

論 文

キャリア形成の一環として実施した日本語教育の効果についての考察

A study on the effects of the Japanese language class carried out as a career development program

上野 輝夫*¹, 溝端 剛*¹
有田 伸弘*¹, 半田 結*²

要約: 関西福祉大学では、大学教育の基礎となる国語力の重要性に着目し、2016年度に「文章力養成講座」と題した自主講座を開講し、2017年度の社会福祉学部1年次生必須科目の「キャリア形成Ⅰ」及び「キャリア形成Ⅱ」へと発展させてきた。しかし、同科目は2018年度に、全学生を対象とした学内補習科目の一つに加えられることになり、必須科目としての役目を終えた。本論文は、本学学生の日本語力・国語力の養成について今後の在り方の参考となるべく、文章力養成に特化した講座としての「キャリア形成Ⅰ・Ⅱ」の総括を行うものである。

I章では、本論文の目的と背景について述べ、大学生になぜ日本語教育が必要なのかについて言及している。II章では、2017年度前期に実施した「キャリア形成Ⅰ」と後期に実施した「キャリア形成Ⅱ」の授業概要を記している。

III章では、「キャリア形成Ⅰ」、及び「キャリア形成Ⅱ」における日本語力養成講座の効果について、統計学的な考察を行った。両講座における日本語力検定試験を基にしたPretestとPosttestにおいて、t検定(両側検定)の結果、Posttestの平均点がPretestの平均点を有意に上回っていると判定された。即ち、これらの講座が日本語検定試験に見る学生の日本語力の上昇に貢献したことがうかがえる。

IV章では、大学全入時代の学生の日本語力の実情と「必修科目として実施した結果日本語力が向上した」という結果から、キャリア形成上の観点から大学が先ず学生に対してできることは何かの指針を提示している。

Key Words: 日本語教育, 文章力養成, 国語力, 日本語力, キャリア形成

I. 本論文の目的と研究の背景

「東ロボくん」プロジェクト¹でも知られる新井紀子氏は、このチャレンジと並行して、日本人の読解力についての調査と分析を実施した。新井(2018)によると、日本の中高生の多くは、詰め込み教育の成果で、英単語や世界史の年表、数学の計算などの表層的な知識は豊富かもしれませんが、中学校の歴史や理科の教科書程度の文章を正確に理解できないということが分かったとい

う。また、すでに文部科学省(2009a, 2009b)は指導要領解説総則編において、児童・生徒の文章力に問題があることを指摘している。

大学生以上の学生の文章力についての大規模な調査・研究はないので、その実態は正確には分からないが、ベネッセ教育総合研究所(2013)によると、37.2%の大学学科長が大学入学者の中に「文章を書く基本的なスキルが身につけていない学生が半分以上いる」との調査結果が示されている。

つまり、文章を読み、書く能力(本稿では、これらを日本語力もしくは、その前提である読解力と称する)は大学生であればレポート作成などにおいて、当然のごとく日常的に求められるところであるが、実際には書く以前に、テキストや参考書籍、辞典等書かれている内容、情報を正しく読み取ることができていないのが現状であると思われる。テキストが読めず、辞書も引くことができなければ、予習も復習もできるはずがないであろう。

1 2011年-2016年に日本の国立情報学研究所が中心となって行われた「ロボットは東大に入れるか」プロジェクトにおいて研究開発が行われた人工知能の名称のこと。

2018年12月4日受付 / 2019年1月24日受理

*¹ Teruo UENO
Takeshi MIZOBATA
Nobuhiro ARITA
関西福祉大学 社会福祉学部

*² Musubi HANDA
兵庫大学短期大学部

一方、中央教育審議会（2012）は、大学教育を能動的な学修すなわちアクティブ・ラーニングへ転換する必要があるという内容の提言を行っている。しかし、教科書に書いてあることが理解できない学生が、どのようにすれば自ら調べ、「推論」ができるのであろうか。新井（2018: 237）も指摘するように、何らの予備的知識もなく推論が正しくできない人ばかりが集まってグループ・ディスカッションしても、珍解答に陥ってしまうだけであろう。

今日、初年次教育として、あるいは入学前教育として、日本語力あるいは読解力・文章力を向上させるための取組を行っている大学が増えてきているのは、このような実情があるからであろう。換言すれば、新入生たちに、まず、「大学教育を受けるに必要な日本語基礎力を身に付けさせること」の必要性が認識されてきているのである。はたまた、大学支援プログラムとして称して、日本語教育プログラムを販売している業者がいるのはそのことを如実に物語っている。

大学教育を受けるに必要な日本語力を身に付けるといっても、その手法も様々のものが考えられよう。例えば、ピア・レスポンスは、「書いた文章を互いに読み合い、文章の構成や材料の活用の仕方などについて意見を述べたり助言をしたりする」（富永、2012: 301）という、他者との意見交換を通じて文章力を向上させようとする学習方法である。

