

大学初年次における日本語リテラシーの課題
—科目「日本語リテラシー」オンライン授業の記録—

井上功太郎・宮武里衣・粟村正仁

美作大学・美作大学短期大学部紀要（通巻第68号抜刷）

大学初年次における日本語リテラシーの課題 — 科目「日本語リテラシー」オンライン授業の記録 —

Japanese Literacy among First-Year University Students: Records from Online Courses

井上功太郎¹⁾†・宮武里衣²⁾・栗村正仁³⁾

キーワード：日本語リテラシー、初年次教育、オンライン授業、大学生の書く力、引用、論文の語彙

はじめに

本稿は、2022年度前期に美作大学・美作大学短期大学部（以下、本学）で行われた科目「日本語リテラシー」の概要と、その授業の中で明らかになった大学初年次における日本語リテラシーの課題について述べるものである。詳しくは後述するが、この科目は、宮武を中心に複数の教員や職員の協働によって行われたものである。

1. 新教科書編纂の経緯

1. 1. ワーキンググループの編成

「日本語リテラシー教科書ワーキンググループ」は、新教科書作成のために結成された。当時使用していた教科書が2021年度末で使用期限終了となることを受けたもので、2020年9月に第1回の会議があり、以後、教科書完成まで、2回開催された。

メンバーは、教務課長を幹事として、副学長、教務委員2名、科目「日本語リテラシー」の授業担当者3名、その他の教養教育の授業担当者1名の計8名である。

第1回の会議では、新教科書編纂の基本方針を確認した。①大学生に必要な教養を学ぶための教材であること、②1年次セミナー教科書『学びのために』との

連携を意識することの2点である。会議の中で話題になったのは、卒論やレポートの書けない学生が、年々増えているということであった。その理由として、論理的な構成力の弱さ、非連続テキストの読み取り、問いと答えの不整合など、論文を書く上での基礎ができていないのではないかという指摘がなされた。

また、本学の学生の教養的なリテラシーの問題として、敬語をその場に合わせて使えないことや、形式的内容的に不適切なメール、説明の拙さなどが挙げられた。

1. 2. 読む力の問題

日本語の能力は、書く力と読む力、話す・聞く力の三つが螺旋的に絡まって成り立っている。上手に書くためには深く読む力が必要で、読む力は、読むだけでなく書いたり話したりして伸びていくものである。

そこで、新教科書を作成するにあたって、本学の学生の読む力を客観的に測る指標が必要だと考え、「リーディングスキルテスト（体験版）」¹⁾を宮武の授業内で行った。

1. 2. 1. 「リーディングスキルテスト」の概要

リーディングスキルテストとは、「国立情報学研究所を中心とした研究チームが、大学入試を突破する人工知能（AI）の研究を通して開発した、基礎的読解力を測定するためのテスト」²⁾であり、一般社団法人

†責任著者

¹⁾ 美作大学生生活科学部児童学科講師

²⁾ 美作大学非常勤講師（愛知学泉大学准教授）

³⁾ 美作大学非常勤講師

人教育のための科学研究所が提供している。対象によって小学生、中学生、高校生、大学生、専門学校生、社会人という区分があるが、ここでは社会人版を選んだ。選んだのは、無料であることに加えて、日本語リテラシーの指導は、大学卒業後を見据えて行わなければならないと考えたためである。

「リーディングスキルテスト（体験版）」は、6分野7項目から4問ずつの出題がある。それぞれの分野項目の満点は10点であり、それぞれ以下のような力が判定できる³⁾。

【係り受け解析】文の基本構造を把握する力。ビジネスパーソンの平均は6点。

【照応解決】代名詞などが指す内容を認識する力。

【同義文判定】二つの文の意味が同一かどうかを判定する力。ビジネスパーソンならば6点以上が望ましい。

【推論】基本的知識と常識から、論理的に判断する力。6点以上で胸がはれる。

【イメージ同定】文と非言語情報（図表など）を正しく対応づける力。6点でひとまず安心。

【具体的同定】

（辞書）定義を読んでそれと合致する具体例を認識する力。その中で「辞書の定義を用いて新しい語彙とその用法を獲得できる」⁴⁾力。

（理数）上記と同様の力のうち「理数的な定義を理解して、その用法を獲得する」⁵⁾力。6点未満は理数系の定義が読めていなかった可能性がある。

1.2.2. 調査対象、調査時期、研究倫理上の配慮

調査対象 本学2年児童学科38名

本学3年児童学科56名

調査時期 令和3年10月

倫理上の配慮 対象学生には、測定の目的は、新教科書編纂の研究のためであること、個人が特定されないように処理すること、成績などの評価には一切関係ないことを文書で説明し、同意したものが結果を提出している。

1.2.3. 調査結果

各学年の分野項目ごとの平均点は次のようになった（表1）。

表1 リーディングスキルテスト分野別平均点

分野	2年	3年	平均
係り受け解析	7.1	7.6	7.4
照応解決	6.9	7	7.0
同義文判定	5.6	5.7	5.7
推論	5.5	5	5.3
イメージ同定	4.2	3.6	3.9
具体的同定(辞書)	2.9	3.1	3.0
具体的同定(理数)	3.2	3.6	3.4

新井は、「リーディングスキルテスト（体験版）」の分野項目ごとの平均点をすべて記載しているわけではない。分野項目の説明の中で、「係り受け解析」「同義文判定」「推論」「イメージ同定」「具体的同定（理数）」の6分野では、望ましい点数が6点であると示されているが、それ以外の2分野には具体的な記載がない。そこで、「どれも6点を下回っている場合、教科書や新聞、ましてや契約書を正確に読むことが、そもそも苦痛」⁶⁾と記載されていることを手掛かりに、ここでは、全ての分野項目で6点を目安とした。

学年別に見ていくと、2年生と3年生は、どの分野項目についても、似たような傾向を示しており、大きな違いはない。悪く言えば、学年進行とともに読む力が伸びていないということになる。

分野別の結果について、「係り受け解析」では、ビジネスパーソンの平均6点を超えており、語彙に惑わされることなく、文の構造を理解して読む力はあると考えられる。

「係り受け」と「0.685という『中の高』程度の相関関係のある」⁷⁾とされる「照応解決」でも、それと同様である。短い文章で多用される指示代名詞もほぼ正確に読む力があると言えるだろう。

