

愛知淑徳大学

初年次教育研究年報

第9号

◆.....◆	
「ガイジン」という呼称に見る大学生の異文化接触態度 ——多文化共生の地域社会をめざすために——	鈴木 崇夫・早野 実花 …… 1
日本語表現初年次における小論文序論の分析と考察 ——2023年度前期小論文を対象に——	近藤さやか・原 美築・中村 佑衣 …… 5
「日本語表現」再履修生の学習スキルに関する自己評価 ——初年次履修生との比較——	辻本 桜子 …… 9
「知れる」の多用の現状と学生の語感の変化 ——日本語表現科目学修成果欄の記述を起点とした文章指導——	小椋 愛子 …… 13
ライティング支援施設のスタッフ教育 ——Teamsを活用した教育機会の補い——	中村 佑衣 …… 17
◆.....◆	
2023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	…… 21
2023年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告	…… 25
2023年度 「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告	…… 31
2023年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動報告	…… 35
◆.....◆	

愛知淑徳大学 初年次教育部門

「ガイジン」という呼称に見る大学生の異文化接触態度

—多文化共生の地域社会をめざすために—

鈴木崇夫、早野実花

SUZUKI Takao, HAYANO Mika

1. はじめに

出入国在留管理庁によると、2023年6月末の在留外国人数は322万3,858人で、300万人を超えて過去20年間で約1.7倍となっている。とりわけ筆者らの所属大学がある愛知県は在留外国人数全国第2位の29万7,248人となっている。愛知県を中心に東海地域には日本語指導が必要な外国ルーツの児童生徒も群をぬいて多く、学生のほとんどが大学に上がるまでの学校生活の中で、生活者としての外国人と接触した経験を一度は有している傾向にあると考える。

厚生労働省が発表した2022年の人口動態統計（確定数）では、2022年に出生した子どもは77万759人で、合計特殊出生率は1.26と過去最低であった。出生数と死亡数との差にあたる人口の自然減は79万8,291人で16年連続の減となっている。つまり、生まれてくる子どもの数よりも人口減が大きくなっており、社会問題は少子高齢化から人口減少ヘシフトしつつある。国立社会保障・人口問題研究所が2023年に公表した日本の将来推計人口では、2056年には総人口が1億人を割って9,965万人となり、2070年には8700万人まで減少するとされている。生産年齢人口（15～64歳）は、2070年には4,535万人になるとされ、人手不足により現在の日本の産業を維持することが困難であることは推察するに難しくない。

こうした背景を受けて、政府は入管法や制度の改正を図って、外国人材の受入れと活用を積極的に進めている（出入国在留管理庁2023）。2023年現在では、総人口に占める外国人の割合は約2.2%であるが、上記同推計では、10.8%程度になることが見込まれており、現在の大学生が社会人として経済活動の中心を担う頃には、外国人と職場を共にすることが今よりも当たり前になっていることが予想される。

2. 研究の目的と研究課題

本研究は、外国人の呼称として現在でも用いられることの多い「ガイジン」という言葉に着眼し、多文化共生の地域社会に根ざすという見地から、大学生の異文化接触態度について一考察を行うことを目的とする。

大学生が「ガイジン」という言葉を見聞きしたり、使

ったりする場面において、どのような異文化接触態度をとっているのかについて、その特徴を整理していきたい。

3. これまでの関連する研究

3.1 差別の定義

西尾（2001）は、差別語であるかどうかは、その人がどんな立場に立ってモノを見るか、判断するかで決まるとしている。また、差別語は人間の長い歴史の中で、その実態のために、対象の人たちが社会から疎外されてきたという負の歴史（事実）を背負っていることばと定義している。本論では差別表現をこの定義に従って考える。

3.2 呼称「外人」の変遷

『NHKことばのハンドブック』（2005）によると、「外国人・外人」の見出しに、「外人」という言い方は、「外国人」と異なったニュアンスがあり、外国人の中には「外人」という呼称に抵抗を感じる人もいるので使わないと記されている。岡本（2009）は、通時的に「外人」ということばの使用に触れ、国際化が始まった70年代は、国内の外国人登録者数は総人口の1%にも満たず、「あこがれ」の欧米先進国から来日した外国人を特別視し「外人」と呼んでいたという。80年代から90年代初頭には、アメリカ人作家や記者によって、日本人が「ガイジン」を排除し阻害していると報告され、それに関連する出版物が相次いだことから「外人」は差別語であるとした偏った見方が広がった。しかし、近年では再びマスメディアや公共の場で「外人」が使われ始めているという。現在においては、日本人が「外人」と言うとき、多くは「外国人」の短縮語であり、そこに差別の意識はなく、中立なことばとして使っている場合が一般的であるが、マスメディアはこれまでの取り決め通り、「外人」は差別を助長する語や不快語であるから、「なるべく使わない」という姿勢をとっており、「外人」が差別のことばなのか、区別なのか、揺れている状態にあると述べている。

3.3 日本社会のウチ／ソト／ヨソの枠づくり

岡本（2009）によると、日本社会では、言語をはじめ生活様式や思考方法、価値観の共通性が「ウチ」メンバーになるためには重要な要素であるが、明らかに異なる容貌と遠く離れた地理的距離感は「ソト」「ヨソ」のイメ

ージを強め、「外人」という枠組みが作られるとしている。

3.4 マイクロアグレッション

マイクロアグレッションは、1970年代に精神科医のピアスが人種主義（レイシズム）が精神衛生に及ぼす影響を研究する中で初めて使用した造語である。2000年代に入り、コロンビア大学教授のSueは、それまでに行われたレイシズムに関する様々な研究を踏まえ、自らの経験とインタビュー調査の結果をもとに、偏見やステレオタイプに基づく言動のうち、それが目に見えにくいのが受け手にダメージを与えるものをマイクロアグレッションとして定式化した。

例えば、外見が異なる人に「日本語が上手ですね」や「お箸を上手に使いますね」などと言う場面があげられる。話し手が無意識のうちに自他を区別し、聞き手がそのメッセージに対してアイデンティティの不安を感じるような状況である。この発話の前提には、外国人の日本語はわれわれ日本人のものとは異なる、外国人はお箸をうまく使えないなどが存在しており、それが隠されたメッセージとして相手に伝わりダメージを与えてしまうことである。

4. 研究の対象と実践の手順

本論では、S大学（私立・文系理系の総合大学）の初年次全学生（約2,200人）が必修で受講する「多文化共生」の授業において、受講学生が授業内で作成したグループワークシートを研究対象とする。2023年度に筆者らが担当した7クラス（専攻：言語、文化、教育、医療、福祉、心理、国際関係）に絞って、グループワークシートを質的に分析した。

授業の実践の手順は、以下のとおりである。

- ① 先行する授業回に、ゲストスピーカー（日系ペルー人四世）の講話を聞く。（その中で、「ガイジン」という言葉に不快感を覚えるという話がある。）
- ② 後行する授業回に、「ガイジン」「ガイジンさん」が差別表現であるか否か立場をはっきりさせた上で、その理由をプリントに記述する形で言語化する。
- ③ 4人～6人で1グループとなり、一人ずつ自分の意見を理由とともにメンバーに話す。
- ④ ディスカッションをしながら、グループワークシート [A3用紙] にまとめる。
- ⑤ クラス全体に向けて、グループワークで話し合ったことや、気づき、疑問などを発表する。

本研究では、④のグループワークシート（成果物）を主な分析対象とした。

5. 分析結果

5.1 呼称「ガイジン」への立場

まず、上述の実践②に記した呼称「ガイジン」が差別

表現であるか否かについての大学生の回答結果である。

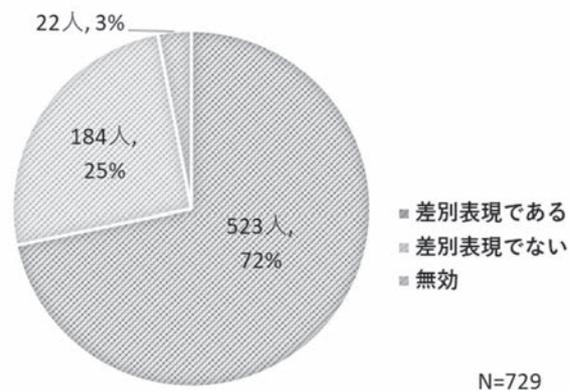


図1 大学生の「ガイジン」使用意識

図1の結果のように、「ガイジン」を差別表現だとしたのは、全体の72%にあたる523人であった。一方で、差別表現ではないとしたのは25%で184人となった。岡本（2009）では、近年では「ガイジン」を使用する際に差別の意識はなく、中立なことばとして使っている場合が一般的だとされているが、今回のように「差別表現か否か」という直接的な聞き方で考えた場合においては、約7割が差別表現であると答える結果となった。本実践授業に先行する授業回でのゲストスピーカーの講話の影響があることは含み置く必要はあるが、高い割合で差別表現と捉えていることがわかる。

5.2 回答理由の質的分析—ワークシートを基に

上述の立場について、その理由をまず個人で考え、次いで自分の意見をグループで共有し、他者の意見を聞いた上で、呼称「ガイジン」についてディスカッションを行い、成果をグループワークシートにまとめさせた。成果物に記述された内容（以下の表内）を分析すると、その背後にある異文化接触態度は、その他を除き、大きく6つのカテゴリーに分類することができた。①「「ウチ」と「ソト」の文化」、②「マイクロアグレッション」、③「共感的感覚」、④「見聞き・伝聞（他者責任）」⑤「字面・聞こえ」、⑥「本議題の検討回避」、そして「その他」である。

①「ウチ」「ソト」の文化

差別表現である	差別表現ではない
疎外感、孤立感、外の人、偏見的、除外、排他的、よそ者、部外者、仲間外れ	日本の外から来た人という事実
同じ日本に住んでいる人なのに、自分とは別と言っているのと同じ	自分も外国に行ったら”外人”
「あなたたちとは違う」と強調している感じ	日本人としての自覚があつての表現
壁がある、区切っている、枠から外れている、境界線、距離を感じる	お互いに自分の国を誇りに思い、気にしなければいいから

外人は国じゃなくて人で分けてる感じがするから	日本人ではないから呼んでも良い
「外人」は日本に住んでいることを遠回しに否定している感じがする	立場がちがう
「外」と「内」で分けてる、特別・異質な扱いになる	国籍の違いを把握するため
国だけでなく別の何かが違うように聞こえる	日本の外から来た人という事実
自分の国以外の人をまとめている、国の違いを強調しているように感じる	自分も外国に行ったら”外人”
先入観をもってしまう	
「外人」というと「日本人以外」という意味を強く感じる、日本人と極端に分けてる感じがする	
日本人以外の外の血	
もともと住んでた人と他の国から来た人は対等に扱うべき	
度を越えた区別	

② マイクロアグレッション

差別表現である	差別表現ではない
見た目だけで外人というのは違う、見た目が違うだけで呼び方を変えるのは良くない	特徴を表現することば
肌の色などで人種の決めつけ×	
国籍、見た目で判断しちゃう、見た目や話す言語で判断している	
見た目は日本人じゃないかもしれないけど、その人が日本生まれ日本育ちかもしれないから	
外国人＝日本国籍でない人 ガイジン＝見た目、顔立ち	

③ 共感的感覚

差別表現である	差別表現ではない
共に生きる上で理解しあった状態で言葉を表現したほうが良い	人によって言葉の受け取り方がちがう
相手が嫌だと感じたらそれはもう差別	自分が「外人」と言われても問題ないから
ひとまとまりにされている感があって嫌な気持ちになる	一般的に禁句にするよりも、個人個人が決めるべき
自分たちがどう思うかよりも、「外の人」というのがった表現を受け実際の外国人の人がどう考えるかが重要	
言われた側は差別されていると感じる 言った本人は気づいていない	
日本人も外国に行って同じように呼ばれたらそう感じる	

③ 見聞き・伝聞（他者責任）

差別表現である	差別表現ではない
実際に呼ばれて嫌な気分だったと聞いた	日本人が勝手に悪い意味だと教えただけで悪い言葉ではない
親から「外国の人」と言われた	
ネットで叩かれてたから	
メディアで「外人」は良くない	

いと言うイメージの共有	
元来そういうものだという意識が根付いていた	
「外人」という言葉が差別だと日本で振動しているの、	
「外人」＝差別だという認識	
中学校の先生に言われた	
昔、「外人」「外人さん」は差別表現と習った	

⑤ 字面・聞こえ

差別表現である	差別表現ではない
漢字から差別を感じる、日本の漢字は言葉の意味をあらわしている、「外人」という漢字が良くないのかと思った	字だけ見れば外の人と分かる
良いように聞こえない、響きが△、雑に聞こえる	「～さん」とつけることで丁寧な感じになる、「さん」が付くと敬意を表しているから
逆から読んで人外	話し言葉
文字で見ると冷たい、優しくない表現、マイナスな印象	雑な表現
「害人」ともとらえられるから、ガイジン＝害人、「害」と読みが同じだから、「外人」が「害のある人」と聞こえる	
悪口を使う時に使うことは、乱暴な言い方	

⑥ 本議題の検討回避

差別表現である	差別表現ではない
差別表現ではないかという話題がでるのは差別	差別表現として認識させられているからそう思えるだけだと考えるから
	差別かも、と考えることが差別
	「外人」が差別と考えることが壁を作ってしまう
	差別だと言いつぎるほうが逆に差別していると思う
	差別表現に敏感
	勝手に傷付けてるだけ
	違和感はあるが、(差別は)言いすぎじゃないか?と思う
	習慣の違う日本人と外国人をひとくりにする必要がない
	気にしすぎ
	何が差別表現なのかが理解できない、そもそも差別表現だと思っていない

その他

差別表現である	差別表現ではない
海外の人など、言い方に尊敬などを加えることやニュアンスによって変わると思う	区別するためのことば、どうしても区別しなければならぬときがある
略すことで軽く見ている	呼び方がなくなる
日本中心の考え方に感じる	「外国人」を省略しただけ
「あなたたちとは違う」と強調している感じ	むしろかっこいい
一概に悪意があるわけではない	分かりやすく分けているだけ
軽蔑、敬意がない	事実だから差別ではない
	時と場合による 公で出す場合は気を付けたいと思う

6. 考察

①「ウチ」と「ソト」の文化に関連するものとしては、「日本人以外」「日本の外」という表現に見られるように、われわれと彼らという考えが根底に見える。

②マイクロアグレッションは、“見た目”というのが1つのキーワードと言える。外見で判断をして「ガイジン」を使うと相手を傷つけてしまうというものである。

③共感的自己感覚は、相手の立場に立って考えようとする姿勢は読み取れる。しかし、自分が「外人」と言われても問題ないから差別表現ではないというような自分中心の考え方がそこ付随しているように見える。

④他者責任は（見聞き、伝聞）は、親や学校の教員などから差別だと教えられたというものや、メディアで印象付けられたというものであった。自ら問題の本質に触れるというよりは、他者の意見止まりの考えである。

⑤字面・聞こえは、字面や聞こえで「ガイジン」がどうかという視覚的、聴覚的な感覚に基づくものである。

⑥本議題の検討回避は、「ガイジン」が差別表現か否かを取り上げること自体がどうなのかという態度である。

その他には、岡本（2009）にも指摘があったような「外国人」を省略しただけというものや、「ガイジン」と呼ぶことはむしろカッコいいなどの記述も見られた。

全体の分析を通して見えてきたことは、これまで呼称「ガイジン」に対して特段の意識を持っていなかったとしても、本議題を話し合う中で、マイノリティとして置かれた外国人の立場や気持ちに寄り添って考えられるようになるか、考えようとするかが、まずもって重要であるということである。⑥本議題の検討回避に見られるような、「差別表現か否かを議論すること自体が差別である」、「差別表現か否かを議論するように、差別に関することを話題に出すことが差別につながる」という考えは、話題に出さなければ差別は起こらないという態度で、社会が抱える問題の本質、すなわち共生の課題を自分事として捉えるスタートラインにも立てていないということがいえる。無関心のままでは、共生社会の担い手にはいつまでたってもなり得ない。

はじめにでも述べたように、現在の大学生が社会の第一線で活躍する時代には、ますます多くの外国人が日本で働き、地域で生活をしていることが想定される。行政プランにもしばしば記載されることがあるが、多文化共生社会の実現には3つの壁があるとよく言われる。日本語能力が足りないために必要な生活情報が得られないという「ことばの壁」、文化や生活習慣の違いに対する不理解、コミュニケーション不足による誤解や偏見・差別が生まれるという「心の壁」、外国人住民を想定していない制度や法律で不利益が生まれてしまうという「制度（法律）の壁」である。しかし、本研究を通して、若者（大学生）の異文化接触態度を見ると、3つの壁とは性質の

異なる「無関心の壁」の存在が見えてくる。この「無関心の壁」を乗り越えることなしに共生の当事者にはなり得ないであろう。

7. 今後の課題

本研究では、“ガイジン”という呼称を1つのテーマとしてダイバーシティ社会への大学生の態度を分析したが、多様化する社会の中でどの状況を若者が差別と判断するのかについては具体的に探究するに至らなかった。また、高校卒業すぐの初年次生を対象としたため、上級生はどうなのか、その他の世代ではどうなのかについても多文化共生社会をめざすためには明らかにする必要がある。

他方、若い学生の「無関心の壁」を取り除くためには、やはり多くの他者とのコミュニケーションが必要である。本実践をとおして、自分の考えを言語化して伝える、他者の意見を聞くという一連のアクティブな学修は無関心を取り除いて「共生」の当事者になるために必要不可欠な過程であることがわかった。今後、それがより効果的に実践できるよう授業づくりの工夫をし続けていきたい。

参考文献

- (1) 岡本佐智子（2009）「「不適切な」日本語表現考」『北海道文教大学論集』第10号, pp. 63-73.
- (2) デラルド・ウィン・スー（2020）『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション—人種、ジェンダー、性的指向：マイノリティに向けられる無意識の差別』明石書店.
- (3) 西尾秀和（2001）『差別表現の検証—マスメディアの現場から』講談社.
- (4) 渡辺雅之（2021）『マイクロアグレッションを吹っ飛ばせ』高文研.
- (5) NHK 放送文化研究所（2005）『NHK ことばのハンドブック 第2版』NHK 出版.

