

愛知淑徳大学

学修・教育支援研究年報

第11号

◆.....◆
卷頭言

國分 三輝 1

演劇の創作を通して「違いを共に生きる」について考える

——2025年度「ダイバーシティ表現演習」授業実践記録・学修成果報告——

反橋 一憲 2

アカデミックライティングにおける並列の助詞タリの扱いについて

柴田 龍希 6

学術的文章における授受表現の扱いとその指導

——「日本語表現1」の小論文を例として——

小椋 愛子 10

ライティング学修者に生成AIをどう使用させるか・させないか

——初年次後期ライティング科目「日本語表現2」でのAI利用実践——

久保田一充 14

2025年度 全学日本語教育活動報告 18

2025年度 ライティングサポートデスク・コモンズルーム活動報告 24

2025年度 高大連携・学修IR活動報告 30

自立した学修者への成長を支援する教学IR推進状況報告 31

◆.....◆

愛知淑徳大学 学修・教育支援センター

巻頭言

愛知淑徳大学 学修・教育支援センターは、2014 年に組織化された初年次教育部門を母体として、2025 年 4 月に発足しました。本学の理念「違いを共に生きる」を実現するため、「学び合いのなかで自立する学修者」をセンターの理念として掲げ、多様な目標や目的を持った学修者が主体的に学修・キャリア形成活動を行えるよう、入学から卒業までの学修全体を体系的・重層的に支援することを目的としています。

旧初年次教育部門は、名称のとおり主に初年次を対象に、大学における全ての学びの基礎となる日本語による思考や表現を学ぶ日本語表現科目、大学理念「違いを共に生きる」の理解を深め 10 年先 20 年先の将来を見据え自ら積極的に人生を切り開くための基礎を涵養する基幹科目等を開設するとともに、それらの実践を支援するライティングサポートデスク等のサービスを提供してきました。さらに、様々な高大連携事業や高大接続教育の運営を通じて、高等学校までの学修から大学における学修への円滑な移行のサポートを担ってきました。

新しく設置された学修・教育支援センターは、諸先輩が築き上げてこられたこれらのほぼ全ての機能を受け継ぎつつ、新たに、日本語による思考・表現に限らないより広範なアカデミック・スキルズ（学ぶ力）の修得を目的とした科目の開設、インフォーマルかつ創造的な協同学習の場と機会を提供するラーニング・コモンズの運営（学び合い）、学修成果（学んだ力）の把握のための教学 IR（Institutional Research）機能等を備えた教育センターとして拡張されました。現状まだまだ準備中や試行中のことばかりではありますが、2028 年度からのフルサービスの提供を目指し、日々新しい取り組みに挑戦し続けているところです。

新センターへの移行を機に、旧初年次教育部門が発行してまいりました「愛知淑徳大学 初年次教育研究年報」についても「愛知淑徳大学 学修・教育研究年報」と改称しました。取り扱うテーマも、初年次教育に限らない、大学における学修全般、学ぶ力を高める技法や技術、それらの研究・実践の基盤となる学修・教育データの蓄積・分析・活用など、より広範な研究や実践に関する報告を対象とします。2018 年の中央教育審議会による答申「2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン」では「学修者本位の教育への転換」や「学修者が生涯学び続けられるための多様で柔軟な仕組み」の重要性が示唆されました。また生成 AI をはじめとする強力な問題解決ツールの登場・普及により、世の中の学修観や職業観は大きく変化しつつあり、学修者に求められる資質や大学に求められる機能も多様化しています。未来の学修・教育のあるべき姿を考え、提案・実践し、効果を検証し、知見・成果を広めることで、今と未来の学修者を支援し続けることが、当センターや本研究年報の使命であると考えております。

当センターは愛知淑徳学園の基本精神「伝統は、立ち止まらない。」が示すとおり 10 年先 20 年先の社会を見据え、学生たちの将来の豊かな人生に想いを馳せ、常に新しい学修者支援にチャレンジしてまいり所存です。関係各位におかれましては引き続き温かいご支援を賜りますよう、お願い申し上げます。

2026 年 3 月

愛知淑徳大学 学修・教育支援センター長

國分 三輝

演劇の創作を通して「違いを共に生きる」について考える

ー2025 年度「ダイバーシティ表現演習」授業実践記録・学修成果報告ー

反橋 一憲
SORIHASHI Kazunori

1. はじめに

本稿は、2024 年度の実践報告（反橋 2025）に続き、愛知淑徳大学全学共通履修科目（アクティブラーニング科目）である「ダイバーシティ表現演習Ⅰ・Ⅱ」（以下、Ⅰ・Ⅱを合わせる場合は「ダイバーシティ表現演習」または本授業と表記）での、2025 年度の授業実践を記録して、履修者の学修成果を報告するものである。

「ダイバーシティ表現演習」は、演劇作品の創作・公演を通して、学生がダイバーシティをめぐる諸問題について相互啓発的に問題意識を共有して深化させ、外部に発信することを目的としている。大学理念として「違いを共に生きる」を掲げる愛知淑徳大学の授業科目の中でも、まさに「違いを共に生きる」について学び、思索を深められる貴重な機会だと言える。元々は「ジェンダー・ダイバーシティ表現演習」という授業科目だったが、2024 年度より「ダイバーシティ表現演習」に科目名を変更し、ジェンダーに限らず広くダイバーシティについて取り上げるようになった^(注 1)。ただし、授業の基本的な目的は変更前後で何ら変わらない。

本授業の特長は拙稿（反橋 2025）で論じているが、改めて指摘すると次の 2 点になる。第 1 に、演劇的手法によってダイバーシティをめぐる諸問題への問題意識を深化させて他者と共有する機会を提供している点である。特に、ダイバーシティをめぐる諸問題に関心を有していない学生にも問題意識を深化させる機会を提供している。そして第 2 に、ダイバーシティをめぐる諸問題について考える過程で、自己と向き合って自己開示をしながら、学生の自己肯定感を育む場にもなっている点である。

このような特長を有する本授業を通して、履修者にはどのような学修成果があったのだろうか。以下、本年度の授業実践を振り返りつつ、履修者や成果発表公演来場者へのアンケートの結果を参照して確認する。アンケート実施時には、報告書等で外部に公開する可能性があることを伝えている。履修者からの回答については、学外に公表することに了承している場合に限り本稿で使用する。一方、来場者には外部への公開に同意する場合に回答するよう依頼している。

2. 2025 年度「ダイバーシティ表現演習」の概要

「ダイバーシティ表現演習」は前期科目「ダイバーシティ表現演習Ⅰ」と夏季集中科目「ダイバーシティ表現演習Ⅱ」が一体となっている。「ダイバーシティ表現演習Ⅰ」は 4 月 14 日から 7 月 28 日まで毎週月曜 4 限に計 15 回開講され、学生が主に個人やグループでの課題に取り組みながら問題意識を深めた。

一方、「ダイバーシティ表現演習Ⅱ」は夏季集中科目として 8 月 19 日から 21 日、同 25 日から 28 日にかけて午後の時間帯を中心に開講された。そして 29 日（本番前日）に終日稽古を行い、30 日に成果発表公演（本番）を実施した。Ⅰで提出された課題やグループワークを踏まえて、Ⅰの終了時からⅡの開始までに担当教員が脚本を作成し、Ⅱではその脚本をもとに学生が稽古に取り組み、集大成として成果発表公演を開催したのである。なお、28 日から 30 日は名古屋市港文化小劇場で活動した。

ところで、本授業は演劇作品の創作・上演という集団での活動を主とするので、履修者に不用意な欠席をしないよう求めている。特に、欠席回数が一定の基準を超えると失格（単位不認定）になる旨をⅠの初回に伝えた。このような説明もあつてか、初回の授業後に履修取消を選択する者が数名いた。

2025 年度の履修登録者数（履修取消を経て確定した名簿上的人数）は 22 名で、内訳は表 1 の通りである。2025 年度の特徴として、創造表現学部の 1 年生が多いことが挙げられる。ただし、最終的に成果発表公演に出演した者（演出助手を含む）は 20 名だった。学生にはⅠとⅡを同時に履修することを求め、Ⅰ・Ⅱともに合格点を超えた学生にのみ、両方の単位（各 2 単位）が認定される。

表 1 履修登録者の内訳（人数）

	1 年	2 年	3 年	4 年	計
人間情報				2	2
心理	1				1
創造表現	12	5	1		18
交流文化		1			1
計	13	6	1	2	22

担当教員は反橋一憲（筆者）、刈馬カオス、ニノキノコスター、山田珠実の 4 人であり、筆者はコーディネー

を担当した。

3. 授業開始時アンケートの結果

授業開始時に履修者に対して、Microsoft Forms を用いてアンケートを実施した。授業初回（4月14日）から4月18日までの回答期間に20名より回答があった。

まず、履修登録した理由を選択式（複数回答可）で尋ねたところ、「ジェンダーなどダイバーシティに関する問題に関心があるから」に6名（30.0%）、「舞台作品を創造することに関心があるから」に17名（85.0%）が回答した。17名のうち、「舞台作品を創造することに関心があるから」のみに回答した履修者は11名（55.0%）だった。2025年度も授業開始時点では、ダイバーシティをめぐる諸問題について学ぼうとすることよりも、演劇作品を創作することに関心がある様子だった。なお、「その他」には3名が回答しており、過去の履修者から評判を聞いたなどの理由が挙げた。

履修前において舞台作品の上演に携わった経験があるかを尋ねたところ、14名（70.0%）が「ある」、6名（30.0%）が「ない」と回答した。舞台作品（演劇）に関与した経験のある学生は半数を超えていた。したがって、本授業の履修動機として、どちらかといえば演劇を実際に上演したいということが挙げられるようである。

そして、ダイバーシティをめぐる諸問題のどのカテゴリに関心があるかを選択式（複数回答可）で尋ねた（結果は表2）。半分を超えたのがジェンダーであり、世代、セクシュアリティと続いた。なお、アンケートでは成果発表公演での役割（演者、裏方）希望など、授業運営に必要な情報も尋ねた。

表2 関心があると回答した人数（複数回答）

ジェンダー	障がい	人種	宗教	世代
13	4	5	7	10
セクシュアリティ	国籍	民族	貧富	その他
7	4	2	6	1

4. 課題とテーマ

2025年度も2024年度と同様に、断続的に複数の課題を出題した。反橋（2025）と重複することになるが、3つを説明しておく。

1つ目は「共有したいYouTube番組を見つける」である。履修者は「ジェンダー」「ダイバーシティ」について考えるためのヒントとなりそうなYouTube番組を1つ探し、その番組内で気になる内容を書き出す。そして、その番組から得た発見、共感、疑問、自分自身の考えなどを記す。

2つ目は「あなたの、性別は何ですか？～インタビューして自分と相手の会話を書き起こす」である。履修者が他者から「あなたの、性別は何ですか？」と質問して

もらって履修者なりにその答えを書き留めるか、他者に「あなたの、性別は何ですか？」と問いかけてからインタビューを行い、そのやり取りを書き起こす。

3つ目は「私の歴史～外からの影響、内側の反応」である。履修者の「性別」などダイバーシティについてのテーマに関連する出来事（ライフヒストリー）を書き出す。10歳で時期を区切り2回出題する。

なお、提出された課題は個人情報（固有名詞など）を削除して履修者に配付・共有している。また、反橋（2025）では説明を省略していたが、担当教員によるミニ講義やエピソードトーク（題して「気まぐれダイバーシティ」）^{（注2）}、ゲストスピーカーによるミニ講義も昨年度に続いて実施している。これらはすべて学生に思考を促すことを目的としており、グループでの話し合い^{（注3）}もその都度実施した。

7月になると、提出された一連の課題や、ミニ講義・エピソードトークへの反応から、担当教員が履修者の具体的な関心の傾向を把握し、「特権」「出会いの多様性」「カミングアウト」「大人が求めるコドモ像」という4つのテーマを設定した。

履修者は4つのテーマの中から関心のあるものを選び、同じテーマを選んだ履修者同士でグループを作る。7月からは各グループでより具体的なテーマを設定し、履修者同士で話し合った。この話し合いを通して、履修者はダイバーシティをめぐる諸問題について学ぶことができたようである。さらに、話し合いの過程で出てきた発言は適宜、演劇作品の脚本に活用された^{（注4）}。

5. 第8回成果発表公演「垣根を超えて 千紫万紅」

第8回成果発表公演「垣根を超えて 千紫万紅」は、名古屋市港文化小劇場にて、8月30日（土）15時より約1時間にわたって公演が行われた。公演では、表3に示した8作品が連続して上演された。

表3 「垣根を超えて 千紫万紅」の上演作品一覧

- ① オープニング：電車かもしれない
- ② 出会いの多様性
- ③ 手紙：親友へ
- ④ カミングアウトする困難、される困難
- ⑤ はちゃめちゃデスゲーム
- ⑥ 手紙：かつてのわたしからあなたへ
- ⑦ コドモ裁判
- ⑧ エンディング

（注）上演した各作品の題は、11月に学内で開催された、本番公演を撮影したDVDの上映会にて、初めて紹介された。

なお、成果発表公演のタイトルは例年通り、担当教員による協議や修正、履修者からの投票などを経て決定した（過程は反橋（2025）も参照）。2025年度のタイトルは「垣根を超えて 千紫万紅」と決まった。履修者から

出された原案は「垣根破り、千紫万紅」であり、「境界を破って、多様性の溢れる景色を作る」という意味が込められていた。しかし、読み手に与えるイメージや語感（特に「破る」という語句から喚起される他者の領域に一方的に侵入するという暴力性）を考慮して、「垣根を超えて千紫万紅」にタイトルが決定した。

6. 観客アンケートの結果

当日は84名の観客が来場した。観客に対しては、公演の感想を尋ねるアンケートを、アンケート用紙と、Google フォームを用いたオンライン方式（URL を記載した二次元バーコードをアンケート用紙に印刷。回収期間は8月30日から9月7日）を併用して実施した。アンケートの回答者数は46名（紙36名、オンライン10名）で、回収率は54.8%だった。回答者は男性16名（34.8%）、女性25名（54.3%）、その他3名（6.5%）、無回答2名（4.3%）だった。回答者の年齢内訳は図1の通りである。履修者の同世代または保護者世代が多かったことをうかがわせる。

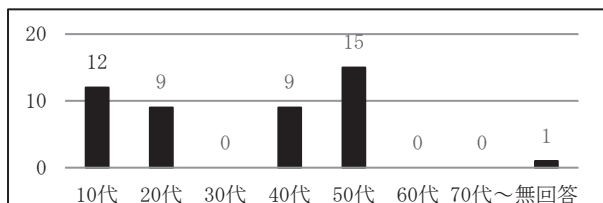


図1 観客アンケート回答者の年齢内訳（単位：人）

公演の満足度は「とても満足した」が39名（84.8%）、「やや満足した」が7名（15.2%）と、観客の満足度は概して高かった。公演から何か学んだことや気づいたことがあるかという問いに対しては、31名（76.4%）が「ある」と回答しており、観客は作品から何かしら学び得た様子である。その具体的に学び得た内容（自由記述）として、「個人個人の考える多様性について触れることが出来、自分とは違う世界を垣間見ることが出来ました。」などのような回答があった。

7. 授業後アンケートの結果

履修者に対して本授業の終了後に、Microsoft Forms を用いてアンケートを実施した。アンケートの実施・回収は2025年9月8日から9月15日にかけて行い、10名より回答が寄せられた。ただし、そのうち2名はアンケートの結果を引用することに同意していない。以下、この8名の回答について引用する。

7.1 アンケート結果にみる履修者の学修成果

アンケートでは「ダイバーシティに対する理解が深まったか」「特にジェンダーに対する理解が深まったか」と尋ね、5名が「とても深まった」、3名が「やや深まった」

と回答した。本授業で新しく学んだり気づいたりしたことがあったかを尋ねても、8名が「ある」と回答した。本授業をまだ履修していない学生に薦めたいかという質問にも、4名が「ぜひ薦めたい」、4名が「やや薦めたい」と肯定的に回答した。

それでは、履修者は具体的にどのようなことを学んだり気づいたりしたのか。自由記述（任意）で尋ねたところ、表4のように6件の回答が寄せられた。

表4 具体的に学んだこと・気づいたこと

No.	回答内容
1	普通に生きているだけでは知ることの出来ない、色んな特権を持った人の気持ちとかが知れて、色んな人の生き方が知れた
2	カミングアウトする人される人の苦しみ・演劇の面白さ・チームでなにか作ること楽しさと達成感
3	色んな人が色んな生き方をしてるんだなっていう漠然とした認識を具体的（外部の方の話とか年表とか）に知ることができた
4	自己を見つめ直すし他者とダイバーシティのテーマに対して論じ合うため、様々な考え方に触れることができる。また、演劇、ダンスなど普段はしない経験を多く得ることができ、表現の仕方を学ぶこともできる。
5	自分の考えを周りと共有することは自分にとっても、相手にとっても良い時があることを学んだ。思ったよりも身近に多様性について考えている、悩んでいる人はたくさんいることや、悩んでいることについて特別視してほしくない、重く受け止めすぎないでほしいという人もいるということ。
6	人それぞれ今まで経験したことや感じたこととかが違うこと 当たり前のことだけど授業を通してより強く理解できた

表4より、他者の生き方や考え方を知ったという内容がおおよそ共通していることがわかる。自身とは異なる人生経験や考え方を有する他者の存在を把握することは、ダイバーシティ（多様性）について考える第一歩となるはずである。そうした多様な他者の人生経験や考え方に触れる機会があるのが本授業の意義だと言えよう。

また、「自分の考えを周りと共有することは自分にとっても、相手にとっても良い時があることを学んだ」（No. 5）と、他者との共有に意義を見出した履修者もいた。1.ですでに述べたように、本授業の特長の1つは問題意識を深化させて他者と共有する機会を提供している点である。この特長が本年度も実を結んだようである。

さらに、「自己を見つめ直す」ことを挙げた履修者もいた（No. 4）。本授業の特長のもう1つは、自己と向き合って自己開示をしながら、学生の自己肯定感を育む場になっている点である。自己肯定感を育むことまでできたかは読み取れないが、自己を見つめ直すことができたのは本授業の特長による成果だろう。

