

愛知淑徳大学

初年次教育研究年報

第6号

◆.....◆
 新入生は「大学理念」の何に惹かれるのか

——「違いを共に生きる・ライフデザイン」第1回課題の記述内容から——

増地ひとみ …… 1

初年次文章表現科目におけるオンライン授業の試み (1)

——2020年度前期「日本語表現T1」の実践と課題——

外山 敦子 …… 8

小林 珠子	近藤さやか
辻本 桜子	松原 久子
	松本明日香

初年次文章表現科目におけるオンライン授業の試み (2)

——2020年度後期「日本語表現T2」の実践と課題——

外山 敦子 …… 12

小林 珠子	近藤さやか
辻本 桜子	松原 久子
	松本明日香

初年次日本人大学生の小論文における補助動詞「-てしまう」の使用傾向

辻本 桜子 …… 17

2020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 …… 21

2020年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告 …… 24

2020年度「ライティングサポートデスク (WSD)」活動報告 …… 27

2020年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動報告 …… 31

◆.....◆
 愛知淑徳大学 初年次教育部門

新入生は「大学理念」の何に惹かれるのか

ー「違いを共に生きる・ライフデザイン」第1回課題の記述内容からー

増地 ひとみ
MASUJI Hitomi

1.はじめに

愛知淑徳大学初年次教育部門では、初年次生必修の基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」(以下「違いライフ」)を開講している^(注1)。大学理念「違いを共に生きる」を科目名に冠する本授業では、例年、新1年生に「入学前課題」を課す。入学式における講話の内容を踏まえて取り組むものである。しかし、2020年度は新型コロナウイルス感染症拡大防止のため入学式が中止となり、講話の聴講を前提とした従来の課題を課すことが不可能となった。

そこで講話と入学前課題の代替策として、本学ホームページに掲載されている「大学理念」「教育姿勢・方針」を各自が閲覧したうえで、〈心に残った言葉〉と〈その言葉が心に残った理由〉を記述するという課題を設定し、第1回授業で提示した。そして課題が提出されてみると、その記述内容は学生たちが率直に心の内を語る言葉であふれ、一授業担当者である筆者の所々とどめ置くには惜しい内容が多々見られた。本稿では、筆者が担当した約600名の新入生が本学「大学理念」「教育姿勢・方針」の何になぜ惹かれたのか、学生が記述した課題の内容を基に紹介し、今後の入学前課題の実施方法に関する提案を行う。

2.従来の入学前課題と2020年度の第1回課題

2019年度までの入学前課題の概要は、次のとおりである。新入生は、入学式で副学長による大学理念に関わる講話を聞き、その内容を踏まえて「自分がこれまでに他者との間で感じた違い」を指定用紙に記述する。分量は400字程度、手書きである。この課題用紙は、違いライフ第1回授業において提出させる。

2020年度は入学式が行われず、新入生が例年と同じ環境で本学の理念に関して知る機会は失われた。さらに、授業内容を準備していた4月の段階において、各新入生が置かれているオンライン学習環境が全く不明であった。例えば、動画の視聴が容易にできない学生の存在も懸念された。そこで学生間の公平性を担保すべく、インターネットにつながりさえすればスマートフォンからでも容易に閲覧可能な、大学のホームページを利用することに

した。トップページの下方に常時掲載されている「Vision 大学理念」と「Policy 教育姿勢・方針」である。加えて、大学理念を簡潔に説明したスライドも用意した^(注2)。ホームページに掲載されている大学理念は文字のみであるため、理解を助ける補助資料としてである。

新入生には、以下の課題を違いライフ第1回授業(オンデマンド方式)のスライドで提示した^(注3)。

1. 愛知淑徳大学のホームページ、トップページ左下の「Vision 大学理念」(「Vision 学園理念」ではないので注意)と、「Policy 教育姿勢・方針」の「学園の教育姿勢」を読む。
2. 本日ダウンロードした「②第1回大学理念(違いライフ)」のスライドを見る。
3. 提出用紙に、以下を入力して提出してください。
 - ①「Vision 大学理念」と「Policy 教育姿勢・方針」の「学園の教育姿勢」を読み、心に残った言葉
 - ②なぜ、その言葉が心に残ったのだと思うか

この課題を5月12日(火)の第1回授業で配信し、提出締切は3週間後の6月1日(月)とした。学生がキャンパススクエアでのレポート提出に慣れていないこと、追加登録の学生が一定数存在することを考慮し、締切を長めに設定した。次章では3の①の集計結果を紹介する。

3.新入生が「大学理念」「教育姿勢・方針」を読み、心に残った言葉

筆者が2020年度に本科目で担当した610名のうち、再履修者を除く新入生は、以下の学科専攻の計598名であった。うち、第1回の課題を提出したのは581名である。以下、本稿では学科専攻を示すのにアルファベット3文字の学科専攻記号を用いる。

- ・文学部：国文学科(LJU) 総合英語学科(LCU) 教育学科(LAU)
- ・創造表現学部：創作表現専攻(CSU) 建築・インテリアデザイン専攻(CKU)
- ・ビジネス学部：グローバルビジネス専攻(VGU)
- ・グローバル・コミュニケーション学部：グローバル・コミュニケーション専攻(EXU)

「大学理念」「教育姿勢・方針」に書かれている見出しと文章とから新入生が抽出した「心に残った言葉」は、表1のとおりである。ホームページに掲載されている順序で列挙し、その右にその言葉を選んだ人数を学科専攻別に示す。1人が複数の「心に残った言葉」を挙げている場合もあるため、人数の合計は課題の提出者数と一致しない。各学科専攻の中で最も人数が多かった項目を太字で示した。また、学科専攻ごとに、選んだ人数の多い上位3項目を網掛けとした。さらに、上位5項目には人

数の下に割合を併記した。表の左端の番号は、次章で使用するため便宜的に付したものである。

上位5項目まで範囲を広げると、新入生が惹かれた言葉には学科専攻による違いも若干見られるものの、全体として2番の「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」が心に残ったと答えた新入生が多かった。

【表1】「大学理念」「教育姿勢・方針（学園の教育姿勢）」を読み、心に残った言葉（学科・専攻別）

	新入生が選んだ「言葉」		「言葉」を選んだ人数（人）						合計
	◆「大学理念」より		LJU	LCU	LAU	CSU	CKU	VGU	
1	違いを共に生きる	18 (15.0%)	17 (12.1%)	16 (11.5%)	15 (11.6%)	12 (12.0%)	8 (11.9%)	14 (17.9%)	100 (12.9%)
2	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	23 (19.2%)	20 (14.3%)	19 (13.7%)	26 (20.2%)	19 (19.0%)	9 (13.4%)	16 (20.5%)	132 (17.1%)
3	「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」	16 (13.3%)	18 (12.9%)	11 (7.9%)	10	11 (11.0%)	10 (14.9%)	8 (10.3%)	84 (10.9%)
4	学生が相互に共存し啓発理解し合いつつ、学び合う	0	0	0	1	0	1	0	2 (0.3%)
5	地域に根ざし、世界に開く	2	5	10 (7.2%)	4	6 (6.0%)	5 (7.5%)	2	34 (4.4%)
6	地域社会の人たちと学び、地域と連携するために、ボランティアやインターンシップなどの多彩な活動を展開しています	0	1	1	0	0	0	0	2 (0.3%)
7	海外の多くの大学と交流協定を結び、留学生の受け入れも積極的におこなうなど、国際交流にも意欲的に取り組んでいます	0	0	0	0	1	0	2	3 (0.4%)
8	恵まれた環境を活かし、地域や世界の人々と共に学び合いながら、自分らしく生きる力を磨きます	3	7	4	5	4	2	2	27 (3.5%)
9	役立つものと変わらないものと	10 (8.3%)	7	9	7	3	5 (7.5%)	3	44 (5.7%)
10	実社会のさまざまな分野で役立つ実践的な力と、どんな時代にも変わることなく必要とされる普遍的な力の育成をめざしています	3	2	3	3	0	0	2	13 (1.7%)
11	専門教育と全学共通教育の2つの学びを有機的に組み合わせることにより	1	0	0	1	2	0	0	4 (0.5%)
12	課題発見能力や問題解決能力、コミュニケーション能力などを養いながら	0	1	0	1	2	0	0	4 (0.5%)
13	「たくましさややさしさを」に書かれていること全て	0	0	0	0	1	0	0	1 (0.1%)
14	たくましさややさしさを	10 (8.3%)	12 (8.6%)	14 (10.1%)	14 (10.9%)	4	1	5 (6.4%)	60 (7.8%)
15	ひとりの人間として社会で自立する礎となる「たくましさ」と「やさしさ」を育む、人が共に生きるための教育を重視しています	2	3	3	3	1	2	0	14 (1.8%)
16	日々の学びやさまざまな経験を通し、人生を主体的に切り拓く力を養うと共に、人を尊重し、自分にも誇りを持って生きる意識を高めています	10 (8.3%)	11	16 (11.5%)	16 (12.4%)	9 (9.0%)	3	6 (7.7%)	71 (9.2%)
17	自分のあるべき姿を見つめる契機	0	0	0	1	0	0	0	1 (0.1%)
18	◆以下、「教育姿勢・方針（学園の教育姿勢）」より 伝統は、たちどまらない。	6 (5.0%)	9	11 (7.9%)	12 (9.3%)	3	2	3	46 (6.0%)
19	「十年先、二十年先に役立つ人材の育成」	6 (5.0%)	13 (9.3%)	11 (7.9%)	4	6 (6.0%)	7 (10.4%)	5 (6.4%)	52 (6.7%)
20	新たな時代の大学として常に躍進をめざしています	1	4	2	1	1	2	0	11 (1.4%)
21	(◆スライドより) 互いの違いを認め、尊重し合うことが、自分を最大限活かすことにつながる	4	9	3	2	9 (9.0%)	7 (10.4%)	6 (7.7%)	40 (5.2%)
22	(◆スライドより) いま役に立つ力と、普遍的な力とをバランスよく修得できる	0	0	0	0	0	0	1	1 (0.1%)
23	「教育姿勢・方針（学園の教育姿勢）」およびスライドのその他の箇所	5	1	5	3	5	1	2	22 (2.8%)
24	「学園理念」のページに書かれていること（課題の指定範囲外）	0	0	1	0	1	2	1	5 (0.6%)
	合計	120	140	139	129	100	67	78	773 (100%)

4. 「言葉」が心に残った理由—自由記述より

では、新入生は表1に挙げた言葉が自分自身の心に残った理由を、どのように分析し、言語化したのか。あるいは、理由を課題として問われたことにより、どのように思考を広げ、深めていったのか^(注4)。3の②の記述内容をいくつかの観点から分類し、引用する^(注5)。引用した記述内容の後に、その学生の「心に残った言葉」(表1左端の番号を使用)と所属を示す。

4-1. 大学の理念や姿勢に対する感動、大学への期待

◆「学園の教育姿勢」は初めて知る情報ばかりでした。これまでの常識や現在の主流などにとらわれず、新しいことに挑戦していくことで、愛知淑徳大学が現在のように大きく多様性のある学校になっていったことを知り、驚きました。(中略)「十年先、二十年先に役立つ人材の育成」はただグローバル化や情報、インターネット社会に対応するという意味ではなく、どんな人も、個性も認められていくための教育だと私は思いました。「十年先、二十年先に役立つ人材の育成」という言葉から先を見据える力や考え方の重要性を感じました。(19、LAU)

◆何故この言葉が最も心に残ったかという、この学園の理念や方針を読んでものすごく大切な考え方であり今まで違いを共に生きるということを意識したり深く考えた事がなかったからだ。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るというのは今を生きる私たちにとても大切な課題でありこの先社会人になるのに必要不可欠だと感じた。そして多様化している現代社会には、主体的に切り拓く力と、人を尊重し、自分にも誇りを持って生きる意識を高める、そんな力がとても大切で、その力を育ててくれるこの学園に入学したことを誇りに思う。(1、EXU)

◆世の中には色々な人がいてそれぞれ個性を持っている。だから時に違いを認めあうことができず理解できないこともあるかもしれない。ゆえに悲しいことに差別・偏見というのはこの世の中で生きていく限りなくならない。しかし、私は愛知淑徳大学の「学園の教育姿勢」を読んで、最後の一文に本当に感動した。私は、この一文にあるようにお互いの違いを認め合い、全ての人と共に生きていこうと改めて決意した。また、この教訓が大学だけでなく、社会全体に広まれば今よりもっと幸せな社会になると思った。(2・20、LAU)

◆「たくましさ」と「やさしさ」が心に残った理由は、幼いころから母から教わったことと一致していたため親近感がわき共感したからです。例えば、自分がされて嫌なことは他の人にはやってはいけない、相手の気持ちを考え優しい気持ちを持つこと、また皆があの子が嫌い苦手と言っていたとしても自分は自分で他人に流されないたくましい気持ちを持って行動する、等様々なことを教

わりました。そして愛知淑徳大学は私が他人と共存するなかで大事に思ってきたことを重視していたので嬉しく思いました。(15、LCU)

◆私は愛知淑徳大学の大学理念を見て、ある言葉が心に残っていました。それは、「違いを共に生きる」です。進路を悩んでいた時期の私は、この言葉に惹かれて大学に興味を持ちました。グローバル化という言葉が日に日に身近になる現代日本ですが、いまだ、性別や信教、文化などが共生しているとは言えません。だからこそ、この理念が印象的でした。加えて、その解説文がまた魅力的だったのです。「全ての命とともに生きる道を探求し続ける」。私はこの一文を読み、これは大学の教育姿勢である「伝統はたちどまらない」にも通ずるところがあると感じました。変化を恐れないその姿勢から、現代社会に必要な学びが得られる学び舎であると解釈するに至りました。(1・2、EXU)

◆自分は先のことを考えて行動することが苦手で、そのせいで失敗したことや困ったことがたくさんあります。だから教育方針に「十年先、二十年先に役立つ人材の育成」があるのはとても心強く、これから自立していくためにも先のことを考えられるようになろうと思ったからです。(1・19、LAU)

◆いつまでも変わり続けることをやめないこの理念は、四年間で変わっていくだろう私たちに寄り添っていられているようだと思いました。(8・18、CSU)

◆「すべての命と共に」この部分が特に心に残った。どんなに落ちぶれようと、腐ろうとも、寄り添って支え続けてくれるのだと、心強く感じた。(2、LJU)

4-2. 今後の学びへの期待、抱負

●なぜ心に残ったのかといえば、私は大学に対しては「自己の学びたいことだけを突き詰めていく場」と認識していたからである。もちろんそういった面もあるであろう。しかし、ただ単純に自分が探求したいものだけを追い続け、それが終わったとしてそのあとはどうしたらいいのか。そういった不安があった。このテーマが示すような、自分が今後生きていくうえで必要な知識と経験を身につけることができる。そのうえで、自分がやりたいことをやって許される。そんなバランスの取れたテーマであったので、安心感とともにこの大学で学びたい、という意味をよきもつことができたと感じたため、心に残ったのであろうと考えた。(9、LJU)

●愛知淑徳大学の理念の、違いをお互いに認め、尊重し、それが自分を最大限活かすことにつながるという考え方が自分にとって驚きであり、とても素晴らしいことだと思った。(中略)「違いライフ」を受講することを通して、様々な違いについて学び、明確な自分の考えを持ち、違いを認めるすべを身につけていきたい。(1、CSU)

