國學院大學学術情報リポジトリ

「基礎日本語」から「アカデミック・リテラシーズ」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

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2023-02-09
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 加納, なおみ
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00002148

研究ノート

「基礎日本語」から「アカデミック・リテラシーズ」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―

加納　なおみ

【要　旨】

筆者は､本学の共通教育科目として開講されている｢基礎日本語｣科目マネージャーとして2019年（令和元年）に着任し、同年から2020年度にかけて本授業の改革に取り組んできた。以下、本稿では、近年の学問的・社会的な潮流に加え､コロナ禍による影響を受けて進めた一連の授業変革を総括する。2019年度後期はプロセス･ジャンル・アプローチを採用し、協働学習を多用したアクティブ・ラーニングを通じて思考力を強化するリテラシー教育の実現を目指した。2020年度前期には折からの新型コロナ感染拡大の影響からオンライン化に取り組み、デジタルリテラシーを加えたマルチリテラシーズ教育及びアクティブ・ラーニング化をさらに進めた。これらの変革内容を反映し、2021年度から授業名を「アカデミック･リテラシーズ」と変更するにあたり、授業名に込められた意味を述べ、今後この授業が志向する方向を示す。

【キーワード】

アクティブ・ラーニング、プロセス・ジャンル・アプローチ、論証型レポート、拡張型のトゥールミンモデル、協働学習、オンライン授業、マルチリテラシーズ教育

1　「基礎日本語」を取り巻く学内外からの影響と2019年（令和元年）度以降の変更の概要

日本の高等教育機関において、ライティング指導の重要性が叫ばれるようになって久しい｡その背景には大学進学率の上昇や情報メディアの多様化など様々な影響が見られるが、この40年余り、世界的に言語教育・ライティング教育における理論と実践には大きな変化があり、日本国内の大学では初年次教育プログラムを中心にライティングの授業は増加し続けてきた。

本学でも､2010年に本科目の前身である｢総合演習｣が創設され､その後共通教育科目｢基礎日本語｣として学部１、２年生を対象に定員35名、渋谷、たまプラーザ両方のキャンパスで毎学期合計16クラスを開講、2020年度後期現在に至っている。当初は科目名が示すとおり、日本語の基礎力を固めるという役割を担っていた模様だが、科目の規模上必然的に履修生のレベルに幅が生まれ、より複雑なニーズに対応する必要が生じていた。

筆者は2019年度前期に科目マネージャーとして着任し、同年後期より改革に着手した。2018年度にもシラバス・教材等の見直しは行われており、本科目は新たな方向に踏み出す時期にさしかかっていたが、筆者自身は2019年度前期の正式着任前の段階では本格的な改変には着手することができなかった。2019年度前期は前年度からの積み残し課題が複数見られたため、2019年度後期からシラバス及びテキストを全面改訂し、本格的な改革に取り

組んだ。まず、言語技能と思考力、協働力を統合的に伸ばすよう「アカデミックな汎用性スキルの獲得」を目指し（加納、2020)、「基礎日本語」クラスが本学において期待される役割を担い、日本の高等教育全般でニーズが高まるアクティブ・ラーニングに対応する授業設計を企図した。

2020年度は、折からの新型コロナ感染拡大の影響を受け授業を全面オンライン化した。前年度に「学部生にとってのアカデミックな汎用性スキルの獲得」目的の授業デザインの原型は完成しており、オンライン授業ではここに基礎的デジタルリテラシーの習得を加えた。そのうえで、対面授業時同様、主体的な学習を進めるとともにグループワークにおいて相互の学びに貢献するという目標を明示した。本科目の基本理念である思考力重視のディープ・アクティブ・ラーニング（松下、2015）をオンライン上の協働学習でも実現するため、シラバス全体を再検討し、授業手法とコンテンツの調和・無理のない授業運営を図った。

オンライン授業２期目となった2020年度後期は、2019年度から続く一連の授業改革を通じて本科目の目指す方向が担当教員間に定着・浸透してきている。2021年度からは改変後の内容を踏まえ、その実態をわかりやすく反映するため、「基礎日本語」という科目名称を「アカデミック・リテラシーズ」と変更する運びとなった。さらに、現行の「基礎日本語」を「アカデミック･リテラシーズ　Ⅰ」とし､2021年度後期には上級クラスとして「アカデミック・リテラシーズ　Ⅱ」を開講する予定である。

