

自由研究発表要旨

9月7日(木) 10:00~12:00 (A1~A7)
15:40~17:40 (P1~P8)

共通教育科目の課題と挑戦：学生を主体的な学びに誘う授業の試み

【発表者】 清水 亮（神戸学院大学）

1. はじめに

大学教育の現場は、大きく変化しつつある。グローバル化とユニバーサル化の渦中の大学で、学生が最初に接する共通教育科目に、今ほど、学生諸君の大学4年間での学びのナビゲーションの役割が問われている時代があつただろうか。多様な入試で、さまざまな学生が入学し、学生間の学力・学習意欲の格差は拡大の一途をたどっている。「教員が何を教えたか」から「学生が、何ができるようになったか」のパラダイムシフトへの対応が求められる今、学生が入学して最初に受講する共通教育科目のカリキュラムは、専門教育につながるものになりつつあるのだろうか。どうしたら、基礎知識・学力を身につけ、目指す専門教育で大学の学びを最大限に充実できるのか。この論文では、全入時代の大学における共通教育科目の課題を克服し、学生を主体的な学びに誘う、学生がなじみやすいメディアと受講生のコミュニティを活用した英語と社会科学の共通教育科目の授業の試みについて考察したい。

2. ユニバーサリゼーションと共通教育科目

大学全入時代の大学教育、とりわけ共通教育科目の担当者の多くが直面する課題は、目の前の受講生の能力、知識、関心、意欲の幅が大きすぎ、どのように授業を進めていけば、より多くの受講生に、授業を取ったことで、○○することができるようになったという実感を持ってもらえることができるかということではないだろうか。専門教育科目とは異なり、共通教育科目は、入学してすぐ受講することが多い科目である。入試形態が多様化する中、受講生の数だけ、能力、知識、関心、意欲が存在し、クラスが大人数になればなるほど、授業を進めるため

のストライクゾーンが見出しにくい現状が存在する。どこに軸足を置いて授業を進めれば、受講生に満足してもらえる授業が展開できるのだろうか。

3. 英語の共通教育科目

「標準英語 I・II」は、1年次最初の英語の科目で、入学時に実施するプレイスメント・テストで、レベル分けが行われ、AからGのような形で、Aから成績順にクラスが分かれる。「標準英語 Ia・IIa」は、リスニングとスピーキングに重点を置き、「標準英語 Ib・IIb」は、リーディングとライティングに重点を置くことになっている。

1回のプレイスメント・テストでどこまで正確にレベルが判定できるのか疑問が残る中、履修生は、20名、25名、35名と多く、さらに担当クラスが、E、F、Gのようなレベルのクラスであると、履修生の英語力、学習意欲の差がA、Bのようなクラス以上に大きな幅があり、毎回90分の授業で、どうしたら一歩ずつでも英語に親しんで、主体的な学びに誘えるのかが課題である。

初年度は、現代社会学部の社会防災学科の学生が対象のクラスを担当で、東日本大震災に関するNHK World News のニュースを集めたテキストを採用したが、ニュース英語は、彼らには難しすぎた。次の年度は、現代社会学部の両学科（現代社会学科と社会防災学科）のクラスで、前年度の反省を踏まえ、日本の今の文化や社会の状況を英語で説明し、発信しようという試みのテキストを採用したものの、あまり関心を持ってもらえなかつた。

そこで、2016年度から、NHKの「おとなの基礎英語」のファーストシーズンのDVD付のテキ

ストを採用し、DVDを活用し、場面を踏まえて、フレーズを勉強し、ペアワークを通じて、スキットのキーフレーズを練習し、修得する方法を取り入れている。

2016年度は、次の授業に、先週のキーフレーズのチェック用のワークシートを提出もらっていたが、授業前に、テキストを見て、書き写して提出学生が多く、2017年度からは、次の授業の最後に、フレーズが身についているか、試験形式で、ワークシートチェックを導入している。さらに、2017年度は、ファーストシーズンのテキストに加えて、現在放映されているシーズン6は、学生諸君が将来訪れるチャンスがあるかもしれないニューヨークとロンドンが、隔週ごとに舞台となっており、ブルーレイで録画し、同時に授業で活用している。

非常勤講師が大半を占め、英語学プロパーの専任教員が、科目責任者としてプログラム全体をチェックするシステムが機能している大学はごくわずかにすぎないのが現状である。2017年度に開学した近畿大学の国際学部の英語教育のベルリッツとの連携は、大規模私立大学が出した1つの結論と考えてよいのではないだろうか。

4. 社会科学分野の共通教育科目

共通教育科目の「現代の政治」、「現代の国際関係」のような科目には、専門教育科目への橋渡しとしての社会科学分野の基礎的知識の構築が求められるが、多様な入試選抜方式で入学していく学生を前に、全員を満足させることのできる授業デザインの実現は、大変困難を極めるものである。政治・経済、公民、現代社会の科目の知識のない学生のためにどこからスタートすればよいか、一方、政治・経済、公民、現代社会に関心があり、知識もある学生を、退屈させずに、どうしたらさらなる学びに誘えるかが課題となる。つまり授業を通じて、いかに基礎知識や関心を増やし、自分の考え方を展開、主張できるようにするために、2016年度から、毎週、シャトルカードの他に、毎回のテーマについて考え、自分の考えを展開するワークシートを導入し、翌週返却するシステムを導入した。

ワークシートを導入したものの、授業とテキストの内容をただコピーし、あたかも自らの意見のように論述する学生が数多く存在した。

この状況に直面し、学力、知識、関心、意欲の違う学生が混在しているのだからしょうがない、あるいはアクティブラーニングを活用すれば、なんとかなると自分を納得されることができたなら、どれほど肩の荷が下りることだろう。

共通教育科目の社会科学分野では、レベル分けのテストがある英語と異なり、さまざまな学生を前に、彼らを主体的な学びに誘い、到達目標を達成してもらうためのストライクゾーンを、授業の中で見つけることが不可欠である。PDCAサイクルを活用し、どれだけストライクゾーンに近づけるかが、毎回の授業での挑戦である。

テキストだけに頼っていては、現状を見つめ、考え、自分の意見を持つことにはつながらないと痛感し、2017年度から、今のニュースへの関心や知識を増やしてもらうことで、学生諸君が生きる次世代を見つめてほしいという願いから、有馬嘉男キャスター・桑子真帆キャスターによるNHK「ニュースウォッチ9」をブルーレイで録画し、毎週一部を授業で活用し始めた。

桑子キャスターと有馬キャスターの番組内の絶妙なキャッチボールは、昨年度の「ニュースチェック11」から変わらず、桑子キャスターは、東京外国語大学ロシア・東欧課程（チェコ語専攻）出身で、本年5月30日で、30才と若く学生にも近く、キャスターの「分からないことは聞きます。」というスタンスが、学生の背中を押し、インパクトを与えている。

5. むすびにかえて

ユニバーサル化とグローバル化の渦中にある大学教育において、私立大学にとって、入学した学生に、いかに力を付け、卒業させ、社会に送り出すかが喫緊の課題である。PDCAサイクルを働かせながら、学びの主権者である学生のため、inductiveなアプローチを積み重ねて、イマドキの学生の学生を学びに導くベストな授業を希求する努力が、今ほど求められている時はないのでないだろうか。

久留米工業大学基幹教育センターにおける初年次教育 —現状と問題点—

【発表者】 巨海玄道（久留米工大基幹教育センター）

1. 基幹教育センターの設立

現在多くの大学では新入生の基礎学力の養成のため多彩な試みがなされている。中でも所謂 F ランク（あるいは限界）大学では学力の低い学生が入学してくるためその対策にはどこも頭を痛めている。そこではほとんどの大学で教育支援センターが作られ、基礎学力の養成に取り組んでいる。久留米工大（以下本学と略）では基礎教育支援を担当する部署として基幹教育センター（以下本センターと略）が平成 28 年 4 月より発足し、現在 1 年が経過した。本学は工科系単科大学であり物理学と数学の学習は大変重要なことである。このため当初からこの 2 つの科目に特化して基礎教育を行う目的で本センターは設立された。その背景等については昨年の本学会において報告した[1]。本報告はその後、半年の経過と体制等について変化があったのでそのことを中心に述べ、初年次教育の実践例としたい。

2. センターの組織の充実

2. 1) 28 年度のセンターの概要

センター発足時は事務職員も専任スタッフもなく教育創造工学科に属する数学、物理学の教員を中心とした言つてみればボランティアグループのような形で発足した。数学には非常勤講師（週 3 日）が一人配置された。4 月に発足したものの、当初は質問に来る学生もいなく開店休業の状態であったが、講義がある程度進展した連休後から、所謂「駆け込み寺方式」[1]をとった為、徐々に来訪者は増え、昨年終わりごろは延べ人数で約 600 人を数えた。又リピーターも多く利用が 10 回超の学生も多く最高は 34 回まで伸びた。成績も

特に最下位の学生たちを中心に伸びていることが判明した。このことは呼び出しをかけた学生は殆どが成績最下位層の学生達であったことを考えると十分うなづけることである。ただ大学全体として基礎教育やリメディアル教育への意識があまり高いとは言えず、多くの教員は旧態然としており、大きな問題となつた。いずれにせよ典型的な F ランク大学である本学ではセンター組織の充実が望まれることとなつた。

2. 2) センターの組織の改組

28 年度の終わりごろ、念願の事務職員が着任し、それまで併任スタッフが兼ねていたニュースレターの編集業務や初步的な教学 I R を行うようになり、運営は大変スムーズに行くようになった。ただ指導スタッフが非常勤であつたり学科教員が講義や卒研で多忙を極めたため、指導が手薄になった。このため夏休み後は来訪者が減少した。さらにセンターが 1 部門であったため、これを拡充し、より広い観点から基礎教育に当たるためセンターを図 1 に示すような 3 部門制とし専任のスタッフを常駐させる方向で改組・検討を行つた。この原案はほぼそのまま認められ、関係者は 4 月からの新体制構築のため人事公募などに奔走することとなつた。

一方現在の体制で実績を上げるため高校教員に来てもらい高大連携の一環として研究会の開催、グローバル化する基礎教育のため海外からの講師を招いた講演会などを開催し、大学の教職員の意識改革の試みを行つた。さらにこの 1 年での活動を広報するためニュースレターを 3 回の発行しさらに年報の編集な

どを計画した。

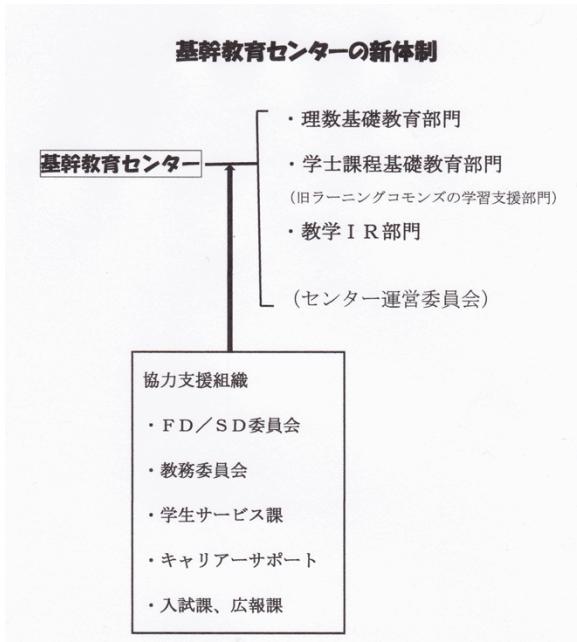


図1. 基幹教育センターの新しい体制

部門は3つあり、「理数基礎教育部門」ではこれまで通りの物理・数学に特化した基礎教育支援、「学士課程基礎教育部門」では上の2科目に限らず、広く文章表現指導なども行う。「教学 I R 部門」では基礎学力試験などのデータの詳細な分析から本学の教育支援のあるべき姿を追求する。

3. 平成29年度のセンターの活動

(中間報告)

3. 1) 入学前教育について

この活動は多くのFランク大学で行われているが本学ではこれまでなされていなかった。この理由は不明であるが膨大な作業と教職員の意識（危機感）の欠如であると思われる。今年は試みに推薦及びAO入学者に対して数学を課題として与え、2月頃に課題を発送、入学時に回収し、採点した後学生を呼び出しわかるまで指導を行った。これは膨大な作業であったが受講者の多くは入学直後の基礎学力試験では成績が上がっていたようである。

3. 2) 数学・物理の指導体制

新年度からの指導体制を強化するため数学では非常勤講師の勤務時間を大幅に増やし、またセンター専任の特任助教として1人（物

性物理学専攻）を新たに採用した。特に助教にはセンターの運営や物理学及び数学の教育支援に積極的にかかわってもらっている。数学、物理の基礎学力試験（入学式の日に実施）の結果に基づき、クラス分けを行い、特に最低のレベルのクラス（物理学2クラス及び数学2クラス）の講義に参加してもらい支援を行っている。このクラスの支援は成績不振のため退学する学生の数を減らすことに寄与するものと思われる。またこの4クラスの講義の形態等についても工夫をした。

4. 問題点と今後の課題

前節で昨年から今年度にかけての活動の概要を紹介した。これらの活動は主にセンター専属の職員、及び教育創造工学科と共に通教育科の教員のボランティア的活動によるものである。しかしそのことは他学科の教員が関与していないことを物語るものであり、基礎教育支援が全学的規模で行われるものであると言う視点から大変いびつな形態であると言える。つまり本センターはまだ本学において十分な知名度を得ていないし特に専門学科に属する教員の意識は旧態然のままであると言う事になる。他方センターに来る学生は決して1年生ばかりではない。2~4年生まで広く分布しており、質問内容も専門化しているばかりでなく、学生生活の悩みなど実に多岐にわたっている。そのような視点から本センターは図1の下のワクに囲まれた学内のあらゆる部署と協力関係になければならないと考える。ここに所謂「教職協働」という考えが出てくる。即ち本センターの次の課題は学内の知名度をどう上げるかと言う事と問題意識を共有して全学的な視点の基で運営されることが肝要である。関係者の地味な努力が望まれる所以である。

参考文献

- [1]巨海玄道：初年次教育学会第9回大会発表要旨集（四国大学、平成28年9月）.p.66.

初年次における専門基礎科目の理解度向上とスタディスキル定着の両立 —グループ・レビュー、ワークシート、ゼミ - 必修科目の連携を通じて—

【発表者】 福山悠介（北陸大学 国際コミュニケーション学部）

1. はじめに

本取り組みは初年次における専門基礎科目の理解度向上と、スタディスキル定着の両立を目的に実施したものである。

具体的には、初年次ゼミにおいて、専門基礎科目の内容を題材としたスタディスキル教育を実施した。同時にそれが専門基礎科目の復習にもなる、という取り組みである。

この取り組みは 2016 年度から開始した。2016 年度前期は 1 年次前期に設置した 3 つの専門基礎科目（必修）と初年次ゼミを連携させ、2017 年度前期は学部改変に伴い 1 年次前期に設置した 1 つの専門基礎科目（必修・オムニバス）と初年次ゼミを連携させた。

2. 問題意識と目的

本取り組みを開始した問題意識は、大きく三つある。

第一は、専門基礎科目の理解度向上である。多くの大学において、初年次には学部の教育体系の第一歩となる専門基礎科目が必修科目として設置されていることだろう。カリキュラムマップが整備され、ナンバリングが定着しつつある現在の大学教育においては、専門基礎科目の重要性はいっそう高まっている。

しかし、その専門基礎科目の理解度を向上させる取り組みは、科目担当者に依存している。その担当者が理解度向上を重視していれば良いが、必ずしもそうとは言えないケースも少なくないのではないか。専門基礎科目の理解度向上は、学部学科全体として初年次教育の一環として取り組まなければならないテーマあるにも関わらずである。

第二は、スタディスキルの素材である。初年次教育における「学びの転換」、スタディスキル定着の重要性は言うまでもない。すでに多くのテキストが出版されていることからも明らかである。

こうしたテキストを見てみると、どの学部学科においても共通して必要と思われる内容が網羅されている。しかし、当たり前ではあるが、こうしたテキストで用いられる事例は、必ずしもどの学部学科においても共通するものではない。事例をそのまま利用すれば、学部学科の学びとなじまないケースも出てくるだろう。学生からしても身近ではないケースで学ぶことになる。学部学科の学びに即したケースであれば、より学生にとっては理解しやすいのではないだろうか。

第三は、初年次ゼミの担当教員である。大学教員の多くはスタディスキルを教授することは専門ではない。また近年は学問横断的な、総合系の学部が増えており、教員のバックグラウンドが統一されていない。その上、実務家出身教員も増えている。こうした教員たちがスタディスキルを教授しようとすると、教授内容が一致しないという問題が出てくる。

以上の問題意識に基づき、専門基礎科目の理解度向上とスタディスキルの定着の両立を、教員の多様性を乗り越えて実施する方法を考えることが、本取り組みの目的である。

3. 具体的な取り組み

この取り組みは、大きく三つの仕組みによって成り立っている。第一はグループ・レビュー（以下、GR）、第二はそれを支えるワー

クシート（以下、WS）、第三は実践の場であるゼミ - 専門基礎科目の連携である。

専門基礎科目の理解度を向上させるためには、学生に授業外での復習をさせる必要がある。しかしスタディスキルに欠ける学生は、ノートの取り方が十分ではなく、それを用いた復習も効率的ではない。ノートの取り方を初年次ゼミで教えようにも、同時進行的に授業が展開してしまう。

そこで初年次ゼミにおけるスタディスキルの習得を、専門基礎科目の授業内容をベースに行う。必修科目では WS にノートをとらせ、宿題を課す。初年次ゼミでは WS を用いてグループで復習を行い、授業内容をまとめるワークを行う（GR）。ゼミ担当者は、当然のことながら、専門基礎科目を担当も受講もしていないだろう。これを利用し、「授業を受けていない者（ゼミ担当教員や欠席者）でも理解できるようなまとめを作成すること」を、GR のゴールとして定める。

期待される効果は、以下の三点である。

① 全員が必ず復習

GR で授業の要点は何だったかを議論し、授業を受けていない者に説明することが、復習になる。この取り組みであれば、必ず全員が復習を行うことになる。同時に、理解度の優れた学生が理解度の劣る学生や欠席した学生に説明するピア・サポートとなる。

② WS の項目でスタディスキルを伝授

WS にはスタディスキルとして身につけるべきポイントを項目として設定する。この WS に基づいてノートを取り、宿題を実施することが、スタディスキル習得につながる。また GR の際に学生同士で WS を見せ合うことで、より良いノートの取り方などを考えるきっかけとなる。

③ WS は教員の足並みをそろえるためにも効果的である。スタディスキルとして教えるべき項目を統一できる。また学生主

体の復習およびスタディスキル習得になるため、教員はファシリテーションに徹するだけで良い。

本取り組みでは二種類の WS を用いた。

① ノート用 WS

- (ア) 授業の狙い・目的
- (イ) メモ欄（授業の狙い・目的の説明や根拠、具体例などをメモする）
- (ウ) 授業の狙い・目的と密接に関連するキーワード記入欄
- (エ) よく分からなかった用語・考え方
- (オ) 授業の狙い・目的とは関連しないが、個人的に興味を持ったこと

② 宿題 WS

- (ア) 授業の要約
- (イ) 授業の感想
- (ウ) 授業内容への意見
- (エ) 授業で分からなかったこと

以上の WS により、スタディスキルとしてノートの取り方、要約作成、感想と意見の区分けを反復練習することができる。

4. 成果

今年度からの本格的な取り組みのため、現時点で成果を述べることは出来ないが、発表の際には前期の成果を述べたい。成果の指標は、①専門基礎科目の理解度の向上の程度②スタディスキルの定着の程度の二点になるだろう。

また、学生の GR の取り組み姿勢や教員の取り組み姿勢といった部分も報告できればと思う。

達成目標が様々な評価形式への不安に及ぼす影響

—二つの年度における縦断的検討—

【発表者】 中川 華林（法政大学大学院人文科学研究科）・藤田 哲也（法政大学文学部）

1. 問題と目的

学習者が授業に対して抱く目標は、不安などに影響を及ぼすということが広く知られている（e.g., Pekrun, 2006）。しかし、高校から大学という新たな学校段階に入り、授業形態などの転換を迎えた大学1年生が、試験のみならずレポートや発表といった様々な評価形式に対して抱く不安に着目し、その影響を継続的に検討した研究は不足している。

中川・藤田（2016）は、初年次教育科目の受講生が3種類の評価形式（定期試験・レポート・発表）に対して抱く不安が一年を通じてどう変化するのかを縦断的に検討した。本研究ではさらに、学習者が授業に対して持っている目標の傾向が、これらの評価形式に抱く不安に対して及ぼす影響について、年度内の縦断的な調査によって明らかにする。また、2015年度と2016年度という年度間で傾向を比較することにより、その様相が異なるかについても検討する。このことから、学習者の実態を把握するに留まらず、授業者が学習者の目標や不安を捉え、対処する上での観点としても有用な知見を得られると考えられる。

2. 方法

参加者 H大学心理学科1年生を対象とした初年次教育科目「基礎ゼミ」の受講生を調査対象とし、時期を分けた4回の測定において全ての尺度に回答した学生を分析対象とした。内訳は、2015年度が59名の受講生中39名（男性31名、女性8名）、2016年度が77名中47名（男性19名、女性28名）であった。

測定時期 各尺度は、前期と後期に2回ずつ、計4回の測定をおこなった。以下では、

前期（序盤・終盤）、後期（序盤・終盤）と記述する。調査実施日は2015年度と2016年度で異なるものの、いずれも授業回はほぼ同じであった（前期序盤は第4回、終盤は第10回；後期序盤は第4回、終盤は第13-14回）。

質問紙 達成目標尺度（田中・藤田, 2003）と、テスト不安に関する Cassady & Johnson (2001) の尺度を各評価形式（レポート・発表）に合わせたものを用いた。達成目標尺度は基礎ゼミに対するマスター（習得）目標（e.g., この授業からできるだけ多くのことを学びたい）とパフォーマンス（遂行）目標（e.g., この授業の他の人より上の成績をとろうと思うとやる気が出る）に関する項目で構成（6件法、計17項目）。成績評価に対する不安（e.g., 必要以上にテストの出来について心配する）は、今後経験するであろう試験、レポート、発表という3つの評価形式について、選択式の質問項目（6件法、各評価形式10項目）と自由記述（各評価形式について「上記の質問項目以外で、あなたが不安に感じていたことについて、以下の枠内に1つ書いてください」という教示のもとで回答を求めた）。

3. 結果と考察

分散分析 達成目標の下位尺度（マスター目標、パフォーマンス目標）の得点をそれぞれ従属変数とした、年度2（2015, 2016）×時期4（前期序盤・終盤、後期序盤・終盤）の2要因混合分析をおこなったところ、年度の主効果（ $2015 < 2016$ ）はマスターで有意、パフォーマンスで有意傾向となった、評価に対する不安についても評価形式ごとに同様の分散分析を行ったところ、すべてで年度

の要因を含む交互作用が有意となった。そのため以降の分析は年度を分けて行うこととした。各変数の記述統計量を Table 1 に示す。

重回帰分析 達成目標（マスター・パフォーマンス）を説明変数、各評価形式（試験・レポート・発表）に対する不安を目的変数とした重回帰分析の結果を Table 2 に示す。

マスター目標と有意な関連がみられたのは、2015・2016 年度共に、定期試験への不安、それも前期序盤のみであった。これは、本研究の達成目標が基礎ゼミという特定の授業に対するものとして測定されていたためかもしれない。授業ごとに習得すべき知識や技能は異なり、基礎ゼミと他の授業とでは異なるマスター目標を持つ可能性がある。一方で、評価不安は大学の授業全般を対象として測定されていたため、関係性が明瞭にならなかったのだろう。ただ、前期序盤の時点ではまだ大学の授業自体に慣れていない状態にあることから、基礎ゼミを含む個々の授業への目標は、特定的でなく、高校までの学習に対する目標に基づいて回答しており、同時に、高校までの評価方法から推測可能な定期試験のみと有意な関係性がみられたと考えられる。

それに対して、基礎ゼミに関するパフォー

マンス目標は、複数の測定時期および評価方法との間で有意な関係性がみられた。本来、初年次教育科目である基礎ゼミでは、この授業でよい成績を取ることより、授業内で扱うスタディスキルを確実に習得することがより重要なのであるが、その基礎ゼミに対しても成績や順位を重視するパフォーマンス目標が強い場合には、各評価方法に対する不安も高くなりやすいのだろう。

ただし、ここで注意が必要なのは、2015 年度に比べ、2016 年度においてはそのパフォーマンス目標と不安の関係性がかなり限定的である点である。年度による学生の違い、それも初年次における違いを明確に説明できる枠組みはないが、2016 年度の方が達成目標や不安が高いという現象はみられている。単に全体的な得点分布が相対的に高く異動しているだけならば、変数間の関係性は異なるはずである。このことから、本研究で用いた変数のみでは年度による違いを説明しきれないことが示された。今後は新たな指標を追加すると共に、達成目標と評価に対する不安との関係性についても多面的に捉えることで、評価不安の軽減や適切な対処法についての知見を得ることができるだろう。

Table 1
各年度における下位尺度の記述統計量（可能得点範囲 = 1-6）

測定時期	2015 年度 (N = 39)								2016 年度 (N = 47)							
	達成目標		不安						達成目標		不安					
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
春学期序盤	4.78	0.59	3.64	1.03	3.45	0.49	3.29	0.51	3.41	0.48	5.28	0.58	3.50	0.88	3.80	0.88
春学期終盤	4.58	0.78	3.21	1.14	3.51	0.54	3.35	0.47	3.48	0.40	5.07	0.65	3.17	0.96	3.76	0.78
秋学期序盤	4.61	0.63	3.28	1.01	3.53	0.41	3.34	0.42	3.38	0.43	5.01	0.72	3.29	1.02	3.50	0.70
秋学期終盤	4.64	0.72	3.36	1.07	3.59	0.43	3.35	0.46	3.52	0.48	4.91	0.79	3.43	1.10	3.51	0.69

Table 2

各年度ごとの各評価形式に対する不安を目的変数とした重回帰分析結果

説明変数	2015 年度 (N = 39)								2016 年度 (N = 47)								
	前期序盤				後期序盤				後期終盤				前期序盤				
	試験	レポート	発表	β	試験	レポート	発表	β	試験	発表	β	試験	レポート	発表	β	β	β
達成目標																	
マスター	.33 *															.24 *	
パフォーマンス		.34 *	.42 **	.47 **	.48 **	.48 **	.45 **	.60 **				.35 **	.28 **	.22 *			
Adj R ²	.11 *	.11 **	.18 **	.23 **	.23 **	.23 **	.20 **	.36 **	.06 *	.12 **	.08 **	.05 *					

注) ** p < .01, * p < .05

β = 標準偏回帰係数, Adj R² = 調整済み決定係数。表には有意な結果のみを記述した。

大学授業における発表のルーブリックに対する 学生の受け止め方に関する研究 II — 学生によるルーブリック評価法に対する評価と確認回数との関連 —

【発表者】加藤みづき（法政大学大学院）・藤田哲也（法政大学）

1. 問題と目的

本研究は、初年次教育科目中の発表課題の評価基準としてのルーブリックを用い、学生がこのルーブリック評価法に対する有効性の認知や、見るのが面倒だといったコスト感をどのように抱くのかを質問紙調査によって測定し、学生がルーブリックを活用するのを促すためにどのようにルーブリックを運用することが効果的なのかについて検討するものである（加藤・藤田、2016）。

授業者内でのルーブリックの運用の仕方によって、学生の受け止め方や確認回数が変わりうるかについて、二年度にわたって調査を行う。二回の発表（構想発表、本発表）が評価対象となっている授業内で、2015年度は、ルーブリックを主たる発表である本発表の前に一回だけ配付するのに対し、2016年度では、本発表前の、構想発表の前にもルーブリックを配付し、活用の機会を2回に増やす。本発表後に測定したルーブリック評価法に対する評価と確認回数を測定し、上記の操作が影響を及ぼすかについて、また評価と確認回数との関連について検討を行う。

2. 方法

分析対象 法政大学心理学科1年生対象の初年次教育科目「基礎ゼミII」で実施された。後期に班活動を行い、二回の発表（構想発表・本発表）が評価の対象となった。発表課題は「大学のオープンキャンパスで、高校生にこの大学の心理学科の魅力を伝える」というものであった。本研究では、加藤・藤田（2016）で測定された2015年度のデータおよび2016年度に測定されたデータを対象とし、本研究

で用いたすべての質問紙に回答した104名（2015年度50名、2016年度54名）を分析対象とした。

本研究で用いたルーブリック 2015年度では、構想発表の1週前に、評価の観点に関する概要を説明したが、ルーブリックの配付は行わなかった。構想発表の翌週に本発表のルーブリックを配付し、評価の観点が明記されているので発表前に確認し、自己評価するようにと教示した。2016年度は、構想発表の1週前に構想発表のルーブリックを、構想発表の翌週に本発表のルーブリックを配付し、同様の教示を行った。本発表のルーブリックに関する評価は、「発表の仕方（e.g., 時間配分、話し方）」、「発表内容（e.g., 要求された三つの要素、班のオリジナル要素）」、「レジュメ（e.g., 必要な情報が記載されているか）」、「質疑応答（e.g., 質問に対して円滑に答えられるか）」の4つの観点から行動記述文（e.g., 教室の一番遠く離れた聞き手にも十分に聞こえる大きさの声で、早口になることなく話せる）によって6段階で評価するものであった。

ルーブリック評価法に関する尺度 ルーブリックに対する有効性（e.g., 評価基準表は役に立つ、評価基準表は発表の改善に有効）、コスト感（e.g., 評価基準表を見るのは面倒）、評価の適切性（e.g., 発表の成果を適切に評価できる、納得できる、評価基準表は明確である）という6項目からなり、全員の本発表直後に0-5の6段階で評定を求めた。

また、構想発表後から本発表の準備期間中に、ルーブリックをどの程度確認したかに関して、確認のタイミング3（レジュメ準備/レ

ジュメ作成中/発表練習中) × 確認主体人数 2(一人/班) の 6 項目により、同じく 6 段階(0 回-5 回以上) で評定を求めた。

3. 結果と考察

年度間の評定値の比較 ループリック評価法に対する評価について、年度ごとに各項目の平均値を算出し(表 1 の上段参照)，*t* 検定を行い、2015 年度、2016 年度間の差を比較した。その結果、「評価基準表は役に立つ」において 2015 年度よりも 2016 年度の方が高いことが示された ($t(102)=2.29, p<.05, d=0.45$)。

また、確認回数については、年度 2(2015 年度/2016 年度；参加者間) × 確認のタイミング 3(レジュメ作成準備/レジュメ作成中/発表練習中；参加者内) × 確認主体人数 2(一人/班；参加者内)の 3 要因の分散分析を実施したところ、年度の主効果が有意であった ($F(1, 102)=6.87, p<.05, \eta_p^2=.20$)。しかしながらそれ以外の主効果、交互作用はいずれも有意にはならなかった。すなわち、2016 年度の方が、2015 年度よりもループリックの確認回数が多いことが示されたが、確認のタイミングや主体による違いは見られなかったため、以降の分析では、確認のタイミングを込みにし、年度 × 確認主体人数の 4 条件で比較を行うこととする。

以上の結果から、ループリックの活用の機会を 2 回に増やした 2016 年度の方が、ループリックがより役立つものであるという認識が高く、また本発表に向けた準備中の確認回数も増えていることが示された。このことから、活用の機会が増えることによって、ル

ープリックが役立つと感じる有効性の認知が高まり、より確認回数が多くなると考えられる。

ループリックの評価法への評価と確認回数の関連 ループリックの評価法への評価と確認回数との関連について検討するため、年度ごと、確認主体人数ごとに、ループリックに対する評価 6 項目を独立変数、確認回数を従属変数とした重回帰分析を実施した(表 1)。その結果、2015 年度においては、一人での作業時には「見るのは面倒」が、班での作業時には「納得できる」が有意な負の影響を持つことが示された。一方で、2016 年度においては、一人の作業時には「役に立つ」が有意な正の影響、「見るのは面倒」が有意な負の影響を持つことが示され、班での作業時には「発表の成果を適切に評価できる」が有意な正の影響を持つことが示された。以上をまとめると、年度間で共通の影響を持っている項目も一部あるが、年度や確認主体人数によって有意な影響を持つ項目が異なることが明らかとなった。すなわち、ループリックの活用の機会を増やしたことが、ループリックの有効性の認知を高めてはじめて、確認回数へ影響するようになったと推察される。

引用文献

- 加藤みづき・藤田哲也 (2016) 「大学授業における発表のループリックに対する学生の受け止め方に関する研究—協同作業認識尺度とループリックに対する評価との関連—」『初年次教育学会第 9 回大会発表要旨集』, 78-79.

