

「総合的な学習の時間」で求められる言語能力 —大学生の言語能力の実態から—

竹盛 浩二* 脇 忠幸**

The Linguistic Ability Required in “Integrated Studies”:
Based on the Actual Linguistic Conditions of University Students

Koji TAKEMORI* Tadayuki WAKI**

ABSTRACT

While investigating university students' actual language ability and their meta-cognition, we are confronted with the difficulty of analyzing their latent linguistic competence. At the same time, it is made clear that this competence should not be segmented and grasped with a single perspective. Through the cross-subjective linguistic activity, it turns out that students are able to refine their way of thinking, develop their awareness of language cognition, and acquire their language capabilities. These lead exactly to the competence that is most in-demand in “Integrated Studies.”

キーワード：総合的な学習の時間、共通教育、言語能力、言語意識、言語活動

1. はじめに

二人の筆者は、本学の共通教育科目である「日本語表現法」を担当しており、大学生の言語能力について、さまざまな問題を感じ取っている。大学生の言語能力については、これまでもその低下が喧伝され、その向上のためにさまざまな報告がなされている。

本稿では、その感触を印象に終わらせるのではなく、その授業に位置づけて取り組ませた「日本語検定」のデータおよびアンケートの結果を用いて学生たちの言語能力を分析し、その特徴と可能性を明らかにしてみたい。加えて、彼らがこの先それぞれの専門教育で学修をすすめるにおいて、どのような問題意識を持っているのかを探ってみようと思う。

二人の筆者のうち竹盛は、本学教職課程において「総合的な学習の時間」に関する教職科目を担当するのであるが、大学教育での共通教育から専門教育への架橋において、どのような能力を基盤に据えるべきなのかの問題を、初等中等教育で展開される「総合的な学習（探究）の時間」に逆照射し、かつて中等教育現場にて「総合的な学習の時間」を担当した経験も手繰り寄せながら、そこでどのような能力が育つのかについて考察してみたい。

*大学教育センター准教授

**人間文化学部准教授

2. 「総合的な学習の時間」の基礎となるもの

「総合的な学習の時間」における「今、求められる力」に関しては、『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（高等学校編）』（平成25年7月文部科学省）でどのように述べられているか、その確認と筆者の理解を以下に要約してみる。

社会が変化する中で、基礎学力や専門知識はもちろん、コミュニケーション力、課題解決力、論理的思考力、創造力などの力の育成の重要性が各方面から指摘されてきた。平成12年に始まったOECDのPISAにおいて、それが掲げるキーコンピテンシーを構成するカテゴリーとしては、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自立的に行動する能力の3つが挙げられた。従来型の基礎学力や専門知識にとどまらず、その「活用能力」をPISAは問うたのであったが、そのような力の育成の必要性は言うまでもない。その後の平成19年6月の学校教育法の改正では、学力について次の3要素が示された。すなわち、①基礎的基本的な知識・技能の習得、②その知識・技能を活用した思考力・判断力・表現力等、③主体的に学習に取り組む態度、である。

ここで重要なことは、学力は単なる知識の量として捉えるのではなく、思考力・判断力・表現力や学習の意欲を含むものであって、総合的に学力を捉えるという点である。PISAに触発されるまでもなく、このような学力観は取り立てて新しい概念ではなく、これまでの教育の営みの基本的な理解の中心にあることは論を俟たない。しかしながら、そのような学力がじゅうぶんに身についていないという現実がある。

平成11年の学習指導要領改訂で創設された「総合的な学習の時間」においては、振り返れずすでにそのような学力観を視野に入れながら、その理念的支柱が立ち上がったと言える。このことは、「総合的な学習の時間」創設の理念、「総合的な学習の時間」創造の歩み、さらには「総合的な学習の時間」の現状と未来において、あるいは「総合的な探求の時間」への発展において、決して見失ってはならないことである。

この問題は、新しい時代になって俄に現れたものではない。従来から必要とされてきた基礎学力や専門知識とまったく異なるものではない。むしろ、改めてその「基礎学力」と「専門知識」を捉え直し、それらの関係性にあつて、「思考力」「判断力」「表現力」とその「主体」が生み出す「活用能力」を見定めることが重要なのである。その筋道を探ることが今でも要求されているのではないか。

3. 「言語活動」と「総合的な学習の時間」

平成17年、中央教育審議会答申において、「言語活動の充実」が教育内容の改善の一つとして提示された。「言語活動」を通して育まれる言語に関する能力や技能は、さまざまな他者と関わりながら、社会生活を営むために欠かせないものである。

「総合的な学習の時間」を構想する時にも、「思考力」「判断力」「表現力」とその「主体」が生み出す「活用能力」を見定め、その筋道を探る際に、「言語活動」あるいは「言語」という観点は極めて重要であると思われる。