一方で、「同義文判定」は6点を少し下回っている。「同義文判定」は「自学自習をする上で、欠くことの

できない能力」⁸⁾とされている。問題集などの正解と自分の解答が一致しているのかどうかを判別するための力ということになるが、5.6点、5.7点と6点以下になっている。ということは、文章表現についてのセルフチェックが不十分になる可能性があるということである。同時に添削指導を理解できない場合も想定される。

「イメージ同定」「具体的同定(辞書)」「具体的同定(理数)」は、それら以外の分野項目の平均値と比べるとかなり低い値になっている。「イメージ同定」はデータを読む能力であり、これが低いということは、客観的なデータに基づいた考えをもつことが苦手ということになる。また、「具体的同定(辞書)」の低さは、定義文が読めないことになり、卒論やレポートにおいて基本の定義が不明確なまま書き進めてしまうことにもつながりかねない。そもそも、定義設定の意識がないままに、不確定な事実を論拠として卒論やレポートを書く可能性がある。

つまり、この結果を見る限り、本学の学生の読む力の問題は、定義の理解や非連続テキストの読み取りなど、論文作成の前提となる部分の力が弱いということになる。第1回ワーキンググループ会議の話題にあったように、卒業論文やレポートの作成に、学生は苦勞し、教員は指導に苦慮しているという状態を裏付ける結果となった。

1.3. 書く力の問題

学生のレポートに見られる書く力の問題として、真っ先に挙げられるのは、問いと結論が乖離しているということである。

答えとして不適切であるというものもあるが、なかには問いの意味を理解せず、見当外れな内容を書いているものもいる。これには問いの理解という読む力の問題も内在していることが考えられる。

次の問題としては、レポートが決意表明文や感想文、提言などの抒情的な文章になっているという点である。例えば、「児童間の学習格差の原因を述べよ」というテーマに対して「だから、私が教壇に立ったら、

自分の担任しているクラスには格差がないようにできない児童に目を配ってきめ細かい指導をしたい」と決意を述べたり、「児童の学習格差があることは大変悲しいことだと思う」という感想を述べたりするようなものである。レポートが何を書くものかが理解されていない。

そして、段落への意識、句読点の位置、語句の誤用などの基本的な文章表現の基礎ができていない場合もある。教員へのメールに見られる不適切な敬語なども、その一つの例である。

これらの問題については、「3. 科目『日本語リテラシー』授業の中で明らかになったこと」で具体的に述べることとする。

1.4. 新教科書の目次と内容

2021年3月に第2回の日本語リテラシーワーキンググループ会議を開催した。

「1.2. 読む力の問題」「1.3. 書く力の問題」で述べた読む力と書く力の両方の問題から考えて、新教科書は、本学での学生生活で、文章表現を媒介としたコミュニケーション能力を身につけることをその目的とした。その具体として、客観的な記述を基にしたレポートが書けることを目指す内容にすることとなった。

全体を2部構成として、大学生生活で想定される場面での日本語表現、アカデミックライティングの基礎を、それぞれ内容とした。

また、昨今の感染症対策のために、オンライン授業に対応できるように、聞き逃した場合も教科書を読めば確認できるように配慮することとした。教科書の言い回しは口語調とし、具体例を多く入れた。練習問題をワークブックとして教科書とともに持たせ、自宅での解答に柔軟に対応できるように目指した。

目次は以下である⁹⁾。

第I部 豊かな大学生活を送るために

第1章 自己紹介の仕方：簡単でも伝わる方法

第2章 メールの書き方：スマートに依頼する

第3章 ノートの取り方：思考の筋道の記録

- 第4章 説明の仕方：わかりやすく説明するコツ
- 第5章 新聞の読み方：信頼できる情報源
- 第6章 敬語の使い方：円滑な人間関係を築くために
- 第7章 手紙の書き方：定型と気持ち
- 第8章 電話対応の仕方：気持ちのよいやり取り
- 第Ⅱ部 知識人として生きていく礎をつくるために
- 第9章 問いの立て方：自分の興味関心に向き合う方法
- 第10章 情報読書の仕方：あらまし読みのやり方
- 第11章 アウトラインの決め方：「くらべ読み構想シート」利用
- 第12章 構成の仕方：接続語を生かす方法
- 第13章 文献引用の仕方：正しい書き方を身につける
- 第14章 論文・レポートの表現：記号とかなと漢字
- 第15章 論文・レポートになじむ言葉となじまない言葉：論文特有の言葉
- 第16章 文の乱れへの対応：正解を知って正しく書く
- 第17章 レポートの体裁：セルフチェックする習慣

それぞれの章では、章の項目内容だけでなく、例えば、第2章のメールの書き方では、クッション言葉、第12章の構成の仕方では、接続詞というように、項目内容に必要な文章表現に関係した事柄を習得できるように構成した。

2. 科目「日本語リテラシー」授業について

2.1. カリキュラム上の位置づけ

科目「日本語リテラシー」は、大学、短期大学部とも1年次の教養基礎科目の中に選択科目として位置づけられている。半期で2単位である。選択ではあるがどの学科も全員が履修している。

2.2. 対象の学生

宮武らが担当したのは、大学1年生児童学科1組36名、2組36名、短期大学部栄養学科・幼児教育学科合同で63名。これ以外の学科については、別の教員が一名で実施している。

2.3. 授業の方法

学生は教室においてオンラインによる講義を聴講する形式で行ったが、教室にも教員1名、ティーチングアシスタント1名、情報センター職員1名を配置した。

ウェブ会議ソフトはZoomで、教室のスクリーンはZoom画面とし、画面には、教科書やホワイトボードを投影した。ホワイトボードは、指示を板書したり、まとめを書いたり、ワークの間違えの確認などで使用したが、オンラインによるコミュニケーション不足を補うために、指示の確認を記入することが多くあった。

オンライン授業者のパソコン画面で、教室全体が見渡せるように、教室にカメラを配置している。そのため、発表などの指名もオンライン授業者でできた。なお、今年度は半期で1回、対面授業を行っている。

2.4. 授業者の役割分担

授業に関わるもの4名は次のように役割を分担した。

教員A（オンライン） 授業進行

教員B 前回提出されたワークのフィードバック、
教員Aと学生との乖離の防止、机間指導

ティーチングアシスタント

出席確認、机間指導、タイムキーパー、
オンライン授業の受講環境の整備

情報センター職員

情報機器の点検と支援

教員2名とティーチングアシスタントは授業の前日に、オンライン会議をもち、前回の宿題の解答から学生の理解の程度と翌日の授業の進行の確認を行った。この会議によって、授業進行担当の教員Aは、学生がどのように理解し、どんな戸惑いがあったのかを詳し

