

大学教育における日本語ライティング指導の 実践の動向

— 学術雑誌掲載実践報告のレビューを通じて —

大場 理恵子・大島 弥生

要 旨

大学等における科目としての日本語ライティング指導は、初年次教育を中心に 1990 年代から広範囲に拡大し、実践が積み重ねられてきた。実践の担い手は、必ずしもライティングを専門とする教員に限らず、授業設計から実践に至るまでには困難も見られる。本稿では、議論の共有を目指し、3 つの学術雑誌に掲載された報告（2006 年～2015 年）のレビューを行い、これまでの手法・実践の進展を概観し、文章ジャンル内で目指される教育のタイプを提示した。大学のライティング教育は、学士課程カリキュラムにおける科目の位置づけと目的・教員の教育観等により、様々なバリエーション（対象とする文章ジャンル、協働学習の有無、他技能との統合他）の授業設計および実践が行われ、一定の効果をあげてきたことが、分析によって具体的に観察された。これらの結果から、課題文章や活動の細分化、ライティングと他の技能や他科目との統合の拡大、ルーブリックの明示の必要性についてさらに検討すべきであると指摘した。

【キーワード】 アカデミック・ライティング、初年次教育、リメディアル教育、ジャンル、授業設計

1. はじめに

1.1 本研究の背景

大学等の高等教育機関における母語（以下、L1）話者を主対象としたライティング指導は、1990 年代から広範囲に拡大し、各種の手法を包含しつつ、実践が積み重ねられている。とはいえ、実践の担い手は、必ずしもライティングを専門とする教員に限らず、授業設計には困難も見られ、議論の共有化には、整理・展望が有用であると考えた。

L1 での状況の把握は、第 2 言語（以下、L2）としての日本語教育、特に上級レベルのライティング指導に応用可能な設計・手法・工夫のリソースとして意義がある。また、大学等で広がる日本語表現科目は L2 学部留学生らにとっても重要な言語実践の場、参加の場であり、そこでどのような「日本語力」が養われようとしているかの把握は、留学生日本語教育のニーズと目標を設定するうえでも必要な作業といえる。さらに、この分野には L2 日本語教育出身の教師が多くかかわっており、L2・L1 ライティング指導の手法は相互に影響している。L1・L2 間も含む手法共有の可能性は大島（2003）でも指摘されているが、以後 10 余年の分野の蓄積をリソースとして捉えなおすことで、実践への示唆を得たい。

2. 本研究の対象と方法

2.1 本研究におけるレビューの視点

2.1.1 先行研究による分類の視点

近年この分野の流れを総括する 2 冊の書籍、関西地区 FD 連絡協議会ら（2013）と成田・大島・中村編著（2014）が出版された。ともにカリキュラム構築、ライティング授業の設計についてモデルを示している。

前者に掲載の井下（2013:14）では、井下（2008）を発展させ、「学習技術」（レポートの書き方、ノートの取り方）、「ディシプリン」（専門分野、思考様式）、「教養」（自己を対象化、自分と向き合う、自分を見つめる）という 3 つの構成要素をもとに、学士課程で行われているライティング教育を「表現教養型」「学習技術型」「専門基礎型」「専門教養型」「研究論文型」の 5 類型に分類し、その特徴を「ディシプリンの要素を含まない文章表現指導」「初歩的なアカデミック・ライティング」「専攻分野に限らず、多様なディシプリンでの幅広い学びを重視したレポート」「専攻分野に特化したレポートの基本的書き方」「研究レポート、卒業論文」と示している（井下 2013:14-15）。さらに、学士課程カリキュラム・マップにおいて、ライティング方略を知識叙

述型と知識変換型の2分類によって特徴づけ、知識変換型の意義を再評価し、「知識の再構造化」支援の重要性を主張している(井下2013:18-19)。

後者の成田ら(2014:15)の中では、「21世紀型リテラシー」を「知識基盤社会の中で、自らの問題や集団の課題を他者と協力して解決するために、自らの知識や技能を継続的に発展させるために、そしてよりよく社会に参加し社会人として活躍するために、情報を集め、情報を分析し、課題を発見し、その解決策を構想し、それらを適切に表現して、問題を解決しようとする能力」と定義している。これを実践において実現するにあたり、課題領域の類型として「対人・対自己・対課題」の3領域(成田ら2014:23-24)を挙げている。これは、OECD・DeSeCoの「主要能力(key competency)」に代表される「21世紀型の能力」の規定を踏まえたものとしている。

近年の大学教育におけるアクティブ・ラーニングや協同・協調・協働学習の提唱とも、文章表現科目の授業設計は大きくかわる。たとえ同じレベルやジャンルであっても、実践者の教育観・指導観・学習観の異なりにより、授業活動の設計や配置は多様となる。成田ら(2014:153-161)では、多様な専門の実践者間の議論の共有をめざして、教授法をあえて簡略化したタイプ分類として「教えるタイプ(行動主義的教育観×知識の伝達を目的とする伝統的指導観)」「気づかせるタイプ(認知主義的教育観×学習者の理解の最大化を目的とする協同的指導観)」「気づき合うタイプ(構成主義的教育観×知識の創造を目的とする協調的指導観)」の3つを掲げ、「暗黙化した教員のビリーフ」の異なりによる混乱の回避への期待を述べている。

