

ライティング支援を通して見る初年次生の移行プロセス

— 学生チューターの業務報告の内容分析 —

加藤善子 (信州大学高等教育研究センター)
 武田佳代 (信州大学附属図書館)
 小島浩子 (信州大学附属図書館)

1. はじめに

大学において初めてレポートを作成する際、初年次生はどこに困難を覚え、何かからの順番で克服していくのか、その過程を記述し、初年次教育におけるライティングおよび支援プログラムの適切な目的設定のための示唆とするものである。本稿では、初年次生がレポートを書く際に経験する困難を初年次の「移行」のプロセスにとらえ、それを支援するチューターの業務報告メールの内容を通して記述することを試みる。学生の移行過程をテキストマイニングによって分析し、知的発達論の枠組みにおいて解釈するものである。

2. 先行研究と課題の設定

2-1. ライティングの教育課程上の課題

初年次における文章表現科目は多くの大学で基礎として導入されているものの、4年間の学士課程カリキュラムに位置づけられておらず、「基礎の定義が不明確」で、目的も接続も不明確であると井下は指摘している (2008, pp.15-17)。初年次教育や学習支援に代表される、学士課程の入口で提供される教育プログラムや支援プログラムと、学修成果という大学教育の出口までの整合性は、日本ではこれまで意識されてこなかった。この10年で、学士課程の連続性を意識した教育・支援のシステム構築の動きが模索され始めたが (谷川編, 2012)、『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)』(2018) では「三つの方針」に基づく体系的で組織的な大学教育を展開することが謳われ、それを踏まえて、『教学マネジメント指針』(2020) において教育成果を確実に上げていくための教育課程と資源の効率的活用が期待されている。

学生、特に初年次生にとってレポート作成が重要な学習であるのは、「書くという行為は、まさに学習者が『客観的情報としての知識』を『主観的経験を通じた知識』として再構造化するプロセスを支援する」活動 (井下, 2008, p.6) だからである。「ある目標やテーマに向かい、考えながら書くプロセスは、一種の問題解決のための行動であり、創造的で発見的なプロセス」であり、「深いレベルでの学習」が期待できるが (井下, 2008, p.7)、カリキュラム上の非連続の問題があるので、初年次では何が達成目標として適切か、学士課程教育を通じての目標がどこで、初年次ではどこまでを目指すべきか、目標も内容も定まらないのが実情である。

2-2. ライティング指導・支援における課題

次に、ライティング指導・支援の内容や目的についても、学士課程全体を射程に入れた共通理解はまだない。支援する対象学生の認知レベルや技術レベル、そして課題の種類や課程上の位置（卒業論文か、専門科目か、教養科目かなど）によって、何が目指されるべきか、何を中心的な解決課題とするか、目指すべき目標や期待される成果が異なっており、体系的な整理と位置づけが待たれるところである。

ライティング支援に関する研究でも、形式的なレポートの書き方に加え、「自律した書き手の育成」を目指して、学生がオーナーシップを持って自身の考えを表現するための「対話を通した」支援や研修プログラムの開発が着実に積み重ねられてきた（佐渡島・太田編, 2013; 渡ほか, 2016など多数）。しかし、全学年や大学院生を対象とし、かつ学習意欲のある希望者のみを受け入れるライティング支援プログラムと異なり、初年次生を主な対象としたプログラムでは、たとえば、対話以前の問題があることも明らかになってきた。「リメディアル的な側面を持つために」学生の受け身の態度への対応が課題となり、指導時のトラブルやうまく行かない場合（増地, 2020; 下坂, 2014）や、一方的に回答を求めたり、チューターの話を受けないなど協働性の欠如が見られたりする場面（多田ほか, 2019）が報告されている。予約の時間に現れなかったり、自分の成績の悪さをチューターの責任にしたり、女性や非白人のチューターの話を受けない問題は、アメリカでも存在し続けてきた（Maxwell, 1994）。本研究で取り上げる実践においても、学生の態度の悪さや約束を守らないなどの問題はチューターを悩ませた。

ライティング教育や支援における、対話や深い思考の重要性については論を待たない。しかし、これらの先行研究を踏まえて初年次教育の観点からライティング教育を見ると、対話を成立させるまでの問題をどう理解し解決するか、そして、何を目指して対話やフィードバックを行い、学生が何について深く考える必要があるのかについて答える必要がある。

2-3. 初年次教育としての課題

初年次教育は、「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習および人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主に新生を対象に総合的につくられた教育プログラム」（中央教育審議会, 2008）と定義される。「大学に入学した新生を大学1年生として認識し、大学での学習や生活に移行していくうえで支援の意味がより明確である」ところが初年次教育の特徴であり（山田, 2011, p.24）、学生に「挑戦」と同時に「支援」を提供することで、学生の成長を促し、4年間を通した学生の「成功」を目的としている。

アメリカの初年次教育では、「認知面と情緒面の成果は相互に関連しあうという知見を前提とし、情緒面での安定や充実が認知面の充実につながるという認識が一般的に受け止められている」（山田, 2011, p.30）が、この認識は「学生の成長理論」群（Theories of Student Development）¹⁾による厚い蓄積の結果と言える。この包括的な成長概念が日本の初年次教育には輸入されず、情緒面での支援は、友達づくり支援やピアによる部分的な支援にとどまった。

