

大学教育における文章作成指導の問題点

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 武蔵野大学教養教育リサーチセンター 公開日: 2016-06-27 キーワード: 作成者: 黒河内, 利臣 メールアドレス: 所属:
URL	https://mu.repo.nii.ac.jp/records/148

大学教育における文章作成指導の問題点

黒河内 利臣

はじめに

大学生の学業活動のひとつに、論文やレポート（以下「論文」とまとめて表記する。）を作成することがある。論文作成には文章作成が欠かせないことから、大学では文章作成を指導するようさまざまな取り組みがおこなわれている。この取り組みの中には文部科学省により審査、公開されているものもある。これらの取り組みを参考に自大学に同様の学習活動を取り入れる場合、どのようなことが問題となるかについて検討をおこなう。それにより、大学生を対象にした文章作成指導を、教養教育や専門教育、キャリア教育など、大学生が経験するさまざまな教育に接続させることができ、大学教育の核とできる可能性がある。

1. 問題意識と分析方法

1.1. 問題意識

近年、初年次教育をおこなう大学の86%が「レポート・論文の書き方等文章作法」に関連した授業をおこなっている（文部科学省 2011）。特に、「論理的に文章を書く力」が「不十分」だと認識する学生は70.5%いることも報告されており（東京大学大学経営・政策研究センター 2007）¹⁾、多くの大学生にとっては、文章作成の能力を高められるような授業は必須であるともいえる。

そのような授業の効果はさまざまな先行研究等で報告されており、大学初年次生の文章作成能力の指導には一定の効果が期待されることがわかる（佐渡島 2012、小林・杉谷 2012 など）。しかし、それらの報告については、大学教育のなかで必要な文章作成指導をいかにおこなうかという、個別の科目での成果が報告されているにすぎず、大学教育全体としての効果については検討がなされていない。つまり、大学初年次生の文章作成指導は、大学教育で学生が経験する学びのひとつにすぎないため、個別の科目での取り組みが大学教育全体にどのように位置づき、どのような効果をもたらすかという検討が必要と思われる。

また、文章作成能力の向上を目指した取り組みについて、井下（2008）は「学習技術型」「専門基礎型」「専門教養型」「表現教養型」の4つに分類している²⁾。そして、「4類型の共通要素は文章表現という学習技術であること、その違いはディシプリンと教養の捉え方」（p.21）にあり、そのうえで「文章表現活動を取り入れた専門教養型の授業をこの議論（引用者追記：ディシプリンと教養のあり方の議論）の中に位置づけることができる」（p.25）という。つまり、この議論は文章作成指導によって教養教育と専門教育とを接続させることが念頭に置かれている点で、学生の大学内での学びという枠にまとめることができる。そして同時に、個別の科目のみで完結すればよいというものではないこともわかる。

このように、文章作成能力の向上を目指した学習が学生の大学内での学びのひとつにすぎないとするならば、その学びは教養教育や専門教育と接続されるとしても、文章作成能力はあくまでも教養教育や専門教育を学ぶさいに必要な技術であり、その学び自体は大学教育の主軸とはならない。したがって、文章作成能力は単年で完結するというよりも、4年間の学習をつうじて高められる技能であるのが望ましい。また、上述のようなそれぞれの専門分野に特有の慣例やディシプリンを大学初年次の段階で学生に教えても理解しづらいと思われるし、逆に卒業研究や卒業論文作成の段階で、表面的な文章作成技巧について指導するのも非効率的にすぎる。そもそも、学生の文章作成能力は各大学や専門分野、さらには入学生の学力や資質によっても差異があるものと思われる。このため、学生の文章作成能力の向上にあたっては、初年次などの下級年次の段階で、各大学や専門分野の別を問わない汎用性の高い文章作成ができることを前提とする必要がある。そのうえで、専門分野の卒業研究や卒業論文作成に活用できるような文章作成指導へと展開することができる。

これらの問題意識にもとづき、本稿では文章作成指導をおこなう個別の科目の取り組みが、大学教育全体とどのような関連性をもつかということに注目したい。そして、学生の文章作成能力に資するような実践にあたり、どのような内容で実践をおこなうということも重要な検討課題ではあるが、本稿では特に運営面についての検討をおこなう。具体的には、目標や指導体制を中心にそれぞれの実践を整理し、各大学固有の事情に応用するための課題について検討をおこなう。

