

「日本語特別教育 3」実践報告 —担当教員の気づきから—

小澤 伊久美・坂田 麗子・吉田 睦・桑野 幸子・三浦 綾乃

1. はじめに

国際基督教大学（以下、ICU）では、日本語が第一言語あるいは継承語である大学生を対象にして、大学生として必要なアカデミックなスキルを身に付けることを目的とした「特別日本語教育（以下、SJ）」プログラムを 1964 年から提供している。その後、学生の多様化などに対応する形で何度かカリキュラム改編を重ねており、直近では 2013 年度秋学期に大きなカリキュラム改革を行った（ICU 日本語教育課程, 2015）。その後も部分的にカリキュラムを変更しており、現在の SJ プログラムは図 1 のように、レベルや内容の異なる 8 つのコースからなっている（ICU Japanese Language Programs）。

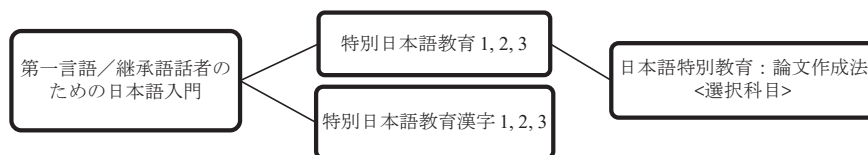


図1 SJプログラム全体像

小澤（2018）は SJ において、CLIL（渡部ほか, 2011）のように内容を重視しつつ学習言語（バトラー, 2011）の習得を促すカリキュラムや、初年次教育を意識したカリキュラム（濫川・武田, 2017）をデザインすること、学修困難を抱える学生に対して学びのユニバーサルデザイン（CAST, 2011）などを踏まえた支援を行うこと、指導法や教材に関する研究や議論をすることの必要性を指摘している。一方、SJ は、対象学生の多様性や人数、開講しているレベルやコース数の多さなどの点で、国内外の他機関には存在しないユニークな科目であるため、SJ を担当することは教員にとって大きな戸惑いをもたらすと推測される。加えて、実質 10 週間という短い学期の中で複数教員と密な連携をしつつ授業をするコースであるため、担当教員には高い即応能力も求められている。しかし、これまでの調査・実践報告はカリキュラムの説明や学生のパフォーマンスを論じたものが中心で、教員が抱えた指導上の困難等が取り上げられることはあまりなかった。

このような背景から、SJ コースの説明や学生のパフォーマンスだけでなく、担当教員が授業をする中で何に気づき、どのような課題を感じたかを報告することは、新たに SJ を担当する教員にとっても、また、担当教員をチームとしてまとめる者にとっても参考になると言える。そこで本稿では、SJ の最終レベルである SJ3 に焦点をあて、

2021 年度冬学期開講コースを担当した教員の気づきを報告し、より良いコース運営の一助としたい。

2. 2021 年度冬学期 SJ3 の概要

2-1 学生

2021 年度冬学期に SJ3 を履修した学生は 28 人であった。全員 ICU に 4 年間在籍して学士号取得を目指す 4 年本科生であるが、入学時期と JLP のスタートレベルの異なる 3 つのグループの学生が共に学んでいた。まず、2021 年春に入学し、プレースメントテスト（以下、PT）の結果、SJ1 にプレースされ、春学期に SJ1、秋学期に SJ2 を履修した学生が 2 名いた。次に、2021 年夏の集中日本語教育講座を受講して秋に入学した者が 1 名いた。この学生は、夏には SJ レベルのコースが開講されなかったため中級後半（CEFR B2 レベル）のコースを受講し、入学後に面談等を経て SJ2 にプレースされた学生である。この他の 25 名は 2021 年秋に入学し、PT の結果、SJ2 にプレースされた。全員、筆者らのうち 3 名が担当する SJ2 を 2021 年度秋学期に履修して合格し、冬学期に SJ3 を受講している。前述のようにスタートレベルは異なるが、SJ3 履修時には大きな日本語力の差は見られなかった。

2021 年度秋学期の SJ2 は、コロナ禍であったため、全てオンラインで行われた。履修生の殆どが新生であったことを踏まえ、グループ活動を様々な形で取り入れ、ピア・レビューや協働学習を積極的に導入し、ポートフォリオ形式で内省を促す活動を定期的実施するなど、思考を深めるとともに学生間の交流の促進を心掛けた。その結果、SJ2 終了時にはクラス全体が互いを良い仲間として認め合い、刺激し合って学び合う共同体が出来ていた。このことは担当教員が感じただけでなく、殆どの学生の学期末の振り返りコメントからも見て取れた。

日本語力については、新書などの一般書であれば一章（20 ページ前後）、異文化受容などの馴染みのある話題であれば 15 ページ程度の学術論文を自ら辞書を引きながら読み、概要を理解して、内容について他者と意見を交換することができていた。また、それらを口頭でやり取りするだけでなく、レポートなどの形で書くこともできた。主張の根拠や論の展開の批判的検討は、まだ十分にできる段階にはなかった。特に、グループで考えたことについてではなく、自らが設定した問いについて、論拠を適切な書式で示した論証型レポートを書くこともまだ取り組んだことがなく、課題であった。SJ3 では批判的に問題を問う練習も継続する必要があったが、それだけでなく、批判的思考の基盤構築のために、様々な話題に関する知識を拡張し、情報理解力をさらに向上する必要があった。

2-2 SJ3 コース全体像

SJ3 は 70 分授業が週 4 コマある。コースの目的は、大学生として必要な漢字語彙力・読解力・文章構成力・発表力を増し、コース修了時に大学生活を支障なく行っている日本語運用能力を身に付けることである。そのために、次に挙げた 3 点を目標としている。

