

初年次生のアカデミックライティングに関する実態調査

時 任 隼 平 (高等教育推進センター・研究代表者)

三 井 規 裕 (高等教育推進センター)

福 山 佑 樹 (ライティングセンター)

西 口 啓 太 (ライティングセンター)

要 旨

本研究では、研究の目的を【目的1】ライティング教育の全国的な実践状況を明らかにする、【目的2】実際に指導する側(教員)と学び手(受講生)のやり取りを明らかにするに設定し、全国調査と事例の分析を行った。その結果、【研究目的1】の調査結果から、全国的には全学レベルでライティング指導を実施している大学が半数を超えており、また授業形態については対面指導が95校(91.3%)、フルオンデマンド指導が6校(5.8%)、ハイブリッド型指導が3校(2.9%)であること等が明らかになった。

【研究目的2】では、学生と教員の間で行われるやり取りの内容を分析した結果、Wordのコメント機能を用いたフィードバックだけではその内容が十分に学生に伝わらず、確認の解説が必要になる可能性があることや、本事例においては根拠を用いた論理展開に関する指導が最も多く、全国的な動向と合致している可能性が明らかになった。

1. 研究の背景と問題意識

1.1 研究の背景

近年、高等教育のユニバーサル化により学力や入学動機など大学入学者層の多様化が増し、大学は初年次教育を通じた教育内容の充実が求められるようになってきた(山田 2013)。ここでいう初年次教育とは、「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」(文部科学省 2008)を意味し、文部科学省(2014)が日本全国の国公私立779大学を対象に実施した調査によると初年次教育を実施している大学数は614大学と全体の82%であり、それに伴い初年次教育の成果や課題に関する研究も増加傾向にある(初年次教育学会 2018)。

本稿で着目するのは、初年次教育の一環として取り組まれているライティング教育である。初年次教育にはプレゼンテーション能力やディスカッション能力など様々な能力の育成を目的にしたプログラムが含まれているが、その中でも重視されている能力の一つとして、「書く力」(ライティング)が挙げられる。例えば、2015年度に初年次教育学会が全個人会員(546名)を対象に

実施した調査では、レポートの書き方に関する科目を独立して開講しているという回答が23.9%、科目内容の一部として扱われているという回答が64.2%であり、あわせて約9割の大学でライティングに関する内容が扱われていることが指摘されている (関田 2018)。

高等教育機関におけるライティング教育については様々な実践が取り込まれ、報告されている。例えば、堀・坂尻 (2015) は大阪大学における2014年以前のライティング指導の状況と課題を整理し、その改善点について報告しており、仲道ら (2018) は2012年度大学間連携推進委託事業として取り組んだ日本語教育の成果をまとめ、愛媛大学のeラーニングを活用した日本語リテラシー教育や北星学園大学のレポート作成技能に焦点をあてた全学共通文章表現科目の取り組みを実践事例として報告している。また、成田・山本 (2018) はライティング科目の事例として九州国際大学や北陸大学による日本語リテラシー育成の授業等を紹介すると共に、授業のユニット化や対自己・対人・対課題の3領域を意識したテーマ設定などライティング科目を成功させるための重要事項について考察している。これら仲道ら (2018) や成田・山本 (2018) のように実践の詳細が報告されることによって、今後各大学におけるライティング教育がより充実していくと考えられる。

これらの実践報告に加え、研究知見についても多く蓄積されてきている。例えば、主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法の開発 (中東・津田 2016) や館野ら (2011) によるICTを活用した協同推敲の実践など指導方法の開発に関連する研究や、薄井 (2015) によるパラグラフ・ライティングや論証の技法を重視した授業の効果の検証など、指導法の開発や効果検証により実践の改善に繋がる知見が蓄積されてきている。また、菅谷 (2018) が東北大学教員を対象に行った全学教育におけるライティング課題に関する面接調査や、飯野ら (2015) が津田塾大学内に設置されたライティングセンターで行ったライティング支援 (個別相談) の活動分析など、全学的な取り組み状況について考察した研究知見が蓄積されはじめ個別事例だけでなく大学全体を通じたライティング教育が促進されつつあると考えられる。

1.2 本研究の問題意識と本研究の目的

このように、我が国では初年次教育の領域においてライティング教育が取り込まれると共に成果検証が行われ、それらは今後のより一層のライティング教育の発展に向けて貴重な知見であるが、課題もある。それは、全国の大学を対象とした実態調査が十分に行われていない点と、ライティング技能の教授者と学び手の間で生じるやり取りに着目した研究が十分に行われていない点である。

ライティング教育の実態に関しては、井下 (2008) による文章表現教育の変遷過程の区分整理や伊藤 (2014) によるカリキュラムモデル構築の観点から捉えた調査、村岡・因 (2015) による大学教員を対象とした日本語アカデミックライティング教育に対する期待と課題に関する調査などライティングの動向に着眼した研究が行われてきた。それらの中には、吉田 (2010) のように複数の大学を対象としたライティングセンターに関する実態調査などが含まれているものの、全国的な傾向を示すまでには至っていない。このことから、本研究ではライティング教育の実践状況の全国的な傾向が明らかになっていないことを1つ目の問題点に設定した。

