

# 立命館大学における日本語ライティング教育

— “これまで”と“これから”についての覚書—

薄 井 道 正

## 要 旨

本稿では、立命館大学における全学的な日本語ライティング教育の取り組み—その経緯と成果—について、2010年度から今日までを4期の分け、当事者の視点で整理することを試みている。第1期（先行期：2010-2011）から第4期（変革期：2021-）まで、本学の教育開発推進機構の教員と教育開発支援課・教務課の職員が、協働して日本語ライティング科目の開発に取り組んできた。開発したテキストや教材、モデル化した指導方法や授業は、本学のすぐれた教育財産であり、変革期にある本学の日本語ライティング教育の進展に大いに資するものがある。

## キーワード

初年次教育、高大接続教育、日本語ライティング教育、日本語運用能力、文章診断

## 1 はじめに

筆者は、立命館大学における全学的な日本語ライティング教育に、2009年度から2021年度まで13年間かかわってきた。はじめは2009年度に「日本語リテラシー共同プログラム開発検討ワーキンググループ」からの招聘を受けて、同「小委員会」に参加したことである。その後、2010～2011年度に非常勤講師として「特殊講義 学びのとびら〈入門〉」の授業を担当し、2012年度から3年間は教育開発推進機構の教員として「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」の授業を担当することとなった。後者の科目は、3年間という期限付きではあったが、教育開発推進機構の教員と教育開発支援課の職員でプロジェクトチームを組み、モデル授業の開発に取り組むこととなった。このとき、筆者は、プロジェクトチームのチーフとしてテキストや指導案等の作成および授業を担ってきた。2015年以降は各学部の日本語ライティング教育の支援に携わり、2021年度には日本語ライティングのパイロット授業ともいえる「日本語文章作成の技法」（教養ゼミナール科目）のテキストや教材の作成、および授業を担当することとなった。

大学のライティング教育について、井下（2022）は、「2020年代以降を2030年に向けた大学のライティング教育の未来を描く変革期として位置づけ」（5頁）、大学教育学会では「変革期の

ライティング教育のテーマを『ディシプリンに根差した教養ある自律した書き手の育成』とした」（5頁）と述べている。本学の13年間の取り組みの中には、全学的な教育資源として継承・発展させ得るものが数多くあり、本学がライティング教育の「変革期」にふさわしい実践を展開させていくことは十分に可能であると考えられる。本稿では、このような立命館大学における全学的な日本語ライティング教育の13年間の取り組みを、当事者の視点から時系列で整理するとともに、今後の課題と展望について考察していきたい。

## 2 立命館大学における「日本語ライティング」科目の設置経緯と授業内容

### 2.1 初年次教育とライティング教育

全国大学生生活協同組合連合会が2021年に実施した「第57回学生生活実態調査」<sup>1)</sup>によれば、1日の読書時間が0分という大学生が50.5%であった。2000年代は30%台であったが（30%の学生が本を読んでいないという実態も深刻であるが）、2013年に40%を、2017年には50%を超えて、「ほぼ半数の学生が本を読んでいない」という状況が近年つづいている。こうした2000年代ころからはじまる読書量の減少は、当然ながら学生の読み・書きの力や考える力の低下とも連動しており、これも大学の大衆化現象の一つと考えられてきた。

このようなユニバーサル化した大学の実態を背景に、中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて（2008年12月）」（以下、答申）が文部科学省から公表された。答申は、「人生の新たな段階、未知の世界への『移行』を支援する取組として」、初年次教育の充実や高大連携の推進を提言した。また、初年次教育とは「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」あるいは「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」である、と答申は説明している。

一方、立命館大学では、すでに1960年代から初年次小集団科目である「基礎演習」を全学部で開講し、初年次教育としてのアカデミック・リテラシー教育と学部専門への導入教育が実施されてきた。しかし、大学のユニバーサル化に伴って新入生の実態（能力・適性・意欲・関心など）が多様化するなかで、学生の学びと成長に向けた「教育の質的な転換・革新」（答申）が本学においても求められた。それに呼応して、本学の各学部や教学機関は、学部の専門分野に応じて必要とされる基礎的な学力の確保に取り組むとともに、複数学部において初年次生を対象とした日本語リテラシーの育成を柱とする授業や講座が開講された。そして、その取り組みは大学での学びを保障する汎用的なアカデミック・スキルの形成に資するところが大きい、という認識が学部や専門分野の垣根を越えて共有されていった。

2010年ころ、初年次教育における日本語リテラシー教育（とりわけ日本語ライティングを中心にした教育）は、本学だけではなく急速に全国的な広がりをもっていった。文部科学省（2010）は、「レポート・論文の書き方等の文章作法」を初年次教育として実施している大学は621校（84%）であるという調査結果を公表している。そして、その10年後には、初年次教育の普及率は721校（97%）となり、そのうち「レポート・論文の書き方等の文章作法」に取り組んでいる大学は679校（92%）となった（文部科学省、2020年）。

井上（2022）によれば、2000年代は初年次教育が普及した時期で、ライティングも初年次に集中させた指導がおこなわれていたという。しかし、教養科目や専門科目におけるライティングの重要性については、2010年の段階でも「理念としては受け入れられたものの、教育現場には浸透しなかった」（4頁）とも述べている。

## 2.2 「日本語リテラシー共同プログラム開発検討ワーキンググループ」と第1期（先行期）

2.1で述べてきた状況を背景に、2009年4月に本学の教育開発推進機構接続教育支援センターを主幹とする「日本語リテラシー共同プログラム開発検討ワーキンググループ」（以下、ワーキング）およびワーキング内「小委員会」が設置され、全学共通で標準的に保証すべき日本語教育の具体的な内容が検討された。これが本学における全学的な日本語ライティング教育の本格的な始動の契機といってよい。ワーキングのメンバーには、日本語リテラシー科目を開講する複数の学部教員に加えて、高大接続教育の観点から附属校教員と京都市の高等学校教員が小委員会のメンバーに加えられた。

小委員会では、初年次生対象の日本語リテラシー共同プログラムの開発と担当体制の確保が検討された。同プログラムの開発においては、学部横断的な講座として全初年次生に大学の学びにふさわしい日本語運用能力を標準的に保証するとともに、学部ごとの専門分野に則した学修も視野に入れた教学実践の推進に資する取り組みをおこなった。また、本学において既に開講されている学部ごとの日本語リテラシーの科目とも実践や課題を共有し、他大学の日本語ライティング教育の実践に学ぶこと、特別入試合格者対象の入学前教育とも紐づけていくことなどが検討された。

