

愛知淑徳大学

初年次教育研究年報
第8号

日本語表現初年次における小論文タイトルの分析と考察 ——2022年度前期「キャンパス紹介文」を対象に—— 近藤さやか・原 美築・中村 佑衣 …… 1	1
既有知識の共有がリーディングに及ぼす学習効果についての調査 ——初年次学生を対象として—— 松原 久子 …… 5	5
初年次日本人大学生が自由記述で挙げるレポート執筆時の困難点 辻本 桜子 …… 9	9
初年次修了を迎える大学生はレポート課題に対してどのような作成プロセスを描くか 久保田一充 …… 13	13
他者の「記憶」と向き合う場 ——目取真俊「水滴」を高校の教室で読む—— 柳井 貴士 …… 17	17
理科科目履修調査と理科観察・実験経験調査の結果を踏まえた 愛知淑徳大学教育学科の初年次理科教育 海老崎 功 …… 21	21
英語リサーチペーパー執筆・指導のあり方 ——問題点から提案へ—— 黒澤 純子 …… 25	25
2022年度 基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」授業実践報告 …… 29	29
2022年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告 …… 33	33
2022年度 「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告 …… 39	39
2022年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動報告 …… 43	43

日本語表現初年次における小論文タイトルの分析と考察

—2022年度前期「キャンパス紹介文」を対象に—

近藤 さやか、原 美築、中村 佑衣

KONDO Sayaka, HARA Mizuki, NAKAMURA Yui

1. はじめに（「日本語表現1」科目の概要）

「日本語表現1」は初年次を対象とした全学必修科目である。2022年度は2,116名の履修者に対し、82クラスの授業を14名の教員で担当している。授業内容に統一性をもたせるため、オリジナルのテキストを使用し、解説マニュアルに沿って授業運営にあっている。本研究では、筆者ら3名が担当している20クラスを研究対象（注1）とした。授業の到達目標は、「大学の学修に欠かせない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」である。その実践として、授業内では3回の小論文作成を行うが、本稿では最初に作成する所属キャンパスの紹介小論文を調査対象とした。所属キャンパスの長所と短所を説明し、最後に学生自身が行っている長所の活用方法、短所の回避・克服方法を紹介するという内容である。小論文のタイトルと本論内容の傾向を分析し、問題点を確認したうえで、その問題点を改善するための指導案の一例を示すことが本稿の目的である。

2. 先行研究および本研究の意義

もとより、タイトルに関する学修の教育効果に着目し、その指導方法に重きを置いた先行研究は少ない。だが例えば、ケイト・L・トゥラビアン（2012）が1937年に編纂した、学術的文章の執筆者のためのガイドラインがもともとなった、通称、「シカゴ・マニュアル」には、教育効果に関する記述はないものの、タイトルをつけるための要点が以下に示す4点にまとめられている。

- ・タイトルは本文のトピックおよび「概念的骨組み」を示すものであること。
- ・よく練られた学術的文章には、タイトルに本文のキーワードが組み込まれているということ。
- ・序論から結論までに共通するキーワードをタイトルに組み込むことで、書き手においても文章の一貫性の確認がとれるということ。
- ・サブタイトルを用いると、本文の内容がより詳細に伝わるということ。

これらの要点から逆説的に、学生から提出された課題のタイトルは、その学生の本科目に対する理解度の指標

となり、その指導方法を見直すことは、本科目の授業目標達成の近道にもなると考えられる。次章より、まずは現状を分析し、学生の成長を促すための改善点を探る。

3. 調査方法

調査における分類の観点は「場の設定」と「話題の設定」の2点である。「場の設定」では、タイトルに「キャンパス名・大学名の両方を含むもの」、「キャンパス名のみを含むもの」、「大学名のみを含むもの」、「いずれも含まないもの」の4分類を施した。「話題の設定」では、トピックの絞り込み方を確認するために、本論で取り上げられるトピックが「下位語で示されているもの」、「上位語で示されているもの」、「話題の設定がされていないもの」の3分類を施した。対象作品の頻出語彙で例を挙げると、「施設」「設備」「建物」などが上位語に分類され、「食堂」「図書館」「エスカレーター」、「構内の清潔さ」などが下位語に分類される。これらの分類は、課題の条件や本文の一貫性を学生がよく意識できているかを見る上での指標になり得ると考え、設定している。以上の分類基準に沿って、対象作品を振り分け、最終評点との関係を表したものを次章に示す。

4. 分析結果

4.1 分析結果（1）場の設定

本節では、「場の設定」と最終評点との関係を分析する。

表1 場の設定と平均点の関係

	A・B	A	B	なし	その他	合計
作品数	45	32	11	67	6	161
平均点	5.44	5.21	4.82	5.1	4.5	5.17

表1（注2）より、場の設定が最も正確にできている「キャンパス名・大学名の両方を含むもの」の平均点が高いことが分かる。一方、Bで示されている「大学名のみを含むもの」は、「キャンパスの特徴」を記述するという課題内容を意識できていないものが多く、その分、点数が伸び悩んでいた。

表4 話題の設定と各得点群との関係

	下位語	上位語	なし	合計
高得点層 (7点以上)	15 71.4%	5 23.8%	1 4.8%	21
中間層 (5・6点)	51 53.7%	31 32.6%	13 13.7%	95
低得点層 (4点以下)	20 44.4%	11 24.4%	14 31.1%	45
合計	86	47	28	161

表2 場の設定と各得点群との関係

	A・B	A	B	なし	その他	合計
高得点層 (7点以上)	8 38.1%	6 28.6%	1 4.8%	6 28.6%	0 0.0%	21
中間層 (5・6点)	29 30.5%	16 16.8%	5 5.3%	42 44.2%	3 3.2%	95
低得点層 (4点以下)	8 17.8%	10 22.2%	5 11.1%	19 42.2%	3 6.7%	45
合計	45	11	32	67	6	161

高得点層・中間層・低得点層を比較した表2を見ると、高得点層は場の設定が正確にできているものが多い一方で、中間層や低得点層は場の設定ができていない作品の割合が4割以上と高いことが分かる。

ここから、「場」を意識することが、本文の完成度に影響を与えることが窺える。

4.2 分析結果 (2) 話題の設定

本節では、「話題の設定」と最終評点との関係を分析する。

表3 話題の設定と平均点の関係

	下位語	上位語	なし	合計
作品数	86	47	28	161
平均点	5.29	5.32	4.54	5.17

表3より、話題の設定が「ない」ものは、平均点が大きく下がることが分かる。一方、「下位語」「上位語」による分類においては、平均点に有意な差は認められない。これは、担当教員の指導内容および採点基準が影響している。当該クラスの担当教員は、例えば話題の絞り込みを「施設」など大きく取ったうえで、長所として「図書館」、短所として「食堂」を取り上げるといった作品について、「一貫性」の項目で減点していない。上位語でまとめられていれば、本論で取り上げているトピックの下位語が異なっても良しとする見方である。ただし、教員によっては、これを減点対象と指導しているので、その場合は表3における「下位語」「上位語」の平均点の数値にも変化が見られることが予想される。

表3においては、「下位語」「上位語」による平均点の差は見られないが、これを得点群ごとに分類すると興味深いデータが得られた。

表4から、高得点層では「下位語」で話題の設定をしている作品が7割を超える一方、中間層では半数程度、低得点層では4割強であることが分かる。低得点層では、話題の設定がない作品の割合が高いことも特徴的である。

ここから、平均点だけを見ると、「下位語」「上位語」による差は見られにくいだが、評価の高い作品は話題を狭く絞りこめているものが多いということが分かる。また、タイトルに話題の設定がなされていないものは、評価が低くなる傾向も明らかである。

ただし、以上の分析には、実際の学習環境などの学生側の事情は考慮に入っていない。学生の主体的な学修に重きを置く以上は、その点も考え合わせるべきである。そこで、次章では、第5回から第7回授業の「受講時点での学生をめぐる環境」の注意点を示す。

5. 受講時点での学生をめぐる環境

本章では、実際の学習環境を考慮に入れ、実情に即した改善を図るために、第5回から第7回授業を受講する学生をめぐる環境について述べる。

第1に、学生はパラグラフライティングを含む、パラグラフ概念の学修前^(注3)である。この時点での学生は文章全体の一貫性まで意識が届きにくく、サポートを必要としている可能性が高い。

第2に、学生は自力で結論の重要性に気づき、その内容を考える必要がある。なぜなら、学生は第6回授業までに、結論を含めたアウトラインを考え、草稿の執筆準備を整える必要があるからだ。だが授業時間中には、結論に関して他者と検討する機会や学術的文章において結論が重要であると学習する機会が、設けられていない。

第3に、タイトルをつける具体的な方法や指導のタイミングなどは担当教員の裁量に委ねられている。そのため、履修するクラスにより学生をめぐる環境も異なるといえる。本科目は担当教員ごとに、指導内容の工夫が可能である一方で、教員間で「授業解説」が共有されている。その解説には、「文章の面白さ」を伝えること・「自分の最も言いたいことを端的に表現」することのみが要

件として記されている。

以上の3点をふまえて、次章ではそこから浮かび上がる改善点を述べる。

6. 指導の改善点

本稿では、以下の2点を重視する。

- ・早くから結論の重要性を意識させるということ。
- ・話題の設定方法を明瞭にするために、話題を示す単語のみに焦点を絞るのではなく、話題の適切な絞り方を重視するという点。

後者について補足すると、4章の分析では、話題の設定は狭ければ狭いほど評点が高くなる傾向にあるとの結果が出たが、個別の例を見ると必ずしもそうとはいえない。なぜなら、2章で説明したとおり、タイトルとは本文のトピックの他に、「概念的な骨組み」をも示すからである。そのため、話題を示す単語のみに焦点を合わせるのではなく、話題の適切な絞り方も合わせて学生に伝える必要があるだろう。

以上、「結論」と「話題の適切な絞り方」の2点を重視した改善案を次章、提示する。

ただし、先述のとおり、本科目は担当教員ごとに指導内容の工夫が可能だ。ゆえに本稿の指導案も、筆者らが担当したクラスの現状を分析して明らかとなった不足部分を改善するための一案である。本研究がテキストや従来の指導案を否定するためのものではないことを、改めて断っておく。

7. 指導案

7.1 第4回授業の改善

まず、学生が自ら学修する行動がとれるように、準備の段階から指導を変更する必要がある。授業の第2回から第4回までは学術的文章の表現について学修する講義を行っている。従来は第4回の授業で「次回からキャンパス紹介の小論文を執筆する準備を行う」と伝える程度であるが、今回の指導案では加えて高校生を読者に想定することを伝える。実際に小論文を読むのは同級生や教員であるが、大学のキャンパスに詳しくない他者に説明することを意識させることができる。つまり、他者意識を高めることで間接的に「場所」の狭い設定の理解に繋がるといえる。

また、一貫した文章を書くためには、結論まで見通したアウトラインが必要になる。この小論文での結論では、長所の活用、短所の回避・克服として学生自身が何を行っているかの2点が必要となる。従来の指導では、この小論文の結論については、第4回授業後から第5回までの宿題であるアウトラインで考える流れであった。そのため、アウトラインを書く段階になって第5回で行ったブレインストーミングの内容では結論に到達できず、最

初から組み立て直す学生が少なくない。アウトラインに活かせるブレインストーミングを行うことが狙いである。そのためにも、心構えとして長所と長所を活用するためにとる行動、短所と短所を「カバー」するための行動を意識した1週間を過ごすように指示する。ただし、ブレインストーミングの意味合いをなさない程度の準備をさせないよう、クラスによって対応を変える必要がある。

7.2 第5回授業の改善

本節では、第5回授業の指導案を、従来の指導方法と比較しながら4つの流れに分けて説明する。

①4名ほどの学生を1グループとし、模造紙を半分にしたサイズの紙の中央に「愛知淑徳大学所属キャンパス名」を書くように指示していた点を、紙の上部に記入するよう変更する。これにより、アウトラインや草稿を考える際のタイトルにも「場の設定」が必要になる可能性を持たせる効果をねらう。

②付箋を横向きにし、ピンクに長所を、イエローには短所を書きアイデアを挙げるよう指示する。従来は付箋を上下2段に分け、長所・短所の下に「具体的事実」を書くように指示していたが、この段階で的確に意見と事実を区別できる学生はごくわずかである。改めて説明する時間を設けるためにも、ここでは長所と短所のみを記入する。

③結論に該当する部分である、長所用の行動と短所用の行動を挙げる。同じ色の付箋を使用し、付箋を貼る向きを縦に変えて、ピンクの付箋には長所を活用するための行動、イエローの付箋には短所をカバーするための行動を記入する。学術的文章は本来結論に向けての説明を本論で行うものであるが、従来のブレインストーミングでは本論の内容のみを話し合っていた。本指導案では結論までアプローチしたブレインストーミングとして結論部分の意見を含めて話し合うことを目的とする。ブレインストーミングの段階で長所短所とあわせ、それらのためにどのような行動をとっているかということ話し合い、アイデアを出しあうことでアウトライン作成に直結した作業が可能となる。

④書き出した付箋に共通するワードを探し、まとめる作業を行う。③で「長所用の行動」「短所用の行動」^(注4)についてセットにしているため、「概念的な骨組み」としての結論まで一貫した話題を含めた構成に気づきやすくなる。例として、図1のように「留学プログラムが多い」という長所と「CCCでボランティアできる」という長所につけられた「留学準備できる」という行動の付箋から、「留学」という共通した話題に気付くことが可能となる。従来、これらは「施設」と「留学」という別グループにまとめられ、別の話題として扱われていた。授業中の作

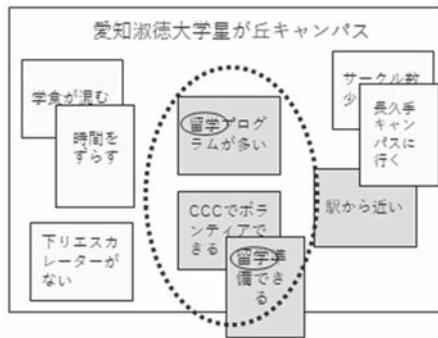


図1 本指導案のブレインストーミング例

業の様子でも上位語でまとめたグループに入れることで、カテゴリーが重なる話題があることを見逃す例が多く見られた。一方、重複する話題があることに気づいた学生が、付箋に記号をつけたり、ペン図方式を使用したりする例もあった。そうした前例を説明し教員からカテゴリーが重なるものがある場合を示唆する方法も考えられる。

このように本指導案では、結論までアプローチしたブレインストーミングと「学習面」「交流」など「物」ではない「話題」を設定する「概念的な骨組み」の指導がしやすくなると考えられる。

7.3 第5回授業以後の改善

最後に、前節の指導後の改善案を述べる。まず、第5回授業時のその後の作業として、従来と同じく、長所・短所の「事実」や「裏づけ」について「調査が必要な課題」のあたりをつけさせる。そして、第6回授業までに調査をするよう指示し、成果をテキスト付属の提出用紙④の表面に書き出させる。裏面には「結論」欄があるが、従来はその記入が学生任せになっていた。本指導案では、結論についても他者との検討をふまえた記入準備が整えられる。

次に、第6回授業では、テキストに記載されている小論文の課題条件を確認した上で、草稿の執筆に移る。その際に、アウトライン中のキーワードを含めた「仮のタイトル」を設定するよう指示する。「本文内容のキーワードを含めたタイトルをつけるように」との指示は、従来の指導案でも実践していたことだが、前節の改善案で示した作業を経ることで、学生がつけるタイトルは、自然と、結論を含めた上でのキーワードを用いたものへと近づくと考えられる。最終的にサブタイトルがつけられるように指示することも有効であろう^(注5)。

そして、成果が活かしやすくなるからこそ、余力を残した状態の学生は、第7回の推敲の授業で、「仮置きしたタイトルを、さらに質の高いものへと書き直しなさい」と教員から指導されたとしても、モチベーションを維持して、タイトルの修正に前向きに取り組めるのである。

これら一連の作業・指導によって、学生は学術的文章

にふさわしいタイトルのつけ方を学修することができると思う。

8. 予想される教育効果

本稿はタイトル指導の改善を目指すものだが、「より良いタイトルがつけられる」という主な効果に加え、3つの副次的効果があると予想される。

第1に、タイトルは本文よりも単純であるため、他者を意識した文章表現の実践が学生目線で容易になる。第2に、第8回以降の課題におけるブレインストーミングと同様に、1つ目の小論文課題でも、結論までの思考の枠組みを意識したブレインストーミングをすることで、作業の一貫性が保たれることになり、1つ目の課題の学修内容が次にも活かしやすくなる。そして最後に、グルーピングの方法を変更したことで、上位語・下位語の単語単位ではなく、概念的な骨組みについてのカテゴリーが容易になり、より自由な発想が可能になる。

本稿では提示した指導案を実行に移し、効果を確認することができなかった。ここまでの成果をアクションリサーチの一環としてとらえ、今後の実践を経て、さらなる改善を目指していきたい。

注

- 1 それぞれが担当クラスの結果を分析したが、4章では同一教員が担当する同一学科として最多であった交流観光学科6クラスを提示した。
- 2 表1・表2では、便宜上、キャンパス名をA、大学名をBと示している。
- 3 パラグラフ、およびパラグラフライティングは、「日本語表現1」の第9回授業において学修する。
- 4 結論部分には「自分ごと」としてとらえた内容を記すことが求められるが、使用法の提案や大学への改善要請を書く学生も散見される。「長所用の行動」「短所用の行動」と表現することで、自分がどのように行動しているのかを意識させることがねらいである。
- 5 2022年度初年次教育部門 教育実践・研究発表会で発表に際して貴重なご教示を賜った。深く感謝申し上げます。

参考文献

- 愛知淑徳大学初年次教育部門(2022)『日本語表現1 第14版』, 愛知淑徳大学.
- ケイト・L・トゥラビアン(2012)『シカゴ・スタイル 研究論文執筆マニュアル』 ウェイン・C・ブース他改訂, 沼口隆・沼口好雄訳, 慶應義塾大学出版会, p. 152.
- スーザン・ウォレス(2020)『教師がまとめる研究論文—量的研究・質的研究・アクションリサーチ—』三輪健二訳, 鳳書房.

既有知識の共有がリーディングに及ぼす 学習効果についての調査

——初年次学生を対象として——

松原 久子

MATSUBARA Hisako

1. はじめに

愛知淑徳大学では初年次学生を対象として「日本語表現 2」（学科専攻によって必修または選択／以下、「本科目」とする）を後期に開講している。本科目では PowerPoint を使用したグループでの口頭発表（15分）を行い、その後、これを個人でレポート（4000字）にまとめるのが主な取り組みである。

本科目では「授業の概要」において、「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」を授業の目的として掲げている^(注1)。いずれの技術にかんしても口頭発表やレポート執筆においては不可欠であるために、場面に応じた指導を行っている。しかしこのなかで、学修成果を把握しづらいのが「読む」技術である。

授業では何事につけ「読む」行為を伴うが、リーディングにかんして、現時点で十分な学習効果を上げているのかを把握するのは難しい。

「読む」という行為自体、「何が起きているか」が見えるものではないために、各学生の能力把握も容易ではない。「読む」授業について、あらためて考えてみたい。

表 1 全額共通履修科目「日本語表現 2」
授業計画（2022 年度）

授業計画	
グループ (4名程度)	第1回 オリエンテーション
	第2回 資料を収集する
	第3回 資料を使って概要をつかむ
	第4回 アウトラインを考える
	第5回 中間報告をする
	第6回 発表資料を作成する
	第7回 文献を批判的に読む
	第8回 グループ発表をする(1)
	第9回 グループ発表をする(2)
	第10回 グループ発表をする(3)
	第11回 グループ発表をする(4)
個人	第12回 レポートの書き方を学ぶ(1)
	第13回 レポートの書き方を学ぶ(2)
	第14回 レポートを推敲する
	第15回 授業のまとめ

全15回の授業(表1)のうち、「読む」ことを主軸とした回として、第3回「資料を使って概要をつかむ」や、第7回「文献を批判的に読む」などを挙げるができる。

例年の学生の様子をみると、資料の要点把握や、資料内容の正確な理解に関して不安を覚える学生は少なくないように思われる。これをふまえて本論では、学生自身の手で収集した資料を初めて読むこととなる第3回授業(以下、「本時」とする)について取り上げる。

本時では「今回のねらい」として、次の2点を掲げている。

1. 発表テーマの概要が分かる資料を読んで、項目ごとに情報を分類・整理する。
2. 発表テーマで注目されていることがらや関心をもった話題に絞り、本格的に先行研究を調査する。

ここから、資料精読後におけるグループでの情報共有や、その情報の分類・整理に重点が置かれていることがわかる。この取り組みによって、グループで等しくテーマの概要把握ができるため、資料精読後の情報共有は重要といえよう。しかし同時に、資料精読前における情報共有が個人の「読み」の助けとなることにも目を向けてみたい。

そこで今回は、筆者が担当するクラスにおいて、精読後の情報共有を重視する従来型の授業を行うグループと、精読前の情報共有を重視する既有知識の共有を行うグループとに分け、資料を読む能力についてどの程度違いがみられたかアンケート(自己評価)による調査を行った。

2. 第3回授業における学修活動の流れ

2.1 授業における主な取り組み

まずは、本時の主な取り組みについて、順を追って説明する。本時は「資料を使って概要をつかむ」とある通り、入手した資料を精読し、発表テーマの概要を把握するのが主な取り組みである。第2回授業をふまえて収集した資料を持参する^(注2)のだが、その資料数は決して少なくないため、まずは授業時間内に読むべき本数を絞っている。その際、発表テーマの把握に役立つものを中心に、資料の優先順位づけをおこなっている。

資料を読むにあたっては、模造紙と付箋（4色）をそれぞれ配付している。付箋は、「基本概念は青」、「議論の背景は緑」のように内容ごとに色を分け^(注3)、各色付箋の担当者をグループ内で分担している。青の付箋担当者は基本概念を探しながら読むこととなり、緑の付箋担当者は議論の背景や経緯について探しながら読むこととなる。資料全体に目は通すが、方法としては「スキミング（検索）」を中心とした読みと捉えることもできよう。

精読後、作成した付箋を模造紙に貼りながらグループで情報を共有する。情報共有後は似た内容の付箋をまとめ、分類や図式化をすることで、発表テーマの情報を把握し、全体像を整理するという流れである。従来の授業で行ってきたこれらの基本的な活動内容について、以下これを「従来」とする。

2.2 既有知識の共有を踏まえた取り組み

つぎに、既有知識の共有を踏まえた取り組み（以下、「共有」とする）について説明する。「共有」においても基本は「従来」同様の手順を踏むが、資料の精読に入る前に異なる取り組みを追加している。