以下、本稿では2019年後期から2020年度前期まで段階的に進めてきた授業改革を振り返り、総括を図るとともに、今後の課題について検討する。

２　改変前の課題

従来の「基礎日本語」では授業目標と指導方法との間に齟齬があり、近年のライティング教育の潮流をふまえて教授法を見直す必要があった。過去の「基礎日本語」授業の教授法は、産出された言語のみに注目する「プロダクト・アプローチ」に分類される伝統的な手法であった。ここでは語彙や表記などの言語知識を強調（Badger & White, 2000）しがちであり、「正しい」表現を産出するために断片的な言語知識を集めて書くことが求められるため、応用可能で汎用性の高い書き方や、そのために必要な思考方法を初学者が学ぶには適していない。また､従来の授業ではライティングを「個人の課題」とみなしており、課題完成は一部の協働推敲活動を除いて、教室で学生が一人ずつ取り組む中を教員が机間巡視する指導法だったため、極論すると全てを宿題としてやらせることが可能で、教室に集まって授業をする必然性が学生に伝わりにくかった｡学生間の意見交換の場がないため、誰がどのような文章を書いているか履修生には全くわからず、また異なるテーマに取り組む学生一人一人に一人の教員が助言をしてまわる必要があったため、誰かが教員と話している間、残りの学生全員はただ待っているだけだった。そのため助言をもらえずに授業が

終わってしまうケースもあった。このような環境では教室に集まって授業をする意義が学生に伝わりにくく、また教員のほうも教室活動の利点を活かしきれていなかったと言える。そこで、「ライティング」を読み手と書き手のコミュニケーションに支えられた社会的行為と見なすライティング教育の潮流を考慮し、アクティブ・ラーニングの考え方に沿って「基礎日本語」の教授法を捉え直す必要があった。

同時に、「基礎日本語」では授業内容と指導目標の見直しも必要だった。成績評価は、３本のレポート課題と漢字テスト及び平常点に基づいており、レポート３本が評価の中心で、ここに50%という大きな比重が置かれていた。しかしながら、レポートの完成像と評価ルール及び完成までのプロセスが曖昧で、特にどのようなレポートを目指しているのか、学生だけでなく教員間でも十分な理解が共有されていなかった。配布されていたテキストの練習問題や指導マニュアルに沿って授業を進めても、求められていた課題の完成には至らない状態で、指導内容・方法と設定された課題に齟齬があったと言える。３本のレポートは本質的には「論証型」に分類されるが、異なるジャンルに位置付けられていたため、課題の内容の違いが強調されがちだった。「論証型」レポートの指導では、主張を根拠で支える書き方を一貫して丁寧に教えることが不可欠（*Booth et al.,* 2003）だが、この点が確立されていなかった。平成30年度共通教育プログラム報告書では、３本のレポート課題には関連性がなく、学生にとって「積み重ね」の点で問題があることが指摘されている（成田、2018）。３本の「論証型」レポート課題を与えていたにも関わらず、その共通項を指導の中心に置き、必要な書き方とルールを教えるという授業設計ではなかったようだ。むしろ課題ごとの相違点に関する側面を強調した授業展開だったため、汎用性のある書き方を理解し身につけるというより、結果的に課題の完成そのものが目前の目標となっていた模様である。その結果、２本目、３本目と課題の要求度が上がるにつれて、学生に欠けている力が露呈していったと考えられる。

この問題の最大の要因は、「論証」において主張をどう支えるかという指導の核心部分に一貫性がなかったことである。説得力のある論証型レポート作成のためには、主張を支える根拠の引用が不可欠だが、従来の「基礎日本語」の指導では、２本目まで文献調査は義務付けられておらず、引用ルールも導入されていなかった。つまり、学生は自ら文献を探索する必要もなく、自分の限られた知識に基づいてレポートを完成させていたのだが、３本目のレポート課題では突然文献調査と引用が求められていた。さらに、３本目の課題では、自分で問いを立てることも要求されるが、問いの立て方に関するテキストの説明は適切とは言えず、資料の質を判断するための批判的読解についての指導も盛り込まれていなかった。３本目のレポート完成に際し、学生がそれ以前の２本のレポート課題で学んだスキルのうち活かせるものは非常に少ない一方、複雑で難易度が高い新規項目が多く出現していた。しかしそれらについて理解を深め、練習する時間も教材も不足していた。さらに、それぞれの課題によって評価ルーブリックの内容が異なっていたため、アカデミックライティングにおいて「汎用性」のある書き方を学生が理解し、身につけるのは困難な状

況だったと考えられる。

そこで、2019年後期には、最終的に学生が身につけるべき力やスキルを特定し、ポイントを明示した。そして、アクティブ・ラーニングを通じて自らの進度やパフォーマンスのレベルを学生自身が客観的に把握し、相互に学び合う機会を恒常的に創出するよう授業の進め方を抜本的に改変した。以下にその内容を詳述する。