●生まれた所、育った所など違う点がいっぱいあるのでみんな違うのは当たり前なのに、それを認めることはなかなかできていないと思います。(中略)自分が無意識のうちに違いを認めていない場面があるのでは?と思うと怖い。だからさまざまな人の違いを認め共に生きるということを大学生活を通して学べるのは素敵だなと思いました。だからこの言葉が心に残りました。(2、CKU)

●この教育理念には私たちに社会人に必要な力を身につけてほしいというメッセージが込められていると感じました。人生を主体的に切り拓くことによって主体性を養う。人を尊重することによって協調性を養う。自分に誇りを持って生きる意識を高めることによって積極性や説得力を養う。こうした力を得るために日々様々な経験を積み、その経験から何を学ぶかを大切にしていきたいとこの言葉から感じました。(16、EXU)

●大学の理念に「違いを共に生きる」とあるように、自分の能力を知り、他の能力と比べることはせずに他人は他人と割り切ることが自分の成長につながるのかなと思った。他人は他人で得意分野があるように、自分にも得意分野はある。その長所を伸ばしていくことが自分アイデンティティを確立させることの重要なポイントになると思う。それをこの大学で養っていこうと思う。(8、VGU)

●自分に誇りを持って生きる意識を持つというのは中学・高校で触れたことのない考え方だったので大学は今まで経験した学校生活とは違った方向性を持った場なのだ改めて感じました。私も自らの誇りにできるような学びを得る機会を積極的に作っていきたいです。(16、CSU)

●他人の違いを認め尊重することは、人間の生活にとって必要不可欠であり、自身の違いを相手に認めてもらえることにつながることに気づいた。この大学でさらに人間関係を広げ、さまざまな経験をすることで、今までに培った人間性を見直し、磨きをかけ、自分自身に誇りを持てる社会人を目指したい。そのことから、たくましさややさしさを養うという教育理念が心に残った。(14、LAU)

●人は文化や年齢、差別、国籍など様々な点で異なる。異なる価値観であってもその価値観をお互いに理解しあい、相手の価値観を認め合うことで自分自身を生かす生きるための道を開き、成長できる言葉が心の中で響いたからだ。また、自分らしさを糧にこの大学生活で違いを共に生きて社会に貢献したいと強く感じたからだ。大学生活で異なる価値観を交換し合い、新しい価値観を生み出すために多彩な活動に参加し、社会に必要な力を得て、学びながら違いを共に生きたい。(1、LCU)

●人生を主体的に切り拓くという言葉が胸にぐっと来

た。理由は様々な職業選択ができる情報過多な社会において、考えるのを放棄して決められたルートに乗るのではなく、人生を「主体的に切り拓く」難しさとしっかり向き合うという強さに感動し私も持ちたいと思ったからである。また、「自分にも誇りを持って生きる」には、厳しい局面でも自分に負けずやり遂げるという達成感の上で成り立つと思うので、この4年間でそのような人間に少しでも近づけるよう努力したいと思った。(16、CSU)

●「たくましさ」と「やさしさ」を育む教育理念が僕の目指していた自分のあるべき姿を見つけ出す契機となること分かったからである。僕は、大学に入る前から自分にしかできないこと、自分が社会で役立てることなどについて模索していた。その結果、愛知淑徳大学に入学することになった。そして、改めてこの教育理念を見て自分の目指すべきところはここだと思った。(14、CSU)

●私がこの二つの言葉を見て、一番にイメージしたのは「ジーンズ」です。年齢や性別を問わずどんなファッションにも適応する「ジーンズ」が、どんな時代にも必要とされる普遍的な力を持った服だと思いました。1870年にアメリカで鉱夫のために作られたのがはじまりでしたが、その後世界各地に広まり、ブーツカットやダメージ加工が施され時代のニーズにこたえてきました。そんなジーンズのような幅広く必要とされる人間になるべく本校に入学したと思うと、意欲がさらにわき、新たな目標ができました。以上の理由からこの言葉が強く心に残ったのだと思います。(10・19、CKU)

●私は将来教師になりたいです。もし、私が教師になったら、自分を隠さずに、自由に自分自身を周りに表現できるような居心地の良いクラスにしたいです。なので、この大学理念は私が目指したい理想像に近づくためにはとても重要なことだと感じました。(3、LAU)

●この言葉が胸に残った理由は、十年先、二十年先に役立つ人材の育成とは、自分たちのこと、そして、私たちが教えていく子供たちのことを言っていると思ったからです。私たちは、十年先、二十年先に役立つ人材を育成するために、まずは、私たちが役立つ人材にならなければいけないと強く心に思いました。(19、LAU)

●私の将来の夢は国語教師です。教師になれなかった。やめてしまった。となったときに自分に残るのは知識だけになってしまう可能性があります。しかし、「普遍的な力」を学ぶことができれば違う職に活かすことができる。そもそも教師として「普遍的な力」を生徒にも教えることができるようになる。と共に「普遍的な力」を連鎖させて教師として最大限の影響を与えられると感じました。そうすることで他人を尊重しながら自分自身にも誇りを持ち目的意識が明確な中生活していけると考え

ました。将来の夢などに非常に関連した項目だったのでこの言葉が心に残りました。(10、LJU)

●「人を尊重し、自分にも誇りを持って生きる意識」という文を見たとき、何か胸にストンと落ちるものがありました。「違いを認める」は言い換えれば「違いを愛す」であり、他人と自分との違いを愛せたときに他者への尊重が可能となり、理想の自分と現実の自分とのギャップを愛せたとき、コンプレックスから解放され誇りをもって生きられるのだと考えます。今後の自分の課題が明らかになったため、これらの言葉が心に残りました。違いを愛することのできる自分を目指し、努力していきたいと思います。(14・16・2、LJU)

●これからの自分の人生に最も必要なことだと思ったからです。私たちは高校生まで両親の手の中で大事に育てられてきましたが、大学生になると、大人として勇ましく生きていかなければなりません。だからこの言葉を読んだ時、今まで様々な場面で支えて下さっていた方々や両親に感謝することを忘れず、自分を認めるための努力を惜みず、夢に向かって一歩ずつ進もうと改めて思いました。(21・16、CKU)

●ここ十年や二十年で様々なことが起こった。例えばSNSが普及したり大災害が起こったりした。その他にもいろいろな変化があったが、総じて言えることは十年前や二十年前と全く同じ考えでは今を生きていけないだろうということだ。その中で私たちは現在のみに対応する考えや知識だけでなく、十年先、二十年先を見据えた考えや行動を学んでいく必要があるのだと感じたためこの言葉が心に残った。(19、CSU)

●自分の中の世界観は狭く、新しい刺激に触れていないと柔軟に考えられなくなるだけでなく、わがままで自分勝手な人間になると思っている。しかし、コミュニケーションのなかで相手を思いやるためには、相手の立場や思いを知り、理解することが必要だと感じてきた。異なる価値観を交換することは、自分だけでなく、他者を思いやれる心を育み、さらに、どんな時でも相手を理解しようとする姿勢も培うと考えられた。私もそのような優しい人間になりたいと思ったから、この言葉に釘付けになったのだと思う。(3、LJU)

4-3. 自身の今後に希望を見いだす記述

■私にはまだ将来の夢も無く、自分に自信がありません。そのため、大学生活では自分が本当にやりたいことはなにか、そして自分に自信をつけたい！という思いで、大学に入学してきたので、この言葉が心に響きました。このような時期ですが、学校が再開し、周りの仲間と話す機会が増えたら、沢山お話しして相手のことを知り、自分のことも知ってもらいたいです。そして何事にも全力でチャレンジして、特技であったり、自分が本当にやり

たい事を見つけていきたいと考えています。(16、VGU)

■まだ20年も生きていない私ですら日々、世の中が変化していることをとても実感しています。(中略)めまぐるしい日々の変化についていけないと思うことも増えています。なので、変化した以前との違いや新しく発見した価値観の違い、性別、国籍、文化、外見など全ての違いと共に生きていくという理念に、自分もそうなりたい。と強く思ったので心に残ったのだと思います。(1、CSU)

■自分には主体性と誇りを持つという部分が足りていないと考えているので、これから4年間このようなテーマを掲げた大学で積極的に学ぶことで自分に足りない部分を補い、大きく成長できると感じたからです。(16、CKU)

■自分は、主体性もあまりなくて流されることが多く、自分に自信が持てない人間なので、4年間を通して直して成長につなげたいと思うことができました。(16、CSU)

■今の自分は自分に誇りを持ったり、積極的に行動したりすることができません。今までの学校生活はあまり自分というものを主張しないで過ごしていました。けれど、ひとりの人間として社会で自立するためには、自分というものをしっかりと理解し、積極的に行動できる人にならなければならないと思います。そのため、愛知淑徳大学で「たくましさ」と「やさしさ」を育み、人間として成長し、自分のあるべき姿を見つけ、社会に貢献するような人になりたいと思いました。(14、LCU)

■この言葉によって、目まぐるしく変化するこの時代に臨機応変に対応する力が今の若い私たちに求められ、尚且つ何十年先も継続する必要があると思ったからである。まだ、私には夢もなければ成績優秀でもないがこの大学四年間で社会に必要とされるスキルや洞察力、人脈づくり、対応力を培っていきたいと思った。(19、LCU)

4-4. この課題に取り組んだことによる(考えの)変化

●他者との間に違いが存在してもいいと思ったから。他者との違いに対して悲観的になったり否定的な態度をとったりすることが多く、誰かと価値観を交換することがなかった。しかし、この言葉によって違いに対して否定的になるのではなく、まず自分の持つ違いに向き合っ

て自分がそれを認め他者と価値観を交換し新しい価値観を形成しようという考えに変化した。(2・3、CSU)

●私は、正直に述べると、異なるものに、これまで嫌悪感さえ抱いていた。(中略)私は、今回の学習を通じて、他者との間の違いがあるのは、当然である。先入観を持たず、他者との違いに、お互い折り合いをつけ、認め合っ

ていくべきはないかと考察した。(1・2、LCU)

●社会人として仕事をするときに役立つ人材ではなく、その先を見据えた教育方針だったから。私は社会に出て働くときのなりた人物像ばかり考えていたが、そこはゴールではなく通過点で、私たちが目指すのはもっと先にあることを教えてくれる言葉だと感じた。(19、LCU)

4-5. その他

◆この言葉とそこに書いてある文章を読んだとき、どこかで似た言葉を聞いたことがあると感じた。私が高校時代お世話になった古典の先生が退職される時に私たち生徒に残した言葉「不易流行」だ。世の中の発展や進歩だけでなく時間の流れに左右されない普遍的な力の大切さも教わった。大学理念には変わらないもの、役立つものがバランスよく習得できると書かれていた。私の心のどこかに「不易流行」という言葉が残っていたため、大学理念を読んだときに自然と心に響いたのだろう。(9、CSU)

◆私は伝統とはリレーのバトンように繋いでいくイメージでした。しかし、この言葉を聞いて、私は雪玉を転がしていきようようなイメージを持ちました。雪の上で雪玉を転がすと表面にあったものは内側へと入って、大きくなっていきます。どれだけ大きくなって、内側には必ず最初に集めた雪玉がある。「伝統はたちどまらない」も、伝統を大切にしながら、新たな意見と組み合わせ大きく進化をしていく、そんな意味ではないかと思いました。(中略)現代に合わせ、進化する。伝統だってその場どたちどまったりしない。そんなイメージを持って共感し、私はこの言葉が心に残ったのだと考えます。(18、CSU)

以上、約600人の中の一部の声を紹介した。全体として見ると、「以前から大切にしていることだから」「共感したから」「考えもしなかったことだから」「自分に不足しており、今後身につける必要があることだから」心に残った、という記述は学科専攻を問わず多かった。また、「自分に自信がない」という記述が散見されたが、課題に取り組むことによって「では、今後どうするのか」という建設的な方向に彼らの思考が動いた様子が伝わってきた。入学時から漠然と胸にかかえている不安が伝わってくる提出物も一定数あったが、それは大学の目指す教育姿勢を知ることによって多少なりとも払拭された様子である。

今回のこの課題は、心に残った言葉を糸口として、学生が自分自身に向き合う契機になったといえるであろう。初年次生たちは、ありのままの自分を見つめ言語化する作業を通して、自身の課題に気づいたり、来たる大学生活と大学での学びに対する意欲を高めたりして、準

備態勢を整えていたのである。

5. おわりに

本稿では、新入生が本学「大学理念」「教育姿勢・方針」を読んで何に惹かれたのか、学生が記述した内容を基にその一部を紹介した。最後に、本科目の入学前課題の実施方法に関する提案を行い、本稿を締めくくりたい。

従来の「違いを感じた経験」のみを記述させる課題では、本稿で掲載したような、これからの学びに対する前向きな姿勢や意欲が引き出されることはなかった。我々の提示する問いが、それを意図していないのであるから当然ではあった。しかし、大学入学時の学習意欲が入学後の学習全体に対して重要な意味を持つことを示唆する研究結果がある^(注6)。さらに、入学前に大学について調べる行動が、入学後の成績に一定の望ましい効果を及ぼすことも示唆されている^(注7)。本稿で述べた課題を2020年度は入学後に課したが、入学前に取り組ませるのも一つの方法であろう。ホームページに「自ら出向いて」行き、大学について調べる行動はその後の成績にプラスの影響を及ぼす可能性がある。また、ホームページを閲覧して取り組む形式の課題には、文章を好きな時間に自分のペースでじっくりと読んで咀嚼、消化し、気になった箇所は課題を仕上げるまで何度でもくり返し読むことができるというメリットもある。

結論として、2020年度前期に違いライフで課した課題は、新入生が充実した大学生活を送るための水先案内人となる可能性を秘めている。コロナ禍が収束して入学式が執り行えるようになって、何らかの形で継続することを提案したい。本科目では従来、講義を聞く回とグループワークの回を1週おきに設定している。各自の印象に残った「言葉」をグループワークで他者と共有することも、初年次生にとっては貴重な体験だろう。

多くの2020年度入学者が思い至ったように、本学の理念は普遍的な価値観を体現しており、生涯にわたって人を導く道しるべともなるものである。大学入学時にその理念とじっくり向き合い、自身の内面に落とし込むことの価値は大きい。

注

- 1 本科目については、愛知淑徳大学初年次教育部門ホームページ「開設科目」「大学理念教育」を参照。<https://www.aasa.ac.jp/shonenji/curriculum/policy.html> (2021年1月5日現在) また、従来の授業内容については「2019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」(『愛知淑徳大学 初年次教育研究年報』第5号、pp.11-15)を参照。
- 2 高大連携推進提携校向けの本学の紹介用スライドを、2020年度違いライフ第1回授業用に修正したもので

ある。本稿における「スライド」は、PowerPointで作成したファイルをpdf化したものを指す。

- 3 例年と同じ質問「自分がこれまでに他者との間で感じた違い」も3の③として最後に問い、記述させた。
- 4 3の②の問いかけは「なぜ」であるので、学生は「理由」を記述することが求められる。しかし、理由を述べていない、つまり課題の要求に応えていない提出物も一定数見られる。ここでは理由を述べているかどうかは問わず、3の②に書かれていた内容を紹介していく。なお、記述内容の掲載にあたっては学生の許可を得た。自身の文章が掲載されることに対する喜びの声をチャットで送ってきてくれた学生も複数いた。掲載を快諾してくれた学生の皆さんに御礼申し上げます。
- 5 授業名を「違いライフ」とするなど字数調整を若干行い、明らかな誤字を修正した以外は原文のままである。見やすさを考慮し、異なる字体も用いて提示する。
- 6 渡辺哲司（2006）「事例研究 大学入学時・初年次の学習意欲と卒業までの学業成績」『大学教育学会誌』28（2）、pp.95-100
- 7 渡辺哲司（2007）「大学について調べる入学前の行動と入学後成績」『大学教育学会誌』29（1）、pp.164-168

