

初年次生のレポートに表出した課題分析とライティングセンターの寄与 Analysis of Issues Expressed in First-Year Students' Reports and the Contribution of the Writing Center

岩崎千晶 (関西大学教育推進部)

Chiaki Iwasaki

(Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

要旨

本研究の目的は初年次生が執筆したレポートに対するライティング相談に着目し、ライティングセンター (WRC) 利用前後のレポートに表出した課題を分析することから、①一旦書き終えた段階のレポートに表出した課題、②WRC を活用して、学習者が改善できた点、改善するに至らなかった点を明らかにすることである。調査の結果、レポートに表出した課題は「表記/表現」の指摘が最も多く、次いで「内容補足」「構成」が示された。しかし「WRC を活用して改善できた点」として「表記/表現」「内容補足」に関して統計的には有意な結果が示され、学生が気づかなかったレポートに表出した課題を WRC の利用により改善できていることが指摘された。一方で「改善するに至らなかった点」として「話し言葉から書き言葉への変更」「主語述語の対応における般化」「内容の補足」、「レポート全体にわたった記述内容の分類/整理」等が示された。

キーワード ライティングセンター、チュータリング、学習支援、初年次教育／
Writing Center, Tutoring, Learning Support, First Year Education

1. はじめに

多くの大学において初年次教育が提供されている。平成 28 年度の文部科学省調査によると 715 校 (97.1%) の大学が初年次教育を提供している (文部科学省、2019)。初年次教育では専門基礎を扱う授業もあるが、ライティング、プレゼンテーション、ディベートといった教育プログラムを広く扱うアカデミックスキル育成型科目が最も多く実施されている (杉谷、2006)。特に「レポート・論文の書き方等の文章作法 (661 大学、89.8%)」を扱う初年次教育が多く、学生の主体的な活動として書くことが初年次から重視されていることがわかる。

しかし、アカデミックスキル育成型科目では、ライティングに加えて、プレゼンテーションやディベート等の幅広い内容を扱うため、15 回の授業だけでライティングの指導を完結することは容易ではない。それは書く力が主張に対する理由や根拠を提示し、文章として表現する力が含まれる高

次の認知力だからである (井下、2008)。加えて、高校において論証型レポートを執筆した経験が十分になく、ライティングを学び始めたばかりの初年次生はレポートの課題に自ら気づき、改善する力が十分には備わっていない状態である。

そこで、多くの大学はライティングセンター (WRC) を開設し、学生がレポート執筆に関して相談を受けられるようにしている。文部科学省 (2019) が実施した調査によると、WRC 等の設置数については、平成 24 年度は 53 大学 (6.9%) であったところ、平成 28 年度は 82 大学 (10.8%) へと増加しており、大学がライティング支援に力を入れていることが示されている。とりわけ初年次生が WRC を訪問することは、その後の大学生活において繰り返し WRC を訪問することにつながることも指摘されており (Gordon, 2008)、初年次に WRC を利用することは重要な取り組みだといえる。

しかし初年次生がレポート執筆のどこに課題を

抱えているのかや、その解決にWRCがどう寄与しているのかに関する研究は実施されつつあるが、研究知見が十分に蓄積されているとは言い難い状況である。そのため、初年次生がライティングにおいて抱えている課題や、WRCでどういう相談をし、学生がどの課題を解決しているのかを明らかにし、今後の初年次生のライティング教育に活かしていく必要がある。

2. 研究の目的

本研究の目的は、レポートの執筆プロセスに着目し、初年次生がレポート執筆において抱える課題とそれに対するWRCの寄与を明示することである。具体的には、初年次生が一旦執筆したレポートに対するWRCにおけるライティング相談に着目し、WRCの利用前後のレポートに表出した課題を分析することから、①一旦書き終えた段階のレポートに表出した課題、②WRCを活用して、学習者が改善できた点、ならびに改善するに至らなかった点を明らかにする。

①に着目する理由は、これまでレポートを書いた経験が十分とは言えない初年次生がまずは自分で執筆したレポートのどこに躓いているのかを明らかにできるからである。②に着目する理由は、初年次生がWRCを利用し、レポートをどの点を改善することができたのかを提示することでWRCの寄与を明示できること、ならびにWRCで相談した後も、改善が困難であった点を明らかにすることで、今後のWRCで解決すべき課題やチュータリングにおける改善点を提示できるからである。これらを明らかにすることはライティング教育にも活かすことができ、初年次生の書く力の向上のために有益であると考えられる。

3. 先行研究

大学においてライティングの授業が開講されたり、授業外にレポートライティングの執筆を支援したりするWRCが設立されている背景には、初年次生がレポート執筆において課題を抱えているという現状がある。例えば渡辺(2010)は国立の

