

〈論文〉

多様化する大学初年次生を対象とした
アカデミック・ライティング教育に関する一考察
—北海道情報大学の共通教育科目「日本語表現Ⅱ」を例に—

田中 里実* 金 銀珠†

**Academic Writing Education
for Freshmen with a Wide Range of Skills and Abilities
-With special reference to “Japanese writing II” course for freshmen
at Hokkaido Information University-**

Satomi TANAKA* Eunju KIM†

要旨

近年、大学全入時代を迎え、アカデミック・ライティング力の育成が重要な課題となっている。本稿では、北海道情報大学の初年次教育科目である「日本語表現Ⅱ」の指導内容と方法について検討し、教材開発への示唆を得ることを目的とする。現行の教材を分析した結果、1) フィードバックの機会を保障すること、2) 教材で学んだことを個々の学生のレポート執筆過程で実践させること、の2点が重要であることが明らかになった。

Abstract

In a new era of diverse university students resulting from open admissions, academic writing education for freshmen has become a crucial issue. This paper examines the content and teaching methods applied in a first-year academic writing course “Japanese Writing II” in order to provide appropriate support of the writing process to a diverse population of university students. An analysis of teaching materials revealed the following results: (i) providing and bolstering appropriate feedback opportunities in the academic writing process is of extreme importance, (ii) skills required for academic writing should not be based primarily on textbook utilization, but rather developed through a writing, editing and review process, summarized in a final report submitted by each student. The fundamental goal of the study is to acquire suggestions to develop appropriate material and teaching methodology through incorporating ideas and suggestions, based on an evaluation of the efficacy of the program to date.

キーワード

学生の多様化 (Diversification of University Student) 初年次教育 (First-Year Education)
リメディアル教育 (Remedial Teaching) 授業デザイン (Class Design) 教材分析 (Teaching
Materials Analysis)

* 北海道情報大学医療情報学部医療情報学科講師, Lecturer, Department of Medical Management and Informatics, HIU

† 北海道情報大学情報メディア学部情報メディア学科准教授, Associate Professor, Department of Information Media, HIU

1. はじめに

近年、大学全入時代を迎え、学生の多様化が急速に進んでいる。川嶋（2003）は、「高等学校学習指導要領の改訂や、大学入試の易化に伴い、学生の学力や興味・関心も多様化している。しかし、大学教育のシステムも内容も従来どおり、新卒者を前提としたままであり、学生の多様化に十分対応している体制とはなっていない」と述べ、学生の多様化に対する大学教育現場での対応はまだ十分とは言えない状況にあると指摘している。

一方、2008年の中央教育審議会大学分科会（第71回）の議事録によれば、今日、「学力低下」が問題視されていることから、大学においては、高等学校での履修状況に配慮した取り組みを多くの大学で行うようになってきているという。日本の大学における初年次教育としては、「レポート・論文などの文章技法」、「コンピュータを用いた情報処理や通信の基礎技術」、「プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法」、「学問や大学教育全般に対する動機付け」、「論理的思考や問題発見・解決能力の向上」、「図書館の利用・文献検索の方法」などが重視されているとまとめられている。

こうした時代の要求に呼応する形で、北海道情報大学（以下「本大学」という）もまた、初年次教育、とりわけアカデミック・ライティング力の育成の一環として、2001年に「文章表現法（現：日本語表現Ⅱ）」が新設され、今日に至っている。

本大学の共通教育科目「日本語表現Ⅱ」は、1クラス20名前後の小規模クラスによる必修科目として、全学部1年次を対象に2011年度より開講された。それ以前の10年間

（2001～2010年）は「文章表現法」という名称で実施されていた。「文章表現法」は中規模のクラスであったため、講義において、学習サポートや課題レポートに対する添削指導などに時間を割くことは極めて困難であった。このような経緯から、中規模クラスの「文章表現法」の代わりに、小規模クラスの「日本語表現Ⅱ」が開講されるようになったのである。

本大学の教務課から入手した「文章表現法」および「日本語表現Ⅱ」の単位取得者数のデータによると、小規模クラスの「日本語表現Ⅱ」は、中規模クラスの「文章表現法」に比べ、単位取得者数が約2割増加した。このように、「日本語表現Ⅱ」は、小規模クラス編成を導入し個別指導やレポートの添削指導を重点的に行うことにより、単位取得者数を大幅に増加させたという点においては一定の評価が与えられる。

