

平成 29 年度奨励教育費助成「日本語表現教育の質的向上に向けて」報告

心理学科 武井昭也

事業の目的と報告の概要

本学は 20 年前の教育課程から「日本語表現」を必修として短大生・大学生の日本語運用能力の向上を図ってきた。本報告は、インターネットや携帯ツールの広がりとともに高校生・大学生の読書量の低下と日本語運用能力の貧弱さが指摘される状況で、本学学生の日本語運用能力の課題を確認し、効果的な学習方法を再構築することで日本語表現教育の質的向上を提言することを目的としたものである。

高等教育においては、「21 世紀型市民」の育成や高等教育のグローバル化（学位の国際通用性）、大学のユニバーサル化、質保証への対応という観点から、学士課程の学習成果（ラーニング・アウトカムズ）が求められるようになってきた。そうした背景から、エンプロイヤビリティの意味合いを含むジェネリック・スキルの概念が、高等教育のカリキュラムに導入されるようになったが、ジェネリック・スキルの教育目標の設定とカリキュラムの検討、専門教育と教養教育のそれぞれにおけるジェネリック・スキル教育目標の関連の検討という課題が生じている。ジェネリック・スキルを育成する教育は、教育方法の転換を伴うため、大学全体としての組織体制づくりなどの教育改革を迫るものである。

そのような視点から、日本語表現教育の実践事例を収集し、教育課程への反映と <Writing Center>機能の具体的な検討を行い、ジェネリック・スキルを前提に大学教育における日本語表現力育成の手法について、日本語表現能力育成の事例と本学学生のアンケート分析をもとに、教育課程での位置づけや具体的な授業展開について提案した。

1. 視察訪問

(1) 愛知淑徳大学

訪問日：平成 29 年 10 月 16 日

内 容：ライティング・サポート・デスク、日本語表現科目内容と組織

(2) 国際教養大学

訪問日：平成 29 年 11 月 13 日

内 容：日本人学生の日本語科目、アカデミックライティング、図書館のライティング・サポート

(3) 立命館アジア太平洋大学

訪問日：平成 29 年 12 月 8 日

内 容：一回生演習－スタディスキル・アカデミックライティング、ピアリーダートレーニング入門、FIRST プログラム、SALC (Self-Access Learning Center/言語自主学习センター)、ライティング・センター

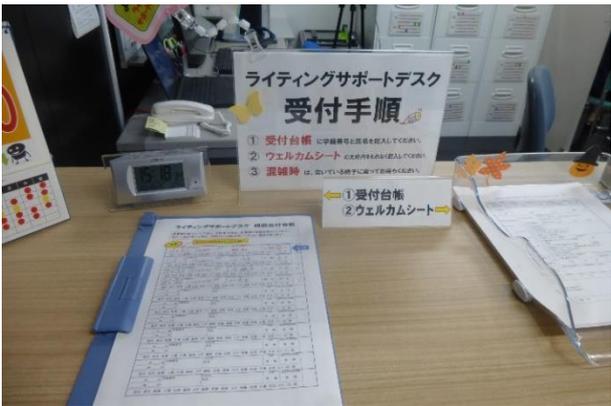
2. 学生アンケート調査

本年度大学全学科 1 年生「日本語表現 I」において実施。各学科ともに語彙力の不足と強化を期待していること、日本語表現科目の学習成果を感じていることを確認できた。

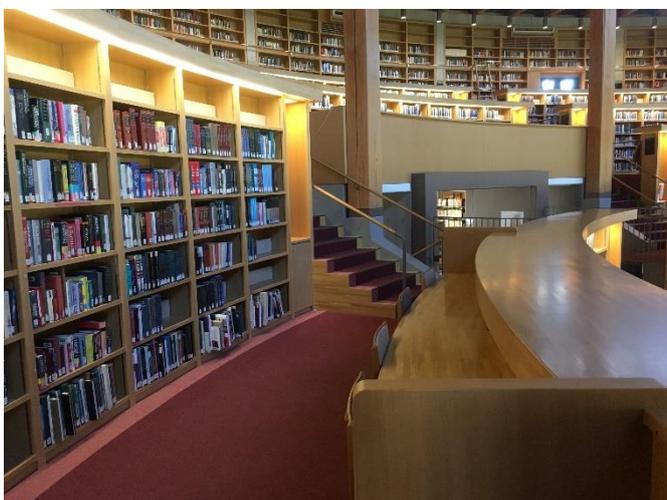
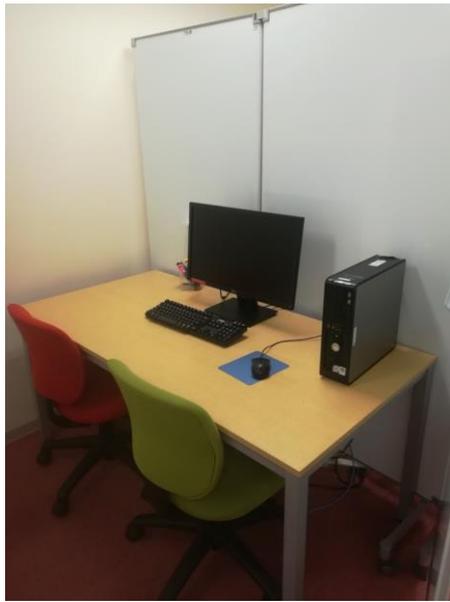
3. 提案

- (1) Writing Center 組織を立ち上げ、学生を Assistant Teacher として対応させる
- (2) Writing Center を 1 号館脇 English Village 横に設置し、学生の支援に対応する（授業課題の文章作成、レポート作成、就活に関わるエントリーシート等）
- (3) 日本語表現科目担当を任期付き（5 年助教）で増員し、初年次教育部門で統括する
- (4) 日本語表現科目の展開内容を再検討する
- (5) 「学びの技法」との棲み分け、年度ごとの成果と課題の検証をまとめ、報告する

＜資料1＞ ■愛知淑徳大学ライティング・サポート・デスク



<資料2> ■国際教養大学図書館／ライティング・サポート・コーナー



<資料3>日本語表現アンケート（平成29年7月実施）

このアンケートは成績に影響しません。また、教育課程改善の目的以外には使用しません。本学「日本語表現」教育の改善にご協力をお願いします。

1. 学生時代に身につけておかなければならない日本語の力はどのようなものだと考えますか。優先順位順に記号を入れてください「その他」は具体的に記述してください。

ア 漢字力 イ 語彙力 ウ 読解力 エ 文法力 オ 表現力 カ その他

問1	1番	2番	3番	4番	5番	6番		
ア 漢字力	32	50	35	46	51	7		
イ 語彙力	98	57	32	15	10	1		
ウ 読解力	35	57	77	40	24	1		
エ 文法力	8	19	41	66	81	8		
オ 表現力	30	39	43	52	63	5		
カ その他	10	0	1	4	4	111	空欄	90

その他					
礼儀		文章をまとめて書く力			2票
応用力		コミュニケーション能力			3票
発想力		判断力			
態度		説明力			5票
推敲力		会話力			
理解力		話し・書き言葉			20票
イントネーション	1票	速読力			11票
綺麗な字を書く力					
表情					
想像力					
トーク力					
正しい言葉の使い方					
考える力					

2. 学生時代に身につけておかなければならない表現力を、優先順位順に記号を入れてください。「その他」は具体的に記述してください。

- ア 話したりスピーチしたりする方法
- イ 自分の意見を的確に伝える方法
- ウ 正しい手紙の書き方
- エ 適切な敬語の使い方
- オ 適切な対応の仕方（接客法・お客様との対応など）
- カ その他

問2	1番	2番	3番	4番	5番	6番		
ア	42	54	65	46	17	1		
イ	81	65	38	37	7	1		
ウ	4	10	22	46	121	8		
エ	74	55	52	35	12	1		
オ	18	40	48	59	52	4		
カ その他	5	1	1	1	5	97	空欄	107

その他					
字の綺麗さ				表情	2票
日本語の使い方					
相手を納得させる方法					
作文					
相手の会話を察する能力					
議論する力					
理解力					
相手にわかりやすく					
文章等を伝える力					
臨機応変な言い回し					
トーク力					
自分の意見を書く力					
礼儀					
判断力					
恥ずかしがらないで皆の前で話せる力					
場に応じて敬語を使う					
表情					
ジェスチャーで伝えられるか					

