



日本語上級学習者の自己評価から見える意見文作成上の問題点

メディア・リテラシー的手法を取り入れた意見文作成指導の提案

深山 道助

アブストラクト

留学生が作成する日本語の意見文においては、論理的で説得力のある文章が書けない、インターネット上から適当にかき集めてきた資料を適当に切り貼りするなどといったことがしばしば見られる。そこで、筆者は学習者自身の課題に対する自己評価の中からその原因を探った。具体的には、自身が作成した意見文に対して、学習者自身がどのくらい問題点を意識しているか、その意識がどのように変化するかを情報の扱いの観点から継続的に観察し、教師側の評価と比較した。その結果、意見文が上手に書けない学習者は自己評価と教師側の評価のずれが大きく、比較的上手に書ける学習者は自己評価と教師側の評価のずれが小さいことが分かった。つまり、情報を適切に扱う能力を学習者自身がどのくらい自覚しているかが意見文の出来を左右すると考えられる。以上の考察に基づき、学習者が自らの考えや主張を意見文に反映させ、クリティカルで、論理的、説得力のある意見文が書けるようになるために、メディア・リテラシー的手法を意見文作成指導に取り入れることを提案する。

キーワード：アカデミック・ライティング、論理的、自己評価、メディア・リテラシー、協働

1. はじめに

筆者は2007年度から、大学の言語教育センターにおいて「日本語上級」のコースを5学期間(2年半)担当している。このコースの中で、毎学期、本学の学部専門と関係のあるテーマを選び、最終的に2000字から3000字程度の意見文を書く課題を学習者に与えている。そして、この間、学習者が作成する意見文において、様々な問題点が存在することが分かってきた。たとえば、文章・段落の構成やつながりが分かりにくい、文法・語彙・表現・表記が適切ではないといった、言語形式に関わる日本語の習熟度に起因する問題である。

しかし、筆者がそれ以上に気になっている点は、学習者自身の課題に向き合う姿勢である。一部の学習者は、与えられた課題のテーマにどのような意味があり、どのような問題が存在しているのかをよく考えようとせず、インターネット上から適当にかき集めてきた資料を適当に切り貼りし、課題を完成し、提出しようとする。

なぜそのようなことが起こるのだろうか。まず、テーマに関する背景知識不足が考えられる。本コースのレポートのテーマは主に「環境」に関連するものであり、本人の専門でない場合にはその背景を知る必要が出てくる。あるいは、そもそも課題のテーマに対して興味関心が低いことも考えられる。つまり、自分の述べたいことがはっきりしないため、あるいは述べたいことがないため、課題のテーマから自分の意見を上手く引き出すことができないのである。これらは動機づけの問題と捉えることができる。

次に考えられるのは、たとえ背景知識があっても、レポートを書くために必要な資料が探せない、読み方が分からない、難しく読めない、資料の信頼性が判断できないといった情報の扱いに関わる原因である。本当に必要な資料を探すためには、資料の検索技術を身につけることが必要だし、書籍や雑誌、論文、新聞には、それぞれ異なる読み方があり、その読み方を学ぶ必要がある。さらに、情報の信頼性を判断する能力を鍛える必要もある。そして、もちろん日本語の語彙力、読解力も必要である。つまり、総合的なメディア・リテラシーを身につけることが不可欠なのである。

メディア・リテラシーとは、「メディアを社会的文脈でクリティカルに分析し、評価し、メディアにアクセスし、多様な形態でコミュニケーションを創り出す力」「また、そのような力の獲得をめざす取り組み」(鈴木1997)のことである。さらに、鈴木(2004)は、実践面において「クリティカルにメディアを読むことは、創造性を高め、多様な形態でコミュニケーションをつくりだすことへとつながる」という基本概念を提示している。コミュニケーションの一形態として「文章を書く」ということを考えれば、クリ

ティカルな文章、論理的で説得力のある文章を書き、自らの考えを社会に対して発信するためには、この能力が必要不可欠であることは自明である。なお、本稿では、一般的に使われている「コンピュータ・リテラシー」、「情報リテラシー」といった概念はメディア・リテラシーの一部としてとらえることとする。

このように、筆者は、学習者の書く意見文が、主張が希薄で、説得力に欠けた、非論理的な意見文になってしまう原因は、メディア・リテラシー度が低いからだと考える。

このような問題点を学習者自身がどのくらい意識しているか、その意識がどのように変化するかを情報の扱いの観点から継続的に観察し、学習者が自らの考えや主張を意見文に反映させ、論理的で説得力のある意見文が書けるようになるための方策を提示することが本研究の目的である。

本稿では、コースで行っている「活動の振り返り」の中から得られたデータを質的に分析し、情報を適切に扱う能力の観点から、学習者が抱える意見文作成上の問題点について考察する。そして、その問題点に対する方策として、メディア・リテラシー的手法を意見文作成指導に取り入れることを提案したい。

なお、本研究で収集したデータはコース開始時に全ての学生から使用の許可を得ているが、個人の特定につながるものがないよう、氏名、国籍などは全て伏せていることをご理解いただきたい。

