

# 「日本語表現法」教育をめぐる問題点と課題(2)

伊豆原英子

## 1 はじめに

愛知学院大学総合政策学部では、2006年度から、1年次生を対象に春学期必修科目として「日本語コミュニケーションⅠ」を開講している<sup>1)</sup>。「日本語コミュニケーションⅠ」は、初年次教育の一環として、日本人学生の基礎的な日本語表現力を育てることを目的に開講されたものである（以下、本稿では「日本語コミュニケーションⅠ」を、実際に行っている授業内容に即して「日本語表現法」と呼び、そのために開発した教材を『日本語表現法』と表記する）。

大学生の日本語力については、漢字が読めない・書けない、ことばを知らない、何が言いたいのかわからない文章を書く、といった点が取り上げられることが多い。

大学1年生に、初年次教育として日本語を教える試みは広く行われている（杉谷（2003））が、どのような日本語をどう教えるのかについては、さまざまな考えがあり、また方法があるようだ（筒井（2005）、伊豆原（2007）、大島（2009）など）。

本稿では、「日本語表現法」4年間の授業を振り返り、4年間の試みから得られたさまざまな点から学ぶことで、わずか半年という期間の中で「日本語表現法」ができることは何かを改めて考えてみたい。

## 2. どのような日本語力を養成するのか

### 2.1 多様な取り組み

大学で学ぶのに必要な基礎的な日本語表現力とはどのようなものかについての解答は一つで

はない。ここではまず、いくつかの教科書を取り上げ、「基礎的な日本語表現力」をどのようにとらえているかを紹介する。

橋本修他（編著）（2008）による『大学生のための日本語表現トレーニング』では、「はじめに」で、この本で学ぶことで、自己紹介やノートのとり方から、レポートの書き方に至るまで、幅広い表現力を無理なくスキルアップさせることができるとし、自己紹介、ノートのとり方、敬語の基礎、連絡メモやメールや手紙の書き方、調べ方、レポートの書き方、履歴書の書き方、面接の受け方、小論文の書き方などが全19章にわたって扱われている。ここでは、スタディ・スキルとともに、キャリア形成に必要なスキルまでが幅広く取り上げられている。

また、沖森卓也他（編）（2007）による『日本語表現法』では、「はしがき」で、基礎的な文章作法を学ぶことと、実践的な課題に取り組むことを繰り返しながら、実用文からレポート・論文に至るまでの書きことばの表現法をも習得することを目標としている、としている。扱われている内容は、日本語の表記法などの文を書くときの基礎から、実用文の書き方、レポートの書き方、口頭発表のしかたなどが取り上げられている。

野田尚史他（2007）『日本語を書くトレーニング』では、「この本を読んでもくださる方へ」の中で、原稿用紙の使い方や敬語、文の長さというような、ことばの表面的なことではなく、「こういう目的の文章を書くときには、どんな情報をどんな順序で書けばよいかというようなことを重視している」として、「お知らせのメール」「レストランのメニュー」「問い合わせのメール」「注意書きやサービス案内」といった15の項目を扱っている。

以上見てきただけでも、初年次教育としての日本語教育の内容にはさまざまなものがある<sup>2)</sup>。教育の内容がどのようなものであろうと、大切なことは、学生に取り組ませることであり、フィードバックにより、進歩の過程をつぶさに見とどけることだ、ということであろうか。

## 2.2 『日本語表現法』のねらいとその内容

ここでは、筆者らが作成した『日本語表現法』について紹介する<sup>3)</sup>。

2.1であげた教科書が目指している方向に対して、筆者らが作成した『日本語表現法』は、自らの考えや主張を根拠に基づいて論理的に述べる力の養成を主な目的にしている。最終的には、大学生活に必要なレポートや論文が書けることを念頭に、その基礎訓練として、論理的で、わかりやすく、人に納得してもらえ文章、自分の考えをわかりやすく人に伝えられる文章が書ける力を育てようとするものである。この「日本語表現法」は、杉谷（2003）が類型化している導入教育の6つの型のうちの2つ、つまり、①大学での勉学に欠けている知識や学力を補う「補習教育型」と②論文作成を中心としたスタディ・スキルの習得を目指した「スキル・方法論型」を融合させたものに当たる。