初年次生に対する挑戦と支援は、学習（認知面）と人格（情緒面）の発達をともに促す教育的

経験でなければならないことが強調されている（アップクラフトほか, 2007, p.15）。両者を包括的に見るために、①大学在学中に起こる学生の間関係の変化とはどのようなものか、②その発達を何が引き起こすか、③大学のどのような環境がそのような成長を促すかあるいは妨げるか、④大学で達成すべき発達上の課題は何か、の4つに答えるべく、「学生の成長」に関する理論的研究が蓄積されてきた（Evans et al., 2010, p.7）。これらの理論群によって、「大学生の成長についての理解を深化させる」ことができ、「生じている成長がどんな成長であるかを見定める」ことができる（河井, 2020, p.11）。その理解を踏まえ、教育実践においても、「問題のある準拠枠を検討し、より包括的で、識別力のある、開かれた、反省的で、変化可能な準拠枠にすること」を学習者に求める変容的学習によって（バークレー, 2015, p.63; Cranton, 2016）、思考や価値体系が根本から組み変わる経験をしていく学生の、4年間を通じた認知的・人格的な成長をとらえることができる。4年間を通じた人格的な発達を、知識と結びついた形で理解する枠組みが必要であり、そこから逆算して初年次教育の達成目標が設定される必要があろう。

2-4. 本研究の解釈枠組み

ここでは、初年次生がライティング支援を受ける過程でどのように移行を経験するのかを、学生の成長理論の一つである、ペリーの知的・倫理的成長理論（Intellectual Development）²⁾を参照し、分析・解釈していく。学生個人に関する成長理論は、大別して心理社会的成長の理論と認知構造的成長の理論に大別され、前者はエリクソンに、後者はピアジェの研究に源流を持つ。本稿で参照するペリー理論は後者の系統にあり、その後発展的に継承されていくが（Evans et al., 2010; 河井, 2020）、初年次教育実践の文脈ではまずはペリー理論が示され、この理論に基づいた実践研究が特にアメリカにおいて蓄積されてきた³⁾。ペリーによると、大学に入学したばかりの学生にとって、①知識には「正解」か「不正解」かの二種類しかなく、専門家から与えられる知識だけが「正解」だと考える段階（Dualism: 二元的理解）にいる。②正解は複数あり（Multiplicity: 多元的理解）、③正解は手続きや文脈によって変わることを理解して（Relativism: 相対的理解）、④自分はどうか考え行動するかを選択する段階（Commitment in Relativism: 相対的世界へのコミットメント）へと、その間を循環しながら移行していく（Perry, 1981）。各段階での知識・学習観と発達課題を、表1にまとめた。

ペリー理論の批判的検証と共に、学生の発達段階の測定も重ねられて、初年次では多くが②多元的理解の段階までは到達するが、①二元的理解に留まる学生も少なくなく、③相対的理解に到達する学生はさらに少ないという傾向が見いだされている（Bateman & Donald, 1987; Wright, 1992）。そこで初年次では、①二元的理解から②多元的理解への移行に特に重点を置いたカリキュラムや授業デザインが開発されてきた（Burnham, 1986; Wright, 1992）。近年では、成果測定よりも、教員が学生を理解し、学生の課題がどこにあるかを特定する準拠枠としての利用が進んでおり、学生がそれぞれの段階で直面する困難が一覧化され、次の段階へと導くための問い方、生き方や価値観を考察させる課題やディスカッションのデザインなどが併せて紹介されている。

表1 知的・倫理的成長理論における学生の知識・学習観と発達課題

	知識・学習観	発達課題
①二元的理解	<ul style="list-style-type: none"> ・知識には「正解」「不正解」の二種類しかない。 ・教員は「権威」であり、教員が正解を知っている。 ・学習とは、権威が披瀝する正解を覚え、試験でそれを出す行為である。 ・自分で考え意見を持つことは学習ではない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な視点や解釈を受け入れることに抵抗がある。 ・権威ではないピアとの議論は「時間の無駄」と考えられることがある。
②多元的理解	<ul style="list-style-type: none"> ・知識とは、多様な意見の集合である。 ・教員はもはや「権威」ではなく、学生と同様、一意見を持っているに過ぎない。 ・後期の段階では、意見を支える理屈や証拠が必要であることを理解する。 ・少なくとも大学では、定められた手続きを踏んで主張することが必要で、その手続きを学ぶことが学習である。 	<ul style="list-style-type: none"> ・情報に基づいた意見、論理的判断、証拠や文献の必要性を理解する必要がある。
③相対的理解	<ul style="list-style-type: none"> ・知識とは「文脈によって異なるもの (contextual)」。 ・観点や前提、方法によって異なるので、知識は「複雑なもの」になる。 ・学習とは、複雑な世界を理解するために方法論を学び、適用することである。 	<ul style="list-style-type: none"> ・世界の複雑さを知るほどに、自身で判断したり結論を出したりすることが難しくなる。 ・結論を出し、行動に移して試行錯誤する経験が必要である。
④相対的世界へのコミットメント	<ul style="list-style-type: none"> ・大学で学んだ複雑性や手続きを、学問だけではなく生活領域に広げ、自身の世界観を確立していく段階。 ・卒業後のキャリアの選択や実際の行動などに移していく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・この段階で、自身の置かれた文脈における自己認識を発達させる。

