

初年次における日本語リテラシー育成の実践的課題

伊 藤 奈 賀 子

文化創造学部文化創造学科初等教育学専攻

(2007年11月7日受理)

Effect of Native Language Literacy on First-year University Students

Faculty of Cultural Development, department of Cultural Development,

Major in Primary Education

Gifu Women's University, 80 Taromaru, Gifu, Japan (〒501 - 2592)

ITO Nagako

(Received November 7, 2007)

I. リメディアル教育としての日本語リテラシー育成

近年、大学生の基礎学力低下に対する関心の高まりは著しく、各大学はその対応を迫られている。各大学はそれぞれの課題にあわせた取り組みを行っており、その中の1つとして、学生の日本語リテラシーの育成がある。

大学生の日本語リテラシー低下が問題視されるようになったのは1990年代後半であり、その流れについては伊藤(2006)において概観したとおりである¹⁾。

また、2005年4月には日本リメディアル教育学会(JADE: The Japan Association for Development Education)が設立された。リメディアル教育に関する研究・開発及び普及の促進と、その啓蒙・発展への貢献を目的としたこの学会が設立されたことそのものが、こうした問題の大きさを示しているといえる。

この学会では、学生の日本語力の実情への対応に苦慮する各大学の様々な取り組みが報告されている。ここで報告されている実践は、リメディアル教育学会という性質上、アカデ

ミック・ジャパニーズの教育実践というより、学生の学びの基礎となる日本語力を身につけさせることを目的としていると思われる内容が多い。

例えば実践で用いられている教材の1つである馬場他(2005)『日本語表現ノート』はドリル形式で学習することを前提として開発されている²⁾。ドリル形式の教材はここ数年で急速に開発が進んでおり、この他にも名古屋大学日本語表現研究会(2007)『書き込み式 日本語表現ノート』などがある³⁾。

II. 考える手段としての日本語リテラシー

こうした取り組みの一方には、学生が自己表現を可能にするための日本語リテラシー育成の取り組みがある。その根底にあるのは、他者や社会に対しての表現方法を身につける前段階として、まず自分自身のことを見つめ、自己について客観的に表現ができるようになる必要があるとの認識である。

こうした取り組みを学部単位で行っているのが京都精華大学である⁴⁾。同大学では、「考えるための日本語リテラシー」をテーマとし

て、人文学部1年生420名に対し、講義と実習各週 コマからなる「日本語リテラシー」という科目を設置している。この科目のテーマは、学生が自分自身を振り返って文章での自己表現を可能にし、さらには他者や社会と向きあるための「構え」を身につけさせていくところにある。

この取り組みを支えているのは教員とチューターによる綿密な作文添削である。日本語のレベル別にクラス分けされた学生各クラス約100名に対し、教員とチューター計3名が、実習の時間や授業外の個別指導での対話を通して、自己理解を深めさせ、文章として表現するための支援を行っている。ここでの添削は誤字脱字の訂正といったレベルにとどまるものではなく、自分の考えをより分かりやすい形で表現させるためのものとなっている。

この取り組みは初年次の学生が大学に適應し、学習意欲を高めていくことを支援するものとしても極めて興味深い。実際に受講した学生からも、その意義に関する評価は非常に高い。ただし、この取り組みはあくまで人文学部の学生を対象としたものであり、他の専門分野の学生に対しても同様の取り組みが成果を上げるかどうかについては別途検証する必要がある。

Ⅲ．専門分野と関連した日本語リテラシー教育実践

また他方には、専門分野の学習と深く関連付けて行われている日本語リテラシー教育の実践も存在している。専門分野の教育内容と関連付けた実践には固有の難しさがある。

現在までに多くの大学によって行われている日本語リテラシー育成の取り組みは、人文科学系の教員や外国人留学生への日本語教育を担当している日本語教員によって行われて

いる場合がほとんどである。しかし、大学の専門分野は広範囲に及んでおり、人文科学系以外の専門分野も数多く存在している。つまり、日本語リテラシー教育の担当教員は、学生の専攻する分野に関する知識を持ち合わせていないため、専門的なレポートや論文の添削は非常に困難なのである。

