

現代英語学科・グローバルビジネス学科における 初年次教育の意義と課題

The Significance of and Future Directions of First-Year
Education in the Department of English and Contemporary
Society and the Department of Global Business

蒔田雅子
Masako MAKITA

三輪志保
Shiho MIWA

渡邊 真
Shin WATANABE

下門直人
Naoto SHIMOKADO

1. はじめに

現代国際学部では、それぞれの学科の特性に応じた初年次教育を実現するため、国際教養学科と現代英語学科ならびにグローバルビジネス学科とで異なる内容のアカデミックスキルズ・プログラム（CASP）が実施されてきた。本稿では、現代英語学科及びグローバルビジネス学科のCASPについて、これまでの目標と位置付け、ならびに2022年度以降の新しい方向性について簡潔に示した上で、これまでの授業の取り組みについて具体的に振り返りつつ総括をおこなう。

まず、2学科におけるCASPは、1年生が自立した学びの主体、すなわち自ら課題を発見し、その解決のために学び、考えることができるようになることを目標としている。具体的に、CASPは両学科において重要な初年次教育として位置付けられ、新聞を読むことや長文をじっくり読むことに不慣れた学生に対して、1期は、比較的短い文章や資料を用いてその内容を正確に理解し、必要な情報を的確に読み取ってまとめる力を養うことを目的としている。また2期は、1期に学んだことを基礎としつつ、自ら問題意識をもち、課題を設定してレポートを書くことを最終目標としたカリキュラムとなっている。

次に、2022年度以降において2学科が目指すCASPの方向性について簡単に述べる。現代英語学科については、2022年度から学科の専任教員が中心となってカリキュラム編成及びプログラムを提供することになり、これまで以上に学科の1年生のニーズに応える初年次教育の実現を計画している。グローバルビジネス学科については、2022年度からスタートする新カリキュラムへの移行にともない、初年次教育をCASPと学科プログラムのビジネス入門の2本立てとする計画である。大学生として必要とされるアカデミックスキルの獲得についてはこれまで通りCASPが担い、今後、他学部のCASP委員と協力しながら内容の充実化を図っていく計画である。またその上で、ビジネス学科生として現代社会やビジネスについて関心を持てるよう学習意欲を高めていくことを重視したプログラムとしてビジネス入門を提供する。

したがって、2学科における2022年度以降のCASPはこれまでの成果を引き継ぎつつ、両学科の特性に応じた初年次教育の実現に向けて大きく動き出す計画である。

なお本稿は、現代英語学科・グローバルビジネス学科のCASP担当として下門が「はじめに」を執筆し、本文については授業担当の蒔田（2節、5節、6節、8節）、三輪（3節、7節）、渡邊（2節「本科目の授業目的」、4節）がそれぞれ執筆している。

2. 初年次教育の概要と本科目の授業目的

本節では初年次教育の目的を概観し、本科目の授業目的について述べる。

2018年度、初年次教育を実施している大学は2009年度の617大学（約84％）から増加し、721大学（97.4％）ある（文部科学省高等教育局 大学振興課大学改革推進室2011、文部科学省高等教育局 大学振興課大学改革推進室2020）。その内、「レポート・論文の書き方等の文章作法を身につけるためのプログラム」を実施している大学は91.8％と高い一方で、「論理的思考や問題発見・解決能力の向上のためのプログラム」を実施している大学は69.3％、「学生生活における時間管理や学習習慣を身に付けるためのプログラム」を実施している大学は59.5％である（文部科学省高等教育局 大学振興課大学改

革推進室2020)。

成田・山本(2018)は大学での日本語のライティング科目は、少子化や大学進学率の上昇に伴う学生の多様化を背景に、基礎学力が十分でない学生や、大学受験を突破する学力は十分であっても書く経験のない学生のニーズに対応すべく設置されるようになったとし、初年次教育の目標と入学した学生の実態との差をどのように埋めるかという観点から提言をしている。それは、①自らの学びを、命題を暗記する受動的学びから能動的学びへと変換させること、②情報を収集し、それらを分析して解決すべき課題を発見し、解決策を構想するという「考えるプロセス」を通じてレポートを作成する能力を養うということである。谷口・友野(2011)も初年次教育の目的を①学生生活や学習習慣などの自己管理・時間管理能力をつける、②高校までの不足分を補習する、③大学という場を理解する、④人としての守るべき規範を理解する、⑤大学の中に人間関係を構築する、⑥レポートの書き方、情報探索方法など、大学で学ぶためのスタディスキルやアカデミックスキルを獲得する、⑦クリティカルシンキング、コミュニケーション力など大学で学ぶための思考方法を身につける、⑧高校までの受動的な学習態度から、能動的で自立的・自律的な学習態度への転換を図ることであると述べている。このように初年次教育においては、大学生としての基本的な学習態度に加え、批判的、論理的思考力とレポート作成力の養成が重要視されていることがわかる。

本科目では日本語の語彙力、論理的思考力、客観的な文章作成力を身につけ、レポートや論文を書くために必要となる日本語運用能力と提出日等の自己管理能力の向上を目的としている。これは2015年夏に当時の玉井学部長から「“大学生として必要な、客観的なレポート”が書けるようになる指導を」という要請を踏まえ設定したもので、成田・山本(2018)、谷口・友野(2011)と共通した理念に基づいている。上記の目的の下、1期では調べた資料をまとめる報告型レポートを執筆する過程で、2期では調べた資料を根拠に意見を述べる論文型レポート(意見文)を執筆する過程で大学生として必要な日本語運用能力の獲得を目指した指導をおこなっている。

1期・2期での活動内容や教材については、学生の習得状況などから、2016

年度から2017年度にかけて多少の変更があったが、2018年度以降は概ね統一された。担当者は全員日本語教育経験のある7名の非常勤講師（招集当時は8名）である。

本稿では、学生へのアンケート、使用教材、授業内容、評価等、授業の変遷を振り返るとともに、初年次教育の意義と課題を述べる。2020年度はオンライン授業、2021年度1期はハイフレックス型授業であったため、変更があった授業内容や工夫にも触れる。

3. 開講時におけるアンケートの実施

本節では、2016年度より毎年度開講時に実施されているレディネス調査について述べる。2016年度開講時の「受講前アンケート」、その後目的・内容を変更し、改訂した2017年度以降開講時実施の「自己点検アンケート」について実施内容を振り返るとともに、2019年度の調査結果を基にした学生のレディネスをまとめる。

3.1 開講時におけるアンケート実施の経緯と内容

現在の授業担当者である日本語教師経験者が依頼を受けた2016年度アカデミックスキルズ科目が開講される前段階において、近年の新入生には、海外から移住した家庭の学生や日本の義務教育を受けていないと思われる海外長期滞在経験者が散見されるようになってきているという申し送りがあった。そのため、学生の背景を認識するための開講時アンケートを実施するに至った。

初年度の「受講前アンケート」の調査内容は、(1) これまでの作文、小論文などの書き方についての講座等受講経験の有無、(2) 社会的問題をテーマに家族や友人と会話する習慣の程度、(3) 高校でディベートなど根拠を調べて自分の考えを導き出すような授業受講経験の有無とその頻度、(4) 海外在住経験の有無という4問のみの簡単なもので、教員の授業実施の際の参考にすることを目的としていた。2016年度1期末と学年末は、受講態度に関する振り返りと今後の抱負、自身の読み書きの態度における現状把握および日本語運用能力の自己評価項目を設けた自己点検アンケートを行った。

2017年度と2018年度の開講時においては「自己点検アンケート」と名称を変更し、2016年度開講時に実施した学生の背景調査に加え、自身の読み書きの態度における現状把握および日本語運用能力を自己評価するという目的で質問項目を増加して実施した。2016年度の学期末、学年末と同様の項目で継続的に比較できるようレディネス・アンケート調査を行った。ただし、学期末、学年末に実施された質問項目には、学期の振り返りと今後の抱負の自由記述が含まれているが、開講時のアンケートには自由記述は含まれていない。内容は、大学入学時のレディネス調査としての以下29項目である。「(1) あなた自身に関して」では、①学校や町の図書館を利用するか、②ニュースについて家族や友人と話すか、③新聞記事を読むか（デジタル版含む）、④新聞記事を読む人はどんな記事を読むか、⑤本（まんが以外）を読むか、⑥これまでに小論文の授業を受けたか、⑦これまでに根拠を基に自分の意見を発表する機会があったか、⑧海外在住経験があるか、⑨海外在住経験者に対しては、滞在国名、滞在期間、年齢及び通学した学校の種類（現地校、国際校、日本人学校、その他）という、興味・生活習慣や環境に関する背景調査9項目を問いとして設定した。「(2) 文章を読むとき」では、①分からない漢字は読み方を調べるか、②分からない言葉は意味を調べるか、③内容を整理しながら読むか等5項目、「(3) 文章を書くとき」では、①書く前に何を書くかメモをするか、②読み手を意識して書くか、③書いたら読み返すか、④必要なときは辞書を使うか、⑤なるべく漢字を使うようにするか等9項目というように、(2)(3)ではレポート執筆に直接影響すると考えられる読み書きにおける基本的学習習慣に関する調査項目を設定した。加えて、「(4) 現在のあなたの日本語運用能力について」では、①漢字の読み書き、②語彙力・表現力、③文章の理解力等6項目という日本語運用能力を自己評価する調査内容である。これらはいずれも5段階の選択で回答する形式となっている。2016年度から2018年度の調査は、学生自身の習慣の意識化と教員の授業の実施やフィードバックに関しての創意工夫に役立てるという目的であったため、学生にデータ使用の同意を得てはいなかった。資料として、2016年度、2017年度、およびその後再度改訂された2019年度開講時アンケート調査用紙を本稿

の巻末に掲載する（資料1、資料2、資料3）。

3.2 2019年度開講時自己点検アンケートの調査項目

2019年度には、開講時自己点検アンケートを授業内容に沿った質問項目に改訂し、調査内容を更に細分化するとともに調査結果を整理しやすくし、新たな自己点検アンケートとして1期開講時、1期終了時、2期終了時に調査を行った。また、すべてのアンケートについて、「講義内容の改善と充実のために、アンケートの結果を用いて研究を行いたい」という調査目的と学生への調査協力の依頼を明記し、協力者から同意書を受領した。2019年度に実施した自己点検アンケートの調査項目の詳細は、1期開講時では図書館利用や新聞購読、小論文授業の受講経験、海外在住経験など「(1) あなた自身について」6項目、「(2) 文章を読むとき」の態度に関する5項目、「(3) 文章を書くとき」についてはアカデミックライティングに必要な説得力、一貫性、資料の信頼性への知識など「内容」に関する自己評価4項目、段落内、段落間のつながり、見出し、体裁など「構成」に関する自己評価5項目、レポートに関する「表現」3項目、文法、表記の「正確さ」2項目の計14項目、「(4) アカデミックスキルズの学習項目について」では「要約文」、「意見文」、「参考文献一覧」、「引用」の経験や知識に関する4項目を合わせた全29項目である。この29項目は①から⑳と通し番号が付けられている。

3.3 2019年度開講時におけるレディネスの調査結果

本項では、2019年度開講時に実施された自己点検アンケートによるレディネス調査の結果をまとめる。アンケートの有効回答数は、本稿執筆者3名の担当6クラスのうち再履修生およびアンケート調査の同意書に署名のなかった回答を除く93である。特に、読み書きの習慣に関する調査結果を示し、考えられる学生の問題点と、授業内容に生かすため必要となる課題について述べる。

図1は自己点検アンケートの「新聞記事（デジタル版を含む）を読むか」という問いに対する回答結果を表したものである。ほぼ半数は新聞を「全く読

まない」あるいは「減多に読まない」と回答している。また、「気になった記事だけ読む」という回答の中にはスポーツ記事のみを読むという回答も複数見られ、「全体に目を通す」と回答した学生はわずか11%であった。

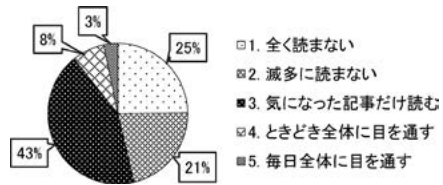


図1 新聞記事を読む

以上の結果から、ほとんどの学生は新聞記事を読む習慣がなく、社会情勢に関心がある学生はわずかであると考えられる。

図2の「ニュースについて家族や友人と話すか」という設問に対する回答を見ると、「よく話題にする」、「時々話題にする」という回答が60%ある。しかし、図1、図2の結果から、ニュースを話題にはするものの、新聞から得られた情報を基にしたものではないことがわかる。