「共有」では、読むべき資料を絞ったのち、資料の内容に目を通す前に資料のタイトル・目次・章立て・見出しなどに個別に目を通してある。これをふまえ、発表テーマにかんしてどんな立場や意見があるかについて、学生は各自で予想を立てる。なお、この予想は外れていても問題ないことを伝えている。その後、各自の予想をグループ内で共有する。

タイトルや見出し等から目を通すという手法は、「スキミング（大意取り）」というリーディングの技術として知られている。学生は発表テーマについて、タイトルや見出しなどから得られた情報を参考にしつつ、予想を立てたうえで内容に目を通すこととなる。さらにこれを共有することで、グループメンバーから得た情報も参考とするために、発表テーマについてより広く予想を立てながら精読することができる。

実例として、「高齢ドライバー」をテーマとしたグループの資料名とそこから予想された内容を紹介したい（表2）。これは学生A～Dからなる4名のグループメンバーそれぞれによる資料の内容予想である。例えば学生Aは「運転をやめる弊害と「運転寿命」という資料名から高齢者による運転には何らかの問題が想定されることや、運転をやめる場合にもデメリットがあることなどが資料に含まれているだろうと予想を立てている。これら予想の正誤は措くとしても、発表テーマにおいて盛んに取り上げられている主要な議論について、この段階でおおよそ予想できていることがわかる。学生はここに挙げた予想を共有し、これらの意見を念頭に置いたうえで実際の資料本文に目を通すこととなる。

表2 資料名と学生が立てた内容予想
(テーマ：高齢ドライバー)

学生	1.資料タイトル	2.資料のタイトル・目次・見出しなどをふまえ、どんな立場や意見があると予想できるか
A	運転をやめる弊害と「運転寿命」	・運転を高齢者がするとよくない ・運転をやめたときのデメリット ・運転がいつまでできるか?
B	認知症と運転	・認知症の方に免許を返納してもらうようにする政策 ・認知症の方の運転の危険さ
C	高齢ドライバーによる交通事故対策	高齢ドライバーによる事故を減らすための対策（車の運転機能）
D	高齢ドライバーにとっての運転	高齢者が生活していくうえで、車の運転はなくてはならないものになっている

2.3 それぞれの取り組みの特徴とそのねらい

ここまで紹介した「従来」と「共有」それぞれの取り組みについて、いま一度整理したい。

まず、読解過程の種類としてボトムアップとトップダウンという考え方があり。ボトムアップはテキストの文字、単語、文といった文章の構成要素の積み上げによって内容を理解していくという過程を持つ。一方のトップダウンはすでに知っている知識を念頭に置きながら文章を読む、再確認を伴った読解過程といえよう。

付箋づくりのためのキーワード探し（スキミング）を主軸とした「従来」の取り組みは、文章の積み上げによる内容把握という点でボトムアップの性格を持つ。その一方で、資料名からテーマの概要をすくい取る（スキミング）「共有」の読み方はトップダウンを狙ったものと言い換えることもできよう。

ただし「従来」においても、学生はスキミングやトップダウン処理をふまえたリーディングを無意識に行っているはずである。資料収集にあたり、入手すべき資料をそのタイトルから取捨選択しているはずであり、また、読むべき資料の優先順位付けにおいても、資料名を参考にしていると考えられる。

それでもなお資料名に注目させ、かつ共有させることによって、普段は無意識下で行っているトップダウン処理を意識させることが「共有」のねらいである。学生は資料の要点把握を苦手としながらも、資料名や見出し、目次などにほとんど見向きもしない。概要把握に役立つ要素には目もくれず、本文冒頭から読み始めるという、そんな光景を授業でもしばしば目にしてきた。

「共有」の取り組みによって資料の概要把握に意識的になることで、読む技術の向上につなげたい。さらにこの取り組みの効果をはかるため、アンケートによって学習効果を客観的に確認することとした。

3. 資料を読む能力についての調査方法

3.1 方法

3.1.1) 対象

筆者が2022年に本科目で担当した5クラスにおいて調査を実施した。選択3クラス・必修2クラスをそれぞれ2グループに分けた。従来型の授業を行うグループ（選択1クラス+必修1クラス）。回答者は38名（男性9名、女性29名）であった。既有知識の共有を行うグループ（選択2クラス+必修1クラス）。回答者は51名（男性21名、女性30名）であった^(注4)。調査は2022年10月に実施した。

3.1.2) 調査項目

調査は本時の授業後に実施した。質問用紙を配付し、以下の(a)「普段」と(b)「今回」の2項目について同じ用紙に同時に回答するよう求めた^(注5)。

(a)「普段」に関する調査 「普段資料を読むにあたり、以下の内容はどれくらいできていると思うか」を訊ねた。その際、「①資料の内容を予想して読むこと」「②資料の内容を正確に理解して読むこと」「③資料の重要な箇所を見つけ出すこと」「④資料を速く読むこと」の4項目について、「1.全くできない」「2.あまりできない」「3.少しできない」「4.まあまあできている」「5.よくできている」「6.十分できている」の6件法でそれぞれ回答するよう求めた。

(b)「今回」に関する調査 「今回の授業をふまえ、以下の内容はどれくらいできたと思うか」を訊ねた。

(a)と同様に、「①資料の内容を予想して読むこと」をはじめとする4項目について、「1.全くできなかった」「2.あまりできなかった」「3.少しできなかった」「4.まあまあできた」「5.よくできた」「6.十分できた」の6件法でそれぞれ回答するよう求めた。

3.2 結果

3.2.1) 「普段」と「今回」における資料を読む能力の変化

従来グループと共有グループの「普段」と「今回」について平均値を算出してt検定を行い、その結果を表3に示した^(注6)。なお、表3の①～④はそれぞれ、資料を読むことに関する4項目の質問と対応している。

分析の結果、「従来」においては、4項目すべてにおいて有意差がみられないという結果が得られた。ここから、「従来」と「普段」それぞれの取り組みの効果について、学生はほとんど違いを感じていないということがわかった。

一方の「共有」においては、「普段」に比べ、「今回」で得られた回答の得点が4項目すべてで有意に高かった。ここから、既有知識の共有をふまえた取り組みは、資料を読むにあたって一定の効果があつたと学生は感じているという結果が得られた。

3.2.2) 「従来」と「共有」における「普段」の有意確率

次いで、「従来」と「共有」それぞれのサンプルに偏りがないかを確認したい。「従来」と「共有」という対応のない2群における「普段」のデータをt検定にかけたところ、有意差はみられなかった(表4)。2群の差は誤差の域を出ておらず、これにより、調査をした対象の違いによって結果がわかれたわけではないことがわかる。

表4 「資料を読むことに関する質問」の従来クラスと共有クラスにおける「普段」の有意確率

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値	<i>df</i>	<i>p</i>
従来クラス	38	3.58	1.05	1.43	87	<i>ns</i>
共有クラス	51	3.85	1.21			

表3 「資料を読むことに関する質問」の従来クラスと共有クラスそれぞれの「普段」と「今回」における価値の平均値、標準偏差、*t*値、自由度、有意確率

	従来 <i>n</i> =38				共有 <i>n</i> =51									
	普段		今回		普段		今回		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>						
①	3.34	0.93	3.53	1.04	1.48	37	<i>ns</i>	3.65	1.27	4.22	1.03	3.42	50	.001
②	3.87	0.73	3.97	0.93	0.94	37	<i>ns</i>	3.98	0.94	4.37	0.95	4.41	50	<.001
③	3.84	1.09	3.76	1.27	0.57	37	<i>ns</i>	4.06	1.06	4.47	0.82	4.21	50	<.001
④	3.26	1.23	3.21	1.24	0.53	37	<i>ns</i>	3.71	1.47	3.96	1.34	2.64	50	.01
計	3.58	1.05	3.62	1.16	0.47	37	<i>ns</i>	3.85	1.21	4.25	1.07	6.00	50	<.001

*「計」は①～④の平均値をとったもの。

4. まとめと今後の課題

アンケート調査により、精読前における既有知識の共有は、普段資料を読むときと比べて効果があったと学生は感じているという結果が得られた。そして同時に、「従来」の指導手順では「普段」と「今回」にあまり差がみられなかったことから、単に資料を読む時間を確保し、作業手順を示すだけでなく、「読む技術」養成につながる新たな指導方法について考えることが今後も必要だといえる。

ただし、授業には時間的な制約があるため、精読前における既有知識の共有を行った場合は、精読後の情報共有のための十分な時間確保が困難となる。精読後の情報共有によってグループ内の学生たちが等しくテーマの概要把握をできるという効果があるが、こちらがおろそかになるのも望ましくない。それぞれの取り組みによって得られる効果は異なるため、妥協点を見定める必要がある。また、本来であれば、授業時間内にもう少し多くの資料に目を通させたいが、教員側から働きかける指示が多ければ多いほど、資料の本数を絞ることになるという点も今後の課題である。

なお、「共有」においては、(1)資料名から内容を予測したうえで、(2)予測した内容をグループで共有する、という2段階の取り組みを行っているのだが、この(1)と(2)それぞれによって得られる効果はいま一度切り分けて考える必要がありそうだ。まず、(1)において予想を立てることができた学生と、うまく予想を立てられない学生とがいることが想定できる。その後それぞれの学生は(2)において、他の学生に伝えるために予想を言語化する必要が生じることもあれば、他の学生が立てた予想によって刺激を受け、新たなアイデアに思い至ることも想定される。(2)のやりとりは、単に情報共有によって予想のアイデアを増やすだけではない、それ以上の効果が期待できるものである。(1)と(2)それぞれの効果を捉えなおすためにも、より詳細な調査を試みたい。

さらに、今回は精読後の情報共有によるテーマ概要の把握がもたらす効果についての調査は行っていないため、授業を通しての成果把握とまではいえないことが心残りとなった。今後は、精読後の情報共有によって得られる効果も含め、本時の取り組み全体を視野に入れて引き続き調査を行う必要がある。

注

1 本科目における「授業の概要」全文は以下の通り（愛知淑徳大学初年次教育部門編『日本語表現 2 第12版』愛知淑徳大学、2022年）。

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、⑤レポート作成、というそれぞれの作業に、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、形式やルールにしたが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。

- 2 第2回授業をふまえて収集する資料は、本学図書館指定図書コーナー、本学図書館 OPAC、ジャパンナレッジ、新聞データベース（朝日、読売ほか）などによる。学生はグループにおいて上記のいずれかを担当し、入手した資料の現物を第3回に持参する。入手できる資料数はテーマやデータベースによって異なるが、1人につき1〜6本程度が目安となっている。
- 3 付箋の色はそれぞれ青・緑・黄・ピンクの4色となる。各色の内容は以下の通りである。
青：基本用語や概念に相当する内容
緑：議論にはどんな背景・経緯があるか
黄：誰がどんな意見を述べているか
ピンク：どんな問題点や課題があるか
- 4 筆者は言語聴覚クラス（必修/2コマ）と学科混成クラス（選択/3コマ）をそれぞれ担当している。サンプルの偏りを小さくするため、これを組み合わせ、それぞれのグループとした。
- 5 調査にあたっては、以下の注意点を紙面上にて提示し、併せて口頭でも説明を行った。率直な感想を回答すること、回答内容が本科目の評価に関わらないこと、回答は個人が特定されないように処理すること、研究以外の目的には使用しないことなどである。そのうえで、以上の注意点を確認し、了承を得られた回答のみを用いた。
- 6 データの分析ソフトとして Excel を用いた。

初年次日本人大学生が自由記述で挙げる レポート執筆時の困難点

辻本 桜子
TSUJIMOTO Sakurako

1. はじめに

筆者が勤務する愛知淑徳大学では、初年次開講科目として「日本語表現」という科目が設置されている。この科目は大学での学修に必要なライティングスキル修得を目的とした科目で、1年生前期に開講される「日本語表現1」（以下、N1）と、1年生後期に開講される「日本語表現2」（以下、N2）の2科目がある^(注1)。「N1」は全学部全学科全専攻の1年生の必修科目となっており、「N2」は、1年生後期に開講される科目で、こちらは学科専攻ごとに必修または選択科目となっている。

ここで「N1」のシラバスの概略を述べると、第1回目の授業はオリエンテーションで、第2回目から第4回目で学術的文章執筆時に適切な文章表現や文法について学修する。そして5回目から7回目で1本、8回目から10回目で1本、11回目から13回目で1本の小論文の執筆準備をさせ、合計3本の小論文を提出させる。

次に「N2」のシラバスについて概略を述べる。第1回目の授業で活動グループを決定し、グループごとに発表テーマを決め、以後すべての回でグループワークを行う。2回目の授業で発表テーマに基づいた資料の収集を開始し、3回目で収集した資料をグループで検討し、4回目でアウトラインを考え、5回目で中間発表を行う。そして8回目から11回目でグループ発表を行い、その後、発表が終了したグループからレポートの執筆準備を始める。発表はグループで行うが、レポートは個々に執筆させ、最後に最終課題として3,500字以上4,000字以内のレポートを提出させる。

このように「日本語表現」では、前後期で合計30回の授業を行っており、筆者は前後期ともに必修科目となっているクラスの担当をしている。そして、ライティングスキルのどの項目に力を入れて指導すべきか、指導順序はこれでいいのかと、常に自問自答しながら授業を行っている。

ところで、話題は変わるが、本授業では学期終了時に科目独自のアンケートを行っている。以下は「N1」の学期末に実施している授業アンケートの質問例である。

1. 文章作成前にアイデアを広げたり深めたりすること
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

3. 自説の主張に適した根拠を探し提示すること
4. 事実と意見（分析や主張）を分けて考へること
5. パラグラフの役割を生かして文章を書くこと
6. 意味の通りやすい簡潔な文を工夫すること
7. 学術的文章に適した言葉や文体を工夫すること

上記は受講前後の学修スキルの定着に関する質問例であり、自己評価をさせている。回答方法は「十分できる」から「全くできない」までの6件法である。2021年度の受講アンケートの集計結果を見ると、学生の自己評価は上記質問1から7まで、すべて受講前よりも受講後に上昇していることが分かる（松本 2022）。このようにアンケートの回答ではすべての項目で受講前後に自己評価が上昇したところで前期授業を終えるが、同じ受講生が後期になってもまだ学術的文章を書くのを苦手そうにしていることがある。アンケートの回答はすべての項目で自己評価が上昇しているのに、それはなぜか。その要因として、アンケートの学修スキルに関する質問項目に漏れがある可能性が考えられる。質問項目は授業担当者が考案したものであるが、学生自身が感じている困難点を見落としている（項目に含まれていない）可能性があるのではないか。筆者を含む本授業の担当者は、学生が執筆した成果物を定期的に評価する機会があり、困難点は把握しているつもりである。しかしそれは顕在化した困難点である。学生自身が感じている困難点とは相違があるのではないか。このように考え、本研究では、今後「日本語表現」のシラバスとアンケート項目の改訂を行う際に参考にするため、受講生にレポート執筆時の困難点について自由記述式調査を行い広く問うことにした。

ところで、調査の時期と調査回数を考えるにあたり先行研究を調べたところ、三井ほか（2020）では調査は前期の計14回授業のうち第6回目に実施されていた。なお、そこで得られた学生の困難点は、参考文献を活用して根拠を示し論拠によって裏付けのある文章を書くことが挙げられていた。三井ほか（2020）では同じ学期の途中で調査は一度だけ行われていたが、本研究では後期授業開始時（つまり初年次前期の終了時とも言える）と、後期授業終了時（つまり初年次後期の終了時）の2回調査を行うことにした。2回の調査時点で困難点に差が見られるかについても比較を行いたい。

2. 調査の概要

2.1 調査の時期

調査の時期は、2021年度後期の「N2」開始時の9月と、後期終了時の2022年1月である。

2.2 調査の対象者

調査の対象者は、前期開講科目「N1」受講後、後期開講科目「N2」を受講した愛知淑徳大学の初年次学生である。調査対象者は、後期開始時の9月は82名、後期終了時の2022年1月は欠席者が3名いたため、79名であった(注2)。

2.3 調査の方法

調査の方法は、レポート執筆時に感じた困難点に関する質問紙調査を行った。質問項目は1問のみで回答は自由記述とした。以下が後期開始時に行った1回目の調査の質問項目である。

質問：大学入学後に作成したレポートをふりかえって、作成中困ったことやスキル不足を感じたことはなかったか。その内容をできるだけ詳しく説明した上で、今後どんなスキルを身につけたいか説明してください。

後期終了時に行った2回目の調査では、上記質問中の下線部「大学入学後」を「後期」に変えて同様の質問をした。

3. 調査の結果

以下は質問に対する学生の記述例である。

<学生の記述例>

自分で書いた文章を見直す際に、多くの時間がかかってしまうにもかかわらず、どこかに見落としがあり減点されてしまっていた。後期は、見直し技術の向上と効率強化をしていきたい。

また、参考文献の探し方も不慣れで、なかなか目的にあった資料を探し出せないことが多くあるため、探し方を工夫して学習を進めていきたい。

記述結果の分類に当たっては、上記の例のように、同一の回答者が複数の困難点を挙げていることがあったが、下線部をそれぞれカウントすることにした。上記の例では下線部「見直し技術の向上と効率強化をしていきたい」を「推敲」に関わる困難点、点線部「参考文献の探し方も不慣れで、なかなか目的にあった資料を探し出せないことが多くある」を「参考文献の検索」に関わる困難点に分類した。このようにして、後期開始時の82名分、終了時の79名分の記述の分類を行った。

3.1 後期開始時の調査結果

表1は後期開始時の調査結果である。学生が調査の回答で挙げた困難点は全20項目確認されたが、紙片の都合により、表1にはそのうち上位10項目を挙げた。分類名は学生の回答のキーワードから付けた。

表1 後期開始時の困難点 (N=82) *複数回答あり

主な学修時期		困難点	人数 (人)	割合 (%)
前期	後期			
	○	参考文献の読解	17	17.2
	○	参考文献の検索	16	16.2
○	○	文章表現	12	12.1
○	○	構成	10	10.1
○	○	説得力のある根拠	7	7.1
○		語彙力(和語、漢語)	5	5.1
○		接続語(つなぎ言葉)	4	4.0
	○	参考文献の要約	4	4.0
	○	参考文献の引用	4	4.0
○	○	内容、発想	4	4.0

表1に示したように、困難点の1位は「参考文献の読解」(17.2%)で、2位は「参考文献の検索」(16.2%)、3位は「文章表現」(12.1%)、4位は「構成」(10.1%)、5位は「説得力のある根拠」(7.1%)であった。

以下に困難点1位の「参考文献の読解」についての学生の記述例を示す。

<学生の記述例>

「自分で決めたテーマについて考察せよ」という課題が出た際に、テーマとそれに合う参考文献は見つけることができたが、その参考文献から(必要箇所を探して)自分の考察に上手く繋げることができなかった。参考文献から自分の考察に上手く繋げる方法を身につけたい。

上記のほかにも、参考となりそうな文献を見つけたものの、必要箇所の見極めができず引用箇所を迷う、事実と意見を区別して読み取ることができない等の意見が見られた。

次に困難点2位の「参考文献の検索」についての学生の記述例を示す。

<学生の記述例>

レポートの資料選びに苦戦をしました。映像系の授業の際の、○○について考察せよ。というレポート課題で、資料を見つけることができませんでした。図書館に向かったのですが、相応しいものを見つけれなかったです。今後の学習で、参考文献の見つけ方を理解したいです。

<学生の記述例>

「〇〇についてどう考えるか」というレポート課題が出たときに、いろんな人の意見が書かれているサイトをいくつか見たが意見がバラバラすぎてどれを参照すれば良いかわからなかった。結局、検索して一番上にできたサイトを参照した。ネット以外で良い参考文献を見つける方法を知りたい。

このように、「参考文献の検索」が困難という意見が2位であった。実際に学生の様子を観察していても、前期中、資料を探す時には、とりあえずスマートフォンを取り出しインターネットで検索をする。そして検索結果を下までスクロールして見ないで最上位に表示された資料を参照するという学生が見られた。

困難点の3位は「文章表現」であった。以下に学生の記述例を示す。

<学生の記述例>

前期の日本語表現T1の授業では、レポートの書き方で「です・ます」ではなく「だ・である」を使って書くなどの基本を学ぶことができたが、見落としなどが多く完全に正しい書き方で提出することができなかった。

後期は、前期よりも間違いが少ない状態でレポート課題を提出できるようにしたい。

上記のように、文体の選択や主観的表現を使用しないこと等、表現についての困難さを挙げる回答が見られた。

困難点の4位は、「構成」であった。学生の記述例は以下の通りである。

<学生の記述例>

レポートを書く際に、(略)、どのように文を組み立てれば良いか等の構成の部分が分からなかった。うまく自分の主張を伝えられる「構成」の仕方を身につけたい。

困難点の5位は、「説得力のある根拠」であった。以下に学生の記述例を示す。

<学生の記述例>

自分の主張をする際に根拠が弱いと感じることが多かった。参考文献や客観的な意見等を用いて、説得力のある根拠がある文章を書けるようにしたい。

再び表1を参照されたい。表1の左列に各項目の主要学修時期について記している。これを見ると、困難点1位の「参考文献の読解」と2位の「参考文献の検索」は後期の「N2」の学修項目であり、後期開始時に困難に感じているのは当然と言えるかもしれない。しかし翻って

見れば、前後期のシラバスを見直し、これらの項目を前期の学修項目に含めるべきと言えるかもしれない。

3.2 後期終了時の調査結果

次に表2に後期終了時の調査結果を示す。学生が調査の回答で挙げた困難点は全27項目確認されたが、紙片の都合により、ここでは上位10項目を掲載する。

表2 後期終了時の困難点 (N=79) *複数回答あり

主な学修時期		困難点	人数	割合
前期	後期		(人)	(%)
	○	参考文献の読解	17	15.6
	○	参考文献の検索	15	13.8
○	○	構成	13	11.9
○	○	説得力のある根拠	12	11.0
	○	参考文献の引用	10	9.2
○	○	文章表現	9	8.3
		主張の明確化	6	5.5
○		語彙力(和語、漢語)	5	4.6
○	○	論理的思考	3	2.8
○		タイトルの付け方	2	1.8

学生が挙げた困難点の1位は「参考文献の読解」(15.6%)で、2位が「参考文献の検索」(13.8%)、3位が「構成」(11.9%)、4位が「説得力のある根拠」(11.0%)、5位が「参考文献の引用」(9.2%)であった。

表2の左列には、各項目の主要学修時期を記している。これを見ると、上位5項目の主要学修時期は後期であることが分かる。ただし「構成」と「説得力のある根拠」については前期の学修項目でもあり、前後期を通して学修の機会があったにもかかわらず、後期終了時にも困難に感じている学生がいることが分かった。