これらの類型提示は、大学でのライティング指導分野全体の発展に役立ってきたといえよう。一方で、実践者、特にこの分野に新たに参入する教員にとっては、個々の科目の学生の問題をどう捉え、どのような目標を設定し、課題文章や活動をどう選択して配置するか、より具体的な手法を参照しつつ決定していくプロセスが必要となろう。そのためのリソースとしては、より詳しい記述のある実践報告から読み取れる情報をできるだけ網羅に近い形で提示したうえで、上述のモデルを踏まえながら捉えなおすことが有用であると考えた。同時に、近10年の実践の動向を整理することで、分野に携わる実践者にと

ってより効果的な授業設計を可能にする、議論の共有化の一助ともなるのではないだろうか。

2.1.2 本研究の目的

そこで本研究では、日本リメディアル教育学会が学会誌発行を開始した2006年からの、3学会誌の実践報告・実践研究合計29編の論考を対象に、レビューを行った。記述からボトムアップ的に抽出したところ、個々の実践の特徴は、科目の位置づけと対象者、クラスサイズ、習熟度別クラスの有無、授業の目的や目標の設定、学生の問題の認識、課題とする文章ジャンル、課題を何ステップに配置するか、読解の有無、フィードバック方法、協働的活動の有無、リメディアル的学習要素の重視の程度、評価の在り方等の部分に表れ、それが先行研究の類型ともつながることがわかった。29編をこれらの観点から分類した結果を表1に示す。無論、単一の類型に当てはまらず、1コースに複数の要素を含む実践もある。リサーチ・クエスチョンは下記の通りである。

(1) 学生の何を問題と認識して、どのような目標設定を行い、その達成の場としてどのような文章課題のジャンルを選択しているか(3章)

(2) 文章課題を授業実践においてどのように配置し、どのような授業観にもとづいて課題や活動を遂行し、フィードバックを行っているか(4章)

2.2 研究の対象と方法

2.2.1 研究の対象

本研究でのレビューの対象は、以下の3誌とした。大学でのライティングの手法開発の学会誌発表の場を、この3誌が主に担ってきたと考えられるためである。もとより、網羅するには、これらの学会誌以外に、紀要等の機関主導の媒体等も多数あり、収集・分析が必要であるが、現段階における実践の主たる流れを概観するために、まずは3誌のうちのライティングを扱う特定の授業実践を題材に論じた論考を出発点とした。編数の差は掲載数の差による。