初年度に本科目の授業実施の際、学生の読解力に関して想定以上に問題が感じられたため、シラバスに読解力強化のための授業内容を加えると同時に、開講時アンケートにおいても、読むことに関する調査を実施している。マンガ以外の読書習慣についての調査（図3）では、「全く読まない」、「ほとんど読まない」という回答が全体の42%、半年に1冊程度という回答を合わせると全体の67%となっている。長い文章を読むという習慣がほとんどなく、文章の内容を把握する能力を向上させることが必要不可欠な要素であると考えられる。

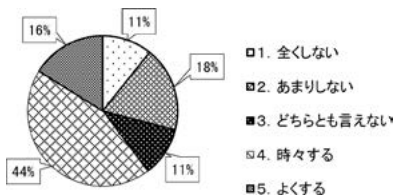


図2 ニュースを話題にする

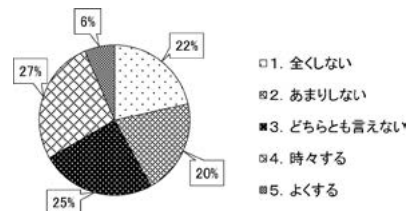


図3 読書をする（まんが以外）

図4は、自己点検アンケート「(2) 文章を読むとき」の習慣についての調査結果の一部である。1は「わからない漢字は読み方を調べるか」、2は「わからない言葉は意味を調べるか」、3は「内容を整理しながら読むか」という設問である。いずれの場合も読解力以前の問題であり、「必ずする」を選択すべきところであるが、「全くしない」、「あまりしない」、「どちらともいえない」という回答をあわせると20%から40%程度あり、分からない語彙や内容を確認、あるいは整理することなく、不明瞭のままにして読み進めることが習慣化している学生がいることが確認された。文章の内容把握力を向上させる以前の問題であり、20%前後の「必ずする」と回答した学生と、不明瞭のまま放置してしまいがちな学生の間に格差が生じることは容易に推測できるため、この点も注目すべき問題点であり、指導が必要であると考えられる。

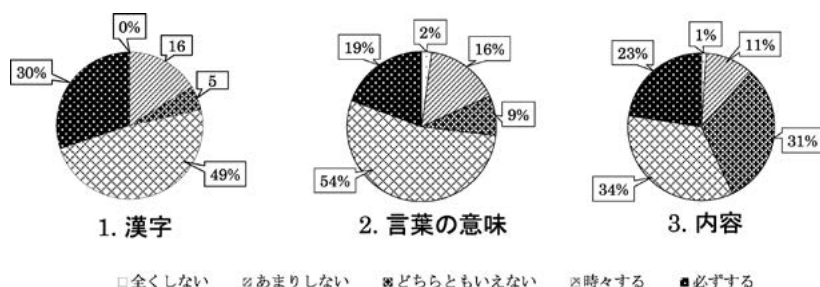


図4 読むとき、調べる・確認する

アンケートの「(3) 文章を書くとき」については、以下に示す図5から図7により、内容・構成・表現に関して、特徴的なものについて述べる。

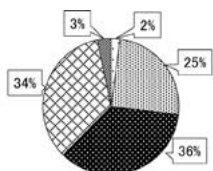
図5は、資料の信頼性に関する設問である。この調査によると「1.資料に信頼できるものと信頼できないものがあるということを知らない」、「2.信頼できる資料と信頼できない資料があることは知っている」、「3.知っているが信頼できる資料がどのようなものであるか判断できない」という回答が63%を占めている。レポートを執筆する際、資料探索が必須となるが、どの資料が信頼できるものか情報の取捨選択が困難な学生が数多く存在することが確

認できる。これまでも散見されているように、ワード検索で目についた読みやすく平易な文章で書かれている個人ブログなどを、参考資料として使用する要因となっていることが考えられる。このような結果から、信頼できる資料検索の指導の重要性が確認できる。

図6は、文章を執筆する際の内容にふさわしい見出しの選定を行うことが可能かどうかを調査した結果である。この結果からもわかるように、見出しをつける文章の執筆経験がない学生や見出しのつけ方が分からない学生を合計すると35%になり、全体の3分の1以上の学生が見出しをつけることができないこと

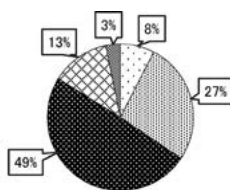
がわかる。また、「自信はないが見出しがつけられる」という回答も約半数あり、80%以上の学生に、文章を執筆する際に自分の執筆内容を整理し、全体の構成を考えて書くことができない可能性があることを示唆している。また、レポートタイトルや見出しを設定する際には内容を要約する力が必要になるため、要約力の養成も併せて必要であると考えられる。

図7から図9は、文章表現に関して、話し言葉と書き言葉（図7）、漢字・漢語の使用（図8）、表現の多様性（図9）について、学生がどの程度認識し、記述できていると自身で評価しているかを調査した結果をまとめたものである。図7の話し言葉と書き言葉では、「話し言葉と書き言葉の違いがわからない」、「使い分けられない」という回答が受講前の段階では全体の4分の1以



- 1. 資料には信頼できるものと信頼できないものがあることを知らない
- ▨2. 信頼できる資料と信頼できない資料があることは知っている
- 3. 知っているが、信頼できる資料かどうか判断できない
- ▤4. 信頼できる資料を使って文章を書いたことがある
- 5. 自分で選択した信頼できる資料を使って文章が書ける

図5 資料の信頼性



- 1. 見出しをつけた文章を書いたことが全くない
- ▨2. 見出しのつけ方がわからない
- 3. 自信はないが見出しがつけられる
- ▤4. 内容にふさわしい見出しがつけられる
- 5. 内容にふさわしい見出しをつけ、書いた後に修正できる

図6 内容にふさわしい見出し

上であり、「論理的な文章に相応しい書き言葉を使って文章を書き、修正できる」という回答はわずか3%であった。このことから、客観的で論理的な文章表現指導の重要性は明らかである。

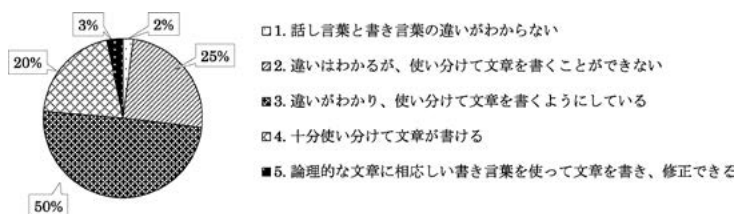


図7 話し言葉と書き言葉

図8の漢字・漢語の使用に関する調査に関しては、「漢字はあまり使わない」という回答も存在すると同時に、辞書で調べないという回答をあわせると約20%あることが判明した。また、「論理的な文章にふさわしい漢語が使用できる」という選択肢を選んだ学生は1名のみであり、「漢語を使うようにしている」という回答をあわせても16%だった。この結果から、語彙力の強化も必要であると考えられる。

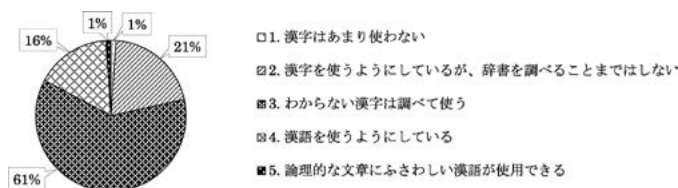


図8 漢字・漢語の使用

図9は表現の多様性に関する設問である。この結果から、20%以上の学生が表現を気にすることなく文章を書いていることが分かる。また、「いろいろな表現を使うようにしているが、あまり思いつかない」という学生も半数を超えており、初年次教育のアカデミックスキルズ科目において客観的で論理

的なレポートを執筆するための文章表現指導の必要性は高いことが確認できる。

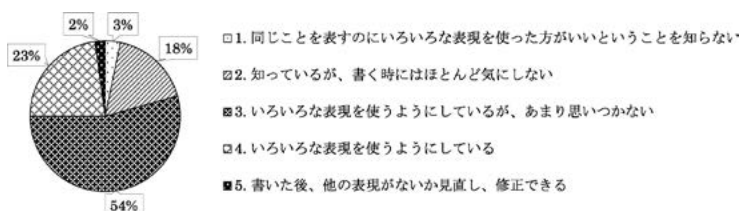


図9 表現の多様性

図10は、レポート（意見文）の執筆経験に関する調査結果である。ここには、「意見文を書いた経験がない」という回答が17%、「自身の体験をもとに意見文を書いたことがある」という回答が45%存在し、自分の意見を書くのに意見の根拠となる資料を基に意見文を書いたことがあるという回答は、40%に満たなかった。この図10の調査結果から、80%近くの学生は客観的な資料を基にした根拠のある意見文を書いた経験を持っていないことが分かり、客観的な資料の検索方法、意見の根拠となる客観的な資料の必要性を指導することが必須であることが確認できる。

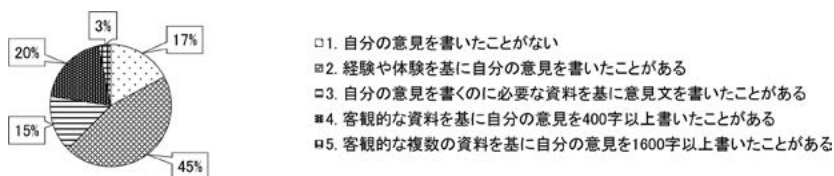


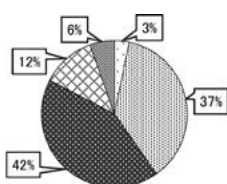
図10 レポート（意見文）の執筆経験

図11は、引用に関する調査結果である。「引用が何かわからない」、「どのようなときに引用しなければならないかわからない」、「引用表現がよくわからない」という引用についての理解が不十分である、引用表現の使用が可能ではないといった回答は全体の82%に上った。レポート執筆において必要不

可欠である引用に関する理解が不十分であることが明確になり、初年次教育における重要な学習項目の1つであることが確認できた。

2019年度開講時自己点検アンケートの調査結果から、大学生のレポート執筆の際に求められる読解力、要約力、語彙力、文章表現力・文章構成力、自分自身の執筆した文章に対する修正力について丁寧な指導が必要であることが

明らかになった。これらは、教員が指導の際に常に経験的に感じていることを裏付けるものとなっている。この結果を踏まえたうえで、課題設定力・論点発想力、情報収集力・情報探索力・情報整理力、文献整理力、批判的思考力・課題考察力、論理構成力といった思考の面での向上を目指す必要がある。



- 1. 引用が何かわからない
- ▨2. どのような時に引用しなければならないかわからない
- 3. 引用の必要性は理解しているが表現がよくわからない
- 4. 一文であれば適切に引用できる
- ▨5. 複数の文でも適切に引用できる

図 11 引用

4. 使用教材

2016年度の開講時・期末アンケートの結果と学生の実態を踏まえ、担当者全員による話し合い、教材研究、カリキュラムの見直し等を重ね、2017年度に本科目の目指すところに即した現在の使用教材に変更した。1項で2016年度の使用教材、2項で2017年度以降の使用教材について述べる。

4.1 2016年度の使用教材

2016年度に採用した主教材は、長尾・村上編（2015）『大学1年生のための日本語技法』であった。本書は、第1部から第5部の構成になっている。第1部は、高等学校における学習と大学における学問の違いといった「心構え」、第2部は原稿用紙の使い方から呼応表現、視点を統一して書くことなどの「大学で求められる書き方のルール」、第3部は段落分けの効果から客観的な書き方にいたるまでの「論理的な書き方」、第4部は敬語の使い方、手紙やメール

の書き方などの「日常の日本語」、第5部は、4種の演習項目が挙げられた「実践」である。「大学で求められる書き方のルール」の詳細な説明は、大学1年生に理解し易い書き方がされていたことで有益だと考えた。語彙力をつけるための教材としては朝日新聞社編（2011）『日本語常識ドリル600問』を採用した。漢字誤記編、漢字誤読編、言葉誤用編、敬語常識編、慣用句編、四字熟語編からなる二択形式の自学用ドリルである。

1年間、主教材を使用してみると、レポートの書き方例が原稿用紙に特化しており、本科目で目指すレポートの体裁とは齟齬があったこと、要約練習のための素材が充分ではなかったこと、学生がレポート執筆の際に苦労した課題発見の手法、すなわち、提示されたトピックから思考を展開し、問題提起にいたる諸々を扱う部分がなかったことから、多くの副教材の準備が必要となった。そこで、2017年度には主教材を変更することにした。語彙のドリルは2017年度も使用予定だったが、絶版となったため、主教材に加え変更することになった。

