

【調査・実践報告】

大学の日本語教員養成課程で学ぶ  
第二言語ライティング指導に関する授業開発とその教育実践

Development and Practice of L2 Writing Instruction taught  
in a Japanese-Language Teacher Training Program at a University

鎌田 美千子	東京大学
KAMADA, Michiko	The University of Tokyo
副田 恵理子	藤女子大学
SOEDA, Eriko	Fuji Women's University

キーワード：日本語教員養成、ライティング指導、授業開発、教育実践、第二言語

1. 研究の背景と目的

日本語教授法では、「聞く」「読む」「話す（やり取り）」「話す（発表）」「書く」の指導が基本となるが、これらの指導について大学の日本語教員養成課程で取り上げるかどうかは個々の大学によって異なる。こうした状況下で「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」（文化審議会国語分科会 2019）の冒頭においては、「養成段階では、高等教育機関における学習の前提となるアカデミックジャパニーズ等の指導力が十分に備わっていない状況がある」（p. 13）、「教育実習については、初級レベルの実践・実習を中心とする機関・団体が多いが、進路を想定した中級・上級レベルの指導法や技能別指導方法も、現場においては必要となることから、養成段階において習得させることが求められる」（p. 13）といった課題が指摘されている。

また、鎌田・副田（2024）では、この現状についてアカデミック・ジャパニーズの一部である書くことの指導に焦点を当てて日本語教員養成課程の担当教員7名を対象に半構造化インタビューを実施し、質的データ分析の結果から、受講学生の資質・能力及び受講目的の多様性への対応、カリキュラム編成、内容の選別などが日本語教員養成課程でライティング指導を扱うことの難しさに関係していることを明らかにしている。そして、この結果に基づき、今後、受講学生の文章力や教育経験といったレディネスを補った、様々な実践研究を通じた検討が必要であることを課題の一つとして挙げている。

日本語教員養成に関する先行研究を概観すると、教育実習に関するものは数多く報告されている反面、その基盤となる日本語教員養成課程の1・2年次の教育に着目した研究はほとんど行われておらず、まだ十分な検討に至っていない。1・2年次の教育に際しては、大学生自身が論理的な文章にまだ習熟していないことを考慮し、日本語指導に必要な知識・技能の前提となる大学生自身のライティングについても検討が必要である。上述した鎌田・副田（2024）においても、この点が日本語教員養成課程の担当教員が感じる難しさの一つとなっていた。

そこで本研究では、これらの課題、すなわち養成段階でアカデミック・ジャパニーズの指導力が備わっていないこと、また大学1・2年次の教育に着目した研究が不足して

いることの解決を目指し、事例研究の一つとしてライティング指導に関する授業開発を試み、その概要と実践例を記述することにより日本語教員養成の教育研究に資することを目的とする。

## 2. 先行研究

### 2.1 日本語教員養成に関する研究

日本語教員養成に関する先行研究は、その多くが教育実習や留学生との交流活動を通じた学びに関するもので、それ以外に関するものは、まだあまり報告されておらず、特に4技能のいずれかの指導法の教育実践を扱ったものは少ない。そうした中で話すことの指導に関する実践研究には、中井(2009)、大場(2013)、中井他(2015)がある。中井(2009)は、社会人対象の日本語教員養成コースの授業に会話分析を取り入れた教育実践について報告している。この実践では、会話教育のために会話を分析する視点の育成を目指し、①談話・会話分析と指導項目に関する先行研究の紹介、②会話データの分析と発表、の二つを軸として授業が展開されている。この取組を通して受講学生は会話の特徴や重要点を意識するようになり、日常生活での会話コミュニケーションの運用能力に変化が見られたと考察している。また、大場(2013)は、学部学生を対象にした日本語教員養成の授業で会話データ分析の論文を活用し、接触場面におけるコミュニケーション上の問題に焦点を当てて意識化を図り、問題の分析力と対応能力を育成することを目指した教育実践について報告している。その成果として、接触場面におけるコミュニケーション行動に付随する問題を受講学生に対して明確に提示できたと述べている。中井他(2015)は、「研究と実践の連携」(p.1)が行える日本語教員の育成を目指し、大学院の日本語教員養成課程の授業において、前期に会話データ分析に関する学習活動、後期にそれを活かした会話教育の理論と実践を扱う学習活動を行った教育実践について報告している。そして、LMSを利用した授業での感想・質問の書き込み活動が、会話データ分析の理論及び会話教育の実践例を自身の言語学習や日本語教育実践と結び付けて考察する機会として機能したと分析している。いずれも会話研究の知見を日本語教員養成の教育に取り入れ、会話や接触場面を分析する視点を育成する試みを通して日本語教員養成の充実を図っている。これに対して、書くことの指導に関しては、日本語学習者を対象とした実践研究は多くなされているものの、日本語教員養成課程の大学生を対象とした実践研究はまだあまりなされていない。他方、前述したように、学部1・2年次の学生を対象とした実践研究も、管見の限り、まだ見られない。

こうした状況を踏まえて、日本語教員養成の授業開発と教育実践に先立ち、日本語学習者に対する書くことの指導に向けたレディネスという観点から日本語教員養成課程の大学生のライティング能力を調べた副田(2023)は、論理的に書くための能力や、適切に書くための基礎知識が身に付くのは卒業論文執筆以降であるという結果に基づき、日本語教員養成課程でライティング指導力を養成する際には、ライティングの知識・能力を補うことから始める必要があると述べている。

