

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	「ムーブ」にもとづく日本語論文作成指導の 効果に関するエビデンス
Author(s)	永井, 敦; 柳本, 大地
Citation	広島大学森戸国際高等教育学院紀要 , 5 : 15 - 26
Issue Date	2023-03-31
DOI	
Self DOI	10.15027/53979
URL	https://doi.org/10.15027/53979
Right	
Relation	



「ムーブ」にもとづく日本語論文作成指導の 効果に関するエビデンス

永井敦・柳本大地

Further Evidence for the Effectiveness of Teaching the Move-Based Writing of Japanese Academic Article Introductions

Atsushi Nagai, Daichi Yanamoto

The present paper offers further evidence for the effectiveness of teaching international students at a Japanese university how to write Japanese academic papers, applying the concepts of “Move” and “Step.” The existing research claims that teaching about the move concept helps learners improve on their academic writing but offers limited evidence. In this study, we used a design-based research approach to systematically examine the effectiveness of move-based teaching. Having used the instructional design theory in designing three target courses where the move-based teaching method was employed, we assessed the effectiveness of the teaching method through the pre and post assessments of student work in these courses with a rubric. As a result of assessing sixteen international students’ article introductions obtained from repeated classroom implementations, we consistently found a considerable improvement in the quality of their work, demonstrating the effectiveness of the move-based teaching.

Keywords: *academic writing, move, instructional design, design-based research*

キーワード: アカデミック・ライティング、ムーブ、インストラクショナル・デザイン、デザイン研究

1. はじめに

本稿は、高等教育のアカデミック・ライティング科目において、ジャンル分析研究の知見を応用した、学術論文作成指導の実践とその教育効果について考察するものである。特に、永井・柳本（2020）ですでに記述した教育実践について、その教育効果の「再現性」を追試するため、先行研究とは異なる学習者集団を対象として、追加のエビデンスを提示することを目的としている。

近年、学術論文の作成及び教室での論文作成指導において、ジャンル分析の概念、特に John M. Swales が提唱する「ムーブ (Move)」(Swales, 1990) に注目が集まりつつある (河本・石井, 2018; 永井・柳本, 2021; 二通・大島・佐藤・因・山本, 2010; 佐藤, 2009; 保田, 2021)。「ムーブ」とは「文章を書き手の意図という視点から分析した概念」(永井・柳本, 2021) であり、特定のジャンルの文章に観察される書き方のパターンあるいは「型」(河本・石井, 2018) である。例えば、大島・佐藤・因・山本・二通 (2010) は、人文科学・社会科学・工学から各 90 編、合計 270 編の日本語で書かれた論文を分析し、序論では (1)「研究の対象と背景の説明」、(2)「先行研究の提示・

検討」、(3)「研究目的・研究行動の提示」と、3つのムーブが(1)→(2)→(3)の順で現れる場合が多いことを明らかにした。このようなパターンは、論文を書く上で重要なポイントであるものの、これまで暗黙知と見なされていた。しかし、ジャンル分析研究の成果により、近年、ムーブについて明示的に学習者に教えるという新たな試みが注目されているのである。

ムーブ概念を教室環境へ応用した教育実践研究は、その総数は未だ限られているものの、いずれも今後の発展を期待できる結果を報告している。これまでなされてきた研究は、大きく2つのタイプに分けることができる。1つは、論文全体の構成に焦点を置いたアプローチ(大島, 2009; 佐藤, 2006, 2009)であり、もう1つは、論文の構成要素の一部に焦点を当てるアプローチ(永井・柳本, 2021)である。前者では、実際の論文、あるいは学習用教材を用いて、学習者に論文の構成要素(序論・本論・結論の基本構造やIMRAD)や、それらに特徴的な表現—ムーブを具体的に文章の中で実現する文で「ステップ(Step)」(Swales, 1990)と呼ばれる—を明示的に教える試みがなされている。そこでは、授業者実践者としての手ごたえと、授業アンケートを通じた学習者からの肯定的な評価が報告されている。後者の例である永井・柳本(2021)は、学術論文の「序論」部分に焦点を当て、ムーブ/ステップについて明示的に教えることを試みた。ルーブリックを用いた、プレ/ポストでの序論の質の比較から、日本語学習者が、ムーブ概念を論文執筆に積極的に取り込み、序論の質を向上させたことを報告している。

