

【研究テーマ】

自律的言語表現能力育成のための「教育内容」・「教育評価」・「教育支援」に関する研究

1. 研究の目的と方向性

本研究は、学生個々の「自律的な日本語運用能力」育成のために必要な日本語表現に関する教育の枠組みを、「教育内容」「教育評価」「教育支援」の三つの観点から検討することを目的とするものである。

現在、大学教育における日本語表現能力育成に関しては、その内容と評価、つまり如何に学生の表現力を高める教育内容が求められているかという点と大学教育における一定期間の指導を経た個々の学生の表現力の学習到達点をどのように評価するかという点が議論の中心となる。しかし、近年の学生の大学入学時の状況や個々の言語運用能力が多様化している状況において、それに対応した教育内容の検討が未だ十分とは言えない。例えば、大学基礎教育における文章表現科目関連の教材や参考書を見る限りでは、その多くがレポートの作成や論文の書き方における文章作成過程を教授する方向にあることがわかる。言い換えれば、大学における論理的文章は如何に書きべきかが教育の中心となっているように見える。

その一方で、日本語表現能力レベルの低い学生にとっては、そうした過程を学ぶ以前の言語表現的課題にも目を向けなければならない。例えば、札幌国際大学（以下、本学）で1年次必修科目として設置されている「日本語表現Ⅰ・Ⅱ」における学生の文章には、適切な語彙使用、文と文とのつながり（結束性）、文脈的整合性（一貫性）を含むパラグラフに対する意識等々、およそ論理的な文章の過程を学ぶ前の基盤ともいえる言語理解・言語表現能力の不足が指摘できるものが多い。こうした学生に対しては、“大学の日本語表現教育は論理的な文章が書けるようにすることである”という考え方だけでは対応できず、カリキュラムの構造化も含め、教育内容の検討が急務である。

教育内容に付随して、教育方法もまた重要な要因である。表現教育の方法的な側面を見ると、依然として従来型の教育方法、すなわち、指導教員あるいは科目担当教員の提示した課題による文章作成、および書かれた文章について教員による点検・添削の結果を学習者に示し、それを確認または修正させるといった方法が一般的な方法として行われているのが現状である。

近年、「ピア・レスポンス」として、学習者同士の協同的な学習を日本語表現教育に取り入れて成果を上げている事例（大島 2005、富永 2011）もある。確かに、共同学習の効果は、日本語表現能力の向上に資するものではあるが、学習者すべてがこうした方法に馴染むかどうかは課題であることも報告されている。（富永 2012）

こうした状況を背景に、本学における日本語表現教育の課題を整理すると、何よりも、1年次必修科目として育成すべき表現能力として、具体的にどのような内容（contents）を標準化（standardization）するかを具体的に示す必要がある。また、その標準化された内容をどのような方法（method）で行うかの検討も必要である。

次に問題となるのが、1年間の日本語表現学習（writing training）を経て、目標となる表現力に対してどの程度達成したかという教育効果の測定、すなわち表現力に関する学習評価のあり方も検討課題となる。

一般的に、日本語表現能力の評価は、学生の文章（performance）を担当教員の個々の判断基準

によって評価する方法がとられる。このような評価方法は、「人間が介在するアセスメントであり、評価が必然的になるだけでなく、評価者の質を反映する」（田中・長阪 2009）ものでもあり、学生の文章を構成する様々な要素のうち、どこに注目するかによっても評価が異なることになる。こうした評価のあり方は、文章表現の評価が持つ特徴でもあるが、評価項目の可視化によってそれを少しでも標準化することは可能であろう。

現在多くの大学で、学生の文章表現活動における評価項目を明示し、教える側・教えられる側双方の指標として示す試みが行われている。印象批評的评价を全く否定するものではないが、個々の学生の文章表現上の問題を、指導する側もされる側も認識できる評価基準の検討によって、より効果的かつ改善可能性の高い評価のあり方を検討する必要がある。