### 2.2 第二言語ライティング教員の養成に関する研究

海外の研究に目を向けると、Lee (2010) は、第二言語ライティング指導は、経験も準備も不十分なライティング教員によって行われているケースが多く、第二言語ライティング教員の教育に関する研究が不十分であることを指摘している。その上で、英語教員を対象とした香港の大学院のライティング教師教育コースを受講している4名のインタビューデータと授業研究レポートを分析資料に、コース終了時にライティング教員としてどのように成長したかを調査している。このコースでは、第二言語ライティング入門、第一言語の書き手と第二言語の書き手の比較、プロセス・アプローチとジャンル・アプローチ、ライティング課題の作成、ライティングのフィードバック、ライティングの評価といった様々なテーマを扱い、これらに関する論文講読、ミニ・クラスルーム・リサーチの実施のほか、コース終了時にはレポート課題を課している。その結果から、ライティング教師教育が教員のライティング指導に対する視野を広げ、ライティング教員としての新たなアイデンティティの構築に役立つことを示している<sup>(1)</sup>。

また、Yigitoglu & Belcher (2014)、Lee (2021) は、ライティング教員養成コースにおいて、受講学生に自らのライティング経験を振り返らせたり、互いの書き手としての経験を共有させたりすることが、より効果的なライティング指導を実践するために役立つと指摘している。このことから、教員養成においてライティング指導を扱う際には、学んだことを自身の文章やライティング指導にどのように適用できるのかを分析、議論する学習活動を行うこと、各学習項目について学生自身の書き手としての経験を内省しペアワークやグループワークによりそれを共有する学習活動を行うことが有効であると考えられる。

### 3. 授業開発

第二言語としての日本語のライティング指導を日本語教員養成課程で取り上げる際には、様々なアプローチが考えられるが、本研究では、1. に前述した文化審議会国語分科会 (2019) の指摘を踏まえて、大学の日本語教員養成課程の全15回の授業のうち7回の授業 (表1の太字部分) において中級後半から上級のライティング指導を取り上げて

表1 各回の学習内容

	学習内容
第1回	オリエンテーション、読み手を意識して書く(1)：わかりやすく書く
第2回	読み手を意識して書く(2)：メールを書く
第3回	読み手を意識して書く(3)：「やさしい日本語」で書く
<b>第4回</b>	<b>日本語教師のピリーフ(信念)とライティング</b>
<b>第5回</b>	<b>ライティングと書きことば</b>
第6回	ライティングのプロセスを考える
第7回	パラグラフライティングとは
第8回	日本語非母語話者へのライティング指導とは
<b>第9回</b>	<b>ライティング課題の目的と特徴</b>
<b>第10回</b>	<b>意見文の作成のための思考ツール</b>
<b>第11回</b>	<b>ライティングにおける情報の活用</b>
第12回	ライティングの評価
<b>第13回</b>	<b>ライティングにおける文化の影響</b>
<b>第14回</b>	<b>専門分野で求められるライティング</b>
第15回	よい文章とは/まとめ

具体化を試みた<sup>(2)</sup>。授業開発にあたっては、ライティング指導で重要でありながら既存の教師用参考書であまり取り上げられていないテーマに着目して全体を構成した。Yigitoglu & Belcher (2014) 及び Lee (2021) を踏まえて、第二言語としての日本語のライティング指導に関する講義及び学習活動と、受講学生自身のライティングへの内省の双方を組み入れて授業を展開することとした。

## 4. 教育実践

### 4.1 概要

教育実践の概要は、次の通りである。2023年5月～7月にA大学文学部日本語教員養成課程の選択必修科目「日本語コミュニケーション技法」(1・2年次対象)において実施した<sup>(3)</sup>。受講学生は21名である。本科目は、「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版」(文化審議会国語分科会2019)が示す「日本語教師【養成】における教育内容」の「⑩言語教育法・実習」「⑪コミュニケーション能力」に対応している。以前は、日本語教員に必要なコミュニケーション能力の習得を目指した科目であったが、近年は、コミュニケーション能力の教育にも主眼を置いている。学生に示した授業シラバスでは、ねらいとして「論理的で読み手に適切に伝わる文章を書くためにはどのような知識やスキルが必要なのかを考える。そして、その知識やスキルを利用して適切に書けるようになることを目指す。また、日本語学習者にライティングを指導する際には、どのような知識やスキルが必要なのか、どのような点に留意すべきかなどを考える」という点を挙げている。そのため、「論理的な文章が適切に書けるようになりたい」「日本語学習者に文章の指導ができるようになりたい」と考えた学生が履修する傾向がある。同じく授業シラバスでは、到達目標として(1)論理的で読み手にわかりやすい文章を書くために、どのような知識・スキルが必要となるのかを知る、(2)その知識・スキルを自身のライティングに役立てることができる、(3)日本語学習者にライティングを指導する際に必要な知識やスキル、留意点を理解する、ということを示している。本科目は、1・2年次対象で前期に開講されるため、大学入学後すぐに履修できる。受講学生のほとんどは、本科目で日本語教育について初めて学び、この後に必修科目「日本語教育概論」「日本語教授法<sup>(4)</sup>」(2・3年次対象)を履修する。

一連の授業は、プログラム設計にあたった筆者ら2名の他、日本語教育学を専門とする大学教員5名がリレー方式で7回にわたって行った。各回の授業は基本的にそれぞれ【導入】本時の目標を把握する、【活動1】ペアまたはグループワーク①、【講義1】本時の学習内容①、【活動2】ペアまたはグループワーク②、【講義2】本時の学習内容②……【まとめ】本時のまとめと振り返り、といった流れで進めたが、【活動】に際して基本知識を要する場合には、【講義】を先に行ってから【活動】を行うといった順に進めた回もあった。同じく【活動】に際して基本知識を要する場合には、二つ以上の【講義】を続けた後に【活動】を行った回もあった。