2. 本研究の位置づけ

水谷(1997)によると、日本語教育学会の機関紙『日本語教育』におけるライティングに関する論文は1990年代まで、外国人学習者の作文に表れた表現能力を問題にし、特に誤用を取り上げたものが多く、水谷が調査をした時点から過去20年の論文約110編のうち、半数以上が誤用ないし表現能力に関するものであったという。しかし、その後、作文の指導を教育活動全体の一環としてその位置づけや利用法を考える論文が出てきた(前掲)。その背景として、90年代初頭から始まった国立大学のカリキュラム改革によって新設された、初年時に行われる国内学生向けの「日本語表現法」の動向(荒木・向後・筒井2000、筒井2005、2008)と、それに呼応する留学生向けの「アカデミック・ジャパニーズ」の動向が挙げられる(門倉・筒井・三宅編2006)。

両者に共通しているのは、ピア・ラーニングを積極的に取り入れた「プロセス重視」の授業内容と方法である。ピア・ラーニングとは、学習仲間同士で学び合う学習のことで、「協働」の概念に支えられている(池田・館岡2007)。池田は、日本語教育における協働の要素として、「対等」「対話」「創造」「協働のプロセス」「互恵性」を挙げている(前掲 pp.5-7)。そして、アカデミック・ライティングの分野では、「ピア・レスポンス」を導入することを提唱している。要点だけ述べると、「ピア・レスポンス」とは、

批判的思考を活性化しながら進める作文学習であり、作文学習活動を通じた社会的関係作り(=学習環境作り)のことであり(前掲 p.73)。具体的には、作文推敲プロセスにおいて、学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動(前掲 p.71)のことであり。現在、多くの日本語教師が試行錯誤を重ねながら、ピア・ラーニングを授業に取り入れており、それに関する論文(門倉ほか編2009、2010など)、書籍(池田・館岡2007、大島・大場・岩田編2009)、テキスト(大島・池田・大場・加納・高橋・岩田2005、野田・森口2003など)も増えてきた。

このような大きな流れと並行して、90年代後半から小・中学校の主に国語科において、メディア・リテラシーを導入した授業が行われるようになり(井上・中村2001、山内2007)、「日本語表現法」、「アカデミック・ジャパニーズ」の分野でもその重要性が叫ばれるようになってきた(門倉2001、2002、2003、中村2006)。21世紀に入り、情報化社会の急激な進展に伴い、私たちは多種多様なメディアから情報のシャワーを日々大量に浴び続けている。そのような現実社会において、早い時期からクリティカルな思考を育成し、情報を読み解く力を身につけ、自らも情報発信の担い手になることが求められている。メディア・リテラシーはこれからの社会を生きていくために不可欠な力なのだという認識が広まってきたことがこのような動きの背景にあると思われる。

このような中で、日本語教育の中にメディア・リテラシー的手法を導入する試みが始まっている(門倉2001、待鳥2005、深山2006、岡本2007、石塚・宮副・守谷2008、別府2009、近藤2009、2010)。また、情報検索能力の向上に関する実践を行っている福本(2010)や、メディア・リテラシー教育のための教員養成プログラムを開発している今井(2010)の試みなどがある。また、ネットケットやチェーンメールを扱ったテキストとして立命館アジア太平洋大学編(2008)がある。メディア・リテラシーを取り上げた先駆的なテキストとしては、山本編(2001)がある。

しかし、日本語教育の中にメディア・リテラシーを導入する研究や実践報告はまだまだ少なく、メディア・リテラシーの観点か

ら、意見文完成までのプロセスを学習者と教師が評価し、両者の評価のずれから問題点を見出すといった研究は、管見の限り見当たらない。本研究はけっして実践的なものではないが、学習者が抱える意見文作成上の躓きの要因を明らかにすることで、今後、授業の中にメディア・リテラシー的手法を取り入れる際のアイデアを提供できると考えている。

3. 研究の方法

3.1 対象

本研究の調査対象は日本語上級 コースの受講者9名である。漢字圏の学習者が2名、非漢字圏の学習者が7名である。また、男性8名、女性1名の内訳である。

このクラスの特徴は、同コース(172名登録)の他クラスと比べ、少人数で学年が高いことである。通常、本学の留学生は、入学年の前期に日本語初級コースを受講した場合、上級 は4学期目(2回生後期)に受講することになる。しかし、このクラスの場合、受講するレベルに達するまでに時間がかかった(2名)、数学期間日本語のコースを受講していなかった(2名)、再履修(2名)編入生(2名)などの履歴を持った学習者で占められており、初級コースから順調にこのレベルに上がってきた学習者は一名しかいない。このような状況を見ると、本クラスの学習者の過半数は、日本語学習において何らかの躓きがあることが考えられる。

また、本クラスは非漢字圏の学習者が多いことも特徴として挙げられる。非漢字圏の学習者の一般的な特徴として、読み書きが苦手な者が多いことが挙げられるが、本クラスの学習者も同様の特徴が見られた。一方、学年が高い分、専門の授業を多く受講してきており、ストレートで上がってきた学習者と比べると、知識や経験が豊かな者が多く、落ち着いた雰囲気を持った学習者が多い印象を受けた。