3　2019年（令和元年）度：アクティブ・ラーニングを通じたマルチリテラシーズ教育への移行

【言語技能の統合とプロセス・ジャンル・アプローチ】

アカデミックな汎用性スキルを伸ばすのに定評がある「言語技術（ランゲージ･アーツ）」教育では「読む・書く・聞く・話す」という言語の４技能を切り離して指導する方法は効果が低い（Farris & Werderich, 2019）と考えられている。なぜならば、これらの４技能は実際の言語使用場面では通常組み合わせて使われ、そこには思考力も働いているからである。言語運用力を高めるためには、言語技能の積極的かつ効果的な統合が必須であり、表面的に観察される言語力に直接働きかけてそれを伸ばそうとするのではなく、その力を根底から支える思考力を伸ばす発想がそもそも重要だとされる（Cummins, 1979）。

協働学習を進める際には必ず共に学ぶ相手とのコミュニケーションが必要となり、そこでは必然的に複数の言語技能（話す･聞く）を自然に使う状況が生まれる。ここにライティング活動が加われば「書く・読む」も自ずと組み込まれ、全ての言語技能を満遍なく使うことができる。良い文章を書くためには自分の文章を批判的に読み返す能力が不可欠であり､それは読解力から養われる｡また､産出のためには良質のインプットが不可欠になるが､それも読書からもたらされる。しかし、独力の読解では理解に限界があったり、自分だけのスキーマに基づく読書では解釈に偏向が生じたりすることがあるため、他者との話し合いを通じて理解を深め、インプットされた内容を産出に役立つ知識に変換していくプロセスが不可欠である。現代の「ライティング」の授業ではこのような一連の流れを作っていくことが求められており、これにより最終的な成果物である文章の質を上げながら、多くの思考を経て課題完成までのプロセスで使う他の言語技能と思考力を強化することができる（加納, 2002; 加納, 2016）。

新生「基礎日本語」は、ランゲージ・アーツ教育の流れを汲み言語の４技能及び思考力を組み込んだ統合型のライティング授業に、「プロセス・ジャンル・アプローチ」（Badger & White, 2000）を取り入れた教授法を基盤としている。「プロダクト・アプローチ」に対する言わばアンチテーゼとして1980年代以降ライティング教育で隆盛を極め、すでに定着している指導法が「プロセス・アプローチ」である。これは熟達した書き手のライティング・プロセスをモデルとし、アイディアの萌芽段階からそれを広げ、整理し、下書きから改稿までの再現性のある流れを学ぶ方法である。一方､「ジャンル･アプローチ」は「書く」

という作業を、書き手と読み手の関係性及び書く目的に支えられた社会的な営み（Hyland, 2003）と見なし、文章のタイプを「ジャンル」ごとの特徴でとらえ、初学者を導く方法である。「プロセス・アプローチ」「ジャンル・アプローチ」いずれも「プロダクト・アプローチ」の不足を補うものではあるものの単独では不十分なため、本授業では両者を相互補完的に活用する「プロセス・ジャンル・アプローチ」（Badger & White, 2000）の考え方を取り入れた。

【アクティブ・ラーニングによる論証型レポート指導】

「アカデミック・ライティング」という「ジャンル」で必要とされる書き方のベースには、思考力とコミュニケーション能力を伸ばすことで知られる「拡張型のトゥールミンモデル」を採用した。これは論証のプロセスをモデル化したToulmin（1958）の“The use of argument”を論文指導に発展させたシカゴ大学の“The Craft of Research”（Booth, Colomb & Williams, 2003）を通じても広く知られている。この書き方の特徴は、「主張」と「根拠（理由＋論拠）」に加え、「反駁」など、説得力のある論証に必要な要素を特定している点で、これをパラグラフ・ライティングに組み込むことで、パラグラフ・ライティングを形式的な技法でなく、思考力を伸ばすライティング指導として生かしている。さらに、“The Craft of Research”に見られるトゥールミンの論証モデルは、読み手との対話的な展開を意識しているため、コミュニケーション能力を伸ばすにも適切だと考えられている。

また、「アカデミック・ライティング」を「ジャンル」として成立させるために不可欠な、「文献からの引用」についても、１本目の課題から義務化した。リサーチ方法に加え、引用ルール及び文献リスト作成方法については反転授業の手法も取り入れて指導している。これらを通じ、レポートの体裁を整えるだけでなく、論証型レポートに必須となる「論拠」を提示したうえで説得力のある推論を展開するよう繰り返し指導している。「客観的な印象を与える（が実は裏付けがない）文章」と、「証拠によって裏付けられた文章」の違いを明示したうえで、文献調査を重視している。そして課題１本目から、信頼できる文献からの引用による根拠の明示なしに主張だけを述べることは認めないことをルール化した。引用のルールを早い段階で導入し、レポートでも、グループ発表のスライドでも繰り返し使用させてきたところ、学生からは引用ルールの学習に対する多くの肯定的なコメントがあった。完璧な定着にはより多くの練習が必要だが、学生の意欲的な姿勢がうかがえる。

