

愛知淑徳大学

# 初年次教育研究年報

## 第5号

---

問題発見力と情報収集、整理に向ける意識との関連性 ——「日本語表現T2」発表資料を例として——	小林 珠子 …… 1
初年次修了を迎える大学生の学術的文体の習熟状況 ——心理学科、スポーツ・健康医科学科の学生を調査対象に——	久保田一充 …… 3
ライティングサポートデスクにおける研修の工夫 ——学部生チューターの育成に必要な3つの観点をふまえて——	外山 敦子 …… 7 増地ひとみ
2019年度 基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」授業実施報告	…… 11
2019年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告 [付]「日本語表現T1」「日本語表現T2」受講アンケート集計結果	…… 16
2019年度「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告	…… 22
2019年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動報告	…… 26

---

愛知淑徳大学 初年次教育部門

# 問題発見力と情報収集、整理に向ける意識との関連性

## —「日本語表現T2」発表資料を例として—

小林 珠子  
KOBAYASHI Tamako

### 1. はじめに

愛知淑徳大学で開講されている「日本語表現 T2」は、口頭発表とレポート作成を中心に、大学における学修に不可欠な日本語運用能力を養成することを目的とし開講されている。本科目では、11 テーマの中から1 テーマ選択し、複数の文献にあたって調査を行い、その成果をグループごとに発表を行う。発表に際しては、①議論の背景および展開、②各論者の主張と根拠の整理、③議論の批判的検討の3点を含むことを必須としている。グループ発表後には、その内容をもとに4000字程度のレポートを作成する。11 テーマ（注1）のうち、報告内容が昨年度とは大きく異なるテーマが見られた。それは「出生前診断をめぐる議論の批判的検討」である。本テーマでは「中絶の多さ」が問題視されているため、担当する学生はこの点を中心に、②、③をまとめていくことになる。このまとめ方に関して、本年度の学生が行った報告内容には共通する問題点が見られた。それは、収集した資料を批判的に検討する際、中立の立場から客観的に検討することが出来ず、偏った分析に陥るということである。その結果、本テーマが抱える問題点を見出せないまま結論を導き出すという結果を迎えていた。この原因の一つとして、「議論の前提」を鵜呑みにしてしまうことが考えられる。したがって、本稿ではなぜ学生は「議論の前提」を鵜呑みにしてしまうのか、この問題を解消するために今後どのような指導が求められるのか検討していきたい。

### 2. 「議論の前提」とは

具体的な分析に入る前に、「議論の前提」について説明しておきたい。野矢茂樹は、「議論において共有すべき事実および共有されている意見や見方」を「議論の前提」と定義し、議論をする際には、「議論の前提を点検し、決めつけをはずす」必要があると指摘する（注2）。つまり、批判的検討をする際に重要なのは、「議論の前提」となっているものを見つけ出し、その前提に問題がないか否かを検証することにあると言えよう。本年度「出生前診断をめぐる議論の批判的検討」を担当した学生は、「議論の前提」を把握することは出来ていたのだが、そ

の前提の是非を検証することが出来なかった。次章では、具体的になぜそのような状況が生まれたのか検証していきたい。

### 3. 事例

本稿では、「出生前診断をめぐる議論の批判的検討」を担当した学生が実際に作成した発表資料やレポート、授業アンケートの結果を取り上げる。また、本テーマを担当する学生が実際に使用した参考文献を取り上げる。

#### 3.1 分析 —発表資料—

発表資料を作成するために、学生が必ず目を通す資料の一つに、『日本大百科全書（ニッポニカ）』がある（注3）。『日本大百科全書（ニッポニカ）』、「出生前診断」の項目では、この診断に対し「識者からは「異常がわかる」と安易な妊娠中絶につながる」、「障害者や命の否定になる」といった意見が出て、倫理論争も起きている」と説明されている。学生はこの記述から、本テーマにおける「議論の前提」として「安易な妊娠中絶につながる」点や、「障害者や命の否定になる」点が指摘されていることを把握した上で、批判的検討に入る。その結果、②各論者の主張と根拠の整理で取り上げられる争点は、「（出生前診断が）命の選択につながるのではないか」、「中絶を正当化する理由は正しいのか」、「中絶は女性の自己決定権の適用範囲なのか」、「優性思想の表れではないか」といったものが多く見られるようになる。争点の分析（批判的検討）をする際には、賛成、反対双方の意見を取り上げ分析していくことになる。昨年度の学生は、中絶が増えることにより生じる問題だけではなく、なぜ妊婦は中絶を選択するのか、出生前診断を希望する妊婦が増加する背景には何があるのかなど、妊婦やその家族側に立った分析まで行うことが出来ていた。そのため、妊婦が中絶を選択する背景には、遺伝カウンセリングが不十分であることや、障害者に対する社会全体のサポートが不足していることなどの問題点を把握することが出来ていた。その結果、「議論の前提」として提示されていた「安易な妊娠中絶」に対して、批判的に検討を行うことが出来ていた。一方で、本年度の学生が行った分析では、中絶

を選択した側（主に妊婦やその家族）に対する分析が欠如し、偏った分析に陥る傾向が見られた。その結果、「安易な妊娠中絶」という「議論の前提」に対して、批判的に検討することが出来ない発表が散見されたのである。本科目において学生が選択するテーマは、マスメディアを通じて耳にしたことはあるが、詳細については分からないものが少なくない。そのため、最初に入手した資料の内容に影響を受け、その内容を鵜呑みにしてしまう傾向があり、この傾向が強まっているのではないかと考えられる。また、批判的検討を行った経験がないため、どのように検討していけば良いのか把握できていないことも原因の一つとして考えられる。この点を考察するにあたり、授業アンケートの結果を参照していきたい。

### 3.2 分析 —授業アンケート—

本科目では、最終講義の際に授業アンケートを実施している。ここでは、その内容を取り上げ、学生が批判的検討においてどのような意識を抱いているのかを確認したい。

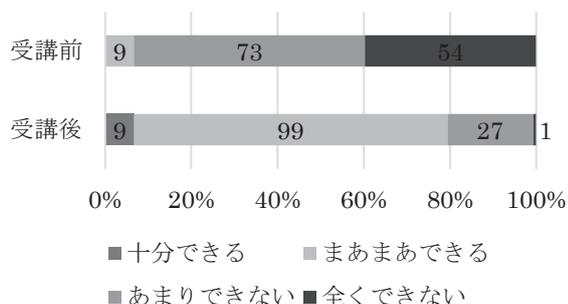


図1 「資料を批判的に検討すること」に対する回答

図1からは、受講生136名のうち、127名（約9割）が本科目を受講する前は、資料を批判的に検討することがあまりできない、全くできないと回答しているが、受講後は108名（約7割）がまあまあできる、十分できると回答していることが分かる。また、「この授業で印象深かったこと、新たに学んだことを具体的に記入してください」という設問においては、「資料を読むときには、著者の主張と根拠の道筋とを正確に理解したうえで、それを無批判に受け入れるのではなく、本当にそうなのかと批判的に検証しながら読むことが大切だと学んだ」、「テーマに沿い、批判的な検討の仕方を学んだこと。初めは何をするかすら全く分からなかったが回を追うごとに、批判的に検討することの効果や意見の説得力が分かるようになった」など、批判的に資料を読むことの意味や大切さを初めて認識することが出来たという回答が多く見られた。以上のことから、受講前はこれまで批判的検討を行ったことの無かったため、その重要性を理解していない学生が大多数を占めていたが、講義を通して批判的検討の重要性を理解し、実践していこうとする学生が増加したことが分かる。「この授業を通して気づいた

自分の課題を具体的に記入してください」という設問では、「論文を読む際に著者の主張に引きずられずに、批判的に読むこと」、「先入観にとらわれやすく、本当かどうかをしっかりと分析することなく、文献を使用してしまうこと」という回答が散見された。批判的検討の重要性に気づきながらも、それを実践する力が不足していると感じている学生が多いことが分かる。また、「自分の意見をしっかり持って、それをゴールにレポートを作成すること」と言うように、目的意識の希薄なまま調査を進めてしまい、最終的にどのようなまとめれば良いのか分からなくなるといった声も少なくない。今後の指導においては、批判的検討に対する苦手意識を軽減させるための工夫や、目的意識をもって調査を進める必要があることを意識づけることが必要となると言えよう。

### 4. 今後の課題

本科目を受講する学生の大多数は1年生であるため、批判的検討を一度も経験していないことが多い。そのため、批判的検討とは何か正しく理解しないまま、発表資料の作成に入る場合が少なくない。そのため、まずは批判的検討とは何かを理解させ、早い段階で批判的検討を実践することが望ましい。よって、資料を収集し、テーマに関する基本情報をグループ内で共有する際、それと同時に何が「議論の前提」となっているのかを確認し合い、その前提が正しいか否かを話し合う時間を設けることが必要だと考えられる。なぜなら、「議論の前提」の是非を検討することにより、担当するテーマが抱える問題点に気づくことが可能となるからだ。また、テーマに関する具体的な意見（賛成意見や反対意見など）が書かれた資料を収集する前に、どのような意見があると考えられるかグループ内で話し合うことが必要だと考えられる。話し合いに際しては、担当するテーマに関わる様々な人の立場に立って意見を考えることも重要である。例えば、「出生前診断をめぐる議論の批判的検討」においては、妊婦やその家族、医療関係者、今後出産を考えている人など、幅広い立場に立ち批判的検討を行うことが大切だと指導することが求められるであろう。

### 注

- 1 「集団的自衛権をめぐる議論の批判的検討」や「裁判員裁判をめぐる議論の批判的検討」など、時事問題を採用している。
- 2 野矢茂樹『大人のための国語ゼミ』山川出版社、2017年。
- 3 「日本語表現 T2」では、必ず入手すべき資料をいくつか指定しており、『日本大百科全書（ニッポニカ）』はそのなかの一つである。

# 初年次修了を迎える大学生の学術的文体の習熟状況

—心理学科、スポーツ・健康医科学科の学生を調査対象に—

久保田 一 充  
KUBOTA Kazumitsu

## 1. はじめに

言語使用には、日常会話、メール、小説、新聞など、多様なジャンルがあり、ジャンルによる文体の使い分けがなされている。大学の学修のなかでは、レポート・論文の文体（学術的文体）の理解が重要であるが、入学直後の大学生はこの学術的文体に不案内である。そのため、本学初年次共通前期科目「日本語表現 T1」と、これに続く後期科目「日本語表現 T2」では、以下のような学習事項（後述の習熟状況調査の項目と関連のあるもののみを掲載する）を取り上げ、学術的文体の指導を行っている。

- (1) (a) 和語よりも漢語を用いる | (b) 修辞表現、慣用表現を用いない | (c) 冗長な表現をできるだけ簡潔な表現に改める | (d) 係り受け関係の乱れ、脱落がある | (e) 異なる要素や概念を並記している | (f) 係る要素と受ける要素とが離れすぎている | (g) 「何が」「何を」「何に」などの要素を過不足なく補う | (h) 「やる」「もらう」「あげる」「くれる」などの授受表現の使用を避ける | (i) 事実と意見を区別する | (j) 「私語り」に注意しよう | (k) 文末表現による、「自分/他者」の区別の方法（教科書の項目見出しを記載）

本稿の目的は、初年次修了を迎える大学生が、学術的文体の特徴を、どの程度理解・意識しているかを明らかにし、表現学習の現状を明らかにすること、そして、その現状をふまえて、今後の指導の指針を示すことである。

## 2. 学術的文体の習熟状況調査

### 2.1 調査概要

学術的文体の習熟状況を確認するために、(i) 文章添削課題、(ii) 言語感覚調査、(iii) 言語使用理由調査を実施した。(i), (ii)について、以下に調査概要を記す (iii)については第 2.2.6 節で述べる)。

当調査は、「日本語表現 T2」第 14 週（2020 年 1 月）授業内で行った。調査対象者は、筆者が担当する選択クラスの受講生のうち、初年次の、心理学科の学生（「心理」）、スポーツ・健康医科学科の学生（「スポ」）である。調査対象者のうち、調査参加者は、「心理」が 44 名、「スポ」が 55 名であった。

まず、表現の適否を理解しているか、それを文章を読

むなかで十分に意識しているかを確認する目的で、調査参加者を文章添削課題に取り組みさせた。当該課題では、以下 8 つの文章を提示した（原文にはないが、説明の便宜上、数字付き下線で問題のある箇所を示し、隅付き括弧内に修正例と、学習事項（1a-k）との対応関係を示す）。そして、これらの文章が論文・レポートの一部分であること、各文章に表現上の問題があることを説明し、これらが学術的文章として適切/より適切になるよう問題の箇所を修正し、さらに修正理由を記述するよう指示した。問題の箇所がいくつあるかは示さなかった。辞書やテキストなどの資料の参照は認めなかった。作業時間は 15 分に設定した<sup>(注1)(注2)</sup>。

- (2) 山田 (2003) は、飲食店による受動喫煙対策は①不十分である。さらに、そもそも対策の必要性が飲食店経営者に十分に理解されていないことを指摘している。【不十分であると述べている (d, k)】
- (3) 実験開始 5 分後から CO<sub>2</sub> の濃度が上昇しはじめ、10 分後に基準値の約 2 倍、20 分後に約 3 倍になった。30 分後には約 6 倍に②上昇してしまった。40 分後、濃度は測定上限に③到達。【上昇した (h, i) | 到達した。(b)】
- (4) LINE いじめは対応が困難である。④監視することができないため、⑤申告がない限り、⑥発覚しづらいのである。よって、⑦第一にすべき対策は、当事者が問題を申告しやすい環境を整えなければならない。【LINE 上のやりとりを監視する(g) | 当事者からの申告がない(g) | いじめが発覚しづらい(g) | …整えることである(d)】
- (5) 2018 年時点の高校生のスマートフォン所持率は 97.5% である⑧。(内閣府 2019) この状況のなか、所持させないという選択は⑨明らかに現実的ではないと考える。【(内閣府 2019)。| 明らかに現実的ではない(j)】
- (6) 野田 (2018) は、MZ335 型製版機の誤作動の原因として、3 時間以上の継続使用を挙げている。特に、⑩6 時間以上は故障につながる可能性が⑪高い。よって、時間管理が重要であると指摘している。【6 時間以上の使用(g) | 高く、(k)】
- (7) 筆者らは、⑫小学生が平均して何時間学習するかを過去 30 年分 (1990-2019 年) 調査した。⑬結果、1992 年から学習時間が徐々に減少しはじめ、1992 年と 2019 年とでは約⑭「5 時間」の差があることが判明した。【小学生の平均

学習時間(c) | その結果、(g) | 5時間】

- (8) 定年制度は、一定の年齢で労働者を解雇することを認める制度である。⑮日本に根づいた背景には、終身雇用制度の存在がある。【この制度が日本に根づいた(g)】
- (9) この地域は、⑯土砂災害や地盤が沈下する危険性が高い。そのため、⑰ハザードマップを、危険区域を⑱見つけ出し、⑲つくる必要がある。【土砂災害や地盤沈下が発生する危険性 (d, e) | ハザードマップをつくる(f) | 特定し(a) | 作成する(a)】

