The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

| | |
|---|---|
| Title | 専門教育課程在籍学生によるアカデミック・ライティング教育への振り返り : 初年次教育受講者へのインタビュー調査から |
| Author(s) | 中島, 祥子; 村岡, 貴子 |
| Citation | 多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2025, 29, p. 69-80 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://doi.org/10.18910/100597 |
| rights | |
| Note | |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

# 専門教育課程在籍学生による アカデミック・ライティング教育への振り返り

## ──初年次教育受講者へのインタビュー調査から──

中島　祥子*・村岡　貴子†

**要　旨**

本稿は、大学の初年次教育を受けて専門教育課程に在籍する学生が、初年次のアカデミック・ライティング（AW）教育での学びをどう活かしているか、専門教育課程でのAW活動においてなお有する困難点は何か、またどのような支援が必要かについて、2名の3年次生（文系）へのパイロット調査で明らかにすることを目的とする。調査の結果、初年次に受講したAW教育については概ね教育効果が認められるものの、現時点で比較的難しいとされる項目は、テーマ設定・「問い」の立て方・参考文献の読解・引用の方法・客観的な根拠の提示等であった。初年次教育から専門教育課程での学びと卒業論文作成に至る過程を俯瞰し、自身に必要なAWスキルの意識化を促すことが専門教育課程における必要な支援になるのではないかと考えられる。

**【キーワード】** アカデミック・ライティング教育、初年次教育、専門教育課程、困難点、支援

## 1　はじめに

佐渡島（2023：35）は、「学問は、新しい発見を世にもたらす創造的な営みであり、個人の経験、問いを発想する力が求められる」とし、大学で求められる文章作成指導に関して「そうした学習者の個々の感性をも大切にしながら、思考が緻密で整理された文章、すなわち分かりやすい文章を作成できる書き手を育てたい」と述べている。このように大学で学び、研究を遂行する学生が獲得するべきライティング能力の育成は、大学教育において極めて重要である。

大学でのそのような重要な教育目標の一つが共通理解となり、日本の大学では、関連の議論が進み、初年次教育が行われるようになって久しいと言える。その中でも日本語アカデミック・ライティング教育に関する研究や教育実践の報告は多々行われている。学会誌の例を示すならば、『大学教育学会誌』『日本語教育』『専門日本語教育研究』『日本教育工学会誌』等で種々の研究成果が公開されている。また、大場・大島（2016）は、2006年から2016年までの3つの学術雑誌のレビューを行い、大学におけるライティング指導が一定の成果を上げていることを示しつつ、今後の課題として、課題文章や活動の細分化、ライティングと他の技能や他科目との統合の拡大、ルーブリックの明示の必要性に言及している。このように大学におけるライティング教育は、分野横断的であり、学習活動や評価についても学際的に取り組む柔軟性が求められるものと言える。

一方、初年次教育終了後の専門教育課程に在籍する学生は、一定の習得が進んだと期待される学術的文章作成のスキルをどのように活かしているのか、また、どのような点に困難を感じているのかについて、学士課程にわたって追跡調査を行っているものはかなり限定される。学士課程における特定の活動（例：アクティブラーニング）にフォーカスして数年にわたる調査を行った畑野他（2015）や、学年横断的に論証型モデルを用いたライティング教育（丹原

*　鹿児島大学学術研究院 法文教育学域 法文学系 教授
†　大阪大学国際教育交流センター 教授

他2020）等に関する知見は見られるものの、ライティング活動について、初年次教育との関連性を示しつつ、専門教育課程で抱える現状の問題点を質的に明らかにした研究はほとんど見られない。なお、日本人学生の場合ではないものの、大島（2021）は、卒業論文に取り組んだ4年次在籍、修士在籍の留学生、および社会人の元留学生の計4名に対し、学士課程4年間での学びについて俯瞰的な内省を求めた調査を行っており、初年次でのライティングから卒業論文作成に向かう過程における、アカデミックなディスコースでの社会化[1)]の進行について質的な議論を展開している。

2020年頃からのコロナ禍の時期には、オンライン形式による授業が拡大し、昨今は、ライティングにおける生成AIの活用が議論され、同時に剽窃等の研究倫理に関係する議論も一層活発化している。大学教育を取り巻くこうした環境の大きな変化の中で、実際に初年次教育を受けた学部2、3年次の一般日本人学生は、4年次の卒業論文の作成に向けて、どのように学びを深め、アカデミック・ライティング（以下、AWとする）能力を向上させており、また、どのような困難点や課題を抱えているのか。これらの実態は十分に明らかにされておらず、初年次教育を受けた学生の学部2、3年次の間は、研究対象としては空白の時期になっていると言っても過言ではない状況である。

本研究では、大学初年次教育でAW教育を履修した一般日本人学生が、その後の専門教育課程における学術的文章作成に際して、どのような具体的な問題を抱えているかを調査する。特に初年次教育から専門教育への接続に着目し、AWに必要な支援を明らかにすることを目標としている。本稿は、その目標に向けた第一歩と位置付け、パイロット調査として、初年次教育を受けた文系2名の学部生に対する半構造化インタビュー調査を行い、具体的な問題や課題を明らかにすることを目的とする。

## 2　先行研究の概観と本研究の位置づけ

本稿のテーマに関連する先行研究は種々存在するが、本章では、後の調査の結果分析に関連する「大学における書く力」「在学段階別のライティング指導」「批判的思考」に絞って概観し、さらに、日本人学部生向けの調査研究の例を取り上げ、本研究の位置付けを図ることとする。

