを任意で使用したライティングは、各学生が自分専用のテキストを準備したと考え、採点の対象とする必要はない。(2) b: 学生はライティングを提出する際にその音読も併せて提出する。この際、ワンテイクでミスのない録音を提出することを条件とすると、学生が長文を提出せず、かつ何度も練習するため、英文理解の促進を図ることができる。そして、流暢に読めていなかったり構文を理解していなかったりする録音を発見した場合は、英語を修正あるいは削除するよう教員が助言する。(2) c: 音読は一見単純な活動のようだが、机間巡視をすると3人称単数の-sなどが定着せず読んでいないことが多い。(3) d: 教員との質疑応答はクラスの規模がある程度少人数であることが条件であろう。人数が多い場合は、スマホの生成AIアプリに対して音読し、内容に関する質問をするように生成AIに依頼することができる。教師との質疑応答の順番を待つ間に学生同士で取り組ませることもできる。筆者が試した限りでは、生成AIの

質問と教員（筆者）の質問内容は似ていることが多かった。（2）d：期末のテストで同じライティング課題を行うと，定着度を確認することができる。

#### 4. おわりに

AI時代の英語ライティング教育において重要なのは，AIを排除することではなく，AIを利用しながらも学習者が自らの言語使用に責任を持てるよう支援することである。AIを用いて得た英語を「理解できる範囲」に調整し，学習者が正しく音読できると同時に内容を説明できることが不可欠である。省察的なライティング教育は，AI利用と学習者の成長を両立させる方策の一つである。

本稿の限界と今後の課題について述べる。本稿で紹介された活動は試行的なものであり，小規模でインフォーマルな手法を用いたものに留まった。今後，規模を拡大した検証が必要である。また，生成AIによる質問が教員による質問の代替となりうるか調査することを次の研究課題としたい。そして，読めること・質問に答えられることがその英語（外国語）を理解しているという前提は第二言語習得の専門家によって検証されなければならない。

#### 謝辞

本稿の内容は，2025年11月19日に行われた青山学院大学外国語ラボラトリー・アカデミックライティングセンター共催「今，ライティング教育をめぐって知っておきたいこと」（オンライン開催）で行った発表を基に執筆したものである。本研究はJSPS科研費JP23K00780（代表 瀧村裕子）の支援を受けた。発表にご参加いただいた聴衆の皆様，ならびにアンケートにご協力いただいた学生のみなさんにお礼を申し上げたい。

#### 参考文献

- 大木充，小田登志子，岩根久（編著）．（2025）．『AIを外国語学習に使わない手はもうない』．ひつじ書房．
- 水本篤．（2025）．「AIとライティング教育：英語ライティング教育における生成AIの活用と課題」．李在鎬，青山玲二郎（編著）『AIで言語教育は終わるのか？：深まる外国語の教え方と学び方』（pp. 136–153）所収．くろしお出版．
- 李在鎬，青山玲二郎（編著）．（2025）．『AIで外国語教育は終わるのか？：深まる外国語の教え方と学び方』．くろしお出版．

# 英語でのサイテーションの基礎知識を整理する

## — APA とシカゴ・マニュアルの最新版を中心に —

宮澤 淳一

青山学院大学総合文化政策学部

An Introduction to English Citation Practices:  
Essential Background for Applying the Latest APA and Chicago Styles

Junichi Miyazawa

School of Cultural & Creative Studies, Aoyama Gakuin University

**要旨：**学生・研究者に対してサイテーション (citation) とは何かを問いかけ、その要点を整理する。『音楽の文章術』(1994) の付録マニュアル作成以来の実践を踏まえ、最新の『シカゴ・マニュアル』第18版とAPA第7版を手がかりに検討する。サイテーションを広義(行為自体)と狭義(表記法)に分け、注・文献表方式 (notes-bibliography style) と著者名・発行年方式 (author-date style) の発想を比較する。さらに句読法、スペース、イタリック、大文字使用法、all-caps と「オシャレ表記」、ハイフンとエヌダッシュ等の「マニュアル以前」の基礎知識を整理する。注の記述は、情報の羅列ではなく、英語の文法に則ったセンテンスを成すことを確認し、電子・オンライン資料の増大とマニュアルの版改訂も視野に入れて、欧語文献と日本語文献を統合的に併置する課題を示す。サイテーションは、他者の知への敬意を示し、自分の研究を位置づける作法であり、研究の信頼性を確保する基本的なリテラシーである。

**キーワード：**サイテーション、スタイル・マニュアル、文献表記法、句読法、大文字使用法、引用、オシャレ表記、所収

### 1. 音大生必携マニュアル

この発表は、英語圏のスタイル・マニュアル、とりわけ *Chicago Manual of Style* とAPAの最新版を手がかりに、サイテーションの基礎知識——さらにそれ以前に求められる知識——を整理するものである。

アカデミック・ライティングに対する私の積極的な関与は、1994年4月に共訳書である Richard J. Wingell の *Writing about Music* (邦題『音楽の文章術：論文・レポートの作成

から表現の技法まで』を出版したときにさかのぼる（ウィンジェル，1990/1994）。オビには「音大生必携マニュアル」と書かれたように，音楽学を研究する学生を想定した「論文・レポートの書き方」の本である。原題どおり「音楽について書く」とはどういうことか（どうやったら「感想文」ではない，研究として意味のある文章が書けるか）を実践的に取り上げた本だった。日本で前例のない本だったためか，それなりに注目された。

実際，「音楽について書く」ことへの問いかけは意義深かったし，本書はリサーチのやり方や執筆のプロセスの助言など多くのことを教えてくれたが，私が特に啓発されたのは，アカデミックな文章を書くときのスタイル（style）を統一することの重要性だ。北米では，論文執筆の際の文献表記法が厳密であり，英語圏では頼るべきスタイル・マニュアルがいくつかあること，音楽学の分野で主流なのが *Chicago Manual of Style*（CMOS；『シカゴ・マニュアル』）と，そのうちの文献表記法をダイジェストして学生用にまとめた，いわゆる *Turabian*（トゥラビアン）であることを学んだ。

ウィンジェルは notes（注）の書き方についても説明が具体的だった。単行本，論文・記事，参考図書類の記述法と，構成要素それぞれの意味や注意点を示していた。またその記述が bibliography（文献表）とどのように異なるかも教えてくれた。注と文献表の書き方を区別することは，日本の大学ではあまり浸透していない流儀であったので（今なおそうかもしれない），新鮮だった。

しかし，原書が英語なので，これらの例示は英語の文献ばかりである。日本語の文献はどう記述したらよいか。日本語で書く論文・レポートでは，日本語文献も当然扱う。それらと欧語文献をどのように同居させ，また注と文献表ではどう書き分けるのか——。これは実は今なお本当の意味では決着のついていない問題なのだが，私なりに納得のいく形を作っておこうと考え，邦訳の出版にあたり，「文献（・資料）の書き方」という30ページにわたる付録編を巻末に作成した。そこには，単著，共著，シリーズものの1冊，単独訳書，共訳書，単行本の1章，雑誌論文，新聞記事，演奏会評，事典項目，学位論文，インタビュー，楽譜，録音，録音解説など，当時の『シカゴ・マニュアル』の最新版（1993年の第14版）と格闘しながら，演繹的に英日双方の記述例を注と文献表の書き方のセットで掲載していった。この付録編は，少なくとも当時としては，人文学において日本でいちばん詳しいスタイル・マニュアルになったと自負している。

おかげさまで『音楽の文章術』は10年を超えるロングセラーとなり，2008年4月には11刷が出版されたが，その間に原書は版を数回改めていた。オンライン資料の扱い方や，文献表記法の説明が拡充され，2009年には第4版が登場したため，邦訳の内容が陳腐化した。実際，邦訳書の初版はインターネットが普及する「前夜」であったため，付録編も，それ以降に登場した電子資料やオンライン資料，ウェブサイト，ブログ，電子メール，SNSの投稿，YouTube動画などの記述法に対応できていなかった。私と共訳者は2014年6月に『改訂新版 音楽の文章術：論文・レポートの執筆から文献表記法まで』を出版し，これらを網羅した新しい「文献・資料の書き方」を付録とすることで，懸案を解消することができた。

もちろん、それからさらに 10 年以上たっているのだから、さらなる増補が必要であるし、根本的に改めたい点も実は残っている。たとえば No. の後に置くべきスペースを欠いた箇所があったこと、ページ範囲を示す際に hyphen（ハイフン）ではなく en dash（エヌダッシュ）を用いるべきであったことなどである。いずれもよく見かける不備ながら、日本ではこれを誤りだと指摘されることは少ない一方、欧米では好ましくない（後述）。本来、学術の世界では、こうした細部こそが信頼できる研究の前提として重視されるのである。そこで今回は、こうした文献・資料の書き方がいちばん関わるサイテーションについて考えてみよう。

## 2. サイテーションとは何か

英語圏の大学では citation という言葉は一般的なアカデミック・ライティングの用語と考えられる。しかし、「サイテーション」という片仮名は、日本の大学で誰もが口にする言葉ではない。また、これを用いない「論文・レポートの書き方」の本も少なくない。citation は「引用」に近い言葉だが、「参照」の意味合いもあるので quotation の同義語とは断言しにくい。citation とその動詞の cite には、もっと広い意味が含まれている<sup>1</sup>。

私は、サイテーションを広義と狭義に分けて捉えている。広義のサイテーションとは、「調べて得た既存の知識や他人の考えを、自分が公表する著作の中で、紹介し、活用する際にソース（典拠）を示す行為と技法」である（宮澤, 2020, p. 87）。直接引用、パラフレーズ（言い換え、間接引用）、要約といった技法を駆使して行なう（なお、パラフレーズと要約は日本の著作権法に触れるとする声のあることは知っておこう<sup>2</sup>）。また、厳密にはサイテーションには分類されないかもしれないが、特定の文献の存在を言及（mention）することもここに加えることができよう（宮澤, 2020, p. 94）。

これに対して、狭義のサイテーションとは、上掲の定義の「技法」の部分である。つまり、ソースをどのような形式で記述するか、すなわち出典表示の方法を意味する。著者名の順序、刊行年の位置、ページ範囲の示し方、句読点や記号の用法など、厳密に規則が決められ、それが共有されていなければ、読者は典拠にさかのぼって、議論を検証したり、その資料を活用することが困難になるかもしれない。また、サイテーションをすることは、典拠である文献・資料をすぐれた業績とみなし、その著者や関係者に対して敬意を表することにもつながる（宮澤, 2020, p. 90）。

よって、厳密で誰でも過不足なく、かつ誤解なく情報共有がなされることが期待されるならば、サイテーションに自己流は好ましくない。少なくとも学術論文では（また、学生が授業で課されるレポートなどでは）共有される規則に則って記述するべきで、そのための目安や根拠として各種のスタイル・マニュアルが存在するのだ。

## 3. スタイル・マニュアルの 2 つの方式

教義のサイテーションである出典表示の技法は、それぞれの学問分野での慣行があったり、学会が独自の規則を設けていたりもするが、文系を見渡すところ、英語圏で広く参照

される有力なスタイル・マニュアルはいくつか存在する。あえて2つのみ挙げるならば、シカゴ大学出版局の *Chicago Manual of Style*（以下『シカゴ・マニュアル』）と、アメリカ心理学会（The American Psychological Association）のいわゆる APA 方式である<sup>3</sup>。

『シカゴ・マニュアル』は1906年に始まる長い歴史を持つ包括的なマニュアルであり、印刷・編集実務のノウハウも蓄積されている。最新は2024年発行の第18版である。その文献表記法は、英語の文法や句読法との親和性が高く、文章の自然な流れの中に出典情報を組み込むことを重視する傾向がうかがえる。その中核は注・文献表方式（notes-bibliography style）であり、注（footnotes または endnotes）と文献表を区別し、それぞれ異なる記述形式を採用する。注の1行とは、ピリオドで終わる1個のセンテンス（文）である。途中は、カンマを多用して情報を区切るが、英語の文法や句読法にのっとったものであることに気づいてほしい。これに対して文献表では情報のブロックがピリオドを主体に区切られているが、やはり文法や句読法が見え隠れし、主語や動詞がなくても、そこに説明のディスコースが存在している。

1954年にさかのぼる APA 方式は、本来はアメリカ心理学会が自分たちの至便を考えて作ったものはずだが、社会科学の分野でも使われるし、英語学などでも好まれており、本学のアカデミックライティングセンターの紀要もこれを採用している。特徴的なのは、著者名・発行年方式（author-date style）を採用していることだ。論文の末尾に参照リスト（reference list）を置き、本文では parenthetical citation と呼ばれる（著者名，発行年）を示す方式を取る点である<sup>4</sup>。『シカゴ・マニュアル』の注・文献表方式では、いちいち注番号から注をたどり、どんな文献や注釈が記されているかを確認なくてはならないが、著者名・発行年方式では、読者は議論の流れの中で、参照される研究が誰のいつのものかを即座に把握できる利点がある<sup>5</sup>。また、参照リストでは、著者名のファーストネームやミドルネームをイニシャル化したり、タイトルの大文字使用法においてもヘッドライン方式とセンテンス方式を細かく使い分けることを指定しており<sup>6</sup>、イタリック（斜体）とローマン（立体）を組み合わせ、意外にも、引用符は用いない。読む場合はともかく、この約束事をきちんと理解して記述するにはかなりの負荷が求められよう。マニュアルの構成も個性的で、サイテーションだけ調べたい人には特定の情報にたどりつきにくい。もともと英文法、句読法、文章構成法の予備知識があり、さらにマニュアルに慎重に当たらないと難しい。

『シカゴ・マニュアル』の注・文献表方式と、APAの著者名・発行年方式を比較すると、前者は注で文献のデータをじっくり読ませることを重視し、後者では研究成果の情報としての検索の至便性を優先しているのかもしれない。どちらが優れているかと問うても意味がない。それぞれが異なる学術分野の要請になじんでいるということであろう。