4. 考察

表1、2に再度目を向けると、後期開始と終了時に共通して、困難点の1位は「参考文献の読解」(開始時17.2%、終了時15.6%)であり、2位は「参考文献の検索」(開始時16.2%、終了時13.8%)であった。これらは共に後期の学修事項であった。後期授業では2回目で、図書館OPAC、CiNii Research等の検索サイト、ジャパンナレッジ、朝日新聞等のデータベースの使用方法を、Google、Yahoo!については「ac.jp」と「go.jp」のドメイン指定の方法を学生の前で実演しながら紹介する。そして、発表テーマに応じた資料の検索と収集を課題にし、結果を記入し提出することという指示を出している。教員は提出された課題を通じ、検索状況の把握と書誌情報の記載方法の評価も行っており、授業中の説明に課題の評価と、時間

を掛けた指導を行っているつもりである。しかし、今回の調査で「参考文献の検索」が困難点の2位であることが分かった。これについては指導時に改善の余地がある。

次に困難点1位の「参考文献の読解」について注目する。後期の第3回目の授業で、入手した資料を持参させ、資料から「基本用語や概念に相当する内容」「議論にはどんな背景・経緯があるか」「誰がどんな意見を述べているか」「どんな問題点や課題があるか」を読み取り、グループで情報共有する機会を設けた。しかし、資料の精読指導は行っていない。この項目が困難点1位であるならば、授業中に読解の練習時間をもう少し設けるべきか。また、受講生には資料の読解テクニックの学修をする2年次以上開講の選択科目の受講も勧めたい。

次に、後期開始時4位(10.1%)、後期終了時3位(11.9%)の「構成」及び、後期開始時5位(7.1%)、後期終了時4位(11.0%)の「説得力のある根拠」について考察を行う。

「構成」については、前期の「N1」では、序論・本論・結論の意識化と、パラグラフ・ライティングの役割と書き方の指導をしている。後期の「N2」では、グループ発表で使用する資料とレポート執筆時の構成のヒントを提示し、執筆時に章立てを行うよう指導をしている。しかし、調査結果を見るとまだ不十分であるようだ。

「説得力のある根拠」については、近藤ほか(2017)と近藤(2018)に、初年次学生が主張の根拠に使用した情報の調査結果が掲載されている。それによると、1位は「自分が当然だと考えていること」(78.3%)で、2位は「世間で周知の事実」(63.6%)、3位は「資料の使用」(58.5%)、4位は「自分の経験」(36.4%)、5位は「新聞やニュース」(23.5%)であった。そして、初年次学生の主張の根拠の問題点として、個人の経験等による私的な視点が入り入れられていること、課題として、情報の客観性や信頼性を意識化させることと述べられていた。この問題点は、ほぼそのまま本調査の対象者にも当てはまる。そのため「日本語表現」の授業では、通年で客観的で信頼性のある根拠を用いることを指導しており、教員から見ると後期終了時には良くできるようになっている。しかし、学生の自己評価は低いという結果が見られた。

次に「文章表現」について述べる。後期開始時には困難点3位(12.1%)であったが、後期終了時には6位(8.3%)にランクダウンしていた。「文章表現」については前期から繰り返し学修し、後期終了時にはようやく少し自信が持てるようになったようであった。

最後に「参考文献の引用」について、後期開始時には4.0%で7位だったが、後期終了時には9.2%で5位になっていた。これは前期の学修項目ではないため、前期は特に意識せずに引用し、困難に気づいていなかったためか。最終レポート提出前の最後の2回の授業は引用の目的、引用の書き方の学修に時間を費やしたが、知識が未定着

のまま学期末を迎えたのかもしれない。

4. まとめ

本調査の結果から、「参考文献の読解」「参考文献の検索」「構成」「説得力のある根拠」、この4項目は初年次後期開始時にも終了時にも、学生が挙げるレポート執筆時の困難点の上位であることが分かった。これらの項目について、指導時に特に留意が必要である。このうち「構成」と「説得力のある根拠」については前期授業の学修項目に含んでいるが、「参考文献の読解」と「参考文献の検索」は前期には指導していない。後期の学修項目である。しかし、前期中、他科目で学生に参考文献を使用したレポート課題を課す教員がいるようで、本調査で困難点に挙げる学生が多数いた。これらの項目については、前期での指導を考慮するべきかもしれない。本調査の結果を今後の「日本語表現」のシラバスとアンケート項目の改訂の機会に活用したい。

注

- 1 調査時の2021年度は科目名が「日本語表現T1」「日本語表現T2」であったが、2022年度より、それぞれ「日本語表現1」「日本語表現2」に変更された。
- 2 調査対象者には、本調査について書面と口頭にて説明を行い、調査協力同意書への署名を持って、研究利用の許諾を得ている。

参考文献

- 近藤裕子・中村かおり・向井留実子(2017)「大学初年次のアカデミック・ライティング指導に向けたレディネス調査」『日本語教育方法研究会誌』第24巻第1号, pp. 102-103.
- 近藤裕子(2018)「大学初年次におけるライティング指導の課題—説得力のある文章作成に向けて—」『国文学踏査』第29号, pp. 169-176.
- 松本明日香(2022)「「日本語表現T1」「日本語表現T2」受講アンケート集計結果」『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』第7号, pp. 23-25.
- 三井規裕・時任隼平・福山佑樹・西口啓太(2020)「大学初年次生がアカデミック・ライティングのどの技術を苦手と感じるかの検討」『日本教育工学会研究報告集』第20巻第4号, pp. 91-96.

付記

本稿は第28回大学教育研究フォーラム(2022年3月16日, 京都大学(オンライン開催))において「初年次日本人大学生が自由記述で挙げるレポート執筆時の困難点」と題し行った発表内容に、加筆・修正をしたものである。

初年次修了を迎える大学生は レポート課題に対してどのような作成プロセスを描くか

久保田 一 充
KUBOTA Kazumitsu

1. はじめに

学修の過程で取り組む「レポート」というものは、2つの観点で捉えることができる。まず、レポートは「文章」である。これに取り組む際には、語彙力、構成力、論理性などの言語運用能力が問われる。一方で、レポートは「課題」でもある。これに取り組む際には、課題理解力、計画力、情報収集力、分析力などの課題解決能力が問われる。レポート課題を解決する能力は、レポートという文章が出来する前提であり、重要度が高い。

だが、言語運用能力に比べて、課題解決能力を把握することはむずかしい。文章の完成度は、教員の手元にあるレポートというプロダクトから、見える。一方で、レポート提出に至るプロセスは、見えない（見えにくい）。文章のなかで言語運用能力の現れ（例：論理性の問題）とみなしていた部分が、実は、課題解決能力の現れ（例：情報収集力の問題）という可能性もある。


以上のとおり、学生がレポート課題を解決する能力は、見えない（見えにくい）ものだが、文章の完成度を左右する重要な能力であり、教員はこれを調査・研究して、把握しておく必要がある。筆者の所属する初年次教育部門では、部門独自の受講アンケートをとおして、初年次生の学修成果を調査しているが（本誌収録の「日本語表現1」「日本語表現2」受講アンケート集計結果参照）、その調査では、レポート作成プロセスを断片的に取り出して確認しており、学生の思考のなかにある連続的な作成プロセスの全体像が見えてこない。

初年次修了を迎える大学生は、レポート課題の提示を受けてから提出のゴールに至るまで、どのような道のりを理想として描き、しかし現実にはどう進むのだろうか。本研究は、初年次修了を迎える大学生のレポート課題に対する解決能力を把握する目的で、レポート作成のスク립ト的知識を調査し、また、その知識のうち大学入学後に獲得したものを特定することで、初年次生の学修到達点を明らかにする。知識面の解明に加えて、スク립トを実現する能力も明らかにし（知識があり実行もできるか、知識はあるが実行できないか、知識すらないか）、課題解決能力の詳細な把握をめざす。それらの結果をふまえて、学生の現状と課題を共有し、2年次以降の教育

における指針を示す。

2. 調査概要

初年次修了を迎える大学生のレポート課題に対する解決能力を調査するため、下記のとおりアンケートを実施した。2023年1月、本学で筆者が担当する1年次後期開講科目「日本語表現2」の授業第15週（最終週）に、受講生にアンケート用紙を配付し、設問への回答を求めた。用意した設問のうち、本稿の分析に直接関係するもののみ、以下に(1)~(6)として引用する。なお、設問で設定した「レポート課題」は「「若者」と「遊び」について、自由に論じなさい。（字数：4,000字程度 締切：1ヶ月後）」である。

- (1) 下記のレポート課題が提示されたとします。これを受けて、あなたは「まずこれをして、次にこれをして、そして……」というような作成プロセスとして、どのような流れを思い描きますか。あなたのレポート作成経験をふまえて、また、「本当はこういうこともできるとよかった」という反省もふまえて、レポート提出までに必要なプロセスをできるだけ細かく、図示してください。
- (2) [筆者注：(1)の図示において] 各プロセスを実践する際に利用する具体的な手法や手段（例：図書館を利用する）が思いつくようであれば、それも明記してください。
- (3) [筆者注：(1)の図示において] 各プロセスについて、なぜそれをするのか、その理由をこの欄で説明してください。どのプロセスに対する説明かを明確にするために、波矢印（）を引いて結びつけてください。
- (4) 左記のプロセス [筆者注：(1)で図示したプロセス]のうち、「大学生になってから意識するようになった」ところはありますか。該当する箇所を、青色の線で囲ってください。（複数回答可）
- (5) 左記のプロセス [筆者注：(1)で図示したプロセス]のうち、これまでのレポート作成経験のなかで「(あまり)実践できていない」ところはありますか。該当する箇所を、赤色の線で囲ってください。（複数

回答可)

- (6) 「若者」と「遊び」についてレポートを作成した経験はありますか。または、「若者」と「遊び」に関する講義の受講経験があるなど、現時点で、このテーマでレポートを作成するための専門的な知識がありますか。下記の選択肢のなかで教えてください。

(複数回答可)

- ① このテーマでレポートを作成した経験がある
- ② このテーマでレポートを作成するための専門的な知識がある
- ③ どちらもない

アンケートの回答のうち、分析対象としたのは、研究目的での結果公表の許諾が得られ、かつ、「課題」のテーマに関するレポート作成経験も専門的知識もない(設問(6)の③の回答者)、51名の回答である。なお、この51名は文学部国文学科の学生である。

3. 調査結果と考察

学生が思い描くレポート作成のストーリーと、作成プロセスの実情とを報告する。まず前者について、設問(1)の回答として学生が記述したレポート作成プロセスと、各プロセスの記述者の割合とを図1に示す。

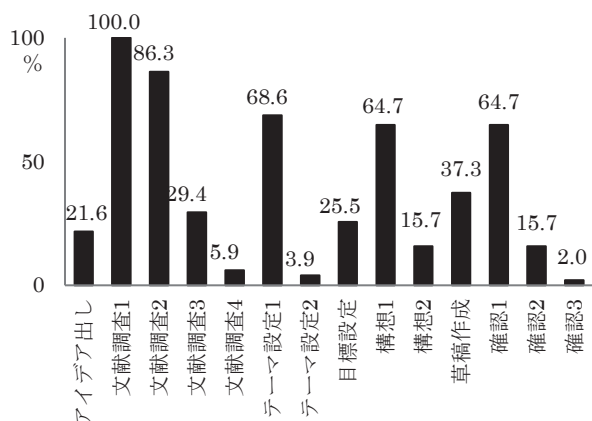


図1 学生が記述した作成プロセスと、記述者の割合 (N=51)

結果の分析に移る前に、作成プロセスの分類について説明しておく。レポート作成の一般的なプロセスである「(テーマについて理解するための) アイデア出し」「文献調査」「テーマ設定」「(レポート内容の) 目標設定」「(レポート内容の) 構想」「草稿作成」「(提出に向けての) 確認」の7種類に、学生が記述した各プロセスを対応させて集計をおこなった(注1)。学生の記述で、同じ種類のプロセスが段階性をもって展開されていた場合は、「文献調査1」(段階1)、「文献調査2」(段階2)などと細分化して集計した。この7種類以外(「整理」「読解」「アンケート調査」「考察」「(草稿作成ではない) 執筆」など)は集計対象から除外した(注2)。

図1の結果の分析に移る。図1の結果から、大半の学生のレポート作成ストーリーには「2段階以上の文献調査」「テーマ設定」「構想」「確認」が含まれることが分かる。作成プロセスのうち最も多層的である「文献調査」については、8割以上の学生が2段階以上の調査を想定しており、そのなかで、2段階の調査を想定する学生が最も多い(図2)。

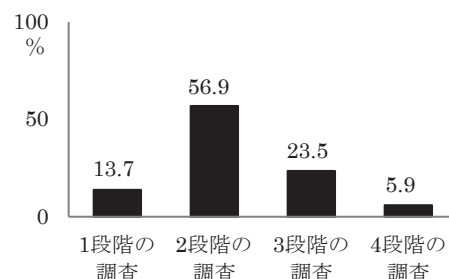


図2 文献調査の段階数と、記述者の割合 (N=51)

複数段階の文献調査において、学生はどのようなプロセスを経ているのだろうか。これを探るために、学生の記述から、各段階における文献調査の対象を確認した。その結果を表1に示す。この結果から、複数段階の文献調査は、より広い範囲からより狭い範囲の調査へ、より一般的な情報からより専門的な情報の調査へ、理解するという目的から論証するという目的の調査へ、という流れが読み取れる。これは例えば、文献調査の段階1で「ネットなど」を見渡してテーマの概要を知り、そのうえで、段階2以降では「論文など」の詳細な情報の探索、また、「根拠など」の論証のための探索に移るということである。学生の知識として、効率的な文献調査のスキプトがあることが分かる。

表1 文献調査の対象と、各段階における記述者の割合

調査対象	調査1 (N=51)	調査2 (N=44)	調査3 (N=15)	調査4 (N=3)
辞書など	15.7%	0.0%	0.0%	0.0%
ネットなど	56.9%	9.1%	0.0%	0.0%
新聞など	19.6%	9.1%	6.7%	0.0%
図書など	43.1%	40.9%	40.0%	33.3%
論文など	27.5%	63.6%	60.0%	33.3%
根拠など	0.0%	22.7%	26.7%	100.0%

※辞書など：辞書、辞典、定義、意味

※ネットなど：インターネット、Google、Yahoo!、Web

※新聞など：新聞、記事、ニュース

※図書など：図書、書籍、本、図書館

※論文など：論文、CiNii、研究

※根拠など：根拠、証拠、裏づけ、反論などの論証目的の資料

文献調査の多層性は、多くの学生にとって大学入学後の学修成果である。図3に設問(4)の集計結果を示す。集計作業では、特定のプロセスを記述した学生の数を母数として、そのプロセスを「大学生になってから意識するようになった」と回答した学生の割合を算出した。

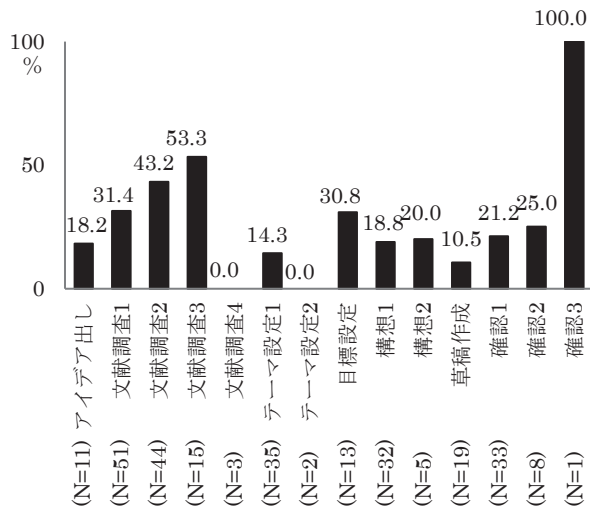


図3 「大学生になってから意識するようになった」プロセスと、回答者の割合

図3の結果から、7種類のプロセスすべてにおいて、一定数の学生の、大学入学後の成長が見てとれる。そのなかでも特に「文献調査」の成長が顕著であり、大学での学修の過程で、学生の文献調査は（意識上は）より多層的なものになったということである。この結果を、先の表1の結果と照らし合わせると、大学での学修のなかで学生がより専門的な情報収集ツール（論文検索サイトなど）を獲得し、それと従来の一般的なツール（Googleなど）とを単に取り換えるというだけでなく、両ツールの特性を理解して使い分けを意識するようになった、ということだと分析できる。また、「文献調査」の成長には、論証に関する意識変化も関係するだろう。本稿冒頭で触れた「受講アンケート」では、「日本語表現1」（1年次前期開講）の受講前・後で、論証（「問3）自説の主張に適した根拠を探し提示すること」に関する意識の向上が確認できる。客観的な事実によって主張を裏づけるという姿勢を身につけたことが、「文献調査」の多層性につながっていると考えられる。

以上、初年次修了を迎える大学生の、レポート作成プロセスに関するスキプ的知識を確認した。この現状は、どう評価できるだろうか。レポート作成に関する著名な参考書である、井下(2019)『思考を鍛える レポート・論文作成法 第3版』を基準として考えたい(注3)。井下(2019:43)では、レポート作成のプロセスとして、表2のステップを提示している（一部改変）。

表2 井下(2019)によるレポート作成の5ステップ

ステップ1 論点を 見出す	提示された課題を理解する。テーマに関するキーワードを使って、思考を整理し、論点を見出し、下調べに入る
ステップ2 調べる	課題のテーマに沿って、流動的で新しい情報を収集 下調べ：論点の概略的知識を検索エンジンや事典で調べる 文献検索：OPAC、CiNii、新聞などデータベースで調べる 文献入手：資料を読み込み、さらに情報を収集
ステップ3 組み 立てる	論点を定め、問いを立てる。構造を組み立てるため、主題文を書く。アウトラインを作成する。仮の題名をつける
ステップ4 執筆	定型的な表現を用いたフォーマットを使って、執筆。題名を、キーワードとの整合性を考えて、つける
ステップ5 点検	自己点検評価チェックシートでチェック。できれば時間を置いて第三者的思考で読み返し、推敲

この5ステップと、学生が描く作成プロセス（図1）とを見比べると、異なる部分もあるが（後述）、どちらも、テーマについて知るところから始め、詳細な情報の探索に移り、取り扱う範囲を定め、文章の構想を練り、文章を作成し、そして推敲する、という流れは同じである。よって、学生たちは、おおむね模範的な作成ストーリーを描くことができ、また、大学での学修成果としてこの模範的ストーリーに近づくことができた、と評価できる。

だが、学生の実情はどうだろうか。以上の現状は、あくまで知識状態のことである。レポート作成プロセスの実情を探るための設問(5)の集計結果を報告する。図4に、設問(1)の回答として記述されたプロセス（図1の結果と同じ。記述者の割合は灰色のバーで示す。視認性の問題で数値ラベルは非表示）のうち、設問(5)で「(あまり)実践できていない」と回答のあったプロセスをカウントせずに算出した結果（黒色のバーで示す）を示す。

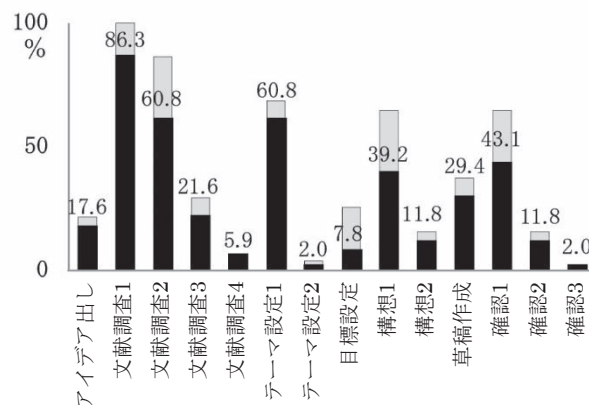


図4 学生の作成プロセスの理想と現実 (N=51)

理想と現実とのギャップが大きいのは「文献調査」(「1」で13.7ポイントの差、「2」で25.5ポイントの差)、「目標設定」(17.7ポイントの差)、「構想」(「1」で25.5ポイントの差)、「確認」(「1」で21.6ポイントの差)である。「文献調査」について、ギャップは大きいものの、実情としての割合自体は依然として高いように見える。だが、この結果は、大学生の文献調査を「多層的」であるとした評価の妥当性を揺るがすものである。図5に、文献調査の多層性に関する集計結果を示す。この結果は、図2の結果の集計において、「(あまり)実践できていない」と回答のあった文献調査プロセスをカウントせずに算出したものである。意識上は8割以上の学生が2段階以上の調査を想定していたが(図2)、実情は、2段階以上の調査を実施する学生は6割程度、1段階以下の調査が4割(「1段階の調査」と「十分な調査なし」の合計)で、さらにそのなかで1段階の調査もままならない学生が一定数存在するということが浮き彫りになった。

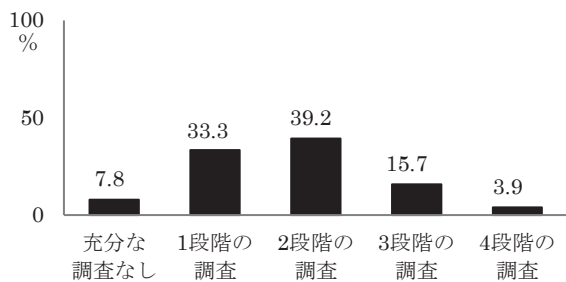


図5 文献調査プロセスの実情(N=51)

以上の、理想と現実のギャップの原因は何であろうか。ギャップが大きいプロセスは「文献調査」「目標設定」「構想」「確認」と様々であるが、「目標設定」の問題に他のプロセスの問題も起因すると考えられる。「目標設定」の成否は、他のプロセスの成否・進行に影響を与えるものである。学生の「理想」を見ても「現実」を見ても、「テーマ設定」はできるが、「目標設定」ができていない。これは、考察範囲の限定はできるが、問いの設定ができない、という問題として理解することができる。

学生は「問いを立てる」という意識に乏しい。問いを立てることは、レポート作成のプロセスのなかで一般的なものであるが(井下(2019)による5ステップ参照)、設問(1)の回答として、このプロセスを記述した学生はほとんどいなかった。「問い」「疑問」に言及した学生はおらず、「仮説」に言及した学生が1名(2.0%)ただけであった。「問いを立てる」ことにつながる要素として「問題」(「問題」の類義語としての)「課題」に言及した学生は8名(15.7%)いたが、割合としては小さい。さらに、問いには〈探求志向〉の問いと〈解決志向〉の問いとがあるが、「問題」「課題」というワードは後者の問いにつながりやすい。つまり、学生は問いに対する意識に乏しく、

また問いの理解も一面的である可能性がある。

また、キーワードの定義に言及した学生も少数であり、このことも〈探求志向〉の問いに対する意識の低さと関係することだと思われる。アンケートの設問で設定した「レポート課題」は「若者」と「遊び」についてであった。「若者」とは誰のことか、「遊び」とは何のことか、というのは自明のことではなく、定義をする(確認する)プロセスが必要である。それにもかかわらず、定義に言及した学生は8名(15.7%)のみであった(該当の記述は「文献調査」でカウントしている)。「当たり前」に思える概念に検討を加えるという行為は〈探求志向〉の問いが生まれる原点であるが、これを意識している学生は少ないようである。

