

協働学習の気づきから生まれたシラバス

ー 現代仮名遣いの分析と考察から ー

早 野 香 代

要旨：2012年中央教育審議会の答申を受けてから、大学教育においても、一方向的な知識伝達型講義から学習者参加型・体験型の授業へのパラダイム転換が求められてきており、アクティブ・ラーニングという教育現場での学習法や形式に注目が集められている。しかし、それはあくまで「どう教えるか」の方法論であるが故に、「何を」の学習内容に目を向けることを忘れてはいけない。大学における学士力の構成要素の中に、知識・理解だけでなく、技能・態度（能力）の育成が入ってきているが、それらを可能にする学習内容は、学習過程で学習者の中から生まれる気づきや疑問からも生まれる。そういった気づきや疑問は、学習をより自発的に、そして深いレベルに発展させられるためだ。

筆者は、大学の「日本語コミュニケーションA」というコースの文章表現の授業で、学習者の日本語能力の一つである「現代仮名遣い」の表記を調査し、留学生と日本人学生との協働学習の中で分析・考察を行った。そして、そこで生まれた気づきや疑問から、新たに学習すべき学習内容を抽出し、シラバスに追加した。さらに、その協働学習の過程で、四つの意義を見出した。1. 言語の法則や例外を学ぶ価値の発見、2. 表現や文章形式の焦点化、3. 理論への関連付けにつながる多角的視点の共有、そして、4. グローバル社会における「日本語」の再発見がそれである。これらの有益性から、大学教育において、学習者の気づきから生まれるシラバスを追加する折衷シラバスをデザインする重要性を論じ、よりアクティブな思考活動が可能な協働学習による学習法を取り入れる意義を論じる。

1. はじめに

近年、アクティブ・ラーニングという形式を用いての協働学習^①が注目されてきた。2012年文部科学省の中央教育審議会の答申を受け、大学教育においても、一方向的な知識伝達型講義から学習者参加型・体験型の授業へのパラダイム転換が求められている。

アクティブ・ラーニングとは、教育現場での学習法、あるいはその学習活動を言う。通常、言語教育の現場では、コース・デザインの段階で、何を、どう教えるかを検討するが、その際の「どう教えるか」に該当する。そして、ここでの「何を」はシラバスということになる。今、「何を」「どう教えるか」のうち「どう教えるか」の后者ばかりに注意が集められてきているが、「何を」の見直しはなされなくともよいのであろうか。「どう教えるか」の方法論も重要ではあるが、本来「何を」の本質の方が重視されるべき対象であろう。「何を」のシラバスは、大学で履修登録をする際、学生が履修科目を選択するための必要不可欠な判断材料である。よって、ある程度、先行的に列挙されていなければならない。しかしながら、その学習法が学習者中心に変化してきているならば、それと同様にシラバスも変容しうるものではなかろうか。大学における学士力の構成要素の中に、知識・理解だけでなく、技能・態度（能力）の育成が入って

きていることは周知の事実であるが、それらを可能にするシラバスは、学習過程で学習者の中から生まれる気付きや疑問と大きく関わってくる。それは、学習をより深いものに発展させられる学習者中心の内容に繋がるものと考え。本論文では、実際に大学の「日本語コミュニケーション A」のコースで実施した協働学習の中で生まれたシラバス、つまり学習者らの気付きから生まれた学習内容を紹介し、学習法のみならず、学習の内容にも焦点を当てる重要性を論じるものである。

2. アクティブ・ラーニング

アクティブ・ラーニングとは能動的な学習という意味で、伝統的な「講義型」の授業とは異なる「学習者参加型・体験型」授業を指す (Bonwell & Eison 1991)。

文部科学省の中央教育審議会による 2012 年の答申「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～」⁽²⁾においては、教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、論理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法であるとしている。

溝上 (2015) は、アクティブ・ラーニングが、従来の教授パラダイムを乗り越える構図 A から、積極的に、学生の学びと成長をはかる構図 B へと移行してきたことを説明している。そして、現段階では、より明示的な「認知プロセスの外化」を伴う、この構図 B への移行が不十分であると指摘している。それは、その形態に注目をするあまり、学習の内容にこだわる深い学習がなされていないことが原因と推察される。

では、その深い学習をするためには、何が必要であるか。そのアプローチに関しては多々研究されているが、筆者は、学習過程で学習者の中から生まれる気付きや疑問に関連付けることだと考える。また、学習者自身の日本語に関する既存の知識や能力を調査・分析の対象にすることで、その問題解決や能力向上へ関心が高まり、より深い内容に進展するのではないかと推測する。自分自身の言語能力に関わることであるため、授業で得たことを単に知識の断片と捉えず、これまでの自身の経験や既存の原理と関連づけができ、さらなる言語能力の向上を目指すことができるからである。よって、筆者は、大学のコースの中で、学生が自身の日本語能力を客観的に捉え、学習の対象とすることによって学習を深化させる試みを行うことにした。