これらの実践研究は、ムーブ概念を学習者に明示的に教える論文作成指導について肯定的な結果を報告しているものの、教育効果に関するエビデンスの頑健性の点で課題がある。異なる学習者集団においても同様の成果が得られるのか、「追試」が求められている。

以上の背景をふまえて、本研究では、ムーブ分析を応用した論文作成指導を、先行研究で用いられた教育実践デザインに基づきつつ、異なる学習者集団を対象に試みることで、教育効果の「再現性」について検証する。より直接的には、ムーブ分析を用いた論文作成指導の効果について、(比較をする上で有用な)量的検証を可能にした永井・柳本(2021)の実践研究のデザインに基づき、その教育効果に関する「追試」を行う。なお、本研究は、インストラクショナル・デザイン(Instructional Design: ID)—「教育活動の効果・効率・魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野、またはそれらを応用して学習支援環境を実現するプロセス」(鈴木, 2005)—の考え方を基盤としている。ここで重要なのは、IDが、教育心「理学」のように厳密な因果関係の究明を行うことより、教育「工学」的に、現実の教育の問題解決を優先する「目的追及的」(向後, 2019)なアプローチを重視する点である。それゆえ、「追試」や「再現性」という言葉も、自然科学の厳密な用語法と異なり、やや緩やかな意味で用いて

いることをあらかじめ断っておきたい。

2. 方法

2.1 学習目標の定義

目標・評価・内容の授業設計の3つの要素を、この順序で検討することを推奨するIDの考え方をふまえ、本稿でもまず、教育目標となる学習成果を定義したい。永井・柳本(2021)は、教育実践の学習目標を「日本語論文のムーブの典型に沿った形で、論文の序論を書くことができる」と定義していた。だが、この学習目標の定義はやや粗いと思われるため、ガニエ・ウェイジャー・ゴラス・ケラー(2007)の学習成果の分類をふまえて、(1)「学术论文の序論のムーブ/ステップを分類することができる」(知的技能:「定義された概念」)及び(2)「学术论文の序論のムーブ/ステップを用いて、序論を書くことができる」(知的技能:「問題解決」)、へと細分化した。いずれの学習成果も、単に機械的暗記によって達成できるものではなく、「知的技能」—「規則を未知の事例に適用する力」(鈴木, 2015)—と見なすことが妥当である。したがって、それらの学習評価においては、必ず未知の例を用いて、学習した規則が適用できるかどうかを確認しなければならない。

今回、教育効果の保証のために、(1)を学習目標として追加した。これを設定した理由は、学習者が実際にはムーブ概念を深く理解せずに、授業で扱ったムーブ/ステップの表現を、パッチワーク的に組み合わせる序論を書いている可能性が捨てきれないからである。学習者が(1)を確実に達成することで、最終的に(2)も達成した際に、それは教育的介入を通じて、学習者がムーブ概念を習得した結果であると、より確信を持って判断できる。

なお、(2)の目標の中には、学术论文の作成に必要な要素(パラグラフ・ライティング、文法、文体、表現等)がふまえられていることも含意されており、それらについても当然評価の対象となる。

2.2 学習成果の評価方法

本稿では、学習目標(2)を、教育実践の効果検証のために行う総括的評価の対象として定め、学習目標(1)については、学習目標(2)の達成を目指す過程で習得されるように形成的評価を行うこととした。

まず、学習目標(2)の評価については、永井・柳本(2021)と同様、学習者に実際に学术论文の序論を書かせる「真正性が高い評価課題」を、事前・事後の評価課題として用いた。次に、学習目標(2)については、各回の授業開始までに、関連するムーブ/ステップ表現の理解(=ステップ表現を正しく「分類」できる知的技能)を確かめる確認テスト(選択肢式で毎回5問で構成)を、オンラインで実施することとした。

