

〈論文〉

人文学系の学生の卒業論文への 取り組みに関する質的研究

—— レポートからの接続に着目して ——

中 村 かおり

要 旨

初年次から書くレポートと卒業論文（以下卒論）は同じアカデミックな文章であるが、その接続に関しては多くの課題が指摘されている。そこで、本研究では、今後のアカデミック・ライティング（以下 AW）指導への示唆を得ることを目指し、人文学系の4年生9名を対象に、卒論への取り組みとレポートとの接続に関する半構造化インタビュー調査を行い、うえの式質的分析法を参考に質的に分析した。

その結果、協力者らは、卒論にはレポートと異なる書き方が求められていると感じており、特に字数の違いが書くための見通しや書き表し方に大きく影響していた。先行研究を調べながら自らテーマを決定し執筆する過程で研究手法など多くのことを学び、新しい発見をしており、それが達成感につながっていた。この力は、通常与えられたテーマに対して規定の字数内で書くレポートでは身につかないため、両者が接続しているとは捉えられていなかった。AW指導で学んだ書き言葉や構成、読み手への意識は部分的に見られたが、卒論との直接的な接続は認識されていなかった。

今後の AW 指導では、ライティングプロセスの意識的な実践や文献の批判的読解を取り入れ、文章の特徴や効果的な書き方を明示的に理解させるなど、レポートと卒論の接続を強化する工夫が必要である。

キーワード：アカデミック・ライティング、卒業論文、レポート、接続

1. はじめに

論文として提出される「卒業論文」「卒業研究」「ゼミナール論文」などの「卒論⁽¹⁾」は、大学の学力水準や必修かどうかなどの教育環境によって詳細は異なるものの、総じて「教育課程の集大成」として位置づけられる（篠田・日下田，2015）。文部科学省の調査によれば、卒論を学部全体で必修としている学部は約 63% で、一部必修あるいは選択科目として設けている学部は約 93% にのぼる（文部科学省，2022）。また，2022 年の調査では，実際に卒論⁽²⁾に取り組んだ学生は約 90% であり，多くの学生が卒業時に何らかの形で成果物を提出している（文部科学省，2023）。卒論を求められる割合は理系の方が高いと言われているが，人文学系に限ってみても，卒論が必修である学科は 74%，選択制を含めると 98% 以上あり，多くの人文学系学科においても卒論が重視され，指導されていることがわかる（篠田・日下田，2015）。

このように広く指導されている卒論であるが，論文である以上，研究者にとっての論文同様，「独創性や新規性，さらには論理的な整合性や厳密性など，然るべき内容や構成が求められる」（川岸，2021）。そして，そのような学問的手続きと学術的スキルが求められる卒論はレポートの延長線上にあり，レポートを書くことが論文を書くためのトレーニングとして位置づけられている（石黒，2019）。しかしながら，レポートを書くことがどのように論文執筆につながっているのかという接続の現状は，レポートを課す教員や論文指導にあたる教員，そして学生自身にほとんど意識されていないのではないだろうか。

実際に初年次からレポートに取り組んできた学生たちは，卒論をレポートの延長線上と捉えているのか。学生は，卒論をどう捉え，どのように取り組んだのか。初年次から行われるアカデミック・ライティング（以下

AW と略述）指導の中で、卒論指導につなげられる点は何か。本研究では、それらを明らかにすることで、今後の初年次のレポートから卒論に接続する AW 指導における示唆を得ることを目指す。

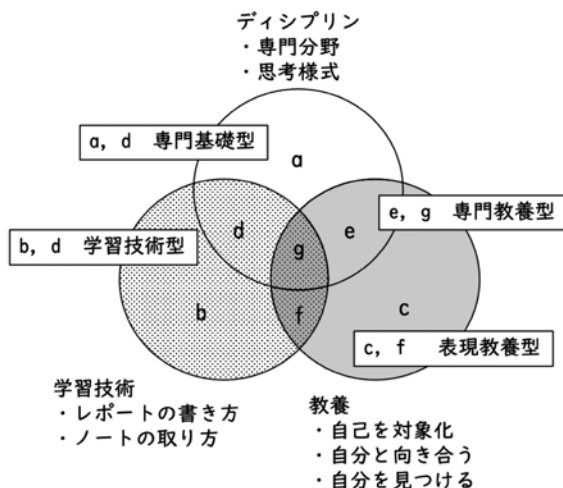
2. 研究の背景と目的

2.1 AW におけるレポートと卒論

レポートや卒論は、大学のカリキュラムにおけるライティングの位置づけや扱われる内容によって分類される。井下（2013）は、AW の 3 要素として、「学習技術」「ディシプリン」「教養」を挙げている。そして、それらと教育内容の専門性、求められる生成度との関連からライティングを類型化し、「表現教養型」「学習技術型」「専門教養型」「専門基礎型」という 4 類型を示している。「学習技術型」は、レポートの基本的形式を学ぶことを目指すもので、主に初年次教育などの導入教育がこれに該当する。「専門基礎型」は、専門職的な臨床実習や専門基礎教育における実験演習レポートや調査報告書などが当てはまる。「表現教養型」は、リアクションペーパー、コメントシート、振り返りレポート、考えることを支援するワークシートなど、幅広い科目で生成的な内容を書くことが含まれる。最後に「専門教養型」は、ゼミや卒業研究などにおいて求められるもの、卒論（ゼミナール論文や研究計画書、卒業論文）が該当するとされる。

以上の類型は、あくまでも大学での学びとライティングを概観するための大まかなものであるが、井下（2013）の分類では、人文学系のレポートの書き方は、図 1 の「b, d, f, g」に当たり、卒論は「e, g」に位置づけられる。つまり、両者には「g」という重なる部分もあるが、レポートには「b, d, f」、卒論には「e」という特有の書き方があるといえる。

図1 大学ライティング教育の3要素と4類型



(中村 (2023) が井下 (2013: 14), 井下 (2008: 21) をもとに作成)

