

● 事例 ●

# 内発的な「学び」への模索 ——「日本語リテラシー」の場合——

市地 敬典

(京都精華大学 共通教育センター日本語リテラシー教育部門 准教授)

## 一 はじめに

拙稿では、「日本語リテラシー」という一風変わった名の授業実践を、大学新一年生の修学支援という視点から紹介したい。

「日本語リテラシー」は、筆者の勤務する京都精華大学で、共通教育センターによる初年次教育プログラムの一環として開講され、本学人文学部に入學した学生全員が必修科目として履修する授業である。一年間の試行期間(二〇〇四年度)を経て二〇〇五年度に正式にスタートした授業で、二〇〇六年、文部科学省から「特色ある大学教育支援プロ

グラム(特色GP)に採択された。二〇一〇年四月現在、四クラスが開講されている。授業を担当する(筆者を含めて)四人の講師と八人のチューター(助手)は、日本語リテラシー教育部門を運営しつつ授業づくりとクラス運営を行っている。

学生が大学という環境で習得することを期待されるものは、専門学術知識やスキルには限定されず、むしろ多様な他者や物事との多様な関係からの刺激・触発を、深く理解して活かすための「学び」である。このような「学び」を個々の新一年生が生きた、意味ある経験として見出すこと、サポートは、初年次教育の重要な役割である。そして、

この意味での修学支援においては、大学生としての「学び」とその可能性に対する動機が、外的な注入物としてでなく、学生自身の内発的な関心や欲求と連動するものとして形成されうるような工夫が肝要であるだろう。

このような動機づけに関して即座に連想されるのは、大学教育の「有用性」である。しかし初年次教育の実践においては、「有用性」の概念には点検がともなわれるべきであると思う。国内で現在さまざまな初年次プログラムが展開されているが（「日本語リテラシー」もその一つである）、「有用性」をその参照点とすることについて一般に二つの問題が指摘されうる。（一）資格取得や就職での実利的メリットへのフォーカスが過多になると、さまざまな達成・挫折から成る新一年生の総合的な経験の（いま）が目的・手段的な枠組によって狭められてしまう。また、（二）たとえ潜在的には役立つ、そして意義ある知識や情報であっても、単に提供されるだけでは、学生が主体的にその有用な核を探って吸収・活用していく姿勢が生まれにくい。

知識・情報・関係・スキルに関して、個々の学生が、自身自身を基点にして丁寧なその価値を吟味し、内的に充実した思考からそれらに関わっていく力や勘を育てるサポートを考案すべきではないか。そのためには、「有用性」の

直接的な前提化を一旦離れて、自分の中のどんな資質（例えば、強さ／弱さ、優／劣、こだわり／違和感）をどんな将来に結びつけたいか、また結びつけうるかという点への理解を、新一年生が自分自身の思考（問いかけや解釈）を軸にして深めていくことを促す授業づくりが必要ではないか。このような観点からの修学支援が、「日本語リテラシー」の試みである。

## 二 「日本語リテラシー」——授業実践

「日本語リテラシー」は、大学一年生の「文章表現」力の育成を目指す授業である。ただし、授業づくりの力点が、レポートや卒業論文などの執筆に必要ないわゆる「文章作法」の形式的な習得ではなく、一人ひとりの学生が考えながら文章を練り、文章を書きながら考えそれ自体を練る中で、**「私」**を基点にして思いや考えに形——伝達力・説得力をそなえた形——を与える「フォーム」の獲得に置かれていることが、この授業の特徴である。この「フォーム」獲得の試みが実践に移されるのは、「課題作文」への取組みという場面である。受講生は「記憶に残ること」、「こだわり、ひっかかり」、「好きな（あるいは嫌いな）言葉」、「私

のオススメ」、「他者の存在、人づきあい」といった基礎的かつ身近なテーマに沿って作文作成に取り組み（原則として三週間に一本）。これらのテーマは、書き手としての学生が題材に選んだ経験を文章化する際に、自分自身の身に起こる（起こった）事柄を丁寧に見つめ具体的な書き方で解きほぐすことを意図して置かれたものである。そしてこの取組みは、前期のあいだは主として「自己論述」に、後期は「対象との関係」、「考察の深さや精度」などに注目して行われる。