総合大学3校の初年次生1018名を対象に「書くこと」に関する調査を実施し、「書くこと」に苦手意識を持つ初年次生がどの大学においても50-60%程度存在することを指摘している。同様に、東京大学大学院教育研究科大学経営・政策研究センターが大学生約3.3万人に実施した第2回全国大学生調査(2018)においても、「論理的に文章を書く力が育成されているのか」を尋ねたところ「不十分」「あまり十分でない」と回答した学生の合計は専門分野を問わず70%前後で、大学生が書く力に対する自己評価が低いことが示されている。

渡辺(2010)は、こうした書くことに苦手意識を抱える学生は文章を一旦書き終え、提出するまでのプロセスにおいて費やす時間と労力が少ないことを課題として指摘している。しかし書くことに苦手意識を抱える初年次生は、執筆した文章の出来に自信を持っておらず、自己評価の意識が低い(渡辺、2010)。そのため、一旦書き終えたレポートを改善する活動を十分に取り入れられていない状況も否めない。実際、外山(2018)は、文章執筆に関連する困難には、①学生自身が認識する問題と②学生が執筆した文章に表出する問題があることを指摘し、学生が自分で考えた問題と、WRCのチューターが考えた問題が必ずしも一致するものではないことを提示している。外山の主張からは、学生が自分の文章に問題を認識していない場合、自分で文章を改善する見込みは低いことを示しているとともに、学生自身が気付いていない改善点がレポートに表出していることを提示している。また岩崎ら(2013)はWRCの利用履歴をもとに、ライティングに関する相談内容629件を分析している。その結果、相談内容を「確認依頼、執筆準備、文章表現・表記・文章構成・文献利用等」の8カテゴリーに分類している。この中で最も多いのが「一通り書いたが、これでよいかわからないので見てほしい」「レポートを一旦書き終えたが、これで書けているのかを見てほしい」という「確認依頼(259件)」であることが示されている。本結果から学習者は、レポートに表出している課題を自ら把握し、課題を焦点化させ

てWRCで相談することが困難である様子が窺える。そのため、一旦執筆したレポートの「確認依頼」をすることで、WRCの相談を経て、レポートに表出した課題を解決しようという状況が読み取れる。

以上のようなことから、学習者がレポートを一旦書き終えた後、それを提出するまでのプロセスにおいてレポートの改善点に気が付いていないケースがあるという課題を抱えていることが見受けられる。一方で、これまでのライティング研究において、学習者が一旦書き終えた文章を改善する取り組みは書く力を育成するために効果的であることが述べられている(西口、2018; Graham & Perin、2007等)。渡辺(2010)による調査においても、「書くことに苦手意識を抱いていない学生」は一旦書き終えたレポートを提出するまでに改善する時間を「苦手意識を抱いている学生」より多くとっていることを示し、文章を改善するためには、執筆プロセスにおいて客観的な目による見直しが欠かせないと指摘している。このような調査結果からも学習者が執筆したレポートを見直し、改善する取り組みを行うことは学生にとって重要であると言える。

しかしこれまでの研究では、初年次生が一旦書き終えたレポートのどこに課題を抱えていたのか、WRCに相談をした後、具体的にどこを改善したのかに着目した研究が十分蓄積されているとは言えない。以上のようなことから、本研究では初年次生が一旦書き終えた文章を改善するプロセスとそこでのWRCの寄与に着目する。

4. 研究対象と研究方法

4.1. 研究対象とWRCの概要

本研究では、大規模私立大学であるA大学の共通教養科目である初年次教育「スタディスキルゼミ(プレゼンテーション)(受講生24名)」(2012年度春学期)を対象とした。授業ではプレゼンテーションの技法について学ぶことを中核に据え、情報検索、図書館の活用方法、ライティングについても学び、アカデミックスキルを育成すること

を目的としている。第1回目のプレゼンテーションでは「大学生生活を有益に過ごすために利用すべき施設や学習機会を提示し、それらの活用によりどのような力を育むことができるのか」について論証型のプレゼンテーションを学生がグループで行った。その後、学生はA4 1枚程度のレポートを執筆した。レポート課題は、グループでのプレゼンテーションに求められる要件を提示し、その理由や根拠として、グループ活動をふりかえり、反省点、改善点を記述することであった。教員はレポート課題の内容を伝えた後、レポートのフォーマット、1文1メッセージ、文末表現、アウトライン作成といった表記/表現、構成に関する基礎的な講義を1度行った。学生は授業外の課題としてレポートを執筆した。執筆時期は授業中盤であった。学生はレポートを一旦執筆した後、WRCで相談をし、レポートを修正し提出した。教員はWRCにレポート課題、提出日、学生数、訪問時期に関する情報を提示していた。学生が一旦書き終えたレポートをチューターと共に見直しをし、レポートを改善する機会につなげるために、教員は、WRCを活用した。