そして、ワーキングにおける合意を踏まえて、2010年度に「読む力」「書く力」「考える力」を一体的に育てる科目として「特殊講義 学びのとびら〈入門〉」を開講し、3クラスで学部横断型授業としてパイロット的に実施することとなった。開講した学部（クラス）は、経営学部（1クラス）、理工学部・情報理工学部（1クラス）、政策科学部（1クラス）で、これが全学的な取り組みの第1期（先行期）といえる。科目名を「学びのとびら〈入門〉」としたのは、「書く力」を柱に据えながらも、各学部の学びの基礎となる総合的な力（アカデミック・リテラシー）の育成をめざし、下記のような目標を設定したからである。

- (1) 「知の共同体」としての大学で学ぶ意味を理解する
- (2) 「知の共同体」にふさわしい倫理を身体化する
- (3) ノートテキングやなど、大学で学ぶための基礎的技法を身につける
- (4) 「他者とコラボレーションする（協働する）能力」を身につける
- (5) クリティカル・リーディング、クリティカル・シンキング、クリティカル・リーズニング、議論の技法などの「知の技法」を獲得する
- (6) アカデミック・ライティング、パラグラフ・ライティング、文献検索法など、「書くための技法」を習得する
- (7) 実践知・活用知を身につけ、イノベーションを生む思考法とツールを獲得する

なお、科目を担当したのは、小委委員会のメンバーであった付属校教員と京都市の高等学校教員、および教育開発推進機構の教員の3名であった。

### 2.3 第2期（試行期：2012～2014年度）の取り組み

2010～2011年度の第1期（先行期）の成果を踏まえ、新たに教育開発推進機構の教員および教育開発支援課の職員でプロジェクトチームを組み、2012年度から第2期（試行期）に入った。科目名を「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」とし、テキストや教材の作成、指導方法の開発をおこなうとともに、アンケートや課題レポートの分析を通して授業の効果検証を実施していった。開講したのは5学部8クラスで、定員は1クラス100人とした。これは、同科目で開発したコンテンツや指導方法を、将来的には約8000名の本学初年次生全員に還元する（初年次生全員が受講できることを保障する）ことが本プロジェクトの課題となっていたからである。講座を担当した教員は各分野から5名（専門分野：日本語、英語、数学、心理学、社会科学）で、この5名と事務局の2名が毎週ミーティングをおこない、指導案や授業の改善策を確認・検討しながら講座の運営をおこなっていった。

この科目の特徴は、以下の5点にまとめることができる。

- ① 学部の専門分野にかかわらず必要となる「問いの立て方」や「論理・論証能力」、「パラグラフ・ライティング」といったレポートや論文の書き手となるための基礎的能力を涵養すること。
- ② 大学教員であれば誰でも指導・担当できる内容で、かつ利用しやすいモジュールとして開発すること。
- ③ 授業で使用する種々のコンテンツについては、開発の責任を担うチーフ教員が「共通のシラバス」「テキスト」「授業教材」「演習教材（ワークシート）」「レポート課題」「ループリック」等を準備し、これを担当者間で協議して受講生や担当教員の扱いやすいトピックや資料にカスタマイズできるように提供すること。
- ④ 15回の授業を通して課題レポート（8回分）と最終レポートを提出させ、合計6,000字の文章を書かせること。
- ⑤ レポートは研修を受けた大学院生（TA）が文章診断をおこない、コメントを付したレポートと評価点を記したループリックを受講生に返却すること。

授業内容としては、単なる「リメディアル教育」ではなく、「大学の学びにふさわしい日本語運用能力」の育成を主眼においたものとし、次のような到達目標を掲げた。

- (1) 基本的な議論（論証）とパラグラフ・ライティングの知識について理解し、それを用いて議論（論証）とパラグラフの構造を論理的に把握することができる。（知識・理解）
- (2) 基本的な日本語と論文のルールについて理解し、論文の構造やアウトラインを論理的に把握することができる。（知識・理解）
- (3) 議論（論証）とパラグラフ・ライティングについての知識を活用して、ものごとを論理

的に説明することができる。(思考・判断)

- (4) 学問的・研究的な興味関心を持ち、自ら調べ、意欲的に考える(疑問を抱き、問い立てようとする)態度をもつ。(関心・意欲)
- (5) トゥールミンの議論モデルを踏まえて論文のアウトラインが設計でき、1600字の論文を書くことができる。(技能・表現)

大学に入学した初年次生には、自ら新しい「問い」を提起し、新しい「答え」(世界の見方や捉え方)を発見し、それを「論証」していくという研究的な学びへと、学びのスタイルを転換していくことがまずもって求められる。したがって、「大学での学びにふさわしい日本語運用能力」も、そうした要件を備えた論文と呼ばれているものが「書ける力」にはかならないと考えた。そこで「問題提起」「仮説(主張)」「論証」という論文の3つの要素を授業設計の柱に据え、全15回の授業を「論文へのアプローチ」「論理と論証」「パラグラフ・ライティング」「アウトラインの展開」の4つのカテゴリーに分けてモジュール化した。本授業を構成するいくつかモジュールに焦点をあてた実践内容については、その一端を2.4～2.7で詳述する。

## 2.4 入学前教育と日本語ライティング

2015年に、「高校3年間の授業で、主にどのような指導を受けたと実感しているか」ということを、筆者が担当したクラスで調査したことがある<sup>2)</sup>。そのとき、「高校で〈読む〉指導を受けた」という実感をもっている学生は73%であったが、「高校で〈書く〉指導を受けた」という実感をもっている学生は26%にすぎなかった。前学習指導要領が設けていた共通必履修科目「国語総合」や選択科目「現代文B」にも「表現する能力」をつけることに関する指導事項がある。しかし、両科目とも現場での指導の中心は「読む力」をつけることにあるというのが実態のようであった。(もちろん、その原因の一端は「読解」の問題に偏りがちな大学入試「国語」にもある。)

その結果、大学に入学して、レポートや論文の書き方に戸惑いや困難・苦労を感じたことのある学生も多く、大学の「学び」に必要な思考力や表現力を身につけることもきわめて困難になっていた。高校時代、まとまった文章を書く機会や、書いた文章を診断してもらう機会も予想以上に少ないという状況も調査から明らかとなった。私が担当したライティングの授業の受講生のなかには、高校時代に文章を書くことも多く、書くことに自信をもっている学生も少なからずいた。しかし、そんな学生でも、大学で必要なアカデミック・ライティングのスキルをまったく身につけていなかったことに、ライティングの授業を通してはじめて気づき、愕然とするケースも多々あった。「ほんらい一連・一体のものであるべきライティングの学習や指導が、高校と大学の双方でそれぞれ独立かつ自己完結的に、しかも、いくらか断絶や重複を露呈しながら行われている」(渡辺・島田、2017年、2頁)といった状況が本学でも見られたのである。

