

日本語リテラシー教育の高大接続 ーアカデミック・ライティングの基礎となる日本語リテラシーを、大学初年次で教え、トレーニングすることの意義ー

梅村 修

Rethinking Academic Writing Instruction from the Viewpoint
of High School/University Articulation:
the Educational Significance of Teaching and
training Japanese Language Literacy for First-Year Students

Osamu UMEMURA

【キーワード】日本語リテラシー、日本語表現、アカデミック・ライティング、
談話標識、国語、初等中等教育、高大接続、基礎的・汎用的な文章作法

要旨

本稿では、初等中等教育の国語科で学習する論理的・実証的な文章を書くためのスキルの習得を、大学初年次の日本語リテラシー教育の到達目標に掲げることの意義と重要性について、定性的調査と定量的調査によって検証した。その結果、高大接続教育の一環として、大学初年次に、アカデミック・ライティングに先立つ基礎的・汎用的な文章作法を学びなおし、訓練することの妥当性と必要性を確認することができた。

まえがき

追手門学院大学の共通教育カリキュラムは、2021年に大幅な再編が行われた。再編の柱の一つは、第三期中期経営戦略 CSF 14「初年次教育におけるソフトスキル確立プログラムの開発」に基づいて、ソフトスキルに関する初年次科目と学部初年次科目との科目間連携モデルを作成し、具体的な授業計画を検討すること」であった。すなわち、「読み書きそろばん」に相当する日本語リテラシー、数的処理能力、外国語（英語）、情報スキルに関する科目の必修化および全員履修化である。なかでも、日本語リテラシーについては、2020年度まで選択科目だった「日本語表現」が、「初年次生全員に履修が推奨される科目」と位置付けられ、あらかじめ新入生の春学期の時間割に先入れされた。

他大学でも、日本語リテラシーの科目が初年次生の春学期に必修化される例は珍しくない。しかし、追手門学院大学の「日本語表現」は、大学でレポートや論文を書くための、いわゆるアカデミック・ライティングの技能習得を直接の目的としたものではない。

2022年度の「日本語表現」の統一シラバスには、次のような「授業の概要」が記されている。

初年次生の全員履修が推奨される少人数科目。日本語を「書くこと」に力点を置く。履修生は授業内外で「書く筋トレ」に励み、「骨太な日本語力」を身に付ける。教員は徹底した「赤ペントレーナー」である。授業は、「導入（講義）→ペアワークやグループワークや調査（協働学習）→アウトラインの作成等」の教室活動から構成され、合計4回、700字から900字の論作文が課される。何を書いたらよいかわからない履修生は、協働学習で書く素材を集めてもらう。どう書いたらいいのかわからない履修生は、ディスコースマーカー（談話標識、文章の型）に習熟してもらう。こうして日本語を書くための「情報収集力」と「方法」を身に付ける。

ここには、書くこと、および、添削することに学習や指導の力点が置かれ、テキストの批判的な読みとか、序論・本論・結論とか、文献調査の方法とかといったアカデミック・ライティングの王道には一切触れられていない。そのかわり、談話標識（Discourse Marker：ディスコースマーカー、以下、談話標識と表記）という方法論が提示されている。

談話標識とは、言語技術（Language arts）の一つである。欧米を中心に南米、アジア（英語圏）、中近東、アフリカなど、多くの国々の初等中等教育で当たり前のように教えられ訓練されている、母語に関するライティング・スキルである。欧米の児童・生徒は大量の文章を読み、考え、議論した結果を、適切な文章の型を用いて表現する。日本の中高등학교で常態化している、文学鑑賞や評論文読解といった、いわゆる「国語」は、世界の母語教育のなかではむしろ特殊な部類に属する。談話標識は、この論理的・実証的な文章を書くための一つのテンプレートである。誤解を恐れずに言い換えると、文や文章を論理的につなぐ接続表現の一覧といえないこともない。または、一定の形式を備えたレポートや論文をかくための「道しるべ」、雛形と言い変えてもよいかもしれない。

日本の大学初年次生は、のちほど詳述するように、高校までの国語科の授業で、中高等学校が抱えるさまざまな事情～受験への対応や教員の資質など～から、「事実」について書かれた短文を正確に読んだり書いたりするトレーニングを十分受けてきていない。いいかえれば、母語である日本語を読み、「事実」を正確に把握し説明する訓練、その「事実」に基づいて「意見」を主張し、道理を推論する思考のトレーニングがおろそかにされている。あいかわらず「読書感想文」に代表される「作文」は宿痾のように繰り返されているが、大学での学問研究や企業でのビジネス文書作成に役立つ実用的な日本語の読み書きには、ほとんど触れられることがない。これは、大学入学共通テストを受験して国公立大学に進学した学生も、指定校推薦やAO入試で進学した学生も変わりはない。つまり、入試種別や偏差値を問わず、日本の18歳はおしなべて、日本語で書かれた文章

を、外国語を読み解くように分析的に読む術を学んできておらず、また、統語的に破綻のない文や客観的な「事実」に基づいた文章を綴るトレーニングを十分に受けてきていない。

そのような大学1年生にとって、アカデミック・ライティングの導入はかなり唐突といわなければならない。彼らは、いわゆる基礎的・汎用的な日本語の文章作法を身に付けないまま、いきなり「レポートや論文を書きなさい」と要求される。当然、提出されたレポートや論文は感想文の域を出ないばかりか、それ以前に、改行や読点が見当たらず、誤字や脱字に対して神経が行き届いておらず、文体が不揃いで、主語と述語がねじれ、論理的に破綻している文章が大量に産出されることになる。いきおい、初年次生を担当した大学教員は、「赤ペン先生」さながら、「変な日本語」の添削指導に明け暮れることになってしまう。二次試験で論述問題を課される有名国立大学や慶応・早稲田レベルの学生ならばともかく、分厚い中間層に相当する中堅私大の新入生には、アカデミック・ライティングを見据えたワンクッションが必要になる。

追手門学院大学の「日本語表現」は、高等学校までの「国語」と、大学からのアカデミック・ライティングを架橋する取り組みである。本稿を「日本語リテラシー教育の高大接続」と名付けたのは、そうした意図にはかならない。

序論

1. 問題の提起

「日本語表現」の到達目標である、談話標識に代表される基礎的・汎用的な文章作法の習得を、大学初年次の春学期の到達目標に掲げることは妥当だろうか。妥当ならどのような意義や必要性があるだろうか。本稿では、本来、中学や高校で身に付けているべき学習項目を、アカデミック・ライティングに先立つ確認事項として、大学初年次で学びなおし、トレーニングすることの意義や必要性を考察する。

