

日本語リメディアル教育 日本語文章能力開発演習の試行と成果の検証

馬場真知子¹⁾・田中佳子²⁾・林部英雄³⁾・
有賀幸則⁴⁾・小野 博⁵⁾

近年、日本の大学生の学力低下が問題となり、大学生であるにもかかわらず高校程度の内容の復習から学習を始めざるを得ないという状況がある。さらに今後も日本社会の少子化や、それに伴う入学選抜試験の多様化等により大学生のリメディアル教育が必要となってくることが考えられる。そこで本稿では全ての学力の基礎となる日本語の効果的なリメディアル教育を行うための基礎的な手がかりを得るため、理系の大学での日本語リメディアルの実験授業を行い、リメディアル教育の効果的な方法について検証した。

実験授業は理系の大学で3ヶ月行い、受験勉強的な問題を系統的に学習するドリル型コースと楽しく学んでもらうことを目指したアクティビティ型コースの2コースを実施した。これら2コースと授業を受けない統制群とでプリテストとポストテストを実施し成果を比較した。テストは受験用読解問題方式のリーディングテストと、簡単な指示で短い作文を書くライティングテストを行った。この結果、リーディングテストではドリル型コースでプリテストとポストテストで有意差が見られ成果が確認されたが、ライティングテストではアクティビティ型コースで顕著な成果が見られた。リーディングは3ヶ月程度の短期間ではわずかの伸びしか見られなかったが、ライティングは学習者の気づきを促し、動機を高めることができれば短期間でも効果が得られることがわかった。

また、今後コンピュータを使ってのリメディアル教育の可能性もあるが、実験授業ではメンターの存在が学習者にとって重要であったことがわかったことから、コンピュータを導入する場合でも適当な指導者の指導が必要であると言える。

キーワード

日本語リメディアル、ドリル型コース、アクティビティ型コース、メンター、コンピュータ学習

1) 東京農工大学
2) 日本工業大学
3) 横浜国立大学
4) 日本工業大学
5) メディア教育開発センター

1. はじめに

近年、日本の大学生の基礎学力の低下が問題となっている。この傾向は小野他(2001)が指摘したように日本社会の少子化と相まって、今後ますます社会問題となっていくことが予想される。原因の一つとして大学の入学選抜方式の多様化が挙げられるが、一部の学生の基礎学力や社会的素養が不足しているために、入学後すぐに大学での専門教育を受けられず、高校程度の内容の復習から始めざるを得ないというのである。文部科学省の調査(2001)によると高等学校での学習不足を補うための授業を実施している大学は120校(27.8%)、追加的な語学教育などを実施している大学は90校(20.8%)とある。また読売新聞社が、全国の四年制大学に対して行った調査(2001)では四年制大学の38.9%が補習授業を行っているという結果であった。6割以上の大学では学力不足を補う授業などを実施してない状況ではあるが、今後日本でも米国の大学で行われているフレッシュマンセミナーなどのような導入教育を実施せざるを得ない大学が増加することが考えられる。読売新聞社の調査(前述)では学力低下の具体的な内容として「課題解決への意欲欠如」「論理的思考力の低下」「日本語能力の低下」が上位3位を占めていた。特に、全ての分野での学力の基礎となる日本語力は「読解力や記述力などの能力が低い」と指摘され、最も不足している学力の一つとなっている。

小野他(2001、前述)が全国の約4,300人の大学生を対象に実施した日本語語彙力調査(以下「日本語語彙力調査」)の結果では、大学生の中にも高校生レベルや中学生レベルの日本語力しか持ち合わせていない学生が多いこと、少なくとも大学レベルの授業を受講するためにはあるレベル以上の日本語力が要求されることなどがわかった。

そこで、本稿では、日本語力を大学生レベルにまで速やかに引き上げること、つまり本来の大学

での専門的な教育を受けられる日本語力を獲得させるためにはどのような日本語リメディアル教育の方法が効率的かを探ることを目的として実験授業を行いその結果を検証した。

実験授業は理工系の大学で実施した。事前の聞き取り調査の結果、理系の大学生にとって日常的に必要なとされる日本語力は、文学鑑賞などを行う力ではなく、理系の教科書や、指示文、論文などを読み、実験レポートなどを書く日本語力であることがわかった。このため、実験授業の内容は外国人留学生(以下「留学生」)に対する日本語教育で行われている授業や、専門学校などで行われている「文章表現」等の授業からもヒントを得て構成した。日本語力が大学教育を受けるのに十分ではない留学生に対する日本語教育では、大学入学前の予備教育機関においても「日本語の表現技術」(レポート・論文の書き方)「日本事情」(日本社会についての背景知識)という科目などが実施されており、大学での授業を受講するのに必要な日本語力の養成を行っていることから、そのノウハウを日本語リメディアル教育に応用できるのではないかと考えたからである。

