



「書く力」を育てる

「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」の授業

Writer 教育開発推進機構・接続教育支援センター 薄井 道正

1. 初年次生に求められる日本語力

本授業は初年次生を対象に2012年度4月に開講され、開講学部をはじめとする関係機関のご助力を得て、その1年目を終えることができました。（開講までの経緯については、本誌No.21をご覧ください。）本授業を担当したのは、基本科目担当者を除き、日本語を専門としない教員6名で、その6名が統一シラバスに沿って、共通教材を使用した全15回（前期）の授業をおこなってきました。また、授業の前には毎回1時間の担当者会議をおこない、使用する教材や指導案の共有化および授業運営や成績評価などの合意形成に努めてきました。

本授業は「すべての初年次生に大学での学びにふさわしい日本語力を身につけさせること」を目的とし、下記のような到達目標を設定してデザインしました。また、毎回の授業においても、テーマに対応したそれぞれの到達目標を設定しました。

到達目標

- ① 基本的な議論（論証）とパラグラフ・ライティングの知識について理解し、それを用いて議論（論証）とパラグラフの構造を論理的に把握することができる。（知識・理解）
- ② 基本的な日本語と論文のルールについて理解し、論文の構造やアウトラインを論理的に把握することができる。（知識・理解）
- ③ 議論（論証）とパラグラフ・ライティングについての知識を活用して、ものごとを論理的に説明することができる。（思考・判断）
- ④ 学問的・研究的な興味関心を持ち、自ら調べ、意欲的に考える（疑問を抱き、問い立てようとする）態度をもつ。（関心・意欲）
- ⑤ 自らテーマを見つけ、ツールミンの議論モデルを踏まえて論文のアウトラインが設計でき、1600字の論文を書くことができる。（技能・表現）

大学においては、高校までのひたすらすである「答え（知識）」を蓄積するような学びから、自ら新しい「問い」を提起して、新しい「答え」を発見し、それを「論証」していく研究的な学びへと、学びのスタイルを転換していくことが求められています。したがって、「大学での学びにふさわしい日本語力」も、そうした要件を備えた論文と呼ばれているものが「書ける力」にほかならないと考えました。

そして、本授業の最終目標「論文が書けること」を達成させるために、「問題提起」「仮説」「論証」という「論文の3つの要素」を授業設計のポイントに据えました。また、全15回の授業を「論文へのアプローチ」「論理と論証」「パラグラフ・ライティング」「アウトラインの展開」の4つのカテゴリーに分けてモジュール化し、各回の授業のテーマと到達目標を設定しました。

では、本授業の特徴的な取り組みを紹介します。

2. 課題レポートとルーブリックを使った添削指導

本授業では到達目標を達成するために、課題レポートを8回（最終レポートを除く）提出させてきました。課題は、「説明する」文章（200字）からスタートして、「論証する」文章（800字）が書けるようになるまで、スモール・ステップでレベルを上げていきました。たとえば第1回・第2回では図を説明する、あるいは図から情報を読みとって「わかりやすく説明する」といった課題を設定しました。

また、課題レポートの評価にあたっては、ルーブリック（詳しくは本誌p.8のFD glossaryをご参照下さい）を課題ごとに作成し、そのつど学生に提示してきました。このルーブリックによって、教員や添削者は「学生がどのレベルまで到達しているかを測れる客観的な尺度」を共有することができ、ゆれ幅をおさえた一貫性のある評価をおこなうことができました。また、そのことと同時に、学生に対しても明確なアドバイスの確かな支援をおこなうことができ、とくに評価レベルの低い学生に対しては、まず何を改善していけばよいかというポイントを具体的に示すことができました。

さらに、何よりもこのルーブリックが効果的であったのは、学生自身が自分の位置を客観的に把握でき、より高いレベルを目指そうとする「書くこと」へのモチベーションや「どのような問題をどのようにクリアすればよいか」といった目標意識を高められたことです。

提出された課題レポートは25名の大学院生が添削をおこないました。この25名には、開講前に論証構造やパラグラフ・ライティングについての集中講座の受講を課すとともに、添削前には毎回必ず研修を実施してきました。研修では、課題のねらいや評価のポイントの共有化を図る