なお、著者名・発行年方式は APA だけが採用しているわけではない。従来より「ハーバード方式」（Harvard system）と呼ばれて認識され、さまざまな型がある。また、案外知られていないかもしれないが、『シカゴ・マニュアル』にも著者名・発行年方式が存在する。『シカゴ・マニュアル』やトゥラビアンには（そして『改訂新版 音楽の文章術』の付録にも）、

両方の方式が載っている。実際、『シカゴ・マニュアル』の著者名・発行年方式は APA よりもオーソドックスな英文構成法にのっとっており、直感的に記述しやすい。個人的には推奨したい方式である。

また、どのマニュアルに準拠するにしても、最新版の出版には敏感でいたい。最新版を利用するかどうかは別として、旧版からの変更点を把握しておくことが望ましい<sup>7</sup>。『シカゴ・マニュアル』での最新の大きな変更点は、第 17 版（2017 年）までは、書籍の出版地（place of publication）を書くことになっていたのが、最新の第 18 版ではそれが廃止された。これは知っておいてほしい<sup>8</sup>。

いずれにせよ、これら 2 つのマニュアルに限らず、よくできたマニュアルであれば、カンマやピリオド、イタリック等の使い方にも、カッコ類や数字の使い方にも、構成要素の位置や出沒などにも、必ず意味がある。それを読み解いてこそマニュアルが使えるので、学生や研究者は「マニュアル・リテラシー」を磨きたい。マニュアルの背後には、それを用いる学問分野において何が重視されるかという価値判断や思想も隠れているし、それを理解すると、研究者のあなた自身がどんな価値観を重視しているのかという問題とも向き合うことになるだろう。このリテラシーを磨くには、少なくとも 1 つ、できれば複数のスタイル・マニュアルに親しみ、違いを知ることが望ましい。それは、複数の外国語を学べば、比較によってそれぞれの言語の理解が深まることと似ているかもしれない。

#### 4. スタイル・マニュアル以前のリテラシー——句読法・記号・大文字使用法など

このように、それぞれのスタイル・マニュアルの本質を理解することは重要である。しかし、その前提となるものがある。すなわち、英語の文法、句読法や記号体系に関する基礎的なリテラシーである。これが欠けていると、どれほどマニュアルを参照しても正確な理解ができず、記述は難しい。以下、多くの日本語話者が不徹底であったり、誤解をしている用法について、いくつか記す。

まず、**句読法**（punctuation）について理解しておきたい。注は、それぞれが独立したセンテンスだと考える。主語・動詞が省略されていても、センテンス内の約束事に従う（カンマにはすべて意味がある）。

またいろいろな**記号**を理解しておきたい。**コロン**と**セミコロン**の違いはわかっているだろうか。私の場合、コロンは「すなわち」を表すボタンであって、そこをクリックすると箱が開いて中が見える（あとに続く文字列）のようなイメージで捉えている。セミコロンは等価の語句や節の列挙に使う。これを逆に理解している人がいるので気をつけてほしい。

**ダッシュ**には**エムダッシュ**（—）と**短いエヌダッシュ**（-）があり、さらに別個のものとして**ハイフン**（-）がある。エムダッシュは文中に語句を挿入するときの前後に置く記号だ。エヌダッシュはページ範囲を示す際に用いる。ハイフンではない。たとえば、pp. 25-26 ではなく、pp. 25–26 である。北米や欧州の大学や学術出版では、この区別は厳密であり、ハイフンで代用することは形式上の誤りと見なされる場合もある。ゆえに、ページ範囲をハイフンで示すレポートは好ましくない。ドイツに留学した私の知人の指導教授は、

ハイフンでページ範囲を示した提出物を一切受け取ってくれなかったという。日本語環境では意識されにくい問題である。エヌダッシュは呼び出しにくい特殊記号なので、日常的にハイフンで代用するのは結構だが、学術論文を書いたときには最終的にエヌダッシュに改めてから脱稿するのが望ましい（こういう特殊記号は、単語登録をするなどの工夫があるとよいかもしれない）。

さらに、**大文字使用法**（capitalization）の問題もある。ヘッドライン方式とセンテンス方式の違いを理解していないと、これを細かく使い分けるAPA方式では記述が困難だ。

**all-caps**（語句の全部が大文字で表記されること）にも注意したい。書籍の表紙に題名がすべて大文字で印刷されているからといって、注や文献表や参照リストではそのまま転記してはいけない。それぞれのマニュアルにのっとった大文字使用法で改めて転記する。

ここでクイズだが「映画『スター・ウォーズ』は1977年に公開された」（『エピソード4/新たなる希望』のこと）を、英語ではどう書くか？

- A. STAR WARS was released in 1977.
- B. "STAR WARS" was released in 1977.
- C. *STAR WARS* was released in 1977.
- D. Star Wars was released in 1977.
- E. "Star Wars" was released in 1977.
- F. *Star Wars* was released in 1977.

——世の中ではどれも見かけるかもしれない。しかし、大学の論文・レポート（文系）で適切なのは大文字小文字混じりでイタリックにしたFのみである。『スター・ウォーズ』のロゴは常にall-capsでSTAR WARSと表記されているが、それは*stylized title*と呼ばれ、いわば「**オシャレ表記**」である。これに惑わされてはいけない（私はこれを「STAR WARS問題」と呼んで、学生への指導のために解説動画を作った<sup>9)</sup>）。

**イタリック**（斜体）と**引用符**の使い分けも注意したい。大文字使用法との兼ね合いも含め、マニュアルごとに規則がある。

**スペース**にも意識的になろう。たとえば、前にも述べた、No. の処理はどうか。その後スペースを置くべきか否かという問題は、一見すると些細に思える。しかし、これは単なる見た目の問題ではない。No. は **number** という単語の略記であり、略記の後には語としての単位が続く以上、語間のスペースを置くのが英語の発想である（p. や pp. のあとも同様にスペースが求められる<sup>10)</sup>）。逆にスペースを置かない語結合もある<sup>11)</sup>。

改めて、**注**（notes）の記述を考えてみよう。注は単なる情報の羅列ではない。カンマやピリオドによって構造化された1個のセンテンス（文）である。したがって、語順や時の表現、出版年の位置なども英語の文法的秩序に従う。出版年が文末に置かれるのは偶然ではなく、時間の副詞（副詞句）をセンテンスの最後に配置する英語の基本的な語順と無関係ではない。注や文献表を記号の集合としてではなく、言語として理解する必要がある。

最後に、次元の異なる例だが、雑誌(ジャーナルやマガジン)の volume(巻)と number(号)の違いも知っておくべきだろう。雑誌の個々の1冊は number である。基本的に1年単位でそれを束ねたものが volume である(従来、図書館では雑誌を volume ごとに製本して所蔵してきた)。これについては出版界でも誤解している人が多いのか、個々の号に Vol. ～と英語で記載している和雑誌がよくある。APA 方式で興味深いのは、雑誌名はヘッドライン方式のイタリックだが、volume の算用数字までをイタリックにすることだ。これは「巻」が大きなまとまりであることを示しており、ある意味で合理的である<sup>12</sup>。

これらの例は、最後の例はともかく、いずれも高度な専門知識を要するものではない。しかし、日本の学校教育では英語の句読法や記号体系が体系的に教えられる機会は多くない。その結果、アカデミック・ライティングの段階で初めてこれらの問題に直面することになる。スタイル・マニュアルを使いこなすためには、その前提としてこうしたものを教える機会が教育の現場で求められよう。

## 5. 日本語文献との整合性——残された課題

ここまで、主として英語圏のスタイル・マニュアルを前提に議論してきた。しかし、日本を拠点とする研究者が直面する問題は、英語の規則を理解することにとどまらない。日本語文献も扱うのであれば、それらと欧語文献をいかに整合的に併置するかという課題に直面する。いくつか目立つ問題を挙げてみよう。

第1に、書名や雑誌名等の表記におけるイタリックと『 』の併用の問題がある。欧文ではイタリックが基本であるが、日本語文献では『 』という二重鍵括弧が慣習的に用いられる。和書では今後どうするのか。日本語のフォントにイタリック(斜体)を適用するか(今のコンピュータではそれは容易に可能)、それとも従来どおり『 』を用いるか(イタリック=『 』, 引用符=「 」という等価関係を貫くか)。

第2に、欧文スタイルで用いられる in ～(～所収)の扱いである。英語では単行本に収録されている論文の場合、in を用いてその関係を明示するのが伝統的である。日本語文献でも「～所収」という言葉に置き換えることが可能であり、それほどややこしくはないのだが、この構造が十分に認識されていないのか、「所収」の2文字が省略される傾向がある。しかし英語の文献との整合性を保つには「～所収」を用いるべきではないか<sup>13</sup>。

第3に、「ピリオド主義」とも言うべき欧語文献の記述様式が日本では定着していない。欧語文献の文献表や参照リストでは、情報のブロックをピリオドで区切ることにより、構造を視覚的に明確にする。しかし、日本語文献ではピリオドを省略する慣行が優勢である。ピリオドを用いることで欧語文献との統一感を演出できるのだが、打たなくても区切りがわかるという現実もあり、悩ましい問題である。

このように、日本語文献との整合性の問題は、欧語のマニュアルを単純に翻案しただけでは解決できないので、どの規則を基準とし、どの程度まで統一を図るかという判断が常に求められる。ここでもまた、利用者のリテラシーが問われる。

なお、学会誌や大学紀要といったジャーナルのローカル・ルールとのすり合わせも重要

である。ジャーナルは独自の投稿規定を定めていることが多く、英語圏のマニュアルとは異なる約束事が優勢の場合もある。研究者や学生は、一般的なスタイル・マニュアルの理解に加え、自らが投稿する場の規則を把握して対応する必要がある。

## 6. まとめ

以上を踏まえ、論文やレポートを書くにあたって、サイテーションの方法を身につけるために研究者および学生に望まれることを、最後に整理しておきたい。

第1に、英語の句読法や大文字使用法など、スタイルの基礎を学ぶことである。スタイル・マニュアルは、言語の基本的な秩序の上に築かれている。その言語に関する基礎的なリテラシーを欠いたままでは、規則を正確に理解して運用することはできない。

第2に、少なくとも1つ、できれば2つの英語ベースのスタイル・マニュアルに精通するとよい。前述のように、これは外国語の習得に似ている。1つを知っているだけでは規則を絶対視してしまいがちだが、2つを知り、比較することで、相対化ができ、それぞれの規則の背後にある発想が見えやすくなる。

第3に、自分の専門分野における有力なスタイル、すなわち学会誌や投稿規定に通じることである。日本語文献との整合性を含め、自分の研究が置かれている制度的環境を理解することが必要である。

サイテーションを学ぶとは、マニュアルの規則を暗記することではない。先行する他者の知を扱い、自分の研究に位置づける適切な作法を身につけることだ。スタイルを守ることは研究の信頼度を保証する。サイテーションは、学生や研究者に求められる基本的なリテラシーである。

本稿は、公開セミナー「今、ライティング教育をめぐって知っておきたいこと」（青山学院大学外国語ラボラトリーとアカデミックライティングセンター共催，オンライン，2025年11月19日）で行なった同名の発表をまとめ直し、加筆をしたものである。

---

<sup>1</sup> 宮澤（2020）をまとめる際、宮澤は著作権を専門とする日本の大学教員に *citation* について尋ねたところ、同教員は *citation* という言葉自体を知らなかった。確かに著作権関連の英文の法律や条約をいろいろ調べても、*citation* という単語はみつからない。どうやら著作権の議論とは無縁の言葉・概念であるらしい。ただし、*legal citation* という表現は存在する。これは条文や判例を論文等で示すときの記述方法のことで、それをまとめた代表的なマニュアルが *The bluebook*（Harvard Law Review Association, 2025）である。

<sup>2</sup> 法学界の学説や判例では、「間接引用」や「要約引用」は、同一性保持権を侵害するから、日本の著作権法に触れるとの見方が有力だという。アカデミック・ライティングとの調整については、末宗（2018）、宮澤（2020, p. 104）、池田・金（2014, p. 91）を参照。

<sup>3</sup> もう1つ、*MLA* と呼ばれて親しまれているアメリカ現代言語学会のハンドブックも

重要だが、ここでは割愛する (Modern Language Association of America, 2021)。

<sup>4</sup> APA 方式では、もうひとつ、narrative citation が存在する。それは著者名は文中に置き、出版年（およびページ番号）のみをカッコに入れる方法である。マニュアルの邦訳（アメリカ心理学会，2020/2023）では、parenthetical citation を「カッコ引用」、narrative citation を「ナラティブ引用」とそれぞれ訳出している。

<sup>5</sup> ただし、著者名・発行年方式を施した文章は、注を排除するものではない。説明注は適宜つけることができ、本稿でもそれを実践している。

<sup>6</sup> ヘッドライン方式 (headline-style capitalization) とセンテンス方式 (sentence-style capitalization) の違いは、ウィンジェル (2009/2014) の訳註 (p. 122) を参照。要するに前者は新聞や雑誌の「見出し (ヘッドライン)」のように、大文字小文字混じりで記すが、後者は題名があたかも「センテンス」であるかのように、先頭の単語や固有名詞の頭文字を大文字にするだけで済ます。抵抗を感じる人もいるかもしれないが、もとの文献・資料がどちらの方式で記述していようと、そのまま転記するのではなく、スタイル・マニュアルの指定に従って書き改めることが求められる。

<sup>7</sup> 特定のスタイル・マニュアルに準拠している学術誌 (ジャーナル) がある場合、そのマニュアルの版が新しくなったからといって、常にその最新版が採用されるとは限らない。旧版が継続利用される場合もありうる。また、図書館の検索システムなどにも連携している文献管理ツールでも、さまざまなマニュアルの複数の版によるサイテーションで文献データが取得できる (ただし、正確とは限らないので注意)。

