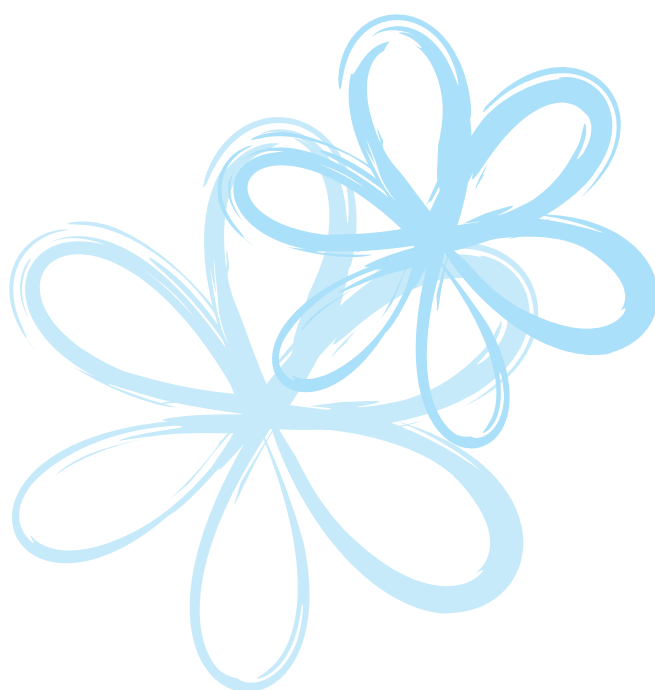


教育開発センタージャーナル

第 5 号

2014.3



神戸学院大学教育開発センター

●目 次●

〈論 文〉

図書館間における日本十進分類法の適用の不一致について

——「外書講読」授業目標①より——

……………中西のりこ，城戸 章仁 1

講義科目：時事現代用語における検定導入とその教育的効果

……………佐野 光彦，植村 仁，中西 久雄，中川万喜子 15

〈実践研究〉

Interaction, Motivation & The ESL Chat Room

……………Michael GREISAMER 31

「文章表現Ⅱ」におけるアカデミック・ライティング能力向上のための取り組み

……………岡村 裕美 45

大学生が習得すべき文章表現力とは

——社会人を対象としたアンケート調査報告——

……………野田 春美，稲葉小由紀，岡村 裕美 57
辻野あらと，藤本真理子，米田真理子

多読がスピーキング活動に与える影響：

ポスター・プレゼンテーションを用いた授業実践

……………森下 美和 73

知的好奇心を満たすための読書

——「外書講読」授業目標②より——

……………中西のりこ，久米 希美 83

Caldecott 賞受賞作品に見られる色彩イメージ

——「外書講読」授業目標③より——

……………中西のりこ，新田 紗也，中川 勇生 95

〈そ の 他〉

高等教育開発京都国際シンポジウム参加報告

……………森下 美和 107

社団法人全国栄養士養成施設協会主催 第112回研修会報告

……………尼子 克己 109

「教育開発センタージャーナル」投稿要項

「教育開発センタージャーナル」執筆要領

編集後記

図書館間における日本十進分類法の 適用の不一致について

—— 「外書講読」授業目標①より ——

Inconsistency among Libraries on the Application of Nippon Decimal Classification

中西のりこ¹⁾ 城戸 章仁²⁾

Noriko NAKANISHI, Akihito KIDO

(要約)

本学経営学部が提供する「外書講読」のうち筆者が担当する科目では、「図書館の使い方に慣れること」を目標の一つとして授業活動を行った。本稿では、図書館での蔵書検索や書誌の排架の基準となる分類記号に興味を持った受講生による研究内容を紹介する。関西圏の12大学図書館が所蔵する絵本に付与されている分類記号を集計した結果、同じ分類法を基準にしているにもかかわらず、図書館によって作品の捉え方が異なるため別の分類記号が付与される場合があること、異なる分類法を基準にしている図書館があることが明らかとなった。分類記号の付与の仕方を再考することにより、利便性の高い図書館環境を構築することが可能となると考えられる。

キーワード：図書館, Caldecott 賞受賞作品, 排架, 蔵書検索, 分類記号

¹⁾ 神戸学院大学経営学部准教授

²⁾ 神戸学院大学経営学部2年次生

1 はじめに

本学経営学部が提供する「外書講読」では、「英語で書かれたものを読む」という共通テーマを担当教員それぞれが発展させ、授業活動を行っている。2013年度のシラバスに掲載されている7人の担当教員が示す授業の主題によると、英語文献を読むことで経営学の専門的知識を身につけることを目指すタイプと、文献を読むための英語力の向上を目指すタイプの二種の授業概要に分かれる。一方、2012年度から筆者が担当してきた「外書講読」では、1) 図書館の使い方に慣れること、2) たくさんの書物を読むことに慣れること、3) 文献の整理ができるようになること(図1)を目標に、本学有瀬図書館に所蔵されている児童向け洋書を利用した活動を行っている。本稿では上記のうち1) 図書館の使い方に慣れること、という目標を意識した授業活動に焦点を当てる。

科目	外書講読 I	単位数	2.0
担当教員	中西 のりこ	キャンパス	有瀬
開講学期	2013年度 前期	曜日・時限	水曜1限
主題と目標	この授業では、 1.図書館の使い方に慣れること、 2.たくさんの書物を読むことに慣れること、 3.文献の整理ができるようになること を目標に、有瀬図書館に所蔵されている洋書絵本を読み、書誌リストを作ります。なお、外書講読Ⅰと外書講読Ⅱでは作成する書誌リストの内容が異なりますので、連続して受講してもしなくても構いません。		
評価基準	授業内の活動:15%、 書誌リスト:25%、 フィードバック:25%、 ブックトーク:20%、 期末考査:15%		
提出課題など	書誌リスト0～4A(5回)、 書誌リスト0～4B(5回)、 ブックトーク原稿(4回)		
その他			
テキスト	使用しませんが、毎週少なくとも1回は図書館で本を借りることを必須とします。 USBメモリースティックを持参してください。 ※※初回授業時からPCへのアクセスが必要ですので、ログイン名とパスワードを記録したものを持参してください。		

図1. 2013年度前期「外書講読Ⅰ」シラバス

「外書講読」において「図書館の使い方に慣れる」という目標を第一に挙げた背景には「自らの興味関心に合った書物を選ぶ」という力こそが大学生に必要とされる読解能力の最初のステップである、という筆者の強い思いがある。在学中に課されるレポートや卒業論文執筆のために、自らの研究テーマに沿った文献を効率よく探し出すことができこそ、和書であれ洋書であれ、文献を読むことの価値が生まれる。そこで、授業で使用するテキストを教員が指定するのではなく、「毎週少なくとも1回は図書館で本を借りることを必須とした。しかし、受講生のほとんどが2年生である科目で、英文で書かれた専門書の棚から自分の興味のある文献を選び出させることを期待するには、受講生が現状持っている専門的知識・英語力の両面で無理がある。そのため、表紙を見ただけである程度内容を想像することができる洋書絵本を用い、将来的には専門書を自分の力で図書館蔵書の中から

選び書誌情報を整理できるようになるための橋渡しとして、図書館蔵書検索の方法や書誌情報の入力法などについての実習を行った。

以下では、「外書講読」を受講した城戸章仁がこの活動を通して関心を持ち自主的に進めた研究内容を紹介する。この研究では、城戸が2013年夏に研究計画を立て、夏から秋にかけて調査・分析を行い、冬に草稿をまとめた。本稿責任筆者は計画の段階で調査と分析方法に対する助言を与え、最終原稿に対する加筆補正を行った。

2 研究動機

「外書講読Ⅰ」では、Caldecott 賞受賞作品を多読することを中心に、図書館の利用方法や、入力した書誌データの分析方法など、読んだ作品を元にレポートや論文を執筆する上で必要な技能を学んだ。この活動を通じて、図書館で目的の書誌を探す際に役立つ請求記号のことを知った。請求記号とは、図2に示すように、書誌の背表紙に貼られているラベルに書かれている数字やアルファベットのことであり、図書館記号や著作記号など、大体三つの情報が記されている[1]。

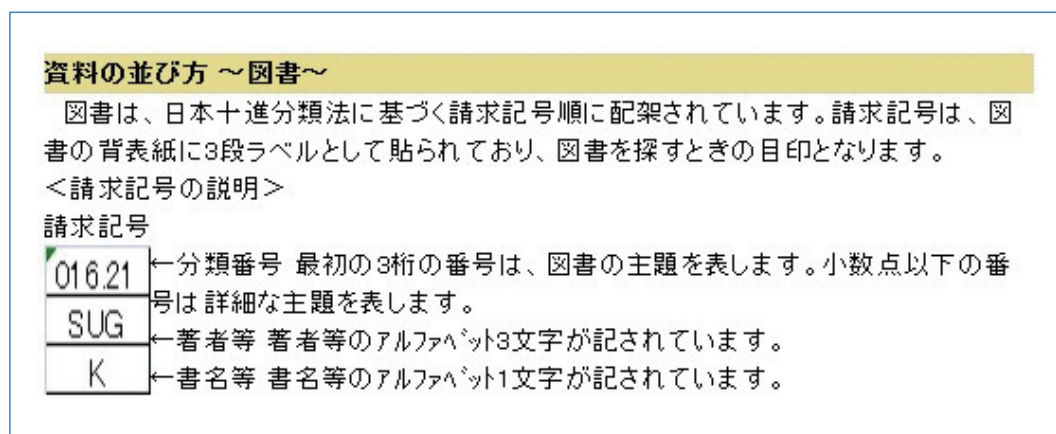


図2. 請求記号に記される情報の例（神戸学院大学図書館[2]より抜粋）

そして、そのほとんどには、分類記号が記されている。分類記号とは、日本十進分類法(NDC)に基づいて、書誌の主題や分野等によって付けられる数字のことであり、10個の大まかな分類を表す「類」、その「類」をそれぞれ10区分した「網」、また更に「網」を10区分した「目」、小数点以下でさらなる詳細を表す「細目」からなる[3]。例えば、アメリカで出版された児童向け絵本を対象に、毎年優れた作品へ授与される賞である Caldecott 賞受賞作品[4]につけられる分類記号は、絵本を収めるための726.6になるはずである。つまり、「芸術・美術」を表す7類、「絵画」を表す2網、「漫画・挿絵・童画」を表す6目、更に「絵本」であることを表すために細目に6を加えることで、726.6という分類記号が付与される。

しかし、本学図書館の中には Caldecott 賞受賞作品であるにも関わらず、726.6以外の分類記号が付与されている作品が見られた。そこで本研究では、分類記号付与の一貫性、もしくは多様性に着目し、他大学図書館に所蔵されている作品についても調査を行うことで、

大学図書館別・書誌別に分類記号の付け方の傾向を調べることにした。

3 方法

神戸学院大学図書館に所蔵されている Caldecott 賞受賞作品198冊を対象に、請求記号をリストアップする。さらに、日本語訳された書誌の請求記号も記録する。この作業を、本学図書館と、関西圏の大学の大学図書館のホームページが提供している蔵書検索機能〔5〕－〔16〕を使って行う。請求記号をリストアップした後、エクセルのフィルター機能を使って分類記号の付け方の傾向を調べる。分析対象は本学図書館に加え、関西主要大学である、関西大学・関西学院大学・同志社大学・立命館大学・京都産業大学・近畿大学・甲南大学・佛教大学・龍谷大学と、小学校・幼稚園などの教員や保育士の免許を与える教育学科を持つ武庫川女子大学〔17〕、児童教育学科を持つ夙川学院短期大学〔18〕の計12大学図書館とする。はじめに、それぞれの大学図書館間における分類記号の付け方にどれほど一貫性があるかを調べる。次に、日本十進分類法による分類記号を使用している図書館が Caldecott 賞受賞作品に付与しがちな分類記号の傾向を探る。最後に、比較的多くの大学図書館に所蔵されている作品を取り上げ、分類記号の付けられ方をさらに詳しく調べる。

4 結果

4-1 大学図書館ごとの分類記号の付け方

各大学図書館の蔵書検索ページを調べたところ、基本的に全ての大学において、分類記号付与の基準として日本十進分類法を採用していることが分かった。ただし、同じ大学であっても図書館が設置されているキャンパスによって分類記号のつけ方が異なるケース（図3）、絵本には日本十進分類法とは異なった方法でラベルを付けているケース（図4）、請求記号ラベルが4段組みになっているケース（図5）、図書館内に所蔵されているにも関わらず請求記号が示されていないケース（図6）が見られた。

図3に示す龍谷大学図書館〔19〕では、深草・大宮・瀬田の各図書館で資料の分類法が異なっている。文学部1，2年・経済学部・経営学部・法学部に所属する学生の利用が多いと考えられる深草図書館では日本十進分類法を採用しているのに対して、真宗学科・仏教学科・哲学科に所属する学生が文学部3，4年生の半数近くを占める大宮図書館〔20〕では、仏教関係の分類に力点を置いた分類法を採用しており、理工学部・社会学部・国際文化学部生が多く利用すると考えられる瀬田図書館では和書には日本十進分類法、洋書にはデューイ十進分類法を採用している。

図4は、武庫川女子大学附属図書館が絵本の背につけているラベルの表記法〔21〕である。同大学中央図書館では、絵本に日本十進分類法とは異なった独自の方法でラベルを付け、1階の絵本コーナーに別置している。絵本だけではなく、4階に別置されている楽譜については、ラベルの1段目に「ヴァイオリン／オーケストラ／合唱／管楽器／鍵盤楽器／弦楽器／声楽／全集／打楽器／ピアノ／邦楽」という表示をしていることも明らかとなった。

分類検索

◆資料の分類をチェックし、検索条件にキーワードを入力して検索すると、その分類に該当する資料が一覧で表示されます。

◆龍谷大学図書館は各館それぞれに資料の分類が異なります。

- ・深草図書館および深草図書館分室－日本十進分類法第8版
- ・大宮図書館－龍谷大学大宮図書館独自の分類法(仏教関係の分類に力点)
- ・瀬田図書館－和書は日本十進分類法第8版、洋書はデューイ十進分類法第20版
- ・社会科学研究所－社会科学研究所独自の分類法(発行機関別の分類)

日本十進分類

DDC

龍谷大学分類(RDC)

社会科学研究所(SKN)

分類

☒ 0 総記
☐ 1 真宗
☐ 2 仏教
☐ 3 哲学
☐ 4 歴史
☐ 5 社会科学
☐ 6 自然科学
☐ 7 芸術、美術、技術、工学 [美術・工芸]
☐ 8 言語 [語学総記]
☐ 9 文学

図3. 大学図書館独自の分類記号が使われている例（龍谷大学）

絵本 1 階絵本		ラベル2 段目の50音順・アルファベット順に並べています
絵本 グリ	1 段目	絵本
	2 段目	タイトルの頭2文字（日本語はカタカナで表記、英語・その他の言語は頭の冠詞・定冠詞を除くアルファベットで表記）
	3 段目	巻号

図4. 絵本に固有の方法でラベル付けを行っている例（武庫川女子大学）

図5は、関西大学図書館が所蔵する書誌の請求記号の表記法〔22〕である。日本十進分類法による分類記号などの情報の上段に「ロケーション記号」を設けていることが特徴的である。地上3階・地下2階（書庫）に約220万冊の蔵書を有する総合図書館〔23〕だけでなく、高槻・ミューズ・堺の各キャンパス図書館が所蔵する書誌をも一括で検索するために、目的の書誌がどこにあるかが一目で分かるよう、ロケーション記号を追加したと考えられる。

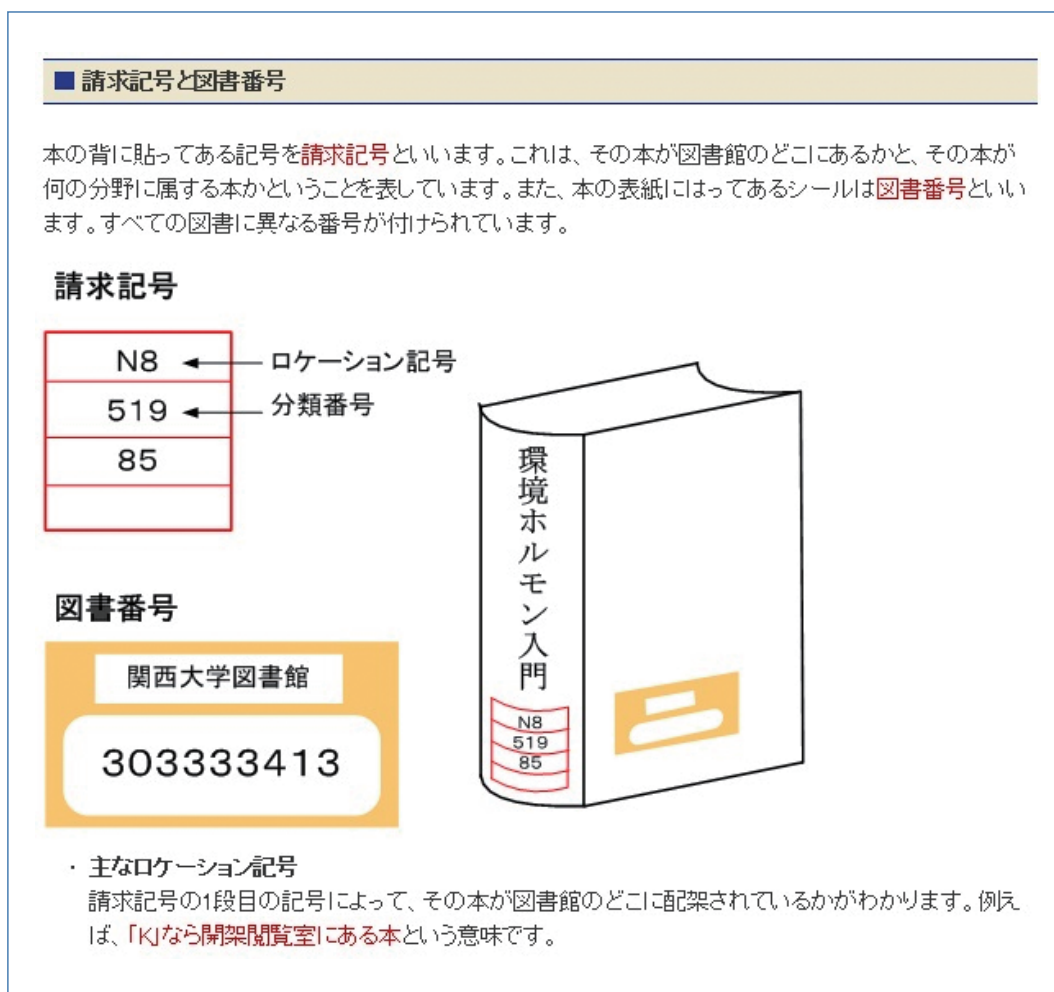


図5. 請求記号を示すラベルが4段組みになっている例（関西大学）

6. **Anansi the spider : a tale from the Ashanti / adapted and illustrated by Gerald McDermott**
Harmondsworth, Middlesex, England : Puffin Books, 1977, c1972. - (Picture puffins)

📖 図書

所蔵件数: 1件

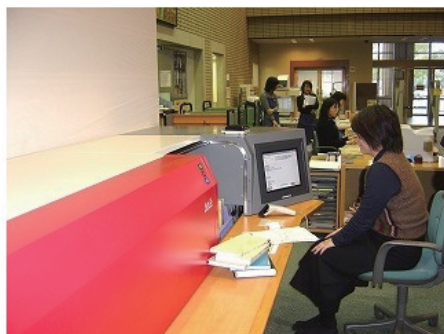
巻次	配架場所	請求記号	資料番号	状態	ISBN	利用注記
	BKCメディアセンター 自動書庫		00114927595		0140502165	

図6. 請求記号が提示されていない例（立命館大学）

図6は、立命館大学図書館の蔵書検索を用い *Anansi the Spider: A Tale from the Ashanti* を検索した結果である。「BKCメディアセンター自動書庫」に所蔵されていることは明らかであるが、請求記号が付与されていない。立命館大学びわこ・くさつキャンパス内のメディアセンターでは、図7に示すような自動書庫が設置されており [24]、図書館利用者が閲覧するために書誌を排架する必要がないため、請求記号を付与する必要がなくなったと考えられる。



自動書庫説明会の様子



地階から一階のサービスカウンターへ
自動搬送される

4月1日稼働のメディアセンター(BKC図書館) 自動書庫説明会開催

3月30日(火)、びわこ・くさつキャンパス「メディアセンター」で自動書庫説明会が行われた。

自動書庫は、図書館システムと連動した書庫で、利用者がメディアセンター内の端末から図書を請求すると地階から一階のサービスカウンターへ自動搬送されるシステムである。

搬送時間は約2分のため、あらかじめ端末に請求入力しておく、本を受け取るまでの待ち時間を短くすることが可能である。収容能力は約35万冊で、今後増加する図書にも十分対応できる能力を有している。

図7. BKC メディアセンター自動書庫. (立命館大学)

4-2 Caldecott 賞受賞作品に付与される分類記号の傾向

本研究において分析対象とした12大学図書館のうち、4-1で日本十進分類法を基準として分類記号を付与していることが明らかになった8大学図書館のCaldecott 賞受賞作品蔵書数の内訳を表1に示す。該当の作品の蔵書数が多い順に大学名を示し、蔵書作品に付与されている分類記号ごとに内訳を集計した。

その結果、Caldecott 賞受賞作品は7類・8類・9類に分類される傾向が強いことが明らかとなった。つまり、表2に示す日本十進分類法の基準[25]と照らし合わせると、8大学図書館中6図書館ではCaldecott 賞受賞作品を「絵画を味わう芸術作品(7類2網)」と見なす傾向がある。一方で、関西学院大学では作品に付与する分類記号の種類が多いため表1では「その他」としてまとめたが、9類に続く「網」番号が多様であることが特徴的であった。つまり、物語の舞台が中国ならば「中国文学・東洋文学」を意味する2網というように、作品がどの言語で書かれているかということよりも、世界のどの地域が舞台となっている作品であるのかに注目している。933.7という分類記号が付与された46作品とこれら「その他」に分類された作品を合わせると、同大学図書館ではCaldecott 賞受賞作品を「世界各地域の小説や物語を味わう文学作品(9類)」と見なしていることが分かる。また、甲南大学では「英語という言語に関する書物(8類3網)」という分類記号を与えている。これは図8に示すように、同大学が多読学習のための書誌を「語学学習室」に別置している[26] ことと関係が深いと考えられる。つまり、この学習室に収められている書誌は外国語学習のための教材と位置付けられているため、「言語(8類)」に分類されていると考えられる。

表1. 大学ごとの分類記号別 Caldecott 賞受賞作品蔵書数

大学名	蔵書数	分類記号				
		726.5	726.6	830	933.7	その他
神戸学院大学	174 (57)	(1)	173 (52)		1 (1)	(3)
関西学院大学	38 (31)	1	1 (2)		25 (21)	11 (8)
甲南大学	65 (3)	2		62		1 (3)
京都産業大学	52 (1)		49		1 (1)	2
同志社大学	18 (13)	5 (1)	10 (9)			3 (3)
佛教大学	3 (7)		3 (5)			(2)
近畿大学	3 (6)		(4)		(1)	3 (1)
夙川学院短期大学	5 (1)	5	(1)			

注. 表中の上段の数値は洋書, (下段) は日本語訳書の蔵書数を示す。

表2. 日本十進分類法による記号の意味

分類記号	類	網	目	細目
726.5	芸術	絵画	漫画 挿絵 童画	挿絵 イラストレーション
726.6	芸術	絵画	漫画 挿絵 童画	絵本
830	言語	英語		
933.7	文学	英米文学	小説 物語	20世紀 -



語学学習室 1階

多読学習に適した外国語の本がレベル別々に並んでいます。
※2007年4月、父母の会の支援によって開設されました。

図8. 「語学学習室」に洋書絵本を別置している例 (甲南大学)

4-3 同一作品に対する分類記号のつけ方の違い

Arnold Lobel による *Frog and Toad are Friends* (邦訳：ふたりはともだち) と、Maurice Sendak による *Where the Wild Things are* (邦訳：かいじゅうたちのいるところ) の2作品は、4-2で分析対象とした8大学図書館のうち7図書館に所蔵されていることが明らかとなった。そこで、これら2作品に付与されている分類記号を大学ごとにリストアップした結果を表3に示す。

表3. 7大学の図書館に所蔵されている書誌の分類記号

大学名	<i>Frog and Toad are Friends</i>	<i>Where the Wild Things are</i>
神戸学院大学	726.6	726.6
関西学院大学		933.7
甲南大学	837	830
京都産業大学	837 & 908.3	726.6
同志社大学	837.7	726.5 & 726.6
近畿大学	837.7	
夙川学院短期大学	726.5	726.5

表3から、同じ作品でも様々な分類記号が与えられていることが分かる。*Frog and Toad are Friends* は多くの大学図書館が「英語に関する書物」を表す分類記号837を与えている。これは、この作品に収録されている“The Letter”の和訳版が光村図書出版による小学校国語の教科書に「お手紙」というタイトルで掲載されている[27]ため、「教材」というイメージが強いことが一因となっていると考えられる。また、*Where the Wild Things are* については半数の図書館が芸術の7類の分類記号を与えているが、関西学院大学では文学作品としての9類、甲南大学では言語材料としての8類に分類しており、表1に示した分析結果と傾向が一致している。

5 考察

5-1 図書館独自の基準で分類記号を付することのメリット

4-1で大学図書館ごとの分類記号のつけ方について調べた結果、龍谷大学ではキャンパスごとに分類記号のつけ方に違いがあることが明らかとなった。これは、各キャンパスに置かれている学部の専門分野に合わせた書誌の分類法であると考えられる。特に、宗教関係の蔵書が多いと見られる大宮キャンパスの図書館では仏教関連の書誌分類に力点を置いている。つまり、「仏教」に関する書物が同じ分類記号を付与され延々と同じ書架に並ぶということのを避けること等を目的とした分類法であると考えられる。

また、小学校・幼稚園などの教員や保育士の免許を与える教育学科を持つ武庫川女子大学付属図書館でも、絵本の背につけるラベルの表記法に日本十進分類法とは異なった独自の方法を採用している。これは、絵本を手にする機会が多いであろう教育学科の学生に、絵本コーナーに行けば目的の本が置かれていることが分かるように考え出された工夫であると考えられる。このように図書館利用者の目的がはっきり予測できる場合には、記号に

とられない分類法にも一理あると考えられる。

甲南大学図書館では絵本を「多読学習に適した外国語の本」として語学学習室という部屋にまとめて別置している。Caldecott 賞受賞作品の芸術性を無視して英語教材とひとくくりにするのは作家に対して失礼な感も否めないが、同大学文学部には英語英米文学科があるため、学生の興味が英語であるならば、英語教材として扱ったほうが作品を有効活用できるだろう。

他にも、David Macaulay による *Cathedral* の日本語訳された書誌には、多くの大学図書館が建築学を表す分類記号523を使用していた。このような分類記号を示しておく、建築に興味がある学生が手に取る可能性が高くなるだろう。このように、利用者の興味や利便性に合わせて作品の内容に沿った分類記号の付け方を工夫することも有用だ。

5-2 図書館間で分類記号を統一することのメリット

とは言え、図書館が独自に作った分類記号を使っていると、日本十進分類法を使い慣れている人がとても不便に感じたり、そもそも独自のものであることに気付かず、目的の書誌を見つけられなかったりすることもあるだろう。例えば龍谷大学瀬田キャンパスでは和書と洋書で異なった分類法を採用している。理工学部・社会学部・国際文化学部が混在しているためおそらく国際文化学部の学生には洋書の書架が分かりやすいように工夫をしていると考えられるが、理工学部生はこのエリア・国際文化学部生はこのエリア、というように、学生の図書館内での自由度が低くなることが懸念される。英語を専門とする学部にも所属していなくても洋書を手にすることは必要かつ有益であるため、同一図書館内では同一の基準に沿った分類記号をつけるべきだ。また、分類記号の726.6には英語で書かれているか日本語で書かれているかの区別はないため、日本語訳された作品が同一の書架に置かれている可能性が高くなり、二冊を見比べてみることで英語をよりスムーズに受け入れることができるようになると考えられる。

図書館の事情に合わせた請求記号のつけ方を採用したと見られる事例には、書誌の所在を示す「ロケーション記号」を請求記号に追加したラベルを作成している関西大学図書館の例が挙げられる。ロケーション記号を見れば書誌がどこに排架されているかが分かるという点では問題ないが、請求記号の区切り方に問題がある。同大学図書館 OPAC では *Frog and Toad are Friends* に「T*837.7*I2*LO」という請求記号を与えている。問題は、詳細検索の請求記号の入力欄がアスタリスクの部分で区切られ、4つに分かれていることである。他の大学では請求記号の入力欄は一つであり、コピーペーストによる請求記号の入力が容易であるが、同大学図書館の OPAC では、コピーペーストによる入力に手間がかかる。おそらく、ワイルドカードであるアスタリスクを使用しているために、入力欄が一つだとうまく検索できなかったのが4つに分けることになったと考えられるが、アスタリスクを使わなければ良いのであって、わざわざ4つに分ける必要はなかったと考える。また、検索機能はワイルドカードを使って幅広い書誌を検索することができ、請求記号の入力欄でも、分類記号とワイルドカードを組み合わせることで近い分野や特定の分野の書誌を検索することができる。しかし、入力欄が4つに分かれていると、ワイルドカードを使うこ

とができず、OPACの有用性が損なわれる原因になっている。その上、レポート作成や卒業論文執筆の際に、複数の大学図書館による相互貸借を利用し、必要な文献の書誌リストを学生が作る際に、1大学だけが異なったシステムを採用していると不都合が生じる。

立命館BKCメディアセンターでは、開架書架に書誌を並べるという概念を取り払ったため分類記号自体を付与しなくなったと考えられるが、分類記号は排架のためだけにあるものではないため、やはり統一された分類記号を付与する必要がある。さらに、芸術性が高い絵本は、利用者が実際に手に取って表紙の絵やページの厚みなどを味わうことにも価値があるため、よほどの貴重書でない限り、閉架図書として扱うよりは書架に並んだ状態の図書として扱う方が、利用価値が高いと考えられる。

日本十進分類法を採用している図書館でも、作品の捉え方によって、「絵画を味わう芸術作品」「英語について知る言語教材」「物語を楽しむ文学作品」のように作品の位置づけが異なることが分かった。例えば本学図書館ほか大半の図書館ではCaldecott賞受賞作品を芸術作品として扱っているが、関西学院大学は文学作品として扱っており、甲南大学では英語を学ぶための言語材料として扱っている。分類記号は、本来ならば統一されているべきものであり、それがなされていないのは問題である。例えば、Caldecott賞受賞作品を読むために726.6が置かれている書架を探しても見つけられないことがあるかもしれない。図書館の書誌は請求記号を基準に、分類記号順で並べられているため、同じ数字や近い数字はまとめて置かれているのが普通だ。当然、扱い方が違うと分類記号の数字も変わってしまうため、目的の書誌を見つけるまでに時間がかかる可能性がある。

では、芸術作品、言語教材、文学作品のどれに統一すべきか。やはり、絵本という芸術作品に統一すべきだと考える。なぜなら、絵本は子供も読めるものであり、たとえ言葉の意味が分からなくても絵を見て話の流れを理解することができるため、言語教材や文学作品というよりは芸術作品としての側面が強いと考えられるからだ。

以上のことを、今回分析対象としたCaldecott賞受賞作品以外の書誌に当てはめて考えると、学生がレポート作成や卒業論文執筆のために書誌を探す場合、図書館へ行って同じ書架に並べられている本だけを見ていたのでは、研究対象となることからの全てを網羅できないということが示唆される。分類記号が統一されていない現状では、やみくもに図書館へ行って書誌を探すのではなく、あらかじめ蔵書検索をして必要な書誌がどこに排架されているかを調べておくことが重要となる。しかし、このことを知らない学生は、図書館案内に従って書誌を探しに行くと考えられるので、十分な情報を入手できない可能性が高い。そのため、図書館側から蔵書検索をする重要性を学生側に伝える活動を実施することが望まれる。

6 おわりに

本稿では、2013年度「外書講読」の目標の1つである「図書館の使い方に慣れること」に焦点を当てた授業活動から、大学図書館ごとの分類記号のつけ方に興味を持った受講生による研究内容を紹介した。授業では、将来的に受講生たちが自分の力で図書館蔵書の中から文献を探し出し整理できるようになることを見据えて、蔵書検索の方法・分類記号から

書誌の内容を推測する方法・自分が読んだ文献の書誌リストを作る方法などについて実習を行った。このような文献検索の基本的なスキルを身に着けることを目標とする授業活動を実践するためには、図書館における蔵書が質・数の両面で必要である。

幸い本学図書館では様々なジャンルの書誌の収集に前向きであり、洋書絵本を利用した授業実践のために筆者が購入依頼をした文献には「726.6」の統一分類記号を付与し、芸術作品としての価値を損なうことがないようカバーを外さずにラミネート加工をほどこした上で書架に収めている。当初、洋書はすべて地下2階の電動書庫に排架することになっていたが、学生達が書架の前でページをめくりながら借りたい本をゆったりと選ぶことができるよう、洋書絵本の特別コーナーを設けるなど排架にも工夫を凝らしている。

このように、教員や図書館職員が魅力ある図書館空間を保つ努力をするためには、学生自身が本学図書館をどう捉え、何を求めているかを知る必要がある。その面で、経営学部城戸章仁による研究は、より良い図書館環境の構築のために有益な内容であると考えられる。本学学生が図書館蔵書を有効に活用し、レポートや論文執筆、多読活動に自発的に取り組む姿勢を養う手助けができるよう、今後も学生達の声に耳を傾け続けたい。

参考文献

- [1] 日本図書館協会用語委員会. (1996). 『図書館用語集 改訂版』 東京. 日本図書館協会. 155; 228.
- [2] 神戸学院大学図書館. 『総合利用案内 資料の並び方 ～図書～』
http://opac.kobegakuin.ac.jp/?page_id=152
- [3] 森清. (1982). 『NDC 入門』 東京. 日本図書館協会. 30-32.
- [4] Association for Library Service to Children. *The Randolph Caldecott Medal*.
<http://www.ala.org/alsc/awardsgrants/bookmedia/caldecottmedal/aboutcaldecott/aboutcaldecott>.
- [5] 佛教大学. <http://bulib.bukkyo-u.ac.jp/docs/portal/>
- [6] 同志社大学. <http://doors.doshisha.ac.jp/webopac/topmnu.do>
- [7] 関西大学. <http://opac.lib.kansai-u.ac.jp/>
- [8] 近畿大学. https://opac.clib.kindai.ac.jp/opac/opac_search.cgi
- [9] 神戸学院大学. http://opac.kobegakuin.ac.jp/?page_id=13
- [10] 甲南大学. <http://library.konan-u.ac.jp/webopac/catsre.do>
- [11] 関西学院大学. <http://opac.kwansei.ac.jp/webopac/catsre.do>
- [12] 京都産業大学. <http://ksucat.kyoto-su.ac.jp/webopac/catsrs.do?system=1385778926332>
- [13] 武庫川女子大学. <http://lib.mukogawa-u.ac.jp/mylimedio/search/search-input.do>
- [14] 立命館大学. http://runners.ritsumei.ac.jp/opac/opac_search.cgi
- [15] 龍谷大学. http://rwave.lib.ryukoku.ac.jp/opac/opac_search.cgi?smode=1
- [16] 夙川学院短期大学. http://lib.kobeshukugawa.ac.jp/jhkweb_JPN/service/freeref.asp
- [17] 武庫川女子大学. 『大学 学部・学科紹介 教育学部』
<http://www.mukogawa-u.ac.jp/dai/bungaku/kyou/intro.htm>
- [18] 夙川学院短期大学. 『学科案内』 <http://www.shukugawa-c.ac.jp/department/>
- [19] 龍谷大学. 『R-WAVE 分類検索』 http://rwave.lib.ryukoku.ac.jp/opac/opac_class_search.cgi
- [20] 龍谷大学. 『学生数・入学定員・入学者数・収容定員等 情報公表 (基礎データ)』 2013年5月1日現在
<https://www.ryukoku.ac.jp/about/factbook.html>
- [21] 武庫川女子大学付属図書館. 『利用案内 ラベルの意味』
<http://www.mukogawa-u.ac.jp/~library/riyou/riyou.htm>
- [22] 関西大学. 『図書館活用術 関大蔵書の探し方. 請求記号と図書番号』
http://web.lib.kansai-u.ac.jp/library/how_to/kandai_col/seikyukigoto.html
- [23] 関西大学. 『図書館について－フロアマップ』 http://web.lib.kansai-u.ac.jp/library/about/f_map/