2. 大学生の日本語力の調査について

1998年～2000年に行った大学生の日本語語彙力の調査結果(小野他、2001)について一部を援用する。調査には「日本語語彙力テスト」(小野他、1989)を用いた。このテストは、本来は海外在住・帰国生徒の日本語力を評価するために開発したテストで、坂本(1958)の「教育基本語彙」に基づく語彙によって中学生レベル、高校生レベルなどがわかるように作ったものであるが、これを用いて大学生の日本語力調査を実施した。調査は1998年～2000年に全国の31の大学・短期大学・専門学校で行った。調査方法は日本語語彙力テスト(問題数60問)をマークシートで回答させ、大学入試センターで集計分析した。日本語を母語とする人については、日本語語彙力テストの

結果が日本語の総合力との相関が高いことから(林部他、1988)、日本語語彙力テストの結果を総合的な日本語力の目安として捉え、以下「日本語力」とした。

9 国立大学で、文型・理系を含めて調査を実施した。その結果の学生数の比率を図1に示す。日本語力は8割以上の学生が大学生レベルであり、中学生レベルがほとんどいないことが特徴であった。このレベルの日本語力があれば、ほとんど全ての学生が大学の授業を無理なく理解することができると思われる。そして、注目すべき点は、調査したどの国立大学においても学生の7～8割以上が大学生レベルであるという傾向が観察されたことである。すなわち、大学での専攻科目および入試科目にかかわらず、学生は一定の日本語レベルを維持しているという点が、後述の私立大学生の傾向と大きく異なる点である。

4 公立大学の調査からは、少数ではあるが、日本語力が中学生レベルの学生が混在していた。また、大学生レベルの日本語力を持つ学生の比率は、国立大学生と比較すると10%ほど少ないことがわかった。

一方、12私立大学の学生の約7%及び6短期大学・専門学校の20%近くの学生の日本語力が中学生レベルと判定された。これらの学生の入試形態を調査した結果、ほとんどの学生はスポーツ推薦で入学した学生であることがわかった。今後、日本型AO入試が増えると、このような学生が増えることが予想される。また、国立大学に比べ、それぞれの大学に入学した学生の日本語力のバラツキの幅が広い傾向にあり、このことは、入学者選抜の競争の緩和によって、多くの大学が従来入学を認めなかったレベルの学生をも受け入れざるを得ない状況であることがわかった。

さらに、短期大学・専門学校群では、調査した6校全てで高校生レベルの学生が主流を占めるといふ傾向を示していた。また、この短期大学・専門学校群では中学生レベルの学生の比率が他に比べて著しく高い傾向も認められた。

このような学生たちの授業の理解度はどのようになっているのであろうか。事前調査では留学生にも日本語語彙力調査を実施し、同時に教師へのアンケート調査を行い日常の授業の理解度を調べ両者を比較した。その結果、日本語力が中学生レベルと判定された留学生は授業理解が不十分であるが、高校生レベルの留学生は専門的な内容がわからないことはあるが、日常の授業で困難を感じることはあまりないことがわかった。これは留学生特有の問題ではなく、この日本語語彙力が中学生レベルと判定された学生については日本人学生であっても同じことが言えるのではないかと推測される。このように日本語力が授業を理解するレベルに達していない学生には、大学の授業を受けさせる前にリメディアル日本語教育を受けさせる必要があると考えられるが、そのためにはどのような指導が必要かを考えなければならない。勿論、これらの学生は短期大学・専門学校に限られたわけではなく、私立大学生の中にも見られた。

今後の少子化が現在のペースで進み、その結果として進学率の上昇も続くなら、大学入試での競争はますます緩和されていくであろう。そして、各大学は日本語力が中学生レベルだということで日本人の学生の入学を断ることが難しい時代が必ず来るものとする。

そのため、成績を重視しない日本型のAO入試を実施する大学は、入学後にプレースメントテストを実施し、中学生レベルの学生に対し、大学の講義が理解できるとされる高校生レベルの日本語力及び学習の基本的スキルの指導を行う必要があると言える。

3. 日本語文章能力演習の試行

3-1 経緯

関東圏のある理工系大学(以下N大学)で平成13年度の新入生、約1,200人全員について、入学後日本語語彙力調査を行った。その結果、約1,200名の新入生中270名が中学生レベルであることが

判明した。この結果を踏まえ同校の教員に聞き取り調査を行った結果「実験の教材を理解し、読みやすいレポートが書けるようになるような」日本語力が学生にとって必要であることがわかった。また、このような日本語力の養成を目指した日本語リメディアルの授業への要望があった。これを

受けて日本語力を大学生レベル（少なくとも高校生レベル）にまで速やかに引き上げるにはどのような方法がより効率的かを探ることを目的に実験授業として「日本語文章能力演習」という授業をN大学で実施することとした。