く知ることができた。また、教員Bとティーチングアシスタントは、次の授業の意図を知り、必要な補助を想定できた。

3. 科目「日本語リテラシー」授業の中で明らかになったこと

今回の課題レポートは、2冊の新書を比較読みして自分の考えを書くというものである。授業の中で情報読み込みの方法を教示し、2回実践している。さらに、レポートの構成については、テンプレートで示し、項目に従って内容を記入していけば一応の形を整えられるようになっている。ここでは、そのような指導を経て提出されたレポートの中から、いくつかの問題を指摘する。

3.1. 段落の問題

提出されたレポートに多かった段落の誤りについて考えていきたい。

3.1.1. 誤りのパターン

文章を書くにあたって、内容のまとまりごとに、改行し、最初の行を1文字下げているというのが、レポートにおける体裁上のきまりになっている。しかし、学生から提出されたレポートでは、このきまりを守っていないものがかなりの数、散見された。

段落に問題のあるレポートは、三つのパターンに類型化することができる。

- a 1文字分下げている。
- b 1文字分下げている。加えて、段落と段落の間を1行空けている。
- c 章の先頭の1行目も1文字分下げている。加えて、章のなかで一度も改行がない。

aのパターンでは、章のなかで、何度か改行がされており、内容のまとまりという意識はもっていると思われる。単純に、最初の1行を1文字分下げるというきまりが守られていないだけであると言える。

bのパターンも、内容のまとまりごとに改行が行われており、段落という意識はあるだろう。ただ、aと

異なるのは、段落と段落の間に1行分、空けている。

段落と段落の間を1行空けるというのは、国語科においては、詩作などを除いて用いられることはない。まして、説明的な文章を書くということにおいて、用いられることはない。要するに、これまでの学習歴のなかでは学ばれてきていないものである。だが、このような書き方は、インターネットのニュースサイトやブログなどでよく見られる。おそらく、普段目にすることの多いニュースサイトやブログに準じて、このような体裁をとっていると思われる。

cは、一つの章に改行が一度も見られないものである。おそらく、段落という意識自体をもっていないだろう。もちろん、段落に厳密なきまりがあるわけではない。そういった点から言えば、一文字分下げているだけで、aと変わらないということもできる。だが、段落は、意味と読みやすさということから設けられるものであるとすると、本来的には、一つの章でいくつかの改行がなされるはずであろう。

3.1.2. 意識が向かない

この科目では、初稿が完成した段階で印刷し、推敲したものを完成稿と一緒に提出をさせている。しかし、段落の最初の1行を1文字分下げるということについて、初稿も完成稿も訂正されることなく提出されている。

最初の1行を1文字分下げるということについては、高等学校までの「作文教育」で繰り返し学んでいるはずである。だが、実際に推敲でそのことに意識が向かないということは、身につけていないということになる。石原千秋も、学生の実態として同様のことを指摘している¹⁰⁾。

3.1.3. 原因と改善のための方策

一つの章に改行が一度も見られないということについては、学生のなかでトピックがはっきりしていないために起こっていると言える。つまり、いま何が話題としているのかということが不明瞭なまま書き進められているという可能性である。仮に、トピックとい

うものがわかっていないとすると、段落というものの範疇を超えて、話す・聞く、読むといった技能にも関わってくる。トピックが把握できるようになるためには、プレゼンテーションや文章の要約など、アカデミックスキルズ全般を身につけていくしかない。

3.2. 引用の問題

次に「引用」の事例を見ていきたい。大きく、「引用」の方法に不適切さがみとめられるケースと「引用」が論拠として機能していないケースがある。

3.2.1. 方法的な不適切さ

まず、「引用」の方法に不適切さがみとめられるケースである。

(1) 中山は学校内でのスマホ依存症予防教育や家庭内での予防対策として、依存症をよく理解し、よく考え、みんなでスマホ依存症のリスクを避けることは、現代人にとって必須の行いであると述べている。

(1) は、「中山は」から始まり、「と述べている」と結ばれている。脚注がなく、文末に参考文献が示されているのみである。

参考文献から引用元を探し出してみると「依存症をよく理解し、よく考え、みんなで力を合わせてそのリスクを避けることは現代人にとって必須の行いであるといえるでしょう」¹¹⁾ と(1)と類似している表現がある。本来、間接引用であれば要約の形をとるはずであり、(1)では、引用元の言い換えになってしまっている。また、引用元の文脈では、予防よりも回復に軸が置かれており、「学校内でのスマホ依存症予防教育や家庭内での予防対策として」というのは、適切であるとは言えない。

また、脚注が示されていても、次のようなケースがある。

(2) それに加え、企業の業績が低迷し若者の雇用情

勢が悪化すれば、結婚や妊娠・出産を先送りする人が多くなる。さらに、少子化も加速するという負のスパイラルに陥っていくことになる⁵⁾。

(2)の文章は、鍵括弧で括られておらず、(1)と同様に間接引用であると言える。「5」は引用文献の番号である。だが、引用元の文章は「その結果、企業の業績が低迷し、若者の雇用情勢がさらに悪化すれば、結婚や妊娠・出産を先送りする人が多くなり、少子化も加速するという負のスパイラルに陥っていく」¹²⁾となっており、本来直接引用を用いるべきである。

(2)のレポートでは、他の箇所でも脚注を入れて、自分の書いたところと引用の箇所を明示しているが、そのような姿勢がない場合には、レポートの大半の部分について間接引用の形をとりながら、実際には直接引用で最後に脚注を示すというやり方でレポートを書いてしまう可能性がある。この場合は「剽窃」と判断されてしまう。したがって、直接引用と間接引用は明確に使い分けるべきであると言える。

3.2.2. 引用の目的

(1)と(2)のケースは、単に「引用」に慣れていないことが原因であるかもしれないが、何のために引用しているのかがわかっていないケースもある。

(3)「いじめの問題は、いじめが起きていることが確認されてから対応するのでは遅過ぎます⁹⁾」「必要なことは空気を読むのではなく、空気を変えることです¹⁰⁾」

「9」「10」という引用文献番号がある。直接引用として、鍵括弧で括られ、脚注もつけられている。形式的には問題がないように思われるが、直接引用の継ぎ接ぎになってしまっていて、要点が見えてこない。