そこで、第2期のスタートを契機として、特別入試合格者を対象とした入学前教育<sup>3)</sup>においても日本語ライティング教育を本格的に導入することになった。そして、高大接続の観点から大学の学びにソフト・ランディングできるための三つのコンテンツを、教育開発推進機構の教員の手で開発した。

一つめのコンテンツが「日本語基礎トレーニング」と、その後継である「日本語論述・読解ト

レーニング」である。文・芸選抜入試合格者・スポーツ選抜入試合格者を対象に、8週間にわたって土日を除く毎日、「書く」トレーニングを課した。また、書いたものについては毎週提出させ、診断して返却するということを、院生の協力を得ておこなっていった。受講生のアンケート結果からは、文章リテラシーの向上や学習意欲の向上、学習習慣の定着といった点で、かなりの成果が確認できた。

二つめのコンテンツが「課題図書論文添削講座」である。各学部で課題図書が提示され、課題図書を読んで論文を書くことが入学前の必須課題となっていたが、書き方もわからない合格者にとっては、ただ書いて提出するだけのものになっていた。そこで、課題図書論文への取り組みを通して、「学術的な文章」を書くための基礎的な型とスキルが着実に身についていくようなテキストと教材を独自につくり、添削のみ業者に委託するかたちで、この講座を企画した。希望者に有償で提供するものではあったが、学部の強い推奨もあって、毎回 200～300 名が受講した。

同講座は、2つのステップから構成されており、第1ステップでは、自分の意見・主張を整理し、適切な根拠をもって相手にわかりやすく伝えるためのトレーニングをおこなった。この第1ステップでは、レポートを2回提出させたが、その2回については、いくつかのレポートをサンプルとしてとりあげ、講評をWebにアップした。第1ステップは、何よりも「書くことに対する苦手意識をなくす」とこと「論理的に思考し、文章にまとめるスキルを鍛える」ことを目的とした。

そして、第2ステップでは、第1ステップで身につけたスキルを活用して課題図書論文に取り組ませた。ここでは、提出した論文についてアドバイスや添削指導を一度受け、改善しリライトした論文をもう一度提出して、再度アドバイスや添削指導を受けることになっていた。リライトすることで、書く力が上達したことを実感できる仕組みにしていた。

受講生に対する入学後のポスト調査では、「文章・論文の書き方がわかった」「文を書くことに抵抗がなくなった」「説明がわかりやすかった」「課題図書を読み込むことができた」「ステップを順にふんでくれてわかりやすかった」という感想が多かったのはもちろん、「大学の授業でレポートを書くときにすごく役立っている」という感想もみられ、ねらいは達成できていると思われる。

三つめのコンテンツである「学力自己診断ツール『日本語』」（語彙力を中心とした日本語の基礎力育成を目的として開発）は、2週間に1度、全5回のテストで自分の学力の伸びを確認し、学習習慣を身につけることをねらいとしてつくったものである。入学前教育専用ポータルサイト「プレスタ！」で解答を入力し、自己診断するという自学自習ツールとして無償で提供した。

## 2.5 課題レポートと文章診断<sup>4)</sup>

第2期では「書ける力」を実践的に身につけさせるために、課題レポートを8回提出させた。課題の作成にあたっては、ヴィジュアルを読み解いて「説明する」文章（200字）から「論証する」文章（800字）へと、スモール・ステップでレベルと量を上げていくことに留意した。たとえば、課題1・課題2では図を第三者に説明する、あるいは絵画を分析して「わかりやすく説明する」といった課題を設定した。それは、文章を書くときにもっとも大切なことは「読み手に伝わる文章（達意の文章）」が書けることである、と考えたからである。

また、課題の設定にあたっては、ルーブリックを課題ごとに作成し、そのつど学生に提示してきた。このルーブリック（学習到達度状況を評価するための基準表）によって、教員や文章チューター（TA）は「学生がどのレベルまで到達しているかを測れる客観的な尺度」を共有することができ、ゆれ幅をおさえた一貫性のある評価をおこなうことができた。また同時に、学生に対しても明確なアドバイスや的確な支援をおこなうことができ、とくに評価レベルの低い学生に対しては、まず何を改善していけばよいかというポイントを具体的に明示することができた。

さらに、何よりもこのルーブリックが効果的であったのは、学生自身が自分の位置を客観的に把握でき、より高いレベルを目指そうとする「書くこと」へのモチベーションや「どのような問題をどのようにクリアすればよいのか」といった目標意識を高められたことである。一方、課題の内容についても、ルーブリックをもとに授業全体の中でのねらい（位置づけ）と評価ポイントが明確になるようにした。そのことで、授業内容の最適化を図ることも可能となった。

提出されたレポートは25名の院生が文章チューター（TA）として文章診断をおこなっていった。この25名には、開講前に論証構造やパラグラフ・ライティングについての集中講座の受講を課すとともに、診断前には毎回必ず研修を実施してきた。研修では、課題のねらいや評価ポイントの共有化を図るとともに、学生が実際に書いたレポートを用いて診断見本を作成し、診断上の留意点について具体的に指導してきた。また、診断スキルの向上めざした文章チューター（TA）相互の経験交流や意見交換の機会も設定した。

2012年度から授業外学習支援の場として、図書館内の「びあら」にライティング・サポートデスクを設置し、授業内での疑問や課題レポートに関する質問を受け付けた。対応は文章チューター（TA）がおこなった。2014年度からは、文章診断のカルテ化やアーカイブ化にも取り組みはじめたが、「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」の閉講に伴って、ライティング・サポートデスクも閉室となった。

## 2.6 「論証」の技法

第2期の授業を設計するにあたっては、「論証」の技法と「パラグラフ・ライティング」の技法を身につけさせることに多くの時間を割り振った。それはこの2つが「論文が書ける」ためのもっとも基礎的な技法であり、訓練によって誰もが習得可能な技法であると考えたからである。「論証」については、根拠・主張・論拠・反論・反駁を基本要素とするツールミンの議論モデルを参考にし、演習問題に個人やグループでとりくませることをとおして、その技法を身につかせていった。