テストは Microsoft Forms を用いて作成した。先述したとおり、知的技能の学習成果としての性質をふまえ、確認テストの問題は、全て学習用テキストには含まれていない、未知の例のみで構成している。これらの例は、いずれも筆者らが Google Scholar を活用して収集した、実際の学術論文で使用されている文である。なお、学習者は、このオンライン・テストを何度でも回答することができる。

このように、学習者には授業開始までに、テキスト内のステップ表現を事前に学習した上で、毎回の授業に臨むことが期待されていた。もちろん何度も回答を試みることで、答えを丸暗記し、テストの正答率を 100%にすることは可能だが、確認テストはあくまで個人の学習を支援するためのものであり、テスト結果は成績評価に含まれないことを授業内で明示的に説明している。そのため、正答について機械的に暗記することを目指す学習者は少ないと思われる。

2.3 学習内容のデザイン

本実践では永井・柳本 (2021) と同様に、二通他 (2010) を基本の学習テキストとした。それに加え、ムーブ/ステップについての各学習項目 (表 1 参照) の例証を支援する目的で、筆者らが Google Scholar から独自に収集した例を、追加で学習者に提示した。分析の対象となった授業は、2021 年及び 2022 年に正式な科目として開講されたものであり、コロナ禍の影響が続く状況において実施された。そのため、授業は全て Zoom を用いてオンラインで行われた。なお、教材の配布や課題の提出管理には Microsoft Teams を使用した。

各回で扱う授業内容は、先行研究 (永井・柳本, 2021) に基づいているが、同研究で報告されている課題点及び学習者についての筆者らの観察をふまえ、授業内容を一部アップデートしている。具体的には、対象科目の早い段階で、新たに「パラグラフ・ライティング」を導入し、各回の授業課題に取り組む過程で、繰り返しこの文章作成技術を練習する機会を提供するようにした。さらに、文章構成の確認に有効と考えられる「アウトラインの作成」についても、新たな学習項目として追加した。表 2 に、全 14 回の授業で構成される科目デザインを示した (なお、本研究で新たに追加した項目については網掛けを加えた)。

本稿では、計 3 回 (クォーター制における三期分) の授業科目実践の結果を報告する。各タームでの授業デザインは、その都度微調整はあったものの、おおむね表 2 のとおりである。科目における 14 回の授業の設計については、代表的な ID 理論の一つである「9 教授事象」(ガニエ他, 2005) を設計の枠組みとして用いた。なお、9 教授事象を用いた授業構成の詳細は永井・柳本 (2021) の表 3 を参照されたい。

表 1 大島他（2010）による学術論文の序論のムーブ分析

ムーブ 1	「研究の対象と背景の説明」
ステップ	研究対象を示す/問題の現状を説明する/状況の中で特に注目すべき事例に言及する/疑問・推論を提示する/研究の必要性・重要性を示す/用語を定義する/略称を導入する
ムーブ 2	「先行研究の提示・検討」
ステップ	研究分野で共有されている知識を示す/先行研究の存在を示す/先行研究の全体的な特徴を示す/先行研究の知見に言及する/先行研究についての解釈を示す/先行研究が不十分であることを示す
ムーブ 3	「研究目的・研究行動の提示」
ステップ	研究の目的を規定する/リサーチ・クエスチョンを述べる/論文の構成を予告する/論文で扱う範囲を限定する

