

日本語リテラシー習得の継続的・全学的 取り組みについて

横倉 真弥 / 有森 俊文

はじめに

1. 他者との対話と文章表現能力向上の関係 — 学生アンケートの結果から —
2. 日本語リテラシー習得の継続的取り組み
3. PAC 講座における日本語リテラシー習得支援について
4. 日本語リテラシー習得への全学的な取り組みについて

はじめに

2017 年度より岐阜経済大学（以下、本学と称す）では、初年次教育としての日本語リテラシー習得が「文章表現法」という科目名で必修化された。「文章表現法」という名称の科目は 2000 年度より続く科目であったが、授業の規模や内容、担当者の専門、そして何より本学における初年次教育充実の一環として位置づけられたことが、それまでの「文章表現法」と 2017 年度からの「文章表現法」とが大きく異なる点である。

「文章表現法」が担った新しい役割を踏まえて、2017 年度の「文章表現法」はアクティブラーニングを重視した授業として実施された。その授業プログラムの設計と基になる理念等は横倉 (2017) に詳細を述べた。また、本稿と同時に本誌に発表される、横倉真弥 (2018) 「論理と文章表現の型— 2017 年度『文章表現法』実践研究—」では、学生の成果物データの分析に基づいた同プログラムの実践研究を行っている。詳細は、前掲論文を参照されたいが、同プログラムの効果にはグループワークが大きく貢献していることが明らかになった。

しかしながら、「文章表現法」はあくまでも本学における多くの授業の中の 1 科目に過ぎず、日本語リテラシーの習得のプログラム、あるいは大学全体の学生支援のあり方としては十分であるとはいえない。また、「文章表現法」が日本語リテラシー習得のための初年次教育であるとするならば、「文章表現法」以降、どのように日本語リテラシー習得を継続して学ぶことを実現させるのかという観点からの検討と、「文章表現法」と他科目との連携や、必修化に伴い確実に生じる再履修者を大学として支援する仕組みをどう構築するのかという観点からの検討が必要になってくる。

そこで本稿では、以上の問題を検討するために、第1節において、前掲論文の内容を受け、授業のどの内容が文章能力の向上に役立ったのかについて、学生アンケートに基づき、学生の視点から検証し、学生を支援していくのに有効な具体的方法を明らかにする。第2節においては、「文章表現法」以降の日本語リテラシー教育をどのように行っていくのかについて、「演習」を例に検討する。第3節では、日本語リテラシー習得における学内の他科目との連携の観点から、公務員・教員養成のための特別プログラム PAC (Program for Advanced Career) が1年生を対象に行った小論文指導において、「文章表現法」で使用した評価法を取り入れた事例の紹介と、1年生から3年生まで、ある程度継続して同一学生を支援する PAC における日本語リテラシー科目の現状の課題を明らかにする。そして第4節では、PAC の現状や「文章表現法」再履修者の問題をふまえ、どのように日本語リテラシーの習得を支援していったらよいのか、その全学的な取り組みについて検討する。

本稿は第1節、第2節、第4節については横倉が、第3節については有森が執筆を担当した。

1. 他者との対話と文章表現能力向上の関係 －学生アンケートの結果から－

横倉真弥 (2018) 「論理と文章表現の型－2017年度『文章表現法』実践研究－」では学生の成果物データの分析を通じて、2017年度に本学において実施された必修日本語リテラシー科目「文章表現法」の効果として、(1) 様々な観点を獲得し、思考をより高い段階へ引き上げたこと、(2) 新しい知識としての文章の「型」を理解したこと、(3) 正確性に欠けるものの、新しい知識としての文章の「型」を使い、深まった思考を表そうとする学習意欲を培ったこと、をあげている。「文章表現法」は「学生が上手な文章を書けるようになる」ということが目標なのではなく、「学生が『自立的な書き手 (佐渡島 2009)』として成長すること」を目標としており、その観点からは初年次教育として目標を達成できたといえる。とりわけ、上記3つの効果が著しく表れたのは、グループワークの後であり、グループワークという他者との対話が文章表現能力の向上に効果があったということが推測できよう。

ここでは、横倉 (2018) が学生の成果物データ分析を通じて示した上記3つの効果を、どの授業内容が文章能力の向上に役立ったのかについての学生アンケートに基づき、学生の視点から検証していくことを試みる。なお、紙面の都合上、「文章表現法」の授業概要については、本誌に同時に掲載されている横倉 (2018) を参照されたい。

本プログラムでは、学術的な文章を書くためのルールや表記規則等を学習し、ある程度自分の文章表現について客観視する基準ができた後 (第3講)、学生にその時点での文章表現能力を自己評価させ、また授業を通じての目標を設定する目標達成シートを記入させた。目標達成シートはその後、教師が回収し、最終授業でもう一度配布し、最終授業の段階での自己評価や目標が達成

できたかどうかを記入することになっている。

まず、筆者が担当したクラス（経営学部スポーツ経営学科1年生36名）の、第3回授業終了時（2017年4月26日）における、各能力についての自己評価と、全授業終了時（2017年7月26日）の自己評価を比べてみよう。なお、全授業終了時の自己評価は、最終課題を提出する前のものであり、この5日後が最終課題レポートの提出締め切りである。

設問1)¹ 以下の能力*について自分ではどう思いますか。

1 = 全くできない 2 = あまりできない 3 = できるともできないともいえない
4 = ある程度できる 5 = 上手にできる

*以下の能力は、表1の項目を参照。

表1 設問1)の各能力についての学生の自己評価比較 (%)