3.2 活動内容

コースの開講期間は2009年10月1日から2010年2月5日までの15週間(週4回、95分)で、最後の1週は期末試験期間である。コースの前半(7週)は主に意見文を書くための日本語のライティング技術の習得と、課題のテーマの内容について論理的に考えるタスクを中心に行った。日本語のライティング技術とは、文体、文法、語彙・表現、構成、引用方法、引用文献リストといった意見文作成に関する基本的な知識や技能のことである。論理的に考える練習とは、具体的には、環境問題をテーマに、ブレインストーミングや討論を行い、マインドマップを作成し、必要な資料を利用し、プレゼンテーションを行うといった一連の流れの活動のことである。プレゼンテーションは5回行い、すべてビデオカメラで記録し、学習者間同士のコメントの交換と教師によるフィードバックを行った(表1)。特に の個人発表では、英語クラスを受講している学生の前で発表のリハーサルを行い、英語クラスの学生からコメントをもらうことで、 の個人発表(本番)に生かせるようにした。前半の最後に『レジ袋有料化の是非について』というテーマで、賛成または反対の立場から意見を述べる作文(800字以上)を書く課題を与えた。さらに、教師のフィードバックを与え、リライトしたものを再提出させた。

【表1 日本語上級 の活動内容と流れ(前半)】

| 活動の流れ | テーマ | 形態 |
|--------------------------|-----------------|-----------|
| ブレインストーミング マインドマップ 発表 | 『環境問題』について | 3人×3グループ |
| ブレインストーミング 討論 資料収集 発表 | 『コンビニ24時間営業の是非』 | 賛否2グループ |
| ブレインストーミング 討論 資料収集 発表 | 『レジ袋有料化の是非』 | 賛否2グループ |
| 資料収集 発表 コメント | 『レジ袋有料化の是非』 | 個人発表リハーサル |
| コメント 発表 | 『レジ袋有料化の是非』 | 個人発表本番 |
| 資料収集 レポート F B | 『レジ袋有料化の是非』 | 個人作成 |
| F B レポートのリライト | 『レジ袋有料化の是非』 | 個人作成 |

コースの後半は、特定の国や地域の森林に関する問題を取り上げ、その対策について自分の意見を述べる作文を2000字から3000字程度で書かせた。その前段階として、日本と世界の森林問題に関する「専門講義」を聴く機会を与え、自分が取り上げたいトピ

ックを考えるヒントを提示した。さらに、テーマに関するいくつかの資料を教師側で提示し、その資料から論点や意見を抽出するタスクを行った。

最後に、自身が作成した意見文の内容について、パワーポイントのスライドを用いてプレゼンテーションを行った。分かりやすいプレゼンテーションになるように、音声（発音、アクセント、イントネーション、フレージング）の練習も適宜行った。

【表2 日本語上級 の活動内容と流れ (後半)】

| 活動の流れ | テーマ | 形態 |
|------------------------|---------|-----------|
| 専門講義の聴講 | 『森林の問題』 | 全クラス一斉、1回 |
| 序論・アウトライン/資料収集 レポート | 『森林の問題』 | 個人作成 |
| 準備 発表 | 『森林の問題』 | 個人発表 |

コース全般を通じて、資料の収集は授業時には一人一台のパソコンが使える部屋で行い、授業時間外では、図書館、パソコンルーム、自宅など、学生の都合と目的に合った場所で行うように指示をした。レポートの作成は必ず日本語のOSがインストールされたパソコンを使用し、フォントはMS明朝、MSゴシック、使用ソフトはWord、Excelを使用するように指示を与えた。さらに、課題の提出期限の厳守、先輩や友人のレポートのコピーや資料の剽窃禁止を機会があるごとに伝えた。

3.3 データの収集

本研究で基本になるデータは、各活動終了後に行った学習者自身の「活動の振り返り」と、課題に対する「教師側の評価」である。「活動の振り返り」は学習者自身に活動を振り返ってもらい、達成感を4段階で自己評価させた。「教師側の評価」は、情報収集能力、情報選択能力、情報発信能力の3つの観点から学習者の意見文を評価した。

4. データ分析と結果

4.1 意見文に対する教師側の評価内容

まず、情報収集能力、情報選択能力、情報発信能力の3つの観点から2回の意見文を評価した。評価の観点と内容については表3に示す。そして、総合的な情報処理能力の高さと論理的な内容であるかによって意見文を4つのレベルに分類した(表4)。

【表3 意見文に対する教師側の評価の観点と評価内容】

| 評価の観点 | 評価の内容 |
|--------|---|
| 情報収集能力 | 論拠をサポートする資料があるか |
| 情報選択能力 | 資料が効果的に使われているか |
| 情報発信能力 | 意見文として全体的なまとまりがあるか(構成) 序論と結論が一致しているか(一貫性) 結論で意見をしっかりアピールしているか(主張) 文法、語彙、表現、表記、接続詞、文体が適切か(日本語表現力) |