- ① 様々な分野の文章を目的に応じて的確に読めるようになること
 - ② 読んだこと、聞いたことに対する自分の意見を効果的に伝えられるようになること
 - ③ 情報を収集・整理し、口頭発表したり、レポートを書いたりできるようになること
- この学期の SJ3 では具体的な活動として以下の 3 つに取り組み、週 4 コマのうち、a と b に各 1 コマ、c に 2 コマを費やすことを基本のスケジュールとした (表 1)。
- a. 2010 年以降に発行された新書を 1 冊選んで授業外に自分で読み、新書を紹介するポスターを複数作成して、互いに批評し合い、最終回にはポスター発表会を行う
 - b. 学生主導で新聞社説について発表しグループで議論する
 - c. 本文 3500 字程度で論証できそうな問いを立て、資料を集めて論証型レポートを書く

表1 SJ3全体のスケジュール

	月 [担当教員の部屋で 2 コマ受講]	金 [1 コマごとに部屋を移動]
4-5 限	c レポート執筆 (教員 3 名)	Sec.A: b 新聞社説発表 → a ポスター作成 Sec.B: a ポスター作成 → b 新聞社説発表

2-1 で指摘した学生たちの日本語力の課題を踏まえ、b の新聞社説発表では多様な話題について基礎的な知識を入手し、筆者の主張と根拠を正確に理解することを目的とした。読解の正確性を高めるために、この活動では教員が学生の理解度を確認してフィードバック (以下、FB) する点にも力を入れた。また、a ~ c の活動のいずれにおいてもピア・レビューや協働学習を取り入れ、多角的な観点から検討し、批判的思考を促すことを試みた。前の学期のように小グループで対等の立場で短時間話し合うだけでなく、クラス全体のディスカッションリーダーの役割を果たす活動も取り入れた。他者との関わり方の難易度が大きく上がる活動であったが、前の学期に既に相互から学び合う良い共同体が出来上がっていたこともあり、学生全員が無理なく取り組むことができると判断した。

この学期は学生 2 名がコロナ対応で海外滞在だったため原則として Zoom を用いたオンライン授業の形態を取った。但し、学生は対面用に確保した教室に来て Zoom の授業に参加可能とした。一方で、セクションやグループは滞在先に関係なく学生を分け、活動形態上可能なものは毎週グループのメンバーをシャッフルするなど、学生の交流を促進した。レポートの進捗状況について報告するレポート構想発表会は、担当教員ごとにセクションに分かれ、それぞれ異なる Zoom のミーティングを開いて進めたが、全てのセクションの録画をコース全体で共有し、学生全員が見られるようにした。社説記事発表では後述のようにオンラインホワイトボード Miro と Zoom を利用した。なお、コース全体で使用した学習管理システム (Learning management system) は Google Classroom (以下、Classroom) である。

本稿ではチームティーチングをした教員の気づきを主として報告することとし、次節では前述の a ~ c の 3 つの活動のうち、同じ時間帯に同じ内容をチームティーチングで

進める形を取った b「新聞社説発表」と c「レポート執筆」について報告する。

3. コース担当教員による授業報告と気づき

3-1 新聞社説発表

3-1-1 SJ コースにおける社説発表の位置づけ

この授業では、記事の理解、発表、ディスカッションを通して、大学のそれぞれの専門領域の授業のディスカッションへ対応できる、実践的な日本語の力と視点を身に付けることを目的とした。そのため、日本語で時事問題を読み解き、背景知識を理解するだけでなく、なぜ社説として扱ったかという筆者の考えや構成の意図を理解し、論理的・批判的な議論へと繋げる力を養うことを目指した。表 2 は、社説発表の授業に関する説明をシラバスから抜粋したもののだが、そこにあるように、発表予定の記事を事前にクラス全員に共有し、みなの記事内容の読解に取り組んだあと、筆者の主張や関連する時事問題について、クラス内で議論する時間を設け、自分の読みを他者との議論に繋げていく時間とした。

表2 社説発表の授業に関するシラバス

【事前準備】

- ① 発表 1 週間前の授業開始時まで、半年以内の新聞の社説を 1 つ選び、Google spreadsheet に書誌情報を入力した上で記事を Miro のボードに貼る。
- ② 発表当日の授業開始時まで、社説記事に関するワークシートに「a. 筆者の主張とその根拠、b. 社説が書かれた背景にある時事的問題、c. この社説を取り上げた理由」を書き、Miro のボードに貼る。
- ③ 発表当日の進行をシミュレーションしておく。
 - ・ 語句の読み方や意味を聞かれたら説明できるようにしておく。
 - ・ ワークシートの a, b と「d. 社説で取り上げられた問題の時代・場所・対象者などが異なったら、あるいは抽象度が異なったら、どのように問題が変わるか」を議論するので、司会ができるよう準備しておくこと。

【当日】 25 分程度で⑥まで扱う。⑧は翌週金曜日までの宿題。

- ④ ワークシートをみなに黙読させる（終わらなくても 3 分で切り上げる）。
* 記事とワークシートの表現および内容について質問されたら随時説明する。
- ⑤ a, b について疑問や加筆修正すべき点がないか話し合う（5 分程度）。
- ⑥ d について小グループに分かれて Zoom の Breakout room で話し合わせる（10 分程度）。
- ⑦ クラス全体で⑥を共有する（5 分程度）。
- ⑧ 授業中のやり取りを振り返り、ワークシートを加筆修正して提出する。