	4月26日					7月26日				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
①適切な情報源から必要な情報を収集できる	0	23.3	56.7	20.0	0	0	14.7	32.4	35.3	17.6
②情報を適切に引用・要約できる	6.7	26.7	50.0	13.3	3.3	0	17.6	38.2	35.3	8.8
③参考文献の出典を正確に書ける	3.3	33.3	53.3	10.0	0	0	20.6	29.4	26.5	23.5
④論理的な表現を使うことができる	3.3	33.3	40.0	23.3	0	0	11.8	44.1	38.2	5.9
⑤文章の良い点やおかしい点を指摘できる	0	30.0	46.7	20.0	3.3	0	11.8	44.1	38.2	5.9
⑥書き言葉が使える	3.3	20.0	43.3	33.3	0	0	8.8	44.1	47.1	0
⑦漢字を正確に読み書きできる	0	13.3	50.0	33.3	3.3	0	5.9	26.5	58.8	8.8
⑧グループで協力して作業できる	0	10.0	56.7	23.3	10.0	0	8.8	23.5	41.2	26.5
⑨自宅での学習時間を十分に取った	6.7	26.7	50.0	13.3	3.3	8.8	29.4	35.3	8.8	17.6
⑩PCを使って文章や資料を作成できる	16.7	26.7	46.7	10.0	0	2.9	11.8	32.4	35.3	17.6

表1からは、4月の段階では各能力について、「3 できるともできないともいえない」が占める割合は平均してほぼ50%であり、およそ半数の学生が自分の能力についてなかなか評価ができない状況にあること、言い換えれば、どのような状態が「できる」あるいは「できない」状態であるのかが、まだわからない状況にあることがうかがえる。それが、7月末になると、項目によりばらつきがでるが、「3 できるともできないともいえない」は、平均すると35%ほどになる。このことから、7月末になると「できる」にせよ、「できない」にせよ、自分の能力について何らかの評価をくだせる学生が増えたことがわかる。そして、いずれの項目においても「3 できるともできないともいえない」を境にして、4月末では「1 全くできない」「2 あまりできない」の「できない」評価から、7月末では「4 ある程度できる」「5 上手にできる」の「できる」評価へと多くの学生が移行していることがわかる。すなわち、学生自身が授業を通じて、成長の手ごたえを実感しているといえる²。

このような自己評価が下せるようになったのは、学生の作文評価についてルーブリックを用いたことが大きく影響していると考えられる。横倉（2017）でも述べた通り、ルーブリック評価を用いるのは、複数の教員が同一授業を行う際の評価基準を統一して公平な評価ができるようにするためであると同時に、学生に何をどのように書けば評価されるのかという基準を明確に示すことで、学生自身が自分の作文を客観的に見直し、それに基づき学生自ら推敲できるようにするためであった。上記アンケートの結果は、学生の内にどのように書けばよいのかという基準が確立されてきたことを示している。

また、学生の内に模範となる文章表現の基準が確立されてきたことは、最終課題レポート（7月30日締め切り）についての、教師の評価と上記の学生の自己評価がかなりの部分で近づいてきたことからわかる。表2は、表1の項目と対応する教師評価の一覧である。

表2 表1と対応する項目についての教師評価一覧（％）

	適切などころから適切な情報を収集しているか (①と対応)			筆者の意見と他の人の意見は分かれているか (直接引用) (②と対応)			筆者の意見と他の人の意見は分かれているか (間接引用) (②と対応)		
	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可
1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2	89.7	3.5	6.9	27.3	36.4	36.4	55.6	25.9	18.5
3	68.6	31.4	0	—	—	—	—	—	—
4	73.5(52.9)*	8.8(32.4)	17.6(14.7)	15.4(44.1)	46.2(38.2)	38.5(17.6)	30.3(44.1)	54.5(38.2)	15.2(17.6)
	参考となる文献（情報）は情報媒体に応じて正しく出典を明示しているか（論文・書籍）(③と対応)			参考となる文献（情報）は情報媒体に応じて正しく出典を明示しているか（新聞）(③と対応)			参考となる文献（情報）は情報媒体に応じて正しく出典を明示しているか（Web）(③と対応)		
	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可
1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2	12.5	12.5	75.0	15.4	7.7	76.9	25.0	8.3	66.7
3	0	0	0	0	0	0	17.1	48.6	34.3
4	50(50.0)	0(29.4)	50(20.6)	33.3(50.0)	33.3(29.4)	33.3(20.6)	31.3(50.0)	43.8(29.4)	25.0(20.6)
	レポートとしてふさわしい言葉や文体が使われているか (④⑥と対応)			適切な接続詞、接続表現、指示語を使用しているか (④と対応)			誤字・脱字、用語の使い方の間違いはないか (⑦と対応)		
	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可	模範的	発展途上	不可
1	10.7	25.0	64.3	17.9	53.6	28.6	21.4	71.4	7.14
2	17.2	41.4	41.4	10.3	65.5	20.7	34.5	62.1	0
3	—	—	—	—	—	—	—	—	—
4	32.4(47.1)**	29.4(44.1)	38.2(8.8)	11.8(44.1)	82.4(44.1)	5.9(11.8)	50.0(67.6)	50.0(26.5)	0(5.9)

*（ ）内は「模範的」が表1の自己評価「4」「5」の合計、「発展途上」が自己評価「3」、「不可」が自己評価「1」「2」の合計である。

**（ ）内は⑥の値

次に、本プログラムのどの内容が、自己の発表や文章の作成に影響を与えた、と学生が思っているのかについて、全授業終了時に行ったアンケート結果を見てみよう。

設問 2) ³ どのような授業内容があなたの発表や文章の作成に影響を与えましたか。

1 = 全く影響を与えなかった 2 = あまり影響を与えなかった 3 = どちらともいえない

4 = ある程度影響を与えた 5 = 非常に影響を与えた

表 3 各授業内容が発表や文章作成に与えた影響 (%)

	1	2	3	4	5
A 悪文訂正・問題演習	0	11.8	32.4	47.1	8.8
B 資料説明表現・問題演習	0	11.8	41.2	38.2	8.8
C 発表の表現	0	5.9	35.3	50.0	8.8
D 資料収集の方法	0	2.9	35.3	41.2	20.6
E 情報倫理（引用要約の仕方）	0	8.8	29.4	44.1	17.6
F 参考文献の書き方	0	8.8	26.5	44.1	20.6
G レジューメの書き方	0	2.9	32.4	29.4	35.3
H グループワーク（意見交換）	2.9	2.9	17.6	64.7	11.8
I グループワーク（発表アウトライン作成）	2.9	2.9	26.5	47.1	20.6
J グループワーク（レジューメ作成）	2.9	2.9	17.6	61.8	14.7
K グループワーク（レジューメ発表）	2.9	2.9	17.6	61.8	14.7
L レポートのアウトライン作成	0	2.9	26.5	52.9	17.6

