

名城大学教育年報

第20号

令和8年3月

名城大学

大学教育開発センター委員会

名城大学教育年報（第20号） 目次

◇教育実践報告

- 安価な三相交流回路実験プログラムの作成…………… 1
村上 祐一 村本 裕二 山中 三四郎
- ICTを活用した地域情報発信力向上プロジェクト：東区文化のみち…………… 7
西尾 由里 萩藤 大明
- 韓国語入門授業におけるハングル文字指導のシラバス統一
—複数教員における指導の一貫性確保と学習効果の向上—…………… 15
金 由那
- 語順理解を重視したインドネシア語初級e-ラーニング教材の設計と評価 …… 21
岩田 晶子
- Faculty of Foreign Studies Students and Timed Free Writing :
Effects on Word Production and Attitudes. …… 31
Fleur Ogura
- 教職科目「特別支援教育論」の授業実践に関する一考察
—自己評価アンケートの分析を通して—…………… 41
丹羽 友佳
- 「ボランティア入門」における「参加型授業」への挑戦 …… 49
向井 忍

◇資料

- 令和7年度名城大学教育年報（教育実践報告）募集要項…………… 59
- 令和7年度「名城大学教育年報」投稿要項…………… 61

◇あとがき…………… 63

大学教育開発センター長 村本 裕二

教育實踐報告

安価な三相交流回路実験プログラムの作成

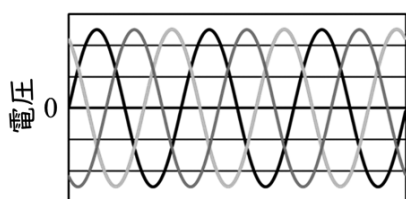
村上 祐一 村本 裕二 山中 三四郎

名城大学理工学部電気電子工学科

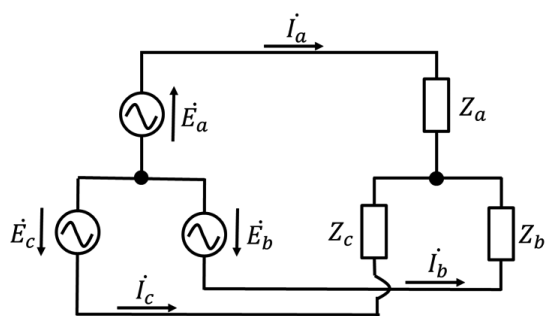
1. はじめに

三相交流 (図1 (a)) は、独立した三つの交流電圧で構成され、それぞれが 120° ($2\pi/3$ rad) の位相差を有しながら、同一の周波数で変化する⁽¹⁻²⁾。単相交流 (図2 (a)) では、瞬時電力が周期的に変動し、電圧および電流が零となる瞬間において電力も零となる。一方、三相交流回路では位相が 120° ずつ異なる三つの交流が同時に存在するため、各相の瞬時電力が相互に補完し合い、全体としての電力は時間的に一定となる。一つの独立した電源では、図2 (b) に示すように電源—負荷—電源の回路構成を取るため、2本の電線が必要となる。このため、3つの独立した電源を用いる場合には6本の電線が必要となる。しかしながら、三相交流回路では接続

方法を工夫することにより、3本 (または4本) の電線で電力を送電することが可能である (図1 (b))。送電線の本数削減は、長距離送電において大幅なコスト削減につながる。また、三相交流で直接駆動できる三相誘導電動機は、回転が滑らかで効率高く、始動トルクも大きいといった利点を有している。このため、工場におけるモータ・コンプレッサ・ポンプの駆動源や、鉄道車両の電源、発電所からの送電、ビルや各種施設の配電システムなど、幅広い分野で利用されている。このように、三相交流は電気制御、保守、設計などの現場に携わる技術者にとって必須の基礎知識である。そのため、第三種電気主任技術者、第一種・第二種電気工事士、エネルギー管理士などの各種技術系資格試験においても頻出のテーマ

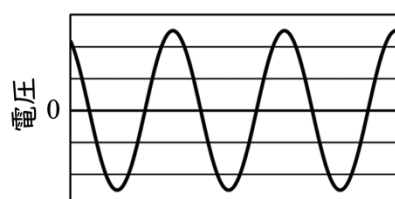


(a) 電圧波形

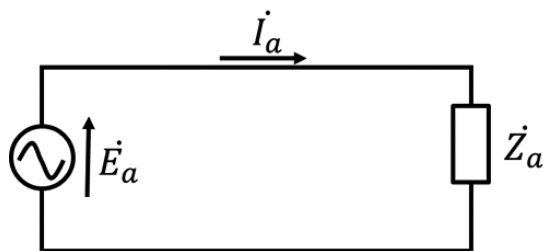


(b) 回路図

図1 三相交流



(a) 電圧波形



(b) 回路図

図2 単相交流

となっている。一方で、単相交流においても交流回路特有の理解困難な要素が存在するのに加え、三相交流では複数相の電圧・電流を同時に取り扱い、それらのベクトル関係や結線方式を総合的に理解する必要があるため、学習難易度が高くなる傾向がある。

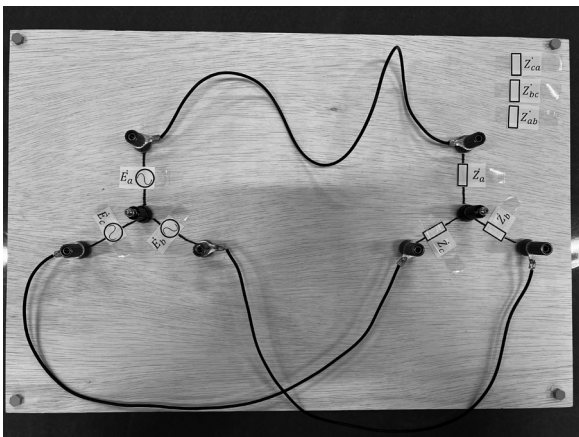
名城大学理工学部電気電子工学科では、三相交流回路に関する講義は「電気回路Ⅲ」(2年次後期)において開講されており⁽³⁾、さらに「電気電子工学実験Ⅲ」(3年次後期)において三相交流を扱う実験が実施されている。しかし、これらの実験で使用される機器は大型であり、商用電圧を扱うため、配線誤りによる短絡事故などの危険性がある。

近年、インターネット上には三相交流に関する多様な教育教材が公開されており、三相交流発生源を自作する手法を紹介した解説動画なども多数見られる。また、教材用として三相誘導電動機モデルが公開・販売されている例も存在するが、これらは一般に数十万円から百万円程度と高価であり、導入には大きなコストを要する。一方で、比較的安価な教材も流通しているものの、三相電源の各相電圧が等しく、かつ位相が120°ずつずれているという理想的な三相交流条件を十分に再現できていない場合が多い。そこで本研究では、市販のファンクションジェネレータを三相交流電源として利用し、「安価」かつ「安全」で、容易に実施可能な三相交流回路実験

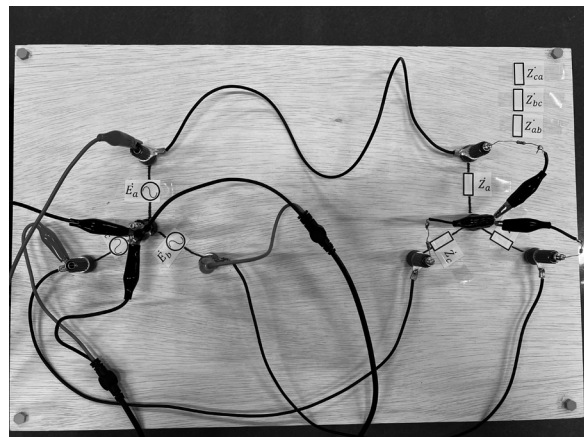
プログラムの作成を試みた。

2. 三相交流回路実験装置の作製

三相交流源にはファンクションジェネレータ(以下、FG)を使用した。本研究で使用したFGは、Huten社製 DDS Function / Arbitrary Waveform Generator (FeelTech FY8300)である。なお、本実験の目的は三相交流波形の理解および測定手法の学習であるため、三相交流を出力できる機能を有する装置であれば、他の機種を用いても差し支えない。筆者らは本装置を Amazon にて約21,000円で購入した。本FGは、3つの出力(1ch, 2chおよび3ch)をもつため、1chを相電圧 E_a として設定し、出力条件を周波数60 Hz、電圧最大値2.5 V、位相差0°とした。同様に、2chを相電圧 E_b として周波数60 Hz、電圧最大値2.5 V、位相差120°に設定し、3chを相電圧 E_c として周波数60 Hz、電圧最大値2.5 V、位相差240°とした。図3に、作製したY-Y結線型の実験ボードを示す。本実験ボードでは、左側を電源接続部、右側を負荷接続部とした構成としている。負荷接続部の結線を変更することで、対称三相負荷回路および非対称(不平衡)負荷回路の両条件における電圧・電流測定を行うことが可能である。実験ボード費用としては、ベニヤ板(目的:装置土台)が1,000円程度、みの虫クリップ(目的:回路結線)



(a) 電源・負荷結線前



(b) 電源・負荷結線後

図3 実験ボード(Y-Y回路)

が2,000円程度である。その他に実験プログラムを実施する場合、FGの他に13,000円程度のテストタ(目的：電圧・電流測定)を使用しており、今回作製した実験プログラムは、計50,000円程度となる。

3. 実験プログラムの提案

3.1 平衡負荷Y-Y回路

図4に平衡負荷Y-Y回路を示す。負荷インピーダンスは、 $|\dot{Z}|=|\dot{Z}_a|=|\dot{Z}_b|=|\dot{Z}_c|=10\text{ k}\Omega$ とした。相電圧 $(|\dot{E}_a|, |\dot{E}_b|, |\dot{E}_c|)$ 、線間電圧 $(|\dot{E}_{ab}|, |\dot{E}_{bc}|, |\dot{E}_{ca}|)$ 、線電流 $(|\dot{I}_a|, |\dot{I}_b|, |\dot{I}_c|)$ の大きさをテストタよりそれぞれ測定した。また、回路図に基づき各電圧、電流を理論的に計算した。FG出力電圧を最大値2.5Vとして、それを三相電源として使用した。その実効値は $2.5 \div \sqrt{2} \cong 1.77\text{ V}$ となる。このとき、線間電圧は $\sqrt{3} \times$ 相電圧 $\cong 3.07\text{ V}$ 、線電流は $\dot{V}_a \div \dot{Z}_a = 177\text{ }\mu\text{A}$ と計算される。これらの計算結果および測定結果を表1に示す。測定結果は理論値とほぼ一致しており、

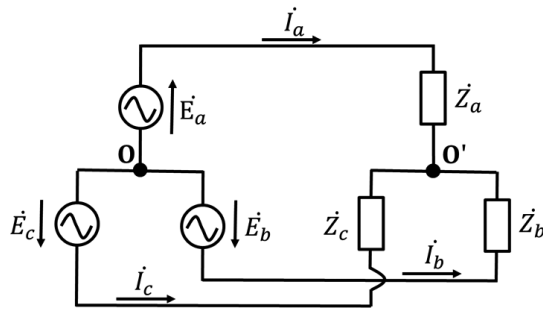


図4 平衡負荷Y-Y回路

表1 平衡負荷Y-Y回路の測定値と理論値

		測定値	理論値	相対誤差[%]
相電圧 [V]	$ \dot{E}_a $	1.75	1.77	0.848
	$ \dot{E}_b $	1.74	1.77	1.357
	$ \dot{E}_c $	1.76	1.77	0.679
線間電圧 [V]	$ \dot{E}_{ab} $	3.02	3.07	1.241
	$ \dot{E}_{bc} $	3.03	3.07	1.176
	$ \dot{E}_{ca} $	3.03	3.07	1.176
線電流 [μA]	$ \dot{I}_a $	176	177	0.679
	$ \dot{I}_b $	176	177	0.679
	$ \dot{I}_c $	175	177	0.962

良好な一致が確認された。

3.2 平衡負荷Y- Δ 回路

図5に平衡負荷Y- Δ 回路を示す。負荷インピーダンスは、 $|\dot{Z}|=|\dot{Z}_{ab}|=|\dot{Z}_{bc}|=|\dot{Z}_{ca}|=10\text{ k}\Omega$ とした。相電圧 $(|\dot{E}_a|, |\dot{E}_b|, |\dot{E}_c|)$ 、線間電圧 $(|\dot{E}_{ab}|, |\dot{E}_{bc}|, |\dot{E}_{ca}|)$ 、線電流 $(|\dot{I}_a|, |\dot{I}_b|, |\dot{I}_c|)$ 、負荷電流 $(|\dot{I}_{ab}|, |\dot{I}_{bc}|, |\dot{I}_{ca}|)$ の大きさをそれぞれ測定した。電源は3.1節と同様のため、各相電圧の実効値=1.77Vとなる。また、線間電圧は $\sqrt{3} \times$ 相電圧=3.07V、負荷電流は $\frac{V}{Z} = \frac{3.07}{10000} = 307\text{ }\mu\text{A}$ であり、線電流は、 $\sqrt{3} \times$ 負荷電流=531 μA と計算される。これらの計算結果および測定結果を表2に示す。測定結果は理論値とほぼ一致しており、良好な一致が確認された。

3.3 不平衡負荷Y-Y回路

3.3.1 中性線が存在しない場合

次に不平衡負荷におけるY-Y回路の測定を実施した。図4の回路において、負荷インピーダンスを、 $\dot{Z}_a=5\text{ k}\Omega$ 、 $\dot{Z}_b=10\text{ k}\Omega$ 、 $\dot{Z}_c=10\text{ k}\Omega$ として、不平衡負荷Y型回路を作製した。相電圧 $(\dot{E}_a, \dot{E}_b, \dot{E}_c)$ 、中性点間電圧 (\dot{E}_o) 、線間電圧 $(\dot{E}_{ab}, \dot{E}_{bc}, \dot{E}_{ca})$ 、線電流 $(\dot{I}_a, \dot{I}_b, \dot{I}_c, \dot{I}_o)$ をそれぞれテストタにより測定した。

回路図に基づき各電圧および電流を理論的に計算した。各相電流は以下の式により求められる。

$$\dot{I}_a = \frac{\dot{E}_a}{\dot{Z}_a} = \frac{1.77 \angle 0^\circ}{5000} = 354\text{ }\mu\text{A}$$

$$|\dot{I}_a| = 354\text{ }\mu\text{A}$$

$$\dot{I}_b = \frac{\dot{E}_b}{\dot{Z}_b} = \frac{1.77 \angle -120^\circ}{10000} = -88.5 - j153\text{ }\mu\text{A}$$

$$|\dot{I}_b| = 176\text{ }\mu\text{A}$$

$$\dot{I}_c = \frac{\dot{E}_c}{\dot{Z}_c} = \frac{1.77 \angle -240^\circ}{10000} = -88.5 + j153\text{ }\mu\text{A}$$

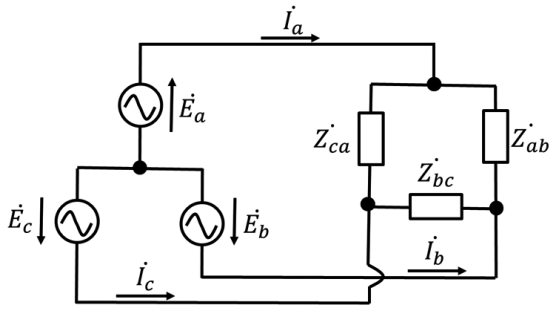


図5 平衡負荷Y-Δ回路

表2 平衡負荷Y-Δ回路の測定値と理論値

		測定値	理論値	相対誤差[%]
相電圧 [V]	$ \dot{E}_a $	1.74	1.77	1.808
	$ \dot{E}_b $	1.74	1.77	1.751
	$ \dot{E}_c $	1.74	1.77	1.638
線間電圧 [V]	$ \dot{E}_{ab} $	2.99	3.07	2.541
	$ \dot{E}_{bc} $	2.99	3.07	2.476
	$ \dot{E}_{ca} $	3.00	3.07	2.443
線電流 [μA]	$ \dot{I}_a $	514	531	3.145
	$ \dot{I}_b $	516	531	2.844
	$ \dot{I}_c $	514	531	3.126
負荷電流 [μA]	$ \dot{I}_{ab} $	300	307	2.280
	$ \dot{I}_{bc} $	300	307	2.182
	$ \dot{I}_{ca} $	298	307	2.834

$$|\dot{I}_c|=176 \mu A$$

図4の回路において、中性点O'に流れ込む電流の総和 ($\dot{I}_a + \dot{I}_b + \dot{I}_c$) は177 μAとなる。キルヒホッフの第一法則 (電流則: 回路中の任意の一つの接合点に流入する電流の代数和は0である) により、中性点OとO'間には電位差が生じることがわかる。中性線が存在しない場合の中性点間電圧 \dot{E}_o は、次式で求められる。

$$\dot{E}_o = \frac{\frac{\dot{V}_a}{\dot{Z}_a} + \frac{\dot{V}_b}{\dot{Z}_b} + \frac{\dot{V}_c}{\dot{Z}_c}}{\frac{1}{\dot{Z}_a} + \frac{1}{\dot{Z}_b} + \frac{1}{\dot{Z}_c}}$$

これに数値を代入すると、 $E_o=0.44$ Vとなる。この中性点間の電位を考慮すると、各相の負荷に生じる電位差は次のようになる。

$$\dot{E}_a - \dot{E}_o = 1.34 \text{ V}$$

$$|\dot{E}_a - \dot{E}_o| = 1.34 \text{ V}$$

$$\dot{E}_b - \dot{E}_o = -1.32 + j1.53 \text{ V}$$

$$|\dot{E}_b - \dot{E}_o| = 2.02 \text{ V}$$

$$\dot{E}_c - \dot{E}_o = -1.32 + j1.53 \text{ V}$$

$$|\dot{E}_c - \dot{E}_o| = 2.02 \text{ V}$$

この電位差から、中性点間電圧を考慮した各相電流は以下のようになる。

$$\dot{I}_a = \frac{\dot{E}_a - \dot{E}_o}{\dot{Z}_a} = 265 \mu A$$

$$|\dot{I}_a| = 265 \mu A$$

$$\dot{I}_b = \frac{\dot{E}_b - \dot{E}_o}{\dot{Z}_b} = -133 - j153 \mu A$$

$$|\dot{I}_b| = 203 \mu A$$

$$\dot{I}_c = \frac{\dot{E}_c - \dot{E}_o}{\dot{Z}_c} = -133 + j153 \mu A$$

$$|\dot{I}_c| = 203 \mu A$$

これらの計算結果および測定結果を表3に示す。測定結果は理論値とほぼ一致しており、良好な一致が確認された。

表3 不平衡負荷Y-Y回路 (中性線が存在しない場合) の測定値と理論値

		測定値	理論値	相対誤差[%]
中性点間電圧 [V]	$ \dot{E}_o $	0.45	0.44	2.273
各相負荷にかかる電圧 [V]	$ \dot{E}_a - \dot{E}_o $	1.31	1.34	2.239
	$ \dot{E}_b - \dot{E}_o $	1.99	2.02	1.485
	$ \dot{E}_c - \dot{E}_o $	2.01	2.02	0.495
線電流 [μA]	$ \dot{I}_a $	261	265	1.509
	$ \dot{I}_b $	200	203	1.478
	$ \dot{I}_c $	200	203	1.478

3.3.2 中性線が存在する場合

図6に示す中性線が存在する不平衡負荷Y-Y回路では、負荷インピーダンスの値を3.3.1節と同様とすると、中性線電流は $\dot{I}_0 = \dot{I}_a + \dot{I}_b + \dot{I}_c = 177 \mu\text{A}$ である。テスタの電流計モードが理想的な状態（内部抵抗が 0Ω ）であると仮定すると、この中性線をテスタで構成した場合、測定電流は $\dot{I}_0 = 170 \mu\text{A}$ となった（相対誤差：4%）。

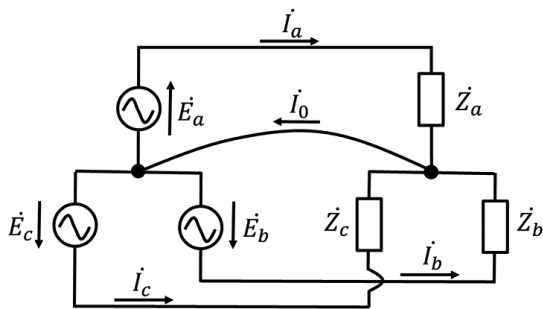


図6 中性線が存在する不平衡負荷Y-Y回路

3.3.3 中性線に負荷が存在する場合

図7に示す中性線に負荷が存在する不平衡負荷Y-Y回路においても、負荷インピーダンスの値を3.3.1節と同様とした場合、以下の通り各電圧および電流を計算することができる。また、中性線上の負荷 $Z_0 = 1 \text{ k}\Omega$ とした。

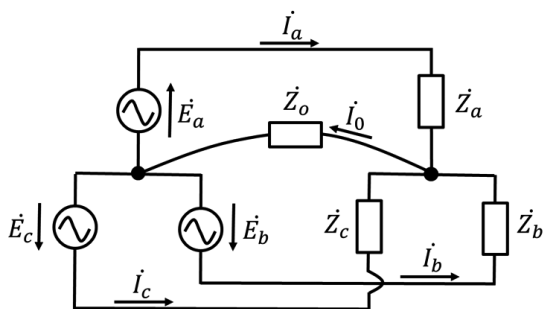


図7 中性線に負荷が存在する不平衡負荷Y-Y回路

中性点間電圧は次のように計算することができ、 0.13 V となる。

$$\dot{E}_0 = \frac{\frac{\dot{V}_a}{Z_a} + \frac{\dot{V}_b}{Z_b} + \frac{\dot{V}_c}{Z_c}}{\frac{1}{Z_a} + \frac{1}{Z_b} + \frac{1}{Z_c} + \frac{1}{Z_0}}$$