「教育内容」「教育評価」と併せ、日本語表現教育において求められる教育的観点に「教育支援」が挙げられる。これは、1年次必修科目としての限られた時間において行われる教育活動を、大学4年間を通して行われる教育へと転換するためにも必要な観点である。

言うまでもなく、高等学校までの教育の過程で培われていない文章表現能力をわずか1年という時間の中で取り戻し、発展させることは至難の業である。また、1年間の学習が、その後の大学生活における表現活動の多くを賄えることにはなっていない。殊「日本語表現」という必修科目だけの問題として考えても、課題を抱える特定の学生に対する個別の指導は、時間的制約や評価の客観性の維持などからも、対応に困難を伴うのが現状である。要するに、大学教育における文章表現力の重要性が問われる中、その支援のあり方については、十分に議論されている状況にないことが問題なのである。

こうした状況は本学に限ったことではないものの、近年、具体的学習支援のあり方としてラーニング・コモンズ（Learning Commons）の活用やライティングセンター（Writing Center）の設置により、学生の日本語表現力支援を全学的問題として扱う大学が増えている。

本研究では、研究目的に沿って他大学での事例調査を行ったが、それぞれの大学の事情によって組織のあり方や支援の方法に差があることがわかった。本学が目指す日本語表現教育に資する事例として、どの試みが相応しいかはさらに検討が必要である。ただ、現在の大学教育の動向として、大学生の言語能力の育成が大学教育全体の活性化にとっても重要な課題と認識されている点は指摘しておきたい。

以上の検討から、大学の組織的取り組みとして、「自律的に日本語を運用する能力」を育成するための「教育内容の標準化」、「教育評価の可視化・明確化」、「教育支援の具体化・組織化」の三点は、本学の日本語表現教育の改善に必要な教育改革となり得るものである。

2.日本語表現教育に関する教育内容の検討と課題

日本語表現力とはどのような能力を指すと考えられるか。ここでは、本学の日本語表現教育改善のための課題を取り上げる。

大島（2010）は、文章表現能力を「狭義の日本語力」と「広義の日本語力」に分け、前者については、語彙、漢字、文法、表記などの言語知識としての能力、後者については、「書く内容を取捨選択して文章を構成し、読み手の関心やその文章のジャンルの慣習に合わせて調整しながら表現する」能力と区別している。ここで言う「狭義の日本語力」と「広義の日本語力」とは、言語表現論的観点からは相互補完的な能力であるが、大学生に求められる実践力としての日本語表現力は、概ね後者の能力を指すと考えてよからう。

確かに「書く内容の取捨選択」、「内容に即した文章構成」「読み手に配慮した文章表現の調整」「文章ジャンルの慣習の理解と調整」といった項目は、コミュニケーション能力とも関る重要な要素である。ただ、これらの項目は、単に知識として与えられ、理解することで涵養されるものとは言い

難しい。文章作成において「考える過程」「調べる過程」「見直す過程」「改める過程」で求められるものは、学習者自らの「批判的思考力」である。その「批判的思考力」の育成が、日本語表現力を養成する鍵となる。

この点に関して、日本語表現力を養成する柱である読解力の育成が挙げられる。通常、読解力は表現力育成科目とは異なる範疇の学習領域として扱われることが多い。しかし、平成15年(2003年)7月にOECD(経済協力開発機構)が実施したPISA調査(生徒の学習到達度調査)の結果を受けて、文部科学省が提示した「読解力向上プログラム」によれば、「PISA型読解力」には、次のような特徴があるとされる。(文部科学省 2005)

- ①テキストに書かれた「情報の取り出し」だけではなく、「理解・評価」(解釈・熟考)も含んでいること。
- ②テキストを単に「読む」だけではなく、テキストを利用したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりするなどの「活用」も含んでいること。
- ③テキストの「内容」だけではなく、構造・形式や表現法も、評価すべき対象となること。
- ④テキストには、文学的文章や説明的文章などの「連続型テキスト」だけでなく、図、グラフ、表などの「非連続型テキスト」を含んでいること。