また、一定の手本を模範として書き写し、それに習熟して文章の書き方を身に付けていく、江戸時代の学習法である「視写」の有用性を説く者もある。実際、視写による学習を一人の大学院生が10か月間行うことで文章力の向上が図られたとの報告もある（江川、2018）。

しかしながら、大学生が読解力等の日本語力を欠くにいたった原因は様々であろう。文法を身に付けていない、漢字を読めない、漢字を読めても、その言葉の意味を理解できていない、文章の構成がわかっていない、事実と意見の部分を区別できていない、そもそも、学習習慣や本を読む習慣がない、辞書を引かない、集中力が持続しない等々が考えられるが、これをすれば読解力があがるという処方箋があるとも思えない。新井（2018: 223）の調査でも「こうすれば読解力が上がる」とか「このせいで読解力が下がる」といえるような因子は発見されなかった。

そのような中で、関西福祉大学（以下、英語表記 Kansai University of Social Welfare の頭文字をとり KUSW とする）においても、文章の理解が乏しい学生への対応は喫緊の課題の一つだった。確固たる自信をも

って、こうすれば日本語力・読解力があがるというエビデンスをもった手法が見つからないままではあるが、2016年度に文章力養成講座を開講し、走り始めることにしたのである。

そもそも、この授業は「大学教育を受けるに必要な日本語基礎力（読解力）を身に付けさせること」であるとの位置づけから、そのための小目標として、以下の4点を掲げた。

- （1）テキスト類を根気よく読むために集中力を持続できるようにする
- （2）大学生としての学習習慣を身に付けさせる
- （3）テキスト類を自力で読むための、漢字力・語彙力を高める
- （4）自学習意欲を高めるために、社会で生起している諸問題に関心をもてるようにする

そして、最後に、日本語力の向上を客観的に測る基準として、日本語力検定試験の学内模擬受験を導入した。

2016年度においては、自主開講のため、受講生はどちらかといえば意欲の高い学生であったが、受講人数は少なく、データとしては必ずしも十分とは言えるものではなかった。しかし、上述の講座の目標は一定程度の成果を得たことから、2017年2月18日に開催された国際教養学会の第6回全国大会（於同志社大学）において、「関西福祉大学における文章力養成講座とその効果の検証」と題して、2016年度開講の「文章力養成講座」の概要とその成果について報告を行った。

2017年度は、この成果を活かし、社会福祉学部1年生全員を対象として開講した。この講座のうち添削指導に焦点を当てた報告は、すでに溝端・上野・半田・有田（2018）において行っている。本稿では、2017年度の講座の概要を記し、その成果の有無を検証する。

II. キャリア形成教育の一環としての日本語教育の目標と授業概要

前述のように、KUSWでは、2016年度から学生の日本語文章力向上のための講座を開講してきた。2016年度は自主講座として、社会福祉学部及び看護学部の1年生～4年生を対象に「文章力養成講座」を通年で開講した。2017年度は、2016年度の経験から、さらに発展させる形で、社会福祉学部の1年生全員を対象に必須科目としたうえ、「キャリア形成I」、「キャリア形成II」と科目名も変更して開講した。

前期の「キャリア形成I」では、朝日新聞の「天声人語」

及び同社の「時事ワークシート（漢字）」を主教材として使用した。副教材として「日本語検定 3 級公式練習問題集 3 訂版」を使用した。

授業は①「日本語検定 3 級公式練習問題集 3 訂版」から作成した小テストの実施、②「天声人語」を黙読したうえで、③天声人語を音読する。続いて、④朝日新聞社の「書き写しノート学習用」への書写を行い、⑤70 字程度での要約と 10 字以内でのタイトルを付け、ピア・レビューを行った。そのうえで、教員作の要約に至るプロセス、要約例、タイトル例を示した。最後に⑥担当教員が作成した「協道学習教材」を用いて、記事内容や語彙について解説を行った。1 か月に一度のノート提出の際に添削指導を行った。

後期の「キャリア形成 II」では、前半は「天声人語」と「時事ワークシート（読み解き）」を、後半は「記事」と「新聞記事の読み解き」を用いた。前半は「キャリア形成 I」と同様の授業展開を行ったが、後半では同一記事を 2 週にわたって読み込み、内容を深く理解できるようにした。

2017 年度の「キャリア形成 I」「キャリア形成 II」全体の概要を、下の図 1、及び表 1～表 3 に示す。

表 1 は、両学期の授業形態及びその概要を示しており、図 1 は、前期、後期を通しての授業の流れを示している。日本語をトータルに学習するという目的から、日本語検定対策問題集を用いて、①前期は 3 級、後期は 2 級の日本語検定対策問題集を自学自習し、次の時間の小テストに備え、②授業時に天声人語の要約やタイトル付け及び漢字学習を行い、関連記事の読解を通して記述式内容把握問題に答え、③さらに教員が用意した関連題材を学習するというものであった。