Perry (1981) およびErickson, Peters and Strommer (2006) をもとに作成。

①二元的理解から②多元的理解の段階への移行過程では、自身の内部ではなく「外部」に正解があり、「権威」が正解をすべて知っていると考えられる。従って、「権威」ではない学生同士でのグループワークは「時間の無駄」だと考えることがあり、様々な考え方を提示したり、質問に質問で答えたりする教員にも同様のフラストレーションが向けられるなど、人格的な発達課題についても言及されている (Upcraft et al., 1989; アップクラフトほか, 2007; Erickson et al., 2006; Evans et al., 2010)。

つまり、たとえば初年次のライティング支援で見られる学生の態度問題も、リメディアルの問題というよりは、むしろ初年次の発達課題として解釈できる。4年間の学生の成功を約束するために取り組むべき最初の重要課題であることが、連続性を持って理解できるのである。

2-5. 問題の設定

対話を成立させるまでの課題をどう解決するか、そして、どのような対話やフィードバックを行えば学生が深く考えたことになり、初年次の教育目標を達成したことになるのか、これらの問いへの示唆を得るため、知的発達論の枠組みの中で、特に二元的理解の段階から多元的理解の段階への移行に注目しながら、初年次生の体験をチューターの目を通して分析していく。

そこで、信州大学で初年次生のライティング支援に携わったチューター業務報告書の記述を資料とし、「移行」という視点から見る。初年次生自身は、自分の経験を理解する認識枠組み自体が変化する渦中にあるので、学生自身の記録よりも、チューターによる記録が、一学期間、学生の体験を一貫した視点から観察した一次資料として適切である。

チューターは全員がこの「大学生基礎力ゼミ」を受講し、同じ課題に取り組んで移行を経験しており、学生に共感し、寄り添いながらも、学生自身が意識しないニーズや課題に気づくことができる。学生が自身で気が付いているニーズに応えつつ、その次の段階に誘って移行を促すために何を考えてどう働きかけたかといった、支援時の思考や試行が共に報告に記されることから、学生自身へのアンケート調査や効果測定からは十分には見えなかった、移行の内部過程が明らかになるであろう。

3. 対象と方法

3-1. ライティング支援の概要

信州大学では、附属図書館において、学生チューター（ライティング・アドバイザー：以下「アドバイザー」と称する）によるライティング支援を、初年次生を主な対象として提供している⁴⁾。本稿で取り上げた支援対象は、本学で2020年度まで開講された初年次セミナー「大学生基礎力ゼミ」の受講生である。分析対象とする時期・期間は、2017年度および2018年度の第一学期とし、概要は表2にまとめた。

レポート課題はすべてレポート作成支援とセットにして課している。支援を1回受けると1点が加点される。毎年、学生1人あたり2回前後利用し（表3）、1回以上利用する学生は毎年90%以上である。利用学生の満足度も毎年高い（加藤・李ほか、2018）。レポート課題が提示されるタイミングでライティング支援も開始するが、指導を受けたい学生はオンラインで予約をする。対象の学生全員に支援を体験させることを前提としているため、270人以上の学生に限られた人数のアドバイザーが対応するには、学生1人あたり15分（第Ⅱ期の書き直し期間は20分）と、他大学のライティング支援のように、1人あたりに厚い支援を提供することはできない。あくまでも「支援を受ける」行動と、基本的なレポート作成支援に重点を置いた。

表2 大学生基礎力ゼミの開講概要

年度	2016	2017	2018
担当教員数	9	14	14
履修登録者数	181	276	274
履修取消者数	2	5	17
単位取得者数	167	261	238
単位取得率	93.3%	94.6%	92.6%
アンケート「目標に到達した」	90.6%	85.6%	92.0%*
アンケート「達成感を得た」	94.4%	90.0%	94.6%*

* アンケート未実施の1クラスを除く13クラスでの集計

学生に課されるレポートは、「高校（での学び）と大学（での学び）の最も大きな違いを一言でまとめ（第一段落）、あなたがそう考える理由を説明しなさい（第二段落）」というものである（以下「中間レポート」と称する。締切は第5週である：第Ⅰ期）。ルーブリックに照合して添削されて第6週に返却され、書き直しが課される（以下「書き直し」と称する。締切は第9週：第Ⅱ期）。書き直し期間には、学生は担当教員の研究室を訪問してレポートの指導を受けることになっている。第15週目に提出する最終レポートでは（「最終レポート」と称する：第Ⅲ期）、「この一学期間を通して、どの面でどのように、一人前の大学生として成長したか」を経験に基づいて書き、ポートフォリオに証拠と共に綴じて提出する。どのレポートにおいても、『新入生ハンドブック』を論理的根拠として引用する必要がある。中間レポートと最終レポートは合わせて最終成績の30%を占める。

