

愛知淑徳大学

初年次教育研究年報

第3号

専門職養成教育課程における初年次教育の難しさについて ——専門職養成と初年次教育との葛藤を起点に考える——	永井 聖剛 ……	1
学生の文章作成における「つまずき」の傾向 ——ライティングサポートデスク相談記録の分析を通して——	外山 敦子 ……	5
学修成果欄からみえる書くことに対する学生の意識変化 ——「日本語表現T1」小論文の学修成果欄から——	小林 珠子 ……	9
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 ……	11
ライティングサポートデスクにおけるチューター研修の実践報告 ——他者との対話と共有による意識の変化に着目して——	増地ひとみ ……	14
平成29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		…… 18
平成29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		…… 22
平成29年度 「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告		…… 29

愛知淑徳大学 初年次教育部門

専門職養成教育課程における 初年次教育の難しさについて

—専門職養成と初年次教育との葛藤を起点に考える—

永井 聖 剛
NAGAI Kiyotake

1.はじめに

いわゆる「2018年問題」の「2018年」が到来した。予測によれば、18歳人口はこれまでしばらく横ばい（約120万人）で推移してきたが、今後、減少の一途をたどり、10年後（2028年）には約107万人、その3年後（2031年）には100万人を切ると言われている。2017年度の大学進学率（大学・短大）は57.3%で過去最高だったが、大学の定員が減らない限り、しばらく大学進学率上昇の傾向は変わらないだろう¹⁾。

ユニバーサルアクセス化²⁾の急激な進行に伴って、学生の学力・動機の変質や多様化が進むなか、クリティカルな資料読解やレポートの書き方などのアカデミックスキルを身につけた「大学生」を育て、専門的な教育課程へと誘う「初年次教育」「導入教育」の必要性はますます切実なものになっている。またその一方で、大学における資格・検定取得支援志向（これもまた、大学設置基準の大綱化と大学進学率上昇とによる副産物である）も強まるばかりであり³⁾、専門職の養成課程を持つ学科では、じっくりと初年次・導入教育に取り組ませる時間的なゆとりがなく、基礎的・普遍的な能力の育成にまで十分に手が回せないというのも実情であろう。

専門職養成の教育課程と初年次・導入教育との間のジレンマ。これは学生の学修傾向にどのように影響しているのだろうか。もちろん実際には、専門職養成の方が優先される局面が多いと推測されるが、だとしたら、このことの何が問題で、どう対策を練ったらいいのだろうか。これらの問題をめぐって、以下、ささやかながら報告と考察をおこなってみたい。

2.日本語表現の授業は役に立ったか

愛知淑徳大学では、1年前期に全学部の学生が受講（必修）する基幹科目「日本語表現 T1」を開設しており、毎年、2,000人以上が受講している（今回は本授業の2015年度の授業アンケート結果⁴⁾を用いて報告する）。本授業は、アカデミックスキルの基盤となる論理的思考力および日本語表現力の向上をめざして、学期内に3本の小論文作成に取り組ませるもので、次の5つの技術修得を目標に掲げている。①問題の趣旨を理解する「読解」

の技術、②主張を分かりやすく展開する「構成」の技術、③主張の裏付けとなる材料を提示する「実証」の技術、④主張の合理性や妥当性を保証する「論証」の技術、⑤明瞭・明確・簡潔な文章を作成する「表現」の技術⁵⁾。

さてその授業アンケートの結果だが、「総合的にみて、この授業はあなたの役に立ちましたか」という問いに、学生は図1のように答えている。

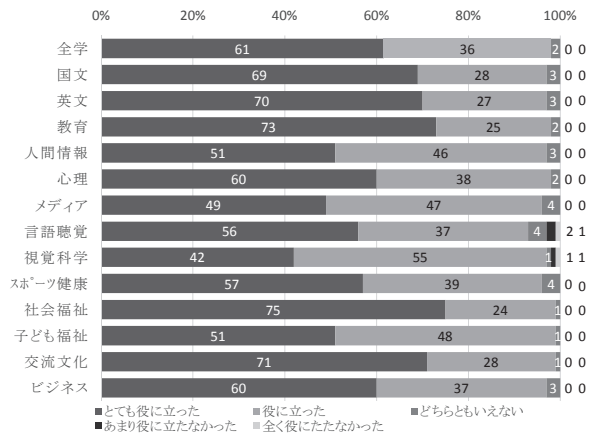


図1 総合的にみて、この授業はあなたの役に立ちましたか

全学で97%の学生が「役に立った」と認識していることがわかる（この結果は、入学者の多くが小論文の書き方を学ばずに入学していることを示すものでもある）。ちなみに、このあと話題にする専門職養成系の学科・専攻においても、この傾向に変わりはない。

また、これとよく似た質問「この授業でおこなった学修プロセスは、あなたの文章作成において役に立ちましたか」でも、88%の回答者が「役に立った」と答えている。このことは、「学術的文章の特徴を理解する」「文法的に適切な文を書く」「アウトライン表の作成」「相互批評」「個別添削および評価」などといった一連のプロセスを経たうえで学術的な文章が成り立つということについての理解が（実際にできた／できなかったはともかく）ある程度まで行き届いたことを証明してもいるだろう。文章作成力養成は授業内で完結することはなく、反復的な実践の中でこそ身につけていくものだから、学修プロセスの合理性の理解と定着はとても重要である。

3.継続的な学修を希望しない学生たち

興味深いデータとして示したいのが、「後期の日本語表現 T2 の受講を希望しますか」という質問への回答結果である。図 2⁶⁾を見ていただきたい。

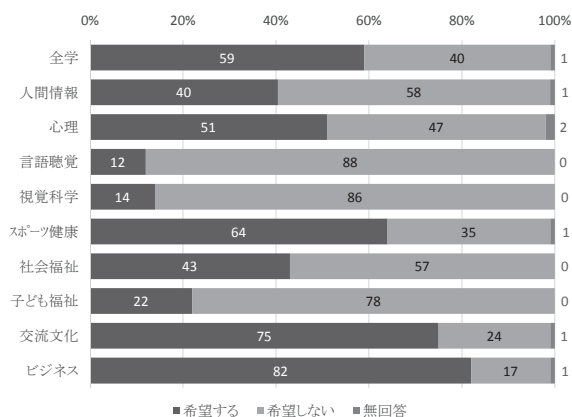


図 2 後期の「日本語表現T2」の受講を希望しますか

学科間で大きな傾向の違いが見て取れることが一目瞭然である。全学平均で 59%、多いところでは 75%、82% の学生が継続・発展的な学修を希望しているのに対して、言語聴覚士の養成課程である言語聴覚学専攻の 12% をはじめとして、視能訓練士の養成課程である視覚科学専攻の 14%、保育士資格・幼稚園教諭免許状の取得をめざす子ども福祉専攻の 22% という数値が目立つ。

ちなみに「日本語表現 T2」は、前期の「日本語表現 T1」の応用科目という位置づけで、全体の約 3 分の 2 の学生が選択科目（一部の学部では必修）として 1 年後期に履修している科目である。「T1」が小論文の書き方を学ぶ科目であるのに対し、「T2」では、15 分間の口頭発表とそれに基づく 4,000 字の学術的なレポート作成にいたる手順および技術の修得をめざす授業である。ここで養われるのは、論文や資料を集めて読む力、形式やルールにしたがってレポートを書く力、聞き手を意識した発表をする力、発表を聞いて要点をつかむ力などであるから、この「T2」こそが高大接続の導入教育の名に値する授業であって、「T1」はリメディアル的な要素の方が濃いといえる。その「T2」の履修を希望する学生が、専門職養成の過程を持つ学科・専攻で著しく低いことが、アンケート調査で明らかになったのである。

では、どうしてこれらの学科・専攻の学生は、継続的な学習を望まないのか。次の表 1 を見てみよう。

どうして「日本語表現 T2」を履修しないのかと質問したところ、やはり、専門職養成の学科・専攻での数値の偏りが目立つ結果となった。共通するのは「他に履修する科目があるから」という理由である（言語聴覚学専攻 40%、視覚科学専攻 49%、社会福祉専攻 39%、子ども福祉専攻 30%）。一方、これらの中には「授業内容に

表 1 「日本語表現 T2」の受講を希望しない理由 (%)

	授業内容に関心がないから	授業内容が難しそうだから	T1 が楽しくなかったから	他の人から履修しない方がいいと言われたから	修するつもりがないから	日本語表現発展科目を履修しないから	友達が受講しないから	他に履修する科目があるから	他に履修する科目があるから	その他
全学	6	48	4	1	12	1	0	20	8	
人間情報	7	61	10	1	8	1	0	8	5	
心理	10	43	0	0	17	0	0	24	7	
言語聴覚	5	26	0	3	11	0	0	40	16	
視覚科学	3	16	3	0	24	0	0	49	5	
スポーツ健康	6	69	6	0	10	0	0	4	6	
社会福祉	2	44	2	0	7	0	0	39	5	
子ども福祉	8	30	0	3	20	3	0	30	8	
交流文化	7	51	3	2	9	2	1	18	7	
ビジネス	4	52	7	4	9	0	2	9	13	

関心がないから」と「授業内容が難しそうだから」の値が相対的に低いという共通点もある。つまり単純化して言えば、授業内容には関心がある。難しそうだとも思わない。けれども、他に履修しなくてはならない科目があるから「T2」は履修しない、ということになるだろう。

もうひとつの着眼点としては、「授業内容が難しそう」は履修の阻害要因になるばかりか、むしろ履修を促す要因になっているというところである。「難しそう」と回答した学生の多い人間情報学科 (61%)、スポーツ・健康医科学科 (69%)、交流文化学科 (51%)、ビジネス学科 (52%) は、いずれも図 2 の結果で「T2」の履修を希望した学生の多い学科であった。「難しそう」という所感は、「だからこそ、いまやらなくてはいけない」「いまの自分に必要である」へと結びつくのである。

4.初年次教育として役に立ったのか

初年次教育の役割は、学生に、大学生として必要とされている知識・スキルを発見させ、それを自ら学ぶように差し向ける点にあると言われている。主体的学修のための動機付けの機会が初年次教育であるし、だからこそそれは、入学時に身につけさせる必要があるというわけだ。したがって、自分にとって「役に立つ」「自分に欠けている」と思われる授業があれば、それは自主的かつ発展的に学修が継続されることが望ましい。そういう意味で、先の「授業内容が難しそうだから」という回答が多かったにもかかわらず「T2」の履修を希望した者の多かった集団は、1 年前期の必修科目で自分たちの弱点に気づき、身につけなくてはならないスキルを探り当てたのだとも言えよう。動機付けという観点からは、実に好ましい反応である。

ところが、今回明らかになったのは、専門職養成の教育課程を持つ学科・専攻において、「この授業は役に立つ」「自分にとって必要である」、しかも「ハードルはさほど高くない」という認識を抱きながらも、それが発展的な学修実践へ結びついていないという現状であった。阻害要因として考えられるのは、彼らの時間的余裕のなさ、もっと言ってしまえば、必修科目を中心としたタイトな学修カリキュラムである。こうした現状を見るかぎりでは、「自律的かつ深い学び」に誘うという初年次教育の役割は機能不全に陥っていると言わざるを得ないだろう。

確認しよう。専門職養成課程が初年次教育よりも優先される傾向の、いったい何が問題なのか。それは、初年次教育（First-Year Experience）を通して学修者としての主体性が涵養されないという点に他ならない。

たしかに学生たちは小論文の書き方を学んだ。ここで学んだ授業内容や学修プロセスが役立ちそうだという実感も抱いた。しかし、その実践の過程で身につけていくべき学修者としての主体性は養われていなかった（少なくとも、履修の傾向からは見受けられなかった）。これは長い眼で見たときに、あまり望ましいとはいえないことだ。なぜなら彼らが、実習報告や症例報告、卒業論文およびそれらの発表会で、アカデミックスキルや自律性を発揮しなくてはならない機会は、他の学科・専攻の学生よりもむしろ多いと思われるからである。

5.ではどうすればよいのか

月並みだが、初年次教育の担当者と学科・専攻の教員とが、相互のカリキュラムや指導方針を十分に理解した上で、適切かつ効果的な接続・連携を図るということに尽きるだろう。もちろん、個人と個人の連繋には限界も個人差もあるから、できるかぎり組織的にそれをおこなう必要がある。そしてその際、ここで学ぶスキルが今後の専門的な学修・実践的な場面の中でどう必要とされるのかを具体的に提示し、モチベーションを高めるよう工夫することが肝要だろう（図3）。

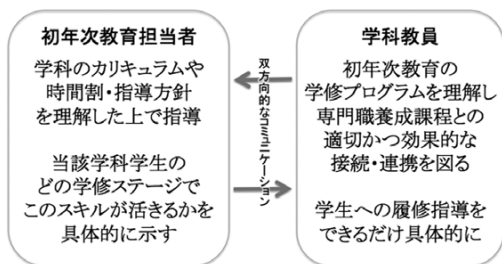


図3 初年次教育と学科・専攻との連繋

なお、学生のアカデミックスキル養成において、本当にそれが不可欠だと判断されるならば、必修化することもひとつの選択肢であり、学生に対する明確なメッ

セージにもなるだろう。この場合、学生の主体性の涵養という観点からは後退ともとれるが、選択の余地の少ないタイトな学修カリキュラムが、身につけるべき教養やスキルの修得を阻害していると判断されたならば、それもやむを得まい。

実際に、言語聴覚学専攻では、2016年度から「日本語表現 T2」を必修化した⁷⁾。そしてその結果が以下の図4⁸⁾である。

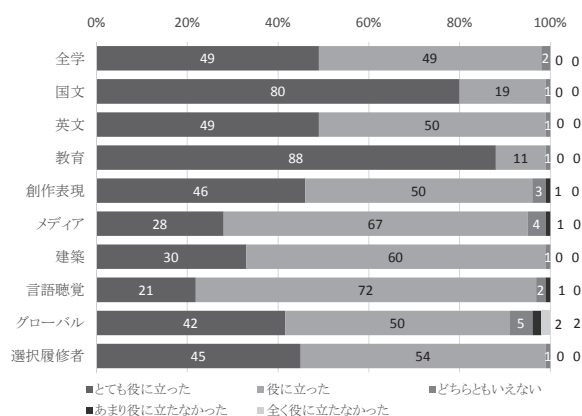


図4 総合的にみて、この授業は役に立ちましたか

他の学科・専攻に較べて「とても役に立った」と答えた割合は少ないものの、93%の学生が役に立ったと認識している。ただでさえ時間割編成のやりくりが難しい中、当該専攻にとって、この必修化は苦渋を伴う決断だったと推察するが、結果的に、受講した学生の納得も得られた妥当な判断だったと言えるだろう。ただしその反面で、この授業が初年次教育としての役割を十分に果たしたかということ、残念ながらそうは言い切れない。

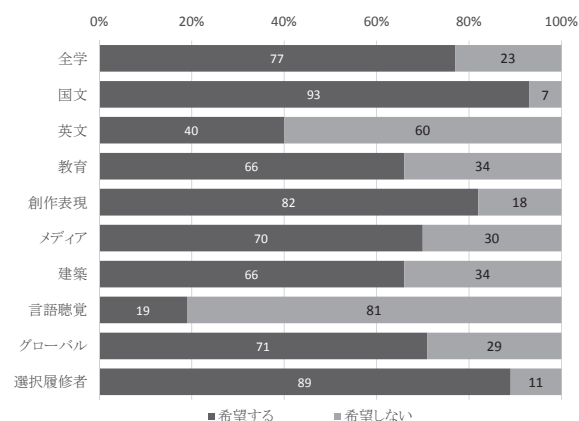


図5 後続の発展科目（日本語表現A,B,C）の受講を希望しますか

平均すると4分の3を超える割合の学生が発展科目⁹⁾の継続履修を希望するなか、言語聴覚学専攻の学生の「希望しない」の多さが突出している。このことは、授業で

充実感を得たことが、必ずしも発展的・自律的な学修へとつながるわけではないことを示していよう。自主的かつ発展的な学修を促そうとしたら、他の因子も含めて考える必要があるということだ。

