

大学で必要とされる「書く力」とは

Written Japanese Competency Requirement in University Students

安藤 葉子

Yoko Ando

要旨

大学生の学力低下、特に「書く力」が低いことが指摘され、2000年を過ぎた頃から、各大学では「初年次教育」として日本人を対象とした日本語教育に取り組んできた。「書く力」が身につけていない要因は、高校での「国語」教科にあることが指摘されている。即ち、「国語」では読む力をつけることが重視され、「書く」ことの指導が十分ではなく、また、「国語」とは別に、大学受験の小論文を書くための練習のみが行われているというものである。

このことは、筆者が担当する「文章表現」の受講生を対象に行ったアンケート調査の結果にも表れていた。つまり、大学で必要とされるレポートや論文を書くための力を高校までに養われなかった大学生が、課されるレポート課題に、「書く力」の不足を痛感するのである。しかし、大学生にとって、書く文章はレポートや論文ばかりではない。大学生活では様々な文章を書くことが必要とされる。現在、大学生に必要なとされ、また、不足しているとされる「論理的な文章」、「客観的な根拠」は、もう少し幅広いものに見直す必要がある。また、「読む力」を「書く力」と結び付けることにこそ、「書く力」を伸ばす鍵が含まれているのではないだろうか。

●キーワード：初年次教育 (first-year experience) / 論理的な文章 (logical writing) / 読む力 (reading comprehension)

I. 大学生の「書く力」に関する指摘

I-1. これまでの指摘と取り組み

本学同様、近年の18歳人口の減少に伴う入学者数の減少、それによる全入時代を迎え、どの大学でも日本人学生の学力低下が指摘されている。その中には、大学に進学する日本人として当然、身に付けているはずの「国語力」も含まれている。平成10年に大学入試センターが国立大学の全学部長を対象に行った、大学生の学力低下に関する調査結果(鈴木則夫他2000)や、同じく平成15年に全国408大学の教員を対象として行われた調査結果(石井秀宗他2005)には、「論理的に思考し、それを表現する力が弱い」、「日本語の基礎学力が低い」といった指摘が見られる。

こうした状況に対する対策として、2000年を過ぎた頃から、「大学での勉学を支えるための日本語表現法、アカデミック・スキルズの導入教育など、広義の『日本語』の教育が、ほとんどの大学で何らかの形で実施されている(私学高等教育研究所2003)」「(三宅他2004)という。それは、「初年次教育」とほぼ同意義に用いられ

ていると言ってもいい。文部科学省高等教育局大学振興課が発表した「大学における教育内容等の改革状況について(平成26年度)」によると、初年次教育を実施する大学は、平成18年(2006)年度には501大学であったのが、平成26(2014)年度には710大学に増え、全体の96%とほとんどの大学で実施されていると断言している。

その内容の中でも、「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」(平成26年度には全体の86.2%)、「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法を身に付けるためのプログラム」(同79.8%)が多く大学の大学で行われていることから、大学において「書く力」を身に付けさせることが急務とされていることがわかる。

この教育に早くから取り組んだ大学には、1980年代に中・高校教師らとともに「言語技術の会」を発足させた学習院大学や、「大学生活を送る上で必要な文章能力が身につくこと」から「現代社会で要求される文章を書く力を身につける」こと、「発想を豊かにする」ことま

でも目的とした、細やかで行き届いた教育を1989年から実践している桜美林大学、また富山大学などがある。

井下は、大学教育学会の課題研究として1981年に「大学教育における論述作文、読書および対話討議に関する意味づけと方策」というテーマが掲げられていることを指摘し、既に1980年代初頭から大学生における「書く力」の低さが問題として取り上げられているとしている(井下2008 p13)。

ここに、井下が大学の文章表現教育の変遷を示した5つの発達段階を紹介する。

- 1980年～ 黎明期 読み書き教育に対する問題意識の芽生え
- 1990年～ 草創期 日本語表現科目の創設
- 2000年～ 普及期 初年次教育としての文章表現科目の位置の確立
- 転換期 転換点に立ち、模索する多様な取組
- 2010年～ 発展期 ディシプリンと教養が発展の鍵
「文章表現教育における5つの発達段階」(同書 p12)

さらに、この中で2000年以降の各大学の取り組みを次の4つのパターンに類型化している(同書 p18)。

- ・学習技術型——基本的な学習技術の習得を目指し、その一環として主にレポートの標準的な書き方やノートの取り方などの指導を行う。
- ・専門基礎型——専門に関するテーマが素材として用いられ、専門教育に直結する表現形式や表現力の習得を目指す。
- ・専門教養型——専門分野での学習経験を自分の言葉で表現することを通して知識の再構築、すなわち学習の意味づけを行い、教養へと発展させる。
- ・表現教養型——技術より学習者としての自律的な態度や感性の育成を重視し、自分の思いや考えを言葉に載せて伝えるための教養教育に力を注ぐ。

また、大島は、1980年代以降に大学教育・国語教育・日本語教育等に発表された事例報告を「『日本語リテラシー』育成授業」と呼び、次のように分類している(大島2014 p144)。

- ・「論述・作文」系列——読み書きと「教養」の育成。人間形成に関わる問題として捉える。
- ・「言語技術」系列——人に伝えるコミュニケーションの手段としての文章表現力を養うことを目的とし、「パラグラフ・ライティング」、「序論・本論・結論」を重視

する。

- ・「スタディ・スキル」系列——単なる文章表現指導だけでなく、ノートテイキング・プレゼンテーション・情報検索といったスキルも身に付けることも目的とする。
- ・「専門日本語(JSP)」系列——大学院留学生の日本語教育を中心に行われている。
- ・アカデミック・ジャパニーズ(AJ)」系列——学部留学生対象の日本語教育に端を発し、日本語母語話者大学生を対象に大学の勉学に必要な論理的思考力・表現力、批判的思考能力の育成を強調する。
- ・「ことば」系列——助詞の使い方・読点・副詞など、日本語のことばとしての表現力を養うことを主眼とする。
- ・「自己探求」型