2. 方法の提示

「日本語表現」のシラバス上の到達目標である基礎的・汎用的な文章作法の習得が、本学の初年次生が春学期に達成するに妥当な目標であるかどうか、また妥当な目標であればその意義や必要性はなにかについて、以下の3つの方法を用いて、論証を進めていく。

(1) 国語科教科書の文献調査

中学校および高等学校の検定国語科教科書で扱われる日本語のリテラシーに関する単元で、「日本語表現」の中で取り扱う基礎的・汎用的な文章作法が、どの程度取り上げられているかの文献調査を行う。

(2) 「日本語表現」の全履修生¹を対象としたアンケート調査

「日本語表現」の全履修生が、談話標識に代表される基礎的・汎用的な文章作法を学びなおした

1 「日本語表現」は2023年度まで、上回生向けの選択科目としても開講されるが、本稿での「履修生」は、初年次生に限る。

結果、どのような評価をしているかを、グーグルフォームを使ったアンケート調査で明らかにする。

(3) 初等中等教育機関の国語科授業の実際に関するデプス・インタビュー調査

小学校や中等高等学校で、長年、国語科の教諭を務めた教員を対象にした聞き取り調査。小学校、中学校、高等学校の現場における教える側（教諭）と教わる側（児童・生徒）の抱える日本語リテラシー教育に関する諸問題についてデプス・インタビューを行い、その言説を書き起こしたうえで、要旨を示す。

本論

1. 国語科教科書の文献調査

本章では、旧学習指導要領（2021 年度まで）に基づいた、中学校、および、高等学校の国語科の文部科学省検定済教科書の文献調査をおこなう。

国語科教科書のシェア 3 強は、東京書籍、大修館書店、第一学習社と言われているが、今回は、中等学校では光村図書の「国語 1」、高等学校では筑摩書房の「国語総合（改訂版）」、および、筑摩書房の「現代文 B」を分析の俎上にあげた。

(1) 中等学校 光村図書「国語 1」

中学校で採用される国語科の検定済教科書のディスカール分析に際して、筆者は、光村図書、三省堂、筑摩書房、以上 3 社の教科書に目を通したが、内容・構成ともに大きな差はみとれず、横並びの印象を受けた。すなわち、いずれも学習指導要領に沿った 4 領域～「読むこと」「書くこと」「話すこと」「聞くこと」～を主軸にし、「読書・情報」「古典」「言葉（文法や漢字）」の単元を織り交ぜる構成で、「文学的な文章」（例：ヘルマン・ヘッセの「少年の日の思い出」など）や古典（例：「竹取物語」など）と、「説明的な文章」がシームレスにつながって、学期や学年の進行につれて少しずつ同一単元の難易度が上がっていく。すなわち、教科書を読み進めていくにつれて、「読むこと」「書くこと」「話すこと」「聞くこと」「読書・情報」「古典」「言葉」の単元が繰り返し現れて、過去の学習のうえに積み上げられていく。学習内容が形態や重点を変えてスパイラルに止揚していくイメージである。また、後述する高等学校の国語科教科書に比べて、探究型・双方向型の教室活動を想定して、「聞く」「話し合い」「討論」「報告」「案内」「説明」「調べ方」など、方法論に多くのページを割き、非常に実用的である。巻末の資料編も国語便覧さながらに分厚く、発展的な学習を促している。光村図書の学習指導書に、「教科書の教材構成は三年間を通して同じ形式とし、生徒の発達段階に即して、各領域の内容を系統的に学習できるよう配慮した」とあるように、中学国語の教科書は学習内容の定着を企図して、系統的でありつつ可塑的な工夫が凝らされている。

光村図書の「国語 1」（以下、「光村国語 1」と略称）は、そうした中学 1 年生の国語科教科書の中でも広く使われている教科書で、他の 2 社よりもやや緻密でレベルが高い印象を受けた。

「光村国語 1」は、巻末の資料・付録・折り込みも含めて 330 ページ、縦書き B5 版、厚さにし

て1.2ミリほど。構成は、学習の目標別に、「学びをひらく」「新しい視点へ」「言葉をつなぐ」「つながりの中で」「いにしえの心に触れる」「論点をとらえて」「自分を見つめて」の7つに分かれており、この「学習の目標」に沿ったさまざまな散文や韻文が散りばめられている。高等学校の国語教科書と違い、「現代文編」「古文編」「漢文編」のような区分けはおろか、文学的な文章と説明的な文章すらも截然と切り分けられてはいない。

たとえば、「学びをひらく」という1つ目の「学習の目標」の章は、「いろいろな言葉にふれながら、学習の見通しをもつ」というサブタイトルがあり、冒頭に「花曇りの向こう」という瀬尾まいこの「物語」がおかれる。そして、「わかりやすく説明しよう」（書く）、「情報を的確に聞き取る」（話す・聞く）というページが続く。つまり、一つの章は、学習の目標に適合した「読み物」と「言語スキル」に関する解説や練習からなる。「新しい視点へ」という2つ目の「学習の目標」の章なら、「説明の工夫をとらえながら、ものの見方を広げる」という副題があり、前半には「ダイコンは大きな根?」「ちょっと立ち止まって」という2つの「説明」の読み物がおかれ、「記録のしかたを工夫する」（書く）、「『好きなもの』を紹介しよう」（話す・聞く）、「情報の集め方を知ろう」（情報）という言語スキルのページが続く。「読み物」は作家や評論家や生徒の生の文章、「言語スキル」は編集委員の筆になるものだ。

(2) 高等学校 筑摩書房の「国語総合（改訂版）」

筑摩書房の「国語総合（改訂版）」（以下、「筑摩版総合」と略称）は、国公立大や有名私大に毎年合格者を出すような、比較的、偏差値の高い進学校で採択されることが多い教科書であり、大学の教職課程の学生が模擬授業で扱うのも、この「筑摩版総合」の文学教材や評論教材であることが多いという。「筑摩版総合」は、巻末の付録も含めて447ページ、縦書きA5判、厚さにして1.6ミリほど。「現代文編」「古文編」「漢文編」の3部構成で、「現代文編」に約240ページ（53%）を充てている。この「現代文編」には、評論（13編）、小説（5編）、詩（5編、評論を含む）、短歌（18首）、俳句（16首）、記録・翻訳（2編）、表現が収録されている。

特筆すべきは最後の「表現」である。編集委員の書き下ろしで、「1. ことばを発する」「2. ことばから文章へ」「3. 調べてまとめる」「4. 話す・聞く」「5. 自分を表現する」「6. 文学表現の世界」の6章からなり、他の評論や小説や詩などと違って、中表紙で区分けされた大きな単元である（とはいうものの、「現代文編」の末尾に24ページを割いているにすぎない）。上の6つの章のうち、2章から5章までが、読解や鑑賞とは異なる、日本語による「表現」を扱っている。2章、3章、5章が「文章表現」、第4章が「口頭表現」である。