参考資料

ウェブサイト

- ・厚生労働省ウェブサイト（2024年2月29日アクセス）「令和4年（2022）人口動態統計（確定数）の概況」PDF
- ・出入国在留管理庁（2024年2月29日アクセス）「令和5年6月末現在における在留外国人数について」「外国人材の受入れ・共生のための総合的な対応策（令和5年度改訂）」
- ・HUFFPOST ウェブサイト（2023年7月4日付）林慶「社会に期待してもいいんだ。「外人」って言葉、やめてください」から始まった会話と連帯

新聞記事

- ・朝日新聞 朝刊（1996年4月7日付）水谷修（国立国語研究所長）「ガイジン（日本語よ：1）」

日本語表現初年次における小論文序論の分析と考察

—2023 年度前期小論文を対象に—

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。2023 年度前期は 2,118 名の履修者に対し、83 クラスの授業を開講し、15 名の教員で担当した。教員間で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たっている。本研究では、執筆者の 3 名が担当している 6 クラスを研究対象とした。「日本語表現 1」の授業の到達目標は、「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。この 2 つの文章力を身につけるために、授業内では 3 回の小論文作成を行っている。

本稿は 2 回目・3 回目に作成する賛否を問う形式の小論文を対象とした。受講生は、序論の第一段落に「話題の背景」を示し、段落末尾に、テーマに対して賛成か反対かという立場を表明する指定された構成で執筆している。2 回目・3 回目の小論文テーマは 2 年に一度変更されるが、2023 年度は「新聞は必要ない」という意見に賛成か反対か、「中学生がスマートフォンを所持することに賛成か反対か」というテーマを扱った。受講生が参考に検索するような小論文の書き方を説明したサイトでは、最初に自分の立場を述べるように指導していることが多く、立場の表明前に何を書けばよいのかわからず悩む様子が見受けられる。また、「話題の背景」を示した後にどのように「立場の表明」に接続したらよいか考え込む様子もある。序論の書き方は後期開講科目である「日本語表現 2」で執筆するレポートにもつながることをあわせて、本稿では指導方法を考察する。

2. 本稿が問題とするところ

研究論文のガイドラインである、通称「シカゴ・マニュアル」（ケイト・L・トゥラビアン 2012）には、序論の要件がまとめられている。そこでは序論の構成が、①書き手の研究課題が従来の研究の文脈において、どのように位置づけられるかを示し、②前項の情報をふまえた上で、先行研究の欠点や解決されていない課題等から書き手が立てた「問い」を提示し、③「問い」自体の重要性

や価値を説明した上で、④結論に至るまでの手段や手順、あるいは論文全体のアウトラインを描き出す、と解説されている。先述した、本科目の小論文課題において序論の中心文にあたる立場表明が序論末尾に位置しているのは、上記の構成に沿ったためだといえるだろう。

以上の構成は、研究論文においてのみ要求されるというものでもない。本科目で扱うような簡易的な学術的文章においても、そうした要件を「論文の理想形」としつつ、受講生の実状に合わせた段階的な指導として反映させることが肝要である。その前提のもと本年度中の各自の指導を振り返った際に、本稿執筆者からは、それぞれ異なる問題意識とキーワード（「序論の接続表現」、「語彙」、「型の提示」）が示された。次章より、それらに対する調査と分析を行う。

3. 調査と分析(1)—序論の接続表現—【原】

本章では、受講生が実際に執筆した「日本語表現 1」の小論文（2・3 回目）の序論本文を「接続表現」に着目して分析し、受講生が抱える問題点の明瞭化を目指す。本章の分析対象は、交流文化学科 2 クラスである。

当該クラスでは、「テーマの概要を理解した上で、それを読み手に伝わるように書く」ことをねらいとして序論の指導をしている。これは、いきなり立場の表明をするのではなく、そもそも「なぜ、そのテーマについて考察する必要があるのか」という価値を序論で示せるようになることを目指すためである。

これを達成するために、2023 年度前期の講義においては、2 回目の小論文を執筆する段階で、序論に「テーマに関する社会的な動向」を示すようにのみ指導した。この時点で文章の型は提示していない。これは、同じ形式で執筆する 3 回目の小論文に向けて、一度は受講生自身で試行錯誤し、気づきを得る経験をさせるためである。

3 回目の小論文を執筆する段階では、序論に「よって、そのため、したがって」といった順接の接続詞を使用しないように伝えた。これは、2 回目の小論文作品に(1)のような序論と本論の内容が重複した不適切な文章が多く見られるためである^(注1)。

(1) 新聞はどんな状況でも安定して人々に情報を届け

てくれる。2011年の東日本大震災でも実際に手書きの新聞が発行され、人々に情報を伝え続け励まされたという例がある。よって、「新聞は必要ない」という意見に反対である。

災害時でも新聞から情報を得ることができる。
インターネットは…

このような「本論に書くべき書き手の意見を序論に書いてしまっている」文章を避けさせるために、順接の接続詞の使用を3回目で禁じている。代わりに、以下に示す(2)(3)を例として提示している。

(2) 新聞購読者数は年々減少している。新聞通信調査会の調査によると、2008年度全国で88.6%だった月ぎめ購読者は2021年度には61.4%と27.2ポイント減少した。この調査から、新聞を必要とする人が減少していることが分かる。しかし、「新聞は必要ない」という意見には反対だ。

(3) 総務省によると2020年のインターネット(以下、ネット)の利用率は83.4%である。ここから8割以上の人がネットから多く情報を取得していることが分かるが、新聞から得られる情報も多い。本小論文では、新聞とネットの情報量に注目して「新聞は必要ない」という意見に反対の立場で述べる。

ここにある(2)を提示する際、「1つのテクニック」として、「書き手に不利な情報をあえて示し、逆接表現を使用して自分の立場を表明する」方法があることを解説している。

これらの指導の結果、受講生の小論文の序論が2回目から3回目にかけてどのように変化したのか、序論に使用されている接続表現を取り出し分析したのが、以下の表1・表2である。

表1 2回目小論文作品における序論の接続表現

	順接	逆接	N	なし	他	計
数	22	16	1	14	3	56
割合	39%	29%	2%	25%	5%	100%

表2 3回目小論文作品における序論の接続表現

	順接	逆接	N	なし	他	計
数	6	24	12	13	0	55
割合	11%	44%	22%	24%	0%	100%

表1・2の結果から、2回目から3回目に「順接」表現を用いた序論が大幅に減少したことが分かる。代わりに、(2)で示した「逆接」表現を用いた作品が増えている。また、表中の「N」の項目も大きく数を伸ばしていることが分かる。これは、(3)のように、本論で述べる観点を示しつつ、ニュートラルな形でテーマの概要から立場表明につなげられているパターンの小論文である。本章筆者が担当する授業では、序論において本論で取り上げる「観点」の明示は必須要件としていない。それにもかかわら

ずこの項目が増加したということは、提示された序論例(用例(3))に倣って序論を書ける受講生が多くいることを示しているといえる。

一方で、「接続表現なし」の作品数は2回目で3回目でほとんど変化がない。ここに分類される小論文は、(4)にあるように、「内容的に順接でつなぐべきところの接続詞を単純に抜いただけ」となっているものが多い。

(4) 2022年の内閣府の調査によると、中学生のスマートフォン(以下、スマホ)の所持率は約9割に上る。スマホは生活に欠かせないものである半面、容易に犯罪に遭遇する道具でもある。「中学生がスマホを所持すること」に反対だ。

スマホは犯罪被害への入り口となる。警察庁によると…

(4)は、(1)と同様、序論の内容と本論の書き出しが繰り返しになっている。したがって、「順接の接続詞を使用しない」という指示を強調したとしても、「序論では自分の意見ではなく、テーマの概要を読み手に伝える」という主旨が理解されていないケースが少なくないといえる。

この問題点を解決するには、順接の接続詞の使用を禁ずる指示を出すのではなく、小論文における序論の目的として本章筆者が掲げている「テーマの概要を読み手に伝えること」を理解させ、その目的を達成するために必要な情報の中身を考えさせる必要があると考える。

4. 調査と分析(2)—語彙—【中村】

本章では、前章に示した問題点の解消に対する適切なアプローチを見定めていく。本章の分析対象としては「日本語表現1・2」共に必修科目として設定された創作表現専攻の2クラスを取り上げる。

当該クラスでは、「日本語表現1」の段階で「日本語表現2」の最終課題(レポート)を見据え、序論の機能や構成を指導する。本科目のライティング課題(小論文・レポート)では10点を満点とし、それを「読解」や「構成」「論証」などの細分項目で振り分け、減点方式で採点するが、その際に「日本語表現1」で差がつくのが「構成」だ。当該クラスの場合、その減点の要因は、前章同様の序論の接続表現や、文と文の接続の不十分さにある。

受講生が各課題の「構成」(3点満点)で獲得した点数の割合(小数点第3位以下切り捨て)は、【2回目小論文(47名提出)】1点:53.19%(25名)、2点:44.68%(21名)、3点:2.12%(1名)、【3回目小論文:43名提出】1点:65.11%(28名)、2点:27.90%(12名)、3点:6.97%(3名)、【レポート:43名提出】1点:11.62%(5名)、2点:41.86%(18名)、3点:46.51%(20名)である。「日本語表現1」で「構成」が1点であった受講生は半数を超えるが、「日本語表現2」では半数近くが満点を獲得している。各項目の点数は、受講生側で、「苦手としており、

復習を要する項目か否か」の目安がつけられるように、相対的指標として機能する面が強いため、先の調査からは受講生が後期中に「構成」の不十分さを克服したように見える。しかし、その判断は正しいだろうか。接続詞等の適切な運用力が成長した場合には、同様に学生自身の言葉の知識面にも成長が見られるはずだ。その点を明らかにすべく、小テストに光を当てた。

「日本語表現1・2」では5点満点の小テスト^(注2)を各6回実施する。授業外の自習を要するが、難易度は高校卒業程度であり、満点を取ることは難しくない。

表3 小テストのクラス別平均点

	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目
N1 : A	3.73	2.73	2.76	3.08	3.08	3.48
N1 : B	3.86	2.86	2.52	2.91	2.69	3.42
N2 : A	3.91	4.34	3.04	4.13	3.56	2.95
N2 : B	3.43	3.52	2.54	3.69	3.82	2.52

表3に示したとおり、「日本語表現1(N1)」の平均点は、2回目「対義語・類義語」・3回目「同音・同訓異字」がA・Bクラス共通で2点台、4回目「誤字訂正」・5回目「送り仮名」が3.08点以下である。一方、「日本語表現2(N2)」では、類義語・対義語・上位/下位語・謙譲/尊敬語などを書き分ける3回目「二語の関係」で3.04点以下、6回目「誤字訂正」が2点台だ。「日本語表現1」の4回目「誤字訂正」が、「日本語表現2」の6回目「誤字訂正」よりも高い平均点を示したが、理由は問題形式の違いにあるだろう。「日本語表現1」は「カタカナ部分を漢字に改める」という単純な書き取り問題の形式であるが、「日本語表現2」は「1文の中から受講生側で誤字を探して書き直す」という問題形式である。「日本語表現2」には「同音異字」の見分けが必要になるため、難易度が上がると考えられる。また、「日本語表現1」の第5回「送りがな」の平均点の低さについて、送りがな指導の改善を目指した井上(2007)により、送りがなの誤答には「同訓異字」「学習者の語彙」「使用頻度の低さ」を含む8つの要因があるとの指摘がなされている。以上の調査からは、受講生が一貫して、複数の語から適切な1語を選び取る要素を含む問いに弱い様子が見えてくる。換言すれば、語彙の貧弱さが浮き彫り^(注3)になったのだ。

小テストの分析により、語の適切な運用力自体が自然と急成長した可能性は低まった。ではその場合、「日本語表現2」で語彙を補えた理由は、課題執筆までの過程にあるのではないだろうか。「日本語表現2」のレポート執筆前には、レポートと同一テーマのグループ発表のために共同作業(スライドや台本を作成)を経験し、レポート執筆の際にはテキストの作成例を手本とする。つまり、様々な形で「例示」に触れる機会があるのだ。反対に、「日本語表現1」のテキストには、接続詞の一覧はある

が運用面の解説までではない。以上の事柄を勘案し、語彙の貧弱さ(「構成」力の不足)を補いつつ、接続詞等の適切な運用力における受講生自身の主体的成長を促すためには、接続詞等の運用が想像しやすい複数の例示が良い契機になると推測する。

5. 調査と分析(3) 一型の提示—【近藤】

本章では、前章で示された序論の型を例示する際に必要な要素を考察する。分析対象として「日本語表現1・2」共に必修科目として設定されたグローバルコミュニケーションの2クラスを取り上げる。序論に関係した問題点は、後期の「日本語表現2」の課題での論点・争点の紹介が唐突に記されることである。「日本語表現2」の引用の仕方を学修する際の課題文で、「話題の背景」から書き始めるように指示しているにもかかわらず、引用文から書き始める例が51名中18名(38%)あった。また、グループ発表前に行う中間報告でも、テーマの概要から争点を定めるグループが散見された。例としては「高齢ドライバーをめぐる問題」のテーマから「免許返納をめぐる議論」へと争点を早々に絞ることが挙げられる。これは、「日本語表現1」での小論文の序論から指導し、改善していきたい問題である。第2章で紹介した「シカゴ・マニュアル」の序論要素は最終的に目指すものではあるが、「日本語表現1」の小論文の序論指導の段階としてどのように伝えると学生に分かりやすいかを考察した。

三森ゆりか(2013)『大学生・社会人のための言語技術トレーニング』によると、序論に必要な4文メソッドは以下の4点と示されている。1. 最初の一般的な内容の文、2. 背景情報、3. 中継・橋渡し、4. 論題である。一般の話題から入り、固有の話題へ移る逆三角形で構成することが望ましいとされている。これを「日本語表現1」で執筆する2・3回目の賛否を問う形式の小論文に入れるべき要素として置き換えると、①一般論②背景③中継④論点の提示となる。ここでの一般論は既知情報の確認、背景はデータを必要とする類の状況を想定している。「日本語表現1」の2回目・3回目の小論文執筆時には、本論で観点とすることについての前情報となることを書くようにとのみ伝えてある。2クラス分の序論例を4要素に分けたものが表4である。

表4 小論文序論の4要素割合

	一般論	背景	中継	論点の提示
小論文② (58名)	19 (33%)	44 (76%)	23 (40%)	18 (31%)
1要素のみ	7%	7%	0%	5%
小論文③ (56名)	8 (14%)	53 (95%)	41 (73%)	30 (54%)
1要素のみ	2%	5%	0%	0%

2 回目は日常生活をテーマとした「新聞は必要ない」という意見」に賛成か反対かという小論文である。しかし、学生にとって新聞が身近なものではない現状を反映して、新聞の特徴を説明する一般論が書かれることがある。一方で、3 回目の中学生のスマートフォン所持の賛否を問う小論文では、「中学生」「スマートフォン」についての説明をする一般論が書かれることが少ない。学生たちの経験から「中学生」「スマートフォン」は既知のものであるため、それらがどのようなものかという既知情報は省かれ、所持率を説明する背景から書き始める例が非常に多い。一般論として対象のどのような面に注目するのかを示す意識がないためだと推察できる。