2011年にWRCを開設したA大学は、博士後期課程の大学院生やPDを中心にチューターとして雇用している。チューターは、1回40分の相談時間で文章執筆を支援している。WRCでは文章添削ではなく、学生が自分で課題に気づき、文章を書き直すための相談に対応している。そのためWRCの理念は「①添削によって答えを与えるのではなく、対話による指導をとおして、自分で問題を発見し、考え、解決する力を育成すること」

「②学術的な文章作成の訓練をとおして、社会に出てからも使える「書く力」を総合的に養い、社会で活躍できる人材の育成に貢献すること」「③学部教育と密接に連携して、専門教育のさまざまな場面でライティングサポートをおこない、教育の効果を高めること」の3点が掲げられている。チューターは学習者の執筆したレポートを一方向的に添削するのではなく、対話や問いの投げかけを通して学習者が自ら課題を発見するような対面式の

個別相談を通してライティングプロセスを支援している。

チューターの活動プロセスは、相談前に WRC に寄せられた相談内容を確認し、相談に対応をする、相談後「相談記録」に科目名、締切日、出題、相談内容、所感を記入することになっている。なお、チューターはコミュニケーション研修、ライティング相談のロールプレイ、WRC 担当教員やすでに勤務しているチューターの OJT 等を経て、チュータリングにあたっている。

4.2. 研究方法

分析データは受講生 24 名分の WRC 利用前後のレポート、チューターによる相談記録とした。WRC 利用前後のレポートに関しては、レポートのねらいに着目し、学習者が一旦書き終えたレポートに表出している課題、WRC を利用後に改善できた点、改善できなかった点を明らかにすることとした。レポート課題のねらいは項目 1)「プレゼンに求められる要件を提示している(プレゼン要件)」、項目 2)「1)の理由や根拠として、プレゼンを振り返っている(理由根拠)」、項目 3)「1)2)を踏まえ反省点を提示している(反省点)」、項目 4)「1)-3)を踏まえ改善点を提示している(改善点)」、項目 5)「1)-4)を文章として表現できている(『文章』としての表現)」であった。そこで分析の観点、項目 1) -4) を満たす「レポート課題の要件」と、項目 5) を満たす「『文章』としての表現」とした。

これらの観点に対して量的調査と質的調査の両方を取り入れた混合法を用いて分析を加えた。量的調査を用いた理由は「レポートが課題要件を満たしているのか」に関して、レポート改善結果の信頼性を統計的に判断するためである。しかし統計的に有意差が見受けられたとしても、WRC 利用後の改善できた点と改善できなかった点に関する内容を具体的に把握できなければ、今後のライティング教育への提言に寄与できない。そこで WRC 利用前後のレポートとチューターの相談記録を用いて、統計結果に基づき、レポート課題の

各項目において改善できた点や改善できなかった点を質的に分析した。質的分析に関しても信頼性を確保するため、筆者が WRC 担当教員と協議をし、分析結果について確認をとりながらすすめた。レポートの改善の程度の判断や改善項目を抽出する際は、まず実際のレポートを事例として分類する方法を確認した。そのうえで各自分析し、結果の一致度を確認し、判断が異なる場合は協議して分析を加えた。

まず量的な研究方法に関する具体的な手順次に示す。項目 1) -4) の「1) レポート課題の要件」に関する分析方法は、筆者と WRC 担当教員が各項目を執筆できているのかを各々判断し、記述できている学生の数をカウントした。項目 1) -4) の分類に関する一致率は 94.6%であり、判断が異なるものは協議し分類した。これらの値において WRC 利用前後の違いを検定するために McNemar 検定を行った。次に、統計結果に基づき項目 1) -4) に関してレポートが改善された、あるいはされなかった点を明らかにするため、相談記録を質的に分析した。例えば改善できていない場合は、相談記録をもとにチューターによる相談内容を確認した。

項目 5) に関しては、石黒(2009a、2009b)に基づき「表記/表現」「構成」の項目を設けた。加えて相談記録から、用語や文章の説明不足に関する指摘が多数見受けられたため、「内容補足」の項目を立てた。「表記/表現」は「文レベルで文体が統一されており一文一義の文章となっている、語レベルで誤字脱字がなく表記の形式のルールが守られている」を指標とし、「内容補足」は「読者が必要とする情報を述べているか、読者が文面を理解するための情報を提示し、わかりやすく説明できているか」、「構成」は「複数の情報を文と文の関係性が論理的であり、記述内容の分類、整理がされているのか」とし、これらの項目を改善できているのかを評価した。