3 前期の日本語表現法についての感想や意見、後期への要望を自由に書いてください。

タスクがおもしろかった。タスクをすることで、自分が苦手なのや得意なのがあった。知ってることの確認としてのメモ書き（をくりかえす等）と新しく知ったことを覚えるためにするメモ書きの大切さが分かった。ペンをもって紙に向かって毎回集中して取り組むことができた。集中してできることができた。あまり授業に集中できなかった。授業の内容は、具体的で分かりやすく取り組みやすかったです。話している人が止まらなくて集中できない時がありました。楽しかった。もう少し集中できるクラスにしてほしい。教室内の授業中の秩序が保たれていない。騒がしい学生に対して先生は注意する気が無い。もっと静かな授業になれば嬉しい。先生のおかげで楽しく授業が受けられ、課題も程よく、授業プリントを提出して期末テストがないという制度がとても良いと思った。後期では先生が変わるけれども意欲を欠かさずにやっていきたいと思えます。楽しくて、先生がとても良い先生でした。先生がおもしろくてたのしかったです。先生の説明や授業効率が良く、自分のためになると感じた。単語の使い方を先生が本当に理解しているのか、と疑ってしまう点があった。先生のおかげで楽しく授業が受けられ、課題も程よく、授業プリントを提出して期末テストがないという制度がとても良いと思った。先生の行動がおもしろくてとても話しやすい先生で日本語表現の授業は楽しかった。先生が楽しくわかりやすく授業していただけたおかげで、日本語表現の授業が楽しみでした。先生の話し方がゆっくりしていることもあり、とても聞き取りやすかった。わかりやすい授業でした。前期の日本語表現はかなり理解しやすかったです。先生の説明は分かるまでしてくれました。先生がおもしろくて毎週たのしみでした。後期も前でうけます。宿題を出さないでほしい。前期で単位をおとさないで、後期もモチベーションを上げて頑張ります！！ゲームぼくできてたのしかった。プリントをうまく使用しており分かりやすかった。わかりやすくプリントや課題の量が多すぎなくてよかった。説明が少し曖昧で、プリントの作業の時に何をすれば良いのかわからなくなることが何度かあった。講義自体は、楽しく学べた。テスト前にまとめプリントが欲しい。ノートを使わずにプリントで授業をするのは良かった。プリントの管理をしっかりしていきたい。プリントが多すぎるのと色を使いすぎていてどこが重要なのがわからない。後期はもっとわかりやすい授業にしてほしい。たまにゲームかんかくの授業などがありとても楽しかった。漢字は続けていった方がいいと思えます。漢字力を身につけることができ、表現するむずかしさを実感しました。人にどう伝えるかを学ぶことができ、良い授業でした。最初に漢字テストをやることで、基礎的な力を身につけることができ良いと思えました。漢字試験がきつかった。昔から漢字を書くのが好きだったから、知らない漢字を知れて良かった。漢字の勉強は大切だった。基本をやっていけば点も取れたし優しい内容だった。漢字を覚えるのが苦手なため、後期も頑張りたい。周りの学生の漢字力、語彙力の低さに正直戸惑った。はじめは、毎週の漢字テストは大変だと考えていたが、実際には適度なペースで漢字が学ぶことができたと思う。そして、漢字は範囲とかで事前に練習できるようにしてもらえると嬉しいです。漢字テストの裏に答えを載せないでほしいです。

藤田君が答えを見ようとしてしまいます。毎回授業の最初に漢字テストをやっているが、漢字はどこでも使うものだから、自分のためになる。最後に感想を書く時間を少しでいいので欲しい。後期は漢字を頑張る。毎回漢字テストがあつてよかった。新しい知識などを得ることができたので毎日やっていた漢字がよかった。漢字をやつて自分のためになった。漢字の成り立ちなど深い話が多かつた。漢字テストを続けてやつてほしい。楽しかつた。文章を書くことが少しはできるようになりました。楽しく授業をしたい。わかりやすかつたです。日本語で相手にどのくらい丁寧に教えることができるのかを学ぶことができました。後期からはそれをどれだけ活かされるかをためしたいと思います。前期の授業では内容が難しく感じるが多かつた。高校までの国語の授業でやつてこなかつたことばかりだつた。自分の課題点が分かつたので、とても面白い授業だつたけれど、少し授業のスピードが早かつたので、ついていくのが大変だつた。日本人でありながらも改めて授業を受けて自分の身になるものばかりでした。まだまだわからない事がたくさんで勉強不足だと思ひました。図を文で表現する授業が1番楽しく、自分のためになりました。題材はとても面白かつたです。要点やキーワードの言葉はわかるのですが、その内容がたまに詳しく説明されていないのでそこを変えていただきたい。読み手に伝わる表現力や発想力を身に付けられたと思ひます。日本語表現の授業では文章を絵で説明したりその逆の事をしたり少しは説明することができたかなと思ひます。前期とは違うクラスがいい。黒板を使つてほしい。自分で表現し、解決する力が身についた。本当の日本語とは何かを学べてためになった。後期は向上心を保ちながら勉強していきたい。後期は、1講目からなので冬場のバス遅延を考慮してテストの対応をしてほしい。文章で正確に相手に伝える力が身に付きました。赤や黄色のチョークはなるべく使わないでほしい。相手に何かを伝えようとするとき、できるだけわかりやすくという事を意識するようになった。自分の語彙力や読解力が思つていたより低いことが就職前に気づいて良かった。後期は、映像の読み取りをやつてみたい。自分の身になっているか不安がある。文章を書くことに對し苦手意識があつたが、改めて基礎部分を学べてためになった。読み手を意識するということが一番大切なのだと思つた。後期は語彙力を増やす内容をやりたい。日本語で気持ちを的確に伝えるのは、難しいのだと思つた。一人ずつ意見を聞く機会をもっと増やしてくれたほうが良いと思ふ。後期は、四字熟語をやつてみたい。出席だけで単位が欲しい。教え方が特徴的で聴講して飽きない授業だつた。共感できた。これから活かしたい。アドバイスが良かった。今までの高校まで行つていた国語とは違つて、難しいが楽しかつた。後期も頑張りしたい。高校とは違い、より詳しいところまで学ぶことができ、とても勉強になりました。前期は、高校ではあまり習うことのなかつたので、良い勉強になりレポートが書きやすくなりました。後期は眠くならないようにしてほしいです。自分に日本語力の基礎が身につけていないことがわかつた。二義文が楽しかつた。一つの文章から、相手によっては違う意味で理解してしまうことがあることを知れて、今後気を付けようと思つた。私は日本語基礎を取つたので、少し伝え方が難しくわからないところもあつたけど、質問しづらくてわからないままになっていた所があつたので、次はきけるようにしたいです。図形の複合の授業が楽しかつたです。意見文、説明文を書くのが難しく大変だつた。前期は「だ・である体」を中心に硬く改まつた言葉でできるようになった。高校で習わなかつたことがたくさんあつて難しかつたです。特に引用ができなくてとても苦労しました。後期もほぼ同じやり方で授業を受けたい。難しいけどためになる授業でした。文章の基本などについてやつたことは高校の時に身につけていなくて大変だつた。私は、語彙力が少ないので理解にも時間がかかりましたが、文法を改めて知れてよかつたです。文章を書く時、誰に書くか、読む人考へて書くことが大切だと思つた。私のしつこい質問にたくさん答へてくれて助かりました。後期は課題を減らしてほしいけど、前期と同じ感じがいい。わかりやすかつたが、難しいことがと少し大変だつた。前期と似た授業がいい。絵や図を相手にわかりやすく伝えられるような文章を書く時、その特徴や何を目的としているのかをはっきり捉え、それを簡潔に、なるべく簡単な言葉を使つて説明しなければいけないのがとても難しかつた。わかりやすく教えてくれた。課題の量も、ちょうどよかつた。文章を相手にわかりやすく伝える書き方が身についた。後期も、毎時間の小テストで成績をつけてほしい。大きいテストは無しにしてほしいです。わかりやすかつたし、授業も楽しく取り組むことができたので良かったです。たまに出る課題も良い位のペースでよかつた。後期も前期と同じ感じでやつてほしいです。前期はゲームっぽいものができて、二人一組で楽しみながら日本語表現を学ぶことができた。ただ、身についたかどうかは微妙で、その実感はありません。後期でも、ゲームのような楽しい感じで授業ができることを希望します！自分では気づいていなかったが、句読点がきちんとつけられていなかったりなど、正しい日本語が伝えていないことがわかつたので、日本人として恥が無いようにきちんと勉強しようと感じた。前期は日本語について、今一度理解を深められたと思ひます。あまり普段から当たり前に使つている日本語が、どの様にして丁寧な言葉に直す