他にも、半ページに及ぶブロック引用をし、どうしてこの引用をしたのかの説明もないまま、また、別の半ページに及ぶブロック引用をしているケースがあっ

た。

本来、「引用」とは、他者の論を自分の論に組み入れ、自分の論の論拠として機能させるものである。そのような前提に立つと、「引用」を自分がどのように論に組み入れていた意図を説明しなければならないだろう。さらには、短い引用であればその文章がどのような文脈のなかにあるのかを説明する必要が出てくるだろうし、長い引用であれば、その文章の解説が必要になるはずである。

例えば、次のような形の引用は適切だと言えよう。

- (4) ここで榎本が提示していたのは、自己イメージは他者がもともと抱いていたイメージを核にしているということだ⁵。だが、これらが正しい場合、はじめに示した「らしくない」と言われる状況は引き起こらないのではないだろうか。他者から発せられたイメージをもとに自己イメージを確立しているのであれば周囲からのイメージを体現している状態である。つまり、「らしくない」行動をとる見込みは少ないと言える。ところが、自己と他者のアイデンティティ認識が違っていると感じる人は存在する。

この後には、疑問に答えるように、自己イメージとのギャップについてのアンケート結果が続いている。

(4)を提出した学生は、「自己イメージは他者がもともと抱いていたイメージを核にしているということ」とすることで、引用文献番号5で示されている榎本博昭(2015)の「他者の視線と自己イメージ」の章の要約としており¹³⁾、それ以降の文章では、榎本の文脈を生かしながら、批判的に検討し、論を展開している。

3.2.3. 本節の結論

ここまで「引用」の方法に不適切さがみとめられるケースと「引用」が論拠として機能していないケースについてみてきた。このうち、後者については、自分の論が展開しているかどうか批判的に検討できていな

い可能性が高い。

3.3. 「論文特有の言葉」の使用

本節では、提出されたレポートにみられる「論文特有の言葉」の使用に関する課題について論じる。なお、「論文特有の言葉」を定義し、分析する際の枠組みとして、ハリデー(Michael Halliday)を中心とする選択体系機能文法理論(Systemic functional grammar)(以下、「機能文法理論」とする)を用いた。

3.3.1. 分析の枠組み

ハリデーは、社会的現象としての言語の機能に着目している。彼にとって言語は、社会的目的を達成するために使用される、意味を構築するための資源である。機能文法理論では、言語が目的を達成するために、どのように用いられるのかを分析しようとする¹⁴⁾。

その分析において、機能文法理論では、社会で認知された、目的を達成するためのやりとりの共通のメカニズムとしての「ジャンル(genre)」という概念を用いる。

今回の分析の対象となる学生のレポートのジャンルは、「論証(exposition)」のジャンルである。「論証」のジャンルについて、機能文法派のデレウィアンカ(Beverly Derewianka)は、広い世界の問題の分析、解釈、評価に関係していると述べたうえで、次のように説明している。

学生の主張は、直感、感情、または偏見から生じる個人的な意見を率直に表現するのではなく、論理的に、根拠を示して主張する必要がある。従って言語は、主観的価値のある(value-laden)選択ではなく、明示的な客観性が強調される¹⁵⁾。

そこでの語彙・文法的特徴としては、①一般的で抽象的な参加者(人より、問題、考え、意見)、②テキストの可能性を広げる様式的表現(modality)の使用、③見解や行為の名詞化(nominalization)などが挙げられている¹⁶⁾。本節では、こうした論証のジャンルの目的を達成するために使用される言語を「論文特有の言葉」として定義した。

以上の理論的枠組みに基づいて、学生のレポートを分析した結果、主として二つの課題が明らかになった。第1に文末の様式的表現に関する課題、第2に名詞化に関する課題である。

3.3.2. 文末の様式的表現に関する課題

様式的表現は、命題（事柄や出来事）に対する話し手の判断を表す。例えば、「明日雨が降るかもしれない」という文では、「明日雨が降る」が命題で、「かもしれない」が様式的表現である。本項では、「と考えられる」や「ということはある」といった、書き手の主張や考察を論じる際に使用される文末の様式的表現に着目した。

学生のレポートには、(1)のような、自分の主張を主観的、個人的なものとして提示する様式的表現が多用される。なお、下線は著者（粟村）が付したものである。

- (1) a よって、自己肯定感と美容整形には強いつながりがあると考える。
- b この時代の子どもたちは絵や日誌を書くときは自分の気持ちを自由に表現できていたのだと思った。
- c 怪物たちの多くが神の血を引いていることが多いことが調べてよくわかった。

論証では、論拠に裏づけられた自身の主張を、客観的に提示するための様式的表現の工夫が重要になる。

このことを、学生のレポートに特に出現した「と考える」を例に検討してみたい。(1 a)にみられる「と考える」は「と考えられる」を使用することによって、客観的に主張を提示できる。というのは、「考える」の場合、書き手を主語として想定でき、主張は書き手による主観的判断として提示される。一方、「考えられる」は、日本語文法では「自発」に分類される。日本語文法学会編『日本語文法辞典』において「自発」は、「(動詞の)ラレル形の意味・用法の1つ。通常意志的に行なわれる行為が、行為主体が意志しないのに

(意志に反して)実現すること」¹⁷⁾と定義されている。つまり「考えられる」を使用することによって、ある物事や状況から必然的に考えが導き出されたという印象を読み手に与え、判断の主体が曖昧にされる。川端元子は、「考えられる」の判断主体は筆者自身だけでなく、その証拠をともにみる不特定多数になっている¹⁸⁾と述べている。よって、自身の見解を主観的判断としてではなく、客観的事実として提示できるのである。

(1 b)、(1 c)の書き手も、それぞれ「と思われる」「ことは明らかである」などを使用して、文脈を考慮しながら自分の主張を客観的に提示するための工夫が必要である。

3.3.3. 名詞化に関する課題

名詞化とは、他の品詞や表現を名詞に変えることである。名詞化について、デレウィアンカとジョーンズ (Beverly Derewianka & Pauline Jones) は、学術的文章において典型的な特徴であると位置づけており、テキストの構造を組織するための要約の手段として使用でき、読み手はテキストがどのように展開しているかに集中できる¹⁹⁾と説明している。また、ナップとワトキンス (Peter Knap & Megan Watkins) は、名詞化は書き手が情報を凝縮し、抽象的な問題に取り組むために使用される²⁰⁾と述べている。

名詞化は、抽象的な問題について論理的に議論するための方略として機能するといえる。

しかし、提出されたレポートの全体的な傾向としては、名詞化が十分に行われているとは言い難い。そのため、文、段落、章の情報を凝縮して論点を展開しながら、結論をまとめていくのではなく、情報をただ列挙することに留まっているレポートが多く見られる。