表 1 年度ごと、確認主体人数ごとのループリックに対する評価を独立変数、ループリック確認回数を従属変数とした重回帰分析における標準化係数(β)(※有意な場合のみ記載)

年度	確認回数	従属変数	1 役に立つ	2 見るのは 面倒	3 発表の 改善に有効	4 発表の成果を 適切に評価できる	5 納得 できる	6 明確	R^2
			平均(SD)	2015	3.76(0.82)	2.30(1.18)	4.16(0.65)	3.56(0.86)	
(n = 50)	一人	2.78(2.91)	-	-33	-	-	-	-	(.11)
	班	2.04(2.18)	-	-	-	-	-	-37	(.14)
(n = 54)	一人	4.24(5.21)	.26	-36	-	-	-	-	(.23)
	班	3.76(3.65)	-	-	-	.29	-	-	(.08)

注: 可能得点範囲: 0~5 質問項目の文頭はいずれも「評価基準表(は, で, に, を)」で始まるものである。

初年次教育におけるルーブリックを活用した リフレクション活動の実践とその考察

【発表者】 松田 剛史(北海道科学大学)

1. 研究の目的

本研究は初年次教育における学習者（学生）が学びの軌跡を自ら書き留め、ふりかえりができる素材をポートフォリオすることによって、主体的な学びのあり方を獲得するプロセスの意義を検討し、その効果を指導者（教員）が検証し、主体的に学ぶ態度を養うこととの関連性について研究したものである。

学士力や社会人基礎力の要素とも直結するコンピテンシーベースの 21 世紀型能力に基づき、自ら学びに向き合う力を醸成するために必要な認知スキル（思考・判断・表現力等）を高めることが必須であるとされる中、高等教育で学習者自らが学びをアクティブにふりかえりができるかは生きる力をはぐくむ上で重要な学びのプロセスである。

そこで、学習機会（授業）において学び得た学習内容はもとより、学習に向き合う自己のあり方や他者との関係性から見えてきたことなどを毎時自己評価・蓄積し、適時振り返ることで、学習者が自らの学びの立ち位置（何ができるようになっていて、何が十分ではなく、今後身につけたい資質や能力は何なのか等を自己分析した状況）を測る道具としていかに機能し得るかについて 3 講義期間にわたって実践・検証した。

2. 研究の対象と方法

筆者が授業を担当する初年次教育科目「プロジェクトスキル」における複数の学科の学生を対象に 2016 年度前期～2017 年度前期において実施した。ふりかえりのための問い合わせを全て共

北海道科学大学 プロジェクトスキル I リフレクションシート（6）
2017 年 5 月 18 日（木）

1 今日の授業から
①どんな内容でしたか？簡単に書き留めておきましょう。～後で見て想起できる程度に～

②気づいたことや得られたこと、大切にしたいと感じたこと、また生まれた疑問などを率直に記しておきましょう。～メモ書き程度でかまいませんが、感想ではないので留意～

2 目標に対して

今日の到達目標： 値値の多様性を認識することができる

①自分を客観的にリフレクションすると、どこにチェックを入れますか？

評価項目と評価基準	A. 目標を超えるような成果を得られた	B. 目標を概ね達成できていた	C. 目標の達成までにはまだ物足りない	D. 目標への意識が十分ではなかった
チェック欄	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

②なぜその段階にチェックしましたか？「何がどうだったから」「何が必要だ」等、根拠や展望を明らかに、他者からも納得が得られる（説明責任を果たす）記述をしましょう。

学科名：_____ 学籍番号：_____ 氏名：_____

【図： リフレクションシート例（初年次教育）】

通フォーマットとしたシートを用意し（講義時における達成目標は毎時変更）、毎授業時の終わりに 10 分程度の記入時間を確保した。全 15 回の講義中 7 ～ 9 回目辺りで中間、最終講義で総括のふりかえりを行ない、自らの学習の軌跡を自己分析した。学習者自らの学びの軌跡を振り返るための資料としての機能であるため、記入したシートの指導者への提出は本来的ではないが、出欠確認の意味合いも含めて回収し、複写を取った後に返却した。故にその性格上、本シートの記述内容による成績評価への反映は一切おこなわないことは言うまでもない。

3. ふりかえりの内容

主体的な学びを促すための自己確認ツールとしての意味合いを前提としているため、問いは以下の2つの視点とした。

1. 授業中に何が起こっていたのか
2. 自己評価の判断根拠は明確か

1は一授業時間内での学びへの向き合い方や獲得したことを可視化すること、そして前述した中間及び総括のふりかえりの際に自己分析する重要な資料となる。2は「気づき、学び、疑問点への記述」と「本時の到達目標に対する自己のあり方」の2つの見方から自己評価し、到達段階とした判断の根拠を明確に示すもので、評価の妥当性・整合性を高めることはもとより、論理的思考をはぐくむための練習の場としても意義をもたせている。

(2017年度は目標達成評価のみに変更)

4. 実践からの考察

取組当初は本実践自体の意味を理解できなかつたり、価値を見出だせなかつた学生がほとんどであったが、中間リフレクションのあたりからその意義に気づき向き合い方に変化が現れる者と、そのままネガティブな印象をもつたまま総括に至る者とに大別できた（中間及び総括リフレクションシートの記述より）。ふりかえりの仕方に正解はないため、あえて書き方指導や例示はしないようにした結果であると思われる。いわゆる「模範的な回答の仕方」を良しとするのではなく、あくまでも「主体的に学ぶ」ための意識や態度を身につけることを目的としていたためである。

しかし、ネガティブなまま終わってしまった学生に対しては個別・全体を問わず的確かつ効果的な指導のあり方があったのではないかと考える。例えば「内省すること」「ポートフォリオの意義」「根拠が必要であるという根拠」など、ふりかえり活動に取り組む前提として必要な知識・技能や態度の部分である。このようにすすめ方についても再検討し、継続し

て取り組んでいくことが大切である。

5. 今後の課題

受動的に学びを進めてきた経験が多い学生にとって、今のグローバル化や情報社会の進展、またAIの登場などによって劇的に変化する社会において、自己の学びを自らマネジメントしていく力を身につけることは多分に生きる力の醸成に迫るためのアイテムとなるであろう。それに向けて、地道に、そして継続的に取り組んで行くことはもとより、他の教員間とも連携して実践にあたっていくことは今後必要となる課題なのではないだろうか。

看護学生の「主体的に学ぶ力」を育てる授業デザインの検討

—早期体験に着目して—

【発表者】 垣花渉・北山幸枝（石川県立看護大学看護学部）

1. 課題

21世紀社会は、自ら主体的に考え行動できる「自律型人材」を強く求めている。そのため、大学等の高等教育機関は、学生の「知識技術的能力」(論理的思考力・創造力)、「意欲」(自己成長および他者貢献を継続・向上させる力)、「社会性」(社会・対人関係力、お互いを理解し高めあう力)の育成に努めている。

看護基礎教育においても、文部科学省検討会(2004年3月)や厚生労働省有識者懇談会(2008年7月)の報告を受け、今後すべての看護師が主体的に考え方行動できることを目指している。併せて、保健・医療・福祉の分野で各専門職者と連携して看護を実践する能力を獲得するよう求めている。したがって、看護学生は、協働的で主体的な学習態度を習得することがきわめて重要となっている。そのためには、看護基礎教育において、協同学習やPBL等のアクティブラーニングの学習方法を導入することが極めて重要となる。しかしながら、看護基礎教育では授業科目が多くカリキュラムの制約があるため、既存の科目においてどのようにアクティブラーニングを導入するのかが喫緊の課題となっている。

2. 目的

アクティブラーニングでは、「情報とアイディア」(講義や読書による収集)、「経験」(知的な行動)、「省察」(行動に対する振り返り)の活動は互いに関係する。本研究は、このような3つの活動を課題探求学習の中で展開する過程の記述を目的とする。

3. 方法

3-1. 受講生と授業名

1年生84名は、「フィールド実習」(前期、必修、1単位)を6名のゼミに分かれて受講した。併せて、「情報リテラシー」(前期、選択、2単位)を2クラスに分かれて受講した。

3-2. 課題探求学習の目的

課題探求学習を、「フィールド実習」で行った。「フィールド実習」の目的を、「地域を舞台に、人と関わることで暮らしや仕事、生活文化、環境の理解を深め、人が生活することを探求する」とした。

3-3. 達成目標と学習デザイン

「フィールド実習」の達成目標に対する学習デザインを構築した。達成目標(1)「仲間や教員と協働して課題に取り組み、自己の役割を遂行する」に対して、協同学習やPBLを導入した。達成目標(2)「現象の観察と討論を通して情報を客観的に分析する」に対して、「情報リテラシー」と連携してスタディ・スキルズを育成した。達成目標(3)「自己の学びの成果を他者に伝え、自己の学習課題を明らかにする」に対して、学習ポートフォリオを導入した。

3-4. コースデザイン

他者と学び合う協同学習やPBL、大学生として学ぶためのスタディ・スキルズの授業、及び学習ポートフォリオの教育的仕掛けを、15講の授業に組み込んだ(表1)。併せて、(1)仲間づくり、(2)講義・演習、(3)PBLのユニットに分割し、それぞれ異なる教育方法を用いた。

表1.「フィールド実習」のコースデザイン

授業講	フィールド実習	情報リテラシー	ユニット
1	イントロダクション		
2	傾聴とミーリング		第1ユニット 「仲間づくり」
3	学び合いの体験		
4	論文を検索する	調べるスキル（資料）	第2ユニット 「講義+演習」
5	論文を読む	読むスキル（資料）	
6	新聞を読む	読むスキル（資料）	
7	実習の問い合わせをつくる	書くスキル（レポート）	
8	実習計画を具体化する	意見を述べるスキル	
9	現地実習（2日）		
10	報告書を書く	書くスキル（レポート）	第3ユニット 「PBL」
11	発表抄録をつくる	意見を述べるスキル	
12	発表スライドをつくる		
13	発表練習をする		
14	成果を発表する		
15	ふり返りと授業評価		

1 講 ガイダンス：授業の達成目標を確認し、アクティブ・ラーニングおよび学習における他者の重要性について講義した。教員はゼミで討論するテーマを提示し、学生はそれを選択した。教員2名と学生6名のゼミを作った。

2~3 講 仲間づくり：協同学習の技法を解説し、学び合える仲間づくりを目的とした。グループワークを通して、新しい友人同士が学び合う楽しさを体験することを重視した。その評価を、授業記録シートで行った。

4~7 講 講義・演習：構造化されたグループワークの実践を目指した。「情報リテラシー」では、「調べる・読む・書く・意見を述べる」スタディ・スキルの講義・演習を行った。翌週の「フィールド実習」では、学んだスキルの復習と実践をゼミで行った。文章の論理的な構成を理解するため、論文の緒言序論・本論・結論に分解してその要旨を説明した。また、新聞記事を「事実と意見」に区別して読み、記事に対する意見を発表した。

8~14 講 PBL：前のユニットで得た知識やスキルの活用を目的とした。PBLの内容を、地域の人と係わり仕事や暮らしの実態を調べるとした。学生は教員の支援を受けながら授業内・外で計画を立て、主体的にフィールドワークを行った。活動の成果を、スライドによるグループ発表と個人のレポートで報告した。

15 講 まとめ：学生は、グループ発表の内容をもとに、最初にプラスの自己評価と同僚評価を行った。教員は、学生のそれに対する評価を行った。プラスの評価を終えると、改善のための自己評価を行った。同僚評価と教員評価をさらに続けた。

全講 学習のふり返り：事前学習で調べた資料やデータをファイルに綴じ、学習ポートフォリオとしてプレゼンテーションやレポートに活用した。毎回の授業のふり返りを授業記録シートを用いて行い、「何を学び考えたのか」や「仲間から受けた刺激」について記述した。

4. 結果

課題探求学習を通じて自己成長を評価するため、「社会人基礎力レベル評価基準表」を用いて自己評価を行った。その結果、社会人基礎力を構成する12個の力は、図2に示すように、授業実施前と比較して終了時ではすべての要素の点数は上がると共に、より均一な形を示した。

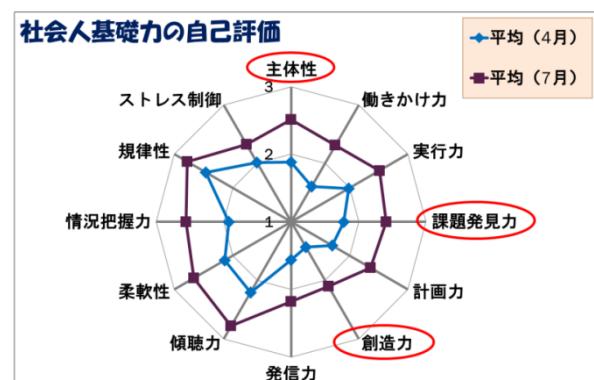


図1. 授業をとおした社会人基礎力の変化

5. 考察

自ら主体的に考え方行動できる力の育成には、「知識の獲得と定着（知っている・できる）」を「知識の意味理解と洗練（わかる）」へ展開し、「知識の有意味な使用と想像（使える）」へ発展させる授業デザインの構築が重要なものと考えられる。

イマドキ学生へスイッチを入れるとは？（パートⅡ）

キーワード：体験型授業 地方創生 都会と地方の大学生

【発表者】 黒田秀雄（日本総合研究所・前東京富士大学教授）

1. 初めに

昨年は、学生のスイッチを入れるために企業とそこに働く社会人の力を、GMT施策（地元企業訪問）の活用について発表をした。今年は、地方創生を活用した「イマドキ学生へのスイッチを入れる方法」（パートⅡ）を発表する。この施策は、「行政」「地域おこし協力隊」、「ホストファミリー」そして「都会の大学」と「地方の大学」のコラボレーションで、実施されるモデル（仕組み）である。この仕組みは、地方創生に対しても有効な活性化策となるので、今後は全国的に発展していくことを念願している。

2. 初年次教育に地方創生のプログラムを導入する意義

（現状認識と問題意識）

（1）都会出身の大学生のほとんどは、地方に親戚や血縁者がいない。例えいたとしても付き合いの程度が薄く、大都会の生活基盤は、日本中の地方の支援で成り立っていることを知らない学生が多いと言える。

例えば、食べられる野菜の3分の1が規格やブランド維持のための規制で捨てられてしまう運命にある。これは地方に住む学生では当たり前のことではあることかもしれない。そのことを初めて知った都会派の学生には、食べ物を捨てることへの「なぜ捨てるのか？」という衝撃が走る。どうにか廃棄野菜は活用できないのだろうか？捨てるトマト（野菜）は、パスタのトマトソースにすれば捨てずに食べられるのにと素朴な疑問から発生して、その疑問から新しい発想が生まれていく。

（2）地方創生や地方の活性化を推進するた

めには、その地方に、新しく定住してくれる住民の獲得が必要である。今は、スマホ時代、スマホ世代の若者たちの生活様式を、地域活性化に関係する熟年のコンサルタントでは十分に理解できない現状である。その結果として新しい定住者を呼び込むことができない。

例えば地方の特産品の商品開発やお土産に多い和菓子作りだけでは、地方の活性化は無理な状況である。どこの道の駅でも同じような商品が並んでいる傾向にある。また、特産品を開発しても、価格を維持するための補助金がなくなれば価格を維持することができなくなり価格の変更を迫られ値上げする。そのために特産品は売れなくなる。このように規制の観念では、地方創生の構築は難しい。

そこで、将来社会人となり定住者となりうる可能性のある大学生諸君のアイデアが光るのである。但し、都会の学生のみならず地方の学生の意見も同時に取り入れる必要がある。地方は概して保守的なためである。私たちがフィールドワークした場所でも、改革支持派が50%、保守派が50%であった。発想が極端すぎると、居住している定住者には、極端な発想は受け入れられないためである。

3. 昨年実施した「日野町魅力化プロジェクト」の概要

昨年8月に、私が顧問としている「企業ビジネス研究同好会」のメンバーと一緒に、鳥取県の過疎地の最先端地域である鳥取県日野郡日野町（米子から特急で40分の中山間地域）の「日野町魅力化プロジェクト」に参加了。学生は同地で、4泊5日の生活体験をホストファミリーの家で宿泊しながらプログ

ラムを経験した。

(プロジェクトの概要)

(1) 日野町の概要：人口3745人、65歳以上の人口は、1572人(42%)

(2) プロジェクトの研究の3視点：

「産業」「観光」「生活」

(3) 参加学生：12名(都会の大学10名、地方の大学2名、その中で、1年生は3名)4名ずつホストファミリー宅に宿泊。

(4) 具体的な内容

初日：オリエンテーションと懇親会

2日～4日目：産業・観光・生活の3チーム(各4名)で農業体験を含めた地元取材を実施。「地域おこし協力隊」のサポートで取材と体験はスムーズに実施された。

最終日：日野町の皆様の前でプレゼン(町長・町議会議長・ホストファミリーを含む)このプレゼンは大好評であった。9月2日の地元紙(日本海新聞)に掲載された。

(5) 学生の感想(1年生)

Aさん：今までに味わえないような体験。様々な状況への対応や柔軟性を学べた、自分にとっては大変有意義な時間であった。

Bさん：日野町は自然に囲まれた素晴らしい所だ。子供たちは皆に愛され幸せに成長している。自分は日野町で生活体験をして町の魅力を発見できた。人生には色々な体験が必要だ。本当に楽しかった。(留学生・中国)

Cさん：日野町は自然の景色がきれいで、その中で農業体験をした。その体験の中で、先輩との違いを見出し、自分には不足している部分がたくさんあることが気づいた。ホストファミリーはとても優しく皆親切だった。(留学生・中国)

4. 日野町魅力化プロジェクトその後の展開

(1) 地域活性化センターの研修会に参加

(2016年12月)

日本全国の各自治体が採用した「地域おこし協力隊」の研修会が昨年12月に開催された。今回の「日野町魅力化プロジェクト」は

全国中で優れた取り組みとして評価され、日野町の「地域おこし協力隊」の中山さんと参加した学生が、全国の研修生の前で、バージョンアップした内容のプレゼンテーションを実施した。皆さんからは、高い評価を受け、学生の自信がさらに深まった。

(2) 鳥取県主催「学生フォーラム」に参加
(2017年3月)

2016年、鳥取県の中で地方創生の活動が著しく良かったと評価された学生の7団体が、鳥取県とNPO法人「人財バンク」の共同開催で実施された「学生フォーラム」に招聘された。東京からは本学と早稲田大学の2校。「学生フォーラム」では、地域活性化センターでのバージョンアップの内容のプレゼンを実施した。主催者からの評価としては、地方の大学生の見方とは違う視点での発表であり、都会の大学と地方の大学の学生同士のコラボレーションの重要性を深く感じたとの評価を受けた。このように、同じ日本ではあるが、都会と地方が互いに交流することが、両者は刺激しあいさらなる発展に繋がることになるということが実証された結果となっている。

5. 結論

地方創生を活用した仕組み(モデル)にて、「イマドキの学生へのスイッチを入れるには?」を論じてきた。市町村「行政」、「地域おこし協力隊」、「ホストファミリー」「都会と地方の大学の学生」のコラボレーションによってこの施策は成り立っている。三方よしではなく、四方よしの施策である。この施策では、若い大学生の感性が重視されるのであり、初年次教育対象の学生でも十分に参加でき力を發揮できるのである。このことは学生の感想から見ても理解できる。この施策は、都会派の学生たちに日本を再認識させ、留学生にも日本の本来の良き姿を理解させることができる。最後に、このプロジェクトのきっかけをお作りいただいた安田泰敏先生(囲碁9段・プロ棋士)に御礼申し上げたい。(完)

東京大学「初年次ゼミナール文科」の専門性

—レイト・スペシャリゼーションを阻害しないアーリー・エクスポートージャーとは—

【発表者】 岡田晃枝（東京大学 大学院総合文化研究科）
中村長史（東京大学 大学総合教育研究センター）

1. 教員のディシプリン・専門に引きつけた初年次ゼミナール

東京大学が現在取組んでいる「学部教育の総合的改革」の三本柱の一つに教育の「実質化」が掲げられている¹。東京大学教養学部では、この「実質化」を支える重要な授業の一つとして「初年次ゼミナール文科」を2015年度から開講している。これは、1993年から行ってきた1年生向け導入授業である「基礎演習」を「学部教育の総合的改革」の方針にのっとって改革したもので、東京大学に入学した文科生約1,300名全員が1年生の最初の学期に履修する必修授業である。



図：東京大学「学部教育の総合的改革」より

「基礎演習」ととくに大きく異なる「初年次ゼミナール文科」の特徴の1つは、学生がどの初年次ゼミナールを受けるかを選ぶこと

¹ 東京大学「東京大学における学部教育の総合的改革の推進(パンフレット)」
<http://www.u-tokyo.ac.jp/content/400004451.pdf> (2017年5月29日閲覧)

ができるという点である。東京大学前期課程(1,2年次)では、選択した第二外国語にもとづくクラス編成が行われており、基礎演習の授業は語学別クラスごとに割り当てられていた。そのため、教員の専門と学生の関心・適性の間にミスマッチが生じ、授業への学生および教員のモチベーションにマイナスの効果が出てしまうことがあったり、ポテンシャルのある学生に対して学術的に深く掘り下げるような研究にいざないにくいという教員側の不満や、逆にもっと本格的な初年次研究をしたいのに授業が「緩い」と感じる学生側の不満が生じるといった難しさがあった。

上述した「学部教育の総合的改革」には、学生の主体的な学び、主体的な履修選択を促進することがうたわれており、初年次ゼミナール文科での履修授業の選択制導入はこれにそっている。初年次ゼミナール文科では、学生をクラスごとに6つのグループに分け、各グループが割り当てられた曜限に出講される初年次ゼミナール文科の授業(9~12授業)の中から、学生が受けたい授業を選択して登録することになっている。

没個性的な初年次ゼミナール文科の授業が並んでいては、学生は授業を選ぶことができない。そこで初年次ゼミナール文科では、共通の授業目標を掲げつつも、「各担当教員がそれぞれの専門性を盛りこんだ授業内容をシラバスで公開し、学生に授業選択の自由を与え」ることを授業ガイドライン(非公開)に盛り込んだ。シラバスには、その初年次ゼミナール文科の授業がもとづく学術分野を必ず明記

することになっている。

「学部教育の総合的改革」の「実質化」のための取組として、前期課程教育における「アーリー・エクスポートージャー」も掲げられていることから、各教員が各自の学術的専門のもとで、学生にアカデミックな体験を行わせるような授業を行うことは、東京大学が目指す教育改革にかなうものであると言える。

2. レイト・スペシャリゼーションとアーリー・エクスポートージャー

東京大学の初年次ゼミナール文科では、学術的に意味のある問い合わせ探し、先行研究を批判的に検討し、自分の仮説を立て、それを論証し、その成果を学術論文に準じた「小論文」としてまとめるという一連の学術体験を学生に行わせることになっている。少人数のアクティブラーニング形式の授業であるため、学生による授業評価アンケートでは、講義形式で学ぶことが多い他の授業よりも「身についた」という解答が多い。

授業で学ばなければならないことが「身についた」と学生が実感することは非常に有益なことである反面、リベラル・アーツ教育を重視し、特定の専門分野に偏らない広い視野と総合的な判断力を養うための「レイト・スペシャリゼーション」を教育方針の一つに掲げる東京大学の場合、大学に入ったばかりの学生が特定のディシプリン、あるいはその中の特定の理論のみを通じてものごとを見たり考えたりするようになってしまふような初年次教育は望ましくない。

レイト・スペシャリゼーションを柱とするリベラル・アーツ教育の中で、「専門性にもとづく導入教育」はどうあるべきか。本報告では、2015年度から2017年度までの3年間に東京大学で初年次ゼミナール文科の授業を担当した専任教員に、レイト・スペシャリゼーションとアーリー・エクスポートージャーの二つの教育方針を初年次ゼミナール文科の授業で

どのように意識し、どのようにバランスを取ったかを聞き取りした結果と、それらの授業を受けた学生に、初年次ゼミナールの学術分野に対する関心が授業前と授業後でどのように変化したかを聞き取り調査した結果から、教養課程における導入教育である東京大学の初年次ゼミナール文科が、①レイト・スペシャリゼーションを阻害しないように設計されており、実際に阻害していないか、②アーリー・エクスポートージャーとして有効に機能するよう設計されており、実際にそう機能しているか、を検討するものである。

3. 今後の展望

初年次ゼミナール文科が東京大学で始まってからまだ3年目であり、授業を担当する教員の入れ替りもあるため、初年次ゼミナール文科の授業と進学選択の関係について、まだ確かな相関関係は発見できていない。進学希望者を多く獲得したい学部やコースのための「青田刈り」や「囲い込み」の場として初年次ゼミナール文科の授業が利用されるのを避けつつ、レイト・スペシャリゼーションの有効な手段となりうる初年次ゼミナール文科の授業デザインについて、今後も継続的に調査・研究してゆきたい。

協同学習による「音楽理論」の展開

—30分間の学びでの読譜力定着を目指して—

【発表者】 石橋裕子（帝京科学大学）

1. 問題の所在及び研究の目的

保育者養成校での「音楽」は主に、読譜（楽譜を読む）力をつけるために学ぶ『楽典』（音楽理論）と、ピアノ弾き歌い（ピアノを弾きながら歌う）等の『実技』で構成されている。前者は一斉授業、後者は個人または ML (Music Laboratory System) 等のレッスン形式で行われることが多い。音大では個人演奏技術を高めることが目的でレッスンするため「協同学習」は行わないで、ピアノ弾き歌い指導者は協同学習での指導を実施しないことが多い。

学生は演奏や鑑賞は嫌いではないが、楽典にはかなりの苦手意識を持っている者が多い。2016(平成 28)年 4 月および 2017 (平成 29) 年 4 月に「音楽 I」で実施した質問紙調査で楽典を得意・不得意とした者は、以下の通りであった。