この問題は学生の学年次によるものではない。たとえ初年次の学生のレポートであっても、専門分野の基礎となるような内容の場合、専門外の教員の添削には限界がある。このため、たとえば金沢工業大学ライティングセンターでは、考え方や書き方の指導はするが、特定科目のレポート添削はしないという方針をとっている⁵⁾。

こうした問題に対して1つの解決方法を示しているのが、東京海洋大学の取り組みである。同大学の取り組みの特徴は、日本語リテラシー教育の担当教員（以下、日本語教員とする）と専門分野の担当教員（以下、専門教員とする）によるチーム・ティーチングである。日本語教員は専門教員から専門分野の学習に際して必要な知識について援助を受けることにより、より広範囲の日本語リテラシー育成が可能になる。また専門教員にとっても、その後の専門分野に学習において必要となる知識をあらかじめ導入しておくことができるため、そのメリットは大きい⁶⁾。

専門分野に関する日本語リテラシー育成の難しさは、単なる知識量の問題ではなく、日本語教員と専門教員との連携の難しさも背景に存在している。これに対して東京海洋大学の取り組みは、両者の連携によって学習効果が高まることを示す1つの例であり、こうした手法が今後拡大していく可能性も十分考えられる。

専門分野と関連付けた日本語リテラシー育成は、専門分野に関する学びを円滑にする効

果を果たすとともに、大学卒業後を見越し、学生が自分の就職について考えを固めていくことにも寄与する可能性もある。直接的に就職活動に影響を及ぼすものではないとしても、専門分野に関する理解を深めることによって、己の進路を見出す手がかりとなることも考えられるのである。

Ⅳ．岐阜女子大学における日本語リテラシー育成の実践

以上のように、現在高等教育レベルで行われている日本語リテラシー育成の実践は、大きく2つに分けられる。主として初年次教育の範囲において行われる「大学での学びの基礎の構築」を目的とするものと、「大学での学びの完成及びその後の進路形成」を視野に入れて行われるものである。

大半の大学が行っているのは前者であり、後者は、ゼミ単位や大学に設置されたライティングセンターを通して指導が行われている例は見られるものの、個別の授業単位を超えて行われている取り組みは極めて少ない。これは、先述したとおり、専門分野に関する日本語リテラシー育成が困難であることが影響を及ぼしている。

また、前者が初年次教育に特化して実施することが可能であるのに対し、後者は4年間の大学生活の間継続して行うことが必要となり、時間的にも人員の確保やカリキュラム構築の問題を考えると多大な困難を伴う。近年急速に進展しているキャリア教育などを考えても、後者の取り組みの重要性が高まっていることは間違いない。しかし、多くの現実的課題を前に、後者のような日本語リテラシー育成が拡大・進展するには、まだ時間が必要である。

それでは、現状において岐阜女子大学が行うべき日本語リテラシー教育とはどのような

ものか。

2007年度のカリキュラムにおいては、文化創造学部には学部共通科目として「日本語表現」が1年次前期に開講されている。「日本語表現」は「情報表現」「英語表現」と並んで配置されており、この3科目の中から最低2科目の履修が必須となっている。

特に筆者が所属する初等教育学専攻においては、教員を目指す学生が学びの基盤となる3種類の力を身につける必要性を考慮し、3科目すべてを履修するよう指導している。実際に今年度、初等教育学専攻1年の学生はすべてこれら3科目を履修している。

この3科目は「日本語表現A」「日本語表現B」「日本語表現C」といったように別々の教員によって3種類開講されており、学生は自ら選択して履修する。ただし、初等教育学専攻の学生に対しては、「教員となるために必要な能力の育成」を目的として3科目とも「～表現C」を指定して履修させている。

