

愛知淑徳大学

初年次教育研究年報
第10号

◆.....◆

演劇的手法による「違いを共に生きる」の学習可能性 ——「ダイバーシティ表現演習」での授業実践を振り返る——	反橋 一憲	1
大学初年次向け日本語教育における日本語文法の実態把握の必要性 ——「並列」のタリを例に——	川村 祐斗	5
小論文執筆におけるパラグラフ・ライティングの定着度 ——初年次学生を対象として——	松原 久子	9
充実したアウトライン作成の重要性とその活用法 ——「日本語表現1」パラグラフ・ライティングを用いた小論文を対象に——	小椋 愛子	13
汎用的な課題解決力を測定するアセスメントテストを活用した、 学部生ライティング支援者の成長を客観的に把握するための研究 ——初年度調査を終えての報告と今後の方向性——	久保田一充・中村 佑衣・藤井 華子	17
保育士養成校における初年次音楽教育 ——2024年度「音楽基礎技能Ⅰ」履修生を対象に——	松下 伸也	21

2024年度 基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」授業実践報告	25
2024年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告	29
2024年度 「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告	35
2024年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動報告	39

◆.....◆

演劇的手法による「違いを共に生きる」の学習可能性

－「ダイバーシティ表現演習」での授業実践を振り返る－

反橋 一憲

SORIHASHI Kazunori

1. 本稿の関心と目的

愛知淑徳大学（以下、本学）は1995年の共学化を契機に、大学理念として「違いを共に生きる」を掲げている。

「違いを共に生きる」とは「国籍、言葉、文化、性別、年齢、障がいの有無などのお互いの違いを認め、すべての命とともに生きる道を探求し続けること」を指し、『異なる価値観を交換し合うことによって新しい価値観を生み出す場』としての大学像と、そこで学生が相互に共存し啓発理解し合いつつ、学び合うことへの期待が込められている（愛知淑徳大学）。

本学のダイバーシティ共生センターは全学共通履修科目として、「違いを共に生きる・ライフデザイン」（基幹科目。全学1年生の前期必修科目）や「探究・違いを共に生きるⅠ・Ⅱ」からなる違いを共に生きる科目や、「大学生のためのダイバーシティ入門」などのアクティブラーニング科目を開講している。ダイバーシティ（多様性）をめぐる諸問題について学び、「異なる価値観」の存在を知る機会を提供しているわけである。

本稿は、ダイバーシティ共生センターが設置するアクティブラーニング科目より「ダイバーシティ表現演習Ⅰ・Ⅱ」（以下、Ⅰ・Ⅱを合わせる場合は「ダイバーシティ表現演習」または本授業と表記）を事例として取り上げ、ダイバーシティをめぐる諸問題について学ぶことを通して、「違いを共に生きる」について学び、思索を深められるのか、その可能性を探索することを試みる。

2. 「ダイバーシティ表現演習」の概要

「ダイバーシティ表現演習」は、演劇作品の創作・公演を通して、学生がダイバーシティをめぐる諸問題について相互啓発的に問題意識を共有して深化させ、外部に発信することを目的とする。

本授業は、ジェンダーやセクシュアリティをモチーフとする演劇「にじいろちらしずし」を上演した、愛知淑徳大学ジェンダー・女性学研究所（当時）の2013年度研究プロジェクト「演劇的アプローチによる『違いを共に生きる』啓発プログラム開発」に端を発する。このプログラムの成果をもとに、ジェンダー・女性学研究所によって「ジェンダー・ダイバーシティ表現演習Ⅰ・Ⅱ」（以

下、「ジェンダー・ダイバーシティ表現演習」）が2017年度より開講された^{注1}。Ⅰは前期科目であり、学生が主に個人やグループでの課題に取り組みながら問題意識を深める。Ⅱは夏季集中科目である。Ⅰで提出された課題やグループワークを踏まえて担当教員が脚本を作成し、学生が稽古に取り組む。そして、集大成として成果発表公演を開催する。学生にはⅠとⅡを同時に履修することを求め、Ⅰ・Ⅱともに合格点を越えた学生にのみ、両方の単位（各2単位）が認定される。これまでの成果発表公演の一覧は表1の通りである。

表1 成果発表公演一覧

第1回	2017年度	きゃんでいすくらんぶる～透明な境界線を越えて～
第2回	2018年度	パレット～まじる、まぜる、まざる。～
第3回	2019年度	星空ブレンド
第4回	2021年度	普つうじょうシキ当たりまエ
第5回	2022年度	型なしクッキーたべてみた
第6回	2023年度	自分のための辞書を編む

注) 2020年度は新型コロナウイルス感染症(Covid-19)流行のため開講された。2021年度もCovid-19流行のため、劇場での公演は断念し、事前に撮影したものを学内にて上映した。

「ジェンダー・ダイバーシティ表現演習」は2024年度より「ダイバーシティ表現演習」と名称を変更し、ジェンダーに限らず広くダイバーシティについて取り上げるようになった。だが、授業の基本的な目的に変わりはない。

3. 2024年度の「ダイバーシティ表現演習」

「ダイバーシティ表現演習Ⅰ」は前期科目として4月15日から7月29日まで毎週月曜4限に計15回開講された。「ダイバーシティ表現演習Ⅱ」は夏季集中科目として8月20日から22日、同26日から29日にかけて午後の時間帯を中心に開講された。そして30日（本番前日）に終日稽古を行い、31日に成果発表公演（本番）を実施した。なお、29日から31日は長久手市文化の家風のホールにて活動した。担当教員は反橋一憲（筆者）、刈馬カオス、ニノキノコスター、山田珠実の4人であり、筆者はコーディネートを担当した。

履修登録者数（履修取消を経て確定した名簿上の人数）は22名で、内訳は表2の通りである。2024年度の特徴

表2 履修登録者の内訳（人数）

	1年	2年	3年	計
文	1		1	2
人間情報			1	
心理			1	
創造表現	9	1	7	
福祉貢献		1		1
計	10	2	10	22

として、4年生が0名であることや、創造表現学部 of 学生が多いことが挙げられる。ただし、最終的に成果発表公演に出演した者（演出助手を含む）は19名だった。

以下、履修者や成果発表公演来場者に実施したアンケートの結果を参照しながら、2024年度の授業実践を振り返る。なお、本授業と成果発表公演でのアンケートの実施とその公表は、愛知淑徳大学創造表現学部倫理委員会より承認（通知番号 2024001002）を得ている。

3.1 授業開始時アンケートの結果

授業開始時に履修者に対して、Microsoft Forms を用いてアンケートを実施した。回答期間は授業初回（4月15日）から1週間とし、21名より回答が得られた。

まず、履修登録した理由を選択式（複数回答可）で尋ねたところ、「ジェンダーなどダイバーシティに関する問題に関心があるから」に6名（28.6%）、「舞台作品を創造することに関心があるから」に19名（90.5%）が回答した。特に、「舞台作品を創造することに関心があるから」のみに回答した履修者は14名（66.7%）だった。履修者は当初、ダイバーシティをめぐる問題について学ぼうとすることよりも、演劇作品を創作することに関心がある様子だった。履修前において舞台作品の上演に携わった経験があるかを尋ねたところ、11名（52.4%）が「ある」、10名（47.6%）が「ない」と回答した。舞台作品（演劇）に関与した経験のある履修者は半数程度である。したがって、本授業を履修する学生は、どちらかといえば演劇を実際に上演したいという希望を抱いているようである。

そして、どのようなダイバーシティをめぐる諸問題に関心があるかを選択式（複数回答可）で尋ねた（結果は表3）。履修者の半数程度がジェンダーやセクシュアリティに関心を有していることがわかる。この理由として、本授業が前年度までは「ジェンダー・ダイバーシティ表現演習」として、ジェンダー（セクシュアリティ）にまつわるテーマに取り組んできたことが挙げられよう。あ

表3 関心があると回答した人数（複数回答）

ジェンダー	セクシュアリティ	障がい	国籍
14	10	3	1
国籍	人種	民族	宗教
1	1	2	5
貧富	世代	その他	
1	7	1	

るいは、ジェンダーまたはセクシュアリティが、履修者にとってダイバーシティに関する最も身近な問題なのかもしれない。なお、アンケートでは成果発表公演での役割（演者、裏方）希望など、授業運営に必要な情報も尋ねた。

3.2 「ダイバーシティ表現演習Ⅰ」での課題とテーマ

履修者は「ダイバーシティ表現演習Ⅰ」にて複数の課題に取り組み、ダイバーシティをめぐる諸問題への関心を深める。それらの課題を一部紹介する。1つ目は「共有したいYouTube番組を見つける」である。履修者は「ジェンダー」または「ダイバーシティ」について考えるためのヒントとなりそうなYouTube番組を1つ探し、その番組内で気になる内容を書き出す。そして、その番組から得た発見、共感、疑問、自分自身の考えなどを記す。

2つ目は「あなたの、性別は何ですか？～インタビューして自分と相手の会話を書き起こす」である。履修者が他者から「あなたの、性別は何ですか？」と質問してもらって履修者なりにその答えを書き留めるか、他者に「あなたの、性別は何ですか？」と問いかけてからインタビューを行い、そのやり取りを書き起こす。

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

これらの課題は5月から6月にかけて断続的に提出が求められ、提出された課題は個人情報かわからないようにして履修者に配付した。7月になると、提出された一連の課題をもとに、担当教員が履修者の具体的な関心の傾向を把握し、「フィクトセクシャル」^(注2)「いじめ・ルッキズム（身近な差別）」「無意識の偏見」「性・恋愛・セックスへの恐怖」という4つのテーマを設定した。

履修者は4つのテーマの中から関心のあるものを選び、同じテーマを選んだ履修者同士でグループを作る。7月からは各グループでより具体的なテーマを設定し、履修者同士で話し合った。この話し合いを通して、履修者はダイバーシティをめぐる諸問題について学ぶことができたようである。さらに、話し合いの過程で出てきた発言は適宜、演劇作品の脚本に活用された^(注3)。

3.3 2024年度「ダイバーシティ表現演習」第7回成果発表公演「ヤングスターは不揃った」

本授業の成果発表公演のタイトルは例年5月中旬頃に履修者より募集し、担当教員による協議や修正を経て6月前半に決定している。2024年度も例年通りの日程でタイトルを選考し、「ヤングスターは不揃った」と決まった。「ヤングスター」は「若者」を意味する英単語“youngster”に由来する。提案した履修者によれば、「足並みを揃える

こと、型にはまることを是としがちな風潮の中で、私たちはそれぞれの違いを尊重して共に生きていくということを、あえて『不揃った』という言葉を使用することで表した」タイトルである。

第7回成果発表公演「ヤングスターは不揃った」は、長久手市文化の家風のホールにて、8月31日(土)15時より約1時間にわたって公演が行われた。公演では、表4に示した10作品が連続して上演された。

表4 「ヤングスターは不揃った」の上演作品一覧

- ① オープニング：Lullaby
- ② 手紙：数年後の私へ
- ③ あなたの性別、なんですか？ i パー
- ④ 手紙：クローゼット
- ⑤ 守護霊～無意識の偏見～
- ⑥ あなたの性別、なんですか？ ii 漫才
- ⑦ フィクトセクシャル～2次元に恋しちゃダメですか？～
- ⑧ わたしとあなたのあいだ～性愛への恐怖～
- ⑨ いじめ～身近な差別～
- ⑩ エンディング：四季

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

3.4 観客アンケートの結果

当日は84名の観客が来場した。観客に対しては、公演の感想を尋ねるアンケートを、アンケート用紙と、Googleフォームを用いたオンライン方式(URLを記載した二次元バーコードをアンケート用紙に印刷。回収期間は8月31日から9月6日)を併用して実施した。アンケートの回答者数は55名(紙41名、オンライン14名)で、回収率は65.5%だった。回答者は男性17名(30.9%)、女性36名(65.5%)、その他1名(1.8%)、無回答1名(1.8%)だった。回答者の年齢内訳は図1の通りである。20歳代と50歳代の観客が多かったことがわかる。観客には履修者の友人知人または保護者が多かった可能性がある。

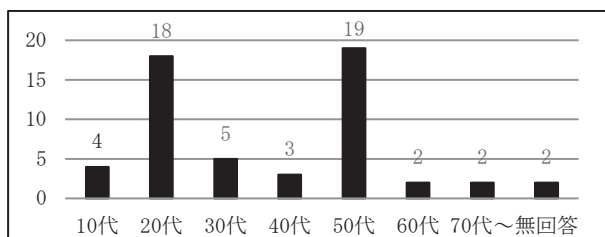


図1 観客アンケート回答者の年齢内訳 (単位：人)

公演の満足度は「とても満足した」が40名(72.7%)、「やや満足した」が12名(21.8%)、「あまり満足しなかった」が2名(3.6%)、無回答が1名(1.8%)だった。観客の満足度は概して高かった。公演から何か学んだことや気づいたことがあるかという問いに対しては、「ある」が42名(76.4%)、「ない」が4名(7.3%)、無回答が9名(16.4%)だった。観客は作品から何かしら学び得た様子である。

3.5 授業後アンケートの結果

履修者に対して本授業の終了後に、Microsoft Formsを用いてアンケートを実施した。筆者の不手際により、アンケートの実施・回収期間が2025年1月24日から2月7日にかけてと、成果発表公演から大幅に遅れてしまった。そのためか、回答者数は7名に留まってしまった。

アンケートでは「ダイバーシティに対する理解が深まったか」「特にジェンダーに対する理解が深まったか」と尋ね、いずれも7名全員が「とても深まった」と回答した。本授業で新しく学んだり気づいたりしたことがあったかを尋ねても、7名全員が「ある」と回答した。本授業をまだ履修していない学生に薦めたいかという質問にも、6名が「ぜひ薦めたい」、1名が「やや薦めたい」と、全員が肯定的に回答した。得られた回答数が少なくデータの信頼性が十分とは言えないが、本授業を通して履修者は何かしら学び得るものがあったのではないかと考えられる。

4. 授業実践から得られる示唆

4.1 「学びの共同化」と「学びの交流化」

本授業の源流である「にじいろちらしずし」の目的は、「(筆者注：演劇創作の)共同作業における相互啓発を通して問題意識を共有し深化させる『学びの共同化』と、深化した問題意識を上演によって外部に発信し、共有の場を広げていく『学びの交流化』」であった(角田2014)。これらの目的は本授業でも達成できていると言えるか。

まず、問題意識を共有して深化させる「学びの共同化」はどうか。授業後アンケートでは「この授業を通して、自分の中に新たな考え方を生むことができ、新しい視点から色々な物事を見ることができるようになりました。」と述べた履修者がいた。問題意識を深化させたと言える。ほかにも「今まであまり気にしたことがなかった差別によるいじめや、周りにLGBTの人がいなかったため、身近に感じることの出来なかった問題を自分事として捉えることができるようになった」と記述した履修者もいた。

そもそも、履修者はダイバーシティをめぐる諸問題に関心を有するがために本授業を履修するとは限らない。むしろ履修者は、授業開始時アンケートからも明らかのように、演劇創作に関心を有して履修登録した傾向にある。しかし、ダイバーシティをめぐる諸問題に関心がありながらも、本授業を通して他人事ではなく自身に関係するものとして理解したのではないかと考えられる。

次に、深化した問題意識を外部に発信して共有する「学びの交流化」はどうか。観客アンケートの結果が示すように、観客も演劇を観て何かしら学び得ている。さらに、観客アンケートには「一人一人の言葉が意味があり考えさせられました。今保育士をしていて性別の違和感を受け入れる大切さ必要さを改めて感じました」という自由記述があった。上演作品をもとに、観客が自身の経験も

振り返りながら思索を深めた様子がうかがえる。履修者が深化させた問題意識は、演劇作品の上演を通して、観客に訴えかけることができたのではないだろうか。

4.2 自己と向き合い自己を開示する場合

さらに本授業は、自身のアイデンティティと向き合って受け入れる機会、自身の思いを他者に伝える機会ともなり得る。授業開始時アンケートでは「自身の性別をもっとよく知り、向き合い、飲み込む機会が欲しかった。」と履修理由を記述した履修者がいた。また、授業後アンケートには「自分が思ったよりも内に秘めていることやトラウマは表に出しても受け入れてくれる人は居場所が多いということ。自分の内側をアウトプットすることや新しい知識を仕入れることにより自己分析はより深まるということ」を学んだと述べる履修者がいた。この履修者は「この授業により、スッキリした、より生きやすくなったと感じた」とも述べていた。ほかにも、自身のアイデンティティに悩んでいても「1人で抱え込まなくても、誰かが理解してくれている」ことを学んだ履修者もいた。

このように、本授業は履修者が自身のアイデンティティと向き合うとともに、それまで他者に伝えられなかった自身の悩みを伝える場である。自己と向き合い、自己を開示する場となり得るのである。演劇的手法は自己肯定感をも育み得ると言われる(連行・平田オリザ 2016)。本授業での自己を開示して受け入れられる体験も、自己肯定感を育むことにつながるだろう。

ただし、自己開示にはリスクも伴う。望まない自己開示を強要することがないように配慮する必要がある。さらに、自己開示を聞く側にも、他者の強烈的な体験談を聞くことによってフラッシュバックやトラウマが生じないように、辛さを感じた場合にその場を離れることを認めるなどの配慮が必要である。

5. 結論と今後の課題

本学の理念「違いを共に生きる」には、「学生が相互に共創し啓発理解し合いつつ、学び合うこと」が期待されている。「ダイバーシティ表現演習」はまさにこの期待に応えるべく、演劇的手法によってダイバーシティをめぐる諸問題への問題意識を深化させて他者と共有する機会を提供する。本授業は、ダイバーシティをめぐる諸問題に関心を有していない学生にも問題意識を深化させる機会を提供し、「お互いの違いを認め、すべての命とともに生きる道を探求し続ける」契機になっている。自己開示を通して学生の自己肯定感を育む場にもなっている。

今後の課題として、学生が問題意識を深められるよう、学生の関心を見極めながら授業を運営する必要がある。「ダイバーシティ」は容易に使われる用語だが、実に抽

象的なマジックワードであり、何を授業の題材にするかの計画は容易ではない。だが、授業開始時アンケートでも示されるように、ジェンダーやセクシュアリティには学生の関心が高いようである。そのため、授業名から「ジェンダー」が外れてもジェンダーやセクシュアリティを安易に授業内容から排除せず、むしろジェンダーやセクシュアリティを糸口に学生の問題意識を深化させる方が有意義だろう。そして今後は、授業後アンケートを適切な時期に実施して授業の事後評価に資するデータを収集し、さらなる授業改善に努めたい。

注

- 1「ジェンダー・ダイバーシティ表現演習」の詳細は中村(2020)や角田(2020)を参照されたい。
- 2「フィクトセクシャル」(fictosexual, 虚構性愛)とは「架空のキャラクターへ性的にひかれるセクシュアリティを表す造語である」(松浦 2024, p. 155)。
- 3「あなたの性別、なんですか？」や「私の歴史」などの履修者から提出された課題も脚本にも活用された。

参考文献

- (1) 愛知淑徳大学, 大学理念, <https://www.aasa.ac.jp/guidance/about/vision.html> (2025-02-12)
- (2) 中村奈津子(2020)『『ジェンダー・ダイバーシティ』が拓く、ジェンダー教育の可能性』愛知淑徳大学ジェンダー・女性学研究所『ジェンダー・ダイバーシティと教育—横断研究の試み』pp. 81-101.
- (3) 角田達朗(2020)『『ジェンダー・ダイバーシティ表現演習 I・II』を振り返って』愛知淑徳大学ジェンダー・女性学研究所『ジェンダー・ダイバーシティと教育—横断研究の試み』pp. 103-134.
- (4) 角田達朗(2014)「演劇実践による学びと交わり」愛知淑徳大学ジェンダー・女性学研究所『問い直しの輪を広げるために—演劇的アプローチによる「違いを共に生きる」啓発プログラム報告書』p. 3.
- (5) 連行・平田オリザ(2016)『演劇コミュニケーション学』日本文教出版
- (6) 松浦優(2024)「2 次元キャラクターへの恋愛—フィクトセクシュアル／フィクトロマンティックと対人性愛中心主義」高橋幸・永田夏来編『恋愛社会学—多様化する親密な関係に接近する』ナカニシヤ出版, pp. 155-171.