ただし、学生にとって、論拠という考え方はかなりわかりにくかったようである。しかし、批判的思考力を育てる観点からも、論拠についての理解は不可欠であり、下記のような例を用いて繰り返し説明をおこなった。論証例Aのように経験的事実を根拠として記述的主張（「どうであるか」という記述的・説明的な主張）をおこなっている場合には、「認知件数と実際の件数は一致している」といった記述的論拠が仮定されている。また、論証例Bのように経験的事実を根拠として価値的主張（「どうであるべきか」という価値的・規範的な主張）をおこなっている場合には、「個人の権利より社会の安全を優先すべきである」といった価値的論拠が仮定されている。したがって、もし仮定されている論拠が認められないなら（「認知件数と実際の件数は一致しな

い)「社会の安全より個人の権利を優先すべきである」といった対立的な論拠を採用するなら)、この主張は受け入れられないことになる。あるいは、反対の主張が導きだされることになる。

#### 論証例 A

[根拠] 街頭防犯カメラを設置した地区で刑法犯の認知件数が1年間で25%減少した。  
(経験的事実)

↓

[主張] 街頭防犯カメラは刑法犯の抑止に有効である。(記述的主張)

#### 論証例 B

[根拠] 街頭防犯カメラは刑法犯の抑止に有効である。(経験的事実)

↓

[主張] 全ての地区で街頭防犯カメラを設置すべきである。(価値的主張)

このように論証の評価は根拠の確かさとともに論拠の妥当性にかかっているということを、具体例をとおして理解させていった。

## 2.7 「パラグラフ・ライティング」の技法

「論証」と「パラグラフ・ライティング」はセットであると考えた。それは、論証を文章に落とし込むときに、「トピック・センテンスで主張を明示し、その根拠をサポーティング・センテンスで列挙し、コンクルーディング・センテンスで主張を再確認する」というパラグラフの構造がきわめて有効だからである。さらには、パラグラフ内の文のつながり方やパラグラフとパラグラフのつながり方についても、チェーン型・フォーク型・串刺し型といったようにパターン化することで、技術的に修得できる指導をおこなっていった。

ただ、米国式の作文技法であるパラグラフ・ライティングを、そのまま日本語の作文技法として持ち込むことには無理なところもあった。10年以上「綴り方」式の作文を書くことに馴れてきた初年次生が、いきなりパラグラフ・ライティングで文章をつくると、型が先行して機械的でギクシャクした文章になってしまうという傾向も見られた。そのため第3期では、(あえて「パラグラフ」という言葉を使わず)「段落」という言葉を用い、「小主題文を柱にして段落内部を構造化すること」と「段落を基本単位として文章全体を構造化すること」を意識させる指導をおこなった。なお、パラグラフ・ライティングを日本語の文章で貫徹しようとするとき、どのような問題に直面するかについては、渡辺・島田(2017:187-193)が具体的に解明している。

## 2.8 ロジカル・フラワー・チャートと1600字の論文作成

第2期の授業では、各自でテーマを見つけ、各自で問題提起をおこなって1600字の論文を書き上げることを最終目標とした。そこで、新しい「答え」を発見していくためには、新しい「問い」が必要であり、「問題提起」を含む序論が論文全体の価値や方向性を決定するということを、『右利きのヘビ仮説』(畑将貴、東海大学出版会、2012年)など、知的好奇心を掻きたてる論考



を使って説明していった。

さらには、論証構造図や論文フォーマットによる論文分析をとおして、「型にはめて書く」というトレーニングを繰り返した。そして、そのトレーニングのために筆者が開発したツールがロジカル・フラワー・チャート<sup>5)</sup>（以下、Fチャート）であった。探究のFチャートは、考えるべき問題を見つけ、その問題がなぜ起きているのか（どうすれば解決できるのか）について仮説を立て、その仮説が正しいかどうか、誰もが納得できる方法で論証・検証し、結論を導くという、言い換えれば〈自分なりの問いを立て、自分なりの方法で、自分なりの答えにたどり着く〉という探究のプロセスを、わかりやすく構造化（モデル化）するために考案したものである。一方、議論のFチャートは、探究の結果を踏まえて、他者を納得させる議論を組み立て、論文・レポートの作成へとつなげていくツールとして考案したものである。（もちろん、このFチャートは他者の探究や議論の分析ツールとしても活用できる。）

Fチャートを活用すれば、どこに探究や議論の不十分さがあるかを吟味することができるとともに、他者の探究や議論のどこで一致（合意・納得）でき、どこで一致（合意・納得）できないかをクリアにすることもできる。このことは、探究や議論の目的である「他者との合意形成」や「共通理解の獲得」の出発点になるはずだと考えている。探究や議論をこのような「植物」をモデルにチャート化したのは、種が葉や土から養分を得て花を咲かせ、やがて実となって新たな種を生むというプロセスが、探究の手順や議論の構造のアナロジーとして、学生には理解しやすく活用もしやすいと考えられたからである。

## 2.9 第2期の成果と課題

第2期における授業の効果については、いくつかの検証結果を得た<sup>6)</sup>。

1つめは「到達目標における高い達成度」である。最終授業アンケートで、「知識・理解」「思考・判断」「関心・意欲」の各質問項目に、いずれも3/4以上の受講生が「達成できた」と回答した。また、到達目標の達成のために、「講義」「添削指導を伴う課題レポート」「授業中の演習・ワーク」が役立ったという回答を得た。

2つめは「学力伸長への正の効果」である。入学時に実施する「基礎学力診断テスト」では初年次生の学力にほとんど差は見られないが、本授業終了時点では受講生が非受講生よりも成績が高くなる傾向が認められた。

3つめは「授業外学習時間の増加」である。授業アンケートによると、受講生の4割の学生が60分以上、2割の学生が90分以上、授業外で学習しており、これは本学における教養科目全般の平均を大きく上回った。また、授業で興味・関心を喚起され、主体的に自学する学生も多く見られ、大学の「学び」に移行させる授業として、きわめて効果が高いという結果も得られた。

このような成果を達成した本授業については、開講学部からも高い評価を得た<sup>7)</sup>。さらに、開発した教材については、テーマ別に再編集したリーフレット（4種類）を作成し、図書館内の「ぴあら」に置いたところ、想定以上の評価を多くの学生から得た。

ただ、いくつかの課題も確認された。文章チューター（TA）に対する研修プログラムの開発やサポーター育成の充実、指導方法の改善やより汎用性のある教材・テキストの開発、日常的な支援をおこなうためのライティング・サポート・ルームの設置など、これらの課題は第3期以降

(とりわけ第4期)に引き継がれていった。

### 3 第3期(移行期:2015～2020年度)以降の取り組みと今後の展望

#### 3.1 第3期(移行期:2015～2020年度)の取り組み

2015年度からは「日本語の技法」が学部移管となり、教育開発推進機構は教材開発や指導方法について各学部を個別に支援をしていく立場へと移行し、次のような展開をめざした。