授業前アンケートの結果から確認したように、本年度も履修者の履修動機は必ずしもダイバーシティについて関心があるというものでもなかった。しかし、本授業を

最後まで受けることで、そのような履修者であっても本授業の目的を達成することは可能なようである。

7.2 アンケート結果にみる授業の改善点

履修者による自由記述（授業への感想や要望）から、授業の改善点として主に、①公演タイトルの決定過程、②個人情報への配慮、③履修者同士の交流が挙げられた。

①は、履修者からの原案に対して教員がどのような意図で修正を加えたのかが理解できなかったという指摘だった。公演タイトルは、履修者から出された案から教員の協議で最終候補を2つ程度選び、履修者による投票も経て教員が決定した。その最終候補を選ぶ際に教員が原案に修正を加えた。もっとも、講評と修正理由は文書を配布して説明している（最終候補とならなかったいくつかの案にも講評している）。修正の意図は伝えていたつもりでいたが、その場で質問を受け付けるなど、もう少し意思疎通があってもよかったのかもしれない。

②は、履修者から提出された課題から個人情報を削除したものを履修者同士で共有するとき、担当教員の言動から誰の課題かが特定される可能性を履修者から指摘された。1. で述べたように、本授業は自己と向き合って自己開示をしながら、学生の自己肯定感を育む場となっている。それは当然ながら、自己開示を受ける（聞く）側が存在することにもなる。表4にも示したように、履修者からは他者の生き方や考え方を知ることができたと肯定的な評価が寄せられた。そのため、提出された課題の共有は本授業の要となる。だが、自己開示には当然ながら個人情報への配慮が求められる。担当教員がアウトティングをしないよう、より一層の注意が必要とある。もちろん、反橋（2025）でも述べたように、履修者が自己開示を強いられないようにする配慮も必要である。

③については、履修者同士の交流が進んだのが、授業が佳境を迎える頃であり、もう少し早くから交流できるとよかったというものだった。本授業では話し合いなどのグループワークや、集団での身体運動などをⅠの序盤から取り入れ、履修者間で交流できる機会を設けてきたつもりだった。しかし、履修者からそのような意見が出たということは、そのような機会のあり方をもう少し改善できる余地があるのかもしれない。

8. おわりに

以上、駆け足ではあるが2025年度の授業実践を振り返りながら履修者の学修成果を確認してきた。本授業の特長に応じた学修成果はおおよそ確認できたと言えよう。ただし、指摘された改善点は来年度に生かしたい。

ところで、昨今は少数派に対する排外的な主張をよく見聞するようになってきた。その背景は様々であれども、多数派であることの優位性（特権）に無自覚であるがゆ

えの素朴さ、率直さを感じる。ダイバーシティをめぐる諸問題を安易な自己責任論に還元せず、社会構造に位置づけて吟味し、社会（多数派）のあり方をも問い直す姿勢が求められているのではないか。履修者は本授業を通して、自身とは異なる他者の存在を知るようになったが、社会構造のあり方をも問い直せるような機会を提供していくことも求められる。そして、履修者の学修成果が一時的なものにならず、今後も社会のあり方を問い直せるように本授業を実施していく必要があるだろう。

注

- 1 前史を含めた本授業の沿革は、拙稿（反橋 2025）や角田（2014, 2020）、中村（2020）に詳しい。
- 2 教員各自がダイバーシティをめぐる諸問題に関連した経験談などを話す機会である。教員が思いのままに（気まぐれに）話すという意味で「気まぐれダイバーシティ」と名付けた。なお、「ジェンダー・ダイバーシティ表現演習」時代は「私とジェンダー」と称して、教員がジェンダーに関連した経験談を話していた。
- 3 本授業でのグループでの話し合いは、哲学対話（梶谷 2018）という手法に基づいている。
- 4 履修者から提出された課題も脚本にも活用された。

参考文献

- (1) 反橋一憲(2025)「演劇的手法による『違いを共に生きる』の学習可能性—『ダイバーシティ表現演習』での授業実践を振り返る」愛知淑徳大学初年次教育研究年報 第10号, pp. 1-4.
- (2) 角田達朗(2014)「演劇実践による学びと交わり」愛知淑徳大学ジェンダー・女性学研究所『問い直しの輪を広げるために—演劇的アプローチによる「違いを共に生きる」啓発プログラム報告書』p. 3
- (3) 角田達朗(2020)『『ジェンダー・ダイバーシティ表現演習Ⅰ・Ⅱ』を振り返って』愛知淑徳大学ジェンダー・女性学研究所『ジェンダー・ダイバーシティと教育—横断研究の試み』pp. 103-134.
- (4) 中村奈津子(2020)『『ジェンダー・ダイバーシティ』が拓く、ジェンダー教育の可能性』愛知淑徳大学ジェンダー・女性学研究所『ジェンダー・ダイバーシティと教育—横断研究の試み』pp. 81-101.
- (5) 梶谷真司(2018)『考えるとはどういうことか—0歳から100歳までの哲学入門』幻冬舎

謝辞

事前準備や本番当日にご尽力いただいた関係者の皆様や、当日ご来場いただいた観客の皆様に心より御礼申し上げます。

アカデミックライティングにおける 並列の助詞タリの扱いについて

柴田 龍希
SHIBATA Ryuki

1. はじめに

並列を示す助詞タリは、並列要素全てに付加するように指導するのが一般的である。たとえば、『日本語検定公式テキスト・例題集「日本語」上級 増補改訂版』では、「物事を並列している場合には、決まった形があり、「～なり～なり」「～たり～たり」は、一方の「なり」や「たり」を省略して使うことはできない」（須永他 2016 : 83）と記述されている。本稿執筆者が勤務する愛知淑徳大学で開講されているアカデミックライティングの授業「日本語表現」においても、同様の指導が行われている。しかし、学生が提出する小論文には、たびたび付加すべき助詞タリが抜け落ちた文が散見される。以下に示すのは、本稿執筆者が 2025 年度に行った「日本語表現 1」の授業において、ある学生が提出した小論文の一部である。

- (1) 実際、筆者の周りでも、韓国の文化に興味のある人は韓国で流行している服装をしていたり、韓国の洋服や小物を身に着けていることが多く、好みがわかりやすい。

(2025 年度「日本語表現 1」本稿執筆者担当クラスの小論文より。下線は本稿執筆者による)

(1) では並列の助詞タリを使用していることから、「韓国で流行している服装をしていたり」と「韓国の洋服や小物を身に着けている」が並列関係にあると読み取れる。

「韓国の洋服や小物を身に着ける」は、「韓国で流行している服装をしていたり」に合わせて「韓国の洋服や小物を身に着けていたり(する)」と修正する必要がある。

このような状況について、中俣(2010)や川村(2025)は、コーパスを用いて並列の助詞タリの使用実態を調査している。特に中俣(2010)は、様々なジャンルの文章から用例を採取し、これまで標準とされてきた「P たり Q たりする」^(注 1) という形が必ずしも多いわけではないことを明らかにし、「特に「P たり Q たりする」という形を規範とする必要性はない」（中俣 2010 : 112）と述べている。しかし本稿執筆者は、論理的で客観的な文章執筆が求められるアカデミックライティングにおいては、「P たり Q たりする」を並列の助詞タリの標準とすることに意義があると考えられる。

よって本稿では並列の助詞タリについて用法を整理し、

アカデミックライティングにおいて「P たり Q たりする」を並列の助詞タリを標準とする意義について明らかにする。

2. 先行研究

本章では、本稿に関わる研究として、並列の助詞タリの用法を分析した寺山(1991)、森山(1995)と、並列の助詞タリの使用実態について明らかにした中俣(2010)、川村(2025)を挙げる。

寺山(1991)では助詞タリについて、並列される要素を、対称的な動作、出来事、状態を並べる対称的並立と、特を行っている→行われているに非対称的な要素を並べる非対称的な並立に分類している。さらに、どちらの用法においても、下記に示すように、並列させる要素をタリで接続させ、それを「スル」で括って動詞句とするか、「～ダ」型の述語にするか、「～ノ」で括って連体句にしなければならないと述べている。

- (2) そのころは、父の店の手伝いをしたり、簿記を習いに行ったりしていました。
(3) 祖父はこの頃は寝たり起きたりの状態です。
(4) 朝ごはんは食べたり食べなかったりです。

(寺村 1991 : 221, 下線は本稿執筆者による) ^(注 2)

(2) は「スル」、(3) は「～ノ」、(4) は「～ダ」でそれぞれ括った例である。さらに寺山(1991)は、次の例文を用いて並列させる要素を括る必要性について述べている。

- (5) *土曜日はテニスしたり、小説を読みます。
(6) *きのうは雨が降ったり(午後)止みました。

(寺山 1991 : 221) ^(注 3)

(5) (6) の両例において、並列要素全てにタリが付加されておらず、「スル」、「～ノ」、「～ダ」で括られていない。このような例について寺山(1991)は、並列させる要素を括らずに並列のタリを用いることはできないと述べている。

森山(1995)は並列の助詞タリについて、後接するスルが述語性を担うため、並列列挙される要素はテンスを有さず、複数の場面での事態を並列できると述べている。また、1 つの要素だけを挙げることもできると述べた上で、下記の例文を挙げながら、助詞タリの例示的な用法

についても言及している。

(7) きのは、しんのすけにどなったりして、一日が過ぎた。

(8) さっきは、しんのすけにどなったりして、悪い父親だ。

(森山 1995 : 135, 下線部は本稿執筆者による) (注4)

(7)の用例の「どなったり(して)」は、1日で行った数ある行為の中から1つの行為を取り上げている。一方で(8)の「どなったり(して)」は、実際に行った「どなる」という行為を指しつつ、その類例を包括して示している。森山(1995)はこれを指して、並列の助詞タリには、並列的な同類集合の意味から転化した例示的な質的意味を問題とする意味があることを述べている。

なお、寺山(1991)、森山(1995)の両研究において、並列の助詞タリを用いる列挙は、その要素だけで閉じることのない一部列挙であると述べられている。

本稿では以上を踏まえ、並列の助詞タリを、話者が認識する情報群と、その構成要素という観点から整理する。

また、並列の接続助詞タリの使用実態を分析した研究として、中俣(2010)がある。中俣(2010)は『日本語話し言葉コーパス』(CSJ)および『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ)を用いて、様々なジャンルの文章から並列の助詞タリの用例を採取し、使用実態の分析を行った。その結果、これまで標準的とされてきた文型である「P たり Q たりする」について、実際の用例は必ずしも多いというわけではなく、特に話し言葉においては「P たりする」、書き言葉においては「P たり Q」が多いことを明らかにしている。これをもって「特に「P たり Q たりする」という形を規範とする必要性はない」(中俣 2010 : 112)と述べている。

中俣(2010)を基に、分析対象を拡大、増加させた研究として川村(2025)がある。川村(2025)では『日本語日常会話コーパス』(CEJC)および『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ)を用いて、並列の助詞タリの用例の採取、分析を行っている。その結果、これまでアカデミックライティングで指導されてきた「P たり Q たりする」という形の用例は、日常の言語使用において多く見られるものの、「P たり Q」や「P たりする」など他の形の用例も多くみられることを明らかにした。この結果をもって川村(2025)は、アカデミックライティングにおける日本語の表現と、実際の日本語の使用実態が乖離している場合があるため、指導に当たる教員は、日本語の実態を把握しておくべきだと述べている。

中俣(2010)や川村(2025)が述べるように、実際の日本語の使用においては、「P たり Q たりする」以外の形の用例も多く確認できる。しかしアカデミックライティングに限って言えば、「P たり Q たりする」を並列の助詞タリの標準的な形として指導することに意義があると本稿執

筆者は考える。よって本稿では、並列の助詞タリについて、「P たり Q たりする」以外の用例における問題点を指摘することで、アカデミックライティングにおいて「P たり Q たりする」を標準的な形として指導することの意義を示す。

3. 並列の助詞タリの用法の分析

本章では並列の助詞タリの用法について整理し、「P たり Q たりする」を標準とする意義について考察する。

まず、並列の助詞タリの用法について、寺山(1991)、森山(1995)を参考に、下記のように定める。

【並列の助詞タリの用法】

「認知主体が認識した情報群 X の、構成要素を列挙する」

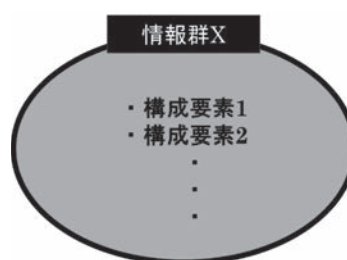


図1 並列の助詞タリの用法

なお、この認知主体が認識する情報群 X は、認知主体の経験を基に構成されるものであり、その基準は類似性や時間的連続性にとどまらず、認知主体独自の暫定的な結びつきによる場合もある。

この用法をさらに、2つの用法に下位分類する。1つ目に、列挙用法を挙げる。

〈列挙用法〉

「認知主体が認識した情報群 X の、構成要素の一部を列挙する」

列挙用法について、下記の例文を用いて説明する。

(9) この船は浮いたり沈んだりしながらなんとか進んでいる。

(作例)



図2 例文(9)の図

(9)では、話者が認識した複数の「船の様子」についての情報から、その中の一部である「船が浮く」と「船が沈

む」という2つの情報を挙げている。つまり認知主体が認識した「船の様子」に関する情報群から、「船が浮く」と「船が沈む」という2つの構成要素を挙げているといえる。このように、認知主体が認識した情報群Xから、その構成要素の一部を列挙する用法を、本稿では並列の助詞タリの列挙用法と定める。

2つ目の用法として、例示用法を挙げる。

〈例示用法〉

「認知主体が認識した情報群Xの、構成要素のうち1つをあげ、情報群Xを指す」

例示用法について、下記の例文を用いて説明する。

- (10) 部活でレギュラーを勝ち取るため、遅くまで練習したりした。

(作例)

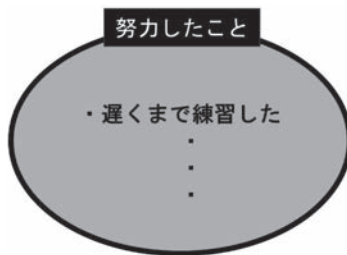


図3 例文(10)の図

(10)では、助詞タリによって「遅くまで練習した」が取り上げられているが、話者が示しているのは「遅くまで練習した」という行為だけではなく、それに類するレギュラーを勝ち取るために努力したこと全般である。つまり、認知主体が認識している「努力したこと」に関する情報群の中から、「遅くまで練習した」という構成要素を1つ挙げることで、情報群「努力したこと」を指示しているといえる。このように、認知主体が認識した情報群Xの、構成要素のうち1つをあげ、情報群Xを指す用法を、本稿では並列の助詞タリの例示用法と定める。

以上が、本稿における並列の助詞タリの用法である。なお、列挙用法は構成要素1つを挙げる用法もあり、列挙用法と例示用法は連続的である。

これらを踏まえて、並列の助詞タリの用例を観察すると、「Pたり」および「PたりQたり」にて、その後接要素が大きく2種類に分けられることがわかった。1つ目は、後接要素が構成要素である場合である。

- (11) なるほどわが家の四人の子どもたちも、ひまさえあれば家のなかでゲーム器かた手にピコピコやったり、人形ごっこをしてあそんでいます。

(BCCWJ, LBhn_00005, 下線は本稿執筆者による)

- (12) たとえば、子供たちが一緒に静かに隣の部屋で遊んでおり、私が流しの掃除をしたり、服を

分類したり、あるいは軽い読み物をしているならば、私はどんなことでもしばらくのあいだは「無心に」しつづけることができた。

(BCCWJ, LBf1_00005, 下線は本稿執筆者による)

(11)は「Pたり」、(12)「PたりQたり」の例である。(11)の「ピコピコやったり」と、タリに後接する「人形ごっこをして」は、それぞれ「家の中で遊ぶ」という情報群の中の構成要素の1つであり、これらは並列関係にあるといえる。(12)も同様に、「流しの掃除をしたり」、「服を分類したり」と、タリに後接する「軽い読み物をしている」は、それぞれ「私の行動」という情報群の構成要素であり、これらは並列関係にあるといえる。このように、「Pたり」および「PたりQたり」には、PやQと並列関係にある構成要素が後接する場合がある。

2つ目は、後接要素が情報群Xを示す場合である。

- (13) 賈物だと言われる版画はほとんどが古い時代に作られた複製に時代色をつけたり手を加えたものなんだ。

(BCCWJ, LBf9_00184, 下線は本稿執筆者による)

- (14) 椎骨動脈循環不全症になった場合、右になったり、左になったり、交代現象が起きる。

(BCCWJ, LBh9_00233, 下線は本稿執筆者による)

(13)は「Pたり」、(14)「PたりQたり」の例である。(13)の「時代色をつけたり」は、タリに後接する「手を加えた」に包含される行為である。つまり「手を加えた」はタリの用法における構成要素ではなく、情報群Xを示す要素である。(14)も同様に、「右になったり」と「左になったり」は、タリに後接する「交代現象が起きる」に包含される要素である。つまり「交代現象が起きる」はタリの用法における構成要素ではなく、情報群Xを示す要素である。

以上のように、「Pたり」および「PたりQたり」には、後接要素が大きく2種類観察される。なお、これらの例はいずれもこれまでアカデミックライティングの場で正しい用法として指導されてきた「PたりQたりする」とは異なる用法である。これら「Pたり」、「PたりQたり」をアカデミックライティングにて用いると生じる問題点について、冒頭に挙げた学生の小論文の例を再掲して説明する。

- (15) 実際、筆者の周りでも、韓国の文化に興味のある人は韓国で流行している服装をしていたり、韓国の洋服や小物を身に着けていることが多く、好みがわかりやすい。

(例文(1)再掲)