2つ目の問題点は、ライティング教育の実際の場面において、教員と学生の間でどのようなや

り取りがなされる中で学びが生じているのかが十分に明らかにされていない点である。これまでのライティング教育における学びに関する先行研究では、宮本（2011）による執筆者の意識に着目した調査や、佐藤ら（2017）による文章執筆にかかる自己効力感や批判的思考態度に関する質問紙調査など、心理尺度を用いた研究が多く行われてきた。また、学習者の学習成果に着目した先行研究では学習者が執筆した提出課題を分析の対象とし、引用指導の問題点に着目した研究（近藤ら 2016）や説得力のある文章を書く能力向上のプロセスに着目した研究（辻 2015）などが行われてきた。これらの研究は、受講生の執筆時の心理状態や学ぶプロセスを詳細に説明する上で価値があるものの、実際に指導する側（教員）と学び手（受講生）のやり取りに関しては十分に明らかにされていない。

これらライティング研究に関する2つの問題意識から、本研究では下記2点を研究の目的に設定した。以下、次節においてそれぞれの研究の方法と結果を報告する。

【目的1】ライティング教育の全国的な実践状況を明らかにする

【目的2】実際に指導する側（教員）と学び手（受講生）のやり取りを明らかにする

2. 【目的1】：全国四年制大学におけるライティング科目の実態調査の方法と結果

本節では、全国の四年制大学におけるアカデミックライティング科目の指導と評価の実態を明らかにすることを目的に実施した質問紙調査の結果について検討する。同調査は、2020年12月～2021年1月に、全国の四年制大学766校（国立82校、公立91校、私立593校）に対して実施したものである。質問紙は各校に調査期間内に郵送し、郵送での回答あるいはオンラインでの回答を可とした。各校の初年次教育、なかでもライティング科目の担当者を対象として実施し、190校が回答した。回収率は24.8%である（表1）。

質問項目の内容は、①日本語ライティング科目の開講状況および実態（8問）、②授業目標および教育内容（4問）、③レポート課題の設定および課題ジャンル（4問）、④レポート課題の評価（4問）、⑤ライティングセンター等の学習支援組織（2問）、の5つのセクション（22問）で構成されている。ここでは、①の日本語ライティング科目の開講状況および実態を主な分析対象とし、日本の四年制大学におけるライティング科目の全体的傾向と特徴について検討する。さらに、②の授業目標および教育内容も取り上げ、日本語ライティング科目で実施される指導項目についての検討も試みる。授業目標と教育内容については、544名の学生と1412名の教員を対象とした Addison&McGee（2010）の大規模調査で用いられた学生のライティング能力を参考に作成した。これらの能力要素は、ライティング教育で期待される学習内容として設定することができると考えられる。なお、各質問項目については、2019年度時点でのライティング科目の実態を調査したものである。また、本稿で紹介する調査結果以外のものについては、関西学院大学ライ

表1 回答校と回答率

	国立	公立	私立	合計
回答数	21校	27校	142校	190校
回収率	25.6%	29.7%	23.9%	24.8%

ティングセンター web にて公開予定である。

2.1 設置者別にみる日本語ライティング科目の開講状況

まず、設置者別に、日本語ライティング科目の開講状況を受講対象学生との関係からみていく(表2)。科目の開講状況については、「独立した科目として開講している」「基礎ゼミナールなどの科目の一部として開講している」「開講していない」の3項目で調査した。ただし、大学によっては、複数の種類のライティング科目を開講していることが想定されるため、複数開講している場合には、最も代表的な科目、なかでも全学対象科目を想定して回答することを求めた。また、科目対象者については、「全学対象(初年次学生のみ履修可能)」「全学対象(初年次学生以外も履修可能)」「全学対象(主に留学生のみが履修可能)」「個別学部・学科対象」「その他」の5項目で調査した。

表2 設置者別にみる初年次ライティング科目の開講状況

設置者	科目対象者	独立した科目	科目の一部	未開講	全体
国立	全学対象(初年次学生のみ履修可能)	1 (4.8%)	5 (23.8%)	—	6 (28.6%)
	全学対象(初年次学生外も履修可能)	8 (38.1%)	1 (4.8%)	—	9 (42.9%)
	全学対象(主に留学生のみが履修可能)	2 (9.5%)	1 (4.8%)	—	3 (14.3%)
	個別学部・学科対象	0 (0.0%)	0 (0.0%)	—	0 (0.0%)
	その他	0 (0.0%)	0 (0.0%)	—	0 (0.0%)
	小計	11 (52.4%)	7 (33.3%)	3 (14.3%)	21
公立	全学対象(初年次学生のみ履修可能)	2 (8.0%)	4 (16.0%)	—	6 (24.0%)
	全学対象(初年次学生外も履修可能)	3 (12.0%)	0 (0.0%)	—	3 (12.0%)
	全学対象(主に留学生のみが履修可能)	1 (4.0%)	0 (0.0%)	—	1 (4.0%)
	個別学部・学科対象	2 (8.0%)	1 (4.0%)	—	3 (12.0%)
	その他	1 (4.0%)	0 (0.0%)	—	1 (4.0%)
	小計	9 (36.0%)	5 (20.0%)	11 (44.0%)	25
私立	全学対象(初年次学生のみ履修可能)	31 (22.1%)	21 (15.0%)	—	52 (37.1%)
	全学対象(初年次学生外も履修可能)	25 (17.9%)	3 (2.1%)	—	28 (20.0%)
	全学対象(主に留学生のみが履修可能)	5 (3.6%)	3 (2.1%)	—	8 (5.7%)
	個別学部・学科対象	17 (12.1%)	1 (0.7%)	—	18 (12.9%)
	その他	3 (2.1%)	0 (0.0%)	—	3 (2.1%)
	小計	81 (57.9%)	28 (20.0%)	31 (22.1%)	140
全体	全学対象(初年次学生のみ履修可能)	34 (18.3%)	30 (16.1%)	—	64 (34.4%)
	全学対象(初年次学生外も履修可能)	36 (19.4%)	4 (2.2%)	—	40 (21.5%)
	全学対象(主に留学生のみが履修可能)	8 (4.3%)	4 (2.2%)	—	12 (6.5%)
	個別学部・学科対象	19 (10.2%)	2 (1.1%)	—	21 (11.3%)
	その他	4 (2.2%)	0 (0.0%)	—	4 (2.2%)
	合計	101 (54.3%)	40 (21.5%)	45 (24.2%)	186

