

## 2016 年度「大学生のための文章表現」報告 — 「だれに、何を、どのように」の観点から —

鈴木 庸子

### はじめに

2016 年度春学期および秋学期に開講された「大学生のための文章表現」(Academic Writing in Japanese : ACW、以後 ACW) のコースについて報告したい<sup>1</sup>。本コースは日本語教育プログラムの中の母語・継承語としての日本語教育のトラックで、日本語特別教育 3 を修了した学生のために組まれた、自由選択のコースである。ただし、別途の手続き(次節参照)によって上記学生と同レベルと判定された学生に対し、受講を認めている。

コースオファリングに掲載されているコースの概要と目標は次の通りである。

#### 【概要】

日本語特別教育プログラムは、母語/第 1 言語/継承語として日本語を学ぶ学生のためのプログラムである。このコースでは、論証型レポートの書き方を学び、作成することにより、論文作成の方法を学ぶ。週 3 時限。日本語特別教育 3 および日本語特別教育漢字 3 または同等のレベルを既修のこと。

- ・日本語で行われる大学の授業に参加して課題が達成できるように、即応能力をつける。
- ・日本語による文章表現の上達、論文の書き方の習得をする。

#### 【学修目標】

- 1) 適切で、正確な文章表現、言語形式が使用できるようになる。
- 2) 読み手に分かるように、筋を立て、論を運ぶことができるようになる。
- 3) 様々な文章の分析を通して、文章の構成が理解できるようになる。
- 4) 制限時間内に明瞭でまとまった文章が書けるようになる。

(国際基督教大学シラバス (コースオファリング) 2016 年度より)

本報告は、このような枠組みで開講されたコースを運営・実施しながら、観察によって把握した学習者の状況、学習者に合わせて選択した学習項目および学習方法について報告を試みる。すなわち、「だれに、何を、どのように」教えたかという観点からコースを振り返り、コースの課題について指摘したい。

報告に入る前に本学の語学教育の全体像について簡単に触れておく。本学の語学教育は 4 月に入学する学生を対象とした必修の英語教育 (English for Liberal Arts; ELA)、9 月に入学する学生を対象とした必修の日本語教育 (Japanese Language Program: JLP) を 2 本の柱とする。JLP は、さらに留学生対象の外国語としての日本語教育のトラック、帰国学生を対象とした母語・継承語としての日本語教育のトラックに大別される。後者が日本語特別教育 (Special Japanese: SJ) であり、本稿で報告する ACW の履修要件となっている。なお、SJ は、プレースメントテストによって SJ1、SJ2、SJ3 の 3 レベルに分かれ SJ3 までが卒業要件である。SJ1 の前に外国語としての日本

語か母語・継承語としての日本語かの判別が難しいレベルの学生のためのコースがある。

## 1. 「だれに」

本コースが対象とする学習者は、カリキュラムの設計上は JLP の日本語特別教育 3 (Special Japanese 3、以後 SJ3) を修了した学生および日本語特別教育プレースメントテストで SJ3 修了レベル以上であると判定されて受講を免除された学生である (以後 SJ3 修了生)。ただし、上記の条件を満たさなくても、日本語力が同等と判断された学習者に、本人の希望により受講を認めている。そのようなケースに該当するのは、4 月に入学した学生のうち、一般入試以外の選抜によって本学に入学し、高い英語力を持っているために ELA (English for Liberal Arts) の科目の一部を免除されている学生である。これらの学生に対し、入学直後の春学期末に日本語力を判断するテストを実施してその結果を学生に通知し、学生の希望があれば ACW の受講を認めるという手続きになっている<sup>2</sup>。本報告ではこのケースによる受講生を ELA 学生と呼ぶことにする。

SJ3 修了生と ELA 学生の両者について、①語彙・文法力や文章表現力のような日本語力、②レポートなどの文章作成に関する作法の習熟、③世間知という 3 点から筆者の観察をまとめると、表 1 のような特徴がみられる。これらの特徴の違いは、両学生群の学習背景の違いによっている。