文章添削課題ののち、教員と学生とが類似の言語感覚を共有しているかを確認する目的で、言語感覚調査を実施した。当調査では、筆者が⑩の感覚をもつことを調査参加者に伝えたくて、問題の箇所について、素直な言語感覚で、それぞれ「自然」か、「(やや) 不自然」かを答えるよう指示した。また、後者を選択した場合には、修正案を提示するよう指示した。

- (10) ④について、何を監視するのかが示されていないとやや不自然。 | ⑤について、誰からの申告なのかが示されていないとやや不自然。 | ⑦について、「第一にすべき対策は」の部分と「当事者が問題を申告しやすい環境を整えなければならない」の部分とが文法的にかみ合っておらず不自然。 | ⑩について、6時間以上の何なのかが示されていないと不自然。 | ⑬について、「その」がないと不自然 | ⑮について、何が日本に根づいたのかが示されていないと不自然。 | ⑯について、文法的に不自然。

## 2.2 結果と考察

文章添削課題、言語感覚調査の結果は、表1, 2のとおりである（結果欄の網掛部は「心理」、非網掛部は「スポ」の結果である）。以下、①-⑲の事項をいくつかの観点からグルーピングしながら（表内の太線はグルーピングの区切りである）、結果を分析していく（紙幅の都合上、②と⑬の分析は割愛する）。

### 2.2.1 話しことばとの区別 1: 係り受け関係のゆるさ

まず、話しことばとの区別に関わるグループが出来、そのなかでさらにいくつかの下位グループが出来る。⑦、⑯、⑰は、話しことばにおける係り受け関係のゆるさ（受ける要素がない、係る要素と受ける要素とが遠い）が学術的文章では許容されないことに関する理解・意識を確認するものである。

添削課題・感覚調査の⑦、⑰の結果から、ゆるい係り受け関係が許容されないことを大部分の学生が理解・意識していることが分かる。ただし、並列関係が関与する場合（⑯）、大部分の学生が問題に気づかなかつたため<sup>(注3)</sup>、学生への注意喚起が必要である。また、⑦に関して、教員と異なる言語感覚をもつ学生が少数ながらおり、このような学生は教員の文法解説に納得できないであ

う。この種の感覚を獲得させる方法は不明である。

表1 文章添削課題の結果

	正答率	
⑦第一にすべき対策は、…整えなければならない	84.1	74.5
⑯土砂災害や地盤が沈下する危険性	18.2	7.3
⑰ハザードマップを（…つくる）	77.3	67.3
①（山田（2003）は、…）不十分である	81.8	72.7
⑪（野田（2018）は、…）高い。	34.1	20.0
④監視する	6.8	1.8
⑤申告がない	6.8	1.8
⑥発覚しづらい	4.5	0.0
⑩6時間以上	18.2	16.4
⑮日本に根づいた	43.2	12.7
⑫小学生が平均して何時間学習するか	4.5	1.8
⑱見つけ出し	0.0	1.8
⑲つくる	15.9	10.9
③到達。	77.3	45.5
⑨明らかに現実的ではないと考える	11.4	16.4
⑧。（内閣府2019）	47.7	12.7
⑭「5時間」	25.0	9.1
②上昇してしまった	84.1	61.8
⑬結果、	9.1	10.9

表2 言語感覚調査の結果<sup>(注4)</sup>

	(やや)不自然 (%)		自然 (%)		その他 (%)	
⑦	88.6	81.8	6.8	12.7	4.5	5.5
⑯	54.5	49.1	25.0	50.9	20.5	18.2
④	29.5	25.5	63.6	60.0	6.8	14.5
⑤	72.7	60.0	25.0	38.2	2.3	1.8
⑩	70.5	58.2	29.5	41.8	0.0	0.0
⑮	77.3	61.8	11.4	32.7	11.4	5.5
⑬	72.7	69.1	27.3	30.9	0.0	0.0

### 2.2.2 話しことばとの区別 2: 隠し引用符の使用

(2)の第1文、(6)の第2文は、文脈から、山田（2003）の意見、野田（2018）の意見だと推測されるが、書き手の意見を述べる文末形式（①、⑪）がとられており、研究倫理上の問題がある。ただし、(2)、(6)を口述する場合、この問題は回避されうる。①、⑪を引用句内のものとするができるからである。これを「隠し引用符の使用」と呼びたい。①、⑪は、話しことばにおける隠し引用符が学術的文章では使用できないことに関する理解・意識を確認するものである。

添削課題の①の結果から、隠し引用符の使用が許容されないことを大部分の学生が理解・意識していることが

分かる。ただし、⑪の結果から分かるように、他者による説明を記述する文が連続する場合、その意識が薄れる傾向にあるため、学生への注意喚起が必要である。

### 2.2.3 話しことばとの区別 3: 省略

④、⑤、⑥、⑩、⑮は、話しことばほどの省略に対する寛容さが学術的文章にはないことに関する理解・意識を確認するものである。ここで省略されている補語は文脈からの推測が容易であるが、省略されていると学術的文章としては据わりがわるい。

添削課題の結果から、この種の補語脱落に対して注意している学生はごく少数であることが分かる。ただし、感覚調査で、⑤、⑩、⑮に注意を向けさせると6,7割の学生が「(やや) 不自然」だと判断したため、補語脱落は、注意喚起で一定の改善が見込める<sup>(注5)</sup>。一定数いる欠如感覚に乏しい学生への対応は不明である。

### 2.2.4 話しことばとの区別 4: 名詞化、漢語使用

⑫、⑱、⑲は、フォーマリティーの高い表現を使用しより学術的文章らしくする工夫(名詞化、漢語使用)に関する理解・意識を確認するものである。

添削課題の結果から、大部分の学生がフォーマリティーの中立的な表現で満足していることが分かる。そのため、再解説/注意喚起が必要である。

### 2.2.5 より身近な書きことばとの区別: 体言止め

書きことばも、ジャンルによって文体的特徴は異なる。③は、学術的文章と、学生にとってより身近な書きことばのジャンル(インターネットニュース・新聞など)とが異なる点(体言止めの使用)に関する理解・意識を確認するものである。

添削課題の結果から、体言止めの使用に関しては、「心理」の大部分がより身近な書きことばとの違いを理解・意識していることが分かる。一方で、「スポ」は理解/意識が不十分であるため、再解説/注意喚起が必要である。

### 2.2.6 意見の述べ方: 「(私は…) と考える」

⑨は、「(私は…) と考える」への学生の対応から、学術的文章における意見の述べ方に関する理解・意識を確認するものである。本課題で「(私は…) と考える」を削除すべきだとした理由は次のとおりである。まず、あくまで「私」の考えだと示すことで自説の欠陥(異論の余地)を認めるならば、このことと「明らかに現実的ではない」という述べ方が矛盾するからである。また、自説の欠陥を認めるわけでないならば、誰が考えても同じ結論に到達するような論証が理想的だとする学術理念があるなか、意見をあえて私見の形式で表現することは

望ましくないからである。さらにこの場合、論証の際にその妥当性に関わらない思考プロセス(書き手が「考えた」ということ)の記述は余分である<sup>(注6)</sup>からだという理由もある。以上のことに加えて、学術論文における使用実態をふまえると、「(私は…) と考える」は、削除すべきだとまではいわずとも、少なくとも使用に慎重であるべきである。早川ほか(2007)は、判断表現「と考えられる」、「と考える」、「と思われる」、「と思う」、「と言える」、「だろう」を対象に、文系学術論文『日本語教育』、『日本語の研究』、『日本近代文学』内の、原著論文30本(各10本)における使用実態を調査した<sup>(注7)</sup>。「と考える」については、出現数が25で、対象の判断表現の総出現数463のうちの5.4%であったことを報告している。また、25事例のうちの約半数が、研究内容を記述する際にはなく、(11)のように、研究の評価や今後の予想を記述する際に用いられていたと報告している。以上の結果から、本課題の文脈では、「(私は…) と考える」は、判断表現の選択肢のなかで積極的に採用されるべきものではないことが分かる<sup>(注8)</sup>。

(11) 本研究で明らかになった母語話者評価の実態は、教師と学習者にとって、一つの有益な情報になると考える。

(『日本語教育』125: 73(早川ほか(2007: 16)から引用))

添削課題の結果から、「(私は…) と考える」の不適切さを大部分の学生が理解・意識していないことが分かる。

添削課題実施の翌週に、「(私は…) と考える」の使用理由調査を行った。当調査では、参加者に(12)を提示し、(a)ではなく(b)を使用する場合の理由を記述するよう求めた。

(12) 2018年時点の高校生のスマートフォン所持率は97.5%である(内閣府2019)。この状況のなか、所持させないという選択は | a. 明らかに現実的ではない。 / b. 明らかに現実的ではないと考える。|

回答結果から、一部の学生が、(a)の文(無標文)の表示内容を誤って理解していることがうかがえた。問題の回答事例は、(13)、(14)である。

(13) aは世論や社会の常識であるような印象をあたえるが、内容は決してそうとは言い切れない。そのため、bを使用してあくまで自身の意見であることを強調させる必要があるから。| 自分の意見であり一般の総意ではないから。| 自分一人の意見であるのに言い切ってしまうといいのかという不安があるから。| 筆者の考えか一般的意見かを区別するため。| aだと一人残らず、全員がそう言っているように感じる。| 一般的にそう思われているのではなく自分の意見として主張するため。| 考える。をつけないと、現実的ではないのがあたりまえだという意味になってしまうから。| 筆者の意見をaでは断定して、一般的事実のように述べているから。

(14) aの方だと内閣府が現実的でないと思っているのか、筆者

が思っているのか分かりにくい。bの方が自分の意見と捉えやすい。| aにしてしまうと、内閣府の主張なのか、自分の主張なのかが分からない。| 引用直後なので引用元の意見と判断できてしまう。筆者の意見であるという強調が必要。| 文献などの他者の考えと自分の意見を文末で区別させようとするため。| 他人の主張ではなく、自分の主張であることを明確にするため。| 誰の意見か明確に分からないから。| 自分の意見を述べたいから。引用してきた文との区別をするため。| aにしてしまうと、どちら(内閣府2019か筆者)の意見か曖昧になってしまうから。

(13)から、無標文は共通見解を表示するものと誤って理解している者がいることが確認できる。また、(14)から、無標文が他者の意見も自分の意見も表示しうるものと誤って理解している者がいること<sup>(注9)</sup>が確認できる。このような無標文に対する誤解が「(私は…)と考える」の使用を許容する要因になっているのであろう。

以上の考察から、「私は…と考える」について、他の判断表現(「と思われる、と考えられる」など)、無標文との関係から解説する必要があるといえる。判断の多様な表現方法を「日本語表現 T1, T2」のなかで体系的に解説することは、内容の高度さの点、時間的余裕の点でむずかしい。2年次以降での指導が必要な事項であらう。

### 2.2.7 記号の使用法

⑧、⑭は、係り先の不明瞭な丸括弧表現、強調の鉤括弧への学生の対応から、学術的文章における記号の使用法に関する理解・意識を確認するものである。

添削課題の結果から、丸括弧表現の係り方、鉤括弧の機能に関して、多くの学生が十分に理解/意識していないことが分かる。

これに加えて、添削課題で学生が記述した修正理由から、もう1つの課題が明らかになった。修正理由の記述には、(15)のような、同一文・同一行内にメタ言語(下線で示す)と非メタ言語とが混在しているにもかかわらず、前者に鉤括弧が使用されていないものが散見されたのである。「心理」は10.0%、「スポ」は10.0%の学生に、当該の記述が見られた。

(15) 考えるは主観的だから。| してしまったは余分。| 整えることである方がいい。| だ、であるでそろえた方がいい。| 筆者とはあまり使わない。| 全体が不明のため 5時間が何を表したいかがあいまい。| 対策は〜と呼応したものになっていない。| した。がない。| 対策は、の部分に対応していない。| である と述べている。

学術的文章で頻用される記号には、他にも「[ ], { }, 『 』, “ ”, ‘ ’, ・、一、…、:、;」などがある。記号の使用法は、個別的、一部分的な解説に留まりがちな事項だと思われるが、2年次以降で、体系的な説明が必要な事項であらう。

### 3. おわりに

以上、学術的文体の習熟状況調査の結果をもとに、表現学習の現状の一端を明らかにし、今後の指導の指針を示した。本報告が、初年次表現教育、2年次以降の表現教育に資するものとなれば幸いである。

### 注

- ②を(1h)と関わりとしたのは、主観的価値判断という共通点があるからである。
- (8)は、石黒圭『この1冊できちんと書ける! 論文・レポートの基本』(日本実業出版社、2012) p.170の練習問題を改変したものである。「省略を選ぶと、何が日本で根づくのか、その主語が不明瞭になりそうなので、主語はほしいところです」と述べられている。
- この理由は、(i)問題の箇所に係り受け関係の点検を促す文法構造にないからだろう。⑦ならば、トピック「…対策は」はコメントは何かという注意を、そして、コメント「当事者が…ならない」はトピックは何かという注意を誘発する。一方、問題の⑩では、並列前半「土砂災害や」が誘発するのは後半は何かという注意である。「危険性」は何の危険性かという注意を誘発するが、注意が向きやすいのは語順の関係で「地盤が沈下する」の方であらう。(ii)「土砂災害」は出来事名詞であるため、述語不在でも意味解釈上の支障は大きくないからだろう(cf. 西山地区で「土砂災害/井戸」)。
- 「その他」には、無回答の事例、「(やや)不自然」と答えるも、修正案の提示がない、または、筆者の意図とは異なる修正案(例えば、④を「監視をする」と修正する)が提示されている事例を含めた。
- ④に対する「(やや)不自然」の回答が少なかったのは、前文の「LINE いじめ」が補語になると見なした者が多かったからだろうか。「(やや)不自然」と回答した者の修正案に「(LINE) いじめを」があった(6/27名)ことから、この可能性が示唆される。無論、この復元は誤っている。「いじめを監視する」のではなく、「いじめに対応する目的でやりとりを監視する」のである。
- 佐渡島紗織・吉野亜矢子『これから研究を書くひとのためのガイドブック—ライティングの挑戦 15週間—』(ひつじ書房、2008)の第1部第13章「「私語り」から脱出する」を参照。
- 早川幸子・古本裕子・苗田敏美・松下美知子・岡沢孝雄「文系学術論文における判断表現の使用実態」(『金沢大学留学生センター紀要』10、2007)。
- 使用に疑義を呈するコメントが付されているならば正答とすべきであるが、該当の事例はなかった。また、「と考えられる」への修正(2事例)は誤答とした。
- これは、⑪の正答率の低さに関与するかもしれない。

