

大学生に期待される日本語能力と その養成手法 — 先行実践の分類をもとに —

大島 弥生

1. 問題の背景と先行研究分類の動機

最近、大学基礎教育段階での「日本語表現」「言語表現」などの科目（以下、日本語表現関連科目とする）が拡大している。これは、大学生の日本語表現能力に対する社会的な要請の高まりの結果とみならずともできる。初年次の必修科目として行われているケースも多い。

このような日本語表現関連科目の規模的な拡大の中で、その担い手となる教員の不足が問題となっている。この分野を自己の専門としてきた教員は、日本の大学教育においては極めて少なかった。にもかかわらず、必修や選択必修の形で科目が広がると、同時に複数のクラスの開講が求められる。そうなる、この科目の担い手は、専門を問わずに学部所属する教員の有志をつのるか、回り持ちで義務的に担当するといった形で集められることが多い。または、国語教育や留学生の日本語教育などの「近接」とみなされやすい分野の教員に、担当要請がくることが多い。結果的に、この日本語表現関連科目のコース運営においては、専門の異なる複数の教員が集まって担当するケースが多くなる。そのような状況下で、コースの設計や運営において、意思疎通の困難さが顕在化することがたびたび報告される。

このように、日本語表現関連科目に関しては、規模が拡大し、多様な担い手が関与するようになる一方で、担い手間でコース設計について意見交換する上での共通認識や選択肢についての分類と体系化が十分になされているとはいえない。いまだに、新たに関与することになった担い手が、「自分の専門分野ではないので、どのようなやり方があるかよくわからず、自己の言語観に照らして学習目標を設定し、実践の中で試行錯誤する」という状況に直面することがないとはいえない。

このような新規の担い手の負担を軽減し、科目自

体の効果を高めていくためには、状況・目的に応じた手法・課題の選択肢を増やすこと、それを専門外の担い手にもわかりやすい形にして広めることが必要であろう。

また、大学生の日本語表現能力は、単に日本語表現関連科目の中だけで養成されるべきものではなく、すべての科目の中でレポート作成や口頭発表を通じて高められていくべきものだろう。にもかかわらず、日本の大学の授業における「レポート」課題は、十分な効果をあげるようには設計されていないことが指摘されている。たとえば、池田ら（2001: 122）は、日本の大学授業でのレポートの「旧来のやり方のまずい点」として、

- ①フィードバックがないため、学生は書くことを通じて学ぶことができない。
- ②コースの最後に一回だけ書かせるという単発的なやり方のため、学生に書くことのスキルが身につかない。
- ③「レポート」という単一のカテゴリーにすべてのライティングを押し込めているために、学生は目的に応じた文章の書き方を意識することを身につけることができない。

という3点を挙げている。このような指摘をみると、日本の大学においては、意識的に学習者の日本語表現能力を高めるための課題開発やコース設計という発想が、広範囲の教員に根づいていないことがわかる。

このような社会的要請と大学の現状から考えてみると、大学において、日本語教育などの言語教育に従事する教員が、今後異なる背景の教員とともに協働でコースや課題を開発する必要性は増してくるといえるのではないだろうか。それに際して、異なる背景の担い手間の大学生の日本語に対する期待を整理し、言語教育分野以外を含む各教員がどのような

発想でコースを設計していたかを要素化して分類してみると、互いの意思疎通や合意形成を容易にし、機関ごとの学習者の状況に応じたコースと課題の協働設計を広範囲に実現させるために、ひとつのステップとなりえるだろう。そこで、本発表では、日本語表現関連科目の早い時期からの実践を扱った先行研究の内容分析を行い、その結果をもとに、コースと課題の協働設計へ向けた提言を試みたい。