謝辞

2024 年度の成果発表公演の開催に多大なるご支援を賜った長久手市、事前準備や本番当日にご尽力いただいたスタッフ各位、当日ご来場いただいた観客の皆様にご心より御礼申し上げます。

大学初年次向け日本語教育における 日本語文法の実態把握の必要性

－「並列」のタリを例に－

川村 祐斗
KAWAMURA Masato

1. はじめに

大学初年次向け日本語教育、いわゆるアカデミックライティング（以下、AW）の授業では、学術的文章を記述するのに適した文法の指導が行われる。愛知淑徳大学「日本語表現 1」の授業では、たとえば「学術的文章では「ら」抜きことばは使用してはならない」などと指導している。

ところが、実際の日本語の運用においては、必ずしも授業で指導しているような文法が使用されるわけではない。たとえば、「ら」抜きことばの実態は、指導の内容と異なっている。文化庁(2021)は、「ら」抜きことばとそうでない表現のどちらを使用するかを年代別に調査している。それによると、大学初年次生に部分的に重なる 16～19 歳では、ほとんどの項目で「ら」抜きことばを使用する割合が 59%以上であり、「ら」抜きことばが優勢となっている^(注1)。つまり、AW の指導内容と、大学初年次生の感覚が異なっている可能性があるということである。

そこで本稿では、AW を指導するに当たり、上記のような日本語の実態を教員が把握しておく必要があるのではないか、ということを主張する。日本語の実態を把握することで、学術的な文法を指導する際に、日常で使われる日本語との差異を示したうえで説明することが可能となる。そうすることで、学生は日常使用する日本語と対比されるものとして、学術的文章の特徴を理解することができ、理解度が高まるのではないかと考える。また、教員が学生の誤用の背景を理解する一助にもなり得る。

以上のことを主張するために、本稿では「並列」を表すタリに着目する。本学「日本語表現 1」の授業では、タリを用いて 2 つ以上の要素を並列させる場合、要素全てにタリを付加するものと指導する。たとえば、(1) の場合、「家事をしたり睡眠の」の部分を「家事をしたり睡眠をとったりする」に修正するよう指導している。

- (1) 家事をしたり睡眠の時間が十分確保できない。→
家事をしたり睡眠をとったりする時間が十分確保できない。
(愛知淑徳大学初年次教育部門編 2024:15、一部改変)

対して、学生からは「タリを 2 回使わなければならないことを初めて知った」といった声が聞かれるなど、指導内容と乖離した感覚を持っていることが窺われる。この

ことから、「並列」タリの実態としては、要素全てには付加されない場合も一定数見出せるのではないかと考える。本稿では、実例を調査することで、それを確認する。また、コーパスで用例を採取するに当たり（後述）、検索が容易である点もタリを考察対象とする理由である。

現代日本語の実態調査は、留学生などの日本語学習者向け日本語教育への活用を目的としては、しばしば行われる。一方、大学初年次生向けの教育への活用を目的とした日本語の実態調査はあまり行われていない。もちろん、各教員が個別に日本語の実態を調査したり、日本語の実態を調査した先行研究を参照したりして、AW の授業に活かすということは、既に行われている場合もあるだろう。しかし、本稿の目的は、AW に携わるより多くの教員が、日本語文法の実態を意識的に把握するようになるということであり、ある教員個人のみが日本語の実態を指導に活かすのでは不十分であると考え。本稿は、日本語研究の成果を AW の指導に応用する試みの 1 つとして位置付けられる。

2. 先行研究

「並列」タリを扱った研究に中俣(2010)がある。中俣(2010)は日本語学習者向けの日本語教育に活用するべく、コーパスを用いて「並列」タリの実態を調査している。コーパスとは「実際に使われた言語データを大量に集めて、コンピュータで分析できるようにしたもの」（中俣 2021:7）を指す。中俣(2010)が使用したコーパスは『日本語話し言葉コーパス』（以下、CSJ）『CD-ROM 版毎日新聞'03』『現代日本語書き言葉均衡コーパス』（以下、BCCWJ）である。これらにより講演、模擬講演、新聞、書籍、白書、Yahoo!知恵袋、国会会議録のジャンルから用例を採取している。

中俣(2010:104)によれば、書籍、特に小説では「P たり Q たりする」（並列された要素全てにタリが付加され、スルが後接する形）が多いという指摘がある。一方で、国会会議録、新聞、白書では「P たり Q」（並列された要素のうち 1 つ、あるいはいくつかにタリが付加されるものの、全ての要素には付加されていない形）が主流であるという。また、CSJ や Yahoo!知恵袋では「P たりする」

(要素が並列されず単独で使用されたタリにスルが後接する形)が多いとされる。

本稿では、中俣(2010)を参考にしつつ、さらにジャンルを増やし、タリの様相を調査する。特に、中俣(2010)が使用した当時の BCCWJ はモニター版でありジャンルが限られていたが、現在(2025年3月)はジャンルが拡大しているため、改めて調査し直す。また、CSJ から得られるジャンルは、話し言葉の中でも学会講演など改まったスタイルのものが多く、日常会話の様相が捉えにくい。これを踏まえ本稿では日常会話で使用されるタリにも着目する。さらに、中俣(2010)では各ジャンルから 400～480 例程度、全体として約 2,700 例の用例が採取されていたが、本稿ではさらに用例数を増やして調査する。

3. 調査方法

本稿でもコーパスを利用する。特に、多様なジャンルの用例を採取するため、国立国語研究所公開の BCCWJ 及び『日本語日常会話コーパス』(以下、CEJC)を利用する。中俣(2010)でも使用された BCCWJ は「現代日本語の書き言葉の全体像を把握するために構築したコーパス」(国立国語研究所言語資源開発センター2024)であり、「書籍全般、雑誌全般、新聞、白書、ブログ、ネット掲示板、教科書、法律などのジャンルにまたがった」(同)た用例を採取できる。CEJC は「日常場面の中で当事者たち自身の動機によって自然に生じる会話を対象」(小磯他 2020:17)としたコーパスで、「多様な場面の会話をバランスよく集め」(同)ている。これらのみで日本語のあらゆるジャンルを網羅できているとは言えないが、ある程度多様なジャンルにまたがったタリの様相を把握できると考える。

検索には国立国語研究所が開発した「コーパス検索アプリケーション『中納言』」(以下、中納言)を利用する。中納言は BCCWJ や CEJC の用例を Web 上で検索できるようにしたものである。BCCWJ や CEJC の用例には形態論情報というタグが付与されている。たとえば、「書か」という語には「品詞：動詞一般」「活用型：五段・カ行」「活用形：未然形一般」といった情報が与えられている、という具合である。中納言を利用することで、単純な文字列検索のみならず、品詞や活用形を特定した検索なども可能となり、有用である。

中納言でタリの用例を検索し^(注2)、BCCWJ で 78,199 例、CEJC で 2,226 例を得た。この中から無作為に用例を抽出し、今回調査するタリに該当しない例を除いたところ^(注3)、7,751 (BCCWJ : 7,514、CEJC : 237) 例が得られた。なお、要素全てにタリが付加される場合(例：歩いたり走ったり)はセットで 1 例と見なした。

本稿では中俣(2010)を参考に、タリの用例を「P たり Q たりする」「P たり Q たり」「P たり Q」「P たりする」「P たり」に分類する。「P たり Q たりする」は並列された要素

全てにタリが付加され、スルが後接する形である。「P たり Q たり」は並列された要素全てにタリが付加され、スルが後接しない形、「P たり Q」は要素が並列される場合に、要素全てにはタリが付加されない形、「P たりする」は単独で使用されたタリにスルが後接する形、「P たり」は単独で使用されたタリにスルが後接しない形である。なお、「日本語表現 1」の授業ではスルの有無に関して明示的に指導されていない(少なくとも筆者はそうである)。また同授業において、単独のタリは婉曲表現として学術的に不適切なものと位置付けられている。これらも参考として、本調査から得られた数値を示す。

4. 調査結果

BCCWJ 及び CEJC におけるタリを分類した結果を表 1 に示す。「新聞」～「韻文」は BCCWJ、「日常会話」は CEJC のサブカテゴリー(以下、レジスター)である(「法律」のレジスターからは用例が得られなかった)。

表 1 BCCWJ 及び CEJC におけるタリの様相

	Q P たり する	Q P たり	P たり Q	P する たり	P たり	計
新聞	22	9	14	3	0	48
雑誌	113	73	88	63	18	355
出版・ 書籍	907	218	480	322	24	1951
図書館・ 書籍	1039	265	394	479	30	2207
白書	26	0	32	1	0	59
ベスト セラー	141	42	36	73	1	293
Yahoo! 知恵袋	349	223	258	492	51	1373
Yahoo! ブログ	169	255	130	215	70	839
国会 会議録	27	23	35	25	5	115
広報誌	96	14	33	2	1	146
教科書	87	1	32	0	0	120
韻文	4	2	0	2	0	8
日常 会話	24	16	24	115	58	237

なお、レジスターごとに(1 要因 5 水準で) χ^2 検定を行ったところ、出版・書籍、図書館・書籍、Yahoo! 知恵袋、教科書において、5%水準で有意な偏りが見られた^(注4)。

表 1 から、書籍を中心に「P たり Q たりする」の割合が大きいことがわかる。例を示す。

- (2) ごく幼い子どもでも、ものを握れるようになれば、それでまわりを叩いたり、こすったりします。(図書館・書籍、講談社 1986『子どもの絵はなぜ面白いのか』、LBa3_00009、4770) (注5)

一方、Yahoo!知恵袋やブログ、国会会議録、日常会話など話し言葉やそれに近い文体では、割合が比較的小さくなる。また、「P たり Q たりする」が最多のレジスターでも、統計的に有意な偏りがないものもあり、むしろ一定数その他の形も見られることの方が注目に値する。

「P たり Q たり」は、要素全てにタリが付加される点では規範的と言える。しかし、実際にはブログという規範的とはいえないレジスターの割合が大きい(ただし、統計的な有意差はない)。これがスルの有無によるものだとすれば、今後の授業では、これまで明示的に指導されてこなかったスルの有無にも注目すべきかもしれない。

- (3) 衛生的で合理的な厨房・・・なんてのは、調理済み食品を使ったり、カット野菜を使ったり、短い期間のサイクルの献立だったり・・・あんまり調理してない現場が多いよね。(Yahoo!ブログ、2008 年、0Y01_01325、6770)

「P たり Q」は、AW では規範的でないとされる形である。今回の調査範囲では 7,751 例中 1,556 例 20.1%であった。この数値は決して少ないとは言えず、看過できない。また、学術的文章では不適切とされるこの形が、白書(59 例中 32 例)や国会会議録(115 例中 35 例)など固い文体のレジスターで多い点は注目に値する(ただし、統計的な有意差はない)。なお、白書や国会会議録で多い点は中俣(2010)と共通する。

- (4) 文章にしたり言葉にするのは非常に簡単ですが、(国会会議録、1978 年、0M11_00012、393930)
- (5) 登山者に山の状態を知らせたり、安全な登山のため計画や装備等について指導を行うとともに、山岳のパトロールを通じて安全指導にも努めている。(白書、警察庁 1984『警察白書』、0W2X_00217、72180)

白書や国会会議録は大学初年次生が日常的に触れる媒体ではない。一方、書籍や雑誌、インターネット(知恵袋・ブログ)、教科書など、大学初年次生が日常的に触れる／触れてきたレジスターでも「P たり Q」が一定数見られる点は押さえておく必要がある。

- (6) このことは、女性の就業機会を減らしたり、人口抑制に必要な知識を得られずに出生率の低下を妨げるなど、さまざまな問題の原因にもなっている。(教科書、帝国書院 2006『新詳地理B 最新版』、0T33_00051、37300)

「P たりする」は婉曲表現として、AW では規範的とさ

れない形である。今回の調査範囲では Yahoo!知恵袋や日常会話など、話し言葉の文体での使用が目立つ。

- (7) PC で出来る小学生向けのゲームで、都道府県名や県庁所在地を当てたりできるゲームサイト知ってる方いませんか？(Yahoo!知恵袋、2005 年、0C01_00282、320) (注6)

- (8) その芦ノ湖のところまで上がってきて花火を見るってゆうのはちょっともうみんな飲んだりするだろうから難しいかなってゆうことになったの(雑談、女性(母) 50-54 歳、K003_003、34880)

大学初年次生にとって、タリを複数回使用する必要があるという感覚が乏しい場合があるのは、会話やインターネット上で「P たりする」を日常的に多用するためである可能性も考えられる。

「P たり」はどのレジスターでも割合が小さく、特筆すべき点は見出せない。用例のみ示しておく。

- (9) 林 専属モデルが着ている私服のTシャツが爆発的に売れたりって時代があったでしょう。(雑誌、朝日新聞社 2003『週刊朝日』、PM31_00136、39430)

以上、タリの分類結果を示した。

5. おわりに

本稿では BCCWJ 及び CEJC におけるタリを観察した。結果、「P たり Q たりする」が最多であるものの、他の形も一定数見られることがわかった。特に「P たり Q」が多用されるレジスターは白書や国会会議録などがあること、一方で比較的どのレジスターでも一定数「P たり Q」が存在することがわかった。「P たり Q」は学術的文章では規範的でない形であることから、授業では使用しないように指導する。しかし、実際のタリの様相を確認すると、大学初年次生が日常的に触れる／触れてきたレジスターにおいては「P たり Q」が看過できないほどの割合で使用されていることがわかる。また、AW では使用しないよう指導する「P たりする」も、話し言葉の文体のレジスターを中心に一定程度使用が確認された。

本稿は何も「実際には「P たり Q」が一定数使用されるのだから、AW でも「P たり Q」を許容すべきである」と主張したいのではない。本稿の調査は、ある程度多様なジャンルのタリの様相を明らかにしたが、あくまで学術的文章とは異なるジャンルのものである。本稿の調査結果と学術的文章に差異があっても当然であろう。学術的文章を扱う AW で「P たり Q たり(する)」を規範的なものと位置付け、指導することに異論はない(スルの有無の扱いは要検討)。

本稿で主張したいのは既述のように、AW の指導に当たり、教員が日本語の実態を把握しておく必要があるのではないか、ということである。たとえばタリの場合、「P

たり Q」「P たりする」が実際には一定数使用されることを把握しておけば、日常的に使用されやすい形とは性質の異なる学術的なものとして、「P たり Q たり (する)」を提示することが可能となる。そうすることで、学生は日常使用するタリと対比的に「P たり Q たり (する)」の特徴を理解することができると思う。また、調査データを活用すれば、「P たり Q たりする」が最多であるということなどを示すことができ、指導との整合性を図る目的で日本語の実態を活用することもできる。いずれにせよ、実際の日本語の様相を把握することによって、授業での指導の幅は広がるはずである。

本稿では既述のように、多様なジャンルの日本語を調査したが、あくまで学術的文章以外のジャンルである。今後は学術的文章で 사용되는日本語の様相も調査すべきであろう。また、今回のような調査結果となった背景の考察や、タリ以外の事例調査も必要である。

注

1 ただし、「彼が来るなんて(ア)考えられない／(イ)考えられない」の項目では、16～19 歳でも「ら」抜きことばである(イ)を選択した割合が 13.9%と低い。

2 本稿では BCCWJ、CEJC とともに、短単位検索(中納言の検索モードの 1 つ)で、検索条件を「語彙素」が「たり」AND「品詞」の「中分類」が「助詞-副助詞」として検索した。これは、「語彙素」の情報が「たり」に該当し、かつ「品詞」の情報が「副助詞」に該当するものを検索したことを表す。「語彙素」を指定すると、複数の表記及び活用形が一括で検索できる。「語彙素「たり」」の場合、「遊んだり」などの「だり」も同時に検索できる。また、今回の検索で「品詞」も設定したのは、以下のような例を除外するためである。

(ア)ブルームの主たる攻撃対象は、恐らくインドや中国の古典研究ではなく、(図書館・書籍、PHP 研究所 1992『「アメリカの世紀」の落日」、LBg3_00065、50900)

3 以下のような例が挙げられる。

(イ)観性強化の契機たり得るのは、世界でなく社会なのである。(図書館・書籍、産能大学出版部 1990『感性学入門』、LBe1_00003、18390)

4 χ^2 検定の結果は以下の通りである。

新聞 : $n=48$ 、 $\chi^2=1.288$ 、 $df=4$ 、 $n.s.$

雑誌 : $n=355$ 、 $\chi^2=2.777$ 、 $df=4$ 、 $n.s.$

出版・書籍 : $n=1951$ 、 $\chi^2=45.469$ 、 $df=4$ 、 $p<.05$

図書館・書籍 : $n=2207$ 、 $\chi^2=50.852$ 、 $df=4$ 、 $p<.05$

白書 : $n=59$ 、 $\chi^2=3.406$ 、 $df=4$ 、 $n.s.$

ベストセラー : $n=293$ 、 $\chi^2=7.578$ 、 $df=4$ 、 $n.s.$

Yahoo!知恵袋 : $n=1373$ 、 $\chi^2=15.402$ 、 $df=4$ 、 $p<.05$

Yahoo!ブログ : $n=839$ 、 $\chi^2=4.965$ 、 $df=4$ 、 $n.s.$

国会会議録 : $n=115$ 、 $\chi^2=0.849$ 、 $df=4$ 、 $n.s.$

広報誌 : $n=146$ 、 $\chi^2=8.552$ 、 $df=4$ 、 $n.s.$

教科書 : $n=120$ 、 $\chi^2=9.523$ 、 $df=4$ 、 $p<.05$

韻文 : $n=8$ 、 $\chi^2=0.28$ 、 $df=4$ 、 $n.s.$

日常会話 : $n=237$ 、 $\chi^2=5.71$ 、 $df=4$ 、 $n.s.$

- 5 用例末尾にはレジスターや書誌情報、サンプル ID/会話 ID、開始位置を示す。サンプル ID と開始位置は用例の出典情報に相当する。中納言の検索モードの 1 つである位置検索を用いて、サンプル ID と開始位置を入力すると、画面上に該当する用例が表示される。CEJC では、サンプル ID に当たるものは会話 ID と呼ばれる。
- 6 「P たりできる」は「P たりする」に含めた。「P たり Q たりできる」も同様に「P たり Q たりする」に含めた。

