

愛知淑徳大学

全学日本語教育研究年報

創刊号 (第1号)

◆.....◆

「次」の初年次教育 ——『研究年報』の創刊によせて——	永井 聖剛	1
ライティングセンターの「あるべき姿」とは —— 第21回FDフォーラムに参加して ——	外山 敦子	4
「日本語表現」科目受講アンケート実施方法の検討 —— 学生と教員の双方に有益であることを目指して ——	櫛井 亜依	6
<hr/>		
平成27年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告	8
平成27年度「ライティングサポートデスク (WSD)」活動報告	12
平成27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報告	16

◆.....◆

初年次教育部門〈全学日本語教育〉
2015

「次」の初年次教育

——『研究年報』の創刊によせて——

永井 聖 剛
NAGAI Kiyotake

1. はじめに

愛知淑徳大学では、2010年4月の「全学日本語教育部門」の設立と、全学必修科目「日本語表現 T1」の開講とをきっかけに、学生の言語運用能力修得のための全学的組織づくりに注力してきた。言うまでもなく、学生たちの基礎的な読解力や論理的思考能力の低下が懸念されたからである。部門の任務の中心は、大学における学修や社会生活の営みに必要不可欠な言語運用能力を養成する「日本語表現科目」（図1「日本語表現科目の全体像」参照）の編成・運営と、オリジナルテキスト（『日本語表現 T1』および『日本語表現 T2』）の編集・改訂であったが、教育課程やテキスト等の学修環境整備にはぼ一区切りがたった2014年4月¹⁾には、「全学日本語教育部門」が新たに「初年次教育部門」の一セクションに編入され（以下、「初年次教育部門（全学日本語教育）」と記す）、より大局的な見地から本学の「初年次教育」に参加することになった²⁾。

このような経緯の中で浮上してきたのが、「初年次教育」としての「全学」的な言語運用能力養成がどうあるべきかという問いである。言い換えれば、本学における「初年次教育」はどうかという問いを言語運用能力養成の見地から考えることが、より強く求められるようになったということだ。たとえば、ここに仮に、まったく非の打ちどころのないテキストと授業カリキュラムとが存在しているとしよう。半期15週の授業で、学生たちがめざましい読解力と表現力の向上を得られたとする。ところが、そのスキルが、学部・学科の学士教育課程の求めるスキルと大きな指向性の齟齬を持つことはあり得る。もしそうだとしたら、この優れたテキストもカリキュラムも「初年次教育の科目」としては大いに改善の余地ありという判断を下さざるを得ない。また、この優れたテキストとカリキュラムの難易度の水準が、その学部のその年の入学生の学力レベルと大きく隔たってしまったとしたら、学生募集や入学試験に込められた思惑と初年次教育とがうまく接続できていないということになる。このようなとき、いったい誰が入学試験と初年次教育との間の溝を埋めるといえるのだろうか。入学者と授業担当者の自助努力だろうか。これでは、現在の「初

年次教育」が抱える構造的な問題はいつまでたっても解決しないだろう。

2. 「次」とは何か

「初年次教育」は、その名称があまりにも普通名詞的であるために、分かったつもりになりやすい。昔から「入門」や「概論」などの大学入学者向けの科目はあったし、いまさらとりたてて「初年次教育」についての講釈を聞かなくても分かる、というわけである。しかし、この分かりやすさこそが「初年次教育」の抱える困難を見えにくくしているのではないか。「初年次教育」を与しやすい問題として片付けやすくしているのではないか。

「初年次」とは、あいまいで移ろいやすい境界である。また、置かれた文脈によって相貌を異にする境界でもある。けっして自明の（たとえば「入学時から1年の間」などと明示できるような）「時」や「期間」を意味せず、あくまで相対的なものだ。だからおそらく、「初年次」は「初年時」ではなく「初年次」と表記すべきなのである。

漢和辞書を繙いてみると、「初年次」の「次」にあてはまる意味が「ところ。場所」「うち（中）。間」であることがわかる（大修館書店『新漢語林』第二版）。やはり「初年次」は、「時」であると同時に、いやそれ以上に「場」なのである。またこの辞書は、「次」という字の成り立ちについて、「甲骨文でよくわかるように、人が吐息をついているさまにかたどり、ほっとしてやどるの意味を表す」と解説する。

「次」の成り立ちには、その「前」と「後」とが時間的・空間的に隣接していることが不可欠で、さらに、その継ぎ目に「ほっとしてやどる」ことのできるあわい（譬喩としての「階段の踊り場」「峠」）が現象するとき、そこに私たちは「次」なるものを見出す。AでもBでもないあいまいな場所。AだけでもBだけでも決して立ち現れてこない場所。AとBとの関係性のうちにしか指示し得ない相対的な場所。それが「次」である。だから「次」は、「継」でもあり「接」でもある。

このように見てくると、「初年次教育」科目が、「入門」「概論」科目とどう違うのかがよく分かる。「入門」も「概論」も、あきらかにA（中等教育）からB（高等教育）へ

の移行期のうちのBの体系内にあり、Aがどのようなものであるのかをほとんど不問にしている。もちろん、高等学校までの中等教育のカリキュラムを前提にはしているが、歴史的に構築されてきた学問的体系をそれに合わせて抜本的に再編成するということはありえない。だから「入門」や「概論」は、仮に1年前期の必修科目であったとしても「初年次教育」ではないのだ。

3. 何と何を「つぐ」のか

「初年次教育」には、必ず「前」と「後」とがあり、それを「つぐ」のが「初年次教育」という場の役割である。よって「前」と「後」に何を見据えるかによって、その場にふさわしい「つぎかた＝初年次教育」のありようも変わる。

「前」とはたとえば、高等学校の学習内容もしくは到達目標であり(a)、その習得度である(b)。また、入学試験が想定する合格ライン(c)であり、実際の入学者の学力(d)でもある。いっぽう、「後」とは、各学部の学士教育課程の入口に想定されている学力であるが(e)、大学に学部が5つあればそれぞれの学士課程は相異なるアドミッションポリシーを持つから(e' \sim e^o)、これらa \sim dとe' \sim e^oの変数に依存して「つぎかた＝初年次教育」の形が決まることに(理屈の上では)なる。理想はもちろん「a=b=c=d=e」であり、この等式が成り立てば「初年次教育」は不要である。裏返して言えば、「初年次教育」が抱える困難とは、「a \neq b \neq c \neq d \neq e」あるいは「a>b」「c>d」「d<e」という現況に由来していて(これまで「a=c=e」という幻想のうえに教育を行って来てはいないか)、かつ、それら相互の隔たりが年々拡大しつつあることによって可変的な動向は強まるばかりだといえる(入試の多様化が、さらにそれに拍車をかける)。本来ならば「初年次教育」と「リメディアル教育」は別のものであるはずだしそうあるべきだが、現実問題として「初年次教育」が「リメディアル教育」でもあるケースは珍しくないし、そうであればあるほど、肝心の「後」に「つぐ」役割は遂行困難になり、送り届けるべき学士課程との隔たりは縮まらないだろう³⁾。

このように問題は、構造的で、複雑かつ多面的に絡み合っていて、正直なところ「初年次教育」担当者の手に余る。「初年次教育部門」が孤軍奮闘しても、問題は解決しないだろう。そこで、大学全体を挙げての総合的な見地からの配慮・対処と、さまざまなセクションを跨ぐ、忍耐強い合意形成が何より求められる。とはいえ、大所高所からの「初年次」の問題把握は難しい。というのも、「つぎめ」なるものはそもそも見えにくいものだからである。しかるに、だからこそ、「初年次教育」の担い手からのできるだけ具体的な情報発信・問題提起と、それを汲み上げるシステムの構築が急務であるといえよう。この

『研究年報』発行がその端緒になればよい。

上記の問題を、本学の「日本語表現 T1」(全学必修・1年前期に開講)に即して、ごく簡単に検証してみよう。この授業の特徴は、オリジナルのテキストを用い、全クラス(2016年度前期は54クラス開講)同一内容・同一基準による評価をおこなっているところにある。9学部12学科、2,000人を超える入学者に対して均しく指導を行き届かせるための方策として同一内容・同一基準はきわめて効率的で、このことを抜きにして、本学における「全学日本語教育」の普及と成果は語るができないと思う。ただし、このスタティックな教育プログラムが、本来はコンテキスト依存的であるべき「初年次教育」として最適かと言われれば、決してそうとは言い切れないだろう。

ひとつだけ問題を挙げるなら、同一内容・同一基準を採用することによって、学科・専攻によって成績分布のばらつきが顕著になりがちだという点が指摘できる。特定の学科・専攻に単位不認定者が集中して多く出るということは、要するに、それだけ授業内容(到達目標)の修得を先送りさせたということになる。「つぐ」役割を担う者として、それは最善の策だろうか。現時点では後手に回っているとはいえ、少なくとも「つぐ」先の相手との協議をおこなう余地は残っている。「つぐ」相手の考え方との摺り合わせをおこない、必要に応じて、評価基準をある程度柔軟化させながら別の落着点を探ることも必要かもしれない。

もちろん、「日本語表現 T1」が、同一内容・同一基準の上に胡座をかいて、定点観測を決め込んでいるわけではない。入学時学力診断テスト(プレースメントテスト)の結果や、授業のプレテスト/ポストテストでの定着度分析などをもとに、入学者の傾向や実態に合わせたテキスト改訂を随時行い、改訂内容を全学に伝達しているし、「教育実践・研究報告会」を毎年開催し、各学部・学科の導入教育ならびに初年次教育との連携に資する情報の提供に努めてもいる。学修支援の場(ライティングサポートデスクや再履修者・未履修者クラス)の整備も進んでいるところだ。さらに今後は、単なる情報提供・環境整備にとどまらず、具体的な連携の呼びかけをするなど、「つぎかた」に関する提案型の発信に注力する必要があるだろう。

4. おわりに

誰からパスを受け取り、誰にパスを渡すのか。(全学日本語教育)は、基幹科目運営委員会や高大連携教育運営委員会など、隣接する「初年次教育」のプログラム担当者との間で、また、初年次教育部門(全学日本語教育)は、学生募集・入学試験や学部・学科の学士教育課程など、個別のポリシーを有するセクションとの間で、よきパス