186校のうち、独立した科目として、全学レベルでライティング指導を実施している大学は、101校（54.3%）であった。設置者別にみると、国立大学が11校（52.4%）、公立大学が9校（36.0%）、私立大学が81校（57.9%）である。次に、基礎ゼミナールなどの科目の一部として、ライティング指導を実施している大学は、40校（21.5%）であった。設置者別にみると、国立大学が7校（33.3%）、公立大学が5校（20.0%）、私立大学が28校（20.0%）である。一方で、初年次学生を対象としたライティング科目を未開講の大学は、45校（24.2%）であった。設置者別にみると、国立大学が3校（14.3%）、公立大学が11校（44.0%）、私立大学が31校（22.1%）である。

このように、日本語ライティング科目は、独立した科目として開講される傾向にあることがわかる。なかでも、国立大学および私立大学において、この傾向が顕著にあらわれている。公立大学では、未開講が44.0%で、他の設置者と比べると日本語ライティング科目を開講していない割合が比較的高くなっている。また、科目の受講対象者別にみると、全学対象（初年次学生のみ履修可能）が64校（34.4%）、全学対象（初年次学生以外も履修可能）が40校（21.5%）である。ただし、初年次学生のみが受講可能な科目として設定されている場合、私立大学を除く、国立・公立大学では、基礎ゼミナールなどの科目の一部として、日本語ライティング指導が実施される傾向にある。

本調査は、大学初年次学生を主な対象とした日本語ライティング科目の実態について検討を試みるものであるため、以下の2.2～2.3では、「全学対象（初年次学生のみ履修可能）」「全学対象（初年次学生以外も履修可能）」の104校（国立15校、公立9校、私立80校）の回答に着目して検討を試みる。

2.2 日本語ライティング科目における授業形態および履修区分

次に、大学初年次学生および初年次学生以外も受講可能なライティング科目の授業形態および履修区分の違いをみていく（表3および表4）。授業形態では、「対面による指導」「フルオンデマンドによる指導」「対面とオンデマンドを組み合わせたハイブリッド型の指導」「その他」の4項目で調査した。また、履修区分では、「必修科目（必履修を含む）」「選択必修科目」「自由選択科目」「その他」の4項目で調査した。

集計した結果、対面指導が95校（91.3%）、フルオンデマンド指導が6校（5.8%）、ハイブリッド型指導が3校（2.9%）であった。設置者別にみると、国立大学では、対面指導が12校（80%）、フルオンデマンド指導が2校（13.3%）、ハイブリッド型指導が1校（6.7%）であった。公立大学では、回答した9校すべてが対面指導であった。私立大学では、対面指導が74校（92.5%）、

表3 ライティング科目の授業形態

設置者	対面指導	フルオンデマンド指導	ハイブリッド型指導	全体
国立	12 (80.0%)	2 (13.3%)	1 (6.7%)	15
公立	9 (100.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	9
私立	74 (92.5%)	4 (5.0%)	2 (2.5%)	80
全体	95 (91.3%)	6 (5.8%)	3 (2.9%)	104

表4 ライティング科目の履修区分

設置者	必修	選択必修	自由選択	その他	全体
国立	4 (26.7%)	2 (13.3%)	7 (46.7%)	2 (13.3%)	15
公立	6 (66.7%)	1 (11.1%)	1 (11.1%)	1 (11.1%)	9
私立	57 (71.3%)	10 (12.5%)	9 (11.3%)	4 (5.0%)	80
全体	67 (64.4%)	13 (12.5%)	17 (16.3%)	7 (6.7%)	104

フルオンデマンド指導が4校(5.0%)、ハイブリッド型指導が2校(2.5%)である。いずれの設置区分においても、対面による指導が主たる授業形態であることがわかる。一方で、国立大学および私立大学では、オンデマンド配信を活用した授業形態を取り入れる大学も一部存在している。

履修区分に関しては、必修科目が67校(64.4%)、選択必修科目が13校(12.5%)、自由選択科目が17校(16.3%)、その他が7校(6.7%)であった。設置者別にみると、国立大学では、最も高い割合を示すのは自由選択科目で7校(46.7%)、次に高い割合を示すのは必修科目で4校(26.7%)である。公立大学では、必修科目が6校(66.7%)で、最も高い割合を占めている。私立大学も同様に、必修科目が57校(71.3%)で、最も高い割合を占めていた。日本語ライティング科目は、必修科目として設定される傾向があるといえる。ただし、国立大学では、必修科目としてではなく、自由選択科目として、必要に応じて学生が選択する科目として設定される傾向にあることがわかる。

2.3 日本語ライティング科目の開講クラス数および受講人数制限

同科目における開講クラス数および受講人数制限に着目して、実施状況をみていく(表5および表6)。開講クラス数については、回答結果を「10クラス以内」「11-20クラス」「21-30クラス」「31-40クラス」「41-50クラス」「51クラス以上」の6項目に分類した。また、受講人数制限については、「10人以内」「11-20人」「21-30人」「31-40人」「41-50人」「51人以上」「制限なし」の7項目に分類して検討した。

