

# 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

横 倉 真 弥

1. はじめに
2. 本学における「文章表現法」の歩みと諸課題
  - 2.1 2001～2003 年度 伝統的な国語学の流れ
  - 2.2 2004 年度～2010 年度 日本人学生対象と留学生対象
  - 2.3 2011 年度～2016 年度 「読み」から「書き」へ、BJ から AJ へ
3. 初年次教育としての日本語リテラシー習得
  - 3.1 授業における教師と学生の役割転換 —アクティブラーニングの意義—
  - 3.2 日本語リテラシー習得の具体的目標
  - 3.3 日本語リテラシーの習得過程
    - 3.3.1 第 1 段階
    - 3.3.2 第 2 段階
    - 3.3.3 第 3 段階
    - 3.3.4 第 4 段階
4. ルーブリックによる評価の可視化と成果の確認
5. 本プログラムにおける教師の役割
6. 日本語リテラシー習得継続の必要性

## 1. はじめに

高等教育における初年次教育の重要性と緊急性が指摘されてから、かなりの年月が経つ。そして初年次教育の中でも、とりわけ日本語リテラシー習得の役割が強調され、各大学では日本語科目の開設が続いている。

永井他 (2016) によれば、この傾向は 2008 年の中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」により、初年次教育における配慮、高大連携が提唱されてから加速した。こうした背景として、大学進学率が 50% を超え、しかもいわゆるゆとり教育の影響もあって、学生が従来ならば入学前に当然備えていたであろう日本語運用能力を持たずに、大学に入学してきたことが指摘されている。いわば、リメディアル教育としての日本語リテラシー習得科目が大学において必要となり、これが初年次教育という名での日本語科目開設の流れとなったといえる。

しかしながら、大学における初年次教育としての日本語リテラシーの習得が、リメディアル教育に終始する内容であってはならないだろう。また、初年次教育というのであれば、学年が進むにつれて必要となってくる日本語リテラシーの体系を念頭に、その基礎を初年次で習得できるよ

うなプログラムの作成が必要となってくるだろう。そこで本稿では、学生（受講生）の学びの目標、すなわち、習得（教育）目標、およびその習得過程におけるアクティブラーニングの役割を中心にプログラムの内容について述べることにしたい。

## 2. 本学における「文章表現法」の歩みと諸課題

本学（岐阜経済大学）では、2017年度から「文章表現法」が初年次教育としての日本語リテラシー習得の全学必修科目としてスタートしたが、「文章表現法」という名称の科目そのものは2001年度から設置されていた。ここでは、「文章表現法」がどのような過程を経て現在のよう必修化にまで至ったのかを振り返ることで、本学において必要とされている日本語リテラシー習得における課題について見ていくことにする。

### 2.1 2001～2003年度 伝統的な国語学の流れ

2001年度に経済学部経済学科の基礎科目として始まった通年の「文章表現法」は、書くことよりも名文を読むこと、鑑賞することに比重が置かれ、名文を読み、それを模倣することで、文章が上達するという、伝統的な国語学の流れを汲む授業内容であったといえるだろう。同年度シラバスの授業目的を見ても、「日本語の特質を日本の社会及び文化と関連付けてとらえながら、実践的に明晰な日本語の文章を書くことができるように訓練する<sup>1)</sup>」とあり、日本社会・文化論の延長のような形となっている。2002年度から併設されている同一名称の半期科目では、授業目的を見ると、「仲間同士ならメールのやり取りで意思疎通を図ることだってできるだろうが、大人の社会では正確な文章を書いて意思を過不足なく伝達する技術が必要となる。その技術を実践的にマスターする。」とあり、実社会に出たときに必要となってくる文章作成能力の育成に重きを置いていたようである。

しかしながら、授業内容は新聞や単行本を読み、書評を書くといったものになっており、具体的な文章表現の技術は「原稿用紙の使い方」となっている。2002年度の段階で、伝統的な文芸鑑賞とは異なる、実社会に出てから必要となる文章能力の育成という方向性はでてきたものの、通年と半期の授業方針についていえば、通年は様々なジャンルの名文を読むのに対し、半期では新聞や社会科学系の書物に特化しているが、それらの文章を読んで書評を書くという授業方針の大枠に大差はない。このような授業方針に基づく授業内容は、現在でも広い意味での文筆業を目指す学生を養成する課程ではよく見られるものであり、「文章表現法」という科目名称からは、むしろこのような授業内容が当然連想されるといってもいいだろう。2001年度から2003年度まで、通年と半期授業が併設されていた期間は、上記のような状態が続くことになる。

## 2.2 2004年度～2010年度 日本人学生対象と留学生対象

2004年度から「文章表現法」は全学部全学科基礎科目となり、半期のみの授業となった。また、2009年度から留学生専用の文章表現法クラスが開設されることになる。2004年度から2010年度までの日本人学生を対象とした「文章表現法」は、2003年度までの半期授業の形を基本的に踏襲しており、社会科学系の文章を読ませて書評などを書くというものであり、依然として「読み」が重要な要素となっていた。しかしながら、「学内ではレポートや小論文、卒業後、社会人として報告書や企画書が書けるように講義で学ぶ。講義時間内に具体的な名文を読み、正確なレポートや文章が書けるようになる。」と授業目的にあるように、大学生および社会人としての文章作成能力の育成は視野に入れていたことがうかがえる。文章表現の技術として、原稿用紙の使い方の他に2009年度からは資料収集の仕方が加わっていることから、より具体的で主体的な学びの要素を取り入れ始めたと考えられる。

一方、2009年度から新たに開設された留学生専用の文章表現法は、社会人としての文章作成能力の育成に特化しており、具体的には始末書や依頼状などビジネス文書を「書く」ということに比重が置かれ、日本人学生の授業で重視されていた「読み」には全く触れていない。また、留学生が対象ということもあり、ここで学ぶ文章表現の技術としてビジネス敬語やビジネスマナーがあげられている。留学生を対象とするこの授業内容は2012年度まで続くことになる。