3. 折衷シラバスのデザイン

一般的に、大学などの教育機関では、教育の実施前にデザインされる「先行シラバス」を扱うのが主流である。これに対して、まず何らかのかたちで教育を行い、そのなかで学習者のしたいこと、必要なことを出させ、それにもとづいて教育を続けるといった方法は、「後行シラバス」と呼び、結果的に教育の終了した時点でシラバスが作成されることになる (田中 1988: pp.84-85)。本コースの場合は、教育実施前に一度シラバス・デザインをし、それを教育実施の過程で変化させたり、手直ししていくという方法のため、「先行シラバス」と「後行シラバ

ス」を折衷したかたちのシラバス（Process Syllabus）（田中 1988：p.86）に該当する。本稿では以降、それを「折衷シラバス」と呼ぶ。

表1が筆者の「日本語コミュニケーションA」のシラバスの概要である。このコースは、2016年前期の留学生と日本人学生の協働の授業で、日本語表現とその背景にある文化を学び、日本語運用能力を高めるとともに、異文化間の相互理解を深めるといった目的がある。

具体的には、コースの中で、「現代仮名遣い」等日本語に関する調査を行い、その結果から必要な学習項目を抽出し、必要な段階でその内容を盛り込むという手法である。今回は全15回の授業のうち、主に11回目に抽出した学習項目を追加した。12回目以降は、学生の選んだテーマ毎にグループで学習、発表を行い、最後にレポートを作成するため、11回目の追加の内容が、

その後の個別の学習に生かされることを期待したものだ。ちなみに、当初予定していた「レポート」に関する内容は、資料を配布することで対応した。以降で、10～11回目の授業を紹介し、追加するシラバスの抽出方法とその内容を紹介する。

10回目の授業内容は、大学で学習・研究活動を行うために必要な文章表現についてである。『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』によると、主に学部段階のレポート・論文のタイプには、実験・調査レポートと論証型レポートがあると分類している（二通信子他 2009：p.3）。今回は、日本語に関する調査の報告も行いたいため、前者を扱うことにした。その手順は、まず日本語における表記の基礎知識を確認し、研究の手法を学びながら、報告文や意見文を書くというものである。

その第一段階の基礎知識の確認として、「現代仮名遣い」「漢字の送り仮名」「外来語（片仮名）」の表記などがある。本コースを履修する学生は、日本語を母語とするものも、第二言語とするものもあり、その日本語のレベルは多様である。よって、従来の知識伝達式の講義で基礎知識の内容を最初から扱うと、学生によっては、既習事項の確認に留まり、退屈な時間を費やしてしまう恐れがある。そこで、個々の学生がどれだけ基礎知識を理解しているかをまず調査し、その結果を踏まえて、学習に必要な項目を汲み取ることにした。以下に、「現代仮名遣い」を扱った際の手順を示す。(1)の調査は、4回目の日本語の表現「表記」の授業内で実施し、(2)～(6)は10回目の文章表現の授業内で行ない、翌週11回目に(7)を実施した。その内容に関しては、5の「学生の考察から生まれた学習項目」で言及する。

表1. 「日本語コミュニケーションA」のシラバス

〈回〉	〈学習項目〉	〈調査〉
1.	日本語の表現 発音	
2.	口頭表現 インタビュー	
3.	日本語の表現 語彙	
4.	〃 表記	現代仮名遣い
5.	〃 表記	漢字の送り仮名
6.	〃 文法	外来語
7.	〃 文法	敬語 1
8.	〃 敬語	敬語 2
9.	〃 日本人の表現	
10.	文章表現 報告文・意見文	
11.	〃 レポート	←シラバス追加
12.	テーマ別グループ学習	
13.	〃	
14.	テーマ別グループ発表	
15.	〃 (レポート提出)	

- (1) 「現代仮名遣い」における日本語力の調査を実施する (4.1 で後述)
- (2) 日本人学生と留学生の調査結果 (4.2 で後述) を提示し、学生に比較分析させる
- (3) 学生個々に調査結果の報告文を書かせる

- (4) グループ内で報告文を紹介し、意見交換させる
- (5) グループ内で調査結果を考察させる
- (6) 学生個々に考察を交えた意見文を書かせる
- (7) 学生の考察から学ぶべき学習項目を抽出し、全体に提示する（5で後述）