一般から固有の情報へと徐々に範囲を狭めていく逆三角形で書くことが望ましい序論においては、既知情報の確認を行う一般論を添えることで読み手に本論を伝えやすくなることを指導する必要がある。

6. 各改善点を踏まえた指導案

以上、それぞれの調査分析によって、現状の指導において「テーマの概要を読み手に伝える」意識を定着させること、語彙の貧弱さや「構成」力の不足を補足すること、既知情報から書き始める構成意識を育成することが改善点として挙げられることを述べた。

これらを改善するための指導案として、2 回目の小論文の草稿を執筆する回において、複数のタイプの序論例を示す実践を提案する。ここで用いる序論例は「レポートにおける序論例」と「日本語表現 1」の小論文課題に応用しやすい序論例」の 2 種類である。

まず、オモテ面には、「レポートにおける序論例」を 3 例載せる。これは、受講生に「日本語表現 2」の学修も見据えて、「レポートにおける序論とは何なのか」、「序論に必要な要素とは何なのか」を意識させるためである。「日本語表現 1」の小論文においては、テーマの性質や字数制限の関係で、レポートに必要な全ての要素を満たした序論を書くことは難しい。しかし、「理想像」を示すことで、序論とは何なのかをイメージしやすくなると考える。また、「日本語表現 1」の授業だけでこのレベルに到達することは難しいと感じさせることは、後期の「日本語表現 2」を履修するためのモチベーションとして働くことも期待される。

しかし、それのみでは日本語表現が不得意な受講生にとって「使いにくい例」に感じられることが予想される。そこで、ウラ面には「その年度で使用しないテーマの小論文の序論の良い例」を示す。第 1 章で示した通り、「日本語表現 1」の授業では 2 年ごとに小論文テーマを入れ替えている。そこで、その年度で使用しないほうの例、2024 年度であれば「新聞は必要ない」という意見に賛成か反対か、「コンビニのレジ袋有料化に賛成か反対か」

の序論例を示す。いずれも「賛成/反対」の立場表明を行うタイプの小論文テーマであるため、受講生たちはウラ面にある序論例を参考にしながら、「小論文の序論にはどのような内容の情報を入れると良いのか」、「それを伝えるために、どのような語彙を使用し、どう文章を構成すれば良いのか」を考えることができるはずである。

本学の学生の強みとして、「見本となる型がある場合、それによく当てはめて文章を執筆できる」ことが挙げられる。その強みを活かせるよう、具体的な「小論文における序論の型」を示しつつも、より高い次元である「レポートにおける序論の例」も挙げて、後期開講の「日本語表現 2」の学修につなげるのが、この指導案の目指すところである。2024 年度は、実際にこの「序論例」を用いて授業を実践し、その効果を見ていきたい。

注

- 1 第 3 章で示す用例は、受講生の小論文の一部を抜粋し、表現の一部を筆者が加筆修正したものである。
- 2 「日本語表現 1」の小テストのテーマは、1 回目「漢字の読み取り」、2 回目「対義語・類義語」、3 回目「同音・同調異字」、4 回目「誤字訂正」、5 回目「送りがな」、6 回目「漢字の書き取り」であり、「日本語表現 2」のテーマは、1 回目「敬語表現」、2 回目「文法表現」、3 回目「二語の関係」、4 回目「適切な表現」、5 回目「ことばの意味」、6 回目「誤字訂正」である。
- 3 「日本語表現 1」の小テストについて、2021 年度はコロナ禍により従来と異なる形式となったため分析不能。2022 年度の平均は 21 年度に比べ、全体的に 0.5 点程度上回るが、22 年度内の各回を見比べると、第 2・3・5 回が他回よりも平均点が低かった。また、「日本語表現 2」では 21、22 年度共に、2023 年度と同一の苦手傾向を示した。以上の事柄を考え合わせると、相対的に苦手とされる「語彙の貧弱さ」は 2023 年度の受講生特有の結果ではないといえる。

参考文献

- (1) 愛知淑徳大学初年次教育部門 (2023) 『日本語表現 1 第 15 版』愛知淑徳大学。
- (2) 愛知淑徳大学初年次教育部門 (2023) 『日本語表現 2 第 13 版』愛知淑徳大学。
- (3) 井上次夫 (2007) 「送り仮名の誤答分析—誤答例を用いた送り仮名指導に向けて—」『小山工業高等専門学校研究紀要』第 39 号, pp. 1—10。
- (4) 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。
- (5) 三森ゆりか (2013) 『大学生・社会人のための言語技術トレーニング』大修館書店, p. 174。

「日本語表現」再履修生の学習スキルに関する自己評価

—初年次履修生との比較—

辻本 桜子

Tsujimoto Sakurako

1. はじめに

愛知淑徳大学では、初年次の前期中、「日本語表現 1」という科目が開講されている。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あり、全学部、全学科、全専攻の1年生の必修科目となっている。

ここで2022年度の「日本語表現 1」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必要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。

そして、この科目は必修科目であるがゆえ、出席回数が3分の2未満の者、成績評価の合計点が100点中59点以下であった者のために再履修クラス^{注1}が開講されている。再履修クラスで使用されるテキストは初年次生のための「日本語表現 1」と同様のもので、シラバス、評価方法も初年次生と同様である。異なる点は、主に以下の3点である。1. 再履修生のほぼ全員がこの科目の受講経験があることから、授業中、担当者による説明時間を短縮している点、2. 学年、学科、専攻の異なる受講生とのグループ学習が苦手な学生がいるため、初年次開講クラスでは必ず取り入れているグループ学習の時間をなくす、または短縮している点、3. (1と2の理由に加えて) 自宅学習が困難な者があるため、授業中に必ず課題に取り組む時間を設けている点である。それらの点を除いては、初年次開講「日本語表現 1」と同様の授業展開を行っている。

ところで、同科目を繰り返し受講する者がいる再履修クラスの単位取得率はどれくらいのものか。参考に、筆者が担当した2022年度前期の再履修クラスについて述べると、科目登録者は25名がいたが、そのうち単位取得者は8名で、単位修得率はわずか32.0%であった。しかし、単位修得率は高くないものの、筆者の実感として、学期末まで出席し単位取得を果たす学生の中に、学期中、徐々に日本語力を向上させ、洗練された課題を提出する者がいた。これは、何度も同じ説明を聞き、類似の課題を繰り返すためか。なお、2022年度の本科目の受講生の

平均受講回数は2.3回であった。

そこで、次のような仮説を立ててみた。再履修生は受講開始直後、日本語学習に自信がなさそうに見えるが、最後までやり遂げた者の中に、受講後、「学習スキル」に関する自己評価が向上する者がいるのではないか。このような希望的仮説を立て、調査を実施し、検証することにした。再履修生に対して調査を行い、もし筆者の予想通り自己評価が向上した項目があれば、その項目につき、「日本語表現 1」の再履修クラスを受講した意義があると言える。しかし、もし、受講後にも自己評価が低い項目が明らかになれば、今後の授業時に特に注力するよう参考になりたい。

2. 調査

調査は2022年7月の前期授業最終日(授業第15週目)に実施した。調査方法はwebアンケート形式であった。愛知淑徳大学では、同時期に筆者を含む本科目の担当教員が全学の初年次生に対し、授業アンケートを行っている。そのアンケートはこれまで再履修クラスでは実施されることがなかったが、結果の比較をするため、本研究では全学の初年次生に行っているものと同様の調査項目について調査を行った。ただし、紙片の都合上、本稿では、調査項目のうち「学習スキル」に関する回答についてのみ報告する。

2.1 調査対象者

再履修クラスの調査対象者^{注2}は、2022年7月の前期授業最終日に出席した、2年次生から4年次生までの9名であった。調査対象者の属性は、全員日本語母語話者で、性別は9名中男性7名、女性2名であった。学年は2年次生が6名、3年次生が2名、4年次生が1名であった。本科目の平均受講回数は2.3回で、最少は2年次生の2回目で、最多は4年次生の7回目であった。

初年次生については、2022年7月の同時期に全学生に対し授業アンケートを行い、1,832名の学生から回答を得たが、本稿では、そのうち筆者の担当する3クラス72名分の回答を取り上げることにした。言うまでもなく、彼らは全員大学1年次生で、本科目の初回受講生であった。全員日本語母語話者。なお、3クラスの合計受講者

数は77名であったが、調査日に欠席した者、またスマートフォンに不具合がありwebアンケートが実施できなかった者がおり、回答者は72名で、有効回答率は93.5%であった。初年次生に対するアンケートは匿名で行ったため、未実施者5名がどの学生であったか手元に資料がない。そのため、性別については受講者名簿をもとに77名の内訳について述べる。内訳は男性29名、女性48名であった。参考にされたい。

2.2 調査項目

本稿では、調査項目のうち「学習スキルの定着」と、「学習スキルの活用」に関する回答のみ述べる。「学習スキルの定着」に関する質問は、以下の9問からなる。それぞれ受講前後の自己評価を「十分できる」から「全くできない」までの6件法で尋ねた。

- 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

「学習スキルの活用」に関する質問は、以下の2問からなる。問10については、「とてもよく生かした」から「全く生かさなかつた」までの6件法で尋ねた。問11については、「とてもよく生かすと思う」から「全く生かさなかつたと思う」までの6件法で尋ねた。

- 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
 問 11. この授業で学んだスキルを今後の学習活動や社会生活で生かすと思うか

3. 調査対象者の成績評価

ここで調査結果について述べる前に、調査対象者の成績評価の内訳について述べておく。

表1は再履修クラスの受講生全員と回答者9名の成績評価の内訳を示したものである。表1に示したように、回答者9名の成績評価の内訳は、「A+」が2名、「A」が2名、「B」が1名、「C」が3名、「F（不合格）」が1名であった。単位取得率は32.0%であったが、取得者の8名を

含む9名が授業最終日まで出席していた。そして、取得者のうち成績評価が「A」以上の者が4名と大健闘していた。特に合計90点以上を獲得しなければ取得できない「A+」の成績を収めた2名については、学期中、継続して努力していたことが印象に残っている。

表1 再履修生全員と回答者の成績評価の内訳

	A+	A	B	C	F	失格
全員 (n=25)	2	2	1	3	1	16
回答者 (n=9)	2	2	1	3	1	0

次に、初年次生クラスの成績評価の内訳を表2に示す。前述のとおり、調査の回答者が特定できないため、ここでは参考に受講生77名の成績評価の内訳を示す。「A+」取得者はいなかったが、「失格」者もおらず、もっとも多かったのは「B」取得者の32名であった。単位取得率は98.7%と高確率であった。

表2 初年次生全員の成績評価の内訳

	A+	A	B	C	F	失格
全員 (n=77)	0	18	32	26	1	0

4. 調査結果

本章ではアンケートの調査結果について、再履修生の回答と初年次生の回答を比較しながら述べる。再履修生の結果は、発表者が集計しまとめたものを使用する。初年次生の結果は、筆者も調査実施者の一人であったが、松本（2022）^{注3}がまとめた集計結果を参照する。

4.1 「学習スキルの定着」について

まず、受講前後の「学習スキルの定着」の自己評価について述べる。問1から9まで「十分できる」を「6」、「全くできない」を「1」として得点化し、平均値と標準偏差を算出した。結果を表3に示す。

表3 受講前後の「学習スキルの定着」の自己評価

	再履修生 (n=9)		初年次生 (n=72)	
	受講前	受講後	受講前	受講後
問 1.	3.44(1.13)	4.67(1.00)	3.22(1.04)	4.31(0.76)
問 2.	3.00(0.87)	4.56(1.24)	3.11(1.03)	4.32(0.69)
問 3.	2.89(1.17)	4.67(1.22)	3.07(0.97)	4.33(0.77)
問 4.	2.67(0.87)	4.44(1.42)	3.38(0.96)	4.42(0.64)
問 5.	2.44(1.01)	4.33(1.00)	2.92(1.15)	4.32(0.71)
問 6.	2.89(0.93)	4.56(1.24)	3.29(1.01)	4.19(0.80)
問 7.	2.67(0.87)	4.56(1.24)	3.04(1.04)	4.26(0.69)
問 8.	3.89(1.27)	4.89(0.93)	3.83(0.99)	4.47(0.92)
問 9.	3.44(1.01)	4.67(1.00)	3.65(1.28)	4.51(1.06)

表3に示したとおり、再履修生の受講前のそれぞれのスキルの平均値は、問1. (アイデア) 3.44、問2. (アウトライン) 3.00、問3. (根拠) 2.89、問4. (事実と意見) 2.67、問5. (パラグラフ) 2.44、問6. (簡潔な文) 2.89、問7. (学術的な言葉・文体) 2.67、問8. (常用漢字) 3.89、問9. (グループ活動) 3.44であった。

初年次生の平均値は、問1. (アイデア) 3.22、問2. (アウトライン) 3.11、問3. (根拠) 3.07、問4. (事実と意見) 3.38、問5. (パラグラフ) 2.92、問6. (簡潔な文) 3.29、問7. (学術的な言葉・文体) 3.04、問8. (常用漢字) 3.83、問9. (グループ活動) 3.65であった。つまり、受講前の再履修生の自己評価は、9項目中、「アイデア」と「常用漢字」の2項目を除く「パラグラフ」など7項目で初年次生よりも低かった。

一方で受講後の結果について述べると、再履修生の平均値は、問1. (アイデア) 4.67、問2. (アウトライン) 4.56、問3. (根拠) 4.67、問4. (事実と意見) 4.44、問5. (パラグラフ) 4.33、問6. (簡潔な文) 4.56、問7. (学術的な言葉・文体) 4.56、問8. (常用漢字) 4.89、問9. (グループ活動) 4.67であった。

初年次生の平均値は、問1. (アイデア) 4.31、問2. (アウトライン) 4.32、問3. (根拠) 4.33、問4. (事実と意見) 4.42、問5. (パラグラフ) 4.32、問6. (簡潔な文) 4.19、問7. (学術的な言葉・文体) 4.26、問8. (常用漢字) 4.47、問9. (グループ活動) 4.51であった。

再履修生も初年次生も、すべての項目において受講後に自己評価が向上していた。その上で、再履修生の受講後の自己評価はすべての項目において初年次生の平均値を上回っていた。特に授業中、全6回の小テストを実施した「常用漢字の読み書き」は自信をつけたようで、9項目中、平均値がもっとも高く、そして受講生全員が「まあまあできる」＝「4」以上の肯定的評価をしていた。この漢字の小テストについては、授業中にテスト勉強の時間を設けることのない自習課題であった。テスト範囲、難易度は初年次生と同様であったが、問題は異なるものであった。実は授業中実施した初年次生の小テストの平均点は5点満点中3.9点で、再履修生については3.7点と、初年次生をわずかに下回っていた。だが、大事なことは、この科目の小テストのため授業外にも学習をし、それに対する自己評価が高かった再履修生がいたということである。つまり「漢字の読み書き」に自信を持って「日本語表現」の再履修クラスを終えた学生がいたのである。

4.2 「学習スキルの活用」について

次に、「学習スキルの活用」の結果を述べる。問10に

ついては本授業で学んだスキルを授業以外の場面で「とてもよく生かした」を「6」、「全く生かさなかった」を「1」として得点化し、平均値と標準偏差を算出した。問11については本授業で学んだスキルを今後「とてもよく生かすと思う」を「6」、「全く生かさないとと思う」を「1」として得点化し、平均値と標準偏差を算出した。表4はこの2問の結果を示したものである。

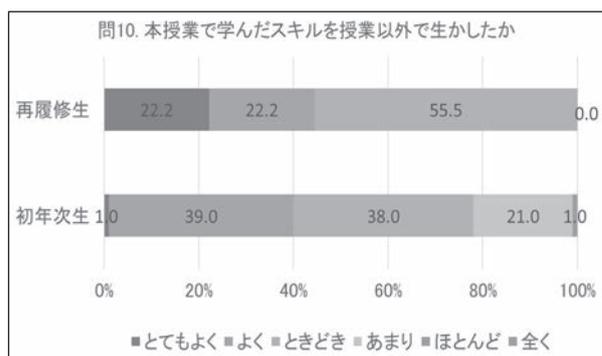
表4 受講後の「学習スキルの活用」の自己評価

	再履修生 (n=9)	初年次生 (n=72)
問10.	4.67(0.87)	4.17(0.87)
問11.	5.22(0.67)	5.15(0.88)

表4に示したとおり、再履修生の問10「この授業で学んだスキルを授業以外で生かしたか」に対する回答の平均値は4.67で、初年次生の4.17よりも高かった。

表5は回答の割合を詳細に示したものであるが、これを見ると「とてもよく生かした」という学生が、再履修生には22.2%いたが、初年次生には1.0%しかいなかったことが分かる。また、初年次生には「あまり生かさなかった」という否定的回答者が21.0%いたが、再履修生については0%、つまり皆無であったことが分かる。さらに、初年次生には「全く生かさなかった」という者も1.0%いたが、再履修生には「あまり / ほとんど / 全く生かさなかった」という否定的回答者はおらず、全員が修得したスキルを授業以外の場面で「生かした」と回答していたことが分かる。