表 1 SJ3 修了生と ELA 学生

	SJ3 修了生	ELA 学生
日本語力 (語彙・文法力、文章表現力)	文体の違いの認識と使い分けが苦手。複文など文が長くなるときにねじれ文があらわれやすい。	まだ日本語を磨いていく余地がある、という認識は本人にも教授者側にもあるが、何をどのように磨くとよいか、具体的に特定しにくい。
文章作成に関する作法	基本的な知識は SJ3 までに習得している。インターナショナル・スクール卒業生の場合は高校の英語教育の中で英語の文章作法に習熟している。	日本の教育制度で中学高校時代を過ごしている場合は、国語教育の作文指導を受けている。本学の英語教育 (ELA) を修了した 2 年次生の場合は英語の文章作法に習熟している。1 年次生の場合は学習途上である。
世間知	日本国内で生育したのか、海外から帰国して本学に入学したのかによって世間知に違いがある。(ここで述べる世間知とは教育制度、政治制度、社会問題、社会習慣などに関する知識)	日本の教育制度で中学高校時代を過ごしている場合は、世間知について、教育上意識することがない程度に、教授者と知識を共有している。それ以外の場合は、知識の量に幅がある。

さらに、両グループの違いを考えてみると、両グループの学習者特性について教授者側の知識や把握度合の違いがある。SJ3 修了生は、いわゆる帰国子女学生として、日本語教育プログラムが 1960 年代から対象としてきた学習者群であり、その日本語力の特徴についてプログラムの中に知見の蓄積がある。かつ ACW 受講までの SJ1,2,3 のコー

スを複数のプログラム教員が担当し、SJ 免除の学生を除いて、当該の学習者グループの学習歴や傾向を把握している。また SJ3 修了生の大学入学以前の日本語学習の背景は、日本国内や海外のインターナショナル・スクールにおける日本語科目、あるいは国際バカロレアの日本語科目というケースが多いことも担当教員が理解している。これに対して、ELA 学生は、日本国内の一般高校出身で本学 4 月生対象の ELA を受講中または修了している。小学校・中学校時代の一時期に海外在住、あるいはインターナショナル・スクールで学んだなどの理由で英語力が高い反面、日本語力に何かしらの心配がある、という状況の学生である。この「何かしらの心配」が具体的にどのようなもので、その心配を取り除くための具体的な学習項目、指導方法について、日本語教育プログラムの中に蓄積された知識がないとあってよい (表 2)。

表 2 SJ 修了生と ELA 学生に対する教授者側の知識の違い

	SJ3 修了生	ELA 学生
高校までの学習歴	次のような学習歴について、教授者が概ね理解しているが、これは日本語教育プログラムの中の経験的な知見の蓄積による。 【9 月入学の条件を満たす学習歴。インターナショナル・スクール、海外の現地高校卒業生。それぞれの学習機関で日本語教育のコースを受講している場合もある。また国際バカロレアで日本語等の科目を修了している場合もある。欧米型の文章作成法を英語で学んでいる。】	次のような学習歴について教授者が理解しているが、その知識は教授者自身が受けた教育経験に基づく。 【日本の学校教育制度における高等学校までの国語教育を受けている。ただし、小学校から中学校にかけての一時期に海外またはインターナショナル・スクール等で教育を受け、全期間を一般の公教育で過ごした場合に比べると英語力が高い。文章作成法としては起承転結や三段論法について知識がある。】
ACW 受講までの学習歴	教授者は次を熟知している。 【SJ1～SJ3 および SJ コア、SJ 漢字のコースを通して、漢字、日本語語彙、日本語文法、文章作成法として簡単なレポートの書き方、レジメの書き方、発表のしかた、新聞記事や雑誌記事、新書などの文章読解を学んでいる。日本歴史、日本経済、日本政治などの基本的な知識に触れている。】	教授者は次を概略として理解している。 【ELA を 1 学期または 3 学期以上学んだ段階で受講。ELA で英語教育としての文章作成法を学んでいる。ELA を 1 学期め終了後であるか、3 学期間終了しているかによって、英語による文章作成の経験が変わる。1 学期め終了後の場合は、JLP の ACW と ELA の文章作成が本学秋学期に同時進行する形になる。】

## 2. 「何を」

本コースの中心的な学習課題は、コースの目標にかかげられているように「大学生のための文章作成の作法」であり、「大学生のための」というところからわかるように主に論文やレポートの執筆が主眼となっている。この課題を達成するためには、対象受講生の特性から「日本語語彙・文法、文章表現、文体の知識と習熟」が必然的に学習内容となる。そのうえで、文章表現力をあげるためのインプットとして多様な日本語に接する必要がある、その前提として「世間知をあげるための現実社会とのつながり」を伏線的に学習項目の一部として意識した。この 3 項目の概略は以下のとおりである。

### 1) 論文執筆のための文章作成法

文章作成法は、論文執筆のため作法として、論文の構成、問いと答え、アウトライン、引用の仕方と文献リストの書き方をあつかい、ワープロの文書作成の作法として、文書の形式（フォント、文字サイズ、マージン、行間などの整え方）も含めた。これらは、SJ3 修了者は、SJ3 において既習であるが、ELA 学生にとって未習事項である可能性を配慮して項目に含めている。