(表 1) 楽典の得意・不得意

	2016(平成 28) 年	2017(平成 29) 年
得意	25%	11%
不得意	75%	89%

一方、部活動や習い事経験者が楽典を得意・不得意とした割合は以下の通りであった。

(表 2) 部活動・習い事経験者の楽典の得意・不得意(上段 2016、下段 2017)

	部活動 経験者	部活動未 経験者	習い事 経験者	習い事未 経験者
得意	47%	16%	39%	15%
	20%	6%	15%	5%
不得意	53%	84%	15%	85%
	80%	94%	85%	95%

以上等から、大学での楽典の学習はゼロからの学びではなく、すでに『苦手意識を持っている者への授業』という、極めて特殊な性質の授業であると言える。

そこで、本研究では、筆者の担当する楽典において、30 分間で読譜力が付く授業が展開できるのか、また、実施している方法が有益だと言えるのか等を、学生の成績や学期末の振り返りシート等から考察する。

2. 授業の概要

T 大学幼児保育学科の「音楽 I」は通年開講科目である。1 コマの中で「楽典」「ピアノ弾き歌い」「声楽またはソルフェージュ（音名で歌ったりリズムの学習を通して、音楽を表現するための基礎訓練）」の 3 つのプログラムを 30 分（正味 25 分前後）ずつ受講する形式で展開している。

楽典の講義は、3~4 人グループを編成して表 3 の様に実施した。授業展開と内容は表 4 の通りである。

(表 3) 楽典授業の進め方 (30 分)

- (1) ホームチームで前時の復習問題に取り組む (3 分)
- (2) 「単元確認表」で本時の学習内容・到達目標を確認 (2 分)
- (3) 予習してきたワークシートの問題をジグソーで確認 (3 分)
- (4) ホームチームに戻り、担当した問題を解説しながら解答 (8 分)
- (5) 「単元確認表」「振り返り表」に記入し本時の学習内容を確認 (5 分)
- (6) 次時のワークシート解答に必要な解説を教師から聞く (7 分)
- (7) 次のプログラムに移動 (2 分)

(表4) 授業展開と内容の予定 (前期 15 回分)

単元	講	主な学習内容
オリエンテーション	1	オリエンテーション (4 プログラム合同)
	2	仲間づくり、アンケート、楽典の学習内容を確認
大譜表	3	五線の名前、譜表の書き方と意味
	4	譜表の読み方、変化記号の書き方と意味
音名	5	各国の音名、変化記号の付き方
音符と休符	6	譜表とピアノ鍵盤の位置
	7	変化記号の付いた音符と鍵盤の位置
	8	音符と休符 (名前と音価)
	9	音符と休符 (名前と音価)
	10	音符と休符・付点音符と付点休符 (名前と音価)
	11	付点音符と付点休符 (名前と音価)
	12	付点音符と付点休符 (名前と音価)
まとめ	13	前期のまとめ
試験	14	試験
	15	試験返却および答え直し

3. 2016 年度と 2017 年度での授業展開の違い

2016 年度の授業展開は、表 5 のように行った。

(表5)2016 年度の楽典授業の進め方 (30 分)

(1)読譜ドリル配布・実施：自力解決（個人思考） (2 分)→グループ解決(5 分)
(2)ワークシート配布：教師の課題解説(5 分)
(3)ワークシート実施：自力解決(個人思考) (5 分) →グループ解決(10 分)
(4) 次のプログラムに移動する (2 分)

2016 年度実施しての問題点は、①読譜ドリルに慣れるまでは 10 分以上費やし、また、

②予習が徹底していなかったので自力解決できない者が多く、③28 分で終えられないことが多かった。また、④振り返りが出来なかつた。さらに、⑤25 分間でどの程度学習できるのかわからなかつたため、毎時間手探し状態でワークシートを作成していた。時には 1 枚のワークシートで 3 コマ使うこともあった。

上記の問題点を踏まえ、今年度は、①読譜はソルフェージュ担当に任せることで読譜ドリルは廃止し、②前時に次時のワークシートを配付して予習を徹底し、さらに、③自己解決の時間を自宅学習に移行して 28 分間で終えられるよう改善した。また、④振り返りのために「単元到達表」「授業振り返り表」を配付し、毎時間の到達目標を確認してから活動に入り、終了時には 2 枚共に記入することで振り返るようにした。

「単元到達表」は、単元全体の学習を見通すことが目的で、学習到達目標と協同学習での活動状況を評価できる項目を作った。さらに毎時間感じたことを「ミニミニジャーナル」として書く欄も作った。本稿を書く段階ではまだ 4 回しか授業を実施していないが、「メンバーに『わからない』と言えた」「グループで楽しく学べている」「予習を忘れるとメンバーに迷惑がかかる」「まだメンバーと打ち解けられていない」「次回はもっと話せるとよいを感じた」等と言った記述から、協同学習を意識した活動が展開できていると考える。

「授業振り返り表」はピラミッド型の用紙で、いつどのような学びをしたのかを記録する。学び全体を見通すことが目的で配付したが、欠席した学生にとっても有効である。「何を仲間からレクチャーしてもらうのかが一目瞭然」とのことでの好評である。

発表当日は、前期の試験結果、前期の振り返りシート等から、30 分の協同学習で読譜力が付く授業が展開できているか、また、実施している方法が有益だと言えるのか、後期に向けての改善点等を考察したい。

法学入門の授業への協同学習の導入の試み

【発表者】 大山 和寿（青山学院大学法学部）

1. はじめに

最近双方向講義などの工夫が公表されている（池田、2016；上村、2016）ものの、法学の諸科目の多くの授業は、一方的な講義式のものが圧倒的に多いであろう。このような授業形態では、当然のことながら、学生の活動性が低下することになり、授業の内容の定着度が低くなる。さらに、学生は法学について暗記すれば良いと思い込み、考えようとする弊害もある。

このような点を改善するために、協同学習を法学でも導入できないか、試みることにした。もっとも、このような先行業績として中川（2014）がある。ただ、この実践ではさまざまな工夫がされていて注目すべきものではあるものの、誤解がなければ、主要な学習内容については講義をされているようである。私は、これまで一方的に講義されている事柄について、可能な限り、学生がまず考え、講義されるはずの内容に学生達自身で到達できないか、と考えて、協同学習を取り入れてみることとした。

2. 科目の概要

協同学習に取り組んだ科目は、法学入門という科目である。この科目は、法学部（法学科のみの1学科制）専門科目であり、1年次の必修科目である。9名の教員が分担して担当しており（この他に1名再履修クラス担当者がいる）、学生は各教員のクラスに割り当てられる。私の担当したクラスの人数は、58人であった。担当者の間では、法学入門の授業のうち7割の時間については、必ず扱うこと

とされた内容を扱うものとする申し合せがされている。

この学部では、入門科目は数多くあるものの、「学びの転換と移行の支援」である初年次教育の科目がほとんどない（全学共通科目としてこのような目的の演習があるものの、学生全員が履修するわけではない）ので、私の授業方針として、法学入門で担当者全員が共通して扱うべき内容に加え、初年次教育の要素も折り込み、大学での勉強の仕方を扱うこととした。

3. 具体的な授業の内容

毎回の授業のはじめに前回の復習を行う際に、ホップ・ステップ・クラスの技法を用いて、学生同士で復習を行わせるようにした。

1～3回目の授業において、オリエンテーションおよび大学での勉強の仕方を扱った。その際には、ラーニングピラミッドを示し、講義だけでは学習内容が定着しないことを示し、協同学習の活動をする動機付けをした。学習教材を読んだ上で取り組むワークシートにおいて、筆者の主張を自分の言葉でまとめる項目の他に、教材の内容と関連する事項を書く欄を設けた。このようにした理由は、LTD 話し合い学習法の Step 5、6（課題の文章との関連づけ）の要素を入れ、ラウンドロビンが活発になるようにできないかと考えたからである。授業を実施してみると、確かに、LTD ミーティングほどの活発なやりとりがあるわけではないし、また、LTD の予習ノートを作成するほどには関連づけを予め考えているようではなかった（机間巡視をしてい

ると関連づけのところを白紙にしている学生も、少数ではあるけれども、見受けられた)。しかしながら、授業後のレスポンスシートでは、他の人の話した内容も教材と関連づけることができ知識が広がる、など肯定的な感想が多くた。この結果として、協同学習に肯定的な感情が醸成されたようである。

その後法学基礎論の内容を扱う際には、できる限り、まずホップ・ステップ・クラスを用いて、学生に考えさせるよう試みた。その際には、個人思考をさせるために、気づきを促すワークシートを作成し、学生自身で学習内容に気づけるように工夫をした。例えば、法とそれ以外のルールの違いを扱う際には、かつての姦通罪（刑法旧 183 条）とマタイによる福音書 5 章 27～28 節の記述とを比較し、規律の対象の違いについて思いがいくよう試みてみた。任意規定と強行規定の区別を扱う際には、任意規定が契約の定めに優先すると考えてしまうと違和感を感じるような事案をワークシートの中に盛り込んだ。ワークシートを作成する際には、可能な限り、授業の必携資料に記述がなく、またインターネットで調べにくいようにして、自分で考えざるを得ないよう工夫した。なお、ワークシートの記入については、例外はあるものの、基本的には授業外での宿題にした。

授業後のレスポンスシートからは、法学に対する興味がかき立てられた、記憶に残りやすいなど肯定的な感想が多く寄せられた。また、いきなり講義をするよりも、授業の内容に納得しやすくなつたようである。さらに驚いたことに、法とそれ以外のルールの違いとして、（ワークシートからは誘導できないと予想していた）強制の有無に気がついていた学生が、何人もいた。

4. 気づきの共有の工夫

授業後のレスポンスシートを読んでいると、学生がさまざまな気づきをしており、クラス

内で共有したいと考えた。そこで、協同学習とは直接関係がないけれども、毎回の授業後に、授業通信を作り、レスポンスシートに書かれていた内容と私のコメントをつけて、LMS（授業支援システム）に投稿するようにした。

なお、授業通信にとりあげなかつたレスポンスシートについても、コメントを付して提出者全員に返却するようにしている。

5. 今後の課題

もっとも、今後改善すべき課題は多い。例えば、協同学習の基本となる協同の精神について、十分伝える機会を持てなかつた。フリーライドを防ぐ工夫についても、活動に入る前に、活動後に誰かをあてて発言を求めるなどを予告したのみであり、他の手段も講じることも必要であろう。グループとしての責任を明確にすることについても、気がついたら、活動に入る前に、誰があたつても同じように説明できるようにするよう指示しているものの、グループの責任が十分明確になつてゐるか疑問が残る。さらには、現時点ではグループ内での改善手続がほとんど行えていない点も、問題であると考えている。

評価方法との関係についても、全担当者により共通問題を作成することとなつておらず、過去 2 年の例からは、穴埋め式の問題が多い。このため、学生が結局暗記をすれば良いと考える危険が高い点も、課題である。

引用文献

池田真朗（2016）「新世代法学部教育の実践 第 2 回大教室双方向授業」、『書斎の窓』、644、20-25

中川孝博（2014）『法学部は蘇る 上』現代人文社

上村一則（2016）「法学部教育における双方向型授業のあり方について」、『久留米大学法学』、74、1-37

青年期の特性を活かした初年次教育の試み —「聞きあい」による「学びあい」のアクティヴィティ—

【発表者】 井上大樹（札幌学院大学）

1. 課題と方法

「大学の大衆化」が言われて久しい。多くの大学では、学力選抜が十分に機能せず、高校までに身に付けるべき学力を早期にどう補充するかが重要な課題となり初年次教育が果たす役割の重要性は言をまたない。また、初年次教育では「大学での学び」（クリティカル・シンキングなど）に順応することも重要なミッションになっている。

また、教員養成、保育者養成など大学で専門職養成を担う課程の増加は、専門職の資質やキャリアコースにどのように寄与するかという点で、スタークホルダーたる「業界」へのレスポンスビリティを負う。

一方で社会人入学を除き多くの学生は「青年期」の段階で入学する。日本において大衆化された大学教育を考えることは、青年期、特にこの間増えた学生層である「ノンエリート」層の実態に即し、最大のスタークホルダーたる「ノンエリート学生」の社会参画に寄与する教育を考えるという発想の転換が必要ではないかと発表者は考える。この層は近年、一貫して社会的自立困難（特に、学校から社会へ）にさらされてきた層である。また、この時期について「移行期」という言説が主流になりつつあるが、多くの社会人学生が何らかのキャリア転換を意図して入学していることを踏まえると教育課題を「青年期」学生と共通しているとも言える。

現代の若者の自立困難についてはすでに、移行過程の個人化、長期化、二極化、さらには地域格差、性差などによる新たな「階層性」が明らかにされ、社会的関係資源（Social

Capital）の観点も含めた包括的な若者自立支援の必要性が提起されている（宮本・小杉 2011）。また「社会的排除」克服の観点から、社会的自立に適切な社会的資源を獲得（ないしは保障）しうる教育の必要性についても提言されてきた（平塚 2005、湯浅 2008）。また、若者の自我の多元性（辻 1999、三浦 2001）及び解離性（香山 2002）が指摘されている。阿部（2011）「ひとりの居場所」は表面的な孤立状態などに惑わされない「社会的包摂」を志向すべきと提唱している。

これらの課題を大学教育に活用するために、溝上（2004）は自分の「何かやりたい」欲求が何かの場に帰属する目的となる「インサイド・アウト」アプローチによって、居場所への関わりを深めていく中で、自分のやりたいことを見通せるようになると指摘している。

これらから、大学教育では自己と社会とのかかわりを試行錯誤する「青年期」の学びを実践的にどう保障するかがあらゆる学生に共通した課題になる。個別の教育実践、特に講義・演習など、においては、学生が個別、共同（学生間、学外）で主体的に試行錯誤する学びが実現できる。初年次教育においては、学生一人ひとりが、自分の「何かやりたい」欲求を具体化してくれる場が大学であると認め、いい意味で「依存」（関わりを深める）する方向性を自己決定できるかがカギとなる。それは、個別の教育実践が、「安心感」「自己有用感」を含んだ「（積極性をもった）居場所」づくりになる必要があることを示す。

本発表では、以上のような視点を青年期の特性を活かした初年次教育の試みについて、

自身が行っているアクティヴィティを「聞きあい」と「学びあい」という観点からその意義について論じる。

2. 正解のない学びあいの活性化——「聞きあい」の場をつくる

(1) 各プログラムの改良

・学生相互評価の導入

当初は「基礎ゼミナール」において、「主体的学び方」と「共同の学びあい」の実感をもって体感できることを目指して導入。アイスブレーク、共同での問題解決活動の後、各自が興味のある話題についてのプレゼンテーションに対し、他の学生の評価をフィードバックし自分の学びについて振り返ってもらった。「スタジオジブリ作品」「おむつの国際比較」「野菜嫌いをどうなおすか」など各自の思い入れのこもったテーマを掘り下げた発表に他の学生も熱心に聞き入るようになり、ゼミ形式で学ぶことの楽しさや方法に対し興味を持って体得することができた。

・教師と保護者との関係づくりワークショップの学生向けプログラムの開発

小野田正利（大阪大学）が現職向けに開発した教師と保護者との関係づくりワークショップを、学生向けのプログラムに組み直して実施した。教員及び保育士養成課程のクラスにおいて、90分×2コマを基本に、様々な保護者のクレームにどう対応するか、ロールプレイ形式で教員側、保護者側を演じることにより、保護者の思いを理解しつつ適切な対応をより具体的にイメージできるワークショップを実施した。クラスによっては福祉施設就職希望者もあり、その場合は利用者の家族との関係づくりにも準用できるよう工夫した。

・聞きあいの機会の拡充

意見交流や議論の時間では学生に「発言を求める」があまり、学生が「言わされた」思

いだけ残り参加実感が薄くなる危険性がある。そこで、各学生に自分の時間を与える／あらかじめ話すことをまとめる／「積極的に聞く」姿勢を身につける／「聞き書きメモ」を話し手に返却し学習のまとめに活用、などの工夫を随所に取り入れ「聞きあい」ワークショップとして展開した。その結果、交流・議論のみならず、このワークショップを導入した単元のまとめが飛躍的に充実し、学生の書く力の向上にも寄与した。

3. スタートカリキュラムとしての「教職入門」の試み

これらの成果を大学における「スタートカリキュラム」として1年次前期の教職課程必修科目「教職入門」にて系統化を試みた。詳細及び成果については当日報告する。

文献

- 阿部真大（2011）『居場所の社会学』日本経済新聞社
 溝上慎一（2004）「現代大学生の生き方とキャンパス・ライフ」『現代大学生論』日本放送出版協会
 鈴木謙介（2005）「『圈外』を逃れて」『カニヴァル化する社会』講談社
 平塚眞樹（2005）「移行システム分解過程における能力観の転換と社会関係資本」『教育学研究』73（4）
 三浦展（2005）「消費の物語の喪失と、さまで『自分らしさ』」上野千鶴子編『脱アイデイティティ』勁草書房
 宮本みち子・小杉礼子（2011）『二極化する若者と自立支援』明石書店
 香山リカ（2002）『多重化するリアル』ちくま文庫
 辻大介（1999）「若者のコミュニケーション変容と新しいメディア」、橋元良明・船津衛編『子ども・青少年とコミュニケーション』北樹出版

協同認識の構造とその発達

—協同認識尺度の開発を中心に—

【発表者】 増井 沙奈江（熊本県精神保健福祉センター）・安永 悟（久留米大学）

1. 問題と目的

協同学習とは「協同して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すとともに、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ(内化する)ことが意図される教育活動」である(関田・安永, 2005)。この定義から、協同学習において協同認識の育成が主な教育目的となると同時に、協同学習の重要な基盤となることが読み取れる。

この協同認識を捉える目的で、長濱ら(2009)は3因子（協同効用・個人志向・互恵懸念）18項目からなる協同作業認識尺度を開発しており、教育指標として一定の弁別力を持つことが認められている(長濱ら, 2010; 森ら, 2012)。しかしながら、協同に対する肯定的な認識である「協同効用」因子の得点が全般的に高く、協同認識の弁別力が十分であるとは言い難い。また、協同認識の中核である真剣に学び合うという心構えと具体的な行為、すなわち「切磋琢磨」と表現できる側面を十分に測定できていないと考える。

そこで本研究では、長濱らの「協同作業認識尺度」を手がかりに、協同学習の基本要素(Johnson et al., 1991:①肯定的相互依存、②促進的相互交流、③個人の二つの責任)に依拠した「協同認識尺度」を開発することを目的とした。研究1では、協同認識尺度(原案)を作成する。研究2では、協同作業認識尺度と原案との関係を検討し、尺度の信頼性と妥当性を確認して協同認識尺度(完成版)を作成する。そして、研究3では中高生の協同認識を検討し、中学生から大学生までの協同認識の変化過程について検討する。

2. 協同認識尺度(原案)の作成(研究1)

方法 (1) 対象者 大学生243名、(2) 調査時期 2015年7月、(3) 質問紙構成 協同学習の基本要素から導いた28項目と協同作業認識尺度18項目、計46項目。

結果 本研究で新たに作成した28項目を対象とした因子分析の結果、2因子14項目(仲間重視・自己貢献)からなる協同認識尺度(原案)を構成した。協同作業認識尺度との相関分析の結果、「協同効用」と高い相関が示された(仲間重視: $r = .67$ 、自己貢献: $r = .61$)。この結果から、抽出された2因子は協同作業認識尺度の「協同効用」とほぼ同じ側面を測定していることが確認された。

3. 協同認識尺度(完成版)の作成(研究2)

方法 (1) 対象者 ①大学・看護学生566名(因子構造の確定) ②大学生・看護学生410名(併存的妥当性の確認)、③大学生157名(介入的妥当性の確認)。

(2) 調査時期 2015年12月～2016年4月

(3) 質問紙構成 協同認識尺度(原案)、協同作業認識尺度、ディスカッションスキル尺度(安永ら, 1998)、学校適応感尺度(出口ら, 2005)、批判的思考態度尺度(平山ら, 2004)。

結果・考察 協同作業認識尺度の3因子と原案の2因子を含めて因子分析を行った結果、「仲間重視・自己貢献・個人志向・互恵懸念」4因子22項目が抽出され、確認的因子分析の結果から一定の適合度が認められた。また、併存的妥当性を確認するため、協同認識と密接な関係が考えられる心理的側面を測定する上記の3尺度(合計10因子)との回帰分析を行った。その結果、期待される方向の相関係数

および β 値が示された。さらに教育的介入妥当性を検討した結果、協同学習の実践によって受講者の協同認識はより肯定的な方向へと変化することが一部認められた。これらの結果より、4因子22項目をもつて「協同認識尺度（完成版）」とした（表1）。本尺度では、切磋琢磨と表現される協同認識の側面（「自己貢献」因子）が捉えられる可能性が示された。

4. 中高生および大学生の比較（研究3）

方法 (1) 対象者 中学1,374名、高校1,236名。
 (2) 調査時期 2016年4月（中学）、6月（高校）。
 (3) 質問紙構成 協同認識尺度（原案）、協同作業認識尺度、ディスカッションスキル尺度、学校適応感尺度。

結果・考察 研究3では、多母集団同時分析による確認的因子分析により、完成版の因子構造が、中高生のデータにも同様にあてはまるかどうかを確認した。その結果、配置不变モデルの適合指標の結果から、中高どちらも大学生と同じ因子構造で当てはまりが良いことが確認された。また、大学生と同様、協同認識が肯定的な者ほど学校適応とディスカッションスキルがともに高いことが示された。

そこで、大学生のデータも加えて、4因子の発達的变化を検討するため4因子の得点を学年・性別ごとに算出した。その際、大学生の年齢を18～19歳、20～23歳、24～29歳、30歳以降の4つに群分けし、因子ごとに学年

と性別の2要因分散分析を行った。その結果、すべての因子で学年による主効果が認められた。多重比較の結果、「仲間重視」は30歳以降が中高生と20～23歳より有意に高いこと、「個人志向」は20～23歳が他群に比べて有意に高いこと、「互恵懸念」は、中学3年生と高校2、3年生が他群に比べ有意に高いことが示された。特に「仲間重視」は30歳以上を除くとどの学校種も1年生が最も高く、2年生が最も低かった。また、「仲間重視・互恵懸念」では性の主効果が確認され、「仲間重視」は女性が有意に高く、「互恵懸念」は男性が有意に高かった。しかし、いずれの因子も性別×年齢の交互作用は確認されなかった。

6. 総合考察

本研究により、協同認識の肯定的側面を「仲間重視」と「自己貢献」の2側面から、また否定的側面を「個人志向」と「互恵懸念」から捉える協同認識尺度を開発することができた。本尺度により、協同認識についての弁別力が向上したといえる。中でも、「自己貢献」は協同学習が求める「切磋琢磨」とも表現される協同認識を捉えられる可能性が示唆された。また、発達的な検討により、「仲間重視」は年齢や性別に影響を受けやすく、一方で「自己貢献」はその影響を受けにくいことが示された。今後の課題として、本尺度で測定された認識と具体的な行為との関係を検討する。

表1. 協同認識尺度（完成版）の因子分析結果と因子間相関

項目番号	項目内容	F1	F2	F3	F4	h^2	M	SD
第1因子 仲間重視 $M=4.29$, $SD=0.57$ $\alpha=.87$								
3 グループのなかで、自分を支えてくれる仲間がいることに喜びを感じる。	.73 -.01 .18 -.18 .60 4.37 0.80							
13 グループでの作業は、仲間がいてくれるから頑張れる。	.69 .05 -.12 .06 .55 4.14 0.94							
16 グループ作業において、仲間から支えられているという意識は大切である。	.68 .04 .08 -.09 .54 4.31 0.83							
22 たくさんの仕事でも、みんなと一緒にやれば出来る気がする。	.68 -.10 -.06 -.02 .43 4.24 0.85							
14 グループで作業するときは、できない所を仲間と助け合って、全員ができるようにしたい。	.65 .02 -.04 -.05 .49 4.21 0.91							
18 グループに新しい仲間がきたとき、その仲間の立場になつて親切にすることは大事である。	.62 -.01 .09 -.12 .43 4.49 0.71							
10 力度が高くていい人たちでも団結すれば良い成果を出せる。	.56 -.09 -.16 .18 .28 4.08 0.95							
9 みんなで色々な意見を出し合うことは有益である。	.54 .03 .02 -.07 .35 4.53 0.80							
11 グループ活動ならば、他の人の意見を聞くことができる所以自分の知識も増える。	.49 .10 -.06 -.04 .36 4.41 0.81							
7 協同はチームへの信頼が基本だ。	.45 .07 .08 .08 .20 4.17 0.88							
第2因子 自己貢献 $M=3.68$, $SD=0.64$ $\alpha=.70$								
15 グループの仲間からどう思われているか気にして何もしないよりも、積極的に働きかけてみようと思う。	-.05 .69 .02 -.09 .48 3.67 0.96							
21 グループの仲間と時にはけんかすることも、自分を磨く良いチャンスとなる。	-.04 .66 -.09 .01 .45 3.68 0.99							
19 仲間に對して自分の正しいと思う意見は、周りと異なつても辛抱強く主張することは大切である。	.04 .46 -.10 -.07 .30 3.63 0.96							
1 仕事の分担を決める時、多少の負担があつてもグループのためなら、すくんで引き受けたい。	-.06 .45 .17 .02 .17 3.47 0.91							
2 グループのために自分の力（才能や技能）を使うのは楽しい。	.15 .44 -.09 -.02 .34 3.96 0.94							
第3因子 個人志向 $M=3.19$, $SD=0.68$ $\alpha=.60$								
6 周りに気遣いしながらやるより独りでやる方が、やり甲斐がある。	-.19 -.02 .49 -.01 .35 2.93 1.00							
20 みんなで一緒に作業すると、自分の思うようにできない。	-.03 -.14 .47 .05 .31 2.72 1.03							
12 みんなで話し合っていると時間がかかる。	.14 -.06 .46 .02 .20 3.48 1.00							
5 グループでやると必ず手抜きをする人がいる。	.12 -.01 .46 .15 .23 3.63 0.98							
第4因子 互恵懸念 $M=2.02$, $SD=0.75$ $\alpha=.64$								
8 弱いものは群(むれ)れて助け合うが、強い者にはその必要はない。	-.04 .03 .19 .60 .46 1.94 0.97							
17 優秀な人たちがわざわざ協同する必要はない。	-.07 -.06 .20 .53 .45 2.02 0.93							
4 協同は仕事の出来ない人たちのためにある。	.11 -.08 .06 .49 .24 2.11 1.03							
	F1 F2 F3 F4							
	F2 .52 - - -							
	F3 -.28 -.25 - -							
	F4 -.40 -.30 .34 -							

多職種連携のためのアカデミックリテラシー におけるグループワークとアウトプット

—PBLワークショップ・ディベート・ビブリオバトル—

【発表者】 廣瀬清英（岩手医科大学教養教育センター人間科学科法学分野）

1. はじめに

医療系総合大学である本学において人間科学科は、初年次の前半に専門職連携教育の一環として、大学での学びに必要な態度・技術の基本となる、図書館の利用法、論説文・資料読解方法・資料整理法といったリサーチ・スキル、プレゼンテーションの方法や論理的な文章やレポートの書き方といったアウトプット・スキルを身につけさせるとともに、コミュニケーション能力、聴く力、話す力を向上させ、他人との意見交換を積極的に行えるようにさせ、専門的な学修に向けての基礎力を養うことを目標に 2013 年度からアカデミックリテラシー（以下、アカリテ）を実施してきた。

2016 年度(22)	2017 年度(20)
—	ガイダンス(2)
※PBL(6)	※PBL(6)
※図書館(2)	※図書館(2)
—	※ディベート(2)
—	※i-PEG(1)
—	※コンセンサス(1)
ライティング(5)	ライティング(2)
考える技術(5)	考える技術(2)
論理的思考(2)	論理的思考(2)
確認テスト(1)	—
フォローアップ(1)	—
数字は回数、※は演習	

2016 年度からは問題基盤型学習 (PBL) を実施する「多職種連携入門」と統合され、2017 年度は全 20 回 30 時間実施する。

アカリテについては、毎年内容を見直し、実施内容に変更を加えている。今年度は、全体回数が 2 回削減されたこともあるが、合計で 10 回と全体の約半数を占めていた、講義が主体のライティング・考える技術の内容を見直し 4 回とし、新たに i-PEG とコンセンサスワーク、さらに 2015 年度まで実施していたディベートを復活させた。

これまでにも、「図書館活用術」の講義・演習を図書館が担当していたことから、2014 年度からの 2 年間は、大学を始めとした教育機関や書店などで広まっている「書評を媒介としたコミュニケーションの場づくりの手法」であるビブリオバトルを、図書館活用術の講義担当している図書館職員との協働で実施していたが、今年度は昨年度に引き続き、初年次ゼミナールと後期開講の選択必修科目「医療と法律」(42 名)、「パーソナリティ心理学」(110 名)、「医療と物語」(65 名)、「人間関係論」(32 名) の計 4 科目（計 249 名）で実施する。

2. PBL ワークショップ

本年度から看護学部が加わり新たに 4 学部体制になった本学では、これまでにも将来の多職種連携を見据え全 1 年生を各グループ 8 ~9 名に分け「信頼される医療とは」をメインテーマに毎年サブテーマを変え、KJ 法と 2 次元展開を活用しグループごとにポスター発表を行ってきた。本年度のサブテーマは目指すべきチーム医療の実現に向けてである。

