

子ども発達学科における言語表現の指導

著者	小野 純一, 藤重 育子
雑誌名	東邦学誌
巻	41
号	3
ページ	163-171
発行年	2012-12-10
URL	http://id.nii.ac.jp/1532/00000294/

子ども発達学科における言語表現の指導

小 野 純 一
藤 重 育 子

愛知東邦大学

子ども発達学科における言語表現の指導

小 野 純 一
藤 重 育 子

目 次

1. はじめに
2. 「東邦基礎Ⅰ」における取り組み
3. 「基礎演習Ⅰ」における取り組み
4. 学生の言語能力
5. おわりに

1. はじめに

愛知東邦大学人間学部子ども発達学科では、1年次の「総合基礎科目 東邦基礎力科目（前期・必修）」として、記述力の養成を主な目的とした「東邦基礎Ⅰ」（小野）とコミュニケーション能力全般の養成を主な目的とした「基礎演習Ⅰ」（藤重ほか計4名）が開講されている。

子ども発達学科では、ほとんどの学生が保育者を志望している。一方、小野・藤重はともに言語の指導を専門としている。このことから「東邦基礎Ⅰ」においては小テストと作文によって『報告書』『実習日誌』などで用いられる改まった書き言葉を、「基礎演習Ⅰ（藤重ゼミ）」においては発表と役割練習によって改まった話し言葉と子どもに対する言葉遣いを指導した。

本稿ではそれぞれの担当者がこれまでの実践を振り返り、前期終了時点における学生の言語能力を総合的に分析し、そこから今後に向けてのより効果的な教育方法を考えていく。

2. 「東邦基礎Ⅰ」における取り組み

2.1 小テストの実施

2.1.1 小テストの内容

授業の冒頭に簡単な小テスト（全15回実施）を行った。これは複数の課題にテンポ良く取り組ませるほうが学生も集中しやすいとの前任者のアドバイスに従ったものである。

小テストの内容は以下の3種類に大別することができる。

①誤りやすい漢字の書き方・読み方について答えさせるもの。

例：「凡例」「他人事」「団塊の世代」「A価値感 B価値観」「百科（A事典 B辞典）」

②牧 (2012) ^[1]に記載されている注意事項を平仮名で板書し、漢字に直させるもの。

例：「きげんまでにしゅうとうろくをすること。」→「期限までに履修登録をすること。」

③学生の作文に見られる「カジュアルな表現」を「フォーマルな表現」に改めさせるもの。

例：「この2つはいろんな点で違ってます。」→「両者は様々な点において異なっています。」

このうち、①はクイズとして行ったが、「幼気な子ども」を「ようきなこども」などと読む学生がいた。②は初年次教育（受講態度や図書館の利用法など）を行う目的もある。③は『報告書』『実習日誌』などの執筆を想定しているが、不適切な表現に気付かない学生が数多くいた。

2.1.2 小テストの成果

保育の現場では手書きをすることが多い。このため、小テストの実施に際してはあえて問題を印刷せず、所定の小テスト用の紙（A5サイズ）に板書したものを書き写させた。

また、保育実習を想定して、学生に紙を配付させたり黒板に問題を書かせたりもした。「紙が無いんですけど。」と言われたり、斜めに書かれた拙い文字を見られたりすることにより、クラスを運営することの難しさを実感することができたものと思われる。

さらに、全ての問題を書ききれなかったり、途中で板書を消されたりした場合に「まだ書いていないんですけど。」「問題が多すぎて書ききれない。」などと不満を言っていた学生については、小さめの字でバランス良くまとめている学生の解答を見せたり、雑談のせいで遅くなっていることを指摘したりすることにより、それらの原因が自分自身にあることに気付かせた。

なお、小テストとは呼んでいるものの、点数については成績評価の対象としておらず、採点についても学生自身に行わせた。但し、正しく直していなかったり、正解の記号しか書いていないケースが多かったため、出席の確認も兼ねて回収し、添削指導をしたうえで返却した。

2.1.3 小テストの評価

小テストは、1回あたり20分間ほどで行う予定であったが、実際には30分間を超えることが多かった。このため「複数の課題にテンポ良く取り組ませる」という当初の目的は必ずしも達成することができなかったが、結果として多くのことを指導することができた。また、今回は難読語・四字熟語・同音異義語などを取り上げたが、より基本的な漢字（「講義」「特徴」など）が書けない学生が数多くいることが明らかになったので、後期に開講される「東邦基礎Ⅱ」においてはより実態に合わせた指導をしていきたい。学生の感想は以下の通りである。