- [24] 立命館大学. 『立命館ニュース 4月1日稼働のメディアセンター（BKC 図書館）自動書庫説明会開催』 <http://www.ritsumeit.ac.jp/mng/gl/koho/headline/topics/2004/03/jidousyoko.htm>
- [25] 日本図書館協会分類委員会. 『NDC10版の検討試案』
<http://www.jla.or.jp/committees/bunrui/tabid/187/Default.aspx>
- [26] 甲南大学図書館. 『施設について 語学学習室』
http://www.adm.konan-u.ac.jp/lib/riyou/materials_and_facilities/facilities.htm#05
- [27] 光村図書出版. 『目次／作者・筆者プロフィール 2年小学校英語』
<http://www.mitsumura-tosho.co.jp/kyokasyo/syogaku/kokugo/2nen.html>

講義科目：時事現代用語における検定導入と その教育的効果

Educational Effectiveness of Introducing an Official Examination for Current Affairs Courses

佐野 光彦¹⁾ 植村 仁²⁾
中西 久雄²⁾ 中川万喜子²⁾

Mitsuhiko SANO, Jin UEMURA
Hisao NAKANISHI, Makiko NAKAGAWA

(要約)

神戸学院大学共通教育科目リテラシー科目群基礎思考分野に属する講義科目、時事・現代用語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲにおいて、学生たちの講義への参加モチベーションを高めるために、ニュース時事能力検定を導入した。本稿の目的は、その導入の教育的効果を測ることにある。その教育的効果を測るためにアンケート調査を実施し分析した結果、本学学生の成績向上のみならず、当検定受験・当科目群の講義・他科目の講義が相互に好影響を持つこと、当検定には学習時間増加、新聞閲覧・読書の機会の増加という効果があることが判明した。今後も講義内容の充実と検定との有機的つながりを持ったチャレンジングな講義を展開して行きたい。

キーワード：時事問題、アンケート、活字離れ、リテラシー教育、ニュース時事能力検定

Key Words : Current Affairs, Questionnaire, Aliteracy, Literacy Education, Qualifying Examination of News

¹⁾ 神戸学院大学総合リハビリテーション学部講師

²⁾ 神戸学院大学共通教育機構非常勤講師

1 はじめに

江戸時代を研究している石川英輔の計算によると、幕府が雇う大工の賃金が2倍になるのに200年、そばの一杯の値段が上がるのにも200年、銭湯の料金も150年間変わらなかったそうだ。このことを考えると、江戸時代の間は一生の間に世の中の変化というものを感じなかったことが分かる[1]。しかし、現代社会の日々の変化は目まぐるしいものがある。大学生にソ連と聞いても、そのことの意味を知らない学生たちも増えてきた。その理由は、大学入試問題で現代史があまり出題されないことが影響しているのかも知れない。今の大学生は、社会問題に関心がないともいわれている。

これらの背景もあって、神戸学院大学は共通教育機構を2007年に設立させ、リテラシー科目群として、時事・現代用語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲという講義科目を配置した。同講義の開講目的は、目まぐるしく変化する現代社会を生き抜くことができる、資格試験、就職試験や公務員試験等の様々な試験に対応できる人材の育成と専門教育分野への橋渡しであった。そして各担当者たちは、時事問題を分かりやすく解説することからスタートした。その後、メディア等でもニュースの時間以外に時事問題の番組なども組まれ、次第に若者間でも興味関心を持たれるようになってきた。そして、担当者たちは、さらに学生たちの時事問題への関心を高めるために、検定の導入を思考し、2011年より本格的に受験を奨励するようになった。そこで本稿は、検定導入によって、学生たちにどのような教育的効果が生まれたのかを検証することを目的とする。

2 ニュース時事能力検定導入（N検）の経緯

2007年よりスタートした時事現代用語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲは、次のような構成になっている。時事現代用語Ⅰは、第1 Semester（1年次の前期）に、主に日本のことを中心として今起こっている出来事から現代社会を見て行く内容である。時事現代用語Ⅱは、第2 Semester（1年次後期）に配当され、主に世界で起こっている出来事を中心として現代社会を見て行く内容になっている。そして、第3 Semesterの時事現代用語Ⅲでは、Ⅰ・Ⅱを踏まえ、就職試験、資格試験に対応すべく、一般常識や時事問題の具体的な内容を選択方式の問題を作成し、学生たちに取り組ませることからスタートした。しかし、この時事現代用語Ⅲの講義が最も講義準備が大変な科目になった。なぜなら、毎回問題を作成するには膨大な時間がかかり、労力に比していい問題を作成するのは、至難の業になっていた。そこで、担当者たちが探し当てたのが、毎日新聞社等が開発したニュース時事能力検定であった。

3 ニュース時事能力検定とは

ニュース時事能力検定は、どのようなきっかけで開発されたのであろうか。そのことを日本ニュース時事能力検定協会の内部資料から見てみる（注1）。ニュース時事能力検定（N検）が開発されたきっかけは、現代の日本の若者のニュースへの関心が低下しているという認識から始まる。新聞のニュース欄を読むかという質問に対して、71.6%（1990年）～48.5%（2006年）と低下、これに対しニュースを全く見ないが6.9%（2001年）～12.1%

(2006年)と増加傾向にある。また、20代の若者の53.3%が新聞を理解するのが難しいと感じているデータがある。つまり、若者と新聞をつなぐものがない、あるいは何かが障害となっている可能性がある。さらに若者のニュースが分からないから、新聞は読まないという負の連鎖を断ち切りたいとの思いが、同協会にはあった。

若者にとってニュースが分からないと思う背景には、何があるのか。その理由は以下のようなものが考えられる。新聞には、説明を省いている語句・表現が多い。新聞の関心事は、新しく起きたことは何かということに焦点が当てられ、全体像をとらえる視点に欠けている。新聞と学校で習う最低限の内容とにギャップが存在する。そして、そのギャップを埋める仕組みが存在しないところに問題点があった。そこで、日本ニュース時事問題検定協会は、若者の知識の発展段階に応じて、段階的に学習でき、ニュースを読み解く力を身に付けることができ、目標に向けて着実にステップアップできる基準はできないものかと考え、この検定を開発した。

ニュース時事能力検定とは、新聞やテレビのニュース報道を読み解くための「時事力」を認定するもので、「時事問題」の理解に欠かせないキーワードや、社会の仕組みや流れについての知識を1級から5級と準2級の6段階に分けて測定する唯一の試験である。各級の程度は、図1のようになっている。これを見ると、小学生から社会人までを対象としており、本学では最終的には2級取得を目指している。志願者数の推移は、2008年の約15000人から2013年には30000人を超えている。

図1 各級の程度

5級	国内を中心に、社会のルールやできごとに関心を持つ。 初めてニュースを学ぶ小学生から中学1年生程度が対象。中学校の社会科をまだ学習していないくても、小学校で学んだ社会科（特に地理）の知識・理解を生かして取り組むことができる。
4級	新聞やテレビのニュースに関心を持ち、自分の暮らしと結びつけて考えられる。 小学校高学年から中学2年生程度が対象。時事問題に自信がない高校生でも無理なくスタートできる。中学社会科の公民分野を学習していないくても、これまでに地理や歴史で学んだ知識を生かして取り組むことができる。
3級	基本的なニュースを、社会の仕組みの中に位置づけて理解できる。 中学3年生から高校生までが対象。時事問題を基礎から学びたい大学生でも無理なくスタートできる。中学社会科の公民分野で学習したことを生かして、取り組むことができる。
準2級	さまざまなニュースを、現代社会の諸問題と関連づけて理解できる。 高校生から大学生、社会人までが対象。 高校公民科の「現代社会」や「政治経済」で学習したことを生かして、取り組むことができる。
2級	ニュースを批判的に読み解き、自分なりの意見を導ける。 大学生から社会人までが対象。高校生は大学入試対策として、大学生は就職活動までに到達してほしいレベル。新聞の主要なニュースの内容がおおむね理解できている。日常的に新聞を読んで内容を理解することができる。
1級	新聞や社説レベルの記事も読み解き、社会や自分の新たな課題を設定できる。

(出所) 日本ニュース時事問題検定協会の内部資料 (2013年11月7日提供)

ニュース時事能力検定の特長は、確かな出題：ジャーナリスト、学識経験者で構成されたスタッフが、今を読み解くために必要なテーマを厳選して出題している、バランスのとれたテーマ：政治、経済、暮らし、国際、社会・環境の5テーマからバランスよく出題し、総合的な時事力を測っている、目標設定：入門編の5級から難易度が最も高い1級に分かれており、受検者各自の到達目標に合わせた受検が可能であるなどである。志願者の属性

は、小中高生が64.6%，大学・短大・専門学校生が26.1%，会社員・公務員が4.2%，その他が5.1%となっている。2013年1月現在，全国250校以上の入試（大学，短大，高校）で，N検資格取得者が評価・優遇されており，このことが小中高の受験者数が多い理由となっている。また，受験者全体の87%が学校内で実施する団体受検でこの検定を受けている。本学でも2013年度の後期，11月15日に団体受検（第23回）を実施した。

以上のことを踏まえて，神戸学院大学の共通教育科目の講義科目である時事現代用語における，ニュース時事能力検定導入に見る教育的効果について考えてみる。

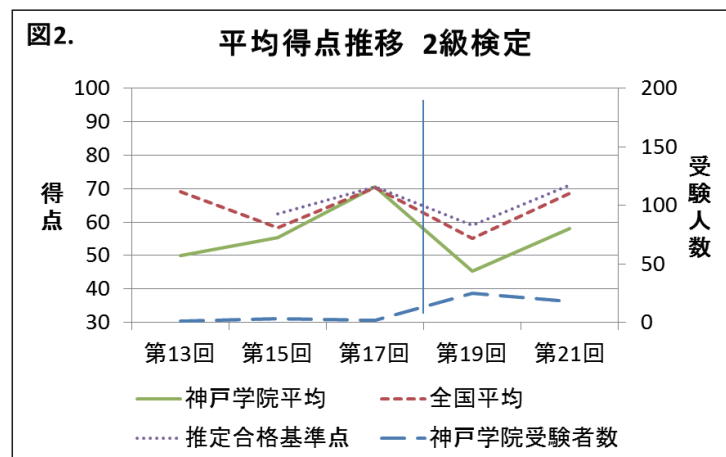
4 ニュース時事能力検定の合格率・平均得点の推移

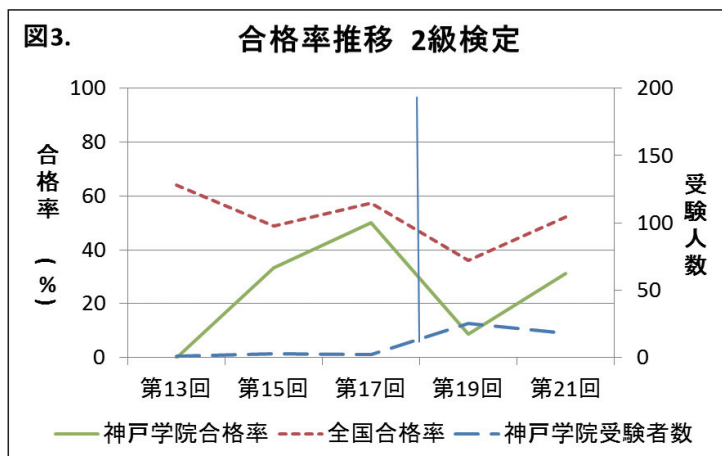
ここでは主として神戸学院生のニュース時事能力検定における合格率・平均得点の推移を示し，その特徴を導き出す。なお準2級検定は第17回検定から新設されたものであるが，第16回検定までの3級検定とほぼ同等のものであるため（注2），本稿ではこの2つを同一視し以下双方をまとめて準2級検定と呼ぶこととする。

主な特徴の概略は以下の通り：2級検定においては全国の受験者の合格率と神戸学院生のそれが大幅に縮まる。準2級・旧3級検定において合格率は合格基準点上昇の影響を受け低下したものの神戸学院生の平均得点は若干の低下を見せるに留まる。3級・旧4級検定においては全国での合格率が下落する中，神戸学院生の合格率は上昇を始め，また合格率・得点も全国のそれに対し僅差に迫っている。

4-1 2級検定成績の推移

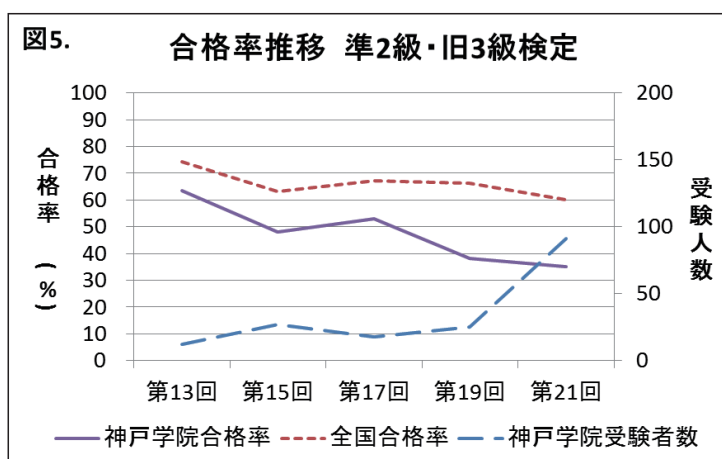
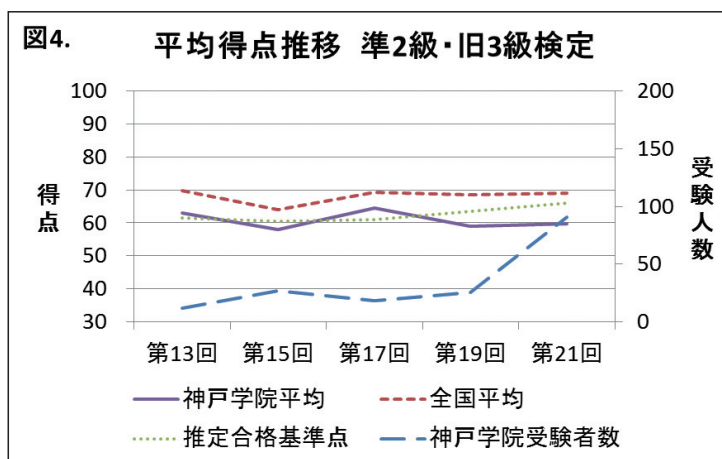
2級検定においては，下図2，3のように第13回～第17回は受験者数が僅かであるので分析から除外すると，全国平均得点と神戸学院生の得点差はほぼ一定の差を保ったまま推移している（第19回で9.9点差，第21回で10.5点差）が，合格率についてはその差の約3割（6.5%）を詰め，全国平均に近づいてゆく傾向が見られた（第19回で27.5%差，第21回で21.0%差）。





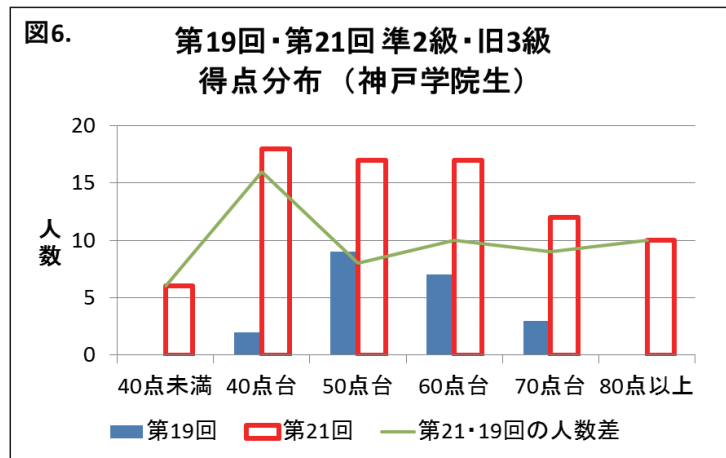
4-2 準2級・旧3級検定成績の推移

全国合格率が低下傾向にあるにも関わらず、神戸学院生の得点は第19回、第21回検定に若干の低下が見られるものの、全体としてほぼ横ばいの傾向を見せている（図4、5）。



神戸学院生の合格率推移については全国合格率的推移と乖離している部分がある（図5）。全国合格率に関しては第13回以降第21回までの奇数回は60%台を推移しているものの、神戸学院生の合格率は第19回、第21回検定で10%、15%の下落を見せている部分である。この乖離の原因は、当検定が点数のみによる合否決定をしていると仮定すると、第17

回、第19回、第21回にかけての全国合格率の緩やかな低下と、下図に見られるように60点台の得点をもつ神戸学院生の受験生が比較的多く、推定合格基準点（注3）が緩やかに上昇（61.5点から66点）しているという点にあるといえる。



補足：第21回では神戸学院生の受験者数が25名から91名まで3.64倍と急増した（図4）（注4）。得点の平均は全国・神戸学院生とも第19回からの微増となっているが神戸学院生の得点分布には変化があり、合格ボーダーライン圏の60点台が伸び、70点以上の高得点獲得者が増加し22名となる一方、50点未満の者も増加し24名となっている（図6）。

4-3 3級・旧4級検定成績の推移

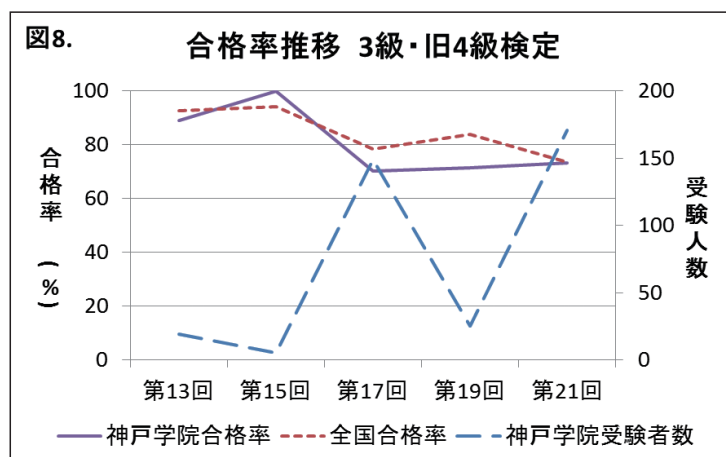
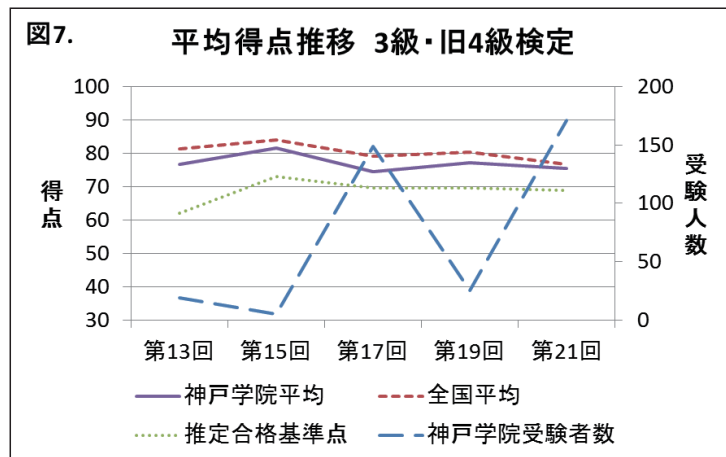


図7, 8にあるように、全国での合格率・平均得点が下落する傾向にある中で、合格率については神戸学院生の受験生は第19回, 第21回と合格率を伸ばしている。また、合格率・平均得点ともに第21回では全国平均に僅差の位置まで迫り、合格率では全国平均の73.6%に対し73.3%, 平均得点では全国平均の76.8点に対し75.6点という結果となった。

5 ニュース時事能力検定導入の教育的効果

この章では主としてアンケート（注5）結果の分析により、ニュース時事能力検定受験者、合格者に見られる当検定の教育的効果を導き出す。その概略は、当検定・時事現代用語Ⅱ・その他の科目の大きな相互の寄与、当検定受験による能力・知識の伸長、時事関連メディアへの接触促進、課外学習時間伸長の促進である。

5-1-1 アンケート結果の分析手法

この項での分析対象となるアンケート結果は中西・植村担当の6クラス（有瀬キャンパスで開講）のものであり、898名の回答中、161名が当検定を受験、107名が当検定に合格したとの回答結果となった。

当項では元データとなるアンケート回答の25項目から17項目（注6）を算出し、当検定受験済みと回答したデータを、回答項目間の相関関係を表すアソシエーションルール（注7）を発見するデータマイニング手法の一つ、apriori アルゴリズムにより処理した。その結果、2013年度時事現代用語Ⅱを受講しているニュース時事能力検定受験者の特徴が100件発見されたが、そのうち興味深いものについて以下取り上げることとする。なお文中の下線部がその出力結果である。

5-1-2 当検定、時事現代用語Ⅱ、他科目間の相互作用

ここでは主に合格者についての当検定・当科目・他科目間の相互の影響について示す。最初にアンケートの集計データについての結果を示す。

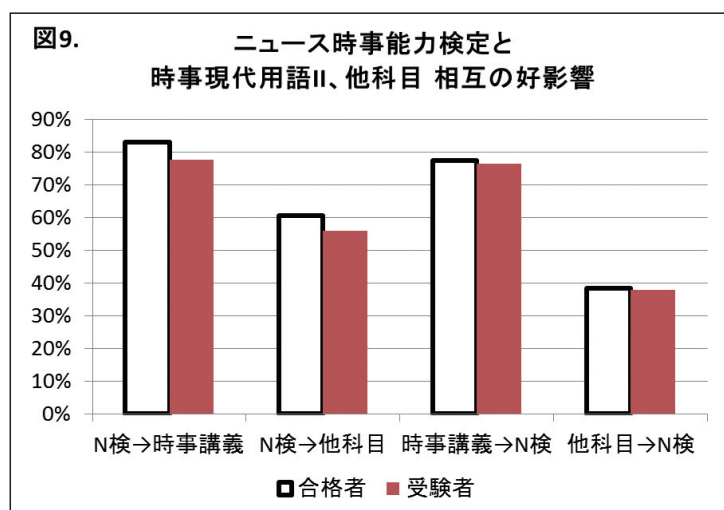


図9にあるように当検定と時事現代用語Ⅱの講義相互の影響については、合格者・受験者の回答はともに75%を上回っており、また当検定の他科目への寄与も55%を超えており、

当検定の大学での学習への寄与が強うかがえる結果となった。これは単純な集計結果だが、実は当検定と時事現代用語Ⅱ講義との相互の寄与、他科目の当検定に対する寄与ありと回答した者は概ね当検定・時事現代用語Ⅱ講義・他科目の相互の寄与ありと回答している。以下このことを apriori アルゴリズムによる分析結果を示すことにより確認する。

・当検定と時事現代用語Ⅱは互いに好影響を持つ（約77.57%）

合格 時事現代→N検寄与 [83件] ⇒N検→時事現代寄与 [83件]

この結果の意味するところは、当検定に合格したと回答した者の内、時事現代用語Ⅱの講義が当検定受験に役立ったと回答した者83名は全員、当検定が時事現代用語Ⅱにも役立ったと回答した、ということである。107名が合格したと回答していることから、約77.57%が時事現代用語Ⅱと当検定が相互に役立ったと回答していることになる。

・当検定は他の科目への好影響をもつ（約55.14%）

合格 時事現代→N検寄与 N検→他科目寄与 [59件] ⇒N検→時事現代寄与 [59件]

この結果は当検定に合格、時事現代用語Ⅱの講義が当検定受験に役だった、と回答し、さらに当検定が時事現代用語Ⅱ以外の科目の学習に役立ったと回答した者が59名存在し、その全員が当検定が時事現代用語Ⅱの講義にも役立ったとその全員が回答した、ということである。107名が合格したと回答していることから、約55.14%の回答者が時事現代用語Ⅱの講義と当検定が相互に役立ち、当検定は他の科目への好影響をもつと回答したことになる。

また他科目が当検定受験に寄与しているという結果も得られている。35.51%の合格者が時事現代用語Ⅱの講義と当検定が相互に役立つのみならず、他科目も当検定受験に寄与すると回答している（合格 時事現代→N検寄与 他科目→N検寄与 [38件] ⇒N検→時事現代寄与 [38件]）。

さらには、当検定受験と時事現代用語Ⅱ、他科目は相互に寄与していると回答（33.64%）しており、合格者にとって当検定と大学での学習は好影響を与え合っているといえるだろう（合格 N検→時事現代寄与 時事現代→N検寄与 他科目→N検寄与 [38件] ⇒N検→他科目寄与 [36件]）。

単に受験したと回答した者での当検定の寄与に関しては、N検→他科目寄与 [90件] ⇒N検→時事現代寄与 [84件] conf: (0.93) となっており、161名中84名の52.17%が当検定の時事現代用語Ⅱ・他科目への好影響を示している。

5-1-3 当検定の時事能力・学習成長への寄与、及び知識の伸長に関する結果

当アンケートでは当検定受験により実感した成長、伸長した知識の分野を問う複数回答可能な項目があり、これらに対する回答結果の分析を行う。

実感した成長についての選択肢は「大学での学習の励みとなった」「ニュース・時事問題への興味が増した」「ニュースを読んで意味が分かりやすくなった」「今まで興味のなかっ

た科目に興味をわいた」「社会人としての常識をある程度得た実感があった」「将来の進路を考える糧となった」「自分から進んで情報を取得する習慣がついた」「情報収集力が増した」「自学自習の習慣が身についた」であり、伸長した知識についての選択肢は「政治」「経済」「暮らし」「国際問題」「社会・環境」である。

時事現代用語Ⅱの講義と当検定が相互に役立ち、1項目で成長を感じた(42.99%)

合格 時事現代→N検寄与 成長項目数 = 1 [46件] ⇒ N検→時事現代寄与 [46件]

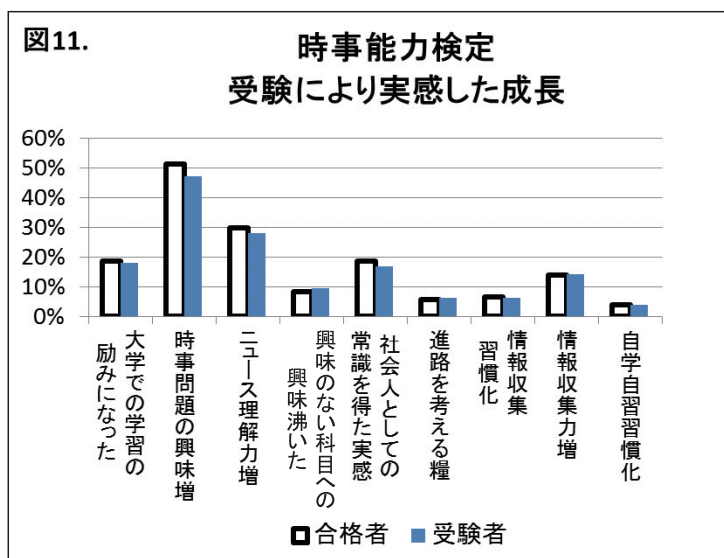
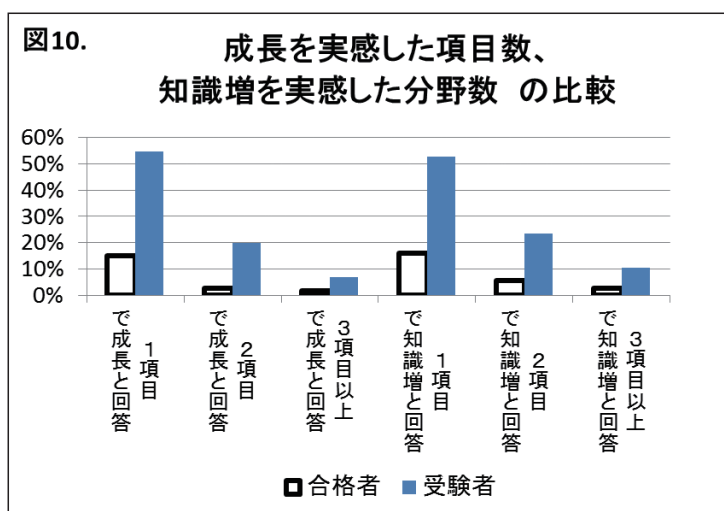
当検定が時事現代用語Ⅱ受講に役立ち、1項目で知識増加を感じた(42.99%)

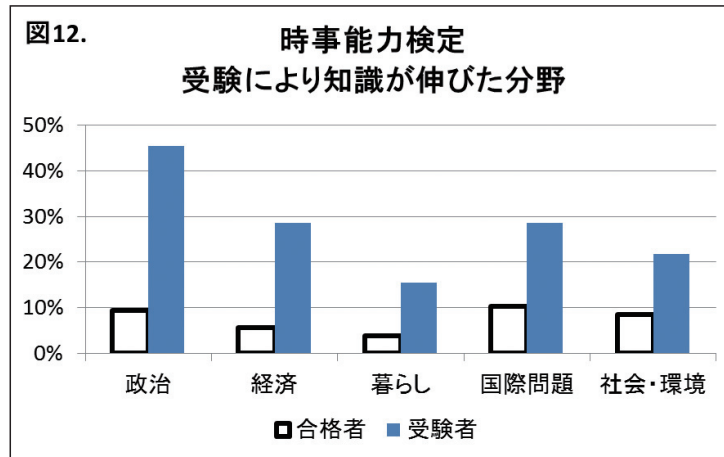
合格 N検→時事現代寄与 知識成長項目数 = 1 [46件] ⇒ 得意分野 = 1 [46件]

との結果が得られた。また当検定受験者の各項目に対する集計結果は図10の通りである。受験者の中に合格者が含まれているが、不合格者はより各項目に敏感に反応しており、不足した能力を当検定学習により補うことができたとの実感を得たと推測できる。

また、時事能力検定受験により実感された成長、知識が伸びた分野についての結果については、図11のようになっている。

当検定受験により時事問題への興味が増したこと、時事問題への理解力の増加が目立ち、



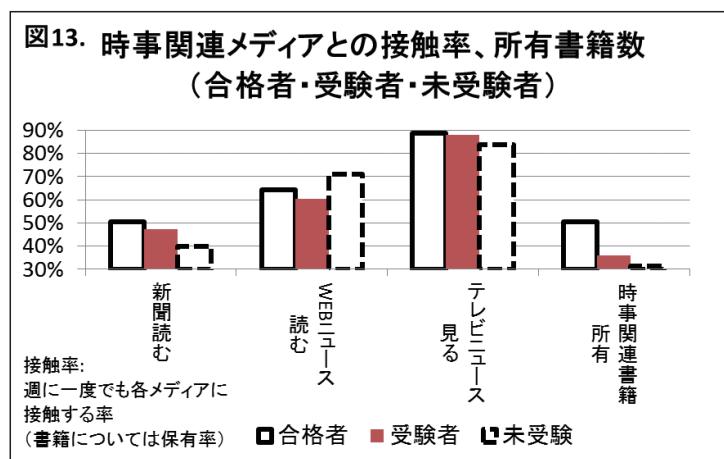


大学での学習への動機、社会人としての常識の育成、情報収集力の強化にも一定の効果があると推測される。

当検定受験によって知識の伸長が見られた分野としては政治分野が45%を超え、経済・国際問題に関する知識についても25%以上がその伸長を実感しているとの結果となった(図12)。これら3分野の知識の伸長に当検定は寄与していると推測される。

5-1-4 時事関連メディアと合格者、受験者、未受験者との関係

最後に合格者・受験者・未受験者での時事関連メディア(新聞・Webニュース・テレビニュース・時事関連書籍)との接触についての結果を示し、当検定が時事関連メディアへの接触を促していることを示す。集計結果からWebニュースの項目を除き、各メディアへの接触率は合格者、受験者、未受験者の順に下がる傾向がある。図13に見られるように合格者の半数は週に一度は新聞に目を通し、9割弱がテレビニュースを視聴していることになる。時事問題関連書籍数に関しては合格したと答えた者については顕著な特徴があり、当検定合格者の半数が書籍から時事問題の知識を得ているものと思われる。



また、以下の apriori による結果 N 検→時事現代寄与 テレビニュース頻度 = 週に 3～4 [42件] ⇒時事現代→N 検寄与 [40件] conf: (0.95) に見られるように、当検定と時事現代用語Ⅱ講義との相互の寄与を認め、テレビニュースを週に3～4日視聴すると回答した者は40名に上り、受験したと回答した者の約24.84%を占める結果となった。検定と講義

の相互に活用し、頻繁に時事問題に触れる学生が少なからず存在することを示している。

当検定と時事現代用語Ⅱ受講者の相互寄与を認める、

$$N \text{ 検} \rightarrow \text{時事現代寄与} \text{ 時事書籍数} = 1 \sim 5 \text{ [50件]} \Rightarrow \text{時事現代} \rightarrow N \text{ 検寄与 [49件] conf: (0.98)}$$
 という関係から、約30.43%が「受験した」「時事問題関連書籍所有」かつ検定と講義相互の寄与ありと回答していることとなる。図13に見られるように受験者の時事関連書籍所有率は30%強であるから、これは神戸学院生の当検定受験者で時事関連書籍を持つ者の大多数は検定・講義の相互の寄与を認めていると回答したことを意味する。

5-1-5 講義外での学習時間伸長への寄与

最後に補足として、当検定の講義外での学習時間伸長への寄与を示す。関連する回答結果は以下の通りである：10時間未満学習をしたと回答した者が45.34%，10～50時間と回答した者は35.40%存在し、50時間超と答えたものも4.97%である。

5-2 講義内容とアンケート結果との関連1

私が担当する時事・現代用語Ⅱでは、授業方針としている他のリベラルアーツ科目群への橋渡しを念頭に置き授業を構成してきた。具体的には、次の3つの項目を中心に授業を構成している。1つめは15回の講義のなかで時事問題を理解する上で必要であると考えられる基礎的な項目を選定し、その説明を行なっている。2つめに、前回の授業からの1週間で起きた、もしくは新聞紙面に掲載された記事を拾い、最新の時事の流れについての説明を行なっている。3つめに特に自分たちの生活に密着している記事を探し、その記事についての説明を行なっている。この3つの項目を織り交ぜながら講義を進めている。この講義スタイルはさまざまな現実や学生の反応を見ることによって到達したものである。

昨今の学生の特徴として、様々な情報をネットすなわち Web から取得する習慣があるといわれている。3クラスに行なったアンケートからもそれを伺い知ることができた。一般的に時事問題の情報収集源として代表的に挙げられるのは、Web ニュース、テレビニュース、新聞である。今回のアンケート結果によると Web ニュースについては週に3日以上読んでいるとの回答が全体の40%，2日以下との回答が53%という集計結果となった。また、テレビニュースにおいても3日以上見ると答えた学生が約60%いるという結果が出ている。そして、新聞、いわゆる活字メディアは約50%の学生が全く読まず、2日以下を加えると約80%の学生が新聞を読んでいないことがわかった。このことから、学生の時事情報の収集は、主に Web やテレビで行なわれていることが分かる。ただし、ネットメディアの特徴としてリンクをたどって情報を得るという構造を考えると、自分が興味のあるもののみについて情報収集をしている可能性が高い。したがって、新聞記事を提示し、そのことで新聞に興味をもたせることは読むという行為を深める上で有意義なことである。

また、学生から授業終了後に回収している出席カードの自由記述欄からは、ある日の講義内容について、それは高校において学習した内容であるが「詳しく知らなかった」、「言

葉としては理解していたが、実際に自分との関係がわからなかった」や「前後の歴史の流れがわからなかったが講義によって復習・詳細が理解できた」などの記述が散見される。このことから、知識としては高校や中学で学習した内容であるが、文字通り知識としてしか習得されておらず、実際の社会においてどのような意味を持つものなのか、自分たちの生活にそれはどのように影響を与えているのか、逆に、自分たちがそれにどのような影響を与えているのかについては理解されていないことがわかる。

このような、学生の Web 中心での情報収集、学習した知識の未消化を目の当たりにし、講義においては多様な情報源による資料の提示、様々な出来事の根本を学生にとって理解できるような形での説明を心掛け、より多くの学生が身のまわりのこととして時事に興味を持つことができるように心掛けている。これに加えて、ニュース時事能力検定受験を講義内で強く推奨している。ニュース時事能力検定受験に向けての前向きな意見や、受験勉強をしたことにより講義が分かりやすくなった、本講義において習得したトピックスが、他の授業でも取り上げられており分かりやすかったなどの意見が見られるようになった。