井下（2008：104）は、認知心理学の視座から、大学で求められる書く力について「ライティングにおける知識の（再）構造化」が重要であると主張している。本稿においても、初年次から徐々に「知識の（再）構造化」が進むようにライティング教育が展開され、卒業論文作成に集大成できる流れが望ましいと考え、必要な支援を検討する。

大島（2023）は、留学生に対するライティング指導を扱い、在学段階別のライティングへの必要な指導内容を示した。日本語学校等から大学学部・専修学校等、大学院に分けて「ライティング指導」の概観が行われている中で、本稿に関係する学部については、卒業論文やレポート、試験記述問題等や、特定の専門分野で必要となる記録や報告書等、さらには論理的文章指導・知識を叙述し構築するためのライティング指導、自己表現・異文化理解・協働学習としてのライティング指導、メール等の実用文指導、SNS等のコミュニケーションのための文章指導まで分類されている。このように、大学で求められる文章ジャンルは多様で、学生の母語を問わずいずれも必要性の高いものである。ただし、どのようなジャンルの文章においても、目的を明確に定め、読み手を意識した構成を形作り、適切な表現を考え抜き選び取って「知識を（再）構造化」する必要性は共通するものである。こうした多くの学習項目を擁するライティングは、初年次教育から卒業論文作成に至るまで、学生の狭義の文章作成能力のみならず、テーマ設定や論理的な文章作成に深く関わる問題発見力や論理的思考力も高度に引き上げていくことが期待されるものである。

関連して、楠見他（2012）は、大学教育に必要な「批判的思考」の重要性を説き、初年次学生に対して行ったゼミナールの実践と評価を示した。そこでは、教養段階の市民リテラシーから、演習を含め専門科目を受講する間の専門領域リテラシー、最後に卒論準備ゼミでの研究リテラシーの3段階に分けて議論が行われている。本稿では、この分類の専門領域リテラシーを問うこととなる。

続いて、山路他（2013）は、日本人大学生による書き言葉の習得について扱ったもので、学部の初年次と3年次の学生の調査結果を比較したものである。クイズとアンケートを活用した結果、いわゆる書き言葉の習得状況が、3年次生の方がクイズへの正答

率が高く、背景として、書き言葉への慣れや、多くの文献を読んだ経験の蓄積があり、読み手の存在への意識の高まりが指摘されている。また、山路他（2014）は、学部3年次に作成した作文を、大学院入学直後の工学系大学院生が問題点を自己訂正してコメントを加えたものをデータとし、インタビュー調査も行っている。その結果、読み手への配慮に対する意識化が進んだ背景には、学術文章作成経験以外に、自身の表現意図を受け手が理解しない対人コミュニケーション上の経験も有効であったことが示されている。上記の山路他（2013 ; 2014）は、いずれも、学部初年次と高学年、3年次と大学院生、というように、在学段階の上昇による経年変化の観点から、調査対象の学生の変容を明らかに示したものである。

以上の概観をもとに、本稿では、初年次教育でAWを学んだ経験のある学部学生2名を調査協力者とし、学生本人の視点から捉えたライティング学習の軌跡と専門領域への応用における困難点や課題等について、学生自身による振り返りの結果をもとに議論を進める。そこから、初年次のAW教育での学びをその後どう活かし、専門教育課程においてなお困難点がないか、必要な支援は何かについて議論を行うこととする。

## 3　調査の概要

### 3-1　調査協力者と調査内容

調査に先立ち筆頭著者の所属大学において研究倫理審査を受けて承認を得た後、調査協力者に対して調査についての説明を書面で行い、許諾を得ている。

調査は、2024年11月に2名の調査協力者に対して個別に半構造化インタビューを実施した。調査協力者は機縁法により依頼し、いずれも某国立大学に在籍する日本人学部生で、文系分野を専攻する3年次生AとBである。

インタビューは対面で行い、調査協力者の許可を得て録音後、文字化してデータとした。インタビュー調査の主な調査項目は以下の（1）～（5）である。なお、（5）の生成AIの利用状況については、今回の調査協力者はレポート作成への利用はなかったため、本報告では割愛する。

（1）初年次のAW学習項目（17項目）に対する難易度
　①レポートのテーマをみつけること
　②「問い」を立てること
　③テーマに関する情報の検索
　④参考文献の検索
　⑤参考文献の読解
　⑥参考文献の内容をまとめ、正しく引用すること
　⑦レポートに適した表現の使用
　⑧指定された字数や書式による作成
　⑨参考文献リストの作成
　⑩アウトラインの作成
　⑪自分の意見と他者の意見の書き分け
　⑫事実と意見の書き分け
　⑬論証型レポートの構造にそって書くこと
　⑭パラグラフ・ライティング
　⑮客観的な根拠を提示して書くこと
　⑯文章の推敲
　⑰客観的なデータ（図表等）を探すこと／図表を入れたレポートの作成
（2）2年次以降の専門教育課程で課されるレポートの種類について
（3）専門教育課程で課されるレポートの作成上の困難度について
（4）専門教育課程で課されるレポートを作成する際の自己評価について、（1）で挙げたAW学習項目（17項目）にそって尋ねた。
（5）生成AIの利用状況について

### 3-2　初年次教育の受講歴

次に、調査協力者が受講した初年次教育（2022年度）について概要を紹介する。調査協力者の在籍大学では、1年次の前期・後期に全学必修の初年次教育（週1回、90分×15回）が実施されている（中島2018）。調査協力者は、1年次前期に主に大学におけるスタディ・スキルや口頭発表（グループ）を中心とした内容を履修し、後期にレポート作成を中心としたAWの授業を履修している[2)]。AWの授業における授業内容を表1に示す。