①「知っていた漢字でも間違っていたりしたので、改めて勉強になりました。」

②「一見簡単な漢字を使っているけど読み方が特別で、新たに学ぶことができました。」

③「自分が思っていたよりも漢字を覚えていなかった。よく見る漢字、よく使う漢字すら書けないことで、自分は携帯や機械類に頼りすぎていることに気付いた。」

2.2 作文の実施

2.2.1 作文のテーマ

「東邦基礎Ⅰ」は記述力の養成を主な目的としている。このため、原稿用紙よりも文字数の多い所定のレポート用紙（A4サイズ）を使用し、時間の許す限り多くの文章を書かせた。

取り上げたテーマは、①「子ども発達学科で（したい・学びたい）こと」②「（保育士・幼稚園教諭）をめざす理由（志望理由書）」③「私の長所（自己PR）」④「小学校における英語の必修化」⑤「幼児の描いた人物画と成人の描いた似顔絵の比較」の5つである。

このうち、①は入学の動機を確認させるために取り上げたが、子ども発達学科に限定したことから、アルバイトやサークル活動などについて書いても良いのかと悩む学生がいた。②はほとんどの学生が保育士や幼稚園教諭を志望していることから取り上げた。「志望理由書」は就職の際に重視されるため「キャリアデザイン」をはじめ多くの科目において指導されているが、「東邦基礎Ⅰ」においては言語表現に着目して指導した。③は「志望理由書」と同じく就職の際に重視される「自己PR」の練習を目的としている。自己肯定感の低い学生が多いためか難しく感じられたようであるが、ピアノの練習やボランティア活動などを長所として意識させることによって少しずつ書けるようになった。④は他者の意見を踏まえたうえで自説が展開できるようになることを目的としており、賛否両論が記載された新聞記事を資料として配付した。引用の方法については「東邦基礎Ⅱ」において改めて詳しく指導する必要がある。⑤は記述力に加えて観察力や分析力をも身に付けさせることを目的としている。幼児の描いた人物画と成人の描いた似顔絵を比較させ、それぞれの特徴を描写させようとして、なぜそのように描くのかについても推測させた。

2.2.2 作文の指導

作文については、ほとんどの学生が苦手意識を持ち、「何を（どのように）書いたらいいのか分からない。」と述べている。これは書くことそのもの大変さに加え、多くの学生がどのような表現を用いて文章を構成すれば良いのか理解していないためである。

そこで、以下のような文章を黒板に書き、学生には具体例の部分を中心に考えさせた。この文章構成は、外国人留学生を対象とした「日本留学試験」の記述問題対策として、多くの日本語教育機関において指導されているものである。また、具体例を3例ずつ挙げさせるとともに、いわゆる「4W1H」を考えさせたり、「例えば、AやBなど」という表現を用いさせたりすることにより、少しでも長く具体的な文章が書けるよう指導した。

その結果、ほとんどの学生が1時間ほどでレポート用紙1枚の文章が書けるようになった。

私は大学において以下のことをしたいと考えています。	→序論	
（まず / 第1に）、資格を取得したいと考えています。		（具体例 ①）
（次に / 第2に）、語学研修に参加したいと考えています。	→本論	（具体例 ②）
（最後に / 第3に）、ボランティア活動をしたいと考えています。		（具体例 ③）
私は4年間の大学生活を充実させたいと考えています。	→結論	

回収した作文は可能な限り詳細に添削した。「東邦基礎Ⅰ」においては、内容の妥当性よりも指定した文章構成で書かれているかを重視したため、序論と結論については緑色のペンで下線を引き、「まず／第1に」「次に／第2に」「最後に／第3に」についてはピンク色のペンで下線を引いた。さらに、作文にふさわしいフォーマルな表現（「全て」「全く」など）については赤色のボールペンで丸を付け、作文にふさわしくないカジュアルな表現（「全部」「全然」など）については青色のボールペンで正しい表現を書き加えた。カラーのペンを多用するのは作文にふさわしい表現と文章構成を理解させるためであるが、保育所や幼稚園などでの実習に備えて色彩感覚を養う目的もある。このため、学生に対しても平素からカラーのペンを携帯するよう指導している。