この検討により、学生が教養科目や専門科目を学ぶにあたり、それらの学びに必要な文章作成の能力を、初年次から卒業研究までの学びに必要な技能として総合的にとらえるきっかけとなる。これは同時に、個別の科目の取り組みの結果を各大学や各専攻のカリキュラムや学習指導に反映させるための方策について検討することにもなる。

1.2. 分析方法

その検討方法として本稿では、文部科学省のホームページ「大学教育の充実— Good Practice —」（以下、「GP サイト」と表記する。）や独立行政法人日本学術振興会「大学教育・学生支援推進事業大学教育推進プログラム」と「質の高い大学教育推進プログラム（教育 GP）」から閲覧できる「審査結果」³⁾や「実施状況報告書」⁴⁾、さらに当該プログラムを紹介、公開されているホームページで確認できる情報をもとにする。そして、ここでは特に、「特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP）」と「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代 GP）」とにわかれていた当時ではなく、2008 年度に「質の高い大学教育推進プログラム（教育 GP）」として、また、さらにその翌年の 2009 年度以降に「大学教育・学生支援推進事業【テーマ A】大学教育推進プログラム」として採用された取り組みに限定する（本稿ではこれらの取り組みをまとめて「GP」と表記する。）⁵⁾。

ところで、検討対象の事例を GP からに限定する理由について触れておこう。第一に、「GP サイト」でも触れられているように、①申請された取り組みのなかから選ばれたものは、各大学が教育改革に取り組む際の参考になること、②それも、第三者による公正な審査により選ばれたものであることによる。このため、各大学が導入を検討している取り組みの中か

らそれに近いものを選択し、各自の大学の実情に合うように調整していくことができる⁶⁾。

第二に、大学関係者がそのような優れた教育実践例を参考に各自の大学に導入しようとするにあたり、必ずしも各大学の担当者にインタビューや個別の相談が可能な状況にはない場合もあることによる⁷⁾。このため、本稿は、えられる情報に限界はあるものの、公表されている情報をもとに、それぞれの取り組みの特色や問題点について検討しようという試みである。

そして、抽出するにあたっては、特定の専門領域に偏らず、幅広い専門領域に対応可能な文章作成に関連する取り組みと判断されるもの4つを抽出した。つまり、大学教育の一環としておこなわれる汎用的な文章作成指導にかんする4つの取り組みである。

以下では、GPでの評価ポイントや成果報告をもとに、これらの取り組みを各大学に応用するときの課題などについて検討していこう。具体的には、汎用的な文章作成指導がどのようなシステムでおこなわれ、どのような成果を示したのか、さらにその評価（運営側、学生側の評価）がどのようなものだったのかを確認する。それらの情報をふまえ、その内容の妥当性や課題について検討することになる。

2. 文章作成指導の実践例の再検討

2.1. 青山学院大学「学士力としての論理的文章作成能力育成」(2008年度採択)⁸⁾

上述の井下(2008)の分類では「学習技術型」に分類される取り組みである。

この取り組みの目標として「専門性・個性・創造性が課題となる論理的文章の作成能力」を高めることが示されている。この運営にあたり「日本語表現法開発プロジェクト」(PaWeL)が設置され、文部科学省からは2008年から3年間の支援を受けてきた。また、システム開発と外部からの評価を取り入れながら、2009年度から正課に組み込まれてきた。この取り組みの「実施状況報告書」では、2009年度は社会情報学部での200名規模の科目に、2010年度からは全学教育としての青山スタンダード教育機構の20名規模の少人数クラスを複数実施したとのことである。

この文章作成指導では、「客観的・論理的な文章理解・作成能力の育成」が具体的な目標となっている。そのツールとして、パラグラフ・ライティングによる文章構成の支援をする「Hinako」(文章構造理解支援ツール)と、文章表現の改善をするさいの「気づき」を支援する「Tomarigi」(校正・推敲支援ツール)の二つが開発され、学生だけでなく一般にも公開されており、自由にダウンロードしてe-ラーニング形式で個別指導を受けながら学習することができる。これらのツールについては、2010年度前期時点で学生からの評価も高いことが示されている⁹⁾。このように、学生から一定の評価をえることができおり、かつ、目標である「論理的文章の作成能力」は論文作成にもっとも必要な能力のひとつであることから、文章作成指導の実践としては有用であることがわかる。

しかし、この実践にはいくつかの検討課題がある。第一に、その方法としてe-ラーニングが取り入れられていることである。「審査結果」に示された「取組の概要」では「客観的・論理的な文章理解・作成能力の育成は、ITスキル育成と並んで今日の大学における必須の課題」としている。しかし、e-ラーニングの場合、学習者がおこなう操作は指示された操作