### 2) 日本語語彙・文法、文章表現、文体

日本語の語彙・文法としては、主に接続詞、接続表現、文末表現を扱った（表 3）。文章表現としては、普通体と敬体、読者に語りかけるようなやわらかい文章と、事実や自分の意見を一方的に叙述するタイプのかたい文章の違いをあつかった。また日本語一般として、起承転結の文章構成、日本語の文章の種類やタイプを紹介した。文章の種類の中でも特に、学生・教員・職員を含めて大学構成員を対象として書かれた種々の文章をとりあげた。具体的には同窓会発行の卒業生講演会講演録、学内研究所が発行する研究誌やスタディー・ツアー報告書、学生有志グループの編んだ芸誌、学内のニュースレターなどである。これらは、内容の読み取りを目的としてではなく、自分たちが執筆する可能性のある文章のサンプルとして紹介した。このような文章表現を学習内容に含めた理由は、卒業後に社会から期待される日本語力の一部だと判断したためである。そのほかに要約文と名詞止めなどのレトリックを扱った。

表 3 日本語の学習項目（例）

	項目
接続詞	あるいは、いうまでもなく、いっそ、かくして、せめて、まして etc.
接続表現	～ものなら、～ものなら、～ないかぎり、～ばこそ、～ものを etc.
文末表現	～ざるをえない、～をよぎなくされた、～べからず、～～にはあたらない、～にこしたことはない etc.

『改訂どんときどう使う日本語表現文型 500』（友松ほか、2013）、『ベネッセ表現読解国語辞典』（沖森・中村編、2004）機能語部 2 頁～42 頁を参考に抽出した。

### 3) 現実社会とのつながり

現実社会とのつながりを「学習項目」あるいは「学習内容」として取り立てることは、語学の授業としてなじみがないと思われる。本コースでも、シラバスにのせるなどの項目立てはせず、授業内容の伏線として授業で使用した読解用の記事やテレビ番組を通して、「偶然学習」として習得されていく内容だとの認識であった。具体的なトピックはその学期の学生の興味関心に関連させ、また時事的な問題を取り上げるなど学習者が生きている現実社会の「現在進行形の」できごとを素材にした。そのため春学期と秋学期で異なるものとなった。各人が独力で学び続けることができるような方略（オンライン

で見ることができる動画のサイトなど）もこの中に含めて考えた。

### 3. 「どのように」

前節で示した学習項目ごとに指導の方法を概観する。1)「文章作成法」は1学期を通して行うプロジェクト型の指導、2)は知識の提供と演習とそのフィードバックという演習型である。3)は明確な方法を明記せずに偶然学習として知識を提供していくもので、仮に偶然学習型と名づけておく。

#### 1) 論文執筆のための文章作成法：プロジェクト型

授業の時間割は、週1時限プラス週2時限合わせて3時限ある。ほかに学生から見て週1回、その時の必要に応じて1回15分から1時間程度の個別指導がある。この3時限プラス個別指導の中で、中心になるのは論文執筆のための文章作成法の授業である。

論文執筆のための文章作成法の授業は、1学期をかけてステップを踏んで進めていくプロジェクトである。各ステップを表4に示す。

表4 論文執筆のための文章表現法のステップ

ステップ	学習者の活動	教授者側からのスキュフォールディングすべてのステップで必要な場合には相談にのる。
1	課題（レポート執筆）の説明を聞き、テーマを考えるためのアイデアマップを書く。	1学期間のスケジュールと見通しを説明する。アイデアマップの意見交換の機会を与える。
2	テーマを探す。	図書館の雑誌書架を案内しデータベース検索方法を教える。
3	テーマをクラスメートに説明し感想・意見を求めたうえでテーマを絞り込む。	自分の考えを他者に説明する機会を与えてテーマの絞り込みを助ける。
4	レポート作成に必要な資料を集める。	適切な資料が十分集められているか確認し、行き詰まりがあるようなら相談にのる。
5	構想マップをもとに、レポートの目的、問いと答えを言語化し、レポートの構成（アウトライン：序論・本論・結論、主張と論証）を書く。	レポートまたは論文のモデルを示す。目的、問いと答え、構成のそれぞれについて適切に言語化されたか確認する。
6	レポートを執筆する。執筆にあたり、注、参考文献、引用の書き方、ワープロ文書の形式など技術的な知識を身につける。	注、参考文献、引用の書き方、ワープロ文書の形式を指導する。執筆のスケジュールにそって、技術的な面でも問題なく進められているか見守る。
7	初稿完成。	初稿を読み必要な指導をする。
8	初稿へのコメントを参考に最終稿を執筆し、提出。	提出日に合わせて執筆が進んでいるかを見守る。

