

# 「日本語表現」と「知の探究」の 接続効果についての検証

梅村 修・武田 裕紀・増地ひとみ

Report on the connective effect between JAPANESE EXPRESSION classes  
and ACADEMIC INQUIRY classes at Otemon Gakuin University

Osamu UMEMURA, Hiroki TAKEDA, Hitomi MASUJI

【キーワード】日本語表現、知の探究、学習効果

## はじめに

本学の基盤教育カリキュラムは、昨年（2021年）度に大幅な再編が行われた。

2018年に、第三期中期経営戦略「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」（CSF 14）が策定され、基盤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たうえで、具体的な授業計画を検討することが旧基盤教育機構に課された。そこで、機構では、

- (1) 「読み書きそろばん（＝ソフトスキル）」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（ファウンデーション科目の実質化）
- (2) 自ら問いを立て、協働し、発信する学生を育成することを目標に、学際的なテーマに取り組む全員履修科目「知の探究」の新設（L&S科目の実質化）
- (3) 自主的・自律的なキャリア開発のための、体験的かつ協同的な科目の新設、および充実化（主体的学び科目の実質化）

以上、「3つの実質化」を改革の柱の一つに据えて、カリキュラムの再編に取り組んだ。

その結果、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」が初年次春学期の先入れ科目（初年次生の全員履修が推奨される科目）となり、秋学期の「知の探究」を後継科目とする「科目間連携モデル」が一応の完成をみた。残念ながら、「知の探究」の全員履修の構想は諸般の事情から頓挫し、いまだ一選択科目に留まってはいるが、表1・表2のように、2021年度秋学期には、2つの探究課題に6クラス（総履修者199名）、2022年度秋学期には3つの探究課題に9クラス（総履修者数236名）が開講されている。

表1 【2021 年度秋学期「知の探究」の概況一覧】

| テーマ<br>探究課題                           | 授業の概要                                 | 授業担当者            | 第1週～第4週                                                        | 第5週～第8週                                                        | 第9週～第12週                                                       | 履修者<br>総数 |
|---------------------------------------|---------------------------------------|------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------|
|                                       |                                       |                  | (学部・人数)                                                        | (学部・人数)                                                        | (学部・人数)                                                        |           |
| 「笑いと何か」<br>「面白さ」を分析する                 | 国語教科書にみる古典落語に注目し、教育での笑いの役割について考える     | 東田 充司<br>(基盤教育)  | Cクラス<br>国際日本7名・心理5名<br>経済4名<br>地域9名<br>経営23名 合計48名             | Bクラス<br>国際教養2名・地域7名<br>国際日本8名・経済13名<br>社会3名・経営7名<br>心理7名 合計47名 | Aクラス<br>国際教養1名・地域9名<br>国際日本4名・経済9名<br>社会5名・経営4名<br>心理10名 合計42名 | 137名      |
|                                       | 笑いに隠された感情を欧米文学作品の中から読み解き、心理学を通して検証する。 | 稲富 百合子<br>(基盤教育) | Aクラス<br>国際教養1名・地域9名<br>国際日本4名・経済9名<br>社会5名・経営4名<br>心理10名 合計42名 | Cクラス<br>国際日本7名・心理5名<br>経済4名<br>地域9名<br>経営23名 合計48名             | Bクラス<br>国際教養2名・地域7名<br>国際日本8名・経済13名<br>社会3名・経営7名<br>心理7名 合計47名 |           |
|                                       | 神話や万葉集に歌われる笑いと、古代日本人の笑いの関係性を検証する      | 大谷 歩<br>(基盤教育)   | Bクラス<br>国際教養2名・地域7名<br>国際日本8名・経済13名<br>社会3名・経営7名<br>心理7名 合計47名 | Aクラス<br>国際教養1名・地域9名<br>国際日本4名・経済9名<br>社会5名・経営4名<br>心理10名 合計42名 | Cクラス<br>国際日本7名・心理5名<br>経済4名<br>地域9名<br>経営23名 合計48名             |           |
| 「科学的知識について」<br>科学的な知識は<br>いかにして獲得できるか | トリチェッリの実験から導くことのできる諸帰結について            | 武田 裕紀<br>(基盤教育)  | Eクラス<br>国際日本1名<br>経済16名<br>地域4名<br>経営1名 合計22名                  | Fクラス<br>国際教養1名<br>国際日本5名<br>経済8名<br>地域1名 合計15名                 | Dクラス<br>国際日本3名・経営4名<br>経済11名・心理3名<br>社会1名<br>地域3名 合計25名        | 62名       |
|                                       | 光の実験で観察される事実と光の性質の応用例について             | 藤田 龍一<br>(基盤教育)  | Dクラス<br>国際日本3名・経営4名<br>経済11名・心理3名<br>社会1名<br>地域3名 合計25名        | Eクラス<br>国際日本1名<br>経済16名<br>地域4名<br>経営1名 合計22名                  | Fクラス<br>国際教養1名<br>国際日本5名<br>経済8名<br>地域1名 合計15名                 |           |
|                                       | ヒトの身体への応用について                         | 植松 梓<br>(社会学部)   | Fクラス<br>国際教養1名<br>国際日本5名<br>経済8名<br>地域1名 合計15名                 | Dクラス<br>国際日本3名・経営4名<br>経済11名・心理3名<br>社会1名<br>地域3名 合計25名        | Eクラス<br>国際日本1名<br>経済16名<br>地域4名<br>経営1名 合計22名                  |           |

表2 【2022 年度秋学期「知の探究」の概況一覧】

| テーマ<br>探究課題                           | 授業の概要                                           | 授業担当者            | 第1週～第4週                                    | 第5週～第8週                                    | 第9週～第12週                                   | 履修者<br>総数 |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------|
|                                       |                                                 |                  | (学部・人数)                                    | (学部・人数)                                    | (学部・人数)                                    |           |
| 「科学的知識について」<br>科学的な知識は<br>いかにして獲得できるか | トリチェッリの実験から導くことのできる諸帰結について                      | 武田 裕紀<br>(共通教育)  | Bクラス<br>社会4名・経営15名<br>地域9名 合計28名           | Cクラス<br>国際教養5名・心理3名<br>社会20名 合計28名         | Aクラス<br>経済22名<br>経営8名 合計30名                | 86名       |
|                                       | 光の実験で観察される事実と光の性質の応用例について                       | 藤田 龍一<br>(共通教育)  | Aクラス<br>経済22名<br>経営8名 合計30名                | Bクラス<br>社会4名・経営15名<br>地域9名 合計28名           | Cクラス<br>国際教養5名・心理3名<br>社会20名 合計28名         |           |
|                                       | Processingを用いた情報視覚化について                         | 林 勇樹<br>(社会学部)   | Cクラス<br>国際教養5名・心理3名<br>社会20名 合計28名         | Aクラス<br>経済22名<br>経営8名 合計30名                | Bクラス<br>社会4名・経営15名<br>地域9名 合計28名           |           |
| 「文書から読み解く<br>文化の多様性」                  | チベット仏教、遊牧民の歴史という視点から文化の関連性を論じ、考える力を養う           | 承 志<br>(共通教育)    | Dクラス<br>経済7名<br>経済20名 合計27名                | Fクラス<br>国際教養6名・文8名<br>国際日本4名・心理9名<br>合計27名 | Eクラス<br>社会9名・地域10名<br>心理3名・経営6名<br>合計28名   | 82名       |
|                                       | 古代～中世の古文書を題材として、基礎知識から様式・用語を中心に演習も織り交ぜながら概説的に学ぶ | 久水 俊和<br>(文学部)   | Eクラス<br>社会9名・地域10名<br>心理3名・経営6名<br>合計28名   | Dクラス<br>経済7名<br>経済20名 合計27名                | Fクラス<br>国際教養6名・文8名<br>国際日本4名・心理9名<br>合計27名 |           |
|                                       | ヨーロッパの法史学に関する文書資料を読み、ジェンダー視点からその社会的背景をさぐる。      | 三成 美保<br>(法学部)   | Fクラス<br>国際教養6名・文8名<br>国際日本4名・心理9名<br>合計27名 | Eクラス<br>社会9名・地域10名<br>心理3名・経営6名<br>合計28名   | Dクラス<br>経済7名<br>経済20名 合計27名                |           |
| 「詩歌研究入門」<br>人間は自然を詩歌の中でどのように表現してきたか   | 中国の漢詩の研究例を学び、みずから詩歌の研究を実践する。                    | 松家 裕子<br>(共通教育)  | Gクラス<br>経済1名<br>経済21名 合計22名                | Iクラス<br>社会5名・文13名<br>地域3名・心理1名<br>合計22名    | Hクラス<br>経営24名<br>合計24名                     | 68名       |
|                                       | 日本の詩歌の研究例を学び、みずから詩歌の研究を実践する。                    | 増地 ひとみ<br>(共通教育) | Hクラス<br>経営24名<br>合計24名                     | Gクラス<br>経済1名<br>経済21名 合計22名                | Iクラス<br>社会5名・文13名<br>地域3名・心理1名<br>合計22名    |           |
|                                       | ドイツの自然詩の研究例を学び、みずから詩歌の研究を実践する。                  | 山本 鉄平<br>(共通教育)  | Iクラス<br>社会5名・文13名<br>地域3名・心理1名<br>合計22名    | Hクラス<br>経営24名<br>合計24名                     | Gクラス<br>経営1名<br>経済21名 合計22名                |           |