大事なものは、特定の学科・専攻の履修率が低いことを問題視することではけっしてない。初年次教育の役割が、専門教育課程へとバトンタッチすることであるならば、学生たちがどこまで達成できて、どこからが残された課題なのか、彼らの自己評価は客観的に見てどうなのかなどを正しく伝えること¹⁰⁾こそが緊要である。

6.おわりに

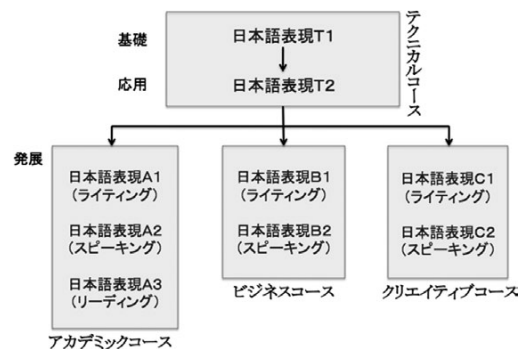
「2018年」以降の大学において懸念されるのは、非選抜型入試による（学習習慣が身につけていない）大量の入学者の、大学という学びの場への不適応と、それに付随して起こる基礎学力の不均衡（学力の二極化）である。だからこそ、初年次・導入教育の重要性がこれまで以上に叫ばれているわけであるが、一方、大学における資格・検定取得支援志向とは、いわば「大学の出口」から逆向きに規定される内部の教育内容であり、教育内容の水準と入学生の実力との間の齟齬は（学生の実状とは無関係に）今後ますます拡大していくことだろう。だとしたら、小稿で扱ったようなジレンマに大学教育が陥ることもまた、避けられないことだと覚悟する必要がある。おそらく問題は、専門職養成の教育課程をもつ学科・専攻に留まらない。全学的な対策の立案と実践とがいま求められている。

注

- 1 文部科学省「高等学校の将来構想に関する基礎データ」による。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2017/04/13/1384455_02_1.pdf
- 2 高等教育への進学率15%を超えると、高等教育はエリート段階からマス段階へ移行し、さらに、進学率が50%を超える高等教育はユニバーサル段階といわれる（マーチン・トロウ『高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』、天野郁夫・喜多村和之訳、1976年1月、東京大学出版会）。大学教育の役割は、エリート養成および社会の指導者層育成から「産業社会に適応しうる全国民の育成」へと変容する。
- 3 吉原恵子・加藤善子は「資格社会化が進み、これほど大学の知が外部社会との関連、とりわけ職業的レバンスを求められている時代はないと言ってよいであろう」と述べている（「かつての非進学層」は大学をどのように利用しているのか—「親学歴」と「高校成績」を指標とする文化論的アプローチ—）、2007年9月、『神

戸大学大学教育推進機構 大学教育研究』）。

- 4 受講アンケートは2015年7月に全クラス履修者(2,144名)を対象にしておこなわれた（有効回答数2,067名、回答率96.4%）。調査方法は、無記名・集合調査法。なお、このアンケート結果は、『愛知淑徳大学全学日本語教育研究年報』（2016年3月）にて一部報告済み。
- 5 カリキュラムの詳細は、愛知淑徳大学初年次教育部門〈全学日本語教育〉のホームページを参照していただきたい。
<http://www.aasa.ac.jp/shonenji/nihongo/index.html>
- 6 「日本語表現 T2」を必修化している国文・英文・教育・メディアの4学科は含まれない。
- 7 この必修化に伴う変化についての詳細は、杉淵洋一「『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—」（2017年5月、『愛知淑徳大学全学日本語教育研究年報』）を参照。
- 8 「日本語表現 T2」受講アンケート（2017年1月実施、アンケート対象者1,599人、うち回答者1,487人）より。次の図5も同じ。なお、このアンケート結果も、『愛知淑徳大学全学日本語教育研究年報』（2017年5月）にて一部報告済み。
- 9 本学の日本語表現科目の学修体系はおおよそ以下の通り。



- 10 本学では、「基幹科目運営委員会」や「教育実践・研究発表会」を開催することで、初年次教育部門と学部教育課程との相互連繋を図っている。

付記

小稿は、第43回日本コミュニケーション障害学会学術講演会（2017年7月9日、於愛知淑徳大学）における報告「言語聴覚士養成教育課程における初年次教育の難しさについて」に基づくものである。

学生の文章作成における「つまずき」の傾向

—ライティングサポートデスク相談記録の分析を通して—

外山 敦子
TOYAMA Atsuko

1.はじめに

文章を書くことに困難を覚える大学生は少なくない¹⁾。では、彼らは文章作成のどのステップで行きづまりを覚え、他者の支援を必要とするのか。そこに本稿の出発点がある。この場合の「つまずき」には2つの方向を想定しうる。それが、①学生自身が抱く「つまずき」に対する認識と、②学生の文章に表出する問題点としての「つまずき」である。

近年、こうした大学生の文章作成における「つまずき」を正課外で個別に支援する取り組み²⁾が増えており、活動内容の報告³⁾や相談内容の分析⁴⁾などが多く公開されるようになった。なかでも相談内容の分析からは、学生が文章作成で困難を覚えるステップの在処を捉えることができ示唆に富む。しかし、その相談内容の主たる分析対象は①であり、①と②の両方を同時に分析した研究は管見に入る限りない。学生の「つまずき」の認識と実際の文章の問題点との不一致は往々にして起こりうることであり、ライティング支援施設の個別相談は、そうした現象を現場で直接感知できる貴重な機会であるといえるだろう。

そこで本稿では、愛知淑徳大学「ライティングサポートデスク」(以下「WSD」)に蓄積された個別相談の記録に基づき、利用者のライティング・プロセスにおける「つまずき」を①と②の双方から分析する。その結果から、より効果的なライティング指導の手立てを講じたい。

2.研究方法

愛知淑徳大学 WSD は、長久手・星が丘両キャンパスに設置されている。2014年の開設以降、利用者数は上昇を続けており、2017年度は両キャンパスで年間のべ5,410人が来室した。

WSD ライティング個別相談は、日本語で書かれた文章全般(創作を除く)を対象とし、1回最大30分でおこなう。支援者は、文章種別に制限を設けないアドバイザー(職員、大学院生)と、初年次生対象科目の課題文に限って相談に応じるチューター(学部2～4年生)とに分かれている。

個別相談を利用した場合、相談内容を記録した個人カ

ルテが作成され、その内容をデータ化して各種分析に利用している。

2017年度の年間個別相談件数は1,695件だった。このうち78%に相当する1,322件が、基幹科目「日本語表現 T1」(1年前期開講/全学必修/2017年度履修者2,429人)と、それに続く「日本語表現 T2」(1年後期開講/一部学科専攻のみ必修/同年度履修者1,463人)との連携による。残りの373件が、それ以外の科目または目的による利用で、学年も文章種別も多岐にわたっている。

本稿では、文章作成における学生の「つまずき」のタイミングとその問題点を把握するため、2017年度の個別相談記録のうち、「日本語表現 T1」「同 T2」の授業連携を除く373件を対象とした。同科目の授業連携を分析対象から除外したのは、当該科目がライティング・プロセスそのものの習得を目指す科目であり、その学びの一環として WSD 利用のタイミングを授業担当者から具体的に指導しているという特殊事情を有するためである。

分析対象の373件は、内容別に「作成前」「作成中」「作成後」の3段階のプロセスに分け、さらに「A 課題理解」「B 構想」「C 構成」「D 調査方法」(以上、作成前)、「E 実証・論証」「F 定型表現」「G 表記・表現」(以上、作成中)、「H 最終確認」(作成後)という8つのカテゴリーに細分した。

3.相談記録からみる「つまずき」の傾向

3.1 利用者の相談内容(表1)

相談内容の分類結果は、表1のとおりである。

まず注目すべきが、「A 課題理解」および「B 構想」の相談内容である。レポートの基本的な書き方(手順や内容)に対する疑問、課題の意味を理解できない、書くべき内容を思いつかないなどの相談が、合わせて99件(27%)あり、出だしから困難を覚える学生が相当数いることがわかった。一方で、これと対照的なのが「H 最終確認」である。H層はほぼ完成した原稿を持ち込んで、文章全体の確認を求めることが多かった。

AおよびB層が課題に着手すらできないのに対し、H層は自力で文章を概ね書くことができているため、一見H層の方が文章作成の処理能力が高いように思えるが、

自己分析的的確性という観点からみると必ずしもそうとはいえない。「一応最後まで書いたが、これでいいのかわからないので確認してほしい」、「提出前の最終チェックをしてほしい」という相談は、書き上げるまで文章の問題点に気づけなかった可能性も含んでいるためだ。

このような問題に相当するのが、【例1】である（文中①～④の付番は稿者による）。

表1 学生の相談内容

分類	主な相談内容	件数
A 理解	・レポート/ES/卒論の書き方が分からない ・何をどうすればいいかわからない ・課題の意味が分からない ・何を書けばいいのかわからない	58 (16%)
B 構想	・書くことがない/思いつかない ・テーマが決まらない ・書くべき方向性が間違っていないか	41 (11%)
C 構成	・どのような順序、構成で書けばいいかわからない ・序論/結論に何を書けばいいかわからない ・書き出し/終わりに何を書けばいいのかわからない	53 (14%)
D 調査	・何をどう調べたらいいのかわからない ・資料が見つからない ・集めた資料の使い方がわからない	4 (1%)
E 実証	・言いたいことがまとまらない ・言いたいことはあるが、文章にできない ・この内容で言いたいことが伝わるか ・(字数調整で)内容を増やしたい/削りたい	43 (12%)
F 定型	・書式(表紙・図表等含む)が分からない ・定型のフレーズが分からない ・引用方法、参考文献の書き方が分からない	19 (5%)
G 表現	・表現/言葉づかい/言い回しが正しいか ・意味が通じる文になっているか ・読みやすい文になっているか	41 (11%)
H 確認	・最終チェックをしてほしい ・何かおかしいところはないか ・一応書いたが、これでよいか不安	114 (31%)

【例1】ゼミ志望理由書(ほぼ完成/提出4日前)

3. 自己PR

(前略) ①人と話すことが得意なので、グループワークなど、友達と積極的に意見の交換ができます。②また、自分の意見を強調しつつ、相手の意見を取り入れ理解しようとする力があります。③新しい発見や疑問点を見つける好奇心があり、疑問を解明しようとする探究心があります。④また、あきらめずに継続し学習に取り組む力があります。

以上の理由から私は〇〇ゼミを希望します。

【例1】は「一通り書いたので、提出前に問題がないか最終確認がしたい」という相談内容で、本人の自覚として「つまずき」があるわけではない。しかしこの文章に

は、書き手の長所が4つ挙げられているものの、これを裏づける事実が示されておらず、説得力に欠ける(=E実証・論証)。さらには、書き手の長所からゼミの志望理由への紐づけも明確ではなかった。そこでこの相談者には、トピックを1つに絞って具体的なエピソードを追加し、それをゼミの志望理由に導く筋道をつくるようアドバイスした。

3.2 アドバイザーが指摘した文章の問題点(表2)

【例1】のように、個別相談の過程で、利用者の自己認識とアドバイザーが気づいた文章の問題点との間に齟齬が生じることもある。WSDでは、「文章のオーナーシップは書き手にある」という原則を護りつつ、一方で利用者の問題意識と異なる場合は、そのことを伝えた上で利用者どちらの問題を優先するかを「選択」させている。

このようにして、実際に30分の相談時間で取り上げた問題点を整理したのが、表2である。

表2 アドバイザーが指摘した問題点

分類	主な相談内容	件数
A 理解	・レポートの目的を理解していない ・作成の手順を理解していない ・先生からの指示を理解していない	58 (16%)
B 構想	・テーマを広げ深める発想を知らない ・課題の意図/要求を理解していない ・具体的な「問い」がない ・書きたいイメージを言語化していない	64 (17%)
C 構成	・アウトラインを作成せずに書き始めている ・序論と結論の役割を理解していない ・目標規定がない/一貫性がない ・重点先行/パラグラフ構成ができていない	80 (21%)
D 調査	・データベースの使い方が知っているが、キーワードの選び方に問題がある ・目的の資料を入手する方法を知らない	4 (1%)
E 実証	・主張をサポートする事実が示されていない ・事実はあるが、分析がない ・トピックが絞られていない/関連がない ・オリジナリティがない	92 (25%)
F 定型	・引用文と地の文との区別があいまい ・引用のルールを理解していない ・文章種別や研究分野別に異なるルールと、共通ルールとの区別が理解できない	25 (7%)
G 表現	・用語の定義があいまい/不統一 ・誤字脱字、表記の不統一、一文一義 ・文同士の関係、主語・目的語、指示内容	50 (13%)

表1と比較して比率が最も増えたのは、「E実証・論証」(12%→25%)である。なかでも多いのが【例1】のようなケースだった。トピックを立てすぎると裏づけが疎かになり、結果、ありきたりの結論しか導き出せない(つまり、オリジナリティに欠ける)。これは、「字数不足または字数オーバーにどう対処すればよいか分からない」

という「つまずき」にも共通する傾向だった。前者は主張をサポートする事実の説明不足、後者はトピックの数が不必要に多いことが原因である。

「E 実証・論証」に次いで多かったのが、「C 構成」(14% → 21%) である。このカテゴリーに属するもののなかには、レポートの構成要素に関心が向けられていないものが散見された。序論には問題提起と目標規定を示し、結論には主張の再提示と課題を示す、という基本的な書き方が身につけていないことがうかがえる。

なかでも問題なのが、執筆前にアウトラインを組み立てずに見切り発車し、執筆中に目標を見失うケースだ。次の【例2】がこれに該当する(傍線は稿者による)。

【例2】 期末レポート (ほぼ完成/提出2日前)

1. はじめに

今でこそ当たり前存在する冷凍食品について、いつから存在したのかということに興味を持ったため、今回のレポートでは冷凍食品について取り上げた。

2. 冷凍食品の歴史について

日本で食品に冷凍技術が初めて使用されたのは1920年である。(中略)

3. 冷凍食品の特徴 (中略)

4. おわりに

冷凍食品についてレポートを書いてきて、今回私が一番驚いたことは、冷凍することで栄養価が上がる食品があるということだ。(中略) また、冷凍食品は今では当たり前のようにあるが、急速に冷凍する技術があってこそ、できる食品だと思うので、技術の高さと技術の進歩に感動した。

この文章は、序論で「(冷凍食品)がいつから存在したのか」という「時期」を問いとして提示しながら、結論で「冷凍することで栄養価が上がる食品がある」という「技術」へと話題がずれていく。書き手の問いは、第2章冒頭の「冷凍技術が初めて使用されたのは1920年である」という1文をもって解決しており、以降の内容はいうなれば蛇足だ。これは、要求された課題を批判的に検証したり問いを十分に深めたりすることなく、アウトラインもほぼ検討せずに執筆することで起こった現象である。

3.3 アドバイザーが指摘した文章の問題点と学生の認識との齟齬 (図1, 表3)

【例2】からも明らかなように、学生の文章の問題の1つに、本来執筆前の準備段階でおこなうべきプロセス(A~D)を軽視していることが挙げられる。図1は、学生が認識している問題点と、実際にアドバイザーが指摘した問題点のカテゴリー別比率を比較したものである。執筆前のプロセス(A~D)に「つまずき」があると認識する学生は41%だったが、実際には全体の

55%に相当していたことが分かる。相談者の半数以上は、実は執筆前の準備段階に問題を抱えていたことが浮き彫りになったのだ。

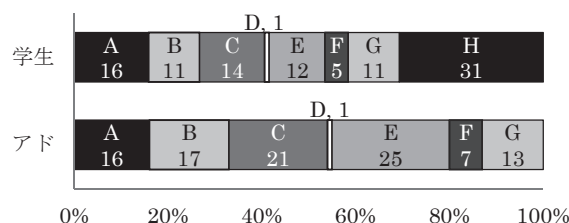


図1 アドバイザーの指摘(下)と学生の認識(上)との齟齬

さらに、学生の認識する問題カテゴリーを縦列に、実際にアドバイザーが指摘した文章の問題カテゴリーを横列にそれぞれ該当件数を整理したのが表3である。例えば【例1】の場合、学生の認識は「H 最終確認」だったが、実際の文章の問題は「E 実証・論証」にあったため、縦列Hと横列Eが交差する44件のうちの1件に該当していることになる。

