

就職支援を念頭においた表現能力の指導における達成目標をめぐって：学生の表現能力の実態と問題点の改善を目指した授業案から

著者名(日)	中尾 桂子, 柴田 実, 東 順子
雑誌名	大妻女子大学紀要. 文系
巻	45
ページ	126-110
発行年	2013-03
URL	http://id.nii.ac.jp/1114/00005717/

就職支援を念頭においた表現能力の 指導における達成目標をめぐって

— 学生の表現能力の実態と問題点の改善を目指した授業案から —

中尾 桂子・柴田 実・東 順子

1. はじめに

卒業年次の夏休みを過ぎても内定がもらえない学生に、就職活動について話を聞くと、「なかなかうまくいかない」、「15社ほど面接に行ったが、どれも不採用だった」と言う。また、どうしてうまくいかないと思うか問うと、「性格が明るくないからではないか」「聞かれたことへの応えを面白く話せないからではないか」「聞かれたことにすぐに反応が返せないからだろうか」などと言う。

そこで、どのような質問をされて、どう応えたか聞くと、「緊張していて質問も応えも覚えていない」と言うが、詳しくは覚えていないと言う一方で、「応えようのないことや応えても仕方ないようなことを聞いてくる」という意見を述べるか、または、「自己紹介で自分の良さである笑顔やまじめさをアピールできたと思うけど…」等と自己弁護する。

さらに、どうしてその会社の面接を受けようと思ったのか聞いてみると、「就職支援センターで紹介されたから」、「条件が良かったから」という応えで、どのような仕事だと思って受けたのかという問いには、「どのような仕事内容かは、まだ入ってないのでよくわからない」、「事務だと書いてあったから、なにか机に座って書類を作るのではないか」という応えが返ってくる。

以上のような、面接時の質問への批判や自己弁護の内容を聞く限りでは、内定がもらえないという学生は、質問の意図を手前勝手に解釈している可能性が高く、自分の良さを、あるだけ伝えれば、相手が行間を埋めて理解してくれると考えているふしがある。そこから、面接での学生の受け応えが、質問の意図に関係なく、一面的な捉え方を一方的に述べるような「やりとり」であり、それが不採用になる要因なのではないかと推察される。

採用時、面接官は、その学生が、なぜその会社を選んで来たのか、また、どのように、その会社と自身とを関係づけて考えているのかを自身の言葉で表現する様子から、積極性や誠実さ等を判断するのではないかと考えられる。十分に言葉にせず、相手に下駄を預けたようなアピールは、その会社の情報収集を積極的に行っていないと判断されること、また、自分自身を省みない態度を取っていると判断されることになり、会社や仕事に対する、そもそもの関心がないという判断につながるおそれがある。

つまり、「積極性」についての学生と会社側の捉え方に違いがあるわけだが、これは、すなわち、学生が自分自身を客観視できていないこと、ならびに、客観視する基準を相対する相手に置くことができないという、根本的なコミュニケーション能力の不足によるものである。「やりとり」を通して相手との意図のズレを見極めるということは、相手との捉え方の違いが存在することを想定で

きななければならない。これが学生に理解できていないとすれば、学生生活、ならびに、学術的な考察においても問題があるだろう。

学生生活と学術的な活動を円滑にすることで、さらに、社会性が向上し、その結果が就職活動、ならびに、社会での活躍につながるとすれば、このようなコミュニケーション能力を備えた人材として世の中に送り出すことを目的の一つとする大学教育は、コミュニケーション能力向上の指導をより積極的に考えるべきである。大学の基礎教育は、就職活動のために行うものではないが、大学全入時代と言われる短期大学部では特に、生きる能力を培う場所として機能することを考えても良い時期にきている。このような立場で、本稿では、授業で見られた学生の表現能力について2章で報告し、学生自身の客観視という目標を通して、就職活動にも備えとなる表現能力指導の一試案を3章、4章で提案する。

2. 短大生の表現能力における問題

ここでは、大妻女子大学短期大学部生（以下、短大生）の記述に見られた表現上の問題を取り上げ、それらが生じる原因について考えるとともに、どのような対応が解決に結びつくかについて述べる。

2.1. 語彙の偏り

短大生の語彙力に関しては、柴田（2011）が、2006年の授業での語彙調査の結果を報告している。短大生の平均語彙数は約3万8千語程度（NTT語彙数推定テストの尺度に準拠）であり、日常使用語、日常接触語でも、四大と短大の差は大きくなかったことから、語彙数としてはほぼ問題ないとしながらも、〈1〉書籍で多用される語、古い語彙、漢語の認識力が低いこと、〈2〉ことわざの理解度が低く、知っていることわざの数も少ないこと、さらに、〈3〉使用語彙中の漢語のレベルが不統一であることから、書き言葉の語彙数が乏しいことを指摘している。

確かに、多くの学生が、専門語や特異な語等、いわゆる、高級語といった難解な漢語を卑近な場面の平易な文脈で利用する場面や、反対に、専門性の高い文脈で、平易な単語を使う場面が見受けられる。それは、対話での待遇表現にも当てはまり、決まった場面で決まった形で使われる敬語や授受表現は使えるが、位相や待遇差を考えて、自分なりに立場の違いを意識しなければならない場面では、うまく相手との関係を位置づけられずに、待遇表現に誤用が見られる場合が多い。

つまり、学生が理解し、使用する語彙は、文体や場面といった位相差に応じて使用できるレベルの「使用語彙」とは考えられず、使用法という観点から見れば、決して平均的な語彙力があるとは言いがたい状況ではないかと考えられる。ただし、他大学との比較を考慮した柴田（2011）によれば、これは大妻短大生に限ったことではないという。とすれば、文章上でも、対話場面でも、位相差に配慮した語彙力に裏打ちされた表現力を養うことは、本校の学生の強みにつながると考えられる。

2.2. 文字の書き方

縦書きでは文字間を適切に書くにもかかわらず、横書きでは多くの学生の文字間が広い。図1のように、1文字書くのに、3文字分相当のスペースを用いることも多いと言う（柴田、2011）。

縦書きのような書写指導を受けていないことが要因かもしれないが、柴田（2011）も指摘するように、日本語の文字の一字分の捉え方や、漢字一字の構成といった、日本語の文字自体の書き方に対する意識が低いことも影響していると考えられる。