3-2. 分析対象

本稿で分析するのは、アドバイザーが提出した業務報告メールである。アドバイザーはその日の支援内容をメールで報告するが、担当教職員も学生の状態を共有し、トラブルにチームとして迅速に対応するためである。業務報告メールは、レポートの締切と支援期間に合わせて3期に分け、どのように対応の仕方や指導内容が変わるか、あるいは変わらないかを確認する。時期ごとの業務メール数は表4のとおりである⁵⁾。

表3 ライティング支援利用の概要

年度	2016	2017	2018
チューター人数	8	7	7
支援利用回数（のべ）	374	584	376
学生1人あたり利用回数	2.1	2.1	1.8
チューター1人あたり指導回数	46.8	83.4	53.7

表4 時期別業務報告メール数

時期	支援期間	2017	2018	計
I	第3～5週（2.5週間）	70	51	121
II	第6～9週（3週間）	57	54	111
III	第13～15週（2週間）	40	34	74
計	約9～10週間	167	139	306

表5 指導できなかった件数

年度	2016	2017	2018
予約時間に来なかったことによるもの (うち直前連絡があった件数)	21 (3)	27 (3)	20 (0)
不備によるもの	8	7	9
指導できなかった件数の合計	29	34	29
指導できなかった割合	7.8%	5.8%	7.7%

アドバイザーは支援期間中、学生の成長理論に関する研修を受ける。想定される学生の状態や質問などを、ペリー理論に即して予測し、対応の仕方や声掛けの方法を議論して支援に臨むようにしていた。

3-3. 分析方法

テキストマイニングは、自由記述データを量的データに変換し、統計的にその内容を分析する手法である。テキストマイニングでは、頻繁に用いられる用語や用語同士の組み合わせを抽出することができるので、マーケティングや文学作品分析など幅広く使われるようになってきている。教育の分野でも授業評価の分析方法だけでなく、研究動向の把握などにも応用されるようになってきている(樽松・天野, 2020)。

本稿では、質的データを計量的に分析するソフトウェアとして開発された、KH Coder (Ver.3.0) を使用した。数値指標を用いることで質的データに信頼性と客観性が担保され、データの探索・要約を助けることが同時に可能になる(樋口, 2020, p.7)。今回のように情報量が少ない分析には、回想的クラスター分析と共起ネットワークがあり、後者は頻出語で共起する語を線で結んでネットワークとして示すので、視覚的に解釈しやすい(樋口, 2020, p.7)。頻出語の抽出、および共起関係の抽出にあたり、分析の意図や手続きに関して先行研究を参照して(渡ほか, 2016; トンプソンほか, 2019)、分析を行った。

今回、分析の対象が業務報告メールであるため、分析内容に関係のない最初の2文は一律削除した(「お世話になっております」「アドバイザーの〇〇です」「本日は〇〇さんを支援しました」といった文)。頻出する教職員名は分析対象から削除し、表記上のゆれの統一(「トピック・センテンス」「トピックセンテンス」「TS」等)と、強制抽出語の設定を行った(「新入生ハンドブックなど)。一方、類義語については先行研究の知見に本研究も従い、チューターによる語の選択を生かすため、処理は行わなかった。

4. テキストマイニング結果

各時期に頻出する語を20位まで一覧にしたものが表6である。頻出語のうち、関連の強い組み合わせ(表7)にも留意して、アドバイザーの報告内容を検討していく。語の組み合わせが複

数、同一の報告メールに含まれている場合が多いので、同時に列挙することにした。頻出語には下線を施した。

表 6 時期別の頻出語（上位 20 位まで記載）

順位	第Ⅰ期		第Ⅱ期		第Ⅲ期	
	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
1	書く	149	レポート	145	レポート	131
2	内容	144	書く	107	書く	121
3	レポート	139	考える	104	段落	104
4	段落	136	段落	101	成長	100
5	確認	134	内容	100	課題	67
6	引用	133	自分	94	考える	59
7	時間	108	利用	85	確認	54
8	予約	95	質問	84	最終	54
9	自分	89	時間	78	内容	52
10	考える	86	確認	71	自分	51
11	説明	84	具体例	71	一段落	50
12	フォーマット	71	違い	65	時間	44
13	新入生ハンドブック	67	書き直し	63	予約	42
14	利用	67	部分	61	トピックセンテンス	38
15	質問	63	予約	61	引用	37
16	課題	60	伝える	56	資料	36
17	来る	55	提出	55	説明	35
18	初回	52	経験	51	文	34
19	具体例	50	具体	48	利用	33
20	提出	50	理由	47	大学生	31

4-1. 第Ⅰ期における学生の経験

この時期の報告からは、レポートに取り組むつもりはあるものの、何が何だか全くわからない学生の状況がわかる。とりあえず何を書けば良いのか、引用とはどういうものかが気になって、自分が何を書きたいかには考えが及ばない様子である。

「レポート—書く」／「書く—内容」

- ・ レポート課題を読んだだけのようで、内容が理解できない・何を求められているのかわからないという感じでした。まだ書き始められていないということで、レポートの持参はありませんでした。