2.2 教員による卒業論文の位置づけ

指導にあたる教員は、卒論をどのように位置づけているのであろうか。佐藤 (2015) は、世界の大学の中でも日本の大学は特に、卒論に対して格別に教育的意義を認め、専門教育の総仕上げとして位置づけてきたと述べている。1991 年の大学設置基準の改定により、卒論を必須としない学部が増えはしたものの、人文社会科学系の学部においては依然として卒論の教育的機能が強く評価されているという。

篠田・日下田 (2015) は、卒論の評価において重視する内容について調査を行い、「論理的な文章構成」「問題設定の適切性」「全体の体裁」はおよそ半数近くの学科で「とても」重視されているが、「先行研究のレビュー」や「独創性」を「とても」重視する学科は3割に満たないことを報告している (表1)。また、卒論を学術・研究に近いものとして位置づ

表1 卒業論文の評価時に重視する程度

	とても	ある程度	あまり	全く	n
論理的な文章構成	50.0%	48.0%	2.0%	0.0%	450
問題設定の適切性	47.8%	48.7%	3.1%	0.4%	450
全体の体裁	46.1%	51.7%	2.2%	0.0%	447
文章の分かりやすさ	36.9%	59.8%	3.4%	0.0%	445
一次データの利用	36.2%	52.8%	10.3%	0.7%	445
先行研究のレビュー	29.0%	61.2%	9.1%	0.7%	449
独創性	26.0%	54.4%	18.3%	1.3%	447
全体の分量	21.4%	55.5%	21.6%	1.6%	449

（篠田・日下田, 2015: 9 を筆者が「とても」を基準に降順に並べ替え）

け、「学問の奥深さに触れる体験」を「とても」重視すると回答した大学は、国公立大学で半数以上であるのに対し、推薦等の割合が高い私立大学では3割に満たないことを示し、卒論の位置づけは、入学者の学力水準、教育環境によって異なる傾向があると指摘している。この結果は、限られた時間で指導を行い、卒論を完成させるためには、各学科の学生の特徴や教育環境により、指導内容に優先順位をつける必要があることを示唆している。

また、近年では、卒論を社会人基礎力の養成として位置づける見方も出てきた。川岸（2021）は、卒論に研究論文と同様の要件が求められることは、十分な指導がないまま初めて論文を執筆しなければならない学部生にとっては酷であるとし、卒論を社会で求められる汎用的技能として「課題解決力」を高める手段と位置づけることを提案している。また、大島他（2016）は、卒論を書くことを通じて、「主題に関連する諸概念を広く認識する視野の広さ、諸概念間の関係性を一定の目的意識から整理する構造化の力、概念とその関係を適切に示し自己の見解を提示する表現力」（p. 29）

を形成することが可能であり、卒論執筆が社会人としての基礎力養成につながると意義づけている。

以上のように、卒論で求められる力やその意義に関しては、機関や教員によって多様であることから、指導で重視される点も一義的ではないと考えられる。

2.3 学生にとってのレポートと卒業論文の位置づけ

では、学生はレポートと卒論をどのように捉えているのであろうか。

まず、レポートに関しては、自分を成長させるものとする捉え方と、受け身で仕方なくこなすものという対極的な捉え方があるとされる（宮本他，2012）。この調査では、レポートへの取り組み方と学習態度との相関について報告されている。自己成長を目指す学生は、レポート課題を理解し、資料を収集して執筆し、評価にも意識を向ける傾向がある一方、受け身でこなすものとして捉えている学生は、レポートへの取りかかりが遅く、理解やスキルが低いとされている（同，p.149）。

卒論の意義に関しては、2022年の調査では、卒論に取り組んだ経験のある学生のうち76.4%が「有用だった」「ある程度有用だった」と感じていることが報告されている（文部科学省，2023）。より具体的に学生自身による学びや成長感を調査した研究に、中世古（2015）、谷村（2015）、川田・備前（2019）などがある。中世古（2015）は、卒論執筆への取り組みが、入学前学習姿勢や授業への取り組みよりも学生の成長感に深く関係しており、「卒論に熱心に取り組むことが学生の成長感をいっそう高めている」と報告している。谷村（2015）は、卒論執筆において学生が感じた成長感についてアンケート調査を行った結果、卒論に熱心に取り組んだ学生は、特に「専門知識」「文章力」「計画的行動力」の成長感が高いと述べている。同様に、川田・備前（2019）も卒論によって身についた力についてアンケート調査を実施した結果、卒論に熱心に取り組んだ学生ほど、「専

門分野に関する知識やスキル」「論理的・科学的思考力」「文章作成能力」「プレゼンテーション能力」「コミュニケーション能力」「問題解決能力」が身についたと捉えていると報告している。

谷村（2015）は、卒論執筆において学生が感じた成長感について、読書、レポート執筆、授業理解への積極性との関連から調査を行っている。その結果から、成長促進のためには、「まず低年次から読書、レポート執筆、授業理解を積極的に支援し、加えて熱心な卒論執筆をより多くの学生に実践させることが有効である」（p.43）と述べている。このような視点からの成長感の分析研究は貴重であるが、ここでは取り組みへの積極性と成長感との関係についてのみ論じられており、書き方などの具体的な学びとの関連についての言及はない。

レポートおよび卒論までの大学での AW の学びについて、学生にインタビュー調査を行った研究に大島（2021）がある。大島は、理系中国人留学生に対し、学士課程でのライティングに関する振り返り調査を行っている。その結果、学生は書くことにより「知識の再構造化と、考えるプロセスの明確化」を（p.9）実感していることが報告されている。この結果は非常に興味深いものであるが、3、4年次から研究室で先輩とともに実験を行う理系の留学生を対象としたものであるため、人文学系の学生にそのまま当てはまらない点もあると考えられる。

このように、それぞれに向かう姿勢や成長感についての調査はあるが、AW 指導につなげるためには、レポート執筆で身につけた書き方が、どのように卒論につながっているかという接続の実態を明らかにする必要がある。しかし、現状ではそれは明確にはわかっていないといえる。