本稿の当面の関心である「文章表現」（2章、3章、5章）に絞って、今少し詳しく述べると、2章には、さっそく「描写する－短文スケッチ」という節があり、絵や写真をつぶさに見て正確に「描写（スケッチ）」し、感じたことや考えたことを書くというレッスンが課される。また、続けて「パラグラフを書く」という節があり、「文の集合が段落（パラグラフ）となる」という記述がみられる。そして、「段落」は「主題文（キーセンテンス）」と「解説文」（「接続関係」「敷衍」「例示」「批判」など）によって構成されると説明され、「ひとつの主題文にはひとつの段落を用意する

のが原則」と続く (P.237)²。また、上段に「推敲表」が掲げられ、「誤字・脱字、語の誤用はないか」「句読点は適切に打たれているか」「送り仮名、仮名遣いは正確か」「くだけすぎた口頭表現はないか」「主述等の対応に乱れはないか」「一文が長すぎることはないか」「主題文がきちんと立てられているか」「説明文が適切に書かれているか」「決まりきった表現の重複はないか」「接続語が適切に用いられているか」という 10 のチェックポイントが示されている (しかし、文体や係り受けや接続語に関する説明、および練習問題はない)。

つぎに、第 3 章「調べてまとめる」では、「報告文 (レポート) を書く」と「意見文を書く」という二つの課題が提示される。「報告文」の結論部分を膨らませて「意見文」にする、というたてつけである。「報告文 (レポート) を書く」では、「主題 (テーマ)」を決め、自分の問題意識や興味を絞り込み、「問い」を立てたうえで、調査の計画を立てる。そして「情報 (資料やデータ)」を収集し、カードやノートにまとめ、それをもとに「序論・本論・結論」の三段構成で論理的に説明することが勧められる。文末に参考文献をつけることにも触れられる (ただし、詳細な引用の方法については記載がない)。本論部分では、整理した情報や知識から自分が「考察」したこと、序論で立てた「問い」に対する「成果」も記述する³。

最後に、第 5 章「自分を表現する」では、「個性的なノートを創作する」「読書感想文を書く」「手紙を書く」の 3 つの節が立てられる。「個性的なノートを創作する」では、縦書きノートを上下段に分けて、上段に板書事項 (事実) を、下段に疑問点や感想や調べたこと (意見) を書く体裁のノートが紹介される。「読書感想文を書く」では、自分が読んで感動した本を誰かに紹介する、という設定のもとで、下書きをワークシートに項目別を書いてから原稿用紙に向かう方法が紹介される。「手紙を書く」では、一般的な手紙の形式が実例とともに説明され、正確に自分の意志や用件を伝える方法が紹介される (ただし、メール文の書き方には触れていない)。

このように、「筑摩版総合」の「表現」の単位では、概略的とはいえ、自ら問いを立て、事実 (データ) に基づいて意見を報告する、のちのアカデミック・ライティングにつながる文章作法の骨格が教えられ、推敲の重要性や引用文献・参考文献の取り扱いにも言及している。また、ノートの取り方、愛読書紹介、公式な手紙文の書き方にもページを割いている。

(3) 筑摩書房の「現代文 B」

筑摩書房の「現代文 B」は、上の「筑摩版総合」につづく高等学校国語科用教科書 (平成 25 年 3 月 15 日文科科学省検定済) として広く使われているもので、全国の国公立高等学校で広く採用されている教科書である。高等学校によって多少の違いはあるが、文系進学を決めた生徒のクラスで使用されることが多いという。筑摩書房の「現代文 B」 (以下、「筑摩版現代」と略称) は、巻

2 「筑摩版総合」では、P.18 の「評論読解のポイント」において、「段落には形式上で区別する場合 (形式段落) と、意味内容で区別する場合 (意味段落) がある」という記述がある。「表現」の単位で取り上げられている「段落」は、パラグラフと同義の扱いなので、おそらく「意味段落」に該当するものと思われる。

3 「筑摩版総合」では、P.20 の「評論読解のポイント」において、「問題提起と結論を探そう」というトピックが立てられている。ここでは、論理的な文章の読解にあたって、「主題」にたいして筆者がどのような「問題提起」を立てるか、その問いに対してどのような「仮説」を設定するか、そしてどのように論証を展開し、どのような結論を導き出すか、論理の道すじをたどることの重要性が説かれている。

末の付録も含めて479ページ、縦書きA5判、厚さにして1.7ミリほど、第一部には評論13編、小説5編、詩5編、短歌20首、実用の文章2編が収録され、第二部には、評論14編、小説5編、随想2編、詩3編、俳句22首が収録されている。評論、小説、随想、詩・短歌・俳句のあとには、作者（著述家や詩人・歌人）のプロフィール紹介があり、「理解」および「表現」という課題が並んでおり、「読解の窓」もしくは「キーワード」という編集委員（編集協力者）による解説文が掲載され、読解や鑑賞に役立つ解説が付されている。また、各教材の冒頭には読解や鑑賞を始めるにあたっての「視点」が定められ、全編にわたって脚注や問いが施されている。

この「筑摩版現代」にかぎらず、本邦の現代文の高等学校教科書は、あきらかに、小説や随想の「鑑賞」であれ、論説文の「読解」であれ、「読んで理解する」こと、いわゆるインプットに軸足を置いている。話し合ったり、書いたり、発表したりという表現行為、いわゆるアウトプットは「付けたり」の印象しか受けない。「筑摩版現代」でも、評論、小説、随想、詩・短歌・俳句といった単元の終わりに付された課題～「理解」および「表現」～は、「理解」（インプット）が4問から6問を占め、「表現」（アウトプット）は2問程度である。

「理解」の文末表現は「説明しなさい」が目立つ。とくに、評論のあとに付された「理解」は、ほぼ例外なく、読解を通じた「理解」の確認のために生徒に「説明」を求めている。

一方、「表現」でも、自分の意見や見解を書くことよりも、論説文の要旨をまとめたり、小説の感想を話し合ったり、調べて発表したりすることに傾いている。高等学校の生徒たちは、つねに大人の書いたテキストをまずよく読んで理解して、それを足場に表現することを要求されている。

「筑摩版現代」で特筆すべきは、第一部の末尾にある「実用の文章」という単元と、第二部の末尾の「小論文の書き方」というコラムである。この単元とコラムだけが、重厚長大なこの国語科教科書の中で、比較的、既存のテキストの読解や鑑賞の足かせから離れて、自分の創意を発揮できる部分である。