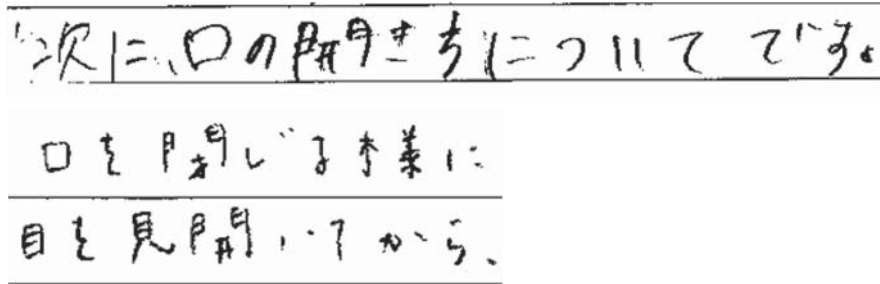


図1 学生の記述例（柴田，2011）

それは、句読点への配慮がないことから推測される。携帯メール等の電子媒体の影響か、読点で、区切りを示すのではなく、文字と文字の間隔を空けることで区切りを示す学生が多い [図2]。さらに、句読点の区別を明確にせず、特に、指導初期の学生の記述に多いが、ただ「.」をつけるだけで済ますものも多い [図3]。

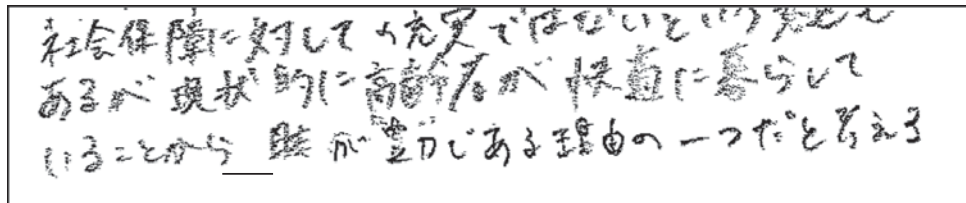


図2 読点に代えてスペースを利用する例

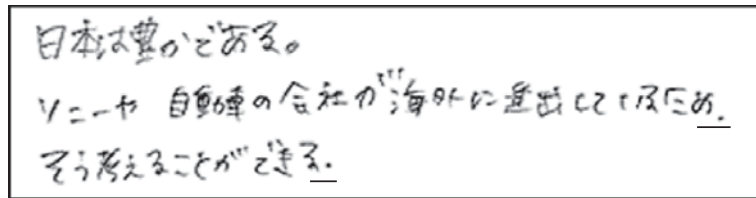


図3 句読点の区別をつけていない例

また、表記媒体に対する無分別な態度からも、文字を表記すること自体に対する意識の低さが推察される。学期初めに指示なく書かせた文章では、1文ずつ改行して書く学生が多い。また、学生の多くは、原稿用紙と制限文字数を明示するための升目の区別、罫線のある用紙と白紙の違い、簡潔さ優先の携帯メールとパソコンメールの慣習的な形式差、手書きメモとポスター表示の文字表記の差など、文字媒体の形態を考慮して表記方法を区別することにも意識が向いていない。各媒体の存在の理由を考えるとなく、全て既知の方法ですます表記は、文字言語に対する意識の低さを表しているように見え、さらに言えば、相手に合わせようとしないう根本的な表記上の問題を表すようにも思える。

学生の文字でのやりとりは、主に、携帯メールやSNS, Twitter等で行われるようになっている。ここでは、話し言葉同様のやりとりを文字化するのが普通である。会話調の記述での発信（送信）は、話し言葉の一方的な伝達を暫定的に文章化したものであることから、このような記述を習慣としてきたことが、媒体への無分別や文字表記の表現意図への無配慮につながっているのかもしれない。

文章での表現には、オンタイムの場での記述とは異なる配慮が必要であること、ただ思ったこと

を思ったまま書けばよいのではなく、媒体の違いもふまえ、読みやすさを考えること、文字の書き方に筆者の日本語や物事に体する姿勢が表れると意識すること、表記の方法が読み手の理解に影響することを知る必要がある。実感を伴って認識するまで、日本語の文字と表記の特徴、文章記述の媒体差に注意する意義を繰り返し学ぶ機会を設けなければならない。

2.3. メモ・ノートの取り方に見られる要約力の乏しさ

高等学校までは、教員の板書を書写することでノートが取れていた。それにより、体系的に内容を網羅することができたのだが、記述方法にのみ引張られて、写すことがノートを取る目的になってしまった学生も多い。柴田（2011）はノートテイキングについての問題を次のように指摘している。板書やスライド表示の画面の中の「見えるもの」を書写することはできても、「聞いた内容の概要をメモにする」ことができない。そのうえ、書き写すスピードが遅い。授業を聴いているから遅いのではなく、文字を早く書くことができないから遅い。また、色分けや線などのデザイン的な部分に左右されることでも、さらに遅くなる。このため、授業の内容を聞いていないので、書き写した内容がどのような位置づけの内容かが把握できていないと言うのである。

聞いた内容を要点だけにまとめて整理して書くという情報の処理と、テーマに沿った整理という情報の操作は、要約やノート・テイキングでは不可欠である。この能力は、学生生活だけでなく、日常的な「やり取り」の中でも不可欠である。情報を取り出して加工する能力とは、内容の要約と整形ができることを指す。これらは、上級学年に進む前の初年次に、強化して、指導すべき訓練の一つである。内容要約と再構成が素早くできるようになるには、経験量重要である。初年次の、小タスクによる積み上げ練習が効果的だと考える。

2.4. 理解力（想像力）

2.3のノート・テイキング能力が、形式も加味した情報操作の技術力であるとすれば、理解力とは、情報を情報だと認識できる能力である。柴田（2011）は、「雪国」の冒頭を読解した結果、学生が表層的な情報の一部を理解しているのみであったことから、複層的な思考が訓練されていないと指摘しているが、要約の練習でも、文章の主題と話題との関係を整理するのが苦手な学生が多い。

テクニックとしての語句のスキミングや要約力は、練習を通して徐々に向上し、それにつれて、複数の事実を根拠として考察を積み上げようという努力も見られるようになる。しかし、そのテクニックの向上だけで、全体像を把握するような理解力が自然に養成されていくことはない。多くの学生は、文章の主題をつかむことが苦手であるから、当然、文章の主題を決めて、それに合致する情報を用いて別の文章に再編成することも苦手である。学生のレポートを見ると、主題と記述話題にもとづいた章立てが不十分であることが多い。また、文脈や流れに無関係な情報を挿入することが多い。反対に、論理展開の主要な箇所でも一部の説明が不十分であっても気がつかない。これらの問題は、形式が整ったレポートを書くこととは別のことで、物事の全体を把握する理解能力の問題である。

