

## 愛知淑徳大学

初年次教育研究年報  
第4号

◆.....◆

いかにして「学びの姿勢」を養成するか ——基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」での取り組みを一例として——	下岡 邦子 …… 1
「日本語表現T2」必修化後3年にみる成績の推移と学修への取り組みについて ——医療貢献学科言語聴覚学専攻1年生の事例から——	杉淵 洋一 …… 4
学部生を活用したライティング支援の現状と課題 ——他大学ライティング支援施設との比較をとおして——	外山 敦子 …… 8 増地ひとみ
韓国の大学と大学生を取り巻く状況から見えるもの ——韓国の姿から日本の大学と大学生の今後を考える——	木下奈津紀 …… 12
平成30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	…… 14
平成30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	…… 19
平成30年度 「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告	…… 25
平成30年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動報告	…… 30

◆.....◆



# いかにして「学びの姿勢」を養成するか

—基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」での取り組みを一例として—

下岡 邦子  
SHIMOOKA Kuniko

## 1.はじめに

「2018年問題」に伴う大学生の「学力低下」が危惧される中、さまざまな大学で、学修の意欲や動機に欠ける新生入生に対して、どのような“学び”を提示するかが模索されている。

そのような現状を踏まえ、愛知淑徳大学では、基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」（以下、「違い・ライフ」）<sup>1)</sup>を1年生全学必修科目として前期に一斉開講し、新生入生が、本学の大学理念である「違いを共に生きる」を理解し、「愛知淑徳大学の学生として、どのような“学び”を実現するのか」という“学び”の意義について考えられる機会を設けている。そうすることで、新生入生一人一人に「何を学ぶのか」「なぜ学ぶのか」ということを認識させ、一人でも多くの新生入生が、本学で過ごす4年間での“学び”の意義や将来に向けた目標設定を見いだせるよう努めている。

しかし、新生入生の中には、1年生前期を終了した時点でも、大学での“学び”の意義、あるいは、その根本となる「学びの姿勢」が理解できていない者もいる。

このことから、本稿では、大学での“学び”に不可欠な「学びの姿勢」に着目し、いかにすれば「学びの姿勢」を養成することができるのか、平成30年度の「違い・ライフ」での取り組みを一例として考えたいと思う<sup>2)</sup>。

## 2.入学時での新生入生の「学びの姿勢」

まず、入学時での新生入生の「学びの姿勢」について確認する。図1と図2は、本学が新年度の初めに新生入生に対して実施している「新生入生アンケート」の結果（一部）を示したものである<sup>3)</sup>。

まず図1は、新生入生の「履修選択の考え方」を示している。これを見ると、「学問分野を幅広く学びたい」と考える新生入生より「学問分野を深く追求したい」と考える新生入生のほうがやや多いことがわかる。つまり、新生入生の半数近くは、自分が興味を持った学問分野を突き詰めて学ぶことを大学での“学び”に求めているということである。しかしその一方で、図2の「自主学習の実態」の結果が示すように、新生入生の5割以上が、興味を持ったことについて自主的に学習するという習慣が身に付い

ていない。これらの結果からわかることは、新生入生の多くが、大学でより専門的な“学び”を望む一方で、その姿勢は極めて受動的なものである、ということだ。

しばしば高校までの“学び”を「学習」、大学での“学び”を「学修」と分けて記すことがあるが、大学での“学び”とは、「学修」という言葉が示すとおり、興味がある学問分野に対して自らが主体的に取り組む、まさに能動的な姿勢によって実現するものである。しかし、新生入生の半数以上は、自らが積極的に“学び”を獲得するという意識ではなく、誰かに「教えてもらう」という意識のまま大学に入学しているといえる。

このような大学での“学び”のあり方と新生入生の“学び”に対する意識との乖離を埋めるため、「違い・ライフ」では、“メモ力”と“要約力”の養成に取り組んだ。“メモ力”と“要約力”は“学び”の獲得に必要な不可欠な基礎学力の一つである。「違い・ライフ」では、これら基礎学力の養成を通して、新生入生が大学での「学びの姿勢」を身につけられるよう努めた。

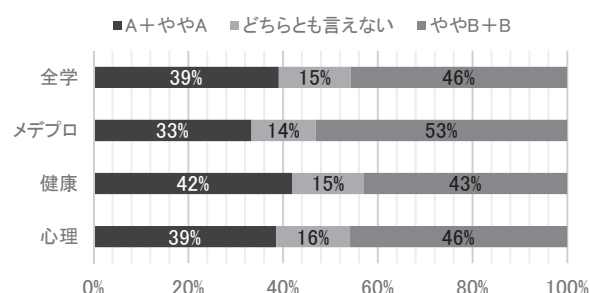


図1 A\_学問分野を幅広く学びたい⇔B\_学問分野を深く追求したい

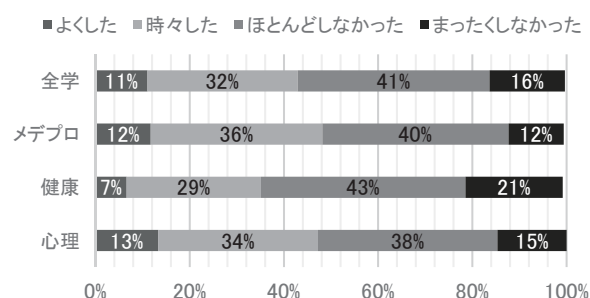


図2 授業で興味を持ったことについて自主的に学習する

### 3. 基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」での取り組み

#### 3.1 講義トピックスとリアクションペーパー質問1

「違い・ライフ」では全15回の授業のうち、7回をテーマごとの専門家（ゲストスピーカー）による講義回としている。講義回では、毎回冒頭にゲストスピーカーから講義トピックスが三つ示される。例えば、「多文化共生」というテーマの講義では、以下のような講義トピックスが示された。

トピックス①：日本の多文化化社会の現状

トピックス②：ニューカマーの子どもたちの現状

トピックス③：文化の違いを越えるために

新入生（履修者）は、これらの講義トピックスをノートに書き写し、ゲストスピーカーの講義を聞く。もともと「違い・ライフ」では、ゲストスピーカーの講義中に履修者にメモを取らせようと、講義資料の配付は一切行っていない。したがって、履修者にとっては、ゲストスピーカーが話す内容が唯一の情報となるが、実際には、講義トピックスだけをメモして、それ以外の情報は何もメモしない、という履修者も多くいる。これらの実態を踏まえ、平成30年度の授業では、講義回の最後に履修者に課すリアクションペーパーの質問1「講義の要点」を、以下のように講義トピックスに対応させ、それぞれの講義トピックスで話された講義内容を要約させた。

「違い・ライフ」リアクションペーパー	
質問1 講義で聴き取った要点を三つ書きなさい。 米トピックスの丸写し厳禁	
I. _____	←講義トピックス①の要約
II. _____	←講義トピックス②の要約
III. _____	←講義トピックス③の要約

#### 3.2 取り組み① メモ力の養成

先述の通り、「違い・ライフ」では講義資料の配付がないため、履修者は、講義中にメモを取らなければリアクションペーパーの質問1を作成することができない。よって、履修者の多くは、講義中にゲストスピーカーが話す内容やスライドに投影される情報をメモしようと試みるわけだが、流れるように進む講義内容を書き取るという作業は、新入生にとっては難しいものである。したがって、「違い・ライフ」では、履修者がメモを取りやすいよう、下記のような工夫を施している。

(1) 「違い・ライフ」オリジナルテキストにインデックス付きのノートページを設け、講義トピックスごとにメモが分けられるようにする

(2) 講義内容が新しいトピックスに移るごとに、ゲストスピーカーから履修者に通知する

このように、講義トピックスと講義内容との関連を明確

にしなが履修者に対して講義を行うことで、履修者は円滑に講義内容をメモすることができるようになる。

#### 3.3 取り組み② 要約力の養成

リアクションペーパーの質問1では、履修者に対して、講義トピックスごとの講義内容の要約を課している。このような課題に対する回答としてよく見られるものに「講義内容のタイトル化」がある。例えば、先ほど示した「多文化共生」の講義回に講義内容を要約するよう指示した場合、次のような回答が散見された。

要約①：日本の多文化化はどのように進んでいるか

要約②：ニューカマーの子どもたちはどのように困っているか

要約③：文化の違いを越えるために、何をすればいいか

左記の講義トピックス①②③と比較しても明らかのように、「講義内容のタイトル化」は講義トピックスの安易な書き換えであることが多い。このようなことを防ぐため、平成30年度の授業では、リアクションペーパー質問1の回答内容を下記の一つの観点で厳密に確認、評価した。

観点①：講義トピックスの丸写しかどうか

観点②：講義トピックスの安易な書き換えかどうか

観点③：講義トピックス①②③と要点ⅠⅡⅢが対応しているかどうか

観点②と観点③は履修者の技能不足や勘違いによることもあるため、履修者に対しては簡単な指摘にとどめたが、観点①については、履修者に対して厳重に注意した。

また、履修者には、リアクションペーパー返却時<sup>4)</sup>に、これら三つの観点とともに下記のような模範要約例を示し、この授業ではどの程度の質・量の要約を求めているのか、クラス全体で詳細に確認した。

模範要約例①：

近年、入国管理法改正に伴う外国人労働者の増加や国際結婚の増加などにより、日本に居住する外国人の数は増加し続けている。また、外国人労働者の増加に伴い、その家族が祖国から日本に移り住むケースも増えている。

模範要約例②：

日本で暮らす外国にルーツを持つ子どもたちは、日本の小中学校に通うことが多いが、そこで彼らはさまざまな問題や悩みを抱えている。また、その悩みは年齢によっても変化していく。特に中学校入学後は、進学の問題なども加わり、子どもたちの問題や悩みが複雑化する。

模範要約例③：

文化の違いを越えるためには、まず、自分自身が身近なところ（食事、映画など）から異文化・多文化に触れ、親しむことが大切である。

「違い・ライフ」は、1クラスあたり150人～250人の履修者がいるため、履修者全員のリアクションペーパーの内容を確認することは、容易な作業ではない。しかし、授業担当者がこれらの作業を繰り返すことで、履修者の側にも「読まれている」という意識が芽生え、その結果、読み手（授業担当者）のことを配慮した要約文の作成に取り組む姿勢が見られるようになった。

#### 4. 実施後の変化

以上のような「違い・ライフ」での取り組みから、新入生の意識がどのように変化したのかを、「成長実感数値」で確認する<sup>5)</sup>。

まず“メモ力”についてであるが、図3を見てわかるように、取り組み①②を実施した3クラスは、どれも成長実感上昇値（前期終了時の自己評価数値－入学時の自己評価数値）が全学平均より高かった。つまり、取り組み①②を実施したことにより、新入生が自身の“メモ力”に対する自信をつけ、「入学時の自分よりも技術が向上した」という実感を得たということである。

次に“要約力”では、こちらも“メモ力”同様、取り組み①②を実施した3クラスは、成長実感上昇値が全学の1.8点を上回った（メデプロ：2.7点、健康：2.7点、心理：2.6点）。

「講義内容をメモする」ことより「講義内容を要約する」ことのほうが、より高度な技術を必要とされるが、新入生の「成長実感」は、そのような高度な技術に対する数値のほうが上昇していることも図3と図4からわかる。

1章でも述べた通り、新入生の多くは、学問分野に対する“学び”には意欲的であるが、実際に“学び”を実現するための方策は認知していない。裏を返せば、教員が“学び”を実現するための方策を新入生に対してきち

んと指導すれば、新入生は極めて意欲的にその方策を実行し、自身の主体的な“学び”を実現する可能性があるということである。そのような新入生の「成長の可能性」を“要約力”の成長実感数値は示しているといえる。

#### 5. おわりに

以上、基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」での取り組みを一例として、新入生に対する「学びの姿勢」の養成について考察した。

現在、多くの大学が直面する「学生の学力低下」という課題は、「18歳未満の人口減少」や「大学進学率の上昇」などを考えると、今後さらに深刻になってくるといえる。したがって、高校教育から大学教育へと接続する「初年次教育のあり方」が、大学本来の“学び”を維持するためにますます重要になってくる。本稿で報告した「違い・ライフ」での取り組みについて、過保護が過ぎるという指摘もあるかもしれない。しかし、これからの大学教育において、少なくとも1年生前期の半年間は、それを「高校から大学への接続期間」として捉え、よりきめ細やかな指導が必要となるだろう。そうすることが、結果として、大学本来の“学び”を維持するためには不可欠であると考ええる。

#### 注

- 1 基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」の授業内容の詳細は、同冊子掲載の平成30年度授業実施報告（14頁－18頁）を参照されたい。
- 2 本稿では、筆者が平成30年度に担当した3クラス（メディアプロデュース専攻クラス（以下、メデプロ）、スポーツ・健康医科学科／言語聴覚学専攻／視覚科学専攻合同クラス（以下、健康）、心理学部クラス（以下、心理））での取り組み内容やアンケート結果を示しながら考察を進める。またアンケート結果については、3クラスの数値と全学の数値とを比較しながら考察する。
- 3 初年次教育部門では、平成23年度から、ベネッセキャリアが提供する「学習力調査 国語」と「新入生アンケート」を、全新生を対象に実施している。
- 4 履修者が講義回最後に作成したリアクションペーパーは、毎回の授業終了時に回収し、授業担当者が回答内容を確認した後、翌週の学修回で返却している。
- 5 「違い・ライフ」の授業独自アンケートでは、履修者に対し、「入学時の自分」と「前期終了時の自分」とを10点満点で自己評価させた「成長実感」についての項目を設けている（評価項目は、①メモ力 ②要約力 ③意見発信力 ④意見傾聴力 ⑤課題解決力の五つ）。なお、授業アンケートの詳細については、同冊子掲載の平成30年度授業実施報告（14頁－18頁）を参照されたい。

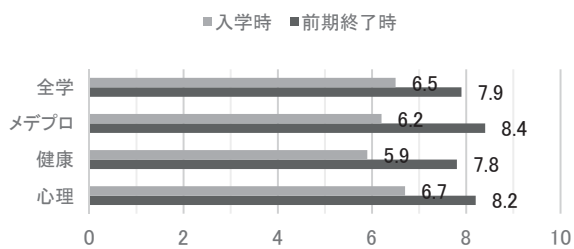


図3 成長実感 [メモ力] (点)

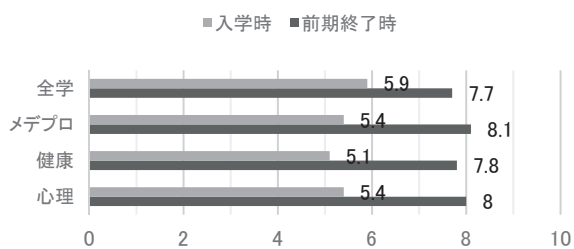


図4 成長実感 [要約力] (点)

# 「日本語表現T2」必修化後3年にみる成績の推移と学修への取り組みについて

—医療貢献学科言語聴覚学専攻1年生の事例から—

杉 淵 洋 一  
SUGIBUCHI Yôichi

## 1. はじめに

平成28年(2016年)度後期より、本学医療貢献学部健康医療科学部医療貢献学科言語聴覚学専攻1年生(初年次生)における「日本語表現T2」(応用科目)の授業が、「選択」科目から「必修」科目に変更された。本稿においては、必修後3年間(平成28年度、29年度、30年度)の受講学生の成績を多角的に分析することによって、成績にどのような変化や特徴がみられ、そこから予測される原因について考察を行いたい。<sup>1)</sup>

## 2. 必修化後3年の単位取得率について

まず、必修科目となった平成28年後期以降の、当該専攻における「日本語表現T2」の単位取得率に目を投じてみたい。この3年間における「日本語表現T2」の単位取得率は、平成28年度:100%(履修者総数:48、単位修得者数:48)、29年度:98%(49、48)、30年度:96%(49、47)と、一見減少傾向にあるような印象を受けるが、(欠席6回以上による)失格者を除いた単位取得率は、28年度:100%、29年度:100%、30年度:100%と、この科目について単位を取得する意思を失わなかった受講生に関しては、この3年間にわたって100%を維持している。前期に設置されている全学必修の本科目の基礎科目として位置付けられる「日本語表現T1」における単位取得率も、28年度:98%(履修者総数:49、単位取得者数:48)、29年度:100%(49、49)、30年度:98%(49、48)、失格者を除いた単位取得率も3年間100%を維持しており、「T2」における単位取得率と同様の傾向を確認することができる。<sup>2)</sup>