添削した作文は誤用を確認したうえで返却したが、復習をすることなく紛失してしまう学生が非常に多かったことから、今年度より入学時にファイルを購入させ、教室への持参と返却時のファイリングを義務付けている。大学の授業においてここまで管理することについては異論もあるが、「東邦基礎Ⅰ」は小テストと作文で授業を行っており、また文書を管理する習慣を身に付けさせることは初年次教育としても重要であるため、かなりの時間をかけて指導した。しかしながら、ファイルを持参する学生は限られており、必ずしも十分に確認することができなかった。このため「東邦基礎Ⅱ」においてはファイルについても成績評価に加える予定である。また、作文の提出状況を改善するため、未提出者に対してはこれまで以上に催促していくことを考えている。

2.2.3 作文の評価

竹越（2010）^{〔2〕}においても述べられているが、決まった文章構成に従って書かせると非常に読みやすい文章になる。特に「何を（どのように）書いたらいいのかわからない。」と言って全く手を付けずにいた学生が作文に対する抵抗感を無くし、レポート用紙1枚の文章を1時間ほど書けるようになったことは大きな成果である。「東邦基礎Ⅱ」においては、ここで指導した文章構成が定着するまで、さらに多くの文章を書かせていきたい。学生の感想は以下の通りである。

- ①「文章の構成の仕方や言葉遣いについて学ぶことができました。この授業で学んだ文章の書き方は他の授業でも役に立ちました。」
- ②「高校ではあまり作文を書くことが無かったので最初は緊張して書いていました。しかし、少しずつ上手に書けるようになってきました。」
- ③「正しい漢字やフォーマルな書き方などは、将来自分が幼稚園教諭になって、連絡簿や実習記録などを書くときに必要なので、恥ずかしくないように身に付けておきたいです。」

3. 「基礎演習Ⅰ」における取り組み

「基礎演習Ⅰ」は4名の教員が担当しており、このうち「藤重ゼミ」は12名（男子5名・女子7名）の学生によって構成されている。学生の平均出席率は89.4%（6名100%）であり、常に10名以上の学生が出席していた。

「藤重ゼミ」は演習科目であるが、入学したばかりの1年生を対象としているため、初年次教育の一環として「演習の目的と計画」「図書館の利用方法」「ポートフォリオの作成法」などについても詳細に説明した。この点は「東邦基礎Ⅰ」と共通しているが、「藤重ゼミ」においては少人数の学生に対してより具体的に指導することができた。また、子ども発達学科全体の行事であるスポーツ大会に参加したり、学外の保育関係者による講演を聴いたりもした。

一方、コミュニケーション能力全般の養成は「基礎演習Ⅰ」の共通の目標であるが、「藤重ゼミ」においては特定のテーマについての調査能力の養成に加え、発表をする際に用いられる改まった話し言葉や保育者として必要不可欠な子どもに対する言葉遣いを養成するため、「調査」「発表」「役割練習」からなる以下の活動を計画し、それぞれ学生に行わせた。

- | | |
|---|------|
| ①子どもの遊戯を1種類ずつ調査し「ワークシート」にまとめる。 | (調査) |
| ②「ワークシート」を参考にしながら調査した内容について説明する。 | (発表) |
| ③発表者は保育者役、ほかの学生は子ども役になり、実際に遊戯を体験する。(役割練習) | |

このうち、①は子どもの遊戯について調査させ、さらにその結果を適切にまとめさせることを目的としている。②は発表の練習であるが、同時に様々な遊戯を学ばせることができる。また、この場合の言葉遣いは成人に対する改まった話し言葉であるが、これは「東邦基礎Ⅰ」において指導している改まった書き言葉と関連している。③は保育現場を想定した役割練習である。発表者は子どもに対する言葉遣いで指示し、子ども役の学生は子どもの立場でそれに対応しなければならない。また、フィードバックを目的として「ワークシート」下部の「振り返りシート」に優れていたところとアドバイスを記入させ、発表者に提出させた。

【ゼミ発表】	
学籍番号 ()	氏名 () 月 日 ()
◆タイトル◆	
<input type="text"/>	
◆対象年齢◆	◆場面◆
<input type="text"/>	<input type="text"/>
◆用いるもの◆	
<input type="text"/>	
◆アピールポイント◆	
<input type="text"/>	
◆参考文献◆	
<input type="text"/>	

