

愛知淑徳大学

全学日本語教育研究年報

第2号

◆.....◆
初年次学生の情報認識と表現のあり方

—— カテゴリー化の観点から —— 荒木 弘子 1

「日本語表現 T2」必修化が成績と学修への取り組みにもたらす影響について

—— 医療貢献学科言語聴覚学専攻
平成 27 年度と 28 年度 1 年生の成績比較から —— 杉淵 洋一 3

授業とライティングサポートデスクとの連携

—— 「国語学特殊講義 言語学」でのレポート課題 —— 久保田一充 5

平成 28 年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告 9

平成 28 年度「ライティングサポートデスク (WSD)」活動報告 12

平成 28 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〉

初年次学生の情報認識と表現のあり方

——カテゴリー化の観点から——

荒木 弘子
ARAKI Hiroko

1. はじめに

愛知淑徳大学においては全学共通教育科目として日本語表現科目を複数開講している。そのうち初年次学生を対象とした基礎科目は、「日本語表現 T1」（全学部必修・前期）と「日本語表現 T2」（一部学部必修・後期）であり、学生は口頭発表やレポート執筆を通して、大学の学修に必要な日本語の基礎的技術を総合的に学ぶ。

大学の学修に必要な日本語の技術が活かされるべきはたとえば論文執筆の場においてである。では論文執筆時に必要とされる技術にはどのようなものがあるか。外山滋比古は『思考の整理学』の中で次のように述べている¹⁾。

もっとも具体的、即物的な思考、知識は第一次的である。その同種を集め整理し、相互に関連づけると、第二次的思考、知識が生れる。これをさらに同種のもの間で昇華させると、第三次的情報ができるようになる。(中略)いわゆる論文は、一次的情報であってはならない。第二次的情報でもなお昇華度が不足である。第三次的情報であることを必要とする。

つまり論文執筆において求められるものの1つは複数の情報を集めて抽象化し相互に関連づける技術、すなわちカテゴリー化の技術であるといえる。

本稿では学生の書く文章の多くが第一次的情報の羅列にとどまっていることを具体例とともに示し、その原因を「カテゴリー化」の観点から考察する。その上で、上記2科目の授業内容に基づき、今後の課題を検討する。

2. カテゴリー化とは

本題に入る前に、本稿におけるカテゴリー化の定義を確認する。カテゴリー化とは、複数の物事を共通点に基づいて、下位概念の集合、部分の集合、個別の物事の集合などにグループ化してラベルをつけることである。たとえば、「トイプードル」と「ポメラニアン」、「マルチーズ」はグループ化して「犬」というラベルをつけられるため、「犬」カテゴリーに分類できる。カテゴリー化をおこなうと、同一カテゴリー内の構成要素間の比較とともに、カテゴリー間の比較（たとえば「犬」と「猫」）が可能になるという利点がある。

また、あるカテゴリーの構成要素は別の複数のカテゴ

リーの構成要素になることができるという特徴もある。たとえば上述の三種の犬は「小型犬」あるいは「洋犬」というカテゴリーにも分類できる。さらには飼育環境や飼育頭数などの基準を立て、独自のカテゴリーに分類することも可能である。つまり目的に応じたカテゴリーの設定が認められるため、分析の幅を広げられるのである。

加えて、カテゴリーを利用して情報を階層化することで抽象度による分類も可能になる。ツリーマップでは一般的に抽象度の高い要素が上位に置かれる。この時、階層の異なる要素を並列させることがカテゴリーミステイクである。たとえば、「犬と動物」という表現が許容されないのは、異なる階層に属する要素が並べられているためである。並列する要素はあくまでも同じ階層上に位置する同一カテゴリーの構成要素であることが求められる。

3. 事例

本章では「日本語表現 T1」「日本語表現 T2」で学生が実際に作成した小論文やレポート、あるいはその執筆過程において見られた問題点のうち、「カテゴリー化」に関わるものを取り上げる。

3.1 語のカテゴリー化

以下は学生のレポートで散見されるカテゴリーミステイクの例である。

(1) 専門家や教授が意見を述べている。

ここでのカテゴリーミステイクの原因は2つあると考えられる。第一は「専門家」と「教授」という語を、それぞれの定義を確認せずに用いていることである。「教授」という語の正確な意味を知らない学生は少なからず存在する。第二は、二語の関係に無頓着なことである。(1)の場合、二語を並列させる前に「教授」と「専門家」との概念関係を見直さなければならないが、この文を作成した学生は参照した資料に書かれていた肩書をそのまま書き写している、つまり第一次的情報を羅列しているに過ぎないのである。語の意味を別の語との関係において正確に捉えようという意識が希薄であるがために、類似する複数の語の関係にも気が付かないということである。

このことは、テストの結果にも如実に表れている。「日

本語表現 T2」では授業中に小テスト（全10回）を実施している²⁾。その中で、学生の点数が伸び悩むのが「二語の関係」を問う回である。当該回では、与えられた二語が①類義語②対義語③上位語・下位語④謙譲語と尊敬語⑤行為と対象、のいずれの関係にあるかを問う。筆者の担当クラスでは、その他の回の平均点が最高で3.0点（3点満点）、最低でも1.82点である中、当該回の平均点は1.46点から1.94点と、2点未満にとどまっており、すべてのクラスにおいてもっとも低かった³⁾。語の意味を別の語との関係において捉えることを学生は苦手に行っているのである。

3.2 文（文章）のカテゴリー化

文あるいは文章で表現される情報の分類は学生がさらに苦手とする分野である。以下では、1年次前期に執筆する小論文と、1年次後期に書くレポートを例に述べる。

ここで取り上げる小論文のテーマは「所属キャンパスの特徴」である。学生は執筆に先立ち、キャンパスの長所・短所を自由に挙げ、それをカテゴリー化するが、その際、適切に分類できるとは限らない。たとえば「敷地が狭い」「門から入口が遠い」などの特徴を「設備」というカテゴリー名のもとに集約した学生グループがあった。このようなカテゴリーができあがった原因の1つは「設備」の意味が理解できていないことにある。いうまでもなく、適切なカテゴリー化を実現するためには適切なカテゴリー名を設定する必要がある。つまり、語彙力の欠如は適切なカテゴリー化を妨げ得ると言える。

また、カテゴリーと構成要素の関係は適切であったとしても、カテゴリー間の関係や、同一の要素が複数のカテゴリーに所属し得る可能性まで考慮できる学生は多くない。たとえば、「食堂が少なく不便だ」という意見が一旦「学食」カテゴリーに組み込まれてしまえば、「学食」カテゴリーの外に置かれた「キャンパス周辺に学生向けの飲食店が多く便利だ」という、同じく飲食環境に関する意見との関連付けがなされなくなるということである。

上述の傾向は、1年次後期に提出されるレポートにおいても同様に見られる。レポートでは学生は特定の社会問題をめぐる議論の論点整理に挑戦するが、論点（カテゴリー）を正確に設定できないと、論点をめぐる意見（カテゴリー内に含まれるべき情報）を選ぶ基準が曖昧になり、結果として論点整理に失敗することになる。これはつまり論者の意見が書かれている資料が正しく理解できないために各意見の共通点が見出せず、抽象化できないという事実と表裏一体の関係にあるため、読解力の問題が根底にあることも否定できない。また、論点別の議論の分類に成功したとしても、論点間の関係を見極めて整理するには至らないという問題もある。

以上のように、学生の情報認識のあり方やその表現に

見られる問題の背景には、複数の要素間関係を見極め、正確なカテゴリーを設定しようという意識の欠如がある。しかし、論文に記述されるべき第三次的情報は、カテゴリー化の過程で関連情報との関係性を正しく捉えることによって得られるものである。つまり、情報のカテゴリー化は早期に習得が望まれる技術といえる。

4. 授業におけるとりくみ

「日本語表現 T1」「日本語表現 T2」では、複数の情報を整理する機会が多く与えられている。にもかかわらずカテゴリー化の技術が身につかないのはなぜであろうか。以下ではテキスト上で用いられている表現に注目する。

両授業においては、ブレインストーミングを通して情報の整理・統合をおこなう機会が4回ある。その際、テキスト上で用いられる表現は「まとめり」である。たとえば「共通する項目ごとに付箋を貼り直し、まとめりを作る」「まとめりごとに見出しをつけ」などである。つまり、「カテゴリー」とは異なり、階層関係や並列関係を想起させにくい語が使われていると言える。

また、情報整理の作業はグループメンバーが出し合ったアイデアを複数の「まとめり」に分け、補足すべき情報を探すところで終了する。このことから、「まとめり」内部の要素間関係や「まとめり」と「まとめり」との関係を意識させるには至っていないと考えられる。

5. 今後の課題

本稿では、初年次学生の情報認識あるいは表現のあり方において見出される問題の背景に正確なカテゴリー設定を目指す意識の欠如が存在することを論じてきた。

論文・レポートの執筆にあたっては、個別の情報を集めて整理した上で分析しなければならない。そのためには、類似する情報の集約にとどまらず、適切な階層構造に基づく分類をおこなうことが求められる。したがって、共通点・相違点をもとに情報を整理する装置としてのカテゴリーの役割を知ることは重要である。カテゴリー化の意味は情報を抽象化する過程で、より正確に物事を認識することにある。カテゴリー化の重要性を教員が認識し、階層構造に基づいた情報の整理の仕方に慣れさせる方法を模索することが求められよう。

注

- 1 外山滋比古『思考の整理学』筑摩書房、2016年。
- 2 本学初年次教育部門が「日本語検定」2～3級の出題範囲・出題形式に倣って、「敬語」「文法」「語彙」「言葉の意味」「表記」「漢字」の領域から問題を作成したテストである。15問から20問で構成される。
- 3 データは2016年前期に筆者が担当した全6クラス・177人を対象に集計・算出したものである。