ニュース時事能力検定受験のモチベーションとなる部分に資格修得による就職対策があることも事実である。時事・現代用語の受講とニュース時事能力検定の受験勉強が、時事問題の知識に厚みをもたせて、自分の知識を広げていくおもしろさ、様々な知識がつながる楽しさを発見する一助となればさらなるニュース時事能力検定試験導入効果が得られると確信している。

5-3 講義内容とアンケート結果との関連2ーキャンパス間の比較を通じて

この節での分析対象となるアンケート結果は、中川担当の有瀬キャンパスとポートアイランド（以下、ポーアイ）キャンパス2クラスのものである。有瀬キャンパスでは、54名の回答中、5名が当検定を受験、3名が当検定に合格、ポーアイキャンパスでは、18名の回答中、1名が当検定を受験、合格したとの回答結果となった。

この節では、キャンパス間の比較を行いながら、ニュース時事能力検定（以下、N検）導入による教育的効果について見ていきたい。

有瀬キャンパスでは、法・経済・経営学部の1・2年次、人文・総合リハビリテーション・栄養学部の1～4年次が学んでおり、ポーアイキャンパスでは、法・経済・経営学部の3・4年次、薬学部の1～6年次が学んでいる。そのため、ポーアイキャンパスにおいては、今回のアンケート調査で、受講生の61.6%を占める1年生はすべてが薬学部所属であり、2年生は不在、16.7%が3年生、22.2%は法・経済・経営学部所属の4年生という構成となった。

キャンパス間での違いは、「将来希望する職種」に見られる。ポーアイキャンパスでは、「素材、食品、医薬品技術者、福祉」を希望する者が33.3%おり、次いで「営業、事務、企画系」が22.2%である。ポーアイキャンパスにおけるN検の未受験者は、94.4%にのぼる。N検を受けない理由については、「時間がない」38.9%、「興味がない」27.8%という結果となった。なお受講生の61.6%を薬学部の1年生が占めるので、少なくとも33.8%の薬学部の学生はN検に興味がないわけではなく、他の理由で受験に至らなかったと考えられる。

薬学部の学生の多くが薬剤師の資格取得を第一義としているとされているが、これは必ずしもN検への興味を否定するものではないといえる。

一方、有瀬キャンパスでの希望職種は、「営業、事務、企画系」38.9%、「講師、公務員、技能工、その他」35.2%、「サービス、販売、運輸系」20.4%となっており、N検受験者は9.3%である。受験者の3分の1は、受験する理由として「就職に有利なため」を挙げているが、逆に、受けない理由として「興味がない」40.7%、「時間がない」18.5%、「タイミングが合わない」18.5%を挙げており、時事問題に興味薄い者が多いように思われる。これは、学年別の構成が、1年生50.0%、2年生27.8%、3年生5.6%、4年生16.7%ということから、就職をまだ意識していない1～2年生（77.8%）がN検取得の必要性を感じていないのではないかと考えられる。

両キャンパスを比較していえることは、「就職」や「社会人としての常識の必要性」を意識しているか、していないかによって時事問題への関心の度合いが異なり、また将来希望する職種によって検定取得の有意性が違っているということである。今回のアンケートからは、検定導入が時事問題への関心を高めるインセンティブになっているかどうかは分からなかったが、時間を追って調査することで、現在の低い新聞の閲覧率（両キャンパスを通して、半数以上は新聞を週に1回も読まない）、ニュースの視聴率（Webニュースでも3分の1以上、テレビニュースでも2割の者が週に1回も見ない）が上昇するなどの結果が得られれば、検定導入による教育的効果がより確認できるのではないだろうか。

とはいえ、いくら新聞を読めと言っても、時事問題に興味があれば自分の気になる記事が不思議と目に飛び込んでくるものであるが、そうでなければどこから読めばいいのか分からないというのが現状であろう。そこで講義では、できる限り、講義で取り上げるテーマに関連する記事があれば、それを抜粋して紹介するようにしている。さらに、そうした記事を読む際は、黙読ではなく、誰かに声を出して音読してもらうことにしている。教室に緊張感も生まれるし、漢字の読み方をチェックできるといった副産物もある。

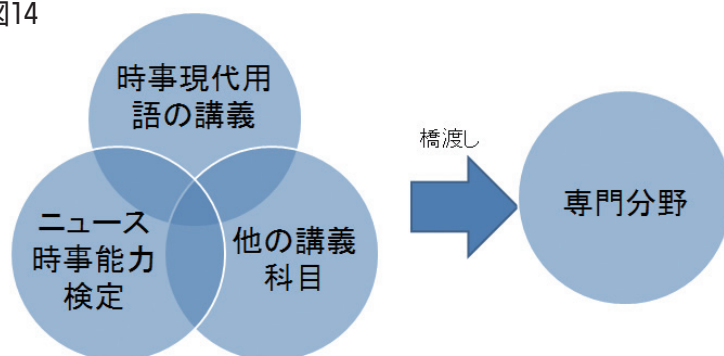
検定の受験を奨励しているため、講義内容と検定の関連性について質問されることがある。アンケートの結果では、「N検の公式テキスト・問題集を利用して受験しましたか」という問いに対して、「はい」と答えたのは、有瀬キャンパスで16.7%、ポーアイキャンパスでは0%であった。限られた回数の講義ではN検の出題範囲を網羅することは難しい。N検受験には、やはり公式テキスト・問題集を利用するのが効率的な方法だと思われる（注8）。講義では、取り上げるテーマについて、N検のテキストより詳しく、時にはもっと学術的な知識を交えた内容を心掛けている。また、1級には記述式問題もあるため、講義内で出席カードの自由記載欄を利用して記述練習も行っている。その日のテーマに関連することについて、自分の意見も交えて記述させている。なかなか内容は1級レベルには程遠いが、学習した内容を整理して自分の言葉で記述する練習は、教育的に有意義な効果が得られると思われる。

6 おわりに

2011年3月に時事現代用語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲの内容を担当者たちと「学生と共につくる講義：時

事・現代用語—実践報告と今後の課題」と題して、『神戸学院大学教育開発ジャーナル』第2号に執筆した。本稿は、いわばその続編になる。現在の時事現代用語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲは、4名の教員が担当している。それぞれの教員は、学生に役立つ講義をつくるため、日々努力している。担当者たちは、学生たちが時事現代用語の講義に積極的に受講するモチベーションを上げる方法の1つとして、検定試験を導入した。そこで本稿の目的は、その導入の教育的効果を測ることにあった。そのために、アンケート調査を実施し分析を行った。本学のニュース時事能力検定受験者数は、全国第2位（2013年第23回）で、受験必須としている大学を除くと全国第1位の受験者数を誇る（注9）。試験結果は、2級検定においては全国の受験者の合格率と神戸学院生のそれが、回を重ねるごとに徐々に大幅に縮まってきた。全国平均点が低下した第19回（2012年）、第21回（2013年）には同じように低下が見られたものの、本学学生の平均点は、第13回～第21回まではほぼ横ばい傾向にある。準2級・旧3級検定において合格率は合格基準点上昇の影響を受け低下したものの神戸学院生の平均得点は若干の低下を見せるに留まる。3級・旧4級検定においては全国での合格率が下落する中、神戸学院生の合格率は上昇を始め、また合格率・得点も全国のそれに対し僅差に迫っている。これらの背景には、各担当者たちが検定の重要性を訴え、学習の意欲を高めたからにはほかならない。また、アンケートから分かったことは、ニュース時事能力検定の受験をきっかけに、講義への参加意欲が上がり、ニュースをチェックする回数も増加して行く傾向にある。これに対して、時事現代用語の講義の内容がニュース時事能力検定受験準備に役立ち、さらに他の講義の内容を理解するのに役立っている。他の講義科目も時事現代用語の講義内容を理解するのに役立ち、ニュース時事能力検定試験受験準備にも役立っている。これを図式化すると、図14になる。時事現代用語の講義、ニュース時事能力検定と他の主にリテラシー講義科目が有機的につながり、その後に学習するリベラルアーツ講義科目やそれぞれの学部の専門講義科目への橋渡しとなっている可能性がある。

図14



受験をきっかけに、学生たちは学習時間を伸ばし、新聞や本を読む機会を増やしている。このように検定受験者は情報源が多様化しているのに対し、一方検定非受験者の情報源はWebに偏っていた。検定受験者たちは、時事問題にも興味関心が湧き、自分たちの成長も実感している。つまり、検定導入をきっかけとして、様々な良い作用が生まれてきている。

しかし、今後の課題は以下のようなものが考えられる。それは、理科系学部の学生に、いかにして時事問題に興味をもたせるのか、検定を受けない学生、試験日のタイミングが

合わない学生に対して、どのようなサポートができるかなどである。これまで見てきたように、検定導入によって一定の教育的効果が認められた。この講義科目は今年で7年目を迎え、担当者たちは今後も学生たちに時事問題に関心を持ってもらうために、講義内容の充実とニュース時事能力検定との有機的つながりを持ったチャレンジングな講義を展開して行きたいと考えている。担当者たちの今後の目標は、ニュース時事能力検定の受験者数を徐々に増やししながら、平均点と合格率を上げることにある。また、時事現代用語やニュース時事能力検定受験で学生たちが得た知識と学習への意欲を、第4セメスター以降もどのようにすれば継続できるのか、そしてそれを就職活動にどのように結び付けて行くのかを考えることにある。

注

- (注1) 日本ニュース時事問題検定協会の内部資料(2013年11月7日提供)。
- (注2) 同内部資料(2013年11月7日提供)。
- (注3) 神戸学院生の合格者の最低得点と不合格者の最高得点の平均値。この推定合格点は準2級の場合には誤差2点以内の正確さを持つ(得られたデータ中で合格者の最低得点と不合格者の最高得点の差が3点であるため)。 補足: 当検定の合格基準となる点数は公開されていない。ニュース時事能力検定公式ウェブサイトでは2級~5級は約70点程度と公表されている。
- (注4) 比較: ニュース時事能力検定は年2回(6月, 11月)に実施されており, 志願者数は第13回, 第15回(2011年)では7550人, 7672人, 第17, 19回(2012年)では9301人, 9610人, 第21回(2013年)では11131人となっており, 志願者数は年に約2000人ずつ増加している。
- (注5) アンケート項目は25項目で以下の通り: 学年, 性別, 所属学部, 受験希望の当検定の級数, 受験した級数, 合格した級数, 受験理由(選択肢: 1. 就職に有利なため 2. 社会の動向を知るため 3. 情報収集力を高めるため 4. 社会人としての常識を身につけるため 5. 時事問題学習の一つの目標として, 複数選択可), 受験しない理由, 当検定公式テキスト・問題集を使用したか, 将来希望する職種, 当検定は時事現代用語受講に役立ったか, 当検定は時事現代用語以外の科目の受講に役立ったか, 時事現代用語受講は当検定受験に役立ったか, 時事現代用語以外の科目はN検受験に役立ったか, 当検定に対する合計学習時間, 当検定受験により実感した成長, 当検定受験により知識が伸びた分野はどれか, 興味のある分野, 無い分野, 得意・苦手分野, 週に何度新聞・Web ニュース・テレビニュースに触れるか, 時事問題関連書籍を読んだ冊数。
- (注6) 内訳: 学部, 受験級数, 合格不合格, 当検定の時事現代用語Ⅱ・他科目への寄与(2項目), 時事現代用語Ⅱ・他科目の当検定受験への寄与(2項目), 知識の増えた分野数, 興味のある分野数, 興味のない分野数, 得意分野, 不得意分野, 何種類の成長を感じたか, 新聞・Web 上でのニュース・テレビニュースに接触した頻度, 時事問題関連書籍を読んだ冊数。
- (注7) 同時発生する事象同士の相関関係を示すもの。条件部⇒帰結部の形をしている。これは無数に存在し, 本稿では信頼度(データマイニングの分野で confidence と呼ばれるもの: 条件部・結論部を含む件数/条件部を含む件数)を評価基準とし, より価値ある結果を抽出した。
- (注8) 2級~4級の検定問題の約6割は, 公式テキスト・問題集から出題され, 1級の検定問題については, 記述式問題の約半数が公式問題集から出題されることになっている(ニュース時事能力検定公式ウェブサイトより)。
- (注9) 日本ニュース時事問題検定協会の内部資料(2013年11月7日提供)。

参考文献

- [1] 中島威夫, 吉本俊裕, 金子正弘, (2002), 石川英輔氏が語る「江戸時代の循環型社会構造と社会資本主義整備」, 国土技術政策総合研究所資料, No.80, 8.

Interaction, Motivation & The ESL Chat Room

ESL チャットルームにおける相互作用と 動機づけの関係

Michael GREISAMER

マイケル・グリーサマー

(Abstract)

This paper will examine the importance of interaction in the development of language learning from using motivational strategies in a lunchtime chat program. Using Long's interaction hypothesis (Long, 1981) as a base a chat program has been initiated that attempts to simulate being in a L2 (second language) country environment to encourage further study and interest in English. Dörnyei's (2001) motivation strategies and his Motivational Teaching Practice Model are essential techniques for motivating and encouraging students studying at Japanese University. This paper consists of two sections: the first examines current theories of motivation and the second describes and analyses the development of interaction in the lunchtime chat program.

(要約)

本稿は、学習意欲を高めるためのランチタイム・チャットプログラムに関して言語学習の向上には相互作用が重要であることを論ずる。Long (1981) の相互作用に関する仮説を基に、チャットプログラムでは英語力の向上および英語にさらに興味を持たせるため、学習対象言語の国にいる環境を想定することを試みている。また本稿では、Dörnyei (2001) のストラテジーおよび練習モデルが、日本の大学で学習者に学習意欲を高めるための本質的な技法であることを述べている。本稿は2つのセクションから成り立っており、最初のセクションでは学習意欲を高めるストラテジーについて従来の説を述べ、第2セクションではランチタイム・チャットプログラムの発展について分析している。

Key Words : interaction, motivation, conversation, chat, intrinsic, extrinsic

キーワード：相互作用、動機、会話、チャット、内発的、外発的

1. Introduction

Attending the customary required university class is not enough to become proficient in English. Working outside the classroom is the difference between those who will be able to use English in their job and in the global community, and those that can not. In order to provide students with an opportunity to practice and build fluency, a lunchtime chat session at Kobe Gakuin University, Arise campus, has been initiated. This voluntary lunchtime chat session is attempting to provide students a relaxed place to have lunch and practice using English language. Thus, trying to put the focus on the learner who is presented with an opportunity to take part in meaningful communicative interaction in order to respond to genuine communicative needs (Pica, & Garcia Mayo, 2000). It may not convey an academic perspective, but encourages fluency and confidence in communication and experience in cross culture exchange. The essence of any language proficiency is being able to communicate, as such, perfect grammar is not necessary. Recognizing that being “less than perfect” is the only way to gain confidence and is in fact far more “normal” and important than correct grammar.

Long’s interaction hypothesis stated that participation in conversation with native speakers, which is made possible through the modification of interaction, is a necessary condition for second language acquisition (Long, 1981). Which stems from Hatch (1978) on the importance of conversation to improve grammar and Krashen’s (1985) ideas that comprehensible input is a necessary condition for second language acquisition. If a student is unable to comprehend text/conversation in their own language, dealing with a second language would be almost impossible. According to Mackey (1999), from the resulting interaction, learners have opportunities to understand and use the language that was previously incomprehensible (Mackey, 1999).

The past few decades have brought increased interest in students’ motivation in the fields of L2 learning and language acquisition. A number of studies have reported that motivation is one of the major determining factors in success in acquiring a second or foreign language (Gardner, 1985; Scarcella & Oxford, 1992; Ryan & Deci, 1997). According to the rubric of “motivation in context,” researchers posit motivation as an interactive experience between students and their environments. Environments, generally defined, include: instructors, peers, activities, the content area, the instructional discourse, as well as the standards and beliefs of the participants. Motivation is influenced by numerous and overlying contexts. Examination of the influence of educational contexts range from macro views of “culture as context” (Volet, 1999) to micro studies of dyadic interacting (Rogoff, 1990; Wertsch, 1985).

“I am Japanese so I can’t speak English.” is quite often the standard response when confronted with English. Is it from their culture that relies on putting the stress at ease coupled with the honorific of “master/slave” relationships or just the easy way out, of not

having to make an effort? Building confidence is crucial, as displayed in the third aspect of Dörnyei's Motivational Teaching Practice Model (Appendix I). Japanese students not only tend toward modesty in their assessments of improvement and confidence, but moreover seem to have the “English Complex” complicated by their inexperience with English conversation. The native teacher transcends the language barrier and must also carefully bridge the cultural barrier—including negative self-assessments and other notions that can inhibit students' learning.

Over time it has been drilled into students' minds so much that they cannot speak, they start to believe it. English and Japanese structures are totally different which makes it difficult for Japanese (Brownell, 1967). The reasons why absorbing communication skills in English is difficult for Japanese are focused on geographic factors, racial factors, and linguistic factors (Koike, 1993). Studying a language for years and not having the ability to use it would be depressing and would need encouragement to continue. Motivating students is a challenge, particularly important in Japan where students are notorious for being unmotivated to the point of apathy (McVeigh, 2001). It goes without saying that students that attend a voluntary chat session are motivated. It is a real head start to have students voluntarily show up at my office wanting to learn. And now that I have them on “the field” (metaphorically), the next task is to show them how to play. Motivation is one of the main determinants of second/foreign language (L2) learning achievement and, accordingly, the last three decades have seen a considerable amount of research that investigates the nature and role of motivation in the L2 learning process (Dörnyei, 1994). Getting over the “I can't speak English” complex is the first task. The underlying goal of the lunchtime chat is to show learners that they have the potential and ability to communicate by providing motivational strategies stemming from Dörnyei's motivational process model. In his book *Motivational Strategies in the Language Classroom* (2001) motivation is described as a four stage frame work: creating the basic conditions, generating initial motivation, maintain it and self evaluation (Appendix I).

2. Defining Motivation

“Motivation” is a term frequently used in both education and research fields. Different interpretations of the definition depend on various psychological perspectives of human behavior. In spite of the numerous definitions of motivation that have been proposed, “it is rather surprising how little agreement there is in the literature with regard to the exact meaning of this concept” (Dörnyei, 1998, p.117).

Brown, & Gonzo, (1994, p.34) give the definition of motivation as “the extent to which you make choices about (a) a goal to pursue and (b) the effort you will devote to the pursuit.” Keller (1983) believes that ability and motivation are the major factors of variation in educational success. “Ability refers to what a person can do; motivation, to what a

person will do” (Schmidt, 1996). Similarly, Johnson & Johnson (1979, p.283) offered the definition of motivation as the “tendency to expend effort to achieve goals.”

Relating motivation to L2 learning, Gardner (1985) proposed, “Motivation is a term which is often used with respect to second language learning as a simple explanation of achievement”(p.10). Continuing, Dörnyei (1998) indicated that L2 motivation is “a multi-faceted construct, and describing its nature and its core features requires particular care” (p.118). Gardner’s (1985) definition of motivation in language learning is the “effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes toward learning the language” (1985, p.10). Gardner defined the motivation to learn an L2 as “the extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experiences in this activity” (1985, p.10). Similarly, Dörnyei (1998) conceptualized language-learning motivation as including three components: motivational intensity, desire to learn the language and an attitude towards the act of learning the language.

2-1. Theorizing Motivation

Before suggesting techniques for motivating students, this section will review theories and causes of students being motivated or unmotivated. There are literally dozens of theories of motivation in psychology. For example, behaviorism emphasizes the role of drive and reinforcement, and defines motivation as “the anticipation of reinforcement” (Brown & Gonzo, 1994, p.35). Cognitive psychology stresses motivation as a function of an individual’s thoughts rather than of some instinct.

As Dörnyei & Kormos (2000) maintain, “motivation theories in general attempt to explain three interrelated aspects of human behavior: the choice of a particular action, persistence with it, and effort expended on it. That is, motivation is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, and how hard they are going to pursue it” (Dörnyei & Kormos, 2000, p.521).

The basic schema for mapping motivation is based on the work of Maslow’s (1970) pyramid of human needs, which progresses from the satisfaction of purely physical needs up through safety and communal needs, finally to “self actualization,” a state of reaching one’s fullest potential. After Maslow (1970), Gardner & Lambert (1972) have further examined motivations for language learning using a socio-psychological framework, to yield the “socio-educational model”.

More recent researchers have challenged these theories’ comprehensiveness by searching for other motives in foreign language learning. Dörnyei (1994) argues that the socio-educational model overlooks specific cognitive aspects of the motivation to learn. Indeed, contemporary research studies indicate that new cognitive variables such as need for achievement (Dörnyei, 1998), attributions (Schmidt, 1996), self confidence (Clement et

al., 1994), self-efficacy, and goal setting (Tremblay & Gardner, 1995) influence foreign language learning. These researchers also claim that in various settings based on the formal classroom, motivation towards foreign language learning seems to depend on divergent contexts, and to involve sub-components of Gardner's traditional integrative /instrumental orientations, as well as intrinsic orientation (Clement & Kruidenier, 1983; Dörnyei, 1990; Clement et al., 1994).

One of the dominant frameworks for contemporary psychological models is Deci and Ryan's (1985) self-determination theory, which posits intrinsic and extrinsic motivations. Their theory is that intrinsic motivation is involved in doing something that is inherently interesting or pleasurable, and extrinsic motivation refers to doing something because it leads to a separate outcome. Self-determination is regarded as a prerequisite for any behavior to be intrinsically rewarding.

Traditionally, motivation has been regarded as a variable, momentary state that is aroused temporarily by environmental factors; or else a stable trait that is attributable to the individual person (Dörnyei & Kormos, 2000). The former state, focusing on situational characteristics that are externally controlled, such as rewards, has usually been termed extrinsic motivation, while the latter state, focusing on the individual and performance of an activity for its own sake or personal pleasure, has been termed intrinsic motivation.

2-2. Intrinsic Motivation

Intrinsic motivation can include an attraction with the subject, a connection to it within one's lifestyle or in learning history. Beginning the language history early is the first step in building confidence and later reinforcing acquisition. The recent inclusion of English classes in Japanese Elementary school system will play an important role in future motivation of students. Intrinsic motivation gives a satisfaction of completion when grasping it and a sense of accomplishment.

Dörnyei's research has indicated kinds of teaching strategies that educators can employ to develop and maintain their students' intrinsic motivation. Dörnyei (2001) also makes the cogent point that 'the best motivational intervention is simply to improve the quality of our teaching' (p. 26). He shows in particular the need for 'instructional clarity' and refers to Wlodkowski's (1986) checklist for achieving this. Included are such obvious points as: 'explain things simply' and 'teach at a pace that is not too fast and not too slow.' Teachers also need to accept that, rather than dwell on student's lack of motivation, it is the teacher's responsibility to ensure that students are motivated and stay motivated. Using the students' L1 occasionally to demonstrate a point or explain directions motivates them by showing that the teacher also has an interest and can speak their language. Because little extrinsic motivators are supplied most students attending the chat are intrinsically motivated and those who are not can be influenced and strengthened by attending.

2-3. Extrinsic Motivation

Money, grades and expectations are typical extrinsic motivation and not all activities are sufficiently original, challenging or aesthetic to be intrinsically motivating (Ryan & Deci, 2000). Extrinsic motivation involves “reasons that are instrumental to some consequence apart from inherent interest in the activity” (Noels, 2001, p.46), in other words, external rewards. The external rewards can be prizes, money, praise, good grades or even punishment avoidance (Brown, 1994). The rewards can also be deferred for an EFL student, such as getting a better job, becoming able to emigrate, for example.

Sansome & Harackiewicz (2000) note that human motivation does not follow from purely intrinsic or purely extrinsic dynamics, but rather from combinations, including constructs of contextual factors. Although many researchers continue to negatively regard rewards, and view learning as superior and more desirable when it results from what is considered an intrinsic motivation, Hidi (2000) and Harackiewicz et al. (2000) claim, conversely, that over the past two decades such negative evaluations of extrinsic motivations may have hindered the use of external intervention that could have created more equitable situations in the classroom for students who rarely value school learning and academic accomplishment.

3. A room with a view Lunchtime Chat

“If you build it they will come.” (Field of Dreams, movie title, 1989)

It is a good feeling to know students feel comfortable coming to your office for support and to practice their English. Students have gravitated to me wanting to practice speaking with a native speaker, as should be the case of English learners. To accommodate them and make it easier for others to come, in 2011 the Lunchtime Chat was started and is slowly gaining momentum. Sessions are held on Monday and Wednesday from 12 to 1pm in my office. The average number of students has been steady at five with the most being eight at one time. Only a few times have students been turned away, because of not enough space. Wednesday has not been as successful with an average of about two students. This is partly due to schedule conflicts so sessions could not be held consistently every week. The total amount of students attending per semester is on average twenty. Some would attend almost every week and some would continue from the first to the second semester. Others would come once a month or less, which gives a good mixture of learners. Most students would bring their food or a drink and consume their lunch during the chat time. In the office is a microwave and hot water for their convenience and on occasion would be offered tea or treats. Students that attend vary in age and ability. There are first year students who want to improve their English, and older students that have gone abroad and want to maintain their English ability. The lower level students tend to come in pairs or small groups while students with confidence

tend to come alone. Most are from the Humanities, with some from the Psychology and Economics department. The ratio of males and females is about equal. Typically shy and coy and even more so when put in a group of strangers, yet students seem to warm up and relax, eating lunch after a few sessions. At Kobe Gakuin there are not many places where students can go and practice English, therefore being immersed in an English only setting can be confusing and difficult, which makes it a struggle to prevent the conversation from drifting into Japanese. To avoid this, intervention into the conversation is often necessary by interjecting a comment or asking a question to get the conversation back into the L2. Seating is on a sofa, a few sofa chairs and a bunch of folding chairs, around a low coffee table with paper, pens and space for eating lunch. This provides students with a cozy, comfortable environment and a circular work area for a maximum of eight people and importantly giving everyone the same eye level. (Appendix II). In the beginning there was the problem that some did not feel comfortable conversing with other Japanese in English. “Why should I speak English to other Japanese” or “Our language is not English, that is for foreigners.” have been some of the comments from students. This is owing to the lack of confidence in their ability and also the feeling that the other students pronunciation and proficiency is not sufficient enough to communicate. The misconception is soon realized once they relax and see that cooperation and working together is easily acquired. One way to do this is to make students empathetic to other learners, by showing, for example that Japanese learners also have problems with Kanji or polite forms of their language. This will help them recognize their own limits and give them a better perspective of learning. Overcoming their mental barrier is a major accomplishment in becoming engaged and eventually a confident communicator.

The main activity is chatting, participating but letting them try and lead their own conversations; I would drift in and out of the sitting circle. In preparation for the session, they are instructed to prepare a topic, story or explain what they did on the weekend. When this activity slows down, more directed activities like games are used, to generate energy and excitement: Uno, Pictionary, Chinese Whispers, and Outburst. The competition and excitement of winning drew attention away from language and more on the task at hand. Motivation activities were indirectly given to show that English is within their reach and to show the usefulness of English in their future. Examples include “A to Infinity” or activities that show the instrumental value of English. In A to Infinity students are given a topic and each person says one word that they can think of related to the topic and keep it going as long as possible. This could be as simple as numbers, the alphabet or colors and work up to more advanced topics. According to Knight, A to Infinity (Knight, 2002) helps students conceptualize that they have the ability to speak English, by hearing it, understanding it, thinking, and speaking English.

Another application of Dörnyei's motivational strategies is promoting instrumental values by generating initial motivation. To do this reading/discussion materials are used that show the importance of English related to their life. An example is the article; "Japanese companies planning to make English their official language" (Bunkier & Wright, 2012). A reading/discussion exercise that generates motivation and generates awareness of how English can help them get a better job or broaden their career choices. Asked to read beforehand, the article is then reviewed in class and discussed. They seemed to recognize the benefits of studying and also established a positive atmosphere in the session. Great for demonstrating a point, however structured activities should be limited to maintain the chat's relaxed atmosphere.

Another activity that was successful was using YouTube to show videos. Students are asked to find a video and present it to the class with a short speech and discussion afterwards. In preparation a monthly topic would be decided and when they are ready they would make their presentations; topics include: How to study English, My favorite song, Cultural differences and Animal training. This was not a required assignment and not everyone made presentations. However, those who did were motivated with topics that interested them and their peers, and gave the chat a focal point.

The chat session attempts to focus on the student being given the opportunity to take part in meaningful communication and interaction with peers and a native speaker. Students are involved in their own learning experience by participating with feedback, correction, repetition, negotiation and production of the L2. As Mackey (1999), notes, as linguistic units are rephrased, repeated, and reorganized to aid comprehension learners may have opportunities to notice nuances of the target language. An example of interaction termed negotiation by Long (1981) and Pica et al. (2000) is used when second language learners (SLL) do not understand what is being said so they have to negotiate in the conversation.

NS : *I like your watch.*

SLL :*watching?*

NS : *Your watch. It's nice.*

SLL : *Oh, yes. Thank you.*

In this example taken from a chat session, the SLL does not understand the compliment and does not recognize the target word. The NS repeats and rephrases the compliment to direct comprehension. Through interaction students can direct their attention on problematic features of knowledge of production. This kind of interaction gives students opportunities to understand and use language that previously they did not have confidence using. In other words they can build on their passive knowledge and learn from their mistakes.

An experiment to enhance extrinsic motivation has been used in the chat program, the use of attendance stamp cards, (Appendix IIIa) an advertising gimmick that almost every shop in Japan uses, giving a stamp after purchases to get a reward after filling up the card. Learners are to receive a small reward for completing the card, no one has yet to finish. The initial hope was that students could use the card as evidence, and show their other teachers of their sincere effort outside of class to improve their communication skill. These results gave yet to reach a conclusion. Correspondingly with the shop stamp cards to acquire their attention even for a brief moment to subconsciously think about the session or to give an incentive to attend then the card has done its job.

4. Conclusion

It is now widely acknowledged that access to L2 input, particularly to input that comes through face-to-face interaction and the negotiation of meaning, is vital to the L2 learning process (Pica & Garcia, 2000).

This paper has examined the importance of interaction in the development of language learning from using motivational strategies in a lunchtime chat program. As the importance of English becomes more prevalent the interactive chat will be even more relevant. It should be noted that even though interaction plays an essential role, on its own it is not enough and beginners may find some difficulty without proper basic training. Students without a basic knowledge of English might feel out of place not able to participate or contribute to the chat.

For those interested in creating their own program more advertising and promoting is recommend to inform students and drum up interest. For this program pamphlets were created, (Appendix IIIb) and was mostly promoted by word of mouth. To insure better attendance, more campus wide promotion should be carried out. Space is also an issue that needs to be addressed, as a small office might not provide enough space if numbers increase or even discourage because some might feel uncomfortable in a small environment. Designating a classroom or larger office would provide more space to perform different activities.

Trying to motivate Japan's language students can be a frustrating task, and can even be in vain unless a teacher endeavors to understand the relevant, specific effects of Japan's education system and culture. Thus the interaction must be tailored to the culture since conventional understanding of "motivation" may not be applicable across cultures that are non-western.

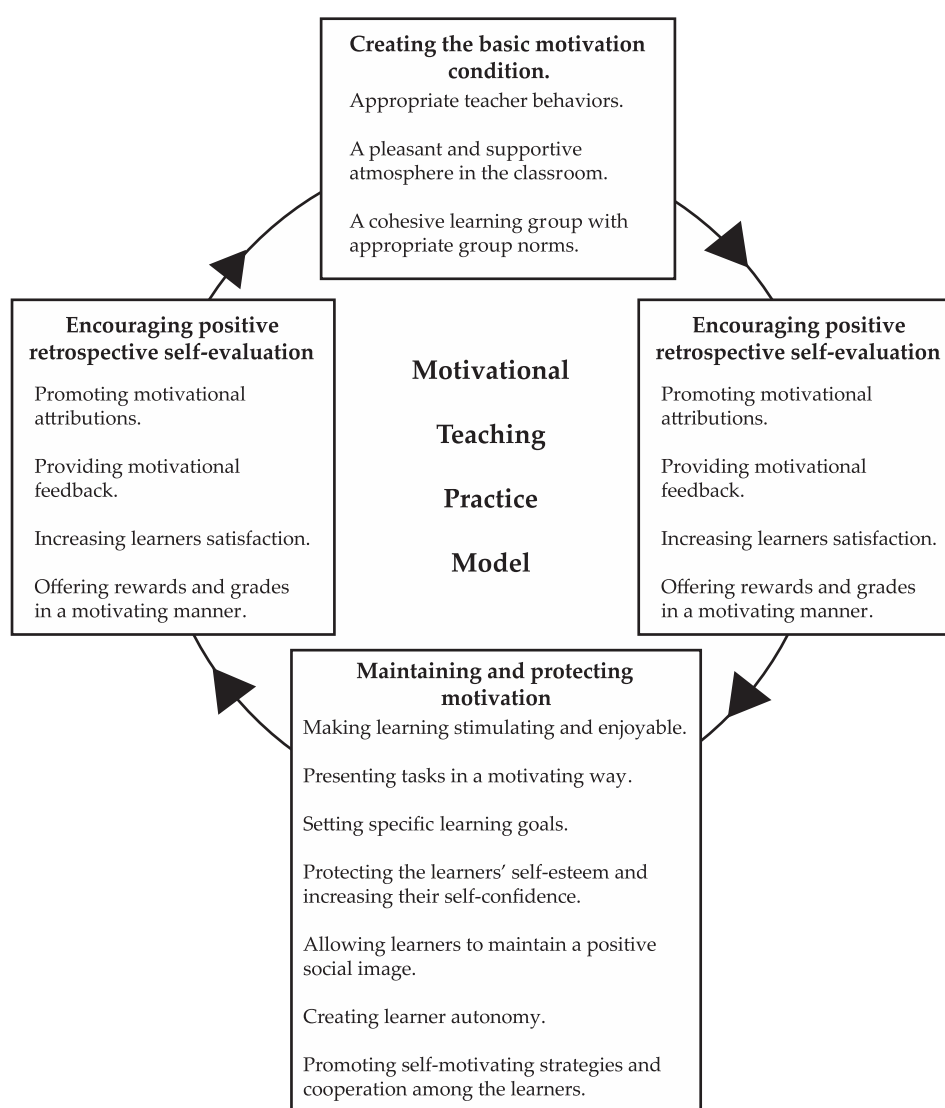
By understanding motivation and what motivates learners we can become more efficient educators. Preparing for tests and attending passive lectures will not produce proficient speakers and does not provide confidence building experience.

Swain (1995) has argued that it is having to actually produce language that forces

learners to think about syntax. The chat session provides students a rare chance on campus to absorb and practice their skills. After a semester of sessions there was a noticeable improvement in some students proficiency and fluency. Some spoke with more confidence, more openly and seemed more at ease with conversing with a native speaker. In future research the data and results of the program need to be empirically documented and how conversational interaction facilitates second language development further explored.

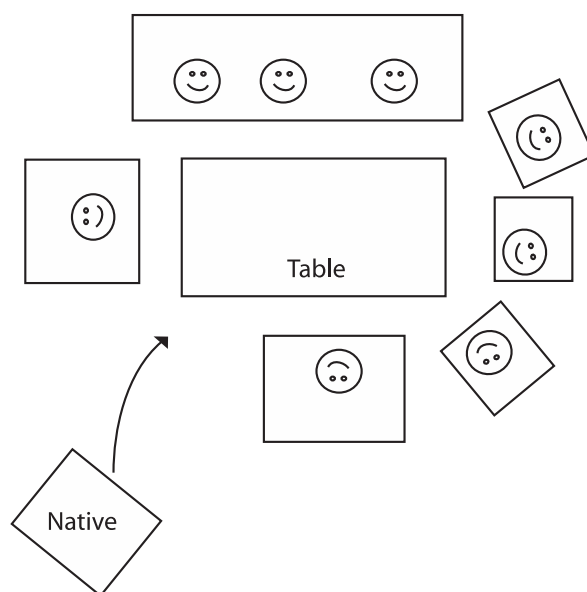
Appendix I

The Components of Motivational Teaching Practice in The L2 Classroom.



(From the *Motivational Strategies in the Language Classroom* by Dörnyei, 2001, p.29)

Appendix II Seating Chart



Appendix IIIa Afternoon Chat Attendance Card

STAMP CARD



This card is to show that :

has voluntarily attended "A Room with a View" lunchtime chat.

