

ICT を活用した日本語リテラシー教育に関する試論 —別科 5「文章表現」における教育実践を通じて—

A Study on Japanese Literacy Education Using ICT : The Educational Practice in JCLP 5 Writing Class

赤 桐 敦
AKAGIRI Atsushi

キーワード

[日本語リテラシー教育] Japanese literacy education

[ICT] Information and Communication Technology

[文章表現クラス] Writing Class

[SAMR] Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition

[CEFR] Common European Framework of Reference for Languages

I はじめに

本研究は、外国人留学生に対する日本語リテラシー教育としての日本語教育（以下、日本語リテラシー教育）が、ICT の活用によっていかに変化したかを、龍谷大学留学生別科（以下、別科）の「文章表現」における教育実践を通じて考察するものである。

「文章表現」で教授される小論文やレポート作成に係る技能は、大学・大学院の入学試験だけでなく、入学後の学修・研究生活を支える重要な技能の一つであり、制限作文アプローチ (controlled composition approach)、プロセス・アプローチ (process approach) などの様々な教授法がこれまでに蓄積されてきた。しかし、2020 年 3 月、日本においても Covid19 によるパンデミックが発生し、学校建築としての教室（以下、教室空間）における一斉授業が中止になり、これまでの教授法は再検討を迫られている。

パンデミック発生から約 1 年半を経た 2021 年 12 月現在、オンライン授業を実施するための ICT 環境が整備され、教員と学習者が情報端末を有し、同時双方向で情報を共有することができるようになった。いったん整備された ICT 環境は、教室空間における対面授業が完全に再開されたとしても活用し続けることができ、知見を蓄積していくことは重要だと考えられる。

本研究では、対面授業の代替 (Substitution) としてのオンライン授業ではなく、オンライン授業に伴い導入された ICT がもたらした増強 (Augmentation) と変更 (Modification) に着目する⁽¹⁾。教室空間における教員と教科書という限定された学習リソースに基づく授業設計から、ICT の特性を生かし、インターネット上に存在する学習リソースを利用することで、学習者の主体的な学びを支援するための授業を構想する。

Ⅱ 問題の所在

本章では、まず一般社会における言語活動と、大学・大学院における言語活動が異なることを確認し、教室空間で行われる類型化された言語知識の教授では、専門教育を受けるための日本語リテラシー教育に限界があることを指摘する。

1. 大学・大学院進学者のための日本語リテラシー教育

別科において日本語でまとまりのある文章を書くことは、大学・大学院において、専門教育を受けるための日本語リテラシーを準備することになる。広義に日本語リテラシーとは、読み書きができるだけでなく、一定の教養を背景に、社会参加できるだけの言語能力の教育を指す(佐藤 2009:108)。このことは大学・大学院に進学者にとって、大学内の学修・研究コミュニティへの参加を意味する。学部教育や大学院での研究活動において、書かれたり話されたりしていることを正確に理解し、アイデアや調査した内容を明確に伝達する言語技術 (language arts) の習得は、学修・研究コミュニティに所属し、専門教育を受け、自律的に学ぶための前提となる。

このような大学・大学院生が学修・研究コミュニティに参加するための言語技術を、本研究では、狭義の日本語リテラシーと定義する。広義の日本語リテラシー教育の目的は、言語共同体 (speech community) としての日本社会 (以下、日本語共同体) への参加であるのに対し、狭義の日本語リテラシー教育では、ディスコースコミュニティとしての学修・研究コミュニティへの参加を目的とする⁽²⁾。学修・研究コミュニティは、過去に形成されたディスコースを基に、新たな知見を追加し、共有していくことで成立しており、一般的な日本語表現とは異なった専門用語や表現の体系であるジャンルが形成されている。

大学・大学院への進学を希望する学習者が多数を占める日本語学習コミュニティでは、学修・研究コミュニティでの活動との連続性を考慮し、狭義の日本語リテラシー教育を優先するべきとの立場を本研究はとる。

2. 大学・大学院における言語活動の特徴

ディスコースコミュニティの原型は、特定の興味グループである (大島 2003:201)。大学への進学希望者は、就職や資格取得を含む、個人的な興味をもとに志望する大学と学部を選定し、大学入学後にいくつかの専門領域を跨いで広範な知識や技能を学ぶなかで、専門性を絞りこんでいく。そして、専門領域では、知識だけでなく、考え方や方法論の訓練 (discipline) を受け、学生は心構えや振る舞い (habitus) を再構成していく。