(1) 『リメディアル教育研究』(2006-2015)の「実践報告」「研究資料」「教材解説」「解説」「実践研究論文」「論文」カテゴリー、計23編

(2) 『初年次教育学会誌』(2008-2015)の「事例研究論文」カテゴリー、計2編

(3) 『大学教育学会誌』(2006-2015)の「事例研究」「研究論文」カテゴリー、計4編

以上計29編を分析対象とした(表1)。

本論文では、実践者が具体的に参照しやすい手

表 1. 大学における日本語ライティング指導実践例

雑号	研究者	年	題目	科目名	科1	科2	科目目的・問題意識	対象者	クラス	ジャンル	スツアップ	読解	FB	協働	習熟	リメ
リ1-1-1	中嶋 輝明・小松川 浩	06	文章産出活動への動機づけ促進をめざした講義型授業におけるweb-based peer reviewの導入モデル	心理学 I	専	-	文章産出活動が思考活動に結び付きにくい	1年生17名	少	レ	3	-	ピ	○	-	-
リ2-2-1	佐々木 冠	07	多人数クラスでの作文教育の試み	論述・作文	日	必	大学生活で必要となる種類の文章を書く技術・アカデミック・スキルの習得	1年生110名	大	小	-	-	-	-	-	○
リ3-2-1	塚越 久美子	07	AV教材を利用した日本語文章表現演習：文章表現活動に対する意欲を高める授業の実践報告	文章表現法	日	必	語彙力、作文能力。日本語力認識、日本語を学ぶ意欲、日本語力向上	1年生5学科185名	少	説	3	-	-	-	-	○
リ4-3-1	石川 伸晃・田中 岳	08	学生の「考える」力を育成する教育実践と組織基盤：京都精華大学「日本語リテラシー」を事例として	日本語リテランシー	日	必	読む・考える・書く力。自分自身の感覚や問題を探り文章に。自立した学習者	人文学部1年生450名	大	作	3	-	-	-	-	○
リ5-4-1	藤山 清郷	09	文がわかれば授業がわかる：ウォーミングアップ学習の試み	(入学前学習)	他	他	入学までに、大学の勉強・研究に備える。中退防止	入学予定者560名	-	作	3	○	-	-	-	-
リ6-4-1	伊藤 奈賀子	09	2年次における日本語ライティング力育成の試み	(課外科目)	他	他	進路に向けた資質能力の育成。2年次力リキュラムの重要性	初等教育学専攻2年生	少	レ	3	○	-	-	-	-
リ7-4-1	中園 篤典	09	『日本語を書くトレーニング』における学習手順の細分化	日本語の技術	日	-	文章を設計的に構成する力を身につける	1年生45名	少	実	4	-	-	-	-	-
初8-2-1	佐渡島 紗織	09	早稲田大学における学術的文章作成授業—2年目における成果と課題—	学術的文章の作成	日	選	書くことによる思考を鍛える、学問をする姿勢を作る	初年次学生2156名	-	小説	2	-	-	-	-	-
リ9-5-1	中園 篤典	10	入学前準備学習プログラムにおける小論文の指導法：マニユアル小論文の導入の前後で提出された文章の比較	(入学前学習)	他	他	小論文の質の向上	秋入試合格者	-	小	1	-	-	-	-	-
リ10-5-2	野村 和代	10	教科書『わかる!』でできる!大学生のための日本語の基礎(表紙編)の作成とその活用：授業での実践を通して	国語表現法 I II 他	日	必	初年次教育+リメディアル教育(漢字・語彙等)	文系学部1年生	少	実練/レ/実	2	○	-	-	-	○
リ11-5-2	工藤 俊郎・長尾 佳代子	10	1年次前期の作文指導の効果：一般教養科目「文学」課題レポートに現れた向上	日本語技法 I	日	必	大学生として必要な基本的日本語力を高める。漢字(下位クラス)	体育学部1年次生約500人	少	作小	2	○	-	-	-	○
リ12-5-2	要 弥由美・吉里 さち子	11	アカデミック・ライティング指導による言語表現の事前・事後テストにおける変化：全文検索システム『ひまわり』を用いた量的報告	日本語リテランシー	日	-	論理的かつ客観的なレポートを書けるようになる	7枚初年次相当生171名	少	レ	-	-	-	-	-	-
大13-33-1	富永 敦子	11	ピア・レスポンスに対する満足度および理由に関する調査	文章表現授業	日	選	読み手にあわせて、必要な情報をわかりやすく書けるようになる	1-4年160名	中	練実/実説/レ	4	○	-	-	-	-
リ14-7-1	要 弥由美	12	調査レポート執筆のための資料読解時に見える学生が抱える問題点	日本語リテランシー	日	-	論理的かつ客観的な文献調査レポート	4校6クラス	少	レ	1	○	-	-	-	-
リ15-7-2	野畑 友恵・新藤 照夫	12	初年次演習における論証型文章作成の取り組み：レポートに意見を書くことの意識づけ	基礎演習	基	必	自分の意見を持つこと、その意見の理由を文章にまとめられるようになること	1年生73名	中	レ	2	-	-	-	-	-

雑号	研究者	年	題目	科目名	科1	科2	科目目的・問題意識	対象者	クラス	ジャンル	読解	FB	協働	習熟	リメ
16 34-1	小林至道・杉谷祐美子	12	ワークショップの利用に着目した論文発展プロセスの分析	基礎演習	基	必	レポート・論文課題に苦慮する学生は少なくない	2クラス	-	論	2	-	ピ	○	-
17 8-2	椋本洋・薄井道正・吉岡路	13	「特殊講義(アカデミック・リテラシー)【日本語の技法】」について：学部横断型初年次日本語教育の実践	日本語の技法	日	必	論理的に思考しアウトプットする能力の育成。学びの基礎となる力。学び入門	初年次5学部8クラス	中	説小論	2	-	添	-	-
18 8-2	長尾佳代子	13	大阪体育大学における日本語作文指導	日本語技法	日	必	大学でレポートや卒論を書くために身につけておくべき基本的なルールの習得	体育学部1年生約500名	少	-	-	○	-	○	○
19 8-2	塚越久美子	13	北海道工業大学の文章表現教育	①文章表現法I②II他	日	-	各観的なレポート、小論文、理工系の文章力、自己アピール文＋語彙力、就職	1年生前期、後期、3年生前期、後期	-	レ小レ実	-	-	添	○	-
20 8-2	橋本美香	13	川崎医科大学における書く力の養成を目指したNIEの取り組み	日本語	日	-	医療者として必要な文章作成日本語能力の育成	-	大	実践小	2	○	ピ	○	-
21 8-2	中臺由佳里・田島ますみ	13	社会体験を目的とした授業における「書くこと」の指導	フィールドワーク入門	専	必	本物のコミュニケーションとしての書く体験の必要性	3年生	少	実	4	-	添	○	-
22 8-2	金田徹	13	理工系学生のための工学系・技術系文章リテラシー育成：初年次における実践レポート・論文執筆スキル向上の事例	フレッシャーズセミナー	基	必	考える力としての文章力、理工系学生の最低限の書く力	1年生	少	レ	1	-	ピ	○	-
23 8-2	宮崎文彦	13	アカデミック・ライティングにおける「自分の頭で考えること」の重要性：スタディ・スキルとビジネス・スキル	論文の読み方・書き方	日	選	論文作成基礎、専門教育と初年次教育の橋渡し。自分の頭で考える力。卒業後の適性。	経済学部1,2年生	-	レ論	2	○	ピ	○	-
24 8-2	矢島彰・森友合子・枋澤健史・屋敷素子	13	専門情報教育を意識した「書く力」の育成	①バーソックセミナー、②③④⑤⑥	基1必4選5	選2	情報分野で必要な書く力、genetic skill + 情報分野特有の「書く力」	①②1年生③④2年生⑤3年生⑥4年生	①	①②③④⑤⑥	-	-	○	-	○
25 35-1	松下佳代・小野和宏・高橋雄介	13	レポート評価におけるルーブリックの開発とその信頼性の検討	大学学習法	基	必	問題解決力、論理的思考力、表現力自身につける	1年生60人	中	レ	1	-	-	-	-
26 6-1	小野裕剛	14	役割演技型実験レポートを用いた文系大学生向け自然科学実験の展開	生物学	専	選	実践の中からスタディ・スキルの重要性を認知させている。科学的論述力の向上	文系学部学生	中	レ	2	○	添	-	-
27 37-1	谷美奈	15	「書くこと」による学びの主体形成—自己省察としての文章表現「パーソナル・ライティング」の実践を通して—	パーソナル・ライティング	日	準	内発的な学びや表現への意欲。「書く＝考える」「私>の発見」	-	中少	作	3	-	添	○	-
28 10-1	大野早苗	15	ディベートの型を用いた文章表現指導の試み	国語表現法	日	必	論理的に文章を構成するのを苦手とする学生は多い	スポーツ健康科学部1年生	少	小	-	○	添	○	-
29 10-1	篠崎祐介	15	アクティブ・ラーニングによる文章表現指導の研究(大学初年次教育科目における実践を基にして)	(文章表現科目)	日	必	意見文の読みやすさと論理性。社会で必要な文章表現力。自律性の形成	1年生33人	少	小	2	-	添	○	-