科目の開講クラス数は、年間で10クラス以下が60校(57.7%)、11-20クラスが15校(14.4%)、21-30クラスが7校(6.7%)、31-40クラスが9校(8.7%)、41-50クラスが3校(2.9%)、51クラス以上が10校(9.6%)であった。また、国立大学が8校(53.3%)、公立大学が7校(77.8%)、私立大学が45校(56.3%)で、いずれの設置区分においても、10クラス以内が最も高い割合を占めている。ただし、私立大学においては、11-20クラスが11校(13.8%)、21-30クラスが6校

表5 ライティング科目の開講クラス数

設置者	10以内	11-20	21-30	31-40	41-50	51以上	全体
国立	8 (53.3%)	4 (26.7%)	0 (0.0%)	1 (6.7%)	0 (0.0%)	2 (13.3%)	15
公立	7 (77.8%)	0 (0.0%)	1 (11.1%)	1 (11.1%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	9
私立	45 (56.3%)	11 (13.8%)	6 (7.5%)	7 (8.8%)	3 (3.8%)	8 (10.0%)	80
全体	60 (57.7%)	15 (14.4%)	7 (6.7%)	9 (8.7%)	3 (2.9%)	10 (9.6%)	104

表6 ライティング科目の受講人数制限

設置者	10人以内	11-20人	21-30人	31-40人	41-50人	51人以上	制限なし	全体
国立	0 (0.0%)	3 (20.0%)	3 (20.0%)	2 (13.3%)	1 (6.7%)	1 (6.7%)	5 (33.3%)	15
公立	0 (0.0%)	0 (0.0%)	3 (33.3%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (22.2%)	4 (44.4%)	9
私立	3 (3.8%)	7 (8.8%)	11 (13.8%)	15 (18.8%)	4 (5.0%)	7 (8.8%)	33 (41.3%)	80
全体	3 (2.9%)	10 (9.6%)	17 (16.3%)	17 (16.3%)	5 (4.8%)	10 (9.6%)	42 (40.4%)	104

(7.5%)、31-40クラスが7校(8.8%)、41-50クラスが3校(3.8%)、51クラス以上が8校(10.0%)と、開講クラス数については、幅広い形で展開されていることがわかる。

科目の受講人数制限は、大別すると、人数制限を設けている大学が全体の約6割で、人数制限を設けていない大学が約4割であった。具体的には、10人以内が3校(2.9%)、11-20人が10校(9.6%)、21-30人が17校(16.3%)、31-40人が17校(16.3%)、41-50人が5校(4.8%)、51人以上が10校(9.6%)、制限なしが42校(40.4%)であった。なかでも、「21-30人」「31-40人」と設定する大学が、いずれも17校(16.3%)で最も高い割合を占めている。日本語ライティング科目では、21人以上40人以内のクラス規模で運営される傾向にあることがわかる。

2.4 日本語ライティング科目における指導項目と指導の程度

最後に、大学初年次生を対象とした日本語ライティング科目における指導項目に着目し、授業内で各項目がどの程度指導できているのかをみていく。ここでは、2.2~2.3で対象とした104校のうち、無回答を除いた100校の回答から検討する。

日本語ライティング科目の授業内で、「どの程度指導できているか」を、以下の12項目で調査した。具体的には、Addison & McGee (2010)を参考に多様な読み手を意識して適切に書く【読み手意識】、異なる目的に応じて適切に書く【目的意識】、文章構成する【構成】、主要な意見を発展させる【主張】、パラグラフごとの位置づけを適切に設定する【パラグラフ】、主張の裏付けとなる根拠を適切に用いる【根拠】、データ・主張・議論を分析する【分析】、複数の文献から得た情報をまとめる【論文・書籍等の資料の活用】および【ネット記事・新聞等の資料の活用】、文献を適切に用い、出典を示す【参考文献リスト】、適切に引用し、言い換えをする【引用】、正しい文法と構文を使う【文法・文体】である。各項目については、「十分に指導できている」「指導できている」「どちらともいえない」「あまり指導できていない」「まったく指導できていない」の5件法で回答を求めた。

表7より、12の指導項目の全体的特徴と傾向について整理する。なお、表7は、「十分に指導できている」および「指導できている」の割合が高いものから順に指導項目を並べたものである。指導できている割合が高い順に各項目をみると、①【構成】(92%)、②【文法・文体】(82%)、③【根拠】(80%)、④【主張】(76%)、⑤【参考文献リスト】(74%)、⑥【目的意識】(72%)、⑦【引用】(69%)、⑧【パラグラフ】(67%)および【論文・書籍等の資料の活用】(67%)、【ネット記事・新聞等の資料の活用】(67%)、⑩【読み手意識】(66%)、⑫【分析】(55%)であった。

最も指導できている項目である【構成】は、「十分に指導できている」が32%、「指導できている」が60%、全体で92%となっている。続く【文法・文体】は、「十分に指導できている」が26%、

表7 ライティング科目における指導項目と指導の程度 (n=100)