以上、中・高等学校の検定済国語科教科書の文献調査からあきらかになったことは、相変わらず文学作品の鑑賞や論説文の読解に偏ってはいるが、一方で、総合的な国語科の教科書の中には、必要最小限の「表現」の単元も用意されており、現行の「国語表現」と併せて用いれば、国語科の授業の中で実用的な文章の読み書きや、論理的・実証的な文章の読み書きの訓練は十分に可能である。なかでも、中学校教科書の充実ぶりには目を瞠らされる。

問題は、中・高等学校の国語科の教室で、生徒たちに、こうした「表現」の単元にそって、大学でのアカデミック・ライティングにつながるような読み書きのトレーニングが行われているのか、行われているとすればどのように行われているか、どれほど行われているか、ということだ。この点については、後述の「3. 初等中等教育機関の国語科授業の実際に関するデプス・インタビュー調査」でさぐってみたい。

2. 「日本語表現」の全履修生を対象としたアンケート調査

2021 年度、および 2022 年度の春学期末に、「日本語表現」の授業で、全初年次生を対象に、授業に関するグーグルフォームを活用したアンケート調査を実施した。

調査の目的は、履修生が、高等学校の国語科の授業の中で学んだ、もしくは学んだ可能性のある基礎的・汎用的な文章作法を、あらためて大学初年次に学びなおした結果、その意義や必要性をどのように評価しているかを明らかにすることである。

この調査の目標を達成するために、以下の 12 の設問を用意した。21 年度と 22 年度は経年変化をみるために同じ設問を中心としている⁴。21 年度の有効回答数は 1799（履修者総数 1986 名、90.5%）、22 年度の有効回答数は 1584（履修者総数 2090 名、75.8%）であった。回答方法は、多肢選択法で、4 つの選択肢から一つを回答する「単一回答」を用いた。

- (1) 第 2 回目の授業で、高校までに学習した「敬語」の復習をしました。日本語表現で学びなおして、どうでしたか？
- (2) 第 2 回の授業で、高校までに学習した「公的な手紙（メール）の書き方」について復習して、授業後「本日の授業で考えたこと、気がついたこと」について先生にメールを書き続けました。このトレーニングはどうでしたか。
- (3) 第 3 回目の授業で「ディスコースマーカー」について学習して、8 回の課題作文を書きました。このトレーニングはどうでしたか。
- (4) 第 4 回目の授業で、高校までに学習した「誤字・脱字・変換ミス、改行、読点、文体、その他」について復習しました。日本語表現の授業で学びなおしてどうでしたか。
- (5) 第 5 回目の授業で、高校までに学習した「『係り』と『受け』の不对応」について復習しました。日本語表現の授業で学びなおしてどうでしたか。
- (6) 第 6 回の授業で、高校までに学習した「羅列の不整合」について復習しました。日本語表現の授業で学びなおしてどうでしたか。
- (7) 第 7 回目の授業で高校までに学習した「ノートをとる技術」について復習しました。日本語表現の授業で学びなおしてどうでしたか。
- (8) 第 7 回目の授業で、「パラグラフ・ライティング」について復習しました。あなたは「パラグラフ・ライティング」を学んで、どう思いましたか。
- (9) 第 7 回目と第 8 回目の授業で「敷衍する力～説得・説明」について学習しました。あなたは「敷衍する力～説得・説明」を学んで、どう思いましたか。
- (10) 第 9 回目の授業で、高校までに学習した「事実文と意見文の違い」について復習しました。日本語表現の授業で学びなおしてどうでしたか。
- (11) 第 10 回目の授業で「事実と根拠」について学習しました。あなたは「事実と根拠」を学んで、どう思いましたか。

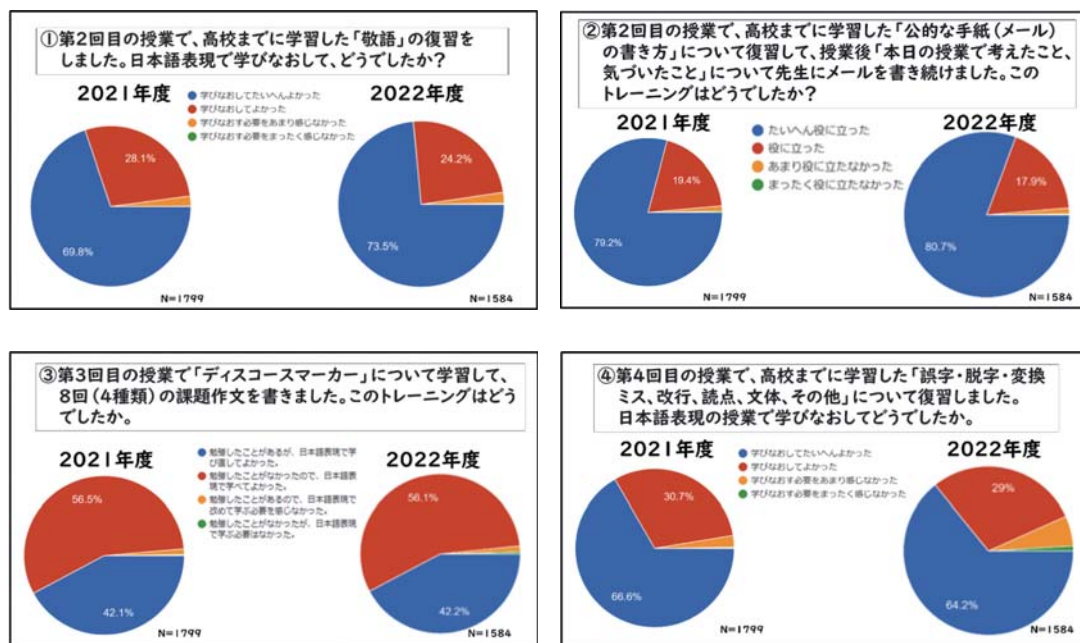
4 ただし、(7) の設問は、21 年度のみ。(12) の設問は 22 年度のみ。