『日本語表現法』は、15課中、レポートや論文で使われる文体、句読点の打ち方など、文を書くうえで基礎的事項を扱っている第1、2課を除き、論理的文章が書けるようになるという目的に焦点をあてて構成されているところに特徴がある。

以下、『日本語表現法』を具体的に見ることで、「自らの考えや主張を根拠に基づいて論理的に述べる力を養成する」という目的に教材がどう関わっているかを示したい。

第3課～第5課は、文章の全体構成、段落の構成、接続表現を扱った課である。文章を、序論・本論・結論という3部構成にすること、序論・本論・結論にどのような内容を盛り込むとわかりやすい文章が書けるかということや、1つの段落に主題は1つ、段落は中心文と支持文で構成することで文章がわかりやすくなること、接続表現を用い、文章全体の流れや段落間の関係を示すことで文章の論理性を確認することの大切さを扱っている。

第3課～第5課の練習問題には、文章全体の構成をつかむこと、文章全体や段落のポイントをつかむこと、主題（何が言いたくて書かれている文章か）をつかむこと、キーワードをつかむこと、接続表現の役割を確認できるものなどがある。

第6課・第7課は要約である。文章全体の構成や筆者の主張をおさえること、段落のポイントをつかむことなど、3課～5課で学んだ知識を総合的に応用する課である。

第8課は、因果関係の読み取りを目的にした課である。レポートや論文を書き進めていくときには、なんらかのデータが用いられる。データをどのように利用してレポートを書いているのか、その方法や表現を学ぶことが目的である。

第9課は比較検討を扱っている。レポートや論文を書く際、2つあるいはそれ以上の項目を比較して優劣や相違を論じることは多い。練習問題では、比較されている項目や論点を読み取ったり、ある問題意識のもとに2つのものや事柄を比較して優劣や違いを論じる練習を取り入れている。

第10課では、事実と意見を書き分けることの大切さを扱っている。意見には裏付けが必要であること、推測や自分の判断をあたかも事実であるように扱っていないか、意見文に用いられる文末表現にはどのようなものがあるか、などが練習問題を通して学べるようになっている。

第11課は、定義と分類を扱っている。レポートや論文を書くときには、キーワードとなる語についてあらかじめ自分なりの定義をすることが必要になる場合が多い。また、テーマで扱う内容を分類して示すことはわかりやすい文章を書くうえで大切な技法である。

第12課・第13課は、意見文を批判的に読むことを扱っている。論点と根拠がどのように書かれているか、論点は根拠にどのように支えられてあるかを読み取り、論点について批判的に検討することで、複数の視点をもつことの大切さを伝えようとしている。

以上見てきたいずれの課も、論理的な文章を書くうえで大切な項目が扱われていることがわかる。

第14課・第15課では、意見文を書く。14課で意見文のモデルを示し、論点や根拠を書きぬく作業を通して、意見文の実際が学べるようになっている。また、ここでは根拠となるデータの読み取りや引用のしかた、アウトラインの作り方も学ぶ。15課では、アウトラインを基にして、実際に文章を書く。この2つの課は、最終課題文（春学期試験に代わるもの）を書くための準備として位置づけられる。

これらの内容で授業をしてきた4年間の評価については、次節で扱う。

### 3. 4年間の授業で見えてきたこと

「日本語表現法」が始まった4年前は、入学してくる大学1年生の日本語力の実態がわからないままの手探りのスタートであったが、4年間の時間が過ぎた今、見えてきたことは多い。

ここでは、その中から、4点を取り上げて説明する。学生の文章表現に見られた日本語力に関わる問題点については、すでに報告済み（伊豆原2007）であるので、本稿では割愛する。

#### 3.1 読解力を養成することの重要性

「日本語表現法」は、基本的に、「書くこと」に焦点をあてた科目である。しかしながら、書くことの前に、まず、読む力をつけることの重要性・必要性を実感したことは4年間の経験で得たものの一つである。学生の中には、本や新聞をほとんど読まないという者もいて、授業では、読解力そのものというより、まずは、読みたくない、だから読めないという学生の、読むことへの抵抗感と闘わねばならなかった。