WRC 利用前後のレポートと相談記録を基に、筆者と WRC 教員が各項目に対して「改善」「一部改善」「未改善」に分類した。例えば「表記/表現」

において、レポートでは「思う」ではなく「考える」といった別の用語を使う方が望ましいというチューターとの相談があった後に、レポート全体において修正がなされていた場合は「改善」と判断した。改善箇所もあるが改善されていない箇所も残っていた場合は「一部改善」とし、変更がない場合は「未改善」とした。同様に「内容補足」においても、「調査の結果からわかったことを示したほうがよい」といったチューターとの相談後、内容が理解できるように補足できている場合は「改善」と判断し、文章を追加しているが一文や一語補足したのみで内容の理解が十分ではない場合は「一部改善」とし、変更がない場合は「未改善」とした。「構成」では、理由と根拠を論理的に結び付けて文章が整理されている場合は「改善」と判断し、変更が一部にとどまり、全体になされていない場合は「一部改善」とし、変更がない場合は「未改善」とした。

各項目に対する分析結果の一致率は93.8%であり、判断が異なるものは協議し分類した。この結果を基に「表記/表現」「内容補足」「構成」の項目ごとに1サンプル1水準によるカイ2乗検定をし、各項目における比率の違いを検定し割合の推定を行った。改善した割合を統計的に推定することで、改善割合の値の正しさを判定した。項目5)に関しても、統計結果を基にWRC利用前後のレポートと相談記録を用いて、「表記/表現」「内容補足」「構成」における改善、一部改善、未改善の内容、相談記録の内容に分析を加えた。具体的には、「表記/表現」「内容補足」「構成」の下位項目を抽出するようにし、学習者がどのような課題がレポートに表出しているのかや、WRCを活用して改善できた点、できなかった点を明らかにした。なお、レポート内容を【】、チューターの相談記録の内容を《》内に記述する。

5. 結果と分析考察

5.1. 「レポート課題の要件」の結果と分析考察

①レポートに表出した課題と「レポート課題の要件」の改善できた点

「レポート課題の要件」であった項目1) -4) に関して、24件のレポートに対するWRC利用前後の状況を表1に示す。「一旦書き終えた段階のレポートに表出している課題」としては、項目2)の理由根拠が24名中約半分の学生が記述できなかったという点が目立った。一方、項目1) 3) 4)の項目は各々1~4名の学生が執筆できていなかった。

表1 レポート課題の要件に関するWRC利用前後の状況

	WRC 利用前	WRC 利用後	差
1) プレゼン要件	23	24	1
2) 理由根拠	11	18	7
3) 反省点	20	24	4
4) 改善点	22	24	2

しかしWRCを活用した後は、全学生が項目1)「プレゼンに求められる要件を提示している(プレゼン要件)」、3)「1) 2)を踏まえ反省点を提示している(反省点)」、4)「1) -3)を踏まえ改善点を提示している(改善点)」を満たしていることが示された。相談記録には《反省点が書けていなかったため、一緒に話し合っ出てしました(チューターA)》といった記載があり、チューターがレポートの要件をもとに記述の足りない部分に対して気が付き、学生に確認をとりながら反省点を執筆するように促している様子が報告されていた。

項目2)「1)の理由や根拠として、プレゼンを振り返っている(理由根拠)」では、WRC利用後に記述できた学生が7名増えていることがわかった。項目1) -4)のWRC利用前後の違いを判断するため、McNemar検定をかけた結果、項目2)では有意差が確認され($p=0.0016$)、WRC利用前後においてWRCの効果が統計的に示された。

②「レポート課題の要件」の改善できなかった点

前項において統計的に有意差は確認されたものの、項目2)「1)の理由や根拠として、プレゼンを振り返っている(理由根拠)」ではWRC利用後も学生6名がレポートを改善できておらず、「学

習者改善するに至らなかった点」が残った。そこで相談記録を分析した結果、チューターは「表記/表現」に関する相談を中心とし「理由根拠」を扱えていなかったことが示された。チューターは学生の要望に応じて「表記/表現」について話し合ったこと(4名)や、改善箇所が多く「理由根拠」について時間を十分確保できなかったこと(2名)がわかった。チューターは理由根拠の提示が必要だとは考えていたが、ライティング支援では学習者の個別相談に沿うため、その希望に沿って表記表現に関して相談をすすめていたことや、40分という限られた時間で改善すべき点を扱いきれない場合もあることが提示された。

以上のことから、「レポート課題の要件」に関してまとめると、学生がWRC利用前には自分では気が付いていなかったレポート課題の要件があり、見落としが発生するという「一旦書き終えた段階のレポートに表出している課題」が見受けられた。しかし、WRC利用後は、達成できていない箇所に気づき、「レポート課題の要件」を考慮し、項目1)、3)、4)の全項目を記述できるようになっていた。項目2)に関しても統計的に改善の効果が確認された。