表3 アドバイザーの指摘と学生の認識

		学生の認識→							(件)	
		A課題	B構想	C構成	D調査	E実証	F定型	G表現	H確認	計
アドバイザーの指摘↓	A	56	1						1	58
	B		37	10		6	1	1	9	64
	C	1	3	33	1	12	1	10	19	79
	D				3		1			4
	E	1		6		24	3	14	44	92
	F						13	4	8	26
	G			4		1		12	33	50
計		58	41	56	4	40	19	41	114	373

表3から明らかになるのは、主に3点である。

1点目は、学生の問題認識とアドバイザーの指摘とが一致しているケース(網掛を施したマス目)が178件(全体の48%)あったことだ。つまり、約半数の学生は自分の「つまずき」に自覚的であるが、残りの半数(網掛以外のマス目)はそうではないということだ。

2点目は、網掛以外の数字が、網掛ラインの上部に偏在している点である。これは、学生自身の想定よりも前段階のプロセスで問題が生じていたことを示している。

3点目は、「H 最終確認」に属する114件の文章にも、実際にはA~Gまでの多様な不備不足が見つかったことだ。なかには、課題の意図を読み間違えていたという致命的なケース(=A課題理解)も含まれている。このH層の特徴的な問題は、他の層よりも総じてWSD

に来室するタイミングが遅いことだ。A～G層は、平均すると締切4.1日前に来室しているが、H層の来室は平均締切1.8日前、つまり約半数が締切前日または当日に駆け込んでいるという実態がある。せっかくWSDに来室してアドバイザーから助言を受けたとしても、実際に修正を施す時間的余裕が果たしてあったのだろうか。来室の効果を疑わざるを得ない。

4.相談記録からみるライティング指導のありかた

以上の分析を踏まえたとき、どのようなライティング指導のありかたがみえてくるだろうか。ここでは利用者の傾向を2つに分けて検討する。

第1は、学生の自己認識と実際のライティング・プロセスにおける問題とが符合しないケース(表3の網掛以外)だ。これは、学生が文章の不備を自力で見出せないことを示している。その場合、学生が想定するよりも前段階のプロセスに「つまずき」が起りやすいことをあらかじめ念頭に置き、できるだけ早い段階で〈読み手〉を確保しておくことが肝要だ。その場合の〈読み手〉は必ずしもWSD個別相談でなくともよい。例えば、学生同士のピア・レスポンスの有効性は多く認められているところだ⁵⁾。他者から早めに助言を得る習慣が、この傾向の学生にとって最も有効な方法だと考えられる。

第2は、学生の自己認識と実際のライティング・プロセスにおける問題とが符合しているケース(表3の網掛)だ。これは、学生が文章の問題を自覚してはいるものの、それを修正できないことを示している。この場合は、学生が自力で軌道修正できるよう、汎用性の高い手法をレクチャーするのが効果的である。例えば、「書くことが思いつかないときは、ブレインストーミングやマップ」などの解決手法をアドバイスして、実践の反復を促すことで、徐々に自立が可能になるだろう。

5.今後の課題—まとめに代えて—

本稿は、学生が困難を感じるライティング・プロセスの特徴的な傾向を分析し、より効果的なライティング指導の方策を提示することが目的であった。

その一方で、実際の教育現場はより複雑かつ困難であることも認識しておかねばならない。

例えば、本稿で挙げたライティング・プロセスは本学の学生にとっては未知のことではなく、入学直後から少なくない実践経験⁶⁾があるのだが、にもかかわらずその経験を他の場面で応用できていない。文章の種別や課題が異なったとしてもスキルは共通であり、過去に得た知見を次の文章課題に生かせばよいのであるが、そうはならない。学生は、同じレポートでも教養科目と専門科目とでは「書き方が違う」と捉え、さらにレポートとエントリーシートに至っては「全くの別物」と認識している。

新しい課題に直面するたびに「初めて書くから書き方が分からない」という。つまり、実践知を組み合わせながら未知の課題を解決する想像力に欠けているのであり、もはやライティング技術などに留まらないところにまで問題が発展しかねないのである。

さらに、本稿ではWSD個別相談未利用者の抱える問題が未検証である点も課題の1つに挙げられる。未利用者が支援を必要としていないわけではないことは容易に想像でき、むしろ「書き方が分からない」といって来室する学生の方が「意識が高い」可能性も否定できない。だとすれば、本稿の分析はいわば氷山の一角にすぎず、実態はさらに深刻であることを念頭におきつつ、対策を考える必要がある。

月並みではあるが、こうした学生の傾向をWSDのみならず4年間の教育課程全体で共有すること、さらには正課科目と正課外支援との双方で連携をとりつつ学生の「書く力」を育むための手立てを講じることこそが肝要であろう。

注

- 1 渡辺哲司『「書くのが苦手」をみきわめる—大学新入生の文章表現力向上をめざして—』(学術出版会、2010年)。
- 2 日本では早稲田大学の取り組みを端緒とし、関西大学、津田塾大学、大阪音楽大学など、多くの取り組みが知られる。
- 3 佐渡島紗織「大学における「書くこと」の支援—早稲田大学国際教養学部における「ライティング・センター」の発足」(『全国大学国語教育学会発表要旨集』109、2005年)をはじめとする。
- 4 岩崎千晶ほか「ライティングセンターにおける相談記録の分析—学生からの相談事項に着目して—」(『2013年度大学ICT推進協議会年次大会論文集』(2013年)、飯野朋美ほか「個別相談とライティング支援の可能性—津田塾大学ライティングセンターの活動分析から—」(『津田塾大学紀要』47、2015年)、高橋典子ほか「大阪音楽大学・大阪音楽大学短期大学部 日本語ライティング支援室の実践報告—構想段階と推敲段階における指導事例集—」(『大阪音楽大学研究紀要』53、2015年)など。
- 5 大島弥生ほか『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』(ひつじ書房、2005年)ほか多数。
- 6 基幹科目「日本語表現 T1」(1年前期開講/全学必修)では、3回の小論文作成の過程で、アイデア導出のためのブレインストーミングとアウトライン作成が必須である。具体的な実践は、本誌「平成29年度初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告」を参照されたい。

学修成果欄からみえる書くことに対する学生の意識変化

—「日本語表現T1」小論文の学修成果欄から—

小林 珠子
KOBAYASHI Tamako

1.はじめに

愛知淑徳大学において、全学の1年生前期に必修となっている「日本語表現 T1」では、3本の小論文が課題として課されている。学生は、テキストに付属されている専用の提出用紙を使用し、小論文課題に取り組んでいる。1本の小論文を完成させるにあたっては、準備（ブレンストーミング）、執筆（学生が互いの下書きを読みあい添削を行う）、推敲（相互添削をもとに推敲し完成稿を執筆する）の3つの手順を踏むこととなる。この提出用紙には、課題作成欄に加え学修成果欄というものが設けられている。学修成果欄は、学生が自らの学修態度を振り返り、講義でどのような知識を得たのか、得たものをどのように課題に生かしたかを記述するためのものである。なお、学修成果欄への記入は推敲を終えたあと、行なわれる。筆者は学生の課題を添削するなかで、学修成果欄の記述内容には、学生によってばらつきはあるものの、そこには2つの傾向が見られることに気づくようになった。1つ目は、テキストには、教員が小論文を評価する際に用いるルーブリック¹⁾が掲載されているため、そこで取り上げられている項目を学修成果欄へ記述する傾向が見られることである。2つ目として、他人の小論文を添削する（読む）ことを通してはじめて気づいたことを記述することが挙げられる。また、記述内容には、小論文執筆の回を重ねるごとに変化するものではないものがあり、その変化にはいくつかの特徴がみられた。

本稿では、学修成果欄に記述された内容に注目し、小論文執筆の際、学生の意識がどこに向けられているか、意識の変化にどのような特徴があるのかを確認していく。そして、その結果をふまえ、今後学生に対してどのような指導が必要であるか考察していきたい。

2.調査方法

今回の調査では、テキストに掲載されているルーブリックに含まれるチェック項目のうち、学修成果欄への言及が多く見られた10項目（項目①本論のパラグラフは「中心→支持→結び」であるか、項目②パラグラフ同士・文同士の接続は適切か、項目③主張を支えるに適切な事実（具体例）があるか、項目④事実に対する適切な

説明および分析があるか、項目⑤事実の説明と意見（分析/主張）とを適切に区別しているか、項目⑥主張は首尾一貫しているか、項目⑦誤字脱字はないか、項目⑧話しことば・くだけた表現はないか、項目⑨一文の長さは適切か、項目⑩読み手を意識して書く（見直す）ことができたか）を取り上げる。（以下、項目番号のみを用いていく）

なお、調査対象は交流文化学部・ビジネス学部の1年生308名とする。

3.結果

本章では、調査で得られた結果を区分・項目ごとに確認・分析し、学生の意識変化にどのような傾向が見られるのか確認していきたい。なお、各項目の詳細に関しては、本章末尾にある表1を参照していただきたい。

調査の結果から、3本の小論文を通し、学修成果欄への言及が多くみられた項目は⑥、⑧であることが明らかとなった。しかし、2項目の数値の変化には違いが見られる。項目⑧の値は小論文Ⅱで急増するものの、小論文Ⅲでは半減している。一方で、項目⑥の値は、ゆるやかに減少しているものの、一定の数値を保っていることが分かる。これに加え、項目⑥の値は3本の小論文を通して、常に上位を占めている。このことから、学生は小論文執筆において主張を一貫させることを最も重要視しているといえる。また、項目②に言及する学生が小論文Ⅱ以降増加することからも、これを裏付けることができる。実際に、小論文Ⅰでは主張を一貫させるために何が必要となるのかということにまで言及する学生は少なかった。そのため、項目②の値は低いものとなっている。だが、小論文Ⅱ以降では、項目②の値には増加が見られる。したがって、学生は小論文の執筆を重ねることにより、主張を一貫させるために必要なものとして、前後の文章やパラグラフに繋がりを持たせることが重要性であることを認識しはじめているといえるのだ。

一方、10項目のなかでは、項目③～⑤に言及する学生は少ない。しかし、項目③、④に関しては小論文Ⅱでは急増している。さらに、小論文Ⅲでは項目③に言及する学生が10項目のなかで最も多いという結果となった。このことから、小論文Ⅰでは事実を提示することの重要

性に多くの学生が気づいていないものの、小論文の回を重ね、他人の小論文を読むことを通し、客観的な事実がなければ説得力のない主張になることや、主張だけでは小論文として成立しないことを理解していることが分かる。一方で、項目⑤の値は3本の小論文を通して下位にとどまっている。つまり、事実と主張とを書き分けることにはそれほど意識が向けられていないということだ。この原因として、パラグラフライティングを正しく理解していない、意識していない学生が多いことが考えられる。実際に、パラグラフライティングに関する項目①の値は、項目⑤と同様に低いものとなっている。

表現に関しては、特に項目⑧において、「これまでに意識して文章を書いたことが無いため、何が正しくて何が間違いかを自ら判断することが難しかった」との記述が散見された。したがって、小論文Ⅰでは、自身の言葉遣いが正しいか否かを意識することのなかった学生が、他人の小論文を読みさまざまな表現に触れることにより、自らの言葉遣い、語彙選択に疑問を抱くようになった結果、小論文Ⅱではこれを意識する学生が急増したと考えられる。実際に学生の記述を確認すると、「他人の小論文を読むことで、どういうものが話しことばなのか具体的に理解し、次からは自分で気づき修正することができた」という内容が小論文Ⅱにおいて増加する傾向にあった。したがって、表現は、一度誤った表現に気づくことができれば、他の項目よりも自己修正が比較的容易であるといえよう。そのため、小論文Ⅲでは、表現以外の項目に目を向けた結果、項目⑧の値が急減したと考えられる。

表現のなかでも、項目⑦、⑧と比較すると項目⑨に言及する学生は少なかった。また、実際に学生の小論文を確認すると、読点を多用するあまり一文が長くなる傾向がみられた。このことから、学生は一文を短くまとめることには意識が向いていないといえる。しかし、小論文の回を重ねることにより、一文を短くすることにより、「文法的な誤りが減る」、「内容が相手に伝わりやすくなる」など、さまざまな利点が生れることに気づき、文を短くまとめることの重要性を実感したとの記述が少しずつではあるが、増加する傾向が見られた。

最後に項目⑩を見てみよう。本項目はテキストに掲載されているループリックには含まれていないものである。それにも関わらず、この点に言及する学生が3本の小論文を通して一定数存在していた。また、「見直しをする際には、客観的に読む（見直す）ことが大切だ」という記述も多く見られた。これには、相互添削の影響が考えられる。学生は、相互添削を通して、目の前で他人に自らの小論文を読まれ、添削されるという経験を。そして、多くの学生は、「日本語表現 T1」以外でこうした経験に触れる機会がない。したがって、相互添削

の経験が、客観的に見直すことや、読み手を意識して文章を書くことを意識させることに繋がっているといえるのだ。

全体を通して言えることは、小論文執筆を重ねることにより、学生の意識がより細部にまで向けられるようになるということである。また、相互添削の経験が、細部に対する意識の芽生えに重要な役割を担っていることも明らかとなった。

表1 調査結果一覧

区分	項目	小論文Ⅰ	小論文Ⅱ	小論文Ⅲ
構成	①	2人	26人	18人
	②	17人	68人	63人
実証	③	28人	61人	135人
	④	11人	61人	25人
	⑤	6人	0人	19人
論証	⑥	91人	81人	64人
表現	⑦	41人	45人	24人
	⑧	61人	114人	50人
	⑨	34人	20人	24人
その他	⑩	37人	44人	33人

4.今後の課題

本稿では、小論文執筆の際、学生の意識がどこに向けられているのかについて確認してきた。そこで明らかとなった問題点は、事実と意見とを書き分けることに対する学生の意識の低さである。この状態が続くことにより、自覚のないまま他人の文章を盗用してしまう学生が増加する危険性がある。それを防ぐためにも、学生に事実と意見とを書き分けることの重要性を認識させる必要が急務であるといえよう。そのためには、学生がパラグラフライティングへの理解を深めることのできる授業展開が必要となる。

小論文執筆の際、意識すべき事柄を理解することは重要なことである。しかし、意識するだけでは十分とはいえないだろう。なぜなら、学生が修得すべきものは、意識したことを確実に実践できる力であるからだ。その力を養成するためにも、継続的に文章を書く機会を設けることにより、意識したことを実践に移すという経験を積んでいくことが必要となる。また、さまざまな種類の文章を「読む」ことで、語彙力や読解力を養成することも重要となるだろう。

注

1 ループリックは、読解、構成、実証、論証、表現の5つの区分に分けられ、区分ごとに複数のチェック項目が設けられている。このうち、学修成果欄に読解のチェック項目に関する言及がほとんど見られなかったため、今回の調査では読解以外の4区分を取り上げた。

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
ISHIDA Rina

1.はじめに

1年後期に開講される「日本語表現 T2」（一部学部必修）では、パワーポイントを使用した15分間のプレゼン発表を課している。プレゼン発表は、4名程度のグループに分かれ、テーマ設定から資料収集、アウトラインの作成、論点抽出などの発表準備期間を経て、授業の第8週目から実施している。その過程の中で、学生にはあらかじめ「グループ発表の評価基準（ループリック）」を提示し、発表内容のみではなく、話し方やアイコンタクト、身振り手振りなどの発表態度も重要であることを説明している。しかし、学生はスライドやレジュメなどの資料作成に注力するため、発表態度にまで気が回らない場合が多い。また、発表資料さえ完成すれば口述はどうかになるだろうと楽観的に構えている学生もいる。したがって例年、口述原稿を作成するものの、それを単純に音読するだけの発表になりがちである。こうした状況を改善するためには、プレゼン発表中の態度や話し方が聞き手の印象を左右することを理解し、発表者自身が自らの発表態度を客観的に見て不足する要素に気付くことが必要である。