次節では、第5回「ライティングと書きことば」及び第11回「ライティングにおける情報の活用」を例に説明する。

## 4.2 実践例

### 4.2.1 実践例1：第5回「ライティングと書きことば」

授業内容として「ライティングと書きことば」について取り上げた理由は次の通りである。第二言語としての日本語の学習は、一般的に日常会話から始まり、文章へと進んでいくため、既に習得している話しことばの表現を書きことばの表現に言い換えて表すことが日本語学習として欠かせない。この書きことばの使用は、レポートの文章に関する大学生を対象とした学習書においても、留学生を対象とした学習書においても基本事項として位置づけられている。つまり、日本語教員養成課程の大学生は、自身のライティングにとどまらず、留学生への実際の指導にあたって第二言語としての日本語の仕組みや難しさも理解しておく必要があり、このことから、書きことばについて取り上げることにした。また、ライティング指導の難しさに関して日本語教員養成課程の大学生を対象に定量的な調査を行った鎌田他（2022）では、大学生が難しさを感じていた項目に「文体（話しことばと書きことばの使い分け）を教える」ことが含まれていたことから、難しさの軽減を図る上でも書きことばについて取り上げることにした。

本実践の学習活動では、日本語指導の際によく行われる方法の一つとして例文を活用した指導に着目した。例文の提示は、ライティング指導に限らず、日本語教員養成課程の模擬授業や教育実習においてもよく行われているが、本実践では、話しことばと書きことばの違いを自ら意識することをねらいとして例文づくりを授業に組み込んだ。留学生を対象とした例文づくりに初めて取り組む受講学生がほとんどであることを考慮し、グループ活動として取り組むことにした。

この授業で受講学生に示した目標は以下の4点である。(a) 話しことばと書きことばの違いがわかる、(b) 日本語教科書で留学生が書きことばをどのように学んでいるのかがわかる、(c) 書きことばの難しさがどのような点に生じているのかを知る、(d) 書きことばの指導のための例文を作ることができる、である。目標 (a) は、4.1 で触れた本科目の到達目標 (1) 及び(2) に対応したもので、学生自身がアカデミック・ライティングの文体について理解することを目指した。目標 (b) ～ (d) は、4.1 で触れた本科目の到達目標 (3) に対応するもので、日本語学習者へのライティング指導にあたっての基本的な知識について理解することを目指した。授業の流れは、表2の通りである。以下、順に説明する。

まず、本授業の目標を提示した後、図1に示した教材を用いて、実際に話した内容を文章に書く際に表現がどのように変わるかを考える【活動1】を行った。【活動1】のねらいは、話しことばと書きことばの違いに注目し、それぞれの表現に対する意識化を図ることにある。①ペアワークとして自身の大学のよい点を一人1分ずつ話す、②自分が話した内容を文章化する、③上記①で話した際に用いた表現と上記②で書いた際に用いた表現をそれぞれ表に書き出す、④上記③の結果をペアワークの相手と報告し合う、といった流れで進めた。この【活動1】の後、【講義1】で同じ意味内容の話しことばの例文と書きことばの例文を比較しながら両者の違いを確認した。

表2 第5回「ライティングと書きことば」の授業の流れ

	学習項目	授業の流れ	目標
導入		本授業の目標を把握する。	
活動1	話しことばと書きことば	話した内容を書く際にどのように表現が変わるのか(あるいは変わらないのか)を調べてペアで報告し合う。	目標(a)
講義1		話しことばによる例文と書きことばによる例文を比較し両者の違いを確認する。	
講義2	書きことばの指導	初級から上級までのライティング能力を把握し、どのレベルで書きことばを学習するのか、作文からレポート・論文の指導がどのように進むのかを理解する。 中級後半から上級の日本語教科書を概観し、留学生がレポート・論文の文体をどのように学んでいるのかを理解する。	目標(b)
講義3	書きことばの習得	和語と漢語、名詞化、抽象化を例に日本語学習者の習得上の難しさについて理解する。	目標(c)
活動2	例文づくり	話しことばと書きことばを対比した例文を4名程度のグループで作成した後、他グループと意見交換を行う。	目標(d)
講義4		例文を作る際には、日本語レベルを考慮して語彙と漢字を用いることを理解する。	
まとめ		授業全体を振り返る。	

【活動1】話した内容を書く際に表現はどのように変わるだろうか。

① 自分の大学の良いところを一人1分ずつ話してください(スマートフォンで録音しておいてください)。**[ペア]**

② 上の①で話した内容をレポートの文体(=書きことば)で文章にしてください。**[個人]**

---



---



---

③ 上の①の録音を聴きながら①で用いた表現がどのように変わったか、あるいは変わらなかったかを書き出してください。**[個人]**

	話す(話し合い)	書く(レポート)
表現	例. 先生がとっても熱心	例. 教員が非常に熱心

④ 上の③の結果をペアの相手と報告し合ってください。**[ペア]**

図1 第5回【活動1】の教材

次に、【講義2】では、初級から上級までのライティング能力を概観しながら、どのレベルでどのような書きことばを学習するのか、また作文からレポート・論文にライティング指導がどのように移行していくのかを説明し、書きことばに焦点を当てながら日本語教育におけるライティング指導全体の流れについて理解を促した。また、中級後半から上級の日本語教科書の「レポートに使われる文体」に該当する箇所を提示して、留学

生が実際にどのように学習しているのかを説明した。【講義 3】では、和語と漢語、名詞化、抽象化のそれぞれのパラフレーズの難しさについて例文を用いて説明した後、日本語指導の際に例文を活用できることを伝えた。