まずは、名詞化を活用している例から見ていこう。(2)の書き手は、レポートで引用した2人の著者の主張の相違点について言及している。

- (2) 2冊の本の相違点は、非行少年が非行を起こしてしまった原因の考え方である。簡単にまとめ

ると、1冊目は知識が少ないことが原因で、2冊目は親の教育の失敗が原因だと述べているところである。

(2)の導入部で書き手は、論点となる相違点を、「非行少年が非行を起こしてしまった原因の考え方」として、2人の著者の主張を統合し、名詞節を作って提示している。そして、その論拠として機能するそれぞれの著者の主張も、「知識が少ないことが原因」「親の教育の失敗が原因」としてまとめ、提示している。

名詞化を通して、論点と論拠が提示され、テキストの構造も明確である。この後の議論では、提示された論点について、2つの立場から詳しく論じられている。

次に、(3)の論述をみてみよう。

(3)二冊の相違点について論じていく。『ルポ 保育崩壊』では、保育園に女性職員が多いことから産休・育児休暇を取る際に、保育士が人手不足に陥る。加えて、妊娠をした保育士がマタニティハラスメントを受け、「職場流産」が増えていることだ。一方で、『保育園問題 待機児童、保育不足、建設反対運動』では、出産を機に保育士の仕事から遠ざかり子どもが成長し保育の現場へ戻ったときに、保育士としてのブランクがあり自分の年齢が上がったことで体力のなさに気づくことだ。以上が、二冊の相違点である。

この書き手は2冊の本の相違点について、前者の本を「……増えていること」、後者の本を「……気づくこと」と一応は名詞化を用いて提示している。しかし、なぜそのような違いが生じるのかという、相違点の背景にある書き手と著者の視点や立場は示されていない。

3.3.4. 本節の結論

以上、本節では、学生のレポートにみられる「論文特有の言葉」の使用に関する課題について、機能文法理論を分析の枠組みに用いて、論じた。分析の結果は、

学生が、学術的な文脈で要求された方法で言語を使用することに不慣れな実態があることを示している。

ローズ (David Rose) は、学問において学生は、科目に関する書物の内容と、それが表現される学術的言語 (academic language) の様式の両方を、認識、解釈、再現する能力が必要になる²¹⁾と述べている。

3.4. 論拠の問題

レポートに至るまでの構想シートの項目の一つに、「2冊の本の共通点と相違点を踏まえた自分の考え」がある。それがレポートの中では重要な部分で、読書の上に構築された自分の考えを書くこととなる。

3.4.1. 論拠のある例

論拠を引きながら自分の考えを構築できている例は以下である。

(1) 他人とよりよい人間関係を築くために、1冊目では笑顔で接するという〈顔の表情〉が重要だと述べられていた。また2冊目では、相手の考えを受け止めるという〈姿勢〉が重要だと述べられていた。一中略—これらの持っている能力を発揮するためには、〈雰囲気づくり〉という環境的な要素がコミュニケーションをとるには必要不可欠だと考える。「上下関係が強く緊張し、失敗が許されない堅苦しい雰囲気の中では、萎縮し、自由に語れません」⁹⁾だからである。

自分の考えは、資料とした書物の内容を踏まえながら、自分で構築するものである。構築するにあたって、書物から論拠として一部を引用することも多い。引用しながら、その上に構築された自分の考えを述べるものである。

ここでは、得られた知識を利用して、2冊の書物の論を超えて、引用文献番号9からの引用を利用して自分の考えを述べている。

3.4.2. 論拠のない例

いくつか見られたのは、論拠を示さず、自分の「思い」を考へとして書く例である。

(2) このような状況になって子どもを産んだからには子どもが十分に成長し、立派な大人になるまで育てるべきだと考える。育てられないのであれば、子どもを作らず生まなければいい。また、他人と意見が異なる場合や、間違いがある場合は言い合いや喧嘩の方向へと走るのではなく、一度心を落ち着かせ話し合いをし、お互いに受け止め合い考へ直すことが重要なのではないか。

(2) には、「なぜ子どもが立派な大人になるまで育てなければならぬのか」の根拠は示されていないように、仲良く暮らす心構へとして、こうあるべきではないかという自分の「思い」を書いている。読書によって得られた知識が、自分の考へのどこの部分と関係しているのかを提示しないままである。

また次のような例もある。

(3) 私は二冊の本を読んで、幼児のころから本に触れさせていきたいと考えました。一中略一だから、私は、保育士になったときに、強制することなく、絵本にたくさん触れさせていきたいと思います。

(4) 同性愛でも障害者でも誰もが平等で暮らせる世界になることが必要だと思う。同性でも異性でも恋愛対象は変わらないのでそれを間違っているというのは間違えていると思う。一中略一少しでも多くの国でバリアフリーが認められれば差別がなくなると思われる。

(3) は「1.3. 書く力の問題」で述べた「決意表明型」の典型である。本を読んで、自分がどう行動するのかを決意のように述べている。

(4) は、2冊の新書の共通点として「差別を受けている人は人権や生存権が損なわれるような不当な不利益を被っており」「差別によって自分が普通ではないと思ひ込み塞がる」とまとめていることから考えると、差別の広がりや被差別意識から抜け出せない理由なども新書の中から理解していることになる。しかし、それを自分の考への構築材料とできていない。

3.4.3. 本節の結論

本来、論文やレポートを書くということは、書物や論文を読みながら、自分の考への頭の中や紙面上で整理して、文章としてアウトプットするということである。これらの例では、自分の考へや書物や論文から得られた知識を活用して整理するプロセスを身に付けていないと思われる。考への構築するためのワークが必要なのかもしれない。

4. 授業後アンケートの分析

4.1. アンケートの目的

科目「日本語リテラシー」については、今年度は、教科書が新しくなっているうに、授業形態も一般的な方法ではなかった。そのため、来年度は授業の方法など、修正が必要なが予想された。そこで学生たちから率直な感想を集め、来年度以降の指導の参考にしよう前期終了後にアンケートを実施した。教務課が行っている授業評価アンケートとは別のものである。