読むという経験の不足は、言葉を知らないこと、漢字が読めないこととつながっている。学生の語彙不足は、教師の話す言葉と学生の知っている言葉には乖離があることを痛感させもした。学生に語りかけていて、時に、どこまで教師の話す「ことば」が通じているのだろうか、話している内容が理解されているのだろうかと危ぶむこともあった。

また表現力をつけるといっても、それを支える語彙力、読解力がなければ「表現力」はつかない。これも読むことにつながっていることであり、読む力の養成は緊急の課題であると思われる。

## 3.2 最終課題の扱い

### 3.2.1 最終課題の扱い

4年間を通して、「日本語表現法」は、大枠、以下に示すような流れで授業を行ってきた。この中で、もっとも問題だったのは、最終課題の扱いである。ここではこれについて説明する。(なお、1クラスの学生数は平均22、3名である)

第1回目	オリエンテーション 小論文(小学校1年生からの英語教育の是非)を書く
第2回目～11回目	教材に沿った学習
第13回目	最終課題である意見文のアウトラインづくり
第14回目	意見文を書く

最終課題については、課題の設定に「ゆれ」がある。1年目は、オリエンテーションで書かせた小論文を、2回目～13回目で学んだ事柄を生かして書き直すというものであった。その際、「是非」の理由については、学生自らデータを収集し、根拠をもとに書くことが必要であるという指示を与えた。

2・3年目は、教師側が意見文のテーマとしていくつか(裁判員制度の是非など)を提示し、学生はの中から一つを選んでデータを収集し、最終課題文を書くことに改めた。最終課題文の内容を変えた大きな理由は、オリエンテーションで書かせた小論文のフィードバックはできるだけ早い時点ですべきだという考えからである。課題文のテーマは学期の半ばあたりに提示し、学生にはテーマを選び、資料を集めておくように指示した。

しかし、テーマを決めさせ、資料を集めておくように指示し、毎時の授業の初めには進捗状況を確認していたにもかかわらず、最終課題の意見文のアウトラインづくりのときに至っても資料が集められていなかったり、インターネットから出典の明らかな資料を取り出してきて、それに基づいて、あるいはそこから安易に文章を抜き出して意見文を書いたりという姿勢を防ぐことができなかった。

そこで、4年目は、総合政策学部の「リサーチ・プロジェクト」科目担当者と話し合い、最終課題に関して次のような変更を加えた。つまり、「リサーチ・プロジェクト」科目でテーマ探しと資料収集までを行い、日本語コミュニケーションでは、それを受けて、アウトラインおよび1000字の意見文を書くことを最終課題にするというものであった。しかし、この方式であっても、上で述べた問題の解決にはならなかった。

### 3.2.2 評価

「日本語表現法」は、半期の科目であり、14回の授業でできることは限られている。最終課題の設定にゆれが見られるのは、与えられた時間に比して課題が大きすぎることが大きな原因

だったと思われる。

最終課題に向かうためには、学生は、自らテーマを決め、問題提起をし、根拠となるデータを探するという過程を取らなければならない。それを考えると、学生が抱えたむずかしさは2点あると思われる。第1は、第1課から第15課までの授業内容と、最終課題をこなすことにはギャップがあることだ。確かに、14課、15課で最終課題のモデルを与え、実際に600字の意見文を書く練習をしてはいるが、それはあくまでも練習であり、実際に、選んだテーマについて学生自らが問題提起をし、必要な根拠を探すこととの間には大きな違いがある。与えられた材料を利用して、意見文を書くのではなく、自分でテーマを考え、自分で問題を提起し、データを探すことは学生にとって難しいことだったのだろう。問題提起をするためには、まずもって、テーマについてある程度の情報をもっていることも必要になる。それらなしに課題に取り掛かることが、安易なデータ利用につながっていたのだと思われる。つまり、最終課題に至る過程が学習者には見えにくかったのだろう。

第2は、14回の授業の中で、学生がテーマを決め、問題提起をし、資料を収集し、必要に応じて引用するという課題文作成の過程を指導する時間がとれなかったことである。学生が自らする作業に対して、アウトラインを書く段階で初めて教授側は手助けができたのだが、それだけでは時間的に不十分であった。14回の授業であることを考えれば、基礎的な学習に加えて、学生自らがテーマを決め、資料を探して根拠のある意見文を書くという課題は大きすぎたのだろう。

