

# 学生の文章作成における「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—

外山 敦子  
TOYAMA Atsuko

### 1.はじめに

文章を書くことに困難を覚える大学生は少なくない<sup>1)</sup>。では、彼らは文章作成のどのステップで行きづまりを覚え、他者の支援を必要とするのか。そこに本稿の出発点がある。この場合の「つまずき」には2つの方向を想定しうる。それが、①学生自身が抱く「つまずき」に対する認識と、②学生の文章に表出する問題点としての「つまずき」である。

近年、こうした大学生の文章作成における「つまずき」を正課外で個別に支援する取り組み<sup>2)</sup>が増えており、活動内容の報告<sup>3)</sup>や相談内容の分析<sup>4)</sup>などが多く公開されるようになった。なかでも相談内容の分析からは、学生が文章作成で困難を覚えるステップの在処を捉えることができ示唆に富む。しかし、その相談内容の主たる分析対象は①であり、①と②の両方を同時に分析した研究は管見に入る限りない。学生の「つまずき」の認識と実際の文章の問題点との不一致は往々にして起こりうることであり、ライティング支援施設の個別相談は、そうした現象を現場で直接感知できる貴重な機会であるといえるだろう。

そこで本稿では、愛知淑徳大学「ライティングサポートデスク」(以下「WSD」)に蓄積された個別相談の記録に基づき、利用者のライティング・プロセスにおける「つまずき」を①と②の双方から分析する。その結果から、より効果的なライティング指導の手立てを講じたい。

### 2.研究方法

愛知淑徳大学 WSD は、長久手・星が丘両キャンパスに設置されている。2014年の開設以降、利用者数は上昇を続けており、2017年度は両キャンパスで年間のべ5,410人が来室した。

WSD ライティング個別相談は、日本語で書かれた文章全般(創作を除く)を対象とし、1回最大30分でおこなう。支援者は、文章種別に制限を設けないアドバイザー(職員、大学院生)と、初年次生対象科目の課題文に限って相談に応じるチューター(学部2~4年生)とに分かれている。

個別相談を利用した場合、相談内容を記録した個人カ

ルテが作成され、その内容をデータ化して各種分析に利用している。

2017年度の年間個別相談件数は1,695件だった。このうち78%に相当する1,322件が、基幹科目「日本語表現 T1」(1年前期開講/全学必修/2017年度履修者2,429人)と、それに続く「日本語表現 T2」(1年後期開講/一部学科専攻のみ必修/同年度履修者1,463人)との連携による。残りの373件が、それ以外の科目または目的による利用で、学年も文章種別も多岐にわたっている。

本稿では、文章作成における学生の「つまずき」のタイミングとその問題点を把握するため、2017年度の個別相談記録のうち、「日本語表現 T1」「同 T2」の授業連携を除く373件を対象とした。同科目の授業連携を分析対象から除外したのは、当該科目がライティング・プロセスそのものの習得を目指す科目であり、その学びの一環として WSD 利用のタイミングを授業担当者から具体的に指導しているという特殊事情を有するためである。

分析対象の373件は、内容別に「作成前」「作成中」「作成後」の3段階のプロセスに分け、さらに「A 課題理解」「B 構想」「C 構成」「D 調査方法」(以上、作成前)、「E 実証・論証」「F 定型表現」「G 表記・表現」(以上、作成中)、「H 最終確認」(作成後)という8つのカテゴリーに細分した。

### 3.相談記録からみる「つまずき」の傾向

#### 3.1 利用者の相談内容(表1)

相談内容の分類結果は、表1のとおりである。

まず注目すべきが、「A 課題理解」および「B 構想」の相談内容である。レポートの基本的な書き方(手順や内容)に対する疑問、課題の意味を理解できない、書くべき内容を思いつかないなどの相談が、合わせて99件(27%)あり、出だしから困難を覚える学生が相当数いることがわかった。一方で、これと対照的なのが「H 最終確認」である。H層はほぼ完成した原稿を持ち込んで、文章全体の確認を求めることが多かった。

AおよびB層が課題に着手すらできないのに対し、H層は自力で文章を概ね書くことができているため、一見H層の方が文章作成の処理能力が高いように思えるが、

自己分析的的確性という観点からみると必ずしもそうとはいえない。「一応最後まで書いたが、これでいいのかわからないので確認してほしい」、「提出前の最終チェックをしてほしい」という相談は、書き上げるまで文章の問題点に気づけなかった可能性も含んでいるためだ。

