

愛知淑徳大学

初年次教育研究年報

第7号

◆.....◆	
初年次日本人大学生が作成した発表資料の形式に関する問題点	辻本 桜子 …… 1
ライティングサポートデスクにおけるセッションの工夫 ——アクション・リサーチによる補助教材作成および活用を例として——	勢力 麻未 …… 5
非対面でのピア・レスポンスの効果と課題 ——「基礎演習」での実践を通して——	中林 律子 …… 8
「用語の定義を調べる」過程のふりかえりから自律的学修を促す初年次教育の試み ——アクティブラーニングの効果に着目して——	鈴木 崇夫・松本 美紀 …… 11
韓国における初年次教育の現状 ——「思考と表現」に関する科目を中心として——	木下奈津紀 …… 14
<hr/>	
2021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	…… 16
2021年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告	…… 20
2021年度「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告	…… 26
2021年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動報告	…… 30
◆.....◆	

愛知淑徳大学 初年次教育部門

初年次日本人大学生が作成した 発表資料の形式に関する問題点

辻本 桜子
TSUJIMOTO Sakurako

1. はじめに

浅田 (2012) は大学および大学院への入学前の留学生に対して PowerPoint によるスライド作成の指導をしているかどうか、日本語教育機関に対し調査を実施している。その結果、指導を行っている機関は 23 校中わずか 5 校 (21.7%) で、約 80% の機関が指導を行っていないということが分かった。そして、大学等への進学前に指導を行わない理由には、スライド作成ができなくても問題ない、大学からで十分である等の意見が挙げられていた。一方で、大学入学前の日本の高等学校の事情について、茂住 (2015) は、日本では 2003 年度から「情報」科目が設置されており、「大学に入学してくる日本人学生は全員 PowerPoint の使用経験があると言っていい」と述べている (p.16)。そのため、「もちろん、すべての日本人学生が十分なスキルを持っているとは言えないが、少なくとも留学生よりはその操作に慣れている」とし、日本人学生との経験差を埋めるため、初年次留学生に対するスライド作成指導の重要性を説いている (p.16)。しかし、筆者が担当する初年次後期開講科目の「日本語表現 T2」(以下、T2) では、毎年必ず「初めてスライドを作成した」、「初めて (人前で) 発表をした」という日本人学生がいる。実際に PowerPoint の操作に関する質問を受けることもある。また作成され提出されたスライドを見ても、操作に不慣れな様子の学生がおり、習熟度に差があることが分かる。そのため、茂住 (2015) の主張に反して、日本人学生の中にも大学入学前に PowerPoint の使用経験がない者がいると予想できる。また、たとえ使用経験があったとしても、習熟度に差があり、熟達者が多数派を占めるわけではない。したがって、初年次留学生だけではなく、初年次日本人大学生にとっても、スライド作成は日本語科目の中で重要な指導項目になり得ると筆者は考える。

それでは次に、スライド作成の指導が重要であると仮定して、指導時にどのような点に気を付けたら良いのか。これまでに大学、大学院に在籍する留学生が作成したスライドの問題点については、仁科 (2017) で指摘されている。大学の初年次留学生を対象としたスライド作成指導の実践報告には、茂住 (2015) がある。しかし、初年次日本人大学生が作成するスライドの問題点について指摘された研究、指導の報告は管見の限り見当たらない。

そこで、本研究では初年次日本人大学生を対象にスライド作成上の問題点について調査を行うことにした。そして、得られた結果を今後の初年次日本語科目での指導時に役立てたい。

ところで、ここで、本研究で扱う「発表資料」の定義と、研究対象の範囲の限定をしておきたい。発表資料には Word 等で作成した資料もあるが、その作成方法については、現在のところ「日本語表現 T1/T2」では扱っていない。当該科目において「発表資料」「レジュメ」とはシラバス、テキストを通して、PowerPoint で作成したスライドのことを指している。そのため、本研究で扱う「発表資料」も PowerPoint で作成したスライドに限定する。

次に、通常、作成されたスライドの評価は、主に内容面と形式面の 2 つの側面から行われる。しかし、本研究では、対象は内容には踏み込まず、形式上の問題点のみとする。初年次日本人大学生が作成したスライドは、アカデミックな場面での使用に適したものであるか。問題があるとすれば、どこにあるのかに注目する。

2. 調査の概要

2.1 調査の方法

調査は、作成されたスライドと、スライド作成に関するアンケート調査により行う。これまでのスライドの問題点に関する調査には、前述の留学生を対象とした仁科 (2017) がある。仁科 (2017) では課題文として 2 つの口述原稿が用意され、どちらか 1 点についてのスライドを作成すること、スライドの枚数、デザインは自由という指示が与えられていた。その結果、調査対象者により選択した課題文が異なり、作成したスライド枚数も異なっていた。用意された課題文は、1 点は発表の導入部分で、1 点は結果と考察の部分であった。口述原稿の内容が異なれば、作成するスライドに差が生じるのではないかと。また、複数のスライドを分析の対象にすると、同じ学生の作でも、このスライドでは適切であったが、このスライドでは不適切であったと、スライドごとに差が生じた場合、問題点の把握が困難になるのではないかと。以上の懸念を考慮し、本研究では対象者全員に同じ課題文を読解させ、その内容についてのスライドを全員 1 枚だけ作成させ、問題点の比較、考察をすることにした。

2.2 調査の対象者

調査の対象者は、「T2」受講中の愛知淑徳大学の初年次大学生（以下、学生）とした。筆者が担当する当該科目の受講生 147 名のうち、スライドおよびスライド作成に関するアンケート両方の提出者で、なおかつスライドの研究使用の許諾の得られた 138 名のみを対象とした。

2.3 調査の時期

調査の時期は、2020 年度後期の「T2」開講中の 2020 年 12 月から 2021 年 1 月であった。

2.4 調査の内容

調査対象となるスライドを提出する授業は、「T2」の第 13 回授業で、授業テーマは「発表資料を作成する」である。授業内容は、テキストに掲載されているスライドの問題点を確認し、次に分かりやすいスライド作成に必要な工夫について理解すること。授業は講義形式で進め、その場でパソコンを使用したスライド作成の演習は行わない。調査対象のスライドは第 13 回授業の課題として提出されたものである^(注1)。調査の実施条件と調査対象の課題文は、以下の通りである。

- ・ 調査の実施条件：作成場所は教室外。時間制限なし。監督者なし。PowerPoint を使用して作成したスライドを Microsoft Teams の「T2」チームの課題提出チャンネルにて提出する。
- ・ 調査の課題文：効果的なプレゼンテーションを行うためのポイントをまとめて発表をすることになった。全体構成のうち、「4.1 ビジュアルハンドの役割」の部分の資料（スライド 6 ページ目）を、以下の口述原稿に即して作成せよ。スライドは 1 枚にまとめること。
《発表題目》効果的なプレゼンテーションのために
《全体構成》1. プレゼンテーションとは、2. スライド作成上のルール、3. 伝わりやすい口述表現のポイント、4. ビジュアルハンド（4.1 ビジュアルハンドの役割、4.2 ビジュアルハンドの注意点）、5. プレゼンテーション成功の秘訣

《口述原稿》「4.1 ビジュアルハンドの役割」

「ビジュアルハンド」とは、話に合わせて手を動かすことで、視覚に訴える手法のことです。人は動いているものを目で追う習性があるので、プレゼンテーション中にビジュアルハンドを用いると、聴衆の視線を誘導することができます。ビジュアルハンドの種類として、すぐに実践できるものを 3 点紹介します。（中略）これらのビジュアルハンドを駆使することで、聴衆の注意を引きつけることができます。

しかし、ビジュアルハンドを使う場合には注意すべき点もあります。

（『日本語表現T2』第10版オンライン授業用, p.57）

3. 調査の結果

3.1 アンケート調査の結果

図 1 はアンケート調査で「大学入学前のスライド作成経験の有無」について尋ねた結果である。

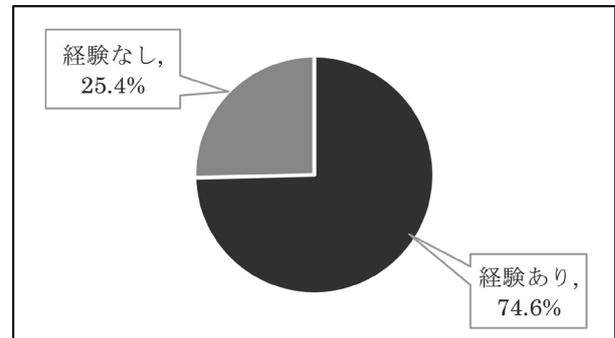


図 1 大学入学前のスライド作成経験の有無

図 1 に示した通り、138 名中、74.6%（103 名）の学生が「大学入学前にスライド作成の経験あり」と回答した。未経験者は 25.4%（35 名）であった。このように使用経験の方が多数であったが、一方で約 4 名に 1 名は大学入学前には使用経験がないことが分かった。

次に、図 2 は大学入学前からのスライド作成の経験回数を尋ねた結果である。「今回の調査のスライドは、大学入学前から数えて何回目の作成になるのか」を尋ねた。

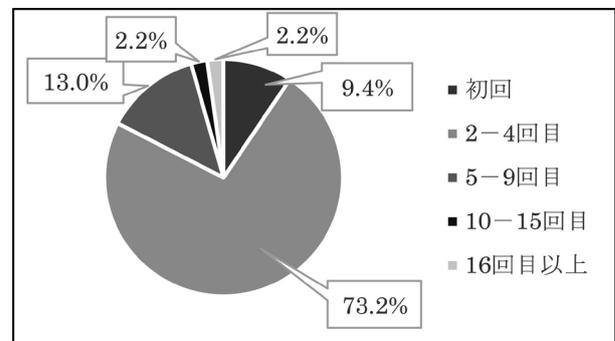


図 2 大学入学前からのスライド作成の経験回数

図 2 に示した通り、今回のスライド作成が大学入学前から数えて「初回」の学生が 9.4%（13 名）、「2 - 4 回目」の学生が 73.2%（101 名）、「5 - 9 回目」が 13.0%（18 名）、「10 - 15 回目」が 2.2%（3 名）、「16 回目以上」が 2.2%（3 名）という結果になった。特に大学入学後約 9 か月を経た調査時期に、初めてスライド作成をしたという学生が 9.4% いたことは特筆すべきである。指導時にはまったくの初心者があることを念頭に置くべきである。また、作成経験がある学生も回数を尋ねた結果、「2 - 4 回目」が 73.2% と経験が少ない学生が多数を占めることが分かった。

3.2 スライド分析の結果

3.2.1 分析項目

分析の項目は、仁科（2017）と「T2」第10版オンライン授業用テキスト「第9章発表資料を作成する」に掲載されている「レジュメに必要な条件や工夫」（p.55）のポイントと、筆者のこれまでの初年次学生の指導経験から、以下の10項目を設けた。

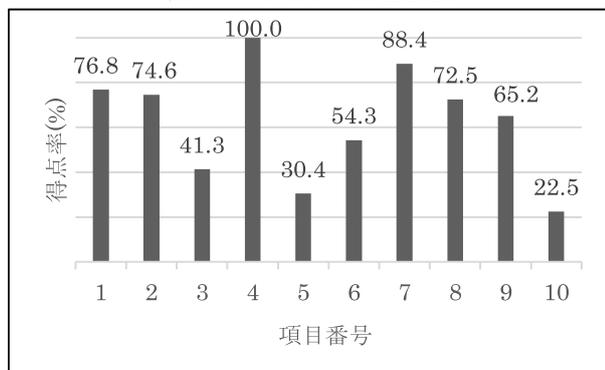
表1 スライドの分析項目

番号	項目
1	節番号があるか
2	節タイトルがあるか
3	ページ番号があるか
4	フォントが適切であるか
5	フォントサイズが適切であるか
6	視覚効果が施されているか
7	説明が箇条書きできているか
8	説明の前に小タイトルがあるか
9	1トピック=1スライドになっているか
10	デザイン、色使いが適切であるか

3.2.2 分析結果

分析は3.2.1の表1に示した項目、1項目につき1点を加算して行った。表2は項目ごとの得点率を示したものである。

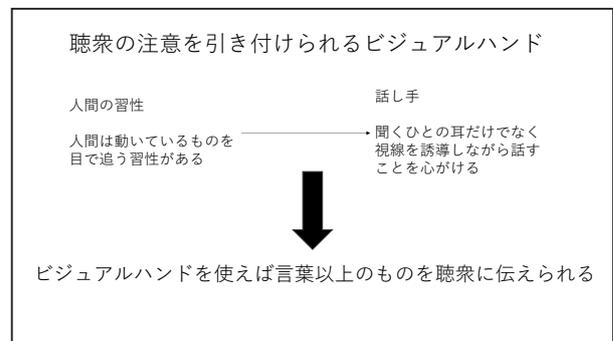
表2 スライドの分析結果



まず、得点率が高かった項目から見ていく。ここでは紙片の都合上、上位4位までを取り上げる。得点率1位は項目4「フォントが適切であるか」であった。スライド中、1ヶ所でもフォントの選択が不適切であった者は皆無であり、得点率は100%（得点者138名）であった。2位は、項目7「説明が箇条書きできているか」で、得点率は88.4%（122名）であった。課題文をそのまま長文で書き写す者はほぼ見られず、キーワードを抜き出すこと、要約し箇条書きにまとめることができていた。3位は、項目1「節番号があるか」で、得点率は76.8%（106名）であった。次いで、項目2「節タイトルがあるか」

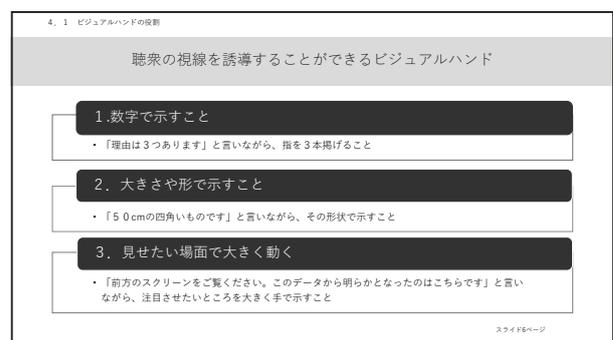
は得点率が74.6%（103名）で4位だった。多数の者が節番号、節タイトルをスライドに含めることができていたが、別の見方をすると、節番号、節タイトルの未記入者が23.2%、節タイトルの未記入者が25.4%いたとも言える。さらに、節番号と節タイトルで得点率に差があったことから、節番号の記入者の中に、節タイトルの未記入者がいたことが分かる。必ず両者を共に書くよう指導する必要がある。

次に、得点率が低かった項目について下位4位までを挙げる。得点率の下位1位は項目10「デザイン、色使いが適切であるか」で、得点率は22.5%（31名）であった。以下に、デザインがシンプルすぎる、もう少し工夫が必要だと判断した学生の作成例を紹介する。白黒掲載では伝わりづらいが、使用色が赤黒青の3色で、フォントサイズもあまり変化がないため単調な印象を与える。