3. ディベート

PBL ワークショップのグループを 5 クラスに分け、クラス内で以下の形式でディベートを実施する。

- ①肯定側立論（3分）
- ②否定側立論（3分）
- ③肯定側質疑（2分）
- ④否定側質疑（2分）
- ⑤否定側最終弁論（2分）
- ⑥肯定側最終弁論（2分）

ディベートではテーマは毎年変更しており、今までに『かかりつけ薬局』を制度化すべきである、医療ミスの報告を義務化すべきである、大学敷地内は全面禁煙にすべきである、などを取り上げてきた。

4. ビブリオバトル

本学では 2014 年度よりアカリテなどの初年次教育で積極的に取り入れてきたが、昨年度からは初年次ゼミナールと後期の選択必修科目で実施している。

初年次ゼミナールは医学部限定であるため、多職種連携とはならないものの、10 名前後のグループで行っていることから、他のグループ学習と同様の効果がある。

選択必修科目では、科目ごとの予選大会と 4 科目合同の決勝大会を実施している。学生は科目選択時にビブリオバトルが実施されることを理解した上で履修していることから、かつて全学生を対象に実施していた時にあつた、「本好きが積極的に行うべき書評合戦を、読書自体に興味のない学生に強制的にやらせる意味があるのか」という懸念は払拭された。

さらに、実施時期が後期になったことで、それまでに経験したアウトプットが活かされていること、選択科目ごとに本の内容を科目と関連ある項目に縛りをかけたことで、従来とは違った傾向が現れたことなど、新たな教育効果が現れた。

しかし、学生の読書離れを危惧して始めた

ビブリオバトルであることから、もう一度アカデミックリテラシーで全員に復活させることを検討している。

5. その他

今年度からアカリテに新たなグループワークとして導入された、i-P E G とコンセンサスワークについても併せて発表する。

6. 今後の課題

この 2 年間、ライティングと考える技術を重視した内容でアカリテを実施してきたが、この科目の本来の目的である演習（アクティブラーニング）を重視した形式に修正する必要がある。今年度のアカリテの実施状況を踏まえた上で、方向性を発表したい。

参考文献

- 1) 松本道弘『図解ディベート入門』中経出版 (2010)
- 2) ビブリオバトル普及委員会『ビブリオバトル入門』一般社団法人情報科学技術協会 (2013)
- 3) 廣瀬清英・藤澤美穂・關山悦子・芳賀真理子・渡辺敦子・千葉基弘・鈴木晴香・相澤文恵・平林香織「ビブリオバトル：アカデミック・リテラシーにおける図書館職員との協働—2015 年版—」『岩手医科大学教養教育研究年報』50、81-99 (2015)
- 4) 岩手医科大学教養教育センター人間科学科・岩手医科大学附属図書館編『IMU STUDY NAVIGATION』(2017)

MY Server を使用した e-learning 入学前課題の取り組み

【発表者】 山本 裕子（愛知淑徳大学）

1. はじめに

入学試験の多様化、早期化により、入学までに課題を実施する大学が増えている。しかし、目的に合わせた課題を作成、実施、指導するのは、教員にとって大きな負担となる。また入学者の居住地が大学の近隣とは限らないことが多い。そのため、こうした課題を e-learning で行う機関も増えている（長谷川・小松川 2011 他）。e-learning を用いることで、課題を回収したり、採点したりという手間が軽減できることは大きなメリットである。外部機関に委託しない場合、システムを自前で構築、運用することになるが、多くの教員は自分でシステムを構築、運用するような専門的知識は持ち合っていないため、メリットをわかっていても実現できないことが多い。こうした状況を背景に中部大学人文学部日本語日本文化学科では、2015 年度入学生、2016 年度入学生を対象に、コンピュータに詳しくない教員でもオリジナルの課題を容易に搭載できるシステム、MY Server¹⁾を使用して、オンラインでの入学前課題を実施した。本発表ではこの取り組みについて、概要と結果を報告する。

2. 入学前課題の概要

2.1 目的

中部大学では、提携校から入学する学生を対象に入学前課題を実施している。以前は課題図書の要約と感想文を書かせ、添削するという課題を実施していた。しかし、提出が入学直前になり、十分なフィードバックができ

ないことや、入学前課題の最も大きな目的である入学前の一定期間継続的に学習させることは難しいこともあり、1 回限りの課題ではなく複数の課題を課し、また難易度を調整したオリジナルの課題で、かつ提出状況を把握できる MY Server を使用することとした。

2.2 MY Server の特徴

MY Server には、1)その場で採点され、結果がわかる。間違えた箇所をやり直すことができる。2)いつ学生がアクセスしたか、どんな解答をしたかがログに残る。学生がどのように取り組んだか状況が把握できる、という e-learning の一般的な利点に加え、以下の点が特筆すべき点として挙げられる。

学生に合った課題を実施したいと考えても、システムに関する知識のない教員はオリジナルの課題を搭載したシステムを作ることは困難である。しかし、MY Server では、word や excel といったごく一般的なソフトを使用して、一定のフォーマットに従って作成すればそのまま教材として搭載することができるため、知識がない教員でも容易に使用できる。

2.3 課題内容

一般に e-learning では採点が容易すなわち解答がひとつに決まっている課題が適している。つまり、単語や表現などの語彙、文法の機械的ドリルが実施しやすい。しかし、筆者らは、大学入学後、大学生活で必要となり、また不足していると思われるスキルとして、「読む・書く」に関する課題を実施したいと考えた。そこで文章を素材とした課題を実施することとした。

2015 年度は、社説を提示し、漢字の読みと要約を試みたが、文章の要約をオンラインで評価することが難しいことと、要約という作業そのものが難しかったと考えられたため、内容を変えることとした。2016 年度は文脈に合わせて和語を漢字語にパラフレーズする問題（練習 1）と、社説の要約を完成する問題（練習 2）を課した。以下に問題例を示す。

問題例

練習 1 文脈にあった語を選択しなさい。

例 1 縦書きと横書きで異なる文字を使う。
[*使用する ・ 利用する ・ 実用する]

練習 2（社説を提示し） [] に適切な言葉を入れ、上の文章の内容をまとめなさい。

岩手から鹿児島まで 8 県にまたがる計 23 の施設が、明治日本の [] として、[] に登録される見通しが勧告された。幕末から明治期にできた西洋技術と日本の伝統文化の [] による 23 の産業施設を、[] を持つ同種遺産として [] した訴えが勧告につながったのだ。（後略）

3. 実践

3.1 概要

本実践の対象者と実施期間を表 2 に示す。両年度とも、5 つの課題を毎週 1 つずつ、2 月中旬から 3 月下旬まで 5 週間にわたって実施した。どちらもはじめにオリエンテーションを行い、課題 1 の練習 2 からは、各回の締め切りに間に合うように各自で計画的に進めてもらった。

表 1 対象者と実施期間

	対象者	実施期間
2015 年度	6 名	2016.2.15~3.20
2916 年度	12 名	2017.2.13~3.20

3.2 結果

5 つの課題について、提出人数、満点(100% のスコア) を取得した人数、複数回取り組んだ人数を見たところ、両年度とも提出率は非

常に高かった。

表 2 課題提出率

	練習 1	練習 2
2015 年度	96.7%	86.7%
2916 年度	95%	91.2%

2015 年度は 100% の得点を得た学生、間違っていた際にやり直した学生数が 2016 年度に比べて少なかった。2016 年度はいずれも改善された。ただし練習 1 は複数回取り組まなくとも 100% を獲得している学生が多いので問題が易しすぎた可能性がある。練習 2 は 1 度では 100% にならず、複数回取り組んでいる。

4. おわりに

期限を区切った課題の提示、学習支援メールの送信が有効であることが川西ほか (2008) で示されている。本取り組みでも、課題ごとに締め切りを設定した。また、対象の学生が少人数かつ提携校推薦入学生であることから、「やらない」のは難しい環境であることも影響したと考えられる。

また、ログから、課題の内容や難易度が取り組みに影響することも示唆された。どのような課題が妥当であるか、取り組みを継続し、結果を蓄積することで検証したい。

注

1) MY Server は松村保寿氏の作成による。使用プログラミング言語は Prolog。

引用文献

川西雪也・新井野洋一・湯川治敏・小松川浩 (2008) 「e ラーニングを活用した入学前教育に関する実証研究」『リメディアル教育研究』第 5 卷第 1 号、pp.87-95.

長谷川理・小松川浩(2011) 「e ラーニングを活用した入学前教育での学習支援サービス」『リメディアル教育研究』第 6 卷第 2 号、pp.113-118.

モデルを見せる授業

—初年次教育におけるモデル提示の意義と効果—

【発表者】 春日 美穂（大正大学）

1. はじめに

大正大学では、初年次教育プログラムのひとつとして、「学びの基礎技法 B」という授業を導入している。対象は 1 年生全員であり¹、1 年間を通じた必修科目となっている。内容はレポート執筆にかかる様々なスキルを身につけるものであり、前期・後期と半期それぞれが必修であるため、1 年生全員が通年にわたりレポート執筆のスキルを深めるという、特色のあるプログラムとなっている。到達目標は、日本語表記ルールが守られ、引用が的確になされた 2000 字以上のレポートが執筆できるようになることであるが、形式だけではなく、グループワークやプレゼンテーションなどをとおして、思考を深めることも同時に追究している。

本授業を行うにあたり、さまざまな取り組みを行っているが、2016 年度授業においては、「モデルを見せる」ことを重点的に行った。具体的には以下の 4 点である。

- ①テキストのモデルレポート（教員→学生）
- ②TA のモデルレポート（教員→TA→学生）
- ③学生のモデルプレゼンテーション
(教員→学生→学生)

以上 4 点をもとに、授業内の課題それぞれに、具体的なモデルを提示することで到達目標が可視化され、学生のスキル、及びモチベーションの向上につながることを述べる。

¹ 2016 年度より創設された地域創生学部においては、実習レポート執筆が必要となるため、「日本語表現」という授業名で独自の展開がなされているが、基本部分は「学びの基礎技法 B」と共通している。

2. テキストのモデルレポート（教員→学生）

2016 年度の「学びの基礎技法 B」では、教員が分担執筆を行った共通テキストを使用した。そのテキストの主項目のひとつとして、「モデルレポート²」があげられる。実際のレポート執筆の過程を示しながら、到達目標と同じ 2000 字以上のレポートを提示したものである。学生はそれをもとに、まずは形式をまねることから自分のものにし、そのうえで課題の内容や自分の専門の形態にアレンジできるようになることを目的としたものである。

モデルレポートにより、学生が「どのようなものをどうやって書くのかわからない」という状態に陥ることがないため、学生の学びが初步的な段階で停止してしまうことを回避することができた。

3. TA のモデルレポート（教員→TA→学生）

「学びの基礎技法 B」では、大正大学大学院生を中心とする TA が授業に参加している。TA にはクラス担当があり、各回の授業に参加し、学生の作業やグループワークの助言を行う。また、筆者のクラスでは、学生は毎回ポートフォリオを記入しており、それに対して TA がコメントを記入することで、学生は授業への質問や率直な感想を述べることができるようになっている。学生との年齢も近く、TA の存在そのものが学生のロールモデルとなっ

² テキストは「学びの基礎技法 B」担当者、及び大正大学において共通教育を所管する教育開発推進センター所属の教職員が執筆した。モデルレポートは同センター近藤裕子氏を中心に討議のもと作成された。

ているといえる。

2016年度の授業では、1年生の第1回の課題として、小学生のスマートフォン所持の賛否についての小論文を課した。TAは、テキストのモデルレポートを参考にしながら、学生と同じテーマでレポートを執筆し、それを学生に配布した。テキストのモデルレポートは学生が書いたテーマとは違うテーマで書かれているため、学生にとってTAのモデルレポートはより身近なものとして受け止めることができる。また、TAの書くものは、表現、引用の方法、分量など、学生よりも優れた点が多いため、学生にとってより身近な目指すべき目標となる。TAのモデルレポートは、学生自身の執筆意欲につながる好教材である。

4. 学生のモデルプレゼンテーション

(教員→学生→学生)

2015年度より筆者のクラスでは2000字以上のレポートを執筆する際、グループでのプレゼンテーションを導入している。2015年度は筆者がモデルの資料を配布し、学生はそれをもとにプレゼンテーションを行った。その際、すぐれたプレゼンテーションを行ったグループのものを録画し、2016年度の学生に見せた。学生は自分と同じ1年生が、自分と同じ課題について行ったプレゼンテーションのクオリティを参考にし、それと同程度、あるいはそれ以上のものをつくりたいと努力する。そのため、2015年度よりも内容のすぐれたプレゼンテーションが格段に増えた。また、2016年度のなかで、プレゼンテーション、質疑応答と、クラス全体の取り組みがすぐれていたものについては、年度の最後に他クラスにモデルとしてビデオを視聴させた。前年の1年生ではなく、同じ学年のなかに、すぐれたプレゼンテーション及び質疑応答を行うクラスがあることは、学生にとっては大きな刺激となり、ポートフォリオに2年次以降の学びを深めたい決意を書く学生が多数いた。

モデルを参考に、自分たちで課題について考え、取り組み、さらにもう一度同じ立場のモデルを見ることで自分自身を振り返ることができる。同じ立場の学生によるモデルを見せるることは、今後のモチベーションにつながる有意義な取り組みであったと考えられる。

5. おわりに

学生の授業課題について、多くのモデルを見せる実践を行った。そのことにより、学生自身の学びを促すことに成功した。また、重要な効果として、「何をするのかまったくわからない」という初步的なつまずきをなくすことができる点がある。モデルを見せるることは、特に初年次教育のなかでは有効な手段である。

今後の課題としては、学生自身がモデルを参考にしつつも、そこから脱却し、自分自身で考えられる仕組みの構築であるといえよう。現在、プレゼンテーションまでの過程の中で、問い合わせを深めるワークなどを実践しており、その効果について今後考察する予定である。

【参考文献】

- 佐藤浩章 (2010)『大学教員のための授業方法とデザイン』玉川大学出版部
- 新井和広・坂倉杏介 (2013)『グループ学習入門—学びあう場づくりの技法』慶應義塾大学出版会
- 井下千以子 (2014)『思考を鍛えるレポート・論文作成法 [第2版]』慶應義塾大学出版会
- R. K. ソーヤー (監訳: 大島純他) (2016)『学習科学ハンドブック 第二版 第2巻—効果的な学びを促進する実践／共に学ぶ—』北大路書房
- 文部科学省「ティーチング・アシスタント(TA)について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/07011713/001/002.htm

大学での授業に対する取り組みから考える成長する学生の経験

【発表者】 溝口侑（京都大学大学院）

山田剛史（京都大学）

1. 問題と目的

日本の高等教育においては、ユニバーサル段階に移行し、学生の多様化が進むなか、社会から大学に求められる要請も変化してきた（例えば、「社会人基礎力」、経産省、2006；「学士力」、文科省、2008）。2011年の中教審議会答申ではこれ以前に提唱されてきた能力を基に「基礎的・汎用的能力」が提唱された（文部科学省、2011）。

そうした中、どのような学生が大学でこれらの能力を身に付け、成長するのだろうか。先行研究では、大学生をタイプ分けすることで成長する学生像を捉えようとしてきた（溝上、2009；山田・森、2010；岡田他、2011；畠野・溝上、2013；野中、2016など）。こうした研究では、大学での学習時間や学習態度、コミットメントしている活動の種別による学生のタイプと、大学での学習成果や将来展望との関連が検討されている。しかし、成長する学生の過去の経験について検討した研究は少ない（例えば、溝上・京都大学高等教育研究開発推進センター・河合塾、2015）。

本研究においては、大学での授業に対する取り組みをもとに学生を分類し、大学での学習成果との関連を検討した上で、高校での勉強に対する取り組みや学習経験、中学校・高校の受験経験との関連を検討し、成長する学生像を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2-1. 調査対象

ベネッセ教育総合研究所によって2012年に実施された『第2回 大学生の学習・生活実態調査』を本研究の対象とする。18~24

歳の大学1~4年生が対象であり、有効回答数は4,911名であった。

2-2. 調査項目

- (1) 大学での授業に対する取り組み 大学での授業に対する取り組みについて26項目を4件法で尋ねた。
- (2) 大学での学習成果 28項目の学習成果について大学生活全体でどの程度身についたかを4件法で尋ねた。
- (3) 高校での勉強に対する取り組み 高校の時の学校や家での勉強の様子について15項目を4件法で尋ねた。
- (4) 高校時代の学習経験 図書館やインターネットの利用、図表などの発表資料の作成経験について7項目を3件法で尋ねた。
- (5) 中学校・高校の受験経験 中学入試・高校入試で学力入試を経験したか否かを尋ねた。

3. 結果と考察

3-1. 大学での授業に対する取り組みに基づく学生のタイプ

「大学での授業に対する取り組み」の5因子（「受講の基本的マナーの遵守」・「ディスカッション等への貢献」・「興味に基づいた自主学習」・「計画的・継続的自主学習」・「授業の予習・復習」；山田、2012を参考）の標準

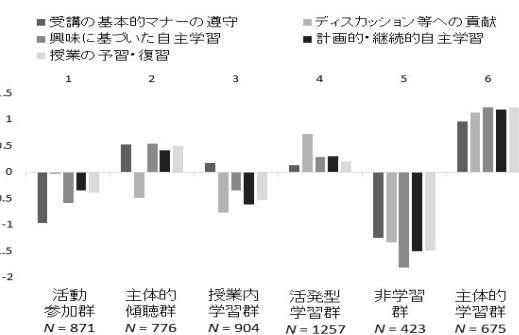


図1 大学での授業に対する取り組みのクラスター分析

得点を算出し、それらを用いて非階層クラスタ分析 (K-means 法) を行った。探索的に検討した結果、解釈可能性から最適と思われる 6 つのクラスタを採用した (図 1)。

3-2. 学生タイプごとの学習成果の差異

学生タイプごとの学習成果を検討するため、学習成果の 28 項目について因子分析（最尤法、Promax 回転）を行った結果、4 因子解（「汎用的能力」、「数的処理能力」、「外国語運用能力・国際性」、「積極性・リーダーシップ」、ただし「積極性」は内の一貫性が低かったため ($\alpha = .58$)、分析から除外）が妥当であると判断した。

3 つの下位因子について学生タイプによる一要因分散分析を行った。その結果、学習成果の下位因子すべてにおいて学生タイプの主効果が有意であった ($p < .001$)。さらに多重比較 (Tukey 法, $p < .05$) を行ったところ「汎用的能力」、「数的処理能力」では、6 が最も高く $4 > 2 > 1, 3 > 5$ の順に続いた。「外国語運用能力・国際性」では $6 > 4 > 1, 2 > 3 > 5$ の順で高かった（表 1）。

表1 学生タイプによる学習成果の差異

学生タイプ					
1活動参加群	2主体的傾聴群	3授業内学習群	4活発型学習群	5非学習群	6主体的学習群
汎用的能力 45.68 (7.84)	49.92 (7.37)	44.99 (8.44)	52.16 (6.92)	36.48 (12.40)	58.28 (7.50)
数的処理能力 9.49 (2.12)	10.27 (2.48)	9.38 (2.54)	10.64 (2.28)	7.54 (2.80)	11.96 (2.54)
外国語運用能力・国際性 6.62 (1.90)	6.80 (2.07)	5.89 (1.99)	7.23 (2.20)	5.17 (2.08)	8.09 (2.45)

タイプ 4 とタイプ 2 の学生の差は「ディスカッション等への貢献」の高低である。一方で残りの 4 因子についてはタイプ 2 の方が高かった。さらに、タイプ 1 とタイプ 3 の学生では有意な差は見られなかったが、タイプ 3 の学生の方が学習成果が低いという結果であった。この 2 つの学生タイプの差も「ディスカッション等への貢献」の高低である。主体的・計画的に学習を行うだけではなく、授業のなかで活動へ積極的に関わる姿勢が汎用的能力などの獲得には必要であると言える。

3-3. 学生タイプごとの高校時代の経験

次に学生タイプごとの高校時代の経験を検討するために、「高校での勉強に対する取り組

み」についての 15 項目に対して因子分析を行い、2 因子解（「授業に対する勤勉な態度」、「積極的な学習態度」）を得た。また「高校時代の学習経験」についての 7 項目に対しては 1 因子解を得た。

それぞれについて学生タイプによる一要因分散分析を行った結果、すべてにおいて学生タイプの主効果が有意であった ($p < .001$)。さらに多重比較 (Tukey 法, $p < .05$) を行ったところ、「授業に対する勤勉な態度」は $6 > 2 > 4 > 1 > 3 > 5$ である一方、「積極的な学習態度」は、 $6 > 4 > 2 > 1 > 3 > 5$ の順に高く、「高校時代の学習経験」では $6 > 4 > 2 > 1, 3 > 5$ であった（表 2）。

表2 学生タイプによる高校時代の経験

	学生タイプ					
	1活動参加群	2主体的傾聴群	3授業内学習群	4活発型学習群	5非学習群	6主体的学習群
授業に対する勤勉な態度	23.74 (5.52)	28.72 (5.32)	24.91 (5.58)	27.34 (5.37)	20.26 (6.94)	30.66 (6.40)
積極的な学習態度	10.73 (2.64)	11.69 (2.75)	10.26 (2.56)	12.40 (2.75)	8.53 (2.80)	13.66 (3.25)
高校時代の学習経験	10.60 (3.01)	11.45 (3.06)	10.41 (2.89)	11.95 (3.22)	9.76 (3.55)	12.94 (3.59)

タイプ 4 の学生がタイプ 2 の学生よりも大学での学習成果が高いことを考えると、高校時代から授業に対して勤勉に取り組むだけではなく、勉強に積極的に取り組み、また図書館の利用や発表資料の作成等の経験を積むことが重要であると言える。

3-4. 学生タイプと受験経験との関連

学生タイプと中学・高校での学力入試の経験について χ^2 検定を行ったところ、有意な関連が認められた ($p < .05$)。特に、タイプ 6 に次いで成長を示したタイプ 4 の学生タイプと「無有群」に有意な負の関連、「無無群」に有意な正の関連が見られた。仮説の域を出ないものの、受験経験と大学における学習活動の検討を行うことが期待される。

表3 大学での授業に対する取り組みと中学校・高校の受験経験クロス表

		中学校・高校の学力試験の受験経験	※1	合計			
		有有群	有無群	無有群	無無群	合計	
タイプ1	度数	117	123	527	105	872	
	調整済み残差	※2 0.9	2.6	-1.4	-1.3		
タイプ2	度数	92	78	506	101	777	
	調整済み残差	-0.6	-1.4	1.6	-0.4		
タイプ3	度数	89	97	606	113	905	
	調整済み残差	-2.7	-0.9	3.0	-0.9		
大学での授業に対する取り組み	タイプ4	度数	166	150	752	190	1258
		調整済み残差	0.9	0.5	-2.4	2.1	
タイプ5	度数	56	36	276	55	423	
	調整済み残差	0.5	-2.0	1.2	-0.3		
タイプ6	度数	94	83	405	94	676	
	調整済み残差	1.2	0.6	-1.5	0.4		
合計	度数	614	567	3072	658	4911	

※1…例えば「有無群」は中学校入試で学力入試を経験し、高校受験で学力入試を経験していないことを表す。

※2…調整済み残差の絶対値が 1.96 より大きい ($p < .05$) のセルを色づけした。

小中高等学校における先進的理数教育の大学での研究活動に及ぼす効果

—大学院生を対象とした調査・研究—

【発表者】 井上浩義（慶應義塾大学医学部化学教室）

1. 調査・研究趣旨

現在、我が国では将来の国際的に活躍できる人材の育成を目的に、小中高等学校における科学教育の充実を計っており、その評価および接続が大学、特に、初年次の重要な使命となっている。例えば、高等学校におけるSSH（スーパーサイエンスハイスクール）制度は既に16年目を迎えており、その成果と今後の変革点が現在検討されている。本調査では、これら小中高等学校の科学教育が、理系の大学院生にどのような影響を与えたかについて全国的に調べる。さらに、本調査を経て、今後的小中高等学校における先進的理数教育のあり方について考察することを目的とする。

2. 調査・研究方法

本調査は平成28年4月～平成29年3月の期間に、全国の大学の理工系学部に所属する修士課程あるいは博士課程の在籍者、及びこれらの課程を修了後3年以内の者を対象として実施した。本調査は各学部、各研究室の御承認を得た後に、別途添付のアンケート調査票を各学部及び各研究室へ要求部数を送付した。アンケート調査票は、無記名であり、回答は自由意志であることを記載した。また、一部に関してはインターネット上のアンケートフォームを設定し、記入する方式を採った。

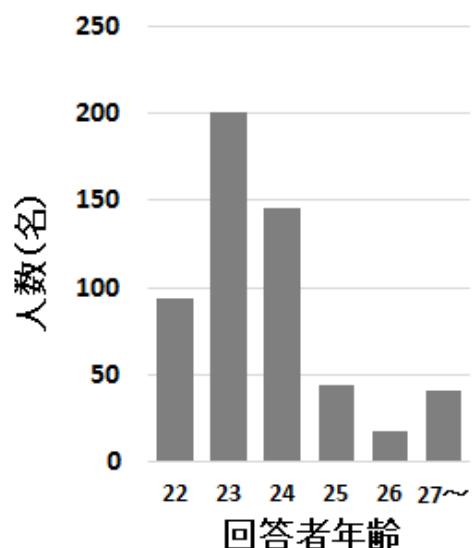
3. 回答者の属性等

本調査では全国の29大学院の学生から回答があり、544名から有効回答を得た。アンケート調査票の配布数に対する回収数から計算

された回答率は21.6%であった。

3-1. 年齢構成

回答者の年齢構成を右表及び下図に示す。修士課程に属する大学院生からの回答が多く、22～24歳の回答者は全体の81.1%を占めた。



3-2. 性別

性別は男性390名、女性133名、未回答9名であった。

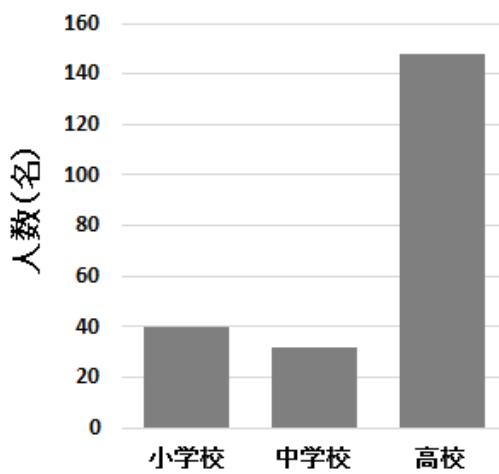
3-3. 出身高校区分

回答者には国立、公立、私立、海外、検定、その他の6つの選択肢で出身高校の区分を尋ねた。その結果、国立29名、公立203名、私立291名、海外8名であった。検定及びその他の経験の者は2名であった。全体の約半数(53.3%)を私立高校出身の大学院生が占めた。

4. 結果

回答者のうち、59.7%にあたる325名が学校教育課程以外の課外で先進的理数教育を受講

したことがないことが分かった。一方で、205名が課外での先進的理数教育（例えば、SSH、部活動、研究活動、大学設置科学教室など）を受講したことがあると回答した。この先進的理数教育を受けた者が初等中等教育のどの段階で機会を得たかを下図に示す（複数回答可能）。



小学校時代に経験した人が 40 名、中学校時代に経験した人が 32 名、高校時代に経験した人が 148 名であり、高校時代が最も課外における理数教育を受ける機会を得ていることが明らかとなった。

本調査では、大項目として以下の内容について調査を行った。

- 1) 小中高時の課外の理数學習によって次の能力や関心はどのように変化しましたか。
- 2) 現在の自らの関心や能力についてお答えください。
- 3) 自らの研究成果の還元として、小・中・高校生あるいは一般の方への科学教育活動を行うことに関するお答えください。
- 4) 小中高校で先進的な理数教育を行うことに対する自由意見

これらの結果、「1」小中高時の科学的な学習によって次の能力や関心はどのように変化しましたか。」という問に対して、「自然への関心」、「科学・技術分野の理論・原理への関心および「科学・技術分野の実験技術」の 3 項目について、各回答をスコア化して比較した

場合、小中高校時に課外の理数教育を経験した者が経験しなかった者に比して有意に向上したと回答した。一方で、「科学・技術分野の倫理（研究倫理、生命倫理など）」、「文献等の検索技術」、「英語の能力（会話力、読解力など）」などでは、その差は有意ではなかった。なお、本調査の自由記載を参考にするとこれらの項目については、課外での理数教育では取り上げられていない可能性が高く、その差がつかなかつたものと考えられる。

また、小中高校生に対する先進的な理数教育を実施する機会は、積極的に設けるのが望ましいと考える大学院生は過半数を超えた。しかし、小中高校生時に、課外の理数科教育を経験した者と経験しなかった者の間に差はなかった。一方で、今後、自ら小中高校生を対象とした先進的な理数科教育に携わろうという意欲は、スコア化して比較すると有意に自らが小中高校時に経験した者の方が多かつた。自らの経験が教育実施側への移行を容易にしていることが明らかとなった。

なお、本教育効果とは関係ないが、大学院生の週の研究時間は、50～70 時間が最も多く、70 時間を越える大学院生も 16% を超えて存在することも明らかとなった。