- ① 文章作成能力を育成するための共同研究・共同研修の場を全学的に組織する。
- ② 文章チューター(院生)を全学的に育成していくシステムを構築する。
- ③ 「日本語の技法」で蓄積してきた教材や指導方法で、汎用性の高いものから全学的に共有してもらえるようにする。

経済学部や映像学部においては、学部教員と文章チューター(TA)経験者である非常勤講師が、第2期で開発したテキストやコンテンツおよび指導マニュアルを活用し、共同で授業をつくっていく体制がとられていった。また、学部のライティング授業の担当者との懇談や教育開発推進機構主催の教学実践フォーラム<sup>8)</sup>などを通して、全学的なライティング教育の底上げと課題や実践の共有化をすすめていった。

一方、本学の常任理事会に提出された文書「立命館大学のR2020～R2030を架橋する学部段階を中心とした教学改善(協創)施策の具体化について—ラーニング・イノベーションの推進—」(2018年5月16日)でも、「初年次教育における教学支援の充実」の取り組み課題の1つとして「アカデミック・リテラシー/ライティング・サポートによる調べる力・書く力の育成」があらためて取り上げられた。また、本学の協創施策推進本部会議においても、「2019年度全学協議会に向けて」という文書の「(2)協創施策の後半期(2021-2022年度)に向けた方向性について」の中で、「卒業論文・卒業研究執筆の土台となる文章作成能力を育てるための全学的な日英両言語でのライティングサポートのあり方(オンラインあるいは対面の正課授業、共通教材の作成、正課外のチュートリアルなど)について、検討を行います」と、本学のライティング教育の課題を提示した。

そうした議論を踏まえて、2020年度に全学ライティング・サポート具体化検討ワーキングが設置され、2021年度の教学委員会(2021年2月15日)に同ワーキングから「全学共通ライティング・サポート構想の具体化について(意見集約を踏まえて)」という報告がなされた。同報告では、各学部のライティング・サポートの運営体制や支援内容などについての意見集約をもとに、次の5点について具体的なプランが提案された。

- ① 専門分野の共通項の組織的な支援窓口「ライティング・サポート室」の開設
- ② 「日本語文章作成の技法(仮称)」の開設
- ③ サポートするチューターの雇用
- ④ 英語ライティングについて

⑤ 大学院生に向けた支援について

この提案は教学委員会です承され、2021年4月よりパイロット授業としての教養ゼミ「日本語文章作成の技法」が開講され、筆者がテキストや教材の作成および授業を担当することとなった。クラスは35人定員で春学期1クラス（衣笠キャンパス）・秋学期1クラス（びわこ・くさつキャンパス）での開講となった。同時に、「ライティング・サポート室」（対面・Web）も、衣笠キャンパスの一室をベースに全学的なライティング支援を開始した<sup>9)</sup>。

3.2 第4期（変革期：2021年度～）

前掲文書では、本学のライティング・サポートを4つのフェーズ<sup>10)</sup>で捉え、そのフェーズ1を教養ゼミ「日本語文章作成の技法」が担うこととなった。同文書では、「日本語の文法や文の性格、構造（組み立て）、語彙力の向上、文体のかき分けなど、フェーズ1（ライティング導入段階）を踏まえた『読み／書き』を鍛える科目として」同科目を開講する、と述べられている。この開講の趣旨を踏まえ、本科目の目的を学生には次のように説明した。

本科目では、日本語で文章を作成するために必要な基礎的な能力（語彙力や端的な文がつかれる力、接続表現を適切に使える力等）を基盤として、自分と相手との関係や日本語の性質などを客観的に捉え、最適な言語表現を選び出すことのできる日本語運用能力を育てることを目指している。ことばは、その使い方に意識的になることで、偏りのない判断や批判的な思考もできるようになる。そのため、本科目では、ことばを自覚的に運用できる力（メタ言語能力）の育成を目指す。徹底的に鍛えられた日本語で読み・書きできる能力こそが学問の基礎であり、深みがあり独創的な思考を担保するものでもある。

表1は、上記の目的を達成するために構想した全15回の授業の組み立て（2021年度春学期・秋学期のシラバス）である。毎回、ペアワークやグループワークを取り入れながら、問題演習を中心に授業をおこなった。演習のときには、文章チューター（TA）とライティング・サポート室のスタッフが机間巡視し、ファシリテートや質問の受け答えなどをおこなった。

また、本授業では8つの課題レポートを課し、Webで提出させた。そして、提出されたレポートは文章チューター（TA）が診断し、コメントとループリックを添付して返却した。さらに、提出されたレポートを毎回「レポート集」として冊子にまとめて受講生に配布し、受講生相互に批評させることもおこなっていった。また、受講生による批評・コメントを「批評・コメント集」（冊子）として配布することもあった。

課題レポートの字数は300字から段階的に字数を増やしていき、第8回（最終）課題レポートでは自分でテーマを決めて1500字のレポートを作成させた。一方、課題レポートを書くことが困難な受講生には、ライティング・サポート室の利用を促し、授業外での個別の支援もおこなっていった。

なお、このような授業の基本的なデザインや方法は、第2期でつくりあげたコンテンツを引き継ぎ発展させたものである。第2期における実践的な蓄積がなければ、第4期のスタートはもっ

表 1 2021 年度教養ゼミナール「日本語文章作成の技法」シラバス

第1回	オリエンテーション「良い文章」とは何か 文体を書き分ける プレ調査 達意の文章 「読み／書き」の鍛え方 書き言葉と話し言葉 文末表現
第2回	語彙力を身につける 辞書の活用 手持ちの語を生かす 語彙を増やす
第3回	あいまい表現を避ける あいまい表現の種類 あいまい表現の形 読み手の立場に
第4回	文の構造をつかむ 名詞文・動詞文・形容詞文 主述の呼応 単文・重文・複文 ねじれ文 一文一義
第5回	段落をつくる① 段落を作成する手順 段落の構造 段落とパラグラフ
第6回	段落をつくる② 小主題を深める5つの方法 論証型の段落
第7回	接続表現を使う① 接続表現の役割 接続表現の分類
第8回	接続表現を使う② 文章の構造化・スルーリー化 「ABT テンプレート」 接続表現を使った「型」作文
第9回	事実と推測と意見 根拠を問う 記述的主張と規範的主張 論拠（フレーミング前提）
第10回	論証する 根拠・結論・推論 根拠の吟味 演繹的推論 非演繹的推論 因果推論の吟味
第11回	要約する 文章の骨格（柱） 「柱」と「柱以外」の関係 抽象と具体の往還 要約の手順
第12回	説明する 説明する文章のタイプ 「手順・過程」「分類・列挙」「例示・引用」「比較・対照」「定義・喩え」「原因・理由」
第13回	「コピペ」と言われない(引用の作法) 剽窃・パラフレーズ・引用 参考文献の記載法 引用の作法 参考文献表(引用文献表)の作り方
第14回	パラフレーズする パラフレーズのルール パラフレーズの手順
第15回	クリティカル・リーディングの技法 クリティカル・リーディングの手順 「問い(質問)」の技法 反論の技法 ポスト調査

