

作文嫌いはなくせるか？  
—学部 2 年次留学生に対する  
アカデミック・ライティングの実践—

梁井 久江

Can international students' dislike of writing be ended?  
Conducting academic Japanese practice for undergraduate,  
2<sup>nd</sup> year international students

Hisae YANAI

**Abstract**

Why do international students dislike writing in Japanese?

When international students write in Japanese, what are the points that they are aware of not being good at?

What kind of compositions do international students want to be able to write in Japanese?

In this paper, in an environment of Japanese as a second language, the points for which international students are aware of not being good at for Japanese academic writing, and also their needs for it, are investigated, and how these points and needs are changed by a class in academic writing, are clarified. Based on this, improvements to classes to reduce the psychological burden imposed by academic

writing and the learning of it are proposed so that international students can write with more confidence.

**Keywords:** academic Japanese, Japanese as a second language, international students, reduce the psychological burden

## 1. 問題の所在

大学や大学院におけるアカデミック・ライティング（以下、「AW」）をめぐることは、これまでに教育・研究面で多くの蓄積がある。その関心は、日本留学試験の導入を控えた2000年にアカデミック・ジャパニーズ（以下、「AJ」）という用語が初めて登場して以降<sup>1)</sup>、よりいっそうの高まりを見せている（門倉ほか編 2006 等）。

AW・AJ教育に関わる議論が活発化するなか、学部留学生を対象とする作文授業で一般に行われているのは、レポートや論文等の学術的な文章の書き方の指導であり、その教育方法の改良が進んでいる<sup>2)</sup>。しかし、それでも、留学生にとって学術的文章へのハードルは高く、大学での学びに必要な日本語力を1、2年生のうちに身につけることは困難である。その理由の一つとして、留学生がこれまでに身につけてきた日本語の書き方と、学部の作文授業を通じて習得を目指すAWとの間に大きな隔たりがあることが挙げられる。幸田（2017）の言葉を借りるなら、それまでの作文からAWへ移行することは「180度の転換」（p.84）を意味する。AWに取り組むことは、留学生にとってそれほど負荷の大きい学習なのである。しかも、AW学習には即効性はなく、習得までそれ相応の経験が必要である。そのため、効果を実感する前に苦手意識に苛まれ習得を断念する留学生が出てきたとしても不思議ではないだろう。

他方、実践に携わる教育・研究者の間では、AW・AJで培われる種々の力が、大学での学びに対してだけでなく、社会に出てからも有用だとする認識が強まっている（たとえば、門倉ほか編 2006）。ところが、その教育を受け

る当事者に目を向けると、教える側が思うほどAW・AJに意義を見出していないようである。

中国の大学で日本語を専攻する学生に対し、AWの一つである卒業論文作成の意味を尋ねた楊（2013）によると、調査に協力した日本語専攻学生の3割以上が日本語による卒業論文を「必要ではない」、または、卒業論文作成の意味は「分からない」と答え、その理由として、自分には研究は不要、大学院入試科目と無関係、就職活動で落ち着いて書けない等を挙げたという。楊（2013）は、日本語を外国語として学ぶJFL環境下の大学生の結果であり、そのことが学習意欲の低迷に関わっていると推測されるが、学外での活動や就職にAWは不要という声は、日本語を第二言語として学ぶJSL環境にいる留学生からも耳にする（4節で詳述する）<sup>3)</sup>。AWとその学習への動機づけが不十分なまま、留学生が作文授業に臨んでいるのだとすれば、授業を通じて得られるはずのものも得られず、苦手意識も解消されないまま、時間だけが過ぎていくことにつながりかねない。上級学年になり、専門的な学びが本格化する前に、AWへの心理的な抵抗を減らしつつ、学術的な文章の作成過程を一通り成し遂げられるようにする必要がある。

そこで本稿では、JSL環境下の学部留学生がAWの何にどのような難しさや苦手意識を抱いているのかを検討し、AWに対する捉え方が作文授業によってどう変化したかを報告する。この報告をふまえて、AWに対する苦手意識や心理的な抵抗をできるだけなくし、AWらしい文章への転換を促進するための授業改善策を提案する。まず、2節でAWに対する学習者の意識について言及した先行研究を整理する。その上で、3節以降は、学部2年次留学生への実践報告を行う。3節で研究対象と方法について述べたあと、4節では、履修開始時に行ったアンケート調査の結果を、AWへの苦手意識とニーズの観点から分析する。さらに、5節では、履修終了時のふりかえりシートへの記述から、AWに対する留学生の捉え方の変化を考察する。以上をふまえた6節では、次期以降に向けた授業改善策を提案する。

1節の最後に、本稿におけるAWとAJの関係を考えておきたい。AWと

AJ との関係は AW の内実をどう捉えるかで変わってくる。たとえば、門倉 (2006) は、AW を、「言葉の教育」と「学習スキル教育」の 2 要素から成ると捉え、この 2 要素に問題発見解決能力育成をベースとする「〈学び〉の教育」を加えた 3 要素から成る AJ の、隣接領域と位置づけている。しかし、AW で行われる、先行研究の批判的検討や問題提起といった活動は、「問題発見」そのものであり、論証の末に結論を導く過程は何らかの「解決」を目指すものである。その意味では、AW にも「〈学び〉の教育」という要素があると言える。そのため本稿では、AW を、AJ の隣接領域ではなく、AJ に含まれる領域と捉えることとする。