学生作成例1

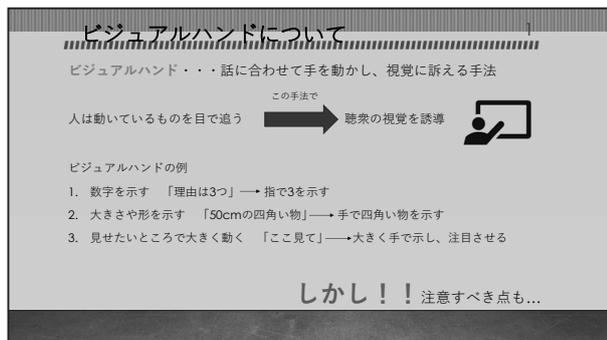
下位2位は項目5「フォントサイズが適切であるか」で、得点率は30.4%（42名）であった。スライド中、1ヶ所でもフォントサイズが不適切な箇所があれば、加算しなかった。以下は学生の作成したスライド例である。全体的に文字サイズが小さいが、特に左上、右下の文字サイズが小さく、視認が困難である。



学生作成例2

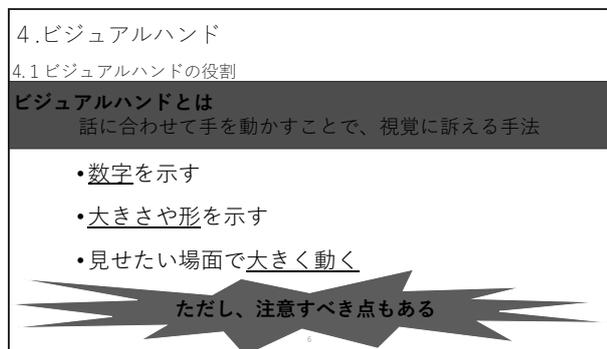
下位3位は項目3「ページ番号があるか」で、得点率は41.3%（57名）であった。本調査では、ページ数は課題文の中に含まれていたため、記載箇所を見逃した学生がいた可能性がある。しかし、実際に発表資料を作成する際にも、ページ番号は忘れずに記載すること、と言う

注意喚起はしておいた方が良好だろう。下位4位は項目6「視覚効果が施されているか」で、得点率は54.3%（75名）であった。なお本研究では、視覚効果が施されているかどうかは、最も伝えたいこと、つまり、節タイトルである「ビジュアルハンドの役割」の説明が最も目立つように書かれているかどうかを判断基準とした。以下に学生の作成例を挙げる。「ビジュアルハンドの役割」の説明よりは、下方の「しかし！！」が目を引きだろう。



学生作成例 3

もう一点、口述原稿の主旨以外が目立つように書かれていた例を挙げる。ページ下方の星形の図形の中には、「ただし、注意すべき点もある」と書かれている。それは次節「4.2 ビジュアルハンドの注意点」の内容である。



学生作成例 4

3.3 スライド作成の経験回数による得点結果

前節では、スライドの項目別得点結果について述べたが、本節では平均点と作成の経験回数による得点の差の検証をしたい。まず、表3に10点満点中の経験回数による平均点、標準偏差を示す。

表3 スライド作成の経験回数による平均点、標準偏差

	初回	2-4回目	5-9回目	10回以上
n	13	101	18	6
平均	4.7	6.3	6.8	6.3
標準偏差	1.4	1.8	2.0	2.2

表3に示した通り、「初回」の平均点は4.7点と「2-4回目」作成経験者の6.3点、「5-9回目」の6.8点、「10回以上」の6.3点よりも低かった。次に、得点の有意差

を検証するため、ノンパラメトリック検定のクラスカル=ウォリス検定を行った。それに先立つ χ^2 検定の結果、4群間には経験回数による有意な得点差があることが分かった($\chi^2(3) = 12.22, P < .01$)。そして、表4はクラスカル=ウォリス検定の結果を示したものである。

表4 クラスカル=ウォリス検定の結果

	初回	2-4回目	5-9回目	10回以上
n	13	101	18	6
平均順位	35.00	71.38	82.64	73.25

表4を見ると、「初回」よりも経験者の方が、平均順位が上であることが分かる。ただし、2回目以上の各群を比較すると、経験回数が多ければ多いほど平均順位が上がっているわけではない。つまり、いずれにしても初年次学生に対する明示的なスライド作成指導が必要である。

4. まとめ

本調査の結果から、大学入学後初めてスライド作成をする学生が25.4%いることが明らかになった。このことから初年次教育として、スライド作成を指導する意義があると考えられる。また、初年次後期になって初めてスライド作成をする学生が9.4%見られた。このような学生には、特に指導時に注意が必要である。指導上の留意点としては、デザインや色使いの工夫や適切なフォントサイズを選択等が挙げられる。現時点で「T2」では、一度の講義型授業後、即実践で発表のためのスライド作成にあたらせているが、より具体的な指導が必要である。

注

1 2020年度の「T2」は、COVID-19感染拡大の影響で、オンデマンド型授業を行った。講義資料、動画を配信し、課題をオンラインで提出させた。しかし、通常の対面授業の場合も、本課は講義形式でスライド作成のポイントを説明し、課題として教室外でのスライド作成を課すという形態である。

参考文献

- 浅田和泉 (2012) 「パワーポイントを使用したプレゼンテーションについて－日本語学校における実態調査および実践例－」『日本語教育方法研究会誌』第19巻第2号, pp.14-15
- 仁科浩美 (2017) 「研究発表スライド作成における経験の乏しい留学生の問題点－発表経験の多い博士後期課程の学生と比較して－」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第9号, pp.55-63
- 茂住和世 (2015) 「大学初年次留学生対象日本語科目におけるプレゼンテーション教育の授業設計」『東京情報大学研究論集』第19巻第1号, pp.13-27

ライティングサポートデスクにおけるセッションの工夫

——アクション・リサーチによる補助教材作成および活用を例として——

勢力麻未
SEIRIKI Mami

1. はじめに

2020年度より愛知淑徳大学ライティングサポートデスク（以下、WSD）では、「ライティング補助教材」の作成^(注1)およびMicrosoft Teamsを活用した学内限定公開を開始した。「ライティング補助教材」のコンセプトは、日々の相談業務から垣間見える学生の文章作成の“ちょっとした困りごと”をサポートすることである。学生自身が文章作成時に活用することはもちろん、WSDの個別相談（以下、セッション）でも使用することを見越している。

本学WSDでは、例年1000件を超えるセッション数があるが、2021年度は1327件であった。そのうち、筆者が担当したものは266件である。なかでも、「ライティング補助教材」を活用したセッションは24件あり、筆者のセッションにおける活用率は約9%であった。WSDのセッション全体における「ライティング補助教材」の活用率が3.4%であったことから、筆者の活用率の高さが分かる。では、「ライティング補助教材」をセッションの中で活用するメリットは何か。

本稿では、筆者が作成した「ライティング補助教材」のうち、「文章の『型』」を活用したセッションを例として、セッションの中で「ライティング補助教材」を活用することで、相談者が抱える本来の「つまずき」に対する理解を促し納得させる効果が期待できることを述べる。加えて、セッションが円滑に進むことで相談者は当初の目標よりも一歩先の修正等までできる可能性を指摘する。

2. 「ライティング補助教材」を使用する背景

2021年度に筆者が担当した相談は266件であったが、その内訳は、日本語表現^(注2)の相談が165件、日本語表現以外の授業レポートが38件、志望理由・自己PR文等が27件、卒業論文が25件、手紙文が3件、プレゼン資料が2件、コンテスト用書類が1件、その他が10件であった。最も多い相談は日本語表現の授業レポートやプレゼン資料に関わるものであるため、ある程度相談内容や指摘内容の傾向が類似することは想像に難くないだろう。しかし、それ以外の相談も「つまずき」の傾向は似ている。例えば、レポートにおいては引用の作法の間

題や目標規定の不足、問いと結論の不一致、分析の不足等が挙げられる。また志望理由・自己PR文等でも、主張と裏付けの関連が薄かったり、エピソードの絞り込みが甘かったりと、文章の内容は異なるものの、セッション担当者が感じる相談者の「つまずき」は同一傾向にある。

しかし、セッション担当者が感じる相談者の「つまずき」は必ずしも相談者本人が感じている「つまずき」と一致するわけではない。外山（2018）は、本学WSD利用者の「つまずき」の傾向とそれに対するアドバイザーの指摘を分析し、約半数以上の相談において、相談者本人の「つまずき」とセッション担当者の認識する相談者の「つまずき」に齟齬があることを指摘している。加えて、セッション担当者が指摘する相談者の「つまずき」は、ライティングプロセスにおいて相談者自身が認識する「つまずき」よりも前段階のものが大半であることも明らかにしている。実際に筆者が担当した相談でもこのような認識の齟齬は多々あり、その大半で相談者本人が想定していたよりも前段階のライティングプロセスに「つまずき」がある。このような場合、言葉による説明のみでは相談者に自身が抱える本来の「つまずき」を理解させ納得させることは困難である。加えて、本学WSDは30分という限られた時間の中でセッションを行っているため、相談者が本来の「つまずき」を納得したところでセッション終了時間となるとということもあり得る。

また、セッション担当者の負担という点に着目すると、「つまずき」に対する認識の齟齬があった場合、担当者には相談者が本来の「つまずき」を納得できるような伝え方が求められる。そこには言葉選びの配慮等デリケートなものも含まれるため、セッション担当者の負担は大きい。

そこで、筆者は2020年度より「ライティング補助教材」を使用しながら相談者が抱える本来の「つまずき」を指摘することを試みている。相談者は、ライティング補助教材という根拠資料に基づいて本来の「つまずき」を指摘されることで、納得しやすい傾向にあることが分かった。加えて、根拠資料があることで説明も短時間で済み、言葉選びの配慮も最小限にとどめることができた。つまり、セッション担当者としての負担も減ったと言える。

また、相談者が本来の「つまずき」を納得するまでの時間が短縮されたことで、「つまずき」を解消するためのセッションにも時間が割けるようになった。

次章では、筆者が作成した「ライティング補助教材」のうち「文章の『型』」を活用したセッションの事例を取り上げ、その効果を報告する。

3. ライティング補助教材を活用したセッション事例

3.1 ライティング補助教材「文章の『型』」

本稿で取り上げるライティング補助教材「文章の『型』」は、山口（2019）の書籍を参考に作成^(注3)しており、「結論優先型」「列挙型」「ストーリー型」の3つの型を「こんな時に使える」という筆者オリジナルの場面設定付きで紹介している。この「こんな時に使える」という場面は、WSDに持ち込まれる相談を参考にしており、本学在学時の使用場面を想定している。例えば「結論優先型」では、「『〇〇についてあなたの考えを述べなさい』のようなテーマ論証型レポート」、「小論文」、「卒業論文」、「履歴書・エントリーシートの自己PR・志望動機（動機が1つの場合）」といった場面を提示している。また、本学卒業後も「文章の『型』」が活用可能であることを示すために、筆者の社会人生活を参考にした「社会人の使用場面例」も掲載した。

本教材を作成する契機となったのは、日々の相談業務の中で、課題に適した文章構成を考えたり主張を効果的に伝えたりすることを苦手とする学生を多々目にしたことによるものが大きい。実際に本年度筆者が担当したセッションの中で「課題に適した文章構成」「主張を効果的に伝える構成」に関する相談は54件と、筆者が担当したセッションの中でも最も多い相談であった（全体の約20%を占める）。つまり、文章作成中の学生にとって「構成」に関する不安や疑問は、つまずきやすいライティングプロセスの1つであると言えるのではないかと。

以上のように、本学の学生が文章作成中に自覚する「つまずき」の1つとして「文章構成に対する不安」が特徴として挙げられたため、ライティング補助教材「文章の『型』」を作成するに至った。

3.2 ライティング補助教材「文章の『型』」を活用したセッション

筆者のライティング補助教材の活用率が全スタッフの中で最も高いということは先に言及したが、中でも前節で述べたとおり、「文章構成に対する不安」は本年度担当したセッションの中で最も多かったためか、ライティング補助教材の中でも「文章の『型』」を活用したセッションが最多であった。ライティング補助教材を活用した27件のセッションのうち、15件で「文章の『型』」を使

用し、うち13件が志望理由・自己PR文の相談であった。その13件の相談のうち、構想段階の相談で活用した事例が7件、文章作成中の相談で活用した事例が4件、ほぼ完成した段階で活用した事例は2件であった。

構想段階の相談では、「文章の『型』」で紹介している3つの「型」のうち、どの「型」に当てはめると読み手に伝わりやすいかを補助教材を見せながら相談者と一緒に確認している。そのうえで、実際に「型」に沿ってアウトラインを作成していくというセッションを行っている。

一方、作成中・ほぼ完成段階の相談では、相談者の本来の「つまずき」を説明するための根拠資料として活用している。具体的には、相談に持ち込まれた文章と「型」とを比較し、欠落箇所を示すことで、相談者が抱える本来の「つまずき」への理解の促しに役立っている。いわゆる、文章の軌道修正に活用しているということである。

このように、同じライティング補助教材でも、相談者の執筆状況に応じて活用方法を変えている。ただし、セッション担当者の負担という点に着目すれば、文章の軌道修正が必要なセッションの場合、たとえライティング補助教材を使用していても言葉選びの配慮は必要となるため、負担は大きくなる。では、ライティング補助教材「文章の『型』」を軌道修正のための根拠として活用する場合、どのようにセッションを進めているのか。次節では実際のセッションでの活用例を紹介する。

3.3 ライティング補助教材「文章の『型』」を活用したセッション事例

本節では、実際に筆者がライティング補助教材「文章の『型』」を活用し、文章の軌道修正を行ったセッション事例を紹介する。

課題内容	「日中大学生スピーチ交流会」参加にあたっての志望動機（300～400字）
進行状況	作成中
相談内容	説得力のある文章とは感じられない。どのように説得力を出せば良いか。
指導内容	現意志望した理由が文章の真ん中あたりに書かれており、何が言いたいことなのか分かりにくい→補助教材「文章の『型』」より「列挙型」で文章を書くことを提案。「私がこのイベントに応募した理由は2つある。1つ目は～。2つ目は～。以上2つの理由より・・・」の型に当てはめて修正することにした。また、現状の文章には志望動機ではなく、イベント参加後の抱負のような文章も書かれているため、課題から外れている可能性を指摘。