筆者は本大学の日本人学生の日本語力の向上を目的とする教育内容の開発を目的に、本大学と偏差値の値が近い大学とファッション・造形に関連する学科を持つ大学における、初年次に設定された日本語科目のシラバスについて調査した。そして、一口に「日本語」の科目と言っても、その目的・内容は広範囲にわたり、さまざまであることがわかった。

それは、上記に示した分類のそれぞれにまたがり展開されるもので、1種に限定されるものではない。井下も「言語表現教育、アカデミックジャパニーズ、高水準リテラシー教育など多様で、教育の目指すところにもそれぞれ若干の違いがあるように伺える。」「論文やレポートの書き方だけでなく、スピーチや朗読の指導、敬語の用法や就職活動のエントリーシート書き方まで、その幅広さはこの科目を担当する教員の専門の多様性を示している。」(井下2008 p33)と述べている。

ただ、ここで、どの科目にも共通して見られるのは、単に書く力を身に付ける演習にとどまらず、最終的に「考える力」を養うことを目標としていることである。これは、前述したように、大学教員の多くが大学生に対し、「論理的に思考し、それを表現する力が弱い」と考えていることからわかるように、「書く力」とは、とりもなおさず「考えを文章にする力」と捉えていることである。

また、教育方法として、近年では教員や他の学習者との「協働」による学習という方法をプログラムに取り入れているものが多いことも傾向として見られる。

しかし、このように日本語の科目が広範囲の範疇を含むようになると、大学で求められる、また、身に付けなければならない「書く力」の目指すところは何なのかが

明確に見えなくなっているように思われる。初年次教育における「書く力」の習得を目的とする教育内容が、このままの方向に進んでいった方がいいのか、今一度、考えてみたい。

I-2. 大学生の「書く力」低下の要因

それでは、そもそも、義務教育から高校まで「国語」という授業の中で数えきれないほど書く方法を学び、練習も積んできたはずの大学生が、さらには、一部の学生を除き、大学受験という関門を突破するための文章が書けるように指導を受けてきたはずの大学生が、なぜ、「書く力」がないといわれるのだろうか。I-1で述べたように大学生の「書く力」の不足を指摘し、その対策を検討する中で、当然、こうした現象が生まれた原因に言及することになる。

特に、「高校における『書くこと』の学習・指導が大学におけるレポートに備えるものとなっておらず、また大学におけるレポート指導が高校までの『書くこと』の学習をふまえて生かすように行われて」（渡辺・島田 2017 p2）いないとする、高校に於ける「書く」ことの教育と大学で求められる「書く力」の差異が、大学生の「書く力」不足という現象を生み出すという意見が多く見られるようだ。

筆者は担当する「文章表現」の授業の初回に、履修者に対してアンケートを取っている（II参照）。その中で、高校までの「書く」授業の有無について問う部分があるが、4割の学生が「経験がない」と答えている（II-1参照）。その要因としては、高校までの国語、或いはそれ以外の授業の中で、「書く」ことを指導されてこなかったか、または、指導されても本人が興味ないなどの理由で身につけていないのか、さらには、指導を受けたが忘れてしまったかのいずれかが考えられる。因みに、2017年度後期の同授業の中で、受講生の一人が、「高校で作文の書き方は習わなかった」と明言したのに驚いた経験がある。その学生によると、「書く」ことはあったが、それはテーマを与えられて書き、添削を受けるだけで、書く作業の前後に書き方の指導はなかったという。

この学生の言うことが事実であることを窺わせる記述もある。現職の高校教諭であり、元文部科学省での会議のメンバーであった鈴木秀幸は「文章を書く能力を育成すべき教科である国語でさえ、もはや文章を書く指導はほとんど行われておらず、ひたすら文章の解釈の指導が行われて」と述べている（鈴木秀幸 2016 p50～

56）。

高校の「国語」で「書く力」を身に付ける指導が十分に為されていないことを示すデータの一つとして、島田による調査結果がある（渡辺・島田 2017 p23～p29）。これは、平成 25 年に全国から総合大学 7 大学を選び、新入生 598 人を対象に、高校の「国語」の授業で学ぶ機会があったかどうかを質問したアンケート結果である。質問項目は高等学校学習指導要領「国語」に示された「指導事項」からの引用で、23 項目に渡る。この結果を見ると、「論理的な構成を工夫して、自分の考えを文章にまとめること」、「相手や目的に応じて題材を選び、効果的な表現を考えて書くこと」、「情報を収集、整理し、正確かつ簡潔に伝える文章にまとめること」、「題材を選んで考えをまとめ、書く順序を工夫して説明や意見などを書くこと」、「本を読んでその紹介を書いたり、課題について収集した情報を整理して記録や報告などを書いたりすること」といった「書く力」の習得に関する項目について「十分に学ぶ機会があった」とする割合は 7%～20%にとどまり、一方、「文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうこと」、「文章の内容を的確に読み取ったり、必要に応じて要約したりすること」、「文章を読んで、構成を確かめたり表現の特色をとらえたりすること」、「論理的な文章について、論理の展開や要旨を的確にとらえること」という「読む力」に関する項目はいずれも 30%以上を示していることがわかる。

さらに、島田は、平成 21 年に国立 2 大学の初年次生、約 360 名を対象にした調査結果から、高校 3 年間を通し、「国語」の授業において 400 字以上のまとまった文章を書いた経験が 0 回から 3 回しかない者が 6 割以上もいることも示している（島田 2012 p48～p52）。

以上のデータは、前述の鈴木（2016）の述べる内容を証明しており、即ち、高校の「国語」の授業では「書く力」を身に付ける指導が十分に為されていないということになる。

また、「国語」の教科以外で、入試対策として小論文の書き方などを学ぶ者が多いことも島田は報告している。ここから、高校の「国語」教育において「書くこと」の学習が必ずしも十分に行われていない状況がある一方で、「国語」の教科とは別に、大学受験を目的とする、小論文を書く時間があり、小論文対策として、生徒たちは「書く力」を身に付ける指導を受けているという実態が明らかになる。