この中性点間電圧を考慮した各相負荷に生じる電位差は以下のようになる。

$$\dot{E}_a - \dot{E}_0 = 1.64 \text{ V}$$

$$|\dot{E}_a - \dot{E}_0| = 1.64 \text{ V}$$

$$\dot{E}_b - \dot{E}_0 = -1.01 - j1.53 \text{ V}$$

$$|\dot{E}_b - \dot{E}_0| = 1.83 \text{ V}$$

$$\dot{E}_c - \dot{E}_0 = -1.01 + j1.53 \text{ V}$$

$$|\dot{E}_c - \dot{E}_0| = 1.83 \text{ V}$$

この電位差から、各相電流は次のように計算される。

$$\dot{I}_a = \frac{\dot{E}_a - \dot{E}_0}{Z_a} = 328 \mu\text{A}$$

$$|\dot{I}_a| = 328 \mu\text{A}$$

$$\dot{I}_b = \frac{\dot{E}_b - \dot{E}_0}{Z_b} = -101 - j153 \mu\text{A}$$

$$|\dot{I}_b| = 183 \mu\text{A}$$

$$\dot{I}_c = \frac{\dot{E}_c - \dot{E}_0}{Z_c} = -101 + j153 \mu\text{A}$$

$$|\dot{I}_c| = 183 \mu\text{A}$$

中性線上に存在する負荷 Z_0 に流れる電流 $|\dot{I}_0|$ は、 $\dot{I}_a + \dot{I}_b + \dot{I}_c$ で求めることができ、 $126 \mu\text{A}$ と計算される。また、 $\frac{E_0}{Z_0}$ からは $130 \mu\text{A}$ と値が算出され、理論上、 $\dot{I}_a + \dot{I}_b + \dot{I}_c$ と同じ値になる。これらの計算結果および測定結果を表4に示す。測定結果は理論値とほぼ一致しており、良好な一致が確認された。

表4 平衡負荷Y-Y回路（中性線に負荷が存在する場合）の測定値と理論値

		測定値	理論値	相対誤差[%]	
中性点間電圧 [V]	$ \dot{E}_0 $	0.14	0.13	9.524	
	各相負荷にかかる電圧 [V]	$ \dot{E}_a - \dot{E}_0 $	1.62	1.64	1.399
		$ \dot{E}_b - \dot{E}_0 $	1.81	1.83	1.202
$ \dot{E}_c - \dot{E}_0 $		1.82	1.83	0.383	
線電流 [μA]	$ \dot{I}_a $	322	328	1.921	
	$ \dot{I}_b $	182	183	0.656	
	$ \dot{I}_c $	181	183	1.038	
中性線電流 [μA]	$ \dot{I}_0 $	123	126	2.222	

3.4 プログラム案

3.1～3.3節にて、実験教材の実測と理論値の比較を実施して、良く一致していることが確認できた。実際の座学講義「電気回路3」では、この理論計算の部分が多い。学生自ら回路を作製することによって、回路作製の練習にもあることが期待される。また、従来の三相電源を用いた教材では、配線の誤りにより過電流が発生し、電線の焼損などの危険を伴う場合があった。一方、本教材キットでは低電圧・低電流で動作する構成を採用しているため、配線ミスが生じた場合であっても電線の焼損に至ることはなく、安全に実験を実施することが可能である。さらに、特別な安全対策や熟練を要する操作を必要とせず、初学者であっても容易に実施可能な実験環境を提供できる。今回作製したプログラムは、電気回路講義内にて組み込むことを想定しており、対称三相交流回路の講義が終了した際に3.1の平衡負荷Y-Y回路および3.2の平衡負荷Y-Δ回路の実験を、

表5 本教材のタイムスケジュール
平衡負荷回路の場合

時間帯		内容
13:10 ～13:20	実験概要説明	測定する回路の説明。講義内容の復習
13:20 ～13:50	平衡負荷Y-Y 回路実験	実験回路の結線および測定。理論値の計算の比較
13:50 ～14:20	平衡負荷Y-Δ 回路実験	実験回路の結線および測定。理論値の計算の比較
14:20 ～14:40	総括	測定値や誤差などの数値確認。まとめ

表6 本教材のタイムスケジュール
不平衡負荷回路の場合

時間帯		内容
13:10 ～13:20	実験概要説明	測定する回路の説明。講義内容の復習
13:20 ～14:20	不平衡負荷Y-Y 回路実験	実験回路の結線および測定。理論値の計算の比較
14:20 ～14:40	総括	測定値や誤差などの数値確認。まとめ

非対称三相交流回路の講義が終了した際に3.3の不平衡負荷Y-Y回路の実験をそれぞれ実施することによって、座学講義で学んだ理論を実験回路作成や測定を通して理解を深めることが期待される。講義内では、表5や表6のようなタイムスケジュールにて教材実験を進めることを考えている。

4. まとめ

今回は、「安価」かつ「安全」な三相交流回路実験プログラムの作製を試みた。実験キットは約5万円程度で作製することができた。作製したキットでは、Y-Y型およびY-Δ型対称三相交流回路および非対称（不平衡負荷）のY-Y三相交流回路の実測値と理論計算値が概ね一致し、本プログラムが教育用教材として十分に活用できる可能性が示された。

参考文献

- (1). 清水教之, 村本裕二, 中條渉, 伊藤昌文, 飯岡大輔: 基礎からの電気回路論, コロナ社
- (2). 佐治學: インターユニバーシティ 電気回路A (改訂2版), オーム社
- (3). 名城大学理工学部電気電子工学科: 電気回路3 講義資料, 2024年

ICTを活用した地域情報発信力向上プロジェクト： 東区文化のみち

西尾 由里* 萩藤 大明**

名城大学外国語学部国際英語学科

1. はじめに

名城大学と名古屋市東区役所は、防災、まちづくり、生涯学習、文化、福祉など多様な分野で、地域社会の発展連携・協力に関する協定を平成27年10月14日に締結している (<https://www.city.nagoya.jp/higashi/profile/1019583/1019584.html>)。外国語学部の基礎演習Ⅱという授業の枠組みで、東区および名古屋市歴史まちづくり推進室と連携し、地域での課題を提示してもらい、それを受けて学生が解決の提案をするという活動を行っている。この活動は、2016年に、ナゴヤドーム前キャンパスに外国語学部が新設されてから、様々な教員が関わりながら、現在に至っている。

名古屋市東区には、江戸幕府を支えた尾張徳川家の名古屋城が隣接（中区）し、徳川園をはじめとして、武家屋敷として栄えたこと、その後、豊田自動織機株式会社、株式会社ソニー、森村組（現ノリタケカンパニー）などの近代化の礎を築いた創業者やその関連の人々の住まいがあったこと、あるいはそれが残されていることなど、歴史的に重要な建築物や文化財が多く残されている。それらは、主税町教会、豊田佐助邸、榎木館、二葉館などを含み東区文化のみちと呼ばれている。しかし、名城大学へ通う学生たちは、東区にある、その歴史についてはほと

んど知らないという状況である。また、名古屋市、東区の行政側も、そのような豊かな観光資源があるにも関わらず、その魅力を名古屋市、および東区近郊の人たちに十分伝えられておらず、また訪日外国人の方たちにも知られていなかった。そこで、2016年から学生たちが文化のみちのイベントに参加したり、プロモーションを推進する提案を行ったりしてきた。

2024年度の名古屋市、東区行政側からの課題は、東区文化のみちエリア（主税町教会、豊田佐助邸、榎木館、二葉館）を20代、30代の若者や外国人をターゲットとするプロモーションの施策を考え、その動画を作成することというものであった。まず、東区、名古屋市の職員を講師に招き、地域の歴史また現状の説明、および、課題の提示があった。その後、学生たちは、東区文化のみち、および名古屋城へのフィールドワークを行い、文化のみちエリアを中心とした地域の課題を自ら発見し、関連する地域情報の取材を行い、課題解決の手法を学び、提案するという一連の学習プロセスを学んだ。その発信方法や成果物として、ICTを使ったコンテンツ、YouTube動画・Webページ作成などを行った。これらは、日本の歴史文化遺産を日本語並びに英語で世界へ発信し、地域貢献と共に、グローバルな学び

* 第1章・2章-2・第3章・第4章・第5章担当 西尾由里

** 第2章-1担当 萩藤大明

のコミュニティを創出するプロジェクトの活動の一端である。本論では、その教育実践を報告する。

本活動は、名城大学のMS-26の社会貢献ミッションを達成するため地域の幅広い層との人的交流を実践するものであり、また外国語学部のディプロマポリシー(DP)の英語運用能力と日本事情の多言語発信能力を育成するという目的にも合致している。SDGsにおいても、質の高い教育をみんなに(No4)、住み続けられるまちづくりを(No11)、パートナーシップで目標を達成しよう(No17)、という3つのゴールに該当する。さらに、本活動は、名城大学の「学びのコミュニティ」に採択された活動である。

2. 授業について

2-1 授業内容

本授業は2名の担当教員の基礎演習ゼミ25名が参加した。授業の目的は、次の3つである。①地域支援の充実を図るため東区及び名古屋市歴史まちづくり推進室と連携して取り組む、②海外に向けた情報発信を通してグローバル化した社会で活躍できる人材の育成を行う、③取材したコンテンツの加工からYouTube動画・Webページ作成のICT技術を習得する、というものである。

また、大学でのアカデミックスキルを身につけることも重要な位置づけとなっている。大学で必要とされる能力やアカデミックスキル(AS)を、文献や現場における調査、発表、討論などを通じて身につける、多様な考え方や物の見方があることを学ぶ、フィールドワークに関する基礎的知識を身につけ、課題の発見とその解決の方法を見出す、主体的に学ぶ力を身につけ、自律学習の基礎的な力を身につける、などである。

担当教員2名は、全体のコーディネートを行った。また、東区企画経理室の担当者、および名古屋市の担当者には取材の対象となる地域人材の紹介、現地調査での支援・協力を取り付けていただいた。名古屋

歴史まちづくり推進室の担当者は歴史・文化的コンテンツ情報の提供を行ってもらった。またフィールドワークでは、東区文化のみちガイドボランティアの会の皆さんから、施設や文化財などの解説を日本語または英語で行ってもらった。

評価は、担当教員2名のゼミ合同で行う東区プロジェクトに該当する1~10週(50%)と、各ゼミで行うアカデミックライティングの11~15週(50%)に分かれての評価とした。1~10週についての評価基準は、全体を100点とした場合、平常点40点(発言頻度・授業態度などの授業参加、フィールドワーク、チーム活動等の20点と授業後の学びを記入するリフレクションシートなどの提出物の20点)、平常点以外60点(チーム評価シート、各種の成果品の20点、プレゼンテーション内容及びプレゼン資料の評価の10点、フィールドワーク報告5点、とレポート課題25点)である。レポート課題については、東区のフィールドワーク及び提案を通して、どのようなことを学んだか、1000字程度で、具体的に記述するというものである。

表1は具体的なスケジュールである。第1回の授業は、全体の授業の説明、本活動の目的意義を説明し、2名の担当教員の基礎演習の履修学生25名を6つのグループに分けた。1グループは4及び5名である。グループ内で自己紹介などを行い、アイスブレイキングを行った。第2回では、東区の担当者が名古屋市、東区の歴史的な背景を説明し、学生に課題を提出した。今回の課題は、「20代・30代の若い層、30代・40代のファミリー層のどちらかをターゲットに、文化のみちの施設の魅力を伝え、名古屋城からの観光客を引き込めるような動画(YouTubeに投稿)を作成する。※単なる観光向けの動画ではなく、ストーリー性を持ったものにする。日本人だけでなく海外からのインバウンドにつなげるため、日本語英語のバイリンガルとする。」というものであった。

その週の日曜日に学生たちはフィールドワークを行った。このフィールドワークは第3回と、第4回の授業に換算した。フィールドワーク当日、学生は、8時50分にナゴヤドーム前キャンパスに集合し、バスで文化のみちエリアに到着した。学生たちは、主税町教会、豊田佐助邸、榎木館、二葉館を徒歩で回り、各館では、東区文化のみちガイドボランティアの会の皆さんから英語または日本語でのガイド内容を聞き、メモを取ったり、写真また動画を撮ったりした。12時から、名古屋城へバスで向かい、約1時間自由に散策した。その後、バスでナゴヤドーム前キャンパスに戻り、1時30分に解散した。

第5回は、学生たちが課題に取り組み、第6回の第一次提案に向けてのスライド資料を作成した。第6回は、東区の担当者が来訪され、学生の第一次提案を聞き、質問やコメントを行った。第7回は、その第一次提案で指摘された内容についての改善策を盛り込んだ施策を考えて最終提案のスライド資料を作成した。また同時にその施策を実現化した動画を作成した。

参加した学生からの振り返りでは、「ガイドさん

の説明がすごく分かりやすく、しかも英語でしてくださったので勉強になりました。」「榎木館など和風と洋風が混ざった家にすごく魅力を感じました。」など、フィールドワークをすることによって、はじめて自分の目で見て経験することの大切さを学んだというコメントが多かった。第8回には、東区と名古屋市担当の方が参加し、各チームの最終提案のスライド資料と動画を見て、質問およびコメントを与えた。その後、東区、名古屋市の担当者から、6チーム中1位を決定してもらった。その一方、学生同士も各チームを評価し、学生1位を選んだ。

第9回では、150名収容の教室にプロジェクターとPCを設置し、6チームが同時にスライドおよび動画を発表した。各チームの学生が半分に分かれ、2、3名がaチーム、またbチームとなり、最初にaチームがデジタルポスター発表を行い、bチームは他のグループの発表を聞いて回った。25分で入れ替えを行い、次は、bチームが発表し、aチームがほかの発表を見て回った。発表者の目的としては、すべてのチームの発表内容を分かりやすく理論的に伝えること、また質問等に答えることであり、聞き手の

表1 授業スケジュール

週	月日	内容	担当/地域連携	AS学習項目
1	9月17日	基礎演習及びICTプロジェクトの説明 ◎ICTを活用したコンテンツ作成とは	担当教員（2名）と 学部内の協力教員	授業の導入 テーマ設定
2	9月24日	◎課題設定 東区の現状とICTプロジェクト課題提示 (視察地域のコンテンツ作成)	★講師によるご説明 －名古屋市/東区 課題提供	批判的読解力
3 4	9月29日 (日曜日)	◎フィールドワーク 名古屋城、文化のみちエリアを視察	★現地でのガイド 説明を受ける	情報収集 整理 調査結果/分析
5	10月1日	◎一次提案に向けての取り組み チームで活動		情報収集 整理 調査結果/分析
6	10月8日	◎課題に対する発表 [一次提案] －成果発表	★名古屋市/東区 質問・講評	発表の方法
7	10月15日	◎最終提案に向けての取り組み チームで活動		課題抽出/議論
8	10月22日	◎改善案の発表 [最終提案] －内容の改善と最終案の提示	★名古屋市/東区 質問・講評	発表方法
9	10月29日	◎ポスター発表	[★名古屋市/東区] 地域ガイドの皆様	発表方法
10	11月5日	振り返り その他（ホームページ/Web 関連）		発表方法

目標は、クリティカルシンキングを使い、発表を聴けること、また、1回以上質問できることであり、それらの観点から自己評価を行った。この時には、外部から名古屋市、東区の担当者、および、東区ガイドボランティアの方がたが来られて、学生のポスター発表を聴かれた。その後、ポスター発表の結果から、第1位のチームが選ばれた。第10回の授業では、全体の授業のまとめを行った。

2-2 学生の動画

初めて動画作成をする学生ばかりであったが、YouTubeやBlogなどに親しんでいることや、簡単で操作性の良い無料のソフトが多くあるということで、短時間に高品質な映像を制作していた。例えば、Vlog(ブイログ(Video blogの略))で、文章で表現する従来のブログとは異なり、動画で個人の日常や趣味、考えなどを発信するブログの一種を使ったり、個性的なテキスト読み上げソフトを使うことにより、魅力的なナレーションを作り上げていたのが特徴的であった。また、フリーの音楽を使い、映像を盛り上げていた。また、動画はすべて、日本語でのナレーションなどと英語字幕付きである。次に、チームA～Fの動画の紹介をする。

チームA：20代、30代の若者をターゲットに、Vlog風の映像で、名古屋城から実際に文化のみちを歩いている臨場感あふれる映像で、親しみやすいかわいいコンピュータの日本語の声を使い、英語字幕とともに伝えている。豊田佐助邸の内部の美しさと、随所にちりばめられた意匠にフォーカスしている。例えば、「和室には、めでたいとされている鶴と亀を同時に模した“とよた”の3文字がみられます。皆さん探してみてください」というように、見る人を引き込む工夫がされている。次には、主税町教会の歴史、二葉館のステンドグラスを紹介している。

チームB：20代、30代の若者に、文化のみちの背景および歴史的価値を知ることで施設に興味を持っ

てもらい、推しポイントを伝え、雰囲気を疑似体験するというコンセプトで制作している。最初に、3つのクイズ「マダム貞奴ってどんな人?」「日本初のダム式発電を開発したのは?」「トヨタグループの躍進を大きく支えたのは?」というように、それぞれのクイズを3秒で答えるというように、タイマーがセットされるという始まりで、宇宙からの日本地図の映像から、名古屋、東区にフォーカスされ、音楽が高鳴り非常にドラマティックな始まりとなっている。案内役には、アニメの女の子が二葉館、豊田佐助邸についての歴史や背景などを伝え、クイズに回答するという形式になっている。またそれぞれの施設内の道を踏みしめる音が入っており、まさに、映像を見ている人が自分で歩いているような感覚になるところが印象的である。

チームC：20代・30代の若い層をターゲットに、動画時間の短さによる気軽な視聴を可能にすることに加えて広告が表示されないYouTubeショート動画を採用している。これにより、若者中心の動画アプリであるTikTokにも流れる可能性が高く、幅広く動画が広まり、認知されやすくなる。一風変わったナレーションや、インバウンドにも意識に向けた英語字幕付き動画で海外の人にも興味をもってもらえる内容になっている。

チームD：旧豊田佐助邸と二葉館について紹介しており、音声は学生自身で録音したものを使用し、その音声の言語を英語にすることで外国人の人たちにもわかりやすいように工夫されている。佐助邸では、とよだの文字がデザインされている自然換気口や、金のふすま、客間を見どころとして紹介しており、洋と和の対比が楽しめる建物になっているという点を特に伝えられるような動画になっている。二葉館の当時の裕福な暮らしぶりや電力の発展を伝えている。また、二葉館の周囲には美しい庭園が広がり、四季折々の花々が訪れる人々を迎え、文化のみちを歩くことで、歴史的な建物やアート、地元の文化に

触れることができ、地域の魅力を再発見することができる伝えていく。

チームE：20代から30代の若者に向けて、タイムスリップして文化のみちの建物に触れていくというもので、舞台は二葉館と徳川園に設定している。二葉館では、電灯、螺旋階段、ステンドグラスに着目している。徳川園では、龍仙湖、鯉の餌やり、大曾根の滝に加え、自然の美しさに触れることができるものである。実際に学生自身が和服を着て、大正時代の中の主人公になったように歩いているのが魅力的である。

チームF：20代・30代の若い層や外国人向けで、多くの人に受け入れられやすいように、名古屋に住んでいる名城の学生のメイちゃん、名城大学の留学生のジョーくん、文化のみちについて教えてくれるまちこちゃん、ぶんぶん、名古屋城に潜み、豆知識を教えてくれるにんにんという5人のキャラクターを独自でデザインしている。最初はAI音声を用いることを考えていたが、最終的には、人情味や親しみを持って聞かれるということで、学生が自分たちで工夫を凝らしアテレコをしている。文化的歴史的な知識のない人も楽しんで学べる動画になっている。

以上のような映像から、東区、名古屋市の担当者、また、東区文化のみちガイドボランティアの方々から、自分たちでは想像もつかないようなコンセプトで紹介している、また最新の映像技術が使われているということで高い評価を得ていた。

3. 学生の学び

本授業のような活動を通して、学生たちにどのような学びがあるのかを授業前と授業後でのアンケート調査を行い、明らかにした。アンケートの内容は、PBL型の授業において必要とされる、課題を捉える力、情報収集力、チームでの活動力、クリティカルシンキングなどの10項目を入れた。各項目は5段階のリカート法で回答させ、それぞれを得点化し

ている（5点：非常に当てはまる、4点：やや当てはまる、3点：どちらともいえない、2点：あまり当てはまらない、1点：全く当てはまらない）。10の質問項目は以下の通りである。

質問項目

1. 適切な情報源を選択して、目的に合致した情報を入手することができる。
2. ICTを利用して、調査・観察し、記録し、まとめることができる。
3. 調べたことに基づいて自分のアイデアを出すことができる。
4. 異なる考えや価値観に対して受け入れることができる。
5. 自分の考えやアイデアをチームの中で伝えることができる。
6. チームで一つの目標を設定しプロジェクトを遂行することができる。
7. 自分で責任をもって自己管理ができる。
8. 自分が成長するために積極的に学ぶ姿勢がある。
9. 新しい知識やスキルを常に学ぶことができる。
10. クリティカルシンキングを活用し物事を多面的にみることができる。

表2はアンケートの各項目の授業前と授業後の平均点および標準偏差と前後の伸びの差を表すt検定と効果量を表している。図1は授業前と授業後の平均点のグラフである。5点が満点で、回答数は25名である。

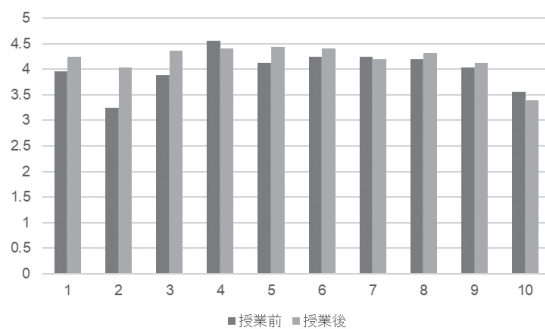
今回の参加者は、授業前から、どの項目も比較的高い平均を示している。外国語学部では、1年生の前期より、基礎演習ⅠのFuture Skills Project (FSP) と呼ばれる活動を通して、企業からのリアルな課題に対して、グループで解決策を提案するという授業を行っている。この授業を通して、PBLで必要とされている力がかなりついてきたと思われる。質問項目5、6、7、8、9などの回答においても、授業前から平均が4点以上であり、「非常に当ては

表2 授業前と授業後のアンケート結果

質問項目	授業前		授業後		t値	p値	Cohen d
	平均値	標準誤差	平均値	標準誤差			
1	3.96	0.61	4.24	0.66	2.28	0.032*	0.456
2	3.24	1.09	4.04	0.46	4.38	0.001***	0.876
3	3.88	0.83	4.36	0.64	2.92	0.008**	0.584
4	4.56	0.51	4.40	0.76	1.16	0.256	0.233
5	4.12	0.88	4.44	0.77	1.99	0.058	0.399
6	4.24	0.72	4.40	0.87	1.07	0.294	0.214
7	4.24	0.88	4.20	0.91	0.24	0.814	0.048
8	4.20	0.50	4.32	0.69	1.00	0.327	0.200
9	4.04	0.54	4.12	0.73	0.57	0.574	0.114
10	3.56	0.96	3.40	0.76	0.89	0.382	0.178