とともに、学生が実際に書いたレポートを用いて添削見本を作成し、添削上の留意点について具体的に指導してきました。また、添削スキルの向上をめざした大学院生相互の経験交流や意見交換の機会も設定しました。事後アンケートからは「ルブリックを通じて自分自身の文章も振り返るよい機会になった」などの回答も多く得られ、この添削が大学院生自らの成長をも促す機会になっていたことが確認できました。

一方、添削されるという経験が大学受験のための小論文模試くらいかもしれない受講生にとっても、レポートに付された添削とコメントは、書くことへの意欲を高める強いインセンティブとなったようです。



受講生のレポートに、ルブリックを活用し、大学院生が丁寧な添削を行います

3. 「論証」と「パラグラフ・ライティング」の技法

本授業を設計するにあたっては、「論証」の技法と「パラグラフ・ライティング」の技法を身につけさせることに多くの時間を割り振りました。それはこの2つが「論文が書ける」ためのもっとも基礎的な技法であり、訓練によって誰もが習得可能な（かつ汎用性の高い）技法であると考えたからです。「論証」については、根拠・論拠・主張・反論・反駁を基本要素とするツールミンの議論モデルに依拠し、演習問題に個人やグループでとりくませることをとおして、その技法を実践的に身につけさせていきました。

また、「論証」は「パラグラフ・ライティング」とセットであると考えてきました。それは、論証を文章に落とし込むときにパラグラフ・ライティングというツールがきわめて有効だからです。

冒頭のトピック・センテンスで主張を提示し、続くサポーティング・センテンスで根拠をあげ、末尾のコンクルーディング・センテンスで主張を再確認する。また、センテンスを接続するときやパラグラフを接続するときには、直列型と並列型の2つのパターンを意識する。こうした技法を修得することで、学生の書く文章を論理的な「伝わる」文章に上達させる指導をおこなってきました。

4. 論証構造図と論文のフォーマットを使った指導

本授業では、各自でテーマを見つけ、各自で問題提起をおこなって1600字の論文を書き上げることを最終目標としてきました。しかし、論文の構成要素である「問題提起」「仮説」「論証」のうち、「問題提起」すなわち「問いを立てる」力は短時間の訓練で身につくわけではありません。どんなに些細ではあっても新たな発見を含む問い、研究的に価値のある問いを立てるには、初年次生の知識や情報はあまりにも乏しいといわざるをえません。また、「問いは与えられるものであり、答えはひたすら覚えるものである」ことが習慣化している初年次生に、「問いは自分で作り出すものである」という方向へ、発想を切り替えさせることは容易ではありません。しかし、だからこそ「問い」を立てるためには、意識的な訓練と方法が必要であると考えてきました。

新しい「答え」（世界の見方や捉え方）を発見していくためには、新しい「問い」が必要である。そして、「問題提起」を含む序論が論文全体の価値や方向性を決定する。少なくとも、そうしたことだけは興味をもって理解してくれるように、知的な好奇心を掻きたてる教材を用意していきました。また、授業の終盤では、提示したフォーマットに落とし込んで論文を書くことを指導し、その前段として論証構造図を作成するといった演習をおこなっていきました。

さらには、「ぴあら」に本授業の履修者を対象とした「ライティングサポート・デスク」を開設し、時間を設定して大学院生がライティングやレポート作成の相談に応じる体制も整えました（詳しくは本誌 p.8 のピアラーニングだよりをご覧ください）。その結果、最終的には、ほぼ全員が最終レポートを提出することができました。

5. アカデミック・ライティングのパイロット授業として

以上が本授業を特徴づけている取り組みの一端です。授業は1年目を終えたばかりですが、その効果についてもいくつかの検証結果を得ています。

① 到達目標における高い達成度

最終授業アンケートでは、「知識・理解」「思考・判断」「関心・意欲」において、3/4の受講生が達成できたと回答しています。また到達目標の達成のために、「講義」「添削指導を伴う課題レポート」「授業中の演習・ワーク」が役立ったという結果が得られました。