の受け手/送り手であることを求められている。「初年次」は、文字通り通過する点でしかないが、パスの精度や質を問い続けることで、大学での教育基盤全体を活性化させることもできるはずだ。

「つぎめ」にいる私たちが『研究年報』という小さな^{メディア}刊行物を「つぎて」として用いることで、学内外のさまざまなレベルの知や営みを媒介する役割を担うことができることを願って、この創刊号を世に問うてみたい。ご高覧・ご高評を賜ることができれば幸いである。

注

- 1 ここまでの4年間の活動については、『ことばをつなぐ、学びにつなぐ 愛知淑徳大学全学日本語教育部門活動実施報告2010-2013』（2014年3月）において詳しく報告した。
- 2 新たに設けられた初年次教育部門のもとに、基幹科目運営委員会、高大連携推進委員会、高大連携教育運営

委員会、全学日本語教育の4セッションが並置されることになった。

- 3 学士教育課程の同一性を維持するための方策が（広義の）初年次教育だとしたら、（狭義の）初年次教育の同一性を維持するためにリメディアル教育があると考えべきである。すなわち、初年次教育の可塑性を最大限認めるにしても、決して「高校の学習内容の補習」というニーズを丸呑みすべきではない。際限なく多様化している（要するに学力不足のこと）ようにみえる「前」の問題には、まずリメディアル教育が柔軟に対処し（本学では主に高大連携教育運営委員会が担当）、全学的な初年次教育（本学でいう基幹科目）と学部学科の教育課程内の初年次教育へと「つぐ」べきであろう。本格的なユニバーサル化の時代を目前にして、誰が何を担うのかという分節を、教育組織としていますぐ再確認すべきである。

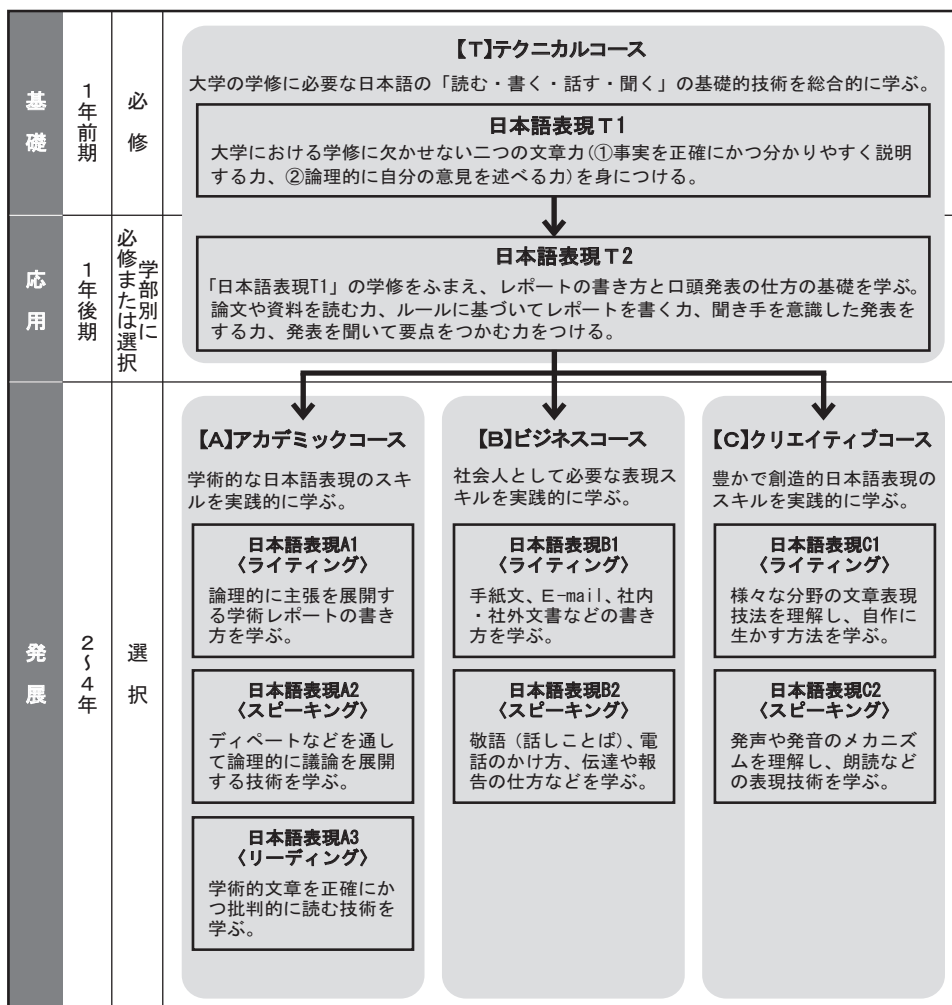


図1 日本語表現科目の全体像

ライティングセンターの「あるべき姿」とは

——第21回FDフォーラムに参加して——

外山 敦子
TOYAMA Atsuko

1. はじめに

学生の「書く力」を育成するため、各大学で様々な取り組みが行われている。なかでも近年注目を集めているのが、学生の文章作成を正課外で個別に支援する施設、すなわち「ライティングセンター」である¹⁾。

2016年3月5日(土)・6日(日)、「第21回FDフォーラム(公益財団法人大学コンソーシアム京都主催)」²⁾が2日間の日程で開催された。このうち第2日目の分科会のひとつとして「大学におけるライティングセンターの役割(コーディネーター:長谷川岳史氏(龍谷大学))」というテーマが設けられた。報告は、佐渡島紗織氏(早稲田大学)と小林至道氏(関西大学)、そして稿者の3名が務め、ライティングセンター設置までのプロセスや、設置後の状況、支援内容などの取り組みの概要をそれぞれ報告し、ライティングセンターが大学教育で果たすべき役割や、「書く力」を育成する支援が大学教育に及ぼす影響について議論した。

本稿では、学生の「書く力」を育成するためにライティングセンターができることとは何か、そのためにどのようなシステムや組織を構築すべきかという観点から、本分科会における議論を報告する。

2. 各大学の取り組み

2.1 早稲田大学「ライティング・センター」の取り組み

早稲田大学「ライティング・センター」は、2004年の発足後今日に至るまで、日本の大学における初例としてこれまで多くの大学に多大な示唆を与えてきた。「自立した書き手を育成する」というセンターの理念や、「紙を直す(添削する)のではなく支援者との対話によって書き手の成長を促す」という指導方針は、後続の大学がこれに倣ったことで、いまやライティングセンターの基本姿勢として定着しつつある。さらに、これまでの10年以上にわたる豊富な実践と運営のノウハウは、佐渡島・太田(2013)³⁾に集約されている。

佐渡島氏は、日本の初等・中等教育における文章作成指導の特徴として、作成途中で他人に文章を見せて修正するという指導があまりなされておらず、そうした学生が自主的にライティングセンターを訪れるのは、実は勇

気があることであると指摘する。学生は、センターを利用するために締切よりも早く文章を作成しなければならない。また自分自身で問題点も整理しなければならない。ライティングセンターとは、学生にとって高校にはない学びの形態であり、利用すること自体が「学習」というわけだ。

早稲田大学では、チューター(大学院生)が学生を直接指導し、教員はそのチューターを育成するという二重の教育体制をとっている。これによって、全学生53,000人へのライティング支援が可能になっている。また、それゆえにチューターの育成が「質保証」の重要な鍵を握ること、そして育ったチューターがセンターの発展に大きく貢献していることも、氏が強調されたことの1つであった。

2.2 本学「ライティングサポートデスク」の取り組み

本学「ライティングサポートデスク」は、学内の研究助成費⁴⁾を得て2014年に開室し、2年が経過したところである。

本報告では、スタッフ数や予算、組織の枠組みなど様々な事情や制約があるなかで、いかにして学修支援の継続と充実を図るかという観点から、本学における実践を紹介した⁵⁾。

その実践の特徴は、基本的な運営の枠組みを先行する他大学(早稲田方式)に学びながらも、本学で実現困難な部分は大幅な改良や変更を加えている点である。そのうちの1つが、学部生スタッフの採用である。本学では大学院生スタッフの不足を補うため、複数の学部生が受付業務等を担っているが、この学部生の存在がデスクの親しみやすさにつながり、利用者増に大きく貢献した。現時点のメインユーザーが初年次生(利用者全体の約9割)であることをふまえ、今後は学部上級生をピアチューターとして育成することも検討している。

ライティングセンターの運営には、大学の規模や諸条件・制約によってフレキシブルな対応が求められる。悪条件を「強み」に変える柔軟な発想の転換によって、大学独自の持続可能なシステムが構築できると考えている。

2.3 関西大学「ライティングラボ」の取り組み

関西大学「ライティングラボ」は、前身である文学部「卒論ラボ」から発展し今年で設立5年目になる。現在、津田塾大学と文部科学省大学間連携共同教育推進事業「(考え、表現し、発信する力)を培うライティング/キャリア支援」(2012年～2017年予定)を推進中で、複数キャンパスへの展開や取り組みの多様化に伴い、ラボの利用者数も大きく増加している。

ラボにおける取り組みは、①学内認知度および利用件数増加に関わるミッションと、②学修支援サービスの質保証に関わるミッションとに分かれるとされ、小林氏からはその変遷と拡充に関する詳細な報告があった。具体的には、ライティング支援イベントの企画、補助教材の作成、授業との連携、広報活動の充実、チューター研修プログラムの刷新、Webシステムの開発、ライティンググループの導入など、先進的かつ優れた取り組みの数々が紹介され、いずれも示唆に富むものであった。

3. ライティングセンター運営上の課題

ライティングセンターは、発足時のみならず、その後も運営上クリアすべき課題が多い。会場では多くの具体的な質問が挙がったが、それらを大別すると以下の3点になる。

第1に、ライティングセンターで直接学生を指導するのは、どの立場から(教員、大学院生、学部上級生)が最も望ましいのかという問題である。一般には大学院生チューターのイメージが強いが、院生が集まらない大学はどうするのか。院生の代わりに学部生を採用した場合、支援の質は担保できるのか。教員が直接指導すれば質保証は可能かもしれないが、学生にとって教員は「権威」であり、ピアの立場からの支援は望めないのでは、などの問題が挙がった。