これは"ランチタイムチャット"の出席カードです。

Appendix IIIb

Afternoon Chat Pamphlet

4/2013

Kobe Gakuin University



WHAT : English chat time
WHEN : Every Monday and Wednesday 12-1pm
WHERE : Building 3 6th Floor Greisamer's Office.
WHO : Everyone Invited
PRICE : FREE!
Eat your lunch and improve your communication skills

References

- Brown, D. & Gonzo, S. (1994). *Readings on Second Language Acquisition*, Pearson Education ESL.
- Brownell, A. J. (1967). *Japan's Second Language*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Bunkier, J. & Wright, A. (2012). *Applying Dörnyei's Motivational Strategies*. In A. Stewart. JALT 2011 Conference Proceedings. Tokyo JALT. 43-52.
- Clement, R., Dörnyei, Z. & Noels, A. (1994). *Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom*. *Language Learning*, vol. 44, 416-449.
- Clement, R. & Kruidenier, B. G. (1983). *Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence*. *Language Learning*, vol. 33, 273-290.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (1994). *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. *The Modern Language Journal*, 78/3, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. *Working Papers in Applied Linguistics*. Thames Valley University, London. vol. 4.
- Dörnyei, Z. Kormos, J. (2000). *The Role of Individual and Social Variables in Oral Task Performance*. *Language Teaching Research Journal*.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & W. E. Lambert. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. 24, Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliott, A. J. (2000). *Short-term and long-term*

- consequences of achievement goals in college: Predicting continued interest and performance over time.* Journal of Educational Psychology, vol. 90, 317-331.
- Hatch, E. (1978). *Discourse analysis and second language acquisition.* Second language acquisition. Rowley, MA. Newbury House.
- Hidi, S. (2000). *An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation.* In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The search for optimal motivation and performance.* San Diego: Academic Press. 310-340.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1979). *Conflict in the classroom: Controversy and learning.* Review of Educational Research, vol. 49, 280-283.
- Keller, John M. (1983). *Development and Use of the ARCS Model of Motivational Design.* Journal of Educational Media, vol. 15, 200-210.
- Knight, K. (2002). *Motivating Learners Through Pain and Pleasure.* JALT Conference Proceedings, 54-57.
- Koike, I. (1993). *A comparative view of English teaching policies in an international world with a focus on Japanese TEFL policy.* Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, 275-284.
- Long, M. H. (1981). *Input, interaction, and second language acquisition.* Annals of the New York Academy of Sciences, 379, 259-278.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications.* London: Longman.
- Mackey, A. (1999). *Input, Interaction, and Second Language Development: An Empirical Study of Question Formation in ESL.* Studies in Second Language Acquisition, vol. 21 n4, 557-587.
- Maslow, Abraham H. (1970). *Motivation and Personality.* Second Edition. Harper and Row.
- Mc Veigh, B. (2001). *Higher Education, Apathy and Post Meritocracy.* The Language Teacher. vol. 25, 10.
- Noels, K. A. (2001). *Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English.* Canadian Modern Language Review, 46.
- Pica, T. & Garcia Mayo, M. (2000). *Is the EFL Environment a Language Learning Environment?* Working Papers in Educational Linguistics, vol. 16, n1, 1-24.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context.* New York: Oxford University Press.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.* American Psychologist, 55, 68-78.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance.* San Diego, CA: Academic Press.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom.* Boston: Heinle & Heinle.
- Schmidt, R. (1996). *Foreign language motivation: Internal structure and external connections.* In R. Oxford (ed.), *Language Learning Motivation: Pathways to the new century.* Honolulu: University of Hawaii Second Language Teaching & Curriculum Center. 10-69.
- Swain, M. and Lapkin, S. (1995). *Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning.* Applied Linguistics, vol. 16, 371-391.
- Volet, S. (1999). *Learning across Cultures: Appropriateness of Knowledge Transfer.* vol. 31 n7, 625-643. International Journal of Educational Research.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press. 262.
- Wlodkowski, R. J. (1986). *Enhancing adult motivation to learn.* San Francisco, Jossey-Bass.

「文章表現Ⅱ」におけるアカデミック・ライティング 能力向上のための取り組み

An Implementation for Improvement of Academic Writing Ability in Writing Expressions Classes

岡村 裕美

Hiromi OKAMURA

(要約)

神戸学院大学人文学部履修必修科目「文章表現Ⅱ」は、1年次生のアカデミック・ライティング能力の向上を目標としている。筆者の2012年度の取り組みとして、「推敲」の能力をつけることを意図し、簡略化したディベートと学生同士の相互添削を利用した授業を行った。ディベートの内容を論証文として文章化する練習を反復することで、文体、論理性などについては十分な向上が見られた。一方、推敲の能力に関しては、学生が自信をもって文章を修正するレベルには至らなかったものの、推敲の必要性については意識の向上が明らかに見られた。

キーワード：アカデミック・ライティング、簡略版ディベート、推敲、作文テスト

Key Words：Academic Writing, Simplified Debate, Elaboration, Writing Test

1. はじめに

神戸学院大学人文学部履修必修科目「文章表現Ⅰ・Ⅱ」は、1クラス20名前後の少人数クラスによる1年次生のリテラシー科目として、2003年より始まった（2006年までは科目名「文章表現の方法Ⅰ・Ⅱ」）。以降、複数の非常勤講師が3～6コマ（法学部を含む）を担当し、同一のシラバスで授業を行っている。初年度から継続して、年に数回のミーティングを重ね、より効果的な授業について情報を交換・共有するよう努めてきた。その成果は、『人文学部紀要』、『教育開発センタージャーナル』に、執筆者の変更はあるが毎年報告されている。本稿では、後期「文章表現Ⅱ」の授業の中心となるアカデミックな文章を書く能力を定着させるための取り組みについて述べる。

2. で述べるように、「文章表現Ⅱ」では、学生に伝えるべき知識や情報を共有しているが、授業をどのように組立てるかは各教員の裁量に任されている。本稿で報告するのは、共通認識に基づき、またコーディネーターの先生や同じ科目を担当する先生方から意見を頂きつつ、筆者が行った2012年度後期授業の実践である。

また、本稿で述べる実践は、主に『人文学部紀要』および『教育開発センタージャーナル』でも発表されている「文章表現Ⅰ・Ⅱ」における効果的なグループワークの活用、アカデミック・ライティング指導の方法、文章能力評価の基準などの研究を踏まえたものである。また、それらの研究論文には明示されていないものの、筆者自身の10年にわたる授業経験で実感している、学生が習得に困難を感じている点に対応した授業のあり方を検討し実践したものである。

以下、2. では「文章表現Ⅰ・Ⅱ」の授業内容について概説し、3. では筆者の実践した簡略化したディベートを用いた授業について、4. ではそれに関する学生からのアンケート結果、5. では年度の初回と最終回に実施した作文テストの評価結果の比較について述べる。

2. 「文章表現」授業とこれまでの課題

「文章表現Ⅱ」は、「文章表現Ⅰ」を前期に受講した学生が同じクラス編成で引き続き受講する授業である。

「文章表現Ⅰ」ではテキスト『日本語を書くトレーニング』（2003、ひつじ書房）[1]を用い、メール、メニュー、注意書きなど身近な素材を取り上げ、設定された状況にふさわしい文章をグループワークで考え、作成・発表するという授業を行っている。1. で述べたように、同一シラバスで複数の教員が担当しており、取り扱う課のコマ数や順序の変更など、各教員が個性を生かせるようある程度の自由裁量が認められているが、テキストの1～10課を中心に扱うこと、授業の流れは「導入→グループワーク→プレゼンテーション→講評」であることなど、コンセンサスに基づいて授業を行っている。

一方、「文章表現Ⅱ」では、基本的な「文体・語彙」「事実と意見」「構成」「引用」「データ」などを学ぶことを中心に、よりアカデミックな文章を書く能力を定着させることを目標とし、最終的に構成の整った1本のレポートを仕上げることを単位認定の条件としている。授業で扱う内容は、担当教員全員が所持している『文章表現』におけるアカデミック・

ライティングの基本(教員版)」によって定められている。これ以外に指定されたテキストはなく、基本的にはシラバスに従いながらも、具体的な授業の教材、方法などは各教員の裁量に任されているため、前期よりさらに教員の個性や工夫が生かされることになっている。

これまでの授業での取り組みにおける課題について、岡村(2013)[2]では「文章表現の向上のためには、自分の文章を推敲する能力と同時に他の人の文章を深く読む姿勢が必要である。また先行研究でも、学生の個々のレベルに応じた指導や学生自身の自己理解が作文能力の向上に大きな影響を及ぼすことが指摘されている。「文章表現」でも、相互添削の機会を設けるなど個別の取り組みはなされてきたが、推敲や読みの能力の向上に関して構造的・意図的に授業に盛り込まれてはいなかった(p42)」「学生の作文に対する添削や評価には、もちろん各教員は可能な限り丁寧に取り組んでいるが、より効率的・効果的な指導のための手立てはこれまで講じられていなかった(p42)」と述べている。(注1) 推敲する能力の向上が重要であることは明らかであるが、単に読みかえすことを推奨するだけでは、学生に推敲の意識をつけることは難しい。

そこで、2012年度後期は、推敲する能力を向上させることを目標とし、また上述の添削に関する課題についてもあわせて解決を図るための手段として、学生同士の相互添削をより積極的に行うことにした。他人に読まれる、という意識で文章を書くことは、そのまま他人によって読まれる以前に自分自身が客観的に自分の文章を読み直す契機になると考えたからである。

以下、推敲能力の向上をねらいとした簡略版ディベートを利用した授業についてと、その授業に関するアンケート2種類の結果、年度の初回と最終回に行った作文テストの分析結果を示し、授業で行った指導の効果と課題を明らかにする。

3. 簡略版ディベートを用いた文章練習

3-1 教育ディベートとの関係

ディベートは近年、さかんに教育現場に取り入れられている[3]。大学生向けのテキストである『知のナビゲーター』(中澤務ほか編, 2007)[4]では、ディベートのテクニクを磨くことで、「論理的思考力」「批判的思考力」「説得力」「プレゼン力」「コミュニケーション力」「時間管理力」が身につくとしている。大学生向けのテキストだけでなく、小学校から社会人まで、あらゆる世代を対象とした書籍も出版されている。

教育におけるディベートは「教育ディベート」「教室ディベート」「アカデミック・ディベート」とも呼ばれ、さまざまな実践があり、また効果があがっているとされるものの、中野(2011)[5]によると、ディベートの教育効果についての科学的知見はそれほど多くはない。また、教育現場で行われるディベートの目的、ルール、論題の選択、資料の選定基準など、さまざまな点に関して課題も多いとされている。

本稿で報告する授業においては、「ディベート」はあくまでも「文章表現」、特にアカデミック・ライティング能力を向上させるための授業の教材としての「ディベート」であり、議論に勝つためのさまざまな能力を磨くことは目的とはしていない。あるテーマに対して

2つの立場にわかれ、客観的な情報を利用して論理的な主張を展開する、というスタイルだけを利用したものである。授業においても「簡略版ディベート」という言葉を用い、本来のディベートとは異なるものであることを学生には伝えたうえでこの授業を行った。以下、本稿で使用する「ディベート」という用語は、すべてこのような簡略化したディベートであることをお断りしておく。

以下にこの授業の意図と概略を述べる。

3-2 授業の意図と概要

簡略化したディベートに基づく文章練習は、「文章表現Ⅱ」第3回から6回までの授業で行った。90分の授業内で、簡略化したとはいえディベートを行い、まとまった文章を書くことは、時間的にかなり難しく問題も多かったが、この練習は文体や語彙、書式に対する意識付けをすることによりかなり効果があったことが感じられた。

推敲能力の向上およびアカデミック・ライティング能力の定着のために、簡略版ディベートを授業に活用しようとした意図として、以下の3点が挙げられる。

まず、構成の整ったレポート・論文のためには、文章における構成というのはどのようなものかを学生にしっかりと理解させることが必要である。構成は、「序論・本論・結論」「(小論文の) サンドイッチ構成」「起承転結」などという用語で説明されるが、実際にレポートを書く際に基本となる3部構成の文章を書くためには、さらに詳細に「背景説明」「問題提起」「論拠」などという用語が使われる。多くの学生は、構成を意識して文章を書いたり読んだりすることに慣れておらず、それを抽象的な用語で説明されてもイメージがわからないことが多い。そこでディベートを実践し、またディベートを文章化したものを「論証文」として実例を示すと、教員にとっても構成や用語の説明がしやすく、また学生にとっても具体的にイメージしやすいものとなる。

次に、論証文を書くにあたって、ある程度事前の説明があっても、「論理的な文章」をどのように書きすすめていけば良いのか、すぐにつかめない学生もいる。また、「文章の流れは分かったが論拠として何を書けば適切なかわからない」、つまり「書くことがない(わからない)から書けない」という事態も起こりがちである。そこで、あらかじめディベートとして互いに主張と論拠を述べ合い、材料を整えて議論の流れをイメージしておく。それができれば、その流れを見本にしたがって文章化すれば良い。当然、ディベートの流れをなぞった論証文の完成度は、書く速さ、書きたいことと書くべきことの齟齬の大きさなどによって個人差は大きい。しかし何を書くべきかわからない、論拠が思いつかない、などといったことはなくなり、「文章を書く」練習は確実に実践できる。

さらに、ディベートではあらかじめ「主張」「論拠」がある程度決まっている。この授業では相互添削を取り入れたが、自分の意見を文章にしたものを、教員以外の人に読まれることに抵抗感を示す学生も多い。しかしディベートはあらかじめ議論がオープンになっており、主張すなわち結論も決まっている。論拠もすべてを自分で考える必要はない。実際は論拠の書き方などに人の個性は十分に反映されるが、学生にとっては赤裸々な自分の「気持ち」を書いているわけではなく、むしろ型にはまった文章を互いに書いていることが明

白なので、他人に文章を読まれるということについての抵抗感が減り、相互添削もスムーズに行える。

以上のような意図で、ディベートを利用した授業を3回繰り返し、4回目はディベートは実施せず、資料を利用した論証文のテストとした。この練習とテストの目的は、「明確な主張を論拠に基づいて述べる」こと、「書き言葉で書くことに慣れる」こと、「他の人の文章を読むことで、自分の文章を読み、推敲する力を養う」ことを学生に告知した。また、同じミスを何度も繰り返さないようにしてほしいというねらいもあり、書いた文章を見比べることができるよう裏表で4回の授業を通じて使用できるB4サイズの下稿用紙を使用した。

1コマの授業の流れとしては、4つのグループに分かれる(5分)→グループごとに論拠を作り、発表する担当者を決定する(15分)→発表(ディベート・2組×2回)する(20分)→議論をまとめ、論証文として書く(30~40分)→相互添削(5~10分)、という内容である。ディベートのテーマは1週前に予告し、準備に関しては任意とした。

4回の授業で使ったテーマは、「大学で一般教養科目は必要か」「日本でより力を入れて推進すべきなのは太陽光発電か風力発電か」「2020年のオリンピックは東京で開催されることが望ましい」「小学校の授業でゲーム機を使用するのは是か非か」「個人のスキルの高いチームと、リーダーがおりチームワークが良いチームではどちらか強いかなどとし、テストは「大学生が身につけるべき能力はコミュニケーション能力か情報リテラシー能力か」とした。

下稿用紙は毎回回収し、教員が簡単に添削して5点満点の点数をつけ、返却した。テストまでの3回で、論証に対する意識のレベルアップを図るため、2回目から関連する資料を配布し、資料からの引用を論拠として使用するよう指導した。

4. アンケート結果と分析

以上のようなスタイルの授業について、人文学部3クラスで、4週目のテスト終了の翌週、簡単な講評と評価項目、評価を書いた「評価票」を添付した下稿用紙を返却した後、4回の授業についてのアンケート調査を実施した。設問は2つで、項目として示される目的について効果があったかどうかを○△×の三段階で答えるものと、改善が望まれる項目に自由に○をつけるものである。40名分の回答を得た。

さらに、後期の授業の最終日に行う学部統一の授業評価アンケート実施時に、「推敲の意識はついたと思うか」という設問を追加し、5段階で回答をしてもらった。42名分の回答を得た。

以下、2種類のアンケート調査の結果と考察を述べる。

4-1 「ディベートによる文章練習についてのアンケート」結果と考察

まず、論証文のテストを返却した直後に実施したアンケート調査について述べる。

【設問1】

この練習には、以下のような具体的な目的がありました。実際にその通りであったかどうか、○（効果があった）・△（わからない・効果はあまりない）・×（効果はない）の3段階で答えてください。

- ① 書く前に内容がある程度考えることができる
- ② グループでディベートに取り組むことで、論拠の種類や質を充実させることができる
- ③ 論拠に基づく説得力のある文章を書く練習ができる
- ④ 繰り返し練習することで、「型」通りに書くことに慣れることができる
- ⑤ 他の人の文章を読み、コメントすることで、自分の文章を客観的に読み、修正する力がつく
- ⑥ 質の良い（説得力のある）「論拠」が何かを理解できる
- ⑦ 前の回に指摘されたコメントを、次の回の練習で生かし、文章を改善することができる
- ⑧ その他（具体的にお書きください）・コメント

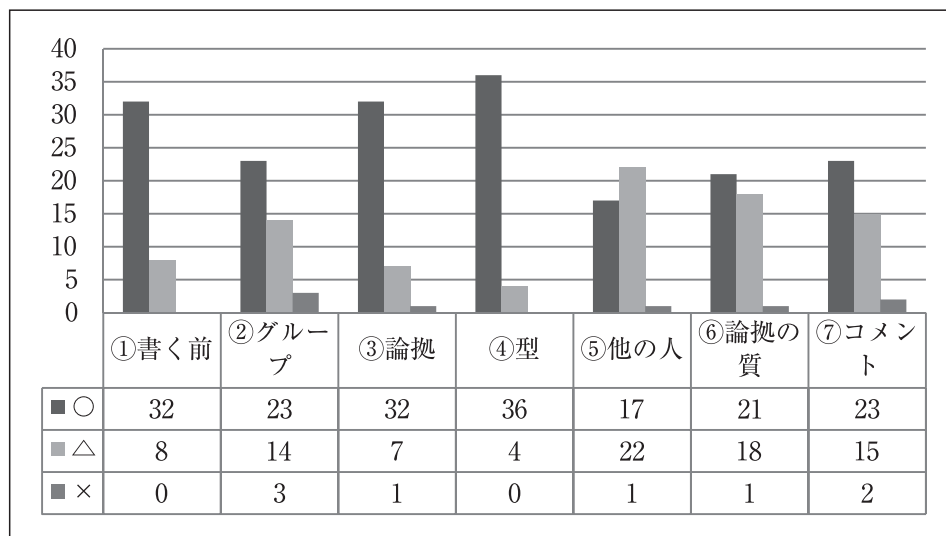


図1 【設問1】結果（単位は人数）

⑧ 自由記述コメント（一部）

- ・難しかったが、型を覚えることが出来たので良かった。
- ・文章を書くスピードが少し上がった。
- ・短時間の間に文章の趣旨を読み取って、まとめることが以前よりも出来るようになった。
- ・繰り返し行うことによって全体的な構成づくりに慣れることができた。
- ・ディベートで相手を論破する能力が身についた。

【設問2】

改善が必要だと思ふことがらの数字をすべて選んで○をつけてください。

1. 準備の時間 2. ディベートの時間 3. ディベートの方法(簡略化しすぎ)
 4. 書く時間 5. 資料の質 6. テーマ (興味がわからない・身近でないなど)
 7. 添削の仕方 (相互添削の効果)
 8. その他 (具体的にお書きください)・コメント

表1 【設問2】 結果

項目	人数
1. 準備の時間	8
2. ディベートの時間	5
3. ディベートの方法 (簡略化しすぎ)	8
4. 書く時間	13
5. 資料の質	10
6. テーマ (興味がわからない・身近でないなど)	8
7. 添削の仕方 (相互添削の効果)	8

8. その他 (具体的にお書きください)・コメント (一部)

- ・特にない。このままで良い。
- ・添削が正しいかどうかわからない。

図1「【設問1】結果」を見ると、「①書く前に内容をある程度考えることができる」(○をつけたのは40名中32名、以下同じ)「③論拠に基づく説得力のある文章を書く練習ができる」(32名)「④繰り返し練習することで、「型」通りに書くことに慣れることができる」(36名)という3点について、学生は概ね効果を実感していることがわかる。

すでに述べたように、ディベートという形をとることで、論証文の条件を満たすために書かなければならない内容はほとんど出さそう。そのため、文章の型や言葉遣い、形式などに十分に意識を向けることができ、型を覚えること、基本的な書き言葉を身につけることについては、効果があったものと思われる。コメントを読んでも、全体の構成に対する意識づけはできるようになったことがうかがえる。

一方で、「②グループでディベートに取り組むことで、論拠の種類や質を充実させることができる」(23名)「⑤他の人の文章を読み、コメントすることで、自分の文章を客観的に読み、修正する力がつく」(17名)「⑥質の良い(説得力のある)「論拠」が何かが理解できる」(21名)「⑦前の回に指摘されたコメントを、次の回の練習で生かし、文章を改善することができる」(23名)について、「効果があった」とした学生は比較的少なかった。推敲の能力向上の前段階として、まず他の人の書いた文章を読むことで「注意深く文章を読む」とい

う姿勢を身につけることを狙いとしたが、特に⑤「他の人の文章を読み、コメントすることで、自分の文章を客観的に読み、修正する力がつく」については半数以上が「効果のほどは不明」としている。このことから、自分自身の読む力に対して自信が持てず、他の人の文章を読む際にも、自分の文章を読む際にも適切な修正ができたという自信は持てなかったものと思われる。最後の自由記述欄にも、「添削が正しいかどうかわからない」というコメントが見られた。

ただし、この点に関して、4-2で述べるもう1つのアンケート調査では、推敲の意識についての変化はみられるため、きちんとできるかどうかという点に自信は持てなくても、推敲すること自体の必要性はある程度認識したものと思われる。

表1「【設問2】結果」では、「改善を望むこと」についてはすでに述べたように、ディベートと論証文作成を1コマ90分で行うことは時間的にかなり厳しく、「改善が必要だと思うこと」でも「書く時間」を選んだ学生が最も多かった。また、テーマや資料についても改善を望む傾向が見られる。この点に関して、具体的にコメントを残したものがいなかったため確かなことは言えないが、論証を組み立てること自体のむずかしさに加え、テーマについての知識や興味のなさが論証を書くうえで大きな障害となってしまった学生もいたと思われる。学生のやる気を引き出し、自発的に練習に取り組ませるためには、この点に関する改善は必須であろう。

内容的に、90分以内に書くことができ、学生がどちらの立場に立ってもある程度の立論ができるテーマは限られる。また、準備を前提とすると、それをする学生としない学生の差が大きくなる。そのうえ、資料を適切に読解するためにはある程度の時間が必要であるが、授業ではその時間を確保することが不可能であるため、今回は準備は任意とした。しかし、ある程度の準備をし情報を得ることは、興味・関心を高めることと直結するため、再考の余地は大きいだろう。

4-2 「推敲に対する意識」結果と考察

ここでは、年度の最終回の授業改善アンケートの際に回収したアンケート結果について述べる。

【設問】

- | |
|--|
| <p>① 推敲する力がついたと思いますか。</p> <p>選択肢 1. 全然つかない 2. 少しついた</p> <p>3. (以前からあって) 変わらない 4. 意識はするようになった</p> <p>5. ついた</p> <p>② ①の理由、力をつけるために必要だと思うこと (自由記述)</p> |
|--|

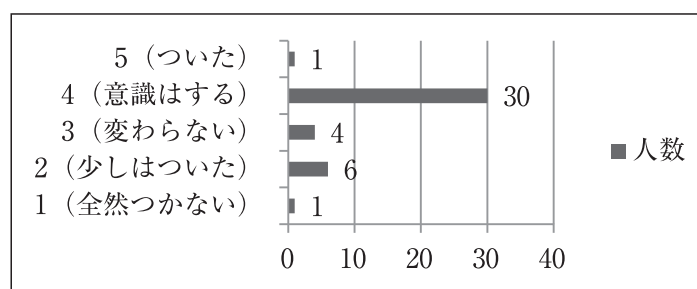


図2 「推敲に対する意識」アンケート結果

② ①で「4」と答えた学生の「理由」の自由記述（抜粋）

- ・今まで書いたことのない文章を資料を用いつつ、他人に見てもらったから
- ・自分の中で変わりたいと思ったので意識するようになった
- ・意識するようになったが、実際にしっかりとした使い方ができているかは不安である
- ・人の文章を添削などをするにより、客観的にみる力がついた
- ・繰り返し言われると自然とできるようになってきた
- ・今まで深く考えなかったことに気づくことができるようになったと思うから
- ・今までは意識すらしていなかったことを意識できるようになったことは大きいと思う
- ・構成を意識することや、首尾一貫しているかどうかを心がけるようになった
- ・ほかの授業のレポートでもこの授業で習ったことを気をつけて修正したりしている。力をつけることは今やっていることを今後も継続していくことだと思う

図2「『推敲に対する意識』アンケート結果」を見ると、「(推敲の力が) ついた」という回答者は1名にとどまったものの、「意識はする」が42名中30名と大多数を占めていることがわかる。年度末の時点で少なくとも「読み返し、自分で文章を修正する」意識は身についたと感じている学生が多いことがうかがえる。コメントを見ても、ある程度の反復練習が、読み返すことの習慣づけにつながったことがうかがえる。当然、4. 1のアンケートと同様、「意識はするが正確かどうか不安」というコメントもあり、推敲能力そのものの向上に関しては十分とは言えないかもしれない。しかし読み手を意識して書く姿勢を身につけることについて、一定の効果があることは明らかであろう。

課題として、相互添削および推敲の際に自信をもって取り組めるよう、基礎的な語彙・文章の力をつけることがあげられるだろう。

では、学生の自己評価とは別に、この授業を受講した学生たちのアカデミック・ライティングの能力はどれだけ向上したのか。この点について、5. で作文テストの評価結果を述べる。

5. 作文テストの分析結果

年度の最初と最後の授業で、20分間の時間制限を設け、「大学生にとってアルバイトは重要か」というタイトルで作文を書かせた。そのうち任意の30名の作文を「『文章表現』における文章の評価基準」によって評価した(注2)。その結果を示したのが表2・表3である。

表2 2012年度前期第1回（4月）授業時の作文課題の分析結果

	評価項目		評価段階		
			A	B	C
形式	段落		3	13	14
	文体		15	14	1
	文字表記		13	11	6
表現・文	文末表現		8	8	14
	語彙・表現		3	12	15
	文	文法的誤りの有無	19	7	4
		冗長さ・読みにくさをともなう文の有無	22	7	1
文章全体	構成		0	20	10
	論拠		5	15	10
	論理性		23	5	2

集計人数 30

表3 2012年度後期第15回（1月）授業時の作文課題の分析結果

	評価項目		評価段階		
			A	B	C
形式	段落		27	3	0
	文体		30	0	0
	文字表記		13	11	6
表現・文	文末表現		22	8	0
	語彙・表現		14	14	2
	文	文法的誤りの有無	24	5	1
		冗長さ・読みにくさをともなう文の有無	25	5	0
文章全体	構成		6	24	0
	論拠		21	9	0
	論理性		29	0	1

集計人数 30

この結果を見ると、「形式」「表現・文」「文章全体」の、概ねすべての項目でA評価が増加、あるいはC評価が減少しA・B評価が増加していることがわかる。「形式」の「段落（A評価の数3→27、以下同じ）」「文体（15→30）」、「表現・文」の「文末表現（8→22）」、「文章全体」の「論拠（5→21）」に関しては、A評価の増加数から、授業の効果が上がっていることが見て取れる。

一方、「文字表記（13→13）」「語彙・表現（3→14）」「構成（0→6）」に関しては、4月

に比較して評価は概ね向上しているものの、他の項目と比較すると満足できるレベルにあるとは言い難い。

「文字表記」に関しては、手書きで書くことによる誤字・脱字や漢字の混ぜ書きといった、注意力不足が理由となる減点があることも評価が上がらない原因のひとつであろう。「語彙・表現」に関しては、アカデミック・ライティングにふさわしい語彙を身につけるために必要なインプットをするための「読む」機会があまりないことが要因として考えられる。相互添削で読む同じクラスの学生の文章から良い影響を受けることもあるだろうが、毎回自分より高いレベルの文章を読む機会が保障されているわけではない。この結果は、4. で述べた2つのアンケートにおける学生自身のコメント「推敲の意識はあるが正確にできている自信はない」という不安が、ある程度の射たものであることを示している。

ただし、アカデミックな文章にふさわしい語彙を「使用語彙」にはできていなくても、大量に相互添削をすることによって、「理解語彙」としては身につけていることも考えられる。理解語彙を積極的に使用する意識ができれば、もう少し運用能力の向上が期待できるのではないか。

課題として、「文字表記」に関しては、根気強く具体的な指導を繰り返すこと、「語彙・表現」に関しては、よりアカデミックな表現に触れる機会を増やし、かつ自分の理解語彙を使用語彙に転換していくよう働きかけることが必要であろう。

6. おわりに

以上、「文章表現Ⅱ」において筆者が取り組んだ簡略版ディベートを用いた授業について、その概略とアンケート結果、さらに通年の授業を受講した前後で学生の文章力がどの程度向上したかを測る作文テストの評価結果を見た。その結果は以下の3点にまとめられる。

- ・相互添削を繰り返すことにより、推敲の必要性に対する意識は向上するが、自信をもって推敲を行うことは学生にとっては難しい。
- ・実際に文字表記・語彙に関しては作文テストでも伸びが鈍く、定着が難しいことがうかがえる。
- ・それを解消するために、よりアカデミックな表現に触れる機会を増やし、理解語彙を使用語彙に転換していくよう働きかけていくことが必要である。

今後の課題として、上記で示された課題を解決するために質の高いアカデミックな文章を読む機会を授業内で確保し、内容理解と語彙の獲得を促すとともに、推敲の能力について、学生の自己評価だけでなく、何らかの方法で客観的に評価できるよう工夫することが挙げられる。

また、本稿ではあくまでもライティング能力向上のためのスタイルだけの簡略版ディベートとしたが、本来の教育ディベートで磨かれる「思考力」こそ、ライティング能力そのものに直結することは明らかである。より効果的に、学生に文章能力を定着させるために、取り組みの質を向上させていきたい。

注

- 1 岡村（2013）は「文章表現Ⅰ」について述べたもので、これらの課題も直接的には前期「文章表現Ⅰ」の授業の取り組みとその反省から見てきたものである。しかし、「文章表現」は前期・後期を通じて文章能力の向上を目指すものであり、ここに取り上げる課題は、よりアカデミック・ライティングに関係が深いものと思われる。〔6〕
- 2 この評価基準は、2008年に「文章表現」の統一作文の評価のために策定され、2013年4月に改訂された。以下のような評価内容について、問題となる個所がなければA評価、完全とはいえない場合はB評価、その点について注意を向ける意志がないと判断されるものをC評価とするものである。ただし、「論拠」はより厳密な評価のためのA～Eの5段階の評価基準も掲載されている。今回は前期・後期の比較を容易にするため、すべて3段階評価を採用した。
「段落」：段落が適切な個所で分けられ、段落の最初は1字分空けられているか。
「文体」：「である体」で統一されているか。
「文字表記」：誤字・脱字・不適切な漢字・記号の表記、および文字の読みやすさ。
「文末表現」：アカデミック・ライティングにおいて使用が不適切な文末表現（「思う」の過剰使用や体言止めなど）がないか。
「語彙・表現」：文末以外のアカデミック・ライティングにおける使用が不適切な語彙・表現（修辭的な表現や話し言葉など）がないか。
「文法的な誤りの有無」：ねじれ文や副詞の呼応などに代表される1文単位の文法的な誤りがないか。
「冗長さ・読みにくさをとまなう文の有無」：1文が長すぎて読みにくい文および文法的誤り以外で読みにくい文がないか。
「構成」：形式的な序論・本論・結論の3部構成が整っているか。
「論拠」：事実と意見を組み合わせ、飛躍のない論拠となっているか。
「論理性」：全体を通じての一貫性はあるか。

参考文献

- 〔1〕 野田尚史，森口稔，（2003），日本語を書くトレーニング，東京，ひつじ書房
- 〔2〕 岡村裕美，（2013），「文章表現Ⅰ」授業の取り組み，教育開発センタージャーナル，4，41-50
- 〔3〕 松本茂，（1996），頭を鍛えるディベート入門 発想と表現の技法，東京，講談社ブルーバックス
- 〔4〕 中澤務，森貴史，本村康哲，（2007），知のナビゲーター，東京，くろしお出版，143-170
- 〔5〕 中野美香，（2011），議論能力の熟達化プロセスに基づいた指導法の提案，京都，ナカニシヤ出版
- 〔6〕 岡村裕美，辻野あらと，（2012），「文章表現」授業の取り組みの経過と課題，教育開発センタージャーナル，3，59-69

大学生が習得すべき文章表現力とは

—— 社会人を対象としたアンケート調査報告 ——

Essential Writing Abilities required for University Students : A Report on the Employer and Employee Questionnaire Analysis

野田 春美¹⁾
辻野あらと²⁾³⁾

稲葉小由紀²⁾³⁾
藤本真理子⁴⁾

岡村 裕美²⁾
米田真理子⁵⁾

Harumi NODA, Koyuki INABA, Hiromi OKAMURA
Arato TSUJINO, Mariko FUJIMOTO, Mariko YONEDA

(要約)

本稿では、有職社会人を対象としたアンケート調査を行い、その結果に基づいて、社会で必要とされる文章表現力を論じた。実際に作成する文章として多くあげられたのは「ミーティング資料」「発表・プレゼン資料」「業務日報」「依頼、問い合わせ、挨拶・お礼のメール」などであった。社会人として必要とされる文章表現力として「論理性」「客観性」、重要となる能力として「コミュニケーション力」もあげられた。この結果は、現行の「文章表現」の授業で重視している内容と基本的に一致している。一方、「コミュニケーション力」「主体性」を育てるためのグループワークの効果的な活用法などについては、さらに検討が必要であると考えられる。

キーワード：アンケート調査、文章表現力、アカデミック・ライティング、社会人

Key Words : A Questionnaire Survey, Writing Abilities, Academic Writing, Employer and Employee

¹⁾ 神戸学院大学人文学部教授

²⁾ 神戸学院大学共通教育機構非常勤講師

³⁾ 国際・進学教育研究社

⁴⁾ 大阪大学, 神戸学院大学共通教育機構非常勤講師

⁵⁾ 神戸学院大学法学部准教授

1. はじめに

(野田 春美)

昨今、大学生に対する文章表現教育の重要性はしばしば指摘される。神戸学院大学の人文学部と法学部では2003年度より、1年次生を主な対象として少人数クラスによる文章表現教育を実施しており、並行して、担当者による教育研究も行っている。

適切な文を書くための基本的な知識からアカデミック・ライティングの指導まで、大学生に必要だと思われる内容は幅広い。1年間という限られた期間で何を優先して指導すべきかを議論するなかで、社会で必要とされる文章表現力とは何かが問題となってきた。

そこで本稿では、社会人を対象としたアンケート調査を行い、その結果に基づいて、社会で必要とされる文章表現力とは何かを改めて考える。

2. 現在の「文章表現Ⅰ・Ⅱ」

(岡村 裕美)

ここでは、現在人文学部と法学部で行われている、テキスト『日本語を書くトレーニング』[1]を使用した前期授業「文章表現Ⅰ」および、アカデミック・ライティング指導を中心とした後期授業「文章表現Ⅱ」について述べる。授業はおよそ20名の少人数制で、複数の非常勤講師が担当しており、内容や評価基準は共有されている。

2-1. 『日本語を書くトレーニング』の特徴

『日本語を書くトレーニング』は、「お知らせのメール」「レストランのメニュー」「問い合わせのメール」「わかりやすいマニュアル」「道や交通の案内」など、使用する学生にとって身近な素材を扱った15のトレーニングから構成されている。

ただし、「身近な」素材は時間が経てば変化する。例えば、ここ1年ほどで急速にSNSの利用が広まり、学生にとって友人とのメールのやりとりは日常的ではなくなった。したがって、テキストにある「友人へのお知らせメール」などは学生の日常とは対応しなくなっている。しかし、現在のところ、多くの社会人にとってはメールは身近な通信手段である。今後は、そういった実情をふまえたうえで素材の取り上げ方を考えていく必要がある。

各トレーニングにはいくつかの具体的な状況設定と、それぞれの設定で書かれた文章の「悪例」が掲載されている。その下にその文章の読みにくさの原因を問う設問と、状況にふさわしいものを書き直すように求める設問があり、解答例の掲載はない。テキスト冒頭の「この本を読んでくださるかたへ」にあるように、「読む人にたいする思いやり (p.6)」を身につけるための練習問題が掲載されている「トレーニングブック」であるといえる。