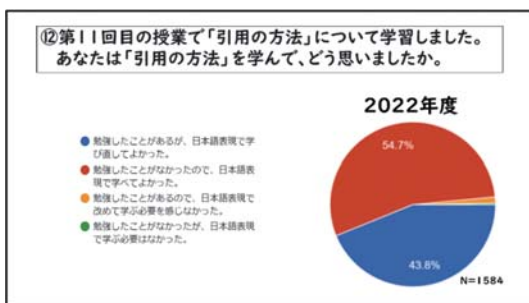
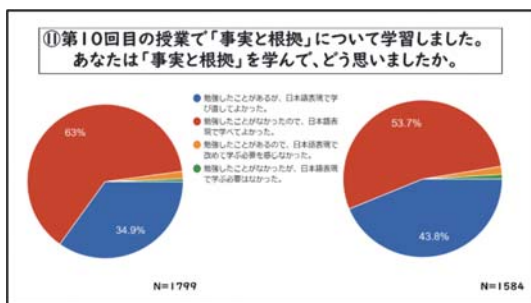
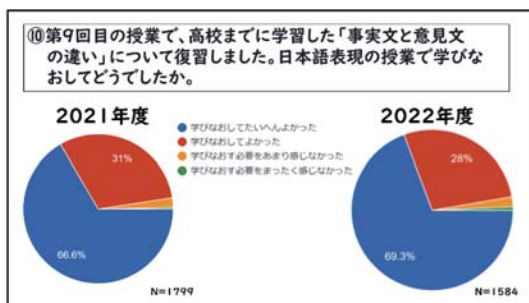
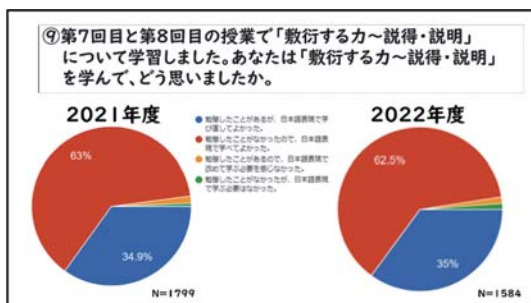
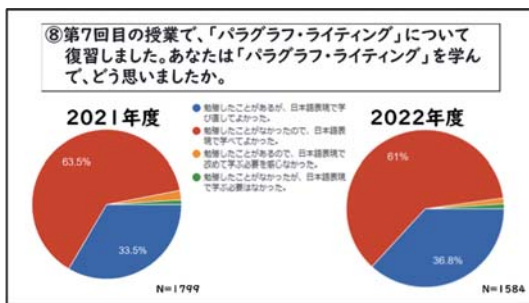
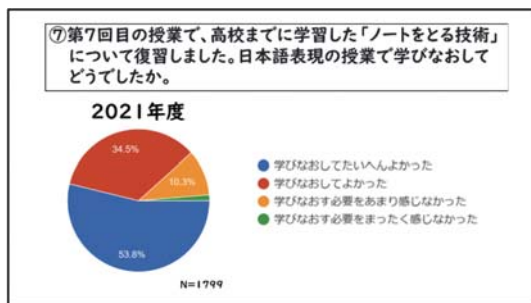
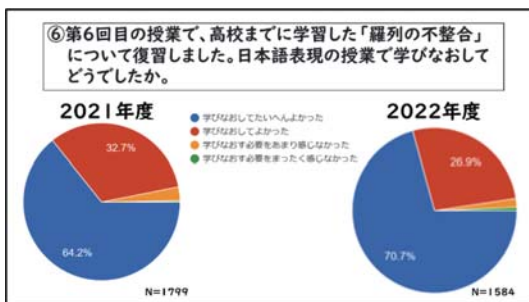
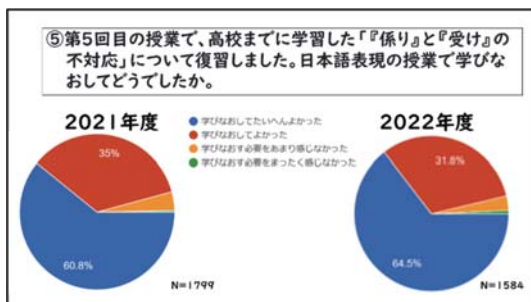
(12) 第 11 回目の授業で「引用の方法」について学習しました。あなたは「引用の方法」を学んで、どう思いましたか。

以上 12 の設問のうち、(1) 待遇表現（敬語）、(2) 公式のメール（手紙）の書き方、(4) 誤字・脱字など、(5) 『係り』と『受け』の不对応、(6) 羅列の不整合、(7) ノートをとる技術、(10) 事実文と意見文の違いは、中・高等学校の国語科検定済教科書のなかで取り扱われる学習項目に関する設問で、それに応じて、選択肢は、「学びなおしたいへんよかった」「学びなおしてよかった」「学びなおす必要をあまり感じなかった」「学びなおす必要をまったく感じなかった」、または、「たいへん役に立った」「役に立った」「あまり役に立たなかった」「まったく役に立たなかった」、という選択肢から構成されている。

一方、12 の設問のうち、中・高等学校の国語科検定済教科書のなかで取り扱われることがない、もしくは取り扱われることがまれな学習項目に関する設問（(3) ディスコースマーカー、(8) パラグラフ・ライティング、(9) 敷衍、(11) 事実と根拠、(12) 引用の方法）には、「勉強したことがあるが、日本語表現で学び直してよかった」「勉強したことがなかったので、日本語表現で学べてよかった」「勉強したことがあるので、日本語表現で改めて学ぶ必要を感じなかった」「勉強したことがなかったが、日本語表現で学ぶ必要はなかった」という選択肢が用意されている。

12 の設問に対する回答の集計結果を下記に一覧化する。





上のグラフを表にまとめると、下記ようになる。

	設問項目	肯定的		やや肯定的		やや否定的		否定的	
		21	22	21	22	21	22	21	22
①	待遇表現（敬語）	69.8	73.5	28.1	24.2	2.1	2.1	0	0
②	公的な手紙（メール）の書き方	79.2	80.7	19.4	17.9	1.2	1.2	0	0
③	談話標識（ディスコースマーカー）	42.1	42.2	56.5	56.1	1.2	1.2	0	0.4
④	誤字・脱字・変換ミス、改行、読点、文体、その他	66.6	64.2	30.7	29.0	2.4	5.8	0	0.9
⑤	「係り」と「受け」の不对応	60.8	64.5	35.0	31.8	3.9	3.0	0.3	0.7
⑥	羅列の不整合	64.2	70.7	32.7	26.9	2.8	1.8	0	0.6
⑦	ノートをとる技術	53.8	—	34.5	—	10.3	—	1.3	—
⑧	パラグラフ・ライティング	33.5	36.8	63.5	61.0	2.1	1.2	1.0	1.0
⑨	敷衍する力～説得・説明	34.9	35.0	63.0	62.5	1.4	1.3	0.7	1.2
⑩	事実文と意見文の違い	66.6	69.3	31.0	28.0	2.1	2.0	0.3	0.7
⑪	事実と根拠	34.9	43.8	63.0	53.7	1.6	1.6	0.6	0.9
⑫	引用の方法	—	43.8	—	54.7	—	1.2	—	0.3

* 網掛けは、中・高等学校の国語科検定済教科書のなかで取り扱われることがない、もしくは取り扱われることがまれな学習項目

以上の 12 の設問に対する回答の集計結果から、次のような事実が読み取れる。

・ 2021 年度と 2022 年度を比較すると、肯定的な評価が微増し、否定的な評価が微減しているが、大きな変化をみて取ることができない。（肯定的な評価：21 年度 96.7→22 年度 97.3、否定的な評価：21 年度 3.2→22 年度は 2.7）