以上をふまえ、学生の発表態度の撮影とその視聴を取り入れた授業を設定し、本番発表前に学生が自身の発表態度について省みる時間を設けた。また、撮影には、受講学生全員が所持していることを確認し、スマートフォン（以下、スマホ）を使用した。スマホは学生にとって身近な機器であり、操作方法の説明が不要で取り組みやすいという利点がある。さらに、複数名が同時に動画撮影できることから、ビデオカメラを用いるよりも作業時間を短縮できる。個人が所有する機器で動画の視聴、保存が可能なことも利点だ。本稿はそうしたスマホの利点を生かしておこなった授業実践の報告である。なお、実施クラスは人間情報学科9名、スポーツ・健康医科学科9名の計18名が在籍する選択学部クラスである。

2.学修活動の流れ

2.1 導入

本章では実際におこなった授業の内容について、順を追って説明する。授業の導入では本時の目的を確認した。

設定した目的は、①口頭発表の注意点について理解する、②自身が話す姿を見返しその改善点を考える、の2つである。また、「グループ発表の評価基準（ループリック）」を提示し、評価基準が、①読解、②構成、③実証・論証、④レジュメ、⑤口述表現、⑥その他、の6区分から成ること、⑤口述表現には「話し方」「発表態度」の観点が含まれることを確認した。以上の導入を通して、本時が話し方および発表態度のスキルを向上させるための授業であることを学生に意識づけた。

2.2 展開

2.2.1) 他クラスの動画を視聴する

展開では大きく3段階に分けて授業を進めた。第1段階では、プレゼン発表における発表態度や話し方の重要性に気付くことを目的とし、他者の発表動画を視聴した上で評価できる点と改善点を指摘させた。なお視聴した動画は、同じ「日本語表現 T2」の授業において必修学部のクラスがおこなったプレゼン発表の中から、話し方や発表態度の指摘がしやすいものを選んでいく。ここでは、それらの指摘から学生の気付きを確認したい。

学生から挙げられた評価できる点の中では、「声大きい」「話し方が丁寧」など、ループリックの「話し方」の項目に該当する内容が最も多く、18名中10名の学生がそこに言及していた。また、学生から挙げられた改善点の中で最も多かったのは、「手元の原稿ばかり見てアイコンタクトがない」（17名）という記述であり、「ジェスチャーがない」（6名）、「抑揚がなく棒読み」（5名）、と続いた。ループリックに基づけば、アイコンタクトやジェスチャーは「発表態度」、棒読みは「話し方」に分類される内容であり、評価できる点、改善点共に、おおむね予測通りの反応であった。特に、原稿の音読によってアイコンタクトが減少することに18名中17名が言及したことから、こちらが留意させたいポイントにほぼ全員が気付けたといえる。

2.2.2) 自身が話す姿を撮影する

第2段階では、第1段階で挙げられた改善点を意識した上で、自分が発表する姿をスマホで撮影させた。ここでの手順は以下の通りである。

- ① 4名程度のグループに分かれる。
- ② 配付された口述原稿例に基づき話す内容をまとめる。
- ③ グループ内で役割を決める。
- ④ スマホを使用し、動画撮影をおこなう。

なお②で口述原稿を用意したのは、第1段階での気付きをふまえ、手元の原稿を音読することによってアイコンタクトが困難になると学生に実感させるためである。

また、③においては話し手、聴衆、撮影者の3つの役割を設けた。聴衆を設けた理由は、話し手がカメラ目線になるのを防ぎ、アイコンタクトを意識的におこなえるようにするためである。ここではカメラの一点を見るのではなく、聴衆と視線を交わすことを意識して話すように指示した。

2.2.3) 撮影した動画を視聴する

第3段階では、撮影した動画をグループで視聴し、評価できる点と改善点をまとめさせた。コメントから、学生が何を意識して発表をおこない、何が不足していると気付いたかを確認していく。

まず、評価できる点では「アイコンタクトを意識して話せた」という記述が6名と最も多く、「ジェスチャーを交えて話せた」を含め、ルーブリックの「発表態度」に関連するコメントが計9名であった。また、「抑揚をつけて話せた」、「はっきりと聞き取りやすい声で話せた」など、「話し方」に関するコメントが計10名となった。このことから、第1段階での気付きを実践に生かし、ある程度それが体現できたことが分かる。

一方、改善点においてもアイコンタクトに関連するコメントが10名と最も多い結果となり、ジェスチャーに関するコメントと併せると、「発表態度」に言及するものは計17名であった。評価できる点よりも改善点として「発表態度」を挙げる学生が多いことから、気付きを得て意識をしても、実践が難しい項目であったということが分かる。また、「話し方」については計11名のコメントがあったが、声の大小や話す速度への指摘が9名と大半を占め、評価できる点における声の抑揚や明瞭さという着眼点とは異なりを見せた。つまり、「話し方」に関してはある程度実践ができた上で、さらに良いものとするための改善点を書いているということである。

その他、話し方や発表態度のみならず、「表情が硬い」、「姿勢が悪い」、「前髪が暗い印象」、「原稿を持つ位置が高くて顔が見えない」、「読み間違えた後の表情が悪い」など、各自の状況に合わせた具体的な改善点が挙げられた。このことは自己の姿を動画によって振り返ったからこそ得られた成果であるといえるだろう。

2.3 終結

最後に、本時の振り返りとして以下の3点についてワークシートを用いてまとめさせた。ここでは、学生の

振り返りの内容から本時の成果を確認していく。

- ① 想像していた自分と実際に視聴した自分とのギャップはどのようなところにあったか。
- ② 本時の学修で得た気付きと、それを本番発表でどのように生かすか。
- ③ スマホを用いた学修の感想。

まず①については、「思ったよりも早口であった」、「想像していた声と違っていた」との音声に関する気付きが8名、「前を見て聴衆を意識していたつもりだが意外と目線が下」、「表情が暗い」「ヘラヘラしている」などの「発表態度」に関する気付きが12名であった。学生は人前で話す機会があっても、それを自ら視聴し、振り返る機会を持つことがほとんどないため、自身の話し方や声にかなりのギャップを感じたようである。また、話し手としての自分は意識してアイコンタクトをしているつもりでいても、他者の視点から動画を見返すと、意外とできておらず、出来栄えに対するギャップを感じた学生も多かったようだ。こうした経験をすることで、学生は何に気を付けて話すべきか、また自分の癖は何かなど、意識して本番発表に臨むことができる。それは以下に続く②におけるコメントにもよく表れている。

②では、「事前にたくさん練習して臨む」「スライドだけでなく、話し方の大切さにも気付いたので、声の大きさや緩急に注意したい」とのコメントがみられた。ここから、プレゼン発表上達のための練習の必要性や、プレゼン発表における話し方や発表態度の重要性について学生が身をもって理解できたことが分かる。

なお、③についてはおおむね好意的なコメントが多かったが、1つの教室で複数の学生が同時に撮影をおこなうため、他グループの声が気になるとの指摘があった。18名クラスであるため、普段使用している教室が狭かったことも影響しているだろう。これについては、広い教室や複数の教室を使用するなどの方法で改善していきたい。

3.本番発表への効果

3.1 本番発表の様子

以上の授業を経て、学生は本番発表を迎えた。ここでは2章で説明した授業内容が本番発表でどのように生きたかを報告する。

まず授業内容の効果があった点については、アイコンタクトの意識づけができたことが挙げられる。本番発表において話し手が原稿から目を離し、聞き手と視線を交わそうと試みているのは非常によく伝わり、授業での気付きを意識している様子がうかがえた。特に当該授業を実施していない必修学部クラスと比較すると顕著であった。ただし、アイコンタクトは意識してすぐに実践できるものではなく、上達のためにはまだまだ練習が必要であることは否めない。また、指し棒やレーザーポインター

を用いて、適度なジェスチャーが取り入れられていた点も授業の効果だといえるだろう。ジェスチャーもアイコンタクト同様に実践が難しい項目であるが、指し棒などの道具を用いることで、指し示すことへの意識が高まり、実践に結びついたといえる。

しかし、指し棒を必要以上に動かしたり、不自然な動きがあったりするなど、不要なジェスチャーが見受けられた発表もあった。これについては授業の影響が強く出過ぎた結果だろう。ただし、必修学部クラスではジェスチャーがほとんどない場合が多い。それと比較すれば意識が向いているだけよいといえるが、動きが多すぎて聞き手の集中を乱し、理解を妨げていたのは想定外のことだった。

以上のように、スマホを用いて動画を撮影し、自己を客観的に省みることは、発表態度に注意するという意識づけには大いに効果があった。しかし、特にアイコンタクトについては意識するだけでは実践が難しく、より高いレベルを求めるのであれば、撮影と視聴を繰り返す必要があるだろう。

3.2 学生の振り返り

授業内容が本番発表に役立ったかを学生に確認するため、第15回目の最終授業においてアンケート（無記名、選択・記述式併用）を実施した。なお、有効回答数は15件である。結果の一部を以下に示す。

①授業内容は発表態度を振り返るきっかけとなったか。

はい…13名、どちらでもない…2名、いいえ…0名

②本番発表では授業の反省点を意識できたか。

はい…9名、どちらでもない…6名、いいえ…0名

③授業内容は本番発表に役立ったか。

はい…14名、どちらでもない…1名、いいえ…0名

ここでは上記の回答をふまえて、授業の効果を確認する。

まず①では、「はい」が13名とおおむねよい結果となった。回答の具体的な理由も「自分が想像しているよりも上手く話せていないことが分かり、改善点を探すきっかけとなった」などのコメントがあり、発表態度を省みるきっかけとして本授業が機能したことが分かる。

次に②では、「はい」が「どちらでもない」をわずかに上回る程度であった。しかし、具体的な理由を確認すると、「はじめは意識していたが、発表が進むにつれて意識が薄れていった」「声の大きさは意識できたがアイコンタクトは意識できなかった」などのコメントが多い。つまり全く意識できなかったわけではなく、学生自身の目指す目標が高いために「どちらでもない」の回答が多かったといえる。

最後に③では本番発表を終えて、実際に授業内容が役立ったかを尋ねた。これについては「はい」が14名で、

「本番を想定したりリハーサルの必要性」に触れたコメントが多かった。ここから、発表態度は意識していても即座に実践に結びつかないことを学生自身が理解し、リハーサルの必要性に気付いたことが分かる。また、「自分の姿を見ることの新鮮さ」に触れ、よい経験ができたとのコメントや他のプレゼン発表でも実践したいとのコメントも多く見られた。以上のことから、学生は本授業をきっかけに、話し方や発表態度を省み、自身の癖や弱点に気付けたといえる。さらに、それらの気づきを把握した上で本番発表に臨むことができたため、全体的に学生の授業に対する満足度は高い結果となった。

4.今後の課題と改善に向けて

以上、本授業がプレゼン発表における話し方や発表態度の改善に効果的であることを示してきた。現代は学生のほとんどがスマホを所持しており、手軽に自身の発表動画を撮影し、視聴できる時代である。こうした機器を用いて自身を客観的に省み、練習を積むことが、プレゼン発表の上達には必要であろう。そのきっかけを得るためにも、今回のような実践を積極的に授業に取り入れていくべきだといえる。それでは、最後に今後の実践に向けて課題と改善策を述べてまとめとする。

本授業を通して、ジェスチャーは道具を用いるなどの方法である程度改善が可能な一方、それゆえに過剰になる場合もあることが分かった。過剰なジェスチャーを防ぐためには、動きの多さが聞き手の集中力の低下や分かりにくさに繋がることを実感するのが効果的である。したがって、授業内で他クラスの動画を視聴する際に、ジェスチャーのない発表だけではなく、過剰なジェスチャーのある発表を視聴させ、それらの問題点に気付かせることが必要となる。

また、アイコンタクトに関しては意識しても実践が難しく、練習を重ねなければ改善に繋がりにくいことが分かった。アイコンタクト上達のためには、「撮影→視聴→実践」を繰り返しおこなうことが効果的である。しかし、授業時間内でそれを実施することは現状として難しい。したがって、学生は授業時間外にそれらの練習、もしくは発表のリハーサルに取り組むことが求められる。積極的にリハーサルを実施させるためには、発表準備の工程にリハーサルを義務付け、その自己評価をワークシートにまとめて提出させるなどの工夫が必要となろう。

さらに今後は次のステップとして、口述原稿に文章ではなく要点のみを記載させるなどの指導も必要だ。手元の資料を音読する発表になるのは、口述原稿が文章化されていることに一因がある。ただし、記載された要点から話す内容を言語化することは初年次学生には難度が高いと考えられるため、どの程度の原稿を作成させるかは今後の検討が必要である。

ライティングサポートデスクにおける チューター研修の実践報告

—他者との対話と共有による意識の変化に着目して—

増地 ひとみ
MASUJI Hitomi

1. はじめに

愛知淑徳大学初年次教育部門では、学生の「書くこと」全般を支援する施設としてライティングサポートデスク（以下「WSD」）を開設している。WSDでは、相談者である学生が主体的に考え、修正方法を見いだせるよう、学生との対話を重視して支援を行っている¹⁾。そのような支援を実現するには一定の技術が必要とされる。そのため、WSDにおいて相談業務に当たるチューター（支援者）²⁾は、質の高い支援を実践するべく、さまざまな研修によって研鑽を積んでいる。

それらの研修のうち、本稿では2017年度の前期末に行った集合研修を取り上げる。この研修では、チューターが自身の実践を振り返って省察した後、他者（他のチューター）との対話を通して実践知を共有し、その後に再度自身の実践を省察するというプロセスを取り入れた。本稿が目にするのは、2度行った省察の内容において見られた変化、つまり他者との対話と共有がチューターにもたらした変化である。

本稿ではまず、日本の大学のライティング支援施設におけるチューターの役割と、チューター研修に関する先行研究、本学WSDの取り組みについて述べる。続いて、前期末の集合研修について報告を行う。集合研修を通してチューターの意識がどのように変化したのかを考察し、チューター育成のための今後の課題と展望を述べる。

2. 日本の大学のライティング支援施設における チューターの役割と、研修に関する先行研究

2.1 ライティング支援施設におけるチューターの役割

学生の「書く力」を育成するためのライティング支援施設が日本の大学でも設置されるようになり、活動報告や実践報告が公開されてきた³⁾。また、ライティング支援施設の情報をホームページで発信している大学も多い⁴⁾。以上のような先行研究や情報からは、施設の運営に関わる理念や指導方針を確認することができる。それらを概観すると、日本の大学におけるライティング支援施設の指導方針には共通した方向性がある。「対話を通して」「学生の書く力を育成する」ことを旨とし、「文章そのものを一方的に添削はしない」というものである⁵⁾。冒頭に

述べたとおり、本学WSDも同じ方針を掲げている。

つまり、ライティングの支援に当たるチューターに求められる役割は、添削をして一方的に答えを与えるのではなく、対話によって書き手の考えを引き出したり気づきを促したりすることなのである。そのためには、書き手の文章を的確に診断する能力に加え、「ライティング支援」という場面に特化した対話の能力が必要とされる。

2.2 チューター研修に関する先行研究

上記のような役割をチューターに担わせるにあたっては、研修が不可欠である。チューターを育成するための研修が、ライティング支援施設における最重要課題であるとの指摘もある⁶⁾。したがって、どの大学のライティング支援施設においても、チューター研修には注力しているものと想像できる。しかしながら、ライティング支援施設におけるチューター研修に関する報告はあまりなされていない。ライティング支援施設の開設および活動報告の一環として研修の内容にも触れるもの⁷⁾や、チューターの意識や課題を明らかにし、研修の提案につなげる論考⁸⁾などは存在する。また、ライティング以外の学習を支援するチューターの研修に関しては、報告がなされている⁹⁾。しかし、個々のライティング支援施設におけるチューター研修の内容に焦点を当てた具体的な実践報告は、ほとんど存在しない。