表1 指導履歴記載事項（一部抜粋）

表1は、志望理由についての指導記録の一部である。また、この事例の相談者は「説得力のある文章とは感じられない」からと「作成中」と申告していたが、文章をすべて書ききった状態で個別相談を利用していた。実際に文章を確認した筆者の所感として、相談者の「つまずき」を「現状志望した理由が文章の真ん中あたりに書かれており、何が言いたいことなのかが分かりにくい」と構成に原因があると判断している。つまり、書きたい内容が決定したところで構成を考えることなく相談者が執筆をはじめたことで、説得力のない文章となったことが推察される。加えて、「現状の文章には志望動機ではなく、イベント参加後の抱負のような文章も書かれている」ことから、相談者が課題に適した文章構成の重要性を理解できていない可能性も伺える。よって、文章の軌道修正が必要であると判断し、筆者の行ったアプローチは書き手がイベントに参加したい理由の明確化である。その結果、2つ理由が明らかとなったため、補助教材「文章の『型』」の中でも列挙型に当てはめて書くことを提案している。なお、これ以降の指摘は紙幅の都合で省略したが、イベントに参加したい理由の詳細となる具体的な内容のみならず、まとめ部分の書き方にまで言及していた。つまり、「ライティング補助教材」を指摘の際に活用したことで、相談者が自身の「つまずき」の原因を可視化でき、納得しやすかったのではないかと考える。加えて、自身の主張に適した「型」が示されていたことで、セッション中に相談者自身でスムーズに具体的な内容の修正まで可能だったのではないか。このように、スムーズにセッションが進んだ結果、当初の相談内容には含まれていなかったまとめ部分の書き方にまで修正が及んでいる。また、スムーズにセッションが進んでいるということは、セッション担当者としての負担も大きくないことが推察されるだろう。

4. おわりに—ライティング補助教材を活用したセッションの工夫—

本稿では、筆者が作成した「ライティング補助教材」のうち、「文章の『型』」を活用したセッション事例を取り上げ分析した。セッションの中で「ライティング補助教材」を活用することで、相談者が抱える本来の「つまずき」に対する理解を促し納得させる効果が期待できる。また、「文章の『型』」に限っては、見本となる「型」が可視化されていることで、相談者が修正案を考えやすくよりセッションが円滑に進む。そのため、相談者は当初の目標よりも一歩先の修正までできるようだ。

また、セッション担当者としての負担感も「ライティング補助教材」を使用することで軽減される。筆者は2020年度よりセッションの中で「ライティング補助教材」を活用してきたが、相談者本人の感じる「つまずき」

とセッション担当者の認識する相談者の「つまずき」に齟齬がある場合であっても、「ライティング補助教材」を活用することで、大きな負担感なく指摘できるようになった。筆者が作成した「ライティング補助教材」以外にも同様の効果を感じられていることから、「ライティング補助教材」が相談者の抱える本来の「つまずき」を示すための根拠資料となり得るという性質を持つためだと推察される。

一方で、本稿では筆者の対応したセッションおよび特定の「ライティング補助教材」のみで分析を行っているため、他のスタッフ（特に学生スタッフ）や「ライティング補助教材」でも筆者と同様の効果が得られるのかまで言及できていない。今後は分析の対象や範囲を他の「ライティング補助教材」や学生スタッフを含めた全スタッフにまで広げるためにも、「ライティング補助教材」の活用率が高いスタッフがセッションでの活用方法を共有していくことも必要だろう。「ライティング補助教材」の活用率を全体的に底上げしたうえで、改めて効果を検証し、相談者にとってより効果的な支援の方法を模索していきたい。

注

- 1 『愛知淑徳大学初年次教育年報』第6号（2021年5月発行）「2020年度『ライティング（WSD）』活動報告」の「5.6 ライティング補助教材の作成」にはライティング補助教材のコンセプトと目次一覧を掲載している。また、本誌「2021年度『ライティンサポートデスク（WSD）』活動報告」「5.7.1 ライティング補助教材の作成」も参照。
- 2 初年次生対象の「日本語表現 T1」（1年前期／全学必修授業）と後続の「日本語表現 T2」（1年後期／学部単位で必修または選択授業）の相談の合算。
- 3 山口拓朗（2019）『世界一ラクにスラスラ書ける文章講座』かんき出版で紹介されている3つの「型」のテンプレートを参考にしている。「結論優先型」は「結論」→「理由・根拠」→「具体例・詳細」→「まとめ」という構成である。「列挙型」は「全体像」→「列挙ポイント①」→「列挙ポイント②」→「列挙ポイント③」→「まとめ」という構成である。「ストーリー型」は「マイナス」→「転機」→「進化・成長」→「明るい未来」という構成である。

非対面でのピア・レスポンスの効果と課題

——「基礎演習」での実践を通して——

中 林 律 子
NAKABAYASHI Ritsuko

1. はじめに

ピア・レスポンスとは作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いた文章を検討する活動を指し、他者とのやりとりを通して自らの問題等に気づき、自律的な学び手となることが目指されている（池田・館岡 2007）。通常ピア・レスポンスは対面で話しながら作文の構想を練ったり、互いの作文について批評し合ったりすることが多い。しかし、対面での活動に抵抗を感じる学生がいたり、欠席者がいる場合に実施が困難になったりすることがあるという指摘があり（富永 2012、福岡 2015）、非対面でのピア・レスポンスの実践もある。石元・末利（2018）は付箋にコメントを書かせるという方法で非対面のピア・レスポンスを行った結果、対面での活動では褒め合う傾向が強いのに対し、ただ褒めるだけの表面的なやり取りに終わらなかったと報告している。

本稿では初年次教育科目において非対面でのピア・レスポンスを行った結果を検討する。具体的には、1) 学生が他者の作文にどのようなコメントを行ったか大まかな傾向をまとめたのち、2) これらのコメントをもとにどのような推敲が行われたのかを検討する。さらに、3) 非対面でのピア・レスポンスの成果と課題について、学生から出された意見を参考にしつつ検討する。

2. 実施方法

非対面でのピア・レスポンスは交流文化学部の初年次教育科目である「基礎演習」の第4回～第6回に実施した「ポイントを絞って自己紹介文を書く」という活動の中で行った（第5回・第6回の授業はオンデマンドで実施）。履修者は1年次生 18名である（以下、履修者IDをS1～S18とする）。

活動は『これなら書ける！文章表現の基礎の基礎』（山本他 2018）に沿って表1の手順で行った。表中の手順5、手順6がピア・レスポンス活動に相当する。手順5では履修者を6名ずつの3グループに分け、互いの作文を読ませ、「書いた人への質問」「書いた人はどんな人だと思ったか」「良かったところ」「改善したほうがいいと思ったところ」の4点についてワークシートにコメントを記入させた。その後、教員がこれらのコメントを学生ごとに

取りまとめ、自分へのコメントを参考にして作文を推敲するよう指示した（手順6）。

表1 「ポイントを絞って自己紹介文を書く」活動手順

	活動内容	授業形態
手順1	アイデアを出す	対面
手順2	アイデアの中から取り上げるトピックを決め情報を足す	対面
手順3	アウトライン作成	オンデマンド
手順4	第1稿作成	オンデマンド
手順5	他者の作文にコメントをする	オンデマンド
手順6	コメントを元に第1稿を推敲	オンデマンド

3. 結果

3.1 他者へのコメントに見られた傾向

ここでは学生が他者の作文の「良かったところ」「改善したほうがいいと思ったところ」についてどのようなコメントをしたかについて述べる。コメントは項目別にまとめ、「内容面」「形式面」のいずれかに分類した。表2はクラスの1/3以上の学生が「良かったところ」としてコメントした項目である。内容面に関するコメントをした学生が多く、特に「内容の詳しさ」「構成のわかりやすさ」についてはほとんどの学生が言及している。これは、第1稿を書く前に表1の手順2や手順3といった活動を行うことで、これらの点についての意識づけがなされたためではないかと考えられる。

表2 1/3以上の学生が「良かったところ」
として挙げた項目

項目		人数
内容の詳しさ	内容面	16名
構成のわかりやすさ	内容面	16名
文・表現の上手さ	形式面	9名
伝えたいことの明確さ	内容面	9名
心情描写の豊かさ	内容面	8名
タイトルの面白さ・適切さ	内容面	7名

表3はクラスの1/3以上の学生が「改善したほうがいいと思ったところ」として挙げた項目である。「良かったところ」と異なり、形式面でのコメントが多いことが目立つ。内容面に関するコメントとしては「説明が不十分」「構成が悪い」といったものが多く、このことから学生が内容の詳しさを構成に着目していたことがわかる。構成については「一つ目の例が長すぎると思った(S5)」等、段落間のバランスに言及するコメントが目立った。

表3 1/3以上の学生が「改善したほうがいいところ」
として挙げた項目

項目		人数
文法・表現が不適切 (ねじれ文、話しことばの使用等)	形式面	16名
説明が不十分	内容面	14名
構成が悪い(各段落のバランス等)	内容面	12名
表記の揺れ・不適切さ	形式面	8名
読点が多すぎる・少なすぎる	形式面	8名
1文が長すぎる	形式面	8名
形式の誤り(改行時に1マス空いていない、 カッコの使い方等)	形式面	8名

3.2 推敲に見られた傾向

ここでは他者からのコメントを受けて学生がどのような推敲を行ったのかについて述べる。第1稿と推敲後の原稿を比較し、どのような修正が試みられたのかを項目別にまとめた。表4は1/3以上の学生が修正を行った項目である。

表4 1/3以上の学生が修正を行った項目

項目		人数
より効果的な語・表現・文への修正	内容面	17名
具体性を高める内容の追加	内容面	15名
語・表現の削除	形式面	13名
不適切な語・表現・文の修正	形式面	13名
読点の挿入・削除	形式面	12名
語・表現をより詳しく記述する	内容面	11名
表記の修正	形式面	10名
内容の削除(文レベル)	内容面	9名

ほとんどの学生が行った「より効果的な語・表現・文への修正」とは、例1のように誤りではないが何らかの変更がなされたものを指す(矢印右側下線部が修正後の語・表現)。同じく内容面での修正としては「具体性を高める内容の追加」(例2)、「語・表現をより詳しく記述する」(例3)が多く見られ(下線部が追加部分)、学

生がより詳しい・わかりやすい説明を試みていたことが窺われた。表4に挙げた項目以外にも、最終段落のまとめの内容の変更や取り上げる事例の追加・変更といった大幅な修正を行った学生も複数いた。

内容面については「改善したほうがいいと思ったところ」としてよりも「良かったところ」としてコメントをした学生が多かったが、多くの学生が修正を試みている。これは、学生が他者の文章から刺激を受け、それを自身の推敲に生かそうとしたことの表れだと考えられる。

例1 「より効果的な語・表現・文への修正」

(S3) ある日、→小学3年生の時、
(S4) 私にも関係していると思う。
→私にも受け継がれていると思う。

例2 「具体性を高める内容の追加」

(S10) サッカーを始めてすぐに、朝起きるのが辛く寝坊したり、練習が始まってすぐ暑さにやられたり、自分には無理だと感じ諦めようと思ったこともありました、
(S12) 始めてすぐのころはボールに触ることもできず、ただひたすら校庭を何十周も走っていました。あまりの辛さに、家に帰って泣いてしまうようなことが多々ありました。

例3 「語・表現をより詳しく記述する」

(S3) 近隣の高校の生徒が集まる展示会や大会で

一方、形式面では全体の7割以上にあたる13名の学生が「語・表現の削除」(例4)を行っているが(取り消し線部分が削除された箇所)、クラスの半数にあたる9名が文レベルの内容の削除も行っている。これは、より内容面を充実させる記述を増やした分、余計だと判断した部分を削ることで字数の調整を図ったためと考えられる。「語・表現の削除」と同様に13名の学生が「不適切な語・表現・文の修正」を行っているが、例5に挙げた「ら抜きことば」「話しことば」「ねじれ文」に関する修正が目立った(矢印右側下線部が修正後の語・表現)。

「改善したほうがいいと思ったところ」として形式面の問題に言及したコメントは、「『だったら』は話し言葉なので、直したほうがいいと思います。(S1)」「3段落目の最初の文が少し違和感があると思います。(S7)」など具体的な指摘をしたものが多かったため、多くの学生が細かい点まで修正を試みていた。しかし、「ねじれ文」や「読点が多すぎる(または少なすぎる)」「一文が長すぎる」といった問題については十分に修正されていないケースが散見され、学生によるコメントからだけでは適切な修正を行うことが難しい項目のあることが示唆された。

例4 「語・表現の削除」

(S4) 一つ目は、四歳からピアノを習っていたことである。また、調べによると、
(S15) 選手が必要としていることをしっかりと前もって準備できているかが不安だった。
(S9) 私は幼いころから大見知り激しく人前に立って何かをするということが苦手だった。

例5 「不適切な語・表現・文の修正」

(S10) 出れなかったり、
→出られなかったり、(ら抜きことばの修正)
(S13) どんどん→着々と (話しことばの修正)。
(S17) その時私がしていたのは負けず嫌いな性格からくる努力のおかげだと考えていた。
→その時私は負けず嫌いな性格からくる努力のおかげだと考えていた。(ねじれの解消)

4. 成果と課題

ここでは授業内で独自に行った授業アンケートの回答を参考にしつつ、活動の成果と課題について考える。非対面でのピア・レスポンスを通して、学生が他者からのコメントを真摯に受け止め、推敲に生かしたことがわかった。授業アンケートにおいても14名の学生が「自分では気づけない問題点に気づくことができた」と回答しており、他者からのコメントが参考になっていたことがわかる。また、「他の人の考えや意見が参考になった」と回答した学生も3名おり、学生が他者の作文から良い刺激を受けていたことも窺えた。

一方、活動の課題としては以下の3点が挙げられる。

第1に、質の問題のあるコメントがあることである。授業アンケートでは「オンデマンドだとうまく伝えたいことを文章にまとめることが難しく、分かりづらいコメントになってしまったり、送られてきたコメントの中に理解できなかったものもあったり、改めてこういった活動は対面で行いたかったと感じた。(S3)」という意見があった。実際に今回の活動においても「わかりやすかったです」など、具体的でなく修正等に生かしくいコメントがわずかではあるが見受けられた。このような場合、コメントを書いた学生に意図を確認したり、コメントを修正させたりするといったフォローが必要だと考えられるが、対面の場合、教員がすべての学生間のやり取りを把握し、その場でフォローすることは困難である。こういったフォローは対面よりも非対面での活動のほうが行いやすいであろう。

第2に、他者の作文にコメントをするという活動に対し、非対面であっても抵抗を感じる学生がいることである。授業アンケートでは「(他者の)改善点を探すのは

難しかった。自分の作文が不完全だから、相手にダメだしするのは少し気が引けた。でも、メンバーからもらった改善点を参考により良い文章が書けたので、自分の意見も役立ててもらえたら嬉しいなと思った。(S18)」という回答があった。こういった回答は1例のみであったものの、実際には多くの学生が同様に感じていたのではないだろうか。より効果的なピア・レスポンスを行うためには、事前に教員が学生に活動の意義や成果をしっかりと理解させることが必要不可欠だと考えられる。

第3に、推敲を行う際、学生同士のコメントからだけでは十分な修正が難しい項目があることである。どのような項目については修正が困難なのか、教員からどのようなフォローが効果的なのかといった点については、今後の課題としたい。

5. おわりに

今回の活動を通し、非対面であってもピア・レスポンス活動を取り入れることによって文章能力や文章作成に対する意識の向上が見込めることがわかった。授業アンケートでは「今後、自分の文章を他者にチェックしてもらおうようにしたい」といった回答が多く見られたが、「読み手を意識すること・客観的な視点を持つことの大切さに気付いた」といった趣旨の回答も複数見られた。より自律した読み手・書き手になるためには、自身が客観的な視点を持つことが必要不可欠である。こうした視点を育てるためにもピア・レスポンス活動は有益であると考えられる。