2.4 初年次レポートからの接続の課題

学部に入學した学生は、初年次から何らかの形で AW の指導を受けている。しかし、そこから高年次への接続の課題も数多く指摘されている

(井下, 2008, 中島, 2018, 酒井・三宅, 2021, 中村, 2022, 近藤他, 2024)。中村(2022)では、卒論指導にあたる教員であっても、初年次生は学習レベルが追いついていないため、学問的な文脈は示さず、卒論につながるような指導を意識していないことが報告されている。また、近藤他(2024)では、入り口である初年次での指導内容と出口である卒論の指導内容が教員によって多様であり、統一の見解が示されていない現状があると述べている。目の前の学生に対して指導内容の調整が行われているものの、専門への接続の課題が多く残っていることが指摘されている。

2.5 本研究の目的

ここまで見てきたように、レポートの延長線上にあるとされる卒論であるが、ライティングの分類では両者が重ならない部分も大きい。また、卒論は、機関や専門、教員によって、期待される内容や位置づけが多様である。学生に対する調査からは、レポートに向き合う姿勢とその成果に大きなばらつきがあることと、ライティング指導の接続に課題があることが明らかとなっている。

これまでの調査では、卒論に熱心に取り組むことでさまざまな学びを得ていることがわかっているものの、アンケート調査実施者が用意した選択肢の外にある、学生自身が感じた学びの詳細は結果に反映されていない。また、書き方などの具体的な学びがどのように接続しているかは明らかになっていない。大島(2021)のようなインタビュー調査はあるものの、所属研究室で繰り返し実験レポートを書く理系の留学生に対するものであるため、人文学系の学生にとってのライティングとは異なる傾向がある可能性が考えられる。

以上の背景から、本研究では、以下の2点について明らかにすることを目的とする。

RQ1：人文学系の学生が卒論をどのように捉え、いかに卒論を書いたか

RQ2：初年次からのレポート執筆経験は卒論にどのようにつながったか

これらの調査結果に基づき、卒論の書き方指導への示唆を得て、初年次のレポート指導から卒論への接続を考えた今後の AW の支援につなげることを目指す。

3. 調査の概要

調査は、卒論を書き終わった私立大学人文学系の4年生9名（A～J）を対象に、半構造化インタビュー形式で行った。協力者は全員同じゼミナールに所属しており、うち5名（E～J）は日本語を母語としない留学生である。調査は2024年2月から3月にかけて、オンラインビデオ通話サービスを用いて一人30分から50分程度行った。

調査の目的は、大学生が卒論をどのように捉え、いかに卒論を書いたか、そして初年次からの AW 指導やレポート執筆経験が卒論執筆にどう結びついたかを明らかにすることである。インタビューでは、(1) 卒論を書いてみてどうだったか、(2) 卒論をどのように書いたか、(3) レポートと比べてどうだったか、(4) ライティングについて初年次で何を学ぶべきかという4点について聞いた。調査の目的の説明や研究倫理に関する所定の手続きを経た後インタビューを開始し、許可を得て会話を録音した。その後、協力者の発話を文字化し、分析を行った。

分析は、うえの式質的分析法（上野，2018）を参考にした。この手法は、発話の関連づけと重みづけ、および発話者の属性などの特徴の比較が可能であるため採用した。具体的な手順は以下である。

- ① 質問に対する発話を意味区分によりユニット化

- ② ユニットをコード化
- ③ コードをまとめたメタコードを作成
- ④ メタコードを関連づけてチャート化し、再文脈化
- ⑤ コードからマトリクス表を作成
- ⑥ 協力者間の差異や共通点に関わるコードについて分析
- ⑦ 差異や共通点、メタコードに関わる発話を抽出して記述

4. 調査の結果

調査結果から抽出したコード数を協力者別にマトリクス表にまとめたものを表2に示す。9名全員が言及したものを黒背景に白字、3分の2である6名以上が言及したものをグレーの背景で示した。本文中のメタコードはゴシック体で示す。コード数はそれに関する発話の回数を表し、例えば、協力者Eの**力量**は9コードあるが、「(やりたい研究が) 自分が持っている方法、自分ができる範囲に入っていなかった」と「研究したいこととできることが違う」を別々にカウントした。

個人差が大きいですが、属性による違いがあるのは、**日本語とAIの活用**である。**日本語**に言及した3名は全員留学生で、「難しいのは自分が使わない言葉、もっと論文らしい言葉」(H)、「日本語の文法が難しかった」(J)ため、翻訳ソフトや**AI**を使って**日本語**を補ったことについて触れていた。

レポートと卒論の違いに関する質問に対し、「つながっている」かどうかという**レポートから卒論への接続**に関するコメントがあったのは7名で、あとの2名は、違いについては説明したものの、それぞれの関連性についてはまったく触れていなかった。この2名は、初年次から学んだレポートの書き方が卒論につながったとは考えていないといえるであろう。