② 学力伸長への正の効果

入学時に実施する「基礎学力診断テスト」では、1回生の学力にほとんど差は見られないものの、本授業終了後、受講生は非受講生よりもその後の成績がより高くなる傾向が認められました。

③ 授業外学習時間の増加

授業アンケートによると、受講生の4割の学生が60分以上、2割の学生が90分以上、授業外に学習しており、これは教養科目全般の平均を大きく上回っています。授業で興味・関心を喚起され、主体的に自学する学生も見られ、大学における「学び（知的活動）」へ移行させる授業として、極めて有効性が高いと評価できます。

以上が検証できた本授業の効果の一例です。

2年目となる来年度も、今年度の成果を踏まえ、アカデミック・ライティングのパイロット授業として、研修プログラムの開発やサポーター育成の充実、指導方法の革新や汎用性のある教材・テキストの開発に努めていきたいと考えています。

本授業の具体的な指導内容については、『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』（関西地区FD連絡協議会京都大学高等教育研究開発推進センター編、ミネルヴァ書房）で実例とともに紹介しています。



第三者の意見紹介



日本語リテラシー科目と「十字モデル」

Writer 関西大学 総合情報学部 牧野 由香里

ライティングは表現活動ですから、もちろん個性豊かな表現力が求められますが、芸術であれスポーツであれ、表現の世界には基礎・基本の修練を前提とする「身体化の学び」があります。京都大学大学院教育学研究科長でいらした辻本雅史先生のお言葉を借りれば、規範モデルとしての「型」に習熟することによってこそ「型から自由になる」からです。ライティングという表現活動にも、この「身体化の学び」が活かされています。

立命館大学の「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」については、関西地区FD連絡協議会（2011年12月）にて実践報告を拝聴しました。報告者の薄井道正先生が徹底的に「型」にこだわって、丁寧に細やかに指導されている様子が印象に残っています。100名規模の授業でありながら、受講生たちが大学における学問と研究の基礎を身につけることができた、という成果にもうなずけます。

一方、薄井先生ご自身も指摘されていたように、添削者の育成は常に課題となります。添削の作業は、とかく熱心な教員や職員の努力に支えられがちですが、ピアラーニングという発想から言えば、学生たち自身がお互いの添削者になれば理想的ではないでしょうか。十字モデルという「型」を用いた協同的な学び合いは、そのようなライティングのあり方を提案しています。

十字モデルとは、メッセージ構築の法則を表す「意味構成の文法」です。スピーチ、プレゼン、レポート、議論などの言語活動はもちろん、物語や映像のような創作活動にも応用できます。これらの活動において、十字モデルは言葉と言葉をつなぐ「型」を超え、学び合いの媒介メディアとして、人と人をつなぎます。こうして、学生たちは論文執筆の基礎・基本を身につけていくのです。

詳しくは『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』（関西地区FD連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター編，ミネルヴァ書房）にて紹介しております。

CONTENTS

「書く力」を育てる 「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」の授業	教育開発推進機構 接続教育支援センター	薄井 道正	P 1-2
第三者の意見紹介 / 日本語リテラシー科目と「十字モデル」	関西大学 総合情報学部	牧野 由香里	P 3
センター報告 / 教育開発推進機構 2012年度総括	教育開発支援センター長 接続教育支援センター長	沖 裕貴 山岡 憲史	P 4-5
シリーズ【教育の質保証】 / 本学の授業アンケートの現状と課題	共通教育推進機構	木野 茂	P 6
シリーズ【初年次教育】 / 「文化・芸術活動に優れた者の特別選抜入学試験」入学者を 対象とした教育プログラムを通じた円滑な大学生活への 移行の取組みの実践について	学生部学生オフィス 学生サポートルーム	曾谷 直樹 堺 恵利	P 7
ピアラーニングだより / ライティング・サポートー主体的な学びを支援する	社会学研究科 経営学研究科	土岐 智賀子 幸田 圭一朗	P 8
FD glossary / ルーブリック評価			