初年次文章表現科目におけるオンライン授業の試み (1)

—2020年度前期「日本語表現T1」の実践と課題—

外山敦子・小林珠子・近藤さやか・辻本桜子・松原久子・松本明日香
TOYAMA Atsuko, KOBAYASHI Tamako, KONDO Sayaka,
TSUJIMOTO Sakurako, MATSUBARA Hisako, MATSUMOTO Asuka

1. はじめに

愛知淑徳大学では、大学での学修に必要なライティングスキル習得を目的とした基幹科目「日本語表現 T1」(1 年前期開講/全学部必修/2 単位、以下「本科目」とする)を開講している。本科目は、受講者数 2,019 人(2020 年度実績/単位未修得クラスを除く)を学科専攻別に 80 クラスに分け、稿者ら専任教員 6 人と非常勤講師 8 人の計 14 人が、共通シラバスに基づき同一内容・同一評価で授業をおこなっている^(注1)。

本科目は、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き、その実践としての小論文を計 3 本作成する。その際重視していたのは、文章を練り上げていく過程の指導である。グループで小論文のアイデアを出し合うブレインストーミングや、草稿を批評し合うピアレスポンスは、初年次生の文章作成スキル向上に資する重要な役割を果たしていた。

ところが、2020 年度は新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点からオンラインでの開講を余儀なくされ、本科目もその対応を迫られた。開講主体として最も頭を悩ませたのは、開講規模の大きさゆえの授業運営上の制約と、目指すべき指導内容とのバランスである。

本稿では、2020 年度「日本語表現 T1」のオンライン授業の実践と課題について、特に 2019 年度以前の教室授業のそれと比較しながら報告する^(注2)。

2. オンライン授業への移行

2-1. 開講の形態

最優先事項は、「多くの受講生と授業担当者にとって無理のない確実な方法で開講する」ことであった。新入生 2,000 人の IT 環境の全容が 4 月当初は把握できず、授業担当者の ICT スキルにも大差があり、様々なオンラインツールを駆使して全員で同じ授業を展開するには、大きな困難が予想されたためである。よって本科目が採用したのは、教員が事前に用意した講義(資料や動画)を配信し、指定の期間内に学生が閲覧・視聴して課題を提出するという「オンデマンド型」である。本科目の要であるピアワークをおこなうには、通常の教室授業

の形態により近い「リアルタイム双方向型」が望ましかったが、上述の理由により採らなかった。

授業担当者間で統一したのは、①各回の講義と提出課題の内容、②提出課題の配点と評価基準、③提出課題へのフィードバックの実施、の 3 点のみとし、講義の配信手段や使用するツールは各人の裁量に委ねることで、オンライン化に伴う教員の心理的負担を軽減した。結果、講義動画を作成して配信する教員もいれば、動画配信はせず、Word や PowerPoint などを用いて通常よりも綿密な講義資料を作成し、そのみを提供する教員もおり、割合はほぼ半々だった。また、課題の提出方法についても、Word で文書作成を指示する教員と、アンケート作成ツール「Microsoft Forms」を使用する教員とに分かれた。

本学では、オンライン授業用に Office365 のライセンスが用意されたため、授業担当者間の情報交換の手段として「Microsoft Teams」で教員チームを作成した。授業内容や提出課題の採点基準の相談だけでなく、受講生からの質問および回答の共有、オンラインツールの使い方などの相談など、非常勤講師も含めた教員間の意見交換は、むしろ通常授業よりも密におこなうことができた。

2-2. 授業計画の変更

2020 年度前期は開講期間が 2 週間短縮されたため、授業計画の一部を変更した(→表 1)。通常 3 本作成する小論文課題を 2 本に減らし、これを補う講義回と学修課題を別途追加した。また、オンライン授業への全面移行に伴って大学全体で課題量が増えることも想定し、受講生の負担を考慮して、通常授業でおこなっていた漢字小テスト(半期 6 回)の実施は見送った。

なお、オンデマンド型を採用したことで、リアルタイムで受講生が意見交換する従来どおりのピアワークは困難になったが、その代替として、「1 人ブレインストーミング」の指導をおこなったり、講義中に受講生の文章を通常よりも多く紹介したりするなど、各教員ができる範囲で工夫を施した。

表1 基幹科目「日本語表現 T1」授業計画（2019年度・2020年度比較）

2019年度	2020年度
1. オリエンテーション	1. オリエンテーション
2. 学術的文章の特徴を理解する	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	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	4. 書き手の意図を正確に伝える
5. 課題（1）小論文を書く—事実と意見の区別—〈準備〉	5. 課題（1）小論文を書く—事実と意見の区別—〈準備〉
6. 課題（1）小論文を書く—事実と意見の区別—〈執筆〉	6. 課題（1）小論文を書く—事実と意見の区別—〈執筆〉
7. 課題（1）小論文を書く—事実と意見の区別—〈推敲〉	7. 課題（1）小論文を書く—事実と意見の区別—〈推敲〉
8. 課題（2）小論文を書く—パラグラフをつくる—〈準備〉	8. 課題（2）小論文を書く—パラグラフをつくる—〈準備〉
9. 課題（2）小論文を書く—パラグラフをつくる—〈執筆〉	9. 課題（2）小論文を書く—パラグラフをつくる—〈執筆〉
10. 課題（2）小論文を書く—パラグラフをつくる—〈推敲〉	10. 課題（2）小論文を書く—パラグラフをつくる—〈推敲〉
11. 課題（3）小論文を書く—研究倫理をふまえる—〈準備〉	11. 説得力ある文章を書く
12. 課題（3）小論文を書く—研究倫理をふまえる—〈執筆〉	12. 到達度を確認する
13. 課題（3）小論文を書く—研究倫理をふまえる—〈推敲〉	13. 授業のまとめ
14. 到達度を確認する	*2020年度前期は開講期間が2週間短縮されたため、講義
15. 授業のまとめ	2回分の課題を別途提示した。

3. 受講生の取り組み

本科目では、学生が主体的に講義や課題に取り組むことが出来るよう、ピアワークを積極的に取り入れている。実際に、全15回の授業のうち6回分の講義ではブレインストーミングやピアレスポンスなどを行っている。個人作業がメインとなる講義回においても、学生同士が話し合う時間を設けるなど、積極的に意見交換が出来るような工夫を行っている。学生が取り組む課題の内訳は、全6回の小テスト（各回20問出題。正答数に応じて1点～5点の配点。）、3本の小論文課題（内容に応じて1～10点の配点。）である。小論文は、いきなり清書に取り組むのではなく、アウトラインを作成し、それをもとに草稿を執筆する。完成した草稿を学生同士で読みあいピアレスポンスを行ったあと、清書を完成させる。このように、通常授業では学生同士が協力し講義や課題に取り組むことがメインとなる本科目だが、2020年度前期は新型コロナウイルス感染症拡大に伴いオンデマンド型授業となったため、ピアワークを行うことが困難となった。それに伴い、学生の講義や課題に取り組む姿勢にも変化がみられるようになった。本年度前期に行ったオンデマンド型授業では、講義資料や提出課題の配信方法として、ペーパー（PowerPointやWordで作成し、PDFで配信）を採用する教員と、音声付き動画（PowerPointで作成し、Streamにて配信）を採用する教員が存在した。講義の復習をする場合、ペーパーで配信された場合は時間を要しないため取り組みやすかったという意見や対面授業とオンデマンド型授業とが連続していた際、移動中などに繰り返し閲覧できるため復習する時間を多くとることが出来たとの意見が学生から寄せられた。一方で、文字だけでは理解しきれない部分があり、課題を作成する際に戸惑うことがあったとの問題点を指摘する声も寄

せられた。講義動画を配信した場合には、目だけでなく耳からも内容が入ってくるため理解しやすい、アニメーションで文字が追加されながら一つひとつの説明がなされるため理解しやすかった、などの意見が寄せられた。一方で、学生の集中力や負担の観点から、動画で配信する場合には1本につき20分程度にとどめることが望ましいという意見が教員間で交わされた。

オンデマンド型授業では、学生は配信された講義資料に目を通し、提出課題に取り組むことになる。提出課題は翌週の授業日の前日までに提出しなければならない。課題の提出については、週の後半にあたる木曜クラス、金曜クラスになるにつれ期限直前の提出や未提出が増加する傾向が見られた。また、配信された講義資料を期限直前に見ていると予想される学生が一定数存在したため、配点が大きかったり時間を要する課題内容だったりする講義回であった場合、課題の出来が不十分になるというオンデマンド型授業特有の特徴が見られた。提出課題には、課題作成に加え講義内容を振り返り自身が達成できたこと・できなかったことや講義に対する質問などを記入するための「学修成果欄」が設けられている。「学修成果欄」は対面講義で使用される課題作成用紙にも設けられているが、その記述内容に変化が見られた。具体的には、本欄の記述内容が例年に比べ充実した内容になったことである。実際に、自身の取り組みをより詳細に振り返り、達成できたことや今後の課題を具体的に記述する学生が増加した。また、本欄に質問を記入する学生も多く存在した。対面講義とは異なり、講義の前後や空き時間に教員に質問することが出来ず、学生同士で疑問や質問を共有することも難しいため、本欄を活用し疑問を解消しようとする学生が増加したのではないかと考えられる。実際に、オンデマンド型授業では学生同士が意見

交換を行いながら講義に参加することが困難であったため、「一人だとアイデアが出せなくて困った」、「ほかの人の意見も聞いてみたい」など一人で講義や課題に取り組むことに対し不安を覚える意見が多く挙がった。寄せられた質問に関しては、翌週の講義でフィードバックを行うことにより、学生の講義や課題に対する不安を減少させることに繋がったと考えられる。例年、1本目の小論文テーマは、大学生活を送るなかで気づいた所属キャンパスの長所と短所とを紹介するというものであった(以下「キャンパス紹介」とする)。しかし、本年度はCS紹介^(注3)へとテーマを変更した。初めて採用したテーマであったため、学生が課題に取り組む際に問題が生じるのではないかと懸念されたが、特定の内容に偏ることや小論文の出来が例年に比べ悪化したということも見られず、問題が生じることはなかった。オンデマンド型授業が開始された直後には、システムの操作方法や課題の作成・提出方法に戸惑う学生が一定数存在したため、教員がメールやチャットで対応することが多かったが、講義を重ねることにより問題なく講義や課題に取り組むことができるようになっていった。オンデマンド型授業を受講したことにより Word や Excel などをはじめとする PC 技術を磨くことに繋がったのではないかと考えられる。実際に学生のコメントでも、「半年間でタイピングが凄く早くなった」など、PC 技術が向上したことを指摘する内容のものが散見された。

オンデマンド型授業となったことにより、不安や戸惑いを見せていた学生が多く存在した。そのため、計画的に講義や課題に取り組むことが出来ず、提出期限間際に課題を提出したり、未提出になったりするケースが散見された。一方で、学修成果欄やメール・チャットを積極的に利用して疑問や不安の解消に努めようとする学生も多くみられるなど、学生間で講義や課題に対するモチベーションに差が見られたことが、本年度の受講生の取り組みにおける特徴と言える。

4. 成績評価

成績は、小論文課題 2 本を含む、13 回の課題の提出状況および課題の点数により評価した。なお、提出課題の評価、配点基準については初回講義、各講義時に明示、説明した。

前年度、本年度の成績評価の内訳を、表 2 に示した。全履修者の成績評価に関して、前年度と本年度を比較した結果、以下のような傾向がみられた。A+、A といった高い評価の学生に関しては、本年度で若干増加傾向にあるものの、大きな違いは見られなかった。一方で、B、C の学生は大きな変化ではないものの、前年度に比べ本年度で減少していた。また、それに伴うように F (不合格) の割合が増加していた。つまり、オンデマンド型の

授業では、教室授業と比較し、中間層以下の学生に成績の落ち込みが見られたといえる。上記の結果は、従来の教室授業で行われていたピアワークによる学びあいが、オンデマンド型では失われたことが原因だと予想される。藤田・山下・西川・石黒 (2017) は、ピアレスポンスなどピアワークを伴う文章表現に関する講義の実施が、受講生の「書く」ことに対する抵抗感の低減に繋がったことを示している。本科目でも、「書く」ことに対して抵抗感を持っていた学生は、例年実施されていた教室授業を通じ、文章作成に対して抵抗感を薄めることに成功していた可能性がある。つまり、ピアワークの実施により、文章作成に対して積極的に取り組むきっかけをつかみ、不成績を回避していたと予想される。本年度は、開講形態がオンデマンド型に変更になったことにより、学生間の教えあいを伴う講義が実施できなかった。そのため、文章作成に抵抗感を強く持っている学生において、単位不認定者が例年よりも多くみられた可能性がある。

ただし、本年度は、例年と授業計画が異なり、それに伴い小論文課題が 3 本から 2 本に減少する等の変化があり、同条件での比較にはならないため、結果の解釈には慎重になる必要がある。

表 2 基幹科目「日本語表現 T1」成績評価の内訳 (全学)

	A+	A	B	C	F	失格
2019	2	23	44	24	3	2
2020	3	26	43	20	6	2

(数値は%)

5. 成果および課題

5-1. 成果

成果としては、以下の 3 点があげられる。まず、1 点目として、提出課題に設けられた「学修成果欄」の記述内容の充実が指摘できる。グループワークではなく、一人で取り組むことにより、学生が自分自身の文章技術や知識について向き合う機会となった。そのため、自らの課題を自覚し、教員に対して「どのように学修したら語彙力がつくか」、「どのような本を読むと文章力が身につくか」などの質問が多く寄せられた。また、自分の疑問を分かりやすく文章化できない学生においては、オンデマンド型授業であることで質問がしにくかったという意見もあったが、「学習成果欄」や教員へのメールでの質問が増えたことも事実である。実際に、「対面授業であれば、即時に質問できたと思うが、オンライン授業でも質問を記入する欄があったことで、聞きやすかった」という意見があった。講義開始後は、「文字の入力に時間がかかってしまった」という反省や、「編集を有効にする」のやり方がわからないので教えてほしい、「Excel のセル内で改行するにはどうしたらよいか」というような

PC 操作上の質問が多かった。しかし、次第に「[全員～ない]の部分否定の解釈について詳しく教えてほしい」、「一貫性のある観点で書いているか確認してほしい」など幅広い質問が寄せられるようになった。最終回（第13回）のアンケートでは、例年に比べ「T1で学んだことを他の課題で活かせた」という意見が増えた。

2点目として、1本目の小論文で「CS紹介」を執筆したことにより、CSで連絡事項を確認する習慣や機能を操作する技術を身につけることができたことである。愛知淑徳大学に入学後、新型コロナウイルス感染症拡大防止対策としてキャンパス内に入構できなくなった新入生にとっては、課題を通じてCSの機能を知ることとなった。「身近に使っているものを題材にしたのでわかりやすく、使うときに問題を解決する方法も考えることができた」という意見や、「他学生が書いた小論文の良い例、悪い例を見ることができ、自分の書いた文章を添削出来て、何よりも小論文技術の向上に繋がったと思う」という意見があった。また、「左上にあるレポート提出状況という機能は初めて知った」、「レポート課題の未提出だけを表示できることを知ることができた」など他の履修生の執筆例から知った機能や活用法もあり、役立ったという感想も目立った。