上記のメタコードをマッピングし、チャート化したものを図2に記す。9名全員が言及したものを黒背景に白字、3分の2である6名以上が言及

表2 コード分析

		AW に共通すること						レポートから卒論への接続	レポートと卒論の違い					卒論に特徴的													
		形式・内容			意識				形式	プロセス	姿勢	見直しを持って書く	書きながら学ぶ	達成感													
協力者	属性	大学で求められる書き方	日本語	専門知識	他者からの影響	読み手への意識	独学	字数	書き表し方	時間	プロセス	執筆の意識	書く目的	不安	力量	準備	見直し	きっかけ	テーマ設定	先行研究	読むことによる学び	探究・発見	AIの活用	教員からの支援	今後の課題	研究の喜び	
A	日	13	0	0	0	1	0	1	3	1	1	3	3	3	0	2	2	4	0	3	0	2	1	0	0	2	1
B	日	1	0	0	0	2	0	1	0	4	5	1	3	2	1	0	1	7	0	5	4	0	1	0	0	2	2
C	日	1	0	0	0	2	0	3	3	2	2	2	10	1	0	3	0	0	1	2	4	0	2	0	1	0	6
D	日	0	0	1	0	1	3	0	15	5	1	7	1	0	0	0	6	2	0	4	5	0	1	0	10	2	0
E	留	1	3	2	1	0	4	4	2	6	2	3	1	0	0	9	0	1	11	1	4	8	3	9	0	4	6
F	留	2	0	3	2	3	0	7	4	2	1	4	3	6	3	7	5	0	2	0	1	0	3	0	0	3	9
G	留	6	0	1	0	0	0	0	1	4	1	4	1	2	0	0	0	1	0	4	2	3	1	0	0	0	0
H	留	6	3	0	0	0	0	8	2	0	2	0	2	0	2	3	1	3	0	2	4	3	1	2	1	3	7
J	留	4	2	0	4	0	1	8	1	2	1	1	3	1	2	2	5	9	6	2	3	11	3	3	1	5	5
計		34	8	7	7	9	8	32	31	26	16	25	27	15	8	26	20	27	20	23	27	27	16	14	13	21	36
人数		8	3	4	3	5	3	7	8	8	9	8	7	6	4	6	6	7	5	8	8	5	9	3	4	8	7

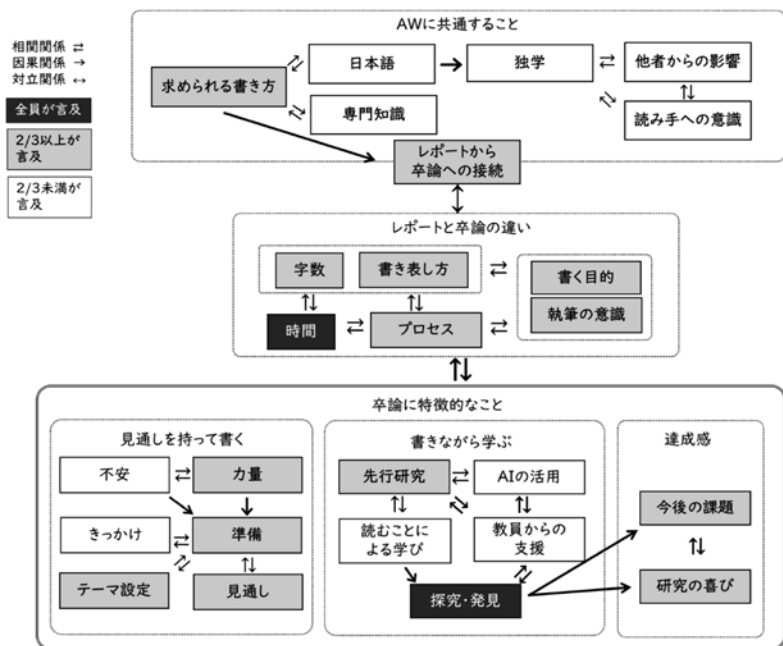
黒背景に白字：9人全員が言及、グレー：3分の2（6名）以上が言及

したものグレーの背景で示す。以下、コード分析の結果を1つにまとめ、チャート図をもとに具体的なコメントを記述していく⁽³⁾。

4.1 AWに共通して求められる書き方への意識

AWに共通することとして、「書くとき、説得力、客観的な論の流れを意識した」(A)、「テーマを出して、結論を出す前に本文に入るとき、どうしてその疑問を持ったのかを出す」(G)など、**大学で求められる書き方への意識**が見られた。「卒論はレポートの長いバージョン」(C)というように、アカデミックな文章の共通点に着目し、「(レポートと卒論には)似ている部分もある。最初は問題（の背景）について、本論、最後に結論

図2 チャート図



というところ」(F)、「(レポートと同じような)表現、見出しの立て方、区切り方など、形の部分での論文らしさ」(A)があるとし、求められる文章の共通点に着目するコメントがあった。それだけでなく、「ゴールを先に決めて、それにたどり着くように中身を書いていくようにした。今まで書いたレポートも、ずっとそういうふうにやっていた」(B)という自身の書き方の共通性についての言及もあった。

そのように書くためには、ふさわしい**日本語**と**専門知識**が必要で、書き言葉や構成などの**日本語**に関しては、本やインターネットの情報などを頼りに**独学**で学んだ協力者もいた。レポートや卒論の書き方や取り組み方について、先輩や私塾の講師など**他者からの影響**も受けている。また、初年

次教育で行ったピア・レビューの経験から、「自分で書いているときには気づかないが、他の人が見ると、違和感があるんだなということがわかった」(C),「レポートは先生によって形が違うから、それに合わせて書いた」(E) というように、**読み手への意識**も持っていた。それらと自分で得た情報を頼りに、**求められる書き方**に合わせて書いている状況がうかがえた。

4.2 レポートから卒論への接続

レポートから卒論への接続に対しては、肯定的な意見と否定的な意見の両方が見られた。

まず、接続を肯定的に捉える立場では、「日本語リテラシーの授業が役立った。論文で使う用語、書き言葉などを習った」(H),「初年次ゼミで、先行研究の書き方やレポートの構成を学んでおいてよかった」(B),「1 年生で AW の概要を習った。(その資料を振り返ると) 卒論の書き方が間違っていないということが確認できた」(E) というコメントにあるように、主に**日本語での書き表し方**に関して役立っていると感じていた。

一方で、「レポートは、先生からテーマが決められていることが多い」(E) が、「論文はレポートと違って、研究課題がある」(H) 点が異なるという、**書く目的の違いによるプロセスや書き表し方**の違いを挙げ、接続に否定的なコメントもあった。「初年次で (AW の指導を) やってもたぶん覚えてない。卒論は卒論で指導を受ければいい」(C),「初年次ゼミで習ったことは正直言うと、ほとんど忘れてしまった」(F) とする意見が少なくなかった。一方で、「理論の知識を覚えていなくても、実際の活動や、書き方など、見えない知識ややり方を身につけられたと思う」(F) というコメントなど、書く**プロセス**を経験することによる学びに言及したものもあった。