「日本語表現 T2」必修化が成績と学修への取り組みにもたらす影響について

——医療貢献学科言語聴覚学専攻平成27年度と28年度1年生の成績比較から——

杉 淵 洋 一
SUGIBUCHI Yoichi

1. はじめに

平成28年度より、本学健康医療科学部医療貢献学科言語聴覚学専攻における「日本語表現 T2(以下 T2と記す。)(1年後期開講/学科専攻別に必修または選択)の受講が必修化された。選択科目であった平成27年度後期、必修科目となった平成28年度後期の同専攻の T2の講義を担当した経験を踏まえ、本科目の必修化が、受講学生達の成績や授業そのものに対する取り組みの姿勢に与える影響、並びにそこから浮かび上がってくる課題等について考察を試みたい。

2. 成績の変化について

平成27年度後期、選択科目として私が受け持った T2における言語聴覚学専攻の履修者数は20名(全1クラス)で、成績としての評価点の平均値は100点中84.6点(A+:5名{25%}、A:12名{60%}、B:3名{15%}、C:0名)であった。一方、平成28年度後期、必修科目として担当した同科目の同専攻履修者数は48名(全2クラス)であり、評価点の平均値は84点(A+:9名{18.8%}、A:31名{65.6%}、B:6名{12.5%}、C:2名{4.2%})となっている。履修者数の増加という単純な要因もあるであろうが、平成27年度と28年度では、平均点自体には大きな変化は見られないものの、A+の学生の割合が25%から18.8%に減退し、27年度には1人もみられなかったCの評価を受ける学生が2名生じていること、平成27年度の最高点が96点、最低点が74点であったことに対し、28年度の最高点が96点、最低点が67点となっていることなどから、平成28年度は27年度に比して成績分布の幅が低い評価の方向に向かって広がっている、つまり成績下位層が発生していることを確認することができる。

それではここから、当該する2年間の成績の内訳について、適宜比較を行いながら分析を加えることによって、より具体的な必修化に伴う成績の変化を明らかにしていきたい。まず、授業への参画(20点)についてであるが、平成27年度の平均点は18.8点であったものが、28年度には19.6点と、0.8点(+4%)上昇している。1学年次前期における全学必修科目として設置されている「日本語

表現 T1(以下 T1と記す。))においても高い授業への参画率と単位取得率を誇る同専攻の学生達であるが、この選択科目から必修科目に転じることによって上積みされた割合は、授業の8~11回目の授業で実施されるグループ発表に向けて、準備を疎かにすることによって、グループ発表(パワーポイントを用いたプレゼンテーション)の質を下げたり、同じグループのメンバーの成績に悪影響を与えたりしたくないといった、潜在的な責任感が働いているのではないだろうか。グループで行った発表の成果を踏まえて各自が作成することになる15回目授業の開始時に提出される4,000字程度のレポート(10点)における点数も、平成27年度の平均点5.15点から28年度には5.29点へと0.14点(+1.4%)の上昇をみている。必修化が授業への参画の責任感を育むとともに、グループ発表に向けた資料収集やパワーポイントによるスライド作成等の準備をより周到なものにし、結果として最終的に提出されるレポートの質を向上させる役目を果たしたのではないだろうか。しかしながら、平成28年度における最終レポートの点数の向上は、著しい変化といえるような数値ではないため、今後数年間は、点数の変化の推移を見守っていく必要があるだろう。

その一方で、8~11回目の授業において任意のグループ単位で行われるグループ発表の平成28年度における点数(10点)は、平成27年度の8.2点から7.6点へと0.6点(-6%)減少している。この部分の点数が下降した一因にも、T2授業の必修化が要因であることが示唆されているのではないだろうか。選択科目であった平成27年度までは、自身の話す技術について自信が持てなかったり、他の学生達の前で発表をすることに拒絶反応を示したりする学生は、意図的にこの授業の履修を回避することができた。しかしながら、必修科目となることによって T2の履修を避ける方法がなくなったため、(あくまでも授業を受け持った私の印象としての領域を出るものではないが、)平成27年度の同専攻の学生に比べて、28年度の学生の中には、聴衆に対して余裕を持って話をするができない、グループの中の他のメンバーと上手く連携して作業をすることができない者が散見され、その分、グルー

発表そのものの点数を下げたように思われる。平成27年度に選択科目としてT2を受講した同専攻の学生、また、平成27年度、28年度を通して私が担当したT2を選択科目として履修した他学部他学科他専攻の学生達には、主体的に授業を選択する動機の一つともなっているであろうが、人前での発表を得意とする、ないしは、人前での発表に対して比較的抵抗感の少ない者が多数を占めていたという印象が強い。

確かに、グループ発表を評価する際に基準となる教科書(『日本語表現 T2』第6版 愛知淑徳大学2016)所収のルーブリックには、発表における「口述表現」についての評価として、「話し方」(声の大きさ、明瞭さ、抑揚、聞き取りやすさ)、「発表態度」(ジェスチャーの適切さ、アイコンタクト、原稿の確認の仕方)、「口述表現」(文章の長さ、話の分かりやすさ、聴衆への配慮)の3点が採点の対象となつてはいるが、T1、T2の講義を通して、これらのことについて教員による教科書に添った説明はなされるものの、学生達に対して手取り足取り指導を行うといった時間が十分に設けられているというわけではない。この部分に関して自信のない学生達がプレゼンテーションにおいて高得点を取得するためには、ルーブリックの該当部分の評価基準をもとにして、ライティングサポートデスクの活用、授業を担当する教員への相談、他のメンバーとの話し合いなどによって、発表に向けた対策を自前で講じる必要が生じるであろう。

3. 学生アンケートの結果から

平成28年度T2第15回目(最終回)の授業(2017年1月19日)において受講学生を対象にして実施したアンケート「平成28年度「日本語表現 T2」をふりかえって」では、同専攻の学生達から「総合的な授業への感想」として、「T2が他のどの教科よりも重荷になって辛く、必修授業から外して欲しい。」「T1と比べて実践的な授業のため、準備に時間がとられてたいへんだった。」といった、授業の内容というよりも、大学における学修全体に占めるこの授業の effort の大きさに対して困難・困惑を覚えている学生が目についた。

授業内容については、「レポートの書き方やスライドの作り方などを理解することができたため、他の授業で役立つ機会が多かった。」「これまでパワーポイントでプレゼンテーションを行ったことがなかったので、とても良い経験になった。」「就職活動の際などにも役立つと思った。」といったように、概ね授業で学んだことが今後の大学生活における学びの場、ひいては社会人としての言語表現能力を求められる場において有用に働くものとして認識されているようである。

同専攻の学生達は、このように本授業が有用なものであるとは認識しているものの、その作業量の多さ、ないしは、専攻分野の授業により専念したいという思いから

T2で生じる effort を最小限のものに抑えたく考える傾向にあるようである。この点に関しては、選択科目であったこれまでの同専攻の学生達と比べて、自分達にはそれ以上の学習量が強いられているといった否定的な意識がまだあるものと思われ、本授業の必修化が2年、3年と年月を重ねていくことによって、T2に対するこのような先入見は、少しずつ解消していくのではないだろうか。

このような学生達に見られるネガティブな意識は、T2に続く発展科目「日本語表現 A、B、C」の履修を希望する学生の数にも色濃く反映されている。先述のアンケートにおいて、平成28年度T2を履修した学生で発展科目の履修を希望する者は77%(996名/1467名)にのぼるが、これを言語聴覚学専攻の学生に限ってみると19%(9名/47名)と、4分の1の割合にまで減退する。また、逆に発展科目の履修を希望しない学生たちを対象にした履修を希望しない理由を問う質問については、全学では「授業内容が難しそうだから」と答える学生が49%(185名/377名)と最も多く、それに「他に履修する科目があるから」という回答が24%(92名)、「関心がないから」が14%(54名)と続いている。しかしながら、言語聴覚学専攻の学生に限ってみると、「他に履修する科目があるから」という回答が最も多く49%(18名/37名)、次に「授業が難しそうだから」が19%(7名)と、全学とでは順番が逆転している。(同専攻における「関心がないから」という回答は16%(6名)。)

このように、言語聴覚学専攻においては、全学に比して日本語表現科目に対して難解さを感じていない学生が多く、その分、学生自身が履修しなければならない他の授業への注力を希望する傾向が顕著であるといえよう。

4. 今後に向けて

同専攻の学生達は、T2での学習内容が他の授業や授業以外の場(成績としての評価を離れたところ)で役に立ったことがあると答えるものは比較的多かった(全学の平均値とほとんど差異がない)が、「T2以外の授業におけるプレゼンテーション」で役に立ったと答える学生は11%(5名/44名:全学25%(359名/1428名))、「T2以外の授業における論述式テストの記述」で役に立ったと答える学生も9%(4名/43名:全学26%(365名/1430名))と、全学平均に比べて半分以下の割合であった。このことは、T2の授業内容が同専攻の学生が履修する他の授業の内容や課題との関連性に乏しく、総合的な成績(学力)を向上させるという実感を学生達に抱かせるに至っていないということを示唆するものでもあろう。この点を解消し、学生達に日本語表現科目履修の重要性を広く認識してもらうためにも、同専攻と初年次教育部門の教員の間で具体的な授業の連携などを図るなどして、よりよい環境作りを図っていく必要があるであろう。

授業とライティングサポートデスクとの連携

——「国語学特殊講義 言語学」でのレポート課題——

久保田 一 充
KUBOTA Kazumitsu

1. はじめに

課題の目的には、学習者の到達度を確保することの他に、課題に取り組む過程で、学習項目に対する思考行為や理解の深化を促すことがある。この過程のなかで、他者との間で情報共有（質問、説明、議論など）が行われることによって一層の効果が見込まれる。

稿者は、この学びの過程を重視し、担当する「国語学特殊講義 言語学」（文学部国文学科専門科目・2年次・選択科目）においてレポートを課している。テーマは、言語分析に関係する限りにおいて自由である。「概要・初稿・最終稿」と3回の提出を課しており、概要と初稿に教員が改善点を書き込んで返却し、初稿返却直後に授業内でピアレビューの機会を設けている。その際に得たフィードバックを基にして学生が改善方法を学んだり試行錯誤したりすることがねらいである。しかし、もちろんどちらのフィードバックもこの目的に適うものではあるが、前者は一方的であるので、教員の意図が十分に理解されているかが確認できず、後者は玉石混濁であるので、本質的な改善にはつながらない可能性もある。このような「熟練者との対話の欠如」を補うため、本授業は課外ライティング支援施設「ライティングサポートデスク」（WSD）に連携を申請し、受講生に利用を促した。