この期間は、日本人学生を対象とするクラスは、従来の形を基本的に踏襲した「読み」重視の授業内容であり、留学生を対象とする授業はビジネスに特化した「書き」中心の授業内容で、同一名称の科目でありながら、全く異なる内容であったことが特徴的である。

## 2.3 2011年度～2016年度 「読み」から「書き」へ、BJからAJへ

このころから、従来の国語学の流れを汲む「読み」重視の授業内容から、大学で必要となる文章作成能力の育成を目指した「書き」重視の授業内容へと変化し、そのためのプログラムが形作られてきたといえる。しかしながら、「日本語の書き言葉の特徴と文章表現の基礎を知り、手紙文、説明文、小論文、要約文、レポートなどの書き方の基本を学ぶ」と授業目的にはあるものの、2011年度～2012年度はまだ、「書き」の内容は「自己紹介文、確実な連絡メモ、メール、手紙、履歴書」など就職活動にかかわるようなビジネスジャパニーズ（BJ）の内容も見られ、アカデミックジャパニーズ（AJ）との混在がみられる。おそらく、これは留学生を対象とする「文章表現法」が依然としてビジネスジャパニーズに特化していたこととの関連で、内容的に引きずられたのではないかと推測される。それゆえ、習得する文章技術は、ノートの取り方や、仮名遣い、表記規則、資料の読み取りなどアカデミックジャパニーズを支える基本的技術に加えて、ビジネスジャパニーズに関わる敬語がある。

このようなアカデミックジャパニーズとビジネスジャパニーズ<sup>2</sup>の混在期を経て、2013年度からは留学生専用クラスと日本人学生クラスの内容的な差は縮まり、大学で必要となるレポート、小論文を書くための文章表現技術の習得へと授業内容がシフトする。

以上の授業内容の変化にもかかわらず、授業方法には大きな変化は見られず、2016年度までの「文章表現法」の授業形態は講義形式であった。2001年度から2010年度までは、はっきりと「講義で学ぶ」と授業目標に書かれている。2011年度～2013年度までの間も、受講生の人数から推測すると、講義形式であったと考えられる（留学生対象は不明）。2013年度から2016年度までの、アカデミックジャパニーズ習得への変革期における「文章表現法」の授業担当者の話によると<sup>3</sup>、トレーニングシートによる練習と解答例の解説が基本で、適宜ピア活動を取り入れたという。ピア活動など、他者との意見交換を交えた授業形態が取り入れられ始めたものの、学生数は1クラス60～80名のため、講義形式しかとれず、なかなか主体的な学びには結びつかなかったようである。また、大学で必要となる水準の小論文やレポートは一定程度、資料を収集し、分析する過程を経なければ書けないが、この過程については教師が選んだ資料について、小論文、レポートの雛形にそって書かせる方法を取ったようで、いわば書くための資料収集は教師が代行して行ったといえる。すなわち、授業で学んだことを、自らの思考を使って学生が実践する場がなく、そしてその実践の場に教師が立ち会うということがなかったといえよう。

また、2013年度からは全員履習必修となり、複数講師が同一プログラムを担当するという形態をとったにもかかわらず、評価法が定まっておらず、評価にばらつきがあったことが問題であった。評価法が定まっていないということは、講師間で授業のゴールが共有されていなかったことを意味する。

以上のような経緯の中で、各担当者は科目名の適不適はともかくとして、初年次教育としての日本語リテラシー教育には、どのような内容や方法が相応しいのかを模索、努力してきたといえるだろう。そして、そうした模索や努力を通じて一貫して流れている諸課題、つまり、初年次教育としての日本語リテラシーの習得目標、授業形態とも関わる習得方法、評価のあり方、またこれらの過程における教師の役割などの課題について明らかにすることが求められているのである。

### 3. 初年次教育としての日本語リテラシー習得

先述の通り、2017年度からは「文章表現法」は1年次の学生を対象とした全学必修科目となった。この流れは、本学独自のカリキュラム編成の事情に伴うものもあるが、本学学生を含む大学生の学力低下が問題となり、初年次教育としての日本語リテラシー教育が大学で普及してきたという大きな背景のなかでとらえることができよう。それだけに、先に述べてきた諸課題に答える内容を持つプログラムの作成が必要となるが、以下、この点について立ち入って述べたい。

### 3.1 授業における教師と学生の役割転換 ―アクティブラーニングの意義―

授業プログラムを構成するうえで、初年次教育としての日本語リテラシー習得の大きな目標として「自立した書き手を育成する」ことを設定した。ここでいう「自立」とは、佐渡島（2009）のいう「書き手が、自分で書いた文章をどのように書き直したらよいかにその場で気づくこと」である。もちろん、こうした大学生に必要とされる「自立」は学士課程全体を通じて養成されるべきである。したがって、初年次教育においては、厳密に言えば、その基礎の養成にあるといえるだろう。

こうした目標を達成するためには、何よりも教師の役割を正しい知識の教授、文章の添削から、学生の「主体的な学びをサポート」することに転換する必要がある。言い換えれば、学生の能動的・主体的な学びを主眼とし、いかにしてそれを実現するのが教師の役割となる。こうした課題はこれまでも初等・中学教育でも設定されてきたし、また本学の「文章表現法」でも志向されてきたことを考えると、アクティブラーニング（能動型学習）という用語の内実もこうした歴史を継承するものといえるだろう。とはいえ、この課題の実現がいかに難しいかは、これまた初等から高等教育に至るまでの授業実践が如実に物語っているだろう。しかし、それにもかかわらず、こうした課題の実践は必要である。そして、この教師の役割の転換に応じたプログラムの作成にあたっては、(1) 学生が学んだことを自分の思考で実践する場を作る、(2) 学生が学んだことを他者とともに実践する場を作る、(3) 学生自身が学びの目標を明確にできるようにする、の3つが必要である。(3)は、これまでの評価基準のあいまいさの問題点をふまえたものでもあるが、評価基準の可視化を図ることで、学生がどのように書けばよいのかを常に認識でき、教師がいなくても自己チェックやピアチェックなどを主体的に行えるようにするためにも必要なものである。