参考文献

- (1) 愛知淑徳大学初年次教育部門編(2024)『日本語表現 1 第 16 版』愛知淑徳大学。
- (2) 小磯花絵・天谷晴香・居關友里子・臼田泰如・柏野和佳子・川端良子・田中弥生・伝康晴・西川賢哉(2020)『『日本語日常会話コーパス』モニター版の設計・評価・予備的分析』『国立国語研究所論集』18 国立国語研究所 pp. 17-33。
- (3) 国立国語研究所「コーパス検索アプリケーション『中納言』」<https://chunagon.ninjal.ac.jp/> (2025 年 1 月 9 日閲覧)
- (4) 国立国語研究所(2024)『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(バージョン 2021.03、中納言バージョン 2.7.2) <https://clrd.ninjal.ac.jp/bccwj/> (2024 年 11 月 14 日確認)
- (5) 国立国語研究所(2024)『日本語日常会話コーパス』(バージョン 2023.03、中納言バージョン 2.7.2) <https://www2.ninjal.ac.jp/conversation/> (2024 年 11 月 14 日確認)
- (6) 国立国語研究所 言語資源開発センター(2024)「概要」現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ)、<https://clrd.ninjal.ac.jp/bccwj/index.html> (2025 年 1 月 8 日閲覧)
- (7) 中俣尚己(2010)「現代日本語の「たり」の文型—コーパスからみるバリエーション—」『無差』17 京都外国語大学日本語学科、pp. 101-113。
- (8) 中俣尚己(2021)『「中納言」を活用したコーパス日本語研究入門』ひつじ書房。
- (9) 文化庁(2021)「令和 2 年度「国語に関する世論調査」の結果の概要」https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/kokugo_yoronchosa/pdf/93398901_01.pdf (2025 年 1 月 7 日閲覧)。

小論文執筆における パラグラフ・ライティングの定着度

——初年次学生を対象として——

松原 久子

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 1」(2024 年度は全学部必修／以下、「本科目」とする)を前期に開講している。本科目では、「日本語による基礎的な表現技術(文章表現力)」について、その知識の確実な定着と応用力の養成」とを授業の目的として掲げ^(注1)、小論文執筆に取り組んでいる。また、本科目は、指導にあたって、自己修正(推敲)の過程を重視し、他者意識を伴った説得力ある文章を書く力を身につけるために、ピア・レスポンスの場を設けるという特色をもっている。

本科目では計 3 本の小論文執筆(500～1,000 字)を通して、5 つの技術(読解・構成・実証・論証・表現)を習得することを目指している。学生は小論文執筆において、「実証・論証」や「表現」面を重視している様子が見える。一方で「構成」面にかんして初めから高い意識をもつ学生や、パラグラフにかんする元々の知識を備えている学生は決して多くないという印象を受ける。

本科目では毎年受講生に向けたアンケートを実施しており、その結果からもこの傾向を読み取ることができる。

授業終了週である第 15 回に実施される受講者アンケートでは、「学習スキルの定着にかんする質問」として、学習内容にかかわる 9 項目について、受講前後それぞれの自己評価(6:十分できる～1:全くできない)を学生に訊ねている^(注2)。

2023 年度のアンケート結果では、「パラグラフの役割を生かして文章を書くこと」にかんする受講前の平均値は 2.92 であり、9 項目中最も低かった^(注3)。一方、受講後の平均値は 4.64 であり、「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」の 4.74 に次いで、2 番目に高い結果となっている^(注4)。ここから、本科目受講以前において学生はパラグラフ・ライティングにかんする自身のスキルが低いと思っていること、また、授業後は一定のパラグラフ・ライティング技術が身についたと感じていることなどがわかる。

ただし、このアンケートはあくまで学生の自己評価を回答させたものであり、必ずしも実態を反映しているとは言い切れない。学生のパラグラフ・ライティング技術は受講以前と比べて実際にスキルが伸びているのか、また、本科目におけるどのような指導がパラグラフ・ライティングの定着に効果的だったのかをいま一度検証する必要があるようだ。

全 15 回の授業(表 1)のうち、パラグラフ・ライティングにかかわる回として、第 8 回「課題②小論文を書くーパラグラフをつくるー(執筆)」を挙げることができる。

第 8 回授業では「今回のねらい」として、「前回の意見交換をふりかえり、自分の意見を裏づける適切な材料を選択して、それをどこに組み込むかを意識しつつ、文章全体の構成を考える」ことや「パラグラフ・ライティング技術を学び、パラグラフにおける文と文との関係やつながりを考えながら文章を書く」ことを掲げている。

そこで今回は、筆者が担当するクラスにおいて、どの程度パラグラフ・ライティングが身についているか調査した。パラグラフ・ライティングの学習をふまえて執筆する 2 本目・3 本目の小論文を対象とし、「草稿」と「清書」それぞれを確認することで、本科目における指導やピア・レスポンスがどの程度パラグラフ・ライティングの定着に効果的であるかを確認した。

表 1 全学共通履修科目「日本語表現 1」

授業計画(2024 年度)

	回	授業計画	
講義	1	オリエンテーション	
	2	学術的文章の特徴を理解する	
	3	文法的に適切な文を書く	
	4	書き手の意図を正確に伝える	
小論文の作成	5	課題①小論文を書く	準備
	6	ー事実と意見を区別するー	推敲
	7	課題②小論文を書く	準備
	8	ーパラグラフをつくるー	執筆
	9		推敲
	10	課題③小論文を書く	準備
	11	ー研究倫理をふまえるー	執筆
	12		推敲
まとめ	13	到達度を確認する	
	14	学びの展望	
	15	授業のまとめ	

2. 第8回・第9回授業の学習活動

2.1 パラグラフ・ライティングとは

そもそもパラグラフとは、1つの主張を導くために、複数の文が論理的な関連をもつものを指す。「段落」は単に一区切りの文の集合を指すが、「パラグラフ」は読み手を納得させるために、自身の主張を読み手に明確に伝えるという特徴をもつものである^(注5)。

本科目では、パラグラフを構成する要素として、主張を述べる「中心文」、主張の裏づけとなる根拠を挙げる「支持文」、主張の言い換えである「結び文」についてそれぞれ指導を行っている。1つのパラグラフにつき主張は1つであること、中心文はパラグラフの最初に置き、結び文は最後に置くことなどを説明している。最初に主張を述べたうえでその裏づけを確認し、最後に主張を再強調するという構造をとることで、書き手の主張が明確に伝わるものである。

表1にも示した通り、小論文(2)・(3)は準備・執筆・推敲という過程を経て小論文を作成している。その流れを確認すると、第7回の「準備」において、ブレイン・ストーミングにて出し合ったアイデアを整理したうえでアウトライン作成を行い、第8回にて学習するパラグラフ・ライティング技術を用いたうえで、小論文の草稿執筆を行っている。さらに第9回では、第8回において執筆した草稿を用いてピア・レスポンスを行うことで推敲に取り組むという過程を取っている。以降、各回における詳細な授業の流れについて確認していく。

2.2 第8回授業における主な取り組み

第8回では、学生はパラグラフ・ライティングにかんする練習問題に取り組み、解説を理解したうえで、小論文(2)の草稿執筆を行っている。その際、小論文(2)の執筆条件として「パラグラフの概念を意識して、中心文を明確に示すとともに、接続語を用いて、文と文、パラグラフとパラグラフとの関係を明らかにすること」という条件が含まれることを確認している。

本科目で執筆する小論文(2)・(3)は全5パラグラフであり、そのうちの本論にあたる第2パラグラフ・第3パラグラフ・第4パラグラフは、理由・想定される反論・再反論とすることが条件として含まれる(図1)。想定される反論を含むこの構成は、自身の主張に対して反論がなされた場合、どのように抗弁すべきかを想定したものである。そのため、パラグラフごとに立場(賛成/反対)が入れ替わるという構造をもつが、パラグラフ・ライティングのかたちをとることによって読み手の理解を助けるものとなっている。また、パラグラフとパラグラフとのつながりは、逆接の接続詞を置くことで、それぞれの関係が明確になる点も特徴といえる。

以上のように、パラグラフ・ライティングの学習をふまえた小論文執筆が第8回の内容となっている。

2.3 第9回授業における主な取り組み

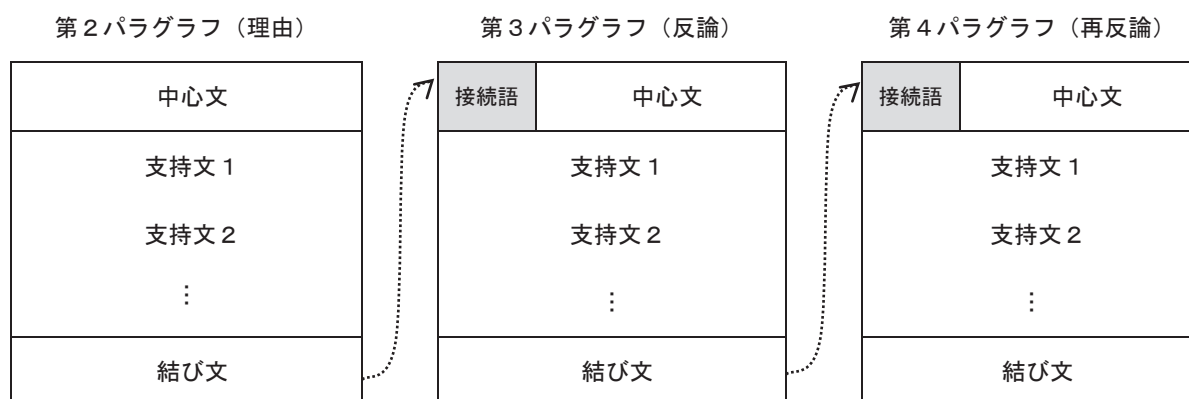
また、本科目は、ピア・レスポンスを取り入れているという特色がある。第9回授業では、第8回にて執筆した草稿を用いてピア・レスポンスを行っている。

ピア・レスポンスでは、学生は4名前後でグループを作り、草稿を交換して読み合い、相互添削を行う。評価基準である「学術的文章のチェックリスト/ルーブリック」^(注6)に示されるチェック項目を踏まえたうえで、気づいた問題点を草稿に記入する(1枚4分)。これを人数分行ったうえで、各メンバーの原稿を一人ずつ取り上げて、書き込みのある箇所を中心に問題点の指摘を行っている(1枚4分)。その後、自身の草稿をあらためて読み直し、指摘された箇所を中心に推敲を行う。

ピア・レスポンスを行うことにより、自身の小論文以外に計3本の草稿を読み、また、3名の学生から指摘を受ける機会が生じる。これは、良い例や問題のある例に目を通す機会であり、その後、自身の小論文を客観的に読みなおすという効果を期待するものである。

以上の第8回・第9回における取り組みをふまえて、パラグラフ・ライティングはどの程度身につけているのかを確認する。

図1 本論の構成とパラグラフ・ライティング



3. パラグラフ・ライティングの定着度調査

3.1 方法

3.1.1) 対象

筆者が 2024 度前期に本科目で担当した 5 クラス（人間情報学部人間情報学科感性工学専攻 129 名）において調査を実施した。そのうち、小論文(2)・(3)の「草稿」・「清書」計 4 本を提出した 118 名を分析対象者とした（注7）。

3.1.2) 調査項目

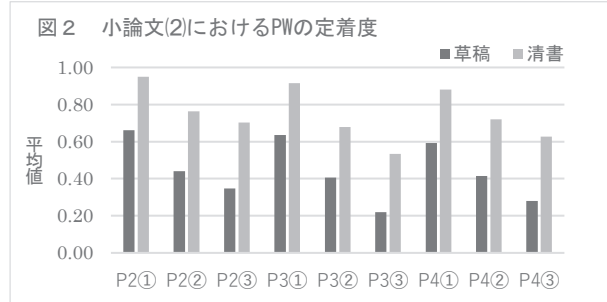
パラグラフ・ライティングの定着度を調査するにあたり、小論文(2)・(3)の「草稿」・「清書」を確認した。その際、各小論文の本論において、「①1 つのパラグラフには 1 つの話題か」「②パラグラフの最初に中心文があるか」「③パラグラフの最後に結び文があるか」の 3 点を分析した（注8）。①から③の各項目において、できている場合は 1 点、できていない場合は 0 点とした。また、判定不能な場合もそれぞれ 0 点とした。

3.2 結果

3.2.1) 小論文(2)における PW の定着度

小論文(2)における「草稿」と「清書」について平均値を算出して t 検定を行い、その結果を表 2 に示した（注9）。なお、項目の“P”はパラグラフを指し、①から③はそれぞれ、パラグラフ・ライティングの基本構造を確認するための項目と対応している（例.P2②→第 2 パラグラフにおいて、パラグラフの最初に中心文があるか）。

分析の結果、「草稿」に比べ、ピア・レスポンスをふまえた「清書」は平均値が高く、9 項目すべてにおいて有意に高いという結果が得られた（図 2）。「草稿」時点で他の項目より比較的高い P2①の平均値は 0.66 であるが、「清書」では 0.95 と非常に高くなっている。また、P3③は「草稿」時は 0.22 と平均値が非常に低かったが、「清書」では 0.53 となり、改善がみられた。



3.2.2) 小論文(3)における PW の定着度

次いで、小論文(3)においても「草稿」と「清書」について平均値を算出して t 検定を行った（注10）。全体を見ると、小論文(2)と同様、「清書」が有意に高いという結果が得られた（図 3）。ただし、P3①のみ有意差がみられないという結果となった。これは、P3①が「草稿」の時点ですでに平均値が 0.86 と高く、天井打ちとなったためだと考えられる。ただし、P3①以外の項目は有意差がみられることから、小論文(3)の「草稿」時点では推敲の余地がある項目が大半を占めているといえる。1 本の小論文作成を経るのみでは、パラグラフ・ライティングが十分に定着しているとは言い切れない。パラグラフ・ライティングの定着には、少なくとも 2 本の小論文執筆が必要となっていることがわかる。

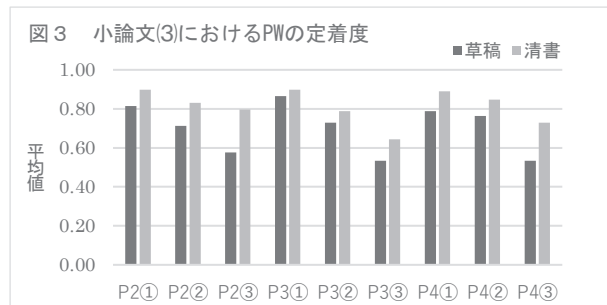


表 2 小論文(2)と小論文(3)それぞれのパラグラフ・ライティング「草稿」と「清書」における価値の平均値、標準偏差、 t 値、自由度、有意確率

	小論文(2) <i>n</i> =118							小論文(3) <i>n</i> =118						
	草稿		清書		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	草稿		清書		<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>			
P2①	0.66	0.47	0.95	0.22	6.88	117	<.001	0.81	0.39	0.90	0.30	2.98	117	<.01
P2②	0.44	0.50	0.76	0.43	6.94	117	<.001	0.71	0.45	0.83	0.38	3.97	117	<.001
P2③	0.35	0.48	0.70	0.46	7.51	117	<.001	0.58	0.49	0.80	0.40	5.26	117	<.001
P3①	0.64	0.48	0.92	0.28	6.74	117	<.001	0.86	0.34	0.90	0.30	1.64	117	<i>ns</i>
P3②	0.41	0.49	0.68	0.47	5.69	117	<.001	0.73	0.44	0.79	0.41	2.38	117	.01
P3③	0.22	0.41	0.53	0.50	2.93	117	<.01	0.53	0.50	0.64	0.48	2.93	117	<.01
P4①	0.59	0.49	0.88	0.32	6.38	117	<.001	0.79	0.41	0.89	0.31	3.64	117	<.001
P4②	0.42	0.49	0.72	0.45	6.44	117	<.001	0.76	0.43	0.85	0.36	2.98	117	<.01
P4③	0.28	0.45	0.63	0.48	7.89	117	<.001	0.53	0.50	0.73	0.44	5.06	117	<.001
計	0.44	0.47	0.75	0.40	6.38	117	<.001	0.70	0.44	0.81	0.38	3.43	117	.01

*「計」は各項目の平均値をとったもの。

また、小論文(2)・(3)を通して見たとき、共通して①の平均値が比較的高いことや、③の平均値が低いことなどが挙げられる。なかでも、P3③の平均値が低いことが指摘できる。学生は話題を1つに絞ることが比較的得意である一方、想定される反論の結び文（自身と異なる立場における「言い換え」）を最も苦手としていることがわかった。

4. まとめと今後の課題

小論文(2)・(3)におけるパラグラフ・ライティングの定着度調査により、第8回授業におけるパラグラフ・ライティングにかんする講義のみでは、十分な理解や正しい活用に至っていないことがわかった。また、第9回授業にあたるピア・レスポンスをふまえた推敲がパラグラフ・ライティングの改善に効果的であることがわかった。同様に、小論文(3)においても、ピア・レスポンスをふまえた推敲が一定の成果を上げているといえよう。

さらに、各パラグラフにおいて、話題を1つに絞ることは比較的得意であるものの、結び文を苦手としていることがわかった。とくに、想定される反論の言い換えが苦手であるため、立場が異なる主張であっても結び文を疎かにしないよう指導を行う必要があるといえよう。

本論ではパラグラフ・ライティングのみに焦点を絞って取り上げたが、小論文執筆を取り巻く「構成」以外の要素についても、同様に調査の余地がありそうだ。今後は、「実証」や「論証」、「表現」面も視野に入れて、引き続き調査を行いたい。

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 1 第16版』愛知淑徳大学、2024年、p.6）。

日本語による基礎的な表現技術（文章表現力）について、その知識の確実な定着と応用力の養成とを目的とする。特に、大学における学修に欠かせない2つの文章力（①事実を正確にかつ分かりやすく説明する力、②論理的に自分の意見を述べる力）を身につけることに重点を置く。その実践としての小論文作成（計3回）については、1回ごとに目標を設定し、段階を踏んでより高度な課題に取り組む。その際、自己修正（推敲）の過程を重視し、他者意識を伴った説得力ある文章を書く力を身につける。

2 「学習スキルの定着に関する質問」の9項目は以下の通り。

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）を考えること
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）を分けて考えること
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
8. 常用漢字を正しく読み、書くこと
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 本データは、松本明日香「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—」（初年次教育部門 2023 年度教育実践・研究発表会、於愛知淑徳大学、2024 年 3 月 5 日）において報告されたものである。なお、本発表の一部は松本明日香「『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 9 号、2024 年、pp.28-30）としてまとめられている。

4 注 3 に同じ。

5 井下千以子『思考を鍛えるレポート・論文作成法 [第 3 版]』（慶應義塾大学出版会、2019 年）p.113

6 本科目における小論文採点の評価基準にあたる（愛知淑徳大学初年次教育部門編『日本語表現 1 第 16 版』愛知淑徳大学、2024 年、p.41）。

7 調査対象とする小論文の研究利用にかんしては、以下の注意点を学生に書面で提示し、併せて口頭でも説明を行った。研究利用への可否が本科目の評価に関わらないこと、小論文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、了承を得られた小論文のみを用いた。