このプロセスにおいて、訓練はコミュニティ内で一般化され、繰り返し提供されるが、これを学習する学生は個人的な興味に従うため、その反応は一様ではない。ディスコースコミュニティにおける言語活動では、言語表現としてのジャンルを通じて、多様な意見が交換され、その場限りの言語活動が行われる。このような言語活動は、西口 (2021:93) が指摘する、適正さ (properness) を保ちながら、唯一的に言語活動を運営し、唯一的な社会的出会いを創り上げること、と特徴づけられる。

3. 教室空間における一斉授業の限界

大学・大学院における言語活動の特徴が、ディスコースコミュニティにおける唯一的な活動であるのに対し、文章表現の授業では一般的に日本語共同体における言語活動の再現が前提となっている。文章表現の授業の多くは、教室空間における一斉授業を通じて、教科書で文章表現が項目ごとに教授される。そして、練習問題などで理解を確認した後に、あるテーマが与えられ、執筆活動が行われる。日本語共同体における言語活動を類型化して教授し、学習者に段階的に再現させていくことは、言語知識の教育には合理的な方法である。しかし、このような教室空間における一斉授業では、次の3つの段階で学習の困難が生じる。

(1) 文章表現に関する知識の受動的な学習

社会的文脈から切り離され、類型化された文章表現を、学習者が受動的な学習で習得するには、膨大な時間を必要とする。日本語上級レベルでは、話し言葉から書き言葉への言い換え、和語、漢語、カタカナ語の使い分け、口頭表現での主観的な文末モダリティと客観性のある文末表現の違いなどを詳細に学ぶ。しかし、これらの文章表現に関する知識と運用は、言語使用の場面と密接に結びついており、教科書、専門書、学術論文、関連する新聞報道、社説やコラムなどの媒体の違いによっても表現が異なる。書き手は、媒体の性質、執筆の意図や読み手との関係などを考慮し、多種多様な文章表現を複雑に使い分けている。日本語を母語としない学習者が、知識としてこれらを学び、習得していくことは至難である。

(2) 日本語作文の論理構造

文と文、段落と段落を繋いで一定の長さの文を作成する際に、日本語共同体で行われる国語（日本語）教育の類型を援用しても、学修・研究コミュニティにおける論理構造と一致するとは限らない。例えば、国語（日本語）教育で、広く教授される「起承転結」による文構成は、近代以前の漢字文化圏における詩文の作成を類型化した「起承転合」を、日本社会において独自に発展させたものである⁽³⁾。このような日本語文化に基づく論理構成は、日本文学などの日本語共同体と関連する学修・研究コミュニティには接続しても、その他の人文社会系、理工系、生物系の学修・研究コミュニティにおける言語活動に接続するとは限らない。母国で教授された論理構造、日本語共同体の論理構造、さらに学修・研究コミュニティの論理構造の違いに学習者は困惑することとなる。

(3) 教室空間における二律背反

学習者は、一斉授業で文章表現や論理構造を学んだ後、作文執筆の際には、独自の観点による個性的な主張を展開することが求められる。この段階において、マインドマップの作成やブレイン・ストーミングを通じたアイデア出し、協働学習を通じた他の学習者との意見交換、補足資料の追加などが行われることも多い。しかし、基本的に、書くために必要なリソースは教室空間内に存在するものに限定されている。

このため、学習者は、他者と同じリソースをもとに、他者とは異なる自分の言葉で語るという二律背反に陥ることとなる。この際、教科書や教材の一部を直接書き写すことは、自分の言葉とはみなされない。この矛盾は、主観的な思考を深め、辞書や教科書から学んだ多様な日本語表現を駆使することで、乗り越えられると指導される。しかし、主観的な思考は、学習者に

として未知の日本語共同体の論理構造に従うことが前提になっている。また、辞書から学んだ日本語表現をうまく使い分けられるほど、学習者は日本語の運用に習熟していない。

4. 学修・研究コミュニティへの接続

このような教室空間における一斉授業の限界を乗り越えるため、これまでも様々な試みが行われてきた。

教材開発では、学修・研究コミュニティに参加するためのアカデミック・ジャパニーズに関する教材が、多数出版されている。

また、別科では、日本語科目のほかに、日本事情関係科目と特別講義が提供され、日本語学習から学修・研究コミュニティへの橋渡しが行われてきた。2015年にはJEP Kyotoの開設に伴い、別科にもCEFRを参照した日本語教育が導入された（三原 2018：94-95）。現在では、社会的行為者としての学習者を育成するための様々な試みがクラスごとに行われ、実践報告会を通じて共有されている。

本研究では、これらの知見を継承しつつ、ICTを活用し、学習者が社会的行為者として、学修・研究コミュニティに参加するための授業方針を検討する。

5. 本章のまとめ

本章では、まず、大学・大学院における学修・研究コミュニティの特徴を提示した。次に、教室空間における一斉授業では、学習者は受動的になりがちで、学修・研究コミュニティで必要な論理構造を十分に学べないとの問題点を指摘した。