(15)について、本稿冒頭では並列の助詞タリの使用から「韓国で流行している服装をしていたり」と「韓国の洋

服や小物を身に着けている」の2つの要素は並列関係にあると述べたが、(11)(13)で示したように「P たり」は構成要素が後接する場合と、情報群 X が後接する場合がある。そこで、(15)で挙げられている2つの要素を確認すると、タリに後接する「韓国の洋服や小物を身に着けている」は、タリの要素である「韓国で流行している服装をしていたり」を包含する要素であると読み取ることができる。一方で、本稿における【並列の助詞タリの用法】を定義した際述べたように、情報群 X の構成要素については認知主体によって規定されるものであるため、認知主体が「韓国で流行している服装をしていたり」と「韓国の洋服や小物を身に着けている」を、包含関係ではなく個別の要素として認識していた場合、両要素は並列関係になる。このように、「P たり」「P たり Q たり」は、後接要素の判別が認知主体に依存し、読解する側から読み取りが困難になる場合がある。つまり、論理的で客観的な文章を執筆することが求められるアカデミックライティングにおいて、「P たり」「P たり Q たり」は読者に負担を強いる可能性があるため、好ましくないといえる。よってアカデミックライティングでは、並列の助詞タリの使用について、挙げる要素全てが並列関係であり、その全てにタリを付記する「P たり Q たりする」を標準とした方が、より客観的で読解しやすい文章になると本稿執筆者は考える。

4. まとめ

本稿では並列の助詞タリの用法を、話者が認識する情報群と、その構成要素という観点から以下のように整理した。

【並列の助詞タリの用法】

「認知主体が認識した情報群 X の、構成要素を列挙する」
(列挙用法)

「認知主体が認識した情報群 X の、構成要素の一部を列挙する」

(例示用法)

「認知主体が認識した情報群 X の、構成要素のうち1つをあげ、情報群 X を指す」

さらにこれを踏まえて、「P たり」および「P たり Q たり」にて、後接要素が構成要素になる場合と、情報群 X になる場合があることを挙げ、これらの形が読者に負担を強いる可能性があることを明らかにし、アカデミックライティングにおいて「P たり Q たりする」を標準とする意義について述べた。

本稿の結論は、中俣(2010)を否定したり、日常的な言語表現について言及したりするものではない。あくまで、アカデミックライティングの場に限って言えば、「P たり

Q たりする」を標準として指導することには意義がある、というのが本稿の主張である。また、今回「P たりする」については触れなかったが、今後は「P たりする」の扱いについても検討していくべきだと思われる。さらに、そもそも並列の助詞タリは口語的で、アカデミックライティングに相応しくないという主張についても、検討していく必要があると考える。

注

- 1 本稿では並列の助詞タリの用例について、中俣(2010)を参考に、タリに接続する要素が複数あるかどうかと、スルがあるかどうかを基準に、「P たり Q する」「P たり Q たり」「P たり Q」「P たりする」「P たり」の5パターンに分類する。
- 2 寺山(1991)における例文番号はそれぞれ 131, 133, 135 である。
- 3 寺山(1991)における例文番号はそれぞれ 136, 137 である。
- 4 森山(1995)における例文番号はそれぞれ 59, 57 である。

参考文献

- (1) 川村祐斗(2025)「大学初年次向け日本語教育における日本語文法の実態把握の実用性」『愛知淑徳大学初年次教育年報』10 pp. 5-8.
- (2) 須永哲矢・安達雅夫・川元信幹・速水博司(2016)『日本語検定公式テキスト・例題集「日本語」上級 増補改訂版』東京書籍.
- (3) 寺村秀夫(1991)『日本語のシンタクスと意味 第三巻』くろしお出版.
- (4) 中俣尚己(2010)「現代日本語の「たり」の文型－コーパスから見るバリエーション－」『無差』17 京都外国語大学日本語学科 pp. 101-113.
- (5) 森山卓郎(1995)「並列述語構文考－「たり」「とか」「か」「なり」の意味・用法をめぐって－」仁田義雄編『複文の研究』くろしお出版 pp. 127-148.

用例出典

国立国語研究所 (2025)『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(バージョン 2021.03, 中納言バージョン 2.7.3, 分類語彙表情報 2025.03)
<https://clrd.ninjal.ac.jp/bccwj/> (2026年3月4日確認)

学術的文章における授受表現の扱いとその指導

－「日本語表現 1」の小論文を例として－

小椋 愛子
OGURA Aiko

1. はじめに

本学には、全学共通履修科目として「日本語表現」科目がある。その中の「日本語表現 1」は、必修・選択の別はあるが、1 年前期の配当科目で「日本語による基礎的な表現技術（文章表現力）」について、その知識の定着と「応用力の養成」^{（注1）}とを目的にしている。授業は共通のテキスト^{（注2）}を用い、前半で日本語の知識を修得した上で、後半にその実践として小論文を 3 本執筆する。小論文にはそれぞれ修得すべき目標が設定しており、それに合わせて執筆テーマを課している。3 本の小論文は、構成やテーマをそれぞれ異にするが、その提出物のいずれにも「授受表現」は確認できる。なかでも、補助動詞としての「～てくれる」、「～てもらう」の使用頻度が高い傾向にある。この「授受表現」は、執筆者の主観、心情を婉曲的に伝える表現としては評価できよう。しかし、学術的文章（「日本語表現 1」では、「レポート・小論文」を指す）としてはどのように扱うべきなのか。

本稿では、学生の授受表現の使用例を提示しながら、本授業における「授受表現」の扱い方を確認し、筆者が担当しているクラスの指導方法の一端を報告、考察する。

2. 授受表現について

2.1 授受表現とは

学術的文章での授受表現の扱いを考察するにあたり、先に「授受表現」について確認しておく。「授受表現」とは、「授受」に関する表現で、「やる/あげる/さしあげる/くれる/くださる/もらう/いただく」などの授受動詞を指す。さらにこれらと「～て」が結びついた、「～てあげる、～てくれる、～てもらう」など「補助動詞」としても用いられる表現の総称である。内容から「やり（くれ）（あげ）もらい」表現とも、受給表現とも称されるが、本稿では「授受表現」と称することとする。

2.2 辞書等における「授受表現」の扱い

この「授受表現」は、歴史的な変遷、構文、意味的な特徴、形態論や語用論、他言語との比較対照、日本語教育の視点など様々な方面から研究されている。また、前述したように呼称やその範疇についても差異がある。ま

ずは辞書等を確認し、その機能についても提示しておく。

『日本語表現・文型事典』（2002）は、「授受表現」ではなく「受給表現」として立項する。定義を「ものを与え・受ける、あるいは恩恵や利益を与え・受けることを表す表現」として、他の呼称も複数提示する。そして当該の表現として「「やる」「あげる」/「もらう」/「くれる」」、それらの敬語形として「「さしあげる」/「いただく」/「くださる」」を挙げ、さらに「ある状態・動作を通じて恩恵や利益を与え、受けることを表す専用の補助動詞」として、「「てやる」「てあげる」/「てもらう」/「てくれる」」を、その敬語形として「「てさしあげる」/「ていただく」/「てくださる」」を、「敬語形式」として「「お・ご～いただく」/「お・ご～くださる」」を提示する。加えて「使役形と敬語形の組み合わせ」の形として「「～（さ）せていただく」/「～（さ）せてくださる」」を挙げる。このように使役形と敬語形の組み合わせた例も含めて「受給表現」として幅広く捉えている。

『日本語学大辞典』（2018）では、「授受表現」を「待遇表現」に準ずるものとする。「待遇表現」の立項の中で「授受表現」と小見出しを立て、「待遇表現のうち、敬語表現に準ずる機能を持つもの」として「補助動詞としての授受表現」を挙げ、「(1) 恩恵の受け手としての話し手を主体とする「（～て）いただく」「（～て）もらう」、(2) 恩恵の与え手としての他者を主体とする「（～て）くださる」「（～て）くれる」、(3) 恩恵の与え手としての話し手を主体とする「（～て）さしあげる」「（～て）あげる」「（～て）やる」」の 3 種類を挙げる。さらに、これらは「敬語表現の 1 つとして論じられる」ことがあるが、「恩恵の授受自体は上下の位置づけとは別」として、「敬語表現というよりも待遇表現の 1 つと見るべき」と結論づけている。

『日本語文法事典』（2014）では、「やりもらい」の呼称で立項し、「授受を表す動詞の中で、特に、主語と話し手の視点によって使い分けられる「やる」、「くれる」、「もらう」とその待遇形式である「あげる」「さしあげる」、「くださる」、「いただく」の 3 系列 7 形式によって構成される動詞群（授受動詞）」と定義づける。また、「補助動詞としての用法を含」むとした上で他の呼称も提示する。さらに「授受動詞」が「与える」「受け取る」などと

「類」が区別されるのは、「恩恵の意味と授受の方向性」のためとして、具体的に説明する。例えば、「やる」は、「話し手からソトへの遠心的方向の移動には使える」が、「ソトからウチへの求心的方向の移動」には使えず、「くれる」は「その逆」とする。また、「もらう」は「受取手からの表現」で、「ふつうウチからソトへの移動に対しては使われない」が、「従属節の中に入った場合」は、「方向性に関する制限」が弱いことに言及する。「補助動詞」(3系列)については、「単に物の授受を表す」のみではないこと、「てやる」「てくれる」は、「主語以外の名詞句」に、「てもらう」は「主語名詞句」にとって、「出来事が恩恵的であると話し手が捉えていること」を表すとしている。但し、「非恩恵のタイプ」があることも言及している。

『現代日本語文法2』(2009)も、「てあげる」は「遠心的方向性をもつ恩恵や、第3者間の恩恵の移動」を、「てくれる」は「求心的方向性をもつ恩恵の移動」を、「てもらう」は「求心的方向性をもつ恩恵や、第3者間の恩恵の移動」を表すとして、いずれも、「通常、恩恵があることを明示する場合」に用いると指摘している。

「恩恵」について益岡(2001)は、授受動詞(補助動詞も)を用いることで授受の対象である事態が受け手にとって好ましいかという判断がなされ、恩恵の意が表現されると論じている。

以上のことから、「授受表現」は、呼称や範疇については差異も見られるが、他の動詞と明確に区別され、「ヴォイス」「視点」等から1つの類として扱われること、「補助動詞」においても他と分類できるものとして扱われ、受け手の「受益」「恩恵」を表す表現として機能していることが理解される。このように「授受表現」は、原則として受け手に受益、恩恵があることを示す表現で、受け手によってその事象や事態について善し悪しの価値判断がなされ、それが明確に表出される表現といえる。そのため、主観的な表現であるといえよう。

2.3 学術的文章での「授受表現」の扱い

前述したように「授受表現」は、受け手の受益、恩恵が示される表現であり、そこでは価値判断がなされるため、主観的な視点をもつ表現である。そのため、客観的な表現が求められる学術的文章では、注意すべき表現として示されることが多い(注3)。「日本語表現1」のテキストでも第4回(pp.18-21)で、「「やる」「もらう」「あげる」「くれる」などの授受表現の使用を避ける」ことが明記され、練習問題も掲載される。さらに、小論文課題の評価に用いる「学術的文章のチェックリスト/ループリック」の「表現」項目の1つに「授受表現の使用」があり、確認する対象となっている。

しかし、これらの回に続く、小論文執筆において、「授

受表現」は使用される傾向にある。次章では、その例を挙げながら、使用傾向や方法を概観していく。

3. 小論文課題における授受表現

3.1 対象とする課題について

ここで、受講者が執筆した小論文を対象に、「授受表現」の使用状況を確認する。対象は、「日本語表現1」で執筆する3本の小論文(以下、小論文①、小論文②、小論文③とする)の内、筆者が2025年度に担当した190名分(注4)である。各小論文の課題目標(以下、目標)とテーマ、構成は以下の通りである。

小論文① 目標は「事実と意見を区別する」、テーマは「「愛知淑徳大学所属キャンパス(本稿で扱うのは長久手キャンパス)の特徴」について、長所を説明し、その活用方法を紹介せよ」。字数は500字程度。3つのパラグラフ(以下、パラ)で執筆し、第1パラで「話題の提示」、第2パラで「長所」、第3パラで「独自の提言」を記す構成。

小論文② 目標は「パラグラフをつくる」。パラグラフの概念や中心文、支持文、結び文などの要素を意識した執筆が求められる。テーマは、「「高等学校の制服を廃止すべき」という意見に対する自分の考えを述べよ」。字数は600字以上800字以下。全体を5つのパラ=第1パラで問題提起、第2パラでその理由、第3パラで予想される反論、第4パラで再反論、第5パラで主張の再提示、で構成。

小論文③ 目標は、「研究倫理をふまえる」、テーマは、「「コンビニエンスストア(以下、コンビニ)のレジ袋有料化に賛成か反対か」という問題に対する自分の考えを述べよ」。字数は、800字以上1000字以下。構成は、小論文②と同じ。

小論文①～③まで、主張に対する論拠が求められる(テキストでは「裏づけ」、以下、裏づけとする)が、小論文①、②では、自分の体験談など個人の例でも可(小論文①は推奨)としている。また、小論文①は「実際に学生生活を送っているからこそ気づき得る情報を含むこと」という条件も付される。小論文③は、裏づけにデータや調査結果などが必要になり、個人の例のみでは不十分であることを伝えている。これらをふまえて、次節では、「授受表現」の使用傾向を考察する。

3.2 各課題に見られる「授受表現」と問題点

ここで、各小論文を概観すると、小論文①、②は授受表現の使用頻度が比較的高く、小論文③では、使用は見られるがその頻度は①、②に比べて低いといえる。

小論文①では、第2・第3パラの裏づけや総括で「授受表現」は多く確認できる。以下、典型的なものを抽出・総括して(注5)私に番号を付けて提示する(傍線筆者)。

例えば、第2パラ（長所を記す）で、通学環境としてスクールバスを取りあげ、(1)「スクールバスの長所は、無料で乗車でき、経済的な負担が小さいことだ」と長所を挙げ、それに続く裏づけで、「スクールバスは本学の学生であれば学生証を提示するだけで、すぐに乗せてもらえるのだ」とする。別の例では、(2)長所を「スクールバスに乗車すれば遅刻することがなく、余裕を持って通学できること」として、その裏づけで、「スクールバスは授業時間に合わせて運行してくれるため、授業の20分前には大学に到着するのだ。また、並んでいれば運転手が詰めて座るようにアナウンスをしてくれるので、ほとんどの場合、乗せてもらえるのだ」と授受表現を使用する。

さらに、「市営バス」を扱った場合でも、(3)長所で「本郷駅（最寄り駅）から本学までの市営バスは、混雑時に次々と貸切バスが運行されるため、バスに乗車できること」（括弧内、筆者）をあげ、その裏づけとして「朝の通学時には、本郷駅で3重にも列ができることがある。その混雑状況を見て貸切バスを出してくれる。これは、学生証のみで乗車でき、直通のため、授業に間に合うのだ」とする。この「(3)」と同内容の長所の裏づけで、(4)「列が長くなると、貸切バスを出してもらえる。貸切バスは通常とは違うルートのため早く到着し、遅刻しないのだ」との用例も見られる。

この(1)～(4)の授受表現を含む箇所を、学生は主張である長所の裏づけと考えて執筆していると思われる。しかし、そこに「授受表現」（補助動詞）を用いることで、その事象が書き手にとって好ましいか否かの価値判断が表出する。そのため主観的になり、裏づけ（事実）になり得にくい。特に(3)(4)は、裏づけとして記す部分が長所の主張とも解釈できる。通常、裏づけは、「事実」として客観的な視点が求められる。木下(1981)は、「意見」と「事実」について、「意見」は推論や判断、自分なりに考え、到達した結論の総称であり、「事実」は真偽を客観的に判断できるものであると説明する。そのため、裏づけとして記述するのであれば、「授受表現」を用いず、可能動詞や可能形の使用が適切であろうか。

但し、これらの例は、単に表現の問題ではなく、「意見」と「事実」の区別の理解が不十分なことが原因ではないか。意見や主張は主観的なものとなるが、(1)～(4)の主張である長所はともに、「事実的な、事実に近いもの」となっている。(1)は、「負担が小さい」と価値判断は示されるが事実的であり、(2)も事実に近い。(2)～(4)は、主張で記す内容よりも、「裏づけ」として記す内容の方が、主張（長所）にふさわしいとも解釈できる。前述したように、小論文①の裏づけはできるだけ体験や経験に基づく事実を記すように指導している。そのため、裏づけを主張（長所）の強調として経験談と即座にわかるように、敢えて「授受表現」を使用したとも考えられる

が、やはり「意見」と「事実」の混同が根本の要因としてあるのだろう。

さらに裏づけが主張とずれている問題もある。(1)では、「負担が小さい」ことの説明、どのように、どの程度負担が小さくなるのかという具体的な説明が裏づけで求められるが、その説明が不十分といえよう。但し、これも「意見」と「事実」の区別、「意見」である長所にどのようによいかという価値判断の主張が不十分なためと考えられる。

以上のように、これらは単に「授受表現」の使用の有無だけではなく、「意見」と「事実」の混同による問題といえよう。

さらに、授受表現はこのほかの話題にも、散見する。例えば、長久手キャンパスの長所として学部や学年を超えた交流がしやすいことを取り上げ、その裏づけに「全学共通履修の科目（具体的な授業名の場合も）を積極的に履修することで、小テストや実習への助言をもらったり、他学部の授業について話し合ったりできるのだ」とする例、大学の通学補助制度に着目し、「名鉄バスを利用する際、大学から補助がもらえるのだ」とする例がある。ここでは補助動詞でなく、本動詞を用いている。さらに、第3パラの末尾で「長久手キャンパスの設備は、筆者の大学生活をより充実したものにしてくれるのだ」と全体を総括する使用例もある。このように、小論文①では、授受表現が特定の話題や箇所に限らず広く使用されることが、補助動詞の使用例が大部分を占めるが、本動詞も見られ、全体的に幅広く使用している傾向が窺えた。

小論文②では、とりわけ第2、第3、第4パラで「授受表現」が確認できるが、小論文①に比べて使用が少ない傾向にある。例えば、第2パラ・賛否の理由を述べる中心文（主張）で(1)「高等学校の制服は着用していれば学校名が特定されるため、事故や事件に遭遇したときに即座に連絡してもらえるためだ」や(2)「制服を着用していれば高校生とわかるため、保護してもらえるためだ」などがある。(1)、(2)ともに、「授受表現」（補助動詞）を中心文＝「主張」に用いている。中心文である「主張」に価値判断や主観は必然的であるから、「授受表現」の使用が不適切とは言いきれない。しかし、「授受表現」を用いることで、個人的な見解であることの強調となる。個人的な見解を昇華させるためには、表現を違える必要がある。また、同パラの中心文で(3)「制服を着用することで、一体感（団結力とする例も）が生まれる（「育まれる」とも）」という理由を取り上げ、支持文（裏づけ）で「制服を着用していた際に、電車の中で同じ高校の生徒に声をかけてもらった（話しかけてもらったとの例も）ことがある」と「授受表現」を使用する例も確認できる。この(3)は、書き手の体験談に「授受表現」を用いることから、それが好ましい結果であることは理解されるが、