【表4 教師側の評価に基づく意見文のレベル】

| | |
|---------------|---|
| レベル | 総合的な情報処理能力がかなり高く、論の展開が分かりやすいレベル |
| レベル | 総合的な情報処理能力がやや高く、論の展開が分かりやすいレベル |
| レベル | 総合的な情報処理能力がやや低く、論の展開が分かりにくいレベル |
| レベル (レベル0) | 総合的な情報処理能力がかなり低く、論の展開が分かりにくいレベル (非常に不適切な資料を使用し、論理が破綻している。または、剽窃) |

教師側の評価による学習者の意見文のレベルは表5のようになった。これは、上記(表3)の評価の観点から学習者の意見文を評価したもので、コースの合否に関する本学の成績評価とは異なるものである。コースの成績評価は、書式など、構成・内容、言語面の3つの観点から行っているが、本調査で行った教師側の評価とコースの成績評価はほぼ対応している。

【表5 教師側の評価に基づく学習者の意見文のレベル】

| 学習者 | 1回目レベル | 2回目レベル | レベルの変化 |
|-----|--------|--------|--------|
| S 1 | | | |
| S 2 | | | |
| S 3 | | | |
| S 4 | | 0 | |
| S 5 | | | |
| S 6 | | | |
| S 7 | | | |
| S 8 | | 0 | |
| S 9 | | 0 | |

この結果を見ると、総合的な情報処理能力が低く、論理的な意見文が書けない学習者が2/3を占めていることが分かる。また、第1回目と第2回目とは全体的にレベルが下降していることが分かる。これは、意見文のテーマや、意見文の種類が異なる（賛否型・提案型）など、課題の難易度が2回目の方が高いことが一因として考えられる。また、2回目において評価が「0」の学習者が3名おり、いずれも1回目が「 」であり、初期の躓きが2回目に負の影響を与えている可能性がある。

4.2 学習者の「活動の振り返り」

次に、学習者自身の「活動の振り返り」を分析する。「活動の振り返り」は課題の達成度を4段階で自己評価したもので、それを得点化し、その平均値を求め、90%以上を 、80%以上を 、70%以上を 、60%以上を 、60%未満を0に分類した。質問項目は表6に、結果は表7 - 1、7 - 2に示す。

【表6 「活動の振り返り」質問項目】

| | |
|-----|---------------------------------------|
| 問1 | 与えられた課題のテーマとタイトル・レポートの内容が一致している。 |
| 問2 | 構成（序論・本論・結論）を考えて書いた。 |
| 問3 | 論点ごとに段落分けして書いた（理由と根拠がある）。 |
| 問4 | 引用は正しい方法で行った。 |
| 問5 | 序論にこのレポートを読むのに必要な背景を書いた。 |
| 問6 | 序論に自己の立場や問題提起を書いた。 |
| 問7 | 序論にレポートの構成（手順）を書いた。 |
| 問8 | 論理の展開が適切である。 |
| 問9 | 客観的なデータや信頼できる他者の意見を利用した上で、分析した。 |
| 問10 | 本論をまとめ、自己の立場や意見を再度表明した。 |
| 問11 | 引用文献リストを正しい形式で書いた。 |
| 記述 | この課題でできるようになったこと、難しかったことなど自由に書いてください。 |

【表7 - 1 「活動の振り返り」結果】

| 学習者 | 意見文 | 問1 | 問2 | 問3 | 問4 | 問5 | 問6 | 問7 | 問8 | 問9 | 問10 | 問11 | 平均 | 自己評価 |
|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|------|
| S 1 | 1回目 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3.6 | |
| | 2回目 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3.8 | |
| S 2 | 1回目 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3.3 | |
| | 2回目 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2.2 | 0 |
| S 3 | 1回目 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4.0 | |
| | 2回目 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3.2 | |
| S 4 | 1回目 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3.5 | |
| | 2回目 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3.3 | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| S 5 | 1回目 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3.7 | |
| | 2回目 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3.8 | |
| S 6 | 1回目 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3.4 | |
| | 2回目 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3.8 | |
| S 7 | 1回目 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3.7 | |
| | 2回目 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3.7 | |
| S 8 | 1回目 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2.5 | |
| | 2回目 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2.6 | |
| S 9 | 1回目 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2.6 | |
| | 2回目 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2.8 | |
| 平均 | 1回目 | 3.6 | 3.7 | 3.3 | 3.3 | 3.4 | 3.8 | 3.3 | 3.1 | 2.9 | 3.6 | 3.1 | | |
| 標準偏差 | 1回目 | 0.5 | 0.7 | 0.8 | 0.5 | 0.7 | 0.4 | 0.7 | 0.7 | 0.7 | 0.7 | 0.6 | | |
| 平均 | 2回目 | 3.4 | 3.8 | 3.2 | 3.1 | 3.3 | 3.2 | 3.2 | 3.1 | 3.1 | 3.0 | 3.2 | | |
| 標準偏差 | 2回目 | 0.5 | 0.4 | 0.8 | 0.9 | 0.7 | 0.6 | 0.6 | 0.7 | 0.6 | 0.9 | 1.0 | | |
| 平均 | 合計 | 3.5 | 3.7 | 3.3 | 3.2 | 3.4 | 3.5 | 3.3 | 3.1 | 3.0 | 3.3 | 3.2 | | |
| 標準偏差 | 合計 | 0.5 | 0.6 | 0.8 | 0.7 | 0.7 | 0.6 | 0.7 | 0.7 | 0.7 | 0.9 | 0.8 | | |