このような問題に相当するのが、【例1】である（文中①～④の付番は稿者による）。

表1 学生の相談内容

分類	主な相談内容	件数
A 理解	・レポート/ES/卒論の書き方が分からない ・何をどうすればいいかわからない ・課題の意味が分からない ・何を書けばいいのかわからない	58 (16%)
B 構想	・書くことがない/思いつかない ・テーマが決まらない ・書くべき方向性が間違っていないか	41 (11%)
C 構成	・どのような順序、構成で書けばいいかわからない ・序論/結論に何を書けばいいかわからない ・書き出し/終わりに何を書けばいいのかわからない	53 (14%)
D 調査	・何をどう調べたらいいのかわからない ・資料が見つからない ・集めた資料の使い方がわからない	4 (1%)
E 実証	・言いたいことがまとまらない ・言いたいことはあるが、文章にできない ・この内容で言いたいことが伝わるか ・(字数調整で)内容を増やしたい/削りたい	43 (12%)
F 定型	・書式(表紙・図表等含む)が分からない ・定型のフレーズが分からない ・引用方法、参考文献の書き方が分からない	19 (5%)
G 表現	・表現/言葉づかい/言い回しが正しいか ・意味が通じる文になっているか ・読みやすい文になっているか	41 (11%)
H 確認	・最終チェックをしてほしい ・何かおかしいところはないか ・一応書いたが、これでよいか不安	114 (31%)

【例1】ゼミ志望理由書(ほぼ完成/提出4日前)

3. 自己PR

(前略) ①人と話すことが得意なので、グループワークなど、友達と積極的に意見の交換ができます。②また、自分の意見を強調しつつ、相手の意見を取り入れ理解しようとする力があります。③新しい発見や疑問点を見つける好奇心があり、疑問を解明しようとする探究心があります。④また、あきらめずに継続し学習に取り組む力があります。

以上の理由から私は〇〇ゼミを希望します。

【例1】は「一通り書いたので、提出前に問題がないか最終確認がしたい」という相談内容で、本人の自覚として「つまずき」があるわけではない。しかしこの文章に

は、書き手の長所が4つ挙げられているものの、これを裏づける事実が示されておらず、説得力に欠ける(=E実証・論証)。さらには、書き手の長所からゼミの志望理由への紐づけも明確ではなかった。そこでこの相談者には、トピックを1つに絞って具体的なエピソードを追加し、それをゼミの志望理由に導く筋道をつくるようアドバイスした。

3.2 アドバイザーが指摘した文章の問題点(表2)

【例1】のように、個別相談の過程で、利用者の自己認識とアドバイザーが気づいた文章の問題点との間に齟齬が生じることもある。WSDでは、「文章のオーナーシップは書き手にある」という原則を護りつつ、一方で利用者の問題意識と異なる場合は、そのことを伝えた上で利用者にとちらの問題を優先するかを「選択」させている。このようにして、実際に30分の相談時間で取り上げた問題点を整理したのが、表2である。

表2 アドバイザーが指摘した問題点

分類	主な相談内容	件数
A 理解	・レポートの目的を理解していない ・作成の手順を理解していない ・先生からの指示を理解していない	58 (16%)
B 構想	・テーマを広げ深める発想法を知らない ・課題の意図/要求を理解していない ・具体的な「問い」がない ・書きたいイメージを言語化していない	64 (17%)
C 構成	・アウトラインを作成せずに書き始めている ・序論と結論の役割を理解していない ・目標規定がない/一貫性がない ・重点先行/パラグラフ構成ができていない	80 (21%)
D 調査	・データベースの使い方が知っているが、キーワードの選び方に問題がある ・目的の資料を入手する方法を知らない	4 (1%)
E 実証	・主張をサポートする事実が示されていない ・事実はあるが、分析がない ・トピックが絞られていない/関連がない ・オリジナリティがない	92 (25%)
F 定型	・引用文と地の文との区別があいまい ・引用のルールを理解していない ・文章種別や研究分野別に異なるルールと、共通ルールとの区別が理解できない	25 (7%)
G 表現	・用語の定義があいまい/不統一 ・誤字脱字、表記の不統一、一文一義 ・文同士の関係、主語・目的語、指示内容	50 (13%)

表1と比較して比率が最も増えたのは、「E実証・論証」(12%→25%)である。なかでも多いのが【例1】のようなケースだった。トピックを立てすぎると裏づけが疎かになり、結果、ありきたりの結論しか導き出せない(つまり、オリジナリティに欠ける)。これは、「字数不足または字数オーバーにどう対処すればよいか分からない」

という「つまずき」にも共通する傾向だった。前者は主張をサポートする事実の説明不足、後者はトピックの数が不必要に多いことが原因である。

「E 実証・論証」に次いで多かったのが、「C 構成」(14% → 21%) である。このカテゴリーに属するもののなかには、レポートの構成要素に関心が向けられていないものが散見された。序論には問題提起と目標規定を示し、結論には主張の再提示と課題を示す、という基本的な書き方が身につけていないことがうかがえる。