4. 「現代仮名遣いの表記」に関する調査の実施

4.1 「現代仮名遣いの表記」の調査問題

「日本語コミュニケーションA」の4回目の講義内に、学生の日本語力の調査として「現代仮名遣いの表記」に関する調査を実施した。調査協力者は、「日本語コミュニケーションA」の履修者である人文学部日本人学生81名と留学生（学部外聴講生含む）19名の計100名であった。そして、本調査では、昭和61年7月内閣告示第1号「現代仮名遣い」^③の本文に記載のある語をランダムに抽出し、用いることにした。問題は全50問、下記の(1)～(3)のように、仮名の種類ごとに3部構成とし、回答方法は二者択一で正しい方に○をつける形式とした（表2参照）。

(1) オ列の長音「う／お」に関する問題（20問）

オ列の長音の表記において、「う」と「お」のどちらを用いるかという問題。

(2) 四つ仮名「じ／ぢ」「ず／づ」に関する問題（20問）

四つ仮名において、「じ」と「ぢ」、あるいは「ず」と「づ」のどちらを用いるかという問題。

(3) エ列の長音「い／え」に関する問題（10問）

エ列の長音の表記において、「え」と「い」のどちらを用いるかという問題。

表2. 「現代仮名遣いの表記」の調査問題（一部抜粋）

現代仮名遣いの表記で正しいのはどちらか？		※ (1) ～ (3) から各2問ずつ抜粋	
例) 【遠い】 <u>と</u> おい ・ とうい			
(1) 1. 【若人】	わこおど ・ わこうど	2. 【鸚鵡】	おおむ ・ おうむ
(2) 1. 【鼻血】	はなじ ・ はなぢ	2. 【三日月】	みかづき ・ みかずき
(3) 1. 【鰯】	かれい ・ くれえ	2. 【背】	せい ・ せえ

4.2 調査結果

結果は、50点満点中、日本人学生の平均点が47.4点、留学生の平均点が36.2点であった。正解率については、(1)～(3)の仮名遣いの種類ごとに見ていきたい。

(1) オ列の長音「う／お」に関する調査結果

正解率は、日本人学生が 94.7%、留学生が 74.2%となった。日本人学生で最も誤答が多かったのは「十（とお）」で 29 名、2 番目は「鬼灯・酸漿（ほおずき）」で 14 名、そして 3 番目は「炎（ほのお）」で 13 名であり、留学生で最も誤答が多かったのは「鬼灯・酸漿（ほおずき）」で 11 名、2 番目は「扇（おうぎ）」で 10 名、3 番目は「鸚鵡（おうむ）」で 9 名であった。また、日本人学生の正解率が 100%であったものには、「通る（とおる）」と「愛おしい（いとおしい）」、「氷（こおり）」、「灯台（とうだい）」と 4 つあったが、留学生の正解率が 100%であったものは、「氷（こおり）」の一つだけであった。

表 3. オ列の長音「う／お」に関する調査結果

(1)	漢字	正解	誤答	日本人学生		留学生	
				誤答数(名)	正解率(%)	誤答数(名)	正解率(%)
1	【若人】	わこうど	わこおど	5	93.8	6	68.4
2	【鸚鵡】	おうむ	おおむ	4	95.1	9	52.6
3	【狼】	おおかみ	おうかみ	1	98.8	3	84.2
4	【仰せ】	おおせ	おうせ	11	86.4	7	63.2
5	【扇】	おうぎ	おおぎ	10	87.7	10	47.4
6	【氷】	こおり	こうり	0	100.0	0	100.0
7	【公】	おおやけ	おうやけ	3	96.3	7	63.2
8	【蟋蟀】	こおろぎ	こうろぎ	7	91.4	5	73.7
9	【頬】	ほお	ほう	8	90.1	6	68.4
10	【炎】	ほのお	ほのう	13	84.0	6	68.4
11	【十】	とお	とう	29	64.2	6	68.4
12	【塔】	とう	とお	1	98.8	4	78.9
13	【通る】	とおる	とうる	0	100.0	1	94.7
14	【滞る】	とどこおる	とどこうる	3	96.3	5	73.7
15	【鬼灯・酸漿】	ほおずき	ほうずき	14	82.7	11	42.1
16	【灯台】	とうだい	とおだい	0	100.0	5	73.7
17	【愛おしい】	いとおしい	いとうしい	0	100.0	3	84.2
18	【催す】	もよおす	もようす	3	96.3	5	73.7
19	【憤る】	いきどおる	いきどうる	3	96.3	5	73.7
20	【概ね】	おおむね	おうむね	1	98.8	3	84.2

(2) 四つ仮名「じ／ち」「ず／づ」に関する調査結果

正解率は、日本人学生が 94.4%、留学生が 66.8%で、どちらも (1) のオの長音の平均点より若干低い値となった。日本人学生で最も誤答が多かったのは「布地（ぬのじ）」で 17 名、2 番目は「無花果（いちじく）」で 13 名、そして 3 番目に「近々（ちかぢか）」が 11 名と続いた。留学生で最も誤答が多かったのは「無花果（いちじく）」が 11 名、2 番目は「地面（じめん）」と「入知恵（いれぢえ）」で各々 8 名であった。日本人学生の正解率が 100%であったものは、手作り（てづくり）」「竹筒（たけづつ）」「新妻（にいつま）」「心尽くし（こころづくし）」の 4 つがあったが、留学生の正解率が 100%であったものは一つもなかった。