この結果をみると、1回目と2回目の合計では、問1、問2、問6の3項目の平均値はそれぞれ3.5ポイント以上になっており、問4、問8、問9、問11の4項目は3.2ポイント以下になっている。それぞれの回答結果にはばらつきが見られるが、ここから、学習者は、意見文の構成に関わる作業については難しさをあまり感じていないのに対して、引用の方法やリストの作り方、適切な資料の扱いについては苦手意識が見られることがある程度分かった。そのことは、記述式の質問項目の回答からも見て取れる(表7-2)。

また、S5は1回目、2回目ともに「」で自己評価が高く、一人で学習するのではなく、周りの人的リソースを効果的に用いているようである。人的リソース=情報源という考え方をするならば、このような人的リソースを多く持っていることは、意見文を書くときに非常に役に立つ重要なポイントになる。また、授業で行った論理的思考の方法を積極的に試しているようだ。

【表7-2「活動の振り返り」結果(記述)】

| 学習者 | | レベル | 学習者のコメント |
|-----|-----|-----|---|
| S 1 | 1回目 | | 「だ・である」体を使うこと、また文法が一番難しいと思う。本論のまとめで使った言葉が適切かどうか分からない。ネットで探した資料は筆者の名前が分からない。知っている名前の筆者は普通人だから信頼できないと思う。 |
| | 2回目 | | 資料を探すこと。日本語でない資料を日本語に訳すこと。 |
| S 2 | 1回目 | | セルフチェックシートを見て、レポート作成できるようになった。難しかったことは、文法と表現。論点を考えるとき、引用文献リストを書くことを練習したい。 |
| | 2回目 | 0 | 結論の強さ。問題提起を考えること。 |
| S 3 | 1回目 | | 引用の資料の探し方が難しかったが、探し方がよく分かった。今回のレポートではテーマが決まっていたので、作成の練習だと思った。それは自分の意見をあまり出せないので、自由に書けないと思う。また、こんなレポートの作成があったら、ぜひ参加したいと思う。 |
| | 2回目 | | 今回のレポートで、レポートの作り方、つまり手順が分かるようになった。たとえば、問題点、その対策、そして自分の意見といった順番だ。 |
| S 4 | 1回目 | | レポート作成ができるようになったと思う。新聞でデータを探るとき、ちょっと難しかった。次のレポートはもっとがんばろうと思う。書くとき、時間がとてもかかった。 |
| | 2回目 | | 資料の引用が難しかった。 |

日本語上級学習者の自己評価から見える意見文作成上の問題点
メディア・リテラシー的手法を取り入れた意見文作成指導の提案

| | | |
|-----|-----|--|
| S 5 | 1回目 | レポートを書いたあとで、友人と一緒に文法の正しさを確認した。また、日本人の友人にレポートを見せ、意見を聞いて分かりにくかったところを書き直した。さらに、役に立った点はレポートを書く前に述べたい点をマインドマップを作って、その後に書く。日本語は母国語ではないので、日本語でレポートを書くときに、言いたいことをすべて述べるのが一番だ。しかし、それだけではない。 |
| | 2回目 | 無記入 |
| S 6 | 1回目 | レポートを書くとき、一番感じていることは データを探すことだ。レポートを書くため具体的なデータが見つからなかった。 例えば、レジ袋の有料化で集めたお金はどのような活動をするために使用しているのか見つけられなかった。さらに、日本でプラスチックをリサイクルする資料も見つからなかった。また、2番目に書いた理由を授業で受けたスピーチを聞いて書いた。以上、私が書いたレポートはあまりよくないと思う。 |
| | 2回目 | 国際経営学部の学生は専門科目について書いたら書きやすいと思う。また、これは就職活動の役に立つと思う。 |
| S 7 | 1回目 | 自分の意見を書き言葉で書けたこと。また、 資料を探して適切に使えた。 文章と文章をつなぐとき、連結語尾を上手に使えなかったので、たくさん練習したい。これからいろいろなトピックについてレポートを書いてみたいと思う。高齢化や低出産みたいに社会的な問題やイシュー。 |
| | 2回目 | 日本語のタイピングが速くなった。また、 資料を上手に信頼できる場所で探せた。 本論の構成が難しかった。 |
| S 8 | 1回目 | 無記入 |
| | 2回目 | 資料を探せるようになったが、間接引用はまだ慣れない。 対策を書くことも難しかった。 |
| S 9 | 1回目 | 適当な資料を探しにくいと思う。たくさん資料を読んだのに、欲しいものが少ないと思う。 自分の立場を表明することが難しい。どうやって説得力が強くなるのか、それも書きにくいと思う。 |
| | 2回目 | 引用文献リスト、他者の意見を利用することが一番難しいと思う。 本論の構成と順序、考えて書くことも難しかった。 |