注：p* < .05 p** < .01 p*** < .001

図1 授業前と授業後のアンケート結果のグラフ



まる」、「やや当てはまる」という学生が大多数を占めていることから、チームの中で自分の考えを伝え、チームでプロジェクト遂行する、自己管理する、成長するために積極的に知識やスキルを学ぶことができる、という自覚があることがわかる。特に、「4.異なる考えや価値観に対して受け入れることができる」に関しては、平均点が4.56と非常に高い。これは、外国語学部内でも、多様な言語文化背景を持った学生が1割程度いること、また英語や異文化に関連した授業から、多くの授業でアクティブラーニングを使い、ペア、グループワークをしながら学んでいるので、多様な価値観の理解と共有という概念が身につけていることが推測される。

さらに、情報に関して「1.適切な情報源を選択して、目的に合致した情報を入手することができる。」「2. ICTを利用して、調査・観察し、記録し、まとめることができる。」「3.調べたことに基づいて自分のアイデアを出すことができる。」の3項目に関しては、統計的に有意差がみられるほど、学生自身が力を伸ばしたと実感できていることが明らかになった。今回の課題である東区の文化のみちに関して、歴史的にも背景もほとんど知らなかったため、ガイドボランティアからの情報や様々なインターネットからの情報など自分で情報を探し、そこから新しいアイデアを出していた。さらに、フィールドワークで学生は自分たちの携帯電話を使い、写真および動画撮影、また音声収録をしており、その後さまざまなソフトなどを使い動画制作を行った。このような活動が、ICTの力を確実に伸ばしているという実感につながったと思われる。

また、授業前のアンケート内の自由記述において、「普段の生活の中ではあまり考えない行政の取り組みに触れることで少しでも理解し、興味を持てるようにしたい、歴史について学びたい」など行政の仕事自体を学び、身近な歴史について学ぶことが楽しみであったようである。また、「プレゼンテーションだけでなくポスター発表や動画関連のものを今後やると思うので、発表の形を広げることによって自分のスキルを磨きたい」など積極的なコメントが多かった。授業後の自由記述では、「物事を多面的に見る力、受け取り手のニーズやウォンツについて考える力、立場や課題を理解する力」、「動画を作るために、情報を厳選するスキルが身についた」など、さらには、「行政において、住民の方などへのようなことに気を付けて発信するか、それを動画にどう落とし込んでいくかということがわかった」というコメントもあった。

4. まとめ

東区「文化のみち」の歴史や文化を地域の人々や海外の人々へ広く認知してほしいということから、東区からの課題解決プロジェクトに名城大学外国語学部1年生25名が参加した。課題は20代30代、および30代40代のファミリー層へ、また外国人観光客へも波及するように日本語、英語のバイリンガルでの動画制作であった。学生たちは、まったく初めての動画作成であったが、Vlogや音声読み上げソフトなど様々な最新の手法を使い、わかりやすく魅力的な動画が作成できていた。その結果、名古屋市、東区の行政から、さらには、文化のみちのボランティアガイドの方々からの評価も非常に高かった。

さらに、授業前と授業後では、ICTの使い方や情報収集などにおいて、学生自身のスキルが上達したという実感を持たせたようである。また、名古屋市、東区という行政の立場から、どのような情報発信が望ましいのかということも大きな学びであった。本プロジェクトは、地域での課題解決型のプロジェクトを通して、多様な立場からの考え方を学び、さらには、課題解決の提案をプレゼンテーションするだけでなく、動画という成果物につなげた。このような活動が、学生の満足度の高い学びにつながったと思われる。

謝辞

名古屋市、東区のご担当者様、また東区文化のみちガイドボランティアの会の皆様のご協力に感謝致します。



フィールドワーク 二葉館での全体撮影



豊田佐助邸でガイドボランティアからの説明を聞く学生たち



最終提案の発表の様子



ポスター発表会の様子

韓国語入門授業におけるハングル文字指導のシラバス統一 —複数教員における指導の一貫性確保と学習効果の向上—

金 由那

名城大学非常勤講師

1. はじめに

近年、日本においてはK-popの影響により韓国語¹への関心が高まっている。特に若年層において韓国語学習への意欲が顕著であり、大学進学後に韓国語を履修しようとする学生数は年々増加傾向にある。名城大学においても、学部によっては韓国語履修希望者が定員を超過する事態が生じており、抽選による選抜が行われている。このような選抜を経て韓国語学習を開始する学生にとって、入門期における最大の困難は、韓国語の文字であるハングルの習得である。一般的に「日本語話者にとって韓国語は習得が容易である」との認識が広く共有されている。確かに、韓国語は日本語と文法構造や語順が類似しており、漢字語においては発音の近似性から意味の推測が可能な語彙も多い。しかし、こうした類似性に基づく「学習の容易さ」という先入観とは裏腹に、実際の学習過程においてはハングルの表記体系および発音の習得に困難を感じる学習者が少なくない。

その背景には、ハングル文字と音声の対応関係が学習者の認知に定着していないことが挙げられる。その結果として、ハングルが読めない、読めても発音が不正確である、あるいは綴りが不安定であるといった問題が生じる。これらの問題を学習者の自習不足のみに帰することは適切ではなく、使用教材や指導方法にも改善の余地があると考えられる。

名城大学の経営学部および経済学部における韓国

語入門授業では、週2回の授業が設定されており、1回は会話と聞き取りが中心に、もう1回は読解と作文が中心とした内容で、異なる教員がそれぞれ担当している。しかし、いずれの授業も1学期の入門期はハングルの「文字と発音」の習得を前提としているため、両授業とも文字の指導から開始せざるを得ない。しかしながら、これまでの授業運営においては、各教員が異なる教科書を用いて指導を行っていたため、「文字と発音」の指導順序や内容にばらつきが生じていた。その結果として、同一内容の重複指導や異なる順序による指導が行われ、学習者の立場から見ると混乱を招く事例が確認された。

これらの課題を解決するため、筆者は「ハングルの文字と発音のシラバス統一」を試みた。その実践を通じて、学習者にとってより負担の少ない、かつ効果的な指導方法の構築を目指した。本稿では、その成果と課題について考察する。

2. ハングル文字指導の現状と課題

ハングルの音韻体系は、子音と母音を組み合わせる「素性文字²」体系である。基本字母は、母音10個、子音14個、合成母音11個、合成子音5個で構成され、全体40個の文字が存在する。子音と母音を組み合わせ、さらに、音節末に子音に子音が加わる場合があり、それをパッチム（終声）と呼ぶ。パッチムは音声で分類すると7種類に

整理される。ここまでの、入門期におけるハングルの文字と発音の指導範囲である。

この内容を初めて学ぶ学習者に教えるには、通常90分の授業で7回～8回程度の時間を要する。1学期の初期にこの時間を確保し、文字指導に充てている。

しかし、週2回の授業を異なる教員が担当する場合、それぞれが独自の教材に基づいて指導を行うことが多く、その結果、以下のような問題が生じていた。

- 1) 同一内容を重複して教える。
- 2) 子音の指導順序が教員によって異なり、学習者に混乱を招く。
- 3) 文字に関する用語の統一がなされず、同じ概念を異なる名称で説明する。(例：合成母音を「二重母音」、「複合母音」など。)
- 4) 音韻体系の捉え方に統一性が欠けている。
- 5) 教材によって発音記号が異なる。
- 6) 教員間で進度や内容の共有がなく、学習の一貫性が欠如している。

このような不統一は、学習者にとって理解を困難にし、学習者のモチベーション低下や混乱を招く要因となり得る。特に、初めて学ぶ学習者にとって文字の習得は言語学習の第一歩であり、ここでのつまづきがその後の学習意欲に大きく影響することは容易に予想される。

3. シラバス統一の実施方法

上記の課題を解決するため、筆者は韓国語担当教員5名に呼び掛けて協議を行い、ハングルの文字と発音に関するシラバスの統一を試みた。具体的には、以下のような方針で統一を図った。

- 1) 「文字と発音」の部分に限り、使用教材を一本化
共通の教科書を用い、「文字と発音」の部分だけを連動して授業が行われるように、各回の授業の進度と小テストなどを事前に共有
- 2) ハングル文字の導入順を「母音→子音→合成母音→パッチム」に統一
- 3) 発音記号はIPA(国際音声記号)を基本とし、必要に応じて日本語のカナ表記を併記
- 4) 文法用語などは教科書に準じて統一

具体的なシラバスは表1である。この統一により、各教員が単独で文字の指導を行った場合は、各自の教員が7回～8回の授業を要していたので、合計14～16回の授業をハングル文字に使ったが、連携して授業を行うことによって合計10回で完了することが可能となった。ハングル文字の授業の回数を10回に設定した理由は以下である。

- 1) ペアの前回の授業の十分な復習と小テストなどの確認を行う。
- 2) 挨拶表現や簡単な会話などを混ぜて授業を行ったりするように余裕の時間を確保する。

表1 統一シラバス

	授業計画	教科書、小テスト	回数	曜日
1	ハングルの概要、母音字母10個紹介	文字と発音編	1回	水曜日
2	母音字母10個復習、子音字母6個	文字と発音編	①回	金曜日
3	子音字母6個復習、子音字母3個	文字と発音編	2回	水曜日
4	子音字母5個	文字と発音編	②回	金曜日
5	濃音字5個、子音字母19個のまとめ	文字と発音編	3回	水曜日
6	合成母音字7個	文字と発音編	③回	金曜日
7	合成母音字4個、パッチム4種類	文字と発音編	4回	水曜日
8	パッチム3種類、パッチムのまとめ	文字と発音編	④回	金曜日
9	二重パッチム、仮名のハングル表記	文字と発音編	5回	水曜日
10	発音の変化、文字と発音のまとめ	文字と発音編 文字と発音の確認テスト	⑤回	金曜日

- ① 「ㄱ [g/k ガ行]、ㅋ [k^h カ行]
- ② 「ㄴ [n ナ行]、ㄷ [d/t ダ行]、ㅌ [t^h タ行]、
ㄹ [r ラ行]
- ③ 「ㄹ [m マ行]、ㅂ [b/p バ行]、ㅍ [p^h パ行]
- ④ 「ㅅ [s サ行]、ㅆ [ʃ/ɕ ジャ行]、ㅈ [tʃ^h]
- ⑤ 「ㅇ [ø]、ㅎ [h ハ行]

その後、濃音5個「ㄱ [k^h]、ㄷ [t^h]、ㅂ [p^h]、ㅆ [ʃ^h]、ㅈ [tʃ^h]

を教える。子音19個は、確認の小テストを含めて計4回に分けて指導する。

(3) 合成母音 (11個)

基本母音字10個の中で、母音字2個もしくは3個を合成した母音が合成母音である。その用語も二重母音、複合母音、合成母音などがあるが、本授業では、合成母音の用語に統一した。合成母音の数は11個である。「애 [ɛ]、애 [jɛ]、에 [e]、에 [je]、와 [wa]、왜 [wɛ]、외 [we]、외 [wə]、웨 [we]、위 [wi]、의 [ui]」これは辞書の順番に教える。但し、やっと母音を覚えて、子音と組み合わせて文字が読めるようになった喜びもつかの間、さらに11個の複雑な母音を紹介すると、密かにため息が聞こえる。そこで、学習者により負担が少なくより効果的な指導をするため、合成母音は単語を中心に読みながら目で慣れるようにする。例えば、「메모 메모、웨이터 웨이터」など日本語と発音が似ている単語を中心に練習する。合成母音は1回の授業では時間が足りないので、パッチムの授業を合わせて1.5

回の授業で教える。

(4) パッチム (7種類)

ハングルは初声に子音、中声に母音、終声に子音がある。この初声と中声の下にさらに子音が来る文字がある。この子音文字を「パッチム」と言う。このパッチムを発音 (音声) で分類すると7種類に集約される (表3)。大きく二つに分類すると音が響くグループと音が消えるグループに分けられて、これは日本語に例えると「撥音」と「促音」に似ている。パッチムを学習するとある程度の文字は読めるようになる。しかし、パッチムのある単語は次に来る文字に影響を与えて連音化、有声音化をはじめ同化現象による発音の変化が多く、綴りの通りには読めない。例えば「단어 [다너]」のように読み方が変わるので、初期の学習者にはパッチムによる音の変化は難しいところである。パッチムは2回にかけて授業を行う。

(5) 二重パッチム

左右の形が異なる二重パッチムは11個ある。「앗 [악]、앗 [악]、앗 [안]、앗 [안]、앗 [암]、앗 [알]、앗 [알]、앗 [알]、앗 [암]、앗 [암]、앗 [암]

二つのパッチムのうち左右どちらか一つだけを発音する。左側のパッチムを発音するものが8個、右側のパッチムを発音するものが3個ある。

- 1) 左側の子音を発音する場合: ㅌ, ㅍ, ㅊ, ㅆ, ㅈ,

表3 パッチムの7種類発音⁶

日本語	区分	発音	パッチムになる子音字
ん (撥音)	(1) 音が響くグループ	ㄴ [n]	ㄴ, ㄴ, ㄴ
		ㄹ [m]	ㄹ, ㄹ
		ㄷ [l]	ㄷ, ㄷ, ㄷ, ㄷ, ㄷ
		ㅇ [ŋ]	ㅇ
っ (促音)	(2) 音が消えるグループ	ㄱ [k]	ㄱ, ㅋ, ㄱ, ㅋ, ㄱ
		ㄷ [t]	ㄷ, ㅌ, ㄷ, ㅌ, ㅌ, ㅌ, ㅌ
		ㅂ [p]	ㅂ, ㅍ, ㅂ, ㅍ

ㅈ、ㅊ、ㅌ

2) 右側の子音を発音する場合：ㅉ、ㅊ、ㅌ

二重パッチムは、単語を見た時に二重パッチムのどちらを読めばいいかが分かるレベルまで指導をする。はじめから正確に書けるまで強要することは学習意欲をそぐことにつながりかねないため、あまり強調しないところである。実際、二重パッチムは入門の文字と発音の部分に入れていない教科書も多々ある。

ここまでですと、パッチムによる発音の変化と日本語のハングル表記を経て、自分の名前と出身地などをハングルで書けるようになり、一通りの文字と発音入門の授業が終わり、文章に入るようになる。

4. 実施結果と課題

教員間では毎週、授業進度や学生の理解度に関する情報交換を行った。これにより、授業内容の重複や抜け漏れを防ぎ、柔軟な対応が可能となった。シラバス統一を実施した結果、以下のような成果が得られた。

授業後に実施したアンケート調査（回答者数：n=78）では、以下のような肯定的な意見が多く見られた。

- ・「同じ内容を繰り返さずに済んだので、効率的だった」(回答者の82%)
- ・「子音の順序が統一されていて覚えやすかった」(76%)
- ・「復習と新しい内容のバランスが良かった」(69%)

これらの結果から、シラバスの統一が学習者の混乱を軽減し、学習効果を高めたことが示唆される。また、教員間で進度や教材を共有することで、授業準備の効率が向上した。学生の理解度に関する情報を共有することで、補講やフォローアップの必要性を早期に把握できるようになった。

一方で、以下のような課題も明らかとなった。

・教員間の連携を継続的に維持するための仕組みが必要である。

・学習者のレベル差に対応するため、補助教材や個別指導の工夫が求められる。

・文字指導以外の領域（会話・読解・作文）においても、シラバスの連携が必要である。

今後は、これらの課題に対応しつつ、他学部や他大学への展開も視野に入れた実践を進めていきたい。

5. おわりに

ハングルの「文字と発音」は、ほとんどの入門用韓国語教科書の4分の1ほどを占めている。それは、文字表記と発音の習得が、初期段階において体系的に指導されるべき基礎項目であるためであろう。しかし、体系的な文字と発音の指導とは、具体的にどの範囲を指し、どの順序で、何をどのように説明すべきなのか。実際の授業運営を通して、説明に用いる用語や発音記号、そして音韻体系の捉え方を統一する必要があることに気づかされた。

そこで本稿では、韓国語入門授業におけるハングルの「文字と発音」指導に、複数教員による授業運営におけるシラバス統一の実践とその成果について報告した。ハングルの文字体系は初学者にとって最初の大きな学習課題であり、ここでのつまずきは語彙・文法・会話など後続の学習領域全般に影響を及ぼす。そのため、入門期における文字指導の質と一貫性は、韓国語教育の基盤を形成する重要な要素である。

しかし、担当教員が異なる教材や指導順序を用いていたため、同一内容の重複や説明の抜け落ちが生じ、学習者の混乱や負担感を招くことがあった。今回のシラバス統一は、こうした課題を解消し、学習者にとって明確で体系的な学習環境を整えることを目的として実施された。母音・子音・合成母音・パッチムといった文字体系の導入順序を統一し、発音記号や用語の扱いを揃えることで、学習者は段階的に

知識を積み上げやすくなった。また、教員間で授業進度や教材を共有することで、授業準備の効率化や学習者理解の把握が容易になり、結果として授業全体の質の向上につながった。

さらに、文字指導にかかる授業回数を削減できたことで、会話や文法など他の領域に時間を充てる余裕が生まれ、よりバランスの取れた授業運営が可能となった点も大きな成果である。一方で、教員間の連携を継続的に維持する仕組みづくりや、学習者のレベル差に対応する補助教材の整備など、今後の改善に向けた課題も明らかとなった。また、今回の統一は「文字と発音」に限定されており、会話・読解・作文といった他の領域においても、同様の連携やカリキュラム設計が求められる。これらの課題に取り組むことで、より一貫性のある韓国語教育の実現が期待される。

ハンゲルの文字指導は、単なる知識の伝達ではなく、学習者が韓国語という言語に初めて触れ、その構造や音声の特徴を理解するための重要な入口である。だからこそ、教員間の協働と体系的な指導設計が不可欠であり、今回の取り組みはその第一歩として大きな意義を有する。今後は、本実践を基盤として、他学部や他大学への展開、オンライン教材の開発、アクティブラーニングの導入など、より多角的な教育改善へと発展させていくことが期待される。

本実践を通じて、教員同士が連携し、学習者の視点に立った授業づくりを行うことの重要性を改めて認識することができた。今後も、学生にとってより良い学習環境を提供するために、教育実践の改善と共有を継続していきたい。

参考文献

- 1) 金珉秀、崔文姫、金由那 (2025)『チンチャ やさしい韓国語』HAKUEISHA
- 2) 趙義成 (2007)「文字と発音の指導法」野間秀樹編著 (2007a) 所収

- 3) 梁炫玉 (2028)「日本語を母語とする韓国語学習者のための韓国語の発音教育—入門期学習者のための母音・子音の発音教育にかんして—」『大阪経大論集』第59巻第2号
- 4) 陸心芬、金由那、白明学、金昭鎭 (2022)、『どどん話そう！韓国語』朝日出版社

¹ 韓国語、朝鮮語、韓国朝鮮語、コリア語などの呼称があるが、本稿では「韓国語」を便宜上使用することにする。

² ハンゲルは「素性文字 (featural script)」という文字体系に分類される。これは、単なる表音文字の音素レベルを超えて、個々の文字 (字母) がその音の持つ弁別的素性 (調音位置や調音方法など) を反映するように設計されているためである。

³ 『訓民正音解例』(1446) では初声 (子音) 17音、中声 (母音) 11字とする。その後の音韻変化で数が減る。

⁴ 母音の三角図の出典: 陸心芬、金由那、白明学、金昭鎭 (2022)『どどん話そう！韓国語』教科書 p 18)

⁵ 子音の発声器官の出典: 陸心芬、金由那、白明学、金昭鎭 (2022)『どどん話そう！韓国語』教科書 p 9~13) をまとめ整理した。

⁶ パッチムの7種類の出典: 陸心芬、金由那、白明学、金昭鎭 (2022)『どどん話そう！韓国語』教科書 p 22)

語順理解を重視したインドネシア語初級e-ラーニング 教材の設計と評価

岩田 晶子

名城大学外国語学部非常勤講師

1. はじめに

1.1 科目の概要

本報告は、名城大学外国語学部で開講している「インドネシアの言語と文化I」（半期・選択必修科目）における教育実践について報告する。2025年度前期は、当初70名を超える希望者があったが、語学授業として適切な規模で運営するため、抽選により36名が履修することとなった。

本科目は全15回で構成され、そのうち10回がインドネシア語学習、残りがインドネシアの社会文化に関する内容である。

本科目の学習到達目標は、以下の通りである。

- ①基本的な挨拶や自己紹介ができる
- ②数字、時刻、曜日などの基本表現を理解し、使用できる
- ③基本的な文型（主語－述語、修飾構造）を理解し、簡単な文を作ることができる
- ④形容詞や基本語彙（約150-200語）を用いて、日常的な事柄について短い文章で表現できる
- ⑤インドネシアの文化・社会について基本的な知識を持つ

インドネシア語の学習では、筆者が作成した紙のオリジナル教材（以下、オリジナル教材という）を用い、第1課から第10課までを学習対象とした。そのうち第5課と第9課をオンデマンド教材で学ぶ

こととした。

第5課は数字と時刻の表現を扱う。数字の表現は実用性が高い一方で、学習者にとっては暗記作業として単調に感じられやすく、学習意欲の個人差が大きい。しかし、後の学習で必ず必要となる基本事項であるため、各自のペースで確実に反復できるオンデマンド形式が適切と判断した。

第9課は形容詞を扱う。インドネシア語では日本語や英語と異なり、形容詞は名詞の後ろに置かれる（例：「大きい靴」→「靴 大きい」）。この規則は、初級段階で確実に定着させる必要があるが、母語の影響により誤りやすいため、繰り返し練習できるオンデマンド形式を採用した。

1.2 インドネシア語学習における課題認識

インドネシア語は「学ぶのが簡単な言語」として紹介されることが多い。実際に音韻体系や基本的な会話表現の習得は比較的容易であり、時制変化や冠詞もない。

こうした「簡単さ」のイメージから、初学者向けの教材や学習内容は、簡単な日常会話など限られた場面に対応する表現に偏りがちである。しかし、会話表現の暗記だけでは、新しい状況で自ら文を作り出すことは困難である。

インドネシア語の語順は、上述のように修飾関係や文の構造において日本語や英語と異なる規則を持

つ。初級段階においても、定型表現の暗記にとどまらず、自ら文を組み立てる際には語順の理解が不可欠である。

本科目の履修者は、英語に加えて第二外国語を必修で学んだ上で、さらに第三外国語としてインドネシア語を選択している外国語学部の学生である。そのため、実用的な会話表現の習得にとどまらず、長期的に言語運用能力を発展させるための基礎的な文法知識と、自ら文を構築する力を養いたい。

本授業「インドネシアの言語と文化I」は、インドネシアの言語・文化社会について幅広く学ぶ科目であるが、本報告では、その中の言語教育面、特に語順学習を重視したe-ラーニング教材の開発と評価に焦点を当てる。

1.3 e-ラーニング教材開発の背景

本授業では、オリジナル教材を使用している。インドネシア語のような少数言語は市販の教科書が限られており、既存の教科書では初学者の学習に十分な支援が提供されていないと考えている。