表4のステップ5までが執筆準備、ステップ6から実際の執筆にとりかかる。見てわかるように、執筆準備の中にこまかいステップをもうけて着実に執筆にとりかけられる仕組みを作り、授業内と自宅学習を組み合わせた活動としている。また、そのステップ

ごとにスムーズに次のステップに進めるように相談の機会を設けてある。

実際の執筆には授業時間を使うのではなくすべて自習となる。執筆の過程は学習者によりさまざまで、学習者にあわせて相談にのる。筆者の観察では、本論を中心に書き、結論、序論とまとめる場合、序論を練った上で本論を書く場合などテーマや資料のタイプによって異なる。序論に目標規定文（レポート・論文の目的）が明確に示されていることは重要だが、本論を書き進める間に変更されることもある。間を行きつ戻りつする場合もあり、その過程の中で執筆者の思考の広がりや深まりがみられ、論点も整理されていく様子が観察される。すなわち、ステップ7から8にかけて学習者の活動とスキャフォールディングの内容は非常に複雑で時間のかかる作業となる。

## 2) 日本語の語彙・文法、文章表現等：演習型

日本語の「接続詞、接続表現、文末表現」および「文体」について、学習者の知識を確認した。外国人のための中・上級日本語文法練習帳である『どんなときどう使う日本語表現文型 500』（友松ほか 2013）から、文接続と文末に関係するものを選び「知らない」「使えない」項目を学生に抽出してもらい、それらについて解説した。さらに、接続詞や接続表現の練習問題を作成して、授業内でいっせいに練習した。表5にサンプルを示す。これらの練習は、学期を通して毎週少しずつ授業時間内に行い、その場で答えあわせをする形をとったが、宿題の課題とし個別指導で弱点を補強した例もある。練習問題作成にあたってのコツとして、難易度の異なるものを混在させた。個々の表現を学生が知っている度合（聞いたことがあるが使えない、よくわかる、聞いたことがないなど）

表5 文接続の練習

文の接続の練習
【           】には、グループとして、次のどれかが入ります。入れてみてください。そのうえで文を完成してください。↓
↙
假定  理由  展開  逆説  並列  累加
↙
【           】
1. 自分の能力に自信を持つべきだ。そうすれば _____ ↙
2. 自分の能力に自信を持つべきだ。そうでなければ _____ ↙
3. 何も食わずに生きていけるものなら _____ 。 ↙
4. 人間は働かないかぎり _____ 。 ↙
↙
【           】
5. 秋が深まり気温も下がってきたせいで _____ 。 ↙
6. 秋が深まり気温も下がってきたからこそ _____ 。 ↙
7. 決断力のあるAさんのことだから _____ 。 ↙
↙

が表現ごとに異なること、すべて未知のものを練習するよりも、使える表現を確認しながら自分の弱点に気づくほうが、気持ちよく学べるのではないかと考えたためである。

文体については、いくつかの方法を試みた。

- ① 文章表現の練習として自由に書いてもらった文章は自然に敬体が多用されたため、常体にタイプし直す。
- ② 敬体で語られたインタビュー記事の内容の要約を常体で書く。
- ③ 執筆中のレポートの補足資料をインターネット記事から探し、その中で話し言葉で書かれたものを書き言葉に直して要約する。

一般の書く力の養成のために「学生が将来書くことになるだろう」と想定した文章は「新聞のコラム記事」「学内新聞などに載せる後輩へのメッセージ」などである。文章は起承転結の文章構成のエッセイ、序本結の3段構成の意見文などを1コマの授業内に執筆させ、個別指導時間に問題点を指摘しながら返却した。主述の乱れや語彙選択の微妙な誤りを訂正することが多かったが、これらの問題は文章全体の内容理解に支障がないため、なかなか自分では修正がしにくく、また要訂正箇所も個人によって様々である。そのため学生の意図を確認しながら、また疑問に答えながら個別の指導をすることが必須である。毎回ではないが、学習者同士のピアラーニングを行ったり、手書きのものをタイプしてオンラインでピアラーニングと感想を送るなどのアクティビティを行った。ピアラーニングは、学生が自分と同世代の若者はどのような日本語を書いているのか確認し、自信につなげるために有効だったと考えている。