こんにち、「総合的な学習の時間」の創設からおよそ20年が経過して、初等中等教育の現場では「総合的な学習の時間」のさまざまな取り組みがすすめられているが、その設立の経緯に立ち戻り、「総合的な学習の時間」に課せられたもの、すなわち「求められる力」にあらためて目を向ける必要がある。確かに、さまざまな意欲的、創造的な実践がなされてはいるようであるが、これが本当に機能しているのかどうか。すべての基礎となる「言語能力」という観点をもって、その見直しをしてもいい時期に、今あるのではないか。

日々の学生たちの学修における、言語運用の基礎力の実態と課題、さらには「専門」教育への展望に関して、筆者が日々考えていることがある。そこで、その実態を可視化しつつ、

いくつかの見解を示してみようと思う。

4. 共通教育における「日本語検定」への取り組みから見てくる学生の言語実態

4-1 学生の言語実態の抽出

「日本語表現法」という共通教育科目は、一年次全学科必修科目である。そのシラバスにおいて、授業のねらいを、「これからの学修に必要となる言語運用能力の基礎を固め、これを向上させることを目指す。前半では、日本語の総合的能力（敬語・文法・語彙・言葉の意味・表記・漢字の6領域）の基礎を固めるために、「日本語検定」に重点的に取り組む。後半では、日本語の円滑な表現能力を身につけるために、様々な表現活動（文章要約・意見文・通信文・敬語の場面・コミュニケーションなど）のレッスン行なう。」とうたっている。

「日本語検定」（日本語検定委員会主催）は、授業の外で、6月第2土曜日に準会場として実施する。これまで新入生の約6割が希望して受検している¹。その結果としては、日本語の総合的能力6領域ごとにデータが揃う（データB）。

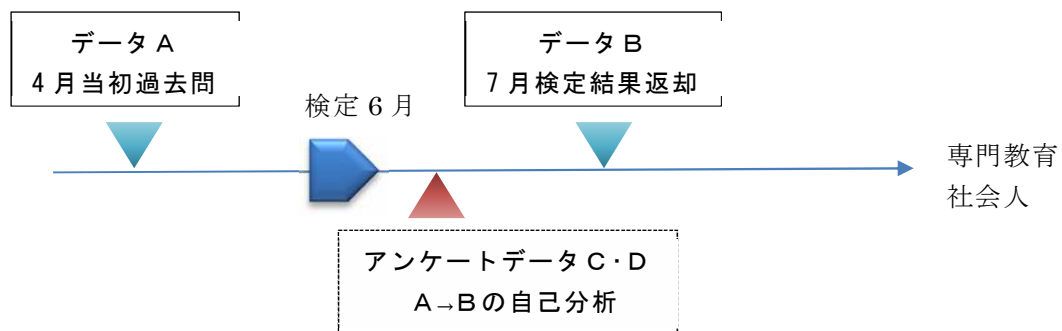
検定までの授業では、それぞれの領域の基礎確認と問題演習を行うのだが、4月初めの初回の授業では、過去問題に取り組みせ、終了後に設問ごとの正答数を提出させる。全学生のそれを、日本語の総合的能力6領域に割り振り（データA）、そのデータとレーダーチャートによって全員にフィードバックし、この先の検定に向けての課題意識を各自持たせるようにしている。

データAとBの6領域ごとのデータは、「敬語・文法」と「語彙・言葉の意味・表記・漢字」に統合し、それを「文法」「語彙」と規定することとした。これは、個々人の言語能力をこのように整理して可視化するのが適当であると判断したからである。「敬語」と「文法」の相関が高く、「語彙」「言葉の意味」「表記」「漢字」も相関が高い。しかしこの両者の関係は単純ではない。それを「文法」と「語彙」という概念で大括りしてみたのである。前者には論理的に説明がつく体系があるが、後者にはそれが少ない。このことは、それぞれの能力の習得において違いがあるということであり、さまざまな要因も相俟ってそこから個人差も生まれてくる。

検定が終了すると後半の表現レッスンに切り替えていくのだが、検定の結果がまだ判明しないその段階でアンケートを行っている。この回答データは、自らの言語能力をメタ化したところの言語意識である（データC）。加えて、記述回答の項目もある（データD）。これは、「日本語検定」、さらには共通教育としての「日本語表現法」を終えた後の学生生活、さらにはその後の社会人としてのステージに向かう言語意識を示すものである。

4-2 データの構造と概観

本稿で取り扱うデータA～Dを初年次共通教育のフロー軸上に置いてみると次の〈図1〉のようになる。



「文法」と「語彙」に関するA・BのデータとアンケートデータC・Dがすべて揃っている。これらのデータ項目が学生一人ひとりについてどのような傾向を示すのかを見るとともに、それを類型化しながら、「日本語検定」を契機とした学生の言語実態と、その意識の変容の解明を試みるのである。対象学生は、本学1年生の内の169名（薬学科97名と海洋生物科学科72名。男子100名、女子69名。）である。