その一方で、項目2)に関しては、相談後も執筆できなかった学生が存在し、対話を通してレポートを改善することを重視するWRCの相談では、学生の希望に沿った相談を実施するため、授業ではねらいとしている部分を相談時間内に扱えていない場合も示された。チューターは学習者に対して、時間内に扱えなかった点を明示し、WRC訪問を再度促したり、本人の希望を踏まえつつ、授業で求められている点について提案したりする等も求められる。

5.2. 『文章』としての表現の結果と分析考察 ①レポートに表出した課題と『文章』としての表現の改善できた点

項目5)『文章』としての表現に関して、チューターとの相談で扱われた「表記/表現」「内容補足」「構成」における件数とレポートの改善状況

に関する分類を表2に示す。「一旦書き終えた段階のレポートに表出している課題」としては、「表記/表現」は45件、「内容補足」は19件、「構成」に関しては11件がチューターとの相談で取り上げられていた。

「WRCを活用して、学習者が改善できた点」として「表記/表現」は45件中22件、「内容補足」は19件中12件、「構成」は11件中4件の改善が行われた。しかし一部改善・未改善のレポートも見受けられたため、改善状況について比率の違いがあるのかを明らかにするために、カイ2乗検定を実施した。その結果「表記/表現」「内容補足」では、3つの修正分類のカテゴリー(改善・一部改善・未改善)の出現率において有意差が認められ($\chi^2(2)=8.93, p<.05$; $\chi^2(2)=8.31, p<.05$)が見受けられ、統計的に「表記/表現」「内容補足」でのレポート改善に効果が示された。

表2 チューターの指摘件数とレポート改善の状況

	改善	一部改善 改善	未改善	χ^2
表記/表現(45件)	22	17	6	8.93*
内容補足(19件)	12	5	2	8.31*
構成(11件)	4	6	1	3.45

* $p<.05$

次に具体的にどこが改善されたのかを明らかにするため、チューターとの相談記録を分析し、レポートで改善された項目に対して質的に分析考察を加える。「表記/表現(22件)」ではチューターがよりわかりやすい文章表現にするための相談対応をし、学生は「文末表記(6件)」「一文を短くすること(5件)」「ナンバリングをすること、表記の揺らぎ統一、接続詞の変更(各3件)」「一字下げ(2件)」をし、レポートを改善していた。例えば指摘が多かった「文末表記(6件)」では、学生が【自分の意見を伝える際も臆せずに意見を言えるだろうし、質疑応答の際もはっきりと答えられるだろうから説得力が増すだろう(学生A事前レポート)】と、「だろう」を繰り返し使っていた。し

かし WRC 利用後は【自分の意見を伝える際も臆せず意見を言えるし、質疑応答の際もはっきりと答えられるために、プレゼンに説得力が増す(学生 A 事後レポート)】と文末表記を改善していた。また「一文を短くすること(4件)」では、学生は【ボランティア活動に関してただ参加するだけではなく、まず現状・現実を知ること、知った次に行動すること、行動を続けること、月日が経過してもそのことを忘れないこと、これらをする事で初めて参加することに意味があるのだと学んだ(学生 B 事前レポート)】と一文が長い状態であった。しかし WRC 利用後は【ボランティア活動に関してただ参加するだけでは意味がないのではないか。現状・現実を知ること、知った次に行動すること、行動を続けること、月日が経過してもそのことを忘れないこと。これらをして初めて参加することに意味があるのだと学んだ(学生 B 事後レポート)】と1文を複数の文章に分け、よりわかりやすい表現へと改善していた。

次に「内容補足(12件)」では「具体的説明の追加(7件)」「内容の追加(4件)」「前置きの追加(1件)」が挙げられた。「具体的説明の追加(7件)」では、学生がプレゼンの準備段階で【LMSをうまく活用したい(学生 C 事前レポート)】と書いていた文章に対して、チューターは《うまく活用するとはどういうことなのかを尋ね、抽象的な表現ではなく具体的な内容を補足し、読み手に意図を伝えやすくする提案をした(チューターA)》ことが相談記録に示されている。その結果、学生は【一人では気づくことのできないミスは必ずあるので、LMSを活用することで次回からは最後までグループ活動の確認作業を怠らないようにする(学生 C 事後レポート)】といった具合に LMS 利用に関する具体的な説明を追加して、文章の意図がより伝わる文章へと改善をしていた。

最後に「構成」では、そもそも「表記/表現」に比べると件数が4件と少なかったため、統計的に有意差が確認されなかったが($\chi^2(2)=3.45, n.s.$)、「段落構成の見直し(2件)」「段落わけの見直し(1件)」「内容の分類/整理(1件)」をして