本稿では、この試みを、授業と課外ライティング支援との連携のあり方に関する一事例として紹介する。報告対象の授業は、2016年度後期開講の1コマである（受講者55名）。連携の成果については、教員からのフィードバック、ピアからのフィードバックと比較するかたちで、WSDにおけるチュータリングの結果を確認する。

2. 各支援方法の特徴

連携の報告に移る前に、受講生の得られる3種類（教員・ピア・WSD）のレポート作成支援について特徴を整理し、それにより連携の背景をより明確にしておきたい。

まず、教員からの支援について説明する。教員は、概要と初稿に対して、「テーマ」、「構成」、「論証」の問題点のなかで重大なものを1つ2つ書き込んで返却した。比較的軽微でない問題や、表現・形式上の問題には基本的に触れていない。重大な問題であるからこそ、なぜ問題な

のか、どう修正すべきかを個別に対面指導したいが、受講者の多さのため難しい。そのため、教員の意図が的確に理解されていない可能性がある。結果として問題が解決されたとしても、修正の必要性を理解しないまま「権力者」である教員の指示に従っただけかもしれない。よって、十分な対話の機会を欠く場合、教員によるフィードバックに意図された学習効果が見込めず、その重要性を損なうことになりかねない¹⁾。

次に、ピアレビューについて説明する。本授業では、初稿返却時の1授業をピアレビューに充てた。各受講生は3人のピアを相手に相互評価に取り組んだ。相互評価は、配布された評価基準、およびそれに関する教員の解説を参考にして行うよう指示した（解説では「構成」、「論証」、「表現・形式」等について留意すべき点を確認された）。一般的にピアレビューでは、質問・説明・指摘などから構成される対話を通して、他者知識・他者視点を利用した、協同的な問題発見・検討・解決が行われることが期待できる。さらに、他者の文章を読むことで、よい面からもわるい面からも自らの文章の改善余地を知ることできるだろう。また、学習効果や学習意欲に関して、教員の個別指導を補填するメリットも指摘されている²⁾。しかし、当然のことながら学生の文章作成熟練度は様々であり、さらにピアレビュー自体に対する理解度や受容度も様々である。そのため、レビューの質も玉石混濁である。

以上のような「熟練者との対話の欠如」を補う役割がWSDにはあると考えられる。近年の多くの課外ライティング支援施設がそうであるように、本学WSDにおいても、「文章をよくするというよりも、書き手をよくすること」を理念とし、「対話」という手段によってそれが実践されている³⁾。添削はせず、話し合いのなかで問題点に気づかせ、解決に導き、書き手としての成長を促すというスタンスである。相談業務を担当しているのは、教職員、大学院生、学部上級生である（ただし、学部上級生は初年次日本語表現科目の課題に相談業務が限定されているため、本授業の課題には関与していない）。

3. 連携方法・調査方法

本節では、連携方法と、連携結果の調査方法について順に説明する。

連携の期間は、初稿返却時から最終稿提出締切までの約5週間である。連携にあたって、課題の内容・作成条件・評価基準、指導上の留意事項などを伝えた。留意事項としては、①序論で目的が明確に示されているか、②本論で目的達成に向けて適切な事実が提示されているか（反対に、不要な事実はないか）、③結論で目的達成が確認されているかに着目してチュータリングを行うよう依頼した。一部「論証」に係る面もあるが、基本的なねらいとして①-③は論の「構成」を整えさせたいということである。受講生に対しては、WSDと連携している旨を伝え、当該期間中に積極的に利用するよう指示した（強制はしていない）。

次に、連携結果の調査方法を説明する。WSDからチュータリングに関する情報（利用者、利用日時、相談時間、内容、持込原稿など）の提供を受け、それを基に整理・分析を行った。また、最終稿回収時、授業内にて、他者の発言を受けて初稿から変更した部分に印を付けさせ、当該部分は誰の発言を受けてどう変更したかについて、受講生に最終稿上に記述させたため、これも情報整理・分析の対象とした。比較対象となるピアレビューの結果についても、この記述を基にしている。修正箇所に関するこれらの情報は、修正前の原稿と最終稿とを突き合わせて、修正箇所の所在、特徴づけを確認している。

4. 結果

本節では、4.1節にて、WSD利用の結果を報告し、それを教員からのフィードバックと対照させて特徴づける。4.2節では、WSD利用の結果とピアレビューの結果とを比較・分析し、連携の成果を明確にする。

4.1 WSD利用の結果

連携期間におけるWSD利用者数は、受講生55名中、7名（実人数。各自1回の利用）であった。相談時間は、30分程度が大半を占めている。

相談希望事項については、表1に整理した。「タイトルの表現」を（「表現・形式」ではなく）「構成」に関わる相談希望事項に分類したのは、これが情報ユニットに対するラベルづけという情報整理上の役割をもつことを重視したためである。また、「表現・形式」に分類する項目は、ミクロレベルのもの（語レベルや句レベル）に留めておきたかったということもある。

表1から、ほぼすべての利用者が「構成」に関する相談を希望していることが分かる。WSD利用者は全員授業内でピアレビューを受けているため、この点がピアレビュー後にも依然として不安を抱える部分だといえる。

表1 相談希望事項

相談希望事項		人数
区分	例	
構成	序論・結論の書き方、全体のまとめ、タイトルの表現	6
表現・形式	語彙、文法、表現	3
論証	説明の多寡、分析方法	2

次に、チュータリングの際に取り上げられた問題点を分類・整理し、当該の問題に係るチュータリングを受けた人数（「割合」は「人数」を7（利用者数合計）で割り、小数第一位を四捨五入したもの）とともに表2に示す。「小区分」の項目設定に関しては、次節で話題とする「ピアレビュー時に取り上げられた問題点」との比較を念頭において項目が立てられている。

表2 チュータリング時に取り上げられた問題点

大区分	人数(割合)	小区分	人数(割合)
構成	6 (86%)	序論・結論の書き方	5 (71%)
		情報の接続・統合・分割	3 (45%)
		トピックの結び	0 (0%)
		不要な情報	0 (0%)
		タイトル・見出しの表現	2 (29%)
表現・形式	4 (57%)	語彙・文法	3 (45%)
		分かりにくい表現	3 (45%)
		書式	0 (0%)
論証	3 (43%)	説明不足	0 (0%)
		分析の導出	1 (14%)
		分析の妥当性	2 (29%)
引用	3 (43%)	出典の不提示	1 (14%)
		他者の主張と自分の主張の区別	2 (29%)

ここでは、ピアレビューの結果との比較において重要になる「構成」と「引用」のみを取り上げ、詳述する。

構成上の問題点として具体的には、序論・結論の構成要素として、適切な「背景」や「目的」、「本論の要約」がなかったり、章分け（節分け）すべき2つのトピックが1つの章に詰め込まれていたり、といったことが取り上げられ、チュータリングが行われた。その結果、これらの問題点は最終稿において解決されている。

以下、改善例を見ながらチュータリングの効果を検証していく。まずは、序論で「背景」の説明が不十分であった例を挙げる（例(1)）。説明が不十分であるため、目的提示（単純線部）が唐突であった。この点は、最終稿で問題提起（波線部）が追加され、解決されている。

(1) 【初稿】今日メディアでは「若者言葉」が特集され、批判されるのを見かけることがある。／このレポートではまず、[…]

【最終稿】今日メディアでは「若者言葉」が特集され、批判されるのを見かける。しかし、「若者言葉」は本当に批判されるべきものなのだろうか、「若者言葉」の本質を見定めてみたい。／このレポートではまず、[…。]（下線引用者）

実は当該の問題点については、初稿の段階で教員が「接続×」と書き込んで不備を示唆している。しかし、このコメントによって学生が問題提起の不備に気づくこと、適切な問題提起の追加ができることは保証されない。実際に、別の学生の事例として、教員から同様のコメント（「唐突。導入必要」）を受けて追加した部分に依然問題が残ることがあった（例（2））。序論冒頭に追加されたこの問題提起は、主観的に表現されてしまっている。

(2) 喃語に疑問を持ったのは、動画サイトで、外国人の乳児が喃語を話す映像を見たときである。その際に、日本人の乳児と外国人の乳児に喃語の違いがあるのかという疑問が生まれた。

このような教員コメントの伝達力の欠点を考えると、WSDにて、「問題明確化」から「修正」までをチュータリングの結果として学生が達成できたことは有益であった。

構成の改善例として、もう2つ事例を取り上げる（具体例割愛）。①問題のレポートの序論には「目的」が欠けていた。チュータリングでこの点が指摘され、レポートの目的が確認された。そして、明確になった目的に沿って、本論の章見出しが見直された。②利用者の学生は、新出の概念に対する説明が不十分であることをピアから指摘されたが、字数制限の都合上説明のし方に苦慮し、この点の相談を希望した。しかし、チュータリングのなかで、当該概念の説明が不十分であることよりも、当該概念を紹介する意図が不明瞭であることの方が問題視され、字数の余裕を考慮に入れて後者の解決が優先された。その結果、最終稿では、関係する章の冒頭で当該概念に触れる意図が先立って明示されており、より分かりやすい文章構成になっている。以上の2つの事例では、書き手の意図が汲み取られ、局所的な問題解決に留まることなく、より広範な構成を意識した修正がなされている。このようなかたちで修正を促すことは、教員からの一方的なフィードバックには難しい。

次に、「引用」の問題点について説明する。チュータリングのなかで、出典を明示すべき箇所にその情報が欠けていること、他者の主張なのかレポート執筆者の主張なのか不明瞭であることが問題点として取り上げられた。その結果、これらの問題点は最終稿において解決されている。「引用」に関する問題は、教員の負担の都合上概要・初稿におけるチェックの対象としなかったため、