しかし、十分ではないにしろ、学習指導要領の「指導事項」に項目がある以上、高校の「国語」で「書くこと」の指導は行われているはずである。高校「国語」における文章表現の位置付けについて、渡辺は2016年に高校で使用される「国語」教科書48点を調査し、次のように結論づけている（渡辺・島田2017 p36～p53）。

- ・高校の国語教科書におけるレポートの定義では、事実を他者に伝えることのみが強調され、意見は含まれない。そして、情報の処理や表示の仕方が重視される。
- ・一方、高校の国語教科書の中に意見文・小論文の書き方として記載されていた項目には、「構成（序論・本論・結論）」、「意見・主張・立場の明記」、「意見・主張の根拠」、「具体例と事実」、「反論の想定」といった、大学レポートに通じる主要な技術が項目として挙げられている。

即ち、高校で指導されるレポートの書き方と、大学で求められるレポートの間にはズレがあることがわかる。しかし、ズレがあるにしても、「レポート」の定義には書かれていないが、「意見文・小論文」の書き方として国語教科書の中で扱われているということである。つまり、大学のレポートで要する「書く」技術は、「レポート」の書き方としてではないにしても、高校の「国語」で指導はされているということになる。

しかし、さらに、詳細に高校「国語」教科書を調べてみると、項目として「序論・本論・結論」を取り上げていても具体的な説明がない、「客観性や信頼性の高い資料」を収集する手順が示されていない、「論理的」とはどういうことかが捉えにくい、といった指摘もある（北澤正志・橋本美香2017 p66）。これは、前述のアンケート結果（渡辺・島田2017 p23～p29）で、大学新生が十分に学ぶ機会がなかったと感じていることを証明しているであろう。即ち、高校の「国語」で「書く力」を身に付ける指導が十分に為されていないということになる。

ところが、こうした状態で大学に入学してきた新入生に対し、大学では1年次から各科目で出されるレポート課題が非常に多いという事実がある（渡辺・島田2017 p17）。つまり、大学生は大学入学後にして初めて、高校で「書く」ことを十分に学んで来なかったことを痛感するのである。

ここに、所謂、大学生の「書く力」が低下しており、その原因が、高校までの過程で「書く力」が養われてい

ないことにあるとされる所以があるのではないだろうか。

次に、筆者の担当する「文章表現」の受講者を対象に行ったアンケート調査の結果について述べる。

Ⅱ. 大学生の「書く」ことに関する実態・意識・学習歴についてのアンケート調査

Ⅱ-1. 調査の概要

・実施時期—2016年4月15日(金)・2016年9月23日(金)・2017年4月14日(金)・2017年9月22日(金)（いずれも第1回授業時）

・実施対象—服装学部3・4年生で「文章表現」を選択履修した学生、計102人

・実施方法—第1回目授業時の最後の時間10～15分程度で記入してもらい、その場で回収した。無記名による。

・実施目的—選択科目であるため、選択した目的、即ち「書く力」の何を求めて履修したのか、この科目に対する学習者のニーズを知ることが第一の目的である。また、本来なら中等教育機関で獲得すべき基礎的な日本語の知識・技術が身に付いていないことが予想されるが、その原因には次のようなことが考えられる。まず、これまで受けてきた小・中・高校での「国語」の授業の中で「書く」ことを学習する機会が少なかった、或いはなかったことである。次に、学習する機会があったにも拘わらず、学習意欲がないなどの理由で「書く」力が身につかなかったことである。さらに、学習する機会があり、その時はある程度の力を修得したものの、その後の日常生活の中で「書く」行為が為されず、修得した力を反復使用する機会がないために、忘れる、または失われてしまったのではないかとということである。筆者はⅢで後述するように、「書く力」の根底には、そのインプットとして「読む力」を養うことが重要になると仮定している。以上の理由から、質問項目には、これまでの「書く」ことに関する学習歴、日常生活でどれほど「読む」「書く」ことが行われているのかという実態を知るためのものを設定した。尚、質問項目を設定するにあたり、梶田（2013）を参照した。

Ⅱ-2. 質問項目と調査結果

以下に、質問項目ごとの回答者数、（複数回答ではない場合）その割合、記述式回答の内訳を示す。

1. 最近、文章（まとまった長さを持つもの）を書きましたか。

- a. 書いた 53 名 (52.0%)
- b. 書いていない 49 名 (48.0%)

「a. 書いた」と答えた人に聞きます。それはどのような種類の文章ですか。(複数回答を含む)

授業課題のレポート、テストで書いた意見文、奨学金申請書類の小論文、卒業論文、クラブ活動の連絡事項、就職講座でのレポート、進路調査書のレポート、インターンシップのレポート・エントリーシート、インターンシップ先へのお礼の手紙、履歴書の自己アピール、内定先へのメール、企画書、義理の親・祖母への手紙、両親へのメール、自分の気持ちをメモしたもの

2. 普段、文章を書く機会はありますか。それはどのような種類のものですか。また、どのくらいの頻度で書いていますか。(複数回答を含む)

(1) 文章の種類

- a. メール 37 名
- b. レポート 53 名
- c. 手紙 1 名
- d. 日記 (アルバイト先での日報) 4 名

(2) 書く頻度

- a. 毎日 29 名
- b. 一週間に 2~3 日程度 26 名
- c. 一週間に 1 日程度 26 名
- d. 二週間に 1 日程度 5 名
- e. 一か月に 1 日程度 24 名
- f. その他 10 名

3. 文章を書くときに、いつも困る点、わからない点、直したい点がありますか。(複数回答を含む)

