

<ラウンドテーブル報告1>

初年次ライティング教育のゴールとアプローチ

【企画者】 近藤裕子 (山梨学院大学)
【司会者】 佐藤壮広 (山梨学院大学)
【話題提供者】 外山敦子 (愛知淑徳大学)
近藤裕子 (山梨学院大学)
中村かおり (拓殖大学)

1. はじめに

初年次教育に「書くこと」を導入している大学は多い。平成30年度の文部科学省の調査によると、初年次教育を実施する大学のうち「レポート・論文の書き方など文章作法などの文章作法を身に着けるためのプログラム」を導入する大学は91.8%に上っている。こうした初年次ライティング教育の目標は、一般的に論理的思考力や文章作成能力を身につけることにある。具体的には、レポートや論文の書き方を学ぶことが多い。しかしながら、初年次ライティング教育のゴールをどこに設定するか、また、ゴールに向けてどのようにアプローチするのかは一様ではない。こうしたゴールとアプローチの差異は、各教育機関のリソース(科目担当教員数の維持、カリキュラム運営メンバーの確保、テキスト作成の労、ライティング・センター等の設置の有無、SAやTA等のアシスタントやサポーター学生の有無、またこれらを支える予算の確保など)の違いに由来するところも大きい。各教育機関で、ゴールとアプローチについてのデザインは異なると言える。

本ラウンドテーブル(以下、RT)では、初年次ライティング教育の経験を持つ3名が、各機関のリソースに合わせてゴールをどのように設定し、そのためのアプローチを設計したかを報告した。それらをとおり、初年次ライティング教育の課題を共有するとともに、

あらためてゴールとアプローチについて意見交換を行った。

2. 「反復と継続を意識した全学的ライティング教育の実践」(外山敦子)

愛知淑徳大学は、9学部19学科専攻を擁する中堅・中規模の私立大学である。もとは文学部のみの単科大学であった本学では、新学部設置が相次いだ2000年ごろから学生の日本語運用力の低下が話題になり始め、各学部が必要に応じて日本語活用科目を開講するなど、比較的早い時期から対策を講じてきた。こうした取り組みの蓄積と成果をふまえ、2010年に全学部初年次生の必修科目「日本語表現」を開講し、その運営組織として「初年次教育部門」が新設された。筆者は2010年の全学必修化の際に教育課程の開発編成と教材作成とに携わり、2021年までコーディネーターとして部門運営の全般を担っていた。

本学の全学的初年次ライティング教育の特徴は、良くも悪くも開講規模の大きさにある。全学必修の「日本語表現1」(1年前期開講)は受講生2,300人(1クラス平均26人、87クラス)、後続の「日本語表現2」(1年後期開講)は全学必修ではないものの、1学年の55%にあたる1,300人(同、51クラス)が受講する。14人の授業担当者(任期付専任教員と非常勤教員)はそれぞれ異なる専門領域を持ち、大半は採用時点においてライティング教育の経

験がなかった。教室の設備も予算も限られたなか、全学共通のシラバスに基づいて作成されたオリジナルテキストを使い、それぞれ学問的指向性の異なる学部にも所属する初年次生に対して、同一進度・同一評価基準によって展開しうる授業デザインが必要であった。

開講に先立って実施されたアンケートでは、本学入学生の約8割は文章を書くのが苦手で、約半数が高校卒業までに400字以上の文章を書いた経験がないという衝撃の結果が明らかになっていった。大学の初年次教育では、各学部における学問領域のアカデミックルールを意識した「レポートの書き方」指導が一般になされるが、そもそも入学前の文章作成経験がこの程度では、学部の専門教育にたえうるライティングスキルが身につくはずもない。まずは、体系的・継続的な文章作成経験の積み重ねにより、「書くこと」への苦手意識をなくすところから始める必要がある。そこで、本学の全学的初年次ライティング教育は、「ことばをつなぐ、学びにつなぐ」というキャッチフレーズを掲げ、大学の学びへの円滑な移行を促す汎用的な文章力と論理的思考力を涵養し、各学部へバトンを渡すことを、目指すべき「ゴール」と定めた。