【事後】 翌週金曜日に、社説記事 2 本の語句の読みと内容の正誤を問うクイズがある。

【発表の評価（成績全体の 5%）】 合計 10 点

1. 1 週間前に社説を選び、書誌情報を書き、記事を Miro に貼った：1 点
2. 当日までにワークシートに必要な情報を書いて Miro に貼った：2 点
3. 語句や内容を必要に応じて正確かつわかりやすく説明した：2 点
4. 司会として、クラスメートの意見をじょうずに引き出した：2 点
5. 発表と意見交換の時間を過不足なく用いることができた：1 点
6. 当日の議論を踏まえて適切にまとめたワークシートを提出した：2 点

3-1-2 新聞社説発表の概要と授業の進め方

本項では、金曜 4、5 限に実施した「新聞社説発表」の授業の概要を述べる。4 限をセクション A、5 限をセクション B とし、週に 1 コマ、新聞社説発表を行った。社説発表は、事前に学生自身が選んだ過去半年以内の社説記事について、1 人 1 回、25 分間の口頭発表とディスカッションを行う学生主導の授業である。なお、社説発表の授業は本コースの成績全体の 14%（内訳は発表 5%、クイズ 7%、社説記事のポートフォリオ 2%）として評価した。

教員 2 名がセクション A、B の両授業に合同で入り、発表の進行確認や評価を行った。授業の形態は、コロナ禍の受講環境に配慮した Zoom によるオンライン授業で、Classroom を用いて課題や情報を集約した。そこに組み合わせる形で Google form（クイズ）、Google document（記述課題）、Google spreadsheet（社説記事タイトル共有）、Miro（記事本文、ワークシート共有）を使用した。学生の受講場所は、予め指定した学内の教室または寮やアパート等の自宅であり、教室から受講している学生は、同じ教室に座りながらも、それぞれ各自のコンピュータ画面に向かい授業を受講した。授業時間は、教員・学生ともにカメラを常にオンにして双方向のコミュニケーションを心掛けた。発表ディスカッション、質問などの発言時には、ミュート機能を外し、マイクをオンにして発言した。

発表する学生は事前準備として、社説の選定、記事に関する事前課題のワークシート（表 3）の作成を行い、発表当日は、そのワークシートをクラスに共有した上で、社説の紹介と、司会としてディスカッションの進行および議論のまとめを行った。発表後には、発表時にクラスに共有したワークシートに加筆修正して、再度提出した。

発表記事に関しては、発表を担当しない学生も、学期を通じて表 2 の a、b、d についてポートフォリオ形式でメモを残し、学期末に提出した。メモは発表者の事前課題と同じ項目について書くもので、成績は「その他の課題」として評価した。つまり、発表者・聞き手の両者が、同じ記事を読み、筆者の主張（社説の要約）、背景（時事問題の確認）等を考える課題に取り組んだ形である。また、学生の発表にあたり、担当教員も事前に会議を持ち、発表予定の新聞記事に対し、モデル要約（筆者の主張部分）を作成する作業を行った。

表3 発表者用の事前課題ワークシート

見出し	
筆者の主張（100～200字）	（ 字）
主張の根拠	
背景	
社説を選んだ理由	
時代／場所／対象者／抽象度が変わったら...	

注 これに発表者名や記入日を加えたものを、学生全員がポートフォリオとして毎週記録した。

学生が発表に選んだ社説記事は「オミクロンと大学入試 受験生への配慮欠かせぬ」のようなコロナ禍に関連する記事や、学生自身の興味関心に近い記事で、各セクションとも分野を跨いだ、様々な記事が選ばれている様子がわかる（一覧は資料1、2を参照のこと）。事前課題や発表準備は、担当教員が指導に入らず学生自身が進めたが、「社説の筆者ではなく、学生の意見が暗に含まれる」、「結論を読者に任せた表現（～ではないだろうか、などのモダリティ表現）が多用される」など、社説特有の文章の難しさから、筆者の主張の読み取りに苦労する様子が見られた。また、議論を批判的なディスカッションとして広げる機会である発表の活動においても、「自分の意見と筆者の意見を混同してしまう」、「議論の記事以上に広げられない」という傾向があった。次節に、その具体的な様子と例を示す。

3-1-3 授業における学生の様子

社説の授業では、学生は一学期間で計14の社説を読み、ポートフォリオとして「社説を読んだ記録」(表3)に記録していった。この学期を通した縦断的な取り組みとして、学生の学習の過程を記録したことで、学生・教員ともに読みや理解の過程を振り返ることができた。成果物として記録を残しておくことは、学習を振り返る上で、教員にとっても学生にとっても有用だったと考えられる。

普段、英語やその他の外国語で時事問題に触れることが多い学生にとって、本授業は日本語で書かれた新聞記事を読み、全て日本語で発表するという挑戦的な機会となった。さらに、新聞記事の中でも、社会欄や経済欄などではなく、筆者の主張や意見が含まれた社説を扱ったことも、学生にとって有意義であったのではないだろうか。授業では学生自身がイニシアチブをとり、社説記事の概要・背景知識の説明からディスカッションの司会までの進行を担当した。担当教員は発表の進行には関わらず内容確認やディスカッションが進まなかった際の調整役を務めていた。学生が自分の担当した社説記事に責任を持って取り組み、授業内でディスカッションを先導できるようになることも、他の専門科目を受講する上で必要な力であろう。

しかし、ディスカッションの進め方、議論の広げ方、議論の視点の与え方などについては学期を通じて課題が見られた。また、前述の「社説を読んだ記録」(表3)には記事の要約（「筆者の主張」部分）が含まれるが、学生の要約を見ていると、担当教員が想像していたよりも、記事の内容や筆者の主張を読めていないことが分かった。それは、時事問題に筆者の意見・主張が含まれるという社説記事の特徴が、学生の読解を困難にしていたからだと思われる。特に社説記事をディスカッションに繋げる場合、筆者の意見や主張を批判的に読むことが求められるが、それが学生にとって難しかったように感じる。