本稿は、カリキュラム再編2年目にあたる2022年度に、初年次の「日本語表現」(春学期)と、その後継科目である「知の探究」(秋学期)の科目間連携が、どの程度に奏功し、論理的・実証的な文章を「書く力」の伸長に寄与しているか、を探索を試みである。

第1章では、「知の探究」の履修生の学習成果(論述課題)を、「日本語表現」の主たる学習項目であるディスコースマーカー(談話標識)と紐づけしたうえでのデータ分析(梅村修担当)、第2章では、「日本語表現」での学習項目ごとの意識と自己評価のアンケート結果を報告する(武田裕

紀担当)。そして、第3章では、両科目の接続という観点から「知の探究」の授業実践報告と考察を行う（増地ひとみ担当）。

## 第1章 「知の探究」の論述課題にみる談話標識の現れについて

「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はしていない。2022年度の「日本語表現」のシラバスには、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。（傍線筆者）

このように「日本語表現」のシラバスでは、書くことの学習、および、添削指導に力点が置かれ、「テキストの批判的な読み」、「序論・本論・結論」、「文献資料の検索方法」といった、いわゆるアカデミック・ライティングの王道には深入りしない。そのかわり、ディスコースマーカー（Discourse Marker：以下、談話標識と表記）の習得という方法論が提示され、その習熟に力点が置かれている。

談話標識とは、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日常的に教えられている、母語に関する実用的なライティング・スキル、談話スキルである。児童・生徒は文章を読み、考え、議論した結果を、適切な文章の型、談話の型を用いて表現する。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。または、論文や報告文をかくための「道しるべ」、「雛形」と言い変えてもよい。

「日本語表現」のシラバスには、表3のように到達目標と評価方法が記されている。

表3 【「日本語表現」の到達目標と評価方法】

| 到達目標                                                              | 評価方法 1<br>授業時間内の試験                                                          | 評価方法 2<br>授業時間内の<br>成果物        | 評価方法 3<br>授業時間外の成果物                                                  |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 1. 700字から900字の日本語の文章が、ディスコース・マーカー（談話標識）を使って、30分以内で書ける。            |                                                                             | <b>40</b><br>計4回×10点の<br>論作文課題 | <b>20</b><br>ビブリオ・バトルのシナリオ、<br>および自撮り動画<br>シナリオ・・・10点<br>自撮り動画・・・10点 |
| 2. 「追大 日本語表現力検定」を受検し、ディスコース・マーカー（談話標識）の初級段階、もしくは中級段階をクリアすることができる。 | <b>20</b><br><b>追大</b><br><b>日本語表現力検定</b><br>初級段階クリア・・・15点<br>中級段階クリア・・・20点 |                                |                                                                      |
| 3. 適切な敬語表現を使って、目上の人にメールが書ける。                                      |                                                                             |                                | <b>20</b><br>授業後に担当教員に送信する<br>メール                                    |
| 小 計                                                               | <b>20</b>                                                                   | <b>40</b>                      | <b>40</b>                                                            |

上の表からも明らかなように、「日本語表現」の主たる学習項目は、談話標識の理解と運用力の習得である。

談話標識とは、先に述べたように、論理的・実証的な文章を書くための一つの型である。その手順に従えば、たちどころに説得力のある文章が書けるような便利な方法ではないが、将棋の定跡のように、「考えるヒント」くらいの役割は果たしてくれる。表4に一覧化する。

表4 【代表的な談話標識（ディスコースマーカー）】<sup>1</sup>

|    | 文の機能                | 到達目標                                              | 代表的なDiscourse Marker                                                 | 初級 | 中級 | 上級 |
|----|---------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----|----|----|
| 1  | 問題提起                | ある課題にたいして、自ら問を立てることができる                           | ～だろうか。                                                               |    |    | ○  |
| 2  | 主張・結論の提示            | 間に対して、自らの主張・結論を端的に述べるができる                         | 結論から言うと……。理由は3つある。                                                   | ○  | ○  | ○  |
| 3  | 理由の提示<br>背景の提示      | 自らの主張・結論に対して、そう考える理由・根拠・背景を、3つ、述べるができる            | まず～。つぎに～。最後に～。そう考える背景にあるのは……                                         | ○  | ○  | ○  |
| 4  | 根拠（データ）の提示<br>引用の提示 | 理由の裏付けとなる、客観的なデータや文献を正しく引用して、根拠を示すことができる          | ……によると～ということだ。……によれば～とのことだ。                                          |    | ○  | ○  |
| 5  | 具体的な事例の提示           | 具体的な事例や自分の体験などをあげることができる                          | 具体的に示すと～たとえば～                                                        | ○  | ○  | ○  |
| 6  | 他者の主張・結論への目配りと乗り越え  | 想定される反対意見や一般論、先行研究などを紹介し、反駁したり、不備な点を指摘したりすることができる | 確かに～。しかし……。なるほど～だが……。～なのは確かだ。ところが……。という見方がある。それに対して、……。というのは事実だ。一方で、 |    | ○  | ○  |
| 7  | 原点への立ち返り            | 問題提起にたいして、原点に立ち返って論理を展開することができる                   | そもそも～。しかるに～。                                                         |    |    | ○  |
| 8  | 未来の想起<br>必然性の提示     | 現在のある事態や状況から、将来、想定できることを述べるができる                   | このままでいくと～。その結果……。だろう。                                                |    |    | ○  |
| 9  | 総括、要点の提示            | ここまで述べ来たった内容を短く要約することができる                         | ようするに、つまり、簡潔に言えば、                                                    |    | ○  | ○  |
| 10 | 主張・結論の再提示           | 当初の主張・結論を繰り返し、再提示することができる                         | 最後にもう一度言うと、                                                          | ○  | ○  | ○  |