1年前期の「日本語表現1」では、身につけるべき汎用的な文章力を、1) 事実を正確に分かりやすく伝える力、2) 論理的に自分の意見を述べる力と定め、その実践として3本の小論文を作成する。1本の小論文作成に講義3週分を充て、小論文の素材集め、カテゴリー化、キーワードの選定、アウトラインの検討、執筆、修正、提出までの各要所にピア活動を入れることで、読み手を意識した「自立した書き手」となることを目指す。また、3回にわたる小論文作成は、あえて同じプロセスを繰り返すことでスキルの定着を促しつつ、作成条件の難度を段階的に引き上げることで(例えば小論文の文字数は、1本目が700字、2本目が800字、3本目は1,000字である)、無理

なくレベルアップできるようにと期待した。

1年後期の「日本語表現2」では、作成する文章が小論文からレポートになり、途中でプレゼンテーションの実践も加わるが、完成までのプロセスやアプローチは前期と変わることはなく、最後は4,000字相当のレポートを書き上げるまでに至る。

RTでは、上記科目における実践を報告し、反復・継続を意識した全学的ライティング教育の効果と課題を述べた。

3. 「高大接続・大社接続を目指した「言語技術」教育の取り組み」(近藤裕子)

山梨学院大学では、経営学部・法学部の初年次生に対し、「言語技術」教育を展開している。ここでは、「大学での学び、および、実社会で自立して生きていくために必要な日本語運用能力を身につけ、高めていく」ことを目標に掲げている。具体的には、「議論する技術」「読解する技術」「文章を書く技術」「論理的・批判的に思考する技術」の総合的な言語スキル習得を目指している。同時に、高大接続の観点からも初年次生の大学入学以前に書いた文章経験を考慮し、何ができて何ができないかといったレディネスを踏まえたうえで必要な学びを設計している。

この「言語技術」は、1年次前期は「言語技術Ⅰ」、後期は「言語技術Ⅱ」(各90分×15回)が開講されている。2023年度においては20クラス編成で、専任教員4名、非常勤講師2名がチームとなって運営している。1クラスの規模は約30名とし、クラスを小さな社会と見立て、学生同士の対話をとおり、学生自身の主体的な気づきを促す。

前期「言語技術Ⅰ」では、2,000字の調査報告型レポート作成を行う。レポートを作成するプロセス一つひとつをとおして、課題発見、問い立て・調査・対話・思考する体験を重視しながら、それを分かりやすく、また説得力をもって他者に伝えるための論の組み立

てや表現などの習得を目指している。同時に、ピア・レビューを繰り返すことで「読み手」を意識した文章作成の体験ができるように授業を構成している。

一方、後期「言語技術Ⅱ」では、大学生活や実社会でも要求されるレポート以外のさまざまな文章作成に対応できる力を身につけることを目指している。この後期の授業では、“言語化”をキーワードとして、事実と意見を分け、それらをわかりやすく他者に伝えるスキルを養う。例えば、写真などの視覚情報、講演内容、自らの体験、さらには概念などを適切にまとめ、客観的に言語化する。具体的な取り組みとして、写真を用いた視覚情報の言語化では、1)「その写真を構成している要素は何か」を説明する(客観的記述)2)「その写真からどのようなことが読み取れるか」(事実からどのようなことが導き出せるか論理的思考を交えた解釈の記述)3)「あなたにとって、その写真はどのような意味があるのか」(単なる感想ではない上記の前提を含む記述)という作業を行い、段階的に異なる書き方を要求する。これは、初年次生の作成した文章の傾向である「私」が軸となった主観的記述から、物事をベースとした客観的記述へと転換をさせるための意識づけのワークである。この取り組みでは、学生が最も難しかったのは1)事実の客観的記述だという。

以上のように、「言語技術」では、さまざまな文章の作成プロセスをとおして、物事を観察し、問いを立て、対話し、思考する。さらに、論を組み立て、相手に伝わるための方法を考える。これらで身につけた力は、文章のカテゴリーを超え、生きるうえで必要な共通したスキルだと考える。こうした力が、単に初年次のレポートを書いた、という体験で終わるのではなく、そこで得た知識を専門科目や実社会で求められる文章作成に応じて「再構成」できるようになることが「ゴール」だと考える。これは井下(2022)のいう「自律

した書き手」になることだと言える。

また、これらを支援するために、正課外の「ライティングサポートデスク」で個別相談や授業欠席者への対応をしている。さらに、「言語技術Ⅰ・Ⅱ」ではSA(スチューデント・アシスタント)制度を採用し、授業の活性化を図ると同時に、SA自身の成長を促すために言語スキル部門の教員による研修も実施している。

RTでは、これらの取り組みの具体例を紹介し、初年次生の課題について報告した。

4. 「大学での学びの基盤作りを目指すレポート指導の試み」(中村かおり)