## 2. 先行研究

AW に対する留学生の心理面の研究はほとんどなく、苦手意識や忌避感の存在こそ指摘されているものの、詳しい記述は見当たらない<sup>4)</sup>。そこで以下では、対象を日本人学生に広げ、これまでの研究を整理する。

近田 (2010) は、名古屋大学の文系基礎科目「学術論文の書き方入門」の受講者を対象に、AW に対してどの程度苦手意識を持っているか、論文執筆のどの段階に苦労しているか、それが授業履修により軽減されたか等についてアンケート調査を行った。その結果、(1)「書くことが苦手だ」と回答した学生は全体の 2/3 に上ること、(2) 論文執筆で学生が苦労を感じたのは、書き始める前から一通り書き上げるまでの段階に集中していること、(3) 授業履修による苦労度の軽減も同段階に大きいこと、が明らかになった。この研究は、書くことに苦手意識をもつ学生が実際に論文を書く過程のどこに苦労しているかに焦点を当てている。しかし、苦手だと意識することと、書いてみて苦労を実感することとは、必ずしも一致しないように思われる。その点で、書き手が書く活動の何に苦手意識を抱くのか、さらなる検討が必要と考える。また、そもそも、近田 (2010) が対象とする日本人学生と、本研究で対象とする留学生とでは、日本語の言語処理に要する負荷が異なり、そのことが AW に対する心理面の違いに影響する可能性もあるだろう。坪根・

田中（2015）によると、第2言語で書く力は、内容や構成に関わる文章能力（writing expertise）と、言語能力（L2 proficiency）に分けられ、ライティングの評価にはこの二つの能力のバランスが関わっているとされる。この点をふまえると、留学生の場合には、少なくとも、文章能力に結びつく（1）内容と（2）構成、言語能力に結びつく（3）言語面の三つに分けて心理的負担を検討する必要があると考える。

他方、学習者がAW学習に楽しみや喜びを見出すこともある。初年次の日本人学生を対象とする文章表現クラスでAWを教える吉田美登利は、受講者が提出するコメントシートの記述内容を9カテゴリーに分類<sup>5)</sup>、考察した（吉田2017）。その結果のうち、楽しみや喜びに注目すると、（1）「③授業の楽しさや喜び」のコメント数は182に上り、コメントのカテゴリー別頻度では最多であること、（2）そのコメントの多くは、学生間のコミュニケーションや、テーマから学べる知的な楽しさについて述べられていたことがわかった。なお、吉田（2017）からは、「①新しい知識の獲得」や「⑧課題達成できた」、「⑨成長の実感」を表すコメントも多くあることがわかるが、分析においてそれらは書くことの楽しみや喜びとは関連付けられていない。しかし、課題達成による充実感や成長の実感は、AW学習を通じて得られた満足感そのものであり、書くことの楽しみや喜びと関わるように思われる。AWは骨が折れる。だからこそ、こうした充足感も含め、楽しみや喜びを感じる局面を学習過程にどれだけ用意できるか考えることが重要だろう。

最後に、AW学習を阻害する恐れのある、動機づけの低さについて見ておく。1節に示したように、中国の大学の日本語専攻学生は卒業論文作成への意欲が低いことが指摘されている（楊2013）。大島ほか（2016）によると、中国の大学でAJ教育に携わる教師の間では、学生の書く力と書く意欲の低下が問題視されており、（1）初年次からの作文授業と卒業論文作成が乖離している、（2）大学院入試や企業の採用で卒業論文が軽視されている、（3）就職活動や入試の準備に時間を取られるといったことがその背景にあると認識されているという。大島ほか（2016）の研究には、JFL環境下でAJ教育を

実践することがいかに難しいかが示されている。しかし、上の(2)と(3)については、JSL環境下の留学生にも当てはまる場合があるのではないだろうか。AWに対する留学生の動機づけの有無・内容を知り、AWへの心理的負担を軽減するような授業を展開する必要がある。

以上で見てきた先行研究の成果をふまえ、次節以降は、学部2年次留学生への実践報告を行う。

### 3. 研究対象と方法

3節では、研究対象と方法について述べる。

#### 3.1 研究対象とする授業

筆者は、2015年度より、本学外国語学部日本語学科の2年次留学生向け必修科目「日本語2B」(90分×30週)を担当している。本研究では2016年度の取り組みを研究対象とする。

この授業はAWに特化しており、その目的は、「学術的な文脈に合う言葉と論理展開を用いながら、自分の考えをレポートとしてまとめられるようになること」である。ある程度長さのある論証型レポート(3000字程度)の作成を通じ、専門的な学習や研究を進めていくための基礎を身につける。

2016年度の履修者は、中国(7名)、マレーシア(3名)、バーレーン(1名)の計11名であった。本年度の授業は5名と6名の二組に分けて実施され、環境的には非常に恵まれていた。全員が初年次の日本語科目でAWの基礎を学習済みであり<sup>6)</sup>、文体・表現等の言語知識や序・本・結論等の構成知識はクラス内で共有されていた。しかし、履修者の書く力に注目すると決して十分とは言えず、進級当初は、論証型の、ある程度長さのある文章になると、歯が立たない者が大部分であった。