1 「7. 原点への立ち返り」「8. 未来の想起、必然性の提示」は上級編として、「日本語表現」の授業では参考程度の取り扱いしかしていない。

この談話標識を今少し詳しく、アカデミック・ライティングとの関係の中で述べてみる。

(1) 問題提起（……だろうか）

高等学校までの「勉強」と大学からの「学問・研究」の違いは、端的に言えば、「自ら問い、自ら答える」姿勢の有無と言えるだろう。「勉強」では発問するのは常に教師であり、正解は教師のもとにある。一方、「学問・研究」では、問う主体はもっぱら学生である。しかも、導き出される答えは唯一の正解ではなく、現時点での仮説にすぎない。もっとも学士課程の段階では「勉強」が中心にならざるを得ないが、せめて卒業論文の筆を起すときには、問題提起から始める姿勢を身につけていてほしい。そのような未来への願いを込めた上級の談話標識である<sup>2</sup>。

(2) 主張・結論の提示（結論から言うと、……。理由は3つある）

問題提起に対する仮説（現時点での結論）を冒頭で言明する。後続の文章は、この結論を導くための論証に費やされる。読み手の負荷を減らし、論旨のねじれを未然に防ぐ談話標識である。

(3) 理由の提示（まず、……。つぎに、……。最後に、……。）

結論を裏付ける理由を3つ挙げる。理由は1つでは薄弱である。2つでは心もとない。3つの理由が立論を安定させる。これは経験則から明らかだろう。4つも5つも理由が並ぶと散漫な印象を与えてしまう。読み手も覚えきれない。また、この3つの理由は、3つのパラグラフに分けて書かせる。冒頭に抽象度の高い中心文（Topic Sentence）を先立てて、後続の支持文（Support Sentence）で敷衍（パラフレーズ）させる。すなわち、パラグラフ・ライティングの作法を学ぶ談話標識でもある。

(4) 根拠（データ）の提示、引用の提示（～によれば、……。ということだ）

理由の根拠となる言説～記事や先行研究～を情報源（引用元）とともに引用する。他人の著作物からの直接・間接の引用は、アカデミック・ライティングに欠かせないスキルである。不用意なコピーは犯罪行為であり、社会的制裁を受ける。引用元の明示、反証可能性の担保こそが学問・研究の作法であることを徹底させるための談話標識である。

(5) 具体的な事例の提示（たとえば、……。）

抽象的な内容を、具体例をあげて説明する。演繹的思考と帰納的思考の往還を促す談話標識である。

(6) 他者の主張・結論への目配りと乗り越え（たしかに、……。しかし、……。）

想定される反論、ステレオタイプな一般論などを引き合いに出して、留保付きでその妥当性・正当性を認めつつ、超克する反駁を加える。いわば、自分の中に「論敵」を一人住まわせ、「彼」に抗弁の自由を許し、読者に慎重で公正な議論をしていることを示しつつ「論破」するのである。学術的な文章の場合、反論や一般論に相当するものは先行研究の成果である。先行研究に立脚し、先人の成果を踏まえて、独断や偏見によらないオリジナリティを主張するための談話標識である。

2 「日本語表現」の授業でも、かつては漠然とした大きなテーマを絞り込み、問いの形の副題を考えさせたことがあるが、全員履修の科目になってからは、二者択一型の問題提起を一律にあてがうようになっている。

「意見とは、本質的に先行する意見に対する『異見』として生まれ」る（香西秀信 1995、p.20）ものである。履修生にはこの議論の本質を体得してもらいたい。

(7) 総括・要点の提示（ようするに、……。／簡潔に言えば、……。）

述べ来たった内容を簡潔にまとめ、論旨を整理し、読み手の理解を確実なものにする。論文の抄録、序論・本論・結論の結論部分をまとめるときに、必要になる談話標識である。

(8) 主張・結論の再提示

文字通り、冒頭での主張・結論の再提示。論旨の一貫性を担保するための談話標識でもある。

「日本語表現」の授業では、もっぱら上の8つの談話標識しか取り上げないが、論理的・実証的な文章を書くための「道しるべ」や「雛形」に相当する談話標識は他にも無数に存在する。したがって、この談話標識のリスト（表4）は、必要に応じてどこまでも長くなっていくものである。また、この談話標識は、入学者の学力の向上に併せて高次化を図っていく。たとえば、新学習指導要領にそって「実用的な日本語力」を身につけた入学者が大半を占めるようになれば、今の中級段階の談話標識が初級段階に位置付けられるようになるだろう。

以上のように、「日本語表現」では、秋学期の後継科目「知の探究」でのアカデミック・ライティングの本格的な導入に先立って、談話標識に沿って論理的・実証的な文章の型を学びつつ、自ら「問い」を立てることの重要性、「パラグラフ・ライティング」の基本的な考え方、「結論」を裏付ける「理由」や「根拠」の大切さ、「先行研究」を正確に引用して批判的に乗り越える態度、述べ来たった内容を簡潔にまとめるスキルなどを習得するために、徹底的な「書くトレーニング」が課される。当然、「知の探究」では、この談話標識の知識と運用力が実地に試されることになる。果たして、「知の探究」の中で、履修生は、どれほど春学期の「日本語表現」で身につけた談話標識に留意し、レポート課題等の中で使いこなせているだろうか。

このことを検証するために、2022年度秋学期に開講された9つの「知の探究」クラスのうち、増地ひとみ専任講師（共通教育機構）が担当したHクラスの「草稿」（経営学部1回生17名分）に着目する。表2を参照されたい。

Hクラスは、「人間は自然を詩歌の中でどのように表現してきたか」という探究課題のもと、増地専任講師が第1ターム（1回目から4回目）の授業を担当した。第1タームは、秋学期のとは口に相当する。したがって、夏期休業を挟んではいるものの、いまだ春学期の「日本語表現」の記憶が鮮明で、「日本語表現」の学習項目を、比較的、夾雑物なしにストレートに反映した（もしくは反映していない）ものになる可能性が高い。第2ターム、第3タームと回を重ねるごとに、「日本語表現」の影響力は追いついていくだろう。「知の探究」Hのシラバスによると、「草稿」は、1回目から3回目までの授業で、①学生個々の興味や関心に合わせて「問い」を立て、②資料収集の方法やレポートの基本的な「型」を学び、③引用の作法を学び、収集した情報を整理し、分析・考察した結果を、4回目に言語化したものである。この17名分の「草稿」の中の談話標識の現れ方を