受講生の作文作成を指導するにあたって講師・チューターは、担当クラスごとにチームを組んでさまざまなサポートを試みる。テーマ解説やテキスト解説のための「講義」、題材選びからメモづくりと執筆にいたる作業のための「実習」（それぞれ週一回）のほかに、必要に応じて「個人面談」が行われる。そして、提出された作文に、講師・チューターは「添削」をほどこす。一対一の場面で、雑談も交えながら学生と課題作文のプランや内容、また文章の発展の方向性と可能性を話し合う個人面談のことを、われわれ講師・チューターは、彼／彼女の文章表現にとつての「最初の読み手／他者」との「対話」の機会と捉えている。そして「添削」とは、読み手／他者としてのわれわれからの書き手へ

の「応答」の実践である。特に面談と添削では、学生が文中に置いた言葉やフレーズが意味するもの・仄めかすものに関して、講師・チューターは積極的な問いかけ・コメントを試みる。これは「伝わる」あるいは「伝わらない」表現に対する、書き手の意識を高めるためのものである。

「対話」、「応答」としての作文指導においてわれわれが常に心がけるのは、この指導を、学生自身によつて発せられ、きとめられた言葉に即して行うことである。例えば、「不安」という在り方について考え合うとき重要なことは、書き手である学生の経験の流れを、心理学・哲学・社会科学などにおける「不安」をめぐる専門的知見や視座に一足飛びに関連づけることなく、身心のどんな状態を「不安」と名づけるのか、どんな状況（あるいはエピソード）でのどんな感覚が「不安」という語を呼び寄せたのかといった点を、彼／彼女自身の経験に引き寄せて、具体的な仕方方で言語化するプロセスであるはずだ。専門知識を参照せずして切り取られたそのような経験は、多くの場合、やや荒れずりで言葉足らずと映る。しかし、その反面、「私」を基点とした言葉によつて輪郭を与えられたものは、個人の生活実感に裏づけられた意味を色濃く帯びている。このような生活実感と連動した言葉とその意味とが少しずつ組

織化され、身心の内側に溜まっていく過程で、専門諸分野でのより複雑な理論や言説の当否を、「私」を活かして批判的に吟味していくための足場が形づくられるはずである。知識や情報が開く空間の抽象性の中での宙吊りを避け、学生自身にとって内実のある言語運用への感度を高めていくことが「日本語リテラシー」の、初年次教育プログラムとしての取組みである。

### 三 力点——考える、ことへの練習

「学び」という観点から考察するなら、「日本語リテラシー」の最大のメリットは、おそらく、課題作文の題材に選んだ経験とそこでの考え・感情・情緒の形成や動きを表現にもたらすために、書き手としての学生が、それらを言い当てる（と感じられる）言葉やフレーズ、複数の言葉や段落のあいだのつながりなどを自分自身で、見つけようと試みる機会を、きわめて豊富に体験するということである。経験における「私」の印象を一つの筋の通った文章に仕上げていく作業は、自然に、そして必然的に個々の学生をこのような試行錯誤という意味での「考える」プロセスに、受動的よりはむしろ能動的な、そしてインプットよりはむしろ

アウトプットを重視した形で招き入れる。文章表現への取組みは、一般に、書き手にとって次のような点を考え合わせる必要を生じさせる。

(a) 思いや考えに輪郭を与えるために用いた言葉表現が、自分自身にとって「しっくり」くるもの（納得できるもの）であるか。

(b) それらの言葉・表現は、単なる思い込みや自己満足にとどまらず、読み手／他者に対して意味やイメージを十分に「伝える」ものであるか。

そして、「書く」という行為に含まれるこれら二点と連動する、解釈を通しての経験内容の掘り下げ——「捉え返し」——の中で学生は、「考える」練習に何度も取り組むことになる。