「雑号」は雑誌名と号数(○:リガ、◇:アル教育研究、初:初年次教育学会誌、大:大学教育学会誌)。「年」は刊行年(例:06=2006年)。「科1」は科目の種類(日:日本語、基:基礎ゼミ系、専:専門系、他:その他)。「科2」は必修選択の別(必:必修、選:選択、準:準必修、他:その他)。「クラス」はクラスの人数規模(大:100人以上、中:50-99人、少:49人以下)。「ジャンル」は課題文章ジャンル(小:小論文・意見文、レ:レポート、論:論文、作:作文、実:実用文、練:練習用文章、説:説明文)。「ステータス」は課題の配置方法(1:1つの課題、2:段階型、3:繰り返し型、4:混合型)。「読解」は読解課題の有無。「FB」は学生へのフィードバックの方法(添:添削、ピ:ピアレスポンス)。「協働」は、協働的活動の有無。「習熟」は、習熟度別クラス分けの有無。「リメ」はリメディアルの学習活動の有無。をそれぞれ示している。

法・課題の整理を重視したため、ライティング指導についてのある程度の分量の授業内容、手法の記述がある報告・論文を研究対象とし、口頭発表要旨やラウンドテーブル報告は対象から外した。

なお、報告の記述から読み取れる要素のみ扱い、特定できない要素については比率・母数にも計上していない。また、1 論文の中に複数の科目の記述があるため、数値（件数）は延べ数となっている。

3. 授業の位置づけと目標についての結果と考察

3.1 授業の位置づけについての結果と考察

3.1.1 授業の位置づけの分類

表 1 の 7 列目は科目の種類を表し、8 列目は必修・選択の別を表している。結果から科目の位置づけは以下の (1) ～ (3) に大別できることがうかがえた。

(1) 日本語表現関連科目および基礎ゼミナールの科目の中の日本語力養成パート (27 件)

必修科目が 74%と多く、少人数 (50 人以下) クラスでの授業実践報告が 64%を占めた。習熟度別のクラス運営の実践も 3 例見られる。

(2) 専門分野に関連する科目 (8 件)

専門の実験レポートの web 上ピア・レビュー (中嶋・小松川, 2006)、フィールドワーク科目での実用文作成 (中臺・田島, 2013) 等がこれに当たる。

(3) その他 (3 件)

上記以外に、課外での、希望者対象の希望進路 (初等教育) に向けた資質能力育成を目的としたレポート作成授業 (伊藤, 2009)、入学前教育としての指定図書レポート作成 (中園, 2010) 等があった。

既発表のライティング実践は、少なくともこの 3 誌では初年次の基礎科目が中心であり、高年次・専門科目との連携不足がしばしば指摘されている。

一方、少数ながら高学年次との連携を意識した論考 (伊藤, 2009; 塚越, 2013; 矢島ら, 2013) があり、学年横断だけでない、縦のつながりを意識したカリキュラム設計が進みつつあることが確認できた。特に矢島ら (2013) では、情報関連産業の社会人として必要な「書く力」育成を目標に、4 年間のプログラムでの職業人としての訓練との連携が見られた。塚越 (2013) では、理工系学生に必要な文章力を学部によっては 1～3 年次にわたり養成するカリキュラム設計が選択されていた。このような、学士課程における縦断的な日本語リテラシー教育カリキュラ

ムの設計は、一層重要な課題となるであろう。

3.1.2 授業の目標設定についての結果と考察

つぎに、授業の主目的・主目標の記述を分類し、教師が何を問題と認識し、何を中心に身につけさせようとしているかを探る (表 1 の 9 列目参照)。

(1) 日本語力に関する要素に言及 (31 件)

「書く力」の不足を問題視し、広く目標として掲げたもの、特定ジャンル (「レポート」「小論文」「卒論」) の書き方の習得を目標として明示したものがあつた。「書く力」とは、「論理性」「客観性」「読み手意識にもとづくわかりやすさ」等を表すキーワードが目標の記述としてしばしば共起していた。