表5 授業以外の「学習スキルの活用」の自己評価



さらに本授業で修得したスキルを「どのような場面で生かしたか」自由記述で回答を求めた。表6は主な回答をまとめたものである。

表6 授業以外の「学習スキルの活用」の場面例

- <他の授業の課題で>
- ・心理学実験1aのレポート作成時
 - ・文化人類学や、ヴィジュアルメディアなどの最終課題
 - ・基礎講読の授業の問題を読み解く際

＜他の授業の試験で＞

- ・ai 入門の最終試験の記述欄
- ・データサイエンス1の最終試験の記述欄

＜アルバイトで＞

- ・アルバイトで目上の方とお話する際

＜趣味で＞

- ・趣味の範囲や感想など文章を書く時

＜他者への支援で＞

- ・弟の大学入試の小論文を教える時

表6に記載したとおり、「他の授業の課題」での活用場面を挙げる者が多かった。そして、授業以外にも、アルバイト先や趣味などで広範囲に活用していることが分かった。

次に問11の今後の「学習スキルの活用」について尋ねた結果について述べる。結果は前ページの表4に示したとおり、再履修生の平均値は5.22で初年次生の5.15よりも高いことが分かった。回答の割合の詳細を表7に示す。

表7 今後の「学習スキルの活用」の自己評価

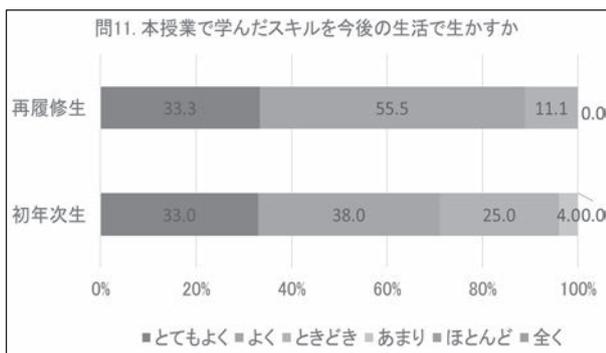


表7に示したとおり、再履修生も初年次生も、本授業で学んだスキルを今後「生かす」という学生が多かった。「とてもよく生かす」と回答した学生は再履修生が33.3%、初年次生も33.0%おり、「よく生かす」と回答した再履修生は55.5%、初年次生は38.0%いた。特に再履修生は「とてもよく / よく生かす」と回答した学生が合計88.8%と約9割を占めていた。さらに、初年次生には「あまり生かさなない」という学生が4.0%いた一方で、「あまり / ほとんど / 全く生かさなない」という否定的な回答をした再履修生はいなかった。全員が今後、本授業で学んだスキルを「生かす」という肯定的回答をしていた。これは特筆すべき点である。本科目の履修を繰り返すうちに修得したスキルの重要性に気づいたのだろうか。そうであれば、学生は再履修をした意義があると言える。

さらに「どのような場面で生かすか」自由記述で回答を求めたところ、今後の活用場面についても、「他の授業の課題」を挙げる者が多かったが、その他に趣味や手紙

を書くときについても言及する者がいた。なお、2名、大学生生活の学びの集大成と言える「卒業論文を書く時」を挙げている者がいた。本授業で学んだスキルを卒業論文執筆時にも活用してもらえたら担当者としては嬉しい限りである。

5. まとめ

本研究の調査結果から、「日本語表現」受講前の再履修生の「学習スキル」の自己評価は9項目中、「アウトライン」「パラグラフ」など7項目で初年次生よりも低いことが分かった。しかし、受講後には、すべてのスキルで高まっており、そして、すべてのスキルにおいて平均値が初年次生を上回っていることが分かった。授業で身につけた「学習スキル」の現在、今後の活用についても、初年次生よりも平均値が高かった。そして、全員が修得したスキルを「今後も生かす」と回答していた。

再履修クラスの単位取得率は決して高いものではないが、本研究の結果から受講後に「学習スキル」の自己評価が向上する学生がいることが分かった。今後、本研究の結果を指導に生かしていきたい。

注

- 1 授業担当者内で当該クラスは「単位未修得クラス」と呼ばれており、再履修生だけではなく、編入生や休学者等、2年次生以上で初年次に「日本語表現1」を履修していない者が含まれることがある（ただし、含まれる場合もごくわずかである）。
- 2 再履修生も初年次生も、調査対象者には、本調査について説明を行い、結果の研究利用の許諾を得ている。特に再履修生については、調査前に口頭と書面にて丁寧に説明をし、同意を得て実施した。
- 3 参照資料は、松本明日香(2022)「「日本語表現1」をふりかえって」というタイトルの2022年9月13日に開催された「日本語表現1・2」担当者会議資料のpp.1-2である。

参考文献

- (1) 松本明日香(2023)「「日本語表現1」「日本語表現2」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8号, pp.36-38.

付記

本稿は日本リメディアル教育学会第18回全国大会(2023年8月23日、江戸川大学)において「「日本語表現」再履修生の学習スキルに関する調査結果—初年次履修生との比較—」と題し行った発表内容に、加筆・修正をしたものである。

「知れる」の多用の現状と学生の語感の変化

－日本語表現科目学修成果欄の記述を起点とした文章指導－

小椋 愛子
OGURA Aiko

1. はじめに

本学で 2010 年度から日本語表現科目の授業を担当している。現在担当している「日本語表現1」と「日本語表現2」は回によって提出課題があり、提出用紙には本時の授業で得た気づきや課題を行う際に留意したことなどを記す「学修成果欄」が設けてある。この「学修成果欄」の記述に近年、「知れる」という表現が非常に多くなった。特に、「日本語表現1」の科目は当初から担当しているが、当時は「知る」の可能表現は「知ることができる」が多く、可能動詞としての「知れる」の使用は少数であった。

筆者は、この可能動詞「知れる」に対して違和感がある。ただし、これは文法的というより語感に関わる問題であろう。このような語感に関する問題をどのように取り上げ、指導の対象とするのか。本稿では、学生の「知れる」に対する語感の把握と、その指導方法を考察・報告する。その上で「学修成果欄」を用いた指導法、活用方法の拡充を提案する。

2. 学修成果欄に見られる「知れる」について

2.1 学修成果欄とその記述方法

「学修成果欄」（以下、「成果欄」）について説明する。ここで扱う「成果欄」は、「日本語表現1」、「同2」の提出用紙に設けられているものを指す。「日本語表現1」の課題は、学術的文章に必要な項目の習熟度を確認する文章修正問題と小論文課題とから成る。前者の「成果欄」の指示は、「本時の学修成果で得た気づきと、その成果を上記課題にどう生かしたかを具体的に詳述せよ」、後者は「本時の学修成果と、それに基づく自分の文章の修正箇所および具体的な修正方法」である。「日本語表現2」では、資料を収集するための課題と授業で学修した内容を確認する課題とがある。前者の指示は、「本時の学修および上記課題を通して気づいたことを具体的に記述せよ」で、後者は、「本時の学修で得た気づきと、その成果を上記課題にどう生かしたかを具体的に記述せよ」である。記述欄のスペースはすべて5行である。

指示の表現に違いはあるが、いずれも授業の成果を具体化させ、学修内容を整理させる役割を持つ。

この「成果欄」の記述に際して筆者は授業の感想（印

象的だったこと)を先に記すよう伝えている。さらに「書き言葉」で記すのが好ましいが、学術的文章にこだわらず自由な表現でよいと指示している。これは学術的な表現を重視するあまりに、細かなニュアンスを表現しにくくなるのを危惧してのことである。特に「日本語表現1」の前半は、学術的文章を書くための項目を学修するため、内容よりも学術的な「語」の使用に拘泥する傾向がある。課題では辞書の使用を認めているため、馴染んでいない「語」の場合、本来のニュアンスを損なうこともある。そのため、「成果欄」では、表現よりも内容を重視している。

2.2 「学修成果欄」の「知れる」の表現

内容を重視する「成果欄」であるが、この記述に「知れる」、特に「知れてよかった」の形がよく見られるのである。たとえば、「和語より漢語を用いることが知れてよかった」、「引用のルールが知れてうれしく思う」、「今まで曖昧であった〇〇の使い方を知れたので、今回知れたことを使えるようにしていきたい」などである。活用形では連用形が多い。過去形でも使用するが全て「可能」の意味で、可能動詞として使用しているといえよう。学生に「知れる」を使用する意図を確かめたところ、「知れる」は「理解した」、「わかる」の意ではなく、単に知識などを「情報」として「得た」、「知った」だけという意味で、「理解」まではしていない、「わかる」前（定着する以前）の状態のようである。

先述したように、筆者はこの「知れる」の用法に違和感がある。「知る」を可能の意味にする場合、無意識に「知ることができる」を用い、場合によっては他の語に置きかえるためである。しかし、「成果欄」に可能動詞としての使用例が複数認められることから、学生らはこの可能表現に違和感を持たないことが窺える。それでは、この「知れる」は、どのように扱うべきであろうか。次章で考察する。

3. 「知れる」の考察

3.1 「知れる」の文法上の扱い

ここで、「知れる」の意味を確認する。『日本国語大辞

典』(以下、『日国大』)には、次のようにある(注1)。

し・れる【知】〔自ラ下一〕 因し・る〔自ラ下二〕

(1) (「知る」に対する受身・使役形で、「他人の知るところとなる」の意を、消極的には受身として、積極的には使役として表現したもの) 知られる。また、知らせる。わからせる。(続けて用例を「万葉集」以下、他2書から挙げるが省略する。)

(2) (「知る」に対する自発・可能形) 知ることができる。自然にわかる。*虎明本狂言・犬山伏(室町末～近世初)「一どにてはしれぬ、まどあひひのりにいのらふ」(以下、用例が7例続くが省略する。)

この「知れる」は自動詞であるが、上記の(2)に「知る」に対する可能形として「知ることができる」とある。用例は「自発形」と合わせての列挙だが、なかでも「虎明本狂言」の例は可能の意が強い。用例の上限から(2)は(1)より新しい用法と言えるが、可能の意があることが理解される。ただし、『日国大』がこの「可能形」を「可能動詞」として扱っているかは不明。『日国大』は「可能動詞」形をすべて立項しているわけではないが、「笑える」「読める」などは「○○」の可能動詞と明記している。「可能動詞」は、『日国大』に「五段(四段)活用の動詞が下二段活用に転じて可能の意味を持つようになったもの。「読める」「書ける」「言える」などの類で、中世末期頃からみられる」とあるから、「知る」の可能動詞として「知れる」があるのは論理的には妥当といえる。

以上のように、「知れる」の可能形は自動詞の意味としてもあり、また「可能動詞」としても文法的には誤りではないといえよう。

3.2 可能動詞「知れる」に対する違和感

それでは、可能動詞「知れる」に対する違和感は筆者のみであろうか。試みにインターネットの検索エンジン「YAHOO!Japan」(2023)で「知れる・違和感」を検索すると、それに関するものが「約192,000件」あることがわかる。検索結果から、「知れる」は一定数が違和感を覚える表現であること、2011年前後から記事が増加していることが確認できる。

この検索結果から次の3つ(私に番号を付す)＝①塩田(2012)「最近気になる放送用語「知れて」?「知ることができて」?」②神永(2017)「「知れる」は「知ることができる」という意味か?」③毎日新聞校閲センター(2018)「「知る」の可能形「知れる」もあり?」の記事に着目する。これらの記事は、全て可能表現「知れる」を問題とし、なかでも①と③はアンケート結果を提示している。これは当時のものであるが、次節(3.3)で「学生」に実施したアンケート結果と比較する。

まずは①から③の内容を見ていく。①塩田(2012)は、「事実を知れてよかった」という言い方に対する質問の

回答で、「知る」という動詞が個人の意思では制御できない動作を表す動詞であることから、形の上では可能動詞を作ることができるが「自発」の意味になることがあること、「知れる」も同様で本来は「自発」として使用されること、「知れる」が「可能」として使われるのは最近のことであるとして、アンケート結果(グラフ)を提示する。さらに「可能」の意味での使用は若い年代ほど多くなることを指摘し、これから一般的な表現になるかと推測している。②神永(2017)は、五段活用の動詞は下二段活用に転じる場合、全てが「可能」の意味になるのではなく、「自発」の意味で使われる方が多い語もあり、「知れる」も従来はそうした語の1つであったと説明する。そして、これは「自発」の意味で使われていたものが、「可能」の意味でも使われるようになった、新しい言い方であると結論づける。③毎日新聞校閲センター(2018)は、「これを読めば真相を『知ることが可能』の「二重カギ」の中に入る語を4つの中から選択するアンケート(対象人数は不明)結果を挙げる。選択肢は、「知れる」「知られる」「知りうる」「知ることができる」の4択で、なかでも「知ることができる」が3分の2を超え、「知りうる」が4分の1程度であったとする。さらに「知れる」は5%弱だったことから、「知れる」を使いたくないが「知ることができる」は長いと感じる人が、「知りうる」を選択したと推測している。その上で「知れる」は「知る」を可能動詞にしたものだが、「広く受け入れられている」とは言い難いと結論づける。さらに、①のアンケート結果を引用し、可能の意味の「知れる」が増加してきたのは、それを当然と感じる世代が、「情報を発信する側に回ってきたため」と推測している。

これらの記事からも、可能動詞の「知れる」は文法としては成り立つが、本来は「自発」の意が強かった語の新しい使用法と認識されていることが窺える。

ここで①塩田(2012)のアンケートについて補足する。①のアンケート(回答者385人)は、「事実を『○○』よかった」の○○について、「「知ることができて」と言う(「知れて」とは言わない)」、「両方とも言う」、「知れて」と言う(「知ることができて」とは言わない)」の中から選択した割合を年代別(10代から60代以上)にグラフで表したものである。グラフでは32、33歳以上から徐々に、「「知ることができて」と言う」が「両方とも言う」を上回りその差が大きくなる。そのため、その年代以上では一定数が「知れる」に対して違和感を持つといえる。ただし、20代では「両方とも言う」が「「知ることができて」と言う」の2倍になるため、今後は違和感を持つ人が減少していくことが推察された。

3.3 学生の「知れる」に対する語感・イメージ

ここで、学生が持つ、可能動詞「知れる」のイメージ

を確認する。参考として筆者が担当する3クラス（回答者64人・1年生中心）でアンケートを実施した^(注2)。アンケートは、上記①、③と比較するため類似の設問（一部改変、質問の表現や選択肢の記号化なども含む）を挙げ、その後に独自のものを加えた。設問は大きく5つ。

まず、「1」として③毎日新聞校閲センター（2018）の設問、「これを読めば真相を『知ることが可能』」の「二重カギ」の中に入る語を「ア、知れる」「イ、知られる」「ウ、知りうる」「エ、知ることができる」から選択する問いでは、62.5%が「エ、知ることができる」を選択し、31.3%が「ア、知れる」を選択した。③の結果では「知ることができる」に次いで「知りうる」が「4分の1」程度であるが、今回「知りうる」を選択したのは1人のみであった。続いてこの4択の中で違和感のないものを全て挙げるよう（複数回答可）尋ねたところ、「エ、知ることができる」が90%、「ア、知れる」が60%と突出し、他の二つはそれぞれ10%強であった。③と比較すると、本学生の結果も「知ることができる」が最も多いもの、「知れる」が増加したため、両者の差が小さくなっていることが窺える。また、「知りうる」の語に馴染みがないことも理解された。

続けて「2」として、①塩田（2012）の設問をふまえて「事実を『〇〇』よかった」の〇〇に入る語に、「ア、知ることができて」「イ、知れて」のうち、「最もよく使う語」（両方使う場合は頻度の高い方）を尋ねたところ、「ア」（知ることができて）が32.8%、「イ」（知れる）が67.2%と「イ」が2倍以上多くなった。さらに、どのように使い分けるかを記述式で尋ねたところ、回答中、66%が話し言葉としては「イ」、書く（特にレポート）ときには「ア」と回答した。また、（書く場合でも）「SNSのチャット文」や「LINE」では短い方がよいため、「イ」を使用するとの回答があった。次いで「話す」場合でも、「目上や知らない人」「アルバイト関係の人」では「ア」を、「家族や親しい友人」とは「イ」を使うとの回答が22%あり、話し言葉としても「ア」と「イ」を使い分けている傾向が見られた。これは、自分との関わりの度合いで「語」を使い分けているといえ、興味深い。これに加えて、「かしこまった」、「フォーマル」な場では「ア」、「くだけた」、「カジュアル」な場では「イ」と、場によって使い分けているとの回答もあった。これに関連し、（不特定多数の前で行う）「スピーチ」や「発表」では「ア」を用いるとの回答も見られた。一方、「特に意識していない」「適当」との回答も6%あった。