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房
石元みさと・末利容子 (2018) 「非対面式ピア・レスポンスを取り入れた大学生への小論文指導—他者へのふせんを用いたコメントと個の文章の変化を中心に—」 『東京学芸大学国語教育学会研究紀要』 14, pp.12-22.
富永敦子 (2012) 「文章表現授業における大学生のピア・レスポンス指向性の変化と要因の分析」 『日本教育工学会論文誌』 36 (3), p.301-311.
福岡寿美子 (2015) 「基礎演習クラスにおけるピア・レスポンス活動—日本人の場合—」 『流通科学大学 付属教学支援センター紀要』 2, pp.13-23.
山本裕子・本間妙・中林律子 (2018) 『これなら書ける！ 文章表現の基礎の基礎』 ココ出版

付記

本稿は初年次教育学会第14回大会(2021年9月11日～9月12日、オンライン開催)における自由発表に基づくものです。

「用語の定義を調べる」過程のふりかえりから自律的学修を促す初年次教育の試み

—アクティブラーニングの効果に着目して—

鈴木 崇夫・松本 美紀
SUZUKI Takao, MATSUMOTO Miki

1. はじめに

中央教育審議会大学分科会制度・教育部会（2008）によると、大学教員の6割以上が学生の「学力低下」を問題視し、特に論理的思考力や表現力、主体性などの能力の低下を指摘しているという。答申の中で、学士課程への初年次教育の位置づけの必要性を唱え、初年次教育とは「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」と説明している（p.35）。

本研究を行った愛知県のN大学（私立）においては、1999年度より初年次教育プログラム^(注1)が行われており、ちょうど20年目を迎えていた。大学の学修^(注2)が自律的に行えるようになるための基礎的なスキルを身につけることを目標に1年間のカリキュラムが組まれている。

2. 研究の目的と研究課題

本研究は上記N大学の初年次教育プログラムにおける高校卒業直後の入学初期に、専門性の高い学修の準備段階として「(学術)用語の定義を調べる」課題を課し、アクティブラーニング活動を通して上記課題に取り組むことにより主体的で自律的な学修意識を促せるかを検証することを目的とする。

3. これまでの関連する研究

私学高等教育研究所（2005）のまとめた大規模調査の結果では、学生の学問や大学教育全般に対する動機づけの低さが指摘されている。

溝上（2015）はアクティブラーニングを「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義する。

また、岩井（2006）は、初年次教育におけるアクティブラーニングの可能性を論じており、アクティブラーニングは学生に何かをさせると同時に、自分が何をしているかについて考えさせるものだとしている（p.25）。また、アクティブラーニングを導入することは、モチベーション向上や問題解決能力向上にも役立つという。

これらの先行研究を踏まえ、本研究では能動的な学び、

認知プロセスの外化、自分が何をしているかについて考えるという点に焦点を当てた実践の分析を行う。

4. 研究の対象と実践の手順

研究の対象はN大学（私立・文系言語系学部）の1年次学生2クラス合計40名である。1年を通して同じクラスで初年次教育プログラムを受講する。

実施の手順は、まず①事前学修として学生に用語の定義を調べるワークシートを課題（宿題）として与え、各自で取り組み、翌週の授業時に持ってくるよう伝えた。ワークシートでは、あえて意味のつかみにくい抽象的な2つの用語（母語・キャリア）をそれぞれ2つ以上のツールを使って調べるように指示した。次に、②ツールの多様性や記述内容の違いへの気づきをねらい、各自がクラスに持ち寄った用語の定義をグループワークでまとめさせた。その後、③宿題に取り組む際に使用したツールの選択理由を各人でふりかえり、シートに記入し可視化した後、それについてもグループで共有させた。最後に、④専門科目の授業やレポートで扱う用語の定義は、どのように解釈し理解する必要があるかを、学術書や専門資料に記述の定義と比較しながらクラス全体で検討した。さらに次の週、⑤授業のはじめに本実践活動のふりかえりをシートに記入させながら自己内省を促した。

5. 分析の方法と実践の結果

手順①の宿題シートを回収し、そこに記述されたツール名およびツールを選択した理由に見られる特徴を分析した。その結果、22名（55%）の学生は身近にある電子辞書のみを使用していることがわかった。一方で、紙媒体の辞書や書籍を使用している学生は9名（22.5%）にとどまった。

ツール選択の理由を分析すると、以下の表1のように整理することができた。

表1 ツール選択の理由

1	1-1. 意図がなく未検討
2	2-1. 不確実な信用（思い込み）
	2-2. 能動的/主体的要因

第1は、ツールの選択そのものに“意図がなく未検討”というもので、「電子辞書に入っていた」「家にあった」「いつも使っている」「一番上に出てきた」に見られるような身近なものを使って手短かに宿題を終えるという学修姿勢である。

第2は、“不確実な信用（思い込み）”というもので、「みんなが知っているから」「有名（老舗ブランド）だから」「情報量が多いと思った」に見られる、よく聞く名前の辞書であるから信頼でき、内容もふさわしいというような思い込みによる、クリティカルな視点に欠ける学修ストラテジーである。

第3は、“能動的・主体的な学びにつながるもの”で、「意味や定義が簡潔に書かれていてわかりやすかった」「紙媒体と電子媒体で違いがあるか知りたかった」「関連語と一緒に見られるから」など、調べようとしている用語が自分自身にとって理解しやすかったり、より深い学びにつながるということが意識されている学修ストラテジーと言える。このように課題に向き合えたのはクラス全体の6名（15%）にとどまった。

以下は、手順③の課題に取り組む際に使用したツール選択の理由をグループで共有し、学生自身でまとめさせた成果物である。

【成果物1】

ツール

- ・広辞苑…みんなが知ってるから
- ・新国語辞典…辞書がこれしかなかった
- ・大辞林…簡潔にまとめられてる
- ・世界大百科事典…一番上に出てきた
- ・明鏡国語辞典…電子辞書でこれしかなかった
- ・Wikipedia…便利ツール

【成果物2】

なぜこのツールを選んだか

使い慣れているから

普段使っていて使いたくない(電子辞書)

中学で買ってきた家があったから

電子辞書の中の国語辞典が新解と明鏡だった

辞書って詳しく載って辞書だと思ふから

1番簡単な語彙が調べやすいから。(ネット)

速く知れるから

国語辞典とネット検索して一番初に出たから

国語辞典は言葉のアロが作られているから

広辞苑は強弱だから

辞書といふ!!

大手検索エンジンだから

新明解(信頼のある老舗)だから

ネット検索は関連するところから

ネットは情報量が少く、比較できると思ふから

次に、手順⑤の再度行った学修活動のふりかえりで学生が記述したふりかえりシートを回収し、「用語の定義」を調べる学修で得られた学生の気づきや学びについて、先行研究を踏まえて分析した。学生自身のことばで言語化されたふりかえりの内容は、表2のように分類できた。それぞれの項目において書かれた内容を要約し表2の下に記す。

表2 ふりかえり内容の分類

①	目的意識を持って選ぶ
②	多角的に（複数）見る・信頼性を検討する
③	必要とする情報（量）が得られているか検討する

①目的意識を持って選ぶ

- ・自分で解釈しやすいものを探す
- ・自身の目的に合っているものを選ぶ
- ・より確かな情報を得られるようにする
- ・専門的な場合は専門性のある文献を参照する

②多角的に（複数）見る・信頼性を検討する

- ・1つのツールだけでなくより多くのツールから情報を得ることが大切
- ・多種のツールで内容を見比べ適切なものを選ぶべき
- ・多くのツールを使う方がよりよい情報が得られる
- ・いろんな角度から情報を見ることが大切
- ・信頼性があることを確かめる
- ・違和感を感じたときは他のものも見る
- ・辞書が最新版もしくは比較的新しいものかを確認する

③必要とする情報（量）が得られているか検討する

- ・誤った情報を選んでいないか見極める
- ・情報を鵜呑みにしない
- ・正確性を吟味することが大切
- ・間違った解釈をしていないかを考えることが大事
- ・言葉の意味を自分で解釈してから使う

6. 考察

事前学修（課題）におけるツールの選択では、前頁表1に示すように、未検討という学修姿勢と未検討ではないが不確実な信用／思い込みによるもの、そして能動的・主体的なものという学修ストラテジーが見受けられた。課題遂行において能動的・主体的な学修ストラテジーをとる学生の割合はわずか15%と極めて低かった。大学ではあらゆる側面において自律的な学修が求められる。したがって、大学の早い段階で全ての学生が能動的・主体的に学修と向き合えるよう、初年次教育において動機づけと意識の改善を働きかけていくことが急務である実態が浮き彫りとなった。

事前学修後のクラスにおけるアクティブラーニングでの2つの活動を通し、自分が何をしているか考えること、

そして認知プロセスの外化を試みた。表2の内容が示すように、ツールや情報の多様性や異質性に気づきが起こり、目的意識を持って課題に取り組むことが大切であるという学生の意識変化が窺える。また、「自分なりに」「自身で」「吟味する」「見極める」等の表現がふりかえりで多く表出したことを考えると、自分が理解をしたい文脈において、必要としている意味はどれなのかというような自己の解釈との関連を踏まえたり、複数の情報にアクセスし信頼性を検討したり、多角的に意味を検討したり、情報の新しさを検討したりすること等が必要だという学生自身の理解が読み取れる。

加えて、前頁の成果物2の中にもあるような「中学で買わされて家にあった」や、高校の学校指定の辞書だった、中学校や高校の先生の推薦辞書だったなど、大学入学前に与えられたものの影響を強く受けていた学生も見受けられた。こうした影響を取り除く上でも、アクティブラーニングは効果があり、学生自身の気づきによってこれまでに習慣化した学修方法から抜け出すきっかけとなっていた。

手順⑤のふりかえりの中では、「英語でも日本語でも文を書く時、たくさん辞書を使うので、自分の意図する本当の意味をしっかりと調べることができるのもスキルの1つだと感じた」と記述した学生もおり、これが大学生のアカデミックスキルだと自己理解できている学生も見られた。

高校までの学習と異なり、大学には国の検定教科書があるわけではないため、多種多様な媒体の文字情報と向き合っていくためには、高度なリテラシー能力を身につけていくためにも、学術用語やわからない言葉をどのツールで調べ、どの意味で解釈するかを自ら考えられる力は専門的学びを深化させるためにも重要であり、大学生として必須の能力だと言えよう。また、高大接続をスムーズにするためにも、初年次の早期に身につけるべき能力だと言える。

7. 結論と今後の課題

アクティブラーニングには様々な手法があり、学修のねらいや内容により様々な方法がある。どのようにすれば最も教育効果を生み出すかを定めることは難しいが、文部科学省(2017)の新学習指導要領に記されるように、「主体的」「対話的」「深い学び」という視点から授業を構築していくことで、学生の意識変化は起こるといったことがわかった。

「用語の定義を調べる」という1テーマではあるが、本実践で得られた結果を見れば、どの学生も学修のあり方に対する一定の意識変化が起きており、初年次教育で扱うテーマとしてふさわしいものだと言える。

したがって、「用語の定義を調べる」というテーマ活

動にアクティブラーニングの手法を用いた実践は、初年次早期の教育としても意味のあることであり、また初年次学生の自律的な学修意識や能動的な学修ストラテジーを育てることにつながるものだと言える。

本実践では協力者の数が多くなかったことから、質的な分析が中心となったが、今後は、高校までに形成された学習姿勢、態度、ストラテジーはどのようなものか、現代の初年次生の全体的特徴を追究したい。その上で、本実践の考察と重ね合わせて再検討し、さらに本研究を発展させていきたいと考えている。

注

- 1 当時、筆者らは非常勤講師としてこのプログラムの授業担当をしていた。
- 2 本稿では、引用部を除き、大学生の学びを学修と記す。

参考文献

- 岩井洋(2006)「初年次教育におけるアクティブラーニングの可能性」『リメディアル教育研究』1(1), pp.22-28.
- 私学高等教育研究所(2005)「私立大学における一年次教育の実際」『私学高等教育研究叢書4』
- 鈴木崇夫・松本美紀(2018)「レポート作成過程における文献・資料選択の質を高める実践－アクティブラーニングを活用した大学生のアカデミック・スキルの養成－」第14回日本リメディアル教育学会全国大会予稿集 pp.122-123.
- 中央教育審議会(2008)「学士課程教育の構築に向けて(答申)」文部科学省
- 松本美紀・鈴木崇夫(2018)「アクティブラーニング活動によるノートテイキングの効果的指導法の提案－4つの視点に着目した「よいノートとは？」の実践から－」第14回日本リメディアル教育学会全国大会予稿集 pp.120-121.
- 溝上慎一(2015)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 文部科学省(2017)「平成29・30・31年改訂学習指導要領改訂のポイント」文部科学省
- 山田洋平(2021)「アクティブラーニング型授業における授業形態の違いが大学生の授業効果に与える効果」『人間と文化』4, pp.224-233.