4.2. アンケートの対象

宮武らによる科目「日本語リテラシー」を受講していた本学大学1年児童学科72名、短大1年幼児教育学科・栄養学科63名の合計135名である。

4.3. アンケート実施日

2022年7月29日(金) 講義最終日

4.4. 研究倫理上の配慮

アンケートはweb上で行い、①目的は教員の研究利

用であること、②使途に同意できない場合は回答しなくてよいこと、③回答しないことや回答内容によって決して不利益を被らないこと、④個人情報を守られることを口頭および文書で説明した後、承知できるものだけがアンケートに答えた。

4.5. アンケートの内容

質問は大きくは3つである。1つ目は教科書と付属のワークブックについてのこと、2つ目は講義方法についてのこと、3つ目は授業内容についてのことである。

設問は以下で、選択肢は4件である。

設問Ⅰ 教科書とワークブックについて

1. わかりやすい言い回しが多い
はい・まあまあ・あまり・少ない
2. 内容に興味をもてる
はい・まあまあ・あまり・もてない
3. 大学生活で役に立ちそうだ
はい・まあまあ・あまり・役に立たない
4. ワークブックで理解の確認ができるのがよい
はい・まあまあ・あまり・よくない
5. ワークブックの問題はだいたいできた
はい・まあまあ・あまり・できない

設問Ⅱ 授業方法について

1. オンライン（宮武）の指導はよくわかった
はい・まあまあ・あまり・よくない
2. オンライン（宮武）は学生の理解に配慮していた
はい・まあまあ・あまり・よくない
3. 教室の教員の指導はタイミングよく行われた
はい・まあまあ・あまり・よくない
4. わからないことを聞きやすかった
はい・まあまあ・あまり・よくない
5. 対面で一人の先生がやるよりもよい
はい・まあまあ・あまり・よくない

設問Ⅲ 授業内容について

1. 役に立ったと思った単元を三つ選んでください。

①自己紹介 ②メールの書き方

③ノートの取り方 ④説明の仕方

⑤新聞の読み方 ⑥敬語の使い方

⑦問の立て方 ⑧あらし読み

⑨くらべ読み

⑩構成の仕方（接続詞の使い方）

⑪論文・レポートの表現（記号やかなの使い方）

⑫論文特有の言葉

2. 難しいと思った単元を上から三つ選んでください。

設問Ⅳ この授業の感想を自由に書いてください。

4.6. 有効回答数

児童学科で受講した72名のうち71名、短大幼児教育学科・栄養学科で受講した63名のうち56名から回答を得た。ただし、短大56名のうち2名は、問3以降回答していないので、問3以降は合計が54となっている。

4.7. アンケート結果と分析

4.7.1. 教科書とワークブックについて

教科書とワークブックについての質問は、大学（児童学科）と短大（栄養学科・幼児教育学科）はおおよそ似たような傾向となった。

教科書の記述については、図1-1「わかりやすい言い回しが多い」で、「はい」「まあまあ」がどちらの学科も9割を超えているので、当初目指した、家庭でのオンラインにも対応できる記述という点では評価されたと思われる。

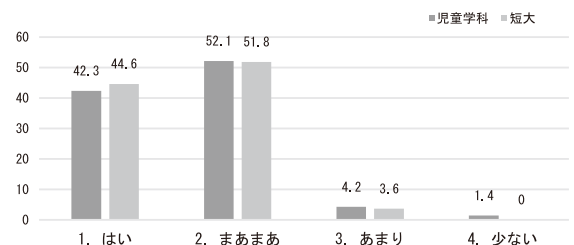


図1-1 わかりやすい言い回しが多い

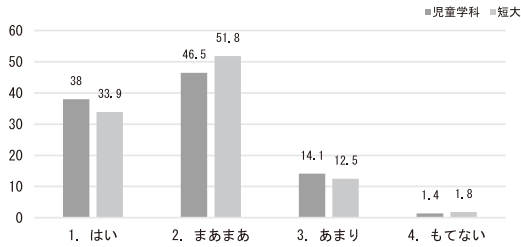


図1-2 内容に興味を持てる

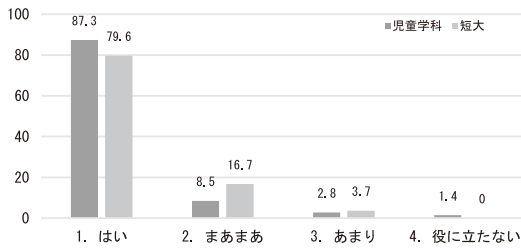


図1-3 大学生活に役に立ちそうだ

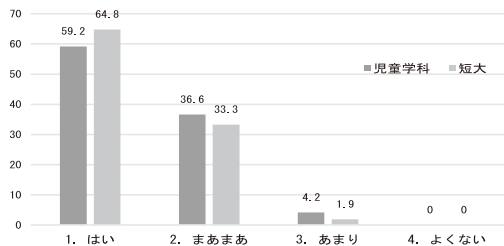


図1-4 ワークブックで理解の確認ができるのがよい

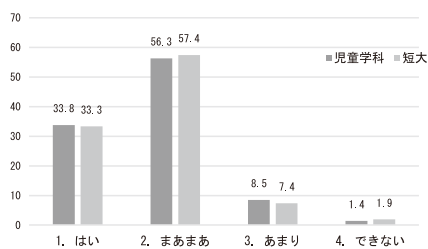


図1-5 ワークブックの問題はだいたいできた

図1-2「内容に興味を持てる」については、「はい」と答えたものが児童38.0%、短大33.9%であるが、図1-3「大学生活に役に立ちそうだ」で「はい」と答えたのはそれぞれ87.3%、79.6%である。強い興味があるわけではないが、大学生活に必要な日本語リテラシーを学んでいるという意識はあると言える。

授業中に行ったワークブックについては、図1-4で「ワークブックで理解の確認ができるのがよい」について、「はい」「まあまあ」の割合が9割を超えている。しかし、図1-5「問題はだいたいできた」について「はい」は大学・短大どちらも33.8%、33.3%と3割程度にとどまっている。ワークブックは授業内での達成感が高いとは言えないだろう。できれば、ワークブックに進む前の段階で十分に理解し、ワークブックは確認として利用するように指導するとよかった。そうすれば授業内で消化したという達成感を持てるはずである。

4.7.2. 授業方法について

授業方法についての回答も、全体的には大学（児童学科）と短大は似通った様相を示しているが、オンラインという授業形態の評価は大学（児童学科）より短大の方が低い。

図2-1「オンライン授業はよくわかった」について、「はい」は大学（児童学科）では45.1%、短大は33.3%、また、図2-5「一人の先生が対面でやるよりもいい」についても、「はい」は大学（児童学科）では54.9%であるが、短大では40.7%と差があった。