ここでは、都内私立大学人文学系学部の学科において、1年次前期必修科目(2022年度から105分13回)として開講されている初年次教育クラス(以下、初年次クラス)を紹介する。この大学では学部あるいは学科によってライティング教育への取り組みが異なっており、筆者が担当する初年次クラスは学科特有のものである。クラスは3クラス(1クラス約16名)体制で学科の共通シラバスを用いて運営されているが、各回の指導順序や具体的な指導方法は担当教員に任されている。そして、日本人学生と留学生がおおよそ半数ずつ在籍するという特徴がある。

初年次クラスの目的は、「4年間の学修に求められる学修姿勢と基礎的なアカデミックスキルを身につけること」である。協働学習を通じて専門領域の学びに必要な読み方、書き方、発表の仕方などを能動的に学ぶことを目指すほか、図書館の利用方法や4年間の学修計画、キャリアプランについても扱わなければならない。そのため、アカデミック・ライティング(以下AW)に充てられる時間は5コマ程度となっており、その時間内で自由題のレポートを書き上げるまで指導を行う。

筆者は、クラスの目的をより具体化した「ゴール」として、「大学での学びを高校までのそれとは異なるものとして捉え、課題解決

のためのアカデミックな考え方や方法について理解することと、そのために必要な取り組み方を意識化すること」とした。限られた時間内で、レポート指導を大学での学びの基盤づくりにつなげるためには、AWの形式だけでなく問題設定などの方法も理解し、それらに対する自らの取り組みをメタ的に意識することが重要であると考えたためである。また、何を書けばよいかわからないという内容面に関する課題が、書くことに対する苦手意識を生むことが指摘されており(渡辺, 2010)、書くべき内容や問いの立て方についてはこれまで以上に手厚い支援が必要であると考えた。

そのためには、アカデミックな文章を読む経験が不可欠であろう。モデルとなる複数のアカデミックな文章をいくつかの観点から分析的に読むことにより、形式や内容に求められていることがイメージしやすくなり、アカデミックな考え方や方法への理解が進むと考えられる。しかし、論文などのアカデミックな文章は専門によって書き方が異なるうえに、初年次生にはその前提となる専門知識、すなわちスキーマが乏しいため、分析的に読むことは容易ではない。そのため現状では、初年次生向けに簡略化されたレポートが、共通のモデルとして用いられる傾向にある。しかし、多くの学生の関心を引き、良質のインプットとなりうる素材探しは容易ではない。

そこで筆者は、ある種の課題解決を目的とするアカデミックな世界へ学生を招待するために、各自の関心に沿って好きな論文を探させることとした。その後、複数の文章を分析的に読み、協働で思考しながらメタ的にAWを捉えさせることで、関心や専門の違いを超えて、書きにつなげることを目指した。

実践には、以下の七つの観点を取り入れた。1) アカデミックな共同体の一員であるという自覚と書く目的への意識を持たせること、2) 興味のあるテーマの論文を探して読ませ、アカデミックな世界に招き入れるこ

と、3) 書き方の特徴をサンプル分析タスクによって発見させること、4) 背景、問い、答え、根拠の見通しを立てながらストーリーラインを作成させること、5) AWの概念を協働学習により言語化させること、6) 書くためのプロセスを段階的に体験する機会を与え、メタ的に捉えさせること、7) ピア・レビューにより読み手への意識を持たせること、である。

これらのアプローチを基盤にした授業を計画し、段階的にピア・レビューを行いながらレポートを書かせ、最終授業の前までに完成稿を相互に評価させるという流れで進めた(詳細は中村(2022)を参照)。

RTではこの実践の詳細と課題について報告した。

5. おわりに

RTには、初年次ライティング教育に関心を持つ35名の参加があった。そこでは初年次ライティング教育の多様性を確認するとともに、それぞれのアプローチに対する具体的な質問が寄せられた。また、高大接続や初年次と学部教育の接続の課題が共有され、盛んな意見交換が行われた。

【参考文献】

- 井下千子(編)(2022)『思考を鍛えるライティング教育—書く・読む・対話する・探究する力を育む—』慶應義塾出版会
- 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革促進室(2020)「平成30年における教育内容等の状況について」
- 中村かおり(2022)「大学での学びの基盤作りを目指す初年次レポート指導—アカデミックなスキーマ形成を中心に—」『大学教育学会誌』, 44(2), 84-94.
- 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