図1 言語聴覚専攻における「日本語表現T2」単位取得率

## 3. 必修化後3年の成績(評価)について

ここで、必修化後3年の当該専攻の受講後の成績について確認を行ってみたい。28年度の成績は、A+:18.8%(9名)、A:58.3%(30名)、18.8%(9名)、C:4.2%(2名)、失格:0、その他:0、29年度は、A+:12.2%(6名)、A:

49.0%(20名)、B:34.7%(17名)、C:2%(1名)、失格:2%(1名)、その他:0、30年度については、A+:16.3%(8名)、A:61.2%(30名)、B:18.4%(9名)、C:0、失格:4%(2名)、その他:0と推移してきている。<sup>3)</sup>この3年間の当該専攻の成績の変化から浮かび上がってくるものとして、28年度、30年度の成績と比べて、29年度の成績に落ち込みがみられることがあげられる。

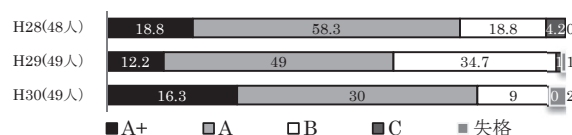


図2 「日本語表現T2」評価

## 4. 入学時学習力調査の結果との関係から

ここで、株式会社ベネッセキャリアが、本学の初年次生を対象にして入学時に実施している学習力調査の中の「国語・基礎学力」のテスト結果から算出される学生達の成績に目を転じたい。学生達の成績は、28年度(受験者総数:49名)は、A:8.2%(4名)、B:38.8%(10名)、C+:22.4%(11名)、C-:18.4%(9名)、D+:10.2%(5名)、D-:2.1%(1名)、29年度(49名)は、A:26.5%(13名)、B:30.6%(15名)、C+:18.4%(9名)、C-:20.4%(10名)、D+:4.2%(2名)、D-:0、30年度(49名)は、A:24.5%(12名)、B:38.8%(19名)、C+:18.4%(9名)、C-:14.3%(7名)、D+:4.2%(2名)、D-:0と評価されている。大学の授業を受講する際に求められるとされる能力を有するとされるA、Bの評価を受けている学生の割合は、28年度:47.0%、29年度:57.1%、30年度:67.3%と、この三年間で2割以上好転している。当該専攻の学生達の学習力については、この調査の結果を踏まえればという前提付きではあるが、低下傾向にあるとは言えず、初年次における必修の日本語表現科目である「T1」、「T2」の成績に落ち込みがみられることは反対の成績が記録されていることになる。この背反する調査結果は、当該学生達の学習態度、学習内容の性質の違い、採点方法の相違などを予想することが可能であるが、ここで紙幅を割いて論じるには大きすぎる問題であり、本稿での分析はここまで留めておきたい。



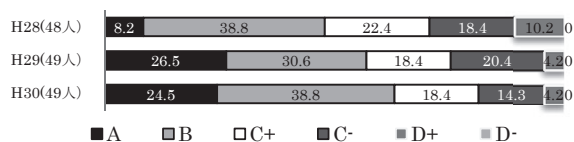


図3 学習力調査（国語・基礎学力）成績

## 5. 必修化後の3年の平均得点について

### 5.1 総合的な見地から

ここで、話を「T2」に戻し、当該学生が授業で獲得した点数の平均値を求めると、28年度：84.3点、29年度：80.7点、30年度：84.1点と、先に論じた成績の評価の分布と同様に、29年度の点数に、目に見える他年と比した際の落ち込みを確認することができる。

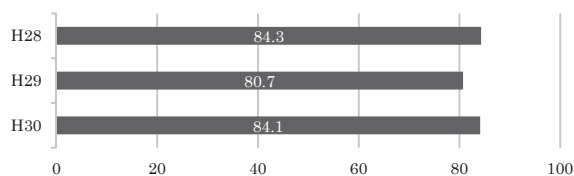


図4 「日本語表現T2」平均得点

ただし、この平均点を、ここ3年間の純粋な受講学生の実力差として判断することはできないところがある。何故ならば、「T2」には「T1」と同様に、授業を離れた場における日本語表現についての取り組みを評価する「学外学習（最大10点の加点）」というオプションな得点制度があり、29年度から30年度の間大幅な変更があり、「学外学習」を含めたスコアで平均点を算出すると、30年度の平均点が他の2年に比して明らかにアドバンテージのある点数になってしまうからである。この3年間における言語聴覚専攻の「T2」履修生の学外学習の総得点は、28年度：5点、29年度：20点、30年度：50点であり、30年度における得点の劇的な向上は、学外学習中の日本語検定委員会が主催する日本語検定試験の結果に伴う配点が、29年度までの2級以上認定：10点、準2級認定：5点、3級認定：0点であったものが、30年度は、2級以上認定：10点、準2級認定：8点、3級認定：5点に変更されたため、最も得点を加えることが容易な3級に当該の学生達の受験が殺到し、認定された結果といえるであろう。よって、先に述べた各年度の平均点より、学外学習の平均点を差し引いた数値が、より正確なバランスの取れた平均点ということになり、その数値は、28年度：84.2点、29年度：80.3点、30年度：83.1点であった。このことから、授業時間外の活動に与えられる得点を総合的な平均点から取り除いた値においても、3点から4点前後、平均点が28年度、30年度に比して29年度より下回っている、つまり、授業内における学習の総合点が不足していることが明らかである。

### 5.2 出席率の見地から

それでは、この28年度、30年度に比して、29年度の成績の評価、総合点が低いということの原因は、具体的には、「T2」における学習のどのような点に求めることができるのであろうか。授業内における評価の内訳（授業への参画：20点、小テスト：30点、提出課題：20点、グループ発表：20点、最終レポート：10点 合計：100点）の平均点等を考察することによって、その原因を分析、検討していきたい。

まずは出席率について目を向けてみたい。議論の対象となっている3年間における「T2」授業出席率は、28年度：97.7%、29年度：94.2%、30年度：97.9%と、若干29年度に落ち込みがみられるものの、何れの年度においても、15回の授業中において一人当たりの出席回数の平均は14回以上を越えており、ほぼ皆勤といいような好ましい状態が継続していることを確認することができる。<sup>4)</sup>

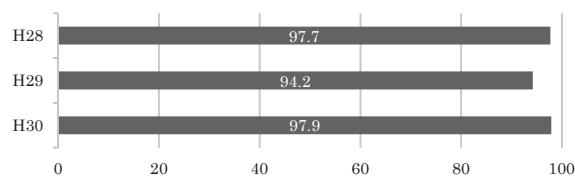


図5 「日本語表現T2」出席率

### 5.3 小テスト（30点）の見地から

続いて、授業開始時の5～10分を利用して実施される小テストについて分析を進めていきたい。分析対象となる3年間における小テストの成績（30点満点）は、28年度：25.9点（86.5%）、29年度：25.2点（83.9点）、30年度：24.0点（79.9%）と、二年連続して3～4点程度下降している。

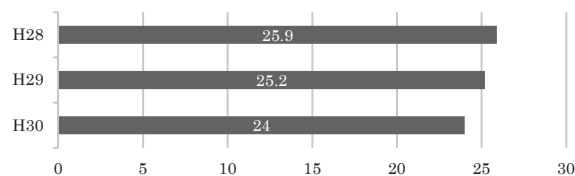


図6 「日本語表現T2」小テスト平均得点

この小テストの平均点の下落については、30年度よりテストの実施方法に変更が加えられたことが一因となっていることを推察することができる。29年度まで小テストは、第3回目の授業から第12回目の授業まで、連続10回にわたって実施され、一回のテストの配点は3点満点（3点×10回 合計：30点）であった。それが、平成30年度の「T2」授業からは、第3回目の授業から開始されることに変更はないが、隔週の実施となり、3回目、5回目、7回目、9回目、11回目、13回目の授業の冒頭で行われ、1回あたりの配点が、それまでの3点から5点（5点×6回 合計：30点）に変更された。それまでの10週連続して実施される場合には、履修学生達の意識

に、毎週小テストがあるということが刷り込まれやすいため、テストについての予習を行ってから授業に参画する率が高く、その分、テストにおける獲得点数も高くなっていたことが想像される。それに対して、30年度のように隔週で小テストが行われる場合には、テストの実施される週と実施されない週が交互にやってくるため、その週にテストが行われるか、行われないうかの確認、そして予習が疎かになってしまい、結果として小テストが毎週実施される場合よりも点数が低くなってしまっているのではないかと（あくまでも稿者による主観的な判断の域を越えることではないが、）推測することができる。

授業を運営していた者の実感として、授業開始時に学生達の一部が、その週に小テストが実施されるかどうか他の学受講学生に確認し、小テストが行われることを忘れていた場合、それから慌てふためいて教科書のテスト範囲の例題について掲載されている頁を開いていることを数回目にしていたことから、小テストの毎週から隔週への実施の変更は、テストに対する取り組み、その結果としての獲得点数の低下を招く一因となっていることを想像することができる。そのため、「T2」同様に、30年度から毎週（全10回）の実施から隔週（全6回）の実施に変更された初年次前期の必修科目である「T1」における小テストの同専攻の平均点（30点満点）も、28年度：26.3点（87.6%）、29年度：25.3点（84.2%）、30年度：25.0点（83.3%）と下降していることは、30年度と同専攻の学生の学習能力が28年度、30年度の学生達の学習能力よりも劣っているというよりは、小テストの実施方法の変更によるところが大きいと考えるのが自然であるだろう。

#### 5.4 プレゼンテーション（20点）の見地から

「T2」授業の根幹をなすといっても過言ではない、プレゼンテーション（口頭発表）（中間報告書：5点、プレゼンテーション（15分）：10点、プレゼン後の質疑応答：5点 合計20点）における3年間の平均点に注目してみたい。プレゼンテーションについての平均点は、28年度：16.6点（83.2%）、29年度：16.3点（81.5%）、30年度：16.1点（80.6%）と推移している。最大値から最小値まで0.5点（2.6%）という差はあるものの、決して大きな差があるといった数値ではなく、この3年に関する対象専攻のプレゼンテーションにおける獲得点数は、同程度で推移していると判断することができる。

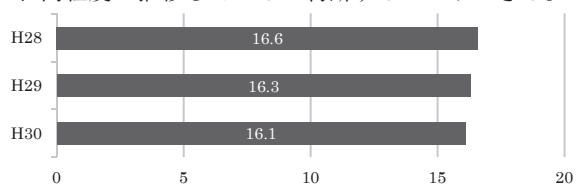


図7 「日本語表現T2」プレゼンテーション平均得点

#### 5.5 提出課題（20点）の見地から

次に、授業内で取り組む提出課題（28年度、29年度：4枚×5点 合計20点、30年度：5枚×4点 合計20点）の平均点について見ていきたい。この3年度における平均点は、28年度：16.7点（83.7%）、29年度：15.9点（79.4%）、30年度：17.9点（89.4%）と推移しており、30年度が最も高いのに対して、29年度が最も低く、平均点としては2点（10%）の差が確認され、29年度に関しては、28年度よりも、際立った開きがみられるという程ではないが、0.8点（4.3%）程出来が悪く、他の年度に比して、授業への取り組みに対する甘さのようなものが全体的にあったのではないだろうかということを考えさせられる材料となりえるであろう。

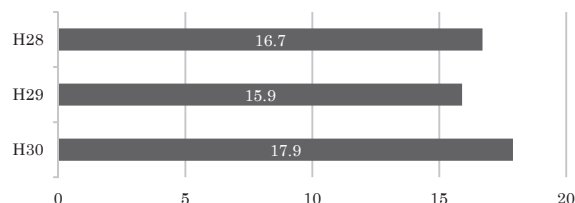


図8 「日本語表現T2」提出課題（20点満点）

#### 5.6 最終レポート（10点）の見地から

評価の内訳の最後の一つとなる最終レポートの平均点は、29年度の当該の専攻学生における成績の落ち込みを考えるうえで、その原因を考察するための大きな材料となるものである。第15回目の授業で提出することになっているグループで行ったプレゼンテーションを個人が4000字程度の文章にまとめる最終レポート（10点満点）の平均点は、28年度：5.3点、29年度：4.1点、30年度：5.5点と、28年度、30年度に関してはほぼ同一の点数を記録しているにもかかわらず、29年度の点数には、それらの2年よりも平均点として1点以上劣っていることを知ることができる。

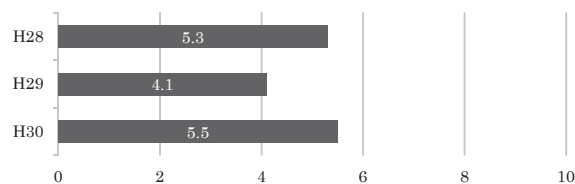


図9 「日本語表現T2」最終レポート平均得点（10点満点）

この29年度における成績の減退の要因を考える材料として、この最終レポートの（単位取得者中の）提出率をあげることができるであろう。最終レポートの提出率は、28年度（単位取得者：48名）：97.9%（47名）、29年度（48名）：75.5%（37名）、30年度（47名）：93.6%（45名）、未提出者の数に関しては、28年度：1名、29年度：11名、30年度：2名と、28年度、30年度と同専攻の学生達が、ほぼ100%の値で最終レポートを提出しているのにもかかわらず、29年度の学生は、ほぼ4人に3人程度しか提出していない。

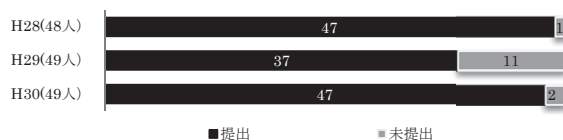


図10 「日本語表現T2」最終レポート提出状況(単位取得者)

ここで、「T2」の最終レポートを提出しなかった当該専攻の学生の成績を除いた、つまり最終レポートを提出した者のみの、この3年間についての最終レポートの平均点を算出してみたい。未提出者を除いた最終レポートの平均点は、28年度(47名):5.4点、29年度(37名):5.3点、30年度(45名):5.9点と、30年度の成績が若干高いものの、28年度と29年度の差異は、たった0.1点しか見られず、この数値差でどちらが上か下かといったようなことを明言することはできない。

つまり、同専攻における29年度の「T2」の成績の落ち込みは、最終レポートの未提出者が散見されたことが大きな要因となっており、調査対象となる学生達の学力の低下と考える要素は少ないものと言えるだろう。

## 6. 総括と今後の課題

本学言語聴覚学専攻1年生における「日本語表現 T2」授業必修化後3年(平成28年度、29年度、30年度)の成績について、ここまでに行ってきた分析とその分析結果についての考察より、授業で獲得することのできる100点の点数の内の10点に相当する最終レポートの提出率の良し悪しによって大きく左右されることが明らかとなった。逆の言い方をすれば、学生達が最終レポートをしっかりと提出していれば、この同専攻の3つの学年における成績に大きな差はみられないと言うこともできる。

29年度の学生達の平均的な成績が、28年度、30年度の学達と比べて劣っていることは、上述の通り最終レポートの未提出が決定的な要因となっていることは明らかになったが、未提出の原因については、本稿を執筆する段階においては解明することができておらず、さらに子細な調査、分析を要するであろう。あえて、その原因について推測とするならば、(高い成績は必要ないといったような)その学年の学生達の気質や雰囲気、他の授業で課される学習時間外に行わなければならない課題等との兼ね合いなどに左右されるところが大きいのではないだろうか。また、最終的な「T2」授業の点数が、最終レポートの提出の前に単位認定となる60点を超えていることを学生自身が把握していれば、単位を修得するという意味においては、より高い成績を望む動機がない場合、絶対的な必要性のない最終レポートの提出を控えてしまうのではないだろうか。