たどってみたい<sup>3</sup>。

### 「知の探究」Hクラスの「草稿」(17名分)での談話標識の現れ

下の表5は、「知の探究」Hクラスの「草稿」における談話標識の現れを、17名の履修生について、左から右に、初級→中級→上級の流れで一覧化したものである。

表5 【2022年度秋学期「知の探究」Hクラスの「草稿」(17名分)の談話標識の現れ】

|    | 履修生 | 初級                 |                    |                     |                | 中級                             |                              |                     | 上級      |           |                          |
|----|-----|--------------------|--------------------|---------------------|----------------|--------------------------------|------------------------------|---------------------|---------|-----------|--------------------------|
|    |     | 主張・結論の提示           | 理由・背景の提示           | 具体的な事例の提示           | 主張・結論の再提示      | 根拠（データ）・引用の提示                  | 他者の主張・結論への目配りと乗り換え           | 総括・要点の提示            | 問題提起    | 原点への立ち返り  | 未来の想起・必然性の提示             |
|    |     | 結論から言うて……、理由は3つある。 | まず、……次に……。最後に……。～、 | たとえば、……。高橋君に必ず……。～、 | 最後にもう一度言う……。～、 | ……によれば、……というのだ。……によると、……とあるのだ。 | たしかに……。しかし……。なるほど……。～だが……。～、 | よりするに……。～簡潔にいうに……。～ | ……だろうか。 | そもそも……。～、 | もし……。～なら……。～、このままだと……。～、 |
| 1  | A   | —                  | —                  | —                   | —              | —                              | —                            | —                   | —       | —         | —                        |
| 2  | B   |                    | ○                  |                     |                | △                              |                              | △                   | ◎       |           |                          |
| 3  | C   | △                  | ○                  |                     |                | ◎                              |                              | △                   | ◎       |           |                          |
| 4  | D   |                    | ○                  |                     |                |                                |                              |                     | ◎       |           |                          |
| 5  | E   | ○                  | ○                  |                     | ◎              | ◎                              |                              |                     | ◎       | ○         |                          |
| 6  | F   |                    | ○                  |                     |                |                                |                              |                     | ◎       |           |                          |
| 7  | G   |                    | ○                  |                     |                |                                |                              |                     | ◎       |           |                          |
| 8  | H   |                    | ○                  |                     |                |                                |                              |                     | ◎       |           |                          |
| 9  | I   |                    |                    | ◎                   | △              | △                              |                              |                     | ◎       |           |                          |
| 10 | J   | ◎                  | ○                  |                     | △              |                                | ◎                            |                     | ◎       |           |                          |
| 11 | K   |                    |                    | ◎                   |                |                                |                              |                     | ◎       |           |                          |
| 12 | L   |                    |                    | ◎                   |                |                                |                              |                     |         |           |                          |
| 13 | M   |                    |                    |                     | △              | ◎                              |                              |                     | ◎       |           |                          |
| 14 | N   |                    | ○                  |                     |                |                                |                              |                     |         |           |                          |
| 15 | O   |                    | ○                  | ◎                   | △              | △                              |                              |                     | ◎       |           |                          |
| 16 | P   | △                  | ○                  |                     |                | △                              |                              |                     | ◎       |           |                          |
| 17 | Q   |                    | ○                  |                     |                |                                |                              |                     | ◎       |           |                          |
| 18 | R   |                    |                    |                     |                | ○                              |                              |                     | ◎       |           |                          |

記号の意味は下記の通りである<sup>4</sup>。

- ◎・・・「日本語表現」で学習した談話標識への留意が明らかに見て取れ、かつ、正しく運用されているケース
- ・・・談話標識が言語形式として意識的に使われてはいるが、正しい運用とはいえないケース
- △・・・談話標識への留意の有無は判然としないが、「日本語表現」で学んだ談話標識と同じ機能をもつ別の談話標識が使われ、それなりに読み手の負荷を軽減しているとみなされるケース
- 無記入・・・適当な談話標識が使われておらず、それがために論理的・実証的な記述になっていないケース

3 この4回目の「草稿」については、増地専任講師が一人ずつコメントをつけて返却し、「最終レポート」への準備をさせている。

4 表5の通し番号1の履修生(A)は、2年生であるため、今回の調査対象から除外した。

表5の結果から、「知の探究」と「日本語表現」の科目間連携について、次のような実態が浮かあがってくる。

(1) 問題提起の談話標識

17名中15名の履修生が、言語形式の面でも、運用の面でも、正しく使用している。これは、Hクラスで「人間は自然を詩歌の中でどのように表現してきたか」という探究課題を日本の詩歌という観点から絞り込むために、副題が強く意識されていたためだろう。しかし、問いが絞られていたとはいいいがたい「草稿」が大多数だった。たとえば、「上代の歌と現代の歌における『霞』のイメージの違いとはなんだろうか」「萩の花は短歌の中でどのように歌われてきたのだろうか」というような具体的な問題提起は少数派で、「日本人は自然をどのように歌に織り込んでいるのだろうか」「オノマトベが人に与える印象とはどのようなものだろうか」「俳句における季語の重要性とはなにか」といった、1200文字程度ではとても書ききれない概括的な問題提起が多い。

(2) 主張・結論の談話標識

「日本語表現」での「書く筋トレ」を思い出して、意識的かつ正しく運用できた履修生は、17名中1名に過ぎなかった。多くの場合は、問題提起に対する結論が、レポートの初めで示されず、最後まで読まないと明らかにならない。中には、最後まで読んでも結論が見当たらない、もしくは、見当はずれな結論が導かれている場合もある。おそらく、履修生の多くは、結論が明確でないまま書き進め、人によっては検索して表示された内容を書き写し、ろくに読み返すこともしていないのだろう。仮説を立てて検証する、という基本的な学問・研究の姿勢がまだ身についていないといわざるをえない。

(3) 理由・背景の談話標識

形式と内容の両面で正しく敷衍できている履修生は皆無であった。驚いたことに、「まず、……。つぎに、……。最後に、……。」と3つの理由をあげられる学生は1名しかいなかった。また、パラグラフ・ライティングに留意して、冒頭で中心文を掲げ、後続の支持文でパラフレーズする作法が実践できた学生もいなかった。

(4) 根拠（データ）、引用の談話表現

「～によると、……。ということだ」を使い、正しく引用できた履修生は3名、使えなくても引用したことを明示する意識のある履修生は4名だった。しかし、本文中に出典（著者名・発行年・頁番号）を記さない者、レポートの末尾に引用元（注や参考文献）を書かない者が散見される。

(5) 具体的な事例の談話標識

17名中4名の履修生が正しく運用している。ただ、俳句や短歌やJ-Popの歌詞を具体例として示している場合でも、実例を示しているという意識が希薄な場合が多いように見受けた。

(6) 他者の主張・結論への目配りと乗り越えの談話標識

17名中1名の履修生が曲がりなりにも使っている。しかし、「たしかに、……」で導いた主張を否定するのではなく、対立する主張を別の根拠によって並立するだけに終わってしまっている。

「人間は自然を詩歌の中でどのように表現してきたか」という探究課題には、いささか扱いにくい談話標識だったせいかもしれない。また、履修生の多くが日本の古い詩歌に不案内で、副題に対する定説や一般論を想定することができなかったことも考えられる。

#### (7) 総括・要点の談話標識

1200字程度の「草稿」では、割愛されても仕方がない談話標識だが、正確に運用できている履修生は皆無であった。

#### (8) 主張・結論の再提示の談話標識

ほとんどの学生が、冒頭の問題提起に対する結論を（再提示ではなく）ここではじめて明らかにする。中には、問題提起の直後に述べた結論とは矛盾する内容を、「再提示」する学生もいる。彼・彼女はこうして論旨のねじれを自覚するだろう。帳尻の合わない論理、平仄の合わない展開に自ら気が付くためにも、談話標識に沿って書く訓練は有効である。

以上のように、「知の探究」Hクラスの「草稿」を見る限りでは、談話標識に留意し、正確に使いこなせる初年次生は多くない。とはいえ、これは想定されたことで悲観する必要はないだろう。「日本語表現」での学習項目は、大学での4年間で、論理的・実証的な文章を書く実践を積むことにより徐々にスキルアップしていくべきものである。これからも基盤教育科目のL&S科目、および学部の専門基礎科目との連携をいっそう緊密にし、談話標識を、論理的・実証的な文章を書くための道具として使いこなすことを学生に促さなければならない。とりあえず、今後とも「日本語表現」とその後継科目「知の探究」が手を携えて、科目間連携の範例となる必要があるだろう。