にとどまることが多く、論理的思考への展開には制約がある可能性がある。また、上述のように、思考のプロセスにも習熟する必要があることも含め、IT スキルの育成も視野に入れるのならば、提示されたテーマに沿った課題発見につながるような創造的な思考を養えるように、コンピュータの基礎に習熟する科目や情報リテラシーを扱う科目とあわせて実践することが考えられる。

第二に、学生の個別支援（添削指導）を e-ラーニングにゆだねるとしても、綿密な個別指導はどこまで可能なのかという疑問がある。たとえば、文章による提出物であれば同じ文章が提出されることは皆無であるし、学生の習熟レベルにも差異がある。このように多様な提出物や学生の能力的な差異を想定した添削指導のシステムを e-ラーニングに組み込むとなれば、相応の負担（特に費用面での負担）がかかると思われる。この点では、e-ラーニングに全面的に頼るのではなく、担当教員個々の負荷は大きくなるものの教員による個別指導のほうが、より綿密になる可能性がある。

第三に、論理的文章やパラグラフ・ライティングが習得できるとはいえ、小林・杉谷（2012）も指摘するように、大学生の文章作成、特に論文作成の場面ではそのための思考プロセスも欠かせないし、そのような思考プロセスの養成は表面的な文章作成指導では限界もある（大島 2010）。これらのことから、GP での選定理由に示されているように「一般的な文章力を超えて論理的思考力を養うこと」が、文章作成指導よりも前の段階に必要となる。

第四に、「取組の概要」で示されている「取組を進めるための要件」として、「文章作成のエキスパートである日本語教育の専門家との連携」とあるが、どのような日本語教育の専門家であるかは確認しなければならない。これは、大学入学以前に経験できる小論文のような一般的な文章作成と大学生が作成する論文が異質であることによる。特に、論文作成では上述のように、表面的な文章作成よりも思考のプロセスが重視される場合もある。このことから、その指導をおこなう担当者が学術的な文章作成を経験しているかは重要な問題である¹⁰⁾。

これらのことから、この取り組みを他大学が取り入れる際の課題としては、① e-ラーニングにおける学生の個別指導の限界、② 論理的文章作成の前提になる論理的思考力を要請するシステムの必要性、③ 学術的な思考を経験しているスタッフを活用すること、この三点があげられる。

2.2. 津田塾大学「社会貢献は書く力とプロジェクト推進力から」（2008 年度採択）¹¹⁾

「社会貢献は書く力とプロジェクト推進力から」は、井下（2008）の分類では「学習技術型」と「表現教養型」に分類される取り組みである。

この取り組みは、全学生を対象とし、「キャリア教育推進タスクフォース」を母体としておこなわれたものである。単独の正課科目で実践されるものではなく、関連する科目や講座を複数設定し、それとの連携により、「ライティングセンター」で総合的に学生の「書く力」を、「学生主導型プロジェクト」で「プロジェクト推進力」の養成を、それぞれ図るものである。そして、「選定理由および概要」や「実施状況報告書」の資料で示された情報をもとにすると、それぞれの実践では次のような目標があることがわかる。

前者の「書く力」は、「書く力」に裏打ちされたコミュニケーション能力の養成が目標と

され、具体的なライティングスキルについては、自らの意思、思考、論理、感性を書き言葉で表現できることを目標としているという。それにあたり、「実施状況報告書」の資料では、「正課授業のレポート等の文章作法の個別指導を実施した」ことや「特任教員および大学院生チューターは優れた『読み手』に徹し、添削するのではなく、学生の気づきを促す」ことが示されている。

後者の「プロジェクト推進力」は、「選定理由および概要」の資料に記載された目標として、「学生主導型のプロジェクトの企画・運営を通したリーダーシップ能力の養成」ということが示されている。また、「実施状況報告書」の資料では、取り組みの成果として、企画から運営までを学生主導でおこなうことにより、交渉力やプレゼンテーション能力など、キャリアに直結するスキルの向上をめざすものであったと示されている。

そして、この二つの実践により「実践的総合キャリア教育を推進すること」を目指すという。この点について「審査結果」に示された「選定理由」では、「日本語作文能力を向上させようというプログラムであり、現代教育が求めているものを的確に把握し、対処しようとしている点」が評価されており、「この過程での教育と訓練を、学生たちの社会貢献につなげていこうという構想は、(中略)他の大学の参考になりうる普遍妥当性を有している」とされている。