◀振り返りシート▶	
◆優れていたところ◆	◆アドバイス◆
<input type="text"/>	<input type="text"/>

4. 学生の言語能力

4.1 記述力の分析

ここでは「東邦基礎Ⅰ」の授業の際に学生が書いた作文(45名・180部)を分析する。新聞記事からの引用が多い「小学校における英語の必修化」についての作文は分析の対象から除外した。また、授業担当者が書き方を指示した「序論」「結論」についても除外している。

4.1.1 表記の問題

作文には表記の問題が数多く見られる。まず、癖字で書かれているものとしては「お」「す」「て」「ね」「ふ」「む」「や」「れ」「わ」「を」が挙げられる。特に「ね」「れ」「わ」については51%もの学生が特徴的な書き方をしている。また、「叱」「将」「粹」「疲」「達」「域」「惑」「歳」「線」「親」「腕」「難」「譲」「優」「働」を誤って書いている学生もいる。子ども発達学科において「保育仕」「幼稚園教諭」など書く学生がいることには驚かされたが、「絵を描く」についても50%（混用を含めると80%）もの学生が「絵を書く」と書いている。また、年齢を表す「才」「歳」の使用頻度は「才」が31%「歳」が69%である。そのほかには以下のものが挙げられる。

「憧れ→瞳れ」「豊か→富か」「怒る→努る」「開く→広く」「印象→印像」「音楽→音学」「音符→音府」「学科→学料」「完璧→完壁」「機会→期会」「後悔→後侮」「購入→構入」「資格→試格」「試験→試検」「自身→自信」「実習→自習」「指摘→指敵」「状態→状能」「人脈→人派」「成績→成積」「成長→生長」「知識→知織」「的確→適確」「適当→滴当」「特技→得技」「読書→続書」「發揮→発輝」「表情→表状」「満喫→満潔」「理由→利由」「虐待→逆たい」「負担→不たん」「意外と→以外と」「考える→孝える」「始める→初める」「大雑把→大雑派」「積極的→接極的」「相違点→相異点」「慕われる→親われる」「割って入る→分って入る」「講義→構義・講議」「触れ合う→解れ合う・触れ会う」「真剣→真（儉・険）」「大抵→大（低・廷）」「特徴→特（長・徴）」「礼儀→礼（義・議）」

また、送り仮名に誤りがあるものとしては以下のものが挙げられる。

「動き→動ごき」「丸い→丸るい」「豊か→豊たか」「困る→困まる」「入る→入いる」「喜ぶ→喜こぶ」「立場→立ち場」「昔話→昔話し」「関わる→関る」「訪れる→訪ずれる」「接する→接っする」

また、通常は平仮名で書くところを漢字で書いているものとしては以下のものが挙げられる。

「居る」「3つ共」「今の内」「切っ掛け」「遣り甲斐」「良く学ぶ」「して見たい」「1人で出来る」「聞いた事がある」「人の為になること」「明るい所が長所です」「ピアノが弾ける様になりたい」

また、漢字で書くべきところを平仮名で書いているものとしては以下のものが挙げられる。

- ①「ぼうし」「りゆう」「きょうみ」「すいみん」「ぜんたい」「ふんいき」「みりょく」「じょうしき」「あかるい」「うれしい」「たのしい」「ちいさい」「だいたんだ」「ていねいだ」「めんどうだ」「あそぶ」「つくる」「あずかる」「はじめる」「くふうする」「はあくする」「ちょうせんする」
- ②「えん筆」「たべ物」「自しん」「親せき」「先ばい」「人見しり」「たっせい感」「せっきよ的

表記の問題は手書きをさせることによって初めて明らかになる。実際のところ、ほとんどの学生が添削指導を受けて初めて誤用に気付いており、段落の冒頭を1マス空けることも初めて学んでいる。保育の現場では手書きをすることが多いが、職場や実習先において「どーしたら」「テキトーな先生」「大変そおでした」などと書いて保育者としての信頼を失わないように、1年次のうちにきちんと習得させておく必要がある。また、漢字が書けない場合は安易に平仮名で書かせずその都度辞書を引かせることが重要である。なお、レポート用紙の右端まで書かず途中で改行する学生が少なからずいるが、これは早く書き終えたいという意識の表れであると思われる。