#### 参考文献

香西秀信（1995）『反論の技術 その意義と訓練方法』明治図書

## 第2章 「日本語表現」と「知の探究」との接続に関する履修生の意識調査アンケート報告

### 2-1. アンケートの目的

「日本語表現」を履修することが、「知の探究」やその他のライティング活動において、いかにどの効果を挙げているだろうか。このことを数値化した評価は、第1章の考察からある程度見えてくるが、しかし必ずしも性急な成果を求める必要もない。というのも、言語表現は（われわれ教員を含めて）生涯をかけて磨かれていくべきものであるし、逆に、自分はすでに完成しているという過度の自信は、むしろ言語活動の粗雑さの誘因にもなりかねない。

したがって本章では、「知の探究」において、そして（質問事項によっては）普段の言語活動において、「日本語表現」で学習した内容をどの程度意識しており、どの程度実現できているか自己評価するアンケートを実施した。実施クラスは、「知の探究」（科学的方法について）と、「知の探究」（詩歌研究入門）の2クラスである。実施日は各クラスとも13回目の授業実施日かそれ以降、

ウェブクラス上にて無記名で行った。

上記の趣旨を学生に周知するため、冒頭に以下の趣意書を掲示した。

「日本語表現」の学習効果についてのアンケート

本学では、1 年生春学期に「日本語表現」を時間割に先入れし、その後の学習に向けての基礎的なリテラシーを身につけていくことができるよう、カリキュラムを策定しています。

ただし、「日本語表現」での学習項目は、大学 4 年間で実践を積むことにより徐々にスキルアップしていくべきものです。現時点で完璧にこなしている必要はありません。

そうした点を考慮に入れて、「日本語表現」で学習した項目別に、

- ・自身がどれほど留意しているか
- ・自己評価としてどの程度達成できているか

という観点から以下のアンケートに回答してください。

なお、本アンケートは「日本語表現」と「知の探究」の授業改善に用いるものであり、成績評価とは一切関係ありません。

## 2-2. アンケート結果と考察

### 【質問 1】

「知の探究」のレポート作成において、「日本語表現」での以下の学習項目にどれほど留意し、どれほど成果を挙げているか、回答してください。

\* 「知の探究」(科学的方法について)の結果は以下の通りであった。

|                                    | A. ディスコース・マーカー<br>(談話標識) | B. 係りと受け<br>の不对応 | C. 羅列の不整合<br>(具象・抽象、<br>帰納・演繹) | D. パラグラフ・<br>ライティング | E. 事実文と意<br>見文の書き分<br>け | F. 事実と根拠 |
|------------------------------------|--------------------------|------------------|--------------------------------|---------------------|-------------------------|----------|
| ①普段から留意しているが、全く成果が上っていない。          | 4                        | 5                | 4                              | 3                   | 1                       | 3        |
| ②普段から留意しているが、あまり成果が上っていない。         | 14                       | 10               | 14                             | 14                  | 15                      | 14       |
| ③普段から留意していて、やや成果が上っている。            | 35                       | 45               | 39                             | 40                  | 32                      | 34       |
| ④普段から留意していて、かなり成果が上っている。           | 13                       | 5                | 7                              | 4                   | 14                      | 13       |
| ⑤留意していないし、成果も上がっていない。              | 6                        | 7                | 4                              | 8                   | 5                       | 5        |
| ⑥改めて留意するまでもなく、すでにある程度のスキルを身につけている。 | 5                        | 3                | 5                              | 5                   | 6                       | 5        |
| ⑦留意しなければならない必要性を感じない。              | 1                        | 2                | 3                              | 2                   | 2                       | 2        |

A、B、C の 3 クラスに有意な差は認められなかったのをまとめて集計する。履修者数は 86 名、アンケートに対する回答者数は 77 名、また単位取得者数は 72 名（83.7%）であった。

まず、ネガティブな回答として、①普段から留意しているが、まったく成果が上がっていない、⑤留意していないし、成果も上がっていない、⑦留意しなければならない必要性を感じない、を選択した学生が 8～14 名いることである。そのうちの約半分は、「そもそも留意していない」と答えており、文章力をスキルアップする必要性そのものを感じていない。この人数は不合格者の人数とほぼ合致しており、学修意識の低さが成績の不振にも繋がっていると考えられる。

また、日本語スキル向上のための授業の必要性そのものに対するネガティブな評価として、⑥改めて留意するまでもなく、すでにある程度のスキルを身につけている、を選択した学生が 6% ほどいる。昨今、高等学校でこうしたライティングの技術を教えるケースがあり、そうした機会に十分な指導を受け練習を積んだ学生にとっては、二番煎じの印象を受けたことも考えられる。「日本語表現」は先入れ科目となっており、こうした学生も履修しなければならないのであるが、この 6% という数字をどう判断するかによって、先入れ科目とする必然性について判断が分かれるところである。

ポジティブな評価としては、③普段から留意していて、やや成果が上がっている、④普段から留意していて、かなり成果が上がっている、と感じた学生が各項目 44～50 名おり、57～64% が該当する。半数以上の履修者が、「日本語表現」の学習内容を「知の探究」でのレポート作成に際して、意識し、実践し、一定の成果が上がっていると実感している。

＊「知の探究」（詩歌研究入門）の結果は以下の通りであった。

|                                    | A. ディスコース・マーカー<br>(談話標識) | B. 係りと受け<br>の不对応 | C. 羅列の不整合<br>(具象・抽象、<br>帰納・演繹) | D. パラグラフ・<br>ライティング | E. 事実文と意見<br>文の書き分け | F. 事実と根拠 |
|------------------------------------|--------------------------|------------------|--------------------------------|---------------------|---------------------|----------|
| ①普段から留意しているが、全く成果が上がっていない。         | 4                        | 0                | 0                              | 0                   | 1                   | 0        |
| ②普段から留意しているが、あまり成果が上がっていない。        | 13                       | 8                | 10                             | 10                  | 8                   | 8        |
| ③普段から留意していて、やや成果が上がっている。           | 14                       | 14               | 21                             | 22                  | 19                  | 18       |
| ④普段から留意していて、かなり成果が上がっている。          | 6                        | 11               | 4                              | 7                   | 11                  | 12       |
| ⑤留意していないし、成果も上がっていない。              | 3                        | 4                | 4                              | 2                   | 1                   | 1        |
| ⑥改めて留意するまでもなく、すでにある程度のスキルを身につけている。 | 4                        | 3                | 4                              | 2                   | 3                   | 4        |
| ⑦留意しなければならない必要性を感じない。              | 0                        | 0                | 0                              | 0                   | 0                   | 0        |

回答者数がやや少なく 40 名であった。全体的に、「知の探究」（科学的知識について）と比較し

て、やや良好な数値である。③普段から留意していて、やや成果が上がっている、④普段から留意していて、かなり成果が上がっている、とポジティブな回答をした学生が、各項目 50～75% を占めている。

しかし子細に見ると、A. ディスコース・マーカー（談話標識）については、その他の項目と比較して有意に低い数値となっているのが目に付く。「科学的知識について」では、このような現象は現れなかった。これは、扱っている題材の性質から来るものと推測される。「科学的知識について」で課されるレポートは、因果関係や操作を時系列に沿って論理的に書き出す必要があり、談話標識の使用に意識的にならざるを得なかった可能性がある。そうだとすると、科学的な題材を日本語の訓練として使用することはあまり行われていないように思われるが、一定の教育効果があると言えるだろう。

他方、「詩歌研究入門」では、D. パラグラフ・ライティング、E. 事実文と意見文の書き分けなどが明らかに高い。これは、文学作品を客観的に分析する際には事実と意見をはっきりと区別すること、それぞれ異なったレベルの言説を述べる際にはパラグラフを区切ること、などが厳しく要求されるためであると推測される。

