

## 「学術論文の書き方入門」の授業実践

－文章作成に対する学生の苦手意識は軽減できるか－

近 田 政 博

---

### ＜要 旨＞

文章を書くことに苦手意識を抱いている大学生は少なくない。書く力を高めることを意図した授業を大学側が提供することによって、この苦手意識を軽減することは可能であろうか。

名古屋大学では、文章の全体構成や論証を重視する「学術論文の書き方入門」の授業を、平成 24 (2012) 年度から初年次学生向けに提供している。本研究ではこの授業実践を通して、①学生が文章執筆のどの時点で苦労しているか、②その苦労度は授業を通して軽減されたのか、③苦労度の変化はどの授業方法に影響を受けたのかを検証する。受講生に対する事前・事後アンケートを分析した結果、次の点が明らかとなった。

- ・論文執筆に関する学生の苦労度は、書き始める前から一通り書き上げるまでの段階に集中している。
- ・この授業の履修による苦労度の軽減も、上記の段階において大きかった。
- ・反対に、履修によって苦労度が増加した学生はすべての文章作成段階において存在した。いずれかの段階で苦労度が増加した学生も4割以上にのぼった。
- ・教員が指定した教科書やワークシートが書く力を高めるのに大きな影響を与えたのに対し、ほぼ学生の自由裁量に任せたグループワークの影響度は必ずしも大きくなかった。

---

### 1. 研究目的

大学生は文章を書くことにどのような苦手意識をもっており、そうした

苦手意識は授業によって軽減できるものであろうか。筆者は平成24年度から名古屋大学の全学教育（学部によらない教養・基礎教育）において「学術論文の書き方入門」という授業を担当している。本稿では、本授業の受講者が文章を書くことに対してどのような苦手意識を抱いており、その苦手意識が受講によってどのように変化したかを明らかにしたい。この授業の実施にあたっては、「文章表現の細かなスキルよりも、設定した主題をもとに全体の文章を構成し、論証する、論理的思考を重視したトレーニングが大学新入生には必要ではないか」という仮説を立て、これに基づいて目標を設定した。このように考えるのは次の3つの理由による。

第一に、東京大学の全国大学生調査（2008）によれば、「論理的に文章を書く能力」が不十分もしくはやや不十分と考える割合は7割を超えている。それにもかかわらず、論理的に文章を書く能力を養う上で、これまでの授業経験が役立っているかどうかを肯定的にとらえた回答は半数にも満たない（42.9%）。このことは、論理的に書く能力が不足していると感じている学生が多い一方で、授業ではそうしたニーズが必ずしも満たされていないことを示しているといえよう。

第二に、大学新入生に対する渡辺・島田（2010）の調査結果によれば、過半数の学生は書き始める前、および書き始める際に最も苦労している。このことは、文章表現の作法よりもむしろ、書く以前の段階である「何を書いたらよいのか」「筋書きをどのように組み立てればよいのか」という点について、学生が多くの労力や時間を費やしていることを示唆している。

第三に、筆者が所属する名古屋大学高等教育研究センターが主催する「名古屋大学学生論文コンテスト」においても、応募者全員に送付しているフィードバックシートを確認したところ、文章表現よりも論理構成に関する項目の得点が相対的に低く、かつ入賞した論文と他の応募論文との差が大きかった。また、自分で設定した問いを論証し、読者を説得するプロセスに問題のある論文が多いことが審査員から例年指摘されてきた。

そこで本論文では、上記の目標を授業で達成できたのかどうかを検証したい。具体的には次のようなりサーチクエスチョンを設定する。

- ・ 渡辺・島田が指摘した大学生の文章表現に対する苦手意識は、本授業の受講者にもあてはまるかどうか
- ・ 文章作成に関する学生の苦労度は、この授業の履修によって軽減できるのか
- ・ 苦労度の変化はどのような授業方法に影響されたのか

なお本稿では、文章作成における苦労度を、上記の渡辺・島田調査に準じて、これまで大きな労力や時間を費やしたかどうか、あるいは心理的な抵抗や負担を感じたかどうかという感情として定義し、これに基づいて調査を実施した。

## 2. 先行研究

文部科学省が2010年末に実施した調査によれば、大学教育において大学生に対してレポートや論文の書き方を身につけるためのプログラム（正課に限らない）は533校に上り、これは初年次教育を実施している大学の86%に相当しているという（文部科学省 2011）。また、日本語教育や国語教育の分野ですでに多くの事例研究の蓄積がある。しかしながら、大学生が文章を書く際にどのような困難を抱えているか、どのような苦手意識を持っているか、という点についての先行研究は数本に限定される。

大学生が文章を書くことの苦手意識に着目した代表的な研究としては、渡辺（2010）が挙げられる。渡辺は勤務先大学における初年次学生の64.4%が「まとまりのある長い文章を書くこと」が苦手であると回答したことに注目し、その意味を実証的に解明しようとした。渡辺は、①誰が苦手と感じているのか、②苦手意識とは具体的にどのようなものか、③学生の苦手意識は過剰ではないか、なぜ過剰になってしまうのか、などの問いを立てた。分析の結果、それぞれ①理系学生、入試で国語や小論文を経験していない学生、男子学生の方が苦手意識をより強く感じやすい、②苦手意識とは、書く技量やパフォーマンスに対する自己評価の低さと書くことに対するネガティブな感情が混合したものである、③学生の苦手意識の大きな要因の一つは彼らの自己評価が低いことである、と結論づけている。ただし渡辺は「苦手意識」の実態解明を行いつつも、それが大学教員による介入（たとえば授業など）によってどの程度まで軽減可能なのかという点については言及していない。