次章では、この問題点を克服するための授業方針について考察する。

Ⅲ. ICTを活用した日本語リテラシー教育における文章表現の授業方針

本章は、まず、日本語で読み書きできることと、学修・研究コミュニティで小論文が書けることが異なる能力であることを確認し、先行研究に依拠してその原因を探索する。次に、学修・研究コミュニティに参加するための基礎的な作文の形式を定義し、ICTを活用した授業方針について考察する。

1. 学修・研究コミュニティに参加するための作文の形式

(1) 日本語能力と学修・研究コミュニティに参加することの関係

日本語学習コミュニティには、多様な言語文化を背景に持ちながら、日本語での社会活動を通じて自己実現を図ろうとする学習者が集う。共通の目的は日本語を習得することであり、授業設計を行う際にも、日本語習得のレベルによってクラス分けが行われる。そして、レベル別のクラスを前提に、書く技能を教授するための科目として、文章表現の授業が実施される。しかし、上級クラスに配置された学習者でもレベルに見合うだけの書く技能を身に付けているとは限らない。このことは、上級クラスの留学生だけに起こる問題でなく、日本語母語話者でも問題になる。

近年、日本の多くの大学で、全学向けの初年次教育が実施されている。2018年度の文部科学省の調査によれば、「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法を身に付けるためのプログラム」を実施する大学は85.3%に及び、「レポート・論文の書き方などの文章

作法を身に付けるためのプログラム」を実施する大学は91.9%に達する⁽⁴⁾。日本語を第一言語とする環境で育ち、初等・中等教育を通じ12年間にわたる日本語（国語）教育を受けてきた日本語母語話者が言語技術教育を必要とすることは、日本語共同体に参加するための言語能力と、学修・研究コミュニティに参加するためのリテラシーとが異なることを示唆している。

学修・研究コミュニティでは、考え、調べ、まとめて口頭や書面で報告する言語活動が中心となる。図書館やインターネットを通じて大量の文献やデータを収集し、必要な情報をまとめるには、高度な言語技術が要求される。日本語共同体の日本語を学ぶことと、日本語で学修・研究活動を行うことは、本質的に異なる性格を持つ。

(2) 日本語共同体における国語（日本語）教育の性格

国語（日本語）教育の特徴として、心情の変化を読み手が感じ取り、共感していくことが挙げられる。

渡邊（2007：583-584）は、各国の国語（国家語）教育の特徴が異なることに着目し、社会共同体の成員になるための思考スタイルや表現スタイルを教える社会化の観点から、日本、アメリカ、フランスの国語（国家語）教育を調査した。そして、アメリカでは、文章様式（ジャンル）の違いにこだわり、言語技術によって採点されるのに対し、日本では、書くものすべてが作文と呼ばれ、「自由に」、「感じたままの気持ちを書きなさい」と指導されることを指摘した。日本の児童は作文の授業で、運動会などの共通の体験、クラスで共有した物語の感想など、自由に書くことが求められる。

続いて渡邊は、このようなある経験を共有して心の成長を表現する作文指導を共感教育と呼び、大正期の「綴り方」にその起源があると分析する（590-593）。大正期の綴り方教育では、明治期の形式・模倣を中心とする作文教育を打破するため、モデル文の模倣を排して、「考えたまま」書き綴ることが奨励された。そこでは、知識に頼って書くことは没個性になりやすいと考えられ、形式を打破することが行われた。この主観的な心情の共有と、言語表現とを重視する作文指導は、戦後も受け継がれ、現在に至っている。

外国人に対する日本語教育は、日本語共同体における言語活動を想定しているため、このような共感教育とは無関係ではない。日本語初級レベルにおいてよく取り上げられる、「私の家族」、「日本でびっくりしたこと」などをテーマとする作文は、主観的な世界観を日本語で構築し、様々な表現で読み手に伝えることが期待されている。この傾向は、中級レベル以降も続き、JLPTにおいても、主観的な気持ちや判断に係る表現や文法が例年出題されている。上級レベルの学習者は、表現の微妙な差異に注意を払い、主観的なモダリティを読み取ることに多大な労力を割いて学習を進める。このため、作文執筆の際にも、主観的な表現を多用する傾向がある。

(3) 小論文の基本的な形式

本研究では、このような国語（日本語）教育の性格からいったん離れ、客観的な文章を綴ることを目標とした。そして、小論文作成の基本的な形式として、主題文（topic sentence）と支持文からなる段落を構成し（paragraph writing）、序論・本論・結論の3段階から主張する形式を提示することとした。

