

理工系大学における日本語ライティング教育の効果と課題 — 初年次教育としての「日本語上達法1」の取り組みから —

辻 晶子* 平沼 博将**

Effects and Problems of Japanese Writing Course
In Science and Technology University
— A Study Through the First-Year Experience Program
Named "Improving Your Japanese (1)" —

Shoko TSUJI* Hiromasa HIRANUMA**

キーワード：日本語教育、理工系学生、理工系大学、初年次教育、リメディアル教育

Abstract

Osaka Electro-Communication University ("OECU") has offered Japanese writing courses for science and technology students for about 10 years. In 2015, OECU introduced a new Japanese writing course as a first-year experience program named "Improving Your Japanese (1)" in science and technology faculties.

This paper clarifies the educational effects and problems of Japanese writing courses for science and technology students by examining the practice of "Improving Your Japanese (1)" in OECU. The results indicated that students improved their writing skills and overcame the poor consciousness of writing. Furthermore, it became clear that it is necessary to design a curriculum so that students can continuously brush up on their writing skills.

はじめに

大学のユニバーサル化に伴う大学生の学力低下が指摘されて久しい。中でも、日本語の運用能力の弱りが問題視されている。これを背景に、1990年代以降、全国の大学では、日本語を母語とする学生に対して、日本語の表現能力を育成する科目が積極的に開設されるようになった（筒井

* 奈良女子大学大学院人間文化研究科博士後期課程／大阪電気通信大学非常勤講師

** 大阪電気通信大学人間科学研究センター

2008)。2014年度の文部科学省の調査によれば、国公私立775大学（うち99%にあたる764大学が回答）のうち、全体の86%にのぼる636校が、文章作法を身につけるための授業を初年次教育として導入している（文部科学省高等教育局2016）。偏差値の高低を問わず、規範を明示されずとも自力で「書ける」大学生は今や希少なのであろう。学生が書くことに不安を抱いていることは、レポートや論文の書き方に関する多種多様の指南書が出版されていることから明らかである。一方の大学教員も、学生の日本語表現力に困惑し、指導方法を模索している現状がある（石井ら2005）。書くことの躓きによる学習意欲の低下や学業不振が離学の誘因となることは、大学運営の観点からも見過ごせない問題である。

「書けない」要因には、大学入学以前の教育課程においてライティング教育が不完全であることが指摘されてきた（渡辺2010）。特に高等学校の理系クラスでは、進級につれライティングが遠ざけられる傾向にある（島田2012）。

理工系大学である大阪電気通信大学（以下「本学」とする）においても、学生の日本語表現力は多様化してきており、「学びの質」の格差を縮小し、本学の教育理念を実現するために、これまでも様々な形で日本語教育が実践されてきた。

本稿では、本学が実践する「日本語上達法1」の授業を検証することで、理工系大学における日本語ライティング教育の効果と課題を検討する。

1. 問題

1.1 初年次教育としての日本語表現科目

大学や短期大学における日本語表現科目の多くは、初年次教育プログラムの一環として設置されている。初年次教育の領域は広く、開講される授業の内容も多岐にわたるが、中核となるのは、スタディ・スキル、情報リテラシー、キャリアデザインなどであり、知のスキル獲得が重視されている。しかし、初年次教育を専門としている教員は少なく、現場の指導内容は個々の教員に任されているのが現状である（川島2008）。教育方法の広がりを受け、2008年に初年次教育学会が設立された。

日本語表現科目は、スタディ・スキル教育の一つとなる。スタディ・スキル教育の授業では、レポートの書き方や、図書館の利用方法、ノートの取り方、論文の読み方、プレゼンテーションやディスカッションの技法、批判的思考力の養成などが行われている（佐藤2010）。日本語表現科目は、その中でも、特に、読む・書く・聞く・話すという日本語によるコミュニケーション能力の総合的な向上を目指すものである。教育内容は、大きくは「大学生のための日本語教育」と「国語リメディアル教育」に分かれるが、専門や教育目的に応じて複合的に用いられることもある。各授業の取り組みは多様で、大島（2009）によれば、漢字・語彙の増強、ブック・トーク、手紙・メールなどの実用文、敬語を用いた会話訓練、エッセイ執筆、レポート制作指導、小規模な調査と発表などが実践されている。これらの中から、開講目的や受講生のレベル、ニーズに合わせて、学習内容が絞り込まれている。指導方法としては、従来、提出されたレポートを教員が添削し返却するというパターンの繰り返し主流であったが、近年は、かねて先進国を中心に普及してきたアクティブ・ラーニングの手法による協働学習の授業デザインが提唱され、学習効果を上げている（池田2009）。