# ライティングサポートデスクにおける研修の工夫

## —学部生チューターの育成に必要な3つの観点をふまえて—

外山 敦子・増地 ひとみ  
TOYAMA Atsuko, MASUJI Hitomi

### 1. はじめに

筆者らが運営に携わる愛知淑徳大学のライティングサポートデスク（以下「WSD」）では、学部生が支援者（以下「チューター」）としてライティング支援をおこなっている。学部生チューターを育成し、ライティング支援に活用するにあたっては困難な点も多い。そこで筆者らは外山・増地（2019）において、学部生を効果的に活用するための3つの観点を導出、提示した。そして2019年度は、それらの3つの観点をふまえたチューター育成に取り組んだ。本稿では、その具体的な内容と、成果および課題を報告する。

### 2. WSDの概要と特徴

本学 WSD は 2014 年後期に開設された。日本の他大学における多くのライティング支援施設同様、「自立した書き手の育成」をコンセプトとしている<sup>(注1)</sup>。WSD の支援は原則一対一でおこなう個別対面指導（「セッション」と呼ぶ）で、1 コマ 30 分の予約制である。チューターの指名はできない。2019 年度のセッション利用件数はのべ 2,868 件（全学生の 31%）、その 9 割が初年次生であった<sup>(注2)</sup>。チューターは 36 人で、内訳は教員 9 人、大学院生 2 名、学部生 25 人であった<sup>(注3)</sup>。

日本の大学におけるライティング支援施設では、大学院生や教員がチューターとして相談業務を担当することが多い。一方で本学の WSD は、大学院生、教員に加えて学部生がチューターを務める点が特徴であり、これは全国的に見ても珍しい事例である<sup>(注4)</sup>。本学 WSD の学部生チューターは業務の範囲が限定されており、自身も受講経験のある「日本語表現 T1」（以下「T1」。1 年前期／全学必修）と後続の「日本語表現 T2」（以下「T2」。1 年後期／学部毎に必修または選択）の課題のみを支援する。

### 3. 学部生チューターの育成と活用

#### 3-1. 学部生を育成・活用することの難しさ

本学で学部生をチューターとして採用しはじめたのは 2015 年であるが、それ以降の運営をとおして、学部生を育成し活用することの難しさが見えてきた。難しさの

原因は、特に以下の 3 点が学部生には不足していることにある。1 点目は「能力」である。文章作成能力や文章診断能力、コミュニケーション能力が低い。2 点目は、「時間」である。学部生は学生生活において時間的な余裕がなく、WSD 勤務にあてられる時間が限られている。履修科目の多さと、就職活動にける時間や期間が長いこととに起因する。3 点目は「経験」である。対面指導するのに必要とされる、社会人としての経験値が低い。

3 点目の「経験」不足は大学院生・学部生で共通しているのに対し、「能力」と「時間」はとりわけ学部生チューターに不足しており、大学院生チューターとの大きな相違点となっている<sup>(注5)</sup>。そこで、能力を補うべく研修に力を入れようとしても、勤務可能なコマ数が少なく十分な時間が確保できないという事態に陥る。大学院生ならば 1 人採用すれば済むところ、学部生は複数名採用する必要があるため、研修はもちろん勤怠管理等の面でも運営側には多大な時間と手間が必要となる。しかも、それでも何とか一人前に近い状態になったと思える頃には大学を卒業してしまう。学部生チューターの育成は、「時間がとれない」「手間暇がかかる」「育った途端に卒業」の三重苦の世界なのである。そのため院生チューターで施設を運営する際のノウハウが適用しにくい。

#### 3-2. 学部生チューターの育成に必要な観点

そこで、本学のように学部生をライティング支援に活用する大学の訪問調査を行い、知見を得た。それを基に、学部生起用のメリットを生かしつつデメリットを最小限にとどめるためには、本学 WSD では以下の 3 つの観点による取り組みが必要かつ有効であろうと結論づけた（外山・増地 2019）。

- ① 早く現場に投入して長く活躍できるしくみづくり
- ② 学部生が参画しやすい研修プログラムづくり
- ③ チューター同士が学び合う場づくり

先に述べたように、WSD では学部生チューターの業務の範囲を限定しており、これは①の一環である。業務を限定すれば、現場に出るまでの研修も少なくとも済むからである。次の②は学部生チューターの時間不足を解消するための、③は彼らの成長の実感を促すとともに教員

の負担を軽減するための、各々取り組みである。以下では、2019年度に重点的に見直しをおこなった②と③に関して報告する。

#### 4. チューター研修の概要 (1)

##### —学部生が参画しやすい研修プログラムづくり—

新規採用者の研修方法として最も効率的なのは、日時を定めてチューターを招集し、教員から必要なスキルをレクチャーする「一斉研修」であろう。本学と同様に学部生チューターを採用している信州大学や追手門学院大学では、この方法で定期的に研修を行っている(外山・増地 2019)。本学でも、開設当初は週1回全員が集まってミーティングや研修を行っていたが、学部生の採用人数が10人を超えたところから、指定の研修日に全員集まることが困難になってきた。加えて、日程調整や出欠管理・欠席者へのフォローまでを含めると膨大な手間がかかり、かえって非効率であることも明らかになってきた。

そのため、本学では一斉研修を廃止し、所定の勤務時間内に研修を行う方法に切り替えた。WSDでは1コマ単位のシフト固定制を採用しており、各コマに教員チューターと学部生チューターがそれぞれ1人以上在室している。利用者の事前予約がない時間帯も同様の勤務態勢であるため、予約の少ない閑散期の時間の使い方として「勤務時間内研修」というしくみを採用した。これを含めた学部生チューターの採用・育成に係る全体像は、図1の通りである。

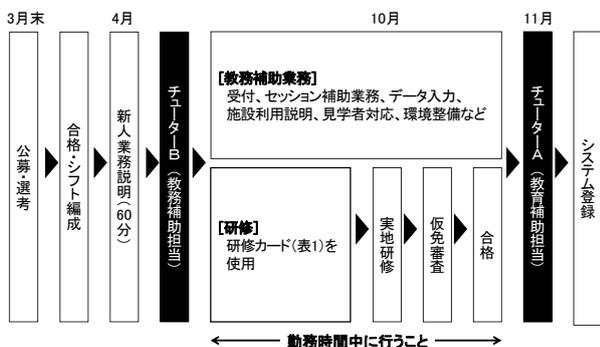


図1 学部生チューターの採用・育成に係る全体像

学部生チューターは、受付・セッション補助・データ入力等の教務補助業務を担う「チューター B」と、独立してセッションを担当できる「チューター A」とに分かれている。チューター A に昇格するには、所定の研修を積み審査に合格しなければならない。学部生は、採用後まずはチューター B として勤務し、業務の傍ら研修を進めていく。相談予約のないときは、手の空いているペアの教員チューターが研修を指導する。チューター A に昇格するまでの期間は様々だが、前期に採用されたチューターは、おおむね同年後期に昇格を果たしてい

る。

勤務時間研修で使用するのが、表1の「研修カード」である。研修カードは A ~ H の種別、計 20 種類である。各メニューに「ミッション」があり、このミッションをクリアすると次の研修カードに進むことができる。本稿末尾に、研修カードの一部を掲載した(→【参考】)。

表1 WSD 研修カード

種別/カードNo./ミッション
<b>業務基本事項</b>
A1: 業務に最低限必要な基本事項を記録しておこう。
A2: 【チェックテスト】業務に必要な基本事項を理解できているか、評価してもらおう。
<b>行動目標</b>
B1: 今期の「行動目標」を立てよう。
<b>見学会対応</b>
C1: 見学キャンペーン(団体予約)の運営をしよう。
C2: 【チェックテスト】見学キャンペーンを円滑に運営できるか、評価してもらおう。
<b>様々な受付</b>
D1: WSD受付カウンターの業務を学ぼう。
D2: 【チェックテスト】WSD受付カウンターでの応対が適切なか、評価してもらおう。
<b>セッション補助</b>
E1: セッションの事前・事後業務を学ぼう。
E2: 【チェックテスト】セッション補助業務が円滑におこなえるか、評価してもらおう。
<b>T1T2教材研究</b>
F1: 解説書、解説VTRで、課題の趣旨や指導のポイントを確認しよう。
F2: 履修時に作成した小論文・レポート・スライド(以下、文章等)を修正してみよう。
F3: 他の人が作成した文章等から問題点を見つけ、優先順位をつけて修正しよう。
F4: 【チェックテスト】的確に文章診断ができているか、評価してもらおう。
<b>セッションの基本</b>
G1: 記録を見る: 個別相談の傾向をつかもう。
G2: 見学する: セッションを様々な観点から観察しよう。
G3: 体験する: スタッフを「書き手」にした模擬セッションで、セッションの雰囲気を経験しよう。
G4: 【チェックテスト】セッションを評価してもらおう。
<b>スキルストック</b>
H1: 自分のセッションの記録をつけておこう。
H2: オリジナルのスキルストック集をつくろう。
H3: 先輩から後輩へ、業務スキルを受け継ごう。

本カードの特徴は、1枚につき45分という時間制限を設けていることである。業務の隙間時間で研修を行うことから、短時間で1テーマを終えられるようにしている。加えて、各カードの課題にも、「5分以内」「10分以内」などの制限時間を多く設けている。実際のセッションでは、相談者から情報を聞き出し、文章を読み、問題点を挙げ、目標を定めて相談者とともに文章を修正して

いく一連の作業を30分で行わなければならない。そうした時間管理も、研修で身につけるべき重要なスキルの1つである。

シフトごとに研修を進めるということは、チューターごとに進み具合が異なることを意味する。そのため、研修の進捗状況はクラウド上に記録してスタッフ全員が共有し、運営教員もこれを見て各シフトの教員チューターへ指示を出せるようになっていく。

## 5. チューター研修の概要 (2)

### —チューター同士が学び合う場づくり—

2019年度のもう1つの新たな取り組みは、チューター同士が学び合う場として、学部生チューターだけが参加する「チューターミーティング」(月1回/昼休み)を開催したことである。これまでも、教員を含めたスタッフ全員による定期的なミーティングは行われていたが、上意下達による情報共有が主たる目的であり、勤務中に生じた疑問や悩みを学部生チューター間で率直に語り合える機会はなかったといえる。新たに始まったチューターミーティングでは、企画や当日の進行、議事録作成までのすべてを学部生チューターが担い、教員チューターは原則として運営に関与せず、運営教員もミーティング記録を事後的に確認することのみに留めた。

ミーティングでは、開催時期に応じて持ち寄った話題を、チューターがそれぞれグループに分かれて話し合う。以下は、チューターA、B、Cの3人による話し合い記録の一部である。

#### 【例1】話し合いの事例 (相談者への対応)

A：相談者から質問を受けても、自分もその答えがわからないとき…。

全員：よくある！

B：あ、でも昨日、別の言葉にした方がいいけど(適切な言葉が)分からなくてスルーしちゃったんだけど、先生(=教員チューター)が「ここ、ひっかかるから、後で自分で調べておいて」って言って、なるほどって思った。確かに、我々、百科事典なわけではないしな、と思って。

C：先輩とかは、PC使って一緒にその場で調べることもあるって言ってた。

B：なるほどね。そうだよ。PCあるもんね。

A：PCか、「自分で調べてね」かな。

【例1】では、チューターAが相談者からの質問に答えられない場合の対応を尋ねると、他の2人も「よくある」と同意し、各自が勤務中に見聞した教員や先輩チューターの対応を紹介し、全員でスキルを共有している様子がうかがえる。日常の勤務では特定の教員チューターとの〈タテの関係〉でスキルを学び、ミーティングでは学

部生同士の〈ヨコの関係〉で各自が学び得たスキルを共有することで、知見を広げていくことができる。

また、チューターミーティングでは、【例2】のようにセッション以外の話題になることもある。

#### 【例2】話し合いの事例 (電話の受け方)

A：勤務中に突然のトラブルで困ったことは？

B：(WSDに)電話がかかってきて、何を言っているかわからなかった。出ていいの？みたいな。

C：わかる。どう出ていいのかも。

A：なんかね、(電話に)出て、「ライティングサポートデスクの〇〇です」って言えばいいよ。

B：ライティングサポートデスク〇〇です、みたいな？

A：そうそう、「〇〇がとりました」みたいなかんじで。

【例2】では、WSDに電話があったときの対応を話題にしている。固定電話を利用した経験がほとんどない大学生ならではの悩みであり、同じ学部生チューターであるからこそ共感を持って受け止めている。スキルの共有も進みやすい様子がうかがえる。

このように、通常勤務における研修とチューター主導による実践知共有の場(ミーティング)とを有機的に組み合わせることで、研修の効果を高め、チューターに成長の実感を促すことができるといえよう。

## 6. 成果と課題

2019年度の研修の成果として、以下の3点を挙げる。

1点目は、チューターが一堂に会しての「一斉研修」から、主に閑散期の勤務時間を活用した「個別研修」に切り替えたことで、効率よく質の高い研修が行えるようになったことである。

2点目は、チューターが自信を持って業務に取り組めるようになったことである。研修カードの「ミッションクリア形式」や昇格審査の導入により目標が明確になったこと、ミーティングの開催で先輩から後輩へとスキルの直伝が進んだことも大きい。

3点目は、同じくミーティングの開催でチューター同士の実践知共有が進んだことで、結果として、研修を主導する教員の負担が軽減されるという効果がみられたことである。

このように2019年度の取り組みは概ね功を奏したといえる。その一方で、課題がなかったわけではない。クリアした研修カードの枚数に個人差がある(最多で53枚~最少で30枚/半期)、すなわち研修の進み具合に差が生じたことである。もちろん、チューター本人の能力によるものでもあるが、シフトに影響されるところが大きかった。例えば、週1コマ勤務よりも週2コマ勤務のチューターの方が研修を早く進めることができ、昇格審査にも早くから挑戦することができた。結果として、本

年4月に採用されたチューターの昇格に2ヶ月～9ヶ月の差が生じている。次年度以降は、この差をできるだけ縮める柔軟な取り組みが求められる。

ライティング支援施設に学部生を活用する取り組みは、今後も不断の試行が求められる。その実践と成果を、引き続き報告していきたい。

## 注

- 1 佐渡島・太田（2013）を参考にWSDを立ち上げた経緯による。
- 2 本誌「2019年度「ライティンサポートデスク（WSD）」活動報告」「6. 利用状況」も参照。
- 3 同上「4. スタッフ」参照。
- 4 外山・増地（2019）、増地（2019）も参照。学部生をライティング支援のチューターとして活用している大学は、筆者らが調査したかぎりでは、2020年2月現在全国で10校に満たない。
- 5 増地（2019）でも指摘したとおりである。

## 参考文献

- 佐渡島紗織・太田裕子（2013）『文章チュータリングの理念と実践 一早稲田大学ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房
- 外山敦子・増地ひとみ（2019）「学部生を活用したライティング支援の現状と課題—他大学ライティング支援施設との比較をとおして」『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』4 pp. 8-11
- 増地ひとみ（2019）「日本語ライティング支援に携わる学部生チューターの研修—「教える」と「考えさせる」を区別するマトリクスの提案」『リメディア教育研究』

## 付記

本稿は、WCAJ（Writing Centers Association of Japan）第12回シンポジウム（2020年2月23日、於：大阪大学）における発表に基づくものです。

執筆分担：増地（1～3）、外山（4～6）

【参考】研修カード 左：[F3] 他の人が作成した文章等から問題点を見つけ、優先順位をつけて修正しよう。  
右：[G4] 【チェックテスト】セッションを評価してもらおう。

WSD 研修カード F-3

種別	ミッション	実施日	研修担当者
F：T1T2 教材研究	他の人が作成した文章等から問題点を見つけ、優先順位をつけて修正しよう。	/	

- 1) 【制限時間 5分】実際のセッションの現場をイメージしながら、研修素材を使って文章等の問題点を見つけてみよう。T1 課題は「セッションサポートツール」を、T2 課題はテキストのルーブリックを使用すること。

\* 使用した研修素材は、この用紙と一緒に綴じておこう。

- 2) 【制限時間 10分】優先的に修正すべき点を3つに絞り、どのように修正すべきか考えてみよう。

問題点	修正案
1.	
2.	
3.	