### 3.3 「読む・考える・書く」力を養成する場としての役割

4年間を通して見えてきたことの第3は、「書くこと」を中心に据えた「日本語表現法」であるが、読む力・考える力も同時に育てるものになっているということである。

『日本語表現法』は、文章表現つまり、「書く」ことに焦点をあてた教材であるが、「書く」ことの教育が、実は、いかに読むかの教育にもなっている。練習問題には、文章全体の構成をつかむこと、文章全体や段落のポイントをつかむこと、主題（何が言いたくて書かれている文章か）をつかむこと、キーワードをつかむことなどがある。これらの練習は「読むこと」の教育でもある。

さらに、考えないでは文章が読めず、また文章が書けないことを考えれば、『日本語表現法』は考えることを促す教材にもなっている。練習問題を解くにあたって、意見文を書くにあたって必要な根拠を探すときにも、まず考えることが必要となるからだ。まさに、読むこと、書くことは考えることなのである。

学生の中には、考えながら読む、読んで考える、書くために考えるという過程に拒否反応を

示すものもある。そのような学生にとっては、読むこと、書くこと、考えることはすべて「面倒くさい」のである。

しかしながら、授業を積み重ねていくうちに、ほとんどの学生がしっかりした文章が書けるようになってくる。4月と7月の時点では学生の書く文章におおきな違いが見られるのである。

### 3.4 理念と意思を持つことの大切さ

4年間で見てきたことの第4は、学生の授業への取り組みがどのようなものであろうと、学生の日本語力にどのような問題があろうと、学生を毎時の授業にきちんと向かわせることが、学生の日本語力を伸ばすことにつながるという当然といえば当然の事実である。それは、いわゆる日本語表現法科目にどのような内容を用意するかという問いへの答えでもある。内容を用意するにあたって大切なことは、初年次教育の対象者である学生に必要な力を想像し、その力をこそ、つけてやるのだという理念と意思ではないだろうか。日本語力がないから簡単なものを、ではなく、大学で必要とされる力をつけるよう、学生を引っ張り上げていくことが大切なのではないだろうか。

もちろん、わずか半年の「日本語表現法」でできることは限られているし、「日本語表現法」が、今ここにいる大学生の日本語力を高めるものとなっているのかについての評価はむずかしいことではあるにしても、である。

## 4. 学生評価とこれからの方向性

### 4.1 学生評価

それでは、学生は、この授業をどう受け止めているのだろうか。学生の評価を学生アンケート（平成21年7月に、筆者のクラスでのみ行ったもので、対象者は22名）から見てみよう。

「授業が役にたったか」という問いに対して「そう思う」と答えた学生が20名、「少しそう思う」が2名であった。また、この授業の結果、「文章力がついたと思うか」という問いには「そう思う」が17名、「少しそう思う」が4名であった。

「授業はどのような点が役に立ったか」を聞いた自由記述では、「文を書く力が身についた」、「文章構成や文献の引用の仕方など知らなかったことを多く知ることができた」「以前より、文の構成を考えるようになった」のような「文章の作り方が理解できた」ことを評価する者の他、「賛否の両側の観点から書くことで視野が広がった」ことを評価するものもいた。

また、「今まで文を書くということがなかったが、この授業のおかげでできた」という評価や「やりたいことが明確だった」という声もあった。授業で「たいへんだった」ことについて

は、「長い文章を書くこと」「最後の意見文を書くこと」などの他、「自分の意見を考えること」「全員同じ答えになるものではないので、自分の考えがあっているかどうか不安で大変だった」という、考えることについて述べた回答もあった。

その他、この授業が「楽しかった」という答え、「のちのち役に立つ」という答えなどがあり、学生は「日本語表現法」を肯定的に評価していることがわかった。

授業で大変だったこととして、最終課題をあげた学生がいた。これは、3.1でも述べたが、第1課から第15課までの授業内容と最終課題との間にはギャップがあり、学生にとってはわかりにくいものであったためだろう。