これら日本語表現科目が目指すのは、単なる「書く」技術の習得ではなく、「書く」という行

為を通じて思考力を鍛えることである。思考力はあらゆる学習の礎となる。人は、思考しながら書き、思考せずして体系的な記述を行うことはできない。つまり、書くことと思考とは不可分であり、書く訓練を積むことによって思考力を発展させることが可能になると言えよう。ゆたかな「知」を構築するための底力の育成として、専門分野を問わず、ライティング教育の需要が高まっている。

また、思考力を培うことは社会的なニーズでもある。2006年に経済産業省が示した「社会人基礎力」¹は、「考え抜く力」などによって構成される（経済産業省2006）。産業界から期待される能力の育成、向上に、ライティング教育の果たす役割は大きいだろう。

1.2 理工系大学における日本語ライティング教育の実践

島田（2012）が2009年に2つの大学の初年次生を対象に行った、高等学校の国語教科における文章表現の学習経験に関する調査では、高校3年間でまとまった分量（400字程度以上）の文章を書いた経験は、文・理の別を問わず、0回が41.2%と最も多く、1～3回が22.1%、4～6回が15.1%、7回以上が21.6%であったことが報告されている。特に、6回以下（全体の75%超）のうち高校で理系クラスに在籍していた者は、進級につれライティングの学習経験が漸減することが明らかにされた。これは、理工系学生の大学入学試験において国語教科の比重が小さいことが一つの要因であろう。馬場ら（2003）が関東圏のある理工系大学で新生を対象に行った日本語語彙力調査では、約1,200名中270名（22.5%）の語彙力が中学生レベルであったと報告されている。

しかし、理工系学生は大学入学後、実験レポートの提出を頻繁に課されるようになり、「書く」機会が激増する。ライティング技術を習得していなければ、レポートの作成は学生にとって重い負荷となる。このような理工系学生を対象としたライティング教育は、木下是雄（1981）『理科系の作文技術』を先駆けとし、理工系学部を置く各校で取り組まれてきた。実験レポートをはじめとした理系文（背景、目的、方法、結果、考察の構成要素をもつ）の文章術習得に特化した授業（金田2013）や、リメディアル教材による日本語の基礎教育を経て理系文作成に移行する通年カリキュラム（塚越2008）などがある。岡山大学工学部では、独立した日本語教育科目ではなく、専門教育に日本語教育を取り入れる試みがなされている（高井2007）。また、理工系学生が得意とするプログラミングの技術を文章執筆に反映させた推敲システムも考案されており（松本ら2009）、理工系学生を対象を絞ったライティング指導法が展開されている。一方、初年次に得た理系文作成スキルを、就職活動時のエントリーシートに応用できない理工系学生に、自己を分析しながら豊かな表現力を育成する指導も行われている（塚越2015）。

1.3 本学における「日本語上達法」の取り組み

本学では、2005年度からライティングに重点を置いた科目である「日本語上達法1」「日本語上達法2」を1・2年次配当の総合科目として開講してきた。これらの授業の主な目的は「論理的で明確な文章を書くことを通して論理的な思考力を身につけること」にあり、統一テキストは用いずに、各担当教員がそれぞれの方法で演習形式の授業を実践してきた。具体的には、新聞記事の要約、エッセイの執筆、小論文の執筆、論証型レポートの作成などの取り組みが挙げられる

1 経済産業省が2006年より提唱する「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」であり、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3つの能力から構成される。

（「日本語上達法」の実践例については吉村（2008）を参照のこと）。こうした「論理的で明確な文章を書けるようになること」と「書くことを通して論理的な思考力を身につけること」を目的とした（従来の）「日本語上達法」は、現行（2016年度）カリキュラムでも、医療福祉工学部、総合情報学部で計8クラス（前後期4クラスずつ）、工学部、情報通信工学部で計4クラス（前期2クラス、後期2クラス）を開講しているが、いずれも2年次に配当されている。

しかし、実際には、「書くこと」自体に大きな困難を抱えている学生や、入学当初から「書くこと」への苦手意識を強く持っている学生も多く、また、実験レポートの作成法などの理系文の実践的な指導は、2年次以降の専門教育の中で行われることも多いことから、初年次から基礎的な日本語表現能力を育成することが課題となっていた。そこで、2015年度からの工学部、情報通信工学部の新カリキュラムで1年次前期開講の「日本語上達法1」を新設した。科目を新設した背景には、特に理工系学部において、入学直後から文章作成を要因として大学生活に躓く学生の存在が見過ごせなくなったことがある。具体的には、授業各回の感想レポートや、実験ごとの報告レポートといった授業内の提出物においても、書くことに対する学生の困り感が多々見受けられていた。そこで、より基礎的な日本語運用能力の向上を目指すため、従来の「日本語上達法」に日本語の基礎学力の補完というリメディアル教育の要素を加えた新科目開設の必要性が高まったのである。