2. 設計の大分類と分析の対象

2.1 背景理論と志向性による仮分類

まず、日本語表現関連科目にどのような手法と設計がありうるかを広く考える上で、設計の背景となる理論・志向性による仮の大分類を試みる。

以下は、先行事例の設計を、背景理論・志向性をもとに以下の①～⑥に仮分類し、特徴を述べる。

① 「論述作文」系列

ここで「論述作文」系列とは、80年代初頭の一般教育学会における課題研究部会「大学教育における論述作文、読書及び対話・討議に関する意味づけと方策」の一連の活動成果として公表された実践を指す。これは、ハーバード大学文理学部コア・カリキュラム改革案要旨（読み書きを兼修科目とし、コアと作文の専門教師の2人を配置）をモデルとし、論述作文（expository writing）の実践の必要性をうったえたものである。読み書きを、大学教育にとっての補助的手段の補強にとどまらず、「教養」の育成、究極的には人間形成にかかわる問題の打開につながるものとして見ている点に特徴がある。

② 「言語技術」系列

ここでの「言語技術」系列とは、「パラグラフ・ライティング」を推し進める実践を指す。人に伝えるコミュニケーションの手段の育成として文章表現教育を捉え、木下是雄の強調した「序論本論結論」「目標規定文」を重視している。この流れは、テクニカル・ライティングの指導、高橋昭雄の提唱する「仕事の文章」、向後千春の提唱する「実用文」の指導につながる。

③ 「学習技術」系列

ここで「学習技術」系列とは、単なる文章表現指導の枠を超え、認知科学や教育工学の成果やプロセス・アプローチの理論を踏まえて、学習のための技術としての言語表現指導をめざすものを指す。近年、初年次教育（基礎ゼミナールなどを含む）の中で取

り上げられることの多い分野である。

④ 「専門日本語」JSP系列

ここで「専門日本語」JSP系列とは、大学院留学生対象の日本語教育を中心に行われている手法で、ESP・EAPのジャンル分析の手法を採用し、分野別語彙の選定や橋渡しクラスの実施、アカデミック・ライティング教材の作成などで実績をあげている。

⑤ アカデミック・ジャパニーズ AJ系列

ここで「アカデミック・ジャパニーズ」AJ系列とは、学部留学生、さらには日本語母語話者大学生までを対象と捉えた日本語表現能力育成の動きを指し、言語表現の練磨を通じた論理的・批判的思考能力の育成を強調する点に特徴がある。

⑥ 「ことば」系列

このほかに、おもに文学・文芸を専門とする教員によって行われた一連の実践の蓄積がある。読解においては鑑賞の重視、産出においては「〇〇と私」といった自己表現の重視に特徴がある。ここでは、これらを「ことば」系列と呼ぶ。

本発表では、上記の分類のうち、①～③を中心に論文の内容分析を行う。これらは、日本語教育分野では、まだあまり詳しく知られていないと考えたためである。

2.2 分析の対象

内容分析の対象は、『一般教育学会誌』『大学教育学会誌』に1980～2002年に掲載された基礎教育での作文・言語表現育成を目指す授業実践14編（稿末資料1参照）とした。この分析の結果を3章で述べる。これに④、⑤の分野からの示唆も加え、4、5章においては課題のデザインについて考えたい。

3. 先行研究の内容分析の結果

3.1 大学生の日本語の「問題」

まず、先行研究14編において、日本語表現関連科目の設計に際して、大学生の日本語能力の何を解決すべき問題とみなしているかについて、論文の表現から要素の抽出を行った。

大学生の言語能力への批判と言語能力「低下」の原因帰結に関して、学習者の問題としては以下のような要素が抽出された。

- 語彙・表現（力）
- 論理性、知識の結合・展開
- 知識・内容・問題意識・関心
- 思考の画一化、主客未分

- 「人それぞれ」信仰
- 意欲・態度・取り組む姿勢
- 習慣（読書・引用・議論）欠落

また、体制の問題としては、下記の3分野への疑問と批判が提示された。

- 高校教育への疑問
- 国語教育への疑問
- 大学教育への疑問

3.2 科目の目的と何を重点的に養成するか

先行研究においては、科目の「目的」と見なせる記述として、下記のような要素が挙げられた。

- ・初期(1980年代前半)の授業実践から
 - 「教養」との関わり
 - 読解力・把握力・要約
 - 知識、知識の総合、論理性
 - 社会性・問題意識・経験
 - 分析・思考能力と思考・理解の可視化
 - 自己の対象化、内省
 - 習慣形成、やり方の体験
- ・90年代以降の「言語技術」「学習技術」系列の授業から
 - 表現・伝達能力、正確さ
 - 書き手読み手のコミュニケーション