4.2 2017年度以降の使用教材

2016年度の振り返りから、主教材にはレポートの書き方例や構成例、思考のモデル、演習項目などが複数示されている桑田編（2015）『学生のレポート・論文作成トレーニング 改訂版：スキルを学ぶ21のワーク』を、語彙の教材には、前年度の学生から「間違っていて覚えていたり、知らなかったりした言葉が勉強できた」、「クイズ形式が楽しかった」と評判がよかった『日本語常識ドリル600問』と同じドリル形式となっている日本語力検定委員会（2016）『正しい日本語どっち？ 500』を選定した。

主教材である『学生のレポート・論文作成トレーニング 改訂版：スキルを学ぶ21のワーク』はPart 1からPart 4に分かれている。Part 1は、レポート・論文を書くための基本である構造、体裁、レポートの種類などの「オリエンテーション編」、Part 2ではレポート・論文を書くために必要な5つの能力である発想力・読解力・要約力・批判的思考力・表現力を「基礎スキル編」として取り挙げている。Part 3は「スキルアップ編」とされ、課題発見力、情

報探索力、情報整理力、課題考察力、論文構力、文章構力をつけながら、レポートを執筆する構成になっている。Part 4は「卒業論文準備編」である。大学で求められる「報告型レポート」、「ブックレポート」、「論文」の違いや文章例、批判的思考、課題発見、情報整理に関する記述があり、2016年度に使用した副教材を生かしつつ、さらにはクラスの個性に柔軟に対応できる構成となっている。

『正しい日本語どっち？ 500』は意味を誤解しやすい言葉、間違えやすい読み、迷いやすい慣用句、身につけておきたい敬語、使い分けたい表記、知っていると差がつく日本語からなる二択形式の自学用ドリルである。

5. 授業内容

1期は毎週の語彙力向上、アカデミックな表現力の向上を目的とした授業に加え、読解・要約の演習後、報告型レポートを執筆することを中心とした。1項で語彙力の向上を目的とした授業、2項で表現力の向上を目的とした授業、3項でレポート執筆に関する授業について述べる。

5.1 語彙力の向上を目的とした授業

2016年度は、朝日新聞社編（2011）『日本語常識ドリル600問』から毎週20問程度を、『日本語常識ドリル600問』が絶版となった2017年度以降は日本語力検定委員会（2016）『正しい日本語どっち？ 500』から毎週24問程度を予習課題として提示し、翌週の授業冒頭に10問の小テストを行った。漢字の記述、表現の完成、正しい使い方を問うもので、テスト後は教員が提示した解答を基に他者の採点をさせた。対面授業において、授業冒頭の小テストは学生の遅刻防止にも大いに役立った。新型コロナウイルス感染拡大の影響で2020年度は完全オンライン授業、2021年度はハイフレックス型授業となり、オンライン受講の学生がテキストを見ながらテストを受ける可能性があることが考えられた。そこで、課題範囲から3問程度を選び、読み方とその語彙を使った適切な文を作成して提出する課題に変更し、教員が採点をした。2016年度から2019年度の小テストにおいても、2020年度、2021年度の語彙課題におい

でも、翌週の解説の際に模範解答を提示しながらチェックポイントを示して評価の基準を明確にし、学生に解答の際に注意すべき点を意識させることを意図した。さらに、必要に応じて、異なる読み方や同音異義語などの説明も行った。

2016年度から2019年度は第15回に語彙まとめテストとして、既出未出を含めた30問を出題した。出題形式は小テストと同様のものであるが、既出分については出題形式を変更した。2020年度、2021年度はまとめ課題として未出の問題5問を授業同様の形式で出題した。2020年度、2021年度には提出された文作課題を用いて主述にねじれのある文に関する指導ができたことが有益であった。課題となる語彙について、アカデミックな文章で用いることができるものを提示すべきではないかという意見が出ているが、教材がアカデミックな語彙に特化したものではないことから語彙の選定が難しい章もあり、現在、協議中である。

5.2 アカデミックな表現力の向上を目的とした授業

2016年度のレポート原稿を読み、論理的記述以前の問題として、レポートで使用する表現を知らないことがわかり、大学入学までにまとまった客観的な文章を書いたことがなかっただろうということが推察された。この点については、2019年度自己点検アンケートからも、同様の結果が示されている。そこで、2017年度は2期に、2018年度以降は1期に、鎌田・仁科（2014）『アカデミックライティングのためのパラフレーズ演習』を参考にした表現演習を取り入れた。本書は、上級レベルの日本語力を有する留学生を対象としたもので、話し言葉を書き言葉に、和語を漢語に変換する演習だけでなく、簡潔な表現や上位概念を考える演習などが掲載されている。予習課題として配付したプリントの解答を翌週の冒頭に提示し、解説を行った。その際、これらの表現がレポート作成の際に必要な表現であることを強調し、授業目的との関連を意識させるようにした。2017年度2期以降は体言止めや話し言葉の減少、漢語を使おうとする努力、タイトルや見出しの名詞化への意識などが見られたので、初年次教育の講義項目として必要なことだと言えるだろ

う。しかし、複数の文を簡潔にまとめる、主述の関連を意識しねじれ文を避けるといった引用の範囲に影響を与える点については、十分にはできておらず、指導上の課題が残る。

5.3 レポート執筆に関する授業

5.3.1 1期の授業内容

表1は主教材を中心に2016年度1期の授業内容をまとめたものである。第8回まではレポート執筆に関する講義・演習を行い、第9回から第14回で2つのレポートを書くことを課題とした。

第9回から第11回のレポート1では、配付した「アナログレコード」、「ハイレゾ音源」、「定額音楽サービス」に関する資料から1つを選んで要約し、自身が興味を持って調べた関連情報を追加し、配付資料と関連付けてまとめるという課題であった。学生からは「ハイレゾ・CD・mp3の音源の比較実験」、「ハイレゾ音源が注目を集めている理由」、「違法無料ダウンロード」、「定額音楽サービスの仕組み」、「アナログレコード人気再加熱の背景」、「アナログ盤の魅力」など、様々な情報を追記したレポートが提出された。

第12回から第14回のレポート2では、共通の「裁判員制度の意味」と、「裁判員の辞退率」、「裁判員の守秘義務」に関する資料のいずれかを選んで、字数を制限した2種類の要約を課題とした。内容になじみがないことから読解に時間を要し、自由に追加の資料を探して執筆することが時間的に難しかったためである。レポート2の配付資料については教員が字数や内容を編集して提示した。提出された2種類のレポートから、共通課題の要約と追加情報の関連を持たせる繋ぎの文がない、第3者が行った分析をうまく引用できていないなどの問題点が浮き彫りになった。引用すべきかどうかの判断がつかず、出典を明記しないことにより剽窃になるものや孫引きも散見された。引用については重ねての指導が必要であると考えた。

第15回には要約テストを行った。要約テストの原文となる「災害下の外国人住民に適切な情報を一『やさしい日本語』の可能性（佐藤 2015）」は5980文字からなる文章であったため、2000文字程度に編集して提示し、時間内に

400文字以内で要約することを求めた。模範解答・採点項目と配点に関しては教員全員で協議を行い、統一した。

表1. 2016年度1期授業内容

授業回数	授業内容
第1回	ガイダンス、【第1部】心構え、【第2部】レポートのマナー、原稿用紙の使い方
第2回～第5回	【第2部】文体、文のねじれ、呼応表現、引用、要約のルール、参考文献の書き方、注のつけ方など
第6回～第8回	要約練習
第9回～第11回	レポート1執筆「音楽」
第12回～第14回	レポート2執筆「裁判員制度」
第15回	語彙まとめテスト(30問)、要約テスト「やさしい日本語の可能性」

授業方法の一つとして、読解・要約・レポート執筆の過程では、ピア・ラーニングを用いた。ピア・ラーニングは、仲間（ピア）同士の対等で互恵的な関係の中で、互いに貢献しあい学ぶ学習方法であり、それぞれの能力を向上させる以外にも、対話を通して読みを深め（ピア・リーディング）、相手の作文を添削しあう（ピア・レスポンス）過程で、人と人との社会的な関係を築き、自分の考えを検討し、視野を広げることも目的としている（国際交流基金 2007）。授業内では、互いに配付資料の要約文を読みあう、追加資料についてグループ内で発表する、互いの書いたレポートを読み、面白い点、分かりにくい点などを指摘し、アドバイスしあう活動を取り入れた。読み手としての批判的読解の経験から、自身のレポート作成活動を意識的に振り返ることを意図したものである。

2016年度は要約に時間を割く傾向があり、教員間での「報告型レポート執筆の指導が十分ではなかった」という反省から、2017年度から少しずつ変更を加え、2019年度に現在の授業内容となった。

表2に主教材を中心に2017年度以降の1期の授業の流れをまとめた。2016年度と異なる点は、読解演習を取り入れたこと、レポートを1種類にし、テーマを学生自らが決めるようにしたこと、その過程において思考の展開や批判

的思考の機会を設けたこと、レポート執筆に関する講義演習を執筆の段階に組み込んだことである。レポートのトピックは第8回から第14回の右側にまとめている。

表2. 2017年度以降の1期授業内容

授業回数	授業内容	
第1回	オリエンテーション、自己点検アンケート、メールの書き方	
第2回～第4回	読解（キーワード、段落構成）	
第5回～第7回	要約（全体要約、要旨要約、ポイント要約）	2017年度、2018年度は第7回に要約テストを実施
第8回～第14回	引用、参考文献の書き方 報告型レポートの執筆 テーマ設定、情報検索 アウトライン作成、書式設定、執筆 ピア・ラーニング、加筆修正	【2017年度】「音楽の楽しみ方」 【2018年度】「食」 【2019年度】「外国人労働者」 【2020年度】「18歳」 【2021年度】「SDGs」
第15回	レポートの提出 語彙まとめテスト（2020年度、2021年度は語彙まとめ課題） 自己点検アンケート	

第1回の授業では、オリエンテーションで授業目標を確認し、レポート執筆の経験や文章表現に関する自己評価と学生のレディネスを知るための自己点検アンケートを行ったあと、メールの書き方の講義を行い、自己紹介文をメールで送ることを課題とした。メールの書き方は2016年度開講時には授業内容に組み込まれていなかったが、メールの件名、受講科目や名乗り、挨拶のないメールが散見されたために取り入れたものである。

第2回から第4回の授業は、2016年度に読解力の問題が指摘されたこともあり、2017年から読解力の向上を目的とした演習も取り入れるようになった。配付資料のタイトルやキーワードから、何を読み取るべきなのかを考えたり、意味段落や段落構成を考えたりする指導を行った。

第5回から第7回の授業は要約が中心であった。形式段落の中心文を探したうえで、意味段落を考えて要約し、①意味段落の中心文の関係がわかるような接続表現を用いてまとめる全体要約、②筆者の主張を中心にまとめる要

旨要約、③指定された点についてまとめるポイント要約を扱った。レポート執筆の引用を意識した指導であったが、内容の理解しやすい具体例が要約文に反映される傾向があることがわかり、要約指導の際の注意点が明確になった。この段階で、剽窃と引用について説明したが、手法については簡単な演習にとどめ、実際にレポートを書く段階での個別指導が中心となった。読解・要約の授業では、これらの演習がレポートを書く上で役立つことを強調して、学習項目の関連を意識付けた。2017年度、2018年度については第7回に中間テストとして要約テストを行った。2017年度は「技を盗むチンパンジー（山本 2013）」を、2018年度は「若者の『内向き志向』は本当か？ —潜在する動機・意欲を引き出す早期教育の必要性—（平賀 2018）」を基にして、教員が文体の変更、字数調整、それに伴う編集を行い、2000字程度の課題文を400字程度に要約させるものであった。模範解答・採点項目と配点に関しては教員全員で協議を行い、統一した。要約テストを含めた評価については、7章で詳述する。

第8回から第14回ではレポート執筆の指導を行い1500字程度の報告型レポートを期末に向けての課題とした。再履修者がいることから、毎年異なるトピックを提示し、マンダラート¹やKJ法²を使用してアイデアの拡大・整理をし、思考を深め、学生自身がレポートテーマを設定するよう計画した。まず、学生には9つのマス目の中心にトピックを記入したマンダラートシートにトピックについて知っていることや調べたことを書き込むことによってアイデアの拡大をしたり、そこから得られた情報をグループ化して整理したり、どのような情報が追加として必要なかを考えたりし、テーマを決めて報告するよう求めた。