のかや伝わり方など様々な事を知れました。後期は、もっと丁寧な言葉遣いを学びたいです。最初の方は簡単だったけれど、後の方は日本語の文の中で足りなかったり、知らない言葉をとるやつが難しかった。知っているようで知らないことが多かったです。かたぐるしくなく、一つひとつの内容が四コマを使ったり図形を使ったりして、楽しみながら大切なことを学べてよかった。こういう授業は理解しないまま進んでいく事が多かったのうれしく楽しい授業でした。引用の方法、レポートの構成など知らない事を沢山知ることができました。語句や図形を説明し、復元する授業が楽しかったです。自分の考え方だけでは人に100%伝わらない事がわかりました。とてもわかりやすく教えてくれた。文章を書くとき(レポートなど)は主観的で書くのではなく、客観的に書くなどのトレーニングをしてくれてとても勉強になった。「だ・である体」や参考文献などレポートを書く際に、必要なことを学べたのでためになった。レポートの書き方について学べたので、もっと日常生活で重要なことを教えて頂きたい。自分が伝えたいと思い、発言していることが全て相手に伝わるという可能性はほぼゼロに近いということが分かった。実際に図や語句の説明をし、友達に理解してもらおうという授業をしたが全く理解してもらえうことができなかった。高校で習うことができなかつたことばかりで難しかったが、自分のためになったので良かった。前期では、レポートの書き方や「だ・である体」の固く改まった言葉を習って、今後の大学生活に活用できることを学んだので生かしていきたい。後期もこれから役立つことを学びたいと思う。レポートで必要な引用部分や硬く改まった硬く改まっただ・である体の必要性が後期につながると思いました。だ・である体やレポートの書き方など高校では習わなかつたが今後役立つことなので、とても意味がある授業だった。だ・である体のかたく改まった文がまだまだ理解できていないのでこれからレポートを書く上でもっと書けるように後期も練習したいです。早く書けるようになった。充実した時間だった。授業が分かりやすかつた。文章の書き方を改めて理解できた。文法構成をたくさん身につけたい。頭の体操が楽しかつた。テスト前にまとめプリントが欲しい。伝えることをもっと勉強したい。テレビ塔の説明文を書くのが楽しかつた。敬語についてもっと知りたい。「だ・である体」がためになった。今後に必要なことを学べた。レベルの高い授業だった。新しいことを学べた。授業の進むスピードが速い。自ら取り組めた。難しいと思つた。レポートの書き方を学べて良かった。しっかり勉強する。授業で教わつたことを理解して取り組めた。このアンケートが分かりにくい。楽しかつた。もう少し頑張ればよかつたと思う。2号館がいいな。とても充実していました。このスタイルの授業好きです。意見・事実の書き方が理解できた。難しかったが理解できた。グループワークがあるならメンバーを色々と変えてほしかつた。もう少し進めるスピードを遅らせてほしい。前期では非常にわかりやすい授業が展開されていてよかつた。全体を見てくれていてよかつた。正しい日本語をたくさん学べたので良かった。日本語難しい。進むスピードをもう少し緩めてほしい。緩めたら分かりやすいのでできるようになると思う。もっと日本語を自分は学ばないとだめだと思つた。前期は一度欠席をしてしまったので、後期はしないようにしたい。今まで習つてきた国語や現代文と違ってより深い内容を習っている気がした。日本語力が身につけてとても楽しかつたです。文章を書くことが好きなので楽しかつた。声のトーンを下げてください。3回同じ本を読むようにしています。1回目はストーリーを楽しみ、2回目は人物の心情や状況を考える、3回目はそれらをふまえてストーリーを読んで違つたとらえ方をして楽しみます。これからはしっかりと読み込んで本を楽しんでいきたいと思つた。

学科

コース (No. 氏名)

(差し支えなければ名前もお願いします)

1 学生時代に身につけておかなければならない日本語の力はどのようなものだと考えますか。優先順位順に記号を入れてください。「その他」は具体的に記述してください。

- ア漢字力 イ語彙力 ウ読解力
エ文法力 オ表現力 カその他

1		「その他」の内容
2		
3		
4		
5		
6		

2 学生時代に身につけておかなければならない表現力を、優先順位順に記号を入れてください。「その他」は具体的に記述してください。

- ア 話したりスピーチしたりする方法
イ 自分の意見を的確に伝える方法
ウ 正しい手紙の書き方
エ 適切な敬語の使い方
オ 適切な対応の仕方 (接遇法・お客様との対応など)
カ その他

1		「その他」の内容
2		
3		
4		
5		
6		

3 前期の日本語表現法についての感想や意見、後期への要望を自由に書いてください。

4 高校までの国語科の授業で意味のあったことや印象に残っていることは何ですか。

5 高校までの国語の授業で無意味だったことや、やめてほしいことは何ですか。

ご協力ありがとうございます。

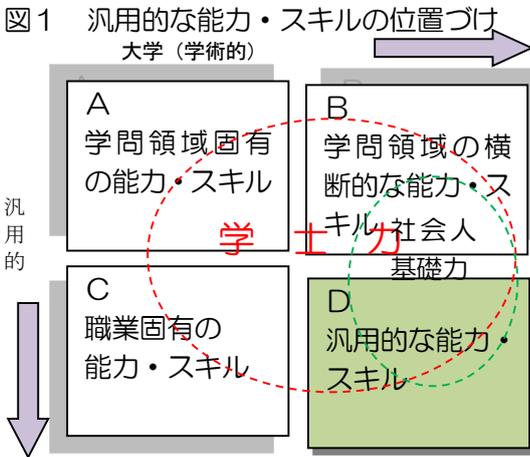
4. ジェネリック・スキルが求められる背景

めまぐるしく変化する社会、未知の事態への対応が迫られる社会の現状に対して、高等教育のユニバーサル化と知識基盤社会、生涯学習社会への大学が対応すべき使命も変化しており、大学設置基準の改正（平成23年4月1日施行）により、キャリアガイダンスの義務化が指摘され、高等教育の改善が一層大きな課題になった。

これまでの大学教育に求められてきた学問領域固有の能力や教養教育の中心となっている「多文化・異文化に関する知識の理解と人類の文化、社会と自然に関する知識の理解」は人間文化の中心として存在し続けるものであるが、社会状況の変化に対応できる汎用的なスキルとして求められる内容が求められている。

図1に示す汎用性のある学習内容を大学教育に定着させるためには、【目標の明示化、段階化、モニタリング】といった構造化が必要である。①ベンチマーク（到達目標）の設定と②段階（レベル）化、③「ラーニング・アウトカムズ」（〇〇できる）こと、④学習状況のモニタリング、⑤アセスメント、⑥証拠、⑦記録（「ポートフォリオ」→自己評価・管理力）といった項目であろう。

また、これらのジェネリック・スキル育成とその評価のためには、①スキル・ギャップ、②育成手法の開発、③評価（アセスメント）手法の開発が求められている。



Barnett, R (1994). The Limits of Competence / 香川順子、吉川恵子(2011) 香川大学「汎用的スキルに関する概念整理と労働社会育成評価方法の探索」を加工

- 知識・理解（一般的な教養の概念）
 - 多文化・異文化に関する知識の理解
 - 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
 - <教養に加えられるべき項目>
- 汎用的技能
 - (1) コミュニケーション・スキル
 - (2) 数量的スキル
 - (3) 情報リテラシー
 - (4) 論理的思考力
 - (5) 問題解決力
- 態度・志向性
 - (1) 自己管理力
 - (2) チームワーク、リーダーシップ
 - (3) 倫理観
 - (4) 市民としての社会的責任
 - (5) 生涯学習力
- 総合的な学習経験と創造的思考

5. 高等教育におけるジェネリック・スキル概念の背景

ジェネリック・スキルへの関心は、知識基盤社会や経済のグローバル化、IT 社会化などの社会的経済的環境の変化に伴って、1980 年代から 1990 年代初頭にかけて、米国、オーストラリア、イギリスにおいて高まったとされる（吉原 2007：163-164）。

社会状況の変化が高等教育への要求内容を変えたために、海外の各国では特性に応じた教育改革が実施されてきている。特に、グローバル社会での雇用可能性という観点から、職業教育との関連でジェネリック・スキルが重視されてきている。しかし、職場の雇用者が、被雇用者に対して専門的スキルに加えてジェネリック・スキルを望むというだけにとどまらない。個人が対人関係を築き、コミュニティを形成して行くという日常生活の上でもジェネリック・スキルが必要であるという共通認識がもたれるようになっていく。ジェネリック・スキルは、仕事や人生への幅広い適用が可能という意味で汎用的かつ必要不可欠とみなされているのである。

ジェネリック・スキルを表す用語は各国において多様な用語が用いられており、統一的な定義を確定することは困難である。オーストラリア国立職業教育研究センター（NCVER）は、各国のジェネリック・スキルを表す用語を次のように整理している。