まず、「5 非常に影響を与えた」の中では、「G レジューメの書き方」が 35.3%と、最も大きな値を見せ、ついで「D 資料収集の方法」「F 参考文献の書き方」「I 発表アウトライン作成」が 20.6%を占める。このことから、各授業内容の中でも、学生の中で印象深かったものが、レジューメ発表に関わる事項であることがわかる。そして、多くの学生にとっては、これらに関するまとまった知識を学び、段階を踏んで、推敲をしながら発表をするという経験そのものが初めてだったことも、学生の印象を深めたと思われる。また、「4 ある程度影響を与えた」を見てみると、「H グループワーク（意見交換）」が 64.7%、「I グループワーク（レジューメ作成）」「J グループワーク（レジューメ発表）」が 61.8%と、グループワークに関する事項がその他の事項と比べて多いことがわかる。すなわち、レジューメ発表を個人ではなく、グループで行う意義について、教師の期待以上に学生は理解を示していたと考えられる。横倉（2018）において、他者との対話を経て様々な視点を獲得することによって思考が一段階上の水準に引き上げられるが、それを整理するための文章表現能力の獲得は時間差を経て習得されることを述べたが、上記アンケートの結果は学生自身が様々な視点を獲得し、思考の段階を引き上げることに、グループワークが役立ったと実感していることを裏付けているといえよう。また、「4」と「5」をあわせると、おおむねグループワークに関わるすべての項目で 60%以上が何らかの形で授業内容が影響を与えたと実感しているといえる。

この点に関し、学生のグループワークに関する自由記述の回答（「グループワークの際、どのよ

うな他の人からの言葉や行動があなたの発表や文章の作成に影響を与えましたか。」を見てみると、グループワークの効果について表4のようにまとめることができ、学生自身グループワークの影響を具体的に自覚していることがわかる。

表4 グループワークが学生に与えた影響（自由回答）

	回答例（回答数 32）
1. 学習態度やグループワークそのものに関するもの（7）	<ul style="list-style-type: none"> ・全員で発表を成功させようというコトバにやる気がでた。 ・まとめるためにがんばってやって、やる気を出していこうと言った。自分の意見もしっかり述べた。 ・他の人が積極的に意見をして、まとめようとしているのを見て、自分もグループをまとめようと思った。 ・今回グループは他人任せでまとまりがなかった。自分が動かなければ課題は提出できなかった。人任せではなく自分が働くことが大切であった。しかし、周りと助け合わなければよい発表はできないと感じた。 ・みんな恥ずかしがらずに発表や自分の意見を言えていて、自分も勇気を出して言えた。 ・まとめをかいて提出するようまかされた。
2. ものの見方に関するもの（6）	<ul style="list-style-type: none"> ・人それぞれの意見があり、多角的に問題を見ることができた。 ・自分が調べて理解したつもりの内容でも、他の人などの意見などを聞いたら、また違った考え方をされていて、自分一人の意見とは違った考え方を持つことができた。
3. 文章構成・文章表現に関するもの（8）	<ul style="list-style-type: none"> ・レジュメの作り方や資料の探し方が同じ班の人の調べ方を見てかなり勉強になりました。 ・問いかけに対してしっかりと対応した答えを出せるようにしないといけないと思った。 ・個人の意見だけでなく他人はどのように考えているのかなどを考え、自分の意見と比べるような文章を書くようになった。 ・グループワークで自分の意見だけではなく、他の人のもっとわかりやすい言葉を使ったほうが良いと言われて言葉を変えた。
4. 他者を評価するもの（2）	<ul style="list-style-type: none"> ・〇〇君のまとめ役が良くグループワークでの活動はすごく良かった。 ・〇〇君の発言により、より深く考えるようになったり、調べようと思った。
5. 自己を評価するもの（4）	<ul style="list-style-type: none"> ・資料を自分でまとめて、ランキング形式などにしてレジュメを作る。 ・パソコン技術でみんなを引っぱった。
6. その他（5）	<ul style="list-style-type: none"> ・とくになし。 ・わからないことがあったときは丁寧に教えてもらった。

一方、「B 資料説明表現・問題演習」では、「5 非常に影響を与えた」が8.8%、「4 ある程度影響を与えた」が38.2%で、「4」「5」を足したもののなかでは、47%と一番値が低く、両者を合わせたものの中で50%を切っているのはこの項目だけである。また、およそ1割の学生が「2 あまり影響を与えなかった」と感じていることがわかる。これと似たような傾向を示すのが「A 悪文訂正・問題演習」「C 発表の表現」であり、「文章表現法」という科目名から予想される授業内容が学生に対して、発表や文章作成に影響を与えなかったという逆説的な結果となった。

この結果について、次の4つの要因が考えられる。第1に、「文章表現法」という科目名から予想される授業内容は、学生にとっては新しい知識ではないため、大学生として学ぶ内容ではないと軽んじている可能性である。第2に、第1の要因とは反対になるが、これらの問題が学生にとつ

で思ったよりも難しく、すぐに成果を実感できなかった可能性である。この可能性があるのは「B資料説明表現・問題演習」であろう。おそらく、学生は資料を説明する前に、資料を読み取ることがうまくできていないのだと考えられる。これらは「書く」という作業が、「読む」という作業を経てなされることを改めて示唆しているといえる。第3の要因は、授業が進むにしたがい、課題として要求される文章が長くなるため、悪文がなかなか減らないという「正確性（横倉2018）」に関する問題の可能性である。第4に、これらの問題演習のやり方が学生にとって合わなかった可能性である。これらの問題演習は個人で行うものであったが、本クラスの学生は個人がドリル形式で学習をするよりも、グループで皆の力を借りて自分の力を引き上げるというやり方のほうがあったのかもしれない。