情報検索源はインターネットが主であったため、必要となる情報を検索する際、キーワードの数や、キーワードがフレーズの場合など、検索の仕方によって絞り込める検索数に違いが出るもののほか、ドメインやファイル形式、ファイル更新期間を限定する等、信頼できる情報、探したい情報を得るための講義・演習も行った。学生からテーマ決定の報告を受けた教員は意見文になる恐れがないかをチェックした。続いて、収集した情報を基に何をどの

順序で書いていくか、アウトラインを考えさせた。その際、設定されたテーマの回答が最終章にまとめられているかを確認するよう求めた。使用する予定の資料のタイトル、URL、中心となる情報をメモした資料一覧とアウトラインが提出されると、全体の構成、情報の信頼性などをチェックし、大きな問題がないと判断した学生に対し、第1稿の執筆を許可した。アウトラインができていないと、後半になって大幅な修正が必要になる可能性があることを危惧したためである。執筆許可が出なかった学生は再度アウトラインを作成することになる。アウトライン作成、レポート執筆に関しては、個々の作業となり、進捗に個人差が出るため、教員は作業の捗らない学生に気を配り、時には一緒に作業をすることもあった。

完成させた第1稿は、批判的に読む力をつけるという目的から、2016年度同様、ピア・ラーニングを取り入れ、学生同士で互いのレポートを読み合い、質問しあったり、相談したりする時間を作った。教員は提出された第1稿の内容について個別にフィードバックを行い、第2稿提出後には全体フィードバックとして書式に関する確認を行った。さらに、レポートは推敲・加筆が必要となり、いくつもの同じファイル名がつけられることが予想されたため、レポート執筆の段階で、ファイル名の付け方、管理の仕方の指導も行った。最終稿を出す前には、配付されたチェックシートで自身のレポートをチェックするよう求め、チェックと同時に採点項目を意識させた。直近の2021年度のトピック「SDGs」では「世界の飢餓の現状と食品ロス—食品ロス削減に向けた世界と日本の取り組み—」、「ジェンダー平等実現—解決のための取り組み—」、「質の高い教育—世界の現状と取り組み—」、「飢餓の撲滅」、「住み続けられるまちづくり」、「日本とアイスランドの男女格差」をテーマに現状、目標を実現させるための取り組み、各国の比較をまとめた学生が多かった。

第15回では、最終稿の提出、語彙まとめテストに加え、第1回と同じ自己点検アンケートへの記入を求め、自身の日本語力が向上したかどうか振り返る機会を作った。2020年度、2021年度は、MoodleやGoogle Formsを使用し、5問の語彙まとめ課題、自己点検アンケート、最終稿を提出させた。

1期の授業において、表現演習を取り入れたことによって客観的な文章を

書くための基本的な表現を意識したり、使用したりする姿勢がみられるようになったものの、引用に関する知識がないことから引用の範囲が十分でなかったり、孫引き、剽窃になる記述がみられた。また、ピア・ラーニングについては受動的学習を長く経験してきている、入学間もない学生の中には戸惑いを感じる者も少なくなかったようだ。大学生に求められる客観的な文章作成だけでなく、能動的で自立的・自律的な学習態度への意識づけが重要だと考える。

5.3.2 2期の授業内容

2期は1期同様に語彙力の向上を目的とした毎週の小テストを行いながら、1期の要約、報告型レポート執筆を踏まえ、論文型レポート（意見文）を執筆するという構成になっている。

表3には2016年度2期の授業内容をまとめた。意見文1では「SNS」、意見文2では「18歳」という2種類のトピックを提示した。マンダラートやKJ法といった思考法を利用したレポートテーマの設定、アウトライン作成、執筆、加筆・修正の過程では、ピア・ラーニングを行い、互いの文章を読んで質問やコメントをする活動の時間を設けた。その際、考えを質問にすることでコメントする側は精神的なハードルが下がり、コメントをもらう側は説明不足の発見、表現の再考に役立つこと、さらには、自らの文章をも批判的に読む力の向上につながることを強調した。

表3. 2016年度2期授業内容

授業回数	授業内容
第1回	ガイダンス、意見文の構成
第2回～第9回	意見文1執筆 トピック「SNS」 テーマ設定、情報収集、アウトライン作成、執筆、ピア・ラーニング 加筆・修正
第10回～第14回	意見文2執筆 トピック「18歳」 テーマ設定、情報収集、アウトライン作成、執筆、ピア・ラーニング 加筆・修正
第15回	語彙まとめテスト（30問）、意見文2完成稿提出

意見文1の「SNS」に関しては、「SNSによるトラブル」、「SNS依存症」、「SNSとシェアリング・エコノミー」等、意見文2の「18歳」に関しては「18歳と成年年齢」、「18歳選挙権」、「18歳の飲酒」等をテーマにしたレポートが提出された。意見文では、資料を根拠とし、自らの意見を述べる必要があるが、論の展開に飛躍や主観があるものが散見された。また、レポートタイトルや見出しをつける際、内容を端的にまとめ、名詞化することができないなどの問題も見られ、アカデミックライティングに必要な表現の指導の必要性を痛感した。

1期の反省同様、2016年度はレポート執筆にじっくり取り組む時間がなく、学生の達成感を十分に得られなかったため、2017年度以降は論文型レポートの課題についても1種類にし、丁寧な指導と学生自身による加筆修正が十分行えるような授業構成に変更した。表4を基に2017年度から2019年度と2020年度の2期の授業について述べる。

表4. 2017年度以降の2期授業内容

授業回数	授業内容	
第1回	オリエンテーション、論文型レポートの特徴と論の展開方法	
第2回～第3回	テーマ設定、資料検索（2017年度～2019年度） グループによるディベート（2020年度）	
第3回～第14回	引用、参考文献の書き方 報告型レポートの執筆 テーマ設定、情報検索 アウトライン作成、書式設定、 執筆 ピア・ラーニング、加筆修正	【2017年度】「外国語教育」 【2018年度】「オリンピック・パラリンピック」 【2019年度】「高齢運転者」 【2020年度】「レジ袋有料化」
第15回	レポートの提出 語彙まとめテスト（2020年度、2021年度は語彙まとめ課題） 自己点検アンケート	

第1回では1期の総括と1期との違いを中心にオリエンテーションを行い、論文型レポートの特徴や論の展開方法について説明した。2期開講時には自己点検アンケートは行っていない。

2017年度から2019年度と2020年度では第6回までの授業方法が異なる。2017年度から2019年度までは第2回から第6回で、1期にも行ったマンダラート、KJ法を使用した思考の拡大・整理を基にレポートテーマと意見を設定し、アウトラインを作成することを課題とした。テーマと意見を設定する段階で、テーマやアウトライン、意見をグループ内で発表するといったピア・ラーニングを行うことで、方向性を検討したり、課題を見つけたりできるようにすることを目的とした授業構成であった。しかし、客観的な根拠を基に意見を構築することが苦手な学生が多いことを踏まえ、2020年度は、意見と根拠を組み立てる練習として、「高齢運転者は運転免許を返納すべきか」というテーマで簡単なディベートを行った。グループで相談しながら調べた資料を根拠として意見を述べる、異なる意見の根拠を想定することで複数の観点から物事を見る力を養成し、レポート執筆に役立てることが目的であった。学生の振り返りから、客観的な事実を根拠にし、異なる意見の根拠を想定して述べることで自らの意見に説得力を持たせることができるという気づきがあったことがわかる。授業方法についてはさらなる検討が必要になるが、思考を助けるこのような授業構成が必要だと考える。

第7回からの授業では、アウトラインを作成し、教員から執筆許可をもらった学生から2000字以上の論文型レポートの執筆を開始することとした。教員はアウトラインの段階で、資料の数や妥当性、論の一貫性をチェックした。根拠が主観的なもの、意見と根拠の関連性が不十分なものについては、アウトラインの再提出を求めた。第1稿完成後は、学生同士で課題を発見し、修正ができるようにピア・ラーニングをおこなった。学生は完成稿までに2回の加筆修正を行うことになる。教員からのフィードバックは、第1稿については全体に向けてピア・ラーニングの促進となるようなコメントをし、第2稿についてはコメントを入れた原稿を返却した後、加筆修正の過程で個別に質問を受け付けた。提出された第1稿には1期の授業内容が活かされていないと感じる書式設定の問題、表現の問題が散見され、アカデミックライティングの「修得」には繰り返しの指導、演習が必要だといえる。

2期にはオンライン授業となった2020年度もブレイクアウト・セッション

を通して、学生同士のやり取りが活発に行われていた。1期に比べ、指摘ができるようになったと学生からの感想もあった。教室活動ではなかなか質問したり発言したりできない学生も、小人数に対応できるブレイクアウト・セッションでは、質問がより具体的なものになり、修正も進んでいた。2020年度2期のトピックは2020年7月から法制化された「レジ袋有料化」とした。学生は海洋汚染、地球温暖化の観点から、「レジ袋有料化の意義—問われるプラスチックへの意識—」、「レジ袋有料化—環境問題対策への効果—」、「レジ袋有料化—海洋プラスチック問題の解決—」、「プラスチックごみによる環境問題—レジ袋有料化は効果的か—」などをテーマに意見を述べるレポートが提出された。

第15回の授業では語彙まとめテスト(2020年度、2021年度は語彙まとめ課題)を行い、完成稿を提出し、最後に学年末アンケートで再度、自身の日本語力が向上したかどうか、振り返る機会を設けた。期末アンケートについては6節で詳述する。

2期の授業はレポートの執筆過程での思考の拡大・整理、ピア・ラーニングを通しての批判的思考、アカデミックな表現への意識など、授業構成の確立ができてきていると考える。オンライン授業の工夫としては以下の2点が挙げられる。ひとつは、学生によってネット環境が安定せず、音声聞こえないなどの不具合が起きたり、常時ビデオを停止する学生がいたりしたことへの対応である。こちらの音声聞こえない場合は再度入室を試みてもらったり、学生の音声聞こえない場合はチャットの利用を促したりした。ビデオを停止している学生はどのような状態にあるのかわからないため、点呼時にはビデオをオンにするよう呼び掛けたり、質問で声掛けをしたりした。次第にビデオを停止する学生はいなくなり、2期にはほぼ全員がビデオをオンにした状態で受講するようになった。もうひとつは、ブレイクアウト・セッションに関するものである。学生には情報交換やピア・ラーニング等で毎週ブレイクアウト・セッションを使用したことが高評価であったが、教員が参加していないセッションの学生の活動をチェックすることができないという課題があった。巡回の際にグループで話し合っていることを報告してもらっ

たり、アドバイスや課題を与えたりして、授業に集中できるようにし、何度もセッションに参加するようにするなど、いくつかの工夫をした。セッションに参加する中で学生からの質問に個別に対応することができ、同じグループの学生にも情報を共有することができた。ブレイクアウト・セッションの利点として、全体の授業では質問したり、手を挙げたりすることを躊躇する学生に対しての細かい対応が可能になったことが挙げられる。少人数のグループにわかれることで、発言や質問がしやすい環境が作れた。全体授業では、消極的な学生への対応が遅れたり、おろそかになったりしがちだが、オンライン授業でのブレイクアウト・セッションの経験は、対面授業における対応に活かせると考える。

6. 評価

本節では1項で全体の評価について述べたあと、2項で2016年度の1期期末、2017年度、2018年度の間テストとして行った要約テストの評価、3項で1期報告型レポートと2期論文型レポートの評価について詳述する。

6.1 全体評価

表5は2016年度、表6は2019年度以降の全体の評価割合である。

表5. 全体の評価割合（2016年度）

1期			2期		
1	語彙小テスト	20%	1	語彙小テスト	20%
2	期末 語彙テスト	10%	2	期末 語彙テスト	7%
3	レポート 「音楽」「裁判員制度」 関連ワークシート	25%	3	レポート 「SNS」 関連ワークシート	35%
4	期末要約テスト	40%	4	レポート 「18歳」	28%
5	授業参加度・貢献度	5%	5	授業参加度・貢献度	10%

表6. 全体の評価割合（2019年度）

1期			2期		
1	語彙小テスト・表現演習課題	18%	1	語彙小テスト	13%
2	その他課題（ワークシートなど）	25%	2	その他課題（ワークシートなど）	30%
3	語彙まとめテスト	7%	3	語彙まとめテスト	7%
4	アウトライン	5%	4	アウトライン	10%
5	第1稿	15%	5	第1稿	10%
6	完成稿	25%	6	完成稿	25%
7	その他（授業参加度など）	5%	7	その他（授業参加度など）	5%