・ 両年度とも、各設問において、21 年度の「(7) ノートをとる技術」を除いて、肯定的な評価が 9 割強を占めている。

・ 中・高等学校の国語科検定済教科書のなかで取り扱われる学習項目（(1) 待遇表現（敬語）、(2) 公式のメール（手紙）の書き方、(4) 誤字・脱字など、(5)『係り』と『受け』の不对応、(6) 羅列の不整合、(7) ノートをとる技術、(10) 事実文と意見文の違い）に関する設問では、「(7) ノートをとる技術」を除いて、いずれも肯定的な評価が 9 割以上を占めているが、その内訳をみると、「学びなおしたいへんよかった」と回答した履修生が、「学びなおしてよかった」と答えた履修生を大幅に上回っている。（21 年度は平均 2.43 倍、22 年度は平均 3.28 倍）

・ 中・高等学校の国語科検定済教科書のなかで取り扱われることがない、もしくは取り扱われることがまれな学習項目（(3) ディスコースマーカー、(8) パラグラフ・ライティング、(9) 敷衍、(11) 事実と根拠、(12) 引用の方法）に関する設問（網掛け）では、いずれも肯定的な評価が 9 割以上を占めており、「勉強したことがなかったので、日本語表現で学べてよかった」と答えた履修生が、「勉強したことがあるが、日本語表現で学び直してよかった」と答えた履修生を、1.5 倍から 2.0 倍上回った。また、談話標識や引用の方法については、中・高等学校で「学んだことがある」

と回答した履修生が4割強を示したが、パラグラフ・ライティングについては3割強にとどまった。

これらの事実から、次のような推論が可能である。

- ・追手門学院大学の初年次生は、「日本語表現」の到達目標である基礎的・汎用的な文章作法の習得、およびそのためのトレーニングに対して、総じて高い意義と必要性を見出している。
- ・日本語リテラシーに関する中・高等学校での既習事項を学びなおすことに対して、総じて高い意義と必要性を見出している。
- ・中・高等学校では取り上げない、もしくは取り上げられることがまれな日本語リテラシーに関する知識を学ぶことに、総じて高い意義と必要性を見出している。⁵

3. 初等中等教育機関の国語科授業の実際に関するデプス・インタビュー調査

本論第1章の「国語科教科書の文献調査」でもあきらかになったように、中・高等学校の検定済国語科教科書は、文学作品の鑑賞や論説文の読解が中心とはいえ、必要最小限の「表現」の単元も用意されており、現行の国語科の授業の中で、実用的な文章の読み書きや、論理的・実証的な文章の読み書きのトレーニングは十分に可能である。

問題は、中・高等学校の国語科の現場（教室）で、生徒たちに、こうした「表現」の単元を十全に活用して、大学でのアカデミック・ライティングにつながるような読み書きのトレーニングが行われているのか、行われているとすればどのように行われているか、どれほど行われているか、ということである。

本章では、初等中等教育機関の元国語科教諭を対象に、授業の実際に関するデプス・インタビュー調査を実施した。

調査協力者の元国語科教諭（H 元教諭）の経歴を書き留めておきたい。

H 元教諭は、1982 年から、大阪府下の私立小学校に 37 年間勤務し、国語科教諭のほか、教頭・校長、および系列校の中等部の副校長を歴任、西日本私立小学校連合会 国語部代表委員、日本私立小学校連合会 国語部全国運営委員長、西日本私立小学校連合会 国語部指導校長などを務めあげた人物である。

以下、小学校、中学校、高等学校の現場で、教える側（教諭）と教わる側（児童・生徒）が抱える日本語リテラシー教育に関する諸問題について、上記の元国語科教諭の言説を書き起こし、要旨を示す。

- ・初等中等教育段階の国語科については、理科や数学科と違い、発達段階に伴う明確なカリキュラムが示しにくく、教科書会社の裁量に任されている面がある。
- ・作文指導においては、教科書所収の記載内容に沿ったものではなく、現場の独自裁量により指導過程が組まれる場合が少なくない。

5 以上の推論は、春学期末の「全学授業アンケート」でも傍証されている。詳細は、本稿末尾の付録を参照のこと。

・作文指導においては、教師による指導力の差が極めて大きい。作文の「書きっぱなし」や「割愛」が横行している実情がある。

・受験に出題されない、手間がかかる、組合対策への配慮が必要である、などが絡み合って、系統的な作文教育が組織的に行われず、添削もそこそこ斜め読みして「ハンコを押して終わり」という場合が多い。

・国語科の教諭には、いわゆる「文学好き」が多く、定番の「走れメロス」や「山月記」や「ころ」を教材にして、文学鑑賞の授業をすることにやりやすさや意義を感じるケースが多い。

・クラブ活動の指導や学校行事など多忙な現場教員にとって、自身が慣れ親しんだ文学作品を扱えば教材研究の手間も省ける。作文などの表現にかかわる内容や、文学から離れた日本語そのものを扱う内容は、現場の国語教諭にとって、できれば避けてとおりたい、億劫な分野である場合が多い。

結論

大学の学士課程教育では、アカデミック・ライティングと称して、初年次生にテキスト批判やレポート・論文の書き方が教えられるのが一般的で、基礎的・汎用的な文章作法が学びなおされることはほとんどない。しかし、本学初年次生は、論理的・実証的な文章を書くために、本来、高等学校までに習熟していかねば「書く力」の学びなおしに意義と必要性を強く感じていることが、「日本語表現」の全履修生を対象とした過去2年のアンケート調査から明らかになった。

また、初等中等教育での国語科授業の実際に関するデプス・インタビュー調査によって、中学校や高等学校の国語科の授業が、もっぱら受験対策に費やされ、文学作品の鑑賞や評論文の読解に偏りがちで、検定済国語科教科書の中に明確に位置づけられている「表現」の単元が割愛、もしくはかいなでにしか扱われていないという実情が明らかになった。

これらの調査結果から、学士課程教育において、アカデミック・ライティングの指導に先立って、基礎的・汎用的な文章作法を全学的に学びなおす機会が初年次に供されるべきことは疑いを容れない。

大学での学習・研究にとどまらない。実社会においても論理的で実証的な文章表現力は必須の能力である。企画提案書、事業計画書、成果報告書などのビジネス文書は、現況を分析し、自分の意見を、説得力を持って書く必要がある。グローバル化が進展し、ことばや商習慣が異なるさまざまな人々に対する説明責任が問われる現代では、ビジネスパーソンとして、論理的な表現力の養成が欠かせない。