- 3) 同じ研修素材を使った別スタッフの案と比較して、気づいた点や参考になった点をメモしておこう。

- 4) スタッフとの意見交換で挙がった疑問点、実際に自分がセッションする際に判断に迷いそうな点をメモしておき、解決策を先輩スタッフに教えてもらおう。

※ この用紙は、**枚数無制限**。→次回勤務時に【チェックテスト】の実施を依頼しよう。

WSD 研修カード G-4

種別	ミッション	実施日	研修担当者
G：セッションの基本	【チェックテスト】セッションを評価してもらおう。	/	
【審査の種別】	仮免審査① / 仮免審査② / 5 回目審査 / 10 回目審査 / 半年審査		

\* 使用した素材は、この用紙と一緒に綴じておこう。

1. マニュアルと比較して、セッションの流れに過不足はなかった。	4	3	2	1
2. 相談者への対応に、たどたどしき、なれなれしきはなかった。	4	3	2	1
3. 最初の文章診断は、迅速かつ正確だった。	4	3	2	1
4. 相談者と「目標設定」のすり合わせがおこなっていた。	4	3	2	1
5. 質問を重ねながら、相談者から様々な話を引き出せていた。	4	3	2	1
6. ホワイトボードやメモ用紙に、相談者から聞きとった情報を書き出しながら整理していた。	4	3	2	1
7. 相談者の理解や同意の有無を確かめながら、修正箇所をセレクトしたり、修正案を示したりしていた。	4	3	2	1
8. 相談者がメモをとっているかなど、動きに目配りができていた。	4	3	2	1
9. 成果のあるセッションだった。	4	3	2	1
10. 相談者はこのあと1人で文章の修正ができそうである。	4	3	2	1
〈評価〉 4…大変よくできた / 3…まあまあできた 2…あまりできなかった / 1…ほとんどできなかった				
研修者記入欄 今日「ミッション」でよかったところ、十分ではなかったところをふまえて、次回の業務で意識すべき点を記入しよう。				

※ この用紙は、**すべての項目の評価3以上**でミッションクリア。

# 2019年度 基幹科目「違いを共に生きる・ ライフデザイン」授業実施報告

## 1. 開講状況

期	時限	クラス	学年	学科・専攻	履修者数	履修者総数	授業担当者	
前期 ・ 火曜	1	文①	1	国文	97	155	増地ひとみ	
			2~4	総合英語	51			
				その他 <sup>※1</sup>	7			
		文②	1	総合英語	52	157		委託講師 (ベネッセキャリア)
				教育	105			
		ビジネス①	1	現代ビジネス	171	177		木下奈津紀
				2~4	その他 <sup>※1</sup>			
		ビジネス② グロウコム	1	グローバルビジネス	61	122		委託講師 (ベネッセキャリア)
	グローバル・コミュニケーション			61				
	2	創造表現①	1	創作表現	99	179	増地ひとみ	
				建築・インテリアデザイン	71			
			2~4	その他 <sup>※1</sup>	9			
		創造表現②	1	メディアプロデュース	138	138	下岡邦子	
		交流文化①	1	ランゲージ	122	130	木下奈津紀	
				2~4	その他 <sup>※1</sup>			8
	交流文化②	1	国際交流・観光	161	161	委託講師 (ベネッセキャリア)		
	4	健康医療科①	1	言語聴覚学	42	229	下岡邦子	
				視覚科学	41			
				スポーツ・健康医療科	146			
			2~4	その他 <sup>※1</sup>	0			
健康医療科② 福祉貢献		1	健康栄養	84	209	木下奈津紀		
	社会福祉		73					
	子ども福祉		52					
5	心理	1	心理	188	189	下岡邦子		
		2~4	その他 <sup>※1</sup>	1				
	人間情報	1	人間情報	203	203	木下奈津紀		

※1：再履修者および編入学者は、自身が所属するキャンパスで開講される専任教員担当クラスに履修登録することを原則とし、開講時限は再履修者および編入学者自身によって選択できることとした。

## 2. 授業実施要項

### 2.1 授業の目的

この授業は、愛知淑徳大学入学者が本学の理念「違いを共に生きる」への理解を深めるために開講された基幹科目である。この授業の目的は、「違いを共に生きる」ことの意義を確認し、多様な立場や価値観に触れ、その違いを認識し、乗り越え、共生する術を身につけること

にある。さらに、様々な“違い”に触れることを通して、自分自身を見つめ、自らが持つ課題を発見し、その課題に対処する方策を考えることも、この授業の重要な目的の一つである。

### 2.2 カリキュラム

基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」は1

年生全学必修科目として開講し、入学式での高橋啓介副学長による講話と前期 15 回の授業により構成している。また、第 2 回からは講義と学修（グループワーク）を隔週で実施した。

- 入学式 大学理念（講話）
- 第 1 回 オリエンテーション
- 第 2 回 学部理念（講義）
- 第 3 回 学部理念（学修）
- 第 4 回 テーマⅠ（講義）
- 第 5 回 テーマⅠ（学修）
- 第 6 回 テーマⅡ（講義）
- 第 7 回 テーマⅡ（学修）
- 第 8 回 テーマⅢ（講義）
- 第 9 回 テーマⅢ（学修）
- 第 10 回 テーマⅣ（講義）
- 第 11 回 テーマⅣ（学修）
- 第 12 回 テーマⅤ（講義）
- 第 13 回 テーマⅤ（学修）
- 第 14 回 テーマⅥ（講義）
- 第 15 回 テーマⅥ（学修）

「学部理念（講義）」では、各学部長推薦教員を講師として招き、各学部の理念や、教育目標、人材育成像についての講義を実施した。第 4 回以降の「テーマⅠ～Ⅵ」では、現代社会を考えるうえで重要と思われる分野（テーマ）を取り上げ、講義回では学外から各分野の専門家をゲストスピーカーとして招き、実施した。さらに学修回では、前週に受けた講義内容を踏まえ、グループワークを実施した。

## 2.3 各テーマ、講義内容およびゲストスピーカー

2019 年度に取り上げた分野（テーマ）とそれぞれの講義内容、およびゲストスピーカーは以下の通りである。

### テーマⅠ. 公共哲学

「国家」の次元で考えよう（馬原潤二（三重大学））

### テーマⅡ. 多文化共生

ニューカマーの子どもたちの現状と課題を通して見えてくる異文化理解（オチャンテ・村井・ロサ・メルセデス（桃山学院教育大学））

### テーマⅢ. 労働教育

労働法は、あなたの味方！一学ぶ、働く、生きる—（渋谷典子（特定非営利活動法人参画プラネット））

### テーマⅣ. 子育て支援

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

### テーマⅤ. 地域づくり

みんなでまちをつくる（古橋敬一・稲葉久之（港まちづくり協議会））

### テーマⅥ. 防災

災害から命と暮らしを守るためにできることから始めよう！（浦野愛（特定非営利活動法人レスキューストックヤード））

## 2.4 グループワーク実施について

本授業では、学生の主体的な学びを実現するため、学修回にはグループワークを実施した。グループワークテーマは、「課題の指摘と解決策の提示」を共通目標として、以下のように設定した。

### 学部理念

大学 4 年間でどのような学びが実現できるか、グループメンバーの目標や計画を確認しながら考えなさい。

### 公共哲学

昔話『桃太郎』での桃太郎の鬼に対する言動を「共生」の観点から修正しなさい。

### 多文化共生

学生ボランティア 6 名（あるいは 5 名）で、外国人児童への個別学習支援を行うことになった。学生ボランティア団体として、どんな問題点の解決のために、どんなことを行うか話し合い、具体的な行動内容（支援内容）を決めなさい。

### 労働教育

ディーセント・ワーク実現のための「20 の課題」の中から、大切だと思うものを一つ選び、その理由を述べなさい。また、その課題を克服するために、学生である自分たちに何ができるか考えなさい。

### 子育て支援

学生ボランティア 6 名（あるいは 5 名）で、子育て支援イベントを企画・提案することになった。地域社会との共生に重点を置いた子育て支援イベントを具体的に提案しなさい。

### 地域づくり

港区のまちづくりに活用できるアイデア（イベント）を具体的に提案しなさい。

### 防災

被災地でのボランティア活動の際、被災者支援の在り方について学生ボランティアで話し合うことになった。学生ボランティア団体として、どんな問題点の解決のために、どんなことを行うか話し合い、具体的な行動内容を決めなさい。

また、毎回のグループワークでは、グループごとに議長と書記を一人ずつ選出させ、統制のとれたグループ運営および話し合いの実現に努めた。

## 2.5 課題（ワークシート）について

本授業では、入学式課題（入学式）、リアクションペーパー（講義回）、個人ワークシート（学修回）、グループ

ワークシート（学修回）の4種類の課題（ワークシート）を履修者に課している。各課題は授業終了時に回収し、授業担当者が内容を確認したのち、次回授業時に履修者へ返却した。

## 2.6 成績評価

成績は、出席状況・受講態度・提出課題の内容を総合的に判断し、評価した。なお、提出課題の評価については、本授業オリジナルテキストに評価基準（ルーブリック）を掲載し、履修者に明示、説明した。

## 3. 教材作成

### 3.1 オリジナルテキストの作成

本授業ではオリジナルテキストを作成し、第1回オリエンテーション時に履修者へ配付した。テキストには各講義の概要や評価基準（ルーブリック）の掲載のほか、返却後の各課題を保管する「課題貼り付け欄」も設けている。また、テキスト内にノートページを設け、履修者が授業中、必要に応じて適切にノートが取れるよう指導した。

## 4. 授業報告

### 4.1 単位修得率

2019年度の単位修得率（1年生のみ）は全学平均98%であった。このことから、1年生の大多数がこの授業に継続的に出席し、本学の理念「違いを共に生きる」について学ぶ機会を得たといえる。

表1 2019年度学部別単位修得率（%）

学部	単位修得率
文学部	99
人間情報学部	99
心理学部	99
創造表現学部	99
健康医療科学部	99
福祉貢献学部	99
交流文化学部	98
ビジネス学部	96
グローバル・コミュニケーション学部	97

### 4.2 授業アンケート（本授業独自）の実施

基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」では、学修成果の確認や授業内容の見直し、さらには教員の指導改善を目的として、2016年度より本授業独自のアンケートを作成、実施している。2019年度アンケートの

実施要領は以下の通りである。

実施 2019年7月（第15回授業時）

対象 「違いを共に生きる・ライフデザイン」履修者

2019年度のアンケート結果（一部抜粋）は、以下の通りである\*1。

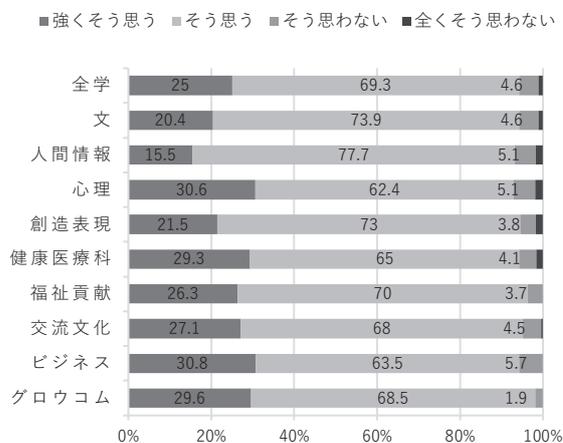


図1 大学理念への理解 (%)

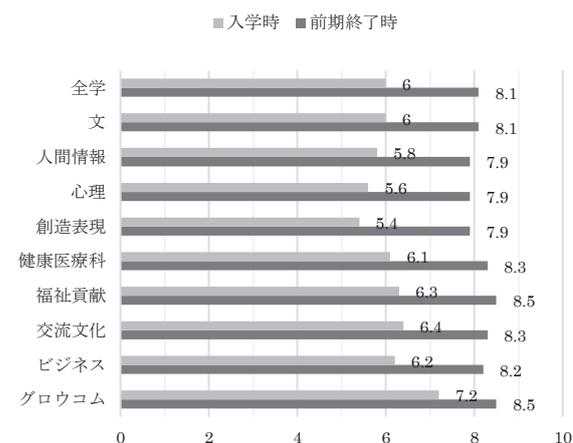


図2 成長実感① [メモカ] (点)

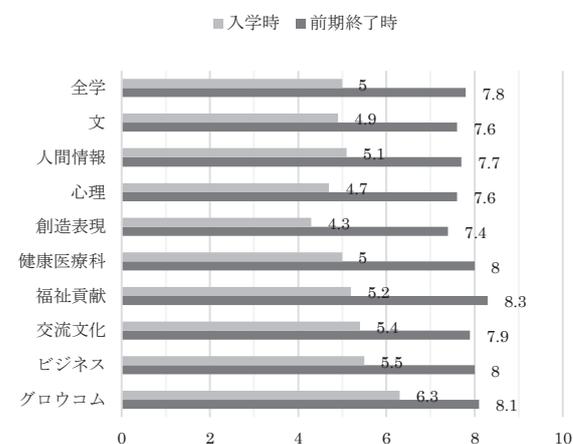


図3 成長実感② [要約力] (点)

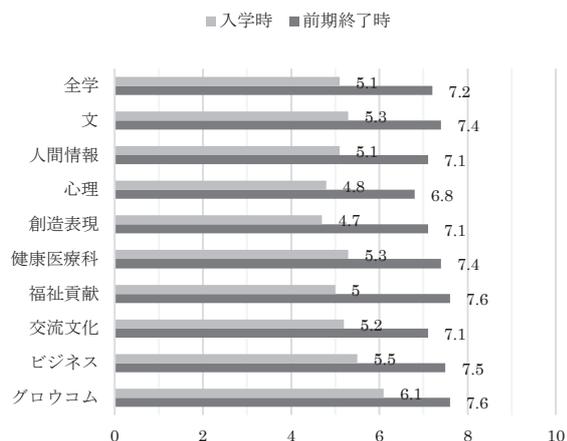


図4 成長実感③ [意見発信力] (点)