第2に、特定の科目や他部署との連携をどこまで/どう図るかという問題である。例えば、正課科目とレポート評価基準を共有しているか、授業担当者からセンターを利用した学生の情報提供を求められた場合や、授業担当者が学生にライティングセンターの利用を禁じる場合など、個別の要求にどう対応しているかなどが話題に挙がった。

後者の問題で見逃せないのは、ライティングセンターの役割に対する学内の理解が必ずしも充分ではないことだ。センターを利用したとしても文章を修正するのはチューターではなく学生本人であり、学生の実力以上の文章が完成するわけではないが、一部ではそう捉えられていない向きもある。学内教職員へはあらゆる機会を通じてセンターの役割を丁寧に説明しなければならず、運営主体としてその責任を改めて認識するに至った。

第3に、ライティングセンターの「成果」とは何か、そ

れをどう測定するかという問題である。これについては佐渡島氏から、①大学の研究力向上への貢献度、②チューターの指導力、③学生の学びの姿勢の変化、④学生のライティング力そのものの4つの観点から「成果」を提示できるという補足説明があった。ただし、特に④に関しては、ライティングセンターが正課科目とは異なり学生の完成稿を入手できる立場になく、センター利用前と利用後との比較、利用者と非利用者との比較が難しいという宿命的な問題を抱えていることも、同時に指摘されている。

4. ライティングセンターの「あるべき姿」とは

分科会の終盤、会場から「そもそもライティングセンターがなければ学生の文章力は向上しないのか」という根本的な問いが挙がった。この10年で、ライティングセンターへの関心は高まっており、先行する他大学に追随する動きも見られる。実践報告や成果報告も近年多く公表されるようになった。だが、学生の文章力向上プログラムは、個別指導以外にも当然ありうる。学内でいつの間にか「センター設置ありき」の議論になっていないか、いま一度問い直す必要があるだろう。

自明のことだが、どのような学生を育成したいかによって、目指すべきライティング支援のありようは異なる。支援者を誰にするか、正課科目とどこまで/どのような連携を図るのかなども、これと切り離して考えることはできないし、大学によって望ましい答えは異なるはずだ。他大学の成功例が自校にとってもそうであるとは限らない。学内でコンセプトを共有しつつ、各大学における創意工夫が今後一層求められることになるだろう。

注

- 1 個別的ライティング支援施設の名称は大学によって様々である(本学では、「ライティングサポートデスク」という名称を用いている)が、本稿では便宜上最も一般的な名称である「ライティングセンター」を用いることとする。
- 2 本フォーラムは、「大学教育を再考する～イマドキから見えるカタチ～」を統一テーマに、1日目はシンポジウムが、2日目は13の分科会とポスターセッションがそれぞれ行われた(会場：京都外国語大学)。
- 3 佐渡島紗織・太田裕子編『文章チュータリングの理念と実践—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、2013年。
- 4 本研究の成果は、永井聖剛ほか「『対話』を重視する「全学的ライティング支援」の実践的研究」成果報告(『愛知淑徳大学論集メディアプロデュース学部篇』第6号、2016年3月)にて公表。
- 5 具体的な実践は、本誌「平成27年度ライティングサポートデスク活動報告」を参照されたい。

「日本語表現」科目受講アンケート実施方法の検討

——学生と教員の双方に有益であることを目指して——

櫛井 亜依
KUSHII Ai

1. はじめに

「日本語表現 T1」(全学必修)および「日本語表現 T2」(一部必修、一部選択)では、平成23年度前期より、授業第15回目に、部門独自の受講アンケートを実施している¹⁾。本稿では、この受講アンケートの実施方法についてこれまでの変遷と、それに伴うアンケート結果の変化に触れてみたい。また、実施開始から5年が経過した現時点における、受講アンケートの実施方法についての成果と課題を検討したい。

2. 受講アンケート実施の目的

このアンケートは、①教員の指導改善および授業内容の見直しの際の指針とする、②学生に本科目の意義を認識させ、学修内容の継続的な学修を促す、という2点を目的としている。この受講アンケートにおいて、とくに特徴的なのが②を重視した内容、実施方法にあるのではないだろうか。日本語運用力を維持・向上させていくにあたっては、継続学修・反復学修が必要となる。そのために学生自身に、授業を通して自分が何ができるようになり、何がまだできないのかをチェックさせていくことで、科目の意義や自身の課題を確認させたいというねらいがここにはある。

また、このアンケートでは、学生の自己評価を知り、分析することで授業改善を目指している。もちろん、学生の自己評価は、学生の修得度の直接的な計測にはならない。実際の修得度を計測することが目的ならば、たとえば提出課題の成績結果などを確認したほうが直接的であろう。ただ、教員が課題の成績結果から考える修得できたこと/修得できていないことと、学生が自分自身に感じているそれとは必ずしもその内容や程度において、同じではない可能性がある。仮に教員からみて不十分な点があったとして、学生がそれに気付いておらず、自覚していなければ、効果的に指導は伝わらないだろう。教員の目線からはもちろんだが、学生が学修内容の定着の度合いをどのように自己評価しているかについて調査し、分析することで、修得できない原因はなにかを探り、より効果的な授業改善の対策をすすめるということがねらいである。

このように、アンケートの目的の①と②は連動している。全15回の授業を受講して、学生自身が、自分の日本語運用力の変化をどう捉え、何を今後の課題としているかを知るということは、教員の目線で言い換えるならば、何を学生に自分の課題として自覚させることができたかを知ることでもある。単なる授業満足度ではなく、学生の自己評価を調査することで、小手先ではない授業改善と同時に、学生に今後の学修課題を認識させる契機になるのではないだろうか。

3. 受講アンケートの実施方法の変遷

3.1 集計方法

ここでは、受講アンケートを本部門がどのように実施してきたかについて簡単に述べたい。

本部門では、平成23年度前期に、試験的に簡単なアンケートを開始した。A4片面印刷で1枚程度、選択式と自由記述式の併用であった。ただし、比重としては自由記述が大部分であり、学生が自分の言葉をもって成果や課題を自由に文章化するというものであったため、学生にとって回答の自由度が高いというメリットとともに、統計として算出しづらく、また記述された内容に具体性がないものが多かったため、指導改善に的確に反映させにくいというデメリットがあった。

このようなデメリットを踏まえ、平成24年度前期から本格的に導入するにあたって質問を大幅に見直し、選択式回答を増やした。ただ、いずれの場合においても、集計方法は、手作業で集計していくというものであった。これは基本的に担当クラスを教員自身が集計し、それを集約するというもので、教員自身が個々の回答と向き合い、指導を振り返る意味では有益であったが、一方で作業の煩雑さ、そしてそれに伴う集計ミスの発生が問題となった。

そこで平成26年度から選択式回答の回答用紙としてマークシートを導入した。そうすることで、選択式回答の集計はスキャナと集計ソフトを用い、作業の効率化を高めることができた。また、学生にとっても回答が簡便になったことで、無効回答が劇的に減るという効果もあった。選択肢を手書きで回答させていたときは、回答

方法の間違いや判読不能により、多いときで一つの質問で約60の無効回答が出ていたのが、マークシートの導入で、ほとんどの場合、1～2程度に納まるようになった。またそれに伴い、回答や集計の煩雑さを考えるとこれ以上設問や選択肢を増やすことができないといった問題も解消することができた。

さらに平成27年度からは、選択式回答部分の集計を外務業者へ委託することになった。自由記述については、引き続き部門で共有すべき回答の抽出を教員が行っているが、それにより全回答に担当教員が目を通す機会も失われることなく、業者委託によって教員の集計作業が軽減化された。

3.2 回答方法

平成26年度から、受講アンケートの回答方法についても変更した。それまでは、アンケートのみを机上に置いた状態で回答させていたが、より具体的に学生自身の取り組みを振り返ることができるように、自分の返却済課題を見直したうえで回答させるようにしたのである。ここでは、その回答方法について説明したい。

アンケートの質問には、授業で学修した内容をリスト化し、それぞれについて5段階で自己評価するという形式をとっている²⁾。日本語表現 T1および T2科目のテキストには、「学術的文章のチェックリスト／ルーブリック」というものが掲載されている。これは、小論文を書く際の注意事項を一覧化したもので、学生が自身の課題（小論文・レポート、口頭発表）に取り組む際や、学生同士で相互添削を行うとき、教員が課題を評価したり添削したりするときに、共通して用いている。そして受講アンケート質問項目は、この「学術的文章のチェックリスト／ルーブリック」と対応しており、添削、評価された課題と照らし合わせて回答することとなる。

では、このような回答方法の変更により、アンケート結果がどのように変化したのか。当然のことながら、学生の自己評価が厳しくなったということがまず挙げられる。たとえば、この回答方法を実施した平成26年度前期の「日本語表現 T1」の結果を見ると、とくに表現力（文法や学術的文章としての文体の適切さ等）に関する項目についての自己評価が厳しくなった³⁾。アンケート回答方法の変更をする以前においては、表現力は、教員所感以上に学生の自己評価が高い項目の一つであった。以前から、学生の自己評価は、正誤の判断がつきやすいものは高くなり、文脈や自分が書きたい内容によってその都度工夫が必要になる能力については「授業内容は理解したが、まだ実践できない」という回答が多く、自己評価が厳しくなる傾向があった。たとえば例年これに該当するものとしては、実証力や説得力が挙げられる。しかし、回答方法を変更した結果、これに表現力が加わった。課

題に対して教員が行う成績評価自体は例年と大きく変わりなかったことを踏まえると、アンケート回答が課題の見直しへとつながり、学生に自分の課題として認識させる契機となりえたといえるのではないだろうか。

4. 今後の課題

以上のとおり、教員と学生の双方にとって有益なものであるように検討を重ねた受講アンケートの実施方法について、その変遷を振り返った。

しかし、これで完成なのではなく、さらに工夫すべきことはまだある。たとえば、学生の自己評価の要因を分析するにあたって、現在、教員の経験や所感を擦り合わせることでそれを行っている。もちろん実際に担当した教員が把握する個別の事例を、アンケート結果とすり合わせることで整理して分析、理解することは重要であろう。

しかし、それだけでなく、実際に学修成果があったかどうかということと、自己評価との相関関係をアンケート上で確認することができれば、教員所感だけに頼るのではなく、より客観的な分析を加えることができるのではないだろうか。このことは、学生にとっても自身の授業への取り組みをより客観的に振り返る契機となり、自身の履修後の課題を認識しやすくなる仕掛けとなりうるかもしれない。