2. 目的

本研究の目的は、2015年度から本学の工学部、情報通信工学部のカリキュラムに新設した「日本語上達法1」の授業実践を検証することを通して、その教育効果と実践上の課題を明らかにするとともに、理工系学生に対する「日本語ライティング教育」の可能性と課題を示すことである。

3. 方法

3.1 「国語プレイスメントテスト」の概要と履修対象者

「日本語上達法1」は、国語のリメディアル教育も一つの目的としていることから、受講する学生の選抜にあたっては、工学部、情報通信工学部の新入生（約650名）を対象に「国語プレイスメントテスト」を実施し、その結果によって「履修勧奨者」を決定することとした。2015年度および2016年度の国語プレイスメントテストの概要は表1の通りである。

表1 国語プレイスメントテストの概要（2015年度、2016年度実施分）

実施年度	2015年度	2016年度	
試験時間	45分	40分	
問題文	①論説文（500字程度） ②論説文（1500字程度）	論説文（2500字程度）	
設 問	漢字	漢字の書き取り問題	適切な漢字を選択
	接続詞	適切な接続詞を選択	適切な接続詞を選択
	内容読解	筆者の主張を記述（100～200字）	①適切な語句を選択 ②筆者の主張を記述（40～60字）
解答形式	記述式（接続詞のみ選択式）	マークシート式＋記述式	
満点	30点満点	100点満点	

2015年度の国語プレイスメントテストでは、漢字や接続詞といった国語の基礎的な知識に加え、筆者の主張を100～200字で要約して記述する問題を出題した。しかし、成績下位層（特に工学部の学生）では、記述問題で白紙の答案が目立ったことから、2016年度は記述問題の文字数を40～60字に減らすとともに、総合的な国語の学力を把握するためにマークシート式を併用することで設問数を増やした。

平均点は、2015年度が19.4点（30点満点）、2016年度が49.4点（100点満点）で、両年度とも成績下位の学生80名（全体の約12%）を対象に「日本語上達法1」の履修を勧奨した。2016年度の国語プレイスメントテストの得点分布と履修勧奨者を図1に示す。

「日本語上達法1」は、本学の総合科目（人文・社会・自然群）として1年次前期に開講しており、修得した単位は卒業要件単位として認められる。2015年度、2016年度ともに定員40名のクラスを2クラス設置し、それぞれ教員2名（2016年度は別に「少人数クラス」も設置したため計3名）で担当している。

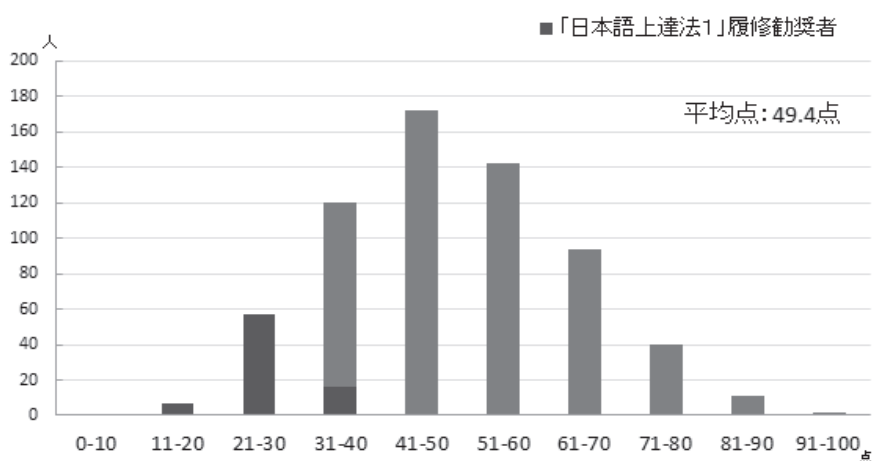


図1 2016年度「国語プレイスメントテスト」の得点分布（全体：645名）

3.2 「日本語上達法1」の位置付けと守備範囲

「日本語上達法1」は、論理的で明確な文章を書けるようになることを目的とする従来の「日本語上達法」に、リメディアル教育の要素を加えた、基礎的な日本語ライティング能力の底上げを担う科目である。入学直後の学生を対象にしていることから、初年次の導入期の科目として、受講生の意識を受験中心型の詰め込み学習から、自発的な大学の学びへと転換させることも目的とする。また、「書くこと」に対する苦手意識を払拭することにより、レポート作成をはじめとする大学での学習に積極性を持ち、高い学習意欲を維持させるというサポート・プログラムでもある。

学習内容の守備範囲は、これまでの「日本語上達法」と同様に、書き言葉によるコミュニケーションを支える、より汎用的な「論理的で明確な文章」の作成である。また、文章の作成過程で、論理的思考力、批判的思考力の育成や、メモの作り方、プレゼンテーションの方法等の必要に応じたスタディ・スキルの獲得も同時進行で行う。一方、専門分野でのレポート作成のための訓練（アカデミック・ライティング）や、敬語や手紙文などを含む実務分野における実践的な技能の習得は目的外とする。