3.3 運営形態による分類と問題点・改善案の分類

運営形態による分類からは、以下のような各要素を含む事例があった。

- 科目の別が必修・選択・選択必修
- 担当教員1～数十名（最大は高知大学事例）
- 言語教育専門家の有・無
- 教員有志が担当する事例・所属教員全員が担当する事例
- クラス数1～77（最大は高知大学の事例）
- 人数5～80人（20～30人のクラスが主）
- チューター配置（1事例のみ）

運営上の問題点としては、下記が挙げられた。

- 必修化すると多クラスになる
- 教員数の確保が問題
- 複数クラスの内容統一が問題
- 「添削の負担」が大きい
- 教員が専門外の場合の負担が大きい

改善策提案としては、以下の指摘があった。

- 共通教材、教師研修（複数の論文から）
- 中規模クラス＋ティーチング・アシスタントの配置(向後2002)

- ベーシック・コース設定による内容の統一(向後2002)

4. 課題のデザインの選択肢についての提案

4.1 先行研究に見られた「期待」と設計の発想

先行研究の分類から、初期の実践においては、「日本語能力育成」の中に思考力や意欲、問題意識、知識などの幅広い要素を盛り込んでいることがうかがえた。これらは、教員によって「問題」であり「学習の目的」として選ばれた要素であると同時に、教員からの大学生の日本語への「期待」の表れとも見なしうる。

一方で、実施においては教師による「添削」の負担の大きさ、運営において複数クラスの内容統一と教員の確保の困難さが、広く指摘されていることがわかった。言語教育以外の分野の教員にとっては、「書かせる→教師が添削して返却する→全体に講評する」という流れを繰り返す型が、授業実践として発想しやすいという傾向も読み取れた。

4.2 課題設計の発想を変える

ここで表れた手法に加え、上述の④、⑤の分野の実践からの示唆も加えて、課題の選択肢と組み合わせについて考察したい。

たとえば、大学教員の多くは「学習者は問題意識も理解力も語彙も貧困だから、新聞記事の要約をやらせよう」という発想を持つ。この発想で設計を行うと、

- (1)新聞記事の「要約」を授業内で書かせて提出
→翌週までに教員が添削して返却
→授業内で「良い例」の提示+講評
→これと同様に毎週記事を変えて繰り返す

というような形態になりやすい。この形態だと、たとえ少人数でも、毎週の添削作業の負担は相当なものになる。また、学習者は、「添削・評価される立場」に常にあることになる。

この設計に、学習技術の分野やアカデミック・ジャパニーズの分野で用いられる手法をもとに工夫を加えると、たとえば、

- (2)まず「小論文」を書かせる
→小論文と同テーマの記事2種の比較、他の論点の発見・マップ化による論点の整理
→「口頭発表」や「討論による問題点の共有」を経て再度「小論文」を書くか自己添削
→学習者間の相互評価→自己点検・振り返り

⇒講評（「ことば」「内容」両面から）＋「大学生」への期待の明示、将来のジャンルでどの点が重要かについての明示的説明

といったものが一例として考えられる。すなわち、一方向的な評価・添削に留まらず、ある事柄について多様なアプローチで取り組み、自己と他者の見方を比較する機会を盛り込み、教員－学習者間に加えて学習者同士、学習者とティーチング・アシスタント間などの相互行為を通じた多様なフィードバックを繰り返すことが可能であろう。