データAとBのベースとなる検定問題は同じではない。学生の能力や意識も揺れるように、問題の難易度は一定ではない。両者のデータを比較することができるのかという問題は確かにある。しかもAは自己採点でもあるのだが、このような問題を踏まえながら、これをさらにメタ化した意識を抽出できないかというのがC・Dのデータである。

対象者全員の、「文法」と「語彙」の平均点は次の〈表1〉のようになっている。

〈表1〉平均正答率比較

データA		データB	
文法	語彙	文法	語彙
72.8	67.2	82.2	71.7
5.6		10.6	

どちらも「文法」が「語彙」よりも平均点数は高い。また、BはAよりも伸びているように見える。これは検定までの授業での学習の成果であると言いたいところだが、A・B両問題の難易度に留意しなければならない。また、Bにおいては「文法」と「語彙」は10.6ポイントに開いている。いずれにしても、比較すれば「語彙」力に問題がありそうではある。

4-3 学生の苦手意識と実態

学生個々においては、それぞれの特徴がある。しかしそれは、固定的なものではない。これは、なかなか掴みにくい。それは、検定試験問題の難易度の変動の影響も受けるのだろうが、その相互作用の中で生じてくる自己肯定感や苦手意識は、揺れるデータの大きな要因なのではないか。それを自らがどう受けとめ、特に苦手意識をどう克服するのかということは重要なことである。そういう点では、客観的なデータだけではなくて、一人ひとりの学生の、メタ化された言語意識に目をとめる必要がありそうである。

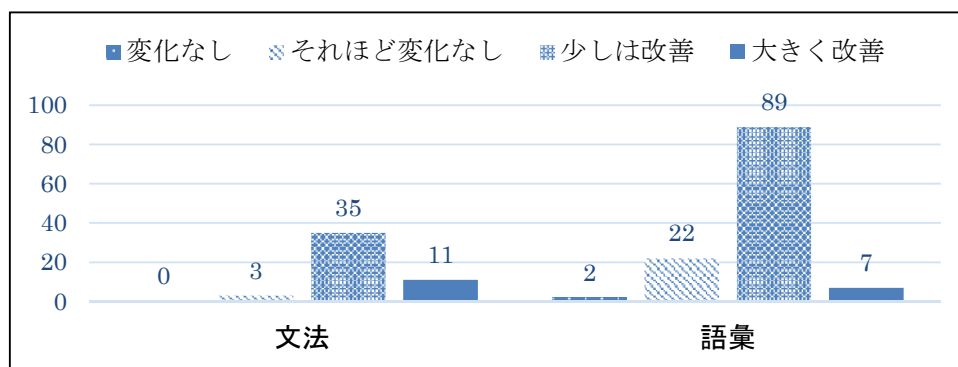
アンケートでは、(1) ①「自分自身の課題は何処にありましたか。」と問い、「敬語・文法・語彙・言葉の意味・表記・漢字・総合問題」の7項目からひとつ選択させた。学生は、データAを振り返り、データBを予想しながら、検定が終了した時点での自身の自己評価を行ったのである。大学生の言語実態の傾向はかねがね指摘されてきているところである。日本語検定協会による分析²でもその傾向を確認することができるのだが、〈表2〉のように、本学の学生でも同様のことが言えそうである。約6割が「語彙」「漢字」が苦手であったと思っている。広義の分類で言えば、7割が「語彙」力に課題があると回答する。3割が「文法」力、その中でも「敬語」の使用に不安を持っている。

〈表2〉 (1) ① 学生が苦手意識を持つ項目

敬語	文法	語彙	言葉の意味	表記	漢字	総合問題	合計
38	11	64	8	6	40	2	169
22.5%	6.5%	37.9%	4.7%	3.6%	23.7%	1.2%	
29.0%		69.8%					

さて、学生のこのような言語意識はどのように変容するのか。この苦手意識が解消されていくことになるのかどうか。アンケートでは、(1) ②「①で答えた項目について、授業での解説や問題演習を通して、何かしらの変化を感じましたか。」と問い、4段階で選択回答させている。

どの領域が、授業を通してどの程度「変化したかどうか」は、あくまで学生自身の自己評価である。広義の分類「文法」「語彙」の2領域において、それを学生がどのように意識しているのかを示したのが次の〈図2〉である。