表 2 先行研究と本研究の科目デザイン

永井・柳本（2021）の科目デザイン		本研究の科目デザイン	
回	内容	回	内容
1	・ガイダンスと論文の全体構造	1	・ガイダンスと論文の全体構造
2	・論文の構造と書式	2	・論文の構造と書式 ・パラグラフ・ライティング
3	・究対象を示す ・用語を定義する ・略称を導入する	3	・研究対象を示す ・用語を定義する ・略称を導入する
4	・問題の現状を説明する ・状況の中で特に注目すべき事例に言及する	4	・問題の現状を説明する ・状況の中で特に注目すべき事例に言及する
5	・疑問・推論を提示する ・研究の必要性・重要性を示す	5	・疑問・推論を提示する ・研究の必要性・重要性を示す
6	ピア・レビューI（ムーブ 1 が対象）	6	・ピア・レビューI（ムーブ 1 が対象）
7	・研究分野で共有されている知識を示す ・先行研究の存在を示す	7	・研究分野で共有されている知識を示す ・先行研究の存在を示す
8	・先行研究の全体的な特徴を示す ・先行研究の知見に言及する	8	・先行研究の全体的な特徴を示す ・先行研究の知見に言及する
9	・先行研究についての解釈を示す ・先行研究が不十分であることを示す	9	・先行研究についての解釈を示す ・先行研究が不十分であることを示す
10	ピア・レビューII（ムーブ 1-2）	10	・ピア・レビューII（ムーブ 1-2）
11	・研究の目的を規定する ・リサーチ・クエスチョンを述べる	11	・研究の目的を規定する ・リサーチ・クエスチョンを述べる
12	・論文の構成を予告する ・論文で扱う範囲を限定する	12	・論文の構成を予告する ・論文で扱う範囲を限定する
13	・学術論文のムーブ分析	13	・学術論文のムーブ分析 ・アウトラインの作成
14	・ピア・レビューIII（ムーブ 1-3）	14	・ピア・レビューIII（ムーブ 1-3）

2.4 デザイン研究

本研究は、そのリサーチ・デザインに「デザイン研究」の考え方を取り入れている点にも特色がある。デザイン研究は、学習環境のデザインとその系統的な改善を通じて、研究が行われた文脈以外の場面にも一般化可能な、新たな理論、人工物、教育実践を開発するアプローチである（ソーヤー, 2018）。

デザイン研究は、いわゆる実験室での統制群と実験群の比較による検証方法とは異なる。この手法においては、研究者は複雑な要因が絡み合っている実践現場に身を置き、実践をデザインする中で、これまでの研究知見を活用し、発展させていく（鈴木・根本, 2016）。つまり、デザイン研究は、通常複数回の反復を伴いつつ、教育実践の漸進的な改良と学術知の生成を行う。繰り返しの実践が重要である理由として、教育の場合であれば、実践の場（例：定期的に開講される科目）を固定することで、教員、学習者、学習環境などの要因をある程度自然な形で統制できる、または比較可能にすることが可能となるからである（Collins, 1992）。

本研究では、永井・柳本（2021）を始点としつつ、比較可能な類似の環境において教育実践を繰り返し、漸進的に教育デザインの改善を試みた。そして、その過程で、より頑健な教育成果を作り出そうとした点で、デザイン研究の考え方に沿うものであると言えよう。

2.5 授業概要

本研究の対象となった授業は、留学生向けの論文作成支援科目として、2021年度第3ターム及び第4ターム、そして、2022年度の第1タームに、広島大学において開講されたものである。授業は本著者の一人が担当した。いずれも8週間のターム科目であり、各週2回の授業（1回90分）があった。

各回の授業内容は表2のとおりである。第15回目は、試験週に相当するが、筆記試験などは行わず、各自で最終課題に取り組む時間とした。授業の実施方法は永井・柳本（2021）と同様である。このように、対象となる学習者集団は毎回異なるものの、それ以外の教育実践の要素については永井・柳本（2021）と共通しているため、教育実践の比較可能性は十分に高いと言えよう。

2.6 研究参加者

本授業科目の受講者は、交換留学プログラムまたは正規学位課程に在籍する、日本語上級レベルの留学生である。2021年度第3タームには9名、第4タームには4名、2022年度第1タームには3名の受講者が履修した。学習者のほぼ全員が、これまで研究論文を執筆した経験は無く、論文読解経験も限られていた。つまり、「論文スキーマ」（大島, 2009）が十分に形成されていない学習者と言える。

2.7 ルーブリックによる採点

事前及び事後課題として提出させた学術論文の序論は、永井・柳本（2021）が作成したルーブリック（付録1）を用いて、著者2名が各15名分の序論を評価した（なお、1名の学生は課題未提出のため分析から除外した）。得点化の方法は、永井・柳本（2021）と同様、各評価項目を満たしていれば1点を与えた。採点后、評価結果を突き合わせ、ずれがある場合は協議を行い、得点に関する合意形成を図った。なお、ステップには、使用が随意的なものがあるため、あくまでムーブを構成する表現として適切であれば得点を与えた。永井・柳本（2021）の実践とは異なり、本稿で報告する実践においては、パラグラフ・ライティングも教授項目としたため、今回、同論文が開発したルーブリックの全項目を採点対象に用いた（アウトラインの作成は、本実践の採点対象にはしていない）。