#### 3.2 研究方法

この授業では、AW学習を効果的に行うため、履修開始時にアンケート調

査を実施している。母語と日本語の作文学習経験をふりかえる問いに答え、他の留学生と意見を交換することにより、これからどのような方法でAWを学んでいきたいのかを考える機会を設けている。アンケートは、母語と日本語それぞれにおいて書くことが好きか、これまでの作文学習経験はどのようなものか、やってみたくい作文学習は何か、やりたくない作文学習は何か、の4項目から成っていた。この4項目の自由記述欄に書かれた回答を、AWへの苦手意識とニーズに分類、分析したのが調査1である。回答者は10名である。

また、履修終了時には、AW学習のまとめをふりかえりシートに記入する活動を行っている。この記述をもとに、留学生のAWに対する捉え方がどう変化したのかを分析したのが調査2である。回答者は10名である<sup>7)</sup>。

調査1と2の結果・考察は、4節と5節でそれぞれ述べる。

#### 4. 調査1の結果と考察—履修開始時のアンケート調査—

4節では、履修開始時の留学生がAWをどのように捉えているのかを明らかにするために、調査1の回答を苦手意識とニーズに分類し考察する。

##### 4.1 留学生はAWとその学習にどのような苦手意識を持っているのか

まず、留学生がAWに対してどのような苦手意識を持っているのか見ていく。履修開始時アンケートでは、母語または日本語で書くことについて、①好き、②どちらでもない、③嫌い、の3つの選択肢を設けて質問し、その理由を自由記述欄に書けるようにしていた。その結果は、母語の場合は①が2、②が6、③が2、日本語の場合は①が0、②が3、③が7であり、日本語で書くことへの苦手意識や忌避感が明確に表れていた。また、自由記述は、③嫌いを選択した場合にのみ見られ、その総数は11であった。これらを(a)から(l)として、原文のまま記載する。

(a) 母語でも日本語でも書くのは嫌いです。

- (b) 日本語で文章を書くことは私にとってちょっと難しいですから。
- (c) いつもアイデアがありません。
- (d) 適切な言葉やアイデアをさがすのは難しい。
- (e) 生活と密接につながらないテーマの作文を書くのは大変でした。
- (f) 好きなテーマを見たら、とまらないくらい書きたいが、嫌いなテーマを見たら、腹立つになる。
- (g) てきせつに自分の考えを書くことがむずかしいです。
- (h) 日本語の文章はとにかく短くコンパクトに書かなきゃいけないです。
- (i) グラフを見て、どんなことを気づいたか、グラフ1とグラフ2の区別は何でしょうか、のような問題見たら、頭は痛くなる。数字・データは苦手です。
- (j) データやグラフの説明のし方苦手です。特に、変化など細かい説明がちょっと…
- (k) どのように見る人に分かるように書くには、むずかしいです。
- (l) 時間がかかるところ。

以上のうち、(a) と (b) は、書くことそのものへの忌避感や困難さを漠然と述べたものである。これに対し (c) ～ (l) は、具体的な悩みや難しさに言及したものである。

まず注目したいのは、レポートのテーマや内容に対する思いを述べた (c) ～ (f) である。与えられたテーマから自分なりのメイン・トピックを設定する際に苦勞している様子がうかがえる。特に、(e) (f) の記述からは、書き手自身が「自分とは関係がない」「関心が向かない」と感じるテーマの場合に苦手意識や忌避感が強くなることが示唆される。

次に目を引くのは、(d)、(g) ～ (j) という言語面への苦手意識である。初年次の授業で AW 学習に取り組んでみて、AW 特有の文体や表現を用いて書くことの難しさを実感したのであろうか。重点的に練習したという、データやグラフの解釈及びその書き方への苦しみが綴られた、(i) と (j)

の具体性が際立っている。

他方、(h)には無駄を省いて書くことの難しさが記述されている。「短くコンパクトに」の意図を正確に読み取ることは難しいが、日本語の学術的文章で好まれる書き方が、母語のそれとは異なるために、困難を覚えた可能性はある<sup>8)</sup>。また、この記述がマレー語を母語とする留学生によるものであること、日本語で短く書くためにはさまざまな漢語を覚え書き分けられるようになる必要があることを考え合わせると、AWで好まれる漢語の習得に苦労している可能性もあるだろう。

残る二つの記述のうち、読み手を意識して書くことの難しさを述べた(k)については、論理的な構成を念頭に置いた記述と考えられる。他方、日本語で書くことが嫌いな理由として「時間がかかる」ことを挙げる(i)については、他の3技能と比較した際の「書く」技能の難しさを示唆するものと思われる。

#### 4.2 留学生はAWとその学習にどのようなニーズを持っているのか

次に、AWに対する留学生のニーズを検討する。アンケートにおいて、やってみたい作文学習はあるか、どのようなことが書けるようになりたいかを尋ねたところ、次の(m)から(r)の回答が得られた(以下、原文)。