4. 「日本語上達法1」の取り組みと教育効果

4.1 受講生の実態

受講生の多くが「書くこと」にネガティブな感情を抱いていることは、初回授業の課題とした自己紹介文において明確になった。国語教科が苦手で、日本語力に自信がないことを自ら申告する受講生が多数を占めた。

自己認識のとおり、開講当初の受講生が書く文章は、高等学校までの教育課程において習得すべき文章力を身に付けているとは言い難いものであった。表記の面では、乱雑な書字や、常用漢字の平仮名表記、話し言葉による記述、句読点の不適切さ、敬体の使用（または常体との混在）が特徴的であった。内容面でも、思いつくままに書き散らしたものと等閑に付するものなど、思考の過程を踏まない記述が目立った。文字数は少なく、用紙の十分の程度しか記載されないものが多数であった。中には無記入のまま提出されるレポートも存在した。

「日本語上達法1」を受講する学生の低い日本語力の背景には、主に2つの要因が挙げられよう。1つは、前述のとおり、ライティングの経験に乏しく、適切な訓練を受けていないことである。2つ目の要因には、書くことに対する心理的な葛藤が挙げられる。文章作成の不得手を叱責、嘲笑された経験や、失敗体験の積み重ねにより、書くことに対する学習性無力感を抱える受講生もいるだろう。受講生の多くは、これらの諸問題を複合的に抱えているように見受けられた。

4.2 指導上の留意点と授業デザイン

「日本語上達法1」は、国語リメディアル教育の一面を持つ。しかし、受講生の多くが、高等学校までの国語教科に苦手意識や劣等感を抱きながら、本科目の履修を勧奨されているという実態にかんがみ、「国語」の復習や補習というイメージを抱かせないよう配慮した。例えば、「高校生の」や「やりなおし」といった文言を掲げるテキストは使用せず、授業内でも「国語」の記憶を喚起しないよう発言に留意した。ライティング指導を受けた経験を持たない受講生にとって、本科目は初めて提供される新しい学びの場となる点を活かし、学習の動機付けを行った。

指導においては、「教える」ことよりも受講生自らの「気づき」を促すことに重点を置いた。教員は、質問しやすい雰囲気醸成に留意し、長所を褒め、生産的なアドバイスを繰り返した。受講生にとって本科目が、成功体験を積み重ねる場となることを意識してのことである。また、学習の体得と、仲間と学ぶことによる学習意欲の向上を図り、グループ・ワークや相互添削などの「ピア活動」を複数回取り入れた。

受講生の多くは、読書感想文などの情動的な作文の経験しか持たず、自分で問を立て、構成を考えた上で文章を練り上げるという経験をした者は皆無に近かった。また、常に「提出」が最終地点であったことから、「読まれる」という意識も低かった。そこで、本科目では、「読み手に正確に伝わる文章を書く」ことを目的とし、(1) 自分の意見を持つ、(2) 書く前に構成を練る、(3) 書き終えたら推敲することを徹底し、結果よりも過程を重視する授業デザインを採った。

4.3 「日本語上達法1」の授業実践

指導においては、各種の先行研究からアイデアを得た。表記のルールについては木下(1981)、長尾・村上(2015)らにならった。論理力育成については、梅嶋・仁藤・齋田(2011)の意見・

根拠の出し方、銅直・坂東（2013）の文章設計図、大島ら（2005）の思考マップなどを参考にした。また、大島ら（2009）や野田ら（2016）のグループ・ワークによる授業方法を取り入れた。

授業は、〈基礎〉第1～5回、〈初級〉第6～9回、〈中級〉第10～12回、〈上級〉第13～15回の4段階に分けた。講義でベーシック・スキルを取得した後、スキルを体得するための演習を行う2部構成とした。各回の内容は、表2のとおりである。

〈基礎〉では、表記のルールをドリル型問題や短文の記述式ワークで学習した。また、「標準語」の成立過程や、言葉の意味の変遷、方言の多様性など、受講生がことばに興味を持つきっかけとなるような講義を行った²。

〈初級〉〈中級〉〈上級〉では、論理的な書き方を学習し、レポート作成に取り組んだ。レポートの数は各級1つとし、級が進むごとに難易度を上げていった。各級に、

準備（思考メモ・段落構想メモの作成）

執筆（原稿用紙に縦書き・レポート用紙に横書き）

添削（自己添削・相互添削・教員による添削）

発表（プレゼンテーション・質疑応答）

の4段階を設けた。各段階の指導を丁寧に行ったことから、取り組むレポートの数は少なくなったが（2015年度は4課題、2016年度は3課題）、書くことに自信をつけるためには、レポートの数をこなし経験値を上げることも、納得のいくものを書き上げるまで一つの課題にじっくりと取り組む必要があると考えた。