付記

本研究は以下で発表したものをまとめ直したものである。
鈴木崇夫・松本美紀(2019)「アクティブラーニングによる「用語の定義を調べる」過程のふりかえりから自律的学習を促す初年次教育クラスの試み」第15回日本リメディアル教育学会全国大会(金沢工業大学)

韓国における初年次教育の現状

——「思考と表現」に関する科目を中心として——

木下 奈津紀
KINOSHITA Natsuki

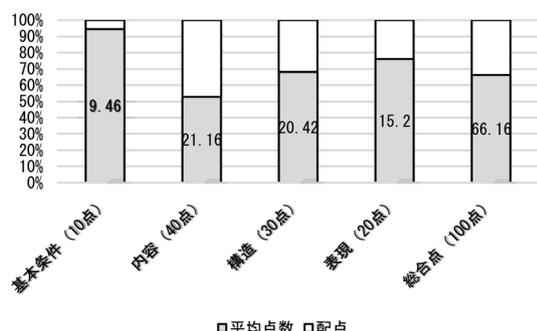
1. はじめに

筆者は、2015年3月から2017年8月まで、光州広域市に所在する朝鮮大学校外国語大学日本語科（グローバル人文大学日本語科）に勤務していた。日本語教育を実践するなかで、「日本語能力は高いが文章が書けない」など、学生の「母語力」の壁にぶつかることが少なくなかった。こうした「母語力」の問題は、朝鮮大学校の学生のみが抱える問題ではなく、韓国の大学生全体が抱える問題でもある。そこで、本稿では、韓国における大学生のライティング能力の現状と高等教育機関における初年次教育の取り組みを報告する。

2. ソウル大学校人文大学「ライティング能力評価」の結果

2019年2月初旬、ソウル大学校基礎教育院がソウル大学校人文大学の新生160人に対して「ライティング能力評価」を実施した。「ライティング能力評価」の構成は、題名表記、分量など一つの文が成立するための条件を評価する基本条件（10点）、批判的思考力と論理的構成を評価する内容（40点）及び構成（30点）、正書法と適切な語彙使用の有無を評価する表現（20点）であった。次の表1は、各項目の平均点をまとめたものである。

グラフ1. ソウル大学校ライティング能力評価分別点数
人文大学学生平均

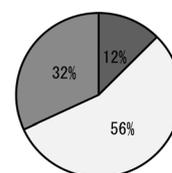


出典:「ソウル大学人文大学新生3人中1人『ライティング能力』60点にも満たない」『毎経プレミアム』2019年5月3日を参考に報告者が作成。

題名表記、分量など一つの文が成立するための条件を評価する基本条件については、10点満点中9.46点と非常に高い平均点であった。また、正書法と適切な語彙使用の有無を評価する表現についても、20点満点中15.2

点と基本条件同様に高い平均点であった。一方、批判的思考力と論理的構成を評価する内容と構成は、それぞれ内容が40点満点中21.16点、構成が30点中20.42点と低い点数となった。また、表2は、得点率を示したものであるが、全体のおよそ3分の1が落第点に相当する60点以下であった。

グラフ2. ソウル大学校人文大学生「ライティング能力評価」得点率



■80~100点 □60~80点 ▨60点以下

出典:「ソウル大学人文大学新生3人中1人『ライティング能力』60点にも満たない」『毎経プレミアム』2019年5月3日を参考に報告者が作成。

この結果について、ソウル大学校の基礎教育部長のユ・ジェジュンは「基本的な形式、スペル、語彙の書き込みの面で大きな問題はなかったが、書くことのある論理開発と証拠提示能力は非常に脆弱だった」と述べ、「大学生は問題を提起し、論理的に表現する能力を適切に育成する必要があることを示している」と付け加えた^(注1)。

このように、韓国のトップクラスのソウル大学校において、新生の思考力・表現力の低下が問題となっていることが明らかとなったが、これはソウル大学校に限ったことではなく、他の高等教育機関においては、さらに厳しい状況となっている。このような問題を受けて、韓国の高等教育機関は、思考力・表現力を高めるための初年次教育を実施している。それが「思考と表現」である。

3. 韓国の高等教育機関における思考と表現に関する教育

韓国の高等教育機関では、新生に対して「思考と表現」能力を鍛えるための科目を設置している。「思考と表現」に関連した科目では、どのような教育が行われているのか、以下で、ソウル大学校と朝鮮大学校の事例を見ていくこととする。

3-1. ソウル大学校の事例

ソウル大学校では、基礎教育院が基礎教養科目を担当しており、「思考と表現」に関連した科目として、「大学ライティング1」(2単位)と「大学ライティング2」(2単位)を設置しており、同科目の単位修得が卒業要件となっている。ソウル大学校では、2019年度まで、入学に対して「ライティング基礎」(3単位)が課されていたが、入学者のライティング能力の低下を受けて、ライティング科目の強化が図られた。

「大学ライティング1」では、批判的読解、大学で要求されるライティングの形式と方法の練習、文の体系的構造過程練習、「大学ライティング2」では、読解と討論能力の深化、省察的、批判的思考力強化、学術ライティングの練習となっており、「大学ライティング2」では、人文学、社会科学、科学技術と分野別に必要なライティングを学ぶことができるようになっている。韓国のその他の高等教育機関においても、分野別に必要なライティングが学べるようなカリキュラムになっているところも多い。

3-2. 朝鮮大学校の事例

朝鮮大学校では、基礎教育大学が「思考と表現」に関連した科目を担当している。表3は、筆者が勤務していた朝鮮大学校グローバル人文大学日本語科の1年次の時間割りである。

表1. 朝鮮大学校グローバル人文大学日本語科1年次教育課程

学年	学期	履修区分	教科目名	週時間		
				学点	講義	実習
1学年	1学期	教養選択	(EGC-A)Effective Public Speaking	2.0	0.0	3.0
		教養選択	EGC	2.0	0.0	3.0
		教養必修	文化招待席	1.0	1.0	0.0
		教養必修	教養日本語	3.0	3.0	3.0
		教養必修	思考と表現1	2.0	2.0	0.0
		教養必修	新入生セミナー	1.0	1.0	1.0
		専攻選択	文化経験	1.0	0.0	1.5
		専攻選択	日本語基礎文法	3.0	3.0	0.0
		専攻必修	初級日本語会話1	2.0	0.0	3.0
	2学期	教養選択	(EAL-A)人生と4次産業革命	2.0	2.0	0.0
		教養必修	思考と表現2	2.0	2.0	0.0
		教養必修	日本の理解	2.0	0.0	0.0
		教養必修	ヒューマンメディア感性コーディング	3.0	2.0	2.0
		専攻選択	文化体験	1.0	0.0	1.5
		専攻選択	日本語案内	3.0	3.0	0.0
		専攻選択	日本語実用文法	3.0	3.0	0.0
		専攻必修	初級日本語会話2	2.0	0.0	3.0

出典:「朝鮮大学校グローバル人文大学日本語科」ホームページを参考に報告者が作成

1年次の前期に「思考と表現1」、後期に「思考と表現2」が設置されている。講義内容については、「思考と表現1」は、ディスカッションとプレゼンテーション、「思考と表現2」は、ライティング中心の講義内容となっている。「思考と表現2」については、現在、講義動画が公開されており、誰でも視聴できるようになっている。「思考と表現2」は大きく分けると「学術的ライティング訓練の基礎」と「テキスト読解と批評訓練」で構成されている。「学術的ライティングの基礎」は、主に「参考文献検索と脚注表記方法」、「討論戦略書の書き方」、「学術的報告書を書く基礎」、「自己紹介書の書き方」、「論文」

について学ぶ内容となっている。また、「テキスト読解と批評訓練」は、小説を読んだり、映画を見たりして、争点と質問目録を整理したり、PQA2RSマップを活用して草稿作成のための概要に切り替える訓練をしたりする。そして、現在は、新型コロナウイルス感染拡大の影響により、オンデマンドで授業が行われているため、第13回、第14回の講義で、学生課題の公開フィードバックを行っている。

また、朝鮮大学校では、基礎教育大学に「ライティングセンター(글쓰기 센터)」が設置されている。「ライティングセンター」では、ライティング専門相談チューターと一対一の文章相談が可能である。また、ライティングスキルを総合的に推進するためのプログラム(特別講演、コンペティションなど)の提供も行っており、朝鮮大学校では、授業外でもライティングスキルのアップを図ることが可能である。

4. おわりに

本稿では、ソウル大学校、朝鮮大学校の事例を取り上げたが、その他の高等教育機関においても、初年次教育への取り組みが行われている。韓国における大学入学者の思考力・表現力の低下は「詰め込み未教育」の影響が大きいと言われている。大学での初年次教育の取り組みも必要であるが、高校までの教育の見直しも必要である。

注

- 1「ソウル大学人文大学新入生3人中1人『ライティング能力』60点にも満たない」『毎経プレミアム』2019年5月3日 (<https://www.mk.co.kr/premium/life/view/2019/05/25482/>) 2022年3月4日最終閲覧)

参考文献

- <ホームページ>
- 「韓国低迷『苛烈な詰め込み教育』のなれの果て 学力トップ…やがて最下位転落」Sankei Biz、2016年3月13日 (<https://www.sankeibiz.jp/macro/news/160313/mcb1603131708001-n4.htm>)
- 「ソウル大学校 基礎教育院」(<https://liberaledu.snu.ac.kr/node/89>)
- 「ソウル大学人文大学新入生ライティング平均点66点…工大に後れを取る」『毎経プレミアム』2019年5月3日 (<https://www.mk.co.kr/premium/life/view/2019/05/25482/>)
- 「朝鮮大学校 基礎教育大学」(<https://liberaledu.snu.ac.kr/>)
- 「朝鮮大学校 グローバル人文大学日本語科」(<https://japan.chosun.ac.kr/japan/index.do>)

2021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

時間割コード	学部(クラス)	学科・専攻	履修者数	履修者数* (再履・編入)	履修者 総数	担当者
101145-01	文学部①	国文	97	3	158	中村佑衣
		総合英語	58			
101145-02	文学部②	教育	104	-	155	鈴木崇夫
		総合英語	51			
101145-03	創造表現①	創作表現	98	8	185	中村佑衣
		建築・インテリアデザイン	79			
101145-04	創造表現②	メディアプロデュース	135	11	146	鈴木崇夫
101145-05	健康医療科①	視覚科学	43	11	247	外部講師 (中野実里)
		言語聴覚学	45			
		スポーツ・健康医療科学	116			
		救急救命学	32			
101145-06	福祉貢献	社会福祉	75	3	213	木下奈津紀
		子ども福祉	52			
	健康医療科②	健康栄養	83			
101145-07	心理	心理	185	5	190	鈴木崇夫
101145-08	人間情報	人間情報	213	9	222	外部講師 (中野実里)
101145-51	ビジネス①	現代ビジネス	178	3	181	木下奈津紀
101145-52	ビジネス②	グローバルビジネス	63	5	129	木下奈津紀
	グローバル・コミュニケーション	グローバル・コミュニケーション	61			
101145-53	交流文化①	ランゲージ	130	3	133	木下奈津紀
101145-54	交流文化②	国際交流・観光	160	5	165	鈴木崇夫

※：再履修者および編入学者は、自身が所属するキャンパス開講の時間割コードに履修登録することを原則とし、クラス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

本基幹科目「違いを共に生きる・ライフデザイン」は、1年次全学必修科目である。愛知淑徳大学の理念「違いを共に生きる」とは何かを、一人一人が自分事として見つめ、考えることを通して、愛知淑徳大学生としてのアイデンティティを持ち、4年間の大学生活と学修を最大限充実したものにできるようその基盤を培う。

現代社会には、国籍、言葉、文化、性別、年齢、障がいの有無など、多種多様な違いが存在する。本授業では、実社会でこれらの違いと密接に関わりのある6つの分野

(「公共哲学」「多文化共生」「地域づくり」「子育て支援」「労働教育」「防災)を取り上げ、各分野の専門家を招聘し講義を聴く。その上で、今を生きる当事者として受講生各自がそれぞれの課題について考え、アクティブ・ラーニングによって自らの価値観や考えを他者と交換し合いながら、新たな視点や気づきを得ることで、生涯にわたるライフデザインの形成につなげていく。

授業での学びを通して、本学理念「違いを共に生きる」の理解を深め、10年先20年先の将来を見据えて、自ら積極的に人生を送るための人間的基盤を築くことが目的である。

2.2 カリキュラム

2021年度については、2020年度と同様に新型コロナウイルス感染症の影響で、対面授業が実現できなかった。したがって、前年度と同様に遠隔授業形式（以下、オンデマンド形式）を採った。2021年度は、前年度の経験を活かし、大学理念講義、学部理念講義、そしてテーマ別講義回とSelf-Active learning (Self-AL) 回を設定し、可能な限りオンデマンド形式でも「違いを共に生きる」を様々な角度から自分事として捉えて考えられるようにカリキュラムに工夫を施した。

- 第1回 オリエンテーション・大学理念（講義配信）
- 第2回 学部理念（講義配信）
- 第3回 テーマⅠ「公共哲学」（講義配信）
- 第4回 テーマⅠ「公共哲学」（Self-AL）
- 第5回 テーマⅡ「多文化共生」（講義配信）
- 第6回 テーマⅡ「多文化共生」（Self-AL）
- 第7回 テーマⅤ「地域づくり」（講義配信）
- 第8回 テーマⅤ「地域づくり」（Self-AL）
- 第9回 テーマⅣ「子育て支援」（講義配信）
- 第10回 テーマⅣ「子育て支援」（Self-AL）
- 第11回 テーマⅢ「労働教育」（講義配信）
- 第12回 テーマⅢ「労働教育」（Self-AL）
- 第13回 テーマⅥ「防災」（講義配信）
- 第14回 テーマⅥ「防災」（Self-AL）
- 第15回 ふりかえり課題

講義回では、過年度の対面授業形式においては、同じ時間帯に複数のクラスが同時開講されていたため、クラスごとに学修するテーマの順番がばらばらであった。しかし、オンデマンド形式では、各分野の専門家招聘講師（以下、ゲスト講師）の講義は動画配信で行うため、全クラスが同一のテーマ順で講義を受けられるという利点がある。そのため、2021年度は開講前にゲスト講師の講義内容を踏まえて全体の流れを整理し、社会課題を理解しやすいと考えられる順で配信を行った。

Self-AL回では、前週の講義回におけるゲスト講師の講義を踏まえ、その分野が抱える問題や課題の基礎的なことについて、できるだけ自分事として考えられるようなワークシート課題を実施した。

第15回のふりかえり課題は、①第1回の「大学理念」講義のリアクションペーパーで書いた記述内容を自分自身で見直してもう一度考えること、②本科目の履修修了にあたり、今後どのように自身の専門の学びや日々の行動につなげていきたいか考えること、この2点で構成し、「違いを共に生きる」[ライフデザイン]を最後に立ち返って今一度見つけ、今後の大学生活に自ら活かせるように、考えや思いを言語化させた。

2.3 講義回各テーマの内容およびゲスト講師

2021年度に取り上げた分野（テーマ）とそれぞれの講義内容、およびゲスト講師は以下の通りである。

テーマⅠ. 公共哲学【馬原潤二（三重大学）】

「共に生きる公共哲学―「国民」をめぐる」

テーマⅡ. 多文化共生【オチャンテ・村井・ロサ・メルセデス（桃山学院教育大学）】

「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」

テーマⅢ. 労働教育【渋谷典子（特定非営利活動法人参画プラネット）】

「労働法は、あなたの味方！―学ぶ、働く、生きる―」

テーマⅣ. 子育て支援【中井恵美（特定非営利活動法人子育て支援のNPO まめっこ）】

「地域社会で子育て」

テーマⅤ. 地域づくり【古橋敬一・稲葉久之（港まちづくり協議会）】

「みんなでまちをつくる」

テーマⅥ. 防災【浦野愛（認定特定非営利活動法人レスキューストックヤード）】

「災害から命と暮らしを守るためにできることからはじめよう！」

各回、講義動画を視聴した上でリアクションペーパーを提出させた。

2.4 Self-AL 回ワークシート課題の実施について

オンデマンド形式の授業形態は、アクティブ・ラーニングを実施するという点においては困難が伴う。とはいえ、昨年度の経験を踏まえ、オンデマンド形式の制約を受けながらも、学生の主体的な学びを可能な限り創出できるように、ワークシート課題ではテーマについての自己内省（経験や身近な今をふりかえる）や実行の伴うワークができるよう工夫を施した。各回のワークシート課題の内容は以下通りである。

テーマⅠ. 公共哲学

- ・ 外国人と「共生している」と感じた経験
- ・ 自分の中にあるナショナリズム意識の経験
- ・ 「国家」が異なる他者と「共に生きる」ために重要だと考えること

テーマⅡ. 多文化共生

- ・ 「外人」「外人さん」という言葉についての考え
- ・ 外国につながるのある子どもへの初期適応支援を自分の学校生活経験から考える
- ・ 来日したばかりの外国につながるのある子どもに自分ならどう寄り添うか