- ・敬語の使い方 (28 名)
- ・文章がまとまらない / 長ったらしい / ぐだぐだ書いてしまう / 簡潔にわかりやすく書けない (20 名)
- ・語彙・単語 (14 名)
- ・漢字 (14 名)
- ・文章の流れ・配置・構成 (13 名)
- ・長く書けない・量が書けない・書きたいことが出てこない (9 名)
- ・書き言葉 (9 名)
- ・書き出しの表現 (9 名)

- ・文法的な正しさ (9 名)
- ・言いたいことが相手に伝わらない (8 名)
- ・文末表現 (8 名)
- ・接続詞 (6 名)
- ・句読点の使い方 (4 名)
- ・メールや手紙の形式 (3 名)
- ・段落のつけかた (2 名)
- ・正しい主語と述語 (2 名)
- ・論点がずれてしまう
- ・原稿用紙の使い方
- ・文字数を「~以上」と指定されたときにそこまで書けない

4. 文章の書き方を指導してもらったことはありますか

- a. ある 63 名 (61.7%)
- b. ない 39 名 (38.2%)

「a. ある」と答えた人に聞きます。それはいつですか。(複数回答を含む)

- a. 小学校 25 名
- b. 中学校 26 名
- c. 高校 26 名
- d. その他 20 名 (日本語学校、大学)

5. 4で「a. ある」と答えた人に聞きます。そのときに教わったことで、その後、役に立ったこと、または今も役に立っていると思うことは何ですか。(複数回答を含む)

- ・文章の構成 (起承転結) (9 名)
- ・敬語の使い方 (7 名) (内、メールでの敬語の使い方 1 名)
- ・手紙・はがきの書き方 (7 名)
- ・原稿用紙の使い方 (5 名)
- ・段落の分け方 (5 名)
- ・小論文の書き方 (4 名)
- ・作文やレポートの書き方 (3 名)
- ・履歴書や自己PRの書き方 (2 名)
- ・話し言葉と書き言葉の違い (2 名)
- ・意見文の書き方
- ・句読点の打ち方
- ・無回答・覚えていない (13 名)

6. 普段、文章を読む機会はありますか。それはどのよ

うな種類のものでしょうか。また、どのくらいの頻度で読みますか。(複数回答を含む)

(1) 文章の種類(形態は紙媒体・電子媒体のどちらでも可)

- a. 雑誌の記事 55名
- b. 新聞—①記事 12名 ②コラム 15名
③社説 1名 ④その他 4名
- c. 小説・エッセイ 37名
- d. 教科書 24名
- e. その他 7名(マンガ、ブログ、SNS)

(2) 読む頻度

- a. 毎日 20名
- b. 一週間に2~3日程度 33名
- c. 一週間に1日程度 14名
- d. 二週間に1日程度 9名
- e. 一か月に1日程度 15名
- f. その他 0名

7. どのような文章が書けるようになりたいと思いますか。文章の種類、作家名など、どのような形で答えても構いません。(複数回答を含む)

- ・わかりやすい文章/相手が理解しやすい文章(21名)
- ・常識のある失礼のない文章/大人としてしっかりしていると感じられる文章/社会に出ても恥をかかない文章(11名)
- ・主張・伝えたいことがはっきり伝えられる文章(8名)
- ・人によって言葉が使い分けられるきれいな文章(6名)
- ・きれいな言葉で丁寧にまとめられた簡潔な文章(5名)
- ・ビジネスの文章(企画書)(5名)
- ・人が共感できる文章/人を納得させる文章(4名)
- ・まとまりのある文章(4名)
- ・論文(4名)
- ・読みたくなる文章・人を惹きつける文章(3名)
- ・ジャーナリストや雑誌のコラム(2名)
- ・センスのある文章・美しい文章(2名)
- ・表現を上手く使い分けている文章
- ・TPOに合った文章
- ・オリジナリティのある文章
- ・ユーモアのある文章

- ・湊さんみたいな怖い文章
- ・島本理生さんのような文章
- ・茨木のり子さんのような文章
- ・川上未映子のような文章
- ・論理的な文章
- ・わかりやすく面白い文章
- ・起承転結のある文章
- ・難しい語彙を使った文章
- ・正しい言葉使いや表現
- ・就職試験で使う文章

II—3. 考察

1・2の質問項目は「書く」ことが日常どの程度行われているのか、その実態を知るために設定したものである。1で「まとまった長さ」としたのは個人個人で捉え方が異なる可能性もあり、曖昧であった。結果は、「書いた」がやや上回るものの、「書いた」と「書いていない」の割合が共にほぼ半数であった。書いたものの内容は、レポートやテストなどの授業に関するもの、次いでインターンシップに関するもの、または進路調査・奨学金といった、3年生という学年と密接に関わった事情のあるもので、書くことを余儀なくされて書いたものである。

その実態は2の結果にも表れており、普段、書くものもレポートが最も多かった。頻度は、「メール」と書いた者が「a.毎日」「b.一週間に2~3日程度」とした者が多く、「レポート」は「c.一週間に1日程度」「e.一か月に1日程度」とした者が多かった。この「メール」とはその長さ・頻度から、友人との連絡等に使う目的のものだと想像される。つまり、まとまった長さのものを「書く」という行為は、授業を中心とした大学生活の中でのみ行われていることになる。言い換えれば、授業の中で「書く」技術の習得ができるということである。

4・5は大学入学前の「書く」ことの学習歴について知るための質問項目である。4で「ある」と答えた者が6割に達したことは予想を上回るものであったが、それでも小・中・高校の国語教育を通して全く「ない」とする者が4割近くもいるということは、やはり問題である。しかし、5の回答の中に「ある」としながらも教わった内容を覚えていない、または書けない者が13%と約2割もいることから、「ない」と答えた者の中には、書き方を指導してもらったことがあっても、覚えていない、または意識していない場合もあることが十分に考え

られる。

書き方の指導を受けた時期は、最も記憶に新しいはずの高校と、小学校、中学校がほぼ同じ割合となった。これについては、巖田（2013）も同様の結果となり、「高校の国語には科目『国語表現』が設けられているように、表現力の育成が言われて久しいのに意外な数値である」と述べている。