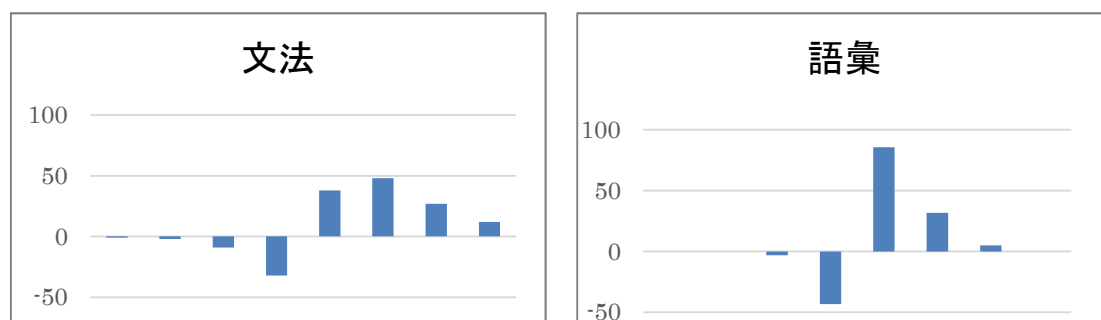
〈図2〉 (1) ② 授業での成果に関する自己評価(数値は人数)

「語彙」に不安を持っていたグループでは、それが「少しは改善」とするのが89人（領域内75.4%）、「文法」では「少しは改善」が35人（領域内71%）である。「変化なし」とは、ほとんどが回答しない。ただ、「大きく改善」は「文法」において、11人（領域内22%）である。

もう一つのデータがある。アンケート(2)「日本語検定を受けて」②「(1) ①において挙げた領域について、検定を受けてみて、自身の課題が克服されたと言えるでしょうか。」と質問し、これも4段階で選択回答させている。これは明らかに検定を受けての感触をたずねるものである。しかしながら、その結果は先の〈表3〉の状況とほとんど同じである。問いのねらいには違いがあったのであるが、検定結果が判明していない段階なのだから、学生の回答は無理もないのかもしれない。

ところで、「改善」「克服」と言っても、どの状態からどの状態に変化しそうなのであるか、それぞれの位置は異なる。Aですでに高得点の場合、それを維持しても「改善」「克服」として捉えられることはない。これに対して、Aで低得点の場合、Bである程度伸びそうであれば「改善」「克服」となる。データCは、予測を交えての、あくまで主観的な自己評価なのである。

次の〈図3〉は、学生個々人での自己評価とは別に、実際にAからBへと、2つの領域で、どの程度得点が変わったのかを客観的に見たものである。変化の幅は10点幅で分けている。



〈図3〉 データ A・B 言語能力変化の実態

ふたつのグラフは、「0」より上（右側）が上昇、下（左側）は下降である。左右に行くだけ変化の幅が大きい。軸目盛は人数である。

「文法」に関しては、学生個人における自己評価傾向からすると、意外にも大きな伸びを確認することができる（これは学習の成果である）。しかしながら、例えば40点から35点上昇して75点の場合、それをどのように学生は認知するか。一方の「語彙」では、上昇も下降も、その幅が狭い傾向にある（この力は、一朝一夕には身につかない）。それでも、あるいはそれゆえに、「改善」「少しは改善」と学生は予測するのだろうか。

4-4 自己評価と実態とのズレ

検定での結果を示すのがデータBである。データCにおける学生の予想あるいは自己評価は、どれほど当たっており、どれほど外れているのであろうか。

大分類としての「文法」「語彙」を今一度6項目の小分類（敬語～漢字）に戻し、その予想的中状況を掴むために、次のように規定してみる。

「苦手項目」（C）＝6項目のうちの「最低点」の項目（B）

→「大当たり」：自分の苦手領域を的確に把握できている。

「苦手項目」（C）＝6項目のうちの「最高点」の項目（B）

→「大外れ」：自分の苦手領域を正確に把握できていない。

そこで169名全員のデータをつぶさに見ると、結果は、「大当たり」が41人（24.2%）、「大外れ」が22人（13.0%）であった。自己を相対的に捉える能力という観点で見れば、「大当たり」は優れており、「大外れ」は劣っているということになる。しかし、さらにそれぞれの検定結果の内実を見ると、次の〈表3〉のような実態があることがわかる。

〈表3〉検定合否結果と自己評価（人数）

	検定上位者	検定下位者		計
	検定合格	検定準認定	検定不合格	
大当たり	29	6	6	41
大外れ	18	3	1	22
大当たりでも大外れでもない	76	20	10	106
合計	123	29	17	169

「大当たり」である検定合格者29人は、一見好成績に繋がっているようであるが、検定合格者の中では23.6%でしかない。また「大外れ」も、あながち成績が悪いことと直結はしないが、検定合格者の中での「大外れ」18人の割合は14.6%と低いのも事実である。「大当たり」でも「大外れ」でもない106人の、全体の中で占める割合は62.7%であるが、これをどのように理解すればいいのか。自己評価の感度が上手く機能していないということであるのだろうか。

留意しなければならないのは、表中の濃い網掛けの所である。自己相対化における「大当たり」という状況を踏まえ、合格に至らなかったことをこの後に反省する。難しいのは、「大外れ」というズレである。これを認知して修正してこそ、今後の成長がある。その点から逃げてはならないのである。

検定合格者で「大当たり」は29人であった。その中で苦手項目を「語彙」としている者は14人、48.3%となっている。「語彙」の苦手意識は合格者の中でも注目しなければならない点である。