4.3 レポートと卒論の違い

(1) 捉え方の違いと執筆意識への影響

AW のプロセスの共通性に触れながら、実際にレポートと卒論は全く異なるというコメントが多くあった。「卒論は4年間の集大成」(A)で、「レポートとは全然違う」(B, C, D, F, J), 「レポートは軽い」(G)が、「論文は重い」(B), 「複雑さが違う。レポートが地下10メートルだとすると、論文は地下50メートルぐらい。深さも違う」(F)というように、求められる内容の深さが異なるとする意見が多くあった。そして、「関心を持って勉強してきたことを成果物にして出せたらいい」(A)と考え、「(卒論は)レポートよりも、専門的知識や正確さ、引用も注意を払わないといけない」(B)と思うなど、両者の捉え方の違いが執筆意識に影響したとする意見が目立った。

(2) 字数とかかる時間の違いによる影響

レポートと卒論の大きな違いとして、**字数**とかかる**時間**の違いが挙げられていた。「レポートと論文は、文字数とかかる時間も違う」(H)というコメントが多かった。「レポートの400-500字は適当に書くことができ」(C), 「レポートでは何百字にまとめて書けというのが多いから、短く、簡潔にまとめて書いた」(D)という。「レポートは、序論、本論、結論に分かれるけど、そんなに詳しくはない」(F)が、「論文は、そんなふうに簡潔に書くと、文字数が足りない」(D)というように、多くの協力者が、「書く量が違うと、書き方が違う」(D)と感じていた。

例えば、協力者らは、レポートを書く際には、「自分が考えたところから書き始めて大丈夫」(J), 「見切り発車で書きながら、頭の中を整理するという書き方」(A)というように、書き始めてから考えるといったプロセスへの言及も少なくなかった。一方で、「最初から途中までわーっと書

いていて、頭の中で整理がつかなくなって消す」(B) こともあったため、「ゴールを先に決めて、それにたどり着くように中身を書いていくようにした」(B) という協力者もいた。

そして、「(卒論は)すでに知っていることをやっても意味がない」(E) と書く**目的**の違いを意識し、「レポートは自分の主張を書けば大丈夫そうな感じだけど、卒業論文は主張を出しても根拠をきちんと出さなければならない」(F) と**書き表し方**の違いも感じていた。そのため、「研究方法を探し出して、疑問をどうやって相手に伝えるかなどを考えなければならない」(G),「(最初に)背景から課題,研究方法を1000字ぐらい書いてみた」(J),「テーマが決まったら,2019年から2023年までのデータをひたすら書いていく。単純作業は結構好きなタイプなので,1日3~4時間ぐらいやった」(D) というように,レポートとは異なる**プロセス**での取り組みについてのコメントも少なくなかった。

このように, **字数**の違いと, 卒論に求められる新規性が**書き表し方**に影響し, それによってかかる**時間**や**プロセス**が異なっているとするコメントが多く見られた。

4.4 卒論に特徴的なこと

(I) 見通しを持って書く

レポートと卒論を比較し, 卒論に特徴的なこととして, **見通しを持って書く**ことが挙げられる。協力者らは書く前に,「研究テーマを決めたあと, 研究に関する分野の論文をたくさん読んだ方がいい」(H) と考え,「書く前の準備に時間がかかると思っていた」(A) ことから, 早めの**準備**を意識していた。そして, 全体的な**見通し**を持ってから書き始めていた。「最終的にどういうゴールにたどりつくかを明確にして, そこから内容を考えていくことが重要」(A),「ある程度仮説を立てて, 予測を立てて, それに向かって書く」(B),「背景, きっかけ, 問いは何か, 先行研究は何か,

それを研究するための課題，研究方法が何かを全体的に考えなきゃいけない。研究計画書みたいなデザインができてから，書き始めた」(J)などのコメントにその意識が表れていた。

準備や見通しの必要性を感じた背景には，協力者らが卒論を書き始める前に感じた，自分の**力量**への**不安**がある。「すごく専門的なことについて，たくさんの論文を読んで書くことは，自分の能力では無理かなと思った」(H)，「論文は，信憑性などが高いいろんな資料を読まなければならないもので，3年生で持っている（自分の）能力が足りないと思っていた」(F)というように，自分の**力量**で期限までに書くことができるか**不安**を感じていた。「研究したいことと（自分が）できることが違う」(H)と感じ，興味のある中で，書くことができると考えられる範囲で**テーマ**を決めていた。「人生初めての論文だったので，自分に関連があるもの」(C)の中から，「3年生の授業とかで自分が興味あるキーワードをピックアップしてみて」(B)，「先行研究と先行研究の問題点などをもとにし」(G)ながら，日常生活での気づきや経験をきっかけに**テーマ**を決定していた。

このように，自分の**力量**で書けるかという**不安**から，**準備**に取り組み，**見通し**を持ってから書き始めるという意識が強く見られた。

(2) 書きながら学ぶ

卒論を書くプロセスでは，**先行研究**が非常に重要であった。**先行研究**を読むことによる**学び**に言及する声が少なくなかった。「先行研究を読みながら，引用の方法や分量などがわかるようになった」(B)，「読んだ論文の研究方法だけでなく，その研究者はどうやって書いたのか，論文の書き方も参考にできる」(H)，「先行研究の書き方を参考にした。一番参考にしたのは構成」(J)などである。

その一方で，論文の中での**先行研究**の扱いには苦勞していた。「先行研究の調べ方が難しい」(C)，「研究したいことをだれかがやっていないか，

やっているとしたら違いはどこか」(H) といった、調べて自分の研究との関連を探る段階での難しさに加え、「書くときにどれだけ引用を頼りにすればいいか」(B), 「簡単にまとめていいのか、長々と引用すべきか」(D) といった引用の書き方にも悩んだことが語られた。