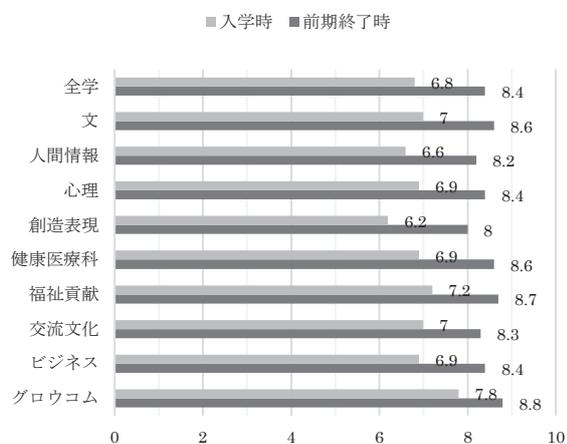


図5 成長実感④ [意見傾聴力] (点)

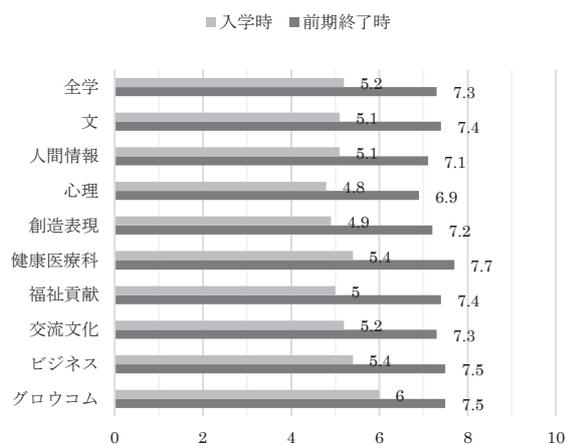


図6 成長実感⑤ [課題解決力] (点)

まず、「大学理念への理解」（設問：この授業に参加して、愛知淑徳大学の理念（違いを共に生きる）を理解することができましたか）では、「強くそう思う」「そう思

う」と回答した履修者が全体の94%（前年度比+2%）を占めた。本授業で実施した講義や学修（グループワーク）は、愛知淑徳大学の理念「違いを共に生きる」をいかに体现するか、ということに主眼を置き設定している。よって、「大学理念への理解」に関して「強くそう思う」「そう思う」と回答した履修者は、本授業で取り上げた内容と「違いを共に生きる」という本学の理念との関連を理解したうえで講義や学修（グループワーク）に取り組んだといえ、このことから、本授業が大学理念教育として一定の役割を果たしたといえる。各学部の数値を見ると、福祉貢献学部、ビジネス学部、グローバル・コミュニケーション学部では、「全くそう思わない」と回答する履修者が0名であった。しかしその一方で、人間情報学部では、「強くそう思う」と回答した履修者が15.5%と、他学部に比べ低い数値を示し、逆に「そう思わない」「全くそう思わない」の合計が6.8%と、全学の中でもやや高い数値となっている。

次に「成長実感」では、2018年度と同様に、5つの項目を設定し、各項目に対し「入学時の自分」と「前期終了時の自分」とを履修者自身に10点満点で自己評価させた。各項目で履修者に問うた能力は以下の通りである。

- ①メモ力：講義を聞き、きちんとメモを取ることができる
- ②要約力：講義内容を各トピックスに沿ってまとめることができる
- ③意見発信力：自分の意見を整理して相手に伝えることができる
- ④意見傾聴力：自分と異なる意見にも耳を傾けることができる
- ⑤課題解決力：与えられたワークテーマに対して問題点を指摘し、解決案を提示することができる

「成長実感」①～⑤の各数値は、履修者自身の主観に基づく自己評価によって示されている。つまり、これら数値は、本授業への履修者の「達成感」や「満足度」という意味合いが強く、履修者の実際の“能力（技術）向上”を数値化しているとはいえない（実際に、各授業担当者の履修者に対する評価と履修者自身の自己評価には差異が見られる）。しかしながら、履修者が本授業で実施した学修（グループワーク）をどのように受け止め、取り組んだのかを知るには、この「成長実感」の数値は有効であると考えられる。なぜなら、成長実感の上昇値（前期終了時自己評価点－入学時自己評価点）が高い履修者ほど、本授業の内容に対して前向きに取り組む、一定の成果（成長）を実感していると考えられるからである（逆に、成長実感の上昇値が低い履修者の場合は、自己評価が厳しい（あるいは甘い）傾向にあるといえ、大学での学びと自身の成長とが適正に関連付けられない傾向にあ

ると考えることができる)。このような履修者の“学修姿勢”に関する情報は、2020年度以降の本授業の内容や運営を検討するうえで有益なものであるといえ、履修者や、在籍する学部の特徴に合わせた授業運営を検討する際にも有効なものであるといえる。

さて、2019年度の「成長実感」の結果を詳細に見ると、その傾向として、以下のことが指摘できる。

まず、2019年度の履修者は、入学時における自己評価が、2018年度の履修者に比べ、やや低い傾向にある（メモ力6点（前年度比－0.5点）、要約力5点（前年度比－0.9点）、意見発信力5.1点（前年度比－0.4点）、意見傾聴力6.8点（前年度比－0.2点）、課題解決力5.2点（前年度比－0.2点））。その一方で、2019年度履修者の前期終了時の自己評価は2018年度とほぼ同様の数値を示している（メモ力8.1点（前年度比＋0.2点）、要約力7.8点（前年度比＋0.1点）、意見発信力7.2点（前年度比－0.1点）、意見傾聴力8.4点（前年度比＋0.1点）、課題解決力7.3点（前年度比＋0.1点））。この結果、2019年度履修者の成長実感の上昇値は、2018年度のそれに比べ、全学的にやや高くなった。

成長実感の上昇値については、学部（学科・専攻）で大きな違いが見られる。2019年度結果で成長実感の上昇値が最も高かったのは創造表現学部であるが、その中でも、建築・インテリアデザイン専攻は、5つの項目すべてにおいて、上昇値が全学トップであった（メモ力2.9点（前年度比＋2.3点）、要約力3.4点（前年度比＋2.4点）、意見発信力2.5点（前年度比＋1.2点）、意見傾聴力2.1点（前年度比＋1.3点）、問題解決力2.6点（前年度比＋1.2点））。建築・インテリアデザイン専攻の成長実感の上昇値が伸びたことの要因としては、同専攻履修者の入学時の自身に対する評価の低さが挙げられる。多くの学部（学科・専攻）の履修者が、入学時の自己評価に対して5点～7点をつけているのに対し、建築・インテリアデザイン専攻の履修者は4点～6点と、他の学部（学科・専攻）に比べ1点以上低くなっている。その一方で、前期終了時の自己評価は、他の学部（学科・専攻）と同程度の点数をつけており、その結果、同専攻の成長実感の上昇値は、他の学部（学科・専攻）よりも高くなった。

一方、グローバル・コミュニケーション学部に関しては、5つの項目において、2018年度とほぼ変わらぬ数値となり、成長実感の上昇値も1点台にとどまっている。これも、入学時の自己評価の点数が大きく関わっている。つまり、全学的に入学時の自己評価に低い傾向が見られる中、グローバル・コミュニケーション学部の履修者については、入学時の自身に対する評価が、前期終了時点においても高い—入学時も今（前期終了時）もできているという自負がある—ということである。

全学的に入学時の自己評価が低いという点については、様々な要因が考えられるが、その一つとして、2019年度に全クラスで導入した「リアクションペーパー指導に関する取り組み」がある程度の成果を生んだのではないかといえる。2019年度は、講義時に回収するリアクションペーパーの指導を、下記の4点において徹底した。

- (1) 本授業オリジナルテキストに「リアクションペーパー作成時の注意点」を記し、各設問の意図や回答方法を全履修者に周知する。また、同テキストに掲載する評価基準（ループリック）にも、リアクションペーパー作成に対する項目を加え、リアクションペーパーが本授業の評価対象であることを明示する。
- (2) リアクションペーパー回収後、授業担当者は「講義トピックスごとに講義内容がまとめられているか」「講義トピックスを丸写ししていないか」などの観点でリアクションペーパー質問1（講義の要点）の回答内容を確認する。
- (3) 授業担当者は、リアクションペーパー返却時に、リアクションペーパーの作成について振り返りを行う。その際、講義時のメモ作成の重要性を履修者に伝える。
- (4) 学修回での「講義内容の振り返り」の内容や方法を見直す。具体的には、振り返りの際、授業担当者が履修者に対して出す設問の内容や形式を、履修者が講義時のメモやリアクションペーパーの内容を参照しながら解けるようなものに変更する（選択問題形式で提示する、など）。

上記のような指導の徹底により、特に「メモ力」と「要約力」で高い成長実感の上昇値を示す結果となった。さらに、これらの指導を徹底することにより、学生の講義内容に対する理解が進み、学修回（グループワーク）での主体的な学びに活かされたと考えることができる。

## 5. まとめ

以上が2019年度の基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」の授業実施報告である。本授業は、2020年度でカリキュラム改訂5年目を迎える。今後は、カリキュラム改訂の際に導入した学修（グループワーク）の充実に加え、メモ力や要約力などの“基礎学力の向上”に対する取り組みもさらに強化していく。

以上

\*1 2019年度アンケートの有効回答数は1764件で、履修者全体の86%であった。

（下岡邦子）

# 2019年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告

## 1. 開設科目および開講状況

レベル	科目名	必修の別	開講期	担当者	開講 コマ数	履修 者数	備考
基礎	日本語表現T1	必修	1年前	外山敦子・久保田一充 小林珠子・杉淵洋一 辻本桜子・山口響史 増地ひとみ・池田彩実 小椋愛子・久保田樹 荒木弘子・松原久子 森本俊之・伊藤真希 原 美築	80	2,020	
			1後-4後	小林珠子・山口響史 荒木弘子・森本俊之	7	142	単位未修得者専用
応用	日本語表現T2	学科専攻毎に 必修/選択	1年後	外山敦子・久保田一充 小林珠子・杉淵洋一 辻本桜子・山口響史 増地ひとみ・池田彩実 小椋愛子・松原久子 森本俊之	53	1,215	登録希望多数の ため抽選・増コマ 履修率60% (昨年度58%)
			2前-4後	森本俊之・杉淵洋一	2	46	単位未修得者専用
発展	日本語表現A1 〈ライティング〉	選択	2-3年 前・後	増地ひとみ・荒木弘子 森本俊之	4	61	開講最少履修者数に 満たず1コマ閉講
	日本語表現A2 〈スピーキング〉	選択	2-3年 前・後	奥村由実・安田朋江	4	25	開講最少履修者数に 満たず1コマ閉講
	日本語表現A3 〈リーディング〉	選択	2-3年 前・後	佐々木亜紀子	4	62	開講最少履修者数に 満たず2コマ閉講
	日本語表現B1 〈ライティング〉	選択	2-3年 前・後	高宮貴代美・吉田智美 樋口貴子・三井裕美	10	388	登録希望多数 のため抽選
	日本語表現B2 〈スピーキング〉	選択	2-3年 前・後	樋口貴子	6	107	
	日本語表現C1 〈ライティング〉	選択	2-3年 前・後	服部左右一・ 佐々木亜紀子	2	56	開講最少履修者数に 満たず2コマ閉講
	日本語表現C2 〈スピーキング〉	選択	2-3年 前・後	萩原千恵	4	63	
計					177	4,185	

## 2. 「日本語表現T1」「日本語表現T2」授業報告

### 2.1 「日本語表現 T1」(全学必修)

大学における学修の基盤となる文章力(①事実を正確にかつ分かりやすく説明する力、②論理的に自分の意見を述べる力)を、3回の小論文作成を通して実践的に学ぶ(2019年度テーマは、①キャンパス紹介、②高等学校の制服を廃止すべきという意見に対する是非、③中学生のスマートフォン所持に対する是非)。

受講前と受講後に同一問題のテストを実施して受講後の到達度を測る「プレポストテスト」の平均得点に、28.5点(昨年度25.9点)の上昇が認められた。

### 2.2 「日本語表現 T2」(文学部, 創造表現学部, 健康医療科学部言語聴覚学専攻, グローバル・コミュニケーション学部必修、それ以外選択)

レポートのライティングスキルを中心とした日本語の

「読む・書く・話す・聞く」技術の総合的な養成を目標とする。具体的には、テーマの選び方からレポート完成までの学修手順を、半期15回で実践的に学ぶ。授業はオリジナルテキストを使用し、全クラス同一内容で実施した。

### 3. 教材作成

#### 3.1 「日本語表現 T1」「日本語表現 T2」テキストの改訂

本年度の学修成果と課題とに基づいて、「日本語表現 T1」（第12版、2020年3月1日発行、2020年4月から使用）、「日本語表現 T2」（第9版、2019年9月1日発行、2019年9月から使用）を改訂した。

### 4. 検定試験の学内実施

#### 4.1 【無料】日本語検定（特別非営利活動法人 日本語検定委員会／文部科学省後援）

実施 2019年11月9日

対象 希望者のみ（受検者423人）

結果 「10.2 各種検定受検」「10.3 受賞実績」を参照。

付記 ライティングサポートデスクで「日本語検定直前対策講座」（10月21日～11月8日）を開講し、2,3級あわせて497人が参加した。

### 5. 授業改善

#### 5.1 授業アンケート（部門独自）の実施

「日本語表現 T1」「日本語表現 T2」では、教員の指導改善と、本授業の意義および学修成果の追認および学修内容の継続的な実践を受講生に促すため、部門独自の授業アンケートを実施した。

実施 2019年7月（前期講義最終週）

2020年1月（後期講義最終週）

対象 「日本語表現 T1」「日本語表現 T2」受講生全員

結果 [付]「2019年度「日本語表現 T1」「日本語表現 T2」受講アンケート集計結果」を参照。

### 6. 学修支援

#### 6.1 ライティングサポートデスク（WSD）の開室

学生の文章作成を支援するデスクを開室し、個別相談、室内機器備品・ミーティングスペースの利用、関連図書閲覧・貸出、ライティング教材（ブックレット）の配付、見学キャンペーンの実施（4-5月）、ライティングイベントの開催（10-1月）、「WSDかわら版」（半期2回）の発行等をおこなった。詳細は、本誌「2019年度「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告」を参照。