4. 今後の教育の指針

本研究では、初年次修了を迎える大学生がレポート課題に対してどのような作成プロセスを描くかについて、整理・分析をおこなった。初年次における学修の成果として、学生たちは、おおむね模範的な作成ストーリーをスクリプト的知識として有していることが確認できた。しかし、思い描くストーリーと、学生が実際に描くであろう軌跡とのギャップは大きいことも分かった。本稿では、この理想と現実とのギャップの根本原因が、「問いを立てる」意識の低さにあることを指摘した。

本学の学生は、2年次以降の学修のなかで「問いを立てる」プロセスの修得が必要である。「～は是か非か」「～という課題をどう解決するか」というような論争に目が向きがちな学生の視野を、〈探求志向〉の問いにまで広げることが重要である。文章作成のテクニックの1つとして逆算思考法(例:結論の内容を基準にして、本論の内容を取捨選択する)が有名であるが、よい目標設定ができなければそもそも逆算はできない。逆算思考法が機能する前提の能力を獲得することで、作成プロセス全体が効率化することが期待できる。

注

- 1 図のプロセスの配列は、必ずしも時系列順ではない。
- 2 「整理」「読解」「考察」は、7種類の作業プロセスとは次元の異なる思考プロセスであるため、除外した。「執筆」の記述の有無は、スクリプト的知識を測定する指標にならないため、除外した。いずれも回答数としては少数であったため、除外による分析への影響は小さい。
- 3 井下千以子(2019)『思考を鍛える レポート・論文作成法 第3版』慶應義塾大学出版。

他者の「記憶」と向き合う場

—目取真俊「水滴」を高校の教室で読む—

柳井 貴士

YANAI Takashi

1. はじめに

高等学校での担当授業の中で、沖縄の作家、目取真俊の作品を扱ってきた。そこで本論では教室（3年生）という場で沖縄の文学を読むことについて考察したい。

目取真俊「水滴」^(注1)は「第27回九州芸術祭文学賞」を受賞し、『文學界』1997年4月号に掲載され、第117回の「芥川賞」^(注2)を受けた。

「水滴」は、視点人物徳正の右足の変異について語られた作品である。「六月の半ば、空梅雨の暑い日差しを避けて、裏座敷の簡易ベッドで昼寝をしている時」、「右足に熱っぽさを覚えて目が覚めますと、「膝から下が腿より太く寸胴に膨れてい」た。「パチーンという小気味よい音が響くと同時に、膨らんだ足の親指の先が小さく破れて、勢いよく水が噴き出した」。その滴る水を沖縄戦で犠牲になった兵隊が夜毎に飲みに来て来る。「一人残らず深い傷を負っていて、立っているのがやっとな」というようなつらそうな様子や、ていねいに頭を下げて消えて行く姿を見ているうちに、徳正は哀れみさえ覚えるようになる中、友人であった石嶺を見つける。戦時下の緊迫した状況の中、同郷のセツから渡された石嶺への水を徳正は飲み干してしまった。戦後の五十余年を、徳正がその「記憶」といかに向き合い生きてきたのかを問うことが本作の課題となるだろう。

本作を読むことの目的のひとつは、戦争を題材にしながら登場人物の背景に注目して議論できると考えられるからである。文学作品の登場人物と向き合うことで他者の内奥の痕跡に触れられる。先に言えば、教室では登場人物徳正の「記憶」について議論、考察が重ねられ、戦争から生き残った人間の表層的明さと内奥の捉えがたい苦痛の亀裂に思いをよせることができた。本作を読むことは、沖縄の多様な文化とともに、沖縄戦を通して生き残った者の抱える「記憶」と発露、それをめぐる生者の懊悩に触れる機会となるだろう。「読む」行為を通して、テキストに向き合いながら多様な議論を展開できるのが「水滴」の魅力である。

さて、「水滴」の教材化については幸田国広^(注3)がすでに試みており、授業への導入と実際の現場の反応を「死者の闇／生者の闇」、「水滴——いのちの水」というテ

ーマに分け報告している。幸田は「水滴」について、「第一に、沖縄戦を描きながらも「戦争の記憶」にとどまらず、むしろ人間の魂の次元での普遍的問題が提起されており、鏡の反射のように一人の男の内面から逆に沖縄戦が照射され」、「第二に、複数の視点から人物の内面が照らし出されそれらが相互に絡み合いながら展開しており、読み手の中に葛藤を起こさせ既存の価値観やコード解釈による理解を揺さぶる可能性を持って」おり、「第三に、ウチナンチューの作者による沖縄をめぐる情勢の今日的課題に対する問題意識が根底にある」と述べている。「戦後五十余年」の経過をふまえ、「戦争体験を語り継ぐ」ことの重要性に呼応することが幸田の目的でもあった。

教室において小説を「読む」中で、ひとつの指標とされるのが「第三項」論であった。山中正樹は「第三項」論に関して以下のように述べる^(注4)。

つまり私たち〈主体〉が捉えていると考えていた〈客体〉は、じつは〈客体〉の実像（〈客体そのもの〉）とは異なるものである。それは〈客体そのもの〉が私たち〈主体〉の内部に結んでいる〈客体（そのもの）の影〉なのである。このように、世界を〈主体〉と〈客体〉の二項で捉えるのではなく、〈主体〉と〈客体（そのもの）の影〉と〈客体そのもの〉の三項で捉える。それが第三項論である。

またこの理論において重視されているのは一回性の現象としての「還元不可能な複数性」であり、「了解不能の他者」である。田中実は以下のように論じている^(注5)。

わたしは自分の捉える対象を〈わたしのなかの他者〉、その外部を了解不能の《他者》と呼んできた。捉えられるのは了解不能の《他者》をまえにした時の、その手前、〈わたしのなかの他者〉でしかなく、これを対象化して捉えようとしているのである。

「水滴」における徳正が抱えた「記憶」は、水滴という了解不能の怪異の源泉であり、戦後の長い時間を生きた人物の開くことができなかつた物語であった。その膨大な時間と、未発の言葉に向き合うことが「水滴」の教材化の試みのひとつであった。

授業では個々人の読後の感想とメモ書きをもとに数名のグループを作り、テキストと向き合うことを軸に、課

題となる議論を見つけていった。各グループで練り上げた意見や感想を発表し、その場でさらなる意見や疑問の交換を行っていった。以下、グループごとの発表と個人の感想をみてみたい。

2. 「水滴」といかに向き合うか

幸田の報告にある「戦争の悲惨さをいいたかったのだろう」という画一的な感想が、本授業でも多くみられた。それは「戦争は行なうべきではない」(A・S^(注6))、「戦争はたくさんの悲劇と苦しみを生み出す」(H・M)、「戦争を行わなかった日本の戦後は特筆すべき」(E・M)だというものだ。教条的に、内容を問うことなく繰り返される言葉には意味が見出せない。他にみられた「憲法は見直すべき」(M・Y)という意見と、「戦争は行なうべきでない」の間を埋めるための具体的なイメージは抜け落ちている。悲劇や苦しみがいかなるかたちで、作品の読み手である生徒に到来するかは、テキストのいかなる言葉に立ち止まるかによるのである。ここでは三点に問題を限定して報告していく。

2.1 「戦争」

テキストには「徳正の右足が突然膨れ出したのは、六月の半ば」とある。広島と長崎の原爆投下、終戦の日を知る生徒も沖縄戦が終結した公的な日付「六月二三日」には知識が及ばなかった。あるグループが疑問を持ち調べたように、牛島軍司令官が摩文仁にある軍司令壕で自害をした日が六月二三日であった^(注7)。沖縄戦が終結に向かいながら、住民を巻きこんだ多大な犠牲に直面していることが八班ある中の三つのグループにより発表された。〈ここ・中心〉という固定的な概念では理解できない存在があることに目を向ける記述として「六月半ば」は機能している。

沖縄戦についての描写に注目しながら、徳正が抱えた「記憶」について意見が交わされた。「村から二人だけ百里の師範学校に進み、鉄血勤皇隊員として行動を共にした石嶺が、別れた時のままの姿で立っていた」という箇所に注目し、師範学校に進学した徳正が、村落におけるエリートであること、それなのに戦後に決して豊かな生活ができなかったことへの同情が挙げられた。

2.2 「水」

徳正の足から流れる水滴について意見が出された。

徳正は沖縄戦の「記憶」を語れない。夜、現われる「兵隊達」についてテキストでは「とっくに気づいていながら認めまいとしてきたことが、はっきりとした形を取って意識に上ってくる。／兵隊たちは、あの夜、壕に残された者達だった」と記される。その中で友人の石嶺に出会う。徳正が石嶺との間に抱えた「記憶」とは何か。

あふれた水が頬を伝わるのを目にした瞬間、徳正は我慢できなくなって、水筒に口をつけ、むさぼるように水を飲んだ。息をついた時、水筒は空になっていた。水の粒子がガラスの粉末のように痛みを与えながら全身に広がっていく。徳正はひざまずいて、横たわる石嶺の姿を眺めた。闇と泥水がゆっくりと浸透し、もう起こすこともできないほど重くなったように見える。壕の中の声が聞こえなくなっていた。空の水筒を腰のあたりに置いた(40頁)。

テキストに記された「水」は、「ガラスの粉末のように痛みを与え」るものであった。「戦争中に、仲間から奪った水で生きぬいた徳正が、水の反撃を受けた」(K・A)、「水は徳正の罪悪感に通じていると思った」(A・S)という意見があり、また水の持つ二つのイメージについて指摘したものもあった。徳正の従兄弟清裕は「水」がもたらす生命的側面に着目し、瓶詰めにして村人に高値で売る。徳正の足から滴る「水」は毛生えや若さをもたらすものでもある^(注8)。

- ・ 水は幽霊を癒す役割と同時に、生きている人間に効果をもたらしている。だが、幽霊が癒されたとき、人々への効果がきれてしまい、清裕がボコボコにされるのが面白い。(Y・E)
- ・ 水は命を象徴していると思う。死者の渴きをうるおすことで徳正が救われている。(R・K)

「水」が単なる癒しとして機能しているわけでないことを解釈し、「水」が何に起因して滴るようになったのかを考えることが重要であることは言うまでもない。「徳正の異変は何が原因か分からなかった。だが、その異変が幽霊や石嶺を呼びこんだことは分かった。私たちは幽霊はいないと考えた。だから幽霊は徳正が生み出したものだと思う。でも、それを生み出した水はどこから来たのか分からなかった」(グループC)という意見に対して、「水はガラスの粉末のような痛みを、ずっと徳正に与え続けていたのではないか。その痛みが徳正のなかで破裂してしまった。水の流れだす原因は、戦争中に石嶺からうばったところにあると考えた」(グループE)という意見が交換された。また、「水」について考えることで亡霊の存在が浮上してきた。

2.3 「兵隊達」——「記憶」という問題

次に三点目、「兵隊達」についてみていく。徳正の水滴を飲みに来る者たちは何者なのだろうか。大きな疑問であり、意見が交換されたのはこの点であった。「戦争で見殺しにしてしまった仲間たちを、五十年の時間を経て癒すことができた」(M・A)、「亡霊は徳正の罪悪感が生み出したものなのではないか」(A・H)、「子供たちに語る徳正の戦争の話には嘘があって、そのことが亡霊をよびよせたのではないか」(T・I)という意見が交わされた。

この「兵隊達」・亡霊は、徳正において自ら体験した戦争に向き合わせる存在となる。身体に重傷を負い、欠損の激しい「兵隊達」は死者でありながら、動的な生の場に召喚される。だがその生の場は、先の「水」とは違い、徳正にしか感知されない場である。

- ・ 徳正は戦争中に、セツから渡された水を飲んでしまった。石嶺へ渡してほしかったというセツの思いを踏みにじってしまったことが罪悪感として残っていて、それが幽霊をよびよせたと思った。(A・K)
- ・ 徳正は戦争の体験を子供たちに話す機会をもって、そこでは大袈裟に調子に乗った話として語っている。妻のウシが「戦場の哀れで儲け事しようと罰被るよ」と言っていたことが、徳正の異変としてあらわれたのだ。(H・M)
- ・ 自分が体験したことを正直に話すことはとても困難なことだ。思い出しながら語ることで、昔の出来事が生々しくフラッシュバックされるからだ。だから徳正はありのままを話すことができなかったのではないか。そして、話せない理由には友達を見捨ててしまったという苦しい思いがあると思う。見捨ててしまった石嶺があらわれて水を飲むことで、許してもらえたのだと思った。(グループD)
- ・ 徳正じいさんが話したことは、聞く人たちが求めていた内容と一致していたのではないか。だからお話は人気があり、お礼のお金までもらえた。だけどウソを話している罪悪感があり、幽霊による罰をうけたのだと考えた。(グループE)

教室では【徳正が戦争体験について話す】→【内容には脚色された部分がある】→【罪悪感として蓄積される】→【幽霊（兵隊達）の罰を受ける】というやや単純化された構造（読み）が提示された。一方、徳正が抱えた「記憶」を重視する個人、グループもある。

- ・ 石嶺やセツを裏切った思い出は語られなかった。戦争が終わってからずっと内緒にしていた思い出があふれだしたのだと思った。(R・S)
- ・ 私たちは「なぜ自分がこんな目に合わなければならないのか。徳正は日に何十回もそう嘆いたが、理由を考えようとはしなかった。いったん考え始めれば、この五十年余の間に胸の奥に溜まったものが、とめどもなく溢れ出すような気がして恐ろしかった」というところに注目しました。本当は理由は分かっているから、考えないようにしたのだと思います。仲間を裏切ったという徳正の記憶こそがこの物語のカギになっていると考えました。(グループA)
- ・ 本当のことは語るができない。徳正はウソを言うのではなく本当のことを隠していることで苦しい思いをしていたと思う。それは生きていくうえで仕方がないことだ。だけど、徳正はその苦しみに押

しつぶされてしまった。それが幽霊が水を飲みに来たということだと思った。徳正だけが持っている記憶は他の登場人物には伝わらず、徳正だけが幽霊をとおして、記憶と向き合った物語なのだと考えた。

(グループF)

徳正の「記憶」がテキストに語られる。読み手はそれを物語として知ることができた。「この五十年余の間に胸の奥に溜まったもの」が噴出することを回避するために、徳正は「記憶」から目を逸らしてきた。その「記憶」を象徴する存在の石嶺が水滴を飲みに来ることで、徳正は「記憶」と対峙することになる。その対峙とは徳正だけの内的で、ウシや清裕には不可視なものであり、その小さな亀裂は戦争という個人にとって不可避な事象から生成された。

新城郁夫は徳正が「兵隊達」と向き合う場面について「死者との交流と言えども夢物語のようだが、徳正は常に鋭く覚めた意識の中で事の推移を見つめている。眠りから覚めるという行為の反復を通じて、幽鬼たちと直接触れ合うのであって、官能的ですらある皮膚感覚が、非現実的なストーリーの展開に〈いま・ここ〉という現場性を与えている」と指摘する^(注9)。徳正が抱えた「記憶」は彼の住む共同体や妻のウシとも共有されるものではない。徳正は金城という若い教師の要請に従い、聞き手に呼応するかたちの話型を身につけることになる。語り得ない、語ることが忌避された「記憶」は担保されたまま、徳正は語りの場に連れ出され、語り得る体験を脚色しながら語るのである。石嶺の「記憶」は触れえないものであるが、その「記憶」との距離は徳正の内部で様々な変化しただろう。それが徳正の戦後の言葉にしえない五十年余という膨大な時間であった。

3. 了解不能の他者と出会う

「今度は兵隊達の渴きをいやすことが唯一の罪滅ぼしのような気がして、親指を吸われることに喜びさえ覚えた。しかし、今は疎ましくてならなかった」(28頁)。この点に注目し、日常性に還元される痛みについて指摘したグループがあった。彼らは戦後に徳正が生きた時間が、「記憶」に起因した痛みをかかえることと同時に、それを拡散し無化しなければ生きること自体が困難だったと指摘した。「徳正が忘れようと思えば、それでも毎日を生きている中で忘れていたような記憶が、「五十年の哀れ」だと考えた」(グループB)という意見は、「教室」でも共感された。

水筒と乾パンを渡し、自分の肩に手を置いたセツの顔が浮かんだ。悲しみとそれ以上の怒りが湧いてきて、セツを死に追いやった連中を打ち殺したかった。同時に、自分の中に、これで石嶺のことを知る者はいない、という安堵の気持ちがあるのを認めずには

おれなかった。(43頁)

ベッドに寝たまま、五十年余ごまかしてきた記憶と死ぬまで向かい合い続けねばならないことが恐かった。／「イシミネよ、赦してとらせ……」(43頁)唇が離れた。人差し指で軽く口を拭い、立ち上がった石嶺は、十七歳のままだった。正面から見つめる睫の長い目にも、肉の薄い頬にも、朱色の唇にも微笑みが浮かんでいる。ふいに怒りが湧いた。／「この五十年の哀れ、お前が分かるか」(44頁)

この点は多くのグループが着目した箇所であった。徳正の気持ちの変化は、【記憶をごまかして語ることへの罪悪感】→【石嶺への謝罪】→【石嶺の若さへの怒り／「五十年の哀れ」】と理解されたが、自らの老いに抵抗できない徳正と、若さを保ったまま目の前に現われた死者の石嶺との間の断絶を読むことは重要であった。

テキストでは会話文が、「ええ、おじい、時間ど。^う起き^{そーり あつき}み^{く ひさ めー}候れ」「呆気さみよう！此の足や何やが」などと表記されている。一方で、石嶺が発した言葉は「ありがとう。やっと渴きがとれたよ」という「きれいな標準語」だった。沖縄における標準語の問題は、所謂琉球処分後の沖縄学務課編纂『沖縄対話』などの標準語教本を用いた「教育」の問題と関わる。軍隊での標準語を話す死者の石嶺は、時間の経過が剥奪された存在である。その石嶺を呼び寄せたのは他ならない徳正の「記憶」に関連した複層的な感情だったはずだ。徳正の「記憶」や戦後の時間を反映した幾層もの思いが、「兵隊達」、とりわけ石嶺に反映されているだろう。だとしたら石嶺が存在することをゆるすのも、また消し去るのも徳正の内的な問題なのかもしれない。「五十年の哀れ」に象徴される徳正の思いは簡単に了解できるものではなく、その向こう側には広大な時間がある。「水滴」は語ることが困難な出来事を扱う現在形の物語なのである。そして了解不能の他者と出会い、考える場として「水滴」テキストは読まれた。

教室で「水滴」を読むことは、一定の解釈を共有することではなく、例えば徳正に見られる亀裂や複層的な感情のひだにふれることであり、また戦争（沖縄戦）を語る小説テキストに向き合いながら、読み手の画一化されがちな言葉に具体性を与える機会であった。

4. おわりに

岡真理は映画『プライベート・ライアン』（スティーヴン・スピルバーグ監督、1998年）の冒頭の戦闘場面を批判的にとらえている（注¹⁰）。ノルマンディー上陸の戦闘場面が「リアル」に描写されたシーンは確かに見ごたえがある。だがそれは瞬間的な痛みを観る側に与えるだけで、一種のアトラクションとして流通しているように思える。

実際教室で観賞した際には、映画的な描写ゆえに、誰の視点からこの場面に遭遇しているのかが不明瞭であることをポイントとして挙げる生徒もいた。誰にとつての「リアル」か分からない、「見たことがありそうな」映像を、自らの体験として位置づけてしまうことで理解した気になってしまう。アトラクションとして消費されるのではなく、痕跡として残存するテキストに出会うこと。「水滴」を読む試みは、登場人物を私と他者の間に様式的に了解することを目的とするものではなかった。

あるいは死者の世界を「ある／ない」という二分法で裁断することは小説テキストを「読む」際に重要ではない。思いもよらない出来事との対面による読み手への痕跡を発見していくことこそが教室で「水滴」を読むことであった。それは空洞化した「戦争反対」や「世界平和」という言葉に内実を与える機会となるかもしれない。

本授業では「記憶」の問題に焦点を置き指摘してきたが、ウシや清裕、村落共同体のにぎやかさなどに注目し発表した個人、グループもあった。自らの立つ〈ここ・中心〉という特権性に気がつくこと、他者が自らの枠内で了解し得ない存在であること、多くの気付きを与えるテキストとして「水滴」は読まれた。

注

- 1 授業では単行本『水滴』（文藝春秋、1997.9）所収の「水滴」を用いた。本論での頁数はこれによる。
- 2 『文藝春秋』（1997.9 特別号）
- 3 幸田国広「『五十年の哀れ』と向き合う——『水滴』（目取真俊）教材化の試み」（『日本文学』1999.2）
- 4 山中正樹「近代日本文学研究上の課題と第三項論の意義に関する私論——その序説」（『日本語日本文学』2015.3）
- 5 田中実「読むことのモラリティ」（『神奈川大学評論』2006.11）
- 6 アルファベット表記は生徒のイニシャルを示す。
- 7 嶋津与志は「六・二三＝将軍自害＝沖縄戦の悲劇という定式化によって、さまざまな沖縄戦の実相がかき消されてしまうこと」への危惧を指摘する（『沖縄戦を考える』ひるぎ社、1983.5）。
- 8 授業では村上陽子（「循環する水——目取真俊「水滴」論」（『日本近代文学』2009.5）の指摘を参考にした。
- 9 新城郁夫「『水滴』論」（『沖縄文学という企て——葛藤する言語・身体・記憶』インパクト出版会、2003.10）
- 10 岡真理『記憶／物語』（岩波書店、2000.2）

理科科目履修調査と理科観察・実験経験調査の結果を踏まえた愛知淑徳大学教育学科の初年次理科教育

海老崎 功
EBISAKI Isao

1. はじめに

本学教育学科の1年生が、理科教育に関する内容にはじめてふれるのは後期の「初等理科」である。詳細は後述するが、2022年度教育学科入学生の92%は文系出身であり、多くの学生が高校の理科基礎科目を3科目前後履修し、それ以降の理科専門科目は履修していない。将来、小学校教員となるための知識・技能等はそれでも十分なのかも知れないが、それは、それまでの学習内容が「必要な観察・実験」を含み確実に実施され、定着している場合である。

著者は本学に2022年度に着任したが、教育学科生の高校までの理科科目の履修状況等が不明であったため、初年度の講座は著者のこれまでの研究成果や実務経験等から授業内容を構築し、シラバスを作成した。その際、本学の初年次教育に関する開設科目等も熟知しておらず、高校までに履修しておくべき理科科目について、リメディアル教育（補習授業）等の講座はないものとして作業を進めた。