AWの授業では、表1に示したように、第2～10回がAWのスキルに関する内容で、この間に自身のテーマ設定や資料検索、アウトラインの作成等を行っている。そして、第11～14回で序論から結論までを作成することを課し、最終的に2000字程度の論証

型レポートを作成することを目標としている。論証型レポートのテーマは、現代社会における諸問題の中から学生が具体的なテーマを設定することになっていた。

なお、初年次教育のクラス編成は１クラス30数名で、１クラスに異なる学部・学科の学生が混在している。また、授業は、学生同士が、各自作成したレポート文章に対してコメントを伝え合うピア・レスポンス活動（池田・舘岡2022）を中心として実施されており、2022年度の授業はすべて対面で行われた。

次節では、調査協力者ごとに、インタビュー調査結果として、「初年次のAW教育の学習項目における困難点」と「専門教育課程で課されるレポートにおける困難点と自己評価」について取り上げる。

表１　調査協力者が受講したAWの授業内容

| 回 | 内容 |
|---|---|
| 1 | ガイダンス──学術文章を書く際の心構えを理解する。 |
| 2 | 正しい引用の方法を理解する。 |
| 3 | 文章の読み方を理解する①（クリティカル・リーディング、要約）。 |
| 4 | 文章の読み方を理解する②（パラグラフ・リーディング、速読、精読）。 |
| 5 | レポートにふさわしい表現と構文で書く。 |
| 6 | 事実と意見とを分けて書く。自他を分けて書く。 |
| 7 | 推敲・添削のスキルを身につける。 |
| 8 | 論証とは何かを理解する。レポートの課題内容を理解する。 |
| 9 | テーマを選ぶ。仮の問いと主張を考え、アウトラインを作成する。 |
| 10 | 集めたデータを分析する。 |
| 11 | 序論を書く。執筆要項を確認し、正しい引用を実践する。 |
| 12 | 本論を書く① 分析結果を提示する。 |
| 13 | 本論を書く② 分析結果から主張を論証する。 |
| 14 | 結論をまとめる。参考文献を整理する。 |
| 15 | 推敲・添削をする。授業全体を振り返り、今後の学習方針を立てる。 |

## 4　調査結果

以下、ＡとＢの２名の協力者別に、各々「初年次のAW教育の学習項目における困難点」と「専門教育課程で課されるレポートにおける困難点と自己評価」に分けて結果を分析する。

### 4-1　Ａの場合

#### 4-1-1　初年次のAW教育の学習項目における困難点

3-1で紹介した初年次のAW学習項目に対する難易度について、Ａは、「レポートのテーマをみつけること」「参考文献の読解」「参考文献の内容をまとめ、正しく引用すること」「レポートに適した表現の使用」「指定された字数や書式による作成」「参考文献リストの作成」「自分の意見と他者の意見の書き分け」「事実と意見の書き分け」等８項目について困難点を感じていた。

Ａは、レポートのテーマとして、外国人労働者に関する現状や問題に興味を持ち、最終的には技能実習生に関する問題を取り上げ、レポートを作成した。その際に、Ａは、国際関係に対して関心があることから、課題の多い外国人労働者問題取り上げようと考えたが、そのテーマをさらに具体的に絞り込んでいく段階で、課題と結びつけることが難しかったという。Ａの発言について、調査者の質問等も含め、インタビュー調査の文字化資料から、該当分を【A-1】として提示する。なお、文字化資料の提示について、Ａの場合は資料順に【A-1】、【A-2】等のように示す（続いて、Ｂの発言は【B-1】、【B-2】等とする）。

【A-1】

A：そうですね。もともと国際系には興味があったので、そういったジャンルというか、分類はそういったところを見ようとは思っていて。そこからレポートに落とし込むってなった時に、どういった内容を使いたいかなって考えて、やっぱり課題感の大きい労働問題みたいなところと関連付けて、技能実習生とか、特別……、何でしたっけ。何かありますよね。

調査者：特定技能？

A：特定、です。

調査者：特定技能っていう、ビザのことかな。

A：はい。それをちょっと見つけて、それは使おうって思ったんですけど、なかなかそこのどういう課題と関連付けて、自分の興味のある国際系のテーマを使おうかっていうのを見つけるのが少し難しかったかなと思います。

以上の発言のように、Aは「参考文献の読解」については、論文を読むことに慣れていない上に、知識不足もあるため用語を理解することの難しさを指摘していた。同様に、Aは「参考文献の内容をまとめ、正しく引用すること」については、直接引用と間接引用の使い分けや記号の使い方の難しさ、引用の際のパラフレーズの難しさについて、次のように指摘していた。

【A-2】

A：やっぱり言葉の言い回しというか、参考にして取ってくるってなった時に、かぎかっこをつけて、ちゃんと丸々だったら全部をそのまま持ってこないといけないとか、言い換えれば載せていいとか、そこの引用の仕方が結構難しかったかなと思います。〈中略〉

A：自分の言葉で言い換えて間接引用にしたとしても、それがどの程度、間接引用として、それは結構もうほぼ直接引用みたいな形でも、何か少し言い換えれば間接引用として適用されるものなのか、そこのラインというかがちょっと難しかったかなと思います。

調査者：つまり内容というよりも、やっぱりそれはスキルの、やり方というか、のほうですか。

A：そうですね。

上記の発言から、まず、引用の手続きは、学習したものの、慣れて円滑に作業を進めるという段階ではなく、困難を感じることがあり、また、間接引用に対しても、どの程度引用元の文章をまとめれば適切な間接引用となるかについて判断に迷っている様子がうかがえた。それらは、手続きや表現の選択の際に、まだ慣れていない段階である現状にあることを示唆している。