授業改変にあたっては、身につけるべきスキルの練習に集中できるよう、改変前に３つあったレポート課題を、内容と構成面で学生に役立つと考えられる２本の課題に絞った。さらに、これらにグループ発表を加えて授業全体を再編し、後半に向け難度を上げながら書き言葉・話し言葉両面から練習できるサイクルを組んだ。課題１は「小学生のスマートフォン所有に賛成か反対か」について、700-1000字程度で書き、課題２は「現代日本の食に関する社会的な問題」について、７つの領域から具体的な問題を取り上げて1100-1700

字程度で書くことになっている。前述のとおり「拡張型のトゥールミンモデル」で論証型レポートを書く場合、必要な要素が予め特定されているので、それに沿って書くと文字数が不足するようなことにはならない。また、論旨に問題がある場合は大抵構成要素に関わっているため、アウトライン段階から具体的な助言がしやすい。グループでの発表はグループと個人の両方の観点から評価し、レポートは従来どおり個人課題として評価している。レポート、プレゼンテーション共に課題の導入段階からルーブリックで評価項目と基準を共有している。

【協働学習の重点化】

読んで書いたものを交えて考えながら話し合う、という言語技能の統合のためにはグループ討論が有意義で効果的であり、これはアクティブ・ラーニングの協働学習活動としても重要な役割を果たしている。互いに書いた文章を読み、助言しあう協働推敲（ピア・レスポンス）はもちろん、協働学習活動全般にもルーブリックを使用しており、ルールの明文化、共有化を図っている。現代のライティング教育では、書き手に「書く目的」と「読み手の存在」を明確に意識させることが不可欠であるため、実際に「読み手」を備えた環境を与えることが重要となり、これがピア・レスポンス（協働推敲）を含んだピア・ラーニングの土壌としても有効である。

討論では各自が調べた文献を持ち寄り、課題完成のための資料の検討も行っているが、文献調査を協働で行うようになってからは剽窃がみられなくなった。以前の授業では３本目に個人課題で文献調査をし、引用に基づいたレポート執筆を課していた際、少数とはいえ提出されたレポートに明らかな剽窃が見られるケースがあった。これは力不足の学生が時間のない中で新たな要求に独力で応じようとした際に起きたと考えられる。もちろん大多数の学生は剽窃などせず、自力で課題を完成して提出していたが、文献の共有とグループでの資料検討を始めて以来、このような問題は見られなくなった。この点からも初学者が協働でレポート執筆を進めることの意義が示唆されたと考えている。

また、前述の「トゥールミン拡張型」論証構造の必須の要素についても知識を共有する仲間同士で繰り返し文章検討を行うため、履修生は議論の構造や要素について具体的な素材を通じて理解を深め、定着を促進させている。ヴィゴツキー（Vygotzky, 1978）の「発達の最近接領域（ZPD）」でも唱えられているとおり、学生はクラスメートとの協働を通じ、適切な支援や協力などを得て1人ではできない課題を達成することができ、２本目の課題を書く頃には多くの学生が論証型の議論の構成と必要な要素について理解を深め文章化できるようになっている。アクティブ・ラーニングの考え方に沿い、教室内で仲間と共にすべきこと・相手がいなければできないことと、一人でもできることを区別し、授業内課題と宿題を明確に分けている。

大多数の履修生はグループワークに意欲的に取り組んでいるが、グループワークを円滑に進めるための留意点は少なくない。本授業では、異なる価値観や背景を持った他者との

協働の意義と重要性をシラバスに明記したうえで、オリエンテーションでも明示的に伝えている。話し合いを活性化させ活動の成果を課題完成に結びつけるためには明確な指示とわかりやすい説明等、多くの工夫が必要であり、一部の学生に負担が集中しないような配慮も欠かせない。「基礎日本語」クラスでは自己評価・相互評価のルーブリックを通じて自分自身及びグループメンバーの関与について客観的に評価し、自分の個性に気づき、弱点を少しでも補強する機会を提供している。これを通じ、リーダータイプの学生にはリーダーシップをさらに磨き、そうでない学生には協働活動の中で自分がどう貢献すべきか、内省させ、実践につなげさせるようにしている。

2019年度後期は以上述べた変更点に基づいた教授案と教材に加え、指導マニュアルを兼任講師陣に毎週配信した。改変前に使用していた本科目オリジナルのテキストを学期進行中に全面改訂したため、この時期は学生に毎回多くの教材をコピー配布していた。2020年初頭から、後期中に配布・配信した教材をまとめ、新学期開始に間に合わせるべく新たに加筆修正した新訂版のテキストの作成を進めたが、完成間近となった春先、コロナ禍による影響から2020年度前期授業の全面オンライン化が決定した。これにより、学生だけでなく、担当講師のデジタルリテラシー強化が喫緊の課題となり、結果的に教員間の協働をより強化することとなった。