授業の内容に関しては学部内で定められた規定などはなく、各教員の判断に任せられている。筆者が担当する「日本語表現C」に関しても、その内容は担当者である筆者ともう一人の教員との間で相談して組み立てた。

「日本語表現C」はまさしく学生の日本語リテラシー育成を目的として開講される科目であるが、育成すべき日本語リテラシーの内容は、文章力・プレゼンテーション能力・語彙力など非常に広範囲に及ぶ。そこで今年度は試みとして1回の授業を半分ずつに分け、前半で漢字検定2級レベルの語彙力育成を、後半で文章力の育成を行うこととした。文章の質に関しては、大学での学びに際して今後必要となる論証型のレポート作成とした。筆者が担当したのはこの後半部分に当たる。筆者の担当部分に関するシラバスは以下のとおりである。

表1 「日本語表現C」シラバス

シラバス(授業概要2007)

年度	2007	学期	前期	開講学年	1	授業方法	講義	単位数	2
授業科目名	日本語表現C								
授業担当者	石川 昭彦・伊藤 麻賀子								
授業目標	大学生活で不可欠なレポート作成と口頭発表の基礎的な方法を理解する。 レポート作成や口頭発表が出来るようになる。								
内容・課題	1編のレポート作成の様々な課題に取り組み、話し言葉での日本語表現の学習だけでなく、構想からレポートの完成、口頭発表に至る一連の過程について学ぶ。必要に応じて、情報検索時の図書館の利用法や文章構成のポイントについても取り上げていく。								
授業の位置づけ	大学生活の基礎となるレポート作成および口頭発表の方法について理解する。								
授業展開	<ol style="list-style-type: none"> 1. オリエンテーション 2. レポートの形式 3. 構想マップと情報検索 4. テーマを設定 5. 文章の組み立て 6. 読み立ての再検討 7. パラグラフの意味 8. データの選択 9. 引用のルール 10. 発表・制作のチェック <ol style="list-style-type: none"> 1. 1. 発表の準備 1. 2. 口頭発表① 1. 3. 口頭発表② 1. 4. 口頭発表③ 1. 5. 演劇の振り回りとまとめ 								
評価方法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 出席 2. 授業態度・参加度 3. 中間試験 4. 期末試験 								
教科書	大島弥生他 (2005) 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』つづき書房								
参考書	長沼行太郎他 (2003) 『日本語表現のレッスン』教育出版 野村英史・森口桂 (2003) 『日本語を書くトレーニング』つづき書房								
再試験	全学年なし								
アドレス	nazaki@gijodal.nc.jp								

テキストは、大島弥生他(2005)『ピアで学ぶ大学生の日本語表現 プロセス重視のレポート作成』を採用した。同書は先述した東京海洋大学の取り組みを基にして編集されたテキストである。その特徴は、論証型のレポート作成を目的としている点と、ピア活動をレポート作成に積極的に取り入れている点にある⁷⁾。

論証型のレポートとは、何らかの情報に基づいて意見を述べる形式のレポートである。大抵の学生は高校までに自分の気持ちを表現する作文を書いた経験を持っている。しかし、大学で課題として課されるレポートはこれと異なり、客観的な事実や信頼できる情報に基づいて主張を行うことが求められる。論証型のレポートとはそうした要求にこたえる形式のものである。

ピア活動については、同書の中で以下のように述べられている。

ピアとは、仲間(peer)の意味です。「ピア活動」とは、仲間同士が、話しあいを通じて、協力的に学習を行う方法です。

ある個人が持つ知識は、その人の学習やこれまでの体験を通して得られたものです。ピア活動ではそうしたひとりひとりの知識を出しあって、問題を検討しあいます。では、知識を多く出しあえばそれでよいのかということになりますが、話しあうのはそれだけが目的ではありません。議論をするということは、ある問題についてどんな知識があるか、その知識をどんな場合にどう使うべきか、もっとよい使い方はないか、探究を進めていくことなのです。その中で、ひとりでは不可能だった問題の解決策が見つかったり、さらに新しい考えが生まれてきたりします。ピア活動には、このような大きな意義があると、筆者である私たちは考えています。(p.3)