表1 各国で「ジェネリック・スキル」を表す用語

イギリス	Core skills, key skills, common skills
ニュージーランド	Essential skills
オーストラリア	Key competencies, employability skills, generic skills
カナダ	Employability skills
アメリカ	Basic skills, necessary skills, workplace know-how
シンガポール	Critical enabling skills
フランス	Transferable skills
ドイツ	Key qualifications
スイス	Trans-disciplinary goals
デンマーク	Process independent qualifications

Australian National Training Authority (2003). Defining Generic Skills: At a Glance. National Centre for Vocational Education Research. p. 2

ジェネリック・スキルの共通する要素としては、リテラシー（読み書き）、計算、パソコン等の使用などの「基礎的スキル」、コミュニケーション、チームワークなどの「対人的なスキル」、情報を集め構成し、問題解決を行うなどの「思考スキル」、責任感、柔軟性がある、タイムマネジメントができるなどの「個人としてのスキルと属性」、イノベーションなどの「ビジネス界に関連するスキル」、市民としての知識やスキルなど「コミュニティに関連するスキル」が挙げられている。

日本では、1999 年に日本経営者団体連盟により、『エンプロイアビリティの確立をめざして～従業員自律・企業支援型の人材育成を（エンプロイアビリティ検討委員会報告）』が提言されているが(1)、雇用可能性そのものを大学教育の教育目標として位置づけるには至っていない。アカデミックな教育では、ジェネリック・スキルは身につかないという前提がここには存している。大学におけるアカデミックな一般的なスキルは、あらゆる学問領域において用いることが可能であるが、それが労働社会において一般的に通用するようなスキルであるとは限らないし、大学は、職業教育を行う特定の大学を除いて、職業固有のスキルを育成する場ではない。しかし、昨今求められているのは、労働社会において転移可能な個人的スキルであり、これを大学で育成する教育プログラムが求められるようになってきているのである。

6. コンピテンシー及びリテラシー概念との相違

「コンピテンシー (competency)」は、心理学者のマクレランドが提示し、職場や人生での成功を予測するために、「特徴的人材の比較」及び「成功結果に導く、現実機能している考え方や行動を見つけ出す」方法を採用している。(competence コンピテンスとは、言語心理学や認知心理学では、深層構造にある言語能力といった潜在能力を示すものであり、発達心理学では、人にすでに備わっている潜在能力と、環境

に能動的に働きかけての自らの有能さを追及しようとする動機づけを、一体のものとして捉える力動的な概念を指すもの。あることを遂行する能力、才能、資格、適正などを言い、むしろ、**competency** をアメリカかぶれのいんちきくさい経営コンサルタントが好んで用いるが、人間の能力は数値化できないのでは。) 最初の用途は外務省職員の採用選考であった。そうした文脈において、「ある職務または状況に対し、基準に照らして効果的、あるいは卓越した業績を生む原因として関わっている個人の根源的特性」(スペンサー 2001: 11) と定義される。

教育の分野では、1997 年末から OECD (経済協力開発機構) の主導により、プロジェクト「DeSeCo (デセコ)」(コンピテンシーの定義と選択: その理論的・概念的基礎、Definition & Selection of Competencies ; Theoretical & Conceptual Foundations) が進められてきた。その目標としては、個人の基礎となるコンピテンシーの発達、国際的環境におけるコンピテンシーの評価、国際的に比較しうる指標の開発・分析のための概念枠組みの構築である (ライチェン&サルガニク 2006)。DeSeCo が考慮するのは、「広く、ホリスティックな観点から、重要で、必要で、望ましいコンピテンシー」である。この枠組みは、2003 年に出版された最終報告書『Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society』において三つのキー・コンピテンシー (「相互作用的に道具を用いる」「異質な集団で交流する」「自律的に活動する」として提示されている。加えて、思慮深さ (反省性) がキー・コンピテンシーの核心に据えられている。思慮深さは、メタ認知的な技能、批判的なスタンスをとること、創造的な能力の活用を含んでおり、個人には「一定水準の社会的成熟に達すること、つまり自分を社会的な抑圧から一定の距離を置くようにし、異なった視点を持ち、自主的な判断をし、自分の行いに責任をとるようになること」が求められる (ライチェン&サルガニク 2006: 207-208)。以上のように、コンピテンシーは、知識や技能 (スキル) 以上のものであることが理解できる(2)。日本において、コンピテンシー概念は、このキー・コンピテンシーを通して広まってきたとされる。他方、「リテラシー Literacy」の概念についても、DeSeCo と連携するプロジェクトである「生徒の学習到達度調査」(PTSA : Program for International Student Assessment) を通して導入されてきた (松下 2007: 102)。(3)

PISA は各国の 15 歳児を対象に、読解リテラシー (Reading Literacy)、数学リテラシー (Mathematical Literacy)、科学的リテラシー (Scientific Literacy) に関する調査を 2000 年、2003 年、2006 年、2009 年に実施している (国立教育政策研究所編 2002)。PISA の目標は、特定のカリキュラムの習熟度ではなく、三つのリテラシー分野において、成人としての生活を送っていく上で必要な、より広い知識・技能の習熟度である。こうした内容の調査を行う理由としては、①知識の応用がより広い概念や技能を個人が習得しているかに依存していること、②国際的調査で学校カリキュラムの内容に絞ると共通のカリキュラム要素に限定され範囲が狭くなりすぎること、③国や文化を超えて発達させるべき、広範で総合的な技能 (コミュニケーション能力、順応性、柔軟性、問題解決能力、情報テクノロジーの利用) があり、これらは教科横断的に発達すること、の三点が挙げられている (国立教育政策研究所編 2002)。三つのリテラシーにおいて、「リテラシー14」という語が用いられたのは、「読解リテラシー」については、「識字(literacy)」ではなく、「将来それぞれのコミュニティに積極的に参加することを期待されている生徒たちの手段あるいは道具として捉えている」からである。「数学リテラシー」については、「判断と洞察が必要とされるような様々な状況のもとで、撥能的な利用ができるような数学的知識を重視している」こと、「科学リテラシー」については、「科学に関する知識という意味での「科学的知識 (scientific knowledge)」と、その知識を発展させるプロセス及びそれら両者を結びつける力を指す」ことが挙げられている (国立教育政策研究所編 2002: 13-16)。

PISA のリテラシーは、DeSeCo のキー・コンピテンシーの一部である。読解リテラシー、数学リテラシーは、DeSeCo のキー・コンピテンシーの<カテゴリー1>「相互作用的に道具を用いる」のコンピテンシーA「言葉、シンボル、テキストを相互作用的に用いる」に位置づく。科学リテラシーは、同じく<カテゴリー1>の B「知識や情報を相互作用的に用いる能力に位置づく (表 2)。

表2 DeSeCoのキー・コンピテンシー 出典：松下(2011)を参照

カテゴリー	コンピテンシーの内容
<カテゴリー1> 道具を相互作用的に用いる	A言葉、シンボル、テキストを相互作用的に用いる B知識や情報を相互作用的に用いる Cテクノロジーを相互作用的に用いる
<カテゴリー2> 異質な人々からなる集団で相互に関わりあう	A他者と良い関係を築く Bチームを組んで協同し、仕事する C対立を調整し、解決する
<カテゴリー3> 自立的に行動する	A大きな展望の中で行動する B人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する C権利、利害、限界、ニーズを擁護し、主張する

キー・コンピテンシーは、生涯学習という枠組みにおいて提起されている。それは、コンピテンシーが①生涯に渡って成長し変化すること、②各個人への社会的要求は、技術や社会経済的な構造の変化の結果として、人生を通じて変化すること、③コンピテンシの発達（特に考える能力と思慮をもって活動する能力）は、成人期を通じて継続すること、を理由としている（ライチェン&サルガニク 2006：221）。

PISA リテラシー（学士力で言う汎用的技能が含まれる）は、DeSeCo コンピテンシーの一部であり、ジェネリック・スキルの育成を考える上で、これをいかに豊かな形で、大学生の生涯の学びに位置づけるかが課題となってくる。産業界が要求するリテラシーやスキルを適応主義的に無批判に大学教育に導入しないためにも、DeSeCoのコンピテンシーの射程の広さに立ち返る必要があるだろう。

7. 大学におけるジェネリック・スキル教育

これまでに見てきたことから、①産業界から要請されるものとしてのジェネリック・スキルを、どのように大学というアカデミックな文脈において受け入れるのか、②要素的・限定的であるジェネリック・スキルを、どのように包括的な形で学士課程の学生の能力として位置づけるか、が課題であることが分かる。つまり、問題は各大学が、学士課程教育の枠組みの中で、どのような育成像を設定し、どのようなスキルの涵養を目標とするのかである。以下ではこの点を検討する際の課題を提示したい。