2016年度、毎週の語彙課題と期末語彙テスト（表中の1、2）の割合は1期30%、2期27%、レポートと関連ワークシート、期末要約テスト（表中の3、4）の割合は1期65%、2期63%となっており、関連ワークシートの提出点が含まれているもののレポート作成に関連した配点がかなり高いことがわかる。学生の様子を見的过程中で、当初予定したレポートに重点を置いた評価割合が現実的でないことがわかった。そこで、2017年度以降、全体評価について教員間で何度も議論が交わされてきた。議論の中心は、語彙小テスト、表現演習課題、語彙まとめテストとアウトラインを含むレポートのバランスであった。語彙小テスト、表現演習課題を含む各種の課題、語彙まとめテストでは学習習慣や自律的学習などの自己管理能力が評価でき、アウトラインを含むレポート作成では文献探索力、構成力、表現力、文章力が評価できると考えた。概ね現在のような形になったのは2019年度である。

2019年度の評価割合を見ると、1期、2期ともに、語彙小テスト、各種の課題、語彙まとめテスト（表中の1、2、3）が50%、アウトラインを含むレポート作成（表中の4、5、6）が45%に設定され、表現力、文章力に課題が残る学生も真面目に取り組むことで単位が取得できるように配慮されている。その他の5%はA評価以上の学生数をクラスの3分の1にしなければならないため、その調整に使用している。

6.2 1期要約テストの評価

2016年度の1期期末に行った要約テストの評価割合を表7に示す。要約テストは内容面の配点が19点、表現・表記の配点が11点となっている。事前に教員間で評価に関する協議をし、内容については中心文を正しく選び、内容に相違がないか、接続表現などを用いて文と文の関連がわかるように書かれているかを見、表現・表記についてはアカデミックな表現の基本ができているかを見ることにした。2016年度は中心文が3文であったため9点となっているが、2017年度、2018年度の間テストでは中心文の数が異なったため、中心文の指摘点は2016年度と異なるが、内容点19点となるようにし、全体評価には影響を与えないようにした。

表7. 1期要約テストの評価（2016年度期末）

内容（19点）		表現・表記（11点）	
中心文の指摘ができたか	9点	表記は適切か（誤字、脱字、句読点等）	2点
原文と要約文の内容が一致しているか	5点	文体は統一されているか	2点
まとまりのある文章か	5点	話し言葉が使われていないか	2点
		体言止めを使っていないか	2点
		文のねじれはないか	2点
		既定の字数は守られているか	1点

要約テストまでの授業で要約練習をしてきたが、中心文はある程度押さえられていても、文末表現によって課題文との齟齬が生じたり、接続表現が使えていないためにまとまりのない文になっていたりする傾向が見られた。『アカデミックライティングのためのパラフレーズ演習』を用いた表現演習を行った2018年度以降は文体の統一、話し言葉・体言止めの回避など、表現に違いが見られたものの、教員が指摘してもねじれ文に関する知識がなく、書いた文のどこがねじれているのか理解できない学生も少なからずおり、まとまったレポートを書く以前に、アカデミックな表現や主述の関連を意識した文作の指導が重要であると考ええる。

6.3 学期末レポートの評価

表8は学期末レポートの評価基準である。評価基準については毎期議論が交わされてきているが、期末レポートの評価割合は1期と2期で大きく変わらず、内容（表中のA）と表現（表中のB、E）で期末レポート全体の70％程度となっている。1期の評価項目にあった引用は2期では文章表現に入っており、1期は引用と文章表現で28％、2期は文章表現で30％となっている。その他（表中のG）には、フィードバックが活かされているか、提出期限が守られたか、学籍番号、名前など、指定されたファイル名になっているかといった項目がある。合計で100％となるが、それが全体評価（表6）の完成稿25％に換算される。

表8. 学期末レポートの評価基準（2020年度）

1期			2期		
A	内容	約44％	A	内容	約43％
B	引用	約6％			
C	構成	約6％	C	構成	約11％
D	参考資料	約3％	D	参考資料	約7％
E	文章表現	約22％	E	文章表現	約30％
F	体裁	約9％	F	体裁	約5％
G	その他	約9％	G	その他	約5％

構成、体裁については全体に向けて、内容については個別にフィードバックを行っているが、完成稿でも十分な修正がなされていない傾向がある。授業前アンケートから分かっているように、構成の整った、論理的な文章に触れる機会が少ない学生にとって、修正に繋がる気付きがないことが要因であると考えられる。

7. 学期末自己点検アンケート

本節では2019年度1期末、および学年末（2019年度2期末）に実施した自己点検アンケートについて述べる。1期終了時は、1期の開講時アンケートか

ら「(1) あなた自身について」の6項目を除く23項目(1期開講時アンケートと設問の番号は一致)に、「(5) 今学期について」の「要約」4項目、「報告型レポート」3項目を加えた全30項目に自由記述を加えたものである。巻末資料4を参照されたい。また、学年末の2期終了時では、1期開講時、終了時共通の23項目に加え、「(5) 今学期について」の「授業内容」③⑦小論文と論文型レポートの違い、③⑧批判的思考(クリティカル・シンキング、つつこみ)、③⑨事実と意見を区別すること等9項目に関する自己評価、「論文型レポート」、④⑥学生同士でお互いのレポートを読み合うこと、④⑦教員からのアドバイスやコメント、④⑧達成感(アカデミックな文章を書く)3項目に関する授業評価の計35項目に自由記述を加えたものである。巻末資料5を参照されたい。2020年度以降2021年度現在は、新型コロナウイルス感染拡大によるオンライン授業の開始により、一時的にアンケート調査は中断することになったが、2019年度の自己点検アンケートは同意書の回収により、調査結果を公開できるものとなったため、本節にまとめる。

7.1 2019年度1期末自己点検アンケートの調査結果

年間3回実施される自己点検アンケートには、学生が自分で過去のアンケート結果を振り返り、自身の成長などを確認するという目的も含まれている。同じ項目において、そのほとんどが同じ回答か、あるいは自己評価が高まり成長が見られると評価しているが、中には自己評価を下げた場合も存在する。1学期間学んだあとで自己評価を下げた学生は、2019年度では3分の1程度いた。自己評価を下げた理由についての回答には、「前は自分を過大評価していた。授業を通して自分のスキルのなさに気づくことができた」、「授業を受けたことで、自分はできていると思っていたが、実はそんなことないことを知ったから」、「理解できない文章が多く、理解をあきらめてしまうことがあった」、「実際にレポートを書き、誤字脱字や文法に気をつけていたつもりであったが、直すべき所が多数あったため」、「書き言葉と話し言葉をレポートに書いたことで、自分がきちんとつかい分けられていないことに気づいたから」などがあり、かつては「できる」と思っていたことが、受講した

ことにより学びも多く、改善の余地が残されていることに気づき、自己評価を下げた理由となっている。以上のことから、自己評価は変わらないか自己評価を上げた場合がほとんどだが、自己評価を下げた場合であっても、学習効果があったということが認められる。

7.2 2019年度学年末自己点検アンケートの調査結果

本項では、2019年度の学年末に実施された自己点検アンケートによる調査結果をまとめる。アンケートの有効回答数は6クラス計95である。

図12から図14は、2019年度2期終了時に実施した自己点検アンケートの結果の一部である。本科目では、アウトライン作成時およびレポート執筆時には、授業時間内にお互いのレポートを読み合い、間違いを指摘し合い、自分1人では気づけなかったレポートの体裁、表記、表現、内容における修正点に気づき、より良いレポートの作成に役立てるようピア・ラーニングを行ってきた。図12は、その授業内容の評価について確認した結果である。学生同士でお互いのレポートを読み合い、学び合うことについて、85%の学生が多少でもレポート執筆の役に立ったと評価していることがわかる。

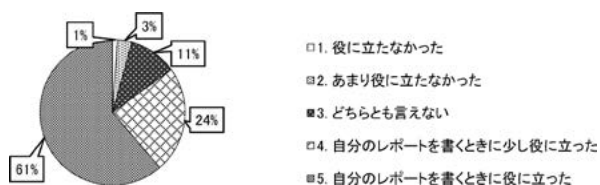


図12 学生同士でお互いのレポートを読み合うこと

図13は、担当教員のコメントやアドバイスがレポート執筆の上で役に立ったかという設問である。教員は、学生がレポートを執筆するアウトライン作成段階とレポート執筆段階で個別フィードバックを行っている。また、毎回、巡回し、学生の執筆過程において、その進捗や内容に注意を払い、学生の思考を導く、誤用を指摘するなど、コメントしている。授業時間に巡回し学生

からヒアリングを行う中で、全体に共有すべき注意点が見つかった場合はクラス全体に共有している。同時に、レポート完成が困難な学生に対し、アドバイスをを行い、完成に導くよう指導している。

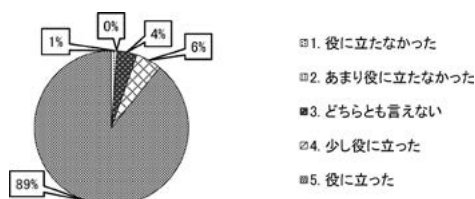


図13 教員からのアドバイスやコメント

このような教員のコメント等に対し、学生がレポートを執筆する上で「役に立たなかった」、「どちらともいえない」という回答は若干名いるものの、89%が「役に立った」としており、「少し役に立った」という回答をあわせると95%になる。アンケートの自由記述コメント欄にも教員の助言によりレポートが完成できたとの内容が多く見られるが、学生は1人でレポートを完成させることが困難だと感じていても、教員からコメントやアドバイスを受けることで、完成に至っていると言える。

図14は、学生がほぼ初めて書いたと思われるアカデミックなレポートに対する達成感の有無に関する設問である。48%というほぼ半数の学生がアカデミックなレポートが書けたという達成感がある」と回答し、「どちらかと言うとアカデミックなレポートが書けたという達成感がある」と回答した学生を合わせると、全体の84%に達成感があつたことを示している。

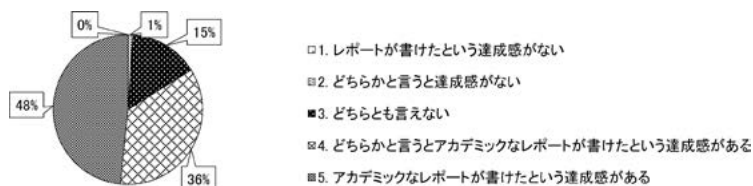


図14 達成感（アカデミックなレポートを書く）

以上、図12から図14までの集計結果からも明らかであるように、学生のレディネス調査を兼ねた開講時自己点検アンケートの結果を反映させた授業の学習目標および目標達成のための授業方法は、初年次の受講学生に適切であると評価することができると考えられる。

7.3 2019年度学年末アンケートの自由記述から見た本講義内容の評価

学年末自己点検アンケートの自由記述には、「今学期について（よかった点・反省点等）」と「今後の抱負・教員への要望等」という設問が設けてある。そこには1年間アカデミックスキルズを受講した学生の生の声が記されている。

よかった点については、「初めはレポートの書き方や体裁、参考文献の選び方など全く知らなかったが、授業を通して色々学び、スキルアップにつながったと思う」、「上手く文章をまとめて、アカデミックな文が書けた」、「高校までに書いてきたような文章とは全く違って難しかったが、論文の書き方を一通り理解できたと思う」、「論理的な文章を書けるようになったと思う」、「このアカデミックスキルズの授業によって、レポートの書き方や、引用の仕方等大学生に必要な力を得られることができた」、「文章を書くのにとても苦労したが、レポートを書き終えて達成感があり、文章力が上がったと感ずることができた」のように、全体的なレポート執筆能力の向上、論理的な文章を書いたという達成感についての記述が多く見られた。

また、文章の客観性や文章表現についても「客観的に書くように心がけることができた」、「主観と客観の違いに気づけるようになった」、「文章中の主語と動詞を意識できるようになった」、「書き言葉と話し言葉の書き分けが良く分かった」という記述が見られ、受講前アンケートでよくわからないと回答が見られた点においても本科目の受講により向上していることが判明し、本科目の内容がある程度評価できることを表している。

授業方法に関しては、「レポートを自分で直したり、ペアで見あって直せたりしたのでよかった」、「何回も原稿を書き直す時間があり、細かく修正できた」、「何度も修正する機会があり、自分の癖に気付けた」というコメントも