その他としては「読む力」「漢字」「語彙」「日本語を学ぶ意欲」があつた。「読む力」では、「書く力」との統合を目標としているものが多かった。

(2) 思考力に関する要素に言及 (8 件)

「思考力」を目標として設定したものは 8 件で、共起するキーワードとして「論理的」があつた。「考えること」と「書くこと」の連動に言及するものもあつた。

(3) 学習技術に関する要素に言及 (5 件)

具体的には「学びの基礎となる力」「学問をする姿勢」「問題解決力」「自立した学習者」「大学生活で必要となる文章を書く力」が設定されていた。

(4) 専門につながる力に言及 (4 件)

具体的には、「理工系学生が身につけるべき文章術」「情報分野で求められる書く力」「専門教育と初年次の橋渡し」等が目標として設定されていた。

(5) 社会・職業につながる力に言及 (6 件)

「社会生活を営む上で必要となる文章表現力」「進路に向けた資質能力」「就職に必要な力」「卒業後においても活かすことができるような意識づけ」「情報分野で求められる書く力」等があつた。

(6) 「自分」を認識する力に関するもの (4 件)

具体的には、「自分自身の感覚や問題を探る」「自分の意見を持つこと」「<私>の発見、<私>との関係」等が目標として設定されていた。

以上のように、大学のライティング授業では、「書く力」を含む「日本語力」の向上が中心的目標とされつつも、その「力」の水準についての具体的記述は少なかった。他に、「書く」と「考える力」の並行的向上、学習技術としての「書く力」の規定、専門課程や卒業後を見据えた「書く力」の涵養、「書く」ことによって自己と向き合う、といった目

標のバリエーションが存在することがわかった。

3.2. 課題の設定と課題文章ジャンルについての結果と考察

3.2.1 「作文」というジャンル

学生が書く課題文章のジャンルには、作文（4件）、意見文・小論文（9件）、レポート・論文（17件）、実用文（9件）、練習用文章（5件）、説明文（3件）が選択されていた（表1の第12列目参照）。

「作文」が、心理的なハードルの低さから選択されたものもある（石川・田中, 2008）。このケースでは、学生の能力や進度を観察した結果、授業の途中で課題を意見文から作文に変更している。学生の達成感を重要視すべきという授業観がうかがわれる。

一方、より積極的な理由から選択されたものもある（藤山, 2009; 谷, 2015）。これらの実践では、「作文」において、自分を語り、自分と他者との関係をみつめることに意義が見出されている。谷（2015）は、「学びの主体形成」がなされていないという問題意識から、「自己・社会認識」の深化、「自分自身への気づきと認識」を促すような学びとして「＜私＞の発見」「＜私＞との関係」をテーマとする1200字～2000字の作文8編を課題として選択している。これらは、井下（2013）の「表現教養型」や成田ら（2014）の「対自己」課題領域の一部分を形成していると考えられ、特徴的な実践と言える。

3.2.2 「意見文」・「小論文」というジャンル

今回、「意見文」・「小論文」を課題文章ジャンルとする実践が9件見られた。これは、「書く力」の不足を問題視し、「レポート」「論文」の前段階として、よりシンプルな構成かつ字数も少ない形で、論理的文章の基本型の訓練によって達成を図ろうとした場合の選択であると考えられる。

元来「小論文」というジャンルは、自分の意見を、与えられた資料や自分の考えを根拠に展開した文章を指すことが多い。従来、「論理的に書く力」の涵養を目的としていても、その授業手法は様々であった。今回は、論理性を育む精緻な指導の例が観察された。篠崎（2015）では、「トゥールミンモデル」をもとにした「三角ロジック」を導入し、「事実」「意見」「理由」の適切な配置を評価基準の一つとし、学生に示した。椋本ら（2013）では、「論証」の技法と「パラグラフ・ライティング」を導入し、論文作成までを目標としている。主張・事実を論拠をもとにつなぐ型の導入や、論証構造図や論文フォ

ーマットによる論文の構造分析を通して、「型にはめて書く」トレーニングを繰り返す。一方、大野（2015）は、ディベートの立論の型を利用し、定義、現状分析、プラン、メリット、メリットの発生過程、メリットの重要性を立論シートを使って考えさせ、ペアワークの後、立論シートをもとに「文章作成用テンプレート」を使って文章を作成させる。このように手法は様々ではあるが、「論理的文章」の型の提示を選択し、型に沿った文章作成により目標達成を目指すという点で共通性がある。

「小論文」形式を、目的別ライティング能力の涵養の場として選択したものもある。たとえば、大学生活で必要な種類の文章を書く技術（佐々木, 2007）、医療者として必要な文章作成能力（橋本, 2013）等が、身に付けるべき力として目標とされていた。

「意見文」・「小論文」ジャンルの個々の実践は、論題または課題指示文によっても特徴づけられる（報告中に記載のないものも多い）。たとえば、広いテーマから学生に絞らせるような論題設定例もあるが、一方で前掲の大野（2015）では、指導前に「AO入試とはどのようなものか。どのような問題点があるか」というタイトルで文章を書かせたのち、ディベートの論題「AO入試には制限を設けるべきである」で立論を考えさせ、それを利用して最終的に意見文を書かせる手法を選択していた。このような課題指示文は、4章で後述する授業活動の選択や配置とも密接に関連してくると考えられ、今後の詳細化が待たれる要素でもある。