このような形式を採用する利点として、まず、学術・研究コミュニティにおける基本的な論

理構成を学習者に提供できることが挙げられる。次に、型を提示することで、修辞法や表現ではなく、執筆するために必要な情報の収集と分析に注力できる。続いて、矢印状に論理が展開することで、一貫性と結束性を明示的に判断することができる。そして、単純明快な論理構成は、一定の学力さえあれば、誰でも習得できる。

このような小論文の形式は、アメリカで教えられる小論文（essay）に依拠するものである。しかし、この形式を教えることは、日本の国語作文より優れていることを意味するわけではない。アメリカでも、主張と3つの根拠、結論で書く「5段落エッセイ」を用いて、小論文を書くようになったのは、1960年代以降のことである。これは急激に学生数が増加した、高等教育の大衆化に対応するためであった（渡邊 2007：597-598）。渡邊（2021）はアメリカ型のエッセイだけでなく、さらに、「書く教育は独立して存在しているわけではなく、国語教育の一部としてなされ、また他教科と関連付けられて一貫性を持ちながら、各国の学校制度と教育実践の中に埋め込まれている」（237）との前提から、フランスのディセルタション（dissertation）に関する教育を調査した。そして、その結果、フランスにおける論理的思考が小学校から訓練され、学術世界の論理を構成していることを明らかにした。このようなフランスのディセルタションからみれば、アメリカ型のエッセイは論理として単純に映る。

しかし、このように論理の構成が言語共同体によって異なるとの前提に立っても、アメリカ型のエッセイを、日本語の小論文の型として教えることは、留学生にとって有益である。現在、日本語母語話者を対象とする初年次教育やライティング・サポートにおいて、この形式は広く採用されている^{（5）}。この型は、大学入学後のレポート作成、論述式の試験など、入学後の学修・研究活動に接続するための基本的な言語技術となっている。また、パラグラフ・ライティングを理解すれば、その経験を読む活動にも生かすことができ、文献を読む速度を上げることにもつながる。

このような観点から、本研究では、日本語共同体や留学生が母国とする言語共同体の論理構成を否定することなく、学修・研究コミュニティに参加するための最も基本的な形式として、エッセイ型の小論文に習熟することを学習者に求めることとした。

2. ICT の活用による増強

授業における作文をエッセイ型の小論文と定義することで、主観的な気持ちや判断に関する表現中心の指導から、情報を収集し伝達するための表現の指導に重点が移る。この際、ICTを活用することにより、これまでの教室空間の限定されたりソースの活用が次のように増強される。

（1）情報リソースの拡大

ICTの活用により、まず、テーマに関して、教員から与えられた情報以外の情報を自身で検索し、収集できるようになる。日本語だけでなく、母語で書かれた情報を読むことは、早く正確にテーマの核心を理解することにつながる。この際、テーマに関連する情報も検索することで、テーマが生じた社会的文脈や、テーマを検討することの学術的な意義も理解することができる。

(2) 日本語文章表現の能動的な収集

テーマの内容を正確に理解し、日本語の関連する文章を読むことで、抽象的な概念や議論が、日本語でいかに表現されているのかを収集できる。テーマに関連する用語や語彙、主張の仕方などの文章表現を収集し、ノートを作成することで、テーマを語るため日本語が個々の学習者に蓄積されていく。

(3) 論理構造のメタレベルでの分析

テーマの内容を正確に理解し、関連する日本語表現を収集することで、テーマの語られ方について、分析できるようになる。テーマに関連するニュース、論考などに現れる文章表現の差異に気づくことで、書き手の意図や読者との関係を推測し、テーマに対するアプローチの違いをメタレベルで知ることができる。

(4) 多角的な観点からの適正さの検討

テーマに関する情報を収集した後、日本語で作文する際には、様々な支援を受けることができる。アイデアを日本語で書く段階では、インターネット辞書や翻訳サイトを活用したり、必要に応じて、クラスメイトに助けを求めたり、教員に質問をしたりすることができる。文を書いた後は、ドキュメントをクラスで共有し、様々な観点から適正さについてレビューを行うことができる。文法的な正しさ、日本語表現としての自然さ、論理構成、論拠の示し方、結論が説得的かどうかについて、書き手と読み手が入れ替わりつつコメントすることで、適正文に近づいていく。この際、文を書く際に参照したサイトを互いに提示することで、リソースの適正さについても吟味することができる。