また、「実施状況報告書」では学生の評価が良好であることも示されている。「学生主導型プロジェクト」は「学生自身が自らと社会との関係を具体的に把握し、大学で学ぶこととキャリアとの連関をより深く認識することができた」とのことである。また、「ライティングセンター」による個別指導については、「回答者全員がチューターや教員の対応に満足し、今後もセンターを利用したい」と回答していたとのことである。目標と比較しても、「学生を書く力の強化、『自立した書き手』の養成につながった」としており、学生の主観的評価だけでなく、指導者が学生の達成度に高評価をしていることもわかる。

さて、この取り組みについて検討しよう。

まず、この取り組みの全体としてはキャリア教育的展開を想定しているが、教養教育や専門教育との連携やそれらの教育への展開が不明なことがある。「書く力」はあらゆる科目の論文やレポート作成につながる文章作成指導でもあるが、上述の青山学院大学の取り組みと同様に、学生はそれにより論文・レポート作成にどのように活用できたのかなどの評価が示されていなかった。

次に、この点も上述の青山学院大学の取り組みと同様であるが、具体的な作文指導にあたり、一般的な文章作成と学術的な文章作成を区別していたのか、また文章作成指導の機会が担保されていたのかという確認も必要である。ただし、後者については、「実施状況報告書」に正課授業して開講された「日本語ライティング A～F」についての記載から確認できる。この科目では最大 20 名の規模で「書く」こと、より具体的には「何でも書く」ことに特化した授業を展開したとある。このため、書くことに慣れるという点で学術的な文章作成の導入としてはよいかもしれないが、それをふまえて学術的な文章作成につなげる機会の担保が必要と思われる。

もっとも、このような体験が「学生主導型プロジェクト」と併せて、学生のキャリア資質

の形成に寄与している点は示唆的である。つまり、「書く力」が学生のキャリア形成に資する可能性があることが示されており、大学教育のあらゆる領域への効果が期待できる。

これらのことから、この取り組みを他大学が取り入れる際の課題としては、一般的な文章作成指導により学生が慣れることを達成できたあとの、学術的な文章作成を学ぶ機会を担保することである。

2.3. 関西大学「文学士を実質化する」(2010年度採択)¹²⁾

「文学士を実質化する」は、井下(2008)の分類では「専門教養型」に分類される取り組みである。「審査結果」の「選定理由」では「学士力の確保や教育力向上のための取組」と示されており、「文学士」としての能力や資質を担保する取り組みであると評価されている。

具体的には、「本取組は、本学部のこの特性¹³⁾を活かし、多様な社会で生きる力(学士力)を学生自らが順次培い、卒業論文作成過程を通して文学士を実質化しうる学びの環境作りを目指す」(「審査結果」の「取組の概要」より)ものである。このように、卒業論文の作成に向けた学習意欲の喚起がなされ、そして実際に執筆できるような指導体制が準備されている。

その支援ツールとして、「卒論ラボ」、「卒論スケール」、「卒論カード」が提示されている¹⁴⁾。「卒論ラボ」は、学生への文章作成(アカデミックライティング)指導を目的とした学内施設で、初年次教育や専修ゼミ担当者との連携をしながら、レポートや卒業論文の作成指導や支援をおこなう。汎用的技能としての論理的思考力も養成するという。「卒論スケール」は、「学部・専修・年次に応じた専門知識と理解の度合いについて、学生が自らの達成度を測り、学習成果の検証と質保証を目指すための到達目標および評価基準」(本村他による資料)で、これはウェブ環境にある「卒論カード」に示される。この「卒論カード」は、「卒業論文に取り組む過程で生成されるデータ(学習計画、指導履歴、文献情報、ゼミレポート、卒業論文の原稿等)を蓄積する」ものである。

このように、この取り組みは文学部におけるもので、専門分野は限定しているものの、文章作成指導やそれに関連する情報収集などを卒業研究や卒業論文に接続させる点では、汎用性が高い取り組みであると思われる。また、学生にとっても「論文作成に必要な文章作成能力の向上」だけでなく、この取り組みが卒業研究や卒業論文に接続する学習であることが明確である。さらに、単独の科目や単年ではなく段階を踏んだ学習指導を受けることができるという点で、4年間の学習を見通した具体的な目標にもなる。