3.2.3 「レポート」・「論文」というジャンル

専門教育への橋渡しや学習技術との統合が目標として重視されている場合には、「レポート」・「論文」ジャンルが選択されていた。今回の対象の中では最も多く、47件中17件（レポート14件、論文3件）であった。「学生のレポート不備」という現状を問題として認識しているものも少なくない。

これらのジャンルは、文献調査・情報検索・整理・文献読解等の学習技術の習得との統合の達成の場として選択されていた。そこでは、卒業論文準備、初年次教育と専門教育との橋渡し、専門分野のレポート・論文執筆の基礎教育、論理的思考力育成等が目標とされていた。とはいえ、「レポート」という課題ジャンルの求める要素の幅は多様であった。

たとえば、野畑・新藤（2012）では、上述の学習技術習得の要素を入れないものを「レポート」と

呼んでいる。レポートがインターネットサイトのコピーによって書かれ、学生が自分の意見を持つということ自体ができないという問題意識から、あえて文献を調べずにその場で自分の意見とその理由を文章化することで目標達成を図っている。この例では、「レポート」が「小論文」と近似の意味で用いられている。

一方、宮崎（2013）では、資料収集、複数資料の批判的読解等の学習技術の習得を目標に、前期では基本情報をまとめたレポート、後期では問題提起と検証を行う「論文」を選択し、ディベートや相互批評、発表、質疑応答等を経て達成を図っている。松下ら（2013）では、自立・自律した学習者としての基礎の習得を目標に、図書館の利用方法、情報検索、レポートの書き方等の講義・演習を行い、「知識・理解、問題発見、情報検索、論理的思考と問題解決、文章表現」という観点のルーブリックを学生に明示したうえで、最終的に2800-3000字の「レポート」を課題として選択している。その他、実験レポート（中嶋・小松川, 2006; 金田, 2013; 小野, 2014）を課題ジャンルとして選択した実践もある。

これらはいずれも「対課題」型文章と考えられるが、領域横断的な「学習技術型」授業から、「ディシプリン」を意識した「専門基礎型」「専門教養型」授業にまたがって選択されていることがうかがえた。

3.2.4 「実用文」というジャンル

今回の対象47件のうち9件では、実用文が課題達成の場として選択されていた。文章を書く設計意識を身につけさせることを目標にしたもの（中園, 2009）、エントリーシートでの自己アピール文作成（塚越, 2013）、取引先の要望をまとめた報告書の作成を通じてIT関連企業で働く将来の意識化を目指したもの（富永, 2011）等がある。

中臺ら（2013）では、プロジェクト学習と統合し、アンケート、手紙（インタビュー依頼状とお礼状）、報告書の作成を課題として設定している。注目すべきことは、授業の課題にとどまらず、「本物のコミュニケーション」を学生に体験させていることである。このような、目的や相手、状況において真正性のあるコミュニケーションを行う課題設定は、他者に向けて「書く」ことの持つ本来の意味の実感や、目的意識化を達成させると言える。

3.2.5 その他のジャンル

その他、練習用文章では、接続詞を使った文章の産出（富永, 2011）、学術的な文章のきまりに留意した400字の文章作成（佐渡島, 2009）、文章要約（野村, 2010）等の5件の実践が見られた。これらでは、学んだ知識をすぐ活用し、小さな単位の文章を作成させる授業活動を通じ、課題の難度や長さを段階的に上げながら目標を達成することが目指され、その最初の段階のジャンルとして現れた。

また、説明文が3件あった。意見を書く前段階として、正確に記述する、読み手にわかるように記述するという能力の育成を目標に選択されていた。椋本ら（2013）では、最終的に1600字の論文を書く授業のファーストステップとして、図の説明等の200字説明文が2回設定されていた。説明文作成によって苦手意識を低減するといった試みもある。塚越（2007）では、料理番組のレシピを再現する、テレビの悩み相談の内容をまとめ、自分のコメントを書く等の「アクティビティ型学習」が課題として選択され、書くことの楽しさやコミュニケーションの重要性に気づかせることが目指されていた。

3.2.6 リメディアルの学習要素

課題文章のジャンルとは別に、リメディアルの学習要素（本稿では、漢字・語彙・表記・文のきまり等の日本語基礎知識を指す）が盛り込まれるケースがあった。これらを1年次前期科目に配置したものの（矢島ら, 2013）、習熟度別の日本語力の低いクラスで実施するもの（長尾, 2013）、ライティングと並行して取り入れるもの（工藤, 2010）等が見られた。

これらの要素を授業の目標として設定する実践の特徴は、学生の日本語基礎知識の不足という問題認識を持ち、文章作成の前段階に配置する点にある。すなわち、「高校から大学への接続」に何らかの欠落を見出し、語彙・文法といった基本的日本語力の育成を重視するものである。

3.3 授業の位置づけ・目標設定・ジャンル選択についての小括

以上の結果から、これらの授業は初年次に位置づけられることが多く、高年次の科目との連携不足が課題として度々指摘されていること、「論理性」を養う「小論文」の指導ステップの精緻化が進んでいること、一方で「小論文」「レポート」「作文」といった名づけの中に多様な学習の要素が包含され、課題ジャンルは一義的ではないことが確認された。