<sup>8</sup> スタイル・マニュアルの版が改まると、ときどき、大きな方針変更が生じる。たとえば『シカゴ・マニュアル』において、著者名・発行年方式は、第 15 版 (2003) ではセンテンス方式の大文字使用法を採用していたのを、第 16 版 (2010) からヘッドライン方式に切り換えた (注・文献表方式の大文字使用法と一致させた)。これに伴い、トゥラビアンも、第 7 版 (2007) ではセンテンス方式だったのが、第 8 版 (2013) より、ヘッドライン方式に改められた。なお、トゥラビアンの邦訳 (2007/2012) は、第 7 版に基づくので、著者名・発行年方式がセンテンス方式の大文字使用法で記述されていることは、利用する際に留意が必要である (もちろん出版地を記すスタイルになっている)。ウィンジェル (2009/2014) の訳註 (p. 122) 参照。

<sup>9</sup> このクイズは、動画『STAR WARS 問題』(宮澤, 2023) で紹介されたものである。

<sup>10</sup> ところで、『シカゴ・マニュアル』では、注や文献表でページを示すのに p. や pp. は付さず、算用数字のみを記述するので注意。

<sup>11</sup> たとえば、PhD はスペースで区切らない。出版社の HarperCollins も同様である。PowerPoint や YouTube など、コンピューターのソフトウェアやインターネットのサイト名などでも、そのような名称は存在し、論文・レポートで記述するときにもそれを踏襲する。そのほかピリオドのあとにスペースを取らない場合などもある。それぞれのマニュアルのインデックスで space や spacing の項目を探して詳細を調べてみるとよい。

<sup>12</sup> この違いを端的に説明したインスタグラムの動画がある (Kosugi, 2025)。

<sup>13</sup> 雑誌掲載の論文・記事の場合，雑誌名はinで導かない．本質的な違いを考えてみよう．

### 参照リスト

- アメリカ心理学会. (2023). 『A P A論文作成マニュアル』(第3版, 前田樹海, 江藤裕之訳). 医学書院. (原書刊行 2020)
- 池田眞朗, 金安妃. (2024). 『法学系論文の書き方と文献検索引用法』. 税務経理協会.
- ウィンジェル, R. J. (1994). 『音楽の文章術：論文・レポートの作成から表現の技法まで』 [*Writing about music: An introductory guide*] (宮澤淳一, 小倉眞理訳). 春秋社. (原書刊行 1990)
- ウィンジェル, R. J. (2014). 『改訂新版 音楽の文章術：論文・レポートの執筆から文献表記法まで』(宮澤淳一, 小倉眞理訳). 春秋社. (原書刊行 2009)
- 末宗達行. (2018, 7月30日). 『学術論文における「引用」と著作権法における「引用」』. 早稲田大学知的財産法研究所. <http://rclip.jp/2018/07/30/201808column/>
- トゥラビアン, K. L. (2012). 『シカゴ・スタイル：研究論文執筆マニュアル』(沼口隆, 沼口好雄訳). 慶應義塾大学出版会. (原書刊行 2007)
- 宮澤淳一. (2014). 「文献・資料の書き方」. ウィンジェル著『改訂新版 音楽の文章術：論文・レポートの執筆から文献表記法まで』(宮澤淳一, 小倉眞理訳, 原書刊行 2009) 所収 (巻末 pp. 16–92). 春秋社.
- 宮澤淳一. (2020). 「研究発表の手続きと音楽著作権」(第6章). [編者の明示なし]『音大生のための音楽著作権入門』所収 (pp. 85–105). 国立音楽大学.
- 宮澤淳一. (2023, 5月20日). 『STAR WARS 問題：アルファベット題名の記述法』 . Prezi Video. <https://prezi.com/v/view/uUUDqHtk9I49jHQPPWkD/>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Harvard Law Review Association et al. (2025). *The bluebook : A uniform system of citation* (22nd ed.).
- Kosugi, E. [@ellenkosugi]. (2025, December 4). 『volumeの意味を理解していますか?』[video]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/DR1t3FakrUL/>
- Modern Language Association of America. (2021). *MLA handbook* (9th ed.).
- Turabian, K. (2018). *A manual for writers of research papers, theses, and dissertations: Chicago style for students and researchers* (9th ed.). University of Chicago Press.
- University of Chicago Press. (2024). *The Chicago manual of style* (18th ed.). <https://doi.org/10.7208/cmos18>
- University of Chicago Press. (n. d.). *What's new in the 18th edition*. The Chicago Manual of Style Online. <https://www.chicagomanualofstyle.org/help-tools/what-s-new.html>

〔研究ノートとして査読を経たもの〕

# ライティングにおける学生の生成AI使用の現状 — AWCの現場から見る課題と展望 —

綿貫 ゆり

青山学院大学アカデミックライティングセンター

Current State of Generative AI by Students in Writing:  
Issues and Prospects from an Academic Writing Center

Yuri Watanuki

Academic Writing Center, Aoyama Gakuin University

要旨：生成 AI が学生の日常生活にとって身近な存在となり、ChatGPT をはじめとしたアプリケーションが高等教育に与える影響についての議論がにわかに高まっている<sup>1</sup>。

こうした状況のなかで、学生の生成 AI 使用が具体的にどのような状況となっているのか、外国語ラボラトリーと共同開催された公開セミナーを契機とし、青山学院大学アカデミックライティングセンターの大学院生チューターへの聞き取り調査を行った。

本稿は、いま高等教育の直面しているライティングと生成 AI 使用の有する課題を抽出し、それらの課題に対して今私たちが採りうる方針を示すことを目指すものである。

キーワード：生成 AI, アカデミックライティング, 高等教育, ELSI, 学問的誠実性

## 1. はじめに——AI を「使う」ということ

AI を「使う」という出発点には、高等教育との関係以外にも様々な問題が併存している。より大きな文脈のなかに位置付けたうえで、学生の営みにおける生成 AI とライティングの問題へと論を進めてゆきたい。

問題群の筆頭として、まずエネルギー問題が挙げられる。2024 年 5 月 Google が検索エンジンに人工知能を追加することを発表、運用を開始した。日本でも 8 月より導入されたが、1 回の検索に要する電力消費は従来の Google 検索の 10 倍に相当する毎時 3 ワットとの試算がなされている (Parshley, 2024)。大量の情報処理を行う広大なデータセンターと、その冷却に大量の水を使用することは、環境負荷につながるものである。

また、情報セキュリティの問題としては、個人情報抜き取られるという深刻な問題も指摘があるところである<sup>2</sup>。より大きな問題との関連では、大統領選挙に Facebook で収集

したデータを基に特定の候補者への投票を促す広告映像を流すなどしたケンブリッジ・アナリティカ事件は記憶に新しい<sup>3</sup>。

さらに、雇用問題としては大卒者ホワイトカラーの職がAIに置き換えられることは、もはや避けて通ることができない点として指摘されている（三宅・皆川，2025）。

そして、生成AIが収集したデータがドローン兵器をはじめとした兵器開発に活用され、自律型致死兵器システムLAWSといった指揮統制システムは、すでにアメリカやイスラエルによって運用されていることなども見落としてはならないだろう（Abraham, 2024）。

こうした、AIをとりまく現在の文脈を俯瞰したところで、その中のひとつに位置する問題である、高等教育における生成AI使用に焦点を絞ってゆくこととする。

## 2. 生成AI使用の現状——AWCの窓から

学生の生成AI使用の現状を探るうえで、示唆的な数字を表1に示す。ライティングセンター利用者数の推移のなかで、1年生の利用数が青山キャンパスと相模原キャンパスのいずれにおいても、大きく減少している点に注目されたい。

表1 アカデミックライティングセンター利用者数の推移（筆者作成）

|        | 2022 | 2023 | 2024 |
|--------|------|------|------|
| 青山AWC  | 769  | 744  | 709  |
| 1年生    | 408  | 356  | 181  |
| 相模原AWC | 345  | 266  | 182  |
| 1年生    | 150  | 178  | 105  |

2023年から2024年にかけて、青山キャンパス・アカデミックライティングセンター（以下青山AWC）における1年生利用数は356から181と、ほぼ半数に減少している。また同期間の相模原AWCでの1年生利用数は178から105への縮減が見られる。

2022年から2023年の利用者数の推移では、相模原AWCの1年生利用者数に若干の増加が見られるが、2023年から2024年の両キャンパスの利用者数における大幅な減少の背景には、2022年11月末に登場したChatGPTの学生への時間差を伴った普及効果があるのではないかと考えられる。

対人での相談から、より気軽な——自分が傷つくリスクが最小で、時間を問わずどこか

らでもアクセス可能で、嫌になったらアプリを閉じればよいだけの——生成 AI への相談へ移行している可能性が浮かび上がった。

### 3. 学部生の使用状況

#### 3-1. 相談文章の事例

2025 年度に AWC に持ち込まれた相談のなかで、生成 AI を使用して作成した文章を、相談希望の文章（以下、相談文章）としていたケースが、とりわけ後期に入ってから散見されるようになった。以下に 4 つの事例を紹介する。第 1～3 の事例は、生成 AI に「書いてもらう」ことをベースとしていたものになる。

ある地球社会共生学部 2 年生の学生が相模原 AWC レポートに持ち込んだ文章は、漢語・熟語の使用が多い一方で、いずれの段落も似通った内容が繰り返し書かれていた。また、学生本人の「主張」と呼べる部分がほとんどなく、類似の情報が異なる言い回しで反復されている点にも違和感があった。

そこで、セッション時の聞き取りをチューターに依頼した結果、当該学生はまず ChatGPT に「下書き」をさせ、それを自身で少し変えたものを相談文章としていたことが判明した。「こんな表現は自分では思いつかない」といった率直な発言も、現状の一端を示すものである。

続いて、青山 AWC を利用した国際政治経済学部 3 年生は、持参した卒論構想に生成 AI の生成物によく見られる独特の箇条書きが見られた。チューターの方とのセッション時のやり取りのなかで、「ChatGPT にこういうことがしたい、……みたいな感じと投げて、最終的に AI がいい感じに整理してくれた」と語り、「この文章には私の意思は入っていません」との発言もあった。

第 3 の事例は、青山 AWC 利用の文学部 1 年生の英文の相談である。協定校留学に出願するための小論文として執筆された文章だったが、パラグラフライティングの欠如、段落ごとのつながりが不自然であったこと、また最初の事例と同様に、書き手の「主張」が読み取れない文章であったことが特徴として挙げられる。

この件も、チューターの方との対話の中で、生成 AI に「留学先の A 大学用に合わせて書くように指示した」との証言を得たことから、使用が明らかになった。

第 4 の事例は、課題指示のなかで生成 AI の部分的使用が許可されていたが、学生が課題の意図を汲み取ることができず、教員からのフィードバックで齟齬が生じ、行き詰ったことから来室したケースである。

青山 AWC を利用した文学部 1 年生で、相談文章（レポート）について「先生から指示された範囲内の生成 AI の使い方や、課題の意図が分からない」と語った。

教員からのフィードバック内容から読み取れる出題の趣旨は、AI の使用によって材料を集め、それらをもとに学生自身のオリジナリティを有した考察を行ったレポートを書くことであった。しかし、大半の学生が AI の提示した情報を中心に据える形のレポートを提出したことから、「思考が AI に乗っ取られている」との教員のコメントが付され返却

されていた。「部分的な使用」の詳細な指示が必要だったケースと推察される。

### 3-2. 他の授業等での使用

続いて，大学院生チューターが，ティーチング・アシスタントなどを行うなかで日々接している学部生の生成 AI 使用について見てゆく。調査時期は 2025 年 9 月 22 日～10 月 30 日，対象者数 6 名，半構造化インタビュー形式にて聞き取りを行った。その結果を，以下の 3 つの例に集約した。

聞き取りのなかで最も多く言及があったのは，リアクションペーパーに関する事例である。

一例目は，総合文化政策学部 2～4 年生対象の授業で，映像課題への感想文を提出させたところ，課題映像に存在しないシーンについての感想を複数人が書いてきた，というケースである。

その事実に接したチューターは，存在しない同じシーンについて，「感動した」と何人もが書いていたことから，生成 AI の使用に気が付いたという。これは生成 AI の特徴のひとつである，ハルシネーション（幻覚）の顕著な例ということになる。

つまり，学生は個々に生成 AI に作品名を入力し，「感想や印象的なシーンを教えて」といったプロンプトを与えた。出力された結果にはハルシネーションにより存在しないシーンが含まれていたが，その学生らは実際に作品を鑑賞していないため，そうとは知らず書き写した結果，存在しない同一シーンについてのほぼ同様の感想が複数人から提出されたのである。

また，リアクションペーパーを取りまとめる際に，明らかに生成 AI に書かせたと判断がつくものは，分けて教員に報告している（文学部 2～4 年生対象）というチューターもいた。

そして，法学部 2～4 年生対象の講義でも，3 分で書く課題だったが，スマートフォンの生成 AI アプリケーションを使用し，その出力画面を見て懸命に書き写している学生が多数見られたという証言もあった。

ここまで紹介した事例を総じて，少なくとも明確に使用を禁じていない講義を履修するにあたり，学部生が生成 AI 使用を組み込みつつ，授業時間内・外の課題に「取り組んで」いることがうかがえる。

### 3-3. チューターの生成 AI 使用

続いて，ライティングセンターで働いている大学院生チューターの生成 AI 使用の有無と，その具体的な使用状況についても聞き取りを行った。調査時期は 2025 年 9 月 22 日～10 月 30 日，対象者数 15 名，非構造化インタビュー形式に聞き取りした。