これに続く説明でもこの例によってどのように「一体感」(団結力)が得られたのか、その説明が不十分なため、中心文の主張と支持文の裏づけにずれが生じ、裏づけになり得ていない印象を受ける。この例も単に表現の問題ではなく、構造的な問題を含んでいる。

前述したようにこの小論文②は、小論文①と比較して「授受表現」の使用が減少する。それは、裏づけに個人の例のみでなく、例えば調査結果などを記す必要が生じたこと、それが授受表現と結びつきにくいものであったことも関係しているだろう。とはいえ、「授受表現」を中心文で用いるなど、「意見」と「事実」の区別が意識され始めた結果ともいえよう。

小論文③は、テーマがより社会的なものとなるためか、授受表現の使用頻度が小論文①②に比べて大幅に下がる。使用例も第2パラで賛否の理由を、例えば「コンビニのレジ袋の利用枚数が減少し、環境保全につながるため」とする場合は、それに続く支持文(裏づけ)に、レジ袋有料化後のコンビニレジ袋の辞退率の調査結果を提示することが多いが、そこに(1)「有料化以降、筆者もコンビニではレジ袋をもらうことがなくなった」などと自身の体験を提示する場合や、第3パラ(反論)の裏づけとして(2)「スーパーマーケットでは有料化以降も無料の袋はもらえるため、…」というように、特定の話題での使用が確認できる。(1)、(2)ともに、これまでの2本の小論文に比べて特定の内容、シチュエーションでの使用に限られていることが理解される。

4. 担当授業での指導法と今後の課題

以上、小論文①～③の授受表現の使用状況を概観した。その結果、小論文①～③に進むに従い、授受表現の使用が減少し、さらに使用箇所が限定的になっていることが窺えた。小論文①では、授受表現の中でも補助動詞、「～てくれる」「～てもらう」が多い傾向にあるが、小論文③ではそれが減少し、本動詞を特定の内容で用いるなど、使用は限定的であった。小論文①では、授受表現を特に裏づけに用いていることから、単なる表現の問題ではなく、「意見」と「事実」を混同し、その区別が不十分なことが原因と考えられる。

そのため、授業では、「意見」と「事実」の区別を意識すること、小論文①の長所(意見)では、「それによって何がよいのか」までを明確にして、「事実に基づく」主張にならないように、さらに「授受表現」は、表現の特徴を理解して使用するよう注意を促した。その結果、小論文②では、授受表現を主張である中心文に用いるなど、「意見」と「事実」を意識する姿勢が窺えた。また、裏づけ(事実)には、授受表現は必然性がなければ、「可能動詞」や「可能形」など、他の表現を考えるように指導した。小論文③では、テーマがより大きなものになり、裏づけ

が個人の例では対応できないことから、授受表現の使用はさらに減少し、その使用は限定的で、授受表現の中でも本動詞の使用が顕著であった。

小論文①では、目標が「事実と意見を区別する」であるが、それが不十分なため、「授受表現」が他の課題よりも多く使用されているのであろう。さらに「意見」と「事実」の区別の次の問題として、「意見」に合致する「裏づけ」を選択する能力も重要である。「意見」と「事実」は明確に分けられるものではないため、その解釈と表現方法をふまえた指導が重要と考える。「授受表現」自体は、不適切な表現ではなく、場合によって制限するべきものとも考えるが、客観的な文章になるに従い授受表現の使用が減少することからも、やはり学術的な文章においては、避ける方がよいのであろう。

この小論文①は、年度によって課題条件は異なるが、辻本(2021)により補助動詞「一てしまう」の使用頻度が高いことが指摘されている。このような主観的な表現を日本語母語者は、好む傾向があるのではないか。

今後の課題として、この「授受表現」の使用と合わせて考察してみたい。

注

- 1 愛知淑徳大学初年次教育部門編(2025)『日本語表現 1 第17版』(愛知淑徳大学)、「授業の概要(シラバスより)」p.6による。
- 2 以降、テキストとした場合は(注1)の第17版を指す。
- 3 石黒(2009)は、授受表現は特殊な文脈がある場合を除いて「書きことば」としてはふさわしくないとする。
- 4 小論文を研究対象とすることについて、同意を得られたものを対象としている。
- 5 例文は典型的な文を複数抽出し、一部総括して提示することで特定できないよう配慮している。

参考文献

- (1) 石黒圭(2009)『よくわかる文章表現の技術 I-表現・表記編-[新版]』明治書院
- (2) 木下是雄(1981)『理科系の作文技術』中央公論新社
- (3) 小池清治他編(2002)『日本語表現・文型事典』朝倉書店
- (4) 辻本桜子(2021)「初年次日本人大学生の小論文における補助動詞「一てしまう」の使用傾向」『初年次教育研究年報』No. 6. pp. 17-20.
- (5) 日本語学会編(2018)『日本語学大辞典』東京堂出版
- (6) 日本語記述文法研究会編(2009)『現代日本語文法2』くろしお出版
- (7) 日本語文法学会編(2014)『日本語文法事典』大修館書店
- (8) 益岡隆志(2001)「日本語における授受動詞と恩恵性」『月刊言語』大修館書店, Vol. 30, No. 5, pp. 26-32.

ライティング学修者に生成 AI をどう使用させるか・させないか

ー初年次後期ライティング科目「日本語表現 2」での AI 利用実践ー

久保田 一 充
KUBOTA Kazumitsu

1. はじめに

近年、教育・学習活動への生成 AI（以降、単に「AI」と呼ぶ）の活用が求められている。文部科学省は、2023 年、「生成 AI は、今後さらに発展し社会で当たり前に使われるようになることが想定されるという視座にたち、生成 AI の原理への理解、生成 AI へのプロンプト（質問・作業指示）に関する工夫やそれによる出力の検証、生成 AI の技術的限界の体験等により、生成 AI を使いこなすという観点を教育活動に取り入れる」ことの検討を大学・高等専門学校に求めている。また、初等・中等教育における AI 活用も検討が進められている（文部科学省 2024）。AI の活用は、学習用書籍でも取り上げられはじめている。ここ数年で発行された「大学の学び」に関する学習用書籍『この 1 冊できちんと書ける！【新版】論文・レポートの基本』2024 年、『アカデミック・スキルズ 第 4 版—AI 時代の知的技法入門—』2026 年、など）では AI について 1 章分が割かれ、その特性、注意点、適切な利用方法、効果的な活用方法が説明されている。

こうした社会的動向があるなか、AI の存在を組み込んだカリキュラム設計が必要である。あらゆる学修単位で AI の使用・不使用が検討され、意義づけられなければならない。と言いつつも、筆者が設計・運営に携わっている全学共通初年次ライティング科目「日本語表現 1」「同 2」で、実際にそれができているわけではない。AI をどう導入し、どう使用させる・させないのがよいだろうか。使用・不使用をどう動機づけ、どうコントロールできるだろうか。本稿では、筆者が受け持つ初年次後期科目「日本語表現 2」での AI 利用の試行結果を報告し、AI の存在を組み込んだ今後の授業設計の手がかりを探りたい。

2. よい AI 使用者を育成するための観点

実践報告に移る前に、AI の教育利用を検討するにあたって何を考えればよいか（論点）を整理しておきたい。論点整理は、AI 利用を前提として考えていく。AI 利用を前提とするのは、昨今の社会的動向に加えて、AI 利用の全面禁止が不可能であり、AI 利用の有無を特定することも困難だからである。「AI 利用前提」というのはもちろん、常時利用させるという意味ではなく、適格な使用

者を育成すべく一時的に使用させないという可能性も含んだものである（数学教育の初期段階で自動計算ツールを導入しないことと同様の考え方である）。

大学でのライティング学修における、よい AI 使用者の条件を検討しながら教育利用の論点を整理していきたい。以下に、複数の文献を参照しつつ筆者なりに整理した適格な使用者像を示す（AI リテラシーは前提条件）。

(i-a)基本的なアカデミックスキルを有することが重要である（佐藤 2026）。AI がアウトプットした情報の批判的検証、および、AI に的確なインプット（プロンプト）を与える技術も必要である。AI に不必要に頼らないためにも、基本的なアカデミックスキルは身につけているべきである。(i-b)他方で、アカデミックスキルの修得は一定期間を要するものであり、また、AI 利用自体もアカデミックスキルの一部だとすれば、アカデミックスキルを身につける手段としての AI 利用も十分に考えられる。

(ii-a)AI 使用者は、主体性をもって AI を利用できることが重要である。ライティング学修の文脈では、自分の頭で考えるという主体性は、自分で考えはじめ・考え終わるというオーナーシップと、自分なりに考えた結果、他者と異なるものが出来上がるというオリジナリティと関わる。(ii-b)AI 使用者は、求められる主体性を明確に理解している必要がある。主体性は規範概念・程度概念であるため、教員・学生間で主体性の理解が異なる可能性に注意が払われなければならない。(ii-c)主体的であろうとするモチベーションも必要である。AI の利用統制が困難だからこそ、学修者に「自分の頭で考えたい・考えなければならない」と思わせる仕組み・工夫が重要である。成瀬（2024）は、不正防止のためにレポートの論点を工夫したとしても（成瀬（編）（2016）参照）、AI を使用して作成できない論題はほとんど存在しないと述べ、今の時代に必要な教育上の観点は、「防犯」よりも「誇り高い書き手を育てる」ことだと主張している。この観点にもとづく体系的なライティング教育プログラムの必要性を成瀬（2024）は強調し、その実践例として、最終的なレポート提出に至る過程で、アウトラインの提出やピアレビュー、プレゼンテーションなど、書き手としての自覚を促す機会を多く用意すること、また、課題は提出して

終わりではなく、自分の成果に対するフィードバックが得られる機会や成果を発表する「見せ場」を用意すること、そして、本気で取り組みたいような魅力的な論題を用意することがあげられている。

(iii)AI 使用者は、他の学びの手段と比較したうえで、AI の必要性を理解していることが重要である。大木(2025: iii)は、近年の外国語教育・学習への AI の導入に対して、「外国語教育・学習に AI ありきではなくて、指導者は自分が担当している科目で学習者が AI を用いる必然性があるのかどうかを問うてみることである。単に便利だから、指導者も学習者も楽できるから使うでは、すまされない重要な問題である」と述べている。AI 利用の必然性はアカデミックライティングの教育においても同様によく検討されるべきであり、従来の学びの手段(例：AI 不使用、ピア活動、ライティングセンター)との比較のなかで AI 利用のメリット・デメリットが十分に理解され、そのうえで、従来の学びの手段が軽視されることのないようにしなければならない。

(iv)AI 使用者は、AI を利用せずとも十分な能力を発揮できなければならない。AI から隔離され、自力が分かる機会の重要性は今後高まるだろう。教室試験、プレゼンテーションなどの特別な機会に加えて、教室で手書きで文章を書かせる、ピア活動をさせる、などの日常的な機会も十分に用意することが重要である。

教員は、AI 利用(不使用)を導入・評価する際、学生が(i)-(iv)の条件をどれだけ満たしているか、満たせるような指導・工夫がなされているかを考慮すべきである。

3. 初年次後期科目「日本語表現 2」での AI 利用実践

初年次後期科目「日本語表現 2」は、レポートの書き方と口頭発表の仕方を中心とした、大学における学修に不可欠な日本語の「読む・書く・話す・聞く」技術の総合的な養成を目的とし、①テーマ設定、②資料収集とその分析、③発表資料の作成、④グループ発表(15 分)、⑤レポート作成(4,000 字)、というそれぞれの作業を、順を追って実践的に取り組む授業である。課題のテーマは「～(社会問題)をめぐる議論の批判的検討」であり、指定の社会問題群(例：夫婦別姓の法制化)から 1 つ選び、15 週間かけて調査・考察を進めていく。この授業は協働学習を重視するため、第 11 回の本番発表終了まではグループ(標準 4 人)で取り組み、それを土台に、第 15 回(最終回)のレポート提出に向けては個人で取り組む。また、レポート完成までの作業プロセスを重視するため、各プロセスに 4.5 点の課題を用意し、点数配分が最も大きい最終レポートでも 10 点である。

筆者は、第 12 回(2025 年)に AI 利用を指示した。この週は、長期のグループワークを経て口頭発表を終え、個人ワークであるレポート作成に移るタイミングである。

このタイミングを選んだ理由は次のとおりである。(i)基本的なアカデミックスキルを学修済みだからである。(ii)オーナーシップが AI 利用に先行している状態だと考えられるからである。グループワークには人間同士の情報・意見の共有・調整・統合などの協働作業が必要であるため、それを経て完成した成果物は「自分たちのもの」になっているはずである。(iii)学習負担の増加に伴う、学習の不足を補うためである。口頭発表終了後は、協働作業から個人作業へ、要点重視の伝達形式(発表スライド・口頭説明)から精密さ重視の伝達形式へ、身近な表現形式(話しことば)から不慣れな表現形式(書きことば)へ、発表時の問題点の改善へ、というように学習負担は増えるが、これに学生が十分に対処できていないのではないかと筆者は以前より感じていた。

AI 利用の指示に際しては、授業 Team (Microsoft Teams) で説明を投稿するとともに、授業中に改めて説明をおこなった。この授業で指導する AI 利用の目的は「つくり手」としての成長をサポートするためであり、「私、いいものつくったぞ!」と誇らしく思えるような付き合い方を心がけるようにとの指針を示した。利用する AI として、ChatGPT(要ユーザー登録)、Microsoft 365 Copilot を案内した。利用実践はすべて推敲目的に限定し、①表現形式の改善、②説明の分かりやすさの改善、③本文中の出典提示の改善を AI にサポートさせた。AI を利用する前に必ず自分の力で改善案を検討し、また、AI からの回答も自分の責任で精査すべきであることを強調した。プロンプトは、筆者がイメージする適切な AI 利用と学生のイメージとをマッチさせるため、筆者自身で用意したものをコピーして使用するよう指示した。

このような指導とは反対に、「オリジナリティのために」と掲げ、AI「不」使用を下記(1)(Team の投稿内容)のとおり指示した。ここで意図する「オリジナリティ」というのは、学術研究に求められるような新規性のことではなく、「自分なりに考えた結果として、本人がすでに得ている(はずの)情報と、どのように・どれほど異なるかという度合い」のことである(学修レベルのオリジナリティ)。筆者の授業では、「本人がすでに得ている情報」として本番発表の成果やグループメンバー、よくある意見との違いを意識させ、「どのように異なるか」については意見に限らず、表現・説明・論証・構成の観点なども広くオリジナリティの評価対象と認めることを伝えた。

- (1) AI を使わ「ない」でみよう(オリジナリティのために)
あなたのオリジナリティが必要です。私は同じグループメンバーのレポートを同時に読みますので、「発表終了後、ここが私なりによく調べたり、よく考えたりしたオリジナルの部分だ(他のメンバーとは違う内容になるだろう)」という箇所にマーカーを引いてレポートを提出してください(レポート本文の 1 割あれば十分です)。「小ざれい

にまとまっているけど、いかにもAIに書かせたレポート」というのは非常に印象がわるいです（下手な文章を書いてくるより印象がわるい）。〈つくり手としてのあなた〉が見えてこないからです。オリジナリティの出し方に悩んでいる学生は多いと思います。正直、結論（最終的な主張）のオリジナリティは難易度が高すぎです（だいたい、どこかで誰かが言ってそうな結論になりますよね）。なので、オリジナリティは結論までの「道のり」で出すのがいいです。例えば、根拠の充実度、説明の工夫・熱量、思考の深さ（自分の意見に対しても批判的に検討しているとか）といった点であなたらしさが表現できるはずです。

そもそも AI 利用とオリジナリティとは衝突するものではないが、それでもあえて不使用とした理由は次のとおりである。(i)オリジナリティは主体性に関わる重大事項であるため、自力で考えることに集中させたかったからである。(ii)自力で考えられる難度の課題だと思われ、AI による補助の必要性が感じられなかったからである。

授業最終回にも AI を使用し「ない」機会を設けた。最終回に受講生は印刷したレポートを提出する。そのレポートを用いて、ピアレビューのワークを実施した。異なるレポートテーマの受講生同士でグループを組ませ、3 人分のレポートを回し読みさせ、その後、ペアになって指摘・相談する時間をとったのち、自分のレポートを手書きで修正する時間を用意した。ピア活動は、構想、草稿段階など作業過程での実施が推奨されているが（大島 2015、成瀬 2016）、完成段階で実施した理由は、書き手のオーナーシップを保障するためである。「何でもやってくれる AI」に「自由に頼れる」時代だからこそ、「他者と学びあい、自分の責任で終える機会」を「確保」した。

4. AI 使用・不使用に関するアンケート

4.1 調査概要

上述の AI 使用・不使用の取り組みに関して、授業最終回に受講生に Web アンケート（Microsoft Forms）を実施した。調査協力、結果の研究利用の同意が得られた回答者は合計 91 名であり、所属は文学部が 71 名（78.0%）、教育学部 5 名、人間情報学部 2 名、心理学部 1 名、建築学部 2 名、健康医療科学部 6 名、食健康科学部 4 名、学年は 1 年生が 88 名（96.7%）、2 年生 2 名、3 年生 1 名である。この 91 名分の回答を分析対象とした。

4.2 結果と考察

本節でアンケートの結果と考察を提示するが、紙幅の都合上、推敲目的の AI 利用に関する報告は割愛する。オリジナリティとオーナーシップに関わる 2 種類の AI 「不」使用の事例に焦点を当てて報告する。

4.2.1 オリジナリティのための AI 不使用

Web アンケート上で、受講生に「授業 Team で指示した次の課題について、オリジナリティは出せましたか（どうやって出しましたか）？ また、取り組んでみてどんなことを感じましたか？」と質問し、記述式で回答を求めた。記述結果について、まずは、オリジナリティが出せたか否かに関する回答を確認する。無効な回答（無回答・判断不能な回答）を除いた 77 件のうち、「出せた」という趣旨の回答が 63 件（81.8%）、「（自身なさげに）出せた」4 件（5.2%）、「あまり出せなかった」6 件（7.8%）、「出せなかった」4 件（5.2%）であった。