3. 結果と考察

表3に、永井・柳本（2021）で報告されていた学習者の評価データと同じ形式で、今回分析した事前・事後課題のルーブリック評価の結果をまとめた。

表3 事前・事後課題のルーブリック評価結果

	事前課題				事後課題			
	ムーブ (21)	論理 (3)	言語 (8)	総合 (32)	ムーブ (21)	論理 (3)	言語 (8)	総合 (32)
学生1	2	0	3	5	21	1	6	28
学生2	6	0	6	12	16	1	7	24
学生3	7	0	3	10	9	0	5	14
学生4	4	0	3	7	10	0	6	16
学生5	3	0	2	5	18	1	8	27
学生6	6	0	4	10	15	1	3	19
学生7	5	0	4	9	16	1	5	22
学生8	5	0	2	7	7	1	4	12
学生9	4	0	2	6	20	2	5	27
学生10	2	0	1	3	14	1	8	23
学生11	7	1	3	11	18	1	4	23
学生12	9	0	3	12	18	1	7	26
学生13	5	0	3	8	10	1	7	28
学生14	9	0	6	15	20	3	7	30
学生15	10	0	5	15	18	2	8	28

表 3 において、項目名の下に括弧内は配点を示す。ルーブリックの中の「ムーブ」は「ムーブ・ステップ」の項目の得点を、論理は「構造・論理」の項目の得点を、言語は「読み易さ・文体・表現」の項目の得点を、「総合」は総合得点を意味する。

結果の一般化可能性について確認するため、配転別に、事前事後の得点を用いて、有意水準を 5%とした対応のある t 検定を行った。その結果、「ムーブ」の項目において、事前の平均値が 5.6 点、事後の平均値が 15.33 点、平均値の差は 9.733 点であった (95%CI [-12.393, -7.074], $t(14) = -7.849$, $p < 0.001$, Cohen's $d = -2.027$)¹。また、「構造」の項目において事前の平均値が 0.067 点、事後の平均値が 0.192 点、平均値の差は -1.067 点であった (95%CI [-1.509, -0.624], $t(14) = -5.172$, $p < 0.001$, Cohen's $d = -1.335$)。「読みやすさ」の項目において事前の平均値が 3.333 点、事後の平均値が 6 点、平均値の差は 2.667 点であった (95%CI [-3.807, -1.527], $t(14) = -5.017$, $p < 0.001$, Cohen's $d = -1.295$)。最後に、「総得点」において事前の平均値が 9 点、事後の平均値が 23.133 点であり、平均値の差は 14.133 点であった (95%CI [-17.468, -10.798], $t(14) = -9.089$, $p < 0.001$, Cohen's $d = -2.347$)。これらの結果から、分析した全項目 (=「ムーブ」「論理」「言語」「総合」) において事前事後の得点に有意な差がみられ、Cohen's d の値からも大きな効果量が得られたことがわかる。ここで、本実践の主眼である、「ムーブ」における得点と、総合得点についての事前・事後課題の得点の変化を図 1 に示す。これらの図からも、多くの学習者が、本実践を通じて、得点を向上させていることが明確に見て取れる。