相対的に，理系研究室所属のチューターのあいだには，日常的な調査に普及が見られ，就職活動などでも積極的に使用しているとの証言があった。

理工学研究科機械創造コース（修士 2 年生）のチューター 3 名は，研究室内の同期の院

生で費用を分担し有料の ChatGPT を契約・使用しているという。研究の方向性やディープリサーチに使用、プログラミング、就職活動のエントリーシート作成にも幅広く使用していた。

こうした使用のなかで、プロンプトを細部まで明確に狭める必要があることや、リサーチ結果の情報元を必ず自身の目で確認することなどに留意しているとの発言もあり、生成 AI を「誤ることもあるアシスタント」と見なし、適切な距離を保って使用していることがうかがえた。

一方、文系の研究室所属のチューターには、先にも言及した生成 AI による捏造、すなわちハルシネーションを経験したことで、使用しないという選択をしたと答えた者が複数いた。文学研究科日本文学専攻（修士 1 年）の学生は、文献検索に使用した際、存在しない資料を示され、驚いて「その資料は存在しない」と生成 AI に告げたところ、「すみません、その資料は存在しません」との答えが返ってきたため、信用できないことが明らかになり、使用を止めたという。

また、総合文化政策研究科総合文化政策学専攻（博士 1 年）のチューターも、「存在しない文献の捏造に危険を感じるので、文献調査には使用しないことにしている」と語った。国際政治経済学研究科国際政治学専攻（博士 1 年）の学生は、文章のブラッシュアップのため使用を試みたところ、固有名詞等の誤りがあまりに多かったため、使えないと判断したという。

こうした AI による捏造によって、距離を置いている方が多いなか、日本語の文法的誤りの改善や、文の主述関係の修正などには役立てている留学生の大学院生は多い、と語る者もいた<sup>4</sup>。

また、文学研究科日本文学専攻（博士 1 年）の学生や、文学研究科比較芸術学専攻・博士 2 年）の学生のように、「現状では研究に必要性がないため使用していないし、自分の分野には影響はあまりない」と答えた者も複数いた。

大学院生チューターが生成 AI を使用する際の特徴として、AI のアウトプットを疑い、補助的な使用に留めるという基本姿勢が見られることが挙げられる。また批判的な視点から不使用を選択するケースも多数あることが分かる。

#### 4. 生成 AI の使用とリスク——何が問題なのか？

ここまで、AWC で実際に対応している相談と AWC のチューターを通して見える、学部生の生成 AI 使用状況と大学院生のそれを確認してきた。両者の決定的な差異は、生成 AI に対する批判的な認識を含む使用可否かという点であることが判明した。そして、そうした批判的思考力は、これまでの学びの総合的な蓄積によるものであることも、聞き取りから浮かび上がってきた。

学問的蓄積を行う道の入り口に立っている学部生にとって、生成 AI の成果物＝アウトプットによって、第一に失われるリスクを負うものは、独力で生み出す力、そして独自性である（田中・田口，2024）。生成 AI の生成物に依存することにより、批判的思考力は

もちろん，問題解決能力も損なわれることは，疑いえない。AIなしでは「考えることができない」という事態も，十分起こりえるのである。

また，従来の研究手法・調査方法を必須とするような問題に対しても，AIの出力を「解答」と見なすことにより視野が狭められ，多角的視点を持ちにくくなるといったリスクも当然存在する。

創造力・批判的思考力・問題解決能力・多角的視点，これらはいずれもライティングに不可欠なものであるが，学問的蓄積をこれから行ってゆく段階にある学部生が生成AIを使用すると結果として，これら4つの力の成長にマイナスリスクがつきまとう点を，まずは「教える側」が認識しなくてはなるまい。

生成AI使用が有する問題点を以下に整理しておきたい。

#### 4-1. 生成AIの欠陥への無知

生成AIが有するマイナスの特徴のなかで，ライティングのみならず，知的営み全般にとって大きなリスクとなるものとして，4点を挙げておく。

ひとつは，本稿ですでに何度か触れている，ハルシネーション（hallucination）である（総務省，2024）。事実に基づかない誤った情報を，もっともらしく生成するこの現象は，次のような特徴を持つ。

入力指定の文脈から外れる，出力内容が矛盾し不整合を生じる，客観的な事実と反する，この3点である。とりわけ最後の点は，社会的に深刻な影響を及ぼしうることに留意しなければならない<sup>5</sup>。

これは，生成AIと呼びならわされてきている Large Language Model（LLM）すなわち大規模言語モデルのソフトウェアシステムの欠陥やプログラムのバグではなく，基本的な仕組みと密接に関わるため，完全になくすことはできないことが指摘されているところである（中島，2024）。

次に，誤情報であっても心地よく肯定する，過度な同調傾向（sycophancy）がある。寄り添ってくれている，という心理的依存が増大するだけでなく，誤った認識を補強し，エコー・チェンバーを拡大することにつながる点が指摘されている<sup>6</sup>。人命にかかわる情報をはじめ，クリティカルな領域で事故につながる危険性がある。

この過剰なまでの同調傾向は ChatGPT-4o に顕著な特徴であり，5.0 では修正が施されたところである。しかし，GPT-4o の「寄り添い」に根強い人気があることから，有料版では継続利用できる途が残されることとなり，現在に至っている。

3点目は生成物が差別・偏見を含む点である。LLM のトレーニングデータに存在するバイアスが不適切なコンテンツ，偏ったコンテンツとしてアウトプットされる問題については，国連人権理事会におけるアシュウィニ・K. P. の特別報告で詳細にとり上げられている。

彼女は報告のなかで，AI が差別を増長する交差的要因として，データにおけるバイアス・アルゴリズムの設計におけるバイアス・差別的意図にもとづく利用・プロセスの不透

明性および説明責任といった4つの要素を挙げる。そして、AIが人種差別的影響を引き起こしている領域には、法執行機関、医療、教育の3分野が挙げられるとの指摘もある(K.P., 2024)。

最後に、著作権侵害のリスクを確認したい。LLMの開発・学習段階で用いる学習コーパスの内容の一部を、AIがそのままコピーして出力する際に情報漏洩が生じ、著作権侵害を引き起こすという問題である。すでに新聞記事の無断使用やOSライセンスに違反するプログラムコードの使用といった形で訴訟につながるケースも生じている(後藤・真田, 2025)<sup>7</sup>。

「生成利用段階での著作物の利用」について文化庁は、既存の著作者との「類似性」及び「依拠性」が認められる場合、著作者の利用許諾を得ているか、あるいは許諾が不要なもの(私的に鑑賞する目的)でない限り、著作権侵害となるとの指針を示している(文化審議会著作権分科会法制度小委員会, 2025)<sup>8</sup>。生成AIで作成した生成物によって、そうとは知らずに「盗作」を行ってしまう可能性は十分にあるということである。

以上のようなリスクについて、知る機会を得ないままに使用の習慣化が進むことは、生成AIの生成物の誤りを疑わず、また価値中立的な「事実」として思い込む危険性に直結している<sup>9</sup>。テクノロジーへの批判的態度、補助的「道具」と位置付けるに留めるといった、基本的姿勢なしには、大学での学びは成り立たなくなる可能性が極めて高い。

#### 4.2. 生成 AI 利用の普及がもたらす「学び」の変質

学部生が単位取得のために講義に出る際、3-1 および 3-2 で確認されたような、生成 AI と一緒に講義に出るという事態が実際に発生しているが、彼らの「学び」にどのような変質が起こっているのかを、今一度整理しておくこととする。

まず、すべての講義に共通して懸念される変質として、あらゆる課題を AI に代わりに行わせる、あるいは AI に相談して進めるということである。タイムパフォーマンス、コストパフォーマンスといった、かねてより見られていた、可能な限り課題に割く時間・労力を最小にしようとする傾向を、加速させることが技術的に可能になる面がある。

卒業要件を満たすために「単位さえ取ればよい」といったモチベーションになる講義があるとした場合、学生は自身の関心の高低に合わせて、生成 AI の使用の幅を選択しながら「受講」することになる<sup>10</sup>。この場合、体系的学びや、カリキュラムといった構想は根本から掘り崩されてしまう。

こうした省エネの「受講」傾向が加速した場合、当然ながら、時間を要する知的探求はいっそう嫌厭されることになるのだが、これは文系の強みとされる教養の減退を引き起こす。つまり、AIが出力したネット上の情報を「調査」と位置づけ、ほかの媒体による「調査」なしに済ます傾向が強まる。すでに読書量の低下が叫ばれて久しいところに、書籍離れを決定的なものとするのである。AWCで日々目にする相談文章の「引用元」は、およそ70～80%がオンライン情報となっており、この傾向は2024年から2025年にかけてよりいっそう強まっている。

オンラインで読むことのできる論文や書籍は増加しているとはいえ，自らの思考を鍛える作業と，それを自身の言葉に書き起こしてゆく作業の基本は，読む作業に在り，様々な媒体の資料・作品を読む積み重ねの中からしか，研究に足るものは生まれえない。

とりわけ人文知の習得にとってのマイナス要因である，限定的な「調査」と，時間を掛けることを嫌う傾向のいずれも，生成 AI によって助長されると言わざるをえない。

また，これと併存する深刻な問題として，3-1 の事例で見た，思考の「整理」から思考の「委託」への滑らかな転落を挙げねばならない。生成 AI に相談を継続して行ううちに，自分のオリジナルの意見と，AI からの提案を受け容れた意見との境界が曖昧になり，思考を放棄することになりかねない，という問題である。

先に，対人から生成 AI への相談先の移行の可能性に言及したが，「学び」の変質という枠にとどまらない，より根源的な変化，つまり生身の他者に向き合うことを回避する傾向である。

生成 AI の登場と普及により，煩わしい会話を避け，自分の聞きたいことだけを，いつでもどこからでも「相談」できるようになり，その「対話」は自分の好きなタイミングで終わりにできる。自分を不快にするような内容が万一出力された場合，アプリケーションを終了するか，プロンプト自体を何度でも変更することも可能だ。これはライティングの領域にとどまらず，その後の人生にも影響を及ぼす変化ということになる。

ここまで確認してきた，「学び」の変質の方向性自体は，実はインターネット時代が到来して以降，高等教育が抱えてきた問題にすでに見られるものであった。その意味では，生成 AI だけが突如として単独の問題として出現したのではなく，すでにデジタルデバイスと成長阻害の問題が存在していたところに，追い打ちをかける形となっている<sup>11</sup>。

従来からあるコピーアンドペーストや剽窃の問題が，先にふれた生成 AI の欠陥も相俟って，より悩ましい問題へと形を変えつつある<sup>12</sup>。

## 5. 現状の課題と3つの土台

### 5-1. 3つの土台

いま，高等教育におけるライティングが直面している諸課題に向き合うために，不可欠と考えられる基本的指針を，3つにまとめて以下に述べる。

第一は，生成 AI のリテラシーである。とりわけ，ELSI すなわち Ethical, Legal and Social Issues（倫理的・法的・社会的課題）<sup>13</sup>を含む，生成 AI の欠陥・リスクの理解と責任ある利用の必要性を学ぶ機会を設ける必要がある。

ここでは，先の学部生と大学院生の基本的使用姿勢の差異を思い起こされたい。生成 AI の生成物の内容を，「何をもとに述べているか」という情報源までさかのぼって自身の目で確認をすることの必要性や，アウトプットの批判的分析を行う態度が，今後の高等教育には必須だといえよう（中島，2024）。

第二の柱は，生成 AI 使用についてのガイドラインの確立である。ライティングにかかわる教育研究機関によるものと，各大学によるものなど，複数の取り組みが進行している

(岩崎・尹, 2025).

本稿でも 3-1 の第 4 事例のなかで紹介したように、「部分的」使用の範囲や結果に教員と学生との間で齟齬が生じた原因は、生成 AI 使用の明確で具体的なガイドラインが欠けていたことによると推察される。

授業ごとに、生成 AI 利用に関するポリシーを詳細に定めておくことが、4-2 で考察した学生の「学び」の変質と現行の講義との関係を、ある程度の枠内にとどめることにつながると考えられる。

例えば University of Hawaii (2024) では、生成 AI の使用方針に 5 つの区分<sup>14</sup>を設けてシラバスに明記し、学生が確認できるようにする、といったポリシーを策定している。

第三の柱は、課題の工夫と評価方法の再考である。最もドラスティックな工夫として、Blue Book Exam 方式へ回帰する流れがある。Blue Book とは論述筆記試験用の冊子になった解答用紙のことを指すが、試験をすべて教室内で実施するという方法である (Hsu, 2025)<sup>15</sup>。また Purdue College of Liberal Arts (2024) では、授業開始から 1 週間以内に、2 パラグラフ程度の文章を授業中に書かせ、ベースラインとして保管しておくという方法や、学生個人の経験・授業中のプレゼンテーション及びテキストに関するその日の議論について書かせるといった工夫も推奨している。

また、書き上げられたレポートのみを評価対象とする従来の方法から、学生の思考プロセスの可視化・評価、つまり執筆過程も評価の対象とする方法も検討されている (文部科学省, 2024)<sup>16</sup>。Google ドキュメントなどを使用し、閲覧・アクセス可能なバージョンの履歴が保存され、学生の進捗・変更点の確認が可能となる形で課題を課すといった方法もある。

第二の柱と第三の柱は相互に密接に関わっているが、総じて、生成 AI をどのように位置付ける講義であるかを明確化すること、評価の公平性の観点から課題における生成 AI の使用の線引きと、成果物一点評価から執筆プロセスを含めた総合評価への転換が求められているといえよう。