4　2020年（令和２年）度：コロナ禍によるオンライン授業化

【デジタルリテラシー強化のための教師の協働と指導への影響】

初めてのオンライン授業化に際しては、2019年度より進めてきた授業改革の内容と理念を踏まえ、Zoomによるライブ型授業を選択した。前述のとおり、協働学習を重視しアクティブ・ラーニング化を進めてきたが、2020年度前期のオンライン授業にはこれにデジタルリテラシーの涵養を加えてシラバスにも反映させ、グループワークにおいて相互の学びに貢献するという目標を明示した。本科目の基本理念である思考力重視のディープ・アクティブ・ラーニングをオンライン上の協働学習でも実現すべくシラバス全体を見直し、授業手法とコンテンツの調和および無理のない授業運営を可能とするアプリケーションとして、本学が法人契約したZoomに加え、Google Classroom（以下GCR）の併用を決めた。Zoomが対面授業の教室環境の代替となる一方、GCRが課題管理とドキュント共有を即時双方向で可能にし、両者は補完的に機能している。

担当教員の誰一人にもオンライン授業の経験がない中、４月半ばにICT利用実績調査を行なったところ、教員の限定的･非均質的なICT利用経験が浮き彫りとなった（加納･赤木, 2020）。授業開始が目前に迫っていたが、教員側のデジタルリテラシー強化が不可避なことは明白だったため、オンライン授業の質を保ち、安定的な運営を目指すために目的と機能を絞り込んだ集中オンライン事前研修を実施し､何とか無事に新学期開始に漕ぎつけた。学期開始後も恒常的な研修・サポート体制として、即時双方向連絡網の確立（LINE)、オ

ンライン授業用の教案・教材提供（Dropbox）、情報共有と記録（Google ドキュメント・スプレッドシート）、授業内で生じた問題と対応に関する報告と省察（同上）、画像を含んだマニュアルの随時提供（LINE）等を行なった。前年度の教員間の連絡はメールのみで行なっていたが、オンライン授業開始とともに多様なアプリケーションを日常的に使用する環境を構築し、それぞれの使用機会を増やすと共にデータの蓄積とその共有を図った。授業で新たなICTスキル導入が必要な際には特に入念に情報共有を行い、シラバス上の同一授業回での同種の問題続発とその他の予想しうる関連問題発生回避に努めた。

学期開始当初は多くのクラスでICT関連の予期せぬトラブルが発生していたが、学生、教員双方ともデジタルリテラシーの強化は順調に進み、前期は半ばを過ぎた頃から教員側に起因する問題は生じなくなっていた。また、学生側にICT関連の問題が起きた際に教員が対処するケースも減り、後半には学生主導で問題が解決されるようになっていった（加納・赤木, 2020）。教員、学生のセーフティネットワーク構築を進めた結果、履修生からは非常に好意的な評価を得て、良好な学修成果を上げることができた。

GCRを併用する授業は本学では少ないため、後述するように学期初めには基本的な操作で戸惑う学生もいるが、課題のダウンロード、提出の際のアップロードを中心に、ドキュメントやスライド共有をするという決まった動作の繰り返しなので、学生は課題を完成する中で自然に操作を習得している。また、完成途上の課題もドキュメント共有によって教員が容易にチェックすることができるため、学生ごと、グループごとの進捗をかなり正確に把握することができている。この点はオンライン、オフラインで共通しているが、本授業では前述の通りグループ活動が多く、Zoomのブレイクアウトルーム機能を使ったグループ討論の際にもGCR併用を通じドキュメント・スライド共有をしながら各グループの作業の進捗をリアルタイムで見ることができるので、教員側からの助言のタイミングや内容を考えるうえで大いに役立っている。また、GCR上では課題管理が双方向でしやすいためか、結果的に課題の提出率はGCR導入以前より高くなっている。K-SMAPY IIでも課題のやりとりはもちろん可能だが、上述のとおりGCRではライティング・プロセス上にある課題を共有することができるうえ、PC上では、文書編集・スライド編集も日頃の学習で使用するアプリケーションと互換性があるため、学生が専用アプリケーションをインストールしているか否かに関わらずライティング課題へのコメント記入などがシームレスにでき、ライティング指導における効率化にも役立っている。