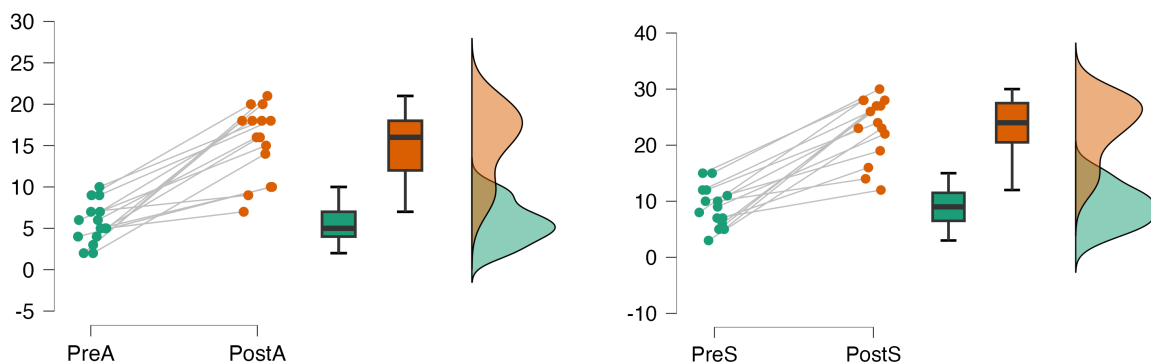


図 1 ムーブ得点 (左図) 及び総合得点 (右図) の事前 (Pre)・事後 (Post) の変化

全体として、先行研究での実践報告と同様、事前と事後で、論文の序論を書くという、パフォーマンス課題の得点が大きく向上していることがわかる。もちろんこの得

¹ ここで CI は信頼区間 (Confidence Interval) を表す。また、 d は効果量であり、一般に (絶対値として) $d = 0.8$ 程度あれば、大きな効果量であると考えられている (竹内・水本, 2017)。

点の向上の一番の要因は、「ステップ」の表現を、学習者が論文内に意識的に組み込んだことに起因するものである。先行研究と今回の教育実践は、ステップ及びその背後にあるムーブ概念を教えることが目的であったため、その意味で狙い通りの成果を得られたと言える。

「ムーブ」の欄の得点は、おおむね先行研究とも類似している。しかし、今回のデータの中には、ルーブリック上の最大得点である21点やそれに近い20点を取得した学習者が観察される（学生1、学生9、学生14）。先述したように、ステップの表現にはその使用が随意的なものがあるが、それにも関わらずこのように高い得点を取るといことは、学習者らが意識的に、序論の中に全てのステップ表現を入れようと試みたためと推察される。もしそうだとすれば、それは非常に高度なメタ認知的思考であり、熟達した書き手が文章を書く際に、修辭的技巧を凝らす際の思考と類似している。もちろん、たまたまこれらの学習者の潜在能力が高かっただけという可能性もある。しかし、今回の実践では、永井・柳本（2021）とは異なり、学習目標を2つに細分化し、ステップの学習について、形成的な評価（確認テスト）を通じて、学習者に確実な習得を促したという事実もある。ステップの概念及びその具体的な表現をあらかじめ十分に習得していたからこそ、序論執筆という複雑な課題に取り組む際も、認知的なリソースを一部、メタ認知的活動に割り当てることができたという積極的な解釈も可能であろう。

「論理」や「言語」の箇所でも得点の向上が見られる。まず、「言語」については、永井・柳本（2021）でも報告されているように、教員から、課題に対して個別にフィードバックを受けるプロセスの中で、自然と身につけていったと考えられる。次に、「論理」の項目は、パラグラフ・ライティングに関わるものであるが、これは、本教育実践で明示的に教えた学習項目であった。第2回目の授業でパラグラフ・ライティングを導入し、その後の授業でも、毎回の学習課題を通じて、パラグラフ・ライティングについて繰り返し指導した。したがって、その効果がこれらのデータに反映されていると解釈できる。

4. おわりに

本研究は、ムーブ分析を応用した論文作成指導を、先行研究で用いられた教育デザインに基づきつつ、その教育効果の「再現性」を検証する目的で、異なる学習者集団に試みた。類似の環境における計3回タームの授業実践を通じて得られたデータを見る限り、永井・柳本（2021）が報告した教育効果についての「再現性」は高いように思える。すなわち、ジャンル分析研究のムーブ/ステップ概念を応用した論文作成指導は、学習者の論文執筆に、一定の効果を安定的にもたらすことができるということである。もちろん、本稿の対象となった主な学習者は、少なくとも、日本の地方国立大

学に在籍する、日本語上級者レベルで、中国語を母語とする（論文スキーマの限られている）留学生であるという特定の属性を持つため、統計分析の結果を一般化する際の、母集団の想定には常に注意が必要である。