### 3.2 日本語リテラシー習得の具体的目標

上記の「自立した書き手を育成すること」という大きな、そしてやや抽象的な目標を実現するためには、プログラムとしては何を具体的な最終目標として設定すべきなのであろうか。

この点に関して、成田・大島・中村（2014）は、日本語リテラシー科目には、以下の「3つの重点目標」があるとしている。

- I 能動型の学習を通して基本的な日本語リテラシーを獲得する
  - ・・・識字レベルのリテラシーの習得を踏まえ、日本語リテラシーの基本的な知識や技能を習得しつつ、「主体的・能動的に学ぶ態度」を育成することを目的とする
- II 社会で活躍するためのジェネリックスキル（「社会人基礎力」「学士力」「就業力」に共通の能力）を養成する

- ・・・学士課程教育における「問題解決能力」としての日本語リテラシーの育成を目的とする

### Ⅲ 専門教育につながる情報・知識の活用能力を養成する

- ・・・広義の専門教育における学びを支える力としての「書きことばの力」の育成を目的とする

上記の3つの日本語リテラシー習得の重点目標は、大学4年間で習得できればよいわけで、1年次においては上記に掲げた3つの目標の基礎を養うことが重要になってくる。その際、大学で必要とされる文章作成を考慮し、具体的な目標を設定する必要がある。

大学で必要とされる文章作成には、小論文、調査報告型レポート、文献報告型レポート、論文などがあるが、このうち、小論文は大学入試でも書くことが多いため、リメディアル教育も兼ねて小論文の学習は初年次教育として相応しいといえよう。しかしながら、初年次教育というものが単にリメディアル教育に終始してしまってよいわけがなく、あくまでも大学4年間の大きな学びのプログラムの導入・基礎としての役割を果たす必要があり、日本語リテラシー習得も同様である。文献報告は輪読等をもとにしてゼミで行われることが多いこと、また1クラスの人数が36名～50名程度という本学の条件のため、そもそも輪読は困難であること、これに対して調査報告型レポートは高校までの社会科等での自由研究との接続もみられるので、学生になじみがあるということから、調査報告型レポートの作成を2017年度からの具体的な目標と設定した。そして、ゴールに向けて積み上げ式でプログラム（90分/1週×15週）を構成した。積み上げの内容は、先に挙げた3つの重点目標に照らし合わせ、表1のように設定した。

表1 3つの重点目標にそった本プログラムにおける積み上げ内容

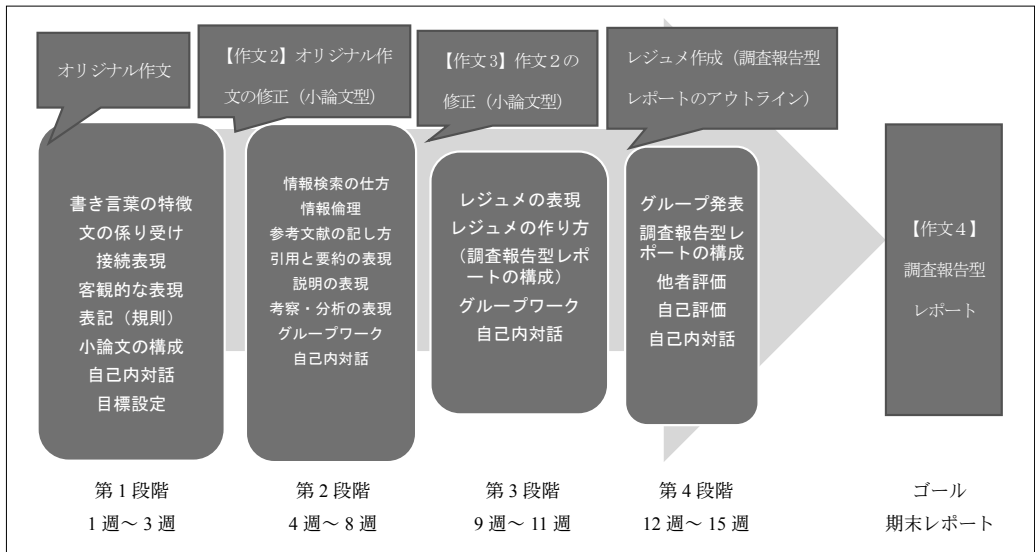
(1) 日本語リテラシーの基本的な知識や技能	(2) 社会で活躍するためのジェネリックスキル	(3) 専門教育につながる情報・知識の活用能力
書き言葉の特徴/文の係り受け/接続詞表現/表記規則/客観的な表現/引用と要約の表現/説明の表現/考察・分析の表現/レジユメの表現/文章の構成(小論文・調査報告型レポート)	グループワーク(他者との対話と協働)/グループ発表/他者評価/自己評価/自己内対話(自己チェック)/目標設定	資料検索の仕方/情報倫理/参考文献の記し方/レジユメの作り方

### 3.3 日本語リテラシーの習得過程

上記の積み上げ内容を、授業内タスクや宿題の形をとりながら学習していき、それぞれの積み上げ内容を確認する形で、同一テーマのもと、グループ発表と、学生個々人が4つの作文を書く

というのが習得方法の概要である。これを図示すると、図1のようになる。このような、一見、従来型の教授法に沿った「書く」という個人作業の積み重ねのように思えるプログラムを、グループワークとルーブリックによる評価の可視化によって、学生の主体的な学び、すなわちアクティブラーニングとして実践していこうというのが本プログラムの狙いとなる。

図1 日本語リテラシーの習得過程



積み上げの段階は、オリジナル作文から作文2までを第1段階、作文2から作文3までを第2段階、作文3からレジユメ作成までを第3段階、レジユメ作成から作文4までを第4段階としている。第3段階と第4段階の区切りとなるレジユメ作成はグループ発表で使用するものとなり、個々人の作文とは質が異なるが、これは作文4の調査報告型レポートの下書き、あるいは練習のような役割を果たす。