大学教育において、従来の知識教育と合わせて、ジェネリック・スキルの教育を導入する際には次のような論点がある。①教育目標をどのように大学として設定し共有するか ②ジェネリック・スキルを学問分野の教育にどのように位置づけるか ③学士課程教育（共通教育・専門教育）を通してどのようにジェネリック・スキルの教育を位置づけるか。

①については、大学の特性に応じた教育目標の設定を行う必要があり、すでにこうした取り組みを行っている事例も存在する(4)。学習成果を明確にするカリキュラムを構築するためには、①大学で育成すべき人材の検討による卒業生が修得すべきラーニング・アウトカムズの明確化、②学部・学科単位などの教育プログラム単位での、専門分野のラーニング・アウトカムズの検討・確定、③個々の授業科目のラーニング・アウトカムズの特定、が必要となる（川嶋 2008：189）。すでに確認したように、従来の大学では明確に養成の対象とならなかった、社会でも日常生活でも有用なスキルを大学という文脈において教育目標として設定するには一定の困難が存する。

アメリカのウィスコンシン州にある私立単科大学のアルバーノ大学は、1970-1971年代から、一般教育のカリキュラム改革に取り組み、教育目標となるコンピテンシスの集約を始め、1971年-1972年度には、8つの「能力」として(a) コミュニケーション、(b) 分析、(c) 問題解決、(d) 意思決定における価値判断、(e) 社会相互作用、(f) グローバルな視野の発達、(g) 有能な市民性、(h) 美的な関わり、を掲げている。この「能力」は、「傾性、態度、価値、方略、概念と手順の知識などを含むより包括的な概念」であるとされる（安藤 2006：67）。こうした能力に基づくカリキュラムの検討の際には、どうすれば学生がキャリアで成功できるのか、彼らの生涯を豊かにする洞察力はどのようなものか、どのような能力があれば、素早く変化する世界に適応し、成長できるような独立した学習者となり続けることができるのか、という問いを教員間で共有し、答えを追求したという。そして、能力の育成にあたっては、授業科目によって育成する能力ごとに協働するための学科も設置している（安藤 2006：70）。以上のような取り組みを進

める上では、「問題の本質を真摯に見極め、長期にわたって教職員研修を含めてその解決策を講じていく」必要があることが指摘されている（安藤 2006 : 77）。アルバーノ大学の事例は、学生が生涯に渡って必要な能力を大学において伸ばすために、大学としてどのような体制が必要かということを考える上で重要である。

②のジェネリック・スキルを学問分野の教育にどのように位置づけるかを検討する上では、2010年に日本学術会議より提示された『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』が参考になる。ここにおいては、学士課程の趣旨が市民教育にあることが明示されている。ジェネリック・スキルと専門教育の関連については、「すべての学生が身に付けるべき基本的な素養」の項目において、「状況に応じて主体的に判断し、能動的に問題を解決する力など、普遍的な次元で有用性を持つもの（ジェネリック・スキル）を形成することに、各分野に固有の知的訓練が寄与するということもあると考えられる」と述べられている。また、「専門教育」も、ジェネリック・スキルの育成に広範に寄与し得るものであること、コミュニケーション能力の育成など、市民性の涵養に寄与する教養教育としての機能を担うものであることも付言されている。さらには、専門分野の学習目標として明確に位置付けられるべきであるということも述べられている（日本学術会議 2010 : 47）。

③については、とかく共通教育の枠組みにおいてのみ考えられがちであるジェネリック・スキルの育成を学士課程全体の枠組みにおいて検討する必要がある。教養教育と初年次教育との関係において、ジェネリック・スキルの教育が初年次教育に位置づけられることへの危惧も存在している（杉原 2010）。『回答』では、専門教育と教養教育の間でそれぞれの特性に応じたジェネリック・スキルの形成を担う相互補完的な教育課程の編成を要請している。教養教育と専門教育においてでは学生の求められるスキルやそのレベルは異なってくるであろう。

これまで、特に大学の授業におけるジェネリック・スキルの育成方法を確認してきたが、ジェネリック・スキルは授業の中でのみ涵養されるわけではない。学生にとって大学生活は授業だけではなく、クラブ活動などの課外活動も含まれる。学生の大学生活全体に渡ってジェネリック・スキルが育まれるとすると、広く学生支援という観点からの教職協働の取り組みが必要となる。

産業界からの要請について、大学はインターンシップやサービ斯拉ーニングを導入することで答えることが可能である。しかし、大学は学問の場であり、その中で、学問分野の内容を通して育成されたものが、職業においても汎用性を持ち有用であるという方向をもつのが望ましい。学士課程答申においては、「研究の成果に基づき、自らの知識を統合して教育に当たる」ことが教員に求められ、その方法としては、学生参加型授業、授業以外の多様な学習支援体制の整備、学内に限定されない積極的な体験活動が提案されている（中央教育審議会 2008 : 23）。

ジェネリック・スキルの教育は、それがスキルの育成であり、学生の学習成果を重視するがゆえに、「知っている」から「できる」への転換を必要とする。このことは、大学生の学習という観点からは、望ましく、意義は大きい。しかし、学生が知識と共にスキルが身につく授業(5)を行うことは、教員間での教育方法や評価方法に関する検討を必要とするという点で教員にとっては負担の大きいものとなる可能性がある。これをスムーズにするための組織体制づくりもまた大学に求められていると言える。

8. 「日本語表現」事例

(1) 現行科目の構造例

1 年前期	「日本語表現Ⅰ」	「学びの技法Ⅰ」
1 年後期	「日本語表現Ⅱ」	「学びの技法Ⅱ」
2 年前期	「日本語表現Ⅲ」	「基礎演習Ⅰ」
2 年後期	「保育内容研究（言葉）Ⅰ」	「基礎演習Ⅱ」
3 年前期	「保育内容研究（言葉）Ⅱ」	「応用演習Ⅰ」
3 年後期	「日本語表現法研究Ⅰ」	「応用演習Ⅱ」
4 年前期		「テーマ研究Ⅰ」
4 年後期		「テーマ研究Ⅱ」

◆共通科目

- 「日本語表現Ⅰ」(1年前期・必修2単位)：語彙力・意見文表現力養成
- 「日本語表現Ⅱ」(1年後期・必修2単位)：語彙力・意見文表現力養成
- 「日本語表現Ⅲ」(2年前期・選択2単位)：語彙力・読解力養成
- 「学びの技法Ⅰ」(1年前期・必修2単位)：初年次教育(図書館利用教育・レポート作成・プレゼンテーション基礎など)
- 「学びの技法Ⅱ」(1年後期・必修2単位)：初年次教育(図書館利用教育・レポート作成・プレゼンテーション基礎など)

◆専門科目

- 「保育内容研究(言葉)Ⅰ」(2年後期・選択2単位)：保育所保育指針と幼稚園教育五領域の言葉領域
- 「保育内容研究(言葉)Ⅱ」(3年前期・選択2単位)：保育所保育指針と幼稚園教育五領域の言葉領域
- 「日本語表現法研究Ⅰ・Ⅱ」(3年前後期・選択1単位)：保育者としての実践的な日本語表現力養成

(2) 「日本語表現Ⅱ」における<目標の明示、段階、モニタリング>

- ①ベンチマーク(到達目標)の設定：語彙力涵養・引用して800字の意見文が書けるようになる
- ②段階(レベル)：範囲指定の漢字テスト・テーマと条件指示のレベルアップ
- ③「ラーニング・アウトカムズ」：読める漢字、書ける漢字、意味の分かる語句ことわざ、意見文
- ④学習状況のモニタリング：テスト解答と意見文の提出ー添削ー補足・披露・相互評価ー返却
- ⑤アセスメント：テストと課題の記録、記録の提出、まとめの自己評価
- ⑥証拠：テスト解答、意見文作品、記録、自己評価用紙
- ⑦記録(「ポートフォリオ」→自己評価・管理力)：証拠をすべてファイルにまとめて提出後、保管

(3) 展開例(ガイダンスー展開13回ーまとめ)

①漢字テスト範囲

大学生の就職試験問題を中心にした書き、読み、四字熟語、ことわざ、慣用句を毎回25問出題し、語句の意味調べを追加して添削している。

②800字意見文のテーマ

子どもの食事環境(食育)／児童虐待／自衛隊派遣がすべてではない／勝ち負けとスポーツ／部落差別／
大学で学ぶ意義／携帯リテラシー教育の必要性／沖縄の基地負担／原子力発電の是非／中国とどうつきあ
うか／生きること、志をもつこと①／生きること、志をもつこと②／母語は思考と表現の基盤