また、⑥改めて留意するまでもなく、すでにある程度のスキルを身につけていると回答した学生が、10% 近くいる。文学テーマの「知の探究」を選択する学生には、文章能力にある程度自負を持っている者が多いのであろう。「日本語表現」を先入れ科目にするにあたってこの数字をどう解釈するか、検討の余地があるかもしれない。

【質問 2】 ふだんの生活や学習での文書作成において、「日本語表現」での以下の学習内容にどれほど留意し、どれほど成果を挙げているか、回答してください。

|                                        | A. 公的な手紙<br>(メール) の書き方 | B. 誤字・脱字・<br>変換ミス、改行、読<br>点、文体、その他 | C. 引用の方法 |
|----------------------------------------|------------------------|------------------------------------|----------|
| ①普段から留意しているが、全く成果<br>が上がっていない。         | 3                      | 6                                  | 5        |
| ②普段から留意しているが、あまり成<br>果が上がっていない。        | 16                     | 14                                 | 19       |
| ③普段から留意していて、やや成果が<br>上がっている。           | 56                     | 66                                 | 57       |
| ④普段から留意していて、かなり成果<br>が上がっている。          | 29                     | 20                                 | 23       |
| ⑤留意していないし、成果も上がって<br>いない。              | 9                      | 7                                  | 8        |
| ⑥改めて留意するまでもなく、すでに<br>ある程度のスキルを身につけている。 | 6                      | 6                                  | 4        |
| ⑦留意しなければならない必要性を感<br>じない。              | 1                      | 2                                  | 3        |

この質問は参考データにつき、考察は省略する。

### 第3章 「知の探究 H」（詩歌研究入門）授業実践報告（増地ひとみ）

筆者は2022年度、春学期の「日本語表現」と秋学期の「知の探究」との双方を担当した。その立場から、2022年度秋学期「知の探究 H」の授業内容と実践に関して報告する。

#### 3-1. 2022年度秋学期の「知の探究」

「知の探究」設置の経緯や2021年度の授業運営形態は、武田裕紀ほか（2022）に詳しい。2022年度秋学期の授業運営形態も、武田ほか（2022）の「はじめに」に記載されているものと同じである。すなわち、教員「3名が4回の授業を連続して担当し、3つのクラスを巡回する」のである。

2022年度秋学期の「知の探究」は、3つの異なるテーマ（科目の「副題」としてシラバスに提示）で開講された。「科学的知識について」「文書から読み解く文化の多様性」「詩歌研究入門」である。筆者は、他の2名の教員とチームを組み、「詩歌研究入門」を担当した（第1章 表2も参照）。以下、武田ほか（2022）にならい、同じテーマを共有する13回分の授業（およびその授業担当者）を「チーム」、各チームが担当する3つのクラスのことを「クラス」と呼ぶ。

#### 3-2. 「詩歌研究入門」チームの概要と授業運営方針

「詩歌研究入門」チームには、G・H・Iの3クラスがある。担当教員は、本チームのコーディネーター・松家裕子（中国文学）、山本鉄平（ドイツ文学）、増地ひとみ（筆者、日本語学）である。以下、これらの3つの分野、あるいは各分野の授業を「パート」「日本パート」などと呼ぶことがある。

3名の教員それぞれが「主担当」のクラスを持ち、最終的な成績評価は主担当クラスに対して行う。筆者はHクラスを担当した。各教員はまず、主担当のクラスで第1ターム（第1週から第4週）の4回の授業を連続して担当したのち、別のクラスへと移り、異なる学生を相手に同じ授業を第2タームの4回かけて行う。さらにそれを、もう一度繰り返す。そして、最終週の第13回は主担当のクラスに戻る。第13回は最終レポートを提出するための「まとめ」の回と位置づけられているため、1つのクラスにおいて各教員に与えられた授業の持ち時間は、実質4回分である。

本科目における受講生のゴール、つまり〈最終レポート執筆の条件〉は以下のとおりである。「人間は自然を詩歌の中でどのように表現してきたか」という探究課題のもと、1200字以上のレポートを学術的な文章の作法にのっとりまとめ。その過程で、専門分野の異なる3名の教員の授業を受け、中国・ドイツ・日本の詩歌を題材にした草稿（最終レポートの前段階に相当）を、それぞれのパートにおける学習の成果として執筆し、提出する。最後に提出する最終レポートは、どのパートの詩歌を題材にしたものでもよい。複数のパートの詩歌、つまり例えば、中国の漢詩と日本の詩や歌を比較して仕上げてよい。学術的な文章の作法にのりつつレポートであるから、先行研究を参照し、適切に引用しながら執筆できていることは条件の一つである。

本チームにおける授業の運営方針として、各パートにおける授業内容や評価方法等は、原則各パートの担当者の裁量に委ねられた。統一されていたのは、上述した〈最終レポート執筆の条

件)、および最終レポートの評価の基準である。そして、図書館の OPAC や CiNii を利用した資料の検索方法は、第 1 タームの主担当クラスで必ず扱うこととした。また、剽窃が禁止行為であることを、各担当者から何度でも繰り返し伝える方針で合意した。引用の作法に関しては、分野により慣習が異なるのが実情であるが、これについてはあえて統一はせず、多様な形式が存在することを受講生が学ぶ機会とした。

### 3-3. 日本パートにおける授業内容

本節以下は、筆者が担当した日本パートにおける実践を報告するものである。先述のとおり、1 つのクラスにおいて各パートに与えられた授業の持ち時間は、実質 4 回分である。この 4 回の中で、「日本語表現」の後継科目としての役割をどのように果たせるのかが思案のしどころであった。チームの中で春学期に「日本語表現」を担当したのは筆者のみであったため、筆者が担当する 4 回は「日本語表現」からの連続性、かつ、2 年次以降の学部での学習への接続を意識した汎用性のある内容にすべきであろうと考え、授業を設計した。学部への接続を意識して授業内容を検討する際は、筆者が関わっている学習支援センターのライティングヘルプデスクでの活動を通して知り得た、学部の教員のニーズも参考にした。

授業においては、「日本語表現」との連続性を受講生にも意識させるため、要所要所で「日本語表現」授業のスライドをそのまま使用した。スライドの一角に「日本語表現 授業スライドより」と記載し、口頭でもそのスライドは「日本語表現」ですでに目にしているはずであることを伝えた。加えて、「日本語表現」では扱いきれなかったトピックを補い、学部でのレポート・卒業論文執筆に必要なライティングのスキルを身につけさせることを意図した。学部における教育への「中継ぎ」の役割、位置取りである。これにより、同時に「知の探究」科目のコンセプトの一つである〈L&S 科目への導入〉の役目を果たすこともできるであろうと考えた。

本稿の第 1 章に述べられているとおり、「日本語表現」の直接の目的はアカデミック・ライティングの技能習得ではなく、それ以前の文章力の獲得である。つまり、「日本語表現」で学び、身につけたスキルだけをもって、レポートが書けるわけではない。まず、そのことを受講生にも認識させるべく、日本パートの第 1 回授業では図 1 のスライドを示し、強調した<sup>5</sup>。また、「日本語表現」での学習事項である「表現」や「形式」面の初歩的な事柄も、レポートを書く際に留意すべき点として同じスライドで示した。今後ともレポート執筆時には当然できていなければならない事柄であることと、この「知の探究」ではこれらは繰り返さずに次の段階に進むことを通達し、各自十分に復習しておくよう指示した<sup>6</sup>。