「レポートに適した表現の使用」については、学術文章にふさわしい表現を使用することの難しさについて言及している一方で、学習の効果についても指摘している。紙幅の都合で発言は割愛するが、レポートに適した表現（例えば「～と思われる」「～と考えられる」「推測する」等）や、レポートでは使用しない表現をAWの授業で学ぶことにより、理解が進んだという点である。

「指定された字数や書式による作成」については、Aはレポートを作成していくなかで指定された字数（2000字程度）を超過したために、字数を削減しなければならなかった点が困難であったが、指定された書式にそってレポートを作成することは特に問題はなかったという。それは、「指定された」書式に合わせれば、指定通りに作成することが可能であったからだという。

「参考文献リストの作成」については、授業で書誌情報の記載方法には複数の方法があることを教えられたので、混乱したことを指摘していた。特に、1年次前期と後期では授業担当者が異なったことも原因だったのではないかとAは分析していた。本稿の3-2で紹介したように、AWの授業では、学部横断型のクラス編成をとっているため、1クラスの中に異なる学部・学科の学生が混在している。期末レポートの執筆要領では書誌情報の記載方法が決められているものの、専門教育課程への橋渡しとして、専門分野によって記載方法が異なる点も学生に伝えられている。

最後の「自分の意見と他者の意見の書き分け」については、次の【A-3】のように、「自分の意見と他者の意見の書き分け」の難しさについて指摘していた。引用における「文末表現」の選択や、多様な表現の使用について発言している。

【A-3】

A：やっぱり「述べている」とかっていう、その文末表現に気を付けないといけないので、そこが少し難しかったのと、あとは引用する部分が結構あるというか、ので、そこの「述べている」だけだと、言い回しもうちょっと増やして書かないと、なかなか文章として見栄えというか、悪いので、そこはちょっと難しかったかなと思います。

上記の発言の通り、引用の際の文末表現が「述べている」のみでは、「文章としての見栄え」が悪いと指摘していることから、文章の文体の洗練度に対しても、Aは意識が高まっているものと思われる。

なお、Aは「レポートのテーマをみつけること」に困難点を感じていたが、テーマと「問い」が決定し、情報収集もできるという「段階を踏んでいれば」、その後のレポートの「アウトラインの作成」や「論証型レポートの構造にそって書くこと」等の、「論文スキーマ」（村岡2014）に関しては、「あまり難しく

なかった」という。

以上が初年次のライティングで学習した項目について、Aが困難だった点についての結果である。Aは、主に、引用手続きや表現の選択、およびテーマを見つけることに対して現在も困難を感じているようであったが、一方で、レポートの構造を認識し、アウトライン作成を行う意義は理解できていた。そのことから、慣れていない作業がまだある反面、分量の多い文章を作成する際の文章構造へは認識が深まっており、初年次教育の効果が認められるものと推測される。

#### 4-1-2　専門教育課程で課されるレポートにおける困難点と自己評価

「2年次以降の専門教育課程で課されるレポートの種類について」は、Aが作成を経験したレポートは次の三つのタイプに大きく分けられる。第一に、授業内容をまとめ、感想を付すタイプの「説明型レポート」、第二に、授業を振り返るタイプの「振り返りレポート」、第三に、仮説を立て、調査結果をもとに作成するタイプの「調査型レポート」である。Aによれば、第一や第二のタイプが期末レポートとして課されることが多いという。なお、Aの場合、以上の三つのタイプのレポート以外に毎回の授業に提出する「振り返り」も課されているという。

まず、前述した専門教育課程で課されるレポートについて、作成上の困難度について尋ねた。Aが難しいと回答したレポートは「調査型レポート」であった。Aが経験した「調査型レポート」は授業の中で小規模なアンケート調査を実施し、その調査結果を文章だけではなく、グラフ化して示し、考察することが課題であったため、難しさを感じたという。その他に、レポート作成における困難な点を尋ねたところ、「参考文献の書き方」を挙げている。初年次のAWの授業でも学習項目として取り上げられているものの、3年次においても困難点を抱えている可能性がある。

次に専門教育課程で課されるレポートを作成する際の「自己評価」について、Aの言及を紹介する。3-1の（1）に掲載した初年次におけるAW学習項目（17項目）について、どの程度対応できるか否かを尋ねた。

Aは、4-1で紹介したように、初年次では8項目について困難点を感じていた。その中で、3年次においてAがあまりできないと感じている項目は、「参考文献の読解」で、少し難しいと発言していた。また、「『問い』を立てる」については「まあまあできる」ものの、難しいと感じている。一方、「参考文献の内容をまとめ、正しく引用すること」については、特に引用に対する困難点が初年次教育においては感じられていたが、3年次では、初年次教育の教科書を参照しながら自身で文章を産出することができるということであった。このように初年次教育の教科書の参照・復習をも心がけていた様子がうかがえる。

また、同様に初年次では困難点のあった「レポートに適した表現の使用」「指定された字数や書式による作成」「参考文献リストの作成」「自分の意見と他者の意見の書き分け」については、「まあまあできる」と感じている。「参考文献リストの作成」については、回数をこなしているため慣れてきたと言及している。

そのほかに、「レポートのテーマをみつけること」については、毎回のレポートについては「まあまあできる」ものの、卒業論文（以下、「卒論」とする）のテーマ・内容に関しては「苦戦して」いると述べている。Aは3年次であるが、卒論のテーマや内容の選定について取り組み始めており、テーマの設定に迷っているという[3)]。