表2 2016年度「日本語上達法1」授業概要

段階	回	テーマ	講義	演習
基礎	第1回	ガイダンス	ことばの面白さ	自己紹介文
	第2回	分かりやすく書く	話し言葉・書き言葉	話し言葉の添削
	第3回	正確に書く	話し言葉・書き言葉	図の文章化
	第4回	分かりやすく書く	句読点・接続詞	短い意見文の作成
	第5回	正確に書く	主述一致	主述不一致文の添削
初級	第6回	レポート準備	構成メモ	課題 「私の好きなもの」
	第7回	レポート執筆	禁則	
	第8回	レポート添削	添削	
	第9回	レポート発表	傾聴・プレゼン方法	
中級	第10回	レポート準備	思考メモ	課題 「ブラック・バイト」
	第11回	レポート執筆	意見・根拠・事例	
	第12回	レポート添削・発表	主観・客観	
上級	第13回	レポート準備	引用	課題 「18歳選挙権」
	第14回	レポート執筆	なし	
	第15回	レポート添削・発表	なし	

講義で使用するパワーポイントや配布資料では、概念を図解化、フレーズ化して提示し、まず視覚的に受講生の注意を喚起してから、言葉で説明するようにした。受講生は「書く」と同様に「読む」ことも不得手であるため、文字の多い複雑な講義資料では学習意欲の刺激になりづらかったためである。

2 第3回の演習（図の文章化）では、インフォメーション・ギャップを利用したペア・ワークを行った。使用する図には、人物画などではなく、線や丸などの記号による図を使用した。本科目の受講生の中には絵にも苦手意識を持つ学生がいると考えられたことから、記号による図が適していると判断した。

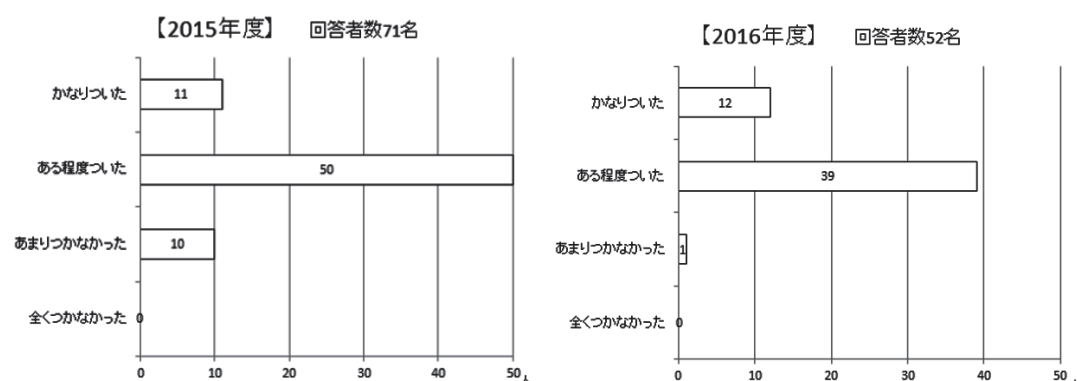
また、各授業に動機付けと振り返りの時間を配置し、学習内容の連続性を意識させた。各回の終了時には、学習内容と自身の成長点を顧みる一口レポートを書かせた。佐藤（2010）のシャトルカードにヒントを得、振り返り事項が一覧できるよう、1枚の用紙に追記していく方法を使った。一口レポートに授業に対する質問が寄せられた場合には、翌回において回答や補足説明を行い、フィードバックを与えることとした。一口レポートの導入によって、授業内での発言を躊躇っていた受講生の質問や意見を引き出すことが可能となった。

4.4 「日本語上達法1」の教育効果と課題

両年度とも、〈初級〉〈中級〉〈上級〉レポートの結果から、レポート課題を重ねるにつれて漢字の使用率が上がり、句読点や接続詞の配置が適切となっていったことが明らかとなった。内容面でも教員が読んで納得できるレポート数が増加していった。一方、2015年度は、上級レポートに進んでも、1～2文のみの記載や、無記入で提出されるレポートが1割程度存在した。

本科目の効果に対する受講生の実感を調査すべく、第15回の授業でアンケートを実施した。選択式と記述式を併用したもので、2015年度の回答者数は71名、2016年度は52名（「少人数クラス」の受講生15名を除く）であった。以下に、結果と自由記述の抄出を記す。

(1) 「日本語上達法1」を受講して、「文章を書く力」がついたか。



① かなりついた	16% / 23%
② ある程度ついた	70% / 75%
③ あまりつかなかった	14% / 2%
④ 全くつかなかった	0% / 0% (2015年度 / 2016年度)