各大学のライティング支援施設が実施しているチューター研修の取り組みと成果を発信し、その知見を蓄積・共有することには、支援の質を高める上で大きな意義があると考えられる。本稿は以上の問題意識のもと、研修の実践報告を行うものである。

3. 本学WSDの取り組みと2017年前期の支援状況

研修の具体的な報告に先立ち、本学WSDにおけるチューターの活動に関して概要を述べる¹⁰⁾。2017年度前期には、学部生チューター16名、大学院生チューター2名、アドバイザーと呼ばれる社会人のベテランチューター5名が、のべ1,687人の利用者の相談業務に当たった。学部生チューターは、いずれも相談業務を2017年度に初めて担当した新人である。以下、本稿における

「チューター」には学部生、大学院生、アドバイザーの全てを含むが、特にアドバイザーとチューターとを分けて捉える必要がある際には「アドバイザー」の呼称も用いる。また、学部生と大学院生を区別する時は、「学部生チューター」「大学院生チューター」とする。近年、大学の学習支援において学部生ピアチューターが活躍する事例は多数報告されている。しかし、支援対象をライティングに限定するならば、学部生がチューターを務めるライティング支援施設は、名桜大学ほか数例が確認されるにとどまる。本学の取り組みは全国的に見ても珍しく、先駆的な事例なのである。

本学では初年次生を対象とした必修科目「日本語表現 T1」（以下「T1」）を開講しており、前期の WSD 利用者の大半は、この T1 で課された課題を持ち込む 1 年生である。WSD での相談時間は通常 30 分であるが、T1 の小論文課題が課される時期には利用者が殺到する。そのため、2017 年の前期には、1 回あたりの相談時間を 20 分に短縮し、初年次教育部門の教員も動員して支援に当たった。それでも WSD の外には 15 人以上の「順番待ち学生」の列ができるなど、混乱の様相を呈した。WSD の室内も、20 分の相談時間を最大限（以上）に活用して「点数を 1 点でも上げたい」とチューターに食らいつく利用学生でごった返し、修羅場と化した。WSD ではこの小論文課題が課される時期を「繁忙期」と呼ぶが、T1 では半期のうちに 3 回の小論文課題が出るため、この繁忙期が 3 度訪れるのである。そのような状況下では、対話による指導の実現などは望むべくもなく、掲げた理念と現実とのギャップに戸惑いながらも、チューターたちは必死に後輩の指導に専心していた。「添削はしない」と謳いながらも、やむを得ず添削に等しい結果となることもある。

前期に行く研修は、そのような利用者と WSD の状況とを想定した内容となる。学部生チューターが主要メンバーである WSD では、全員が集まって集合研修を行う時間を授業期間中に確保することは困難である。そのため、繁忙期が訪れる前に、筆者を含む担当教員 2 名が分担して、チューター 1～2 名ずつに対して個別に研修を行った¹¹⁾。そして前期授業期間が終了した後の 7 月 31 日に、初めて全員が一堂に会しての集合研修を行うことができたのである。本稿は、この集合研修における実践を報告するものである。

4. 2017 年度前期末 全体研修

4.1 全体研修の目的、意図

先述したとおり、学部生チューターが中心の WSD では、全員が集まって集合研修を行える機会は極めて貴重である。また、3 度の繁忙期を無我夢中で駆け抜けたチューターたちには、自身の実践を振り返って省察する

機会がなかった。さらには、そもそも研修の絶対量が少なく、十分な研修を施す前にチューターを現場に出さざるを得なかったという運営側の問題と反省も存在していた。

そこで 2017 年度前期末の全体研修（以下「全体研修」）では、《チューターが自身の実践を振り返る機会を提供する》ことと、集合研修のメリットを活かし《他者との対話と実践知の共有により振り返りを深める》ことを意図して、個人作業とグループワークを行った。以下に、研修の大まかな流れと、対話と共有によるチューターの意識の変化に関して述べる。

4.2 全体研修の概要

全体研修は以下の①②③の流れで行った。

①振り返り（個人作業）

まず、チューター自身に前期の実践を省察させた。具体的には、下記の質問に対する答えを、各人がワークシートに記入した。研修当日の時間短縮のため、チューター全員に事前にメールを送り、「全体研修に先立ってこの質問への答えを考えてくるよう」指示しておいた。

Q. 現時点における、チューターとしての自分の課題は何だと思いますか？

②実践的研修「文章診断とセッションの計画」（個人作業およびグループワーク）

最初に個人作業を行った。素材として、実際に持ち込まれた T1 の小論文（全員が同一のもの）を用いた。各自が文章診断を行った上で、セッションの計画を立てた。具体的には、自分がセッションを担当するとしたら「どのような順序で」行うか、また「何を」行うか、行動（質問、説明など）とその具体的な内容を記述させた。また、その順序や行動を取る理由も記入させた。書き手の状況も設定し（繁忙期の利用、締め切りは 4 日後）、全員が同じ設定のもとでセッションの計画を立てるようにした。

次に、グループワークを行った。各自の文章診断の結果とセッションの計画をグループメンバー間ですり合わせ、意見を交換した。対話を通して、同僚や先輩と実践知を共有させるのが目的である。この作業にあたってはグループ編成に注意を払い、各グループが多様なメンバーで構成されるよう配慮した。4 人で 1 グループとし、各グループにアドバイザー（またはそれに準ずる能力を持つ大学院生チューター）1 名を配した。そして、普段の勤務中には交流することが少ない（シフトが異なる）チューター、所属学部が異なるチューター、経験したセッション数の異なるチューターがそれぞれのグループに満遍なく入るようにした。

③振り返り（個人作業）

②のグループワークの後、再度自身の実践を省察させた。以下の質問に対し、各チューターがワークシートに

答えを記入した。

Q. 本日の研修における気づきや学びを踏まえ、チューターとしての自分の課題は何だと思いませんか？

最後に、来学期はどのような技術を身につける必要があるかについて、上の質問とは別項目で記述させた。

4.3 グループワーク前後における課題への認識の変化

4.2で示した2度の振り返り(①と③のQに基づく省察)によって、チューター自身が認識した課題がどのように変化したのかを表1に示す。紙面の都合上、アドバイザーとそれに準ずる経験と能力を有する大学院生

表1 「Q. チューターとしての自分の課題は何か」 に対するチューターの記述

チューター	グループワーク前	グループワーク後
A	端的に説明する力の不足。時間が短いと言いたいことを押し付ける形になってしまった。	・相談者の言いたいことを引き出す。 ・相談者の選択肢を増やす。 ・全て説明するのではなく、相談者にやらせて成長を促す。
B	・短い時間で相談者の困っていることを正確に聞き出し、解決すること。 ・相談者の気付いていない問題点を発見すること。	・臨機応変にセッションの順番を変更すること。 ・相談者の悩みを解消するためのセッションの手順の作り方。
C	・文章診断(迷い) ・アドバイザーに聞かずに解決できる知識の獲得。 ・相談者の話を聞き出し、問題点を早く見つけ出す。	・相談者の要望を重視する。その上で自分が気になった点を見る。
D	・文章診断後の改善策を思いつきにくい。 ・改善策の言語化、相談者から引き出す質問の仕方。	・ほめてなかった。 ・相談内容を無視して自分の気づいたことを一方的に言うことが多かったため、相談内容には必ず触れる。
E	・書き手のわからない所を取り違える時あり。思い込み。 ・書き手の理解度に応じた言葉づかいや言葉の選び方。	・相談者の要求事項を自分の考えのみで判断している。 ・焦ると早口になったり文章が支離滅裂に。 ・質問の仕方(yes・noで答えられる質問でないため、答えるににくい時もある。)
F	・セッションにムダな時間が多い、説明が回りくどい。(相談時間の割にウェルカムシートの下欄に書けることが少なめ。)	・何がいちばん大切なことか見極める力。 ・どうすればもっと喜んでもらえるのか、もっと考える。
G	すぐに問題点を見つけ出し、最も修正が必要な所を的確に相談者に伝えられない。(もっと研修することで20分びったりで終わることが出来る。)	・時間配分に気をつける。(研修で話を聞いて、音読ではなく黙読でもいいかもしれないと思った。) ・相談者による柔軟な対応。 ・手持ちぶさたにならないように気をつける。
H	・適切な文章診断。 ・成長を促せているか。話を聞き、一方的な診断になることを防ぎたい。	一方的で考えさせていない。もっと共に考える。自分で気づいて、一緒に直し、理解することに意味があるのでは。
I	・焦る、本当に書きたいことが聞き出せない、答えるににくい質問の仕方だった。 ・多様な学生への対応にとまどい。	・質問の仕方、態度、知識。
J	・成長を促すための働きかけの不足。(自分がこう思う、感じるということ伝えることが多い。質問する、聞くことをさらにする必要あり。)	・成長を促すための働きかけの不足。(発問、問いかけを多く。) ・ほめる、やる気にさせる。
K	効率良く伝えることができない。(話がいろいろな箇所やレベルに移りながら伝えてしまう。)	・こう修正すべきという自分のマニュアルがあって、そこに向かってしまう。 ・ウェルカムシートを活用して相談者が何に困っているのかを把握するよう努める。
L	文章診断、結果のわかりやすい説明、時間の有効活用。	はじめにセッションの計画を伝えることで不安を与えずに進められる。わかりやすいセッション、説明が欠けている。
M	技術に自信がない。そのためセッションの時間が長い。短時間で的確にアドバイスできない。	みなさんの話を聞いて、問題点をはっきりさせていないセッションをしていたと感じた。相談者にもっと考えさせる、自信を持って言い切る。
N	沈黙、説明の仕方、文章診断のスピード。	優先順位、文章診断のスピードと正確性の両立。
O	質問力! 私のアドバイスを押しつけるのではなく、何を書きたいのか、どうしてこう考えたのかなどを引き出す力がもう少し欲しい。	来室者の一番求めていることをくみ取る、質問の仕方。
P	・相談者が解決したいと思っていることをなるべく早く理解する。 ・指摘する優先順位を正しく把握する。 ・話しやすい雰囲気になるようにする。	ウェルカムシートの相談内容を優先しながら、セッションをできるようにする。
Q	・文章診断のスピード。 ・話を聞きながら順を追って説明できない。 ・類語の数が少ない。	・相談者の文章での優先順位を迅速に決める。 ・適切な指摘ができていない。

※「ウェルカムシート」は、来室した相談者が相談内容等の情報を記入するシートである。チューターは、相談後に対応内容を記入する。

チューターによる記述は省略する¹²⁾。データ数が少ないためコーディングやカテゴリー化は行わず、要約したものをグループワーク前後の各々について示す。

4.4 他者との対話と共有によるチューターの意識の変化

表1を見ると、いずれのチューターにおいても、グループワークの前後において自身の課題に対する捉え方が変化しているのがわかる。変化は「知識・技術」と「意識」との両面において見られ、その内容はバリエーションに富む。「知識・技術」面では、グループワーク後に新たに知識不足を認識したチューター(I)や、質問の仕方に新たな課題を見いだしたチューター(E)、グループワーク前後の双方で「質問」を挙げるチューター(I、J、

O)がいた。本稿が着目する意識の面では、大きな傾向として、グループワーク後の記述には相談者を尊重する内容が目立つ(A~H、J~M、O、P)。グループワークの前には「文章診断」や「説明の仕方」など、自身の技術に関わる記述をしていたチューターが、グループワークの後には「相談者の要望を重視」(C)、「不安を与えずに進められる」(L)など、相談者の立場からの、つまり他者意識を伴った分析を自身の課題に対して行っている。チューターAの例には、「(自分が)説明する力」から「(相談者の言いたいことを)引き出す力」へと、獲得すべき力の志向性が180度転換している様子が顕著に現れている。いずれのチューターにおいても、多かれ少なかれ、自己へ向かっていた意識が他者へとシフトし、

「相談者主体」を意識するようになったと言えるだろう。グループワークの後に「みなさんのを聞いて」(M)、「研修で話を聞いて」(G)と明言しているチューターがいるように、他者との対話と実践知の共有が各チューターの気づきを促し、振り返りの質を高めたものと考えられる。そして特に重要なことは、チューターたちの意識が「相談者が主体的に考え、修正方法を見いだせるよう、対話によって導く」というWSDの理念に沿った方向に変化している点である。

筆者が全体研修にグループワークを取り入れたのは、チューター自身が「対話と共有」の効果を実際に体験して肌感覚として知ること、WSDを利用する書き手に対して同様の支援を実現しやすくなると考えたからである。対話と共有によって新たな視点を得たり、振り返りの内容が深まったり広がったりすることを身をもって体験したチューターは、より自信をもって支援にあたることができるであろう。表1のチューターの記述からは、今述べたような対話と共有による効果が、チューターの意識の内に芽生えたことがうかがわれる。

5. おわりに

本稿では、日本の大学のライティング支援施設におけるチューターの役割と、チューター研修に関する先行研究について述べ、本学WSDの全体研修における実践を報告した。そして、研修のグループワークにおける他者との対話と実践知の共有によって、チューターの意識が変化した様子を示した。今後は、グループワークにおいてどのような対話や働きかけが行われているのかを明らかにすることで、新人チューターを指導する先輩チューターやアドバイザーの育成に役立てることができるであろう。

本学のWSDのような学部生チューター中心のライティング支援施設においては、チューターを育成するにあたり、大学院生がチューターを務める他大学の施設とは異なる課題が多々存在する。例えば、全体研修の時間が確保しにくいことはその一つである。全体研修という場が準備されなくても、チューターたちが能動的に実践の省察や他者との対話を行い、成長を実感できる仕組みづくりが今後の課題である。また、ライティング支援施設に共通の課題として、研修の場で言語化・表出されるチューターの実践知を蓄積し、次代に継承していく仕組みの構築が必要である。各大学のライティング支援施設がその実践を発信し、共有することも求められている。本稿はその営みの一つであり、今後も実践報告は継続していきたいと考えている。

注

1 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）。
- 2 ライティング支援施設における支援者の名称は大学によって異なり、本学では「チューター」を使用している。本稿では、「ライティング支援施設における支援者」全般を示す語として「チューター」を用いる。
 - 3 佐渡島紗織「大学における「書くこと」の支援—早稲田大学国際教養学部における「ライティング・センター」の発足」（『全国大学国語教育学会発表要旨集』109、2005年）を端緒に、近年では菅野敦志・真喜屋美樹「名桜大学ライティングセンターの挑戦—設置準備と他大学視察を中心に」（『名桜大学紀要』21、2016年）などがある。関西大学と津田塾大学の「大学間連携共同教育推進事業」によるライティング支援も知られる。
 - 4 例えば「追手門学院大学ライティングセンター」<https://www.otemon.ac.jp/facilities/education/writingcenter.html>や「明治学院大学ライティング支援カウンター」<https://www.meijigakuin.ac.jp/campuslife/lectures/writing/>等（共に2018年1月27日閲覧）。
 - 5 大学によって表現は異なるが、ここに挙げた方向性は共通している。これは、日本におけるライティング支援施設の草分けとして知られる早稲田大学ライティング・センターの理念を、他大学も踏襲していることによると考えられる。もともとはライティング支援施設発祥の地であるアメリカから輸入された理念である。
 - 6 太田裕子・ドイル綾子・坂本麻裕子・佐渡島紗織「ライティング・センターにおける新人チューターの課題—新人研修ワークシートの内容分析」（『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』5、2013年）。
 - 7 畠山珠美「ライティング・センター—構想から実現へ」（『情報の科学と技術』61(12)、2011年）など。佐渡島紗織ほか編（『文章チュータリングの理念と実践』ひつじ書房、2013年）でも研修について述べられている。
 - 8 注6に同じ。
 - 9 岩崎千晶「ふりかえりを取り入れたラーニングアシスタント研修プログラムのデザイン」（『関西大学高等教育研究』8、2017年）。
 - 10 WSD開設の経緯については、注1に挙げた永井ほかを参照。また、2017年度のWSD利用状況等については、本誌「平成29年度「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告」を参照。
 - 11 研修については、本誌「平成29年度「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告」5.7も参照。
 - 12 大学院生2名のうち1名は新人のため、含まれている。なお、表1の記述はチューターの許可を得て掲載している。チューターの皆さんにお礼申し上げます。