(4) 学生の自己評価(2016年度の学生記述)

○漢字は力を入れて高得点をキープできるようにしていた。意見文は最初は文を800字近く書くなんて苦
でしかなかった。しかし、何度も文を書いていると800字近く書くことが苦しくなくなっていた。引用し
て文を書くことはあまり得意ではないと思いました。○多くの文章を読み書きすることで日本語に対する
力がついた。○レポートがやりやすくなった。○毎週出る課題が辛かった。○自分のためになることが多
く、意見文をやるたびに力になっていることが身にしみて分かるのでとても役にたった。○日本語を正し
く書けるようになった。○意見文は大変だったが文章を書くことに少し慣れることが出来たと思う。○文
章を書く力がついたと思う。○文章力がつき、書く量やスピードが早くなった。○初めてA+を取った感
動は忘れません。墓まで持っていきます。○毎回書くうちに時間が減って文章を書くのが苦ではなくな
った。○初めはスラスラ書けなかったがペースが早くなって書き方がわかるようになった。○自分のミス
を毎回教えてもらえて改善することができた。○毎回のテーマで自分の考えを見直し、自分と向き合う時
間ができてよかった。

○大変授業内容も分かりやすく学生さんの将来のことを考えて心配りしているのがよく分かり、社会人の
私たちにも丁寧な指導をしていただきました。講義の説明の仕方が分かりやすく明確でとても聞きやすく、
楽しく受けることが出来ました。ビデオも心に残るものを見せて頂き感謝します。(社会人教養楽部生)

○声が大きかったこと、分かりやすく教えてくれたこと、黒板の使い方・資料の提示・映像の活用など変
化と工夫を凝らし理解しやすかったこと、日本語の発音・読み方など基礎的なことが大事なことを教えて

くれたこと、学生に我が子のように優しく厳しく接していた。挨拶や基本的な礼儀、人間関係など事例を引いてもっと個別指導に尽くされますことを望みます。(社会人教養楽部生)

7-2. Writing Across the Curriculum (WAC)

Writing Across the Curriculum は、本来 Writing Across the Curriculum Program と呼ばれるもので、さまざまな学部・学科の専門性の枠を超えて、大学が組織的に writing 教育に取り組むための綱領と言えるものである。

アメリカの大学の writing 教育には、basic composition はもちろん、second writing requirements (6)、major or minor theses などが挙げられるが、およそ大学において必要とされる文章表現に関しては、その表現ジャンルのよる体裁の違いや専門領域の用語、さらには書き手の目的など、学生に求められる要素は様々である。Writing Across the Curriculum は、そのような様々な要素を統括し、学生個々の状況に応じた writing 教育に備え、それぞれの学習を効果的に機能させるためのプログラムとして機能することが期待される。

このような WAC における考え方は、writing center によって具体的に展開することになるが、Ray (1988)は、Freisinger と Burkland (1988)を引いて、以下に挙げるように、writing center において実現されるべき WAC の要点を紹介している。(7)

- ① 学科教員は学生に対して writing center を紹介・委任すること
- ② tutor はその支援について学科教員から期待されていることを認識すること
- ③ tutor と学科教員は相互に連絡を取り、経過と結果についても情報を交換しあうこと
- ④ 学科教員が学生に配布する資料や課題指示は全て writing center にも提供すること
- ⑤ 学科教員は writing center の管理運営に積極的に関心をもつこと

以上の指摘からもわかるように、WAC の考え方は、それぞれの大学の専門教育(担当教員)と writing center との連携が、学生の表現教育においていかに重要であるかを示すものであり、相互の協力による学習支援を目標として定めたものと言える。

writing center は基礎的な writing class にとどまらず、学科ごとに要求される課題に関する情報を集約し、支援を必要とする学生に対応する実質的役割を担っている。では、そうした writing center はどのように組織され、実際の学習支援はどのように行われているか。

7-3. writing center の基本的役割および組織

writing center は、基本的に、大学の様々な専攻や専門分野の学生に対して、大学で必要とされる文章力向上のための援助やアドバイスを提供する役割を担っており、Writing Across the Curriculum の目標に沿って、各学部・学科の教員に対しても、様々な分野において不可欠である文章力の育成を訴え、そのための教育活動を支援する役割をも併せ持つものである。

また、writing center は、特定の文章表現の授業と連携するという、いわゆる授業の補完機能に終始するわけではない。およそ学生に課される、様々な分野のレポートや試験に関しても、また学業上必要な文書の作成においても、それを書く際のアドバイスを、具体的に、個人指導を通して行う場である。さらには、学生の表現上の疑問に答えられるような材料や資料を用意し、それを適宜使って指導が行われている。

(8) ここで言う指導は、単なる文章の添削というものではなく、どのようにしたらよりより文章になるかを、個別の対応によって (one-to-one tutoring) アドバイスを行うもので、いわば作文コンサルティングが行われるのである。こうしたコンサルティングを行うのは、主に tutor と呼ばれる学生スタッフである。学生スタッフは学部の学生、大学院生を問わず、採用試験と面接によって選ばれるが、学生スタッフにとっては、tutor を通して職業訓練も兼ねることになる。

writing center の中には、個人指導だけでなく、たとえば「文の構成のポイント」など数回のミニクラスを開くところもある。また、「卒論制作のポイント」「履歴書の書き方」などの集中講座を開くところもあり、なかには「学生の作文の評価方法」など、教員向けのクラスも開かれている。

このように、大学における文章力育成への多面的な支援を行うのが writing center である。

以上のように、writing center の組織の基本となるのは faculty と tutor であり、大学によっては staff と呼ばれる事務的役割を担う職員が加わる場合がある。faculty と tutor の主な役割をまとめると、以下の

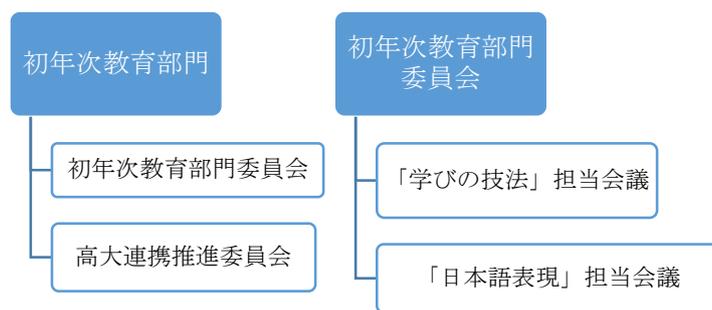
ようになる。

faculty : WAC の理念に関する啓蒙活動 tutor の募集とトレーニングセンターの運営 tutor : One-to-one Tutoring On-line Tutoring ; Referral to Reference materials Referral to homepages about writing Referral to writing newsgroups / chat
--

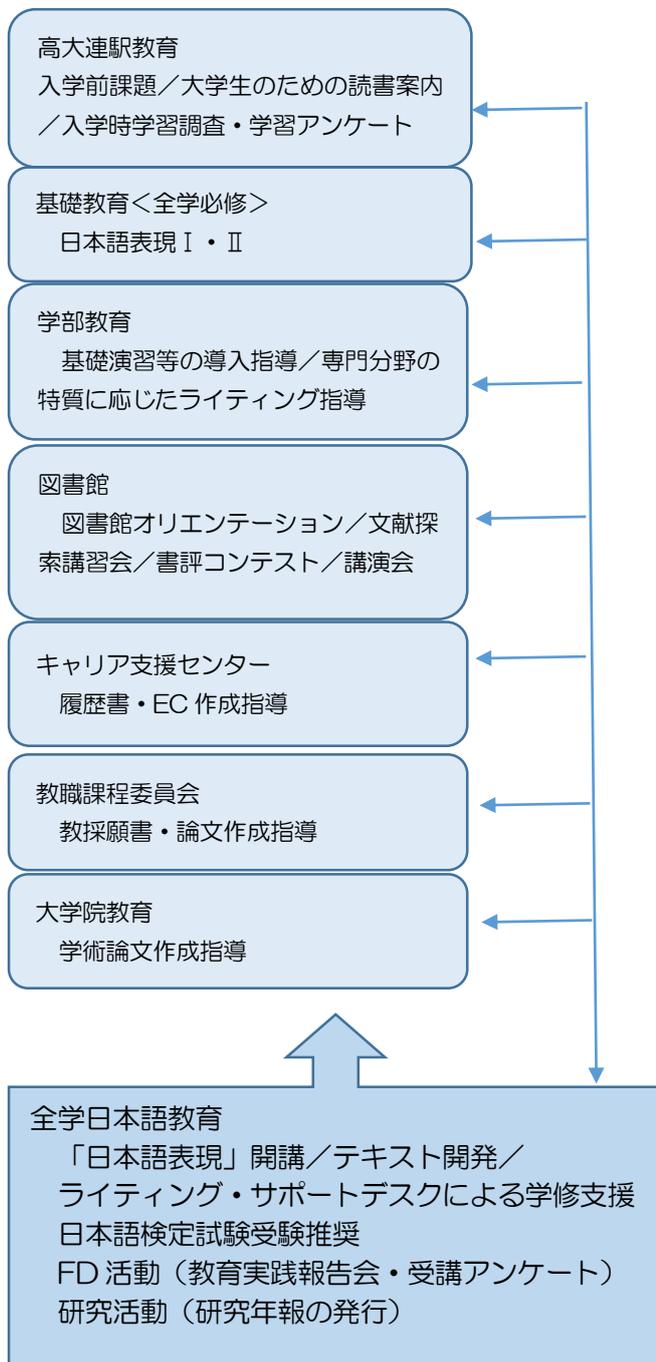
学習支援としての機能として注目されるのは、以上のような **tutor** の役割の多様性であるが、中でも学習者との1対1の **tutoring** は、それが **writing center** の中心的役割となっている点は重要である。この **tutoring** のために **tutor** は十分なトレーニングを受けることはいうまでもない。また、大学によっては、詳細なマニュアルを用意しているところもある。