チュータリングでこの点がカバーされたことは有益であった。

4.2 ピアレビューの結果との比較

ピアレビューの結果調査において分析対象とした原稿は37人分の初稿・最終稿である。最終稿にピアレビュー由来の修正箇所がまったく記されていない場合（ピアレビューを受けていない可能性がある場合）、または、初稿未提出である場合（修正箇所についての確認が困難である場合）は分析対象から除外した。表3にピアレビューの結果を報告する（「割合」は「人数」を37（分析対象者合計）で割り、小数第一位を四捨五入したもの）。

表3 ピアレビュー時に取り上げられた問題点

大区分	人数(割合)	小区分	人数(割合)
構成	21(57%)	序論・結論の書き方	9(24%)
		情報の接続・統合・分割	6(16%)
		トピックの結び	4(11%)
		不要な情報	3(8%)
		タイトル・見出しの表現	5(14%)
表現・形式	21(57%)	語彙・文法	16(43%)
		分かりにくい表現	4(11%)
		書式	12(32%)
論証	13(35%)	説明不足	7(19%)
		分析の導出	0(0%)
		分析の妥当性	6(16%)
引用	2(5%)	出典の不提示	2(5%)
		他者の主張と自分の主張の区別	0(0%)

以下、チュータリングの結果と比較して数値上顕著な差の見られる、「構成」の「序論・結論の書き方」と、「引用」とを取り上げ、詳述する。

「序論・結論の書き方」は、両支援の間で数値上の差が最も大きく開いた項目である（5/7名（71%）vs. 9/37名（24%））。このことから、「序論・結論の書き方」は、支援の必要があったにもかかわらずピアレビューでその対象とならなかった割合が非常に高い項目であることが分かる。支援の必要性があったことは、ほぼすべてのWSD利用者が「構成」に関する相談を希望したこと（表1）からも分かるし、また、最終稿の評価点からも確認できる。「序論・結論の書き方」に係る評価点として2-0点（20点中）を付けているが、（ピアレビュー結果分析対象37件のうちの）WSD非利用者最終稿31件中、「2点」（理想的）が18件、「1点」（多少の不備あり）が13件（「0点」（必要な構成要素を欠く）は0件）であり、4割程度のレポートに改善の余地があった。一方、（ピアレビュー結果

分析対象37件のうちのWSD利用者の評価点分布は、「2点」が5名、「1点」が1名（0点）0名）であった。以上のことから、WSDとの連携にあたって「構成」への留意を依頼したことは、学生の抱える問題点・ニーズと合致しており、奏功したといえる。

次に、「引用」の項目について分析する。この点も両支援の間に数値上顕著な差が見られた（3/7名（43%）vs. 2/37名（5%））。ピアレビューの結果から、研究倫理の実践が十分になされていないことが窺える。「引用」に係る相談希望事項がなかったことも（表1）、このことと関係するかもしれない。実際に、最終稿に目を通してみると、出典が提示されていない、参考文献にURLだけが示されている、参考文献情報が不十分で情報源が同定できない（「Google 方言」とだけ書かれている）等、研究倫理に関する問題があったものが8件（WSD非利用者最終稿31件中）あった。WSD利用者最終稿のなかで、この種の問題が見られたのは1件のみであった（他者の主張と自分の主張の区別が明確ではない⁴⁾）。このようなピアレビューにおいて軽視された部分をWSDとの連携によって補えたことは有益であった。

5. おわりに

以上、本稿は、授業と課外ライティング支援との連携の一事例として、稿者の担当する専門科目授業での試みを紹介した。連携のねらいは、教員からの支援に欠ける「対話」とピアからの支援に欠ける「質」とを、WSDからの支援によって補うためであった。教員からの書き込みコメントには、「問題明確化→修正→その修正に合わせた他の部分の修正」というような段階的・波及的問題解決に学生を向かわせることは難しい。この欠点を、チュータリングにおける対話によって補うことができた。また、その重要度に比してピアレビュー時の支援が不十分であった問題点（「序論・結論の書き方」、「引用」）についても、チュータリングによってカバーすることができた。よって、本授業とWSDとの連携の試みは、概ね功を奏したといえる。

当然のことではあるが、授業内支援の方法、つまり、教員からのフィードバックのし方、ピアレビューのさせ方によって、授業外支援（WSD）の役割も変わってくる。例えば、今回のピアレビューでは、「構成」、「論証」、「表現・形式」等、広く様々な点に等しく注意を向けさせたが、最重要項目に的を絞り、教員からの指示を工夫することによって、WSDでの支援に代わる効果が期待できたかもしれない。また、本授業は2年次科目であるため、受講者の文章作成成熟度も専門性も未熟な段階にある。今回の試みと同様の結果が、利用者の性質が異なる場合、例えば卒業論文執筆者の場合においても得られるわけではもちろんないだろう。すなわち、今回の取り組みは、

授業と課外ライティング支援とのほんの「一事例」に過ぎず、連携方法の類型化や連携成果の一般化・種別化は今後の調査に俟ちたい。

ただ、課外ライティング支援の成果について、利用状況や利用者満足度に関しては少なからず報告されているが、文章改善（ひいてはライティング力の向上）への具体的効果に関しての報告はほとんどないことが指摘されている⁵⁾。これは、「正課外」の支援であるために、修正後原稿の入手が困難であることに起因するだろう。このようなか、「一事例」なれども、本稿の報告が今後の連携・調査に少しでも資するところがあればと願う。

注

- 1 岡部純子「ピア活動と教師フィードバックが書き手の自己推動力に与える影響」（『言語と文化』第14号、2011年）、成瀬尚志（編）『学生を思考にいざなうレポート課題』（ひつじ書房、2016年）、山本裕子ほか「論述文の添削評価を学生はどのように受け取るか—効果的な論述文指導法の確立に向けて—」（『人文学部研究論集』第35号、2016年）など。
- 2 中西裕「ピアレビューを活用した授業レポートの「二回提出」方式の効果—アクティブラーニングの試みとして—」（『就実論叢』第43号、2013年）、成瀬尚志（編）『学生を思考にいざなうレポート課題』（ひつじ書房、2016年）など。
- 3 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）。
- 4 主張者区別の不明瞭さについては、主張者が提示されていないというよりも、主張動詞の形式上の区別が十分にされていないという問題であるように思われる。他者の主張を説明する際に、そのすべての文に主張者を提示してはくどすぎるが、そのすべての文において主張動詞は他者の主張であることを示す形式に一貫してされなければならない（例：結論づけている）。学生のレポートでは、先行研究の説明をするパラグラフのなかで、冒頭文には主張者が提示されているが、以降の文ではそれが文脈上自明のものとして省略されていることがあった。省略自体は何の問題もないのだが、主張動詞が「結論づけた」のような形式であったため、執筆者自身の分析であるかのように捉えられた。主張者が提示されている場合であっても「久保田は以下のように述べた」という不自然な表現になっている（「述べている」ならよい）例もしばしば見受けられた。
- 5 加藤善子・小島浩子「信州大学におけるレポート作成支援—図書館と授業との連携の試み—」（『信州大学附属図書館研究』第2号、2013年）。

平成28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	必選の別	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 小林珠子・入口 愛 小椋愛子・松原久子 島田智子・森本俊之 萩原千恵	77	2,379	
			1後-4後	入口 愛・荒木弘子 島田智子	7	149	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・石田莉奈 久保田一充・下岡邦子 杉淵洋一・荒木弘子 小林珠子・入口 愛 小椋愛子・松原久子 森本俊之	57	1,599	登録希望多数の ため抽選・増コマ 履修率67% (昨年度68%)
			2前-4後	小椋愛子・森本俊之	3	81	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	森本俊之・荒木弘子	4	85	
	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	54	
	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	44	
	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・三井裕美	9	414	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	166	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	115	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	114	登録希望多数 のため抽選
計					181	5,200	

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28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、28.1点(昨年度25.8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9版、平成29年3月1日発行、平成29年4月から使用)、「日本語表現 T2」(第6版、平成28年9月1日発行、平成28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28年3月31日

対象 平成28年度新入生全員(2,376人)

結果 学力中間層の増加に伴い、全学平均点に下げ止まりが見られた。しかし、大学の学修に適應できない学力レベルの新入生が、依然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28年6月19日

対象 希望者のみ(205人)

結果 2級(大学レベル)合格率は26.3%で、昨年度合格率(18.6%)を大きく上回った。同級の全国平均合格率は19.1%。

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28年11月12日

対象 希望者のみ(506人)

結果 2級(大学・一般レベル)認定率は23.1%で、昨年度認定率(25.7%)をやや下回った。同級の全国大学平均認定率は21.1%。

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13編(うち、予備選考対象(日本語表現科目履修生)9編)

後期 応募総数26編(うち、予備選考対象(日本語表現科目履修生)13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28年7月(前期講義最終週)

平成29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28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。

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)、ライティング講座の開催(12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「平成28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 平成28年4月~平成29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3,296人、相談件数1,085件

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、31人が利用した。

期間 前期:平成28年3月24・25日

後期:平成28年9月13・14日

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

8. 教育研究成果の公表

8.1 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5回)」を開催した。

実施 平成29年3月6日

会場 長久手キャンパス研究棟2階K1会議室

演題 学習成果欄からみえる書くことに対する学生の意識の変化(小林珠子)

「日本語表現 T2」必修化が学修への取り組みと成績にもたらす影響について—医療貢献学科言語聴覚学専攻平成27年度と28年度1年生の成績比較から—(杉淵洋一)

授業とライティングサポートデスクとの連携—

「国文学特殊講義 言語学」でのレポート課題—
(久保田一充)

オリジナルブックレット配付
日本語クロスワードパズル など
来場 975人 (昨年度545人)

8.2 『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)を発行した。

構成 A4判20ページ

目次 第1部 論文

初年次学生の情報認識と表現のあり方—カテゴリー化の技術という観点から— (荒木弘子)

「日本語表現 T2」必修化が学修への取り組みにもたらす影響について—医療貢献学科言語聴覚学専攻平成27年度と28年度1年生の成績比較から— (杉淵洋一)