4. 授業の設計と手法についての結果と考察

4.1 授業の設計についての結果と考察

4.1.1 ライティング課題の配置

ライティング課題を授業に配置する型として、同じ条件の課題を繰り返し訓練する「繰り返し型」、段階的に課題の水準を上げる「段階型」、別条件の課題を数回書く「混合型」、最後に比較的長いレポートを仕上げる「1回型」に分けられた。それぞれの比率は17%、43%、26%、13%であった。

「繰り返し型」は、作文や実験レポートに見られた。繰り返し同条件で練習することによって、型の習得や同一の形式で書くことに慣れさせ、内容の深化を達成するために配置されたものである。藤山(2009)では、入学前に800字の作文を5回提出させ、webで添削指導している。また、中嶋(2006)では1200字の実験レポートを3回書かせている。

「段階型」は、同じジャンル(作文、意見文・小論文)の課題の字数を増加していくもの(同時に課題のレベルも段階に応じて変わる)と別ジャンルの課題を字数も増加しながら複数回書かせるものがあった。たとえば、棕本ら(2013)では、説明文200字→論証する文章800字→論文1600字となっている。橋本(2013)では、新聞を活用した授業(NIE)を実践し、別ジャンルの段階的な課題を課している。具体的にはお礼状、新聞記事の要約、記事内容に関する小論文作成等を課題としている。

「混合型」は、字数や課題難度の意図的な変化がうかがえない、別種類の課題からなるものである。

「1回型」では課題は1つだが、授業のプロセスに応じた提出物を書かせている可能性もある。

課題文章の執筆回数は1つのコースで1回から10回までであった。これらの結果から、実践は、比較的短いまとまりの1ユニットごとにフィードバックがなされるケース(多数派)と長い1プロセス(少数派)に大別されることがわかった。

4.1.2 ライティング課題と読解課題との統合

今回、読解とライティングとを統合させたと思われる実践が11件あった。素材は新聞記事の利用が多く、5件見られた。読解資料の利用によって、作文や意見文執筆の契機とする(工藤ら, 2010; 要, 2012)、専門に関する一般基礎知識を得させる(伊藤, 2009; 橋本, 2013)、複数の資料の読み比べによる批判的読解をする(宮崎, 2013)、複数の立場の存

在に気付かせる(伊藤, 2009)ものがあった。文系学生に実験レポートを書かせる授業では、負担軽減目的でテーマの背景と先行研究をまとめた資料を読解資料として配布している(小野, 2014)。

注目すべきものとして、要(2012)の資料が読めない学生の要因指摘がある。機能語の知識欠如による構造的読みの困難さが一要因であるという。また、小林・杉谷(2012)は、「論文」評価点上位群の学生は文献利用の重要性の意識が高く、下位群は文献・データによる根拠を示さずに断定的に主張する傾向が見られたことから、文献との関与の仕方に着目した論文作成プロセスの検証の必要性を指摘している。

4.2 ライティングへのフィードバックと評価

4.2.1 フィードバックとしての添削

提出物を教員(もしくはチューター・TA)が添削して返却するものが比較的多かった(15件)。複数回の提出物を教員等が添削して返却するものもあり、繰り返し書かせ、繰り返し添削フィードバックすることによって訓練されるという教育観にもとづく設計と考えられる。教師添削型のフィードバック手法を採るケースは、前掲成田ら(2014)の「教えるタイプ」を通じて学生自身に「気づかせる」という発想に相対的に近いものと思われる。

4.2.2 フィードバックとしての相互評価

教員添削によらない学生同士の読みあいや批評による評価を取り入れたものも見られた(7件)。これらのケースは、前掲成田ら(2014)の「気づかせるタイプ」「気づき合うタイプ」に近いものとみなせる。観点の明示非明示のあり方には差がある。

4.3 評価についての結果と考察

4.3.1 実践事例に見られる評価

今回の対象事例においては、総括的評価である成績評価はもとより、文章作成段階での形成的評価について詳述されたものがきわめて少なかった。

とはいえ、評価シートの例(石川・田中, 2008)や、文章の途中段階の評価基準を具体的に提示したもの(小林・杉谷, 2012)もあった。また、教師・TAからの本格的な添削・コメントが行われ、形成的評価がなされていることが推測できる事例(石川・田中, 2008)もあった。

4.4 実践事例に見られるルーブリック導入

ライティングのようなパフォーマンスを評価することの難しさや作業の負荷は度々指摘されている

が、一つの有効な解決策としてルーブリックがあり、近年学会発表が相次いでいる。

今回の対象でルーブリックを学生に明示していたのは椋本ら（2013）と松下ら（2013）である。松下ら（2013）では、レポートの詳細なルーブリックを学生に示している。ルーブリックの記述文からは、これまでに述べてきた、教師の授業目標の設定や文章への期待も読み取りうる。今後の実践報告・実践研究において、ルーブリックが示され、実践者相互の共有や利用、学生との理解共有や相互行為的な作成が進むことが望まれる。