8 ①から③の分析項目やその評価判定は、福岡寿美子「基礎演習における日本語表現について—日本人学生と留学生のレポートの事例から—」（『流通科学大学論集・人間・社会・自然編』19 巻 3 号、2007 年、pp.97-108）を参考とした。

9 データの分析ソフトとして Excel を用いた。

10 小論文(2)・(3)の課題・執筆条件は以下の通り。

- (2)「高等学校の制服を廃止するべき」という意見に対する自分の考えを述べよ（600～800 字）。
- (3)「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」という問題に対する自分の考えを述べよ（800～1,000 字）。

いずれの課題も、賛成・反対どちらかの立場に立って意見を述べる必要がある。また、全 5 パラグラフ構成のうち、本論（第 2～4 パラグラフ）には理由・想定される反論・再反論を含むこと、本論にてパラグラフ・ライティングを用いることなども共通している。

充実したアウトライン作成の重要性とその活用法

ー「日本語表現1」パラグラフ・ライティングを用いた小論文を対象にー

小椋 愛子
OGURA Aiko

1. はじめに

本学には、全学共通履修科目として「日本語表現」がある。その中の1つである「日本語表現1」は、1年前期の必修科目で「日本語による基礎的な表現技術（文章表現力）について、その知識の確実な定着と応用力の養成とを目的」（『日本語表現1』第16版（2024）^{（注1）}）とし、その実践として小論文を3本執筆する。本稿では、この小論文課題の中でパラグラフ・ライティングを意識して執筆する、2、3本目の課題に着目する。なかでも、各パラグラフの要素（中心文、支持文、結び文）に焦点を当て、その執筆にあたり作成する、「アウトライン」表の効果的な書き方、用い方を考察したい。

2. パラグラフ・ライティングを用いた小論文

2.1 小論文課題とその評価方法

先にパラグラフ・ライティングを用いた小論文課題の詳細とその評価方法について確認する。前述のように、2、3本目の小論文がこれに該当し、双方ともに全体を5つのパラグラフで執筆する。但し、3本目（800字以上1,000字以下）は2本目（600字以上800字以下）よりも字数が増え、かつ、テーマも広い視点が必要なものとなっている。テーマは年度により異なるが、今年度は、「「高等学校の制服を廃止するべき」という意見に対する自分の考えを述べよ」（2本目）、「「中学生がスマートフォン（以下、スマホ）を所持することに賛成か、反対か」という問題に対する自分の考えを述べよ」（3本目）である。全体の構成は、以下の通り。

〈序論〉第1パラグラフ：問題提起

問題になっている話題の背景を説明し、その話題に対する自分の立場（賛否）を明らかにする。

〈本論〉第2パラグラフ：理由

理由を説明し、それが証拠（事実）によって裏づけられていることを述べる。裏づけとなる事実は1つに絞り、詳細かつ具体的に述べる。

第3パラグラフ：予想される反論

相反する立場からの反論を想定する。

第4パラグラフ：再反論

前段に再反論することで、自分の主張の方が妥

当であることを示す。

〈結論〉第5パラグラフ：主張の再提示

本論で述べてきた主張の中心と自分の立場とを改めて強調し、この文章を締めくくる。（テキスト第16版（38頁）による）

この小論文の評価は双方とも10点満点で、「読解」（A）、「構成」（B）、「実証」（C）、「論証」（D）、「表現」の項目から成る。テキスト掲載の「学術的文章のチェックリスト／ルーブリック」（以下、「チェックリスト」）に沿い、「読解」（1点満点）、「構成」（3点満点）、「実証」・「論証」（6点満点）は加点方式で、「表現」は減点方式（0～減点3まで）で点数を付ける。パラグラフ・ライティングを重視するため、論理的な思考の基となる、「実証」や「論証」の配点は高いが、やはり、形式も含めて「構成」は重要な項目といえるだろう。後述するが、今回は、この「構成」（B）の項目に着目する。

2.2 テキストでのパラグラフ・ライティングの扱い方

ここで「パラグラフ・ライティング」の用語に着目したい。この用語が「日本語表現」のテキストで初出するのは第5版（2013）で、現行のようになったのは第6版（2014）からである。

「パラグラフ・ライティング」の語を試みに CiNii Research（2025年2月）で検索すると、「すべて」で143件。論文としては1987年に「三重大学英語研究会編」の雑誌に掲載されたものが最も早いようである。但しそれは英語・外国語教育におけるもので、日本語の書き方に対応するものは、2000年以降、とりわけ2005年以降、さらに近年増加している傾向が窺える。また、表記自体も「パラグラフライティング」、「パラグラフ・ライティング」と双方あり、いずれも使用されている。また、この語をジャパンナレッジ（2024）で検索したところ、辞書での立項は見られない。その他、『日本語学大辞典』（東京堂出版・2018）や『日本語学研究事典』（明治書院・2007）も同様である。文章指導の書籍の中で「パラグラフ・ライティング」を扱うものは多いが、「語」自体を定義、説明をしているものは少ない。渡邊（2015）^{（注2）}では、「1つの主題文と複数の支持文で構成されたパラグラフをつな

げていく書き方」と文中での説明がある。しかしながら、多くの書で「パラグラフ・ライティング」のルールやその要素の説明は見られるが、語の定義が明記されているものは少ないようである。「日本語パラグラフ・ライティング」とも説明されるように、英語圏での表現技法を日本語に援用、応用しているため、「語」としての解釈が一元化されておらず、広義にも狭義にも捉えられることから、一般的に定着しきっている語とはいえず、定義づけが難しいのであろうか。現行のテキスト（第16版）でも「語」の説明は掲載されない。筆者は授業では説明しているが、1つ1つの要素を意識したパラグラフを組み合わせることで、論理的な文章を書く文章技術、技法と理解すればよいのであろう。

ここで、「日本語表現」テキストにおける語と課題の変遷を概観する。現行では、2本目の小論文の授業時に、「パラグラフ・ライティング」の説明を行っている。現行テキスト（第16版）では段落とパラグラフ（以下、パラとも）の違いに言及し、パラグラフを構成する要素として「①中心文（トピック・センテンス）、②支持文（サポーティング・センテンス）、③結び文（コンクルーディング・センテンス）」を挙げる。授業では、中心文と結び文は同内容であるが、表現を言い換えることを伝えている。次いでテキストでは、「パラグラフ・ライティング」の効果を提示し、その後、「日本語パラグラフ・ライティングの留意点」に言及する。さらに「パラグラフの連結」として、結び文や（冒頭のパラグラフ以外の）中心文の前には、「接続語」を入れてパラグラフ同士の関係を明確にすることを図で明示する。これらのことから「パラグラフ・ライティング」が、英語圏では一般的な書き方の指導法であっても、文法の異なる日本語に当てはめているため、原則から外れることも多々あることが理解されよう。

テキストで、この語が掲載されるのは第5版（2013）からであるが、小論文を3本執筆することは、テーマや構成に多少の違いはあっても、この科目が開講された2010年度（第2版）から同じである。当初は、「パラグラフ」ではなく「段落」の語を用い、現行の第3と第4パラ（反論と再反論）を1つの段落として、また、現行の第5パラは独立させず、全体を4つの段落としていた。いわゆる、第1段落で「事実の報告」を、第2段落で賛成、反対の立場（意見）を述べ、第3段落で「意見の理由、または意見が正しいこと」の論拠を、第4段落で自分とは異なる意見を挙げ、それに対して反論を加えるという形である。テーマも「二項対立」によるもので、2010年度のそれは、「電子辞書より紙の辞書の方がよい」という意見に対する考えを述べるものである。4つの段落ではあるが、「作成例」に第4段落の末尾には「まとめ」が必要なが例示され、構成は4つの段落であるが、その核となる論理展開は現行に近いといえる。これが、第

3版（2011）になると、第5段落として、「まとめ」が付加され、全体は5つの段落となる。しかし、第1段落で「事実の報告」、第2段落で「立場の表明」と現行の第1パラを2つの段落に分け、第4段落で「想定される異論とそれに対する反論」として、現行の第3と第4パラを1つにまとめている。とはいえ、論の流れは現行と同様といえよう。第3版でも「段落」の語で統一されている。

以後、「パラグラフ」の語が用いられるのは第5版（2013）からで、構成はそれ以前と同様であるが、「段落」と「パラグラフ」の語の違いについて説明があり、パラグラフを構成する要素として「トピックセンテンス（TS）」、「サポーティングポイント（SP）」、「サポーティングディティール（SD）」、「コンクルーディングセンテンス（CS）」を提示する。そして、課題条件の1つに「パラグラフライティングを意識し」と「パラグラフライティング」（現行は「パラグラフ・ライティング」と表記）の語も提示される。現行で「支持文」としてまとめているものを、「SP」、「SD」と、より詳細に分類している。

これが第6版（2014）になると、パラグラフの要素が、現行のような「中心文」、「支持文」、「結び文」となり、ほぼ同様の説明となる。但し、課題の構成は6つのパラグラフで、これまで1つの段落で記してきた「想定される反論と再反論」を現行と同様に独立させている。第7版（2015）になると、「第1段落」ではなく、「第1パラグラフ」と、段落をパラグラフの語で示すようになる。そして、第9版（2017）から、全体を5つ、第1パラで「問題提起」として立場の表明までを記す、現行の構成と同様になる。

以上のように、構成は踏襲しながらも「パラグラフ・ライティング」の語が加わったことで、それを、より重視した課題であることが理解されよう。

3. 提出課題の完成度とアウトライン

3.1 課題の完成度と問題点

ここで、課題の評価からこの提出課題の完成度について考えてみたい。2024年度前期に、筆者は「日本語表現1」の授業を心理学部、福祉貢献学部、文学部の3学部中で7クラス（190名）を担当した。前章から述べてきたように、この課題は、「問題提起（立場の表明）」、「理由」、「反論」、「再反論」、「主張の再提示（全体のまとめ）」という、全体の構成（流れ）と論理性、各パラグラフにおける要素（中心文、支持文、結び文）に重点を置くものである。また、「パラグラフ・ライティング」として特に要素の意識を学生に持たせることが重要であろう。

筆者は、2010年度から「日本語表現」を担当しているが、「パラグラフ・ライティング」の語がテキストに掲載されるようになってからは、「型」で執筆することを重視し、いわゆる、形式を重視している。「型」の形式は各自

で応用していくものではあるが、まずは「型」に沿って記すことを経験してほしいためである。そのため第2章で述べた、「チェックリスト」の内、「構成」(B)の4つのチェック項目＝「B①序論／本論／結論に相当するパラグラフはあるか」、「B②1パラグラフ＝1トピックであるか」、「B③本論のパラグラフは「中心→支持→結び」であるか」、「B④パラグラフ同士・文同士の接続は適切か」に着目し、その観点から、提出物の問題点を6つ挙げる。

①各パラグラフで、要素、特に結び文が欠落する。

②各パラグラフの中心文と結び文が矛盾する（中心文と結び文の内容が異なる）。

③支持文の結論と結び文の混同（支持文の調査結果の分析とそのパラの結び文とを混同する）。

④中心文が主張を反映できていないため、中心文になり得ていない（中心文が事実的でそれによって何がよいのか、よくないのかまでが記されていない）。

⑤中心文と支持文がかみ合わない（支持文が中心文の裏付けになり得ていない）。

⑥接続語がなく、要素やパラグラフのつながりが不明瞭、または、同じ接続語の多用。

②や④は、構成以外の問題、いわゆる、論理性や一貫性にも関わるが、ここでは構成の問題として取り上げる。

3.2 課題とアウトラインとの相関

それでは、これをどのように解消するか。ここで「アウトライン」に着目したい。小論文課題は、1つの作成に対して、原則、授業3回分を充て、初回にブレンス トーミング（準備）、2回目でアウトラインと執筆（下書き）、3回目にグループで下書き原稿の推敲を行う。さらに各自で推敲、清書を行い、完成稿を提出する。この中で「アウトライン」については記入後、グループで相互に点検、確認は行うが、評価は完成稿で決まるため、学生はそれほど重視しない傾向にある。現行のアウトラインは、各パラごとに中心文、裏づけを中心に書かせるものである。テキスト（39頁）に、課題とは別のテーマ（「価格競争に賛成か、反対か」）の作成例が掲載されている。それには中心文は文章で、第2パラを例に挙げると、「消費者は安価を求めている」、裏づけは、「〇〇社消費者アンケート 商品選びで重視すること→1位「価格」と端的に、要旨を結果とともに記すようになっている。しかし、学生らが記入したものを見ると、中心文がメモ的でキーワードのみのものも見られた。また、文章でも主語がないものが多かった。さらに支持文である裏づけは、「自分の例」、「文部科学省の例」など、その具体的な内容や数値を書かないもの、詳細が不明でそれからは内容が予測できないものが多く見られた。逆に、調査結果の数値のみを記入する場合もあった。結び文も中心文を簡潔に言い換えて記すよう指導はしたが、「結び文」とは用

紙にメモはしていても、記入していない場合も多かった。

そのため、アウトラインを重視し、執筆する時間を従来よりも多く取り、次のような指示を出した。

1、中心文は必ず、文章で記すこと。小論文のパラグラフ冒頭に記す文章として考えて記すこと。

2、テーマを意識して、2本目であれば、中心文に、「高等学校（高校）」や「制服」、3本目であれば、「中学生」「スマホ」の語をキーワードとは別に入れるように工夫すること。特に、2本目の第2パラは、なるべく「制服は」を主語とすること。

3、裏づけ＝支持文と記入した上で、調査結果や自分の事例を具体的に記し、その分析（まとめ）まで記すこと。

4、支持文の後に、結び文の欄を加え、結び文を文章で記すこと。そのときに中心文と表現が同じになっていないか、確認すること。

5、本論の結び文の前や第3～第4パラの冒頭に接続語を入れること。

以上の5点を中心に、従来のアウトライン表に結び文や接続語を記す欄を設け、全て記すように指示した。また、裏づけが支持文に該当することを強調し、各パラの要素、全体の型を意識するように促した。そして、上記5点の内容を中心にグループで相互に確認させた。アウトラインは、各自が自分の文章の構成を考察するためのもので、自分のみがわかればよいのではあるが、他者が見ても理解できるような書き方を求めたのである。

その結果、すでにその時点で中心文と裏づけとの関係が不明瞭、第2パラと第4パラが同じ内容などの指摘がなされ、その対応策も議論されていた。

さらに、第3回目のグループでの推敲の際は、従来、最初の作業として原稿の中心文（傍線）と結び文（波線）に線を引かせ、中心文を続けた時に意味が通じるか、論理が通っているか、さらに結び文が抜けていないかを確認させていた。その作業の際にアウトラインも加え、文章でわかりづらい箇所をアウトラインに戻って確認するよう促した。さらに、接続語の有無は、アウトラインでも再度確認させ、不十分な箇所を指摘させた。その結果、接続語が全くない状態は、ほぼ回避された。また、本論の冒頭を機械的に中心文と見做していたが、内容を確認して前後のつながりを考えるようになり、執筆者にその意図を確かめる様子も窺え、気づきも増えたようである。

それにより、要素に対する意識が高まり、結果、問題点の①、②、③、④、⑥による減点は改善した。いわゆる、要素の欠落や接続語の有無というような、「形式」面の改善が認められた。その結果、2本目と3本目の小論文で採点基準の「構成」（3点満点）の項目を比較すると平均値が0.34点上昇し、全体の総合点でも平均で1.94点上昇した。これは、「構成」のみでなく、論理性や一貫性をも意識するようになり、結果、「論証」や「実証」の

点数も上昇したのであろう。但し、⑤は改善傾向ではあるが、他と比べると明確な改善には至っていない。事実と意見の区別、解釈に関わる点は難しいといえよう。

3.3 アウトラインに対する学生たちの意識変化

ここで、アウトラインに対する学生たちの意識について考察したい。授業終了時に担当のクラスの内、6クラス（有効回答 153 名）に、アウトラインに対してどのくらい注力したのかを問うアンケート^{（注2）}を実施した。アンケートは「問1」として2、3本目の各小論文執筆に際し、アウトラインをどのくらい執筆したかを、

- 1、中心文のみ記入
- 2、中心文と支持文（裏づけ）を記入
- 3、中心文、支持文（裏づけ）、結び文まで記入
- 4、中心文と結び文のみ記入
- 5、ほとんど記入しなかった

の5段階で、「問2」として本文執筆時にどのくらい参考にしたかを、

- 1、大いに重視した
- 2、重視した
- 3、あまり参考にしなかった
- 4、ほとんど参考にしなかった

の4段階で回答を求めた。さらに、「問3」として「本文を執筆するときに気をつけたこと、アウトラインがどのように役立ち、もしくは役立たなかったか」を記述式で問うた。それに加えて3本目で、2本目と比べてアウトラインの記入方法を工夫した場合はそれを具体的に、それにより本文の執筆に変化があれば、その状況を記すように指示した。

その結果（2本目を先に、3本目を括弧書きで記す）、問1では、1（中心文のみ）が 4.6（3.3）%、2（中心文と支持文）が 26.8（23.5）%、3（中心文、支持文、結び文まで全て）が 63.4（70.7）%、4（中心文と結び文）が 4.6（1.9）%、5（ほとんど記入しない）が 0.6（0.6）%となった。問2では、1（大いに重視）が 36.6（37.3）%、2（重視）が 56.9（48.4）%、3（あまり参考にしない）が 5.2（11.7）%、4（ほとんど参考にしない）が 1.3（2.6）%となった。

以上のように、どのくらい記入したかの問1では、「3」（中心文、支持文、結び文まで全て）の割合が2本目よりも3本目の方が高くなる。また、どのくらい参考にしたかを問う、問2でも「1」（大いに重視）の割合は3本目の方が若干高くなっている。この問2の「1」（大いに重視）と「2」（重視）を合わせると、2本目では 93.5%と非常に高い数値となる。3本目はそれが 85.7%と 7.8ポイント下がるが、「1」（大いに重視）の割合はわずかに上昇し、以前、高い数値といえよう。

問3の記述では、文頭の接続語や執筆を想定した中心文の記載により、「書き出し」がしやすかったこと、中心文、支持文、結び文を順に書くことで、課題通りのパラが完成したこと、支持文か結び文かを区別できたことな

ど執筆のしやすさや要素を意識した言及が見られた。3本目では、全ての記入により全体が俯瞰でき一貫性の修正に役立ったことや2本目よりも支持文の調査結果を詳細に記したことで中心文とのずれに気づいたことなど、論理や一貫性に関する言及や活用に対する言及が見られた。逆に、内容を変えた場合、中心文のみを書くことで対応した、中心文と結び文のみを記し、裏づけはスマホに保存して併用したなど、自分なりの工夫を重ねている様子が窺える記述もあった。これが3本目の問2の「3」、「4」のパーセンテージが上昇した原因であろう。

以上のように、執筆の際に、アウトラインがあることにより書きやすく、要素の確認になるという実感もありアウトライン作成への意欲につながったことが窺える。

4. アウトラインの重要性

以上のことから、「型」に関しては、アウトラインの作成にあたり、一度は、中心文、支持文、結び文の内容、接続語まで、全てを記入し、全体を概観しておくことが有効だと考えられる。「結び文」に関しては、この課題を離れれば、必ず入れることが求められるわけではなく、次のパラグラフへのつながりがわかればよい場合もある。但し、今回の課題のように、特に2本目の課題に関しては、各パラグラフの要素を確実に入れ、要素の意識を持たせることは、アウトライン作成が効果的と考えられる。しかし、アウトライン作成には時間を要する。3本目など、2本目よりも、調査結果を重視し、論理性や一貫性が求められるものについては、徐々に簡略化して各自で工夫していくべきであろう。また、下書きから清書に向けての段階で、立場を変え、内容を全て変更する場合もある。但し、その場合でも、アウトラインが役立ったとの意見も多く、その場合は論理を組み立て、前のものと見比べながら執筆したようである。

以上のことから、時間は要するが、一度は本文の執筆を想定した表現で、アウトラインを記す経験を取り入れ、「型」で書く意識を持たせることを推奨したい。

注

- 1 愛知淑徳大学初年次教育部門編(2024)『日本語表現 1 第16版』（愛知淑徳大学）p.6による。以降、テキストは「版」で示す。テキスト第2版～第13版は『日本語表現 T1』。第14版から名称変更。
- 2 アンケートに関しては結果を公表(研究発表・論文等)する機会をもつことの承諾をとった上で、実施した。

参考文献

- (1) 渡邊淳子（2015）『大学生のための論文・レポートの論理的な書き方』研究社, p. 53.