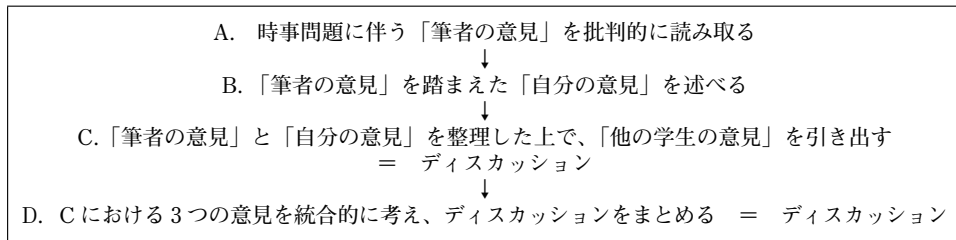


図2 社説発表におけるディスカッションまでの過程

図2は、社説の記録からディスカッションに至るまでの過程を示している。図のように、社説発表には、A. 時事問題に伴う筆者の意見文を批判的に読む、B. 筆者の意見をふまえた自分の意見を述べる、C. 筆者の意見と自分の意見を整理した上で、他の学生の意見を聞く、D. 筆者と自分と他の学生の意見を統合的に考え、統合しディスカッションをまとめるという、複雑なステップがある。そのため、学生同士のディスカッションでは、たびたび「社説記事の筆者の意見を自分の意見のように示してしまう」「他の学生からの意見を自分の意見と統合して区別して述べられない」というように、それぞれの意見や主張が混同する難しさがあった。このことから、社説発表では、記事内の事実確認（時事問題の理解）、筆者の主張、発表者（担当学生）の意見を、事前によく共有・確認しておくことが、ディスカッションを活発にするための前提条件として重要だと感じた。また、ディスカッションの意義や図2の過程を、事前にも学生と共有することも有効だろう。

3-1-4 担当教員が感じた課題

社説発表の授業は学生にとって日本語力を養うためにも、大学生として学ぶ姿勢を身に付けるためにも有意義であったと思うが、前項で示した通り、学生同士のディスカッションが深まらないことが大きな課題であった。社説記事の内容に対し、「私もそう思う」「これは難しい問題だ」というようなコメントに留まってしまい、自らの経験・知識や、社説を読むにあたって得た情報と結び付けながら議論を深めたり、異なる視点から問題をとらえたり、批判的に考えたりすることができなかった。それには様々な原因と理由が考えられるが、学生が社説記事を読めていないこと、つまり、社説記事の内容と筆者の主張が正確に読み取れていないことや、批判的に考える姿勢が身に付いていないことが原因の一つであると考えられる。以上は、前述した、ポートフォリオ形式で記録していた学生の要約に見ることができる。

例として、以下に、卵子凍結に関する社説記事を挙げたい。

表4 卵子凍結に関する社説(第1回発表記事)

社説記事の一部

(前略) 不妊治療と同様に、採血の際、出血などが起きるリスクもある。現段階では、健康な女性に (1) 積極的に勧められるレベルの医療とはいえない。

出典：「凍結卵子による出産 社会全体での議論が必要」2021年11月24日毎日新聞

学生Aの要約の一部

(2) 健康なうちに卵を保存したいという気持ちもわかるが、出血などのリスクもあるため、(3) 積極的にはおすすめできない。(後略)

表4では、学生Aは下線部(2)のように「健康なうちに卵を保存したいという気持ちもわかる」と要約しているが、実際の社説記事にはそのような記述はない。また、学生Aが書いた下線部(3)「おすすめできない」という表現は、おそらく社説記事の下線部(1)「積極的に勧められるレベルではない」に対応するものだが、語彙の選択が正確でないため、主観的な印象を与えてしまい、この意見が筆者のものか、学生本人のものなのかが書き分けられていない。

学生の要約には、①社説特有のモダリティ表現(例：～べきだ、～とはいえない、～かねない、など)が正しく読み取れない、②学生の語彙の選択が適切でない(表4の「わかる」「おすすめできない」等)、③要約に含めるべき部分と学生が要約の対象とした部分がずれている、④筆者の主張を誤って解釈してしまう(表4下線部(2))という傾向が見られた。このように社説の理解が不十分である可能性や、自分の考えを的確に表現しきれていないことが、他者とディスカッションを行う上での議論の浅さや、議論の焦点がずれてしまうことに繋がるのではないかと考えられる。

さらに、学生主導のディスカッションにおいて、担当教員がどのように声掛けをしていくかも難しいと感じた。議論が深まらないときに、ディスカッションのポイントを学生に提示することも検討したが、どこまで担当教員が学生の自主的な議論を尊重すべきかが、悩ましかった。さらに、対面授業では学生一人一人に個別の声掛けをすることができるが、この学期はZoomによる授業で、時間的制限もあったため、「担当教員対全体」というコミュニケーションしか取ることができなかった。これが声掛けの困難に繋がったと思われる。

また、70分の授業の中で、2名の学生が社説記事を紹介・説明してディスカッションするため、教員からのコメントやアドバイスなどのFBの時間を設けられなかった。Classroom上でコメントを記入するなどして学生の取り組みに対してFBは行ったものの、社説を読んだ記録、発表の仕方やディスカッションの進行に関するFBを直接、学生全体または個人に対してする機会を持てなかった。FBの機会が持てるかどうかは履修人数によるが、どこかで個別にFBの機会が持てると良いと感じた。