以下、段階ごとに授業の概要を示して、各段階の内容とそこでのアクティブラーニングの具体的なあり方をみていくことにする。

### 3.3.1 第1段階

第1段階では、第1回目の授業で授業ガイダンスを終えた後、テーマを与え、作文を作成する。この作文は、教師から何も指示されないで書くものなので、その時点での学生の能力を示すオリジナル作文となる。その後、日本語リテラシーの基本的な知識や技能のうち、書き言葉の特徴、文の係り受け、接続詞表現、客観的な表現、改行の仕方、小論文の構成を学んだあと、オリジナル作文を小論文形式で書き改めるといふ、作文2を作成する。

積み上げ内容の書き言葉の特徴・文の係り受け・接続表現・表記規則・小論文の構成は高校までの復習であり、リメディアル教育としての役割を果たしている。客観的な表現については、大学における文章作成では、エッセイやブログなどとは異なり、客観性、説得力が求められるため、「親がそう言った。」「わたしは～と感じた。」のような表現を使って個人的な体験描写にならないよう、積み上げ内容に入れた。客観的な表現は、もちろん単なる表現にとどまらず、本質的な思考方法や伝える態度、内容の転換にも関わってくるため、初年次教育の基礎として相応しいといえるだろう。これらは各種授業内タスクと宿題を課すことで実践するようプログラムされている。第1段階のタスクと宿題の主な内容は表2の通りである<sup>4</sup>。

表2 第1段階のタスク・宿題内容

タスク・宿題	内容
オリジナル作文	テーマ：大人とは？
目標達成シート	第1段階が終わった段階で、自己の文章作成能力を評価し、今後の授業についての目標を立てる。
作文チェック表(宿題①)	表記・文体・理解しやすい文・文の接続・事実と意見の書き分け、について例文と解説を見ながら、小クイズを解く。
タスク1	悪文訂正1：自分が書いた作文を訂正することを念頭に、文レベルの誤りがある作文(まとまった内容のある文章)を、作文チェック表の項目を参照しながら訂正する。
タスク2	悪文訂正2：文章の構成(小論文型)からみて誤りのある作文の問題点を話し合い、どのように直せばよいのかを考える。
宿題②	オリジナル作文を、これまでの授業内容に照らし合わせて、修正する。

以上のように作文2で求められる小論文の水準は、①主張、②主張の理由、③異なる意見への言及、④異なる意見への反論、⑤まとめ、という小論文の基本構成に沿ったものであり、且つ、学んだ日本語リテラシーの基本的な知識や技能が反映されていることである。そして、学生はオリジナル作文を修正するという作業を通じて自己内対話をすることで、主体的な学びの姿勢を養うことになる。

また、第1段階終了時で重要な役割を果たすのは、リメディアル教育が終わった段階で、自己の文章作成能力を捉えなおし、今後の目標を設定する目標達成シートの記入である。ここで記入した目標は、授業最終日で再度どれだけ達成できたのか自己評価することになる。授業における目標設定は、学生自身が自分自身の課題を見つけ、それを解決するために主体的に学ぶ姿勢を養うことにつながるだろう。

### 3.3.2 第2段階

第2段階のゴールとなる作文3は、第1段階で学んだ小論文の基本構成をふまえたうえで、論拠等、資料に基づいて構成された小論文であり(参考文献も付す)、作文2を進化させたものとな



る。小論文型の文章作成は作文3が最後となり、ここでひとつの完成形となる。

第2段階の積み上げ内容は、日本語リテラシーの基本的な技術のうち、引用と要約の表現、説明の表現、考察と分析の表現がある。大学水準の小論文やレポートを書くためには、一定の資料や文献を参照する必要がある、これらの資料を剽窃にならないよう、出典を明らかにし、他者の考えであることを明示しながら、引用と要約をする知識と技能が必要となってくる。また、小論文やレポートの客観性や説得力を補強するためには、資料の説明やそれをもとにした考察や分析の表現が必要となり、そのための表現を学ぶ必要がある。専門教育につながる情報・知識の活用能力のうち、情報倫理や参考文献の記し方は、日本語リテラシーの基本的知識や技能の引用と要約の表現とあわせて学ぶべきものである。また、情報検索の仕方については、情報倫理とともに大学水準の小論文を書くために必要な客観的な資料を、適切な情報源から収集する方法を学ぶ必要がある。

この段階では、個人が自ら適切な情報源から必要な資料を収集し、それを引用・要約したり、説明したりするという実践と、作文3の作成や、第4段階でのグループ発表にむけて、自分が収集した資料をグループで共有するというグループワークを通じて、主体的な学びを実現させていくプログラムとなっている。第2段階の授業内タスク、宿題は表3の通りである。

表3 第2段階のタスク・宿題内容

タスク・宿題	内容
タスク3	資料として渡された新聞記事について、指定箇所を直接引用、間接引用する練習。
タスク4	誰がどんな新聞記事を持ってきたのか、出典を正確に記し、グループでどの記事が一番興味深いのか等話し合う。
タスク5	発表テーマを考えるためのマッピングと問立てをする。
タスク6	情報検索の資料をもとに、教師がPC画面を見せながら、学生はスマートフォンで実際に指定された信用できる情報源から検索してみる。
タスク7	資料説明の仕方に関する教材を見ながら、宿題で調べてきた資料について、説明・分析・考察・今後の課題を書く練習をする。
タスク8	グループ発表テーマを決定し（「大人」に関連するもの）、なぜテーマを選んだのか、どんな資料を調べる必要があるのかを考える。
宿題③	情報源の出典を正しく書き、発表グループメンバーと共有したい記事について簡潔にまとめ、記事についての自分の考えを書く。
宿題④	総務省統計局、各種白書、新聞記事の中から、発表テーマに関する資料を2つ以上調べ、出典を明示しながら内容をまとめる。
宿題⑤	これまで調べてきたことをふまえて、「大人とは」というテーマで小論文を書く（参考文献付き）

### 3.3.3 第3段階

第3段階のゴールはグループ発表のレジュメとなる。このグループ発表は新しいテーマを設定したものではなく、テーマはオリジナル作文から一貫して同一のものである。レジュメは授業ゴー