と困難なものになっていたと推測される。

2021 年度春学期の授業の効果については、ライティング・サポート室のスタッフが第1回と第15回の授業でプレ調査とポスト調査を実施し、自己評価ではあるが本科目受講による文章作成スキルの向上度を検証した。表2は、調査結果を集計したものである（表2は肯定比を集計し比較したものとなっている）。

ほぼすべての項目において、受講生の文章作成スキルの自己評価は向上している。特に初年次生においては、文についての項目「一文一義で文章を書くことができる」「悪文・ねじれの文について説明することができる」や、「ブレインストーミング」や「コンセプトマップ」といった問を立てるための手法、「剽窃」や「引用」といった学術的文章を書く上での基礎的なスキルに関する自己評価が有意に向上している。さらに、ライティング・サポート室のスタッフが、論証型のレポートが書けている比率を課題5のレポートと最終レポートで比較検証したところ、論証型のレポートが書けている比率が増えていることが明らかとなった。（以上の検証結果は「2021 年度 教育開発推進機構 教学総括・次年度計画概要」に依る。）

表2 2021年度春学期「日本語文章作成の技法」ブレ調査・ポスト調査の集計結果

設問/回生	1回生			それ以外(2回生以上)		
	第1回	第15回	差	第1回	第15回	差
	肯定比	肯定比	15回-1回	肯定比	肯定比	15回-1回
学術的文章と作文の違いについて説明することができる	41.7%	80.0%	38.3%	86.7%	88.9%	2.2%
書く目的に応じて日本語の表記を使い分けことができる	50.0%	90.0%	40.0%	66.7%	100.0%	33.3%
学術的文章を書くための形式ルールを説明することができる	58.3%	80.0%	21.7%	66.7%	100.0%	33.3%
学術的文章にふさわしい表現を使用することができる	33.3%	90.0%	56.7%	86.7%	100.0%	13.3%
学術的文章にふさわしい接続表現を使用することができる	50.0%	90.0%	40.0%	73.3%	100.0%	26.7%
一文一義で文章を書くことができる	33.3%	80.0%	46.7%	26.7%	100.0%	73.3%
悪文・ねじれの文について説明することができる	16.7%	90.0%	73.3%	33.3%	100.0%	66.7%
執筆する学術的文章の構成(全体像)を理解した上で作成できる	54.5%	80.0%	25.5%	53.3%	100.0%	46.7%
パラグラフ(段落)ライティングができる	63.8%	80.0%	16.4%	53.3%	100.0%	46.7%
与えられた論題やテーマから問題/課題を設定することができる	58.3%	70.0%	11.7%	78.6%	100.0%	21.4%
問題や課題を設定した理由や背景について説明することができる	66.7%	70.0%	3.3%	76.9%	77.8%	0.9%
KJ法などのブレインストーミング手法を用いて論題やテーマを立てることができる	8.3%	60.0%	51.7%	21.4%	66.7%	45.2%
コンセプトマップなどのマッピング法を用いて論題やテーマを立てることができる	16.7%	60.0%	43.3%	14.3%	77.8%	63.5%
学術的文章を作成する際、先行研究について調査する	50.0%	80.0%	30.0%	71.4%	100.0%	28.6%
インターネットより信用性の高い情報を収集することができる	41.7%	80.0%	38.3%	78.6%	88.9%	10.3%
学術的文章に必要な参考文献(本や雑誌)について検索することができる	75.0%	80.0%	5.0%	92.9%	100.0%	7.1%
学術的文章に必要な文献(論文や記事)について検索することができる	50.0%	70.0%	20.0%	71.4%	100.0%	28.6%
収集した情報を整理することができる	75.0%	90.0%	15.0%	85.7%	100.0%	14.3%
収集した本、文献などから情報を読み解くことができる	72.7%	60.0%	-12.7%	85.7%	100.0%	14.3%
収集した図表や数値データから情報を読み解くことができる	41.7%	80.0%	38.3%	78.6%	88.9%	10.3%
収集した本、文献などから情報を要約することができる	66.7%	70.0%	3.3%	80.0%	100.0%	20.0%
収集した図表や数値データから情報を要約することができる	50.0%	70.0%	20.0%	73.3%	88.9%	15.6%
删削とは何かについて説明することができる	33.3%	90.0%	56.7%	100.0%	100.0%	0.0%
学術的文章を書く際、適切に引用を行うことができる	16.7%	70.0%	53.3%	80.0%	100.0%	20.0%
学術的文章を書く際、適切に参考(引用)文献を列挙することができる	33.3%	70.0%	36.7%	93.3%	100.0%	6.7%
演繹的推論について具体例を挙げながら説明することができる	33.3%	70.0%	36.7%	20.0%	44.4%	24.4%
帰納的推論について具体例を挙げながら説明することができる	33.3%	80.0%	46.7%	26.7%	44.4%	17.8%
自身の主張に対する論拠を述べることができる	66.7%	80.0%	13.3%	73.3%	100.0%	26.7%
自身の主張と対立する意見を取り上げ、論駁を行うことができる	58.3%	80.0%	21.7%	33.3%	77.8%	44.4%
論題/テーマの設定から結論に至る過程を論理的に組み立てることができる	58.3%	90.0%	31.7%	46.7%	100.0%	53.3%

#### 4. おわりに

第1期から第4期まで、日本語ライティングの授業を構築していく上で、一貫して追求してきたことが5つある。

1つめは、どのような専門分野の教員であっても準標準化・標準化された授業のできるテキストや指導方法などを、パイロット的な授業実践を通して開発していくことである。少なくとも1つの大学内においては、共通した日本語ライティングの指導内容や評価指標が必要である。たしかに、学問分野によって論文作成の作法にちがいはある。しかし、学術的文章作成のベースとなる一般的な文章作成の技法には一定の共通性があるはずである。したがって、それを全教職員が共有し、回生ごと(とくに1、2回生の段階で)に共通した指導をおこなうことができれば、学生の「読み・書きの力」や「考える力」を確実に高めていくことができるはずである。教育開発推進機構が開発してきた多くのコンテンツは、そうしたことに資するものであり、これからも継続的に改良・開発をつづけていくことのできる組織的な体制が確保されるべきである。