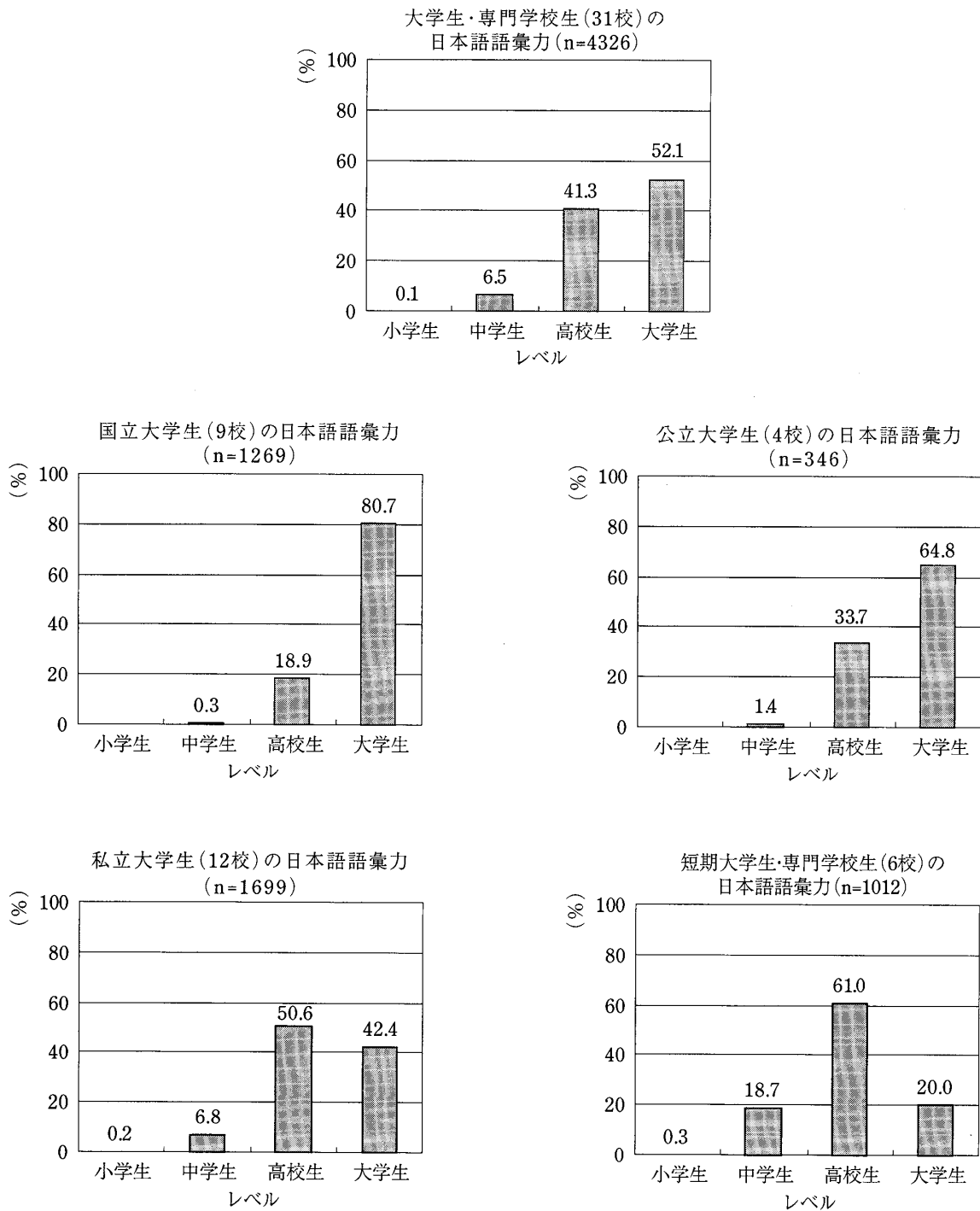


図1 大学生・短大生・専門学校生の日本語語彙力

3-2 対象および学習目標

対象は、日本語語彙力テストで中学生レベルと判定された日本人大学生および留学生の上級者の中から募集した。応募してきた学生数は日本人学生43名、留学生6名の計49名であった。

学習目標は、日本語力をあげるための具体的な方法として、①スキルの習得（文章作成のテクニックに着目し、文章作成力をつける）、②考える力の養成（たくさん文章を読んで理解力、分析力をつける）、③問題解決能力の育成（実験の教材を読んで手順を理解し、実行し、レポートをまとめる力をつける）とした。

授業は3ヶ月間（10月～12月）の土曜日ごとに12回の授業時間を設定した。授業は正味10回行い、1回目にオリエンテーションとプリテスト、12回目にポストテストを行った。単位の認定は行わないこととした。