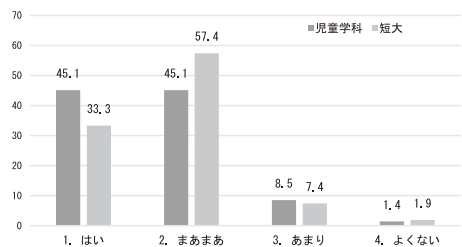


図2-1 オンライン授業はよくわかった

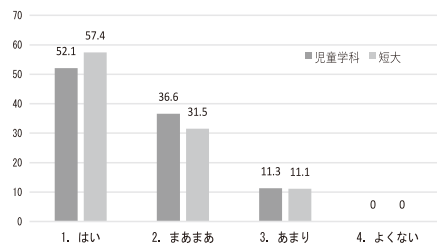


図2-2 オンライン授業者は学生の理解に配慮していた

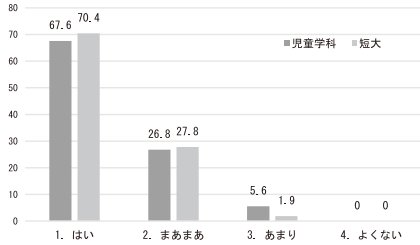


図 2-3 教室の教員の指導はタイミングよく行われていた

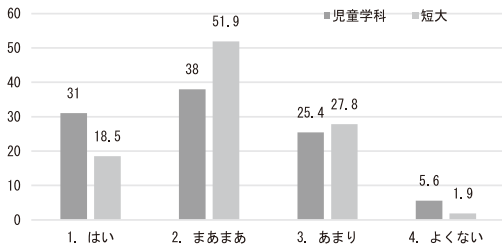


図 2-4 わからないことを聞きやすかった

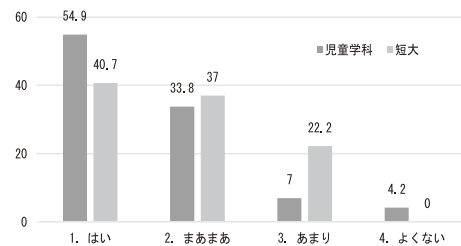


図 2-5 一人の先生が対面でやるよりもいい

この後の質問の自由記述の中で、短大では「オンラインの先生は実際に会ってみると楽しい先生だった」「オンラインではどんな先生かよく掴めていませんでしたが、実際に1回対面でき、どんな先生に教えてもらっているのか分かり、嬉しかったです」という記述に見られるように、教員のキャラクターを知りたい、人として関わりたいという気持ちが、短大では強かったのではないだろうか。

また、学生の図 2-1 授業理解や、図 2-3 指導のタイミングの評価は、短大の方が大学（児童学科）よりも高いが、実際に図 2-4 「わからないことを聞きやすかった」では、「はい」は大学（児童学科）31.0%、短大18.5%と短大では2割に満たなかった。オンライン授業者から、質問の呼び掛けをもっと頻繁

にすべきであった。

全体的には、図 2-5 「一人の先生が対面でやるよりもいい」については「はい」「まあまあ」を入れれば、大学（児童学科）では9割近く、短大では8割近い評価があった。今年度の変則的な授業形態は学生の評価は高かったと判断してよいものとする。ただ、対面で複数の教員がする授業との比較をすれば、評価が違った可能性もある。

4.7.3. 単元について

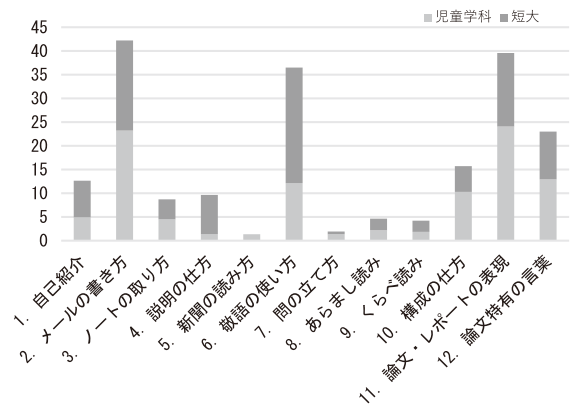


図 3-1 役に立ったと思った単元

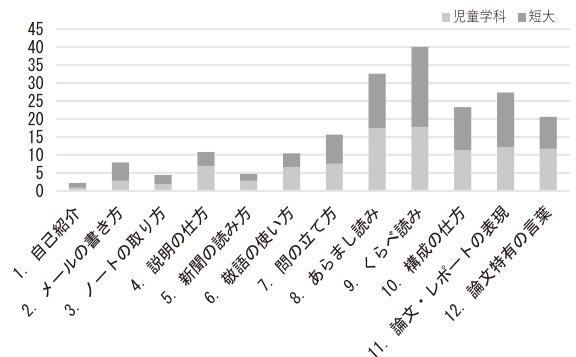


図 3-2 難しかったと思う単元

単元別の評価については、第2章「メール」や第6章「敬語」などの日常生活での日本語リテラシーの分野で評価が高いものもあるが、第11章「論文やレポートの表現」や第12章「論文特有の言葉」というアカデ

ミックライティングに関わるものについても、有用感をもっている。どちらも文章表現の単元で、本の読み方を目的とした第8章「あらまし読み」、第9章「くらべ読み」については、難しく、役に立たないという評価となっている。書くためには読むことが前提であるという意識を持たせることや、読みの必要を感じられるような内容にしなければならない。

4.7.4. 自由記述

自由記述から、代表的なものを引用する。() は学科を表している。

① 3人指導体制への安心感と質問のしやすさ

「先生が実際にここに2人いたので、質問しやすかった。1人だとなかなか手をあげて聞くことができないのでよかったです。」(児童)

一般的な授業では、授業者は一人であるため、質問をすれば授業を遮ることになり、衆目にさらされることを気にしなければならない。しかし、オンライン授業者は画面の向こうにいるので、そういった心配がないという利点がある。目立つことを嫌う現代の学生の気質に合った方法なのかもしれない。

② 即時性と実用感の観点から

「個人的に今後の役に立つだろうと思った項目には関心があり、授業に取り組む姿勢が良かったけど、関心のない項目の授業では、授業に取り組む姿勢があまり良くなかった。」(児童)

児童学科の中でも1組は、役に立ったと思う章として、「論文・レポートの表現(記号やかなの使い方)」が23.4%と最も高く、「ノートの取り方」「説明の仕方」「新聞の読み方」「問いの立て方」がそれぞれ1.6%であった。