5. 謝辞

本調査にご協力を頂きました大学及び大学院生の皆様に深謝申し上げます。また、本調査の一部は、独立研究開発法人科学技術振興機構・グローバルサイエンスキャンパス事業・慶應義塾大学「世界の医療を切り拓く君・自我作古」（平成 26 年～29 年）及び科学研究費基盤研究（C）（課題番号：16K01032）（平成 28 年～30 年）の支援を得ました。厚く御礼申し上げます。

学力の三要素を涵養する高大連携の試み

—大学生による高校でのAL型授業の取り組みとその成果・課題—

【発表者】藤野 博行（九州国際大学）、石川勝彦（山梨学院大学）

1. はじめに

2017年9月、九州国際大学のスチューデントアシスタント（SA）18名が、福岡県立北九州高等学校の2年生5クラス200名に対して、「総合的な学習の時間」の4時間を利用してアクティブラーニング型授業を実施した。

本稿では、授業プログラムの概要および、生徒に実施した事後アンケートの分析結果などから見えた成果と課題について述べる。

2. プログラム実施の経緯

福岡県立北九州高等学校では毎年、課題解決型学習の成果発表としてプレゼンテーション大会を実施している。しかし、プレゼンテーションの多くが調べ学習の域から出ていないなどの課題があった。一方、本学法学部でも10年ほど前から、主にゼミ科目においてプレゼンテーション作成・発表を実施している。以上の背景から、両校の高大教育連携協定に基づきプログラムを実施するに至った。

3. プログラムの概要

（1）プログラムの意義

まず、より多くの高校生に大学の学びを知ってもらうことである。アクティブラーニングにより学力の3要素を涵養するプログラムをより多くの高校生に提供することは、大学進学希望者のみならず大学進学を考えていない生徒に対しても、将来の予見困難な社会を生き抜く力を身につけるために必要なことであり、「高大接続」以上の意義があろう。

つぎに、本プログラムの有効性を確認し、入学前教育や初年次教育にフィードバックすることである。今回のプログラムにより生徒の力がどの程度伸びたのかを知ることは、入

学前教育の方向性や内容を定めることに資するばかりでなく、初年次教育にもフィードバックすることが可能である。

さらに、SAの育成である。本学の初年次教育はSAに頼るところが大きいが、SAの指導力に個人差があることが問題視されていた。そこで、本プログラムの指導をSAに行わせることにより、その資質を底上げし、初年次教育の質を向上することを意図した。

（2）プログラムの方向性

例えば、初年次ゼミにおけるプレゼンテーション作成には9時間程度が費やされる。一方、今回のプログラムは6時間、うちSAに任される授業時間は4時間である。その範囲である程度の道筋をつけなければならない。また、今回のプログラムで指導を担うのはSAである。様々な論理の展開法に慣れておらず、能力や経験もばらつきがあるため、教員が指導するのと同じようにはいかない。

そこで、文部科学省の「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」で開発した手法を参考に、SAが指導しやすい教材を開発した。この手法は、資料収集・分析・課題発見・構想・表現という過程（リテラシーサイクル）に基づき課題解決を目指すものである。リテラシーサイクルという「型」に従うので大学生は指導しやすく、高校生にもわかりやすい。また、この教材により大学生向けの研修を複数回実施した経験もあるため、ノウハウも蓄積されている。

（2）作成した課題と進行法

課題として、北九州市に関する各種資料を読解・分析し、その課題を把握したうえで、

解決策を構想させる教材を作成した。

まず、読解・分析のための資料として、北九州市の現状に関する18の図表・文章を用意した。時間的制約や、対象が高校生であることから難易度は落とした。自ら収集した資料を分析した経験の少ない高校生に対して、時間的制約のある状況で自由な情報収集をさせた場合、不適切な資料により情報分析をする可能性があるため、資料収集はさせなかつた。ワークシートについても、大学生向けのものに比較して強めの誘導を行つた。

次に実施方法については、主体性や協働力を育成する意図から、ジグソー学習法により読解・分析をし、全体像を把握させた。

その後、BS法やKJ法により課題を洗い出した。最初にBS法により資料の要点、北九州市の魅力、課題、そして感想について自由に書き出させた。そのうえで、KJ法により、魅力や課題がどのような経緯で発生したのかについて「ストーリー」を考えさせた。その中から、魅力については「伸ばせば強みになる点」、悪いところについては「改善できそうなところ」を抽出させ、解決策を構想させた。

(3) SAに対するトレーニング

授業を行うSAがスムーズに進行できるよう、様々な準備を行つた。

まず、進行役のSAに対して使用予定の教材を用いた事前ワークショップを実施した。SAにプログラムの趣旨や進行、教材内容を理解させたほか、指摘を元に教材を改善した。

また、本番で進行に用いるパワーポイントとその進行案、ワークシートの解答例と、議論が停滞している時の声かけ例を作成した。これら資料を事前に渡した上で、当日に最終打ち合わせを行い本番に臨んだ。

3. 実施後のアンケート結果

プログラム実施後、生徒に対してアンケートを実施した。授業難易度については、「どちらでもない」が非常に多く、「簡単だった」、「やや簡単だった」と考える生徒は少数派で

あった。一方で、資料やワークシートの問題については、難しいと考える生徒はほとんどいなかつた。

グループワークについては「楽しくなかつた」、「あまり楽しくなかつた」と答えた生徒は少数であった。楽しさの内容については、「議論」と答えた生徒が一番多く、ついで「協力」、「調べる・プレゼン」の順であった。

4. まとめ

アンケート結果では、プログラムそのものの難易度が高いと感じた学生は少数であった。よって、難易度の設定そのものは適切であったと考える。しかし、現場の教員・SAの主観、また出来上がったプレゼンなどを見ていると、多くの改善点が見受けられた。

まず、資料読解については想定通りの解答ができていた。データの統合・分析作業については、個別作業では苦しんでいる生徒も見られたが、専門家会議で他の学生から教えてもらうなどして理解できたようであつた。

一方、課題発見以降の作業については苦労していた。今回は、具体的すぎると分析の視点やアイデアの自由度が狭まるので「北九州市の課題」という抽象的な課題を設定したが、逆に自由度が高すぎて高校生にとっては課題発見が難しくなっていたように感じられる。

この点については、高校教員からも同じような意見が寄せられた。また、SAからも「課題発見以降のセッションでは、学生の集中力が切れてしまいファシリテートが大変だった。」という意見も多く聞かれた。課題発見がうまくいかなかつたため、その後のアイデアの構想がうまくいかないという悪循環に陥つたのではあるまいか。

以上、初年度は手探り状態であり、満足のいくものであったとは言い難いが、高校生向けの教材の難易度設定や、指導方法について大きな経験と知見を得ることができたと考えている。

オープンキャンパスにおける学生企画の教育効果に関する研究

—経年比較結果に着目して—

【発表者】 黒田友貴(愛媛大学理学部／静岡大学大学院)

1. はじめに

大学全入時代を迎えるにあたり、大学を取り巻く環境が大きく変化している。高大接続改革により、入試形態の変更だけではなく、高等学校の教育面と大学教育の教育面の双方からのアプローチが求められている。また、学士課程教育全体においても、初中等教育で掲げられている「生きる力」と「確かな学力」を継続して大学においても育成し、学士力などの汎用的能力を育むことが求められている。

愛媛大学理学部では、理学部の志願者数の増加だけではなく、在学生に対する教育機会の拡充を目的に、オープンキャンパスに在学生による企画を2015年度から導入している。この企画は在学生に対するキャリア科目の実践として設計されており、企画に参加して、活動レポートを提出することが単位認定の条件になるなど、在学生の学びに焦点が当てられたカリキュラム設計がされており、2015年度の在学生企画の内容やその成果については黒田(2016)にて報告がされている。しかし、プログラム時間が非常に短いことやプログラムの前後での比較ができていないことから、当該プログラムの教育効果に関して参加者に依存した結果の可能性があることなどの課題が挙げられている。

そこで、本研究では、愛媛大学理学部で実践された、オープンキャンパスにおける在学生企画を取り上げ、参加者に対する社会人基礎力に関する質問紙調査の結果から、2015年度の結果との比較を行ない、参加者に教育効果のあるプログラムを提供することができているかを検討することを目的とする。

2. 事例の概要

愛媛大学理学部では、2015年度からオープンキャンパスに在学生企画を導入し、理学部が実施する企画の拡充を行った。この在学生企画に参画する学生は、これまで実施されてきた、理学部新入生セミナーA 合宿研修における学生センター養成のノウハウをもとに授業設計がされているキャリア科目「科学コミュニケーションⅠ・Ⅱ・Ⅲ(2016年度)」の受講者もしくは前年度までに当該科目を修得した修了生によって運営がなされている。

2016年度の在学生企画では2015年度の実施内容から大きく変更がなされ、「ランチセッション」がとりやめとなり、一日のプログラムの最後の時間に在学生との交流を目的とした「センパイと語ろう！」が設定された。また、2015年度までアルバイトが対応していた理学部キャンパスツアーを当該学生が実施することになり、愛媛大学理学部の5学科に関する研究室や施設を巡るルートのツアーを作成し、ツアーのアテンドや運営管理を行った。

「教えてセンパイ！」については、企画コンセプトはそのままに、時間が5分延長され55分プログラムとなり、愛媛大学での学びにフォーカスした「大学生活プレビュー」という企画を新規で追加する拡充が行われた。

運営に参画した学生は57名であり、参加者数は企画①「教えてセンpai！」が90名、企画②「大学生活プレビュー」が14名、理学部キャンパスツアーが延べ人数200名以上である(理学部キャンパスツアーは2ルートで運営されており、ルートごとに参加人数を積算しているため延べ人数となっている)。

3. 方法

プログラム終了後に参加者に対するアンケート調査を行い、その結果をもとに分析を行う。本研究では、在学生企画における経年変化を検討するため、「教えてセンパイ！」企画の参加者の回答に着目して検討を行う。

具体的には、3つの到達目標に対する達成度に関する設問とプログラムを通じて身についた社会人基礎力に関する設問を取り上げる。

到達目標に関する設問については、「強くそう思う」、「まあそう思う」、「あまりそう思わない」、「全くそう思わない」の4件法で回答を求め、「強くそう思う」「まあそう思う」の回答者数の和を総有効回答数で除し、百分率にすることで到達目標達成度(%)を算出した。

社会人基礎力に関する設問については、ベネッセコーポレーション(2013)の設問をもとに、社会人基礎力に該当する設問を作成した。

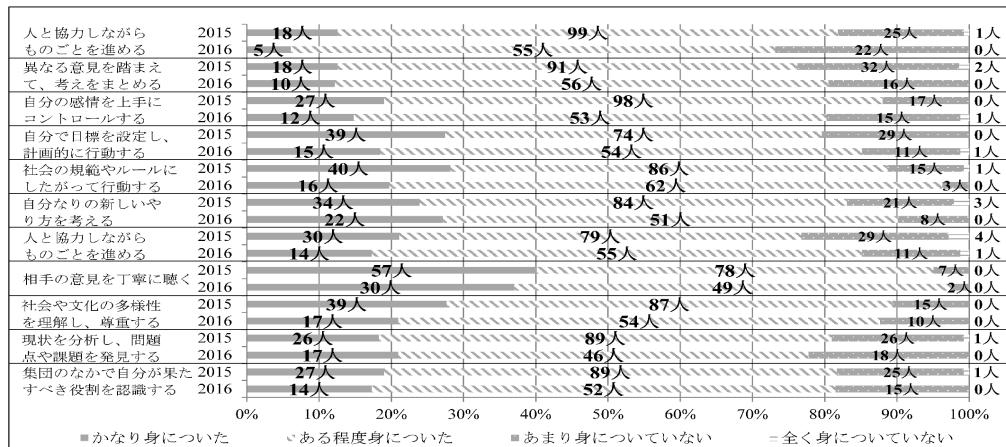


図1 社会人基礎力に対する自己評価(経年比較)

5. まとめと今後の課題

目標達成度や社会人基礎力に関する回答の結果から参加者に依存せず一定の教育効果を提供できている可能性があきらかとなった。今後の課題として、プログラム前に意識調査を行うなど、プログラムの前後での比較やコンテンツ内容と教育内容に関する関係性に関する検討などが挙げられる。

6. 引用文献

ベネッセコーポレーション(2013)『第2回 大学生の学習・生活実態調査報告書』ベネッ

設問は全部で11問であり、「かなり身についた」「ある程度身について」「あまり身についていない」「全く身についていない」の4件法である(11問中7問はベネッセコーポレーション(2013)と同様の設問文としており、全国調査との比較が可能になっている)。

4. 結果

(1) 到達目標達成度

3つの到達目標に関する目標達成度の差は2%~4%以内におさまっており。2カ年間の統計的な有意差もみられなかった。

(2) 社会人基礎力に関する設問

年度別の社会人基礎力に関する回答結果は図1の通りである。2年ともほぼ全ての項目で「かなり身についた」、「ある程度身についた」の和が8割を越えており、大きな差異はみられていない。

黒田友貴(2016)「学生によるオープンキャンパス企画の効果に関する研究—社会人基礎力の自己評価に着目して—」『初年次教育学会第9回大会発表論文集』, 120-121.

7. 謝辞

本研究にあたり各種資料および調査結果等を提供してくださった愛媛大学理学部に心から感謝申上げます。

本発表は、静岡大学創造科学技術大学院の支援をうけ、発表を行っております。

教職協働で行う初年次教育

【発表者】 橋本 健夫（長崎国際大学）

1. はじめに

本学の建学の理念は、「人間尊重」である。この理念達成のために、「いつも人から、そして心から」をモットーに教育を展開し、20周年を迎えるとしている。これを機に教育実践の深化を図り、将来社会の求める人材の育成にあたろうという気運が生じ、昨年度の12月に3ポリシーの改訂が行われた。ここでは、人間尊重の理念をより具体化し、学士号の授与方針としてホスピタリティの獲得が明示された。この達成に向けた学士課程教育編成の中で、初年次教育のあり方が議論になり、その改善・充実に向けた方策が話し合われた。この内容やその実施に至るまでの経緯、そして4月からの実践等について報告する。

2. 初年次教育実施に向けた環境整備

(1) 授業科目の整備

昨年度までの教育課程編成においては、初年次教育に関する議論はなく、大学教育への導入科目として「教養セミナーA」（1年次前期）と「教養セミナーB」（1年次後期）が組み入れられていた。これらは、少人数で行う科目として位置づけられていたが、学科にその内容と方法が任されていたため、専門教育科目の導入科目の意味合いが強かった。

そこで、初年次教育の意図やあり方について歴史的に振り返ると共に、本学としての初年次教育の意義を考えた。このきっかけに使ったのは、退学率や休学率、或いは授業への満足度などの教学IRのデータであった。また、第一志望なのか第二志望なのかという各学科毎の入学者の実態も伝えた。そして、この状況を放置すれば、新たに掲げたディプロ

マポリシーの達成が危うくなることを訴えた。その結果、主体的な学修や人間的な成長の基盤構築のために、従来から掲げられている初年次教育の狙いのうち、次の狙いを重視する初年時教育を実施していくことになった。

- ① 主体的な学修の基盤を創る学修スキルの修得
- ② 自らの価値観を確立し、批判的試行を育む人間的成长
- ③ 大学コミュニティへの参加及びラーニングコミュニティの形成
- ④ キャンパスライフを円滑にするための諸情報の獲得
- ⑤ 将來の進路の検討と選択

これらを踏まえ、学生たちにディプロマポリシーを明確に認識させ、その学修の基盤を構築させるためには「教養セミナー」だけでは難しいということになり、「ホスピタリティ概論」、「茶道文化I」、「教養セミナーA」の3科目から初年次教育を構成することにした。

(2) 担当者の整備

学生たちが大学を身近に感じ、ここに入学して良かったと思うためには、全学挙げて初年次教育を実施していく必要があるとの意見も強くなり、従来の教員のみの授業担当に代えて教員と事務職員が協働して担当する科目への変更を行うことになった。

事務職員の業務分担や採用は、本学の母体である九州文化学園の所管事項となっている。そこで、彼らの出動に関して本部にその趣旨を説明すると共に了解を求め、教職協働への第一歩を踏み出すことができた。

3. 初年次教育科目の意義と内容

初年次教育の中に、何故「茶道文化」が含まれているのかという疑問が多いことと思う。本学は、九州文化学園を母体にしていることは述べたが、その創立は戦後すぐの昭和 20 年であり、高等学校の創立が第一歩であった。その後、幼稚園や短期大学を加え、2000 年に公私協力方式の形をとって本学が開設されたのである。学園創立当初から人間尊重の理念が謳われたが、その教育の核に茶道を据えてきた。茶道といえばともすれば型を思い起こすことが多いかも知れないが、それは心を込めた型であり、他人を思いやる型でなければならない。この主客が互いに想い合うことを教育の基本にしたいとの創始者の想いがあり、それを学園全体が引き継いでいる。従って、本学では「茶道文化 I ~ IV」が 4 年間を通して開講されており、「茶道文化 I」は、ほぼ全ての学生が受講し、約 1 割の学生は 1 年次から 4 年次までの科目を受講してきた。

この背景をもとに、ディプロマポリシーに掲げたホスピタリティの獲得には、全員がこの茶道の心を身につけることが基本との認識から初年次教育の重要な要素としたのである。「茶道文化 I」は、茶の湯の精神から説き起こし、伝統文化の粹を集めたと言われる道具や茶室のいわれを説明した後に、型を身につける割稽古を積み重ねることになっている。この割稽古は 10 名程度の班に分かれて行われるが、ここに事務職員（8 名程度）が講師として参加するのである。

「茶道文化 I」が想いを体で表現するのに対して、「ホスピタリティ概論」は、想いを如何に持つか、また、それをどのように伝えるかを理解することが大きな狙いとなっている。このためには、学科ごとのクラス編成ではなく、多様な価値観を持った学生が共に学ぶべきであるとの考え方から、必修科目として唯一の学科を越えたクラス編成となっている。ただ、時間割編成の事情から 1 週間に複数のコマを割り当てすることができないために、1

コマの中で 500 数十名が学ぶことになる。この担当に 8 名の教員の他に 8 名の事務職員がつく。ここでは、15 週を大きく 3 つに分け、第一ブロックでは理事長、学長等が「何故、ホスピタリティなのか」を、次のブロックでは、「社会で必要なホスピタリティとは」を、担当する教員や事務職員が自身の経験の中で感じた必要性を伝え、学生が自分自身の問題としてホスピタリティを考えることになる。教員の経験は単調であるかも知れないが教員との距離を縮めることができる。また、事務職員には教員や警察官に始まりプロ野球人もいて、学生たちにとって様々な将来社会が身近なものになると思う。第三ブロックでは、所属する学科毎に分かれ、専攻分野での先輩たちのホスピタリティへの想いを聞き、大学での学びを考える場となる。

「教養セミナー A」は、多くの大学で行われている少人数教育での導入科目としての内容が盛り込まれている。ただ、昨年度までの学科毎の運営ではなく、全学一斉の内容と方法での実施になっている。ここでも大学の運営を担う事務職員が、円滑なキャンパスライフの支援に向けた各部署の役割を伝え、全学挙げて主体的な学修のサポートにあたっていることの理解に参画している。もちろん、この科目では主体的な学修の基盤となる学習支援システムの活用能力や、読む能力、書く能力、コミュニケーション能力の研磨も含む。

4. おわりに

建学の理念の周知徹底とそれを基にしたディプロマポリシーへの前向きな態度の育成を図るために、教職協働体制での初年次教育の実施である。別に、ポートフォリオの整備やループリックの作成も行い、学生一人ひとりの成長を可視化できる体制も整えたつもりである。現在のところ、慌ただしい打ち合わせはあるものの大きな障害もなく推移している。学生たちの期末での評価を楽しみに待ちたい。

初年次教育授業の組織的展開のための担当教員 FD

—共通教案を用いた複数教員担当授業事前研修会実践報告—

【発表者】 鈴木浩子（明星大学）

【共同研究者】 御厨まり子（明星大学）、菊地滋夫（明星大学）

1. はじめに

日本において初年次教育が大学教育のデフォルト的存在（山田 2015）になりつつある現在、全入学生必修等の規模的拡大を視野に入れた場合、担当教員の確保と理解や意欲などにおける質的均一化は大きな課題である。

明星大学では、1年生前期必修科目「自立と体験1」を、学部学科混合の1クラス約30人68クラスで開講している（2017年度の場合）。授業はアクティブラーニングの手法を用いた協同学習、振り返りを重視した体験学習（教室内外）を中心となる。担当教員は各学部の専任教員を主体に50～55人であり、開講の2010年度から2017年度に至る8年間の担当教員の延べ人数は420人、全学の専任教員の約8割が授業担当を経験してきた。しかし、アクティブラーニングや体験学習の未経験者が多く、担当期間も一般的には1年～2年間である。そのため授業運営を統括する明星教育センターが継続的な授業改善を取り組み、担当教員に対する事前研修会(FD)を実施してきた。

本報告の目的は、8年にわたる事前研修会実践を紹介し、初年次教育授業の組織的展開におけるその役割を考察することにある。

2. 担当教員研修の概要

2-1. 1年目2年目の実施内容

2010年4月に開講した「自立と体験1」の初年度の担当教員を集め、2010年3月に担当教員説明会が実施された。その際の研修内容の大枠は、現在実施されている事前説明会と同様である。その後、初年度の実践を経て授業内容の改訂、授業資材の改善が行われ、授

業の基本となるグループ学習（協同学習）の理解と前向きな取り組みの重要性が増した。また、教案以外に説明すべき内容が多く、説明会を2回に分ける必要があった。そのため新たに「グループ学習体験」と後半部分（「自立と体験1」では「第三節」と呼ぶ）に関する説明会を追加した下記研修会が2011年度に向けて実施された。

【1. グループ学習体験】

日程	2010年12月17日／2011年1月27日 6限 (同内容・どちらか1回参加)
目的	グループ学習について理解する授業を担当するイメージをつかむ
内容	①趣旨説明 ②グループ学習とは ③グループ学習体験 ④スキル紹介と解説 ⑤振り返りの体験とまとめ

【2. 担当教員研修】

日程	2011年2月9日／3月22日 3・4限 (同内容・どちらか1回参加)
目的	授業のねらい・到達目標を理解する全15回の授業内容・教案を理解する授業運営のためのサポート体制を理解する
内容	①開講挨拶 ②建学の精神・大学の教育目標 ③授業の概要 (シラバス・到達目標・教員の役割) ④授業内容(教案・ポートフォリオ) ⑤センターのサポート体制 ⑥TA/SAの役割 ⑦様々な学生に対応するために ⑧グループ学習形式で理解を深める(ポストイットワーク・授業で学生に学習してほしいこと等)

【3. 第三節説明会】

日程	2011年6月23日／28日 6限 (同内容・どちらか1回参加)
目的	第三節の授業内容・進め方を理解する
内容	①開講挨拶 ②自己発見レポート説明 ③第三節の進め方について

これらの事前研修は全員参加を基本とし、特に2と3については欠席者に個別対応することで100%の参加率を達成した。

2-2. 2年目の改善内容

2011年度実施後に担当教員にアンケートを実施したところ、「参加してよかったです」とい

う意見がある一方で、特に学期途中の研修については「不要」との意見が多く、「経験者には不要」「参加しやすい時期に実施してほしい」との指摘もあった。また「グループ学習体験」はグループ学習に抵抗感のある教員に理解を促すには時間が短く、研修実施者の実感として、授業に直接役立つ内容に変更する必要が感じられた。それらを受けて、2012年度に向け、研修内容を次のように変更した。

- ①参加要件を、グループ学習体験、第三節説明会は「初めて担当する教員は全員参加、担当経験のある教員は希望者」、担当教員研修のみ全員参加とした。
- ②担当教員研修の実施時間を2・3限とし、昼食を供して担当教員間の交流時間を設けた。
- ③グループ学習体験を「授業手法に関する説明会」と改め、担当教員が学生役になり授業で実際に使用する手法を体験する中で、グループ学習の意義と楽しさを実感できる内容に変更した。同時に進行上のティップスも紹介した。
- ④教案を充実させ「読めば分かる」化を目指し、教員の研修参加の負担を軽減した。

2-3. その後の改善内容

2年目の改善による研修内容は、概ね好意的に受け止められた。その後、教案の更なる充実により第三節説明会は不要になった。

6年目頃から、初期に担当した教員が再度担当するケースが出始め、改めて「授業の意義や本来の目的」を理解してもらう必要が生じた。また経験のある担当教員と初めて担当する教員が工夫やコツを共有する場を作りたいという想いもあった。7年目8年目に向けての研修会はこの方向性で実施された。右に8年目に向けての研修会の概要を示す。

7年目の実施後の教員アンケートを見ると、「研修会・説明会の実施時期・内容は適当でしたか」には24人中、新任教員10人を含む回答者23人が「適当」と回答し、内容についての満足度は非常に高かった。また新任教員

のみに授業期間中に実施したアンケートでも全員が「参加してよかったです」と肯定的に回答し「具体的な授業イメージができた」「授業の趣旨や目的、授業の進め方が理解できた」「担当教員間で話し合うことで不安が共有でき疑問点も解消した」等の意見が寄せられた（御厨他 2016）。

【1. 事前説明会】

日程	2017年3月2日／15日2・3限 (同内容・どちらか1回参加)
目的	従来の担当教員研修と変更なし
内容	①本日の目的と内容 ②開講挨拶 ③「自立と体験1」の特徴(VTR投影、授業の特徴的ポイント、7年間の実践の成果(学生アンケート等)) ④「自立と体験1」の意義(大学の教育目標との関連、外部からの評価、大学4年間の学習への効果) ⑤体系的キャリア教育プログラム ⑥教員の役割・サポート体制 <昼食・教員間交流> ⑦気になる学生の対応 ⑧教案の見方・授業の概要 ⑨グループワーク(実際の授業内での工夫の検討、経験者の工夫の共有)

【2. 授業手法説明会】

従来と同内容、事前説明会同日4限で実施

3. 今後に向けて

これらの改善は、担当教員アンケートと担当者の体験的実感を元に図られてきた。それは、成人学習の観点からも、学習者の自己主導性、問題解決中心の方向付け等の支援ポイントに該当するものである（鈴木 2015）。

本授業では学期終了時に詳細な学生アンケートを実施している。その自由記述欄を分析すると、学生の記述内容は教育目標に一致しており、「担当教員層がその一貫した理念を共有して教育実践に当たってきた成果」をそこにつけることができる（落合 2017）。授業の質と学生の学習の質、担当教員の意欲維持の実現に向け、今後も試行錯誤を続けていきたい。

参考文献

- 山田礼子「新時代の初年次教育を考える」『大学教育研究フォーラム』第20号, pp.44-48. 立教大学、2015
 御厨まり子、菊地滋夫、鈴木浩子「明星大学全学初年次教育科目「自立と体験1」実践報告—新規に担当する教員を対象としたアンケート結果と教職学協同での授業運営—」初年次教育学会第9回大会自由研究発表、2016年
 落合一泰「学びの鏡としての受講者感想—明星大学の初年次教育「自立と体験1」(2010~2016)の9,270例は何を語るかー」『明星--明星大学明星教育センター研究紀要』第7号, pp.27-38、明星大学、2017年
 鈴木克明『研修設計マニュアル 人材育成のためのインストラクショナルデザイン』北大路書房、2015年

教員の協働体制をいかにマネジメントするか —北陸大学経済経営学部を事例として—

【発表者】 山本啓一（北陸大学）

1. 問題設定

北陸大学経済経営学部(以下本学部)では、初年次等の複数の科目で、「考える力」と、経験を言語化し成長へとつなげる力いわゆる「生きる力」を身につけるためのプログラムを導入している。このプログラムの主な特徴は、①科目的相互関連性や連動性を意識したプログラムになっていること、②教員が分担して作成した共通教材を用いて全クラスの授業が同時進行すること、③授業終了後に教員の打ち合わせを行うことで、教員間の協働力や信頼感、個々の教員の授業能力を高める、いわば“OJT型FD”の仕組みが組み込まれていること、という3つがあげられる。

このような教育プログラムをどのように導入するのかという問題は共学マネジメントの課題である。特に教員の協働関係の構築は、教育プログラムの組織化や制度化を進めるうえで不可欠でありながら、最も難しい課題でもあるとも言われることが多い。そこで、本報告では、教員の協働関係をどのように構築するのかという点を中心に報告したい。

2. 教員協働の重要性

初年次教育では、少人数複数クラスで共通のプログラムを実施する場合が多い。その際、授業設計、教材開発、学生支援等において教員の協働が重要になってくる。

質的転換答申(H24)では、「学士課程教育の質的転換のためには、教員全体の主体的な参画による教育課程の体系化と並んで、授業内容やその実施に関わる教員の組織的な取組が必要である」と指摘されている。

具体的には、「プログラムの中で個々の授業科目が能力育成のどの部分を担うかの認識を担当教員間の議論を通じて共有し、他の授業科目と連携し関連し合いながら組織的な教育を開拓すること（中略）という一連の改革サイクルが機能する全学的な教学マネジメントの確立」が求められているのである。

3. 本学部の事例

①1年ゼミとキャリア科目

1年生必修科目の「基礎ゼミナール（4単位）」とキャリア科目の「ライフプランニング論（2単位）」は、昨年度より2コマ連続で実施し、合計135分としている。

基礎ゼミナールの主要な到達目標は、リテラシー（思考力・判断力・表現力）である。他方、ライフプランニング論は、学生の「経験の言語化」（リフレクション）が中心となる。具体的には、学生が自らの経験を語る「10分間スピーチ」等を実施している。