(A) ある言葉や表現を「しっくり」くると感じる「私」は、どんな成立ち——価値感覚・記憶・周囲の世界や他人との関係・身心のクセや特徴・コンプレックス・欲望・願望などの点で——をしているのか？ あるいは、どんな「私」がどんな道筋によってその言葉や表現を呼

び寄せたのか？

(B) ♪私♪の感じ方・考え方と ♪他者♪のそれとのあいだにある（と想像する）相違や類似とは、どのようなものか？ どんな言葉や表現が、♪私♪の考えを ♪他者♪と共有しコミュニケーションする場を開きうるか？

♪考える♪ことの練習にいま少し考察を加えてみたい。

文章を書き始めると、学生はいろんなことに気づくことになる。的をしぼって叙述することに対して不慣れなため文章が羅列的になってしまふ、的を定めてはいてもそれを経験の掘り下げに活かすことができない、感情や考えの内容を表す際の叙述が言葉足らず・説明不足である、用いた言葉やフレーズが自己満足的・自己完結的であるために文章にコミュニケーション力が不足している、経験における書き手独自の密度とニュアンスが正論や常套句的なまとめ方に回収されてしまふ、などなど。例えば、「居場所」という経験を表そうとして「素の自分になれる」と書くのだが、「素の自分」が具体的にどんな ♪私♪の感覚や在り方を指すのが不明のままだったりする。また、感動的な、あるいは困難な体験を振り返って、「成長できた」という言葉を置くのだが、「成長」という意味づけが書き手の身

心におけるどんな変化・変容と相関しているのか（この意味づけの根拠）がまだ言語化されていなかったり、「成長」というきわめてポジティブな意味を呼び寄せた ♪私♪の背景部分が捉えられていなかったりする。これらの例は、作文作成のプロセスで学生が共通して遭遇する典型的問題のいくつかである。

これらの問題を乗り越えていく上で、文章作成ノウハウや論理的思考メソッドの ♪外付け♪的利用はそれなりに有効である。しかし、より大切なのは、♪私♪の視点から経験を辿りなおす中で、自分自身の思考の深化につながる通路や、表現の豊かさのために必要な語彙を、個々の書き手が ♪モノにしていく♪——身体化していく——ことである。

それゆえ「日本語リテラシー」の特に前期授業は、学生の内側にある「定型」（習慣的・無自覚的に身につけた書き方・考え方の型）を崩す試みに多くの時間を割く。このことの意味図は、学生の「自分らしい」書き方・考え方への手探りや気づきを促すことである。ただし、ここで言う「自分らしさ」は、必ずしも常識的・一般論的な文章表現の道筋を全否定した「完全オリジナル」への追求や固執を意味するわけではない。目的はむしろ、書き手である学生が、自身の生活実感に根ざした形で「定型」の表す意味を捉え

なおしたり、「定型」表現が伝える感触と自分自身のうち  
に実際にある感触とのあいだの距離を理解したり、あるいは  
「定型」を表現・思考の素材として使いこなしたりする  
能力を育てることである。

一例を挙げる。二〇〇九年度に筆者が担当したクラスに、  
阪神淡路大震災について感じる「語り継ぐ必要」を題材に  
して最終課題作文を書いた神戸出身の学生がいた。たいへ  
ん興味深い題材ではあるが、下書きの段階での彼女の文章  
は正論の域を出ず、結果として「私」の見えにくいものに  
とどまっていた。震災が大災害であったことと、高校での  
級友が奇跡的に生きのびた経緯への驚愕とがこの必要の感  
覚の理由として記されているのだが、これらの事柄と震災  
を自身の直接の体験として生々しい形で記憶する機会を得  
なかった彼女の在り方とのあいだに生じた落差を埋める文  
章が不在だったからだ。しかし、この落差を分析し、その  
埋め方を考え合う面談を経たのち彼女は、見違えるほどの  
具体性と説得力とをそなえた完成原稿を提出した。この  
「変身」の理由は、彼女が震災に対する思いの強さや切実  
さの成立ちを、独自に探り当てた視点から丹念に捉え返し  
ていたことである。震災を生きのびた級友の存在がどんな  
関心を芽生えさせたのか、震災についての自身の考察がそ