期間 2019年4月～2020年3月（8-9月は時間を短縮して開室、2-3月は臨時閉室）

場所 長久手：8号棟4階共同研究室7

星が丘：5号館1階初年次教育部門共同研究室2

利用 来室人数のべ6,852人

#### 6.2 履修相談会の開催

全学共通履修科目「日本語表現」のカリキュラム・授業内容に関する個別相談を受ける履修相談会を開催した。

期間 前期：2019年3月26・27日

後期：2019年9月11・12日

会場 長久手：8号棟3階 834教室

星が丘：3号館5階 ラウンジ

利用 個別相談286人

### 7. 教育研究成果の公表

#### 7.1 教育実践・研究発表会の実施

基幹科目を中核とする初年次教育部門の学修支援と、各学科・専攻の導入教育ならびに初年次教育との連携に資することを目的とした「初年次教育部門 教育実践・研究発表会（通算第8回）」は下記の日程で開催する予定だったが、新型コロナウイルス流行に伴い「延期」となった。

実施 2020年3月3日（当初予定日）

会場 長久手キャンパス研究棟2階 K1 会議室

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

初年次修了を迎える大学生の学術的文体の習熟度（久保田一充）

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

#### 7.2 『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』4号の発行

本学における初年次教育のあり方についての提言、入学試験や各教育組織との接続に関する問題提起などの研究成果を報告し、学内外での議論や意見交換の端緒とすることを目的とした『研究年報』第4号を発行した。

構成 A4判32ページ

目次 第1部 論文

いかにして「学びの姿勢」を養成するか—基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」での取り組みを一例として—（下岡邦子）

「日本語表現 T2」必修化後3年にみる成績の推移と学修への取り組みについて—医療貢献学科言語聴覚学専攻1年生の事例から—（杉淵洋一）  
学部生を活用したライティング支援の現状と課題—他大学ライティング支援施設との比較をと—（外山敦子・増地ひとみ）

韓国の大学と大学生を取り巻く状況から見えるもの—韓国の姿から日本の大学と大学生の今後を考える—（木下奈津紀）

第2部 活動報告

平成30年度 基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」授業実施報告

平成30年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉

活動報告（〔付〕「日本語表現 T1」「日本語表現 T2」受講アンケート集計結果）

平成 30 年度「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告

平成 30 年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動報告

発行 2019 年 5 月 1 日

部数 700 部（本学教員、全国の大学・高校等に配付）

※愛知淑徳大学リポジトリ「ASKA-R」、初年次教育部門ホームページで公開

## 8. 広報

8.1 ホームページ「愛知淑徳大学初年次教育部門」の運営  
公式 HP で本部門の組織・活動を学外に幅広く紹介した。

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

8.2 「オープンキャンパス 2019」への参加

実施 2019 年 6 月 2 日（第 1 回）

2019 年 7 月 20・21 日（第 2 回）

2019 年 9 月 15 日（第 3 回）

会場 長久手：8 号棟 4 階共同研究室 7

星が丘：5 号館 1 階初年次教育部門共同研究室 2

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

WSD 体験「あなたの文章 診断します！」

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

来場 748 人（昨年度 794 人）

## 9. 取材・見学・講演・発表等

9.1 初年次教育に係る学会発表

9.1.1) 日本リメディアル教育学会 第 15 回全国大会

開催日 2019 年 8 月 27 日

会 場 金沢工業大学

演 題 学部生チューターによるライティング支援の実態—セッションにおける対話の分析を通して—

発表者 外山敦子・増地ひとみ

9.1.2) The 12th Symposium on Writing Centers in Asia

開催日 2020 年 2 月 23 日

会 場 大阪大学

演 題 愛知淑徳大学ライティングサポートデスクにおける学部生チューターの育成方法

発表者 外山敦子・増地ひとみ

9.1.3) 第 26 回 大学教育研究フォーラム

開催日 2020 年 3 月 18 日

会 場 京都大学→オンライン開催に変更

演 題 ライティング支援施設における学部生チューターの育成—支援技術の習得と組織運営への参画をとおして

発表者 増地ひとみ・外山敦子

9.2 ライティングサポートデスク見学

9.2.1) 追手門学院大学（2019 年 9 月 11 日）

ライティングサポートデスク施設の見学、研修システムの説明、および両大学による学生チューター合同研修（訪問者：教員 4 人、学生 12 人）

9.2.2) 都留文科大学（2020 年 1 月 17 日）

ライティングサポートデスク施設の見学、学生チューターによる個別相談の見学、学生チューター 5 名に対するインタビュー（訪問者：語学教育センター教員 1 名）

9.3 ライティングサポートデスク取材依頼

掲載誌 『Lib.let』30 号（愛知淑徳大学図書館発行）

特集記事「書評を書きたいあなたへ」

発行日 2020 年 3 月 31 日

## 10. 学外における学生の学修成果

10.1 新聞投稿文掲載実績

「日本語表現 T1」「同 T2」で修得する文章作成スキルを活かす機会として、新聞などへの投稿を奨励した。

高橋美希（心理学科 1 年）

「参院選の今 政治見つめ」

『中日新聞』2019 年 7 月 12 日掲載

10.2 各種検定合格実績

「日本語表現 T1」「同 T2」で修得する日本語運用スキルを活かす機会として、各種検定への受検を奨励した。報告のあった受検結果（合格者数）は、下記の通り。

10.2.1) 日本語検定〈文部科学省後援〉

（特定非営利活動法人日本語検定委員会）

2 級〈大学卒業レベル〉66 人（昨年度 89 人）

3 級〈高校卒業レベル〉210 人（昨年度 248 人）

→「10.3 受賞実績」

10.2.2) 日本漢字能力検定

（公益財団法人日本漢字能力検定協会）

2 級〈大学・一般レベル〉30 人（昨年度 37 人）

10.2.3) 語彙・読解力検定

（朝日新聞・ベネッセコーポレーション）

2 級〈大学レベル〉0 人（昨年度 1 人）

10.3 受賞実績

2019 年度第 2 回日本語検定で、本学が「〈団体表彰〉日本語検定委員会特別賞」を受賞した。以上

（外山敦子）

# 【付】「日本語表現T1」「日本語表現T2」受講アンケート集計結果

## 1. 調査の概要

### 1.1 目的

当該科目の学習内容・指導方法改善の指針とする。  
 学生に受講の意義を迫認させ、以後の継続学修を促す。  
 当該科目の成果および課題を学内外に報告する。

### 1.2 実施科目

日本語表現 T1（基幹科目、1年前期開講、全学必修）  
 日本語表現 T2（1年後期開講、一部学科専攻のみ必修）

### 1.3 調査対象

受講生全員（T1：2,020人、T2：1,215人）

### 1.4 回答方法・項目数

無記名、選択式（26項目）・記述式（4項目）併用

### 1.5 質問内容

- ・学習スキルの定着に関する質問
- ・学習スキルの活用に関する質問
- ・授業外学習の取り組みに関する質問
- ・学習の記録に関する質問 → 報告省略
- ・学習の成果と課題に関する質問 → 報告省略

### 1.6 アンケート実施日

講義第15週 T1：2019年7月25日～31日  
 T2：2020年1月15日～21日

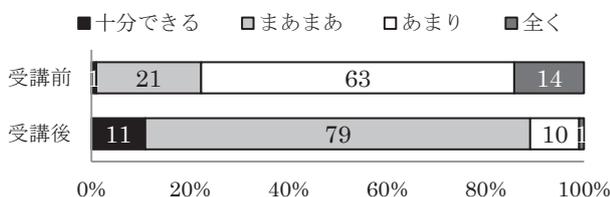
### 1.7 有効回答数

T1：1,936人（全受講生の95.8%）  
 T2：1,147人（全受講生の94.4%）

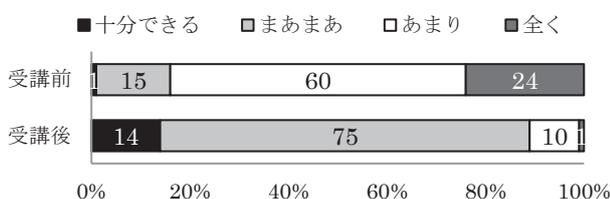
## 2. 「日本語表現T1」集計結果

### 2.1 学習スキルの定着に関する質問—受講前と受講後の比較

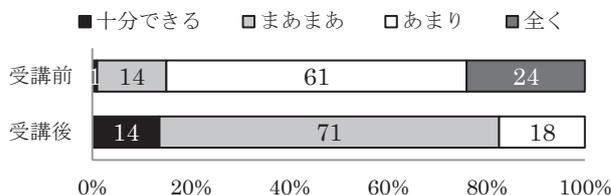
#### 問1) 文章作成前にアイデアを広げたり深めたりすること



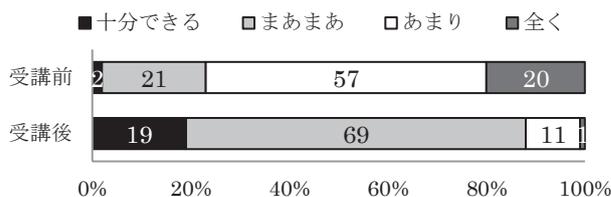
#### 問2) 自説の主張に導く文章展開（アウトライン）を考えること



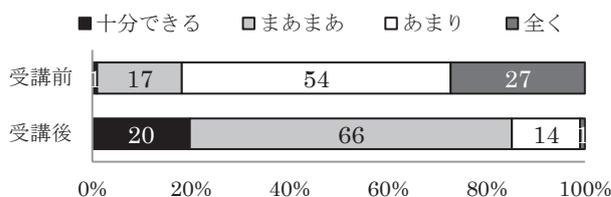
#### 問3) 自説の主張に適した根拠を探し提示すること



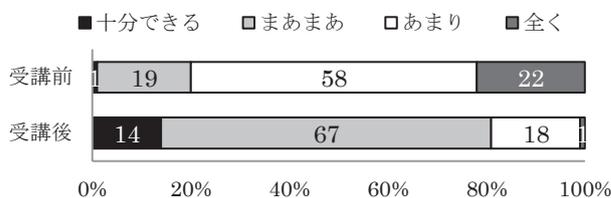
#### 問4) 事実と意見（分析や主張）を分けて考えること



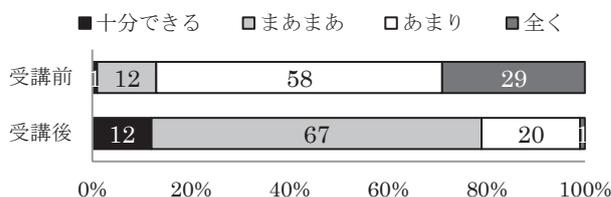
#### 問5) パラグラフの役割を生かして文章を書くこと



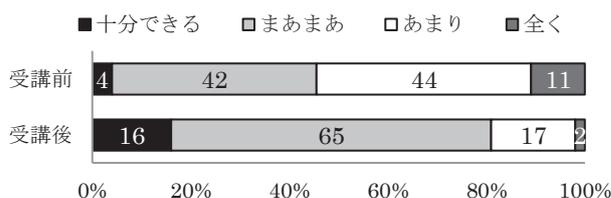
#### 問6) 意味の通りやすい簡潔な文を工夫すること



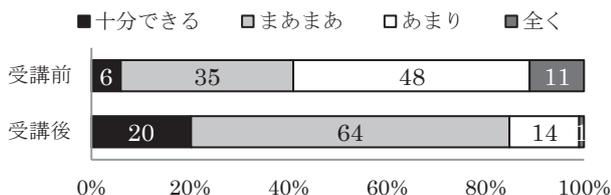
#### 問7) 学術的文章に適した言葉や文体を工夫すること



#### 問8) 常用漢字を正しく読み、書くこと

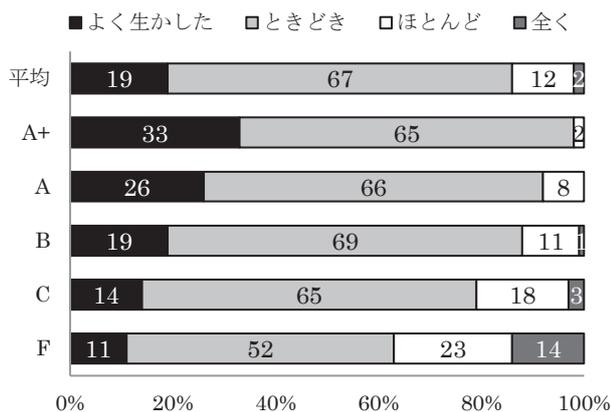


問9) グループ活動で積極的に意見交換し、発展的な結論に導くこと

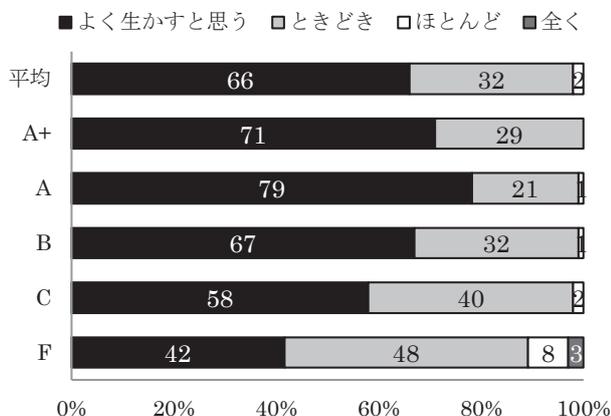


2.2 学習スキルの活用に関する質問

問10) この授業で学んだスキルをこの授業以外の場面で生かしたか (成績評価別)

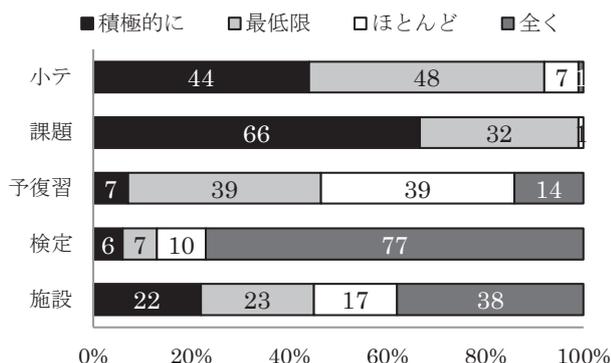


問11) この授業で学んだスキルを今後の学修活動や社会生活で生かすと思うか (成績評価別)



2.3 授業外学習の取り組みに関する質問

問12) 以下の授業外学習にどの程度積極的に取り組んだか

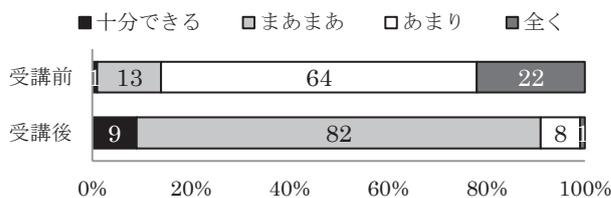


小テ：小テストの試験勉強  
 課題：提出課題（小論文など）の作成  
 予復習：上記以外の、授業に関する自主的な予習・復習  
 検定：学外学習（検定受検、新聞投稿など）  
 施設：図書館やライティングサポートデスクなど学内施設の活用