この試みはすでに平成27年度から一部着手されている。この分析に関しては、別稿に譲りたい。

注

- 1 今年度の集計結果については、本誌「平成27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報告（一部抜粋）」参照。
- 2 自己評価の5段階は以下のとおり。
⑦技術について十分に理解し、適切に表現することができるようになった／⑥技術について十分に理解し、おおよそ適切に表現することができるようになった／⑤技術について理解はしているが、まだ適切に表現することはできない／④技術についてあまり理解することができず、適切に表現することもできない／③技術について全く理解することができず、適切に表現することもできない。
- 3 この学生の自己評価の変化とその要因に関する分析は、「平成26年度初年次教育部門〈全学日本語教育〉授業実践・研究発表会（通算第3回）」（平成27年3月9日、於愛知淑徳大学長久手キャンパス）にて詳細を述べた。

平成27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・石田莉奈 久保田一充・下岡邦子 杉淵洋一・荒木弘子 榎井亜依・入口 愛 小椋愛子・小林珠子 島田智子・森本俊之	78	2,144	1クラス定員の 適正化に伴い、 10コマ増
			1後-4後	入口 愛・荒木弘子 島田智子	5	127	再履修者専用
応用	日本語表現 T2	必修: 文・メディア 選択: それ以外	1年後	外山敦子・石田莉奈 久保田一充・下岡邦子 杉淵洋一・荒木弘子 榎井亜依・入口 愛 小椋愛子・小林珠子 森本俊之	57	1,469	登録希望多数のため 抽選・11コマ増 履修率68% (昨年度60%)
			2前-4後	森本俊之	2	32	再履修者専用
発展	日本語表現 A1 〈ライティング〉	選択	2-3年 前・後	森本俊之・榎井亜依	4	71	
	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	51	登録希望多数 のため抽選
	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・竹内瑞穂	4	49	
	日本語表現 B1 〈ライティング〉	選択	2-3年 前・後	高宮貴代美・桑本いづみ 樋口貴子	9	422	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	158	登録希望多数 のため抽選
	日本語表現 C1 〈ライティング〉	選択	2-3年 前・後	服部左右一・入口 愛	4	112	登録希望多数 のため抽選
	日本語表現 C2 〈スピーキング〉	選択	2-3年 前・後	三久保角男・萩原千恵	5	131	登録希望多数 のため抽選
計					178	4,766	

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(平成27年度テーマは、①キャンパス紹介、②新聞は必要ないという意見に対する是非、③子どもの携帯電話所持の是非)。

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、27.7

点(昨年度27.7点)の上昇が認められた。

2.2 「日本語表現 T2」(文学部・メディアプロデュース学部必修、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. オリジナルテキストの改訂

本年度の学修成果と課題とに基づいて、「日本語表現 T1」（第8版、平成28年3月1日発行、平成28年4月から使用予定）、「日本語表現 T2」（第5版、平成27年9月1日発行、平成27年9月から使用）を改訂した。

4. 新入生テスト・検定試験の学内実施

4.1 【無料】大学生学習力調査(ベネッセコーポレーション)

実施 平成27年3月31日
対象 平成27年度新入生全員 (2,129人)
結果 過去3年間、全学平均点に大きな変化はみられず、大学の学修に適應できない学力レベルの新入生が、全体の半数にのぼっている。

4.2 【有料】日本漢字能力検定(財団法人日本漢字能力検定協会)

実施 平成27年6月21日
対象 希望者のみ (211人)
結果 2級(大学レベル)合格率は18.6%。全国平均合格率(19.1%)を下回ったのは、団体受検実施後初。

4.3 【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 平成27年11月7日
対象 希望者のみ (554人)
結果 昨年度からの受検料大学負担により、今年度も受検者の利便性が図られた。2級(大学・一般レベル)認定率は25.7%(全国大学平均認定率26.4%)。

5. 学内連携事業

5.1 「愛知淑徳大学図書館〈書評〉大賞」の運営協力

図書館との連携事業として、日本語表現科目履修生への応募の呼びかけ(募集要項の配付)と予備選考を担当した。

前期 応募総数246編(うち、予備選考対象(日本語表現科目履修生)236編)
後期 応募総数142編(うち、予備選考対象(日本語表現科目履修生)132編)

6. 授業改善

6.1 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 平成27年7月(前期講義最終週)

平成28年1月(後期授業最終週)

対象 「日本語表現 T1」「日本語表現 T2」受講生全員
結果 本誌「平成27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報告」を参照。

6.2 教育実践・研究発表会の実施

日本語表現科目におけるライティング指導と、各学部・学科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〈全学日本語教育〉教育実践・研究発表会授業実践報告会(通算第4回)」を開催した。

実施 平成28年2月22日
会場 長久手キャンパス研究棟2階 K1会議室
演題 第1部:研究助成(特別教育研究)採択事業報告会
「対話」を重視する全学的ライティング支援の試み—「ライティングサポートデスク」における学修支援の成果と課題(外山敦子)
第2部:教育実践・研究発表会
初年次学生の文章に見られる情報認識のありかたと「カテゴリー」意識の欠落(荒木弘子)
スマートフォンを使用した授業実践の報告—自己の客観視から発表態度を省みる試み—(石田莉奈)

7. 学修支援

7.1 ライティングサポートデスクの開室

学生の文章作成を支援するサポートデスクを開室し、個別相談、室内機器備品・ミーティングスペースの利用、関連図書の出借・閲覧、見学キャンペーンの実施(4-5月)、「WSDかわら版」(月1回)の発行等をおこなった。

期間 平成27年4月~平成28年1月(開講期間のみ)
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
利用 来室人数2,156人、相談件数1,120件
詳細は、本誌「平成27年度「ライティングサポートデスク(WSD)」活動報告」を参照。

7.2 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、168人(昨年度176人)が利用した。

期間 前期:平成27年3月24・25日
後期:平成27年9月8日・9日・10日
会場 長久手:8号棟3階836教室
星が丘:3号館情報教育センター PC ラウンジ前

8. 広報

8.1 広報誌「@JL 全学日本語教育部門通信」の発行

①第9号

構成 特集「テキスト改訂から見る学生の日本語運用スキル」ほか、A4判4ページ

発行 平成27年9月30日

部数 4,000部(本学教職員、本学学生、他大学・研究機関、関連企業、高校等に配付)

②第10号(最終号)

構成 特集「@JL 既刊号を振り返って」ほか、A4判4ページ

発行 平成28年3月31日

部数 3,000部(本学教職員、他大学・研究機関、関連企業、高校等に配付)

8.2【新規】『愛知淑徳大学全学日本語教育研究年報』の発行

本学におけるライティング指導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』(年刊)を創刊した。

構成 第1部 論文

第2部 平成27年度活動報告
A4判20ページ

発行 平成28年3月31日

部数 700部(本学教員、他大学・研究機関、関連企業、高校等に配付)

※愛知淑徳大学リポジトリ「ASKA-R」で公開予定

8.3【新規】ホームページ「愛知淑徳大学初年次教育部門〈全学日本語教育〉」の開設

本部門の組織・活動を学外に幅広く紹介する公式HPを開設した。

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

8.4「オープンキャンパス2015」への参加

実施 平成27年6月14日(第1回)

平成27年7月25・26日(第2回)

平成27年9月20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

内容 愛知淑徳大学流「にほんご」の極め方

カリキュラム紹介・テキスト展示

文章診断(WSD体験コーナー)

日本語クロスワードパズル など

来場 545人

8.5「愛知淑徳大学体験講義2015」への参加

実施 平成27年10月12日

内容 日本語表現T2 資料を読み情報を整理する

日本語表現A1 論文批判②―問題を提起する

担当 外山敦子、石田莉奈、櫛井亜依

9. 取材・視察・講演依頼

9.1 第5回大学支援セミナー(主催:(株)ファカルタス)

開催日 名古屋会場 平成27年5月16日

大阪会場 平成27年5月23日

東京会場 平成27年5月30日

演 目 愛知淑徳大学全学的日本語リテラシー教育の
取り組み

発表者 外山敦子

9.2 第21回FDフォーラム

(主催：大学コンソーシアム京都、於：京都外国語大学)

開催日 平成28年3月6日

演 目 大学におけるライティングセンターの役割
(第10分科会)

発表者 外山敦子

9.3「ライティングサポートデスク」訪問

来学者 龍谷大学学修支援・教育開発センターより、
教職員3人

内 容 本学ライティングサポートデスク設置までの
プロセス、開室状況、支援内容に関する聞き
取り調査、および施設の見学

10. 学外における学生の学修成果

10.1 新聞投稿(3人)

中島綾菜(文学部国文学科1年)

「築20年ツバメの巣 今年も帰省」

『中日新聞』平成27年7月9日

二村亜紗花(文学部国文学科1年)

「人生に転機くれた古典」

『中日新聞』平成27年7月24日

中野花菜(文学部国文学科1年)

「漢文解釈 一生の趣味に」

『中日新聞』平成28年1月5日

10.2 平成27年度「日本漢字能力検定」成績優秀者表彰(7人)

最優秀賞 手嶋萌枝(文学部国文学科1年)

優秀賞 木村祐華(文学部国文学科1年)

吉田ひとみ(文学部国文学科1年)

努力賞 元山佳苗(文学部国文学科1年)

山本香澄(文学部国文学科1年)

佐々木麻美(メディアプロデュース学部3年)

浅野友太(健康医療科学部スポーツ・健康医科学科1年)

亀井雅子(福祉貢献学部福祉貢献学科社会福祉専攻1年)

11. 研究

11.1 愛知淑徳大学研究助成(特別教育研究)採択事業

「対話」を重視する「全学的ライティング支援」の実践的研究」

全学的なライティング支援(「対話」を重視する文章作システムの構築を目指し、以下の研究に取り組んだ(平成26・27年度の2カ年計画)。

研究者 永井聖剛(代表)

小倉齊、外山敦子、荒木弘子、石田莉奈、櫛井亜依、久保田一充、杉淵洋一

交付額 〈平成26年度〉2,579千円

〈平成27年度〉1,571千円

- 内 容
- 1 各教育組織等におけるライティング支援の需要に関する調査
 - 2 先進的かつ組織的にライティング支援を推進しているモデル校への聞き取り調査
 - 3 ライティング支援に関する各種文献の収集と調査
 - 4 本学の実状に即したライティング支援システムの構築・試験的運用およびその評価
 - 5 以上の作業をふまえた上での報告会の開催および報告書・サブテキストの作成と配付