2020年度後期に入り、学生の顔ぶれが入れ替わったため、学期開始直後はGCRへの馴染みの無さから学生側に起因する問題が多く報告されていたが、オンライン授業も２期目を迎え、学生のデジタルリテラシーが底上げされたのは明らかであった。後期は学生が自己の通信環境・機器の状態をしっかりと把握、管理するよう指導を強化し、学生の自覚を高めている。これらはデジタルリテラシーの基本であり、安定的にオンラインのライブ授業に参加するために不可欠なポイントである。また、前期は教員主導で行ってきたGCRのスライドやドキュメント共有の初期操作も学生に任せ、GCRの機能に習熟する機会を

増やしている。履修動機にGCRを含めGoogleのアプリケーション操作への関心を挙げていた学生もおり、複数のアプリケーション操作のスキルを磨くことは本科目のデジタルリテラシー指導に重要なポイントだと考えている。また、そもそも学生たちは「デジタル・ネイティブ」世代であるため、すでに高いICTスキルを有している履修生もおり、そのような学生たちにICTリーダーとして様々なグループ活動で積極的に貢献、活躍してもらうことが、デジタルスキルを学び合う自然な機会創出につながっている。これも協働学習の一つの重要なポイントであり、GCRは本授業の指導内容と目標に適合していることから、対面授業に戻っても継続して使用する予定である。

【「質問力」と問答指導】

オンライン授業開始に伴い、従来「基礎日本語」対面授業で行われてきた「漢字テスト」は実質的に機能しなくなるため、とりやめとした。自宅で自習可能な内容であるうえ、授業のシラバスとは内容的につながりがない「漢字テスト」は、アクティブ・ラーニングの観点から筆者の着任前から懸案となっていたが、オンライン化で一瞬にして答えが出たと言える。そのあとに取り入れたのが「質問力」指導である。

多くの先行研究（e.g.道田、2011）が、日本の大学生の「質問する力」が弱いことを問題視してきた。これは、教室で自ら問いを発する機会がなく、問われた質問に答えるだけの学習態度が身についているためだと考えられているが、このような傾向は学生の責任だけではなく、受動的な学習モードが一般的な環境で長年学んだ結果の必然的な帰結だと言える。「基礎日本語」授業も例外ではなく、このような傾向が及ぼす否定的な影響は担当教員からも指摘されてきた。例えば、①グループ討論が盛り上がらない、②ピア活動が活性化しない、③レポート課題２は自分で問いを立てなければならないが、問いを立てた経験がない学生が多いため難航する、④グループ発表会での質疑応答が盛り上がらない、などである。さらに、⑤自明の質問と、思考を深める複雑な質問の区別がつかない、⑥質問生成を出発点とし、思考を深めていく方法を知らない、つまり「対話的」に問題を掘り下げ、思考を深めることができない、など、多くの問題が観察、報告されている。しかし、対面授業時の「基礎日本語」では、これらに対し、根本的な対応ができないでいた。学生自らが考え、主体的に学ぶ「アクティブ・ラーニング」を軸に授業運営を目指す以上、効果的なアクティブ・ラーニング実現のためには学生の「発問力」を鍛えることは極めて重要である。「思考力」、特にアクティブ・ラーニングで重視される批判的思考力と「発問力」の関連はすでに先行研究により指摘されている（道田、2011）が、このような視点は日本の教育現場には未だ十分に浸透していない。「基礎日本語」では、上記①～⑥の問題等との関連を鑑み、2020年度前期より「発問力」指導を実験的に導入している。

「発問力」指導方法の論理的背景としては、「質問」を難易度の観点から分類したものがある。その際、使われるのはBloomの「教育目標分類学」、Bloomのタクソノミー（Anderson *et al.*, 2001）である[1)]。近年、日本国内でもますますBloomのタクソノミーへの注目が高まっ

ているが、この「教育目標」をどのように教育実践の中で実現していくかについては対象者やレベル、目的、科目により、文字通り、方法は無限である。「基礎日本語」クラスでは、時間的な制約及び他の教授項目との関係から、「質問語幹リスト法」（King, 1990；Morgan & Saxton, 2006）を使って「問答生成」に絞って指導を行っている。これは前述のとおり、「批判的思考力」を伸ばすために重要であるだけでなく、本授業の教授項目にあるグループ討論やグループ発表の質疑の際にもつながる不可欠な力となる。さらに、論証型レポートのエッセンスは「問い」とそれに対する「こたえ」である（澤田、1977）ことを考えると、問答指導は学生にそのポイントを端的に示すためにも有益な練習だと考えられる。学生はこれまで発問の経験がほとんどないことに気づき、おしなべて問答作成に強い関心を示し、回を追うごとに適切な問答を作成してきている。今後もこの指導を継続し、効果を検証していきたい。