テーマⅢ. 地域づくり

- ・ 内閣府地方創生推進室「地方創生図鑑」の注目事業の中で関心を持ったものとその理由

- ・ 自分の卒業した小学校が廃校になったら、その校舎や施設をどのように活用するとその地域に役立つかを考える

テーマⅣ. 子育て支援

- ・ 自分の現住所か出身地にある子育て支援拠点を調べ、どのような活動や取り組みがされているかを知る
- ・ 自分の親の子育て体験（環境）を大学生になった今ふりかえて考える
- ・ コロナ禍を踏まえ、オンラインでできる地域の子育てサロン（活動内容）を考える

テーマⅤ. 労働教育

- ・ デイセント・ワーク実現のための「20の課題」の中から自分にとって大切だと思うものを選び、大切だと考える理由を内省する
- ・ 自分の今のワーク・ライフ・バランスを自己評価する

テーマⅥ. 防災

- ・ 自宅でシェイクアウト訓練（3分間）を実施し、気づいたことから日常の対策を考える
- ・ おうち避難訓練の実施。備蓄品の確認と何が不足しているかを調べて書き出す
- ・ 大学にいる時に災害が起きたらどうするか行動計画を考える

前述のように最終回にはふりかえり課題を実施した。

2.5 リアクションペーパー、ワークシート課題、レポート課題について

本授業では、リアクションペーパー（講義回）、ワークシート課題（Self-AL回）、第15回の全体のふりかえり課題（Formsを使用）を履修者に課した。全ての課題はCampusSquareまたはTeamsで提出を受け、授業担当者が内容を確認し、次回以降の授業資料配信時にクラス全体にフィードバック資料の配信を行った。

2.6 成績評価

成績は、リアクションペーパー、ワークシート課題、全体ふりかえり課題の提出状況、提出された課題の内容を総合的に判断し評価した。ただし、記述された内容の評価においては、各受講者の思想を評価することがないよう十分配慮し、本授業の目的である各テーマを自分事として見つめ、考えられているか、「違いを共に生きる」を主体的に解釈しようとする姿勢が見られるかの点から評価を行った。

3. 教材作成

3.1 オリジナルテキストの作成

本講義では年度ごとにオリジナルテキストを作成して

いる。2021年度については、授業の遠隔化（オンデマンド形式）に伴い、冊子版のテキストを配布することができなかった。そのため、大学理念の概要、学部理念の概要、および各テーマの講義概要とゲスト講師の活動紹介、そして自主学修ができるように各テーマの関連文献や資料をまとめたPDF版の冊子をオンラインで配信した。

4. 授業報告

4.1 単位修得率

2021年度の単位修得率（1年生のみ）は、全学平均96%であった。学部ごとでは、文学部95%、人間情報学部95%、心理学部、99%、創造表現学部96%、健康医療科学部96%、福祉貢献学部98%、交流文化学部96%、ビジネス学部94%、グローバル・コミュニケーション学部95%であった。

4.2 全体のふりかえりから

第15回に実施した全体ふりかえり課題に記述された受講生のコメント・感想には以下のようなものがある。膨大な数があるため、ここでは6つに分類して一例を提示するにとどめる。（助詞、句読点など一部編集）

気づき・意識変化

◆毎回積極的に取り組むことができました。特に公共哲学の授業は、今まで自分は偏見とか差別とかは全くしないので関係ないと思っていました。しかし、実はそうではないかもしれないと思いました。そして、偏見や差別に対して深く考えることができるようになりました。

◆この講義は今後の自分にとって欠かせないと思いました。講義の中でしか学べないこともたくさんあったし、過去、現在、未来を比較することで、自分の将来がどんなものになっているかを想像するいい機会になりました。また、今後は自分でも講義で触れられた内容について定期的に調べていきたいと思いました。自分の価値観を大幅に良いものへと変化してくれたこの講義に対し私は感謝の思いがあります。

◆知らなかった事を知ることができたり、身近すぎて気づいていなかったことが知ることができて、とても勉強になった。さらには、ボランティア活動をやってみたいという思いから行動するまでに時間はかかると思うが、この講義がなかったら、このような思いにはならなかったと感じたので、すごく良い授業だと感じた。

意識変化から行動へ

◆多くの講師の方の講義を聞いて幅広い分野の知識が増えたと感じます。この授業で学んだことはこれからの人生に活かしていきたいと思っています。これから就職や人との関わり、思わぬ災害など多くのことに直面すると思いますが、どんな時も原点に戻って自分の考えを見直すこ

とを忘れないようにしたいです。

◆自分かこれまでニュースなどで聞き流してしまっていたような問題の現状に触れることができる機会が、この授業だったため、様々なことを知ることができて本当に良かったと思う。これからはもっと積極的に多くの社会問題について関心を持てるよう心掛けたい。

◆愛知淑徳大学に入学し、この授業を受けることができ非常に良かったと感じる。これから大学生の4年間の間、多くの問題に対して考察を必要とする場面に遭遇するだろう。その際は、1年生の前期という最初に学んだ、原点を思い出して、取り組みたいと考える。

行動実行

◆この講義がきっかけでCCCのボランティア団体に入ることができたのでよかったです。

より深い学びの希望

◆オンデマンド形式でグループでの質問や話し合いができないことが残念だったと思う。授業の内容は役に立つ知識が多く、高校では学ぶことができなかったことが多く学べてこの授業を受けて良かったと感じている。

成長実感

◆自分の考えを「違いを共に生きる」という観点から考えながら述べることで、考えを客観的に見ることができた。どの講義も内容が深いため、多くの知識を得られたことで入学前の自分と比較すると、成長ができたと感じる。これからの大学生活や、大学卒業後でも「違いを共に生きる」を大切にして、多くの人と価値観を共有していきたいと考えた。

◆はじめは「違いを共に生きる」とは、偽善者がそれっぽく言葉を並べただけじゃないかという思いがありました。今までの学校教育で教えられる「違いを共に生きる」というのも、どこか表面だけのきれいごとのように感じていて、具体性のないもののように思っていました。しかし、この授業を通して、世界にはまだまだ様々な問題が残っていることが分かり、それを解消するために、たくさんの方がいろいろな活動をしていることを知ることができました。偽善のように見えて、本当はすごく社会に貢献していることが分かり、今までの考え方を見直すことができました。

◆正直、難しく感じた時もありましたが高校生の時には考えたこともなかった部分を考えることで今までとは違う価値観を持つようになるなど学ぶ幅が広がった分学ぶ内容の濃さも深まりました。また、今まで以上に考えさせられることが多かったです。本当に様々なジャンルに触れるからこそ「違い」とは何かを考えられるようになりました。

学部（専門）の学びへの接続

◆この講義を学ぶうえで「違いを共に生きる」とはどういったことなのか、自分の中で考えを深めることができ

ました。また、「違いを共に生きる」を社会で実現するために行われている様々な活動を知ることができました。この講義で得た考えや知識を自分の学部での学びや、日常生活で生かしていこうと思います。

◆この授業を通して、大学の理念を知るとともに愛知淑徳大学の良さをたくさん知ることができました。また、就職してからの労働問題や、災害が起きた際に取りべき行動など大学生になるまでにもたくさん教わってきたことをもう一度学ぶ機会があったことでより理解を深めることができました。この授業で学んだことが無駄にならないように今すぐにでもできることは実行し、愛知淑徳大学での4年間を充実したものにしたいと思います。

5. まとめ

オンデマンド形式ではあったものの、多くの学生が各回の学びに主体的に取り組んでいた様子が窺える。自らの気づきにより意識変化が起きたという学生、意識変化が今後の行動を変容させそうだと自己認知している学生、既に行動に移したという学生、対話の伴うもっと深い学びを望む学生、成長実感をしている学生、そして学部での学びに活かそうと意識している学生が見られるなど、本科目の目的やねらいがおおむね達成できたのではないと思われる。一方で、オンデマンド形式で毎回課題に取り組むのが難しかったという声や、課題の内容（意図）がわからなかったなどのコメントも見られた。これらの点については次年度以降の授業改善につなげていきたい。

以上
(鈴木崇夫)

2021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	久保田一充・近藤さやか 辻本桜子・原 美築 松原久子・松本明日香 中村佑衣・小椋愛子 遠藤美里・久保田樹 内藤英子・中西由香里 松本美耶・森本俊之	80	2,032	
			1後-4後	近藤さやか・辻本桜子 原 美築・松原久子 松本明日香	8	141	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	久保田一充・近藤さやか 辻本桜子・原 美築 松原久子・松本明日香 中村佑衣・遠藤美里	49	1,123	登録希望多数の ため抽選 履修率55% (昨年度46%)
			2前-4後	森本俊之	3	124	単位未修得者専用
発展	日本語表現A1 〈ライティング〉	選択	2-3年 前・後	森本俊之	2	32	
	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	2→1	10	開講最少履修者数に 満たず1コマ閉講
	日本語表現A3 〈リーディング〉	選択	2-3年 前・後	佐々木亜紀子	2	27	
	日本語表現B1 〈ライティング〉	選択	2-3年 前・後	高宮貴代美・樋口貴子 三井裕美・吉田智美	10	307	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	79	
	日本語表現C1 〈ライティング〉	選択	2-3年 前・後	佐々木亜紀子・服部左右一	3→2	50	開講最少履修者数に 満たず1コマ閉講
	日本語表現C2 〈スピーキング〉	選択	2-3年 前・後	萩原千恵	4→3	42	開講最少履修者数に 満たず1コマ閉講
計					169→166	3,967	

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(2021年度テーマは、①キャンパス紹介、②高等学校の制服を廃止すべきという意見に対する是非、③コンビニエンスストアのレジ袋有料化に対する是非)。

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、

25.6点(前回25.9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14版、2022年3月1日発行、2022年4月から使用）、「日本語表現 T2」（第11版、2021年9月15日発行、2021年9月から使用）を改訂した。

4.検定試験の実施

4.1【無料】日本語検定（特定非営利活動法人 日本語検定委員会／文部科学省後援）

実施 2021年11月13日

対象 希望者のみ（受検者203人）

結果 「10.2 各種検定受検」「10.3 受賞実績」を参照。

付記 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」（11月4日～11月10日）を開講した。

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 2021年7月（前期講義最終週）

2022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]「2021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、関連図書の見学・貸出、ライティング教材（ブックレット）の配付、見学キャンペーンの実施（4・7月）、日本語検定直前対策講座の開催（11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「2021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 2021年4月～2022年3月（8・9月と3月は時間を短縮して開室、2月は閉室）

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 利用者数のべ3,972人

7.教育研究成果の公表

7.1 教育実践・研究発表会の実施

基幹科目を中核とする初年次教育部門の学修支援と、各学科・専攻の導入教育ならびに初年次教育との連携に

資することを目的とした「初年次教育部門 教育実践・研究発表会（通算第10回）」を下記の日程で開催した。

実施 2022年3月1日

形態 オンライン開催（リアルタイム双方向型）

演題 韓国における「初年次教育」の現状—「思考と表現（사고와 표현）」科目を中心として—

（木下奈津紀）

初年次日本人大学生が作成した発表資料の形式に関する問題点（辻本桜子）

日本語表現科目講義達成度と自由記述内容の質の関連—2021年度「日本語表現 T1」「日本語表現 T2」の活用・定着と成績に着目して—

（松本明日香）

7.2『愛知淑徳大学初年次教育研究年報』6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6号を発行した。

構成 A4判31ページ

目次 第1部 論文

新生は「大学理念」の何に惹かれるのか—「違いを共に生きる・ライフデザイン」第1回課題の記述内容から—（増地ひとみ）

初年次文章表現科目におけるオンライン授業の試み（1）—2020年度前期「日本語表現 T1」の実践と課題—（外山敦子・小林珠子・近藤さやか・辻本桜子・松原久子・松本明日香）

初年次文章表現科目におけるオンライン授業の試み（2）—2020年度後期「日本語表現 T2」の実践と課題—（外山敦子・小林珠子・近藤さやか・辻本桜子・松原久子・松本明日香）

初年次日本人大学生の小論文における補助動詞「てしまう」の使用傾向（辻本桜子）

第2部 活動報告

2020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

2020年度 初年次教育部門〈全学日本語教育〉活動報告

2020年度「ライティングサポートデスク（WSD）」活動報告

2020年度 初年次教育部門〈高大連携教育〉活動報告

発行 2021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」の運営
公式 HP で本部門の組織・活動を学外に幅広く紹介した。

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

8.2 「オープンキャンパス 2021」への参加

実施 2021年6月13日（第1回）

2021年7月24・25日（第2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 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〉」配布

WSD 体験「あなたの文章 診断します！」

展示「日本語表現オリジナルテキスト」など

来場 897人（2019年度748人）

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〉38人（昨年度30人）

3級〈高校卒業レベル〉98人（昨年度33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〉23人（昨年度0人）

10.3 受賞実績

2021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。

以上

（久保田一充）

9. 取材・見学・講演・発表等

9.1 初年次教育に係る学会発表

9.1.1) 第28回大学教育研究フォーラム

開催日 2022年3月16日

会場 京都大学・オンライン開催

演題 初年次日本人大学生が自由記述で挙げるレポート執筆時の困難点

発表者 辻本桜子

9.2 ライティングサポートデスク見学

9.2.1) 中部大学（2021年11月26日）

ライティングサポートデスク施設の見学、運営方法、授業との連携について説明（訪問者：教員2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。

合田杏有（人間情報学科1年）

「時代に合う当たり前を」

『中日新聞』2021年12月20日掲載

近藤花貴（総合英語学科1年）

「夢実現のため収束願う」

『中日新聞』2022年1月15日掲載

白井瑞穂（グローバル・コミュニケーション学科1年）

「違いはあって当たり前」

『中日新聞』2022年1月17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。

[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追認させ、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 : 2,032 人、T2 : 1,123 人)

1.4 回答方法・項目数

WEB アンケート形式 (Microsoft Forms)、
 選択式 (T1 : 40 項目、T2 : 30 項目)・記述式 (6 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 : 2021 年 7 月 26 日～ 30 日
 T2 : 2022 年 1 月 13 日～ 20 日

1.7 有効回答数

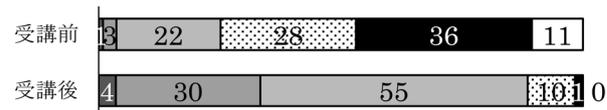
T1 : 1,842 人 (全受講生の 90.6%)
 T2 : 997 人 (全受講生の 88.7%)