さらに、「3」として、上記「2」の設問の例文、「事実を『〇〇』よかった」の「事実を」を「事実が」と、格助詞に変えて、〇〇に入る語を同様に「ア、知ることができて」「イ、知れて」の選択で尋ねたところ、「イ」が95.4%、「ア」が4.6%となった。可能動詞の前には

格助詞が多いことを考えると妥当な結果であろうか。これに続けて、その語を選択した理由を記述式で尋ねたところ、「ア」は、「が」が2回続くことに違和感がある、「～が～が」となり、意味がわかりにくいなどの回答が見られた。それに対し、「イ」は、「自然で違和感がない」、「言いやすい」という回答が目立った。その一方で、「イ」はら抜き言葉でくだけた表現との回答や「くだけた表現」をよく注意されるため、使わないようにしているなどの回答もあった。これは、可能動詞と「ら抜き言葉」との混同の例といえよう。

「4」の設問では、「成果欄」によくある文章、「A.引用の方法を知れてよかった」「B.引用の方法を知ることができてよかった」を例にして、使用する頻度を尋ねたところ、「A」が46.9%、「B」が53.1%と拮抗した。さらに、A、Bともに、「ア、わかって」「イ、理解できて」の表現に言い換えられるかを尋ねたところ、「ア、イ」とともに言い換えられるという回答が35%で最も多かったが、「ア、イ」とはニュアンスが異なるため、言い換えられないとの回答も23%あった。そのほか、「ア、わかって」のみ言い換えられる、「イ、理解できて」のみ言い換えられるとの回答も見られ、「わかる」と「理解できる」の語にもニュアンスの差があることが明らかとなった。ここでは、「知れる」と「知ることができる」を同意として扱ったが、今後はその違いにも留意すべきであろう。

最後に「5」で「知れる」の意味が異なる例文を6つ挙げ、違和感のない用例を複数回答で選択させたところ、「お里が知れる」など慣用句的な用法に対して、70%が「違和感」を持つことがわかった。これは、「お里が知れる」の語の認知度によるのであろう。

以上のことから、学生は可能動詞「知れる」の表現を「話し言葉」的と感じ、「知ることができる」に対して「くだけた」表現との認識を持っていること、関わる「人」や「場」で両者を使い分けているが、「知れる」の語は身近であり、日常的によく使用していることが窺えた。ただし、これは「アンケート」として意識した上での回答であり、「成果欄」を見る限り、この使い分けの意識が明確かどうかは疑問が残る。日常に「知れる」を使用する機会が増加するにつれて、その意識は薄れているのではないか。また、本来（自動詞）の意味が、使われにくくなっていることも窺えた。

3.4 可能動詞「知れる」の扱い方

それでは、可能動詞「知れる」はどのように扱うべきか。ここでは、「知れる」の扱い方を考察する。「知れる」の語にかかわらず、「可能動詞」に対しては、その成立、自動詞と「可能動詞」の区別、「ら抜き言葉」との関わりから、多くの先行研究があり、諸説ある。また、日本語教育の観点からの先行研究も多いが、ここでは現在の扱

われ方を確認するのみとしたい。「知れる」に関して宮武(2022)は、自動詞の可能用法と可能動詞の区別を考察し、「知れる」の使用についてコーパスを用い、近世以前から現代までの例を歴史的な推移とともに検証している。そして可能動詞「知れる」は、「明治大正以前、さらに現代でも一般の文献中に確例を見出すことは難しく、話し言葉で「知れてよかった」のような文脈に現れるケースが少しずつ出てきている」状況と結論づける。浅川(2021)は、可能動詞と本来の下一段活用の動詞が同形で混同が生じやすい例として「知る」の可能動詞「知れる」と元からある自動詞「知れる」を挙げる。そして、例文で挙げた文章の一つは、明らかに可能動詞としての使用であると指摘している。

これらは自動詞と可能動詞の判別が文法的にも困難であることを示唆し、可能動詞「知れる」がやはり新しい使用法で定着していないことを示している。

さらに田中(2019)は、ニュース情報番組で、「～を知れてよかった」というインタビューに、字幕は「知ることができて」と付けたことを記している。

以上のことから、可能動詞「知れる」の使用例は増加しているが、十分に容認されているわけではなく、注意を要する表現であることが窺える。

4. 「学修成果欄」をめぐる文章指導

4.1 授業での指導

以上のことから、この可能動詞「知れる」の語が「成果欄」にある場合には、指導対象としている。担当当初は、半期に1、2回、この語が見られる程度であった。しかし、近年は毎回と言ってよいほどこの語が散見する。そのため、複数例あった場合や増加傾向にある場合には個別にではなく、課題返却時のフィードバックの一環として、全体に次の4点=1. 「知れる」の文法的な説明、2. 「知れる」は自動詞と可能動詞が同形だが、記述例は可能動詞としての使用であること、3. 可能動詞としての使用は最近のことで、違和感を持つ人が一定数以上いる表現であること(個々の語感による差が大きいこと)、4. 文法的に間違っているとは言えない語であるが、使用する場合は、1~3までのことを理解した上で使うことを伝えている。また、宣伝文など、違和感を用いて注目させる表現として使用している場合があることも伝え、場に応じて使用するよう指導している。

4.2 「学修成果欄」の活用の拡充の提案

「成果欄」の目的は、学生に学修現状を客観的に捉えさせることである。学生自身が「そのとき」の気づきを記すことは、授業を振り返る契機となり、それを後から読み返せばその「気づき」に対する変化を認識できる。教員側は、「成果欄」の内容を精査し、「フィードバック」

をすることで授業に還元し、自らの授業を振り返る契機とする。これが、「成果欄」の基本的な活用法であろう。

これに加えて、「成果欄」の内容だけでなく、今回のような語感の例、文法上、明らかに不適切とは言えない表現を背景までふまえて拾い上げ、指導していくものとして活用したい。表記の明らかな誤り(「づ」「ず」など)は、当然指導対象であるが、それはSNSや若者の文化と関わっていることもある。そのような背景の把握も「成果欄」が一端となるのではないか。「日本語表現1」、「同2」の授業の中では取り上げられない事柄の指導として、課題とは異なり、比較的自由に記すことができる「成果欄」を活用することを提案したい。

注

- 1 宮武(2022)も『日国大』を引用し、見解を述べる。また、論の発端として学生の提出物を挙げている。
- 2 アンケートに関しては、結果を公表(研究発表・論文等)する機会があることの承諾をとった上で実施した。

参考文献

- (1) 日本国語大辞典第2版編集委員会・小学館国語辞典編集部編(2001)『日本国語大辞典 第2版』小学館, Vol. 7, p. 487.
- (2) (1)に同じ。Vol. 3, p. 901.
- (3) 塩田雄大(2012)「最近気になる放送用語「知れて?」「知ることができて?」NHK放送文化研究所 <https://www.nhk.or.jp/bunken/summary/kotoba/term/153.html/> (2024-01-11).
- (4) 神永暁(2017)「日本語、どうでしょう?—知れば楽しくなることばのお話—第362回「知れる」は「知ることができて」という意味か?」ジャパナレッジ・知識の泉 <https://japanknowledge.com/articles/blognihongo/entry.html?entryid=380/> (2024-01-11).
- (5) 毎日新聞校閲センター(2018)「「知る」の可能形「知れる」もあり?」毎日ことばplus <https://salon.mainichi-kotoba.jp/archives/20766/> (2024-01-11).
- (6) 宮武利江(2022)「「知れてよかった」の違和感を探る—自動詞「知れる」と可能動詞「知れる」存疑—」『文教大学国文』Vol. 51, pp. 21-31.
- (7) 浅川哲也(2021)「ら抜き言葉と日本語教育」『言語の研究』(東京都立大学言語研究会) No. 8, pp. 1-18.
- (8) 田中伊式(2019)「ことば・言葉・コトバ 知れてよかった」『放送研究と調査』(NHK放送文化研究所) Vol. 69, No. 6, p. 83.

ライティング支援施設のスタッフ教育

—Teams を活用した教育機会の補い—

中村 佑衣
NAKAMURA Yui

1. はじめに

1980 年代以降、大学において、「日本語で書くことの技術」、すなわち「日本語のライティング技術」が意識されるようになり、2000 年代以降に「初年次教育」が普及したことで、学生が高校教育から大学教育へとスムーズに移行し、適応できるようにするための支援の在り方にも注意が払われるようになった（井下 2013）。文部科学省（2020）によると、初年次教育を導入している大学は 2020 年時点で 727 大学（97%）あり、うち 718 大学（約 96%）が学部全体で実施している。加えて、初年次教育の具体的内容として、「レポート・論文の書き方などの文章作法を身に付けるためのプログラム」を実施する大学は 690 大学（91.9%）あり、今も増加傾向にある。

その一方で、正課外の支援としての「ライティング・センター等、日本語表現力を高めるためのセンター等の設置」は、2020 年時点で 104 大学（13.4%）にとどまる（同前）。徐々に増加しているが、先の初年次教育やライティングプログラムの実施率には遠く及ばない。井下（2013）が、「ライティング教育は、すべての学習、すべての学問の基盤となるものとして、国内外問わず」、支援体制は近年、多様化していると述べ、ライティング支援施設の支援を含む「正課外の活動」と正課との有機的な連関の重要性を指摘したことをふまえていえば、ライティング支援施設の運営やシステムの改善はライティング支援施設の普及とともに、大学における「すべての学習、すべての学問の基盤」自体の改善にも資すると考えられよう。

以上のことを前提に、本稿は、本学のライティング支援施設、「ライティングサポートデスク」（以下、WSD）におけるスタッフ教育の実践のうち、「Teams を用いた教育機会の補い」に光を当てた報告をする。

2. 問題の所在

WSD は、設立当初より学部生チューターを中心に据えた運営を考えている。本学の大学院生（2023 年度：前期後期合わせて 59 人）が他大学と比較すると少数であるためだが、相談者側のメリットとして、「学部の上級生」による支援が生み出す教育効果もある。学生チューター

は個別相談の対応以外にも、新入生向けの施設紹介（4～6 月）やオープンキャンパスの手伝い（6～9 月）、新規学生チューターの勧誘（1 月）など、1 年を通して WSD の「顔」として活躍している。学生チューターが体現するのは、授業に関する知識をもつ専門家像に限らず、学科専攻の枠を越えた・1 年生にとって身近な「理想の淑徳生」像といえる。手本にしやすい理想像であるからこそ、教員には達成できないピアチュータリング効果も見込めるのだ。しかし、そのメリットには困難もある。

それは、ライティング支援を担当するスタッフを育成すること自体の難しさだ。WSD では半期全 15 週の間、個別相談の対応者になるための約 20 種類の研修をこなす。同一種でも複数回の実施が必須とされているものもあり、ライティング支援者としての自立までには通年 30 週の間、最低 56 以上の研修をこなさなければならない（注1）。中には合否判定がある研修もあり、不合格の場合は合格するまで繰り返し実施する（なお、研修はライティング支援者として自立した後も継続して行う）。これは学生チューターに限らず、教職員も多少の差はあるが、ほぼ同数の研修を受ける。研修は相談対応とともに、教職員の指導のもと実施されるが、コマによって人数差がある。例えば 2023 年度前期には、長久手キャンパス（以下、長久手）に 2 人の教職員と 3 人の学生チューター（うち 2 人はライティング支援者として自立する前段階）、星が丘キャンパス（以下、星が丘）に 1 人の教職員が勤務していたコマがあった。実際には Teams の導入で対策が講じられていたが、導入以前であれば、相談予約が長久手に入った場合には、長久手側で相談対応をするスタッフと研修を進めるスタッフに分かれて業務を遂行する一方で、星が丘では教職員が 1 人で自身の研修を進めることになる。反対に、例えば、星が丘で 1 人の教職員と 1 人のライティング支援者として自立する前段階の学生チューターが勤務するコマで相談予約が入った場合には、学生チューターが 1 人で研修を進めなくてはならない。

このように、Teams 導入以前は各キャンパスで研修等を進めていたため、スタッフの人数や相談予約の多さ/少なさによって、研修に集中できるコマとそうではないコマとの差が生まれ、個々の研修進捗の質と量にも影響を

及ぼしていた。しかし学生チューター・教職員ともに、各自の履修科目や担当科目等の合間を縫った勤務であるため、改善の糸口は見つけられなかったのだ。

「スタッフ教育」の難しさについては、これまでも改善が試みられてきた。当時の主な課題は、学生チューターがライティング支援者として自立するまでの育成にかかる時間が長く、学部生が自立して慣れた頃には卒業が迫るため、「指導力が高まった途端に、また別のスタッフたちへの基礎教育からはじめなければならないという不安定」さがあるという点、そして、学生についても常に同じ能力や条件の者が揃うわけではなく、個人差があり、「スタッフ教育」が難しいという点の2点にあった(外山・増地 2020)。外山・増地(2020)はそのうちの「学部生チューターの育成」に焦点をしばり、修士や博士課程の学生チューターに比べて「能力」「時間」「経験」の不足が問題となりやすい点を補う改善策として、独自の「研修カード」を用いた「勤務時間内研修」を考案した。だがその研修の達成度は、「チューター本人の能力」や「シフト」(=教育機会)により、個人差が生じるという新たな課題を抱えるようになった。

先の Teams 導入以前のシフトの例を考えあわせると、外山・増地(2020)が指摘した「本人の能力」や「シフト」による個人差は、自らも研修をこなし、また学生チューターの指導をもする教職員にも同様に当てはまることわかる。つまり、長期的な施設運営を意識した「WSDの指導力の維持」において「学生チューターの育成」の改善を図る場合でも、「それを指導する教職員」の存在まで視野を広げる必要があるといえよう。

次章では、そうした問題点やスタッフの定期的な入れ替わりによる指導力の低下(注2)を補うため、WSDで実践している Teams の活用を、教育機会改善の観点から紹介する。

3. 実践

2020年度は、コロナ禍の影響で学生チューターの雇用自体が中止されたものの、2021年度に長久手の学生チューターの雇用の再開、2022年度には星が丘の学生雇用も再開となり、現在はコロナ禍以前の運営に近づけるような社会状況になってきている。一般的に、コロナ禍以降、急速かつ積極的な ICT の導入が試みられるようになったが、WSDでも Teams の「会議」システムを活用したことで Web 相談や長久手・星が丘両キャンパス合同の研修の実施が可能になった。

スタッフの日常の勤務においても Teams を用いる場面は多い。教職員を含むスタッフは、通常勤務の際に以下のように Teams を用いる。①Teams「会議」機能により両キャンパスを繋ぎ、勤務の開始・終了のあいさつを行う。その際に Web 相談に備えた回線チェックの他、相談予約

や業務内容、各自の研修の進捗を確認する。②(相談予約が入っている場合は個別相談の対応者を除き)両キャンパスのスタッフで「会議」を繋いだまま、合同研修を進める。③達成された研修については、スタッフ専用チームにアップされている「研修進捗シート」にマーキングし、研修の進行度をスタッフ間で共有する。④勤務の悩み事や感想などをスタッフ専用チームに週単位で投稿する。⑤その他、スタッフ全体への連絡や特定のコマへの引継ぎ事項なども、スタッフ専用チームへの投稿で共有する。

学生チューターの勤務は週 1~2.5 コマ、教職員の勤務は週 3~11 コマ程度であり、シフトは半期ごとにスタッフの希望を確認した上で、各キャンパス週 20 コマの中で振り分ける(学生チューターの 0.5 コマは後述する昼休み勤務を指すため、20 コマとは別とする)。その際に重要なことが、3点ある。1点目は、先述の②の教育環境や教育効果を考え、前年度・前学期のシフトを参照しつつ、スタッフが「これまで同じコマに勤務したことがないスタッフ」に、キャンパスの垣根を越えて会えるように心がけることである。他者をもつ様々なアイデアに触れることで、②で実施される、「模擬セッション」・「セッション見学」・「ライティング支援者としての認定審査」といった実践的な研修の質の改善を狙う。

2点目は、③④をふまえ、各スタッフの研修進捗や学生チューターの成長度合いに合わせたシフトメンバーを構成することである。その達成のためには、1点目の条件に反して同一メンバーでシフトを構成することもある。