上記4つの要因は、大学生としての学習内容、難易度、学習方法の適切性を指しており、これらのバランスが学生にとっての成果を実感できる重要な要素となってくることを改めて示唆しているといえよう。また、とりわけ第4の要因は本稿との関係が深く、他者がいる教室においては、他者を前提とした学習方法を教師は活用する必要があるといえる。

一方で、この3つの学習項目は自己内対話にゆだねる部分が多いともいえ、本学学生が思考を成熟させ、文章表現能力をより高次の段階へ引き上げるだけの時間が授業ではとれなかったことが関係しているともいえる。また学生の自己評価では、役に立たなかったとしても、これらの項目の学習が必要であることは言うまでもないことである。学生の文章表現能力をより高次の段階に引き上げるためには、授業とは別に自己内対話を促す支援を考える必要があるだろう。

以上、アンケートの結果から、グループワークが有効な学習方法であること、どのような文章をどう書いたらよいかという規範が学生の中に内在化されつつあることを見てきき、これを実際の文章に反映できているのかについては、時間差が生じているのが現状である。そもそも前期15回の授業で、大学で必要とされる日本語リテラシーをすべて習得できるはずもないため、初年次教育である「文章表現法」以降の日本語リテラシー習得をどのように継続して行っていくのが重要になってくるといえるだろう。

最後に、学生がどこまで成長したのかを把握し、上記問題を考える上での参考にできるよう、「その他にこの授業を通して気づいたこと」という設問に対する自由回答の一覧を付す。

表5 「この授業を通して気づいたこと」（自由回答）

<ul style="list-style-type: none"> ・もうちょっとパソコンを使った授業をした方がいいと思いました。 ・文章を書くのは難しいことがわかった ・適切な文章を書くことは大変だということ。 ・日本語は、むづかしいなと思った ・特になし ・他の教科のレポート作成にとっても役立つのでありがたい。 ・言葉がうまく使えたこと、自分で説明できるようになった。 ・この授業では、自分で小論文を書けたり、グループで話し合ったりレジュメを作ったりいろんな経験ができ、他の人の意見や考えが聞けて楽しかった。人の前で意見を言えることが苦ではなくなった。 ・文章を分かりやすく書くのは、難しいということ ・ありません。
--

- ・日本語は難しいということ。自分の意見がぶれていたり、多すぎると伝えたいことが伝えられない
- ・文章の書き方にはいろいろな決まりがあり、まだまだ知らないことがたくさんあると気づいた。
- ・全く知らなかった情報倫理の書き方やレジュメの書き方を知ることができて役に立った。
- ・難しすぎます。
- ・日本語は複雑で難しいと改めて実感できました。卍（原文ママ）
- ・文章の書き方を学んだおかげで、ほかのレポートの書き方も間違えずに書くことができました。何も小論文の書き方が分かりませんが構成、段落、など授業を受けできるようになったことがたくさんありました。ありがとうございました。
- ・日本語の使い方がとてもよく分かりました。とても感謝しています。今までありがとうございました。
- ・グループでの話し合いで、コミュニケーション能力がついたと思う。
- ・文章の書き方や話言葉を直すなどと、知らない間に使っているのが今後なおしていきたい。
- ・レジュメなどの作り方やレポートの書き方は就職してからとても役立つことがわかった。
- ・もっと上手く伝えたい。
- ・1つひとつの言葉の使い方や相手への伝わり方で全然変わってくる。
- ・ない

2. 日本語リテラシー習得の継続的取り組み

初年次教育としての日本語リテラシー教育は、日本リテラシー教育の専門家が担当する日本語リテラシー科目として独立している場合と、専門分野が異なる教員がそれぞれ担当する基礎ゼミ形式をとる場合と、大きく二つに分けることができるだろう。そして、日本語リテラシー教育の専門家が担当する授業を多くの大学で開講しているのが近年の傾向といえよう。

しかしながら、本来「ゼミ」というのは教員も含めゼミの仲間と議論を重ね、発表をしたり、調査をしたりしながら、専門分野の知識を深めると同時に、大学生として必要な日本語リテラシーを身につけるといえるものであったはずである。おそらく、「日本語リテラシーを身につける」ということはこれまでの「ゼミ」教育の中では意識されたことのない内容であったと考えられるが、「ゼミ」教育の結果として「よい発表だった」「よい文章が書けるようになった」という学生の成長があったことは、教員の側でも感じていたのではないだろうか。

なぜ「よい」のであるかといえば、それはゼミにおける「他者との対話」を経て、専門分野について様々な観点を獲得し、それを「自己内対話」によって成熟させ、専門分野における発展した思考を文章で表現できるようになったからである。これまでは、この「よい」に至る過程を考えずに、専門分野について共に学んでいけば予定調和的に「よい」状況、—この「よい」は日本語リテラシー習得だけでなく、専門分野の習得においても—に至ったわけである。すなわち、「ゼミ」はこの「よい」状況を、専門分野の観点からのみ目標としていた科目であるとはいえ、本来、日本語リテラシー科目との親和性が高く、昨今の大学教育においては、この点を教員が意識化して指導する必要性を示している⁴。本学においては、1年次から4年次までの「演習（ゼミ）」科目が充実しており、「文章表現法」以降の日本語リテラシー教育が接続するとすれば、「演習（ゼミ）」科目が最も自然であり、教育的効果が高いと考えられる。

そこで、ここでは、筆者が担当した2年生（経営学部の学生14名（含留学生3名））対象の「演習Ⅰ」（2017年4月～2018年1月の通年科目）について、日本語リテラシーの観点から紹介してみたい。

「演習Ⅰ」の概要は以下の表4の通りで、文献報告と個人発表、そしてゼミ論作成というオーソドックスな内容である。

表6 「演習Ⅰ」概要

テーマ	言語と配慮
前半演習内容	<ul style="list-style-type: none"> ・言語による配慮の仕組みについて（講義のあとディスカッション） ・グループによる文献報告 滝浦真人（2013）『日本語は親しさを伝えられるか』岩波書店 町田健（2009）『変わる日本語その感性』青灯社 金水敏（編）（2014）『＜役割語＞小辞典』研究社 鈴木孝夫（1973）『ことばと文化』岩波新書
日本語リテラシー	<ul style="list-style-type: none"> ・個人指導＋ゼミ論仮テーマ決定・研究計画作成 ・文献報告のレジユメの書き方 ・参考文献の記し方
夏休み	各自興味のあるテーマについて調べる
後半演習内容	<ul style="list-style-type: none"> ・個人中間発表 ・個人指導＋ゼミ論作成
日本語リテラシー	<ul style="list-style-type: none"> ・仮説検証型論文の書き方 ・資料の探し方（各種統計資料検索，CiNiiによる論文検索，国立国語研究所コーパス少納言使い方） ・中間発表レジユメの書き方 ・論文にふさわしい文体・言葉遣い