表 4. 四つ仮名「じ／ぢ」「ず／づ」に関する調査結果

(2)	漢字	正解	誤答	日本人学生		留学生	
				誤答数(名)	正解率(%)	誤答数(名)	正解率(%)
1	【鼻血】	はなぢ	はなじ	1	98.8	4	78.9
2	【三日月】	みかづき	みかずき	0	100.0	3	84.2
3	【略図】	りゃくず	りゃくづ	4	95.1	2	89.5
4	【地面】	じめん	ぢめん	4	95.1	8	57.9
5	【図画】	ずが	づが	3	96.3	5	73.7
6	【布地】	ぬのじ	ぬのぢ	17	79.0	7	63.2
7	【間近】	まちか	まじか	9	88.9	5	73.7
8	【縮む】	ちぢむ	ちじむ	1	98.8	6	68.4
9	【手作り】	てづくり	てずくり	0	100.0	2	89.5
10	【無花果】	いちじく	いちぢく	13	84.0	11	42.1
11	【著しい】	いちじるしい	いちぢるしい	9	88.9	3	84.2
12	【入知恵】	いれぢえ	いれじえ	5	93.8	8	57.9
13	【竹筒】	たけづつ	たけずつ	0	100.0	6	68.4
14	【新妻】	にいづま	にいずま	0	100.0	5	73.7
15	【近々】	ちかぢか	ちかじか	11	86.4	3	84.2
16	【心尽くし】	こころづくし	こころずくし	0	100.0	6	68.4
17	【小包】	こづつみ	こずつみ	1	98.8	3	84.2
18	【小突く】	こづく	こずく	3	96.3	5	73.7
19	【道連れ】	みちづれ	みちずれ	3	96.3	4	78.9
20	【箱詰め】	はこづめ	はこずめ	2	97.5	4	78.9

(3) エ列の長音「い／え」に関する調査結果

正解率は、日本人学生が 97.5%、留学生が 89.5%と (1)～(3) の 3 つの中で最も高い点数であった。日本人学生で最も誤答が多かったのは、「お姉さん（おねえさん）」で 6 名、2 番目は「背（せい）」で 4 名、そして 3 番目は「鰈（かれい）」で 2 名であった。

留学生で最も誤答が多かったのは「鰈（かれい）」で 6 名、2 番目は「銘（めい）」と「稼いで（かせいで）」の 5 名であった。日本人学生の正解率が 100%だったものは、「丁寧（ていねい）」「塀（へい）」「銘（めい）」「例（れい）」「映画（えいが）」「時計（とけい）」「稼いで（かせいで）」の 7 つと多かった。留学生の方は、ここでも正解率が 100%だったものはなかった。

4.3 考察

4.2 の調査結果を受け、以下のように考察した。

(1) オ列の長音「う／お」に関する考察

オ列の長音の語の中で、日本人学生が比較的親しみやすいと思われる数字の「十（とお）」を最も多く書き誤っていた。一見意外に思われるが、実際話し言葉では用いていても、書き

表 5. エ列の長音「い／え」に関する調査結果

(3)	漢字	正解	誤答	日本人学生		留学生	
				誤答数(名)	正解率(%)	誤答数(名)	正解率(%)
1	【蝶】	かれい	かれえ	2	97.5	6	68.4
2	【背】	せい	せえ	4	95.1	2	89.5
3	【丁寧】	ていねい	ていねえ	0	100.0	3	84.2
4	【塀】	へい	へえ	0	100.0	3	84.2
5	【銘】	めい	めえ	0	100.0	5	73.7
6	【例】	れい	れえ	0	100.0	2	89.5
7	【映画】	えいが	ええが	0	100.0	2	89.5
8	【時計】	とけい	とけえ	0	100.0	2	89.5
9	【稼(い／え)で】	かせいで	かせえで	0	100.0	5	73.7
10	【お姉さん】	おねえさん	おねいさん	6	92.6	1	94.7

言葉としては数字か漢字で表記することが多いため、仮名で表記する頻度はほとんどないのが現状である。よって、一般的なオ列の長音の表記「う」に「過剰一般化」し、「とう」と表記してしまうことが考えられる。留学生も誤答が見られたが、6名と平均的な誤答数で、日本人学生ほどの際立ったものではなかった。ちなみに、国内外で多くの日本語学習者に使用されている初級の日本語教材『みんなの日本語 初級 I 本冊』(1998) スリーエーネットワークには、第 11 課で「ひとつ、ふたつ、みっつ、…」と共に「とお」は平仮名で導入されている (p.90)。留学生は皆この教材で学んだわけではないが、日本語を第二言語として学ぶ留学生は、他の教材であっても、初級で助数詞を学ぶ際に、平仮名で「とお」を習得していると推測される。