授業の進め方として、一般的な教え込む授業ではなく、学生が「自ら発見し、気がつく授業」を基本とするように目指した。

4. 実験授業の内容

実験授業は外国人留学生の上級者に日本語を教えている教員や専門学校で「文章表現」等を教えている教員が行った。授業においては教員3人体制を原則とした。コースは「ドリル型」と「アクティビティ型」の2コースを設定し、より効果的な授業方法を検証することとした。「ドリル型コース」は学生に多くの文章に接してもらうため、受験勉強的な文章をたくさん読むことを前提とし、「アクティビティ型コース」は楽しく書きながら学んでもらうことを目指した。1人の教員が2コースとも授業を行い、他の教員はメンター（補助者）として、学習支援を行った。授業は各コースとも1コマ90分で行った。

どちらのコースも事前にオリエンテーションを行い受講希望者にコースの選択を任せましたが、コース開始後のコースの変更は認めなかった。「アク

ティビティ型コース」は最終的に12名（開始時20名）、「ドリル型コース」は最終的に10名（開始時229名）となった。また、応募はしてこなかったが中学生レベルと判定された学生を対象に統制群としてプリテストとポストテストのみを受けってもらうコース（20名）も設けた。

4-1 プリテストとポストテスト

実験授業の開始1回目に共通のプリテストを行った。プリテストはいわゆる「国語」の受験用読解問題形式のもの（以下「リーディングテスト」）と、簡単な指示のもとライティングをするショートライティングテスト（以下「ライティングテスト」）を行った。リーディングテストは「日本語文章能力検定」【注1】の準2級から7級までの試験を組み合わせたものを用い受講者全員に60分の制限時間で行った。そのあと続けてライティングテストの試験を実施した。ライティングテストは口頭で「カップラーメンの作り方を100字程度で書け」という指示を与え全員に行った。原稿用紙を配布したが、書き方についての指示や書き方のヒントになるような板書は一切せず、時間制限も設けなかったが全員がほぼ20分以内に終了した。ポストテストも、プリテストと同じテスト問題とし、ライティングテストのテーマもプリテストと同じ課題とした。

ライティングテストの採点は、誤字脱字の有無、字数の多少、句読点の打ち方など一般的な視点の他、タイトルが書けているか、箇条書きで書けているかなど採点基準を設けて10項目に着目して行った。

4-2 ドリル型コース

このコースは教材として、日本語文章能力検定の問題の中から5～7級、4級、3級、準2級、2級の問題を選んでレベルの低い簡単な問題から順に並べ90分での実施に十分な量を用意し、最後まで終了することを目的とはしなかった。教室活動は基本的に問題を「読んで」解答させるが、

具体的には以下のような方法で行った。

- ①90分間学生各自が選択問題をやる。
- ②個々の学生のペースで一段落したら挙手をしてもらい、教師がチェックする。
- ③教師は「正答」をチェックするだけで、「間違い」を指摘しない。「正答」でなかったものは「再考する」ように促す。学生は、正答にいたるまで何度も考える。
- ④一斉授業は基本的には行わないが、当日の中心となる学習目標は最後に整理する。
各回の内容は以下のとおりである。
- ①5W1H、②文脈把握、③文の順序、④文を正しく組み立てる、⑤正しい表現、⑥用語・語彙、⑦アウトライン、⑧トピックセンテンス、⑨内容把握、⑩要旨

【問題例】 文の順序 (日本語文章検定問題より)

次のA～Dの文を読んで後の問いに答えなさい。

- A そのわけは、17世紀ごろまで、クリスマスは、森に放し飼いにしていたブタを料理して食べる季節の始まりにあたっていて、人々の関心はトナカイよりもブタにあったからです。
- B 現在市販されているクリスマス・カードには、トナカイの引くそりに乗って世界中の子どもたちへプレゼントを運んでいるサンタクロースの絵がよくかかれています。
- C かわりに多いのはブタの絵をかいたクリスマス・カードです。
- D ところが、古い時代のクリスマス・カードには、トナカイの登場するものが意外なほど少ないのです。

問 上の文の順序を整えて、意味の続きがはっきりした文章にするには、次の①～④のどの順序が最もよいか選びなさい。

- ①B-A-C-D ②B-D-C-A
③D-A-C-B ④D-C-B-A

この問題については、正答が出なかった場合メインターは「接続詞に着目する」という再考のきっかけを与えることのみを行う。

4-3 アクティビティ型コース

このコースの教材は、表現能力を開発するために、いわゆる受験用の問題形式ではなく「気づき」を促すように切り口を変えたオリジナル教材を用い、国語教科的でないものから国語的なものまで幅広く活動を行った。グループワークや個人作業で「書く」ことによって、学習者自身の気づきを促し、「何が必要か」を考えさせることを目指した。トップダウンでなく活動の中から文章表現に必要な要素を学生自身が拾い上げていくことを目指し、教材は可能な限り「楽しさ」や「驚き」をもって取り組むことができるように工夫した。