4.3 教師側の評価と学習者の自己評価のずれ

次に、2回の意見文に対する教師側の評価と学習者の自己評価のずれを検証する。

【表8 教師側の評価と学習者の自己評価のずれ】

| 学習者 | 意見文 | 教師評価 | 自己評価 | 両者のずれ |
|-----|-----|------|------|-------|
| S 1 | 1回目 | | | (+3) |
| | 2回目 | | | (+2) |
| S 2 | 1回目 | | | |
| | 2回目 | | 0 | (-2) |
| S 3 | 1回目 | | | (+3) |
| | 2回目 | | | (+2) |
| S 4 | 1回目 | | | (+2) |
| | 2回目 | 0 | | (+3) |
| S 5 | 1回目 | | | |
| | 2回目 | | | (+1) |
| S 6 | 1回目 | | | |
| | 2回目 | | | (+1) |
| S 7 | 1回目 | | | (+2) |
| | 2回目 | | | (+2) |

| | | | | |
|-----|-----|---|--|------|
| S 8 | 1回目 | | | |
| | 2回目 | 0 | | (+1) |
| S 9 | 1回目 | | | |
| | 2回目 | 0 | | (+2) |

この結果から分かるように、S 1、S 3、S 4など、教師側評価が低い学習者の自己評価は比較的高い。一方、S 2、S 5、S 6など、教師側評価が高めの学習者は、教師側評価と自己評価が接近している。つまり、意見文を比較的上手に書ける学習者は、自己の能力を客観的に把握できているが、上手に書けない学習者は、自己の能力を実際よりも高く見積もり、自己を客観視できていないようである。

4.4 コース全体の振り返り

さらに、コース終了時に行った「コース全体の振り返り」(表9)では、論理的なレポート(意見文)が書けるようになったかという質問をした(問8)。その結果、S 2、S 7を除き、7名の学習者が「できた」と答えた。また、自己の目標が達成できたかという質問(問15)では、ほとんどの学生が「できた」と答えた。問16と問17では、コースを通じて能力が上がったことと、あまり上がらなかったことを聞いた。その結果、S 1、S 3、S 7の3名が「書く」能力が上がったと答えた。それに対して、能力があまり上がらなかったと答えたのはS 2の1名だけであった。S 4、S 8、S 9は「振り返り」をしっかりと行っていない。

一方、学習者は、「書く」能力以上に、「話す」能力が上がったと感じていることも分かる。これは、意見文を書く前段階と後段階で、口頭で自分の意見を述べさせる練習や発音指導を行った結果であろう。また、能力が向上しなかったものに、文法、漢字、語彙を挙げている学習者が多いことも分かった。この3つの要素は、「書く」技能と密接な関係があるので、今後、限られた時間の中でこれらの要素をどのように扱うかが課題になる。

そして、ここでも、学習者の自己評価と実際の意見文の完成度の間にずれが見て取れる。活動の「振り返り」をしっかりと行っている学習者は、活動に対する自己の反省が多少なりとも見られたが、「振り返り」をしっかりと行っていない学習者の場合は、自己反省がほとんど見られなかった。このように、学習者の活動に対する取り組みの姿勢というのは、課題の完成度や評価に少なからず影響を与えていると思われる。

【表9 コース全体の振り返り】

| 学習者 | 問8 | 問15 | 問16 能力が上がったこと | 問17 能力があまり上がらなかったこと |
|-----|----|-----|--|---|
| S 1 | 3 | 4 | このコースが始まる前は日本語のレポートが全然書けなかった。このコースでいろいろ勉強して、最後に自分がいいと思うレポートを作成できた。 | 文法。授業の中で、文法の勉強がなかった。 |
| S 2 | 2 | 3 | 話す技能。このコースで話す練習があるから。 | 技能は作文の書き方。文法の知識はまだ低いから。 |
| S 3 | 3 | 3 | レポートの書き方。アカデミックに書けるので、良かったと思う。 | 漢字を書くこと。原因はレポートでタイプするだけだから、漢字を書く練習は足りなかったと思う。 |
| S 4 | 3 | 3 | 未記入 | 未記入 |
| S 5 | 3 | 3 | 先生が私を励まして、いつも良いアドバイスと役に立つコメントをもらったから。また、努力しているいろいろな勉強方法を使った。 | あまり、体が良くなかったので、何回も欠席したから。 |
| S 6 | 3 | 3 | 日本語で発表する能力や日本語で授業を受けることができるようになったと思う。 | なし。 |

日本語上級学習者の自己評価から見える意見文作成上の問題点
メディア・リテラシー的手法を取り入れた意見文作成指導の提案

| | | | | |
|------------------------------|---|---|--------------------------|---|
| S7 | 3 | 3 | 書く能力と正しいアクセントで話す能力が上がった。 | 語彙能力。レポートやプレゼンテーションの準備のため、漢語はよく分かるようになったが、和語の語彙がまだ足りない。 |
| S8 | 2 | 未 | 未記入 | 未記入 |
| S9 | 3 | 3 | 話す、発表能力が上がった。 | ない |
| 問8：論理的なレポートが書けるようになった（4段階評価） | | | | |
| 問15：自己の目標が達成できた（4段階評価） | | | | |