大島（2007）は「日本語表現法」の授業において、学生をつまづいた項目として、引用、情報収集、発表、レポート本文、アウトライン、目標規定文、パラグラフ、下書き、構想マップなどが多いことを指摘し、「情報を文章に取り込んで組み立てていく過程そのものが困難」だと指摘する（大島: 60）。ところが、本来的には必要だが学習が不足していると自己認識している点については、つまづいた項目として比較的上位にあったパラグラ

フ、アウトライン、目標規定文、構想マップなどを挙げる学生が非常に少なかった。学生は文章を組み立てる上で不可欠なこれらの項目の重要性に気づいていないということであろうか。大島論文ではこのギャップについては触れられていない。

早稲田大学でアカデミックライティングプログラムを立ち上げた佐渡島ら（2012）は、このプログラムの一環として提供する授業「学術的文章作成」の成果をまとめている。佐渡島らの分析によれば、全課題を提出した受講生はレポートや小論文を書くのがより得意と感じるようになり、もともと得意であったかどうかにかかわらず、受講により評価点も向上する傾向がみられる。ただし、学生の得意度（裏返せば苦手度）が書くプロセスにおいてどのように変化するのかについては十分に言及されていない。

小林・杉谷（2012）は自身が担当した教育学科の基礎演習を題材に、評価点が上位のグループと下位のグループでは、授業の振り返り用に設けたワークシートの内容や論文作成にどのような違いがみられるかを考察している。分析の結果、評価点が上位の学生はワークシートでの反省点を論文に反映させることにより、問いと主張がだんだんと明確になっていく傾向があるという。一方で評価点が下位の学生は、根拠や文献の明示がないにもかかわらず断定的な主張が展開される傾向、先行研究に答えを探そうとする傾向があると指摘している。しかしながら、評価点上位の学生の方がフィードバックする能力が相対的に高いという指摘は、フィードバック能力を学習能力の一部と考えれば、ほぼ順当のことではないかとも思われる。評価点の必ずしも高くない学生が、授業を通して自らの苦手意識を克服できるのかどうかという点についての詳しい記述は見られない。

本稿ではこうした先行研究の成果をふまえつつ、上記の渡辺による「苦手意識」の概念に準拠して、それが学術的な文章を書く力をつけることを目的とする授業によってどの程度変化しうるのか、軽減しうるのかという点に着目して考察を行いたい。

### 3. 名古屋大学におけるライティング支援の経緯

名古屋大学高等教育研究センターでは2007（平成19）年度から、学部生を対象とする「学生論文コンテスト」を実施してきた。そのねらいは、学部低年次生にアカデミックな文章を書くことのおもしろさを実感してもらい、書くことへの関心をひいては卒論や修論へと水路づけることにある。

応募資格は学内の学部生に限定している。論文テーマについては、2007年度から2009年度までは現代の社会問題を扱うように指定した。また、2008年度からは「文献を十分に活用して論じること」というリクエストをして、応募者に先行研究について掘り下げを期待した。2010年度からは、理系学生の応募を増やすために「とりあげるテーマ／問いを明確に記述したうえで、文献等を活用して論じてください。内容領域は問いませんが、当該領域を専門としない人にも理解できるよう記述すること」と改訂した。分量については、2007年度は8,000字以内としたが、2008年度以降は最大14,000字まで認めている。例年、応募締切は後期授業の終了前である1月中旬に設定している。

審査方法は、高等教育研究センターのスタッフ（教員＋研究員）で予備審査を行う。次に、教育部門の経営・管理職3～4名（2011年度は教育担当理事・教養教育院長、教育担当総長補佐、附属図書館長、高等教育研究センター長）により本審査を行い、入賞作品（毎年2～4本程度）を選んでいる。また、予備審査の結果をフィードバックシートにまとめ、応募者全員に送っている。入賞論文については、本審査のコメントを参考に著者が修正したものを、名古屋大学学術機関リポジトリに登録し、全文公開している。

同コンテストの応募本数をみると、2007年度：14本、2008年度：15本、2009年度：16本、2010年度：16本、2011年度：21本、2012年度：39本と増加傾向にある。ただし、名古屋大学の学士課程学生数が9,758人（2011年5月1日現在）であることを考えれば、応募者数は必ずしも多いとはいえない。過去6年間（2007年度～2012年度）の応募者のべ121人の所属学部を調べると、文、教育、経済、法など文系学部の学生が104人となり、9割近くを占めている。名古屋大学の学部学生は約4分の3が理系であることを考慮すれば、理系学生の応募は非常に少ないといえるだろう。学年別では1年生が105人（86.8%）を占めた。男女比は66人：55人であった。名古屋大学の学部学生の男女比は約7:3であるので、相対的には女子学生が積極的に応募していると言える。入賞論文の題目は、大学生の日常生活や問題意識にとって身近な題材（ノート、大学生、レポート、携帯電話、少子化、ポップカルチャーなど）を選ぶ傾向がみられる。また、応募者のリピーターも若干みられる。総じて言えば、このコンテストに応募する中核層は文系学部の1年生であるという特徴がある。