3点目は、大前提として研修を滞らせないように、相談対応と研修が両立できるシフトを構成することである。

ライティング支援者が身につけるべき専門的知識には、座学などで獲得できる理論的知識の他に、実際の現場でしか得られない実践的知識がある。ライティング支援の場における「対話」や「コミュニケーション」、「相談の進め方の構成」は様々であり、正解は1つではない。様々な相談者に対応できるように、多くの「方法」を身につけ、研鑽を積むしかないのだ。そのためには、教授者も研修者も双方ともに様々な考えに触れ、常に新しい「方法」を吸収すべきなのである。上記1点目の工夫にはそうした利点がある。反対に、同一のメンバーであれば、教授者が学生チューターの悩みに寄り添い、時には知識を与えるばかりでなく「ライティング支援者」としての自信をつけさせることができるよう、その学生のための研修計画を長期的な視野で練ることができる。ライティング支援者として自立する前の学生は、実践的知識の面(対話・コミュニケーション・相談の進め方の構成など)で躓きやすいが、克服には学生本人の適度な自信も必要になる。その支援には、同一の教授者による長期的な見守りが効果を発揮することもあるのだ。実際には、上記

1点目と2点目の条件は組み合わせることも可能である。例えば、実践的知識面に大きな課題があり、ライティング支援者としての自立までに時間を要すると予想される学生Aに対しては、前年度や前期の学習状況をふまえた研修計画を練られるよう、上記2点目の条件に該当する教授者を選びつつ、上記1点目の条件に該当するスタッフのうち、Aの躓きを既に克服してライティング支援者としての自立した学生チューターを引きあわせることで、Aが「成功」像をイメージしながら主体的に実践的知識の気づきを得られるような学習環境を目指すこともできるのだ。

2章で触れた研修に割ける時間の差の課題は、実践的知識の伝達や指導の機会自体がないという問題を含んでいた。むしろ、理論的知識の不足はワークや資料によってある程度補えるのに対して、実践的知識は適切な教授者がいなければ指導が成立しない分、改善が困難と考える。そうした点を考えれば、上記のようなシフト調整はTeamsを導入したからこそ可能になった教育機会の補いであろう。

これとは別に、①～⑤に挙げたように、キャンパスの垣根を越えて互いの情報を共有する機会が増えた。対話が増えたことで教職員同士の間にも「相談のしやすい雰囲気」がつくられた。その変化はチューターにも良い影響を与え、チューター自身が他者にアドバイスを求めやすくなった。「失敗」をデメリットではなく、学べる機会の獲得という「メリット」として捉え直すことを容易にしたのだ。特に④では普段の勤務で接する機会のない学生チューター・教職員間で、勤務における悩み事を解消することも増え、その点でも教育機会の不足は補われた。

その他、Teams導入以降に改善された取組みが2つある。1つ目が、「会議」機能を活用した「学生チューターミーティング」の開催だ。WSDでは全学生チューターが参加する「学生チューターミーティング」を木曜昼休み（月1程度）に開催する。ミーティングの内容は年度により異なるが、2022年度以降は通常のシフト勤務の補いとなるような特別研修（＝一斉研修）を実施している。

2つ目が、学生チューターのみが勤務する昼休みの研修の実施だ。希望する学生チューターが昼休みに勤務し、運営は基本的に学生チューターに任されている。この時間に、個別相談の簡易版としての「ミニ相談」企画の開催の他、教職員が作成した昼休み用研修素材を使用し、研修を実施する。

「学生チューターミーティング」と昼休み研修では、先輩チューターが指導役として後輩チューターの世話をしつつスキルを磨くのだが、キャンパスごとの開催・実施ではチューターの「能力」の高さによって、進度や達成度に差が生まれる。だがTeamsの活用により、そうした従来の「能力」差や偏りを解消し、チューター間で不

足を補いあうことが容易になった。また、必要に応じて教職員がそれらのミーティングや昼休み研修において、チューター全体に向けた指示や研修指導を行うことも可能となり、通常のシフト勤務の補いが以前よりも容易になった。

以上の事柄を総括すると、Teamsの導入は、個別相談の在り方（Web相談の設置）や各コマの業務・研修の進め方などの細部それぞれに変化をもたらしたばかりではなく、スタッフ教育を通時的かつ共時的にとらえた上で教育機会の補いとして活かすことで、より自由な発想でスタッフ教育の改善が試みられるようになったのである。

4. スキャフォールディングの概念に基づいて

本章では、前章の実践をスキャフォールディングの概念に基づいて述べる。ヴィゴツキーの問題の所在は、「全学齢期を通じて学校教育システムの中でおこなわれる、総体としての科学的知識体系の教授と子どもによるその習得と、まさにそこから始まる子どもにおける総体としての科学的概念体系の内面的発達」（中村 2004）にあったという。その場合の発達とは、「子どもが個々の心理過程それ自体を自覚し、随意的（自由）に支配するようになること」（同前）を指す。また、彼の中では、「人間の心理機能はすべて言葉（記号）に媒介されて高次なものへと発達していく」（同前）とも考えられている。これらをふまえると、ヴィゴツキーの理論の援用が、ライティング指導において効果を発揮しやすいことは予想がつくだろう。1976年にウッドらがヴィゴツキーの理論に基づき、学習支援の具体的な方法論の1案としてスキャフォールディング（scaffolding）を広めた。以降、様々な研究者によってスキャフォールディングの概念は発展し、現在でも、大学における母国語としての日本語ライティング科目（福村 2021）や第二言語としての日本語ライティング科目（川上 2016）、学習支援施設におけるチュータリング（中村・富永・公立はこだて未来大学メタ学習センター2021）等において、活用されている。

スキャフォールディングの概念を整理した、下井（2019）によると、ハモンドは2009年にこの概念をマクロ/ミクロに大別している。マクロレベルは、「学習者のレベルや能力を考慮し、課題を計画・選択、配列するもので、教室内の実践ではなく、教授者があらかじめ計画したもの」（同前）を指し、ミクロレベルは「授業中に生まれる「教育的瞬間（teachable moment）」を活かした、偶発的で相互作用的な特性をもつ scaffolding の具体的実践」（同前）を指す。それを念頭に置くと、ライティング支援施設におけるスタッフ教育の現場では、「相談対応の具体的技術としてのマクロ/ミクロのスキャフォールディング」をライティング支援者が身につける必要があるが、そのスタッフのライティング支援能力を育成する際にも「ス

タッフ教育におけるマクロ/ミクロのスキヤフオールディング」が必要になるとわかるだろう。本稿の報告は「教育機会」の観点に立つものだが、本質的には、ライティング支援施設のスタッフ教育において、そうした入れ子構造をふまえた上で、従来の課題をより高次の枠組みで捉え直すことの重要性に言及している。

前章に述べた通り、Teams の活用により教育機会の不足が補われ、従来では達成される機会が少なかった、両キャンパス合同の「一斉研修」が容易に達成されるようになった。また同時に、必要に応じてライティング支援に関する「実践的個別研修」も所属キャンパスの別なく行なえるようになり、「スタッフ教育におけるスキヤフオールディング」の観点においても、学生チューターの現状に合わせた研修計画を組み立てられるようになった。

だが一方で、手書きメモの取り方の指導は「会議」機能を用いた画面越しでは伝わりにくいなど、対面での研修の方が高い教育効果が得られるものもある。今後は、そうしたオンライン上のリアルタイムの対話で得られる教育効果と対面において得られる教育効果の相違も分析し、整理して使い分けていくが必要になるだろう。

注

- 1 WSD では共通の「研修カード」を用いて研修を行う。現在は多少修正を施しているが、基本的な内容は、外山・増地（2020）の報告を参照してほしい。
- 2 ライティング支援者、および学生チューターの指導者として勤務する教職員も、学生チューターと同様に数年ごとに入れ替わる。

参考文献

- (1) 井下千以子（2013）「思考し表現する力を育む学士課程カリキュラムの構築——Writing Across the Curriculum を目指して」『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房，p. 14・p. 25.
- (2) 岩崎千晶（2014）「ラーニング・アシスタントの実践的思考に関する分析—初年次教育“スタディスキルゼミ”における学習支援を基に—」『関西大学高等教育研究』第5号，pp. 29-38.
- (3) 岩崎千晶（2020）「ITTPCによる国際チューター認証資格に基づくライティングチューターの育成方法」『関西大学高等教育研究』第11号，pp. 43-54.
- (4) 川上麻理（2016）「スキヤフオールディングのあり方に関する—考察—自己評価・ピア評価を取り入れた日本語ライティング授業の実践を通して—」『成蹊大学一般研究報告』第50巻第3分冊，pp. 1-16.
- (5) 関西大学ライティングラボ・津田塾大学ライティングセンター編（2019）『大学におけるライティング

支援—どのように〈書く力〉を伸ばすか』東信堂.

- (6) 佐渡島紗織・太田裕子編（2013）『文章チューターリングの理念と実践—早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房.
- (7) 下井俊典（2019）「scaffolding の概念および背景理論の紹介と再分類の試み」『国際医療福祉大学学会誌』第24巻第2号，pp. 50-60.
- (8) 鈴木克明他（2011）「大学授業の質改善以外の学習支援にどう取り組むか—学習センター関連資格制度についての米国調査報告—」『日本教育工学会研究報告集』第1号，pp. 181-186.
- (9) 外山敦子・増地ひとみ（2020）「ライティングサポートデスクにおける研修の工夫—学部生チューターの育成に必要な3つの観点をふまえて—」『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』第5号，pp. 7-10.
- (10) 中村和夫（2004）『ヴィゴツキー心理学 完全読本』新読書社，pp. 24-25.
- (11) 中村美智子・富永敦子・公立はこだて未来大学メタ学習センター（2021）「スキヤフオールディング・ストラテジーにみるピア・チューターの学習支援力」『日本教育工学会研究報告集』第4号，pp. 44-52.
- (12) 福村真紀子（2021）「ことばの学びを深化させるオンライン授業とは何か—フル・オンデマンド講座、その10年後の意味—」『言語文化教育研究』第19巻，pp. 197-219.
- (13) 美馬のゆり他（2013）「ピアチューターリングを取り入れた高等教育における統合型学習支援システムの開発」日本教育工学会第29回全国大会.
- (14) 文部科学省（2000）「大学における学生生活の充実方策について（報告）—学生の立場に立った大学づくりを目指して—」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/ko utou/012/toushin/000601.htm（2023-09-01）.
- (15) 文部科学省（2020）「大学における教育内容等の改革状況について」
https://www.mext.go.jp/content/20230117-mxt_daigakuc01-000025974_1r.pdf（2023-08-18）.

付記

本稿は、私立大学情報教育協会主催「2023年度 私情協教育イノベーション大会」（2023年9月5～7日、オンライン開催）での発表内容をまとめ直したものである。

2023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 総数	初年次生		再履生・編入生		合格者 総数	担当者
				履修者数	合格者数	履修者数*	合格者数		
101145-01	文学部①	国文	150	100	99	4	2	146	中村佑衣
		総合英語		45	45	1	0		
101145-02	文学部②	教育	148	102	100	1	1	143	鈴木崇夫
		総合英語		44	41	1	1		
101145-03	創造表現①	創作表現	190	107	98	3	2	178	中村佑衣
		建築・インテリアデザイン		80	78	0	0		
101145-04	創造表現②	メディアプロデュース	153	147	144	6	5	149	鈴木崇夫
101145-05	健康医療科①	視覚科学	231	43	41	0	0	225	猪狩英美
		言語聴覚学		42	42	0	0		
		スポーツ・健康医療科学		106	106	3	0		
		救急救命学		36	35	1	1		
101145-06	健康医療科②	健康栄養	214	85	85	1	0	211	鈴木崇夫
	福祉貢献	社会福祉		74	74	2	0		
		子ども福祉		52	52	0	0		
101145-07	心理	心理	193	189	185	4	1	186	鈴木崇夫
101145-08	人間情報	感性工学	229	142	134	7	2	214	猪狩英美
		データサイエンス		80	78				
101145-51	ビジネス	ビジネス	282	273	260	9	4	264	猪狩英美
101145-52	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	195	59	55	1	0	185	猪狩英美
	交流文化①	ランゲージ		134	130	1	0		
101145-53	交流文化②	国際交流・観光	181	172	167	9	2	169	早野実花 (非常勤講師)

※：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。

※※：専攻名が旧カリにより異なる学生は、学部もしくは後継専攻名で判断し算入

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め、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

2023年度は、コロナ禍の2年間における全面オンライン授業、および2022年度のハイブリッド形式（対面8回・オンデマンド7回の計15回）の授業の成果・課題を踏まえ、ポストコロナの新たな常時授業形態の開発から定着化を図って、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（森・溝上 2017, p. 24）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

2023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え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！―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、過年度の経験を踏まえ、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

- ・ 「国民」というアイデンティティについて考える
- ・ 集団意識のメリット／デメリットを考える

テーマⅡ．多文化共生

- ・ 呼称「外人」「外人さん」から異文化接触を考える
- ・ 外国につながるのあ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

- ・ 「郷に入っては郷に従え」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」を自分事として考える

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Microsoft Teams（以下、Teams）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Teams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、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。2023年度についても、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、テキストの構成を工夫した。

4. 授業報告

4.1 単位修得率

2023年度の単位修得率（1年生のみ）は、全学平均97%であった。学部ごとでは、文学部98%、人間情報学部97%、心理学部、98%、創造表現学部96%、健康医療科学部99%、福祉貢献学部100%、交流文化学部97%、ビジネス学部95%、グローバル・コミュニケーション学部93%であった。

4.2 全体のふりかえりから

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1745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ごした8月時点の“違いを共に生きる”に対する自己の理解や解釈に変化があったと感じるかについて

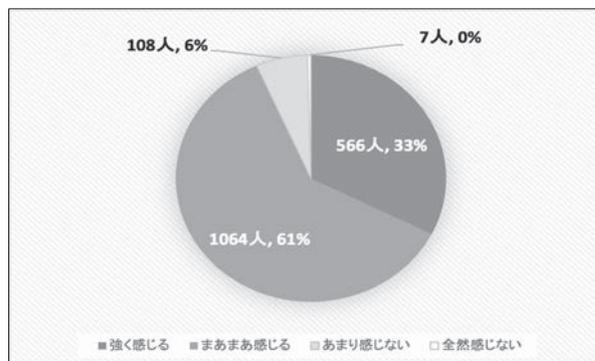


図1 大学理念“違いを共に生きる”に対する意識変化

9割を超える受講生が本学理念「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理解や解釈に変化が起きていることが読み取れる。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がおり、それであまり変化がないという場合も見受けられた。

2.1 で自己の変化を「強く感じる」「まあまあ感じる」と回答した学生 (N=1630) がどのような変化があったと感じるかの記述について

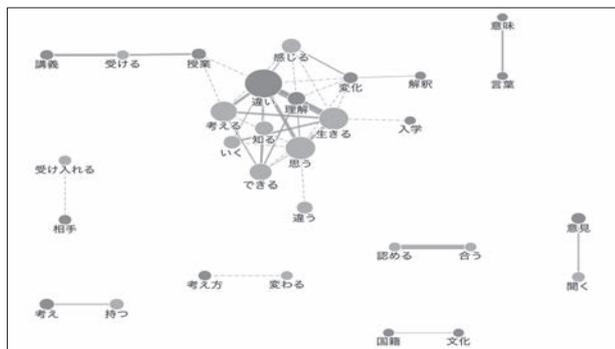


図2 自己の変化に関する共起キーワード
ユーザーローカル AI テキストマイニングツールによる分析
(<https://textmining.userlocal.jp/>)

テキストマイニングによる分析「共起ネットワーク」において、共起キーワードで抽出された語を品詞別に見ると、名詞では「違い」「理解」「解釈」「変化」、「言葉」「意味」、「国籍」「文化」が共起している。動詞では「生きる」「考える」「思う」「知る」「できる」「感じる」が名詞「違い」につながる形で共起している。また、2語で共起したのものとして、【「認める」「合う」】、【「意見」「聞く」】、【「考え」「持つ」】、【「言葉」「意味」】、【「考え方」「変わる」】、【「相手」「受け入れる」】、【「国籍」「文化」】があった。

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、概ね達成できていると言えよう。

4.2.2) 授業の形態について

1. ポストコロナの新しい授業形態ハイブリッド形式 (対面8回・オンデマンド7回) の授業について

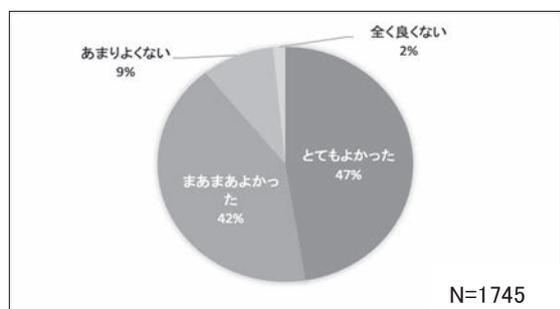


図3 ハイブリッド形式の授業について

回答結果から、「とてもよかった」「まあまあよかった」の回答者が89%となっており、ほぼ9割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)