	十分に指導 できている	指導できて いる	どちらとも いえない	あまり指導 できていない	まったく指導 できていない	M
構成	32 (32%)	60 (60%)	8 (8%)	0 (0%)	0 (0%)	4.2
文法・文体	26 (26%)	56 (56%)	16 (16%)	2 (2%)	0 (0%)	4.1
根拠	23 (23%)	57 (57%)	20 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	4
主張	21 (21%)	55 (55%)	21 (21%)	3 (3%)	0 (0%)	3.9
参考文献リスト	28 (28%)	46 (46%)	15 (15%)	6 (6%)	5 (5%)	3.9
目的意識	14 (14%)	58 (58%)	23 (23%)	4 (4%)	1 (1%)	3.8
引用	24 (24%)	45 (45%)	18 (18%)	9 (9%)	4 (4%)	3.8
パラグラフ	23 (23%)	44 (44%)	25 (25%)	6 (6%)	2 (2%)	3.8
論文・書籍等の資料 の活用	20 (20%)	47 (47%)	14 (14%)	13 (13%)	6 (6%)	3.6
ネット記事・新聞等 の資料の活用	15 (15%)	52 (52%)	19 (19%)	8 (8%)	6 (6%)	3.6
読み手意識	14 (14%)	52 (52%)	23 (23%)	10 (10%)	1 (1%)	3.7
分析	10 (10%)	45 (45%)	36 (36%)	7 (7%)	2 (2%)	3.5

「指導できている」が56%、全体の82%で指導できている項目である。また、「十分に指導できている」が23%、「指導できている」が57%で、【根拠】も全体の80%が指導できている項目となっている。

日本語ライティング科目では、レポートなどの学術的な文章における主に形式的側面が、指導できている項目とされる傾向にあるといえる。また、論証内容に関わる項目としては、【根拠】や【主張】も比較的高い割合で指導できているとされており、事実と意見といった観点に基づいた指導も、広く実施されている状況がうかがえる。

一方で、最も指導が十分にできていない項目は【分析】で、「十分に指導できている」が10%、「指導できている」が45%で、全体の55%にとどまっている。続く項目は【読み手意識】で、「十分に指導できている」が14%、「指導できている」が52%で、全体の66%となっている。また、【パラグラフ】【論文・書籍等の資料の活用】【ネット記事・新聞等の資料の活用】はいずれも67%で、同様に調査項目のなかでは比較的低い割合となっている。さらに、「あまり指導できていない」および「まったく指導できていない」の回答に着目すると、【引用】(13%)、【論文・書籍等の資料の活用】(19%)、【ネット記事・新聞等の資料の活用】(14%)の3項目は、指導が不十分な項目としてあげられる。

書き手の視点から、データや他者の議論を分析したり、考察したりする【分析】や、多様な読み手を想定して文章を執筆する【読み手意識】については、日本語ライティング科目では、指導が十分にできていないとされる傾向にある。また、【論文・書籍等の資料の活用】や【ネット記事・新聞等の資料の活用】を含めて、他者の文章を自身の文章に取り入れる【引用】に関わる項目は、指導自体ができていない状況にある大学も存在していることがわかる。

2.5 調査結果にみるライティング科目の実施状況に関する全体的傾向と特徴

以上では、四年制大学において開講される日本語ライティング科目の現状について整理してきた。第一に、2019年度時点では、全学共通教育科目として、日本語ライティング教育を実施している割合が5割を超えていることが明らかとなった。一方で、基礎ゼミナールなどの科目の一部としてライティング教育を実施している割合、科目未開講の割合は、いずれも2割程度であった。文部科学省（2020）によると、初年次教育の具体的内容として、「レポート・論文の書き方などの文章作法を身に付けるためのプログラム」を実施する大学は、679校（91.8%）であるという。何らかの形でレポートや論文の書き方を指導する科目は、ほぼすべての大学で設置されているといえるが、実態としては、独立した科目として日本語ライティング能力の育成を目指したプログラムよりも、別の教育目標を持つ科目のなかで、部分的にライティング能力の育成を扱っている状況が多いことがわかる。

ただし、関田（2018）によると、初年次教育学会の個人会員を対象とした2015年度会員調査では、初年次教育の一環として「レポートの書き方」を、独立した科目として実施する割合が23.9%、科目の一部として実施する割合が64.2%であったという。本調査では、独立した科目が54.3%、科目の一部が21.5%であり、割合が高くなっていることがわかった。2015年から2019年の4年間で、独立した科目として実施する割合は約30%上昇し、基礎ゼミナールなど科目の一部として実施する割合は約43%減少している。つまり、初年次学生が文章の書き方の学ぶことを通じて、学習の基盤能力形成を目指す独立した科目として日本語ライティング指導を提供することで、全学的に学習支援を実施する傾向にあることがうかがえる。

また、日本語ライティング科目では、一部の大学でオンデマンド配信を活用した授業形態も採用されているが、全体的な傾向としては、対面型の指導が主な授業形態であることがわかった。これは、日本語ライティングの教育においては、講義による知識伝達以上に、個人ワークやペアワーク、グループワークを取り入れたアクティブラーニング型の授業形式を取り入れることで、実際に文章を書く経験を積み重ねさせることが、その中心にあるためと考えられる。ただし、新型コロナウイルスの影響による授業形態の変容を考慮すると、2020年度以降では対面形式以外のオンデマンド配信を活用した授業形態の発展が進む可能性はある。

さらに、科目の履修区分では、国立大学を除く公立・私立大学は必修科目として日本語ライティング科目を位置付ける傾向にあることがわかった。科目の開講数は、いずれの設置校においても年間10クラス以内と、開講クラス数自体は少ないことがわかる。また、科目の受講人数については、受講人数制限を設けていない大学が多数を占めていたことを考慮すると、少ないクラス数でできる限り多くの学生、とくに初年次学生の日本語ライティング能力の向上に取り組む現状にあることがうかがえる。ただし、国立大学および私立大学では、20人以下のクラスを設けることで、1クラスの規模をおさえながら少人数による授業運営の形態をとっており、一人ひとりへの個別対応や執筆した文章へのフィードバックの機会を確保しやすい授業設計を目指していることもうかがえる。