各回の内容は次のとおりである。

- ①黄色 (情報を整理して書く)、②事実と意見の区別 (事実と意見の区別)、③「4コマ漫画」 (ストーリーの展開の方法、箇条書き)、④辞書を引く (辞書の引き方)、⑤原因と結果 (必要な情報を得る)、⑥正方形と円の図 (わかりやすい説明を書く)、⑦ひらがな文 (辞書を使って正しく書く)、⑧もっとわかりやすくしてくれ (自分の考えを正確に相手に伝える)、⑨図表 (図表から読みとる) ⑩クイズ (情報を読みとる)

【授業例】 ①黄色

これから皆さんに一つの単語を見ていただきます。皆さんのやるべきことは、文章でその単語の説明を書いて、単語が何であるか、ペアの人に当ててもらおうことです。但し、その際使ってはいけないことばが指定されています。条件は、
○それらのことばを使わずに一つの文で (40字以内) 説明を書く (単語の羅列はダメ)
○その単語を表す外国語・外来語は使っては行けない

ということです。例えば、

単語： 「黄色」
 使用禁止のことば： 「色」「レモン」「バナナ」
 「信号」「卵」（ひらがな等でもダメ）

という具合です。勿論、「イエロー」や「yellow」等は使ってはいけません。

この場合、説明文の例としては次のようなものが考えられるでしょう。

- 例1 「典型的な菊の花が反射する波長の光を見たときに感じるもの」
- 例2 「虹のうち、波長の長い方から3番目を表すことば」
- 例3 「ビートルズの歌に出てくる潜水艦から連想するもの」
- 例4 「秋の紅葉のうち、赤でないものを表すことば」

体言止め（「～するもの」「～のことば」等）はかまいませんが、全体が文章になるようにしてください。文章が書けたら、ペアの人と交換して、単語を考えて文の横に書いてください。

このルールで「時計」「カメラ」などの言葉についてそれぞれ禁止語を設定した上でペアワークで行い、1回で正解できなかった場合は3回まで繰り返す。学生は、どのように表現すると情報が適切に伝えられるか、またいかに使用禁止の語を使用せずに表現するかを考えることになるのである。

5. 結果及び考察

5-1 受講生数の変化

留学生はプリテストに出席したものの2回目以降の授業にほとんど出席せず、最後まで出席した学生は全て日本人学生であった。土曜日の午後の授業ということもあって回を追うごとに受講生数が減少していったのはやむを得なかったが、特にプリテスト直後はドリル型コースの減少が大きく、半減した。これは、もともと国語に対する苦手意識の強い学生にとって、ドリル型コースで使用するのと同じようなプリテストを行ったことで、それがコース中続くことを苦痛に感じたためではないかと考えられる。ドリル型コースの減少の割合よりもアクティビティ型の減少率のほうが少なかったことから、アクティビティ型の授業のほうが学生の意欲を持続させる効果があったのではないかと推測される。

5-2 プリテストとポストテストの結果

5-2-1 リーディングテストの結果

リーディングテストについてプリテストとポストテストの結果を各コース及び統制群と比較した（図2）。図の縦軸は得点（%）である。

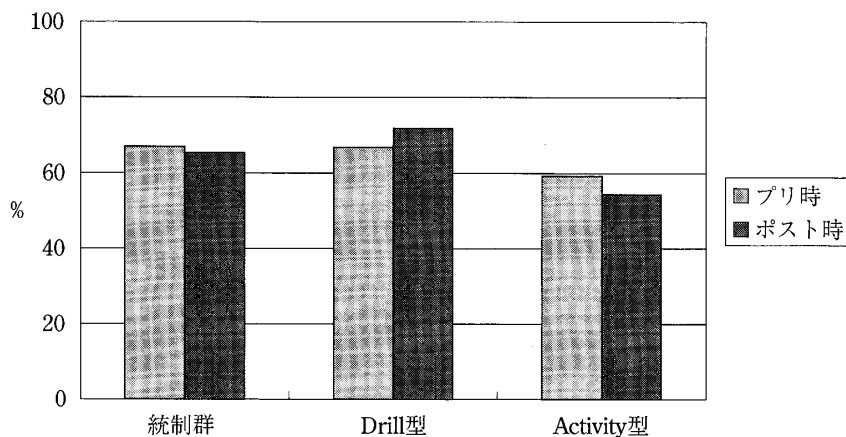


図2 リーディングテストの平均点の変化

表1 リーディングテストの平均点と標準偏差

コース名 (N)	プリテスト		ポストテスト	
	平均点(%)	SD	平均点(%)	SD
統制群 (20)	66.9	20.10	65.3	28.56
Drill型 (10)	66.7	19.28	71.8	21.50
Activity型 (12)	59.2	25.50	54.4	6.69