続いて【活動 2】では、ここまでの学習全体を踏まえ、図 2 に示した教材を用いて日本語指導のための例文を作るグループワークを行った。①留学生（中級後半レベル）のチューターとしてレポートの文体について説明するための例文を 4 名程度のグループで話し合いながら考える、②上記①で作った例文 1~2 組を選び A3 用紙に書く、③上記②を用いて他グループの人と意見交換する、といった流れで進めた。グループ内での活動においても、他グループの受講学生との意見交換においても、各自がなぜその表現を用いたのかを伝え合い、さらにそれに対する質問や指摘に回答する際には、例文に用いる表現に意識を向けることから、各自に内省が生じることを見込み、この学習活動を行った。授業では、他者との意見交換、また他者の例文を検討することを通して自らの例文の改善点に気づく様子が見られた。【講義 4】では、この学習活動のフィードバックとして日本語レベルに応じた語彙や漢字を用いる必要があることを伝えるとともに、その際に役立つサイト情報を示した<sup>(5)</sup>。

【まとめ】では、補足として、要約や間接引用の際には書きことばから書きことばへのパラフレーズが必要であることを伝え、最後に、授業内容全体を振り返った後、受講学生が本授業の目標の達成度を確認する時間を設けた。

**【活動 2】**

①あなたは留学生（中級後半レベル）のチューターをしています。その留学生からレポートを書く上で書きことばについて説明してほしいと言われました。その説明に使う例文を 4 名前後のグループで 2 種類考えてください（時間がなければ 1 種類でもかまいません）。

例 1（会話の文） 防災ガイドブックを作る。  
 （レポートの文）防災ガイドブックを作成する。

例 2（発表の文） 車を 2 台以上持っている家にアンケート用紙を配りました。  
 （レポートの文）自家用車を 2 台以上所有している家庭にアンケート用紙を配った。

・その 1  
 （会話の文）または（発表の文） \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 （レポートの文） \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

・その 2  
 （会話の文）または（発表の文） \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 （レポートの文） \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

②上の①で作った例文を大きめの紙に清書してください。

③各グループで例文を共有します。前半の 5 分は、グループ内の半分の人が他のグループの例文を見に行ってください。そして、よい点や直したほうがよい点を伝えてください。グループ内のもう半分の方は、他のグループの人たちからのコメントや質問に答えてください。後半の 5 分は、グループ内で役割を交代してください。

図 2 第 5 回【活動 2】の教材

#### 4.2.2 実践例 2：第 11 回「ライティングにおける情報の活用」

授業内容として「ライティングにおける情報の活用」について取り上げた理由は次の通りである。近年、アカデミック・ライティングで学生が使用するリソースは、書籍からインターネットに急速に移行している。学部学生のインターネット利用については、

日本人学生・留学生を問わず、情報の信頼性に疑問が持たれる点やコピーアンドペーストにより書き写しが容易である点など、その使用過程に関して様々な問題が指摘されている。学部留学生は、日本人学生とともに初年次導入科目で情報リテラシー教育を受け一方で、初年次導入科目の履修が必須ではないそれ以外の留学生に対しては、日本語の授業での指導が重要となる。そこで、本授業では、ライティングにおける情報の活用について、留学生にどのように指導すべきかを取り上げる必要があると考えた。

また、大学生自身も、情報リテラシーが十分に身に付いているとは言い難い。2. で取り上げた日本語教員養成課程の大学生のレディネスを調査した副田 (2023) では、学生がライティングにおいて「先行研究の整理の仕方」「情報の取捨選択」「引用」に難しさを感じていることが明らかにされている。これに基づき、受講学生が自身のライティング経験を振り返りながら、適切な情報活用や引用について共に考え、学ぶ場が必要であると考えた。また、日本語教員養成課程の大学生が感じるライティング指導の難しさを調査した鎌田他 (2022) では、「剽窃 (盗用、コピペ) をしないように教えるのは難しい」という項目について、大学生群よりもライティング指導経験 5 年未満の教員群の方が難しさを感じていることが明らかにされている。この結果から、剽窃を防ぐ指導は教育経験を持って初めて難しさを自覚する項目だと言えるが、指導に携わる前の養成段階においても、日本語学習者にとって剽窃・引用を含む情報活用の何が問題となり、どのように指導すべきかについての基本的な知識は理解しておく必要がある。

養成段階での基本的な知識として参考にできるものには、国立大学図書館協会 (2015) の「高等教育のための情報リテラシー基準」がある。この基準では、情報を活用するプロセスを「1 課題を認識する」「2 情報探索を計画する」「3 情報を入手する」「4 情報を分析・評価し、整理・管理する」「5 情報を批判的に検討し知識を再構造化する」「6 情報を活用・発信し、プロセスを省察する」の六つの場面に分け、各場面で学生が取るべき行動を指標として示している。本授業では、ライティングの際の情報の収集とその活用に焦点を当てるため、上記の中で課題の理解にあたる上記 1 を除き、上記 2、3 を扱う「情報収集の段階」、上記 4、5 を扱う「情報整理の段階」、上記 6 を扱う「情報を文章内に取り込む (引用の) 段階」の 3 段階に分けて、学習活動と講義を行った。

この授業で受講学生に示した目標は以下の 4 点である。(a) 情報を収集する際に必要なことを理解する、(b) 収集した情報を整理する際に必要なことを理解する、(c) 情報を文章内に取り込む (引用する) 際に必要なことを理解する、(d) 日本語学習者にとって、情報活用の何が問題か何を指導すればいいのかを理解する、である。目標 (a) ~ (c) は、4.1 で触れた本科目の到達目標 (1) 及び (2) に対応するもので、学生自身がアカデミック・ライティングで情報を活用する際に必要となる知識・スキルについて理解することを目指した。目標 (d) は、4.1 で触れた本科目の到達目標 (3) に対応するもので、学んだことをどのように日本語指導に活かせばよいかを理解することを目指した。授業の流れは、表 3 の通りである。以下、順に説明する。

まず【導入】では、図 3 に示した教材を用いて、提示した文章の何が問題なのかをグループで考える学習活動を行い、本授業で扱うテーマについて理解を促した。また、情報活用のプロセスについて説明しながら本授業の目標を提示した。