3点目として、履修生が各自の力で課題に取り組み提出したことである。「この講義を機に、文章を書くスピードが速くなった」、「みんなで意見を出し合うことができなかったが、その分自分で様々な角度から物事を見て情報を収集することができたと思う」というように、受講前よりも文章を書く力が身に付いたと実感する感想が大多数を占めた。課題のデータ提出において懸念されていた明らかな不正（コピペ）などはほぼ見受けられなかった。

5-2. 課題

オンデマンド型授業特有の問題として、以下の3点が挙げられる。1点目は多くのクラスで週の後半（木、金）になるにつれ期限直前の提出や未提出が増加する傾向があったことである。一方、余裕をもって課題を提出していた学生たちは「本来の授業時間で配信された資料を読み、課題に取り組むように心がけた」と感想欄に回答していた。オンデマンド型授業という形式のため、学修時間を確保した生活を確立できなかった学生がいることを示している。

2点目は、配信された講義を課題提出の期限直前に見ていると予想される学生が一定数存在することで1点目に付随した問題である。オンデマンド型授業ではグループワークが実施できなかったことにより、他の学生の意見や文章に触れる機会が減少したことが挙げられる。講義内容を理解している学生とそうでない学生で、大きな

差が生じた。日本語表現 T1 では2本の小論文テーマを課題として提示していたが、課題のテーマを無視し前回と同じ小論文、あるいは指示した課題内容とは全く関係のない内容の文章を提出する学生もいた。このように指示を未確認の状態で作成する学生も数名おり、他の履修生と内容の確認ができないことによるオンライン型授業の弊害といえる。

また、教室内で行われていた学び合いの機会が得られないことは、他の受講生がどのように取り組んでいるのかわからないという不安に繋がる。そのため、テーマや文章について「良い例」「悪い例」を知る機会が減少するため、講義内で積極的に様々な例を提示することが重要となる。課題の配点が高い、あるいは時間を要する課題内容である講義回の場合、課題の出来が不十分になる。防止策として、講義配信後に課題内容を確認するように呼び掛ける必要がある。

最後、3点目として、学習成果欄（【課題2】）や課題に対するフィードバック（点数や添削）が困難であることが挙げられる。CSを使用した課題配信の場合、フィードバック機能がないため、実際に学生から「自分自身では文章のどこが不適切なのか判断できない」、「得点が分からず、不安である」など不満の声も寄せられた。

以上のような成果と課題がみられた。

注

- 1 後続の科目として全学共通履修科目「日本語表現 T2」（1年後期開講／一部の学科専攻は必修、それ以外は選択／2単位）を開講している（本誌「2020年度初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告」の「1. 開講科目および開講状況」を参照）。
- 2 後続の「日本語表現 T2」もオンラインでの開講となった。本誌「初年次文章表現科目におけるオンライン授業の試み（2）—2020年度後期「日本語表現 T2」の実践と課題—」を併せて参照されたい。
- 3 CSとはCampusSquareという愛知淑徳大学が運営するポータルサイトの略称である。学生は、講義資料や課題をダウンロードする際、CSを使用することが多いため、これを小論文テーマに採用した。

参考文献

藤田里実・山下 香・西川真理子・石黒 太（2017）「アクティブラーニングを用いた文章表現教育の効果—文章作成と文章への接触に対する抵抗感の変化に着目して—」『流通科学大学高等教育推進センター紀要』2, 37-48.

執筆分担：外山（1,2）、小林・近藤（3,5）松本（4）

初年次文章表現科目におけるオンライン授業の試み (2)

—2020年度後期「日本語表現T2」の実践と課題—

外山敦子・小林珠子・近藤さやか・辻本桜子・松原久子・松本明日香
TOYAMA Atsuko, KOBAYASHI Tamako, KONDO Sayaka,
TSUJIMOTO Sakurako, MATSUBARA Hisako, MATSUMOTO Asuka

1. はじめに

愛知淑徳大学では、大学での学修に必要なライティングスキル習得を目的とした全学共通履修科目「日本語表現 T2」(1 年後期開講/学科専攻ごとに必修または選択/2 単位、以下「本科目」とする)を開講している。本科目は、受講者数 1,300 人(過去 5 年間実績の平均/単位未修得クラスを除く)を 53 クラスに分け、稿者ら専任教員 6 人と非常勤講師 2 人の計 8 人が、共通シラバスに基づき同一内容・同一評価で授業を行っている。

本科目では、前提科目である「日本語表現 T1」(1 年前期開講/全学部必修/2 単位、以下「T1」とする)^(注1)における学修内容をふまえて、資料の検索と収集、資料の批判的読解、プレゼンテーション(PPT 作成)、レポート作成という、一連のアカデミックスキルの基礎を実践的に学ぶ。

2020 年度は新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から、本学でも多くの科目がオンライン授業に移行することになり、「T1」に続き^(注2)、本科目もオンライン

での開講が決まった。本稿では、2020 年度「日本語表現 T2」のオンライン授業の実践と課題について、特に 2019 年度以前の教室授業のそれと比較しながら報告する。

2. オンライン授業への移行

2-1. 開講の形態

前期と同様、無理のない確実な方法で開講することを最優先とし、教員が事前に用意した講義(資料や動画)を配信し、指定の期間内に学生が閲覧・視聴して課題を提出するという「オンデマンド型」を採用した。

授業担当者間で統一したのは、①各回の講義と提出課題の内容、②課題の配点と評価基準、③課題へのフィードバックの実施、④講義および課題を「Microsoft Teams」から配信すること、の 4 点とした。④は後期の本科目で追加した事項である。Teams を使用することで、課題の個別フィードバックが前期よりも簡便に行えるようになった。各回の講義資料や動画の作成は、前

表 1 全学共通履修科目「日本語表現 T2」授業計画 (2019 年度・2020 年度比較)

2019年度	2020年度
1. オリエンテーション	1. オリエンテーション
2. 資料を収集する	2. テーマを掘り下げる
3. 資料を使って概要をつかむ	3. 問いを立てる
4. アウトラインを考える	4. 資料を収集する
5. 中間報告をする	5. 資料を正確に読む
6. 発表資料を作成する	6. 資料を批判的に読む
7. 文献を批判的に読む	7. レポートのイメージをつかむ
8. グループ発表をする (1)	8. アウトラインを作成する
9. グループ発表をする (2)	9. 引用の目的と方法を理解する (1)
10. グループ発表をする (3)	10. 引用の目的と方法を理解する (2)
11. グループ発表をする (4)	11. レポートを作成する
12. レポートの書き方を学ぶ (1)	12. 研究発表のスライドを作成する
13. レポートの書き方を学ぶ (2)	13. 研究発表の口述説明を工夫する
14. レポートを推敲する	14. レポートを推敲する
15. 授業のまとめ	15. 授業のまとめ

期開講の「T1」に引き続き、各授業担当者の裁量とした。また、授業担当者間の情報交換にも、引き続き Teams を用いた。

2-2. 授業計画の変更

平時は、学生は4名程度のグループを組み、関連文献を集めて読み込み、Power Point で資料を作成して発表を行う。その後、発表内容を個人がレポートにまとめるという授業展開で、半期15回のうち4回をグループ発表に充てていた。今期は開講形態がオンデマンド型になったためグループ発表をやめ、代わりにレポート作成の手順を細分化して、論点の見つけ方（第2回）や目標規定文の立て方（第3回）、引用の目的と方法の理解（第9回・10回）などに注力し、通常よりも時間をかけて学ぶ授業計画に変更した（→表1）。

レポートのテーマは「子どものスマートフォン利用がもたらす功罪およびその解決策について、問題となる背景や実態を明らかにし、考察の対象や論点を絞った上で自分の考えを述べよ。なお、解決策の提示は実現可能性を考慮し、かつオリジナリティを明確にすること。」とし、第1回のオリエンテーションで告知した。あわせて、①字数制限2,000字、②序論に目標規定文を示す、③引用文献を5点以上、④引用文献を批判的に検証する、などの作成条件を提示している。

3. 履修登録の傾向

本学には19学科専攻が設置されている。本科目は、このうち文学部3学科、創造表現学部3専攻を含む8学科専攻が「必修」（以下、必修クラス）、残りの11学科専攻は「選択」（以下、選択クラス）である。本章では、このうち選択クラスに属する学生の履修登録の動向を、前年度の数字と比較して報告する。

まず、選択クラスの履修者数は前年度が506人、本年度が203人であり、大幅に減少した。具体的には、前年度は多くの学生が本科目を履修していたスポーツ・健康医科学科（58%→19%）、交流文化学科2専攻（ランゲージ専攻で44%→13%、国際交流・観光専攻で76%→18%）、現代ビジネス学科（60%→14%）の4つの学科専攻における履修率が、本年度では10%台に留まった。その他の学部においても、全体的に履修率は減少傾向にあった。本年度は、新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から、前期は実習系の講義や実技を伴う講義の閉講が多く見られた。そのため、自身の所属学科専攻の専門科目を優先的に履修し、全学共通履修科目である本科目の履修を見送った学生が増加した可能性がある。特に、必修の専門科目が多い学部においてその傾向が強く見られた。

一方で、前年度において履修率が在籍者の5%以下

だった4学科専攻のうち、福祉貢献学科2専攻で、履修率が10%台に上昇していた（社会福祉専攻で4%→15%、子ども福祉専攻で2%→11%）。本科目は、長文レポートを執筆するスキルを基礎から学ぶことができる授業計画となっている。本年度は、オンラインで開講される講義が増えたことから、テスト形式ではなくレポート形式で評価が実施される講義が増加した。他の科目のレポート課題への応用が可能であるという観点から、特定の学科専攻で履修の意義を例年と比較し強く感じた学生が増え、履修率が上昇したと考えられる。

4. 受講生の取り組み

4-1. 発表+レポート（4000字）からレポートを主とした活動へ

平時において、学生はグループ発表を中心として行い、その後は発表内容をふまえて個人によるレポート執筆に取り組む。発表は主に第8回から11回にわたって行われ、発表後の質疑応答や教員からの指摘をふまえてレポート執筆へと移行する。そして、第12回から14回にかけてレポート作成に関する講義が行われる。口頭発表を準備し、発表後はそれをレポートにまとめるのが、平時の取り組み手順となる。

一方、今期はオンデマンド型講義で開講したために、グループによる活動や口頭発表などは行わず、受講生はレポート作成を主軸として授業に臨んだ。第2回から11回、14回が主にレポートに関わる学修にあたる。なお、スライド作成・口頭発表については第12回、13回を通して学修した。今期はレポート作成を基礎から実践的に学びつつ、発表の方法を併せて身につけるという手順をとった。

4-2. 主な取り組み

4-2-1. レポートテーマの設定

平時は、グループ発表およびレポートのテーマは複数提示^(注3)されたなかから一つを選択するというものであった。「(テーマ)をめぐる議論の批判的検討」を共通の表題とし、サブタイトルは自由とした。どのテーマも社会的な問題を扱っており、専門性が高いため、キーワードの意味や前提となる知識の確認は必要不可欠となる。同時に、専門性の高いテーマを取り上げるにあたって、専門知識がない読者（聴衆）にどう伝えるかという点も重要となっている。

今期は「子どものスマートフォン利用がもたらす功罪およびその解決策」をテーマとしたため、学生にとってもなじみのある話題であった。そのため、学生はもともと備えている基礎知識を前提に調査の対象を絞り、各々で「功罪」の中身を定めたいうえでレポート作成に臨んだ。学生ごとに、学力の低下や向上、犯罪被害やその防止に

ついて、あるいは、コミュニケーション能力の低下や向上など、スマートフォンの利用に関わる様々な問題に着目してレポート執筆に取り組んだ。なお、最も多かったのが学力に関する話題で、これはスマートフォンの利用と学力との関係について取り上げた文献が多かったためだと考えられる。

4-2-2. 資料収集・精読

発表・レポート作成において、資料収集は欠かすことのできない取り組みの一つである。平時には、グループで資料収集（第2回）を分担したうえで、資料の精読・論点整理（第3回）を行う。複数の検索サイト^(注4)を用い、グループごとに担当者を決めて資料収集を行った。収集した資料をグループ内で分担して精読し、論点整理を行うこととなる。個々の学生に役割が割り振られることで、複数の資料を効率的に収集・精読できる一方、担当でない検索サイトに触れることなく課題を終えたり、特定の資料に目を通さないまま発表に臨んだりする学生も少なからずいた。

今期はテーマに関して論点整理（第2回）を行い、資料収集（第4回）、資料の精読（第5回）を個人で取り組んだ。平時とは異なり、各自がすべての検索サイトを活用することを前提としており、学生は収集した資料全てに自ら目を通すこととなる。平時はグループの一員として、レポート作成に必要な全工程のうち、その一部を担えば済んでいたところ、今期はすべての作業を一人でやねばならなかった。そのために、学生自身の学修活動がすべて各自のレポートの評価に直結することとなった。

4-2-3. 発表・レポート執筆・推敲

平時において授業の中心であったグループ発表（第8～11回）では、学生が口頭発表を行った後に、学生同士による質疑応答を行った。学生はピアレビューを通して他者の目を意識した資料づくりや発表姿勢を学ぶこととなる。また、レポート執筆においても、学生同士による相互添削（第14回）を通して、自身のレポートを他者の視点に立って推敲する力を伸ばした。以上のようなピアラーニングによる気づきを中心とした学修こそ、平時における本科目の主たる取り組みであった。

一方の今期では、学生は個人による情報整理を通して課題を見つけ（第2回）、目標規定文を設定（第3回）したうえで、レポート執筆に臨んだ。また、オンデマンド型授業であることから、ピアワークの機会を設けることが困難となったため、学生から寄せられたコメントを翌週の講義で紹介するなど、平時よりもフィードバックを丁寧に行った。他の学生がどのような意識で課題に取り組み、どのようなかたちで問題解決に至ったかなどを

提示することで、学生の気づきの助けとした。

4-3. 教員とのやりとり

今期は平時のようなピアラーニングの機会は得られなかったものの、その一方で教員に対する学生からの質問は多く、学修成果欄^(注5)を通したやりとりは平時よりも盛んに行われた。平時における学生と教員とのやりとりは机間巡視中の声掛けが中心であり、授業前後のやりとりや、学修成果欄における学生とのコメントのやりとりもそれに併せて行われた。

オンデマンド型授業においては、各課題の学修成果欄もしくはTeamsを通してのチャット、メールなどのやりとりが中心となった。会話とは異なり、文字によるやりとりでは質問等の繰り返しの煩を避けるため、ある程度考えをまとめたうえでコメントが寄せられた。的を射た質問や指摘も目を引いた。平時の学修成果欄では「しっかり頑張りたい」等の漠然として中身の無いコメントも散見された一方で、今期は具体的な記述が増え、課題の要所を衝いたコメントも多かった^(注6)。自ら考え、進んで質問する学生が多数であった。平時は相互研鑽を中心としていたものが、今期は個人研鑽が中心となり、相互研鑽にあたる部分を教員が補うかたちで授業が進行した。

5. 成績評価

成績は、最終レポート課題を含む、15回の課題の提出状況および課題の点数により評価した。なお、提出課題の評価、配点基準については「T1」同様に初回講義、各講義時に明示、説明した。