以上のことから、このテキストは「素材の身近さと幅広さ」、「正解を設定せず、文章を考えるプロセスや意識を重視していること」の2点に特徴があるといえる。素材を身近なものとすることで、学生が興味を持ちやすい。そして、日常的に接する文章にも、さまざまな意図や機能があり、書き手・作り手は、読み手・使い手のことを考えながら作成しているということが実感しやすい。

また、早い段階でメールが3回扱われている。このことで、社会生活に通用する知識と考え方を同時に取り込むことができる。「お知らせ」「問い合わせ」「お願い」と難易度が上がっていくという設計で、ある程度の反復で身につく形式的なルールや言葉づかいについても学生の意識を高めることができるよう構造化されている。

さらに、正解よりも考えるプロセスや文章に対する意識づけを重視することにより、より汎用的な知識や意識を定着させることができると考えられる。

このような意識づけを訓練するために、テキスト全体でグループワークが想定されていることも大きな特徴である。他者の意見を聞きながら文章を作成していく過程で、主体的に問題に取り組む態度、他者の意見を聞く意識、自分の意見を説明する技術などが訓練されるようになっている。

2-2. 「文章表現Ⅰ」の特徴

以上のようなテキストの特徴と製作の意図をいかすため、前期「文章表現Ⅰ」ではグループワークを授業に取り入れ、おもに1～10のトレーニングを扱っている。テキストを使用した1コマの授業を「導入→グループワークで文章作成→作成した文章の発表（プレゼンテーション）→講評」という流れで行うことが担当講師間で統一されている。

グループワークに関しては、より円滑にすすむよう、ワークシートを用意する、「進行」「書記」などの役割分担を決めさせるといった取り組みが行われている。

加えて、授業ではプレゼンテーションについても指導している。自分たちが作成した文章に関して、どのような意図でそのような文章になったのかを説明するという活動は、より深く文章について考えることにつながり、学んだことの定着を促すうえで大きな役割を果たしていることが期待されている。プレゼンテーションの意義については、野田他(2006)〔2〕で述べている。

2-3. 「文章表現Ⅱ」の特徴

後期「文章表現Ⅱ」では、アカデミック・ライティングの指導を中心とし、形式の整ったレポート(2000字程度)を書きあげることが単位認定の条件としている。特定のテキストは使用していないが、共通認識として『文章表現』におけるアカデミック・ライティングの基本(教員版)」を担当講師が全員所持し、それを簡略化した「同(学生版)」を学生に配布することになっている。共通認識の最初のバージョンは野田他(2005)〔3〕に掲載している。

指導項目としては「文体・語彙」「事実と意見」「データの種類」「構成」「引用」がある。レポートや論文は、厳密には分野によって書き方が異なることも多い。しかし論理的であること、客観的なデータを扱うこと、文章の組み立てを考えることなどは、どのような分野・種類の文章であっても共通する。可能な限り汎用的な論理性・客観性を身につけるためにも、ある一定の型に従った一つのレポートを完成させることを課している。

レポート完成までの指導のプロセスでは、前期のグループワークの経験を生かし、協力しての情報収集など、学生の相互作用のなかで能力が向上していくよう取り計らっている。

3. 調査の方法

(辻野あらと)

本研究では可能な限り幅広い業種の有職社会人を対象にアンケート調査を行った。アンケートの配布数は763、回収は597で、回収率は78.2%であった。調査の概要は以下のとおりである。

〔調査対象者の概要〕

表 1 調査協力者の内訳

勤務先企業の業種	回答数	勤務年数	回答数	役職	回答数	従業員数	回答数	年齢	回答数	性別	回答数
農業	1	1 年未満	36	代表取締役	94	5 人未満	31	20 歳未満	3	男	351
林業	0	1 年以上 3 年未満	71	役員	68	5 人以上 20 人未満	38	20 歳以上 25 歳未満	61	女	244
漁業	0	3 年以上 7 年未満	75	部長	44	20 人以上 50 人未満	107	25 歳以上 30 歳未満	68	未回答	2
鉱業	0	7 年以上 15 年未満	120	課長	82	50 人以上 100 人未満	69	30 歳以上 35 歳未満	61		
建設業	22	15 年以上 30 年未満	226	係長	51	100 人以上 200 人未満	74	35 歳以上 40 歳未満	81		
製造業	61	30 年以上	65	一般社員	224	200 人以上 500 人未満	81	40 歳以上 45 歳未満	59		
電気	7	未回答	4	その他	30	500 人以上 1000 人未満	77	45 歳以上 50 歳未満	62		
情報通信業	52			未回答	4	1000 人以上	117	50 歳以上 55 歳未満	43		
運輸業	3					未回答	3	55 歳以上 60 歳未満	59		
卸売・小売業	62							60 歳以上 65 歳未満	41		
金融・保険業	38							65 歳以上 70 歳未満	26		
不動産業	9							70 歳以上 75 歳未満	15		
飲食店・宿泊業	32							75 歳以上 80 歳未満	6		
医療・福祉	34							80 歳以上	1		
教育・学習支援	39							未回答	11		
複合サービス事業	80										
サービス業	75										
公務員	82										
合計	597		597		597		597		597		597

〔調査期間〕 2013 年 1 月 15 日から 2013 年 7 月 15 日であった。

〔調査内容〕 表紙に、アンケートの趣旨が「企業・社会人の方が新卒の学生に求める文章表現力とは何かを明らかにするためのもの」であることを記した。質問項目の 1～4 は、表 2 のとおりである。文章表現力を対象としているため、電話や口頭による報告などは回答項目として挙げていない。自由記述の質問 5 については、6. で述べる。

4. 全体の傾向

(辻野あらと)

表 2 には、各回答の出現数と、全調査対象者数 (597) を母数とした出現率を示している。本節では、詳細は省略するが、「年齢別」「勤続年数別」「役職別」「会社の規模別」「業種別」の回答者分類の下位項目において出現率の多い回答を集計し、全体の傾向を概観する。

質問 1 では「ミーティング資料」「発表・プレゼン資料」(紙媒体) (パワーポイントなど)「命令書」「業務日報」が多かった。社会人として実際に作成する文章の多くが「ミーティング資料」「発表・プレゼン資料」のように発信力 (表現力・プレゼン力) を要するものであることがわかる。質問 4「社会人にとって重要となる能力」においても、「発信力」は重視されている。一方、「命令書」「業務日報」のように書式が固定的だと思われる文章の作成も全体的に多いことがわかった。

質問 2 では、実際に作成することの多いメールとして、「依頼」「問い合わせ」「挨拶・お礼」があげられており、社会人としての基本的文章マナーが求められるメールが多く作成されていることがわかった。質問 4 では、「コミュニケーション力」と「主体性」が重視されている傾向が顕著であった。詳しくは 5. で述べる。

5. 有意差の結果の分析

5-1. 分析の概要

(稲葉小由紀 (統計処理も担当))

本稿では、調査対象者の「年齢・勤務年数・役職・会社の規模・業種」ごとに、必要と感じる文章表現力に違いがあるのかを明らかにすることを試みる。それぞれの項目に回答

表2 質問1～4までの質問内容と回答数・回答割合

問	質問内容	回答項目	○(回答数)	○(割合)	△(回答数)	△(割合)
1	仕事でどのような文章を実際に作成しますか。(複数回答可) よく作成するものに○、ときどき作成するものに△をつけてください。	ミーティング資料	211	35%	77	13%
		発表・プレゼン資料（紙媒体）	161	27%	71	12%
		発表・プレゼン資料（パワーポイントなど）	194	32%	67	11%
		企画書	89	15%	36	6%
		施策の報告書	61	10%	70	12%
		業務日報	136	23%	42	7%
		命令書	54	9%	21	4%
		始末書	21	4%	29	5%
		広報文（紙媒体）	76	13%	23	4%
		広報文（ウェブ）	25	4%	14	2%
		紀行文	5	1%	2	0%
		研修での意見・感想文	78	13%	43	7%
		手紙	49	8%	25	4%
		添え状・あいさつ状	44	7%	17	3%
		依頼書	83	14%	21	4%
		案内書	68	11%	24	4%
		翻訳	3	1%	1	0%
		ブログ	0	0%	2	0%
		ツイッター	2	0%	1	0%
		SNS	11	2%	0	0%
		その他	1	0%	0	0%
問			回答数	割合		
2	実際にビジネスメールをするとき、どのような種類のものが多いですか。（複数回答可）	挨拶・お礼	176	29%		
		問い合わせ	200	34%		
		依頼	277	46%		
		案内	132	22%		
		お詫び	89	15%		
		その他	11	2%		
3	社会人として必要とされる文章表現力は何だと考えられますか。 特に必要性の高いと考えられるもの3つに○をつけてください。	簡潔で読みやすい文章	291	49%		
		論理的でわかりやすい文章	280	47%		
		説得力・訴求力のある文章	194	32%		
		情報（資料・データ）の豊富な文章	70	12%		
		情報が分類・整理された文章	136	23%		
		情報を正確に伝える文章	232	39%		
		形式（段落や文体）の整った文章	94	16%		
		適切な語彙・表現を用いた文章	167	28%		
		その他	0	0%		
4	社会人にとって重要となる能力は何だと考えられますか。 特に重要性が高いと考えられるもの3つに○をつけてください。	課題発見力	54	9%		
		情報収集力	70	12%		
		思考力・状況把握力	104	17%		
		計画力	89	15%		
		実行力	58	10%		
		発信力	89	15%		
		コミュニケーション力	233	39%		
		主体性	201	34%		
		働きかけ力	38	6%		
		ストレスコントロール力	55	9%		
		傾聴力	51	9%		
		柔軟性	33	6%		
		発想力・創造力	44	7%		
		誠意・正直さ	74	12%		
		規律性	9	2%		
		熱意	65	11%		
人柄・キャラクター	29	5%				
ユーモア	19	3%				

人数のバラつきがあるため、各カテゴリーの人数を比率変換した後の数字（母数を100とした数字）を用いて、カイ二乗検定（jess-STAR 2012）によって検定をおこなった。

質問項目によっては回答数が0や1の質問項目が多数見られたが、今回は記述統計として表に掲載するにとどめ、分析からは除外する。例えば、質問1については翻訳・ブログ・ツイッター・SNSについては分析から除外した。また、質問1は回答が○（よく作成するもの）と△（ときどき作成するもの）に分かれているため、○を出現数1、△を出現数0.5に換算している。以下の表内の数値については、（ ）内は出現数、（ ）上部は比率変換（母数を100とした時の割合）した後のものである。▲▽は検定の結果、出現数が有意に多い（▲）か、出現数が有意に少ない（▽）のかを示したものである。また、表右下に、有意確率を記載した。以下では、カテゴリー別に各質問項目について結果と考察を述べる。

5-2. 年齢別

（藤本真理子）

質問1の年齢別（表3参照）では、まず10代以上30歳未満までが「業務日報」「始末書」「研修での意見・感想文」の項目で他の年齢層と比較して多い。また50歳以上の回答者に、「命令書」を作ると答えた人が多い。年齢に応じて、仕事上の立場が変わり、「報告」から「提案」（ミーティング、発表・プレゼン資料）、「命令」へと文章の内容が変化する様子が見える。これまでの授業でも、たとえば【お知らせ→案内→依頼】のように、回を重ねるごとに求める内容を変化させているが、実社会での段階と合うものであることが確認できた。

表3 年齢別：質問1「仕事でどのような文章を実際に作成するか」

年齢 問1	10代以上 25歳未満	25歳以上 30歳未満	30歳以上 35歳未満	35歳以上 40歳未満	40歳以上 45歳未満	45歳以上 50歳未満	50歳以上 55歳未満	55歳以上 60歳未満	60歳以上 65歳未満	65歳以上 70歳未満	70歳以上
ミーティング資料	4 (8)	12 (35)	12 (37)	17 (61)	17 (39)	22 (41)	21 (15)	21 (8)	29 (7)	18 (2)	0 (0)
発表・プレゼン資料 (紙媒体)	2 (4)	5 (16)	11 (33)	15 (54)	17 (39)	20 (37)	14 (10)	13 (5)	8 (2)	0 (0)	0 (0)
発表・プレゼン資料 (パワーポイントなど)	4 (7)	14 (42)	13 (40)	14 (49)	20 (45)	24 (45)	3 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
企画書	2 (3)	3 (8)	8 (24)	7 (23)	11 (24)	6 (11)	14 (10)	11 (4)	4 (1)	9 (1)	14 (1)
施策の報告書	5 (9)	5 (16)	6 (18)	6 (20)	8 (17)	6 (12)	7 (5)	3 (1)	4 (1)	0 (0)	0 (0)
業務日報	38 (68)	20 (61)	1 (2)	1 (4)	1 (2)	1 (2)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
命令書	0 (0)	0 (0)	1 (3)	1 (5)	4 (8)	5 (10)	22 (16)	37 (14)	25 (6)	18 (2)	43 (3)
始末書	11 (19)	4 (11)	2 (5)	1 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
広報文（紙媒体）	3 (6)	2 (7)	8 (26)	9 (31)	4 (10)	3 (6)	4 (3)	3 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
広報文（ウェブ）	2 (3)	3 (10)	2 (7)	2 (7)	2 (4)	2 (3)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
紀行文	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	2 (4)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	4 (1)	0 (0)	0 (0)
研修での意見・感想文	19 (34)	11 (32)	7 (21)	2 (8)	2 (5)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
手紙	0 (0)	5 (15)	6 (17)	5 (17)	1 (2)	1 (2)	4 (3)	3 (1)	4 (1)	18 (2)	29 (2)
添え状・あいさつ状	0 (0)	4 (11)	3 (8)	4 (13)	2 (5)	3 (5)	3 (2)	5 (2)	13 (3)	27 (3)	14 (1)
依頼書	6 (10)	5 (14)	6 (19)	6 (22)	5 (12)	5 (10)	7 (5)	5 (2)	8 (2)	9 (1)	0 (0)
案内書	3 (5)	5 (15)	7 (22)	8 (29)	4 (8)	1 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
翻訳	0 (0)	0 (1)	0 (1)	1 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
ブログ	0 (0)	0 (1)	0 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
ツイッター	0 (0)	0 (0)	1 (2)	0 (0)	0 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
SNS	3 (3)	1 (4)	3 (3)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

$\chi^2(150)=1120.3$, $p<.01$

また「添え状・あいさつ状」,「手紙」にも特定の年齢層で有意差が見られる。ある程度型を持つ文書については,授業で取り上げる必要があるだろう。

5-3. 勤務年数別

(藤本真理子)

勤務年数別の調査は,5-2の年齢別調査結果とほぼ同じ傾向を見せている。質問1(表4参照)から,勤務年数が3年未満の回答者には,「業務日報」「始末書」「研修での意見・感想文」が多く,7年以上15年未満の回答者では,「発表資料」や「企画書」「広報文」などが有意に多い。勤務年数の短い者の方がより出来事を報告する文書を必要とし,年数が長くなると,提案型の内容を必要とすることが多くなっている。また「発表・プレゼン資料(紙媒体)」「企画書」の他,勤務年数7年以上15年未満の回答者の中で,30人以上が必要と答えるのは,「広報文(紙媒体)」「依頼書」など自ら発信していく文書である。その他,30年以上の回答者では,「命令書」や「手紙」といった項目において,それ以下の勤務年数の回答者よりも多く,有意差が認められる結果となった。

次の質問4の分類項目は,経済産業省の定義した「社会人基礎力」によっている。質問4(表5参照)からは,勤務年数3年未満の回答者では「ストレスコントロール力」を必要だと考えている人が他の勤務年数の回答者と比べて多く,勤務年数15年以上30年未満の回答者では「計画力」が他の勤務年数の回答者と比べて多いことが分かる。その他,勤務年数1年以上3年未満の回答者にとっては,「実行力」や「働きかけの力」,勤務年数7年以上15年未満には「傾聴力」も必要と考えられている。授業で取り組んでいるプレゼンター

表4 勤務年数別：質問1「仕事でどのような文章を実際に作成するか」

勤務年数 問1	1年未満	1年以上 3年未満	3年以上 7年未満	7年以上 15年未満	15年以上 30年未満	30年以上
ミーティング資料	6 (5)	17 (57)	15 (61)	15 (64)	15 (93)	4 (4)
発表・プレゼン資料 (紙媒体)	5 (4)	7 (22)	12 (48)	16 (67)	13 (81)	6 (6)
発表・プレゼン資料 (パワーポイントなど)	5 (4)	13 (41)	14 (56)	16 (67)	15 (89)	3 (3)
企画書	1 (1)	3 (11)	6 (23)	9 (37)	7 (41)	8 (8)
施策の報告書	4 (3)	7 (22)	7 (26)	9 (38)	7 (45)	4 (4)
業務日報	39 (33)	18 (59)	10 (41)	3 (11)	7 (46)	3 (3)
命令書	0 (0)	0 (0)	1 (3)	1 (4)	1 (5)	31 (31)
始末書	7 (6)	5 (16)	3 (12)	0 (2)	2 (13)	0 (0)
広報文(紙媒体)	7 (6)	4 (14)	4 (15)	7 (30)	5 (30)	1 (1)
広報文(ウェブ)	1 (1)	1 (4)	3 (11)	3 (13)	3 (18)	0 (0)
紀行文	0 (0)	0 (0)	0 (1)	1 (3)	0 (3)	0 (0)
研修での意見・感想文	15 (13)	12 (39)	8 (32)	2 (10)	6 (37)	3 (3)
手紙	1 (1)	2 (5)	2 (7)	2 (9)	2 (12)	18 (18)
添え状・あいさつ状	4 (3)	1 (4)	3 (11)	4 (15)	3 (19)	4 (4)
依頼書	4 (3)	2 (6)	5 (18)	8 (35)	6 (36)	7 (7)
案内書	1 (1)	7 (24)	7 (29)	4 (15)	6 (36)	6 (6)
翻訳	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	0 (1)	1 (1)
ブログ	0 (0)	0 (1)	0 (1)	0 (0)	0 (1)	0 (0)
ツイッター	0 (0)	0 (1)	1 (2)	0 (0)	0 (2)	0 (0)
SNS	0 (0)	1 (2)	1 (3)	1 (6)	1 (6)	0 (0)

$\chi^2(75) = 357.8$, $p < .01$

表5 勤務年数別：質問4「社会人にとって重要となる能力は何か」

勤務年数 問 4	1 年未満	1 年以上 3 年未満	3 年以上 7 年未満	7 年以上 15 年未満	15 年以上 30 年未満	30 年以上
課題発見力	5 (4)	3 (4)	3 (5)	5 (13)	4 (19)	6 (9)
情報収集力	4 (3)	7 (11)	8 (13)	6 (16)	4 (18)	6 (9)
思考力・状況把握力	6 (5)	9 (13)	7 (11)	7 (18)	9 (41)	9 (14)
計画力	3 (2)	6 (9)	4 (7)	4 (11)	8 (39) ▲	5 (8)
実行力	9 (7)	9 (14)	▲ (9)	5 (12)	5 (12)	3 (4)
発信力	1 (1)	4 (6)	6 (10)	4 (11)	6 (29)	7 (10)
コミュニケーション力	16 (13)	17 (26)	17 (28)	19 (49)	19 (87)	17 (26)
主体性	10 (8)	11 (16)	15 (24)	16 (41)	17 (80)	19 (29)
働きかけの力	3 (2)	6 (9)	▲ (5)	3 (9)	2 (10)	2 (3)
ストレスコントロール力	14 (11)	▲ (13)	9 (7)	▲ (9)	3 (14)	1 (1)
傾聴力	0 (0)	2 (3)	2 (4)	7 (18)	▲ (21)	3 (5)
柔軟性	5 (4)	3 (4)	4 (6)	3 (8)	2 (10)	1 (1)
発想力・創造力	9 (7)	▲ (8)	5 (7)	4 (7)	3 (10)	2 (5)
誠意・正直さ	5 (4)	3 (4)	7 (12)	5 (12)	6 (29)	9 (13)
規律性	1 (1)	1 (1)	1 (1)	0 (1)	1 (3)	1 (2)
熱意	5 (4)	4 (6)	7 (11)	6 (15)	4 (18)	7 (10)
人柄・キャラクター	4 (3)	1 (2)	2 (3)	2 (6)	3 (14)	1 (1)
ユーモア	1 (1)	1 (2)	1 (2)	2 (5)	2 (8)	1 (1)

$\chi^2(85) = 79.468$, $p < .05$

ションでは、いったん作り上げたものを、他の学生からの指摘によって修正をするという段階も盛り込んでおり、これらの力が培われると考えられる。

勤務年数が一定を超えると（ここでは7年以上）、必要となる文書の内容が、より自ら提案・発信していくものを含むことから、文章表現とプレゼンテーションを組み合わせた現在の授業スタイルが今後必要であることを改めて確認できた。

5-4. 役職別

（米田真理子）

役職別において有意差が認められた項目では、役職を有する社員と一般社員との間で結果が分かれる傾向が見られた。質問1（表6参照）は、役職を有する社員に多い「命令書」や「広報文（紙媒体）」は、一般社員では少ない結果となっている。一般社員に多い「発表・プレゼン資料（紙媒体）」「発表・プレゼン資料（パワーポイントなど）」「企画書」は、係長では少なく、逆に、係長に多い「広報文（紙媒体）」「広報文（ウェブ）」は、一般社員では少なかった。質問2は、表は割愛するが、一般社員に多い「挨拶・お礼」は、代表取締役で少ない結果となった。質問4（表7参照）では、一般社員に多い8項目の内、「情報収集力」「働きかけの力」「ストレスコントロール力」「人柄・キャラクター」は、係長でも多く、一般社員に少ない「コミュニケーション力」「主体性」は、係長でも少ない結果となっている。つまり、係長の回答で有意差が認められた項目は、いずれも一般社員と同じ結果であったといえ、それは、係長が役職の中で一般社員に最も近い地位であるためと考えられる。

また、質問4の年齢別の表は割愛するが、10代以上25歳未満で「ストレスコントロール力」に多いという結果が得られており、役職別では一般社員と係長に同様の結果が見られ

表6 役職別：質問1「仕事でどのような文章を実際に作成するか」

役職 問1	一般社員	係長	課長	部長	役員	代表取締役	その他
ミーティング資料	15 (167)	13 (26)	11 (13)	14 (9)	18 (12)	26 (12)	32 (6)
発表・プレゼン資料（紙媒体）	14 (156)	5 (9)	8 (9)	8 (5)	14 (9)	9 (4)	11 (2)
発表・プレゼン資料 （パワーポイントなど）	15 (172)	8 (15)	13 (15)	16 (10)	14 (9)	11 (5)	5 (1)
企画書	7 (83)	3 (5)	2 (2)	3 (2)	9 (6)	11 (5)	11 (2)
施策の報告書	6 (67)	6 (11)	6 (7)	9 (6)	2 (1)	2 (1)	11 (2)
業務日報	10 (116)	13 (26)	9 (10)	2 (1)	0 (0)	2 (1)	5 (1)
命令書	0 (1)	4 (8)	21 (24)	25 (16)	17 (11)	4 (2)	0 (0)
始末書	3 (29)	1 (2)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	11 (2)
広報文（紙媒体）	3 (37)	11 (22)	9 (10)	13 (8)	5 (3)	11 (5)	0 (0)
広報文（ウェブ）	1 (16)	6 (11)	1 (1)	0 (0)	2 (1)	2 (1)	0 (0)
紀行文	0 (4)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
研修での意見・感想文	6 (67)	10 (20)	4 (5)	5 (3)	2 (1)	2 (1)	0 (0)
手紙	4 (48)	3 (6)	2 (2)	2 (1)	2 (1)	2 (1)	0 (0)
添え状・あいさつ状	3 (29)	4 (7)	5 (6)	2 (1)	8 (5)	4 (2)	5 (1)
依頼書	6 (64)	7 (14)	6 (7)	0 (0)	3 (2)	7 (3)	5 (1)
案内書	6 (63)	5 (9)	2 (2)	2 (1)	3 (2)	2 (1)	5 (1)
翻訳	0 (1)	0 (0)	0 (0)	2 (1)	2 (1)	0 (0)	0 (0)
ブログ	0 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
ツイッター	0 (7)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
SNS	1 (7)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	2 (1)	4 (2)	0 (0)

 $\chi^2(90) = 266.8$, $p < .01$

表7 役職別：質問4「社会人にとって重要となる能力は何か」

役職 問4	一般社員	係長	課長	部長	役員	代表取締役	その他
課題発見力	5 (31)	2 (3)	3 (4)	2 (2)	6 (5)	9 (9)	0 (0)
情報収集力	7 (44)	8 (13)	4 (7)	2 (3)	1 (1)	1 (1)	3 (1)
思考力・状況把握力	8 (50)	7 (11)	9 (15)	8 (10)	2 (2)	4 (4)	24 (7)
計画力	5 (32)	9 (14)	6 (9)	20 (24)	7 (6)	4 (4)	0 (0)
実行力	6 (38)	2 (3)	1 (2)	3 (4)	1 (1)	3 (3)	24 (7)
発信力	9 (62)	7 (11)	6 (9)	4 (5)	1 (1)	1 (1)	0 (0)
コミュニケーション力	14 (90)	7 (11)	25 (40)	26 (32)	31 (27)	27 (27)	21 (6)
主体性	11 (72)	8 (12)	26 (41)	21 (26)	32 (28)	22 (22)	0 (0)
働きかけの力	4 (29)	6 (9)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
ストレスコントロール力	6 (42)	7 (11)	1 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
傾聴力	3 (20)	6 (9)	5 (8)	5 (6)	3 (3)	4 (4)	3 (1)
柔軟性	4 (25)	3 (5)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	1 (1)	3 (1)
発想力・創造力	4 (29)	3 (5)	1 (2)	1 (1)	2 (2)	3 (3)	7 (2)
誠意・正直さ	4 (27)	9 (13)	5 (8)	6 (7)	8 (7)	9 (9)	10 (3)
規律性	0 (3)	2 (3)	1 (2)	0 (0)	1 (1)	0 (0)	0 (0)
熱意	5 (35)	6 (9)	4 (6)	1 (1)	3 (3)	11 (11)	0 (0)
人柄・キャラクター	3 (21)	5 (7)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
ユーモア	2 (12)	3 (4)	1 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (1)

 $\chi^2(102) = 381.0$, $p < .01$

た。年齢別の65歳以上70歳未満で多かった「熱意」は、役職別では代表取締役役だけにのみ多かった。先に年齢に応じて仕事上の立場が変わり、それに伴い扱う文章の内容も変化することを述べたが、役職においても同様のことがいえよう。

5-5. 会社の規模別

(米田真理子)

本アンケートでは、100人未満は小さい規模、100人以上を大きい規模として分析した。質問1（表8参照）で有意差が認められた「手紙」「添え状・あいさつ状」は、5人未満から50人未満の小さな規模の会社で多く、200人以上から1000人以上の大きな規模では少なかった。このことについて、メールとの比較から考えたい。質問2に数多くの回答が寄せられていたことからわかるように、メールは会社で頻繁に使用されている。大きな規模の会社では依頼や問い合わせが多く、会社の規模が大きくなるにつれて件数が増え、内容も多様化する。そのため、業務の効率性、情報保存の簡便さなどからも紙媒体の手紙よりもメールの方が選ばれることが多いといえる。一方、社員数の少ない会社では、実際に作成する文章が明確であり、各自に求められる数は多くなる。通信に関する単位は小さく、「手紙」「添え状・あいさつ状」も有効に機能するものと考えられる。質問1に対する回答には、そうした実際の文章作成に基づいた意識が反映しているのであろう。

上で見たように、ビジネスメールは会社で頻繁に使用されるものである。その中で、有意差が認められたのは、年齢別、勤務年数別、役職別においてであった。

表8 会社の規模別：質問1「仕事でどのような文章を実際に作成するか」

会社の規模 問1	5人未満	5人以上 20人未満	20人以上 50人未満	50人以上 100人未満	100人以上 200人未満	200人以上 500人未満	500人以上 1000人未満	1000人以上
ミーティング資料	6 (3)	7 (6)	26 (41)	17 (26)	16 (36)	15 (46)	13 (37)	13 (56)
発表・プレゼン資料（紙媒体）	2 (1)	7 (6)	10 (16)	15 (23)	12 (26)	11 (34)	10 (30)	14 (61)
発表・プレゼン資料 （パワーポイントなど）	2 (1)	4 (4)	6 (10)	9 (14)	13 (30)	16 (50)	16 (47)	17 (72)
企画書	2 (1)	4 (4)	3 (5)	5 (7)	6 (14)	7 (22)	8 (24)	7 (32)
施策の報告書	2 (1)	3 (3)	3 (5)	4 (6)	7 (15)	7 (21)	8 (22)	6 (26)
業務日報	10 (5)	9 (8)	9 (14)	10 (15)	10 (23)	10 (30)	10 (28)	8 (36)
命令書	0 (0)	0 (0)	1 (2)	3 (4)	5 (11)	5 (14)	5 (15)	5 (21)
始末書	2 (1)	2 (2)	2 (3)	3 (4)	3 (6)	2 (7)	2 (6)	2 (9)
広報文（紙媒体）	2 (1)	4 (4)	3 (5)	6 (9)	4 (9)	6 (19)	6 (17)	6 (26)
広報文（ウェブ）	6 (3)	4 (4)	3 (5)	3 (4)	1 (3)	0 (1)	2 (7)	2 (7)
紀行文	0 (0)	1 (1)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	1 (2)	0 (1)	0 (2)
研修での意見・感想文	2 (1)	1 (1)	2 (3)	5 (8)	8 (19)	7 (21)	7 (19)	7 (30)
手紙	27 (13)	21 (19)	7 (11)	3 (4)	2 (4)	2 (5)	1 (4)	1 (4)
添え状・あいさつ状	25 (12)	18 (16)	7 (11)	3 (5)	1 (3)	1 (3)	0 (1)	1 (3)
依頼書	4 (2)	7 (6)	8 (13)	6 (9)	5 (12)	5 (16)	6 (16)	5 (22)
案内書	8 (4)	6 (5)	7 (11)	7 (10)	5 (11)	5 (15)	3 (10)	4 (16)
翻訳	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	0 (0)	0 (1)	0 (2)
ブログ	0 (0)	1 (1)	1 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
ツイッター	0 (0)	0 (0)	1 (1)	1 (1)	0 (0)	0 (1)	0 (0)	0 (0)
SNS	0 (0)	0 (0)	1 (2)	2 (3)	0 (1)	0 (1)	0 (1)	1 (3)

$\chi^2(105) = 291.009$, $p < .01$

メールは社会人にとって重要なツールである。また、ビジネスメールについての質問には、年代は10代以上25歳未満から、勤務年数では1年未満から既に多数の回答が寄せられていた。役職では一般社員の回答の比率が高かった。これらのことから、メールは社会人になってすぐに必要になることがわかる。近年の学生は、ラインなどの普及により、メール自体をする回数が減っていると言われているが、メールは大学生が習得すべき文章表現力の一つとして、現在も重視すべき課題であると考えられる。

5-6. 業種別

(藤本真理子)

業種別調査の統計処理では、農業や漁業、運輸業など回答が一定数に達していないものとして、10人以下の回答であった業種は扱っていない。20の項目のうち「建設業／製造業／情報通信業／卸売・小売業／飲食店・宿泊業／医療・福祉／教育・学習支援／複合サービス事業／サービス業／公務員／一般企業」の11項目を対象に統計処理を行った結果、質問4にのみ有意差が確認できた。

質問4（表9参照）で、業種と、社会人にとって重要となる能力は何かについての関連を見ていくと、「課題発見力」は建設業や情報通信業、サービス業に多く求められ、卸売・小売業、飲食店・宿泊業に少ないことや、医療・福祉では「柔軟性」が求められ、公務員では「思考力・状況把握力」や「ストレスコントロール力」「傾聴力」が多く求められているという結果であった。いくつかの業種にまたがって必要とされる率の高かった項目には「課題発見力」「発信力」「発想力・創造力」が挙がる。この中でも「課題発見力」「発信力」などは、これまでの文章表現の授業で主として取り組んできたテーマでもあり、これらの

表9 業種別：質問4「社会人にとって重要となる能力は何か」

業種 問4	建設業	製造業	情報通信業	卸売・小売業	飲食店・宿泊業	医療・福祉	教育・学習支援	複合サービス事業	サービス業	公務員	一般企業
課題発見力	11 (5)	▲ 2 (2)	10 (6)	▲ 1 (1)	▽ 0 (0)	▽ 2 (2)	4 (4)	4 (7)	7 (14)	▲ 5 (11)	4 (43)
情報収集力	9 (4)	4 (4)	11 (7)	▲ 4 (6)	4 (4)	4 (4)	6 (6)	4 (7)	4 (8)	5 (12)	5 (58)
思考力・状況把握力	2 (1)	11 (10)	8 (5)	7 (10)	2 (2)	▽ 6 (6)	2 (2)	▽ 9 (17)	10 (20)	13 (29)	▲ 7 (75)
計画力	4 (2)	5 (5)	6 (4)	9 (12)	9 (9)	3 (3)	3 (3)	10 (19)	7 (13)	6 (14)	7 (75)
実行力	7 (3)	5 (5)	10 (6)	▲ 4 (6)	6 (6)	4 (4)	2 (2)	4 (7)	3 (6)	6 (13)	4 (45)
発信力	0 (0)	4 (4)	13 (8)	▲ 8 (11)	3 (3)	2 (2)	5 (5)	11 (20)	▲ 7 (14)	7 (17)	7 (72)
コミュニケーション力	16 (7)	24 (22)	11 (7)	21 (29)	15 (14)	16 (16)	30 (30)	▲ 19 (36)	19 (37)	11 (25)	▽ 19 (208)
主体性	11 (5)	20 (18)	19 (12)	19 (27)	11 (11)	15 (15)	12 (12)	17 (31)	15 (28)	11 (25)	▽ 16 (##)
働きかけの力	0 (0)	1 (1)	5 (3)	1 (2)	6 (6)	▲ 4 (4)	3 (3)	3 (5)	2 (4)	2 (4)	3 (34)
ストレスコントロール力	2 (1)	2 (2)	0 (0)	1 (1)	4 (4)	4 (4)	3 (3)	5 (10)	6 (11)	6 (15)	▲ 4 (40)
傾聴力	7 (3)	1 (1)	2 (1)	1 (1)	2 (2)	4 (4)	4 (4)	5 (10)	6 (11)	6 (14)	▲ 3 (37)
柔軟性	4 (2)	1 (1)	0 (0)	3 (4)	5 (5)	8 (8)	▲ 0 (0)	1 (1)	1 (2)	3 (8)	2 (25)
発想力・創造力	4 (2)	5 (5)	0 (0)	8 (11)	▲ 3 (3)	8 (8)	▲ 2 (2)	1 (2)	1 (1)	▽ 4 (10)	3 (34)
誠意・正直さ	7 (3)	4 (4)	0 (0)	6 (9)	14 (13)	▲ 6 (6)	8 (8)	3 (5)	3 (6)	6 (15)	5 (59)
規律性	2 (1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (2)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (3)	1 (6)
熱意	7 (3)	7 (6)	3 (2)	4 (5)	9 (9)	5 (5)	8 (8)	3 (5)	6 (11)	3 (7)	5 (58)
人柄・キャラクター	4 (2)	1 (1)	2 (1)	2 (3)	2 (2)	4 (4)	5 (5)	1 (2)	1 (2)	3 (6)	2 (23)
ユーモア	2 (1)	1 (1)	0 (0)	2 (3)	3 (3)	2 (2)	2 (2)	1 (1)	1 (2)	1 (3)	1 (16)

$\chi^2(170) = 256.1$, $p < .01$

力の定着も授業の狙いとしている。

今回、有意差が認められないものの中でも、回答数を確認すると、各業種で「コミュニケーション力」「主体性」を選択する人が多いことが分かる。神戸学院大学の文章表現の授業でも、グループワークの積極的な取り入れにより、これらの能力の向上に努めている。ただし現行の授業ではグループワークの運営の指導にとどまることも多く、文章表現自体の指導といかに効果的に組み合わせるかについての検討は今後の課題の一つである。

最後に、業種別という観点では、総務省の「労働力調査」平成25年度5月分「主な産業別就業者・雇用者」と、本アンケートの回答結果とは、回答業種のバランスがとれていない。回収率の悪い業種があったためである。業種に偏りの生じた理由として考えられる次の2点からは、文章能力と業種に関するさらなる関連性が指摘できる。一つには、回答のあった業種の人の大半は、仕事で実際に文章を書く機会が多いということである。もう一つには、アンケート回答者は、このアンケートの回答によって文章表現教育に改善を求めたいと思っている、もしくは回答時点で文章教育に関心を持つ人たちであると考えられよう。