初年次教育の重要性についてはいくつかの研究や実践例が見られるが^{1),2)}、本学の理科教育について見過ごせない部分がある。それは、教育学科生のこれまでの理科観察・実験経験である。観察・実験経験については過去に類似の調査報告等が見られたが、著者はそれらの報文は本学の2022年度教育学科入学生の実態を表していない可能性があることを指摘した³⁾。特に教員の長時間労働問題が顕著になった近年においては、理科観察・実験の準備の時間が取れなくなったり、研修会などで理科観察・実験の知識や技能を向上させる機会が減ったりすることなどで、本来、実施すべき内容が間引かれていることも十分予想されることを指摘した⁴⁾。

1年生必修科目の初等理科においては、それらのことを考慮した授業内容の構築が必要であると考えた。

2. 2022年度の初等理科

2.1 2022年度「初等理科」構築に向けた取り組み

本学のシラバスは、前年度の12月頃に作成する必要があり、教育学科生に最適な内容を展開するためのデータを持ち合わせなかったため、これまでの経験等をもと

にシラバスを構成し、前期の「理科教育法Ⅰ」で1学年上の教育学科生の履修経験等のデータを採取し、後期の「初等理科」にその結果の一部を反映させるという手法をとった。以下にその時系列を記す。

- ①2021年12月 2022年度のシラバス作成
- ②2022年4月 「理科教育法Ⅰ（2年生）」開始
理科科目履修状況調査（2年生）
- ③2022年7月 理科観察・実験経験調査（2年生）
- ④後期「初等理科」の内容等の細部を構成
- ⑤2022年9月 「初等理科（1年生）」開始

2.2 2023年度「初等理科」構築に向けた取り組み

来年度のシラバス作成および授業内容構築に向けて、さらにデータ採取および分析を行った。以下にその時系列を記すが、調査結果から一部の観察・実験の内容について、2022年度のものから差し替える予定である。

- ①2022年9月 理科科目履修状況調査（1年生）
- ②2022年12月 2023年度のシラバス作成
- ③2023年1月 理科観察・実験経験調査（1年生）
- ④来年度の授業内容の細部を構成

3. 理科科目の履修調査から

3.1 2022年度2年生の調査（4月実施）

理科教育法Ⅰ（2年生）の講座中に、各自がこれまで履修してきた理科科目について振り返りを行った。

これらの調査は、学習系統図（小学校3年から高校までの理科の全科目の内容等が系統別に記載されている）を用い、これまでの履修科目や学習内容等の振り返りも目的として、2年生104人を対象に行った（表1～3）。この調査人数は表7（欠席のため103人）以外のすべての2年生の調査について同じであり、3年生以上の履修者を削除した数値である。受験利用率は大学入学共通テストなど、すべての大学入試において受験科目として利用したものの割合である。

表1から地学基礎を除く基礎科目は履修率こそ高いが、受験利用率は大きく低下することがわかる。理科基礎科目は高校1年次の履修であることが多いが、大学受験で利用した科目は、その全範囲を復習し、内容を理解して

いる可能性がある。これらについてはリメディアル教育は不要であろうが、地学基礎はもちろん物理基礎の内容については吟味する必要がある。

表2の理科専門科目は理系に限らず文系生徒でも履修する可能性があるが、履修率・受験利用率ともに低い。

表3の履修科目数からは多くの学生が基礎科目を3科目程度履修しているが、専門科目は74人が1つも履修していないことがわかる。本学教育学科生の多くは文系出身ということが裏付けられる資料の一つである。

表1 履修状況 (2年生・理科基礎科目等, 単位: %)

	物理基礎	化学基礎	生物基礎	地学基礎	科学と人間生活
履修率	82.7	96.2	98.1	19.2	7.7
受験利用率	2.9	34.6	45.2	7.7	

表2 履修状況 (2年生・理科専門科目, 単位: %)

	物理	化学	生物	地学
履修率	9.6	16.3	20.2	0.0
受験利用率	4.8	6.7	2.9	0.0

表3 理科履修科目数 (2年生)

	基礎科目等	専門科目	合計
平均科目数	3.04	0.46	3.50
1科目		14人	
2科目	5人	14人	3人
3科目	91人	2人	65人
4科目	7人	0人	21人
5科目	1人		12人
6科目以上			3人

3.2 2022年度1年生の調査 (9月実施)

初等理科 (1年生) の講座中に、各自がこれまで履修してきた理科学科目について振り返りを行った。前期の調査と同様に学習系統図を用い、これまでの履修科目や学習内容等の振り返りも目的として、1年生114人を対象に行った。この調査人数は表8 (欠席のため113人) 以外のすべての1年生の調査について同じであり、2年生以上の履修者を削除した数値である。

表4 履修状況 (1年生・理科基礎科目等, 単位: %)

	物理基礎	化学基礎	生物基礎	地学基礎	科学と人間生活
履修率	82.5	99.1	98.2	17.5	7.0
受験利用率	0.9	41.2	48.2	5.3	

表5 履修状況 (1年生・理科専門科目, 単位: %)

	物理	化学	生物	地学
履修率	10.5	12.3	14.9	0.9
受験利用率	5.3	5.3	0.9	0.0

表6 理科履修科目数 (1年生)

	基礎科目等	専門科目	合計
平均科目数	3.04	0.42	3.46
1科目		12人	
2科目	4人	10人	4人
3科目	101人	4人	77人
4科目	9人	1人	16人
5科目	0人		11人
6科目以上			6人

表1~6の2年生と1年生の調査結果の全データについて、 F 検定の後、等分散を仮定した2標本による t 検定を行ったが、すべてn.s.となり有意差は見られなかった。この結果から、ここ数年および今後数年の本学教育学科生の高校での理科学科目の履修状況は、概ね表1~6の結果に近いものであると推定して良さそうである。

なお、1年生については数学科目の履修調査も行ったが、数学Ⅲの履修率はわずか8%ほどであり、2022年度教育学科入学生の92%は文系出身であるといえる。

4. 理科観察・実験経験調査から

4.1 理科観察・実験経験調査

2022年7月理科教育法Ⅰ (2年生)、2023年1月初等理科 (1年生) の講座中に、各自が高校までに経験してきた理科観察・実験について振り返りを行った。理科教育法Ⅰでは26項目、初等理科では40項目について調査したが、これらは小学校の教科書に掲載されている観察・実験や科学工作、および、発展的な内容として中学校の内容も含み、それぞれの講座の中で実施したものの一部である。紙面の都合ですべてを掲載できないので、代表的ないくつかについて以下に記す (表7~8)。

なお、理科観察・実験経験とは「個別実験」「班別実験」「(教員による) 演示実験」のいずれかであり、映像等を見ただけのものは含まない。

これらから「ヨウ素デンプン反応」「中和反応」「BTB液を使った実験」など、当然実施されていると思われるものでもわずかがだが経験していない学生がいることがわかる。また器具が安価で一度購入すれば破損の恐れも少ないため、小学校の充足率が高いと思われる「金属の熱膨張の実験」も3割以上の学生が未経験である。手回し発電機やコンデンサーを使った実験は2011年実施の小学校学習指導要領で新たに加わった内容であるが、そのた

めに国は大規模予算を配分し、全国の小学校にそれらの実験器具が配備されたはずのものである。手回し発電機は中学以降でも使用するため経験率は高いが、小学校でのコンデンサーと組み合わせた経験率は7割に留まる。

表7 理科観察・実験経験（2年生，単位：％）

観察・実験の内容	学校	科学館等	経験無し
ヨウ素デンプン反応	99.0	2.9	1.0
BTB 液利用実験	98.1	1.9	1.9
石灰水がCO ₂ で白濁	98.1	1.9	1.9
手回し発電機（分野は限らず）	93.2	10.7	3.9
豆電球をソケット無しで点灯	80.6	6.8	15.5
LEDを極性に注意して点灯	79.6	3.9	17.5
月の満ち欠け実験	74.8	3.9	22.3
コンデンサーで豆電球を点灯	72.8	5.8	25.2
コンデンサーを手回し発電機で充電	70.9	7.8	26.2
コンデンサーでLEDを点灯	70.9	3.9	28.2
内惑星のモデル実験（2つの球利用）	41.7	4.9	56.3
セロハン膜の選択透過（半透膜）	35.9	1.9	63.1
ユニバーサル試験紙	34.0	2.9	64.1
プラネタリウム（教室平面投影含む）	28.2	61.2	26.2
吸水ポリマー	9.7	9.7	83.5
ペルチェ素子	2.9	4.9	92.2

表8 理科観察・実験経験（1年生，単位：％）

観察・実験の内容	学校	科学館等	経験無し
中和反応	98.2	2.7	0.9
BTB 液利用実験	97.3	3.6	0.9
火山灰の観察	83.9	2.7	15.2
露点測定（金属カップ利用）	82.1	4.5	15.2
風力発電（風で発電機を回す）	70.5	17.0	22.3
金属リングと金属球（熱膨張）	66.1	6.3	30.4
空気砲	34.8	51.8	31.3
白熱球と蛍光球等の発熱の違い	33.9	4.5	64.3
スライム作り	30.4	52.7	34.8
浮沈子	17.0	16.1	71.4
ルミノーバ（蓄光実験）	15.2	10.7	76.8
マイクロスケール実験	12.5	1.8	86.6
煮干しの解剖	9.8	0.0	90.2
スンプ法（類似手法を含む）	8.9	1.8	89.3
夕焼けの実験	5.5	3.6	90.9
示温インクを使った対流実験	5.4	0.9	93.8

「空気砲」「スライム」などのいわゆる「面白実験」については学校での実施も見られるが、「プラネタリウム」とあわせ、科学館等の役割も大きいことがわかる。

「吸水ポリマー」「ペルチェ素子」「ルミノーバ」「示温インク」などの比較的新しい素材の経験率は低く、また、近年の環境教育やSDGsの広がりの中、それらに配慮した内容である「マイクロスケール実験」も学校現場に浸透していないことがわかる。

4.2 解剖実習調査

解剖実習についてはこれまで「実習材料費不足」「準備・片付けの時間不足」「教員の解剖経験不足」「牛豚鶏等の感染症」「児童生徒や保護者の忌避感」などで、学校現場での実施が危ぶまれてきた内容である。

初等理科で実施した「煮干しの解剖」はそれらの救世主となり得るものであるが、その経験率も不明であったことから実習時間の一部を使い、これまでの解剖実習の経験について振り返りを行った（表9）。

あわせて「これまでに経験した試料（複数選択可）と教員になってやってみたい試料（1つ選択）（表10）」、「なぜその試料を用いた解剖をやってみたいと思ったか（表11）」についても調査した。

表9 解剖実習の経験（1年生，単位：％）

小学校で経験	7.1
中学校で経験	38.9
高校で経験	17.7
科学館等で経験	5.4
これまで解剖の経験なし	36.6

表10 経験した試料と将来やりたい試料（1年生）

これまでに経験	％	将来やりたい	％
イカ	36.3	イカ	28.8
煮干し	5.3	煮干し	20.7
目玉類（牛，豚等）	4.4	魚類	18.0
カエル	4.4	貝類	6.3
手羽先	1.8	カエル	3.6
貝類	0.9	手羽先	2.7
鶏の頭	0.9	その他	19.8

表11 やりたいと思った理由（1年生，単位：％）

解剖映像を見てできそうだから（イカ）	22.5
初等理科でやったから（煮干し）	21.6
過去にやった経験があるから（イカ他）	10.8
よく食べる・身近であるから（魚類）	8.1
筋肉や腱の確認ができるから（手羽先）	2.7
過去の先生の解剖話が面白かったから	1.8
その他（煮干しの一段上，個人的興味等）	33.3

イカについては講座の中で「はさみだけで解剖でき、簡単だが専門的な内容まで短時間で探究できる」という動画を用いて詳しく解説したこともあり、興味とあわせ実施可能という自信を持ったようである。

魚類についてはこれまでの解剖経験は 0%であったが「教員になってやりたい」が 18.0%と急増している。これは、煮干しの解剖経験から「煮干しは乾燥しているので崩れやすかったが、魚類のだいたいのつくりはわかった。次は生の魚でやってみたい」というものと、初等理科の講座を通して強調した「日常経験重視、身近な素材・試料を使う」ということから、日常よく食べていて忌避感も少ない魚類に注目したようである。

この調査結果で重要なのは「講座で見た、解説を聞いた」「講座で経験した」「小中高の授業等で経験した」を合わせると 50%を超えている点である。過去に自分で経験し、講座で学習した内容については「将来、教員となった時にやってみよう」という動機付けになっている可能性が高い。

5. 理科好嫌度調査から

理科離れ、理科嫌いについてはこれまでも話題にされてきたが、国立教育政策研究所「平成 15 年度小・中学校教育課程実施状況調査」によると、理科だけが嫌いになるのではなく学年が上がるにつれ学習全般が嫌いになる「知離れ」の影響が大きいことが指摘されている。そして、知離れの中にあって、小・中学生にとって理科は調査科目の中では「最も好きな科目」であることもわかっている⁵⁾。

では本学教育学科生はどうであろうか。理科の好嫌度について 5 件法で調査した (表 12)。分散分析の結果、小中高と進むにつれ数値が 1%水準で有意に低下した。下位検定の結果、小→中、中→高のいずれについても 1%水準で数値が低下した。

教育学科生の多くが文系出身であることから、この結果は仕方がないことかも知れないが、この数値のまま、将来、小学校の教員として学校現場に送り出して良いのだろうか。

表 12 理科好嫌度

	小学校	中学校	高校	
2 年生 平均値	4.1	3.3	2.5	** 小→中** 中→高**
1 年生 平均値	4.1	3.3	2.7	** 小→中** 中→高**

5 好き←4 やや好き←3 どちらでもない→2 やや嫌い→1 嫌い

** $p < 0.01$

6. 終わりに

別報³⁾にも記したが、小・中学校時代の理科経験が科学技術に対する関心に大きな影響を与えることが文部科学省 科学技術・学術政策研究所が実施した調査結果から明らかになっている⁶⁾。このことから児童・生徒の理科や科学技術等の興味関心に影響するものとして「教員自身が理科好きであるか」も大きな要因ではないだろうか。今回の理科好嫌度調査からは悲観的な見通しと見えそうだが、初等理科や理科教育法 I を通して理科好嫌度を改善させることは可能である。また、履修調査結果などからも本学教育学科生について、物理基礎や地学基礎の内容や系統、および、小・中学校等で実施されている観察・実験等について経験率が低い内容などは、初等理科や理科教育法 I の講座などで積極的に取り入れるべきだと考える。座学中心の講座では「観察・実験をしない・できない教員の再生産」に加担する恐れもあり、さらに学校現場で観察・実験が減ることが懸念される。

以上のことから、次年度以降の初等理科および理科教育法 I について、次のような方針とする。

- ① 1 年後期「初等理科」は初年次教育の要素も含み「理科を楽しむ」ことに重点を置く。そして、多くの観察・実験、科学工作等を体験する。
- ② 2 年前期「理科教育法 I」は「初等理科」に引き続き多くの観察・実験を体験するが、それらを楽しみながらも学習指導要領や教科書等との関連を探っていく。

この方針は、結果論ではあるが 2022 年度のシラバスに記載した教科の概要・目標と概ね同じである。本学の教育学科では理科観察・実験を実施できる知識や技能だけでなく、それらを学生自身も楽しみ、子ども達に楽しく展開できる資質も身に付けて欲しいと願っている。

参考文献

- 1) 吉澤剛士, 大学における初年次教育の可能性について, 聖学院大学論叢, 第 27 巻第 1 号, 2014.
- 2) 藤田哲也, 初年次教育の目的と実際, リメディアル教育研究, 第 1 巻第 1 号, 2006.
- 3) 海老崎功, 観察・実験学習のための環境整備, 学び舎—教職課程研究—, 第 18 号, 愛知淑徳大学, 2023.
- 4) 海老崎功・川村康文・遠山一郎, 教員の長時間労働および教員免許更新制の廃止が理科教員を目指す大学生に与える影響についての調査, 人間教育学研究 8 号, 日本人間教育学会, 2022.
- 5) 海老崎功, 中学校の理科離れの現状と対策, 理大科学フォーラム第 29 巻 11 号, 東京理科大学, 2012.
- 6) 早川雄司, 国民の科学技術に対する関心と科学技術に関する意識との関連, 文部科学省 科学技術・学術政策研究所 第 2 調査研究グループ, 2014.

英語リサーチペーパー執筆・指導のあり方

—問題点から提案へ—

黒澤 純子

KUROSAWA Junko

1. はじめに

学生は、これまでの学習の中で多かれ少なかれ、決められたトピックで意見や考えを論述するレポートや課題などの作成に取り組んだ学習経験を持っている。しかし、筆者が担当している「英語でリサーチペーパーを書く授業 (Academic Writing Skills)」では、学期中、あるいは学期末に提出するレポートではなく、自身の問題意識の中から課題を探し、トピックを決め、そのトピックについての主張、仮説をたて、各自リサーチをして主張、仮説を論証するアカデミックリサーチペーパー (研究論文) を書くことを目指している。

筆者はこの授業を担当し3年目に入るが、毎年異なる学生が受講しても、リサーチペーパーの執筆にあたっての問題点や難しい事項には共通しているものがある。本稿では、学生にとってリサーチペーパーを書くにあたっての問題点や難しい事項について、アンケートの結果をもとに指導する上で重要なこと、そして指導者として学生への手助けとして可能な3つの提案について述べる。

2. リサーチペーパー執筆の過程

2.1 クラスサイズとテキスト

このクラスでは半期ごとにリサーチペーパーを書くための指導を行うクラスである。対象の学生は2年生で、初めてリサーチペーパーを書く学生で、前期は19名、後期は18名の登録で前期、後期各15回の授業で、半期ずつの授業登録も可能である。授業を登録している学生は、前期では800語から900語前後、後期では1200語前後のリサーチペーパーを仕上げた。テキストは *Basic Writing Research Papers* (2018、以下、テキストと記す) を使用した。テキストの内容は、「リサーチペーパーとは何か」から始まり19のユニット (Unit) から成る初心者にとってもわかりやすいテキストと言える。Unit16以降は実験レポートの書き方が中心であった。担当のクラスでは実験を伴う内容のリサーチペーパーを執筆する予定がなかったため、筆者のクラスではリサーチペーパーの修正の方法を学ぶUnit15までを学習した。

テキストは基本的にはUnit1から順に学習したが、序論を執筆する段階で引用文献を使用する可能性があるため、引用の仕方、剽窃の問題については早い段階に学んだ。また、引用文献のリスト (APA形式) の作成も文献が出て

くるたびに加筆を行うように指導した。引用文献のリストを提出期限前に短時間で間違いなく書くことは大変困難な作業であると講師が判断した結果である。その結果、各自が何度も文献リストに目を通して作成していきことができたので、APA形式の書き方においての間違いが次第になくなった。

2.2 リサーチペーパー執筆のための授業過程

2.2.1 トピックの決定について

前期では、初回の授業で各自が興味あるトピックについて学生に3つの案を出してもらい、講師が次の週までトピックの集計を行い、大きく4つの分野にしばった。トピックの分野をしばった理由は、学生にとって初めて英語で書くリサーチペーパーであるため、文献検索など、困った時に同じトピックを選択した学生たちが相談し合うことができるようにすること、また講師も文献の内容を把握しやすくするためでもあった。4つのトピックは環境問題、睡眠に関連する健康問題、食事と健康、音楽 (主にK-POP) であった。リサーチペーパーの執筆に取り組むために文献を探し、執筆可能なトピックの内容へ絞り込みを始めた。

後期のリサーチペーパーのトピックについては、学生が自由に決めた。前期で学んだことを元に、限られた期限内で各自が興味あるトピックについて、前期よりもより深いリサーチを行って書くことを目標にした。

3. リサーチペーパーを執筆する上で学生が困難だと感じた問題点

この章では、テキストで学習する項目を8つに分け、各項目で出てきた問題点について述べる。また、第14回目の授業で行ったアンケートで、学生がリサーチペーパーの執筆過程で困難だと感じた事柄について記述があった箇所はそれについても言及する。

3.1 英語で書くことの難しさ

日本の学生は中学、高校の6年間一つの教科として英語を学習しているが、高校卒業までに、授業中ライティングを練習する時間が十分にはなかったのが実情である。長い文章を書くことをほとんどしたことがない学生にとって、自分の主張を論証するための文章を英語で書くこと

は大変に難しい状況であったと言える。英語という非母国語で論理的に考えることの難しさに加え、それを英語で書くことは大きな障害になったことは間違いない。Schramm-Possinger&Powers (2015) の言葉を引用すれば、非母国語で書くという行為は、論理的に思考して書くことの「言語の妨害」(“language block”, p.9.)になっていたことは否定できない。

3.2 主張 (Thesis statement)

リサーチペーパーで、thesis statement は自分の主張をはっきりと述べ、それを論理的に検証していくための根幹となる部分である。thesis statement を読むことで、読者はリサーチペーパーが何についてのものかわかる。そのため、thesis statement を書く時は曖昧な表現を避け、明確な文にすることが重要だ。テキストではthesis statement を書く上での注意点として、「句ではなく文にすること、疑問文にしないこと、エクスクラメーションマークを使用しないこと」とある (Kluge & Taylor, 2018, p. 36)。

アンケートでは、「thesis statement を考えること自体は難しいと感じなかった」という記述が大多数だった。しかし、「主張をひとつにまとめて、言い切るのが難しい」、「英語での表現方法がうまく思いつかなかった」という意見が補足されていた。また、「thesis statement を書いたことがないため、言葉の選択に苦労した」というコメントもクラスの約3分の1あった。

3.3 アウトライン

Thesis statement を書き、その主張を論証していくための論点の流れを組み立てる段階である。授業で使用しているテキストでは、Unit 6 でthesis statement の修正とアウトラインを考えることを同時に学んだ (Kluge & Taylor, 2018, p. 49)。授業内では、以前書いたthesis statement を元に、各自のthesis statement とアウトラインが相互に結びつくまで内容を修正していった。

実際には、この時点でthesis statement を論証していくための文献が揃っていない学生が大半であった。その結果、学生は文献の検索を進める一方で、文献の使用可能性の可否を考えながらアウトラインの修正を行った。

アンケートのコメントでは少数ではあるが、「自分の主張、仮説をどのように論じていくかの流れは他の項目よりも比較的困難なく進めることができた」という記述があった。

3.4 主張を裏付ける文献検索

前期、後期の両授業において、引用文献は本、ジャーナル、新聞、インターネットに出ている情報など自由に選んでよいことにした。ただし、インターネット上の情報や文献にだけ偏ることを避けるため、本(日本語、あるいは英語)の文献を1冊含めることを必須条件とした。また、イ