## 4.2 これからの方向性

読めない、考えたくないという学生の持つ問題に対して、授業では2つの大きな柱を意識することが大切だと思われる。

第1は、「読むこと」を柱の一つに据えることである。それは、考えながら読むこと、考えながら書くことを大切にすることである。つまり、授業のねらいを、読むこと、考えること、書くことのスパイラルによって達成する姿勢を明確にすることである。「表現法」という書くことに中心をおいた授業であるが、読むことは、きちんと読むための読み方を教えるものであり、また、自分の考えを、文を書くということで表現する際のモデルを示すこと、考えるよすがを与えることでもあるからである。

第2に、最終課題文の方法を考え直すことである。3.2でも述べたが、「日本語表現法」の授業のまとめとして、学生自身にテーマを決めさせ、問題提起と資料収集をさせ、意見文を書かせることには、コピーアンドペーストになってしまう、コピーアンドペーストにならざるを得ない学生の力という問題がある。そこで、この反省の上に立ち、次の期の授業では、テーマの一つに決め、教師が用意したデータを読み込み、問題提起をし、データを根拠として利用して書くという方向に変えたいと考えている。

## 5. 今後の課題と展望

論理的な文章を書くことを学ぶことは、すなわち考えることを学ぶことでもある。文章を読むということ、そして文章を書くということは、考えることなのだとして強く感じた4年間であった。「日本語表現法」は、学生たちに考える時間を与える授業でありうる。

学生はさまざまな問題をもっているものの、担当者が一人一人の学生に誠実に対応することで、学生の取り組みの態度は変わってくる。教育は人と人とのぶつかり合いが基本である。教



授者側が真剣に取り組めば学生の取り組みも真剣になるものだというを感じさせられた4年間でもあった。

やる気がないから、あるいは能力がないからといって易きに流れるのではなく、やる気がないから、あるいは能力がないからこそ一段高い課題に挑戦させることが大事ではないかと感じた4年間でもあった。

半年の授業でできることは限られている。しかし、それだからこそ、自分で自分の書く文章を変えていける、自分の書く文章を振り返ることのできる自律的な学習者を育てることが必要であろう。

学生は授業を意外に評価している。つまらなそうな顔をして授業に出ていても、後になって「楽しかった」「一番よかった」などという。半年の授業ではあるが、学生評価に見るように、「日本語表現法」は大きな意義をもっている。どのような教材を使うにしてもそれを継続することで学生の日本語力は向上する。学生にわかりやすい教材、しかし、質の高い教材作りを目指しつつ、自信をもって授業にあたっていきたい。

## 注

- 1) 1年目の試みについては、すでに、伊豆原(2007)で報告した。
- 2) 出版という形をとっていない教材は数多くあると推測される。
- 3) 『日本語表現法』は、1年目と4年目終了後に改訂をしている。ここで示したものは4年目終了後の改訂版である。なお、『日本語表現法』の執筆者は、嶽逸子、椿由紀子、土肥治美、中川康子、藤森秀美、三輪 梶子、向井淑子、そして筆者である。

## 参考文献

- 伊豆原英子(2007)「日本語表現法」教育をめぐる問題点と課題『愛知学院大学教養部紀要』第54巻 第4号 pp. 1-12 平成19年版「国文学文献目録」に再録
- 井下千以子(2002)「考えるプロセスを支援する文章表現指導法の提案」『大学教育学会』第21巻 第2号 pp. 76-84
- 大島弥生(2009)「大学での日本語表現能力育成授業のデザインを考える」『日本語表現能力を育む授業のアイデア』 pp. 11-25 ひつじ書房
- 大島弥生他(2005)『ピアで学ぶ大学生の日本語表現法—プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房
- 沖森卓也他(編)(2007)『日本語表現法』三省堂
- 杉谷裕美子(2003)「導入教育の実態—学部長調査の結果から(中間まとめ)—3」アルカディア学報 No. 137 私学高等教育研究所
- 筒井洋一(2005)『言語表現ことはじめ』ひつじ書房
- 野田尚史他(2007)『日本語を書くトレーニング』ひつじ書房
- 橋本修他(編著)(2008)『大学生のための日本語表現トレーニング スキルアップ編』三省堂