そして、それらを探したり、まとめたりする際に、DeepL などの翻訳ソフトだけでなく、Chat GPT などの**生成 AI も活用**されていた。「Chat GPT を使いながら、考えを整理した。情報をまとめてもらって、そこから使えそうなものを取り出して、詳しく調べて使った」(E), 「書き直しをしてもらって参考にした」(H) というように、ブレインストーミング、いわゆる「壁打ち」の相手として、あるいは日本語表現の修正案の手がかりとして **AI を活用**していた。同時に、「先生のコメントを参考に、書き足した方がいいところや、削った方がいいところを考えていった」(D), 「先生にも修正してもらって、ChatGPT も使ってみた」(H) というように、**教員からの支援と AI の活用**を場合にに応じて柔軟に取り入れている様子がうかがえた。

彼らは論文執筆を通じて、「知りたいと思ったこと」(J), 「入学前から取り組みたいと思っていたこと」(F), 「もともとやりたいと思っていたところ」(A) を**探究**し、「書いてて発見すること自体が楽しい」(B), 「書き始めたら、どんどん次を書くことが広がっていった」(C), 「新しい大陸発見」(F) というように、全員が**探究**を深めることで**発見**があったことに言及していた。

このように、**先行研究**の活用に難しさを感じる一方、論文の構成や書き方は**先行研究を読んで学ん**でいた。AI を相手に「壁打ち」しながら考え、引用などを含めた文章の流れや表現は**教員**の意見を参考にしつつ、さらに **AI を活用**しながら書き直すというように、目的に応じてリソースをうまく使い分けている様子がみられた。論文執筆を通じて、彼らなりの**発見**をし、「大学でこんなに頭を動かしたのは初めて」(C) というコメントにあら

るように、多くのことを書きながら学んだことがわかった。

(3) 達成感

書く過程で探究や発見をしながら書いた卒論には、多くの協力者が「楽しかった」(B, C, E, F, J)と**研究の喜び**を感じ、「研究したいことができた」(E, D),「自分でもそこまで研究できるなんてすごい」(H),と**達成感**を感じていた。研究の途中で、さらに知りたいことや研究方法の不十分な箇所に気づき、「考察のところに時間をかけられたらよかった」(A),「もっと頑張れば、もっといい結果が出る」(F),「(調査対象の)2つグループの属性や人数が違っていたので、合わせた方がよかった」(G)など、今後の課題についても多くの言及があった。

5. 考察

まず、2つの研究課題について調査結果をまとめて考察する。その上でレポートから卒論に接続するための具体的な方策を検討する。

5.1 RQ1：卒論の捉え方と書き方

RQ1の人文学系の学生が卒論をどのように捉え、いかに卒論を書いたかについて、4の結果から考察する。

①書き始めてから考えるレポートと見通しを持って書く卒論

字数および書く目的の違いが執筆意識の違いにつながっており、それが卒論の書き表し方やプロセスに大きく影響していた。レポートは字数制限があり、かつ教員の出した課題に答える形式のものが多いため、それほど準備を必要としない。全体の見通しを持たず、漠然と書き始めてから考えるという書き方が少なくなかった。そして、資料の引用もあまりなく、あってもできるだけコンパクトに書くようにしていた。一方、卒論では、

自分で問いを立て、それに対する主張を支えるための説得力のある根拠が求められる。それには、多くの先行研究を読んで整理していく必要があるが、全体的な見通しを持って書くという書き方が採られていた。

②先行研究を読んで学び、卒論を書きながら学ぶ

卒論のテーマを決めている準備段階や書いている最中に、学生は多くの先行研究を読み、そこから学びを得ていた。書かれている内容、研究の方法、自分と異なる視点、文献リストにある新しい先行研究など内容に関するものと、論文の構成、書き言葉や文末表現などのアカデミックな書き表し方、引用の方法や解釈の書き方などの形式的な書き方についても、読むことで多くのことを学んでいた。

そして、卒論を書きながら、一貫性や説得力のある書き方、先行研究の探し方、研究の質の判断、インタビュー調査の進め方や研究倫理、分析方法、理論にもとづいた調査紙の作成と調査の実施について、体験しながら学んでいった。「書き手は、読み手の違和感に気づかないという気づきがあった」(C) というように、読み手の立場と書き手の立場を往還しながら、不特定多数の他者に新しい知見を提供するという初めての課題に取り組むことが、彼らに学びの緊張感をもたらしていた。そして、「書き始めたらどんどん次を書くことが広がっていった」(C)、「書いてて発見すること自体が楽しい」(B) というように、書く過程で知識の再構築を繰り返すことが、新たな発見につながっていた。その結果、「新しい大陸発見という感じで楽しかった」(F) という言葉に表されるような達成感が生まれ、研究の喜びにつながっていたといえる。多くの学生が研究で足りなかった点を挙げ、今後の課題について触れていることから、自らの研究に没頭していたことが推察される。

自分だけの研究課題を立て、長い時間をかけて卒論執筆に取り組んでいる間、学生はさまざまなことを学び続けている。その学びは一様ではなく、そこには、専門知識に関することのみならず、継続的に取り組む忍耐

力や、計画性と実行力、調査のための他者とのコミュニケーションや、AIなどの新しいテクノロジーの導入なども含まれているだろう。完成までの歩みそのものが彼らの捉えた卒論であり、執筆意義なのだと考えられる。

5.2 RQ2：レポートから卒論への接続

RQ 2の初年次からのレポート執筆経験は卒論にどのようなにつながったかについて、4の結果から考察する。

③意識しやすい形式と意識されにくいプロセス

書き言葉や構成に関しては、初年次教育をはじめとする初学者向けクラスでの学びが比較的思い出されやすく、どのような形式で書けばよいかが言語化されていた。そのような意味では、形式的な書き方は指導がしやすく、初年次から高年次への接続もある程度期待できるといえよう。しかし、初年次で習った書き方を忘れてしまったという協力者が少なからずおり、「ネットで調べられるようなことしか授業で教えてもらっていない」(E)と、本などを参考に独学で書いたという協力者も一定数いることも事実である。これは、個々の教員が求めるレポートの書き方に違いが大きいことも要因であると考えられる。