授業とライティングサポートデスクとの連携—
「国文学特殊講義 言語学」でのレポート課題—
(久保田一充)

第2部 活動報告

平成28年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告

平成28年度「ライティングサポートデスク(WSD)」活動報告

平成28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

発行 平成29年5月1日(予定)

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

9. 広報

9.1 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〉」の運営

本部門の組織・活動を学外に幅広く紹介する公式HPを運営した。

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

9.2 「オープンキャンパス2016」への参加

実施 平成28年6月5日(第1回)

平成28年7月23・24日(第2回)

平成28年9月18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)

10. 取材・視察・講演依頼

10.1 授業見学・「ライティングサポートデスク」訪問

訪問日 平成28年6月29日

来学者 國學院大學教育開発推進機構より、教員2人

内容 ①基幹科目「日本語表現 T1」の授業見学
②授業運営、学修成果等に関する聞き取り
③ライティングサポートデスクの見学

10.2 実施事業・カリキュラム訪問調査

訪問日 平成29年2月28日

来学者 宮城学院女子大学教育学部より、教員1人

内容 ①初年次教育部門実施事業に関する聞き取り
②開講科目の授業内容に関する聞き取り

11. 学外における学生の学修成果

11.1 新聞投稿文掲載

「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。

西部早紀(メディアプロデュース専攻1年)

「お弁当作って知った母のすごさ」

『朝日新聞』平成28年6月7日掲載

小野瑞希(交流文化学科1年)

「少子化対策 もっと力を」

『中日新聞』平成28年7月9日掲載

高木麻由(交流文化学科1年)

「過去から賢い姿勢学べ」

『中日新聞』平成28年8月4日掲載

加藤弘夢(メディアプロデュース専攻1年)

「クローン病に関心持ってほしい」

『朝日新聞』平成28年12月2日掲載

11.2 平成28年度「日本漢字能力検定」成績優秀者表彰

最優秀賞 下谷浩香(心理学科1年)

優秀賞 新美 忠(心理学科1年)

小野田翔太(社会福祉専攻3年)

山崎真以(子ども福祉専攻4年)

努力賞 杉本真希(国文学科3年)

和田 渚(国文学科1年)

野呂弥生(国文学科1年)

中上 藍(人間情報学科1年)

以上

平成28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28年4月12日～平成28年7月27日

後期：平成28年10月3日～平成29年1月23日

2. 開室時間

1時限単位で開室し、1コマを90分(昼休みは40分)とする。常駐スタッフの人数(→「4. スタッフ」)によって開室コマ数は1年ごとに変動する。平成28年度の開室コマ数は表1のとおり。

表1 開室コマ数(カッコ内は昨年度実績)

キャンパス	前期	後期
長久手	22 (15)	20 (16)
星が丘	16 (10)	19 (9)
計	38 (25)	39 (25)

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 在室スタッフは、教職員(日本語表現科目を担当する非常勤講師、ライティング指導経験を有する社会人)と学生スタッフ(大学院生・学部生)で構成されている(表2)。原則として、教職員と大学院生・学部4年生スタッフが相談業務を担当し、受付やデータ入力を学部2・3年生スタッフが担当した。相談担当者として受付担当者とがペアになり、常時1～2名が在室する。

本年度は昨年度に比べて教職員・大学院生スタッフが減り、1人あたりの在室時間を増やして開室時間を確保した。今後もスタッフ不足は続く予想され、特に教職員スタッフの安定確保は、WSDにとって最優先課題の1つである。

表2 在室スタッフ数(カッコ内は昨年度実績)

種別	平均在室時間/週 [時間]	人数 [人]
教職員	14.6 (1.5)	3 (9)
大学院生	3.0 (2.0)	3 (8)
学部生	2.5 (2.0)	10 (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 イベント「年賀状作成講座」の開催【新規】

WSD利用者層の拡大を目的とするイベントを開催した。本年度は「年賀状作成講座」と題し、①年賀状の役割、②年賀状のマナー、③市販のデザインソフトを利用した年賀状作成、などをおこなった。

日 時：平成28年12月19日(長久手)、21日(星が丘)
2限～4限(90分×3回)

参加数：計14人

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28年4月12日～5月13日

来室数：999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（30冊程度）。

5.6.5) 「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」（半期2回、第5～8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。

5.7 スタッフ研修

学部生スタッフを対象とした研修を実施し、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28年度の開室コマ数と利用者数

来室者数3,296人（前年比1.5倍、全学生数の36%）、相談件数1,085件（前年とほぼ同じ、全学生数の12%）となり、利用状況は上向きである（表3）。一方、年間の相談ブース平均稼働率は、開室コマ数増に伴い昨年度から大きく下回った。

表3 平成28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	2,564 (1,585)	784 (778)	610 (475)	64 (82)
星が丘	732 (571)	301 (342)	506 (294)	30 (58)
計	3,296 (2,156)	1,085 (1,120)	1,116 (769)	49 (73)

6.2 月別利用状況

来室者数が最も多かったのは、「春の見学キャンペーン」を実施した4月、相談者が集中するのは6月と7月であった（図1）。6～7月は利用者のお半が1年生だが、各授業で大学入学後初めてレポート等が課される時期と重なっていることと関係が深い。

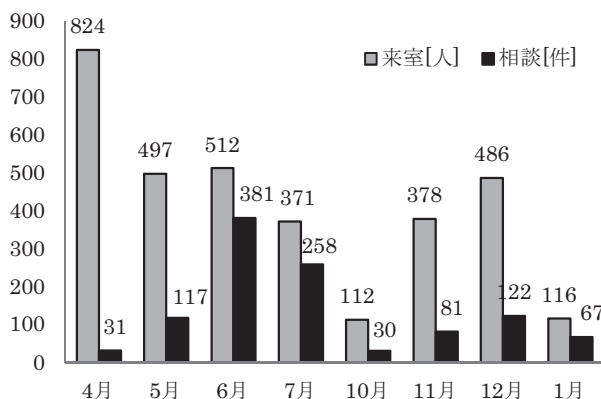


図1 月別利用者数(平成27年度)

6.3 学年別利用状況

相談者は、1年生が全体の84%（昨年度は88%）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、2～4年生も徐々に利用者数を増やしている。このうちの約7割は1年でWSDを利用した経験のあるリピーターであることから、上級学年の利用者数を伸ばすには、初年次における利用経験の有無が大きな鍵を握っていることがうかがえる。

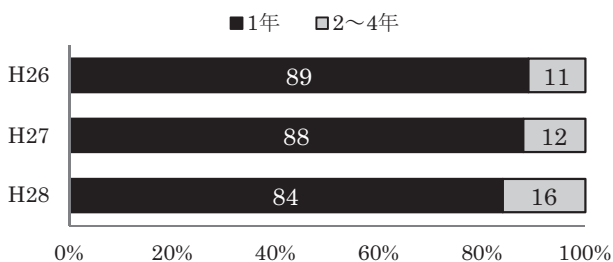


図2 学年別利用率

6.4 学部別利用状況

各学部の在籍学生数（1～4年）に占める利用件数の割合は、図3のとおりである。人間情報学部の利用率が伸びている一方で、福祉貢献学部の利用率は大幅に減少した。全学平均利用率は12%で、昨年度（14%）に比べて微減。全体的にみれば、利用率の学部間格差は縮小している。

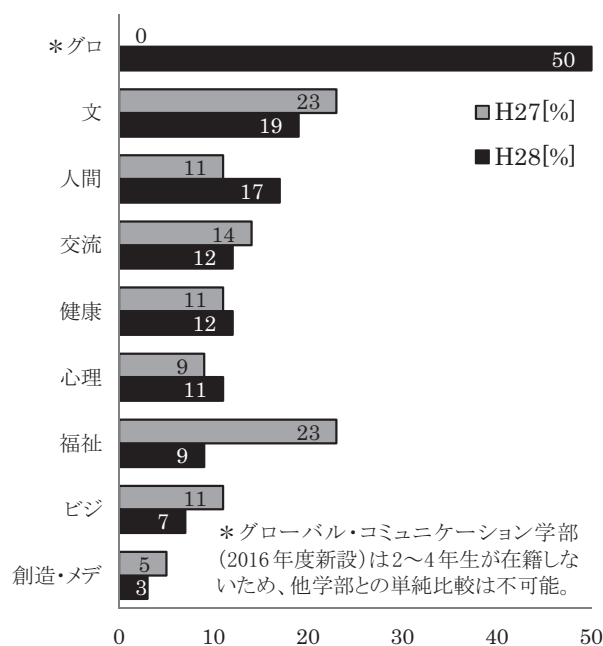


図3 学部別利用率 (%)

6.5 利用の継続状況

本年度の継続利用率は47%にとどまり、昨年度(53%)から8ポイント減少した(図4)。リピーターの減少が、全体の相談件数の微減につながっている。リピーターをいかに増やしていくかが、今後の課題であるといえよう。

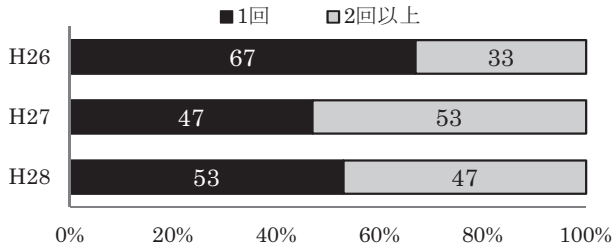


図4 年間相談回数比率

6.6 内容別利用状況

相談内容の9割は、「レポート・小論文」、「プレゼンテーション」、「卒論」など、大学の講義における課題に関するものである(図5)。全体からみると少数だが、今年はエントリーシート(ES)の相談が増えている(60件)。特に、ゼミ選択や留学を目指すための志望動機の手書きに関する需要が高まっている。