前年度、本年度の成績評価の内訳を、表2に示した。全履修者の成績評価に関して、前年度と本年度を比較した結果、以下のような傾向が見られた。全履修者の成績評価に関して、A+、Aといった高い評価の学生の比率が大きく減少していた。それに伴い、低評価であるCの割合も上昇していた。つまり、本年度は前年度と比べ、全体的に成績が低下したといえる。本科目は、オンデマンド型に授業形態を変更したことにより、本来ならば本科目の主体となるグループワークの実施が実現できなかった。篠崎（2015）は、文章表現指導の実践において、アクティブ・ラーニングの有用性を述べている。具体的には、講義内で学生同士が自由に、それぞれにとっての模範例となる文章の閲覧や、文章を作成する他者と交流することで、各自も躓きを解消しており、その結果、文章作成スキルが上昇した可能性を指摘している。本科目でも、前年度以前はグループワークが上記のような効果をもたらし、成績上昇に繋がっていたと予想される。本科目は「T1」の後続科目であり、様々な文献を検索し、読み込み、批判的に検討し学術的な文章を仕上げる、と

いった複数のスキルを必要とする。それに伴い、躓きを自覚する箇所も多いといえる。そのため、本科目を受講し課題に取り組むうえで、個別でその躓きに対応、克服し、好成績を収めることは難易度が高かったと予想される。

さらに、本年度は、単位不認定者の割合が前年度と比較し大きく増加した。藤田・山下・西川・石黒（2017）は、ピアワークを伴う講義が学生の文章作成に対する抵抗感を低減することを示している。しかし本年度はピアワークの実施ができず、文章作成に対して抵抗感のある学生は、それが解消されなかった可能性が高い。加えて、篠崎（2015）が指摘したような、グループワークによる躓きの解消も行うことができず、いたと考えられる。本年度の履修生のうち、特に文章作成を苦手とする学生は、抵抗感や躓きが解消されないうまま受講を終え、結果、単位不認定者が増加したことが予想される。ただし、「T1」同様、本科目においても前年度と授業計画が変更されたため同条件での比較にはなっておらず、結果の解釈には慎重になる必要がある。

表 2 基幹科目「日本語表現 T2」成績評価の内訳（全学）

	A+	A	B	C	F	失格
2019	8	38	33	16	3	2
2020	2	22	34	27	11	5

（数値は%）

6. 成果および課題

6-1. 成果

成果としては、以下の3点が挙げられる。1点目は、資料収集と精読が主体的にできていたことである。4-2-2で述べたように、平時には、学生は検索サイトごとに分担して資料収集を行っていた。そのため自分の担当以外の検索サイトには触れることなく、他の学生が収集した資料について精読が不十分な学生が見られた。しかし、本年度は資料収集から精読、レポートの構想、執筆まで一人で担わなければならなかったため、すべてにおいて当事者としての主体的な行動が必要となった。平時とは異なるこのような状況下において、検索時に用いるデバイスの事情、図書館へのアクセスの困難さなど様々な要因により、学生が収集した資料数自体は、平時より少ないものであった。しかし、学生は自ら収集した限られた資料をよく読み、理解したうえで、レポート執筆に臨むことができていた。

2点目は、一学期間を通して一つのテーマを追究し、最後にレポートを書き上げ提出することで、学生が達成感を得ていたことである。授業開始直後の学修成果欄には「これまでに2000字のレポートを書いたことがない」「書けるか心配だ」と不安を述べる学生が多数いた。し

かし、最終回（第15回）のアンケートでは、「毎週の講義で少しずつ段階を踏んでレポートを作成すれば書けるのだと分かった」「15回の講義を受ける中で、どんどんレポートが完成に近づいているのを感じた」という意見が多数見られた。この点については、オンデマンド型授業になっても例年通りの成果が得られたと言える。

3点目は、オンデマンド型授業ならではの成果として、学生が講義資料、動画を繰り返し閲覧し、参照していたことが挙げられる。最終回のアンケートでも、「過去の講義資料を何度も読み直し、より良いレポートが作成できるように頑張った」「いつも前回の講義資料と（今回の資料とを）合わせて見ていた」と述べる学生がおり、特に書誌情報の書き方と引用の書き方は繰り返し講義資料を参照した、と述べる学生が多かった。実際に最終提出されたレポートでは、引用文献リストを正確に作成している学生が多く見られた。

6-2. 課題

オンデマンド型授業特有の課題として、以下の3点が挙げられる。1点目は、最初の資料収集の段階で躓いた結果、レポート作成に支障が生じた、あるいは作成できなかった学生がいたことである。前述の通り、本授業では全15回の授業を通して段階的にレポート完成に向かう。そのため、最初の資料収集の段階で躓くと、後の工程に影響を及ぼす。平時であれば、資料収集はグループワークで行うため、検索方法に不安がある場合、学生同士相互扶助が行われるが、本年度はそれがなかったため、そこで躓いてしまうと軌道修正が困難であった。自らの不安や困難点を教員に連絡し尋ねたり、ライティングサポートデスクへ相談に行ったりする積極的な学生も見られたが、資料収集がうまくいかなかったまま、次のステップへ進めなかった学生がいたことは事実である。

2点目は、同じく資料収集時の課題として、使用された検索サイトに偏りが見られたことが挙げられる。具体的には、図書館OPACを利用して検索し、図書を参照した学生が非常に少なかったことである。学生が収集した資料はほとんどがWeb上で入手されたものであった。本科目ではレポート作成の流れとして、「テーマの概要を調べる」「先行研究を調べる」「主張を裏づける資料を調べる」と、3段階で情報を検索し、資料の活用をするよう指導している。図書館OPACを利用して図書の収集、閲覧をしなかった（できなかった）ことで、例えば、概説書の閲覧をせず、テーマの概要の把握が不十分なまま次のステップ（先行研究の収集、主張を裏づける資料の収集）に進んでいたこと等が課題として残った。

3点目は、平時において実施されていたパワーポイントスライドを用いてのグループ発表、そしてグループでのレポート推敲の機会がなかったことである。平時には

グループ発表をすることで、学生は他の学生と教員からのフィードバックを得ることができ、その後、レポート作成に取り掛かることができた。しかし、本年度はその機会がなかった。また、平時には執筆したレポート草稿についてピア・フィードバックを受ける機会があるが、本年度はその機会も失われた。つまり、自分の課題成果物が教員以外の他者の目に触れる機会がなかったのである。そこで、自分のレポートの構想、構成及び日本語表現の問題点に「気づき」が促されないまま、レポート執筆に臨んだ学生が多く、その結果、レポートの完成稿として草稿とまったく同じものを提出した学生もいた。このように、オンデマンド型授業には課題も山積しているが、次回またオンデマンド型授業をする機会があれば、一つずつ解決策を考えたい。

注

- 1 「T1」では、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き、その実践としての小論文を計3本作成する（本誌「2020年度初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告」の「1. 開講科目および開講状況」を参照）。
- 2 「T1」のオンライン授業の実践については、本誌「初年次文章表現科目におけるオンライン授業の試み（1）—2020年度前期「日本語表現 T1」の実践と課題—」を参照されたい。
- 3 一例として、2019年度におけるレポートテーマを挙げると、夫婦別姓の法制化や出生前診断、臓器移植法改正などがある。
- 4 本授業において学修する検索サイトは以下の通り。ジャパンナレッジ、本学図書館OPAC、CiNii Articles、ヨミダス歴史館・毎索など新聞検索データベース、Google など。本稿では便宜上、これらをまとめて検索サイトと称する。
- 5 各回の提出課題に併せて設けられている自由記述欄のこと。「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」のように、各回の講義と課題をふまえて、学生の取り組みや課題を問うためのもの。
- 6 例えば資料の精読（第5回）に取り組んだ講義の学修成果欄では、スマホ依存と学力低下との影響関係に気づきつつ、同時に、両者を取り上げた場合には一貫性に欠けるレポートとなることを危惧する旨のコメントが複数寄せられた。問題の本質に気づきつつも、それをレポートに落とし込むときに生じる別の問題にも気づくことができていた。

参考文献

- 篠崎祐介（2015）「アクティブ・ラーニングによる文章表現指導の研究（大学初年次教育科目における実践を基にして）」『リメディアル教育研究』10（2）、42-52.
- 藤田里実・山下 香・西川真理子・石黒 太（2017）「アクティブラーニングを用いた文章表現教育の効果—文章作成と文章への接触に対する抵抗感の変化に着目して—」『流通科学大学高等教育推進センター紀要』2、37-48.

執筆分担：外山（1,2）、松本（3,5）、辻本・松原（4,6）

初年次日本人大学生の小論文における 補助動詞「-てしまう」の使用傾向

辻本 桜子
TSUJIMOTO Sakurako

1. はじめに

筆者はこれまでに日本語母語話者と日本語学習者に小論文やアカデミック・ライティングを指導した経験から、両者の「-てしまう」の使用傾向には差異があると感じている。そして、日本語母語話者は「-てしまう」を多用する傾向にあると実感している。しかし、管見の限り、これまでに日本語母語話者と日本語学習者の「-てしまう」の使用傾向を比較した研究は、発話データをもとに分析された研究が中心となっている。そこで、筆者は辻本（2021）において、日本語学習者コーパス I-JAS の作文データを利用し、日本語母語話者と中国人日本語学習者の書き言葉における「-てしまう」の使用頻度と傾向について分析を行った。その結果、日本語母語話者の「-てしまう」の使用者は全体の 31.3% で、在日中国人学習者（18.8%）の約 1.7 倍であること、使用者 1 名あたりの平均使用回数も日本語母語話者は 1.7 回で、中国人学習者（1.3 回）よりも多いことが分かった。また、日本語母語話者の中には「-てしまう」を最高 5 回使用している者がいた。これらの結果により、日本語母語話者は「-てしまう」使用を好む傾向にあること、そして多用する者もいることが明らかになった。

ところで、辻本（2021）が調査対象としたのは、作文データであったが、日本語母語話者は筆者が直感したように、学術的文章（アカデミック・ライティング）においても、「-てしまう」を好んで使用している可能性がある。そこで本研究では、日本語母語話者である初年次大学生が学術的文章の書き方を学ぶ授業の課題で執筆した小論文を対象に、調査を行う。そして、小論文中の「-てしまう」の使用頻度と使用傾向を明らかにする。最後に、本研究で得られた結果をもとに、今後の学術的文章の指導時の提案を行う。

2. 調査の概要

2.1 調査の対象

調査の対象は、愛知淑徳大学の初年次大学生である日本語母語話者（以下、学生）が学術的文章の書き方を学ぶ「日本語表現 T1」（以下、「T1」）において、最初に執筆した小論文のうち 207 名分とする^(注1)。

調査対象となる小論文を提出する授業は、「T1」の第 6 回授業で、授業内容は「小論文を書くー事実と意見の区別ー<執筆>」である。調査対象の小論文は、第 6 回授業の課題として提出された小論文の草稿である。

調査の実施条件と調査対象の課題文は、以下の通りである。

- ・調査の実施条件：教室外での作成。指定の解答用紙（Word ファイル）に入力し、CampusSquare^(注2)にて提出。辞書、インターネットの使用は可能な状況。時間制限なし。監督者なし。
- ・小論文課題文：CampusSquare の特徴について、長短両側面から報告せよ。また、CampusSquare をよりよく活用するために、その短所をどのように回避・克服するか、あなたなりの工夫を説明せよ。（字数指定：500 字以上 700 字以下）

2.2 調査の内容

前節で記した調査対象の 207 名分の小論文の中から、すべての「-てしまう」を抽出し、頻度と、どの意味の「-てしまう」の使用が多いのか分析を行う。意味の分類については、守屋（1994）と一色（2011）をもとに分類した簡（2018）を参考に定めた。以下の表 1 に記す。

表 1 「-てしまう」の意味分類

1. アスペクティブの意味	
「全部・完了」	例：太郎がカードを配ってしまおうと、皆はそれを一斉に手に取った。（一色2011,p.203）
2. 感情・評価の意味	
a. 「残念」	例：バスに忘れ物をしてしまいました。（簡2018,p.179）
b. 「非意図」	例：彼の話には、思わず笑ってしまおう。（丸山1994,p.111）
c. 「その他」（「対抗的」と「間主観」）	「対抗的」例：こうしていないで、宿題をやってしまおう。（守屋1994,p.57）
	「間主観」例：A:誰？パソコンの電源、勝手に切ったのは。B:すみません…、私がさっき切っていました。（一色2011,p.211）

表1に示したように、分類に際し「-てしまう」をまず、大きくアスペクトの意味^(注3)と感情・評価の意味に2分類した。

アスペクトの意味の下位分類には「全部・完了」がある。例えば「太郎がカードを配ってしまうと、皆はそれを一斉に手に取った。」(一色 2011,p.203)の文中の「-てしまう」は、すべてのカードを配った、配付が完了したという意味である。一連の動作が最後まで行われたという客観的事実を表す。

感情・評価の意味の下位分類は、「残念」「非意図」と「その他(「対抗的」「間主観」)」の3点とした。「残念」の例は、「バスに忘れ物をしてしまいました。」(簡 2018,p.179)で、これは、動作主体が意志を持って行った行為、あるいはコントロール不可能な状況で行った、あるいは行われた行為の結果を、話し手が否定的に捉えた時に使用される。文字通り、「残念」の意味である。「非意図」は、動作主体の制御が不可能な状況下で、行為が行われることを表す。無意識の行為。「つい」「予期せぬ事態」の意味を表す。例は「彼の話には、思わず笑ってしまう。」(丸山 1994,p.111)である。「その他」は次の2点を含む。1点目は「対抗的」で、動作主体の動作を完結しようという強い意志を表す表現で、例は「こうしていないで、宿題をやってしまおう。」(守屋 1994,p.57)である。2点目は「間主観」で、これは聞き手に対する「言い訳」「配慮」や「反省」を表す。例えば、「A: 誰? パソコンの電源、勝手に切ったのは。」「B: すみません…、私がさっき切ってしまいました。」(一色 2011,p.211)のように、会話文で使われることが多く、本研究が対象とする小論文での使用は少ないだろうと予想できる。そこで、この2点をまとめて「その他」に分類した。

このように、「全部・完了」「残念」「非意図」「その他」の4分類を定め、調査対象の小論文の中から、すべての「-てしまう」を抽出した後、意味分類を行った。なお、分類は、大学で2年以上の小論文またはアカデミック・ライティング指導の経験を持つ筆者を含む3名の日本語教員が行った。

3. 調査の結果

3.1 「-てしまう」の使用頻度

図1に示した通り、207名中、過半数の56% (116名)の学生が小論文の中で1回以上「-てしまう」を使用していた。未使用者は44% (91名)であった。

また、使用者の合計の使用回数は189回であり、使用者1人あたりの平均使用回数は1.6回であった。

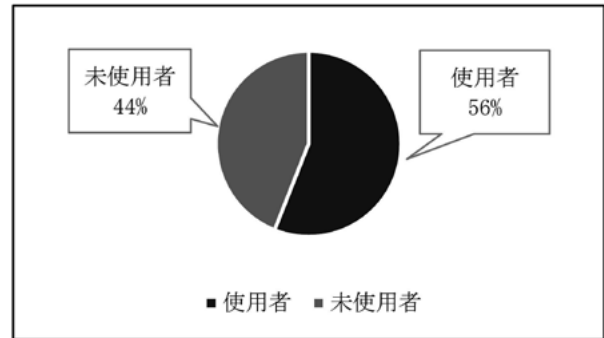


図1 「-てしまう」の使用者の割合

なお、使用者の中には、1人で5回使用している学生が2名いた。以下に、うち1名の学生の使用例を示す。

学生の使用例：

しかし、レポート管理機能では、提出した課題の取り消しができない。誤って適切でない課題を提出してしまった場合は取り消しができないため、そのまま先生に送信されてしまう。そのため、適切でない課題はそのまま、加えて訂正した課題を提出すると、先生がどちらを採点すればよいか分からず、適切でない課題の方を採点されてしまう恐れがある。