4.1.2 文体・文法の問題

「東邦基礎Ⅰ」では『報告書』『実習日誌』などの執筆を想定して作文を指導しているが、学生の作文には「見れる」「食べれる」などの「ラ抜き言葉」や「園」「就活」「バイト」「バスケット」「してる」「頑張ってる」などの省略された言葉に加え、数多くの不適切な表現が見られる。

このうち「お祭り」「お芝居」「お世話」「お風呂」「お勉強」「お母さん」「お手伝い」「赤ちゃん」などの表現は改まった『報告書』『実習日誌』などにおいては容認されないが、日常の『連絡帳』などにおいては容認される。一方、「どっち」「じゃない」「ちゃんと」「ぼっかり」「なっちゃん」「しゃべり方」「自分的には」「同じ大学の子」「ほかとけない」「やらなきゃいけない」「お兄さんぼくなった」「帰ってこれたって感じ」「離れるのが嫌って思える」などの表現は社会人としてふさわしくなく、業務に関する文章全般において用いることができない。

学生の作文に見られる不適切な表現(*)のうち、使用頻度の高いものは以下の通りである。動詞については活用形、「一番」「友達」「小さい」「色々な」「沢山の」「頑張る」については「1番」「友だち」「ちいさい」「色んな・いろいろな・いろんな」「たくさんの」「がんばる」を含む。

- | | |
|-------------------------|--------------------------------|
| ①「*やる (37%)」「する (63%)」 | ⑥「*色々な (52%)」「様々な (48%)」 |
| ②「*一番 (85%)」「最も (15%)」 | ⑦「*ですが (23%)」「しかし (51%)」 |
| ③「*友達 (75%)」「友人 (25%)」 | ⑧「*なので (79%)」「このため (0%)」 |
| ④「*小さい (53%)」「幼い (43%)」 | ⑨「*沢山の (65%)」「(数) 多くの (35%)」 |
| ⑤「*とても (79%)」「非常に (5%)」 | ⑩「*頑張る (71%)」「努力 (を) する (29%)」 |

例：「ピアノの練習をしています。ですが、まだ上手に弾けません。」

例：「とてもやりがいがあります。なので、保育士になりたいと思いました。」

また、複数の学生が、以下のような不適切な文を書いている。

例：「学びたいことは、幼児の発達や遊びについて学んでいきたいです。」

例：「私が子供に一番伝えたい事はコミュニケーション能力のある子供を育てたいと考えます。」

また、「な（、／っ／？）とっています」「（なぜなら（ば）／なぜかという）一からです」という文型も使用頻度が高い。

例：「サークルでは他大学の友達が出来たらいいなとっています。」

例：「私は保育士になりたいです。なぜなら子どもが大好きだからです。」

このほかには「高校から卒業する」「一つのことを集中して取り組む」「将来の仕事に役立つことがしていきたい」のような助詞の誤用や「5年間後」「幼稚園生」「憧れな先生」「不得意のもの」「意識せずに書く」「重点に見てみる」「頼りのある保育士」「部活での友情関係」「子どもに携わる仕事」「とても笑顔で良い先生」「気持ちが思いやられる」「先輩と友好関係を持つ」「ピアノをスラスラと弾く」「たくさんを知り合いを増やす」「ひらがなが上手に書けられる」「語学力が少しながらでも上がる」「ピアノを触っていなく、ブランクがある」のような表現、さらには「見るだけ分かる（見るだけで分かる）」「保育になりたい（保育士になりたい）」「ふれ合いと思ひ（触れ合いしたいと思ひ）」のような表現も見られる。

