

情報生産者教育としてのライティング教育

齋藤 俊則

慶應義塾大学環境情報学部

〒252-8520 神奈川県藤沢市遠藤 5322

E-mail: tsaito@crew.sfc.keio.ac.jp

概要

本稿では、学生による情報生産を動機付ける立場から、2004 年度に行ったライティング教育に関する教育実践の報告及び総括を示し、今後の展望を述べる。筆者は大学で3年間にわたって「テクニカルライティング教育」を実践する過程で、単なる文書技術講座ではない、情報生産を動機付ける教育としてのライティング教育のあり方を模索した。しかし情報生産を主題としたライティング教育を構築するためには、これまでに危機感を持っていた「テクニカルライティング教育」が持つ根本的な問題を乗り越えなければならないことが分かった。そのような新しい教育像の一端を「オープン・エンテッドな文書教育」として示す。

1. はじめに

筆者は3年前から慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス(以降、SFC と表記)でライティング教育を実践してきた。3年目の授業を終えた現在、ライティング教育の、学生を情報生産へと動機付ける「情報生産者教育」としての可能性について一定の理解が得られた。本稿ではこの理解とその教育実践の概要、及び今後のライティング教育を構築する上で解決すべき論点を示す。

2. ライティング教育とは何か テクニカルライティング教育とオープン・エンテッドな文書の教育

はじめに本稿における「ライティング教育」の定義を明らかにしておきたい。本稿におけるライティング教育とは「言語を用いた表現・伝達技法の修得を第一の目的として行われる教育」に類するものである。

この言語行為のうち、技術マニュアル・報告書・論文のように、あるまとまった結論を論理的に構成した「実務や学問のために書かれる文書」を想定して行われる教育を特に「テクニカルライティング教育」とする。教育内容は、正しいパラグラフの書き方、アウトラインによる文書の設計の仕方、読みやすい簡潔な文

いまいとは、メールでの議論や Weblog のように、文書(時に文章)でのコミュニケーションを通して論点を明らかにしながら、結果として一つの新しい情報的価値を創造するような言語行為がある。本稿ではこのような言語行為を想定したライティング教育を「オープン・エンテッドな文書」教育とする。

3. テクニカルライティング教育

3.1 SFC でのテクニカルライティング教育実践

筆者は SFC において計3年3期(2002 年度～2004 年度のそれぞれ秋学期)にわたりテクニカルライティング教育(科目名「テクニカルライティング」)を実践した。担当した当初、筆者にはテクニカルライティング教育の指導経験がなかったため、前任者のシラバスや文書作成法に関する指導書¹⁾²⁾を参照しつつ、改めてカリキュラムや指導方法を構築した。1期目を終えた段階で、テクニカルライティング教育が単なる文章技術講座にとどまらず、新たな情報教育としての可能性を持つことが理解された。3期目にあたる 2004 年度秋学期からは、授業を意図的に「情報生産のプロセスを学ぶための講座」と位置づけるようになった(カリキュラムの詳細は別の機会³⁾に論じたので、本稿では割愛する)。

3.2 テクニカルライティング教育の存在意義

筆者は、「言語を用いた表現・伝達技法」を修得させることの意味や目的に対する問い直しを通して、情報生産者教育としてのテクニカルライティング教育

Writing Education As Pedagogy of Developing
Information Producer
Toshinori SAITO
Faculty of Environmental Information

書の作り方といった「言語を用いた表現・伝達技法」などが挙げられる。

という視点を掲げた。科目を引き受けた当所、筆者はテクニカルライティング教育の存在意義に対して懐疑的であつた。とりわけ「言語による表現・伝達技法を学ぶこと」が単独で大学での学習の対象となるように思えなかつた。しかし1年目の受講者の反応から、学生側にこの科目に対する予想以上の大きな需要があることが分かった。そこで科目の存在意義を筆者自身が随分できるように、改めてその教育目的の設定から問い直した。

問いに対する一応の結論は、受講者によって書かれる文書を情報として捉えることで見いだされた。得られた結論とは以下の2点である。

- ・学生たちに文書を書かせる以上、教師はその行為を何らかの形で情報の生産に結実させてやらなければならない
- ・表現・伝達技法と呼ばれるものの存在意義は、書かれた文書の情報としての価値を高める点にこそある