しかしながら、本大学の学生が提出した「日本語表現Ⅱ」のレポート（2017～2019年）を検討した結果、依然として、論理的な文章を書く力が十分に身につけていないことが判明した。このことは、本大学におけるアカデミック・ライティングの指導体制がまだ不十分な状況にあることを示す。また、現行の教材も、多様な学生を対象としたアカデミック・ライティング教育において何が重要であるか精査する必要があるのではないだろうか。

したがって、本稿では、本大学の共通教育科目「日本語表現Ⅱ」を例に、アカデミック・ライティングの観点から、現行の講義内容・指導方法についての問題点を明らかにし、多様化する大学初年次生に向けたアカデミック・ライティングの教材開発への示唆を得ることを目指す。

2. アカデミック・ライティング (academic writing) とは

ここでは、本大学の「日本語表現Ⅱ」の講義内容・指導方法の問題点を分析する前段階として、アカデミック・ライティングの概念¹⁾および特徴について簡単に紹介する。

アカデミック・ライティングとは、「大学で作成が求められる、レポート課題やゼミレジュメをはじめとして、卒業論文や研究学術論文などの学術的な文書を書く技術、書く行為、または書いた物のこと」を指す(堀・坂尻, 2019: p.2)。大学や大学院で学生に課される文章は、このアカデミック・ライティングの特徴やルールに適っている必要があると指摘されている(佐渡島・吉野, 2008; 大阪府立大学, 2018²⁾)。大阪府立大学(2018)は、アカデミック・ライティングの特徴を大きく二つに分類し、以下のようにまとめている。

まず、アカデミック・ライティングは、わかりやすく客観的な文章をめざすものであるとしている。アカデミック・ライティングでは、文章が多少くどくなっても、読者が行間を読んで推察することなしに、内容が正確に伝わらなければならない、つまり誤解されないことが最も重要であると指摘している。また、アカデミック・ライティングでは、個人的な感情や感想は不要で、他人の考えと自分の考えを混ぜないで明確に区別して書き、自分の主張を裏付ける根拠を引用して、客観的な評価に堪え得ることが求められるとしている。

次に、アカデミック・ライティングは、作文・感想文とは異なるものであるとし、両者を次のように区別している。小中高での作文

や感想文のジャンルでは、自分の経験や思い、感じたことを書くが、アカデミック・ライティングが求められるレポートや論文は別のジャンルであり、アカデミック・ライティングの特徴を備えたものでなければならないとしている。アカデミック・ライティングでは、「〇〇について自ら『問い』を設定して、その『答え』を一貫した論理で、引用した根拠情報を基に、説明する」ことが要求されていると述べ、作文・感想文とは一線を画すものとして位置づけている(p.3)。

以上、アカデミック・ライティングの特徴は、「わかりやすく客観的な文章をめざすもの」「論理的な文章をめざすもの」の2点に集約することができる。客観的かつ論理的な文章をめざす、上記アカデミック・ライティングの視点から現行の講義内容・指導方法を分析し改善を図ることにより、「学術的な文章」作成能力の育成に資することが期待される。

3. 本大学の共通教育科目「日本語表現Ⅱ」の概要

「日本語表現Ⅱ」は、本大学の共通教育科目(必修科目)として位置づけられており、1年生後期開講科目である。以下では、これまで行ってきた「日本語表現Ⅱ」の概要について詳述する。「講義概要」「到達目標」「講義計画」「成績評価方法」「課題に対するフィードバック方法」「教科書」について、順を追って説明する。

3-1 講義概要

「日本語表現Ⅱ」の講義概要は以下のとおりである。

¹⁾ アカデミック・ライティングは、もともと英語作文教授法の向上を目標とする応用言語学やレトリック研究における数多くの先行研究を背景にした用語である(松木, 2007)。

²⁾ この小冊子は、アカデミック・ライティング入門

として、『新版 論文の教室』(戸田山和久著 NHKブックス)、大阪大学の『阪大生のためのアカデミック・ライティング入門』や早稲田大学のウェブサイト『アカデミック・ライティング力を磨こう』の内容などを参考に、大阪府立大学の学生用に編んだものである(大阪府立大学, 2018)。

(1) 「日本語表現Ⅱ」の講義概要

大学生には、学習や研究の成果をレポートや論文としてまとめ提出(発表)することが日常的に求められる。また情報化社会の今日、単に与えられた課題に取り組むばかりでなく、自ら問題を発見し、関連する資料や情報を集め、的確に分析・判断する能力が求められてもいる。そうした思考プロセスと成果を言葉でまとめ記述する「文章表現能力」こそが大学生の基礎学力と言っても過言ではないのである。このような認識に立って、この講義では、レポートや論文に対する基礎知識を習得し、文章作成の基本的な技能を身につけるための練習をする。