- ・ 第一段落を一文のみで終えているレポートがありました。課題をよく理解していない学生に多いことなので、フォーマット・引用形式の訂正も含めると時間的余裕がないのですが、何とか第一段落で書くべき内容を整理する所までこなせました。
- ・ 学生の中には、今書いている内容に本心が伴っているかをあまり気にせず書き進める者もいるので、第三者（アドバイザー）が早い段階で確認するのも必要なことかと思います。（中略）書きたいことを書かずにモチベーションが下がってしまうことも少し気にかけています。

表7 共起関係の強い語の組み合わせ（Jaccard 係数 0.46 以上を記載）

第Ⅰ期			
順位	語 1	語 2	Jaccard 係数
1	書く	レポート	0.61
2	書く	内容	0.56
3	確認	時間	0.55
4	引用	新入生ハンドブック	0.55
5	内容	時間	0.51
6	書く	段落	0.51
7	確認	引用	0.5
8	内容	フォーマット	0.48

第Ⅲ期			
順位	語 1	語 2	Jaccard 係数
1	書く	段落	0.66
2	大学生	一人前	0.59
3	レポート	最終	0.58
4	段落	課題	0.55
5	書く	レポート	0.55
6	レポート	考える	0.48
7	レポート	自分	0.47
8	段落	内容	0.47
9	レポート	時間	0.46
10	証拠	部分	0.46

第Ⅱ期			
順位	語 1	語 2	Jaccard 係数
1	研究室	訪問	0.72
2	段落	違い	0.49
3	レポート	書く	0.48
4	具体	経験	0.48
5	書く	段落	0.47
6	レポート	内容	0.46

「確認—時間」

- ・ 全員、利用が一回目でしたのでフォーマットの確認で時間をとりました。
- ・ 二段落構成にすることや参考文献の書き方を一緒に確認しました。時間配分がまだうまくつかめず、訪問シートを書く時間を含めて三分ほど時間が伸びてしまいました。
- ・ タイマーを使い始めてからはフォーマット確認の時間をコンパクトにできるようになりました。

「引用—新入生ハンドブック」

- ・引用のことがさっぱりわからない、という学生もあり、新入生ハンドブックの第3章を見せながら、形だけでも自力で引用できるところまでは導きました。
- ・特にどの学生さんも引用についての質問が多いです。文中引用の仕方に関しては新入生ハンドブックを参照しながら確認することができました。

大学でのルールをこれから知るとい段階で、移行の入口に立ったばかりの状態である。兎にも角にも何を書くことになっているのか、何は何を見るとわかるのか、といったレポートに関する常識や基本的な約束事を確認して、締切を迎えたようだ。正解を探す以前に何が問われているのかも理解できておらず、二元主義的理解、あるいはそれ以前の段階ともいえる（表1を参照）。

4-2. 第Ⅱ期における学生の経験

この時期は、提出したレポートが返却され、ループリックに示された評価をもとに書き直す時期である。学生は、一度は教員の研究室を訪れてレポートについて話すことになっており、並行してライティング支援も受ける。同様に、頻出語と関連の強い語の組みあわせから、アドバイザーの観察を見て行こう。

「研究室—訪問」

- ・[今回支援した学生のように] これからは研究室を訪問する前にライティング・センターを訪れ、先生方のコメントについて質問してきたり、自分で書き直す前にどこが悪かったのかと尋ねてくる受講生の方が沢山現れるかと思えます。
- ・昨年は、研究室訪問の予習になるような指導（先生に何を聞くかを一緒に考えるなど）を合わせて行っていたと思えますので、今年度も、とにかく研究室を訪れるようにこちらでの催促が必要になってくるかなと感じました。

「段落—違い」／「段落—書く」

- ・いまだ第一段落サブセンテンスと第二段落トピックセンテンスの違いを理解していない人や、「私がこのような経験をしたからである」と[理由ではなく]きっかけを挙げてしまっている人、経験を[因果律ではなく]時系列で書いてしまっている人が多くいます。そもそも第二段落は何について書くところなのか+パラグラフライティングに基づく第一文はどのようなものになるかということを考える作業はやはり重要であると感じました。
- ・特に各段落に書き分ける内容の違いと、第二段落の内容と構成について話すことが多かったです。「それが最も大きく重要な違いである理由」を書くには効果的な具体例を因果律化して考えることが不可欠だと感じます。

「レポート—書く」

- ・迷走しているときには、いったんレポートに書いたことを忘れて違いを考えてみるようお願いすると、本当に言いたいことがぽろっと出るときがあります。そちらで構成を考えてみてと言うと、案外すんなり考えられる場合もあります（たいてい困惑されますが）。

「具体—経験」

- ・書き直し提出までには時間があるので今一度具体的な経験から考えなおし、高校と大学の本質的な違いにたどりついてほしいと思います。
- ・レポートのトピックが本当に本質的な違いか（中略）を考えさせたり、トピックが自らの具体的経験から導かれたものかを確認したりしました。