Title. 教育開発推進機構 2012年度総括

Writer 教育開発支援センター長 沖裕貴・接続教育支援センター長 山岡憲史

2012年度は、教学部における会議運営方式の改革が行われ、教育開発推進機構にとっても組織や会議のあり様が大きく変わる年度でした。一方で、機構所属教員の欠員が生じている中で、機構のプロジェクト運営等の効率化が求められました。それらを踏まえ、2012年度目標に照らした総括を行いました。

教育開発推進機構の主たる任務は、大学や学部・研究科・教学機関が掲げた人材育成目的と教育目標を実現するために、全学に関わる教育内容の改善に向けた提案および研究をおこなうとともに、接続教育を高等教育と初等・中等教育の両面から検証し提案することにあります。

2012年度は、(1)学部・研究科・教学機関との連携に基づく課題の推進、(2)学内外実践事例・先進事例の共有と紹介、(3)教育開発推進機構各センターの運営体制強化を目標として取組を行いました。本稿ではこれらに関する総括の概要について述べさせていただきます。

1. 学部・研究科・教学機関との連携にもとづく課題の推進

重点行動計画に関わる行動計画策定については、策定を行った学部等が約半数に留まりました。教員FDプログラムについては、2011年度新任の対象教員の修了率が20.0%と例年よりも下回りましたが、WSへの参加は活発で非常に熱心な受講が見られました。学びの実態調査に関わり、各学部等へのフィードバックや執行部との懇談などでは活発な取組が行われました。特別入試合格者(附属校等除く)に対する入学前教育においては、各学部との連携をより強化し入学予定者のモチベーション推進を図る改善を行いました。「特殊講義(アカデミック・リテラシー)【日本語の技法】」においては、統一したシラバス・教材・ルブリックのもと、TAの協力を得て組織的な授業運営にあたりました。科目開発事業に関わり、文学部と薬学部からのスキル系カリキュラムの共同開発依頼があり、取組を進めました。

なお、各プロジェクト総括の詳細(評価指標、評価基準に基づく効果検証を含む)は教学委員会に提出する教学総括をご覧ください。

(1)

教育開発支援センター 主な特筆事項

① 教学分野自己点検・評価支援プロジェクト:

新TERIに登録されたPlanのうち、妥当であったのは11学部・研究科・教学機関であり、今後のさらなる研鑽が必要です。

② 教学IRプロジェクト:

新入生調査7学部、在学生調査11学部、卒業時調査を4学部で実施しました。またキャリアオフィスと連携して卒業時・修了生アンケートの項目洗練化に取り組みました。

③ 教員FDプロジェクト:

今年度より選択講座制を実施し、必修講座としてVOD8本、WS4本を設定、必修の「教育評価論演習」には新たにルブリック評価に関わるものを盛り込み、実施しました。また「英語で授業する秘訣」を国際教育推進機構と連携して2回実施しました。全国私立大学FD連携フォーラムについては加盟校が28大学に達し、全国四年制大学の在籍学生数の20%を超えました。

④ プレFDプロジェクト:

博士キャリアパス推進室との共催で、3本のVOD学習と1日半のWSから構成されるPFF(Preparing Future Faculty)セミナーを開催し、10名が修了しました。



(2)

接続教育支援センター 主な特筆事項

① 入学前教育プロジェクト：

2011年度の実施結果より、入学前学習において最低限の必須課題以外は取り組まない、また何を勉強したらよいか分からないという入学予定者が一定数存在しているということが判りました。このため、基礎学力や意識の自己省察を通して、高校と大学の学びの繋がりや転換についての理解が深まるような取り組みとして、1) 専用ポータルサイトを使った「合格時基礎学力調査」、2) 入学前の学習ペースメーカーとしての「自己学習確認ツール（今年度は「日本語」「数学」「社会科」を実施）」、3) 「入学直前基礎学力調査」という一連の基礎学力に関する自己省察を促す仕組み、4) “プレ・エントランス立命館デー”における学部連携の促進、5) 入学前学習講座の見直し、6) 専用ポータルサイト等による入学前計画の提出と大学での学びのイメージ発信による学習意欲の醸成という一連の枠組みを構築しました。