平成29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	103	156	下岡邦子			
				英文	50					
			2	その他 ^{※1}	3					
			文②	1	英文	53		158	委託講師 (ベネッセキャリア)	
					教育	105				
			交流文化①	1	交流文化	222		232	増地ひとみ	
				その他 ^{※1}	10					
		交流文化② グロウコム	1	交流文化	147	222	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	75					
		2	創造表現①	1	創作表現	106	194	下岡邦子		
					建築・インテリアデザイン	77				
					その他 ^{※1}	11				
				創造表現②	1	メディアプロデュース	136		136	委託講師 (ベネッセキャリア)
			ビジネス①	1	ビジネス	149	156		増地ひとみ	
					その他 ^{※1}	7				
			ビジネス②	1	ビジネス	149	149	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	49	241	委託講師 (ベネッセキャリア)			
				視覚科学	48					
				スポーツ・健康医療科	144					
		健康医療科② 福祉貢献	1	健康栄養	92	248		下岡邦子		
				社会福祉	84					
				子ども福祉	66					
		2	その他 ^{※1}	6						
	5	人間情報	1	人間情報	227	227	委託講師 (ベネッセキャリア)			
		心理	1	心理	208	215	下岡邦子			
			2	その他 ^{※1}	7					

※1：2年生（再履修生および編入生）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、開講時限は学生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

本科目は大学理念教育としての特性を持つ。よって、愛知淑徳大学の大学理念である「違いを共に生きる」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、共生する術を学ぶことを目的とする。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

本科目は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

平成29年度にテーマとして取り上げた分野とそれぞれの講義内容、およびゲストスピーカーは下記の通りである。

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（奈良学園大学））

テーマⅢ. 労働教育

労働法は、あなたの味方！一学ぶ、働く、生きる一（渋谷典子（特定非営利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（丸山政子（特定非営利法人子育て支援のNPO まめっこ））

テーマⅤ. 地域活性化

みんなとまちをつくる（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

本科目では、学生の主体的な学びを実現するため、学修回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、下記のように設定した。

学部理念

現時点で興味があるゼミ（コース、留学先、職種）を示し、そこへ到達するまでにやっておくべきことは何か考えなさい。

公共哲学

昔話『桃太郎』での問題点を指摘し、「共生」の観点から改変しなさい。また、改変ポイントを説明しなさい。

多文化共生

外国人児童への個別支援をどのように実施すべきか考えなさい。

労働教育

後輩（高校2年生）にブラックバイトについての相談を受けた。高校生でもできるブラックバイト（ブラック企業）の見分け方を提示しなさい。

子育て支援

子育て支援を充実させるために、子育て支援ひろばのスタッフとして何ができるか考えなさい。特に「地域社会との共生」という視点での方策を考えなさい。

地域活性化

港区のまちづくりに活用できるアイデアや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、グループごとに議長と書記を選出させ、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

本科目では、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）を学生に課している。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する。

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、本科目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

本科目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、各提出課題を保管する「課題貼り付け欄」も設けている。また、講義トピックス（講義冒頭に各講師が提示）ごとにメモがとれる「メモ欄」を設け、履修者のノートテイキング力の育成をも視野に入れた構成となっている。なお、今年度の学修成果や課題に基づき、テキストを一部改訂した（平成30年4月1日発行）。

4. 授業報告

4.1 単位修得率

平成29年度の単位修得率は全学平均99%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、本学の大学理念「違いを共に生きる」について学ぶ機会を得たことがわかる。

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

4.2 授業アンケート（本科目独自）の実施

本科目では、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、本科目独自のアンケートを作成、実施した。

実施 平成29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

平成29年度のアンケート結果（一部抜粋）は、下記の図1・図2の通りである。

図1 大学理念に対する学修実感（%）

（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」について考えることができたと思うか）

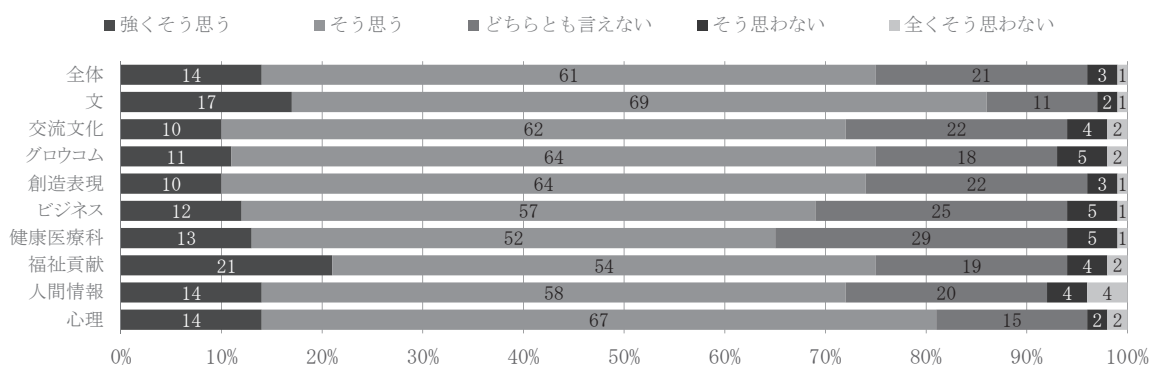
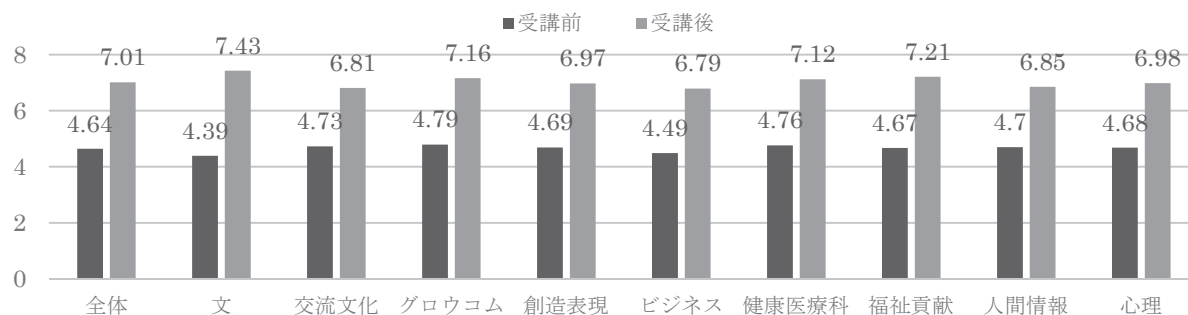


図2 自己数値評価（点）

（設問：受講前の自分と受講後の自分を10点満点の数値で表しなさい）



まず「大学理念に対する学修実感」では、全体の75%の学生が「考えることができた」と回答しており、大学理念教育として、本科目が一定の役割を果たしたことがわかる。しかしその一方で、健康医療科学部のおよそ3割の学生が「どちらとも言えない」と回答している。これは、学部によって、本科目の実施意図および授業内容の理解が不十分であることの表れであると考察することができる。つまり、大学理念「違いを共に生きる」の意義を学ぶという実施意図や、各講義の内容を十分に理解することができなかつたため、「考えることができた」という実感や自信を持つことができず、その結果、「どちらとも言えない」という曖昧な回答になってしまったものと思われる。これらを踏まえ、今後は、全学必修科目としての授業内容の均一性を保ちつつ、その一方で、各学部の学力や特色に合わせた指導に取り組むなどの、きめ細かな授業運営の検討・実施が必要であるといえる。

次に「自己数値評価」では、「成長実感数値（「受講前」と「受講後」の数値差）」が平成28年度より微増した（【平成28年度（全体）】受講前：4.72点、受講後：6.6点、成長実感数値：1.88点）。また、「受講後」の数値では、平成28年度は文学部のみが平均7点以上であったが、平成29年度は文学部の他に、グローバル・コミュニケーション学部、健康医療科学部、福祉貢献学部の3学部が平均7点を超える結果となった。このことから、平成29年度の講義内容およびグループワークテーマが、履修者一人一人の成長実感を促すものであったことがわかる。しかし、グループワークなどのアクティブラーニングを導入している授業としては、成長実感数値が+2.37点というのは、低いといわざるを得ない。本科目での成長実感数値低迷の原因の一つとして、大規模クラスでの実施などの科目運営が関係していると考えられる。つまり、履修者数が多いことにより、授業時間内外での担当者との意思疎通が十分に取れないなどの理由で、履修者自身の考察や発見を特徴づける機会が少なく、その結果、履修者の成長実感が伸び悩むことにつながっていると考えられる。よって、授業運営やカリキュラムを見直すなど、今後も引き続き検討・改訂が必要であるといえる。

また、本アンケートでは履修者に対し授業へのコメント記述（設問：授業を終えて、印象深かったことや学んだことを具体的に書きなさい）を求めた。その結果、全コメントの約94%が肯定的コメントであり、その多くが講義内容およびグループワークでの学びに対するものであった。

5. 平成30年度授業での新たな取り組み

以上が平成29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。大学理念教育の一環として本科目を実施することにより、本学1年生

に対して大学理念考察の機会を与え、大学生活における学修の可能性を提示することができた。その一方で、学部間の学修実感の差や成長実感数値の低さなどの課題があることも事実である。これらを踏まえ、平成30年度では下記のような取り組みを新たに始める。

5.1 学修回での前回講義内容振り返りの充実

学修回冒頭で、授業担当者による「前回講義内容の振り返り」の時間を新たに設け、前回講義の内容をクラス全体で改めて確認するとともに、講義内容と学修回で実施するグループワークテーマとの関連を説明する。

5.2 グループワークシートの内容確認の充実

学修回で回収するグループワークシートに、授業担当者がコメント（グループワークとして達成できていること、考察が不十分なことなど）を具体的に記すようにする。また、授業担当者は、クラス全体の理解度や修得度に合わせて、毎回のグループワーク達成目標を具体的に設定し、グループワークシートの内容を確認する際は、その目標がどの程度達成できているのかについても履修者に明示することとする。

以上

（下岡邦子）

平成29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・増地ひとみ 杉淵洋一・松野美海 小林珠子・荒木弘子 入口 愛・久保田樹 小椋愛子・松原久子 島田智子・森本俊之 萩原千恵	81	2,293	
			1後-4後	入口 愛・荒木弘子 島田智子	7	136	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・増地ひとみ 杉淵洋一・松野美海 小林珠子・入口 愛 小椋愛子・松原久子 森本俊之	54	1,406	登録希望多数の ため抽選・増コマ 履修率61% (昨年度67%)
			2前-4後	森本俊之	2	57	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	49	
	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	3	51	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	2	28	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	473	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	105	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	96	登録希望多数 のため抽選
計					178	4,852	

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29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、

28.1点(昨年度28.1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10版、平成30年3月1日発行、平成30年4月から使用）、「日本語表現 T2」（第7版、平成29年9月1日発行、平成29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 平成29年11月11日

対象 希望者のみ（564人）

結果 「10.2 各種検定合格実績」「10.3 受賞実績」を参照。

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 平成29年7月（前期講義最終週）

平成30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] 平成29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）、ライティングイベントの開催（11.1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「平成29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29年4月～平成30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2

利用 来室人数 5,410人、相談件数 1,695件

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：平成29年3月23・24日

後期：平成29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2

利用 個別相談 93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6回）」を開催した。

実施 平成30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 「違いを共に生きる」の具現化に向けた取り組み—大学理念教育の実践と課題—（下岡邦子）
学生の文章作成における「つまづき」の傾向—ライティングサポートデスク個別相談の現場から—（外山敦子）

ライティングサポートデスクにおけるチューター研修の実践報告—他者との対話と共有による意識の変化に注目して—（増地ひとみ）

7.2 『愛知淑徳大学全学日本語教育研究年報』2号の発行

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』第2号を発行した。

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
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」、初年次教育
部門 HP 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〈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/>

8.2 「オープンキャンパス 2017」への参加

実施 平成 29 年 6 月 4 日（第 1 回）
平成 29 年 7 月 22・23 日（第 2 回）
平成 29 年 9 月 17 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 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 利用体験）
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 645 人（昨年度 975 人）

9. 取材・視察・講演依頼

9.1 初年次教育に係る学会発表

学会名 第 43 回日本コミュニケーション障害学会学
術講演会
開催日 平成 29 年 7 月 9 日
演 目 「言語聴覚士養成教育課程における初年次教
育の難しさについて」
発表者 永井聖剛・外山敦子・杉淵洋一

9.2 ライティングサポートデスク取材依頼

掲載誌 楓信 83 号（愛知淑徳大学後援会発行）
「特集 AS 施設探訪 Vol.2 学修支援編」
発行日 平成 29 年 11 月 30 日

9.3 ライティングサポートデスク視察依頼①

訪問日 平成 29 年 10 月 16 日
来学者 札幌国際大学より、教員 1 人
内 容 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

9.4 ライティングサポートデスク視察依頼②

訪問日 平成 30 年 2 月 27 日
来学者 名桜大学より、教員 1 人・学生 1 人
内 容 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。

森美希奈（社会福祉専攻 1 年）

「国会のけんか 誰のため」

『中日新聞』平成 29 年 7 月 5 日掲載

西山友理（教育学科 1 年）

「手話 健常者も理解して」

『中日新聞』平成 29 年 7 月 28 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）

→ 「10.3 受賞実績」

2 級・準 2 級〈大学・社会人レベル〉 68 人

3 級〈高校・大学・社会人レベル〉 28 人

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〉 49 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〉 2 人

10.3 受賞実績

平成 29 年度第 2 回日本語検定で、本学が「〈団体表彰〉
日本語検定委員会奨励賞」を受賞した。

以上

（外山敦子）

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。

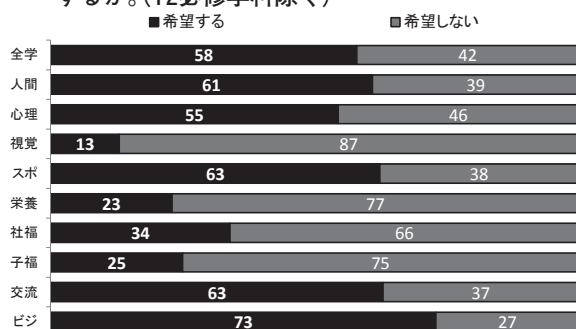
* 報告省略

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
- ・レポートを提出する際に、中心文→指示文→結び文をパラグラフの中で意識して執筆することができた。(心理)
 - ・教職科目の小論文が課されたとき、序論/本論/結論のパラグラフを上手く分けて書くことができた。(スポ)
 - ・基礎演習のレポートの執筆において、アウトライン表を用いて文章の構成をしっかりと練ることができた。(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
- ・一文一義を意識して簡潔な文章を書くことができた。(国文)
 - ・くだけた表現やあいまいな表現を使わないように、注意しながら文章を執筆することができた。(言語)
 - ・冗長な表現を避けながら文章を書けるようになり、正しい接続語の選択も行えるようになった。(ビジ)
- (3) 目上の人との日常会話
- ・相手に伝えたい情報を簡潔な形で表現する言葉遣いができるようになった。(国語)
 - ・語彙力が養われたため、目上の人との会話においてストレスを感じなくなった。(スポ)
 - ・言葉の言い換えや適切な言葉の選択ができるようになった。(子福)
- (4) 面接、電話、連絡・報告における対応
- ・アルバイト先で顧客から電話がかかってきた際に、正しい言葉遣いで丁寧な対応をすることができた。(創作)
 - ・病院に電話をしたときに、自分の質問を整理した上で敬語を用いて話をすることができた。(言語)
 - ・企業に電話をしたときに、相手が不快にならないような言葉遣いを意識しながら会話を続けることができた。(ビジ)
- (5) T1 以外の授業におけるプレゼンテーション
- ・主張→事実という流れを踏まえた上で、一貫性のある発表を行うことができた。(心理)
 - ・適切な言葉遣いで発表を行うことができた。(栄養)
 - ・自分の主張の根拠を具体的に述べながら、課題について批評することができた。(社福)