### 3) 現実社会とのつながり：偶然学習型

「現実社会とのつながり」は、前節に述べたように授業シラバスに明記されたものではなく、一般の日本語の文章作成課題にあたって、モデルになる文章として提示した新聞記事や、要約の練習のためのインプットとして視聴したNHKの番組などから、自然に吸収されたと考えている。同時に、折に触れて学生が提起した話題に応じる形でも世間知を増やし、現実社会とのつながりが生まれている。このような偶然学習は、あえて明記しなくてもどのような学習場面でも起こりうることであり、とくにJLPのような外国人対象のプログラムでは普通のことである。ただ、本コースの場合、「これこれのことは、常識だから知らないとおかしい」という視点に立つのではなく、自然な形で接触量を増やすよう心掛けた。また日本の状況については知らずともSJ修了生の生育地での経験は豊かなため、生育地の情報を提供してもらうことで自信を感じられるように心掛けた。

## 4. おわりに

2016年度春学期と秋学期の「大学生のための文章作成」コースについて、「だれに、何を、どのように」の観点から報告することを試みた。まとめると、「だれに」の観点からSJ修了生とELA生というまったく背景の異なる学生が受講生として在籍すること、「何を」の観点から論文・レポート作成指導、一般日本語力の養成と、日本語力の背景となる世間知を醸成する「社会とのつながり」の3種類の学習内容があることを述べた。「どのように」の観点からは「何を」の学習内容にそってそれぞれの授業方法を「プ

プロジェクト型」「演習型」「偶然学習型」とカテゴリーに分けて考え報告した。

本コースを振り返ると、実際にコースが始まって学習者の状況を把握できるまでコースのデザインが決められず、事前の計画が立てにくかったと感じる。初回の授業で書いてもらった作文を読んで軌道修正をおこなったり、個別指導のときに学生の話聞いて、新たに教材を加えたり、学生とともに1学期間作り続けたという印象のコースであった。学習者の特性上、これはやむを得ない状況だと考える。さらに、筆者が選択した学習内容（「何を」）、指導方法（「どのように」）についてもおおむね妥当だと想定できるならば、この面からも事前準備のしにくい、学期を通して学習者との相互作用で構築して行くコースであるという特徴は必然的なものだと考える。このような特徴のコースにとって重要なことは個別指導の充実である。個別指導の位置づけは、単に学習者の弱点を補うという役割ではなく、コースの運営に必要な学習者情報を収集し、次の授業の設計に生かすという役割を持つ。その側面はコースの特徴として認識してよいのではないだろうか。

本コースの今後の課題を考えてみると、2点あげられる。1点は上述したように個別指導の重要性を認識し、充実した個別指導体制を考えてよいのではないかと、という点である。現行では学生の空き時間と教員の空き時間をすり合わせて行い、一人の学生に与えられる時間がクラスのサイズ（学習者数）によって上下する。これは現行の日本語教育プログラムの体制に合わせたもので、本コースでは、これに合わせず本コースにあった形を模索してよいのではないかと考える。2点めは、学習者の特性についてプログラムとして知見を蓄積していくことの必要性である。本コースのようにELA生にも日本語指導の門戸を開くという方針が今後も続くのであれば、ELA生について毎学期が試行錯誤という状況を少しずつ改善していくことは、必須であると同時に、それがプログラムを豊かなものにするのではないかと考えている。

## 注

1. 開設は2015年度春学期で、同年度中に3回開講された。本稿は開設後4学期目及び5学期目の実践の振り返りである。なお受講者数は両学期あわせて11名であった。内訳はSJ修了生9名、ELA生2名であった。
2. 「はじめに」に述べたように一般に4月入学の学生は「English for Liberal Arts(ELA)」を受講し「日本語教育プログラム (Japanese Language Program(JLP))」を受講しない。JLP受講を認める判断の手続きは2016年度の段階でまだ確定していないが、教養学部の管轄のもとで日本語特別教育の学生のためのプレースメントテストを援用する形で実施し、JLP教員の合議で結果を判定している。

**参考文献**

- 武田知子 (2016) 「2015 年度春学期「大学生のための文章作成」授業報告—「目標提示とルーブリック評価を使用した文章作成指導—」『ICU 日本語教育研究 12』ICU 日本語教育研究センター p.38-49
- 友松悦子・宮本淳・和栗雅子 (2013) 『改訂版どんときどう使う日本語表現文型 500』アルク
- 沖森卓也・中村幸弘編 (2004) 『ベネッセ表現読解国語辞典』Benesse