現状としては、最終レポートを中心とする提出物を学

生達に確実に提出させることができれば、必修化一年目(平成28年度)の成績を維持することは可能であり、この傾向を維持していくためには、授業を担当する教員がどれだけ上手く配慮して学生達に最終レポートを提出させるかが鍵となってくるであろう。

また、毎週から隔週の実施などの理由で、小テストの平均点が落ちてきているように思われるが、30年度と同専攻の学生達は、提出物の点数によってその点を挽回しているような点数の獲得の仕方をしているため、小テストの実施の仕方を工夫すれば、現在よりも点数が向上していくことが期待される。ただし、単位を取得するのみであるならば、最終レポートは未提出であってもよいという雰囲気が学生達の中に形成されてしまうと、それに連動して、他の取り組みへも悪影響を与えることになり、全体的な成績を相乗的に押し下げていく危険性もあるため、その点については注意が必要である。

## 注

- より厳密を期すならば、「日本語表現 T2」必修化以前(平成27年度以前の選択科目時代)の成績、評価等についても目を配らなければならないであろうが、同科目を履修していた学生の数が限られている上に、複数の教員が同専攻の学生の授業を担当しており、特徴や傾向を判断するには材料が乏しいため、本稿では必修化後3年(平成28年度、29年度、30年度)のデータのみを扱った。
- 本稿の目的は、当該専攻の必修化後3年の「日本語表現 T2」の成績について分析することであり、「日本語表現 T1」の成績等については参考、補足的な資料として紹介するに留め、成績そのものについての詳細な分析は差し控えている。
- この3年間における「T1」の成績については、28年度、A+:0、A:42.9%(21名)、44.9%(22名)、C:10.2%(5名)、失格:2%(1名)、その他:0、29年度は、A+:2.0%(1名)、A:32.7%(16名)、B:46.9%(23名)、C:18.4%(9名)、失格:0、その他:0、30年度については、A+:0、A:30.6%(15名)、B:46.9%(23名)、C:20.4%(10名)、失格:2%(1名)、その他:0と推移している。成績を100点満点にして平均値を求めると、28年度:77.4点、29年度:75.4点、30年度:74.5点と、連続して成績が後退していることを認めることができ、この点については本稿とは別のところで改善策を考慮する必要があるであろう。
- 同専攻における「T1」出席率は、28年度:98.8%、29年度:97.6%、30年度:97.9%と、「T2」とほぼ同一の高い数値を維持していることから、授業へ出席することについては、たいへん高い意識を持っていることをうかがうことができる。



# 学部生を活用したライティング支援の現状と課題

## —他大学ライティング支援施設との比較をとおして—

外山 敦子・増地 ひとみ  
TOYAMA Atsuko, MASUJI Hitomi

### 1. はじめに

学生の「書く力」を育成するため、日本語ライティング<sup>1)</sup>の支援施設を設置する大学が増加している。愛知淑徳大学初年次教育部門でも、学生の「書くこと」全般を支援する施設として2014年にライティングサポートデスク（以下「WSD」）を開設した<sup>2)</sup>。

日本の大学におけるライティング支援施設では、大学院生が支援者としてライティング支援を行う場合が多い。一方で、本学WSDでは学部生が支援者（チューター）を務めており、本学WSDの大きな特徴の一つとなっている<sup>3)</sup>。同様の取り組みを行う大学は全国的に見て未だ極めて少なく、学部生チューター活用と育成に関わるノウハウや成果を共有することは、本学にとっても他大学にとっても有益であると考えられる。そこで筆者らは、学部生をライティング支援に活用する大学を対象に、訪問調査を行った。

本稿では、複数の大学のライティング支援施設における実践を、特に学部生チューターの活用と育成方法を軸に、本学WSDと比較しつつ紹介する。そして、学部生チューターを活用したライティング支援の現状と課題、本学WSDにおける今後の展望を述べる。

### 2. 日本の大学におけるライティング支援

日本の大学におけるライティング支援は、早稲田大学で「ライティングセンター」が2004年に発足して<sup>4)</sup>以降、広がりを見せてきた。ライティング支援施設に関する先行研究も蓄積されてきている<sup>5)</sup>。

「ライティングセンター」あるいは「ライティングサポートデスク」等の名称を持ち、専用の独立したスペースを確保して支援を行う施設のほか、図書館の学習支援の一部としてライティング支援を行う大学も多数存在する。「ライティング支援施設」と一言と言っても、施設そのものの運営主体や運営方法、相談業務の実施方法（支援者、支援者の役割、支援対象者、支援対象の文章、支援の際に使用する言語など）は施設によって多種多様であり、それぞれの大学の事情に応じたありようとなっている。

先に述べたように、支援者であるチューターは大学院生が務めることが一般的である。そのような中、学部生

を活用する大学が登場しはじめた。2019年3月現在、本学を含め7大学が確認できている<sup>6)</sup>。まだ少ないものの、徐々にその数は増加しつつある。

### 3. 本学WSDにおける学部生採用の経緯

他大学との比較を行う前に、本学WSDにおける学部生採用の経緯を簡潔に記す。冒頭に述べたとおり、本学WSDは2014年に開設され、2014年度の年間相談件数は327件であった（前期145件、後期182件）。相談業務の担当者は、基幹科目「日本語表現 T1」を担当する教員と大学院生の計13人であった。

ところが2015年度に入り、利用者が激増した。相談件数は前期だけで853件（前年比6倍）に跳ね上がり、最も混雑した時期には100件以上の相談を断る<sup>7)</sup>惨事となった。そこで、以降のさらなる需要の高まりに備えるべく、相談に当たるスタッフの増員を図ることとなったが当てがえない。ここで苦肉の打開策として導入されたのが学部生チューターだったのである。以後、現在に至るまで、支援対象を一部の初年次科目（「日本語表現 T1」と「日本語表現 T2」）に限定した上で、学部生チューターが後輩の支援を行っている。2018年度は24人が在籍していた<sup>8)</sup>。

### 4. 他大学ライティング支援施設の訪問調査

#### 4-1. 目的

訪問調査は、ライティングの支援に学部生を活用している大学を対象に実施した。学部生チューター活用の現状や育成方法に関して聞き取りを行い、実際の支援の様子を見学することが目的である。以下にその内容を報告する（訪問順）。

#### 4-2. 信州大学「ピアサポ@Lib」

■訪問日：2018年10月30日（火）

■回答者：加藤善子氏（高等教育研究センター准教授）、武田佳代氏（中央図書館 図書館サービスグループ主査）、後閑壮登氏（医学部図書館／前・中央図書館 図書館サービスグループ）

■チューターの人数と属性：7人（学部生）

■学部生採用の経緯:開始当初、大学院生をチューター<sup>9)</sup>に雇用したが、学びの基本を教えることへの抵抗から、10人中9人が1年未満で退職。2年目より、大学初年次生への親和性の高い学部上級生に切り替え、現在に至る<sup>10)</sup>。

■学部生の活用:松本キャンパスで開講する1年生対象共通教育科目「大学生基礎力ゼミ」(2018年度受講生267人/以下「ゼミ」と称す)と連携し、課題レポートの作成を指導する。前年度のゼミ受講生のうち、担当教員の推薦を受けた優秀な学生をチューターとして採用する。受講経験のある先輩学生が後輩の受講生を指導するピアサポート形式。

■チューター育成方法:ゼミ担当教員が、指導員研修も担う。4月～5月中旬は毎週金曜16:30～18:30、それ以降は2週間に1回の頻度で継続する。研修内容は、①授業課題の理解、②利用者への応対の基本(傾聴や注意の仕方)、③ライティング支援の理念(紙を直すのではなく書き手を育てる)、④授業担当者との顔合わせ、⑤ロールプレイング、など。

■本学との違い・特徴:特定の科目のレポート課題とセットにして個別ライティング支援を提供している点が、最大の特徴である。課外の学習支援を自主的に利用するという行動そのものを評価し、当該科目の加点対象とする。その結果、大半の受講生がライティング支援を受けている。指導回数とレポートの評価にも相関関係がみられるとのことである。また、支援する側も、初年次生の「ロールモデル」として尽力し、大半が卒業まで勤めあげるほどやりがいをもって指導にあたっている。

こうした成果を支えているのは、徹底したチューター研修にある。毎週(ないしは2週間に一度)2時間の研修に全員が集まるのは、スケジュールに制約の多い学部生にとっては至難の業であるはずだが、信州大学ではそれを年間通して行っている。やむを得ず参加できなかったチューターには、他のチューターが自主研修に付き合っただけでフォローすることもある。本学では、原則として研修を通常業務のなかに位置づけているので、チューターが一堂に会する業務時間外研修が年2回しかなく、しかも全員参集できたためしがない。信州大学では、この研修への参加が初めから採用条件の1つになっており、本学よりも徹底している。

#### 4.3. 共愛学園前橋国際大学「ラピタデスク」

■訪問日:2018年12月7日(金)

■回答者:後藤さゆり氏(副学長)、堀田誠氏(学長特別補佐)

■チューターの人数と属性:18人(学部生)

■学部生採用の経緯:大学院が設置されていないため、学部生を採用する以外の方法がなかった。

■学部生の活用(学部生が支援する内容):初年次の基

礎演習(5つのコースで開講。前期・後期とも必修科目)の課題レポートが主な支援対象。コースごとにレポートのテーマは異なる。チューター自身が所属していないコースのレポートも支援する。その他、持ち込まれる全ての相談に応じる。

■チューター育成方法:①チューター全員参加での研修を年5回実施する。5回ともに教員が立ち会うが、教員が関与するのは1回目(新人研修と、1年間の振り返り・まとめを行う回)のみである。2～5回目は図書館所属の学習支援員の指示のもと、学生が中心となって研修を進める。②通常勤務期間は、先輩チューターのセッション見学や、先輩チューターとのロールプレイにより実践に近い研修を積む。③初年次生に課されるレポートのテーマについては、Excelの表にして共有し、各チューターが自習する。研修は原則、マニュアルを読んだ後の自主研修である。

■本学との違い・特徴:共愛学園前橋国際大学では、「ラピタデスク 前国生による前国生への学修支援プログラム」の旗印どおり、学部生主体の運営を目指し、実行もしている点が特徴である。特に、チューター全員参加での研修が学生中心で行われている点、マニュアルを読んだ後の自主研修が原則とされている点、学部生が支援する文章を制限していない点は、本学と大きく異なっている。さらに、半学期間の活動をまとめた学内向けの「利用状況報告書」までも学生が作成するという点であり、これも本学との相違点である。

#### 4.4. 大分大学「ライティング・サポート・デスク」

■訪問日:2019年1月30日(水)

■回答者:佐藤浩彰氏(研究・社会連携部学術情報課図書企画係長)

■チューターの人数と属性:6人(院生2人、学部生4人)

■学部生採用の経緯:大学院生の数があまり多くない上、社会人学生が多く、昼間の時間帯は勤務できないため。

■学部生の活用(学部生が支援する内容):学部生(主に1・2年次生)が持ち込む、授業・演習・実験等のレポート作成に関する相談に対応する。例えば、テーマの決め方、文献検索の仕方、文章構成などである。卒業論文はターゲットにはしていないものの、持ち込まれれば対応するとのことである。ライティングにこだわらず、何にでも対応している(就職活動や留学についての相談・話し相手になるなど)。

■チューター育成方法:採用面接の時に、職員より業務内容や禁止行為を説明する。別途、教員が「情報検索」「引用、参考文献の書き方」の講習会を行う。その他の特別な研修は行っていない。

■本学との違い・特徴:大分大学では、チューターが利用促進のために行っている活動が特徴的である。利用者が施設に来るのをただ待つのではなく、チューターの側か

ら出向いていく。すなわち、図書館内で自学自習している学生に声をかけて「御用聞き」「客引き」をするのだという。デスクの認知度が低く、利用者数が少ないために始めた取り組みであるそうだが、2017年度前期はこの活動による利用者が7割を占めた。チューターに話を聞いたところ、この活動から学びを得ているとのことであった。こうしたチューター側からニーズを掘り起こす活動は、本学では行っていない。また、大分大学でも学部生が支援する文章に原則的に制限を設けていない。研修の内容も本学と異なりシンプルである<sup>11)</sup>。支援の内容にしる研修にしる、チューターに信頼を置いて任せており、それがチューターの学びと成長につながっている様子であった。

#### 4-5. 追手門学院大学「ライティングセンター」

■訪問日：2019年2月25日（月）

■回答者：梅村修氏（基盤教育機構長・ライティングセンター長／教授）、東田充司氏（基盤教育機構副機構長／教授）

■チューターの人数と属性：教員12人、大学院生2人、学部生24人

■学部生採用の経緯：当センターは2017年4月に開設し、今回訪問調査した大学のなかでは最も新しい施設である。現在は12人の所員（教員）が個別指導の多くを担っているが、所員はそれぞれに学内で重責を担っており、ライティング指導だけに十分な時間を割くことはできない。そこで学部生・院生から自薦・他薦問わずチューターを募り、彼らが直接利用者の個別指導にあたり、教員は学生チューターの育成・指導などの後方支援に回る態勢を整えつつある。

■チューター育成方法：2段階の研修がある。チューターを目指す学生は、まず1クール4回の研修を受ける。研修の修了生には「認定証」が授与され、「学生チュータートレーニー」となる。「トレーニー」には、所員の先生の個別指導を観察することを課す。半年から1年間、現場でチュータリングの技術を体験的に学ぶ。こうして独り立ちした学生を「学生チューター シニア」と呼ぶ。これ以降「シニア」は個別指導を1人で担当する。

■学部生の活用：すでに30件以上のチュータリングを経験した「シニア」の院生もいるが、学部生はまだ大半が研修中とのことだ。だが、ライティング指導の第一線に学部生チューターが立ち、センター運営の主力を担うようになる日は、目前まで迫っている。

■本学との違い・特徴：特筆すべきは、センターに属する教員の多さとその顔ぶれである。12人の所員全員が追手門学院大学の専任教員で、なおかつその大半が長年日本語指導や「書くこと」を仕事にしてきた専門家である。これだけでも全国で類を見ないといえるが、追手門学院大学の強みはそれだけではない。多忙な先生たちが

ライティング個別指導の最前線に立ち、スタッフが一堂に会する全体研修では学生に混じって同じメニューをこなす。追手門学院大学の学生チューターは、そうした所員の先生から、チュータリングのノウハウやマインドを直接学び得ている。当センターのライティング支援は、利用学生の満足度や学内教員からの評価も高いとのことだが、それは上述のように教員と学生が一体となった取り組みが功を奏しているからであろう。

#### 5. 学部生活用の現状—メリットとデメリット—

今回調査した4大学のライティング支援施設を「学部生チューターが担う支援の範囲（文章の種類）」と「学部生チューターの研修の進め方」の観点から図1のように4つに区分して特徴を確認する。

Aのカテゴリーには共愛学園前橋国際大学と大分大学、Bには追手門学院大学、Dには信州大学がそれぞれ当てはまる。Cに相当する施設は、今回訪問した大学にはなかつ

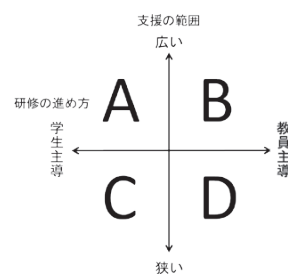


図1 学部生チューターによるライティング支援の分類

た。ちなみに、本学は支援の範囲は限定的で、研修は教員主導で行っているため、信州大学と同じDに属する。わずか2つの観点による分類だが、これだけでも学部生の活用と育成に考え方の違いが見えてくる。

このように運営の方法は様々だが、一方で学部生チューターを起用するメリットとデメリットは、各大学の回答がほぼ一致した。表1は、これらの要点を「利用者にとって」、「チューターにとって」、「施設にとって」に分けて整理したものである。

表1 学部生活用のメリットとデメリット

メリット		デメリット
利用者への共感能力が高い	利用者にとって	指摘が不十分になりがち
社会人基礎力の向上 自己肯定感を高められる	チューターにとって	なし
学生目線の組織運営	施設にとって	研修の難しさ 時間の制約、担当者の確保