物事の全体を把握する能力とは、鳥瞰的な視線をもつことや、どの順番で何を書くべきかの必然性が判断できることである。このような理解力そのものを向上させるためには、自らの記述が文章全体の構成要素として何を表しているのかを把握できるようになることが、まず必要である。そのために、自分自身の記述を客観的に見ること、また、読者が理解する道筋を考える想像力を向上させるような練習や、推敲の重要性を理解することが必要である。特に、自己の客観視が不可欠であることから、同レベルの仲間と助け合いながら推敲を行う互恵的なピア・レスポンス活動を用いる

ことが有益であると考え。推敲経験を増やすことが、客観視と他者理解につながるためである。

2.5. 文法的な問題

次に、助動詞相当語句、一文中の統語構造、二文以上の関係から見た非文や、不正確な部分が含まれる文を見る。これらは、2012年度に入学した短大生が1年目の前期後半の授業の課題で書いた文章に見られた問題である。

2.5.1. 一部の学生に見られる「られる」の誤用

以下1, 2は助動詞に問題がある文である。第一言語の自然習得の限界を表すものかもしれない。

1. ?? 現代人からも絶賛され続けられている
2. ? 若者は年配の方々に比べ思考が柔軟で、「これは便利だ」と思ったものはすぐに取り入れられる傾向にあると思う

1の文は、既に、「現代人から」「絶賛される」で受動態となっているにもかかわらず、「絶賛される」に承接する「続けている」にわざわざ「られる」をつけて、受動態であることを強調している。このような問題が生じる原因としては、どの部分が述部の格か理解できないのか、また、日本語の文の構造自体が理解できていないことが考えられる。このような誤用が複数見られるということは、受動文、述語の構造といった日本語の統語上の規則が、どのような表現意図を表すものか分かっていないことによる。

現学生が受けた学校教育では小学2年の「～たり～たり」等の表現文系の指導以降、現代語の文法練習は行われていない。とすると、文法は、第一言語の自然習得で正確に把握できるようなものばかりではないということを表していると考えられ、文法教育の重要性が再認識できる例だと言えるだろう。

2の文は、「[(私は) [若者は [(若者は) ~取り入れられる] (という) 傾向にある] と思う]」という複雑な構造で、また、述部が過剰に複合化されている。「取り入れられる」は、動作「取り入れる」の動作主体が「若者は」であることから、可能形の述語動詞ということになるだろうが、「傾向にある」と動作主体が不問のままでも利用できる述語も「若者は」を受けるために、誰が「取り入れられる」のか紛らわしくなり、また、「られる」が受動か可能か(尊敬か)、そして「傾向」とは何のことがわかりにくくなってしまっている。

こちらのような悪文は、一般的な文章表現指導で、文を単純に、短文にするという技術を指導するだけでは、根本的な解決につながらない。統語上の問題もさることながら、表現効果を考えないで、漠然と意味を知る語を組み立てる態度をこそ、より根本的な問題として考えるべきである。読点や、主文の、いわゆる主語、目的語といった各構成要素である語の役割を考えずに語を組み立てるのではなく、表現効果を踏まえた統語の必然性というものの重要性を意識して、格関係を明示的に表記する意味と、それによる表現効果との関係の意味を理解するよう指導すべきである。文法は表現効果のためにあるということ意識しない限り、使用語彙の正確な利用は期待できない。日本人のための日本語教育という観点から、格関係、述部を中心とした日本語の統語構造を意識する文法練習を行うべきである。

2.5.2. 主述の「ねじれ」

次の3, 4は、いわゆる主語と、述語の統語的關係が一致していない例である。こちらの誤用でも、2.5.1と同じく、何を表現するために、何についてどう述べるかといった表現効果が意識されていないという問題がある。

3. 樋口一葉の「たけくらべ」が評価され続けているのは、物語のストーリーは勿論だが、巧みな女性らしい流暢な言葉で雅文体や擬古文が書かれている文体があるからこそ、森鷗外や現代人が評価し続けている。
4. シーボルトは長崎やその近郊で実際に観察し見聞したこと、また江戸参府随行中に道中の至る所で自生あるいは栽培されていた植物に彼の目が注がれていたことが判る。

3は、「評価されている」対象と、「評価している」主体が、入れ替わっている例である。4は、主題の行動を述べる述語ではなく、読者が判断したことを述べる述語にすり替わっている。

このような誤用が生じる原因は、記述する内容が何の話題か意識していないことや、今何について記述しているかを忘れてしまっていることが考えられる。このような、いわゆる「ねじれ」文を改善するためには、一般に、単純に文を短くするよう勧められるが、正確な日本語の記述能力向上を指導上の目標とするならば、2.5.1同様、「表現」に対する考え方や意識改善がそこには不可欠である。何のために何で文章の記述内容の一貫性を取るのか意識すること、何を表現する文章か、また、主題についてどう見せていくべきかを意識することが重要になる。技術的に短文化する練習だけでなく、短さよりも、表現意図を踏まえた一貫性を優先し、文法的にも、また、主題の表現観点からも意識化するような指導が必要である。

2.5.3. 自他動詞の区別

次の5, 6, 7は、自他の区別が不適切である。少なくない学生に同様の誤用が見られたことから、多くの学生の述語の格関係に対する知識が不完全な状態であることがわかる。文法教育の不十分さが伺える例である。

5. 手が焼く
6. 自分一人では気づけないような問題点を指摘してくれる
7. 自分だけでは気づけないところも直すことができた

5は「手を焼く」と「手が焼ける」とを混同して「手が焼く」としてしまった例だと考えられるが、この誤用は、1人、2人だけでなく、同様の表現を利用していた13人中5人が間違っていた。個人のうっかりミスとは考えられない。

6, 7も「気づくことができない」のように自発的な行為が起こりえないと書くべきところを、「気づく」という無意思の状態を表す自動詞を、意思を持つ行為を表す他動詞のように、可能を表す助動詞「れる」を承接している例である。

念のために、20代後半、30代、40代の3人の事務所の女性に、「気づけない」に対する違和感を確認したところ、大いに違和感があると応えており、一般に自然になりつつある表現というわけでもないと考えられる。10代後半の女子学生に自他動詞の意味の差が理解できていない理由はわからないが、かなり一般的だと考えられる語句でも、10代後半の学生にとっては、理解語句では