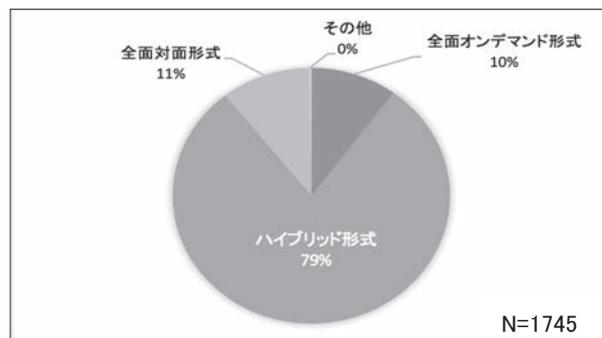


図4 本授業の望ましい授業形態 (受講生の声)

結果を見ると、79%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、11%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

コロナ禍での経験と成果・課題を踏まえたポストコロナの新しい授業形態としての今年度の取り組みは、受講学生のふりかえりや授業に対する評価を見ると概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、学生側としても対面授業の際に教員に質問をしたり、問い合わせたりできるのは安心感のある授業環境となっている。

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、前期のアクティブラーニング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負担が大きいため、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。

<参考文献>

森朋子・溝上慎一 (2017) 『アクティブ・ラーニング型授業としての反転授業 [理論編]』ナカニシヤ出版

(鈴木崇夫)

2023 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 柴田龍希・大志民彩加 富中佑輔	80	2,118	
			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	191	単位未修得者専用
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 小椋愛子・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・久保田樹 富中佑輔	49→41	924	開講最少履修者数に 満たず 8 コマ閉講 履修率 44% (昨年度 43%)
			2 前~4 後	小椋愛子	2	45	単位未修得者専用
発展	日本語表現 3	選択	2~3 年 前・後	久保田一充・辻本桜子 松原久子・松本明日香 近藤さやか・原 美築 奥村由実・安田朋江 高宮貴代美・吉田智美 樋口貴子・三井裕美 服部左右一・萩原千恵	37→16	128	3 コマ開講取りやめ 開講最少履修者数に 満たず 18 コマ閉講
計					175→146	3,406	

昨年度、「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」がそれぞれ「日本語表現 1」「日本語表現 2」となり、「日本語表現 A (アカデミック)」「B (ビジネス)」「C (クリエイティブ)」が「日本語表現 3」という科目名で開講される。2 年次以降の科目である「日本語表現 3」は今年度から実動を開始した。全担当者が同一内容の授業をおこなう「日本語表現 1」「2」とは違い、「3」では担当者ごとに授業内容が異なる。

近年、選択科目の履修者数が減少している。今年度は特に、発展科目の履修者数が、昨年度の 709 名から 128 名に激減した。主な理由としては、科目名の変更により、認

知度が低下したことと(上級生には「日本語表現 A」「B」「C」の名で馴染みがある)、授業内容が推測しづらくなったため(従来は例えば、シラバスの見出しに「日本語表現 B2 (スピーキング)」などと表示されていた)、シラバスへのアクセスが不便であったこと(「日本語表現 3」という同じ見出しが並び立っているなかで、シラバスを開いては閉じて一つ一つ確認していく負担が必要となる)が考えられる。また、より大きな問題として、継続学修に臨む学力・意識の変化も背景にあることが推測され、これについては、「日本語表現 3」の手前にある「2」の履修率低迷問題から出発して対応を考えなければならない。

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賛否、③中学生のスマートフォン所持に対する是非)。

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、29.1点(昨年度 26.2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、テーマ設定、資料収集・分析、グループ発表などを経てレポートが完成するまでの学修手順を、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 16 版、2024 年 3 月 1 日発行、2024 年 4 月から使用)、「日本語表現 2」(第 13 版、2023 年 9 月 15 日発行、2023 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 2」にて、学生による批判的検討の姿勢・方法に問題が散見されたため、解説や具体例を改善し、初年次生の水準に合うようテキストの内容を大幅に変更した。

4. 検定試験の実施

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

実施 2023 年 11 月 11 日

対象 希望者のみ(受検者 320 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 2 日～11 月 8 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 2023 年 7 月(前期講義最終週)

2024 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]「2023 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、図書の間覧・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(4～6 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「2023 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 2023 年 4 月～2024 年 1 月(8, 9 月は時間を短縮して開室)

場所 長久手: 8 号棟 4 階共同研究室 7 初年次教育部門 2 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 4,601 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 12 回)」を下記の日程で開催した。

実施 2024 年 3 月 5 日

会場 長久手キャンパス 324 教室

演題 日本語表現初年次における小論文序論の分析と考察—2023 年度前期小論文を対象に—

(近藤さやか・原美築・中村佑衣)

日本語表現科目講義達成度と自由記述内容の質の関連 2—2022, 2023 年度「日本語表現 1」「日本語表現 2」の講義および年度差に着目して—

(松本明日香)

7.2 『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』8 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 8 号を発行した。

構成 A4 判 44 ページ

目次 第 1 部 論文

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)
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)

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)

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)

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)

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)

第2部 活動報告

2022年度 基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」授業実施報告

2022年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告

2022年度「ライティングサポートデスク(WSD)」活動報告

2022年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動報告

発行 2023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・活動を学外に紹介した。

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

8.2 「オープンキャンパス2023」への参加

実施 2023年6月11日 (第1回)

2023年7月22・23日 (第2回)

2023年9月17日 (第3回)

会場 長久手: 8号棟4階共同研究室7 初年次教育部門2

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 723人 (昨年度909人)

9. 取材・見学・講演・発表等

9.1 出張

9.1.1 関西大学 (2023年11月24日)

本学教職員3名が、関西大学ライティングラボを視察した。ライティングラボおよび関連施設のツアー、スタッフ採用・研修やイベント実施など運営に関する説明、正課との連絡・連携に関する説明などを受け、運営方法や今後の課題に関する情報交換・ディスカッションをおこなった。

9.2 ライティングサポートデスクにかかる学会発表

9.2.1 令和5年度 私情協 教育イノベーション大会

開催日 2023年9月5～7日

会場 オンライン

演題 ライティング支援施設のスタッフ教育

—Teams 会議機能を用いた教育機会の補い—

発表者 中村佑衣

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。昨年度に引き続き、今年度も該当者はなかった。

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18人)

3級〈高校卒業レベル〉227人 (昨年度175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〉22人 (昨年度20人)

10.3 受賞実績

10.3.1 団体表彰

2023年度第2回日本語検定で、本学が「東京書籍賞優秀賞」を受賞した。

10.3.2 個人表彰

2023年度第2回日本語検定で、中山綾乃さん (心理学部心理学科1年) が「読売新聞社賞 優秀賞」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 : 2,118 人、2 : 924 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 : 2023 年 7 月 24~8 月 4 日
 2 : 2023 年 1 月 16 日~29 日

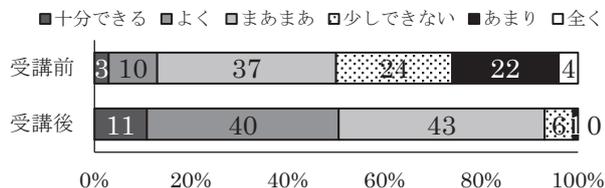
1.7 有効回答数

1 : 1,914 人 (全受講生の 90.0%)
 2 : 811 人 (全受講生の 87.8%)

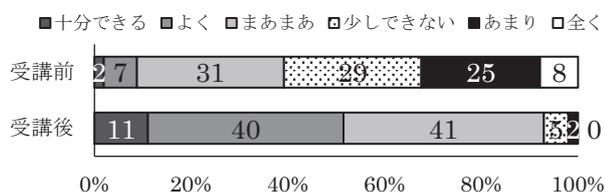
2. 「日本語表現 1」集計結果

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

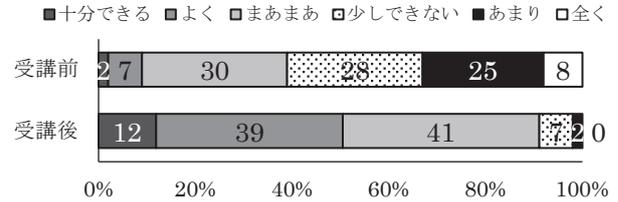
問 1) 文章作成前にアイデアを広げたり深めたりすること



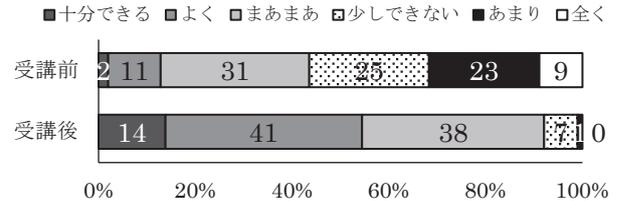
問 2) 自説の主張に導く文章展開 (アウトライン) を考えること



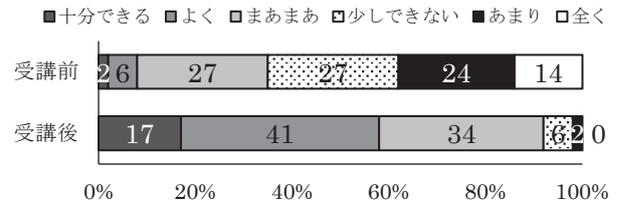
問 3) 自説の主張に適した根拠を探し提示すること



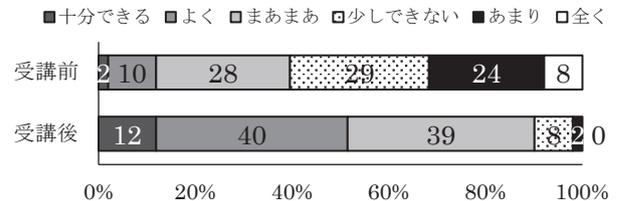
問 4) 事実と意見 (分析や主張) を分けて考えること



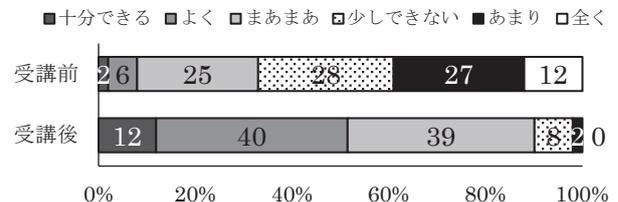
問 5) パラグラフの役割を生かして文章を書くこと



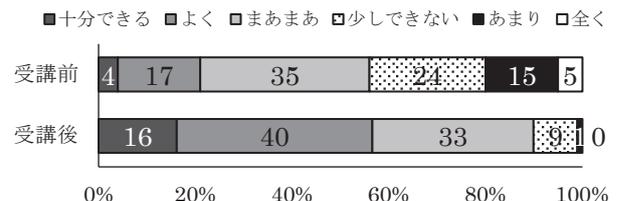
問 6) 意味の通りやすい簡潔な文を工夫すること



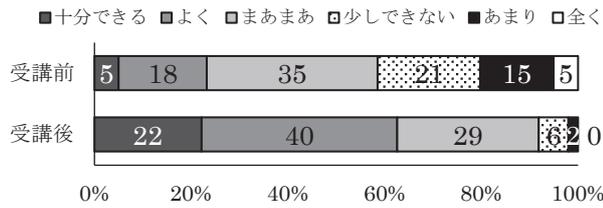
問 7) 学術的文章に適した言葉や文体を工夫すること



問 8) 常用漢字を正しく読み、書くこと

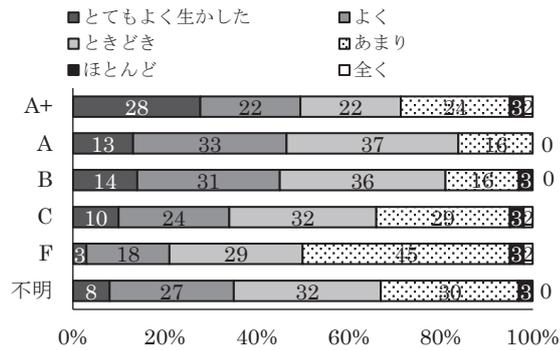


問 9) グループ活動で積極的に意見交換し、発展的な結論に導くこと

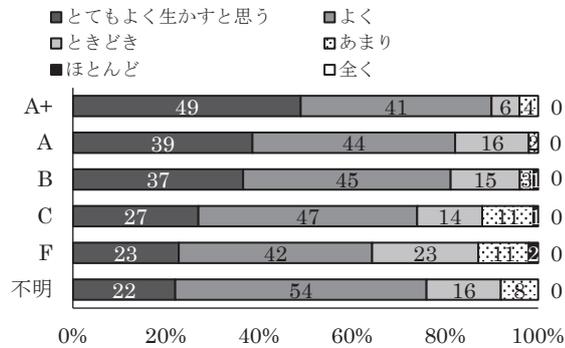


2.2 学習スキルの活用に関する質問

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)

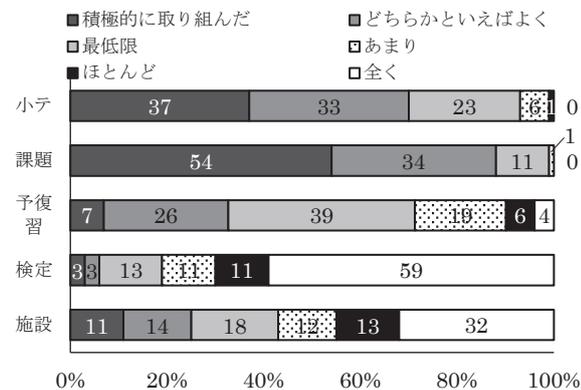


問 11) この授業で学んだスキルを今後の学修活動や社会生活で生かすと思うか (成績評価別)



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

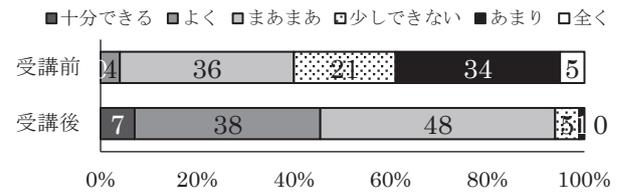


小テ：小テストの試験勉強
 課題：提出課題（小論文など）の作成
 予復習：上記以外の、授業に関する自主的な予習・復習
 検定：学外学習（検定受検、新聞投稿など）
 施設：図書館やライティングサポートデスクなど学内施設の活用

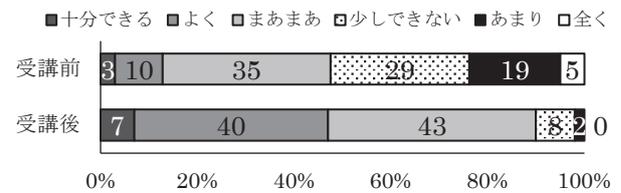
3. 「日本語表現 2」集計結果

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

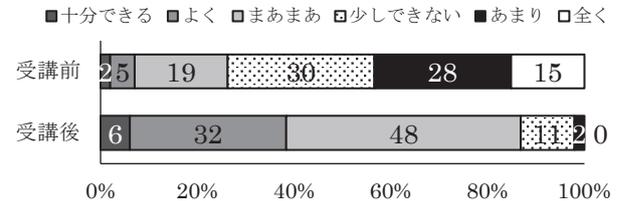
問 1) 文献の種類や特徴を理解し、レポートの作成段階に合わせて適切に選択・収集すること