一方、文章作成指導という点では、いくつかの課題もある。

まず、「審査結果」でも示されていたように、「卒論テーマ決定までのプロセスとのつながりがうまくいくのか、特に複数教員による指導がどう機能する仕組みにするか」という課題や、「ディシプリンの異なる専攻ごとに足並みをどう揃えるか」という課題がある。これらはいずれも、初年次に「卒論ラボ」などを通じて学習した内容を複数の教員がどのように評価するかということでもある。つまり、アカデミックライティングについては、専門分野ごとのディシプリンだけでなく教員個々によっても差異がみられることから、教員の負荷が増えることも考えられる。この点については、初期段階の文章作成指導において文学部生全員に共通のスタンダードを示し、それに習熟させたうえで、2年次以降の学習、さらには一般

的には3年次から始まる演習（ゼミ）で専門分野のディシプリンに即した文章作成指導へと展開させる方法が考えられる。このようにすれば、複数の教員による指導の差異はあるとしても、学生はその差異を「微調整」するだけで済むと思われる。

もうひとつは、この取り組みでは「卒論ラボ」での指導が前提になっているが、初年次段階では必修科目として設置されていないことから、意志のある学生のみが利用する形式であると思われることがある¹⁵⁾。そうだとすれば、対象とする学生全員の文章作成能力を担保することができないという問題点がある。それだけでなく、「卒論ラボ」での指導がなければ、「卒論スケール」や「卒論カード」が作成されないことが推察されるため、指導を受けた学生とそうでない学生との間に、2年次以降の学習指導にも差異が生じるものと思われる。このため、文章作成能力は学部全体や全学的な規模の必修の初年次教育などで担保していくことが考えられる。

これらのことから、学習目標が単年でなく4年間を通じて具体化されるメリットはあるものの、正課外のシステムを採用する場合は、初年次の段階での汎用的な文章作成能力をどのように担保し、2年次以降ではどのような文章作成指導に展開するのかを明確にしなければならない。また、卒業論文での研究テーマは2年次以降に探るにしても、並行して論理的思考力に資するような授業実践も課題となる。

2.4. 早稲田大学「全学規模で行う学術的文章作成指導」（2010年度採択）¹⁶⁾

「全学規模で行う学術的文章作成指導」は、井下（2008）の分類では「学習技術型」に分類される取り組みである。特定の分野の学生を対象としたものではなく、初年次の全学生9800人を対象に、『学術的文章の作成能力』を、全ての学問領域に通じる『大学生基礎力』と位置づけ（「審査結果」の「取組の概要」より）、e-ラーニング形式と個別指導を併用している。

このうち、e-ラーニング形式については、多数の学生にも同一の授業内容を提供すると同時に、同一の授業レベルを保証することができる（「審査結果」の「取組の概要」より）。その一方でおこなわれる個別指導については、大学院生が教員の監督のもとでおこない、多人数の履修者にも個別指導の機会が担保されている。さらに、指導過程では電子ポートフォリオを全履修者に作成し、卒業まで継続的に活用することが想定されている。これにより、「履修者が、在学中に作成したレポートや論文を保存し、『文章作成の変遷』を自身がたどれるようにする」ことで、「卒業研究を指導する教官も活用する」（いずれも、「審査結果」の「取組の概要」より）ことができる。

また、この取り組みの特徴は、大学院生が大学生を直接指導する「二重構造の指導体制」にある。具体的には、上述のように教員の監督のもとで大学院生が大学生を個別指導する体制をとっており、大学生の学習に寄与するだけでなく、大学院生の能力開発の機会が担保されている。この点は、「審査結果」でも「優秀な大学院生を指導員に成長させることで、本プログラムの充実がより図られると期待する」と評価されており、単なる初年次教育のプログラムとしてだけでなく、大学教育の発展にも資するものと思われる。

この取り組みの評価については、佐渡島他（2012）の報告に詳しい。詳細は割愛するが、

全課題を提出した学生の評価点は初回課題よりも最終課題の方が高く、また「文章作成の得意度」についても授業前よりも授業後の方が高かったという。一方、教材やフィードバックに対する学生の主観的な満足度も高い数値を示したという。これらのことから、「授業で扱っている技能が明示的、体系的であった点、技能に汎用性が感じられた点、繰り返し個別にフィードバックを受けることができた点、指導員とのやり取りなどでモチベーションを維持させることができた点」（佐渡島他 2012、p.124）が評価されたと考察している。

さて、この取り組みでの課題には、個別指導をおこなう大学院生の質の確保がある。大規模大学での大規模な履修者数での授業であるため、個別指導をおこなう大学院生を多く確保する必要があり、それだけに個別指導の質にもばらつきが生じる懸念がある。この取り組みにおいては、教員が大学院生を指導することで一定の質を担保できるものの、他大学が取り入れるにあたっては、大学生の文章作成の質を高めるためにも、大学院生の質を高める必要性だけでなく、教員の指導にも相応の質が必要となり、教員にも負荷が生じる可能性がある。