以上のように、金曜日の4、5限に行った新聞社説発表の授業では、社説の文章としての難しさだけでなく、時事問題の理解、意見の伝達の仕方、議論の広げ方まで、様々

な日本語の力を伸ばしていく活動を扱った。SJ3 コースは、ICU の初年次教育の役割として、専門の授業で日本語を用いて議論、対話していきける力を養う SJ コースの最終コースであり、文章や筆者の意図を正確に読み取ることや、自分の意見と伝え分け、批判的にディスカッションをする、ICU の学生にとって非常に大切な言語スキルを身に付けていく必要がある。本授業の各提出物や発表にはまだ課題が残るが、学生自身が提題し、議論をファシリテートしていく経験は、大学で学んでいく上で、大きな意義があったように感じられた。今後は、他のコース内容（レポート執筆や読解、個人指導）との連携や、FB の仕方など、これらの課題をどのような指導へ結び付けるか、検討していきたい。

3-2 レポート執筆

3-2-1 レポート執筆の概要

レポート執筆は、学生が個々に関心を寄せる社会問題から問いを立て、その問いに関連した文献を集め、資料を用いて 3500 字程度で論証することを柱としている。授業は週 1 回 2 コマで、レポートを執筆する上で必要な知識（問いの立て方、引用の仕方、参考文献の作り方、アウトラインの作り方）の講義とその練習、執筆完成までの段階を踏んだ提出物への FB を中心にした個別指導で構成した。講義と個別指導の他に、経過報告と執筆内容を整理するための構想発表会も 2 回実施した。個別指導の待機中は、学生にピア・レビューや課題に取り組んでもらった。レポート執筆のスケジュールおよび提出物は、表 5 の通りである。なお、レポート執筆の授業は SJ3 コース成績全体の 25% として評価した（構想発表会 2 回と最終稿に各 5%、その他課題に 10%）。

表 5 レポート執筆の流れと学生の提出物

授業回	レポート執筆の授業内容	学生の提出物
1	レポートのテーマ選び (Miro)	—
2	レポートのテーマ選び (続)、個人面談	レポートの構想メモ 1
3	文献一覧＋引用の仕方 (モデル論文を見ながら)、個別指導 (待機中に文献一覧作成)	レポートの構想メモ 2
		レポートの構想メモと文献一覧 3
4	レポート構想発表 1 (1 人 5 分発表＋ 10 分質疑応答)	発表用スライド
5	個別指導 (待機中はピア・レビュー)	—
		レポート初稿
6	初稿 (個別指導・待機中はピア・レビュー)	—
7	レポート構想発表 2 (1 人 10 分発表＋ 5 分質疑応答)	発表用スライド
8	個別指導	—
		レポート最終稿

この授業には教員が3名いたため、学生を9、10名ずつ分担し、クラス開始時から終了時のレポート提出まで同じ学生を指導した。担当教員間では、メールや打ち合わせを通して学生への対応や評価の共有を随時行った。また、スケジュールの進度に合わせて、参考文献の書き方、個人面談の順番、評価基準といった共有ファイルをコーディネーターが作成し、担当教員間でそれらのファイルを参照したり、入力をしたりしながら進めていった。

レポート執筆に関する提出物は、全部で7つあった(表5)。Classroomを通じて各担当教員で確認し、コメントを入れ、返却をした。初稿提出までは、レポートのテーマと、そのテーマにいたる背景や理由、アウトラインと文献一覧と3つの提出物があった。これらは、提出で満点がつくが、遅れや明らかに内容が足りていないものは若干減点した。1回目の構想発表会では、スライドに必要な情報がわかりやすく書かれているか、問いの検討の過程と収集した資料の説明がされているか、わかりやすく説明したか、発表と質疑応答の時間を過不足なく用いたかを評価した。各担当教員はループリックのもと、各自が評価したものを共有し、点数を調整した。発表は録画し、担当教員間や学生にも共有した。初稿は、序論や問い、本論が書けているか、説得力があるか、参考文献が正しく書けているかを評価した。初稿の評価のループリックは、「レポート自己点検表+評価基準」というファイルでまとめ、各項目を意識しながら学生がセルフチェックできるよう事前に提示した。学期後半では、学生がレポートを完成させるためにアウトラインを改め整理することを目的とした構想発表会2を実施した。評価項目は、内容、話し方、スライドと発表会1回目と大枠は変わらないが、レポートの内容がより総体的になったことで、細かい項目を加えた。レポート最終稿は、成績全体の5%を占め、内容、説得力、日本語、形式の4つの観点で評価した。学生がこの評価基準をさらに細かく自身のレポートに照らし合わせて考えることができるよう、自己点検表を用い、学生には最終稿提出前にこれらの項目に自身のレポートが当てはまっているか確認してもらった。

3-2-2 レポート執筆の流れにおける教員の気づきと個別指導の難しさ

前項のレポート執筆の概要を踏まえ、個別指導をする際に気づいたことをまとめたものが、表6である。

次に、表6を踏まえ、レポートのどの過程においても担当教員が抱えていた個別指導時の難しさについてまとめる。

まず、オンライン授業における指導の難しさについてであるが、対面授業であると学生が作業をしている様子や個別指導時の反応を体感できるのに対し、オンライン授業であると、一人一人の学生の様子を掴みきれない部分があった。その学生が、教員からのFBをどのように受け止めるタイプなのかが把握できると、それに合わせたコメントの方法を工夫することもでき、また、個別指導での教員のコメントをどのように受け止めたかも把握しやすい。だが、オンライン授業だと学生の様子や受け止め方が見えづらいため、個々の学生に合わせた効果的な指導について常に難しさを感じていた。レポート執筆では、問いを立て、考えを深めつつ資料を調べ、問いについて明らかにしていく過程の随所随所で必要なサポートがある。オンラインクラスでは紙媒体を必要としない物