児童学科2組は、役に立ったと思う章として、「メールの書き方」「論文・レポートの表現(記号やかなの使い方)」がそれぞれ23.6%と最も高く、「あらまし読

み」「くらべ読み」を選択した学生はいなかった。

短大では、役に立ったと思う章として、「敬語の使い方」が24.1%で最も高く、「問いの立て方」が0.6%、「新聞の読み方」を選択した学生はいなかった。

これらの結果と「難しかったと思う単元」の結果から考えると、学生にとって、即時かつ実用性が高いと判断されるものが、高く評価される傾向にあるとすることができる。「メールの書き方」や「敬語の使い方」「論文・レポートの表現(記号やかなの使い方)」などは、すぐにでも活用できるものである。

逆に、「新聞の読み方」などは、新聞それ自体が、他のメディアに代替可能であり、即時性が高くても、実用性に乏しいために、低い傾向があるのであろう。

その点から言えば、この項目において、「問いの立て方」「あらまし読み」「くらべ読み」が、役に立ったと思った章として選択されないのは、初年次の学生たちにとって、レポート作成や卒業論文の執筆ということが念頭に置かれつつも、「即時性」を感じられず、切実な問題として内在化されていないためであろう。

新しい人間関係を作るために必要な自己紹介や、大学の教員とのメールのやり取りなど、学生の考えではすぐに役に立つ知識ということになる。しかし、学究に必要なのはアカデミックライティングの分野である。実用的で即時的なものしか学びたくないという学生たちには、アカデミックライティングは、レポートが課題として出される学年まで待たないといけないのかもしれない。

ここから、前期は生活に役立つ日本語リテラシーを、後期にアカデミックライティングをとった具合に分割したカリキュラムであることが望ましいとも言える。

③ 教科書の利便性

「レポートの書き方が全然わからなかったけど、教科書を読んでやってみるとできたりしたので、教科書は捨てずに取っておきたいです。」

(児童)

この学生は復習の時に教科書を利用したようであるが、復習や聞き逃した時に利用できるように意図して執筆したことが有効であった。

④国語科との違いの実感

「私は、文を作ったり上手に言葉で伝えることが苦手で国語はとても難しい存在だったけど、この授業を通してその感覚は少し無くなりました。」(幼児教育)

高校では、2022年以降は新学習指導要領のため、国語科で実用的な文章や「話す・聞く」を中心とした単元も多くなっている。しかし、それまでの国語科では、文学教育偏重であった感が否めない。国語と日本語リテラシーの違いを理解しているということは、科目「日本語リテラシー」の目的がわかっていることになるだろう。

おわりに

今年度の科目「日本語リテラシー」の授業は、教科書も新しくし、授業の体制もオンラインということで、不安を抱えて開始したが、アンケートを見るかぎり、一定の成果があったと考えている。しかし、学期末課題のレポートに見られるように、文章表現上の問題は、この授業で払拭できたわけではない。

科目「日本語リテラシー」で学ぶ、言葉に関する内容は、高校までの国語を中心とする教科の中で学んできたものもある。しかし、国語の授業で習得できる部分はほんの一部であり、言葉に関する力は、日常生活で何度も反復しなければ身に付かない。

「あらまし読み」をするにあたって、興味のある新書を持参させた時に、学生たちが持ってきた本の中には、ハウツーものと言われるような雑学分野が多く見られた。学生たちの生活の中では、生き方や社会問題、科学的な興味などの青年期に抱く人生の課題を、書物で解決したいという意欲は薄らいでいるのかもしれない。言葉を読んだり、聞いたり、話したりするよりも、画像や映像を見ることが中心となっているのは抗えな

い事実である。

言葉を読み、書き、聞き、話す機会が急速に薄れている大学生にとっては、大学で学ぶ「日本語リテラシー」は今後ますます貴重な学習の機会となるであろう。

註

- 1) 新井紀子 (2019) 『AIに負けない子どもを育てる』東洋経済出版社、pp.50-78
- 2) 一般社団法人 教育のための科学研究所「ごあいさつ」〈<https://www.s4e.jp/about-s4e>〉(2022.10.12最終閲覧)
- 3) 新井紀子 (2019) 同上書、pp.83-96
- 4) 一般社団法人 教育のための科学研究所「設問の特徴と例題」〈<https://www.s4e.jp/example>〉(2022.10.12最終閲覧)
- 5) 一般社団法人 教育のための科学研究所「設問の特徴と例題」同上 (2022.10.12最終閲覧)
- 6) 新井紀子 (2019) 同上書、p.79
- 7) 新井紀子 (2019) 同上書、p.85
- 8) 新井紀子 (2019) 同上書、p.88
- 9) 宮武里衣(2022)『大学生のための日本語リテラシーとレポートライティング』ナカニシヤ出版、pp.ii-v
- 10) 石原千秋 (2006) 『大学生の論文執筆法』ちくま新書、pp.32-33
- 11) 中山秀紀 (2020) 『スマホ依存から脳を守る』朝日新書、p.222
- 12) 河合雅司 (2021) 『未来のドリル コロナが見せた日本の弱点』講談社新書、p.57
- 13) 榎本博明 (2015) 『〈自分らしさ〉って何だろう』ちくまプリマー新書、pp.50-53
- 14) Halliday, M. (1994). An introduction to functional grammar (2nd ed.). Edward Arnold. (M. A. K. ハリデー (2001) 『機能文法概説－ハリデー理論への誘い－』山口登、笈壽雄 (訳)、くろしお出版)
- 15) Derewianka, B. (2020). Exploring how texts

- work (2nd ed.). PETAA. (この著書にはページ番号が付されていない。)
- 16) Derewianka, B. & Jones, P. (2016). *Teaching language in context* (2nd ed.). Oxford University Press, pp.240-248
- 17) 日本語文法学会編 (2014)『日本語文法辞典』大修館書店、p.258
- 18) 川端元子 (2013)「大学生のレポートに出現する「思う」と「考える」の機能について－伝達の側面から見た問題点－」『愛知工業大学研究報告』第48号、p.83
- 19) Derewianka, B. & Jones, P. op. cit., pp.307-310
- 20) Knap, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. University of New South Wales Press, p.190
- 21) Rose, D. (2005). *Learning to read, reading to learn*. Submission to the National Inquiry into the Teaching of Literacy (Submission No. 315), Department of Education, Science and Training, The University of Sydney, p.3