利用者として施設にとってチューターが学部生であることの最大のメリットは、利用者との近しさにある。「親しみがわいて利用者が相談しやすい」（大分大学）、「利用者目線の運営改善ができる」（共愛学園前橋国際大学）などが挙げられた。さらに各大学がこぞって挙げたのは、チューター自身の成長である。「文章の書き方への理解を深められる」、「多様な考え方に触れることができる」（以上、信州大学）、「相手のニーズを引き出し、提案する力がつく」（大分大学）



などは、チューターの職務が社会人基礎力の向上に資することの証でもある。また、「大学や後輩の支援に参加できる喜びややりがいがある」（信州大学）、「相手から感謝されると嬉しいし、自信につながる」（追手門学院大学）というコメントからも明らかなように、教職員から認められている実感と他者の役に立てた経験が、チューターの自己肯定感を高めていく。まさしくチューターにとって、「この仕事はいいことづくめ」（大分大学）なのだ。

一方、学部生によるチュータリングの質には課題もある。学部生は大学院生に比べて実作経験が少ないため、「指導が不十分になりがち」（共愛学園前橋国際大学）、「相談内容が多岐にわたるので対応しきれない」（大分大学）、「自分のアドバイスに自信が持てない」（信州大学）のである。そのため、研修の積み重ねによるスキルアップは不可欠だが、ここに学部生特有の、あるいは大学固有の事情が絡んでくる。学部生は大学院生に比べて時間割に余裕がなく、研修のためのまとまった時間がとりづらい。一人前のチューターになるには時間がかかる上、育った途端に就職活動や学外実習、卒論制作などで思うように勤務に入れないジレンマがある。また、チューター育成のために一部の教職員のみで過度な負担がかかったり、様々な事情から学部生のチュータリングを監督指導する組織的な態勢／体制が整わなかったりする場合もある。学部生チューターの育成には、大きなメリットと可能性がある反面、解決すべき課題もまた多い。

## 6. 効果的な学部生活用のために一本学の場合—

ではどうすればよいのか。必要なのは、学部生起用のメリットを生かしつつデメリットを最小限にとどめる工夫だ。ここでは他大学から得た知見を、本学の実情に照らして3点挙げておきたい。

第1に、早く現場に投入して長く活躍できる「しくみ」を整えることだ。これはスキルの熟達を待たずに現場に出すという意味ではない。新人チューターは担当科目を限定する、チュータリングの一部分のみを担当するなど、段階的なデビューのあり方があってもよい。

第2に、まとまった時間が取りにくい学部生でも参画しやすい研修プログラムを整えることだ。細切れの時間でも取り組みやすい研修メニューを独自に開発する必要がある。

第3に、チューター同士が学び合う環境を整えることだ。教員主導による研修と、チューター主導による実践知共有の場とを有機的に組み合わせることで、チューターに成長の実感をうながすこともでき、なおかつ研修を担う教員の過度な負担も軽減できるだろう。

学部生を活用したライティング支援施設の運営は途に就いたばかりで、各大学の実践知の発信とその共有は今後さらに求められる。上の取り組みの成果も、稿を改め

て報告したい。

## 注

- 1 以下、単に「ライティング」とし、「日本語によるライティング」を指すものとする。
- 2 開設の経緯については、永井聖剛ほか（「『対話』を重視する「全学的ライティング支援」の実践的研究」成果報告『愛知淑徳大学論集 メディアプロデュース学部篇』6、2016）を参照。
- 3 ライティング支援者の呼称としては一般的に「チューター」が多く用いられるため、本稿では「チューター」に統一して用いる。
- 4 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）。
- 5 ライティング支援施設に関する報告には、吉田弘子他（「大学ライティングセンターに関する考察—その役割と目的」『大阪経大論集』61(3)、2010）等がある。注2に挙げた永井ほか（2016）においてもライティング支援を推進しているモデル校3校の概要が述べられている。
- 6 本稿で取り上げた4校のほか、名桜大学、立命館アジア太平洋大学がある。各大学が発表している論文やホームページ等で確認した情報である。
- 7 以上の3章の記述は、永井ほか（2016）pp.15-17を参照しまとめた。永井ほか（2016）では、利用者増の経緯などについても言及されている。
- 8 最新のWSD運営状況は、本誌「平成30年度「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告」pp.25-29を参照されたい。
- 9 信州大学では支援者を「ライティングアドバイザー」と称しているが、ここでは「チューター」に統一する。
- 10 加藤善子ほか「信州大学における学習／学修支援」（信州大学高等教育センター主催『シンポジウム「学生に届く学習支援」』、2018年10月19日）。
- 11 本学における研修の内容については、別の機会に詳しく報告したい。2017年度前期末の研修については、増地ひとみ（「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」『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』3、2018）を参照。

## 付記

本稿は、平成30年度愛知淑徳大学研究助成「学部生ライティング支援者採用・育成方法のデザインと実践」（共同研究：研究課題番号18KD06、研究代表者 外山敦子）による成果の一部である。

執筆分担：増地(1~3、41、43、44)、外山(42、45、5~6)

# 韓国の大学と大学生を取り巻く状況から見えるもの

—韓国の姿から日本の大学と大学生の今後を考える—

木下 奈津紀  
KINOSHITA Natsuki

## 1. はじめに

筆者は2015年3月から2017年8月まで、韓国の光州広域市（英語表記：Gwangju）にある朝鮮大学校（英語表記：Chosun University）に勤務していた。その際、韓国の大学と大学生を取り巻く状況の厳しさを目の当たりにした。

日本と韓国の大学と大学生を取り巻く状況は、少子化という点では非常に類似している。日本のいわゆる「2018年問題」を韓国も抱えており、李明博政権以降、政府主導による大学構造改革が実施されてきた。朴槿恵政権以降、その改革が本格的に実施され、大学側は半ば強制的に定員の削減が求められるようになった。

一方、両者の大きな相違点のひとつは就職事情である。2018年4月1日現在、日本の大卒者の就職率は77.1%となっているが、韓国は66.2%と非常に厳しい状況下に置かれている<sup>1)</sup>。そのため、韓国では大学は、就職率の改善のための対策が求められ、大学生は高いスキルが求められている。

本報告では、日本と同じ少子化という状況下に置かれている韓国の大学と大学生を取り巻く状況について報告することとする。韓国との比較が、日本の大学と大学生の今後を考察する手がかりになればと考える。

## 2. 少子化と大学定員の削減

先に触れたように、韓国でも日本と同様に深刻な少子化に直面している。少子化により、大学卒業人口が減少し、2023年には高校卒業人口が大学定員を16万人下回ることが予想されている。そのため、朴槿恵政権以降、韓国では2023年までに16万人の大学定員を削減することを目標に2014年以降3周期に渡る大学構造改革政策が実施されている。

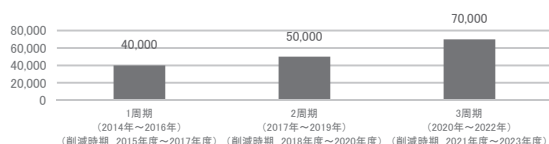


図1 韓国の大学定員削減目標

図1の1周期には教育部により「大学構造改革評価」が実施された。「大学構造改革評価」とは、2015年より3年間持続的に大学をA等級からE等級までの等級で評価し、その等級によって定員の削減や各種財政支援の制限などの措置を実施するいうものであった<sup>2)</sup>。以下に、同評価の措置内容をまとめた。

表1 「大学構造改革評価」の評価基準

等級	内容
A等級	定員強制削減なし（定員自立的削減）
B等級	一般大学：定員の4%削減
	専門大学：定員の3%削減
C等級	一般大学：定員の7%削減
	専門大学：定員の5%削減
D+等級	一般大学：定員の10%削減
	専門大学：定員の7%削減
D-等級	国家奨学金I I類型未支給政府、財政支援事業参加制限
	一般大学：定員の10%削減
	専門大学：定員の7%削減
	国家奨学金I I類型支給なし、学資金融資部制限、政府の財政支援事業参加制限
E等級	一般大学：定員の15%削減
	専門大学：定員の10%削減
	国家奨学金I・I I類型支給なし、学資金融資全面的制限、廃校審議対象

出典：教育部「報道資料：大学教育の質の向上及び学齢人口の急減に備えた大学構造推進計画」2014年1月28日、などを参考に作成

表1を見ると「大学構造改革評価」では、等級に応じて大学定員の削減が要求されただけではなく、D等級以下の評価を受けた大学については、各種政府の財政支援が制限された。同財政支援のうち、国家奨学金の制限は大学生にとって大きな問題であると同時に、大学側にとっても制限を受けた場合、国家奨学金の制限を敬遠して入学者が減少することから、大学経営に大きな影響を受けるものであった<sup>3)</sup>。そして、最も低い等級であるE等級については、事実上の廃校通告であった。E等級評価を受けた後、改善が見られない場合は、財政支援が制限されるだけではなく、廃校審議にもかけられることになる。実際に、同評価でE等級評価を受けた大邱外外国語大学校（英語表記：Daegu University of Foreign Studies）、西南大学校（英語表記：Seonam University）、韓中大学校（英語表記：Hanzhong University）は、2018年2月に強制的に閉校処置が取られている。

それでは、同評価はどのように行われたのだろうか。以下に評価基準をまとめた。

表2 「大学構造改革評価」の評価基準

項目	評価指標
教育要件 (18)	専任教員確保率 (8) (国立私立区別)
	教師確保率 (5)
	教育費確保率 (8)
学士管理 (12)	授業管理 (8)
	学生評価 (4)
学生支援 (15)	学生学術力量支援 (5)
	診療と心理相談支援 (3)
	奨学金支援 (5)
	就・創業支援 (2)
教育成果 (15)	学生充員率 (8) (首都圏/地方区別)
	卒業生就業率 (圏域区別)
	教育需要者満足度管理 (2)
中長期発展計画 (10)	中長期発展計画の適切性 (5)
	中長期開発計画と学部(科)及び店員調整の連携性
教育課程 (20)	革新力量向上率に向けた専攻教育課程 (5)
	専攻能力培養に向けた専攻教育課程 (5)
	教育課程及び講義改善 (10)
特性化 (10)	特性化計画の樹立、推進、成果 (10)

出典：教育部「報道資料：大学教育の質の向上及び学齢人口の急減に備えた大学構造推進計画」2014年1月28日、などを参考に作成

評価基準は7つの項目に分かれており、それぞれの点数の合計で等級が決定された。そのため、同評価基準をクリアするために各大学はそれぞれ調整を行った。

このように、「大学定員厳格化」が実施されている日本とは違い、韓国では半ば強制的に大学定員そのものを削減する政策が実施されているのである。同政策は、文在寅政権下でも「大学基本力量診断」という名称に変更され、引き続き実施されている。だが、こうした政策が実施されているにも関わらず、2018年8月に2021年度までに私立大学38校が廃校するとの教育部の予想が報告されており、韓国の大学は今後さらに厳しい状況下に置かれることが予想される。

### 3. 就職率の改善政策と理工系分野拡大の方針

ところで、韓国では、大学定員の削減に向けた政策と並行して、大卒者の就職率改善のための政策も実施されている。それは、先にも触れたように、長期間に渡って大卒者の就職難が続いているためである。図2を見ると、2018年12月に発表された2017年度の大卒者の就職率は過去5年間で最低となっている。

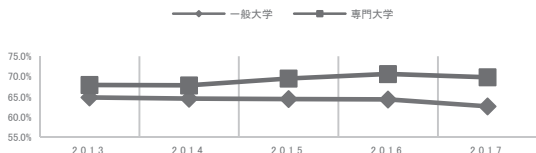


図2 韓国の一般大学と専門大学の就職率

図2の一般大学とは、いわゆる日本の4年制大学のことであり、専門大学とは職業教育が中心の2、3年制の大学である。両者の就職率を見ると、一般大学よりも専門大学の就職率の方が高く、その差が年々広がっていることが分かる。したがって、一般大学に対して、政府は

就職率の改善を強く求めているのだ。

そして、就職に関連して、韓国では就職率の改善のために政府主導で人文系分野の縮小と理工系分野の拡大が進められている。それは、図3に示したように、韓国では、理工系分野の就職率に比べて、人文系分野の就職率が低いためである。

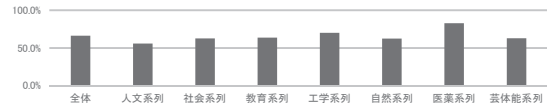


図3 韓国の分野別就職率 (2017年度)

韓国政府の理工系分野優遇の方針は、大学への財政支援事業の結果からも見て取れる。例えば、朴槿恵政権下で実施された大規模財政支援事業の一つである「PRIME事業」では、選定された21校すべての大学の重要重点分野が理工系分野であった。同事業は、大学が自立的に未来の社会需要を反映して、定員調整など学士構造を改編し、学生たちの専攻能力と進路力量を強化するように誘導することを目的として実施された事業であり、理工系分野に特定して行われた事業ではない。それにもかかわらず、最終的に選定された全ての大学の重点分野が理工系分野であった。

このように、韓国では長期間に渡る就職難も大学と大学生にとって、大きなマイナス要因となっている。

### 4. おわりに

韓国の大学・大学生は日本以上に厳しい状況下に置かれている。日本も他人事ではなく、今後の社会情勢の変化により、現在の韓国の姿が将来の日本の姿になる可能性もある。特に、2020年の東京オリンピック後に深刻な不況が訪れるとの予想がある。そうなると、大学や大学生に要求されることが、今の状況とは変わるだろう。変化する社会情勢に柔軟に対応するためにも、他国との比較のなかから、日本の大学と大学生の今後を考察していくことも必要である。

### 注

- ここでいう就職率とは、大学卒業者に対して、就職した割合のことを示している。
- 対象は、高等教育機関法第2条第1号、第2号、第4号による一般大学(191校)、産業大学(2校)、専門大学(137校)、短期大学である。
- 韓国では、所得に応じて奨学金を支給する国家奨学金I類型と大学独自の能力に応じた、あるいは地方の大学に入学する新入生の中で優秀な学生を支援する国家奨学金II類型がある。



# 平成30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	132	200	増地ひとみ		
				総合英語	68				
			2・3	その他 <sup>※1</sup>	0				
			文②	1	総合英語	68		182	委託講師 (ベネッセキャリア)
				教育	114				
			交流文化①	1	交流文化	183		193	木下奈津紀
		2・3		その他 <sup>※1</sup>	10				
		交流文化②	1	交流文化	182	182	委託講師 (ベネッセキャリア)		
	2	創造表現①	1	創作表現	126	207	増地ひとみ		
				建築・インテリアデザイン	73				
			2・3	その他 <sup>※1</sup>	8				
			創造表現②	1	メディアプロデュース	163		163	下岡邦子
		ビジネス①	1	現代ビジネス	244	251		木下奈津紀	
			2・3	その他 <sup>※1</sup>	7				
	ビジネス② グロウコム	1	グローバルビジネス	87	150	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	63					
	4	健康医療科①	1	言語聴覚学	49	249	下岡邦子		
				視覚科学	46				
				スポーツ・健康医科	147				
			2・3	その他 <sup>※1</sup>	7				
健康医療科② 福祉貢献	1	健康栄養	85	229	木下奈津紀				
		社会福祉	80						
		子ども福祉	64						
5	心理	1	心理	218	219	下岡邦子			
		2・3	その他 <sup>※1</sup>	1					
	人間情報	1	人間情報	264	264	木下奈津紀			

※1：再履修者および編入学者は、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、開講時限は再履修者および編入学者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

この授業は、愛知淑徳大学入学者が本学の理念「違いを共に生きる」への理解を深めるために開講された基幹科目である。この授業の目的は、「違いを共に生きる」ことの意義を確認し、多様な立場や価値観に触れ、その違いを認識し、乗り越え、共生する術を身につけること

にある。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

基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」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（テーマ）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 30 年度に取り上げた分野（テーマ）とそれぞれの講義内容、およびゲストスピーカーは以下の通りである。