また、これも関西大学同様に、履修者数は多いものの必修科目でないとしたら、意欲ある学生のみ受講にとどまる可能性はある。このため、2年次以降の学生の文章作成能力や習熟度に差異が生じ、教員が最初から指導しなすこともありうる。この場合は、教員の負荷が多大なものになるおそれがあることから、このシステムを必修化することも解決策となる。

さらに、文章作成指導という点については、この取り組みにおいても学術的な文章作成の基礎を学ぶことに目的があるため、各専門分野のディシプリンに対応した慣例や、思考力の養成については、次の段階にゆだねることになる。もっとも、この点についてはこの取り組みの位置づけとして2年次以降に「人文系」「社会系」「理文系」「教養系」と分かれることが示されており（「全学規模で行う学術的文章作成指導」ホームページより）、それぞれの分野との連携も課題となる。

一方、この科目の履修終了後もポートフォリオとして卒業研究まで活用できることが示されているが、その具体的な最終目標として卒業研究が示されているのかも確認事項としてあげられる。端的に言えば、学生の目標が「この科目の単位修得」で止まることで、他の教養科目や専門科目への広がりや、ひいては津田塾大学の取り組みのようにキャリア形成に資することができないおそれもある。

これらのことから、学生の習熟度を高めるためにも全学生に必修化したり、個別指導の質を担保することや、他の科目だけでなく、卒業論文作成まで視野に入れた指導体制が確立できるかが、今後の課題になるとと思われる。

3. まとめと今後の課題

3.1. 本稿の知見と4事例の課題

ここまで取り上げた4つの事例についてまとめておこう。

まず、えられた知見として、①一概な比較はできないにしても、学生は個別のフィードバックに高評価をしていること、②単純に「文章作成」の機会が与えられることで、文章作成全般が「得意になった」と感じたり、その成果にも確かな向上が確認されたことがある。

これらのことから、文章作成の機会が担保されることで、学生の文章作成に対する抵抗感が軽減されていることだけでなく、個別指導もおこなわれることで、成果も満足度も担保されることがわかる。もし、このような指導が初年次段階でおこなわれていれば、その次の段階として、論理的思考の結果も評価に取り入れられるようなアカデミックな文章作成の指導、さらに各専門分野の慣例に沿うような技法も取り入れた論文指導などへの展開が想定される。

その一方では、この4事例から考えられる課題として、次の三つが考えられる。

第一に、汎用的な文章作成から、学術的な文章作成への展開が課題となる。それは、上述のように文章作成は単なる学ぶための技術のひとつであり、それ単独では大学教育の主軸にはならないため、4年間のカリキュラムの中で、これらの事例が独立してしまう可能性がある。たとえば、上述の関西大学の事例では、卒業論文作成への接続を企図しているものの、具体的な連携についてはほとんどふれられていない¹⁷⁾。しかし、卒業論文作成への接続ということ自体は目標が具体的であり、学生にも訴求しやすいものと思われるし、指導も段階的に受けることができるものと思われる。この点では、関西大学の事例は他の3つの事例で課題として確認された「大学教育のなかにどのように位置づけるのか」という疑問に回答できている。そこででの学習成果が教養科目や専門科目で活用できるようなカリキュラムの構築や指導体制、教員間の連携が課題となるとと思われる。このとき、正課科目ではあっても、直接指導にあたる指導者や運営の中心が、学科の教員ではなく、外部のセンターなどの場合もあることから、汎用的な文章作成にとどまることなく、学術的な文章作成にも明るい人材を配置できることが必要である。

第二に、アカデミックな文章作成に特化する場合、特に論文作成では思考のトレーニングも必要であることから、その機会を他の学習プログラムなどによって担保することがある。これは青山学院大学の実践が思考のプロセスに特化した実践をおこなっており、その成果も示されているが、単年の授業の報告にとどまっており、その後の学習プログラムとの接続が課題である。

第三に、これらの取り組みの多くはe-ラーニング形式を採用しているが、この場合はシステム開発と維持に多大な費用がかかることがある。特に、これらの事例は全てGPとして採用された取り組みであることから、文部科学省からの補助金がえられた。しかし、文章作成指導の中には本稿で取り上げた4つの事例以外では、e-ラーニング形式を採用していない場合も多くみられる。このことから、大学特有の事情によってはe-ラーニング形式が応用できない場合も考えられる。