上記「演習Ⅰ」を履修した2年次の学生は、2017年度からの必修科目である「文章表現法」を履修していない。それゆえ、2017年度の1年次の学生が学んだ、レジユメの書き方（調査報告型）や参考文献の記し方、資料の探し方等を知識として共有しているとはかぎらない⁵。そこで、2017年度の1年次の学生が学ぶ内容の上に、それを発展させ、筆者の専門分野（言語学）にあった学習内容を積み上げ、両者を合わせるかたちで授業に取り入れた。2年次で学ぶ内容として、積み上げたものは文献報告型のレジユメの書き方、仮説検証型の論文の書き方、CiNiiによる論文検索や国立国語研究所のコーパス⁶の使い方である。仮説検証型を選んだ理由は、文章表現の型がある程度はつきり決まっており、研究計画をしっかりと立てれば、書きやすいことからである。

まず、前半の文献報告であるが、筆者が予め選定した書籍の中から学生が興味のあるものを選び、報告する形をとった。それと並行して、文献報告型のレジユメの書き方（何をどう報告すればいいのか）や、参考文献の書き方という日本語リテラシーを学生は学ぶことになった。報告内容そのものは、何を含めるべきかなど予め指導していたため、大きく外れることはなく、興味深いディスカッションへと発展することができ、教員の予想を上回る成果をあげた。しかしながら、レジユメについては、はじめて書くという学生もあり、なかなか図表などを用いて内容をまとめたり、レジユメ特有の表現（体言止めや箇条書きなど）を使いこなすことができなかった。

この結果については、1年次においてレジユメ作成のためのリテラシーを共有していないことも大きな原因であると思われるが、すでにみてきた通り、図表を用いるのであれ、資料説明であれ、

内容をまとめるという作業は、自己評価において学生が成果を感じられないものであったし、該当するタスクの達成率も低いものであった（横倉 2018）ことから、本学学生にとって難易度の高い課題であるということが改めて示唆されたともいえる。先述したように、書かれている内容を「読み取る」ということそのものが、本学学生にとっては難易度が高く、「読み取り」がうまくいかないからこそ、それを文章にして表すということが難しいのであろう。しかしながら、その後のディスカッションをみても、話はそれなりにまとまっていく傾向にあった。このことから、明確になりきれない「読み取り内容」を文章化し、他者との対話を経ることで、少しずつ思考が明確化していくということがわかる。日本語リテラシー教育の観点からは、この段階で、もう一度、当日の授業内容のまとめなどとして文章を書かせてみるとよかったのかもしれない。

前半の最後には、ゼミ論作成の研究計画を書き、それを基に筆者が個人指導を行った。多くの学生が何をしたらよいかかわからない状態であったが、日常生活や部活動などでの言葉遣いについて話することから言葉への関心を引き出し、それなりにテーマを決めることができた。高橋・増田（2014）も述べているように、構想（テーマや資料の選択）と構成は、文章を書く上で学生が最も困難を感じやすいものである。この、構想段階で文章の全体像を明確にするという指導を行うことで、実際の文章執筆はそれに沿って指導することができ、最終的にはそれなりの形におさまる。「文章表現法」におけるグループワークは、この部分をグループの力を借りて行うという形をとってきたが、「演習」では個人単位で行うことで、より自立的な文章作成能力の育成を目指した。また、夏休みは、研究計画に基づき調査を進めるという宿題を課したが、予想通りそれらを行ってきた学生はほとんどいなかった。

後半の初回には、どのようにゼミ論を書けばよいか、ブレインストーミングも兼ね、仮説検証型論文の書き方を学習内容とした。その後、夏休みの成果発表も兼ね、中間発表をすることを学習内容とし、中間発表でのレジュメの書き方も並行して指導した。ここで、発表に必ず含める内容は、(1) テーマを選んだ理由、(2) 仮説、(3) 検証方法、(4) 参考文献⁷、とした。発表を聞いていて気付いた傾向は、(2) 仮説、と (3) 検証方法、の関係がよく理解できていない学生が多いということであった。それゆえ、発表内容に対して、筆者のほうから毎回同じコメント—その方法で仮説を検証できるのか—がたった。このような疑問を投げかけると、発表者も発表者以外の学生も答えられないことが多かったが、数回発表が繰り返されると、学生のほうから「このような方法にしてみたらどうか」「このような資料を探してみてもどうか」「アンケートの質問は～という項目も入れたほうがよいのではないか」「～と～の関係も見たほうが、よりよいのではないか」というアドバイスが出てくるようになった。発表を数回繰り返しただけで、学生のほうからきちんとした助言がでてくることは、筆者の期待以上の成果であった。このことは、発表と議論—すなわち他者との対話—を数回繰り返したことにより、仮説とその検証方法との関係を実践的に理解しはじめてきたことを意味していよう。

しかしながら、このような的確な助言は他者に対しては言えることであっても、なかなか自身が書いたものに対しては反映されなかった。おそらく、他者に対して自分の意見を言っても、意

見を言われたことによって迷うのは他者であるが、自分が自分に意見をいうと（自己内対話が進むと）、迷うのは自分であり、迷ったことにより收拾がつかなくなるという状況に陥ったのではないかと推測できる。このことは、中間発表後の個人指導において、ある学生が、最初はやるのが面倒くさいと思っていたが、やり始めたらやらないと気がすまなくなって、考えだしたら、わけがわからなくなってきた、と言っていたことに象徴されるといえる。この学生は CiNii を使って慶応義塾大学の紀要掲載論文を検索し、それを読んでともかくも指定された通り、ゼミ論を提出することができた。