また、今回の教育実践では、デザイン研究の考え方に基づき、繰り返しの教育介入実践を行う中で、少しずつ、デザインの修正を加えた点も重要である。一つには教育目標を ID の考え方をを用いて細分化し、それぞれの目標の性質に合わせた指導を総括的評価と形成的評価の視点から展開してきた。また、学術論文の執筆においては重要な技能であるものの、永井・柳本（2021）の実践では扱われていなかった「パラグラフ・ライティング」及び、「アウトラインの作成」についても、今回の教育実践では導入することができた。特に、前者については、ループリックによる評価データにも、一定の成果を見ることができる。さらに、教育実践のために与えられた時間（14 週）も総括的評価のためのパフォーマンス課題も共通であったが、その中で小さな工夫を漸進的に続けることで、先行研究と同程度かそれ以上の教育効果を生み出し、同時に、教育デザインを改善することができたことは大きな成果である。デザイン研究という考え方は、今後も同様の教育実践を行う上で非常に有力なアプローチだと言えよう。

もちろん、今回実施した教育デザインが完璧というつもりは毛頭ない。それどころか、考えるべき課題は多い。永井・柳本（2021）が指摘するように、論文作成指導科目と称しつつ、授業では「序論」のみを扱うことはそもそも十分なのか。佐藤（2006）や大島（2009）では論文全体の構成を意識した実践が展開されているが、留学生が履修できる授業科目が限られている中では、そのアプローチの方が有用であるかもしれない。そうであるならば、もし「方法」や「結果」、さらには「考察」までを、1 科目の中で扱うとした場合、本研究で使用した教育デザインの内、何を削り、何を保持するのかを引き続き検討しなければならない。また、ムーブ/ステップなどの「型」を教えるより、効果的な「引用」の仕方（佐渡島・オリベイラ・嶋田・デルグレコ, 2020）や、論文の根幹である「論証」の仕方（丹原・斎藤・松下・小野・秋葉・西山, 2020）を教えるべきだという向きもあろう。今回の研究で我々が示したことは、あくまでジャンル分析におけるムーブ概念を明示的に教えることで、限定的な論文スキーマしか持たない学習者であっても、論文の序論作成という高度な課題を一定の水準で達成可能ということである。他の教育内容や教育手法であっても同様の、またはそれ以上の効果を挙げられる可能性は常にある。今後も、論文作成指導についての多様な教育実践を期待したい。

引用文献

Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon, & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15-22), Springer-Verlag, New York

- ガニエ, R.M., ウェイジャー, W.W., ゴラス, K.C., ケラー, J.M. (2007) 鈴木克明・岩崎信監訳 『インストラクショナルデザインの原理』 北大路書房
- 河本健・石井達也 (2018) 『トップジャーナル 395 編の「型」で書く医学英語論文—言語学的 Move 分析が明かした執筆の武器になるパターンと頻出表現—』 羊土社
- 向後千春 (2019) 「インストラクショナルデザイン研究の方法論」『日本教育工学会論文誌』, 第 43 巻, 第 12 号, pp.207-214.
- 永井敦・柳本大地 (2021) 「学术论文の序論作成指導におけるムーブ分析の応用」『専門日本語教育研究』, 第 23 号, pp.43-50.
- 二通信子・大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子 (2010) 『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
- 小熊英二 (2022) 『基礎からわかる論文の書き方』 講談社
- 大島弥生 (2009) 「学部留学生に対する論文読解の支援の試み—論文スキーマの育成をめざして—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』, 第 1 号, pp.48-56.
- 佐藤勢紀子 (2006) 「多様な専門分野のサンプル論文を用いたアカデミック・ライティングの指導法」『専門日本語教育研究』, 第 8 号, pp.39-44.
- 佐藤勢紀子 (2009) 「サンプル論文で学ぶ論文作成の技法—「研究のための日本語スキル」授業報告—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』, 第 1 号, pp.37-47.
- 竹内理・水本篤 (編著) (2017) 『外国語教育研究ハンドブック改訂版 -研究手法のより良い理解のために-』 松柏社
- 丹原淳・斎藤有吾・松下佳代・小野和宏・秋葉陽介・西山秀昌 (2020) 「論証モデルを用いたアカデミックライティングの授業デザインの有効性」『大学教育学会誌』, 第 42 巻, 第 1 号, pp.125-134.
- 大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子・二通信子 (2010) 「学术论文の導入部分における展開の型の分野横断的比較研究」『専門日本語教育研究』, 第 12 号, pp.27-34.
- 佐渡島紗織・オリベイラ, ディエゴ・嶋田大海・デルグレゴ, ニコラス (2020) 『レポート・論文をさらによくする「引用」ガイド』 大修館書店
- 鈴木克明 (2005) 「e-Learning 実践のためのインストラクショナル・デザイン」『日本教育工学会論文誌』, 第 3 巻, 第 29 号, pp.197-205.
- 鈴木克明 (2015) 『研修設計マニュアル—人材育成のためのインストラクショナルデザイン—』 北大路書房
- 鈴木克明・根本淳子 (2013) 「教育改善と研究実績の両立を目指して—デザイン研究論文を書こう—」『医療職の能力開発』, 第 2 巻, 第 1 号, pp.45-53.
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge University Press, Cambridge
- ソーヤー, R.K. (2018) 森敏昭・秋田喜代美・大島純・白水始監訳: 『学習科学ハンドブック 第二版 第 1 巻—基礎/方法論—』 北大路書房
- 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