このような日本語ライティング科目において十分に指導できている項目は、【構成】や【文法・文体】であった。学術的文章の執筆方法を指導する際には、序論・本論・結論の3部構成で書くといったレポート全体の構成方法および、日本語文法や表現法といった形式的側面の指導は、達

成されやすい状況にあるといえる。そして、【根拠】や【主張】の項目も比較的高い割合で指導ができていない項目とされていることから、内容面に関しては、事実と意見に基づいた指導が初年次ライティング科目の中で広く実施されていることもうかがえる。ただし、【引用】や【資料の活用】のように、【主張】の裏付けとなる他者の文章を【根拠】として自身の文章に取り入れる方法や、その活用の仕方については、授業内では指導が不十分になる可能性があるといえる。

一方で、十分に指導できていない項目は【分析】であった。また、同項目は、「どちらともいえない」の割合が他の項目と比べて高く、一定の期間に十分な指導をおこなうことには困難さが伴う項目であると考えられる。日本語ライティング科目の指導や授業設計においては、レポートで扱ったデータや主張、議論を書き手の視点から分析したり、考察したりする点に課題を抱えていることがわかる。

3. 【目的2】実際に指導する側と学び手のやり取りを明らかにする調査

本節では、実際のライティング指導の場面において、指導する側と学び手のやり取りに着目し、学生がライティング能力を習得する際にどのようなやり取りを経ているのかを明らかにする。以下、本研究で取り上げる事例と方法について説明する。

3.1 取り上げる事例と研究方法

本稿で取り上げるのは、関西学院大学が2020年度より実施しているライティング科目「スタディスキルセミナー（レポート執筆の基礎）」である。本授業は①レポート執筆に必要な表現を理解することができる②アカデミックな文章を執筆する際のルールを理解することができる③アカデミックな文章の構造を理解することができるの3つを到達目標とし、全学部の学生を対象に14クラスが開講されている。1回90分の授業が14週にわたって実施され、授業中に受講生はツールミン・モデルを簡易化・援用した主要概念（主張、根拠、論拠、裏付け、条件）について講義動画やアクティビティを通して学ぶと共に、200字、500字、800字のライティング課題と2つのレポート提出課題に取り組む。授業中は主に受講生によるレポート執筆と教員からの個別フィードバックを基本とし、受講生は必要に応じて授業前にレポート執筆に係る技術に関する講義動画の視聴が求められている。つまり、1) 講義動画視聴による基本的な知識・技術の理解、2) ライティング課題の執筆、3) 教員からの個別フィードバック、4) 修正の4つのプロセスを授業の基本展開としている。

本稿では、全14クラスのうち第三著者と第四著者が担当している4つのクラス（クラスA～D）を取り上げる。研究の【目的2】である指導する側と学び手のやり取りを明らかにするために、4クラス中の3) 教員からの個別フィードバックの対面指導をデータ収集の対象とした。具体的には、3) 教員からの個別フィードバックで行っている「ライティング課題（Word ファイル）へのコメント機能を使ったフィードバック」と「参加が任意の個別指導」のうち、「参加が任意の個別指導」の時間を対象とした。参加が任意の個別指導は、受講生が教員に質問をする時間を意味しており、授業中の個別対応指導として行われる。本稿で対象とする事例は新型コロナウイルス感染拡大を防止する観点から、授業はZoomを使った同期型のオンライン形式で行っていたため、Zoom上での個別指導の時間を録画し、そこで行われている教員と受講生のやり取りにつ

いて音声データを収集した。収集したデータは逐次文字化し、一つひとつの発言をテキストデータに変換した。今回の調査では、オリエンテーションとライティング課題の第一稿執筆が終わり、個別指導が始まる第3回授業から第14回授業までを分析対象とした。具体的には、クラスA（14回分）、クラスB（13回分）、クラスC（12回分）、クラスD（12回分）の授業中に行われた個別指導の時間1247分を対象とした。個別指導を受けた人数は、延べ159名であった。尚、クラスで使用する講義動画や教材、授業案は全て共通であるが、受講生の習熟度によって柔軟に授業計画を調整したため、クラス間で若干の個別指導の回数に差が生じる結果となった。また、対象となる4クラスの総受講者数は62名であった。

文字化したテキストデータはKJ法を援用して分類した。具体的には、オープンコーディング・カテゴリ生成の手順で行った。例えば、クラスAの学生1による「今回、質問が一つありまして、引用の仕方なんですけど引用するところが国の出してる機関、例えば文部科学省とかの場合はどうやって引用したらいいんですか」やクラスCの学生1による「直接引用なんですけど、2文になったときって、何々はかっこで何々と述べている、でまたかっこで何々と述べているっていうのも大丈夫ですか」といった発言は、引用の方法に関する質問を意味していると解釈できるため、〈参考文献の引用方法〉というコードを付与した。同じように、「論文で巻は書かれているんですけど、号が書かれていない場合は、巻のみでよいんですか」（クラスB学生1）などの具体的な表記方法に関する質問に対して〈引用文献の表記方法〉というコードを付与した。最終的には、その他の〈参考文献リストの書き方〉も加えた3つのコードをあわせて、〈参考文献の引用・表記方法〉というカテゴリを生成した。以降、学生や教員の発言を「」、コードを〈〉、カテゴリを《》で示す。