以上、3 つの土台を整えることが、高等教育に喫緊の課題となっている。

## 5-2. アカデミックライティングセンターの役割

学生の生成 AI 使用の日常化に伴い、大きな土台の整備が迫られるなか、AWC にできることを、あらためて示すことで、本稿の結びとしたい。

ここでは、センターが果たしうる 4 つの可能性を以下に示すこととする。先に述べた第一の土台である生成 AI リテラシーの涵養が、最初の取り組みとして挙げられる。

生成 AI を高等教育の途中から使用する形になった世代の学生にとって、LLM についての知識を得る場は、一般的に基本的なカリキュラムに組み込まれていないのが現状である。ライティングセンターがセミナーなどを通し、LLM の基本的な仕組みや生成 AI の使用に伴うリスクについて発信を行なってゆくことは、小さくない働きとなると考えられる。

また、相談に訪れた学生に生成 AI リテラシーについての資料を配布し、生成 AI を使

用する際の基本的な姿勢についてセッション内で必要に応じて話題とすることも可能である。

第二に、AWCでは、プロンプトを必要としない、自然な対話から、学生の可能性を広げることができる点を挙げたい。生成AIを相談相手とする場合、自身にとって改善を要する点を指摘してもらうためには、適切な指示文を与えなくてはならないが、答えやヒントを尋ねるために生成AIを使用している学部生が多数であった点は、本稿ではすでに確認してきたところである。

AWCにおける大学院生チューターとのセッションでは、丁寧な聞き取りと、相談の経緯や文脈を把握したうえで、的確な質問を重ねながら、学生のやる気を引き出しつつ、改善点の気づきを促すことを実践している。

生成AIを使用しつつ作成した相談文章を扱う場合でも、AWCでのセッションは、AIに提示された情報を精査する作業の重要性を指摘し、他の調査方法や、探究の方向性を示すことができる。また、AIとのプロンプトを通じた対話では叶わない、リアルな人との対話によって、相談者の思考を外へ広げる役割を果たすことができるのである。

前々節の3-1.で紹介した、生成AIの部分的使用を認める課題の例のように、課題の意図を確認するプロセスも、セッションのなかで自然に行うことができる。そもそも誤った認識に基づいて生成AIに指示を出し、その結果望ましくない成果物を提出してしまう、といったケースは、生じにくくなる。

そして第三に、評価方法の再策定の一環として、従来のように提出された成果物のみを評価対象とするのではなく、プロセス評価を組み込む場合、執筆のいずれの段階であっても、AWCでは相談に応じることができる。センターの利用を、執筆プロセスの証明として促す形でも、プロセス評価への貢献は可能となる。

最後に、「人との対話もたらすもの」を、AWCの4つ目の役割として示したい。課題に向き合う際、生成AIに「聞いて」済ませると、センターに通いながら執筆を進めた場合とでは、自身の満足感に大きな差異が生じる、ということが代え難い価値としてやはり存在している。自分なりに頑張った結果に対する充足感を得ることができるからだ。

先輩との対話によって、課題に対して抱いていた不安を解消できたという利用学生の声は、日々セッションの終わりに耳にするものである。また課題から派生する話題を通し、知的好奇心を刺激され、自身の問題関心を深めることにつながったケースもある。

## 6. おわりに

本稿では、生成AI使用の現状について、AWCという場所から聞き取り調査に基づく分析を行ってきた。

学生は課題に取り組むとき、アイデアの創出、レポートのアウトライニング、リアクションペーパーやレポート・論文・レジュメの作成、推敲といった、ライティングのあらゆる段階で生成AIを使用し、場合によってはその成果物をそのまま提出するということが、現実のものとなってきている。

前節の 5-1 で述べたように、高等教育におけるライティングは 3 つの土台——ELSI を念頭に置いた生成 AI のリテラシー、ガイドラインの確立、課題の工夫と評価方法の再考——を整える努力の末、最終的に「学び」を良いものとするか、やはり個々の学生自身の *academic integrity* (学問的誠実性) に、懸かっている。

かねてより、課題の厳しさの度合いによって、学生の課題に対する注力の程度には差異が存在したが、関心の高低によって自らのエネルギーや時間を割く課題を選択する可能性は、当然予見される場所である。

生成 AI の特性やリスクを理解した上で、批判的な視点を持ちつつ、補助的な利用にとどめながら、自身の「学び」を選択することができるかは、彼らに必要な知識を伝え、ルールを整えることに、まず懸かっている。

AI と並走して課題を切り抜けたとしても、卒業後の近い将来、本人の論理能力や分析能力、意見を問われる場面に直面することは避けられない。本を読み、文章を自ら生み出す力は AI に上手な指示を出すことができるという意味での AI スキルには、替え難いものである。

AWC では、「自立した書き手」を育てるという理念のもと、生成 AI 使用の普及という時流のなかで果たしうる役割を今後も模索しながら、学問的誠実性を相談学生と共有する場であることを目指したい。そして、AI ではなしえない生身の他者と向き合う場として、個々の学生の思考や関心がより外へと広がる可能性をもつ「対話」を継続して行ってゆくものである。

---

<sup>1</sup> 例えば、福山 (2025) では生成 AI 利用の学生の認識について、小規模ながら調査がなされている。また、ライティング教育に積極的に活用する立場では、奥村 (2023) がある。

<sup>2</sup> 表向き情報は暗号化され、守られていることになっているが、実際にはネットワークの開発元の国家が実権を握っているということに関しては、Poitras のドキュメンタリー映画 *Citizenfour* (2014) で元 CIA 職員が機密情報を告発し、広く知られるところとなった (邦題『シチズンフォー：スノーデンの暴露』)。また、Stone の *Snowden* (2016) は、告発までに至った経緯や人間関係も含めて描き出しており、前者の補完的作品となっている (邦題『スノーデン』)。

<sup>3</sup> Amer & Noujajim の *The Great Hack* (2019) は、ケンブリッジアナリティカ事件の真相に迫ったドキュメンタリー作品である (邦題『グレートハック：SNS 史上最悪のスクandal』)。また、Google による AI 開発が目的とするものには、兵器利用も含まれていることについては、Zuboff (2019/2021) に詳しい。

<sup>4</sup> ただし、城野 (2025) によれば、ChatGPT を用いたライティングのフィードバックについて、継続的な学習のためには一貫した構造的なフィードバックが不可欠であるにもかかわらず、フィードバックに一貫性が欠如している点に、生成 AI の限界があるとの指摘もある。

<sup>5</sup> また西垣（2023）は「AIの決定的な弱点は、処理対象の持つ意味（価値）をとらえられないこと」であると指摘している（p. 60）。文章生成AIの基本技術がdeep learning 深層学習によるパターン認識と言えるものであり、「膨大な文章データをパターンに分類し、統計的に処理して確率の高いパターンを抜き出し、それを出力すれば、それは世間で使われている典型的な文章になる」（p. 225）と端的に表しているように、そもそも生成AIが文脈を考慮せず、確率の高い言葉を並べて文章を「生成」しているに過ぎないことを念頭に置けば、このハルシネーションは驚くには当たらない。

<sup>6</sup> Bronner（2021/2023）では、音響実験に使用される残響室と、そこで反復される残響から、「エコーチェンバー」（残響室）と呼ばれるこの現象は、デジタル空間で思想がひたすら増幅されることが指摘されている。それらの思想は議論の対象とならず、典拠も示されず、知的多様性・趣味の多様性も通用せず、対立する意見が排除されてゆく。さらに、自身が残したデジタル空間上の足跡は、アルゴリズムによってさらに増幅され、広大に見えるデジタル空間は厳密に絞り込まれることから、ユーザーは自らの趣味・嗜好・思考あるいは信仰と似通った世界に、統計的に閉じ込められることとなる。

<sup>7</sup> 朝日新聞社と日本経済新聞社は2025年8月26日、パープレキシティに対し記事複製の差し止めや削除および損害賠償を求め東京地方裁判所に提訴した。

<sup>8</sup> 「音楽教室事件」（最高裁令和4年10月24日民集76巻6号1348頁）や「ロクラク事件」（最高裁平成23年1月20日民集65巻1号399頁）など。

<sup>9</sup> 上原（2025）は、生成AIについての基本的知識を教える情報科学演習という講義を受講する前の学生の生成AIへのイメージについて、「AIは絶対に間違えない」「生活を手助けする便利で安全なもの」「偏った思想や考えを持たない」といったことを挙げており、誤りに気づけない学生が多数いた点を指摘している（p. 57）。

<sup>10</sup> Hsu（2025）では、インタビューを行ったビッグ・テン・カンファレンスに属するアメリカの大学に通う学生の事例のなかで、授業にChatGPTを使うことに抵抗はないが、自らのルーツに関わるアフリカ文学の授業だけは「真摯に」受講したいので、例外的にAIを使わないことにしている、という学生が登場する。ここから読み取ることができるのは、生成AIを授業に使用することは、「真摯でない」と内心は思っているという事実である。そして同時に、他の多くの授業は「真摯に」受講せずとも良いと自己判断を常に行っているという事実である。

<sup>11</sup> シリコンバレーの会社役員は子弟をシュタイナー教育の学校にこぞって送る。低学年ではデバイスの不使用、また上級学年でもデジタルデバイスに触れる時間が厳しく制限されている。この論点については、広瀬ほか（2020）を参照。

<sup>12</sup> 桜井（2025）によれば、Turnitinやコピペルナーといった剽窃防止ツールのなかには、生成AIの使用の可能性を示すツールも存在しているが、あくまで可能性が提示されるだけで、決定的な効力を持つものではないという。

<sup>13</sup> 新規科学技術を研究開発し、社会実装する際に生じうる技術的課題以外のあらゆる課題のことを指す。

<sup>14</sup> 「5つの区分」とは，“Do not use”（部分的使用も認めない），“Light Assistance with Non-Substantive Tasks”（テキスト・コード・分析・画像は学生自身で作成．コースの学習成果の達成に本質的でないタスクの実行に生成 AI を使用するのには許可），“Some Integration with Learning Outcomes”（データ分析，コードやテキストの生成の一部の実質的なタスクに組み込むことを許可），“Integration of AI in Learning Outcomes”（いくつかのコース課題で使用を必須とする．使用状況の記録を求められる），“Specific Expectation and Notes”（教員に具体的に確認すること）とされている．

<sup>15</sup> ここではニューヨーク市立大学の政治学を教える教授の事例が紹介されている．30年間続けてきた作文課題をやめ，試験をすべて教室内で実施することにした教授は，授業で扱った文献から抜粋を提示し，それがどのテキストに由来するかを特定させ，文脈を説明させる形へと移行したと語っている．

<sup>16</sup> 生成 AI を用いた学生のレポート等の成果物の成績評価に慎重に臨むことを留意すべき観点として取り上げ，「小テストや口述試験等を併用するなど評価方法の工夫を行うことも有効と考えられる」（p. 2）といった指摘を行なっている．

#### 参考文献

- Abraham, Y. (2024, April 3). ‘Lavender’: The AI machine directing Israel’s bombing spree in Gaza. +972Magazine. <https://www.972mag.com/lavender-ai-israeli-army-gaza/>
- Amer, K., & Noujaim, J. (Director). (2019). *The Great Hack* [Film]. Netflix.
- Bronner, G. (2021). *Apocalypse cognitive*. Presses Universitaires de France/Humensis. [邦訳：G. ブロネール（高橋啓訳），2023. 『認知アポカリプス：文明崩壊の社会学』，みすず書房]
- Hsu, H. (2025, June 30). What happens after A.I. destroys college writing? *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/magazine/2025/07/07/the-end-of-the-english-paper>
- K. P., A. (2024, June 3). Contemporary forms of racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g24/084/20/pdf/g2408420.pdf>
- Parshley, L. (2024, June 20). The hidden environmental Impact of AI. *Jacobin*. <https://jacobin.com/2024/06/ai-data-center-energy-usage-environment>
- Poitras, L. (Director). (2014). *Citizenfour* [Film]. Praxis Films; Participant Media; HBO Documentary Films; Just Films; The Bertha Foundation; Channel 4; Norddeutscher Rundfunk; Bayerischer Rundfunk.
- College of Liberal Arts, Purdue University. (2024, August 4). *Cornerstone and AI-generated writing & research: guidelines*. Cornerstone Integrated Liberal Arts. <https://www.cla.purdue.edu/academic/cornerstone/documents/guidelines-ai-generated-writing1.pdf>
- Stone, O. (Director). (2016). *Snowden* [Film]. Open Road Films; Kraut Pach Entertainment; Endurance Media; Les Productions Dynamic.
- University of Hawaii. (2024). *Artificial intelligence (AI) syllabi icons and sample explanations*.

### How to Use AI Responsibly.

[https://docs.google.com/document/u/0/d/1zRsIOTclheJNJ\\_kNpOM8CxJ5ntxpO6QkNKti0PwOmDg/mobilebasic](https://docs.google.com/document/u/0/d/1zRsIOTclheJNJ_kNpOM8CxJ5ntxpO6QkNKti0PwOmDg/mobilebasic)

Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. Profile Books. [邦訳：S. ズボフ（中野香方子訳），2021，『監視資本主義：人類の未来を賭けた闘い』，東洋経済出版社]

岩崎千晶，尹智鉉. (2025). 「北米と韓国的高等教育機関におけるライティングに関する生成 AI 活用ガイドラインの事例分析」. 『大学教育学会誌』 47(1)，115–119.

上原和樹. (2025). 「大学における AI の基礎的な教育：生成 AI の利活用と倫理」. 『琉球大学大学教育センター報』 (27)，55–58.

奥村英樹. (2023). 「生成 AI の高等教育への活用に関する一考察」. 『四国大学学際融合研究所年報』 (4)，101–113.

桜井政成. (2025). 「実在しない参考文献，知らぬ間の「盗作」……学生の生成 AI 利用にどう向き合うべきか」. 『中央公論』 (1705)，62–69.

後藤遼太，真田嶺. (2025, 8月26日). 「朝日・日経の2紙，米 AI 企業を提訴 記事無断利用で著作権侵害」. 『朝日新聞』.