以上

平成27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：平成27年4月13日～平成27年7月29日

後期：平成27年10月5日～平成28年1月21日

2. 開室時間

長久手：前期15コマ/週、後期16コマ/週

星が丘：前期10コマ/週、後期9コマ/週

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、教員(初年次教育部門所属教員と、日本語表現科目を担当する非常勤講師)と学生スタッフ(大学院生・学部生)で構成されている。原則として、教員と大学院生スタッフが相談業務を担当する。また、本年度から受付やデータ入力を担当する学部生スタッフを採用した。

スタッフの人数は表1のとおりである。相談担当者と受付担当者とがペアになり、常時2～3名が在室している。

表1 WSD スタッフ数

種別	在室時間/週	人数	
		H26	H27
教員	1.5時間	6	9
大学院生	2時間	7	8
学部生	2時間	—	7

5. 業務内容

5.1 日本語文章作成の個別指導

全学部学生・大学院生を対象に、日本語文章作成(創作をのぞく)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)。

5.2 ライティング補助教材の作成

WSD 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」1・2号(A5判8頁、平成28年3月1日発行)を作成した。以後、4号まで発行予定。平成28年4月から希望者に配付。

1号：自己PR文・志望理由書の書き方(高校生編)

(著者：外山敦子)

2号：レポート・論文の書き方—ことば足らずにご注意(著者：久保田一充)

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 利用者アンケートの実施およびその分析

WSD 前期利用者を対象に、「Google フォーム」を利用したWebアンケート(無記名、選択・記述式併用)を実施し、利用状況の分析をおこなった。→「7. 利用アンケート結果」

5.6 広報活動

5.6.1 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。

5.6.2 ホームページによる案内

初年次教育部門(全学日本語教育)ホームページに「ライティングサポートデスク」の利用案内および開室スケジュールを掲載した。

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

5.6.3 「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。

期間：平成27年4月13日～平成27年5月15日
来室数：412人(長久手・星が丘)

5.6.4 WSD 蔵書紹介文の作成

学生スタッフがWSD 蔵書紹介文を作成し、WSD 掲示板に掲示した(20冊程度)。

5.6.5 取材協力

「@JL 全学日本語教育通信」第9号(平成27年9月発行)掲載記事の取材に協力した。

内容：「春の見学キャンペーン」実施(第3面上段)
WSDの本棚より(第3面下段)

5.6.6 「WSDかわら版」の作成

学生スタッフの編集による「WSDかわら版」(月1回、創刊号～第4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WSD入口の設置をおこなった。

5.7 スタッフ研修

新規採用学生スタッフを対象とした研修(計5時間)を実施し、ロールプレイングを通してチュータリングの実践技術を養成した。

6. 利用状況

6.1 平成27年度の開室コマ数と利用者数

本年度は来室者数2,156人(前年比3.9倍、全学生数の24%)、相談件数1,120件(前年比3.5倍、全学生数の13%)となり、利用状況は上向きである(表2)。年間の平均稼働率は2年連続で70%を越えている。

表2 平成27年度利用者数(カッコ内は昨年度実績)

キャンパス	来室 [人]	相談 [件]	開室 [コマ]	稼働率 [%]
長久手	1,585 (414)	778 (249)	475 (159)	82 (78)
星が丘	571 (139)	342 (71)	294 (58)	58 (61)
計	2,156 (553)	1,120 (320)	769 (217)	73 (74)

6.2 月別利用状況

最も利用が多かったのは、前期後半の6月(来室592人/相談480件)と7月(来室377人/相談293件)であった(図1)。各授業でレポート等が課される時期に利用が集中している。また、本年度の新企画「春の見学キャンペーン」の実施により4月の来室者が368人となり、利用者増に効果があった。

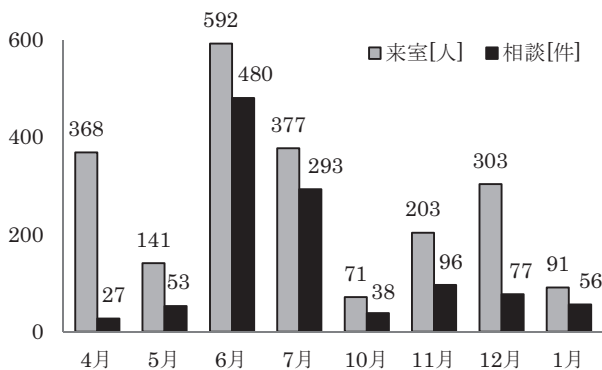


図1 月別利用者数(平成27年度)

6.3 学年別利用状況

相談者は、1年生が全体の88%(昨年度は89%)を占めている(図2)。1年生には、基幹科目「日本語表現 T1」を

通じて利用を促しており、その効果が現れている。一方、上級学年では2、3年生の利用がごくわずかであり、卒業論文の作成を控えた4年生の利用がやや多くなるという傾向が続いている。

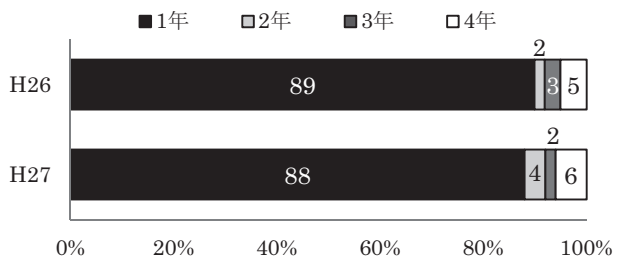


図2 学年別相談件数比率

6.4 学科専攻別利用状況

各学科専攻の在籍学生数に占める利用件数の割合は、図3のとおりである。昨年度に比べてすべての学科専攻で利用率は増加した。一方で、学科専攻で利用状況の差が広がったことも明らかになった。

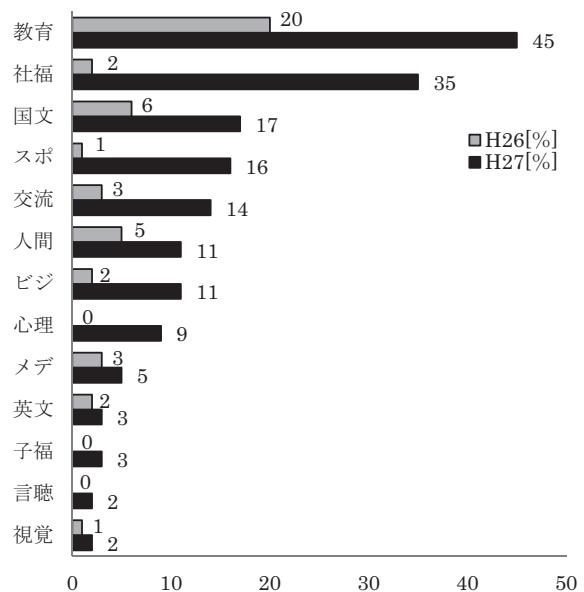


図3 学科専攻別利用率

6.5 利用の継続状況

本年度の継続利用率は昨年度(33%)から20ポイント増加した(図4)。約半数がリピーターであり、継続利用者の割合が増えたことが、利用者数増に繋がっている。

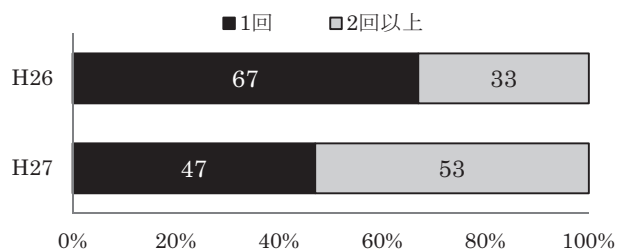


図4 年間相談回数比率

6.6 内容別利用状況

相談内容の9割は、「小論文」や「レポート」、「プレゼンテーション」ならびに「卒論」である(図5)。少数だが、エントリーシート(ES)や、実習先に送付する手紙文(依頼状、礼状)、履歴書などの相談もある。

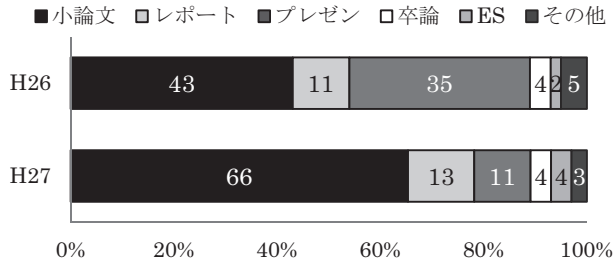


図5 内容別利用比率

6.7 進行状況別利用状況

相談者がWSDに来室する時期は、文章完成後よりも作成前あるいは文章作成中の方が多く、全体の6割を占めている(図6)。頭の中の漠然とした構想の交通整理、すなわち思考を過程への支援を望んでいることが分かる。

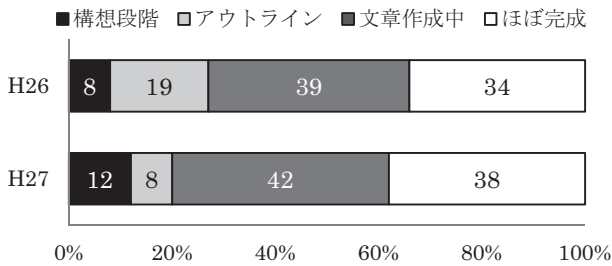


図6 進行状況別利用比率

6.8 タイミング別利用状況

提出締切2~3日前の来室が最も多い(図7)。また、昨年度に比べると締切日までに余裕をもって来室する学生が増えている。

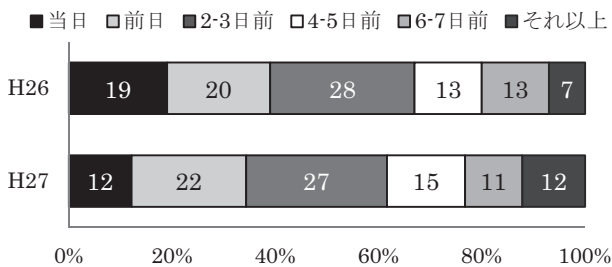


図7 提出日までの日数別利用比率

6.9 1回あたりの相談時間

1回あたりの相談時間は30分としているが、実際は約半数が20分以内で終わっている(図8)。最大の理由は、前述の稼働率の高さ(表2)にある。昨年度に比べてやや改善したが、できるだけ30分に近づけられるよう、運営上の工夫が必要である。