付録1 チェック欄付き採点指針ルーブリック

領域		評価基準
ムーブ・ステップ (21点)	ムーブとステップ	「研究の対象と背景」： <input type="checkbox"/> 研究の対象 / <input type="checkbox"/> 問題の現状 / <input type="checkbox"/> 特に注目すべき事例に言及 / <input type="checkbox"/> 疑問・推論を提示 / <input type="checkbox"/> 研究の必要性・重要性 / <input type="checkbox"/> 用語の定義 / <input type="checkbox"/> 略称の導入 / <input type="checkbox"/> ムーブ内で流れがある（納得感がある）
		「先行研究の提示・検討」： <input type="checkbox"/> 研究分野の共有知識 / <input type="checkbox"/> 先行研究の存在 / <input type="checkbox"/> 先行研究の全体的特徴 / <input type="checkbox"/> 先行研究の知見 / <input type="checkbox"/> 先行研究の解釈 / <input type="checkbox"/> 先行研究の不十分さ / <input type="checkbox"/> ムーブ内で流れがある（納得感がある）
		「研究目的・研究行動の提示」： <input type="checkbox"/> 研究目的 / <input type="checkbox"/> リサーチ・クエスチョン / <input type="checkbox"/> 範囲の限定 / <input type="checkbox"/> 論文の構成の予告 / <input type="checkbox"/> ムーブ内で流れがある（納得感がある）
	全体	<input type="checkbox"/> 序論が研究目的及びリサーチ・クエスチョンへの効果的導入になるように書けている。
構造・論理 (3点)	構造	<input type="checkbox"/> パラグラフの基本構造に沿って、各パラグラフを書けている。
	論理	<input type="checkbox"/> パラグラフとパラグラフが論理的につながるように書けている。 <input type="checkbox"/> 文章のつながりが明確になるように、接続表現や指示語を用いることができる。
読み易さ・文体・表現 (8点)	読み易さ	<input type="checkbox"/> 誤字脱字がない、または最小限に抑えることができる。
		<input type="checkbox"/> 文を読みやすい長さで書くことができる。
		<input type="checkbox"/> 文法上の誤りがない、または最小限に抑えることができる。
	文体	<input type="checkbox"/> 主観的な表現を避ける書き方ができている。
		<input type="checkbox"/> 論文にふさわしい文体及び語彙・表現を一貫して用いることができる。
		<input type="checkbox"/> 引用を適切な形式に沿って書くことができる。
表現	<input type="checkbox"/> 文の主語と述語がねじれない文を書くことができる。	
	<input type="checkbox"/> 同じ表現の繰り返しを避けて書くことができる。	