<https://www.asahi.com/sp/articles/AST8V11XCT8VUTIL00JM.html>

城野博志. (2025). 「ChatGPT によるフィードバックが EFL 環境下における学習者のライティングスキルに与える影響」. 『名古屋学院大学論集 人文・自然科学篇』 62(1)，9–22.

総務省. (2024). 「デジタルテクノロジーの課題と現状の対応策」. 『令和6年版 情報通信白書』，45–55.

田中希穂，田口聡志. (2024). 「生成 AI に対する大学生の認知」. 『同志社教師教育研究』 (2)，1–11.

中島震. (2024). 「AI 普及の技術的制度的な阻害要因——大規模言語モデル」. 『研究 技術計画』 39(2)，127–140.

西垣通. (2023). 『デジタル社会の罫 生成 AI は日本をどう変えるか』. 毎日新聞出版.

広瀬俊雄，遠藤孝夫，池内耕作，広瀬綾子(編). (2020). 『シュタイナー教育 100 年——80 カ国の人々を魅了する教育の宝庫』. 昭和堂.

福山佑樹. (2025). 「アカデミックライティング科目受講開始時における大学生の生成 AI 利用に対する認識」. 『日本教育工学研究報告集』 (2)，274–278.

文化審議会著作権分科会法制度小委員会. (2025). 「AI と著作権に関する考え方について」. [https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/chosakuken/pdf/94037901\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/chosakuken/pdf/94037901_01.pdf)

文部科学省. (2024). 「大学・高専における生成 AI の教学面の取扱いについて（周知）」. [https://www.next.go.jp/content/20230714-mxt\\_senmon01-000030762\\_1.pdf](https://www.next.go.jp/content/20230714-mxt_senmon01-000030762_1.pdf)

# ライティングセンターにおける支援とは？

## — ベストセラーの教科書をもとに再考する —

小林 至道

青山学院大学アカデミックライティングセンター

What Support Does the Writing Center Provide ? :  
A Reconsideration Based on a Bestselling Book for Academic Writing

Norimichi Kobayashi

Academic Writing Center, Aoyama Gakuin University

### 1. 本報告の目的

本抄録は、青山学院大学外国語ラボラトリーとアカデミックライティングセンター共催によるオンライン公開セミナー（2025年11月19日）での報告内容を整理したものである。本報告は、ライティング支援／教育方法の専門家の視点から、アカデミック・ライティングのベストセラーの教科書を題材に、ライティングセンターでの支援およびライティング教育の方法論の再考を目的とする。主要な対象者として、ライティング支援や教育にかかわる実践者と、アカデミックな文章の作成に悩み・関心のある学生を想定している。

### 2. 『まったく新しいアカデミック・ライティングの教科書』の概要と評価

本報告では、東京大学や京都大学の生協を中心にベストセラーとなっている、阿部幸大『まったく新しいアカデミック・ライティングの教科書』（光文社、2024）を取り上げる。同書は、①初学者が独力で論文を書けるようになること、②中級から上級までの大学院生や研究者が、より優れた論文を、よりスピーディーかつシステムチックに書けるようになること、の2点を達成目標として掲げ、原理編・実践編・発展編・演習編の4編で構成される。

特長としては次の3点が挙げられる。第一に、論文執筆の入口にアーギュメント（主張）の定め方とその洗練の仕方を丁寧に解説している点、第二に、パラグラフ・ライティングとアカデミック・リーディングを実践的に連動させ、文章の膨らませ方や主張の論証方法を具体的に示している点、第三に、イントロダクションの重要性を明確化し、その作法と書き方を重点的に取り扱っている点である。これらは、従来の国内の教科書では相対的に手薄だった点への実践的なアプローチとして新規性があると言える。

一方で、本書の限界や読む際の留意点も挙げられる。本書全体を通して、著者の掲げる

達成目標の②に重心が置かれ、読み進めるにつれて達成目標①が置き去りになってしまっている印象を受けた。そのため、大半の学部生、特にレポートや論文をまだ書いたことがない初学者にとっては、理解するのが難しい内容となっている。また、「アカデミック・ライティングの教科書」と銘打つには、内容が限定的な点も気になる。例えば、「イントロと結論の自由度が高い」「論文に問いは不要」といった主張は、著者が専門とする人文系の論文を書く上では通用しても、他分野では通用しない恐れがあるだろう。また、引用方法や引用スタイルに関する解説がほとんどない点も、「教科書」というにはやや物足りなさを感じる点であった。

総じて本書は、「一流の研究者が自身の経験に基づいて書いた優れた実践書」という強みがある半面、「なぜ／どのように学生はレポート・論文を書けないのか」という初学者の実情を理解する視座が弱い。そのため、本書で提示されるアカデミックな書き方がどういった層の学習者にとって有意義なのかという点で、「教科書」というには普遍性に欠け、限定的な内容であることには留意が必要であろう。

### 3. 考察①：市販の「ライティング」の教科書は、現場でどう扱ったらよいのか？

ここまでの報告を踏まえ、考察①では、「市販のライティング教科書を、支援／教育現場でどう扱うか」という点について検討する。ライティング支援／教育者は、目の前の学生のレベルと到達目標を踏まえた選書が重要である。同様に、学習者側も自身のニーズ、習熟度、分野に合致した書籍を選ぶ必要があろう。学習者のレベルに合わない教科書の選定は、学習効果を損なうリスクが高まるためである。したがって、下表1や後掲する5「アカデミック・ライティングの推薦書」で示すようなアカデミック・ライティング関連書の多様性を前提に、学習者のニーズやレベルに合った教科書の選定が肝要となる。

表1 アカデミック・ライティングに関連する本は多種多様

| 本のタイプ        | 特徴                                      |
|--------------|---|
| 1. 総合的       | アカデミックな文章を書く上で必要な行為を網羅的に解説              |
| 何で差別化？       | ・対象者のレベル：入門者向け～上級者向け                    |
|              | ・切り口（例：構成・論点を練る、調べる、組み立てる、執筆する、点検する）    |
|              | ・特定の行為に重点（例：文章構成、引用のスタイル・ルール、調べ方、読み方など） |
|              | ・作法やルールの知識を重視、実践重視（ワークシート、課題なども提供）      |
|              | ・レイアウト（例：版の大きさ、文字と図表・イラストなどの割合）         |
| 2. 目的にそって焦点化 | アカデミックな文章を書く上で特定の行為・目的に焦点化して解説          |
| (例)          | ・論理的な文章を書くためには…構成、パラグラフライティング、表現        |
|              | ・主張に説得力を持たせるためには…論証、文献の調べ方、読み方          |
|              | ・剽窃を避けるためには…引用・文献リストに関するルール・書き方         |
|              | ・思考、専門性を深めるために…問い（リサーチクエスション）の立て方・深め方   |

#### 4. 考察②：ライティングセンターにおける支援とは？

考察②では、報告者の専門領域であるライティングセンターにおける支援を、「ローカライズ」と「相対化」という二つのキーワードにそって再考する。

ローカライズとは、支援／教育の方法を、特定の国や地域、文化や言語に合わせて最適化することである。米国の常識や方法論が、必ずしも日本で自明に通用するわけではない。例を挙げれば、大学に至るまでの学校教育における論理的な文章執筆の経験が、米国と日本では大きく異なる。そうした背景も一因となり、日本の大学生の多くは、物事を問うこと、主張を持つこと、論証することに不慣れである。また、他大学で奏功した実践が自大学でも同様に機能するとは限らない。国立・公立・私立大学の受験科目に伴う学習習慣（例えば、記述式 or 選択式の解答に慣れている等）や基礎学力の違いは、大学入学以降にレポートや論文を書く際に、少なからず影響する。したがって、各大学の学生の現状やニーズを踏まえた支援／教育方法の最適化は必要不可欠である。

ここでの相対化とは、書く力を伸ばす最適な学習手段は人や状況によって異なることを前提とし、書籍・論文・動画・生成 AI・ライティングセンターなど、多様な学習手段を柔軟に組み合わせる姿勢を指す。ライティング支援／教育をする側は、自らが慣れたアカデミック・ライティングの書き方や引用スタイルを絶対視し、それを前提とする一方的な支援／教育をすることは控えなければならない。学問分野の違いを問わず共通して重要なアカデミック・ライティングの基本的な書き方の作法・知識を有するのはもちろんのこと、学問分野によって異なる作法やスタイルがあることを認識し、それらの正確な知識のできる限り精通した上で、学生のレベルや状況に応じて柔軟に支援／教育に臨む姿勢が重要である。

#### 5. アカデミック・ライティングの推薦書

##### (1) 総合的・学部生向け（生成 AI との付き合い方に対応）

石黒圭. (2024). 『新版 論文・レポートの基本』. 日本実業出版社.

伊藤貴之. (2026). 『生成 AI を活用したレポート・論文の書き方』. 慶應義塾大学出版会.

甲田直美. (2025). 『大学で学ぶアカデミック・ライティングの教科書：〈書く力〉を引き出す問い 109』. ひつじ書房.

今村圭介, 原田幸子. (2025). 『プロセスで学ぶ大学生のレポート・論文作成』. ひつじ書房.

佐藤望, 湯川武, 横山千晶, 近藤明彦. (2026). 『アカデミック・スキルズ第 4 版：AI 時代の知的技法入門』. 慶應義塾大学出版会.

##### (2) 総合的・学部生向け（生成 AI との付き合い方には非対応）

井下千以子. (2019). 『思考を鍛える レポート・論文作成法』. 慶應義塾大学出版会.

桑田てるみ. (2015). 『学生のレポート・論文作成トレーニング: スキルを学ぶ 21 のワーク』. 実教出版.

佐渡島紗織，坂本麻祐子，太田裕子．（2015）．『レポート・論文をさらによくする「書き直し」ガイド：大学生・大学院生のための自己点検法 29』．大修館書店．

佐渡島紗織，坂本麻祐子，中島宏治，太田裕子．（2022）．『課題に応える 卒論に活かせる大学生のためのレポートの書き方』．ナツメ社．

嶋田大海，小林至道，中竹真依子．（2025）．『大学生のための対話で学ぶ日本語アカデミックライティング』．東京図書．

### (3) 総合的・上級者向け（生成 AI との付き合い方には非対応）

近藤克則．（2018）．『研究の育て方：ゴールとプロセスの「見える化」』．医学書院．

佐藤雅昭．（2016）．『なぜあなたは論文が書けないのか：理由がわかれば見えてくる，論文を書ききるための処方箋』．メディカルレビュー社．

波頭亮．（2004）．『思考・論理・分析：「正しく考え，正しく分かること」の理論と実践』．産業能率大学出版部．

保田幸子．（2021）．『英語科学論文をどう書くか：新しいスタンダード』．ひつじ書房．

### (4) パラグラフ・ライティング（段落の書き方）に関する内容が充実

石黒圭．（2020）．『段落論：日本語の「わかりやすさ」の決め手』．光文社新書．

松浦年男，田村早苗．（2022）．『日本語パラグラフ・ライティング入門』．研究社．

迫桂，徳永聡子．（2012）．『英語論文の書き方入門』．慶應義塾大学出版会．

### (5) 文献の調べ方・読み方

井上真琴．（2004）．『図書館に訊け！』．筑摩書房．

大出敦．（2015）．『クリティカル・リーディング入門：人文系のための読書レッスン』．慶應義塾大学出版会．

中崎倫子．（2024）．『大学図書館司書が教える AI 時代の調べ方の教科書』．Bow Books．

樋口裕一．（2019）．『「頭がいい」の正体は読解力』．幻冬舎．

### (6) アカデミックな表現集

崎村耕二．（2017）．『英語論文によく使う表現 基本編』．創元社．

モーリー．（2022）．『アカデミック・フレーズバンク：そのまま使える！ 構文 200・文例 1900』（高橋さきの訳）．講談社．（原書刊行 2017）

二通信子，大島弥生，佐藤勢紀子，因京子，山本富美子．（2009）．『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』．東京大学出版会．

# 司会者としてセミナーを振り返って

久賀 朝

青山学院大学アカデミックライティングセンター

Three Threads from a Writing Education Seminar:  
Citation, Style Manuals, Argument, and Generative AI

Hajime Kuga

Academic Writing Center, Aoyama Gakuin University

キーワード：サイテーション，スタイル・マニュアル，argument，生成 AI

## 1. はじめに

筆者は、2025年11月19日に開催された、青山学院大学外国語ラボラトリー&アカデミックライティングセンター共催 公開セミナー2025「今、ライティング教育をめぐって知っておきたいこと」において、力不足ながら司会者を担当させていただいた。

セミナーでは、4名の登壇者による報告があった。まず、小田登志子氏から、英語ライティング教育における生成AIの活用についての発表があった。次に、宮澤淳一氏から、英語のスタイル・マニュアルを踏まえた、サイテーション指導のあり方についての提案がなされた。続いて、綿貫ゆり氏から、アカデミックライティングセンターの現場における生成AIの使用についての報告があった。最後に、小林至道氏から、ベストセラーのライティング教科書を踏まえて、アカデミックライティングセンターにおける支援のあり方についての検討がなされた。

本稿では、セミナーの振り返りとして、4名による報告の後に行われたディスカッションから、印象に残った点・有益と感じた点を、筆者なりにまとめてみたい。具体的には、「サイテーションとスタイル・マニュアル」「argument」「生成AI」という3つの点に絞って見ていくこととする。

## 2. ディスカッションからの示唆

### 2.1 サイテーションとスタイル・マニュアルの扱いについて

ディスカッションでは、まず、サイテーションとスタイル・マニュアルについての問題提起があった。

宮澤氏は、担当する授業での経験等から、添削式で指導する、あるいは、講義の中でその都度言及して指導していくのが良いのではないかと述べた。また、はじめから体系的に指導しようとする、学生が混乱してしまう可能性があるという懸念点についても指摘した。