アカデミック・ライティングの基礎となる日本語リテラシーを、大学初年次で教え直し、トレーニングすることの必要性和意義は大きいといえる。

論議

文部科学省は、2018年に高等学校の新学習指導要領を告示した。国語科については、これまで「国語総合」（必修）や「現代文」（選択）という名称の教科書の中でまとめて扱ってきた評論と文学を、それぞれ別科目として教えることになった。背景には、経済協力開発機構（OECD）の国際学力調査「PISA」の結果がある。2015年の調査では、高1生の読解力の平均点の低下が問題視された。さらに、2018年調査では前回調査の8位から大きく順位を下げた（15位）。その原因としてやり玉に挙がったのが、小説を読み解き、登場人物の心情をくみ取っていくという、多くの人が慣れ親しんできた国語の授業である⁶。文科省は中教審の諮問を受けて、「実社会での活用」に役立つ国語教育に大きく舵を切った。その結果が、新学習指導要領による再編である。現行の国語科の学習指導要領と、2022年度から実施に移される新学習指導要領を比較すると、下記の表のようにまとめられる。

		高等学校の国語科	
	学年	2021年度までの学習指導要領	2022年度からの新学習指導要領
必修	1	国語総合（4）	現代の国語（2）
			言語文化（2）
選択	2 3	現代文 A（2） および 現代文 B（4）	論理国語（4）
			文学国語（4）
		国語表現（3）	国語表現（4）
		古典 A（2）および 古典 B（4）	古典探究（4）

* 「高等学校学習指導要領（平成30年告知）解説 国語編」（文部科学省）に基づいて筆者が表組みしなおしたものの。（ ）の中の数字は単位数。

必修科目「国語総合」は、「現代の国語」と「言語文化」に分割され、これまで「現代文 A」「現代文 B」という名称だった選択科目は、「論理国語」と「文学国語」に分けられる。「現代の国語」で取り上げられる教材は「現代の社会生活に必要とされる論理的な文章および実用的な文章とする」と説かれている。したがって、「現代の国語」の中には、小説や詩歌のような文学作品は一切含まれない。文学作品はもっぱら「言語文化（必修）」と「文学国語（選択）」の中で学ぶことになった。必修の「現代の国語」および「言語文化」は、これまでのように、もっぱら文理に分かれる前の1年次で全生徒が学び、選択の「論理国語」および「文学国語」は、2年次以降、文系志望の生徒のクラスで採用される。ちなみに、必修の「言語文化」、選択の「文学国語」には、古文や漢文も含まれている。

6 OECDが隔年で実施している学習到達度調査（PISA）における「読解力（Reading Literacy）」は、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、社会に参加するために、テキストを理解し、利用し、評価し、熟考し、これに取り組むこと」と定義されている。この定義は日本の国語科が慣れ親しんできた「読解力」とはずれがある。

長らく続いた文学偏重から、「事実」について書かれた文章を正確に読んだり書いたりできるようになることに重きが置いていることが見受けられる。

新学習指導要領では、このように評論（論説文）と文学（古文・漢文を含む）が、別々の教科書となり、時間割の配置上、別科目として取り扱われるため、文学愛好者が多い高校の教諭からは「文学軽視」を危ぶむ声が聞かれるそうだ。すなわち、大学入試では評論文の出題割合が、文学作品を上回るために、必修の「言語文化」はともかく、選択の「文学国語」は割愛の憂き目にあい、夏目漱石の「こころ」、中島敦の「山月記」、森鷗外の「舞姫」など近代文学の定番が教えられなくなるのではないか、というのだ。

しかし、読解力の低下に対する危機感に端を発した、評論か文学かという二項対立の議論は不毛に思える。論説文の読解であろうと、小説の登場人物の心情の読み解きであろうと、日本語の読解であることにはかわりはない。どちらの読解も「実社会での活用」に役立つはずである。文科省の改訂の趣旨は、おそらく、読解よりも鑑賞に傾きがちな現在の国語の教室を、今少し、言葉に即した実用的な読み解きの教育に軌道修正したい、ということなのだろう。その結果が評論（論説文）と文学（古文・漢文を含む）の切り分けになって表れている。

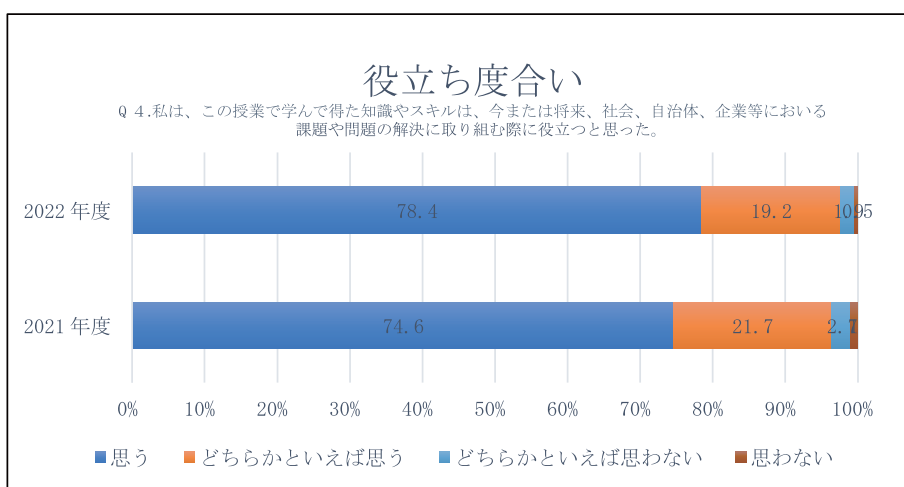
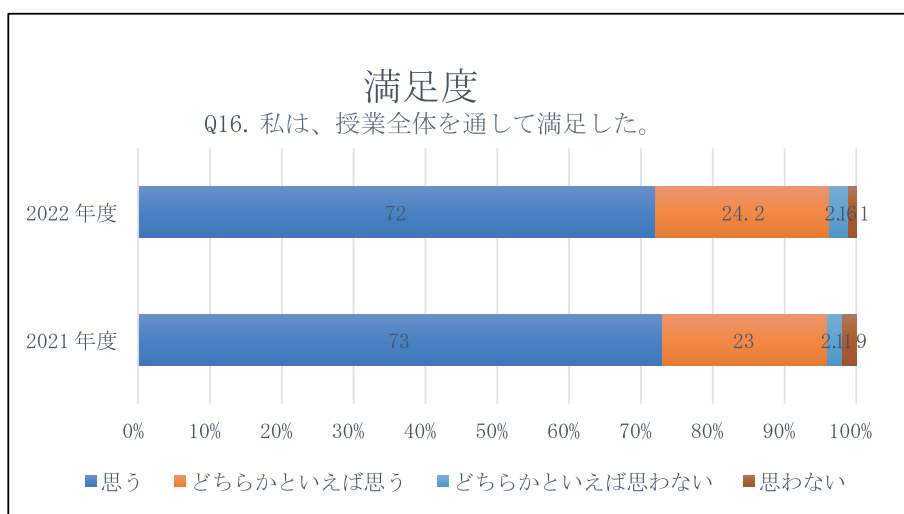
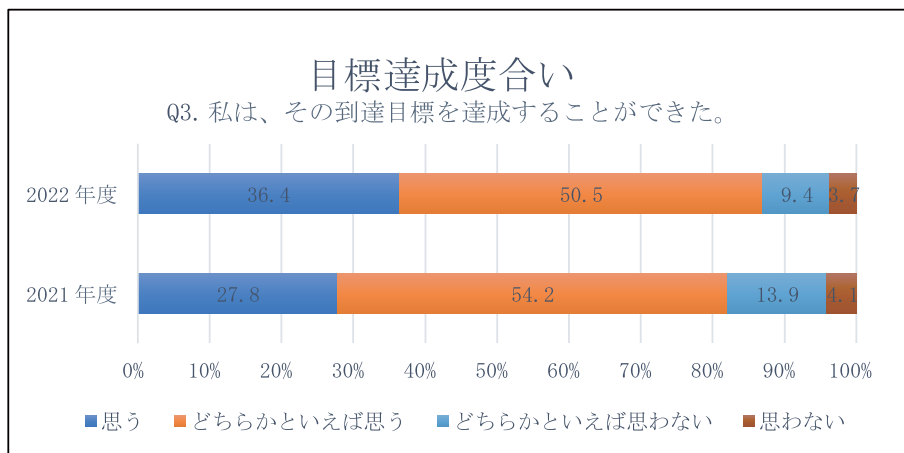
もっぱら議論されるべきことは、論説文か文学作品かという教材レベルの問題ではなく、日本語という言語の運用力を高めるための教育方法の問題であるべきだ。いかにしたら、生徒たちは日本語で書かれた文章や談話を、正確に読み解いたり聴き解いたりできるか、客観的な「事実」を敷衍し考えたことをわかりやすく書いたり話したりできるか、現在の国語教育に欠落しているのは、実用的な文章の読み書きの鍛錬に関する方法論である。