筆者はテキスト編著者らのこの考えに同意する。特に初年次の学生にとって、自分ひとりで探究を進めてレポートを作成することは、慣れないことでもあり非常に難しい。その過程にピア活動を入れることにより、他者の存在を意識し、分かりやすい文章を書くことの重要性に気づきやすくなる効果がある。ひとりよがりの文章ではなく、常に読み手の存在を視野に入れて文章を書き進めていくことにより、より分かりやすい内容、分かりやすい表現のレポートが生み出しやすくなる。こうした認識が、同書をテキストとして採用した背景にある。このため、授業設計に際しては、できるだけピア活動を取り入れることを企図した。

V. 実践を通じた教材分析と学生の問題点

実践は2007年度の前期に行ったものであり、対象は初等教育学専攻1年の学生33名であった。結論からいえば、主として時間の問

題から、シラバスの内容を大幅に変更せざるを得なかった。大きな変更点は以下の3点であった。

(1) 内容の多さとシラバスの変更

最も大きな変更は口頭発表を断念したことである。当初の予定では第12週～第14週に3回にわたって口頭発表としていた。これはテキストの流れに沿ったものでもある。口頭発表をすることにより、発表者は分かりやすい発表のしかたやレジュメの作り方について学ぶことができ、質疑応答を経ることで、レポートの内容を一層深めることができる。発表を聞く側に立って考えた場合は、内容を深めるために有効な質問を考えることを通して、聞く力を高めることができる。

しかし、効果的な口頭発表を行おうとする場合、特にレポートの内容について発表するのであれば、文章を読むだけでは効果的なプレゼンテーションとはならないため、最低でもレジュメの作成は必要である。つまり、実際の口頭発表の時間以前に、レジュメ作成の方法についても学ぶ必要があるのである。テキストでもその点は考慮されており、「第11課 発表を準備する」においてレジュメ作成が扱われ、「第12課 口頭発表をする」へとつながっている。

このような学習効果があるにもかかわらず、今回の実践において口頭発表を断念した背景にあるのは時間の問題である。口頭発表は基本的に多くの時間を必要とし、しかも宿題にして各自が自宅で行うことも難しい。そのため、シラバスの段階から3回に分けて実施する予定にしていた。1回10人程度であれば、時間を制限することによって発表が可能であると考えたためである。

しかし実際には、それ以前の段階で筆者の想像以上に時間が必要となった課題があっ

た。このため、後半に配置された口頭発表の予定に影響が及び、内容をレポート作成に限定せざるを得なかったのである。

テキストは学習の流れを重視して編集されており、内容も、学生の学びを支援するために非常に丁寧に記されている。しかし、それと同時に、内容が丁寧に編集されているがために、記されているすべての内容を実践するにはかなりの時間が必要となるともいえる。特に前半部分は文章の量も多く、1回の授業で1課をやりきるのは困難ではないか。今回の実践では限られた時間内でテキストを扱ったために断定はできないが、本テキストの使用に際しては、内容を精査して活用する必要があると思われる。

(2) テーマ設定の難しさ

第3課の実践より

第3課のテーマは「構想を練り、情報を調べる」である。直前の第2課の最後で、学生は自分の書いてみたい仮テーマを設定している。仮テーマは漠然としたもので構わないが、教育にかかわる内容とすることのみ指示した。学生の専門分野を考慮したことによる。

その上で第3課の学習に入ったが、学生にとって自分でレポートのテーマを設定するということは、筆者の想像以上に難しかったようである。授業後の感想からもそのことを表すコメントが多く見られた。学生の多くは高校までの学習において、与えられたテーマについて作文を書いた経験はあるものの、自分でテーマを設定してレポートを作成した経験を持っていない。このため、どのように考えていけばテーマが設定できるかという流れの理解が不十分だった。