3.2. 大学教育としておこなう場合の課題

最後に、上述の4つの事例をもとに考察された課題をふまえ、各事例を個別の大学に導入する際の課題についてふれておこう。

第一に、入学生の学力水準との関連についてである。本稿で示した事例はいずれも、学力水準の高い大学での事例となったため、学生の入学時点での文章作成能力は、学力水準の低い学生と比べると高い可能性は否定できない。ただし、「苦手である」とする学生は一定数

いることから、「苦手である」ことを前提にしてもよいと思われる。

第二に、学生数に応じた指導とシステムの開発費用の問題がある。今回参照した文章作成指導においては個別指導が導入されていたし、他の事例でも同様に個別指導やピアレビューなども導入されている。これは担当する学生数が多くなるほど担当教員の負荷も相応にかかることになる問題がある。しかしその一方では、教員個々の学生を指導する人数を減らせば教員の個々の負荷は減るものの、担当教員が多くなることで教員間の意識や指導に差異が生じる懸念もある。そこで、e-ラーニング形式で指導の差異を解消することもできるが、これは上述のようにシステム開発に相応の費用と時間を必要とする場合もある。特に、システムの開発と維持にかかる費用は、大学により捻出できない場合もあり、e-ラーニング形式がすべての問題を解決するとは限らない。つまり、システム開発と教員にかかる負荷がトレードオフのような関係になっていることがわかる。この関係を解消することも課題となると思われる。

第三に、これも上述のように他の科目との接続があげられる。特に、本稿では文章作成指導が大学教育のうち教養教育や専門教育と接続しうることが示されたものの、キャリア教育との接続については十分に示すことができなかった。これは、大学においてキャリア教育が義務化されたものの、キャリア形成に資するような正課学習をどのようにおこなうかという課題と関連する。つまり、キャリア教育と正課科目との連携がその解決となりうるため、津田塾大学の事例のように、文章作成指導がキャリア形成に資するようなものであることを示すことができれば、文章作成指導は本稿で示したような正課科目への位置づけも含めて、大学教育を包括するきっかけとなりうる。井下（2008）では、上述のような文章作成指導と教養科目や専門科目との関連性について指摘されていただけでなく、キャリア教育への展開も示唆されていた。また、文章作成指導の具体的な目標ともなる卒業論文作成が、社会から期待される汎用的能力の涵養に資するという指摘もある（黒河内 2008）。文章作成指導をキャリア教育にどのように展開するかは、本稿でも若干の示唆がえられたが、大学教育全体とどのように接続させるかが、今後の検討課題となる。

註

- 1) この調査は全国 48223 名の大学生におこなわれたもので、その中での「論理的に文章を書く力について、自分の実力はどの程度あると思いますか」という質問に対し、70.5%の学生が「不十分である」（「不十分」28.3%+「あまり十分でない」42.2%）と考えている。
- 2) そこで示されている 4 つの類型について引用しておこう。「学習技術型」は、基本的な学習技術の習得を目指し、その一環として主にレポートの標準的な書き方やノートの取り方などの指導がおこなわれるものである。「専門基礎型」は、専門に関連するテーマが素材として用いられ、専門教育に直結する表現形式や表現力の習得を目指すものである。「専門教養型」は、専門分野（ディシプリン）での学習経験を自分のことばで表現することを通して知識の再構築、すなわち学習の意味づけをおこない教養へと発展されるものである。「表現教養型」は、技術よりも学習者としての自律的な態度や感性の育成を重視し、自分の思いや考えをことばに載せて伝えるための教養教育に重点がおかれているものである。