次に、オリジナリティを「出せた」「（自信なさげに）出せた」場合、「どうやって」出したのかについて回答を確認する。「どうやって」の多義性に応じて、回答の趣旨は表 1 のように分類できた。

表 1 オリジナリティをどう出したかに関する回答結果 (N=67)

No	回答の趣旨 (大分類)	回答の趣旨 (小分類) ※【 】内は件数
1	どこにオリジナリティを出したか (場所)	意見【23】、調査【17】、観点【5】、構成【4】、文章化【2】、具体例【1】
2	何からオリジナリティが生まれたのか (起源)	考察【4】、文献理解【3】、違和感【2】、批判的検討の工夫【1】、発表の反省【1】、読み手意識【1】
3	どのようなサポートを得たのか (補助)	AI【8】、発表後の教員からのアドバイス【6】、ライティングサポートデスク【3】、発表時の聴衆からの質疑【2】、家族【1】

オリジナリティを出すためのサポートとして AI を利用したとの（かもしれない）回答が 8 件あった。その利用方法は 4 種類に分類できた。1 つめは、「よくある意見」を産出するという AI の特性を逆手にとった利用方法である（回答(2)）。2 つめは〈自分〉を〈AI〉に補強させる利用方法（回答(3)）、3 つめは〈AI〉を〈自分〉が補強する利用方法（回答(4)）、4 つめは〈自分〉を理解するために〈AI〉に補助させる利用方法である（回答(5)）。

- (2) AI の出したものとは異なる点では、自分のオリジナリティに自信が持てた。しかし、自身が努力して考え抜いた文と同じような文を AI にも出力された時は、やるせなさを感じた。オリジナリティを出すために辞書を引いたり、インターネットで調べたりととにかくがんばった。
- (3) AI に自分の意見をうち、的外れではないか、先行研究を踏まえているかを精査してもらい、AI と話し合いながら自分の考えを書いた。
- (4) AI によって出された情報にさらに説得力を出すために自分でさらにデータを引っ張ってきてまとめてみるなど AI と自力の合算を行った。やってみると AI によって土台がある程度しっかりしてくれるのでそこから自力でまとめる部分も方向性が定まりやすく、やりやすいと感じた。

- (5) AI と会話を行い、自分の考え方や思考を分析してもらい、その後社会問題の結論出しを手伝ってもらいました。

以上の結果をもとに考察をおこなう。(i)8割と多くの受講生がオリジナリティを「出せた」と回答しており、オリジナリティの出し方も多様であった。オリジナリティの観点を広く捉え、明確化し、達成のための多様な手段を指導したことで、適当な難度の課題にできたのだろうと推測できる。(ii)AI 不利用の指示があったなか（例えば、曖昧な指示であった）、上記のような AI 利用が確認された。しかし、これらの事例には利用者の主体性が感じられ、利用のメリットもある。もしオリジナリティを求める課題が、浅薄な AI 利用を抑制し、主体的な利用を促進する仕掛けとして機能するならば、AI 厳禁とせず、むしろ活用する方法もあるのかもしれない。

4.2.2 完成稿のピアレビュー

Web アンケート上で、受講生に「本日のレポート直し読み・情報交換のワークは、あなたの成長にとってどうでしたか？ AI 使用との違いを意識しながら、具体的に教えてください」と質問し、記述式で回答を求めた。回答結果について、有効回答 90 件のうち、89 件が有益だったという趣旨の回答であった。どのような点で有益だったかについて、無効な回答（何が有益だったのか判断不能なもの）を除いた 85 件の回答を、AI 利用との違いを考慮して表 2 のとおり分類した。No1～3 は AI 利用にはない利点であり、この点にピアレビューの価値を見出す回答が多くあった。No2「状況を共有している者とのやりとり（が有益だった）」というのは、課題の条件や教員からの実際の指導について確認ができた、などということである。No3「人との対面でのやりとり（が有益だった）」というのは、人だからこそ気になる部分や率直な意見が聞けた、人と／対面でのほうがやりとりがしやすかった、などということである。ピアレビューが単なる「校正会」ではなく、学びの一手段としてのメリットを学生たちに実感させることができたようである。

表 2 レビューの何が有益だったかに関する回答結果(N=85)

No	回答の趣旨	件数	割合
1	ピアの文章を読むこと	55	64.7%
2	状況を共有している者とのやりとり	6	7.1%
3	人との対面でのやりとり	19	22.4%
4	他者からの指摘	16	18.8%

No1「ピアの文章を読むこと（が有益だった）」との回答のなかに、AI 利用とオリジナリティとの関係に言及しているものがあった。(6)に数件分をまとめて掲載する。

- (6) ●しっかりと授業を聞いている人の意見は、AI には出せないと思った。深いところまで意見を言えると感じた。●

AI は一般常識の範囲内で提示してくるが、AI ではない自分なりに深く考えて表現していることが分かり、もっと練習して様々な表現や考え方をできるようにしたいと思った。●AI 利用によるレポート作成では似通ったような部分が多くなってしまったことがわかった。そこに自分らしさを加えるためにはやはり主体的な学びが必要なのだったと思った。

これらの気づきを実際の行動につなげるためには、ピア活動の際に、オリジナリティ達成までの思考・作業プロセスが共有されることが有益だろう。その成功プロセスのなかに AI の存在があるかもしれない。主体的学修が波及するためにはプロセスの可視化が重要である。

5. おわりに

ライティング科目において、主体的学修（オリジナリティ、オーナーシップ）のために AI 不利用の機会を設け、そこに一定の成果が認められた。しかし、AI 不利用の意義には不明瞭な部分が残る。AI 利用に関するさらなる検討が必要である。

引用文献

- 石黒圭（2024）『この 1 冊できちんと書ける！【新版】論文・レポートの基本』日本実業出版会。
- 大木充（2025）「はじめに」大木充・小田登志子・岩根久（編）『AI を外国語教育で使わない選択肢はもうない』ひつじ書房。
- 大島弥生（2015）「『日本語リテラシー』育成のための授業設計のポイント」成田秀夫・大島弥生・中村博幸（編）『大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか』ひつじ書房。
- 佐藤望（2026）「AI 時代のアカデミック・スキルズ」佐藤望（編著）・湯川武・横山千晶・近藤明彦『アカデミック・スキルズ 第 4 版—AI 時代の知的技法入門—』慶應義塾大学出版会，p.27-44。
- 成瀬尚志（2016）「レポート課題を軸とした授業設計」成瀬尚志（編）『学生を思考にいだこうレポート課題』ひつじ書房。
- 成瀬尚志（2024）『レポート課題の再発見—論題の設計と評価の原理—』ひつじ書房。
- 文部科学省（2023）「大学・高専における生成 AI の教学面の取扱いについて（周知）」https://www.mext.go.jp/content/20230714-mxt_senmon01-000030762_1.pdf（2026 年 3 月 4 日閲覧）。
- 文部科学省（2024）「初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関するガイドライン（Ver.2.0）」https://www.mext.go.jp/content/20241226-mxt_shuukyo02-000030823_001.pdf（2026 年 3 月 4 日閲覧）。

2025 年度 全学日本語教育 活動報告

1. 開設科目および開講状況

レベル	科目名	必修／選択 の別	開講期	開講コマ数	履修者数	備考
基礎	日本語表現 1	学科専攻毎に 必修／選択	1 年・前	87	2,419	履修率 99%
	日本語表現 1 (単位未修得者対象)	必修の学科 専攻対象	1 年・後 ～4 年・後	7→8	225	登録者多数のため 1 コマ増
	日本語表現 1 (日本語非母語話者対象)	必修の学科 専攻対象	1 年・前	1	8	
応用	日本語表現 2	学科専攻毎に 必修／選択	1 年・後	44→42	1,004	登録者僅少のため 2 コマ閉講 履修率 41% (昨年度 53%)
	日本語表現 2 (単位未修得者対象)	必修の学科 専攻対象	2 年・前 ～4 年・後	4	97	
	日本語表現 2 (日本語非母語話者対象)	必修の学科 専攻対象	1 年・後	1	10	
発展	日本語表現 3	選択	2 年・前 ～4 年・後	23→19	271	登録者僅少のため 4 コマ閉講 登録者多数のため 2 コマ抽選
計				167→162	4,034	

学修・教育支援センターは、大学における学修や大学生としてふさわしい社会生活の営みに必要な日本語運用スキルを総合的に養成する目的で「日本語表現科目」を開講している。本科目では、基礎から着実に日本語力を高めていくことができるよう、レベル 1 (基礎) からレベル 3 (発展) までの体系的・段階的なカリキュラムが整えられている。クラスサイズは 30 名程度の小規模編成を基本とし、実践・演習に重点を置いた授業設計となっている。

昨年度まで「日本語表現 1」は、全学共通科目のうちの「基幹科目」(全学必修) として位置づけられていたが、今年度よりそこから外れることとなった。しかしながら、大多数の学科専攻で引き続き必修科目として採用されたため、履修率 (全 1 年生が母数) は 99% と非常に高かった。その他の今年度の変更点について、日本語非母語話者対象の「日本語表現 1」「同 2」クラスを新たに開設した。

2. 「日本語表現 1」「日本語表現 2」授業報告

2.1 「日本語表現 1」(健康医療科学部医療貢献学科言語聴覚学専攻・理学療法専攻は選択、それ以外は必修)

日本語による基礎的な表現技術 (文章表現力) について、その知識の確実な定着と応用力の養成とを目的とする。特に、大学における学修に欠かせない 2 つの文章力 (①事実を正確にかつ分かりやすく説明する力、②論理的に自分の意見を述べる力) を身につけることに重点を置く。その実践としての小論文作成 (計 3 回、500 字、800 字、1,000 字) については、1 回ごとに目標を設定し、段階を踏んでより高度な課題に取り組む。その際、自己修正 (推敲) の過程を重視し、他者意識を伴った説得力ある文章を書く力を身につける。今年度の小論文テーマは、①キャンパス紹介、②高等学校の制服廃止に対する賛否、③コンビニエンスストアのレジ袋有料化に対する是非、である。

学修到達度を測るためのテストを実施しており、受講前「プレテスト」と受講後「ポストテスト」（プレと同一問題）とで、その平均得点に 21.8 点（昨年度 25.8 点）の上昇が確認できた。

2.2 「日本語表現 2」（文学部、創造表現学部、交流文化学部、グローバル・コミュニケーション学部は必修、それ以外は選択）レポートの書き方と口頭発表のし方を中心とした、大学における学修に不可欠な日本語の「読む・書く・話す・聞く」技術の総合的な養成を目的とする。具体的には、①テーマ設定、②資料収集とその分析、③発表資料の作成、④グループ発表（15 分）、⑤レポート作成（4,000 字）、というそれぞれの作業を、順を追って実践的に取り組むことによって、論文や資料を集めて読む力、形式やルールに従ってレポートを書く力、聞き手を意識した発表をする力、発表を聞いて要点をつかむ力をつける。

レポートテーマは「～（社会問題）をめぐる議論の批判的検討」であり、「社会問題」として、夫婦別姓の法制化、尊厳死の法制化、移民受け入れ、子どもの貧困、高齢ドライバーなどを指定している。

3. 教材作成

3.1 「日本語表現 1」「日本語表現 2」テキストの改訂

授業では、オリジナルテキストを使用している。今年度の学修成果・課題にもとづいて、「日本語表現 1」（第 18 版、2026 年 3 月 1 日発行、2026 年 4 月から使用）、「日本語表現 2」（第 15 版、2025 年 9 月 15 日発行、2025 年 9 月から使用）を改訂した。

4. 検定試験の実施

4.1 【無料】日本語検定（特別非営利活動法人 日本語検定委員会／文部科学省後援）

実施 2025 年 11 月 8 日

対象 希望者のみ（受検者 152 人）

結果 「10.2 各種検定受検」「10.3 受賞実績」を参照。

付記 ライティングサポートデスクで「日本語検定直前対策講座」（10 月 23 日～10 月 30 日）を開講した。

5. 授業改善

5.1 授業アンケート（科目独自）の実施

「日本語表現 1」「日本語表現 2」では、教員の指導改善と、本授業の意義および学修成果の追認および学修内容の継続的な実践を受講生に促すため、科目独自の授業アンケートを実施した。

実施 2025 年 7 月（前期講義最終回）

2026 年 1 月（後期講義最終回）

対象 「日本語表現 1」「日本語表現 2」受講生全員

結果 [付]「2025 年度「日本語表現 1」「日本語表現 2」受講アンケート集計結果」を参照。

6. 学修支援

6.1 ライティングサポートデスク・コモンズルームの開室

学修支援施設として、日本語文章作成を支援する「ライティングサポートデスク」と協働学修を支援する「コモンズルーム」（2025 年度新設。長久手は 4 月、星が丘は 9 月開設）を運営している。詳細は、本誌「2025 年度 ライティングサポートデスク・コモンズルーム 活動報告」を参照。

期間 2025 年 4 月～2026 年 3 月

（授業期間外は提供する支援や設備を縮小）

場所 長久手：9 号棟 2 階

星が丘：5 号館 1 階（～8 月）／4 階（9 月～）

利用 利用者数のべ 3,952 人

7. 教育研究成果の公表

7.1 教育実践・研究発表会の実施

「2025 年度（通算第 14 回）教育実践・研究発表会」を下記の日程で開催した。

実施 2026 年 3 月 5 日

会場 長久手キャンパス 132 教室

演題 接続助詞タリの使用の変遷についての調査

（柴田龍希）

ライティング学修者に生成 AI をどう使用させるか・させないか―初年次科目「日本語表現」を事例として―（久保田一充）

ワークショップ企画「日本語表現」科目に基づく WSD のライティング支援とは（中村佑衣）

自立した学修者への成長を支援する教学 IR 推進の状況報告（國分三輝）

7.2 『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』10 号の発行

本学における初年次教育のあり方についての提言、入学試験や各教育組織との接続に関する問題提起などの研究成果を報告し、学内外での議論や意見交換の端緒とすることを目的とした『研究年報』第 10 号を発行した。

構成 A4 判 40 ページ

目次 第 1 部 論文

演劇的手法による「違いを共に生きる」の学習可能性―「ダイバーシティ表現演習」での授業実践を振り返る―（反橋一憲）

大学初年次向け日本語教育における日本語文法の実態把握の必要性―「並列」のタリを例に―

（川村祐斗）

小論文執筆におけるパラグラフ・ライティング

の定着度—初年次学生を対象として—

(松原久子)

充実したアウトライン作成の重要性とその活用
法—「日本語表現1」パラグラフ・ライティング
を用いた小論文を対象に— (小椋愛子)

汎用的な課題解決力を測定するアセスメントテ
ストを活用した、学部生ライティング支援者の
成長を客観的に把握するための研究—初年度調
査を終えての報告と今度の方向性— (久保田一
充・中村佑衣・藤井華子)

保育士養成校における初年次音楽教育—2024 年
度「音楽基礎技能 I」履修生を対象に—

(松下伸也)

第2部 活動報告

2024 年度 基幹科目「違いを共に生きる・ライフ
デザイン」授業実施報告

2024 年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉活
動報告

2024 年度「ライティングサポートデスク (WSD)」
活動報告

2024 年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動
報告

発行 2025 年 5 月 1 日

部数 700 部 (本学教員、全国の大学・高校等に配付)

※愛知淑徳大学リポジトリ「ASKA・R」、学修・教育支
援センターホームページで公開

8. 広報

8.1 「オープンキャンパス 2025」への参加

実施 2025 年 6 月 8 日 (第 1 回)

2025 年 7 月 19・20 日 (第 2 回)

2025 年 9 月 7 日 (第 3 回)

2026 年 3 月 29 日 (第 4 回)

内容 WSD オリジナルブックレット「自己 PR 文・志
望理由書の書き方〈高校生編〉」配付

WSD 体験「あなたの文章 診断します！」

展示「日本語表現オリジナルテキスト」など

以上

(久保田一充)

9. 取材・見学・講演・発表等

9.1 大学教育改革フォーラム in 東海 2026

開催日 2026 年 3 月 7 日

演 目 愛知淑徳大学ライティングサポートデスクの
現状—学部生を活用したライティング支援の
成果と課題— (分科会：学修(習)支援)

発表者 久保田一充・中村佑衣・露谷雄輝

10. 学外における学生の学修成果

「日本語表現1」「同2」で修得する日本語運用スキル
を活かす機会として、新聞などへの投稿、検定試験の受検
を奨励している。報告のあった成果は下記のとおり。

10.1 新聞等投稿文掲載実績

『朝日新聞』2025 年 5 月 9 日掲載

「「その人だから」多様性考える」(心理学部 1 年生)

『中日新聞』2025 年 7 月 1 日掲載

「投稿前 一息ついてみて」(教育学部 1 年)

『朝日新聞』2025 年 7 月 22 日掲載

「友と絶景へ バイクと自然に夢中」

(心理学部 1 年生)

10.2 検定試験合格実績

10.2.1) 日本語検定〈文部科学省後援〉

(特定非営利活動法人日本語検定委員会)

昨年度に比べて今年度は合格者が大幅に減少してい
るが、これは応募者の減少に伴うものである。

2 級〈大学卒業レベル〉24 人 (昨年度 32 人)

3 級〈高校卒業レベル〉120 人 (昨年度 221 人)

→「10.3 受賞実績」

10.2.2) 日本漢字能力検定

(公益財団法人日本漢字能力検定協会)

今年度から準 2 級を奨励対象に含めた。

2 級〈大学・一般レベル〉16 人 (昨年度 19 人)

準 2 級〈高校在学レベル〉11 人

10.3 受賞実績

10.3.1) 団体表彰

2025 年度第 2 回日本語検定で、本学が「日本商工会
議所会頭賞」を受賞した。

〔付〕 「日本語表現 1」「日本語表現 2」受講アンケート集計結果

1. 調査の概要

1.1 目的

当該科目の学習内容・指導方法改善の指針とする。
学生に受講の意義を追認させ、以後の継続学修を促す。
当該科目の成果および課題を学内外に報告する。

1.2 実施科目

日本語表現 1（1 年前期、全学必修）
日本語表現 2（1 年後期、一部学科専攻で必修）

1.3 調査対象

受講生全員（1：2,409 人、2：991 人）

1.4 回答方法・項目数

WEB アンケート形式（Microsoft Forms）、選択式・記述式併用

1.5 質問内容

- ・学習スキルの定着に関する質問
- ・学習スキルの活用に関する質問
- ・授業外学習の取り組みに関する質問
- ・学習の記録に関する質問 → 報告省略
- ・学習の成果と課題に関する質問 → 報告省略