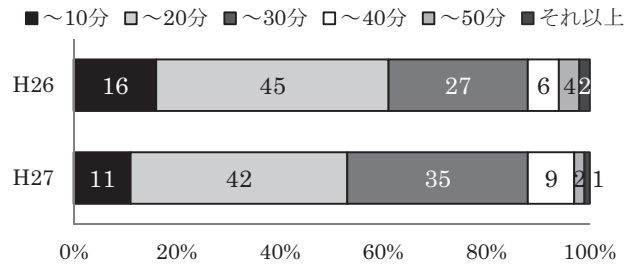


図8 1回あたりの相談時間別比率

7. 利用者アンケート結果

7.1 アンケート概要

期間 平成27年7月23日~29日

方法 Google フォームを利用したWebアンケート
(無記名・選択・記述式併用)

対象 平成27年度前期にWSDを①「利用した」、または、②「利用しようとした」1年生

有効回答数 350件

(内訳) ①利用した181件

②利用しようとした169件

7.2 アンケート集計結果(①「利用した」のみ一部抜粋)

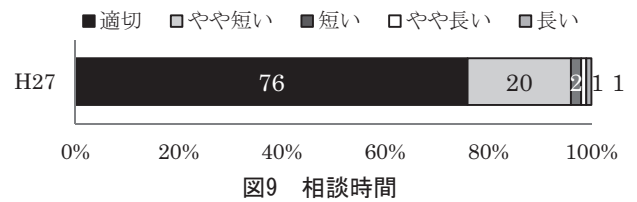


図9 相談時間

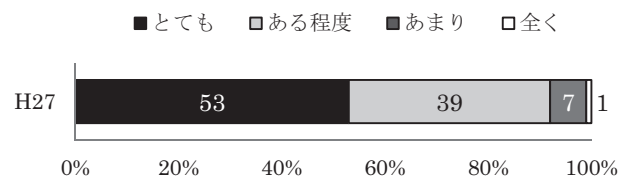


図10 スタッフの説明の分かりやすさ

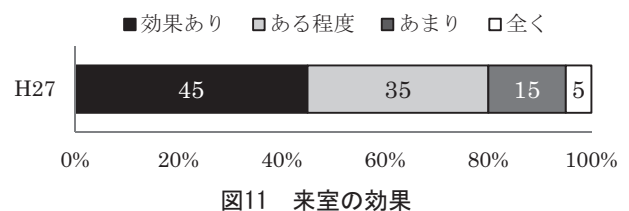


図11 来室の効果

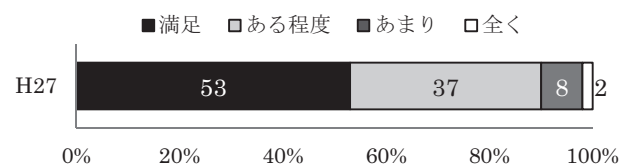


図12 全体の満足度

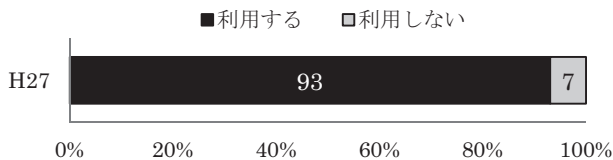


図13 来期以降の継続利用

7.3 アンケート集計結果(自由記述/一部抜粋)

7.3.1) 全体的なコメント

- ・すごくよかった、という意見をよく聞く。
- ・自分一人で悩みを抱えずに気軽に相談できる環境があることが、とてもありがたいと思います。
- ・考えがまとまってすっきりすることが出来た。
- ・相談に対する答えをスタッフとともに話し合いながら解決でき、今度は自分一人で行えるようにしようと向上心が生まれた。
- ・自分で課題に気づくことができ良かった。
- ・小論文の点数が上がりました！また利用させていただきます。
- ・レポートを書くのが初めてで、何もわからない時に親切に導いてくださって、本当に嬉しかったです。

7.3.2) 開室コマ数・スタッフの人数に関するコメント

- ・スタッフが少なすぎて開室時間も少ない。利用したくても人が多くてできない。是非改善してほしい。
- ・待ち時間が長く、次の授業の時間になってしまい利用できなくて残念でした。
- ・チューターの数が少なすぎる。混雑していて利用できなかった。
- ・相談受付時間に講義が入っており、空き時間には相談受付していませんでした。
- ・5限も開いてほしい。
- ・開室時間が限られていること、混雑時は予約できないことに不便を感じました。友人の中にも利用したくてもできないと言っている人が多くいます。

7.3.3) 予約制度に関するコメント

- ・予約したので、すぐに指導してもらえた。
- ・予約しても時間に来ない人がいるので、WSDに行ってから部屋で順番待ちしたほうが良いと思います。
- ・予約申込を台帳からパソコンにしてほしい。

7.3.4) 相談時間の長さに関するコメント

- ・事前に質問したい事を考えておくと効率的だ。
- ・自分なりに相談内容をまとめた上で相談したが、一つを終えると時間になってしまった。もう少し時間を長くしてほしい。
- ・もう少しし時間を短くして相談できる人数をあと一人くらい増やしてほしいです。
- ・しっかり聞いてくれるのもっと長くてもいい。

7.3.5) スタッフの対応に関するコメント

- ・予約をせずに利用したのですが、予約優先という説明を丁寧にしてくださったので、不安に思わず待つことができました。
- ・初めて利用した時、利用方法を一つ一つ丁寧に説明してもらえ、分かりやすかった。

7.3.6) スタッフのチュータリングに関するコメント

- ・教えるのではなく答えにたどり着くプロセスを導いてくれ、受け身になることなく楽しく相談できた。
- ・考えていなかった意見が出てきて目から鱗でした。
- ・私の話を一番に聞いてくださり、その後アドバイスをくださったので、問題を解決する力が身についたと思います。
- ・質問に対する選択肢を多数いただき、その中から自分が理解できる表現を選ぶことができ、今後の文章作成にも活用してみたいです。
- ・とても分かりやすい説明で、とても要領よく相談に乗ってもらえた。
- ・自分の考えをよく理解してもらって、嬉しかったです。加えて、自分自身で答えを導き出したのでとても身に付きました。
- ・説明をあまりしっかり言ってもらえなかった。
- ・スタッフによって効果がある人とない人の差が大きい。
- ・学生チューターの方のアドバイスが曖昧で困った時がありました。

7.3.7) その他

- ・もう少し入りやすい環境にして欲しい。
- ・もっと大々的に宣伝してほしい。アカデミックポータルで混雑状況や予約状況を配信してほしい。

平成27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報告

1. 目的

- ・当該科目における学修内容、および教員の指導改善の指針とする。
- ・学生に受講の意義を迫認させ、単位修得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。

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、2単位)
日本語表現 T2 (1年後期開講、学部毎に必修、および選択、2単位)

3. 対象者

受講生全員 (再履修生を除く)

4. 回答方法

無記名、選択式・記述式併用

5. 項目数

日本語表現 T1 選択式：53項目、記述式：5項目

日本語表現 T2 選択式：66項目、記述式：5項目

6. 質問内容

- (1) 学修方法に関する質問
- (2) 学修内容に関する質問
- (3) 学修効果に関する質問
- (4) 学修の継続に関する質問
- (5) 総合的所感

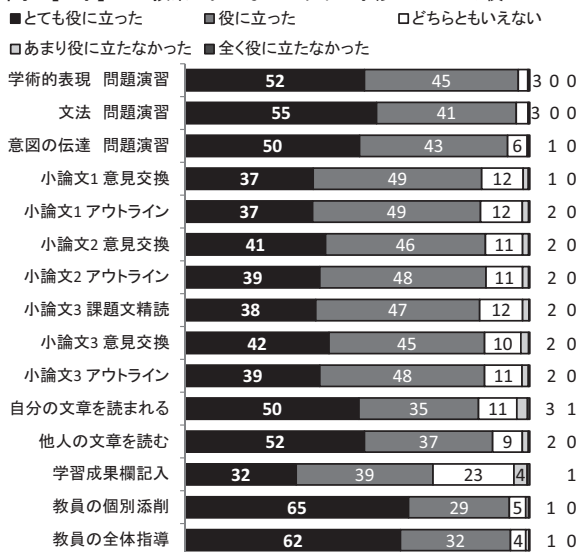
7. 実施日および有効回答数

科目名	日本語表現 T1 2015/7/23~29	日本語表現 T2 2016/1/16~21		
実施日 (講義第15週)	2015/7/23~29	2016/1/16~21		
アンケート対象者数(人)	2144	1469		
有効回答数(人)	【国文】国文学科	103	103	必修
	【英文】英文学科	101	98	
	【教育】教育学科	117	116	
	【メデ】メディアプロデュース学科	324	313	
	【人間】人間情報学科	223	768	選択
	【心理】心理学科	199		
	【言聴】言語聴覚学専攻	42		
	【視覚】視覚科学専攻	43		
	【スポ】スポーツ・健康医科学科	146		
	【社福】社会福祉専攻	72		
	【子福】子ども福祉専攻	51		
	【交流】交流文化学科	387		
	【ビジ】ビジネス学科	259		
【全学】全学計	2067	1398		