第1の結論はテクニカルライティング教育を実施する際の教師が持つべき使命に関するものである。文書が他者(そこには時間的な隔たりを経た文書の作者自身も含まれる)によって読まれるとき、他者に何かしらの意味や価値を見いださせることがある。

情報という言葉はいろいろな意味で使われるが、筆者がライティング教育の文脈で言う“情報”とは、そのようにして見いだされる「意味」や「価値」を指す。学生は有用な“情報”の生産者となるべく学ぶ存在である(以下、“情報”と明示する場合にはこの意味である)。テクニカルライティング教育は、学生の“情報”の生産に対する意欲を高め、動機付けることにこそ存在意義がある。

第2の結論は、学習対象としての表現・伝達技法についてである。表現・伝達技法の存在意義は、他者が文書の“情報”としての価値を認める蓋然性を高める点にある。このように理解することで、筆者は初めてそれを学ぶ価値を納得した。

3.3 情報生産者教育としてのテクニカルライティング教育の実践

筆者は2004年度秋学期の教育実践において、授業を情報生産者教育の場として明確に位置づけた。

学生に対してはオリエンテーション(第1回の授業)の際に「この講座は“情報”の生成あるいは生産をサポートするものである」と宣明した。さらに情報生産の観点から授業の内容と手法を見直した。

この科目に情報生産者教育としての側面を持たせるために、2004年度の秋学期に行ったことは以下の通りである。

- (1)文書執筆の前段階での作業過程の重視
- (2)教室内でのグループワーク、ディスカッションの導入
- (3)ITの利用による文書の「形式」に対する視点の導入
- (4)文書の批判的読解の導入
- (5)答案に対するレビューの重視

3.3.1 文書執筆の前段階での作業過程の重視

2004年度は文書執筆に至る前の段階の作業を特に重視した。具体的には以下の2つの作業である。

- (1)文書のテーマとミッションの決定
- (2)KJ法による文書内容の分析とアウトラインによる構造設計

(1)はすべてに先立って行う作業である。テーマは「どのような事柄について書くのか」を、ミッションは「それを文書化することで何を目論むのか」を、それぞれ表す。これらを決定するために、学生には文書を発注する側の要求・条件に関する分析(要求分析)と、書き手の側の指向・準備状況に関する分析(自己分析)を行わせた。また、それぞれの分析作業を定型化するための「分析シート」を課題として自作させた。

この作業には、文書が他者にとって“情報”としての価値を持つべくして書かれることを、学生に意欲させる狙いがある。特に文書を通して誰にどのような“情報”を見いださせたいのか、そのような“情報”を見いださせることで何を目論むのか、を学生に繰り返し問いかける。それによって文書が「レポートのためのレポート」になることを防ぐ。

(2)は文書の内容を、要求される形式に構造化するための作業である。KJ法は「文書に何を盛り込むのか」を、アウトラインは「それをどのような順番で配置するのか」を、それぞれ確定する作業として紹介した。情報生産を動機付ける上では、単に読みやすい文章

の書き方を指導するのではなく、それ以前に、書かれるべき事柄を生み出す方法を指導する必要があると考えた。(2)の作業はそのような方針の元に位置づけられている(前出の(1)も同様である)。

3.3.2 教室内でのグループワーク、ディスカッションの導入

2004 年度秋学期には授業の手法として学生同士によるグループワークやディスカッションを取り入れた。この学期に導入したのは、固定メンバーによる継続的・本格的なグループ・リサーチ活動等ではなく、その場限りのメンバーによる1回の授業で完結する共同作業である。席の近い者同士5～6名を目安にグループを組ませて、筆者が出した課題や問いかけについて話し合わせ、結果を発表させた。通常の作業時間は1つの課題に対して20～30分程度である。

グループワーク、ディスカッションを導入した目的は、学生互ちに他者との共同作業によって“情報”を生産する過程を体験させることである。情報生産を動機付ける授業であるためには、言うまでもなく、学生が自ら“情報”を生み出す姿勢を育まなければならない。学生主導で結論を模索するグループワークはどのような教育手法として効果的であると考えた。

また、あえてグループを組ませた背景には、学生に「他者の視点」を意識させる意図もあった。“情報”の発生は、それを見いだす他者の存在を不可欠の条件とする。グループワークやディスカッションにおける他者との意思疎通の阻礙を通して、このことを感覚的に理解して欲しいと考えた。