このように、ここでいう読解力すなわち **reading literacy** は、常に読む者の認知的な活動、「批判的思考」を伴い、それが表現活動と密接に結びつく能力の育成に欠かせないものとなっている。特に、あるテキストに書かれた内容に関する真偽性、妥当性、適合性を判断する能力は、自らの文章をモニタリングする能力にもつながるものである。

平山・楠見(2004)は、大学生に対する調査から、批判的思考態度が「論理的思考への自覚」「探求心」「客観性」「証拠の重視」に四つの因子からなることを明らかにした。この四つの因子は、いずれも、大学における文章表現、とりわけアカデミック・ライティングに求められるものである。このことから、日本語表現教育の内容として「批判的思考」の教育を組み入れることは有効であることがわかる。

以上は、「広義の日本語力」の問題として考えるべき点であるが、では、「狭義の日本語力」はどのように考えればよいか。例えば、表現力ばかりでなく読解力の基礎ともなる語彙力やそれに付随して捉えることができる漢字力、文のまとまりをはかる文法力については、大学生の抱えるさまざまな問題点が指摘されている。とりわけ日本語表現教育において、その重要性が問われているのが語彙力の問題である。

語彙力といっても、ただことばを多く知っていれば語彙力があるとは言えない。通常個人の使用語彙は理解語彙よりも少ないことが知られているが、日本語表現教育における語彙力とは使用語彙について考えるべきものである。さらに、語彙を知っているといても、それが「広さ」としての語彙量なのか「深さ」としての語彙量なのか(堀場ほか 2006)によっても捉え方は異なる。ただ、知っているのとそれを使いこなせるとでは、表現力に大きな差が生じる。そこで、日本語表現教育においては、特に語に関する用法や共起の知識、類義語や反義語の知識など、語彙の「深さ」に関する教育が求められる。

佐藤(2011)は、「日本人学生の日本語力養成を対象とした日本語教育は新しい領域であり、研究面での蓄積は未だに多くない」としたうえで、大学での学習に必要な語彙力について、「日本人学生の大学での学びに必要な語彙力の不足は、それらの語彙のインプットが不十分であることがその原因の一つと言えよう。」と述べている。確かに、大学入学者の読書時間(全国大学生生活協同組合連合会 2018 「第53回学生生活実態調査の概要報告」)からも、その傾向が窺われるが、一方で、アウトプットの不足も指摘できる。アウトプットにおいては、その方法がわからないなどの理由から、所謂「コピー・アンド・ペースト」によるレポート作成が問題になるケースが多いが、日本語ライティングの課題としての語彙習得に関しては、インプットとアウトプットの両方を視野

に入れた教育内容の設定が必要である。そのほか、漢字力、文法力などの日本語表現教育に関する「狭義の日本語力」については、稿を改めて述べる。

3. 日本語表現教育に関する学習評価の課題

先にも述べたように、学習者が作成した文章を評価するという行為には、さまざまな問題がある。日本語表現教育においては、単に学生の文章の質（出来不出来）を評価することは本来の目的ではない。指導内容に対する理解を前提とした学生のパフォーマンスの評価が目的とされなければならない。そうでなければ、印象批評に陥り、田中ほか(2009)のいう「評価者の質を反映する」評価に終始してしまう。

そこで求められるのが、近年その重要性が認められ、さまざまな場面での応用が期待されるルーブリック評価であり、また近接領域(非日本語母語話者に対する日本語教育や英語、中国語などの外国語教育)ですでにその効果が知られている **Can-Do Statements** による評価、さらにはフランスの教育において行われているディセルタションなど、産出された言語表現に対する具体的な基準を踏まえた学習評価の構築である。

本研究において、特に注目したのはパフォーマンス評価において、一定の客観性を維持できるとともに、学習者にとっても自らの表現力の課題を可視化できる基準を示すルーブリック評価である。