また、自分で書いてみたいと思う内容を理解するためには、自分自身が教育の中でも特にどのような話題に関心があるかを探る必要

がある。1年当初の段階で自分の関心の所在を明確に意識している学生はほとんどおらず、多くは漠然と、「教師になりたい」「教員免許を取得したい」と考えている段階にとどまっている。

このような学生にとって、自己理解を深めて関心の所在を明らかにし、レポートのテーマを設定することは非常に難しい作業であった。テーマ設定のために行った「思考マップ」の作成に際しても、初めは中心に置くキーワードさえ浮かばない学生もいた。

このようなことから、第3課に関しては予定を変更して第4週～第6週までの3回を費やすこととした。テーマを設定するための思考の流れの説明を受け、思考マップの作成方法を理解する時間、自分の関心を引き起こし、レポート作成のための思考マップを作成する時間、ピア活動として互いに質問しあうことで考えを深める時間という3回である。

テーマを設定する段階であいまいなままにしてしまうと、レポート作成そのものが進みにくくなることから、この部分の学習は非常に重要である。結果的に後半の学習に影響が及んでしまったため、時間の使い方については改めて検討しなくてはならない。しかし、ここで十分な時間をとったことで、学生はテーマ設定の重要性と難しさについて理解することができたのではないと思われる。

(3) レポートの構造と情報の信頼性

第7課の学習から

第7課は「パラグラフを書く」をテーマとしている。その中で特に強調されているのは、論証型のレポートのパラグラフにおいて必須の「主張+根拠」という論理構造である。

ここでいう根拠は以下の2点を含むものと規定されている。何故主張が成立するかを説明する「理由」と、理由の正当性を証明し、

さらにはそれによって主張を支持するために外部から引用したデータであるところの「証拠」である。

テキストでも指摘されているとおり、他者を説得するとき「主張」「理由」「証拠」がそろっていれば、非常に強力である。根拠を示すことなく主張のみを展開する話し方にはあまり説得力がない。「何故そうすべき/すべきでないか」を明確に説明し、さらにその証拠となるデータを示さなくては、読み手を説得することはできない。この構造が意味するところはそれほど重要である。

こうした点を学生に説明した上で、第7課の学習を行ったが、その際特に問題となったのが、証拠として挙げられた情報の信頼性である。情報の信頼性を検証する姿勢に不十分な面が見られた。

学生がインターネット上の情報を自分のレポートにそのままコピーするという剽窃の問題については、インターネットの普及に伴い以前から指摘されてきた。今回の実践に際しても剽窃の問題性については十分に説明し、必要な文章・データについては出典を明記し、ルールに基づいて引用するよう繰り返し指導した。

しかし、適切なルールに則った引用であっても、問題が含まれている場合も存在する。それは、明らかにされた情報の信頼性に問題がある場合である。適切に引用された場合であっても、情報そのものに誤りが含まれていては証拠として採用すべきではない。たとえば、調査結果といっても、公的機関が適切に実施した場合と、個人が自分の友人数人に対して行った場合とでは、結果の適用範囲が全く異なる。調査対象の人数や属性、質問様式などが明らかにされていない場合もあり、示されているデータが信頼に値するものかどうかについては十分に吟味しなくてはならな

い。

こうした問題性に目を向けさせるため、授業の中では繰り返し、インターネット上の情報を参考にする場合には、その信頼性を検証したうえで、適切なもののみ用いるよう指導した。同時に、インターネット上の情報だけを参考とすることは認めず、必ず文献も用いることとした。

しかし、情報の信頼性の検証に関しては、注意を促すだけでは不十分であった。どのような機関が作成している HP のデータなのか、その機関は信頼するに値するかどうか、といったことを、学生が個々に判断することはきわめて困難である。検証するためのチェックポイントが示されているわけではないため、適切に検証できたかどうかの判断はあいまいにならざるを得ない。