多くの学生が書いたゼミ論は、内容はまとまっていないが、最初のテーマ決定の個人指導時と比べると考えた跡のある文章であった。しかしながら、書かれた内容を専門的見地から見れば「できない」と判断されてしまうものである。ここに、専門分野の「ゼミ」教育を担当する教員の見落としが出てくる可能性が存在する。学生は確実に成長したのであるが、見かけ上は相変わらず「できない」のであり、よくわからない文章なのである。

横倉（2018）でも述べた通り、他者との対話を経た後の思考の成熟と、それを文章化することには時間差が存在する。今回の「演習Ⅰ」の履修者は、2017年度からの「文章表現法」を履修してはいないので、単純な時間的継続を前提にすることはできないが、思考の成熟と文章化との間の時間差を埋めることは、なかなか根気のいることであることがわかる。本学で毎年行われるゼミナール大会（主に3年生がそれぞれのテーマについてグループ発表する）でも、「序論」部分で立てた計画通りに論を進めていけず、何をやっていたのか迷子になってしまうグループが多いことから、本学学生はややもすると、この時間差を解消できないまま卒業することになるおそれがあることがわかる。

前掲論文では、論理形成と文章表現技術の関係モデルを示し、「文章表現法」では「様々な観点の獲得」の段階までは達成したことを述べた。2年次は次の段階である「主張の明確な根拠の形成」「異なる意見への反論」と進むことが求められるが、このそれぞれの段階に進むごとに、思考の成熟と文章化の時間差が生まれ、順調に進歩していくことはなかなか困難である上に、「様々な観点の獲得」のように目に見える形で、教員にも学生にもとらえにくいことが予想される。しかしながら、本演習履修者は、発表と議論を繰り返すことにより、他者については客観的に意見を言えるようになったことから、これらの段階の入り口くらいにはたどりつたのではないかと考えられる。この段階からの思考の成熟を促し、その文章化を支援することが、3年次の日本語リテラシー教育において重要であろうし、そこから最終段階の「明確な主張の形成」に卒業までに到達すれば、学士水準の日本語リテラシーは保証できることになる。一見、困難そうな日本語リテラシー習得であるが、本学のようにゼミ教育体制が充実しているのであれば、各学年で目標を定め、それを意識した専門教育を施すことで達成できるのではないだろうか。

以上、本節では、「文章表現法」以降の日本語リテラシー習得のあり方として、筆者が担当する「演習Ⅰ」を例に模索を試みた。

3. PAC 講座における日本語リテラシー習得支援について

PAC 講座とは、教員並びに公務員採用試験合格を目指す学生を対象とした講座の総称である。課外講座を含めた4年間のプログラム全体で、教員志望者に対して459時間、公務員志望者に対して684時間分の講座を開講しているが、最初の二年間は、教員・公務員の共通科目を通じて高校までの主要科目の復習を中心に行い、3年次以降の本格的な採用試験対策に必要な基礎力を養うことを目指している。この低学年対象の講座の到達目標のひとつが、学士レベル以前もしくは大学初年次レベルの日本語リテラシー習得である。

日本語運用能力と特に関係が深い科目としては、一年次前期開講の「PAC 国語再入門」、一年次後期開講の「PAC 基礎国語」、二年次前期開講の「PAC 教養国語」が挙げられる。ほとんどの学生が最初に受講する「PAC 国語再入門」では、まず「環境」「福祉」などある特定の分野に関して有識者が執筆した2000字程度までの短い課題文を読んだ後、その内容に関して自分の意見を書いたレポートを提出するという流れで毎週学んでいく。学生が書いたレポートは、担当教員が添削した後に返却するが、添削されたものを眺めて満足するのではなく、できるだけPAC支援室(教員・公務員を目指す学生のための学習相談室)で面談指導を受けることを推奨している。その理由は二つある。一つ目の理由は、初学者が書いたレポートの添削は指導者にとって技術的に難しく、また高い学習効果が見込めないからである。初学者が書いたレポートは、概して手直しをする部分が非常に多く、学習者の意欲を削がずに指導することは難しい。また、その段階の学生の学習到達度では、多くの場合、添削の意図や端的な表現によるアドバイスが理解できない。二つ目の理由は、学生が対話による「気づき」が得られるからである。初学者の代表的なつまずきの一つに「ものごとに対する多様な考え方を認知できない。そのため、自身の意見の根拠を提示したり、他の意見との比較の中で説明したりすることができない。」というものがある。その背景には、同質性が高い集団に属することが多い高校生までには、自分が当たり前だと思っている事柄に対して、違う見方をする他者の存在を感じにくいという環境がある。

公務員・教員は、その職務の性質上、多様な視点からものごとを考える力が非常に重視されるため、このつまずきの解消はその養成の過程で必須である。そこで、PAC支援室では、指導者が面談指導の中で学生の意見と違う見方があることを対話の中で意識的に示唆し、このつまずきを解消するための気づきが生じやすくなる環境を整えている。その気づきを経て、自分の考えを理解してもらうためには、何をどのように説明する必要があるのかということ意識して文章を書くようになってはじめて、「主張に対する明瞭な根拠の提示」、「自分の意見と違う立場への言及」、「それらを踏まえた読みやすい文章の構成」、「より適切な言葉遣い」などの各々について、採用試験で求められるレベルの技術的な指導に入ることができる。つまり、初学者に対して、添削よりも対話を重視する理由は、効果的な添削の前段階として「気づき」が必要だからである。

「PAC 国語再入門」の次に受講する「PAC 基礎国語」も同じな流れで行うが、特定の分野に関

する複数の課題文を扱い、多角的な視点や根拠からレポートを書く、という点でやや発展的な内容となっている。そのため、指導方法に大きな変更はないが、到達度が高い一部の学生に対しては面接を省略して、添削することが可能になってくる。まとめとしての「PAC 教養国語」では、学生は短時間で課題文を要約し、その内容に沿って制限時間内に自分の意見を書く、という形で制約の中で課題をこなす力を養っていく。この段階になってくると、実際に採用試験で出題された問題を扱うことも少しずつでてくるため、受験テクニックの指導を行うこともあるが、そのテクニックを支えるのは前段階で培った力である。このようなステップを踏んだ後、3年次以降には実践的な採用試験対策を積み、最終的には採用試験の合格と就職してからも現場での活躍が見込める能力の涵養をプログラム全体の目標としている。PAC 講座自体は、あくまで採用試験合格を軸として組み立てられているが、前節で述べた日本語リテラシー教育と狙いを同じくする部分が多数見られる。