レポートを改善した事例があげられた。例えば、学生 D は WRC 利用後、レポートの記述内容を分類/整理し、段落わけを見直し、文章の順番を入れ替え、レポート全体にわたる書き直しをしてより論理的な構成のレポートを執筆した。相談記録からはチューターがレポートの要件で表現したいことを学生に箇条書きするように促し、各段落と執筆内容の関係性についてレポート全体にわたり尋ねたことが示されていた(図1参照)。結果、学生 D はレポートの要件として「聞き手の気を惹くことの重要性を伝えたい」とチューターに伝え、レポートの核となる部分を見出していった。次にチューターがその意見と各段落がどのような関係性になっているのかを尋ね、学生 D はどのような変更をすべきかを理解し自ら書き直しをしていく様子が相談記録から読み取れた。学生はレポートの核となる主張を抽出できたこと、各文章や段落との関連性を見出すこと等、レポート全体にわたって具体的に話し合えたことで、WRC 利用後、レポートを再構成し、最終的に論理的なレポートを執筆できていた。

1. レポートの作成背景の確認: 本日相談したいことについて尋ねる→学生「全体的にこんなもんでいいかなと思って」
2. レポートの音読後、感じたことを尋ねる→学生: 漢字間違いに気づく。それ以外はなし。
3. 各段落にナンバーをつけ、それぞれの段落で伝えようとしていることについて尋ねる→学生返答なし
4. 教員の課題要旨を提示し、どの段落がレポート課題の各項目と対応するのかを考えるように促す→学生段落と課題を紐づける
5. 各項目の内容を整理し、達成したことが幾つも書かれているのでそれは何なのかを表してもらおう。ほかの項目も同様
6. 5. で記載したものを目次のように並べて記述するように促す。それを見て感じることはないかを尋ねる。→学生返答なし
7. 各段落、書く内容の関係はどのようになっているかを問う→学生: 「なんとなく書いていることは、いくつかは聞き手の気を惹くことにつながっている」と言う

8. では、「聴き手の気を惹く」という大テーマ（学んだこと）と、各項目がどのような関係になっているかを聞く→学生：それぞれと聞き手の気を惹くことの間を調べる。「あーなるほど」といいつつ、再構成を始める。
9. ほかに質問がないかを確認して終了

図1 学生Dの相談記録（一部抜粋）

以上のように、『文章』としての表現』に関しては、「一旦書き終えた段階のレポートに出している課題」として、「表記/表現」では「文末表記」「一文を短くすること」等において、また「内容補足」では「具体的説明の追加」「内容の追加」等において課題が指摘され、学生自身ではレポートを改善できていなかったことが示された。WRC利用後は、「表記/表現」「内容補足」において統計的な有意さが示され、WRC利用によるレポート改善の効果が確認できた。具体的には、文末表記を修正したり、一文を短くしたり、具体的説明を追加する等して、学生はレポートを改善していた。構成に関しては、件数が少なく統計的な効果は示すことができなかったが、チューターとの対話を通して、自分が主張したい内容を見出し、文章全体にわたって改善する様子が窺えた。

②『文章』としての表現の改善できなかった点

改善できた点が多くなった一方で、チューターとの対話で取り上げられた項目であっても、相談後のレポートにおいて十分に改善することができなかった「一部改善・未改善」項目も抽出された。「表記/表現」「内容補足」「構成」の順に、それぞれ相談で取り上げられた数が多かった項目の特徴を述べる。

まず「表記/表現」の「一部改善」の項目で最も指摘が多かったのが17件中10件を占めた「話し言葉から書き言葉への変更」である。例えば学生は【実態の体験談にウェイトを置いて話していくのがいいのかなと思（学生E事前レポート）】と記述していたが、WRC利用後は【実際の体験談にウェイトを置いて話していく方がいいのではないかと思（学生E事後レポート）】と変更を

していた。「話していくのが」を「話していく方が」と書き言葉に変更したが、その後続く文章「いいのかなと思」を「よいのではないかと考え」等に改善できていなかった。初年次生が話し言葉と書き言葉の区別をレポート全体にわたりに行うことは困難な傾向が見受けられた。吉田(2012)は、高校生110人を対象に「書くこと」に関する調査をした結果、その特徴として思いのままを逐次的に書いている傾向が強いことを指摘し、学習者は話し言葉のように頭に浮かんだ内容を書きながら考えていると主張している。このような結果からも、高校生から大学に進学して2か月程度の初年次生には話し言葉をそのまま文字化する傾向が表れている可能性があると考えられる。話し言葉と書き言葉を区別する範囲は広く、学生がその違いを自分で判断できないことも推測される。「話し言葉から書き言葉への変更」に関しては、WRCにおいて実際にレポートでよく扱う表現や話し言葉と書き言葉の違いに関する事例を提示したりしながら重点的に相談で取り上げる必要性が示された。