「アウトラインの作成」に関しては、もともと4-1の結果の紹介でも、困難点は感じていない項目であったが、専門教育課程でどのようにしているかを尋ねたところ、以下の【A-4】のように回答した。Aは、アウトライン作成の段階について、書きたいことを書き始めるものの、内容について吟味しつつ、書きたい内容が見つかってから、アウトラインを作成している。

【A-4】

A：最初は何か書きたいことというか、自分で思ったことというかを書いていって、そこから、じゃあ、こういう内容書きやすいなとか、ここもうちょっと書きたいなっていうのが見つかってから、アウトラインつくるっていう感じの流れですかね。

Aは専門教育課程の授業の中で、レポート作成等のAWに関する授業を受けた経験はないが、専門教育課程の授業で参考文献の書き方を授業中に指導された経験がある。提出するレポートに関連して参考

文献の書き方について説明を受けたという。ここにおいても、Aは、専門教育課程で参考文献リストの書誌情報記載に関して迷った場合には、初年次教育の教科書や授業中に配布された資料を見直しているという。

以上のように、Aは、専門教育課程において、引用手続きの際に、その前に行う専門的な文献の読解面で、少々難しいと回答し、そのような先行研究の概観を行う際に自身のレポートで正しく引用できるかどうかに困難さを感じていることがわかった。その他の学習項目については、初年次教育の時代から、複数回の経験により、「慣れ」を感じるようになってきたという変容がうかがえる。ただし、卒業論文という規模の大きな文章作成については、テーマ選択や内容に困難を感じる状況にあると言える。

### 4-2　Bの場合

#### 4-2-1　初年次のAW教育の学習項目における困難点

Bが初年次のライティングの学習項目の中で困難点を感じた項目は、「『問い』を立てること」「参考文献の検索」「レポートに適した表現の使用」「自分の意見と他者の意見の書き分け」「事実と意見の書き分け」「論証型レポートの構造にそって書くこと」「パラグラフ・ライティング」「客観的な根拠を提示して書くこと」「文章の推敲」「客観的なデータ（図表等）を探すこと／図表を入れたレポートの作成」の10項目である。

Bは初年次教育のAWの授業では、レポートのテーマとして、障害者支援を選んだ。レポートのテーマを設定することはあまり難しくなかったと感じているが、【B-1】に示したように、「『問い』を立てること」については「難しかった」と述べている。また、授業担当教員からの助言により、手話に限定せずに、手話を包括する障害者支援をテーマとすることに決定した。Bは最初に立てた問いと最終的に立てた問いが全く異なっていたため、難しかったと感じている。このような問いの決定に至るまでに、文献を調べ、適切な問いについて試行錯誤を繰り返すことは、思考的な訓練にも繋がるため、重要な経験であったと思われる。そのような過程では、教員等の他者からのコメントや他者との議論が思考を深めることに役立ったと考えられる。

【B-1】
（問いを立てることについて、調査者の質問に対して）
B：難しかったです。
調査者：どんな問いを立てたか覚えてますか。
B：覚えてないんですよね。最初は手話だけに焦点を絞って、どうしたら、広めたらとか習得にはどうしたらいいかっていうのをたぶん考えていたと思うんですけど、それだけだったら、ちょっと限定し過ぎって先生がおっしゃってたような気がして。それから障害者支援のほうにもっと視野を広げてみて、そしたら、もうちょっと問いを立てられるんじゃないの？ってことで転換した気がします。
調査者：ちょっと範囲が狭かったのかもしれないですね。
B：ですね。そっからちょっと調べていって、また答えによって結構問いって変わりますよね。それから、ちょっと最初の立てた問いと、後からちゃんと最後に書いた問いと全く異なってたので、やっぱ難しかったなっていうのは思います。

さらにBは「参考文献の検索」についても困難であったことを指摘している。その理由については、まだ初年次であったため困難度が高かったと述べていた。在籍大学のサービスとして、図書や雑誌論文の検索システムがあることや、図書館で資料を探すことが可能なことは理解していたが、CiNii（国立情報学研究所が運営するデータベース）は初めて知ったという。論文を検索する際に、他大学の図書館が運営しているリポジトリにアクセスすることは、「敷居が高い」と言及しており、学外のデータベースへのアクセスに対してセキュリティ面での不安を抱いていた。「敷居が高い」とBが感じる点については、【B-2】のように言及している

【B-2】
B：そもそも。
調査者：それとも内容面が？
B：内容面ですね。論文っていうの自体、たぶん1年生は入ってきたばっかりで、論文に対する耐性みたいな、読解力っていうのはあんまりないから、ネットで得た情報、ホームページだとかっていうのに頼ってるのはあったかなっていうのは思います。

上記のように、参考文献の検索方法等について、試行錯誤を経験し、新たな情報を得ると同時に、自らの読解力の弱点をも指摘することとなった。

Bは、「レポートに適した表現の使用」について、自身が書いている「言葉」が「合っているのか、合っていないのか、大学生らしいのか」に迷いがあり、表現の適切性について「自信」が持てなかったという。その理由として、自身が「未熟」で、レポートに適した表現に習熟していないために、表現を学習してもそれを産出する際には困難があったことを指摘していた。さらに、レポートの文章は、「授業の振り返り」で書くものとは異なり、「仰々しい」という感じがしたという。それは、日常的に使い慣れていないフォーマルで硬い文体の文章の作成に表現の選択の面で違和感を覚えた経験と言えるであろう。