### テーマⅠ. 公共哲学

「国家」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（特定非営利活動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（特定非営利活動法人子育て支援の NPO まめっこ））

### テーマⅤ. 地域活性化

みんなでまちをつくる（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（特定非営利活動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

本授業では、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、以下のように設定した。

### 学部理念

大学 4 年間でどのような学びが実現できるか、グループメンバーの目標や計画を確認しながら考えなさい。

### 公共哲学

昔話『桃太郎』での桃太郎の鬼に対する言動を「共生」の観点から修正しなさい。

### 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

ディーセント・ワーク実現のための「20 の課題」の中から、大切だと思うものを一つ選び、その理由を述べなさい。また、その課題を克服するために、学生である自分たちに何ができるか考えなさい。

### 子育て支援

学生ボランティア 6 名で、子育て支援イベントを企画・提案することになった。地域社会との共生に重点を置いた子育て支援イベントを具体的に考えなさい。

### 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、毎回のグループワークでは、グループごとに議長と書記を一人ずつ選出させ、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

本授業では、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）を履修者に課している。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した。

## 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、本授業オリジナルテキストに評価基準（ループリック）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

本授業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（ループリック）の掲載のほか、返却後の各課題を保管する「課題貼り付け欄」も設けている。また、テキスト内にノートページを設け、履修者が授業中、必要に応じて適切にノートが取れるよう指導した。なお、平成30年度の学修成果や課題に基づき、「オリエンテーション」ページおよび評価基準（ループリック）を一部修正した（平成31年4月1日発行）。

## 4. 授業報告

### 4.1 単位修得率

平成30年度の単位修得率（1年生のみ）は全学平均99%であった\*1。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、本学の理念「違いを共に生きる」について学ぶ機会を得たといえる。

表1 平成30年度学部別単位修得率（%）

学部	単位修得率
文学部	99
交流文化学部	99
創造表現学部	98
ビジネス学部	98
グローバル・コミュニケーション学部	100
健康医療科学部	99
福祉貢献学部	98
心理学部	99
人間情報学部	99

### 4.2 授業アンケート（本科目独自）の実施

基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」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、平成27年度より本授業独自のアンケートを作成、実施している。平成30年度アンケート

の実施要領は以下の通りである。

実施 平成30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30年度のアンケート結果（一部抜粋）は、以下の通りである\*2。

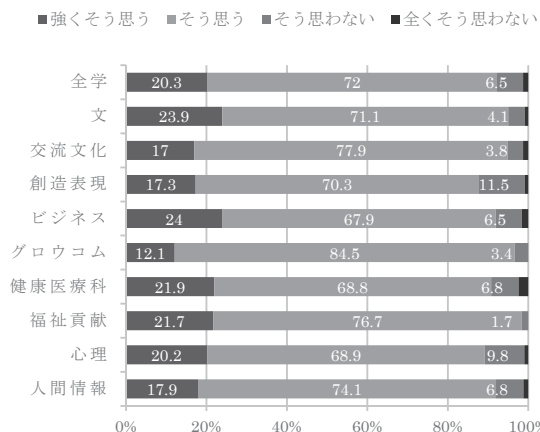


図1 大学理念への理解（%）

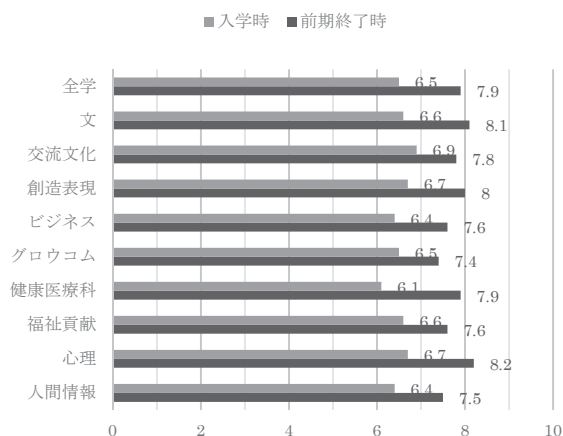


図2 成長実感① [メモリ] (点)

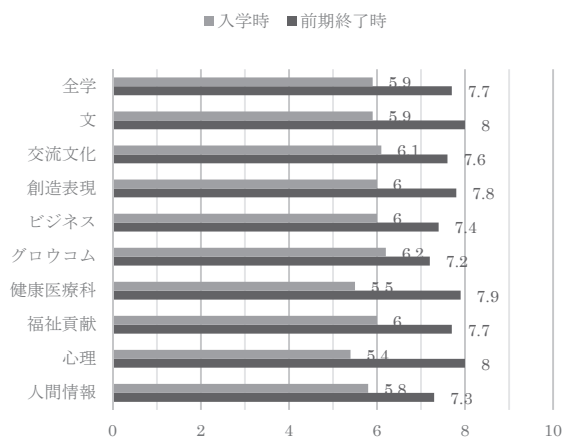


図3 成長実感② [要約力] (点)



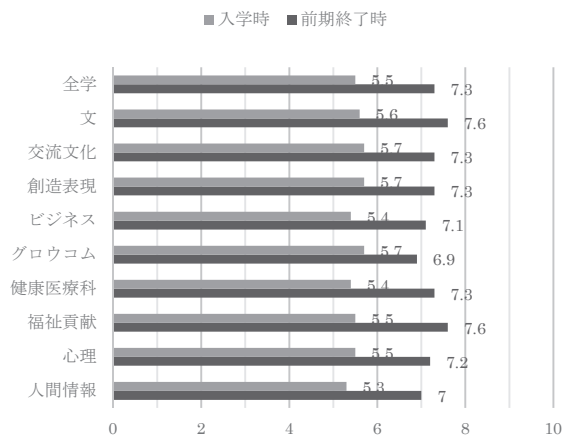


図4 成長実感③ [意見発信力] (点)

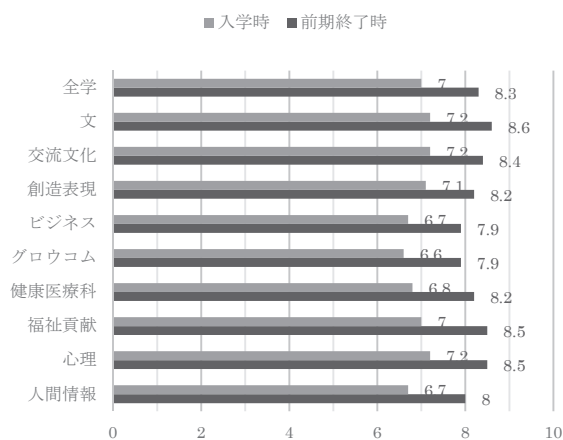


図5 成長実感④ [意見傾聴力] (点)

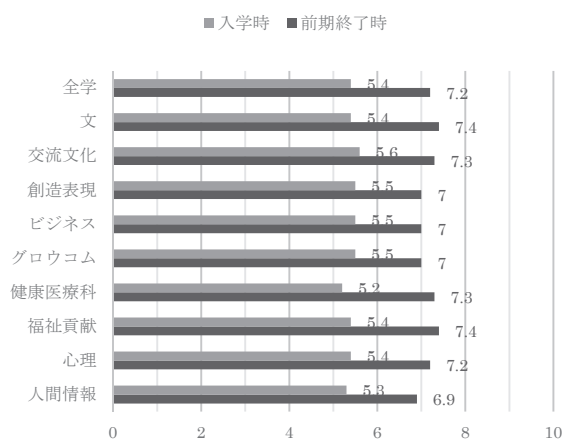


図6 成長実感⑤ [課題解決力] (点)

まず、「大学理念への理解」(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)を理解することができましたか)では、「強くそう思う」「そう思う」と回答した履修者が全体の92%を占めた。このことから、本授業が大学理念教育として一定の役割を果たしたといえるだろう\*3。特に、福祉貢献学部とグローバ

ル・コミュニケーション学部では、「全くそう思わない」と回答する履修者が0名で、「大学理念への理解」に対する実感が見られる。しかしその一方で、履修者の中には、この授業を通して大学理念を理解したと実感できていない者もいる。例えば、創造表現学部の結果を見ると、同学部全体で1割以上の履修者が「そう思わない」「全くそう思わない」と回答している\*4。平成29年度アンケートでの創造表現学部の「そう思わない」「全くそう思わない」の合計が4%と、学内で低い数値だっただけに、今後、同学部の履修者に対する授業の進め方などを見直す必要があるといえる。

次に「成長実感」では、平成30年度より5つの項目を設定し、各項目に対し「入学時の自分」と「前期終了時の自分」とを履修者自身に10点満点で自己評価させた。各項目で履修者に問うた能力は以下の通りである。

- ①メモ力：講義を聞き、きちんとメモを取ることができる
- ②要約力：講義内容を各トピックスに沿ってまとめることができる
- ③意見発信力：自分の意見を整理して相手に伝えることができる
- ④意見傾聴力：自分と異なる意見にも耳を傾けることができる
- ⑤課題解決力：与えられたワークテーマに対して問題点を指摘し、解決案を提示することができる

「成長実感」①～⑤の各数値は、履修者自身の主観に基づく自己評価によって示されている。つまり、これら数値は、本授業への履修者の「達成感」や「満足度」という意味合いが強く、履修者の実際の“能力(技術)向上”を数値化しているとはいえない(実際に、各授業担当者の履修者に対する評価と履修者自身の自己評価には違いが見られる)。しかしながら、履修者が本授業で実施した学修をどのように受け止め、取り組んだのかを知るには、この「成長実感」の数値は有効であると考えられる。なぜなら、成長実感の上昇値(前期終了時自己評価点-入学時自己評価点)が高い履修者ほど、本授業の内容に対して前向きに取り組み、一定の成果(成長)を実感していると考えられるからである(逆に、成長実感の上昇値が低い場合は、自身への評価が厳しく、自己肯定感が低い傾向にあると読み取ることができる)。このような履修者(および各学部)の“学修姿勢”に関する情報は、今後の授業内容や運営の検討をするうえで有益な情報であり、履修者(および各学部)に適した授業運営を検討することも可能になると考えられる。

さて、「成長実感」の結果を詳しく見ていくと、多くの学部に通じていえることは、④意見傾聴力より③意見発信力に対する上昇値のほうが高いということであ

る\*5。特に、教育学科が2.4点、スポーツ・健康医科学科が2.5点と、③意見発信力の上昇値が他の学科・専攻に比べ高かった。一方で、履修者の多くは、入学時の④意見傾聴力に対する自己評価点が6.7点～7.2点と、他の能力に比べ高いこともわかる。つまり、履修者の多くが、自身の意見傾聴力については、入学時からある程度の自信を持っていて、「入学時も前期終了時も、変わらず人の話はきちんと聞ける」と認識しているということである。一方、③意見発信力については、入学時の③意見発信力に対する自己評価点の低さが示す通り、入学時の自身の能力に自信を持っていない履修者が多くいる。だが、本授業でのグループワークを通して、「自身の意見を他者に伝える」ということを繰り返し経験し、履修者の多くが、僅かながらも、自身の意見発信力に自信が持てるようになったのではないかと考えられる。

他方、①メモ力と②要約力について特筆すべき点は、スポーツ・健康医科学科の上昇値についてである。同学科は他の学科・専攻に比べ、①メモ力と②要約力の上昇値が高く、①2.9点、②3.4点であった（全学上昇値：①1.4点、②1.8点）。スポーツ・健康医科学科については、履修者全体の学力を考慮し、授業担当者が履修者から提出された課題を詳細に確認するなどして、メモ力や要約力に対する指導を徹底した。今回のアンケート結果には、これらの指導による成果がある程度表れているといえる。しかし、多くの学部（学科・専攻）が、上昇値1点～2点に伸び悩んでいることも事実である。この点を踏まえ、履修者の成長実感に結びつくような授業運営および授業内容の改善、工夫が今後も必要であろう。

## 5. 平成31年度授業での新たな取り組み

以上が平成30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。本授業は、これまで学修回（グループワーク）の充実に力を入れてきたが、平成31年度では、基本に立ち返り、メモ力や要約力などの“基礎学力の向上”に対する取り組みを強化する。その詳細は以下の通りである。

### 5.1 リアクションペーパー作成に対する指導の充実

履修者のメモ力と要約力の向上を図るため、講義回で回収するリアクションペーパーの指導を以下のように徹底する。

- (1) 本授業オリジナルテキストに「リアクションペーパー作成時の注意点」を記し、各設問の意図や回答方法を全履修者に周知する。また、同テキストに掲載する評価基準（ループリック）にも、リアクションペーパー作成に対する項目を加え、リアクションペーパーが本授業の評価対象であることを明示する。

- (2) リアクションペーパー回収後、授業担当者は「講義トピックスごとに講義内容がまとめられているか」「講義トピックスを丸写ししていないか」などの観点でリアクションペーパー質問1（講義の要点）の回答内容を確認する。
- (3) 授業担当者は、リアクションペーパー返却時に、リアクションペーパーの作成について振り返りを行う。その際、講義時のメモ作成の重要性を履修者に伝える。
- (4) 学修回での「講義内容の振り返り」の内容や方法を見直す。具体的には、振り返りの際、授業担当者が履修者に対して出す設問の内容や形式を、履修者が講義時のメモやリアクションペーパーの内容を参照しながら解けるようなものに変更する（選択問題形式で提示する、など）。

以上

- \*1 なお、平成29年度単位修得率（1年生のみ）全学平均は99%で、平成30年度と同数値であった。
- \*2 平成30年度アンケートの有効回答数は2180件で、履修者全体の88%であった。
- \*3 平成29年度アンケートでは、「大学理念への理解」の回答項目として「どちらとも言えない」も設け、その項目を選ぶ履修者が全学で21%いた。しかし、平成30年度アンケートでは、履修者により明確な回答をを求めることを目的として、この項目を削除した。なお、平成29年度アンケートの「大学理念への理解」の結果のうち、「強くそう思う」「そう思う」「どちらとも言えない」の回答を合計すると96%となる。これは平成30年度アンケートの「大学理念への理解」の「強くそう思う」「そう思う」の合計に近い数値である。
- \*4 なお、「そう思わない」「全くそう思わない」の回答結果を専攻別に見ると、創作表現専攻は16.1%、メディアプロデュース専攻は10.4%、建築・インテリアデザイン専攻は11.1%であった。
- \*5 全9学部のうち、グローバル・コミュニケーション学部だけが、④意見傾聴力より③意見発信力のほうが、僅かながら上昇値が低かった。

(下岡邦子)

# 平成30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・杉淵洋一 増地ひとみ・小林珠子 山口響史・荒木弘子 池田彩実・入口 愛 小椋愛子・久保田樹 島田智子・松原久子 森本俊之・伊藤真希 原 美築	80	2,457	
			1後-4後	入口 愛・荒木弘子 島田智子	7	155	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・杉淵洋一 増地ひとみ・小林珠子 山口響史・池田彩実 入口 愛・小椋愛子 松原久子	53	1,421	登録希望多数の ため抽選・増コマ 履修率58% (昨年度61%)
			2前-4後	石田莉奈・杉淵洋一	2	26	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	増地ひとみ・荒木弘子	4	55	
	日本語表現A2 〈スピーキング〉	選択	2-3年 前・後	奥村由実・安田朋江	4	34	
	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	4	37	
	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	467	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	148	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	2	88	開講最少履修者数に 満たず2コマ閉講
	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	94	
計					177	4,982	

## 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30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、25.9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11版、平成31年3月1日発行、平成31年4月から使用）、「日本語表現 T2」（第8版、平成30年9月1日発行、平成30年9月から使用）を改訂した。

なお、「日本語表現 T2」では授業内容を大幅に見直し、①論文を批判的に読む方法、②事実と意見／自分の見解と他者の見解の区別する方法、③引用の目的と方法などをこれまで以上に重視するべく、全面改訂を施した。

### 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30年11月10日

対象 希望者のみ（受検者541人）

結果 「10.2 各種検定受検」「10.3 受賞実績」を参照。

付記 本年度よりライティングサポートデスクで「日本語検定直前対策講座」（10月22日～11月9日）を開講し、2,3級あわせて278人が参加した。

### 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30年7月（前期講義最終週）

平成31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30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（WSD）の開室