3-2 講義における学修の到達目標

本講義の到達目標は以下のとおりである。

(2) 「日本語表現Ⅱ」到達目標

レポートや論文に対する基礎知識を習得し、文章作成の基本的な技能を身につけることを目指す。

到達目標については、前節の講義概要と重複する部分があるため、今後再検討が必要である。

3-3 講義計画

「日本語表現Ⅱ」の講義内容は、表 1 のとおりである。

表 1 本大学の「日本語表現Ⅱ」の講義計画

回数	講義
1回	ガイダンス
2回	事実か意見か、データの解釈
3回	文章読解の基本 (1) 論理的な文章の読み方
4回	文章読解の基本 (2) 文章読解演習

5回	要約の方法 (1) 要約の方法
6回	要約の方法 (2) 要約演習
7回	小論文の書き方 (1) 課題の把握
8回	小論文の書き方 (2) ブレインストーミング、アウトラインの作り方、引用の仕方
9回	小論文の書き方 (3) 他者の意見を踏まえて自分の意見を述べる
10回	小論文の書き方 (4) 課題の講評、書き直し
11回	レポートの書き方 (1) レポートの事前準備、執筆スケジュール
12回	レポートの書き方 (2) 文献検索、資料調査
13回	レポートの書き方 (3) 体裁、書式、注の書き方
14回	レポートの書き方 (4) 期末レポートのアウトライン作成
15回	総まとめ

3-4 成績評価方法

本講義では、次項の項目及び割合で標準評価基準に基づき総合評価を行った。グループワークについては、グループ内での行動について自己評価および相互評価を行い、その結果を考慮して担当教員が採点を行った。

- 1) レポート：40%
- 2) 講義中の小テスト、演習課題、グループワーク：合わせて60%

成績の評価基準としては、ルーブリックなどを活用しているが、その詳細については、紙面の都合上別稿にて論考したい。

3-5 課題レポートに対するフィードバック方法

演習課題は採点または添削後返却し、学習到達度を確認させた。フィードバック方法についても、前節の成績評価方法と関連があるため詳細については別稿にて論じる。

3-6 教科書

本講義では、以下の教材を使用した。主に使用したものは、オリジナル教材である。

- 1) 安部朋世・福島健伸・橋本修(編著)(2010)
『大学生のための日本語表現トレーニング
ドリル編』三省堂
- 2) オリジナル教材

教材の詳細な使用状況については、次章で言及する。

4. 教材分析と考察

本章では、3に示した「日本語表現Ⅱ」の講義内容を「事実と意見、データの解釈」「読解・要約」「小論文」「レポート」に分けて検討し、最後に「全体の指導内容・時間配分」について考察する。

4-1 事実と意見、データの解釈

第2回の講義で扱う「事実と意見」「データと解釈」では、「日本語表現Ⅱ」と対となる科目の「日本語表現Ⅰ」でも使用する安部ほか(2010)の第16章、第17章を用いている。第16章、第17章の構成は、表2、表3のとおりである。

表2 第16章「事実か意見か」の構成

	問い	提示文の文字数	問題数
STEP 1	提示文の内容が「事実」か「意見」かを述べる	20～51字	12問
STEP 2	引用を含んだ提示文中の「意見」の部分に下線を引く	122～287字	5問

STEP 3	表や引用を含んだ提示文の問題点を指摘する	117～193字	4問
--------	----------------------	----------	----

表3 第17章「データの解釈」の構成

	問い	提示文の文字数	問題数
STEP 1	1. データの解釈(結論の出し方)の誤りを指摘する	192～216字	2問
	2. 1と同様の問い+追加で調査を要する内容	108～178字	2問
STEP 2	データの解釈の誤りを示す	135～160字	3問

安部ほか(2010)は、1章分の講義所要時間を90分と想定している教科書であるが、「日本語表現Ⅱ」第2回の講義では90分で2章分の内容を扱っている。これは、「日本語表現Ⅱ」後半のレポート執筆などに時間を割くためである。指導内容の増加分は教員が各自、グループワーク・扱う問いの絞り込み・学生間での分担など、指導方法を工夫して対応している。講義では(3)のような問題点が複数の教員から指摘されている。