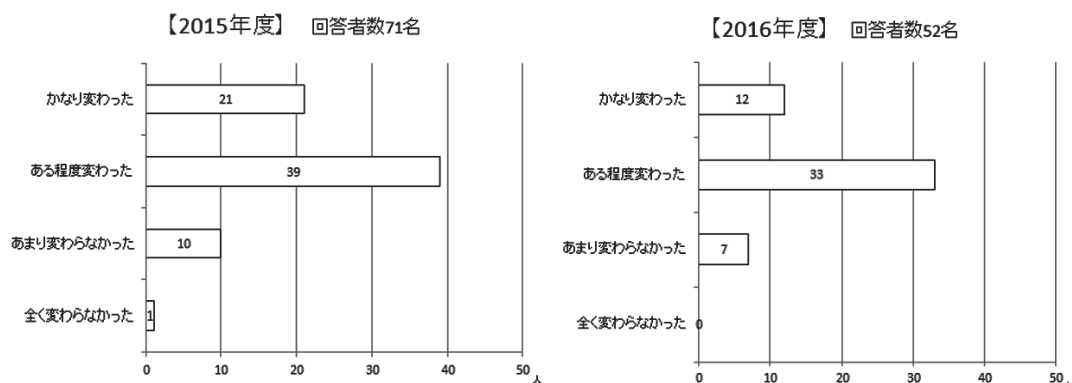
①「かなりついた」②「ある程度ついた」点・理由

- ▶ 誤字・脱字が減った
- ▶ 適切な表現を選べるようになった
- ▶ 自分の文章を読んでおかしいところを見付けられるようになった
- ▶ 書きたいことが文字に置き換えやすくなった
- ▶ 構想を練ることで考える力がついた
- ▶ 他授業の2000字の課題でもすらすら書けるようになった
- ▶ 自分の文章に自信が持てるようになった

③「あまりつかなかった」点・理由

- ▶ 書きたいことがうまくまとめられなかった
- ▶ 自分のレポートに自信が持てず、プレゼンができなかった
- ▶ 少しはましになったが、上達したとまでは言えない

(2)「日本語上達法1」を受講して「文章を書くこと」への意識は変わったか。



- | | |
|--------------|---------------------------|
| ① かなり変わった | 30% / 23% |
| ② ある程度変わった | 55% / 63% |
| ③ あまり変わらなかった | 14% / 13% |
| ④ 全く変わらなかった | 1% / 0% (2015年度 / 2016年度) |

①「かなり変わった」②「ある程度変わった」点・理由

- ▶ 書くことをそれほど苦に思わなくなった
- ▶ 書くことが好きでなかったが、楽しいと感じるようになった
- ▶ 書くことが楽しくて、調べ物も進んで出来るようになった
- ▶ 書いたものを見直すようになった
- ▶ きれい事や常識ではなく、自分の意見を書けるようになった
- ▶ いい加減にではなく、しっかり考えて書くようになった
- ▶ 普段の会話でも、接続詞などを意識して話すようになった

③「あまり変わらなかった」点・理由

- ▶ そもそも勉強に興味がない
- ▶ コミュニケーションが苦手なので、人に伝えることに興味を持てなかった
- ▶ もともと書くことが好きでないので意識も変わらない
- ▶ 子どもの頃から長年染みついた苦手意識をすぐには変えられない

④「全く変わらなかった」点・理由

- ▶ 書くことも読むことも好きではない

授業アンケートの結果から、2015、2016年度調査ともに、8割を超える受講生がライティングのスキル習得と意識変化を実感できたことが分かった。2015年度にはスキル習得を実感できなかった受講生が14%いたが、2016年度では2%まで減少させることができた。一方、意識が変化しなかったと答えた受講生の数は、2015年度で15%（「あまり変わらなかった」14%、「全く変わらなかった」1%）、2016年度で13%であり、大きな変化が見られなかった。

また、第15回授業の出席者（アンケート回答者）は、2015年度は80名中71名（欠席者9名）、2016年度は66名中52名（欠席者14名）であり、出席率の低下が見られた。

5. 考察

5.1 「日本語上達法1」の総括と今後の課題

本科目の受講生の多くにライティング教育の効果があらわれたことは教員の実感であり、かつアンケート結果から受講生自身の認識でもあることが明らかになった。受講生の多くは、表記のルールを守り、読み手意識を持った分かりやすい文章を書けるようになった。今後、専門科目で理系文レポートを作成するための基礎は固められたと言えよう。新入生である受講生にとって、レポート作成は、大学生活における不安要素の一つであったと推測されるが、本科目での「書いた（書けた）」経験の積み重ねは、その心理的負担を軽減させ、大学での学習をスムーズに運ぶ大きな一助となったであろう³。