リーディングテストのポストテストについて共分散分析を行い、統制群とドリル型コースとアクティビティ型コースの間の平均値を比較したが、統制群とドリル型コース、統制群とアクティビティ型コース、ドリル型コースとアクティビティ型コースの各群の間に有意な差は見られなかった。しかし、ドリル型コースのアクティビティ型コースに対しての有意確率は0.059であり、リーディングに関してはドリル型コースがアクティビティ型コースよりはる程度授業の効果に差があったと判断できる。

5-2-2 ライティングテストの結果

ライティングテストについてプリテストとポストテストの結果を各コース及び統制群と比較した(図3)。図の縦軸は得点%である。

ライティングテストのポストテストについても共分散分析を行い、統制群とドリル型コースとアクティビティ型コースの間の平均値を比較したが、アクティビティ型コースはドリル型コースに対しては有意確率0.001で有意な差が見られ、統

制群に対しても有意確率0.000で有意差が見られた。ドリル型コースは統制群に対して有意とは明言できない(有意確率は0.055)が授業の効果が推測できた。

ライティングの場合、アクティビティ型コースは統制群だけでなくドリル型コースよりも飛躍的に伸びたと言える。

5-3 感想文

5-3-1 学生の感想文から

各コース各回とも、授業終了時に感想文を提出してもらった。全体に学生は真摯な態度で授業に臨んでおり、感想文もまじめに書いてくれた。自分達がレポート書きで困っていたこと、また受験勉強をほとんどせずに大学へ入学してきたが将来の就職に対してなんとなく不安を持っていること、さらに一番大きいのは自信がないこと、などを自覚していたようである。この学生が持つ不安の解消を今回の授業に期待していたようである。最初の授業の後の感想として、「日本語っておもしろい」、「楽しくいっぱい日本語を学びたい」、「自分のためになると思うのでがんばりたい」、「自分の日本語がいかに未熟であったかに気がついたので、この授業で日本語への理解を深めたい」などの意欲的な感想が多く寄せられた。

メンターに関してドリル型コースの学生から、

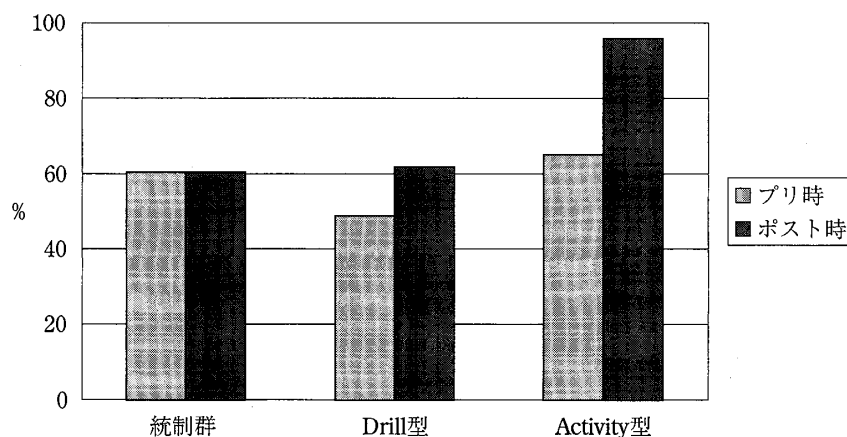


図3 ライティングテストの平均点の変化

表2 ライティングテストの平均点と標準偏差

コース名 (N)	プリテスト		ポストテスト	
	平均点(%)	SD	平均点(%)	SD
統制群 (20)	60.3	19.46	60.5	26.68
Drill型 (10)	49.0	17.24	62.0	12.04
Activity型 (12)	65.0	22.82	95.8	15.08

「分からないところを聞くと丁寧に教えてくれるので良い」（実は示唆するだけで教えてはいないのだが）という感想があった。

アクティビティ型コースの学生からははじめは「この大学のレポートには関係ないのでは」というような戸惑いを感じた学生もいたようだが、あとは狙いどおり、「おもしろかった」「楽しかった」という感想が多くなっていった。また、他の学生のことを意識した感想が見られ、ペアワークが多かったことからアクティビティ型コースではわずかではあるが学習コミュニティができてきつつあったことがうかがえる。

また、両グループの学生とも自分の日本語力などに関して様々な気づきがあったようでもあり、最後の授業でも「もっと勉強したい」という意欲を見せた学生もいた。

そのほかにも、「意味の通じない文を自分も使っていることに気づいた」「日頃から変な言葉を使っておかしくなっているんだと思う」など自分の日本語の使い方についての気づきも見られた。

5-3-2 担当した教師の観察から

まず、学生が文章を書いたり読んだりすることにおそれを感じなくなってきたようである。授業開始当初は、長い文章ははじめから読むことを諦めてしまう、指示してもなかなか書き出せない、書き出しても進まない、書いてもすぐ消してしまう、発言を求められても発言しない等、授業の進行にかなりの時間を要した。しかし後半になると、個人差はあるものの、ドリル型コースでは、長い文章も諦めずに最後まで読めるようになり、アクティビティ型コースでは間違いをおそれずに