2020年度の兼任講師研修は、これまでのところ前期開始前３回、終了後２回、後期学期中に１回を全てオンラインで開催した。後期終了後の開催も予定している。前述した日常的な情報・意見交換に加え、研修前には内容と話題提供の希望を聞き、双方向性のある研修会となるよう心がけている。また、クラス間のレベル差や課題達成について確認するために、担当教員全員には2019年から毎学期、クラスのレポートの上位・中位・下位それぞれ２本ずつをサンプルとして提出してもらっている。レポートは授業内容改変前より構成、内容の両面で向上しているクラスが多い。またどのクラスでもレポート及びプレゼンテーションは後半に向けて質が高まっていったことが報告されている。グループ・プレゼンテーションのPPTスライドは全クラスから全て提出してもらい、ルーブリック評価項目に照らし合わせてみたところ、いずれも遜色のない出来であった。今後は発表会での質疑応答指導にもより注力していく予定である。

５　「基礎日本語」からマルチリテラシーズ教育「アカデミック・リテラシーズ」へ

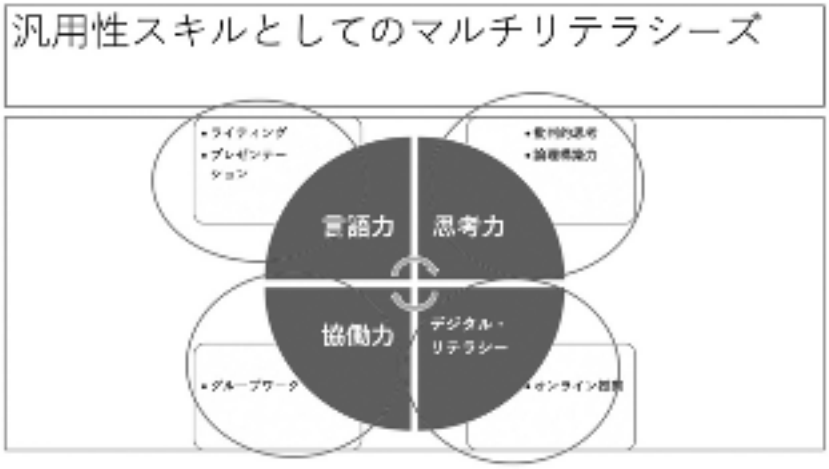
冒頭に述べたとおり、2021年度から「基礎日本語」という科目名は、上述の改変内容を踏まえた名称とするため、「アカデミック・リテラシーズ」と変更することとなった。さらに、現行の「基礎日本語」を「アカデミック・リテラシーズ　Ⅰ」とし、「アカデミック・リテラシーズ　Ⅱ」を上級クラスとして2021年度後期に開講する予定である。ここで、「リテラシー」という語を複数形の「リテラシーズ」とした意図を論じておく。

「リテラシー」は英語の“literacy”をカタカナにして日本語に取り入れられた語だが、英語の“literacy”は伝統的には抽象概念の不加算名詞として扱われているため複数形は無いとされる。「リテラシー」は「読み書き能力」「識字力」と定義され（藤永、2013）、さらに、何らかの分野について適切に理解・解釈・分析・記述し、改めて表現する能力として「○○リテラシー」という形でも使われるようになった（「情報リテラシー」「金融リテラシー」など）。「リテラシー」に特定の領域名を付けて使用するこのような用法は日本

語だけでなく、英語でも一般化している。ここから「アカデミック＋リテラシー」という複合名詞から成る科目名が生まれたのだが、「リテラシー」を複数形とした背景には近年の社会言語学の動向がある。

社会言語学の分野では“literacy”を抽象化した概念として捉えるのではなく、文脈と結びついた個別の力として見る傾向が強まっている。Gee（2015）は、“literacy”を「二次的ディスコースにおける言語使用をコントロールする能力」だと定義している。Gee（2015）によると、我々の言語使用は「話し言葉」を中心とした「一次的言語使用」と、「書き言葉」を含む「二次的言語使用」に大別される。「一次的言語使用」は家族を含めた親しい人々との「対面」を中心とした「親密」なコミュニケーションに見られるもので、生得的に「獲得」されるため、通常誰もが一つのセットを身につける。一方、「二次的言語使用」とは、我々が成長し、家族という一次的な社会集団を離れ、社会的な目的のために参加する他の何らかの集団、例えば、学校、職場、その他生活に必要な営みに関わる全ての社会的な場におけるコミュニケーションで求められる。「二次的言語使用」は「一次的言語使用」を原資とし、学習行為を通じて習得される。個人にとっての「二次的言語使用」は関わる集団の数だけ存在し、その一つ一つを使いこなす能力を、Gee（2015）は“literacy”と呼んでいる。「一次的ディスコース」と重複が多いほど「二次的ディスコース」の習得は有利になり、さらに、ある「二次的ディスコース」の知識を元手とし、別の「二次的ディスコース」を学ぶこともできるが、「二次的ディスコース」は関与する社会的な場・集団に合わせて一つ一つを異なるものとして学ぶ必要がある。ここでGee（2015）の言う「ディスコース」とは、狭義の「談話」ではなく「文化」に近い意味を持ち、ある社会集団における価値観やルール、そこで期待される振る舞いまでを含んでいる。故に、「リテラシー」とは、それらを理解し、使いこなすことができる「書き言葉も含んだ言語使用」であるため、狭義の「読み書き能力」をはるかに超えたものとなり、社会的な関係性のなかで我々が生きていくために必要な能力となる。アカデミックな場面で現代の大学生に必要とされる「リテラシー」にはより汎用的な力が求められている一方で、それらを一括りにして抽象化してしまうと、過去のリテラシー教育、つまり伝統的な読み書き能力育成教育との違いが見えにくくなる。このような考え方に基づき、現代の大学生にはアカデミックな場面で「言語力」「思考力」「協働力」「デジタルリテラシー」という複数の「リテラシー」が求められているという認識に立ち、この度の科目名称変更では「リテラシー」を複数形にし「アカデミック・リテラシーズ」とした（図１参照）。