次に、「自分の意見と他者の意見の書き分け」については、初年次の段階では難しく、担当教員からの指摘や授業中に自他の区別のない事例を紹介されて気づき、自身の文章を点検したという。さらに、「事実と意見の書き分け」については、授業中にワークブックで行った練習問題については事実と筆者の意図との見分けが難しく混乱していたことを振り返って指摘した。こうした初年次教育での印象深い困難な経験やそれを乗り越えた実体験こそが、現在の専門教育課程でのAWの活動をより円滑に行うことを可能にした一因となった可能性が指摘できる。

さらに、Bは「論証型レポートの構造にそって書くこと」ことや「客観的な根拠を提示して書くこと」等については、「根拠を集める段階」が非常に難しかった記憶があり、説得力のある根拠を探すことの困難さを指摘していた。Bは自身のテーマが障害者支援であったため、問題の背景や歴史的経緯を説明することは可能だったが、その際に数量的なデータを裏付けとして使うことが難しかったと振り返っていた。同様に、「客観的なデータ（図表等）を探すこと／図表を入れたレポートの作成」についても、テーマによって図表が利用しやすいテーマとそうでないテーマがある点を指摘し、図表が入手しやすければ作成しやすかったのではないかと振り返っていた。

最後に、「文章の推敲」については、3-1で紹介したように、初年次のAWの授業はピア・レスポンス（池田・舘岡2007）を中心としている。その中で、ピア・レスポンスとして相手の文章を推敲する活動を行った際の迷いについて、次の【B-3】のように指摘していた。相手の文章に対して、漢字等の間違いを指摘することはできたが、それ以外に自分が相手の文章について問題点を指摘することは遠慮していたという。それは、自分が推敲すべき点を指摘することにより、相手が「せっかく積み上げてきた」文章が崩れたり、改変されたりすることへの遠慮で、内容面の指摘はあまりできなかったと振り返っていた。

【B-3】

調査者：うまく直せたか分からないとか、そういう感じですか。

B：そうですね。ちょっと指摘っていうか、ここはちょっとねって言ったことで、ちょっと崩れちゃったりとか。せっかく積み上げてきたその子のレポートっていうか、文章がやっぱり変になったりとかするんじゃないかなって思って、あんま言えなかった記憶あります。

調査者：相手の人に？

B：はい。漢字とか、ちょっと書き方っていうのはできたとは思うんですけど、内容面というかっていうのは、あんまり進んでは言わなかった気がします。

調査者：相手の人にあんまり言えなかったってことですね。

B：はい。

調査者：ちょっと遠慮してたって感じ？

B：遠慮してた、です、です。

上記のように、初年次の時期には、ピア・レスポンス活動において相手の文章に対するクリティカルなコメントを伝えることは、難易度が高い学生もいると推測される。

なお、Bは引用に関しては、困難点を感じていなかった。その理由として、高校時代の経験に言及していた。Bは高校時代に1学期間かけて資料を調べ、次の1学期間で口頭発表の準備を行う授業を受けていた点をあげている。その授業で引用のルールや表現等についても学習していたため、引用に関しては困難点を感じていないと発言していた。

さらに、Bは「アウトラインの作成」については、「けっこう楽しかった」と述べている。その理由を以下の【B-4】のように述べ、アウトラインの大枠を作成する利点について述べている。Bにとっては、

アウトラインの作成は全体を俯瞰的に見ることができるという点で、分かりやすさにつながり、「フレームを意識したほうがいい」のではないかと指摘している。

【B-4】

調査者：（略）アウトラインをこの授業では作成してもらってたんですけど、このアウトラインを作成することについてはどうですか。

B：私、けっこう楽しかった。

調査者：楽しかった？

B：感じはします。難しくなかったですね。

調査者：楽しかったっていうのは、何か組み立てというか、要するに構成を考えることですよね。

B：はい。

調査者：楽しかったっていう理由はどんな点にあるんですか。

B：たぶん私の性格。

調査者：性格？

B：というか、大体大枠というか、大ざっぱなので。

調査者：大ざっぱ？　そうなの？

B：細かいことを緻密に細かく細かくやるっていうよりかは、もう構成なんかも、ばんばんばんみたいな感じで、一回大枠とかを取ってから考えるところ考えようみたいな感じだったので。

調査者：そういう考え方が割とするのが好きというか、したほうが分かりやすくなるっていう？

B：そうです。フレームを意識したほうがいいのかなみたいな感じで組み立てました。

Bは、以上のように、慣れない文献検索に苦慮し、また、問いを立て、客観的な根拠を提示してレポートを作成すること、および改訂のためのピア・レスポンス活動への十分に積極的な参加が実現しなかった経験を持つことなど、難しかった点を種々指摘した。その一方で、「楽しい」という表現を使いながら、アウトラインによって文章構成をあらかじめ検討しておくことの重要性を認めてもいる。このことは、文字数の多いレポートの全体を構成する各構成要素を意識して流れを捉えることの有用さと重要性を、執筆者として意識できているものと推測され、ここにおいても、初年次教育の実践による具体的な意義が示唆される。

#### 4-2-2　専門教育課程で課されるレポートにおける困難点と自己評価

「2年次以降の専門教育課程で課されるレポートの種類について」は、Bが作成を経験したレポートは、「説明型レポート」と「論証型レポート」の二つに大別される。前者の「説明型レポート」については、授業内容をまとめるタイプのものや、授業内容をまとめた上で「論じる」タイプのもの、そして、論文の内容をまとめた上で「論じる」タイプのものがあったという。このような「論じる」タイプのものは、多くの場合は自分の意見を最後に書くように指示されたという。「説明型レポート」の難易度については、Bは全体的にやや難しいと述べていた。特に論文の読解が難しく、ゼミで読む論文も難しくなってきた点を指摘していた。