4.5 協同・協調・協働学習についての結果と考察

4.5.1 学習活動の選択と授業観

今回、協同・協調・協働学習が中心的な活動として配置されているとみなせるもの（小林・杉谷, 2012; 富永, 2011 他）、学生相互のコメントが重要な位置づけを占めるもの（谷, 2015 他）が、少数ながら見受けられた。小林・杉谷（2012）では、初年次の「論文」作成の過程で書いた課題文を毎回参加者が輪読してコメントする協調学習が設計の中心に置かれている。篠崎（2015）では、アクティブ・ラーニングによって、極力教師の介入を排除し、学び合いによる協同学習に重点を置く。これらは「気づき合うタイプ」に属すると推察できる。

また、授業設計の一部において、グループ内で各自の文章を読みあって批評・評価する活動が挿入されているものも見られた。目的としては、読み手を想定して文章を産出する、読み手に伝わる文章を考える契機とする、といった点が挙げられていた。

今回は、ライティング実践において、「教えるタイプ」による訓練手法が大きな部分を占めたものの、自己の気づきへの着目は、個々の実践報告から読み取れた。さらに、「気づかせる／気づき合うタイプ」の活動をユニットとして取り入れたケースが多数見られたことから、授業手法のタイプは一科目の中でも混合して設計されている傾向にあるといえる。目的に応じた、より意識的な設計がさらに求められる。

5. 結論と今後の課題

5.1 さらに議論の共有へ向けて

この分野の指導を目的に沿った、より効果的なものにするために議論を共有するにあたり、今回の結果から、以下の点をさらに検討すべきことと考えた。

(1) ジャンルの細分化の検討

「レポート」「小論文」という同一の名称の中に、非常に幅の広い学習の要素が包含されていたことが、あらためて確認された。指導をより精緻なものにするためには、「〇〇型のレポート」といった、活動や学習の要素をより端的に示す細分化が望まれる。

(2) 授業活動・指導手法の共有と多様化

既発表の活動・手法の多様性が本研究で確認されたものの、これらの蓄積が新規の実践者に必ずしも引き継がれているとは言えない。より参照しやすい形での情報共有が進むことにより、目的に応じた活動・手法のさらなる多様化が期待される。

(3) ライティングと他の技能訓練との統合の検討

実践では話す・聞く・読むことを統合的に取り入れた指導がなされてきている。特に、文献読解との統合について、さらに手法を検討する必要がある。

(4) ライティング実践と他の科目との連携の検討

今回、あらためて確認されたのは、ライティング実践の報告が基礎教育の段階に集中しており、専門科目・高年次科目と思われる実践の報告が極めて少ないことである。近 10 数年で初年次教育・基礎教育の段階でのライティング実践は大きく広がっている。一方で、卒業論文作成までの間の、専門科目での知識の学習と並行した「知の再構造化」としての実践については、分布を知ることができなかった。既に井下（2013）他で指摘されているように、カリキュラム全体の授業設計の検討がさらに必要である。

(5) 課題指示文やルーブリックの明示の検討

上述したような授業の目的・課題・評価基準等を可視化・共有化（共通化ではない）するツールとして、課題指示文やルーブリックの今後の実践報告の中での明示化が望まれる。

5.2 レビュー研究としての今後の課題

本研究は公表済の実践報告から読み取れた範囲の動向把握であり、必ずしも実際の実践の分布とは一致しない。紀要や口頭発表等への調査対象の拡大、実践自体についての調査がさらに必要と言える。

付記

本研究に際しては、JSPS 科研費基盤研究 (C) 課題番号 15K02647 「大学教育を支えるアカデミック・ジャパニーズの習得過程の分析とそのルーブリック化」の助成を得た。

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
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, 10-30.

大島弥生 (2003) 「日本語アカデミック・ライティング教育の可能性 - 日本語非母語・母語話者双方に資するものを目指して -」 『言語文化と日本語教育 - 2003 年増刊特集号』 198-224.

成田秀夫・大島弥生・中村博幸編著 (2014) 『大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか - 大学の授業をデザインする -』 ひつじ書房.

おおば りえこ／東京農業大学

oba.rieko@gmail.com

おおしま やよい／東京海洋大学

yayoi@kaiyodai.ac.jp

Trends in Relation to Instruction in Writing in Japanese at the University Level: —Based on a review of articles featured in academic journals—

OBA Rieko and OSHIMA Yayoi

Abstract

Instruction in writing in Japanese has increased considerably since the 1990s. Instruction in writing is primarily taught as a course during the first year of higher education. However, course instructors are not always writing specialists, so problems have arisen in areas ranging from course design to course instruction. In order to determine what is occurring, the current study conducted a review of articles on instruction in writing that were published in 3 academic journals from 2006 to 2015. This study surveyed the instructional techniques used thus far and advances in instructional practices. This study also describes issues evident in the analyzed articles and forms of instruction to teach different genres of writing. Differences in course placement in the program curriculum, and the course goals and the instructor's views on education lead to variations in course design and instruction (the intended genre of writing, whether learning is collaborative or not, integration of writing with other skills, etc.). Instructional approaches have had some level of success, as indicated by the current analysis. In conclusion, greater specialization of task descriptions and activities, integration of writing with other skills and subjects, and explicit use of rubrics will be needed.

【Keywords】 academic writing, the first year of higher education, remedial education, genre, course design

(Oba: Tokyo University of Agriculture)

(Oshima: Tokyo University of Marine Science and Technology)