この「過剰一般化」という現象は、第二言語学習者の中間言語というものの特徴に見られる。中間言語とは、第二言語習得において、1960 年代後半から 70 年代初めにかけて研究されてきた第二言語学習者の持つ言語体系のことで、セリンカー (Selinker 1972: p.213) は、「目標言語とも母語とも異なった学習者特有の言語体系」と説明している。そして、そのセリンカーの中間言語の特徴に「過剰一般化 (overgeneralization)」というものがある。これは、言語内エラーの一種で、ある 1 つの規則を別の語へも適用できると考えて広く一般化することである (迫田 2002: p.30)。この第二言語習得に見られる現象が、第一言語を操る日本人学生にも現れたことが興味深い発見であった。第一言語であっても、使用頻度が低く、習得していないとみなされる語においては、第二言語習得の理論が適用できることが示唆される。

また、日本人学生、留学生共に誤答が多かった「鬼灯・酸漿 (ほおずき)」は、近年の学生の日常語彙ではなく、極めて使用頻度が低い語彙であるため、例外的な表記に触れる機会があまりなかったことが窺える。

「扇 (おうぎ)」「鸚鵡 (おうむ)」においても、一般的な「う」表記ではあれ、同様の使用頻度の低さの問題と分析できる。日本人学生が正解率 100% であった 4 つの語彙は、これらと比較すると、やはり日常的に使用される語彙のため、正しく表記できたものと考えられる。

留学生が正解率 100%であった「氷（こおり）」は、日本語教育の教材で、オ列の長音の例外的な「お」表記として、よく紹介されていることが理由であろう。

(2) 四つ仮名「じ／ぢ」「ず／づ」に関する考察

日本人学生で最も語答数が多かったのは、「布地（ぬのじ）」であった。これは、漢字の音読みでもともと濁っているものであるため、そのまま「じ」を用いて書かなければならないのだが、「地面（じめん）」の「じ」は出てきても、「布地（ぬのじ）」は「ぢ」と誤ってしまう学生が多かった。これは「地」に「じ」と「ぢ」の音読みがあり、熟語を作る際に、連濁、つまり後続の語（無声音）が連合する際に有声化し濁音となる（例：草（くさ）+花（はな）＝草花（くさばな））現象を適用しているものと推察できる。

* 布（ぬの）+ 地（ち）＝ 布地（ぬのち） ⇒ 連濁の法則を適用

布（ぬの）+ 地（じ）＝ 布地（ぬのじ）

このように判断する背景に、「地」の漢字が「土地（とち）」「地産地消（ちさんちしょう）」「地（ち）デジ」などの「ち」の音読みの使用頻度が高いことが考えられる。

留学生の誤答が多かったものは、「無花果（いちじく）」であった。これは「いちじく」という果実を知って答えているのか不明ではあったが、「縮み（ちぢみ）」のように同音の連呼によって生じた「ぢ」と誤解した可能性が高い。これは、連呼による有声化の法則を誤ってきて適用したものと推察される。

(3) エの長音「い／え」に関する考察

日本人学生で最も誤答が多かったのは、「お姉さん（おねえさん）」であったが、これは逆に、留学生が最も誤答が少ない問題でもあった。日本人であれば、内外の関係で、自分の「お姉さん」のことを「姉」と表記するであろうし、「お姉さん」を用いたとしても、それは口頭の表現でしかないことも推測される。一方、留学生は、エの長音を初級で学ぶ際に、必ずこの例が挙げられる。初級の日本語教材『みんなの日本語 初級 I 本冊』（1998）スリーエーネットワークでも、第 11 課で「姉」「兄」などと共に導入されている（p.88）。よって、留学生には、初級の段階から既習語彙であったと考えられる。

次に日本人学生の誤答が多かった「背（せい）」は、その訓読みが近年あまり日常的に使われなくなってきたこともあり、「背中（せなか）」や「背丈（せたけ）」などの「背（せ）」しか知らなかったという学生もいた。童謡の「せいくらべ」が当たり前のように歌われていた時代は、もう過去になりつつあるのであろうか。

留学生の最も誤答が多かった「鰈（かれい）」は、魚の一種である「鰈」が未習であるが故に、誤ったものと考えられる。彼らの日常生活の中では、極めて使用頻度が低い語彙であるため、「鰯（めい）」も同様の理由であろう。

5. 学生の考察から生まれた学習項目

3 で述べたように、(5) グループ内で調査結果を考察させ、(6) 個々に考察を交えた意見文を書かせ、(7) 学生の考察から学ぶべき学習項目を抽出したわけだが、その考察から学習を深めるために筆者が抽出した学習項目は、次の 4 つであった。その内容は、現代仮名遣いの法則