7-4. 「日本語表現」科目の改善提案

① 組織概要



②日本語リテラシー教育の全体構想



③「日本語表現」全体像

基礎（1年前期・後期）

「日本語表現Ⅰ」：語彙力・大学での学修に不可欠な文章力（事実を説明する力、論理的に自分の意見を述べる力）の技法を学ぶ

「日本語表現Ⅱ」：語彙力・レポートの書き方、口頭発表の方法の基礎を学ぶ

発展（2年以上）

- ・卒業後の社会生活に必要な日本語表現のスキルを実践的に学ぶ
- ・学術的な日本語表現のスキルを実践的に学ぶ
- ・豊かで創造的な日本語表現のスキルを実践的に学ぶ

④授業計画例

「日本語表現Ⅰ」

小テスト 10回（漢字検定2級程度）

導入	①オリエンテーション・プレテスト
基礎	②句読点、引用、基礎的な事項の確認
	③事実と意見
	④書き手の意図を正確に伝える
応用	⑤課題1 準備 アイデアの導き出し
	⑥課題1 執筆 添削・評価
	⑦課題1 推敲 ピア・レスポンス
	⑧課題2 準備
	⑨課題2 執筆
	⑩課題2 推敲
	⑪課題3 準備
	⑫課題3 執筆
	⑬課題3 推敲
総括	⑭到達度確認 ポストテスト
	⑮まとめ・自己評価

「日本語表現Ⅱ」

小テスト 10回（日本語検定2級程度）

導入	①オリエンテーション・テーマの選定
基礎	②資料収集 文献探索方法
	③資料読み情報整理 文献精読
	④アウトライン作成
	⑤中間報告
	⑥全体像の検討 レジюме作成
	⑦論点整理と分析
応用	⑧グループ発表1
	⑨グループ発表2
	⑩グループ発表3
	⑪グループ発表4
発展	⑫レポートの書き方 引用
	⑬レポートの書き方 パラグラフライティング
	⑭推敲 ピア・レスポンス
総括	⑮まとめ・自己評価・レポート提出

発展科目例（「日本語表現」ビジネスコース）

基礎	①文書作成1 表記・表現、敬語
	②文書作成2 手紙用語、ビジネス文書
	③文書作成3 縦書き手紙
	④文書作成4 横書き手紙
応用	⑤社外文書1 特徴・基本
	⑥社外文書2 商業・取引系
	⑦社外文書3 社交・儀礼系
	⑧社内文書1 特徴・基本
	⑨社内文書2 伝言状
	⑩社内文書3 通知書・報告書
	⑪社内文書4 議事録・企画書
発展	⑫e-mail 基礎知識
	⑬FAX・郵便の基礎知識
	⑭履歴書、EC、添え状
総括	⑮まとめ

8. まとめと今後の課題

これまでの調査・研究の過程で、writing center が個々の学生の能力や要求に対応できる機能を備えているだけではなく、文章表現を通して情報伝達上何が必要なのかということや、そのためにはどのような表現が求められているかを学生自身に再度考えさせる機会を提供する場になっていることを確認した。また、そうした writing center も、単独で表現教育を担当するものではなく、WAC (Writing Across the Curriculum) に支えられて、全学的協力体制のもとではじめて、十分な機能を果たすことを述べた。すなわち、大学入学者の言語表現能力の育成における学習支援は、とりもなおさず、大学の組織としての教育システムの構築がなされてこそ、有効に行われるものであり、教授者個々の教育目標や裁量のみ依存するあり方を見直し、学習者に必要とされる（場合によっては、学習者が必要とする）表現能力を見極め、それに応じた教育のあり方が問われている。

表現教育が果たす教育の基礎的な部分と各専門領域や研究分野で必要とされる表現力の橋渡し、すなわち、表現科目担当者と専門領域科目担当者の相互理解と協力体制は、具体的には、どのように行われ、どのような問題が生じるのか。また、施設設備の問題や tutor の育成における課題にはどのようなものが想定できるのか。これらの課題については、全学の教育方針のもとに検討されるべきである。

そして、ジェネリック・スキルに対する考え方と「入学者受け入れ方針」「教育課程の編成方針」「学位授与に関する方針」との関連で深められるべきである。

このような意識の元に全学的な取り組みに向けて検討すべき課題を挙げる。

- ①授業担当者、部門統括コーディネーター
- ②複数科目担当者間の指導内容と評価の調整
- ③学生の学習意欲や学力差への対応
- ④必修科目単位未修得学生への支援
- ⑤学修成果の測定方法
- ⑥専門教育科目への接続連携
- ⑦学内の教育組織との連携

これらの課題について具体的に検討し全学的な取り組みを進めるために、まずは教職員の共通理解と学生への統一したオリエンテーションに向けた学内環境（人的配置・施設・カリキュラム）整備が必要である。

9. 謝辞

視察に際し、丁寧に対応していただいた各大学関係者に改めて感謝申し上げます。

【註】

- 1 その中では「自立性」「人間関係能力」「人間的魅力」「新しいものを学習する力」「高度な専門性」「コミュニケーション能力」「自己理解力」が挙げられている（飯台 2010）。
- 2 批判的思考のスキル、分析スキル、一般的な問題解決スキル、忍耐力などは、行為コンピテンスの重要な要素を構成しながらも、個人への全体的な反応を説明しないという点において、コンピテンシーと区別されている（ライチェン&サルガニク 2006：74）。
- 3 松下（2006a：33）は、リテラシーを、(a) 技術（何を使うリテラシーか）、(b) 領域（何についてのリテラシーか）、(C) 性質（どんなリテラシーか）、(d)主体（誰のためのリテラシーか）の4つに分類している。
- 4 関西国際大学、金沢工業大学、三重大大学の取り組みが名高い。
- 5 ジュネリック・スキルの教育方法について、『学士力答申』（2008：23）では、学士力が課題探究や問題解決等の諸能力を中核とし、この達成のためには一方的な知識の伝授ではなく、双方向型の授業や研究に準ずる能動的な活動に学生が参加する機会が不可欠であると述べられている。
- 6 例えば the University of Virginia では、basic composition コースを終了した学生は、それぞれの要望によって second writing requirement を選択し、選択したコースの担当教員と数回の面談・指導の上で作成したレポートが合格すれば単位として認定される。
- 7 Barnett and Blumner. (2001) Writing Center Theory and Practice :p403-p407 に掲載された論文に拠った。初出は、Wallace , Ray. ” The Writing Center’ s Role in the Writing Across the Curriculum Program: Theory and Practice. ” The Writing Center Journal 8.2.1988: 43-48. Reprinted by permission of The Writing Center Journal.