(3) 講義担当教員からの指摘

第16章：

- ①問題文に使われている語彙を理解できない学生がいる。
- ②提示文の文字数が多く感じられ、読解を諦める学生がいる。

第17章：

提示文で示されている数値の読み込みに時間がかかり、その数値の解釈

を考えるまでに時間がかかる、または解釈自体を諦めてしまう。

第 16 章では、提示文中の「研究機関や研究データ、書名、人名等は全て実在のもの」である (p.51)。そのため、提示文中の上記固有名詞を知っている学生にとっては、その知識を手がかりとして「事実」か「意見」かを判定することができる。一方で、それらの固有名詞を知らない学生には、「事実」か「意見」かを判断する前に、未知の語彙と背景知識を習得しなければならないという認知的負荷がかかってしまう。本大学の学生には後者の学生は珍しくなく、クラスによっては背景知識の解説にかなりの時間を割く必要が出てくる。習得のターゲットである「事実と意見の区別」に学生の認知的資源を集中させるためには、本大学の学生にとっての未知の語彙や背景知識がより少ない提示文で学習することが望ましいと考えられる。

また、第 17 章では、「リサーチ・リテラシーの基礎として、データの収集方法やデータの解釈について、誤りを発見し、適切な解釈に直す」ことを課している (p.55)。この章の問題設定は、最終レポート課題の設定と密接な関係がある。安部ほか (2010) では、学生が各自データを収集するための調査を行った上で 6,000 字程度のレポートを執筆することを到達目標としている。レポート課題は第 25 課で提示されており、全 15 週の講義期間のうち 10 週目にあたることから、期末試験期間をレポートの提出期限と仮定すると、調査、執筆のための期間は約 6 週間である。この到達目標は「日本語表現 II」とはやや異なっている。表 4 は安部ほか (2010) と「日本語表現 II」のレポート課題の内容を比較した表である。

表 4 レポート課題の内容比較

	字数	要件	執筆期間
安部ほか (2010)	6,000 字	調査を遂行し、その結果を根拠資料とする	6 週間
日本語表現 II	1,600 字	資料を二つ以上引用する (指定の評論文含む)	4 週間

表 4 で示したとおり、「日本語表現 II」では、二つ以上の資料を引用し、1,600 字程度のレポートを執筆することを到達目標としている。資料のうち一つは指定された評論文で、もう一つの資料を学生が収集する。レポート課題の提示は全 15 週のうちの 11 回目である。本大学で上のようなレポート課題を設定する以前、2011 年から 2013 年までは安部ほか (2010) のレポート課題を学生に課していた。しかしながら、6 週間で独自の調査の設計・実行を行える学生はわずかであった。また、独自調査を行わないまでも信頼できるデータを収集し、解釈するという方法を選んだ学生の指導には、より詳しい手順を示す追加の教材を準備する必要があった。また、その指導の時間を確保するためには、他の必要な事項の指導の時間や学生の執筆のための時間を削減する必要があった。

リサーチ・リテラシーはレポートの論拠の適切さに関わるものであり、資料読解やレポート作成において重要である。ただし、現行のレポート課題ではレポート執筆のために学生が独自調査を行うことまでは課していない。したがって、独自調査を必須としている安部ほか (2010) と同水準のリサーチ・リテラシーを学生に要求する必要があるかどうかは検討の余地がある。本大学では 1 年次には「ビギナーズセミナー I」「ビギナーズセミナー II」「情報の世界」などの複数の科目でリサーチ・リテラシーについても指導を行っており、卒業論

文の指導まで4年間を通じてその向上を図っている。限られた講義の時間を有効に活用するためには、レポート作成の中で、特に必要がある学生に教員が具体的な助言をするという指導の形もあり得るのではないだろうか。

4-2 読解・要約

第3回、第4回の講義では「文章読解の基本」を指導している。素材となる文章は、新書や新聞の評論で、1,300～2,200字程度である。それぞれの文章には、学生の理解を確認するために5～6問の設問がある。

二通(2006)では、読解をアカデミック・ライティングにつなげるためには「主体的な読み手」を育てる必要性が指摘されており、そのための読解学習への提案がされている。本大学の講義内容では「キーワードを探しながら読む」こと、「アウトラインを書き出してみる」ことが、主体的な読みを支える読解ストラテジーの習得に有効であるとされていた(p.110)。一方で、提案の中にある「テキストの社会的な背景を知る」ことや「タイトルやサブタイトルなどから内容を予測した上で読む」ことなどは、講義では扱っていない(pp.109-110)。

本大学の学生は、特に1年次では時事問題への関心が薄く、レポート作成時に序論で社会的背景を書けずに筆が止まってしまう場合が少なくない。また、例えば「自由」をテーマにした場合、タイトルやサブタイトルに「自由」と入っている資料しか収集できない、という事例が毎年、複数クラスで報告されている。したがって、二通(2006)に提案されている、社会的背景の把握、タイトルやサブタイトルからの内容予測といった読解学習を取り入れていく必要があると考えられる。