4-5 本当の能力とは

「大当たり」と「大外れ」という仮説は、学生自身による言語認識の客観性を探りながら、それが学生たちの言語学習を駆動すると考えて、筆者たちが立てた概念である。そのために、アンケートで問うたのであった。

しかしながら、一人ひとりの学生像は、どのような観点から評価するかによって変わってくる。一人の学生のイメージの向こうにある本当の、生身の人間の能力を捉えるためにはどうすればいいのであろうか。いや、そのような方法は存在しないのか。そうであれば、教育という営みにおいて教員は何をどのように評価すればよいのか。

ところで、「日本語表現法」の授業での「日本語検定」への取り組みも、検定実施をもって区切りをつける。その後はまさに日本語表現のレッスンに切り換え、授業で書いた文章を提出させている。そしてこの評価を集約し、点数化する。次の〈表4〉に示すのは、それを偏差値換算し、「日本語検定」の結果との関係を見たデータである。

〈表4〉教員による学生評価と検定結果との関係

文章レッスン評価	日本語検定結果		
	合格	準認定	不合格
60 以上	16	1	1
50～69	67	20	6
40～49	28	5	6
30～39	9	3	3
20～29	2		1
19 以下	1		
合計	123	29	17

この結果をどう考えればいいのであろうか。文章表現における学生の言語運用能力に対する教員による評価は、ここでも「ズレ」があるのだろうか。日本語検定で問われることと、文章表現で要求されることとは、全く同じものではない。しかしそれにしても、どうも一筋縄にはいかない。

表中の合格者の網掛け部分、それに不合格者の網掛け部分は、じつに興味深い。前者は、検定には合格しても、学習に臨む姿勢が十分ではない。後者は、優れた能力があるにもかかわらず、言語能力の特定領域で躓いたままにある。後者の学生には、自己の実態を知らながら、その回復（リメディアル）よりも次の学びを大切にしてほしい、と言うしかない。

4-6 言語意識の内実

さて、ここまでは数値による分析を試みてきたのであるが、明晰な実態解明とはどうもなりそうにない。そこで、学生たちの言葉に注目してみたい。アンケート（2）④「検定は終わりましたが、検定で問われたような日本語の運用能力について、自分自身のこれからの課題はどこにあると思いますか。じっくりと考えて、記述して下さい。」に対して、学生たちはどのように応じたのか。これが、データDである。

まずは、検定合格ではなくて準認定の中で、「自己評価」では「大外れの」3人を抽出してみる。1人は、「敬語」を苦手項目とするもそれが最高点であった学生。「やはり敬語はまだわからない部分もあるので、もっと練習していきたいです。これから先、年上の人と関わることは多くあるので、しっかりと練習して正しい日本語を使えるようになりたいです。」と言う。2人目は、「漢字」を苦手項目とするもそれが最高点であった学生。「敬語の使い方が

おかしい時があるので、私のこれからの課題は敬語の使い方を改めることです。そして、漢字も苦手なので、スマホばかりに頼らず、実際に手を動かして、漢字を書くことが大切だと思います。」と言う。どうやらこの2人は、自らの今後のキャリアの中で「敬語」が重要になるという問題意識を持っているのかもしれない。

もう1人は、「文法」を苦手項目とするもそれが最高点であった学生。「漢字や語彙などの、すぐに覚えられるようなものが意外とできていなかったの、しっかり覚えたい。」と言う。意識はいわゆる「語彙」に向かっている。

言語能力の正確な自己評価を問題にするのではなく、個々の学生の言語意識は、広い意味での個別の学修環境のなかで生まれているのである。

データDを、さらに別の類型から見てみよう。「合格」の中で、「自己評価」では「大当たり」からの6人である。いずれも「語彙」を苦手項目として、結果的にもそこに課題を残す者である。しかしながら、けっして「語彙」の課題にばかりこだわっているのではないことがわかる。「言語能力」についての、まさに「これからの課題」を見据えている。

- ・日本語検定が終ったとしても、これから人としゃべっていく、関わるには語彙力や言葉の選択は必要なので、もう勉強しなくていいやではなく、これからも本を読んだり教科書を見てまだまだ知識を増やしていきたいです。
- ・日常生活での会話や手紙などで、今回学習した正しい文法や敬語をすぐに使うことは、今はできないので、これからもっと日本語についてふれていきたいです。
- ・語彙が前よりは増えたと思うが、もっと語彙を増やすことや、これまで学んだことをレポートや日常生活の中で生かしていくことが自分自身のこれからの課題であると思う。
- ・自分が普段何気なく使っていた日本語が、実は間違っているということを知り、とてもおどろきました。
- ・日常で使い慣れていない敬語など、急に使おうとするとやはり変なものになってしまうので、とっさに使える、または普段から使っていくことが課題だと思います。
- ・（記述なし）