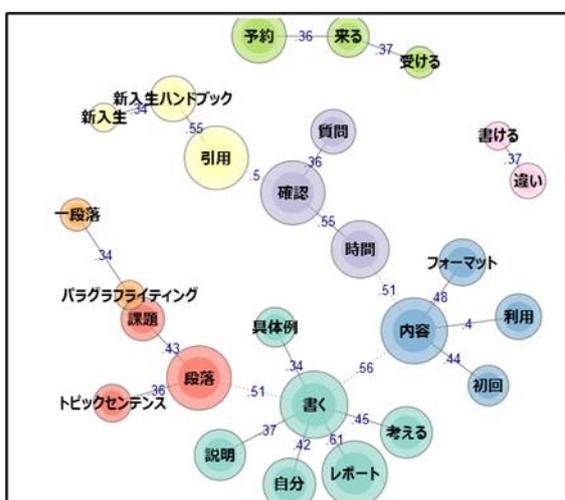


図1 第Ⅰ期の共起ネットワーク図

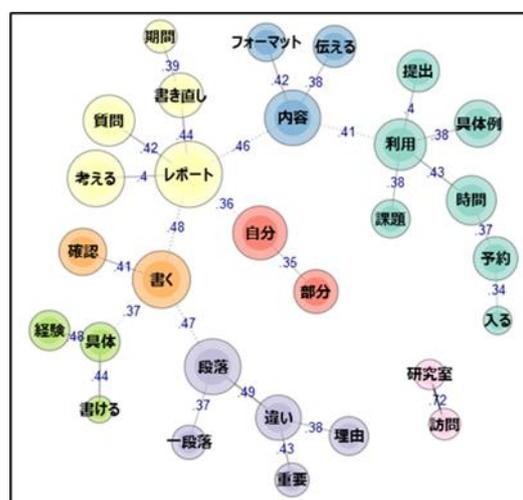


図2 第Ⅱ期の共起ネットワーク図

これらの記述は、学生が自分の主張は自分で考えなければならない現実に直面する段階に入ったことを示す。求められているのは自分の外にある「正解」ではなく、自分の内にある「考え」であり、かつ正解があるわけではないことを徐々に理解するようになってきており、二元的理解から多元的理解に移行しつつある状態が見て取れる。

しかしそこには当惑がある。「権威」である教員に何を聞くべきかをアドバイザーに尋ねたり、レポートのテーマについて自分が感じたことを言語化した後に戸惑ったりして、二元的理解と多元的理解の間を行ったり来たりしている。アドバイザーは一歩進んで、相対的理解の段階である、主張には根拠や理由が必要であることを見越して支援しようとしているが、学生はまだそこまで理解していない。

第Ⅱ期には、「引用」の順位が一気に20位以下になっていることから（表6）、多くの学生は引用の方法を習得したことが見て取れるが、学生の内面に変化が見られる以外に、共起ネットワークに見られる語の組み合わせに大きな変化はまだみられない（図1および図2）。

4-3. 第三期における学生の経験

「段落—書く」

- ・ [教員が] 授業内で各段落に書くべき内容は確認してくださったのですが、きちんと理解できた学生とそうでない学生の差が激しい印象です。
- ・ [今回支援した] 2名とも課題をよく読みこんでいる印象で、各段落で何を書けば良いのかをきちんと把握できていました。

「段落—課題」 / 「段落—内容」

- ・ 課題を読み込み、それぞれの段落の役割を整理してもらおうと、「そういうことか」と納得してくれた場面もありました。
- ・ 第二段落のトピックセンテンスやサブセンテンス、内容といった第二段落についての課題意識をみな持っていました。

「レポート—書く」 / 「段落—成長」

- ・ どの人も「どういう面で成長したか」という、レポートのテーマ自体は決まっていた（上手く書けていない人も言葉ではしっかりと伝えていました）が、今回のレポートではそれをどのような形で主張することが求められているか、すなわち各段落に書くべき内容など課題の理解がまだできていませんでした。
- ・ 第二段落に適切に根拠づけられた成長を書いていても第一段落で新入生ハンドブックの内容と紐付けられないと悩む学生が見受けられます。この変化はどのような成長と言えるか、生活にどのようなメリットを与えたのか、この成長によってどのような大学生になれたか等、様々なアプローチを考えて手伝っていきたいです。