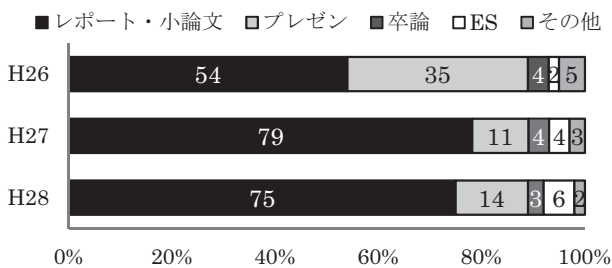


図5 内容別利用率

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。

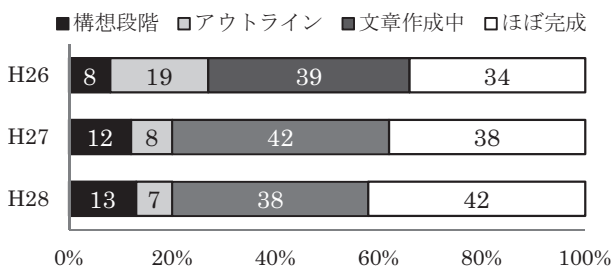


図6 進行状況別利用率

6.8 タイミング別利用状況

締切前日～3日前の来室が半数を占める傾向は、昨年度と変わらない(図7)。なかには締切当日に相談に来る学生もいるが、提出までの残り時間を考えたとき、スタッ

フがアドバイスに窮する場合も多い。締切日までに余裕があった方が効果も大きいことを呼びかけていく必要がある。

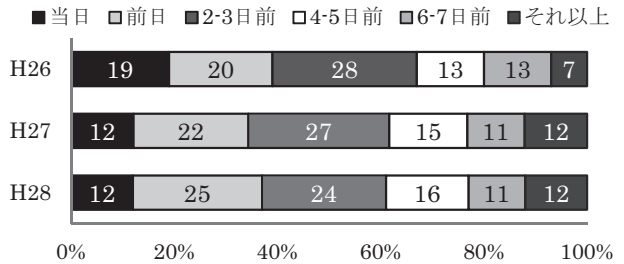


図7 提出日までの日数別利用率

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)。利用者が集中する時期とそうでない時期との差が大きく(前掲図1)、最も利用者が多い6・7月は、より多くの相談を受けるために1人あたりの相談時間に制限を設けている。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。

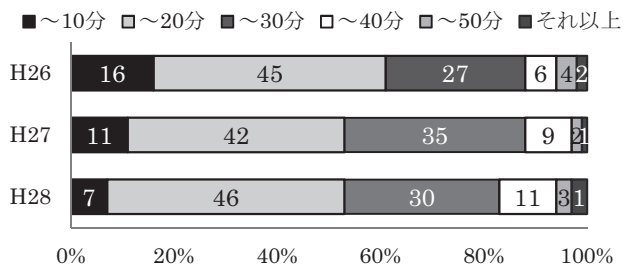


図8 1回あたりの相談時間別比率

7. 利用者アンケート結果

7.1 アンケート概要

期間 平成28年7月21日～27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 ① H28前期に個別相談を利用した1年生

② H28前期に個別相談を利用しなかった1年生

有効回答数 1609件 (①280件、②1329件)

7.2 アンケート集計結果 (①のみ一部抜粋)

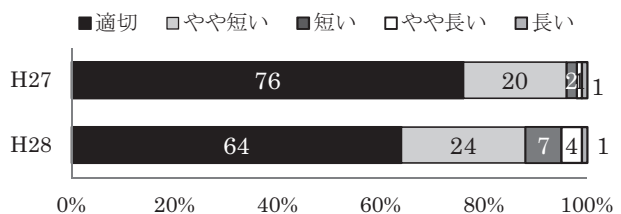


図9 相談時間

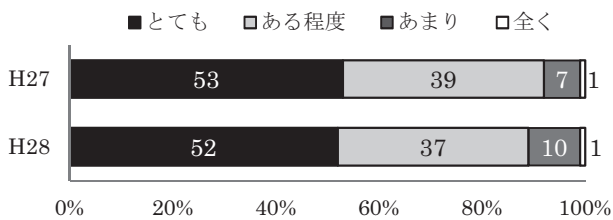


図10 スタッフの説明の分かりやすさ

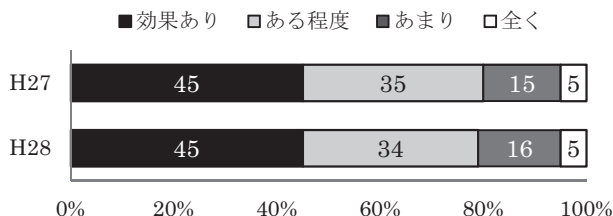


図11 来室の効果

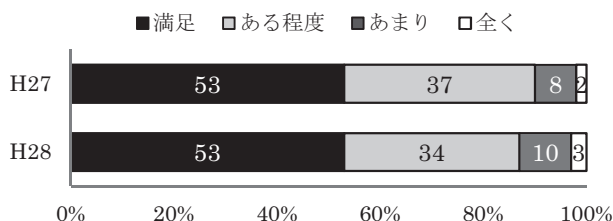


図12 全体の満足度

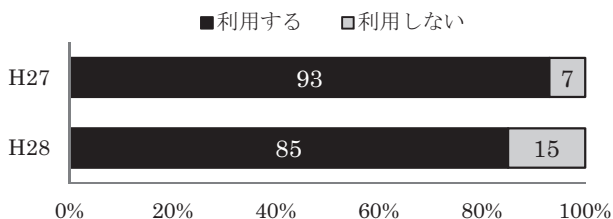


図13 来期以降の継続利用

7.3 アンケート集計結果 (①②自由記述／一部抜粋)

7.3.1) 全体的なコメント

- ・1人で考えていても気づくことができなかつただろうことなどを教えていただいて、とても充実した時間を過ごすことができました。
- ・指摘された点をまた自分で考え直したことで点数アップにつながりました。ありがとうございました。
- ・文章作成が不安なときに見てもらいと自信がつかました。今後も利用したいです。
- ・利用した友人がすごく役に立ったと言っていた。
- ・初めて入るときは少し勇気がいる。

7.3.2) 開室コマ数・スタッフの人数に関するコメント

- ・利用時間の延長を希望します。
- ・できれば毎時間開室してほしいです。
- ・もっと開室時間が増えるとうれしいです。
- ・授業期間外も開室してほしいです。

- ・利用したいみたいと思ったが、開室時間と授業時間が重なっていた。
- ・もう少しスタッフの人数を増やした方が効率よく回せると思う。
- ・開室予定表に、担当スタッフが分かるように書いてあるとよい。

7.3.3) 予約制度に関するコメント

- ・キャンパススクエアで予約できるようにしてほしい。

7.3.4) 相談時間の長さに関するコメント

- ・相談時間が短くて、聞きたいことが時間内におさまらなかった。
- ・混雑時は時間を制限しているが、もう少し長く、丁寧に教えてほしかった。
- ・私が利用したときは15分でした。それでも事前に質問することを考えておけば、適切な時間でした。

7.3.5) スタッフのチュータリングに関するコメント

- ・文章のどこがおかしいかを丁寧に説明してくれた。
- ・的確なアドバイスがとてもよかったです。なるほどと思うことばかり。だけど、スタッフさんは答えを決して言わない。答えではなく、その答えを導き出す方法を教えてくれているんだなと思い、感動しました。
- ・一緒に親身になって考えてくださったので、満足のいく文章ができました。
- ・もう少し分かりやすく答えを導けるようなアドバイスがほしかった。
- ・聞きたいことと違う答えが返ってきたことがあった。
- ・スタッフによって、対応にばらつきがある。

7.3.6) その他

- ・具体的な疑問点がなければ行っても迷惑かもしれないと思ってしまった。曖昧な疑問や漠然としたものでも相談に乗ってもらえるようだとうれしいです。
- ・このような機会に利用すればよい、という例示が今よりも具体的にあれば、イメージがわくので利用しやすくなるのではないのでしょうか。
- ・キャンパススクエアで混雑状況や予約状況を配信してほしい。

平成28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）

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：71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

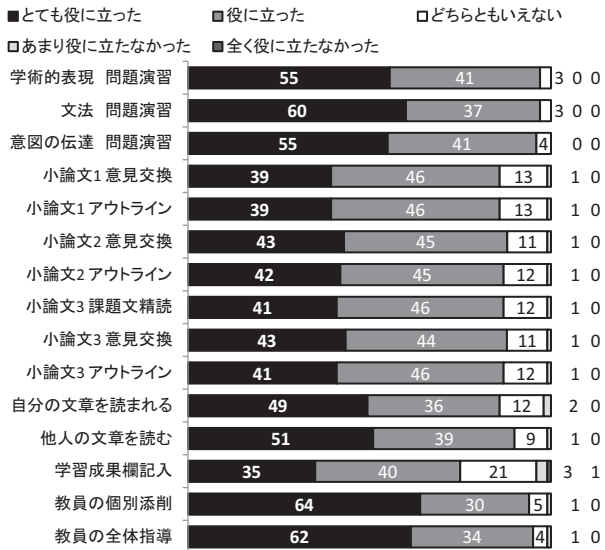
7. 実施日および有効回答数

科目名		日本語表現 T1	日本語表現 T2
実施日（講義第15週）		2016/7/21~27	2017/1/17~23
アンケート対象者数（人）		2379	1599
有効回答数（人）	国文 国文学科	126	123
	英文 英文学科	132	119
	教育 教育学科	127	124
	創作 創作表現専攻	111	109
	メデ メディアプロデュース専攻	143	146
	建築 建築・インテリアデザイン専攻	88	88
	言語 言語聴覚学専攻	48	47
	グロ グローバル・コミュニケーション学科	65	60
	人間 人間情報学科	236	
	心理 心理学科	228	
	視覚 視覚科学専攻	40	
	スポ スポーツ・健康医科学科	162	
	社福 社会福祉専攻	95	
	子福 子ども福祉専攻	64	
	交流 交流文化学科	330	
	ビジ ビジネス学科	261	
全学 全学合計	2256	1487	