書くことができるようになってきたといえる。両コースの学生ともクラスでの発言は少ないものの、メンター相手には質問などの発言ができるようになった。辞書も頻繁に使うようになり、間違えても諦めないで正解がでるまで頑張るようになった学生が多い。また、文章を読む時にアンダーラインを引くなどマーキングするようになり、指示文などの読み方も注意深くなったと言える。書くときにはできるだけ箇条書きを心がけ、指示された言葉に注意を払うようになった。さらに、書いた文章を読み直す等セルフモニターができるようになった。

5-4 考察

リーディングテストの結果をみると、ドリル型コースはやや効果がみられたものの、両コースとも顕著な伸びがみられなかった。読むためのスキルは「読み手自身の経験や知識の変化によって、書き手の意味も読み手の中に異なって構成される」（横田玲子、1998）ことが考えられることから、読むためのスキルの獲得は今回の実験授業のような3ヶ月程度の短期間の学習では難しく、時間がかかることが推測された。

一方、ライティングテストの結果は、ドリル型コース、アクティビティ型コースとも伸びが見られたが、アクティビティ型コースで非常に顕著な伸びが見られた。短期間の学習でも、気づきを中心とした学習方法がもたらす効果は大きく表れることがわかった。日本語というのは特に不自由なく日常生活の中で使っているものであるからこそ学生にとっての気づきが重要で、「自分の知っていることや考えたことをわかりやすく伝える」（市川、2000）教育が必要なのである。すなわち、気づきを促すアクティビティ型コースの学習方法はライティングスキルを獲得するのに短期間でも非常に有効であることが実証された。

また、受講生の最終的な出席率は、ドリル型コース34%に比べアクティビティ型コースのほうが60%と高く維持されたことから、学習者にと

って、今回教員が作成した「気づき」を促すことに着目した「楽しく」「驚き」のある興味を引く教材を用いた学習のほうが、学習意欲を持続させることができたと言える。

以上のことから、大学生の日本語リメディアル教育の場合、リーディング能力とライティング能力の両方を伸ばすためには、一般に考えられているようなドリル型の教材だけでなく、一つの方法として今回アクティビティ型コースで実験的に行ったような気づきを促す手法や教材を取り入れることが重要であるといえる。ゆっくりと確実にスキルを獲得するドリル型の教材を基本に、アクティビティ型の学習を盛り込むことによって書くスキルの顕著な伸びを自覚しながら、学習の継続を促すプログラムが理想であると考えられる。

現在e-ラーニング用で半期15回分の授業用にリメディアル教材を開発しているが、この教材ではドリル型及びアクティビティ型の学習が併行して実施できるものを考えている。

6. おわりに

今回の実験授業は、3ヶ月という短い期間で10回という少ない回数しか行っていないのにもかかわらず、結果に示したような成果を上げることができた。特に、アクティビティ型コースでは、学生を書くことへの気づきと学習の動機を高めることができたと言える。

今回アクティビティ型コースが有意差の成果を、またドリル型コースが有意差はでないまでもそれに近い成果をあげることができた要因としては、受講した学生や指導した教師の感想からメンターの存在が大きかったといえる。すなわち、日本語に対しての苦手意識を持っている最近の学生達の気質からいって、クラスでの発言はあまり多くないのが一般的であり、学習コミュニティを作りにくいという現状の中、メンターが存在することで学生個人に指導が行き届き、学生の苦手意識から来る精神的なストレスも緩和されたので

はないかと思われる。結果的に単位にならない科目であるにもかかわらず、最後まで学習を続けさせたことにも貢献したのではないだろうか。

今回の実験授業を行う際に、将来的に大学における日本語リメディアル教育の一部をコンピュータ管理しつつ独習できるような方向についても併せて検討を行った。一般的にはドリル型コースで使用したような選択問題はコンピュータ化が容易だと考えられ、アクティビティ型コースの授業はコンピュータ化するのが困難だと考えられるかもしれない。しかし、コンピュータによる独習方式は学習意欲を持続させるのが困難だという報告もあり、今回実施した実験授業でも参加者の減少率は特に単純な繰り返しが多くなるドリル型コースで大きかった。アクティビティ型コースは、ゲームのようなプログラムにできればコンピュータ化の可能性があり、選択問題よりも学習意欲を持続させる可能性は高いのではないだろうか。