表3 第11回「ライティングにおける情報の活用」の授業の流れ

学習項目	授業の流れ	目標
導入	情報活用に問題がある文章を読み、何が問題かを考える。本授業の目標を把握する。	
活動1 講義1	情報収集 信頼できる情報がどのようなものか話し合う。 情報を収集する際に気をつけるべき点や理想的な情報検索の方法について学ぶ。	目標 (a)
活動2 講義2	情報整理 自分の意見を主張するためにどのような情報が必要か話し合う。 情報の引用の目的など、収集した情報を整理する際に知っておくべきことについて学ぶ。	目標 (b)
活動3 講義3	引用 適切な引用について話し合う。 直接引用と間接引用の違いや使い分けなど、情報を文章内に取り込む(引用する)際に知っておくべきことについて学ぶ。	目標 (c)
活動4 講義4	学習者への指導 論文とブログ文の記述をつなぎ合わせた文章を読んで、何が問題か話し合う。 日本語学習者が情報活用のそれぞれの段階で求められる力や知識について学ぶ。	目標 (d)
まとめ	授業全体を振り返る。	

次のレポート(抜粋)を読んでみましょう。どのような問題がありますか。

課題: 英語学習は小さい頃から始めたほうがいいのでしょうか。この問題についてレポートを書きなさい。

英語学習は2~3歳から始めるのが最もいい。なぜならば、この時期から始めれば、ネイティブに近い発音が身につけられるからだ。また、英語に対する抵抗感がないので、学習した内容の吸収が早く、意欲的に学べて上達が早い。

子供の英語学習を成功させるためには、英語についてよくわかっているベテランの先生に任せるのがベストである。特に、先生がネイティブスピーカーであれば、より正確な発音が学べるのでいい。また、歌やゲームを使って、楽しみながら学ぶことが重要である。

図3 第11回【導入】の教材

次に、情報収集を扱った【活動1】では、書籍の情報とインターネットの情報の違いや、Wikipedia、個人のブログ、Q&Aサイト、官公庁のサイト、企業のサイト、ニュースサイトなどがそれぞれ信頼できる情報かどうかをグループで考える学習活動を行った。各自がレポート等を書く際に、どのような情報を使ったことがあるのか、使わなかったのはなぜかを話し合い、共有することで、自身のライティングへの内省を促した。その上で、【講義1】で情報を収集する際に気をつけるべき点や理想的な情報検索の方法について説明を行った。

情報整理を扱った【活動2】では、具体的なテーマ・内容を提示し、その内容でレポートを書く際に必要な情報について考えさせた。それを踏まえて、【講義2】では、佐渡島他(2022)を参考に、情報を活用・引用する目的には、自分の意見の具体例を提示する、自分の意見をサポートする情報を引用して自分の主張を強める、自分と違う意見を批判して自分の主張を強めるなどがあることを図を用いて説明し、活用する目的を踏まえて情報を整理することが有効であることを説明した。

引用を扱った【活動3】では、自身のライティングを振り返り、直接引用と間接引用をどのように使い分けているのかをグループで共有したり、引用と剽窃の違いを考えたりする学習活動を行った後、【講義3】では、直接引用と間接引用の違い、直接引用と間

接引用の使い分け、間接引用で求められるパラフレーズのスキル、引用書式のバリエーションについて説明した。

日本語学習者への指導について扱った【活動4】では、図4に示した教材を用いて<sup>6)</sup>、論文とブログ文の記述をそのまま書き写してつなぎ合わせた文章を提示し、目標言語の文体にまだ精通していない日本語学習者のパッチライティング (patchwriting) の問題について考える学習活動を行った。【講義4】では、受講学生から出た意見をもとに情報活用のそれぞれの段階で求められる力や知識について整理し、説明を行った。

最後の【まとめ】では、授業内容全体を振り返った後、受講学生が本授業の目標の達成度を確認する時間を設けた。

次のレポート(抜粋)は日本語学習者が書いたものです。どのような問題がありますか。

日本語で話す時、はっきり言わないほうがいいことを勉強した。例えば、誘いを断る時、「行きません」は丁寧ではない。「ちょっと」と言わなければいけない。でも、これは問題だそうだ。中井他(2018)は、10名の調査協力者を対象に、日本語母語話者からの誘いにまつわる問題点についてインタビューを実施し分析を行った。その結果、「疎」であるが継続すべき関係にある母語話者からの誘いを断る際、協力者は日本語学習の過程で身につけた「丁寧に婉曲的に断る」表現を用いており、その婉曲的な断り方がかえって相手からの誘いを誘発することになってしまうという問題が生じていることが分かった。田中は他の問題について説明する。この前、イギリス人の職場の先輩と食事に行ったとき、話の合間に「あの～、ちょっと・・・」と何度も言うのでどうしたのかと思ってたらトイレ指差してる。あートイレ行きたいのかと気付いたけどそれならはっきり言ってくればいいのに、と書いている。

図4 第11回【活動4】の教材

## 5. 成果と課題

本章では、本研究の成果と課題について、各回終了時(表1の太字部分)に行った授業後アンケートの結果、学期終了後に行ったアンケートの結果、学期末課題の達成状況をもとに述べる。

### 5.1 授業後アンケートの結果

各回終了時には授業後アンケートを実施し、教育・研修の代表的評価手法である Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) による四つの評価観点のうち「反応」及び「学習」を参考に、(i) 授業の内容を理解できたか、(ii) ライティング指導のヒントが得られたか、(iii) 授業の目標を達成できたか、(iv) 授業を受講してよかったか、について、「5 とてもそう思う」から「1 全くそう思わない」の5件法で尋ねた。また、自由記述の形式で、(v) 受講してよかったかどうかの理由と、(vi) 意見・感想を尋ねた。