- (m) もっといい成績をもらえるようにして、レポートの書き方を勉強したい。
- (n) 学術的なテーマの作文学習をしたいです。これから、三、四年生になったら、きっとたくさんの学術的な作文を書かせるようになると思いますから。
- (o) 作文を上手く身につけたら、他の授業でも役に立つ。
- (p) 正しい日本語を使いたいだけだ。
- (q) どんなテーマの作文を書いても、全体的な構成が大事です。
- (r) やってみたい作文学習は特にありません。

(m) から (o) により、留学生は、単位取得や成績向上に役立つという理由から、AW を学びたいと考えていることがわかる。その一方で、さらに踏み込んで具体的に身につけたいライティング・スキルに触れた回答は、言語面の正確さに言及した (p) と、文章構成に言及した (q) の二つにとどまっていた。

他方 (r) は、(m) から (q) と異なり、AW 学習に消極的な記述と言える。この記述に、苦手な作文学習を挙げる項目で得た (s) (t) の二つを加えると、消極的な記述は三つになる（以下、原文に筆者による補足を追加）。

(s) 意見を書くのが好きですが、卒論は書きません。それに中国で就職したいですから（筆者補足：学術的な文章は）必要ありません。

(t) バイトの時、日本語で書きません。（筆者補足：だから、AW 学習は必要ない。）

(s) により、AW 学習に積極的な意義を見出せない留学生がいる背景として、卒業要件や就職活動において卒業論文が必ずしも必要でないことが挙げられる。また、(t) のように、留学生が学外での活動に AW の有用性を感じづらい場合も AW 学習に対する意欲が低下するようだ。これらの留学生の場合、AW に積極的意義を見出せないことが原因で動機づけが低迷している点では、楊（2013）と大島ほか（2016）で報告された中国の大学生と同様と言える。

以上で見てきたように、アンケートに協力した留学生は、AW を積極的に学ぼうとする者とそうでない者に二極化していた。しかし、留学生が AW にどのような意義を見出しているかという点に注目すると、両者の間には本質的な違いはないように思われる。JSL 環境下の留学生にとって、日本語でレポートや論文が書けることは大学での成績評価に直結することである。ここで、成績評価を将来の進路と結びつけ重視する者は AW 学習に積極的に

なるが、そうでない者は意欲的になれないということなのだろう。どちらの場合もAWを学業に関わる行為と位置づけている点では共通していると言える。このことは、見方を変えれば、多くの留学生がAWを卒業までの限られた期間にのみ有用なスキルと捉えていることを意味する。この点で、社会的文脈におけるAW・AJの有用性を主張する教育・研究者との間に、温度差を感じる。

ここまで、AW学習に対する留学生のニーズについて、自由記述をもとに検討してきた。以下では視点を換え、4.1項で取り上げた苦手意識と比較してみたい。やってみたい作文学習について、苦手意識の場合と比較すると、興味深いことに、言語面や構成に触れる記述はどちらにも見られる一方、内容に触れる記述は苦手意識にしか見られないことがわかった。先に示した(c)から(f)のように、テーマからアイデアを広げたり、メイン・トピックを切り出したりすることに、苦手意識や困難を覚える留学生は少なくない。にもかかわらず、それができるようになりたいと記述しないのはなぜなのか。その明確な理由は今の筆者にはわからない<sup>9)</sup>。しかし、そうは言っても、内容に関して苦手意識を持つ留学生がいることに変わりはない。そう考えると、内容には、いわば、「潜在的ニーズ」があると見るべきだろう。言語面や構成のような「明示的ニーズ」と同様、指導対象に加えていく必要があると考える。

### 4.3 実践の際に配慮した点

調査1を踏まえ、実践では履修者の心理的負担を軽減したいと考えた。

授業では、内容、構成、言語面のバランスに配慮し、(1)AW表現・文体、(2)論理的なつながり、(3)要約力・キーワード抽出力、(4)問題提起力の4点について段階を踏んで習得していくことを目指した。前期は、全員が同じテーマでレポートを3本作成するなかで、論の展開の仕方、引用の仕方、データの分析と結果のまとめ方、要約の仕方を習得していくようにした。後期は、各自がテーマを決め、情報を収集し、レポートを1本作成し

た。ここで留学生自身にテーマを決めさせたのは、テーマに関心がないと AW への苦手意識や忌避感が強まることがわかったためで（4.1 項）、負担軽減を優先したいと考えた末の対応であった。加えて期末には、口頭発表と文集にまとめた完成作の読み合いを実施し、一年間の AW 学習をふりかえる時間をとるようにした。前期は佐々木ほか（2006）の 8 から 10 課、後期は浜田ほか（1997）と大島ほか（2014）をそれぞれ主教材とし、石黒（2012）も適宜使用した。

各回はおおよそ、(1) その日の学習上のポイントの確認、(2) 一人で文章作成、(3) ピア・レスポンス、(4) 自己推敲、(5) 教師添削の順に進行した。(3) のピア・レスポンス時には、(2) で作成した文章の良い点や改善点について指摘し合ったほか、作成上の悩みや情報を共有する時間もとった。(5) の教師添削では、留学生に添削物を見せ、ピア・レスポンスや自己推敲によって気づいたことを話してもらったあと、教師との対話によって具体的に何をどう書き進めていけばいいのか、詰めていった。