3. ICTの活用による変更

ICTの活用により、情報リソースが増強されると、作文の執筆に係る活動と教員の役割が次のように変更される。

(1) 情報検索中心の作文準備へ

ICTの活用により、作文の準備の中心が、調べることへと変更される。教室空間の限られたリソースのみで考えることは、本質主義的な観念上の議論に収束しやすい。しかし、学修・研究コミュニティでは一般的に、観念論ではなく、社会的課題が生じる背景や原因を様々な立場から調査し、原理やメカニズムを分析することに興味が向けられている。学修・研究コミュニティでの社会活動では、膨大な情報の中から、有益で客観性のある情報を抽出し、その上で批判的に分析して自分の研究活動に繋げていく。インターネット上の情報を正しく検索することは、社会行為としての学修・研究活動を準備することとなる。

(2) 思うことから、調べて分析することへ

あるテーマに関する強い問題意識は、作文執筆の動機付けになる。しかし、環境問題や貧困問題について、観念的な正義論を強調しても説得的な議論にはならない。また、よく知らないテーマについてブレイン・ストーミングを行い、マインドマップなどを作成しても、知りたい情報が追加されなければ、考えを深めることにはつながらない。あるテーマに関して、様々な

言説の存在を前提に、信頼できる一次資料を可能な限り収集し、客観的に分析することで、自分の考えを形成していくことができる。

(3) 情報伝達のための言語技術へ

準備段階で十分な情報検索と分析を行うことで、作文執筆の重点は、いかに表現するかではなく、何を書くかに移行する。言語共同体で暗黙知として蓄積されている情動に訴える多様な表現ではなく、学修・研究コミュニティで共有されている形式にしたがって、明示的に主張と論拠を提示することが作文の目的となる。そして、そのための言語技術の習得が文章表現の学習となる。

(4) 仲介者としての教員の役割へ

日本語教員は、日本語学習コミュニティにおける日本語インフォーマントであり、日本語が持つ言語文化についての専門的な知見を提供できる。しかし、他の学術領域に関する訓練を受けていないため、専門教育を受けようとする学習者の期待に応えることはできない。だが、ICTを活用することにより、様々な専門領域に関する情報を学習者に案内し、学修・研究コミュニティへの移行を仲介することができるようになる。

4. 本章のまとめ

本章では、まず、学修・研究コミュニティに参加する学習者が、最初に学ぶべき小論文の形式について明確にし、次に ICT を活用することによって生じる増強と変更について論じた。従来の教室空間の授業において受動的に行われていた学習が、能動的に行われ、社会的行為としての言語活動が自律的に行われる可能性が示唆された。

次章では、このような授業方針が、教育実践においてどの程度有効なのかを考察する。

Ⅳ 別科 5 「文章表現」における教育実践

本章では、前章で示した授業方針を、実際の授業に適用し、作文の執筆活動がいかに変化したのかを報告する。このためにまず授業の概要と進め方を示し、次に、授業後に得られたアンケート結果と教員による観察結果を報告する。

1. 別科 5 「文章表現」授業の概要

(1) 授業の概要

科目名：別科 5 「文章表現」

実施期間：2021 年前期（4 月から 7 月）、週 2 時間（1 単位時間は 90 分）

授業形態：オンライン遠隔授業（同時双方向型）

アプリケーション：「Zoom」(Zoom ビデオコミュニケーションズ)、「Google ドキュメント」(Google LLC)

到達目標：CEFR B2.1 程度

Can-do：

文：頭に浮かんだアイデアや母語で考えたことを、適切な語彙や正確な文法によって、日本語

の短い文に書くことができる。

段落：文と文を論理的につなぎ、情報のまとまりによって、段落に区切ることができる。

接続：文と文、段落と段落を、適切な接続詞でつなぎ、わかりやすい文章を書くことができる。

意見：客観的な事実と自分の考えを区別し、意見を述べることができる。

文体：話し言葉と書き言葉の違いを意識し、文章の性格や目的によって、文体が異なることを理解できる。

要約：やや抽象的な内容の文章を読んで、要約することができる。

修正：思い込みや間違いを改善し、何度も書き直して、伝わりやすい文章にすることができる。

(2) 受講生の概要

受講生の数：6名

受講生の出身：中国大陸

受講生の学習歴と日本語作文の経験：学習歴は2年以上、作文学習経験がある者は2名のみ。

受講生の希望する進路：大学院3名、大学3名

2. 授業の進め方

授業の1時間目は教科書を用いて、書き方に関する言語知識を導入し、短文作成や練習問題を行った。これは、受講生の多くが作文の経験がないことを考慮したためである。

続く2時間目では、教員の設定した課題に従い、作文の執筆を行った。課題には、「オンライン授業のメリットとデメリット」、「ジェンダー問題に関する比較」、「大学・大学院で学べること、学びたいこと」、「大学・大学院の論述式試験」などを設定し、作文の題目は受講生が各自で自由に決めた。各課題に共通する作文のねらいと執筆活動の基本的な流れは次の通りである。