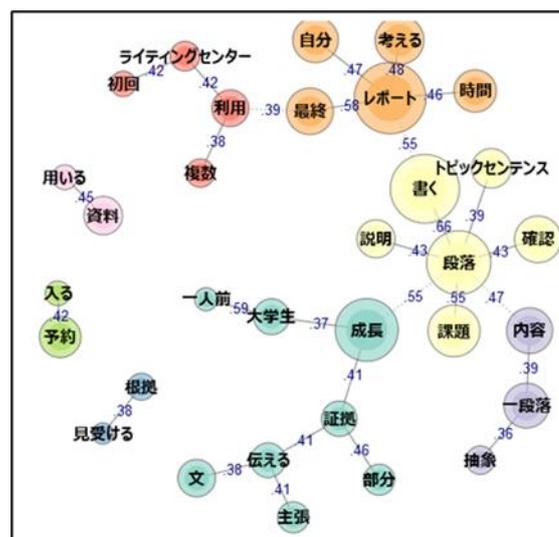


図3 第三期の共起ネットワーク図

第Ⅲ期では、「成長」「段落」「内容」を順に中心とする共起ネットワークが出現し、語の配置がドラスティックに変化した(図3)。アドバイザーの報告文と照合すると、「成長」という、最終レポートで課されるテーマが支援の中心に位置づいており、そのための構成を考えるための「段落」「内容」という関係になる。かつ、「成長」を支える「証拠」「部分」を、どう「主張」として「伝えるか」という課題に取り組むところまで到達している。第Ⅰ期でみられた「内容」は、書くべき中身が分からないというものであったが、第Ⅲ期の「内容」は、ある程度の思考過程を伴うものである。もちろん、この時期になって初めて支援を受ける学生もおり、フォーマットや内容についての支援を受けている場合もあるが、頻出語・共起ネットワークの変化から、そのようなケースは少ないことがわかる。

2回のレポート作成に取り組んだ段階で、多元的理解の段階から相対的理解の段階へと移行しつつあることが見て取れた。

5. 考察と今後の課題

大学での第一学期におけるレポート作成過程において、学生は知的発達論の第一段階、二元主義的理解から多元的理解まで移行し、相対的理解に向かって葛藤していることが確認できた。返却と書き直し、最終レポートという「挑戦」と同時にアドバイザーによる「支援」が与えられてこそその発達であり、このような挑戦と支援のないところでは、学生の発達がここまで自然に起こることは期待できないであろう。

しかし、このように厚く挑戦と支援を与えても、初年次教育だけでは、学士課程教育で求められる批判的思考や論理的思考の十分な獲得にまでは至らないことも明らかになった。初年次には、まずはレポートの基本的な約束事や形式を習得し(二元的理解の段階でこそ習得が容易である)、自分自身の意見や主張を持ってそれをレポートに書くこと(多元的理解の段階)まで移行するところまでは期待できる。その後、主張には何らかの根拠や証拠が必要であることを理解し、論を通せるようになるまで(相対的理解の段階)、教職員やチューターには、時間をかけて倦まずに付き合う辛抱強さと、発達段階に合わせたフィードバックと対話が、対話に至らない場合は指導が、求められる。

同時に、初年次の適切な達成目標をどこに設定すべきかもこの研究結果からは示唆された。たとえば、学生がテーマを選び、資料検索から執筆まで自分で取り組む課題などは、初年次の、特に第一学期での発達段階を考慮すると、到底歯が立たない挑戦であることが推測される。二元的理解の段階でこそ基本的ルールを徹底し、自分の中にある考えを正直に書くこと(多元的理解)、それに根拠をつけること(相対的理解)、という練習を、シンプルな構造の課題を通して重ねる方が効果的であると考えられる。それが達成されてから、学年が進むにつれて資料探索や複雑な構造を組み入れて卒業論文に至る、という道筋を検討すべきであろう。第二学期、そして二年次以降に、相対的理解の段階まで達するための「挑戦」と「支援」が引き続き必要になると思われる。

今回の分析では、実際に支援を受けた初年次生が自身の変化や成長についてどのように理解しているのか、またアドバイザーがどのような指導においてやりがいや困難を覚えたか、実証的に確認することができなかった。支援を受ける側と提供する側のそれぞれから見た変化と成長の過程をこの分析に重ねることで、効果的かつ現実的な目標設定が可能になる。学士課程全体に一貫した教育と支援の組織的なシステム構築に繋げていきたい。

【謝辞】

初年次生に寄り添って指導・支援していただき、本研究に快く協力してくださいましたライティング・アドバイザーのみなさま、大学生基礎力ゼミを担当してくださいました教員のみなさま、図書館職員のみなさま、そして基礎力ゼミを受講したかつての初年次生のみなさんに、厚く御礼申し上げます。

なお、本研究の一部は、科研費（16K04463）の助成を受けて行われたものです。

【注】

- 1) 「Development」は、発達心理学の文脈では「発達」と訳されてきたが、高等教育の文脈において「成長」と訳すものが出てきた。「Student Development」が「学生の成長理論」と訳されるようになり、この訳語を採用する論文も出始めている（たとえば河井, 2012; 2020）。本稿では、一般的な名称としての「Student Development」には「学生の成長理論」を充て、その他の場合、基本的には引用元で使用されている訳語を採用した。
- 2) ペリーの理論は正式には「Intellectual and Ethical Development」であるが、多くの学生の発達関連の書籍には「Intellectual Development」と表記され、日本語訳でも「知的発達論」と表記されてきた。
- 3) 日本でもこの枠組みを参照して学生の成長過程を分析した研究が現れつつある（高澤・松井, 2021; 村上, 2017など）。
- 4) 2018年度までは、第一学期は、このゼミのライティング支援に特化して支援を行い、後期は初年次を対象としたすべてのゼミに支援を広げていたが、2019年度より、初年次生全員に対してライティング支援を提供する体制に移行した。なお、信州大学附属図書館のライティング・センターは、2018年度より「ライティング支援部門」として、「ラーニング支援部門」と共に「ピアサポ@Lib」に統合された。
- 5) 1人のチューターが1日の勤務後にまとめて業務報告を書くため、指導回数と報告メール数は一致しない。