あり、1つのテーマに対し長期間じっくり時間をかけて書き直す機会を設けることにより、学生が文章修正力の向上を実感するという結果に繋がったと評価できる。

さらに、「前期に比べて、内容も濃く深く、書けるようになったと思う」、「今までよりも深く考えて文章を書くようになった」というコメントにも表れているように、時間をかけて読み合い、修正する時間を与えることにより、思考面でもより深く考える体験をし、文章考察力の向上につながっていると言える。情報探索力に関しては、「この授業を通して、正しい文献を探す能力が上がったように感じた」、「信頼できる資料を調べられた」、「前期よりも情報検索力がついた。引用の仕方も理解でき、これから活かすことができそう」、「論文を書くにあたって、資料や内容の理解度が重要であることを実感した」、「自分の調べたい内容を探し、調べることによって、新しいことをたくさん学べてたのしかった」とのコメントにも見られるように、情報探索力の向上とともに、新たな知識取得による喜びも得られたことが分かる。

他にも、「テーマや見出しから話が逸れていった時に自分で気づける力がついた」、「構成もうまく立てられるようになったと感じている」、「論文型レポートの書き方がわかり、他の授業でも活用することができた」などのコメントも得られた。

7.4 2019年度学年末アンケートの自由記述から見た今後の課題

2019年度学年末アンケートの自由記述から、学生の反省点や困難に感じた点について以下に述べ、今後の課題について考察する。

資料探索力に関しては、「信頼できる資料を十分に用意することができなかった」、「情報量が多すぎて、簡潔にまとめることができなかった」というコメントがあり、信頼できる資料とはどのようなものかは認識できたが、その情報を的確に取捨選択するには未熟だと感じているという反省点が挙げられていた。特に多かったのは、表現力に関するコメントで、「自分自身で修正すべき点に気づけない」、「客観的に述べることがまだできていない」、「文章を短く読みやすくまとめることができなかった」、「事実と意見の区別が難

しかった」、「不適切な言葉やねじれ文にならないように書くことが難しかった」、「接続詞の使い方が難しい」、「文章を組み立てるのが難しかった」など、文章を注意深く書くという練習が不足していることに起因するコメントが目立った。

本科目では、1年間でいくつかの要約練習に加えてレポートを2本執筆するのみであるため、課題考察力、文章表現力、論理構成力、文章構成力の向上のためには、さらに多くのレポート執筆の練習が必要である。ピア・ラーニングや加筆修正の機会を設け、自ら思考力、考察力、文章表現力を向上させていくことが、初年次教育としては重要になると考えられるが、レポート執筆の本数が1期2期併せて2本という経験の少なさをどのように補っていくかが今後の課題となる。他科目との連携、情報共有も視野に入れた初年次教育の展開が望まれる。

8. 成果と課題

授業項目については、これまで新聞や長文をじっくり読んだり、客観的な資料を基にまとめた文章を書いたりしてこなかった学生に対し、客観的な文章を書くための基本的な表現を学ぶ表現演習と今まで経験したことのない加筆修正を取り入れたことは評価できる点である。本科目の大きな目的であるレポートを書くための基本への意識付けはできたといえるだろう。しかし、疑問や問題意識を持つ論理的思考をはじめ、語彙力、構成力や表現力といった客観的な文章作成力向上にはまだまだ課題が残っている。レポートの完成度には、引用に関する知識や適切な表現、文と文の関連を意識した接続詞の使用、文頭と文末が呼応しないねじれ文の修正ができるかどうかといった表現力が大きく影響しており、アカデミックライティングに必要な表現の指導が重要である。2期には、ある程度の長さの文を書こうとする傾向が見られるようになったものの、プリントや口頭で全体に行った説明やフィードバックは自身の文章には反映させられないといった問題もあり、繰り返しの指導が必要である。

授業内で多く取り入れたピア・ラーニングは他者の考え方や文章表現など

を知るという点で学びが多いことは、学生の評価からもわかる。課題としては、話し合いをしても論点が定まらず議論が深まらない、自分の意見は言うものの他の人の意見は聞いていない、設問への正解を急ぐばかりに自分の本当の意見を持たない、また、すでに持った意見を再検討しない、つまり、仲間とのやりとりが活発に行われても自己への内省が進まないという点が挙げられる。ピア・ラーニングにおいては、他者との対話が自己への内省を深めるというように、互いが互いを促進する関係にあると考えるが、特に1期では第3者の考え方や文章にコメントをすることが苦手な学生が多かった。学生自身がピア・ラーニングの意義を理解し、議論が行われ、内省が進んでいくような工夫が必要であると考え。また、コロナ禍で実施したオンライン授業を通して、グループごとに個別対応することで消極的な学生への対応が可能になること、進捗状況に即した課題を与えることによってピア・ラーニングが促進されるという気付きもあった。工夫やメリットなどを対面授業に反映させていきたい。

評価については、検討を重ねてきた結果、学生の成績との齟齬がないものが確立できたと言えるだろう。開講前のレディネスを踏まえると、大学生に求められる基本的な学習態度である自己管理力、自立的・自律的学習に加え、本科目の目的である批判的思考力、客観的文章力を評価できるものになっていると考える。

注

- 縦横3マス、合計9マスで作られた形をしたもので、①中心のマスに思考や発想を深めた課題を書き込む、②周りの8マスに、課題に関連した語句を思いつくまま記入する、③課題以外の8マスから1つを選び、それを中心にして新たなマンガラートを作成するという手順を反復することで思考を深めていく、発想法・思考法である。
- ブレインストーミングなどで得た情報をカードに書き、同じ系統のカードをグループ化して、系統ごとに分類されたデータを整理、分析し、図解などを用いて論文などにまとめていく方法である。

参考文献

朝日新聞社編（2011）『日本語常識ドリル600問』朝日新聞出版

- 鎌田美千子・仁科浩美（2014）『アカデミックライティングのためのパラフレーズ演習』スリーエーネットワーク
- 河合塾（2010）「大学の初年次教育調査」『Kawaijuku Guideline』https://www.kawaijuku.jp/jp/research/unv/pdf/kawai_1009.pdf（最終アクセス日：2021年9月9日）
- 桑田てるみ・江竜珠緒・押木和子・勝亦あき子・松田ユリ子（2016）『学生レポート・論文作成トレーニング 改訂版 スキルを学ぶ21のワーク』実教出版
- 国際交流基金（2007）「ピア・ラーニング」『教育通信 日本語・日本語教育を研究する 第33回』<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/033.html>（最終アクセス日：2021年9月9日）
- 佐藤和之（2015）「災害下の外国人住民に適切な情報を—『やさしい日本語』の可能性」<https://synodos.jp/opinion/society/15228/>（最終アクセス日：2021年9月13日）
- 谷口哲也・友野伸一郎（2011）『初年次教育でなぜ学生が成長するのか—全国大学調査からみえてきたこと—』河合塾編 東信堂、pp.5-81
- 長尾佳代子・村上昌孝編（2015）『大学1年生のための日本語技法』ナカニシヤ出版
- 成田秀夫・山本啓一（2018）「初年次教育としてのライティング科目」『進化する初年次教育』初年次教育学会編 世界思想社、pp.159-170
- 日本語力検定委員会（2016）『正しい日本語どっち？ 500』彩図社
- 平賀富一（2018）「研究員の眼『若者の「内向き志向」は本当か？—潜在する動機・意欲を引き出す早期教育の必要性—』ニッセイ研究所https://www.nli-research.co.jp/files/topics/58348_ext_18_0.pdf?site=nli（最終アクセス日：2021年9月13日）
- 文部科学省高等教育局 大学振興課大学改革推進室（2011）「大学における教育内容等の改革状況について（概要）」https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2011/08/25/1310269_1.pdf（最終アクセス日：2021年9月9日）
- 文部科学省高等教育局 大学振興課大学改革推進室（2020）「平成30年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」https://www.mext.go.jp/content/20201005-mxt_daigakuc03-000010276_1.pdf（最終アクセス日：2021年9月9日）
- 山本真也（2013）「技を盗むチンパンジー」『京都大学野生動物研究センター』<https://langint.pri.kyoto-ac.jp/ai/ja/k/136.html>（最終アクセス日：2021年9月9日）

資料 1 2016 年度 1 期受講前アンケート

アカデミックスキルズ

2016/04/14 (木)

受講前アンケート

学科:	学籍番号:	氏名:
-----	-------	-----

※ このアンケートは、皆さんのこれまでの学習環境について評価の参考にするものです。この科目以外には使用しません。

- (1) これまでに作文、小論文などの書き方について指導を受けたことがありますか。

	時 期	期 間
回答例	高校(1~2 年生)	毎週 1 時間(小論文授業) 2 年間
(a)	小学校()	
(b)	中学校()	
(c)	高校()	
(d)	その他()	

- (2) 社会的問題をテーマに、おしゃべりする習慣がありますか。該当するものに○をつけて必要があれば()内に記入してください。

- (a) 日常的によくある： 家族と ・ 友人と ・ 先生と ・ その他()
 (b) ときどきある： 家族と ・ 友人と ・ 先生と ・ その他()
 (c) たまにある： 家族と ・ 友人と ・ 先生と ・ その他()
 (d) ない
 (e) その他 ()

- (3) 高校でディベートなど根拠を調べて自分の考えを導き出すような授業がありましたか。該当するものに○をつけて必要があれば()内に記入してください。

- (a) 教科として定期的にあった
 (b) ときどきあった
 (c) たまにあった
 (d) なかった
 (e) その他 ()

- (4) 海外在住経験がありますか。該当するものに○をつけて必要があれば()内に記入してください。

- (a) ある： 学生生活を(年間)現地校・国際校で過ごした
 (b) ある： 学生生活を(年間)日本人学校で過ごした
 (c) ある： 通学はしていないが、ホームステイなどで(年間)過ごした
 (d) ない
 (e) その他 ()

2017/04/13(木)

自己点検アンケート

学籍番号_____ 名前_____

以下の項目について、該当するものを1つ選び、○を付けてください。

(1) あなた自身について

	全く しない	あまり しない	どちらとも 言えない	時々 する	よく する
①学校や町の図書館を利用する	1	2	3	4	5
②ニュースについて家族や友人と話す	1	2	3	4	5
③新聞記事を読む (デジタル版含む)	全く 読まない	めったに 読まない	気になった 記事だけ	時々全体に 目を通す	毎日全体に 目を通す
	1	2	3	4	5
④③で2, 3と答えた人はどんな記事を読みますか(複数回答可)	(総合面、 経済面、 国際面、 社説、 スポーツ、 社会面)				
⑤本(まんが以外)を読む	全く 読まない	あまり 読まない	半年に 1冊	1か月に 1冊	1週間に 1冊
	1	2	3	4	5
⑥これまでに小論文の授業を受けた	1度も ない	1度だけ ある	覚えて いない	短期間の 講座	毎週の 授業
	1	2	3	4	5
⑦これまでに根拠を基に自分の意見を 発表する機会があった	1	2	3	4	5
⑧海外在住経験がある	・ある ・ない				
⑨⑧であると答えた人 通学した学校	(国名:) (滞在期間: 歳~ 歳/ 年 ヶ月)				
	現地の学校、日本人学校、インターナショナルスクール、 その他 ()				

(2) 文章を読むとき

	全く しない	あまり しない	どちらとも 言えない	時々 する	必ず する
①分らない漢字は読み方を調べる	1	2	3	4	5
②分らない言葉は意味を調べる	1	2	3	4	5

資料2 (2/2) 2017年度1期開講時自己点検アンケート

	全く しない	あまり しない	どちらとも 言えない	時々 する	必ず する				
③内容を整理しながら読む	1	—	2	—	3	—	4	—	5
④理解できない文章は読み直す	1	—	2	—	3	—	4	—	5
⑤話の先や結論を考えながら読む	1	—	2	—	3	—	4	—	5

(3) 文章を書く時

(3) 文章を書く時	全く しない	あまり しない	どちらとも 言えない	時々 する	必ず する				
①書く前に何を書くか、メモをする	1	—	2	—	3	—	4	—	5
②読み手を意識する	1	—	2	—	3	—	4	—	5
③書いたら読み返す	1	—	2	—	3	—	4	—	5
④必要なときは辞書を使う	1	—	2	—	3	—	4	—	5
⑤なるべく漢字を使うようにする	1	—	2	—	3	—	4	—	5
⑥適切な表現を考える	1	—	2	—	3	—	4	—	5
⑦簡潔な文にする	1	—	2	—	3	—	4	—	5
⑧文と文のつながりを考える	1	—	2	—	3	—	4	—	5
⑨誤字脱字がないようにする	1	—	2	—	3	—	4	—	5

(4) 現在のあなたの日本語運用力について

	中学生 レベル	高校1,2年 レベル	高校3年 レベル	大学生 レベル	レポート 論文レベル
① 字の読み書き	1	2	3	4	5
②語彙力・表現力	1	2	3	4	5
③文章の理解力	1	2	3	4	5
④論理的に考える力	1	2	3	4	5
⑤構成に気をつけて書く力	1	2	3	4	5
⑥説得力のある文章を書く力	1	2	3	4	5