汎用的な課題解決力を測定するアセスメントテストを活用した、学部生ライティング支援者の成長を客観的に把握するための研究

ー初年度調査を終えての報告と今後の方向性ー

久保田一充、中村佑衣、藤井華子

KUBOTA Kazumitsu, NAKAMURA Yui, FUJII Hanako

1. はじめに

愛知淑徳大学初年次教育部門（2025 年度より学修・教育支援センター）は文章作成支援をおこなう施設「ライティングサポートデスク(WSD)」を運営しており、ここでは学生ライティング支援者（チューター）が大きな役割を担っている。WSD が教育機関の一施設である以上、利用者だけではなく、チューターがそこでどのような学びを得ているかが明確化されなければならない。

日本の大学におけるライティング支援施設では大学院生が支援者を務めるのが一般的であるなか、本学 WSD は学部生を活用しているという点で特徴的である（外山・増地 2019, 2020）。能力の面などで困難も多い学部生を効果的に活用できるよう、WSD では研修プログラムを工夫してきた。では、この研修プログラムを含む WSD という最長 3 年間の経験のなかで、チューターはどのように成長していくのだろうか。

成長を把握するには、枠組みが必要である。この枠組みを得るために、本研究はベネッセ i-キャリアの提供するアセスメントテスト「GPS-Academic」を利用する。GPS-Academic は汎用的な課題解決力を、「思考力」「姿勢・態度」「経験」の 3 観点から測定・評価するテストである。このテストを利用することで、WSD（大学）での学びを、社会との接続を見据えた広い視野で捉えることができる。また、当事者（研究実施者、チューター）の期待や意図の介入を最小限にして、WSD での成長を客観的に把握できると考えられる。

本研究は、GPS-Academic を活用して学部生チューターの成長プロセスを把握するための長期プロジェクトである。本稿では、2024 年度に実施した初年度調査の結果を報告・分析し、今後の方向性を整理する。

2. ライティングサポートデスクの概要

調査の説明に入る前に、本学 WSD について共有しておく。

近年のライティング支援施設は、対話を通して自立した書き手を育てることをコンセプトとしており（永井ほか 2016）、その点は本学 WSD も同様である。添削や一方的な指導はおこなわない。質問を重ね、書き手の意思

を確認しつつ、自ら問題点に気づき改善にたどりつけるようサポートする、いわば伴走者としての役割を WSD ライティング支援者は担うのである。WSD は、課題レポートや卒業論文、就職活動の自己 PR 文など、創作物以外の日本語文章作成に関する相談窓口である。個別相談の時間は 30 分である。

チューターは、週 1～2.5 コマのシフト勤務のなかで、WSD アドバイザー（教員など）の指導の下、研修を受ける。研修は、A～H まで 8 テーマの研修カードを、順を追って使い進めていく仕組みである。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 では初年次開講科目「日本語表現 1 (N1)」「同 2 (N2)」の研修用素材文章の診断と修正案の検討をおこなう。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、G-4 のセッション審査に 2 度合格してはじめて、個別相談対応が可能となる（ただし、初年次開講科目「日本語表現 1」「同 2」の相談に限定）。

チューターの業務は相談関係以外にも、新入生を対象とした施設紹介のプレゼンテーションや、チューター同士がチームになってプロジェクト（広報物の作成、スタッフ募集に関する説明の作成など）を進めるグループ業務もおこなう。

このように WSD では、ライティング支援を中心としつつも、その他でもチューターが積極的に活躍できる場面を用意し、幅広い成長機会を与えるという方針をとっている（注 1）。

3. 先行研究

ライティング支援施設の学部生支援者の成長については、本学、他大学から、すでに手がかりとなる報告が挙げられている。

増地(2020)（本学）および増地(2024)（他大学）で、ライティング支援施設が学部生スタッフの成長の場であることが現場の教職員の実感として述べられている。同様

に外山・増地(2019)でも、視察した4大学すべてでスタッフ自身の成長が学部生活用のメリットとして挙げたことが報告されている。具体的には「文章の書き方への理解が深められる」「多様な考え方に触れることができる」「相手のニーズを引き出し、提案する力がつく」「大学や後輩の支援に参加できる喜びややりがいがある」「相手から感謝されると嬉しいし、自信につながる」といったコメントが紹介され、これらをふまえて、施設での職務が「社会人基礎力の向上」や「自己肯定感を高められる」という成長につながるとまとめられている。

学生スタッフの自己認識を調査した研究(佐渡島・太田(2014)、中竹(2017))もある。佐渡島・太田(2014)は、リフレクションシートの調査やインタビュー調査などにより、大学院生ライティング支援者の学びや成長を研究している。調査の結果、書き手に沿い、自立を促す対話をし、一緒に考える姿勢という、施設理念に沿った指導力だけでなく、的確な質問・診断をする、優先順位をつける、書き手や文章に応じて臨機応変に対応するなど、より一般的な指導力を得たと支援者らが実感していることが明らかになった。さらには、指導感の変容や、他者との関係の認識変容にも支援者は言及しており、人としての成長がうかがえるとのことである。また、中竹(2017)は、大学院生ライティング支援者に実施したインタビューの2名分の結果を詳細に報告している。2年間の支援経験のなかでの2名に共通する成長として、施設理念の実践にあまりに強く向いていた意識が、実際の書き手やコミュニケーションに向くようになった点、書き手の要望に完璧に応えなければならないという意識から、書き手と一緒に問題解決すればよいという意識に変化した点、書き手の精神面のサポートを意識するようになった点を挙げている。

以上、ライティング支援施設における学生スタッフの成長については、学部生／大学院生を対象に、リフレクションの記録／インタビューの発言などを手がかりにして、観察者(教職員)／学生本人の認識が調査されている(注2)。そのなかで、本研究プロジェクトは、学部生を対象に、外部テスト(GPS-Academic)の結果を主要な手がかりとして(インタビューなどによる認識調査も組み合わせる)、汎用的な課題解決力を通時的に調査し、それによりWSDにおける学生スタッフの成長プロセスを客観的に捉えることを目的とする。

4. 調査の概要

本節では、本研究プロジェクトが利用するGPS-Academic(GPS-A)の概要について確認したのち、調査計画を説明する。

4.1 GPS-Academic の概要

GPS-Aでは、汎用的な課題解決力が、表1の観点・測定項目によって数値化され、5段階で評価(S・A・B・C・D)される。テストはオンライン形式で実施され、2023年度では全国27万人が受検している。設問は選択式で、入学生／在学生アンケートがあるほか、団体独自設問や、記述式設問(「思考力」のみ測定)の追加も可能である。

表1 GPS-Academic の測定項目

観点	中項目	小項目
思考力	批判的思考力	情報を抽出し吟味する、(記述式) 論理的に組み立てて表現する
	協働的思考力	他者との共通点・違いを理解する、(記述式) 社会に参画し人と関わりあう
	創造的思考力	情報を関連づける・類推する、(記述式) 問題を見出し解決策を生み出す
姿勢 態度	レジリエンス	感情の制御、立ち直りの早さ、状況に応じ冷静に対応する力
	リーダーシップ	自ら先頭に立って進める力、未知のものに挑戦する力、粘り強くやり抜く力
	コラボレーション	相手の立場に立とうとする姿勢、他者と関わろうとする積極性
経験	自己管理	挑戦する、続ける、ストレスに対処する
	対人関係	多様性を受容する、関係性を築く、議論する
	計画・実行	課題を設定する、解決策を立案する、実行・検証する

3 観点の測定に関する詳細について、まず「思考力」では、(i)「批判的思考力：必要な情報を取り出し、いろいろな観点から考え、自分の考えを筋道を立てて説明するための思考力」、(ii)「協働的思考力：他者との共通点・違いを理解し、合意を得たり、気づきを得たりして人と関わりあうための思考力」、(iii)「創造的思考力：情報をつないだり、別の場面に応用したりすることで、問題を見つけ新たな解決策を生み出す思考力」が測定される。選択式・記述式ともに、社会とのつながりを重視した素材が取り上げられる。選択式の設問は、文章(読む)、音声(聞く)、動画(見る)で提示され、会話の中の論理的矛盾を発見するなど、日常生活でのインプットに対応した問題が出題される。記述式では、解が1つではない社会問題について、自身の考えを論理的に説明し、異なる意見をふまえつつ、解決策を導き出すアウトプットの力が重視される。

次に、「姿勢・態度」(注3)と「経験」(注4)では、学生の自己の分析・認識を明らかにするための問いが設けられている。「思考力」や他の設問の結果と組み合わせることで受検後の指導に活用することが、ベネッセ i-キャリア側では想定されている(注5)。

4.2 調査計画

本研究プロジェクトの調査計画について説明する。テストは、2024 年度から 2025 年度までの間に、各年度 2 回に分け、春に学部 2～3 年生を、冬に学部 4 年生を対象に実施する。このスケジュールでテストを実施することにより、WSD 勤務（ほぼ）未経験の学生（2 年次春受検時）が、1 年間の勤務を経てどう変化し（3 年次春受検時）、その後、3 年間の勤務を満了した時点で（4 年次冬受検時）どのように変化しているのかという、成長の段階を捉えることができる。

本研究が採用したテストの構成は「選択式＋記述式＋在学生アンケート＋WSD 独自設問（選択式 15 問、記述式 3 問）」である。2024 年度は、春のテストを 4 月 19 日～5 月 9 日（勤務 2～4 週目）に、冬のテストを 1 月 28 日～2 月 18 日（春休み）に実施した。受検者は、2 年生 6 人、3 年生 6 人、4 年生 12 人（計 24 人）であった。

5. 調査結果と今後の課題

2024 年度は春と冬に GPS-A を実施したが、本稿では冬の結果（4 年生 12 名の結果）についてのみ報告する。

「成長」を捉えるには最低限 2 時点の比較が必要であるが、本研究は初年度の調査を終えたばかりの段階であり、この条件を満たしていない。だがそれでも、4 年生の結果からであれば、得られるものはあるだろう。4 年生 12 名は、WSD での研修プログラムを一通り終え、個別相談対応者となるための審査に合格し、数々の相談対応を経験して（最多 58 件、最少 26 件、平均 42.6 件）、3 年間の勤務を満了したチューターである。よって、4 年生 12 名のテスト結果は、WSD 勤務における到達点を示唆するという意味で、重要な 1 時点のケースだといえる。

4 年生の結果を確認するにあたって、GPS-A の評価項目と、WSD での個別相談（およびそれを想定した研修）との関連を整理しておく。WSD は、30 分の個別相談のなかで、文章を読み解き、質問を重ねて書き手の意思を確認しつつ、書き手自ら問題点に気づき改善にたどりつけるようサポートする場所である。「成長」という観点で要約すると、「思考力と対話力が伸ばせる場所」である。GPS-A の用語でリフレーズすると、WSD は、対話をとおした「対人関係」経験（多様性を受容する、関係性を築く、議論する）を積み、30 分間のセッションを「計画・実行」する経験（課題を設定する、解決策を立案する、実行・検証する）を経て、「コラボレーション」の姿勢・態度（相手の立場に立とうとする、他者と関わろうとする）や、「批判的思考力」「協働的思考力」「創造的思考力」を身につけられる場所だ、といえるだろう。これらの測定項目を、仮に「WSD 課題解決力」と呼ぶことにしよう。

WSD 課題解決力に関する、3 年満了 4 年生のテスト結果について、S～D の 5 段階評価のうち、S・A の受検

者の割合、C・D の受検者の割合を表 2 に示す。「思考力」については A の到達が卒業までの目標であると GPS-A では定められている。本研究では、「姿勢・態度」「経験」の項目も同様に A を高評価のラインとする。

表 2 WSD 課題解決力に関する S・A 評価、C・D 評価の割合（3 年満了 4 年生 12 名）

測定項目		S・A 評価	C・D 評価
思考力	批判的思考力	66.7%	25.0%
	協働的思考力	50.0%	25.0%
	創造的思考力	58.3%	33.3%
コラボ	相手の立場に立とうとする	50.0%	33.3%
	他者と関わろうとする	33.3%	41.7%
対人関係	多様性を受容する	66.7%	0.0%
	関係性を築く	58.3%	8.3%
	議論する	75.0%	8.3%
計画実行	課題を設定する	83.3%	0.0%
	解決策を立案する	58.3%	0.0%
	実行・検証する	33.3%	8.3%

表 2 の結果から、11 項目中の 7 項目（6 割）で、S・A 到達者が過半数である（網掛け部分）ことが分かり、おおむね良好な結果といえる。だが、S・A が 7 割以上（大多数）かという基準まで引き上げると、該当項目は 11 項目中の 2 項目（2 割弱）のみとなる。さらに、相談対応の重要な一側面である対人面「協働的思考力」「コラボ（レーション）」に関して、S・A の割合は半数以下である。また、「思考力」「コラボ」では C・D の学生も一定数いる。以上の結果から、長期勤務者の能力は一律ではなく、単純に「WSD のチューターは思考力・対話力が高い」と一般化することはできないということが示唆される。

3 年満了 4 年生のテスト結果を、どう理解するのがよいだろうか。表 2 の結果を個々のチューターごとに見ていくと、4 年生の WSD 課題解決力には、表 3 のようないくつかの類型を認めることができる（「経験」の結果を含めると複雑になるため、これを除外して分類している）。表 2, 3 の結果は、長期勤務者を「思考力・対話力が高い」と単純な一般化によって捉えるのではなく、思考力・対話力に関して、複数パターンの“個性”（類型）の集まりとして捉えるべきという、分析の可能性を示唆している。

表 3 3 年満了 4 年生の WSD 課題解決力の類型

類型	特徴
①	「思考力」「コラボレーション」の両方で S・A 評価
②	「思考力」で S・A 評価
③	「コラボレーション」で S・A 評価
④	「思考力」のうち、「創造的思考力」で S・A 評価

4 年生チューターの“個性”は、実際の相談対応でどう発揮されていたのだろうか。能力的には不足して見える部分は、何によってどう補われていたのだろうか。2 年次に採用されてから、3 年次、4 年次と勤務を継続するなかで、どのように変化してここに至ったのだろうか。長期勤務者の能力が一樣ではない可能性が示された今、様々な成長のパターンがありうることを念頭において、今後の調査を進めていく必要がある。

また、当然のことながら、GPS-A の結果がそのまま WSD での勤務の成果というわけではないため、GPS-A は「どのような学生スタッフが WSD にいるか」を知る手がかりにはなるが、「WSD での成長」を抽出するためには追加の調査が必要である。

6. おわりに

以上をふまえて、今後の研究の方向性を述べる。

2024 年度・2025 年度の 2 年分の GPS-A の結果にもとづき、個々の WSD チューターの通時的な変化を客観的に確認する。テスト結果が 2 年分返却されたのち、その結果と WSD での勤務との関係について、受検者へのアンケートやインタビューなどの手段で明確化する。GPS-A の結果という客観的な材料を基軸とした認識調査を実施することにより、「そうだと思いたい」期待を最小化し、また、「気づいていない」実態に迫ることができると考えられる。第 5 節では分析の便宜上、GPS-A の課題解決力のうち、一部に限定して WSD 課題解決力と定めたが、それ以外の能力が WSD に関係することに研究実施者らが「気づいていない」ことに気づくという可能性もあるだろう。上記の調査を、“個性”の類型を念頭に置きながら進めていきたい。

また、GPS-A を今後の運営に役立てることももちろん可能である。運営側はどのような学生を WSD に受け入れ（新規採用し）、どのような学生を個別相談対応者として認定しているのかを客観的に理解するために GPS-A が活用できるはずである。また、現行の研修プログラムは 2019 年度にスタートし（外山・増地 2020）、調整を重ね、定着したものであるが、GPS-A を研修の改善に活かす（チューターへの指導や自己分析の促進、審査基準の改訂などに活かす）ための研究も今後の視野にある。

注

- 1 WSD に関するより詳細な情報は、本誌所収の「活動報告」を参照されたい。また、現行の研修プログラムに至る背景については、外山・増地(2020)を参照のこと。
- 2 その他、学習／学修支援に携わる学生の成長に関する研究一般を調査すると、鈴木(2017)や多田(2024)などが見つかり、ライティング支援（のみ）ではないが、参考になる部分が多くある。

- 3 「姿勢・態度」では学生による自己像の評価を行なう。個々の性格の他、受検時の心情や直前の印象深い経験が結果に反映される。
- 4 「経験」では課題解決に関わる自身の経験値を学生に評価させる。同一の体験をした場合も、主体的に関わった課題解決の経験として学生が認識し、評価する可否かで結果が変わる。
- 5 本小節の情報およびより詳細な情報については、ベネッセ i-キャリア「学修成果の可視化ツール GPS-Academic のご案内」を参照されたい。

参考文献

- (1) 佐渡島紗織・太田裕子(2014)「文章チュータリングに携わる大学院生チューターの学びと成長—早稲田大学ライティング・センターでの事例—」『国語科教育』第 75 巻, pp.64-71.
- (2) 鈴木木(2017)「学習支援に従事する学生の変容過程に関する研究」『福島大学総合教育研究センター紀要』第 23 巻, pp.17-24.
- (3) 多田泰紘(2024)「学習支援活動が学生スタッフの能力開発に与える影響」『高等教育開発』第 3 号, pp.1-10.
- (4) 外山敦子・増地ひとみ(2019)「学部生を活用したライティング支援の現状と課題—他大学ライティング支援施設との比較をとおして—」『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』第 4 号, pp.8-11.
- (5) 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.
- (6) 中竹真依子(2017)「ライティング・センターのチューターの成長に関する一考察」『The Basis : 武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』第 7 巻, pp.23-38.
- (7) 永井聖剛・櫛井亜依・石田莉奈・久保田一充・外山敦子・杉淵洋一・荒木弘子(2016)「「対話」を重視する「全学的ライティング支援」の実践的研究」成果報告『愛知淑徳大学論集 メディアプロデュース学部篇』第 6 号, pp.1-26.
- (8) ベネッセ i-キャリア「学修成果の可視化ツール GPS-Academic のご案内」https://www.benesse-i-career.co.jp/gps_academic/ (2025 年 3 月 3 日閲覧) .
- (9) 増地ひとみ(2020)「日本語ライティング支援に携わる学部生チューターの研修—「教える」と「考えさせる」を区別するマトリクスの提案—」『リメディアル教育研究』第 14 号, pp.61-72.
- (10) 増地ひとみ(2024)「大学の教育方針に合わせたライティング支援の運営—学生チューターに関わる事柄を中心に—」『リメディアル教育研究』第 18 巻, pp.49-58.