綿貫氏は、主要なスタイル・マニュアルの多くが英語の文章を対象としたものであるため、日本語の文章に転用する際の取り入れ方が難しいとした。それを踏まえて、センターでのサイテーション指導の蓄積を踏まえつつ、最も適切な指導方法を模索していく必要があるのではないかと述べた。

小林氏は、初学者にいきなりスタイル・マニュアルを教え込むのは無理があるのではないかとした。また、文章の種類・目的によって、求められるサイテーションの厳密さが異なるため、それらに応じた指導が必要なのではないかと述べた。加えて、市販のライティング教科書の中には複数のスタイルが混在しているものがあるため、学習者の混乱を招いている可能性があるとも指摘した。

さらに、宮澤氏は、ある学会のスタイル・マニュアル内の不整合を指摘したところ、「問題はないと認識している」との回答があったとし、求める厳密さに温度差があった経験を語った。また、学術誌の編集をしていると、プロの研究者でもスタイル・マニュアルを使いこなせていない場面にしばしば遭遇するとした。少なくともプロの研究者であれば、こまめにマニュアルを確認すべきではないかと語った。

## 2.2 “argument”の扱いについて

続いて、学術的文章における“argument”の扱いについての意見交換があった。

宮澤氏は、小林氏の報告で言及された阿部幸大『まったく新しいアカデミック・ライティングの教科書』（光文社，2024年）で強調されている“argument”の重要性に同意しつつ（「問い」よりも“argument”が大切であるという見解）、それが氏の共訳書であるウィンジェル『改訂新版 音楽の文章術』（春秋社，2014年）の核心的な教えとして述べられる“thesis”（テーゼ）と同じであることを明かした。つまり、論文に求められるのは“theme”（テーマ）ではなく、主語と述語から構成される主張である“thesis”（テーゼ）であることに触れた。

これを受けて小林氏は、“argument”の必要性を認めた上で、ライティング指導では、問い・主張を、学生のレベルに合わせて、順序立てて指導していくことが重要なのではないかと述べた。

## 2.3 大学での学修における生成AIの扱いについて

最後に、大学での学修における生成AIの扱いが焦点となった。

小田氏は、まず、生成AIをどこまで活用させるか／禁止するかについては、学問分野による違いがあるのではないかとした。自然科学系では、英語での業績が重視されるため、積極的に生成AIを活用しようとする傾向があるとした。一方、人文社会系は、言語

をきちんと理解して使用することを重視しているため、生成 AI の使用に慎重な傾向があるとした。また小田氏は、大学によっても生成 AI の活用方針が大きく異なるという点についても述べた。使えるものは（生成 AI を含めて）全て使うという方針を取っている大学から、一切禁止する方針を取っている大学まで、多様であるとした。加えて、小田氏は、（言語）教育学の分野においては、ヴィゴツキーのいう「発達の最近接領域（ZPD）」では、教師の代わりに生成 AI が手助けをするのも有効であるという見方があることも紹介した。

綿貫氏は、大学生の生成 AI の利用について考えるにあたっては、大学レベルだけでなく、学部・学科（専門分野）レベルでのガイドライン／ルールの策定が必要なのではないかとした。このルール策定という点に関して、小田氏は、機械学習・生成 AI 技術の進歩が目に見えていた以上、本来ならばもっと早くなされているべきだったとした。また、統一したルールが策定されていないせいで、授業ごとに方針が異なるために混乱が生じるなど、学生に悪影響が及んでいる現状を指摘した。

宮澤氏は、最新の AI をめぐる実践や体験について、具体的なサービスを挙げて語った。NotebookLM で文章を解析・要約させたところ、論文などの論理的な文章はかなりの水準に達しているが、小説などの文学的な文章の把握はいまだ不完全であるとした。また、氏は生成 AI の中に専門性や性格の異なる複数のキャラクターを作って意見を交わすことで、多角的なブレインストーミングをする活用法を紹介してくれた（セミナー後に確かめたところによれば、氏の ChatGPT 環境では、数名の学者から絵師、作家、猫まで登場するという）。

### 3. おわりに

以上のように、本セミナーでは、アカデミック・ライティング（教育）における喫緊の課題について、活発な議論が交わされた。

筆者が最も心に残ったのは、生成 AI の扱いに関するディスカッションの中で小田氏が強調した、「真面目に努力した学生が不利益を被ることだけはあってはならない」という言葉であった。自分の素直な興味に基づいた主張（＝ argument）を基に、先行研究を丁寧に調べて引用（＝サイテーション）し、自分の言葉で（＝生成 AI だけに頼らずに）文章にする。このような、いわば「泥臭い」大学生の文章力を伸ばすために、アカデミック・ライティング教育に携わる者は何ができるのであろうか。また、この「泥臭い」姿勢は、我々研究者の本来あるべき姿ではないだろうか。筆者にとっては、そのような、教育・研究の原点を考えさせられるセミナーでもあった。



## 紹介

# 嶋田大海, 小林至道, 中竹真依子編著 『大学生のための対話で学ぶ日本語アカデミックライティング』 (東京図書, 2025年)

宮澤 淳一

青山学院大学 総合文化政策学部

Featured Book Notice:

*Daigakusei no tame no taiwa de manabu nihongo akademikku raiting*  
[Academic Japanese writing for undergraduate students: learning through  
dialogue] by Shimada, H., Kobayashi, N., & Nakatake, M., Eds., 2025, Tokyo  
Tocho.

Junichi Miyazawa

School of Cultural & Creative Studies, Aoyama Gakuin University

### 1. 本書の方法論

アカデミックライティングセンターの現場では、実際にどのような支援をしているのか。どうも添削をしてくれるわけではないらしい。すると学生とチューターとのやりとりとはどんな様子なのか。自分の授業を履修している学生がセンターに通っているが、どんな助言を受けてくるのか……。こんなことを思っている教員は、本書を読むとその疑問が解消するはずだ。

本書は大学1・2年生を対象に書かれたアカデミックライティングの入門書である。オビに「ライティングセンターの相談を再現」とある。これが本書の方法論だ。加藤真帆という架空の大学生が出てくる。「加藤さん」は「英米文学部英文学科」の1年。授業で課されたレポートにどのように取り組むべきか悩んだらしい。彼女は所属する大学のアカデミックライティングセンターを訪れ、チューターとの対話(チュートリアル)を重ねていく。読者はこれをたどることで、「レポートの書き方を基礎から段階的に学べる」(p. vii)のだ。

### 2. 本書の構成と内容

2部構成である。第1部は「知識編」で、第1章「レポートを理解する」、第2章「構想を練る・文献を利用する」、第3章「レポートを推敲する」から構成される。

第1章の最初の「セッション事例」はこうだ。ある授業で2,000字の「英語教育についてのレポート」の課題が出た加藤さんは、「レポートってどう取り組めばいいの?」とい

う問いを抱いてセンターを訪れる。相談相手となったチューターは、「レポートは『調べる』『書く』『見直す』の3つの行程を行き来しながら、少しずつできあがっていくものです」（p. 3）と助言し、それぞれのプロセスを概説してくれる。加藤さんの次の問いはレポート課題の種類についてである。チューターは「要約型」「説明型」「論証型」の3種を示し、「求められる内容も書き方も異な」と説く（pp. 8-11）。続いて「課題文」を加藤さんとともに読み解き、扱いたい内容の範囲を定める。文字数も確認する（「〇〇字程度」なら±10%、「〇〇字以内」なら9割以上という目安を示すのも心憎い）。さらに「客観的に書く」とは『他の人が実際にアクセスして、正しいかどうかを確認できる情報』に基づいて書くことだと説明し（p. 17）、実証主義的な態度をさりげなく教える（これは必然的にサイテーションの必要性とその作法の指導を導く）。また、「アイデア出し」と呼んで、「思考マップ」を導入して思考を連想的に広げさせるノウハウを教えることも忘れない。こうした実証主義的な態度と「アイデア出し」は、「問い」「主張」「論証」という3つの要素から構成される「論証型レポート」に取り組みさせるための予備作業なのであろうし、また、与えられたテキストを要約し、自分の意見を添える「要約型レポート」にも発揮される能力を養うことになると考えられよう（そういえば、「説明型レポート」の詳しい紹介は割愛されたようだ）。

第2章「構想を練る・文献を引用する」では、レポートの基本構成が「序論・本論・結論」だとチューターは教える。「序論」には、背景、問い、目的を組み込むように求める。「本論」にはさまざまな「論理展開のストーリー」があり得ることを示し、アウトラインの作成を勧める。（本章では種々のレポート課題の相談が持ち込まれるが、「自分でデータを集めて、それをもとにしたレポート」の割り込みは重要だ。チューターがそれを「調査レポート」と呼び、その特殊な構成——「序論・方法・結果・考察・結論」——に言及するのは、実験や調査が求められる専門分野の学生に配慮してのことであろう。pp. 49-53）

いずれにせよ、本章でチューターが導くのは、与えられた課題のテーマから「問い」を絞り込み、「主張」に客観性を持たせ、「論証」に使える文献の調査を進めるプロセスである。チューターはさらに、文献の「批判的読み」を促し、引用（「直接引用」と「間接引用」）の必要性を語りかけ、APA第7版に準拠した「著者年方式」のサイテーションを紹介する（ただし「サイテーション」とは呼ばず、「引用」の2文字のみで通す）。文献やオンライン情報ばかりか、図表を「引用」するときの流儀も丁寧に教える。（なお、本章では加藤さんが何度もセンターに足を運び、いくつかの課題を相談しながら経験を重ねていく様子が垣間見える。ちなみに本書では、似顔絵から判断する限り、最低3名のチューターが加藤さんの相談に乗っているらしい。）

第3章「レポートを推敲する」では、一通り書き上げたレポートをどのように見直すか——推敲するか——が指導される。推敲とは「文章内容や論理展開、誤字・脱字などの表記の誤りを見直す作業」である（p. 101）。本章では「一文一義を守る」「主語を明確にする」「適切な接続詞を使う」など、「読みやすい文にするための注意点」もまとめられていて（p. 106）、実践的である。そのほか、曖昧な語句を避けることや、専門用語を定義して用いる

ことが推奨され、文体の問題も考えさせられる。「レポートでよく使われる文末表現」や「レポートでよく使われる接続表現」も一覧にして提示する。修正前の文章と修正後の文章も掲載されて、チュートリアルによる推敲の進展がよくわかる。

本書の後半である第2部「実践編」は、第4章「レポートを執筆する」のみで成り立つ。ここでは加藤さんのさまざまな悩み相談に答えつつも、1本のレポート作成に絞ってチュートリアルが展開する。加藤さんは、「教育をテーマとする身近な問題について、2,000字程度で論じなさい。なお、内容が端的に理解できるタイトルをつけること」という課題文に応えるレポートを、この章の中で執筆し、推敲して書き上げるのだ。

「何から手を付けたらいいのかわからない」「レポートってこんな感じで書けばいいのかわからない」「書き始めたけど途中で止まってしまう」といった素朴な悩みがチュートリアルによって解消されていくのは見事である。引用リストの書き方の確認や、長すぎる文章をカットするコツを伝授するくだりなどにも感心させられる。

かくして章末に「完全文章」が掲載される。努力の成果である加藤さんの署名入りのレポートである。「音楽を聞きながら勉強するメリットとデメリット」という題名のレポート(本文約2,000字、日本語の参考文献5点、英語の参考文献2点)である。これが本章(および第2部)を締めくくる。そして最後に「付録」として、「MLAスタイル」と「シカゴスタイル」の文献表記法がAPAとの比較で説明され、各種のワークシート、チェックシート、チェックリストが置かれて本書全体は終わる。

### 3. 本書の意義と評価

本書の特色は3つある。1つはアカデミックライティングセンターの支援(チュートリアル)の方法論である「対話」が紙の上で再現され、その中で学べること。学生が「セッションを利用しながら段階的に成長していくストーリー仕立て」(p.207)はよく考えられている。『「加藤さんと同じようにすれば自分でも書けそう」と思える距離感を重視し」(p.207)たことは、予備知識に乏しい大学1・2年生に大きな励みとなる。またこれは、アカデミックライティングセンターに來ない学生にも指導やレポートの書き方のノウハウを共有できるし、來訪してよりいっそう充実した機会を体験するための動機づけにもなるかもしれない。

第2に、本書が文献表記法に対する意識が高いことである。近年、日本でも有力なスタイル・マニュアルとして定着してきたAPAの第7版に基づくが、英語ベースのAPAは大文字使用法などの規則が細かく、記述するには難易度の高いマニュアルである。それでも日本語文献の書き方に翻案し、日本語文献を欧語文献と併記する案を示し、学生に慣れさせようとしている姿勢は素晴らしい。MLAとシカゴについても、限定的ながら付録で触れていることも好ましい。

第3に、本書は、良い意味で、教えすぎでない。目標とする成果物は、授業で課される日本語のレポートに限っている。そう、レポートであって、論文ではない(「論文」となれば、構成やアプローチに専門分野ごとの違いが出て、初学者全般の指導においては収

拾がつかなくなるかもしれない）。加藤さんの「完成文章」にあたればわかるように、資料の提示によって第三者の検証可能性を確保しているが、あくまで先行研究や事例の報告にとどめている。執筆の技法の発揮も抑え気味だ。本当は、間接引用だけでなく、ブロック引用を含め、せっかく習った直接引用も実演し、J-popの位置づけにも触れ、メリットとデメリットの両論併記で終わらず、さらに考察を深めて、本人も出題者も予想していなかった結論に到達してほしい気もする。しかし、そのような要求はおこがましい。課題文の狙いと2,000字という字数制限からすれば、適切なまとめ方であろう。出題者・評点者側がこれに不満を抱くとすれば、課題の設定の仕方に問題があるのだ。