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

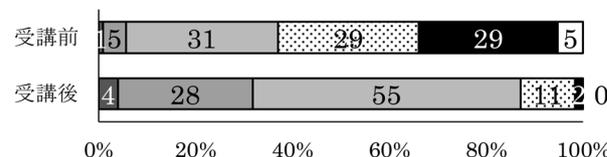
問 1) 文章作成前にアイデアを広げたり深めたりすること

■ 十分できる ■ よく ■ まあまあ ■ 少しできない ■ あまり ■ 全く



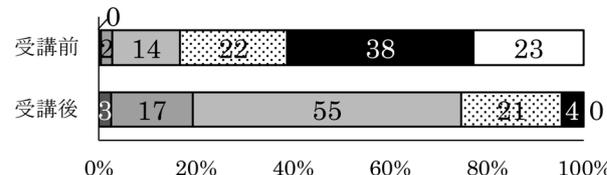
問 2) 自説の主張に導く文章展開 (アウトライン) を考えること

■ 十分できる ■ よく ■ まあまあ ■ 少しできない ■ あまり ■ 全く



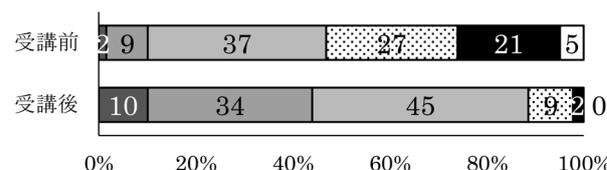
問 3) 自説の主張に適した根拠を探し提示すること

■ 十分できる ■ よく ■ まあまあ ■ 少しできない ■ あまり ■ 全く



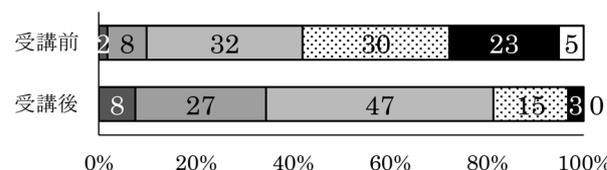
問 4) 事実と意見 (分析や主張) を分けて考えること

■ 十分できる ■ よく ■ まあまあ ■ 少しできない ■ あまり ■ 全く



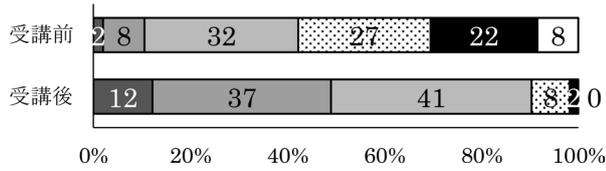
問 5) パラグラフの役割を生かして文章を書くこと

■ 十分できる ■ よく ■ まあまあ ■ 少しできない ■ あまり ■ 全く



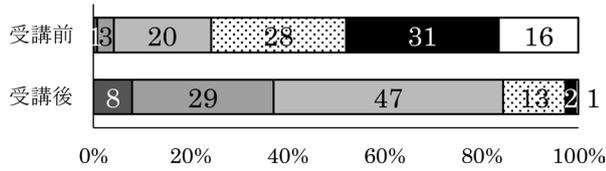
問6) 意味の通りやすい簡潔な文を工夫すること

■十分できる ■よく ■まあまあ ■少しできない ■あまり ■全く



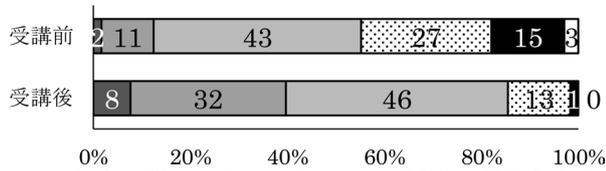
問7) 学術的文章に適した言葉や文体を工夫すること

■十分できる ■よく ■まあまあ ■少しできない ■あまり ■全く



問8) 常用漢字を正しく読み、書くこと

■十分できる ■よく ■まあまあ ■少しできない ■あまり ■全く

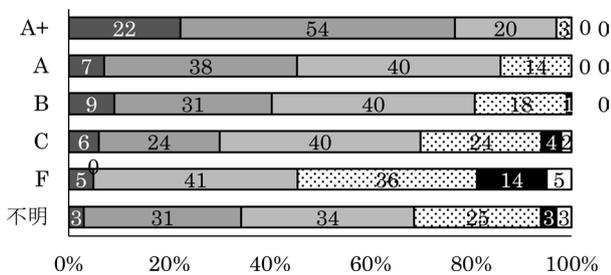


(2021年度は問9のグループワークに関する項目を省略)

2.2 学習スキルの活用に関する質問

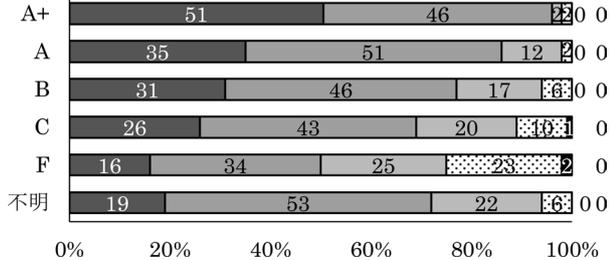
問10) この授業で学んだスキルをこの授業以外の場面で生かしたか (成績評価別)

■とてもよく生かした ■よく ■ときどき ■あまり ■ほとんど ■全く



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)

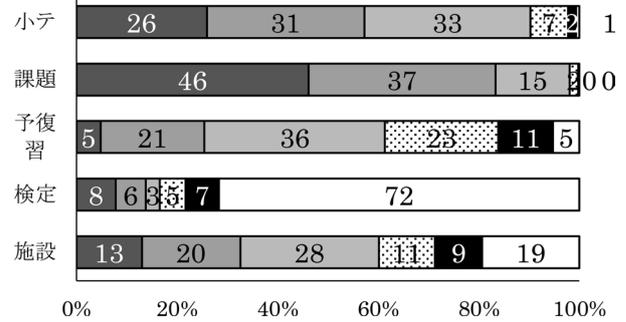
■とてもよく生かすと思う ■よく ■ときどき ■あまり ■ほとんど ■全く



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

■積極的に取り組んだ ■どちらかといえばよく ■最低限 ■あまり ■ほとんど ■全く



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）

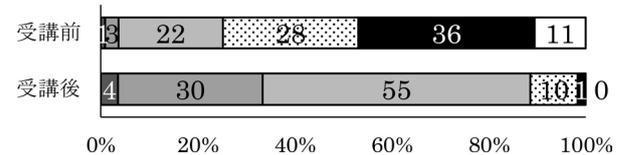
施設：図書館やライティングサポートデスクなど学内施設の活用

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

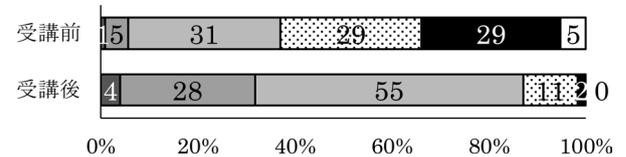
問1) 文献の種類や特徴を理解し、レポートの作成段階に合わせて適切に選択・収集すること

■十分できる ■よく ■まあまあ ■少しできない ■あまり ■全く



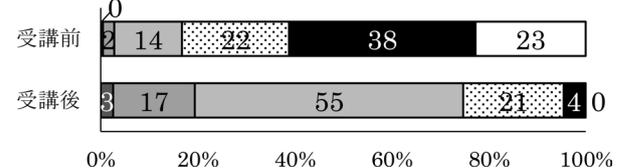
問2) 収集した文献の要点を的確につかむこと

■十分できる ■よく ■まあまあ ■少しできない ■あまり ■全く



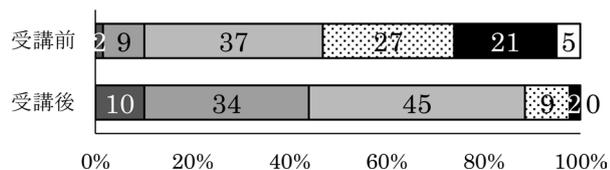
問3) 資料を批判的に検討すること

■十分できる ■よく ■まあまあ ■少しできない ■あまり ■全く



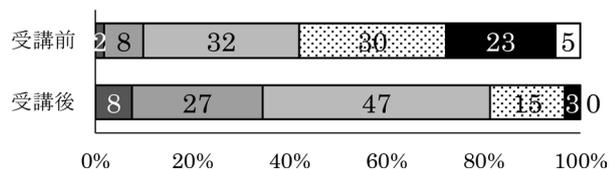
問4) 視覚に訴える発表資料を作成すること

■十分できる □よく □まあまあ □少しできない ■あまり □全く



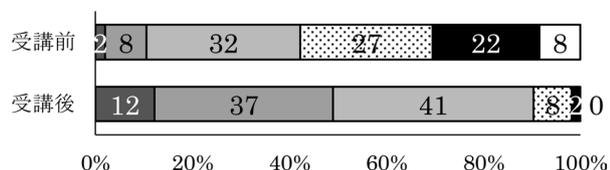
問5) 話し方に配慮し、分かりやすい説明をすること

■十分できる □よく □まあまあ □少しできない ■あまり □全く



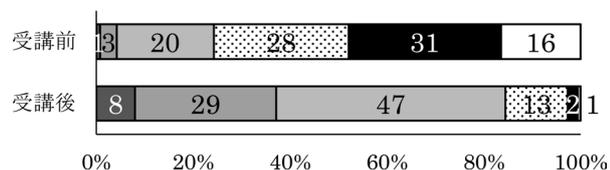
問6) レポートの書式について基本的なルールを守ること

■十分できる □よく □まあまあ □少しできない ■あまり □全く



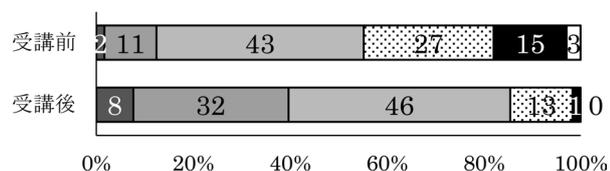
問7) 引用の目的を理解し、ルールに基づいて適切に表現すること

■十分できる □よく □まあまあ □少しできない ■あまり □全く



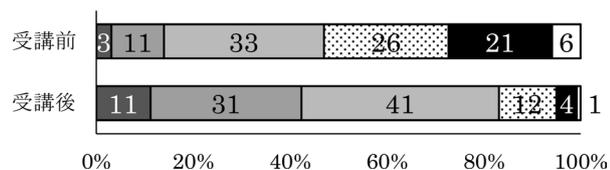
問8) 日本語運用の知識を身につけ、適切に活用すること

■十分できる □よく □まあまあ □少しできない ■あまり □全く



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

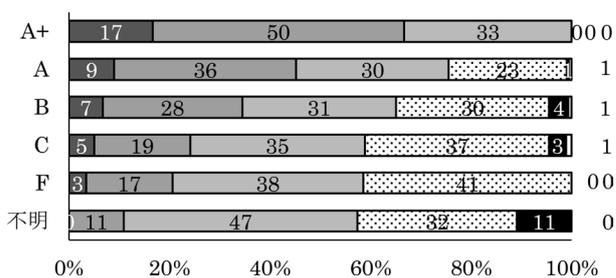
■十分できる □よく □まあまあ □少しできない ■あまり □全く



3.2 学習スキルの活用に関する質問

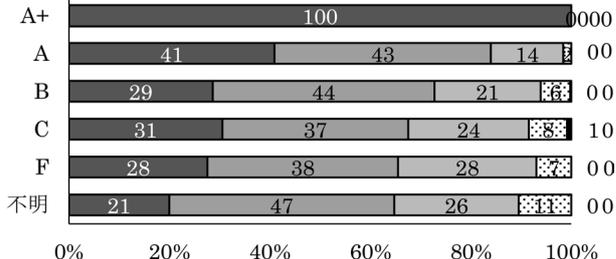
問10) この授業で学んだスキルをこの授業以外の場面で生かしたか (成績評価別)

■とてもよく生かした □よく □ときどき □あまり ■ほとんど □全く



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)

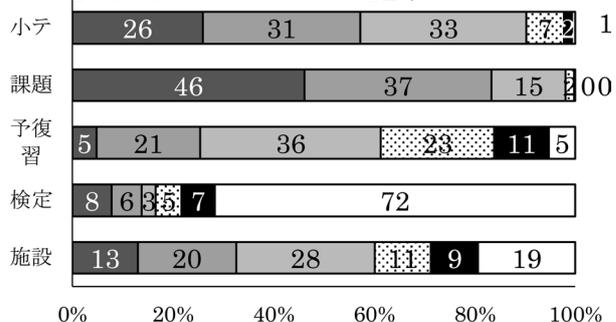
■とてもよく生かすと思う □よく □ときどき □あまり ■ほとんど □全く



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

■積極的に取り組んだ □どちらかといえばよく □最低限 □あまり ■ほとんど □全く



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
 (松本明日香)

2021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：2021年4月19日～2021年9月23日

*夏休みは期間を限定して開室。

後期：2021年9月24日～2022年3月31日

*春休みは期間を限定して開室。

2. 開室時間

9：30（1限）～16：40（4限）

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」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」とに分かれている（表2）。昨年度はチューターの採用を見合わせたが、本年度は学部上級生（3年生）以上、長久手キャンパスのみに限定して、8人のチューターを採用した（参考：2019年度チューター数27人）。

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」に昇格するしくみとした。→「5.6 スタッフ研修」。

表2 スタッフ数(カッコ内は昨年度実績)

	種別	人数 [人]
アドバイザー	助教	1 (1)
	助手	1 (1)
	臨時職員	3 (6)
	非常勤講師	6 (6)
	大学院生	1 (0)
チューター	大学院生	1 (0)
	学部生	7 (0)
合計		20 (14)

5. 業務

2019年度以前の業務方法の形態は対面型、昨年度はオンライン型であったが、本年度は対面・オンラインの混合型とした。

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（創作物を除く）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）。

相談の形態として、昨年度はWeb相談のみであったが、本年度は**Web相談**（週5日間設定）と**来室相談**（長久手週3日間、星が丘週2日間設定）とを用意した。Web相談の形態としては、リアルタイム対面式のみとし、昨年度実施したメール相談は廃止した（ただし、例外的にメール相談で対応した利用者が1名いる）。

相談の受付方法としては、従来のWeb予約サービスを継続運用している。

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

以下のイベントを実施した。

5.2.1 日本語検定直前対策講座

11月13日実施「日本語検定」団体受検にあわせて、ジャンル別の対策講座を開講した。参加人数135人、講座資料請求部数80部。

期間：2021年11月4日～11月10日

内容：「敬語問題」「文法問題」「語彙問題」「総合問題」の各ジャンル（2・3級対象、1回40分）

講師：WSDアドバイザー

5.2.2 ライティング補助教材の配付

オリジナル補助教材「日本語ライティング講座ブック

レット」3号（自己PR文・志望理由書の書き方）、同4号（レポート作成の「困った！」タイプ別ヒント集）を希望者に配付した。

5.3 機器備品・図書の室内利用

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 広報活動

5.5.1) 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。

5.5.2) ホームページによる案内・活動の公開

初年次教育部門ホームページに「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/>

5.5.3) 「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：2021年4月19日～7月30日

5.5.4) 「WSD かわら版」の作成

スタッフの編集による「WSD かわら版」(第16,17号)を作成し、授業での配付、キャンパススクエア、Teams での配信をおこなった。

5.5.5) 大学の公式 SNS への投稿

大学の公式 Instagram および LINE にチューターの活動の様子などを投稿し、掲載された。

5.6 スタッフ研修

ライティング支援技術習得のための研修をおこなった。本年度の特徴は、Web を活用して研修の充実を図った点にある。

5.6.1) ライティング支援技術習得のための研修

アドバイザーも含めた全員に、同一の研修カードを綴じたファイルを配付した。研修カードは A～H までである。A の「業務基本事項」から始まり、D「受付対応」や E「セッション補助」といった段階を踏み、F「T1T2 教材研究」、G「セッションの基本」を経て H「スキルストック」へと続く。例えば F「T1T2 教材研究」では、「日本語表現 T1」・「同 T2」の研修用