このうち2009年度～2011年度のコンテスト応募論文53本（入賞論文8

本)について、予備審査結果をまとめてみた(表1)(2012年度は入稿時点で審査中)。予備審査のフィードバックシートは記述式の総合コメントに加えて、内容、表現、形式の各カテゴリごとに4段階で評定している。これをみると、応募者全体の平均値では文章表現に関する項目(「読みやすい言葉づかいで書かれているか」、「誤字・脱字はないか」)の評価が比較的高いのは対照的に、入賞者の平均値では内容に関する項目の評価が最も高くなっている。また、応募者平均と入賞者平均を比較すると、内容カテゴリーの各項目では大きな差が生じているのに対し(入賞者平均>応募者平均)、表現カテゴリーの各項目ではむしろ逆転現象が起きており、入賞者の平均は応募者平均よりも若干低くなっている。このことから、論文コンテストの審査においては問題設定や論理構成の点で差がつきやすく、それが全体の評価につながっていることがみてとれる。

表1 名古屋大学学生論文コンテストの予備審査結果  
(2009年度~2011年度分のフィードバックシートをもとに算出、N=53)

カテゴリ	項目	応募者平均	入賞者平均
内容	独自のテーマや問題が設定されているか	3.2	3.8
内容	関連資料や文献は主張や仮説を裏付けるものとなっているか	2.8	3.6
内容	問題提起と結論は整合性が取れているか	2.8	3.7
表現	読みやすい言葉づかいで書かれているか	3.4	3.3
表現	誤字や脱字はないか	3.7	3.5
形式	指定の書式どおりに整えられているか	3.5	3.4
形式	引用の方法は適切か	2.8	3.3
形式	参考文献や註の付け方は適切か	2.9	3.4

十分できている=4、できている=3、向上が望ましい=2、より向上が望ましい=1

また直近3年間の本審査会では、審査員から次のようなコメントが出されている(匿名化)。

- ・最初に問題を出しても、答えていない論文がある。論証が不明。
- ・問いを出しているが、答を出していない。短いエッセイでは処理しきれない大きな問いを出している。もっと話題を細かく絞るべき。
- ・一般論をやったらまともな論文はできない。特定の観点から掘り下げれば疑問がみえてくる。
- ・理由の論証がきちんと述べられておらず、分析が唐突な印象を与える。

これらの情報からは、素材を自分が扱える範囲の問いに限定し、設定した問いを論証していくプロセスに課題のある論文が多いことがみてとれる。他方、予備審査のフィードバックシートや本審査の記録を観察するかぎり、一定の形式を満たすこと、魅力的な素材を探すこと、先行研究を探求すること、必要な調査を実施することについては、応募者はある程度の水準までは自力で行うことが可能なようである。

こうした状況を踏まえて、2008年度からは学生にコンテスト応募を奨励し、学術的な文章を書くための基本スキルを習得することを支援する試みとして、「レポート書き方講座」を年数回、不定期に実施している（継続中）。これらは当初は高等教育研究センターが主催したが、2010年度からは附属図書館の主催行事として位置づけ、高等教育研究センター教員（大部分は筆者）が講師を担当する方式をとっている。

これらのセミナーの受講者から論文コンテストに応募するケースは、毎年数人程度みられる。このセミナーを4年間にわたって実施してきた経験から、いくつかの課題が明らかとなった。第一は、学部低年次の授業と重なる可能性が少ない時間枠（多くは水曜日の夕方）にセミナーを設定しているにもかかわらず、参加人数はそれほど多くなく、回を追うごとに減少する傾向がみられることである。第二は、セミナー参加者には他大学出身の大学院生（多くは前期課程）や大学院入学をめざす外国人留学生の研究生が多くみられ、低年次の学部生に書く経験を奨励するという論文コンテストの趣旨とは必ずしも合致しなかったことである。第三は、不定期に数回のセミナーを開催する方式だと、参加者の大多数が毎回入れ替わるので、学部生にとって経験の少ない論文主題の設定や論証方法について十分に掘り下げることが難しいという点である。以上の点から、「レポート書き方講座」は論文コンテストへの応募を奨励する水路づけとしての存在を十分に果たしているとは言いがたい。

#### 4. 全学教育科目「学術論文の書き方入門」の開講

こうした反省点を踏まえて、2012（平成24）年度に名古屋大学教養教育院では全学教育科目として「学術論文の書き方入門」という授業を開講した（2単位、前期、文系基礎科目、担当教員：近田政博）。この授業は、前述の「レポート書き方講座」の成果と課題をもとに、高等教育研究センターから教養教育院に学部生向けアカデミックライティング入門に関する授

業開講を申し入れた結果、教養教育院から開講を認められたものである。授業のねらいは、「大学で求められる学術的な文章がどのようなものを理解し、一定の論理的手続きに基づいて文章を組み立てられるようになる」ことであると設定した。本授業の履修者は学部1年生127名、3年生1名、4年生1名、計129名である。内訳は、文学部25名、教育学部27名、法学部41名、経済学部23名、情報文化学部11名、他大学の学生2名であった。名古屋大学全学教育科目のルールにより、文系基礎科目の一つである本授業にTAはつかない。

この授業のオリジナル教科書としては、小冊子『Mei-writing 日本語版論理的に書く技法(初版)』を3月末に制作し、受講者全員に配布している。この教科書は2011年度に附属図書館で実施した「レポート書き方講座」シリーズの内容を文章化したものであり、Paul. W. L. Lai氏(名古屋大学教養教育院アカデミックライティング支援室特任准教授)の原作を筆者が翻訳・編集したものである。講義はこの教科書を用いて筆者が担当するが、うち数回分は上記のLai氏および附属図書館職員、および学外有識者にゲストスピーカーを依頼した。