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 * 報告省略

- (1) 授業の進め方に関するコメント(肯定的意見)
- ・自分の書いた文章について他の学生から添削を受ける作業は、自分では気づかない間違いや違和感について発見できるため、たいへん優れた学習方法であると感じた。(英文)
 - ・学術的文章の書き方やアイデアの提示方法等、いずれも今後のために役に立つものであった。(教育)
 - ・段階的に課題が進んでいくため、自身の成長具合が実感できてたいへん満足している。(創作)
 - ・毎回の授業の内容がそれぞれ充実していたため、日本語について得るものが多かった。(子福)
 - ・小論文についての具体的な書き方や段落の構成の正しい在り方について理解することができたため、受講してよかったと思っている。(交流)
- (2) 授業の進め方に関するコメント(否定的意見)
- ・グループワークの効果に対して不審を抱いているため、授業を通して日本語表現能力が向上したとは思えなかった。(心理)
 - ・小論文や漢字が不得手な自分には難しく、授業についていくのがたいへんだった。(ビジ)
- (3) 学習効果(修得できたこと)に関するコメント
- ・授業を通して使える言葉の幅が広がり、実力が身についたことを実感している。(国文)
 - ・今までは自分が文章を書くことについて苦手な原因が分からなかったが、この授業を通して、その苦手意識がなくなり、文章を書くことに抵抗がなくなった。(教育)
 - ・ポストテストの点数がプレテストの点数に比べて予想以上に向上していて、文章を書く力が身についたことを実感することができた。(人間)
 - ・授業で学習した言葉の使い方や並びを意識するだけで、文章の完成度が格段に高くなった。(視覚)
 - ・これまでは作文しか書くことができなかったが、この授業を通して、学術的な文章を書けるようになった。(建築)
 - ・自分の文章について客観的にみる方法を習得することができてよかった。(交流)
- (4) 学習成果(修得できなかったこと)に関するコメント
- ・情報収集の作業が苦手なため、上手く文章を展開させていくことができなかった。(社福)
 - ・まだ適切な文章を作成することが難しいため、しっかりと復習を行って欠点を補いたい。(グロ)
- (5) 学習の継続に関するコメント
- ・小論文を完璧に作成できるようになったわけではないため、WSDを積極的に利用して、今後の成績向上につなげたい。(国文)
 - ・思っていた以上に書けない漢字があることに気がついたため、今後は漢字の学習に力を入れていきたい。(視覚)
 - ・将来的にこの授業を受講したことが役に立つと思うため、教科書を保存しておいて、必要な際には是非活用したい。(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
- ・これまでは文章を何となく書いていたが、この科目を通して、文章を推敲することの大切さを実感した。(教育)
 - ・文章を書くためには規則や順序があり、その点をしっかりと守れば、読み手に自分の意見が正しく伝わり、反論されなくなることを身をもって知った。(人間)
 - ・受講前と比べて、自分の文章力に自信をもってレポート等の提出課題を作成できるようになった。(建築)
 - ・この授業を受講しているうちに、日本語についての検定試験を受験しようという意欲が湧いてきた。(言語)
 - ・自分の文章の中で、はなし言葉やくだけた表現を使ってしまったときに、これまでにはなかった抵抗感を抱くようになりました。(ビジ)

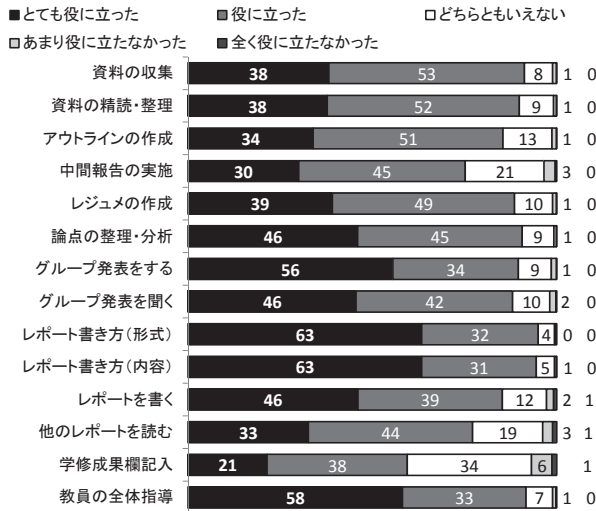
問12 来年度受講生へのメッセージ

* 報告省略

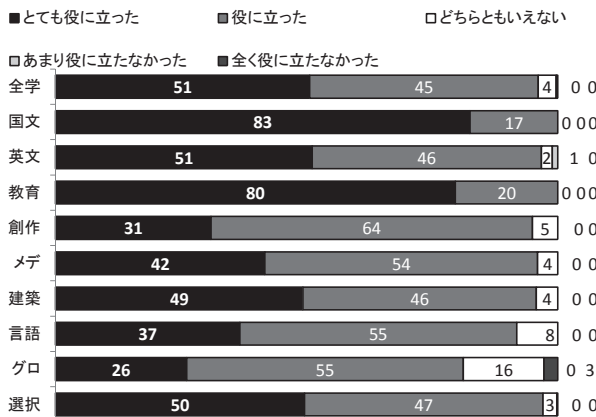
日本語表現T2 集計結果

*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。

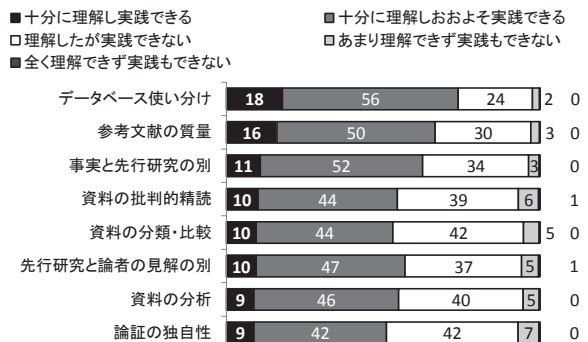


問2 【学科専攻別】総合的にみて、この授業は役に立ったか。

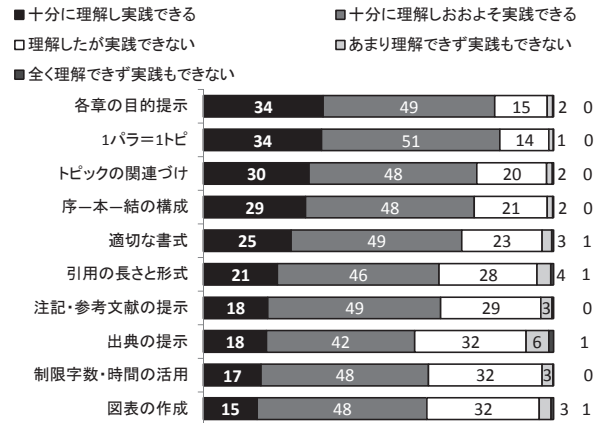


問3 【全学】この授業で学修した技術を理解し表現できたか。

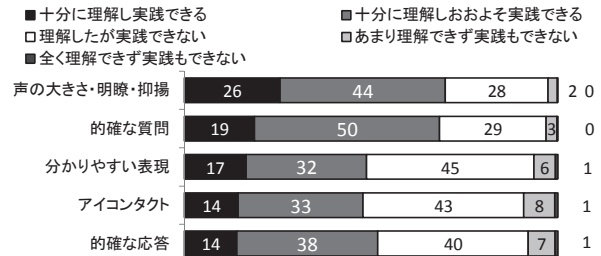
<A> 内容の構築



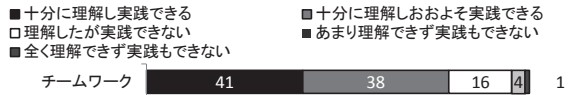
 形式



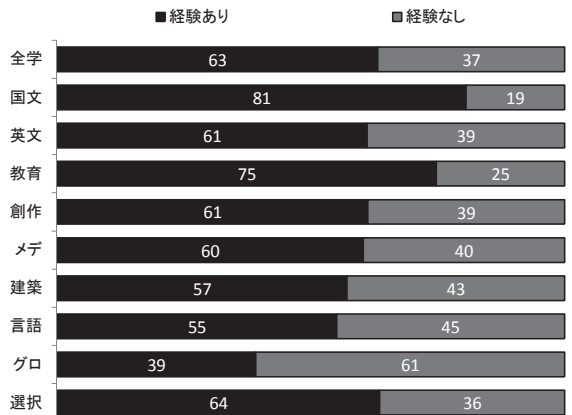
<C> 話し方



<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。

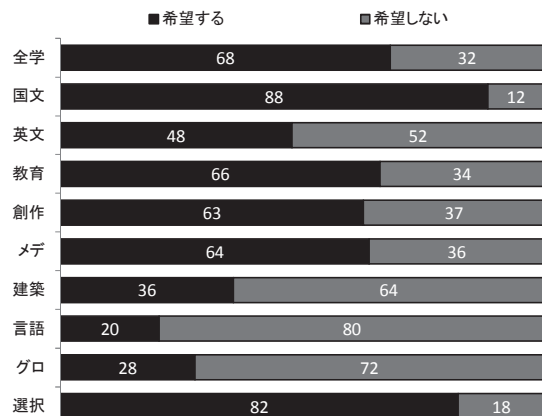
* 報告省略

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
- ・専門科目の授業でレポートを作成したときに、各章の見出しや内容、量的な配分にまで注意を払うことができた。(国文)
 - ・教職科目でレポートを作成した際に、T2 授業で習得した参考文献・引用・注釈等についての知識を活用することができた。(英文)
 - ・情報サービス論の授業におけるレポート作成の際に、アウトラインの作成や1パラグラフ1トピックでの文章の作成を円滑に行うことができた。(人間)
 - ・教職の授業で課されたレポートにおいて、序論・本論・結論の内容と流れを意識して文章を作成することができた。(言語)
 - ・教職の授業でのレポート作成において、資料に記されている事実と、そのことから推測できることを区別して執筆することができた。(交流)
- (2) T2 以外の授業におけるリアクションペーパーの記入
- ・様々な授業のリアクションペーパーを書く際に、議論されているテーマについて多角的な視点から言及することができるようになった。(国文)
 - ・各講義におけるリアクションペーパー執筆時に、文末の表現について適切、かつ統一した文体を使用することができるようになった。(言語)
 - ・他の授業においてリアクションペーパーを書いたとき、自分の文章が与えられたテーマに沿っているかどうかを意識しながら作業することができた。(ビジ)
- (3) 目上の人間との日常会話
- ・アルバイトにおける接客の際に、その場に適した声の大きさに応対することができるようになった。(人間)
 - ・アルバイト先で店長や上司と会話をする際に、その場に相応しい敬語を用いることができるようになった。(交流)
- (4) T2 以外の授業における論述式テストの記述
- ・日本の歴史の授業で課された小論文式のテストを受験した時に、接続詞の使い方に注意を払うことができた。(創作)
 - ・専門科目における論述式テストの際に、問題についての因果関係を意識しながら文章を作成することができた。(心理)
- (5) T2 以外の授業におけるプレゼンテーション
- ・模擬授業を行ったときに、根拠となる資料を活用しながら、聴衆に内容を分かりやすく伝えることができた。(教育)

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)
- ・各授業時の小テストが、他の学びの場面において役立つことが多かった。(国文)
 - ・小テストや提出用紙などの配点が明確であり、自分の成績を把握しながら受講できる点がよくかった。(英文)
 - ・自分は個人での活動を好む傾向にあるが、本授業におけるグループワークは、他者との協調性を育むうえで、たいへんよい勉強になった。(創作)
 - ・プレゼンテーションをおこなうための資料集めの適切な方法から、話し方、スライドの構成、最終的なレポートの作成方法まで細かく、正しい書き方と間違った書き方の違いを提示しながら授業が進行したため、内容を深く理解しながら日本語についての知識を得ることができた。(建築)
 - ・最初からいきなりレポートを執筆するのではなく、他の受講者の前でプレゼンテーションをし、段階を踏んでレポート完成させることができたため、抵抗感なく授業に取り組むことができた。(子福)
 - ・ある一つのテーマに絞って発表を行うため、発表の仕方やレポートの書き方を学べるだけでなく、テーマについての深い知識を身に付けることができ、充実感を覚えることができた。(交流)
- (2) 授業の進め方に関するコメント(否定的意見)
- ・授業の進行が早く、もう少しゆっくりと内容について吟味する時間が欲しかった。(交流)
 - ・グループワークということで、時間的に拘束されることが多く、その点に不自由さを感じた。(グロ)
- (3) 学修成果(修得できたこと)に関するコメント
- ・英文学科の学生であるため英文のことに頭が行ってしまいがちであるが、この教材のおかげで、文章についての基本的なスキルが身についたように思える。(英文)
 - ・文章の書き方のみならず、資料集めなどのような情報を処理する力も得られたことを実感した。(教育)
 - ・参考文献や出典については、信頼のある文献から選択しなければならぬことを学びました。(人間)
 - ・自分の意見に対して批判的な眼差しを持つことで、課題についてより深く考察し、分析できるということを知りました。(心理)
 - ・レポートを書くにあたって、参考文献の記し方、引用の仕方、注の書き方、改訂の方法についてなど、文章についての適切なルールを学ぶことができた。(交流)
 - ・レポートの作成方法や大人数の前でプレゼンテーションを行う際のコツなど、これからの大学生活や社会で役に立つことを学習することができたのでよかった。(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
- ・適切な表現・言葉づかいは理解できても、容易に活用できるレベルまでには至らなかった。(国文)
 - ・資料を正確に読み取り、適切な形でレポートに組み込むという作業が思いのほか難しかった。(ビジ)
- (5) 学修の継続に関するコメント
- ・学んだことをより深く理解するために、発展科目教材も積極的に受講したい。(英文)
 - ・これからの授業でも必要になる内容がいたるところに含まれているため、定期的にこの教材を復習したいと考えている。(創作)
 - ・2年生になると実習レポートも増えるため、この授業で学んだことを活用してよい文章を書いていきたい。(言語)
- (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
- ・レポートだけでなく、日常会話においても話の順番(序論・本論・結論)を意識するようになった。(国文)
 - ・レポートのテーマについて参考文献を集めるうちに、テーマについての好奇心が強くなり、日常的に読書をする習慣が身に付いた。(教育)
 - ・小論文の作成方法の基礎をある程度理解することができたため、文章を書くことに対する抵抗感がなくなった。(ビジ)

問11 来年度受講生へのメッセージ

* 報告省略

平成29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 29 年 4 月 12 日～平成 29 年 7 月 28 日

後期：平成 29 年 10 月 2 日～平成 30 年 1 月 22 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 30 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 29 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	20 (22)	18 (20)
星が丘	13 (16)	12 (19)
計	33 (38)	30 (39)

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 2

4. スタッフ

WSD 在室スタッフは、臨時職員（日本語表現科目を担当する非常勤講師、中学・高校の教職経験者）と学生（大学院生・学部生）で構成されている（表 2）。昨年度までは、ライティング個別相談を担当するスタッフ（社会人と大学院生・学部 4 年生）と受付やデータ入力担当するスタッフ（学部 2・3 年生）とに分かれていたが、今年度からスタッフ全員が相談業務を担当できるよう研修に力を入れた。→「5.7 スタッフ研修」

表 2 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]	採用人数 [人]
臨時職員	8.3 (14.6)	5 (3)
大学院生	1.5 (3.0)	2 (3)
学部生	2.5 (2.5)	16 (10)