資料 3 (1/4) 2019 年度 1 期開講時自己点検アンケート

Academic Skills I

自己点検アンケート

学籍番号 _____ 名前 _____

以下の項目について、該当するものを 1 つ選び、○を付けてください。

(1) あなた自身について

	1	2	3	4	5
①学校や町の図書館を利用するか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	よくする
②ニュースについて家族や友人と話すか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	よくする
③新聞記事を読むか (デジタル版含む)	全く読まない	めったに読まない	気になった記事だけ読む	ときどき全体に目を通す	毎日全体に目を通す
	読む記事の種類 (総合面、経済面、国際面、社説、スポーツ、社会面)				
④読書 (まんが以外) をするか	全くしない	あまりしない	半年に 1 冊程度	1 か月に 1 冊程度	1 週間に 1 冊程度
⑤小論文の授業を受けたことがあるか	一度もない	一度だけある	覚えていない	短期間の講座 (回数:)	毎週の授業
⑥海外在住経験があるか	ある (国名: 期間: 歳 ~ 歳 / 年 か月) 通学した学校 (現地の学校、日本人学校、 インターナショナルスクール、その他)				ない

(2) 文章を読むとき

	1	2	3	4	5
⑦わからない漢字は読み方を調べるか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	必ずする
⑧わからない言葉は意味を調べるか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	必ずする
⑨内容を整理しながら読むか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	必ずする
⑩理解できない文章は読み直すか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	必ずする
⑪話の先や結論を考えながら読むか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	必ずする

資料3 (2/4) 2019年度1期開講時自己点検アンケート

(3) 文章を書くとき

《内容》

	1	2	3	4	5
⑫読み手への意識	読み手を意識するということか知らない	読み手を意識して文章を書いたことがない	時々読み手を意識して文章を書く	常に読み手を意識して文章を書くようにしている	常に読み手を意識して書き、書いた後文章を修正できる
	(どのようなテーマで書いたか)				
⑬具体性・十分な説明・説得力	わかりやすい文章を書くということがどうかわからない	わかりやすいように工夫して書いたことがない	わかりやすいように具体例を挙げて文章を書いたことがある	十分な説明を意識して書くようにしている	必要に応じて複数の視点から十分な説明ができる
⑭一貫性	テーマを決めたらとりあえず最後まで書き、見直さない	文章を書いているうちに書きたい内容がわからなくなることがある	内容にズレがないか時々考える	内容にズレがないように書くようにしている	文章全体の内容とタイトルが一致したものが書ける
⑮資料の信頼性	資料には信頼できるものと信頼できないものがあることを知らない	信頼できる資料と信頼できない資料があることは知っている	知っているが、信頼できる資料かどうか判断できない	信頼できる資料を使って文章を書いたことがある	選択した信頼できる資料を使って文章を書ける
	(信頼できる資料とはどんなものか)				

《構成》

	1	2	3	4	5
⑯段落内の文のつながり	前後の文のつながりについて考えたことがない	前後の文につながりが必要だということは知っているが、考えて書いたことはない	つながりを意識して文を書くようにしている	他の人が書いた文のつながりが悪いことには気づけるが、自分の文については難しい	自分の書いたものについて、文と文のつながりを見直して修正できる
⑰段落間のつながり	内容のまとまりによって段落分けをするということを知らない	知っているが、内容のまとまりによって段落分けをしたことがない	段落ごとの意味のまとまりを意識して書いたことがある	段落間のつながり意識して文章を書くことがある程度できる	書いた後で効果的な段落の並べ方を考えられる
⑱内容にふさわしい見出し	見出しをつけた文章を書いたことが全くない	見出しのつけ方がわからない	自信はないが見出しがつけられる	内容にふさわしい見出しがつけられる	内容にふさわしい見出しをつけ、書いた後に修正できる
⑲形式	文章が序論、本論、結論に分かれることを知らない	文章が序論、本論、結論に分かれることは知っているが書いたことはない	序論・本論・結論に必要な内容、適切な分量を意識して書いたことがある	序論・本論・結論に必要な内容、または適切な分量である程度書ける	序論・本論・結論に必要な内容を適切な分量で書ける

資料3 (3/4) 2019年度1期開講時自己点検アンケート

㊸体裁	文章作成の基本ルールを知らない	文章作成の基本ルールについて知っているが書くときに意識したことではない	時々文章作成の基本ルールを意識して書くようにしている	いつも文章作成の基本ルールを意識して書く	文章を書いた後、文章作成の基本ルールを基に修正できる
-----	-----------------	-------------------------------------	----------------------------	----------------------	----------------------------

《表現》

	1	2	3	4	5
㊸話し言葉と書き言葉	話し言葉と書き言葉の違いがわからない	違いはわかるが、使い分けて文章を書くことができない	違いがわかり、使い分けて文章を書くようにしている	十分使い分けて文章が書ける	論理的な文章に相応しい書き言葉を使って文章を書き、修正できる
㊸漢字・漢語の使用	漢字はあまり使わない	漢字を使うようにしているが、辞書を調べることはしない	わからない漢字は調べて使う	漢語を使うようにしている	論理的な文章にふさわしい漢語が使用できる
㊸表現の多様性	同じことを表すのにいろいろな表現を使った方がいいということを知らない	知っているが、書く時にはほとんど気にしない	いろいろな表現を使うようにしているが、あまり思いつかない	いろいろな表現を使うようにしている	書いた後、他の表現がないか見直し、修正できる

《正確さ》

	1	2	3	4	5
㊸文法	日本語の文法について全く知らない	文法を意識して書いたことがない	意識して書くようにしているが、間違いに気づけない	自分の文の間違いに気づき、ある程度直せる	どうして間違いなのか説明でき、間違いのない文が書ける
㊸表記	誤字脱字を気にしない	気にはしているが間違いが多い	誤字脱字に気をつけていて、ほとんど間違いはない	誤字脱字に気をつけていて、ほとんど間違いはない	書いた後、誤字脱字がないか必ず見直し、修正できる

(4) アカデミックスキルズの学習項目について

	1	2	3	4	5
㊸要約文	要約とは何か知らない	要約が何かを知っているが、要約文を書いたことがない	要約文を書いたことがある	指定された字数内で要約文が書ける	指定された字数内でタイトルを意識した要約文が書ける

資料 3 (4/4) 2019 年度 1 期開講時自己点検アンケート

㉗意見文	自分の意見を書いたことがない	経験や体験を基に自分の意見を書いたことがある	自分の意見を書くのに必要な資料を基に意見文を書いたことがある	客観的な資料を基に自分の意見を原稿用紙 1 枚以上 (400 字以上) 書いたことがある	客観的な複数の資料を基に自分の意見を原稿用紙 4 枚以上 (1600 字以上) 書いたことがある
	(使用した資料の種類:)				
㉘参考文献一覧	参考文献を提示しなければならないことを知らない	参考文献を提示しなければならないことを知っている	参考文献を書くときに必要な情報が何か知っている	参考文献一覧を書いたことがある	正しく参考文献を記載することができる
㉙引用	引用が何かかわからない	どのような時に引用しなければならないかわからない	引用の必要性は理解しているが表現がよくわからない	一文であれば適切に引用できる	複数の文でも適切に引用できる

調査協力をお願い

Academic Skills の講義内容の改善と充実のために、アンケートの結果を用いて研究を行いたいと考えています。研究の目的以外には一切使用しません。データはナンバリング化するため、協力してくださる皆さんの名前が出ることはありません。また、アンケートの回答が成績に影響を与えることもありません。

協力してくださる方は、同意書の日付欄に日付を書き、署名欄に署名をお願いします。

同意書

アンケートの回答を研究のデータとして使用することに同意します。

年 月 日

署名

資料 4 (1/4) 2019 年度 1 期終了時自己点検アンケート

Academic Skills I

学期末自己点検アンケート

学籍番号 _____ 名前 _____

以下の項目について、該当するものを 1 つ選び、○を付けてください。

(1) 文章を読むとき

	1	2	3	4	5
⑦わからない漢字は読み方を調べるか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	必ずする
⑧わからない言葉は意味を調べるか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	必ずする
⑨内容を整理しながら読むか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	必ずする
⑩理解できない文章は読み直すか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	必ずする
⑪話の先や結論を考えながら読むか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	必ずする

(2) 文章を書くとき

《内容》

	1	2	3	4	5
⑫読み手への意識	読み手を意識することがどういふことか知らない	読み手を意識して文章を書いたことがない	時々読み手を意識して文章を書く	常に読み手を意識して文章を書くようにしている	常に読み手を意識して書き、書いた後文章を修正できる
	(どのようなテーマで書いたか)				
⑬具体性・十分な説明・説得力	わかりやすい文章を書くということがどういふことかわからない	わかりやすいように工夫して書いたことがない	わかりやすいように具体例を挙げて文章を書いたことがある	十分な説明を意識して書くようにしている	必要に応じて複数の視点から十分な説明ができる
⑭一貫性	テーマを決めたらとりあえず最後まで書き、見直さない	文章を書いていっているうちに書きたい内容がわからなくなることがある	内容にズレがないか時々考える	内容にズレがないように書くようにしている	文章全体の内容とタイトルが一致したものが書ける
⑮資料の信頼性	資料には信頼できるものと信頼できないものがあることを知らない	信頼できる資料と信頼できない資料があることは知っている	知っているが、信頼できる資料かどうか判断できない	信頼できる資料を使って文章を書いたことがある	選択した信頼できる資料を使って文章を書ける
	(信頼できる資料とはどんなものか)				

資料 4 (2/4) 2019 年度 1 期終了時自己点検アンケート

《構成》

	1	2	3	4	5
⑯段落内の文のつながり	前後の文のつながりについて考えたことがない	前後の文につながりが必要だということは知っているが、考えて書いたことはない	つながりを意識して文を書くようにしている	他の人が書いた文のつながりが悪いことには気づけるが、自分の文については難しい	自分の書いたものについて、文と文のつながりを見直して修正できる
⑰段落間のつながり	内容のまとまりによって段落分けをするということを知らない	知っているが、内容のまとまりによって段落分けをしたことがない	段落ごとの意味のまとまりを意識して書いたことがある	段落間のつながりを意識して文章を書く程度できる	書いた後で効果的な段落の並べ方を考えられる
⑱内容にふさわしい見出し	見出しをつけた文章を書いたことが全くない	見出しのつけ方がわからない	自信はないが見出しがつけられる	内容にふさわしい見出しがつけられる	内容にふさわしい見出しをつけ、書いた後に修正できる
⑲形式	文章が序論、本論、結論に分かれることを知らない	文章が序論、本論、結論に分かれることは知っているが書いたことはない	序論・本論・結論に必要な内容、適切な分量を意識して書いたことがある	序論・本論・結論に必要な内容、または適切な分量である程度書ける	序論・本論・結論に必要な内容を適切な分量で書ける
⑳体裁	文章作成の基本ルールを知らない	文章作成の基本ルールについて知っているが書くときに意識したことはない	時々文章作成の基本ルールを意識して書くようにしている	いつも文章作成の基本ルールを意識して書く	文章を書いた後、文章作成の基本ルールを基に修正できる

《表現》

	1	2	3	4	5
㉑話し言葉と書き言葉	話し言葉と書き言葉の違いがわからない	違いはわかるが、使い分けて文章を書くことができない	違いがわかり、使い分けて文章を書くようにしている	十分使い分けて文章が書ける	論理的な文章に相応しい書き言葉を使って文章を書き、修正できる
㉒漢字・漢語の使用	漢字はあまり使わない	漢字を使うようにしているが、辞書を調べることはしない	わからない漢字は調べて使う	漢語を使うようにしている	論理的な文章にふさわしい漢語が使用できる
㉓表現の多様性	同じことを表すのにいろいろな表現を使った方がいいということを知らない	知っているが、書く時にはほとんど気にしない	いろいろな表現を使うようにしているが、あまり思いつかない	いろいろな表現を使うようにしている	書いた後、他の表現がないか見直し、修正できる

《正確さ》

	1	2	3	4	5
㉔文法	日本語の文法について全く知らない	文法を意識して書いたことがない	意識して書くようにしているが、間違いに気づけない	自分の文の間違いに気づき、ある程度直せる	どうして間違いなのか説明でき、間違いのない文が書ける