名古屋大学では2011年度からMei-Writingと称する、大学院生向けの外国語(英語、ドイツ語、フランス語、中国語)によるアカデミックライティングを学ぶ授業が開講されている。このプログラムはいわゆる「グローバル30」プログラムの一環として整備されたため、主たる受講対象者は大学院レベルの外国人留学生である。一方、学生数の中核を占める日本人学部生を対象にしてアカデミックライティングの基礎を提供する授業はこれまで存在しなかった。本授業の開講にはこうした名古屋大学の全学教育カリキュラムの「隙間」を埋めるという意図も込めている。ただし、学生論文コンテストへの応募が少ない理系学生に対しては、まだ有効な手立てを講じられていない。

この授業では異なる学部の学生が混ざるように4人一組のグループを編成した。各グループにはグループ共通の題材として、現代の日本社会において是非が問われている問題(大学の秋入学への移行、死刑制度、裁判員制度、原発の再開、消費税の増税)のいずれかを選択するか、あるいは相談の上で別途の題材を提案させた。結果的に各グループが選択したのは、大学の秋入学への移行8、裁判員制度5、消費税の増税4、原発の再開3、死刑制度3、その他の題材11となった。この共通題材に基づいて主題を設定し、各自が指定のワークシートを作成した。つまり、題材はグループ共

通だが、課題作成は個人ベースで進める方式をとった。随時設けたグループワークの中で相談したり、互いのワークシートにコメントすることを奨励した。

ワークシート3: 論文要旨を作成する(下書き用・提出用)

6月21日の授業時に持参、6月28日10時30分に提出

学部 \_\_\_\_\_

氏名 \_\_\_\_\_

ステップ1: これまで作成した研究主題をもとに、研究目的を一文で表現してください  
(本研究の目的は〇〇である、本研究では〇〇を明らかにする、など)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ステップ2: この研究の動機あるいは意義を簡潔に表現してください  
(この分野では〇〇のように主張されているが、△△については明らかになっていない、など)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ステップ3: どのような研究方法を用いますか

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ステップ4: 上記の方法から、どんな結果を予想できますか

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ステップ5: 予想できる結果から、どのような結論や示唆を導くことができそうですか

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

図1 ワークシートの例(ワークシート3: 論文要旨を作成する)

本授業を学生論文コンテストへの水路づけとするためには、最終課題として同コンテストにそのまま応募できるような論文を課するのが望ましい。しかしながら、TAなしで履修者数129人という状況を考えると、現実的な採点基準・方法を検討せざるをえなかった。そこで、成績評価は論文の代わりに5種類のワークシート(A4サイズで各1枚)を提出してもらい、これらを各20点満点として採点する方式をとった。5種類とは、ワークシート①「論文主題の作成」、ワークシート②「論証方法の提示」、ワークシ

ート③「論文要旨の作成」、ワークシート④「序章の作成」、ワークシート⑤「論証に必要な先行研究の整理」である。これらのワークシートを土台とした論文を作成・提出することは本授業の成績評価対象としなかったが、授業で得られた知見をまとめて学生論文コンテストに応募することを推奨した。

ワークシートの名称からもわかるように、本授業では文章を書く上での基本作法に重きを置いた従来型のアカデミックライティングと異なり、文章を書く前の論理設計に重きを置いている。受講者はどのように論文主題を絞り込み、それを論証するためのプロセスをどう設計するか、こうした全体像を要旨や序章の形でどのように簡潔に要約するかというスキルを習得する。

## 5. 事前アンケートの集計結果

次頁の図2は、渡辺・島田（2010）による文章作成のプロセスである。Aは書き始める前、Bは書き始める時（本物に近いものを書き始めることであり、メモや草案は含まない）、Cは書き始めてから一通り書き上げるまでの間、Dは一通り書き上げる時、Eは一通り書き上げてから提出するまでの間、Fは提出する時、Gは提出した後を示している。渡辺らは初年次生への調査結果において、苦手度の高低によらず、最も苦勞するステップはA「書き始める前」、B「書き始める時」、C「一通り書き上げる前」に集中すると指摘している（N=1,018）。つまり、多くの学生は第一稿を書き上げる前に多くの労力を割いている。

この渡辺らの指摘は本授業にも当てはまるだろうか。そこで、「学術論文の書き方入門」の初回の授業において、渡辺らの調査項目と同一項目によるアンケート調査を受講者に実施した（N=124：2012年度）。書くことが苦手だと解答した学生の割合（「どちらかといえばそう思う」と「そう思う」の合計値）を比較すると、名古屋大学では66.9%（83人）に達し、ほぼ3人に2人の割合となった。これは渡辺らの調査した3大学（Y大学61%、K大学54%、T大学49%）のいずれよりも高い。名大での調査結果は全員文系学生であるが、文章を書くことに対する苦手意識は最も高いという結果となった。文章を書くことに対する苦手意識と実際に書く能力は別物であるが、書くことに対して自信のない名大生は少なくないことが推察される。

文章を書く際に最も苦勞する段階については、名古屋大学の回答者は「書き始める前」と「書き始める時」に集中する傾向があり、この二つの時点合計すると76.6%（95人）に達した。一方、渡辺らの調査した3大学では回答はやや分散する傾向があり、A「書き始める前」とB「書き始める時」の合計値は60.8%（618人）にとどまる。