(1) ねらい

- ・小論文の論理構造を理解できる。
- ・パラグラフ・ライティングができる。
- ・小論文を書くまでのプロセスを経験する。
- ・小論文を推敲して、完成させることができる。

(2) 作文執筆の基本的な流れ

- ① テーマについて、最初の印象や連想したキーワードについて話し合い、ノートを作成する。ノートは Google ドキュメントに記入し、クラスで共有する。この際、Google ドキュメントはクラス内で共有されること、クラス外には公表されないこと、個人情報を書かないこと、思想・信条に係ることなど、記録に残したくないことは書かなくてもよいことについて説明し、同意を得る。
- ② 教員が連想したキーワードと、ウェブサイトを紹介する。受講生も連想したキーワードをもとに情報検索を行う。この際、日本語だけでなく、母語でも検索を行う。また、経済学や法学など、自分が志望する学部や専門に関するキーワードも追加する。
- ③ 有用だと感じたウェブサイトの URL をノートに記録する。受講生同士、受講生と教員と

で調べた情報を共有したあと、テーマに対する印象が検索以前に比べて変化したかどうかを話し合う。この際、参照したウェブサイトの情報が信頼できるか、中立的な立場に立っているかについても確認する。

- ④ テーマに即した小論文のモデル文を提示し、小論文の論理構造と、アプローチについて解説する。
- ⑤ 受講生はいくつかのアプローチを検討した後、主張する内容を1つに絞り、理由を3つ考え、短文を作成する。
- ⑥ 主張する内容に合わせて、概念の定義、問題提起を行い、序論を書く。
- ⑦ 理由に関する短文を主題文にして、説明や事例を挙げ、支持文を追加する。段落を3つ構成し、本論を書く。
- ⑧ 序論と本論を言い換えて、結論を書く。
- ⑨ 執筆にあたり、次の注意点を示す。事実と意見を区別する。また、アイデアの参照も含め、情報検索で得た内容を参照する場合は、出典を明記し、要約して自分の文とは分けて書く。印象に残った日本語表現はノートに記録しておく。インターネット辞書や機械翻訳を活用してもよいが、文脈に合った自然な表現になるようによく検討する。この際、剽窃によって生じるリスクについても解説する。
- ⑩ Google ドキュメントのコメント機能を用いてピア・フィードバックを行う。コメントは、文体の統一、書き言葉など、教科書で得た言語知識を基準とした日本語表現の正しさ、パラグラフ・ライティングや小論文の論理構造を基にした説得的な論理展開、主張の独自性やおもしろさなどの観点から書くように指示する。コメントをお互いに読んだあと、学習者同士が話し合い、どのように書き直せばよりよい作文になるのかを検討する。
- ⑪ 教員は、ピア・フィードバックのコメントに再コメントする形で、よりよい日本語表現をいくつか提案する。論理展開については、一般的な読み手を想定して、不自然な箇所を指摘する。この際、作文の書き手とコメントをつけた受講生の意見を聞き、画面共有機能を用いて問題点を解説し、いくつかの解決案を提示する。
- ⑫ ピア・フィードバックと教員からの提案を考慮し、作文を修正し、完成させる。

3. 受講生の自己評価と感想

(1) 受講生の自己評価

表1 受講前後の自己評価スコアの変化

	受講前	受講後	差		受講前	受講後	差
文	2.8	4.2	1.4	文体	2.8	4.2	1.4
段落	2.7	4.2	1.5	要約	2.3	3.8	1.5
接続	2.7	3.8	1.1	修正	2.0	4.0	2
意見	2.5	4.0	1.5				

(1: 全くできない 2: あまりできない 3: 手伝いがあればできる 4: 少しがんばれば1人でもできる 5: 問題なくできる)

(2) 受講後の感想

- ・私はいろいろなことを学びました。最初から論文が書けなくて、今では自分でも簡単に論文を書くことができます。これはとても重要なことだと思います。
- ・小論文や要約文等の書き方とか、問題のキーワードを攫み方とか、文章全体の組み合わせのルール等の知識を良く勉強できてよかったと思います。
- ・先生の指導のおかげで、自分の問題点もわかりました。文章をうまく書けるように、自分がすべきことも良く明確になりました。
- ・効率的な勉強法を知りました。具体的に言いますと、論文の要約文を作成することや、読書ノートを作るといった作業を通じて、時間的に速いスピードでこの分野に関する大まかな知識を理解できる方法がわかるようになりました。
- ・この授業を受ける前は小論文を書く経験がなかったのが、この授業を通して小論文を書くことについて多くのことを学ぶことができました。
- ・論文を書くことがちょっと難しいが、勉強し続ければ、どんどん書けるようになれる。ゼロから出発して論文の書き方を学びました。