図１　「アカデミック・リテラシーズ」で育成を目指す「４つのリテラシー」



６　結びにかえて

ここまで、2019年度後期から2020年度にかけて続けてきた「基礎日本語」授業改革について振り返ってきた。2019年度後期の変革は意図したものであるが、2020年度前期のオンライン化は予期せぬタイミングで必要に迫られて進めたものだった。しかしながら、この動きは結果的には前年度からの「アクティブ・ラーニング」化と親和性が高く対面授業時には表面化しにくかった問題の改善にも着手することができた。今後も「汎用性スキル」育成の「マルチ・リテラシーズ教育」を新生「基礎日本語」、そして2021年度からの「アカデミック・リテラシーズ」で実現していきたい。教育効果の測定は学生アンケートやライティング課題でこれまでも試験的に行なっているが、次年度以降は本格的に実施していく予定である。

半期16クラス、通年32クラスは全て選択授業として開講しているため、意欲と関心のある多くの学生が集まってくれることが､協働学習を進めるうえでの大きな力となっている。今後も、学生の主体性が発揮できるような授業運営を心がけていきたい。

注

１）Bloomのタクソノミーに関しては、多くの論考が出されているので、詳細は割愛するが、本授業では2001年の改訂版を採用している。

謝辞

「基礎日本語」の全面的改変に際し、多大な御支援を賜った共通教育センター長の捧剛教授､「基礎日本語」前科目マネージャーの成田信子教授、並びにテキスト改訂にご協力いただいた教育開発推進機構　原田佳昌次長、そして授業内容の改変時またオンライン化に一丸となって対応してくださった兼任講師の先生方に心からの謝意を表する。

引用文献

加納なおみ（2002）「効果的なパラグラフ・ライティング指導のための技能統合型授業：パラグラフ・ライティングとクリティカル・リーディング」『東京水産大学＜大学生のための表現法＞平成13年度成果報告書』pp. 29-48.

加納なおみ（2016）「トランス・ランゲージングを考える―多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために―」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』12, pp. 1-22.

加納なおみ（2020）『基礎日本語』國學院大學

加納なおみ・赤木美香（2020）「アクティブ・ラーニング実現のためのオンライン授業における教師の協働」『2020年度ICT利用による教育改善研究発表会論文資料集』pp. 82-85.

澤田昭夫（1977）『論文の書き方』講談社学術文庫

成田信子（2019）「【基礎日本語】30年度総括報告」『平成30年度　共通教育プログラム報告書』國學院大學

藤永保編（2013）『最新　心理学事典』平凡社

松下佳代（2015）『ディープ・アクティブ・ラーニング』勁草書房

道田泰司（2011）「授業においてさまざまな質問経験をすることが質問態度と質問力に及ぼす効果」『教育心理学研究』59, pp. 193-205.

Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Pearson.

Badger, B., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54 (2), 153-160. https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153

Booth, W., Colomb, G., & Williams, J. (2003). *The craft of research*. (3rd ed.) The University of Chicago Press.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Farris, P., J. & Werderich, D., E. (2019). *Language arts: Process, product, and assessment for diverse classrooms*. (6th ed.) Waveland Press.

Gee, J., P. (2015) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. (5th ed.) New York, NY: Routledge.

Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12 (1), 17–29.

King, A. (1990). Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning. *American Educational Research Journal*, 27 (4), 664-687.

Morgan, N., & Saxton, J. (2006). *Asking better questions*. 2nd ed. Ontario: Pembroke Publishers Limited. Toulmin, S. (1958). The use of argument. Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: *The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.