オリジナル教材では、初学者の認知負荷を軽減するため、イラストを多用して語彙の意味を視覚的に示した。また、学習活動として、空欄記入問題や基本文型を用いた反復練習を取り入れ、学習者が基本文型を使って文を産出できるよう構成している。

このテキストは学生からも「取り組みやすい」と好評を得ている。しかし、紙教材では音声利用に手間がかかり、発音練習の即時性が失われる。

また、紙教材での反復練習には限界がある。練習問題の直後であれば、学習者は例文を模倣して正しい語順で文を書くことができる。しかし、文脈を変えると学習者が自力で正しい語順や表現を再現することは難しく、紙教材のみでは反復練習とフィードバックの両立が十分にできない。

こうした課題認識のもと、2020年度以降、新型コロナウイルス感染症の影響により対面授業が制限

される中で、e-ラーニング教材の開発に着手した。本教材は、対面授業で扱う文法事項を補完し、学習者が自立的に復習できるよう設計した。開発にあたっては、以下の2点を重視した。

第一に、音声への容易なアクセスである。すべての語彙・例文に音声を埋め込み、学習者が必要な時にいつでも発音を確認できるようにした。これにより、正確な発音の習得を支援するとともに、聴覚情報と視覚情報を統合した学習を可能にした。

第二に、語順の反復学習環境の整備である。初級段階での語順習得を重視し、学習者が自分のペースで繰り返し練習できるように設計した。即時フィードバック機能を設けることで、学習者が自己調整しながら学習を進められるよう配慮した(図1)。



図1 空欄補充問題と即時フィードバックの例

感染症対策としてのオンライン授業の必要性は、対面授業の再開とともに低下したが、本教材の強みは、学習者が自分のペースで繰り返し学習できる点にある。対面授業だけでは十分な反復練習の時間を確保することが難しいため、対面再開後も、反復練習を補う目的で一部をオンデマンド教材として継続利用している。

1.4 本報告の目的と意義

本報告の目的は、語順学習を重視して開発したe-ラーニング教材について、設計の概要を示すととも

に、学習者による評価（学習のしやすさ）を明らかにすることである。

本教材は、インストラクショナルデザインの原理に基づいて設計されており、その設計プロセスと評価結果は、他の外国語教育におけるe-ラーニング教材の開発にも参考になると考えられる。

なお、本報告は学習のしやすさに焦点を当てており、教材を用いた学習が実際の語順習得や文産出能力にどのような影響を与えるかについては、今後の課題である。

2. e-ラーニング教材の概要

2.1 e-ラーニング教材の全体構成

提供するオンデマンドコンテンツは、「解説+問題」の組み合わせになっている。本教材は、オーサリングツールとしてArticulate Riseを使用して開発した。第5課は「数字と時刻」、第9課は「形容詞1」の単元である。

教材はWebClassのLMS(学習管理システム)を通じてSCORM教材として学生に提供し、学習の進捗状況を確認できるようにした。練習問題の種類は、2.2の段階的設計に詳述する。それぞれの問題に対して即時フィードバックで間違いやすいポイントの解説と正しい回答が表示され、その後、次の問題に進む。

本授業では、Articulate Riseで開発した文法解説を中心としたオンデマンド教材に加えて、語彙学習用の補助教材としてQuizletも活用している。Quizletは、フラッシュカード、マッチング、テストなど多様な学習モードを提供しており、学習者が通学時間などの隙間時間にも学習できる。すべての語彙に筆者が音声を録音しているため、学習者からは「いつでも音を確認できて便利」と好評を得ている。

2.2 学習活動の段階的設計

本教材は、足場かけ（scaffolding）の原理に基づ

き、各単元を4段階で構成した。①語彙導入（イラスト・音声付きフリップカード）、②語彙確認（マッチング問題）、③文構築（語順練習）、④産出（空欄補充）である。このように支援を段階的に減らすことで、学習者が無理なく文産出能力を獲得できるよう設計した（図2）。

段階	活動内容	支援レベル
①語彙導入	フリップカード イラスト付き	高
②語彙確認	マッチング問題 複数選択	中
③文構築	語順練習 ガイド付き	中低
④産出	空欄補充 自力で想起	低

図2 足場かけ（scaffolding）の原理に基づく段階的設計

以下、各段階の学習活動について詳述する。

(1) 語彙導入段階

イラストと音声を伴うフリップカード形式で、新出語彙を提示する。学習者は視覚情報（文字・イラスト）と聴覚情報（音声）を統合しながら、語彙の意味と発音を学習する（図3）。

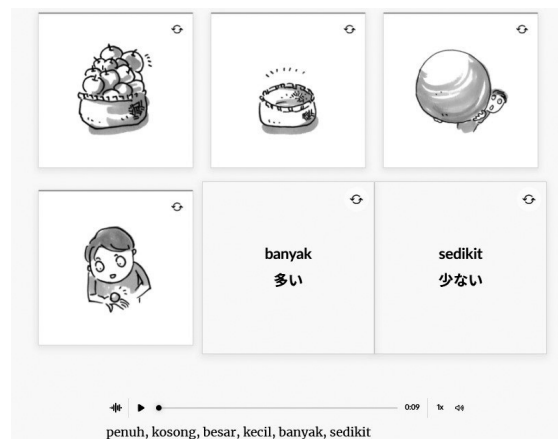


図3 フリップカード形式による語彙提示画面（イラスト：山田光）

(2) 語彙確認段階

マッチング問題により、学習した語彙の定着を確認する。選択肢が提示されるため、学習者は検索のヒントを得ながら記憶を活性化できる。

(3) 文構築段階

学習した語彙を用いて文を作る練習を行う。ここでは語順規則に焦点を当て、単語を正しい順序で配置する活動を通じて、インドネシア語の統語構造の理解を促す。必要に応じて文法解説や例文を参照できる(図4)。

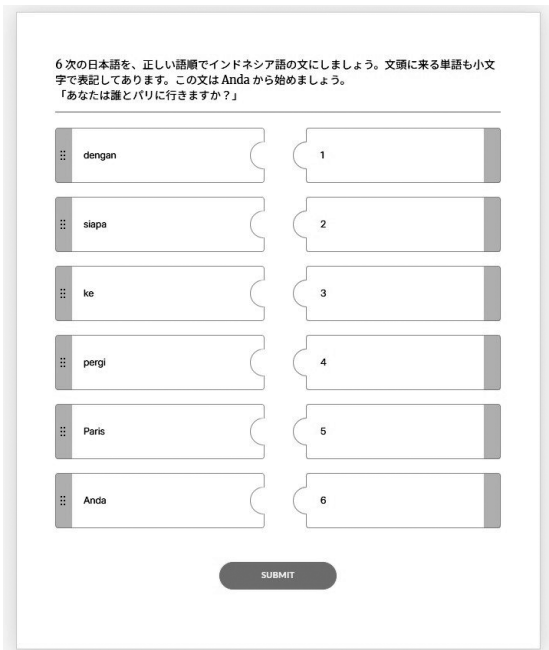


図4 語順並び替え問題の画面例

(4) 産出段階

空欄補充問題により、支援を最小限にした状態で学習内容の定着を確認する。学習者は自力で語彙を想起し、文脈に応じた適切な形で使用することが求められる。

さらに、音声ディクテーション課題を設けることで、聴解力とスペリングの確認を行うことができる。このように、同じ語彙・文型を異なる形式で繰り返し練習できるよう設計した。

2.3 技術的特徴

本教材の設計では、外国語学習に有効とされるインストラクショナルデザインの原理を取り入れた。特に、以下の2点を重視した。

第一に、マルチメディア原理 (Multimedia

Principle) である。学習者は、文字だけよりも、文字・音声・画像といった複数の表現形式を組み合わせた方が効果的に学習できるとされる (Mayer, 2009)。本教材では、すべての語彙に対して、文字 (インドネシア語と日本語訳)、音声、イラスト (意味を示す画像) を一画面上で容易に確認できるように配置し、学習者が視覚と聴覚の両方から情報にアクセスできるようにした (図5)。

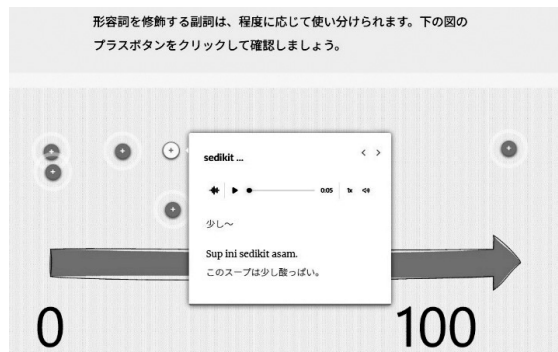


図5 マルチメディア原理の画面例

第二に、近接性の原理 (Contiguity Principle) である。関連する情報は時間的・空間的に近接して提示することで、学習者の認知負荷を軽減できる。本教材では、音声を同じ画面で再生できるようにし、また練習問題の直後に即時フィードバックを提供することで、学習者が情報を統合しやすい環境を整えた。

音声については、筆者自身が録音している。これにより、教材の作成・修正に際してタイムラグが生じず、授業の進度や学習者の理解度に応じて柔軟に教材を調整できる。また、筆者の発音はインドネシア語母語話者から高い評価を得ており、学習者に適切な発音モデルを提供できる。

本教材は、学習者が受動的に視聴するだけでなく、能動的に操作しながら学ぶインタラクティブな設計を採用している。その結果、学習者の注意を持続させやすい構成となっている。クリック、入力、選択といった操作を通じて、学習者は継続的に教材と対話しながら学習を進める。

2.4 対面授業との連携

なお、本教材はあくまで対面授業を補完するものであり、すべてをオンデマンド教材で代替できるわけではない。対面授業では、学習者の理解度を即座に確認し、個別の質問に対応することができる。また、学習者同士の対話練習など、オンデマンド教材では実現困難な活動も行える。両者を効果的に組み合わせることが重要である。

3. 調査方法

本調査の対象は、2025年度に開講した「インドネシア語の言語と文化I」(半期・選択必修科目)の履修者36名である。Google Formsを用いて学習のしやすさ(しにくさ)の評価のアンケートを7月に実施し、27名が回答し、有効回答率は75%であった。回答者の属性については表1に示す。本アンケートは任意・無記名で実施し、成績評価には一切関係しないことを事前に学生に説明した上で、協力を求めた。

4. 結果

4.1 回答者の属性

回答者の属性を表1に示す。

表1 回答者の属性 (n=27)

学年	
3年生	24名 (89%)
4年生	3名 (11%)
必修である英語以外の履修外国語 (複数回答)	
スペイン語	11名 (41%)
ベトナム語	8名 (30%)
韓国語	7名 (26%)
タイ語	5名 (19%)
中国語	4名 (15%)
フランス語	4名 (15%)
授業へのエンゲージメント (教材の活用度、学習への意欲、自主的な学習を含む)	
積極的に関わった	10名 (37%)
ある程度関わった	15名 (56%)
あまり関わらなかった	2名 (7%)

4.2 e-ラーニング教材の評価

本アンケートは複数の設問から構成されており、ここでは主な質問項目のみを取り上げて分析した。以下の引用は、該当項目への選択式回答(%表示)および自由記述回答から抜粋したものである。

教材評価の6項目について、5段階評価で質問した(図6)。その結果、すべての項目で肯定的回答が60%以上を占めた。なお、本報告では5段階評価のうち上位2段階(「とてもそう思う」「そう思う」)を肯定的回答として集計した。

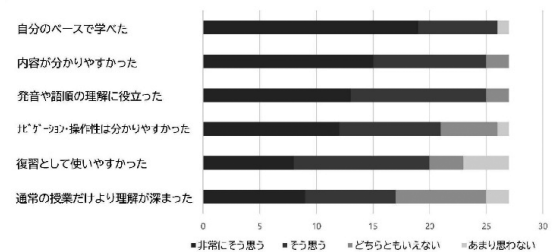


図6 e-ラーニング教材の評価 (n=27)

特に高い評価を得たのは、「自分のペースで学べた」(96%)、「内容が分かりやすかった」(93%)、「発音や語順の理解に役立った」(93%)であった。これらは、e-ラーニング教材の設計意図(学習者のペースに応じた学習、マルチメディアによる理解促進)が十分に機能したことを示している。

また、「復習として使いやすかった」(74%)、「ナビゲーション・操作性はわかりやすかった」も高い評価を得た。

一方、「通常の授業だけより理解が深まった」は63%と、他の項目と比べてやや低い結果となった。この点については5.3節で詳述する。

音声機能について尋ねたところ、「再生速度がちょうど良かった」20名(74.1%)、「音声は明瞭で聞き取りやすかった」16名(59.3%)、「自分で再生・停止などの操作がしやすかった」20名(74.1%)であった。一方、「音質が悪いと感じた」という回答も2名(7.4%)から得られた。

4.3 教材の良かった点

e-ラーニング教材の良かった点（複数回答可）については、「自分のペースで学べた」24名（88.9%）が最も多く、次いで「落ち着いて集中できた」12名（44.4%）、「通学せずに学べて楽だった」12名（44.4%）、「音声や映像が分かりやすかった」9名（33.3%）、「安心して学習できた」3名（11.1%）であった。

4.4 学習者の印象の変化

e-ラーニング教材を使用する前と後で、学習者の印象がどのように変化したかを自由記述で尋ねた。

事前には、「文章だらけで頭に入らないもの」「使いづらそう」「操作が難しい」「対面の方がわかりやすいのでは」といったネガティブなイメージを持つ学習者が多く見られた。また、「適当にやってしまうのでは」「先生がプリントを説明する動画をただ聞くだけ」といった、受動的な学習になることへの懸念も示された。

しかし、実際に使用した後は、印象が大きく変化した。「空間があり、文が頭の中でごちゃごちゃにならずわかりやすかった」「しっかり読んで問題を解いていかないと進められないシステムなので、ちゃんと身につくと思った」「新しい単語が出たときは音声もついていたのでその場で発音も確認できた」「細かくアクティビティがあったため、集中して受けることができた」といったコメントが多数寄せられた。

特に注目すべきは、「動画を見たりするだけだと思っていたが、練習問題などを通して主体的に学習できるものなのだと実感した」「すぐく学習したことが定着しやすくなるものだと認識できた」といった、能動的な学習への転換を実感するコメントである。また、「音声も先生自身の声だったので聞き取りやすかった」「並び替えの問題も多くあり、知識の理解に役立った」といった、具体的な設計上の工夫を評価するコメントも見られた。

4.5 学習を通じた気づき

e-ラーニング教材を使った学習を通じた気づきについて、自由記述で尋ねた。以下、代表的なコメントを紹介する。

【繰り返し学習の有効性】

「何度も繰り返し音声を聞くことができた点が、新しい言葉に対する発音への不安を軽減してくれた」「自分のペースで学習を進められるのが非常によかった」「繰り返し学習ができることで、自分がどこをどのように間違えたのかを確認することができ、とても効率的に学習を進めることができた」

【段階的学習の効果】

「難易度がやさしいところから徐々に難しくなっていくという順番なのが良かった」「文法を理解すればいろいろな表現ができるようになり、それが楽しかった」

【教材の丁寧さへの評価】

「率直な意見を言うと、他の教材と比べて手が込んでいるものだというのが感じられた」「やはり話を聞いてプリントに書くという作業はやっている感だけがあって、学習にはなっていないと思うため、今回はやりがいがあったし、楽しかった」

【自己調整学習】

「自分のペースを保てるところが一番の利点だった」「自分が理解するまで何度も挑戦できて、自分のペースで進められたことが学習に役立った」

【学習の深化】

「e-ラーニング学習を通じて、対面で学んだことをさらに深めることに繋がった」「対面授業で行った範囲より、より深く理解できた」

【達成感】

「進捗状況が詳しく記載されるので、学んでいる実感と達成感があった」

4.6 継続使用の意向

今後もe-ラーニング教材を使いたいかという質問に対しては、「はい、是非使いたい」14名（51.9%）、「まあ使いたい」12名（44.4%）、「あまり使いたくない」1名（3.7%）であり、96.3%が継続使用に肯定的であった。

5. 考察

5.1 インストラクショナルデザインの原理に基づく設計と評価

本教材は、マルチメディア原理と近接性の原理を重視して設計された。（Clark & Mayer, 2016）

マルチメディア原理に基づき、すべての語彙に文字・音声・イラストを統合的に提示した。アンケート結果において「文法の理解や語彙学習に役立った」という評価（96.3%）は、この原理が一定程度機能したことを示している。

また、近接性の原理に基づき、音声を同じ画面で即座に再生でき、練習問題の直後に即時フィードバックを提供した。「自分のペースで学べた」という評価が最も高かった（88.9%）ことは、学習者が必要なタイミングで情報にアクセスできる環境が有効であったことを示している。

エンゲージメントの高低による教材評価の違いを検証したところ、「自分のペースで学べた」では、「積極的」群90%、「ある程度」群80%が肯定的評価を示した。教材自体の使いやすさが、エンゲージメントのレベルによらず認識されていたと考えられる。

5.2 学習者の印象変化と能動的学習の実現

学習者の事前イメージと事後印象の大きな変化は、本教材の設計が意図通りに機能したことを示し

ている。

特に、「しっかり読んで問題を解いていかないと進められない」というコメントは、段階的学習設計が機能したことを示す。各段階で理解を確認しながら進む設計により、学習者は能動的な認知処理を行わざるを得ない環境が提供できたと考えられる。

5.3 対面授業とe-ラーニング教材の相互補完性

「通常の授業だけより理解が深まった」という項目の肯定的回答は63%であり、他の項目（74-96%）と比べてやや低かった。しかし、これは必ずしもe-ラーニング教材の効果が低いことを意味しない。

この項目は、対面授業とe-ラーニング教材を比較する形式であるため、学習者にとって回答が困難であった可能性がある。自由記述において、「e-ラーニング学習を通じて、対面で学んだことをさらに深めることに繋がった」「対面とオンデマンドの両輪が相互補完的になる」といったコメントが見られたことから、学習者は両者を対立的ではなく、補完的なものと捉えていたと推察される。

また、「復習として使いやすかった」が74%と比較的高い評価を得たことは、e-ラーニング教材が対面授業の内容を定着させる役割を果たしていたことを示している。

したがって、本教材の価値は、対面授業を「代替」することではなく、対面授業を「補完・深化」させることにあると考えられる。

5.4 学習者のコントロールと自己調整学習

「自分のペースで学べた」という評価が96%で最も高かったことは、e-ラーニング教材の重要な利点を示している。

対面授業では、履修者が30名以上いる場合、全員の理解を確認しながら進めることは現実的に困難である。一般的に、8割程度の学習者が理解したと

判断した時点で次に進まざるを得ない。

一方、オンデマンド教材では、学習者が自分の理解度を確認してから次に進むことができる。自由記述において「何度も繰り返せた」「間違えても恥ずかしくない」といったコメントが見られたことは、学習者が安心して試行錯誤できる環境が提供できたことを示している。

また、「他の教材と比べて手が込んでいる」「他の語学の授業と比べて人数が多いため、あまり自分のペースで学習できなかった（対面授業について）」といったコメントは、大人数授業における個別対応の困難さと、それを補完するe-ラーニング教材の有効性を示唆している。

このように、e-ラーニング教材では学習者が学習をコントロールできる点が、対面授業との大きな違いであり、重要な利点である。

5.5 紙教材との相互補完性

紙教材とe-ラーニング教材の両方を使用した感想について尋ねたところ、それぞれの利点が明らかになった。

紙教材については、「書き込める」「マーカーを引ける」「すぐに見返せる」「体が覚える」といった、能動的な動きと記憶への定着に関するコメントが多かった。

一方、e-ラーニング教材については、「音声聞ける」「繰り返し取り組める」「自分のペースで進められる」「間違えても恥ずかしくない」といった、マルチメディア性と自己調整学習に関するコメントが多かった。

特に注目すべきは、「紙の方は勉強してる感があってよかった。e-ラーニング教材は自分のペースでできたのがよかった」というコメントに代表されるように、多くの学習者が両者の特性を理解し、それぞれの良さを認識していたことである。

ただし、一部の学習者からは、「機械に弱いのも

あるが、アクセスの時の不具合が多くて不便だと感じることもあった」「アクセスと提出の部分だけなぜか上手くいかなかった」といった技術的な問題も指摘された。

これらの結果から、紙教材とe-ラーニング教材は、それぞれ異なる強みを持ち、相互補完的に活用することで、多様な学習スタイルを持つ学習者のニーズに応えられることが示唆される。

5.6 今後の課題

音声は好評だったが、一部「音質が悪い」という指摘もあった。本教材の音声は筆者が録音しているため、録音環境や機器による音質のばらつきが生じた可能性がある。今後、録音環境の改善や、一部の音声の録り直しを検討したい。

すべての学習者がデジタル教材を好むわけではなく、対面授業を好む学習者も一定数存在する。したがって、オンデマンド教材と対面授業は、どちらか一方に偏るのではなく、相互補完的に活用することが重要である。多様な学習スタイルを持つ学習者に対応するため、複数の学習形態を提供することが望ましい。

自由記述において、「全体をまとめたページがほしい」という要望が一部見られた。本教材は、認知負荷を軽減するため、情報を小分けにして段階的に提示する設計を採用している。しかし、学習者の中には、全体像を俯瞰できる資料を求める者もいることが分かった。今後、段階的学習と全体把握の両立について検討する必要がある。

なお、一般的なe-ラーニングでは、画面の文字と同じ内容の音声を併用すると冗長性(Redundancy)により認知負荷が高まるとされる。一方で、外国語学習においては、音声そのものが学習対象であるため、文字と音声を併用することでマルチメディア原理に基づく学習効果が期待できる。

本教材の設計原理は、外国語学習に限らず、複雑

な知識や技能を段階的に習得させる場面で応用可能と考えられる。例えば、実験手技の指導、プログラミング教育などにおいても、足場かけの考え方は有効であろう。

6. おわりに

今後は、より多様な問題形式を実装できるツール(例：H5P)の活用も検討したい。

筆者自身、もともとコンピューター技術に精通していたわけではないが、試行錯誤を重ねながらここまでの教材開発を行ってきた。本報告が、同様の課題を抱える教員の参考となれば幸いである。今後も、教員同士の経験共有を通じて、より効果的な教材開発を目指したい。

本報告で紹介したe-ラーニング教材は、授業時間内での語順理解を補完するために設計したものであり、学習者が自律的に学びを進められるよう配慮した。アンケート結果からは、学習者の理解促進と教材への肯定的評価が確認された。今後は、Riseのようなオーサリングツールを活用し、学習者の到達度や学習履歴を継続的に分析する手法を検討していきたい。費用面などの制約はあるものの、外国語教育における学習支援の質的向上に寄与する可能性は大きく、教育実践の継続的改善につなげたい。

参考文献

- Clark, R.C., & Mayer, R.E. (2016). E-Learning and the science of instruction (4th ed.). Wiley.
- Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (2nd ed.). Cambridge University Press.