さらに、スキル習得と合わせて、受講生の多くが「書くこと」に対する意識を変化させたことは、本科目の成果として強調しておくべき点である。受講生は「書くこと」に対する苦手意識を克服し、「楽しみ」や「自信」を獲得していった。それらは、学びに対する活力の源泉となるものである。学習意欲の高まりは、受講態度にもあらわれた。授業を重ねるごとに、授業内や一口レポートでの質問数が増し、内容も具体性を帯びていった。また、相互添削でのコメントや、プレゼンテーションでの質疑応答も活発となり、主体的に取り組み、互いに学び合おうとする姿勢が見られるようになった。この意識変化は、本科目を越えて、大学の学び全般へ積極性を持つ契機となるだろう。

一方、意識を変えることのできなかった者や、授業の途中で出席しなくなる者も、両年ともに一定数いた。苦手意識の蓄積や、学習への無気力・無関心をいかにサポートしていくか、より学生の実態に即した教育プログラムの構築が必要となる。

以上をまとめると、本科目は、新カリキュラムとしての設定目標を広範囲で達成できたと言える。リメディアル教育の要素を含む日本語教育として、また初年次の導入教育としての役割を果たし、さらに、受講生が大学での学習に積極性を持ち、学習意欲を維持させていくというサポート機能を発揮することもできた。

今後の課題となるのは、まず履修勧奨者の選抜方法である。現在はプレイスメントテストの結果によって履修勧奨者を定めているが、テストへの取り組みに意欲の低い学生がいるため、テスト結果と受講生の実態との間に差異が生じている。また、2016年度テストで実施したマークシート中心のテストでは、本科目を必要とする学生を正確に選び出せなかった面がある。マーク

3 スキル習得を実感できない受講生14%（2015年度）を2%（2016年度）に減少できたのは、教員の増員によって、よりきめ細かい支援を提供できたことと関連するだろう。

シート式を採用しなかった2015年度に比べ、2016年度では、受講生の中に本科目が目指す日本語力を既に獲得している者が見られたためである。これらの結果、受講生の習熟度に大幅な開きが生じることとなった。受講生の授業満足度にも影響を及ぼしたと思われる。プレイスメントテストの実施形態にも改善が求められよう。

次に、学生に履修の選択権がない点も課題となる。一口レポートに、履修「させられた」ことへの心理的抵抗感を示す受講生が見られた。「一方的な」選抜は、場合によっては受講生の学習意欲を削ぐおそれがある。他方、授業アンケートには、履修「したかったのに、させてもらえなかった」学生が複数いるという声が寄せられた。本学には、本科目以外に1年次配当の「日本語上達法」は設置されておらず、履修勧奨者以外の受講希望者への日本語教育科目の提供が課題と言えよう。

また、受講生の習熟度に合わせた指導をするために、授業プランの改善も必要となる。本科目は、全ての学習の基礎を支える科目であるという性格上、学習レベルの照準を中間層から成績に不安要素を抱える下位層にかけての受講生に合わせてきた。しかし、上位層からは、より高度なスキルへの挑戦を求める声が上がった。全ての受講生に適切な学習支援を行うためには、一律の進度設定は避け、習熟度別の学習プランの提示が必要となる。

5.2 理工系大学における日本語ライティング教育の課題

本学の理工系学部では、他学部に比して「書けない」学生の比率が高いことがしばしば問題視されてきた。このように、理工系学生の中には、数式や記号ではなく言語によって論理を扱うことに対して、強い苦手意識や心理的抵抗感を持つ学生が少なくないと推測される。理工系学生の苦手意識の程度や「書けない」段階は多様であろうが、レポートが書けない以前に文章そのものが書けない学生に対して、実践的な理系文の書き方をいくら教授しても、教育成果は見えてこない。より根本的な「文章を書く力」の指導を行うことが必要なのである。理工系学生は、大学入学直後からレポートに取り組む機会が多いという現状にかんがみ、大学生活の早い段階で基礎的な日本語教育を行うことが必須である。

さらに、ライティング教育は、学習内容の進度・深度に沿って系統的に行われることが望ましい⁴。初年次の学生を見ていると、学びをその場限りで完結させてしまい、次につなげ発展させていく知的生産技術を持たない者が少なくなかった。特に、「書くこと」に苦手意識を持つ理工系学生が、単独で、複雑さを漸増するレポート作成に、初年次で得たスキルを応用していくことは困難であると思われる。学生が学習段階に応じたライティング・スキルを継続的に学習できるよう、学士教育課程全体をサポートするカリキュラムを設定することが望まれる。

また、特に工学系の学生の場合、自然言語による論理的記述は苦手であっても、人工言語を使ったプログラミングでは論理的思考を得意とする面がある（松本ら2009）。この特性を活かした日本語教育プログラムの開発も期待されよう。