図2 渡部・島田（2010）における文章執筆の7ステップ

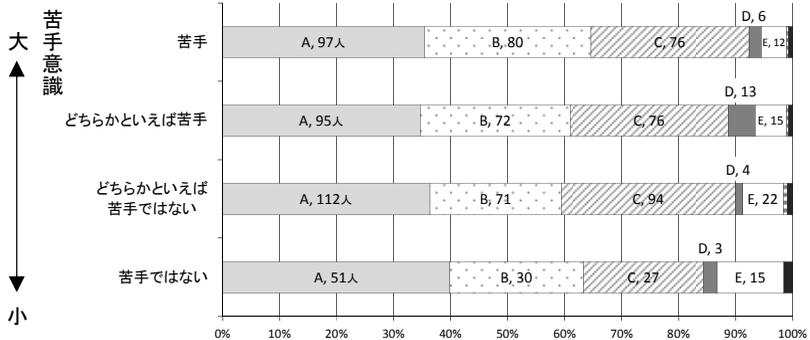
## 6. 事前アンケート結果と渡辺・島田調査の比較

それでは、文章を書く際の苦手意識の大きさと、書く際に最も苦勞する時系列的な段階はどのような関係にあるのだろうか。両者をクロス集計した渡辺・島田は、図3上図のような結果を得た。渡辺らはここから、「巨視的にみれば、ステップA、B、Cに回答の大半が集中するという点で、苦手度による差はあまり無い。」(p.111)、「(苦手度が高くなるほど)ステップA、Eがやや少ない代わりにステップB、Cがやや多い。」(p.112)と観察している。また、自由記述意見として「何を書いていいかわからない／書くことがない」という回答がステップCに多く、かつ苦手度が高いほど多くなることを指摘している（同上）。

この特徴をふまえて渡辺・島田は、苦手意識の大きい学生が最も苦勞する段階はステップB（書き始める時）とステップC（書き始めた後）が多い一方、苦手意識の少ない学生は構想段階にあたるステップA（書き始める前）および推敲段階にあたるステップE（書き上げてから提出するまでの間）で相対的に苦勞していると指摘している。ここから、苦手意識の少

ない学生は構想や推敲により多くの労力をかけ、苦手意識の大きい学生は書き始めてからより苦勞する傾向があるという結論を導いている。

渡辺・島田調査 (N=984 : 不明・無回答分を除く)



近田調査 (N=116 : 「どちらとも言えない／わからない」を除く)

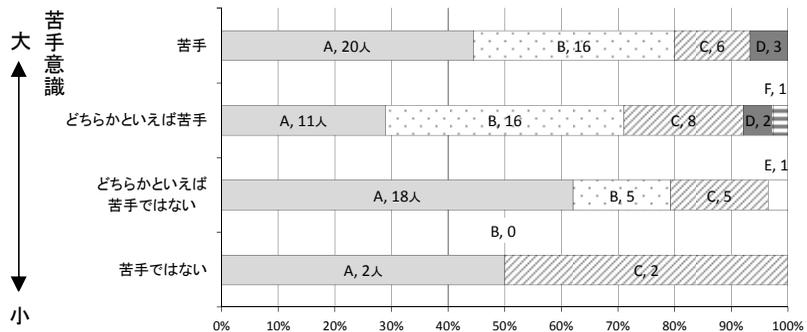


図3 文章を書く際の苦手意識と書く際に最も苦勞する段階の関係 (A~Fの表記は図2の各ステップに対応)

この特性について、認知心理学的なアプローチからアカデミックライティングを研究している井下千以子 (2008) の表現を援用するならば、文章を書くのが苦手な学生はテーマについて思いついたままに書き連ねる「知識叙述型ライティング」に依存しがちであり、内容を再帰的に再構成しながら書き進める「知識構成型ライティング」が十分に定着していないと表現

できるだろう。

筆者も渡辺・島田と同じ手法でクロス集計を行ったところ、図3下図のような結果が得られた。本調査ではサンプル数が少ないため渡辺・島田調査よりも項目間の偏りが大きい。ステップA（書き始める前）とステップB（書き始める時）に集中する割合は渡辺・島田調査よりも高くなっている。苦手度が大きい場合（「どちらかといえばそう思う」と「そう思う」）においては、ステップB（書き始める時）やステップD（一通り書き上げた時）の割合がやや高くなる傾向がみられる。全体的にみれば、苦手意識が強くなるにしたがい、構想段階にあたるステップA（書き始める前）以外の回答が若干増える傾向にある。すなわち本調査から得られた結果は、苦手意識の高い学生ほど書き始めてから苦勞する傾向にあるというものであり、渡辺・島田の結論を基本的に支持するものとなった。

また、事前アンケートでは、最も苦勞する段階の内容は具体的にどのようなものだったかを自由記述してもらい、これをKJ法により分類した。文章を書くプロセスに注目したところ、「生理的な苦手意識」(4)、「題材やテーマの選定」(16)、「書く前の文章構成」(45)、「書き出し方」(30)、「書き始めた後の展開」(23)、「結論のまとめ方」(6)の6種類のカテゴリに分類することができた（カッコ内は人数、重複なし）。同一人物が複数のカテゴリにわたって記述している場合もあるが、その場合は最も力点を置いている内容によって分類した。ここからわかったことは、「何を書いてよいかわからない」という意見よりも「定めた主題をどのように書くか」に苦勞するという意見の方が多かった。この結果から、名古屋大学の新生は主題をどのように構成し、論証するのかという点に多くの困難を抱えていることがうかがえる。