1.6 アンケート実施日

講義第 15 週 1：2025 年 7 月 23 日～8 月 1 日
2：2026 年 1 月 13 日～26 日

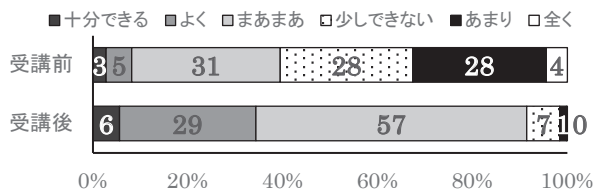
1.7 有効回答数

1：2,173 人（全受講生の 90.2%）
2：874 人（全受講生の 88.2%）

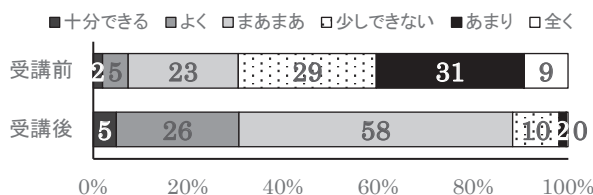
2. 「日本語表現 1」集計結果

2.1 学習スキルの定着に関する質問—受講前・後の比較

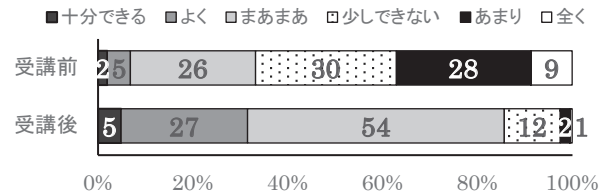
問 1) 文章作成前にアイデアを広げたり深めたりすること



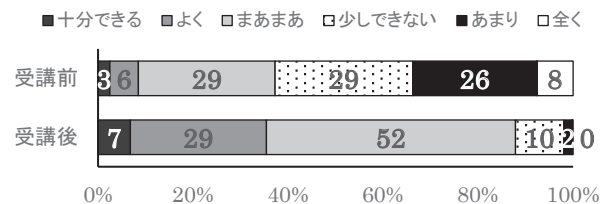
問 2) 自説の主張に導く文章展開（アウトライン）を考へること



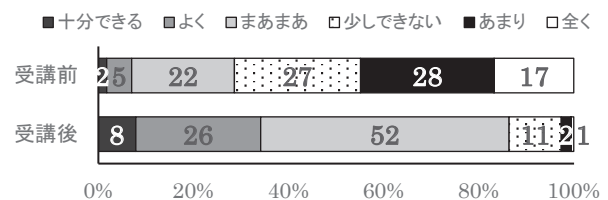
問 3) 自説の主張に適した根拠を探し提示すること



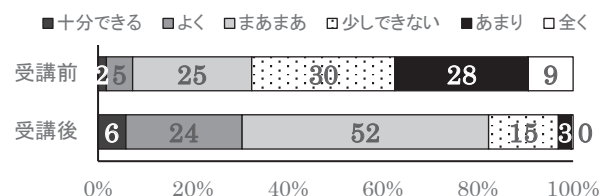
問 4) 事実と意見（分析や主張）を分けて考えること



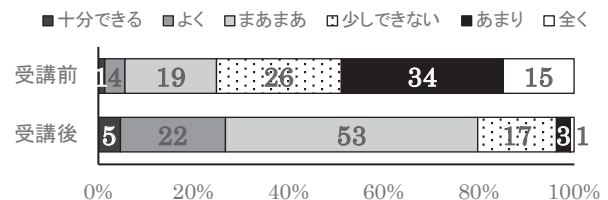
問 5) パラグラフの役割を生かして文章を書くこと



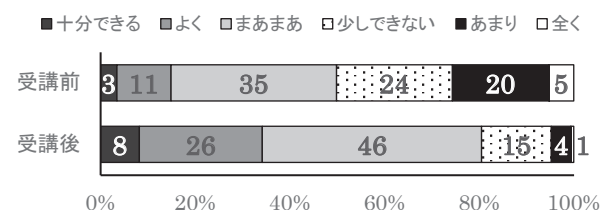
問 6) 意味の通りやすい簡潔な文を工夫すること



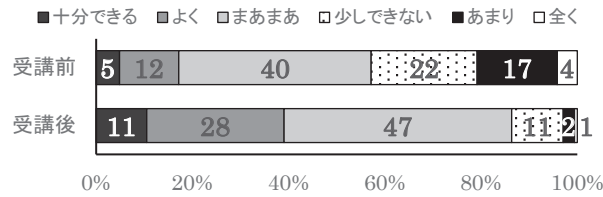
問 7) 学術的文章に適した言葉や文体を工夫すること



問 8) 常用漢字を正しく読み、書くこと

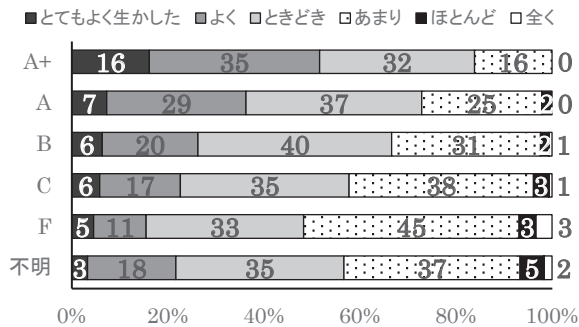


問 9) グループ活動で積極的に意見交換し、発展的な結論に導くこと

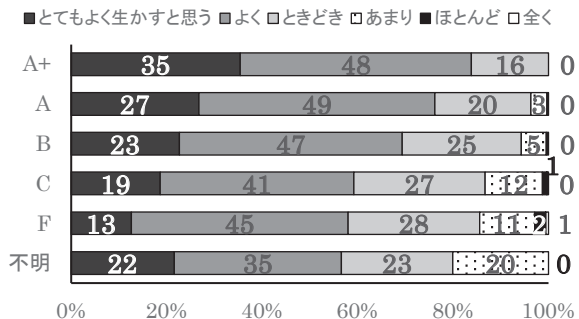


2.2 学習スキルの活用に関する質問

問 10) この授業で学んだスキルをこの授業以外の場面で生かしたか（成績評価別）

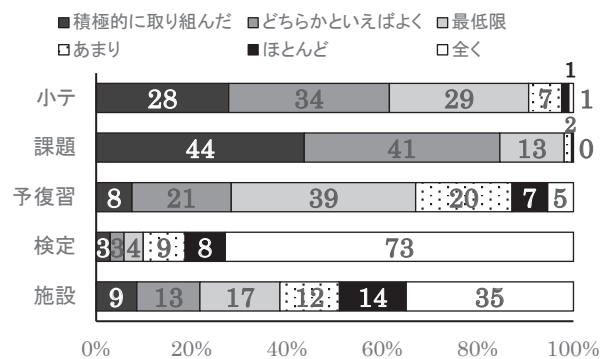


問 11) この授業で学んだスキルを今後の学修活動や社会生活で生かすと思うか（成績評価別）



2.3 授業外学習の取り組みに関する質問

問 12) 以下の授業外学習にどの程度積極的に取り組んだか



小テ：小テストの試験勉強

課題：提出課題（小論文など）の作成

予復習：上記以外の、授業に関する自主的な予習・復習

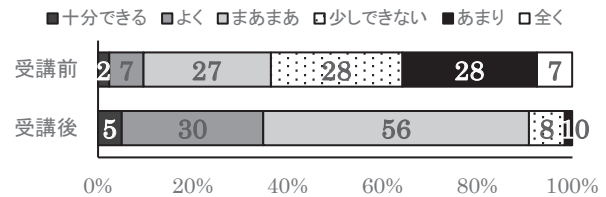
検定：学外学習（検定受検、新聞投稿など）

施設：図書館やライティングサポートデスクなど学内施設の活用

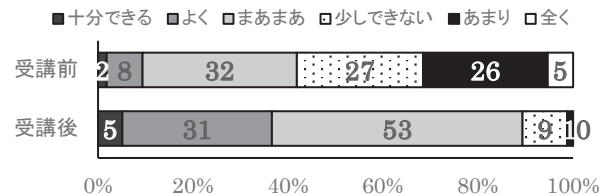
3. 「日本語表現 2」 集計結果

3.1 学習スキルの定着に関する質問—受講前・後の比較

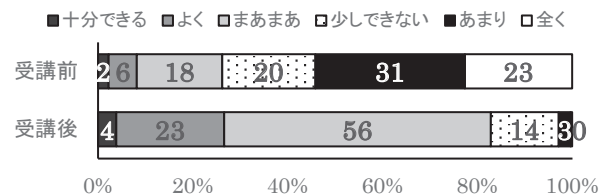
問 1) 文献の種類や特徴を理解し、レポートの作成段階に合わせて適切に選択・収集すること



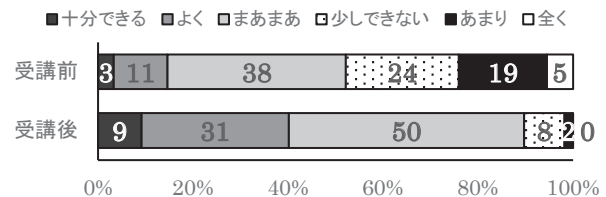
問 2) 収集した文献の要点を的確につかむこと



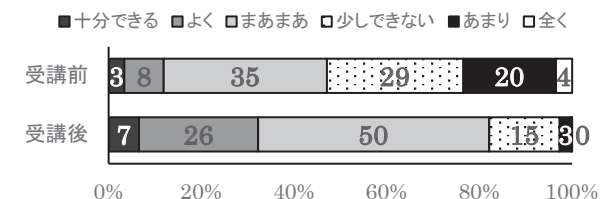
問 3) 資料を批判的に検討すること



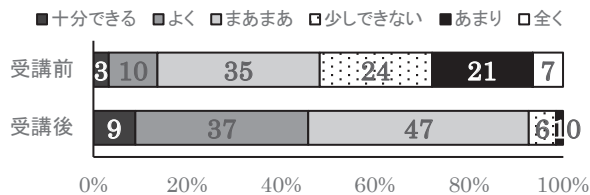
問 4) 視覚に訴える発表資料を作成すること



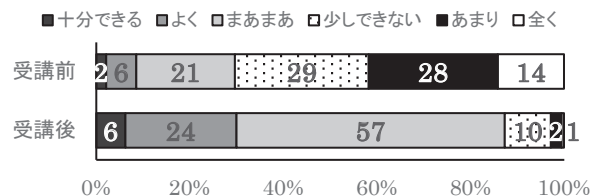
問 5) 話し方に配慮し、分かりやすい説明をすること



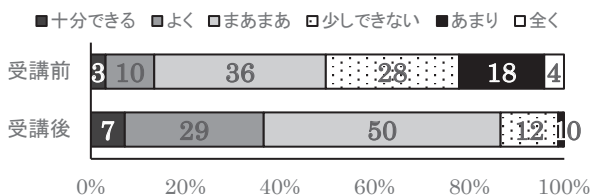
問 6) レポートの書式について基本的なルールを守ること



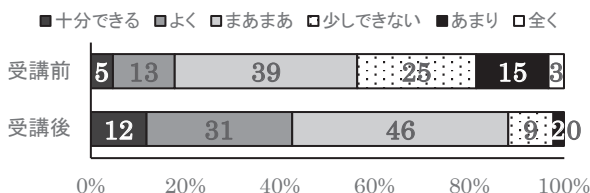
問 7) 引用の目的を理解し、ルールに基づいて適切に表現すること



問 8) 小テストを通じて日本語運用の知識を身につけ、適切に表現すること

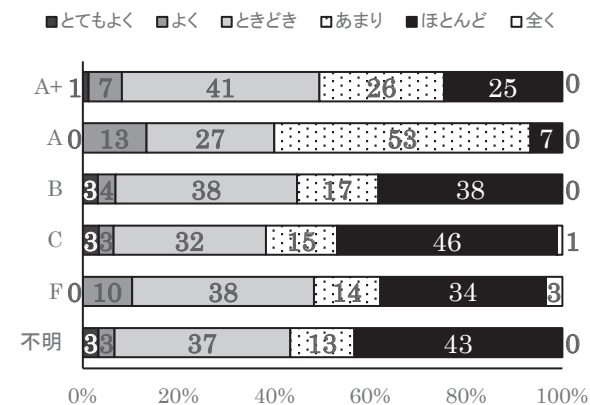


問 9) グループ活動で積極的に意見交換し、発展的な結論に導くこと

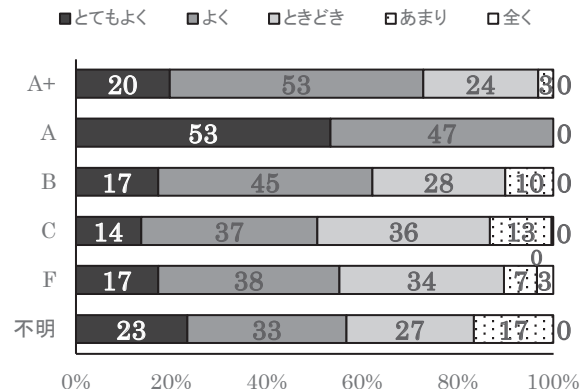


3.2 学習スキルの活用に関する質問

問 10) この授業で学んだスキルをこの授業以外の場面で生かしたか（成績評価別）

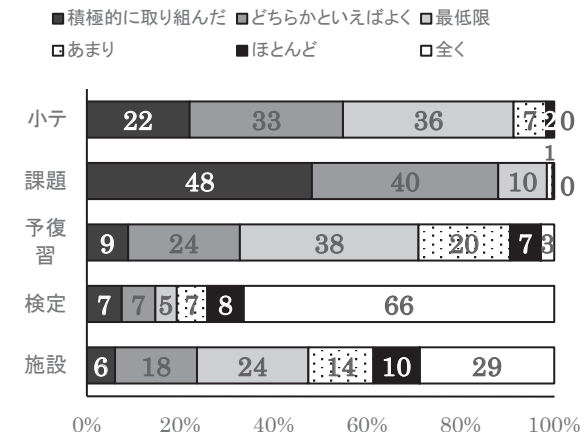


問 11) この授業で学んだスキルを今後の学修活動や社会生活で生かすと思うか（成績評価別）



3.3 授業外学習の取り組みに関する質問

問 12) 以下の授業外学習にどの程度積極的に取り組んだか



小テ：小テストの試験勉強

課題：提出課題、グループ発表、レポートの作成

予復習：上記以外の、授業に関する自主的な予習・復習

検定：学外学習（検定受検、新聞投稿など）

施設：図書館やライティングサポートデスクなど学内施設の活用

以上

（吉本 裕史）

2025 年度 ライティングサポートデスク・コモンズルーム 活動報告

1. 学修支援施設の概要

愛知淑徳大学 学修・教育支援センターは「学び合いのなかで自立する学修者」（センター理念）を育成すべく、学修支援施設として長久手・星が丘の両キャンパスに、日本語文章作成を支援する「ライティングサポートデスク（WSD）」と協働学修を支援する「コモンズルーム（コモンズ）」を運営している。コモンズは今年度新設であり、長久手は4月に、星が丘は9月に開設された。WSDとコモンズは隣接（星が丘は一体化）しており、両者の連絡・連携がとりやすい設計となっている。開室期間は通年である。ただし、授業期間外は提供する支援や設備を縮小している。開室時間は9:30～16:40（1～4限）である。

2. スタッフ

2025年度の学修支援施設スタッフの人数・構成は表1のとおりである。★マークのスタッフは教育指導を担当している。全員がWSDスタッフであり、そのうちの一部をコモンズ運営に充てるといった人員配置である。

表1 学修支援施設スタッフ数

種別		人数
教職員	専任教員★	3
	助手	2
	派遣職員★	2
	非常勤講師★	8
	臨時職員（文章指導）★	3
学生	臨時職員（事務）	1
	大学院生★	1
	学部生★	18
合計		38

3. ライティングサポートデスク（WSD）

WSDは「自立した書き手」の育成を目指す日本語文章作成支援施設である。一方的に添削し「文章をよくする」のではなく、「書き手を育てる」ために対話を重ね、本人が成長した結果としてその文章がよくなる、そして今後の文章もよくなる、というような支援を心がけている。WSDは30分の個別相談（来室・Web）を支援の中心としつつ、検定対策講座などのイベントも実施している。

3.1 ライティング個別相談

ライティング個別相談の対象者は、全学部生・大学院生

である。レポート、論文、卒業論文、志望理由書、手紙など、日本語文章全般（小説や詩などの創作物は除く）に、作成段階を問わず対応している。また、文章のみならず、発表スライドや口述表現も対象としている。1回あたりの相談時間は30分（延長可）である。1時限を前半と後半とに分け、30分の時間枠を1日8枠設けている（表2）。相談の形態としては、来室相談とWeb相談の2種類を用意している。受付方法は、Web予約サービス（（株）システムサポート「TEC-system」）を運用している。

表2 WSD 個別相談受付時間

相談枠		時間
1限	前半 A	09:35～10:05
	後半 B	10:15～10:45
2限	前半 C	11:15～11:45
	後半 D	11:55～12:25
3限	前半 E	13:35～14:05
	後半 F	14:15～14:45
4限	前半 G	15:15～15:45
	後半 H	15:55～16:25

30分の相談以外にも、昼休みに学生スタッフによる「日本語表現 ミニ相談」（5～10分）を開催している。ちょっとした悩みを気軽に聞けるように、ということで予約不要としてある。

3.2 相談対応者の種別

スタッフは、すべての個別相談に応じる「アドバイザー」（教職員）と、アカデミックライティングの基礎を学ぶ「日本語表現1」（1年前期開講）・「同2」（1年後期開講）に関する個別相談のみを担当する「チューター」（学生）とに分かれている。

学生チューターは、個別相談を担当できる「チューターA」と、受付やデータ入力などの補佐業務に従事する「チューターB」とに分かれる。新規採用者は「チューターB」からスタートし、一連の業務を習得しながら所定の研修を受け、審査に合格した者から順次「チューターA」に昇格するしくみである。