Faculty of Foreign Studies Students and Timed Free Writing: Effects on Word Production and Attitudes.

Fleur Ogura

Part-time lecturer in the Faculty of Foreign Studies

1. Introduction

Writing continues to be a key skill for Japanese EFL students. Recently, some university entrance exams are moving away from Japanese to English translation questions to written opinion tasks (Asahi, 2023), and the Eiken exam has similarly increased its writing proportion (Eiken, 2023), so the ability of English students to generate ideas and write about them impromptu in a short period of time is essential. Despite this, compulsory English education in Japan lacks writing activities in which students write their own ideas (MEXT, 2016) and this continues into high school where students mostly do sentence level L1-L2 translation (Mulvey, 2016). It is therefore essential that university English writing classes compensate for this gap. One way to do this is timed free writing. Timed free writing is an activity in which students write freely for a certain period of time (often 10 minutes) either on a set topic (known as guided), or a topic of their choosing (unguided / self-sponsored). There may be preparation time such as brainstorming or discussion, and/or subsequent reflection time, or it may simply be the timed free writing only. Tanner (2016) summarised the ‘rules’ of timed free writing as: 1. “Write continuously and

as much as possible, focusing on content and ideas”, 2. “Pay no attention to grammar, spelling, neatness, or style”, 3. “No erasers or dictionaries are allowed”, 4. “Do not grade or correct FW.”, and finally 5. “When the time is up, students count the number of words and write it on the paper” (pg 10). Advantages of timed free writing are increased writing fluency and a freedom to write without an over-focus on form. On the other hand, this lack of focus on form may lead to errors remaining in students’ output (Tanner, 2016). Especially in university writing classes that often focus on students writing a few compositions (paragraphs or essays) very carefully and accurately, an activity that focuses on the opposite skills of fluency and expression should be valuable for students. This study will examine if timed free writing is a beneficial activity for students in the Faculty of Foreign Studies, in terms of effect on word production and student attitudes.

2. Literature review

Several studies have investigated the effect of timed free writings on students at the university level. A key study is Hwang (2010) at the University of Hawai’i, who examined 208 timed free

writing compositions (guided, for 15 minutes) by eight EFL (Thai L1) college-level students over eight weeks. The compositions were analyzed in terms of words per minute to measure writing fluency, and pretest and posttest writings were compared in terms of textual fluency and rated for quality. The results showed a statistically significant positive influence on students' writing fluency, with the mean words per minute (WPM) production increasing from 4.82 in the pretest to 8.28 WPM in the posttest. The quality score, as rated by Hwang and a colleague, also increased by an average of 10 points (the quality score included aspects such as organisation, content, language use and mechanics). Furthermore, the students agreed strongly with the words / phrases 'like', 'increases English writing fluency', 'meaningful', 'educational', and 'rewarding' in terms of their timed free writing experience in the study.

In the Japanese context, Shiobara (2014) investigated the changes in length of two writing classes' timed free writings (guided, five minutes preparation time, followed by five minutes writing) over 11 weeks. She found the mean number of lines produced by students increased from 8.2 to 12. In the final class, she also carried out a face-to-face discussion which elicited positive feedback.

Similarly, Farmer (2020) examined two first-year reading and writing classes in Japan, in which timed free writing exercises (unguided, 10 minutes, followed by 10 minutes paired reading and discussion) took place over 13 sessions, with 37 students included in the final analysis. The writing output increased from a mean of 12.51 words per minute in session 1 to 18.59 in session 11. A questionnaire to assess student attitudes was also

conducted. Key findings were: 60% of students reported that timed free writing became easier, 63% stated their thinking fluency improved, 91% liked choosing their own topic, and 94% were satisfied with the length of writing.

Likewise, Hamciuc (2024) conducted a study in two first-year Japanese national university classes consisting of 79 students. The timed free writing came at the end of a Sustainable Development Goals focused class and was 8 - 10 minutes 'storytelling' based on a first sentence prompt, for example, "My brother became a soldier to get us money" (pg 58). An overall increase was recorded in writing volume and writing speed for the first 6 - 7 sessions, although there was a 'dip' in session 4 and at the end, which were posited to be caused by fatigue at that particular time in the semester for session 4 (May sickness) and the lack of a timed free writing activity in the penultimate session to explain the reduction in the final session. A survey of student attitudes towards timed free writing was also carried out; the respondents were the subjects of the study and some others that had also done timed free writing in another class. 91% reported a 'somewhat positive' or 'very positive' sentiment regarding timed free writing.

There is therefore substantial support for timed free writing to increase student word production (writing fluency) and elicit positive student reactions.

3. Method

Two writing classes, one first-year class of 15 students and one second-year class of 16 students, took part in the study. Students were required to write for 10 minutes reacting to 15 prompts over a

14-week semester. These prompts were designed to elicit a variety of types of writing (expository / reflective / narrative / descriptive). Students were instructed to brainstorm / research for 2 - 5 minutes, write continuously by hand for 10 minutes (it was emphasised that the expression of ideas was the goal, not grammar or vocabulary), and then reflect on their writing (noticing any errors or places to be improved) for 2 - 5 minutes. The first prompt was carried out in the first class to model the procedure, and the following 13 were completed for homework. Each week the students' completion and word count were checked by the teacher. In the final class, the 15th prompt was completed (prompts can be found in Appendix A). Students would receive 10% of their final grade for completion of the timed free writings, but the quality of their writing would not be checked and would have no bearing on their grade. Having the timed free writing be part of their final grade was thought to encourage completion. Also in the final class, students filled in a bilingual questionnaire about their previous experience of timed free writing using closed and open questions, and their attitudes towards the timed free writing activities using a Likert scale and one open question. Questions probed issues like enjoyment, time consumption, sense of improvement, opinion on lack of teacher grading, topic choice and desire to continue timed free writing (provided in Appendix B). One first-year student was absent from the final class and so was not included in the analysis.

4. Results

First, there was a difference between the first year and second year students' experiences with timed

free writing. 63% of the second-year students stated they had done timed free writing before, frequently citing their first-year writing class. 50% of the first-year students stated they had done timed free writing before, but when their description of the activity was checked, it often referred to a single timed free writing task in an exam or infrequent tasks in a class involving an ALT. Only two first-year students claimed they had done timed free writing regularly before (see Figure 1 and Figure 2).

Figure 1

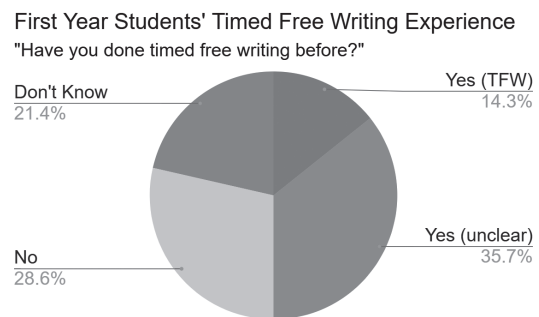
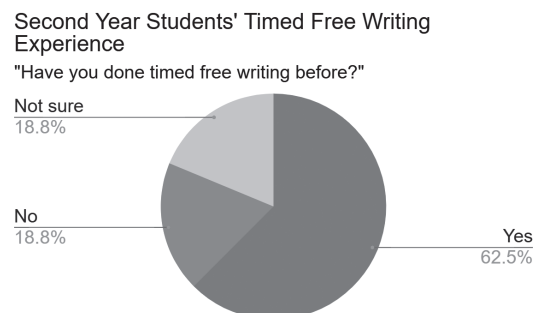


Figure 2



Second, despite the literature discussed previously showing the efficacy of timed free writing on writing production, in this study neither class showed a significant difference between the word counts of the first and last timed writings as proven with a paired T-test (see Figure 3 and Figure 4, T-test results in Appendix C). Despite this, 60% of the students stated that they "felt timed /

extensive writing improved my writing fluency” in the questionnaire.

Finally, the students had a mostly positive attitude towards the timed free writing activities. Particularly high scoring statements were 90% of the students answering 4 or 5 with regards to Question 5. ‘I enjoyed writing about the variety of topics provided’ and 67% answering 4 or 5 to Question 3. ‘I enjoyed writing without thinking about grammar / vocabulary too much.’ A notably low scoring statement was 67% disagreeing (answered 1 or 2) to Question 6. ‘It was a waste of time to write something that was not graded for quality.’

Perhaps the most important questions were Q9. ‘I would like to do timed free writing again’ and Q10. ‘I felt timed free writing improved my writing fluency.’ For Q9, 53% expressed a desire to do timed free writing again, and for Q10 60% stated

that timed writing had improved their writing fluency. (see Figure 5 and Figure 6)

Figure 5

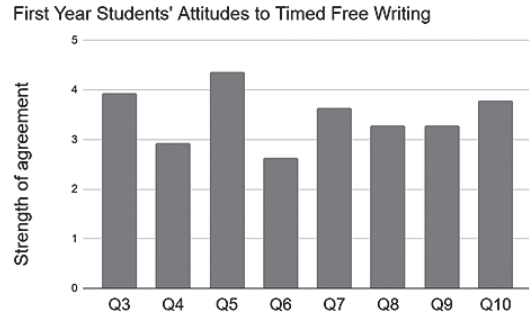


Figure 6

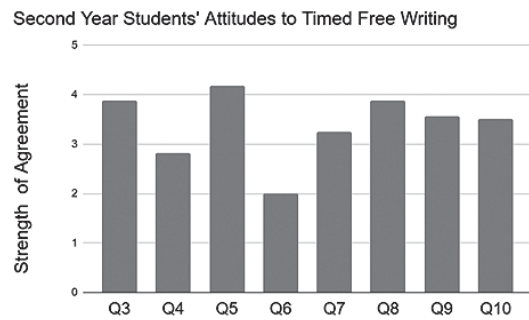


Figure 3

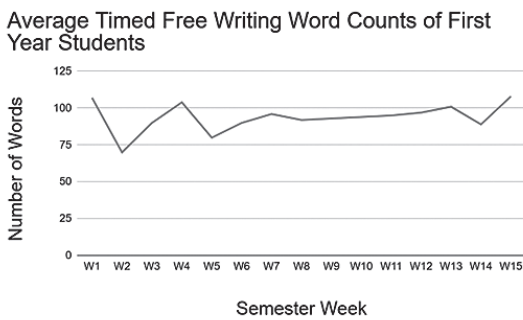
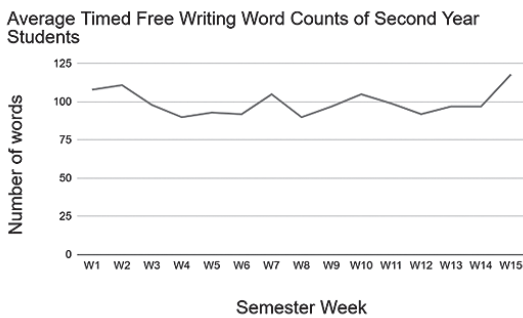


Figure 4



Key

- Q3. I enjoyed writing without thinking about grammar / vocabulary too much.
- Q4. Writing something each week took too much time.
- Q5. I enjoyed writing about the variety of topics provided.
- Q6. It was a waste of time to write something that was not graded for quality.
- Q7. I would prefer to write about topics I chose myself.
- Q8. I enjoyed writing that was not graded for quality.
- Q9. I would like to do timed free writing again.
- Q10. I felt timed free writing improved my writing fluency.

5. Discussion

The lack of increased word count was surprising as other studies (outlined in the literature review) have shown such an outcome. There are several reasons why this may have occurred in this study. First, the 14 weeks may have been too short for the effect to be seen. If the timed free writing study was continued into the following semester an increase may have occurred. However, the studies discussed in the literature review were of a similar or even shorter length, so that does not seem feasible. Second, and more likely, in this study (unlike the studies in the literature review), the students completed the timed free writings 2 - 14 unsupervised at home. Therefore the students may not have completed the timed free writing correctly, and that adversely affected the results. To ensure the students complete the timed free writings following procedure strictly, all should be completed in class. This would guarantee more reliable results.

The attitudes towards the timed free writing activities were notably positive. This is in keeping with the other studies discussed in the literature review. As already mentioned in the results, 90% of the students reported they enjoyed writing about the variety of topics provided and 67% enjoyed writing without thinking about grammar / vocabulary too much. Because university students are very busy and understandably focused on getting obvious benefits as quickly as possible, it would be reasonable if they agreed with the statement 'Writing something each week took too much time' (Q4), but in fact only 27% agreed (marked 4 or 5). 67% also disagreed that it was a waste of time to write something that was not graded for quality.

This shows that students are capable of appreciating the long-term and covert effects of timed free writing on their English skills.

Students seem ambivalent about whether the topics should be chosen for them or not. 90% of the students answered they enjoyed writing about the variety of topics provided, but conversely 43% stated they would prefer to write about topics they chose themselves and 40% were uncommitted (marked 3 for Q7). So teachers can feel free to do guided or unguided timed free writing depending on personal preference or class goals.

In terms of the differences between the first- and second-year students' attitudes, the first-year students seemed to be more doubtful of the benefits of timed free writing as they agreed more strongly with Q6. 'It was a waste of time to write something that was not graded for quality' - the mean average answer for first year students was 2.6 and for second year students was 2. The first-year students were also more likely to disagree with Q8. 'I enjoyed writing that was not graded for quality' with the first-year students' mean average answer being 3.3 and the second- years' 3.9. This perhaps reflects the second-year students' higher likelihood of experience with timed free writing and its associated benefits, or it could be due to first-year students still being influenced by the teacher-focused methods of high school.

6. Conclusion

This study suggests that to achieve the full benefits of timed free writing, all the activities should be carried out in class. Taking 10-15 minutes of class time to do timed free writing is significant, and teachers should consider what their particular goals

are for the class and implement accordingly. It also suggests that students have no preference for unguided or guided timed free writing, so again, specific class goals and instructor discretion are key.

In the literature reviewed in this study, there are various procedures of timed free writing - presence or lack of preparation time, post-discussion, etc. However, none of the student surveys in the previous studies or this study investigated attitudes regarding these activities outside the timed free writing itself. It would be interesting for future research to discover how students felt about the presence or lack of pre- and post- timed free writing activities.

Finally, this study clearly replicates the other literature that shows that students have a positive response to doing timed free writing. So teachers in the Faculty of Foreign Studies can feel confident that this is an activity that students will appreciate in writing classes.

7. References

Asahi. 2024. 大学入試の英語、30年で激変 止まらぬ難問化、東大試験は「これが限界では?と思うくらい (Daigakunyushi no eigo, sanjyuunen de gekihen, tomaranunanmonka, toudaishikenha [kore ga genkai deha? to omou kurai])

<http://www.asahi.com/thinkcampus/article-100645/?msockid=33e0d045bca06a1c1f36c67ebdfc6ba7>

Eiken. 2024. Announcement of revisions to the EIKEN Test in Practical English Proficiency from the 2024 Academic Year

<https://www.eiken.or.jp/eiken/en/info/pdf/>

[info_20230706_en.pdf](#)

Farmer, James Andrew. 2020. Using Freewriting to Increase Student Written Fluency. 立教大学ランゲージセンター紀要 (rikkyoudaigaku range-jisenta-kiyou) 43 3-12,

Hamciuc, Monica. 2024. The Potential Benefits of Timed Writing in College EFL Classes. 鹿児島大学総合教育機構紀要 (kagoshimadaigaku kyouiku sougou kikou kiyou 7 52-65, 2024-03

Hwang, Ju. A.. 2010. A case study of the influence of freewriting on writing fluency and confidence of EFL college-level students. ScholarSpace, University of Hawai'i

MEXT. 2016. 高等学校等における英語教育の改善について (参考資料) (koutougakkounado ni okeru eigokyoiku no kaizen nituite (sankoushiryou))

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/01/15/1366027_8.pdf

Mulvey, Bern. 2016. Writing Instruction: What Is Being Taught in Japanese High Schools, Why, and Why It Matters. The Language Teacher. 40. 3.

Shiobara, Frances. 2014. Increases in Writing Fluency through Free-Writing Journals. Journal of the Faculty of Letters, Kobe Shoin Women's University. No. 3.

Tanner, Paul. 2016. Freewriting: Don't Think Twice, It's All Write. The Language Teacher. 40.3.

8. Appendices

Appendix A - Timed Free Writing Prompts

How to do timed free writing.

2 – 5 minutes – Read the prompt and make sure you understand it. Think about ideas for what to write about. You can make notes / use a dictionary if you want.

10 minutes – Write your response. Focus more on writing lots of ideas than writing perfectly. Use a timer. Don't use a dictionary.

2 – 5 minutes – Count the words and write the word count. Look back at what you wrote and make notes about places where you notice errors or things you could have written better.

First-year Prompts

1. Write your self-introduction. (expository)
2. What are your plans, hopes and goals for the coming semester? (reflective)
3. Tell a story that starts with the sentence “My hands were shaking as I opened the envelope. I pulled out the letter and read...” (narrative)
4. Describe a female family member or friend. (descriptive)
5. Explain how to make pizza. (expository)
6. Explain why cell phones should / should not be banned in university classes. (persuasive)
7. What are your strong points? How have they helped you in the past and how can you use them in the future? (reflective)
8. Tell a story about what would happen if you had a superpower. (narrative)
9. Describe a special item from your childhood. (descriptive)
10. Explain why dogs are better than cats (or vice

versa). (persuasive)

11. Explain about your hometown. (expository)
12. Write a story that has a ‘summer’ theme. (narrative)
13. Describe the most exciting place you have been to. (descriptive)
14. Schools and companies should / should not have a three-day weekend. (persuasive)
15. How has this semester been? What did you do well / not so well? What was enjoyable / challenging? (reflective)

Second-year Prompts

1. Write about your vacation. (expository)
2. What are your plans, hopes and goals for the coming semester? (reflective)
3. Write a story that has a ‘spring’ theme. (narrative)
4. Describe a male celebrity. (descriptive)
5. Explain how to make curry and rice. (expository)
6. Explain why couples should / should not live together for one year before they get married. (persuasive)
7. What are your weak points? How have they made problems for you in the past and how can you improve on them in the future? (reflective)
8. Tell a story about what would happen if you went into space. (narrative)
9. Describe the best present you ever received / gave. (descriptive)
10. Explain why USJ is better than Disneyland (or vice versa). (persuasive)
11. Explain about a favorite hobby. (expository)
12. Tell a story that starts with the sentence “I came down and sat at the table to eat breakfast. My mother looked at me and said...” (narrative)

13. Describe your ideal house. (descriptive)
 14. The age to drink alcohol should / should not be lowered to 16. (persuasive)
 15. How has this semester been? What did you do well / not so well? What was enjoyable / challenging? (reflective)

Appendix B - Student Questionnaire on Timed Free Writing

1. Have you ever done timed free writing before?
 今まで、時間制限フリーライティングの経験はありますか?
 Yes はい No いいえ
 Not sure 分からない

If yes, go to Question 2. Others, go to question 3.
 はい、その場合は質問2へ進んでください。それ以外は質問3へ進んでください。

2. If yes, explain where, what, how often, for how long, in as much detail as you can.
 はいと答えた場合、どこで、何をしたか、どのくらいの頻度で、どのくらいの期間、できるだけ詳細に説明してください。

3. I enjoyed writing without thinking about grammar / vocabulary too much.
 文法や語彙にあまりこだわらずに書くことが楽しかったです。
 Yes - 5 4 3 2 1 - No

4. Writing something each week took too much time.
 毎週何かを書くのは時間がかかりすぎた。
 Yes - 5 4 3 2 1 - No

5. I enjoyed writing about the variety of topics provided.
 提供された多様なトピックについて書くことを楽しめました
 Yes - 5 4 3 2 1 - No

6. It was a waste of time to write something that was not graded for quality.
 品質評価の対象外のものに時間を費やして書くのは無駄でした。
 Yes - 5 4 3 2 1 - No

7. I would prefer to write about topics I chose myself.
 私は自分で選んだテーマについて書くことを好みます。
 Yes - 5 4 3 2 1 - No

8. I enjoyed writing that was not graded for quality.
 品質評価されない文章を書くことが楽しかったです。
 Yes - 5 4 3 2 1 - No

9. I would like to do timed free writing again.
 再び時間制限フリーライティングを行いたいと考えています。
 Yes - 5 4 3 2 1 - No

10. I felt timed free writing improved my writing fluency.
 時間制限フリーライティングが、私の文章の流暢さを向上させたと感じました。
 Yes - 5 4 3 2 1 - No

11. Any other comments about the timed free writing write here.
 時間制限フリーライティングに関するその他のコメントはここに記入してください。

Appendix C - Paired t test Results

First-year Students

Paired t test results

P value and statistical significance:
The two-tailed P value equals 0,4657
By conventional criteria, this difference is considered to be not statistically significant.

Confidence interval:
The mean of Group One minus Group Two equals -3,21
95% confidence interval of this difference: From -12,45 to 6,02

Intermediate values used in calculations:
t = 0,7516
df = 13
standard error of difference = 4,276

Review your data:

Group	Group One	Group Two
Mean	104,71	107,93
SD	24,33	22,96
SEM	6,50	6,14
N	14	14

Second-year Students

Paired t test results

P value and statistical significance:
The two-tailed P value equals 0,0919
By conventional criteria, this difference is considered to be not quite statistically significant.