この学習時期とも関連があるのか、5で学習して役に立っていることとして挙げられたのは、「文章の構成」「段落の分け方」「原稿用紙の使い方」などのごく基礎的な知識と、「敬語」「手紙・はがきの書き方」といった日常生活に必要な知識にとどまり、大学で必要とされる「意見文の書き方」「小論文の書き方」「レポートの書き方」「書き言葉」は僅かであった。

現在、役に立っていると意識していないということは、それを不得手としている場合が考えられる。これは、3の結果にも表れている。即ち、簡潔にまとまった文章、わかりやすい文章、言いたいことが伝わる文章を書くことに問題を感じている者が多いことがわかる。1・2に見られたように、大学の授業ではかなりの頻度でレポートを書く機会がある。従って、大学生はその度に困難を感じているのだろうということが想像される。

また、「敬語」に関しては苦手意識がかなりあるようで、5で役立っていると答えた者が多かったにも拘わらず、現在も問題を抱える者が多いことがわかる。

3の回答例は、そのまま7の書けるようになりたい文章の回答につながっている。7は授業に対するニーズを知るために設定した項目である。まとめると以下のようになる。

- ・書けるようになりたい文章の機能—自分の主張が相手に正しく伝わり、理解される文章。さらに、相手を納得させ、共感を呼ぶ文章。
- ・書けるようになりたい文章の用途—論文・ビジネスの場面で必要な文章。
- ・使えるようになりたい表現・語彙—（幅広い意味での）待遇表現・敬語。

大学でレポートを書く機会がある度に感じる力不足の問題が、わかりやすい文章を書く力を身につけたいと思う者が最も多いという結果を生んだと思われる。また、敬語に対する苦手意識が、人によって言葉を使い分けるきれいな文章、きれいな言葉でまとめられた文章が書けるようになりたいという思いにつながったのであろう。さらに、「社会」に出ることを前提とした、常識のある

恥ずかしくない文章を書く力を身に付けたいと思う気持ちは、調査対象者が3年生という学年故のものだと思われる。

この結果には、渡辺・島田（2017 p152）が2004年から2007年にかけて、ある大学の新生、計約4200人を対象に行った調査の結果と共通しているものがある。これは、20項目に渡る学習関連機能に対し、対象とする学生の何%が「苦手」としたかを示したもので、最も高い項目は「まとまりのある長い文章を書くこと」であり、64.4%を占めている。

6は「読む」ことの実態を知るための項目である。「雑誌」が最も多いのは、服装学部という専門分野も原因の一つになっていると思われる。授業や研究のために読む場合もあるだろう。次に「小説・エッセイ」が2番目に多かったことは意外であった。これは7で憧れる作家名を挙げた学生が3名もいたことからわかる。現代の人気作家が読まれる対象となっているようだ。「新聞」は予想通り僅かで、社説に至っては1名のみである。また、読む頻度は、内容が上記のように軽いものであるためか、比較的高かった。

今後もアンケートを実施していく予定であるが、学習歴を問う項目は文章の種類別に細かくする（感想文の書き方を学習したか、小論文の書き方を学習したかなど）、理想とする文章も、機能・用途などと分けて聞くなど、質問項目に改善を加える点が多々あることがわかった。

Ⅲ. 大学で求められる「書く力」

Ⅲ-1. 大学生の「書く力」の実態

それでは、高校でこのような「書くこと」の指導を十分に受けてきていない大学生の「書く力」とは、実際にどの程度のものなのか。筆者の担当する科目「文章表現」では、長作文として、アンケート結果の報告文、メール文、手紙文、意見文を書かせているが、そのいずれにも見られる特徴は、言いたいことが十分に伝わらないものが多いことである。報告文では、調査結果から判断したこと、わかったことが、恐らく質問すれば口頭では答えられると予想されるにも拘わらず、文章として考察の中に盛り込まれていない。メール文や手紙文でも、相手に伝えたい感謝や謝罪の気持ちが十分に伝わってこない。意見文に至っては、言いたいことが何なのか一つにまとめられていない、文章の冒頭と結論の部分で主張が食い違っている、主張の根拠が十分に揃えられていないために説得性に欠けるといった文章が多く見られた。

一般に、大学で「書く力」が求められる機会として最も多く挙げられるのは、上記のアンケート結果からも明らかであるように、授業でのレポート課題であろう。授業内で課されるもの、また期末試験として課されるものも含め、それらの量はせいぜいで原稿用紙10枚前後、または横罫レポート用紙数枚程度であろうと想像される。さらに、卒業論文では、本学の場合、同時に作品制作も行う場合が多いが、それでも、80枚から100枚以上の論文の量が求められる。

このレポートと卒業論文の両者は、共に、序論・本論・結論という構成に基づき、論理的・客観的であることが重要視される。ところが、上記の「大学生が苦手とすること」の中に、この2点に関わる項目が存在している。

これは、前述の渡辺（渡辺・島田 2017 p36～p53）で指摘されているように、高校の「国語」において、レポートでは事実の報告が重視され、それに基づいて自ら考察した自分自身の結論を導き出す訓練をあまりしてこなかったためではないかと想像される。そのため、「レポートの内容がインターネットサイトの情報をコピーしたものであったり、「自分はどのように考えたのかについて触れていない」（野畑友恵・新藤照夫 2012）といった問題点が出てくるのであろう。

また、序論・本論・結論の「構成を意識した文章が書けていないものが大半」（中園 2016）である、3段構成は大方は取れていても、主張から根拠に至る「論展開」に問題がある（山本 2015）、客観的でなければならないはずの根拠について、「自分の経験や知っていることを用いるものだ」と認識している」（近藤 2017 p148）といった、「書く力」の不足を示す事例が幾つも挙げられている。これは、大学で学生の提出したレポートを評価したことのある教員であれば、誰でも経験していることであろう。