本学WSDの特徴は、教員や大学院生だけでなく、学部生スタッフ（2～4年生）を積極的に採用しており、学部生であってもライティング支援者として活躍できるような研修プログラムを用意していることである。

3.3 イベントの開催

3.3.1 ライティング補助教材の配付

オリジナル補助教材「日本語ライティング講座ブックレット」3号（自己PR文・志望理由書の書き方）、同4号（レポート作成の「困った！」タイプ別ヒント集）を希望者に配付した。

3.3.2 日本語検定直前対策講座

11月8日「日本語検定」団体受検（2級・3級）に向け、2025年10月24日～10月30日の期間で、ジャンル別（敬語、文法、語彙）の対策講座（1回40分）を開講した。講師はWSDアドバイザーである。

3.4 スタッフ研修

対面とWeb（Microsoft Teams）とを組み合わせることで研修の充実を図っている。

3.4.1 ライティング支援技術習得のための研修

アドバイザーも含めた全員に、A～Hまで8テーマの研修カードを用意して研修をおこなっている。A「業務基本事項」から始まり、D「受付対応」やE「セッション補助」といった段階を踏み、F「N1・N2教材研究」、G「セッションの基本」を経てH「スキルアップ」へと続く。文章指導に関する研修について、Fでは「日本語表現1」「同2」の研修用素材文章の診断と修正案の検討をし、研修カードに書き込む。Gには4段階があり、G-1では他者のセッションの記録を確認し、G-2では実際のセッションを見学する。G-3は模擬セッションである。そして、個別相談の担当が可能なチューターAに昇格するための審査をG-4で実施する。G-4は、チューターA、アドバイザーに対しても、5回目審査、10回目審査、半年審査というかたちで定期的実施している。今年度の研修では、新規学部生チューターBの8名のうち6名がAに昇格し、継続の学部生スタッフでチューターBだった1名もAに昇格した。

研修の実施方法に関しては、他のスタッフと共におこなうのが基本だが、上記Fなど単独でおこなえるものもある。一方で、長久手キャンパスと星が丘キャンパスとをビデオ通話でつなぐことにより、シフト内のメンバーを増やし、研修の質向上や交流機会の増加を図っている。これら単独研修・共同研修を、相談対応の有無や研修進捗状況によって使い分け運用している。

スタッフ同士のコミュニケーションはシフト内にとどまらない。その日の勤務の感想をTeams上に投稿し、他のスタッフがその投稿に返信することとしている。ここで個々のスタッフがかかえる悩みや遭遇した問題が全スタッフ間で即時共有され、円滑な情報共有・問題解決、シフト枠を超えた相互触発の場となっている。

通常シフト内での研修は教員主導であるが、学生が主体となる場も用意している。それが、昼休みのシフト

と、チューター全体ミーティング（月1回、昼休み）である。これら学生たちの場合は、それぞれの率直な悩みが共有され、その解決策として、各自の実践知や教員から得た学びが広く共有される場として機能している。

3.4.2 組織運営への参画

研修の一環として、組織運営に関わる業務にチューターを参画させている。例えば、前期はじめての「見学キャンペーン」での説明担当は「WSDという施設」について理解を深める機会となり、後期末では新規スタッフ募集の説明を考える過程をとおして「WSDという仕事」の意義を確認する機会となっている。

4. コモンズルーム（コモンズ）

コモンズは、協働学修のためのスペースである。グループワークの打ち合わせや発表練習などで、学生同士が助け合いながら主体的に学びを進めていけるよう、学修空間・設備を提供している。WSDと比較して特徴づけると、WSDのほうは、30分の時間枠を予約して一対一で文章作成について相談する、いわば「専用の個室」である。他方でコモンズルームは、そこに行けば学友がいて、グループワークに取り組んだり、ちょっとしたことを尋ねたり、交わらずとも学びの姿に刺激を受けたり、というように関わり方は様々で、「学びと学びが自由につながる共有空間」である。コモンズはグループ利用を基本としつつ、図書利用やイベント利用に限定して個人利用も認めている。

コモンズの現場業務は主に職員と大学院生スタッフが担い、機器利用の補助や質問対応などのサポートをおこなっている。

4.1 協働学修に利用できる設備

グループ学修の際に利用できる機器として、コピー機、プリンタ、パソコン、プロジェクタ、大型モニタ、ホワイトボードを用意している。

4.2 学修全般に関する質問対応

学修全般に関して、悩みや困りごとの質問対応をおこなっている。

4.3 図書

レポート・論文作成、日本語学、国語・日本語教育、ビジネススキル、生成AIなど、アカデミックスキルおよびその周辺に関する書籍を約1,000冊排架し、その閲覧・複写・貸出対応をおこなっている。

4.4 イベントの開催

「日本語表現2」の授業と連携し、学修内容の理解を補助するための講座「よくわからない人のための「批判

的検討」入門」講座を開催した。詳細は「[付] コモンズルームイベント実施報告」を参照。

5. 広報活動

5.1 利用案内リーフレットの作成および配付

学修支援施設の利用案内リーフレットを作成し、4月に新入生と教職員（非常勤講師含む）に配付した。

5.2 「春の見学キャンペーン」の実施

2025年4月21日～6月30日の期間で、WSD・コモンズに初めて来室する学生・教職員を対象とした見学会を実施し、施設紹介、支援内容、利用方法などを説明した。

5.3 大学の公式 SNS などへの投稿

大学の公式 Instagram や LINE に学修支援施設の紹介や学生スタッフの活動の様子などを投稿した。

6. 利用状況

今年度の WSD・コモンズ利用者数（集計期間：2025年4月14日～2026年1月31日）は表3のとおりである。

表3 WSD・コモンズ利用者数（人）

			前期		後期		合計	
相談	長	計	458	765	156	259	614	1,024
	星		290		91		381	
	Web		17		12		29	
グループ学習	長	計	18	18	104	114	122	132
	星		10		10		10	
見学	長	計	1,396	1,877	15	16	1,411	1,893
	星		481		1		482	
図書	長	計	55	166	78	178	133	344
	星		111		100		211	
問合せ等	長	計	100	225	39	65	139	290
	星		125		26		151	
イベント	長	計	64	82	128	187	192	269
	星		18		59		77	
合計			3,133		819		3,952	

利用者数はのべ3,952人であった（参考：全学生数9,086人）。「相談」は、WSDの個別相談（30分）、昼休みのミニ相談（5～10分）を利用した人数である。「グループ学習」は、コモンズのグループ利用の人数である。「見学」の人数は、図書館と連携した図書館・WSD・コモンズツアー（春の見学キャンペーン）の参加者が大部分を占める。「図書」は、蔵書の閲覧・複写・貸出の利用人数である。「問合せ等」は個別相談の予約に関するものが多いが、その他にも、当施設以外の利用を案内するケースもしばし

ばある。学内に不慣れな学生を案内することも学修支援施設の役目であるため、このようなケースも利用人数に含めてある。「イベント」は、ライティング補助教材の配付イベント、日本語検定直前対策講座、「よくわからない人のための「批判的検討」入門」講座の参加人数をカウントしたものである。

月別利用状況について、後期よりも前期の利用が多い（図1）。前期前半に施設見学した新入生が、前期後半で利用する傾向がある。授業期間外はWSDのWeb相談のみ受け付けており、一定の需要がある（夏休み15件）。

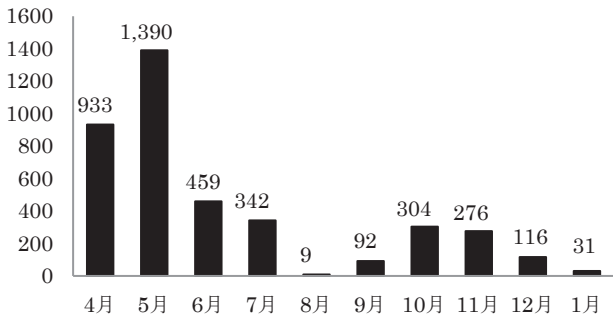


図1 月別利用者数（人）

6.1 WSD〈相談〉利用状況

WSDの相談利用者は、のべ1,024人であった。このうち、昼休みのミニ相談には、長久手で99人、星が丘で9人の利用があった。星が丘のミニ相談利用者が少ないのは開室数の少なさ（前期週1、後期週2）によるものと考えられ、ミニ相談が「ちょっとした悩みを気軽に聞けるように」はなっていなかったからだろう。Web相談の利用者は29人であった。3年前（2022年）は183人、2年前（2023年）128人、1年前（2024年）18人と、Web相談利用者は減少傾向にある。この傾向には様々な要因があるだろうが、運営側の問題としてWeb相談に十分な人員を充てられないという実情がある。

個別相談（30分）の利用件数は、882件であった。このうちの239件（27%）は学部生スタッフが担当しており、WSDにおける学部生の役割は大きいといえる。

6.2 WSD〈個別相談〉学年別利用状況

個別相談は1年生の利用者が大部分を占めており、次いで4年生の利用者が多い（図2）。

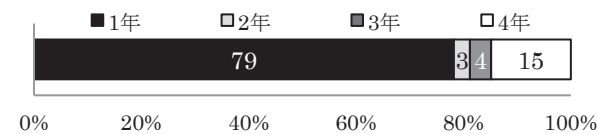


図2 個別相談 学年別利用率（%）

6.3 WSD〈個別相談〉内容別利用状況

相談内容の大半は「レポート・小論文」「プレゼン」「卒論」といった大学の講義・研究に関するものが占めている（図3）。ゼミ・留学・採用試験・就職活動などの志望理由書や自己PR文といった「ES（エントリーシート）」にも一定の需要がある。「その他」は、読書感想文、書評などである。

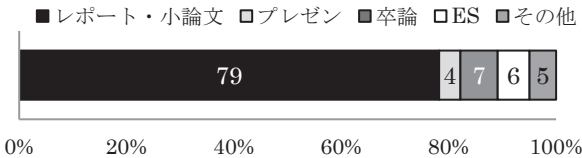


図3 個別相談 内容別利用比率（％）

6.4 WSD〈個別相談〉進行状況別利用状況

執筆前（「構想段階」「アウトライン」）・執筆中（「文章作成中」）・執筆後（「ほぼ完成」）の相談がそれぞれ同数程度であり、様々な作成段階でWSDが役立てられていることが分かる（図4）。

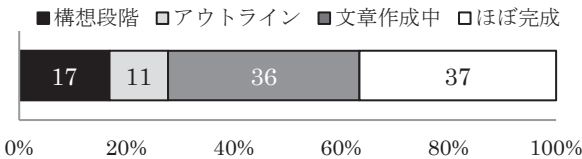


図4 個別相談 進行状況別利用比率（％）

6.5 WSD〈個別相談〉学部別利用状況

各学部の学年別利用件数を表4に示す。

表4 個別相談 学部・学年別利用件数（件）

学部	1年	2年	3年	4年
文	60	11	6	10
教育	69	0	0	0
人間	65	3	15	26
心理	18	2	4	21
創造	58	1	2	40
建築	15	0	0	0
健康医療	39	2	8	2
食健康	51	1	0	0
福祉	13	0	1	0
交流	133	2	2	29
ビジ	92	0	0	0
GC	80	1	0	0
合計	693	23	38	128

また、学年別利用比率（図2）の8割程度を占める1年次

生に限定した利用率（学部ごとの利用件数を所属人数で除して計算）を図5に示す。星が丘（交流文化学部、ビジネス学部、グローバル・コミュニケーション学部）は全体的に利用率が高い。長久手側は学部により異なりが大きい、どの学部でも一定数（1割程度）の利用者がある。

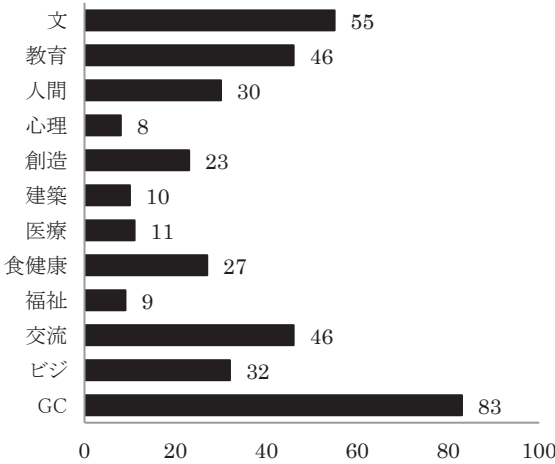


図5 個別相談 学部別1年次生利用率（％）

6.6 コモンズ〈グループ学習〉利用状況

コモンズのグループ学習利用は、のべ132人で、組数は44であった。グループ学習の際の設備利用・学修支援（質問対応）利用の件数を表5に示す。

表5 グループ学習時の設備・支援の利用件数（件）

	長久手	星が丘	合計
パソコン	18	0	18
プロジェクタ	1	0	1
大型モニタ	3	1	4
プリンタ	0	0	0
質問	2	0	2

開室初年度である今年度、コモンズは基本的に閑散としている状態であった。学内周知・利用促進を図り、利用状況の改善に努めたい。

以上

（久保田一充）

[付] コモンズルームイベント実施報告

1. イベントの概要

1.1 イベント名

「よくわからない人のための「批判的検討」入門」

1.2 目的

本イベントは、全学共通科目「日本語表現 2」の授業外学修の支援を目的として開催された。「日本語表現 2」では、口頭発表（グループ）と、それに基づくレポート作成（個人）の課題が課されている。受講生らは設定したテーマに関する資料を収集・精読し、そのテーマにおける問題を発見し、報告することを求められる。この一連の課題を通じて、大学の学修においては、社会人に必要となる「読む・書く・話す・聞く」技術・課題解決能力を養成することが、「日本語表現 2」の狙いである。

「日本語表現 2」の口頭発表・レポートには、「議論の背景と展開」、「各論者の主張と根拠の整理」、「議論の批判的検討」の 3 点の要素を含める必要がある。そのなかでも、口頭発表及びレポート第 3 章に該当する「議論の批判的検討」は、理解が難しいとの声が受講生から目立つ箇所である。さらに、「議論の批判的検討」への注目の度合いの高さから、他の 2 点の要素への関心が乏しくなる傾向も確認される。そこで、3 点の要素の必要性和「議論の批判的検討」の内容を適切に理解したうえで、「日本語表現 2」の課題の基盤となる口頭発表の準備を進められるよう本イベントは立案された。

1.3 対象

「日本語表現 2」の選択クラスの受講生を主な対象とした。選択クラスの受講生は学年・学科が異なる学生同士でグループワークを行うことが多く、授業時間外に集まりにくいとの声が例年挙がっていた。この点を踏まえ、班員で集まり作業をする機会として本イベントを活用できるよう、選択クラスに対して広報活動を重点的に行った。具体的には「日本語表現 2」の授業内でイベントの告知を行った。加えて、必修クラスの学生には、コモンズルームに来室した際に、イベントの周知を行った。

1.4 実施期間・場所

本イベントは 2025 年 10 月 21 日火曜～11 月 13 日木曜に実施した。その期間のうち、火曜 11:10～12:10（2 限、60 分）、水曜 13:30～14:00（3 限、60 分）、木曜 11:10～12:10（2 限、60 分）と週 3 回の頻度で実施した。長久手キャンパスでは 9 号棟 2 階コモンズルームを会場とし、星が丘キャンパスでは実施しなかった。

1.5 各回の内容

第 1 週：「資料の整理をしよう」

第 2 週：「議論の整理をしよう」

第 3 週：「争点の整理をしよう」

第 4 週：「批判的検討とは何か」

イベントは、講義形式で「日本語表現 2」の授業内容の振り返りから始めた。そののち、参加者にワークシートを取り組ませた。課題の要件を適切に理解したうえで、ワークシートの作業及び、口頭発表の検討に移れるよう、スタッフによる振り返りは実際の授業の進度に合わせた。

第 1 回は、資料整理を目的とした。「日本語表現 2」において、口頭発表とレポートの第 1 章では、与えられたテーマの概要を的確に説明することが求められる。そのためには、適切な資料集め、適切な資料理解が必要である。本イベントではまず、さまざまな資料の種類について確認し、なぜ資料をバランス良く集める必要があるかということについて解説した。そのうえで、自身がこれまでに集めた資料を種類別に書き出し、同じグループ内で共有し合うというワークを実施した。

第 2 回は、「議論の背景と展開」の整理を目的とした。口頭発表及びレポートの第 2 章では、テーマに関わる議論の発端と経緯、その後の展開を説明することが求められる。この説明は、第 3 章で「各論者の主張と根拠の整理」を行うにあたって、各論者の主張の前提となる議論の内容を聞き手に示すために必要であることを解説した。ワークでは、所持している資料から議論の用語を抜き出し、その内容を 5W1H の形式に合うように説明する文章を作成させた。そののち、文章化した用語から議論の年表を作成させ、出来事同士の因果関係を推測させた。このワークは、実際の資料から、議論の重要事項を見出し、時系列に沿って整理する流れを体感させるために行った。

第 3 回は、争点を整理することを目的としている。口頭発表とレポートの第 2 章及び第 3 章では、議論の争点を紹介し、取り上げるものを一つに絞り込む作業を行う。例年、争点を絞り込めない、または争点を限定し過ぎる学生が多く見受けられる。そのため、「争点」とはなにか、「論点」との違いを説明したのち、自身の集めた資料から要点や争点を抜き出すワークを実施した。そのうえで、争点の絞り込みをアシストする助言を付したワークシートを用い、グループワークを行った。

第 4 回では、「議論の批判的検討」を体験することを目

的とした。「批判的検討」と「否定」とを比較し、前者は論者の意見に寄り添い、主張を正確に理解したうえで、その意見の妥当性を検証することであると解説した。そのうえで、「批判的検討」を行う際の読解の切り口を紹介した。ワークでは、第3回で実施した、論者の意見の要点・争点を整理する作業を簡略化して行わせた。参加者には、整理した論者の意見に対する疑問点を挙げさせ、それを参加者間で共有させた。個々人の読みでは見落としていた疑問点を、共有によって可視化させることで、論者の意見を批判的に検討するプロセスを体感させた。