5. 考察

以上の調査結果から、意見文が比較的上手に書ける学習者は自己を客観的に分析することができ、1回目にできなかったことを改善しようとする意識があることが分かった。一方、意見文が上手に書けない学習者は、適切な自己分析が行えず、その結果、問題点を改善するに至っていないことが分かった。また、情報を適切に扱う能力があまり高くないことも分かった。情報を適切に扱う能力とは、情報収集能力、情報選択能力、情報発信能力のメディア・リテラシーに関する能力のことである。

情報収集能力とは、自己の主張をサポートするために利用する資料を効率的に的確に探す能力である（情報検索能力）。意見文が上手に書けない学習者は、自分が必要とする資料のありかが分からず、キーワードを吟味しないで、闇雲に検索してしまうと考えられる。たとえ、情報が存在する場所が分かっているとしても、その収集方法が分からないといった場合もある。

情報選択能力とは、クリティカルに情報を読み解くことができる能力のことである。意見文が上手に書けない学習者は、情報の真偽を検証せずにそのまま引用したり、情報の比較検証をせずに引用したりし、収集した情報を取捨選択できず、必要な情報がそうでないのかの判断ができなると考えられる。

情報発信能力とは、情報をまとめ、再構築する能力のことである。意見文が上手に書けない学習者は、得た情報を論理的にまとめることができず、自分の主張を他者に伝えられなると考えられる。

その結果、適当に集めた資料を無批判にそのまま使用し、自己の観点、意見が希薄で、何が言いたいのがよく分からない、説得力に欠ける意見文になってしまうのである。その原因のひとつとして、筆者は学習者のメディア・リテラシー度について考えてみたい。

メディア・リテラシー度の高さについては、教師側の評価と学習者側の評価のずれの大小で、ある程度判断できるだろう。つまり、教師側の評価が低く、学習者側の評価が高い場合、学習者自身が情報を適切に扱っていないという自覚が少ないと考えられるので、情報をクリティカルに読み解く能力が低いということになる。メディア・リテラシーがあるということは知りたいことを知る力があるということであり、伝えたい相手に効果的に伝えるべきことを伝えられるということである。メディア・リテラシー度が高ければ、様々な情報源から自分にとって必要な情報を選択的に獲得することができ、より完成度が高い意見文が書けるようになると筆者は考える。

6. 提案と今後の課題

鈴木（2004）は「クリティカルにメディアを読むことは、創造性を高め、多様な形態でコミュニケーションをつくりだすことへとつながる」と述べている。また、岡本（2007）は「デジタル社会において我々は多様なメディアから情報を得て社会を認識し、自らもメディアを使って発信し他者と関係をつむぐ。教育現場においてメディアを批判的に読み解き活用する力は不可欠なリテラシー」であると述べている。さらに、岡本は「学習者がメディアとしてのことばの恣意性を認識し、文化的人工物としてのメディアと他者との葛藤を通してクリティカルに思考する力を養う。それを日本語で自己表現することによって、協働で社会変革を行う社会実践としての日本語教育が可能となる」と述べている。つまり、メディア・リテラシーの手法を日本語教育に導入することで、学習者の周辺にある情報を批判的に読み解く能力の獲得に留まらず、情報を再構築し、情報を発信する過程において、日本語運用能力を向上させることが可能となるというわけだ。さらには、学習者と社会との新たな関係を構築することが可能になるのだ。そして、この実践は本学の上級のコースで行われている活動の中で充分実行可能である。

これらの能力を効果的に引き出すには、2章で紹介した多くの研究者が指摘しているように、ピアによる相互活動など、協働作業によって行うことが有効であると思われる。なぜかという、人は自分とは異なる、様々な意見を持った「他者」と接することにより、様々な情報を得、それを自分の中で消化し、知識と技術を獲得していくもの(岡本2007、佐伯1999、山内2003ほか)であるからだ。さらに、実社会との接点を持ち、「協働」することでその効果は大きくなると考えられる。本学の場合、日本人学生や地域住民との交流活動を通じて、自己を表現する能力を鍛えることが可能である。

また、協働学習環境の中でメディア・リテラシーを念頭に置いた活動を行うことで、彼らの動機づけが維持され、高まることが期待できる。筆者の見解では、一般的に大学生は知的好奇心が高いはずである。情報の扱いの適切さによって、知的好奇心を満たす度合いも違ってくると思う。知的好奇心を満たすためには、メディア・リテラシーの獲得が必須であると思う。つまり、メディア・リテラシーを身につけることは、本学の日本語教育で行なわれている様々な活動、タスクに対する動機づけが強化されることにつながる。このような活動を通じて、学習者は自らの考えや主張を意見文に反映させることができるようになり、クリティカルで、論理的、説得力のある意見文が書けるようになるのではないだろうか。