2つめは、ライティング・サポート室を安定的に運営することで、日本語ライティングの教材や資料、診断カルテなどをアーカイブ化し、個々の学生に応じた最適な指導ができるようにすることである。ライティング・サポート室については、相談者数の観点から費用対効果が問題視されることがある。確かに相談者数の比率は全学生数の数%にすぎないかもしれない。しかし、ライティング・サポート室において蓄積される文章チュータリング(個別対面による文章指導)から得られた知見と、その分析から導き出される指導方法の定式は、全教職員によって全学生に還

元されることになる。したがって、本学におけるライティング教育の充実と継承・発展のためには、ライティング・サポート室を安定的に運営できる体制が不可欠である。

3つめは、文章チューターを育成することである。課題レポートの文章診断においても、ライティング・サポート室での文章チュータリングにおいても、文章チューターの役割はきわめて大きい。そこで第2期と第4期では、OJT (On-the-Job Training)<sup>11)</sup>方式で文章チューターの研修・育成をおこなってきた。しかし、指導するスタッフの人員や時間にも限りがあり、十分なことができてきたとはいえない。そのため、院生および学部の上回生を対象とした文章チューター育成のための研修講座や正課の授業（文章作成と文章チュータリングに関する専門的な知識とスキル、およびファシリテーションやカウンセリンに関する知識とスキルを体系的に修得することのできる授業）を恒常的に開講することを提案し続けてきた。文章チューターのスタッフルーム（実践の交流や自主的な研修のできる部屋）の設置とともに、上記の講座・授業が開設できるための予算等の措置が、早急に講じられることが必要である。

4つめは、高校までの学校作文や小論文中心の文章作成から大学における学術的文章作成（アカデミック・ライティング）へと、できるかぎり緩やかに連続的に移行できるような指導を、高大接続の観点に立っておこなうことである。リメディアルではない学術的なレベルの教育内容を担保しつつ、高等学校までの学びとつながるような授業の工夫やテキスト・教材の開発をおこなっていった。一方、高等学校の現場に赴き、教員や生徒を対象とした論文・レポート作成の研修や特別講義も頻繁におこない、情報交換と相互理解に努めてきた。今後は、大学が個人的にも組織的にも高等学校の現場との連携をより一層強め、文章作成の力をシームレスに育成していくことのできる指導内容と指導方法を、高大双方の協働によって共同開発していくことが求められる。

5つめは、日本語ライティング教育と英語ライティング教育とが連携していくことである。日本語と英語を対照させ（複眼的に捉え）、日本語の読み・書きと英語の読み・書きの両者を、「ことばの力」を育成するという観点から積極的に連携させていくことが必要であると考えてきた。英語の文章作成のスタンダード本ともいえる『OXFORD GUIDE TO PLAIN ENGLISH』には、「25 easy-to-follow guidelines（わかりやすい25の指針）」が挙げられているが、それらの多くは日本語の文章作成と共通している。一方、文法や語彙の構造が異なることに起因する相違点（受動態と能動態についての捉え方等）ももちろんある。そうした共通点と相違点を踏まえて文章作成の指導をおこなうことで、学生の言語能力そのものをより効果的に育成していくこともできるであろう<sup>12)</sup>。

これら5つのことは、本学の日本語ライティング教育の発展のために組織的・継続的に追求していくべき課題であると考えられる。そして、そのときに欠かせないのが教職協働による取り組みである。これまで述べてきた本学の全学的な日本語ライティング教育の成果は、まぎれもなく教員と職員の協働によって作りだされたものである。今後も、そうした教職協働の取り組み、さらには文章チューターをも含めた協働の取り組みを充実させていけるかどうかにか、本学の日本語ライティング教育の未来がかかっているといっても過言ではないだろう。

## 謝辞

第1期から今日まで、教育開発推進機構の先生方や教育開発支援課・教務課の職員の方々、各学部のライティング支援担当の教職員のみならず、文章チューターのみならずには、密接な連携のもとに協働した取り組みをすすめていただきました。あらためて、ここに感謝申し上げます。また、本稿の執筆にあたっては、資料提供や原稿内容の精査をはじめ、教務課の大田桂一郎氏と森若菜氏には多大なご助力をいただきました。重ねて感謝申し上げます。ありがとうございました。

## 注

- 1) 調査実施時期は2021年10～11月（1963年より毎年秋に実施 ※未実施年あり）で、全国の国公立および私立大学の学部学生を対象に実施された。回答人数は10,813人（30大学回収率31.4%）。
- 2) 2回生（人文系92名）を対象として、「高校3年間に受けた『国語』の授業では、主にどのような指導を受けたと感じますか?」と質問し、20項目について5件法で回答を求めた。調査は島田（2014）に紹介されている「大学初年次生が受けた高校『国語』の学習内容に関する調査の項目」（11頁）に5項目を追加して2015年1月5日に実施した。
- 3) 早期に合格を決める特別入試合格者に対して、入学までの約4ヶ月をどのように過ごさせ入学への準備をさせるかは、大学教学の可能性を広げる契機の一つでもある。特に、特別入試合格者が全入学生の約4分の1を占める本学では、多様化する合格者の学力や意欲に対し、有意義な入学期間を過ごさせることがきわめて重要な責務であるという認識のもと、教育開発推進機構と各学部が連携を取りながら、さまざまな入学前教育を提供してきた。
- 4) 本授業では、「文章添削」ではなく「文章診断」という言い方をしている。それは、「書き手のオーナーシップを護る」という文章チュータリングの理念にもとづくものである。佐渡島（2013）は、「『書き手のオーナーシップを護る』姿勢とは、書き手が自ら書いた文章について責任を持つことを支援するという構えです。指導にあたる人が文章の修正箇所を提案し修正方法を特定するのではなく、書き手が自分で文章の修正箇所を提案し修正方法を特定できるように支援することです。つまり、指導にあたる人が、独りで文章を読んで問題点を特定し修正するということを決してしません。要するに、『添削』を行わないのです。」（2頁）と述べている。このような姿勢を大切にするのは、「自立した書き手」を育てることをライティング指導の目的としているからである。そして、添削するのではなく、診断し修正する観点を指摘しながら、学生自身の力で文章を改善させるためには、「(1)書き手の意図を尊重する、(2)対話を重視する」（佐渡島、2013、2頁）姿勢が、ライティング・サポート室におけるチュータリングはもちろん、文章診断でも重要であると考えてきた。
- 5) 第2期の実践総括と効果検証については、2014年4月28日付の教学委員会報告「『特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】（2010-2014）』実施総括 その成果と課題」に詳しく記されている。また、薄井（2015）においても実践内容を含めて効果検証の詳細を報告している。
- 6) Fチャートについては、筆者が作成した『「探究」と「議論（論述）」の技法—Fチャートを活用するために—』（私家版）というハンドブックに詳しく解説しているので参照されたい。
- 7) 開講学部からは、「受講生一人ひとりに対して、細かな指導を行うことが困難であることが現状であるため、個別指導を行いながらアカデミック・リテラシーを学ぶ『日本語の技法』の意義は大きい」「学生自身が多様な学問領域に対応できる学びの基礎的素養を備えている必要があり、初年次の段階で本科