3.3.3 IT の利用による文書の「形式」に対する視点の導入

文書の「形式」に対する視点を持たせるために、IT の利用を前提とする授業課題を出題した。具体的には、HTML タグによって文書の形式面での構成要素を明示的に示しながら小レポートを作成する課題である。あらかじめ筆者が作成したひな形の HTML ファイルを配布し、文書の構成要素とタグの関係を統一した(表1参照)。

構成要素	タグ	用法
文書のメインタイトル	H1	文書の冒頭に1つだけ配置
意見出し	H2	課題は短いレポートのため、細い

		下のレベルは用意せず
パラグラフ	P	すべての文は明示されたパラグラフの内部に記述

表 1 文書の構成要素とタグの関係

また、ひな形の HTML ファイルにはスタイルの定義を記述し、パラグラフの構成要素としての文を、その役割に応じて色分けさせた(表2参照)。これによって、パラグラフの内部も形式として把握させ、パラグラフを意図的に設計する発想を持たせようと試みた。HTML だけでなく、Word などのワープロソフトに実装される“スタイル機能”なども同じ発想によるものであることを併せて解説した。

構成要素	スタイル	用法
トピックセンテンス	topic(color:green)	パラグラフの内容を要約した文。すべてのパラグラフの冒頭に1つだけ配置するよう指導
締めくくり文	finish(color:blue)	トピックセンテンスと対になってパラグラフを締めくくる文。意図して配置した場合のみ明示するよう指導
上記に該当しない文	スタイルなし	

表 2 パラグラフの構成要素とスタイルの関係

文書を形式という観点から把握させることは多くの教育的な意味を持つと考える。第1に、“情報”を流通させる手段として、現在では IT によって実現される情報メディアの利用が不可欠である。それを利用する際には、上述のような形式を中心とする文書構造の把握は必須である。第2に、「形式」と「意味」との関係を考えることは、たとえば記号論のような、“情報”の発生に対する原理的な考察を行う学問へ興味を持たせるきっかけにもなる。

3.3.4 文書の批判的読解の導入

2004 年度秋学期は文書の批判的読解の演習を導入した。一人一人に新聞の記事を配布し、一文ごとに事実を語っているのか意見を語っているのかを判断させた。次に、近くに座る学生同士で結果を比較させた。その後で、何名かの学生に判断の結果を発表してもらい、見解がずれたところなどはその理由も含めて議論した。

この作業は、書かれた文書が“情報”としてどのように解釈され流通するかを、読み手の立場から検証させる目的で導入した。批判の視点を設定して意図的

に読むこと、さらに読み取った内容を他者と比較しあうことは、学生が書き手の側に回ったときに文書を“情報”として捉える上で有益であると考える。

3.3.5 答案に対するレビューの重視

学生のレポートに対する教員からのフィードバックは、学生の文書作成を動機付ける上で不可欠である。特に大学の場合、授業で課されるレポートは提出されだきりであることが多い。筆者は、そのことが学生の文書作成への意欲を低下させる一因であると考え

る。また、他者からのフィードバックは、書き手が自らの文書の“情報”としての価値を判断する手がかりとなる。自分の作成した文書が他者からどのように解釈され、どのような価値を見いださせるに至ったのかを知ることは、学生に文書を“情報”として捉える視点を持たせる効果がある。

2004年度教学期は、学期中に課される3回の小レポートに対する公開レビューを実施した。加えて、第3回の小レポート及び最終課題レポート(この科目を履修する学生にとっての集大成にあたる)に対してメールで個別レビューを送付した。

3.4 情報の観点によるテクニカルライティング教育の再考 「表現」と「内容」を分離する発想をいかに克服するか

これまでの教育実践から、テクニカルライティング教育が情報生産者教育としての可能性を持つことが分かった。しかし今後、その可能性をさらに追求するためには、従来のテクニカルライティング教育の根柢にある発想を見直す必要がある。

テクニカルライティング教育は、根本的には、文書を「表現」と「内容」とに分離して捉える発想に立脚して成立している(ここでは内容は文書の「メッセージ」と置き換えて構わない)。端的に言えば、テクニカルライティング教育は「表現の教育」であり、「内容・メッセージの生産」には立ち入らない前提で実践される(多くの場合、それはすでに存在すると考えられる)。テクニカルライティング教育に関する指導書を精読すると、その多くは同様の発想に立脚している。