保育士養成校における初年次音楽教育

—2024 年度「音楽基礎技能Ⅰ」履修生を対象に—

松下 伸也

MATSUSHITA Shinya

1. はじめに

本学福祉貢献学部福祉貢献学科子ども福祉専攻の学生が保育士国家資格の取得を目指すにあたり、必修単位のひとつとして設定されている科目が、1 年次前期に開講される音楽基礎技能Ⅰである。この授業では、グループによる「歌唱」の授業と、個人レッスンによる「ピアノ」の授業を並行して行っている。授業を行うにあたり、事前に教員が学生のピアノ歴やピアノ以外の楽器や合唱などの音楽経験、ピアノを弾くことや歌うことに対して不安にしていること等を把握するために「音楽アンケート」を新入生ガイダンス時に実施して回収し、授業開始までに担当教員全員に共有し指導の参考にしている。年を追うごとにアンケートの回答でピアノ未経験者の割合が増加し、ピアノ担当教員からも「ピアノを弾くことが難しい学生の割合が多くなってきているように感じる」との報告も多く聞かれるようになった。また、このことが本学だけでなく他の保育士養成校においても「ピアノ初学者の割合が増え続けている」^(注1)といった研究により明らかとなっていることを受け、2022 年度前期授業終了時よりピアノ担当教員と十分な協議と準備を重ね、2023 年度から授業実施形態を一部変更し、1 回あたりのピアノ個人レッスン時間を増加した。また、コロナ禍でのオンデマンド遠隔授業時に経験した ICT の効果的な活用により、対面授業に戻った現在においても、特にピアノの弾き方に質問のある学生に対してピアノを実際に演奏した動画を用い学生の理解を深めた。

2. 音楽基礎技能Ⅰの授業形態とその変遷

音楽基礎技能Ⅰは本専攻が開設された 2010 年度より 1 年次前期に開講され、開講当初より筆者が音楽室 1 で「歌唱」の授業を担当し、非常勤講師 3 名が音楽室 2 他で「ピアノ」の授業を担当している。1 回 90 分の授業を前半・後半に分けて「歌唱」と「ピアノ」の授業を実施している。授業は月曜日 3, 4 限に開講されており、本専攻 50 名の定員で、各コマ 25 名ずつ受講し、「歌唱」「ピアノ」各クラス 12, 13 名の履修で、学生は毎週 45 分の「歌唱」の授業と、45 分の「ピアノ」の授業の中で 3 つのクラスに分かれて 1 人 10 分程度のピアノ個人レッ

ソンを受講し、個人レッスン以外のピアノの時間は音楽室 2 の電子ピアノを使用してヘッドフォンを着用し個人練習をしている。コロナ禍に入り、コロナの発生リスクを抑えるために学生の移動を減らす必要があったことと、毎週とはいえ 10 分程度のピアノ個人レッスンはピアノ担当教員、学生双方からレッスン時間が足りないとの報告があったため、2023 年度より授業を前半・後半とに分けず、「歌唱」のみの週（7 回）と「ピアノ」のみの週（7 回）に変更した。15 回目に授業のまとめとして「ピアノ発表会」を開催し、発表会の選曲は学生の習熟度をピアノ担当教員と相談した。今年度の発表会は履修生全員がバイエルから任意の 2 曲を演奏した。

3. 「歌唱」と「ピアノ」の授業内容

「歌唱」の授業においては、音楽表現、言語表現等の表現活動に関する知識や技術を習得するために腹式呼吸、発声練習を毎回授業の冒頭に行い、十分な発声練習を行ってから幼児歌曲を歌うようにした。幼児歌曲は春の歌、夏の歌を中心に各回 4, 5 曲取り上げた。学生が授業を欠席した際に、自らの力で補えるように初回授業時に授業計画として取り上げる曲を記入した資料をプリントアウトして学生に配布し、CS による配信で web 上でも掲示した。また 2023 年度より担当教員全員で「愛知淑徳大学福祉貢献学部福祉貢献学科子ども福祉専攻音楽研究会」

（以下「音楽研究会」）を立ち上げサブテキストの制作を行った。

サブテキストを作成した目的は、

- ①ピアノの指慣らしとして「Basic Training」（浅田まり子作曲）を紹介すること。
- ②ピアノ演奏の手がかりとなるよう、ト音記号とヘ音記号の読譜問題を学生に課すこと。
- ③ピアノの初心者を対象にするだけでなく、ピアノ経験者を対象に授業の内容に飽きることがないよう、3 年次以降取り上げる予定の楽典・音楽理論や弾き歌い、主要なコードネームを紹介し、学習への意欲を高めること。
- ④2 年次以降に設定されている実習時に多くの園で実際に弾き歌いをすることが想定される「おはようのうた」と「おかえりのうた」の初～中難易度程度の伴奏譜（筆

者編曲)を取り上げること。

であった。これにより、「歌唱」の授業においては1回45分の長さから90分の長さになっても、授業内にただひたすら歌を歌い続けるだけでなく、サブテキストによる座学も取り入れ、楽曲理解を深めながら曲に取り組むことができた。「ピアノ」の授業においては、入学したばかりではあるが採用試験を視野に入れて全員バイエルに取り組むよう指導した。バイエルを終了したピアノ経験者については担当教員と相談の上ブルグミュラーや「歌唱」の授業で取り上げた幼児歌曲の伴奏および弾き歌いにも取り組むようにした。1回のレッスン時間が1人あたり20分程度になったことで教員、学生双方ともに時間に追われることなくレッスンに集中できたことと、「ピアノ」のレッスン週が2週間に1回となったため、1週間では部活動やアルバイト等により時間があつという間に過ぎてしまう学生にとっても落ち着いて自宅での練習ができるよう配慮した。

4. 質問紙による調査

4.1 調査目的と方法

今年度2年目となる新しい形態での授業運営のため、新入生の音楽分野における授業履修前後の教育的効果を検証するために質問紙による調査を実施した。15回の授業を受ける前後で学生の「意欲・関心」と「知識・技能」がどのように変化したか数値化した。15回目の発表会時にクラスを前半・後半に分け、発表会を音楽室1で開催し、音楽室2を練習・待機の場所とした。音楽室2での待機時間に調査を実施した。

4.2 倫理的配慮

調査にあたっては、本学部倫理審査委員会に申請をし、1回の修正を経て承認された(2024年3月13日受付番号23-5)。事前に学生には「調査・実験協力者の同意書」の提出を求めた。調査は無記名で行い、学生にはデータを本研究に用いること、それ以外には用いないこと、協力は任意であり成績にも反映されないこと等を説明し、同意を得た上で実施した。なお、今年度の音楽基礎技能Ⅰの履修生は63名(男子学生2名、女子学生61名)だった。

調査対象：2024年度前期「音楽基礎技能Ⅰ」受講学生

月曜日3限32名、4限31名 計63名

調査時期：2024年7月29日3,4限 15回目授業時間内

調査方法：質問紙による調査 5段階評定

(4～0点、4が最もポジティブ) および自由筆記
質問紙回収枚数は61枚(回収率96.8%)だった。同意書の提出も同数であった。

4.3 質問内容と結果

1. 「歌唱」の授業での発声について15回の授業前後を比較して皆さんの中で、「意欲・関心」「知識・技能」がどのように変化しましたか？

授業前	「意欲・関心」2.7点「知識・技能」1.8点
授業後	「意欲・関心」3.4点「知識・技能」3.1点

2. 「歌唱」の授業での幼児歌曲・童謡について15回の授業前後を比較して皆さんの中で、「意欲・関心」「知識・技能」がどのように変化しましたか？

授業前	「意欲・関心」2.8点「知識・技能」2.1点
授業後	「意欲・関心」3.6点「知識・技能」3.3点

3. 「歌唱」の授業でのサブテキストの読譜について15回の授業前後を比較して皆さんの中で、「意欲・関心」「知識・技能」がどのように変化しましたか？

授業前	「意欲・関心」2.5点「知識・技能」2.3点
授業後	「意欲・関心」3.1点「知識・技能」3.2点

4. 「ピアノ」の授業でのピアノ曲(皆さんがピアノの先生と授業で取り組んだ曲)について15回の授業前後を比較して皆さんの中で、「意欲・関心」「知識・技能」がどのように変化しましたか？

授業前	「意欲・関心」2.7点「知識・技能」1.9点
授業後	「意欲・関心」3.5点「知識・技能」3.5点

5. 「ピアノ」の授業での弾き歌いについて15回の授業前後を比較して皆さんの中で、「意欲・関心」「知識・技能」がどのように変化しましたか？

授業前	「意欲・関心」2.7点「知識・技能」2.0点
授業後	「意欲・関心」3.5点「知識・技能」2.9点

4.4 考察

1「発声」について、「意欲・関心」は0.7点上昇しており、「知識・技能」は1.3点上昇している。「音楽を聴くのが好きなので、意欲・関心はありましたが、技能についての自身がなかった」「今まで同じような発声練習しかしたことがなかったが、授業を通して効果的な練習方法を知ることができた」といったコメントが多かったが、「知識・技能」において3名が0点をつけており、いずれも「高校時代に音楽の授業がなかったから」「歌うことが苦手なので」という経験不足や苦手意識等を不安にしているコメントもあった、この3名については全員「意欲・関心」はあり、授業前後でともに2点近く上昇していた。これにより腹式呼吸を中心とした発声指導は効果があり、発声を行うことで歌が歌いやすくなることが実感でき、歌うことへの興味が出てきたことがわかった。

2「幼児歌曲・童謡」について、「意欲・関心」は0.8点上昇しており、「知識・技能」は1.2点上昇している。「知らない曲でも丁寧に教えてくださり、知っている曲でも歌う時のコツを教えてください」から「もともと童謡は好きだったけど2番以降は知らない曲もあったし、授業を通して多くの曲を歌い、より好きになったから」「声の出し方などの基本的なことも色々教えてもらって、知識・技能があがったと実感できたので」「子どものころに間違えて覚えていた歌詞を正しく覚えることができたので」等のポジティブなコメントが多くあった。手遊びうたも授業内で数曲取りあげたが、「もっとたくさんの手遊びの歌を知りたい」と前向きなコメントも多く、保育士を目指す者として、幼児歌曲・童謡や手あそび歌の必要性をすでに感じている様子だった。

3「サブテキスト」について、「意欲・関心」は0.6点上昇しており、「知識・技能」は0.9点上昇している。歌唱の3回目の授業時にト音記号と、ヘ音記号の読譜課題（各4段、1段8問）を自宅学習として課した。その際に、各段を何分何秒で解けたか解答時間を記入するように指導した。「以前よりはできるようになった」「今まで知らなかったヘ音記号の読み方を知ることができた」「はじめてやった時は全然わからなくて時間がかかってしまったが、何回かやっていくうちに少しずつ早くなつてうれしかった」といったポジティブな意見が多く聞かれたが、「特に変化は感じなかった」といった意見もあった。このような意見をもつ学生のほとんどは「最初から基本はできていたため」と回答しており、全体の得点を見ても「知識・技能」の授業前にすでに2.3点あったので、入学前までに学校や習い事等の場においてすでに知識を得ているようだった。

4「ピアノ曲」について、「意欲・関心」は0.8点上昇しており、「知識・技能」は1.6点上昇している。「未経験で始めたが、先生とのマンツーマンのレッスンで上達を感じられたから」「表現などについて細かく教えていただけたので上達したように感じる」「未経験だったが、簡単な曲を弾けるようになると、様々な曲を知りたいし弾けるようになりたいと思えるようになった」「指使いを気にすることでスムーズに弾けるようになった」といったコメントが多かったが、「以前からピアノを習っていたので特に変化は感じなかった」「先生に教えてもらっても上手くなっているかわからなかった」「（意欲・関心）」「知識・技能」とともに4→3）「ピアノはもともとやっていたので技能は良かったですが、先生によって教え方が変わっていて困りました」（「意欲・関心」4→3、「知識・技能」は前後とも4）と、2名の授業後の得点が1点減点だった。「歌唱」はグループ授業であるが、「ピアノ」は個人レッスンなので教員と学生とがコミュニケーションを図って進めていけるよう配慮したい。

5「弾き歌い」について、「意欲・関心」は0.8点上昇しており、「知識・技能」は0.9点上昇しているが、35名の学生が弾き歌いに到達しておらず、実際に授業の中で弾き歌いを経験した26名の学生（全体の42.6%）の平均なので弾き歌いについては今回考察できるまでのデータを得ることができなかった。

5. 今後の課題

今回の質問紙による調査により、15回の授業を通して多くの学生が歌を歌うこと、ピアノを弾くことに対して成長を実感できたことがわかった。歌うことが不安な学生や、ピアノを弾くことが初めてだった学生にとってはできなかったことが徐々にできるようになったことで「意欲・関心」が増し、「知識・技能」の定着につながった。しかし、一部の学生にとっては授業内と自学習だけでは難しく、筆者にチャットにて質問を送ってくる学生もいた。幸いなことにコロナ禍においてオンデマンドでの授業を余儀なくされた際に、ピアノの弾き方についてわかりやすく俯瞰目線で動画の撮影を行った経験を活用して、学生からの質問に実際にピアノを弾いて動画を撮影した（図1-1、1-2）。質問をした学生にとっても自分の都合の良い時間に視聴し、何度も見返すことが可能になったので、効率よく練習ができたとの報告があった。



図1-1 マイクスタンドを活用した動画撮影風景



図1-2 俯瞰目線

今後の新入生についてもピアノ初心者の学生が多く入学してくることが予想されるため、サブテキストの楽典・音楽理論の見直しだけでなく実際の保育の曲を例にした具体的なピアノの弾き方についての動画資料の作成も想定し引き続き音楽研究会での協議を続けていきたい。

6. おわりに

今年度入学生は全体のおおよそ3割ほどの学生がピアノ未経験者であった。しかし、15回目の発表会には履修生全員がバイエルを2曲演奏することができたことは授業形態の見直しが一定の役割を果たしただけでなく経験豊富な3名のピアノ担当非常勤講師陣のやさしさの中にも熱心な指導があったことを記しておきたい。

1年次後期科目として設定されている音楽基礎技能Ⅱは選択授業のため、今年度は学生の履修が1割ほど減少した。そのため「ピアノ」個人レッスンの時間もある程度確保されたため、前半「歌唱」、後半「ピアノ」のように45分ずつ毎回行う形態に戻してみた。毎週「ピアノ」があることで、「アルバイトや部活等のため一週間が早くピアノを練習する時間があまりない」といった報告がある一方で、「毎週ピアノがある方がピアノに触れられる時間が多し、間違えて覚えていた場合に先生に指摘していただき、自分でもすぐに直しやすかったので良かった」といった報告もあった。学生全員の意見をその都度聞き入れながら授業形態を変えていくことは難しく、次年次以降の実習のために専攻として履修をしている音楽基礎技能Ⅱを選択しない学生への追跡調査等も必要であると感じるが、なるべく事前の音楽アンケートから予想したり、毎回の授業において学生のニーズに寄り添えるよう臨機応変に授業を進めていきたい。

質問紙の自由筆記には学生の「歌唱」「ピアノ」について非常に多くのポジティブなコメントが多くあった。

「自分が今まで音楽の授業でうけてきた発声とは違って変化に富んでいて面白かった」「みんなと一緒に歌うことが最初は恥ずかしかったが、面白く授業をしてくれたのでみんなと一緒に楽しく歌うことができた」「動きをつけることで声が出やすくなることを初めて経験してたのしかった」「知らない曲も歌えるようになってよかった」「読譜にかかるタイムなんて計ったことがなかったので記録することで可視化されるのが良いと思った」「ピアノの教え方が段階的でとても取り組みやすかった」「ピアノの授業は一对一で親身になって教えてくれて充実した時間になりました」等の意見が多く、学生が主体となって

「自らがすすんで楽しく学べた」ということを窺い知れたことは授業担当者として非常に嬉しいことだった。実際の保育の現場でも園児が楽しく歌ったりするためには、まず本人が楽しく笑顔で歌を歌ったり、ピアノを弾かなければならないので2年次以降も引き続き日々の練習を

重ねて歌やピアノの基礎スキルの向上を図ってほしい。

謝辞：2024年度音楽基礎技能Ⅰ履修の皆さんには質問紙調査のご協力をいただき感謝申し上げます。

注

1 高須(2024)が扶瀬(2017)の研究を引用している。

参考文献

- (1) 扶瀬絵梨奈(2017), 保育の表現技術「音楽Ⅰ」における専門的技術に関する考察—ピアノ演奏時の視線行動の熟達差を通して—, 名古屋柳城短期大学研究紀要, 第39号, pp. 313-331.
- (2) 葛西健治ほか(2020) 2019年度春学期「音楽と表現Ⅰ」報告 — 表現へのアプローチを主体とした初年次音楽教育の試み—, こども教育宝仙大学紀要, 巻11, pp. 91-103.
- (3) 松下伸也(2021), 保育士養成校における音楽理論とピアノ表現における一考察—伴奏付けや表現のための基礎知識として—, 愛知淑徳大学論集福祉貢献学部篇, 第11号, pp. 45-55.
- (4) 松下伸也(2023), 保育士・幼稚園教諭養成のための大学授業の一考察—音楽基礎能力の向上と創造性を育むために—, 愛知淑徳大学論集福祉貢献学部篇, 第13号, pp. 54-60.
- (5) 高須裕美(2024), 弾き歌い初學者の苦手意識の変容—保育者養成課程音楽授業におけるケーススタディ—, 名古屋短期大学研究紀要, 第62号, pp. 47-55.