## 7. 事後アンケート結果にみる苦手意識の変化

ではこうした苦手意識は本授業の履修によってどのように変化したのだろうか。渡辺・島田調査や筆者の事前アンケートでは「ふだん最も苦勞する段階を一つだけ選ぶ」ことを求めたが、実際には苦勞した段階は複数存在する場合もありうる。そこで、7月下旬に実施した事後アンケートでは、A～Gの各段階において苦勞しているかどうかについて、本授業の履修生に入学時点（4月上旬）と授業終了時点（7月下旬）の違いを尋ねた（図4、図5）。

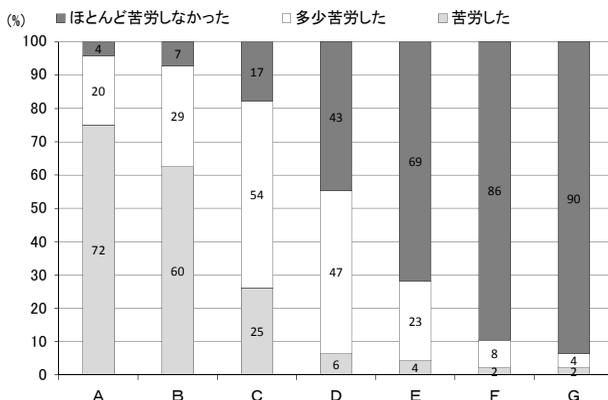


図4 文章を書く際に、各段階でどの程度苦労しているか (入学時を想定して) (N=96)

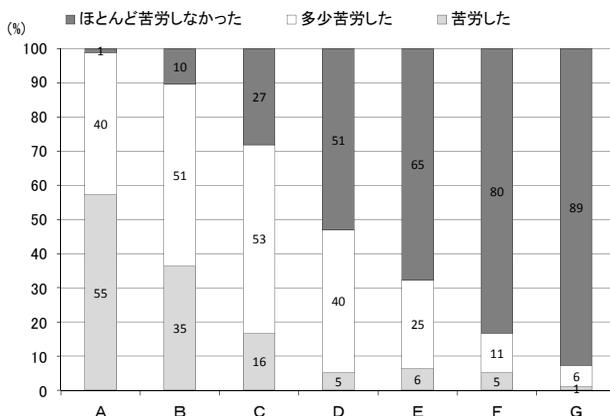


図5 文章を書く際に、各段階でどの程度苦労しているか (1年生の7月下旬時点) (N=96)

両時点に共通する特徴としては、①「苦労した」経験は書き始める前が最も多く、おおむねA～Cの段階に集中していること、②「多少苦労した」経験は書くプロセス全体にわたって存在し、書き始めてから一通り書き上げる段階までが多いこと、③一通り書き上げてからは「ほとんど苦労しなかった」割合が大きくなること、が挙げられる。その一方で、E～G段階においては「ほとんど苦労しなかった」と回答した人数が微減する傾向が

みられる。これは何を意味するのであろうか。履修によって、むしろ苦勞が増えたということだろうか。

この点について掘り下げるために、回答者個人の意識変化に注目して、苦勞度が減少した人、変わらない人、増加した人を算出して、に分類した(図6)。これによると、苦勞度が最も減少したのはB「書き始める時」であり、回答者全体の41.7%を占めた。同様に苦勞度が減少した人の割合が大きかったのは、A「書き始める前」31.3%、C「書き始めた後」28.1%と、全体のおよそ3~4割を占めることがわかった。

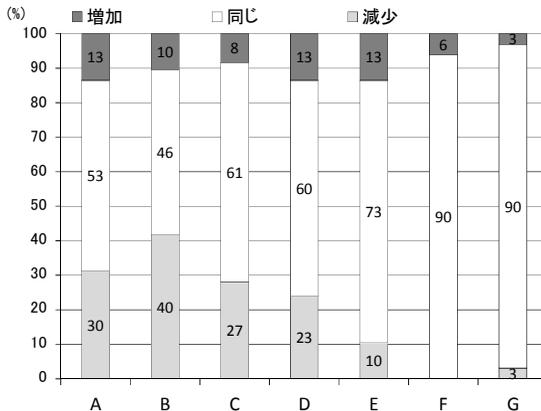


図6 受講による苦勞度の変化 (N=96)

同時にここで注目したいのは、むしろ受講後に苦勞度が増加した割合が全体の1割前後存在しており、全段階にわたって存在していることである。いずれかの段階で苦勞度が多少でも増加した人の割合は41.7% (40人)、複数の段階で増加した人は17.7% (17人)にのぼった。本授業を受講した結果、むしろ労力や時間が増大するようになった、あるいは心理的な抵抗や負担が増えたと感じるのは、一体どういうことなのだろうか。そこで、受講後に苦勞度が増加したと回答した学生が、事後アンケートの自由記述意見(「受講前と受講後であなた自身に変化したと感じる点があれば、それを具体的に表現してください」)に記述した内容に注目してみたい(筆者が誤字・脱字を適宜修正)。

記述内容を調べたところ、①書き始める前にどのような準備が必要かを理解できたとする肯定的な意見、②論文や論理思考がどういうものかわか

り、安心できたとする肯定的な意見、③まだ実感がつかめない、方法がわからないとする否定的な意見の3種類に大別された。否定的な感情を伴う記述は非常に少なかった。

① 書き始める前にどのような準備が必要かを理解できた

- ・先に要約をしてから書き始める点
- ・以前は文章をいきなり書いて途中で苦勞することや、どう書き始めたらいいか分からなくて困った事が多かったが、現在ではレポートなどを書く時は初めに自分の言いたいことやおおまかな構成を考えて書くようになった。少し楽になったように思う。
- ・文章がスムーズに書けるようになったとは思います。とくに書き始めにつまることは少なくなりました。
- ・論文について、書きながら考えた方がよい、とりあえず書き始めてみて、というアドバイスも他の先生から頂いていたものの、少なくともこの講義で学んだ事前作業の有用性については大いに理解できたと考えている。