【文献】

- アップクラフト, L. ・ ガードナー, J. ・ ベアフット, B. (山田礼子監訳) (2007) 『初年次教育

ライティング支援を通して見る初年次生の移行プロセス— 学生チューターの業務報告の内容分析 —

ハンドブック—学生を「成功」に導くために—』丸善。

- 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。
- 加藤善子・李敏・古里由香里・加藤鉦三 (2018)「学修支援を組み込んだ初年次セミナーの意義—初年次生のニーズを早期に把握し、移行を支える試み—」『大学論集』第50集, 129-143頁。
- 河井亨 (2012)「学生の学習と成長に対する授業外実践コミュニティへの参加とラーニング・ブリッジングの役割」『日本教育工学会論文誌』第35巻第4号, 297-308頁。
- 河井亨(2020)「大学生の成長理論の動向—Student Development in College 第3版を手掛かりとして—」『社会システム研究』第40号, 1-20頁。
- 佐渡島沙織・太田裕子編 (2013)『文章チュータリングの理念と実践』ひつじ書房。
- 下坂剛 (2014)「ピアチューターの活動実態とその教育効果・評価法」『リメディアル教育研究』第9巻第2号, 149-153頁。
- 高澤陽二・松井賢二 (2021)「正課内外での複数の文脈を経験した大学生の学びの意味づけに関する探索的検討—大学生の成長理論に照らして—」『大学教育学会誌』第40巻第2号, 60-69頁。
- 多田泰紘・岩崎千晶・中澤務 (2019)「ライティングセンターと教員の連携がプロセスに沿った継続的なライティング学習に与える効果」『大学教育学会誌』第40巻第2号, 46-53頁。
- 谷川裕稔編 (2012)『学士力を支える学習支援の方法論』ナカニシヤ出版。
- 樽松理樹・天野哲彦 (2020)「テキストマイニング技術を用いたアドミッション・ポリシーの分析」『大学入試研究ジャーナル』No.30, 80-85頁。
- トンプソン美恵子・大島弥生・小笠恵美子・大場理恵子・河野礼美 (2019)「大学初年次日本語表現科目におけるピア・ラーニングの促進・阻害要因」『大学教育学会誌』第40巻第2号, 54-63頁。
- 西口啓太 (2016)「アメリカ合衆国におけるアカデミック・ライティングとその評価—ライティングを通じた学生の情緒的発達と評価活動としてのフィードバックに着目して—」『初年次教育学会誌』第8号, 157-165頁。
- バークレー, エリザベス, F. (松下佳代訳) (2015)「関与の条件—大学授業への学生の関与を理解し促すということ—」松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房, 58-91頁。
- 樋口耕一 (2020)『社会調査のための計量テキスト分析【第2版】』ナカニシヤ出版。
- 増地ひとみ (2020)「日本語ライティング支援に携わる学部生チューターの研修」『リメディアル教育研究』第14巻, 61-72頁。
- 村上紗央里 (2017)「教育実践の成果と評価」嘉田由紀子・新川達郎・村上紗央里編『レイチェル・カーソンに学ぶ現代環境論』法律文化社, 166-184頁。
- 文部科学省 (2008)『学士課程教育の構築に向けて (答申)』
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm) <2022

年11月28日アクセス>

- 文部科学省 (2018) 『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン (答申)』
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm) <2022年
11月28日アクセス>
- 文部科学省 (2020) 『教学マネジメント指針』
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00001.html)
<2022年11月28日アクセス>
- 渡寛・中島宏治・佐渡島沙織 (2016) 「ライティング・センターにおける文章作成支援の現状と課題—学生アンケートの自由記述から—」『大学教育学会誌』第38巻第2号, 77-86頁。
- 山田礼子 (2011) 「大学からみた高校との接続」『高等教育研究』第14集, 23-46頁。
- Bateman D. and Donald J., (1987). Measuring the Intellectual Development of College Students: Testing a Theoretical Framework. *The Canadian Journal of Higher Education*, 17(1), 27-45.
- Burnham, C. (1986). The Perry Scheme and the Teaching of Writing. *Rhetoric Review*, 4(2), 152-158.
- Cranton, P. (2016) *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults (3rd ed.)* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Erickson, B. & Strommer, D. (1991) . *Teaching College Freshmen*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Erickson, B., Peters, C., & Strommer, D., (2006). *Teaching First-Year College Students*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, N., Forney, D., Guido, F., Patton, L. & Renn, K., (2010). *Student Development in College: Theory, Research, and Practice (Second Edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maxwell, M. (1994). *When Tutor Meets Students (Second Edition)*, Michigan: The University of Michigan Press.
- Perry, W. Jr., (1981). Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning. In Chickering, A. (Ed), *The Modern American College* (pp.76-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Upcraft, L., Gardner, J., & Associates, (1989). *The Freshman Year Experience*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Wright, Sheila (1992). Promoting Intellectual Development During the Freshman Year. *Journal of The Freshman Year Experience*, 4(1), 23-39.