ルとなる調査報告型レポートの下書き、あるいは練習のような役割を果たす。

オリジナル作文、作文2、作文3、作文4が個人タスクであるのに対し、レジュメはグループで1つ作成する点がこれまでとは異なる。ここで、グループで1つの文章作成をするというグループワークを組み入れた理由は2つある。第1は、社会で活躍するためのジェネリックスキルを養う目標を実践する場を設けるためである。第2は、最終ゴールとなる調査報告型レポートを書く際に、一人ではそこに至るまでの思考ができなくとも、グループワークを通じて他者との対話を重ねた成果（レジュメ）があれば、それを修正、深化させることで、最終ゴールとなる調査報告型のレポートの作成が可能になるのではないかという本学の学生事情である。言い換えれば、調査報告型レポート作成の過程すべてを一人の力ですることは困難なので、グループの力を借りて、最終ゴールまで到達しようということである。

この段階におけるアクティブラーニングの意義は、個の力で達成できないことを、集団の力で達成するグループワークを通じて、より上位のレベルにグループメンバーを引き上げるといふことにあるだろう。したがって、この段階の成否のカギを握るのは、いかにしてグループワークを成立させるかにあるといっても過言ではないだろう。

表4 第3段階のタスク・宿題内容

タスク・宿題	内容
タスク9	グループ発表のアウトラインシート作成（調査報告型レポートの序論、本論、結論の各要素のポイントを書き、またそこでどのような資料が必要かを書く。）
宿題⑥	レジュメの表現の仕方や、サンプルレジュメを見ながら、自分が担当する発表箇所のレジュメをまとめる。*必ず含めるものは、担当箇所の観点（見出し）/資料とその出典/調べた資料から、どのようなことがわかったのか/調べてわかったことについて、どのようなことを考えたのか
宿題⑦	グループレジュメを完成させる。

### 3.3.4 第4段階

第4段階のゴールは調査報告型のレポート作成となる。そこに至るまでに、第3段階で作成したレジュメに基づくグループ発表がある。グループ発表を行い、また聴衆となるというこの段階におけるアクティブラーニングは、自己評価、他者評価の目を養い、最終レポートの推敲能力を支えることになる。グループ発表後は調査報告型レポートの文章構成を改めて導入し（レジュメ作成過程がこのタスクの下準備となっていることは先に記したとおりである。）、個人でレポートのアウトラインを作成し、教師のチェックを受けた上で、最終レポートを書くことになる。この過程はグループワークという他者との対話によって深化した思考を、もう一度個人に戻し、自己内対話を行うことで思考を深化させる役割を担う。自己内対話を促すための取り組みのなかでも重要となるのが、第1段階の終わりで設定した自己目標をどれだけ達成できたのか振り返る目標達成

シートの記入と、最終レポートとともに提出するレポートチェック表の記入である。第4段階のタスクと宿題の内容は表5のとおりである。

以上述べたことは、一見同じテーマで繰り返し作業を行っているように見えるが、同じテーマでも段階ごとに新しい課題を付け加えながら、レベルアップした作業をこれまで習得したことを組み込みながら習得することが含まれているのである。何事であれ、それぞれを習得するためには繰り返し作業による習熟が不可欠である。日本語リテラシー習得も例外ではないだろう。しかしながら、この4つの段階を通じての繰り返し作業は、文字通りの繰り返し作業ではなく、新しい過程を遂行するために必要な知識や技法の習熟を組み込む形をとる。それは螺旋的な習熟とでもいえよう。そして、この習得過程においては、グループワークによる他者との対話と協働、自己内対話による自己点検と作文の修正、改定を動力とするアクティブラーニングが貫かれるのである。

表5 第4段階のタスク・宿題内容

タスク・宿題	内容
相互評価シート	発表（発表・レジュメ・質疑応答）をグループごとに評価する。
タスク10	最終課題（調査報告型個人レポート）のアウトラインを書く。テーマは大人に関するもので、グループ発表の内容を踏襲してもよいし、新たに自分で調べてもよい。
目標達成シート	これまでの授業を振り返り、当初作成した目標を達成できたか等自己評価する。
最終課題レポート（最終授業終了後の宿題⑧の形となる）	これまで学習してきたこと全てをふまえて、大人に関するテーマで調査報告型のレポートを書く。
文章表現法最終レポートチェック表（レポートとともに提出）	最終レポートを提出する際に、剽窃になっていないかを確認させうえて、以下の項目について5段階で自己評価する。①序論・本論・結論・参考文献の構成があるか。②自分の意見に明確で客観的な根拠はあるか。③グループワークや発表を通じて、様々な意見を聞いたうえで多様な観点からの考察があるか。④参考文献の出典は正確に書けているか。⑤提出物は枚数や資料コピー等、全て指定されたとおりになっているか。⑥文法（係り受け・ねじれ文はないか等作文チェック法参照）の正確さ⑦接続詞や指示詞が適切に使える⑧書き言葉・である体・敬語不使用・客観的な表現が使える⑨他人の意見（引用や要約）と自分の意見の書き分けができていないか

#### 4. ルーブリックによる評価の可視化と成果の確認

本プログラムにおいて、学生の主体的な学びをサポートするもう一つの方法として、ルーブリックによる評価がある。同一テーマの4つの作文とグループレジュメ（＋発表）は、ルーブリックとともに返却される。

ルーブリックは、各評価項目（主張・構成・参考文献・文章表現・レジュメ・発表）について「模範的」「発展途上」「不可」の状態が明記されている<sup>5</sup>ため、どのような状態を目指せばよいのか自覚できる。ルーブリック表そのものは、毎回同じものが使われるが、作文の回数を重ねるご