実際に授業を進めるに当たり、(1) 履修開始時において既に多くの留学生が AW に苦手意識を持っていたこと、(2) 2 年次に履修する各授業は初年次のそれに比べ質・量ともにアップしていくこと、一方で (3) アルバイト等の学業以外の活動に時間をとられる恐れがあること、等を考慮する必要があった。また、留学生が履修後ある程度自力でレポートを書けるようになることを目指すならば、ライティング・スキルだけでなく、レポートの取り組み方自体も指導する必要があるとも考えた。こうした思いから、留学生には以下の点について話をし、自ら行動するよう要求した。

- (1) 文章を書き始める前に、文章を書く目的や自分の考えをよく整理すること。アウトライン作成に時間をかけること。
- (2) 推敲で必ず良くなるので、一度や二度で完璧な文章にしようと思気込まないこと。
- (3) 一人で書く、ピア・レスポンスする、教師と対話する、のいずれも重

要な活動であり、この三つを繰り返すうちに、自分の考えが次第にまとまってくると心得ること。

- (4) 自分の文章をクラスメイトの文章や教師の模範例<sup>10)</sup>と比較し、具体的にどこを改善すべきか考えることが重要だということ。
- (5) 小さな締め切りと大きな締め切りを意識し、達成するための方法を考えること。
- (6) 図書館に慣れるなど学習環境を整えつつ、学習スキルを上げていくこと。
- (7) 行き詰まった時は一人で悩まずに教師やクラスメイトと具体策を探すこと。資料選びに悩んだ時は図書館員に自分から相談すること。
- (8) AW学習を通じて鍛えられる、論理的思考力等の汎用的スキルが、社会に出てからも有用だということを念頭に置きつつ、レポート作成に取り組むこと。

## 5. 調査2—履修終了時のふりかえりシートの分析—

5節では、履修終了時のふりかえりシートへの記述から、留学生のAWへの捉え方がどう変化したのかを考察する。ふりかえりシートは、努力度（5段階評価）、一年間で学んだこと、今後の目標、授業への要望の4項目から成っていたのだが、回答を見ると項目を跨ぎ似たような記述が混在していた。そのため以下では、自由記述を集めた上でAW学習に肯定的か否かに分類し直し考察することにした（例1～3）。肯定的記述には、努力、達成の事実、喜び、楽しみ、AWの有用性に触れたもの等が、否定的記述には、努力不足、締め切り遅延、今後の課題に触れたもの等が、それぞれ含まれる。複文で内容が複数ある時は、文末・従属節末の表現と記述内容の両方を見て記述数を数えた（例2）。ほぼ同じ内容が続けて書かれている場合の記述数は1とした（例3）。以下に記述の数え方の例を示しておく。例文中の下線部は該当箇所を表す。また、下線部に続く（ ）内の数字はその例文中で何番目の記述かを表している。記述の総数は51で、肯定的記述が36、

否定的記述が 15 で、前者は後者の 2 倍以上あった。

- (例 1) 作文のながれについてもう少し上手になりたい <sup>(1)</sup>。現在のレベル  
まだまだ足りない <sup>(2)</sup>。(否定的記述が 2)
- (例 2) データの集め方をきちんと学んだ <sup>(1)</sup>り、自分でレポートのテーマ  
(2)・構成 <sup>(3)</sup>などを立てたりすることができるようになった。(肯定的記述が 3)
- (例 3) 図書館の先生も私のことが知りました。毎回、図書館に行く時、  
先生は「レポートの資料は大丈夫ですか。」と聞かれました <sup>(1)</sup>。  
(肯定的記述が 1)

## 5.1 肯定的記述

36 の肯定的記述のうち、最も多かったのは、具体的な学習事項に言及したもので、全体の半数に迫る 16 に上っていた。その内訳は、言語表現や形式等に関わる言語面が 8、内容が 3、構成が 2、学習スキルが 3 である。言語面を細かく見ると、引用・先行研究の示し方が三つで、ほかは文体の区別、事実と意見の区別、図表の使い方、書式、文法が一つずつあった。他方、内容に関わる記述としては、自分の言いたいことや自分らしいレポートが書けた、自分で問いを立てられるようになったというものだった。また、学習スキルに関わる記述は、資料の調べ方、データの集め方、図書館員とのやりとりという、情報収集に関するものだった。

次に多かったのは、AW 学習のために努力したことへの満足感を述べたものである。記述数は 9 で、レポート作成に向けた努力や頑張りのほか、完成できたことや課題を期限内に提出できたことへの達成感が記述されていた。

満足感以外の肯定的な感情を表す記述として他に、「好きなテーマなので、資料を調べる時も楽しかった」「テーマが他の人と違ったので自分にとって良かったと思う」(以上、原文のまま記載)があった。レポート作成に際し、自らの興味にしたがってテーマを選択したことが、このような喜びや

楽しみの表現につながったと思われる（4.3項）。

また、AW学習を総括するような記述として、「レポートの正しい書き方できるようになった」「今までこんな難しいレポートを書いたことがない」「はじめて、このような長いレポートを書いた」「これから大学ではかの授業のレポートを書く時、役に立つだと思ふ。実際もそうである。」（以上、原文のまま記載）等があった。