Confidence interval:
The mean of Group One minus Group Two equals -14,87
95% confidence interval of this difference: From -32,48 to 2,73

Intermediate values used in calculations:
t = 1,8007
df = 15
standard error of difference = 8,281

Review your data:

Group	Group One	Group Two
Mean	108,38	123,25
SD	30,67	34,23
SEM	7,67	8,56
N	16	16

教職科目「特別支援教育論」の授業実践に関する一考察 —自己評価アンケートの分析を通して—

丹羽 友佳

名城大学 非常勤講師

1. はじめに

近年の文部科学省の調査によると、令和3年度の通常の学級に在籍する特別な教育的ニーズのある児童生徒の割合は8.8%¹⁾、令和5年度に通級による指導を受けている児童生徒数は全国で203,376人と前年度より5,033人増加している²⁾。通常の学級における特別な教育的ニーズのある児童生徒の数は増加傾向にあり、今やどの学校・学級にも当たり前の存在であることが明らかになっている。中央教育審議会答申³⁾では、今日の学校教育が直面している課題として「子供たちの多様化」が挙げられている。具体的には、特別支援学校や小・中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒、日本語指導を必要とする児童生徒（外国籍・日本国籍を含む）、子供の貧困、いじめや暴力行為、不登校の増加が指摘されている。また、児童生徒の自殺者数は依然として減少に至っておらず、児童相談所における児童虐待相談対応件数も増加傾向にあると記されている。

教員を養成する大学では2019年より教職課程コアカリキュラム⁴⁾により、『教育の基礎的理解に関する科目』として「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」が必須科目として追加されている。本学においては、「特別支援教育論」として開講されており、筆者は2022年度より当科目を担当している。当科目の全体目標は「通常の学級にも在籍している発達障害や軽度知的障害をはじ

めとする様々な障害等により特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒が授業において学習活動に参加している実感・達成感をもちながら学び、生きる力を身に付けていくことができるよう、幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難を理解し、個別の教育的ニーズに対して、他の教員や関係機関と連携しながら組織的に対応していくために必要な知識や支援方法を理解する。」と示されている。ここでいう「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒」には、障害のある子どもに加え、母語が日本語でないことによる言語的困難や、経済的困窮、家庭環境などの社会的要因によって学習に困難を抱える子どもも含まれる。したがって、特別支援教育は、今日の学校教育が直面している課題の一つである「子供たちの多様化」に対応する教育的枠組みであると位置づけられる。

筆者はこれまで、特別支援教育や障害理解に関する先行研究や調査をもとに、教職課程の授業における障害理解教育の実践研究⁵⁾⁶⁾を進めてきた。ここでは、受講生が障害に関する正確な知識を習得し、その理解を深めることが、障害に関するポジティブなイメージの醸成に繋がる可能性があることを示唆した。それは、特別の支援を必要とする児童生徒へのポジティブな関わりを促進する要因となり得ると考察した。さらに、障害に対する理解を深めるためには、授業において教材を工夫するとともに、グルー

プワーク等を通じて受講生同士が意見交流できる機会を設けることが有効であることが示された。本実践報告は、これまでの実践研究を踏まえて授業実践を行い、受講前後に実施した受講生の自己評価アンケートの結果を比較・分析することにより、授業の効果を検証することを目的とする。また、受講生の自由記述の声をもとに、授業の成果と課題を整理・分析し、今後の授業改善に資する知見を導き出すことを意図している。

2. 授業実践の具体

2-1. 対象者

実践は2024(令和6)年度後期(9月~12月)に筆者が担当する教職科目「特別支援教育論」を受講した学生100名(2年生92名、3年生7名、4年生1名)を対象とした。

2-2. 方法

授業はテキスト⁷⁾を中心に実施した(Table.1)。

全15回の授業のうち第1回は遠隔授業にて講義ガイダンスを行った。第2回~第15回では4人または3人のグループ編成をし、4回または3回ごとにメンバーを再編成した。毎回の授業展開はおおよそ次のように実践した。①グループ内での関係づくりを促進するために、最初の10分間で短時間グループアプローチ⁸⁾を行った。②障害理解のための映像資料や書籍、絵本等を紹介し、その内容について意見交流を行うグループトークの時間を設けた(2~3分)。③前時に学んだ知識に関する問いを投げかけ、ペアトークまたはグループトークで確認させた(1~2分)。④本時の学習内容に関する知識と理論の講義後に課題を与えグループワークを実施した(3~5分)。⑤授業時間終了前に、授業を通して気づいたことや感じたこと、考えたこと、質問などの振り返りを自由記述させ、授業後に提出を求めた。提出された自由記述の内容については適宜抽出し、次の授業内で承認や補足をフィードバックし、全体で共有した。

Table.1 授業の実施内容

項目	内容	テキスト	エクササイズ
1 講義ガイダンス 遠隔授業	授業の概要説明及び「新時代の特別支援教育の在り方」を映像講義にて	序	
2 特別支援教育とは	インクルーシブ教育システムを含めた特別支援教育に関する理念・制度・法律など基本的事項	第1章 第14章	・出身地ライン ・ネームゲーム
3 各種障害の理解と支援	視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害、情緒障害などの理解と、事例に基づく支援の実際	第2章	・1分間スピーチ
4 発達障害の理解と支援	発達障害(LD、ADHD、ASD)の理解と、事例に基づく支援の実際	第3章	・1分間スピーチ
5 母国語や貧困等から生ずる困難さの理解と支援	障害はないが特別的教育的ニーズに対する理解と、事例に基づく支援の実際	第10章	・1分間スピーチ ・いいとこ四面鏡
6 校内支援体制の構築	特別支援教育コーディネーターの役割や支援体制の構築と連携の実際	第4章	・ネームゲーム
7 個別の指導計画・教育支援計画の作成	個別的教育支援計画と個別の指導計画の意義と活用と作成の実際	第5章	・1分間スピーチ
8 通級による指導、自立活動の理解	通級指導教室および自立活動の概要、事例に基づく指導の実際	第6章	・1分間スピーチ
9 専門機関、地域との連携	教育センター、児童相談所、専門家チーム、放課後支援等との連携の実際	第12章	・1分間スピーチ ・いいとこ四面鏡
10 特別支援学校との連携	特別支援学校のセンター的機能の活用と連携の実際	第13章	・ネームゲーム
11 保護者との連携	家庭との連携の必要性和カウンセリング理論・技法を活用した相談の進め方	第11章 第15章	・1分間スピーチ
12 発達障害のある子が在籍する通常学級による学級づくり	学級づくりの基礎・基本	第7章	・1分間スピーチ ・いいとこ四面鏡
13 発達障害のある子が在籍する通常学級による関係づくり	関係づくりの基礎・基本	第8章	・君こそスターだ ・ネームゲーム
14 発達障害のある子が在籍する通常学級による授業づくり	授業づくりの基礎・基本	第9章	・1分間スピーチ
15 授業のまとめ	これまでの授業の総括		・1分間スピーチ ・いいとこ四面鏡

2-3. 工夫と留意点

2-3-1. 短時間グループアプローチ

授業の始めに行った短時間グループアプローチは、ソーシャルスキルトレーニング（以下、SST）と構成的グループエンカウンター（以下、SGE）で構成されている⁸⁾。エクササイズは2種類選定した。グループ編成後の初回授業では、メンバー同士の関係づくりを目的として、互いの名前と今はまっていることを紹介・交流する「ネームゲーム」を実施した。2回目以降は「1分間スピーチ（メンバーが1人1分ずつスピーチを行い、全員が話し終えたあとフリートーク、シェアリングを行う）」⁸⁾を実施した。スピーチのテーマは『この一週間のエピソード』とした。エクササイズの種類を二つに限定したのは、同一のエクササイズを繰り返し実施することで、活動内容の説明に要する時間を短縮できるとともに、苦手意識を抱いていた受講生においても、回数を重ねることで心理的抵抗が軽減されると考えたためである。さらに、継続的な実施により内省が促進され、自己の課題に対する意識が高まることが期待される。また、グループを再編成する前には、授業の終盤に「いいとこ四面鏡」⁸⁾を行った。このエクササイズは、受講生が互いに肯定的な評価を伝え合うことを通じて、自己の価値を認識し、承認感を高めることを目的としている。こうした肯定的な評価を受け取る経験によって、他者との関係性に対する安心感や信頼感が得られ、以後のグループ活動における関わりへの意欲が促進する効果が期待される。

2-3-2. グループ編成の工夫

グループ編成にあたっては、受講生が多様な他者と出会い、異なる価値観に触れる機会を確保することを目的として、毎回異なる組み合わせとなるよう配慮した。具体的には、ナンバリングや簡易なエクササイズ等を用いて、柔軟かつランダム性を伴う方法でグルーピングを行った。

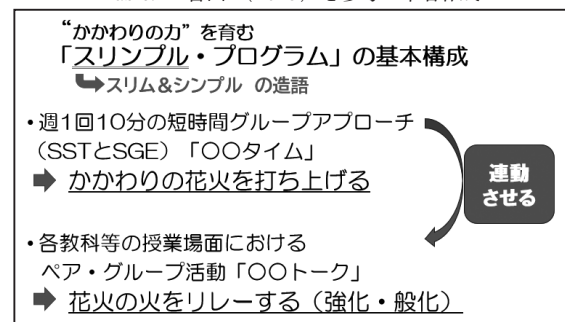
2-3-3. 安心して関わり合うための工夫

グループワークにおいて意見交換を活性化させるためには、まず受講生が自身の発言を否定されることなく受容され、傾聴されるという心理的な安心感を得ることが重要であると考えられる。そこで、授業内では「**自他尊重**」や「**挨拶**」、「**話の聴き方**」、「**話し方**」についての言葉がけを意図的に行い、受講生への意識づけを図った。加えて、活動中の様子に応じて適宜フィードバックを行った。また、個人のプライベートな内容が語られることがあるため、聴いた話を授業外で話題にしないことを伝えた。

2-3-4. 意識の定着と応用を促す

短時間グループアプローチに取り組む過程においては、「挨拶」や「話の聴き方」、「話し方」など、対人関係における望ましい姿が各所で見られた。これらの振る舞いや、活動の振り返りやシェアリングした内容を、グループワークに活かすことができるよう、授業内では「今の姿をグループワークに繋げていこう」といった声かけを行い、受講生の意識の定着と実践への応用を促した。これは、曾山が提唱する「スリンプル・プログラム」における、週1回10分の短時間グループアプローチを基盤とし、授業内のペア・グループ活動と連動させる手法⁸⁾を活用したものである。その構成はTable.2に示すとおりである。

Table.2 曾山⁸⁾(2023)を参考に筆者作成



3. 自己評価アンケート

3-1. 調査時期と対象者

第1回の講義ガイダンスは遠隔授業であったため、受講前の自己評価アンケートは、第2回(9月30日)授業開始後に質問紙を配布し、回答後回収した。出席者は92名、うち回答者90名で回答率は98%であった。受講後の自己評価アンケートは、第15回(1月6日)の授業終了前に質問紙を配布し、回答後回収した。出席者は86名、うち回答者80名で回答率は93%であった。

アンケートの実施前に、本調査は授業受講者の意識変化を調査し講義内容の検討を行うことを目的としていること、アンケートへの回答がなくとも講義評価に一切関係ないこと、個人の情報は一切外部に公表されることはないことを説明し、同意を得て実施した。なお、名城大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の審査・承認を得て実施した(承認番号:2024-5)。

3-2. 質問紙

質問紙の項目は、先行研究において用いられていた複数の調査票の構成および項目を参考に作成したものの⁶⁾を使用した。

質問項目は次のとおりである。① 障害種に関する理解:視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、発達障害の各障害種について、② 障害に関する用語の理解:特別支援教育、インクルーシブ教育、合理的配慮、ユニバーサルデザインの各用語について、それぞれ「よく理解している(説明できる)」、「やや理解できる(イメージできる)」、「あまり理解していない(知っているがイメージできない)」、「理解していない(知らない)」の4件法で評価を求めた。

受講後の質問項目には、上記①、②に次の項目を加えた。③ 講義において障害の理解を深めることに役立ったと思われること:授業者によるテキスト

解説(以下、テキスト解説)、障害を題材にしたTV番組や映像教材(以下、映像教材)、障害を題材にした文献・書籍・絵本(以下、文献・書籍・絵本)、ペア・グループワークによる意見交流や話し合い(以下、ペア・グループ活動)、その他(自由記述)の中からあてはまることをすべて選び、役立ったと思う順に並べるよう求めた。④ 本講義を受けたことによる障害者に対するイメージの変化:「変化した」、「やや変化した」、「あまり変化していない」、「変化していない」、の4件法で評価を求め、「変化した」、「やや変化した」と答えた者には、どのように変化したか自由記述を求めた。⑤ 本講義は教員となる上で役立つものかと思うか:「役立つ」、「やや役立つ」、「あまり役立つ」、「役立つ」、「やや役立つ」と答えた者には、どのような点で役立つと思うか自由記述を求めた。⑥ 本講義を受講した感想を自由記述で求めた。

④~⑥の自由記述については、2025年11月2日にテキストマイニングツール⁹⁾を活用し分類した。

4. 結果

4-1. 障害種と用語の理解度

授業前後の障害種と用語の理解度を比較すると、いずれの項目についても「よく理解している(説明できる)」、「やや理解している(イメージできる)」が合わせて80%を超えた(Fig.1)。

4-2. 障害理解を深めるのに役立ったこと

役立ったと思われることの1番目に「映像教材」を選んだ者がもっとも多く46名。次に多かったのは「ペア・グループ活動」18名であった(Fig.2)。1番目、2番目を合わせると、「映像教材」が63名で最も多く、次は「テキスト解説」、「文献・書籍・絵本」、「ペア・グループ活動」がいずれも31人であった。また、8割以上の受講生が、障害理解に役

立ったこととして複数の内容を選んでいった。

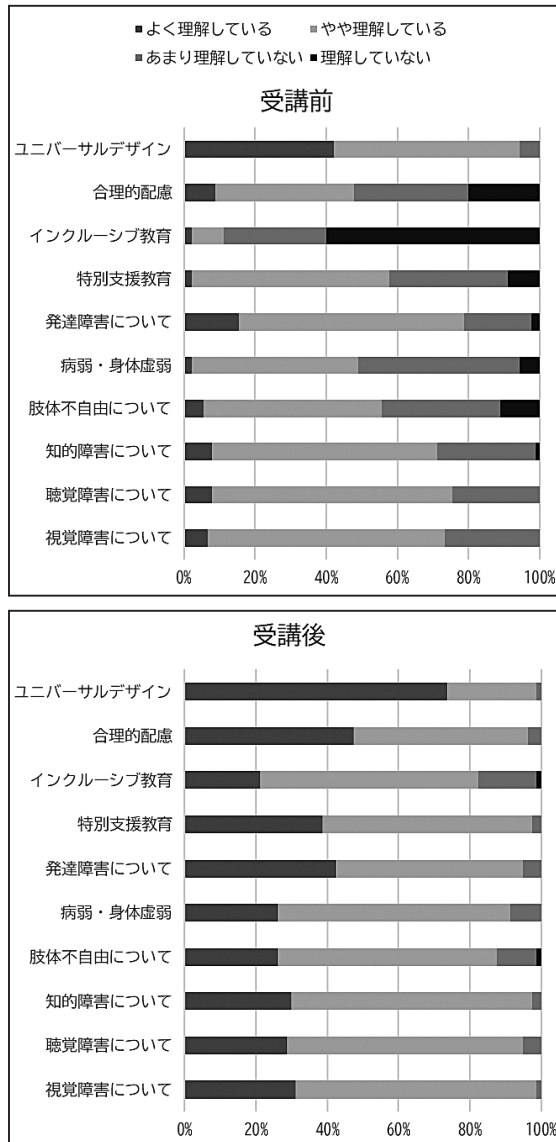


Fig.1 障害種と用語の理解度 授業前後の比較

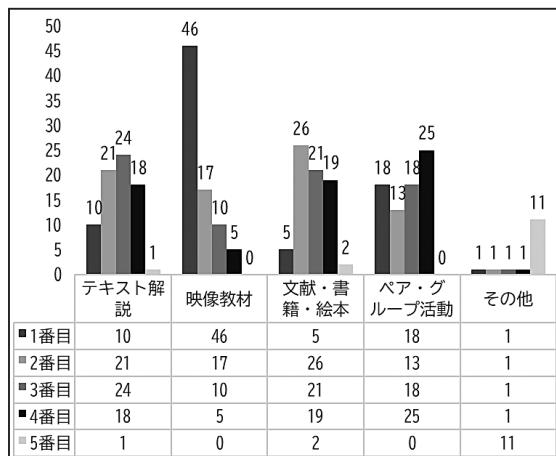


Fig.2 障害理解を深めるのに役立つこと

4-3. 受講後のイメージの変化

本講義を受講したことによって障害者に対するイメージは、「変化した」(44%)「やや変化した」(38%)の回答が合わせて80%を超えた (Fig.3)。「どのように変化したか」についての自由記述は以下の5つに分類された。①障害者に対する理解の深化について、「障害者は弱者という風潮があったが、工夫をすればその壁は壊せる」など、障害者に対する先入観が変わったことが述べられているもの。②支援の必要性和個性の理解について、「大変な子と思うのではなく、個性のある子と思うようにする」などの記述から、障害者を一括りにするのではなく、個々の特性を理解し、支援することの重要性が述べられているもの。③社会との関係性について、「障害とは人と人との間にあるのではなく、人と社会の間にあるもの」など、障害者が直面する課題は社会的なものであることが理解されたと述べられているもの。④具体的な支援方法の学びについて、「配慮が必要であることは知っていたが、講義を受けて具体的な配慮方法を知ることができた」のように、実践的な知識を得たことが述べられているもの。⑤障害者のポジティブな側面について、「障害がある人は障害がない人よりもすごく優れた一面があるということを知って、マイナスな面だけではないのだということを知り、変化した」のように、障害者に対するポジティブなイメージが形成されたことが述べられているもの。

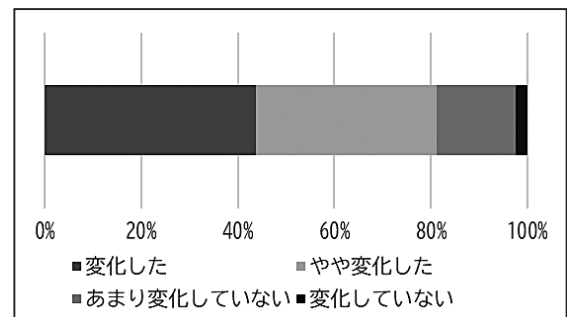


Fig.3 受講後のイメージの変化

4-4. 教員となる上で役立つものであったか

本講義は教員となる上で「役立つ」(84%)「やや役立つ」(14%)の回答が合わせて98%であった(Fig.4)。どのような点で役立つと思うかの自由記述の内容は以下の5つに分類された。①障害への理解の重要性については、「障害への理解を深めておくことで、様々な子どもと向き合うことができる点」など、教員は障害のある児童生徒を受け持つ際に、相手を理解するための知識が必要であり、これにより児童生徒への配慮や理解が深まることが述べられているもの。②具体的な対応方法の学習について、「授業で習ったことが、現場で実際に起こることがあると思うから」など、障害のある生徒にどのように接するか、具体的な方法を学ぶことが重要であり、実際の授業で習ったことが現場で役立つと述べているもの。③多様性の理解について、「先入観や偏見で判断しなくなる点で役に立つ」など、様々な特性をもつ生徒がいることを理解し、先入観や偏見を持たずに接することが大切であると述べているもの。④支援体制の構築について、「通常の学級でも障害のことを理解し、学校全体で支援の体制を作ることが必要だと思うから」のように、教員は通常の学級においても特別支援教育の必要性があると述べているもの。⑤授業形式について、「実践的なコミュニケーションがあり、実際の現場で役立つと思った」など、コミュニケーション方法を学ぶことで、教育現場で役立つと述べられているもの。

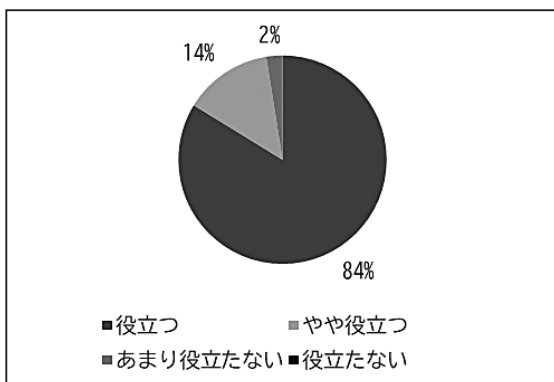


Fig.4 教員となる上で役立つものであったか

4-5. 本講義を受講した感想

本講義を受講した感想の自由記述の内容は以下の5つに分類された。①授業の内容と学びについて、「障害の特性やどのようにしたら公平な環境で学習に取り組むことができるのかを考えることができた」など、障害についての理解を深められたこと。特に「障害は個人に対してではなく、社会に対してのもの」という考え方を学んだことが印象に残ったと述べているもの。②実践的な知識の重要性について、「教員になった時も、親となった時も活用したい」や、「教員になってもならなくても、世の中の人の特性や障害への理解は役立つものだと思う」など、将来に役立つ知識を得たことが述べられているもの。③授業の形式と楽しさについて、「ペア・グループワークが多く、たくさんの考えを吸収することができた」や「映像教材を用いて授業をすることが多かったので、実際の映像が見られたりしてすごくわかりやすかった」など、グループワークや映像資料を用いた授業形式が良かったと述べられているもの。④新たな視点の獲得について、「自分には関係のない話と思っていたが、学習していくうちに考え方が多様になった」や「普通の生活では思いつかない視点から物事を考えることができて良かった」など、障害についての理解が深まり、新たな気づきがあったことが述べられているもの。⑤授業の総括と感謝について、「半年間ありがとうございました。とても面白い授業で、先生の授業が受けられて良かった」など、授業が有意義であったことや、今後の大学生活や教員としての活動に生かしたいという意欲が述べられていた。

5. 考察

本実践で得られた自己評価アンケートの結果を踏まえ、実践の成果と今後の課題について述べる。

5-1. 実践の成果について

障害種と特別支援教育に関する用語については、授業を受けたことで理解度が高まっていることが分かった。障害理解を深めるために授業で扱った「テキスト解説」、「映像教材」、「文献・書籍・絵本」、「ペア・グループ活動」のうち、役に立ったことを選ぶ質問の回答では、8割以上の受講生が複数の項目を選択していた。これは、前回の調査⁶⁾と同様の傾向が見られた。このことから、授業を単一の形式に限定せず、複数の形式を組み合わせることで展開することが、受講生の理解をより深める上で有効であると考えられる。また、障害理解を深める上で役立つものとして、「映像教材」が今回の調査においても、前回の調査⁶⁾と同様に1番目に最も多く選択されている。このことから、当事者が自身の特性を活かしながら生活する様子を描いた「映像教材」は、受講生にとって障害特性の理解を深めるとともに、障害に対するポジティブなイメージの形成に寄与していると考えられる。

授業後の自由記述には、授業の形式や楽しさについての記述が複数見られた。中でも、グループワークや映像資料を活用した授業形式に対して肯定的な評価が多く述べられていた。和泉ら¹⁰⁾によると、「講義の中での解説やVTRの視聴が、障害に関する理解を促した」と述べられている。また、曾山¹¹⁾によると、「講義形式による受け身の授業ではなく、学生と教師、学生同士のかかわりが随所に盛り込まれた参加型授業は、学生の学習意欲を高めるための一方策として効果がある」と示唆されている。これらのことから、「映像資料」などの教材提示に加え、「ペア・グループ活動」を取り入れた参加型授業を展開した結果、受講生の学習意欲が高まり、理解の深化やイメージの変化、新たな視点の獲得につながったと考えられる。「ペア・グループ活動」においては、互いの経験や考えの交流がスムーズに行えるように、授業の始めに短時間グループアプローチを取り入れ、心理的安全性を醸成するための工夫を

施した。受講生の多くが、障害理解を深めるうえで有効だった取り組みとして「ペア・グループ活動」を挙げている。また、教員となる上で役立つ講義であった理由として、「実践的なコミュニケーションの経験」を評価する声も多く見られた。これらの結果から、本講義においては、効果的な「ペア・グループ活動」が展開されていたと推察される。