以上のように、この機能には課題の提出忘れを防ぐことができるという長所と、一度提出した課題は取り消しができないという短所がある。誤って適切でない課題を提出してしまうのを防ぐために、提出する前にしっかりと確認することが大切だ。また、万が一間違えて提出してしまった場合には、先生にメールでその旨を伝える必要がある。

当該学生の小論文は4パラグラフ^(注4)から構成されており、上例は第3、第4パラグラフに当たる。「-てしまう」は小論文の後半部分に集中的に使用されており、合計の使用回数は5回であった。

また、1文中の「-てしまう」の最高使用回数は3回で、該当者は4名いた。以下に学生の使用例を挙げる。

学生の使用例：

(しかし、CSでの履修登録は少し難しいところがある。CSには60分間の制限時間があるため、授業を選択している途中でログアウトしてしまう可能性があることだ。) どの授業を受けようか悩んでいる時に制限時間を超えてしまうと、再びログインから始まってしまうため、時間がかかってしまうのである。

上の使用例のように、「どの授業」から「のである。」までの1文中、計3回使用されていた。さらに()内に示した前文中でも「-てしまう」の使用が見て取れる。

次に、1パラグラフ中の「-てしまう」の最高使用回数について目を向けると5回で、該当者は1名であった。以下に学生の使用例を示す。

学生の使用例：

しかし、お知らせが大量に更新されるため、メールを見落としてしまうことがある。以前、アドバイザーの先生からの「クラス面談の都合の良い日を伝えてください」という趣旨のお知らせを見逃してしまい、アドバイザーの先生に伝えそびれてしまったことがある。また、Campus Squareの掲示もたくさん更新されるため、読みたかった情報が埋もれてしまう。データの更新をしなければ、未読件数が減らないので混乱を招いてしまう。

上の例では、学生は1パラグラフを4文で構成していたが、4文中すべてに「-てしまう」が使用されていた。さらに1文で2回使用されている箇所があり、パラグラフ全体では5回使用されていた。

以上のように、過半数の56%の学生が小論文で1回以上「-てしまう」を使用していたことから、「-てしまう」は学生に好まれる表現であると言える。さらに、中には1文中に3回や1パラグラフ中に5回と、多用する者もいることが分かった。

3.2 「-てしまう」の意味頻度

筆者は2.2の調査の内容で、小論文から「-てしまう」を抽出後、3名の評定者で意味を「全部・完了」「残念」「非意図」「その他」の4分類すると述べた。多くの研究調査では、文法の意味分類時に評定者の意見が一致しない場合には、一致するまで議論して決定する等がなされるが、丸山（1994）は「-てしまう」の意味は文脈・状況によって重複することがあると述べ、筆者もそれに同意する。「-てしまう」の意味は複数併用される場合がある。丸山（1994）の意味分類は3分類であり、筆者の分類より1つ少ないが、筆者の分類では、それは「全部・完了」「残念」「非意図」に相当する。以下にその3分類について、丸山（1994）が、意味が重複するものとして挙げた例を示す。

表2 「-てしまう」の意味が重複している例

例	全部完了	残念	非意図
1. 結婚式のスピーチをさせられて、あがってしまう。		○	○
2. 今月のこづかいを使ってしまう。	○	○	○

(丸山1994,p.111を参考に作成)

表2に示した「1. 結婚式のスピーチをさせられて、あがってしまう。」は、「残念」と「非意図」の2つの意味が重複する例である。「2. 今月のこづかいを使ってしまう。」は、「全部・完了」「残念」「非意図」の3つが重複する例である。本研究で扱ったデータにおいても、3名の評定者で一部、分類が一致しない用例が見られたが、一致しなかった場合は、1つの意味に決定することはせず、重複する意味を併記することにした。

以下の表3に「-てしまう」の意味頻度の結果を示す。

表3 「-てしまう」の意味頻度

全部・完了 残念	残念	残念 非意図	非意図	全部・完了 残念 その他	合計
23	92	72	1	1	189
12.2%	48.7%	38.1%	0.5%	0.5%	100%

表3に示したように、「-てしまう」の意味頻度は、「残念」単独の意味が48.7%で、次いで「残念・非意図」(38.1%)、「全部・完了・残念」(12.2%)が続いた。この3点が「-てしまう」の意味の99%を占めていた。「非意図」単独の用例は1例のみ見られたが、「全部・完了」と「その他」については単独での使用は確認されなかった。

表3の結果から、「残念」単独の使用が48.7%と、約半数を占めており、その他の結果を見ても、「残念」の意味を含む使用が多い傾向にあることが分かった。「全部・完了」は単独では使用されず、「残念」の意味を伴って使用されていることも分かった。

以下に、もっとも頻度が高かった「残念」の意味の「-てしまう」の使用例を挙げる。下線部の「-てしまう」は2箇所とも「残念」単独の意味である。

学生の使用例：

しかし、スマートフォン版ではサイドバーは表示されないという短所がある。サイドバーはスマートフォンより比較的画面が大きいPCやタブレットではない場合、画面の横幅を圧迫し、文字が小さく表示されてしまいWebサイト全体が見づらくなってしまう。

上の例を見ると、「文字が小さく表示される」「Webサイト全体が見づらい」と述べず、「表示されてしまい」「見づらくなってしまう」と、「-てしまう」を加えて表現することで、主観的な「残念」の意味を含有していることが分かる。

また、次に頻度が高かった「残念・非意図」の使用例を、以下に2点挙げる。

学生の使用例：

また、課題のところにあるのに課題提出ができないものがあると、本当に出さなくてもいいのか、単位が取れないのではないかと不安になってしまう原因にもなりうる。

学生の使用例：

例えば、office365の中に入っている teams等の課題やレポートはCS内の「レポート管理」で管理することはできない。よって、teams内の課題やレポートの提出期限を過ぎてしまったり、忘れてしまったりすることもある。

「残念・非意図」の使用例を見ても、「不安になる」「提出期限を過ぎたり、忘れたりする」と言い切らず、「不安になってしまう」「過ぎてしまったり、忘れてしまったりする」と、「-てしまう」を加えることで、主観の意味が付加されていることが分かる。

4.まとめ

本研究では、初年次大学生が執筆した小論文207名分を対象に調査を行い、その結果、過半数の56%の学生が小論文中、1回以上「-てしまう」を使用していることが明らかになった。このことから、「-てしまう」は学生に好まれる表現であると言える。

さらに、とりわけ「-てしまう」の使用を好む学生がおり、1文中に3回や1パラグラフ中に5回と、多用する者がいることも分かった。

使用された「-てしまう」の意味頻度は、「残念」単独が48.7%で、「残念・非意図」が38.1%、「全部・完了・残念」が12.2%で、この3点が99%を占めていた。つまり、学生が使用した「-てしまう」は、そのほとんどが「残念」という感情・評価を表す主観的意味を含むものであった。一方で、「全部・完了」というアスペクト的意味、客観的事実を表す意味の単独使用は見られなかった。

以上を踏まえ、今後、初年次大学生への学術的文章の書き方の指導時に留意すべき点について提案する。学術的文章を執筆する際には、感情・評価を表す主観的表現の使用は避け、客観的、論理的な記述をする必要がある。そのため、指導時には学生に学術的文章で「-てしまう」を使用する際には、主観的意味での使用を避けるように、多用はしないように注意喚起することが必要である。

注

1 2020年度の「T1」では、課題として2つのテーマで草稿と完成稿の合計4本の小論文を提出させた。のち

に4本の小論文間の「-てしまう」の使用変化も分析するため、本研究では、学生の中で4本すべての小論文を提出した者のみを対象とした。また、対象者は小論文を研究利用することについて、同意を得られた者に限っている。

- 2 CampusSquareとは、愛知淑徳大学が運営するポータルサイトのこと。学生は連絡事項や講義資料の閲覧、レポート課題提出等ができる。CSはその略称。
- 3 アスペクトとは、「動作や出来事がどの段階まで来ているかを示す文法手段。例えば「走る」という動作の始まりなのか、最中なのか、終わったところなのか、など。開始直前なら「走るころだ」、開始を示すのは「走り始める、走り出した」、進行を示すのは「走っている、走っているころだ、走り続ける」(略)完了・結果を示すのは「走ったばかりだ、走ったところだ、走ってしまった」(略)などのアスペクト表現がある」(高見澤ほか2004,p.111)。
- 4 小論文中、学生が冒頭を1マス空けて執筆している箇所を開始部とし、次の開始部までを1つのパラグラフと認定した。

参考文献

- 石黒圭 (2009) 『よくわかる文章表現の技術 I - 表現・表記編 - [新版]』 明治書院
- 一色舞子 (2011) 「日本語の補助動詞「-てしまう」の文法化: 主観化、間主観化を中心に」 『日本研究』 Vol.15, pp.201-221
- 金田一春彦 (1955) 「日本語動詞のテンスとアスペクト」 金田一春彦 (編) (1976) 『日本語動詞のアスペクト』 むぎ書房, pp.27-61
- 鈴木智美 (1998) 「「-てしまう」の意味」 『日本語教育』 Vol.97, pp.48-59
- 高見澤孟・伊藤博文・ハント蔭山裕子・池田悠子・西川寿美・恩村由香子 (2004) 高見澤孟 (監) 『新・はじめての日本語教育: 基本用語事典』 アスク出版
- 簡卉雯 (2018) 「日本語学習者の発話における「-てしまう」の使用実態: 日本語母語話者と比較」 *Learner Corpus Studies in Asia and the World*, Vol.3, pp.177-187
- 辻本桜子 (2021) 「中国人日本語学習者と日本語母語話者の補助動詞「-てしまう」の使用傾向 - 日本語学習者コーパス I-JAS の作文データをもとに -」 『日本語教育方法研究会誌』 Vol.27, No.1, pp.132-133
- 丸山敬介 (1994) 『日本語教育演習シリーズ②教えるためのことばの整理』 Vol.2, 凡人社
- 守屋三千代 (1994) 「「シテシマウ」の記述に関する一考察」 『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』 Vol.6, pp.49-70

2020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

1. 開講状況

時間割 コード	学部（クラス）	学科・専攻	履修者数	履修者数* (再履・編入)	履修者 総数	担当者
101145-01	文学部①	国文	100	5	156	増地ひとみ
		総合英語	51			
101145-02	文学部②	教育	102	-	152	増地ひとみ
		総合英語	50			
101145-03	創造表現①	創作表現	96	8	178	増地ひとみ
		建築・インテリアデザイン	74			
101145-04	創造表現②	メディアプロデュース	148	-	148	鈴木崇夫
101145-05	健康医療科①	視覚科学	41	3	218	鈴木崇夫
		言語聴覚学	41			
		スポーツ・健康医療科学	133			
101145-06	福祉貢献	社会福祉	72	-	209	木下奈津紀
		子ども福祉	55			
	健康医療科②	健康栄養	82			
101145-07	心理	心理	183	4	187	鈴木崇夫
101145-08	人間情報	人間情報	209	-	209	木下奈津紀
101145-51	ビジネス①	現代ビジネス	173	10	183	木下奈津紀
101145-52	ビジネス②	グローバルビジネス	62	-	124	増地ひとみ
	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	62			
101145-53	交流文化①	ランゲージ	124	6	130	木下奈津紀
101145-54	交流文化②	国際交流・観光	164	-	164	鈴木崇夫

※：再履修者および編入学者は、自身が所属するキャンパス開講の時間割コードに履修登録することを原則とし、クラスは再履修者および編入学者自身によって選択できることとした。

2. 授業実施要項

2.1 授業の目的

本授業は、愛知淑徳大学入学者が本学の理念「違いを共に生きる」の理解を深めるために、全学対象に開講さ

れる基幹科目である。授業の目的は、受講生が「違いを共に生きる」とは何かを自分自身に問い、共生する術を主体的に学ぶことである。講義を通して、多様な“違い”に触れながら、自分自身を見つめ、他者への理解を深め、

そして10年先20年先の将来を見据えて、積極的に人生を送る姿勢の基盤づくりをめざす。

2.2 カリキュラム

基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」は1年次全学必修科目として開講する。2020年度については、新型コロナウイルス感染症の影響で、入学式が中止となり、入学式講話による学修は実施ができなかった。また、5月の緊急事態宣言等により、授業開始が遅れ、学部理念の学修についても実施ができなかった。各テーマ別講義と学修については遠隔授業形式（オンデマンド方式）を採り、試行錯誤をしながらの実施となった。

- 第1回 オリエンテーション
- 第2回 テーマⅤ（講義）
- 第3回 テーマⅤ（学修）
- 第4回 テーマⅡ（講義）
- 第5回 テーマⅡ（学修）
- 第6回 テーマⅢ（講義）
- 第7回 テーマⅢ（学修）
- 第8回 テーマⅣ（講義）
- 第9回 テーマⅣ（学修）
- 第10回 テーマⅥ（講義）
- 第11回 テーマⅥ（学修）
- 第12回 テーマⅠ（講義）
- 第13回 テーマⅠ（学修）
- 第14回 レポート課題①
- 第15回 レポート課題②

テーマ別講義は、現代が抱える社会的課題の中で、「違いを共に生きる」と密接であり重要と考えられる6分野（テーマ）を取り上げ、講義回では各分野の専門家（NPO、地域団体、大学等）をゲストスピーカーとして学外から招き実施した。今年度については、ゲストスピーカーの講義を撮影した動画を週ごとにオンデマンドで配信した。さらに学修回では、前週のテーマ講義を踏まえた内容のワークシート課題を実施した。第14回、第15回のレポート課題については、①全体を振り返り、最も関心を持ったテーマにおける社会的課題を調べて報告するもの、②各自の所属する学部理念と学科・専攻について理解を深め、4年間の目標設定を通してライフデザインをするものを配信で実施した。

2.3 講義回各テーマの内容およびゲストスピーカー

2020年度に取り上げた分野（テーマ）とそれぞれの講義内容、およびゲストスピーカー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. 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Ⅳ. 子育て支援

地域社会で子育て（中井恵美（特定非営利活動法人子育て支援のNPO まめっこ））

テーマⅤ. 地域づくり

みんなでまちをつくる（古橋敬一・稲葉久之（港まちづくり協議会））

テーマⅥ. 防災

災害から命と暮らしを守るためにできることから始めよう！（浦野愛（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。リアクションペーパーには、ゲストスピーカーからの問いかけに対する回答も記述させた。

2.4 学修回ワークシート課題の実施について

オンデマンド形式の授業形態という制約を受けながらも、学生の主体的な学びをできるだけ創出するため、ワークシート課題ではアイデア出しや行動の伴うワークができるよう工夫を施した。各回のワークの目標は以下の通りである。

公共哲学

文化や価値観が異なる他者を理解し、共生するための方策を考える。

多文化共生

外国人児童生徒に対する個別支援についての方策を考える。

労働教育

ディーセント・ワーク実現のための「20の課題」の中から自分にとって大切だと思うものを選ぶ。また、その課題を克服するために、自分には何ができるか考える。

子育て支援

地域社会での子育て支援実現に向けた方策を考える

地域づくり

まちづくりに活用することを見据え、学生である自分にできることを考える。

防災

災害を身近なものとして捉え、防災のための行動につなぐ。

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

クシート課題（学修回）、レポート課題①②を履修者に課した。全ての課題はCampusSquareまたはTeamsで提出を受け、授業担当者が内容を確認し、次回以降の授業資料配信時にクラス全体に講評等を行った。