以上のように、本授業を履修した留学生の場合、書くことへの喜びの多くは、AW学習を通じて具体的な学習項目を習得できたという成長の実感や、日本語で学術的文章を完成できたという達成感という形で言及されている。このような言及が多くなされた理由としては、調査2が最終回の授業時に実施されたということもあるだろうが、第二言語である日本語でAW学習を行ったということも大きく関わっているように思われる。母語の場合よりも言語処理に負荷のかかる日本語でAW学習を成し遂げた喜びは、何物にも代えがたいということなのではないか。

## 5.2 否定的記述

15の否定的記述の内訳は、今後の目標に触れる記述が8、欠席や遅刻、提出遅延といった時間管理に触れる記述が5、目標未達成と授業への要望が各1で、書けないことへの嘆きや苛立ちを表す記述は見られなかった。

八つの今後の目標には、さまざまなことが記述されていた。言語面への言及として要約力と文法力、構成への言及として流れを意識したライティング、内容への言及として、目的を考えて書く、内容を充実させる、自分の考えをもっと深く述べる、自分らしいレポートを書く、が1つずつあった。ほかに、情報収集に関わる記述（u）と卒業論文を意識した記述（v）も見られた（以下、原文）。

- (u) 作文を書く時、ちゃんと資料を探したほうがいい。いつでも、資料が足りない気がした。

(v) 今の調子で、卒論を書けるように！

ここで、上の (u) について補足をしておきたい。(u) からは、この留学生が情報収集の向上を目標にしていることが読みとれる。しかし、筆者はこの留学生を指導している時、情報収集力不足よりむしろ、収集した情報の使い方や整理の仕方に難点があると感じていた。この留学生が書けない原因の一つとして、自らの主張を支えるために不可欠なはずの資料の使い方や読み取り方が身につけていないということがあるのではないか、そう思ったのである。

さらに、指導を重ねていくうちに、読み方に問題のある留学生は一人だけではないこともわかってきた。説得力ある主張を展開するためにどのような資料が必要かわからなかったり、読み取りが不正確であったりと、問題はさまざまだった。

また、(w) により、留学生の中にも読解力不足を自認する者がいることがうかがえる（以下、原文）。

(w) もし、できれば、論文の内容／読み取りし方もできたらいいなあ！

### 5.3 実践の成果と課題

以上、授業履修後のふりかえりシートには、習得できた項目に触れる記述のほか、満足感や喜びの記述など、肯定的記述が多く見られた。その一方、否定的記述は少なく、その場合も今後の目標が半数を占めていた。AW への苦手意識に苛まれていた履修開始時と比べると、履修後の留学生の態度は前向きに変化していると言える。

さらに、留学生が受講によって達成できたと認識する項目（「達成」とする）と、課題として残ると認識する項目（「課題」とする）に注目してみる。表1は、(1) 内容、(2) 構成、(3) 言語面、(4) 学習スキル、(5) 読解、(6) 時間管理の6項目を立て、該当する記述の数を数えたものである。

表1の6項目のうち、(1)から(3)は完成レポートへの自己評価に直接関わる項目、(4)から(6)はレポート作成過程における可否が問題となる項目である。数値は記述数を、「—」は記述がなかったことを、それぞれ表す。

表1 達成／課題を示す記述の数

		達成	課題
完成レポートへの 自己評価に 直接関わるもの	(1) 内容	3	4
	(2) 構成	2	1
	(3) 言語面	8	1
レポート作成過程に関 わるもの	(4) 学習スキル	3	1
	(5) 読解	—	1
	(6) 時間管理	4	5
計		20	13

表1からわかることをまとめると次のようになる。まず、全体として課題よりも達成の記述数が多い。達成の数が課題の数を上回っているのは、(2) 構成、(3) 言語面、(4) 学習スキルの三つである。その中でも(3) 言語面は、達成と課題の差が大きい。一方、(1) 内容、(5) 読解、(6) 時間管理の3項目は、達成より課題の方に記述数が多い。しかし、その差はほとんどなく、拮抗している。特に、(1) 内容に関しては、苦手意識を持つ留学生が当初多かったことを考慮すると(4.1項)、AW学習によって良い方向に向かいつつあると言える。

このような改善が見られたのは、各自が関心に合わせてテーマを選択できたこともあるが(5.1項)、本文を書き始める前の段階の指導に注力したことが奏功したのではないと思われる。特に、構想からアウトライン作成までの指導に、大島ほか(2014)の2課から6課を利用したことが大きかったように感じる。本書にある「思考マップ」と「構想マップ」で構想を膨らませ、「<問いと答え>構成表」で問いと答えを切り出していく活動を行ったところ、半数以上の留学生が自分の述べたいことをアウトラインに落とし込込

めるようになったからである。

しかし、上述のツールは、問いと答えの論証可能性を保障するものではない。それゆえ、レポートに使用できない、論証不可能な問いと答え<sup>11)</sup>を切り出す留学生も出てきた。このような場合には、留学生から述べたいことを聞き出し、問いと答えを論証可能なものに修正する方法をとった。しかし、問題が生じてからの対応では時間がかかりすぎ、本文執筆や推敲に当てる時間が不足するケースも生じた。2種類のマップと「〈問いと答え〉構成表」の使用法を見直し、本文を書き始める前の活動の効率を高めることが、これからの課題である。