② 基礎学力診断プロジェクト：

2012年度は基礎学力診断テストを10学部でのべ20教科で実施しました。2013年度の実施に向けては、日本語ではより正しく学力を把握できる記述式の問題に発展させ、数学では引き続き実施全学部の意向を反映した問題に改善しました。また、基礎学力診断テストの結果や教科に関連する科目の開講は10学部でのべ15科目が予定されています。

③ 「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」：学部の専門を問わず必要となる問いの立て方や論理・論証能力、パラグラフ・ライティングといったレポートや論文の書き手となるための基礎的能力の涵養を目的とし、大学教員であれば誰でも担当できる内容で、かつ利用し易いようにモジュールとして提供できるように開発を進めました。2012年度は5学部8クラス、受講者数合計442名で開講し、担当者は6名（専門分野：日本語、英語、数学、心理、社会科学）でした。大きな特徴の一つである計9回の課題レポート（合計6000文字）の添削は、研修を受けた25名のTAで行いました。（詳細につきましては本号p.1-2をご参照ください。）

Beyond Borders

2. 学内外実践事例・先進事例の 共有と紹介

教職員（一部、学生参加も含む）合同参加の教学実践フォーラムを5回開催しました。ホームページにおけるタイムリーなお知らせやニュースの掲載、ITLニュースの4回発行等、広報活動を重視して取り組みました。副学部長・副研究科長FD懇談会を4回開催し、総長懇談会も2回実施しました。FD関連国内外調査では、従来の260万円の予算から大幅に拡充された1,000万円の予算により各学部等の申請に基づく配分、実践を行いました。

3. 教育開発推進機構 両センターの運営体制強化

教学部における会議体の再編に合わせ、従来の事務局会議、センター会議（主に教育開発支援センター・接続教育支援センター合同開催）、センター合同会議、教育開発推進機構会議を廃止し、執行部会議と教育開発総合センター会議（学部の教授会に該当）を当機構の機関会議とし、全学への提案等については教学部の機関会議である教学部会議、教学委員会にて審議・報告することとしました。また、学部等との連携を深めるため、副学部長・副研究科長FD懇談会を年4回開催することとしました。また、機構長が総長ではなく教学部長となったことから、改めて総長との意見交換の場として総長懇談会を年2回開催しました。これら懇談会は、機関会議の精選化に伴う学長や学部執行部とのコミュニケーション不足を解消するために始められましたが、機構のみならず学部におけるFD活動の情報共有や、学長の意志、期待を確認する場として非常に有効な機会となりました。

本学の授業アンケートの現状と課題

Writer 共通教育推進機構 木野 茂

本学では2006年後期以降、学生による授業アンケートの主目的を個別の授業における「授業改善」に資することとして実施してきました。その後、2011年度には設問等の大幅な改訂を行い、現在に至っています。しかし、最近の中教審答申などでも「学生の主体的な学修」が強調されるようになり、大学教育の質的転換が要請される中で、授業アンケートもそれにどれだけ寄与できるかが課題となっています。

筆者は2006年より授業アンケートの実施を担当してきましたが、その立場から、これまでの授業アンケートを振り返り、今後の課題をまとめてみました。

● 本学の授業アンケートの特長

本学における授業アンケートは1992,3年頃から学部ごとに実施されてきましたが、全学統一方式での実施となったのは1998年です。その後、授業アンケートの目的が教学検証と授業改善の両方に資するものとされたため、設問数も多数にのぼり、授業時間への食い込みの懸念もあり、2006年後期からは授業改善を主目的にしてそれまでの設問を精選しました。さらに新しい設問として、授業外学習と授業コミュニケーションに関する設問を立てました。

この二つは現在の授業アンケートでも引き継がれており、本学では学生の主体的な学びを促すことを早くから意識していたことを示しています。

たとえば、授業外学習時間を一回当たりの授業に対する時間数で問う大学はまだほとんどありませんでしたが、予想以上に短いというアンケート結果は教員と学生の双方に強いインパクトを与えたようで、その後のアンケート結果が示すように、わずかずつではありますが改善されてきたことがわかります。