表6 レポート執筆の流れにおける教員の気づき

学生の提出物	担当教員の気づき
①構想メモ1 (テーマの絞り込み)	<ul style="list-style-type: none"> ・学生が書きたいことを絞れるようにどのようにアプローチをすればいいか悩んだ。学生が今後自身の力で執筆できるよう取り組んだが、絞ったテーマに適した資料があるかどうか、期日までどのように作成できるかなどを考えると、担当教員の方で誘導せざるを得ない部分があった。
②構想メモ2 (問いの立て方)	<ul style="list-style-type: none"> ・学生の作成した問いが明確でなければ、文献探しも、アウトラインを作成することが難しい。構想メモ2の課題のみならず、一連のレポート執筆の指導の中で、この問いの立て直しをさせることが多かった。
③構想メモと 文献一覧3 (アウトライン・ 文献一覧)	<ul style="list-style-type: none"> ・担当教員が参考文献の指示で困った場合は、コーディネーターが用意したファイルに担当教員間で書き込み、それを参照しながら進めていくことができたので、やりやすかった。 ・担当教員が丁寧に説明したにもかかわらず、参考文献を書く課題を指示通りにできていない学生が多く、再提出させる工程が増え、次の課題の締切に影響した。 ・この段階になってから、問いの答えを導くために、資料ではなく、インタビューをしたいと相談してきた学生がいた。その学生は、資料を用いて論証するというレポートの趣旨を理解していないことが判明した。
④レポート初稿	<ul style="list-style-type: none"> ・問いの答えを論理的に示していくのではなく、テーマをただ調べることが目的となっているアウトラインが目立った。学生が持っている意見と似ている資料を探し出すだけでは、紹介に留まってしまうかでない。そうならないためにはどうしたらいいかを、テーマと合わせて考えて指導していくのが難しかった。場合によっては結論(提案)から遡り本論で書くべきことを考えていく手法もあるが、学生はそのやり方に考えが及ばず、その手法を学生の執筆のために伝えるか否か、また伝えるならどう伝えればいいのかという点で迷いがあった。 ・初稿提出の際には、自己点検シートを確認するよう指示していたが、確認する学生もいれば、指摘されるまで確認していない学生も少なかつた。さらには、このようなシートがあっても、直接言葉で言わないと伝わらない学生もいた。
⑤構想発表会 2回 (発表用スライド)	<ul style="list-style-type: none"> ・発表で自身の問いやアウトラインが明確になった学生が数名いた。発表準備をすることでレポートを客観的に整理する機会になったようである。 ・発表では、話す内容にとらわれ、時間配分を意識していない学生が多かった。 ・発表前に初稿のピア・レビューをしていたため、ピア・レビューをした相手の発表にコメントをする学生が多かった。初稿との違いを具体的に述べており、ピア・レビューの良さを感じるとともに、初稿のピア・レビューから構想発表会の質疑応答までの一連の流れの良さを見ることができた。
⑥レポート最終稿	<ul style="list-style-type: none"> ・学生によってはレポート執筆活動での学びよりも、効率よく点数を取れる方法を選択したケースがあった。教員の指摘箇所の修正にしっかり向き合ってレポートを完成させた方が高い点数が取れるのか、修正は完全でなくても提出期日を守る方が点数が取れるのか、といった質問があり、結局その学生は期日までに出す方を選択した。 ・レポート最終稿のFBはClassroomからの担当教員のコメントと評価のみだったため、できれば直接伝える場がほしかった。レポートをよくするため、不透明な部分や改善すべき点の指摘が多くなってしまったが、本当は執筆過程で良かった部分等を伝える場がもっとほしかった。

理的な共有のしやすさという長所もあったが、「伝わりづらさ」や「伝わっているかどうかの確認の難しさ」といった困難点も同時に味わった。

また、限られた時間内での指導についても難しさを感じていた。学生の学習のためには教員が指摘した部分を、時間をかけて直してもらいたい。だが学生も他の授業や課題との兼ね合いでSJ3のレポート執筆作業にかけられる時間は限られており、できることにも限りがある。このような状況においては担当教員としての対応の難しさがあった。どこまで細かくコメントをするのか、あるいは優先順位を決めて指導するかという点も悩ましかった。学生からの課題提出があった後に担当教員がコメントを付するタイミング、そのコメントを受けての学生の修正作業に関する時間的な制約など様々な要素のバランスや状況を加味して個別指導を考えていかなければならない。また、それが学生それぞれによって異なるため、最も良い方法を見つけ出すのが困難であった。

さらに、学生へのコメントについては、担当教員は常に難しさを感じていた。学生がコメントを理解する日本語力によって、Google documentに付けるコメントは長くしても、短くしても伝わらない場合がある。コメントの付け方には、常に「これで伝わる」という確信が持てず不安な部分があった。試行錯誤の中、Classroomで他の教員の学生へのコメントを確認することができたことは、自身のコメントをどう工夫すればいいか考える機会となり、非常に良かった。また、コメントをいかに絞るかを考える際にも参考になった。担当教員としては、学生のモチベーションを下げないようなコメントをしたいのだが、コメントの文言が学生にどう受け止められるかが掴めず、厳しい言葉だと受け止められないかという不安もあった。一方で、コメントが伝わるかどうか以前の問題もあった。例えば、課題の指示を、注意を払って読んでいればできるはずのことで、指示を読んでいないがためにできていないケースもあった。これに対してコメントを付けても、そのコメントも読まないといったことも見られた。コメントに関する他の問題点としては、教員からのコメントを読んだ後の学生の対応が挙げられる。全体的に学生は教員のコメントに対し、Google documentの機能で「解決済」にすぐにしてしまう傾向があり、本当に理解して「解決済」にしているか疑問が残った。