つまり、最初に習った書き方では対応できないレポートがいくつも課されることで、その都度課題に合わせて自己流で進めていかざるをえない状況があることが推察される。そのため、それまでの経験で得た暗黙知をいっつも使える形式知に変換することが難しく、「書き始めてから考える」という「見切り発車」(A)の書き方を誘発していると考えられる。とはいえ、本で調べればわかるということは、その知識が言語化しうることであり、形式的な書き方に関してはどのタイミングでも必要に応じて学び直すことができるともいえる。したがって、指導では、アカデミックな文章の形式は教員によって一見異なって見えるが、実は共通する本質が

あることとその内容について、学生自身に理解できるように明示的に示す工夫が必要であろう。

協力者は、書き言葉や構成以外では、レポートでの学びが卒論に活かされたとはほとんど考えていなかった。しかし、レポートと同様にゴールを設定してから書くことや、読み手の立場を考えて書くといった点は、卒論執筆のプロセスに関してしばしば言及されていた。また、先行研究を参照することや情報の信頼性への意識は非常に強く持っていた。これらは、レポート執筆などそれまでの学びを通して、Fが言う「見えない知識ややり方」が身についた結果であるとも考えられる。特に読むことによる学びの効果は多くの協力者が実感していた。先行研究の書き方や研究方法を参考にして卒論を書くだけでなく、「3年ゼミで論文を読んだが、それが役に立った」(J)というコメントや、「(初年次から)やさしいものを読む練習をしたらよかった」(E)というコメントにみられるように、読むことによる学びの重要性と卒論への接続の可能性が強調されていた。

5.3 レポートから卒論につなげる AW 指導

AW指導をレポートから卒論に円滑につなげるために、どうすればよいのであろうか。まず、従来からなされているような形式的な書き方に関する指導は引き続き必要であろう。例えば、適切な段落構成、学術的な文体の使用、引用の仕方などである。卒論執筆の際にそれまでに習ったことを忘れていたという学生もいたが、それでも、AWで求められる書き方が、高校までに書いてきた文章とは異なることは理解していたと推測される。アカデミックな文章と高校までの文章の違いを認識していれば、具体的な書き方がわからなくとも、本やインターネットで調べて対応することが可能になる。そのため、AWにおいて注意すべき本質的な点と、それらが表される形式が教員間で異なる可能性を初年次から示しておくことが重要である。

AW の本質的な点として、根拠に基づく論理的な議論、検証可能性、理解しやすい構成、適切な引用が挙げられる。これらはどの教員からも求められる本質的なものだといえよう。一方で、見出しの付け方や引用形式の用い方には、論文によって多少の幅がある。そのため、自分の文章の中で一貫していれば問題ないことを理解させておくことが重要である。このように、本質的な点と同時に、形式に関する柔軟性を認識させることで、初年次から学んだ AW の基礎が他の科目や卒論に転移しやすくなると考えられる。

次に、書くプロセスを経験させることが重要である。どのように書くかは言語では伝えにくく、意識化もされにくいですが、実際に書いた経験は卒論を書き進めるのに役立っていた。レポート執筆を重ねるうち、学生は書き方に徐々に慣れていくと予想される。しかし、より明示的な指導によって、書く目的、読み手、信頼性の高い資料の探し方、全体的な見通しを持って書くことが意識化され、これらが書くためのメタ的な知識として活用可能になると考えられる。

そして、学生自身が自分の書き方をメタ的に捉えるためには、読み手と書き手を往還させるような工夫を取り入れることが必要であり、それには読む活動が不可欠である。その方策の一つに、お互いの書いたものを読みあうピア・レビューがあり、すでに多くの AW 指導で採用されている。今回の協力者からも、その経験から読み手を意識するようになったという声が複数聞かれ、効果が期待できる。それに加え、協力者 J が「毎週論文を見て、その中に自分の興味があることを見つける方法がいい」と述べたように、実際の論文に近いものを複数示し、問いの大きさや先行研究の書き方などを意識しながら読むという活動も検討すべきだろう。多くの論文に触れることで、学生は AW で求められる構成や書き方の特徴、研究方法による書き方の特徴などを無意識に抽出できるようになることが期待される。

しかし、そのような読み方ができるようになるためには、読む際に注意すべき点に関する丁寧な指導がなくてはならない。読み方について理解した上で読む経験を重ねることで、アカデミックな文章の特徴が理解できていくと推測される。そのため、アカデミックな文章の読み方の指導と読む機会を確保することが、卒論への接続には不可欠である。具体的には、論文の構造、研究目的と方法の関連性、先行研究の扱い方、引用方法、論理展開、結論の妥当性などに注目した指導が効果的であると考えられる。このような読みの経験を通じて AW で注意すべき点がメタ的に意識されれば、書く際にも役立つことが期待できる。

最後に、問いを立てるための支援が必要である。今回の調査では、学生らに課されたほとんどのレポートにおいて、書くべき内容が教員によって決められており、自分で問いを立てる機会は多くなかったことがわかった。卒論にあたり初めて自分で問いを立てたという協力者もあり、レポート指導においては問いに関して扱わないでいくということも選択肢として考えられる。しかし、レポート指導において問いを立てる経験をしていた協力者（A, B, G, H, J）は、全体の見通しを持ってテーマ決定ができており、そうでない協力者と比べて時間的に余裕を持って書くことができていた。したがって、レポートという比較的短い文章の執筆において問いを立てた経験は、卒論執筆のテーマ決定および見通しを立てるという点において役立つことが期待される。

また、大学での学びにおいて、先行研究の結果を鵜呑みにするのではなく、批判的に検討し、新しい見方を提示していこうとする姿勢は重要である。協力者からも「グループ活動で、テーマを読んで、質問をもっと出すという練習機会があるとよかった」（G）という意見があったように、批判的に読み、別の可能性を検討するという活動を意識的に進めていくことが必要であろう。そのような批判的思考と問いを立てる訓練の積み重ねが、卒論で問いを立てテーマを決定する際に役立つと考えられる。

6. まとめと今後の課題

本研究では、同じ AW に位置づけられるレポートから卒論への接続の実態を知り、AW 指導への示唆を得るため、卒論を書き終えた人文学系の大学 4 年生を対象に、彼らが捉えた卒論と卒論への取り組み、レポートとの接続に関して調査を行った。その結果、特に字数制限と学生自身による問題設定の必要性の有無が、両者の執筆意識や準備、書き方に影響していることが明らかになった。