読解に続く第5回、第6回の講義では、「文献の要約」を指導している。素材となる文章は読解の素材と同様に、新書や新聞の意見文で、1,200～2,100字程度である。

吉岡(2015)は、英語論文の代表的なスタイルの一つであるCMSを指導するシカゴ大学で指導を受けた経験から、要約は「論文」という論理的文章の読み書きの際に欠かせないスキルであるとしている。文章の読解では、要約文の完成度は内容理解度に比例するため、執筆では複数の文章の相違点・類似点を明確にし、主張の論拠として利用する必要があるためである。一方で、論理的文章の中でも、「レポート」に限って言えば、要約の必要性が疑問視される場合もある。山口(2013)は、レポートを初めて書く大学1年生、または中学生や高校生を対象としてレポートの書き方を紹介している。そこでは、専門的な文献の要約は高度な技能であるため、レポートでは引用の際は文献の原文を用いることを勧めている。なぜなら、要約を引用する場合は、レポートと参考文献の問題意識が一致していることが必要で、かつ、執筆者に高度な読解力と表現力を要求するためである。文献を要約して引用するスキルは「卒論ゼミ」などで、学位論文を執筆する際に、指導教員の指導を受けて習得することを推奨している。つまり、要約は論文の読解・執筆に必要なスキルであるが、スキルとしての難度は高い。要約のスキルに不安がある場合には、文献の原文を用いて引用をすることも可能である。

本大学では、卒業の要件として卒業論文の提出が義務づけられているわけではなく、学部・学科やゼミによっては卒業制作として作品の制作とその報告書の提出を行う学生もいる。4年生で「日本語表現Ⅱ」を再履修した学生の中には、卒業制作の報告書よりも「日本語表現Ⅱ」の課題のほうが難易度が高いという学生もおり、初年次の学生を対象とした科目としての難易度の再検討が必要だと考えられる。その中で、初年次学生に必要な「レポート」の書き方に焦点を絞るのであれば、原文を使った引用という代替手段のある要約の比重については、再検討の余地があるといえよ

う。

また、読解と要約に共通する検討事項として、素材のジャンルという問題がある。上述のように、現在は新書や新聞の評論を読解や要約の素材としている。二通 (2006) は、アカデミック・ライティングの学習について、執筆の前に、論理的な文章の構造や論理の展開方法を読解の講義で学ぶ必要性を唱え、「アカデミックな場面での読みを視野に入れた教材を充実させる必要がある」としている (p.103)。資料検索の方法については、「日本語表現Ⅱ」の第12回でも扱っているが、現在、レポート執筆の際に、学生が最も入手しやすい信頼できる情報源は、研究論文である。新聞記事は、無料公開分は掲載期間が限られており、過去の記事は図書館で検索する必要がある。新書は、一般向けで読みやすいが、テーマと関連する書籍を選ぶにはコツがあり、習得に時間がかかる。その点、研究論文はインターネット上で無料公開されているものが多く、すでに要約が付されているか、文章構造が統一されているため、読解力に不安のある学生でも、形式的な特徴を追うことによって問題提起と結論を容易に見つけられる。したがって、実際に学生がレポートを書く際の参考文献になる確率が高く、また執筆の際のモデルにもなりうる研究論文を読解や要約の素材とすることを検討すべきではないかと考えられる。

4-3 小論文

第7回から第10回の講義では小論文の書き方について指導している。学生は小論文の課題文を与えられ、ブレインストーミング、アウトラインの作成を経て、700字程度の小論文を執筆する。その際、自分の経験を具体例として挙げることを推奨している。

吉田 (2014) は、レポートの産出過程とその評価の相関について調査している。レポートの評価の高い群はレポートの問題設定の際に、

インターネット検索だけに頼らず、既有知識を用いていた。「日本語表現Ⅱ」の小論文課題において、自分の経験を例とすることは、この執筆時の既有知識の活用を促す効果があると考えられる。しかし、「自分の経験」の小論文での活用を推奨することには、デメリットもある。近藤ほか (2017) は、大学初年次学生のアカデミック・ライティング指導のためのレディネスの測定を目的とし、大学初年次の学生 217 人を対象とした調査をおこなっている。調査では、参考文献 3 種を踏まえ、800 字程度の意見文を課した。その意見文では、36.4%の学生が個人的体験を根拠として挙げているという結果が得られた。この結果に対し、個人の経験は一般性が乏しく、資料として用いることは避けるべきであるという意識が、大学初年次学生には不足していると結論づけている。この調査からは、大学初年次学生は、1) 個人的な体験を小論文の中で活用できるという意識をすでに持っている、2) 個人的な体験を使用すべき場合と使用すべきではない場合を判断することが難しい、ということがわかる。