質問(i)～(iv)の結果は表4の通りで、平均値は4.69から4.82と概ね高い評価であった。また、(v)及び(vi)の自由記述の部分には、内容面では「受講学生自身のライティングに関する学び」「日本語学習者のライティングに関する学び」「日本語学習者へのライティング指導に関する学び」について、方法面では「ペアまたはグループワークを通した学び」についての記述が見られた。

表4 授業後アンケートの結果

	平均値	標準偏差
(i) 本日の授業の内容を理解できた。	4.69	0.53
(ii) 日本語のライティング指導のヒントが得られた。	4.69	0.51
(iii) 本日の授業の目標を自分なりに達成できた。	4.60	0.53
(iv) 本日の授業を受講してよかった。	4.82	0.39

1点目の「受講学生自身のライティングに関する学び」についての記述からは、自身のライティングを振り返り、授業内で学習したと結びつけて考えている様子が、また、学習したことを今後のライティングに活かそうとしている様子が見られた。論理的な思考が伴う内容に対しては、難しいと感じている受講学生が見られたものの、「理由と根拠の間が未だに曖昧で違いをより理解する必要があると思いました」のように今後の学びにつなげていこうという姿勢が見られた。2点目の「日本語学習者のライティングに関する学び」、3点目の「日本語学習者へのライティング指導に関する学び」についての記述からは、日本語学習者が書いた文章を初めて目にし、日本語学習者にとって何が難しいのかを考え、どのように指導すべきかを思考する機会となった様子が窺えた。日本語教員養成課程で学び始めたばかりの段階で、日本語学習者の視点、日本語教員の視点で考える機会を持てたことは教育的意義があったと言える。4点目の「ペアまたはグループワークを通じた学び」に関する記述からは、学生同士の情報共有や学び合いの学習活動が有効であったことが把握できた。

## 5.2 学期終了後アンケートの結果

次に、学期終了後に実施したアンケートの結果について述べる。このアンケートでは、(i) 本科目の到達目標それぞれを達成できたかと、(ii) 全体を通してこれらの授業を受講してよかったかについて、「5 とてもそう思う」から「1 全くそう思わない」の5件法で尋ねた。また、自由記述の形式で、(iii) 得た知識、(iv) 得た技能(スキル)、(v) 実践しようと思ったこと、(vi) 学習観や指導観の変化、(vii) 受講してよかった理由、(viii) 意見・感想、(ix) さらに学びたい点について尋ねた。受講学生21名中18名から回答を得た。

質問(i)及び(ii)の結果は表5の通りで、達成度の平均値は4.44から4.61、満足度の平均値は4.78と概ね高かった。

表5 学期終了後アンケートの結果

	平均値	標準偏差
(i) 科目目標①「論理的で読み手にわかりやすい文章を書くために、どのような知識・スキルが必要になるのかを知る」を達成できた。	4.61	0.49
(i) 科目目標②「上記①の知識・スキルを自身のライティングに役立てることができる」を達成できた。	4.44	0.60
(i) 科目目標③「日本語学習者にライティングを指導する際に必要な知識やスキル、留意点を理解する」を達成できた。	4.50	0.50
(ii) 全体を通してこれらの授業を受講してよかった。	4.78	0.42

自由記述の質問 (iii) ~ (v) については、ほとんどの学生が文章の書き方に関する学びに言及しており、書きことば、課題の目的、思考ツール、情報活用、文化、専門分野と、ビリーフを除く 6 回の授業で扱った内容が網羅されていた。一方で、これらの質問で、日本語学習者のライティング、もしくは日本語学習者へのライティング指導方法に関して記述していた受講学生は半数で、それ以外の受講学生については、自身のライティングの内省に関する記述にとどまり、指導することにまで思考が及ばなかったと思われる。

自身の学習観や指導観の変化について尋ねた質問 (vi) では、回答者 18 名中 13 名が「変化があった」と答えており、受講学生自身のライティング、日本語学習者のライティング、日本語学習者へのライティング指導に関して述べられていた。2 名の記述からは、ビリーフに関する授業の影響が見られた。高校までの小論文の学習で形成されていた意識に変容があったことは、第二言語としての日本語のライティング指導にあたっての視野の広がりといった点で注目に値する。

受講してよかった理由について尋ねた質問 (vii) 及び意見・感想について尋ねた質問 (viii) では、授業後アンケートの自由記述で見られた 4 点のうち「日本語学習者のライティングに関する学び」を除く 3 点、「受講学生自身のライティングに関する学び」「日本語学習者へのライティング指導に関する学び」「ペアまたはグループワークを通じた学び」に関する記述が見られた。加えて、「幅広い、多角的な学びがあった」という点が挙げられており、様々なテーマによる授業構成に対して受講学生は肯定的に捉えていた。

さらに学びたい点があるかどうかについて尋ねた質問 (ix) では、回答者 18 名中 12 名が「ある」とし、「日本語学習者のライティング」や「日本語学習者へのライティング指導」について取り上げていた。本科目全体としてライティング指導を考える機会を得たことがきっかけとなり、さらなる学びにつながっていく可能性が示唆される。

### 5.3 学期末課題の状況

本節では、受講学生の学期末課題の状況から見た本実践の成果について述べる。本科目の到達目標 (1)、(2) に対応して学期末に、最終レポートとして「英語教育の早期化」「外国人労働者の受け入れ」「日本語教員の国家資格化」「教育現場での ChatGPT 禁止」という四つのトピックの中から一つ選び、そのトピックの現状と問題点をまとめるレポート課題を課した。また、本科目の到達目標 (3) に対応して、そのレポートを評価するルーブリックについてグループで話し合った後、各自で作成する課題を課した。このルーブリックの課題では、「内容」「構成・論理展開」「表現・書きことば」「情報の活用・引用」「読み手への配慮」の 5 項目からなる表を LMS に載せ、PC 上で入力するよう指示した。この課題について受講学生に説明した際には、国際交流基金 (2010) の「日本語の意見文・説明文のための評価基準の例」(p. 89) を示しながら作成方法を説明した。