表記と同じく、文体・文法についても問題となるところは限られている。文章を書かせるまえにその点を重点的に指導しておけば、より効率的に作文の指導を行うことができる。

4.2 発表力の分析

「藤重ゼミ」の学生に対して行ったアンケート調査（5件法「1：全くそう思わない ⇄ 5：強くそう思う」）によれば、「人前で話すことが好きである」「人前で話すことが得意である」の平均値は「2.3」「2.1」といずれも低い。松田（2011）^[3]の分析と同じく、「藤重ゼミ」においても半数以上の学生が人前で話すことを苦手と思っている。一方、「子どもの頃によく遊んだ」「子どもの頃の遊びを覚えている」の平均値は「4.4」「4.0」と高く、ほとんどの学生が子どもの遊戯に関心を持っている。このことから「藤重ゼミ」においては共通のテーマとして子どもの遊戯を取り上げた。学生が選択した遊戯は「あやとり」「押し相撲」「折り紙カエル」「はないちもんめ」「ナンバーコール」「ハンカチ落とし」「椅子取りゲーム」「なんでもバスケット」「だるまさんが転んだ」「新聞のりじゃんけん」などである。

今回の発表については、ほとんどの学生が繰り返し練習したうえで臨んでおり、必要なものもきちんと準備されていた。但し、「ワークシート」を読むだけの学生や指定された時間（30分間）を超過してしまう学生も少なからずいた。

4.3 子どもに対する言葉遣いの分析

「藤重ゼミ」では、子どもに対する言葉遣いを学ばせるため、発表者とほかの学生をそれぞれ保育者役・子ども役とし、実際に遊戯を体験させた。アンケート調査（5件法）によれば、今回の役割練習において「保育者として適切に指示できた」「子どものように振る舞えた」の平均値

は「3.8」「3.2」といずれも高い。学生は成人に対する改まった発表については苦手に思っているものの、子どもの指導については一定の自信を持っているようである。これは、大学入学以前から親戚の世話やボランティア活動などを行い、子どもと関わり続けているためであると考えられる。また、この活動では「振り返りシート」に優れていたところとアドバイスを記入させたが無記名ということもあり「もっと先生らしく。」「読みやすい字で書こう。」などの率直な意見が寄せられた。森ほか（2009）^[4]は、他者と関わる活動は様々な気付きをもたらすと述べているが、「振り返りシート」を活用することによって学生の学習意欲やコミュニケーション能力は明らかに向上した。さらに、大橋ほか（2010）^[5]は、演習科目においては全ての学生に積極的な授業参加を促さなければならないとしているが、この役割練習に対する学生の関心は極めて高く「自ら積極的に取り組んだ」「今後も引き続き行いたい」の平均値はともに「3.6」である。但し子どもに対する言葉遣いに恥じらいを感じる学生も少なからずいた。

5. おわりに

本稿では「東邦基礎Ⅰ」「基礎演習Ⅰ」での実践を振り返り、子ども発達学科の学生の言語能力を総合的に分析した。現在のところ、学生の言語能力は必ずしも高いものではない。しかしながら、学生自身も述べているように、わずか半期の取り組みではあるが一定の成果を得ることができた。とりわけ長い文章を書くことや人前で話すことに対して抵抗感を持たなくなったことは大きな成果である。後期に開講される「東邦基礎Ⅱ」「基礎演習Ⅱ」では、本稿での分析結果を十分に活用し、より効果的な指導を行っていきたい。

引用文献

- [1] 牧恵子（2012）『東邦基礎—大学生のためのスタディ・スキルズ—2012年度版』三恵社
- [2] 竹越美奈子（2010）「経営学部生への文章作法指導—「総合演習」における教材作成の試み—」『東邦学誌』第39巻 第1号 愛知東邦大学
- [3] 松田勇一（2011）「宇都宮共和大学における初年次教育の現状と課題（2）—平成22年度「コミュニケーション講座」授業報告と意識調査結果—」『宇都宮共和大学論叢』第12号 宇都宮共和大学
- [4] 森朋子・山田剛史（2009）「初年次教育における協調学習が及ぼす効果とそのプロセス—学生同士の〈足場づくり〉を中心に—」『京都大学高等教育研究』第15号 京都大学
- [5] 大橋陽・岩崎公弥子・時岡新・太田正登・高橋和文・王文亮（2010）「初年次教育プログラムの1年目の実績と課題」『金城学院大学論集 社会科学編』第7巻 第1号 金城学院大学

[付記] 本稿は、小野が「1.はじめに」「2.「東邦基礎Ⅰ」における取り組み」「4.学生の言語能力（記述力の分析）」「5.おわりに」を、藤重が「3.「基礎演習Ⅰ」における取り組み」「4.学生の言語能力（発表力の分析・子どもに対する言葉遣いの分析）」をそれぞれ執筆した。

受理日 平成24年10月1日