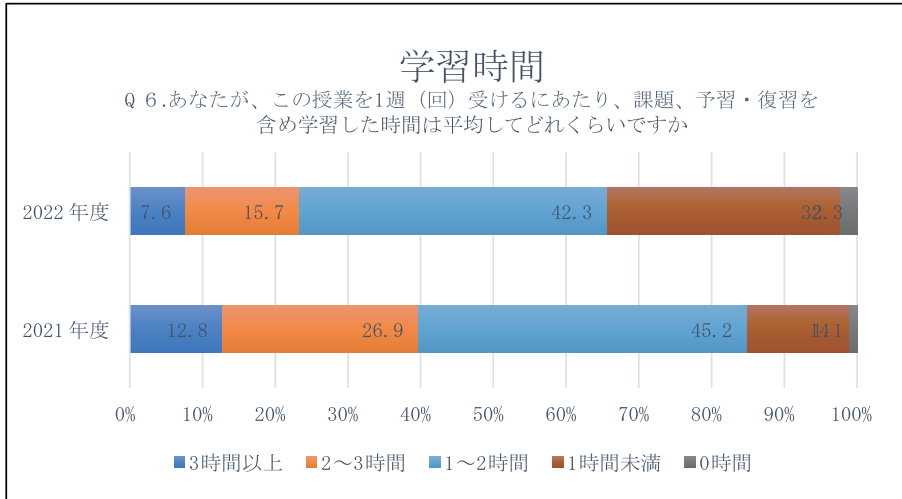
新学習指導要領に沿った検定済国語教科書で学んでいる現在の高校1年生が大学初年次生になるのは2年後の2025年度の春のことである。あらたに制定された「現代の国語」や「論理国語」が高校の現場でどのように取り扱われ、生徒がどれほどの実用的な日本語の運用力を身に付けて大学に進学してくるか、現段階では予想が付かない。本稿で何度も言及した基礎的・汎用的な文章作法の学び直しが要らない新入生が大学に進学してくれば良し、そうでなければ、「日本語表現」の到達目標は、2025年度以降も変化がないものと思われる。

付録

本論第2章で推論したように、追手門学院大学の初年次生は、「日本語表現」の到達目標である基礎的・汎用的な文章作法～日本語リテラシーに関する中・高等学校での既習事項、および中・高等学校では取り上げない、もしくは取り上げられることがまれな日本語リテラシーに関する知識への習得、およびそのためのトレーニングに対して、総じて高い意義と必要性を見出している。

このことは、本学で春と秋の学期中と学期末に実施されている全学授業アンケートの結果にも表れている。下に、全学授業アンケートの設問のうち、「目標達成度合い」、「満足度」、「役立ち度合い」、「学習時間」の4つの設問に対する回答を、2021年度春学期（期末）と2022年度春学期（期末）を比較して示す。





「目標達成度合い」については、「思う」「どちらかといえば思う」が、21年度は82.0%、22年度は86.9%、「満足度」については、「思う」「どちらかといえば思う」が、21年度は96.0%、22年度が96.2%であった。「役立ち度合い」については、「思う」「どちらかといえば思う」が、21年度は96.3%、22年度が97.6%、「学習時間」については、3時間以上が21年度12.8%、22年度7.6%、2～3時間が21年度26.9%、22年度15.7%、1～2時間が21年度45.2%、22年度42.3%、1時間未満が21年度14.0%、22年度32.0%、以上のような結果だった。

「目標達成度合い」「満足度」「役立ち度合い」については、前年比とほぼ同率もしくは前年比を上回った。「学習時間」だけは、22年度は21年度を下回っている⁷⁾。

この全学授業アンケートの結果は、他の基盤教育科目、なかでも、「日本語表現」同様、春学期、初年次生に履修が推奨されている「総合英語1」「数的処理入門」「追手門アイデンティティ」と比較すると、頭抜けた成果であることがわかる。なかでも、「役立ち度合い」と「満足度」が著しく高い。

参考文献

- 安藤宏他（2022）『現代の国語』筑摩書房
 安藤宏他（2022）『言語文化』筑摩書房
 井島正博他（2017）『国語総合改訂版』筑摩書房
 甲斐睦朗他（2017）『国語1』光村図書出版
 甲斐睦朗他（2017）『国語2』光村図書出版
 甲斐睦朗他（2017）『国語3』光村図書出版
 黒田あつ子他（2016）『現代文B』筑摩書房

⁷ 「学習時間」の減少は、論作文課題の半減（21年度8テーマ、22年度4テーマ）に起因していると推測される。