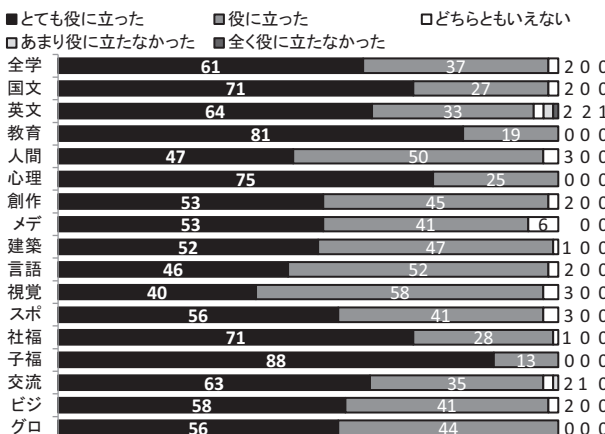
「日本語表現 T1」集計結果

*一部抜粋、グラフ中の単位は%

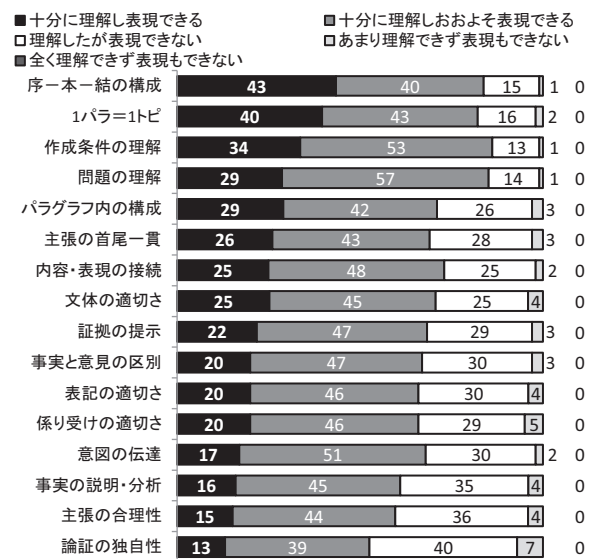
問1【全学】この授業でおこなった以下の学修プロセスは役に立ったか。



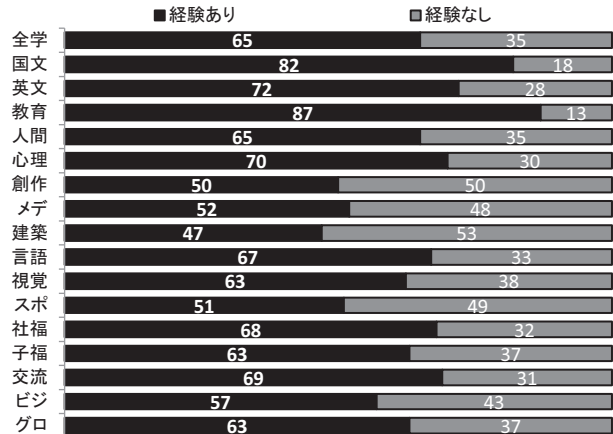
問2【学科専攻別】総合的にみて、この授業は役に立ったか。



問3【全学】この授業で学修した技術を理解し表現できたか。



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。

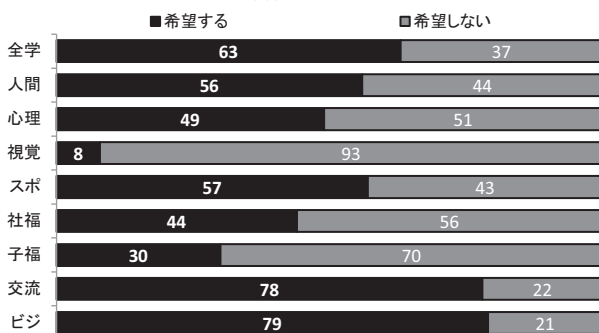


問5 学修内容が以下の個別の場面で役に立った経験があるか。
* 報告省略

問6 (問4について) 具体的にどの場面でど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
- 適切な言葉遣いや事実の裏づけなどの具体性を意識して書くことができた。(英文)
 - 自分の経験をもとに、講義で得た知識をまとめるというレポートが課されたとき、自分の意見と講義で得た知識を比較して書くことができた。(教育)
 - 自分の意見を述べつつ、事実をまとめるレポートが課されたとき、自分の主張を首尾一貫させて書くことができた。(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
- 「中心文→支持文→結び文」を意識して書くことができた。(国文)
 - 事実を示し、主張を支える文章を書くことができた。(メデ)
 - 適切な表記や係り受けの関係を意識しながら書けた。(交流)
- (3) T1以外の授業におけるプレゼンテーション
- 論点がずれていかに意識することができた。(創作)
 - グループワークでの意見交換のとき、相手の意見を理解し、自らの主張も伝えることができた。(メデ)
 - どうしたら聞き手の興味・関心をひくことができるかを考えて書くことができた。(交流)
- (4) T1以外の授業における論述式テストの記述
- 客観的視点を用いて書いたり、接続語を意識したりして書くことができた。(心理)
 - 講義の中間テストのとき、作った人がどこに注目して答えてほしいのか、どんな答えを求めているのかを考えながらできた。(心理)
 - 自分の意見を述べるとき、具体例を出すなどで説得力をもたせることができた。(子福)
- (5) T1以外の授業における意見交換 (ディスカッション・ディベートを含む)
- 「特別活動指導法」の授業でディベートをしたとき、T1で学んだ文章の主張法を利用することができた。(教育)
 - 自分の意見の根拠をしっかりとつけて主張できるようになった。(建築)
 - 客観的に色々な視点から見て意見を述べることができた。(交流)
 - 自他の意見をクリティカルに精査し、意見を出すことができた。(グロ)

問7 【学科専攻別】後期の「日本語表現T2」の受講を希望するか。(T2必修学科除く)



問8 「日本語表現 T2」の受講を希望する理由 * 報告省略

問9 「日本語表現 T2」の受講を希望しない理由 * 報告省略

問10 プレポストテストの得点変化 * 報告省略

問11 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)
- 授業の進め方が、整っていて受けやすかった。重要な部分も、おさえやすく、学力向上につながりやすかった。今まで知らなかった論述の書き方も学べたので、今後役に立たせたい。(心理)
 - 毎回小テストが行われることで、自分の語彙力が上がるため良かった。(交流)
 - 他の受講生に自分の文章を読んでもらってアドバイスを受けるのはとても役に立った。(交流)
 - グループワークなどを通して他人の意見も聞いて、自分のレポート改善の役に立った。(ビジ)
- (2) 授業の進め方に関するコメント (否定的意見)
- 自分の文章の間違いや誤字を自分自身で探さないといけないことが大変だった。(創作)
 - 自分の興味のないことの小論文を書くことが難しかった。(建築)
 - 小論文の修正ももっと先生にしてもらいたいです。(ビジ)
- (3) 学修成果 (修得できたこと) に関するコメント
- 文章の一貫性、具体的なデータを基に根拠を提示できているかを意識して書けるようになった。(人間)
 - 論理展開の仕方や論拠の提示の仕方など、これからの生活や人生に生かせるものを学ぶことができた。(交流)
 - グループワークでは、自分では気が付かなかったミスを指摘してもらったり、他の人の文を読んで新たな視点が生まれたりして役に立った。(交流)
- (4) 学修成果 (修得できなかったこと) に関するコメント
- 小論文のパラグラフ同士を違和感がないようにつなげる方法がいまだによく分からない。(メデ)
 - 授業の内容を理解はしていても、それを実際に自分の文章に生かすことができなかった。(交流)
 - 言葉づかいや小論文の構成などが特に難しいと思った。(ビジ)
- (5) 学修の継続に関するコメント
- 社会に出たときに日本語を正しく使うことは絶対に必要なので応用科目も履修したい。(心理)
 - 今後多くの小論文を書いて力をつけていきたい。(心理)
 - 小論文の論証にはまだまだ学習が必要だが、口頭発表でも論証は学べると思うので、引き続き日本語表現科目を履修したい。(ビジ)
- (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
- 文章は少し書き方が違うだけで、人が受け取る印象も変わることがわかった。(教育)
 - 自分の文章にはくれた表現が多かったが、意識して書くことで、徐々に減少した。表現の仕方が上達したと思う。(人間)
 - 文章の表現に対しての考え方が変わった。表現がおかしくないかを確認するようになった。(言語)
 - 自分で適切な言葉を使って文章を書くことができたようになった。また、新聞を読んで正しい言葉を自分で勉強するようになった。(ビジ)
 - 今まで現代文は得意だと思っていたけど、この授業をうけて文章構成の未熟さが浮き彫りになった。(ビジ)