なかでも問題なのが、執筆前にアウトラインを組み立てずに見切り発車し、執筆中に目標を見失うケースだ。次の【例2】がこれに該当する(傍線は稿者による)。

### 【例2】 期末レポート (ほぼ完成/提出2日前)

#### 1. はじめに

今でこそ当たり前存在する冷凍食品について、いつから存在したのかということに興味を持ったため、今回のレポートでは冷凍食品について取り上げた。

#### 2. 冷凍食品の歴史について

日本で食品に冷凍技術が初めて使用されたのは1920年である。(中略)

#### 3. 冷凍食品の特徴 (中略)

#### 4. おわりに

冷凍食品についてレポートを書いてきて、今回私が一番驚いたことは、冷凍することで栄養価が上がる食品があるということだ。(中略) また、冷凍食品は今では当たり前のようにあるが、急速に冷凍する技術があってこそ、できる食品だと思うので、技術の高さと技術の進歩に感動した。

この文章は、序論で「(冷凍食品) がいつから存在したのか」という「時期」を問いとして提示しながら、結論で「冷凍することで栄養価が上がる食品がある」という「技術」へと話題がずれていく。書き手の問いは、第2章冒頭の「冷凍技術が初めて使用されたのは1920年である」という1文をもって解決しており、以降の内容はいうなれば蛇足だ。これは、要求された課題を批判的に検証したり問いを十分に深めたりすることなく、アウトラインもほぼ検討せずに執筆することで起こった現象である。

### 3.3 アドバイザーが指摘した文章の問題点と学生の認識との齟齬 (図1, 表3)

【例2】からも明らかなように、学生の文章の問題の1つに、本来執筆前の準備段階でおこなうべきプロセス(A~D)を軽視していることが挙げられる。図1は、学生が認識している問題点と、実際にアドバイザーが指摘した問題点のカテゴリー別比率を比較したものである。執筆前のプロセス(A~D)に「つまずき」があると認識する学生は41%だったが、実際には全体の

55%に相当していたことが分かる。相談者の半数以上は、実は執筆前の準備段階に問題を抱えていたことが浮き彫りになったのだ。

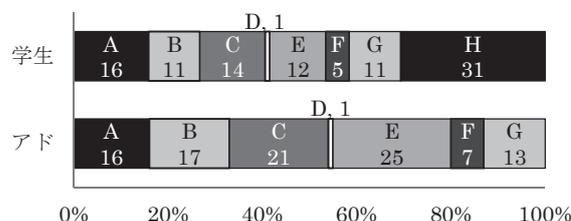


図1 アドバイザーの指摘(下)と学生の認識(上)との齟齬

さらに、学生の認識する問題カテゴリーを縦列に、実際にアドバイザーが指摘した文章の問題カテゴリーを横列にそれぞれ該当件数を整理したのが表3である。例えば【例1】の場合、学生の認識は「H 最終確認」だったが、実際の文章の問題は「E 実証・論証」にあったため、縦列Hと横列Eが交差する44件のうちの1件に該当していることになる。

表3 アドバイザーの指摘と学生の認識

		学生の認識→							(件)	
		A課題	B構想	C構成	D調査	E実証	F定型	G表現	H確認	計
アドバイザーの指摘↓	A	56	1						1	58
	B		37	10		6	1	1	9	64
	C	1	3	33	1	12	1	10	19	79
	D				3		1			4
	E	1		6		24	3	14	44	92
	F						13	4	8	26
	G			4		1		12	33	50
計		58	41	56	4	40	19	41	114	373

表3から明らかになるのは、主に3点である。

1点目は、学生の問題認識とアドバイザーの指摘とが一致しているケース(網掛を施したマス目)が178件(全体の48%)あったことだ。つまり、約半数の学生は自分の「つまずき」に自覚的であるが、残りの半数(網掛以外のマス目)はそうではないということだ。

2点目は、網掛以外の数字が、網掛ラインの上部に偏在している点である。これは、学生自身の想定よりも前段階のプロセスで問題が生じていたことを示している。

3点目は、「H 最終確認」に属する114件の文章にも、実際にはA~Gまでの多様な不備不足が見つかったことだ。なかには、課題の意図を読み間違えていたという致命的なケース(= A課題理解)も含まれている。このH層の特徴的な問題は、他の層よりも総じてWSD