しかし、PAC 講座は PAC 支援室での個人指導を含めて講座運営を行うという特殊性があるため、これまで積極的に他の科目との連携を図ってこなかった。講義開講期間中の平日は 10:30 から 18:00 までは、学生はいつでも PAC 講座に関する個別指導を受けることができる。各講座ではこの制度の活用を促し、講義の内容で理解できない部分がある学生に対しては、毎回の講義についていけるよう補完指導を行うことで、自己完結的に講座運営を行ってきたのである。

このような個別指導を日常的に行っていることから、PAC 支援室の指導者には日本語リテラシー習得に関係するノウハウが蓄積されているが、他の科目との連携は容易ではない。なぜなら、他者と共有できる指導法や指導法選択に関する基準やマニュアル類を一切持ち合わせていないからである。その背景には、試験科目自体が数十分野に亘り、またその各々の分野に関する理解度や取り組む意欲が多種多様である学生に対して試験日までに一定の学習到達度まで到達させるマニュアルを作成しようとする、実用に堪えないほど複雑になりすぎるという理由と、科目複合的な指導を行った方が試験対策としては効果的であるため、特定の分野について集中的に深く学ぶ他の科目と指導手法を共有しづらいという理由がある。しかし P A C 支援室が大学内に設置された機関ある以上、全学で共有できるシステムとしての指導ノウハウを確立し、他の科目との連携を図る取り組みを欠かすことはできない。

そこで、日本語リテラシーに関する指導法の確立に向けた一つの試みとして、2017年度の「基礎国語」において、文章表現法で導入したルーブリック評価を簡略化し試験的に導入した。評価項目は、たとえば主張に関する部分では「主張が書かれているか」「根拠が示されているか」といった簡素な内容の三段階評価にて行った。評価は絶対評価ではあるものの、科目毎の到達目標に対するものであるため、基準は一定ではない。また、平均的な学習到達度ではない学生に対しては、その学生が今後伸びていくために必要な事項を明らかにするために別の基準で評価を行うこともあり、現在のところ、PAC 支援室外と共有する前提となる客観性を確保できていない。このように課題は残すものの、試験的に運用した評価者は、評価に要する時間の短縮や、評価のむらや漏れ減少を感じており、評価の正確性や効率の改善に寄与していると推測される。また、学生側か

らも自分の総合評価や得手不得手を視覚的に捉えることができることから好評であったため、次年度以降も継続し、効果の検証に取り掛かりたい。

ただし、このルーブリック評価自体はあくまで評価という現状認識にとどまるため、どれほど正確かつ効率的に行ったとしても、評価が低い部分をどのようにして克服していくのか、あるいは、評価が高い部分をどのようにしてさらに伸ばすのかについては、また別の課題が残される。学生が自らの力だけで、提示された評価をもとに推敲を重ね、より完成度の高い文章を書きあげることができるようになるためには、一般的にある程度の訓練を必要とするため、その訓練段階で従来と同様に対話を通じた補助が必要となる。学生自身が自分の書いた文章の問題点にある程度自覚できていれば、それは指導上の大きな助けになるものの、指導そのものがすぐに不要になるわけではない。

実際、PAC 支援室には、そういった文章の書き方に関するアドバイスの依頼を含め、PAC 講座とは直接かかわりのない質問や相談のために学生が連日訪れる。正課のレポート作成に関する相談であったり、進路に関する相談であったりなど、その内容は様々である。本学には学修支援室のような包括的な学習サポート機関が存在しないため、PAC 支援室を利用して学生が主体的に学ぶこと自体は歓迎すべきことであるが、PAC 支援室の専門性や人員の不足から無制限に受け入れることはできない点と、目的外利用が増加すれば、本来積極的にサポートすべき教員・公務員志望の学生に目が行き届かなくなる可能性がある点については、今後対処を考える必要がある。

4. 日本語リテラシー習得支援への全学的な取り組みについて

以上、PAC 支援室との連携を例に正課科目同士の横のつながりによって、岐阜経済大学らしい日本語リテラシー教育のコンセプトを確立し、支援していく試みを見てきた。しかしながら、必修科目となった「文章表現法」では、単位を落とす学生が出てくるという問題があること、また選択科目とはいえ、教職員や公務員を目指す学生は授業だけでは学習が足りないという問題があることなどから、正課外で学生の日本語リテラシー習得を支援していくことが重要となってくる。こういった試みは、すでに他学ではなされているもの、あるいはその導入を検討しているものである。

正課外で学生の文章作成を支援する体制として、ライティングセンター⁸の創設が注目されている。外山(2016)によれば、こうした施設の創設は早稲田大学が2004年に創設した「ライティング・センター」が初例であり、「文章表現法」でも目標として掲げた「自立した書き手の育成」や「教師の役割は、添削ではなく対話を通じて書き手の成長を促すこと」という指導方針は、早稲田大学が掲げ、今やライティングセンターのみならず、日本語リテラシー教育のスタンダードとなっている。しかしながら、日本語リテラシー教育やライティングセンターの役割を、学生が書いた文章の「添削」と理解する教職員が一部においていることも事実であり、センター利用を禁止する担当教員などもいるようである(外山 2016)。その一方で、日本語リテラシー科目やライティン

グセンターが、“教員にとって”都合のいい補習機関のようなものになってしまうことも懸念される。このような懸念も、一部の教職員に、日本語リテラシー科目やセンターの役割が「添削」であると誤解されることに起因してしている。