このことは授業コミュニケーションにおいても同様です。授業アンケートが授業に対する学生の評価を聞いて授業の改善に生かすことだけでなく、授業を良くするために何が重要かをアピールし、その方向に向かってムーブメントを起こす上でも効果があることを示してきた点で、本学の授業アンケートは先進的であったと言えます。

● 授業アンケートの今後の課題

2010年度に授業アンケートを授業改善にもっと役立てられないかということで設問等を見直した結果、設問の精選と見直しに加えて、学部・教学機関による独自設問の実施も可能としました。このうち、独自設問は従来の全学共通設問では不十分な部分を補強することが目的であり、設問のプレプリントなどサポート体制も強化していますが、まだ十分に利用されているとは言えない状況です。

また、授業改善のための学生の自由記述欄については有効活用されていないとの理由で廃止となりましたが、それに代わって学生の声を集める方法については今後の検討課題とされたままです。個別の授業の「授業改善」にあたっては、受講している学生の声を聞くことが第一であり、そのための有効な方法を早急に検討することが望まれます。

最後に、授業アンケートは授業改善のヒントを提供するツールですが、何をどうすればよいかまでを処方するものではなく、それぞれの授業で教員が学生の声を聞きながら一緒に良い授業にするにはどうすればよいかを考えることが最も大事であることを訴えておきたいと思います。

*各授業の授業アンケート結果とその結果に対する先生方からのコメントは、2011年度よりオンラインシラバスで確認できるようになりました。（学内向けオンラインシラバスのみでの公開です。）

「文化・芸術活動に優れた者の特別選抜入学試験」入学者を対象とした教育プログラムを通じた円滑な大学生活への移行の取組みの実践について

Writer 学生部学生オフィス 曾谷直樹・学生サポートルーム 堺 恵利（カウンセラー）

本学では、課外自主活動を大学における重要な学びの場として捉えて、支援を行っています。文化・芸術活動に優れた者の特別選抜入学試験（以下、文芸入試）は、こうした本学の考え方に基づいて学生受入を行っており、囲碁・将棋・バトントワリングなど各分野でトップの実績を残してきました。

一方で、正課と課外活動の両立の大変さ、個々人の修得単位格差などが指摘されてきたことから、文芸入試入学者に対する調査を実施しました。この結果、正課・課外を両立できている学生は、「授業にきちんと出席し関心を持って学部の学修に取り組んでいる」「同じ学部の友人がいる」「学生生活に目標がある」ことがわかり、単位修得に困難を抱えている学生は、「生活が不規則」「課外活動が忙しすぎる」「授業に興味・関心がもてない」などの問題を持っていることが明らかとなりました。

上記の状況をふまえて、2008年度入学者から、学生部において、学生サポートルーム（以下 SSR）カウンセラーと教職員が協働し、初年次における正課・課外両立支援を目的として、「文芸入試入学者サポートプログラム」（以下、文芸 SP）を実施しています。文芸 SP は、①主体的に授業への興味・関心を持ち、コンスタントに出席できるようになる、②規則的な学生生活を過ごせるようになる、③多忙な学生生活および学生生活に関わる多様な情報を自分で管理し、スケジュールリングできるようになる、④ノートテイキング・レポート・試験準備など、学習の不安を和らげる実践的な技術を身につける、⑤文芸入試入学者どうし分野を超えて相互に交流し励ましあうことをねらいとしています。

→ 表：2012年度文芸 SP・1回生前期プログラムの概要

第1回	「必要な情報を入手する方法と上手な時間の使い方」（情報リテラシー、タイムマネジメント、アセスメント記入）
第2回	「デキる人のノートのとり方とレポート作成のポイント」（ノートテイキング、レポート対策）
第3回	「はじめての試験 まずは一つ山を越えてみよう」（試験準備）