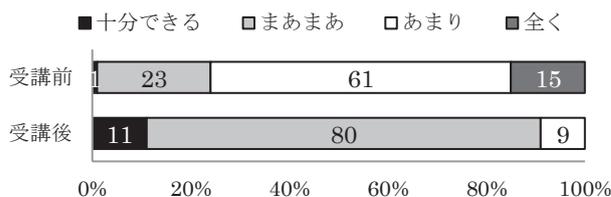
3. 「日本語表現T2」集計結果

3.1 学習スキルの定着に関する質問—受講前と受講後の比較

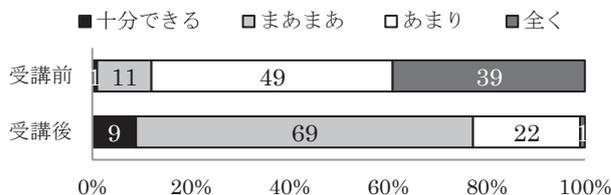
問1) 文献の種類や特徴を理解し、レポートの作成段階に合わせて適切に選択・収集すること



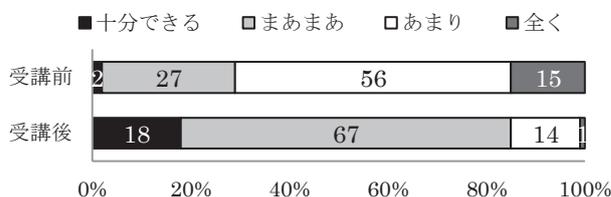
問2) 収集した文献の要点を的確につかむこと



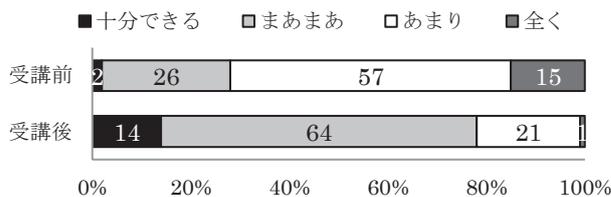
問3) 資料を批判的に検討すること



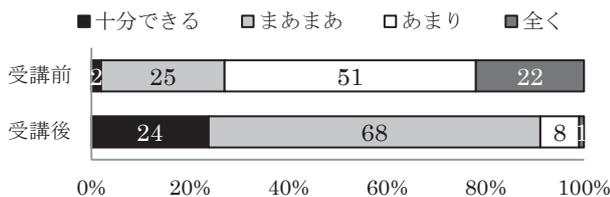
問4) 視覚に訴える発表資料を作成すること



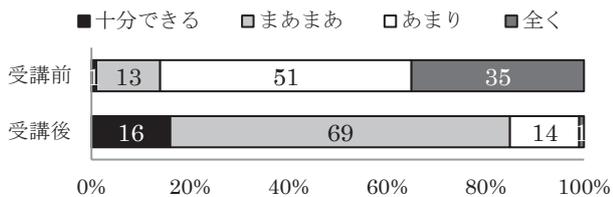
問5) 話し方に配慮し、分かりやすい説明をすること



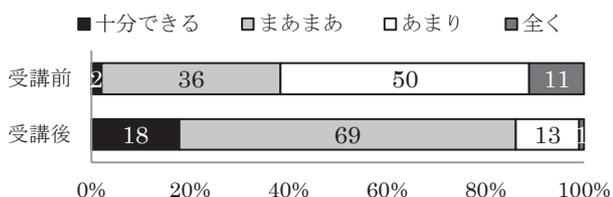
問6) レポートの書式について基本的なルールを守ること



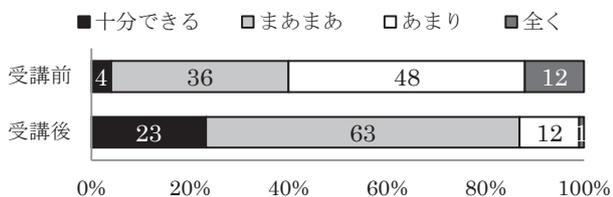
問7) 引用の目的を理解し、ルールに基づいて適切に表現すること



問8) 日本語運用の知識を身につけ、適切に活用すること

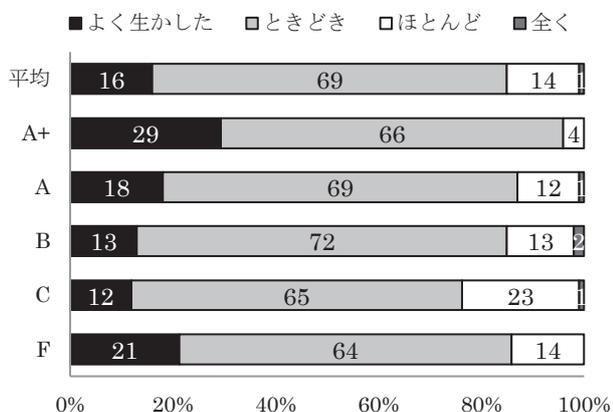


問9) グループ活動で積極的に意見交換し、発展的な結論に導くこと

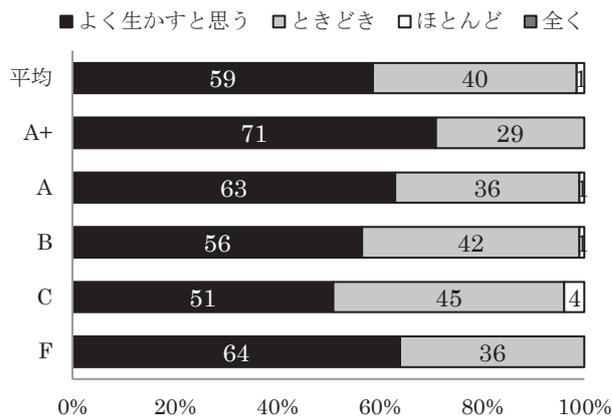


### 3.2 学習スキルの活用に関する質問

問10) この授業で学んだスキルをこの授業以外の場面で生かしたか (成績評価別)

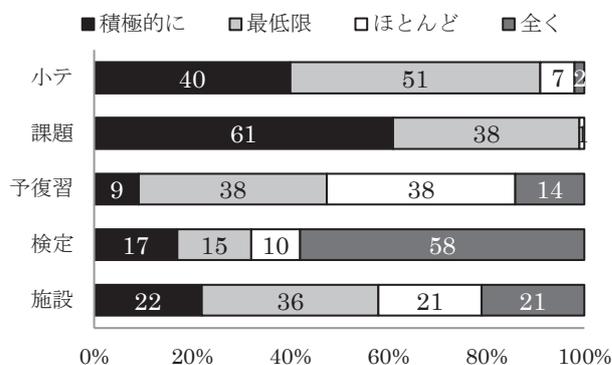


問11) この授業で学んだスキルを今後の学修活動や社会生活で生かすと思うか (成績評価別)



### 3.3 授業外学習の取り組みに関する質問

問12) 以下の授業外学習にどの程度積極的に取り組んだか



小テ：小テストの試験勉強  
 課題：提出課題、グループ発表、レポートの作成  
 予復習：上記以外の、授業に関する自主的な予習・復習  
 検定：学外学習（検定受検、新聞投稿など）  
 施設：図書館やライティングサポートデスクなど学内施設の活用

以上  
 (外山敦子)

# 2019年度「ライティングサポートデスク(WSD)」活動報告

## 1. 開室期間

前期：2019年4月19日～2019年9月20日

\*夏休みは、期間・場所を限定して開室。

後期：2019年9月23日～2020年3月31日

\*春休みは、期間・場所を限定して開室。

## 2. 開室時間

9：30（1限）～16：40（4限）\*授業実施日のみ

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

表1 個別相談受付時間

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

## 3. 場所

長久手：8号棟4階共同研究室7

星が丘：5号館1階初年次教育部門共同研究室

## 4. スタッフ

WSDスタッフは、すべての個別相談に応じる「アドバイザー」（臨時職員、非常勤講師）と、アカデミックライティングの基礎を学ぶ「日本語表現 T1」（1年前期開講）・「同 T2」（1年後期開講）に関する個別相談のみを担当する「チューター」（大学院生・学部2～4年生）とに分かれている（表2）。

昨年度に続き、「日本語表現 T1」の授業担当教員（非常勤講師）にWSDアドバイザーを依頼した。

表2 スタッフ数(カッコ内は昨年度実績)

種別		人数 [人]
アドバイザー	臨時職員	3 (2)
	非常勤講師	6 (7)
チューター	大学院生	2 (3)
	学部生	25 (24)
合計		36 (36)

学生チューターは、個別相談を担当できる「チューター A」と、受付やデータ入力などの補佐業務に従事する「チューター B」とに分かれる。昨年度から引き続き、新規採用者は「チューター B」からスタートし、一連の業務を習得しながら所定のチュータリング研修を受け、審査に合格した者から順次「チューター A」に昇格するしくみとした。→「5.6 スタッフ研修」。

## 5. 業務内容

### 5.1 ライティング個別相談

全学部学生・大学院生を対象に、日本語文章作成（創作物をのぞく）の個別指導をおこなった（1回あたりの相談時間30分、延長可）。

昨年度開始した個別相談のweb予約サービスを継続運用し、学生はスマートフォンから相談枠の空き状況を確認して予約をおこなった。

コンテンツ：(株)システムサポート「TEC-system」  
【URL】<https://wsd.aasa.ac.jp>

### 5.2 イベントの開催

以下のイベントを開催した。

#### 5.2.1 「日本語表現 T1・T2」ワンポイントアドバイス

学生チューターが受講経験を生かして「日本語表現 T1・T2」受講生に学修アドバイスをおこなった。事前予約不要。

開催：昼休み 12：50～13：20（木曜以外）

#### 5.2.2 日本語検定直前対策講座

11月9日実施「日本語検定」学内団体受検にあわせて、級別・ジャンル別の対策講座を開講した。

期間：2019年10月21日～11月8日

内容：「敬語問題」「文法問題」「語彙問題」「総合問題」の各ジャンル（2・3級対象、1回40分）

講師：WSDアドバイザー

#### 5.2.3 「集まれ★国文学 先輩の卒論をひょっこり のぞこう 2019」

2018年度に実施した冬のライティング関連イベントのうち、好評を博した本イベントを今年度も実施した。国文学科のゼミごとに、卒業生の卒業論文を展示した。

期間：2019年11月25日～12月20日

#### 5.2.4 ライティング補助教材の配付

オリジナル補助教材「日本語ライティング講座ブックレット」3号（自己PR文・志望理由書の書き方）、

同4号(レポート作成の「困った!」タイプ別ヒント集)を希望者に配付した。

### 5.3 機器備品・図書の室内利用

パソコン・プロジェクターなど機器備品の室内利用、ライティング関連図書の閲覧および貸出、ミーティングスペースの開放などをおこなった。

### 5.4 利用状況のデータベース化とその分析

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

### 5.5 広報活動

#### 5.5.1) リーフレットの作成および配付

「WSD 利用案内(リーフレット)」を作成し、4月に新入生全員と教職員(非常勤講師含む)に配付した。

#### 5.5.2) ホームページによる案内・活動の公開

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

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

#### 5.5.3) 「WSD 春の見学キャンペーン」の実施

WSD に初めて来室する学生・教職員を対象とした見学会を実施し、スタッフから①施設紹介、②支援内容、③利用方法などを説明した。

開催：2019年4月19日～5月24日

#### 5.5.4) 「WSD かわら版」の作成

スタッフの編集による「WSD かわら版」(第13～15号)を作成し、キャンパススクエアで配信したほか、一部授業を利用した配付や食堂への設置をおこなった。

#### 5.5.5) 大学の公式 SNS への投稿

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

#### 5.5.6) 公式マスコットキャラクター制作

WSD 公式マスコットキャラクターを制作し、「スラスラペンススミ」と命名した。デザイン・名称ともに学生スタッフによる。2020年度より各種広報で使用予定。

### 5.6 スタッフ研修

ライティング支援技術習得のための研修をおこなった。また、研修の一環として組織運営に参画させた。

#### 5.6.1) ライティング支援技術習得のための研修

アドバイザーも含めた全員に、同一の研修カードを綴じたファイルを配付した。勤務コマで研修を進め、研修カードを1枚終えるたびに Google のスプレッドシートを1マス塗りつぶす仕組みとした。

研修カードは A～H までである(→詳しくは本誌「ラ

イティングサポートデスクにおける研修の工夫」外山敦子・増地ひとみ を参照)。A の「業務基本事項」から始まり、D「受付対応」や E「セッション補助」といった段階を踏み、F「T1T2 教材研究」G「セッションの基本」を経て H「スキルストック」へと続いていく。

例えば F「T1T2 教材研究」では、T1・T2 の研修用素材文章の診断と修正案の検討をし、研修カードに書き込む。これは、同じシフトで勤務するスタッフと共にこなすのが原則だが、1人でおこなうこともできる。研修カード G は 4 種類あり、G-1、G-2 では他者のセッションの記録を見たり、実際のセッションを見学したりする。G-3 は模擬セッションである。そして 4 で述べた「チューター A に昇格するための審査」は、研修カード G-4 を用いておこなう。

この研修カードの導入によって、細切れの時間を利用して、かつチューター単独でも研修を実施することが可能になった。

#### 5.6.2) 組織運営への参画

組織運営上必要な業務の一部を「係」として設定し、研修の一環としてチューターに任せた。2019年度の係業務は、以下の7種類であった。

##### ①「特命係」

(管理者の特命を受け、具体的な方途を検討する)

##### ②「図書スペース管理係」

##### ③「ミーティング運営係」

##### ④「掲示板管理係」

##### ⑤「Web 予約システム管理係」

##### ⑥「セッション対策係」

##### ⑦「御用聞き係」

(スタッフのニーズにいち早く応える何でも屋)

#### 5.6.3) 学期末の研修(全スタッフ対象)

【前期】2019年8月1日(60分間)

【後期】2020年1月23日(60分間)

前期は、半期の実践の総括を行った。グループ単位で前期の研修と実践について報告と意見交換をおこない、その後全員で共有した。

後期は、5.6.2の「係」業務の振り返りを中心におこなった。

#### 5.6.4) 目標設定

昨年度に続き、前期・後期ともに半期中に達成したい目標を各自が設定した。これは研修カード B に当たる。

目標は、具体的で測定可能、かつ半期で達成が見込めるものとした。5.6.1 で述べた Google のスプレッドシートの研修進捗状況欄の横に各自の目標を記載して可視化し、各自の目標と達成に向けた進捗状況を全員で共有できるようにした。

## 6. 利用状況

### 6.1 2019年度利用者数（～2019年1月31日）

来室者数はのべ6,852人（前年比1.0倍、全学生数の75%）、うち個別相談利用はのべ2,868人（前年比0.9倍、全学生数の31%）で、昨年度とほぼ同じである（表3、図1）。WSDは2014年度の開室以来、毎年利用者が増えていたが、本年度は増加に歯止めがかかったといえる。