レポートと卒論の重なりに対する協力者の意識は希薄であり、約半数は同じアカデミックな文章であると捉えていなかった。初年次教育をはじめとする初学者向けの AW 指導で扱われるレポートと卒論は同じアカデミックな文章であるにもかかわらず、別のものと理解されている場合が少なくなかった。最初に教わる 1 つの形式が、アカデミックな文章に共通する唯一の形式であると誤解されてしまったのは、教員によって異なる書き方が要求された場合に、最初に学んだ形式は個別的で、他のアカデミックな文章への転移が不能なものと判断されてしまうおそれがある。そうなれば、初学者向けのアカデミックな文章に関する学びがレポートに活かされず、レポート執筆の際に独学せざるをえず、さらには独学で取り組んだレポート執筆の経験も卒論に活かされない事態につながると予想される。

初年次で書くレポートから卒論までの接続を目指すのであれば、それぞれのつながりを明示的に示し、読む、書く、読み合う、書き直すといった経験によって得られた暗黙知を、他に転移可能な形式知に変換できるような仕掛けが AW 指導に求められる。

今後の課題として、従来からのピア・レビューに加え、AW で求められるアカデミックな文章の構成や形式、問いにつながる批判的な読み方など、読むことによる学びをメタ的に促進させる方策と、読み手とプロセス

の見通しへの意識を持たせる方策について、具体的に検討していくことが必要である。そのような方策を具現化した仕掛けを、初学者向けの AW 指導から取り入れることで、指導からレポート執筆へ、そして卒論へという接続が、これまでよりも円滑になることが期待される。喫緊の課題として取り組みたい。

《注》

- (1) 本稿では、ゼミナール論文、卒業研究など、研究の成果を論文としてまとめたものをすべて「卒論」とする。
- (2) 卒業論文・卒業研究・卒業制作を指す。
- (3) コメントは、発言内容をできるだけ保持したが、文体は筆者が整えた。
() 内は筆者による補足を指す。

引用文献

- 石黒圭 (2019) 「1 論文を書くとはどういうことか」 東谷護 (編著) (2019) 『表現と教養 スキル重視ではない初年次教育の探究』 ナカニシヤ出版, pp. 3-32
- 井下千以子 (2008) 『大学における考える力書く力: 認知心理学の知見をもとに』 東信堂
- 井下千以子 (2013) 「思考し表現する力を育む学士課程カリキュラムの構築——Writing Across the Curriculum を目指して——」 関西地区 FD 連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター編 『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』, ミネルヴァ書房, pp. 10-30
- 上野千鶴子 (2018) 『情報生産者になる』 ちくま新書
- 大島弥生 (2021) 「理系中国人留学生による学士課程でのライティングを通じた学びのふりかえり」 『専門日本語教育研究』 23, pp. 3-10
- 大島弥生・陳俊森・山路奈保子・因京子 (2016) 「中国の大学における卒業論文作成指導の過程からのアカデミック・ジャパニーズ教育への示唆——学習者・指導者の認識に着目して——」 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 8, pp. 28-36
- 川岸克己 (2021) 「卒業論文の意義と指導」 『安田女子大学紀要』 49, pp. 137-146
- 川田裕樹・備前嘉文 (2019) 「大学生が卒業研究およびゼミ活動を通しての学びをどのように捉えているか——國學院大學人間開発学部のゼミ配属と卒業

- 論文の制度・カリキュラムからの検討——』『國學院大學人間開発学研究』10, pp. 39-51
- 近藤裕子・中村かおり・向井留実子（2024）「専門分野への接続に向けた初学者ライティング指導の課題」『大学教育学会第46回大会発表要旨集録』pp. 191-192
- 酒井浩二・三宅麻未（2021）「ロジカルシンキングを活用したレポート作成技法の修得に向けた授業実践法」『教育システム情報学会研究報告』36（2），pp. 45-52
- 佐藤学（2015）「大学教育における卒業論文の意義——研究を始める前提——」『人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習成果の検証』人文叢書 5，学習院大学人文科学研究所，pp. 67-69
- 篠田雅人・日下田岳史（2015）「卒業論文の意味付けにみる人文科学系学科の現状——全国学科長調査の結果から——」『人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習成果の検証』人文叢書 5，学習院大学人文科学研究所，pp. 4-14
- 谷村英洋（2015）「文学部での学びと成長——卒業論文に着目して——」『人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習成果の検証』人文叢書 5，学習院大学人文科学研究所，pp. 36-44
- 中島祥子（2018）第6章「初年次教育におけるライティング教育：組織的な取り組みと実践の一例」『大学と社会をつなぐライティング教育』くろしお出版
- 中世古貴彦（2015）「人文科学系の卒業論文と学説の成長感——学習院大学文学部における事例研究——」『人文系学士課程教育における卒業論文がもたらす学習成果の検証』人文叢書 5，学習院大学人文科学研究所，pp. 36-44
- 中村かおり（2022）「初年次レポート指導において執筆目的とアカデミックな文脈はどのように示されるか——ライティング指導教材調査と教員への調査をもとに——」『東アジア日本語教育・日本文化研究』24・25 合併輯，pp. 91-104
- 宮本邦雄・柴崎建・大平晃久・富田理恵（2012）「大学生のレポートライティングに関する調査研究 II」『東海学院大学紀要』，5，143-150.
- 文部科学省（2022）令和4年文部科学省大学振興部会（第5回）【資料2】学生の学習時間，卒業論文等に関する関連データ等 https://www.mext.go.jp/content/20221027-mxt_kikakuka01-000025675-3.pdf（2024年5月31日閲覧）
- 文部科学省（2023）令和4年度「全国学生調査（第3回試行実施）」結果

https://www.mext.go.jp/content/20230712-koutou02-000001987_4.pdf

(2024 年 5 月 31 日閲覧)