「文章表現法」を含めた日本語リテラシー教育は、学生の文章をうまくすることが目的なのではなく、「対話」を重ねながら、学生自身が自分の文章のどこをどう直すべきか、どう構成していくべきか等を習得させることが目的であり、何をどう書くのかについての選択は最終的には学生にある⁹。日本語リテラシー教育ができることとできないことについて、学生はもとより教職員にも、十分な理解を求めていくことが、正課外の学生の文章作成を支援する体制を整えるために、まず必要であろう。

ライティングセンターのような体制は各大学の条件や事情に即したものが求められるが、本大学においては①「文章表現法」再履修者（および再履修者予備軍）への支援、② PAC 科目以外の文章作成支援、③留学生の学習支援、の3つが重要となってくるだろう。

第3節でも見てきたように、本学においては、これまで PAC 支援室が実質的にライティングセンターのような役割を担ってきたのであろうが、PAC 支援室本来の役割は、教職員や公務員への就職を希望する学生への支援であり、日本語リテラシー習得支援ではない。日本語リテラシー習得科目との親和性は高いものの、指導方針等のきちんとした共有がない状態¹⁰で、PAC 支援室がななくず的に正課外の文章作成指導の役割をも担うことは対応能力を超えている。PAC 支援室とは別にライティングセンターを創設したり、留学生支援は別の組織にしたりと、個別の支援体制を設けることが最も望ましいといえるだろうが、個別に支援体制を設けてもそれを利用する学生がどれだけいるのかは未知数であり、注意深く検討する必要があるだろう。

愛知淑徳大学の例では、リピーター数を増加させることにより、支援室の稼働率を月平均でほぼ 100%にすることができたが、レポート提出時期に利用希望者が集中する（永井他 2016）ことから、指導員を柔軟に増減させることのできる運営体制が必要であることがうかがえる。また、金沢大学における留学生を対象とした日本語ライティング支援室では、2011 年 4 月～12 月までの利用者数は 19 名であり、そのうち 1 回しか使用しない学生が 11 名と最も多く、なかなかリピーター率をあげることができなかったという。これは、留学生が望む支援はいわゆる“日本語の問題”であることが多く、留学生のニーズとライティング支援室の方針が一致していなかったためとしている（松田 2012）。本学の留学生の日本語能力を考えれば、ライティングにこだわらず、幅広い日本語支援が行えるほうが、ニーズにより沿うことができると考えられる。

これまでみてきたように、本学における日本語リテラシー習得の支援は、「文章表現法」という初年次教育科目で終了するのではなく、「文章表現法」と並行し、またその後も継続して行う必要がある。そのためには、正課外では、PAC 支援室がこれまで積み上げてきた学生支援ノウハウを基に、上記 3 つの役割を担えるような体制を改めて整備していくことが必要である。また、正課では、各演習において思考の整理とその文章化について、専門的な知識の教授を介して、継続的に支援していくという、全学的な取り組みが必要であるといえるだろう。

〔参考文献〕

- 佐渡島沙織（2009）「自立した書き手を育てる－対話による書き直し－」『国語科教育』全国大学国語教育学会 第66巻 11－18頁
- 高橋典子・増田祥子（2014）「大阪音楽大学・大阪音楽大学短期大学部日本語ライティング支援室の実践報告－構想段階と推敲段階における指導事例集－」『研究紀要』第53号 74－89頁
- 外山敦子（2016）「ライティングセンターの『あるべき姿』とは－第21回FDフォーラムに参加して－」『愛知淑徳大学 全学日本語教育研究年報』創刊号 4－5頁
- 永井聖剛・柳井亜衣・石田莉奈・久保田一充・外山敦子・杉淵洋一・荒木弘子（2016）『「対話」を重視する「全学的ライティング支援」の実践的研究』成果報告『愛知淑徳大学論集 メディアプロデュース学部篇』第6号1－26頁
- 松田佳子（2012）「留学生を対象とした日本語ライティング支援室での個別相談の取り組み：自立的な日本語ライティング能力の育成を目指して」『金沢大学留学生センター紀要』第15号 59－76頁
- 横倉真弥（2017）「日本語リテラシー習得におけるアクティブラーニングの役割」『岐阜経済大学論集』第51巻2号33－48頁
- 横倉真弥（2018）「論理と文章表現の型－2017年度『文章表現法』実践研究－」『岐阜経済大学論集』本号掲載

〔注〕

- 1 目標達成シート上の設問番号は（7）。
- 2 今回は文章表現に焦点を当てているので詳しくは述べないが、「@ PC を使って、文章や資料を作成できる」についての自己評価が7月末の段階でかなり上がっていることも注目すべきであろう。このことは、同じく初年次教育の必修科目である「情報リテラシー」の授業との関係が大いにあると考えられる。
- 3 目標達成シート上の設問番号は（8）。
- 4 もちろん、大学によって条件は様々であり、「文章表現法」のような日本語リテラシー科目が2年次以降も設置されているようなところもある。しかしながら、このような科目の設置が困難である場合は、他の方法を検討する必要があるだろう。
- 5 論文にふさわしい文体や言葉遣いについては、ある程度学習していたことが確認できる（横倉2017）。
- 6 専門性が高いが、本演習のテーマが「言語による配慮」であるため、紹介を試みた。
- 7 もちろん、検証結果等すでに出ている成果があれば、それを発表してもかまわないとしたが、そこまで進んでいる学生はいなかった。
- 8 名称は大学によって異なる。
- 9 愛知淑徳大学のWSD(ライティングサポートディスク)は、「支援者の助言を採用するかの決定権は「書き手自身」にあるという考えから、WSDは結果としての「評価」には責任を負わない。(永井他 2016)」という方針を明確にしている。
- 10 2017年度PAC正課授業においてルーブリックが使用されたのは、担当者間の実験的試みにすぎない。また、第3節でも述べているようにPACにはこれまでの指導経験というノウハウの蓄積はあるが、指導のガイドラインは存在していない。指導員の交代や増員などの可能性を考えた場合、指導の質を保持するためにも、ガイドラインが必要になってくるだろう。今回試験的に用いられたルーブリックは、指導のガイドライン作成にも貢献すると考える。

本研究は2017年岐阜経済大学共同研究助成事業の助成を受けています。