2.6 成績評価

成績は、リアクションペーパー、ワークシート課題、レポート課題の提出状況、提出された課題の内容を総合的に判断し評価した。

3. 教材作成

3.1 オリジナルテキストの作成

本授業ではオリジナルテキストを作成している。2020年度については、授業の遠隔化に伴い配布することができなかった。各テーマ別講義回に、テキストに掲載のテーマ講義概要とゲストスピーカーの活動紹介を資料として配信した。2020年度については、遠隔授業化に伴いテキストで計画していた授業の流れからの計画変更を余儀なくされた。

4. 授業報告

4.1 単位修得率

2020年度の単位修得率（1年生のみ）は全学平均97%であった。このことから、1年生の大多数が授業に継続的に出席し、本学の理念「違いを共に生きる」について考え学ぶ機会を得たといえる。

表1 2020年度学部別単位修得率（%）

学部	単位修得率
文学部	99
人間情報学部	96
心理学部	98
創造表現学部	95
健康医療科学部	96
福祉貢献学部	98
交流文化学部	98
ビジネス学部	99
グローバル・コミュニケーション学部	95

4.2 遠隔授業（オンデマンド）化の対応

開講時点で、学生の受講環境が全く不明であった。スマートフォンで受講する学生が一定数いることを想定し、できる限りデータ容量を軽く、小さい画面でも見やすい資料作成を行った。授業スライドの数は1回あたり5枚程度に収め、動画の視聴方法、課題の内容、質問の方法など、必要最小限の情報のみを記載した。学生の受講環境に左右されないようPDFに変換し、毎週火曜日の午前9時から、講義資料と動画視聴のためのURL（講義回のみ）を全クラス一斉配信した。出席確認は、課題の提出にて行った。

担当教員により、CampusSquare（課題はWordでの提出）とEmailのみを利用して学生とのやりとりをしたクラスと、TeamsとFormsを活用し学生とのやりとりをしたクラスがあったが、どちらを利用した場合も大きな問題は生じなかった。

5. まとめ

動画配信により、ゲストスピーカーの専門家による講義は例年とほぼ同じ内容を学生に提供することができた。学生たちもそれぞれのテーマから学びを得ていたことが提出物からは読み取れた。しかしながら、「違いを共に生きる・ライフデザイン」の本来の中心はグループワークにおける学生同士の意見交換である。それが異なる価値観への理解を生み、大学理念である「違いを共に生きる」ことにつながるからである。とはいっても、2,000人を超える受講生を相手にオンラインでグループワークを実施することは非現実的である。したがって、グループワークと同様の効果が期待できる授業実施方法の検討が次年度以降の課題といえる。

以上

(鈴木崇夫)

2020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T1 (基幹科目)	必修	1年前	外山敦子・小林珠子 近藤さやか・辻本桜子 松原久子・松本明日香 小椋愛子・久保田樹 森本俊之・伊藤真希 原美築・久保田一充 市来ちさ・内藤英子	80	2,019	
			1後-4後	近藤さやか・小椋愛子 内藤英子・森本俊之	7	199	単位未修得者専用
応用	日本語表現T2	学科専攻毎に 必修/選択	1年後	外山敦子・小林珠子 近藤さやか・辻本桜子 松原久子・松本明日香 久保田一充・森本俊之	53	922	履修率46% (昨年度58%)
			2前-4後	森本俊之	2	48	単位未修得者専用
発展	日本語表現A1 (ライティング)	選択	2-3年後	増地ひとみ・森本俊之	2	48	COVID-19対策基本方針に基づき、前期は全科目閉講。
	日本語表現A2 (スピーキング)	選択	2-3年後	奥村由実・安田朋江	1	8	
	日本語表現A3 (リーディング)	選択	2-3年後	佐々木亜紀子	1	23	
	日本語表現B1 (ライティング)	選択	2-3年後	高宮貴代美・吉田智美 樋口貴子・三井裕美	4	193	
	日本語表現B2 (スピーキング)	選択	2-3年後	樋口貴子	3	66	
	日本語表現C1 (ライティング)	選択	2-3年後	服部左右一・佐々木亜紀子	2	56	
	日本語表現C2 (スピーキング)	選択	2-3年後	萩原千恵	2	34	
計					157	3,616	

2. 「日本語表現T1」「日本語表現T2」授業報告

2.1 「日本語表現 T1」(基幹科目/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。2020年度は新型コロナウイルス感染症拡大防止の観点から遠隔授業(オンデマンド方式)で開講することになった。また、開講期間が2週間短縮されたため、授業計画の一部を変更し、通常3本作成する小論文課題を2本に減らして、これを補う講義回と学修課題を別途追

加した。2020年度小論文のテーマは、① CampusSquareの利用方法、②高等学校の制服を廃止すべきという意見に対する是非、とした。

授業担当者間で統一したのは、①各回の講義と提出課題の内容、②提出課題の配点と評価基準、③提出課題へのフィードバックの実施、の3点のみとし、講義の配信手段や使用するツールは各人の裁量に委ねた。

単位修得率は92%で、昨年度(95%)と比較するとやや低下した。評価の分布を例年と比較すると、本年度は上位層と下位層が増え、中間層が減少している。

2.2 「日本語表現 T2」(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)

基幹科目「日本語表現 T1」における学修内容をふまえて、資料の検索と収集、資料の批判的読解、プレゼンテーション (PPT 作成)、レポート作成という、一連のアカデミックスキルの基礎を実践的に学ぶ。2020 年度は前期の「日本語表現 T1」に続き、遠隔授業 (オンデマンド形式) で開講することとなった。

通常の対面授業では、受講生は 4 名程度のグループを組み、関連文献を集めて読み込み、Power Point で資料を作成して発表を行う。その後、発表内容を個人がレポートにまとめるという授業展開で、半期 15 回のうち 4 回をグループ発表に充てていた。今期は開講形態がオンデマンド型になったためグループ発表は行わず、代わりにレポート作成の手順を細分化して、論点の見つけ方 (第 2 回) や目標規定文の立て方 (第 3 回)、引用の目的と方法の理解 (第 9 回・10 回) などに注力し、通常よりも時間をかけてレポートの作成技術を学ぶ授業計画に変更した。

レポートのテーマは「子どものスマートフォン利用がもたらす功罪およびその解決策について、問題となる背景や実態を明らかにし、考察の対象や論点を絞った上で自分の考えを述べよ。なお、解決策の提示は実現可能性を考慮し、かつオリジナリティを明確にすること。」とし、第 1 回のオリエンテーションで告知した。あわせて、① 字数制限 2,000 字、② 序論に目標規定文を示す、③ 引用文献を 5 点以上、④ 引用文献を批判的に検証する、などの作成条件を提示している。

単位修得率は 84% で、昨年度 (95%) と比較して大きく低下した。特に不合格 (F) が例年よりも増えている。

3. 教材作成

3.1 「日本語表現 T1」「日本語表現 T2」テキストの改訂

本年度の学修成果と課題とに基づいて、「日本語表現 T1」(第 13 版、2021 年 3 月 1 日発行、2021 年 4 月から使用)、「日本語表現 T2」(第 10 版、2020 年 9 月 1 日発行、2020 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 2020 年 11 月 14 日

対象 希望者のみ (受検者 141 人)

結果 「10.1 各種検定合格実績」を参照。

付記 2020 年度は、同日、長久手・星が丘両キャンパスが入試会場として使用されたため、学外会場で実施された。

5. 授業改善

5.1 授業アンケート (部門独自) の中止

「日本語表現 T1」「日本語表現 T2」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ているが、2020 年度は授業形態がオンデマンド型に変更されたため、中止した。

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、ライティング個別相談、関連図書の見出し・貸出、ライティング教材の配信等をおこなった。詳細は、本誌「2020 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 2020 年 4 月～2021 年 3 月 (4-5 月はオンライン個別相談準備のため臨時閉室。8-9 月と 3 月は期間を限定して開室、2 月は閉室)

場所 長久手：8 号棟 4 階共同研究室 7
星が丘：5 号館 1 階初年次教育部門共同研究室 2
個別相談は、「Microsoft Teams」(以下、Teams) をプラットフォームとするオンライン支援。

利用 利用人数のべ 1,882 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 9 回)」を下記の日程で開催した。

実施 2021 年 3 月 2 日

形態 オンライン開催 (リアルタイム双方向型)

演題 新入生は「大学理念」の何に惹かれるのか—「違いを共に生きる・ライフデザイン」第 1 回課題の記述内容から— (増地ひとみ)

2020 年度「日本語表現 T1」「日本語表現 T2」遠隔授業の実践と課題 (外山敦子・小林珠子・近藤さやか・辻本桜子・松原久子・松本明日香) 初年次日本人大学生の小論文における補助動詞「一てしまう」(辻本桜子)

ライティングサポートデスクにおけるオンライン開室の報告—オンライン個別相談及び公開チームの成果と課題— (勢力麻未)

ライティングサポートデスクにおける学生チューターの活動報告 (外山敦子・増地ひとみ)

7.2 『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』5 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5号を発行した。

構成 A4判 28 ページ

目次 第1部 論文

問題発見力と情報収集、整理に向けた意識との関連性—「日本語表現 T2」発表資料を例として— (小林珠子)

初年次修了を迎える大学生の学術的文体の習熟状況—心理学科、スポーツ・健康医科学科の学生を調査対象に— (久保田一充)

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— (外山敦子・増地ひとみ)

第2部 活動報告

2019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

2019年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告 ([付]「日本語表現 T1」「日本語表現 T2」受講アンケート集計結果)

2019年度「ライティングサポートデスク(WSD)」活動報告

2019年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動報告

発行 2020年5月1日

部数 700部 (本学教員、全国の大学・高校等に配付)

※愛知淑徳大学リポジトリ「ASKA-R」、初年次教育部門ホームページで公開

8. 広報

8.1 ホームページ「愛知淑徳大学初年次教育部門」の運営

公式HPで本部門の組織・活動を学外に幅広く紹介した。

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

8.2 愛知淑徳大学 (受験生向け) 公式 LINE への記事投稿

大学公式LINEに日本語表現科目やライティングサポートデスクの情報を受験生向けに発信した。

8.2 「秋のオープンキャンパス 2020」への参加

実施 2020年9月20・21日

会場 長久手：8号棟4階共同研究室7

星が丘：5号館1階初年次教育部門共同研究室2

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

展示「淑子さんのキャンパスライフと日本語スキル」「日本語表現オリジナルテキスト」など

来場 52人

付記 WSD体験「あなたの文章 診断します!」は、

会場内の「密」を避けるため、2020年度は実施せず。

9. 取材・見学・講演・発表等

9.1 初年次教育に係る学会発表

9.1.1 初年次教育学会 第13回大会 (誌上開催)

開催日 2020年9月4日

演 題 初年次生の文章力をどのように向上させるか—文字生活と文章観等に関するアンケート調査結果から—

発表者 増地ひとみ

10. 学外における学生の学修成果

10.1 各種検定合格実績

「日本語表現 T1」「同 T2」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) 30人

3級 (高校卒業レベル) 33人

以上
(外山敦子)

2020年度「ライティングサポートデスク(WSD)」活動報告

0.はじめに

2020年度は、新型コロナウイルス感染症拡大防止の措置として、WSDにおける学修支援を原則すべてオンラインで提供した。4・5月は臨時閉室してオンライン化の準備に充て、6月にはスタッフの一部を在宅勤務に切り替えて学修支援を再開した。

1.開室期間

前期：2020年6月1日～2020年9月24日

*4・5月はオンライン化準備のため臨時閉室。

*夏休みは期間を限定して開室。

後期：2020年9月25日～2021年3月31日

*春休みは期間を限定して開室。

2.開室時間

9:30 (1限)～16:40 (4限)

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

表1 個別相談受付時間

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

3.場所

長久手：8号棟4階共同研究室7

星が丘：5号館1階初年次教育部門共同研究室

2020年度は室内でのサービスは図書貸出のみ。それ以外は、「Microsoft Teams」(以下、Teams)をプラットフォームとするオンライン支援とした。

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」(助教、助手、臨時職員、非常勤講師)と、アカデミックライティングの基礎を学ぶ「日本語表現T1」(1年前期開講)・「同T2」(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」(大学院生・

学部2～4年生)とに分かれている(表2)が、2020年度は学生チューターの採用を見送り、アドバイザーのみで運営した。これに伴い、相談受付コマ数の上限は昨年度の5割程度に留まった。

表2 スタッフ数(カッコ内は昨年度実績)

	種別	人数 [人]
アドバイザー	助教	1 (1)
	助手	1 (1)
	臨時職員	6 (3)
	非常勤講師	6 (6)
チューター	大学院生	0 (2)
	学部生	0 (25)
合計		14 (38)

5.業務内容

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(創作物をのぞく)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)。2020年度は、対面相談に代えて、2種類のオンライン個別相談を用意した。

5.1.1) Web 対面相談

Teamsを利用し、スマートフォンやPCの画面上でリアルタイム対面式の相談ができる。アドバイザーに直接質問したり助言を受けたりしながら文章を練り上げたい場合に利用する。

5.1.2) メール相談

作成した文章への助言をメールで受け取れる。文章がほぼ完成しており、かつ、アドバイザーに聞きたいことが明確な場合に利用する。

なお、個別相談のweb予約サービスはオンライン相談用にカスタマイズして継続運用した。学生がスマートフォンから相談枠の空き状況を確認して予約する手順は、従来通りである。

コンテンツ：(株)システムサポート「TEC-system」

【URL】<https://wsd.aasa.ac.jp>

5.2 対面イベントの中止

2020年度は、以下の対面イベントを中止した。

- ・WSD春の見学キャンペーン
- ・「日本語表現 T1・T2」ワンポイントアドバイス
- ・日本語検定直前対策講座

5.3 機器備品・図書の室内利用

例年、パソコン・プロジェクターなど機器備品の室内利用、ライティング関連図書の閲覧および貸出、ミーティングスペースの開放などをおこなっているが、室内の「密」を避けるため、図書の閲覧および貸出以外の室内利用は中止した。

5.4 利用状況のデータベース化とその分析

個別相談の利用者について、所属・学年・相談日時・文章の種別・相談内容などの記録をデータベース化し、利用状況の分析をおこなった。→「6. 利用状況」

5.5 広報活動

5.5.1) リーフレットの作成およびオンライン配付

「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）に配付する予定だったが、2020年度は CampusSquare を用いたオンライン告知に変更した。

5.5.2) ホームページによる案内・活動の公開

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

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

5.5.3) 「WSD 見学キャンペーン」の動画配信

WSD に初めて来室する学生・教職員を対象とし、①施設紹介、②支援内容、③利用方法などを説明する動画を作成し、「Microsoft Stream」で学内向けに配信した。

5.5.4) 「WSD かわら版」の作成の休刊

スタッフの編集による「WSD かわら版」を年3回発行しているが、2020年度は休刊した。

5.5.5) 大学の公式 SNS への投稿

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

5.5.6) バーチャル施設の開設（新規）

長久手、星が丘に続く3番目の拠点となる「バーチャル施設」を Teams 上に開設し、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（→「5.6 補助教材の作成」）などを公開した。2021年1月末現在、教職員・学生合わせて300人の利用登録がある。

5.6 ライティング補助教材の作成

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”をサポートする補助教材を作成した。Teams 上で公開し、すべての教材をダウンロードできる。目次を「困りごと別」に配置し、1テーマ1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た。現在43テーマを公開中で、来年度以降も随時追加する予定である。