一方、後者の「論証型レポ――ト」については、2年次に2000字程度の「論証型レポート」を作成した経験があった。このレポートでは、教員が設定したテーマに関する新聞記事が資料としてあらかじめ提示されており、それにそって目的・現状・分析・対策・考察・結論を書き、自分の意見も加えるように指示されていたという。このようなレポートの構成や書式については事前に教員から指示があり、指定された構造にそって書くことや書式を守ることが評価の対象となっていたという。このレポートの作成の難易度については、Bは「難しかった」と述べ、初年次のAWの教科書を参考にしたという。

また、Bの場合も以上の三つのタイプのレポートの他に毎回の授業に提出する「振り返り」も課されているという。

次に、Bについて専門教育課程で課されるレポートを作成する際の「自己評価」についての言及を紹介する。

Bに3-1の（1）に掲載した初年次のAW学習項目（17項目）について、どの程度対応できるか否かについて現在の自己評価を尋ねた。Bは、初年次のAW学習項目（17項目）のうち、「『問い』を立てること」は「あまりできない」と回答し、「客観的な根拠を提示して書くこと」は「どちらともいえない」と回答した。客観的な根拠を収集するのが難しいと指摘した。しかし、それ以外の項目については「できる」あるいは「まあまあできる」と回答している。4-2-1で述べたようにBは17項目中、10項目で困難点を指摘していたが、3年次の段階では、多くの

項目で対応可能であると回答している。特に、「参考文献の内容をまとめ、正しく引用すること」については、「参考文献の内容をまとめる」ことに関しては、Bは「ゼミで鍛えられている」点を指摘した。また、「正しく引用」することについては、専門教育課程の中で「慣れた」ことを指摘している。その際に、AWの授業で配布された資料が役に立っているという。また、ゼミの授業においても分野に特徴的な書誌情報等の記載方法について説明があり、配布資料を参照しているという。「アウトラインの作成」については「得意」である点に言及していた。

Bは、以上のように、レポート作成に際しての「問い」を立てることや、読解を行うべき文献の内容の深い読み込みに困難を感じることがあるが、そのことは専門教育課程において、初年次より、教育内容の高度化も進んでいる中での現状を指摘した発言である。より理解に時間を要する専門的な議論を行いつつレポートを作成するためには、「問い」を立てることや先行研究への正確な理解と引用は、引き続き難易度の高いものとして理解されていることがわかる。

## 5　考察

ここでは、2名の調査協力者について、共通点や相違点への言及を含めて考察を行う。

AもBも初年次AWの学習項目に関する困難点については、その傾向はやや異なるものの、初年次の際に抱えていた困難点は、3年次の段階ではそれぞれにおいて深刻度が低下し、負担は軽減されている様子が見受けられる。両者がともに初年次段階で困難点を指摘した項目は「レポートに適した表現の使用」と「自分の意見と他者の意見の書き分け」であったが、どちらも3年次では、これらの項目に対して「まあまあできる」という自己評価になっており、対応可能な段階に達している。この理由としては、2年次以降の専門教育課程における教育の中で、AW学習項目のスキルが繰り返し実践されることにより、その十分な運用に習熟した点や、ゼミや授業の場で、鍛えられる機会がある点が挙げられる。

一方、AとBのどちらかが現在も注意が必要だと考えている項目は「レポートのテーマの設定」「『問い』を立てること」「参考文献の読解」「正しく引用する」「客観的な根拠を提示して書くこと」等である。またレポートによっては、「客観的な根拠としてのデータ」を探すことが困難であるという言及も見られた。「正しく引用する」については、現在でもよりどころとして初年次AW教育のテキストや資料を繰り返し参照していることが明らかとなった。

「レポートのテーマの設定」や「『問い』を立てること」に関しては、特に4年次に向けて卒論のテーマ設定や問いを立てる際には、1、2年次より困難度が高いと考えられる。卒業論文という、一層難易度の高い大きなプロジェクトに取り組むことにより、テーマや「問い」の設定については、以前よりも長期にわたり深く思考し、最適の解を探す努力を継続することが期待される。つまり、これまでのレポートとは規模が異なる卒業論文に挑戦するにあたって、テーマを絞り、入手可能な根拠となる文献やデータ等の資料を十分に収集する必要があり、そのようなステップを踏みながら、自身の能力と限られた期間で実現可能な成果を生み出す必要がある。この過程においては、テーマ設定や実際の分析・考察の作業で、再検討を何度も求められることになる。むしろ、テーマ設定を容易だと言えない反応自体が、卒業論文執筆に取り組む学生として、より適切な答えではないかと考えられる。

## 6　まとめと今後の課題

以上、2名の調査協力者について、初年次のAW学習項目に対する難易度についての結果と、専門教育課程で課されるレポートにおける困難点と自己評価について、結果を報告し、考察を行った。初年次のAWで学習した項目には、ルールを理解すればできるようになるものと、そうでないものがあることの存在が示唆された。初年次教育が一定の効果を示していたことも重要な点である。

協力者の2名には、それぞれ専門教育課程に在籍する現在においても難しい点はあるものの、初年次よりも困難さだけでなく、実際の運用が可能になった点も、具体的に言語化が一定程度できていることは特筆できる。より専門的なフィールドで研究活動の実践、振り返り、自身の弱点を見つける過程が今後も続いていくわけであり、そこでの学生自身の変容にも着目する意義が認められる。今回の調査で語られた内容から、調査での問いかけ自体が、学生たちの種々の内省を促していく新たな契機となるとも言える。なお、Bのピア・レスポンスに対して遠慮