この2つの授業実施後、45分間の余裕ができる。そこで、毎週その時間に担当教員による打ち合わせを実施している。

②文章表現科目

昨年度より1年次科目の一つを文章表現科目に転換した。授業設計と教材は、報告者の前任校で開発した文章表現科目¹を流用することから始まった。この授業でも、授業終了後、毎週打ち合わせを実施している。

¹成田 秀夫・大島 弥生・中村 博幸（共著）『大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか（大学の授業をデザインする）（ひつじ書房）のうち、第2部5章および第3部4章（山本執筆担当）参照。

③ 2年専門基礎ゼミ

これらの科目に加えて、今年度は、2年生のゼミである「ゼミナールⅠ」も、2年次キャリア科目の「コミュニケーション論」とまとめて135分ゼミとして、教員協働で実施している。教員が共通のユニット教材を作成し、全員がその教材を使った授業を行っている。

教材には、経済学、経営学、法律学、スポーツマネジメント等の各分野の基礎的かつ根本的な内容を含むテキストを選んでいる。

コミュニケーション論は、1年次のライフプランニング論と同じく、10分間スピーチを中心としている。2年次のテーマは、大学入学後の成長やアルバイトの内容などである。

この授業でも、授業終了後、45分間の打ち合わせを行っている。

4. 授業後の打ち合わせ

同一科目を複数教員で授業を実施する場合、このように定期的な打ち合わせが望まれる。ただし、打ち合わせが機能するためにはいくつかの前提が必要である。

まず、授業の到達目標や授業設計については事前に決定されていなければならぬし、さらにはモデルとなるしっかりとした教材や授業案が必要である。こうした“実物”があるからこそ、教材開発に関する生産的な議論ができる、それゆえに授業が進んでいく中で、教育目標や教育観に関する教員間のコンセンサスが次第に出来上がっていいくのである。

次に、教員間のフラットな関係が不可欠である。各教員によるちょっとした工夫や気づき、あるいは失敗等を自由に話せる雰囲気作りが重要だ。それを教材にフィードバックしていくことで、教材の質も高まるのである。

また、欠席しがちな学生や指導がうまくいかない学生などについては、「うまくいかない事例こそ他の教員と一緒に解決すべきだ」という原則で進めることが大切である。他の教員と対処することで好転した事例は多い。

学生のパーソナル支援は、教員が一人で負担するのではなく、その学年を担当する教員が協働であたるべきである。つまり、チームとしてのパーソナル支援という視点が必要だ。

そのためには、一人の学生情報を教員同士で共有しなくてはならない。それは、打ち合わせを通じて自然と可能となる。

例えば、学生の10分間スピーチは、ゼミでは見せないような学生のリアルな思いが込められていることもあり、教員の学生観を変える力を持っていることが多い。そんなスピーチの内容が打ち合わせで共有されることで、結果として、教員たちの学生観の変化にもつながっていると思われる。

このようなプロセスで授業を協働で実施しているうちに、「協働で共通教材を作成したり、打ち合わせをするほうが様々な問題を他の教員と解決できるため、時間的・精神的に楽になる」という協働授業メリットを多くの教員が感じられるようになる。授業の協働実施は、教員の負担が高くなると思われがちであるが、実は、非常に効率的な方法なのだ。

5. 教員協働を成立させる条件

しっかりととした授業設計と独自の教材を協働で開発し、個々の教員の負担を軽減するための打ち合わせを仕組みとして組み込むことによって、得られるメリットは大きい。

さらに、教員の協働授業が順調に進むにつれ、次の3つの信頼感が教員と学生に形成されていくはずである。

1. プログラムの有効性に対する信頼感
2. 学生全員の成長に対する期待と信頼感
3. 教員間の協力関係と信頼関係

こうした信頼感こそが協働の規範である。この規範に支えられた教育プログラムは、一度成立すると、協働の規範が協働をさらに促進させるというサイクルが始まる。これこそが初年次教育マネジメントの目標である。

(JSPS 科研費 課題番号 26381108)

理工系研究大学における学士課程1年生入学時オリエンテーション・ガイダンスでは何をするべきか？

【発表者】 伊東幸子（東京工業大学学生支援センター）
鈴木敦子（東京工業大学学生支援センター）

1. はじめに

本稿では、理工系研究大学の学士課程1年生に対する入学時の学修オリエンテーション・ガイダンスとして何をするべきかを、T工芸大学の学士課程1年生に対する入学時ガイダンスの事例紹介を含めて探索する。日本の初年次学生へのアプローチの実践及び研究は、教育（正課）に重きが置かれ（館，2013），正課外オリエンテーション・ガイダンスプログラムについての研究蓄積は少ない。

本稿は、理工系大学、研究大学というカテゴリーに属する大学で、長年経験的に実施されている学士1年生オリエンテーションプログラムをより学生の成功に資するものにするための理論的・実践的な貢献を目指す。

2. 概念フレームワークの設定

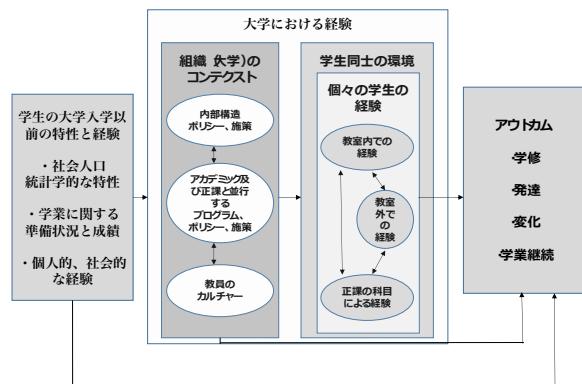


図1 学生の学びに関する包括的なモデル

(Terenzini & Reason(2005)を訳出)

本稿では、日本の理工系研究大学の学士1年生の大学での経験を理解する概念フレームワークとして、図1の学生の学びに関する包括的なモデルを援用する。

当モデルにおいて学生は、社会人口統計学

的、学業上、個人的それぞれ固有の特性と経験の幅を持って大学に入学し、これらの要素は、学生の大学へのエンゲージメント（関与）を様々な側面で形作る。さらに、学生が関与する様々な経験は、カリキュラム、教室における経験、教室外の経験のそれぞれのバラエティによって規定される。一般的には、学生がアクティブにこれらの経験に関われば関わるほど、学士はより成長し、アウトカムが大きくなると仮定される。これらのダイナミックな動きは、大学のコンテクスト、大学の組織的な特徴・構造・実践・施策、教員や学生間の文化と環境の影響下で起こる。

3. 先行研究からの知見

この種のモデルを実証した研究の結果をいくつか紹介する。アカデミックコンピテンスというタイプの学生のアウトカムの規定要因を探査した Reason, Terenzini, & Domingo(2006)によれば、アカデミックコンピテンスの知覚に対しては、学生の個人属性、専攻などの変数と比較して、学生の個人の経験を表す変数が、もっとも説明力が高い。とくに、初年次学生時の大学のサポートについての学生自身の知覚が良い学生、つまり、初年次に大学の教職員から自分が必要とする学業上・学業以外で必要なサポートを受けられると知覚している学生、教職員と良い関係を築けていると知覚している学生は、自身のアカデミックコンピテンスについて高いと知覚している。本稿の関心事である理工系という観点では、生命科学、工学、自然科学の専攻（major field）が5%水準でアカデ

ミックコンピテンスの知覚に有意に影響しているが、全体として専攻分野の影響は傾向が一貫しておらず、専攻分野は、学生のサポートについての知覚（1%水準で有意）ほど、アカデミックコンピテンスの知覚に明確な影響は及ぼさないと考えられる。

Gasiewski, Eagan, Garcia, Hurtado, & Chang (2012) は、米国 15 大学 73 の初歩 STEM(science, technology, engineering, and mathematics)コースに所属する 2873 名の学生のデータの階層的回帰分析により、学生のアカデミックエンゲージメントの規定要因を探査している。その結果によると、入学以前の学業成績 (SAT, 大学の数学の単位を高校で先取りしていたかどうか) は入学後のアカデミックエンゲージメントに有意な影響を与えない。一方で、高校時代に授業外で教員に質問した頻度は大学入学後のアカデミックエンゲージメントに 1%水準で有意な影響を与える。その他、1%水準でアカデミックエンゲージメントに有意な影響を与える項目は以下の 1)~11)である。

- 1)フレッシュマンである
- 2)いつ、だれに助けを求めればよいかを知っている
- 3)学内でチュータリング（個別指導）を求めた（回数）
- 4)学外で専門的なチューターを求めた（回数）
- 5)追加クラスに参加した（回数）
- 6)教員は学生に対して文書でフィードバックをしてくれている（この文章に合意する）
- 7)新しい概念を学ぶことにワクワクする（回数）
- 8)宿題に懸命に取り組むよう動機づけられている（この文章に合意する）
- 9)教室での時間全体のうち講義に費やされる時間の割合（マイナスの影響）
- 10)質問することを心地よいと感じられる教室の雰囲気
- 11)学び向上するために有意義なフィードバ

ックを得ている

Reason et al. (2006), Gasiewski et al. (2012) の結果を総合すると、理工系研究大学において、将来のアウトカムにつながる学生のエンゲージメントを向上させるには、入学前の成績やどの専攻にいるかということよりも、以下 1)~3)の入学後の経験が大きな影響を与えていることがわかる。

- 1)どんなときにどこに行けば助けが得られるのかを知っている。
- 2)教室で授業を受ける以外に、学内外で個別指導や追加クラスを受ける経験をする。
- 3)教職員から、自分が必要とする学業上及び学業以外のサポートを受けられている。

1)~3)の内容は、科目や学部という枠を超えて共通であり、かつ、学業だけでなく学業以外をも包含する。学生がこれらの経験を得やすくなるような内容（学内各種リソースを使い方も含めて周知する。教室で授業を受ける以外にも積極的に学ぶ機会を増やし、教職員との交流を促進するよう学生を水路付ける。）は、学生生活のできるだけ早い時期に働きかけることが有益であり、かつ、個別授業や専門の枠を超えて汎用的である。したがって入学当初の全学オリエンテーションの中で実施する内容としてふさわしいと考えられる。

4. T 工業大学学修コンシェルジュによる学士課程 1 年生ガイダンス

T 工業大学では、大幅な教育改革の施行初年度に合わせて、修学支援を行う学修コンシェルジュ職を新設し、学生を少人数(15 人程度)のグループで集める学修コンシェルジュによる入学時修学ガイダンス（正課外）を開始した。初年度の参加率 73.8%，2 年目は 87.9% だった。前節までで検討した内容を意識しつつ、学生の声やニーズに応じてプログラムの内容・運営方法を変更するため、学生的アンケート自由記述をテキスト・マイニングの手法で分析している。発表では、2 年分の分析結果を報告する予定である。

授業時間外の学びを支援する「Picture 塾」の取組

—情報ネットワーク工学科における基礎技術の獲得—

【発表者】 須藤 信 (久留米工業大学)

1. はじめに

情報ネットワーク工学科は、最先端の情報化社会を支える技術者の育成を目指す学科である。当然のことながら、ITに関する様々な知識や技術を身につけることも求められる。新入生も高度なITに関する知識や技術の修得には高い興味関心を示している。しかし、カリキュラム構成上、新入生の興味関心を早い時期に満たすことができず、新入生の動機づけを低下させることもある。

例えれば、本科の新入生は Computer Graphics (CG) の製作に興味関心を持って入学していく。ところが、実際に CG 制作の授業が始まるのは 2 年後期である。このタイムラグが新入生の動機づけを低下させる一つの要因となっていると考えられる。上級生からも「もっと早くから技術を身に付けた方が良い」という意見も聞かれる。

このような背景に基づき、IT の専門的な知識や技術を学ぶ機会を入学直後から提供することは新入生の学習動機の維持につながり、学習効果も高まると期待される。そこで、新入生を対象とした、IT の基本的な知識と技術を支援する「Picture 塾」を 2014 年に立ち上げた。今では、学科の特徴的な活動の一つとして、学内外に認知されてきている。

本報告では、2016 年に実施した「Picture 塾」の具体的な取組を紹介し、その成果について検討する。

2. 2016 年度 Picture 塾の概要

(1) 基本情報 2016 年度前期は、「CG 制作」「プログラミング」の 2 つの講座を開講した。情報ネットワーク工学科 1 年生 (84 名) の授業

で活動内容を知らせ、希望者を募ったところ、14 名（うち女子 1 名）が集まった。「CG 制作」受講者 11 名、「プログラミング」受講者 10 名、両講座受講者 7 名であった。

(2) 指導者 筆者と 1 年生の時に塾生であった 2 年生 4 名が指導と支援を行った。この SA を務める 2 年生は、筆者が技術や知識面から適当であると認めた学生に依頼した。それぞれの講座で必要な技術や知識が異なるため、2 名ずつの 4 名が必要であった。

(3) 活動目的 CG 制作：オリジナルキャラクタを作成し、コンテストに出品する。
プログラミング：for 文までを理解し、基本的なプログラムが作れるようになる。

(4) 活動内容(表 1) 両講座とも、一回 90 分の活動を水曜日午後に行った(全 12 回)。テキストは使用せず、必要な資料データを配付した。

表1. 主な活動内容

回	CG制作 14:40~16:10	プログラミング 16:20~17:50
1	移動、回転、拡大縮小	講座説明
2	押し出し	プログラムの実行方法
3	エッジループ	文字入力(<code>printf</code>)
4	結合とミラー	変数宣言(<code>int</code>)
5	テクスチャ	変数宣言(<code>float</code>)
6	ライティング	キーボード入力(<code>scanf</code>)
7	頂点移動	条件分岐(<code>if</code> 文)
8	スムーズプロキシ	条件分岐(<code>if</code> 文)
9	人体モデリング	条件分岐(<code>if</code> 文)
10	人体モデリング	条件分岐(<code>switch</code> 文)
11	課題制作	繰り返し処理(<code>for</code> 文)
12	課題制作	繰り返し処理(<code>for</code> 文)

3. 講座の実際

(1) 「CG 制作」 基本的な流れ 最初の 5 分程度で前回内容の操作復習について中間モニタ

を介して行う。講座時間中は何か目標となるオブジェクト(犬, 机, 車など)を制作しながら, ソフトの操作説明を行う。不明点がないか数操作おきにチェックし, 挙手した受講生がいた場合, SA もしくは筆者が対応する。

(2)「プログラミング」基本的な流れ SA が, 随時問題を中間モニタに映し出し, 受講生がその回答をプログラミングし出力する。例えば、「九九の表」という問題の場合, プログラミングの結果, 九九の表がきちんと出力できれば課題クリアとなる。プログラミングについて不明点がある場合, SA もしくは筆者がアドバイスやヒントを与える。全員が回答を出力した後, 解説を行い, 次の問題を表示していく。

4. アンケートの実施

2014 年に活動をスタートしてから, Picture 塾の受講生は, 未受講生と比較して学習意欲やモチベーションが低下していない印象を受けた。そこで受講生, 未受講生間の意欲低下について調べるために, 意欲低下領域尺度（下山, 1995 3 因子 4 件法）を用いて, アンケートを実施した(表 2)。この尺度は, 各因子 5 項目, 計 15 項目からなり, ネガティブなほど, 得点が高い。

表2. 意欲低下領域尺度の一部抜粋

授業に出る気がしない
朝寝坊などで授業に遅れることが多い
何となく授業をさぼることがある
大学からの連絡事項を見落としてしまうことが多い
授業の課題の提出が遅れたり、出さなかったりすることがある

対象： 1 年生 84 名(受講生 14 名, 未受講生 70 名)。70 名のうち, 実施日に一回でも欠席した未受講生 20 名は分析から除外した。「CG 制作」「プログラミング」のどちらか一方でも受講している者を Picture 塾受講生とした。

実施時期：2016 年度前期, 4 月と 7 月の計 2 回。

結果：「授業意欲低下」因子において, 未受講

生は有意な意欲低下が見られた。また, 「大学意欲低下」因子においても, 未受講生は, 低下の傾向を示した。それに比べて, 受講生は, 有意な低下は見られず, むしろ, わずかに意欲向上が見られた。

表3.「意欲低下領域尺度」各因子の平均点の変化とt検定結果

	学業意欲低下			授業意欲低下			大学意欲低下		
	4月	7月	t値	4月	7月	t値	4月	7月	t値
受講生	2.21 (0.87)	2.16 (0.80)	0.50	1.66 (0.83)	1.73 (0.71)	-0.67	2.14 (0.79)	2.01 (0.80)	1.46
未受講生	2.24 (0.60)	2.37 (0.57)	-1.52	1.57 (0.63)	1.93 (0.55)	-3.60**	2.12 (0.71)	2.28 (0.70)	-1.96+
()内はSD						**<.01, *<.10			

5. 成果

(1) CG 制作

CG 制作の目的は, 「オリジナルキャラクタを作成し, コンテストに出品する。」であった。講座終了後, CG 制作を継続して行った学生が, 10 月に行われた鳥取ペナントデザインコンテストに作品を出品した結果, 2 名が入選を果たした(内 1 名は住民投票賞)。

(2) プログラミング

プログラミングの目的は, 「for 文までを理解し, 基本的なプログラムが作れるようになる。」であった。10 名のうち 6 名が, 目的を達成できた。

6. おわりに

活動結果と調査結果より, Picture 塾には以下の効果が期待できる。①大学 1 年生の学業意欲, 授業意欲, 大学意欲を持続できる。②塾生が次年度に講座を担当する継続的なサイクルが生まれ, 運用が容易である。③異学年間のつながりができる。④塾生は学んだ技術や知識を活かし, 資格取得や学外コンテストへの出品などをすることで, スキルアップができる。今後も, 学生とともに, 継続した活動を行っていきたい。

【引用文献】

下山晴彦(1995). 男子大学生の無気力の研究. 教育心理学研究. 43:145-155.

理工系数学教育における学部横断型基礎事項確認テストの実施例 —AP 事業「全学 SALC」との連携としての LMS 活用—

【発表者】 大嶋康裕（崇城大学）

1. はじめに

崇城大学では理工系学部に対して平成 12 年度から数学の基礎学力を調査するためのプレースメントテストを実施し[1]、習熟度別クラス編成を行っている[2]。数学教育に関する学科の意向との調整を行った上で、理工系初年次に必修となることが多い微分積分学については、到達度目標を大きく分けて 2 系統用意して、その中で習熟度別クラスを編成している。

習熟度別クラス編成制度の運用が安定してからも、成績の評価に関しては基本的に各担当教員の裁量に任せってきた。そのかわり、使用する教科書を 1 種類に統一することで、成績に反映される試験の問題については、基準として教科書の難度で作成するよう担当教員間で方針の一致を図ってきた。

2. 習熟度別クラス間での統一評価項目の検討

LMS を用いた e ラーニングへの親和性を高めた小テストなど、web を活用した数学教育を実施できないか、という意見について特に、崇城大学で始まった教育改革プログラムが実働期になった平成 23 年度以降は数学教員間で検討してきた。

しかしながら、学生の持つ PC 機器の不統一、学修を支援する PC 演習室への特定のソフトウェアのインストール依頼、全学無線 LAN の整備進捗状況、学生の IT リテラシー基礎教育の学科ごとの差異、など数学教員だけの希望では学生に安易に LMS を利用した試験や課題提示を実施できない状況があるため、数年か

けて徐々に準備を行ってきた。

LMS 活用教育の準備を進めていたこと、また周辺環境の変化、整備により以下のような環境が整った。

- 理工系学部において PC 必携の方針が学生に徹底された。
- PC 演習室に数学教員のリクエストにより各種ソフトウェアのインストールが可能となった。
- IT リテラシー基礎教育を行う教員との密な情報交換により、初年次前期の学生達の週ごとの LMS に関する習熟度の目安を知ることができた。
- 大学教育再生加速プログラム（AP）事業に崇城大学が採択されたことにより、その目標である大学院生・上級生から下級生への学修相談対応を行う制度が導入された。これにより、PC 機器や LMS の操作についての相談窓口となりうる相手が、学生の立場からみると大幅に増えた。
- スマートフォンの普及により、ウェブブラウザの違いにより表示結果に差異があること、ウェブサービスによっては手元での閲覧環境の切り替えが必要であることについて、学生に認知してきた。

3. 「全学 SALC 演習」の導入

これら周辺環境の状況を踏まえて、次のような性質を持つ LMS 上でのドリル形式の数学基礎事項に関する問題について、平成 26 年度から作成を開始した。

- 問題はランダム出題、選択肢の並びもランダムとする。
- 単元ごとに学生に提示する問題数の、3倍から10倍程度の問題を用意して、その中からランダム出題する。
- 数式についてはできるだけ学生にとって馴染み深い表記とする。例えば、 x の2乗であれば、「 x^2 」などではなく、「 x^2 」と表示されるようにする。
- 各単元について合格基準を提示して、苦手な単元については何度も挑戦できるようにする。
- 教員が作問する際に、LMS 上で 1 問 1 問 入力するのではなく、バッチ処理で一括入力ができるようにする。
- 大学の標準 LMS である WebClass の機能を最大限に活かして、学生が LMS の操作に習熟するための一助となるようにする。
- LMS 上での操作については、AP 事業で雇用された大学院生に体験してもらい、その経験を踏まえたマニュアルを作成させた。また初年次学生の LMS 上での操作に関して、および問題に関する質問に対応させた。

この条件を満たすため、平成 23 年に個人的に線形代数学の講義にて試行していたものを改良して、作問用ファイルおよび LMS 取り込み用 MathML 変換プログラムを作成した。

もともと LMS 上での問題の設計にあたっては、崇城大学の学生に馴染みが深い、英語教育で実施されている「SALC アクティビティ」ならびに Moodle での各種ドリルの運用を参考とした。このことを踏まえて、学生への浸透を図り、理解のための説明の手間を少しでも省く目的で、この確認テストの名称を「全学 SALC 演習」として、学生に取り組ませることとした。

4. 「全学 SALC 演習」の実施

平成 26 年度を準備期間として、平成 27 年度から前期「微分積分学 I」の大嶋の担当クラス約 130 名に対して実施し、後期「微分積分学 II」には、全ての教員の担当クラス約 620 名において実施した。なお、平成 28 年度については、平成 28 年熊本地震による授業進行への影響も考慮して、後期の対象人数を半数として実施した。

成績への反映については、演習点もしくは小テスト点として 10 点の枠を各担当教員が予め設定していたため、そこへの算入を行うこととした。なお、シラバスにも、全学 SALC 演習を実施すること、および成績算入することについては記載済みである。

懸念していた、学科ごと、習熟度クラスごとの取組への熱心さの差はみられず、担当者一同安堵している。

5. おわりに

平成 29 年度からは、これまで未実施であった薬学科に対しても実施することをシラバス上に記載して、合わせて授業内で学生に告知を実施した。

今のところ、問題の精選ができるおらず、基礎的な問題と難問が混在している。このため一部の学生の解答時間が、合格までの平均的な解答時間の 7 倍近い事例もみられた。今後は正答率を分析して、学生の能力判定に適した問題構成をしていきたい。

参考文献

- [1] 数学の基礎学力別クラス編成と数学教育, 田中正紀, 西本宏之, 崇城大学研究報告, 第 28 卷第 1 号, pp39-48, 平成 15 年(2003)
- [2] 入学前指導から初年次までをフォローする数学教育体制の運用, 大嶋康裕, 第 64 回九州地区大学教育研究協議会 系列別部会, (2015)

栄養系学科におけるリメディアル教育（計算スキル）の実践例

— 初年次教育科目「基礎ゼミⅡ」の成功例と失敗例 —

【発表者】 中井玲子（兵庫大学）

1. 研究背景

管理栄養士養成校の1つである兵庫大学健康科学部栄養マネジメント学科では、多様な実験・実習・演習科目が開講され、様々なシーンで数量的処理技術（計算スキル等）が必要とされる。

大学入学前の各教育機関において、身につけておくべき、数量的処理技術が未熟な学生が多く見られるようになってきたため、彼らの弱点確認および強化を図る必要がある。このような意図をもって平成26年度から新たにリメディアル教育科目を「基礎演習」として開講し、以降、「基礎ゼミⅡ」と名称変更するなど大小の改変を経て、現在に至るまで改良を続けている。

今回は、その取組概要と進捗状況を報告する。

2. 取組概要（方法）

（1）プログラムと運営体制

1年目（平成26年度）は「基礎演習」という科目名でⅠ期に開講した（全15回）。科目担当者6名で、学力レベル別に指定されたクラスの学生を受け持つスタイルを取った（約15名／クラス）。授業の第1回目に受講生に対して一斉に「クラス分けテスト」を実施し、その点数に応じてクラスに振り分けた。その後は15週ずっと毎回所定の時間内に学生が自主的に課題（計算ドリル）に取り組み、彼らから出た質問に科目担当者が個別対応するいわゆる「公文式」といわれるスタイルでの指導を目指した。また、チェックテストの合格点に達すれば、上のレベルのクラスへ移動

を可能としていた

2年目（平成27年度）は「基礎ゼミⅡ」という科目名でⅡ期に開講した（全15回）。当学科は、少人数担任制（チューター制）を取り、専任教員が原則として入学時から卒業時まで、持ち上がりで担当学生の学生生活支援にあたる。「基礎ゼミⅡ」は、チューターが各自のチュータークラス生を受け持つ少人数制での指導スタイルを取った。（約6名／チュータークラス、チューター12名）このクラスは固定制であり、また、授業は全体説明の回の後にチュータークラスに分かれての指導の回を設けた。

（2）教材

1年目の「基礎演習」において学生指導に使用した教材は、いわゆる計算ドリルの形式を取っていた。各学力レベルに合わせて設定した課題について、授業時間内（約60分）で取り組めると予想した分量のドリル式問題集（解答なし）を準備して、毎回学生が自分のレベルに応じて選んで取り組むよう指導した。解き終わった学生は科目担当者に別冊の解答集を借りて答え合わせ、見直しを行うことができるよう準備していた。

また、内容の構成は、市販されている小学校から高校までの参考書、SPI対策問題集の内容を元に、次に挙げる各項目が項目別に学習できるよう課題（問題集）を作成していた。

- ①レベル「え」用学習項目：四則演算
- ②レベル「い」用学習項目：方程式の利用等
- ③レベル「ま」用学習項目：割合とグラフ等
- ④レベル「ね」用学習項目：化学領域に必要な計算スキル

2年目の「基礎ゼミⅡ」において学生指導に使用したメインの教材は、いわゆる参考書の形式を取り、「共通テキスト」として使用した。授業期間終了時には、受講生全員が同じ内容を学修した状況になるように設計した。

テキストの内容構成は、本編、自習編、補習編の三部構成とした。本編および自習編はそれぞれ5章立てとなっており、各章は栄養マネジメント学科の専門教育現場で汎用される計算スキル「単位換算」「溶液の濃度調製」「調味%」「表の活用」をトレーニングする内容とした。更に、これらのスキルを使いこなす上で前提条件となる四則演算、比の概念、比例式等については、補習編のパートでトレーニングできるよう配置していた。

3. 成果

1年目の「基礎演習」において、設計時には期間内に受講生全員が、少なくともレベル「ま」以上をクリアできるようになることが期待されていた。しかしながら、受講生の反応はモチベーションの低下、サボリの発生等すこぶる芳しくなく、実際にはうまく機能していなかつたようである。

学科の教育カリキュラム全体について、改定作業が進められている時期に重なり、初年次教育プログラムの再編成についても検討された。その結果、平成27年度以降は、年間を通して少人数のチュータークラス単位で新入生指導にあたる方針が決定された。これにより、旧・基礎演習の内容は平成27年度に「基礎ゼミⅠ・Ⅱ」の内の「基礎ゼミⅡ（ソロバン編）」として学生に提供されることになった。

指導体制の変更に伴い、それを反映した授業設計を再検討する必要が生じた。旧・基礎演習の反省点の一つとして、受講生側に学習の必要性が実感として理解できるものではなかった可能性について指摘されていた。計算スキルが必要な極力リアルなシーンを、疑似体験などによって経験させて、学習者の意欲

を刺激、維持する工夫の必要性が求められた。これを受けて学科全体で「管理栄養士に求められる計算力、シーン」の事例とレベル設定の再確認、情報共有化について取り組み、共通テキスト作成が進められた。

2年目（平成27年度）の「基礎ゼミⅡ」では新規に作成された共通テキストを元に、新しいスタイルで授業が展開された。その結果、受講生の事前テストと事後テストの正解率は、学年平均として約50%から80%へと明らかな上昇が見られた（客観的評価）。また、授業期間終了時に実施したアンケート結果からは、70%の受講生から計算スキルに対する不安解消に役立ったとする回答を得られた（主観的評価）。

4. 今後の課題

今回の取り組みにより、計算力に不安のある学生に対して、専門科目への円滑な学修をこれまで以上に手厚くサポートすることが可能になった。専門科目への橋渡し役的な題材をベースとして作成された教材は、平成26年度の「基礎演習」受講生や教育現場で直接指導にあたった教員、および各専門分野においても日々学生指導に悩む教員達との対話を繰り返した中で得られた意見、アイデアが反映されたものである。本学と同様に学生の学力低下への対応に追われる大学教員の話は数多く、全国的にリメディアル教育の必要性が指摘されている。それにも関わらず、現時点において栄養系に特化したリメディアル教育用の教材は市販という形で一般化されていない。よって、先行事例として他の教育機関の参考になるのではないかと考え、ここに報告することとした。しかしながら、残念ながら受講生全員の不安解消とはなっていなかつた。今後はこういった層に属する学生への指導プログラムを深化させていきたいと考えている。