に来室するタイミングが遅いことだ。A～G層は、平均すると締切4.1日前に来室しているが、H層の来室は平均締切1.8日前、つまり約半数が締切前日または当日に駆け込んでいるという実態がある。せっかくWSDに来室してアドバイザーから助言を受けたとしても、実際に修正を施す時間的余裕が果たしてあったのだろうか。来室の効果を疑わざるを得ない。

#### 4. 相談記録からみるライティング指導のありかた

以上の分析を踏まえたとき、どのようなライティング指導のありかたがみえてくるだろうか。ここでは利用者の傾向を2つに分けて検討する。

第1は、学生の自己認識と実際のライティング・プロセスにおける問題とが符合しないケース(表3の網掛以外)だ。これは、学生が文章の不備を自力で見出せないことを示している。その場合、学生が想定するよりも前段階のプロセスに「つまずき」が起こりやすいことをあらかじめ念頭に置き、できるだけ早い段階で〈読み手〉を確保しておくことが肝要だ。その場合の〈読み手〉は必ずしもWSD個別相談でなくともよい。例えば、学生同士のピア・レスポンスの有効性は多く認められているところだ<sup>5)</sup>。他者から早めに助言を得る習慣が、この傾向の学生にとって最も有効な方法だと考えられる。

第2は、学生の自己認識と実際のライティング・プロセスにおける問題とが符合しているケース(表3の網掛)だ。これは、学生が文章の問題を自覚してはいるものの、それを修正できないことを示している。この場合は、学生が自力で軌道修正できるよう、汎用性の高い手法をレクチャーするのが効果的である。例えば、「書くことが思いつかないときは、ブレインストーミングやマップ」などの解決手法をアドバイスして、実践の反復を促すことで、徐々に自立が可能になるだろう。

#### 5. 今後の課題—まとめに代えて—

本稿は、学生が困難を感じるライティング・プロセスの特徴的な傾向を分析し、より効果的なライティング指導の方策を提示することが目的であった。

その一方で、実際の教育現場はより複雑かつ困難であることも認識しておかねばならない。

例えば、本稿で挙げたライティング・プロセスは本学の学生にとっては未知のことではなく、入学直後から少なくない実践経験<sup>6)</sup>があるのだが、にもかかわらずその経験を他の場面で応用できていない。文章の種別や課題が異なったとしてもスキルは共通であり、過去に得た知見を次の文章課題に生かせばよいのであるが、そうはならない。学生は、同じレポートでも教養科目と専門科目とでは「書き方が違う」と捉え、さらにレポートとエントリーシートに至っては「全くの別物」と認識している。

新しい課題に直面するたびに「初めて書くから書き方が分からない」という。つまり、実践知を組み合わせながら未知の課題を解決する想像力に欠けているのであり、もはやライティング技術などに留まらないところにまで問題が発展しかねないのである。

さらに、本稿ではWSD個別相談未利用者の抱える問題が未検証である点も課題の1つに挙げられる。未利用者が支援を必要としていないわけではないことは容易に想像でき、むしろ「書き方が分からない」といって来室する学生の方が「意識が高い」可能性も否定できない。だとすれば、本稿の分析はいわば氷山の一角にすぎず、実態はさらに深刻であることを念頭におきつつ、対策を考える必要がある。

月並みではあるが、こうした学生の傾向をWSDのみならず4年間の教育課程全体で共有すること、さらには正課科目と正課外支援との双方で連携をとりつつ学生の「書く力」を育むための手立てを講じることこそが肝要であろう。

#### 注

- 1 渡辺哲司『「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、2010年)。
- 2 日本では早稲田大学の取り組みを端緒とし、関西大学、津田塾大学、大阪音楽大学など、多くの取り組みが知られる。
- 3 佐渡島紗織「大学における「書くこと」の支援—早稲田大学国際教養学部における「ライティング・センター」の発足」(『全国大学国語教育学会発表要旨集』109、2005年)をはじめとする。
- 4 岩崎千晶ほか「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—」(『2013年度大学ICT推進協議会年次大会論文集』(2013年)、飯野朋美ほか「個別相談とライティング支援の可能性—津田塾大学ライティングセンターの活動分析から—」(『津田塾大学紀要』47、2015年)、高橋典子ほか「大阪音楽大学・大阪音楽大学短期大学部 日本語ライティング支援室の実践報告—構想段階と推敲段階における指導事例集—」(『大阪音楽大学研究紀要』53、2015年)など。
- 5 大島弥生ほか『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』(ひつじ書房、2005年)ほか多数。
- 6 基幹科目「日本語表現 T1」(1年前期開講/全学必修)では、3回の小論文作成の過程で、アイデア導出のためのブレインストーミングとアウトライン作成が必須である。具体的な実践は、本誌「平成29年度初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告」を参照されたい。