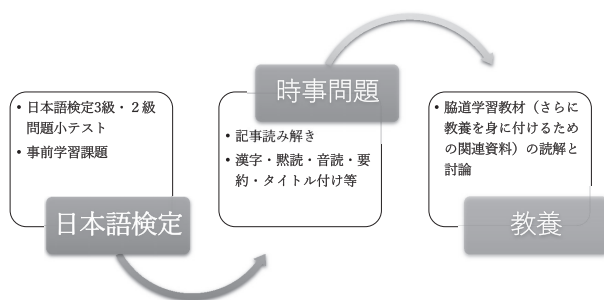


図 1. 「キャリア形成 I・II」の授業構成

表 1. 「キャリア形成 I・II」の概要

科目名	キャリア形成 I	キャリア形成 II
開講時期	2017 年度前期	2017 年度後期
単位数	必須・2 単位	必須・2 単位
対象学生	社会福祉学部 1 年次生	社会福祉学部 1 年次生
クラス編成	5 クラス： 各クラス約 25 名	4 クラス： 各クラス約 30 名
授業曜日・時限	火曜日 2 時限	水曜日 2 時限
教材 ①	天声人語	天声人語、新聞記事
教材 ②	日本語検定 3 級問題集	日本語検定 2 級問題集
教材 ③	自主編纂協道学習教材	自主編纂協道学習教材

表 2、表 3 は各学期での、15 週の授業の流れを示している。

次章では、各表中の第 1 週目の Placement Test と第 15 週目の Achievement Test の結果を通して、キャリア形成としての文章力養成講座が 1 年次学生の日本語力に影響を与えたのかどうかについて検証を行う。

III. キャリア形成としての文章力養成講座の効果

1. 「日本語検定」模擬試験による効果測定

上野・溝端・半田・有田（2018）では、2016 年度に試験的に実施した大学生のための文章力養成講座の概要とその効果と思われる点について報告し、以下の 2 点を 2016 年度以降の目標として掲げた。

- (1) 全学部生の日本語力向上という意味で、より多くの学生が講座に参加できる体制を整えること
- (2) 講座の効果を測定する大学独自の客観テストを作成するための基礎データを収集すること

その第一歩として、2017 年度は母国語としての日本語基礎力養成講座ともいべき文章力養成講座を社会福祉学部 1 年生全員に受講させることになった。折しも、必須科目の「キャリア形成」の時間枠を使用することが可能となったため、「キャリア形成 I」（前期）、「キャリア形成 II」（後期）として開講したわけだが、そもそも日本語基礎力は、コンピューターリタラシーや読書スキル、作文力などいわゆる大学生に求められるアカデミックスキルの根本をなすと考えられる。また、十分な日本語基礎力を備えなければ、大学での勉学においてばかりではなく、卒業後の職業人としての各自の能力の開発・発揮にも支障をきたす恐れがある。その意味で、計らずも「キャリア形成」として正規の科目内で授業・調査を行うことができたのは幸いであった。次節では、果たし

表2. 2017年度前期・「キャリア形成Ⅰ」授業内容

授業回	テスト類 (参照文献)	(記事掲載年月日) 天声人語	天声人語 要約担当	協道学習教材
1	Placement Test	日本語検定平成27年度第1回3級過去問		
2	語彙 (1) (日本語検定協会, 2015)	2016/02/25 「デジタルとのつき合い方」	溝端	
3	語彙 (2) (日本語検定協会, 2015)	2015/09/24 「街場の書店は出会いの場」	上野	
4	言葉の意味 (1) (日本語検定協会, 2015)	2016/03/07 「命ひしめく春に」	半田	
5	言葉の意味 (2) (日本語検定協会, 2015)	2015/09/07 「生きるスイッチ」	今岡	
6	敬語 (1) (日本語検定協会, 2016)	2015/12/21 「立憲か、非立憲か」	有田	
7	敬語 (2) (日本語検定協会, 2016)	2015/06/12 「文系学部見直しへの疑問」	溝端	
8	漢字 (1) (日本語検定協会, 2016)	2016/04/18 「活断層の非情」	上野	
9	漢字 (2) (日本語検定協会, 2016)	2015/06/07 「雨の季節の白い花」	半田	天声人語に出てくる白い花 二十四節気 芥川龍之介の「相聞」
10	表記 (1) (日本語検定協会, 2016)	2016/05/12 「米国大統領に望むこと」	今岡	アメリカの原爆容認論 オバマ大統領の広島演説
11	表記 (2) (日本語検定協会, 2016)	2016/04/27 「特別法廷、最高裁が謝罪」	有田	ハンセン病の向こう側
12	文法 (日本語検定協会, 2016)	2016/01/10 「ウルトラマン 50年」	溝端	ウルトラマンの正義 アンパンマンの正義
13	文法 (日本語検定協会, 2016)	2016/05/07 「システム障害という沼」	上野	「集合知」はどこまで信頼できるか
14	総合問題 (日本語検定協会, 2016)	2015/07/06 「漢字が「感じ」になる？」	半田	キラキラネーム
15	Achievement Test	日本語検定平成27年度第2回3級過去問		