最終レポートでは、受講学生の多くが大学入学後の 1 年次前期だったにもかかわらず、論理的に書くことや、書きことばを使用すること、適切に引用することをよく意識して文章を書いている様子が見られた。また、ルーブリック作成では、グループでの話し合いにおいても、作成したルーブリックにおいても授業で学習した内容が十分に活かされ

表 6 受講学生が学期末課題でレポート評価用に作成したルーブリックの一部（下線は筆者ら）

	目標以上を達成 4	目標を達成 3	もう少しで目標を達成 2	努力が必要 1
略				
表現・書きことば	文末の表現や言葉遣い（大学のレポートとして適切な表現、書き言葉）、文法（品詞の活用、ら抜き言葉、さ入れ言葉等）が正しく、誤字脱字がない。	概ね正しい表現や言葉遣い、文法で書けているが、文法的なミスがいくつかある。	文末の表現は揃っており、大学のレポートとして適切な表現に気を付けているのは伝わるが、文法的なミスや誤字脱字が多く勉強不足を感じる。	文末の表現は揃っておらず、大学のレポートとして適さない言葉遣いである。誤字脱字が非常に目立つ。
略				
情報の活用・引用	信憑性の高い情報を掲載した情報源から、自分の意見に沿う具体例に加えて、異なる視点の意見を選択し、要約したうえで論理展開に役立っている。	公的機関のサイトや学術論文等の新しく、 <u>信憑性が高い</u> 情報を、適切な書式で引用できている。間接引用により自分の主張を補強できている。	適切な書式で引用できているが、やや <u>信憑性</u> に欠けるニュースサイト等からの直接引用が多い。引用している情報が古い場合、主張に少々疑問点が残る。	剽窃をしている。個人ブログ、Q&A サイト等の <u>信憑性</u> に欠ける情報を用いており、論理展開するにあたって役立つ情報をいまいち選択できていない。

ている様子が見られた。表 6 は、受講学生が学期末課題で作成したルーブリックの一部である。表 6 の下線部にあるように、「表現・書きことば」についての記述では「文末の表現」「大学のレポートとして適切な表現」「書き言葉」などが、また「情報の活用・引用」についての記述では「信憑性」「適切な書式で引用」「剽窃」などが取り上げられており、授業の中で学んだ内容を活かした記述がなされていた。

以上の通り、各回の授業後アンケート、学期終了後アンケートの双方において本実践は受講学生から肯定的に捉えられていたこと、また学期終了後アンケートの回答及び学期末課題においても一連の授業の学習内容が反映された記述が全体的に見られたことから、大学の日本語教員養成課程 1・2 年次でも日本語のライティング指導に関する内容に取り組めることが確認できた。

#### 5.4 本実践の課題

上述した成果が得られたのは、学期を通してライティング指導について多角的に学べたことが作用したと考えられる一方で、本実践の課題として次の点が挙げられる。

各回の授業では、当該テーマに関して扱える範囲に時間的制約が生じた。そのため、実践例 1 では、例文づくりにおける語彙及び漢字の日本語レベルについて簡単に触れるにとどめた。また、【活動 2】の発展として学習者コーパスを用いた誤用例の分析も取り上げることができれば教育実習に向けて役立つと考えたが、時間的に含めることができなかった。実践例 2 では、【活動 4】及び【講義 4】の「学習者への指導」について十分な時間が割けず、日本語学習者の書く文章がパッチライティング (patchwriting) になってしまう可能性とその問題点の説明にとどまり、情報収集や情報整理の際に見られる問題点について十分に扱えなかった。しかし、これらに関しては、3・4 年次の授業科目で学習することも可能であることから、今後、継続的に取り組む中でカリキュラムを再考し、細部の調整を図っていくことで改善できると考えられる。日本語教員養成課程全

体の枠組みから見て、本研究の成果が日本語教員養成課程 3・4 年次の他科目や教育実習においてどのように反映されていくのか、あるいは反映されていないとしたら、さらに何が必要なのかを長期的な視点で検討していくことが必要である。

## 6. まとめと今後の課題

本研究では、第二言語としての日本語のライティング指導について日本語教員養成課程の 1・2 年次の教育に位置づけて授業開発とその教育実践を試みた。授業開発及び教育実践においては、アカデミック・ジャパニーズの指導力を支える文章表現の基本的な学習に終始することなく、日本語学習者のライティングやライティング指導方法についても取り上げたことで、日本語教員養成課程で学び始めたばかりの受講学生の日本語教育への関心に応えることができたと言える。

大学生の文章力の育成に関しても、また指導力の育成に関しても、1 回の授業だけでは効果が得にくいことを踏まえて、本研究では学期を通して学習の場を設けた。今後の課題として、大学によっては、カリキュラム編成上、十分な授業時間を確保できない状況があることから（鎌田・副田 2024）、こうした場合の授業構成と教材についてもさらに研究を進めていく必要がある。十分な授業時間が確保できない大学を想定した授業開発とその教育実践に関しても引き続き、検討を重ね、日本語教員養成課程の教育研究の充実を目指していきたい。