4. ICT の活用による変化

教育実践では、全ての受講生が、一定レベルでまとまりのある小論文を書けるようになった。この際、ICT の活用により、次のような変化が観察された。

(1) 学習支援の使い分けによる学習困難の克服

ICT の活用により、受講生は教員や他の受講生に対し、必要に応じて支援を求めることができるようになった。Google ドキュメント上で執筆することで、教員は作業の進捗をリアルタイムで把握できた。執筆が止まっているときには、適宜声がけをして、書けなくなった理由を聞くことができた。この際、チャット機能やブレイクアウトルームを使うことにより、他の受講生に知られることなく、書けない理由について話し合うことができた。また、教員に聞きにくいことは、インターネットで検索したり、受講生同士で相談したりすることができた。

(2) テーマに関する深い理解

情報リソースが拡大することで、テーマについて深く理解することができるようになった。例えば、「ジェンダー問題に関する比較」では、いくつかの論点が存在するなか、「選択的夫婦別姓」のような日本社会特有の問題を理解することができていた。また、同時に「ライフイベントによる女性のキャリアの中断」のような、国際的に共通する問題は、自国の現状を母語で読んで日本語で報告できていた。

(3) テーマに関する視点の獲得

数多くの情報リソースに触れるなかで、ある問題を日本語でどのように表現し、語るべきかを言語化できるようになった。学習が進み、情報検索の際に、「法学」や「経済」などのキーワードを追加することにより、特定の観点からアプローチすることも可能になった。同一の課題でも、受講生によって抽出する題目が異なり、独自の主張を展開できるようになった。

(4) 日本語学習コミュニティの形成

テーマを深く理解し、独自の視点を日本語で表現できるようになったことにより、日本語学習コミュニティが形成された。クラスメイトの作文を読んで、視点のおもしろさを共有したり、論理構成の矛盾を指摘したりすることができるようになった。コメントに賛同したり、反論したりするなかで自分の作文を細部に至るまで注意深く推敲する習慣が身に着いた。授業開始当初は、日本語サイトからのコピー＆ペーストや中国語サイトを機械翻訳した文章がときおり見られた。しかし、学習が進むとこのような行為を恥ずかしいと感じるようになっていた。

5. 本章のまとめ

本章では、教室空間における授業の代替ではなく、ICTの利点を生かした「文章表現」の教育実践を報告した。授業のねらいを明確にし、受講生の能動的な執筆活動を支援することで、作文に困難を感じる受講生が減少し、書くことについて協働で調べ、分析し、考えることができる日本語学習コミュニティが形成された。

V おわりに

本研究では、パンデミック以降のICTの活用が、文章表現の授業にもたらした変化を、増強と変更の観点から考察した。このために、まず、大学・大学院進学者のための日本語リテラシー教育について検討し、教室空間における一斉授業の限界を指摘した。次に、日本語リテラシー教育の実現に向けて、ICTを活用した文章表現の授業方針を示した。そして、このような方針のもと実施された、別科5「文章表現」における教育実践を報告した。

教育実践では、本研究の提示した授業方針が受講生に肯定的に受け入れられたとの結果が得られた。また、課題として提出された成果物からも、作文能力に大きな伸びが見られた。教科書や教材などの教室空間のリソースだけでなく、母語とする言語共同体、日本語共同体、学修・研究コミュニティに蓄積されているリソースを自由に閲覧できるICT環境は、作文執筆の環境を増強し、変化させた。オンライン上の日本語学習コミュニティにおいて、協働しながら、小論文を完成させた経験は、受講生にとって、唯一的に言語活動を運営した経験として、大きな自信となったことが事後のアンケートで示された。

本研究の限界として、まず、言語社会学的な見地からの理論的裏付けが十分になされていないことが挙げられる。次に、教育実践における成果が真にICTの活用によるものか、他の要因によるものか、十分にデータを収集し分析することができていない。そして、教育実践の成果が、ICTの活用によるものと措定するなら、学習者がいかにICTを活用しているのか、実態調査を行うべきであった。これらの限界を今後の調査課題としたい。

後注

(1) Ruben R. Puentedura は、テクノロジーの活用による教育活動の変容が、代替 (Substitution)、増強 (Augmentation)、変更 (Modification)、再定義 (Redefinition) の4段階で起こると考え、SAMR モデルと呼ばれるモデルを提唱した。本研究の関心は、SAMR モデルの精緻化ではないため、厳密な区分や定義は行わない。SAMR モデルの詳細については Puentedura (2012)、當作 (2019: 17-18)、西口 (2021: 95-97) を参照した。