筆者はライティング教育を、上述の意味でのテクニカルライティング教育として実践することから出発

した。その意味で、筆者の教育実践は上述の発想に強い影響を受けている。

しかし情報生産者教育を履修し始めた1年目の終わり以来、筆者はこの発想に疑問を持ち続けている。ソシール言語学を持ち出すまでもなく、本来、表現とメッセージとは不可分の関係にある。メッセージは表現の形に依存する。同時に、表現はメッセージを読み取らせてはじめて表現と呼ばれる。その意味で、“情報”の生産過程とはしかるべき表現を構築する過程であり、かつそれはそのままメッセージを生み出す過程でもある。来期以降では、表現、メッセージの生産過程を統合した新しいライティング教育を構築したいと考える。

そのための具体的な改善点の一つとしては、文書のリライトの機会を意図的に設けることが挙げられる。2004年度までの実践では、「書き上げる→他者から刺激を受ける→もう一度書き直す」という情報生産者のサイクルについての配慮が足りなかった。書かれるべき内容・メッセージはあらかじめ静的に存在するのではなく、リライトを重ねる、すなわち表現を更新することによって、動的に生み出されていくものである。来期の授業では、リライトの機会を導入することで、このことを実感させたいと考えている。

4.「オープン・エンテッドな文書」の教育

4.1 “情報”の生産からみた「オープン・エンテッドな文書」の教育

本稿の最後に、テクニカルライティング教育を発展的に乗り越えて、広範のライティング教育に情報生産の主題を統合する際に問題となる観点を示す。

3.4の議論とも関連するが、情報生産を主題化する場合、情報生産の過程はオープン・エンテッド(終局を見ない、未来に開かれている、といった意味で)であることを学生に理解させる工夫がこれまで以上に必要であると考え。従来のテクニカルライティング教育は、レポートや企画書など紙メディアのころから存在する文書形式を前提する。これらの文書には「完成」という概念が付随するため、“情報”の生産過程には明確な終局があるかのような誤解を与える恐れがあった。

一方メールでの議論や Weblog のように、ネットワーク上で形成される新しいメディアによる文書においては、完成という概念は自明ではない。これらの文書は、目の前にあるものが一応の完成形であると同時に、常に更新の対象であり、最終的な完成形は誰にも分からない。

ライティング教育を、情報生産を主題とする教育として改変する上では、このような新しいメディアによるオープン・エンテッドな文書を積極的に取り入れていく必要があると考える。しかしそのためには、「完成版の文書を採点する」という旧来の評価の仕方を根本から見直すなど、これまでの運営方法との間に様々な齟齬が生まれることが予想される。この点については現在も探索中である。

4.2 「作者」という概念をいかに見直すか

新しいメディアによる文書を導入することにより、もう一つの観点が生ずる。それは、文書の「作者」という概念の捉え方である。

レポートなどの文書の場合、基本的には明確に作者を特定することができる。このことは、個人を単位に評価を行う現在の教育の前提とも親和性が高い。

一方ネットワーク上で形成される文書の場合、作者を明確に特定しづらい場合がある。これは、情報生産という観点からはむしろ自然なことだと考える。社会的な便宜上、「個人」や「作者」という概念が共有されているが、生み出される情報の価値にとってそれらは二次的な問題に過ぎないからである。

筆者は学生に対して、情報発生における他者の果たす役割の重要性を、表面的にはなく、真剣な熟慮を通じて理解することを望んでいる。そのような理解を育むために、ネットワーク上で形成される「読み人知らず」の文書は格好の材料であると考え、ただこれを導入するためには、文書のテーマやミッションという分析の着眼点、「完成」を前提とする直線的な文書作成の考え方、また「個人」をベースとする評価のあり方などを根本から見直す必要がある。

5. まとめ

本稿では過去3年にわたる教育実践をかまえて、ライティング教育が持つ情報生産の教育としての可能

性を議論した。筆者は当所、ライティング教育をテクニカルライティング教育の枠組みで捉え、実践した。しかしその過程で、ライティング教育の情報生産者教育としての側面に触れることにより、テクニカルライティング教育の根底にある発想を見直し、その限界を見いだすに至った。また、この限界を乗り越える来期以降の新たな試みとして、オープン・エンテッドな文書教育としてのライティング教育の着想を得た。この新しい教育の具体的なカリキュラム、教育手法、評価方法の構築は今後の課題である。