あっても、使用語彙ではないものが多いということなのかもしれない。格関係も意識できるような語句の指導が必要だということだろう。

2.5.4. 「まず」等、接続詞の意味と効果を見捨てる利用方法

次の8は、意味なく、接続詞「まず」を使っている例である。「まず」は複数ある事柄を順に、挙げていく際、最初に取り上げる事柄を示すために利用する接続詞である。しかし、8の例では、後の文章に、「まず」で取り上げた事柄の、次の事柄がなく、したがって、その次を表す接続詞も使用されていない。また、8は、「シーボルトの日本植物標本コレクション」の話掲げながら、途中で、実地調査が不可能であったことに内容が変化し、その後、また、コレクションの話に戻る。始まりはシーボルトに関連する標本コレクション全般の話であったのが、後半は、扱われるコレクションにはシーボルトの手が入っていないものがあるという内容に変わっている。このことから、接続詞「まず」を、文章の展開上の流れを形成するために使っているわけではなく、また、「まず」の意味を考えているわけでもなく、あたかも、「さて」という開始合図のような感覚で使っただけだと判断できる。

ディスコースマーカーが効果的に使えていないということは、ディスコースが理解できていないということである。文脈という流れの中で接続詞が現す効果の意味を考えるような練習が必要である。

8. シーボルト関連の日本植物標本コレクションについて、まず、来日中のシーボルトは行動が大幅に制約されており、日本国内を自由に調査して歩くことなどはまったく不可能であった。このコレクションがシーボルト自身によってすべてが採集され標本として保存されたわけではないことである。

以上2.5.1~2.5.4まで、文法上の問題を見たが、これらの誤用の原因は、日本語の統語上の制約や、助動詞の使い方、ならびに、文の接続といった点で、正確さを支える文法的規則とその意味が理解できていないことからくるものだと考えられる。

正確さを支える文法的規則が理解できていないということは、すなわち、正確な表現に対する知識と意識が不十分だということである。今回は個人のケアレスミスだとは考えられない誤用例を取り上げた。これからしても、文法上の問題点の意味を深刻に受け止め、統語上の区別が及ぼす意味の違いについての知識を拡充する必要が指摘できる。

2.5.5. 浅い考察に見える不十分な記述

次の9, 10の例は、具体的な事柄が何であるかが分かるだけの十分な情報がないため、舌足らずな印象を与える例である。

9は、「学校行事に参加する（しない）理由」で、10は「自分の最も好きな物事を一つ挙げて、それについて（段落の構成に配慮して）一段落で説明する」という課題での記述である。

固有名詞は○に換えているが、改行や一字下げに関しては、全て、学生の記述のままになっている。また、段落の構成に配慮するとは、はじめにその段落で話題とする内容の中心話題を示す「中心文」から始めて、その次に、その中心文を捕捉する「支持文」を書き、最後に、「中心文」と関連させて「段落をまとめる」というもので、この練習では、段落を組み立てることに主眼が置かれて採点することを周知していた。

9. 体育祭に参加しない理由は構内の参加率が低いからである。クラスの参加人数もほぼ0に近いし、行っても意味がないと思ったからである。
10. 「○○」というゲームをすることである。

このゲームは「○○○○」という社会が作成したゲームなのだが、なんとあの「スタジオ○○○」との合作であり、絵やイベント中のアニメは全て○○○が制作しているのだ。音楽も長年○○○と共に作品を作ってきた○○○が担当している。まさに○○○好きのためのゲームなのである。○○○好きにはうれしいゲームなので、「○○」が好きだ。

9の文も10の文も、段落構成を考えていないという意味での悪例である。このような記述は、欠席がちで遅刻の多い学生の記述に多く見られる。ということは、一般には、授業に出ていて、授業で指示された段落の書き方を授業中に練習すれば、ある程度、段落をどのように書くかが理解できると考えられる。逆に考えれば、段落の作り方が十分理解できていないことから、書く内容を構成上の制約で決めていく方法がわからずに、どのように書けば良いか迷った結果、9, 10のように、書く内容の選別に囚われて、記述内容のポイントが絞れずにいると考えられ、その結果、主題があいまいなためにまとまりがなくなるということなのだろう。

主題となるテーマを課題として与えられたときの思考の掘り下げ方、分析、考察が浅くなるのは、物事に対する想像力や考察力が乏しいことにも起因するが、段落に関しては、構成からの制約で書く内容を選別する方法が、指導で、ある程度は理解されやすいということだとすれば、このようなまとまりのない段落をかいてしまう問題には、実は、文章の記述の前に、遅刻しないで出席すること、授業活動に積極的に参加することといった生活態度の改善や、意見を持つための根拠となる情報を探す方法を身につけることでも、ある程度改善できると考えられる。想像力を喚起する情報確保の重要性を理解させると同時に、学習態度の指導も重要であるから、学習動機を向上させるように、仲間内の存在意義を意識するよう、授業活動の方法に配慮することも必要ではないか。

2.6. 日常会話でのやり取りの一方方向性

日常の学生と教員のやり取りでは、「忘れた」、「先生、プリント」、「これ…」など、会話ではなく「単語の応答」が多く見られると言う(柴田, 2011)。もちろん、単語ではなく、「プリントください」、「わかりません」、「これでいいですか」など、語句や文で意思表示する学生もいるが、その質問に対して、詳細確認のために教員から質問を重ねられると、それに対しての受け答えには、時間がかかったり、たどたどしい説明であったりして、十分な説明ができないことが多い。

このことは、会話での「やりとり」でも、十分に表現できないことを表していると考えられる。教員が、学生の考えていることを、単語や短い発話から推し量って確認の質問をしなければ、他人が必要とするであろう情報を捕捉することに思い至らないということであるだろう。そして、他人に理解させるための表現を考えないということは、確認に「はい」「いいえ」と受け答えをするのが精一杯だということでもあるのだろう。

教員に何かを要求するような場面や、教員から何かを引き出す場面での教員との「やりとり」では、常に、依存的で、教員がつむぐ会話の流れに身を任せる。それは、相手任せで構築されるやりとりとして、会話での主導権を確保すること、すなわち、自分の意思を説明するための流れを相手とのやり取りを通して作っていくことが放棄されている。