初年次ゼミの学習成果を左右する要因

【発表者】 石川勝彦・青山貴子・児島功和（山梨学院大学）

1. はじめに

初年次教育が果たすべき役割とはどのようなものだろうか。初年次教育の内容は多様であり、トレンドの変化も激しい。山田（2009）は初年次教育の日米比較調査から、日本は「アカデミックスキル（読み書き能力）」「スチューデント・ソーシャルスキル（生活能力・キャリア開発の能力）」を重視し、米国は「内面的アイデンティティ（情意的/心理的適応・社会化）」を促進するプログラムを重視していることを明らかにしている。

では、ここで内面的アイデンティティと呼称されている要素・取り組みは初年次教育において不要なのだろうか。アカデミックスキルを中心とした能力の育成とは独立なのだろうか。本報告では、アカデミックスキルと生活スキルの育成に対し、クラスづくりと学生の心理的および学習上の適応感がどのような影響を及ぼすか調査した。

2. 方法

A 大学の初年次ゼミ 5 学科 899 名を対象に質問紙を配布した。初年次ゼミはライティング科目として運用されており、基礎的小論文が執筆できるようになることを到達目標としている。併せて、学内施設の利用方法を覚えるといった生活スキル、そして心理的な安定を得ることを含めて大学に慣れることを併せて到達目標としている。

第 14 回・15 回の授業時間中に回答・回収を求めたところ、45 クラス中 40 クラス、703 票（回収率 78.2%）を回収した。

設問の構成を示す。学習成果の指標として慣れ（基礎演習は大学生活に慣れるうえで役

にたった）、ライティングスキル（「小論文の書き方がわかった」）の 2 項目を設定した。

学生の背景を尋ねる項目として、大学不適応（2 項目）、学習困難感（2 項目）を測定した。

授業づくりに関する項目として良い雰囲気（6 項目）、ワークの頻度（4 項目）を尋ねた。

本稿が扱うデータは 1 クラスに約 20 名の学生がネストされたマルチレベルデータである。測定値にはクラスの影響と個人の影響が混在する可能性がある。そこで 2 つの影響を同時に推定できる階層線形モデル（Hierarchical linear model : HLM）を用いた。

3. 結果と考察

クラスの影響の確認

まず各変数にクラスの影響がみられるかどうか確認するため級内相関係数（Intraclass Correlation Coefficient : ICC）を算出したところ、ライティングスキル（ICC=.14）良い雰囲気（ICC=.17）、ワークの頻度（ICC=.32）で有意な値が得られた ($p < .01$)。これらの変数はクラス内で回答が類似しておりクラスの影響を受けているといえ、HLM の利用が妥当である。

階層線形モデルによるモデリング

慣れを目的変数、残りの変数を説明変数とする HLM を行った（Table.1）。個人レベルの変数では良い雰囲気が高いほど、また大学不適応感が低いほど、慣れの得点が高まっていた。集団レベルの変数（クラス平均を用いた）では良い雰囲気が高いほど慣れが高かつ

た。クロスレベル交互作用をみると、大学不適応×良い雰囲気が有意だった。適応状態が良い場合は、クラスの雰囲気の良し悪しは学習成果に影響しないが、適応が悪い場合にはクラスの雰囲気が学習成果を大きく左右した。

ライティングスキルを目的変数とする HLM の結果 (Table.2) をみてみると、個人レベルでは、良い雰囲気が良いほど、大学不適応感と学習困難感が低いほどライティングスキルの得点が高かった。集団レベルではワークの頻度が高いほど得点があがる傾向がみられた。大学不適応×良い雰囲気のクロスレベル交互作用が有意だった。大学への適応が悪い場合には、クラスの雰囲気の良し悪しが学習成果を左右していた。

4. 総合考察

分析の結果、慣れとライティングスキルの両方に対し良い雰囲気が強い影響力をもった。良い雰囲気は学生の属性ではなく、クラス間で差のある変数である。慣れのみならず、技能訓練的性格の強いライティングスキルに対しても影響がみられた。良い雰囲気の測定項目は「周りの人と話しやすい雰囲気があった」「自分の意見や考えを尊重してもらえる雰囲気があった」「周りの人の意見をていねいに聴こうとする雰囲気があった」などであった。学習者が人格的に尊重されること、そして受容的なクラスの雰囲気が学習を促進していたと解釈できる。

大学不適応と良い雰囲気のクロスレベル交互作用が有意だったことから、受容的な雰囲気は直接効果のみならず、学生の適応状態を経由して相互作用的に学習成果を左右することもわかった。

内面的アイデンティティの構築支援、すなわち情動的・心理的適応を支援することは、アカデミックスキルと生活スキルの獲得に対して無関係ではなく、促進的な機能を持つことが明らかになった。その内実として、人格

的承認・受容的なクラスづくりが有効であった。今後は具体的なクラスづくりの手法の抽出が課題となる。

Table.1 慣れに対する HLM

Predictor	<i>b</i>	SE	<i>b</i>	SE
切片	4.18	0.05 **	4.18	0.05 **
個人レベル				
良い雰囲気	0.42	0.06 **	0.42	0.07 **
ワークの頻度	0.01	0.04	0.01	0.04
大学不適応	-0.08	0.03 **	-0.09	0.03 **
学習困難感	-0.12	0.04 **	-0.12	0.03 **
集団レベル				
良い雰囲気 ^a	0.15	0.21	0.14	0.21
ワークの頻度 ^a	0.20	0.12 +	0.21	0.12 +
クロスレベル交互作用				
大学不適応×良い雰囲気 ^a	0.16	0.07 *		
大学不適応×ワークの頻度 ^a	-0.10	0.07		
学習困難感×良い雰囲気 ^a			0.08	0.13
学習困難感×ワークの頻度 ^a			0.03	0.05

Notes

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

右肩にaのついた変数はクラス平均の変数であることを表す

Table.2 ライティングスキルに対する HLM

Predictor	<i>b</i>	SE	<i>b</i>	SE
切片	4.12	0.03 **	4.12	0.03 **
個人レベル				
良い雰囲気	0.56	0.07 **	0.56	0.07 **
ワークの頻度	0.06	0.05	0.06	0.05
大学不適応	-0.08	0.03 *	-0.09	0.03 **
学習困難感	-0.03	0.04	-0.04	0.03
集団レベル				
良い雰囲気 ^a	0.51	0.09 **	0.51	0.09 **
ワークの頻度 ^a	0.07	0.06	0.07	0.06
クロスレベル交互作用				
大学不適応×良い雰囲気 ^a	0.22	0.10 *		
大学不適応×ワークの頻度 ^a	-0.05	0.06		
学習困難感×良い雰囲気 ^a			0.15	0.11
学習困難感×ワークの頻度 ^a			-0.02	0.05

Notes

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

右肩にaのついた変数はクラス平均の変数であることを表す

5. 引用文献

山田礼子 2009 大学における初年次教育の展開.

Journal of Quality Education vol.2 157-174.

なぜ夏休み明けに在学意欲は低下するのか？

—学内・学外の友人適応感に着目して—

【発表者】名取洋典・佐藤拓・初見康行（いわき明星大学）

1. 目的

いわき明星大学において新たに始まった初年次教育プログラムの、取り組み内容と成果について報告した、名取・初見・佐藤（2016）では、前期終了時と後期開始時の間の「在学意欲」の落ち込みが見出されている。

なぜ、夏休み明けに在学意欲は低下するのだろうか？

本発表においては、大学内と大学外の友人に対して学生がもっている主観的な認識に着目する。学内よりも学外の友人に対して肯定的な認識をもっている学生は、夏休みの機会を利用して、学外の友人ととの交流を深めるだろう。例えば、高校時代の友人の進学先の状況を聞き、自身の所属する大学と比較して考えた結果、所属している大学に在学する意欲が低下し、「辞めてしまいたい」という思いが高まるかもしれない。ただし、学内の友人との関係が良好であれば、そのような「在学意欲の減退」と「退学意欲の上昇」を抑えられるかもしれない。初年次教育プログラムの授業担当教員が、日常、学生に接する中で感じた素朴な仮説に従い分析を行う。

出口・吉田（2005）は「大学生活や学習活動に興味関心を示し、適応していると感じているか否かについての学生自身による主観的な認識」を大学への適応感と定義している。本発表でもこの定義に従い、学内と学外の友人に対して抱く適応感のタイプにより学生を分類し、それぞれの「在学意欲」と「退学意欲」の変化における違いを明らかにすることを目的とする。

また、出口・吉田（2005）は「授業中の私

語」という社会的に望ましくない行為をすると、「対人関係に対する適応が高まる」という望ましい結果が得られることを報告している。本発表においては、社会的に望ましい行為として、近年学生に望まれている「主体的な学修態度」を取り上げ、友人適応感のタイプによる違いを検討する。

2. 方法

分析対象者 フレッシャーズセミナー1（前期）およびフレッシャーズセミナー2（後期）の受講者の内、最初の授業（T1）、前期最後の授業（T3）、後期最初の授業（T4）のすべての授業に参加していた 65 名の回答を分析の対象とした。不備のあった回答は分析ごとに除外した。

手続き 前期に 3 回、後期に 4 回の合計 7 回、無記名式の質問紙調査を行った。前期・後期の開始時（T1・T4）と終了時（T3・T7）に加えて、「自校教育」（T2）、「ロジカルシンキング」（T5）、「専門課程への導入」（T6）のまとめの授業時間内に一斉配布し、回収した。表紙に調査趣旨を示し、同意・不同意の選択欄を設け、回答は任意であり成績評価とは一切の関係がないことを口頭で伝えた。

調査内容 使用した質問紙には、本発表で使用する項目以外にも、教育効果測定のための項目が含まれていた。全項目数は、初回調査のみ 109、2 回目以降は、102 であった。本発表で使用するのは以下の 4 つである。

(1) **学内友人適応感** 出口・吉田（2005）が「対人関係に対する適応感」の指標として使用している 6 項目について、「全くそう思わない」から「強くそう思う」の 5 件法で回答

を求めた。すべて「大学の友だち」について尋ねる項目であったため、本発表では「大学外の友人」と区別するために、「学内友人適応感」と呼ぶ。

(2) 学外友人適応感 学内友人適応感 6 項目の内、「大学の休み時間には、友だちと離れて、ひとりでいることが多いと思う」以外の 5 項目に対応させて作成した。

(3) 在学意思・退学意思 各 4 項目。友人適応感と同様の 5 件法で回答を求めた。

(4) 主体的学修態度 畑野・溝上 (2013) が作成した「主体的な授業態度」9 項目について、時点ごとで因子分析した結果、逆転項目のみが高い負荷量を示す因子が抽出されるなど、項目のまとめ方が時点ごとで異なった。そのため、本発表では、時点を通してまとめがみられた 4 項目のみを使用し、「主体的学修態度」と呼ぶ。「あてはまらない」から「あてはまる」の 5 段階評定で回答を求めた。

3. 結果と考察

尺度得点の算出 各項目への回答を 1 から 5 に得点化し、平均値を尺度得点とした。

友人適応感のタイプ k-means 法クラスター分析により、友人適応感の違いによる 4 つのクラスター(タイプ)へと学生を分類した。T1, T3, T4 の各得点の様相から、4 つのタイプを「適応感減退」(n=18), 「学内適応感上昇」(n=24), 「適応感上昇」(n=10), 「学内低学外高」(n=13) と命名した(図 1)。

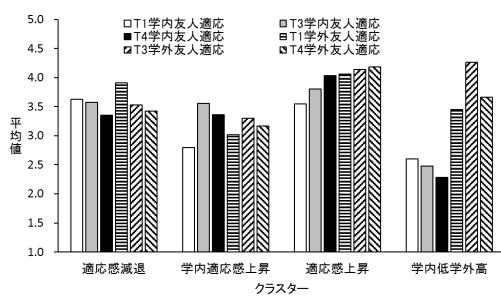


図 1 友人適応感のタイプと友人適応感得点

在学・退学意思得点 T1, T3, T4 の在学意思得点と退学意思得点を図示した(図 2, 3)。「在学意思」は学内適応感上昇タイプでは維持され、学内低学外高タイプでは夏休みの間

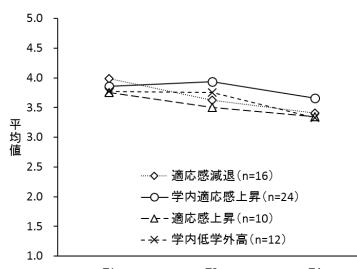


図 2 友人適応感のタイプと在学意思

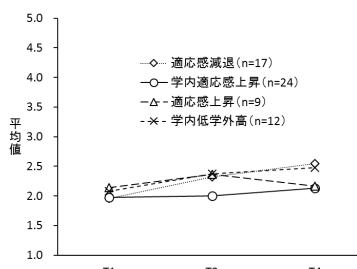


図 3 友人適応感のタイプと退学意思

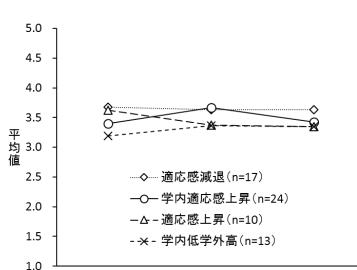


図 4 友人適応感のタイプと主体的学修態度

の落ち込みがみられた。一方、「退学意思」は学内低学外高タイプでは一貫して高まったが、学内適応感上昇タイプでは、低い値を維持した。

主体的学修態度

学内適応感上昇タイプでは前期中に高まるものの、夏休みの間に落ち込みがみられた。むしろ、適応感減退タイプの方が、得点を維持していた。

まとめ 学内の友人に対する適応感が、在籍する意思に対しては肯定的な影響を与える可能性が示唆された。一方で、望ましい学修態度とは結びついておらず、友人への適応感を望ましい学修態度へつなげる工夫が求められる。

文献

出口拓彦・吉田俊和(2005). 大学の授業における私語の頻度と規範意識・個人特性との関連: 大学生活への適応という観点からの検討 社会心理学研究, 21, 160–169.

畠野 快・溝上慎一(2013). 大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討 日本教育工学会論文, 37, 13–21.

名取洋典・初見康行・佐藤 拓(2016). いわき明星大学における初年次教育の実践と考察—1 年目の取り組み内容について— 初年次教育学会第 9 回大会発表要旨集, 136–137.

自己内省型の振り返り活動とその評価における学修成果の可視化

—大阪産業大学（人文系学部）の初年次教育を例に—

【発表者】 中山英治（大阪産業大学）

1. 大阪産業大学の初年次教育

1.1 大学の方針

本学では、平成29年度に複数の学部の改組に伴い、全学教育機構が新たに設置され、全学的な初年次教育を主体的に展開することになった。本学の初年次教育の方針は以下の通りである。

- (1) 必修または全員履修科目の設置
「入門ゼミナール」、「キャリア教育科目」

- (2) 科目内容の方針

入門ゼミナール	キャリア教育科目
建学の精神、地域教育、大学生活、社会人形成、日本語リテラシー	社会で働くことの意義、早期の職業観の醸成、2年時以降のキャリア教育の基礎固め

1.2 人文系学部の初年次教育

発表者が所属した旧学部（人間環境学部）ではこれまで上記の方針に類似した初年次教育を学部独自に展開しており、また新学部（国際学部）では、上記方針に即して新たに初年次教育科目を設置している。

プロゼミナール（旧）	入門ゼミナール（新）
・履修指導と施設案内	・大学生活の準備
・ノートテイキング	・ノートテイキング
・文章作法の基本	・図書館の利用
・図書館の利用法	・ネットや情報の利用
・文章を読むこと	・文章を書くこと
・レジュメの作成	・レジュメの作成
・口頭発表の仕方	・プレゼンテーション
・レポートの作成	・レポートの作成
	・振り返りの活動

2. 先行研究の整理

2.1 自己内省型の振り返りとその評価

梶田（2010）は自己評価活動について「外的客観的な視点」を取り入れ、「自己の対象化」の機会となる点を指摘している。石井（2010）は国際理解とキャリア教育との横断を意図した授業実践の報告で教育効果を測るための評価規準を提示している。以下に述べる本実践でも自己内省型の振り返り活動を重視した。

2.2 学修成果の可視化

文科省の先導的大学改革推進委託事業の一つである「学修成果の把握についての具体的方策に関する調査研究」（H25年度）を見ると、大学における学修成果の評価の現状や課題が確認できる。複数の大学では学修成果の可視化が進んでいることもわかる。

3. 本実践の概要と振り返り活動

平成27、28年度に担当した初年次教育科目の振り返り活動とその評価及び学修成果の可視化の実際は、以下の通りであった。

3.1 受講登録者数と属性

- H27：13名（日8／留5、男11／女2）
- H28：12名（日7／留5、男7／女5）

3.2 学期末の単位取得・出席の状況

- H27：合13名 不0名（平均出席率87.9%）
- H28：合11名 不1名（平均出席率83.5%）

学期開始時に履修動機と学修計画・目標を書かせ、中間期と学期末に振り返りシートを使用した自己内省型の振り返りを行った。

※振り返り活動のツールは当日スライド参照のこと。

3.3 振り返り活動の実際

本実践の振り返り活動は、1. で述べた指針をふまえて、次のことを学生個人で内省し、かつ学生間でその情報を共有した。

- (1) 授業の目標とその達成度
- (2) 一番がんばれたことへの満足度
- (3) 身につけたと思うスキルや能力
- (4) 自由記述と総合評価の点数化

4. 結果と考察

4.1 結果

- (1) 授業の目標とその達成度

H27

評価項目	達成	ほぼ達成	達成できず
コミュ・対人	3	4	0
学修スキル	0	4	0
学修態度	4	5	1
日本語リテ	1	2	0

H28

評価項目	達成	ほぼ達成	達成できず
コミュ・対人	6	2	1
協働学習	3	2	0
学修態度	3	4	0
学修過程	0	3	0
その他	2	2	0

- (2) 一番がんばれたことへの満足度

H27

評価項目	満足	ほぼ満足	満足できず
出席・欠席	5	1	4
話しかけ	5	2	3
課題取組	4	3	3
教科書	5	4	1
ポートフォリオ	4	2	4

H28

評価項目	満足	ほぼ満足	満足できず
出席・欠席	5	6	0
話しかけ	5	6	0
課題取組	5	6	0
教科書	3	6	2
ポートフォリオ	3	8	0

(3) 身につけたと思うスキルや能力

H27

評価項目	満足	ほぼ満足	満足できず
自己開示・対人	2	7	1
傾聴・ノート	2	6	1
履修・自校愛着	2	5	2
日本語	2	5	2
(自由記述)	3	4	1

H28

評価項目	満足	ほぼ満足	満足できず
自己開示・対人	1	9	0
傾聴・ノート	1	8	1
履修・自校愛着	1	8	1
日本語	3	5	2
(自由記述)	5	4	1

(4) 自由記述と総合評価の点数化

H27：留学生と日本人学生の交流の場、

初対面でのコミュニケーション、和みの場

H28：学修過程と自分の成長への認識、

自信や安心感、振り返りの重要性

■総合評価の自己採点の平均点

H27 : 68.75(8名) H28 : 71.45(11名)

4.2 考察とまとめ

○ 出席率の向上と離学を食い止める結果

○ ポートフォリオによる学修習慣化

× 学修スキルの向上や洗練

参考文献

石井義史 (2010) 「国際理解に関する学習とキャリア教育との横断を図った総合的な学習の時間の教育効果に関する実践的研」『授業実践開発研究』第3巻, pp.37-44

梶田叡一 (2010)『教育評価 第2版補訂2版』(有斐閣双書)

文科省 (2013) 「学修成果の把握についての具体的方策に関する調査研究」(先導的大学改革推進委託事業)

P2 学習意欲・動機Ⅱ

発表取り消し

課題解決型授業による初年次学生の動機づけと学習観への影響

—九州大学における課題協学科目の1つの授業実践の事例から—

【発表者】 鎌滝 晋礼（九州大学 基幹教育院）

e ラーニングを活用した日本語・英語共同学習教材の有効性について

【発表者】 秋山 英治・仲道 雅輝（愛媛大学）

1. はじめに

筆者ら^[1]は、2016 年度より、日本語と英語を連携させた共同学習の在り方について共同研究を行っている。その第一段階として、e ラーニングを活用した、日本語と英語を有機的に関連づけた語彙学習教材を開発し、愛媛大学附属高校で教育実践を行った。本発表では、その教育実践を踏まえ、日英共同 e ラーニング語彙学習教材の有効性を考察する。

2. 教材の開発

日本語と英語を有機的に関連づけ、効果的かつ効率よく学習できる e ラーニング教材を目指し、鈴木（2006）¹⁾などを参考に、図 1 に示すように、5 部構成の教材を開発した。

第 1 に、英語の語彙レベルを設定した。国際的な言語尺度である CEFR や投野（編）（2013）²⁾を参照し、英検準 2 級レベルである CEFR・A2 レベルとした。2015 年度（年 3 回分）の英検準 2 級の長文素材から CEFR の A2 レベルの英単語を品詞別（形容詞・動詞・副詞・名詞）に 5 語ずつ抽出した（図 1-①）。英単語の抽出は、English Profile（<http://www.englishprofile.org/>）で公開されている Text inspector を利用した。

第 2 に、英単語を含む英文を、アルクの英辞郎（<http://eow.alc.co.jp/>）や Weblio（<http://ejje.weblio.jp/>）を参照して作成した。問題となる英単語には、日本語の意味を問う選択肢を 5 つ設定した（図 1-②）。

第 3 に、英単語の意味を解答すると、正誤を判定し、正解の選択肢の説明、誤答の選択肢の説明が表示されるように設定した（図 1-③）。ここでは、英単語に対応する日本語を

日英 e ラーニング問題 CEFR・A2（英検準 2 級）レベル 形容詞編	①
(1) 次の下線部の意味を、①～⑤から選んでください。 I was angry because he hadn't told me his plans. ① 疑う ② 信じる ③ 考える ④ 怒る ⑤ 悩む	②
angry(A2)に相当するのは「④怒る」という意味です。「①疑う」は、doubt(B2)「(話の真実性を)~でないと思う、疑う」、suspect(B2)「~であると思う、疑う」があります。「②信じる」は、believe, trust, rely on があります。「③考える」は、think (A1)(考える), consider (B1)(熟考する), presume (C1)(~だと推定する), assume (B2)「~だと仮定する、~を本当だと思う」などがあります。「⑤悩む」は、be worried, be in trouble~です。	③
2) 上の下線部の日本語と同じ意味（一番意味の近い）の選択肢を、①～⑤から選んでください。 ① 咲く ② 憎む ③ 謝る ④ 泣く ⑤ 約束（ひょうへん）する	④
「怒（おこ）る」の意味は、「腹を立てる。」で、同じ意味の選択肢は、「② 憎む（ふんかむ）する」です。 その他の選択肢の意味については、次のようになります。 ① 咲く（しきく）する 他人の失敗やあやまちなどをしかる。 ③ 謝る（きつもん）する 相手の非を責めながらさげしく謝る。詫める。 ④ 泣く（しゃく）する 液体が少ししつしつみこんでれる。思想や勢力などが次第に広がる。がん細胞などが組織内に侵入しておかず。 ⑤ 約束（ひょうへん）する 喫煙・性行や態度・意見などが、がらりと変わる。	⑤

図 1 教材の構成

確認しないと、次の、難度の高い日本語の問題へ進めない設定とした。

第 4 に、英単語の意味（正解）の日本語の意味に近い、難度の高い日本語の単語（類義語）を問う選択肢を 5 つ設定した（図 1-④）。

最後に、難度の高い日本語を解答すると、正誤を判定し、正解の選択肢の説明、誤答の選択肢の説明が表示されるように設定した（図 1-⑤）。

以上、今回開発した e ラーニング教材は、「英語」→「やさしい日本語」→「難度の高い日本語」という流れとなる。

3. 教育実践

開発した e ラーニング教材を用いて、附属高校 2 年生（109 人、男子 43 人、女子 66 人）を対象に、以下のように、教育実践を行った。

1. 日時：2016 年 11 月 17 日（木）
2. 授業科目：コミュニケーション英語 II
3. 授業担当：三好徹明（附属高校教諭）

4. 授業概要（45分）：

- (1) iPad の準備、本時の説明（5分）
- (2) e ラーニング教材の実施（解答）
（20分）
- (3) 本授業に関するアンケートの回答
（20分）

以下、e ラーニング教材の解答結果と、外部検定試験（英検・日本語検定）の結果との比較を行う。

4. e ラーニング教材の有効性

4. 1. 英検との比較

e ラーニング教材に取り組んだ約1ヶ月後に、英検2級を受験した生徒55人について、一次試験の結果（リーディング、リスニング、ライティング、一次合計）と、e ラーニング教材（英語、日本語、日英合計）の結果との相関関係を示すと、表1のようになる。

表1 英検との比較

		e ラーニング教材		
		英語	日本語	日英合計
英 検 2 級	Reading	0.395**	0.107	0.277*
	Listening	0.216	0.025	0.126
	Writing	0.025	-0.239	-0.168
	一次合計	0.216	-0.162	-0.015

*P<0.05 **P<0.01

表1より、英検のリーディングとe ラーニング教材の英語・日英合計に弱～中程度の相関関係が認められる。それ以外相関関係が認められないのは、e ラーニング教材が語彙に特化したものであり、英検の分野と対応しない部分があること、またe ラーニング教材と英検とにレベル差があったためと考えられる。

4. 2. 日本語検定との比較

e ラーニングに取り組む約5ヶ月前に、日本語検定3級（高校卒業程度レベル）を受験した105人について、その結果（敬語、文法、語彙、言葉の意味、表記、漢字、総合得点率）とe ラーニング教材の結果との相関関係を示すと、表2のようになる。

表2 日本語検定との比較

	e ラーニング教材			
	英語	日本語	日英合計	
日本 語 検 定 3 級	敬語	0.079	0.007	0.042
	文法	0.101	0.006	0.052
	語彙	0.253**	0.422**	0.411**
	言葉の意味	0.269**	0.477**	0.457**
	表記	0.347**	0.331**	0.393**
	漢字	0.352**	0.377**	0.427**
	総合得点率	0.318**	0.396**	0.424**

*P<0.05 **P<0.01

表2より、敬語、文法を除く日本語検定とe ラーニング教材に弱～中程度の相関関係が認められる。e ラーニング教材の日本語と日本語検定との相関関係だけでなく、e ラーニング教材の英語と日本語検定とに相関関係が認められている点が注目される。

5. おわりに

以上、一部問題は残るもの、日本語と英語との相関関係が認められており、日英共同e ラーニング語彙学習教材が一定程度有効であったことが確認された。今回このような結果が得られたのは、開発したe ラーニング教材において、「やさしい日本語」が、「英語」と「難度の高い日本語」との間を取り持つ、ある種の「中間言語（interlanguage）」的な役割を果たしたことによるものと考えられる。

注

- [1] 平成28・29年度愛媛大学教育改革促進事業の助成を受け、教育企画課・教育デザイン室の協力のもと、法文学部・附属高校を中心に、英語教育センター・国際教育支援センターと共同研究を行っている。

参考文献

- 1) 鈴木克明（2006）「IDの視点で大学教育をデザインする鳥瞰図：e ラーニングの質保証レイヤーモデルの提案」『日本教育高学会第22回全国大会講演論文集』p.337-338
- 2) 投野由紀夫（編）（2013）『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』大修館書店

成績評価の改善とシラバスの改正の取り組み

—初年時必修授業での事例—

【発表者】 三上仁志（中部大学）

1. 背景と目的

シラバスとは、特定の授業の地図／mapである（Woods, Luke, & Weir, 2010）。（特にアメリカの基準に準拠した）シラバスには授業の到達目標、授業計画、各授業の構成、成績評価システムなどが明記される。これらの情報が、授業に輪郭を与え学習の方向性を示す地図の構成要素となる。この内、(a) 到達目標と評価の一貫性、(b) 評価に関する記述の明瞭性は、共に教育の妥当性と公平性を左右する。本稿は、著者が2016年度に実施した成績評価の妥当性と公平性改善の取り組みを紹介するものである。

2. 授業とシラバスの概要

調査対象とした授業は、言語学入門A・B（以下、A・B）である。両授業ともに1年生向け必修科目であり、学習内容には連続性があった。Aは春期科目、Bは秋期科目である（授業時間／回数は両授業とも90分／15回）。

Aのシラバス（シラバスA）には(a) 授業の到達目標と(b) 成績評価システムを明記した。夏休みにデータ分析を実施し、成績評価に関する問題点を洗い出した（後述）。分析結果を基に評価システムを変更し、変更内容をBのシラバス（シラバスB）に反映した。シラバスBには(c) 授業計画、(d) 各授業の構成、(e) 教員との接触方法に関する記述を追加した。秋期終了後にデータ分析を実施し、成績評価に関する問題点を洗い出した（後述）。

3. 授業の到達目標と成績評価

A・Bそれぞれの授業で3つの到達目標を設

定した：(a) 言語学に関する基礎的な知識を得る、(b) 学んだ知識を自分の言葉で説明できる説明力を身につける、(c) 言語学的な問題を自分で分析できる分析力を身につける。これら3つの到達目標の達成度が成績に反映されるよう、Aでは4つの評価項目を設定した。評価項目とその設定理由、評価基準と評価方法に関する情報（＝ループリック）は、全てシラバスAに明記した。