表3. 2017年度後期「キャリア形成Ⅱ」授業内容

授業回	テスト類 (参照文献)	(記事掲載年月日) 教材	教材担当
1	Placement Test	日本語検定平成28年度第1回3級過去問	上野・半田 溝端・有田
2	敬語 (1) (日本語検定協会, 2016b)	2017/04/03 天声人語 「(新入社員F君) / 燃費不正、たこつぼ化、企業風土」	溝端
3	文法 (1) (日本語検定協会, 2016b)	2017/05/07 天声人語 「(竹林に学ぶ) / タケノコ、竹材、竹取物語」	半田
4	敬語 (2), 文法 (2) (日本語検定協会, 2016b)	2017/06/10 天声人語 「(原子力機構の被曝事故) / 放射性物質、内部被曝」	有田
5	語彙 (1) (日本語検定協会, 2016b)	2017/07/30 天声人語 「(10浪を超えて) / 災害救助犬、東電福島第一原発事故」	上野
6	言葉の意味 (1) (日本語検定協会, 2016b)	2017/08/02 天声人語 「(アレppoのせっけん) / シリア内戦、難民少女」	溝端
7	語彙 (2), 言葉の意味 (2) (日本語検定協会, 2016b)	2017/01/04 新聞の読み解き 「能力を超える 情報の海 / まとめサイト、人工知能 (AI)、情報の単純化」	上野
8		応用マナー講座 / 自己分析講座	キャリア 開発課
9	表記 (1) (日本語検定協会, 2016b)	2017/01/04 新聞の読み解き 「能力を超える 情報の海 / まとめサイト、人工知能 (AI)、情報の単純化」	上野
10	漢字 (1) (日本語検定協会, 2016b)	2017/07/31 新聞の読み解き 「ネット言論 荒らさせぬ / 大量投稿、差別的表現、削除・非表示」	有田
11	表記 (2) (日本語検定協会, 2016b)	2017/07/31 新聞の読み解き 「ネット言論 荒らさせぬ / 大量投稿、差別的表現、削除・非表示」	有田
12	総合問題 (日本語検定協会, 2016b)	2017/05/23 新聞の読み解き 「子ども兵「地獄の日々」 / 南スーダン、内戦、PTSD」	溝端
13		2017/05/23 新聞の読み解き 「子ども兵「地獄の日々」 / 南スーダン、内戦、PTSD」	溝端
14		応用マナー講座 / 自己分析講座	キャリア 開発課
15	Achievement Test	日本語検定平成28年度第2回3級過去問	上野・半田 溝端・有田

てこの講座が KUSW の学生の日本語力養成に寄与し文字通りキャリア形成の一助になりえたのかについて、講座の一環として実施した「日本語検定」模擬試験の結果にて検証する。

2. 2017 年度前期における文章力養成講座の効果

講座開始時点での学生の日本語力を測定するために、平成 29 年度前期の「キャリア形成 I」に登録した学生に対して 4 月 11 日の初回の授業で Pretest を実施した。試験問題としては、平成 27 年度第 1 回実施の日本語検定 3 級の過去問を使用した。また、前期最終の授業となる 7 月 18 日の第 15 週目の授業時に、講座の効果を客観的に測るため、平成 27 年度第 2 回実施の日本語検定 3 級の過去問を Posttest として課した。表 4 は Pretest と Posttest の得点分布表であり、図 2 はそのグラフ、また、表 5 は各テストの要約統計量である。

表 4. 前期得点分布表

得点分布	Pretest (人)	Posttest (人)
30-49	13	9
50-59	32	11
60-69	32	46
70-79	24	30
80-89	8	13
90-100	1	1
n	110	110

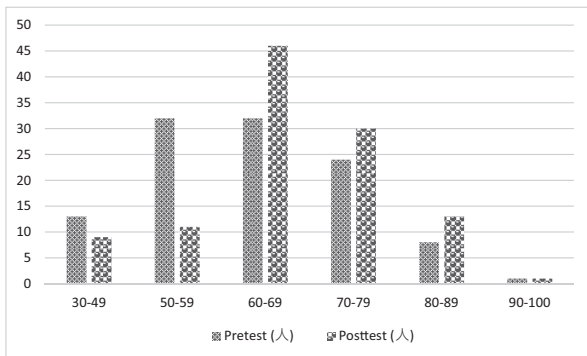


図 2. 前期PretestとPosttestの得点分布図

表 5. 要約統計量

変数名	有効 N	平均値	最小値	最大値	標準偏差	分散
Pretest	110	63.74	30.30	91.60	11.61	134.85
Posttest	110	68.12	39.80	92.00	10.43	108.78