から言語学の理論、さらにはテスト方にまで及んだ。コース開講時の先行シラバスだけでは波及し得ない、調査と考察ありきの追加シラバスとなった。

(1) 現代仮名遣いの法則やその例外についての学習

日本人学生、留学生共に、オ列の長音は「例外への対応が困難」、四つ仮名については「ルールの把握が困難」という意見が多く見られた。また、内閣告示第1号の前書き8に「歴史的仮名遣いは、明治以降、「現代かなづかい」(昭和21年内閣告示第33号)の行われる以前には、社会一般の基準として行われていたものであり、今日においても、歴史的仮名遣いで書かれた文献などを読む機会が多い。歴史的仮名遣いが、我が国の歴史や文化に深いかかわりをもつものとして、尊重されるべきことは言うまでもない。また、この仮名遣いにも歴史的仮名遣いを受け継いでいるところがあり、この仮名遣いの理解を深める上で、歴史的仮名遣いを知ることは有用である。」とあるが、実際のところ、歴史的仮名遣いで書かれた文献などを読む機会は少なくなっている。現代の仮名の表記は歴史的仮名遣いの流れを汲むものであるが、その経緯を熟知していない現代の日本人にとっては、普段話している感覚だけでは考えられない要素が多く、難しいとの意見もあった。

よって、以下の「現代仮名遣い」の基本的な原則と慣習による特例を以下のようにきちんと整理し、覚える必要がある。

●オ列の長音「う／お」の使い分け

「お」が「オ列」の長音のように発音される場合、旧仮名遣いの「を」または「ほ」を「お」に変えたものは「お」となり、それ以外は「う」となる。

(十) とを→とお (氷) こほり→こおり (大きい) おほきい→おおきい
(扇) あふぎ→おうぎ (鸚鵡) あうむ→おうむ (尊い) たふとい→とうとい

●四つ仮名「じ/ち」「ず/づ」の使い分け

- ・同音の連呼によって生じた「ち」「づ」

例 ちぢみ(縮) ちぢむ つづみ(鼓) つづら つづく(続) つづる(綴)

- ・二語の連合によって生じた「ち」「づ」

例 はなぢ(鼻血) いれちえ(入知恵) まぢか(間近) ちかぢか(近々)
みかづき(三日月) たけづつ(竹筒) たづな(手綱)
にいつま(新妻) おこづかい(小遣) てづくり(手作)

- ・例外：現代語の意識では一般に二語に分解しにくいもの等として、それぞれ「じ」

「ず」を用いて書くことを本則とし、「せかいちゅう」「いなづま」のように「ち」「づ」を用いて書くこともできるものとする。

例 せかいじゅう(世界中) いなづま(稲妻) かたず(固唾) きずな(絆)
ほおずき うなずく おとずれる(訪) つまづく ゆうずう(融通)

- ・注意：漢字の音読みでもともと濁っているものであって、「じ」「ず」を用いて書く。

例 じめん(地面) ぬのじ(布地) ずが(図画) りゃくず(略図)

●エ列の長音「い／え」の使い分け

エ列の仮名に「え」を添える。

例 ねえさん ええ（応答の語）

—文部科学省内閣告示第1号「現代仮名遣い」の表記の慣習による特例より—

(2) 誤った仮名遣いの漢字の音・訓読みの理解を深める

「十」という読みについて誤答が多かったが、これは「十」が「とお」と「ジュウ（ジウ）」「ジッ」という複数の読みを備えていることが原因ではないかという意見があった。「十」は「十人十色（じゅうにんという）」「十手（じって）」などの読み方もあり、読み方にバリエーションがある。また、四つ仮名の連濁であっても、「竹筒（たけづつ）」なら、「竹（たけ）」と「筒（つつ）」のように、結合する前の語単体の読みがわからなければ、結合後の読みをあてることは困難だという意見もあった。よって、熟語の漢字の個々の読み、しかも、音読みと訓読みの双方が分かっているという意見に集約された。

(3) 母語、第二言語に関わらない普遍的な理論

また、日本語をルールで学ぶ留学生と、母語として学ぶ日本人でさほど違いが無いことは意外だったとの意見も多かった。体系的に学んでいると思われる留学生も、感覚的に自然習得してきた日本人も、似かよった間違いをしてしまうことへの驚きも見られた。この現象においては、第一言語と第二言語の習得プロセスが似ているということが言える。また、留学生と日本人学生の答えの導き方に関する話し合いの中で、日本人はあまり使用しない語彙においても感覚的に答えて正解しているところは、普遍文法における言語獲得の面で読み解けるものがあるとの意見も出た。これは、言語学を学んだことのある留学生からの意見で、チョムスキー（N.Chomsky）の普遍文法理論（Universal Grammar Theory）を示唆した発言であったが、これに関する予備知識のない日本人学生が大多数であったため、学習項目に追加した。