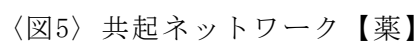
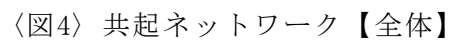
最後6人目は、あえて抽出した。苦手項目は「語彙」（64.7）であるが、全体平均点は73.2で合格である。データAからの変動もほとんどない。そうして、何も語らない。ちなみに、授業後半の文章表現レッスンの得点偏差値は30.3である。その言語能力をどのように捉えたらいいのだろうか。問題は、深い沈黙の中にある。

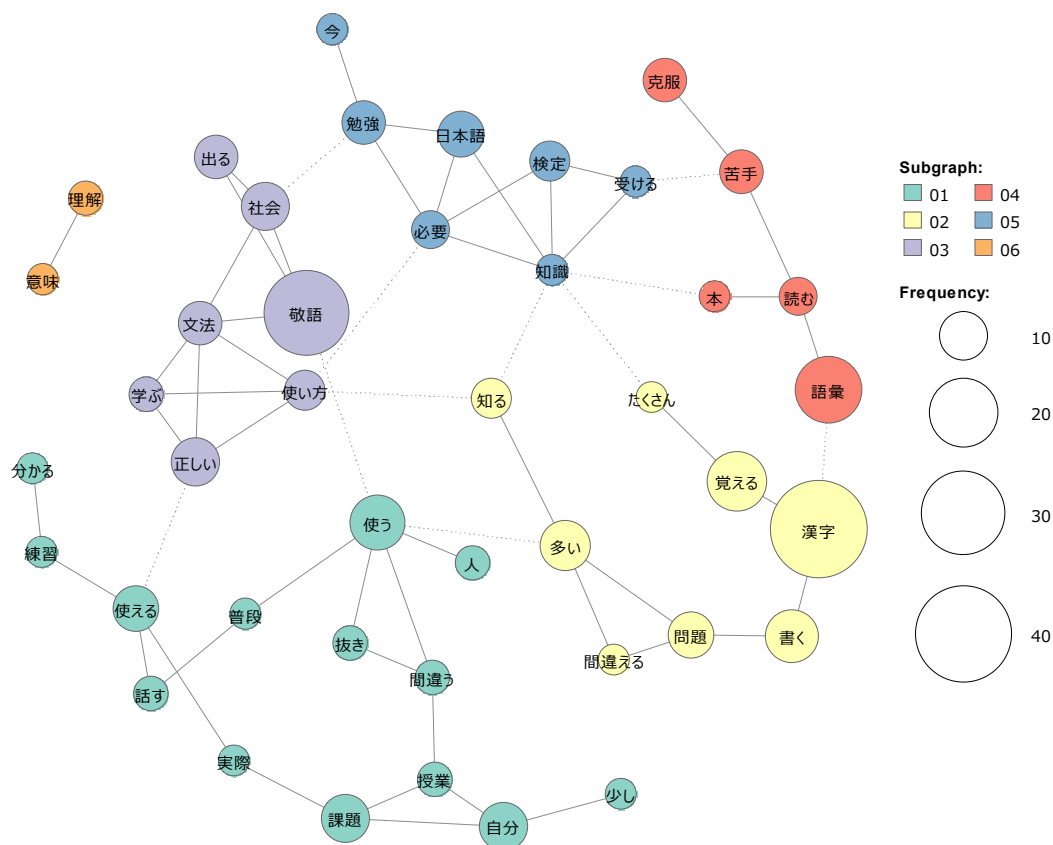
4-7 テキストマイニングでみる学生の言語意識

ここでは、前節の議論に対して別のアプローチから検証を試みたい。データD、すなわち学生の自由記述（アンケート（2）④）をテキストマイニング KH Coder(ver. 3. Alpha. 16)によって分析し、1) 共起ネットワーク（強度：文単位）と、2) 特徴語（文単位）の結果について考察を加える。その際、対象とするデータを【全体】【薬】【海洋】の3種とした。また、「思う」「感じる」「考える」の3語（とその活用形）を抽出対象から外した。というのも、この3語はいわゆる垣根表現（hedge）であり、学生にとっては“書き癖”のようなものだと考えられるからである。

まず、共起ネットワークの結果から確認する。これは、学生が回答した自由記述における語の使用頻度と語同士の結びつきの強度を示すものである。

【全体】〈図4〉では、これまで議論されてきた「漢字」「語彙」の「苦手」意識が明確に見て取れる。また、「敬語」が「社会」や「日常」「生活」で必要なものであるということ、同時に「検定」とは別に「練習」を意識していることがわかる。





〈図6〉共起ネットワーク【海洋】

4-8 異なる学科集団の意識の違い

続いて、学科別の結果を比較してみよう。【薬】〈図5〉【海洋】〈図6〉ともに、【全体】で見られた特徴が確認できる。興味深いのは、【海洋】では「漢字」「語彙」を「覚える」ことが「検定」と（一部間接的にではあるが）リンクしており、一方の【薬】では「語彙」「敬語」と「日常」「生活」が（間接的ではあるが）リンクしている点である。ここから、日本語検定を目的とする【海洋】と、日本語検定の先に目標を据える【薬】という対比が示唆される。これはいわゆる「学習」と「学修」の差異にも通じるものであろう。