とに、習得項目が積み重なっていくため評価項目が増える仕組みである。毎回同じルーブリックが使用されるので、あらかじめ次回ほどの項目が評価対象になるのかを告げておけば、学生は次回作文をする際に、「模範的」な状態を意識して書くことができ、また作文を書いた後には、ルーブリックに照らし合わせて作文を自己点検することができる。そして、作文が返却され、ルーブリックの枚数が増えるごとに、以前は「発展途上」だった項目が「模範的」になるなど、授業を通じての成長を学生自身が確認でき、且つ、自己の課題を見つけることにも役立つ。

また、ルーブリックによる評価は学生の主体的な学びをサポートするという利点の他に、評価基準を確立することで、複数の教師が同時に同一プログラムを担当する際の評価のばらつきを抑えることができるという利点もある。この点は、全学必修科目として日本語リテラシー習得プログラムが実施されている以上、クラス間の不公平を防ぐために重要である。そして、学生の成長を可視化できることは、教師にとっても自身の授業を振り返るよい材料となるのである。

## 5. 本プログラムにおける教師の役割

以上見てきたようなアクティブラーニングを中心にした日本語リテラシー習得過程において、教師は、(1) 知識や技能の導入 (2) グループワークの進行補助 (3) 4つの作文やグループ発表、各種タスクのフィードバックを通じての自己内対話の促進、の大きく分けて3つの役割を担う。

知識や技能の導入は、教師の役割としては典型的なものであり、大人数を対象とした場合、講義形態がとられることが多い。多くの知識や技能を大人数に導入するには、講義形態は非常に有益、且つ効率的な授業方法であるが、本学学生の場合、スマホいじりや居眠りということにつながりやすい。アクティブラーニングは、学生に授業時間にきちんと勉強をさせる、という意味でも効果があるといえよう。もちろん、インターネット等のシステムを効果的に利用すれば、知識や技能の導入過程において双方向のやりとりを基調とする授業は可能になってくるだろうが、教育インフラがなかなか追いつかない場合も多い。本学もそうであるため、アナログではあるが、タスクシートを配布し、教師は学生に質問をしながら授業を展開していくことで、学生が授業に参加せざるを得ない状況を作り出すということが必要になってくるだろう。

グループワークにおける教師の役割は、グループの議論を活性化させ、課題を達成するよう導くことであろう。具体的には、①グループワークそのものを成立させる協働に関する指導と、②グループワークの内容(課題)に関する指導の2つがあるだろう。①の場合は、グループワークに参加しない学生に対して、参加させるよう促すことなどがあげられるが、教師が直接促すこともあるが、他の学生にその役割を担わせる、というのも1つの方法であろう。②の場合も、教師が何かを説明してしまうのではなく、学生にどうしてそう思うのかなど、質問の形で考えるように促していくことが必要となろう。いずれにせよ、学生の主体的な学びをサポートする立場に教師はあることを自覚して、前面にでないことが重要であると考えられる。

4つの作文やグループ発表、各種タスクのフィードバックにおける教師の役割は、学生に自己の学習状況を認識させ、学習目標を明確にして学ぶという姿勢を養うことに意義があろう。先述した通り、2017年度のプログラムでは、ルーブリックによる評価方法がこれにあたる。フィードバックに際しては、教師は作文を添削して直すのではなく、学生自身に修正すべき箇所を気づかせるということが大切になる。このことは、日本語リテラシー習得の大きな目標としての「自立した書き手を育てる」を実現する手段となっている。今後の課題として、ルーブリックによる評価と作文などの成果物を使って、学生自身がポートフォリオを作るという活動を取り入れるようなプログラムに発展させることも検討する必要があるだろう。

以上、教師の3つの役割についてみてきたが、いずれの役割においても、教師が前面に出るのではなく、学生が主体的・能動的に学べるような環境（プログラム）を整える、というのが教師の役割の重要な部分を占めてくると考えられる。

## 6. 日本語リテラシー学習継続の必要性

以上、日本語リテラシー基礎習得のプログラムについて、その目標・内容・過程など述べてきたが、アクティブラーニングの実践を通じて、学生が主体的・能動的に学ぶ姿勢や能力（コンピテンシー）を身につけ、「自立した書き手」として成長するならば、このプログラムの目標は達成されたことになるだろう。最後に、日本語リテラシー学習継続の必要性について述べておきたい。

上記したように、初年次教育としての日本語リテラシー習得科目「文章表現法」は、あくまでも日本語リテラシー科目の「3つの重点目標」の基礎に過ぎない。そもそも日本語リテラシーのすべてが半期の授業で習得できるはずもない。「文章表現法」授業で学んだ日本語リテラシーの基礎は、「基礎演習」「演習」等で引き継ぎ、発展させ、卒業時に「3つの重点目標」が習得されていればよいと考える。例えば、基礎では脚注のつけ方などは教えていないし、参考文献の記し方も一般的なものであり、各専門分野の書き方に沿っているとは限らない。これらは各演習科目でゼミ担当教員が、専門科目を題材として実践的に教えていけばよいのである。また、基礎では、リメディアル教育と大学4年間の学びの接続を考え、調査報告型レポートが最終課題として設定したが、4年間での大学での学びを考えた場合、輪読をもとに行われる「文献報告型レポート（発表）」や「卒業論文」などの構成や表現等に関連する日本語リテラシーは、授業内容である専門科目を題材として、演習の担当教員がきちんと教える必要がある。とりわけ年次が進めば、日本語リテラシーと専門科目を別個に分ける必要はなく、専門科目を学ぶことで、日本語リテラシーを高めていくという複合的・螺旋的な学びの場<sup>6</sup>を提供することが大学教員全体の課題となってくるだろう。

そのためにも全教員が、大学4年間での学びの内容と最終ゴールを捉えなおし、各学年の段階のゴールを設定し、科目間の連携を示したカリキュラムを作る必要があるだろう。本学の学生のほとんどは、日本語を母語とし、日本語でものを考え、日々の生活を送っている。母語話者にとっ

て母語は空気のような存在であるため、なかなか気づかないが、母語と母語が支える重みを全ての大学教員は認識しなおし、まずは大学4年間の学びの入り口である日本語リテラシーの基礎で何を学んでいるのかを共有する必要があるだろう。