がちであった点については、授業の中でピア・レスポンスの重要性や意義を十分に説明し、個々の活動の局面でのサポートを強化することも必要であろう。

では、初年次教育受講者の２年次以降の学生に対して、どのような支援が必要であろうか。

まず、今回はパイロット調査では協力者の学生自身が、研究に向かう学生として成長していく過程が垣間見られたと言ってよい。そのことを、支援を検討する際に学生たちに伝えておきたい。同時に、専門教育課程においては、初年次の時期とは異なり、徐々に、あるいは急に難易度が高くなるテーマやその内容を示した文献を深く読み込み、他者との議論を行う実践と内省を行うことが重要であると考えられる。そうした実践が可能となるように、文献の著者との対話に伴って、自身の思考を深化することが必要であり、異なる視点を持つクラスメート等の他者との議論をより促すことが重要である。そのような過程を経験することにより、特に、初年次教育を受けた時点から、専門教育課程で学び卒業論文作成に至る過程を俯瞰し、自己の弱点を含めて現在何を行うべきかの指針を、自身で立てられるように意識化を促すことが重要であると考えられる。

このような授業内外での活動をより促す方法を考案し、専門課程の違いや分野を超えて、学生の研究に向かう態度を醸成していく支援の実践を繰り返し、教員もその支援への実践に対して、内省を行う重要性を認識する必要があると考えられる。

今回は小規模な調査の報告を行った。学生の背景や内省の状況は、多様であることが予想される。今後は、調査の規模を拡大し、かつ質的にも個々人の学びや内省の状況をより詳細に把握できるよう、調査のデザインを精査したい。

**謝辞**

本調査に協力してくださった２名の調査協力者に心よりお礼を申し上げます。

**付記**

本研究はJSPS科研費JP24K06106（基盤研究（C）「アカデミック・ライティングの初年次教育から専門教育課程への接続に関する基礎的調査」研究代表者：中島祥子）の成果の一部です。

**注**

1） ここでの「アカデミックなディスコースでの社会化」とは、academic discourse socialization を示し、Duff（2010）の概念に基づいたものを示す。

2） 調査協力者が１年次に受講していた初年次教育（前期・後期）では、全学共通の教科書（伊藤・中島編2019）を使用していた。また、配布教材や授業で使用するワークシートは担当教員が共有しており、教員が利用できるようになっていた。なお、2022年度の後期のライティングでは、動画資料も準備されており、授業前に学生に視聴を課していた。

3） 調査協力者の在籍学科・コースでは、３年次からゼミに所属することになっており、ゼミの担当教員に卒論の指導を受ける。

**参考文献**

池田玲子・舘岡洋子（2022）『ピア・ラーニング入門 改訂版──創造的学びのデザインのために』ひつじ書房

井下千以子（2008）『大学における書く力考える力──認 知心理学の知見をもとに──』東信堂

伊藤奈賀子・中島祥子編（2019）『大学での学びをアクティブにするアカデミック・スキル入門［新版］』有斐閣

大島弥生（2023）「留学生に対する日本語のライティング指導──これまでの潮流とこれからの展望──」『日本語学』第42巻第４号、明治書院、pp. 36-45.

大場理恵子・大島弥生（2016）「大学教育における日本語ライティング指導の実践の動向──学術雑誌掲載実践報告のレビューを通じて──」『言語文化と日本語教育』第51号、pp.1-10.

楠見孝・田中優子・平山るみ（2012）「批判的思考力を育成する大学初年教育の実践と評価」*Cognitive Sciences* 19-2，pp.69-82.

佐渡島沙織（2023）「大学生の学術活動と文章作成指導──豊かな発想力をもち、分かりやすく伝え、社会で応用する──」『日本語学』第42巻第４号、明治書院、pp. 28-35.

Duff, P. A. (2010) *Language Socialization into Academic Discourse Communities* “Annual Review of Applied Linguistics”, Vol.30, pp.169-192.

中島祥子（2018）「初年次教育におけるライティング教育──組織的な取り組みと実践の一例──」（第６章）村岡貴子・鎌田美千子・仁科喜久子編著『大学と社会をつなぐライティング教育』くろしお出版、pp. 97-116.

丹原惇・小野和宏・斎藤有吾・秋葉陽介・松下佳代・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.

松下佳代・小野和宏・高橋雄介（2020）「レポート評価におけるルーブリックの開発と その信頼性の検討」『大学教育学会誌』第35巻第１号、pp.107-115.
村岡貴子（2014）『専門日本語ライティング教育 ── 論文スキーマ形成に着目して ──』大阪大学出版会
畑野快・上垣友香理・高橋哲也（2015）「アクティブラーニングの経験は学修成果と関連するのか ── ３年間の学士課程教育における両者の変化に着目して ──」『大学教育学会誌』第37巻第１号、pp.86-94.
山路奈保子・因京子・藤木裕行（2013）「日本人学生の書き言葉習得」『専門日本語教育研究』第15号、p.47-52.
山路奈保子・因京子・藤木裕行（2014）「日本人大学生の学部後半における文章作成技能獲得の様相 ── 工学系専攻の大学院生による作文自己訂正から ──」『専門日本語教育研究』第16号、p.45-52.
大島弥生（2021）「理系中国人留学生による学士課程でのライティングを通じた学びのふりかえり」『専門日本語教育研究』第23号、p.3-10.