例えばある学生が参考資料として挙げた Wikipedia は百科事典的に広く利用されている。その情報量は多く、また新語が掲載されるまでの時間も短いため、便利であることは間違いない。しかし、Wikipedia は読者参加型事典であることを最も大きな特徴としている。つまり、ある用語について、書き込みたいという意思を持った個人が書き込むというものである。その個人は専門家に限定されるわけではない。誤解を生む表現が見られた場合には他者がそれを指摘することも可能だが、掲載以前の段階で専門家が内容をチェックするわけではない。このため、書き手によって、また内容によって、情報の信頼性にはばらつきが出ざるを得ない。

この点を考慮すると、Wikipedia を参考資料としてあげることには問題が大きいと思われる。Wikipedia に限らず、学生が多く活用しているものに関しては、その性質について教員も学生も正しく理解し、適切な利用の仕方をするのが肝要である。

VI. 学生理解のための日本語リテラシー育成

実践を行う中で、このように様々な問題点が明らかになった。来年度以降も同様の実践を行う場合には、ここで指摘した点を十分に検討したうえで実施する必要がある。

しかしその一方で、予想以上に効果的だった点もこのテキストにはあった。それは、テキストに集録されている「提出用シート」の「つぶやき欄」である。

The image shows a screenshot of a web-based submission sheet form. At the top, there are fields for '提出用シート 番号' (Submission Sheet Number), '学級番号' (Class Number), '教科' (Subject), 'クラス名' (Class Name), '学期' (Semester), and '学期' (Semester). Below these are three main sections, each with a title and a large text input area:

- 提出用シート**: A section with a title and a large text input area.
- つぶやき欄**: A section with a title and a large text input area. Below the input area, there is a note: "まだ多くある/まだ多くはない" (Still many / Not many yet) and "この欄は、この欄の数を数えて書き込むこと" (This column is for counting the number of items and writing it down).
- つぶやき欄**: A section with a title and a large text input area. Below the input area, there is a note: "この欄は、感想を書き込むこと" (This column is for writing comments).

図1 提出用シート(第4課)

「つぶやき欄」はまさしく学生が教員に対してのつぶやきを書き込む欄であり、学習に直接関係しない。学生が書き込むのは前日の晩御飯や地元との気候の違いに関するまどいなど、まさしく日常的なつぶやきがほとんどである。しかし、こうした欄を用いたやり取りをすることによって、筆者は学生とのつながりを強め、学生の様子を把握する助けとなった。一方学生にとっては教員をより身近に感じることができるという効果があると考えられる。特に今回の実践は1年次前期に行われたため、学生はそれまでとは大きく異なる

る新しい生活を始めたばかりで、不安も大きいものと考えられる。そうした点でも「つばやき欄」の意味が大きかったのではないか。

本学のような小規模大学にとっては特に、学生の様子を把握することには極めて大きな意味がある。他の授業内容の場合であっても、テキスト内容の学習だけでなく、授業を通しての学生支援という視点を導入する意義は大きいと考える。

参考・引用文献

- 1) 伊藤奈賀子(2006)「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, pp. 51-60
- 2) 馬場真知子他(2006)『大学生のための日本語再発見』旺文社
- 3) 名古屋大学日本語表現研究会(2007)『書き込み式 日本語表現ノート』三弥井書店
- 4) 京都精華大学教育推進センター日本語リテラシー教育部門(2007)『日本語リテラシー授業実践研究2006年度前期』『日本語リテラシー授業実践研究2006年度後期』『日本語リテラシー授業実践研究 チューター・その役割と仕事内容』
- 5) 藤島秀隆他(2004)「K.I.T.ライティングセンターの活動と現状報告」『工学教育研究』第9号, 金沢工業大学, pp. 1-35
- 6) 大島弥生(研究代表者)(2006)『大学での学習を支える日本語表現能力育成カリキュラムの開発: 統合・協働的アプローチ』平成15~平成17年度 科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書, 課題番号15320065
- 7) 大島弥生他(2005)『ピアで学ぶ大学生の日本語表現 プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房