- 3) 公開されている「審査結果」には、選定理由や取り組みの概要が示されている
- 4) 本稿で取り上げる2010年度以降に採用された取り組みについては、本稿執筆時点では「実施状況報告書」は公開されていないため、その他の情報をもとに分析、考察していくことになる。
- 5) なお、GPについては、民主党政権時の2010年(平成22年)に「事業仕分け」により廃止され、現時点では2011年(平成23年)度が最後となっている。
- 6) 江原(2009)は、日本の大学教育改革においてGPが果たした役割について、「それぞれの大学で行われている大学教育を評価する指標として、ある程度有効」(p.23)と述べている。また同時に、「GPが対象とする大学教育は、所属大学の条件をふまえたローカルな取組だ」(p.22)としており、その取り組みについて精査するときには個々の大学の特質を考慮する必要があるといえる。
- 7) このため、本稿の分析では、担当者に直接たずねれば解決するような問題も含まれることをおことわりしておく。
- 8) 主なウェブサイト：青山学院大学日本語表現法開発プロジェクト(PaWeL) <http://www.pawel.jp/>
- 9) 「日本語表現法開発プロジェクト」のウェブサイトでは、2010年度前期の評価として、「学生は、各ツールの機能について一定の評価を与えると同時に、文章を意識して作成する習慣が身についたこと」や、「授業全体を通じて、わかりやすい文章を書けるようになったとした学生が74%を占めた」と示されている。
- 10) この取り組みにおいてはこの件では問題がないことを付記しておく。「日本語表現法開発プロジェクト」のウェブサイトでは、2011年度までのプロジェクトメンバーとして、学内外の教授や助教、客員研究員などが携わっていることが確認できるため、学術的な文章作成指導の機会は担保されていることがわかる。
- 11) 主なウェブサイト：津田塾大学ライティングセンター <http://twc.tsuda.ac.jp/index.html>
- 12) 主なウェブサイト：関西大学文学士を実質化する〈学びの環境リンク〉 http://www.kansai-u.ac.jp/Fc_let/manakan/
- 13) 「本学文学部は初年次教育を実施後、多様な19の専修領域のもとで2~4年次一貫の少人数『専修ゼミ』を〈学びの場〉の中心として、独創的な課題探求を育む教育課程を構築している」(「取組の概要」より)
- 14) これら3つのツールについてこの項で示す情報の出典は、いずれも、関西大学文学部「文学士を実質化する〈学びの環境リンク〉」資料と、「気づきを促す学びのウェブ環境作り」(本村康哲、菅原慶乃、田中俊也、山本幾生による)資料もとにしている。
- 15) この取り組みについては、特定の科目が設定されていることがわかるような記載や、また科目が設置されていても、その必修・選択の別についての記載は、公開されている資料からは確認できない。つまり、正課科目としてこのシステムがあるのではなく、正課外にこのようなシステムがあり、そこに教員の指導や科目を配置していくようなシステムであると思われる。この点は改めて確認したい。
- 16) 主なウェブサイト：早稲田大学・アカデミック・ライティング・プログラム「学術的文章の作成」授業 <http://www.cie-waseda.jp/awp/jp/od/>
- 17) 本稿作成時は報告として示されていないため、追跡調査が必要である

参考文献・資料一覧

青山学院大学 日本語表現法開発プロジェクト (PaWeL) <http://www.pawel.jp/>
 独立行政法人日本学術振興会「大学教育・学生支援推進事業大学教育推進プログラム」

<http://www.jsps.go.jp/j-pue/kohyo.html>
独立行政法人日本学術振興会「質の高い大学教育推進プログラム（教育 GP）」

<http://www.jsps.go.jp/j-goodpractice/index.html>
江原武一（2009）「大学教育改革と GP」『IDE』516、pp.19-24
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
関西大学 文学士を実質化する〈学びの環境リンク〉 http://www.kansai-u.ac.jp/Fc_let/manakan/
関西大学文学部「文学士を実質化する〈学びの環境リンク〉」資料
http://www.kansai-u.ac.jp/Fc_let/manakan/pdf/1932_hearing.pdf
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』第34巻第1号、pp.96-104
黒河内利臣（2008）「大学教育における卒業論文の重要性に関する一考察—大学教育の学習効果を測定する卒業論文の機能について」『大学教育学会誌』30-1、pp.90-95
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」
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1310269.htm
文部科学省ホームページ「大学教育の充実 –Good Practice–」
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/gp.htm
本村康哲、菅原慶乃、田中俊也、山本幾生「気づきを促す学びのウェブ環境作り」
http://www.kansai-u.ac.jp/Fc_let/manakan/pdf/1932_web.pdf
大島弥生（2010）「大学生の文章に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み—ライティングのプロセスにおける協働学習の活用へ向けて—」『京都大学高等教育研究』第16号、pp.25-36
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」『大学教育学会誌』第34巻第1号、pp.119-126
東京大学大学経営・政策研究センター（2007）「全国大学生調査」
津田塾大学 ライティングセンター <http://twc.tsuda.ac.jp/index.html>
早稲田大学・アカデミック・ライティング・プログラム「学術的文章の作成」授業
<http://www.cie-waseda.jp/awp/jp/od/>
早稲田大学オープン教育センター「全学規模で行う学術的文章作成指導」ホームページ
<http://open-waseda.jp/gp/>