他にも「表記/表現」において一部改善した項目として「文末表記(3件)」、「一文を短くする(2件)」等が挙げられた。例えば、主観的な表現「思う」を避け、別の表現に変更することを相談で話し合っていた学生Fはその箇所を修正していたが、レポート全体において修正が及んでおらず、他の箇所にも一般化できていなかった。しかし相談で話し合った点以外の部分についても修正をし、一般化することによって書く力は向上するといえる。チューターは学生と修正すべき箇所がどこにあるのかを確認するとともに、単に修正をするのではなく、適切な「表記/表現」を用いる理由を学生に考えさせ、文章表現に関する理解を促すことも求められるといえよう。

「未改善」の6件では、「主語述語対応(2件)」「書き言葉への変更(1件)」「表記の揺らぎ(1件)」「一文を短くすること(1件)」「誤字脱字(1件)」が挙げられた。「未改善」になっていた学生は6名存在し、そのうち4名は、チューターからの助言がほかの学生に比べて多く、5か所以上あった。

そのため学生がどこを改善すべきかについて、把握しきれなかった可能性や改善点を抜け落としてしまった可能性がある。WRC では限られた時間で学生のニーズに応じたチュータリングを行うため、改善することが望ましいすべての項目を扱えない場合もある。チューターは改善点の多い学生には改善点を把握できているかを確認し、場合によっては再度訪問を促す必要がある。

次に「内容補足」の「一部改善 (5 件)」は、「内容の追加 (4 件)」「具体的説明の追加 (1 件)」で、「未改善 (2 件)」は「内容の追加 (1 件)」「具体的説明の追加 (1 件)」であった。

「一部改善 (5 件)」で最も多かった「内容の追加 (4 件)」での事例を提示する。学生 F は読者に意味が通じにくいいため、内容を追加し、可読性を高める必要性を相談の際に確認しあった。その後、学生は一文を追加したものの、十分に内容を理解できる文章ではなく、修正が不十分であった点が課題となった。前節において WRC 利用後に改善された項目として「具体的説明の追加」や「内容の追加」を示したが、初年次生が文章内容を他者に理解してもらうために何をどの程度執筆追加することが望ましいのかに関する判断が自分でできる学生と、できない学生がいることがわかる。チューターは「内容の追加」について相談した際に何をどの程度追加すべきかを学生が自分の言葉で説明してもらったり、尋ねたりする等して、学習者による説明構築により、チュータリング後も自らレポートを改善することができるかどうかを確認する機会を設ける必要が指摘された。

最後に「構成」の「一部改善 (6 件)」は「内容の分類整理 (4 件)」「結論と本論の対応 (1 件)」「段落わけの見直し (1 件)」で、「未改善 (1 件)」は「全体の流れ (1 件)」であった。チューターは学生とレポート全体の「内容の分類整理」や「段落わけの見直し」について話し合ったが、学生は段落変更や記述順序の変更をせずに、軽微な修正でとどまっている例が目立った。相談記録によるとチューターは「記述内容の分類/整理」を改善する必要性を学生と話していたが、それ以外の相談

内容もあり時間をかけ改善策を話せていないことがわかった。「未改善」に分類されたレポートにも「全体の流れ」を見直す必要性がチュータリングで扱われていたが、そのほかの「表記/表現」で修辭的な改善箇所があったため 40 分では構成に関する具体的な改善方法を見出すことができていなかったと推測される。「構成」に関しては、学生がチュータリング後に自ら構成を改善することは容易ではないことが示され、チューターが構成を改善する理由や具体的な方法を学生と相談し合い、WRC 利用後も学生が自らレポートを修正できるのかを確認する必要があるといえよう。

以上のことから、『文章』としての表現に関してまとめると、「一旦書き終えた段階のレポートに表出している課題」として、「表記/表現」「内容補足」「構成」においてはすでに WRC の活用による統計的な効果が示されたものの、一部改善にとどまった事例や未改善の事例も指摘された。「表記/表現」「内容補足」に関しては、般化ができていないことが目立ったため、「話し言葉から書き言葉への変更」「文末表現」「内容の追加」に関しては、特に修正する理由を学生に考える機会を設け、般化を促す必要があるだろう。「構成」に関しては、学生自身が一人で修正できるように、具体的な方法について理解できているのかをチューターと確認する必要性が示された。

6. おわりに

本研究では初年次生が一旦執筆したレポートに対する WRC におけるライティング相談に着目し、その利用前後のレポートに表出した課題を分析することから、①一旦書き終えた段階のレポートに表出した課題、②WRC を活用して、学習者が改善できた点、ならびに改善するに至らなかった点を明らかにすることを試みた。