学生の文章作成を支援するデスクを開室し、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（45月）、ライティングイベントの開催（10-1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30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30年4月～平成31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 来室人数のべ6,874人

### 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30年3月22・23日

後期：平成30年9月12・13日

会場 長久手：8号棟3階 834教室

星が丘：3号館5階 ラウンジ

利用 個別相談239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・研究発表会授業実践報告会（通算第7回）」を開催した。

実施 平成31年3月5日

会場 長久手キャンパス研究棟2階 K1 会議室

演題 本学入学者の現状と課題—「新入生学習力調査」の結果をどう活用するか—（永井聖剛・下岡邦子・木下奈津紀）

「日本語表現 T2」必修化後3年にみる成績の推移と学修への取り組みについて—医療貢献学科学言語聴覚学専攻1年生の事例から—（杉淵洋一）  
学部生を活用したライティング支援の現状と課題—他大学ライティング支援施設との交流をと—（外山敦子・増地ひとみ）

#### 7.2 『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』3号の発行

本学における初年次教育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3号を発行した。

構成 A4判32ページ

目次 第1部 論文

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）

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相談記録の分析を通して—（外山敦子）

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）

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)

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)

## 第2部 活動報告

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

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

平成29年度「ライティングサポートデスク(WSD)」活動報告

発行 平成30年5月1日

部数 700部(本学教員、全国の大学・高校等に配付)

※愛知淑徳大学リポジトリ「ASKA-R」、初年次教育部門ホームページで公開

## 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2018」への参加

実施 平成30年6月3日(第1回)

平成30年7月21・22日(第2回)

平成30年9月16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 日本語表現科目カリキュラム紹介

日本語表現科目テキスト展示

あなたの文章 診断します(WSD利用体験)

WSDオリジナルブックレット「自己PR文・志望理由書の書き方〈高校生編〉」配付 など

来場 794人(昨年度645人)

## 9. 取材・見学・講演依頼

### 9.1 初年次教育に係る学会発表

学会名 日本リメディアル教育学会 第14回全国大会

開催日 平成30年8月28日

演 題 日本語ライティング支援に携わる学部生チューター研修の実践報告

発表者 増地ひとみ

### 9.2 ライティングサポートデスク見学

#### 9.2.1) 首都大学東京(平成30年6月28日)

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(訪問者：教員1人)

#### 9.2.2) 大阪体育大学(平成30年9月14日)

日本語表現科目カリキュラムと運営および学修成果、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、施設の見学(訪問者：教員3人)

#### 9.2.3) 追手門学院大学(平成30年12月4日)

ライティングサポートデスク開室状況、支援内容、学生チューター育成に関する聞き取り調査、施設の見学、および両大学学生チューター交流会(訪問者：教員3人、学生4人)

## 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。

増田花奈(言語聴覚学専攻1年)

「そのにおい 介助犬には「香害」

『朝日新聞』平成30年6月29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)

2級〈大学卒業レベル〉89人(昨年度68人)

3級〈高校卒業レベル〉248人(昨年度28人)

→「10.3 受賞実績」

#### 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〉37人(昨年度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〉1人(昨年度2人)

### 10.3 受賞実績

#### 10.3.1) 団体表彰

平成30年度第2回日本語検定で、本学が「〈団体表彰〉日本語検定委員会特別賞」を受賞した。

#### 10.3.2) 個人表彰

中村俊太(建築・インテリアデザイン専攻1年) 第13回一期一絵「みどりの文」コンテスト(一般社団法人福島県造園建設業協会・福島民報社主催)で、「手紙・エッセー部門特別賞」を受賞した。

以上

(外山敦子)

# 【付】「日本語表現T1」「日本語表現T2」受講アンケート集計結果

## 1. 調査の概要

### 1.1 目的

当該科目の学習内容・指導方法改善の指針とする。  
 学生に受講の意義を迫認させ、以後の継続学修を促す。  
 当該科目の成果および課題を学内外に報告する。

### 1.2 実施科目

日本語表現T1（基幹科目、1年前期開講、全学必修）  
 日本語表現T2（1年後期開講、一部学科専攻のみ必修）

### 1.3 調査対象

受講生全員（T1：2,457人、T2：1,452人）

### 1.4 回答方法・項目数

無記名、選択式（26項目）・記述式（4項目）併用

### 1.5 質問内容

- ・学習スキルの定着に関する質問
- ・学習スキルの活用に関する質問
- ・授業外学習の取り組みに関する質問
- ・学習の記録に関する質問 → 報告省略
- ・学習の成果と課題に関する質問 → 報告省略

### 1.6 アンケート実施日

講義第15週 T1：2018年7月24日～30日  
 T2：2019年1月15日～21日

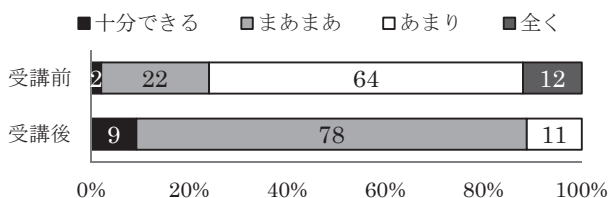
### 1.7 有効回答数

T1：2,345人（全受講生の94.5%）  
 T2：1,339人（全受講生の92.2%）

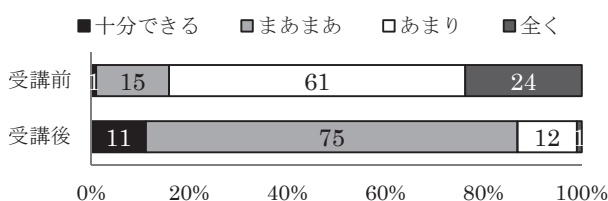
## 2. 「日本語表現T1」集計結果

### 2.1 学習スキルの定着に関する質問—受講前と受講後の比較

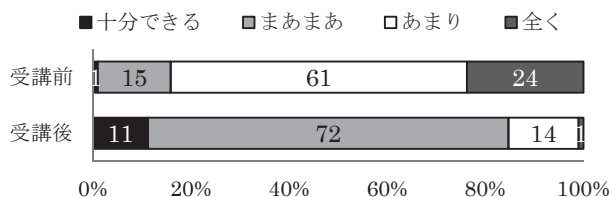
#### 問1) 文章作成前にアイデアを広げたり深めたりすること



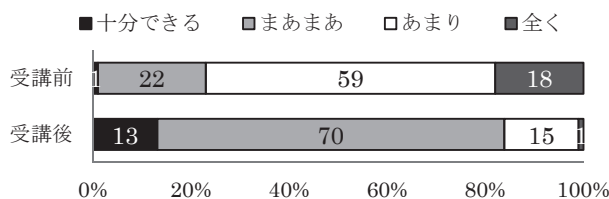
#### 問2) 自説の主張に導く文章展開（アウトライン）を考 えること



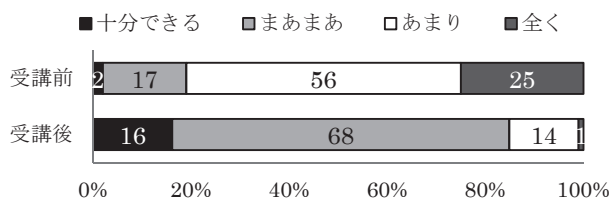
#### 問3) 自説の主張に適した根拠を探し提示すること



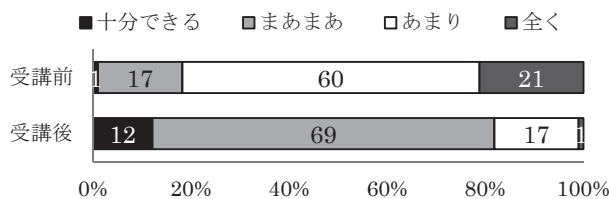
#### 問4) 事実と意見（分析や主張）を分けて考えること



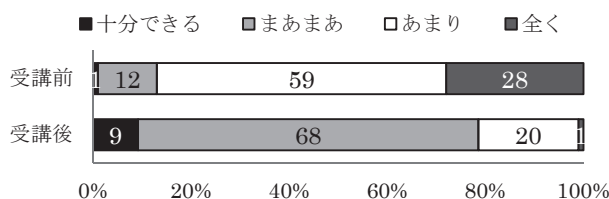
#### 問5) パラグラフの役割を生かして文章を書くこと



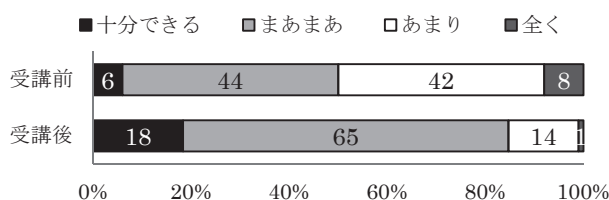
#### 問6) 意味の通りやすい簡潔な文を工夫すること



#### 問7) 学術的文章に適した言葉や文体を工夫すること

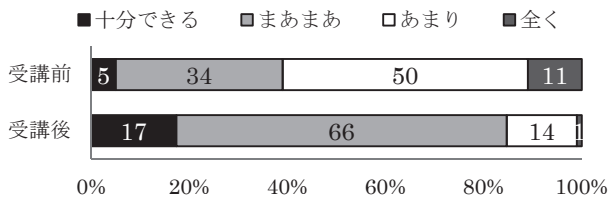


#### 問8) 常用漢字を正しく読み、書くこと



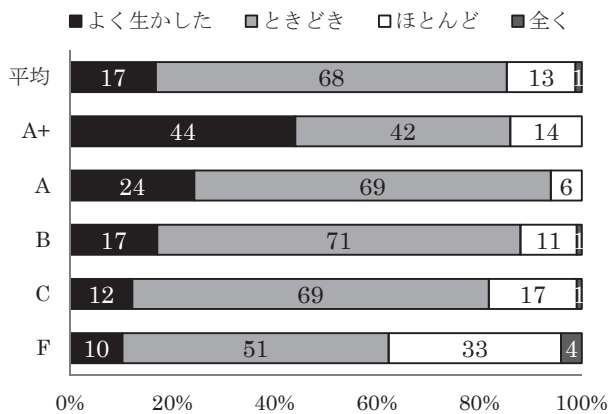


問9) グループ活動で積極的に意見交換し、発展的な結論に導くこと

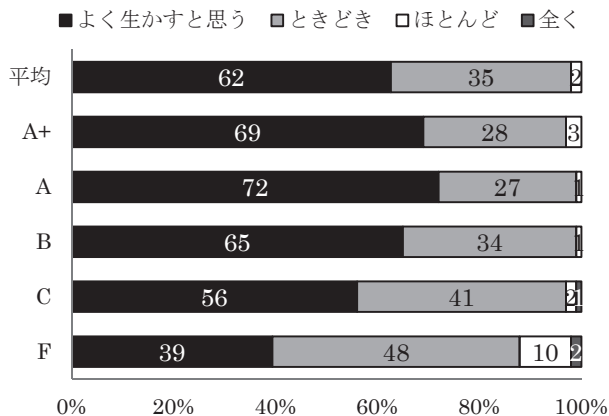


2.2 学習スキルの活用に関する質問

問10) この授業で学んだスキルをこの授業以外の場面で生かしたか (成績評価別)

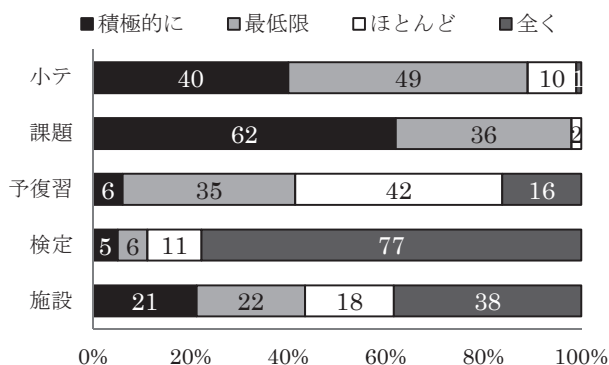


問11) この授業で学んだスキルを今後の学修活動や社会生活で生かすと思うか (成績評価別)



2.3 授業外学習の取り組みに関する質問

問12) 以下の授業外学習にどの程度積極的に取り組んだか



小テ: 小テストの試験勉強

課題: 提出課題 (小論文など) の作成

予復習: 上記以外の、授業に関する自主的な予習・復習

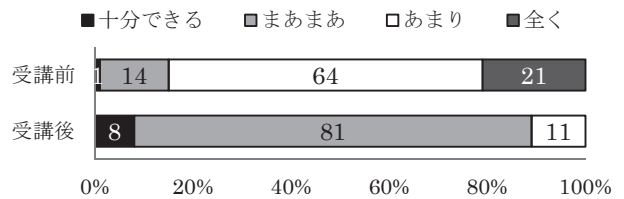
検定: 学外学習 (検定受検、新聞投稿など)

施設: 図書館やライティングサポートデスクなど学内施設の活用

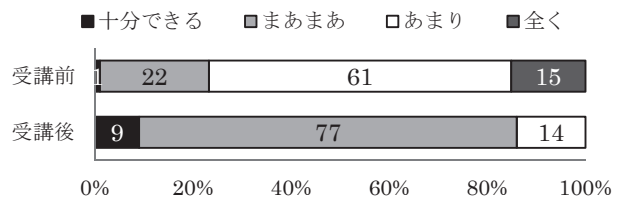
3. 「日本語表現T2」集計結果

3.1 学習スキルの定着に関する質問—受講前と受講後の比較

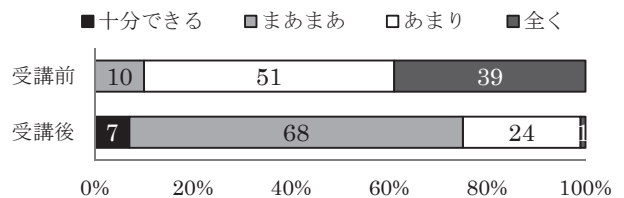
問1) 文献の種類や特徴を理解し、レポートの作成段階に合わせて適切に選択・収集すること