4 愛知淑徳大学ではこのような教育プログラムが生まれ、成果を上げている。

おわりに

「書くこと」が苦手で、かつ「書き方」を習った経験もない学生が、己の力のみでレポート作成に取り組むことは、今やほとんど不可能であると言える。かつて大学教育における知の技術の伝授方法は、模倣による「見て盗む」型が主であった。しかし、学習スタイルの変化に伴い、その伝授は今、明示的に提示されるものへと移行している。アカデミック・スキル・プログラムは整備され、大学教育に定着しつつある（佐藤・橋本2012）。日本語教育の実践においても、ライティングの規範を可視化し、ことばで注入するという過程の繰り返しにより、学習効果を上げてきた。

学生がライティングのスキルとモチベーションを維持し発展させるためには、ライティングを学ぶ場を継続的に提供する学修体制を整備することが重要である。それは、卒業後の学生が、きびしい現実をしなやかに生き抜いていく力を涵養することにもなる。

参考文献

- 愛知淑徳大学 (2014) 『ことばをつなぐ、学びにつなぐ 愛知淑徳大学全学日本語教育部門 活動実施報告2010-2013』愛知淑徳大学
- 池田玲子 (2009) 「協働的アプローチで授業をデザインする」大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂編『日本語表現能力を育む授業のアイデア』ひつじ書房, pp.27-42.
- 石井秀宗・柳井晴夫・椎名久美子・前田忠彦・鈴木規夫・荒井克弘・大竹洋平 (2005) 「大学生の学習意欲と学力低下に関する大学教員の意識についての調査研究」『大学入試センター研究紀要』34, pp.19-58.
- 梅嶋真樹・仁藤亜里・齋田有里 (2011) 『論理コミュニケーション』慶應義塾大学出版会
- 大島弥生 (2009) 「統合的アプローチで授業をデザインする」大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂編『日本語表現能力を育む授業のアイデア』ひつじ書房, pp.95-110.
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂 (2005) 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現第2版—プロセス重視のレポート作成—』ひつじ書房
- 大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂編 (2009) 『日本語表現能力を育む授業のアイデア』ひつじ書房
- 金田徹 (2013) 「理工系学生のための工学系・技術系文章リテラシー育成 (初年次における実験レポート・論文執筆スキル向上の一事例)」『リメディアル教育研究』8 (2), pp.254-258.
- 川島啓二 (2008) 「初年次教育の諸領域とその広がり」『初年次教育学会誌』1-1, pp.26-32.
- 木下是雄 (1981) 『理科系の作文技術』中央公論新社
- 経済産業省 (2006) 社会人基礎力 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> (accessed 2017.1.6)
- 佐藤尚子・橋本美香 (2012) 「解説:日本人学生に対する日本語教育」日本リメディアル教育学会監修『大学における学習支援への挑戦—リメディアル教育の現状と課題』ナヤニシヤ出版, pp.147-152.
- 佐藤浩章 (2010) 『大学教員のための授業方法とデザイン』玉川大学出版部
- 島田康行 (2012) 『「書ける」大学生に育てる—AO入試現場からの提言』大修館書店
- 高井和彦 (2007) 「理系学生への日本語教育:化学実験を利用する初期訓練」『工業教育』55 (1), pp.66-70.
- 塚越久美子 (2008) 「初年次教育としての文章表現法—理工系学生のための授業実践」『北海道工業大学研究紀要』37, pp.117-124.
- 塚越久美子 (2015) 「理工系学生のための自己アピール文作成演習—アカデミック・ライティングの技法を生かした授業実践」『工学教育研究講演会講演論文集』63, pp.454-455.
- 筒井洋一 (2008) 「日本語表現法の意義と今後の展望」『言語』37 (3), pp.18-25.
- 銅直信子・坂東実子 (2013) 『大学生のための文章表現&口頭発表練習帳』国書刊行会
- 長尾佳代子・村上昌孝 (2015) 『大学1年生のための日本語技法』ナカニシヤ出版
- 野田春美・岡村裕美・米田真理子・辻野あらと・藤本真理子・稲葉小由紀 (2016) 『グループワークで日本語表現力アップ』ひつじ書房
- 馬場眞知子・田中佳子・林部英雄・有賀幸則・小野博 (2003) 「日本語リメディアル教育—日本語文章

- 能力開発演習の試行と成果の検証』『メディア教育研究』11, pp.27-38.
- 松本章代・山田未央佳・山田翔・鈴木雅人 (2009) 「理工系学生を対象とした技術文書作成支援システム」
『研究報告コンピュータと教育』15, pp.91-96.
- 文部科学省高等教育局 (2016) 「平成26年度の大学における教育内容等の改革状況について」 http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1380019.htm (accessed 2017.1.6)
- 吉村健一 (2008) 「『日本語上達法』の実践例」『大阪電気通信大学人間科学研究』10, pp.81-88.
- 渡辺哲司 (2010) 『『書くのが苦手』をみきわめる 大学新生の文章表現力向上をめざして』学術出版会