表 4 と図 2 から、Posttest の得点分布が Pretest と比べて高得点側に偏ってきていることがうかがえる。実際、平均点を見ると Posttest が Pretest より 4.38 点上

昇している。果たして、この差が、統計的に意味のあるものかを調べるために t 検定にて検証を試みた（使用プログラム：IBM SPSS Statistics, Version 19）。

表 5. 平均値の差の検定

	対応サンプルの差					t 値	自由度	有意確率 (両側)
	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差	差の 95% 信頼区間				
				下限	上限			
Posttest-Pretest	4.38	7.37	0.70	2.98	5.77	6.23	109	.000

t 検定（両側検定）の結果、自由度 109, t 値 6.23, $p < .01$ で、Pretest と Posttest の差は有意であると判定された。尚、Pretest と Posttest の得点率を、日本語検定 3 級の認定基準にあてはめると、表 6 の通りとなる。

表 6. 日本語検定 3 級認定・準認定圏内者数

	Pretest	Posttest
3 級認定圏内人数 (70% 以上の得点率) (人)	32	43
3 級準認定圏内人数 (60-69% の得点率) (人)	32	46
Total (人)	64	89

70% 以上の得点率を取り 3 級合格と認定され得る受験者が Pretest の 32 名から Posttest では 43 名へと増加し、また準認定圏内の受験者を加えると合計で、64 名から 89 名に増えていることが分かる。これらの結果から、キャリア形成 I での文章力（日本語力）養成は効果があったと言える²。

3. 2017 年度後期における文章力養成講座の効果

2017 年度後期「キャリア形成 II」も前期と同様に、9 月 27 日の第 1 回目の授業時に Pretest を行い、最終回となる 15 週目の 2018 年 1 月 17 日に Posttest を実施した。試験問題として、Pretest では平成 28 年度第 1 回 3 級過去問を、また Posttest として平成 28 年度第 2 回 3 級過去問を使用した。表 7 は後期 Pretest と Posttest の得点分布表、図 3 はそれをグラフで表したものである。また、表 8 は Pretest と Posttest の要約統計量である。

2 「授業中に実施する日本語検定の小テストは pretest と posttest と異なるものを使用（つまり、全て異なる問題を使用）している。

表7. 後期得点分布表

得点分布	Pretest (人)	Posttest (人)
20-49	21	8
50-59	31	21
60-69	31	39
70-79	22	32
80-89	4	9
90-100	0	0
n	109	109

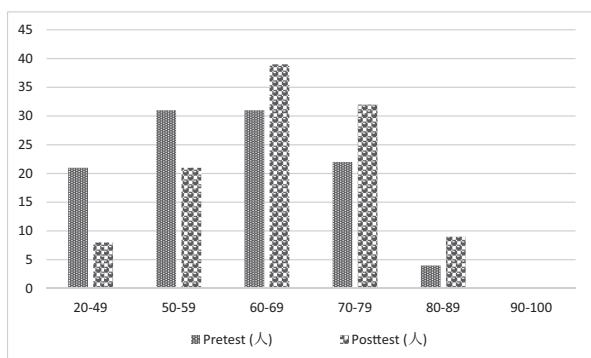


図3. 後期PretestとPosttestの得点分布図

表8. 要約統計量

変数名	有効 N	平均値	最小値	最大値	標準偏差	分散
Pretest	109	60.52	24.43	83.53	11.97	143.21
Posttest	109	65.91	36.81	89.01	10.71	114.64

前期と同様に表7と図3からPretestよりPosttestの得点圏が向上していることがうかがえる。表8では、確かにPosttestの平均点がPretestより5.39上昇していることが分かる。前期の場合と同様に、この差が有意なものかどうかをt検定によって検証してみる（使用プログラム：IBM SPSS Statistics, Version 19）。表9は、その検定結果を示したものである。

表9. 平均値の差の検定

	対応サンプルの差					t 値	自由度	有意確率 (両側)
	平均値	標準偏差	平均値の標準誤差	差の95%信頼区間				
				下限	上限			
Posttest-Pretest	5.39	6.17	0.59	4.22	6.56	9.13	108	.000

t検定（両側検定）の結果、自由度108、t値9.13、 $p < .01$ で、PretestとPosttestの差は有意であると判定された。尚、前期の場合と同様にPretestとPosttestの得点率を、日本語検定3級の認定基準にあてはめると、表10の通りとなる。

表10. 日本語検定3級認定・準認定圏内者数

	Pretest	Posttest
3級認定圏内人数 (70%以上の得点率) (人)	26	41
3級準認定圏内人数 (60-69%の得点率) (人)	31	39
Total (人)	57	80

表10においても、日本語検定3級認定圏内人数が「キャリア形成II」を受講後には受講前より、15名増加しており、準認定圏内の人数を加えると、57名から80名に増えている。「キャリア形成II」は日本語力養成講座としての効果があったものと言える。