では、上記の使い分けについてはどのような指導が可能だろうか。三森 (2013) では、小論文の種類と個人的体験の扱いについて述べられている。まず、小論文の代表的な種類として「描写型」「過程分析型」「意見型」など 10 種類を挙げ、これらのうち「自分の経験」を交えて論じるのは「物語型」とする。「物語型」で書くことのできる小論文のテーマの例として、以下の五つが挙げられている。「忘れられない経験」「身の回りで起こった大事件」「自分に何かを教えてくれた重要な出来事」「苦渋の決断」「自分の人生における大切な人との出会い」である (p.190)。この種のテーマの小論文は「読者が楽しんで読める」ことを目的として、「生き生きと描写」することが重要とする (p.187)。「個人的な体験」はその描写の対象となり得る。翻って、「日本語表現Ⅱ」で課し

ている小論文は、三森（2013）によると「比較と対照型」である。この型の实例として、高校3年生が受験勉強の経験から記述式の試験問題について考察した小論文が掲載されているが、個人的な体験をもとにしているにもかかわらず、一般的な事実として表現されている。したがって、「日本語表現Ⅱ」で課している小論文は、課題の性質上「自分の体験」を問題意識の出発点とすることはあり得るが、論拠としてはあくまで一般性が求められる。現行の教材のように「自分の体験」を含めることを推奨する場合には、そのバランス感覚までも指導する必要があるだろう。

4.4 レポート

第11回から第15回の講義では、レポートの書き方について指導し、講義の最終課題として1,600字程度の最終レポートの執筆を課している。最終レポートでは講義で指定した資料一つと、学生自身で収集した資料一つ、合わせて二つの資料の引用を義務づけている。

渡辺（2017）は、高校までに教えられておらず、大学でこそ教えらるべきライティング技術として、「文章を「組み立てる」技術」「引用の具体的技術」「推敲の具体的技術」「再帰的な文章作成³⁾」の四つを挙げている（p.55）。「日本語表現Ⅱ」では、上記のすべてを明示的に指導している。しかし、最終レポートにおいて指導の内容が十全に生かされているとはいえない。

菅谷（2017）は、日本語母語話者と非日本語母語話者の参考文献の選択と引用表現の使用について質的調査を行っている。この調査では、参考文献の選択も、引用表現の使用とともに教員からの複数回のフィードバックや注意喚起を経て、適切な情報源や、文献数の確保、適切な引用表現を使用できるようになっ

た。最終レポートの提出までには、計7回、期末レポートの一部となる事項についての小レポートの提出（3回）とアウトライン（2回）、期末レポート（2回）の提出を課していた。この6回のフィードバックを経た最終レポートでも不適切な部分が残っており、参考文献の選択や引用表現の使用というスキルについては根気強い指導が必要であると結論づけている。

現在の「日本語表現Ⅱ」の講義計画では、レポート課題の提示から提出までの期間は約4週間である。その間の5回の講義中には、文献検索や、引用の方法、推敲の解説や演習などを行っているが、個々の学生の最終レポートにおいて、実際に行われた文献検索や引用が適切であるかどうかのフィードバックを受けるかどうかの判断は学生に委ねられている。菅谷（2017）を踏まえるならば、レポート課題の提示から提出までの期間をより長くし、フィードバックの機会を確保することが学生の最終レポートの質の向上にとって重要であると言えよう。また、過去には学生が自主的に、教員からのフィードバックを受けてのレポート修正を5回から6回行ったというケースが少数ではあるが複数あった。このような推敲の機会、場合によっては再帰的な文章作成の機会も保障できるような講義計画が望ましいのではないかと考えられる。

4.5 「日本語表現Ⅱ」全体の指導内容と時間配分

「日本語表現Ⅱ」全体の講義実施内容の詳細は、第3章に示したとおりである。以下の表5は講義全体の指導内容と教材・素材、講義回数についてまとめたものである。

³⁾ 渡辺（2017）で示されている、大学で初めて学ぶライティング技術の一つ。必要があれば執筆段階で

も資料収集の段階やアウトライン作成の段階に立ち戻り、資料の再収集やアウトラインの修正を行うこと。

表5 「日本語表現Ⅱ」の指導内容と回数

	指導内容	使用教材・素材	講義回数
第1部	事実と意見・データと解釈	安部ほか(2010)	2回
第2部	読解・要約	新書・新聞の評論	4回
第3部	小論文	新書・新聞の評論(課題文として)	4回
第4部	レポート	新書・新聞の評論(資料として)	5回