これより先に、レポートに関わらず、大学で学生に書かせた提出物のどれにも見られるのが、文字・語彙の誤り、助詞・ら抜き言葉などの文法上の誤り、話し言葉の使用という単語レベルから、主語と述語の対応の誤りのような文レベルに至る言語形式上の誤用である。文字・語彙の誤りは語彙力の不足が主な要因と考えられ、これは既に指摘されているところである（馬場他 2011、佐藤 2011、田島他 2011）。

また、I-1で見たように、「論理的に思考する力」の不足についても、既にそれへの対応が各大学の初年次

教育の中で為されている。

III-2. 大学で求められる「書く力」とは

こうした、各大学で見られる「書く力」の低下を示す現実の事例は、レポート、科目の中でのある程度の長さを持つ論文、引いては卒業論文を評価する観点から取り上げられていることが多い。しかし、筆者の行ったアンケート結果によれば、大学生にとっては、大学以外の場も含めた日常生活で書く機会のある文章が多々あることがわかる。筆者は、大学の存在目的は、社会に出るための最終準備をする場であると考えている。そのように考えれば、大学で身に付けておくべき「書く力」とは、卒業後の社会生活で求められるものも射程に含めておかなければならないことになる。

想定される最も大きい場面としては、就職活動、そして就職後に必要とされる「書く力」である。具体的な文章の種類としては、就職を希望する企業へのメール文、手紙文、就職試験の際のエントリーシート、小論文、さらには、就職後に仕事上で作成するメール文、手紙文、プレゼンテーションなどである。また、この他にも、結婚後に親類等に出すメール文や手紙文もあるだろう。

このように考えると、大学で身に付けておくべき文章作成能力とは実に幅広いものであることになる。これについて井下は、「大学において『書く』という活動は様々な場面で求められる。あらゆる授業において、また就職活動においても『書くこと』が求められる。」（井下 2008 p3）と述べ、文章表現の科目だけでなく、あらゆる授業や授業外の学習活動、たとえばノートを取ること、授業の振り返りをワークシートに書くこと、期末試験での記述問題、実験や実習の記録、就職活動での自己PR文などの例を挙げている。

従って、大学生が書けるようにならないといけない文章は、必ずしも、序論・本論・結論という構成に基づいた、論理的・客観的なものであるとは限らないはずである。ここに、大学1年次のリメディアル科目の授業の中で、教員にレポート提出期限延期を承諾してもらいメール文を書く際に必要な条件について考えさせた事例と分析がある（辻 2014）。ここでは、自分の要望を実現化することを目的とする説得力あるメール文が要求され、評価項目には、メールに盛り込まれる要件の他に、相手への配慮や気遣いを構成や内容、語彙の選択に必要とするようなコミュニケーション能力も含まれる。

このように、大学生が大学在学中に身に付けるべき

「書く力」とは、大学の授業の中はもちろん、それにとどまらず、日常生活や卒業後の就職までをもターゲットに含む、社会生活全体で要求される、実に範疇の広いものであると言える。その中には、序論・本論・結論という構成が当てはまらないものも、また、それぞれの目的の下での主張を論証する根拠が必ずしも客観的であることがいとされない場合もある。もっとも、主張を述べる筋道が論理的であること、説得性をもっていなければいけないことは言うまでもない。誰でも自分の言いたいことを相手に納得してもらい、最終的には賛同してもらうことを期待するのは当然であり、それこそが主張する理由だからである。しかし、それぞれの場面、目的に応じて、相手を納得させるのに最も効果的な構成や根拠の内容は異なるのではないかと。誰をいつどのように説得するのかによって、論拠にもってくるべきものは異なるのではないかと。

例えば、高校では受験を目的とする意見文・小論文を書く技術を習得するために、序論・本論・結論という構成を取りながらも、根拠としては、自分の意見・主張を裏付けるのに主観的な経験談が効果的とされたであろう。一方、大学ではレポートや卒業論文において、自分の考えをより多くの人々に納得させるための客観的な論拠が有用とされる。それは、高校までに大学受験を最終目的と見据え、求められ、培われてきたものとは異なる。だが、就職活動において書くことを要求される小論文やエントリーシートでは、再び、客観性ばかりでなく、自己の経験を踏まえた主観的な根拠が効果的な場合も出てくる。従って、大学で求められる「書く力」とは、「客観的な文章を書ける力」ではなく、「書く目的や、文章を読む相手によって、構成と論拠を選択できる力」であり、高校までの「国語」で効果的とされてきた「主観的な根拠に加え、客観的なものも書ける力」なのではないかと考えられる。

IV. 大学で必要とされる「書く力」を養うためにはどうするか

Ⅲで見たように、学生の書いた文章に「書く力」がないと認められる最大の要因は、「言いたいことが十分に伝わらない」という点であった。その理由として、まず、文単位での正確性に欠けること、次に、文と文のつながり、即ち、文章の展開が緻密でなく、書くべきところを文章に表していないということ、また、頭の中で言いたいことが未だまとまっておらず、論旨が一貫してい

ない、或いは、まとめて提示されていないこと、さらに、構成が効果的でなく、訴える力が不足していること、そして、以上の点が過不足なくできていても、論拠となる材料が少ないことなどが挙げられた。

つまり、頭の中にある考えを文章に表すというプロセスがうまくできていないということになる。この解決法としては、「マップ」と「アウトライン」をまず書いてみるというものがあるが（渡辺 2013 p45～p48）、上記のような文章を書いてしまう学生には、頭の中の考えを「マップ」に取り出す時点で、既に、全て取り上げることができないのではないかと懸念される。つまり、自分が頭の中で無意識に積み上げている、或いは、段階を踏んで考えを生み出しているプロセスそのものが意識されていないのではないかと。この、無意識に通っているプロセスを、「マップ」にするという行為によって意識化が可能な学生もいれば、それでも気が付かずに見過ごしてしまう者も多いと想像される。

自らの頭の中で行っている考えるプロセスに気付かせ、意識化し、「マップ」にし「文」にし、言葉に表すことを可能にするためには、その訓練を行わなければならないと、それは「読解」という作業にあるのではないだろうか。