しかし、その反面、自身のことについては説明したいようで、自分自身の話をする場合は、相手

の質問の意図には関係なく、折に触れ、文脈に関係なく、自分自身の説明や自己弁護を行う学生が多い。

自らの要求の場合には相手におもねるが、自らのことを話す場合には、スピーチの主導権を確保したがる。両極端な態度をとる。しかし、どちらの場合も、「やりとり」の中で、織り上げていくようなコミュニケーションではない。これは、たいへん自己中心的なコミュニケーションであると言える。相手の反応を考慮せず、自身の思うところを述べるのであるから、やり取りの中で、一面的で偏った自身の思考の調整を行っていないということだからである。

他者と自己との関係において、物事を考え、それを表現するという流れを無視していると、読者を想定した文章を書くことは難しい。ピア活動を授業に導入することで、他者との関係づくりを学びながら、表現の意味を理解してもらえるように、表現すること自体の意味を考える時間を持つことで改善されるのではないか。

2.7. 学生の表現上の問題に対して

全ての学生に深刻な問題があるわけではないが、学生生活の中で学生の表現する事柄が、依存的で、自己中心的な考え方、一面的で偏った物の見方を示すものが多いのも事実である。このような状態は、期末レポート、卒業論文、就職活動における表現にも現れてくる。具体的には、柴田(2011)が、次の3章の指導案を考えるに至った学生の問題としてまとめる以下6点に表わせる。

1. 自分で何を話しているのかが分からなくなってしまう
2. 話す手順を考える習慣が身についていない
3. 発表できる話題が少ないのに、情報収集する方法がわからない
4. 語彙力が不足している為に、適切な表現が探せない
5. 同一内容の事柄を複数の形で表現できない
6. 文章にまとめて準備した内容でさえ、上手に音声化できない

文章表現の指導でも、口頭表現の指導でも、就職活動でも、大妻短大生が抱える表現の問題は同根だろう。全ての学生が、常に「やり取り」ができずに、常に依存的で自己中心的な表現を行っているわけではないが、大なり小なり、学生の多くは、スピーチでも、質疑応答でも、聞き手との関係を客観視することに苦手意識を持っている。しかし、この苦手意識に対するパラダイムシフトが、学生のコミュニケーション能力や表現能力を向上させ、物事の見方を日常的に広げるために重要になる。

意識の改善が進めば、学生は、必要な事柄の経験量を自然と自らが増やし、その整合性や正誤判断を自分自身でも行えるようになっていく(池田・館岡2007)。意識を変えるために、授業では知識を積み上げながら、自己を客観視するための指導が重要となってくる。その上で、それらの基礎力を生かすための応用の場として、現在の大学でのコミュニケーション能力の向上という観点から課題上の連携をとっていきたい。すなわち、基礎的教育としての文章表現の指導を基礎として、情報収集力と処理能力の訓練をリテラシー関係の授業で行い、専門の科目では考察や分析を具体的に体験するといった、関連性を意識したカリキュラム編成や教員同士の理解と協力をとることや、学科単位での指向性を検討するような問題として総合的に取り組むことが重要だと考える。

3. 大妻短大生の文章力向上のための授業課題のモジュール化（柴田 実）

学生の基礎的な能力と言える語彙力、知識量、関心、向上心は、個人差が大きい。この問題に対しては、指導の段階を小さい単位に分け、「モジュール化」して対応する方法を考察する。

本節では、短大教養科目の「日本語 B（口頭表現）」の授業における活動を取り上げ、その教授テクニックを多少変更することで、幅広い応用を考えようという取り組みの一環を報告する。この指導では、「原稿作成」のための記述、話すこと自体に慣れさせる「フリートーク」、日本語を意識させるための「音読」の3つのジャンルに分かれる。以下、順に、その方法と目的について説明する。

これらは、どの順番でも行えるものであり、モジュールとして、単体の教材化が可能なものという前提で考えている。

3.1. マジックシートの構成と使用方法

「見たものを説明する」ために、学期開始当初に、「マジックシート」と名付けた図4のような A4版1枚の紙を活用した作業を行う。このシートを利用する目的は、2.7で挙げた学生の問題の1「自分で何を話しているのかが分からなくなってしまう」、2「話す手順を考える習慣が身につけていない」、5「同一内容の事柄を複数の形で表現できない」に対する学習のためである。

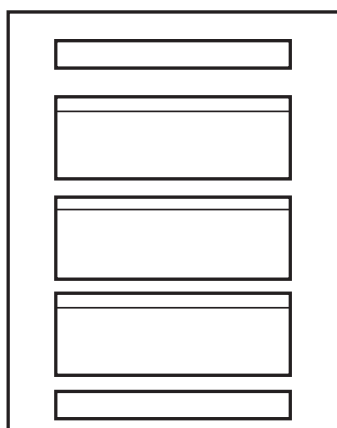


図4 マジックシート

このシートは5つの四角形のマスでできている。始めと終わりの四角形は行数が1, 2行分の小さいマスだが、中の3つは上下の小マスより大きく、この3つが全体の8割ほどの分量を占めている。初めの小さいマスは、「自分が何を話すのかという表題」（結論）を書くところで、最後の小さいマスは、「話のまとめ」（結論）を記入する欄である。初めの「結論」と最後の結論の内容は同じだが、表現が異なっている文を入れる。つまり、「表題」にふさわしい内容を3つに絞り、そのことだけについてマスに入れるようにする設計となっている。

各マスに、指定された内容を書いたら、主テーマと関連するマス内の語句に、キーワードであることを示すため、マーカーで印を付けさせる。また、中の3つのマスには上部に1行の欄があり、マス内の記述内容をそれぞれ一言で書くことができるようにしてある。

このシートを用いて、図5のような写真の説明をさせる。使用する写真は全部で10数種用意している。



図5 見たものを説明する練習に利用する資料例⁽¹⁾

見えるものを説明する能力は、訓練やシミュレーションによって獲得されるものであることから、この「自分の目に見えるものの説明」は、放送アナウンサーの教育で重視されている。口頭表現の授業でも、アナウンサーへの指導と同じく、写真に何が写っているかをどのように説明するか考えさせる。連想ゲームのように、その説明はキーワードとなる単語だけで良いと指示する。