6. 自由記述回答の分析

(野田 春美)

6-1. 自由記述回答の概要

ここでは、アンケートの質問5に対する自由記述回答を整理、分析する。質問5は「文章について、大学で学んでおけばよかったと思うこと、現在困っていること、新卒者の文章について思うこと、または新卒者としての自分の文章についての実感、大学の文章表現教育に望まれること」などを自由に記述してもらったものである。

一つの回答に複数の内容が含まれる回答は内容ごとに分割したうえで、207件の回答を大まかに分類したのが表10である。次の6-2で、分類ごとに記述内容を見ていく。

表10 自由記述回答の内容

記述内容	件数
字	15
全般的な文章力	15
社会で通用する文章力	21
文章構成・論理性	21
伝わる文章	43
伝わる以上の文章	12
相手との関係・ニーズに応じた文章	21
日常・コミュニケーション	9
読書・インプット	23
そのほか	27
計	207

6-2. 記述内容の紹介と分析

[字]

「字」に分類した15件の回答のうち8件は、字がきれいであること、丁寧であることの大切さについての記述である。丁寧に字を書くことが社会において最低限の能力として要求される場合があるということは、学生に伝えておくべきことの一つであろう。

そのほか、漢字の知識の乏しい新入社員への非難などが、6件見られた。

[全般的な文章力]

「全般的な文章力についての回答」に分類した15件は、「主語抜け」などの基本的文章力

についての記述や、慣用句などの表現・言葉づかいについての記述が多い。

【社会で通用する文章力】

「社会で通用する文章力」に分類した21件の回答のうち8件は、次のように、メールを中心としたビジネスマナーについての記述である。5-5でも述べたとおり、メールの基本的な書き方は社会人にとって必要なものと考えられていることがわかる。

- (1) メールでの文体など最低限のビジネスマナーは身につけておきたい。

(サービス業、勤続3年以上7年未満、一般社員、20歳以上25歳未満、女性)

【文章構成・論理性】

「文章構成・論理性」に分類した21件の回答のうち13件は、次のように、論理的・客観的文章についての記述である。

- (2) 論理的思考（ロジカルシンキング）を学ぶ学生は多いと思うが実践に活かすための汎用性がない。頭で理解できているがいざ実戦ではどのように使うか分からない、もしくは考えないと実行に移せないことが多いので反射的か無意識的にロジカルシンキングができる仕組みがあるとよいと思う。

(情報通信業、複合サービス業、勤続1年未満、一般社員、20歳以上25歳未満、男性)

- (3) 具体的で客観的な事実に基づいた文章を書く能力が必要だと感じます。感情の交ざった主観的な文章は根拠が弱く読み手に理解を促せないと思うからです。

(金融・保険業、勤続3年以上7年未満、一般社員、30歳以上35歳未満、男性)

8件は、次のように、文章構成について述べられた回答である。

- (4) 不特定多数の方に読まれることを想定すると最小限の形式は整えられるスキルが必要です。「起承転結」「気づき・分析・仮定・実行・振り返り」「P・D・C・A」等の順序に従って表現すると読む側も理解しやすいと思います

(情報通信業、勤続30年以上、課長、50歳以上55歳未満、男性)

論理的・客観的文章を書くこと、構成を整えることは、アカデミック・ライティングの指導によって、ある程度身につけさせることのできる能力だと考えられる。

【伝わる文章】

「伝わる文章」に分類した43件の回答のうち10件は、次のように、要点を簡潔に述べることについての記述である。スピードの重視はビジネスの場らしいニーズと言えよう。

- (5) ビジネスシーンにおいて、短時間で共通の見解に至るために、「一言でいうと何か」を的確に。

(製造業、勤続7年以上15年未満、一般社員、35歳以上40歳未満、男性)

次のように読み手意識について述べられた回答も9件あった。

- (6) 受け手を想定した文章を書くことができる新卒者は早い段階で仕事を任せられることが出来る。

(情報通信業、勤続15年以上30年未満、課長、40歳以上45歳未満、男性)

そのほか、正確さについて述べられた回答が4件、明確さについて述べられた回答が3件、結論を先に述べることについて述べられた回答が3件などであった。

【伝わる以上の文章】

「伝わる以上の文章」に分類した12件の回答のうち6件は、次のように、相手の心に働きかける文章についての記述である。

- (7) 相手に疑問点を与え、それを解決し、興味を引き出しながら、満足感を生み出す文章。

(サービス業、勤続15年以上30年未満、課長、40歳以上45歳未満、男性)

そのほか、次のように個性や感性について述べられた回答が4件あった。

- (8) 昔と違い、自分の意見はそれほど書かず、無難な一般論を書く人が多くなったと思う。その分、安全運転だが、面白みがない。

(製造業、勤続15年以上30年未満、部長、45歳以上50歳未満、男性)

【相手との関係・ニーズに応じた文章】

「相手との関係・ニーズに応じた文章」に分類した21件の回答のうち10件は相手との関係についての記述である。敬語についての記述とあわせると18件になる。敬語が使えないという指摘が多いが、次のように誰に対してもフォーマルに書くケースの指摘もある。

- (9) 相手との関係を考えた文章を書くのが苦手という印象があります。誰に対してもフォーマルな同じような文章を書くという感じでしょうか。

(飲食店・宿泊業、勤続15年以上30年未満、課長、45歳以上50歳未満、男性)

【日常・コミュニケーション】

「日常・コミュニケーション」に分類した9件は、文章表現のためには日常生活での姿勢やコミュニケーションのとり方も重要であることが指摘された、次のような記述である。

- (10) 文章はその人の思いが現れると思うので、日常から認識を鍛えることが必要だと感じる。読書はもちろん、様々な経験をすること。

(サービス業、勤続1年以上3年未満、課長、25歳以上30歳未満、男性)

- (11) 最後にこれは文章表現だけではないと思う。相手の立場にたって深く考え、行動し、反省し、改善するサイクルを早く回し、コミュニケーションの仕方を学ぶ必要があると強く思う。

(複合サービス業、勤続7年以上15年未満、一般社員、35歳以上40歳未満、男性)

次の回答には複数の要因が含まれており、日常生活での姿勢と文章表現の関係の強さが読み取れる。

- (12) 非を認めるのが苦手。この一点に問題が集約されるのではないのでしょうか。求められた情報を簡潔に出すという訓練ができていないので、「自分はこういうつもりだった」みたいな自分を正当化する説明がいちいち入る。データを客観的に出すのと、よく思われたいという欲を消すことが必要だと感じる。こういう指摘をするのも非常に疲れるので、これ一つできるかどうかで仕事のやりやすさが違ってくると思う。

(製造業、勤続7年以上15年未満、課長、30歳以上35歳未満、男性)

重い課題だが、グループワークや相互添削をとおして、コミュニケーションをとりながら自身に厳しく向上していく姿勢の基礎を身につけさせることができたと思う。

〔読書・インプット〕

「読書・インプット」として分類した23件の回答は、文章を読むことの重要性が指摘されたものである。時間のある学生のうちに多くの本を読んでおくべきだったと悔いる回答が多かった。若者の読書離れは深刻だが、根気強く薦め続ける必要があるそうである。

〔そのほか〕

「そのほか」に分類した回答27件のうち9件は、計画実行力などの社会人力についての記述であった。文章の重要性を強く指摘する次のような回答も見られた。

- (13) 大学教育について、文章は、表現・コミュニケーションの手段として非常に重要。プライベートのみならずビジネスでも大きな差がつく。人としていきていく上でも文章スキルに長けていることはおおきな武器になるくらい重要。

(卸売・小売業、勤続15年以上30年未満、係長、35歳以上40歳未満、男性)
学生自身にも文章表現力の重要性を認識させ、モチベーションを上げる必要がある。

7. おわりに

(野田 春美)

本アンケート調査により、現行の「文章表現」の、グループワークやプレゼンテーションを積極的に取り入れている点、読み手の存在を強く意識させている点、メールやレポートなどの文章の型やルールを繰り返し指導している点などが、社会で求められる文章表現力と基本的に一致していることが確認できた。

一方、検討すべき課題も発見できた。紙幅の都合により主なものだけを振り返ると、社会で必要とされる文章の型の指導、社会で役立つ「コミュニケーション力」や「主体性」を育てるためのグループワークのより効果的な活用法、要求されるスピードや相手との関係などに臨機応変に対応できる力の指導などである。今後、こういった課題を検討しながら、社会で力を発揮できる学生を育てるテキストの作成を進めていきたい。

付記

本稿は、2012年度人文学部研究推進費「大学における文章表現教育の目的の明確化と目的に応じた教育方法の探究」、及び2013年度人文学部研究推進費「大学生を対象としたグループワークによる文章表現テキスト作成のための研究」の研究成果の一部である。

ご多忙のなか、アンケートに御協力くださった方々に、心より感謝申し上げます。

参考文献

- [1] 野田尚史・森口稔、(2003)、日本語を書くトレーニング、東京、ひつじ書房
- [2] 野田春美・池谷知子・岡村裕美・小西円・坂本智香・高橋博美・建石始・辻野あらと・中尾桂子・中崎崇・中原香苗、(2006)、プレゼンテーション指導と連動させた文章表現教育法の実践報告、人文学部紀要、26、1-25、神戸学院大学人文学部
- [3] 野田春美・池谷知子・岡村裕美・坂本智香・建石始・辻野あらと・中尾桂子・中崎崇・仁田円・森篤嗣、(2005)、アカデミック・ライティングを中心にした文章表現教育法の実践報告、人文学部紀要、25、51-67、神戸学院大学人文学部

多読がスピーキング活動に与える影響： ポスター・プレゼンテーションを用いた授業実践

The effect of extensive reading on speaking activities using poster presentations

森下 美和

Miwa MORISHITA

(要約)

Morishita and Yasuda (2012) measured the effect of extensive reading on spoken communication ability, i.e., listening and speaking, and found that extensive reading has a positive effect on comprehension and production in spoken language as in the case of written language. Based on the above results, the author introduced speaking activities using poster presentations inside class as a part of the library project on extensive reading. The students were divided into four groups in a reading class. Each student in one group gave a presentation on his or her favorite book (s) at a time and the rest of the students watched one of the presentations as the audience. Overall, positive feedbacks were received from the students. This reinforces the results of Morishita and Yasuda (2012), indicating the possibility of extensive reading positively affecting their speaking ability.

キーワード：多読, スピーキング, ポスター・プレゼンテーション

Key Words : extensive reading, speaking, poster presentations

1 はじめに

文部科学省が『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』[9]を打ち出した後、英語のコミュニケーション能力向上のために様々な対策が講じられてきた。最近では、文部科学省などによる「グローバル人材育成推進事業」[10]の取り組みがスタートし、2013年には、自民党教育再生実行本部が、英語の4技能（リーディング、リスニング、スピーキング、ライティング）すべてを測定する熟達度テストとして知られる TOEFL® iBT を大学入試に導入することを提言している。しかしながら、2010年の TOEFL® iBT の日本人の平均スコア（69点／120点満点）は、世界平均（80点）のみならず、アジア諸国の平均スコア（中国77点、韓国81点など）も大きく下回っており[2]、現状では、上記の取り組みに関して十分な成果が上がっているとは言い難い。

効果的な言語コミュニケーションを行うためには、4技能の統合的な能力を身に付けておくことが不可欠であるが、実際には、これらの技能は各授業で個別に取り挙げられていることが多い。本稿では、4技能を統合的に伸ばせるような授業の提案として、筆者が担当する「英文リーディング」の授業における多読を取り入れたスピーキング活動について報告する。

2 実践方法

2-1 参加者

2012年度の「英文リーディング」の授業（半期）を履修する大学生17名（1クラス）が参加した。うち15名に対し、熟達度テストとして、Quick placement test [6]を実施したところ、平均スコアは、24.3点（60点満点）で、CEFR（Common European framework of reference for languages）[1]の A2（elementary）に当たるレベルであった。

2-2 素材

授業の前半では、教科書を使用して全員が同じ内容のストーリーを読み、リスニングや読解問題などに取り組んだ。教科書には、世界の童話を収録した *English Cradle* (Cengage Learning) を採用し、全14ユニットのうち8ユニットを取り挙げて、期末テストの範囲とした。

授業の後半は、図書館所蔵の多読用図書（graded readers や絵本など）を利用した多読の時間とし、すべての学生に対し、図書館の多読ラリー「てくてく English」への参加を義務付けた。ラリー参加者は、図書館で参加登録をし、「てくてくノート」と呼ばれるリーディング記録手帳を受け取る。このノートには、読んだ本の総語数を記入する欄が設けられており、所定の語数をクリアすると図書カードなどのプレゼントがもらえるため、ゲーム感覚で多読に取り組むことができる。

2-3 手順

初回の授業でオリエンテーションと熟達度テストを行い、2回目以降は、授業の前半に教科書による精読、後半に多読用図書による多読を行った。さらに、学期末の2回分の授

業を使い、図書館の共同閲覧室でポスター・プレゼンテーション大会を開催した。

情意フィルター仮説〔3〕によれば、学習者が十分な動機と自信を持ち、不安がない状態の時に、言語の習得は進むと考えられている。個人がクラス全員を前にプレゼンテーションを行うと、緊張のせいでうまくいかない可能性があるが、少人数のオーディエンスの前で行うポスター・プレゼンテーションであれば、緊張して不安になることなく、成功体験を積み重ねることができ、その結果、やる気を高め、自信を引き出すことができると考えられる〔8〕。

ポスター・プレゼンテーション大会に先立ち、学生は、自分が読んだ中で最も気に入った本に関するポスター（A3用紙2枚分の大きさを目安とした）とスクリプト（読み原稿）を作成した。クラスを半分に分け、2日間のプレゼンテーションをさらに授業の前半・後半に分けた結果、4～5名が一齐にプレゼンテーションを行い、残りの学生はオーディエンス（各プレゼンテーションにつき2～3名）になった（図1）。また、図書館のスタッフや他の教員にもオーディエンスとして参加してもらった。

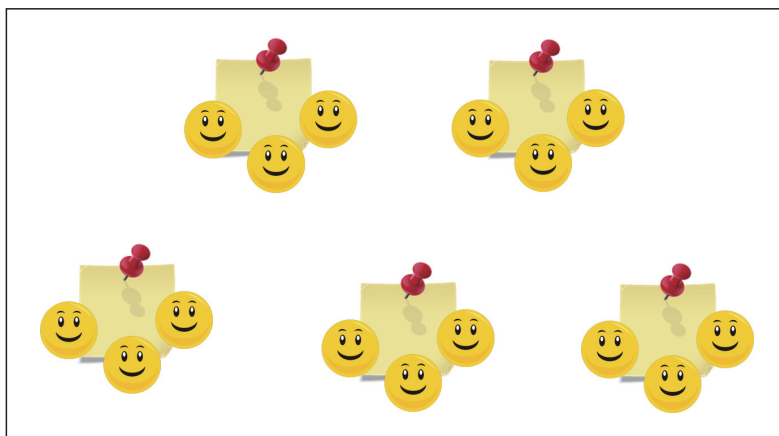


図1 ポスター・プレゼンテーションのイメージ

ポスター・プレゼンテーション当日の流れは、以下の通りであった〔8〕。

- 1) 前半のプレゼンターは、教室の見やすいところ（黒板、壁、窓など）にポスターを貼る。
- 2) 残りの学生（および図書館スタッフなど）はオーディエンスとして、興味を持ったポスターの前に移動する。
- 3) タイマーを10分間にセットし、一齐にプレゼンテーションを開始する。プレゼンターは、効果的にポスターを利用し、なるべくスクリプトを見ず、オーディエンスとのアイコンタクトを行うように努める。プレゼンテーションが終わったら、各自、英語による質疑応答に移る。
- 4) 終了の合図で質疑応答を終え、オーディエンスは、コメント・シート（Appendix）に評価と感想を書き込み、プレゼンターに渡す。
- 5) プレゼンターは、フィードバック（コメント）を参考に、2回目のプレゼンテーション

ンの準備をする。その間、オーディエンスは、興味を持った別のポスターの前に移動する。

- 6) 2回目のプレゼンテーションも1回目と同じ流れで行い、終了後、後半のプレゼンターと交代する。したがって、1回の授業で、オーディエンスは計4名分（自分が発表する場合は2名分）のプレゼンテーションを見る。

活動中、筆者は、オーディエンスの数になるべく均等になるように振り分けたり、プレゼンテーションの出来栄やオーディエンスの貢献度をチェックしたり、必要に応じて質疑応答を活発化させたりするため、教室内を巡回した。

3 結果と考察

多読ラリーについては、教室内外で30,000語且つ50冊をクリアすることを授業の目標に設定したが、参加者が読破した平均語数は43,520語、平均冊数は48冊であった。また、授業の終わりに、以下のような内容で、ポスター・プレゼンテーションについてのアンケート調査（回答者数：13名、記名自由）を行った。

1. リーディングの授業でポスター・プレゼンテーションを行ったことは、良かったと思いますか？
（1：不満 2：やや不満 3：やや満足 4：満足）
2. ポスター・プレゼンテーションは同じ内容を2回繰り返して行いましたが、1回目より2回目のパフォーマンスのほうが向上したと思いますか？
（1：向上しなかった 2：やや向上した 3：向上した 4：とても向上した）
3. 多読を行ったことが、ポスター・プレゼンテーションに役立ったと思いますか？
（1：役に立たなかった 2：やや役に立った 3：役に立った 4：とても役に立った）

各質問に対する回答の平均スコアを図2に示す。

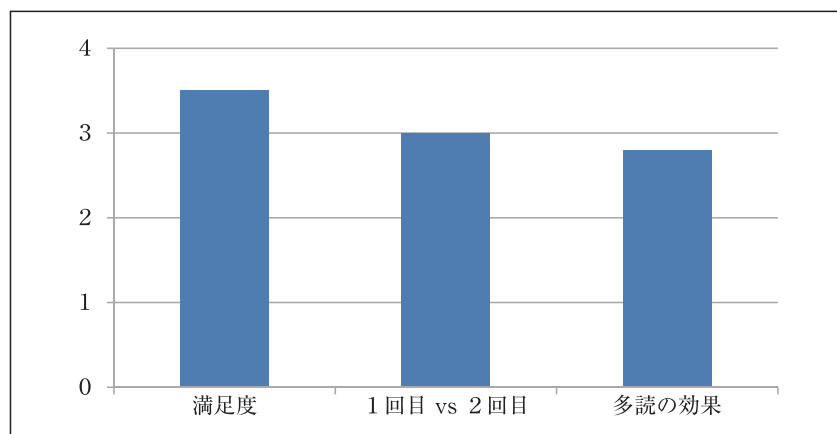


図2 ポスター・プレゼンテーションについての感想

各質問に対する自由記述回答を以下に挙げる。まず、ポスター・プレゼンテーションについては、概ね満足しているという結果となった。その理由としては、以下のようなコメントが見られた。

- ・大変だったが、楽しく英語で会話できたし、会話しようとしたので良かったと思う。
- ・英語を話す機会ができてよかったと思ったから。
- ・最初はすべて英語でどうしたらよいか、わからなかったが、いざやってみると、たくさん英語を使えて本当にやって良かったと思いました。
- ・普段の生活で出てこない英語にふれることができました。プレゼンテーションで英語を話す機会ができてたのしかったです。
- ・プレゼンテーションをする機会が今の所そんなに無く、将来プレゼンをする際のためへの良い鍛錬にもなるし、人前に立つ緊張感にもなれないとダメな所だったので良いきっかけだったと思います。
- ・ポスターを作ること自体、大学に入ってから初めで色鉛筆を久しぶりに買ったし、新鮮な授業でした。みんなの得意なところが分かった気がするからです。
- ・自分が思ったより話せないことがわかり、もっと勉強しようと思いました。人前で話す練習にもなった。
- ・英語（会話）をもっと勉強しようと思った。
- ・他の人の作ったポスターを見て回るのが楽しかった。それと、英語で話すのは初めてだったので、良い機会になった。
- ・限られた中で、自分の伝えたいことをいかに詰め込むかに悩んだ。その分、良いものができたと思う。
- ・知らない人たちとも会話ができた。

学生のコメントから、彼らは日常生活のみならず、英語の授業においてもほとんど英語で話す機会を持っていないことが分かる。[8]では、ライティングの授業でポスター・プレゼンテーションを行ったが、本実践では、音声のアウトプットであるスピーキングとは最も距離があると考えられる文字のインプットであるリーディングの授業でポスター・プレゼンテーションを行った。それにもかかわらず、ほとんどの学生が満足していたことを考えると、スピーキングやコミュニケーションに焦点を当てた授業だけでなく、あらゆる授業でこのような活動を行うことは、学生の英語力全般やモチベーションの向上につながる可能性があることが分かった。また、通常は教室内で行う活動を、公共の場である図書館で行うことで、クラスメイト以外の学生や図書館スタッフとも交流を持つことができたのは大きな収穫であった。

1回目より2回目のパフォーマンスのほうが向上したと思った理由については、以下のようなコメントが見られた。

- ・質問に返すことを考えられたし、緊張がなくなった。
- ・1回目より慣れた感じがしたから。
- ・緊張感がとれて、1回目よりおちついてプレゼンすることができました。
- ・最初は発表や返答にもしどろもどろだったが、だんだん最初にあった緊張もほぐれていき、流暢とは言わないものの、しゃべれるようになったと思う。
- ・自分から質問を投げかけることで、話が広がり、時間が長すぎるとは感じなかったから。
- ・どのような質問がくるか少し予想して答えることができたから。
- ・人の前で話すことが慣れたから。
- ・1回目は説明できなかった部分を、2回目は説明できたり、しやすかったりした。
- ・1回目で、あらすじが後になってしまった。2回目では、きちんと流れに沿って、プレゼンすることができた。

プレゼンテーションを1人2回行うことにより、プレゼンターはより多くの練習ができ、オーディエンスはより多くのプレゼンテーションを見ることができる。学生のコメントから、この方法が有効であることが分かった。

さらに、多読を行ったことがポスター・プレゼンテーションに役立ったと思った学生のコメントには、以下のようなものがあった。

- ・自分に合う本を探すことができたので役に立ったと思う。
- ・たくさん本を読んで少し英語が理解できるようになった。
- ・いろいろな本を読むことによってその本の中から一番良い本を発表できたからです。
- ・読むスピード。単語力が少し上達したと思います。
- ・ボキャブラリーが増えたので、プレゼンの質問や説明を少ししやすかったです。
- ・選ぶ本が増えたから。
- ・全体的に英語の能力が上がったと思う。
- ・多読をしていなかったら、よい本を発表することができなかったと思う。

多読がプレゼンテーションにどのような影響を与えるかは分かっていないが、アンケートの結果を見る限り、何らかの効果があるように思われる。誰かに紹介するための本を探すという目的があれば、より多くの本を読もうとする可能性も高まるだろう。

アンケートの後半では、以下のような質問をした。

4. 多読を行ったことで、どのような英語の能力が伸びたと思いますか？その度合いについて、各項目につき1つだけ○を付けてください。

(1：伸びなかった 2：やや伸びた 3：伸びた 4：とても伸びた)

R：リーディング力

L：リスニング力

S：スピーキング力

W：ライティング力

V：単語力

G：文法力

各質問に対する回答の平均スコアを図3に示す。

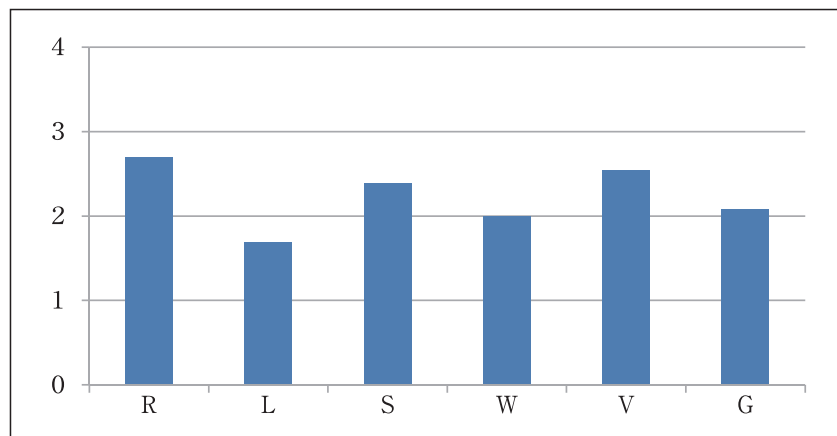


図3 ポスター・プレゼンテーションで伸びたと思う能力

学生は、リーディング力、単語力、スピーキング力の順に伸びたと思っており、最も伸びたと思わなかったのはリスニング力であった。全体的に伸びたと思う能力について、その理由を聞いた。

リーディング力

- ・たくさんの英文を読むことが少しずつ苦にならなかった。
- ・本を読んでて内容がなんとなくわかる。
- ・読むスピードが速くなった。

単語力

- ・辞書を引かずに単語の意味をイメージすることで単語力が伸びたと思った。
- ・本を読んでてこの単語分かる！っていうのが多かったから。
- ・単語力は1番のびた気がする。本に出てくる特有の単語を覚えれた！

スピーキング力

- ・普段スピーキングしないので授業でふれることで伸びたと思う。

英文を読むのが楽になった、読むスピードが速くなったというコメントは、まさに多読の目的を達成したことを反映していると言えるだろう。また、単語力の増強も、多読の効果としてよく指摘されることである。

一方、伸びなかったと思う能力についても同様に、その理由を聞いた。

リスニング力

- ・読んでいただけなのでリスニング力が伸びなかった。
- ・リスニングをする機会が短かったと思います。
- ・聞くより読むだったのでリスニング力は微妙。

ライティング力

- ・あんまり書かなかったと思うので。
- ・雰囲気とかで読み取ることも多いため、ライティングや文法はそれほど伸びてないと思います。

全体的に、学生は、文字のインプット（リーディング）が音声のインプット（リスニング）に与える影響をあまり感じていなかった。CD 付きの graded readers で読みながら聞くなど、多読のみならず多聴にも力を入れることにより、リスニング力を向上させる必要があるだろう。

4 まとめ

〔8〕では、英米学科のライティングの授業でポスター・プレゼンテーションを実施し、アンケート調査の結果から一定の効果が認められたが、本実践におけるさまざまな学部的大学生を対象としたリーディングの授業でも、同様の結果が得られた。本実践で行った多読は、第二言語習得理論の中でも、理解可能なインプットが言語習得を促進するという「インプット仮説」〔3〕にもとづく活動である。アウトプットが言語運用の自動性を高めるとする「アウトプット仮説」〔7〕やコミュニケーション場面における意味のやりとりが特定の言語形式の習得を促すとする「インタラクション仮説」〔4〕にもとづく活動であるポスター・プレゼンテーションと結びつけることにより、さらに大きな効果が得られた可能性がある。

本実践では、多読がスピーキング活動に与える影響に焦点を当て、主にアンケート調査の結果から考察を行った。今後、多読の効果そのものについてさらに詳しく調べるためには、多読のスタート時にさまざまなテストを行い、ある一定の期間ごとに同様のテストを行うことにより、実際のデータから英語の4技能の伸びを分析する必要があるだろう。また、特に読書量の多い学生を対象とした、質的・長期的な研究についても検討したい。

Appendix ポスター・プレゼンテーション用コメント・シート

Comment Sheet					
	Your name: _____				
	Inadequate	Poor	So-so	Good	Excellent
Content	1	2	3	4	5
Pronunciation	1	2	3	4	5
Eye Contact	1	2	3	4	5
Poster	1	2	3	4	5
Question / Response	1	2	3	4	5
Overall	1	2	3	4	5
Comments	_____				

参考文献

- [1] Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [2] Educational Testing Service. (2011). Test and score data summary for TOEFL® internet-based test. Retrieved from <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/TOEFL-SUM-2010.pdf>
- [3] Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- [4] Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- [5] Morishita, M., & Yasuda, Y. (2012, October). *Speaking activities with extensive reading*. Paper presented at the 39th Annual International Conference on Language Teaching and Learning (JALT 2013), Kobe Convention Center, Kobe, Japan.
- [6] Oxford University Press. (2004). *Quick placement test*. Oxford: Oxford University Press.
- [7] Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- [8] 森下美和. (2011). 「4 技能の統合を目指した大学におけるライティングの授業：ピア・レビューとポスター・プレゼンテーションを用いて」 英語教育研究第34号, 91-100.
- [9] 文部科学省. (2002). 「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#plan
- [10] 文部科学省. (2012). 「グローバル人材育成推進事業」.
<http://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/>

知的好奇心を満たすための読書

—— 「外書講読」授業目標②より ——

Reading for Fulfilling Intellectual Curiosity

中西のりこ¹⁾ 久米 希美²⁾

Noriko NAKANISHI, Nozomi KUME

(要約)

「外書講読」では「たくさんの書物を読むことに慣れること」を第二の目標とした。本稿では「知的好奇心を満たすための読書」「娯楽としての読書」という意識づけを行うために実施した「ブックトーク」と「書誌データ入力」活動の様子を紹介する。次に、モーリス・センダック作品に注目した受講生が作品中に象徴的に表れる月の形と向きが暗示する意味について考察する。この受講生の読書に対する姿勢は、読みたい作品を読みたいから読むという読書の基本を示している。芸術作品を楽しむ、興味をもった事柄について作品を横断的に分析するという姿勢が養われたことは「外書講読」授業での収穫の1つとなった。

キーワード：読書の目的、絵本の芸術的要素、モーリス・センダック、月の満ち欠け、登場人物の感情

¹⁾ 神戸学院大学経営学部准教授

²⁾ 神戸学院大学経営学部2年次生

1 はじめに

本稿責任筆者担当の「外書講読」では、1) 図書館の使い方に慣れること、2) たくさんの書物を読むことに慣れること、3) 文献の整理ができるようになることを目標に、本学有瀬図書館に所蔵されている児童向け洋書を利用した活動を行っている（注1）。本稿では上記のうち特に2) たくさんの書物を読むことに慣れること、という目標を意識した授業活動に焦点を当てる。「外書講読」においてこの目標を設定したことの背景には、「知的好奇心を満たすための読書」「娯楽としての読書」という読書の基本を受講生に体感させることによって、洋書であれ和書であれ、活字に対する抵抗感を軽減したいというねらいがある。

「たくさんの書物を読む」という活動を促すために、近年英語教育現場では Graded Readers (GR) が多読教材として広く使用されている。本学においても2011年度より「図書館留学」事業の一環として「多読ラリー」を図書館が企画するなど、学生が英語で書かれたものに触れる機会を提供している。この企画では、学生が読んだ多読用図書の語数を記入するリーディング記録手帳が配布され、「ゲームのような感覚で多読に取り組むことができる[1]」とされている。一方で GR は「英語を外国語として学ぶ学習者向けの段階別に書かれた本[2]」であるため、英語学習教材というイメージを伴う。語学を専門分野とする学部のない本学では、英語に対する苦手意識が原因で、上記のようなせっかくの企画にも参加を躊躇する学生が相当数存在すると考えられる。英語学習を得意としない学生にも洋書を手にする動機を与え、多読への橋渡しをすることが必要となる。

そこで「外書講読」では読む語数のノルマを課すのではなく知的好奇心を満たすため、又は娯楽として「読みたいから読む」という意識付けを行うことを目指した。多読の習慣は、その結果として養われることが期待される。そのために、読む対象とする書物の種類、読んだものについて発表をする機会、読みたい作品を検索するしくみという3つの読書環境を整えることを心がけた。第1に、読む対象としては、「外書講読Ⅰ」では本学有瀬図書館所蔵の Caldecott 賞受賞作品（2013年4月現在198冊）、「外書講読Ⅱ」では Newbery 賞受賞作品（2013年9月現在125冊）を使用した。これらの賞はアメリカ児童図書館協会（ALSC）が児童向け作品の作家に毎年授与する賞[3]であり、語学教材というより芸術作品・文学作品としての意味合いを持っている。第2に、「ブックトーク」という発表の機会を設けた。読んだものについて話すということが予め分かっていると、作品に対して知的好奇心を持ち、目的意識を持って読むことができる。また、自分が紹介する作品だけではなく他の発表者が紹介する作品にも興味が湧くというように、受講生同士がサポートしあい「読みたい」という気持ちの連鎖が生まれることも期待できる。そして読書環境を整えることの第3として、読みたいと感じた時に関連する作品の検索が可能になるよう、書誌情報を入力するための共通フォーマットを準備し、受講生が手分けして書誌リストを作成した。

本稿次章では、上記3つの読書環境のうち「ブックトーク」と「書誌リスト」の概要を紹介する。次に第3章では、Caldecott 賞を含む児童文学関連の賞を多く受賞しているモリス・センダックに焦点を当てて研究を進めた久米希美の研究内容を紹介する。なお、第

3章については久米が草稿をまとめたものについて本稿責任筆者が加筆補正を行った。

2 「外書講読Ⅰ」の授業概要

本章では、経営学部2年生が受講した2013年度前期科目「外書講読Ⅰ」の授業概要を紹介する。半期授業内で4回のブックトークを行うこと、クラス全体で書誌データベースを作成することという活動を軸に、ブックトーク準備やデータベース作成時に受講生が疑問に感じたことや興味を持ったことについて科目担当者が個別にサポートを行うという方針が進められた。学生からの提出物、担当者からの配布物はすべて本学が提供する「Campus（ドット・キャンパス）」を介してやり取りが行われた。図1は「外書講読Ⅰ」の提出課題と配布資料である。第1回授業（0410 handout, 絵本リスト）で配布された授業計画や絵本リストを元に、第3回授業で（130424 本文入力 of 決まり）が配布されるまでに半期の授業概要とデータ入力の決まりを受講生が理解し、第4回授業以降では毎回課されるデータ入力課題を提出しつつ、3回に1度の割合で開催されるブックトーク原稿を書くという流れで15回の授業が実施された。



図1. 「外書講読Ⅰ」提出課題と配布資料

2-1 ブックトーク

図2に、久米が前期4回分のブックトークのために準備したパワーポイントスライドの表紙を示す。ブックトークでは単なるあらすじ紹介に終わるのではなく、読んだ内容を独自の視点で掘り下げ、あらすじ以外の付加情報を2分以内で簡潔に発表するよう促した。



図2. 久米希美による「ブックトーク」提示資料表紙

第1回目のブックトークで久米は Patrick McDonnell による *Me...Jane* [4] を取り上げ、この作品の主人公となっている動物行動学者 Jane Goodall の経歴について発表した。次に第2回目にはモーリス・センダックが挿絵を手掛けた *In the Night Kitchen* [5], *A Very Special House* [6], *Chicken Soup with Rice* [7] の共通点について述べた。この時点で久米は、センダックが描く子供の無邪気な表情や無限の想像力に魅力を感じたことに加え、文字としては描写されない神秘的な何かを作品が表現していると感じたようで、この感覚が後の研究の土台となったと考えられる。このことは、第3回目の発表で *Swamp Angel* [8] を紹介し「あり得ない設定」や「子供の残忍性」について述べたことや、第4回目の発表で Trina Schart Hyman が挿絵を手掛けた *Hershel and the Hanukkah Goblins* [9], *Little Red Riding Hood* [10], *A Child's Calendar* [11] の3作品の共通点として「恐怖感」や「悪魔の迫力」が描写されていることに言及したことにも表れている。なお、第4回目の久米によるこの発表は、第3回目に他の発表者が取り上げた *Little Red Riding Hood* について、久米が異なった視点から掘り下げて調べたものであった。半期授業終盤のこの時期になると、他の受講生の発表の後に、自分は別の視点から同じ作品を捉えたと発言する受講生が少なからず現れた。同じ作品を読んでも人によって焦点を当てる部分が異なるという認識を受講生間でシェアするという体験は、英文和訳や多読活動からは得難い本来の読書の醍醐味である。こういった認識がブックトークを通して芽生えたことは「外書講読Ⅰ」における収穫のひとつとなった。

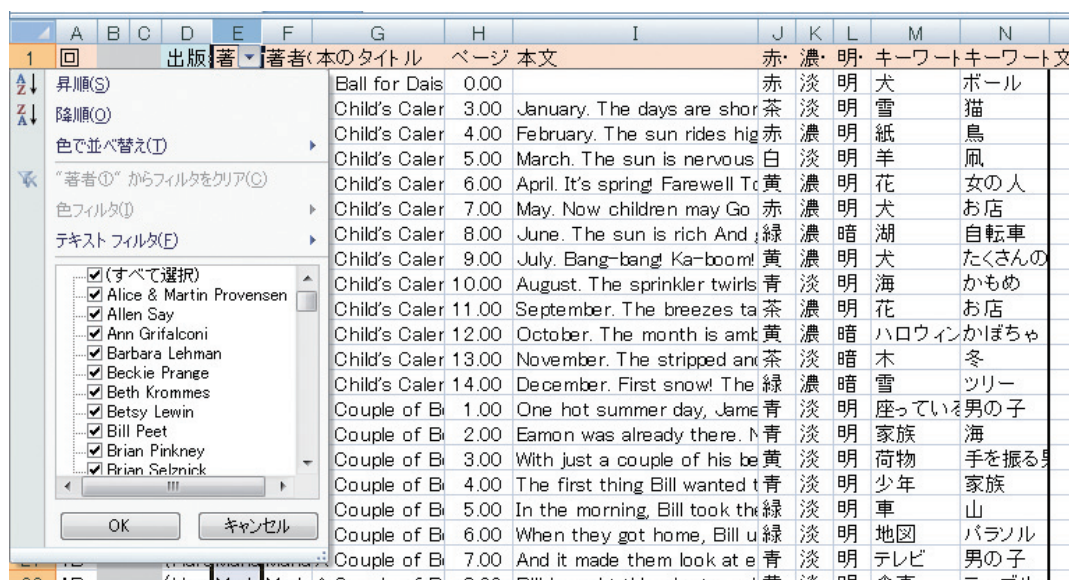
ブックトークの効果について久米は以下のように述べている：

自分で何か課題を見つけたり発見をしたりということは、見つけようとする努力が無ければできない。ただ読むだけではなく、何故こうなるのか、これはどういう意味なのかということ、どんな小さなことでも課題として積極的に見つけ、どんな方法を使ってでも調べるという力は、ブックトークでとても身に付いた。自分なりの答えを見つける楽しみもあり、それを人に発表することで自信がつく。さらに、他人の発表を聞くことで自分の知らない価値観と出会える。このブックトークでは何を調べるかが特定されておらず、自主性が重んじられているため、発表する内容は人によってとても様々である。発音について調べる者もいれば、英文の中で使われる記号について調べる者、表紙に使われている色など、自分ひとりでは考え付かないような着眼点があることに気付いた。英語の本でも、英語に関する発見だけではなく、様々な観点を

持ち調べ発見していく。このようにして、ただ本を読むのではなく何かを発見する目的も持ちながら読んでいく。今までは英文を読むことがしんどいと感じていた私にとって、ブックトークは、英語に触れることを苦にしなくなるきっかけを与えてくれる効果があった。

2-2 書誌データ入力

上記のように「作品を複数関連付けて分析する」という読み方や「作品の一部に着目し深く掘り下げて調べる」という読み方を可能にするためには、各受講生が興味を持った作家やことごとについて、複数の作品に渡って横断的に書誌を検索し、関連する作品を入手できるしくみを構築しなければならない。そこで、図3に示すように、全受講生が手分けして書誌情報を入力するフォーマットを初回授業時に配布し、対象となった Caldecott 賞受賞作品についてのデータを使用して受講生が興味を持ったことごとに関連する作品を横断検索できるようにした。



The screenshot shows a spreadsheet with columns A through N. A filter menu is open over column E, which is labeled '著者' (Author). The menu lists several authors with checkboxes, including Alice & Martin Provensen, Ann Grifalconi, Barbara Lehman, Beckie Prange, Beth Krommes, Betsy Lewin, Bill Peet, Brian Pinkney, and Brian Selznick. The spreadsheet data includes columns for '回' (Volume), '出版' (Publication), '著者' (Author), '本のタイトル' (Book Title), 'ページ' (Pages), '本文' (Text), and color-coded keywords in columns J through N.