これらのデータDに対し、また違った角度から光を当ててみよう。次の〈表5〉に示すのは、【海洋】と【薬】を比較したとき、それぞれに偏りのある語（＝特徴語）の結果である。

〈表5〉【海洋】と【薬】における特徴語

file:自由記述(海洋).txt		file:自由記述(薬).txt	
語彙	.224	漢字	.337
覚える	.164	敬語	.284
多い	.143	使う	.250
書く	.139	言葉	.187
自分	.128	日本語	.181
問題	.122	課題	.178
社会	.120	分かる	.177
使える	.117	苦手	.167
出る	.111	正しい	.164
克服	.100	書ける	.159

この結果を見ると、課題として「語彙」に多く言及しているのは【海洋】であることがわかる。また、前述したとおり「語彙」を「覚える」ことへの意識も改めて確認できる。一方、【薬】は「漢字」「敬語」が比較的多く言及されている。また、「正しい」という規範意識の強さも見て取れる。

これらの結果からもたらされた重要な点は、同じ“学生（1年生）”であっても、学科＝背景となる／志向する学問領域、あるいは今後のキャリアによって意識が異なるということだろう。学科における差異というこの視点は、従来の研究では見逃されがちであった。どのような興味があって入学したのかという志向性も、こうした分析を行う際には考慮される必要があるのだろう。

5. より根源的で総合的な「言語活動」へ

5-1 大学生の言語実態についての考察から

本稿を起こすにあたっては、大学生の言語能力の特徴と可能性を把握することを目指し、さらにはその言語能力に関する問題意識を明らかにすることを目指し、それをこれまで試みてみた。複数の角度でもって確かにいくつかの特徴は明らかになった。しかしながら一方で、学生個々の言語能力はいかに掴みづらいものであるのかも分かってくる。

ところで、改訂新学習指導要領の総則において、「学校全体並びに各教科、道徳科、総合的な学習の時間及び特別活動の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしなが、教育活動の充実を目指す」際には、「知識及び技能が習得されるようにすること。」「思考力、判断力、表現力等を育成すること。」「学びに向かう力、人間性等を涵養すること。」の三つの柱が示されている。さらに、言語能力について、国語科の新学習指導要領では、「生涯にわたる社会生活」と「我が国の言語文化」を視界に入れた「資質・能力」を規定している。またその指導のために、具体的な言語活動を提示している。

学生個々の生身の人間の、その言語能力を捉えるためにはどうすればいいのであろうか。多面的に分解・分析するのではなくて、その深淵部を確実に掘り当ててみたい。学生個々をイメージしてみると、その向こうにそれは確かにあると感じるのであるが、そこまで迫る言語実態把握への射程は遙かに遠いのである。しかしながら、案外その糸口は、学生が語り出す自らの言語認識の言葉にあるのではないか。学生の言語意識を引き出して、それを逆手に取りながら手応えのある多面的な学修意欲へと転化していく、そのような仕掛けが要求されるのではないか。学生の言語能力を一面的な切り口だけで見ていては、持続的な学修意欲の喚起には繋がらない。学生が志向することがらへ照準を近づけながら、人間が動き、思考を深めるための、横断的で根源的な、総合的で探求的なさまざまな言語活動を組織していかなければならない。

5-2 「総合的な学習の時間」に求められる能力

「総合的な学習の時間」が始まった初期段階で、筆者（竹盛）はかつて文部科学省研究開発指定を受けた中高等学校現場で、学校を挙げての先行的な取り組みに加わり、実践をおこない、その実践を報告している。教室での学習を踏まえながら、教室から飛び出して体験的な活動に身を置いた上で、改めてそれを言語化するという「言語活動」が、国語という教科を超えた思考と思索の深まりをもたらしてくれるということを報告してきた³。さらには、その延長線上に、「総合的な学習の時間」の思想の発展として「生徒のトータルな成長にはたらく教育システムの構想」を掲げ、学校運営にあたってきた⁴。

大学における共通教育「日本語表現法」では、「日本語検定」への取り組みにおいて日本語の知識を充実させるだけでは十分ではない。特に大学1年生という時期は、それまで積み重ねてきた「苦手」と「得意」の経験と、その思い込みを抱え込んでいる時期でもある。言語能力の向上のために、言語「知識」というコップだけではなくて、「動機」「態度」というコップにも水を足し続けなければならない。そのためには、大学においては各学科の学問に