- 目のような取り組みを行う必要がある」といった評価を得た。詳しくは、2014年4月28日付の教学委員会報告「『特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】（2010-2014）』実施総括 その成果と課題」を参照されたい。
- 8) 2019年度第1回教学実践フォーラム（2019年8月5日9日）では、「『論理的思考力・探究心』を育てるアカデミック・ライティング—言語の枠を超えた『書く』指導のありかた—」と題して、全学的なライティング指導の可能性と課題が議論された。本フォーラムでは、英語ライティングの授業担当者と日本語ライティングの授業担当者が発表をおこない、3つの学部のライティング支援担当者が学部の取り組みを報告した。106名の参加者があり、学内外におけるライティング教育への関心・意識の高さがあらためて確認されるとともに、今後のライティング教育のあり方についても課題が共有された。本フォーラムの詳細については、『ITL NEWS』No.43（2019年10月）を参照された。
- 9) ライティング・サポート室の取り組みとその成果については、本紀要の別稿で詳述されているので参照されたい。
- 10) ライティング指導を フェーズ1（導入段階の支援）→フェーズ2（基礎的レベル）→フェーズ3（学部研究レベル）→フェーズ4（学術論文レベル）という4つのフェーズで捉え、「ライティング・サポート1とは、全ての専門分野（学士課程）に共通となる土台部分（リーディング、一文一義、構造的な文章の理解など）をターゲットとし、「立命館大学の学生が共有しておくべきリテラシーとして涵養をすることを目指す」提案としている。
- 11) OJT（On-the-Job Training）とは、現場で業務を進めながら実務を学んでいく研修方法で、実践的な知識やスキルを蓄えることができるという特徴がある。早期に効率的に育成できるというメリットはあるが、体系的に学ぶことができないというデメリットがある。「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」では、授業（毎時間）への参加あるいは授業を録画したDVDの視聴も研修のプログラムに入れた。また、個々の診断やルーブリックの事例を点検し、個別に指導することもおこなった。
- 12) 中教審教育課程部会の「言語能力に関する特別チームにおける審議の取りまとめ」（2016年8月）は、「日本語と外国語を相対的に捉えることによって、その構造や語彙などの仕組み、それらが有機的に結び付いているシステム、その背景となる文化など、日本語と外国語の違いに気付き、それぞれの理解を深めることができる。また、言語、文化、習慣、時代が違っていても、表面的な違いを超えた深いところでの共通性があるということを理解できる」と述べ、「言語活動で扱う種類における連携」の一例として「文章表現（短文づくり、パラグラフ・ライティング、小論文等）」を挙げ、「両教科等において同じ種類の言語活動を扱うことで、共通する資質・能力を育成すること」と述べている。

## 参考文献

- 井上千以子「思考を鍛えるライティング教育とは」井上千以子編著『思考を鍛えるライティング教育』慶應義塾大学出版会、2022年、1-12頁。
- 薄井道正「初年次アカデミック・リテラシー科目『日本語の技法』関西地区FD連絡協議会 京都大学高等教育研究開発推進センター編『思考し表現する学生を育てる』ミネルヴァ書房、2013年、78-94頁。
- 薄井道正「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」『京都大学高等教育研究』第21号、2015年、15-25頁。
- 佐渡島紗織「チュータリングの理念」佐渡島紗織・太田裕子『文章チュータリングの理念と実践—早稲田大学ライティング・センターでの取り組み—』、2013年、2-10頁。
- 島田康行「高校・大学の双方で育てたい『書く力』」東北大学高等教育開発推進センター『『書く力』を伸ばす—高大接続における取り組みと課題』東北大学出版会、2014年、7-35頁。
- 全国大学生協連「第57回学生生活実態調査 概要報告」（2022年3月1日）。<https://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html>（参照日：2022年9月1日）



## 立命館大学における日本語ライティング教育

文部科学省高等教育局「大学における教育内容等の改革状況について（平成 20 年度）」、2010 年。

文部科学省高等教育局「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）」、2020 年。

立命館大学教育開発推進機構ニュースレター『ITL NEWS』No.19（2011 年 10 月）

立命館大学教育開発推進機構ニュースレター『ITL NEWS』No.21（2012 年 3 月）

立命館大学教育開発推進機構ニュースレター『ITL NEWS』No.25（2013 年 3 月）

立命館大学教育開発推進機構ニュースレター『ITL NEWS』No.43（2019 年 10 月）

立命館大学教育開発推進機構ニュースレター『ITL NEWS』No.51（2021 年 7 月）

渡辺哲司・島田康行『ライティングの高大接続』ひつじ書房、2017 年。

※筆者が開発したテキストや教材、授業映像等はアーカイブ化され、本学のライティング・サポート室に保管されている。

## Japanese Writing Education at Ritsumeikan University Memorandum on “Past” and “Future”

USUI Michimasa

### Abstract

In this report, we attempt to summarize the university-wide efforts of Japanese-language writing education at Ritsumeikan University -- its history and results-- from the perspective of the parties concerned, dividing the period from 2010 to present into four phases. From the first phase (the preceding period: 2010-2011) to the fourth phase (the period of change: 2021-), faculty and staff members of Institute for Teaching and Learning have collaborated in the development of Japanese writing courses. The textbooks and teaching materials developed, as well as the teaching methods and lessons we modeled, are excellent educational assets of the university. They will greatly contribute to the advancement of Japanese writing education at the university, which is undergoing a period of change.

### Keywords

first-year education, transitional education of freshmen students to colleg-level education, japanese writing education, Japanese proficiency, sentence diagnosis