素材文章の診断と修正案の検討をし、研修カードに書き込む。これは、他のスタッフと共におこなうのが原則だが、1 人でおこなうこともできる。研修カード G は 4 種類あり、G-1、G-2 では他者のセッションの記録を見たり、実際のセッションを見学したりする。G-3 は模擬セッションである。そして、個別相談の担当が可能な「チューター A」に昇格するための審査は G-4 を用いておこなう。この研修カードの運用によって、細切れの時間を利用して、かつチューター単独でも研修を実施することが可能である。

本年度は、長久手キャンパスと星が丘キャンパスとを Web（ビデオ通話）でつないで研修をおこなったため、キャンパス別に研修を実施していた従来と比較して、1 人のチューターに対してより多くのアドバイザーを研修指導者として充てることができ、研修の質向上につながった。

5.6.2) Web 上での業務日誌

本年度より、全スタッフがその日の勤務の感想を Teams 上に投稿し、他のスタッフがその投稿に返信をすることとした。Teams 上での情報発信であるため、個々のスタッフがかかえる悩みや遭遇した問題が全スタッフ間で即時共有され、円滑な情報共有・問題解決、シフト枠を超えての相互触発の場となった。

5.6.3) 組織運営への参画

組織運営上必要な業務の一部を「係」として設定し、研修の一環としてチューターを起用している。本年度の係業務は、以下の 3 種類であった。

- ① 図書係：図書の管理、展示企画、購入図書の選定
- ② お知らせ係：お知らせ記事の更新管理
- ③ 御用聞き係：スタッフのニーズにいち早く応える

5.7 バーチャル施設の運営

昨年度より、長久手・星が丘に続く 3 番目の拠点となるバーチャル施設を Teams 上に開設し、施設紹介動画、オンライン相談利用案内、ライティング補助教材などを公開している。2022 年 1 月末現在、教職員・学生合わせて 989 人の利用登録がある（昨年度 1 月末時点 300 人）。

5.7.1) ライティング補助教材の作成

相談業務から垣間見える学生の文章作成の“ちょっとした困りごと”をサポートする補助教材を作成した。Teams 上で公開し、すべての教材がダウンロードできる。目次を「困りごと別」に配置し、1 テーマ 1,2 ページ、図表とイラストを多用することで、通常のマニュアル本より使いやすさと親しみやすさを強調している。50 を超えるテーマを公開中。初回配信の 2020 年 9 月末から 2022 年 1 月末までの総閲覧回数は 3,281 回。「パラグラフ・ライティング」、「序論の書き方」、「引用の基本①」、「間違えやすい敬語表現①二重敬語」、「事

実と意見を区別する」、「学術的文章における適切な表現（1・2年生向け）」、「図解 課題の提示からレポート完成まで」などが閲覧回数100回を超えており、需要が大きい。

6. 利用状況

6.1 2021年度利用者数（～2022年1月31日）

利用者数はのべ3,972人（参考:全学生数8,618人）で、うち個別相談利用はのべ1,327人であった（表4）。利用者数は、新入生の施設見学（団体）や対面イベントの再開にともない、昨年度の倍程度となった（図1）。一方で2019年度と比較して、個別相談件数、施設利用者数は大幅に減少したままである。この個別相談件数の減少は、スタッフ数の減少による相談受付上限数の減少に起因する。施設利用者数の減少については、感染症対策のため資料やミーティングスペースなどの来室利用に時間・人数の制限をかけたことに起因する。

表4 2021年度利用者数(人)

			前期		後期		合計	
見学	長	計	695	1,159	0	5	695	1,164
	星		464		5		469	
個別相談	長	計	190	800	251	527	441	1,327
	星		48		34		82	
	Web	562	242	804				
イベント	長	計	94	125	204	267	298	392
	星		31		63		94	
施設利用	長	計	175	205	183	195	358	400
	星		30		12		42	
バーチャル施設新規登録者数								689
合計			2,289		994		3,972	

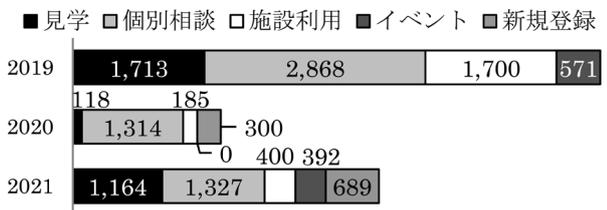


図1 過去3年間の利用者数推移(人)

6.2 〈個別相談〉月別利用状況

前期ではWeb相談のほうが来室相談よりも件数が多いが、後期ではこれが逆転している（図2）。前期のWeb相談件数の多さは、Web相談のみで対応した緊急事態宣言期間中（5月12日～6月20日、9月24日～10月7日）と、繁忙期（5月31日～7月23日）とが重なったためである。Web相談自体に一定の需要はある

ものの、来室相談と比べて稼働率が低く、緊急事態宣言解除後の前期繁忙期（6月21日～7月23日）では来室相談108.9%、Web相談60.1%、後期繁忙期（11月11日～1月20日）では来室相談59.8%、Web相談16.2%の稼働率であった。Web相談の稼働率の相対的な低さは、教室授業が再開しているなか、学内でWeb相談に適した環境（カメラ付で画面の大きなデバイス、静穏な場所）を利用者自身で用意することがむずかしかったことと関係すると考えられる。

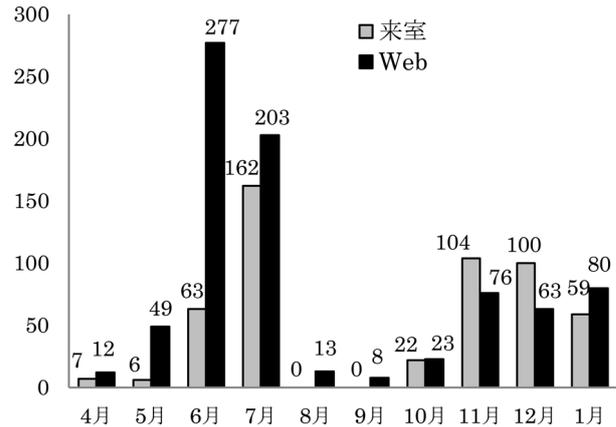


図2 月別利用者数(人)

6.3 〈個別相談〉学年別利用状況

1年生の利用者が大半を占めているが（図3）、これは例年どおりの傾向である。Web相談のほうが来室相談よりも3,4年生の割合が高く、上級学年の学生にとって利便性が高かったことがうかがえる。

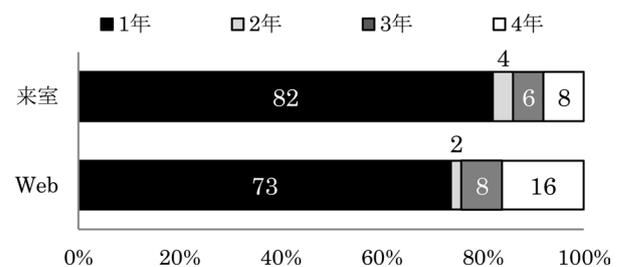


図3 学年別利用比率(%)

6.4 〈個別相談〉学部別利用状況

各学部の学年別利用件数と、在籍学生数に占める割合を、表5と図4に示した。全学平均利用率は15%で昨年度と同数であるが、本年度は学部学科間に際立った格差が観られる。「文学部」の利用率が突出して高く、さらに「文学部」のなかでも「総合英語学科」の利用率が79%と顕著に高い（「国文学科」15%、「教育学科」39%）。「総合英語学科」の利用率が全学部学科専攻のなかで最も高い状況はここ4年間をとおして変わっていない（2018年度303%、2019年度104%、2020年度38%）。

表5 学部・学年別利用件数(件)

学部	1年	2年	3年	4年
文	523	6	9	37
人間	61	12	1	52
心理	73	3	13	24
創造	143	3	11	25
健康	91	0	22	11
福祉	22	6	0	12
交流	74	4	33	3
ビジ	20	3	12	1
GC	8	1	1	4
合計	1015	38	102	169

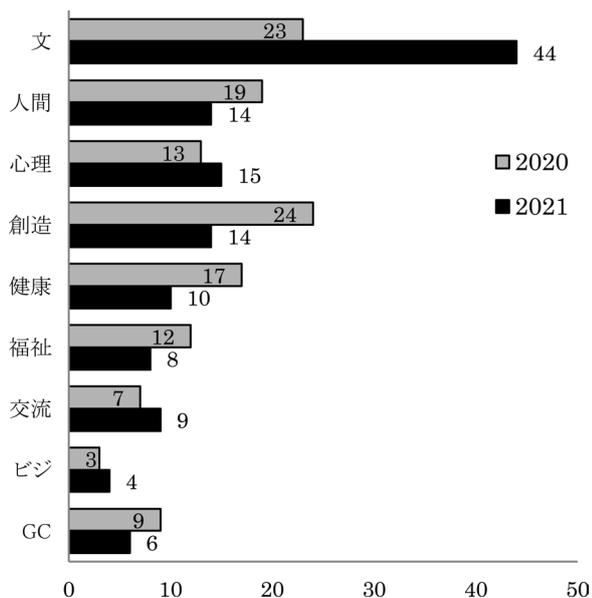


図4 学部別利用率(%)

6.5 〈個別相談〉利用の継続状況

例年どおり、全利用者のうち、2回以上利用の学生（リピーター）が半数以上（62%）を占めている（図5）。

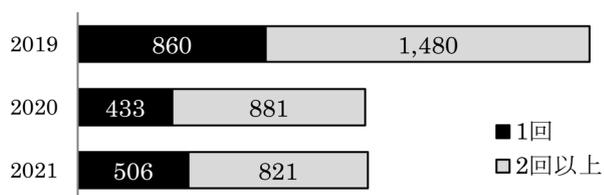


図5 年間相談回数(件)

6.6 〈個別相談〉内容別利用状況

例年どおり、相談内容の9割程度を、「レポート・小論文」、「プレゼン」、「卒論」など、大学の講義・研究に関するものが占めている（図7）。本年度は対面授業が再開したものの、「プレゼン」の割合は2019年度から大幅に低下したままである。

■ レポート・小論文 □ プレゼン ■ 卒論 □ ES □ その他



図7 内容別利用比率(%)

6.7 〈個別相談〉進行状況別利用状況

来室相談のほうがWeb相談よりも、比較的早い進行段階で利用されている（図8）。文章の方向性が十分に定まっていない段階においては、双方向的なやりとりが多くなるであろうから、直接対面での相談のほうが簡便だとみなされたためだと考えられる。また、方向性が定まらず困り果てている学生にとって、思い立って駆け込みやすいようなハードルの低さが来室相談にあることがうかがえる。

■ 構想段階 □ アウトライン ■ 文章作成中 □ ほぼ完成

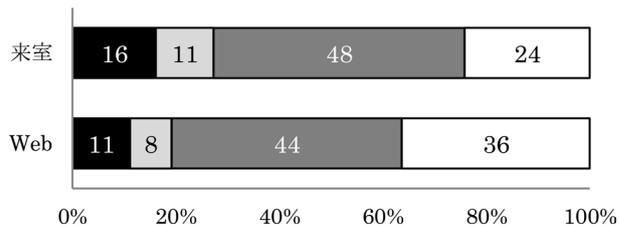


図8 進行状況別利用比率(%)

7. 成果と課題

研修について、Webの活用によって、シフト・キャンパス横断的なやりとりが可能となり、これが研修の質向上につながった。来年度は2年生の学部生チューターを長久手・星が丘の両キャンパスで採用する予定であるため、このWeb研修が、2年生を含めたスタッフ育成に対してどう働くかを注視する必要がある。

個別相談については、Web相談に一定のニーズが確認できたものの、来室相談と比較して稼働率の低いことが明らかになった。これをふまえて、Web相談と来室相談の相談枠の配分を検討する必要がある。

以上
(久保田一充)

2021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 提携校への訪問活動・連携活動

例年は、提携校卒業生の直近の成績や卒業後の進路についての報告を目的とした「定期訪問」を行っているが、学園内の愛知淑徳高校を除き今年度については新型コロナウイルスの影響で訪問が困難であったため、代替方法としてオンライン面談を実施した。また、提携校からの要請に基づき、新型コロナ状況下において可能な範囲で「進路ガイダンス」などを提供した。

1-2 「愛知淑徳大学 学生生活報告会 2021」の開催

提携校を卒業した在学学生を各校2名選出し、後輩にあたる生徒に向けて、実際の進学体験や入学後の学生生活についての報告してもらう取組である。今年度は、新型コロナウイルス感染拡大防止のため、対面でのプレゼンテーションは行わず、あらかじめ撮影した報告ビデオをオンデマンド配信する形で実施した。

1-3 「愛知淑徳大学 入門講座 2021（オンデマンド）」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であるが、新型コロナウイルス感染拡大の影響により合格者をキャンパスに登校させることが困難のため、講座の形式・内容を例年とは変更し、オンデマンド方式で実施した。講座の内容、実施方法は以下の通りである。

〈実施内容〉

「大学生になる！～大学生活スタートに向けた準備をする～」

〈実施方法〉

講座の動画を対象者に配信し、それを視聴した上で、リアクションペーパーをオンラインで提出

2 高大連携教育プロジェクト

2-1 専願制推薦入試による入学者への入学前課題

① テキストの配付

『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』を、2021年12月に送付した。

② 提出と採点

入学予定者は3月24日（木）必着で「解答用冊子」

を提出。提出された課題は、3～4月にかけて業者による採点・コメントが施され、5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、国文学科、総合英語学科、人間情報学科、心理学科、創作表現専攻、視覚科学専攻、健康栄養学科、福祉貢献学科、グローバル・コミュニケーション学部、が独自の入学前課題を実施。

2-4 『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。

2-5 『大学生のための読書案内 入門編 2022』の編集・発行

『大学生のための読書案内 入門編 2021』に新しい原稿（15名）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る。

以上

（木下奈津紀）

執筆者

辻本 桜子	初年次教育部門 講師
勢力 麻未	教職・司書・学芸員教育センター 助教 (2021年度 初年次教育部門助手)
中林 律子	交流文化学部ランゲージ専攻 准教授
鈴木 崇夫	初年次教育部門 助教
松本 美紀	星城大学経営学部 講師
木下奈津紀	初年次教育部門 助教

2021年度 初年次教育部門スタッフ

初年次教育部門長	中嶋 真弓 (文学部教授)
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)
准教授	久保田一充
講師	近藤さやか 辻本 桜子 原 美築 松原 久子 松本明日香
助教	木下奈津紀 鈴木 崇夫 中村 佑衣
助手	勢力 麻未 (教務事務室)

愛知淑徳大学初年次教育研究年報

第7号

発行日	2022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 https://www.aasa.ac.jp/shonenji/
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