2024 年度 基幹科目「違いを共に生きる・ ライフデザイン」授業実践報告

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	161	111	110	4	1	154	中村佑衣
		総合英語（奇数LC01）		44	41	2	2		
101145-02	文学部②	総合英語（偶数LC02）	158	44	42	3	2	151	鈴木崇夫
		教育		109	109	2	0		
101145-03	創造表現①	創作表現	190	105	102	7	1	178	中村佑衣
		建築・インテリアデザイン		77	75	1	0		
101145-04	創造表現②	メディアプロデュース	143	141	136	2	1	137	鈴木崇夫
101145-05	健康医療科①	言語聴覚学	180	50	49	0	0	177	鈴木崇夫
		視覚科学		41	40	0	0		
		理学療法学		44	44	0	0		
		臨床検査学		45	44	0	0		
101145-06	健康医療科②	スポーツ・健康医療科学	140	107	101	1	1	133	猪狩英美
		救急救命学		31	31	1	0		
101145-07	福祉貢献	社会福祉	142	78	78	1	0	141	早野実花 (非常勤講師)
		子ども福祉		63	63	0	0		
101145-08	人間情報	感性工学	224	131	127	0	0	211	早野実花 (非常勤講師)
		データサイエンス		83	79	10	5		
101145-09	心理	心理	205	199	197	6	4	201	鈴木崇夫
101145-10	食健康科	健康栄養	151	85	85	0	0	149	猪狩英美
		食創造科学		66	64	0	0		
101145-51	ビジネス①	ビジネス	140	132	132	8	6	138	猪狩英美
101145-52	ビジネス②	ビジネス	122	115	113	7	4	117	早野実花 (非常勤講師)
101145-53	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	213	77	76	4	3	203	猪狩英美
	交流文化①	ランゲージ		128	121	4	3		
101145-54	交流文化②	国際交流・観光	160	150	148	10	7	155	早野実花 (非常勤講師)
合 計			2329	2256	2207	73	40	2245	

※：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

2024年度は、コロナ禍のオンライン活用授業の経験から得られた利点を活かした授業形態であるハイブリッド形式（対面8回・オンデマンド7回の計15回）で授業を行った。ハイブリッド形式の3年目となり、担当する教員も運営面で効率的かつスムーズに進行ができるようになってきたように感じる。

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

2024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、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

- ・ 外国につながるのある子どもたちが置かれている学校生活・環境について共感的に考える
- ・ 「郷に入っては郷に従え」を団地の生活から考える

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（紙面か動画）を受け、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。2024 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

2024 年度の単位修得率（1 年生のみ）は、全学平均 98% であった。学部ごとでは、文学部 98%、創造表現学部 97%、健康医療科学部 97%、福祉貢献学部 100%、人間情報学部 96%、心理学部 97%、食健康科学部 99%、ビジネス学部 99%、グローバル・コミュニケーション学部 99%、交流文化学部 97%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 1690 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 7 月末時点の“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

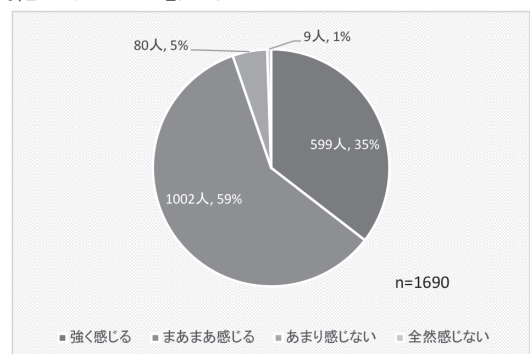


図1 大学理念“違いを共に生きる”に対する意識変化
「強く感じる」「まあまあ感じる」の回答数を合わせると、自己変化を感じている受講生は 9 割以上となっている。ほぼ全ての学生が本学理念「違いを共に生きる」につ

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。そこで、変化を感じていると回答した受講生に対し、どんな変化だと感じるかについてたずねたところ以下のような回答が見られた。

「入学したときは、「違いを共に生きるってなんだろう」「どうして学ぶのだろう」と思ってしまっていたけど、授業を通してこれから私たちが様々な人と生活していくために必要な学びだと思いました。今まであまり感心がなかったり、自分とは関係ないなと思っていたテレビのニュースなども目に入ってきたり、知ってみようと思えたことが、私にとって変化したことだと思いました。」

紙幅の都合により多くの声を記載できないが、この回答に見られるように、本学理念「違いを共に生きる」を入学時点ではほとんど意識していなかった学生でも、授業を通して自分事として理解し、今後の行動変容につながるような意識変化になっていることが窺い知れる。一方で、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、あまり変化がないという場合も見受けられた。

加えて、「違いを共に生きる・ライフデザイン」の授業を受講する上で大切にしていたこと、重視していたことについてたずねたところ、以下のような回答が見られた。

「私が大切にしていたのは、他者の意見や価値観を尊重し、積極的に耳を傾けることだった。異なる背景を持つ人々との対話を通じて、新しい視点や学びを得ることを重視し、自分自身の固定観念や先入観にとらわれないように努めた。また、自分の考えをしっかりと持ちながらも、柔軟な姿勢で他者の意見を受け入れ、共に学び合う姿勢を大切にした。」

これは一例ではあるが、意見を否定しないこと、相手の気持ちを考えることなど、人間関係を重んじようとする記述が多く回答者にみられた。さらに、グループワークを通して、様々な意見に触れ、視野を広げることができたという記述も多数あった。授業で学んだことを日常生活に活かそうとする姿勢が窺える記述も多かった。

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

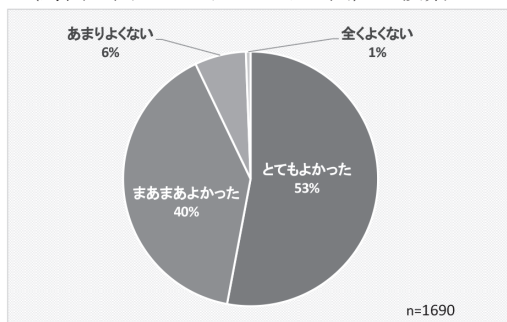


図3 ハイブリッド形式の授業について

回答結果から、「とてもよかった」「まあまあよかった」の回答者で93%となっており、9割以上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窺える。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）

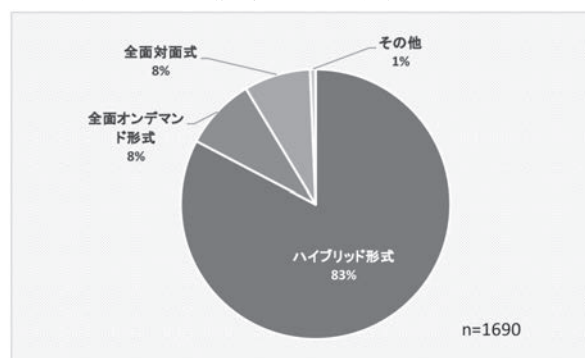


図4 本授業の望ましい授業形態（受講生の声）

結果を見ると、83%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。

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引き続きの取り組みは、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と、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
（ダイバーシティ共生センター 鈴木崇夫）

2024 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／選択 の別	開講期	開講コマ数	履修者数	備考
基礎	日本語表現 1	必修	1 年 前	88	2,259	
			1 後～4 後	7	226	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	52	1,204	履修者数の多・少により 1 コマ増 1 コマ抽選 1 コマ閉講 履修率 53% (昨年度 44%)
			2 前～4 後	2	53	単位未修得者専用
発展	日本語表現 3	選択	2～3 年 前・後	33→17	241	1 コマ開講取りやめ 開講最少履修者数に 満たず 15 コマ閉講
計				182→166	3,983	

2022 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」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ている。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。

2022 年度以降、応用・発展科目の履修者数が著しく減少しているが、今年度は若干持ち直した。「日本語表現 2」(未修得クラスを除く)では、履修率(全 1 年生が母数)が昨年度の 44%から 53%に上昇している。「日本語表現 3」の履修者数も、昨年度の 128 名から 241 名に増加している。履修状況の回復については、まず、「日本語表現 2」を必修とする学部が増えたことが関係する。また、履修促進策(例:「日本語表現 2」授業紹介動画の制作)が奏功したためだと考えられる。しかしながら、履修状況が改善したとはいえ、「日本語表現 3」の開講は依然として多く、重大な問題である。

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)

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

学修到達度を測るためのテストを実施しており、受講前「プレテスト」と受講後「ポストテスト」(プレと同一問題)とで、その平均得点に 25.8 点(昨年度 29.1 点)の上昇が確認できた。

2.2 「日本語表現2」(文学部、創造表現学部創作表現専攻・メディアプロデュース専攻、健康医療科学部言語聴覚学専攻、交流文化学部、グローバル・コミュニケーション学部で必修、それ以外は選択)

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

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

3. 教材作成

3.1 「日本語表現1」「日本語表現2」テキストの改訂

授業では、オリジナルテキストを使用している。今年度の学修成果・課題にもとづいて、「日本語表現1」(第17版、2025年3月1日発行、2025年4月から使用)、「日本語表現2」(第14版、2024年9月15日発行、2024年9月から使用)を改訂した。

4. 検定試験の実施

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

実施 2024年11月9日

対象 希望者のみ(受検者304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1日～11月7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 2024年7月(前期講義最終週)

2025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]「2024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(4～6月)、日本語検定直前対策講座(11月)をおこなった。詳細は、本誌「2024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 2024年4月～2025年1月(8、9月は時間を短縮して開室)

場所 長久手：9号棟2階ライティングサポートデスク

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3,790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13回)」を下記の日程で開催した。

実施 2025年3月4日

会場 長久手キャンパス 324教室

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

小論文執筆におけるパラグラフ・ライティングの定着度―初年次学生を対象として―

(松原久子)

汎用的な課題解決力を測定するアセスメントテストを活用した、学部生ライティング支援者の成長を客観的に把握するための研究―初回調査を終えての報告と今後の方向性―

(久保田一充、中村佑衣、藤井華子)

7.2 『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』9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9号を発行した。

構成 A4判 36ページ

目次 第1部 論文

「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)

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」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)

「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）

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）

第2部 活動報告

2023年度 基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」授業実施報告

2023年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告

2023年度「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告

2023年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動報告

発行 2024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2024」への参加

実施 2024年6月9日（第1回）

2024年7月20・21日（第2回）

2024年9月8日（第3回）

会場 長久手：9号棟2階ライティングサポートデスク

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 1,055人（昨年度723人）

9. 取材・見学・講演・発表等

9.1 出張

9.1.1 金城学院大学（2024年10月11日）

本学教職員4名が、金城学院大学ラーニングコモンズを視察した。施設・設備利用、スタッフ採用・研修、イベントなどに関する説明を受け、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。

9.1.2 中京大学（2024年10月18日）

本学教職員4名が、中京大学名古屋キャンパス図書館ラーニングスクエアを視察した。施設・設備利用、スタッフ採用・研修、イベントなどに関する説明を受け、

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。

10. 学外における学生の学修成果

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

10.1 新聞等投稿文掲載実績

『中日新聞』2024年7月23日掲載

「周りへの気配り 私も見習う」(総合英語学科1年)

『中日新聞』2024年12月6日掲載

「栗くれた親切な男性」(総合英語学科1年生)

10.2 検定試験合格実績

10.2.1 日本語検定〈文部科学省後援〉

(特定非営利活動法人日本語検定委員会)

2級〈大学卒業レベル〉32人（昨年度18人）

3級〈高校卒業レベル〉221人（昨年度227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〉19人（昨年度22人）

10.3 受賞実績

10.3.1 団体表彰

2024年度第2回日本語検定で、本学が「文部科学大臣賞」を受賞した。

10.3.2 個人表彰

2024年度 第5回SDGs「誰ひとり取り残さない」小論文&イラストコンテスト（野毛坂グローバル主催）の小論文部門で、国文学科1年生が「優秀賞」を受賞した（作品名「認めよう、それぞれのはなまるライフ」）。

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、全学必修）
日本語表現 2（1 年後期、一部学科専攻で必修）

1.3 調査対象

受講生全員（1：2,259 人、2：1,246 人）

1.4 回答方法・項目数

WEB アンケート（Microsoft Forms）。選択式（1：38 項目、2：30 項目）・記述式（1：9 項目、2：6 項目）

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 1：2024 年 7 月 23～8 月 5 日
2：2025 年 1 月 14 日～1 月 27 日

1.7 有効回答数

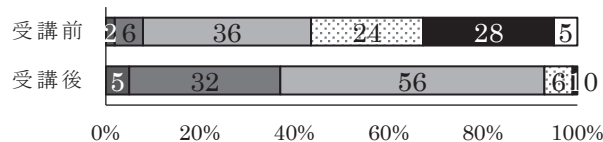
1：2,007 人（全受講生の 88.8%）
2：1,113 人（全受講生の 89.3%）

2. 「日本語表現 1」集計結果

2.1 学習スキルの定着に関する質問—受講前・後の比較

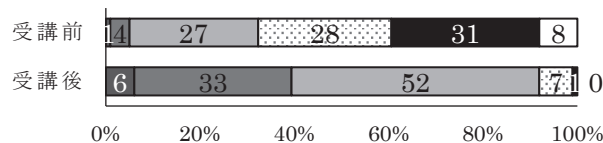
問 1) 文章作成前にアイデアを広げたり深めたりすること

■十分できる ■よく ■まあまあ ■少しできない ■あまり □全く



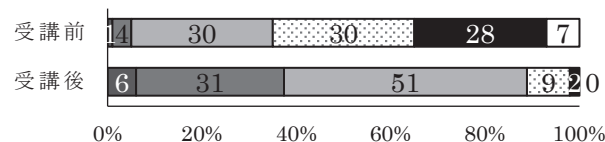
問 2) 自説の主張に導く文章展開（アウトライン）を考へること

■十分できる ■よく ■まあまあ ■少しできない ■あまり □全く



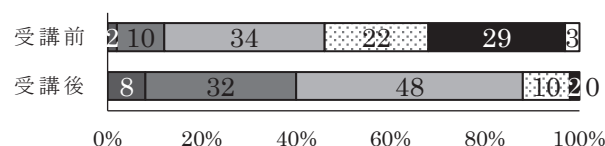
問 3) 自説の主張に適した根拠を探し提示すること

■十分できる ■よく ■まあまあ ■少しできない ■あまり □全く



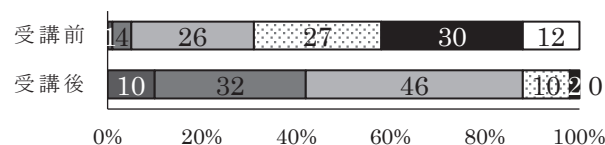
問 4) 事実と意見（分析や主張）を分けて考えること

■十分できる ■よく ■まあまあ ■少しできない ■あまり □全く



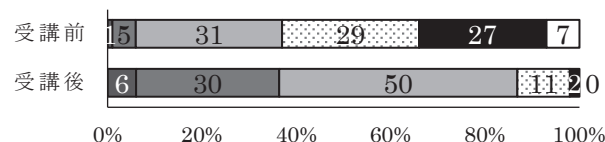
問 5) パラグラフの役割を生かして文章を書くこと

■十分できる ■よく ■まあまあ ■少しできない ■あまり □全く



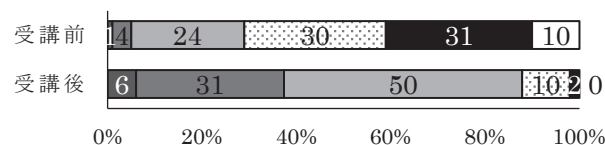
問 6) 意味の通りやすい簡潔な文を工夫すること

■十分できる ■よく ■まあまあ ■少しできない ■あまり □全く



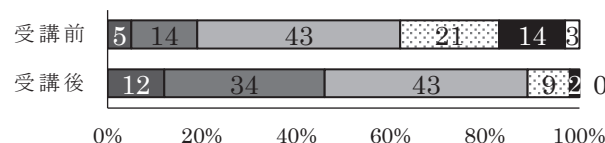
問 7) 学術的文章に適した言葉や文体を工夫すること

■十分できる ■よく ■まあまあ ■少しできない ■あまり □全く

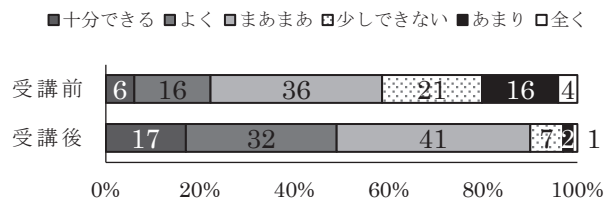


問 8) 常用漢字を正しく読み、書くこと

■十分できる ■よく ■まあまあ ■少しできない ■あまり □全く

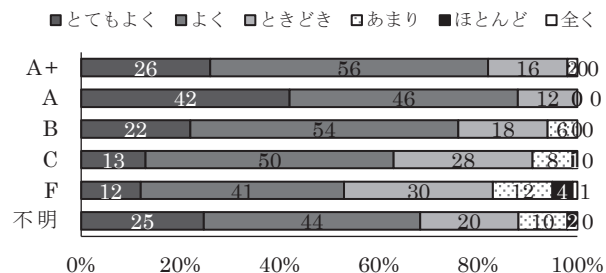


問 9) グループ活動で積極的に意見交換し、発展的な結論に導くこと

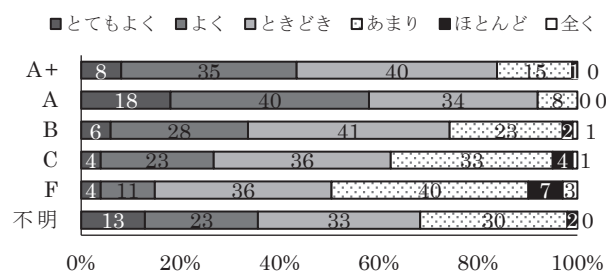


2.2 学習スキルの活用に関する質問

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）

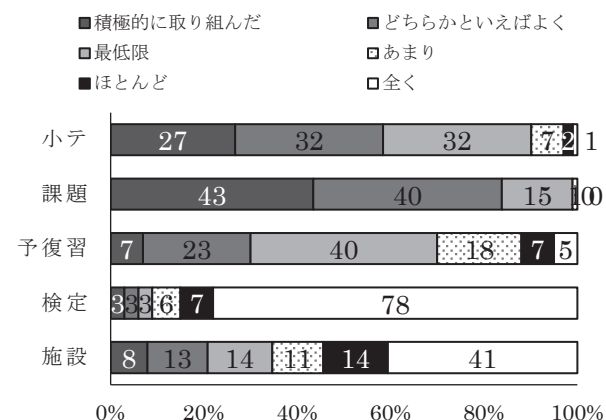


問 11) この授業で学んだスキルを今後の学修活動や社会生活で生かすと思うか（成績評価別）



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

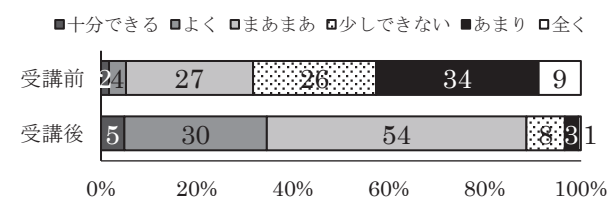
検定：学外学習（検定受検、新聞投稿など）

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

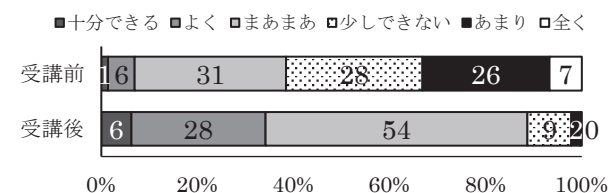
3. 「日本語表現2」集計結果

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

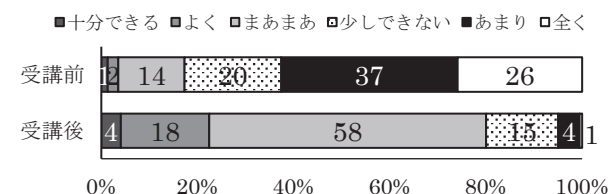
問 1) 文献の種類や特徴を理解し、レポートの作成段階に合わせて適切に選択・収集すること