実際の授業では今回の実験授業のような形でメンターを配置するのは困難であるが、メンターの効果を考えると授業の一部をコンピュータで実施する際にも、適当な指導者の存在は欠かせないといえる。さらにその指導者が学習コミュニティをコンピュータで作っていくということも学習意欲を持続させるための重要なポイントになる。具体的にはコンピュータの匿名性や即時性を活用して、誤答の分析等から学習者自身が間違いの原因に気づいていけるようなシステムを作るとか、コンピュータで全て独習させるのではなく、対面式授業の中に適当な指導者のもとコンピュータで授業ができるような方法を取り入れること等も考えていくべきであろう。

謝辞

本稿で行った実験授業に際して、黒田矢須子先生（横浜国立大学）、樋口万喜子先生、早川一也先生（岩崎情報科学専門学校）の各氏にご協力いただきました。ここに感謝いたします。

参考文献

林部英雄、繁榊算男、市川雅教、牧野泰美、小野博
 (1988)「日本語力の多元的評価の試み」『第30回日本教育心理学会発表論集』
 市川伸一 (2000)「わかりやすく伝える力を育てる国語教育」『言語論理教育の探求』東京書籍、98-111
 市川伸一 (2001)『学ぶ意欲の心理学』PHP新書
 市川伸一 (2002)『学力低下論争』ちくま新書 46-49, 76-79, 164-171
 文部科学省 (2001)『学校法人経営の充実・教科などに関する調査報告書』94-95
 小野博、繁榊算男、林部英雄、岡崎勉、市川雅教、木下ひさし、牧野泰美 (1989)「日本語力検査の開発」『文部省科学研究費報告書』1-116
 小野博 (1989)「小、中学生における日本語力の発達の調査」『日本音響学会誌3』178-185
 小野博 (1989)「海外帰国児童・生徒の英語と日本語彙力の変化」『異文化間教育3』25-51
 小野博 (1995)「日本の国際化の中での子供の言語習得問題 国際化と日本語」『新「ことば」シリーズ1』文化庁77-90
 小野博、五十島優、林部英雄、池上摩希子 (1998)「中国から来日した児童・生徒の日本語中国語力及び計算力についての調査とその応用」『中国帰国者定着促進センター紀要第6号』278-292
 小野博 (2001)「大学生の日本語力の低下および大学におけるリメディアル教育」『日本学術会議報告資料』1-17

小野博、瀬村江里子、林部英雄、黒田矢須子、馬場真知子、有賀幸則、田中佳子、樋口万喜子、早川一也 (2002)「日本語リメディアル教育」『大学の入学者選抜方式の改善』と「大学生の基礎学力の保持・大学教員のFD」文部科学省科学研究費報告書、メディア教育開発センター 106-116
 坂本一郎 (1958)『教育基本語彙表』牧書店
 横田玲子 (1998)「読む」教育の復権『月刊言語』Vol.27, No.2, 60-65
 読売新聞大阪支社編 (2002)『潰れる大学、潰れない大学』中央公論新社 20

【注1】日本語文章能力検定（日本語文章能力検定協会）の各級の設定

- 5～7級 小学校高学年から義務教育における各科目を習得するための基礎を固める
- 4級 義務教育における国語科の表現学習を補完する。論理的思考力を養成することで高等教育に進むために必要な最低限の基礎表現力を身につける。
- 3級 高等学校教育における国語科の表現学習を補完する。
- 準2級 高卒者対象の大学入試、就職試験を有利に進めるために必要な基礎学力を身につける。
- 2級 大学卒業程度の総合国語力を身につけ、それに伴う論理的思考力に裏付けされた総合学力を身につける。

(2002. 12. 12受稿 2003. 5. 26受理)

Remedial Programs for Japanese Language Reading and Writing Skills

Machiko Baba¹⁾ · Yoshiko Tanaka²⁾ · Hideo Hayashibe³⁾ ·
Yukinori Ariga⁴⁾ · Hiroshi Ono⁵⁾

Recently some Japanese universities and colleges experience problems with students who have a low level of Japanese language ability, especially in reading and writing. This paper reports the results obtained from experimental lessons at a university of engineering in order to provide information on the efficiency of Japanese remedial courses.

Each student takes either of the two types of experimental lesson courses. These are the Drill Course, which involves ordinary drills mainly in reading, and the Activity Course, involving word-game-type tasks, including short writing assignments.

Comparing the results of tests before and after the experimental lesson courses shows that the Drill Course is effective in improving the performance of reading tasks, while the Activity Course is highly effective in the performance of writing tasks but not for reading tasks. It is suggested that the improved performance of writing tasks can be developed in a rather short period, provided that the program can promote the participants' awareness and motivation.

It is also shown that mentors played pivotal roles in the lessons, and that advisors would probably necessary in case of computer-assisted-learning.

Key Words

Japanese language remedial, Drill course, Activity course, Mentor, CALL

¹⁾ Tokyo University of Agriculture and Technology

²⁾ Nippon Institute of Technology

³⁾ Yokohama National University

⁴⁾ Nippon Institute of Technology

⁵⁾ National Institute of Multimedia Education