このように学生とのやり取りで個別指導を進めていく中で、そもそも課題提出が滞ってしまう学生については、時間的余裕がないのか、それとも、レポート執筆の過程で分からないことがあるのかなど、何でつまづいているのかが把握しづらく、レポート最終稿までに十分な指導ができないこともあった。

以上述べてきたように、担当教員は様々な葛藤を抱きつつレポート指導を進めていた。困難点も多かったが、学期中は共有ファイルを用いることにより、学生からの質問とそれに対する教員の対応など特に共有しておいた方がいいことが常に確認でき、また、コーディネーターに相談できる体制にあったことは安心材料となった。

3-2-3 考察と今後の課題

前項の気づきと困難点を考察すると、レポート指導の各過程での担当教員の悩みの根底にあるのは批判的思考を促す指導、および、学生の注意力の欠如に対する工夫の難しさであったように思われる。教員はレポートを批判的に読むことに慣れており、学生の

レポートに対しても批判的思考を持ってコメント付けを行ったりする。だが、学生は批判的に読むことに慣れておらず、また、批判的思考をもって付けたコメントを受け止めることにも慣れていないことがある。教員から内容や構成について批判的なコメントをもらおうと、テーマ自体を変えようとしたりする学生もいた。このような問題回避的あるいは短絡的な考えでは、レポートの内容は深まらない。教員としては、教員側が提供した様々な考えをもとに、学生に批判的な考えや視点をもつ読み手をどう説得するかについて考えてほしかったのだが、それが伝わらないケースがあった。このような場合に、いかに指導するかは今後の課題である。

だが、学生同士は仲が良く、初稿のピア・レビューを行った際は協力し合って相手のレポートへの気づきを伝え合っていたようである。それが、レポートの修正にもプラスの影響をもたらしていたことが推敲の過程で見取れたのは感慨深かった。しかし、構想発表会においても一部その効果を垣間見ることができたものの、他の学生が聞いている中で発表者への配慮をしたのか、批判的な思考をもってコメントはせずに、感想を述べる程度にとどまる学生もいた。このことは、教員側が授業をデザインする上で、学生が批判的な思考を外部に表現しやすい場作りをする必要性を示していると言えるだろう。

学生のレポート執筆活動の最初から最後までを同じ教員が指導したことにより気づいた良い点もいくつかある。例えば、学生がレポートを書くために、どのようなステップを踏み、練習をすればいいのかを、実際の学生の提出物から見ていくことができた。そのことで、全体像が見え、学生と並走できた感があったのは良かった。また、SJ3を指導して気づいたことだけでなく、SJ2とSJ3とを連続して担当し、学生たちを2学期連続で指導することができたために、気づいたこともある。それは学生たちがSJ2までで学んだことを活かしているのを確認できたことである。例えば、SJ2で読んだ読解資料の中にはデータの扱い方について書かれているものがあったが、その読解の学びの中で引用資料やデータは適当に扱ってはいけないという意識が学生に培われていたことを、レポート執筆指導をする際に感じることもできた。また、SJ2では論文を含めた様々な文体の読み物を読んでいたが、それらの比較により、レポートにふさわしい文体や形式、構成を学生達が意識している様子も見てとれた。SJ3での学びと、それ以前のコースの学びとの繋がりが学生の中にできていたことや、レポートや読解といった学習内容が分断されずに包括的に学生に受け止められていたことを実感することができ、SJコース全体のデザインが学生の学びを促していることを振り返ることができたのは、担当教員にとって良かった点である。

レポート執筆では、授業運営と批判的思考の指導の課題が浮かび上がったが、このSJ全体の枠組みの中でどのように指導して課題を解決するかについて、今後も考えていきたい。

4. おわりに

このコースを履修した学生たちは学期末に全員、1学期の学びを振り返り、ICUのディプロマポリシーにある学生像に自分がどの程度近づいてきたか、さらに近づくためにど

のように学ぶことが自分に向いているかなどを書いている。それを見ると、多くの学生に自分の日本語でコミュニケーションする力、多角的に考える力が高まったという自覚があり、同じ学期に履修していた SJ 以外の授業でもそれを活かせるようになったと感じていることがわかる。以下は、学生の振り返りコメントの例である（下線は筆者による）。

学生 B：レポート構想発表会やグループディスカッションなどでは自分のレポートについて気づかなかった視点や考慮していなかった現状や問題をクラスメートと意見を交わすことで得られた。また、みんなそれぞれ興味を持っているところが違くて、他の人のレポートを読んでこのような問題があるのか、こんな考え方があるのかと思ってもよらぬ気づきがあった。社説発表でも（中略）筆者の主張にただ納得して読むのではなく、「どうして」「これはどういうこと」などと問いながら読むことを学んだ。社会問題について知識を深めるだけではなく、なぜそれが問題になっているのかなどの根本的な社会の問題について考えたり、情報を鵜呑みにするのではなく、自分自身で考えるという重要なことを学ぶことができた。批判的思考力を身につけ、物事を多角的に考えることが以前と比べできるようになった。

学生 C：自分が疑問に思ったことや、意見を持ったことについて自分で調べる、そしてクラスメイトと話し合うという習慣がついたように感じます。JLP 以外の授業でも、この習慣を反映させ自主的に情報を得ることで、自分の知っているトピックが授業で取り上げられた時にさらに積極的にディスカッションに参加できるようになりました。ディスカッションの質が上がるのに加えて、他の生徒から意見をもらえる機会がさらに増えたことで、自分の持っている意見に対して批判的思考をすることができるようになったと感じています。