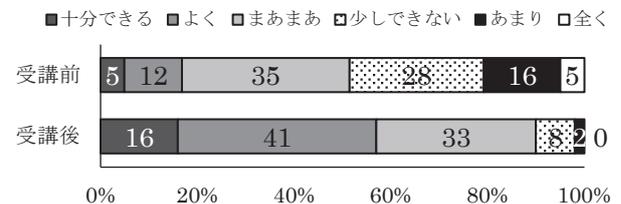
問 2) 収集した文献の要点を的確につかむこと



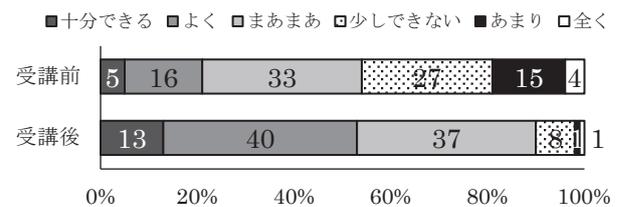
問 3) 資料を批判的に検討すること



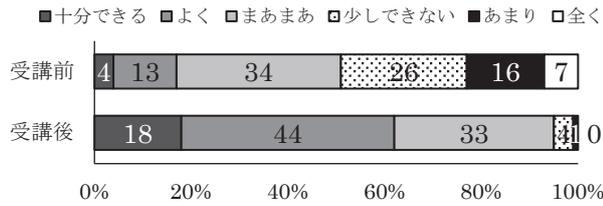
問 4) 視覚に訴える発表資料を作成すること



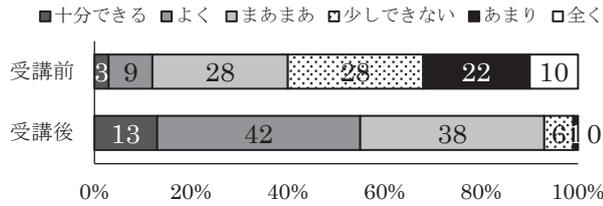
問 5) 話し方に配慮し、分かりやすい説明をすること



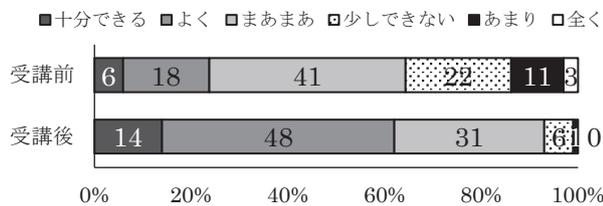
問 6) レポートの書式について基本的なルールを守ること



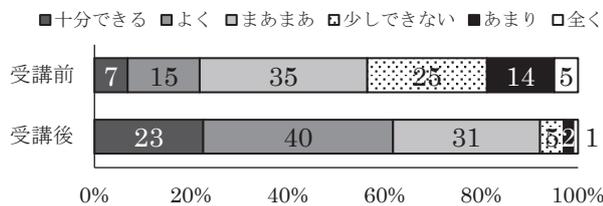
問 7) 引用の目的を理解し、ルールに基づいて適切に表現すること



問 8) 日本語運用の知識を身につけ、適切に活用すること

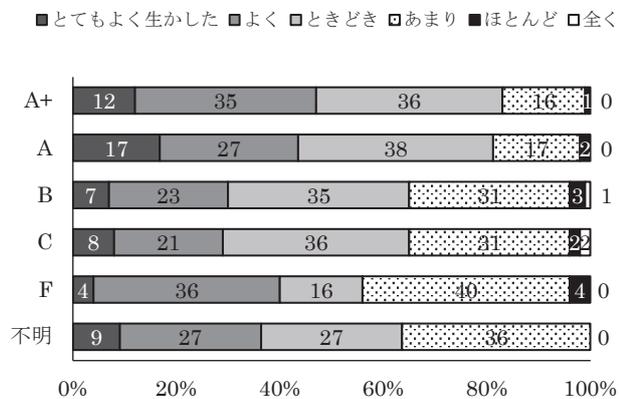


問 9) グループ活動で積極的に意見交換し、発展的な結論に導くこと

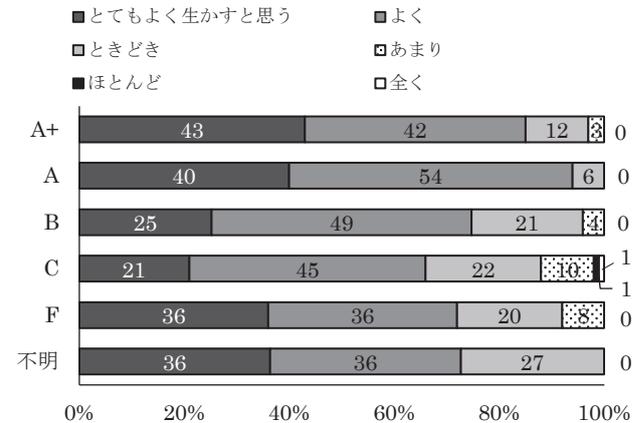


3.2 学習スキルの活用に関する質問

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)

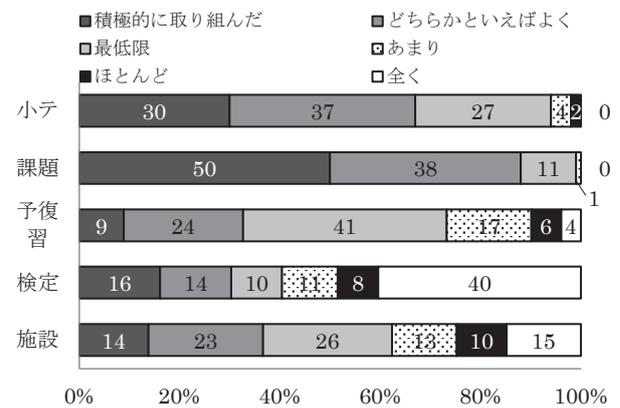


問 11) この授業で学んだスキルを今後の学修活動や社会生活で生かすと思うか (成績評価別)



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)

2023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：2023年4月19日～2023年9月22日

*夏休みは期間を限定して開室。

後期：2023年9月25日～2024年1月30日

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 初年次教育部門2

星が丘：5号館1階 初年次教育部門 共同研究室2

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）。

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 (2)
	非常勤講師	8 (7)
	大学院生	0 (1)
チューター	大学院生	1 (1)
	学部生	18 (18)
合計		31 (31)

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11日実施「日本語検定」団体受検（2級・3級）に向け、2023年11月2日～11月8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。

5.3 図書の利用

ライティング関連図書を約1,000冊用意しており、その閲覧および貸し出しをおこなった。

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

2023年4月19日～6月30日の期間で、WSDに初めて入室する学生・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 などへの投稿

大学の公式 Instagram や LINE にチューターの活動の様子などを投稿した。また、本学の活動情報サイト「AS LIVE!」にチューターインタビューの内容が掲載された。

5.5 スタッフ研修

2021年度より、対面と Web (Microsoft Teams) とを組み合わせて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、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。また、今年度は広報活動にも携わらせた。大学に、チューターインタビューを依頼し、その内容が本学の活動情報サイト「AS LIVE!」に掲載された。

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。2024年1月末現在、教職員・学生合わせて1,873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 (～2024年1月31日) の総閲覧回数は2,568回。

6. 利用状況

6.1 2023年度利用者数 (～2024年1月31日)

利用者数はのべ4,601人 (参考: 全学生数8,443人) で、うち相談利用はのべ1,521人 (1,203件) であった (表3)。昨年度から「相談」が200人増加しているが、これは星が丘利用者の大幅な増加に因る (昨年度190人→今年度371人)。他方、バーチャル施設 (WSD 公開チーム) 登録増加数は昨年度から大幅に減少している。バーチャル施設のメインコンテンツはライティング補助教材であるが、教材総閲覧回数は昨年度よりも増えており、またこれはチームに未登録の状態でも閲覧可能であるため、補助教材の需要が低かったため登録者が少なかったとはい

えない。Web 相談利用者の減少、ひいては Teams 自体の利用状況と関係することかもしれないが、これについて踏み込んで考察するための情報は持ち合わせていない。

表 3 2023 年度利用者数 (人)

			前期		後期		合計	
見学	長	計	1,186	1,638	2	2	1,188	1,640
	星		452		0		452	
相談	長	計	543	961	479	560	1,022	1,521
	星		332		39		371	
	Web		86		42		128	
施設利用	長	計	160	267	176	227	336	494
	星		107		51		158	
イベント	長	計	102	109	386	530	488	639
	星		7		144		151	
合計			2,975		1,319		4,294	
バーチャル施設登録増加数(307)を含めた合計							4,601	

■見学 □相談 □施設利用 ■イベント □登録増加

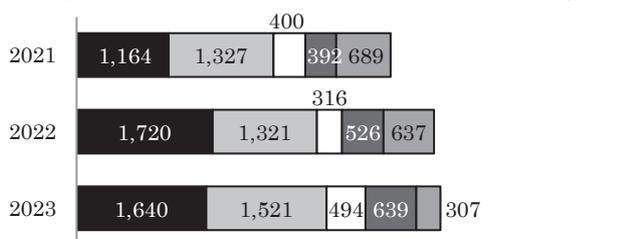


図1 過去3年間の利用者数推移(人)

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入生が、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、一定の需要がある(夏休み18件、今年度の春休みは閉室)。

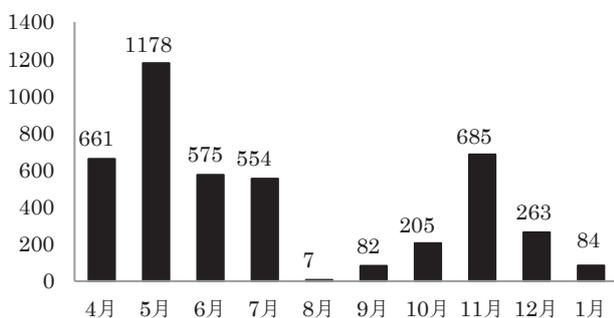


図2 月別利用者数(人)

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昨年度・今年度

は、Web相談の割合は1,2割程度である。

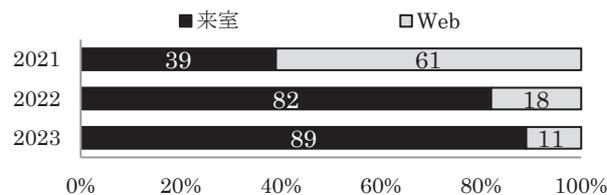


図3 形態別利用比率(%)

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)。

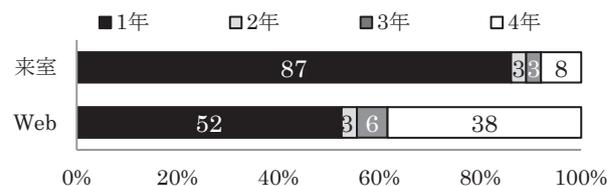


図4 学年別利用比率(%)

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)。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、新聞投書、研究計画書、手紙、反省文などである。



図5 内容別利用比率(%)

6.6 〈個別相談〉進行状況別利用状況

「文章作成中」の相談が半数以上を占めるが、執筆前(「構想段階」「アウトライン」)・執筆後(「ほぼ完成」)の相談もそれぞれ2割程度あり、様々な目的でWSDが役立てられていることが分かる(図6)。さらに、進行段階と提出締切日とを合わせて分析すると(図7)、締切までの余裕をもち「相談」目的で利用する学生もいれば、締切間際に「助けを求める」学生や「最終チェック」目的の学生もいることがうかがえ、この点からも、学生にとってのWSD活用目的が様々だということが示唆される。

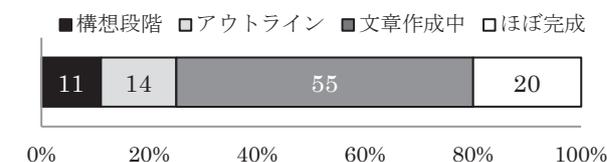


図6 進行状況別利用比率(%)

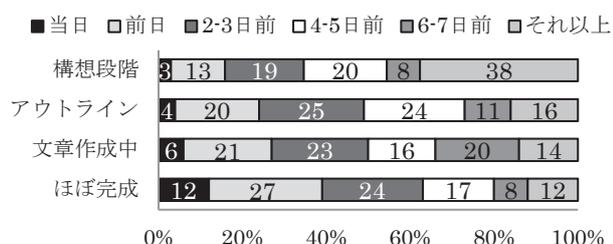


図7 進行状況ごとの、提出締切日別利用比率 (%)

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4に示した。今年度は、ビジネス学部で利用率が昨年度の3倍、グローバル・コミュニケーション学部で2倍となり、星が丘キャンパスの利用率が大幅に増加した。

表4 学部・学年別利用件数 (件)

学部	1年	2年	3年	4年
文	334	8	9	10
人間	36	3	0	52
心理	78	3	1	23
創造	157	7	9	9
健康	98	0	3	11
福祉	37	0	5	0
交流	90	6	7	26
ビジ	154	0	1	2
GC	16	0	3	0
合計	1,000	27	38	133

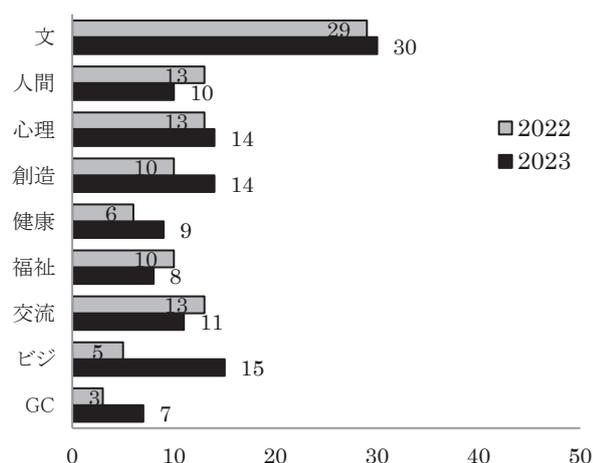


図8 学部別利用率 (%)

7. 利用アンケート結果 (一部抜粋)

2023年7月24日～8月4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356名分の回答集計結果を以下に示す。

個別相談の評価に関わるどの項目でも、肯定的な回答の割合が昨年度よりも増加しており、95%程度に達している。学部生が文章指導にあたるという本学WSDの特性を考慮すると、この結果から、スタッフ研修において一定の成功を収めたといえることができるだろう。もちろん、残りの5%を改善できるよう、かつ「充分」の割合もさらに増えるよう努めていかなければならない。また、「改善を求めたいこと」において「相談指導」という回答が1割弱あった点も改善の必要がある。

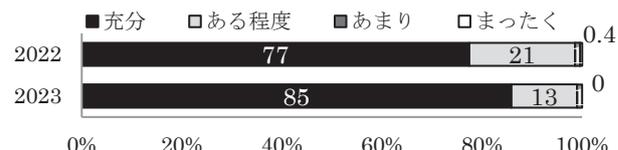


図9 対話をしながら相談を進めていたか (%)

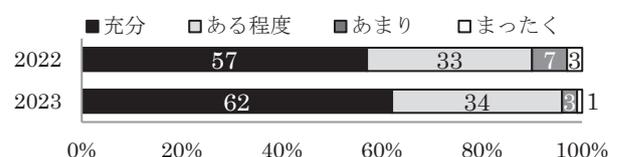


図10 説明は分かりやすく納得のいくものだったか (%)

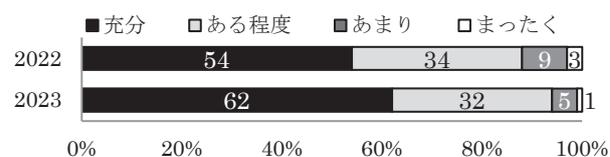


図11 学びを得た/成長した実感はあったか (%)

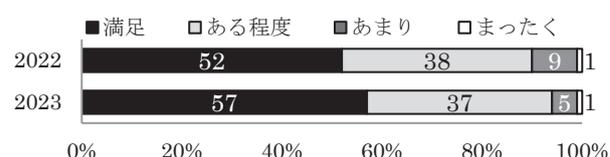


図12 全体をとおして個別相談に満足したか (%)

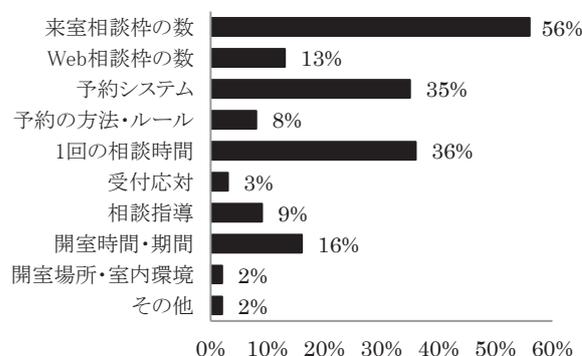


図13 改善を求めたいこと (複数回答、回答者253名)

以上

(久保田一充)

2023 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、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。今年度は、学園内の愛知淑徳高校および担当者が交代した高校を除き、オンラインによる面談を実施した。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および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 2023」の開催

提携校を卒業した在学学生を各校 3 名選出し、後輩の生徒に向けて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 2024 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・キャリア教育に関する説明も行った。

1.3 「愛知淑徳大学 入門講座 2023」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 2024 年 3 月 13 日	1	11:10-12:40	「大学で学ぼう」
	2	13:30-15:00	「自分について語ろう」
	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 2024 年 3 月 14 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	*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 1 日目 69 名、2 日目 66 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、ある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、2023 年 12 月に送付した。

② 提出と採点

入学予定者は 3 月 22 日(金) 必着で「解答用冊子」を提出した。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、メディアプロデュース専攻、視覚科学専攻、理学療法専攻、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。新入生面談等において活用される。

2.4 『大学生のための読書案内 入門編 2024』の編集・発行

『大学生のための読書案内 入門編 2023』に新しい原稿(14 名)を加えて、改訂版を発行した(3 月 1 日付)。全新生に配付され、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

鈴木 崇夫	ダイバーシティ共生センター 助教 (2023年度 初年次教育部門助教)
早野 実花	ダイバーシティ共生センター 非常勤講師 (2023年度 初年次教育部門非常勤講師)
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
辻本 桜子	甲南大学全学共通教育センター 特任講師 (2023年度 初年次教育部門講師)
小椋 愛子	初年次教育部門 非常勤講師

2023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 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9号

発行日	2024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