ルーブリック (rubric) には、科目担当教員による個別のルーブリックの他に、より広範囲に活用が可能な(例えば大学全体で共通した認識のもとに活用する)共用ルーブリックがある。

ルーブリックが日本語表現教育のみならず、日本の大学教育全体にとっていかに重要であるかは、石垣(2016) によって次のように示されている。

日本の GPA (Grade Point Average) は国内ではそれなりの評価を得ているが、先進国の GPA と比較すると信頼性は決して高くない。その理由は思考力や判断力、表現力を公平に客観的に評価する尺度がなく、一教員の裁量に任されている状況にある。

ルーブリックによる評価の開発は、学生のパフォーマンスを公平かつ客観的に評価するための指標となり得るものであり、学生にとっても自らの課題の理解に寄与するものになる。

紙幅の都合で、ここでは、ルーブリックの基本的な考え方と具体的な事例は割愛するが、本研究の調査にご協力いただいた関西大学ほか、多くの大学でレポート作成、論文作成に関するルーブリックが開発され、公開されている。(注) 参照いただきたい。

問題は、本来必要とされる共用ルーブリックの開発とその全学的理解の難しさにある。本学の「日本語表現」という科目一つをとっても、クラス運営が個人に任されている状況では、全学共通科目という位置づけといえども、評価は担当者の裁量の内にある。個々の教員がそれぞれに自らルーブリックの開発に臨むことと併せ、ルーブリック共有には、十分な検討と議論の時間が必要であることも、本研究の調査を経て理解できた。

この困難を克服する方法としては、然るべき組織がリーダーシップをとり、共有ルーブリックの開発・導入のインセンティブを高める必要があるが、それにはまず、日本語表現教育の実態(指導内容、学習者レベル、評価方法など)を踏まえたうえで行われるべきである。

4. 日本語表現教育に関する学習支援の課題

現在、本学では「日本語表現」は1年次の必修科目として設定されているほかに、日本語ライティングに関わる科目として1年次の演習が設置されている。こうした科目を通じて、入学初年度に、

言語表現の基礎的な知識や技術を養成しようとするのは、多くの大学で行われていることである。その一方で、十分にアカデミック・ライティング・スキルや言語知識を得られないままに進級することで、2年次以降も大学での日本語表現能力に問題を残すケースも少なからずあるのが現状である。場合によっては、3年次後半からの就職活動において、履歴書もまともに書けないなどといった批判にさらされかねない状況の学生もいる。

履歴書はともかく、レポートや論述課題、論文などにおいて求められる能力に不足がある場合から、より専門性の高いレベルの表現力が求められる場合まで、大学における日本語表現能力の段階は様々である。そうした、各科目や演習などでは賄いきれない層を対象に、より具体的な支援を行う場所が求められているところから、近年、ラーニング・コモンズ (Learning Commons) やライティングセンター (Writing Center) の設置がさまざまな大学で行われている。

今回、研究調査としてご協力いただいた関西大学、龍谷大学の2大学では、それぞれ文科省の2012年度大学間連携共同教育推進事業採択事業、龍谷大学学内GP (Good Practice) 採択事業として、日本語アカデミック・ライティングのためのセンター (関西大学ではラボ) を立ち上げた経緯がある。いずれも、大学挙げて取り組んだ結果のライティング支援組織の立ち上げと運営である。

こうした支援組織は、学生のニーズとともに、それぞれの機関でどのような支援が必要かによって運営体制も運営方法も異なるものであることは、今回の調査によってある程度知ることができた。特に、支援組織の立ち上げに伴う課題や設置後の稼働状況など、外部からでは窺い知れない課題についても知ることができた。