すると、「恐竜の骨」「化石」「博物館」「標本」「大きな部屋」「黒い骨」などという単語が出てくるので、それらの語句を組み合わせて「博物館にある大きな恐竜の化石」「展示してある恐竜の骨」などの文を作らせる。文ができたなら、一度、単語がその状況にふさわしいかどうかをチェックし、例えば、「骨」だけでは「化石化したもの」か「肉がない」ことを表すためのものか「体の中にある骨」なのか、どの概念を示すかが分かりにくいのは、文が正確な表現ではないことを指摘して、語句の意味の範囲を考え直すよう指示する。このときのチェックにより、コミュニケーションは、自分のことばが相手に届いて分かってもらえて初めて成立するもので、コミュニケーションのために使用する語句は、いわば相手に対するサービスだと理解させることが必要になる。

語句を組み合わせて作らせた文、その文が、自分が写真を見たときの印象と大きく違わないように、見直しをさせるが、その際、できた文の単語の順番を入れ替えて、同じような内容の文を2つ作らせる。2つの文ができれば、それをシートの「はじめ」「結論」に入れる。

次に、図6のように、写真の中から、メインの被写体、その土台や、背景といった3つを選定させる。他の複数の写真等で、主たるテーマの被写体ではなく、背景や周辺のものや被写体本体とを切り分ける方法と着眼点を例示して、3つのポイントの取り出しを実演して見せた後で、例えば、恐竜化石標本の写真の場合は「恐竜化石の標本」「背景（博物館？）」「標本の回りの柵」の3つに分けさせる。

3つの分割を標準とするのは、内容を複雑にしないことと、単純にしてインパクトを作ることが目的だからである。

そして、その後、3つに切り分けた一つずつのパーツを注意深く観察させることにより、客観的な情報を抽出することを習熟させる。情報の拾い出しは、対象フィールドが狭くなるとやりやすくなるが、それを体感してもらうことで、情報整理が苦手な学生が目移りを避けることが目的である。

学生の多くが、あちこちに目が行ってしまい、收拾がつかなくなるか、細かいところを見てもそれが何であるかが認識できないか、両極端の見方をする傾向がある。情報の収集が拡散傾向にある学生には「画面を区切る」ことが有効な対処法であることから、3つのパーツを選んだことの意味



図6 見たものを説明する練習に利用する資料例その2⁽¹⁾

を知らせしめるのである。

この段階では、「恐竜」「骨・骨格・全身」「立っている・頭から尾の先まではほぼ水平」「右向き」「頭が大きい・黒い」「歯が鋭い・たくさんある」などをメモとして別紙に記入してもらおう。メモに書き出した単語をもとに描写になるように単文で下書きさせ、1行の長さ（一文の長さ）を、せいぜい30字程度に規制して、形容詞・副詞はなるべく客観的な表現に変えさせる。

同様に、背景の「博物館」「柵」についても、単語→単文という順序でメモし、文章化する。

メモに記した単文の分量が偏ってきた場合は、少ないマスの文に付け足すか、多いパートの文を削減して、全体のバランスをとる。シートを見て分量のバランスを見ることで、文章全体のバランス感覚を養うことから、「文章力が低い」学生は、往々にしてこのバランスをとる作業をおろそかにすることがあるため、この作業には時間を十分に取って、調整を指示する。

また、大妻短大生の文章の特徴の一つに、「接続詞の使い方が過剰であったり、不適切である」ことがある。情報を短文で積み重ね、なるべく接続詞を使わないようにするのもこのシートのねらいである。接続詞は効果的に少なく使うことを学んでもらう。

以上、上下、中3つのマスが埋まると、記述の作業は終わる。学生は、これまで受けた文章教育から「まとめはどうやって作れば良いか」と考えるようであるが、この作業では初めに「結論」を作っているため、まとめる必要がない。学生によっては「自分の考えたまとめと違う」ということもあるが、その場合は初めに戻ってやり直せばわずかな修正で完成する。

記述時は、全体を通して、「首尾一貫」、「結びから始める」、「一息でしゃべれる長さ」などを繰り返し注意し、意識下に刷り込んでいくことも重要である。

3.2. フリートーク

フリートークの実習では、学生のコミュニケーション上のさまざまな問題が^{しゅったい}出来るが、主な問題は、話す「内容がない」「何を話せば良いか分からない」というものである。

そこで、まず、学生に、「自分は何を話すのか」を1つに絞らせる作業を行う。「複雑なことは聞いている人が分かりにくい」、「難しそうなことが話せない。単純だとバカにされる。」という意識を払拭するために、「単純なことの良いから」とアドバイスする。この活動の前提として、単純でもしっかり説明できるということ、ならびに、単純であることこそが重要だという意識を持たせるのが肝要である。そのため、なるべく話を明確にするために、トークの内容は話したい気持ちが出

てきやすいように、「最近会った変な人」「自分の好きな曲」「昼ごはんには何を食べたか」など、単純なものを選ぶように指示する。

その上で、話のおおまかな方向性を決め、それを元に、極力短く、自分の話の「表題（テーマ）」を作らせる。「複雑な顛末を語る」「起承転結」「複数の立場の意見を紹介する」などはまだ先であることを明らかにし、「直裁に・単純に」を目標とすることで、失敗や挫折を避けることができる。

「内容が結構盛り込める」「時間が長く感じられる」などの感想を出してくるために、フリートークは一人あたり約2分程度が良い。

フリートークでは、いかにむだなことを言っているか、必要なことが入っていないかと検証する能力が身についてくる。また、このような短いプレゼンテーションは、社会に出たときに「よもやま話」をすることで人間関係をスムーズにするためにも役立つであろう。

反応は「そんなに短くて良いのか」「それだけしか話せないの」とがっかりする反応も出るが、表題として絞りきれないことよりも、フリートークと言われても「話せる」ことを体験することが重要である。

3.3. 音読

文書を声にして読み上げたり報告したりするシーンは、式典や公式の報告など、実社会では頻繁に見られる。このような場面では、たどたどしい音読では、失笑を買うこともあるし、小さな声で読み上げていると自信がないようにも思われ、人物評価の面でもマイナスになる。音読時の小さな失敗が、自信のなさ、売り込みの消極さにつながるマイナスのスパイラルのきっかけになることも多いことから、きちんとした音読は文章の最終表現として重要である。

本来、音声教育は言語能力が完成される途中で行うことが効率的であることから、小学校中学校の国語の時間に音読の授業があるが、短大生を見る限り、きちんとした教育をされている形跡はない。高等教育で音読を行っても、遅きに失しており、必要な技術の習得に時間がかかる。そのため、実際にこの授業を行って所期の成果が得られることは難しいが、日本語文や語句の構造を意識したことがない学生には、必要な作業でもあることから、行わないよりは格段に良い。そのことは、学生の反応や、技術の向上から見て取れる。