このように、言語教育以外の多様な背景を持つ担い手との間で、ある課題についての多様な課題設定の選択肢とその組み合わせを共有することが、この種の科目の発展につながるのではないだろうか。

5. まとめ

本発表をもとに、日本語表現関連科目の異なる背景の担い手間においてコースの協働設計が容易になるように、授業デザインを考える上で留意すべき点について、以下のようにまとめた。

- 科目における「日本語力」への期待・科目の目的・科目の位置づけを明確にする
- その科目では伝達・説得重視か、思考・理

解・知識結合過程の可視化を重視するか

- 課題の配列のし方とその文章ジャンルや活動が引き起こす相互行為を意識する
- 教員－学習者間、学習者間、学習者－ティーチング・アシスタント間などの相互行為を通じた多様なフィードバックを入れ込む
- 単発型作文からプロセス・繰り返しを重視した螺旋型の設計へと発想を拡大する
- 運営体制と授業改善のサイクルを検討する
- 「コト/内容」「ことば」「伝達」「思考・理解」の各側面の学習の統合を検討する

付記

本発表は、文部科学省の科学研究費補助金（平成 18～21 年度基盤研究 C、課題番号 18520403「大学教育への社会的要請に応える日本語表現能力育成のための統合・協働的カリキュラム」、研究代表者大島弥生）からの助成を得た。

参考文献

池田輝政、戸田山 和久、近田 政博、中井 俊樹（2001）『成長するティップス先生 —授業デザインのための秘訣集—』玉川大学出版部

おおしま やよい／東京海洋大学 海洋科学部

yayoi@kaiyodai.ac.jp

稿末資料1 内容分析の対象論文一覧

	筆者	西暦	論文名	種別	雑誌名	巻号	頁
1	門田浩	1980	模索としての作文教育 —一般教育の中で—	実践事例	一般教育学会誌	創刊号	45-47
2	岩津洋二	1982	「論文指導」の試みについて	実践事例	一般教育学会誌	4巻1号	22-26
3	竹村松男	1982	読書力、文章表現力、口頭表現力を高めるための—教育方法—	実践事例	一般教育学会誌	4巻1号	45-50
4	漢那憲治	1983	—実験及びセミナーを通じて— 一般教育における共通科目としての「表現技法」の試みについて	実践事例 実践事例＋調査	一般教育学会誌	5巻1号	31-39
5	徳廣龍男ほか	1983	実験教育における論述作文の効果 —一般教育演習科目における表現と討議—	実践事例	一般教育学会誌	5巻1号	40-47
6	村瀬裕也	1983	—	実践事例	一般教育学会誌	5巻2号	82-88
7	山川偉也	1984	桃山学院大学のカリキュラム改革と「論文指導」 医学生にとっての国語教育—「文学」と「日本語表現論」の授業から—	実践事例	一般教育学会誌	6巻2号	90-96
8	黒沢勉	1996	—	実践事例	一般教育学会誌	18巻2号	90-92
9	矢田公美	1996	文学を通じて身近な社会問題を考えさせる 全学必修科目「日本語技法」の新設とそのマニュアル作成の経緯	実践事例	一般教育学会誌	18巻2号	93-95
10	吉倉紳一	1999	—	実践事例	大学教育学会誌	21巻2号	82-86
11	向後千春・筒井洋一	1999	表現科目授業実践の共有化と流通を教育工学から考える 大学教育における「書くことの教育」に関する検討	実践事例	大学教育学会誌	21巻2号	87-90
12	井下千子	1999	認知心理学と日本語教育— 高等教育における文章表現教育プログラムの開発	実践事例を含む提案	大学教育学会誌	21巻2号	194-199
13	井下千子	2001	— メタ認知を促す授業実践—	実践事例を含む提案	大学教育学会誌	23巻2号	137-144
14	向後千春	2002	言語表現科目の9年間の実践とその再設計	実践事例と総括	大学教育学会誌	24巻2号	98-103