5 筆者が担当する別の講義科目（全学対象の基盤教育科目）にて、レポートの書き方を学んだことがあるかどうかを受講生に尋ねると、「日本語表現で学んだ」と答える学生が一定数見られる。「日本語表現」での学びをもって、レポートが書けると思っているのである。

6 パラグラフ・ライティングの技能には単なる形式以上のものが含まれるが、「日本語表現」講義内容を思い出させるためのキーワードとして、「形式」に含めてここで提示した。

|                                                                                                                        |                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| 【レポート】…学術的な文章のことを、この授業では「レポート」と総称します。                                                                                  |                                                                     |
| ・『日本語表現』（2021・2022年は1年生全員履修）で学んだ文章表現の知識やスキルは、 <b>レポートを書くための土台</b> となるものです。<br>・それらはレポートを書くために <b>必要ですが、十分ではありません</b> 。 |                                                                     |
| 【「日本語表現」授業内容の復習をしよう】※レポートと共通のルールです。                                                                                    |                                                                     |
| <b>◆表現（ループリックも確認を）</b><br>・文末は「である」 ・誤字脱字<br>・話し言葉は使わない ・句読点<br>・羅列の不整合 ・表記の統一<br>・係り受け ・一文の長さ ・事実と意見の書き分け など          | <b>◆形式</b><br>・段落のはじめは1文字空ける<br>・まとまりごとに改行して段落を分ける<br>・パラグラフ・ライティング |
|                                                                                                                        | 25                                                                  |

図1 「日本語表現」授業内容との関係に言及したスライド（日本パート）

日本パートにおいて、与えられた4回の授業で扱ったアカデミック・ライティングに関連する主なトピックは下に示すとおりである。のちに参照するためのアルファベットを付す。問いを立て、レポートを仕上げるまでのひと通りのプロセスを実践させる内容としている。第4回では、草稿のピア・レビュー（相互批評）を中心に行うため、ピア・レビューをする上で着目すべき事柄を扱った。授業のコンテンツとしては、これらに関する講義以外に、オリエンテーションやペア・ワーク、グループ・ワーク等がある。また、毎回のトピックに応じた課題を提出させ、次の回の授業でその振り返りも行った。授業を行う上で心がけたのは、表面的な「型」「形式」とともに、その背景にある「考え方」を伝えることである。

#### ■第1回から第4回の主なトピック

- 【第1回】 レポートとは何か (A)、問いを立てる (B)、レポート作成の流れ (C)、レポートの「型」-「序論・本論・結論」(D)、研究対象となる詩や歌の探し方 (E)、先行研究の探し方と入手方法 (OPAC, CiNii) (F)、引用・参考文献一覧に必要な書誌情報について (G)
- 【第2回】 文献検索のコツ (H)、レポートの「序論・本論・結論」に書くべきこと (I)、「注」について・「注」の付け方 (J)
- 【第3回】 文献の読み方 (K)、引用の目的 (L)、引用の方法 (M)、要約の方法 (N)、引用・参考文献一覧の作成方法 (O)
- 【第4回】 レポートにおける2種類の「問いと答え」の対応 (P)、主張と根拠の点検 (Q)

以上の第1回から第4回のトピックの中には、次の①②の2種類が混在している。トピックに付したアルファベットで示す。

① 「日本語表現」との接続を意識して、「日本語表現」の内容から発展させ、展開したこと

B、G、L、M、N、O、Q

② 学部での学習への接続を意識して、新たに扱ったこと

A、C、D、E、F、H、I、J、K、P

そして、以下の③④は、上述した第1回から第4回のトピックには含まれていない。

③ 「日本語表現」での既習事項のうち、ごく基礎的な知識

該当する具体的な内容：図1のスライドに掲げた表現・形式に関すること、ディスコースマーカ（談話標識）、アウトラインの作成方法

④ アカデミック・ライティングには必要だが、時間の関係で割愛したこと

該当する具体的な内容：論点の整理に関すること

以上に加え、第13回で「題名の付け方」を扱った。次節では、①と②に含まれるいくつかのトピックに関して、実践内容を報告する。

### 3-4. 具体的な実践の内容

前節で示した①「「日本語表現」との接続を意識して、「日本語表現」の内容から発展させ、展開したこと」から、「問いを立てる」(B)、および「引用に関すること」(関連するトピック：G、L、M、N、O)に関して、実践の意図と内容を述べる。また、②の「学部での学習への接続を意識して、新たに扱ったこと」からは、「レポートの「型」に関すること」(関連するトピック：A、C、D、I、J)について同様に取り上げる。

#### 3-4-1. 「日本語表現」との接続を意識して、「日本語表現」の内容から発展させ、展開したこと

##### ・問いを立てる (B)

問題提起をする力を育成すべく、問いを自分で立てさせた。「日本語表現」では、与えられた問いに答える形で作文を書く。しかし、学部での学習のみならず、社会生活においても必要になるのは、与えられたテーマに沿って自分で問いを立てる能力である。本稿の「はじめに」に述べられているように、旧基盤教育機構におけるカリキュラム改革の柱の一部となっている力でもある。

そこで、自身の興味・関心に従って自由に「問い」を立てさせた。扱う詩歌をこちらから指定することはせず、制限も設けず、自由度を高くした。日本語の詩や歌であればJ-POPの歌詞も対象となるため、誰もがその気になれば何らかの素朴な疑問、「知りたいこと」を発見できるであろうと考えられたためである。そうした素朴な疑問、「知りたいこと」を、いかに課題の条件に合致した「問い」に仕立てるかが受講生の腕の見せどころである。すなわち、「人間は自然を詩歌の中でどのように表現してきたか」という大きなテーマに合致した問いを立てる必要がある。

受講生が立てた「問い」は授業内課題として提出させ、フィードバックするとともに、問いに答えるための資料の調査と収集を事後課題として課した。その後、教員からのフィードバックと調査結果を踏まえながら、4回という限られた授業期間で答えが出せる問いへと修正、調整しつつ、

さらに調査を重ねながら受講生は草稿の執筆を進めた。

・引用に関すること（関連するトピック：G、L、M、N、O）

「日本語表現」の作文においては、「～によれば～とのことだ。」というディスコースマーカを用いて引用を実践させている（第1章 表4、4番）。しかしそれは「引用の技能のさわり」とでも言うべきもので、「日本語表現」におけるこの実践の主眼は、自分の主張を裏付けるために「できるだけ」信頼性の高い資料を探し、自分の意見とは明確に区別して提示させることである。ほとんどの受講生が、インターネットで入手できるデータ等を根拠として引用を行うが、課題の条件としては上述したディスコースマーカが使用してあれば良く、作文の最後に参考文献の一覧を記載する必要もない。「日本語表現」授業のコンテンツには引用に関する講義が含まれているものの、時間の制約もあり、簡単な説明にとどめている。

しかし、今後の学部での学習においては、引用を適切に行い、十分な情報を備えた文献のリストを作成することが求められる。ところが、筆者が担当する全学対象の講義科目のレポートを見ると、参考文献の一覧が適切に書けている学生は皆無に等しい。また、本文中の引用箇所で出典を示さない学生が大半である。そして、本チームのテーマである詩歌の研究においては、詩や歌の作品そのものをレポートの中で引用して提示することになり、それにはさまざまな方法がある。

そこで、引用に関しては、関連するトピックとして示した G、L、M、N、O を切り口として複数回にわたって説明を行い、説明に加えて引用の実践も授業時間内に行った。その場で受講生同士で確認するワークを実施したほか、そのワークの時間を利用して筆者も机間巡視し、引用が適切にできているかどうか点検した。なお、参考文献一覧を書くために必要な書誌情報の説明には、「日本語表現」授業のスライドに若干の補足説明を加えたものをそのまま使用した。