音読にあたっては、その目的を明確にすると同時に、まず、学生に、音読は書記文字の音声化はないことを明確にしておく必要がある。つまり、音声言語と文字言語の明らかな差を説明し、文字言語を「話している日本語音声」に近づけるということだとするのである。ただし、「話している日本語音声」にも幅があり、日常会話から演説までどれを目標にするべきか「手本」の選択には、授業や学科の目的や指針が関係してくる。本節での説明は、公的な場で聞き手に分かるように話すという「パブリックスピーキング」をその到達点と考える。

心構えとは別に、技能的な問題もある。「話している日本語音声」はかなりダイナミックであり、音量、高低、イントネーションや卓立といった項目のコントロールが難しいのが実情である。「自然に聴ける」ことを目標にしながらも、「書かれている内容の理解」を進める必要がある。

日本語Bで行う練習は、「音読初級講座」などで使われている芥川龍之介の「蜘蛛の糸」を教材に使う。著作権が消滅しており、作品の分析も容易なので適切な教材であることによる。そのため、例文に読み仮名を付け、一部の文字を改変することもたやすい。

以下に、どのような点に注意して授業を進めるかを解説する。まず、声を出すときに、5つのポイントに注意するように説明する。

1. 姿勢
2. 口の開き方
3. 呼吸
4. 視線
5. 表情

この5項目のうち、はじめの3項目は肉体的なコントロールで実施する注意点がある。1の姿勢については、きちんと立って、背中を伸ばすことなどを指導する。この立ち方をすると前後左右どこから写真に撮られてもきれいに写ることを言い添えると、極めて効果的に自習するようになる。

2の口の開き方については、上下の前歯の間が自分の人差し指の太さほど開けばよいと指導し、鏡でチェックさせる。他人の口元を見ているとよく分かるので、学生相互にやや大きめの声を使わせて、確認し合うようにして練習させもする。

3の呼吸については、「読みモード」に入ると、同じようなタイミング、分量でしか息ができなくなるのが普通であるため、句読点でどのように息を吸うかを具体的に指導し、必要な呼吸を整えるようにする。肝心なことは、「日本語音声では息の切れ目で意味も切れてしまう」ことを、修飾節が複雑になっている文を例に説明することである。

4の視線と5の表情は、多分に心理的な側面が強い項目である。きちんと視線を定めて、他人にどう見えるかを意識して表情を作ることを指導する。男子学生に比べ、女子学生のほうがこれらの理解が早く、実践も早めに行えるようになる。

芥川の「蜘蛛の糸」を音読教材で使う場合は、この作品が、芥川作品の中でも、音の響きに非常に注意深くするため、句読点に配慮して作られた作品であることを述べておく。また、短編ながら、「一」節の初めと「三」節の終わりが繰り返しのように対応していることなど、作家としての巧妙な「仕掛け」が随所にあることも注意しておく。

次いで、音声化に進むのであるが、音声化にあたっては、作品の入り口と出口がうまくつながるように工夫することを考えさせ、冒頭と末尾をつないで読ませる。つまり、一の初め「極楽は丁度朝なのでございましょう」までから三へつないで読んでおかしくないように調整させることになる。

文字の音声化が不得意な学生は、自分の頭の中で適切な映像化ができないために、具体的なものや、大きさ、色合い、形などを想起することなく処理していることが多い。そこで、自分の頭に浮かべた映像をどうすれば音声化できるかを体得してもらうために、「イメージ」するよう注意するだけでなく、「何をどのようにイメージするか」を誘導しておく必要がある。この「イメージ化」作業を略すことで事象関連性や因果関係、状況などを単純化するのである。

イメージ化の作業は、具体的には、冒頭部分の数行を用い、次のように説明する。

冒頭は、いわばテレビドラマのカットを頭に浮かべて、その切り替えではポーズを取るようになる。「朗読は単なる音声化ではない」ことを体得してもらうために伝える具体的な注意事項としては、次のようなことである。

- 一つずつのことば（単語）にふさわしい音を作ることに気を配る。
- 場面が変わる所では使う声も変える（音程、速さ、大きさ、艶など変わる）。
そのためには、「声を変える前のところで呼吸を調整する」ことが有効である。
- 決して先を急がないこと（ブロックではきちんと終わる）。
- カギカッコのセリフはいくつに分かれるかを検討しておく。

就職支援を念頭においた表現能力の指導における達成目標をめぐって

- ・人物の声を自分のイメージで「どのような役者に演じさせるか」設定させる。
- ・声を出してからコントロールするのは難しいので、声を出す前の所（息を吸う所）でコントロールする。

このような注意を受けて、実際に朗読させながら、細かくイメージを指摘したり、イメージを具体化するために、実演させながら進めることが、音読ではたいへん有効である。上手に読むのではなく、適切に読むにはどうするかを考えてもらうことが到達目標の一つになることによる。

大妻では高校時代に演劇や朗読を経験してきた学生もいるので、そういう学生に積極的に実演してもらい、特殊な技能ではなく、身につけておくべき技術として音声化を習得してもらえれば幸いである。

3.4. 文章力向上のための授業課題のモジュール化について

文章表現能力と一口に言っても、単純な能力ではない。これは、「コミュニケーション能力」「説得力」「日本語力」などと同じように複数の技術が複雑に関連したものである。そのため、必要な技術を分解して考える必要がある。

本章では「話の骨格を作る」「フリートーク」「音声化」について考察したが、実践を通してみると、大妻短大生には特に「話の骨格を作る」ことを重点に行う必要を感じられる。「語彙力」「形容力」「説明力」などを形成するための基礎になると考えられるからである。与えられたものでなく自ら考えるための第一歩だと考える。

指導者側のねらいどおりに進めるために、これら3つの指導では、次の項目に留意する必要がある。

- ・学生が自分で処理できる情報の限界をなるべく少なくして、そこからスタートさせる。
- ・短時間で情報を処理できるのはせいぜい3項目である。
- ・30～50文字程度の単文で音声表現用の文を作る。
- ・自分の話し終わり、つまり「まとめ」は初めにしておく。
- ・音声化は「他人にアピールできる自分」を作るための有効な技術であることを自覚させる。
- ・声を出すときには、変化を付ける。
- ・声を出す前に、「さまざまな準備」を整えておくこと。
- ・音声表現でその人の能力や性格を判断されることもある。