改善すべき点は他にもある。テーマを自由とした後期は、収集された資料が多岐に亘っていた。そのため、読む活動は各自が授業外に行うよう指示したところ、読むことに時間をとられたり、読み方が不十分であったりして、資料の内容を本文に活かすきれない留学生が出てきたのである(5.2項)。授業内に批判的読解の時間がとれるならそれに越したことはないが、時間は限られている。作文授業の中で書くための読みをどう扱っていくべきか、今後検討する必要がある。

以上、今回の実践では、履修した留学生がAWに前向きになったという意味では成果があったものの、問いと答えの切り出し方や書くための読みに関しては、課題が残る結果となった。いずれも内容の充実したレポートを書くためには欠かせないものである。これらの活動を授業の中にどう組み込み、どう指導していくかを具体的に考え、すみやかに実行に移していかなければならない。

## 6. おわりに—授業改善策の提案—

以上、本稿では、JSL環境下の学部2年次留学生がAWに対しどのような苦手意識やニーズを持つのかを調べ、それが心理的負担を軽減した作文授業によってどう変化したのかを考察してきた。

4節では、履修開始時に行ったアンケート調査の結果を分析し、(1)履修

開始時の留学生は、AWへの苦手意識に苛まれており、それは特に内容や言語面に強いこと、(2) 留学生はAWを学業と関連づけて捉えており、大学での評価を重視するか否かによってAW学習に意欲的な者とそうでない者に二極化していること、(3) 言語面や構成についてはニーズとして明確に意識されているが、内容については潜在的なニーズにとどまっていること、を指摘した。履修開始時のこのような状況をふまえて実践に臨み、5節では、履修終了時のふりかえりシートを分析した。その結果、AW学習を肯定的に捉える記述が否定的記述よりも多く、AWへの苦手意識に苛まれていた履修開始時に比べ、履修後の留学生の態度は前向きに変化していることが明らかになった。

その一方で、レポート作成中の様子に注目すると、問いと答えの切り出し方や書くための読みに関して問題が見られ、次期以降に向けて授業を改善する必要性を感じた。そこで以下では、この二つに焦点を当てた授業改善策を三つ提案し、本稿のまとめにかえるものとする。

改善策の一つめは、構想をまとめる際に使用する、「〈問いと答え〉構成表」の使い方を見直すというものである。現行の方法では、「〈問いと答え〉構成表」を用いても、論証不可能な問いと答えの産出を排除することができず、問いと答えを論証可能にするための個別対応に多くの時間をとられていた。そこで、「〈問いと答え〉構成表」へ進む前に、論証型レポートにふさわしい問いと答えとはどのようなものか、どのような点に注意して切り出せば良いのかといった点について、全体で考える時間をとることを提案したい。さまざまな例の中から適切なものを選ばせたり、不適切なものをどう修正すれば適切になるのかを考えさせたりする活動を予め行っておけば、適切な問いと答えについての理解が深まるため、「〈問いと答え〉構成表」に取り組む際も、効率良く進められるはずである。また、クラス全体で考えることで、問いと答えの適切性を判断する基準が共有されるので、自分達で切り出した問いと答えを検討し合う際にも意見を交わしやすくなるのではないかと考える。

改善策の二つめは、書くための読みである批判的読解への対応を見直すことである。具体策は二つで、一つは読解授業と連携し、書くための読み方を集中的に学ばせるというものである。もう一つは、作文授業の中でテーマに沿った資料を読み比べ、議論させる時間をとるというものである。共通テーマでレポートを書く前期において、批判的思考力を鍛える活動を行い、書くための読み方がある程度身につけておけば、一人で資料を読む後期になっても、ポイントを外さず読めるようになると思われる。

このように、新たに二つの策を導入するとなれば、これまで以上に各自の時間管理能力が問われることになるだろう。そこで、三つめの改善策として、レポート完成までのプロセスを可視化し、進捗状況を定期的に確認させる時間を取り入れることを提案したい。レポートの作成工程とルーブリック評価をもとに、留学生一人ひとりが目標を決め、計画を立てるのである。授業中、計画どおりにレポート作成が進んでいるかを確認し合う時間や悩みを共有する時間をとり、必要に応じて計画修正を促せば、本文執筆や推敲に当てる時間が不足するといった事態は防げるように思われる。

今後、これらの改善策を導入しその効果を検証しながら、留学生が自信を持ってレポートを書けるようになるための指導法を探っていきたい。

## 謝辞

本稿は、第2回外語日本語の会（2017.03.05.（於）大東文化会館）における口頭発表「大学での学びを豊かにする作文教育—学部2年次留学生への実践から見てきたこと—」の一部を再構成したのち修正したものである。研究会の席上、貴重な御教示を賜りました先生方に、この場を借りて御礼申し上げます。

## 【注】

- 1) 初出は、「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議が作成した「日本留学のための新たな試験について—渡日前入学許可の実現に向けて—」であり、