調査の具体的内容については別稿にて述べることにするが、本学において、日本語表現教育の活性化および大学教育における位置づけの明確化を考える場合、日本語ライティングに関する支援組織の必要性はますます高まるものではあるというのは論を待たない。しかし、そうした組織は作ればなんとかなるというのではなく、運営上の課題をいかに克服するかなど、本学ならではの課題と絡め、十分に検討する必要がある。そのためにも、さらに調査範囲を広げて、異なる形態において教育支援組織を立ち上げている大学の実態調査も継続して行い、本学の実情に沿った日本語表現教育の学習支援組織を構築すべきである。

5. 終わりに替えて

今回の研究では、学生個々の「自律的な日本語運用能力」育成のために必要な日本語表現に関する教育の枠組みを、「教育内容」「教育評価」「教育支援」の三つの観点から検討することを目的とした調査、分析を行った。特に「教育評価」「教育支援」の2項に関しては、関西大学の教育推進部の先生と学事局の方々、龍谷大学の教学企画部の先生と事務局の方々に大変にお世話になった。こちらからの質問にも、真摯にご対応いただき、大学教育における全学的学修支援の重要性と課題が理解できたことを感謝したい。

また、今回の概要では割愛したが、アカデミック・ライティングの研究調査として参加させていただいたアカデミック・ジャパニーズ・グループ (AJG) の研修会では、日本語教育の観点の国語教育への導入の可能性を改めて認識することになった。この観点の重要性は、現在留学生向けに開発された文章表現教材 (二通ほか 2009、鎌田ほか 2014) が日本人学生への指導にも十分に効果が期待できるものであることから、今後、教育の枠を超えて教材開発を行う参考になり得る。

2017年5月から約10カ月に行うことができる研究としては、研究対象がやや広範囲に渡ってしまった感があり、その分具体性が乏しくなった部分がある。今後の課題であるが、日本語表現教育を支える三つの柱という観点を維持し、それぞれをさらに具体的に説明しうる研究を継続したい。

(注)

関西大学 ライティングラボ・ルーブリック

<http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/labo/outcome/entry/020415.html>

(2018年3月30日閲覧)

〈参考文献〉

- 1.石垣明子 (2016) 「大学におけるルーブリック評価の開発-医療人文学科目における社会人基礎力を涵養するルーブリック-」『つくば国際大学 研究紀要』22,27-39
- 2.大島弥生 (2005) 「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性-チーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み」『大学教育学会誌』27.1,158-165
- 3.大島弥生 (2010) 「大学生の文章に見る問題点の分類と文章表現能力育成の指標づくりの試み:ライティングのプロセスにおける協働学習の活用へ向けて」『京都大学高等教育研究』16,25-36
- 4.鎌田実千子・仁科浩美 (2014) 『アカデミック・ライティングのための パラフレーズ演習』スリーエーネットワーク
- 5.佐藤尚子 (2011) 「大学の学びに必要な語彙力の養成」『リメディアル境教育研究』6-1,6-9
- 6.富永敦子 (2011) 「ピア・レスポンスに対する満足度および理由に関する調査」『大学教育学会誌』33(1) : 122-129
- 7.富永敦子 (2012) 「文章表現授業における大学生のピア・レスポンス嗜好性の変化と要因の分析」『日本教育工学会論文誌』36 (3) ,301-311
- 8.田中真理・長阪朱美 (2009) 「ライティング評価の一致はなぜ難しいか-人間の介在するアセスメント-」『社会言語科学』12-1,108-121
- 9.二通信子・大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子 (2009) 『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』東京大学出版会
- 10.平山・楠見 (2004) 「批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響-証拠評価と結論生成課題を用いての検討-」『教育心理学研究』52,186-198
- 11.堀場裕紀江・松本順子・鈴木秀明 (2006) 「日本語学習者の語彙知識の広さと深さ」『言語科学研究』12 神田外語大学,1-26

《参考 URL》

- 1.文部科学省「読解力向上プログラム」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/014/005.htm

(2018年3月30日閲覧)

- 2.「第53回学生生活実態調査の概要報告」2018 全国大学生生活協同組合連合会

<http://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html>

(2018年3月30日閲覧)