3.2. コーディングとカテゴリ生成の結果

表8は、学生と教員の間で行われた質問内容と指導内容に関するカテゴリを意味している。

分析の結果、学生からの質問で最も多かったのは《課題条件の確認》であった。これは、クラスC学生1の「レポートの概要シートはもう一度出したほうが良いですか」やレポートの文字数、ファイル形式に関する質問などライティングの中身自体には関係のない内容を示すものである。教員の指導内容についても、必然的に《課題条件の確認》が最も多かった。学生からの質問で次に多いのは《フィードバックの詳細に対する確認》であった。これは、本授業の基本プロセス3)で行うWordのコメント機能を使って付与されたフィードバックの内容そのものに対する質問を意味している。例えば、クラスD学生1の「今回の指摘ではなんかこの文自体いらないうたいな書かれていて、ちょっとなんかよく分かんなくなってきたんですけど」やクラスA学生2の「800字ライティングなんですけど、1回、2回目の添削していただいて。この『引用から始めずに段落の要点を書く』っていうところなんですけど、私の中では最初にここで意見を述べたつもりというか、ここで述べて、この根拠をここから述べようかなっていうつもりですけど、ここに別に何か書いたほうがいいってことですか」などが該当する。

ライティングの内容に関しては、学生から最も多く質問されたのが〈参考文献の引用・表記方法〉であった。全国調査の動向（表7）では参考文献リストや引用に関する指導をできている割合が5番目、7番目と高くない傾向にあるが、本事例においては受講生から最も多く質問されて

表8 学生・教員間のやり取りの内容

カテゴリー名	カテゴリーの詳細	学生	教員
課題条件の確認	課された課題の内容や条件について	66	66
フィードバックの詳細に対する確認	教員が Word ファイルに記入したコメントの内容について	48	48
参考文献の引用・表記方法	引用文献の表記方法や直接引用、間接引用などルールに関する質問、参考文献リストの書き方等に関する質問	33	57
根拠を用いた論理展開	主張、根拠、論拠の概念を用いた論旨の組み立てに関する質問	30	91
引用データの妥当性・信頼性	引用するデータの妥当性の確認方法や、信頼性の考え方について	18	29
主張の整理	著者（学生）の主張したいことを適切に言語化するための方法について	17	23
使用語彙の適切さ	文中で用いる用語が適切か否かの確認	13	29
パラグラフ構成	導入パラグラフとメインパラグラフの区別など、パラグラフの構成について	11	26
裏付け・条件の示し方	条件付け、裏付けとしての論旨の展開について	9	17
テーマ設定	適切なテーマを設定について	5	5

おり、教員が指導する内容としては2番目に多いという状況が明らかになった。次いで多い質問は、《根拠を用いた論理展開》であった。この項目は、教員からの指導で最も多いものであり、学生からの質問・教員側からの指導が重点的に行われていると考えることができる。全国的な動向において、根拠に関する指導をできていると捉えている大学が80%であることから、本学的事例において重視していることと、全国的に指導に重点をおいている部分が合致している可能性があるといえる。

次に、全国的な動向において指導できている割合が8番目に高い論文・書籍等の活用やネット記事・新聞等の活用については、本事例において《引用データの妥当性・信頼性》に関する質問・指導として3番目に多い項目となった。また、同じく8番目に指導できている割合が高いパラグラフは本事例において6番目となり、全国的な動向とあまり変わらない結果になったと考えることができる。最後に、本事例の中で扱った概念の中でも比較的難易度が高いと考えられる裏付けに関しては、質問・指導ともに少ない結果となった。

このように、研究の【目的2】を明らかにするために授業中のやり取りを録画・逐次文字化し分析した結果、以下の特徴が明らかになった。

- ・ Word のコメント機能を用いたフィードバックだけではその内容が十分に学生に伝わらず、フィードバックの意味について解説が必要になる可能性がある。
- ・ 内容に関する指導においては根拠を用いた論理展開に関する指導が最も多く、また学生からの質問が2番目に多かったことから、主張・根拠・論拠に関連する内容がやり取りの中心であった可能性がある。そのことは、全国の動向と大方合致している。

- ・ただし、難易度の高い裏付け・条件に関しては指導および質問の回数が少なく、初年次教育の指導内容として扱うかどうかは今後検討する必要がある。
- ・本事例では内容に関するやりとりの内、参考文献の引用・表記方法に関する質問が最も多く、また指導内容としても2番目に多く、全国的動向よりも高い傾向にある可能性が明らかになった。

4. まとめと課題

本研究では、研究の目的を【目的1】ライティング教育の全国的な実践状況を明らかにする、【目的2】実際に指導する側（教員）と学び手（受講生）のやり取りを明らかにするに設定し、全国調査と事例の分析を行った。

その結果、【研究目的1】の調査結果から、全国的には全学レベルでライティング指導を実施している大学が半数を超えており、また授業形態については対面指導が95校（91.3%）、フルオンデマンド指導が6校（5.8%）、ハイブリッド型指導が3校（2.9%）であること等が明らかになった。開講クラス数については、年間で10クラス以下が60校（57.7%）、11-20クラスが15校（14.4%）、21-30クラスが7校（6.7%）、31-40クラスが9校（8.7%）、41-50クラスが3校（2.9%）、51クラス以上が10校（9.6%）であることが明らかになった。