- (2) ディスカースコミュニティについては、Swales (1990: 21-29)、大島 (2003: 203) を参照した。
- (3) 十返舎一九 (1802) 『起承転合』
- (4) 文部科学省 (2018) 「平成 30 年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)」
https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt_daigakuc03-000010276_1.pdf (2021/1/20 アクセス)
- (5) 例えば、龍谷大学ライティングサポートセンター講習会「レポートの書き方」<https://www.ryukoku.ac.jp/nc/media/001/202005/%E3%83%AC%E3%83%9D%E3%83%BC%E3%83%88%E3%81%AE%E8%80%83%E3%81%88%E6%96%B9.pdf> (2021/1/20 アクセス)

参考文献

- 岩居弘樹 (2021) 「オンラインで実現する同時双方向外国語授業」『コンピュータ&エデュケーション』(50) pp.36-39
- 大島弥生 (2003) 「日本語アカデミック・ライティング教育の可能性：日本語非母語・母語話者双方に資するものを目指して」『言語文化と日本語教育・増刊特集号，第二言語習得・教育の研究最前線』pp.198-224
- 門倉正美 (2003) 「アカデミック・ジャパニーズとは何か」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ：日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究：国内外の大学入学前日本語予備教育と大学日本語教育の連携のもとに』科学研究費補助金（基盤研究（A）（1））研究成果報告書 pp.123-132
- 加納なおみ (2021) 「「基礎日本語」から「アカデミック・リテラシー」へ：アクティブ・ラーニング化とオンライン化を通じた 2019 年以降の授業改革」國學院大學教育開発推進機構紀要 (12) pp.1-13
- 川合宏之 (2016) 「大学における初年次教育の現状と課題」『人間生活文化研究』(26) pp.232-238
- 佐藤学 (2009) 「リテラシー概念とその教育 言語教育政策の批判的検討」『言語政策』(5) pp.99-121
- 實平雅夫 (2017) 「日本語教育に関する教員アンケート」『神戸大学留学生教育研究』(1) pp.51-80
- 杉村美佳 (2010) 『明治初期における一斉教授法受容過程の研究』風間書房
- 鈴木智美 (2021) 「2020 年度 COVID-19 状況下における国費学部留学生予備教育コース 既習者対象文章表現遠隔教育の報告」『東京外国語大学国際日本学研究』(1) pp.133-142
- 伊達宏子 (2018) 「日本語の作文はどう書くべきか、中国語の作文はどう書くべきか」『東京外国語大学論集 (Area and Culture Studies)』(97) pp.20-42
- 當作靖彦 (2019) 「ネットワーク時代の言語教育・言語学習」(李在鎬 (編) (2019) 『ICT × 日本語教育—情報通信技術を利用した日本語教育の理論と実践』ひつじ書房 pp.2-21
- 中島梓、鹿島萌子 (2017) 「立命館大学におけるライティング・サポート・デスクの理念と実践：チューターの立場から振り返って」『立命館高等教育研究』(16) pp.101-116
- 西口光一 (2013) 『第二言語教育におけるバフチンの視点—第二言語教育学の基盤として』（くろしお出版）

- (2020) 『第二言語教育のためのことば学—人文・社会科学から読み解く対話論的な言語観』 (福村出版)
- (2021) 「ICT は言語教育を変えるか：アクティブラーニングによる言語習得の原理と ICT 時代の日本語教育」 『日本語学』 (40) pp.92-101
- 野口ジュディー、林洋子、国吉ニルソン、東條加寿子 (2008) 「理工系日本語・英語口頭発表における move・表現が検索可能なオンラインコーパスの開発」 『言語処理学会年次大会発表論文集』 (14) pp.516-519
- 村田晶子、池田幸弘 (2019) 「日本語教育におけるアカデミックライティング教育の役割：専門領域、チューター制度との連携を目指して」 『法政大学教育研究』 (10) pp.5-18
- 渡邊雅子 (2007) 「日・米・仏の国語教育を読み解く—「読み書き」の歴史社会学的考察」 『日本研究』 (35) pp.573-619
- (2021) 『「論理的思考」の社会的構築：フランスの思考表現スタイルと言葉の教育』 岩波書店
- Swales, J.M. and Peak, C.B. (2004) *Academic writing for graduate students: essential tasks and skills*. University of Michigan Press.
- Swales, J.M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press
- Puentedura, Ruben (2012) *Building Upon SAMR*. <http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/09/03/BuildingUponSAMR.pdf/> (2022/1/20 アクセス)