ンターネット上の文献についても、省庁、学会など信頼できるサイトに掲載されている文献を参考にするように指示した。

実際、学生が使用する文献は前期、後期共に大半がインターネット上のものであった。昨今、学術専門雑誌や学会誌がデジタル化されていることが多い中、信頼できる情報源かどうかを見極めるために、学生が自身で判断できない時は、授業中に講師が必要に応じて学生と一緒に考える場面が多々あった。さらに、授業が5回終了した時点で文献一覧を学生に提出してもらい、講師が文献の記述の仕方の確認と同時に、使用可能な文献か否かの確認を行った。

アンケートのコメントでは、ほぼ全員が「キーワードを使ってインターネットでの検索は簡単だったが、自分の主張を裏付けしてくれる文献かどうかを確認する時間がかかって大変だった」と記述していた。

3.5 序論 (イントロダクション)

説得力のある序論とは、Interesting Opening, Background, Thesis Statement, Plan sentence の4つの部分 (Kluge & Taylor, 2018, p. 72) から成っている。授業では、主張 (thesis statement) を元に、その主張を論証していくための手順として plan sentence をしっかり書くことに重きを置いて指導した。しかし、イントロダクションを学生に提出してもらったところ、前期、後期の両学期においてリサーチペーパーでは学生の主張やリサーチによって検証していく内容を明確にしていない学生が多かった。序論の後半部分では、リサーチペーパーで調べていく内容を紹介する、あるいは自分の主張とリサーチした結果の内容を比較する、という文章で終わっている学生が大半であった。

リサーチペーパーを執筆する中で、自分の主張について検証する (examine)、分析する (analyze)、議論する (discuss)、解明する (clarify) などの重要な動詞が使用されておらず、その結果、読み手側からするとリサーチペーパーというよりもレポートの序論のように締めくくっている印象を受けた。

アンケートのコメントの中で複数の学生が回答していた内容を以下に挙げる。「読み手に興味を持ってもらえるような書き出しの一文を書くのに時間がかかった」、「リサーチペーパーの導入に必要な背景知識を入れて書く難しかった」、「問題提起、問題のアプローチの視点の述べ方を簡潔に英語でまとめることが難しかった」が大半の学生の感想だった。

3.6 剽窃を避ける引用の仕方

文部科学省(n. d.)の定義によると、盗用とは「他の研究者のアイデア、分析・解析方法、データ、研究結果、論文又は用語を、当該研究者の了解もしくは適切な表示なく流用すること」である。授業ではこの定義を念頭に入

れること、また盗用した場合の罰則は授業だけではなく、大学の中でいかに厳しく罰せられるかについての説明を実例を挙げて行なった。

引用の典拠を記すことで盗用は避けることができる。専門家の文献なしではリサーチペーパーにおいて自身の主張や仮説を証明していくことは不可能であるため、正しい引用、あるいは典拠を記して言い換えをすることはリサーチペーパーを書く上で重要である。

授業ではテキストを使用し、具体的に文献引用の情報をリサーチペーパーの本文に引用する方法を学んだ。テキストにある32の例文(pp. 100-103)すべてを確認した。その後ジャーナルに掲載された論文のコピーを配布し、練習問題として引用の仕方の練習を5題行なった。最後に、各自のリサーチペーパーの中で文献の引用や、引用の表記は正しくできているかの確認を行なった。練習問題ではクラスの全員が同じ問題に取り組むため、正しく引用できていたが、各自のリサーチペーパーでの確認では練習で理解していたはずのことができなくなっている場合もあった。テキスト上での理解と実践には乖離があったため、引用の仕方を学ぶ時間を増やすことが必要だと感じた。またこの段階で、学生本人だけでなく指導者が注意をして確認を行うことが必要だと実感した。

アンケートでは、学生全員が今まで盗用や剽窃(plagiarism)という概念を持っておらず、その重要性について知らないことがわかった。その原因は、学生にとって今までリサーチペーパーを書く機会がなかったため剽窃について、あるいは引用の情報源を明確に示すことの重要性を深刻に考えていなかったことがわかった。

3.7 引用文献の書き方

APA形式で引用文献の書き方の例はテキストを元に学び、補足のために配布したプリントを参考にして、実際学生が使用する可能性の高い文献(インターネット上のサイト、本、学会誌、オンライン新聞、オンライン辞書など)のリストを作成した。基本となる文献リストを作成した後はリサーチペーパーを書き進める過程で必要になった文献は随時加えていくことを目標とした。最後にすべての文献を一から作成することは大変な仕事となる可能性があり、また間違いを探すことも困難になるためである。

問題点は、文献リストの例を見て理解しているつもりでも、実際各自が文献リストを作成してみると、著者名のあとのピリオド、本や雑誌名をイタリックにしていない、ページの書き落とし、ホームページを明示していない、など枚挙にいとまがないほどのミスがあった。作成の過程で文献リストの提出を最終原稿提出前に2回行なったが、上記の内容のミスが毎回すべての学生に複数件あった。講師が同様の間違いを何度修正しても、執筆者が自分でミスを見つけることができなければどうしようもないことがわかり、添削指導は2回で終了した。

3.8 結論

結論では、序論で述べた主張を本論で文献を示し証明したこと、そしてそれらをまとめ上げる場である。その時、主張を同じ言葉で繰り返すのではなく、表現を変えて述べ、興味深い結論にすることが必要である(Kluge & Taylor, 2018)。しかし、非母国語の英語で書くということが障害となり、主張の言い換えや表現を変えることが難しいと感じる学生が大半だった。さらに、本論で書いた内容の重要な箇所をまとめて述べることに学生は苦勞していた。

実際に、本論で述べたことには触れずに簡単に結論を書いて終了しているリサーチペーパーも半数ほどあった。中には、イントロダクションで述べたthesis statementについて言及することもなく、自身の希望的観測や意見を3行から5行にまとめて結論としていたリサーチペーパーも後期の授業の18人のうち4件あった。このような結果につながる大きな理由は、リサーチペーパー執筆の経験が少ないために起こるリサーチや授業外での文献の読み進めの遅れ、執筆時間の不足、規定の語数や提出期限の制限により結論を簡単に終わらせたからである。その結果、テキストで述べられているような理想的な結論を書くことができなかった学生もいた。しかし、初回の授業で最終稿の提出日はもちろん、アウトライン、イントロダクション、引用文献リスト(2回)、第一稿の提出日の期限は書面で告知してあったので、そのスケジュールに則り、リサーチの計画を進めていくことは学生にとって大きな責任でもあると考える。

以上、授業の内容を総括し、かつ14回目に行ったアンケートによる学生の回答を検討すると、リサーチペーパーを書く過程で各学習項目に共通している問題は、言語が英語で論理的に書くことが一番困難であったことがわかった。非母国語で1200語前後の長さのものを執筆することがない学生にとってはこの結果は当然と言える。

4. 結論

前頁まではリサーチペーパーを執筆する過程順に学生が学んだ内容、そして困難に感じたことについて項目ごとに述べた。それらを踏まえ、この章では、学生が書きたいと考えているリサーチペーパーに仕上げていくために、指導者ができる3つの提案について述べる。

一つ目の提案として、指導者は授業中に学生の質問に平等に答えること、また指導者側からも学生の質問を促すことである。可能であれば、その場でアドバイスを行うことが重要である。毎回の授業を大切にしていくことを心がけ、学生が書こうとしているリサーチペーパーの内容についてより深く考えることができるような指導者側からの手助け(scaffolding^(註1))が必要だ。

二つ目の提案として、草稿執筆の途中段階での原稿提出とフィードバックを行うことを提案する。これにより、指導者は学生がどこまでリサーチを行い、どのような執筆段階にいるかを把握することができる。

また時間的に可能であれば、1対1の個人指導の時間をとり、学生各自が必要とする指導やアドバイスをしたいと考える (Harris, M. Teaching One-to-One: The Writing Conference)。その理由としては、教室を講師が巡回して個別の質問に対する指導やアドバイスも可能ではあったが、すべての学生が自発的にアドバイスを求めることができるわけではないことがわかった。他の学生がいる中で質問することに遠慮があるかもしれないからである。個人指導の一つの方法として、昨今普及しているオンラインによる個人指導で学生にとって “a risk-free classroom environment” (Williams, 2001, p. 752) の環境を提供できることも今後の課題として考えたい。また、指導を受けている学生と指導者の会話が周辺にいる学生の原稿執筆の妨げになることも今後考慮すべきことだ。

最後の提案として、カリキュラムについての課題を挙げる。リサーチペーパーを書く授業の前に、学生はライティングの学習を授業の外で十分にしておくことは必要である。授業で学習する場合は、書いたものに対してフィードバックが十分なされる授業が望ましい。その後、初年度教育としてのリサーチペーパーを書く授業が1つだけで終わるのではなく、次年度以降も継続してリサーチペーパーを書く選択科目があるカリキュラムが必要だと考える。

そして、毎回の授業で積み上げたことを基礎として、学生が自らの力で、今後自分がたてるテーマの先行研究や文献調査にさらに一歩踏み込みながら、専門家の意見を自分の考えと絡ませ議論できるリサーチペーパーの良き書き手になれるように、私たち講師は指導者として、また良きアドバイザー (Nicosia, A. & Stein, L., 1996) としての役割を担っていきたい。

注

1 元来は建築用語 (意味: 建築現場などの足場、足場材料) であるが、教育では「初心者、あるいは未熟な生徒が一人で到達できない、解決できないことを熟練者 (教師) が手助けをして生徒を到達地点や問題解決に導く過程」 (Boyd & Maloof, 2000, p. 185) のことを指す。

参考文献

- Boyd, M. & Maloof, V. M. (2000). How teachers can build in student-proposed intertextual links to facilitate student talk in the ESL classroom. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.) *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 163-182). London: Erlbaum.
- Harris, M. (1986). *Teaching One-to-One: The Writing Conference*. Urbana, IL.: The National Council of Teachers of English.
- 一橋大学英語科 (2015). 『英語アカデミックライティングの基礎』

- Retrieved from <https://www.kenkyusha.co.jp/uploads/samplebook/new/32742194.pdf> (2023-1-10)
- Kluge, D. E. & Taylor, M. A. (2018). *Basic Steps to Writing Research Papers*. Tokyo: Cengage Learning K. K.
- Ministry of Education, Sports, Science, and Technology (MEXT). (n. d.). Kenkyu katsudou no fusei kouji nado no teigi Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutsu/gijyutsu12/houkou/attach/1334660.htm (2022-11-20)
- Nicosia, A. & Stein, L. (1996). The Role of Teachers and Students in Academic Writing Tutorials: A classroom Based Study. *JALT Journal*, 18 (2), 297-313.
- Schramm-Possinger, M. E. & Powers, D. E. (2015). The First Year of Graduate Study: Informing Ways to reduce Attrition. *ETS. Research Memorandum*. 1-16.
- Williams, J. A. (2001). Classroom conversations: Opportunities to learn for ESL students in mainstream classrooms. *The Reading Teacher*, 54 (8), 750-757.

表1 授業シラバス (半期)

授業の回数	授業内容
第1回	トピックを決める
第2回	リサーチの方法、Thesis statement を考える
第3回	Thesis statement の修正、アウトライン
第4回	Reference List の作成、Plagiarism について
第5回	アウトラインの修正、タイトルを考える
第6回	Introduction を書く
第7回	Body (本論) を書き始める、同時に Reference List の修正、追加
第8回	再度 Plagiarism について、引用の仕方の練習、Body の執筆
第9回	Accuracy, Logic, Relevance について
第10回	Conclusion
第11回	Conclusion と Introduction との整合性
第12回	Reference List の最終確認
第13回	プレゼンテーション
第14回	個人指導 (一人5分)
第15回	プレゼンテーション

Kluge, D. E. & Taylor, M. A. (2018). *Basic Steps to Writing Research Papers* からの学習内容を選択した。

2022年度 基幹科目「違いを共に生きる・ ライフデザイン」授業実践報告

1. 開講状況

時間割 コード	学部 (クラス)	学科・専攻	履修者数	履修者数* (再履・編入)	履修者 総数	担当者
101145-01	文学部①	国文	116	9	160	中村佑衣
		総合英語	35			
101145-02	文学部②	教育	117	1	154	外部講師 (金井優貴)
		総合英語	36			
101145-03	創造表現①	創作表現	104	8	189	中村佑衣
		建築・インテリアデザイン	77			
101145-04	創造表現②	メディアプロデュース	137	6	143	鈴木崇夫
101145-05	健康医療科①	視覚科学	41	9	226	鈴木崇夫
		言語聴覚学	38			
		スポーツ・健康医療科学	101			
		救急救命学	37			
101145-06	福祉貢献	社会福祉	73	4	222	木下奈津紀
		子ども福祉	55			
	健康医療科②	健康栄養	90			
101145-07	心理	心理	204	3	207	鈴木崇夫
101145-08	人間情報	人間情報	217	11	228	外部講師 (高濱優子)
101145-51	ビジネス①	現代ビジネス	195	7	202	木下奈津紀
101145-52	ビジネス②	グローバルビジネス	72	8	154	外部講師 (中野実里)
	グローバル・ コミュニケーション	グローバル・ コミュニケーション	74			
101145-53	交流文化①	ランゲージ	129	5	134	木下奈津紀
101145-54	交流文化②	国際交流・観光	167	10	177	外部講師 (中野実里)

※：再履修者および編入学者は、所属するキャンパス開講の自身の所属学科/専攻の時間割コードに履修登録することを原則とした。

2. 授業実施要項

2.1 授業の目的

本基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」は、1年次全学必修科目である。愛知淑徳大学の理念「違いを共に生きる」とは何かを、一人一人が自分事として見つけ、考えることを通して、愛知淑徳大学生としてのアイデンティティを持ち、4年間の大学生活と学修を最大限充実したものにできるようその基盤を培う。

現代社会には、国籍、言葉、文化、性別、年齢、障がいの有無など、多種多様な違いが存在する。本授業では、実社会でこれらの違いと密接に関わりのある6つの分野（「公共哲学」「多文化共生」「地域づくり」「子育て支援」「労働教育」「防災」）を取り上げ、各分野の専門家を招聘し講義を聴く。その上で、今を生きる当事者として受講生各自がそれぞれの課題について考え、アクティブ・ラーニングによって自らの価値観や考えを他者と交換し合いながら、新たな視点や気づきを得ることで、生涯にわたるライフデザインの形成につなげていく。

授業での学びを通して、本学理念「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て、自ら積極的に人生を送るための人間的基盤を築くことが目的である。

2.2 カリキュラム

2022年度は、過去2年間の新型コロナウイルス感染症対応のオンライン授業の成果と課題を踏まえ、ポストコロナを見据えてハイブリッド形式（対面8回・オンデマンド7回の計15回）で授業を行った。

オンデマンド配信によるテーマ講義を先行させ、個別学習によって知識や理解を深め、翌週に教室の対面授業でアクティブラーニングによるグループワークで課題の把握や問題解決の検討を行い、それが「違いを共に生きる」とどうつながるのかを考えるという流れで実施した。いわゆる、反転授業（溝上 2017）の形式である。

- 第1回 オリエンテーション（教室対面）
- 第2回 大学理念・学部理念（講義配信）
- 第3回 大学理念・学部理念（アクティブラーニング）
- 第4回 テーマⅠ「公共哲学」（講義配信）
- 第5回 テーマⅠ「公共哲学」（アクティブラーニング）
- 第6回 テーマⅡ「多文化共生」（講義配信）
- 第7回 テーマⅡ「多文化共生」（アクティブラーニング）
- 第8回 テーマⅢ「地域づくり」（講義配信）
- 第9回 テーマⅢ「地域づくり」（アクティブラーニング）
- 第10回 テーマⅣ「子育て支援」（講義配信）
- 第11回 テーマⅣ「子育て支援」（アクティブラーニング）
- 第12回 テーマⅤ「労働教育」（講義配信）
- 第13回 テーマⅤ「労働教育」（アクティブラーニング）

第14回 テーマⅥ「防災」（講義配信）

第15回 テーマⅥ「防災」（アクティブラーニング）

先にも述べたが、本科目は受講生各自がそれぞれの課題について当事者として考え、自らの価値観や考えを他者と交換し合いながら、新たな視点や気づきを得ること、そしてそれを日々の行動に反映させていくことが重要な位置づけとしている。学期末には、ふりかえり課題をオンデマンド形式（Formsを活用）にて必須課題として課し、本科目の受講をとおして得た気づき、学び、また本学理念「違いを共に生きる」に対する解釈変化などがあったかについて、ふりかえって記述させた。

2.3 講義回各テーマの内容およびゲスト講師

2022年度に取り上げた分野（テーマ）とそれぞれの講義容、およびゲスト講師は以下の通りである。

テーマⅠ. 公共哲学

「共に生きる公共哲学―「国民」をめぐる―」

馬原潤二（三重大学）

テーマⅡ. 多文化共生

「ニューカマーの子どもたちの現状と課題を通して見えてくる異文化理解」

オチャンテ・村井・ロサ・メルセデス（桃山学院教育大学）

テーマⅢ. 地域づくり

「多様性が輝く地域づくりを目指した取組～子どもたちの支援を通して見る地域の共生の課題と意義～」

伊東浄江（特定非営利活動法人トルシーダ）

テーマⅣ. 子育て支援

「地域社会で子育て」

中井恵美（認定特定非営利活動法人子育て支援のNPO まめっこ）

テーマⅤ. 労働教育

「労働法は、あなたの味方！一学ぶ、働く、生きる―」

渋谷典子（特定非営利活動法人参画プラネット）

テーマⅥ. 防災

「災害から命と尊厳と活力を守るために～できることからはじめよう～」

浦野愛（認定特定非営利活動法人レスキューストックヤード）

各回、講義動画を視聴した上でリアクションペーパーを提出させた。

2.4 アクティブラーニング回（対面）の実施について

アクティブラーニング回は対面での個人ワーク、グループワーク、全体発表（共有）を中心とする学修活動で構成した。まずは、前週のオンデマンド配信によるゲスト講師のテーマ講義を踏まえ、ノートやメモを参照しながら個人ワークシートの課題に取り組む。それを基に、

グループでディスカッションをしながら、課題の把握や問題の解決に向けた検討、さらには個人の見解などについて話し合う時間を持つ。最後には、グループでクラス全体に向けて、どのような話し合いがなされたか、どんな帰結を得たかを発表する。

オンデマンド形式の授業形態は、アクティブ・ラーニングを実施するという点においては困難が伴う。とはいえ、昨年度の実験を踏まえ、オンデマンド形式の制約を受けながらも、学生の主体的な学びを可能な限り創出できるよう、ワークシート課題ではテーマについての自己内省（経験や身近な今をふりかえる）や実行の伴うワークができるよう工夫を施した。各回のワークシート課題の内容は以下通りである。

テーマⅠ．公共哲学

- ・ 公共を成す地域の構成員とは
- ・ 「国家」が異なる他者と「共に生きる」ために重要だと考えること

テーマⅡ．多文化共生

- ・ 「外人」「外人さん」という言葉についての考え
- ・ 外国につながる子どもへの初期適応支援を自分の学校生活経験から考える

テーマⅢ．地域づくり

- ・ 「郷に入れば郷に従え」を団地の生活から考える
- ・ 地域における多様性を豊かさにつなげるために必要なことを考える

テーマⅣ．子育て支援

- ・ 乳幼児を持つ親の困難やハードルを考える
- ・ 大学生として地域でできる子育て支援を考える

テーマⅤ．労働教育

- ・ ディーセント・ワーク実現のための「24の課題」について理解する
- ・ 「24の課題」の中で自分にとって意味の大きいもの考える

テーマⅥ．防災

- ・ 避難所における災害関連死について考え、もしもに備えて大学生としてできるサポートを考える。

2.5 リアクションペーパー、ワークシート課題、レポート課題について

本授業では、リアクションペーパー（講義回）、ワークシート（アクティブラーニング回）、全体のふりかえり課題（Formsを活用）を履修者に課した。リアクションペーパーはCampusSquareで提出を受け、授業担当者が内容を確認し、次の対面授業時に短いフィードバックを行った。一方、各ゲスト講師にも全てを送付し、ゲスト講師からも専門的な見地からフィードバック（紙面）を受け、それをCampusSquareにて全クラスに配信を行った。

2.6 成績評価

成績は、リアクションペーパー、ワークシート、全体ふりかえり課題の提出状況、提出された課題の内容を総合的に判断し評価した。ただし、記述された内容の評価においては、各受講者の思想を評価することがないよう十分配慮し、本授業の目的である各テーマを自分事として見つめ、考えられているか、「違いを共に生きる」を主体的に解釈しようとする姿勢が見られるかの点から評価を行った。

3. 教材作成

3.1 オリジナルテキストの作成

本講義では年度ごとにオリジナルテキストを作成している。2022年度については、オンデマンドと対面のハイブリッド形式による反転授業の教育的効果を最大限に高められるよう、テキストの構成を全面的に改訂した。

クラス担当教員より、再履修の学生からテキストが過去のものより使いやすくなったという好評コメントがあったという報告も受けた。

4. 授業報告

4.1 単位修得率

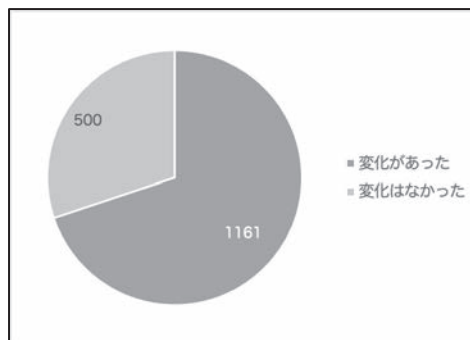
2022年度の単位修得率（1年生のみ）は、全学平均96%であった。学部ごとでは、文学部98%、人間情報学部96%、心理学部、97%、創造表現学部97%、健康医療科学部99%、福祉貢献学部99%、交流文化学部97%、ビジネス学部94%、グローバル・コミュニケーション学部95%であった。

4.2 全体のふりかえりから

第15回の後、学期末に実施した全体ふりかえり課題の回答内容から、本科目における受講生の学修状況を以下に示す（学期末ふりかえり課題の全回答のうち授業改善等におけるデータの使用に同意が得られた1661件のみを扱う）。

4.2.1) 授業の成果

1. 入学直後の4月時点と半期間を過ぎた8月時点の“違いを共に生きる”に解釈の変化があったと感じるかについて



多くの受講生が本学理念「違いを共に生きる」につ

いて考え、入学直後からの半年間で多くの学生(約70%)に解釈の変化が起きていることがわかる。変化がなかったという回答の中には、入学前から社会における多様性や共生に意識の高い学生もいて、それで変化がないという場合もあるので、単純に解釈することはできない。