### 3-4-2. 学部での学習への接続を意識して、新たに扱ったこと

・レポートの「型」に関すること（関連するトピック：A、C、D、I、J）

「日本語表現」では教授しないが、大学での学習においては必要な知識の一つである。学術的な文章は「序論・本論・結論」の構成になっており、これが典型的な「型」であることを講義した。引用・参考文献の一覧と「注」についても説明した。そして、日本の詩歌を扱った実際の論文を用いて、「序論・本論・結論」の型になっていることや、各部分にどのような要素が書かれているのかを、受講生と一緒に確認した。また、学術的な文章には「問い」が必ずどこかにあること、それに対する「答え」を論理的に述べるのが学術的な文章の目的であること、したがって、序論には「レポート・論文の目的」を必ず提示し、問いにどのように答えるのかを宣言すること等、いわゆる学術的な文章を型に従って仕上げるための知識を伝えた。

その他、文献の検索方法（関連するトピック：E、F、H）も②の「学部での学習への接続を意識して、新たに扱ったこと」に該当する。これは、言うまでもなく今後の大学での学習において必要

であるため、取り上げたものである。

### 3-5. 学生の反応や動向、提出物等に関して

H クラスで最終的に好成績を取めた学生からは、質の高い最終レポートが提出された。彼らは、今後の学部での学習においても、本科目での学びを活かしてレポート執筆作業に当たることができると思われる。

一方で、途中で（早々に）ドロップアウトする学生が目立った。レポートを書くという一連の営みには、大量の文献を検索するなど、学生の言葉を借りれば「面倒くさく」「ムズい」作業が伴う。日本パートでは、問いを自分で考え、詩歌の作品や先行研究の文献を探し、文献探索の結果に応じて問いを修正していく作業を短期間で行う必要があった。この点は「日本語表現」との大きな違いであり、これに対し「ついていけない」と感じて早々にあきらめた学生も一定数いたようである。

第1章の表5とそれに続く梅村教授による考察では、日本パートの草稿において、17名中15名が問題提起のディスコースマーカー（談話標識）を正しく使用していたことが示されている。そこで、以下ではこの「問題提起」つまり「問い」に焦点を当てて、日本パートにおける学生の提出物や反応の一例を示す。

問いの立て方については、スムーズに良い問いを立てられる受講生と、そうではない受講生との差が顕著であった。例えば、最初の問いの段階では「音楽をきくことで人の心が動くのはなぜか?」「人間が作り出す芸術とはどんなものでもアートとなりうるのだろうか」「人間の恋愛における花や植物の意味はなにか」「緑を見ると視力が良くなるのは本当か」といった、「人間は自然を詩歌の中でどのように表現してきたか」というテーマとは関係のない問いが、3分の1程度の受講生から提出された。また、「なぜ人は自然が好きなのだろうか。」「天候と歌の歌詞の意味の関連性はどうなのか?」「なぜ自然は感情を表すことができるのだろうか。」等の、テーマを意識しようとしているのは伝わってくるものの、そのままでは条件を踏まえて最終レポートを仕上げるできない問いは半数程度の受講生から提出された。前者に対しては、レポートのテーマと合致していないことをはっきりと伝えた上で、改善のための助言をした。後者に対しては、やる気をそがないように「出発点としてはよい。しかし…」「興味深い問いである。ただ…」などと、なだめつつ具体的な改善案を提示するなどした。そうして徐々に徐々に問いを修正していった。それでも、テーマと問いを合致させるのが精いっぱい、与えられた期間とレポートの分量に対して「大きすぎる問い」を設定したまま草稿を執筆してしまうという結果に至った受講生が多数存在した。彼らに対しては、「人間は自然を詩歌の中でどのように表現してきたか」というテーマに合った問いが設定できてさえいれば、そのこと自体をまずは承認し、評価し、最終レポートに向けた助言をするしかなかった。

もっとも、問いを立て、関連した文献を探す中で、今後の学習につながる学びを得た受講生も複数いた。ある受講生は、文献探索をした感想として以下のように記述してきた。

調べていくにつれて、参考文献の少ないテーマであることも分かってきたりしました。「自然」では多くの文献が出てくるのだけれども「空」と絞った途端に少なくなったので難しいものだなと思いました。文献を調べることでこのテーマでうまくレポートが書けるかの判断フィルターにもなることが分かりました。(下線は筆者による)

下線部は、重要な気づきである。文献を調査した結果、問いを変えざるを得ない場合があるのだと実感できれば、今後は早めにレポート執筆のための行動を起こすなど、課題に取り組む姿勢が変容する可能性が高い。

こうして悪戦苦闘しながら、最終的に適切な問いを立てて最終レポートまで仕上げることができた受講生が一定数いた。彼らは、「問いを立て、それに自分で答える」というレポート執筆の難しさと面白さを体感したことであろう。同時に、課題のテーマや条件、自身に与えられた時間等を踏まえた適切な問いを立てる力を体得したものと推察する。この力は、今後さまざまな場面で応用可能であろう。

### 3-6. 成果と課題

日本パートでは、学術的な営みの入口である「自ら問いを立てる」こと、そして問いに合わせて文献を検索することを、限られた期間で学生たちに実践させた。それにより、一定数の学生が、課題の条件と自分の興味・関心とをすり合わせながら問いを立てるコツ、また、問いと関連した文献を検索するコツを会得したようであった。そして、ほとんどの学生が草稿の序論で問いを提示することができた。これらは成果であると言える。

一方で、課題は多い。まず、授業のレベルに関してである。最終レポートまで提出した学生は大きな達成感を得ていたが、早い段階でドロップアウトした学生も目立った。ある層の学生たちにとっては、授業の難易度が高すぎたものと推測される。「日本語表現」の後継科目として、あらゆる層の学生を対象に文章力向上を目指すのであれば、授業のレベルはどのあたりに設定すべきなのか。受講生の提出物には、「日本語表現」で添削を受けてすでに何度も指摘されているであろう初歩的な減点項目が多々見られた。例えば、段落の最初を1文字空けないことや、話しことばの使用などである。また、もう少しレベルの高いライティングのスキル、例えばパラグラフ・ライティングについても、ほとんどの学生はできていない。「日本語表現」からの接続を意図するならば、こうした事項の復習も「知の探究」においてすべきなのであろうか。今後の検討課題である。

つぎに、与えられた授業時間と、扱うべき内容との兼ね合いである。日本パートで扱った内容は、4回で学習、実践するには多すぎた。説明が駆け足にならざるを得ず、受講生によっては十分に理解できないままであった可能性がある。本来ならば、問いに対する答え(主張)を裏づけるための根拠の妥当性の検討や強化など、内容に踏み込んだ指導まで行いたいところだが、叶わなかった。与えられた4回分の授業時間を、何にどう振り分けるが妥当なのか。先述した「日本語表現」での学習項目の復習が必要か否か、必要ならばどの程度行うのかという点も含め、コンテンツの精

選、取捨選択が今後の課題である。

4回の授業の中で、「詩歌研究入門」というテーマに即した探究を学生にさせながら、いかに「日本語表現」との連携を図り、また、学部での学習に求められるライティングの力を身につけさせることができるのか。中継ぎの役割を果たすべく、可能性を探っていきたい。

#### 参考文献

梅村修（2022）「2021 年度春学期全員履修科目「日本語表現」成果と課題」『基盤教育論集』9、pp.105-127

武田裕紀・稲富百合子・植松梓・大谷歩・東田充司・藤田龍一（2022）「「知の探究」授業実践報告書－現状とその課題」『基盤教育論集』9、pp.143-164