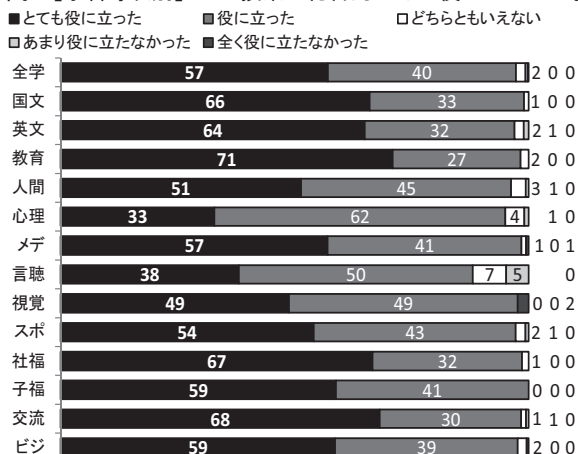
「日本語表現 T1」集計結果

*一部抜粋、グラフ中の単位は%

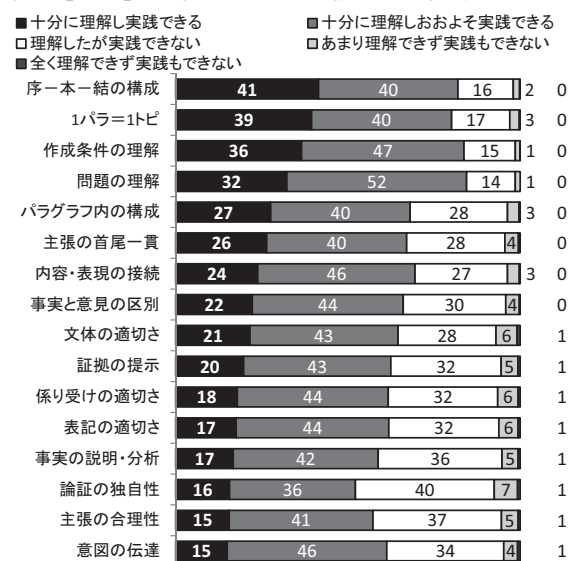
問1【全学】この授業でおこなった以下の学修プロセスは役に立ったか。



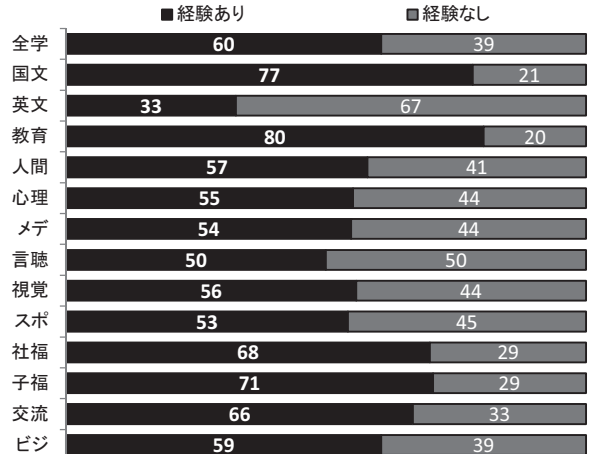
問2【学科専攻別】この授業は総合的にみて役に立ったか。



問3【全学】この授業で学修した技術を理解し実践できたか。



問4【学科専攻別】学修内容が他の場面で役に立った経験があるか。

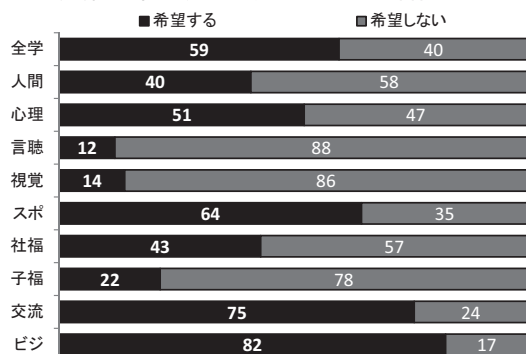


問5 学修内容が以下の個別の場面で役に立った経験があるか。
* 報告省略

問6 (問4について) 具体的にどの場面でのように役に立ったか。
* 上位5項目から一部抜粋

- (1) T1以外の授業におけるレポート・小論文の作成
 - ・レポート課題で剽窃と誤解されないよう出典を明記した。(英文)
 - ・決められたテーマについて自分の意見を述べるレポートが課されたとき、自分の意見と事実との違いを意識して書くことができた。(心理)
 - ・保育についてのレポートが課されたとき、比較や対比を意識して書くことができた。(子福)
 - ・レポートを作成するとき、誤字や表現が誤っていないか見直すようになった。(スポ)
 - ・英語でのレポートを課された時、パラグラフライティングを意識して作成できた。(交流)
- (2) T1以外の授業におけるリアクションペーパーの記入
 - ・T1の授業の過程で語彙が増えたので、毎回のリアクションペーパーも伝えたいことにあわせ、バリエーション豊かに言葉を選択できた。(国文)
 - ・自分の意見を書くことが課されたとき、講義で得た知識と事実を自分の考えと比較し、違いを意識して書くことができた。(教育)
 - ・授業のリアクションペーパーを書くとき、文の係り受けが適切であるか意識して書くことができた。(言聴)
- (3) 目上の人との日常会話
 - ・アルバイト先での上司に対する言葉遣い・話し方について、思ったことをすぐに口に出すのではなく、一度頭の中で反芻してから伝わりやすいように丁寧な言葉遣いで話すことを心掛けるようになった。(教育)
 - ・アルバイト先の店長から時々、店についての質問をされるが、そのときに根拠を提示して自分の意見を述べることができた。(視覚)
- (4) 授業以外の場におけるレポート・小論文の作成
 - ・所属している団体会議の報告書を作成したとき、根拠をはっきりさせて論理的になるよう心がけたら「わかりやすい」とほめられた。(メデ)
 - ・ボランティアを終えて報告書を書くとき、表現に気をつけて作成することができた。(社福)
 - ・自動車学校で決意文を書くとき、文章のつながりや表現の統一について意識して書くことができた。(ビジ)
- (5) T1以外の授業におけるプレゼンテーション
 - ・グループでプレゼンテーションをするとき、主張を裏付けて首尾一貫させ、発表原稿を作成できた。(人間)
 - ・パワーポイントを使用してプレゼンテーションを行ったとき、序論/本論/結論に分けて意見を述べることができた。(メデ)
 - ・班でプレゼンテーションをするとき、反対意見も想定し、それに対応できるよう根拠を用意することができた。(交流)

問7【学科専攻別】後続の応用科目(日本語表現T2)の受講を希望するか。(T2必修学科除く)



問8 応用科目の受講を希望する理由
* 報告省略

問9 応用科目の受講を希望しない理由
* 報告省略

問10 受講の感想

- (1) 授業の進め方に関するコメント(肯定的意見)
 - ・グループワークでの意見交換は自分の一方的な視点ではなく、他方面からの意見も聞くことができるので文章力向上のためには欠かせない。(国文)
 - ・成績管理シートで自分の実力がわかる点が、動機づけになって努力することができた。(メデ)
 - ・全3本の小論文を作成することで、講義内容を復習しつつ学び進めることができた。(言聴)
 - ・小論文を書くとき毎回先生からのアドバイスやコメントがあり、とても達成感を感じた。(交流)
- (2) 授業の進め方に関するコメント(否定的意見)
 - ・退屈な回と楽しい回がハッキリ分かれる授業だった。小論文を書くのは良かったが、最初の方の基礎的な内容はさほど必要でなかった。(メデ)
 - ・授業として日本語の表現を学ぶことには少なからず意味があると思うが、形式的な文章であるがゆえの面白みの無さがあることは否めない。(人間)
 - ・グループワークは非協力的な人もいるので必要ないと思った。(心理)
- (3) 学修成果(修得できたこと)に関するコメント
 - ・受講前に比べ確実に語彙力が上達した。学術的な表現を使う頻度が増えた。(教育)
 - ・日常生活においても、言葉づかいや表現に気をつけるようになった。また、論理的に話すことや、人の話を正しく理解することができるようになった。(心理)
 - ・事実にもとづき論証する力が身についた。序論・本論・結論など、つながりを意識して文章を書くことができるようになった。(社福)
 - ・受講前は何か適切でない表現なのか全く分からなかったが、受講後はスラスラと不適切な部分を直すことが出来るようになり感動した。(ビジ)
- (4) 学修成果(修得できなかったこと)に関するコメント
 - ・一文が長くなる癖に気付くことができたが、簡潔な文章にする方法をまだ修得できていないことが悔しい。(視覚)
 - ・まだ誤字が多いので、書いたあとにもう一度自分の文章を見直すことを心がけたい。(国文)
- (5) 学修の継続に関するコメント
 - ・日本語表現は今後のレポート課題や就活にも関係してくるのでT1で学んだことをしっかりと復習し、続けてT2も受講したい。(スポ)
 - ・パラグラフライティングが苦手なので、T2も履修したい。また、2年生以降ではビジネスコースを履修したい。(交流)
- (6) 日本語リテラシーに対する意識・行動の変化に関するコメント
 - ・家で新聞を読む習慣がついた。もっと日本語力を上げるために読書に興味を持った。(英文)

- ・今まで論文を読んだとき、「もっとわかりやすい言葉で言えばいいのに」と感じるが多かったのだが、この授業を受講し考えが変わった。わかりやすい言葉ではなくても、意味が的確に伝わらなければ論文として成立しないことを理解できた。(国文)
- ・くださった言葉をどう直せばいいのかわからない場合は、辞書を使って調べようと思った。(メデ)

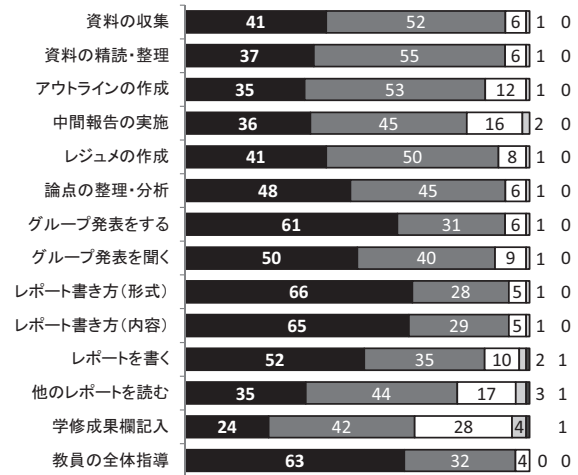
問11 来年度受講生へのメッセージ
* 報告省略

「日本語表現 T2」集計結果

* 一部抜粋、グラフ中の単位は%

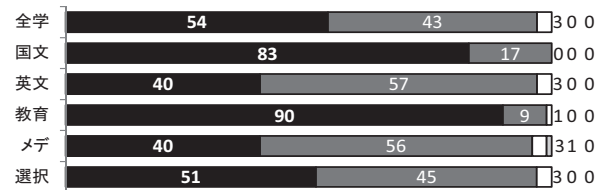
問1【全学】この授業でおこなった以下の学修プロセスは役に立ったか。

- とても役に立った
- 役に立った
- どちらともいえない
- あまり役に立たなかった
- 全く役に立たなかった



問2【学科専攻別】この授業は総合的にみて役に立ったか。

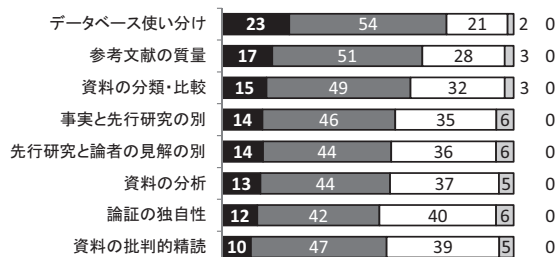
- とても役に立った
- 役に立った
- どちらともいえない
- あまり役に立たなかった
- 全く役に立たなかった