5-2. 今後の課題について

障害に関する用語の理解については、いずれも受講後に理解度は高まっている。「インクルーシブ教育」については受講前に理解していないと回答した学生は9割程度であった。これは、丹野¹²⁾が教職課程の学生に実施した調査結果とも一致しており、同調査では「特別支援教育」「合理的配慮」「ユニバーサルデザイン」については過半数の学生が知っている一方で、「インクルーシブ教育」については大半の学生が講義で初めて触れていると示されている。さらに、教示方法について、講義資料の文面だけでは理解が難しい場合もあり、具体的な様相の提示や図示などの補足を、限られた講義時間内でどこまで提供すべきか検討する必要があると述べられている。今回の調査では、受講後「よく理解している（説明できる）」と回答した者はおよそ20%であった。生徒指導提要¹³⁾には「多様な背景を持つ児童生徒への対応」が示されている。また、次期学習指導要領に向けた今後の検討の基盤となる基本的な考え方¹⁴⁾の3つの方向性の一つとしては「多様性の包摂（Equity）」が提起されている。これらの方針が目指す学校教育とは、すべての子どもたちを包括するインクルーシブ教育の推進であると捉えることができる。このような背景から、本科目において「インクルーシブ教育」は中核的なキーワードの一つとして位置づけられる。限られた授業時間の中で、受講生が「インクルーシブ教育」についての理解し、説明できる力を養うためには、効果的な教示方法の開発が今後の課題であると考えられる。

本実践を通して、受講生の障害に対する理解の深化やイメージの変容、そして新たな視点の獲得を促す授業の在り方が見えてきた。一方で、受講時に初めて触れる重要な内容については、限られた時間の中でも効果的に伝える教示方法の工夫が課題として浮かび上がった。これからの学校教育を担う教員をめざす受講生にとっては、本科目を通じて、障害を切り口に多様な人々の存在を理解し、共に学び・共に生きることを「自分事」として捉え、考えるきっかけを得ることは重要な意味を持つと考えられる。本調査は受講生自身による自己評価を基にしており、客観的な妥当性に課題があり、実際の理解度との差異が生じている可能性がある。授業者として、実践と客観的な検証を重ねながら、より効果的な授業展開を追求していきたい。

謝辞

令和6年度後期に筆者担当の「特別支援教育論」を受講した学生に深く感謝申し上げます。

参考文献

- 1) 文部科学省 2022 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
- 2) 文部科学省 2025 令和5年度通級による指導実施状況調査
https://www.mext.go.jp/content/20250715-mxt_tokubetu01-000043733_2.pdf (最終閲覧 2025.11.4)
- 3) 文部科学省 2021 「令和の日本型教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (最終閲覧 2025.11.4)
- 4) 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討委員会 2017 教職課程コアカリキュラム

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (最終閲覧 2025.11.4)

- 5) 丹羽友佳 2024 教職科目「特別支援教育論」における障害理解教育の実践 名城大学教職センター紀要 第21巻39-50
- 6) 丹羽友佳 2025 教職科目「特別支援教育論」における障害理解の実践Ⅱ－授業後質問紙調査の結果より－ 名城大学教職センター紀要 第22巻 85-95
- 7) 曾山和彦(編) 2024 子どもを応援するための特別支援教育 北樹出版
- 8) 曾山和彦 2023 超多忙でも実践できる！スリンプル(スリム&シンプル)・プログラム 週1回10分の「〇〇タイム」で「かかわりの力」を育てる ほんの森出版
- 9) ユーザーローカル AI テキストマイニングによる分析 (<https://textmining.userlocal.jp/>)
- 10) 和泉綾子, 田口禎子, 三浦巧也, 堂山亜希, 林安紀子, 橋本創一, 池田一成, 小林正幸 2013 通常教育教員養成における特別支援教育プログラム構築のための基礎的な検討(2): 教師志望大学生の障害者理解と障害理解教育に関する調査 東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ 第64集 235-243
- 11) 曾山和彦 2009 参加型授業を受講した学生の満足度と学習意欲に関する考察 名城大学教育年報第3号 13-20
- 12) 丹野傑史 2021 特別支援教育を専門としない教職課程の学生に対する自立活動の理解を促すための講義実践 尚美学園大学総合政策研究紀要 第37号 55-69
- 13) 文部科学省 2022 生徒指導提要
- 14) 文部科学省 2025 論点整理(素案)
https://www.mext.go.jp/content/20250904-mxt-kyoiku-000043994_03.pdf (最終閲覧 2025.11.4)

「ボランティア入門」における「参加型授業」への挑戦

向井 忍¹

名城大学非常勤講師（2019～24年）

1. なぜ「参加型授業」をめざしたか

筆者は2019年後期～2024年後期の6年間「ボランティア入門」（前期：法学部、後期：人間学部）を担当した。毎年履修人数が増えこの間に2千人が履修した。1・2年生中心に4年生まで履修している（表1）。

表1 履修登録人数（人）

年度	前期 法学部	後期 人間学部	年間
2019年	—	200	200
2020年	134	197	331
2021年	179	145	324
2022年	226	184	410
2023年	267	165	432
2024年	335	167	502
合計	1141	858	2199

2019年後期は対面授業として始まったが、翌2020年は新型コロナ感染が広がり、新入生もキャンパスに入れず、前期はスライドや文書のみ、後期から動画も加えて大学の「授業支援システム（Web Class）」に掲示するオンデマンド方法となった。2021年は学籍番号（偶数・奇数）で対面とオンデマンド交互の履修、2022年前期はオンデマンド3回、対面12回、2022年後期に対面授業が再開された後も履修登録数の倍の定員の大講義室となった。このように「オンデマンドで授業を実施」できた経験は「講師と学生が講義室で対面して行う授業の意味は何か」を考えるきっかけとなった。アクティブ・

ラーニングが重視されている中、150～300人が受講する「講義形式」授業で「参加型授業」をめざした理由はその点にある。

具体的には「参加型授業」として、1) 毎回、市民（ボランティア）のゲストが登壇し、意見交換できる内容に加えて、2) 2020年後期より、「受講生自身のボランティア経験から学ぶ」ことを加え、受講生が数週間かけてまとめた内容を授業後半で発表するようにした。3) 2023年からはQRコード（Google form）を用いて受講生が授業中自由に投稿できるようにし、問いに対する回答や質問を画面投影して考察を可視化した。また、4) 2022年前期からは『難民食料支援』への参加を組み込み、受講者全員が授業を通して社会に関われるようにした。

本授業では「人口減少社会」で直面する課題を提示するだけでなく、課題を発見し解決する上で市民（ボランティア）活動が大きな役割を担っていることを紹介し、受講生の世代がそうした実践を足場に「人口減少社会」に向かっている「希望」を掴めることを目標にした。そのため、授業最終回で独自に「授業評価アンケート」を実施し改善に務めてきた。2021～4年の授業評価アンケートから、受講生の評価の変化や具体的な声を紹介し、「参加型授業」への挑戦の到達点と課題を示す。また、受講生の成長実感や「学問・研究への意欲」にどのように結びついたかについても紹介する。

¹ NPO地域と協同の研究センター代表理事補佐

2. 「参加型授業」をどう具体化するか

2-1 人口減少社会の市民の実践に学ぶ

本授業では、現代社会における市民（ボランティア）活動の役割を、「人口減少社会」で顕在化する問題に照らして紹介している。毎回のテーマととどりあげた領域（2024年後期）は図1ようになる。

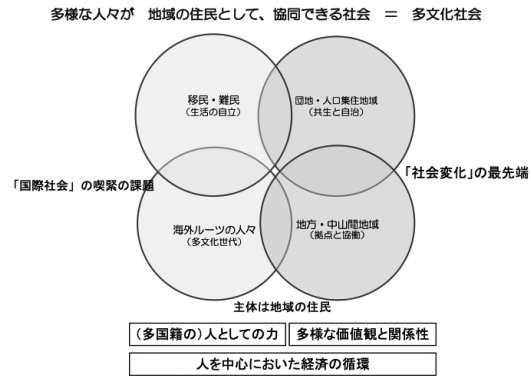


図1 「人口減少社会」として取り上げる領域

「ボランティア入門」 各回のテーマと紹介した事例

<p>1回：ガイダンス/「人口減少と多文化社会」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業の目的と進め方を説明。 ・能登半島地震でのボランティアの実際を紹介。 <p>ゲスト：認定NPOレスキュー・ストックヤード</p> <p>2回：「人口減少・多文化社会」における市民活動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・超高齢・少子化、都市と中山間地域の空洞化、多文化社会の進行、災害など「人口減少社会」における市民（ボランティア）活動の役割を概括。 <p>ゲスト：NPO名古屋難民支援室、一社JUNTOS</p> <p>3回：専門職の力とボランティア</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高齢化率50%を超える中山間地域の生活と、高齢者サロンや健康体操の役割。病院の専門職や民生児童委員など「専門職のボランティア（プロボノ）」の紹介。 <p>ゲスト：いなぶ健康アカデミー、豊山子ども食堂</p> <p>4回：人口集中地の「空洞化」とボランティア</p> <ul style="list-style-type: none"> ・1960年代に造成された高蔵寺ニュータウンなど大規模団地の課題（高齢化、交通や買い物、医療アクセスなど）と「住民参加型の有償ボランティア」の紹介。 <p>ゲスト：春日井くらしすけあいの会</p> <p>5回：「中間まとめ」(グループ交流)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ボランティア活動として関心がある分野（防災・福祉・子ども・環境など）ごとに集まり、経験や豊富を話し合う。 <p>6回：近郊住宅地をささえるボランティア</p> <ul style="list-style-type: none"> ・都市近郊の変化（高齢化・空洞化、単身・独居世帯、認知症高齢者の増大）と、住宅地での住民主体のささえあい。 <p>ゲスト：八木山地区社協・ささえあいの家</p> <p>7回：「子どもの居場所」とボランティア</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの相対的貧困と、子ども食堂や学習支援が地域で果たしている役割の紹介。 <p>ゲスト：わいわい子ども食堂、寺子屋学習塾</p> <p>8回：中山間地域に広がるボランティア</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人口減少が先行する中山間地域の生活課題（買い物、交通、医療や介護）、住民、非営利組織（農協や生協、社会福祉法人、NPO）と自治体の協働で解決している事例。 <p>ゲスト：やなマルシェ、JAひだ朝日支所</p>	<p>9回：巨大災害時の被災・避難とボランティア</p> <ul style="list-style-type: none"> ・大規模（自然）災害による被災と、地域の復興や被災者支援に市民活動が果たす役割、傾聴の大切さ。 <p>ゲスト：原発事故による避難者</p> <p>10回：災害体験の中から、人は何を学ぶのか</p> <ul style="list-style-type: none"> ・東日本大震災による広域避難の現状、被災体験が自身の今にどのようにつながっているか。 <p>ゲスト：津波被災による避難者</p> <p>11回：多文化社会とボランティア</p> <ul style="list-style-type: none"> ・人口減少に伴い、外国人を「労働者」として（生活者としてではなく）受け入れてきた問題、 ・「多文化社会」に移行しつつある現状と、外国人住民が地域の主体となっている事例。 <p>ゲスト：ケアセンターほみ、海外ボランティア</p> <p>12回：「ボランティア」への挑戦</p> <ul style="list-style-type: none"> ・中学生の学習支援。 <p>ゲスト：学習支援NPOポトスの部屋</p> <p>13回：市民（ボランティア）活動を支える</p> <ul style="list-style-type: none"> ・助成金・補助金、ボランティア保険、ボランティアセンターの役割。 ・受講生のボランティア経験発表 <p>ゲスト：学生ボランティア「すずめ」</p> <p>14回：「多文化社会」と私たち</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「難民食料支援・仕分け発送」参加者より報告。 ・受講生のボランティア経験発表 <p>15回：市民（ボランティア）が拓く未来</p> <ul style="list-style-type: none"> ・これからの社会における市民（ボランティア）活動の展望を考える。 ・「食料品と受講生のメッセージ」を受け取った難民の返信を紹介。 ・受講生のボランティア経験発表 <p>ゲスト：NPO名古屋難民支援室</p>
---	--

この他、「子ども食堂ボランティア」・「Caféわたぼうし」・「おいでよひらたっこ」・「NPOエム・トゥ・エム」・「新城市社会福祉協議会」・「コープぎふ飛騨市所」・「原発事故による避難」・「小学校2年生での避難」・「小牧市社会福祉協議会」・「多文化ソーシャルワーカー」・「ウクライナ支援グループ（名城大学生）」などに登壇いただいた。

2-2 新型コロナ禍下の市民活動の取材

新型コロナ感染拡大で、2020年前期はオンデマンド（文書資料）授業となった。筆者は新型コロナ禍の市民活動の現状を取材して対談風の解説記事を作成した。「新型コロナ禍のデイサービス友」「（同）南生協病院」「（同）南山教会による留学生・日本語学校生徒の支援」「育児休暇中のボランティア（ママボノ）」などである。また、「2000年東海豪雨水害」・「『タオルの絆』を読む（東日本大震災での気仙地域の支援）」・「オーガニック生産者の新規就農（白川町）」・「新城市長・飛騨市長の講演・対談」なども紹介した。振り返ると、この時期の受講生は「見学」・「ボランティア参加」「夏祭りイベントの企画」「取材（期末レポートで紹介）」など主体的な参加が見られる。

2-3 「受講生のボランティア経験」に学ぶ

遠隔授業となった2020年前期、授業途中で受講生にボランティア経験の発表を呼びかけたところ、二人の学生が、新型コロナ禍下での「カンボジアで海外ボランティア」と「自主的に始めたエコキャップ回収」をレポートした。

2020年後期からは、授業最初に受講生に「ボランティア経験の発表」を呼びかけた。これは、「発表できる」と回答した受講生とWeb Classで数回のメール交換により発表内容を作成する方法である。受講生からの経験紹介文に対して筆者が質問し、その回答を補強する形で数回質問を繰り返し、A4用紙2～3枚に対話形式の文書を仕上げ、授業最後に

発表する方法をとった。

発表方法は、新型コロナ下ではWeb Classへの掲載、動画（2～3人が発表・質問しあう様子を収録）が中心だったが、2024年前・後期は全員が講義室で発表している。スマートフォンのメモの読み上げ、作成した対話形式の資料で説明、スライドを作成したプレゼンなど方法は様々だが、ほとんどの学生は初めて100～200人の前で発表する機会を経験する。2024年後期までに76名が発表した。

受講生のボランティア経験は、文化・イベント・スポーツ・献血・自治体主催・海外交流・環境・伝統芸能・町内会での清掃等多様であり、授業テーマにそって登壇するゲストではカバーできない分野が紹介される。中学生の職業体験や部活での地域貢献、高校生徒会の活動も「ボランティア」とみなしている。

これは、大学生に至るまでの自分の経験を「市民（ボランティア活動）」として読み直し、その社会的背景を含めて振り返り、ゲストの経験と重ねて学びを深めることを意図したものである。同世代が発表するボランティア経験は、受講生がボランティアに踏み出す上での大きな刺激になっている。

2-4 毎週のフィードバック

受講生は、毎週「共感したこと・学んだこと」を課題として提出する。筆者は、毎週の提出課題を編集して全員にフィードバックしているため、受講生は他の学生がゲストや受講生の発表からなにを学んだかを知ることができる。

ボランティア経験の発表者は、他の受講生が提出した課題（肯定的評価）を読むことで自信につながっている。

2-5 Google formを活用した質疑

本授業では、QRコード（Google form）を用いて受講生が授業中投稿できるようにしている。設問はGoogle formであらかじめ設定しておく。受講生

はQRコードを読み込んで、設問に回答する形で投稿する。投稿された質問や感想は、教室のスクリーンに投影して可視化する。

例えば、授業冒頭に、当日取り上げるテーマについて、受講生がどの程度知っているかを尋ね、回答結果を講義室で投影する。「プロボノ」を取り上げる回では、87%が「知らない」と回答したことから、「ゲストをとおして理解する」目標を提示する。「子ども食堂」を取り上げる回では、「名前は知っている」が約7割であることから、「実際にどのような活動をしているかを掴む」目標を示す。「高齢者と会話した経験の有無」を尋ねたうえで、「高齢者の生活の困りごととボランティアの役割」に注意喚起する。この方法は、一人ひとりが自分の理解度に照らして各回の履修目標を掴むことができ、授業への集中度が高まっている。

氏名を書かなくても質問できるよう設定しており、大講義室で挙手できない学生も気兼ねなく質問できている。他の受講生の質問がリアルにわかることで互いの気づきにつながっている。

3. 「難民食料支援」への参加を呼びかける

3-1 「難民食料支援」とは

授業では、人口減少による社会変化の最先端を紹介してきたが、それに伴う喫緊の課題として「海外ルーツの人々」「移民・難民」との関係性の理解を取り上げており、実践として「難民食料支援」への参加を呼びかけている。「人口減少社会」に進む日本は「多文化社会」に移行しているが、日本社会がそ

のことを自覚し、アジアを含む国際社会の一員に相応しく進むことが求められるからである。

「難民食料支援」は、新型コロナ禍で仮放免となった難民の生活困窮に対する緊急食料支援として、「NPO名古屋難民支援室」と「アジアボランティアネットワーク東海」・「NPO地域と協同の研究センター」の三者が主体となり、コープあいちの協力のもと2022年春から開始した取り組みである。難民の実態を学ぶ「学び語り合う会」への参加、フードドライブによる食料品の確保、食料品とメッセージを箱にいれて送る「仕分け発送」を、年2回行っている。

授業では、冒頭で「難民食料支援」について説明し、「学び語り合う会」、「食料品の持参」「メッセージの持参」「食料品仕分け発送」という参加方法を案内する。「参加しない」選択も可能である。「学び語りあう会」の参加者は、学んだことと、どのような食料品やメッセージが良いかを授業で報告する。受講生は食料品・メッセージを持ちよる。持ち寄った食料品とメッセージは「仕分け発送」に参加した社会人や大学生によって箱詰めし、宅急便で難民に届けられる。授業と同時進行で進む「難民食料支援」には4年間に延べ1103人の学生が参加した(表2)。

3-2 「難民食料支援」による信頼関係

「難民食料支援」は、社会人・大学生ボランティアが食料品を持ち寄り、発送することから始まったが、その中で大学生のメッセージが大きな役割を果たしてきた。メッセージに対して難民からの返信が

表2 難民食料支援ボランティアへの参加人数(人)

参加人数	法学部				人間学部				合計
	2021前期	2022前期	2023前期	2024前期	2021後期	2022後期	2023後期	2024後期	
学び語り合う会		2	6	4			5	7	24
食料品持参		40	165	256	32	71	108	103	775
メッセージ持参		13	63	32	24	23	20	20	195
仕分け発送参加	1	2	6	17	17	10	18	9	80
寄付	—	11	—	—	1	17	—	—	29
合計(のべ)	1	68	240	309	74	121	151	139	1103

あり、「学び語り合う会」と「仕分け発送」に難民の皆さんも参加するという信頼関係が生まれてきた。受け取った難民の皆さんからの返信は授業の最終回で紹介されるが、受講生が自分の行為の社会的意味を学ぶ重要な瞬間となっている。

3-2-1 受講生の学び

「難民食料支援」ボランティアへの参加は、受講生にとって、授業と同時進行する「現代社会との接点」である。「難民食料支援」をとおして学んだことは少なくない。

回答（自由記述）

- ・「難民食料支援」を通じて、困難な状況にある人々への支援の重要性を学んだ。相手の文化や背景を理解し、継続的な支援が必要であることを実感した。
- ・支援者も多くの学びを得ることができることを学んだ。難民の方とのコミュニケーションに不安を覚えていたが、翻訳なしでも意思を伝え合うことができた。
- ・私の中にあった難民のイメージとは異なっていた。どのような背景があってその国から逃れてきたのか、語る会によって知ることができた。
- ・私は、仕分け発送作業に参加したのですが、ボランティアを通して難民の方が今困っていることや、ハラール食・ムスリムの方々への理解を深める機会になり、支援するだけで無く、自分自身としても学びが深まりました。
- ・食料を持っていくことしかできなかったのですが、難民の方々の生活や悩みについて考える機会になりました。
- ・実際に難民食料支援を行い、私たちの送ったものに手紙などでお礼を伝えてくださって、異国の人という印象からより近い人たちという印象に変わり、ボランティアは人との繋がりを感じられるものだと学びました。

- ・少しの善意がこんなにも人を幸せにできるとは思っていなかったの、喜んでくださって嬉しかった。
- ・食糧支援ではハラール対応とかアレルギー、宗教とか今までに考えたことがなかったので新鮮でした。私は子供に向けて塗り絵を送りましたがとてもいい経験ができた。
- ・難民食料支援をしたことで難民の方からの手紙を聞き、直接感謝の言葉を聞くことが出来たので凄くやりがいを感じる事が出来た。ボランティアをすることで人を幸せに出来ることを学んだ。

4. 受講生による授業評価

4-1 「ゲスト」「受講生の経験」からの学び

本授業では独自に「授業評価アンケート」を実施し、その結果を進め方に反映してきた。アンケート結果から受講生の評価を紹介する。

授業の到達目標である「市民（ボランティア）活動の役割の理解」については、ほぼ全員が「理解が進んだ+どちらかといえば理解がすすんだ」と回答しており、「人口減少社会」を切り口にしたテーマ設定は有効であったといえる（表3）。「ゲスト」によるボランティア（市民）活動の「理解が進んだ」の回答割合が向上している（表4）。「受講生のボランティア経験」も「役立った+どちらかといえば役立った」が9割以上であり、授業の「学び」に位置付けたことは有効であったと言える（表5）。

4-2 「参加型授業」としての評価

本授業ではアンケート結果をもとに「授業テーマの説明」・「ゲストの話」・「受講生の経験発表」・「難民食料支援への参加」・「Google フォームでの質問と回答」と改善を重ね「参加型」をめざした。その評価を自由記述で尋ねた。

4-2-1 継続した方が良いこと

自分自身の履修に照らして「参加型授業」として、継続した方が良いこと、改善した方がよいことを尋ねたが、大半が継続した方が良いこととして記述している。

回答 (自由記述)