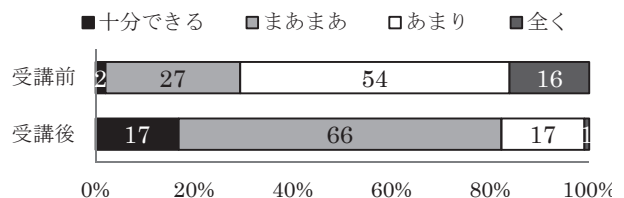
問2) 収集した文献の要点を的確につかむこと



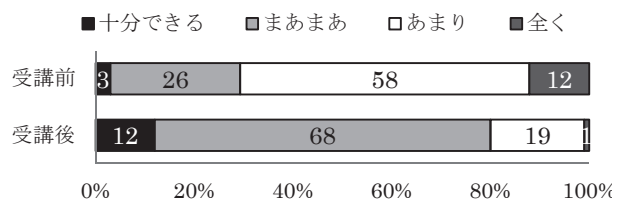
問3) 資料を批判的に検討すること



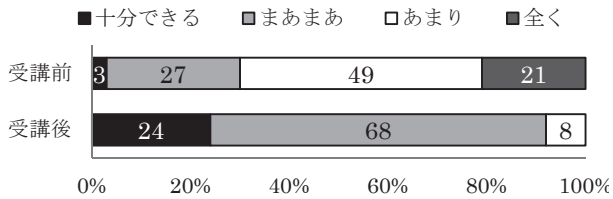
問4) 視覚に訴える発表資料を作成すること



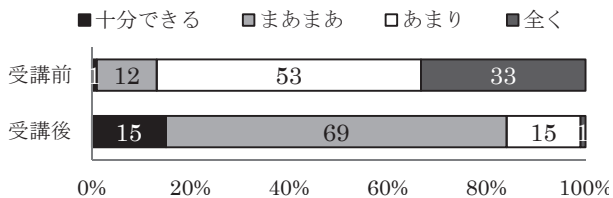
問5) 話し方に配慮し、分かりやすい説明をすること



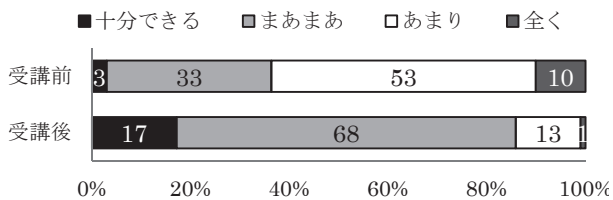
問6) レポートの書式について基本的なルールを守ること



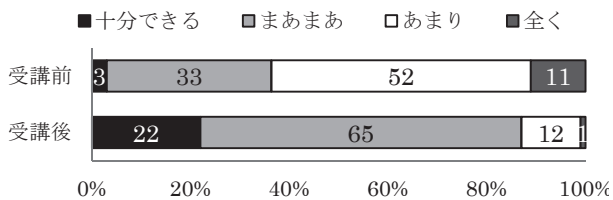
問7) 引用の目的を理解し、ルールに基づいて適切に表現すること



問8) 日本語運用の知識を身につけ、適切に活用すること

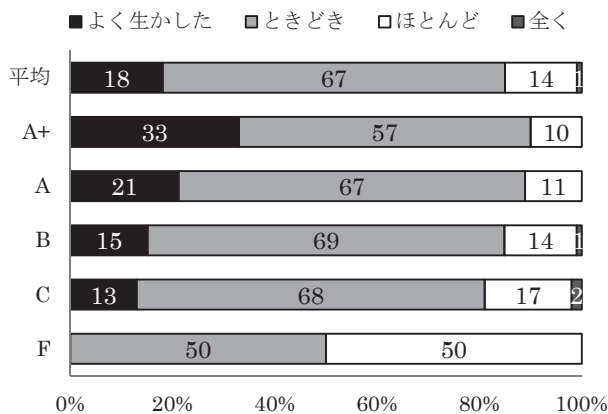


問9) グループ活動で積極的に意見交換し、発展的な結論に導くこと

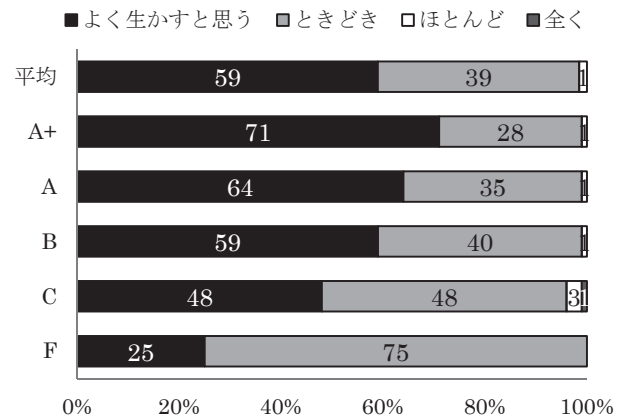


### 3.2 学習スキルの活用に関する質問

問10) この授業で学んだスキルをこの授業以外の場面で生かしたか (成績評価別)

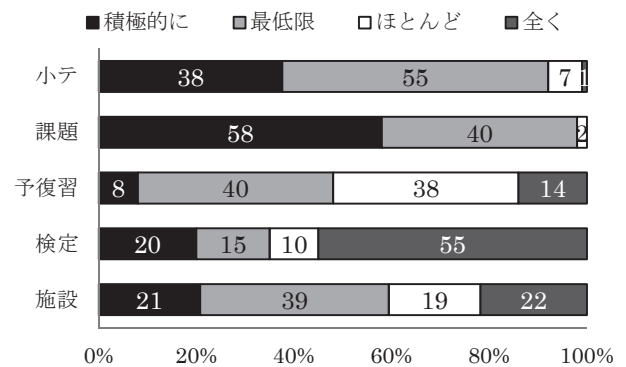


問11) この授業で学んだスキルを今後の学修活動や社会生活で生かすと思うか (成績評価別)



### 3.3 授業外学習の取り組みに関する質問

問12) 以下の授業外学習にどの程度積極的に取り組んだか



小テ：小テストの試験勉強

課題：提出課題、グループ発表、レポートの作成

予復習：上記以外の、授業に関する自主的な予習・復習

検定：学外学習（検定受検、新聞投稿など）

施設：図書館やライティングサポートデスクなど学内施設の活用

以上

# 平成30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30年4月12日～平成30年7月30日

後期：平成30年10月1日～平成31年1月21日

## 2. 開室時間

9：30（1限）～16：40（4限）＊授業実施日のみ

個別相談は1時限を前半と後半とに分け、1回30分（＋前後処理10分）の相談枠を1日8枠もうけた（表1）。

表1 個別相談受付時間

	相談枠	時間
1限	前半 A	09：30～10：10
	後半 B	10：15～10：55
2限	前半 C	11：10～11：50
	後半 D	11：55～12：35
3限	前半 E	13：30～14：10
	後半 F	14：15～14：55
4限	前半 G	15：10～15：50
	後半 H	15：55～16：35

## 3. 場所

長久手：8号棟4階共同研究室7

星が丘：5号館1階初年次教育部門共同研究室

## 4. スタッフ

WSDスタッフは、すべての個別相談に応じる「アドバイザー」（臨時職員、非常勤講師）と、アカデミックライティングの基礎を学ぶ「日本語表現 T1」（1年前期開講）・「同 T2」（1年後期開講）に関する個別相談のみを担当する「チューター」（大学院生・学部2～4年生）とに分かれている。

本年度から「日本語表現 T1」の授業担当教員（非常勤講師）に WSD アドバイザーを依頼できるようになったことから、アドバイザーの数が大幅に増えている（表2）。

表2 スタッフ数(カッコ内は昨年度実績)

	種別	人数 [人]
アドバイザー	臨時職員	2 (5)
	非常勤講師	7 (0)
チューター	大学院生	3 (2)
	学部生	24 (16)
合計		36 (23)

さらに、学生チューターは、個別相談を担当できる「チューター A」と、受付やデータ入力などの補佐業務に従事する「チューター B」とに分かれる。新規採用者は「チューター B」からスタートし、一連の業務を習得しながら所定のチュータリング研修を受け、審査に合格した者から順次「チューター A」に昇格するしくみである。→「5.7 スタッフ研修」

## 5. 業務内容

### 5.1 ライティング個別相談

全学部学生・大学院生を対象に、日本語文章作成（創作物をのぞく）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）。

なお、本年度より個別相談のweb予約サービスを開始し、学生はスマートフォンから相談枠の空き状況を確認して予約ができるようになった。

コンテンツ：(株)システムサポート「TEC-system」  
【URL】 <https://wsd.aasa.ac.jp>

### 5.2 イベントの開催

以下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

学生チューターが受講経験を生かして「日本語表現 T1・T2」受講生に学修アドバイスをおこなった。事前予約不要。

開催：昼休み 12：50～13：20（木曜以外）

#### 5.2.2 日本語検定直前対策講座

11月10日実施「日本語検定」学内団体受検にあわせて、級別・ジャンル別の対策講座を開講した。

期間：平成30年10月22日～11月9日

内容：2級および3級の「敬語問題」「文法問題」「語彙問題」「総合問題」の各ジャンル（1回40分）

講師：WSDアドバイザー

#### 5.2.3 冬のライティングイベント

学生チューターが企画の発案・運営に携わるライティング関連イベントを開催した。

期間：平成30年12月3日～平成31年1月21日

内容：表3のとおり

表3 冬のライティング関連イベント開催実績

種別	イベント名
展示型	集まれ★国文学生 先輩の卒論をひょっこりのぞこう（12/3-28）



参加型	ポップアップXmasカードを作ろう! (12/17)
	先輩が教える! 就活+教採に使える自己PR ～はじめの一步～ (12/21)
	これであなたも電話の達人!? すぐに役立つ電話対応の基本 (1/7)
投稿型	〈脱出ゲーム〉WSDから救いの手～日本語の監獄に囚われている君へ～ (1/8、1/15)
	淑徳川柳～WSD杯～ (12/3-27)
配布型	嬉しかった言葉・心に残った言葉!! (12/10-21)
配布型	「どうしよう!」を「書ける!」に変える お礼状講座ブックレット (1/10-21)

#### 5.2.4) 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・図書室内利用

パソコン・プロジェクターなど機器備品の室内利用、ライティング関連図書の閲覧および貸出、ミーティングスペースの開放などをおこなった。

### 5.4 利用状況のデータベース化とその分析

個別相談の利用者について、所属・学年・相談日時・文章の種別・相談内容などの記録をデータベース化し、利用状況の分析をおこなった。→「6. 利用状況」

### 5.5 利用者アンケートの実施およびその分析

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

### 5.6 広報活動

#### 5.6.1) リーフレットの作成および配付

「WSD利用案内(リーフレット)」を作成し、4月に新入生全員と教職員(非常勤講師含む)に配付した。

#### 5.6.2) ホームページによる案内・活動の公開

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、年間活動記録、学生チューターの活躍などを公開した。

【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。

開催：平成30年4月12日～5月23日

#### 5.6.4) 「WSDかわら版」の作成

スタッフの編集による「WSDかわら版」(第10～12号)を作成し、キャンパススクエアで配信したほか、一部授業を利用した配付や食堂への設置をおこなった。

### 5.7 スタッフ研修

「チューターA」「チューターB」(→「4. スタッフ」)別の研修と、全員を対象とした研修(全体研修)とおこなった。

#### 5.7.1) チューターAの研修

「目標設定」と「日本語表現T1・T2のセッション対策」「先輩チューターBのサポート」をチューターA向けの研修メニューとした。

「目標設定」では、半期中に達成したい目標を各自が設定した。目標は、具体的に測定可能、かつ半期で達成が見込めるものとした。Googleが提供するスプレッドシートを利用し、各自の目標と達成に向けた進捗状況を全員で共有できるようにした。

「T1・T2のセッション対策」では、同じシフトで勤務するスタッフと共に「文章診断と修正案の検討」や「模擬セッション」をおこなった。また、自習用のメニューにも取り組んだ。文章診断をはじめ、昨年度に自身が担当したセッションの記録を見直し振り返りなどである。

「先輩チューターBのサポート」は、チューターBが担当する業務(→5.7.2)に関して、先輩として手本を見せたり、チューターBの実践に対しフィードバックをおこなったりするというものである。

#### 5.7.2) チューターBの研修

チューターBは、まず受付業務やデータ入力等に慣れることを優先しつつ、チューターAへの昇格を目指すための研修にも取り組んだ。自身が利用者として個別相談を体験することや、先輩スタッフの相談業務を見学・観察することなどである。自習用のメニューである文章診断と修正案の検討にも取り組んだ。

#### 5.7.3) 学期末の研修(全スタッフ対象)

【前期】平成30年7月31日(60分間)

【後期】平成31年1月24日(90分間)

前期は、半期の実践の総括を行った。学期はじめに立てた目標の達成度を自己評価した。また、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。

後期は、5.2.3で述べた「冬のライティングイベント」の振り返りと、「優秀企画賞」等の表彰をおこなった。

## 6. 利用状況

### 6.1 平成30年度利用者数

来室者数はのべ6,875人（前年比1.3倍、全学生数の74%）、うち個別相談利用はのべ3,051人（前年比1.3倍、全学生数の33%）で、いずれも過去最高である（表4、図1）。相談予約サービスの開始やイベントの開催など、学生が利用しやすい環境が整備された成果がうかがえる。

表4 平成30年度利用者数(人)

			前期		後期		合計	
見学	長	計	1,323	1,792	10	10	1,333	1,802
	星		469		0		469	
個別相談	長	計	1,286	1,885	878	1,169	2,164	3,051
	星		599		288		887	
施設利用	長	計	509	701	582	853	1,091	1,554
	星		192		271		463	
イベント	長	計	0	0	362	468	362	468
	星		0		106		106	
合計	長	計	3,118	4,378	1,832	2,497	4,950	6,875
	星		1,260		665		1,925	

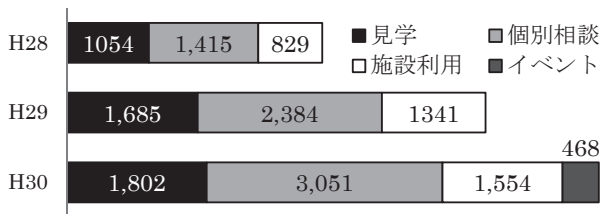


図1 過去3年間の利用者数推移(人)

### 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月に施設見した新生者が、6～7月で個別相談を利用する傾向があるのは例年通り。また、今年度は新生生の施設見学が5月に集中したこと、11月にライティング講座が開催されたことにより、同月の利用者が増えている。

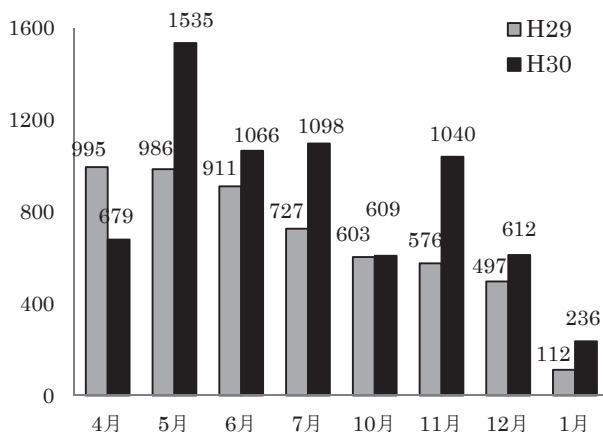


図2 月別利用者数(人)

### 6.3 〈個別相談〉学年別利用状況

1年生の利用が2,065件（在籍学生数の84%）、個別相談全体の89%を占めており（図3）、初年次生の需要が年々高まっていることが分かる。一方、2～4年生の利用は微増にとどまった。

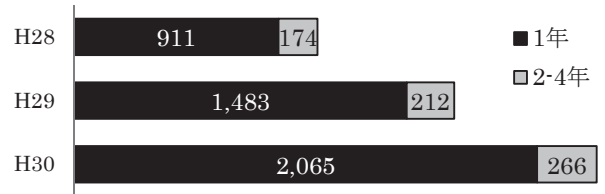


図3 学年別利用数推移(件)

### 6.4 〈個別相談〉学部別利用状況

各学部の学年別利用件数（表5）と、在籍学生数に占める割合（図4）をみると、文学部からの利用が突出して多く、利用頻度の学部間格差が大きくなったことが分かる。全学平均利用率は25%（昨年度19%）であった。

表5 学部・学年別利用件数(件)

学部	1年	2年	3年	4年
文	801	9	22	23
人間	185	9	22	7
心理	98	8	5	0
創造	120	16	14	16
健康	237	2	5	8
福祉	35	4	1	18
交流	302	24	14	19
ビジ	226	5	5	7
GC	61	1	2	—
合計	2,065	78	90	98

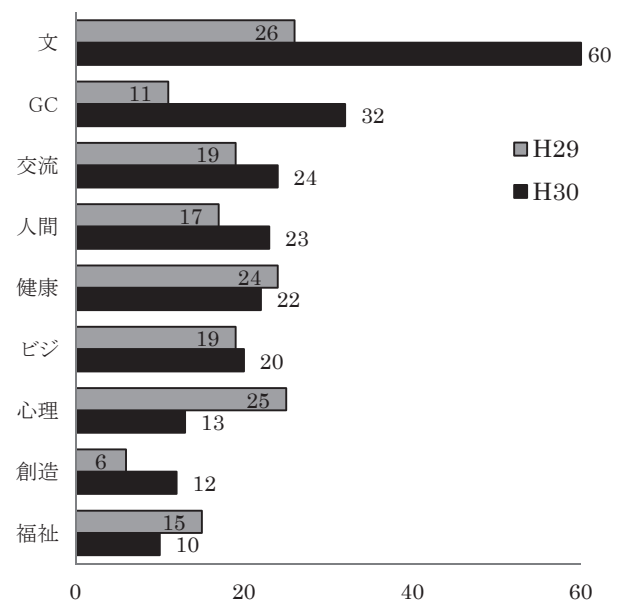


図4 学部別利用率(%)