●普遍文法理論（Universal Grammar Theory）

1960年代にチョムスキー（N.Chomsky）が、母語の習得に関して新たな見解を示した理論である。1950年代に考えられていた習慣形成が習得を促進するという考え方に真っ向から異論を唱え、人間の生得的に備わっている普遍文法によって言語が習得されると考えた。（迫田 2002：p 37）

(4) テストの妥当性と信頼性

四つ仮名では、留学生が熟語の漢字単体での読みを知っているかどうか为正答率に影響をもたらしているという意見や、長音の「鸚鵡（おうむ）」や「蟋蟀（こおろぎ）」などの漢字が難しすぎてわからない、あるいは、単語そのものを知らないがために答えられなかったのではないかという意見もあった。漢字の意味、単語の指し示すものがわからない場合、その表記も皆目見当が付かないであろう。よって、この調査自体、測りたいものを測れていない、つまり、妥当性に欠けるものであるかもしれないという疑念も出てきた。また、問題形式は二者択一であるため、勘で答えることができるとの指摘もあった。

今後、学士論文でテストによる調査を実施する学生にとっては、必要な知識であると思われるため、テストにおける妥当性と信頼性についても、学習項目に追加することにした。

●テストの妥当性と信頼性

妥当性 (validity)：そのテストが測定しようとしている目標を的確に測ることができるかどうかを問うもの。特定の理論に基づいた予測と一致するか、問題内容が対象となる範囲から重要な事項を偏りなく出しているか、問題の困難度は適切であるか、などを問う。

信頼性 (reliability)：測定結果の一貫性、安定性を表す。同じ測定対象に同じ条件下で実施した場合、何回測っても、誰が測ってもいつも同じ結果が得られることを意味する (石田 1992：pp.40～50)

6. 学生の気づきの意義

今回、学生らは仮名遣いにおいて「なぜ誤ったか」「日本人学生と留学生の誤用の違いは何か」など、どのような思考による誤りかを探求することになった。そして、法則を知らなかったことや、知っていても誤って適用したことなど、誤用の分析からその原因を考えることができた。これは、知っていれば利用できる法則やその例外を学ぶ利点に気づき、それを学ぶ価値を見出せた、第一の意義と考える。

第二言語習得において、「意識化 (コンシャスネス・レイジング: CR, consciousness-raising)」という用語がある。これは「目標言語の形式的特長の焦点化」を意識しており、第二言語習得において、学習者が目標言語の文法形式や表現に意識を集中させて学習することである。意識化によって学習者は目標言語の規則を発見したり、間違わないように気を付けるようになり、その結果、習得が促進されるという考え方である (Rutherford and Sharwood Smith 1985、迫田 2002 訳：p 104)。今回の試みは、留学生にとって、まさにこのコンシャス・レイジングの実現に繋がったのではなかろうか。そして、これは日本語を母語とする日本人学生においても、同様の効果があったものと推察される。また、これは「現代仮名遣い」の分析においてのみではなく、文章表現の分析においても同様のことが言える。調査結果の報告文で、他の協働者の文章を読み、異なる視点や異なる表現に気付く。そして、意見交換をし、よりよい文章形式と思われるものに修正する。このような過程を経ると、内容的により客観的な文章になり、意見文においてもより説得力のあるものになる。こういった協働の思考活動の中で、表現や文章形式の焦点化が行えることは、第二の意義と言えよう。

そして、普遍文法のような言語学の理論に、身の回りの現象を結びつけ、説明することができた。それ故に、それを初めて学ぶ学生も、身近な事象からわかりやすくその概念を理解することができる。このように、異なる学習環境や学習暦を持つ協働者から新しい視点の意見ももらい、より多角的に物事を捉えることができるという協働学習の利点が観察されたことは第三の意義と言えよう。

最後に、異なる文化をもつ多様な学生がいるため、協働の学習の中で、個々の日本語の使用実態や表現方法からその背景にある母語の文化に触れることができた。また、なぜ誤ったかを考える際に、日本人学生は留学生の過去の日本語の学習内容や学習歴を振り返ることで、自分たちの知っている国語としての「日本語」とは異なる角度から見た第二言語としての「日本語」