#### 〔参考文献〕

- 石井英真 (2016) 「今、なぜアクティブラーニングなのか」『神奈川大学高大連携協議会主催フォーラム 第11 回報告書 主体的・能動的な学修者を育成するために』神奈川大学高大連携協議会
- 成田秀夫・大島弥生・中村博幸 (2014) 『大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか』ひつじ書房
- 永井聖剛・櫛井亜衣・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
- 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
- ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ (2014) 『大学教員のためのルーブリック評価入門』佐藤浩章 監訳 (井上敏憲、俣野秀典 訳) 玉川大学出版部

#### 〔注〕

- 1 2001年度岐阜経済大学同科目シラバスより引用。以下の引用も各年度該当シラバスからのものである。
- 2 アカデミックジャパニーズ、ビジネスジャパニーズという分類はもともと外国人を対象とした日本語教育の場からおこったものである。「文章表現法」の授業内容の変遷は、担当教員の変遷とも関連がある。2001年度～2003年度までは、国語学系の教員と新聞記者の経験がある教員が担当していた。2004年から2010年までの日本人学生を対象とする授業では、新聞記者経験のある教員が担当し、2009年度から始まった留学生専用の授業は、日本語教育を専門とする教員が担当した。その後2011年度から2016年度までは、すべて日本語教育を専門とする教員たちが授業担当をした。すなわち、伝統的な国語学系からアカデミックジャパニーズへの授業内容のシフトは、担当教員の専門背景によるところも大きいことを指摘しておく。
- 3 本稿は2017年学内研究報告会(5月24日)での報告をもとに加筆したものである。本稿で引用した担当者の話は、この報告会にあたって引用の承諾を得た前年度の授業報告書からのものである。
- 4 本プログラムは横倉が原案と原課題を提示し、「文章表現法」担当講師5名と意見交換を重ね、原案と具体的課題の修正および補完をした上で実行された。
- 5 後掲資料1参照。資料1として載せたルーブリックは、ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ(2014)『大学教員のためのルーブリック評価入門』を参考にしながら、本プログラムにあわせて横倉が原案を提示し、「文章表現法」担当講師5名と意見交換を重ねて作成したものである。
- 6 各科目を題材にして、科目内容だけでなく、日本語そのものも学んでいくという方法は、年少者を対象とした日本語教育の場ではよく行われている。大学における日本人学生の日本語リテラシーの低下が深刻な問題となっている今、外国人を対象とした日本語教育の成果を取り入れるなどの積極的な教授法の検討を、日本語リテラシー科目担当教員だけでなく、専門科目の担当教員もすべきであろう。日本語リテラシー科目を担当している教員は日本語学、日本語教育学等の語学を専門としてきた教員であるため、大学での専門科目を題材に日本語リテラシーを教えられるほど各専門分野の内容を熟知しているわけではないからである。

〔資料〕

資料1 2017年度文章表現法ルーブリック

	模範的	発展途上	不可	
主張	①筆者の主張がはっきり伝わっているか。	<input type="checkbox"/> 筆者の主張は明確である。	<input type="checkbox"/> 筆者の主張らしきものは書かれているが、曖昧である。	<input type="checkbox"/> 筆者の主張がない。
	②筆者の主張の根拠は十分に示されているか。	<input type="checkbox"/> 筆者の主張の根拠が、様々な観点から複数明示されている。	<input type="checkbox"/> 筆者の主張の根拠は偏っており、十分でない。	<input type="checkbox"/> 筆者の主張の根拠がない。
	③筆者の主張と根拠にずれはないか。	<input type="checkbox"/> 明示されたすべての根拠は、筆者の主張を裏付けるものである。	<input type="checkbox"/> 明示された根拠は筆者の主張を裏付けているものもあるが、関係ないものもある。	<input type="checkbox"/> 明示された根拠と筆者の主張との関係が不明である。
	④筆者の主張とは異なる意見への考察と見それに対する反論はできているか。	<input type="checkbox"/> 筆者の主張とは異なる意見への考察があり、それに対する反論もある。	<input type="checkbox"/> 筆者の主張とは異なる意見への考察があるが、反論がないため筆者の主張が曖昧になっている。	<input type="checkbox"/> 筆者の主張とは異なる意見への考察がない。
	⑤筆者の考察は十分であるか。	<input type="checkbox"/> 様々な観点からテーマを深く掘り下げ、考察を行っている。	<input type="checkbox"/> 観点到偏りがみられるものの、テーマを深く掘り下げ、考察が行っている。	<input type="checkbox"/> 観点到偏りがみられ、テーマに関する考察が浅い。
構成	序論・本論・結論・参考文献の構成が整っているか。	<input type="checkbox"/> 序論において、テーマの背景/テーマを選んだ理由/論点(発表全体を通じての問いかけ)/どのような観点から文章を書いていくのか、が全て書かれている。  <input type="checkbox"/> 本論では、序論で示された問いかけに対して、明示した通りの観点から論が展開されており、問いかけに対する答えが明確である。  <input type="checkbox"/> 結論において、これまでのまとめ/筆者の主張(問いかけの答え)を改めて明示/の2つが書かれている。	<input type="checkbox"/> 序論において、テーマの背景/テーマを選んだ理由は全て書かれているものの、論点(発表全体を通じての問いかけ)/どのような観点から文章を書いていくのか、のうちどちらかが書かれていない。  <input type="checkbox"/> 本論では、序論で示された問いかけに対し明示した観点からの論の展開がなされている/なされていないが、問いかけに対する答えがない/ある。  <input type="checkbox"/> 結論において、これまでのまとめ/筆者の主張(問いかけの答え)を改めて明示/のいずれかが欠けている。	<input type="checkbox"/> 序論において、テーマの背景/テーマを選んだ理由のどちらかは書いているものの、/論点(発表全体を通じての問いかけ)/どのような観点から文章を書いていくのか、のどちらも書かれていない。  <input type="checkbox"/> 序論で明示した観点とは関係のない論の展開がなされており、序論で示された問いかけに対する答えがない。  <input type="checkbox"/> 結論において、これまでのまとめ/筆者の主張(問いかけの答え)を改めて明示/のどちらも書かれていない。
	①適切なところから適切な情報を収集しているか。	<input type="checkbox"/> 指定された情報源、信頼できる情報源から全ての情報を収集している。	<input type="checkbox"/> 指定された情報源、信頼できる情報源から一部の情報を収集している。	<input type="checkbox"/> 指定された情報源、信頼できる情報源から情報を収集していない。
参考文献	②結論の下に参考文献の一覧はあるか。	<input type="checkbox"/> 参考文献は結論の下に一覧にして明示されている。	<input type="checkbox"/> 結論の下に参考文献の一覧があるが不十分である。	<input type="checkbox"/> 結論の下に参考文献の一覧がない。
	③資料の下には出典が書かれているか。	<input type="checkbox"/> レジュメで提示された資料の下には全て出典が書かれている。	<input type="checkbox"/> レジュメで提示された資料の下には出典が書かれているものと書かれていないものがある。	<input type="checkbox"/> レジュメで提示された資料の下には全て出典が書かれていない。
	④参考となる文献(情報)は情報媒体に応じて正しく出典を明示しているか。	<input type="checkbox"/> 書籍・論文の出典を正しく明示することができる。	<input type="checkbox"/> 書籍・論文の出典で、著者名/公刊年/タイトル/雑誌名/出版社のうち1つが欠けている。	<input type="checkbox"/> 書籍・論文の出典で、著者名/公刊年/タイトル/雑誌名/出版社のうち2つ以上が欠けている。
		<input type="checkbox"/> 新聞の出典を正しく明示することができる。	<input type="checkbox"/> 新聞の出典で、新聞名/公刊年/日付/朝刊・夕刊/タイトルのうち1つが欠けている。	<input type="checkbox"/> 新聞の出典で、新聞名/公刊年/日付/朝刊・夕刊/タイトルのうち2つ以上が欠けている。
	<input type="checkbox"/> Web上の出典を正しく明示することができる。	<input type="checkbox"/> Web上の出典で、著者・サイト名/タイトル/URL/最終閲覧日のうち1つが欠けている。	<input type="checkbox"/> Web上の出典で、著者・サイト名/タイトル/URL/最終閲覧日のうち2つ以上が欠けている。	