資料 4 (3/4) 2019 年度 1 期終了時自己点検アンケート

㉕表記	誤字脱字を気にしない	気にはしているが間違いが多い	誤字脱字に気をつけていて、あまり間違いはない	誤字脱字に気をつけていて、ほとんど間違いはない	書いた後、誤字脱字がないか必ず見直し、修正できる
-----	------------	----------------	------------------------	-------------------------	--------------------------

(3) アカデミックスキルズの学習項目について

	1	2	3	4	5
㉔要約文	要約とは何か知らない	要約が何かを知っているが、要約文を書いたことがない	要約文を書いたことがある	指定された字数内で要約文が書ける	指定された字数内でタイトルを意識した要約文が書ける
㉗意見文	自分の意見を書いたことがない	経験や体験を基に自分の意見を書いたことがある	自分の意見を書くのに必要な資料を基に意見文を書いたことがある	客観的な資料を基に自分の意見を原稿用紙1枚以上(400字以上)書いたことがある	客観的な複数の資料を基に自分の意見を原稿用紙4枚以上(1600字以上)書いたことがある
	(使用した資料の種類 :)				
㉘参考文献一覧	参考文献を提示しなければならないことを知らない	参考文献を提示しなければならないことを知っている	参考文献を書くときに必要な情報が何か知っている	参考文献一覧を書いたことがある	正しく参考文献を記載することができる
㉙引用	引用が何かわからない	どのような時に引用しなければならないかわからない	引用の必要性は理解しているが表現がよくわからない	一文であれば適切に引用できる	複数の文でも適切に引用できる

(4) 自己評価を下げた理由

(5) 今学期について

◆ 要約 ◆

	1	2	3	4	5
㉔要約の手順	理解できなかった	あまり理解できなかった	どちらとも言えない	少し理解できた	理解できた
㉗フィードバック	わかりにくかった	どちらかと言うとわかりにくかった	どちらとも言えない	どちらかと言うとわかりやすかった	わかりやすかった
㉘要約の授業	役に立たなかった	あまり役に立たなかった	どちらとも言えない	少し役に立った	役に立った
㉙要約力	向上しなかった	あまり向上しなかった	どちらとも言えない	少し向上した	向上した

資料 4 (4/4) 2019 年度 1 期終了時自己点検アンケート

◆ 報告型レポート ◆

	1	2	3	4	5
⑭ 学生同士で互いのレポートを読み合うこと	役に立たなかった	あまり役に立たなかった	どちらとも言えない	自分のレポートを書くときに少し役に立った	自分のレポートを書くときに役に立った
⑮ 教員からのアドバイスやコメント	役に立たなかった	あまり役に立たなかった	どちらとも言えない	少し役に立った	役に立った
⑯ 達成感 (アカデミックな文章を書く)	レポートが書けたという達成感がない	どちらかと言うと達成感がない	どちらとも言えない	どちらかと言うとアカデミックなレポートが書けたという達成感がある	アカデミックなレポートが書けたという達成感がある

(6) 今学期についてのコメント(よかった点・反省点等)

(7) 来学期についてのコメント(抱負、教員への要望等)

調査協力をお願い

Academic Skills の講義内容の改善と充実のために、アンケートの結果を用いて研究を行いたいと考えています。研究の目的以外には一切使用しません。データはナンバリング化するため、協力してくださる皆さんの名前が出ることはありません。また、アンケートの回答が成績に影響を与えることもありません。

協力してくださる方は、同意書の日付欄に日付を書き、署名欄に署名をお願いします。

同意書

アンケートの回答を研究のデータとして使用することに同意します。

年 月 日

署名

資料5 (1/4) 2019年度学年末自己点検アンケート

Academic Skills II

学期末自己点検アンケート

学籍番号 _____ 名前 _____

以下の項目について、該当するものを1つ選び、○を付けてください。

(1) 文章を読むとき

	1	2	3	4	5
⑦わからない漢字は読み方を調べるか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	必ずする
⑧わからない言葉は意味を調べるか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	必ずする
⑨内容を整理しながら読むか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	必ずする
⑩理解できない文章は読み直すか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	必ずする
⑪話の先や結論を考えながら読むか	全くしない	あまりしない	どちらとも言えない	時々する	必ずする

(2) 文章を書くとき

《内容》

	1	2	3	4	5
⑫読み手への意識	読み手を意識するということがどういふことかわからない	読み手を意識して文章を書いたことがない	時々読み手を意識して文章を書く	常に読み手を意識して文章を書くようにしている	常に読み手を意識して書き、書いた後文章を修正できる
	(どのようなテーマで書いたか)				
⑬具体性・十分な説明・説得力	わかりやすい文章を書くということがどういふことかわからない	わかりやすいように工夫して書いたことがない	わかりやすいように具体例を挙げて文章を書いたことがある	十分な説明を意識して書くようにしている	必要に応じて複数の視点から十分な説明ができる
⑭一貫性	テーマを決めたらとてあえず最後まで書き、見直さない	文章を書いているうちに書きたい内容がわからなくなることがある	内容にズレがないか時々考える	内容にズレがないように書くようにしている	文章全体の内容とタイトルが一致したものが書ける
⑮資料の信頼性	資料には信頼できるものと信頼できないものがあることを知らない	信頼できる資料と信頼できない資料があることは知っている	知っているが、信頼できる資料かどうか判断できない	信頼できる資料を使って文章を書いたことがある	選択した信頼できる資料を使って文章が書ける
	(信頼できる資料とはどんなものか)				

資料 5 (2/4) 2019 年度学年末自己点検アンケート

《構成》

	1	2	3	4	5
⑩段落内の文のつながり	前後の文のつながりについて考えたことがない	前後の文のつながりが必要だということは知っているが、考えて書いたことはない	つながりを意識して文を書くようにしている	他の人が書いた文のつながりが悪いことには気づけるが、自分の文については難しい	自分の書いたものについて、文と文のつながりを見直して修正できる
⑪段落間のつながり	内容のまとまりによって段落分けをするということを知らない	知っているが、内容のまとまりによって段落分けをしたことがない	段落ごとの意味のまとまりを意識して書いたことがある	段落間のつながりを意識して文章を書くことができる程度	書いた後で効果的な段落の並べ方を考えられる
⑫内容にふさわしい見出し	見出しをつけた文章を書いたことが全くない	見出しのつけ方がわからない	自信はないが見出しがつけられる	内容にふさわしい見出しがつけられる	内容にふさわしい見出しをつけ、書いた後に修正できる
⑬形式	文章が序論、本論、結論に分かれることを知らない	文章が序論、本論、結論に分かれることは知っているが書いたことはない	序論・本論・結論に必要な内容、適切な分量を意識して書いたことがある	序論・本論・結論に必要な内容、または適切な分量である程度書ける	序論・本論・結論に必要な内容を適切な分量で書ける
⑭体裁	文章作成の基本ルールを知らない	文章作成の基本ルールについて知っているが書くときに意識したことはない	時々文章作成の基本ルールを意識して書くようにしている	いつも文章作成の基本ルールを意識して書く	文章を書いた後、文章作成の基本ルールを基に修正できる

《表現》

	1	2	3	4	5
⑮話し言葉と書き言葉	話し言葉と書き言葉の違いがわからない	違いはわかるが、使い分けて文章を書くことができない	違いがわかり、使い分けて文章を書くようにしている	十分使い分けて文章が書ける	論理的な文章に相応しい書き言葉を使って文章を書き、修正できる
⑯漢字・漢語の使用	漢字はあまり使わない	漢字を使うようにしているが、辞書を調べることはしない	わからない漢字は調べて使う	漢語を使うようにしている	論理的な文章にふさわしい漢語が使用できる
⑰表現の多様性	同じことを表すのにいろいろな表現を使った方がいいということを知らない	知っているが、書く時にはほとんど気にしない	いろいろな表現を使うようにしているが、あまり思いつかない	いろいろな表現を使うようにしている	書いた後、他の表現がないか見直し、修正できる

《正確さ》

	1	2	3	4	5
⑱文法	日本語の文法について全く知らない	文法を意識して書いたことがない	意識して書くようにしているが、間違いに気づけない	自分の文の間違いに気づき、ある程度直せる	どうして間違いないのか説明でき、間違いのない文が書ける

資料5 (3/4) 2019 年度学年末自己点検アンケート

㉕表記	誤字脱字を気にしない	気にはしているが間違いが多い	誤字脱字に気を付けていて、あまり間違いはない	誤字脱字に気を付けていて、ほとんど間違いはない	書いた後、誤字脱字がないか必ず見直し、修正できる
-----	------------	----------------	------------------------	-------------------------	--------------------------

(3) アカデミックスキルの学習項目について

	1	2	3	4	5
㉖要約文	要約とは何か知らない	要約が何かを知っているが、要約文を書いたことがない	要約文を書いたことがある	指定された字数内で要約文が書ける	指定された字数内でタイトルを意識した要約文が書ける
㉗意見文	自分の意見を書いたことがない	経験や体験を基に自分の意見を書いたことがある	自分の意見を書くのに必要な資料を基に意見文を書いたことがある	客観的な資料を基に自分の意見を原稿用紙1枚以上(400字以上)書いたことがある	客観的な複数の資料を基に自分の意見を原稿用紙4枚以上(1600字以上)書いたことがある
	(使用した資料の種類:)				
㉘参考文献一覧	参考文献を提示しなければならないことを知らない	参考文献を提示しなければならないことを知っている	参考文献を書くときに必要な情報が何か知っている	参考文献一覧を書いたことがある	正しく参考文献を記載することができる
㉙引用	引用が何かわからない	どのような時に引用しなければならないかわからない	引用の必要性は理解しているが表現がよくわからない	一文であれば適切に引用できる	複数の文でも適切に引用できる

(4) 今学期について

◆ 授業内容 ◆

	1	2	3	4	5
㉟小論文と論文型レポートの違い	理解できなかった	あまり理解できなかった	どちらとも言えない	少し理解できた	理解できた
㊱批判的思考(クリティカル・シンキング、つっこみ)	理解できなかった	あまり理解できなかった	どちらとも言えない	少し理解できた	理解できた
㊲事実と意見を区別すること	理解できなかった	あまり理解できなかった	必要性は理解できたが、表現がよくわからない	理解でき、ある程度レポート執筆に生かされた	理解でき、レポート執筆の際で書き分けることができた
㊳論文型レポート(意見文)執筆の授業	役に立たなかった	あまり役に立たなかった	どちらとも言えない	少し役に立った	役に立った
㊴課題発見力(問題意識を持つ・論点を絞る)	向上しなかった	あまり向上しなかった	どちらとも言えない	少し向上した	向上した
㊵情報検索力(文献の入手)	向上しなかった	あまり向上しなかった	どちらとも言えない	少し向上した	向上した
㊶情報整理力(文献の取捨選択)	向上しなかった	あまり向上しなかった	どちらとも言えない	少し向上した	向上した

資料 5 (4/4) 2019 年度学年末自己点検アンケート

⑭課題考察力 (自分なりの主張 の明確さ)	向上しな かった	あまり向上し なかつた	どちらとも 言えない	少し向上した	向上した
⑮文章構成力 (アウトライン作成)	向上しな かった	あまり向上し なかつた	どちらとも 言えない	少し向上した	向上した

◆ 論文型レポート ◆

	1	2	3	4	5
⑯学生同士でお互 いのレポートを 読み合うこと	役に立たなかつた	あまり役に立た なかつた	どちらとも 言えない	自分のレポートを 書くときに少し役 に立った	自分のレポートを 書くときに役に立 った
⑰教員からのアドバ イスやコメント	役に立たなかつた	あまり役に立た なかつた	どちらとも 言えない	少し役に立った	役に立った
⑱達成感 (アカデミックな 文章を書く)	レポートが書けた という達成感が ない	どちらかと言うと 達成感がない	どちらとも 言えない	どちらかと言うと アカデミックな レポートが書けたと いう達成感がある	アカデミックな レポートが書けたと いう達成感がある

(5) 今学期についてのコメント(よかった点・反省点等)

(6) 今後の抱負、教員への要望等

調査協力をお願い

Academic Skills の講義内容の改善と充実のため、アンケートの結果、提出物、授業後のインタビュー等を用いて研究を行いたいと考えています。研究の目的以外には一切使用しません。データや提出物、コメント等はナンバリング化するため、協力してくださる皆さんの名前が出ることはありません。また、それらの回答が成績に影響を与えることもありません。

協力してくださる方は、同意書の日付欄に日付を書き、署名欄に署名をお願いします。

同意書

Academic Skills に関する本アンケートの結果、提出物、授業後のインタビュー等を研究のデータとして使用することに同意します。

年 月 日

署名