5. 業務内容

5.1 ライティング個別指導

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 イベントの開催

WSD 利用者層の拡大を目的とする下記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

昼休みに WSD を開放し、学生スタッフが過去の受講経験を生かして受講生に学修アドバイスをおこなった。

期 間：後期昼休み 12:50～13:20

来室数：長久手 35 人、星が丘 5 人

5.2.2 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・図書の内室利用

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 29 年 4 月 12 日～5 月 23 日

来室数：1,655 人（昨年度 999 人）

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 9～11 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信、食堂への設置をおこなった。

5.7 スタッフ研修

以下の 3 種類をおこなった。

5.7.1) 通常の勤務時間内でおこなう研修(新人スタッフおよび学部生スタッフ対象)

【前期】単独で相談業務を担当する前におこなう研修として、共通メニューを用意した。「自身が相談を体験⇒見学・観察⇒相談業務実施⇒振り返り」という一連の研修内容に取り組むことで、段階的に技能（技術面、意識面）が習得できるようにした。

【後期】研修者と同じ時間帯に勤務するベテランスタッフ主導で研修を行った。内容は原則として主導者に一任した。研修内容は記録し、互いに共有した。

5.7.2) 個別研修（前期のみ／新人スタッフおよび学部生スタッフ対象）

木曜昼休み（12:50～13:20）を利用し、1 名あたり半期 1～2 回の個別研修の機会を用意した。研修は、WSD 管理業務を担当する初年次教育部門教員 2 名が分担しておこなった。

5.7.3) 学期末の研修（全スタッフ対象）

【前期】平成 29 年 7 月 31 日（80 分間）

【後期】平成 30 年 1 月 25 日（70 分間）

前期・後期ともに、各学期の実践の総括として、各スタッフが自身の課題を意識化、言語化した。また、各学期の実践の内容を振り返ることができるよう、実際に相談に持ち込まれた文章を用いた文章診断や、文章に見られる問題点に対するアプローチの検討、グループワーク等をおこなった。

6. 利用状況

6.1 平成 29 年度利用者数

来室者数はのべ 5,410 人（前年比 1.6 倍、全学生数の 60%）、うち個別相談を目的とした来室はのべ 2,384 人（前年比 1.7 倍、全学生数の 26%）で、いずれも過去最高である（表 3、図 1）。学内における認知度が進み、これに伴い需要も高まっていることが伺える。

表 3 平成 29 年度利用者数(人)

		前期		後期		合計	
見学	長	1,170	1,655	5	30	1,175	1,685
	星	485		25		510	
個別相談	長	1,158	1,687	583	697	1,741	2,384
	星	529		114		643	
施設利用	長	249	277	672	1,064	921	1,341
	星	28		392		420	
合計	長	2,577	3,619	1,260	1,791	3,837	5,410
	星	1,042		531		1,573	

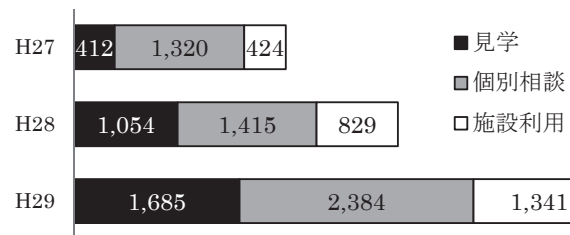


図 1 過去 3 年間の利用者数推移(人)

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 月に見学のため来室した新入生が、6～7 月で個別相談を利用する傾向がある。また、昨年度と比較して繁忙期と閑散期の差が縮まっており、年間を通じて利用者が増えていることが伺える。

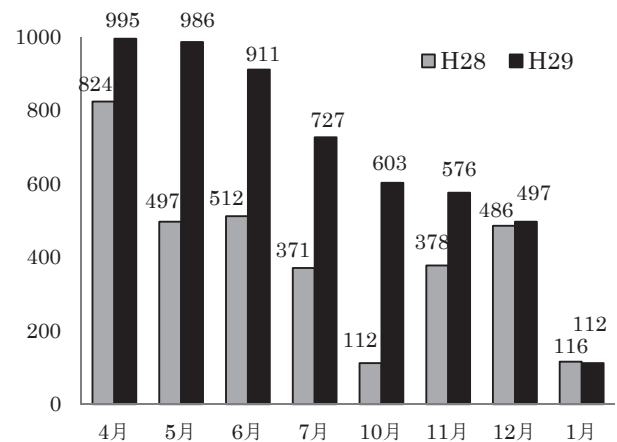


図 2 月別利用者数(人)

6.3 学年別利用状況

個別相談の利用学年は、1 年生が 1,483 件（全体の 87%）で大半を占めている（図 3）。1 年生には、基幹科目「日本語表現 T1」を通じて WSD 利用を促しており、その効果が現れている。また、2～4 年生の利用者も徐々に増えている。このうち 7 割は 1 年次からの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、1

年生の利用者を増やすことが不可欠であることがわかる。

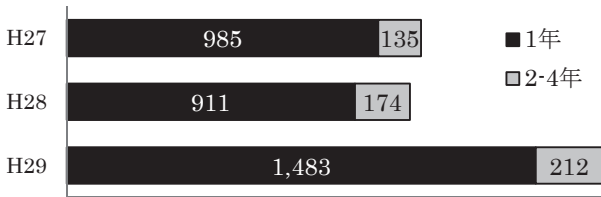


図3 学年別利用者数推移(件)

6.4 学部別利用状況

各学部の在籍学生数(1~4年)に占める個別相談利用件数の割合は、図4のとおりである。グローバル・コミュニケーション学部*(開設2年目のため、他学部との単純比較が不可能)を除くすべての学部で昨年度を上回った。全学平均利用率は19%(昨年度12%)である。

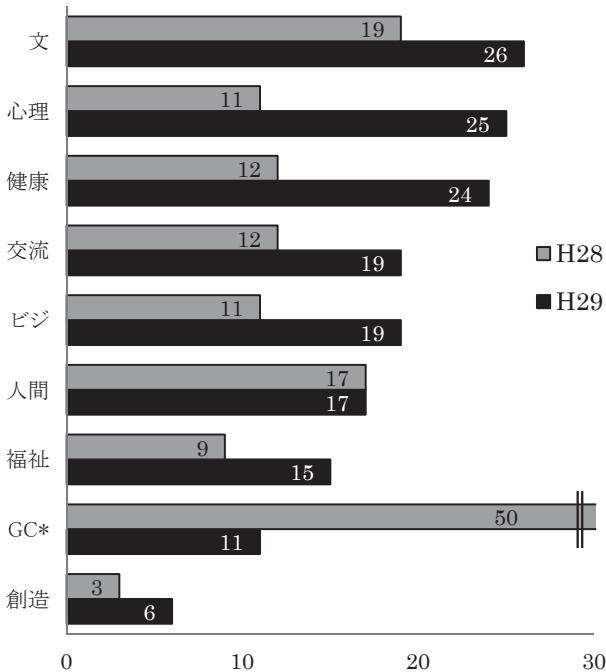


図4 学部別利用率(%)

6.5 利用の継続状況

継続利用は958件(全体の56%)で、昨年度の575件(全体の47%)を大幅に上回ったことが全体の利用件数を押し上げている(図5)。このことから、リピーターの増加が利用者全体の増加につながる事がわかる。

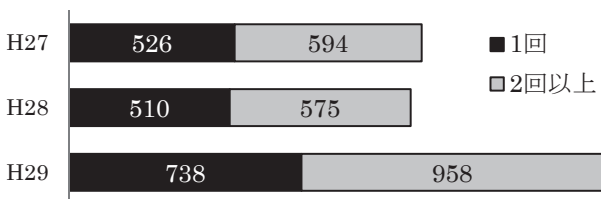


図5 年間相談回数(件)

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6)。全体から見ると少数だが、「エントリーシート(ES)」も増加傾向にある(昨年度60件→本年度108件)。なかでもゼミ選考や留学等の志望動機書への支援の需要が高まっている。

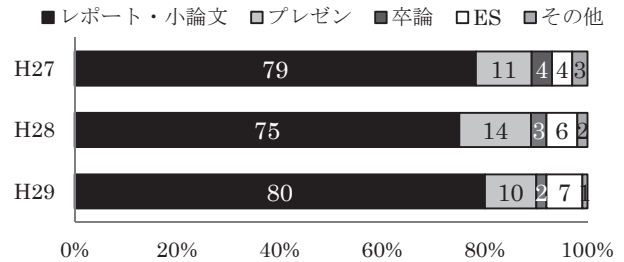


図6 内容別利用比率(%)

6.7 進行状況別利用状況

昨年度と比較して「ほぼ完成」時点で来室する割合が減少している(図7)。作成中に来室した際の効果を認める学生が増えていることがうかがえる。

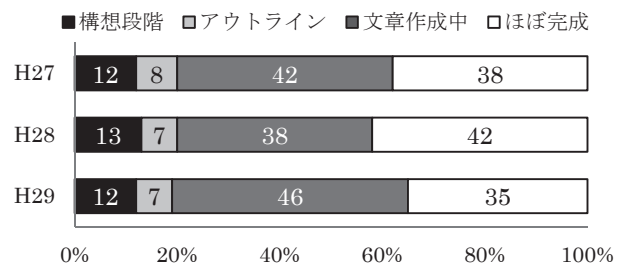


図7 進行状況別利用比率(%)

6.8 タイミング別利用状況

昨年度からほぼ変化がみられない(図8)にもかかわらず、図7では「ほぼ完成」が減少していることから、課題への取り組みと提出までの段取りの遅滞をうかがわせる結果となった。全体から見ると少数とはいえ、締切当日の来室が195件(11%)もあり、来室自体が目的化しているケースもみられる。提出直前ではなく、2~3日前の来室を繰り返し呼びかけていく必要がある。

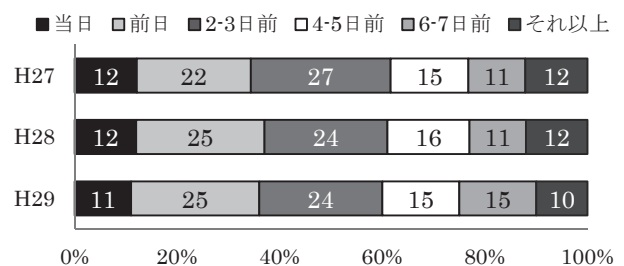


図8 提出日までの日数別利用比率(%)

6.9 1回あたりの相談時間

1回あたりの相談時間は30分だが、実際は混雑状況によって変動がある(図9)。本年度は「20分未満」が昨年度までに比べて17ポイント減り、やや改善がみられた。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、運営の継続的な工夫が求められる。

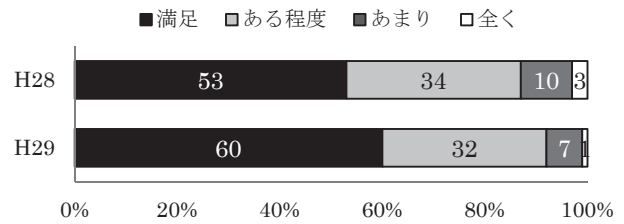
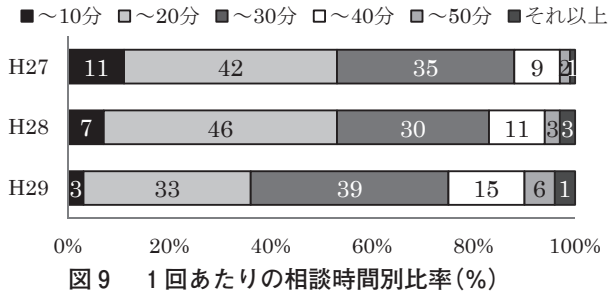


図13 全体の満足度(%)

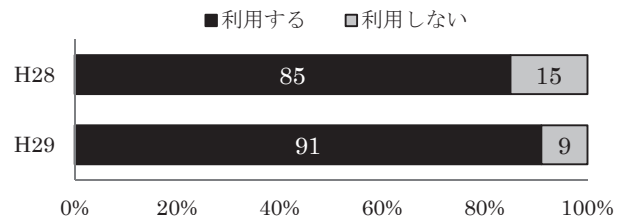


図14 来期以降の継続利用(%)

7.利用者アンケート結果

7.1 アンケート概要

期間 平成29年7月24日～28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)

有効回答数 476件

7.2 アンケート集計結果(一部抜粋)

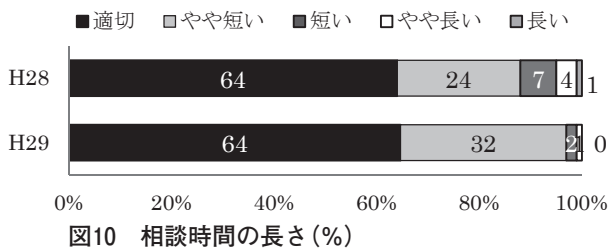


図10 相談時間の長さ(%)

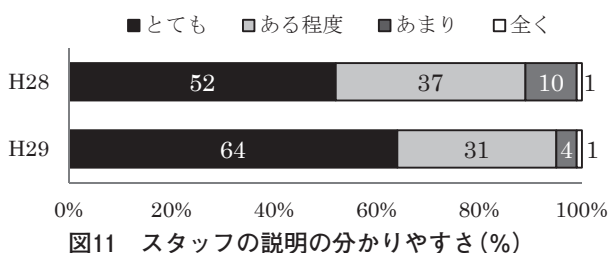


図11 スタッフの説明の分かりやすさ(%)

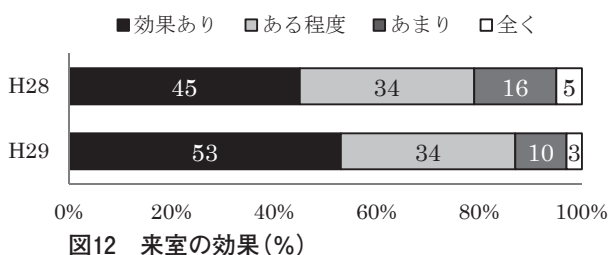


図12 来室の効果(%)

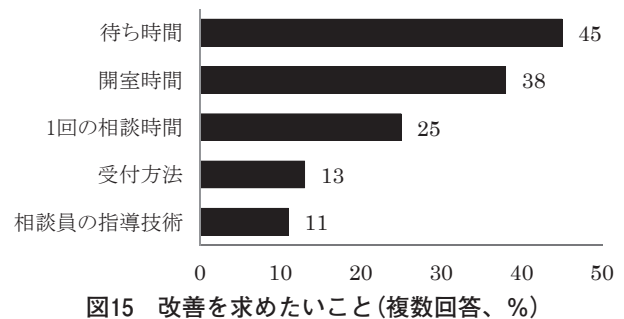


図15 改善を求めたいこと(複数回答、%)

8.課題

利用者の急増に比して受け入れ態勢が必ずしも万全とはいえ、前期を中心に以下の問題が生じた。

- ・利用希望者全員の受け入れ断念(300人以上断らざるを得なかった)
- ・順番待ちの長時間化
- ・順番待ちの行列によるWSD周辺の混雑
- ・1人あたりの相談時間短縮による支援の質低下
- ・学生スタッフの技術不足
- ・スタッフの延長勤務、運営外スタッフ(教員)の応援に頼った運営

上記問題を改善すべく、①相談受付方法の改善(web予約システムの導入など)、②スタッフの増員、③スタッフ研修の充実などに最優先で取り組む必要がある。

以上

(1～5-6、6～8 外山敦子)
(5-7 増地ひとみ)

執筆者

永井 聖剛 初年次教育部門長（兼・全学日本語教育主任）
創造表現学部 教授
外山 敦子 初年次教育部門 教授
小林 珠子 初年次教育部門 講師
石田 莉奈 初年次教育部門 講師
増地ひとみ 初年次教育部門 助教

平成29年度 初年次教育部門スタッフ

部門長	永井 聖剛					
教授	外山 敦子					
講師	石田 莉奈	久保田一充	小林 珠子	杉淵 洋一	松野 美海	
助教	木下奈津紀	下岡 邦子	増地ひとみ			

愛知淑徳大学初年次教育研究年報

第3号

発行日 平成30年5月1日
編集 愛知淑徳大学初年次教育部門
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 株式会社 CMC Solutions