その意味で、本書は、レポート課題を出す教員側にも反省を強いる。その課題の目的は何か、どんなことを盛り込んでほしいのか、指定する文字数は適切か、注意点は何か、授業の課題として簡単すぎたり、逆に過度の負担を与えたりしないか——。チュートリアルからわかるように、真面目な学生は、課題の意図を読み解こうと懸命に考えるのだ。軽率な課題を出してはいけない。本書は大学教員も目を通すべき本だと思われる。

このように、本書はすぐれた方法論で中庸を得たまとめ方をしたレポート作成の入門書だが、個人的に気になる箇所もある。たとえば、ブロック引用のインデント（字下げ）は「3～5文字分」とあるが（p. 86）、授業担当者に確かめるべきかもしれない。私は原稿用紙の発想や、縦書きの和書の伝統にのっとなって、従来の2文字分を推奨している（そう言えば、本書では、縦書きのレポートに対するサポートはないようだ）。

また、ゲストスピーカーの講演の内容をまとめるレポートをめぐって「一般に、要約よりも自分の意見に字数を多めに割くと受け止めるのがよいでしょう」（p. 31）とあるけれども、特段の指示がなければ、要約中心でよいし、意見は不要かもしれない。理解の度合いは要約の文章に反映されるから、その点をまず評価したいと思う教員はいる（念のため尋ねるのが無難だ）。

それから、直接引用と間接引用を並べて説明する箇所で、間接引用については「文献のページ数も原則示さなくてよい」（p. 83）と断言しているが、それは適切であろうか。確かにAPAの第7版を確かめても、間接引用（paraphrase）ではページを記載する必要がないことが謳われている（原書 p. 269; 邦訳 p. 281）。しかし、本書の記述を読むと、直接引用と間接引用は常に交換可能であるように受けとめられないだろうか。参照した内容が同一でも、直接引用するときにはページの記載は必要だが、間接引用で済みますときには常に不要だ、などと初学者に誤読される危険もある。

特定の記述のサイテーションを直接引用にするか、間接引用（要約を含めて）にするかを決めるのは、実は難しい。その内容の具体性・抽象性の度合い、典拠のテキストにおける位置づけ、内容や記述のオリジナリティの度合い、引用するテキストにおける位置づけ、読者に対する情報提供の必要性の度合い、字数の制約などに基づいて総合的に判断すべきで、その判断にはそれなりの必然性が伴うかもしれない。実際、APAも間接引用でページを記載する場合の理由と事例を示しているし（原書・邦訳ともに同ページ）、他のスタイル・マニュアルでもこれが妨げられるわけではない。直接引用と間接引用の使い分けの

問題は、学生への指導方法を含めて、今後改めて取り組んでいただければと思う。

「おわりに」からもうかがえるように、本書は生成 AI が学生のレポート作成にも影響を及ぼし始める直前に完成されたようだ。「大学生が自らの手でレポートを書き、書けるようになることの意義」(p. 207) は本書で十分に示され、それができているのが実演されているのだが、今や学生たちは AI を気軽に使える環境で生きている。アカデミックライティングの営みは AI とどう関わるべきなのか、学生の AI 利用について、ライティングセンターはどんな態度をとり、どんな働きかけをするべきなのか、本書の編著者たちの次の動きを待とう。

最後に、本書が、2017年10月に発足した青山学院大学アカデミックライティングセンターで実施されてきたチュートリアル(産物であることを強調したい。2025年度現在、編著者の嶋田大海と小林至道は同センターの助教であり、中竹真依子は同センターの元助手である(本誌第4号には、チュートリアルに関連して、この3名による共著論文が掲載されている)。また、執筆者には同センターでチューターの経験をもつ大学院生の小林佳織、千原義春、大槻歩未が参加している。「セッション利用者とチューターの努力の結晶」(p. 207) と形容されるゆえんであり、この好著の出版を慶びたい。

執筆者一覧（掲載順）

長谷川 祥子

青山学院大学教育人間科学部 教授（国語科教育学）

宮本（土屋）章子

青山学院大学大学院教育人間科学研究科 教育学専攻博士後期課程3年（学習科学）

渡邊 規和

青山学院大学大学院社会情報学研究科 社会情報学専攻博士前期課程1年  
(学習科学・実務教育学)

小田 登志子

東京経済大学全学共通教育センター 教授・青山学院大学文学部 非常勤講師（言語学）

宮澤 淳一

青山学院大学総合文化政策学部 教授・外国語ラボラトリー所長  
(文学研究・音楽学・メディア論)

綿貫 ゆり

青山学院大学アカデミックライティングセンター助教（日本近現代思想史）

小林 至道

青山学院大学アカデミックライティングセンター助教（教育学・教育方法）

久賀 朝

青山学院大学アカデミックライティングセンター助手（日本語学・高等教育学）

以 上

## 『ライティング研究』投稿規定

青山学院大学アカデミックライティングセンター紀要委員会

制定 2021年7月28日

改訂 2022年5月16日

2024年6月1日

### 第1条 投稿資格

投稿資格は、青山学院の専任・非常勤の教員および大学院生が持つ。共著の投稿では、第一著者が投稿資格を持っていれば第二著者以降の投稿資格の有無は問わない。また、本紀要委員会が論集への投稿を認めた者。

### 第2条 募集原稿

募集する原稿は、ライティングに関わる研究および実践報告等の未発表のものとする。

### 第3条 原稿の種類

原稿の種類は、論文、実践報告、研究ノートおよび書評のいずれかとする。

### 第4条 原稿の書式

原稿は、日本語もしくは英語とし、紀要『ライティング研究』執筆要領の定める書式で提出する。

### 第5条 原稿のファイル形式

原稿は、Word および PDF ファイル形式で提出する。

### 第6条 提出先

原稿は、紀要委員会へ電子メールで提出する。

(提出先 [awc\\_paper\\_submission@agulin.aoyama.ac.jp](mailto:awc_paper_submission@agulin.aoyama.ac.jp))

### 第7条 投稿受付

原稿が紀要委員会に提出された日を投稿受付日とする。

### 第8条 査読

原稿は、紀要委員会の責任において査読し、掲載の可否を決める。審査の結果は、投稿者へ通知される。

### 第9条 公開

投稿者は、掲載される原稿を青山学院大学図書館が複写・複製（デジタル化）による一般公開をすることについて承諾したとみなす。

### 第10条 その他

上記に定めのない事柄については、紀要委員会で審議し決定する。

# 『ライティング研究』執筆要領

青山学院大学アカデミックライティングセンター紀要委員会

制定 2021 年 7 月 28 日

改訂 2022 年 5 月 16 日

2024 年 6 月 1 日

## 1. 原稿の種類と文字数

投稿する原稿については、以下のように種類ごとの内容および文字数を参照ください。

- |       |  |
|-------|--|
| 論文    | ライティングに関して、オリジナリティのある研究成果をまとめたもので、ライティング研究の発展に役立つ内容であること。<br>和文は 20,000 字、英文は 8,000 語以内を原則とする。 |
| 実践報告  | ライティングに関して、未発表データを含む、有用性のある教育実践の成果をまとめたものであること。<br>和文は 15,000 字、英文は 6,000 語以内を原則とする。           |
| 研究ノート | ライティングに関する最近の研究状況や資料の紹介など。<br>和文は 10,000 字、英文は 4,000 語以内を原則とする。                                |
| 書評    | ライティングの教育者ならびに研究者にとって有益な新刊・近刊の書評。<br>和文は 5,000 字、英文は 2,000 語以内を原則とする。(要旨・参考文献・注釈は不要。)          |

以上の投稿については、原則として、専門家による査読（ダブル・ブラインド方式）と、紀要委員会による校閲が行なわれる。寄稿や、紀要委員会による企画記事等については、別途定める。

## 2. 原稿作成における注意事項

原稿の作成には、以下の事項に従う（提供されるテンプレートをご利用ください）。

- (1) 原稿の概要 Word ファイルに題目、本文、図表、写真、参考文献、注釈を含める。
- (2) 論文の構成 それぞれの専門の学術的文章の慣習にのっとった構成にする。
- (3) 基本情報 原稿冒頭に、題目、著者名、所属、要旨、キーワードを記載する。
- (4) 要旨 和文には、日本語と英語要旨を、英文には、英語要旨を付ける。
- (5) フォント 和文は MS 明朝、英文は Times New Roman を用いる。
- (6) 句読点 カンマ（,）とピリオド（.）を用いる。和文では全角、英文では半角とする。
- (7) スタイル 本文サイテーションとレファレンスリストは、原則として APA 第 7 版（2020）に基づく。
- (8) 図表 図表は、Word や Excel で作成する。（掲載はモノクロを原則とする。）表題は APA に準拠して、図表の上部に付ける。
- (9) 写真 図として写真を含める場合は、別途 jpg ファイルにて提出する。（掲載

はモノクロを原則とする.)

(10) 注釈 脚注方式と後注方式の両方を認める.

(11) 英文校閲 英語を母語としない執筆者は、英文(題名を含む)の投稿前に、その責任において、しかるべき第三者の校閲を受ける.

### 3. 倫理規定

執筆者は原稿作成において研究倫理を順守する責任を負うものとする。原稿の内容に倫理上の問題があることが明らかになった場合、紀要委員会は適宜必要な措置をとることとする。

「人を対象とする研究」として、本学の「人を対象とする研究に関する研究倫理審査委員会」による倫理審査への申請が必要な場合は、執筆者がこれを行なうものとする(不明の場合は、「青山学院大学人を対象とする研究倫理」事務局または紀要委員会にお尋ねください)。

4. 本誌投稿規程第9条に基づき、執筆者は、掲載原稿の青山学院大学図書館による複写・複製(デジタル化)、および、目次情報と本文データの図書館ウェブサイト等での一般公開について、掲載をした時点で、承諾をしたものと見なす。(著作権やプライバシー等の関係でデジタルデータ化や公開できない資料・図版等がある場合は、その部分は除くことができる。)

アカデミックライティングセンター 委員一覧

運営委員会委員

杉本 卓

升本 潔

Boyd, James

森 幸穂

飯田 敦史

THOMPSON, Colin J

ROBERTSON, C. E.

宮澤 淳一

菊池 尚代

小林 至道

嶋田 大海

綿貫 ゆり

久賀 朝

五十嵐 遣

澤井利恵子

紀要委員会委員

宮澤 淳一

杉本 卓

升本 潔

THOMPSON, Colin James

森 幸穂

菊池 尚代

小林 至道

嶋田 大海

綿貫 ゆり

久賀 朝

岡田 里和

## 編集後記

おかげさまで『ライティング研究』第5号が出版の運びとなりました。

本号には、数点の投稿があり、厳密な査読とサイテーション・チェックを経て、論文2本と実践報告1本が掲載となりました。投稿者と査読者各位に御礼を申し上げます。

また、今回は、2025年11月19日に、アカデミックライティングセンターと本学の外国語ラボラトリーとの共催（オンライン）で行なわれた公開セミナー「今、ライティング教育をめぐって知っておきたいこと」の報告4点の原稿を再録しました。実は私は外国語ラボラトリーの所長職にあり、このセミナーにも登壇しましたが、例年外国語ラボラトリーのみで外国語教育の問題をめぐって行なってきた企画です。今回はアカデミック・ライティングにつながる問題を取り上げようと思い、共催を提案し、杉本卓所長、升本潔副所長、運営委員各位にお認めいただいた形です。しかもこれはアカデミックライティングセンターが催す初めての研究・教育イベントともなりました。センターの先生方とも相談し、報告や司会を求め、ここに実現した次第です。当日はゲストの小田登志子先生（東京経済大学）、助教の小林至道先生と綿貫ゆり先生が充実したご報告をしてくださいましたし、助手の久賀朝先生の上手な司会に支えられました。再録にあたっては、単なる記録であるよりは、有益な情報共有の機会にするべきと考え、加筆修正を求めたところ、皆さんが丁寧にまとめなおしてくださいました。特に綿貫先生は生成AIの利用をめぐると問題について、最新事情を踏まえた本格的な増補をしてくださいました。よって、綿貫先生の分は、シングル・ブラインドの査読を経て「研究ノート」としてクレジットしてあります。

実は、この公開セミナーと前後して、助教の嶋田大海先生と小林至道先生、そして元助手の中竹真依子先生の共編著『大学生のための 対話で学ぶ 日本語アカデミックライティング』が東京図書より出版されました。アカデミックライティングセンターの活動の成果と言っても過言ではない本ですので、本誌では「紹介」として取り上げました。

私は前号の編集後記に、「本誌では査読原稿だけでなく、学生が読んで役立つようなアカデミック・ライティングの記事やインタビューも盛り込みたい」と抱負を述べました。今回は「再録」と「紹介」をもってそうしたコンテンツに代えさせていただきます。

投稿募集や査読者選定に特にご尽力くださった紀要委員会の先生方、査読や校閲にあられた先生方、全体をお見守りくださったセンター長の杉本卓先生、副センター長の升本潔先生に感謝申し上げます。また緻密な進行管理と連絡業務にあたってくださった岡田里和さんには、今回も特に御礼申し上げます。

2026年3月

アカデミックライティングセンター

紀要委員長 宮澤 淳一（総合文化政策学部教授）

# ライティング研究

青山学院大学アカデミックライティングセンター 紀要  
第5号

発行日 2026年3月28日

発行者 青山学院大学アカデミックライティングセンター

発行所 青山学院大学図書館

〒150-8366 東京都渋谷区渋谷4-4-25

電話 03-3499-1402

URL <https://www.agulin.aoyama.ac.jp/writingcenter/>

印刷・製本 株式会社創志

Aoyama Journal of Academic Writing Research No. 5 (March 2026)  
Published by Academic Writing Center, Aoyama Gakuin University  
4-4-25 Shibuya, Shibuya-ku, Tokyo, 150-8366, Japan  
<https://www.agulin.aoyama.ac.jp/writingcenter/>