「日本語表現Ⅱ」は表5のとおり4部構成となっている。細部から全体へと積み上げることによって、最終的にはレポートを執筆するための技能を学生が習得できるようにデザインされている。本節では4-1から4-4を踏まえ、この講義実施計画を本大学の多様化する学生がより必要とする内容と時間配分へと調整するために、講義全体を通じた指導内容と優先度を総合的に検討する。

まず、「日本語表現Ⅱ」の到達目標を再度確認したい。

(4) 「日本語表現Ⅱ」到達目標

レポートや論文に対する基礎知識を習得し、文章作成の基本的な技能を身につけることを目指します。[(2)の再掲]

(4)のように、「日本語表現Ⅱ」では、「レポートや論文を執筆する技能の習得」を最終目標としている。評価の比重もレポートという成果物に対して40%、そのほかの小テスト、演習課題、グループワークが合わせて60%としていることから、レポートの完成とその完成度の向上が「日本語表現Ⅱ」で最も重要であ

ると考えられる。4-4で詳述したように、先行研究を踏まえると、本大学のレポート指導では、高校までに習わないアカデミック・ライティングの技術は網羅しているが、その習得に十分なフィードバックの機会が不足している。これを確保するためには、学生が執筆する時間と、教員がフィードバックを行える時間の双方を講義のスケジュールの中に組み込む必要がある。また、教員からのフィードバックが学生にとって過剰にならないよう、学生に提出させる文章を適切な量に制限する必要もある。具体的には、菅谷(2017)のように、レポートの一部分を小論文として課し、その小論文を組み合わせることによって最終レポートとするという方法が考えられる。

このような時間配分を採用した場合、現行の講義で扱っている「学生がレポート執筆のスケジュールリングをする」「レポート執筆のスケジュールリングを実行する」という内容を実際に学生に遂行させることはできなくなる。このスケジュールリングの指導のための教材では、アウトラインの作成から章ごとの執筆、印刷、校正など、レポート執筆に必要な工程が細かく示されている。また、教員によってはおよその所要時間を提示して指導している場合もある。しかしながら、多様な学生が受講する本科目では、提示した時間が機能しないケースや、学生にスケジュールリングそのものが得意ではないという特性があるケースも想定しなければならない。したがって、学生の今後のレポート作成時の完成度の向上という点では、1) レポート執筆のスケジュールや執筆順序については、講義計画の中で管理してフィードバックの機会の保障を優先させ、2) スケジュールリングについては執筆過程を振り返って、次回のレポート作成の参考にする、という指導方法のほうが、効果が高いと考えられるのではないだろうか。

上記のような講義計画とする場合、必然的に第4部に相当するレポートの指導に要する

講義回数が増加する。そのため、現行の第1部から第3部に相当する講義の内容を絞り込む必要がある。第1部については、4-1に示したように、「データの解釈」部分の縮小が考えられる。本大学の最終レポートの要件が安部(2010)とは異なり、本大学のカリキュラムでは他科目で十分に指導されているためである。第2部では、4-2を踏まえ、「要約」部分の縮小が考えられる。本大学の学生の多様性を考慮するならば、読解力に加えて表現力までも要求するのは現実的ではないように思われる。第3部では、上に述べたように、最終的にはレポートの一部とする前提で小論文を執筆させることで、レポート指導と融合させることが考えられる。融合させることで、上記のようにフィードバックの機会を保障することになる。また、レポート指導と小論文指導の双方で一貫して一般性の高い論拠を用いることを推奨することで、学生の混乱を避けることができると考えられる。以上のように第1部から第3部の内容を絞り込むことで、第4部のレポート作成時の推敲の機会を充実させることができるだろう。さらに、「再帰的な文章作成」という非常に現実的な文章作成プロセスを学生に経験させられる可能性も出てくるだろう。

5. おわりに

本稿では、国内の様々な大学で行われているアカデミック・ライティング教育の実践とそれに関する研究から得られた知見をもとに、本大学の共通教育科目「日本語表現Ⅱ」の指導内容と指導方法について検討した。

前章で述べたように、本学の「日本語表現Ⅱ」では当初、市販の教科書を用いて講義を行っていた。しかし、市販教科書の課題は、多様化する学生にとって過大な負担となっており、現行のオリジナル教材を用いることにしたという経緯がある。現在、単位取得状況は向上し