2. (1で「変化があった」と回答した学生(n=1161))どのような変化があったと感じるかについて

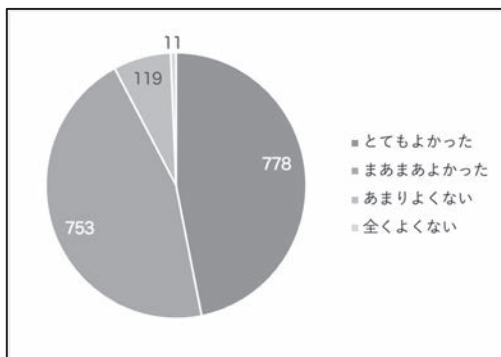


ユーザーローカル テキストマイニングツールによる分析
 テキストマイニングによる分析からわかるように、まずは多くの学生が「違いを共に生きる」という言葉に触れたということ、つまり愛知淑徳大学の理念に主体的に触れたということができる。抽出された語を品詞別に見ると、名詞では「理解」「相手」「国籍」「解釈」「大切」「意見」などが頻回出現として見られ、動詞では「生きる」「考える」「知る」「感じる」「できる」「受け入れる」「気づく」「認める」などがある。

この分析結果を踏まえて考えると、先述した本科目の目的や「知り、考え、気づき、行動する」をつなぐというカリキュラムのねらいをある程度達成できていると言うことができる。

4.2.2) 授業の形態について

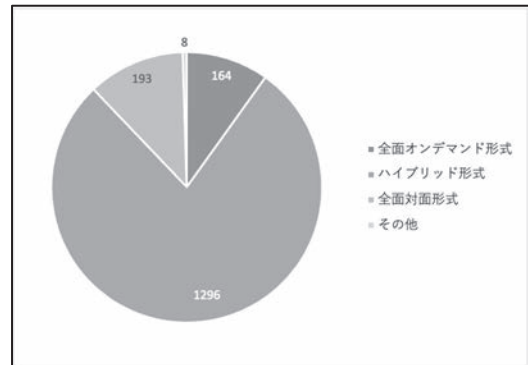
1. コロナ感染症の状況を踏まえたハイブリッド形式(対面8回・オンデマンド7回)の授業について



回答結果から、「とてもよかった」「まあまあよかった」の回答者で92%となっており、今年度初めての試みではあったもののほとんどの学生にとって受講しやすく、学修の進めやすい授業形式であることがうかがえる。回答の理由についてもたずねているが、ここで

は紙幅の関係で割愛する。

2. 今年度「違いを共に生きる・ライフデザイン」を受講した経験を踏まえて、望ましい授業形態についてどう感じるか(次年度への意見)



結果を見ると、78%の学生が今年度実施した「ハイブリッド形式」が本授業の望ましい形態であると回答している。次いで、12%が「全面対面形式」と答えている。合わせると9割の学生が対面で教員や他のクラスメイトとの関わりのある授業形式を望んでいることがわかる。

その他の回答では、「全面対面形式で、先行週はオンデマンド配信ではなく、教室でゲスト講師の講義動画を見る形式」というものも見られた。別のその他回答としては運営上実現可能でないものであったため割愛する。

5. まとめ

ポストコロナを見据えた今年度の新たな取り組みは、受講学生のふりかえりや授業に対する評価を見るとおおむね良好であるように見受けられる。

対面回で学生の顔や様子が見られる分、クラスの雰囲気や理解度を確かめながら授業を進めていくことができるのは大きなメリットである。また逆に、学生も対面授業の際に教員に質問をしたり、問い合わせをしたりすることができるのも1つの安心感を与えることができる。

受講者規模が大きい分、全ての学生が満足できる内容形式でというのは困難であるが、後期開講で少人数規模の発展演習科目「探究・違いを共に生きる」への接続も含め、前期のとりわけアクティブラーニング回(グループワーク)で十分な満足が得られなかった学生をさらにケアしていけるとよいと感じる。

最後に付記となるが、担当教員にとっては、ハイブリッド形式は「対面」と「オンデマンド」を同時に(同じ時限コマに2クラス)動かしていくことになる。どのクラスも受講者人数が多く負担が極めて大きいため、マンパワーが増やせない限りは、運営上の効率化を一層図っていくことが大きな課題といえる。

以上
 (鈴木崇夫)

2022 年度 初年次教育部門〈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	必修の別	開講期	担当者	開講 コマ数	履修 者数	備考
基礎	日本語表現 1	必修	1 年 前	久保田一充・近藤さやか 辻本桜子・原 美築 松原久子・松本明日香 中村佑衣・小椋愛子 遠藤美里・久保田樹 川村祐斗・中西由香里 松本美耶・大志民彩加	80	2,116	
			1 後-4 後	近藤さやか・辻本桜子 原 美築・松原久子 松本明日香	7→9	171	単位未修得者専用 登録希望多数 のため 2 コマ増
応用	日本語表現 2	学科専攻毎に 必修/選択	1 年 後	久保田一充・近藤さやか 辻本桜子・原 美築 松原久子・松本明日香 中村佑衣・遠藤美里 大志民彩加	49→44	918	履修者数の多少により 2 コマ増・7 コマ閉講 履修率 43% (昨年度 55%)
			2 前-4 後	森本俊之	2	29	単位未修得者専用
発展	日本語表現 A1 〈ライティング〉	選択	2-3 年 前・後	森本俊之	2	46	
	日本語表現 A2 〈スピーキング〉	選択	2-3 年 前・後	奥村由実・安田朋江	2→1	23	開講最少履修者数に 満たず 1 コマ閉講
	日本語表現 A3 〈リーディング〉	選択	2-3 年 前・後	佐々木亜紀子	2	37	
	日本語表現 B1 〈ライティング〉	選択	2-3 年 前・後	高宮貴代美・樋口貴子 三井裕美・吉田智美	10	341	登録希望多数 のため抽選
	日本語表現 B2 〈スピーキング〉	選択	2-3 年 前・後	樋口貴子	6	114	
	日本語表現 C1 〈ライティング〉	選択	2-3 年 前・後	佐々木亜紀子・服部左右一	3	75	
	日本語表現 C2 〈スピーキング〉	選択	2-3 年 前・後	萩原千恵	4	71	
計					167→163	3,941	

今年度より「日本語表現科目」の新カリキュラムが適用された。新カリキュラムの下では、「基礎→応用→発展」の連続性を明確にすべく、従来の「日本語表現 T1」「日本語表現 T2」「日本語表現 A・B・C」が、それぞれ「日本語表現 1」「日本語表現 2」「日本語表現 3」という科目名で開講される。「日本語表現 3」は 2 年次以降の科目であるため、実働は 2023 年度からである。

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」(全学必修)

大学における学修の基盤となる文章力（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、3 回の小論文作成を通して実践的に学ぶ（今年度テーマは、①キャンパス紹介、②「新聞は必要ない」という意見に対する是非、③コンビニエンスストアのレジ袋有料化に対する是非）。

受講前と受講後に同一問題のテストを実施して受講後

の到達度を測る「プレポストテスト」の平均得点に、26.2点（昨年度 25.6点）の上昇が認められた。

2.2 「日本語表現2」（文学部、創造表現学部、健康医療科学部言語聴覚学専攻、グローバル・コミュニケーション学部必修、それ以外選択）

レポートのライティングスキルを中心とした日本語の「読む・書く・話す・聞く」技術の総合的な養成を目標とする。具体的には、テーマの選び方からレポート完成までの学修手順を、半期15回で実践的に学ぶ。授業はオリジナルテキストを使用し、全クラス同一内容で実施した。

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

今年度の学修成果・課題に基づいて、「日本語表現1」（第15版、2023年3月1日発行、2023年4月から使用）、「日本語表現2」（第12版、2022年9月15日発行、2022年9月から使用）を改訂した。

重要な改訂としては、「日本語表現1」テキストにて、授業での学修が不十分な技術、授業で取り上げていない技術を示し、学修の次なるステップを具体化した。この改訂により「日本語表現2」との連続性をより明瞭に示すことができた。

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 2022年11月12日

対象 希望者のみ（受検者292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」（11月7日～11月11日）を開講した。

5. 授業改善

5.1 授業アンケート（部門独自）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、部門独自の授業アンケートを実施した。

実施 2022年7月（前期講義最終週）

2023年1月（後期講義最終週）

対象 「日本語表現1」「日本語表現2」受講生全員

結果 [付]「2022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（WSD）の開室

学生の文章作成を支援するデスクを開室し、個別相談、室内機器備品・ミーティングスペースの利用、関連図書の閲覧・貸出、ライティング・オリジナル教材の提供、見学キャンペーンの実施（4-7月）、日本語検定直前対策講座の開催（11月）をおこなった。詳細は、本誌「2022年度「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告」を参照。

期間 2022年4月～2023年3月（8-9月と3月は時間を短縮して開室、2月は閉室）

場所 長久手：8号棟4階共同研究室7

星が丘：5号館1階初年次教育部門共同研究室2

利用 利用者数のべ4,520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

基幹科目を中核とする初年次教育部門の学修支援と、各学科・専攻の導入教育ならびに初年次教育との連携に資することを目的とした「初年次教育部門 教育実践・研究発表会（通算第11回）」を下記の日程で開催した。

実施 2023年3月2日

会場 長久手キャンパス 324教室

演題 既有知識の共有がリーディングに及ぼす学習効果についての調査—初年次学生を対象として—
(松原久子)

初年次修了を迎える大学生はレポート課題に対してどのような作成プロセスを描くか

(久保田一充)

日本語表現初年次における小論文タイトルの分析と考察—2022年度前期「キャンパス紹介文」を対象に—

(近藤さやか・原美築・中村佑依)

7.2 『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』7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7号を発行した。

構成 A4判30ページ

目次 第1部 論文

初年次日本人大学生が作成した発表資料の形式に関する問題点（辻本桜子）

ライティングサポートデスクにおけるセッションの工夫—アクション・リサーチによる補助教材作成および活用を例として—（勢力麻未）

非対面でのピア・レスポンスの効果と課題—「基礎演習」での実践を通して—（中林律子）

「用語の定義を調べる」過程のふりかえりから
自律的学修を促す初年次教育の試み—アクティ
ブラーニングの効果に着目して—(鈴木崇夫・松
本美紀)

韓国における初年次教育の現状—「思考と表現」
に関する科目を中心として—(木下奈津紀)

第2部 活動報告

2021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

2021年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉活
動報告

2021年度「ライティングサポートデスク(WSD)」
活動報告

2021年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活
動報告

発行 2022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」、初年次教育部
門ホームページで公開

8. 広報

8.1 ホームページ「愛知淑徳大学初年次教育部門」の運営
公式HPで本部門の組織・活動を学外に幅広く紹介した。

【URL】<http://www.aasa.ac.jp/shonenji/>

8.2 「オープンキャンパス2022」への参加

実施 2022年6月12日(第1回)

2022年7月23・24日(第2回)

2022年9月18日(第3回)

会場 長久手：8号棟4階共同研究室7

星が丘：5号館1階初年次教育部門共同研究室2

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

来場 909人(2021年度897人)

9. 取材・見学・講演・発表等

9.1 見学

9.1.1) 関西大学(2022年11月25日)

部門のライティング教育・教材の説明、ライティング
サポートデスク施設の見学、相談内容、研修システム・
運営の説明、授業との連携について説明

(訪問者：関西大学ライティングラボ教員3人)

9.2 講演

9.2.1) 大阪大谷大学教育学部教育学会セミナー

開催日 2022年12月16日

会場 大阪大谷大学

演題 学習者の視点・教員の視点から考える文章
上達法—主に小論文について—

講演者 久保田一充

10. 学外における学生の学修成果

10.1 新聞等投稿文掲載実績

「日本語表現1」「同2」で修得する文章作成スキルを
活かす機会として、新聞などへの投稿を奨励している。今
年度は該当者がなかった。

10.2 各種検定合格実績

「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、各種検定への受検を奨励した。報告
のあった受検結果(合格者数)は、下記の通り。

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)

2級〈大学卒業レベル〉18人(昨年度38人)

3級〈高校卒業レベル〉175人(昨年度98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)

2級〈大学・一般レベル〉20人(昨年度23人)

10.3 受賞実績

2022年度第2回日本語検定で、本学が「〈団体表彰〉日
本語検定委員会特別賞」を受賞した。

以上

(久保田一充)

[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 (基幹科目、1 年前期開講、全学必修)
 日本語表現 2 (1 年後期開講、一部学科専攻のみ必修)

1.3 調査対象

受講生全員 (1 : 2,116 人、2 : 918 人)

1.4 回答方法・項目数

WEB アンケート形式 (Microsoft Forms)、選択式 (1 : 38 項目、2 : 30 項目)・記述式 (1 : 9 項目、2 : 6 項目) 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 : 2022 年 7 月 25～29 日
 2 : 2023 年 1 月 17 日～30 日

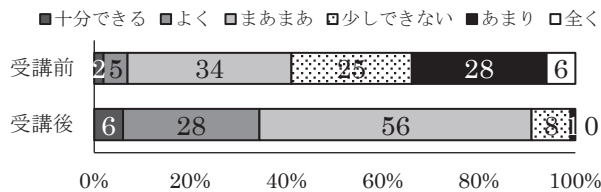
1.7 有効回答数

1 : 1,832 人 (全受講生の 86.6%)
 2 : 819 人 (全受講生の 89.2%)

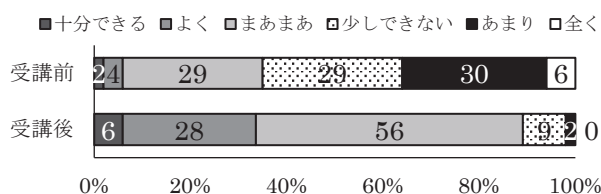
2. 「日本語表現 1」集計結果

2.1 学習スキルの定着に関する質問—受講前と受講後の比較

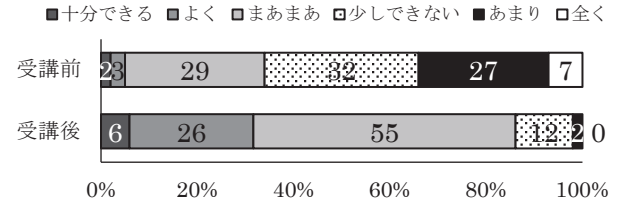
問 1) 文章作成前にアイデアを広げたり深めたりすること



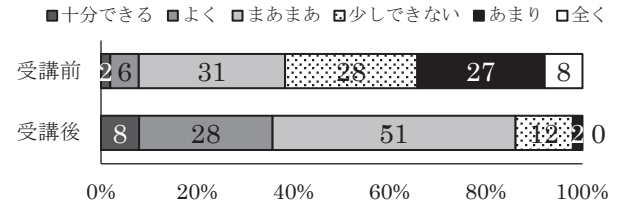
問 2) 自説の主張に導く文章展開 (アウトライン) を考えること



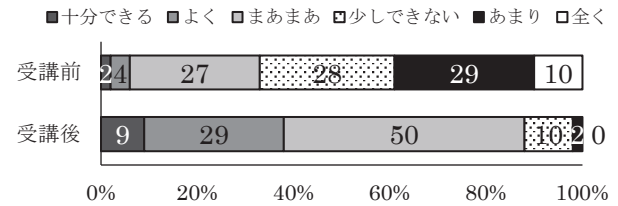
問 3) 自説の主張に適した根拠を探し提示すること



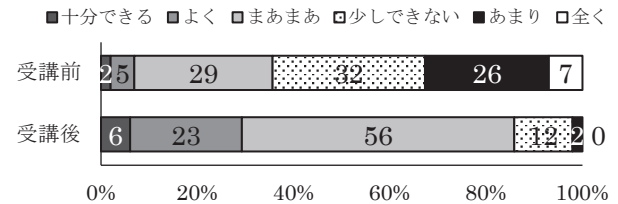
問 4) 事実と意見 (分析や主張) を分けて考えること



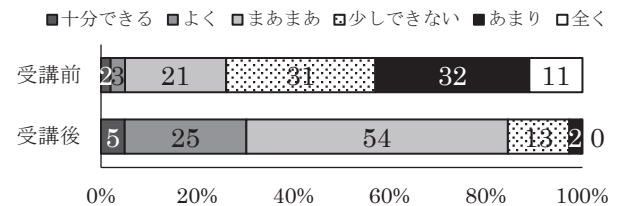
問 5) パラグラフの役割を生かして文章を書くこと



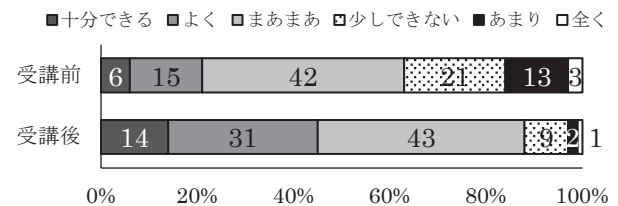
問 6) 意味の通りやすい簡潔な文を工夫すること



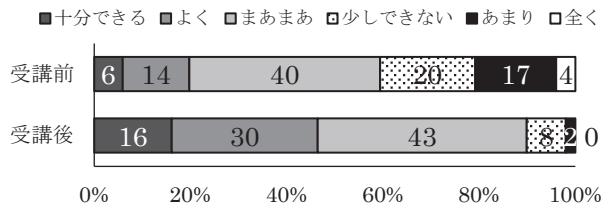
問 7) 学術的文章に適した言葉や文体を工夫すること



問 8) 常用漢字を正しく読み、書くこと

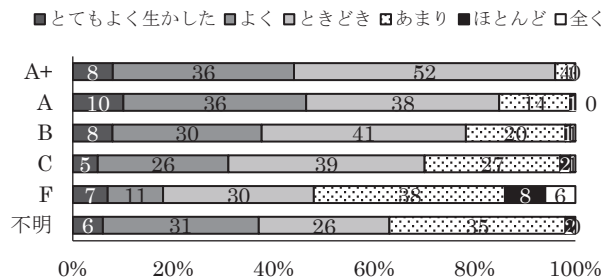


問9) グループ活動で積極的に意見交換し、発展的な結論に導くこと

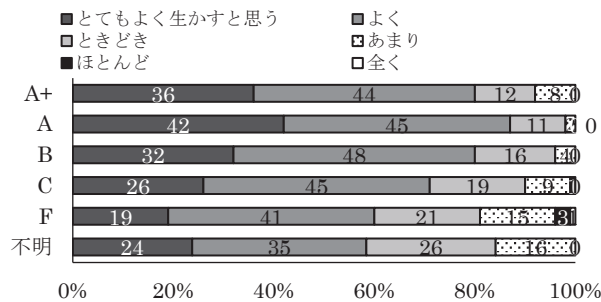


2.2 学習スキルの活用に関する質問

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)

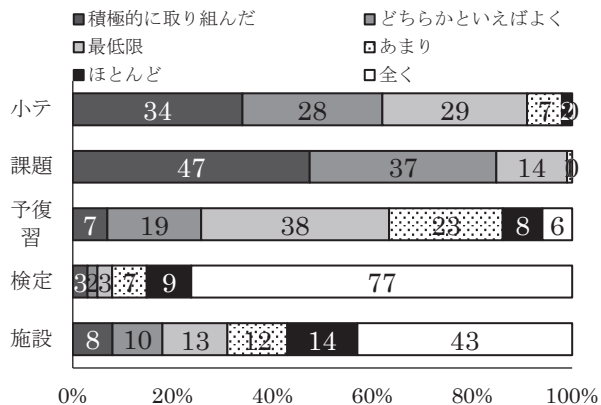


問11) この授業で学んだスキルを今後の学修活動や社会生活で生かすと思うか (成績評価別)



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

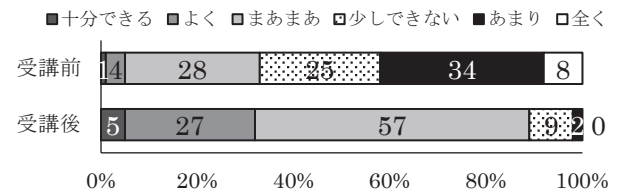


小テ：小テストの試験勉強
 課題：提出課題（小論文など）の作成
 予復習：上記以外の、授業に関する自主的な予習・復習
 検定：学外学習（検定受検、新聞投稿など）
 施設：図書館やライティングサポートデスクなど学内施設の活用

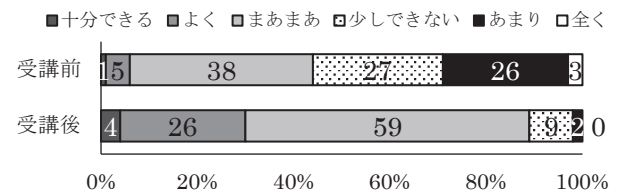
3. 「日本語表現2」集計結果

3.1 学習スキルの定着に関する質問—受講前と受講後の比較

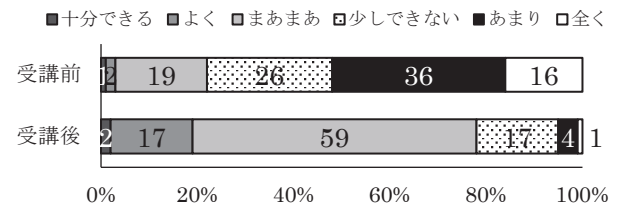
問1) 文献の種類や特徴を理解し、レポートの作成段階に合わせて適切に選択・収集すること