カウンセラーと学生部の協働による新たな試みの背景には、SSRにおいて、学修や学生生活の自己管理にまつわる初年次に特有の課題に対して、心理臨床の専門的手法を用いた個別相談を軸としつつも、タイムマネジメント、学修計画などを個別相談の中で必要に応じて行ってきたことがあげられます。文芸 SP は「心理教育的ワークショップ」としても位置づけることができ、SSRにおけるこれまでの支援が活かされています。

文芸入試で入学してきた学生は、入学後の目標や多忙さはそれぞれ異なるものの、正課・課外の両立という共通のテーマを持っています。学生が、自己の状況を理解し、円滑に大学生活のスタートを切ることで、自立した学習者として単位修得・卒業といった目標をクリアしていくことができるようになります。文芸 SP は、毎回テーマに沿って、学生たちが互いに意見を交換して自分たちの課題を意識すること、専門的な視点からフィードバックを行い、新たな気づきを得ること、セメスター毎に振り返りを行いながら次の目標を決めていくというスタイルに特徴があります。

初年次には、大学生としての新しい人間関係のネットワークを築き、学内に居場所を作ることも、大切なテーマです。こうしたことは、その後の学生生活全体へのモチベーションにも影響すると考えられることから、文芸 SP を通じて、共通の悩みを話し合える学生同士の繋がり作りをサポートしつつ、教職員、カウンセラーといった様々な種類の人的資源にも触れてもらうことにより、学内に存在する多様な支援のネットワークについて知ってもらうという意図もあります。

文芸 SP 実施後は、単位修得状況が思わしくない学生は減少し、互いに刺激を受けて学生生活を送る様子が見て取れます。入学当初に学生の不安を取り除き、具体的な支援を行うこと、カウンセラーや教職員が声かけをすることで早期に相談ができることが両立に有効であることがわかります。今後文芸 SP の検証を行い、プログラムがどのように両立につながったのかを質的・量的に把握・分析し、支援策の向上につなげることが課題です。

すべての初年次学生について言えることですが、自由度の高い学生生活に適應するためのスキルを身につけ、正課とそれ以外の活動をバランスよく行うための時間的な見通しを持ち、多忙中でも睡眠時間を確保することが、正課・課外それぞれへの取り組み方の質向上を目指せることにつながります。学生が、自分の成長と自立への課題を意識し、主体的に取り組んでいけるよう、本取組みの成果を他の学生の学生生活支援にも活かしていきたいと考えています。

ピアラーニングだより

ライティング・サポートー主体的な学びを支援する

「ライティング・サポート」とは、研修を受けた大学院生が、学部学生に文章の書き方や論文・レポートの作成方法に関するサポートを行う学習支援のことです。2012年4月に本学の図書館内に設置された学習空間「びあら（衣笠、びわこ・くさつキャンパス）」にオープンし、1回生を中心に利用が広がっています。サポートは、現在、「相談シート」と呼ばれる、自己チェック表（ループリック形式）を活用しながら行なうことを基本としています。まずは相談者本人がチェック表を用いて、自分の書いた文章を特定の項目に従い具体的に振り返り、その後、大学院生からアドバイスを受ける形を導入しています。今年度前期セメスターには、「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」（本号p.1-2を参照）と連動し、授業内容や添削を受けた課題レポートに関する質問を受け付ける場として、授業外学習支援の役割も果たしました。今後も、正課授業との有機的な連携を各学部とも協議しつつ展開（模索）していく予定です。今回は、主体的な学びを支援するためのサポートについて、サポーターとして活躍していただいたおふたりのご意見を紹介します。

土岐智賀子（社会学研究科）

衣笠キャンパスでは、当初想定していた「レポートが書けない」といったもの、あるいは、上回生が就職活動の際にぶつかると「説得性を持った文章の書き方が分からない」というような相談内容ではなく、よりよいレポートや発表にしたいという改善意欲が高く、かつ行動力のある積極層の利用が目立っていました。質問や要望は、文献研究を熱心に行っていることが見て取れるレポートについて、読み手や聞き手に内容が上手く伝わるか、また、引用方法に問題は無いかなを確認するようものでした。