文章表現	① レポートとして相応しい言葉や文体が使われているか。	<input type="checkbox"/> 書き言葉 / である体 / 連用中止形接続 / 敬語不使用 / 客観的な表現のルールを全て守っている。	<input type="checkbox"/> 書き言葉 / である体 / 連用中止形接続 / 敬語不使用 / 客観的な表現のルールのいずれか1つが守れていない。	<input type="checkbox"/> 書き言葉 / である体 / 連用中止形接続 / 敬語不使用 / 客観的な表現のルールの2つ以上が守れない。
	② 係り受けに問題はないか。	<input type="checkbox"/> すべての文において、係り受けが適切に行えている。	<input type="checkbox"/> 係り受けが適切に行えていない文が1～2文ある。	<input type="checkbox"/> 係り受けが適切に行えていない文が3文以上ある。
	③ 適切な接続詞、接続表現、指示語を使用しているか。	<input type="checkbox"/> 接続詞、指示語、接続表現ともに適切である。	<input type="checkbox"/> 接続詞、指示語、接続表現ともに不適切な個所が所々みられる。	<input type="checkbox"/> 接続詞、指示語、接続表現がほとんど用いられていない。
	④ 筆者の意見と他の人の意見はわかれているか。	<input type="checkbox"/> すべきところに直接引用が正しくできる。 <input type="checkbox"/> すべきところに間接引用が正しくできる。	<input type="checkbox"/> すべきところに直接引用が正しくできているところと、できていないところがある。 <input type="checkbox"/> すべきところに間接引用ができているところと、できていないところがある。	<input type="checkbox"/> すべきところに直接引用をしていない。 <input type="checkbox"/> すべきところに間接引用をしていない。
	⑤ 誤字・脱字、用語の使い方の間違いはないか。	<input type="checkbox"/> 誤字・脱字はなく、用語の使い方もすべて適切である。	<input type="checkbox"/> 誤字・脱字 / 用語の使い方が不適切なところが1つ以上5つ未満ある。	<input type="checkbox"/> 誤字・脱字が多く、用語の使い方が不適切なところが5つ以上ある。
	⑥ 書式は適切か。	<input type="checkbox"/> 適切な位置での改行、一字下げが適切に行われ、句点(。)も適切に使っている。	<input type="checkbox"/> 適切な位置での改行 / 一字下げが行われていない箇所が1つあり、句点(。)が適切に使えていない箇所が1つある。	<input type="checkbox"/> 適切な位置での改行 / 一字下げが行われていない。
レジュメ	① レジュメ特有の表現が使えているか。	<input type="checkbox"/> 体言止め / 簡条書きが適切に使われており、原稿のような状態になっていない。	<input type="checkbox"/> 体言止め / 簡条書きのどちらかが適切に使われておらず、ところどころ原稿のような状態になっている。	<input type="checkbox"/> 体言止め / 簡条書きが使われておらず、原稿のような状態になっている。
	② レイアウト	<input type="checkbox"/> 記号や図表をうまく組み込み、まとまりごとに小見出しをつけ、視覚的効果に優れたレジュメになっている。	<input type="checkbox"/> 記号、図表、小見出しはあるものの、よく整理されておらず、視覚的効果は低い。	<input type="checkbox"/> 記号や図表が全くなく、小見出しも全くない。
発表		<input type="checkbox"/> 発表者が発表内容全体をよく理解しており、質疑に十分に対応できた。(グループ傾向)	<input type="checkbox"/> 発表者は担当箇所の発表内容を理解しているが、発表全体の内容を理解していない者もあり、質疑に十分に対応できていない。(グループ傾向)	<input type="checkbox"/> 発表者は担当箇所の発表内容 / 発表全体内容をよく理解できておらず、質疑に対応できない。(グループ傾向)