### 6.5 〈個別相談〉利用の継続状況

本年度、利用統計のシステムを変更したことにより、過去の利用データとのマッチングができず、利用継続状況が把握できなかった。次年度以降は、学生ごとの利用回数が在籍年次をとおして蓄積できるよう、システムの改修をおこないたい。

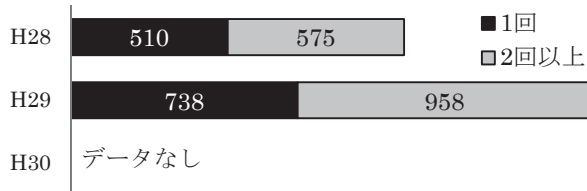


図5 年間相談回数(件)

### 6.6 〈個別相談〉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、大学の講義および研究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)」が増加傾向にある(昨年度108件→本年度137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。

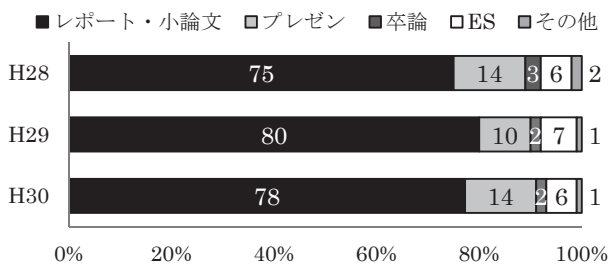


図6 内容別利用比率(%)

### 6.7 〈個別相談〉進行状況別利用状況

「構想」「アウトライン」の段階での割合が高くなっていることから(図7)、何をどう書いてよいか分からず困り果ててWSDに来室する学生が増えていることがわかった。一方、「ほぼ完成」時点で来室する割合は、WSD開室以来年々減少している。

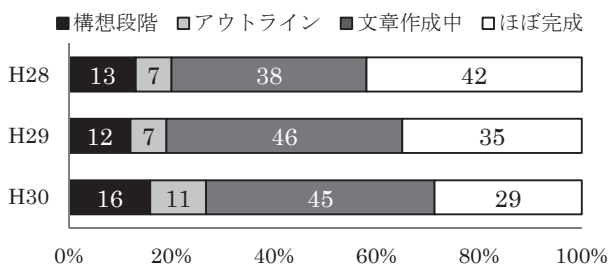


図7 進行状況別利用比率(%)

### 6.8 〈個別相談〉タイミング別利用状況

提出日までに余裕のある段階での来室が増加している(図8)。図7の進行状況で文章作成前段階での利用が増加したこととの相関性がうかがえる。一方、少数ではあるが、締切当日の来室が255件(11%)あり、WSD利用を授業担当教員から指示されている場合、来室自体が目的化しているケースもみられた。今後、利用方法の改善を呼びかけていく必要があるだろう。

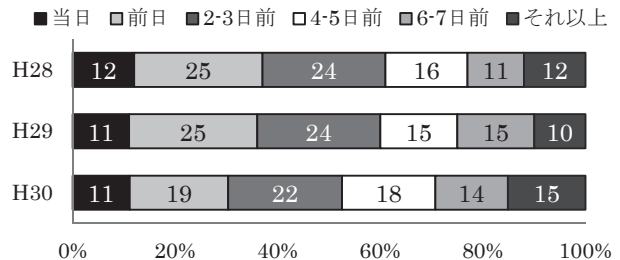


図8 提出日までの日数別利用比率(%)

### 6.9 〈個別相談〉1回あたりの相談時間

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、相談の開始・終了時間を固定化した(→「2.開室時間」)結果、状況が大幅に改善した(図9)。なお、次の相談枠に空きがあれば時間延長ができるため、50分以上相談に応じるケースもある(全体の3%、67件)。卒業論文など、長文の相談でこうしたケースがよくみられた。

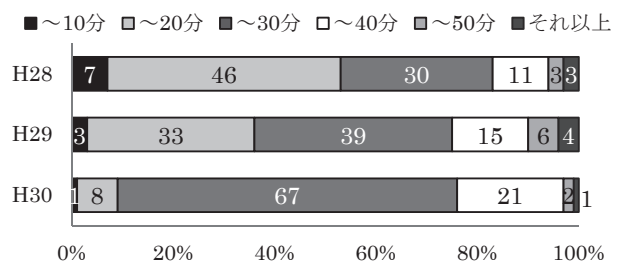


図9 1回あたりの相談時間別比率(%)

## 7.利用者アンケート結果(一部抜粋)

期間 平成30年7月24日~30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 586件

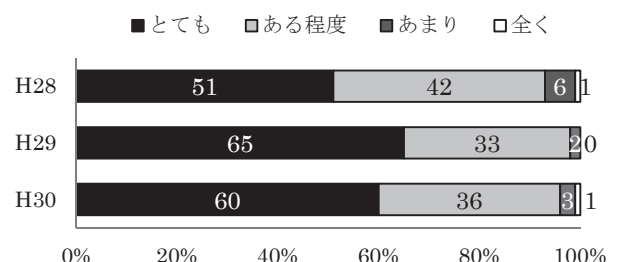


図10 スタッフの相談内容の理解度(%)



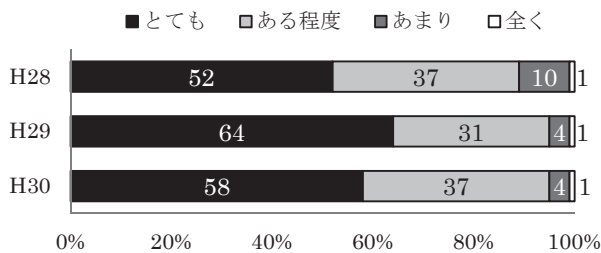


図11 説明の分かりやすさ(%)

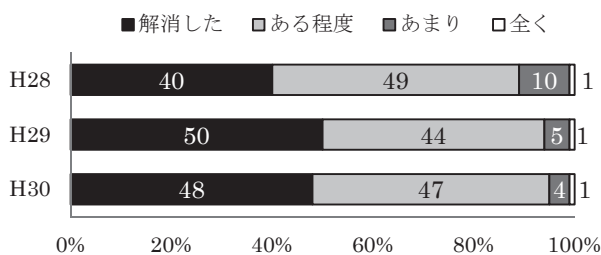


図12 来室前の疑問・問題の解消度(%)

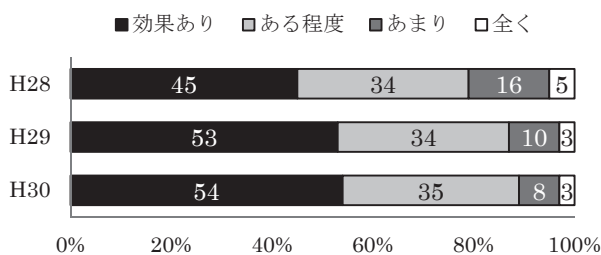


図13 来室の効果(%)

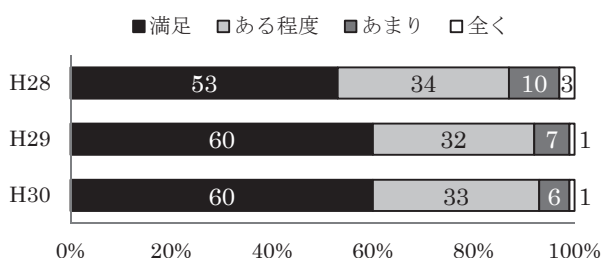


図14 全体の満足度(%)

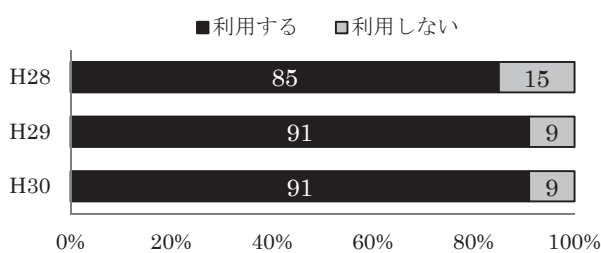


図15 来期以降の継続利用(%)

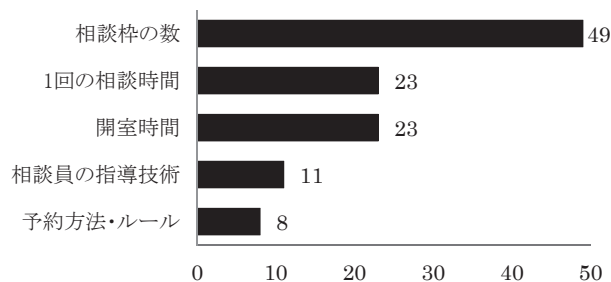


図16 改善を求めたいこと(複数回答、%)

## 8. 成果と課題

### 8.1 成果

#### 8.1.1) 開室時間・個別相談受付時間の固定化

スタッフの増員により、平日1限～4限の常時開室および相談受付時間の固定化が可能になり、個別相談の受入人数を増やすことができた。

#### 8.1.2) web 予約システム導入による混雑の緩和

個別相談の混雑緩和のため、本年度より「web 予約システム」を導入した。その結果、①待ち時間がなくなった、②受付対応が円滑になった、③スマホから空席状況がリアルタイムで確認できることで混雑分散に効果があった、などの変化がみられた。

#### 8.1.3) ライティング講座・イベントの開催

WSDの指導ノウハウの蓄積から、特に需要の高いライティングスキルに特化した講座やイベントを企画した。なかでも「5.2.2) 日本語検定直前対策講座」には278人の参加者があり、本年度の2級・3級認定者は昨年度を大きく上回る成果をあげた(→「平成30年度初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告」参照)。

### 8.2 課題

#### 8.2.1) 潜在的な利用希望者の存在

5月下旬から前期終了までの2ヶ月間、「web 予約システム」による予約は1週間先まで「満席」の状態が続いた。名目上の「相談受入を断った人数」は昨年度から大幅に減ったが、これには「システム」で空席状況を確認したものの満席で利用を断念した数は含まれておらず、潜在的な希望者はさらに多かったことが予想される。

#### 8.2.2) 持続可能な学部生チューターの育成

学部生チューターの研修システムには、まだ改善の余地がある。また、時間をかけて育てたチューターが就職活動で離脱していく現状にも早急な対策が必要だ。チューターは、今後本学WSD運営の要になる貴重な人材である。チューターが自ら学び、積極的・持続的にWSD運営に参画できるしるみを整えることが求められる。

以上

(1～5-6、6～8 外山敦子)

(5-7 増地ひとみ)

# 平成30年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動報告

## 1. 高大連携推進提携校向けプロジェクト

### 1.1 高大連携推進提携校への訪問活動・連携活動

前期・後期各1回、提携校卒業生の学業や進路についての報告を目的とした定期訪問を行った。また、提携校からの要請に基づいて「進学相談会」「進路ガイダンス」「大学見学会」などを提供した。

### 1.2 「愛知淑徳大学 学生生活報告会 2018」の開催

提携校を卒業した在学生を各3名選出し、後輩の生徒に向けて大学での学生生活の様子を伝える「愛知淑徳大学 学生生活報告会 2018」を2019年2月から3月にかけて実施した。大学の教育理念や学部・学科の編成などについての説明も同時に実施した。

### 1.3 「愛知淑徳大学 入門講座 2018」の開催

提携校からの指定校制推薦入試による入学予定者を対象とした講座を実施した。実施概要は以下の通りである。

年月日	時限	時間	内容
2019年 3月13日 (水)	1限	11:10-12:40	「大学で学ぼう」
	2限	13:30-15:00	「6年後の自分の名刺を作ろう」 *最初の20分間はワークブックから
	3限	15:10-16:40	出題の試験(英語)
2019年 3月14日 (木)	1限	11:10-12:40	「大学における情報・知識の獲得」
	2限	13:30-15:00	「グループワークに取り組んでみよう」 *最初の20分間はワークブックから
	3限	15:10-16:40	出題の試験(日本語)

入学直前の春休み中に開講することで、大学生活へのスムーズな移行を促すことが目的である。今回の参加者は87名であった。受講者には入門講座実施日の3ヶ月前から新聞を毎日読んで選択したテーマに関する記事を7つ以上ノートにスクラップさせ、さらに、全体のまとめの考察を付ける課題を課し、講座初日に提出させた。なお、提出された課題はコメントをつけて返却し2日目の「グループワークに取り組んでみよう」の学習活動で使用した。

## 2. 高大連携教育事業

### 2.1 専願制推薦入試による入学者への入学前課題

『愛知淑徳大学 日本語基礎ワークブック改訂版』と『愛知淑徳大学 英語基礎ワークブック改訂版』とを、2018年12月に送付し、2019年3月22日必着で「解答用冊子」

を提出させた。提出された課題は、3月から4月にかけて採点・コメントが施され、5月～6月に行われる新入生面談時にアドバイザーから返却される。

### 2.2 学部・学科・専攻独自の入学前課題

上記のテキスト発送にあわせ、学部・学科・専攻独自の入学前課題を募った。今年度は10学科・専攻が独自の入学前課題を入学者に課した。

### 2.3 学習力調査の実施

2018年3月31日に「新入生アンケート〔学習調査票〕」と「学習力調査 国語」を実施した。これらの結果は、5月に「学生カルテ」に反映され、新入生面談などの指導において活用されている。

### 2.4 「新入生学習力調査」報告会の実施

2018年12月18日(火)に、長久手キャンパスのミニシアターにて、黒田紀夫氏((株)ベネッセiキャリア)による「新入生学習力調査」報告会を実施した。また、2019年3月5日(火)に長久手キャンパスK2会議室で開かれた「教育実践・研究発表会」にて、永井聖剛(初年次教育部門長)、下岡邦子(初年次教育部門助教)、木下奈津紀(初年次教育部門助教)が「本学入学者の現状と課題—『新入生学習力調査』の結果をどう活用するか—」という題で発表を行った。

### 2.5 『AS キャリアデザインファイル』

『AS キャリアデザインファイル』を新入生全員に配布した。新入生面談やキャリアアドバイザー面談において活用されている。

### 2.6 『大学生のための読書案内 入門編 2019』の編集・発行

『大学生のための読書案内 入門編 2018』に新しい原稿を加えて、改訂版を発行した(3月1日付)。全新入生に配付され、学部・専攻における導入教育教材、学生の自主学修のための資料として利用された。

## 3. その他

### 3.1 愛知県総合教育センターとの提携に基づく講師派遣などの地域連携について

愛知総合教育センターとの提携に基づき、会場の提供や講師の派遣などを行った。実施内容は以下である。

- ① 高等学校 10 年経験者研修(教科指導研修・国語科)の会場(2018 年 8 月 8 日 長久手キャンパス)提供。講師 2 名(小池秀男、永井聖剛)の派遣。(教職・司書・学芸員教育センターとの連携)
- ② 高等学校 5 年経験者研修(教科指導研修・国語科)の会場(2018 年 8 月 20 日 長久手キャンパス)提供。講師 1 名(永井聖剛)の派遣。(教職・司書・学芸員教育センターとの連携)

以上

(木下奈津紀)



## 執筆者

下岡 邦子	初年次教育部門	助教
杉淵 洋一	初年次教育部門	講師
外山 敦子	初年次教育部門	教授
増地ひとみ	初年次教育部門	助教
木下奈津紀	初年次教育部門	助教

## 平成30年度 初年次教育部門スタッフ

初年次教育部門長	永井 聖剛 (創造表現学部教授)		
全学日本語教育主任	酒井 晶代 (創造表現学部教授)		
高大連携教育主任	大野 清幸 (交流文化学部教授)		
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	山口 響史	
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4号

---

発行日	令和元 (2019) 年5月1日
編集	愛知淑徳大学初年次教育部門 syonenji@asu.aasa.ac.jp <a href="http://www.aasa.ac.jp/shonenji/nihongo/">http://www.aasa.ac.jp/shonenji/nihongo/</a>
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