② 論文や論理的思考がどういうものかわかり、安心できた

- ・論文の書き方が、少しだが、わかるようになれてよかった。
- ・さっぱりわけのわからなかった論文が、自分にも書けるものだと思います。
- ・気をつけるべき所にしっかり力を入れるようになった分、逆に文章を書くのに注ぐ労力が増えた。でも確実に文章力の向上につながっているのだからいいと思う。
- ・講義とは直接関係ないが、質問力を意識するようになった。
- ・今まで文章を「流れ」を大切にするというイメージで書いていました。感想文などはそれで良いのかも知れませんが、「論理的な文章」との違いが分からず、「専門用語を使う」とか「である」口調にするとか、本質的な理解をしていませんでした。この授業で一つ一つの段落に意味があってブロックとして考えるというのが新しい考え方だと思いました。
- ・漠然としたテーマから、主題を絞り込むときに、どのような手順を踏めばよいのかが、何となく分かった気がしました。
- ・様々なゲストスピーカーによる話で、書くことを学ぶことの大切さを学んだ。これから、レポート毎に意識して、良い文章が書けるようにしていきたい。

③ まだ実感がつかめない

- ・どのように書いていくかはわかったが、実感がわかない。もう少し自分の（論文主題の）予備知識をたくわえた上でこの授業をうけると実感がわいたのだと思う。だから、2年からの専門科目がはじまり、ある程度専門的な知識を身につけた上でこの授業は開講されるべきだと思った。
- ・この講義では、論文とは新しく正しいことを書くのだと教わったが、それをはじめからできるなら苦労しないと思う。そこの発見の仕方を教えてほしかった。

これらの自由記述からは、本授業をはじめ、大学に入学してさまざまな授業を履修する中で、これまで書いてきた文章と大学で求められる文章の違いに気づきはじめている。そして、何に留意するべきかを意識するあまり、かえって労力や心理的な負担感が増大した、あるいは自身に対する要求水準が厳しくなったことが推察される。つまり、この授業を履修することで文章作成に対する理解が深まるが、それによって「いかに難しいか」という気づきも同時に深まるので、結果的には一定の割合で苦労度が増加するのではないかと考えられる。

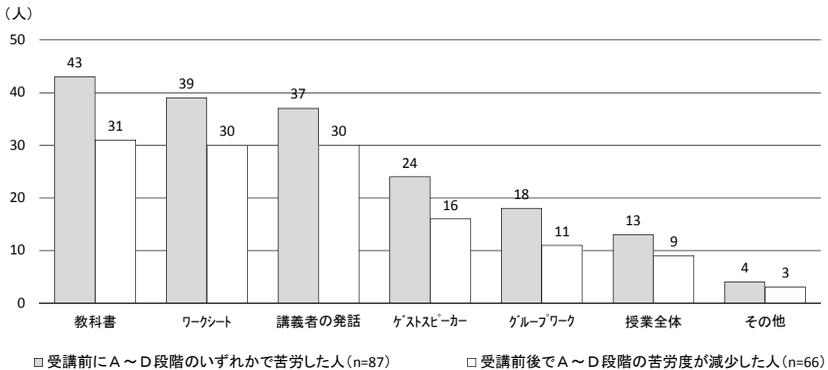


図7 書く力を高める上で「かなり影響を受けた」と思われる項目

それでは、受講者の苦労度の変化に影響を与えた要因は何であろうか。事後アンケートでは、本授業で活用したさまざまな方法のうち、書く力を高める上で影響を受けた項目を回答者に選んでもらった。受講前と受講後

で苦労度の変化が特に大きかった A～D 段階に限り、これらの段階において受講前に「苦労した」と回答した人、および受講前後で苦労度が減少した人を抽出し、これらの人がどの授業方法に影響を受けたのかを調べた。アンケートでは影響を受けた度合いを「かなり影響を受けた」「多少は影響を受けた」「ほとんど影響を受けていない」の3段階で尋ねたが、このうち「かなり影響を受けた」とする回答のみを抽出した(図7)。

ここからは、入学時点で A～D 段階のいずれかにおいて苦労した人(N=87)が大きな影響を受けた項目は、教科書、ワークシート、講義者の発話、ゲストスピーカー、グループワーク、授業全体、その他の順であった。最も回答の多かった教科書を挙げたのは該当者の約半数(87人中43人)に上った。また受講前後で A～D 段階の苦労度が一つでも減少した人(N=66)が大きな影響を受けたのもほぼ同様の順となった。最も回答の多かった教科書を挙げたのは該当者の半数弱(66人中31人)であった。

これらの項目のうち、教科書、ワークシート、講義者の発話、ゲストスピーカーは、受講生からすれば「教員から与えられた機会」であったと言える。これに対してグループワークは5種類のワークシートを作成するごとに設けたのだが、その内容や進め方については各グループの裁量に任せた。言わば「受講者による自己裁量の大きい機会」であった。このため、相互コメント・推敲を重点的に行ったグループもあれば、参考文献の収集に時間を割いたグループもあった。また、グループ分けを教員が機械的に行ったため、必ずしもグループ内の意思疎通が円滑にはいかず、個人作業が主体になってしまったグループもあった。