今回の調査では、資料を上手に活用し、クリティカルで、論理的、説得力のある意見文が書けた学習者は少なかった。筆者はこの反省を生かし、メディア・リテラシーの手法を授業に導入することで、学習者の情報を収集する能力、情報を読み解く能力、情報を再編集する能力、自分のことば(自分の意見)を用いて情報を発信する能力を伸ばしていく方を模索していきたいと考えている。また、メディア・リテラシーの手法を効果的に導入するために、積極的にピア・ラーニングを教室活動に取り入れ、具体的な教育実践のデザインを提示していきたいと考えている。

本研究は、財団法人博報児童教育振興会による「2009年度第4回ことばと教育研究助成」(研究タイトル:「多文化環境における日本語学習を維持し高めるための動機の分析」研究代表者:須藤潤)の助成を受けて行いました。

参考・引用文献

- 荒木晶子・向後千春・筒井洋一(2000)『自己表現力の教室』情報センター出版局
- 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 石塚美枝・宮副ウォン裕子・守谷智美(2008)「メディア・リテラシーを育てる『現代大衆文化』 参加者の多様性・多文化理解を促す日本語授業実践」『桜美林言語教育論叢』第4号 pp.15-24
- 井上尚美・中村敦雄編(2001)『メディア・リテラシーを育てる国語の授業』明治図書
- 今井亜湖(2010)「メディア・リテラシー教育のための教員研修プログラムの開発」『日本教育工学会研究報告集』pp.425-428 日本教育工学会
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂(2005)『ピアで学ぶ大学生の日本語表現 プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房
- 大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂編(2009)『大学の授業をデザインする日本語表現能力を育む授業のアイデア』ひつじ書房
- 岡本能里子(2007)「未来を切り拓く社会実現としての日本語教育の可能性 メディア・リテラシー育成を通じた学びの実践共同体をデザインする」『日本語教育のフロンティア 学習者主体と協働』第5章 くらしお出版
- 門倉正美(2001)「メディアを思考(志向・試行)する 日本事情としてのメディア・リテラシー」『21世紀の日本事情』第3号 くらしお出版
- 門倉正美(2002)「メディア・リテラシーの世界」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』10章 凡人社
- 門倉正美(2003)「メディア・リテラシーとリテラシー メディア・リテラシーは日本語教育に何をもたらすか」『横浜国立大学留学生センター紀要』10号 pp.37-52
- 門倉正美・筒井洋一・三宅和子編(2006)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- 門倉正美ほか編(2009)『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第1号(web版)
- 門倉正美ほか編(2010)『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第2号(web版)

- 近藤有美(2009)「メディア・リテラシー要素を取り入れた日本語教育の実践 日韓報道を比較して韓国大学生は何を見つけたか」『2009年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.165-170 日本語教育学会
- 近藤有美(2010)「メディア・リテラシー育成をめざした日本語授業 インターネット上の映像を利用して」『2010年度日本語教育学会研究集会(佐賀大学)口頭発表レジュメ』
- 佐伯胖(1999)『マルチメディアと教育 知識と情報、学びと教え』太郎次郎社
- 鈴木みどり編(1997)『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』p.8 世界思想社
- 鈴木みどり編(2004)『新版 Study Guide メディア・リテラシー入門編』p.21 リベルタ出版
- 筒井洋一(2005)『言語表現ことはじめ』ひつじ書房
- 筒井洋一(2008)「日本語表現法の意義と今後の展望」『月刊言語』3月号 大修館
- 中村敦雄(2006)「ポスト産業社会における言語教育の課題」『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』第3部 ひつじ書房
- 野田尚史・森口稔(2003)『日本語を書くトレーニング』ひつじ書房
- 福本徹(2010)「大学生の情報源探索能力向上に関する実践」『日本教育工学会研究報告集』pp.413-416 日本教育工学会
- 別府さやか(2009)「年少者日本語教育における「ことばの学び」と「メディア」を統合した実践研究」『早稲田日本語教育学』第6号 pp.15-27
- 待鳥直子(2005)「特別活動報告 メディアリテラシー教育の試み」『ICU日本語教育研究』第2号 pp.143-145
- 水谷信子(1997)「作文教育」『日本語教育』94号 pp.91-95 日本語教育学会
- 深山道助(2006)「中国の大学における「日本事情」の可能性 メディア・リテラシー的手法の導入」『2005年度日本語教育学会研究集会(大阪日本語教育センター)口頭発表レジュメ』
- 山内祐平(2003)『デジタル社会のリテラシー 「学びのコミュニティ」をデザインする』岩波書店
- 山内祐平(2007)「メディア・リテラシーと授業改善」『リテラシーと授業改善 PISAを契機とした現代リテラシー教育の探求』(日本教育方法学会編)図書文化
- 山本富美子編(2001)『国境を越えて 本文編』第7章「情報化時代」新曜社
- 立命館アジア太平洋大学編(2008)『日本語5つのとびら 中級編』第3課「ネチケット」(執筆:深山道助)凡人社