なお、Freisinger と Burkland の論文の出典は、以下の通り。

Freisinger,Diana,and Jill Burkland.”Talking About Writing: The Role of the Writing Lab” Language Connections: Writing and Reading Across the Curriculum. Eds. Toby Fulwiler and Art Young. Urbana: NCTE.1982

- 8 Brigham Young University の Writing Center のパンフレットには、当センターが扱う学習支援として、“Writing Process” “Preprofessional writing” “Computer skills” “Various types of writing” “Documentation” の5項目が挙げられており、さらに具体的下位項目を示している。これらの項目は、学生の専門領域での文章作成に関するものに加え、卒業後の進路決定に関わって必要とされる項目も含まれている。

【参考文献】

- 安藤輝次（2006）「アルバーノ大学の一般教育カリキュラムの改革」『奈良教育大学紀現』第 55 巻、第 1 号（人文・社会）、pp. 65-78
- 井下千子（1999）「大学における“書くこと”の教育」に関する検討『大学教育学会誌』21-2
- 飯吉弘子（2008）『戦後日本産業界の大学教育要求—経済団体の教育言説と現代の教養論』、東信堂。
- 稲永由紀（2010）「欧州高等教育における Employability 論の位相—流動性、量的拡大、学位の二段階モデル—」、吉本圭一編『柔軟性と専門性—大学の人材養成課題の日欧比較—』（高等教育研究叢書 109 号）、広島大学高等教育研究開発センター、pp. 1-8.
- 大森不二雄(2012)「第 4 章 英国の大学の質保証システムと学習成果アセスメント」、深堀聰子研究代表『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究』《プロジェクト研究 研究成果報告書》、国立教育政策研究所、pp. 72-105.
- 大森不二雄(2010)「学習成果に基づく学位課程のシステムの統合モデル—学士課程教育の構築と大学院教育の実質化の本質—」『国立教育政策研究所紀要』第 139 集、pp. 101-110.
- 大森不二雄（2009）「英国におけるエンプロイアビリティと大学教育」吉本圭一（研究代表者）編『企業・卒業生による大学教育の点検・評価に関する日欧比較研究』平成 17 年度～20 年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究 A）・研究成果報告書、pp. 209-223.
- 川嶋太津夫（2008）「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」『名古屋高等教育研究』第 8 号、pp. 173-191.

- 久保田祐歌編 (2011)『アクティブな学びをデザインする Vol.2：学生の気づきを促す 3つの対話』大学教育開発シリーズ No. 14、立教大学大学教育開発・支援センター
- 楠見孝・子安増生・道田泰司編 (2011)『批判的思考力を育む』有斐閣
- 経済産業省 (2006)『「社会人基礎力」育成のススメ、～社会人基礎力育成プログラムの普及を目指して～』
- 国立教育政策研究所編 (2002)『生きるための知識と技能：OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2000年調査国際結果報告書』、ぎょうせい
- 渋井進・金性希・林隆之他 (2012)「学習成果に係る標準指標の設定へ向けた検討：国立大学法人評価における評価結果報告書の分析から」『大学評価・学位研究』第13号、pp. 3-19.
- スペンサー、L. M.・スペンサー、S. M (2001)『コンピテンシー・マネジメントの展開ー導入・構築・展開ー』(梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳)、生産性出版
- 杉原真晃 (2010)「第3章〈新しい能力〉と教養一高等教育の質保証の中で」、松下佳代編著『〈新しい能力〉は教育を変えるかー学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房
- 杉谷祐美子、宮原恵子、白川優治、香川順子(2011)「汎用的能力の評価手法に関する探索的研究ー自己評価・他者評価の可能性ー」『高等教育研究』第14集、日本高等教育学会
- ドミニク・S・ライチェン、ローラH・サルガニク編、立田慶裕 監訳(2006)『キー・コンピテンシーー国際標準の学力をめざしてー』、明石書店。
- 竹川慎也 (2010)『批判的リテラシーの教育：オーストラリア・アメリカにおける現実と課題』、明石書店
- 中央教育審議会 (2008)『学士課程教育の構築に向けて (答申)』
- 奈良雅之、筒井洋一、向後千春、小林勝法 (1998)「大学基礎教育における基礎・教養・言語表現等演習に関する検討」『大学教育学会誌』20-2
- 日本学術会議 (2010)『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』
- 野田文香 (2010)「高等教育における「ジェネリックスキル評価」を巡る問題点と今後の課題ーオーストラリアと米国の取組からー」『比較教育学研究』、第40号、pp.3-23.
- 濱名篤(2010)「ジェネリック・スキルの育成とアウトカム評価」『学士課程教育のアウトカム評価とジェネリックスキルの育成に関する国際比較研究』平成19-21年度文部科学省科学研究費補助金(基盤研究(B))研究成果報告書(研究代表者濱名篤)、pp. 1-17.
- Deborah Nusche 著 深堀聰子 訳 (2008)『高等教育における学習成果アセスメントー特筆すべき事例の比較研究』国立教育政策研究所高等教育研究部
- 本田由紀 (2005)『多元化する「能力」と日本社会ーハイパー・メリトクラシー化のなかでー』NTT出版
- 松下佳代 (2011)「〈新しい能力〉による教育の変容ーDeSeCo キー・コンピテンシーと PTSA リテラシーの検討」、『日本労働研究雑誌』No.614、pp. 39-49.
- 松下佳代 (2007)「コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点ーtuning Project の批判的検討ー」、『京都大学高等教育研究』第13号、pp. 101-119.
- 松下佳代 (2006a)「大学生と学力・リテラシー」『大学と教育』、No. 43、pp. 24-38.
- 松下佳代 (2006b)「リテラシーと学カーフィンランドと日本ー」『教育』、No. 729、pp. 4-10.
- 望月太郎 (2007)「グローバリゼーションのなかのボローニャプロセス：ヨーロッパにおける高等教育の地域統合と知の世界市場」『大学と教育』、No. 45、pp. 20-33.
- 吉倉紳一 (1997)「大学生に日本語を教える」『言語』26-3
- 吉原恵子(2007)「大学教育とジェネリックスキルの獲得ージェネリックスキルをめぐる各国の動向と課題」『兵庫大学論集』12、pp. 163-178.
- Australian National Training Authority (2003) Defining Generic Skills : At a Glance. National Center for Vocational Education Research Ltd.
- Barnett R. (1994) The Limits of Competence : Knowledge , Higher Education and Society , Open University Press.
- Barnett and Blumner (2001), Writing Center Theory and Practice, Allyn and Bacon, Needham Heights

Bauer, Charla. (1991), "History of Writing Across the Curriculum", an abstract of Russell, David R. *Writing in the Academic Disciplines, 1970-1990: A Curricular History*. Carbondale: Southern Illinois UP,. Retrieved January 18, 2002 from <http://w3.usf.edu/~lc/wac/history.html>

Bower, Virginia (2000), et al "The Writing Center Past and Present" Tutor.edu, A Manual for Writing Center Tutors, Montreat University,. Retrieved from <http://www.montreat.edu/tutor/1.htm> on September 12, 2001

Buck, Philo. "Laboratory Method in English Composition." National Education Association Journal of Proceedings and Addresses of the 43rd Annual Meeting. St. Louis, June 27-July 1, 1904. Winona, MN: National Education Association,.

Carino, Peter (1995), "Early Writing Centers: Toward a History." *The Writing Center Journal*. Volume 15, Number 2, Spring.

Dewey, John (1916), *Democracy and Education*. Teachers College, Columbia University. Institute for Learning Technologies Digital Text Projects. Retrieved January 20th 2002 from <http://www.ilt.columbia.edu/projects/digitexts/index.html>

Horner, Warren B. "The Economy of the Laboratory Method." *English Journal* 18.3 (1929):214-221.

Johnson, J. Paul (no year), "Technoprovocateurs and OWLs in the Late Age of Print" University of Minnesota-Twin Cities Writing Spaces. Retrieved August 15th 2001 from <http://english.ttu.edu/kairos/1.1/owl/johnson.html>

Klein, Bill (1996), "WAC Links," Bill Klein's Space on the Web. University of Missouri – St. Louis, Retrieved January 20, 2002 from <http://www.umsl.edu/~klein/index.html>

Litton, Guy and Camille, Langston (1996), *Writing Centers In Transition*, for TWU's Research Days, Retrieved January 2, 2001 from <http://www.twu.edu/as/engspfl/owl/owl4.html#City>

National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) *Higher education in the learning society*, London, DfEE Publications centre, <http://bei.leeds.ac.uk/partners/nc>

Stanley, Carrie Ellen. "This Game of Writing: A study in Remedial English." *College English* 4 (1943): 423-428.

Tillotson, Graham (1996). "A Short History of WAC" WAC@NIU, Northern Illinois University,. Retrieved September 31, 2001 from <http://www.engl.niu.edu/wac/histwac.html>

Whitted, Dorothy. "A Tutorial Program for Remedial Students." *College Composition and Communication* 18 (1966):40-43.

Yahner, William, and William Murdick. "The Evolution of a Writing Center: 1972-1990." *Writing Center Journal*. 11.2 (1991):113-28

Yorke , Mantz (2004) *Employability in higher education : what it is – what is not* , Learning and Employment Series 1 , York :Learning and Teaching Support Network.

Yorke , Mantz & Knight Peter T . (2004) *Embedding Employability into the Curriculum* ,Learning and Employment Series 3 , York : Learning and teaching Support Network.