4. PretestとPosttestの結果に見る考察

前期、後期のそれぞれに実施した日本語検定3級を使った日本語力養成に関する講座開始時のPretestと終了時のPosttestの結果をまとめると、次のようになる。

「キャリア形成I」（前期）、「キャリア形成II」（後期）ともに、各学期でのPretestからPosttestへの平均得点率の向上及び日本語検定3級認定・準認定圏内者総数の増加（キャリア形成I: 64⇒89, キャリア形成II: 57⇒80）から判断して、講座が日本語力養成にプラスに働いたと推測できる。

ところで、前期と後期の得点率を比較すると、各学期でPosttestがPretestを上回っていることは分かるが、Pretest, Posttestともに後期の方が前期より幾分低下していることが分かる（表11参照）。

表11. 前期と後期のPretestとPosttestの得点比較

	前期 (キャリア形成I)	後期 (キャリア形成II)
Pretest	64.39	60.33
Posttest	68.63	65.84
n	104	104

前、後期とも受験した学生のみ得点について、表11で前期と後期のPosttestを比較すると、後期の得点が前期の得点を上回ってもいいはずだが、実際にはそうはなっていなかった。

この現象は以下の2つの原因に起因するものではないかと推測される。その一つは、前述したように、PretestとPosttestに使用した日本語検定試験は、前期、

後期ともに日本語検定 3 級の過去問を使用した。講座の中で毎週行う小テストには、前期は日本語検定委員会（編）の「日本語検定 3 級練習問題集」を、後期は同委員会（編）の「日本語検定 2 級練習問題集」から抜粋した問題を利用した。受講者はこれらの問題集を自学自習して小テストに備えるわけだが、その総まとめとなるべく学期末の Posttest において、小テストの予習として学習してきたものとは違う級の試験が出題されてしまったわけである。ただし、これは著者らの憶測の域を出ないものではあることを断っておく。次に、より大きな原因となった可能性があるものは、平成 27 年度と平成 28 年度の検定試験の全国平均点の差である。各年度における試験回による難易度の差はないとしても、表 12 に見られるような年度別の得点差は認められる³。

表12. 第17回-20回日本語検定 3 級全国平均点

実施年度	通算実施回 (年度内回)	全国平均点
平成 27 年度	第 17 回 (第 1 回)	69.5
平成 27 年度	第 18 回 (第 2 回)	69.2
平成 28 年度	第 19 回 (第 1 回)	63.8
平成 28 年度	第 20 回 (第 3 回)	66.6

平成 28 年度の全国平均点は平成 27 年度より低く、表 11 にみる KUSW の得点パターンと一致している。この差が KUSW の得点差にも現れた可能性がある。

ここで、当論文の主要な論点ではないのだが今後の指導の参考のため、別の角度から Pretest と Posttest の結果を考察してみることにする。表 13 は 2017 年度前期のキャリア形成 I における Pretest 得点を男女別に比較したものであり、Posttest の得点を男女別に比較したものが表 14 である。

表13. 前期Pretestの性別得点比較

	n	平均点	標準偏差
女性	51	68.30	10.17
男性	59	59.78	11.40
差		8.52	

3 検定試験の全国平均点は、団体受検した際には日本語検定協会より受験会場代表者に資料として提示されるが、それ以外には非公表扱いとされている。ここに報告する全国平均点は筆者の問い合わせに対して日本語検定協会のご厚意により掲載を許可されたものである。なお、各年度における試験回による難易度の差はないとの回答も得ている。

表14. 前期Posttestの性別得点比較

	n	平均点	標準偏差
女性	51	73.15	8.87
男性	59	63.76	9.75
差		9.39	

表 13,14 から、男女ともに Pretest から Posttest への得点の上昇が見え（女性：4.85、男性：3.98）、かつグループ内での点数のばらつきが小さくなっていることが分かる。

同様に、2017 年度後期のキャリア形成 II における Pretest、Posttest それぞれの得点を男女別に比較したものが、表 15、表 16 である。

表15. 後期Pretestの男女別別得点比較

	n	平均点	標準偏差
女性	51	65.82	8.89
男性	58	55.87	12.44
差		9.95	

表16. 後期Posttestの男女別得点比較

	n	平均点	標準偏差
女性	51	70.97	7.60
男性	58	61.47	11.12
差		9.50	

後期においても、男女ともに Pretest から Posttest への得点が上昇しており（女性：5.15、男性：5.60）、また、男女間の得点率の差も前期末の Posttest とほぼ同様に 9 点以上であった。標準偏差に見るグループ内での得点のばらつきについては、女性では減少しており（Pretest: 8.89、Posttest:7.60）、低得点層の得点の伸びがうかがえる結果となった。一方男性については、Pretest から Posttest へのグループ内での平均点の伸びはあるものの、標準偏差（11.22）に見るグループ内での得点のばらつきは依然減少してはいない。低得点層の男性の更なる努力が望まれる結果となっている⁴。ちなみに、後期で Posttest として使用した平成 28 年度第 2 回日本語検定 3 級試験における大学生と高等専門学校生の受検者の全国平均得点率は 73.2 点であり、KUSW の 1 年次生は全体としては後期末時点でその領域には