- ・ゲストの話は、ボランティアの新たな発見や自分の夢と照らし合わせて様々な種類のボランティアがある事を知ったので毎回とても楽しみにして聞いていました。
- ・「参加型授業」として、継続した方が良いことは、難民食料支援への参加と受講生の経験発表です。難民食糧支援では、このボランティアに取り組む経緯から、仕分け発送・メッセージのやり取りなど、一連の流れを授業内で完結することができ、さらに達成感を感じることができたので、とても良い取り組みだったと思います。
- ・受講生の発表では、自分と同じ学生が沢山の活動に参加しているのを知って凄いいと思ったし、私も誰かの為に役に立ちたいと思いい刺激を貰いました。
- ・受講生の経験発表はすごく参考になったので、継続していただきたい。こんなボランティアもあるとすごく勉強になりましたし、様々な種類のボランティア活動を知ること、私はどんな分野に興味があるのかと考えるきっかけにもなりました。
- ・受講生の経験発表では、私は発表する側だったのですが、他の方々の発表を受けて、とても刺激をもらいました。
- ・どれも参加型授業としてとても良いものばかりだと感じた。中でも Google フォームでの質問と回答は匿名で自分の意見を言いやすく、他の人の意見も知ることができてとても良かった。
- ・途中で意見交換の時間もあって皆がどのような考えを持っているのかを学べたのでとても参考になりました。
- ・参加型授業では、グループディスカッションや実

践的な活動が重要な要素であった。継続したほうが良い点は、実際に他の学生と意見を交換することだ。自分の考えを深めたり、新しい視点を得られたり、積極的に意見を出し合うことで、学びがより実践的になると思った。

4-2-2 改善した方が良いこと

「グループで話し合う時間を多くしてほしい」「ボランティアに参加する機会を増やしてほしい」の意見もあるが、大人数を一人で担当する限界もあり、応えきれていない。

4-3 受講生は主体的に何を学んだか

本授業では、ボランティア (市民活動) の価値観を掴むことを到達目標の一つに掲げている。「受講生がなにを学んだか」についても留意してきた。2019~2021年前期までは、初回と最終回で「仕事観 (どのような仕事を選択したいか)」の変化を把握したが、社会の課題を具体的に知ることにより「地域に密着した仕事」を選択する割合の増加が見られた。2022年後期より「自身の価値観 (考え方)」の変化の有無を尋ねた。8~9割が「変化があった」と答えている (表6)。

4-3-1 価値観 (考え方) の変化

具体的には「自分の大学生活の過ごし方」「進路の考え方」「仕事を選ぶ基準」「人生観 (社会で大切にしたいこと)」などのこれまでの考え方に変化があったかどうかを尋ねているが、「変化があった」と回答する内容として「ボランティア」に対する考え方の他に、自身への反省、他者との関係への気づき、社会が抱える問題の存在、その解決における行政ではできない市民 (ボランティア) の役割、等が挙げられている。

回答 (自由記述)

- ・ボランティアは無償のもので、完全に善意でやっ

ていると思っていたが、有償のものもあり、ボランティアをする側にとっても、多くの学びや経験を得ることができ、双方にメリットがあるという捉え方に変化しました。

- ・ボランティアを通じることで新たな友達や新たな視点、価値観を見つけることができたり、人と触れ合い社会貢献を実感できる等ボランティアは利益不利益だけ考えるのではなく、コミュニケーションだと学びました。
- ・ボランティア活動をすることによって、今を生きている人たちみんなと助け合いながら生きていくことができ、視野も広がり、明るい世界があるんだと感じました。
- ・何事にも、思い込みや偏見が自分の中にあること、それが誰かを無意識に傷つけていること、経験したり、経験者の話を聞かないと何もわからないことを知りました。知らないまま決めつけることをやめようと思いました。
- ・講義を通して、社会貢献の重要性を実感し、大学生活では地域や社会に積極的に関わることを重視するようになった。進路や仕事選び、人生観では、他者のために行動することの意義を大切にしたいと思った。
- ・今まではあまり他者と関わろうとする意欲がなかったが、この講義を通して一つの物事に多くの人が協力して取り組むボランティアに参加することができ、他者とのコミュニケーションに対して意欲的になることができた。
- ・今まで自身の中にあった物事に対して取り組む速度という点に変化した。一度やってみて考えるという視点を今は大切にして、物事に取り組むようにしている。速さを大切に強い意思を持って物事に取り組んでいきたい。
- ・私は大学生活の過ごし方に変化をもたらしたと思います。私は資格などに時間を費やそうと考えていましたがボランティア入門を通して、助けを必

要としている人に手を伸ばす大切さを学びボランティア活動をしようと思う。

- ・自分の人生の価値観が変わったと思います。物事を自分の物差しでしか考えることができず、ボランティアの必要性であったり大切さがよくわからずにいた。
- ・自由に時間を使うことができる大学生の期間は限られているため、今まで以上に積極的に行動していこうと考えるようになった。前例がない、不安、とやらない理由を探すのではなくまずやってみようという考えになった。
- ・授業でゲストで来てくださった方々のお話を聞いて、日本が抱える様々な問題が、より身近なものに感じられるようになりました。その問題についての興味が広がり、自分でインターネットや本で調べる機会が増えました。
- ・この大学にはボランティアに関心がある人がいるのか疑問であったが、授業を通して様々な発表を聴き、自分と同じ思いを持った学生がこんなにもいるのかと安心した。
- ・地域の暮らし助けあいの会や、学習支援などの取り組みについて、行政の手が及んでいないところで、ボランティアという活動の形があることで、社会が機能しているという意識を持てるように変化しました。

5. 「成長実感」「学問や研究への意欲」について

前期・後期を合わせると「ボランティア入門」受講生は2020年と2024年を比較して1.5倍に増加している。「先輩から履修を勧められた」という学生の声を聴く。それは専門教育の学びに好影響を与えているだろうか。この点について、名城大学大学教育開発センターが実施した「授業改善アンケート」から受講生の「成長実感」「満足度」「授業を通じて学問や研究への興味や意欲を膨らませることができた

か」の回答とその変化をもとに考察する。但し、回答率が4割前後であり、参考的な評価である。

5-1 法学部

前期（法学部）の履修人数は、2020年134人から2024年335人に2.5倍に増加している。回答の推移をみると、新型コロナ禍で奇数・偶数交互出席で

あった2021年の「成長実感」が高い。遠隔3回・対面12回で行った2022年で低下したが、対面授業が再開した203・204年は「成長実感」「満足度」「学問や研究への興味や意欲」とも向上し、学部全体の平均を上回っており、2024年は「学問や研究への興味や意欲」が大きく改善している（図2）。

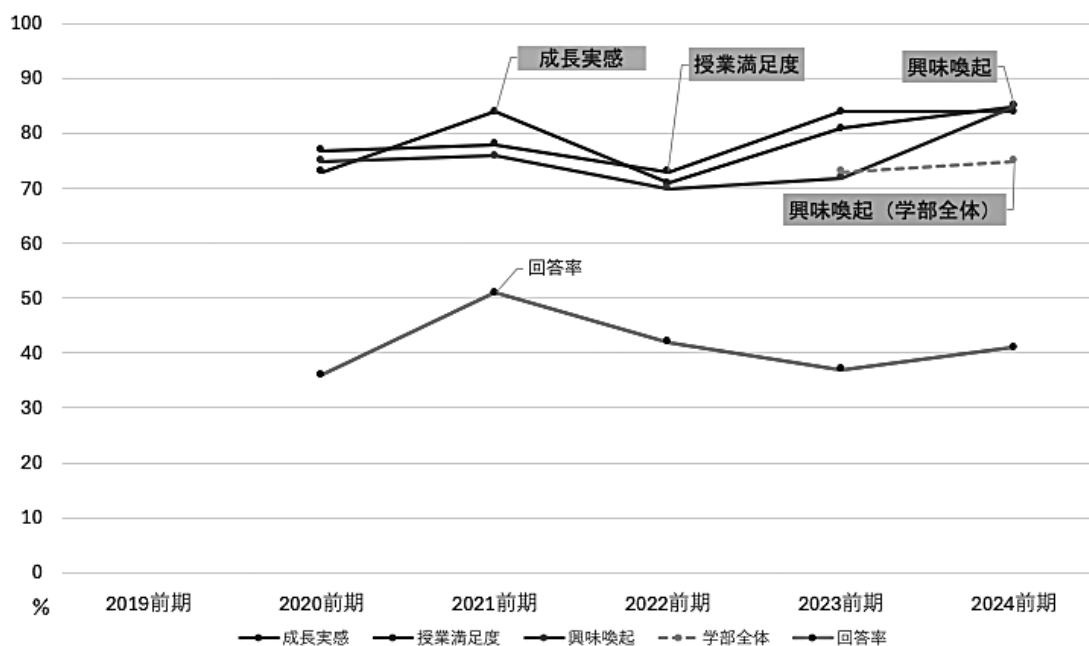


図2 「ボランティア入門（法学部）」授業改善アンケート結果より

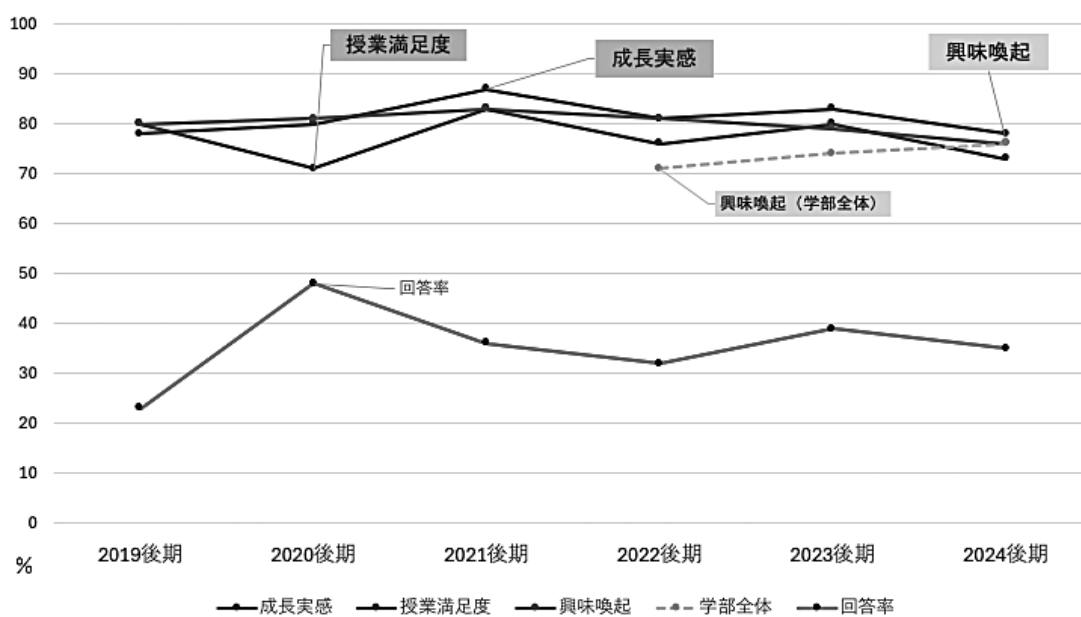


図3 「ボランティア入門（人間学部）」授業改善アンケート結果より

5-2 人間学部

後期（人間学部）の履修人数は、2019年200人から2024年167人へと減少しているが、カリキュラム上の履修人数が安定しているとも言える。回答の推移をみると「成長実感」「満足度」は新型コロナ

禍の2021年の評価が高く、法学部と同様に2022年で低下し、2023年は向上、2024年は下がっている。「学問や研究への興味や意欲」は、学部全体の平均を上回って推移しているが、学部平均が上昇しているのに対し、本授業は低下傾向にある（図3）。

設問：「人口減少社会」で直面する課題（少子化・高齢化・都市の空洞化・中山間地域の過疎化・定住外国人の増加、大規模災害への備え）を切り口に、ボランティア（市民）活動の役割を取り上げました。これからの社会における、ボランティア（市民）活動の役割の理解は進みましたか？

表3 「人口減少社会」で直面する課題に対するボランティア（市民）活動の役割の理解

	法学部				人間学部			
	2021前期	2022前期	2023前期	2024前期	2021後期	2022後期	2023後期	2024後期
理解は進んだ。	65(53%)	80(52%)	111(71%)	120(67%)	73(62%)	82(61%)	48(74%)	46(72%)
どちらかと言えば、理解は進んだ。	57(46%)	74(48%)	45(29%)	57(32%)	44(37%)	52(39%)	17(26%)	18(28%)
どちららと言え、理解は進んでいない。	2(2%)	0	1(0%)	2(1%)	1(1%)	1(0%)	0	0
理解は進んでいない。	1(1%)	0	0	0	0	0	0	0

設問：毎回ゲストが登壇し、それぞれのお話から、ボランティア（市民）活動の実際を紹介しました。この方法で、ボランティア（市民）活動の理解は進みましたか。

表4 ゲストの話によるボランティア（市民）活動の理解

	法学部				人間学部			
	2021前期	2022前期	2023前期	2024前期	2021後期	2022後期	2023後期	2024後期
理解は進んだ。		76(52%)	113(72%)	128(72%)		96(71%)	55(85%)	51(80%)
どちららと言え、理解は進んだ。		69(47%)	42(27%)	48(27%)		36(27%)	9(14%)	11(17%)
どちらかと言え、理解は進んでいない。		1(1%)	1(0%)	3(2%)		2(1%)	0	0
理解は進んでいない。		0	0	0		0	0	0

設問：「受講生のボランティア経験」発表を呼びかけ、経験を文書にまとめ、授業で発表しました。これらは、ボランティア参加に役立ちましたか。

表5 「受講生のボランティア経験」発表が、ボランティア参加に役立ったか

設問	法学部				人間学部			
	2021前期	2022前期	2023前期	2024前期	2021後期	2022後期	2023後期	2024後期
役立った。		97(61%)	105(67%)	118(66%)		111(82%)	49(75%)	43(67%)
どちらかと言え、役立った。		58(37%)	47(30%)	52(29%)		23(17%)	14(22%)	17(27%)
どちらかと言え、役立っていない。		3(2%)	3(2%)	3(2%)		1(0%)	1(2%)	1(2%)
役立っていない。			0	2(1%)			0	0

設問：履修前と履修後を比較して、「ボランティア入門」の授業によって、「自分の大学生生活の過ごし方」「進路の考え方」「仕事を選ぶ基準」「人生観（社会で大切にしたいこと）」などのこれまでの考え方に変化はありましたか。

表6 履修前と履修後での考え方の変化

設問	法学部				人間学部			
	2021前期	2022前期	2023前期	2024前期	2021後期	2022後期	2023後期	2024後期
これまでの考え方が変わり、変化があった。		111 (72%)	129 (82%)	95 (53%)		97 (72%)	59 (91%)	40 (63%)
これまでの考え方と同じだが、変化があった。		32 (21%)	注	72 (40%)		24 (18%)	注	14 (22%)
これまでの考え方と同じだが、変化はない。		9 (6%)	13 (8%)	7 (4%)		9 (7%)	0	7 (11%)
これまでの考え方と異なり、変化はない。			13 (8%)	0			6 (9%)	0

注：2023年前期・後期は、「変化があった」という一つの設問とした。

6. まとめ

本稿は筆者の6年間の「教育実践」報告であるが参考にしていただければ幸いである。2点を追記する。

- 1) 冒頭述べた通り、授業を担当した翌期に「新型コロナ禍」による「遠隔授業」を経験し、3年かけて「対面授業」という「普通」に戻ってきた。しかし同時に「大学に集まるからこそできる教育とは何か」という新たな問いが生まれた。大学は、学生自身が問題を発見し探究する場であると考えた筆者は、「参加型授業」への挑戦を通して主体的な学びができる環境をつくることを目標とした。2024年後期の授業では、「ボランティア経験」を発表した学生から、履修生への呼びかけ・問いかけがなされ、壇上で発表者が意見交換する姿があり、当初イメージしていた「(大講義室でも) 学生が自分の意見を発表し、討論できる授業」に近い姿が見られた。
- 2) 私たちの社会は「人口減少社会＝多文化社会」への移行という、これまで経験したことがない(回答のない) 課題に直面している。筆者は本授業を担当する途中で、社会の変化(課題)を示すだけでなく「これからの社会を担う受講生

が希望を描ける授業でなければならない」と気づき、内容及び進め方について受講生の評価をもとに改善を積み重ねてきた。実感としては「良い授業ができるかどうか」は「つど真剣に受講生に向き合う」ことに尽きる。非常勤講師としての貴重な経験を与えていただいた名城大学に感謝申し上げる。

資 料

令和7年度名城大学教育年報（教育実践報告）募集要項

1. 教育年報発刊の目的

名城大学における優れた教育実践やその成果を共有・蓄積し、広く教育の質の向上に資することを目的とします。

2. 投稿内容

教育実践報告とします。教育実践報告とは、教育実践を対象とした取り組みで、本大学及び他大学の学部・研究科・センター・部署の参考になるような報告とします。

3. 投稿資格

原則として、本大学の専任職員（教員・事務職員）及び本大学非常勤講師の在籍者とします。なお、本大学を退職した方の投稿については、退職後3年以内を目安とします。退職後に投稿を希望される場合、事前に大学教育開発センターまで投稿資格をご確認ください。

4. 投稿件数

第一著者（first author）としての投稿件数については、単著・共著に関わらず1名につき1件までとします。

5. 投稿原稿の構成と表記

* 執筆担当者

・共同執筆の場合は、1ページ目下部に、各々の執筆分担箇所を明記してください。

* 原稿

- ・A4版の用紙を使用
- ・ページ数：8ページ以内とします。（図表を含めた刷り上がりのものを示す。）
- ・文字や図表の色は白黒であること。

* 文字数

・本文：横書き23字（英文の場合は38字程度）×2段組

* 行数

・36行（2段組）

* 書体

- ・日本語：MS明朝
- ・英 文：Times New Roman

※日本語中に含まれる英字はTimes New Romanでなくても可

* 文字サイズ

- ①投稿種別：11pt
- ②表題（Title）：18pt
- ③氏名・所属（Name・Faculty）：11pt
- ④章タイトル（Heading）：10.5pt（MSゴシック）
- ⑤本文（Main Text）：9pt

* 表記

・章・節・項に対応した数字体系を付してください。

（例）1

1-2

1-2-1

・参考・引用文献は、文中の引用箇所の肩に¹⁾、²⁾などと表し、末尾に一括して掲載してください。

6. 投稿原稿の確認

投稿された原稿の形式や表現等に加えて、教育年報の趣旨・目的に整合しているかをFD・SD専門委員会にて確認いたします。

投稿された原稿が教育年報の趣旨・目的から大きく外れている場合、大学教育開発センター委員会での審議により不掲載になる場合があります。

7. 発刊形態

名城大学ウェブサイトおよび名城大学学術機関リポジトリにて公開します。

8. 原稿料

原稿料のお支払いはございませんが、1原稿につき別刷20部を献呈します。

※20部以上を希望する場合は自己負担にて作成可能です。

9. 原稿の責任と権利

掲載された報告等の内容についての責任は著者が負うものとします。また、その著作権は著者に属します。編集権・出版権は名城大学大学教育開発センターに属します。

名城大学教育年報への投稿に際しては、名城大学ウェブサイトにおける公開および名城大学学術機関リポジトリへの登録を許諾したものとします。なお、この許諾は複製権と公衆送信権の行使のみに係るものであり、投稿者の著作権の所在に影響を及ぼすものではありません。

10. 提出について

(1) 提出物：提出票 1部

原稿データ ※Word及びPDFの2種類をご提出ください。

(2) 提出期限：令和7年11月14日（金）17：00必着

(3) 提出方法：名城大学大学教育開発センター（本部棟3階）へ持参またはGoogleフォームにてアップロード

Google フォーム <https://forms.gle/bsL1Kpk2kEXjQqCQ7>

※名城大学のGoogleアカウントをお持ちの方のみ利用可能です。

(4) 様式：下記よりダウンロードしてください。

<https://www.meijo-u.ac.jp/academics/education/center/publication/annual/outline.html>

問い合わせ先 〒468-8502 名古屋市天白区塩釜口一丁目501番地
名城大学 大学教育開発センター
Tel 052-838-2032
E-mail edcenter@ccml.meijo-u.ac.jp

<1 ページ目様式>

*** 文字数**

・本文：23字(英文の場合は38字程度)×2段組

*** 書体**

・日本語：MS明朝

・英文：Times New Roman

*** 文字サイズ**

①投稿種別：11pt

②表題 (Title)：18pt

③氏名・所属 (Name・Faculty)：11pt

④章タイトル (Heading)：10.5pt (MSゴシック)

⑤本文 (Main Text)：9pt

⑥執筆担当：8pt (共同執筆の場合のみ)

<2 ページ目以降様式>

*** 文字数**

・23字 (英文の場合は38字程度)

*** 行数**

・36行 (2段組)

※参考文献は最後にまとめて記入してください。

※共同執筆の場合は氏名の右肩に「*」「**」を振り、1ページ目の下段に執筆担当箇所を明記してください。

※③所属については、
専任の場合、名城大学〇〇学部〇〇学科
非常勤の場合、名城大学非常勤講師
と記載してください。

F D ・ S D 専 門 委 員 会 委 員

所属等	職 名	氏 名	備 考
大学教育開発センター	センター長	村本 裕二	座長・理工学部教授
学務センター・薬学部	センター長・教授	大津 史子	
法学部	准教授	仁井田 崇	
経営学部	教授	田代 樹彦	
経済学部	教授	名和 洋人	
理工学部	准教授	村上 祐一	
農学部	教授	山口 秀明	
都市情報学部	教授	杉浦 真一郎	
人間学部	教授	岡戸 浩子	
外国語学部	教授	豊田 周子	
情報工学部	教授	鈴木 秀和	
総合学術研究科	准教授	香村 恵介	
教職センター	教授	木村 美奈子	
大学教育開発センター	事務部長	鶴田 弘樹	

あとがき

大学教育開発センター委員会

大学教育開発センター長 村本 裕二

令和7年度『教育年報』、2007年3月の創刊から20年を迎える記念すべき第20号です。本年報は、名城大学大学教育開発センター委員会が教育の質保証を実質化するために継続して発刊してきたものであり、教育改善の成果を広く共有する重要な役割を担っています。これまでご協力いただいた先生方、事務職員の皆様に心より感謝申し上げます。

本年度の『教育年報』は、「教育実践報告」に特化し、教育の質向上に資する工夫やアクティブラーニングの取組等、学部や大学の枠を超えて参考となる7篇の事例を掲載しております。

学修者本位の教育をさらに推進するためには、学生一人ひとりが必要な能力を確実に身につけられるよう、教育内容・方法の継続的な改善が不可欠です。本年報がその改善を検討する際の指針となり、教育の質を高めるための共通のツールとして活用いただければ幸いです。

本年報の発刊にあたり、原稿の校正にご協力いただきました先生方、御寄稿頂きました先生方には、この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

令和 8 年 3 月

発 行：名城大学 大学教育開発センター

編 集：名城大学 大学教育開発センター

住 所：〒468-8502

名古屋市天白区塩釜口一丁目 5 0 1 番地

電 話：(052) 838-2032

F A X：(052) 833-5230

H P：https://www.meijo-u.ac.jp/academics/education/center/