学生 D：前学期まではグループ活動などでリーダーシップをとることに慣れてはいなかったため、活動でも質問をされたら答える程度だった。しかし、今学期は授業の活動で自分の慣れていないリーダー役を任されたため、どのように交流を行えば一人一人が平等に話す機会ができるかを慎重に考えた。

一方、学期末の教員間の振り返りでは、特にレポート執筆について、文章そのものの書き方というよりも、問いの立て方、問いに対してどのように迫るかについて指導がかなり必要であったことが指摘されている。学期末の振り返りで、学生自身は自分の文章力が向上した、分析する力がついたと述べているが、教員は十分ではないと考えているということになる。学期末の教員側の振り返りでは、学生が FB を生かし、批判的思考力を高めるために、さらなる教員の関わりが必要であるものの、この学生数にこの授業時間内でオンラインで対応するのは難しいという言及があった。それはつまり、授業設計の工夫でさらに学生の成長を促す可能性があるかと教員は考えているということである。

さらに成長を促す指導を実現するには、教員間で、学生への関わり方についてより具体的に共有したり話し合ったりすることが必要であり、教員が学生と物理的に関われる時間と場所をさらに設ける授業設計も必要であると言えるだろう。前者は当該授業での発問の仕方だけでなく、澁川・武田（2017）のような読解授業での質問作りを SJ2 までに行うなど、SJ コース全体の枠組の中での工夫もさらに検討し得る。その際、できるだけ同じ教員が、学期を越えて同じ学生の指導を担当する配置も有用だろう。SJ コース全体の学びのデザインを教員自身がより深く理解し、教員の働きかけで学生の学びをさらに促すことが可能になるからだ。これらの気づきを生かしてより良いコース運営を考えていきたい。

参考文献

- ICU 日本語教育課程 (2015) 「2013 年度 JLP 新カリキュラム報告」『ICU 日本語教育研究』 11, 45-95.
- 小澤伊久美 (2018) 「第一言語／継承日本語話者である大学生のための日本語教育」『ことばと文字』 9, 148-156.
- 澁川晶・武田知子 (2017) 「日本語教育における適応支援—初年次教育としての役割からその先へ—」『ICU 日本語教育研究』 14, 55-70.
- バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か—教科学習に必要な言語能力—』三省堂
- 渡部良典・池田真・和泉伸一 (2011) 『CLIL 内容言語統合型学習—上智大学外国語教育の新たな挑戦—第 1 巻 原理と方法』ぎょうせい
- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg_fulltext_v2-0.doc (2023 年 1 月 3 日)
- ICU Japanese Language Programs. Special Japanese Program. <https://sites.google.com/info.icu.ac.jp/jlp/SJ> (2022 年 11 月 20 日)

資料

資料1 セクションAの社説発表で扱われた記事一覧

社説見出し	新聞名	日付
熱海の土石流 なぜ命を守れなかった	朝日新聞	2021/10/21
ヒアリ対策 定着阻止の正念場だ	朝日新聞	2022/01/27
香港の選挙 誰のための投票なのか	朝日新聞	2022/01/28
精神的DV対策 被害者救う仕組み整備を	毎日新聞	2021/12/19
「在日」の被害 憎悪犯罪を許さない	朝日新聞	2022/01/10
延びる健康寿命 生活改善促す環境さらに	毎日新聞	2022/01/16
五輪でのSNS中傷 選手守る仕組みが必要だ	毎日新聞	2021/08/05
オミクロンと大学入試 受験生への配慮欠かせぬ	毎日新聞	2021/12/30
自由と法秩序維持へ結束せよ	読売新聞	2021/12/14
捜査とDNA型データ 適正な運用に法整備必要	毎日新聞	2022/01/30
スーチー氏に有罪判決 司法悪用の弾圧許されぬ	毎日新聞	2021/12/20
SDGs対応の素材はありますか	化学工業日報	2021/11/05
子どもと社会 「大人本位」を見直すときだ	毎日新聞	2022/01/20
大人の自覚 育む責任「大人」にこそ	朝日新聞	2022/01/10

資料2 セクションBの社説発表で扱われた記事一覧

社説見出し	新聞名	日付
凍結卵子による出産 社会全体での議論が必要	毎日新聞	2021/11/24
教員の不足 労働環境改善に本腰を	東京新聞	2022/02/12
地震の情報 混乱なく届けてこそ	朝日新聞	2021/12/06
京王線事件 想定尽くして安全図れ	朝日新聞	2021/11/04
ヤングケアラー 周囲が悩みに気づける体制を	読売新聞	2021/11/10
ネット履歴の外部提供 利用者本位のルール必要	毎日新聞	2022/01/23
巨大地震想定 地動な対策が命を守る	朝日新聞	2021/12/29
香港の自由 「愛国」装う弾圧やめよ	朝日新聞	2021/09/27
受験生ら刺傷 コロナ禍 孤独の危うさ	東京新聞	2022/01/18
生殖補助医療法の成立 大事な議論が置き去りだ	毎日新聞	2020/12/13*
衆院選 家族の形 多様さ認める社会に	朝日新聞デジタル	2021/10/29
ゲーム依存 予防と診療の充実急げ	朝日新聞デジタル	2019/12/02*
自殺者2万人超 孤独・孤立対策の深化を	毎日新聞	2022/01/31
児童虐待20万件 見相と自治体、連携さらに	西日本新聞	2021/09/05

注 *のついた回は、発表上の理由により、半年以内の社説記事でないものを扱った。

(小澤 伊久美・坂田 麗子・吉田 睦・桑野 幸子・三浦 綾乃—国際基督教大学)