の後どんな風に厚みを増していったか、そして追悼セレモ  
ニーでの他の被災者との交流を通じて、震災を「語り継ぐ」  
際に何を自分自身の立脚点と直観したかが、「自分らしい」  
言葉で詳しく丁寧に書かれていた。このような文章には、  
「定型」への依存からその使いこなしへの変化という、書  
き手の思考性格に関する一つの達成が顔をのぞかせている。

#### 四 むすび

考えながら文章を書き、書くことで考えを深めていく文  
章表現の練習は、苦心のともなうものであり、それゆえ「日  
本語リテラシー」は決して楽に単位が取れる授業ではない。  
それにもかかわらず、授業アンケートへの回答では、この  
授業は毎年受講生全体のおよそ八〇九割から「満足」、「満  
足に近い」との評価を得ている。このことは、自己理解の  
深化や他者との関係の構築に活かしうる言葉・手法の習得  
という授業実践における方向性と、大学一年生の一人ひと  
りに潜在するそのような言葉・手法への関心や欲求の強さ  
とが噛み合って生まれる充実感の表れであると思う。

正式な開講から今年でまだ六年目である「日本語リテラ  
シー」は、現在も多くの試行錯誤の要素を含んだ授業であ

る。それゆえ当部門は、大学の行う授業アンケートに加え、回答項目をより細分化した独自のアンケート調査を実施して、授業実践を構成するさまざまなパーツ（例えば、課題の難易度、授業内容の密度、教材の種類や効果、講師・チューターと学生との関係づくり）の量的・質的な改善に取り組んでいる。

これと並行して当部門は、授業を通しての学生の文章表現力の向上を客観的に測る方法を探っている。その一つの試みとして、二〇〇八年度から、受講生が入学時（四月）と後期後半（十二月）とに同一のテーマで作文を書く機会を設け（二〇〇八、二〇〇九年度のテーマは、「私の好きな季節」）、それぞれの時期での各学生の得点とクラス平均点とを数値化し比較している。

ただ、学生の文章表現力の伸びやその可能性をより鮮明な形で感じ取るのは、数値化のやや難しい領域においてである。例えば、課題作文への取組みを通して例年多くの学生が、単に叙述が「こまかい」のではなく、文章の焦点や文脈に即して「具体性を活かした」作文を書くことができようになる。また、後期の半ばを過ぎる頃になると、メロや面談の内容を反映させるための肉づけにおいて、文章の他の部分とのあいだに必然的に生じるずれやアンバランスに、自分自身で気づき、必要な言葉を自主的におぎなつてそれを修正する力を身につけた書き手が増えてくる。このような書き手の現れは、授業づくりを行う講師・チューターをしばしば興奮させる。

筆者にとって特に印象的なのは、学生が一对一のやりとりの中で、思いや考えに自分自身の仕方て形を与えていく道筋を発見したときに見せる、「書ける！」という直感を示すかのような独特の目の輝きである。この表情の変化が起こるとき、その意味は単なる「単位が取れる！」には回収されない。なぜならそのような目の輝きを見せた書き手は、ときに驚くほどの集中力と粘り強さを発揮して作文を、形式的にも内容的にもしつかり練れたものに仕上げてくるからだ。この集中力や粘りは、経験の中身を「私」の言葉で捉え返し表現にもたらず行為が、書き手である学生の内側で、たしかに意味ある試みとして生きられていることを告げているように感じる。

「日本語リテラシー」講師・チューターが今後検討していくべき課題として、文章を「読む」あるいは「読み解く」力の育成、クラスの学生同士の対話の促進などがある。これらの課題をも念頭に置いて授業実践の改善にあたりながら、「日本語リテラシー」を学生にとってやりがいのある

授業、学生の「私」を基点とした「学び」の力の伸長にと  
って有効な授業にしていきたい。そして、個々の大学新入  
年生が「考える」ことに根ざして学ぶことの支援、きつか  
けづくりに、継続して取り組みたい。