4 参考のため、同じ言語系の科目として前期の英語成績の男女得点差を挙げておく。男性（n=61）の平均点が 69.10、女性（n=52）の平均点が 78.36 であり、その差は 9.26 で日本語力とはほぼ同じ結果であった。

到達していないことになる。ただし、自ら進んで検定試験に臨む動機づけが明確な受検生と、KUSWのように必須科目の一環として全員に受験させた場合の得点の差は学習段階の初期においては致し方ないことと言えよう⁵。しかし、女子学生に限ると全国平均に近い平均点となっており、引き続き努力をすれば、全国平均以上の点数になることは想像できる。

これらの考察から、学年全体の日本語力検定試験の得点を伸ばすためには、低得点者層の男子学生への効率の良い指導が必要であることが分かる。特に、文系領域の社会福祉の勉強には、国家試験対策も含めて多くの文献にあたり素早くかつ的確にその内容を把握する日本語力が不可欠である。学生を社会に送り出す際にそのような力を付ける機会を学生に提供することは大学の使命であろう。ただし、講座を提供するだけでは、多くの学生、特に真に日本語力を高めなければならない層の学生が、自ら進んでは受講してくれないというジレンマもある。日本語力（文章力）が大学教育の基盤となることを考えれば、上野ら（2018）でも指摘したように、米国で長年行われてきた English 101/102 に相当する日本語科目を設定し、日本語力（文章力）養成講座を学生全員への必須基礎科目として位置づけることも必要であると考えらる。

IV. 大学全入時代の学生の文章力養成の在り方

これまで2017年度開講の「キャリア形成I」及び「キャリア形成II」で実施した日本語力養成講座を検証し、一定の効果があつたことを見てきたが、高校卒業レベルの日本語力を履修生全員が習得できているわけではない。

溝端ら（2018）でも指摘したように、大学全入時代のなかで、私たちの目の前にいる学生は実に多様で、文字を読まない学生、文字が読めない学生、文章の内容を理解しようとししない学生、内容が理解できない学生、文章で表現できない学生だけでなく、そもそも学習習慣がない学生、学習意欲がない学生もいる。「大学生の読書離れ止められる？」（2018）によると、全国大学生生活協同組合連合会が2017年10～11月に国公私立30大学の学部学生約1万人を対象にした調査でも、1日の読書時間が「ゼロ」の学生が過半数（53.1%）を占め、前年より4.0ポイント増加し、調査を始めた2004年以降5割

を越えたのは初めてだと報道されている。この調査結果の背景には、大学入学前に読書習慣がない学生が多いこと、さらに、入学後も読書しない学生が増えていることがある。この記事の中では、学生に「読書習慣を身につけさせる施策（実践）が必要だ」という浜島幸司准教授（同志社大学学習支援・教育開発センター）の指摘も紹介している。

その一方で、経済産業省は、今、社会（企業）で求められる力は「社会人基礎力」であるとし、それを「基礎学力」「専門知識」に加え、「それらをうまく活用し、多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎力」と定義している。読み、書き等は当然ながらその「基礎学力」に位置づけられている。「うまく活用」するにも基礎学力が欠けていれば、社会人基礎力も身につかない。「基礎学力」「専門知識」があつての「社会人基礎力」である。

また2011年から社会的・職業的自立に向けた指導等が文部科学省によって大学に義務づけられ、「キャリア教育」という言葉が声高に叫ばれ、各大学のカリキュラムに導入されている。文部科学省（2011: 15-17）によれば、キャリアとは、「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」の総体であり、「キャリア教育」を、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」としている。そして、社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程を「キャリア発達」としている。この定義からも分かるように、文部科学省はキャリア教育を職業教育だけに限定しているわけではないが、現場では往々にして「キャリア教育＝職業教育」として捉えられている。自らの能力を向上させることなく自分の進路を考えても、夢物語に終わるか、結局は十分ではない自分の能力に合わせて進路を考えるしかないのである。大学教育に携わる者は、今一度、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てる」ことが「キャリア教育」であることを再確認する必要がある。

さらに、I章でも触れたように、アクティブ・ラーニングにしても然りである。基礎知識・基礎学力があつて初めて成り立つ教育方法である。新藤（2017:151-152）は、江戸時代の藩校での教育について論じ、「素読・講義・会読・輪講・独看・質問など、様々な形態」の教育方法が取り入れられ、「藩校の教育は現代の学校のように教