### 注

- (1) Lee (2010) は、この他に、受講学生が L2 ライティングの既存の実践や研究文献を批判的に読むこと、取り上げられたアイデアがどのように自分の文脈に適用できるかを分析、評価、議論することが重要であると述べているが、大学 1・2 年次の学生を対象としている本研究では、受講学生がまだ教育経験を有していないことから、これらの点については、一部の授業を除き、取り入れなかった。
- (2) 表 1 に示した太字以外の授業に関しては、筆者らの 1 名が行った。
- (3) 本研究は、A 大学の研究倫理審査を経て承認を受け、学期初めに受講学生に本科目の 7 回の授業は研究の一環として行われること、その 7 回はゲストスピーカーによる授業であることを説明して同意を得た上で実施した。また、授業後アンケート、学期終了後アンケートについては、個人が特定される情報を公開しないこと、回答内容は成績に関係がないことなどを紙面で説明し研究協力の同意を得た受講学生のみを対象として、Web 上のアンケートフォームを使用して実施した。
- (4) 日本語学習者へのライティング指導については必修科目「日本語教授法」でも扱っているが、本稿で取り上げている選択必修科目「日本語コミュニケーション技法」とは次の点で異なる。「日本語教授法」は、4 技能や文法、漢字など幅広い日本語指導法を扱っているためライティング指導を扱うのは 2 回（1 回 90 分）の授業のみである。この少ない授業回数の中で、プロセスライティングやピアレスポンスなど、日本語学習者にどのように指導するのか、どのような活動をするのかという指導方法に焦点を当てている。一方、「日本語コミュニケーション技法」は、15 回全てでライティング指導を扱えることから、適切に書くために必要な知識を様々

な視点から幅広く学び、その上で、それぞれを日本語学習者にどのように指導するのかについて学習できる授業となっている。どちらの科目も、日本語学習者の文章に接する機会を設けているが、「日本語コミュニケーション技法」では、各回の授業で視点を変えて分析し、その指導方法が学べるという特徴がある。

- (5) 個々の単語と漢字の日本語レベルを調べることができる Web サイト「チュウ太の工具箱」(川村・北村 2021) を紹介した。
- (6) 教材で提示した文章には、中井他 (2018) にある要旨 (p. 169) の一部が含まれている。

## 謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP20H01270、JP24K04001 の助成を受けたものである。共同研究者の坪根由香里氏 (大阪観光大学)、菅谷奈津恵氏 (東北大学)、脇田里子氏 (同志社大学)、松岡洋子氏 (岩手大学)、村岡貴子氏 (大阪大学) の協力を得た。また、本研究にご協力くださった学生の皆様方に心より感謝申し上げます。

## 付記

本研究は、第 30 回大学教育研究フォーラムにおいて発表した「日本語教員養成課程で学ぶ『ライティング指導』の可能性と課題」(2024 年 3 月 13 日、オンライン開催) にその後の検討と考察を加えたものである。また、本稿 4.2.1 の実践例 1 は、第 61 回日本語教育方法研究会において発表した「日本語教員養成課程で学ぶ『書きことばの指導』に関する授業開発」(2023 年 9 月 9 日、オンライン開催) にその後の検討と考察を加えたものである。

## 参考文献

- (1) 大場美和子 (2013) 「会話データ分析論文を活用した日本語教員養成課程の授業実践の分析—接触場面におけるコミュニケーション行動の問題を対象に—」『広島女学院大学国語国文学誌』43, 1-14.
- (2) 鎌田美千子・副田恵理子(2024) 「日本語教員養成課程で扱われる書くことの指導の現状と課題—担当教員が感じる難しさに焦点を当てて—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』21, 17-36.
- (3) 鎌田美千子・坪根由香里・副田恵理子・脇田里子(2022) 「日本語教員養成課程の大学生が感じるライティング指導の難しさ—ライティング指導 5 年未満の日本語教師との比較を通して—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』14, 9-16.
- (4) 川村よし子・北村達也 (2021) 「チュウ太の工具箱」<https://chuta.cegloc.tsukuba.ac.jp/tools.html>. (2025 年 1 月 22 日参照)
- (5) 国際交流基金 (2010) 『国際交流基金 日本語教授法シリーズ第 8 巻「書くことを教える」』ひつじ書房
- (6) 国立大学図書館協会 (2015) 「高等教育のための情報リテラシー基準 2015 年版」<https://www.janul.jp/j/projects/sft1/sft1201503b.pdf>. (2024 年 11 月 25 日参照)
- (7) 佐渡島紗織・オリベイラ, ディエゴ・嶋田大海・デルグレゴ, ニコラス (2020) 『レポート・論文をさらによくする「引用」ガイド』大修館書店

- (8) 副田恵理子 (2023) 「アカデミック・ライティング・スキルの学習状況と困難点—日本語教員を目指す学生のライティング指導力レディネス調査として—」『藤女子大学文学部紀要』60号, 127-148.
- (9) 中井陽子 (2009) 「会話を分析する視点の育成—コミュニケーション能力育成のための会話教育が行える日本語教員の養成にむけて—」『大養協論集 2008』55-60.
- (10) 中井陽子・赤木美香・王婷婷 (2015) 「会話データ分析による『研究と実践の連携』の意識化の試み—大学院日本語教員養成課程の演習を例に—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』11, 1-14.
- (11) 中井好男・船橋瑞貴・副田恵理子・向井裕樹 (2018) 「LINE での日本語母語話者からの誘いを非母語話者はどう断っているか—『再誘い』を誘発する要因とその背景にある意識—」『国立国語研究所論集』14, 169-192.
- (12) 文化審議会国語分科会 (2019) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改定版」文化庁
- (13) Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D. (2006). *Evaluating Training Programs: The four levels. 3rd edition.* Berett-Koehler.
- (14) Lee, I. (2010). Writing teacher education and teacher learning: Testimonies of four EFL teachers. *Journal of Second Language Writing*, 19(3), 143-157.
- (15) Lee, I. (2021). Future directions for writing teacher cognition (Writing teacher preparation and research). In J. I. Liantas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp.1-7). John Wiley & Sons, <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0563>. pub2, November 25 2024.
- (16) Yigitoglu, N. & Belcher, D. (2014). Exploring L2 writing teacher cognition from an experiential perspective: The role learning to write may play in professional beliefs and practices. *System*, 47, 116-124.