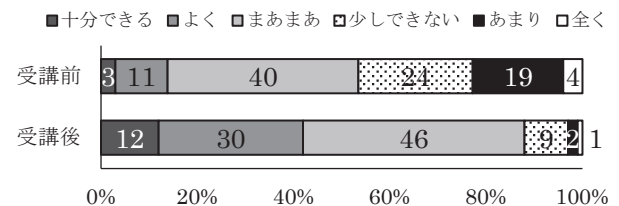
問2) 収集した文献の要点を的確につかむこと



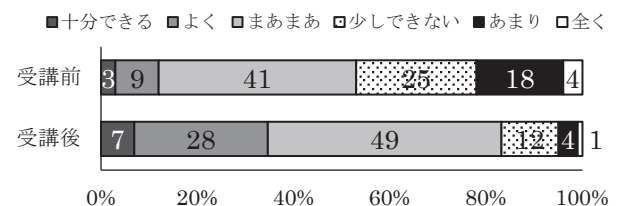
問3) 資料を批判的に検討すること



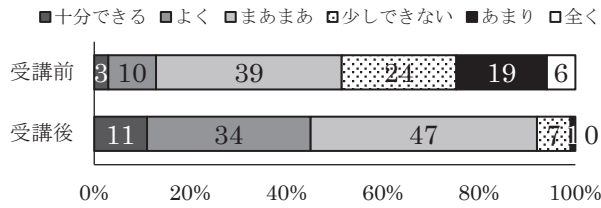
問4) 視覚に訴える発表資料を作成すること



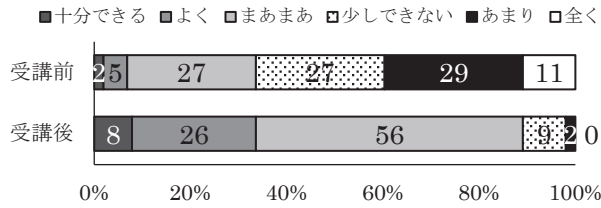
問5) 話し方に配慮し、分かりやすい説明をすること



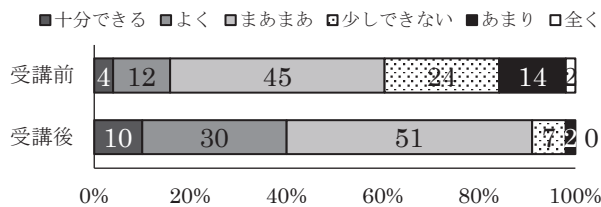
問 6) レポートの書式について基本的なルールを守ること



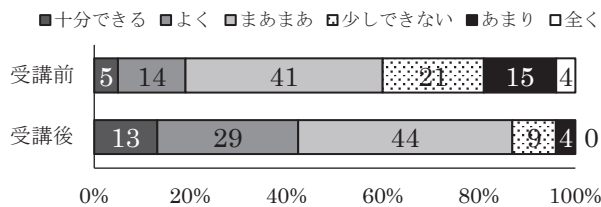
問 7) 引用の目的を理解し、ルールに基づいて適切に表現すること



問 8) 日本語運用の知識を身につけ、適切に活用すること

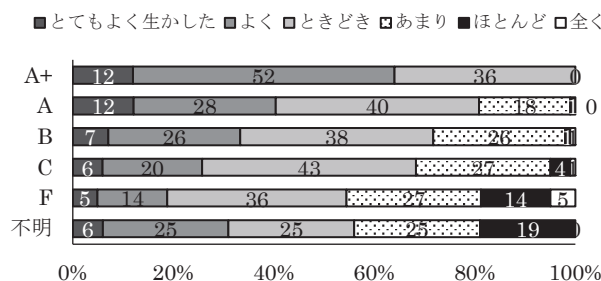


問 9) グループ活動で積極的に意見交換し、発展的な結論に導くこと

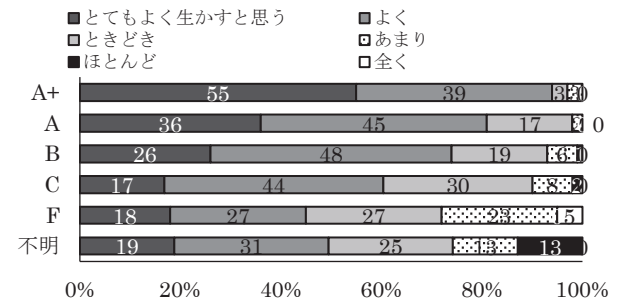


3.2 学習スキルの活用に関する質問

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)

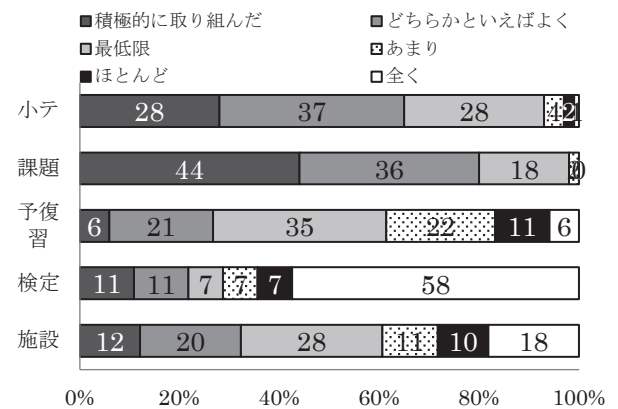


問 11) この授業で学んだスキルを今後の学修活動や社会生活で生かすと思うか (成績評価別)



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
(松本明日香)

2022年度「ライティングサポートデスク(WSD)」活動報告

1. 開室期間

前期：2022年4月19日～2022年9月23日

*夏休みは期間を限定して開室。

後期：2022年9月26日～2023年3月31日

*春休みは期間を限定して開室。

2. 開室時間

9:30 (1限)～16:40 (4限)

個別相談は1時限を前半と後半とに分け、1回30分(+前後処理10分)の相談枠を1日8枠設けた(表1)。

表1 個別相談受付時間

相談枠		時間
1限	前半 A	09:30～10:10
	後半 B	10:15～10:55
2限	前半 C	11:10～11:50
	後半 D	11:55～12:35
3限	前半 E	13:30～14:10
	後半 F	14:15～14:55
4限	前半 G	15:10～15:50
	後半 H	15:55～16:35

3. 場所

長久手：8号棟4階共同研究室7

星が丘：5号館1階初年次教育部門共同研究室

4. スタッフ

WSDスタッフは、すべての個別相談に応じる「アドバイザー」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」とに分かれている(表2)。今年度は、2019年度ぶりに学部2年生の採用を再開した。

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。→「5.5 スタッフ研修」。

表2 スタッフ数(カッコ内は昨年度実績)

種別		人数
アドバイザー	助教	1 (1)
	助手	1 (1)
	臨時職員	2 (3)
	非常勤講師	7 (6)
チューター	大学院生	1 (1)
	大学院生	1 (1)
	学部生	18 (7)
合計		31 (20)

5. 業務

5.1 ライティング個別相談

全学部学生・大学院生を対象に、日本語文章作成(創作物を除く)の個別指導をおこなった(1回あたりの相談時間30分、延長可)。相談の形態としては、Web相談と来室相談の2種類を用意している。相談の受付方法としては、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。

【URL】<https://wsd.aasa.ac.jp>

5.2 イベントの開催

5.2.1 「日本語表現1」「同2」ミニ相談

昼休みに、学生チューターが受講経験を生かし「日本語表現1」「同2」受講生に5～10分間の学修アドバイスをおこなった。事前予約不要。

5.2.2 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。

5.2.3 日本語検定直前対策講座

11月12日実施「日本語検定」団体受検(2級・3級)に向け、2022年11月7日～11月11日の期間で、ジャンル別(敬語、文法、語彙、総合)の対策講座(1回40分)を開講した。講師はWSDアドバイザー。

5.3 機器備品・図書の室内利用

パソコン・プロジェクターなど機器備品の室内利用、ライティング関連図書の閲覧および貸出、ミーティングスペースの開放などをおこなった。

5.4 広報活動

5.4.1) リーフレットの作成および配付

「WSD 利用案内（リーフレット）」を作成し、4月に新入生全員と教職員（非常勤講師含む）に配付した。

5.4.2) ホームページによる案内・活動の公開

初年次教育部門ホームページに「ライティングサポートデスク」の利用案内、年間活動記録、学生チューターの活躍などを公開した。

【URL】<http://www.aasa.ac.jp/shonenji/>

5.4.3) 「WSD 春の見学キャンペーン」の実施

2022年4月19日～7月1日の期間で、WSD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。

5.4.4) 大学の公式 SNS への投稿

大学の公式 Instagram および LINE にチューターの活動の様子などを投稿し、掲載された。

5.5 スタッフ研修

昨年度より、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。

5.5.1) 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。

研修の実施方法に関しては、他のスタッフと共にこなすのが基本だが、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、シフト枠を超えての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合も用意している。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。

5.5.2) 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、また、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。その他の運営業務としては、「日本語表現 1」相談対応のための、小論文テーマ別データ集の整備を担当させた。

5.6 バーチャル施設の運営

2020 年度より、Teams にて公開チームを開設し、施設紹介動画、オンライン相談利用案内、ライティング補助教材などを公開している。2023 年 1 月末現在、教職員・学生合わせて 1,570 人の利用登録がある。

5.6.1) ライティング補助教材

相談業務から垣間見える学生の文章作成の“ちょっとした困りごと”をサポートするオリジナル補助教材を Teams 上で公開している。テーマは「文献の探し方」「問いの立て方」「事実と意見の区別」「論点の整理」「批判的読解」「序論の書き方」「パラグラフ・ライティング」「引用の基本」「要約の方法」「プレゼン資料作成のルール」「間違いやすい敬語表現」「メール文のマナー」など、全 58 種類。1 テーマ 1,2 ページ、図表とイラストを多用することで、通常のマニュアル本より使いやすさと親しみやすさを強調している。今年度（～2023 年 1 月 31 日）の総閲覧回数は 2,085 回。

6. 利用状況

6.1 2022 年度利用者数(～2023 年 1 月 31 日)

利用者数はのべ 4,520 人（参考：全学生数 8,337 人）で、うち相談利用はのべ 1,321 人であった(表 4)。「見学」「イベント」の利用者数は、新型コロナウイルス感染症拡大以前(2019 年)の数値に戻ったが、「相談」「施設利用」の利用者数は、室内の人数制限・利用制限の影響を大きく受け、コロナ以前から大幅に減少したままである(図 1)。

「相談」については、個別相談対応が可能なスタッフの人数も減少し、コロナ以前とは相談受入のキャパシティに大きな差がある。例えば、2019 年度前期の相談受入可能件数は 3,027 件分であったが、今年度前期は 2,131 件分(来室：1,049 Web：1,082)であった。相談受入可能件数の少なさが利用のしづらさにつながっているようで

ある。個別相談は1日8の時間枠を設けているが(表1参照)、今年度前期繁忙期(5月30日~7月22日)の総時間枠のうち、来室相談が「満席」となった時間枠は約7割(67%)に達し、時間枠の約9割(88%)が「満席」となる週もあった。相談受入状況に関しては、改善を求める声が利用者からあがっている。→「7. 利用アンケート」。

表4 2022年度利用者数(人)

			前期		後期		合計	
見学	長 星	計	1,261	1,717	3	3	1,264	1,720
			456		0		456	
相談	長 星	計	489	779	459	542	948	1,321
			150		40		190	
	Web	140	43	183				
施設 利用	長 星	計	68	138	148	178	216	316
			70		30		100	
イベ ント	長 星	計	46	59	369	467	415	526
			13		98		111	
バーチャル施設登録増加数							637	
合計			2,693		1,190		4,520	

■見学 □相談 □施設利用 ■イベント ■登録増加

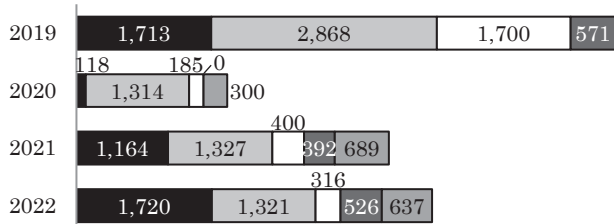


図1 過去4年間の利用者数推移(人)

6.2 月別利用状況

後期よりも前期の利用が多い(図2)。4~5月に施設見学した新生が、6~7月で個別相談を利用する傾向がある。夏休み・春休みはWeb相談のみ受け付けており、利用者が多いとはいえないが一定の需要はある。

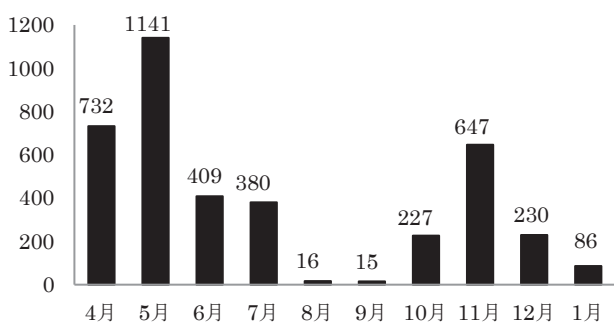


図2 月別利用者数(人)

6.3 〈個別相談〉形態別利用状況

2021年度は、授業期間中にWeb相談のみを受け付ける

時期(感染症拡大の緊急事態宣言期間中)があったためWeb相談の割合が高かったが、来室相談・Web相談の両形態ともに授業期間中の中止がなかった今年度は、8対2程度の利用率となった。

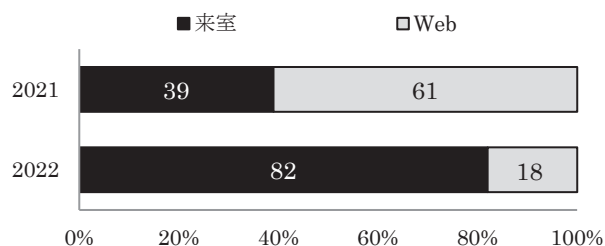


図3 形態別利用率(%)

6.4 〈個別相談〉学年別利用状況

来室相談は1年生の利用者が大部分を占めているが、Web相談は3,4年生の割合も大きく、上級生にとって利便性が高かったことがうかがえる(図4)。

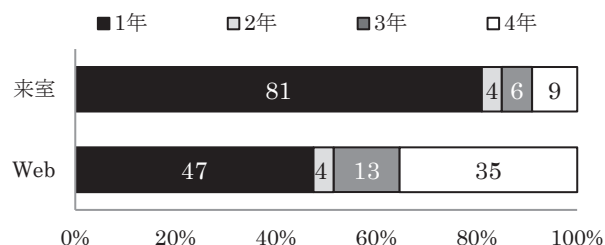


図4 学年別利用率(%)

6.5 〈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5)。他方、就職活動・留学・ゼミ選考の志望動機書など「エントリーシート(ES)」の支援にも一定の需要がある。Web相談のほうが「ES」の割合が高いのは、先述した上級生の利用率の高さと関係することであろう。

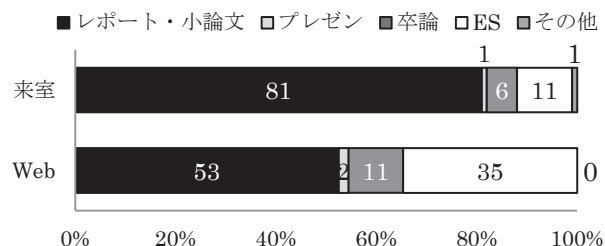


図5 内容別利用率(%)

6.6 〈個別相談〉進行状況別利用状況

来室相談のほうがWeb相談よりも、比較的早い進行段階で利用されている(図6)。この傾向は、協同的なやりとりのしやすさや利用のハードルの低さ、また、上述した相談内容の傾向とも関係することであろう。

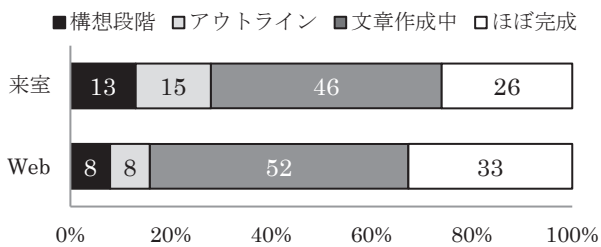


図6 進行状況別利用比率 (%)

6.7 〈個別相談〉学部別利用状況

各学部の学年別利用件数と、在籍学生数に占める割合を、表5と図7に示した。「文学部」の利用率が最も高いが、これは例年どおりの傾向である。

表5 学部・学年別利用件数 (件)

学部	1年	2年	3年	4年
文	318	9	20	14
人間	41	8	15	49
心理	63	4	8	28
創造	91	8	12	23
健康	62	4	3	5
福祉	46	1	2	3
交流	116	8	9	15
ビジ	35	0	5	7
GC	8	0	0	0
合計	780	42	74	144

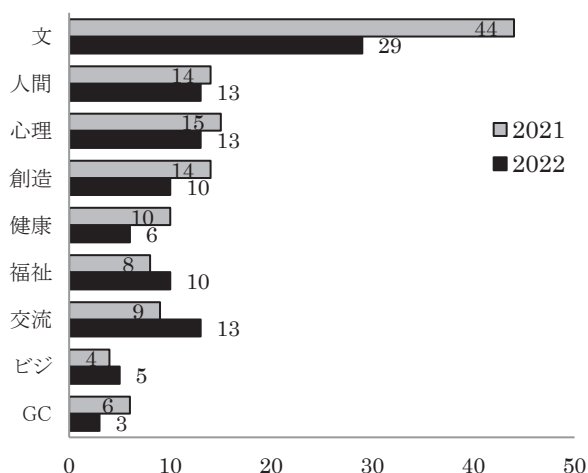


図7 学部別利用率 (%)

7. 利用アンケート結果 (一部抜粋)

2022年7月25日～8月5日の期間で、WSD前期利用者を対象にMicrosoft Formsを利用したWebアンケートを実施した(無記名、選択・記述式併用)。結果公表の同意が得られた279人分の回答を集計した結果を以下に示す。

改善が要求されている点として、相談の機会、長さといった「量」に関するものが多い。「予約システム」の要望に関しては、アクセス不良の問題が生じていたことから、相談機会に関する改善要望だと理解できる。

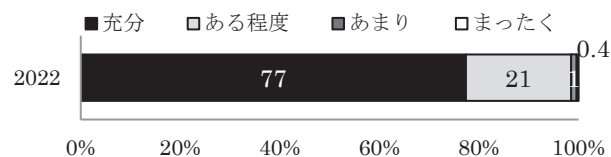


図8 対話をしながら相談を進めていたか (%)

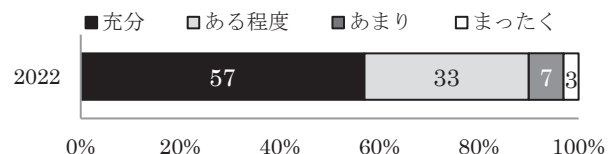


図9 説明は分かりやすく納得のいくものだったか (%)

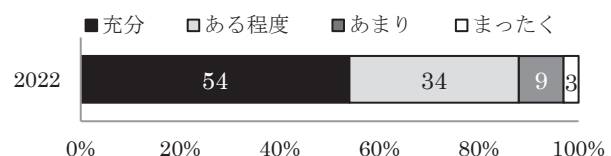


図10 学びを得た/成長した実感はあったか (%)

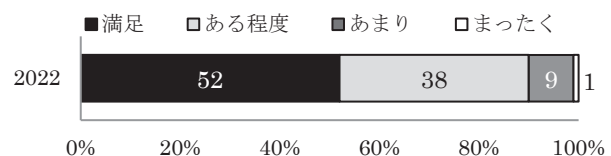


図11 全体をとおして個別相談に満足したか (%)

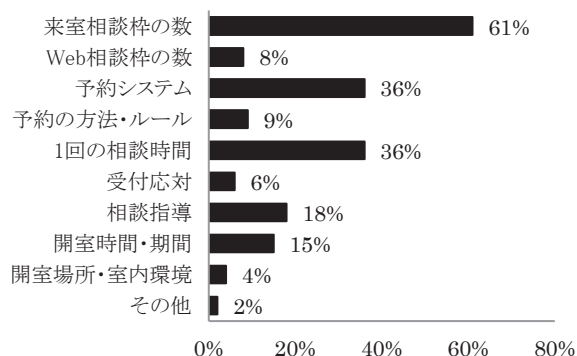


図12 改善を求めたいこと (複数回答、回答者217名)

8. 成果と課題

昨年度と同様にWeb上でのキャンパス横断研修は有効であったが、学部2年生の採用を再開しスタッフ数が大幅に増えた今年度は、研修メンバーの多さが大きな負担となる側面もあった。研修運営上の改善が必要である。

個別相談の需要の大きさに充分に応えられていないようである。研修(質)とのバランスを考慮しつつ、相談受入数について検討したい。

以上
(久保田一充)

2022年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動報告

1. 高大連携推進提携校向けプロジェクト

1.1 提携校への訪問活動・連携活動

例年は、提携校卒業生の直近の成績や卒業後の進路についての報告を目的とした「定期訪問」を行っているが、学園内の愛知淑徳高校を除き、昨年度に引き続き新型コロナウイルスの影響で訪問が困難であったため、代替方法としてオンライン面談を実施した。また、提携校からの要請に基づき、新型コロナ状況下において可能な範囲で「進路ガイダンス」などを提供した。

1.2 「愛知淑徳大学 学生生活報告会 2022」の開催

提携校を卒業した在学学生を各校2～3名選出し、後輩にあたる生徒を対象に、実際の進学体験や入学後の学生生活について報告してもらう取組である。今年度は提携校の要望に応じて、対面、または事前に撮影した報告ビデオをオンデマンド配信する形で実施した。

1.3 「愛知淑徳大学 入門講座 2022」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 2023年 3月15日 (水)	1	11:10-12:40	「大学で学ぼう」
	2	13:30-15:00	「6年後の自分の名刺を作ろう」
	3	15:10-16:40	*最初の20分間はワークブックから出題の試験(英語)
第2日目 2023年 3月16日 (木)	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	*最初の20分間はワークブックから出題の試験(日本語)

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。今回の参加者は65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、1つのテーマに関する記事を7つ以上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。提出された課題は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」の学習活動で使用した。

2. 高大連携教育プロジェクト

2.1 専願制推薦入試による入学者への入学前課題

① テキストの配付

『愛知淑徳大学 日本語基礎ワークブック改訂版』と『愛知淑徳大学 英語基礎ワークブック改訂版』を、2022年12月に送付した。

② 提出と採点

入学予定者は3月23日(木)必着で「解答用冊子」を提出。提出された課題は、3～4月にかけて業者による採点・コメントが施され、5月に行われる新入生面談時にアドバイザーから返却される。

2.2 学部・学科・専攻独自の入学前課題

上記のテキスト発送にあわせ、学部・学科・専攻独自の入学前課題を募った。今年度は、国文学科、総合英語学科、人間情報学科、心理学科、創作表現専攻、視覚科学専攻、健康栄養学科、福祉貢献学科、グローバル・コミュニケーション学部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。新入生面談やキャリアアドバイザー面談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 2023』の編集・発行

『大学生のための読書案内 入門編 2022』に新しい原稿(12名)を加えて、改訂版を発行した(3月1日付)。全新入生に配付され、学部・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。

以上

(猪狩英美)

執筆者

近藤さやか	初年次教育部門	講師
原 美築	初年次教育部門	講師
中村 佑衣	初年次教育部門	助教
松原 久子	初年次教育部門	講師
辻本 桜子	初年次教育部門	講師
久保田一充	初年次教育部門	准教授
柳井 貴士	創造表現学部	講師
海老崎 功	文学部教育学科	教授
黒澤 純子	文学部	非常勤講師

2022年度 初年次教育部門スタッフ

初年次教育部門長	中嶋 真弓 (文学部教授)
全学日本語教育主任	吉田 竜也 (文学部准教授)
高大連携教育主任	若山 真幸 (文学部教授)
准教授	久保田一充
講師	近藤さやか 辻本 桜子 原 美築
	松原 久子 松本明日香
助教	猪狩 英美 木下奈津紀 鈴木 崇夫
	中村 佑衣
助手	藤井 華子 (教務事務室)

愛知淑徳大学初年次教育研究年報

第8号

発行日	2023年5月1日
編集	愛知淑徳大学初年次教育部門 syonenji@asu.aasa.ac.jp https://www.aasa.ac.jp/shonenji/
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