回	出版	著者	本のタイトル	ページ	本文	赤	濃	明	キーワード	キーワード	文
1	Ball for Dais	0.00				赤	淡	明	犬	ボール	
	Child's Calendar	3.00	January. The days are short			茶	淡	明	雪	猫	
	Child's Calendar	4.00	February. The sun rides high			赤	濃	明	紙	鳥	
	Child's Calendar	5.00	March. The sun is nervous			白	淡	明	羊	風	
	Child's Calendar	6.00	April. It's spring! Farewell to			黄	濃	明	花	女の人	
	Child's Calendar	7.00	May. Now children may go			赤	濃	明	犬	お店	
	Child's Calendar	8.00	June. The sun is rich And			緑	濃	暗	湖	自転車	
	Child's Calendar	9.00	July. Bang-bang! Ka-boom!			黄	濃	明	犬	たくさん	
	Child's Calendar	10.00	August. The sprinkler twirls			青	淡	明	海	かもめ	
	Child's Calendar	11.00	September. The breezes tell			茶	濃	明	花	お店	
	Child's Calendar	12.00	October. The month is amber			黄	濃	暗	ハロウィン	かぼちゃ	
	Child's Calendar	13.00	November. The stripped and			茶	淡	暗	木	冬	
	Child's Calendar	14.00	December. First snow! The			緑	濃	暗	雪	ツリー	
	Couple of Bill	1.00	One hot summer day, James			青	淡	明	座っている	男の子	
	Couple of Bill	2.00	Eamon was already there. N			青	淡	明	家族	海	
	Couple of Bill	3.00	With just a couple of his be			黄	淡	明	荷物	手を振る男	
	Couple of Bill	4.00	The first thing Bill wanted t			青	淡	明	少年	家族	
	Couple of Bill	5.00	In the morning, Bill took the			緑	淡	明	車	山	
	Couple of Bill	6.00	When they got home, Bill u			緑	淡	明	地図	バラソル	
	Couple of Bill	7.00	And it made them look at e			青	淡	明	テレビ	男の子	
	Couple of Bill	8.00	Bill brought tide charts and			黄	淡	暗	食卓	テーブル	

図3. 入力済み書誌データ

図3は29人の受講生が入力した122作品（2,606行）の書誌データのE列にフィルター機能をつけ、作品の著者が一覧できるようにしたところである。検索したい著者にチェックマークを入れることにより、特定の著者による作品のみを表示することができる。同様に、たとえばM列やN列を基準に検索すれば、特定のキーワードに関連するページのみが表示される。

受講生は前期レポート執筆時にこの書誌データを使用し、独自の視点から複数の作品を分析した。久米のように特定の著者に着目した分析だけでなく、J-K列を利用して作品が表現する色彩イメージについて分析したレポート（注2）、M-N列を利用して作品中に現われる男女比や動植物が現れる作品の傾向について述べたレポートなど、着眼点は実に多様であった。なお、作品の出版年を入力する列を設けなかったことは担当教員のミスで

ある。出版年についての情報が入力されていれば、上記のような着眼点以外にも、年代ごとの作品の傾向など、通時的な分析も可能であったと考えられる。しかし数回目の授業時に教員がミスに気付いたときにはすでに全ての受講生が入力作業を開始していたため、途中で変更をすることができなかった。初回授業開始前にフォーマットを入念に確認するということを反省点として今後の授業計画に役立てたい。

3 センダック作品における月が示す役割

以下では「外書講読Ⅰ」を受講した久米希美による研究内容を紹介する。

3-1 研究動機

2013年前期の「外書講読Ⅰ」を受講し、Caldecott 賞を受賞した *In the Night Kitchen* を読んだことにより、筆者はモーリス・センダックの作品について大変興味を持った。センダック作品を初めて読んだとき筆者は、彼の描くのびのびとした登場人物たちの表情や行動に目を引かれた。主人公が感情をむき出しにする様が、神秘的な背景と合わさって人間味あふれる世界を作り上げていた。彼の作品の背景には月が多く描かれているということが特徴のひとつである。例えば図4はセンダックが気に入っている一枚の絵であり、そこに三日月が描かれている [12]。

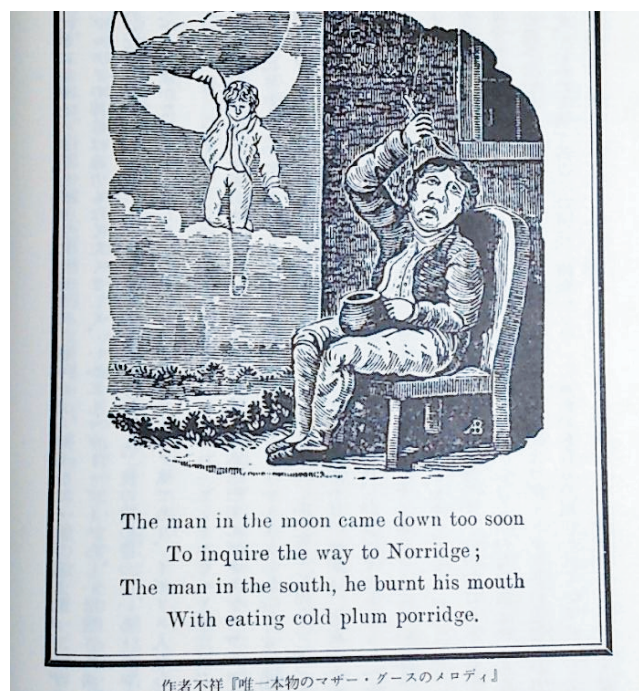


図4. マザーグースの挿絵

また、*Where the Wild Things are* では、同じ日の夜が描かれていると考えられる場面であるにもかかわらず、あるページでは三日月、次のページでは満月が登場するという矛盾が起こっている。このことについて筆者は、まるで月の形が主人公の感情を代弁しているようだと感じた。何もしないうちに三日月が満月へと変わったのには何か理由があるに違いな

い。レイنز（渡辺訳）[13] は、センダック自身による発言を以下のように紹介している。

わたしは、満月がすきなんです。友人のトミー・ウンゲラーが、わたしの本は矛盾だらけだといいました。満月が、何の理由もなしに4分の3に欠けたり、半月になったりするんですからね。でもわたしの本には、月は、グラフィックな理由であられるので、天文学的理由ではないのです——ページにどうしてもあの形が必要なのです。

レイنز（渡辺訳, 1982: 93）より引用

この矛盾についてマルコヴィッツ（水谷訳）は「それまでの三日月ではなく、なぜか満月が輝いているが、こんな魅力的な場面では、画家が普通ではありえない月を描いたからといって、つべこべいう読者はいないだろう [14]」と述べているが、本研究では、モーリス・センダックと月の関連性に焦点を当て、センダックが描く月の形や向きと、主要人物の感情との関係について分析を行う。

3-2 方法

神戸学院大学の図書館や市立図書館などを利用し可能な限りで手に入れた、モーリス・センダックが描いた絵本作品を対象に分析する（注3）。作品中に描かれている月について分析するため、物語文の著者がセンダック自身でない作品であっても、イラストがセンダックによるものであれば分析対象とする。

初めに、対象絵本18冊の総ページ数に対する、月が出てきているページ数の割合を調べる。次に、描かれている月の状態を、満月、上弦の月・下弦の月に分類する。さらに、上弦の月・下弦の月が出てくるページにおいて、月の向きと、主要な物の向きや人物の目線（以下、「主要人物の目線」と呼ぶ）が、同じ向きまたは反対を向いているかを検証する。また、月が出ている絵本の場面を見た時に読者がどこに注目するのかを探るため、大学生と社会人を対象に以下の手順により、口頭で自由回答式の聞き取り調査を行った。① *Outside over There, The Moon Jumpers, Where the Wild Things Are* の3作品から1枚ずつの場面をランダムに提示し、場面中に存在する月を認識してもらう。②月と関連性のある物や人物などあげてもらう。③②の物や人物を選んだ理由を答えてもらう。これを年齢20代の調査協力者39人に対して行った。協力者の内訳は、男性25人（うち社会人7人・学生18人）、女性14人（うち社会人6人・学生8人）となった。協力者の年齢層が20代に限定されており男女比や社会人・学生の比も同等でないことから数量的データの母集団としてはいびつであるため、聞き取り調査から得られた意見は参考に留め、数量的な処理は行わないこととする。

3-3 結果

モーリス・センダック18作品中の全750ページのうち、102ページ（14%）で月が描かれていた。この102ページのうち、84ページ（82%）に満月、10ページ（10%）に上弦の月、8ページ（8%）に下弦の月が描かれており（図5）、満月が圧倒的割合を占めていることが

明らかとなった。図6は、上弦または下弦の月の向きが、絵本の場面に登場する主要人物の目線の向きと同じか、もしくは反対になっているか、を示している。その結果、「同じ」15ページ(83%),「反対」1ページ(6%),「その他」2ページ(11%)となった。つまり、上弦の月・下弦の月は、主要人物の目線と同じ方向を向いて描かれる傾向が強いという結果が得られた。

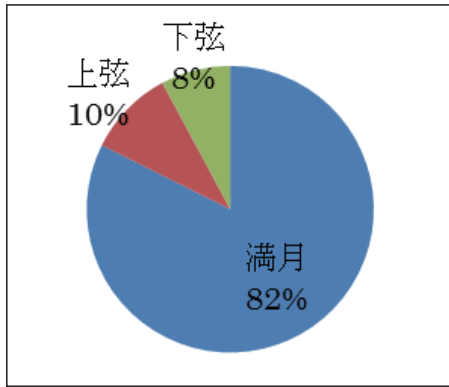


図5. 月の種類別割合

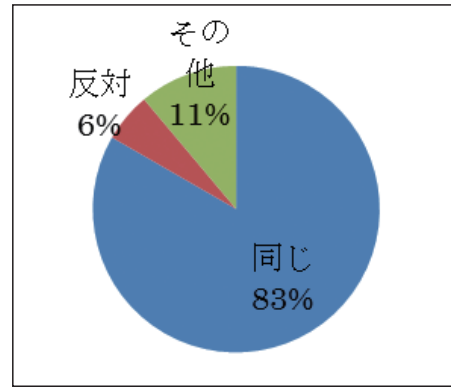


図6. 月と主要人物の目線の向き

次に、月が出ている絵本の場面を見た時に読者がどこに注目するのについての聞き取り調査結果を示す。

図7は、*Outside over There* の一場面である。調査協力者はこの絵に描かれている月と関連性があると考える主要人物について、「右から2番目の赤ちゃんの頭と月の形が似ている」「ラッパの形と月の形が似ている」「卵の殻と月の形が似ている」のような理由を示した。つまり、登場人物と月の関係について説明する際、月の「形」に注目する傾向が強いことが明らかとなった。



図7. *Outside over There* 16場面目

図8は *The Moon Jumpers* の一場面である。この絵を見せて得られた回答は「月の妖精のように見えた」「幸せそう」「月夜と猫と一緒にいるイメージがある」などであった。また、図8については月の形よりもむしろ髪や服の色と月の色との関係に注目する傾向が見られた。



図8. *The Moon Jumpers* 12場面目

図9は、*Where the Wild Things Are* の一場面である。この絵を提示した時に多く見られた回答は、「角や爪の形が月の形と似ている」「木の葉っぱと月の形が似ている」「目の形や色が月の形と似ている（黄色，三日月の形をしている）」などであった。



図9. *Where the Wild Things Are* 12場面目

3-4 考察

本項では、センダック作品に登場する満月が示す役割と、三日月の向きと主要人物の感情の関係の2点について考察する。

3-4-1 満月と主要人物の感情の関係

図5で示したように、月が登場する全場面中82%に満月が描かれていた。センダック自身が「満月が好き」と述べていることが満月が圧倒的に多かった理由の1つであると考えられるが、ここでは、センダックがなぜ満月を好んで描くのかについてさらに深く考察するため、満月が人の感情に及ぼす影響について述べる。一般的に、満月は感情の高ぶり、高揚した気持ちを表すのに適している。実際に、図7を回答者に示した調査結果によると、登場人物の表情や動作がありありと描かれているにも関わらず、月の形に注目する人が多かった。つまり、人は場面の状況を読み取る際に、月の「形」に注目する傾向が強いということが示唆されている。

そこで以下では、*Where the Wild Things Are* の場面展開に注目し、主要人物の感情の起伏と満月の関係について考える。この作品では、以下のような場面展開に沿って月の形が変化する。

- 1) 三日月：主人公マックスがいたずらのお仕置きとしてご飯抜きを言いつけられる。
- 2) 三日月×3場面：部屋がみるみると森へと変わる。
- 3) 月なし×3場面：船に乗り冒険が始まり、かいじゅうたちと出会う。
- 4) 三日月×2場面：マックスがかいじゅうたちを服従させ（図9）、王さまとなる。
- 5) 満月：恐怖に打ち勝ち、かいじゅうたちと月の下で踊る。
- 6) 月なし×4場面：かいじゅうたちと過ごし、別れを告げる。
- 7) 満月×2場面：船に乗り家に帰る。

物語の冒頭、三日月の場面では、母に叱られ部屋で一人という状況にマックスは心のどこかで寂しさを抱えていたのではないだろうか。そして、やはり三日月が描かれている上記2)の場面では、月の向きに対して顔を背け、怒りを表したり、少し悲しそうな表情をしたりしている。しかし、そんな寂しさや恐怖を抑え、かいじゅうたちを服従させようとする姿は5)の満月の場面でとても勇敢に描かれている。つまり、主人公の不安や恐怖が当初三日月で描かれていたが、王さまとなり恐怖に打ち勝ちかいじゅうたちと踊る場面では満月が描かれている。また、部屋に帰ってきた7)の場面でも、母との和解により安心感を抱き、心が満たされたような状況を満月が表しているのではないだろうか。従って、センダックが友人から「矛盾だらけだ」と指摘を受けたという三日月と満月が混在する技法には、読者を引き付け興奮させる要素、または見せ場を暗示するという役割を担っていると考えられる。

3-4-2 月の向きと主要人物の感情の関係

図6に示したように、センダック作品では、月の向きと主要人物の目線が83%の場面において一致していた。以下では、引き続き *Where the Wild Things Are* の場面展開を例に、月の向きが示す意味について考察する。まず、母親に叱られた直後の場面1)で怒った表情のマックスは月の向きとは反対側に目線を向けているが、自分の空想の世界の広がりとともに、次の場面2)では月と同じ方向を向いている。また、かいじゅうたちを服従させようとする場面4)、(図9)でも月と向きとマックスの目線の向きは同じである。

最後に、月の向きの重要性について同じ場面を用いて考えてみる。この場面4)、(図9)は、マックスが死ぬか生きるかの賭けにでている場面である。かいじゅうたちに食べられてしまうかもしれないという恐怖を抱えながらも精いっぱいの虚勢を張り、自分が特別な力を持っていると信じ込ませるためにかいじゅうたちと向き合っている。この場面で、三日月はマックスの不安を暗示しながらも彼と同じようにページ右側を向いて、マックスの特別な力に加勢しているように見える。月の向きがマックスの特別な力に力添えをしているということを確かめるために、図10に、月の向きを左右反転させた構図を示す。この構

図では、月がかいじゅうたちと同じようにマックスに向かい合っているため、月がかいじゅうたちに加勢しているように見える。マックスの両手から出ているはずの目に見えないパワーがちょうど月に吸収されてしまい、かいじゅうたちに行き渡らないのではないかと心配になる。やはりこの場面ではセンダックが描いた通り、月がマックスと同じ方向を向いていなければ、次の場面でマックスが王さまとなり得ないのではないかとさえ思われる。



図10. *Where the Wild Things Are* 場面4) を改変し、月の向きを反転させた構図

3-5 まとめ

センダック作品の背景に描かれる神秘的な月にはどういう意味があるのか。なぜ、月の形が突然変化するのか。このような疑問が発端となり、本研究ではセンダック作品に描かれている月の形や向きと主要人物の心の動きの関係について考察した。主要人物が満ち足りている場面では満月、不安を感じている場面では尖った月を描くことで、月に主要人物の心情を代弁させようとしているのではないだろうか。つまり、センダックは月に主要人物の感情を示す役割を持たせていると筆者は考える。センダック作品が幅広い人気の高さを持ち続けていたのは、このような繊細な場面描写、感情表現にこだわり続けていたからこそであると考えられる。今後はセンダック作品の分析数を増やすとともに他の作者の絵本にも視野を広げ、主人公と月の関係性について更なる追究をしていきたい。

4 おわりに

絵本は「読まなければならないから読む」というものではなく、娯楽としての読書という側面を持ち、子ども達に読むことの楽しさを与え、本格的な読書への橋渡しをする役割を担っている。このことは、読者が大学生であっても変わりがない。さらに、作品を横断的に分析することにより、絵本が知的好奇心を満たす素材ともなり得る。本稿で久米希美がモーリス・センダックによる作品に興味を持ち、限られた期間の中で市立図書館へ何度も出向いて入手したものも含め18冊もの作品を読み込み、作品中に表れる月が示す意味について考察したことは、センダック絵本が芸術作品として価値のあるものであったからこそであると考えられる。「多読ラリー」のように読んだ語数を競うことも大学生が洋書に親しむためのステップとなるが、久米による研究は、「語数を稼ぐために読む」のではなく、「読みたいから読む」という本来の読書の楽しみ方を示す好例であると考えられる。

注

- 1) 中西のりこ・城戸章仁. (2014). 「図書館間における日本十進分類法の適用の不一致について」『神戸学院大学教育開発センタージャナル』第5号, 1-13.
- 2) 中西のりこ・新田紗也・中川勇生. (2014). 「Caldecott 賞受賞作品に見られる色彩イメージ」『神戸学院大学教育開発センタージャナル』第5号, 95-106.
- 3) 本研究で分析対象としたセンダック作品は、以下の18作品である。

De Regniers, B. S.; illustrated by Sendak, M. (1997). *What Can You Do With a Shoe?* NY: Margaret K. McElderry.

Grimm, W.; illustrated by Sendak, M. (1988). *Dear Mili*. NY: Square Fish.

Joslin, S.; illustrated by Sendak, M. (1986). *What Do You Say, Dear?* NY: Harper Collins.

Krauss, R.; illustrated by Sendak, M. (1989). *A Hole Is to Dig*. Harper Trophy ed. NY: Harper Collins.

Krauss, R.; illustrated by Sendak, M. (2001). *Charlotte and the White Horse*. NY: Harper Collins.

Krauss, R.; illustrated by Sendak, M. (2001). *I Want to Paint My Bathroom Blue*. NY: Harper Collins.

Kushner, T.; illustrated by Sendak, M. (2003). *Brundibar*. NY: Hyperion.

Marshall, J.; illustrated by Sendak, M. (1999). *Swine Lake*. NY: Harper Collins.

Minarik, E. H.; illustrated by Sendak, M. (1984). *A Kiss for Little Bear*. Perfection Learning.

Sendak, M. (2002). *Kenny's Window*. NY: Harper Collins.

Sendak, M. (1991). *Pierre: A Cautionary Tale in Five Chapters and a Prologue*. NY: Harper Collins.

Sendak, M. (1988). *Where the Wild Things*, 25th anniversary ed. NY: Harper Collins.

Sendak, M. (1995). *In the Night Kitchen*. 25th anniversary ed. NY: Harper Collins.

Sendak, M. (1992). *Some Swell Pup: Or, Are You Sure You Want a Dog?* NY: Random House UK.

Sendak, M. (1981). *Outside over There*. HarperCollins. NY: Harper Collins.

Sendak, M. (1993). *We Are All in the Dumps with Jack and Guy*. NY: Harper Collins.

Udry, J. M.; illustrated by Sendak, M. (1979). *The Moon Jumpers*. London: Bodley Head.

Zolotow, C.; illustrated by Sendak, M. (1990). *Mr Rabbit and the Lovely Present*. NY: Harper Collins.

参考文献

- [1] 小畑佳弘・藤掛久美子・森下美和・安田有紀子. (2013). 「図書館留学：教職協働による学習支援」『神戸学院大学教育開発センタージャナル』第4号, 51-57.
- [2] 古川昭夫・神田みなみ・黛道子・佐藤まりあ・西澤一・畑中貴美・宮下いづみ. (2010). 『英語多読完全ブックガイド [改訂第3版]』東京. コスモビア. 18.
- [3] Association for Library Service to Children. *Terms and criteria: The Randolph Caldecott Medal*. <http://www.ala.org/alsc/awardsgrants/bookmedia/caldecottmedal/caldecottterms/caldecottterms>
- [4] McDonnell, P. (2011). *Me...Jane. 1st ed*. NY: Little, Brown.
- [5] Sendak, M. (1995). *In the night kitchen. 25th anniversary ed*. NY: Harper Collins.
- [6] Krauss, R.; pictures by Sendak, M. (1981). *A very special house*. NY: Harper Collins.
- [7] Sendak, M. (1991). *Chicken soup with rice: a book of months*. NY: Harper Trophy.
- [8] Isaacs, A.; illustrated by Zelinsky, P. O. (1994). *Swamp Angel*. NY: Dutton Children's Books.
- [9] Kimmel, E.; illustrated by Hyman, T. S. (1989). *Hershel and the Hanukkah Goblins*. NY: Holiday House.
- [10] The Brothers Grimm; retold and illustrated by Hyman, T. S. (1983). *Little Red Riding Hood*. NY: Holiday House.
- [11] Updike, J.; illustrated by Hyman, T. S. (1999). *A Child's Calendar*. NY: Holiday House.
- [12] センダック, モーリス. 脇明子・島多代訳. (1990). 『センダックの絵本論』東京. 岩波書店. 20.
- [13] レインズ, セルマ, G. 渡辺茂男訳. (1982). 『センダックの世界』東京. 岩波書店. 93.
- [14] マルコヴィッツ, ハル. 水谷阿紀子訳. (2009). 『「かいじゅうたち」の世界へ』東京. 文溪堂. 50.

Caldecott 賞受賞作品に見られる色彩イメージ

—— 「外書講読」授業目標③より ——

Color Images Found in Caldecott Award Winners

中西のりこ¹⁾ 新田 紗也²⁾ 中川 勇生²⁾

Noriko NAKANISHI, Saya NITTA, Yusei NAKAGAWA

(要約)

本稿では、「文献の整理ができるようになること」を目標の一つとした「外書講読」の受講生が、実習を通して身につけた文献整理とデータ分析のスキルを利用して行った色彩に関する研究内容を紹介する。第2章では新田紗也が夜空の色についての固定概念と作品中で描写される夜空の色合いを検証し、第3章では中川勇生が「色の明暗」が人に与えるイメージについて論じる。このように自発的に研究テーマを見つけ分析を進めた受講生が生まれたことは、「与えられた英文を読み正しく解釈する」という授業スタイルではなく「自分が知りたい情報を得るために読む」という方針で実践した授業の成果であるといえる。

キーワード：文献整理，児童書分析，色相，明度，カラーイメージ

¹⁾ 神戸学院大学経営学部准教授

²⁾ 神戸学院大学経営学部2年次生

1 はじめに

本稿責任筆者担当の「外書講読」では、1) 図書館の使い方に慣れること、2) たくさんの書物を読むことに慣れること、3) 文献の整理ができるようになることを目標に、本学有瀬図書館に所蔵されている児童向け洋書を利用した活動を行っている(注1)。本稿では上記のうち3) 文献の整理ができるようになること、という目標を意識した授業活動に焦点を当てる。

1-1 授業の目標と活動内容

「講読」という文言を含む科目でありながら文献整理を授業目標の一つとしたことには「英語学習のために与えられた文献を読み、正しい英文解釈の訓練をする」という授業スタイルではなく「個々の学生が見つけた研究課題を追究するために、自発的に選んだ複数の文献を整理し、利用する」という授業スタイルを目指したということが背景となっている。つまり、言語学習のためだけではなく情報を得るために文献を読むという読書の基本を、洋書においても実践することを試みた。また、大学生活の中で課されるレポート課題や卒業論文執筆のために今後学生達は多くの文献に触れることになると考えられるが、読んだものをそのまま鵜呑みにして引用するだけでは不十分である。英文であれ和文であれ、自分なりの切り口で書物と向かい合う姿勢を養う必要があると考えた。

そこで2013年度「外書講読」では、上記3)の文献整理スキルを養うため、書誌情報の入力法についての実習を行った。経営学部生の興味や必要性に合わせて経営学関連の洋書を読み、整理する実習となれば申し分ないが、受講生が現状持っている英語力では複数の専門書を横断的に読むレベルに達していない上に、担当教員の専門分野が英語教育であり経営学の知識に乏しいため、分析対象とする書物としては、経営学の専門書ではなく、児童向け洋書を利用した。そして、「企業イメージ」や「商品パッケージのデザイン」などの分野に応用が可能となるよう、読んだ作品から抜き出し整理する項目の中に「色彩情報」を含めた。こうして、受講生は各自読んだ作品の基本的な書誌情報と場面ごとの色合いやストーリーに関するキーワードをエクセルファイルに入力し、例えば「赤色」がメインに使われているページではどのようなストーリー展開になっているか、というような分析をする方法を身につけた。

1-2 文献整理のための書誌データベース

図1は「外書講読Ⅰ」において29人の受講生が文献整理をするために入力した、122作品(135,245語)の書誌データベースの一部である。左から順に、「A列：データ入力をした授業回、B-C列：初めに書誌情報を入力した学生とそれをチェックした学生の番号・氏名(注2)、D列：出版者名、E-F列：著者名(作者と挿絵画家)、G列：本のタイトル、H列：該当ページ番号、I列：本文」のように、受講生全員が共通のフォーマットを使用し書誌情報を入力した。さらに、「J列：各ページを開いたときに最初に目に入った色を赤・青・黄・黒・白・緑・茶から選ぶ、K列：その色の彩度を濃・淡から選ぶ、L列：その色の明度を明・暗から選ぶ」というように、色相とトーンに関するページ情報と、「M-N列：

各ページを開いたときに最初に目に入ったもの」というキーワードを追加し、データベースを作成した。なお、他の作品と比べて極端に語数が多い *Bill Peet: An Autobiography*, Boston: Houghton Mifflin, 1989 (17,412語) と *The invention of Hugo Cabret: a novel in words and pictures*, NY: Scholastic, 2007 (25,010語) の2冊については、受講生の入力負担を軽減するため担当教員が本文をスキャニングし書誌データファイルに入力した。

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	回			出版: 著者<著者>本のタイトル	ページ	本文				赤・濃・明・白	キーワード	キーワード		
2	1A			(Sch) Chris Chris A Ball for	昇順(S)					淡	明	犬	ボール	
3	2A			(Holic John John A Child's	降順(Q)					淡	明	雪	猫	
4	2A			(Holic John John A Child's	色で並べ替え(I)					濃	明	紙	鳥	
5	2A			(Holic John John A Child's	"赤・青・黄・緑・茶・白・黒" からフィルターをクリア(C)					淡	明	羊	風	
6	2A			(Holic John John A Child's	色フィルター(I)					濃	明	花	女の子	
7	2A			(Holic John John A Child's	テキスト フィルター(E)					濃	明	犬	お店	
8	2A			(Holic John John A Child's	検索					濃	暗	湖	自転車	
9	2A			(Holic John John A Child's	☐ (すべて選択)					濃	明	犬	たくさんの	
10	2A			(Holic John John A Child's	☒ 黄					淡	明	海	かもめ	
11	2A			(Holic John John A Child's	☒ 黒					濃	明	花	お店	
12	2A			(Holic John John A Child's	☒ 青					濃	暗	ハロウィン	かぼちゃ	
13	2A			(Holic John John A Child's	☒ 赤					淡	暗	木	冬	
14	2A			(Holic John John A Child's	☒ 茶					濃	暗	雪	ツリー	
15	4B			(Harc Marla Marla A Couple	☒ 白					淡	明	座っている	男の子	
16	4B			(Harc Marla Marla A Couple	☒ 緑					淡	明	家族	海	
17	4B			(Harc Marla Marla A Couple	☒ (空白セル)					淡	明	荷物	手を振る男	
18	4B			(Harc Marla Marla A Couple						淡	明	少年	家族	
19	4B			(Harc Marla Marla A Couple						淡	明	車	山	
20	4B			(Harc Marla Marla A Couple						淡	明	地図	バラソル	
21	4B			(Harc Marla Marla A Couple						淡	明	テレビ	男の子	
22	4B			(Harc Marla Marla A Couple						淡	明	食事	テーブル	
23	4B			(Harc Marla Marla A Couple						淡	明	マット	少年たち	
24	4B			(Harc Marla Marla A Couple of Bi 10.00 But they weren't.						黒	濃	暗	環ころぶ	人形
25	4B			(Harc Marla Marla A Couple of Bi 11.00 Before they left for nature						黄	淡	明	冒険	少年たち

図1. 入力済み書誌データ

入力作業の過程で、「J－N列」に入力するべきだと考える内容が、初めに書誌情報を入力した学生（B列）とそれをチェックした学生（C列）の間で異なる場合は、両者で話し合っ入力情報を確定させるという作業を行った。この作業は、ストーリーのとらえ方によって最初に目に入るものが異なるという新鮮な驚きを受講生にもたらしたと見受けられた。自分がどのように「J－N列」に入力する情報を決めたのかを振り返り、自分なりの作品のとらえ方を話し合いの相手に説明することを通じて、書物と向かい合う際の切り口に多様性があるという気付きが得られたことは、「外書講読Ⅰ」授業成果の一つであると考えられる。

このようにして受講生が作成した書誌データは学期末にクラス全員分まとめてデータベース化し「Campus（ドット・キャンパス）」を介して配布された（注3）。受講生はこのデータベースを利用し、各自で設定したテーマに沿った作品を検索し、作品の分析を行った。図1は、データベースの「J－L列」にフィルター機能をつけ、J列に入力されている色をすべて表示させたところである。この中から例えば「赤」のみにチェックを入れ、K列で「淡」、L列で「明」を選択すれば、パステルカラーのピンク色が目に入りやすいページだけを表示させることができる。このような書誌データの入力方法やその利用方法は、入力する項目を各学生の研究分野に合わせた情報に変えることにより、他の科目のレポートや卒業論文を執筆する際の文献整理にも応用可能であるということも合わせて指導し

た。「外書講読Ⅰ」では担当教員によって作成されたフォーマットに入力する作業を行ったが、将来的には受講生が自分の研究テーマに合わせたフォーマットを作成し分析を行う力を身に着けることが期待される。

本稿次章以降では、2013年度の「外書講読Ⅰ」受講生のうち、「色彩情報」という切り口で文献を利用した学生の研究内容を紹介する。他にも、作品中に見られる語彙表現やストーリー自体に注目し、作品について独自の視点から論じた優れたレポートが提出されたが、本稿では、英文解釈の訓練をするためではなく、英語学習以外の目的を持って複数の文献を整理した研究に焦点を当て、以下2人による研究を取り上げる。第2章では、夜空の色合いに興味を持った新田紗也が、夜空の色相と作品中のストーリー展開との関係についての仮説を検証する。次に第3章では中川勇生が、色の明度の違いが人に与える色彩的印象について論じる。なお、第2章は新田、第3章は中川が草稿をまとめたものについて本稿責任筆者が加筆補正を行った。

2 固定概念にとらわれない夜空の色合い

(新田 紗也)

2-1 研究の目的

「外書講読Ⅰ」では主に Caldecott 賞を受賞した児童向け作品を分析した。小さな子供はまず知識を吸収する為に読みやすい絵本やイラストだけで分かる絵本を読む。「外書講読Ⅰ」の授業で洋書絵本を読んでいて、子供向け作品では現実的な物事よりもどこか現実離れした物事が描かれることが多いと感じた。作品の色使いについても同様で、実際に目に映る色とは違った色合いで描写される場面が多く見られた。例えば、夜といえば真っ暗で何も見えないというのが多くの人々の抱く概念であると考えられるが、授業を通して手に取った作品では黒色ではなく青色・水色・紫色といった様々な色合いの夜空が登場していた。このようにバラエティに富んだ色の夜空が描写されていることの背景には、夜という場面自体がストーリー展開によって異なった意味を持つということが一因となっていると考えられる。つまり、子供にとって怖い物として夜が捉えられている場面では恐怖感を表す暗い色相の夜空、朝がくるまでの待ち遠しい時間、子供の夢が実現する時間という意味を持つ夜では明るい色相の夜空というように、夜空の色が場面ごとの主人公の様子を映し出していると考えられた。このようにして、実際には黒色に見えるはずの夜空を様々な色合いで表現することにより、読者である子供を「夜空は黒」という固定概念から解放し、その時の感情により同じ色は何色にでも見えるという果てしない創造力の世界へ導くという役割を絵本が果たしていると考えられる。そこで本研究では以下3つの仮説を立て、夜空の色相と、その場面に現れる主人公の感情との関係について検証することにした。

- (1) 寒色系の夜空は子供をワクワクさせる場面に使われる傾向がある。
- (2) 中性色の夜空は悲しみを与える場面に使われる傾向がある。
- (3) 暖色系の夜空は楽しい場面に使われる傾向がある。