2. 実施状況

参加者（ワークシートの後日配付を含む）

- 第1週：9人
- 第2週：7人
- 第3週：9人
- 第4週：5人

3. 成果

本イベントの成果としては、大きく2点の事柄が挙げられる。以下、それらを順に述べていく。

第一に、コミュニケーションの場の継続的な提供を挙げる。本イベントの実施場所であるコモンズルームは、「学ぶ」ことを目的に学生が集まる共有空間として開設された。本イベントは、コモンズルームでの初めての企画として開催している。参加者の中には数週間に渡って受講した学生もあり、主催者側がその都度学生の進捗状況を確認できた。また、学生同士でもグループワークを通して現在の進捗状況を確認することができる。個々の学生が自身の課題の進捗や悩みを共有できる場として、さらにその悩みに主催者側も随時アドバイスを行える双方向的な場として、本イベントは有効的に活用された。参加者に行ったアンケートでは、本イベントの「良かった点」として「行き詰まった際にアドバイスをいただけるのがありがたかった」「分からないと行き詰まっていた時に話に入ってくれ、分かりやすいアドバイスを与えてくれた」というコメントが寄せられている。こうした参加者同士、さらにスタッフが相互に影響し合う様子から、本イベントはコモンズルームの目的に沿う場として機能しえたと考える。ゆえに、コミュニケーションの場の提供という側面を第一の成果として挙げる。

第二の成果としては、柔軟な個別対応が挙げられる。「1.3. 対象」で述べたように、本イベントは選択クラスを受講生が複数人で参加することを想定していた。一方で、実際の参加者は必修クラスの学生が中心的で、個人での参加も確認された。そのなかには、参加の理由として「授業を欠席したため、授業内容を把握できていない」ことを挙げていた学生が当日複数人見られた。ここから、

補講に相当する授業外学修の機会という、当初想定していなかったニーズが発見された。当日は参加者の理解度に応じ、解説に補足を入れるといった対応を柔軟に行えた。参加者からの評価も高く、当日のイベント実施時には「発表やレポートの目的を深く理解することができた」との声が挙げられた。さらに、この対応の柔軟さは、コモンズルームに隣接したライティングサポートデスク（以下 WSD）での支援とも性質が異なる。WSD では、「日本語表現 2」を含む日本語の文章作成にあたっての個別相談対応を、30 分で行っている。相談者の悩みによっては授業内容を復習する時間を設けるが、基本的には、どうすればより伝わるか、どのような言葉で表現するのが適切かといったライティングの支援に重点が置かれている。それに対して、より長い時間をかけて授業内容を振り返る本イベントは、具体的なライティングに入る前の、インプットの支援に特化できたと考える。このように、他の支援とも異なる、独自の柔軟さを発揮できたことを2点目の成果に挙げる。

以上2点、コミュニケーションの場の継続的な提供と、柔軟な個別対応が、本イベントの成果である。今年度好評だった点は来年度も維持できるよう努める。

4. 今後の課題

本イベントを今後継続していくにあたっては、集客の問題が課題として挙げられる。「2. 実施状況」で挙げたように、参加者はいずれの週も10人を下回り、改善を要する。以下、来年度の実施にあたっての改善案を述べる。

第一に、選択クラスへのアプローチを挙げる。繰り返すように、今年度イベントの参加者は、必修クラスの学生が中心だった。イベントの対象を新たに発見できた一方で、選択クラスの学生の参加をどう推進するかは改めて検討する必要がある。具体的な対応としては、今年度行った授業内告知のほか、開催曜日時限の調整が挙げられる。さらに、検討にあたっては、コモンズルームに来室した受講生への聞き取りも行う。選択クラスのニーズを適切に把握し、参加の促進を図っていきたい。

第二に、参加方法に関する広報の徹底を挙げる。今年度は当日に参加した学生以外に、後日ワークシートのみを受け取りに、継続的に来室した学生が見られた。参加の意思はあったが、グループワークの進捗や時間割などの理由から当日の参加が困難だったため来室したことが聞き取りから判明した。こうした学生にも支援を広げられるよう、広報の段階で、後日の受け取りを含めた多様な参加方法を提示する。

以上、集客に関する改善案2点、対象クラスの拡大、広報活動の徹底を挙げた。学生のニーズにより適合した支援を行えるよう、イベントの改善を進める。

（中村佑衣、木下史帆、松藤梨紗）

2025 年度 高大連携・学修 IR 活動報告

1. 高大連携推進提携校向けプロジェクト

1.1 提携校との面談・連携活動

例年、提携校卒業生の直近の学修状況や卒業後の進路についての報告を目的とした面談を行っている。一部を除き、主にオンラインにて実施した。また、提携校からの要請に基づき、可能な範囲で大学見学会や模擬授業、進路ガイダンスなどを提供した。

1.2 「愛知淑徳大学 2025 年度学生生活報告」の開催

提携校を卒業した在学生を各校 3 名選出し、後輩の高校生を対象に、大学での学生生活の様子を伝える取り組みである。今年度は 2026 年 2 月～3 月にかけて、提携校 7 校に対して実施した。合わせて、大学の教育理念や学部・学科の編成などについても紹介した。また、高校からの希望により、1 校においては、本学における就職支援に関する説明も行った。

1.3 「愛知淑徳大学 2025 年度入門講座」の開催

提携校からの指定校制推薦入試による入学予定者を対象とした講座を実施した。実施概要は以下の通りである。

年月日	時限	時間	内容
第 1 日目 2026 年 3 月 11 日	1	13:30-15:00	「大学で学ぼう」
	2	15:10-16:40	「自分について語ろう」
第 2 日目 2026 年 3 月 12 日	1	11:10-12:40	「大学における情報・知識の獲得」
	2	13:30-15:00	「グループワークに取り組んでみよう」
	3	15:10-16:40	

入学直前の春休み中に開講することで、大学生活へのスムーズな移行を促すことが目的である。今回の受講者は 73 名であった。受講者には入門講座実施日の約 3 ヶ月前から新聞を毎日読んでもらい、指定されたテーマのうち関心がある 1 テーマについて、7 つ以上の記事をノートにスクラップし、まとめの考察を付けるという課題を課した。提出された課題にコメントをつけて返却し、2 日目の「グループワークに取り組んでみよう」の活動において使用した。

2. 新入生を対象とした取り組み

2.1 専願制推薦入試による入学者への入学前教育

① e ラーニング教材による入学前課題の導入

昨年度までは日本語と英語のワークブックを送付していたが、今年度より e ラーニング教材「愛知淑徳大学 AS ドリル」に変更した。全学科・専攻が共通で国語・数学・英語・理科・社会の 5 教科のスタンダードコースおよび「実力診断テスト」、および日本語の文章を読み取るための「読解スキル養成ドリル」を通して、大学での授業理解に必要な基礎学力と論文講読やレポート作成に必要な読解力を身につけることをねらいとしている。2025 年 11 月および 12 月に該当者に案内文書を送付し、2026 年 3 月 24 日（火）までに各自でアクセスして取り組むよう指示した。

② フィードバック

個別の取り組み状況は、各学生の担当アドバイザー教員がチェックし、必要に応じて 5 月に行われる新入生面談時の指導に役立てる予定である。

2.2 学部・学科・専攻独自の入学前課題

2.1 に合わせ、学部・学科・専攻独自の入学前課題を募った。今年度は、視覚科学専攻、理学療法学専攻、救急救命学専攻、健康栄養学科、福祉貢献学科が独自の入学前課題を実施した。

2.3 『AS キャリアデザインファイル』

『AS キャリアデザインファイル』を新入生全員に配布した。新入生面談等において活用されている。

2.4 『大学生のための読書案内 入門編 2026』の発行

『大学生のための読書案内 入門編 2025』に新しい原稿（16 名）を加えて、改訂版を発行した（2026 年 4 月 1 日付）。全新生に配付されるとともに、CampusSquare 上でデータ（PDF）を公開し、全学生および教職員が閲覧できるようにした。学科・専攻における導入教育教材、学生の自主学修のための資料として活用される予定である。

以上

（猪狩英美）

自立した学修者への成長を支援する教学 IR 推進状況報告

1. 教学 IR への取り組みの背景

中央教育審議会（2018）は 2040 年に向けて高等教育が目指すべき姿として「学修者本位の教育への転換」を掲げ、そのためには全学的な教学マネジメントの確立が必要であると提言している。また教学マネジメントのためには三つのポリシー（卒業認定・学位授与の方針；DP、教育課程編成・実施の方針；CP、入学者受入れの方針；AP）を通じた学修目標の具体化や、学修成果の把握・可視化によって学生が自らの学修成果（特に DP の達成度）を自覚・説明できるようにすることが重要であるとする指針を示している（中央教育審議会大学分科会，2020 及び 2023）。さらに、教学マネジメントを支える基盤として教学 IR（Institutional Research）の取り組みの重要性を示唆した。

愛知淑徳大学（以下、本学）は 2023 年度大学評価において、“内部質保証システムを適切に機能させるためには、学位授与方針に示した学修成果の達成状況を把握・評価することが根幹となるが、現時点では、IR 機能が整っていないほか、学修成果を把握・評価する体制の構築には至っておらず、内部質保証システムが適切に機能しているとはいえない”との指摘を受けた（大学基準協会，2024）。これを受け本学は 5 か年計画「AS VISION 2030」の中で、教学 IR 体制の整備や、学修成果の可視化を通じた主体的な学修の支援体制整備等の目標を掲げた。

本報告では、本学における教学 IR 推進体制と目標、及び 2025 年度中の活動の概要を報告する。

2. 本学の教学 IR 推進体制と目標

2.1 推進体制（2025 年度体制）

2025 年度の本学の教学 IR 推進体制を図 1 に示す。まず、全学の総合企画委員会のもとに「教学 IR 推進委員会」（以下、推進委員会）を設置した。推進委員会は本学の学修・教育支援センター長を委員長、センター主任を副委員長とし、学長補佐、教学関連部門の部長・事務室長、関係する教育センターの長、関係する事務室長等で構成し、教学 IR 推進に関する全学的な方針策定、部局間調整、予算確保等を担うこととした。

次に、学修・教育支援センター（以下、当センター）は推進委員会が策定した方針を受けて、外部委託業者とともに各種取り組みの運営を支援する。従来当センターは主としてライティングに関する学修支援を行ってきたが、「自立した学修者への成長」のためのより広範な学修支援を担うように機能を拡張し、その手段としての学修成果の把握・可視化に関する実務を担うこととした。

教学 IR に基づく各種サービスは、高大連携・学修 IR 運営委員会（以下、運営委員会）を通じて、学修者及び学部提供される。運営委員会は当センター主任を委員長とし、各学部選出の委員と、関係するセンターの教職員で構成した。従来この運営委員会は主として高大連携事業や高大接続教育の運営を担ってきたが、入学から卒業までを通じた継続的な学修支援を担えるよう、業務範囲を拡張した。

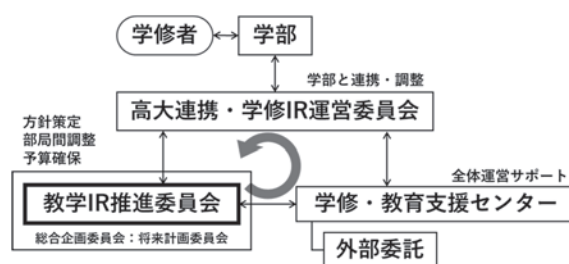


図 1 本学の教学 IR 推進体制（2025 年度体制）

2.2 本学の教学 IR の目標

上述の体制によって本学が目指す教学 IR の姿・目標を以下のように定義した。このイメージを図 2 に示す。特に「自立した学修者への成長」を支援することを主目的とし、その手段として学修成果の把握・可視化を行う各種システムを構築することを目標とした。

特に「学修成果の把握・可視化」を行い、これを学修者にフィードバックする。これにより DP に定める能力の修得を学修者自らが実感・説明可能とし、主体的に学修・キャリア形成を行うことができる「自立した学修者」への成長を支援することを目指す。さらに、教学 IR の成果を活用して内部質保証活動の実効化に資するとともに、成果を学内外に公表することによりステークホルダーとの効果的なコミュニケーションに資することを目指す。

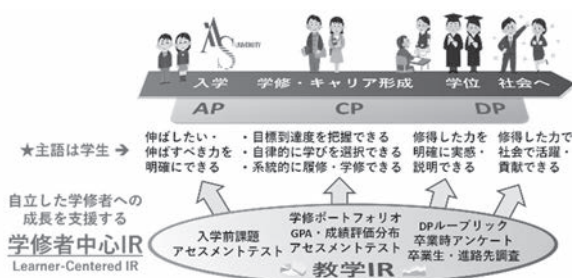


図 2 本学が目指す教学 IR の姿

3. 2025 年度の活動概要

3.1 活動方針

目標に掲げた「自立した学修者への成長を支援するための学修成果の把握・可視化」を行うため、「学修ポートフォリオ」と「アセスメントテスト」の導入を優先的に実施することとした。これらにより、学科・専攻の DP の達成度と、全学レベルの DP の達成度の双方を客観的に把握・可視化することを目指す。これらを 2027 年 4 月から全学でサービス提供することを目指す。これを 2027 年 4 月から全学でサービス提供することを目指す。

3.2 学修ポートフォリオによる学科・専攻 DP の把握

学修ポートフォリオは学修者が自身の学修成果や学修プロセス（目標設定、自己省察、諸活動の記録等）を蓄積・可視化するツールであり、自立した学修者への成長の支援として最も重要なツールであると位置づけた。様々な実装が世にあるが、本学では以下の仕様を目指して構築を進めることとした。このイメージを図 3 に示す。

- ・現在本学で利用している学修ポータルシステムである CampusSquare (CS) をベースとする
- ・CS に「学修成果可視化」オプション機能をカスタマイズして導入する
- ・毎期の開始時に学生各自が目標設定を行い、成績評価後に自己省察を行う（従来紙面ベースで行ってきた本学のポートフォリオ機能を電子化）
- ・毎期の学修成果として、履修した科目の成績評価をもとに、所属学科・専攻の DP の達成度を算出してグラフ表示する（当期及び通期のグラフ）

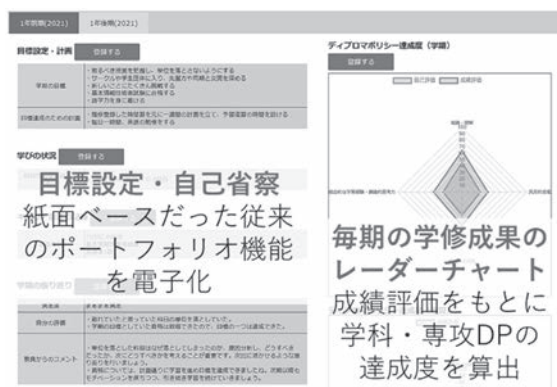


図 3 学修ポートフォリオのイメージ

3.3 アセスメントテストによる全学 DP の把握

学修・キャリア形成支援サービス事業者等が提供するアセスメントテストは、大学生や社会人に求められるリテラシーやコンピテンシー等を測定し、全国レベルでの比較等から各自の能力を客観的に把握し、学修の方向づけを行うツールである。本学では業者が提供するテスト結果をそのまま利用するだけでなく、テストの得点をもとに本学の全学レベル DP の得点に換算して達成度を把

握・可視化できるよう、以下の仕様を目指すこととした。

- ・全学 DP を図 4 に示す 4 要素で定義する
- ・本学学生に対してアセスメントテストを試行したうえで、業者が提供するテスト結果(各尺度の得点)から全学 DP の得点に換算する方式を構築する
- ・学生は入学時と就職活動前(3 年次を想定)にテストを受験し、全学 DP の成長を可視化する
- ・全学 DP の達成度も上述の学修ポートフォリオにグラフ表示する



図 4 定義した全学 DP

4. 今後の方針

2027 年 4 月からの全学サービス提供を目指し、2026 年度中に各種システムの仕様の詳細化を進めるとともに、学修ポートフォリオシステムの導入、アセスメントテストの実施機会や方法、学生や教職員による活用方法・手順等を具体化する。自立した学修者への成長を支援する教学 IR の取り組みを引き続き強力に推進したい。

参考文献

- (1) 中央教育審議会(2018), 2040 年に向けた高等教育のグランドデザイン(答申), https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm (2026-02-09).
- (2) 中央教育審議会大学分科会(2020), 教学マネジメント指針, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00001.html (2026-02-09).
- (3) 中央教育審議会大学分科会(2023), 教学マネジメント指針(追補), https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360_00014.html (2026-02-09).
- (4) 公益財団法人大学基準協会(2024), 愛知淑徳大学に対する大学評価(認証評価)結果, https://www.juaa.or.jp/media/files/_u/evaluation/file/20240329_754115.pdf (2026-02-09).
- (5) 愛知淑徳大学(2025), AS VISION 2030, https://www.aasa.ac.jp/guidance/public_info/pdf/asvision2030.pdf (2026-02-09).

(学修・教育支援センター長 國分三輝)

執筆者および報告者

國分 三輝	学修・教育支援センター	センター長
反橋 一憲	学修・教育支援センター	助教
久保田一充	学修・教育支援センター	准教授
柴田 龍希	学修・教育支援センター	講師
小椋 愛子	学修・教育支援センター	非常勤講師
中村 佑衣	明海大学外国語学部	講師
	(2025 年度 学修・教育支援センター 助教)	
木下 史帆	文化創造研究科	文化創造専攻 国文学専修 博士後期課程 (コモンズルームスタッフ)
松藤 梨沙	名古屋大学大学院	人文学研究科 人文学専攻 博士後期課程 (2025 年度 コモンズルームスタッフ)
猪狩 英美	学修・教育支援センター	助教

2025 年度 学修・教育支援センター 教員

学修・教育支援センター長	國分 三輝 (人間情報学部教授)
高大連携教育主任	星野 将直 (教育学部教授)
准教授	久保田一充
講 師	市川 遥 川村 祐斗 柴田 龍希 中村 建 吉本 裕史
助 教	猪狩 英美 反橋 一憲 中村 佑衣 蒔谷 雄輝

愛知淑徳大学学修・教育支援研究年報

第 11 号

発行日	2026 年 5 月 1 日
編 集	愛知淑徳大学学修・教育支援センター
発行所	愛知淑徳大学 〒480-1197 愛知県長久手市片平二丁目 9 TEL 0561-62-4111 (代表) FAX 0561-63-9308
印刷所	常川印刷 株式会社