ライティング・サポート制度の今後の課題は、書くことの不安や問題を一人で抱えてしまっている人にも気軽に相談に立寄れる場にすることだと思います。相談の合間にびあらの利用者の何名かにヒアリングを試みましたが、学生内におけるライティング・サポート制度の認知度は大変低いものでした。授業との連携を図ったり、食堂など多くの人が目を留める場所にポスターを掲示したり、CAMPUS WEBを利用して利用案内を出すなどの工夫をして、認知度を上げることが重要だと感じます。

とはいえ、びあらの利用者の中には、レポート作成で困った際には、学部やサークルの先輩のアドバイスを得ていることもわかりました。すでに「学びのコミュニティ」において、他者と関わり、サポートを得ながら、主体的に学ぶようとしている学生が増えつつあると感じています。また、アドバイスをすることで私自身も学ぶことが多かった経験から、ピア・エデュケーションの機能の一つとして展開されることが重要な課題であると考えます。主体的な学びを支え合うこと、それこそ本学のライティング・サポートの形だと思います。その仕掛けの一つとしてライティング・サポートコーナーの意義は大きいのではないのでしょうか。

幸田圭一郎（経営学研究科）

大学における学びには、いかにしてその研究や学習の成果を社会に発信するのかが求められています。では、すべての学生がそのような能力を持っているのか、それは極めて難しい問題です。高校までに学んできたフィールドが違う。ゼミでは専門的な分析を中心としている。さまざまな要因から、いざ文章を書いてみても、なかなか書き進めることができないということもあります。



これらを解決するために、本学では、アカデミック・リテラシースキル涵養のため、正課授業と授業外支援が有機的に連携できるようなライティング教育の取り組みを実践しています。例えば、初年次生を対象とした「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」では、レポート・論文の書き方を中心とした、大学における学びの手法を修得する仕組みを設けています。同時に、それらに取り組む意識を喚起させることで、主体的に学ぶ姿勢を形成します。そして、課題や添削による繰り返しの訓練を行ったのち、各自の取り組みをどのようにアウトプットさせるのか、そこで私たちサポーター（大学院生）の出番です。サポーターは、専門領域を限定せずに一人の読み手としてアドバイスをすることから、文章の体裁だけではなく、テーマの設定や大学での学びなど、幅広い相談を受け付けます。このような、講義とは異なるお互いの顔が見える形での個別対応を通じて、主体的に学びを深めたい、論文を書いてみたい、そのようなきっかけづくりこそ、サポーターの大きな役割のひとつではないでしょうか。

FD glossary

ループリック評価

ループリック評価とは、評価指標（評価規準＝criteria＝学習活動に応じたより具体的な到達目標）と、評価指標に即した評価基準（standards＝scales＝description＝どの程度達成できればどの点数を与えるかの特徴の記述）のマトリクスで示される配点表を用いた成績評価方法です。達成水準が明確になることにより、テスト法では困難な「思考・判断」や「関心・意欲・態度」、「技能・表現」の評価に向くとされ、フィギュア・スケートや芸術作品の評価などさまざまな分野で用いられるほか、大学ではレポートの評価、活動や作品・演出の観察評価、面接の評価、プレゼンテーションやグループ活動の自己評価・相互評価などに用いられています。

また、ループリック評価は、グレーディングの一貫性と公平性の確保（教員）、評価の観点や授業への関与の明確化（学生）、ライティング・センター等との協働作業や複数の評価者による評価の標準化等（カリキュラム）のメリットがあるとされます。アメリカでは大学教員の獲得すべき技能としてPFF（Preparing Future Faculty）プログラムに必須の講座として盛り込まれていることもあり、2012年8月に出された中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」では、教育プログラムの学修成果の明確化の一の方策としてループリック評価が取りあげられています。



立命館大学
教育開発推進機構

〒603-8577 京都市北区等持院北町56-1
TEL：075 465 8304
FAX：075 465 8318
email：fd71cer@st.ritsumei.ac.jp

発行日：
2013年3月
編集・発行：
立命館大学 教育開発推進機構