ているが、学生の論理的文章を書く力の習得は依然として不十分であると言わざるを得ない。現行のオリジナル教材は、「事実と意見・データの解釈」「読解・要約」「小論文」「レポート」の四部構成となっており、レポート執筆のために必要なスキルを徐々に積み上げる方式となっている。第4章では、現行教材の各部分と全体の構成を先行研究に照らして考察を加えた。その結果、現行教材の第4部で扱っているレポート作成においては、フィードバックの機会を確保することが重要であり、その機会を講義期間中に確保するためには、第1部～第3部で扱っているレポート作成に必要なスキルの指導内容を今以上に厳選する必要があることが明らかになった。現在と異なる指導方法を必要とする指導項目は、以下の三つである。1)「データの解釈」は教科書の設問を用いた一斉授業ではなく、レポート作成時に必要な学生にのみ教員が個別にコメントする、2)「要約」は引用に必要な部分を原文で抜き書きするにとどめる、3)「小論文」は最終レポートの一部分として使用できる内容とし、論拠としての資料の利用方法はレポートと同様の扱いとする。

また、講義計画として反映するためにはさらなる調査・検討が必要な指導項目も明らかになった。「事実と意見の区別」の指導における本学の学生にとって適切な認知的負荷の問題、「読解」では、学生がレポートの資料として読む文章と、講義で扱う文章の乖離の問題、さらに、講義計画の具体的なスケジュールと実現可能性の問題である。本稿で明らかになったことを実現するためには、必然的に個々の学生の最終レポートの作成を教員が支援するようなアクティブ・ラーニングの形式をとらざるを得ない。「日本語表現Ⅱ」は本学の大多数の学生にとっての必修科目であるため、複数の非常勤講師と連携した少人数多クラス展開の科目である。このような条件下でどのような形での実現が可能かについて、今後慎

重に検討する必要がある。

参考文献

- [1] 安部朋世・福嶋健伸・橋本修（編著）
（2010）『大学生のための日本語表現トレーニング ドリル編』三省堂。
- [2] 大阪府立大学（2018）『アカデミック・ライティング入門：レポートの書き方（改訂版 第2刷）』大阪府立大学高等教育推進機構。
<http://hdl.handle.net/10466/15737>（2019年11月21日アクセス）
- [3] 川嶋 太津夫（2003）「学生の多様化・流動化と大学教育--アメリカ高等教育の経験から」『大学教育研究』（11）, pp.23-34。
- [4] 近藤裕子・中村かおり・向井留実子
（2017）「大学初年次のアカデミック・ライティング指導に向けたレディネス調査」『日本語教育方法研究会誌』第24巻第1号, pp.102-103。
- [5] 佐渡島紗織・吉野亜矢子（2008）『これから研究を書くひとのためのガイドブック—ライティングの挑戦 15 週間』ひつじ書房。
- [6] 菅谷奈津恵（2017）「大学の教養科目におけるレポート指導の効果—引用の習得を中心に—」『日本語教育方法研究会誌』第24巻第1号, pp.78-79。
- [7] 中央教育審議会「第2章 第3節 入学受入れの方針について—高等学校段階の学習成果の適切な把握・評価を—」「学士課程教育の構築に向けて答申（案）」大学分科会（第71回）議事録（2008年10月29日），文部科学省。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/08103112/003/005.htm
（2019年11月21日アクセス）
- [8] 二通信子（2006）「アカデミック・ライティングにつながるリーディングの学習」門倉正美・筒井洋一・三宅和子（編著）『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房, pp.99-113。
- [9] 堀一成・坂尻彰宏（2019）『阪大生のためのアカデミック・ライティング入門』第4版, 大阪大学全学教育推進機構。
<http://hdl.handle.net/11094/71454>（2019年11月21日アクセス）
- [10] 松木啓子（2007）「アカデミックライティングの社会記号論—知識構築のディスコースと言語イデオロギー—」『言語文化』9（4）, pp.668-670。
- [11] 三森ゆりか（2013）『大学生・社会人のための言語技術トレーニング』大修館書店。
- [12] 山口裕之（2013）『コピペと言われないレポートの書き方教室 3つのステップ』新曜社。
- [13] 吉岡友治（2015）『シカゴ・スタイルに学ぶ論理的に考え、書く技術』草思社。
- [14] 吉田美登利（2014）「レポート産出過程の調査—経済学部1年生を対象に—」『専門日本語教育研究』第16巻, pp.61-66。
- [15] 渡辺哲司（2017）「高校ではどのようなライティング技術が教えられるか（2）—意見文、小論文ほか「書くこと」一般として」渡辺哲司・島田康行『ライティングの高大接続—高校・大学で「書くこと」を教える人たちへ』ひつじ書房, pp.47-58。

謝辞

本論文を執筆するにあたり，重要な知見の提供をいただいた「日本語表現Ⅱ」の講義担当教員の先生方に心より感謝致します。