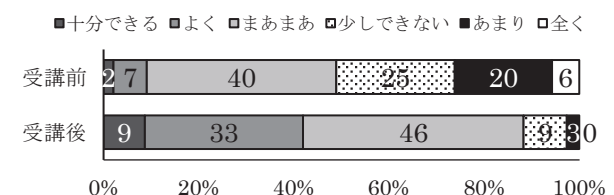
問 2) 収集した文献の要点を的確につかむこと



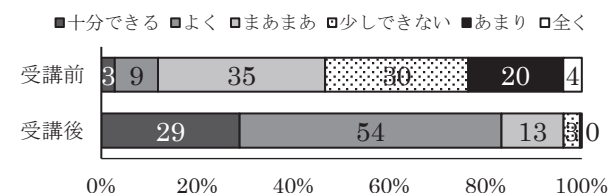
問 3) 資料を批判的に検討すること



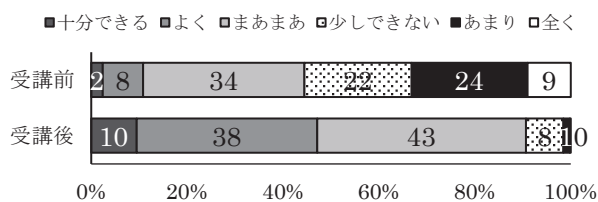
問 4) 視覚に訴える発表資料を作成すること



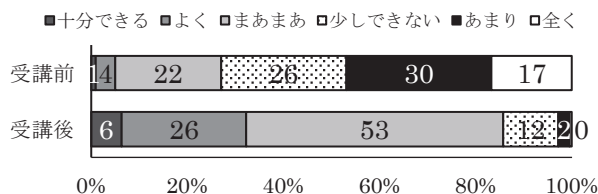
問 5) 話し方に配慮し、分かりやすい説明をすること



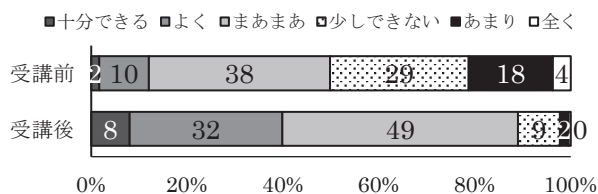
問 6) レポートの書式について基本的なルールを守ること



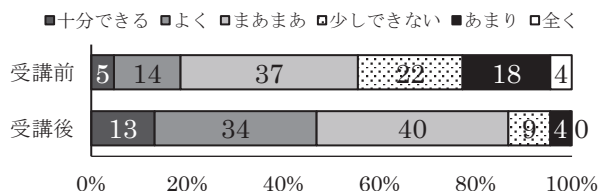
問 7) 引用の目的を理解し、ルールに基づいて適切に表現すること



問 8) 小テストを通じて日本語運用の知識を身につけ、適切に表現すること

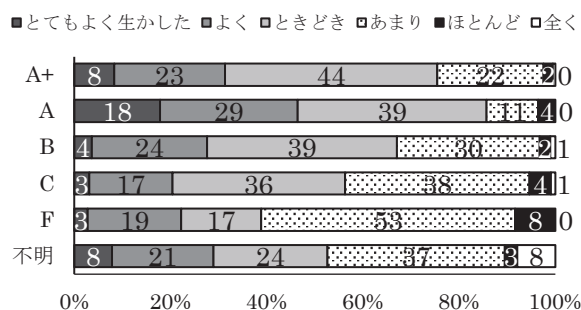


問 9) グループ活動で積極的に意見交換し、発展的な結論に導くこと

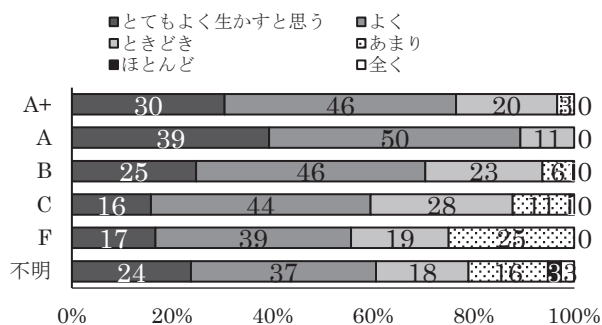


3.2 学習スキルの活用に関する質問

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

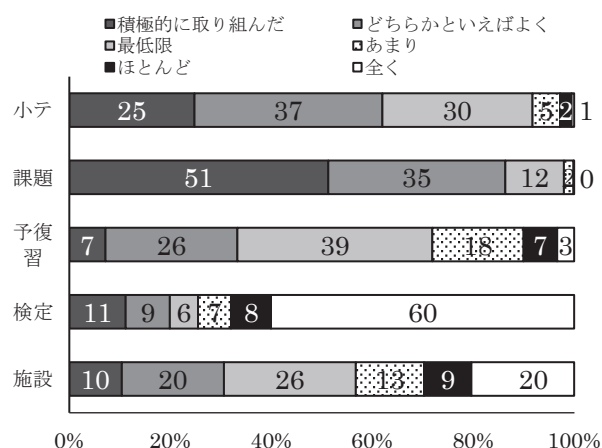


問 11) この授業で学んだスキルを今後の学修活動や社会生活で生かすと思うか（成績評価別）



3.3 授業外学習の取り組みに関する質問

問 12) 以下の授業外学習にどの程度積極的に取り組んだか



小テ：小テストの試験勉強

課題：提出課題、グループ発表、レポートの作成

予復習：上記以外の、授業に関する自主的な予習・復習

検定：学外学習（検定受検、新聞投稿など）

施設：図書館やライティングサポートデスクなど学内施設の活用

以上

（久保田一充）

2024 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：2024 年 4 月 19 日～2024 年 9 月 20 日

*夏休みは、期間を限定して開室。

後期：2024 年 9 月 30 日～2025 年 1 月 31 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	09:35～10:05
	後半	B	10:15～10:45
2 限	前半	C	11:15～11:45
	後半	D	11:55～12:25
3 限	前半	E	13:35～14:05
	後半	F	14:15～14:45
4 限	前半	G	15:15～15:45
	後半	H	15:55～16:25

3. 場所

長久手：9 号棟 2 階 ライティングサポートデスク

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。

本学 WSD の特徴は、教員や大学院生のみならず、学部生スタッフ (2～4 年生) を積極的に採用しており、学部生であってもライティング支援者として活躍できるような研修プログラムを用意していることである。→「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	2 (1)
	臨時職員	1 (2)
	非常勤講師	8 (8)
	大学院生	0 (0)
チューター	大学院生	2 (1)
	学部生	25 (18)
合計		39 (31)

5. 業務

5.1 ライティング個別相談

全学部生・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ている (1 回あたりの相談時間 30 分、延長可)。相談の形態としては、来室相談と Web 相談の 2 種類を用意している。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 9 日「日本語検定」団体受検 (2 級・3 級) に向け、2024 年 11 月 1 日～11 月 7 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

2024年4月19日～6月28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 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。

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に実施している。今年度の研修では、新規学部生チューター B の 7 名のうち 5 名が A に昇格し、継続学部生チューター B の 4 名のうち全員が A に昇格した。

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

スタッフ同士のコミュニケーションはシフト内にとどまらない。その日の勤務の感想を Teams 上に投稿し、他のスタッフがその投稿に返信することとしている。ここで個々のスタッフがかかえる悩みや遭遇した問題が

全スタッフ間で即時共有され、円滑な情報共有・問題解決、シフト枠を超えた相互触発の場となっている。

通常シフト内での研修は教員主導であるが、学生が主体となる場も用意している。それが、昼休みのシフトと、チューター全体ミーティング（月 1 回、昼休み）である。これら学生たちの場合は、それぞれの率直な悩みが共有され、その解決策として、各自の実践知や教員から得た学びが広く共有される場として機能している。

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、前期はじめての「見学キャンペーン」での説明担当は「WSD という施設」について理解を深める機会となり、後期末では新規スタッフ募集の説明を考える過程をとおして「WSD という仕事」の意義を確認する機会となっている。

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。

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」「間違えやすい敬語表現」「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 2 月 16 日）の総閲覧回数は 1,214 回（ただし、データの消失により、カウントできない教材が複数あった）。

6. 利用状況

6.1 2024 年度利用者数（～2024 年 1 月 31 日）

利用者数はのべ 3,790 人（参考：全学生数 8,669 人）で、うち相談利用はのべ 1,178 人であった（表 3）。相談利用のうち、昼休みのミニ相談には、長久手でのべ 107 人、星が丘でのべ 21 人の利用があった。30 分の個別相談の件数は 920 件であった。920 件のうちの 390 件（42%）をチューターが担当し、390 件のうちの 372 件（95%）を学部生チューターが担当していることから、WSD における学部生の役割は大きいといえる。920 件のうちの 530 件（58%）は、教員を含むアドバイザーが担当した。

「相談」が、昨年度の 1,521 人から 1,178 人となり、大きく減少している（343 人の減少）。大きな要因として、表 2 のとおりスタッフ数自体は多かったものの、相談対

応を担える人員が減少したことが挙げられる。

表 3 2024 年度利用者数（人）

			前期		後期		合計	
見学	長	計	1,241	1,708	0	1	1,241	1,709
	星		467		1		468	
相談	長	計	453	754	343	424	796	1,178
	星		288		76		364	
	Web		13		5		18	
施設 利用	長	計	197	275	139	218	336	493
	星		78		79		157	
イベ ント	長	計	82	98	174	312	256	410
	星		16		138		154	
合計			2,835		955		3,790	

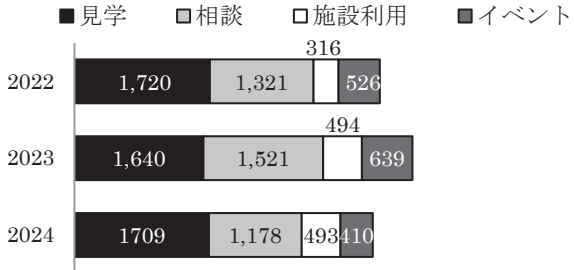


図1 過去3年間の利用者数推移(人)

※ 昨年度までバーチャル施設（WSD 公開 Team）の登録増加数を利用者数としてカウントしていたが、今年度以降その集計を中止する。図1では、経年比較を分かりやすくするため昨年度以前の当該部分を削除してある。

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）。

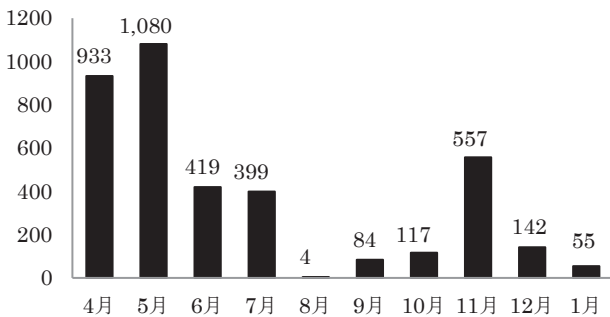


図2 月別利用者数(人)

6.3 〈個別相談〉形態別利用状況

Web相談が減少傾向にあるなか、今年度の利用は特に少なかった。上述した相談受入可能件数の縮小が原因であろう。

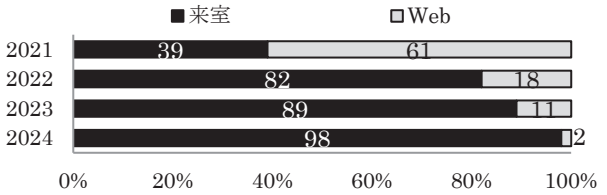


図3 形態別利用率(%)

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年生の割合も比較的大きく、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）。

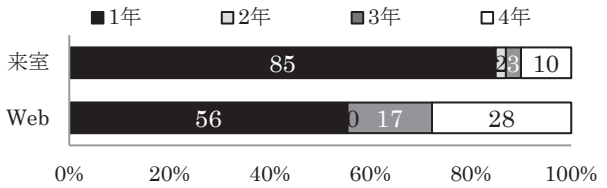


図4 学年別利用率(%)

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）。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、研究計画書などである。

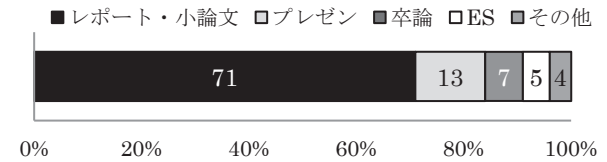


図5 内容別利用率(%)

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かけ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活用目的が様々なということが示唆される。

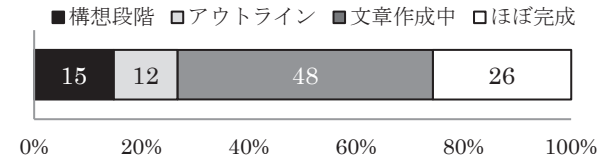


図6 進行状況別利用率(%)

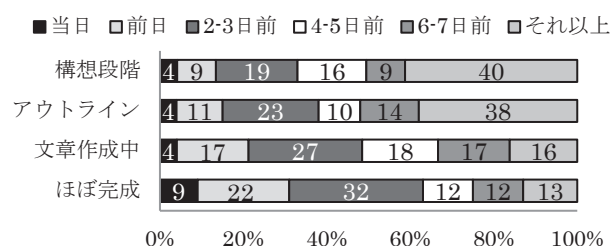


図7 進行状況ごとの、提出締切日別利用率(%)

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4と図8に示した。2023年度に引き続き、星が丘の利用率が高くなっている(2022年度はビジネス学部で5%、グローバル・コミュニケーション学部で3%)。

表4 学部・学年別利用件数(件)

学部	1年	2年	3年	4年
文	161	11	9	22
人間	25	4	0	6
心理	56	1	3	14
創造	103	2	3	1
健康医療	107	0	1	8
食健康	37	0	0	0
福祉	41	0	0	1
交流	106	3	11	37
ビジ	125	0	1	4
GC	15	0	0	2
合計	776	21	28	95

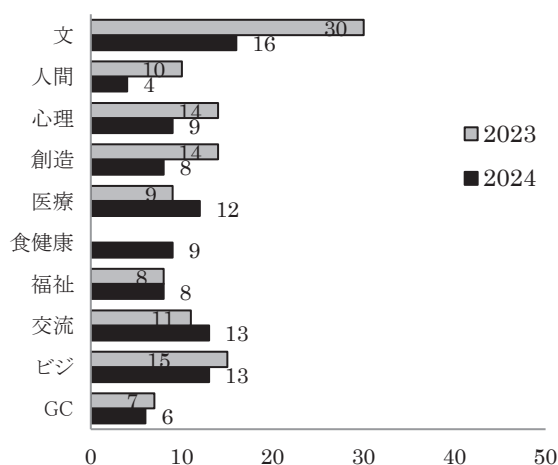


図8 学部別利用率(%)

7. 利用アンケート結果(一部抜粋)

2024年7月23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314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。

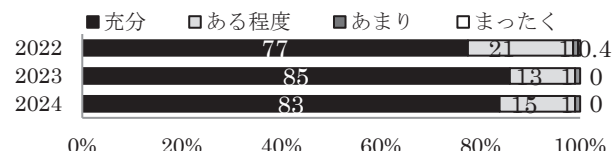


図9 対話をしながら相談を進めていたか(%)

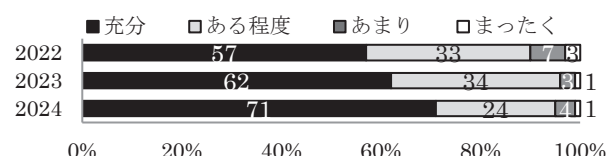


図10 説明は分かりやすく納得のいくものだったか(%)

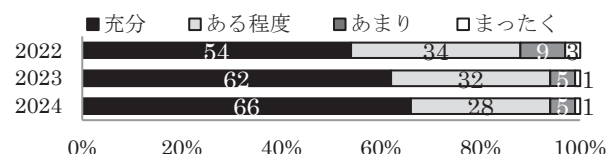


図11 学びを得た／成長した実感はあったか(%)

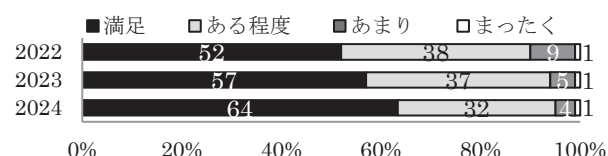


図12 全体をととして個別相談に満足したか(%)

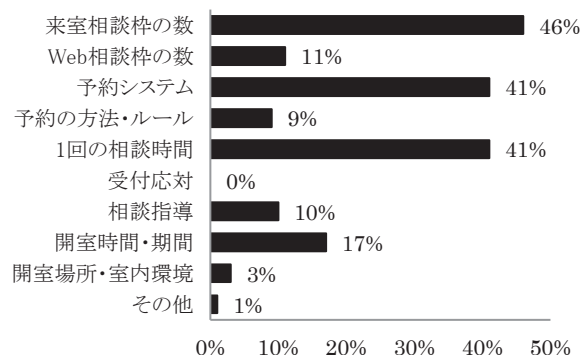


図13 改善を求めたいこと(複数回答、回答者204名)

以上

(久保田一充)

2024 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学修状況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。一部を除き、主に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や模擬授業、進路ガイダンスなどを提供した。

1.2 「愛知淑徳大学 学生生活報告会 2024」の開催

提携校を卒業した在学生を各校 3 名選出し、後輩の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 2025 年 2 月～3 月にかけて、提携校 7 校に対して実施した（うち 1 校はオンデマンドによる実施）。合わせて、大学の教育理念や学部・学科の編成などについても紹介した。また、高校からの希望により、1 校においては、本学における就職支援に関する説明も行った。

1.3 「愛知淑徳大学 入門講座 2024」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 2025 年 3 月 12 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 2025 年 3 月 13 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。今回の参加者は第 1 日目は 73 人、第 2 日目は 72 人であった。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、2024 年 12 月に送付した。

② 提出と採点

入学予定者は 2025 年 3 月 24 日（月）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合わせ、学部・学科・専攻独自の入学前課題を募った。今年度は、国文学科、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、理学療法学専攻、救急救命学専攻、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 2025』の編集・発行

『大学生のための読書案内 入門編 2024』に新しい原稿（20 名）を加えて、改訂版を発行した（2025 年 4 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）

執筆者および報告者

反橋 一憲	ダイバーシティ共生センター 助教
川村 祐斗	学修・教育支援センター 講師
松原 久子	学修・教育支援センター 講師
小椋 愛子	学修・教育支援センター 非常勤講師
久保田一充	学修・教育支援センター 准教授
中村 佑衣	学修・教育支援センター 助教
藤井 華子	学修・教育支援センター 助手
松下 伸也	福祉貢献学部福祉貢献学科子ども福祉専攻 教授
鈴木 崇夫	ダイバーシティ共生センター 教授
猪狩 英美	学修・教育支援センター 助教

※「初年次教育部門」は25年度より「学修・教育支援センター」になりました

2024 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	竹内 瑞穂 (文学部教授)
高大連携教育主任	星野 将直 (文学部教授)
准教授	久保田一充
講 師	川村 祐斗 近藤さやか
	原 美築 松原 久子 松本明日香
助 教	猪狩 英美 中村 佑衣
助 手	藤井 華子 鈴木 悠志

愛知淑徳大学初年次教育研究年報

第10号

発行日	2025 年 5 月 1 日
編 集	愛知淑徳大学初年次教育部門
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