AJは「日本の大学での勉学に対応できる日本語力」とされている。

- 2) 石黒編（2014）は、作文授業に対する考え方と、それにもとづく実践例が豊富で、作文授業を担当する教師にとって参考になる点が多い。
- 3) JFLとは、外国語としての日本語（Japanese as a foreign language）の略称で、日本語が使用されない環境で外国語として日本語を学ぶことを指す。他方、JSLとは、第二言語としての日本語（Japanese as a second language）の略称で、日本語が日常的に使用される環境で日本語を学ぶことを指す。
- 4) たとえば、作文の指導法を解説した大森・鴻野（2013）を見ると、作文授業を受ける学習者の反応の例として、つまらない、テーマに興味がない、書き方がわからない等が挙げられている。
- 5) 吉田（2017）は、受講者のコメントを、文末表現を基準として九つ（①新しい知識の獲得、②驚き、③授業の楽しさや喜び、④課題達成の難しさや困難、⑤欠点の自覚、⑥成長目標の提示、⑦今後の作業の具体的な改善点・作業計画などの提示、⑧課題達成できた、⑨成長の実感）に分類している。
- 6) 初年次留学生必修の日本語科目は計六つで、日本語1A・1B・1C・1D、古文購読、漢字から成る。このうち、初年次のライティングは1Bで行われている。なお、2年次へは、上記全ての科目の単位取得がならずとも進級できる。そのため、2年次以降に日本語科目を再履修する留学生もいる。
- 7) 2016年度の履修者は11名だが、調査日の出席者は調査1・2ともに10名であった。
- 8) 中国人留学生の場合を例にとると、中国の「語文教育」では、日本の場合と異なり、大きな話題や抽象的なことを書くことが好まれ、古典や名文からの引用も盛んに行われるため、この方法に慣れ親しんでいる留学生の中には、日本で学ぶ日本語の書き方に戸惑う者もいるという（大野ほか2016）。
- 9) (1) これまでのAW教育では言語面や構成の指導が優先され、内容の指導は後回しになりがちであったこと、(2) 教師も学習者も、内容は個性の一つであると捉え、暗黙のうちに習得の対象から外してきたこと、等が理由として考えられる。たとえば、山口ほか（2015）は自身のかつての指導をふりかえり、言語面や構成にはさほど問題がないものの良いとは言えない文章に対して、「文章に内在する問題点を的確に把握することが難しく、指導の際に構成、形式、日本語表現の

フィードバックで終わることが多かった」(p.10) と述べている。

- 10) 教員による模範例は、全員同じテーマで書いた前期のみ配布した。
- 11) 問いと答えが不明確な例として、「日本の少子化について」、問いと答えはあるが論証不可能な例として、「(問い) 国際結婚したら幸せな生活ができるか／(答え) 適切な準備をしなければ国際結婚しないほうがいい」等があった。

## 【引用文献】

- 石黒圭 (2012) 『この1冊できちんと書ける！論文・レポートの基本』日本実業出版社
- 石黒圭編 (2014) 『実践・作文指導』くろしお出版
- 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 (2014) 『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・陳俊森・山路奈保子・因京子 (2016) 「中国の大学における卒業論文作成指導の過程からのアカデミック・ジャパニーズ教育への示唆—学習者・指導者の認識に着目して—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』8, 28-36. アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会
- 大野早苗・莊巖 (2016) 「インタビュー調査からみる中国人留学生在母国の学校教育で学んだ文章の書き方について—作文参考書の利用を中心として—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』8, 74-82. アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会
- 大森雅美・鴻野豊子 (2013) 『日本語教師の7つ道具シリーズ3—作文授業の作り方編—』アルク
- 門倉正美 (2006) 「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力—アカデミック・ジャパニーズからの発信—」門倉ほか編所収 3-20.
- 門倉正美・筒井洋一・三宅和子編 (2006) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- 幸田佳子 (2017) 「日本語中上級クラスにおける論文作成指導とその問題点」『語学教育研究論叢』34, 83-98. 大東文化大学語学教育研究所
- 佐々木瑞枝・細井和代・藤尾喜代子 (2006) 『大学で学ぶための日本語ライティング

—短文からレポート作成まで— ジャパンタイムズ

近田政博（2013）『『学術論文の書き方入門』の授業実践—文章作成に対する学生の苦手意識は軽減できるか—』『名古屋高等教育研究』13, 103-122. 名古屋大学高等研究教育センター

坪根由香里・田中真理（2015）「第二言語としての日本語小論文評価における『いい内容』『いい構成』を探る—評価観の共通点・相違点から—」『社会言語科学』18-1, 111-127. 社会言語科学会

浜田麻里・平尾得子・由井紀久子（1997）『大学生と留学生のための論文ワークブック』くろしお出版

山口恵子・鈴木秀明（2015）「レポートと小論文クラスにおける上級日本語学習者の問題点—不適切な問と不適切な答えの分析を通して—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』7, 10-17. アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会

楊秀娥（2013）「アカデミック・ライティングに対する日本語学習者の意味付け—卒業論文を作成した中国の大学における日本語専攻生への調査から—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』5, 46-54. アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会

吉田美登利（2017）「大学初年次文章表現クラスにおけるアクティブ・ラーニングの実践報告—コメントシート『大福帳』から見た学習者の成長の自己認識—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』9, 19-27. アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会

「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議（2000）「日本留学のための新たな試験について—渡日前入学許可の実現に向けて—」

<[http://www.jasso.go.jp/ryugaku/study\\_j/eju/about/about\\_a/foundation.html](http://www.jasso.go.jp/ryugaku/study_j/eju/about/about_a/foundation.html)>

（最終閲覧日：2017年8月24日）