表3 2019年度利用者数(人)

		前期		後期		合計	
見学	長	1,278	1,712	1	1	1,279	1,713
	星	434		0		434	
個別相談	長	1,395	1,787	880	1,081	2,275	2,868
	星	392		201		593	
施設利用	長	754	998	568	702	1,322	1,700
	星	244		134		378	
イベント	長	0	0	482	571	482	571
	星	0		89		89	
合計	長	3,427	4,497	1,931	2,355	5,358	6,852
	星	1,070		424		1,494	

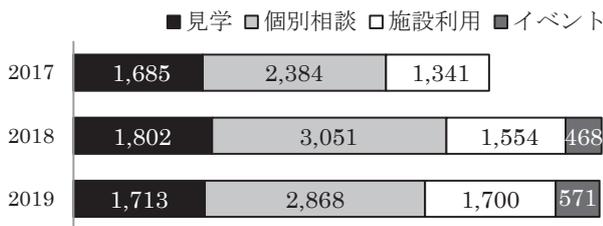


図1 過去3年間の利用者数推移(人)

### 6.2 月別利用状況

後期よりも前期の来室が多い（図2）。4～5月に施設見学した新生入生が、6～7月で個別相談を利用する傾向があるのは例年通り。また、本年度から期間・場所を限定して夏休みと春休みの開室も始めた。利用者は多いとはいえないが、一定の需要はあったと見るべきだろう。

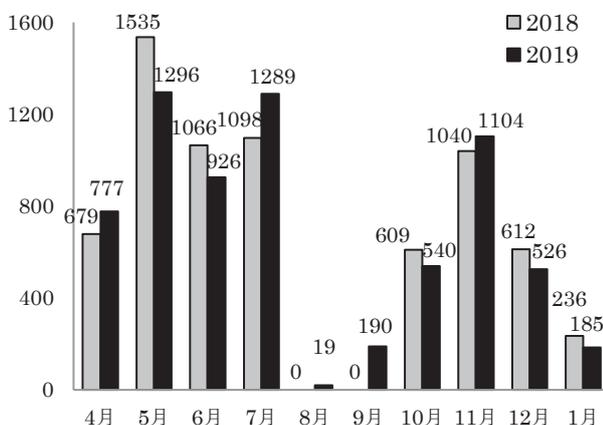


図2 月別利用者数(人)

### 6.3 〈個別相談〉学年別利用状況

1年生利用が1,857件で昨年度より減っているが、これは在籍学生数の92%に相当する数で（昨年度84%）、WSDを利用することが1年生にとって一般的になったことがうかがえる。一方、2～4年生の利用も大幅に増えた。

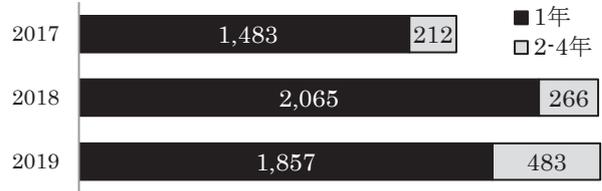


図3 学年別利用数推移(件)

### 6.4 〈個別相談〉学部別利用状況

各学部の学年別利用件数（表4）と、在籍学生数に占める割合（図4）をみると、文学部生の利用が多いのは例年通り。なお、利用頻度の学部間格差は昨年度より小さくなった。全学平均利用率は26%（昨年度25%）であった。

表4 学部・学年別利用件数(件)

学部	1年	2年	3年	4年
文	636	7	7	20
人間	127	13	67	49
心理	228	5	7	25
創造	141	15	44	65
健康	293	0	1	0
福祉	46	6	7	6
交流	211	12	63	49
ビジ	173	4	1	0
GC	2	1	5	4
合計	1,857	63	202	218

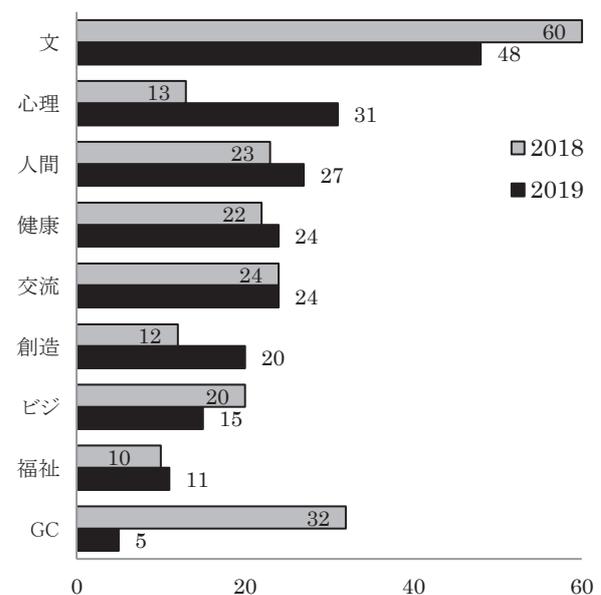


図4 学部別利用率(%)

### 6.5 〈個別相談〉利用の継続状況

昨年度は利用統計のシステムを変更したことにより、過去の利用データとのマッチングができなかったため、本年度はシステムに改良を加えた。本年度は2年前と比べてリピーターが増え、これが全体の利用人数を押し上げていることが分かる。

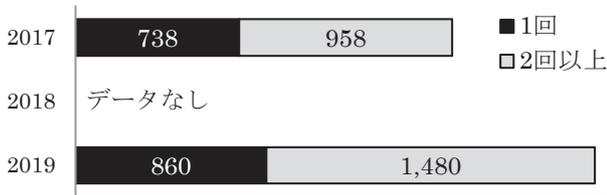


図5 年間相談回数(件)

### 6.6 〈個別相談〉内容別利用状況

相談内容の9割は、「レポート・小論文」、「プレゼンテーション」、「卒論」など、大学の講義および研究に関するものである(図6)。なかでも、例年後期に集中していた「卒論」の相談が、本年度は1年を通して多かったのが特徴であった(昨年度36件→本年度144件)。

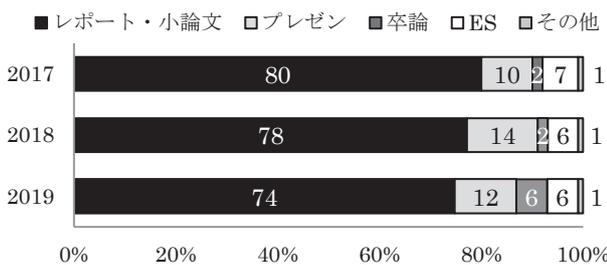


図6 内容別利用比率(%)

### 6.7 〈個別相談〉進行状況別利用状況

昨年度とほぼ変わらない結果になった。「構想」「アウトライン」の段階での割合が高くなっていることから(図7)、何をどう書いてよいか分からず困り果ててWSDに来室する学生が増えていることをうかがわせる。反対に、「ほぼ完成」で利用する学生は、減少しているもののまだ3割ほどいる。できるだけ早い段階で来室するメリットを、引き続き指導していきたい。

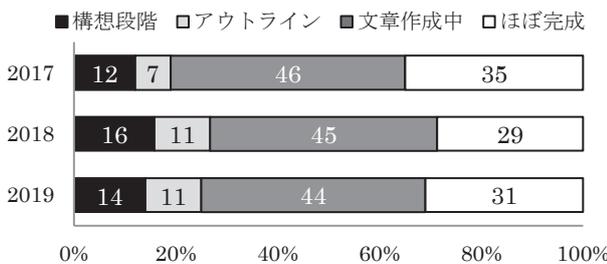


図7 進行状況別利用比率(%)

### 6.8 〈個別相談〉タイミング別利用状況

直近3年間の結果は、ほぼ変化がないことが明らかになった(図8)。開室当初と比較すると提出日までに1週間以上ある時点での来室者は増加している。図7の進行状況で文章作成前段階での利用が増加したこととの相関性がうかがえる。

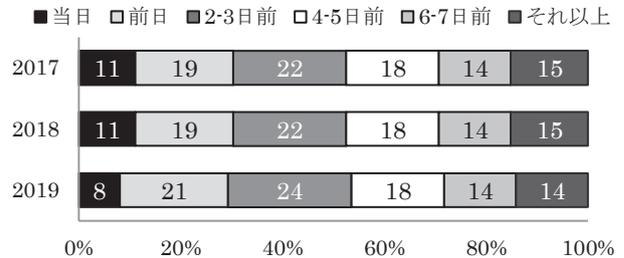


図8 提出日までの日数別利用比率(%)

### 6.9 〈個別相談〉1回あたりの相談時間

昨年度からすべての相談希望者に30分の相談時間を確保できるよう、相談の開始・終了時間を固定化したため、2018年度を境に状況が大幅に改善している(図9)。なお、次の相談枠に空きがあれば時間延長ができることから、50分以上相談に応じるケースもある(全体の4%、85件)。卒業論文などの相談でこうした傾向がみられた。

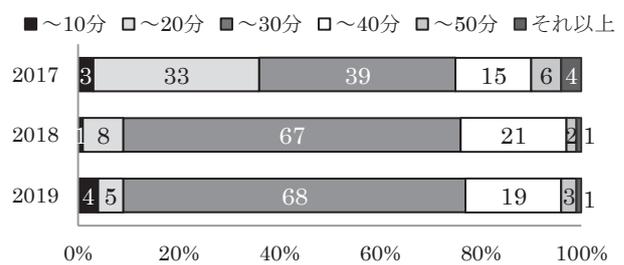


図9 1回あたりの相談時間別比率(%)

## 7. 成果と課題

### 7.1 成果

昨年度からの開室時間・個別相談受付時間の固定化により、相談の受入人数が安定した。また、web予約システムも認知度が上がり、待ち時間がなくなる、混雑が緩和する等の効果が引き続きみられた。利用学生と運営主体の双方に資する運用システムが定着しつつある。

### 7.2 課題

学部生チューターの育成方法は、いまだ試行錯誤の段階にある。5.6.1と5.6.2に述べた研修内容は、今年度導入した新たな試みである。その結果をふまえたチューター育成方法の検討と実践が今後の課題となる。

以上  
(1~5、7 増地ひとみ)  
(6 外山敦子)

# 2019年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動報告

## 1. 高大連携推進提携校関連の事業

### 1.1 高大連携推進提携校への訪問活動・連携活動

前期・後期各1回、提携校卒業生の学業や進路についての報告を目的とした定期訪問を行った。また、提携校からの要請に基づいて、「進学相談会」、「進路ガイダンス」、「大学見学会」などを提供した。

### 1.2 「愛知淑徳大学 学生生活報告会 2019」の開催

提携校を卒業した在学学生を各3名選出し、後輩の生徒に向けて大学での学生生活の様子を伝える「愛知淑徳大学 学生生活報告会 2019」を、2020年2月に提携校7校の内、4校に対して実施した。大学の教育理念や学部・学科の編成などについての説明も同時に行った。新型コロナウイルスの感染拡大により、3月実施予定であった3校分は中止となった。

### 1.3 「愛知淑徳大学 入門講座 2019」の開催

提携校からの指定校制推薦入試による入学予定者を対象とした講座を、以下の通り実施予定であったが、新型コロナウイルスの感染拡大により、今年度は中止となった。

年月日	時限	時間	内容
2020年 3月11日 (水)	1限	11:10-12:40	「大学で学ぼう」
	2限	13:30-15:00	「6年後の自分の名刺を作ろう」 *最初の20分間は、ワークブックから出題の試験（英語）
	3限	15:10-16:40	
2020年 3月12日 (木)	1限	11:10-12:40	「大学における情報・知識の獲得」
	2限	13:30-15:00	「グループワークに取り組んでみよう」 *最初の20分間は、ワークブックから出題の試験（日本語）
	3限	15:10-16:40	

なお、受講者には、入門講座実施日の3ヶ月前から新聞を毎日読み、選択したテーマに関する記事を7つ以上ノートにスクラップさせ、さらに、全体の考察をまとめる課題を課した。当初は、講座初日に提出させる予定であったが、入学後に提出させることとし、添削後返却する予定である。

## 2. 高大連携教育関連の事業

### 2.1 専願制推薦入試による入学者への入学前課題

『愛知淑徳大学 日本語基礎ワークブック改訂版』と『愛知淑徳大学 英語基礎ワークブック改訂版』とを、2019

年12月に送付し、2020年3月24日必着で「解答用冊子」を提出させた。提出された課題は、3月から4月にかけて採点・コメントが施され、5月～6月に行われる新入生面談時にアドバイザーから返却される。

### 2.2 学部・学科・専攻独自の入学前課題

上記のテキスト発送にあわせ、学部・学科・専攻独自の入学前課題を募った。今年度は10学部・専攻が独自の入学前課題を入学者に課した。

### 2.3 学習力調査の実施

2019年3月31日に「新入生アンケート〔学習調査票〕」と「学習力調査 国語」を実施した。これらの結果は、5月に「学生カルテ」に反映され、新入生面談などの指導において活用されている。

### 2.4 「新入生学習力調査」報告会の実施

2019年9月17日（火）に、長久手キャンパスのミニシアターにて、神崎則男氏（株）ベネッセiキャリアによる「新入生学習力調査」報告会を実施した。

### 2.5 『AS キャリアデザインファイル』

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

### 2.6 『大学生のための読書案内 入門編 2020』の編集・発行

『大学生のための読書案内 入門編 2019』に新しい原稿を加えて、改訂版を発行した（3月1日付）。全新生に配付され、学部・専攻における導入教育教材、学生の自主学修のための資料として利用される。

以上

（木下奈津紀）

## 執筆者

小林 珠子	初年次教育部門	講師
久保田一充	初年次教育部門	講師
外山 敦子	初年次教育部門	教授
増地ひとみ	初年次教育部門	助教

## 2019年度 初年次教育部門スタッフ

初年次教育部門長	中嶋 真弓 (文学部教授)
全学日本語教育主任	酒井 晶代 (創造表現学部教授)
高大連携教育主任	大野 清幸 (交流文化学部教授)
教授	外山 敦子
講師	久保田一充 小林 珠子 杉淵 洋一 辻本 桜子 山口 響史
助教	木下奈津紀 下岡 邦子 増地ひとみ
助手	勢力 麻未 (教務事務室)

## 愛知淑徳大学初年次教育研究年報

### 第5号

---

発行日	2020年5月1日
編集	愛知淑徳大学初年次教育部門 syonenji@asu.aasa.ac.jp <a href="http://www.aasa.ac.jp/shonenji/">http://www.aasa.ac.jp/shonenji/</a>
発行所	愛知淑徳大学 〒480-1197 愛知県長久手市片平二丁目9 TEL 0561-62-4111 (代表) FAX 0561-63-9308
印刷所	株式会社 CMC Solutions