2-2 定義

まず、暖色系・寒色系について参考文献を用い定義する。色を見分けるには、色相・明度・彩度の3つの基準があるが、色相が人の心理に最も大きな影響力を持つとされている。色相とは、色の温かさ・寒さなどの印象の違いである。色相の違いによって、温かみを感じさせる暖色（赤やオレンジ色など）と、冷たさを感じさせる寒色（青や緑など）というグループに分けられる（注4）が、研究者によって、緑を寒色とするか中性色とするかについては意見が分かれるため、本研究では、色相環（図2）（注5）を参考に、赤やオレンジ色を暖色、青や青紫を寒色、緑や紫を中性色とする。また、複数の色を使用する色を混合色とし、夜空の色を分類する基準とする。

次にPlutchikの感情の輪（注6）を用い、各場面に現れる主人公の感情を定義する（図3）。濱・鈴木・濱による「Plutchikの感情の輪」の説明によると、ヒトの行動には8種類の行動の原型があり、それに対応する純粹感情がある（注7）。本研究では、感情を分類する基準として、図3に示す「Plutchikの感情の輪」の一番内側に示されている「喜び（ecstasy）・受容（admiration）・恐れ（terror）・驚き（amazement）・悲しみ（grief）・嫌悪（loathing）・怒り（rage）・予期（vigilance）」の8つの感情を用いる。

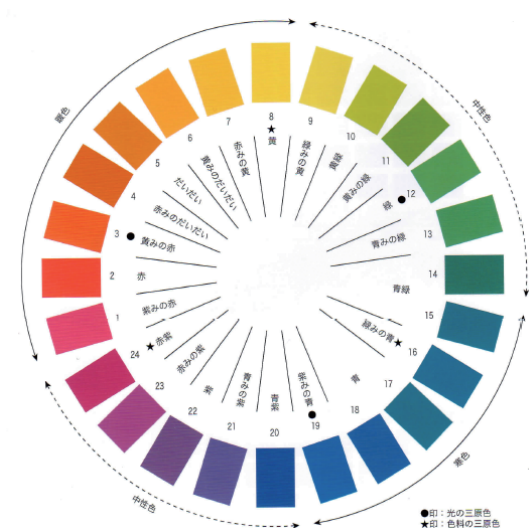


図2. PCCS 明度－色相
渡辺（2005: 4）より引用

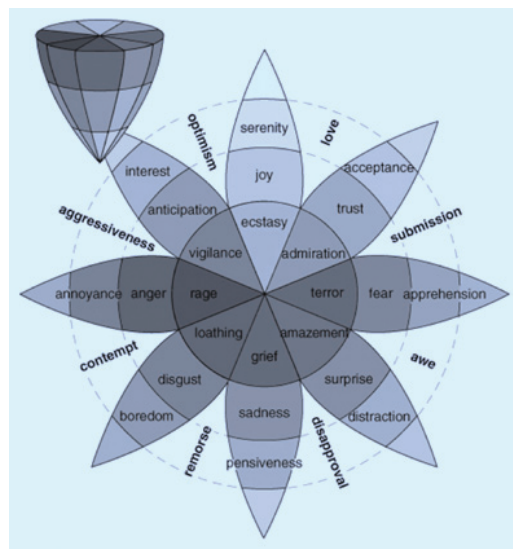


図3. Plutchikの感情の輪
Plutchik（2001: 349）より引用

2-3 方法

本学の有瀬図書館に所蔵されている児童向け洋書作品のうち、夜空が描写されている16作品を分析対象とした（注8）。

はじめに、ストーリーを読みながらページを開き最初に目に入る色（以下、着目色と呼ぶ）をページごとに入力した（全128場面）。入力する色の判断基準としては、各場面で広い面積を占める色を赤・青・黄・黒・白・緑・紫・茶から選ぶ、という方法をとった。本研究では夜の場면을対象に分析を行ったが、その場面中に子供や動物などの主人公が登場

する。登場人物が夜空よりも強調されている場合などは夜空の色以外がページを開いた時に最初に目に入る色となる。このように夜空だけでなく登場人物が強調されている時は強調に使用されている色を着目色として判断した。

次に、夜空の色を場面ごとに入力し（全99場面）千々岩（2006）に従い寒色・暖色・中性色・混合色に分類した（注9）。例えば、夜空の色が「青色・紺色・藍色・水色」であれば「寒色」,「赤色・オレンジ色」であれば「暖色」,「紫色・緑色」であれば「中性色」,「水色とピンク色・紫色と黄色のように複数の色を使用している場合」であれば「混合色」とした。

最後に、物語中のキーワードを場面ごとに入力し、その時の主人公の感情を挿絵やストーリー展開から読み取り「Plutchikの感情の輪」に従い分類した。この際、図4上段左のように主人公が小躍りしている場面には「喜び」、上段右のように主人公が驚いて飛び上がる場面には「驚き」というように挿絵から推測できるものだけでなく、上段左から2番目「受容」、下段左「悲しみ」のように、ストーリー展開から読み取る必要があるものも存在した。また、「嫌悪」と「怒り」の感情については、今回分析対象とした作品の中には見られなかった。

以上の入力作業には「外書講読Ⅰ」で使用した書誌情報フォーマットを応用し独自に作成したエクセルファイルを用いた。



図4. 感情の判別例

さらに、以上の情報を分析するために、着目色を円グラフにして比率を調べた。次に、各場面における主人公の感情と夜空の色合いの関係を表にまとめてみた。

2-4 分析結果

はじめに、分析対象とした16作品、全128場面の内、着目色の内訳を図5に示す。結果として、夜をテーマにしている洋書で最も使用されているのは青色（64%）であり、一般的に「夜」のイメージを伴う黒色は全体の5%の場面ではしか使われていないことが判明した。つまり、絵本作家は「夜＝黒色」という固定概念から解放されて、ストーリー展開に合わせた色使いで夜の場면을演出していると考えられる。

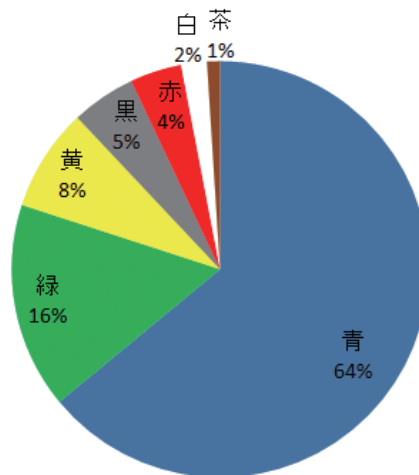


図5. 着目色の比較

次に、Plutchik (2001) による感情の輪の一番内側でコアとなる8つの感情についての色別集計結果を表1に示す。寒色系の夜空の場面では「喜び」(65場面中53場面)、中性色の夜空の場面では「悲しみ」(18場面中8場面)、暖色系の夜空の場面では「驚き」(2場面中2場面)が描かれる比率が高いことが分かった。

表1. 各夜空に関連する感情

	喜び	受容	恐れ	驚き	悲しみ	嫌悪	怒り	予期	計
寒色	53	2	3	5	2	0	0	0	65
中性色	7	0	0	0	8	0	0	3	18
暖色	0	0	0	2	0	0	0	0	2
混合色	13	1	0	0	0	0	0	0	14

2-5 考察

本研究では「夜」をテーマとする絵本を選択し分析した結果、着目色（ストーリーを読みながらページを開き最初に目に入る色）に黒色が使用されているケースは極めて少ないことが明らかとなった。このことから、夜の場面であえて他の色を引き立たせることで子供の想像力を縛らないようにしているのではないのかと考えられる。そして夜空の色合いと主人公の感情の関係については、かなり関連性があることが分析を通して見られた。以

下では、今回の分析結果を踏まえ、本研究で立てた3つの仮説について検証を行う。

- (1) 寒色系の夜空は子供をワクワクさせる場面に使われる傾向がある。
- (2) 中性色の夜空は悲しみを与える場面に使われる傾向がある。
- (3) 暖色系の夜空は楽しい場面に使われる傾向がある。

仮説(1)については、寒色系の色が使用される場面における主人公の感情を分析した結果、「喜び」が多い事が判明した(表1)ことから、支持された。つまり、寒色系夜空には読者をワクワクさせるような楽しい感情が多く見られた。例えば寒色系の青色には爽やか・気持ちよい・開放感・純粹という言葉が連想される(注10)ことから、読み手をリラックスさせ、且つワクワクしながらページを捲らせる効果があると考えられる。そこで敢えて黒色の概念のある夜空が寒色系の夜空で表現されていると考えられる。

仮説(2)については、中性色が使用される場面における主人公の感情を分析した結果、「悲しみ」が多かった(表1)ことから、支持された。例えば、実際に主人公が悲しむ場面に多く使われていた中性色の緑色には、安らぎ・癒し・穏やかという言葉が連想される。悲しい場面に緑色の夜空を使用することで、読者にその悲しみを優しく穏やかに受け止めさせる役割があると見られる。

最後の仮説(3)については、暖色系の赤が使用される場面における主人公の感情を分析した結果、「驚き」が多かった(表1)ことから、暖色系夜空=楽しいという仮説は棄却された。赤色は温かみを感じさせるだけでなく、危険・緊張・活動的という印象も伴うことが一因となっていると考えられる。

2-6 おわりに

今回の分析に使用した洋書絵本は Caldecott 賞を受賞した作品を中心にしており、主な対象は子供である。たとえば「夜は黒色」というような固定概念は幼少期に形成されるものであるが、本研究を進める内にそれが今までの外的要因から植え付けられた概念であると感じられた。幼少期の頃から沢山の絵本を読み聞かせ、多様な色の表現方法に触れさせることは、このような固定概念を植え付けずに子供の想像力を育てることに役立つと考えられる。

3 色の明度によるイメージの違い

(中川 勇生)

3-1 研究動機

私たちの日常生活において、色はファッションやインテリアなどに活用されさまざまなイメージを人に与えている(注11)。例えば、赤は情熱・黄は高貴・白は純粹・青は神秘的・緑は安らぎ・黒は恐怖という性質を持っている(注12)、(注13)、(注14)。また、日本では古くから明るい色はすべて「赤」と呼ばれていた(注15)ことが示すように、赤・黄などの暖色と明度の高い白は明るい場面にふさわしく、青・緑のような寒色と明度の低い黒は暗い場面にふさわしいと考えられる。このような色彩イメージの解釈を発展させて千々岩

(1984) は、現代の工業製品の色自体を現代における「流行色」と捉え、色の流行を動かす企業側の事情と購買者側の心理について考察している（注16）。

しかし、2013年度「外書講読Ⅰ」の授業の中で絵本を読む活動を通して、同じ赤でも明度の違いによって読者に与える印象が違ってくることに気づいた。例えば、同じ赤色の太陽であっても明度によって読者に与える印象が異なることがあった。そこで本研究では、色が人に与えるイメージが、明度の影響を受けるかどうかについて調べることにした。

3-2 方法

色の明度とそれが人に与えるイメージの関係を探るため、神戸学院大学有瀬図書館所蔵の洋書絵本122冊（2,982場面）を対象とし、2013年度前期「外書講読Ⅰ」の受講生29名が入力したデータを分析する。本研究で使用するデータは、以下の手順で入力されたものである。①対象となる各ページで最初に目に入った色を赤・青・黄・黒・白・緑・茶の中から1つ選ぶ。②選んだ色の明度が明るい暗いかを判別する。③入力したデータファイルを隣の席の受講生と交換し、入力情報について意見の相違がある場合は話し合って確定させる。ここで入力されたデータは受講生29名のそれぞれの感性に基づいているが、1人の受講生による判断ではなく、③の段階で確認作業を経ているため、信頼に値するデータといえる。なお、本研究では12色の色相環に含まれない「茶」を分析対象から外した。

3-3 結果

上記の方法で入力されたデータを集計した表2から、以下の3点が明らかとなった。

表2. 色ごとの明度による場面数

	赤	黄	白	青	緑	黒	計
明	189	243	245	165	176	90	1,927
暗	109	54	68	138	104	372	1,055
計	298	297	313	303	280	462	2,982

- (1) 全体的に明るいトーン（合計 $n = 1,927$ ）の方が暗いトーン（合計 $n = 1,055$ ）よりも多く出現している。
- (2) 本来明るいイメージを持つ暖色である赤・黄や、明度が高い白であっても、相当数が暗いトーンで使われている（赤 $n = 109$ ，黄 $n = 54$ ，白 $n = 68$ ）。
- (3) 本来暗いイメージを持つ寒色である青・緑や、明度が低い黒であっても、相当数が明るいトーンで使われている（青 $n = 165$ ，緑 $n = 176$ ，黒 $n = 90$ ）。

つまり、色がもともと持つ性質とは対なる色でも、明度が異なれば、その色と異なった側面のイメージを表現することができるということが明らかとなった。

3-4 考察

第1に、絵本のページを開いたときに最初に目に入る色として、明度が高いものの方が低いものよりも頻繁に出現するということの要因には、読者の絵本を読む意欲を掻き立てるという意図があると考えられる。また、明るい色を絵本全体に使用することで暗い色をより際立たせるという効果も考えられる。第2に、「明度の低い暖色」が、赤では赤色全体の1/3、黄では黄色全体の1/5も存在することについては、戦争や恐怖などマイナスイメージの場面で暗いトーンの暖色が使われていることが一因となっていると考えられる。第3の、「明度の高い寒色」が描かれるケースについては、青を例に挙げる。青の明度をあげると空に近い色になり、解放感が生まれる。さらに、明度の高低差がある青を組み合わせることで、海の深さや透明感が表現できる。このように、明度が異なる同系色を組み合わせることによって、寒色が明るいトーンで描かれるケースが生まれる。総じて、絵本作家は固定概念にとらわれずストーリーの流れに合ったトーンで、読者に興味を惹かせる技法を使用しているといえる。以下では、赤色と白色をとりあげ、色の一般的なイメージと作品中で使用されている色のトーンとのギャップに注目する。

まず、色の明度による赤色の使い方について述べる。赤という色は力・愛情など感情を高めるものとしてのイメージが強い(注17)。しかし、明度によって与えるイメージも変化する。明度が高くなれば、透明感や解放感を与え、「幸福・安心」のイメージを与える。また明度が低くなれば重く、葛藤・熟成などのイメージを与える(注18)。同じ色でも明度の高低によって人に与えるイメージが異なると考えられる。

次に、無彩色のうち明度が高い白色について述べる。白は明るい色・黒は暗い色という私たちが持つ固定概念と異なり、本研究の分析結果によると、白色も暗いイメージを伴うケースがある。白のカラーイメージとしては、「高貴・清潔・純粋」などきれいなイメージがあるが、白はきれいな性質だけを持っているわけではない(注19)。実際、白が使われている場面のうち2割強の場面では、白が暗いトーンで使われていた。白にも様々な種類が存在している。灰白色・赤白橡・月白・白藍・白群など、和名では20種類ほどある(注20)。その中でも藍白と白藍は、漢字こそ逆になっただけだが、色は全く異なっている。

3-5 おわりに

今回この研究を通して①色の種類の多さ、②明度が異なる色が持つ様々な表情が明らかになった。このような色の明度による表情の違いは、千々岩(1984)も述べている通り、商品開発をする際に購買者を惹きつける色彩を工夫するという技術に応用できる(注21)。また、私たち大学生は日々色と深い関係を持ちながら生活している。髪の毛を染める染料、ファッションやインテリアに個性を出すために色の相性・組み合わせを考える(注22)。色の明度の違いは私たちが明るい気分したり、悲しい気分になったり、私たちが飾ってくれたり大きな役割を果たしている。色の明度は、人の固定概念とは異なった、無意識下での感情を左右する可能性があると考えられる。

4 今後の展望と課題

本稿では、「外書講読」の受講生が書誌リストの作成法とデータの分析法に関する実習から学んだスキルを利用して行った色彩に関する研究内容を紹介した。第2章では新田紗也が、「暖色・寒色・中性色・混合色」の持つイメージについて検証し、第3章では中川勇生が、同じ色相であっても「色の明暗」によって人に与えるイメージが異なるということについて論じた。

この二人による研究は、色の三要素である「色相・明度・彩度」のうちの二つをカバーするという点で共通点があったが、他にも、興味深い研究内容に取り組む受講生が見られた。例えば、授業内で手に取った作品を読むうちに、日本語では「アシカ・アザラシ・オットセイ」と複数の名前で認識されている動物が英語ではまとめて“seal”と呼ばれるのに対して、日本語で「サギ」と呼ばれる鳥が英語では“heron”と“egret”という別の鳥として認識されていることに興味を持ち、文化と言語のつながりについて現在も調べている受講生がいる。言語圏の文化や気候の違いによる語彙の多様性の違いについては、すでに社会言語学の分野で多くの先行研究が見られるが、言語学の講義を受けて知り得た情報ではなく自分の力で「発見」したことがらについては自発的に調べる意欲が湧くようで、この受講生は「外書講読」の成績評価に換算される文献であるかどうかに関わらず、複数の関連書誌を読み進めつつ語例を現在も集めている。つまり、当初はクラスで作成したデータベースを使用し、「動物」のキーワードを含む作品を分析していたが、それだけでは飽き足らず、言語と文化に関する文献などを自発的に読み進め、「ブックトーク（注23）」の機会を利用して他の受講生に研究の進み具合を発表している。このように、「洋書を読む」という行為を単なる英文和訳の訓練とはせず、多様な分野に応用させて分析を進める意欲を持った受講生に恵まれたことは非常に喜ばしいことである。「外書講読」を通して身に着けた、自分なりの視点で文献を読み解く姿勢を、授業修了後も持ち続けてもらいたい。

一方で、「外書講読」では多くの書物を読まざるを得ない授業形態をとったため、受験勉強の名残からか懸命に1文1文の英文解釈をしようとする受講生にとっては、苦痛そのものであったと考えられる。このような英文解釈の仕方は将来翻訳家を目指すなど英語という言語の専門家になるのであれば必要な方法であるが、大半の経営学部生にとっては、英文であれ和文であれ書物は情報を得るための手段であるはずだ。和訳をただで理解できた気分になったり、書かれていることをそのまま鵜呑みにしたりするのではなく、書物が持つ本来の意味を受講生が認識し、自分なりのクリティカルな姿勢を保ちながら文献を吟味する力を今後の授業を通してさらに養いたい。

注

- [1] 中西のりこ・城戸章仁. (2014). 「図書館間における日本十進分類法の適用の不一致について」『神戸学院大学教育開発センタージャーナル』第5号, 1-13.
- [2] 実際のデータファイルには学生の番号と氏名が入力されたが、個人情報であるため、本稿図1では網掛けを施した。
- [3] 中西のりこ・久米希美. (2014). 「知的好奇心を満たすための読書」『神戸学院大学教育開発センタージャーナル』第5号, 83-94.

- [4] 芳原信. (2011). 『色彩の教科書：「色」のチカラと不思議』. 東京. 洋泉社. 39-75.
- [5] 渡辺安人. (2005). 『色彩学の実践』. 京都. 学芸出版社. 4.
- [6] Plutchik, R. (2001). The Nature of Emotions Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*. 89(4). 344-350.
- [7] 濱治世・鈴木直人・濱保久. (2005). 『感情心理学への招待：感情・情緒へのアプローチ』. 東京. サイエンス社.
- [8] 本研究第2章で分析対象とした児童向け洋書は以下の16作品である。
- Munsch, R. (1986). *50 Below Zero*. Toronto: Annick.
- Eubank, P. R. (2003). *ABCs of Halloween*. Tenn: Ideals.
- Hutchins, P. (2007). *Barn Dance!* NY: Greenwillow.
- Galbraith, K. O. (2008). *Boo, Bunny*. Florida: Harcourt.
- Waddell, M. (2008). *Can't You Sleep, Little Bear?* London: Walker.
- Fleischman, S. (1986). *The Whipping Boy*. 1st ed. NY: Greenwillow.
- Taback, S. (2007). *I miss You Every Day*. NY: Viking.
- Tillman, N. (2005). *On the Night You Were Born*. NY: Feiwel & Friends.
- Yolen, J. (1987). *Owl Moon*. NY: Philomel.
- Udry, J. M. (1979). *The Moon Jumpers*. London: Bodley Head.
- Grimm, T. B. (2010). *The Star Child*. NY: NorthSouth.
- Wiesner, D. (1991). *Tuesday*. NY: Clarion.
- Murphy, J. (2007). *Whatever Next!* Rev. ed. London: Macmillan.
- Munsch, R. (1985). *Mortimer*. Toronto: Annick.
- McGhee, A. (2009). *Only a Witch Can Fly*. NY: Feiwel and Friends.
- White, R. (2012). *Belle Prater's Boy*. 1st Square Fish ed. NY: Square Fish.
- [9] 千々岩英彰. (2006). 『色彩学概論説』. 東京. 東京大学出版会. 16.
- [10] 芳原信. (2011). 前掲. 39-75.
- [11] 山脇恵子. (2009). 『図解雑学：よくわかる色彩心理』. 東京. ナツメ社.
- [12] 神庭信幸・小林忠雄・村上隆・吉田憲司. (1999). 『色彩から歴史を読む：モノに潜む表現・技術・認識』. 東京. ダイヤモンド社.
- [13] 山脇恵子. (2010). 『色彩心理のすべてがわかる本』. 東京. ナツメ社.
- [14] 芳原信. (2011). 前掲. 39-75.
- [15] 岩崎純一. (2009). 『音に色が見える世界』. P H P 研究所. 111.
- [16] 千々岩英彰. (1984). 『色を心で視る』. 福村出版.
- [17] 山脇恵子. (2009). 前掲.
- [18] 岩本知里. (2006). 『はじめて読む色彩心理学』. 秀和システム.
- [19] 山脇恵子. (2009). 前掲.
- [20] 渡辺安人. (2005). 前掲.
- [21] 千々岩英彰. (1984). 前掲.
- [22] 末永蒼生. (1998). 『自分を活かす色, 癒す色』. 東洋経済新報社.
- [23] 中西のりこ・久米希美. (2014). 「知的好奇心を満たすための読書」『神戸学院大学教育開発センタージャーナル』第5号, 83-94.

高等教育開発京都国際シンポジウム参加報告

報告者：神戸学院大学経営学部准教授 森下 美和

「各国の高等教育開発者と語る日本の高等教育開発の未来～諸外国のFDは誰によってどのように進められているのか～」というタイトルで、ICED (The International Consortium for Educational Development; 国際高等教育開発コンソーシアム), JAED (The Japan Association for Educational Development in Higher Education; 日本高等教育開発協会), および立命館大学の協力のもと、2013年7月13日(土)に立命館大学朱雀キャンパスにおいて、国際シンポジウムが開催された。

欧州諸国では、大学教員に対して、高等教育における教育資格を求める大学が増えており、大学院生に対して、将来大学教員になるために必要な知識や技術を教えている国もある。このような取り組みの中心を担っているのが高等教育開発者 (Educational Developer) と呼ばれる専門家であり、各国には専門家の団体も結成されている。その国際的連合体がICEDで、現在ヨーロッパと北米を中心に23か国の団体が加盟しており、2009年に日本で設立されたJAEDもそのうちの1つである。

今回のシンポジウムの目的は、日本で開かれる代表者会議に出席する各国の専門家が、高等教育開発の国際的動向について報告するとともに、日本における課題を議論することであった。プログラムは2部構成で、第1部では、ICEDのJames Wisdom会長の基調講演および各国代表による事例報告についてのパネルディスカッションが行われた。第2部では、5つのグループに分かれ、各国代表とシンポジウム参加者によるグループディスカッションの後、会場を戻し、フロアと各国代表間の質疑応答にもとづくラップアップセッションが行われた。

第1部のパネルディスカッションでは、まず各国代表が自国の高等教育開発について報告した。日本では、大学全入時代に突入したことにより学生が多様化し、全体的なモチベーションの低下が問題視されているが、これは世界的な傾向のようである。実際、大学進学率のOECD各国平均(62%)と比べると、日本の進学率(51%)は高いとは言えない[1]。スペイン代表は、モチベーションの低下は学生のせいではなく社会状況によるものであり、環境が変わったにも関わらず、教育そのものが変わっていないことが原因であると述べた。また、このような状況下、研究にもとづく指導が求められているものの、カナダなどでも日本と同じように、高等教育においては講義形式の授業がいまだに大きな割合を占めている。一方、オランダでは、研究だけにしか関心を示さず教育を怠る大学教員は、解雇されることもある。

2008年4月には、大学設置基準が改正・施行され、第25条の3において、「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする。」と規定され、日本においてFDが義務化された[2]。第2部では、各国代表とシンポジウム参加者が、日本におけるFDの奨励方法や達成度の測定方法などについて、少人数でのグループディスカッションを行った。報告者はオーストラリア、カナダ、中国の代表

と同じグループに参加した。その中で、学生のモチベーションを高めるために、講義形式の授業を排除し、教員は一方的に教えるのではなく、学生同士が互いに学び合うことを助けるべきであると提案された。一例として、オンライン上で宿題をさせ、授業ではディスカッションなどの活動を中心とするいわゆる「反転授業（Flipped Classroom）」が紹介された。また、大学とは、コミュニティに貢献するような「善良な市民」を育てるための場所であるべきだという意見に感銘を受けた。

ラップアップセッションでは、各グループ内で行われたディスカッションの内容を全員でシェアするとともに、各国代表からさまざまなコメントが寄せられた。カナダで約3万人の学生を対象に行われたアンケートでは、その方法が正当であり、十分なフィードバックを受けられるのであれば、学生は自分が評価されることを好むという結果が得られたそうである。また、授業評価アンケートに関して、学生が教師の教え方を評価するのではなく（How well have you been taught?）、自分がどれほどよく学べたか（How well have you learned?）、という観点から授業を評価するような内容にするべきだという意見にも、強く共感した。

全体として、教員よりも職員の参加者のほうが明らかに多かったが、主なメッセージは教員に対して向けられていたように思う。随所で耳にした、教育を研究的なアプローチで行うべきであるという考え方は、報告者が目指している SLA（Second Language Acquisition；第二言語習得）研究にもとづく英語教育と共通している。今回のシンポジウム参加は、報告者自身の教育方法や学生との接し方を見つめなおす良い機会となった。



シンポジウム会場風景

参考文献

- [1] OECD. (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- [2] 文部科学省. (2013). 大学設置基準（昭和三十一年十月二十二日文部省令第二十八号）.
http://law.e-gov.go.jp/cgi-bin/idxselect.cgi?IDX_OPT=4&H_NAME=&H_NAME_YOMI=%82%A0&H_NO_GENGO=H&H_NO_YEAR=&H_NO_TYPE=2&H_NO_NO=&H_FILE_NAME=S31F03501000028&H_RYAKU=1&H_CTG=26&H_YOMI_GUN=1&H_CTG_GUN=1

社団法人全国栄養士養成施設協会主催

第112回研修会報告

報告者：神戸学院大学栄養学部助教 尼子 克己

平成25年11月26・27日、名古屋ガーデンパレスにて社団法人全国栄養士養成施設協会主催の第112回研修会が開催された。筆者はFD活動の一環として当該研修会に参加したので、その内容について報告する。

内容

全国栄養士養成施設協会は指定認可栄養士養成施設数272校中268校が加盟（平成22年3月現在）する団体であり、本研修会はその事業のひとつとして毎年企画運営されているものである。今回は北は青森、南は鹿児島から63名の参加者があった。最新の学術および制度に関する情報を収集するとともに、各養成機関との交流を通して現在の管理栄養士養成に関わる問題点を共有し、その解決方法を探ることは、本学栄養学部のFD活動として極めて重要である。研修会は5つの講演からなり、初日にⅠ～Ⅲの3講演、2日目にⅣ～Ⅴの2講演が行われた。以下、それぞれの概要を記す。

講演Ⅰ 「食品の機能性研究の現状と未来像」

—— パン・小麦の話題を織り込んで ——

東京農業大学総合研究所客員教授 荒井 綜一 氏

演者は食品に機能性（三次機能）の概念をはじめて提唱した、いわば食品機能性研究のパイオニアである。講演は医食同源や貝原益軒の「養生訓」といった食に関する言い伝えから日本人が先駆的な研究成果を挙げたビタミンや旨味成分に続き、機能性食品の位置づけとその動向について述べられた。食品の機能性研究は当初、ペプチドが主要な対象であり、エピトープ部分の加水分解処理を施したアレルギー低減化米が特定保健用食品の第1号であったこと、21世紀に入ると植物ポリフェノールを中心とした植物性食品素材が大きな関心を集めることになり、その一例としてコーヒークロロゲン酸による脂肪低減効果について説明があった。さらに、エピジェネティックな制御によって妊娠中の母体の栄養状況が胎児の出生後の体質を左右する、あるいは消化管に発現する味覚受容体が摂食行動や代謝活性を制御する、といった、従来の栄養学では踏み込むことの出来なかった領域にも研究が進展しつつあることなどが紹介された。

講演Ⅱ 「時間栄養学とメタボリックシンドローム」

名古屋大学大学院生命農学研究科准教授 小田 裕昭 氏

「時間栄養学」は概日リズムとよばれる、約24時間の周期で周期的に訪れる体内の様々な変化を取り扱う「時間生物学」という研究分野の中で、摂食・代謝に関する部分を取り

扱うものである。周期的に変動する体内因子は遺伝子レベルでも全体の10%近くにのぼるが、それらの殆どは他の因子に連動する形で変動するだけであり、それらを司る極く少数の時計遺伝子が刻むリズムが体全体を制御している。話題は、1. 今なぜ時間栄養学か、2. 概日リズムの分子メカニズム、3. 時計遺伝子の異常による生活習慣病、4. 不規則な食生活と脂質代謝、5. 食事はどうやって時計を制御するか、6. どの食品成分が時計を制御するのか、7. 時間栄養学から見たベターな食スタイル の7つに分けられ、主にマウス・ラットを用いた研究成果と、そこから提示される作業仮説がヒトに当てはまるかどうかの実証について述べられた。摂食や代謝に関わる遺伝子群が周期的に制御されることは想像が容易であるが、摂食行動自体が時計の針を進めたり、或いは遅らせたりするという実験結果は、現代人の陥りがちな生活リズムの乱れが身体のリズムそのものを狂わせるという、憂慮すべき事態を鋭く指摘するものであった。

講演Ⅲ 「患者教育と腎臓病の栄養指導について」

愛知医科大学腎臓・リウマチ膠原病内科教授 今井 裕一 氏

栄養指導は病院管理栄養士の主要かつ重要な業務であるが、食生活の変化が病態に鋭敏に反応するわけではないため、どうしても患者の意識によって成否が大きく分かれる。演者は患者教育を一般的な行動変容モデルからスタートさせ、1. 患者を理解する、2. 個別の学習目標の設定、3. 標準指導計画の患者に合わせた修正、および4. 目標達成毎の評価 をPDCA サイクルの中で実践すること、およびコミュニケーションの構造と患者—管理栄養士間の基本的スタンスにおいて受容・共感が極めて重要であると指摘された。さらに、腎臓病の患者教育を例として挙げ、病気に関する知識を整理し、患者に特に意識させるべき点、および指導の形態が勤務先でどのように変化してきたかについて解説された。全体の内容はおそらく、臨床栄養学の講義・実習の中で取り扱われたものと大きな差はないものと想像されるが、現場での指導状況が、「かくあるべし」という結論のみではなく、試行錯誤のプロセスとして示されたことは、教員サイドが学生に伝わりやすい講義を進めていく上で参考になる部分が多くあったように思う。

講演Ⅳ 「生きがい、栄養と健康長寿」

名古屋学芸大学大学院栄養科学研究科教授 下方 浩史 氏

演者は前国立長寿医療センター予防開発部長（現在は客員研究員）で、「老化に関する長期縦断疫学研究（NILS-LSA）」を牽引してきた疫学研究者である。講演は1. 日本人はなぜ長生きか？、2. 理想的肥満度、3. 高齢者の栄養問題、4. 高齢者の栄養状態の評価、5. おわりに からなり、先に挙げた疫学研究の結果と、それらに基づいた高齢者栄養指導のポイントについて概説された。特に、BMI や血清コレステロール値の最適とされるレベルが加齢にともなって変動すること、およびたんぱく質を始めとするいくつかの体内プール量が低下することから、ライフステージに応じた栄養摂取の重要性が強調されており、自身が応用栄養学実験の担当教員として教育に加わっていることから、食事設定の際にそのニュアンスを学生に的確に伝えるべきであることを再確認した。演者らのグループ

では最近になって、単なるたんぱく質量ではなくアミノ酸組成を含めた食品データベースを公開している。分岐鎖アミノ酸はいわば筋肉のエネルギー源であり、かつ必須アミノ酸である。骨格筋量が落ちる上、摂食量がどうしても低下しがちな高齢者にとって、分岐鎖アミノ酸含量の確保は高齢者の QOL を維持するうえで極めて重要であることから、こうしたデータベースが広く認知され、活用されることが期待される。

講演Ⅴ 「食品の機能性表示制度の現状と今後の展望」

名古屋文理大学健康生活学部フードビジネス学科教授 清水 俊雄 氏

平成25年6月に、食品表示法が可決成立し、2年以内の施行が予定されている。従来の食品表示に関する三法（食品衛生法、JAS 法及び健康増進法）は、衛生上の危害発生防止、品質に関する適正な表示、国民の健康増進をそれぞれ目的とする概念の異なる法律であったが、新法ではこれらすべてに係る食品表示を包括的かつ一元化し、食品を摂取する際の安全性、および一般消費者の自主的かつ合理的な食品選択の機会を確保するために創設された。また、現状任意制度となっている栄養表示についても義務化が可能な枠組みとするなど、様々な改正点をも伴っている。講演では法律が制定された経緯、世界各国の栄養強調表示制度について概説され、さらに法改正による今後の展望（例えば、特定保健用食品・栄養機能食品表示の整備拡充と、その根幹となる企業の自己責任表示制度、すなわち国の審査許可に制限されない健康増進効果の表示など）について説明がなされた。食品の表示は管理栄養士が習得すべき事項の主要部分をなしており、先行してこれらの知識を修得することは教育活動上極めて重要である。

所感

講演内容は実験科学から疫学、患者の栄養指導、さらには食品の機能性とそれに関連する表示制度の変更など、管理栄養士が関わる広範な領域に関連していた。講演Ⅰ、Ⅲ、Ⅳはそれぞれ、従来の教科内容に厚みをもたせることが出来る講演であった。一方、講演Ⅱは「何を」「どれだけ」食べるかではなく、「いつ」食べるかの重要性を基礎科学のデータからクリアに示しており、近年管理栄養士課程の講義内容に取り入れられつつある分子栄養学の一分野の姿を垣間見ることが出来た。また講演Ⅴは本年国会で可決成立した食品表示法に関するものであり、従来の食品表示に関する法律からの理念、規則の違いについて学んだ。

参加者の担当科目はやや食品学が多かったが、他の分野科目の担当者もまんべんなく参加しており、また職階についても幅広く参加していたようである。休憩時間等の話題は学生確保よりも教員の多忙さと就職先確保に関するものが多く、本学栄養学部生が抱える問題は他校でも類似しているという印象を抱いた。講演Ⅰの後半部分、および講演Ⅱの時間栄養学は、現時点では動物レベルでの実験結果が主体であり、その結果は極めて興味深いだけでなく、エビデンスが確立すれば管理栄養士が備えるべき知識として優先度の高いものになる可能性は高い。しかしながらヒトに対するエビデンスが十分に確立していない現在にあって、時間栄養学はヘルスケアに関する雑誌や広告に既に多く採り上げられている。

「時間栄養学」という語句を google で検索すると100万件を優に超えるサイトがヒットする現状は、研究の進展状況を客観的に見れば、些か過熱気味だと言わざるを得ない。マウスやラットといった、夜行性の実験動物による結果を以って演繹される「望ましい食生活」が、「規則正しい」「バランスのとれた」といった形容詞で表現されるものであるが故に、「最新の栄養学の研究成果」としてこれらを喧伝することは、ヒトでの「真実」でなく「道徳的価値観」の押し付けにつながりやすく、むしろ戒めるべき行為になる。一方、現代社会では夜勤などを含めた、生活リズムが乱れざるを得ない人々が一定数居り、彼らの健康増進を図るために概日リズムをコントロールする薬剤の開発が既に進んでいる（小田氏講演）が、そうした薬剤を安易に使用することによって生活の乱れを無きものにしようとする風潮が顕われるとしたら、それもまた問題であろう。

本研修会への参加によって、本学栄養学部生に対する教育活動において、主に講義内容の改善、ならびに教育内容の改訂・進化に資することが期待される。また得られた情報を学部で共有することにより、対象となる学年の教育・指導にも迅速に対応できることになると思われる。

本活動は神戸学院大学栄養学部 FD 予算による補助を受け実施されたものである。この場を借りて御礼申し上げます。