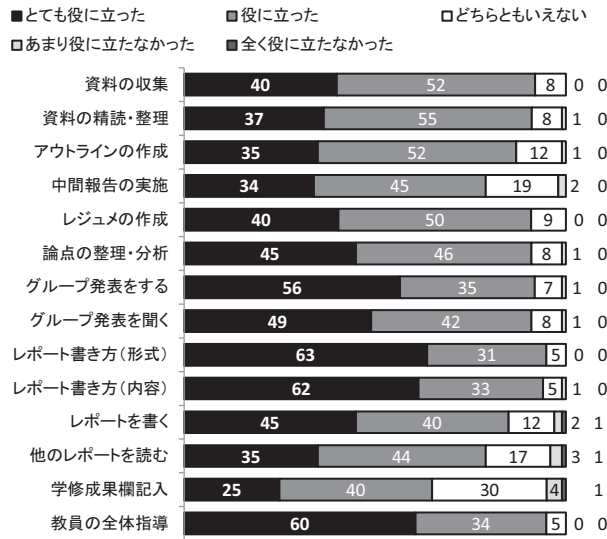
問12 来年度受講生へのメッセージ

* 報告省略

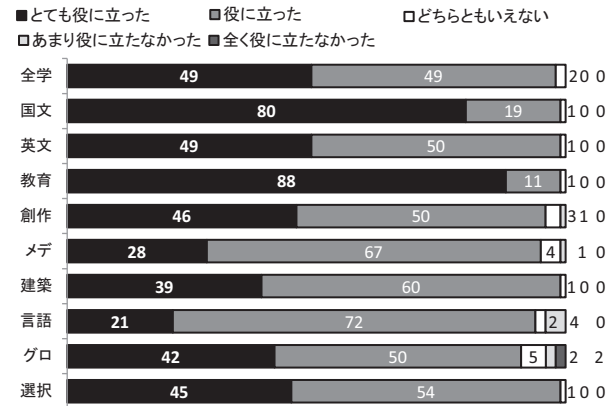
「日本語表現 T2」集計結果

*一部抜粋、グラフ中の単位は%

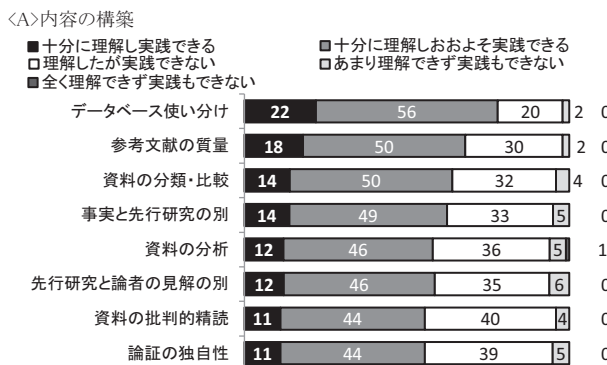
問1【全学】この授業でおこなった以下の学修プロセスは役に立ったか。



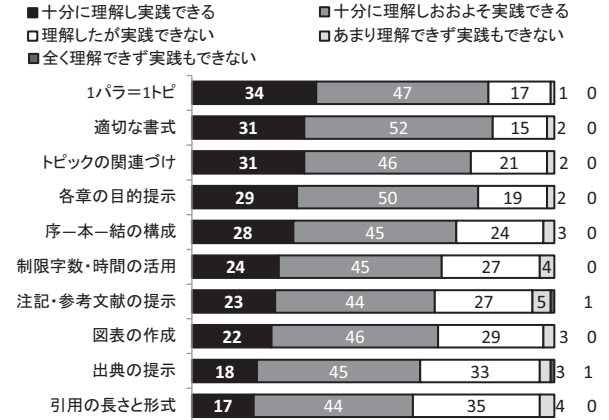
問2【学科専攻別】総合的にみて、この授業は役に立ったか。



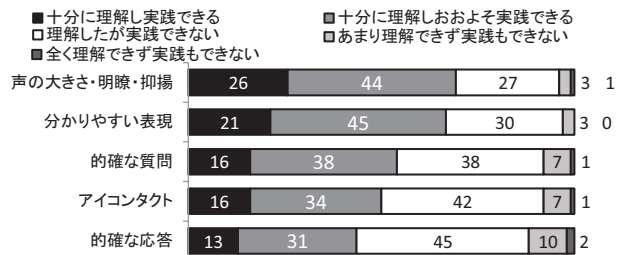
問3【全学】この授業で学修した技術を理解し実践できたか。



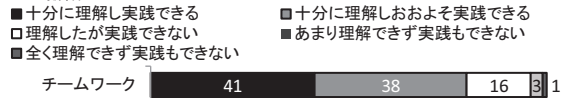
形式



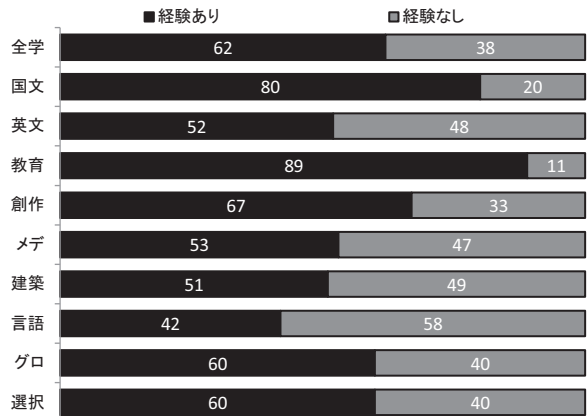
<C>話し方



<D>協働



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。



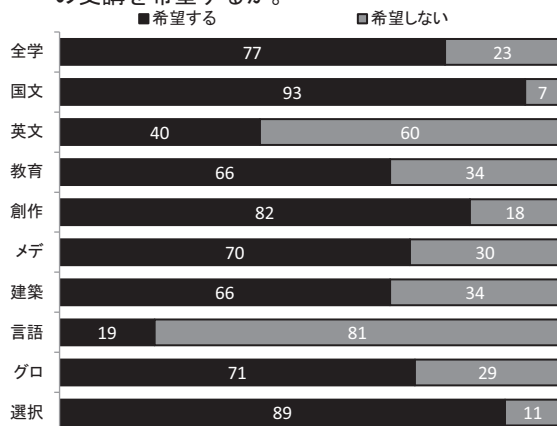
問5 学修内容が以下の個別の場面で役に立った経験があるか。

* 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) T2以外の授業におけるレポート・小論文の作成
 - ・参考文献の書き方やレポートの形式などT2の授業で学んだことを参考にした。(教育)
 - ・パラグラフライティングを意識することができた。(創作)
 - ・各章を序論、本論、結論に分けたり、注記を示したりすることができた。(メデ)
 - ・表紙のつくり方や章のまとめ方など、形式を意識しながら作ることができた。(交流)
 - ・パラグラフを適切に作成したり、ページ番号をつけたり、引用したりすることができた。(ビジ)
- (2) T2以外の授業におけるリアクションペーパーの記入
 - ・自分の意見と先行研究とを分けることができた。(国文)
 - ・以前よりも授業のポイントを早く見つけることができるようになったため、リアクションペーパーが書きやすくなった。(教育)
 - ・論述したいことを簡潔にまとめることができた。(心理)
 - ・授業で扱った教材について批判的に問題意識を持って見ることができ、自分の意見を述べることができた。(交流)
- (3) T2以外の授業におけるプレゼンテーション
 - ・Power Pointで資料を作成したとき、スライド1枚での情報量と引用、参考文献について考えながら作成することができた。(英文)
 - ・声の大きさに注意し、相手に伝わりやすいような話し方ができた。(創作)
 - ・なるべく原稿を見ず、一文をあまり長くしないことができた。(交流)
 - ・企業へのプレゼンを緊張せずにできた。(ビジ)
- (4) T2以外の授業における論述式テストの記述
 - ・「たりたり」表現を用いて文章を書くことができた。(教育)
 - ・根拠を提示しながら文章を構成することができた。(人間)
 - ・支持文と結論の違いを強調して、読み手が理解しやすいように記入することができた。(ビジ)
- (5) 目上の人間との日常会話
 - ・「れる」、「られる」の使い分けができた。(メデ)
 - ・正しい言葉づかいで話すことができた。(人間)

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)
 - ・グループワークで仲間と協力していくことで、その人の考えや感性がみえてとても興味深かった。(教育)
 - ・自分たちが調べたことについて、仲間から質問や改善点を言われるのが良い刺激になった。(心理)
 - ・T1で学んだことをベースに1つ段階が上がっている講義だと思った。それでいて難しすぎず、実力に合った授業内容だった。(社福)
 - ・発表に向けて、チームの人と協力して資料を集めたり、構成を考えたりできたことがとてもよかった。(ビジ)
- (2) 授業の進め方に関するコメント(否定的意見)
 - ・レポートを書いたり、発表したり大変だった。グループ発表における資料調査の際、全員で集まって話しあう時間を十分に設けることができなかったため、授業内でもう少し話し合える時間がある方がよい。(創作)
 - ・勉強時間が充分確保できる学生でないと、よい成績を修めるのが難しい。(メデ)
 - ・参考文献を探すことに苦労した。参考文献を適切に引用することにもっと慣れていきたい。(心理)
 - ・T2が他のどの教科よりも重荷になって辛かった。(言語)
- (3) 学修成果(修得できたこと)に関するコメント
 - ・見やすく、適切な情報量をスライドにのせることを学んだ。また、図表、グラフにも出典が必要だということが理解できた。(スポ)
 - ・課題は大変だったが、自分で情報を分析する力、整理する力がついたという実感がある。(交流)
 - ・日本語で文章を論理的にわかりやすく書くことができるようになると、英語の文章も自然に書きやすくなった。(グロ)
- (4) 学修成果(修得できなかったこと)に関するコメント
 - ・実際にレポートの書き方、プレゼンの作成方法を学んできて、文章書くこと、相手に伝えるプレゼンはなかなか難しいことが分かった。(教育)
 - ・どのような形式にするかは分かっているけど、内容の選択が難しく、しっかりと説得力のある文章を構成する方法が分からなかった。(メデ)
 - ・引用や注・参考文献の書き方が難しく、期末のレポートで生かしきれなかった。(グロ)
- (5) 学修の継続に関するコメント
 - ・授業で使用した教材をしっかりと残しておきたい。(人間)
 - ・自分で資料を集めて、それを批判的に分析する力が足りないため、発展科目などを履修して補いたい。(心理)
 - ・T2でT1の復習をすることも出来たため、来年度以後も「日本語表現」の発展科目を履修して、より高度な日本語のスキルを身につけたい。(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
 - ・テレビを見たり、メールを書いたりする時にも、ら抜き・れ入れなどの言葉づかいを気にするようになった。(国文)
 - ・文章への苦手意識や嫌悪感が減った。(人間)
 - ・自分たちが調べたことを人に伝えることの難しさを実感した。(ビジ)

問11 来年度受講生へのメッセージ
*報告省略

執筆者

荒木 弘子 初年次教育部門 非常勤講師
杉淵 洋一 初年次教育部門 講師
久保田一充 初年次教育部門 講師

平成 28 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 (創造表現学部)
委員 小沢 茂 (文学部) 高原 美和 (人間情報学部)
小川 一美 (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) 若松 孝司 (交流文化学部)
久保田 絢 (ビジネス学部) 福本 明子 (グローバル・コミュニケーション学部)
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 (兼：全学日本語教育主任／創造表現学部教授)
教授 外山 敦子
講師 荒木 弘子 石田 莉奈 久保田一充 小林 珠子
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

第2号

発行日 平成29年5月1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