付録

最終回の授業後に紙面にて「授業改善アンケート」を実施した(回収件数 19 件/履修者全 33 名)。その中の「あなたはこの授業で、何を学び、どのように成長しましたか」という設問(自由記述回答)から、2004 年度秋学期の教育実践を学生は以下のように捉えていることが分かった。

- ・「文書を書くための体系的な手法」を学ぶことができた
- ・文書の「読者」を意識するようになった
- ・「書くこと」を他の行為(「読むこと」や「考えること」など)との関連の中で捉えるようになった
- ・文書の「価値」を考えるようになった

上記の傾向から、2004 年度の実践は、「テクニカルライティング教育の枠組みの中に情報生産の視点を組み込んだライティング教育」であったことが伺える。

なお、上記は学生の記述に対する「教師の主観」による大まかな解釈である。記述に対しては今後、他の回答との関連性も含めて、より詳細な分析が必要であると考え、読者が上記の解釈の妥当性を判断する材料として、以下に学生による記述の全文を掲載する。

- ・私はこの授業で文書はコミュニケーションの一手段であること、つまり文書の価値は読み手が決めるということを知りました。これまで私は、読者を想定せず、自分のためだけに文書を書いていました。しかし、今はミッションやテーマの設定を通じて読み手を強く意識するようになってます。

- ・今まで、これほど真剣に文書を書くことをしてこなかったため、文

書を書く過程がいかに大切かを再認識させられた。また、過程を
ひいて文書を書くこと、書きたいことがよりダイレクトに文書化で
きると実感した(伝わりやすい表現等を考えながら文書化するが
ら)。

- ・書く上で何が大切なのかを学ぶことができました。これは基礎となる
ことだと思うので、私にとってとても寶になりました。
- ・文書の書き方・読み方を教わりました。これまで、こんなに文書につ
いて考えたことはなかったのですが、(←配ママ・筆者註)
- ・ただバク然と書くのではなく、体系的な論理的な視点を交えて書
くことを学んだ。
- ・読者に向けて、文書を書く必要性を学んだ
- ・上記の点(←前の疑問の回答「読み手を意識した文書作成というマ
ーケティング的な視点をまなべたこと」を受けている・筆者註)を
意識しつつ、客観的で意味のある文書を書く姿勢が身についた。
- ・書く前に考える事を学び、よりテクニカルな文書が書けるように成
果しました。
- ・文書作成に関する常識から離れて、講座に提案で提示された方法
論を使用しながら、それを実践したこと
- ・一番伝えたいことは一番最初に書く。文章に一貫性をもたせる。
- ・パラグラフや見出し文書を書くという技術的な事と、今後の読み
書きを中心としていく上での目的的な視点を補った。
- ・プレストソフトとアウトラインソフトの有用性
- ・これまで文を書くということを体で覚えていたが、初めて、それを
体系的に学んだ。どの様に成長したかは次に書いたときにわかる
と思う
- ・良い文章のためには 90%の準備と 10%のひらめきかなと思いま
す。
- ・テーマ、ミッションの設定方法、パラグラフの作り方 etc.文書を注
意深く書くようになったと思います。テクニカルティにかなり気を
取られます。しかし、KJ 法についてはまだ消化しきれていない気
がします。
- ・文章、文書に対する考え方が定まったような気がします
- ・クオリティの高い文書、クオリティの高い内容のための手法を学び
ました。今までは、感覚的に「論理性」「妥当性」「ミッション」...etc.
のバランスをとっていましたが、そのしくみ、その意味を「手法」と
して学べた気がします。
- ・文書を書く行為を体系的に行うようになった。(「読む」行為に対し
ても)
- ・価値ある文書とは何なのか?それを作りあげるにはどうしていけば
良いのか。を学んだ。成長した点は「文書を書くことで、相手に情報

を正確に伝えるにはどうしたらよいか」ということを身につけたこ
と。最近、メールを書くときにも、これを意識するようになった。

参考文献

- [1] 木下是雄:レポートの組み立て方、ちくま学芸文庫、
1994。
- [2] 岩島浩: 日本語作文法、日科技通、2000。
- [3] 三島浩: 技術者・学生ののためのテクニカルライティング
第2版、共立出版、2001。
- [4] 斎藤俊則: 大学におけるテクニカルライティングの指
導、情報教育シンポジウム論文集、2004、IPSJ
Symposium Series Vol.2004、 No.9、
pp.177-182。