5 平成28年度第2回日本語検定3級の本試験を受験したKUSWの学生17名の得点率は78.0で、3級認定者12名、準認定者は4名であった。

員の話をも黙って聞くのみという受け身の学習方法ではなく、まずは暗記、そして自学自習、討論という、学生が主体となって努力して学ぶスタイルだった」と述べている⁶。当時のエリート教育においても、まず徹底した基礎教育がその出発点にあったことを看過してはならない。能動的な学習はそれを基盤として成り立つ教育方法であることを認識しておく必要がある。

筆者らは、このような認識に立って、2017年度開講の「キャリア形成Ⅰ」及び「キャリア形成Ⅱ」で日本語力養成講座を実施してきた。一定の効果はあったものの、高卒程度の日本語力がまだ身につけていない学生も多くいる。これが大学全入時代の学生の日本語力の実情であり、この現状に目をつぶることなく、学生たちのキャリア形成教育に取り組んでいかなければならない。ただし、講座を提供するだけでは、多くの学生、特に真に日本語力を高めなければならない層の学生が、自ら進んで受講してくれないというジレンマもある。日本語力（文章力）が大学教育の基盤となることを考えれば、すでに指摘したように、米国で長年行われてきた English 101/102 に相当する日本語科目を設定し、日本語力（文章力）養成講座を学生全員への必須基礎科目として位置づけることも必要であると考えられる。しかし、1年ではあまりにも短すぎる。欲を言えば、このようなキャリア形成教育を大学4年間継続して行うことが望ましいが、せめて1年次及び2年次生には必修科目の中で（前章で述べた日本の大学版、日本語101/102、さらには日本語201/202を通して）、いわば必修などの強制的環境の中で、文字を読む、文章を読む、文章を書くという反復教育を行い、社会が要請する大卒程度の日本語力を養成し続けることが必要だと考える。

最後に、当研究の限界について言及しておく。当研究は日本語基礎力の養成を目指した科目の効果を検証するものであるが、言うまでもなく、対象学生にとって日本語は、大学教育の場に限らず自らの興味のある分野の書籍、映画・歌・テレビ番組、家族・友人とのコミュニケーションなど、日常生活で常に接している言語である。

このため、当研究の限界として、心理学、基礎医学等で行われるような統計上の諸 factor の厳密な統制は困難である。日常使用する言語についてのある程度の期間の学習効果の調査は、医学における長期追跡調査と同様に、いわゆる extraneous factors は集団としてほぼ平均的に認められるものであることを前提としていることを付け加えておく。同様に、「講座全体としての効果はあったと認められる」との結論に至っても、それが、自習の小テスト対策、授業中の筆写や記述式課題、新聞記事の読解等などの factor によるものなのかは、より厳密な factor のコントロールが可能な実験室内の研究を待たなければならないだろう。

参考文献

- 新井紀子 (2018) .『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』東洋経済新報社.
- 上野輝夫, 溝端剛, 半田結, 有田伸弘 (2018) .「日本の大学生のための『文章力養成講座』」*JAILA Journal*, Vol.4,132-143.
- 江川克弘 (2018) .「視写による作文学習の効果」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第32号.
- 新藤透 (2017) .『図書館と江戸時代の人びと』, 柏書房, 150-153.
- 「大学生の読書離れ止められる？」(2018年3月19日朝刊) .『朝日新聞』.
- 中央教育審議会 (2012) .「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htmより取得.
- 富永敦子 (2012) . 「文章表現授業における大学生のピア・レスポンス指向性の変化と要因の分析」『日本教育工学会論文集』36巻3号.
- 日本語検定協会 (2015) .『日本語検定公式練習問題集 3級・改訂版』東京書籍.
- 日本語検定協会 (2016a) .『日本語検定公式練習問題集 3級・3訂版』東京書籍.
- 日本語検定協会 (2016b) .『日本語検定公式練習問題集 2級・3訂版』東京書籍.
- ベネッセ教育総合研究所 (2013) .「高大接続に関する調査」(<https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=4338>)より取得.
- 溝端剛, 上野輝夫, 半田結, 有田伸弘 (2018) .「大学1年次生の文章力の現状と課題～添削指導を中心に～」, 『関西福祉大学研究紀要』第21巻,99-108.

6 さらに、これらの形態の関係を、「素読」(意味を一切考えずにひたすら四書五経を素読させて暗記させる)→「講義」(四書五経の内容にまで踏み込んだ教師による授業)→「会読」・「輪講」(上級生と下級生、または同級生同士が集まって一冊の本を読み合い、その書物の意味や解釈について討議しながら読み進める共同学習)→「独看」(さらに個人的に一人で考察を進める)→「質問」(問題点を発見して教官の儒者へ個人的に質問に行く)という勉強の在り方の道筋をとらえ、これにより「勉強の質」は「高度化」していったと述べている。

- 文部科学省 (2009a) . 小学校・中学校学習指導要領解説総則編 .
- 文部科学省 (2009b) . 高等学校学習指導要領解説総則編 .
- 文部科学省 (2011) . 「キャリア教育とは何か」, 『高等学校キャリア教育の手引き』 第 1 章, 15-17.