調査の結果、「一旦書き終えた段階のレポートに表出した課題」では、教員からの指示を満たしていないレポートがあることが示された。WRC 利用後は、項目 1)・3) 4) を全員が執筆できていた。項目 2) に関しても統計的に改善の効果が示され

た。チューターとの対話を通して、学生はレポートのねらいに気づき、レポートの改善点に気が付いている様子が見られた。

しかし、項目 2) に関しては統計的には改善の効果がみられたが、執筆しきれなかった学習者もあり、授業課題で求められている内容についての確認や、相談回数を増やすことを提案する等の必要性を指摘した。

項目 5) 「1) -4) を文章として表現できている(『文章』としての表現)」は、「一旦書き終えた段階のレポートに表出した課題」では、「表記/表現」に関する指摘が最も多く、次いで「内容補足」「構成」が挙げられた。「WRC を活用して、学習者が改善できた点」に関しては、統計的な結果から「表記/表現」「内容補足」に関して有意な結果が示されており、初年次生が一旦執筆したレポートを提出するまでのプロセスにおいて WRC を活用することで、レポートに表出した課題を改善できていることが指摘された。初年次生は WRC を活用することで自分一人では気づくことのできなかったレポートに表出した課題に対して、文章作成過程におけるモニタリングをし、レポートを見直している効果を実証的に確認できた。

「学習者が改善するに至らなかった点」では、全員が WRC で話し合い、指摘された事柄を改善できたわけではなく、「表記/表現」で「話し言葉から書き言葉への変更」「主語述語の対応における一般化」に課題が見受けられた。「内容補足」では「内容の補足」、「構成」では学生が自ら記述内容の分類/整理することは困難である傾向が示され、レポート全体にわたって修正について具体的に話し合う必要が指摘された。これらの項目を十分に配慮し、WRC で取り上げていく必要がある。場合によっては教員が初年次教育において、学生が WRC で相談した内容と改善点を考えるふりかえりの機会を設けることも考えられる。

本研究は WRC 利用前後のレポートの分析を行ったが、今後はさらに相談内容の談話分析やヒアリング調査を実施し、授業で WRC を効果的に利用する手立てを検討する必要がある。またレポー

トで扱う内容との関連性について取り上げていないこと、一授業を基に調査をした研究であること、一旦完成したレポートに表出した課題をもとにした分析であり、学生のライティングプロセス全体に焦点を当てていないことは課題となる。

参考文献

- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education
- Gordon, B. (2008). Requiring first-year writing classes to visit the writing center: Bad attitudes or positive results? *Teaching of English in the Two Year College*, 36(2), 154-163.
- 井下千以子 (2008) 『大学における書く力考える力』東信堂.
- 石黒圭(2009a) 『よくわかる文章表現の技術 I—表現・表記編—[新版]』明治書院.
- 石黒圭(2009b) 『よくわかる文章表現の技術 II—文章構成編—[新版]』明治書院.
- 岩崎千晶, 稲葉利恵子, 小林至道, 本村康哲 (2013) 「ライティングセンターにおける相談記録の分析—学生からの相談事項に着目して—」『大学ICT推進協議会2013年度年次大会プログラム集』, T1A-7.
- 文部科学省 (2019) 『大学における教育内容等の改革状況について (平成28年度)』 (http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336_001.pdf) (2019年11月12日)
- 西口啓太 (2018) 「米国大学の初年次ライティング指導における学習者への動機づけの効果と課題—プロセス・ライティング指導に着目して—」『神戸大学教育学会研究論叢』24, 67-77.
- 東京大学大学院教育研究科大学経営・政策研究センター (2018) 『第2回全国大学生調査』 (<http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/cat77/cat82/>) (2019年11月12日)

外山敦子(2018)「学生の文章執筆における「つまずき」の傾向—ライティングサポートデスク相談記録の分析を通して—」『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』3, 5-8.

杉谷祐美子 (2006)「日本における初年次教育の動向—学部長調査から—」濱名篤・川嶋太津夫編著『初年次教育 歴史・理論・実践と世界の動向』丸善.

渡辺哲司 (2010)『「書くのが苦手」をみきわめる—大学新入生の文章表現力向上をめざして』学術出版会.

吉田茂樹 (2012)『対話による文章表現指導の研究—<個に即した支援>の理論と方法—』溪水社.

謝辞

協力いただいた實淵洋次氏はじめ、関西大学ライティングラボに携わる教職員に対する謝辞を記述する。本研究は、JSPS 科研費、JP19K03040、JP19H0171、20K03100 の助成を受けている。