岡崎（岡崎暉・岡崎敏雄 2001 p93～p94）によれば、「熟達した書き手と未熟な書き手」の違いは、「読む絶対量」と、書く過程におけるストラテジーの二つだということである。即ち、「書き手が自分の意思を読み手に的確に伝えるため」には「書き言葉独自の約束ごと」に従わなければならないと、読むということは、文字、文型、文章に表れたそれらの「規則」を「読む過程で」、「意識的あるいは無意識のうちに」「理解し、獲得していくことを意味する」ものだとする。これは、クラッシュェン（Krashen, S.D. "Writing" Pergamon 1984）の作文をめぐる研究結果として紹介されたものであるが、第一言語、第二言語の別なく言えることだとされる。

また、「熟達した書き手」が書く際に行うストラテジーの特徴は、書く前に「アウトライン」についてよくプランを練ることと、書いている途中、及び一旦書いた後に何度も「推敲」を重ね、書くプロセスの中で「自分の考えそのものを再創造し前進させていく」ことだとする（同書 p95～p96）。

即ち、これまで高校の「国語」教育において、読解力の養成に力を入れてきたことは間違っていないことになる。ただ、その「読解力」を「書く力」を身に付ける

プロセスに結び付けることが欠けていたのではないか。

「書く」ために行うプロセスとは前述した通りである。即ち、頭の中にある伝えたい内容（意見・気持ち等）を意識化し、その全てを余すところなく、言葉に表すという作業である。このプロセスを把握、または訓練する過程が、「読む」作業の中にならぬだろうか。

「読む」ために行うプロセスには、一般にボトムアップ型とトップダウン型があるとされる（岡崎 2001 p28～p34・谷口 2001）。ボトムアップとは、語彙の意味解釈に始まり、修飾関係や指示語の指示する内容を確認し、最終的に書き手の意図を的確に捉えることまでが読解の過程となる。読解問題という形で、語や句の意味、文法の正しい理解、接続関係の正しい把握などを確認する、これまで一般的に行われてきた読解指導である。一方、トップダウンは、読み手が元々持っている様々な知識を使って、予測しながら文字によって確認するという過程を踏むもので、読み手の持つスキーマ（背景知識）が前提となって語、内容、構成が理解されていく。

このうち、論文やレポートなどのように、情報を正確に処理することが求められる文章では、トップダウン型の処理で読まれるように書くことが望ましいとされる（石黒 2006 p4～p7）。そしてそのためには「早い段階で後続文脈の内容がわかるように文章を組み立てる」ことが必要であり、また、注意する点として、1文が長すぎないこと、修飾語句が長すぎないこと、そして主術関係にある語句が離れ過ぎていないことが挙げられる（同書 p7～p18）。

こうした示唆は、論文やレポートなどの文章を書く力を養う際にも利用できると思われる。例えば、石黒の示す、裁判の判決文を読み易く書き直す課題は、まず、読み易い判決文を読解した上で行うことによって、わかりやすい文章を「書く力」の養成に有用だと思われる（同書 p18）。

また、トップダウン型の情報処理には、スキーマや予想が単語認知や内容理解に必要なため、それを助ける適切な前置きの文章が重要とされるが、大村は、これを「教授マップ」という形で図式化した。これは、読解活動の前に、「これから学ぶ内容の諸概念の関係図を呈示し、学習の途中でも何回も呈示して「本文の内容を読み手の頭の中に組織化しやすく」したもののだが、これこそは、「書く」作業における「マップ」と同様の効果を持つものと考えられる。一方、逐語的に文章理解を進めるボトムアップ型の処理を促進する働きの一つに、接続

詞や接続の言葉を使って文と文の関係を明確にすることがあることも実験で証明している（大村 2001 p1～p8）。

以上のように、読解活動において文章理解を促進させるものは、文章表現において「伝わりやすい文章」を書く際にも有用であることが明らかである。

また、そもそも頭の中に考えそのものが浮かばない場合も、やはり、材料となる事実や他者の意見を「読解」から学び取ることができる。即ち、「考える力」を刺激する内容を持った題材の読解教材を使い、その「読む」作業の中に、「書く力」を養うようなプロセスを含ませることによって、「書く力」の向上に役立てることができのではないだろうか。「書くこと」と「読むこと」は互いの相互作用によって、それぞれが高められていくものだと思われる。読解の授業で培われた、筆者の言いたいことを読み取る力は、それだけに終わらず、その理解するプロセスで用いた「構文理解力」を「構文作成力」につなげるからこそが、「書く力」の養成につながる鍵なのではないかと考える。構文理解力を高めるには、指示語の指す内容や接続詞の持つ意味を正しく理解することが肝要である。そして、それこそが文章を展開することに役立ち、構文作成力につながっていくのではないか。

そして、この読解と結びつけた「書く力」の育成は、初年次教育、あるいは文章表現に類する科目の枠内に留まらず、大学教育 4年間を通して全ての科目の中に、その可能性があるべきものと思われる。即ち、一般教養課程や語学関連の科目だけでなく、一貫したカリキュラムとして大学全体で学習環境のデザインに取り組むことが理想とされる。

参考文献

(1) 書籍

- ・安部朋世・福嶋健伸・橋本修編『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 2010 年
- ・石黒圭『よくわかる文章表現の技術Ⅳ 発想編』明治書院 2006 年
- ・井下千以子著『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 2008 年
- ・大島弥生『『日本語リテラシー』育成のための授業設計のポイント』『大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか』成田秀夫・大島弥生・中村博幸編 ひつじ書房 2014 年
- ・大村彰道監修 秋田喜代美・久野雅樹編『文章理解の心理学 認知、発達、教育の広がりの中で』北大路書房 2001 年
- ・岡崎眸・岡崎敏雄著『日本語教育における学習の分析とデザイン 言語習得過程の視点から見た日本語教育』にほんごの