そして、授業で指導できている内容に対する自己意識については、①【構成】（92%）、②【文法・文体】（82%）、③【根拠】（80%）、④【主張】（76%）、⑤【参考文献リスト】（74%）、⑥【目的意識】（72%）、⑦【引用】（69%）、⑧【パラグラフ】（67%）および【論文・書籍等の資料の活用】（67%）、【ネット記事・新聞等の資料の活用】（67%）、⑩【読み手意識】（66%）、⑫【分析】（55%）の順であることが明らかになった。

続いて、【研究目的2】を明らかにするために関西学院大学のライティング科目の事例において、学生と教員の間で行われるやり取りの内容を分析した結果、Wordのコメント機能を用いたフィードバックだけではその内容が十分に学生に伝わらず、確認の解説が必要になる可能性があることや、本事例においては根拠を用いた論理展開に関する指導が最も多く、また学生からの質問が2番目に多かったことから主張・根拠・論拠に関連する内容がやり取りの中心であること、難易度の高い裏付け・条件に関しては指導および質問の回数が少なく、初年次教育の指導内容として扱うかどうかは今後検討する必要があることが明らかになった。

本調査においては、全国的な傾向を明らかにする点で、ライティング科目の設置や内容の発展に寄与する知見を明らかにすることができたと考えられる。一方、具体的な授業デザインや指導方策の観点からとらえるならば、【目的2】の事例分析結果では抽象度が高く、今後はより詳細な分析の検討が必要であると考えられる。今後はやり取りをライティング能力等の理論的枠組みを使って捉え分析するなど、よりアカデミックな知見の蓄積が必要になると考えられる。

5. 付記

本研究は、2020年度関西学院大学高等教育推進センターの助成を受けて実施されました。

参考文献

- Addison, J. & McGee, S. J. (2010) Writing in High School/Writing in College: Research Trends and Future Directions. *College Composition and Communication*, 62(1), 147-179.
- 堀一成, 坂尻彰宏 (2015) 大阪大学におけるアカデミック・ライティング教育の実践と教材作成. 大阪大学高等教育研究 3 : 27-32.
- 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
- 伊藤奈賀子 (2014) 大学における体系的なライティング教育の課題: 高大接続に注目して. 名古屋高等教育研究(14) : 117-138.
- 飯野朋美, 稲葉利江子, 大原悦子 (2015) 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 : 133-148.
- 川合宏之 (2016) 大学における初年次教育の現状と課題. 人間生活文化研究(26) : 232-238.
- 近藤裕子, 中村かおり, 向井留実子 (2016) アカデミック・ライティングにおける引用指導の課題—教材分析を通して—. 日本語教育方法研究会誌23(1) : 8-9.
- 文部科学省 (2008) 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて (審議まとめ)」用語解説 : 58.
- 文部科学省 (2014) 大学における教育内容等の改革状況について (平成27年度).
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm (2021.6.1確認)
- 文部科学省 (2020) 「平成30年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)」
https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt_daigakuc03-000010276_1.pdf (2021.6.12確認)
- 村岡貴子, 因京子 (2015) 国内外の大学教員が語る日本語アカデミック・ライティング教育への期待と課題—自身の学習・研究・教育の経験から—. 専門日本語教育研究17 : 35-40.
- 宮本邦雄, 柴崎建, 大平晃久 (2011) 大学生のレポートライティングに関する調査研究(1) 東海学院大学紀要 4 : 207-214.
- 仲道雅輝, 山下由美子, 湯川治敏, 小松川浩 (2018) 大学初年次教育における日本語教育実践—大学における学習支援への挑戦 3—. ナカニシヤ出版
- 中東雅樹, 津田純子 (2016) 主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法の開発. 名古屋高等教育研究16 : 305-324.
- 成田秀夫, 山本啓一 (2018) 初年次教育としてのライティング科目. 初年次教育学会 (2018) 進化する初年次教育. 世界思想社
- 佐藤賢輔, 後藤さゆり, 伊藤奈央, 小林至道 (2017) 学士課程学生によるライティング・ピア・チュータリングの効果 縦断的調査に基づく検討. 日本教育心理学会総会発表論文集第59回総会発表論文集 : 549-549.
- 関田一彦 (2018) 2015年度会員調査結果からみた初年次教育の現状と課題. 初年次教育学会 (2018) 進化する初年次教育. 世界思想社
- 初年次教育学会 (2013) 初年次教育の現状と未来. 世界思想社
- 初年次教育学会 (2018) 進化する初年次教育. 世界思想社
- 菅谷奈津恵 (2018) 全学教育におけるライティング課題の実施状況—東北大学教員への面接調査から—. 東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要(4) : 463-473.
- 館野泰一, 大浦弘樹, 望月俊男, 西森年寿, 山内祐平, 中原淳 (2011) アカデミック・ライティングを支援する ICT を活用した協同推敲の実践と評価. 日本教育工学会論文誌34(4) : 417-428.
- 辻洋一郎 (2015) 大学初年次生はどのようにして説得力のある文章を書く能力を獲得するのか. 桃山学院大学総合研究所紀要40(2), 87-101.
- 薄井道正 (2015) 初年次アカデミック・ライティング科目における指導法とその効果—パラグラフ・ライティングと論証を柱に—. 京都大学高等教育研究21 : 15-25.
- 山田礼子 (2013) 日本における初年次教育の動向—一過去, 現在そして未来に向けて—. 初年次教育学会編 (2013) 初年次教育の現状と未来. 世界思想社

吉田弘子 (2010) 大学ライティングセンターに関する考察—その役割と目的. 大阪経大論集61(3) : 99-109.