表3 ライティング補助教材一覧

種別／困りごと
文章作成前に確認
<ul style="list-style-type: none">* 説得力のある文章の書き方を知りたい* 具体的に書くってどうするの？* 論理的な文章を書くにはどうしたらいいの？* 主観的だと言われない文章を書きたい* 課題にあわせた文章を書きたい* 「レポート」ってそもそも何？* 作文・レポート・小論文って何が違うの？* レポートの進め方を知りたい
文献を調査し読む
<ul style="list-style-type: none">* 情報収集の方法を知りたい* どのデータベースを使えばいいの？* おさえておくべき先行研究を知りたい* テーマに関連する文献をもっと集めたい* 資料の読み方を知りたい* 収集した資料は文章の中でどうやって使うの？* 収集した文献の活用方法を知りたい
文章の構成を考える
<ul style="list-style-type: none">* 書きたいテーマが見つからない* 問いはどうやって立てれば良いの？* うまく序論（はじめに）が書けない* 文章の構成にはどんなものがあるか知りたい* レポートの構成について知りたい* 文章の構成はどうやって決めたらいいの？* アウトラインが決まらない* 論理的な文章構成を考えたい
プレゼン資料を作成する
<ul style="list-style-type: none">* そもそもプレゼンって何を発表するの？* プレゼンってどんな風に話せばいいの？* プレゼンの準備には何が必要？* プレゼン資料ってどうやって作ればいいの？* スライドに載せる情報が分からない* 見やすいレイアウトが分からない* どうすれば伝わりやすいプレゼン資料になるの？
文章を整える①
<ul style="list-style-type: none">* 引用方法が分からない* 引用だと分かるように示したい* そもそもなぜ引用は必要なの？* 引用後はどうやって文章を続ければ良いの？* 引用の注意点を知りたい* 引用のルールについてもっと知りたい* 参考文献（引用文献）はどうやって書けばいいの？* 参考文献（引用文献）に載せる情報はどこで確認すればいいの？
文章を整える②
<ul style="list-style-type: none">* レポートにふさわしい表現を知りたい* 卒論に使えるような表現を知りたい* いつも表現面を注意されてしまう* 論理的に説明するにはどうすれば良い？* どこまで漢字で書けばいいの？* 漢数字と算用数字はどちらを使うの？* 数字は半角？全角？

- * 「 」(鍵括弧) って使い分けるの？
- * レポートの体裁をチェックしたい
- * レポートの提出前に不備を見つけない(最終チェック)
- * 表記・表現で減点されたくない

文章に関する知識

- * 章や節の中の文章はどうやって書いていくの？
- * 要約ってどう書くの？
- * 字数オーバーで困っている
- * メールってどう書くの？
- * 手紙ってどう書くの？
- * 自己PR、志望理由ってどう書くの？

文章に関する知識

- * 適切な敬語を知りたい
- * 日本語検定に出題される敬語を勉強したい
- * 日本語の文法について知りたい
- * 日本語検定に出題される文法を勉強したい
- * うまく接続詞が使えない

6. 利用状況

6.1 2020年度利用者数(～2021年1月31日)

来室者数はのべ1,882人(全学生数の21%)で、うち個別相談利用はのべ1,314人(全学生数の15%)で、昨年度比で大幅に利用者数が減少した(表4、図1)。新入生の施設見学(団体)、施設利用の制限、対面イベント中止の影響が大きい。個別相談は、スタッフ削減により受付上限数コマ数の半減により、利用者も減少に転じた(稼働率は昨年度26%から29%に上昇)。なお、Teams「バーチャル施設」への参加登録者数は「イベント」に含まれている。

表4 2020年度利用者数(人)

			前期		後期		合計	
見学	長 星	計	0	48	35	35	35	118
			48	0	0	35	48	
個別 相談	対 メ	計	315	704	519	610	834	1,314
			389	0	91	0	480	
施設 利用	長 星	計	52	93	54	92	106	185
			41	0	38	0	79	
イベント			0	0	300	0	300	
合計			845	845	1,737	1,537	1,882	

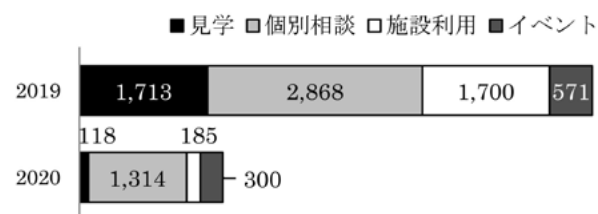


図1 過去2年間の利用者数推移(人)

6.2 (個別相談) 月別利用状況

4.5月を準備期間に充て、6月よりオンライン相談を開始した。前期は学生・スタッフともにビデオ通話に慣れておらず、メール相談の受入数を多めに設定したが、支援の質向上のため、後期はweb対面相談の利用を促した。結果、後期はweb対面相談がメール相談を大きく上回っている。

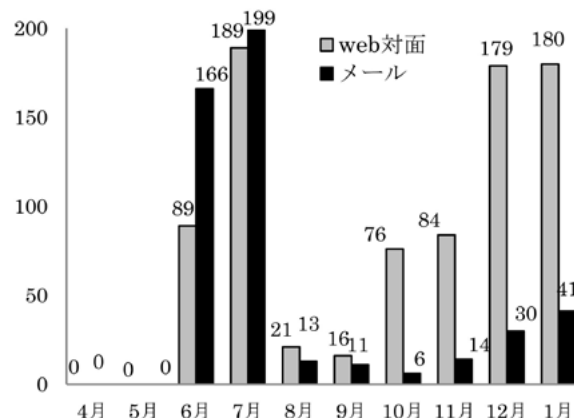


図2 月別利用者数(人)

6.3 (個別相談) 学年別利用状況

本年度も1年生の利用が上級学年を大きく上回った。大半が遠隔授業になり、通常よりも教員に直接質問がしづらい状況にあったため、WSDがその代替を担った側面もあった。

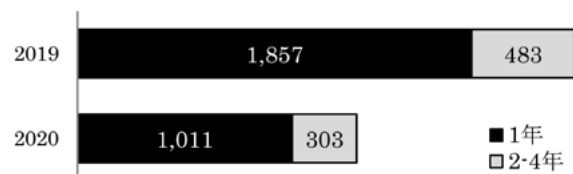


図3 学年別利用数推移(件)

6.4 (個別相談) 学部別利用状況

各学部の学年別利用件数(表5)と、在籍学生数に占める割合を、表5と図4に示した。全体的に利用率は落ち込んでいるが、創造表現学部とグローバル・コミュニケーション学部の2学部は、昨年度の利用率を本年度が上回った。なお、全学平均利用率は15%(昨年度26%)であった。

表5 学部・学年別利用件数(件)

学部	1年	2年	3年	4年
文	245	21	23	7
人間	112	0	10	47
心理	95	2	0	5
創造	229	17	65	12

健康	211	0	2	2
福祉	54	0	0	10
交流	43	22	10	18
ビジ	12	10	6	0
GC	10	0	11	3
合計	1,011	72	127	104

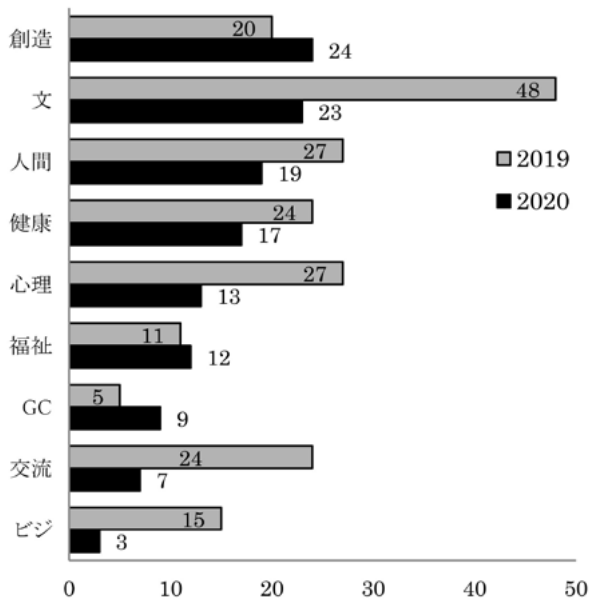


図4 学部別利用率 (%)

6.5 〈個別相談〉利用の継続状況

1回利用と2回以上利用（リピーター）の数を比較すると（図5）、本年度はリピーターが全体数に占める割合がやや高くなった（昨年度63%→本年度67%）。これに伴い、在籍中の1人あたりの通算利用回数も増えている（図6）。最高は、43回（人間情報学部4年生）であった。

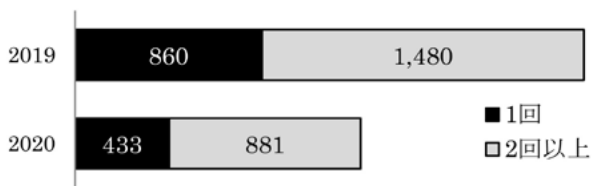


図5 年間相談回数(件)

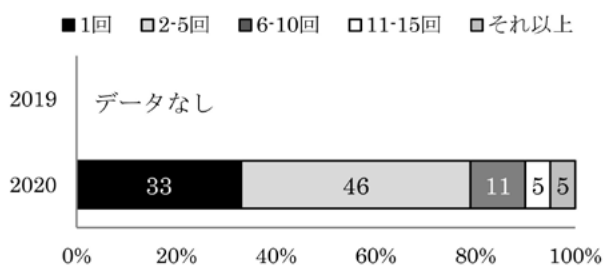


図6 在籍中の通算利用回数 (%)

6.6 〈個別相談〉内容別利用状況

本年度は、「レポート・小論文」の割合が相対的に増えた（図7）。授業の遠隔化の影響で、「プレゼン」が減り「レポート」の課題が増えたことが原因と考えられる。

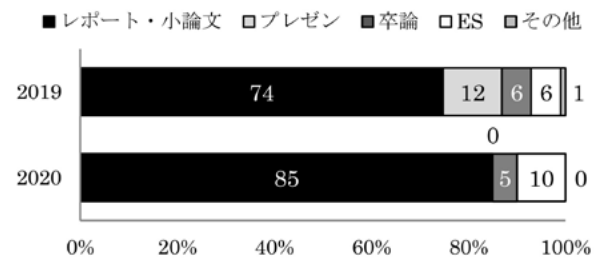


図7 内容別利用率 (%)

6.7 〈個別相談〉進行状況別利用状況

本年度は「ほぼ完成」で相談予約をする学生が多くなった（昨年度31%→本年度51%）（図8）。理由の一つに、メール相談の場合「文章がほぼ完成していること」が予約条件であったことが挙げられる。

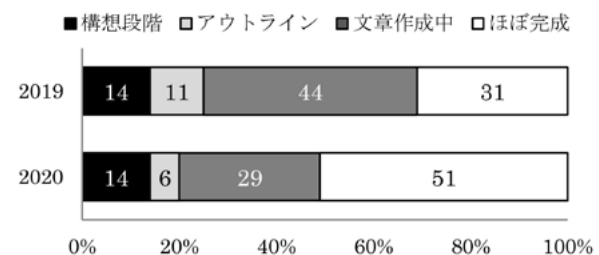


図8 進行状況別利用率 (%)

6.8 〈個別相談〉タイミング別利用状況

昨年度とほぼ同じ結果だが、「それ以外/なし」の割合がやや増加している（図9）。このうち「なし」に相当するのは、「提出の予定がない文章の相談」である。例えば、授業担当者から返却されたレポートをWSDに持ち込んで、その講評や改善箇所について（授業担当者ではなく）WSDスタッフにアドバイスを求めるなどのケースである。これも遠隔授業の影響の一つと考えられる。

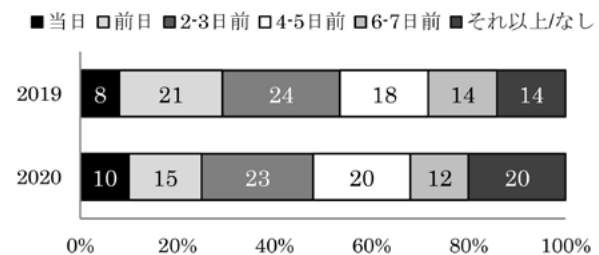


図9 提出日までの日数別利用率 (%)

以上
（外山敦子）

2020年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動報告

1. 高大連携推進提携校向けプロジェクト

1.1 提携校への訪問活動・連携活動

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

1.2 「愛知淑徳大学 学生生活報告会 2020」の開催

提携校を卒業した在学学生を各校2名選出し、後輩にあたる生徒に向けて、実際の進学体験や入学後の学生生活についての報告してもらう取組である。今年度は、新型コロナウイルス感染拡大防止のため、対面でのプレゼンテーションは行わず、あらかじめ撮影した報告ビデオをオンデマンド配信する形で実施した。

1.3 「愛知淑徳大学 入門講座 2020（オンデマンド）」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であるが、新型コロナウイルス感染拡大の影響により合格者をキャンパスに登校させることが困難のため、講座の形式・内容を例年とは変更し、オンデマンド方式で実施した。講座の内容、実施方法は以下の通りである。

〈実施内容〉

「大学生になる！～先輩の話を聞き、大学生活スタートに向けた準備をする～」

〈実施方法〉

講座の動画を対象者に配信し、それを視聴した上で、リアクションペーパーをオンラインで提出

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、2020年12月に送付した。

② 提出と採点

入学予定者は3月24日（水）必着で「解答用冊子」

を提出。提出された課題は、3～4月にかけて業者による採点・コメントが施され、5月に行われる新入生面談時にアドバイザーから返却される。

2.2 学部・学科・専攻独自の入学前課題

上記のテキスト発送にあわせ、学部・学科・専攻独自の入学前課題を募った。今年度は、国文学科、総合英語学科、人間情報学科、心理学科、創作表現専攻、視覚科学専攻、健康栄養学科、福祉貢献学科、グローバル・コミュニケーション学部、が独自の入学前課題を実施。

2.3 学習力調査

今年度については新型コロナウイルスの影響で教室受験が困難であったため実施なし。

2.4 「新入生学習力調査」報告会

上記に伴い、実施なし。

2.5 『AS キャリアデザインファイル』

『AS キャリアデザインファイル』を新入生全員に配布した。新入生面談やキャリアアドバイザー面談において活用されている。

2.6 『大学生のための読書案内 入門編 2021』の編集・発行

『大学生のための読書案内 入門編 2020』に新しい原稿（13名）を加えて、改訂版を発行した（3月1日付）。全新入生に配付され、学科・専攻における導入教育教材、学生の自主学修のための資料として利用される。

以上

（木下奈津紀）

執筆者

増地ひとみ	追手門学院大学基盤教育機構 講師 (2020年度 初年次教育部門助教)
外山 敦子	文学部 教授 (2020年度 初年次教育部門教授)
小林 珠子	桃山学院大学共通教育機構 共通教育機構講師 (2020年度 初年次教育部門講師)
近藤さやか	初年次教育部門 講師
辻本 桜子	初年次教育部門 講師
松原 久子	初年次教育部門 講師
松本明日香	初年次教育部門 講師

2020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	酒井 晶代 (創造表現学部教授)
高大連携教育主任	大野 清幸 (交流文化学部教授)
教授	外山 敦子
講師	小林 珠子 近藤さやか 辻本 桜子
	松原 久子 松本明日香
助教	木下奈津紀 鈴木 崇夫 増地ひとみ
助手	勢力 麻未 (教務事務室)

愛知淑徳大学初年次教育研究年報

第6号

発行日	2021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 http://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	株式会社 CMC Solutions