問3【全学】この授業で学修した技術を理解し実践できたか。

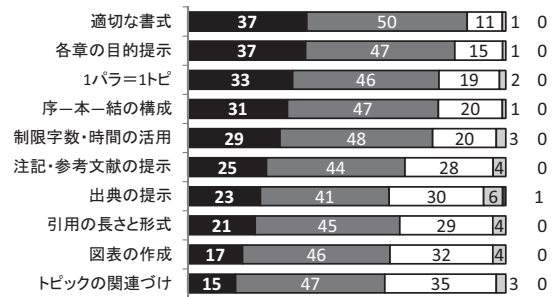
<A>内容の構築

- 十分に理解し実践できる
- 十分に理解しおおよそ実践できる
- 理解したが実践できない
- あまり理解できず実践もできない
- 全く理解できず実践もできない



形式

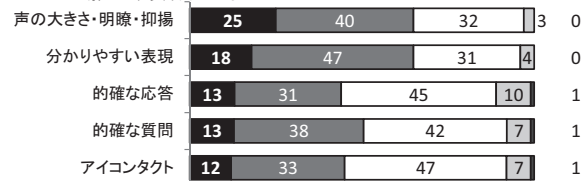
- 十分に理解し実践できる
- 十分に理解しおおよそ実践できる
- 理解したが実践できない
- あまり理解できず実践もできない
- 全く理解できず実践もできない



問3【全学】この授業で学修した技術を理解し実践できたか。

<C>話し方

- 十分に理解し実践できる
- 十分に理解しおおよそ実践できる
- 理解したが実践できない
- あまり理解できず実践もできない
- 全く理解できず実践もできない

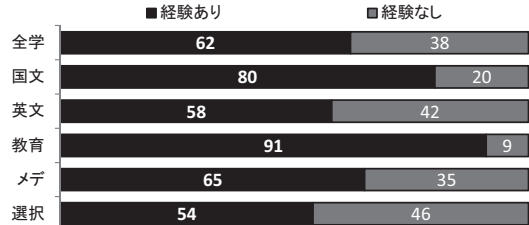


<D>協働

- 十分に理解し実践できる
- 十分に理解しおおよそ実践できる
- 理解したが実践できない
- あまり理解できず実践もできない
- 全く理解できず実践もできない



問4【学科専攻別】学修内容が他の場面で役に立った経験があるか。



問5 学修内容が以下の個別の場面で役に立った経験があるか。

* 報告省略

問6 (問4について)具体的にどの場面でどのように役に立ったか。

* 上位5項目から一部抜粋

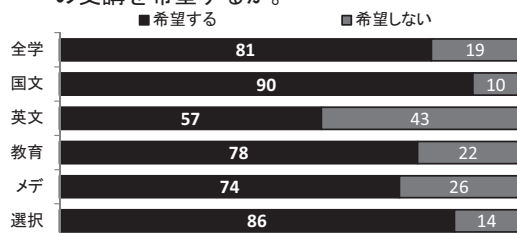
(1) T2以外の授業におけるレポート・小論文の作成

- ・必要な資料と不必要な資料との見極めができるようになった。(国文)
- ・序論・本論・結論に分け、適切な見出しで内容を示せた。(メデ)
- ・「博物館経営論」のレポートで、章の見出しと概要を適切に説明できた。(人情)
- ・「心理学」のレポートで、参考文献、孫引き、剽窃などに注意を払うことができた。(心理)
- ・参考文献を適切な形で引用し、注釈をつけて分かりやすいレポートを作成することができた。(社福)

- (2) T2以外の授業におけるリアクションペーパーの記入
 - ・自分が何を伝えたいのか、まとめ方が分るようになった。(教育)
 - ・一つのパラグラフを序論・本論・結論の形式を使用して構成することができた。(スポ)
 - ・各章の目的を正しく示すことができた。(ビジ)
 - ・導入、論述を筋道立てて書くことができた。(交流)
- (3) 目上の人間との日常会話
 - ・アルバイト先の社員との会話の際、小テストのための敬語の勉強のおかげで、以前に比べて敬語を使えるようになった。(メデ)
 - ・先輩と意見交換を行ったとき、上位語への変換をしたり、文章を短くまとめたりすることによって、内容を分かりやすくすることができた。(人情)
 - ・アルバイト先でニュースの話題になった時、グループ発表のおかげで話に入っていくことができた。(言聴)
- (4) T2以外の授業における論述式テストの記述
 - ・最後の文章を一文目の言い換えになるように工夫することができた。(教育)
 - ・根拠となる事例や時代背景を有効に使って、自分の意見・考えをより説得力のある文章にすることができた。(メデ)
 - ・資料の中から意味合いを変えずにうまく要約して抜き出すことができた。(ビジ)
- (5) T2以外の授業におけるプレゼンテーション
 - ・伝えたい部分を強調しながら適切な形式で発表できた。(英文)
 - ・パワーポイントを使った発表で、表や図、文字の配分など適切に表記することができた。(スポ)
 - ・話し言葉の一文を短くすることによって、伝わりやすい発表ができた。(交流)

- ・授業を通して、他者に要点を伝えることの難しさや、プレゼンテーションへの取り組み方を学ぶことができた。(人間)
- ・先生が親切に解説をしてくれたのでわかりやすく、課題にもうまく取り組めた。(スポ)
- ・資料の集め方、引用の仕方、パラグラフの構成など、レポートや卒論を書くために参考になった。(交流)
- (2) 授業の進め方に関するコメント (否定的意見)
 - ・引用の形式は学べたが、レポートとはどのように書くのがベストなのかについて学びたかった。(メデ)
 - ・グループで協力的な人と非協力的な人が同じ成績になるのはどうか。個人の働きをもっと評価して欲しい。(人情)
 - ・プレゼンを他学部の学生と行うのは、時間割の関係上大変だと思う。(言聴)
 - ・わずか15回の授業で、15分のプレゼンと4000字のレポートを書くのはハードだと思う。(交流)
- (3) 学修成果 (修得できたこと) に関するコメント
 - ・参考文献の収集から引用の仕方、レポートの正しい形式など、大学で役に立つスキルを基礎から学ぶことができた。(社福)
 - ・相手に分かりやすいパワーポイントの作り方を学べたことはよい経験であり、他の授業でも活用できることを実感している。(ビジ)
 - ・視点の多様化、プレゼン能力の向上にとっても役に立ちそう。(視覚)
- (4) 学修成果 (修得できなかったこと) に関するコメント
 - ・資料の分析が難航したことから、自分に問題点を読み取る力が不足していることがわかった。(国文)
 - ・スライドの作り方は理解できたが、実践は難しかった。(メデ)
 - ・論理的に物事を考えるのが難しく、他者に頼ってしまう場面がしばしばあった。(心理)
- (5) 学修の継続に関するコメント
 - ・文献や情報を集めて分かりやすい資料を作る際に学んだことを、これからの大学生活で活かしていきたい。(人情)
 - ・自分の意見を他人に上手く伝えられるようにもって学びたい。(ビジ)
 - ・他の授業や日常生活でも活用できることが多く、自分のためになったと実感できる授業であり、日本語表現の発展科目も履修しようと思っている。(交流)
- (6) 日本語リテラシーに対する意識・行動の変化に関するコメント
 - ・文章を書くことが苦手でも、練習すれば上手に書けるようになることがわかった。(教育)
 - ・ここをもう少し分かりやすく書こうなど、自分の文章の欠点を発見できるようになった。(メデ)
 - ・資料分析を行う時に、主観を入れないように注意を払えるようになった。(交流)

問7【学科専攻別】 後続の発展科目 (日本語表現A, B, C) の受講を希望するか。



問8 各発展科目についての受講希望

* 報告省略

問9 発展科目の受講を希望しない理由

* 報告省略

問10 受講の感想

* 一部抜粋

- (1) 授業の進め方に関するコメント (肯定的意見)
 - ・プレゼン後の質疑応答で、発表内容が不明確であった点や、資料と分析が対応していない点を指摘するのが楽しかった。(教育)
 - ・どれだけ点数を獲得すれば単位認定なのかが分かりやすいところがとても良い。(メデ)

問11 来年度受講生へのメッセージ

* 報告省略

執筆者

永井 聖剛 初年次教育部門長〈全学日本語教育主任〉
メディアプロデュース学部 教授
外山 敦子 初年次教育部門 准教授
櫛井 亜依 初年次教育部門 講師

平成 27 年度 運営スタッフ

全学日本語教育運営委員会

委員長 永井 聖剛 (メディアプロデュース学部)
委員 小沢 茂 (文学部) 森 博子 (人間情報学部)
新美 明夫 (心理学部) 高橋 伸子 (健康医療科学部)
谷口 純世 (福祉貢献学部) 山本 理佳 (交流文化学部)
福本 明子 (ビジネス学部) 小倉 斉 (文学部)
外山 敦子 (初年次教育部門) 下岡 邦子 (初年次教育部門)
加藤 明美 (教務事務室)

初年次教育部門〈全学日本語教育〉スタッフ

部門長 永井 聖剛
准教授 外山 敦子
講師 荒木 弘子 石田 莉奈 櫛井 亜依 久保田一充
杉淵 洋一
助教 下岡 邦子

愛知淑徳大学全学日本語教育研究年報

創刊号(第1号)

発行日 平成28年3月31日
編集 愛知淑徳大学初年次教育部門〈全学日本語教育〉
nihongo@asu.aasa.ac.jp
http://www.aasa.ac.jp/shonenji/nihongo/
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 常川印刷株式会社