があることに気付いた。お互いの異文化間の理解を深め、グローバル社会における「日本語」に気付くことができたことが第四の意義であったと言える。

7. まとめ

今回授業で扱った内容は「現代仮名遣い」という表記における基礎ではあったが、この「現代仮名遣い」の自分たち自身の使用実態を観察し、誤用を分析し、報告、意見するという行為は、前章6で述べた「学生の気付きの意義」が四つ発見されたことから、頭の中ではかなりアクティブな高次の思考が展開されたものと推測される。本コースでは、単に正しい「現代仮名遣い」を習得することを目的とはしておらず、そこから生まれるアクティブな活動がシラバスの中心になると考えた。ここで言うアクティブな活動とは、学生ら自信の気付きから、さまざまな法則や理論を適用したり、問題解決の方法を他者と協働で学ぶことである。これは、大学における学士力に必要な、また社会でも十分必要とされる技能・態度（能力）と考えられる。それ故、このような能力を獲得するために折衷シラバスをデザインすることは、非常に有効であると主張したい。学習者の気付きから生まれる学習内容をコースの途中で盛り込むことは、シラバスを学習者のニーズに沿ったものにするだけでなく、その学習の中身を深めることにも繋がるためだ。今後は、大学教育においても、学習の質を高めるために、コース途中におけるシラバスの見直しや学習者の気付きから生まれる学習内容の追加を行うことを重要視すべきであろう。

註

- (1) 教育現場で用いられる「きょうどう」という言葉は、「協働」「協同」「共同」などの表記が存在し、また「同調」「協調」などの類語も用いられていて、必ずしも一定の定義のもとに使い分けられているとはいえない。「協同学習の定義と関連用語の整理」（関田・安永訳 2005）では、Cooperative Learning を「協同学習」、Collaborative Learning を「協調学習」と訳すことを提案しているが、Barkley, E. F., Cross, K., P., & Major, C., H. “*Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*” の日本語版『協同学習の技法』（安永監訳 2009）では、原著書のタイトルに Collaborative Learning が使われているにもかかわらず、Cooperative Learning と Collaborative Learning の両者を「協同学習」と訳出している。日本の心理学界における歴史的経緯を考慮し「協同学習」にプライオリティがあると判断したためである。そして、その中で「協同学習とは二人もしくは三人以上の学生と一緒に活動し、公平に活動を分担し、すべての参加者が意図した学習成果に向かって進むこと」と定義している（安永訳 2009：p.4）。一方、館岡（2005）は、「参加者が互いに働きかけあいながら協力して創造的な活動を行う」という意味で、collaboration を「協働」、それを重視した学習を「協働的学習（collaborative learning）」と呼び、協働の場では一人ひとりの発想の総和を超えた全く新しい創発がおきうるとしている。（館岡 2005：pp.94-95）筆者は、「教室場面での学習者間の相互作用や互恵性と学習との関係を重視したい」という館岡（2005）に賛同し、本論文では「協働」を用い、それを重視した学習を「協働学習」とすることにした。
- (2) 文部科学省中央教育審議会による 2012 年の答申「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～」（平成 24 年 8 月 28 日）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm（参照 2016.9.30）
- (3) 昭和 61 年 3 月 16 日国語審議会会長から文部大臣に答申されたもので、政府にも採択され、「一般の

社会生活において現代の国語を書き表すための仮名遣いのよりどころ」として同年7月1日に内閣告示第1号をもって告示されたものである。その後、平成22年11月30日の「常用漢字表」内閣告示に伴い同日付けで一部改正が行われた（平成22年内閣告示第4号）。

http://kokugo.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/joho/kijun/naikaku/gendaikana/（参照 2016.9.30）

<引用文献>

- 石田敏子「テストの妥当性と信頼性」、『入門日本語テスト法』、大修館、1992、pp.40-50
- 迫田久美子『日本語教育に生かす第二言語習得研究』、株式会社アルク、2002、p.30、37、104
- スリーエーネットワーク『みんなの日本語 初級 I 本冊』、スリーエーネットワーク、1998、p.88、90
- 館岡洋子『ひとりで読むことからピアラーニングへ』、東海大学出版会、2005、pp. 94-95
- 田中望『日本語教育の方法ーコース・デザインの実際ー』、大修館書店、1988、pp.84-86
- 二通信子・大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子『留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック』、東京大学出版会、2009、pp.2-3
- 溝上慎一「第1章【アクティブラーニングの現在】アクティブラーニング論から見たディープ・アクティブラーニング」、(松下佳代、『ディープ・アクティブラーニング』、勁草書房、2015)、pp.31-35
- Barkley, E. F., Cross, K., P., & Major, C., H. *Collaborative Learning Techniques A Handbook for College Faculty*. NJ: John Wiley & Sons, 2005. 安永悟監訳『協同学習の技法ー大学教育の手引きー』ナカニシヤ出版、2009、p.4
- Bonwell, C.C., & Eison, J. A. *Active Learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports No.1, Washington, D.C., 1991, pp.18-19.
- Rutherford, W, and Sharwood Smith, M. “Consciousness raising and universal grammar”, *Applied Linguistics* 6 (1985), pp.274-282.
- Selinker, L, “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics* 10 (1972), pp.209-231.