図7をみる限り、「教員から与えられた機会」である教科書、ワークシート、講義者の発話、ゲストスピーカーの評価が相対的に高いのに対し、グループワークの評価はそれほど高くない。全受講者数の回答結果を見ても、グループワークから「ほとんど影響を受けていない」と回答した人数は24人(25.0%)に上り、他の項目(教科書2人、ワークシート3人、講義0人、ゲストスピーカー6人)とくらべるとひととき多かった。先行研究ではライティングの授業においては協同学習の重要性がたびたび指摘されてきたが(たとえば、鈴木2009)、本授業のようにグループワークへの水路づけと受講者のレディネスが十分でない場合、あるいはグループワークが直接的に成績評価の対象にならないような場合は、必ずしも学習効果に大きな影響を与えるわけではないと言えるだろう。

## 8. 結論

本稿では次の結果を明らかにすることができた。

- ・名古屋大学学生論文コンテストの応募論文では、応募者に対するフィードバックシートの評価を見る限り、入賞者と一般の応募者との差は、文章表現よりも「問題提起と結論との整合性」や「主張や仮説の裏付け」などの内容面において大きい。
- ・筆者が平成 24 年度全学教育科目「学術論文の書き方入門」において受講生に行った調査結果からは、文章を書く際に最も苦勞する段階は「書き始める前」および「書き始める時」に集中していることがわかった。また、苦手意識が強くなるにつれて、書き始めてから苦勞する度合いが若干増える傾向にあることがわかった。
- ・入学時点と 7 月下旬段階で比較すると、文章を書く際の苦勞度は、書き始める前後の段階で大きく減少する傾向がみられた。苦勞度が最も減少したのは「書き始める時」であり、回答者全体の約 4 割を占めた。次いで「書き始める前」および「書き始めた後」が多かった。
- ・反対に、受講によって苦勞度がむしろ増加した人がすべての段階において存在した。いずれかの段階で苦勞度が多少でも増加した人の割合は全回答者の 4 割を超えていた。受講者はアカデミックな文章を書く上で何が難しいのかに気づき、一部の受講者はこれを意識するあまり、結果的に文章を書く労力が増加したことが推察される。
- ・書く力を高める上で大きな影響を与えた授業方法は、教科書、ワークシート、講義の順であった。一方、グループワークに影響を受けた人と回答した人は比較的少なかった。

これらの結果から、結論として次の 2 点を導出した。

- ・本授業による苦勞度の軽減は必ずしもすべての段階においてみられるわけではない。苦勞度の軽減は、書き始める前の構想作成から一通り書き上げるまでの段階に集中している。
- ・苦勞度の軽減は必ずしもすべての学生にみられるわけではない。反対に、苦勞度が増加した学生もすべての段階において存在する。

つまり、論文主題の設定方法や論証方法の基礎知識・スキルを習得させる授業は、文章作成に対する学生の苦手意識を軽減する上で一定の効果をもたらすが、その効果は必ずしもすべての段階、すべての学生、あるいはすべての教授方法に一律に当てはまるわけではないということである。

本稿から明らかとなった課題を最後に2点指摘しておきたい。第一は、受講することによって、かえって文章を書くことの難しさを実感した学生に対して、大学としてどのような継続的アプローチが適切なのかという問題である。第二は、書くことに対する苦労度が軽減したという自己意識と、実際に論理的な文章を書けるようになることは別物だということである。特定の授業を履修するだけで論理的な文章をすぐに書けるようになるわけではない。論理的な文章を書く上で何が重要なのかという気づきと苦労度の軽減が、実際の文章作成能力にどのような影響をもたらすのかについては、別途精査する必要がある。

## 参考文献

- 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、40-3。
- 小林至道・杉谷祐美子、2012、「ワークシートの利用に着目した論文発展プロセスの分析」『大学教育学会誌』34(1): 96-104。
- 文部科学省、2011、「大学における教育内容等の改革状況について」、14。  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/icsFiles/afielddfile/2011/08/25/1310269\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/icsFiles/afielddfile/2011/08/25/1310269_1.pdf), 2012.10.20.)
- 大島弥生、2007、「大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス」お茶の水女子大学『言語教育と日本語教育』33: 57-64。
- 佐渡島紗織・富永敦子・太田裕子・齋藤綾子・宮本明子、2012、「早稲田大学における学術的文章作成授業の成果－大学院生が個別指導するeラーニング初年次授業」『大学教育学会誌』34(1): 119-26。
- 鈴木宏昭編著、2009、青山学院大学総合研究所叢書『学びあいが生みだす書く力－大学におけるレポートライティング教育の試み』丸善プラネット、164。
- 東京大学大学経営・政策研究センター、2008、『2007年全国大学生調査第一次～第三次調査基礎集計表』、1-8。  
([http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/kiso2008\\_01.pdf](http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/crump/resource/kiso2008_01.pdf), 2012.10. 20.)
- 渡辺哲司・島田康行、2010、「大学初年次生が文章表現に対してもつ苦手意識の分析」『大学教育学会誌』32(1): 108-13。
- 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、146。

## 謝辞

本稿を作成するにあたり、渡辺哲司氏から渡辺・島田論文（2010）の調査データの提供を受けた。これによって、本調査結果と渡辺・島田調査の結果を比較することができた。記して感謝したい。