なお、ここでは扱わなかったが、日本語コミュニケーションの中で大妻生にもっと力を付けてもらいたいものに、敬語、相手の話の要約、感情の表現、語彙の豊富さと語義の正確さ、情報の短時間処理、記述フォーマットの獲得などがある。

ここでは3例だけ述べたが、人間関係を作り、日本語に即したコミュニケーションが実行でき、かつ、それに応じた表現力・理解力を、自らの技術として身につけるという図式の指導には、技術のレベルに分解して、それぞれに適切な教授法を開発することが必要である。ただし、それぞれの技術についての評価法が定まっていないのが現状であり、学生自体が納得できる評価法を開発することが今後の課題である。

4. 文章表現法における「道案内・地図」表記についての報告（東 順子）

文章表現法の中では就職対策の一環として、地図や道案内を文章化する課題と通学路を地図化する課題を設けている。個人情報保護法制定以来、履歴書や入社書類に自宅付近地図を付記することは無くなったため、観察期間 A では大学最寄駅から教室までを対象に同様の課題を実施する。どちらの期間も受講者の普通免許取得・教習中の比率は 1 割未満、交通案内業務を含むアルバイト経験者はいない。

〔観察期間〕 A・平成 22 年（2010 年）～平成 24 年（2012 年）度 ※半期科目

〔比較期間〕 B・平成 5 年（1993 年）～平成 11 年（2000 年）度 ※通年科目

- 〔課題〕
1. 車駅（自宅）から大学までのルートを文章化する。
 2. 下車駅（自宅）から大学までルートを地図化する。
 3. オススメのお店の案内を地図付きフリーペーパーに仕上げる。※発展課題

〔観察期間〕 A の表現特徴

- ・まっすぐ、目の前、見える、無視して、近くの、そのまま、しばらく、
- ・道なり、所要時間

文章での道案内では、日常語の多用が目立ち、目印となる対象物（建物・交差点・通りなど）の名称を明記せずに、「目の前のパン屋の隣をそのまままっすぐ」「下り坂があるので、そこをまたまっすぐ」「しばらくそのまま歩く」という表現をとる。また「それが見えても無視して歩く」「よく工事をしているが無視して」など、不要な表現や情報を含む。この点は A・B 両受講者共通であるが、B の受講者には見られなかった「道なり」「所要時間」という語彙が受講生の半数に現れる。これはネットサービスなどでの乗り換え案内などの影響と考えられる。

教室では道順を思い起こしながら書くため、視覚情報と体感を言語化する作業に悩む受講生が多く、よどみなく書き出す場合は、案内情報の不備を「無視」した案内や、箇条書きでの提出をみる。

〔観察期間〕 A の作図特徴

- ・図案・イラストタイプの地図、建物の図案化
- ・情報要素の吹き出し表記

A の受講者は全員携帯電話・スマートフォンの利用者であり、日常的に地図画像を見慣れている。吹き出しでの情報表示も画像上の通例である。B では見られた地図も道路を一本線で表記する方法も、A の受講者にはほぼ見うけられない。

A・B 共通の特徴として、道幅を描写情報として取り込むという点が上げられる。B では線描でも 2 本の線で広い道・狭い道をそのまま縮尺して描写しようとして、多くの場合「紙に入りません」となる。A でもやはり、携帯などの画面そのままの道幅を描こうとして用紙内に納められないケースが多発する。さらに、地図情報が画面を動かすことで連続的に提供されるため、必要な「切り取り」判断が不得手であると言える。

〔考察〕

道案内・地図作成によって、「よく知っていることでも書けない」ことを実感すると、注意喚起

の表現、方向や空間把握、情報の整理手順など必要な技術習得への意欲に繋がる。さらに発展課題で広告要素も含めて実施することで、表現の工夫を導く。

5. まとめ

大学の基礎教育は、就職活動のために行うものではない。しかし、大学は、生きる力としてのコミュニケーション能力を培う場所として機能することが求められつつある。ならば、大学教育の延長線上を考慮して、学生生活に必要な能力と社会で活躍できるような能力とを関連づけて学生の表現能力を向上させる指導を考えるのがよいだろう。

このような考え方で、教育上の達成基準を考えた場合、しかしながら、学生の表現力における問題点には、2章で述べたように、課題が多い。〈語彙〉に偏りがあり、その量が乏しいことから、文章の位相差に応じた語彙力があるとは言い難い。また、〈文字表記〉においては、日本語の文字自体の書き方に対する意識が低く、句読点等も含めた文字表記の基本的な意味を理解していない。〈情報を受け取り、整理する能力〉として、メモやノート・テイキングを考えれば、聞いた内容を要点だけにまとめて整理して書くという情報の処理と、テーマに沿った要点の整理、要約が不得手である。さらに、読解や聴解における〈理解力〉が表面的である。

これらの能力に課題が多いということは、コミュニケーションのやり取りの基礎となる言語能力に課題が多いということになり、学術的、一般的な、多様な場面でのコミュニケーションが十分取れないことが考えられる。

したがって、これらの問題に対応し、改善を目指すためには、学生が自身の問題の意味と、改善や修正の意義を現実問題として実感する必要がある。また、大学生活、教育の十分な遂行のため、さらに、その延長線上に、社会で人と相互関係を築けるような力を養う必要性を意識させる必要がある。そのためには、達成目標を位置づけるポートフォリオを利用して、学生が自身の問題を自らを認識するようになるまで、何度も、形式的な差やそれらの本質的な意義に意識を向けるよう注意しつづけなければならないだろう。

このような立場で、学生の表現力を向上させる指導経験の報告を元に、指導案や達成目標について、3章、4章で一試案を提案した。この授業案に基づく指導を「表現能力」向上に向けて進めていくことで、学生生活全般における学生の表現能力が向上し、学生生活全般において問題となる学生自身の客観視という目標を通して、就職活動にも備えとなる表現能力につながると期待している。

《注》

- (1) シカゴ・フィールド博物館で2007年に撮影した骨格標本で、十億ドルで落札された「スー」というティラノサウルスである。全長は約13m、体高約5mである。

本研究は、H24年度大妻女子大学人間生活文化研究所共同研究プロジェクトの一貫で行ったものである。

参考文献

- 柴田実 (2010) 「大妻生の語彙力と読書量」大妻女子大学人間生活文化研究所共同研究プロジェクト成果報告書 (2009～2011年度成果報告書) pp. 1-22.
語彙数推定テスト: <http://www.kecl.ntt.co.jp/icl/lirg/resources/goitokusei/goi-test.html>
池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房。