凡人社 2001 年

- ・ 島田康行著『「書ける」大学生に育てる A O 入試現場からの提言』大修館書店 2012 年
 - ・ 谷口篤「文章理解」『認知心理学を知る第 2 巻』森敏昭編著 北大路書房 2001
 - ・ 名古屋大学教育学部附属中学校・高等学校国語科編『はじめよう、ロジカル・ライティング』ひつじ書房 2014 年
 - ・ 渡辺哲司著『大学への文章学 コミュニケーション手段としてのレポート・小論文』学術出版会 2013 年
 - ・ 渡辺哲司・島田康行著『ライティングの高大接続 高校・大学で「書くこと」を教える人たちに』ひつじ書房 2017 年
- (2) 論文
- ・ 伊賀奈賀子「大学における日本語力教育—アカデミック・ジャパニーズに注目して—」『岐阜女子大学紀要』第 36 号 2007.3
 - ・ 石井秀宗・柳井晴夫・椎名久美子他「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』大学入試センター 2005
 - ・ 遠藤仁・大谷航「小学校説明文教材の構造と表現に関する基礎的研究 (4)」『宮城教育大学紀要 51 (宮城教育大学大学 2017 年)』
 - ・ 榎内久義・久保田英助・阪美里「日本語コミュニケーション能力向上のための授業実践と評価—『日本語コミュニケーション演習』周辺」『瀬木学園紀要』(9) 116-126, 2015 愛知みずほ大学
 - ・ 北澤正志・橋本美香『「学びに向かう力・人間性」を涵養するための小論文研究 (主体的に『調べ』『考え』『書く』ための授業展開)』日本リメディアル教育学会大 13 回全国大会発表予稿集 (日本リメディアル教育学会 2017 年)
 - ・ 木戸光子「大学における文章表現教育の試み」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』(15) 79-86, 2000
 - ・ 近藤裕子「説得力のある文章を書くための思考の整理 (論証型レポート作成に向けた取り組み)」日本リメディアル教育学会大 13 回全国大会発表予稿集 (日本リメディアル教育学会 2017 年)
 - ・ 佐藤尚子「大学での学びに必要な語彙力の養成」『リメディアル教育研究』第 6 巻第 1 号 (日本リメディアル教育学会 2011 年)
 - ・ 椎名渉子・湯浅千映子 (2015)「神奈川大学初年次必修科目『文章表現法』指導の方向性—文章表現に関する意識調査から—」『国際経営論集』No.49 神奈川大学経営学部
 - ・ 鈴木則夫・荒井克弘・柳井晴夫「大学生の学低下に関する調査結果について」『大学入試フォーラム』22 全国大学入学者選抜研究連絡協議会 2000 年
 - ・ 鈴木秀幸「高等学校教育が抱える問題と、新しいテストの目的と課題」『指導と評価』2016 年 9 月号 日本図書文化協会
 - ・ 田島ますみ (2011)「日本人大学生が書いた文章に見られる問題点 (分類と整理)」『日本リメディアル教育学会第 7 回全国大会発表予稿集』
 - ・ 田島ますみ、佐藤尚子、深田淳、玉岡賀津雄「記述式試験解答に対する答案としての評価と日本語力からの評価 (語彙力を中心に)」『リメディアル教育研究』第 6 巻第 1 号 2011 日本リメディアル教育学会)
 - ・ 辻洋一郎「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』第 40 巻第 2 号 桃山学院大学 2014 年
 - ・ 中園篤典「型に合わせてレポートを書かせる指導の方法とその効果の検証」『リメディアル教育研究』第 11 巻第 1 号 2016 日本リメディアル教育学会
 - ・ 野畑友恵・新藤照夫「初年次演習における論証型文章作成の取り組み (レポートに意見を書くことの意識づけ)」『リメディアル教育研究』第 7 巻第 2 号 (日本リメディアル教育学会 2012 年)
 - ・ 橋本美香 (2011)「大学で身に付けるべき文章力の養成に向けて (川崎医療短期大学における実践報告)」『日本リメディアル教育学会第 7 回全国大会発表予稿集』
 - ・ 馬場真知子・たなかよしこ・小野博「日本人大学生の日本語力の養成について」『リメディアル教育研究』第 6 巻第 1 号 (日本リメディアル教育学会 2011 年)
 - ・ 久川伸子「日本の大学における学部留学生向け日本語プログラムの現状と課題—改善のための協同—」『東京経済大学人文自然科学論集』134, 41 - 50, 2013/2/20
 - ・ 袋田脩 (2013)「実態に即した日本語表現法の指導法—共通教養科目『文章作法』・『発表法』の講義を通して」『北海道武蔵女子短期大学紀要』45
 - ・ 三宅和子・堀口純子・三原祥子・筒井洋一 (2004)「大学での『日本語』教育の意味と可能性—日本語教育、国語教育、人間関係教育、アカデミック・スキルズ教育を結ぶ視点—」日本語教育学会 2004 年度秋期大会パネルセッション
 - ・ 山元悦子 (2011)「『書くこと』の指導」の現状 (これまでとこれから)」『日本リメディアル教育学会第 7 回全国大会発表予稿集』
 - ・ 山本裕子「『伸びない小論文の問題点はどのようなものか (縦断的分析を通して)』」『リメディアル教育研究』第 10 巻第 1 号 2015 日本リメディアル教育学会
 - ・ 「『書く力』を伸ばす—円滑な高大接続のために—」第 18 回東北大学高等教育フォーラム 新時代の大学教育を考える [10] 報告書 (東北大学高等教育開発推進センター平成 25 年 11 月)
- (3) インターネットからの資料
- ・ 「大学における教育内容等の改革状況について (平成 26 年度)」(文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室) http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1380019.htm
 - ・ 学習院大学 講義案内 <https://syllabus.gakushuin.ac.jp/>
 - ・ 桜美林大学シラバス <http://www.obirin.ac.jp/syllabus/>
 - ・ 富山大学シラバス <http://syllabus.adm.u-toyama.ac.jp/syllabus/>