繋がる「興味」「関心」と、さらにはキャリアを見通した授業デザインが必要となる。筆者たちは、そのための試行錯誤を繰り返している⁵。

さて、このことを高等学校までの初等中等教育の文脈で考えるならば、国語科における「言語活動」だけではなくて、教科横断的な、まさに「総合的な学習の時間」において、あらためて「言語活動」なる視点を確認することである。「総合的な学習の時間」が、ややもすれば「言語」を抜きにした「活動」に堕していないかどうか、問い直してみなければならない。

6. おわりに

本稿の試みは、大学生の言語能力の実態から「総合的な学習の時間」に求められる能力を投射してみることであった。

議論がやや総花的になったことなど課題は残るが、いくつかの有意義な視点・論点を得ることができた。まず、成績データの推移や自己評価アンケートを、直接的に学修成果や「能力」と結びつけるのは慎重でなければならないということである。言語実態と学生の言語意識を掛け合わせることで、学生の「能力」が持つ多面性・複合性を指摘したのだが、それはすなわち、教員による評価が抱える問題でもあった。

評価を組み込んだうえでの授業デザインと教材作りは、所属学科に配慮する必要がある。これはいわば、共通教育からそれぞれの専門領域への“架橋問題”である。

言語能力の奥行きの問題と、「総合」と架橋の問題、この二つの問題を「総合的な学習の時間」に投射してみるならば、見えてくるものがあるのではないか。

ところで、本学では2019年度より新教職課程が動き出しており、新しい教職科目「総合的な学習の時間の指導法Ⅰ・Ⅱ」が開設（2021年度）される。本稿は、「総合的な学習の時間」に求められる言語能力を探ろうとしたのであるが、そのための教職科目「総合的な学習の時間の指導法Ⅰ・Ⅱ」の展開にあたっても、言語能力という点を重視して、多角的かつ総合的な言語活動を組織していかなければならない。

「思考」は総合的な「言語活動」のなかでこそ深まり、生きた「言語能力」はその中で育つ。「総合的な学習の時間」の創造において最も重要なことは、そのことなのである。

〈注〉

1. 「日本語検定」を「日本語表現法」の授業の中に組み込むのではあるが、全員受検とせず、希望者受検としている。2015年度から「検定」を始めて5年が経過するが、全学科累積すれば、これまで授業履修者の58%が受検している。なお、筆者（竹盛）が2019年度に担当するクラスの受検率は92%である。
2. 調査レポート「大学生の日本語力」（日本語検定委員会2012）では、第8回の検定データをもとにして、敬語から漢字までの6領域で、参加大学間の最高得点率と最低得点率の格差をみている。それによれば、語彙や漢字などの語彙能力において大学間格差が大きいとしている。大学生の語彙力の低下の問題を論じた先行研究としては、高松正毅（2006）「日本人学生への日本語教育 ―日本語変革への構想―」（『高崎経済大学論集第48巻第3号』 pp. 213-222）がある。
3. 角屋重樹監修、広島大学附属福山中・高等学校著『教科とリンクする「総合的な学習」のデザインと評価』（2002.3 東洋館出版社）所収「文学旅行に出かけよう ―郷土と文学―」 pp. 113-120.
4. 角屋重樹監修、広島大学附属福山中・高等学校著『科学的な思考力を育むカリキュラムと教材開発』（2007.2 東洋館出版社）所収「科学的な思考力を育む学校運営」 pp. 14-18.
5. 竹盛浩二・前田吉広（2015）「学習自己評価と授業改善」福山大学大学教育センター『大学教育論叢 創刊号』 pp. 79-96.

〈参考文献〉

- 秋山英治（2012）「中等教育と高等教育をつなぐ日本語表現教育の試み」『大学教育実践ジャーナル第20号』 pp. 45-49.
- 伊豆原英子（2010）「「日本語表現法」教育をめぐる問題点と課題（2）」『愛知学院大学教養部紀要第58巻第1号』 pp. 63-71.
- 北 俊夫（2011）『言語活動は授業をどう変えるか ―考え方と実践のヒント―』文溪堂。
- 森田真崎・篠原正典（2018）『総合的な学習の時間』ミネルヴァ書房。
- 文部科学省（2018）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』東山書房。
- 文部科学省（2019）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探求の時間編』学校図書。
- 内藤寿子（2012）「初年次教育科目における文章表現演習への一提言 ―教材例の紹介」『駒澤日本文化第4号』 pp. 110-126.
- 中園大三郎・松田 修・中尾豊喜（2020）『小・中・高等学校 総合的な学習・探求の時間の指導 ―新学習指導要領に準拠した理論と実践―』学術研究出版。
- 大場理恵子・中村恵子（2010）「アカデミック教育とキャリア教育を融合した日本語表現法授業の実践例 ―アカデミック教育とキャリア教育に共通する基礎力の涵養をめざして―」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル2』 pp. 22-31.

〈URL〉

KH Coderのダウンロードページ（樋口耕一氏によるHP）
<https://kncoder.net/dl3.html>（閲覧日：2019年10月23日）