1. 授業内課題（30点）：全ての授業で1-3回の授業内課題を出題した。課題の遂行には授業で学習した知識を活用する必要があり、活動はペアかグループ単位で行われた（ペア／グループ分けにはランダム関数を用いた）。課題の遂行により3つの到達目標の達成度が高まるという前提の基、課題に取り組んだ学生に1授業につき2点を与えた（2点×15回授業=30点）。

2. エッセイ（30点）：授業で学習した内容の要約（エッセイ）を授業外課題とした（到達目標(a)・(b)に対応）。エッセイの採点にはループリックを用いた。1枚のエッセイの満点は6点、総提出枚数は1学期間に5枚、1週間に提出可能な原稿数は1枚とした（6点×5回=30点）。

3. 口頭発表（40点）：グループとペアでの口頭発表を1回ずつ実施した。ペア／グループ分けと発表順の決定には、ランダム関数を用いた。準備期間は1週間、発表時間は5分とした。発表では言語に関する問題を挙げ、授業で学習した知識を用いて問題を分析することを求めた（到達目標(c)に対応）。口頭発表の採点にはループリックを使用した。両

発表とも最高得点は 20 点であり (20 点×2 回=40 点), チームに与えた点数を個人の口頭発表得点とした (例: チームの点数が 20 点=チームの全構成員の得点が 20 点)。

4. 特別点 (10 点): 授業中の自主的な発言と授業外での自主的な質問は, 到達目標 (a)・(b) の達成を助けると考えた。よって, これらの行為には 1 回 1 点, 10 点まで累積可能な特別点 (=補助的な得点) を与えた。

上記 4 項目の合計得点 (最大 110 点) を成績評価に用いた。中部大学の成績は 0–100 点の範囲を取るため, 100 点以上の得点は 100 点として扱った : S 評価 = 90–100 点 ; A 評価 = 80–89 点 ; B 評価 = 70–79 点 ; C 評価 = 60–69 点 ; 59 点以下は単位不認定。

4. データ分析 1 とシラバスの改定

全受講者の授業成績と各評価項目での得点を量的データ ($N=71$), 一部の学生から得た記述式授業評価 ($N=12$) とインタビュー内容 ($N=5$) を質的データとして分析した。

以下, 分析から明らかとなつた主な問題点を記述する。(1) 特別点の合計得点に対する影響力が, 当初予定以上に高くなっていた : 分散説明率 = 28% ($r^2 = .53^2 = .28$)。(2) エッセイ未提出 (エッセイ得点 = 0) の学生は 14 名いたが, この内 10 名が単位を獲得していた。この状況は, 到達目標 (a)・(b) に関する評価の妥当性と公平性を低下させる。また, インタビューから (3) 発表準備に参加しないまま口頭発表得点を得た学生がいたことが判明した (指摘件数 = 2)。このような学生の存在は, 到達目標 (c) の評価の妥当性と公平性を低下させる。上記の問題に対処するため, B の成績評価システムを以下の通り変更し, 変更をシラバス B に反映した。

1. 授業内課題 (30 点) : 変更なし。

2. エッセイ (45 点) : 1 枚のエッセイの満点を 9 点に変更した。併せて採点用のルーブリックを改定した。その他の条件は, 変更なし。

3. 口頭発表 (25 点) : 発表の形式を個人発表, 発表回数を 1 回, 発表時間を 3 分へと変更した。併せて採点用のルーブリックを改定した。その他の条件は, 変更なし。

4. 特別点 (5 点) : 特別点の上限を 5 点とし, 配点を変更した : 授業中の自主的な発言 (1 回 0.5 点), 授業外での自主的な質問 (1 回 1 点)。また, 6 枚目のエッセイ提出 (最大 5 点) を評価対象に追加した。

評価システムの変更により特別点の合計得点への影響力が低下し, エッセイ未提出状態での単位取得は困難となった。口頭発表についてはタダ乗り問題に対応する一方, 学生の負担を考慮し発表回数を減らした。

5. データ分析 2 とシラバスの改定

1 度目と同様の方法でデータ分析を実施した (ただし, 記述式授業評価は $N=5$, インタビューは $N=3$)。エッセイ得点が 0 の状態で単位を獲得した学生の数は, 1 名まで減少した (未提出は 17 名)。新たな問題として, エッセイの採点基準が曖昧との指摘があった (記述式授業評価で 1 件)。この指摘を受け, 秋学期に提出されたエッセイから 30 枚をランダム選出し, 再採点した。再採点結果を第 1 回目の採点結果と比較したところ, 30 枚中 26 枚 (87%) の原稿で全評価項目の採点結果が一致した。残りの 4 枚の原稿では, 2 つの評価項目で採点結果が異なっていた。このズレが曖昧性の元であると仮定し, これら 2 つの項目に関するルーブリックの記述を改定した。2017 の A では, 上記の変更を施した評価システムとシラバスを使用中である。

6. 引用文献

- Woods, A., Luke, A., & Weir, K. (2010). *Curriculum planning and development: Curriculum and syllabus design*. International encyclopedia of education (3rd ed). New York: Elsevier.

「能動的 TA」組織化の履修生・TA 自身・大学全体への効果 —東京大学「初年次ゼミナール文科」の実践例—

【発表者】 中村長史（東京大学 大学総合教育研究センター）
岡田晃枝（東京大学 大学院総合文化研究科）

1. はじめに

本報告の目的は、従来のルーティンワーク（出欠チェックやレジュメ配布など）のみならず、自らの専門性を活かした業務（レジュメの作成補助や議論への適度な介入など）をも主体的に行なうティーチングアシスタント（「能動的 TA」と呼ぶ）を組織的に活用した結果、当該授業の履修生や TA 自身、そして大学全体に対して、どのような影響が生まれたのかを紹介することにある。

東京大学では1993年度から文科1年生を対象とする必修授業として、入学直後の第1学期目に「基礎演習」という授業を展開してきた。2015年、この基礎演習の成果を活かし、よりきめ細かな指導を行うべく「初年次ゼミナール文科」という授業が開始された。東京大学に入学した文科一類、二類、三類の学生1,300名余りを対象として、授業担当教員の専門性を活かしたバラエティ豊かな60以上の授業が開講されている。クラス指定で履修する授業が決められていた基礎演習と異なり、初年次ゼミナール文科では、指定された10～12の授業の中から学生が自分の関心に合わせて履修する授業を選択できるようになった。

基礎演習では学生個々の関心と教員の専門分野の間にミスマッチが起こりやすいという短所があった。そのため教員の専門性にあまり特化することなく学生の関心にある程度までかせて、広く人文社会科学的なテーマで学術研究をまとめさせ、発表させるといった授業がほとんどであった。それに対し初年次ゼミナール文科では学生が授業を選択できるため、

各教員の専門分野にある程度踏み込んだうえで、学術論文に準じる小論文の執筆を課している。以下、このような研究志向型ゼミにおける「能動的 TA」の活用例を紹介していく。

なお、昨年度の第9回研究大会では、第二報告者が「初年次教育の質向上に向けたティーチングアシスタントの協働—東京大学『初年次ゼミナール文科』の実践例」と題して報告を行なった。そこでは、TA間の連携を促進するための教員側・TA自身の工夫を紹介した。今年度は、そうして協働をするようになった「能動的 TA」がもたらす効果に焦点を当てる。以下、履修生・TA自身・大学全体の順に、対象ごとにその効果を論じる。

2. 履修生への効果

研究志向型ゼミでは、教員自身の専門に引きつけて学問の基礎を教えることができるこれが教員側の高いモチベーションにつながる一方、学問の入口に立ったばかりの履修生に対して高度に学術的なコメントをしてしまいかがちである。ここで、履修生と教員との間の橋渡しを期待されるのが、「能動的 TA」である。教員と丁寧に情報共有をしたうえで、履修生が表面的な調べ学習ではなく「研究」を行えるように誘導したり、各履修生の「問い合わせ」が学術的・社会的に探求する価値のあるものになるよう根気強く対話をしたりする必要がある。

では、このような「能動的 TA」活用は、履修生の学びにどのような影響を及ぼしているのか。「能動的 TA」導入の前後／有無で学

習成果を厳密に比較することは、データの問題やクラス間で課題が異なることから難しい。ただし、履修生へのアンケート調査においては、小論文執筆や発表に際して TA との意見交換が非常に役立ったとの意見が多くみられた。教員に加えて TA が懐疑的な読者／聴衆として存在することを意識して丁寧に立論や検証を行なうようになった履修生の姿が垣間見える。

3. TA 自身への効果

TA を務める院生の多くは教育研究職を希望しているが、教育研究職への応募の際に、研究業績とあわせて教育業績を問われることが増えてきている。初年次ゼミナール文科の TA 業務を通して教育に必要なスキルを身に着けられ、教育業績に組み込めるような働きができるならば、それを歓迎する院生は少なくない。

では、「能動的 TA」としての経験は、TA 自身に、どのような効果を生み出したのか。この点を確かめるため、TA への質的な記述式のアンケート調査を実施した。分析に際しては、各記述をカテゴリ構成（分類）した。その結果、教育への関心が高まり教育改善への具体的な見解を持つようになる傾向がみられたほか、自身の研究活動への収穫（「履修生に対応する過程で、狭い意味で専門とする地域や時代以外への理解が深まった結果、自分の研究テーマに新たな着想が生まれた」や「小論文執筆の参考にと思い、自分が書いている論文を回覧した。ふだん履修生に懐疑的な読者を想定せよと言っている手前、自分の論文が本当に予想される反論に対応できているのかを改めてチェックすることになった」など）を挙げる声も一定数あった（報告時には、学期前と学期後とで、TA にどのような意識の変化が生まれたのかに関するより詳細なデータを報告できる予定である）。

4. 大学全体への効果

もっとも、優秀な研究者（の卵）が優秀な「能動的 TA」とは限らない。自身の専門を深める時期に、履修生の関心を広げるような対応が求められる TA 業務は決して容易なものではなく、TA 業務に割く時間が増えることで研究時間が減少しかねない。これでは、ごく一部の教育熱心かつ器用な院生に依存することとなり、「能動的 TA」が制度として持続しにくい。そこで、TA 講習会（学期前）、TA 日誌等のチームアプリを通じた情報共有と協業（学期中）、TA による意見交換会（学期後）といった機会を設け、成功事例（グッドプラクティス）や失敗事例（教訓）の共有に努めた。

その結果、生まれたのが、TA 達が中心となって自発的に作成した『TA サポートブック』である。ルーティンの部分のマニュアル化により業務効率化を図るとともに、学生へのアドバイスに際して試行錯誤をした実践例を共有することで、更なる工夫を呼びかける内容となっている。サポートブックは、毎年度改訂されており、年を経るごとに内容が充実していく形で次年度に継承されていくことになる。こうして、組織化された「能動的 TA」が持続可能な形で続いていることは、大学全体にとっても資産であるといえるだろう。

5. おわりに

「初年次ゼミナール文科」は、2017 年度が実施 3 年目にあたり、本報告で紹介するものを含め、少しずつ成果に関するデータが蓄積されてきている。今後は、引き続き、データの収集・分析とそれに基づく改善に力を入れる一方、より長期的な成果の測定（教員になった元 TA の教育・研究活動に「能動的 TA」経験がどのように活かされているのかなど）といった新たな課題にも取り組む必要があると考えている。

初年次教育と離脱防止

—CRMをすすめる試み—

【発表者】 絹川直良・川崎清（文京学院大学）

1. 欠席は離脱の先行指標

昨年度より、初年次教育で前期、後期を通してみると、どのような学生がドロップする可能性が高いのか予測を行おうとするなかで、学生達の状況を把握しようと努めた。その結果、必修科目である初年次教育科目的単位取得に苦労する学生は、離脱につながる可能性が高いことが確認できた。

2. 1年前期初年次教育での気づき

欠席の中には、発表を行わなければならぬ回に休んだり、あるいは、レポートの提出日に休む例が見られた。これは、発表のために必要な準備がされているかどうか、あるいは、レポート作成が進んでいるかどうかを確認しあうことで改善出来る部分があるように思われた。

本学の場合は、オープンキャンパス、文化祭等各種委員会活動に携わっている学生は離脱が少ない。そこで、今年は、活動に関わっているかどうかを、面接等の際に学生に聞くだけでなく、委員会をサポートしている教職員にも確認してみた。

また、30名前後のクラス編成で行っているコンピューター授業を履修し、単位取得に至る学生にも学年末での離脱者は少ない。ただ、これはコンピューター授業を履修したゆえ規則的な大学生活を送ることができるようになったのではなく、もともと規則正しい生活を送ることのできる学生がそのような科目を履修しただけと思われる。

3. 初年次教育のクラス終了後のリスク（夏休み以降）

1年次前期中は、週一回はクラスの学生達

と顔を合わせることが可能である。しかし、夏休み期間中はその機会が失われ夏休み中にかなり変容する学生も現れる。また、1年次後期は、専任教員による初年次教育は行っておらず、外部に委託して1クラス40-50人程度の規模で初年次教育を行っている。後期に入って早い段階で、前期の初年次教育担当教員による面接を実施しているが、目の前で離脱していく学生に対して、直接打つ手がない状況である。この面接の実施状況を把握した上で、間接的に学生達にアプローチを行う他、接触機会のない状況である。

学生達は、この面接の直後に2年次以降入室するゼミのガイダンスに出席し、ゼミを見学し面接を受けて、12月半ばには入室予定のゼミを決定する。ただ、ゼミは必修科目ではないので、ゼミに入らない学生も少数ながら存在する。

これまで、できるだけゼミに所属するよう学生には勧め、教員には学生の受け入れを強く促してきた。ただ、ゼミ入室が決まって以降の学生の状況までは十分に押さえられていなかった実情がある。ゼミに所属していない学生を、専任教員で見ていく体制を構築する必要がある。

専任教員が、ゼミ所属学生以外に担当する学生を増やしてもらえるように、そのための雰囲気作りの工夫をはじめた。

即ち、専任教員一人あたりの学生数から、専任教員が見ていかなければならない学生数を求め、実際には全在籍学生の状況が把握されていない状況を大学執行部に説明している。教員によって、2-4年次のゼミの入室（在室）

人数がこれに満たない教員の場合は、学内規程上必要な学生面談（退学等に加え、進級、卒業に関わるもの）の分担やメンターとしてゼミに入らない学生と定期的に面談するなどの関わりを求めている。

ただ、それでも、単位取得と関係のないメンター制度の場合はメンター教員の元に定期的に面談に来る学生は少ない。またいったん入ったゼミに顔をあらわさなくなる学生も複数存在する。こういった学生について早期に対応できるような仕組みの構築が求められている。

4. 教職協働・学内連携体制上の問題

実際に欠席がちになる学生へのアプローチを見ると、これらの学生については事務局から電話などでコンタクトをして、授業への出席を促したり、初年次教育担当教員との面接を勧めている。ただ、昨今の学生は電話に出ようとするケースが多く、時間をかけている割には作業が進んでいない。また、初年次教育の場合はまだ容易であるが、2年次以上になると教員との面談のためには教員とのアポの調整が必要になる。事務職の負担軽減のため、初年次教育についても、専任教員が自ら担当クラスの学生にコンタクトする形を原則とできないか、専任教員間でコンセンサスの形成に取りかかっている。

学生は正課外活動で大きく成長するので、学内の各種委員会活動に参加している学生の把握も、教職協働上のテーマの一つである。個々の学生の状況を把握する上でも重要な факторである。

5. 顧客マネジメントの考え方が学生指導にも必要

本学経営学部では2009年より電子ポートフォリオを導入し、現時点では、Salesforce.com のCRMプラットフォーム(CRMはCustomer Relationship Managementの略)上にこれを展開している。これは一人の学生の成長を複数の教職員で見

ていくもので、取引先の顧客を複数の社員が見ていく仕組みを大学に転用したものである。DP到達に至る成長をみたり最終的にDPに到達しているかどうか教育上の成果を示すエビデンスとしても学修ポートフォリオは有効であり、その学生の成長に複数の教職員が関わることが学内CRMの仕組みを支えている。

強制的に一人の学生を特定の教職員の担当にできないとすれば、この学生に関わる教職員が必要な情報を共有してその学生の成長を見守る他ない。この場合、遠くから見守る程度で良い学生が多いものの、一方で、気がついた時にはかなり深刻な状況にある学生も存在する。1年前期の初年次教育の際に、個々の学生の状況を把握し、所見として残すべき情報は、学生指導調書とは別に面接記録という場所に記入できるので、この記入を促していきたい。このような情報を把握し、記録に残せることは、教員と学生の距離が縮まる結果でもあり、両者の間には強い相関関係があると思われる。

まとめ—モティベーション引き上げとの関連

昨年より本格的に個々の学生のデータを把握し分析をはじめた。本年はデータの把握の過程で教員と学生の距離を縮める工夫をさらに推し進める必要があると考えている。大きな課題は希望に胸膨らませて入学する学生のモティベーションを維持し、入学後それをさらに向上させ、並行して、正課、正課外の活動で大きく在学中に成長させることである。この点、入学後早い段階で大きく低下するモティベーションについて方策をとる必要があると従来から認識してきた。そこで新年度では、グローバルリーダーシップ研修を1年前期の初年次教育の中に部分的に取り込む予定である。この研修を受けた学生達が大きく成長し、次の学年の学生達の前に登場する日が来ることを願っている。

初年次教育への経営組織論の援用可能性について —学生の定着のための初年次教育を対象に—

【発表者】 東 俊之（金沢工業大学）

1. はじめに（問題意識と目的）

平成26年の文部科学省の調査（「学生の中途退学や休学等の状況について」）によると、学生（短大、高専を含む）の年間退学率は、2.65%であった。また、中途退学の主要な理由として、「学業不振」があげられており、高校と大学における教育のギャップに学生が適応できていない可能性が指摘されている。そしてその対策として、新入生を対象とする総合的教育プログラム（初年次教育）を推進が必要であると言及されている。

しかし、「現在の日本の大学において初年次教育は中途退学問題を解決する万能薬ではない」（田中, 2016）と指摘されているように、その方法は模索段階といつても過言ではない。

他方、企業組織を対象とした経営組織論でも、学校から企業組織への移行期のマネジメント、特に離職への対策が一つの課題となっており、多くの研究が蓄積されている。

このように、初年次教育と経営組織論は、「移行期の対応」という点で共通する面を含んでいる。しかし、管見の限り、これまで初年次教育において経営組織論の援用は十分になされていない。

そこで本報告では、経営組織論の初年次教育への援用可能性を検討したい。この検討によって、初年次教育の主目的である「高校からの円滑な移行」を考えるための新たな視座を提供できると考える¹⁾。

2. 経営組織論における移行期研究の援用

そもそも組織論とは「現代社会の基礎的構成要素としての組織を対象とし、その行動や変化のメカニズムを解明する学問」（桑田・田

尾, 2010. P.3）といわれている。なかでも、経営組織体（企業組織）を対象とするのが経営組織論である。

経営組織論は、組織そのものを扱う研究である「マクロ組織論」と、組織の中の人間を対象とする研究である「ミクロ組織論」とに大別できるが、ミクロ組織論の主要テーマの一つがキャリア論である。

キャリア論では「移行期」の検討もなされている。例えば、事前に持っていた仕事や会社のイメージと現実とのミスマッチが起こることがあるという「リアリティ・ショック」の問題である（Schein, 1978）。

こうしたリアリティ・ショックを避けるために、「リアリストック・ジョブ・プレビュー（RJP）」と呼ばれるものがある。これは、「学生側にとって企業が伝える情報に対して、より客観的・現実的な視点で接するということであり、企業側はそのような情報を与えた方がミスマッチを防げるという考え方」（松本, 2012, pp.238-239）である。

このRJPの概念を援用することにより、初年次教育を精緻化できると考える。すなわち、初年次段階でカリキュラムフローを提示するなど「大学生活の全体像」を示すことで、上位学年へ進級した後の「リアリティ・ショック」を防ぎ、早期での進路変更を促すことが可能になる。

3. 経営アイデンティティ論の援用

また経営組織論では、新入社員の段階において、会社の一員としての自覚、つまりアイデンティティの構築の必要性が指摘されている。この「会社の一員としての自覚」を促す

ための方法を、「組織アイデンティティ」の概念から検討したい²⁾。

組織アイデンティティとは、「組織の構成員たちの『われわれは何者か』に対する共通の認知・価値」(金, 2010)と定義されている。また、組織アイデンティティを満たす3つの基準として、①中心性：組織にとって中心的、本質的特徴、②独自性：他組織と比較して異なると感じられる特徴、③連続性：ある程度の期間で一貫した特徴があげられている(Albert & Whetten, 1985)。

そして、組織アイデンティティの認知から、組織への同一化(identification)がおこる。この同一化によって組織離脱を防ぐ効果があるといわれている(高尾, 2013)。

こうした視点から初年次教育を検討すると、次の点が指摘できる。すなわち、「自校教育」や「オリエンテーション」により、“大学の中心性・独自性・連続性”を初年次学生に提供することができる。これにより、組織への同一化が生まれやすくなり、学生の定着を促す要因になると考えられる。

4. 経営均衡論の援用

これまでキャリア論や組織アイデンティティ論の視点の援用可能性について論じてきたが、そもそも「個人はなぜ組織に参加するのか」も経営組織論の主要な研究領域である。

こうした議論は、組織均衡論(March & Simon, 1978)と呼ばれている。

組織均衡論でいう均衡とは、「組織がその参加者に対して、継続的な参加を動機づけるのに十分な支払いを整えることに成功していること、すなわち組織が生存に必要な経営資源の獲得、利用に成功していること」(桑田・田尾, 2010, p.42)ことをあらわす。

組織均衡論では、まず前提として「組織に所属するか否かは個人の意思によるもの」と考える。そして組織は、「個人を組織に参加させるために誘因(inducement)」を提供し続

けなければならないとしている。更に、誘因が個人にとって満足を与えるものであれば、組織に参加し、貢献(contribution)をつづけると考えている。

この誘因-貢献関係から初年次教育を考えたい。例えば、入学目的意識が低い学生にとって、すぐに知覚できる大学からの「誘因」は少ない。しかし、初年次教育においては「スタディ・スキル」の向上や、「専門教育への導入」など、より知覚しやすい「誘因」の提供が可能になると考察できる。

5. おわりに(まとめと今後の課題)

以上のように、①キャリア論の視点から、「リアリティ・ショック」軽減のための初年次教育、②組織アイデンティティ論の視点から、「自分たちは何なのか」に関するイメージを提供するものとしての初年次教育、③組織均衡論の視点から、「誘因」の提供者としての初年次教育、の3点について検討した。

本報告では実証的な検討を行っているわけではないが³⁾、経営組織論の研究蓄積を活用することによって、実践の学としての初年次教育に新たな視点を提供できると考えられる。

今後は経営組織論の視点を援用することによる実践的インプリケーション(具体的手法)の提供を検討することが必要である。

【注】

1) 報告者が専門的に研究している「経営組織論」と、所属校である金沢工業大学における初年次教育での「経験」が、本報告の着想のベースとなっている。

2) 組織アイデンティティについては、佐藤秀典(2013)「組織アイデンティティ論の発生と発展」組織学会編『組織論レビューII』白桃書房、を参照されたい。

3) 報告時にはより詳細な検討を加える予定である。

(※参考文献は報告時に配布します)

「学修適応感」が新入生の「在学意思」に与える影響

— パネルデータを使用した実証研究 —

【発表者】 初見康行（いわき明星大学）

1. はじめに

本報告では、初年次教育による「学修適応感」が、学生の「在学意思」に与える影響について報告を行う。実証研究の結果から、初年次教育の在り方やプログラムの改善に寄与することが、本報告の目的である。

2. 問題意識

佐藤・名取ほか（2016）、初見（2016）では、初年次教育の効果を測定するために、「スタディ・スキル」、「対人適応感」、「大学への愛着」が、新入生（地方私立大学の1年生）の「在学意思」にどのような影響を及ぼすかについて分析を行っている。その結果、大学内の友人関係形成を示す「対人適応感」は、学生の「在学意思」に有意な影響を及ぼさないことが報告されている。また、「在学意思」に有意な影響を及ぼすのは「スタディ・スキル」であり、初年次教育を通じた友人関係形成よりも学修面でのスキル向上や適応感を高めていく重要性が示唆されている。

3. 初年次教育の取り組み

上記先行研究の知見を活かし、いわき明星大学では、2016年度の初年次教育プログラムについて、スタディ・スキルの向上に注力した。具体的には、情報の「収集・分析・発信」の3点の能力を高めていくことをコンセプトに据え、学修コンテンツの充実化を図っている。また、スタディ・スキルの向上を通じた「学修適応感」が、新入生の「在学意思」に有意な影響を及ぼすかについて、改めて調査・分析を行った。

4. 仮説

本研究の仮説は以下の通りである。

H1：「学修適応感」は、新入生の「在学意思」に有意な正の影響を与える

以上の仮説を検証するために、本研究では、「学修適応感」が「在学意思」に影響を与える因果モデルを仮定し、共分散構造分析による検討を行った。

5. 方法

分析対象 2016年度教養学部新入生53名¹
調査期間 2016年4月から2017年1月まで
調査方法 紙媒体による7回のサーベイ調査
使用尺度 「在学意思」は、小玉（2011）、竹内（2003）、山本（2005）、Lyons（1981）を、本研究に合わせて修正した。具体的には、「今の大学に卒業まで留まりたい」、「もし自由に選択できるのであれば、今の大学に居づけたい」、「来年もこの大学で学びたい」、「もし何らかの理由で大学を休学・退学しなければならないとしても、今の大学に戻ってきたい」、「今の大学とは違った大学に行きたい（R）」、「機会があれば、他の大学で学んでみたい（R）」、「1年後、私はこの大学にいないだろう（R）」の7項目を使用している。

「学修適応感」については、先行研究を参考に作成した。具体的には、「大学の授業について

¹ 実際の新入生は75名であるが、第1回目から第7回目までのパネルデータが取得できた者だけを分析対象とした。実際の分析では、第1回（入学時）、第3回（7月）、第7回（翌年1月）のデータを使用している。また、質問紙では、本発表で使用する項目も含め、102問測定している。

ていく自信がある」、「大学の授業でよい成績を修めることができると思う」、「大学の授業についていくことができる」、「大学の授業はわからないことばかりだ (R)」、「授業中、何を説明されているのか分からぬことが多い (R)」、「頑張っているのに、大学の授業についていけない (R)」、の 6 項目を使用している。回答は全て「5: 強くそう思う」から「1: 全くそう思わない」の 5 件法によって行った。各 3 回の尺度の信頼性は、「在学意思」が $\alpha = .82 \sim .93$, 「学修適応感」が $\alpha = .76 \sim .84$, であり、尺度の内的一貫性が確認された。

6. 結果

3 波の交差遅延効果モデルを構造方程式モデリングによって検討した結果、「学修適応感」と「在学意思」の関係は、以下の図 1 となつた。なお、同変数の各時点間のパスに等値制約を課した。

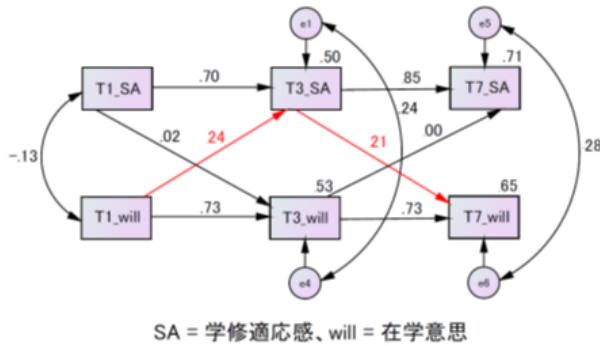


図 1：構造方程式モデリングの結果

分析の結果、モデルの適合度は許容範囲内であり、このモデルを採択した。また、上記結果より H1 は一部支持される結果となつた。

7. 考察

本研究の結果から、次の 2 点が考察される。第 1 に、本研究においても、「学修適応感」が新入生の「在学意思」に有意な正の影響を与えることが確認された。T3（前期最終：7 月）における「学修適応感」が、T7（後期最終：翌年 1 月）の「在学意思」に対して、有

意な正の影響を与えることが確認できる。先行研究と同様に、新入生の在学意思を高めるためには、大学の学修に対する「適応感」を高めることが重要であることが示唆される。また、この学修適応感が回答者の「知覚・認知」である点を鑑みると、実際に大学の学修に適応できているか否かという客観的事実と共に、新入生本人の知覚・認知が重要であることが推測される。初年次教育では多様なアカデミックスキルの獲得が目指されているが、スキルの獲得と同様に（もしくはそれ以上）に、「自分は大学の学修についていけている」という知覚・認知を養うことが、初年次教育において重要なことが示唆される。

第 2 に、T1 の「在学意思」が T3 の「学修適応感」に有意な正の影響を与えている一方、T3 の「在学意思」は T7 の「学修適応感」に有意な影響を与えていない。本結果については改めて調査・分析が必要であるが、入学時の高い「在学意思」は、大学での学修意欲・態度に肯定的な影響を及ぼしている可能性がある。しかし、佐藤・名取ほか (2016) でも指摘されているように、新入生の「在学意思」が入学後徐々に低下していく事実を鑑みると、「在学意思」が学修意欲や態度に与える肯定的な影響も、時間の経過と共に低下、もしくは消失してしまう可能性が考えられる。

8. 限界と課題

本研究の限界と課題について以下の 2 点があげられる。第 1 に、サンプルサイズの小ささである。本研究では新入生 75 名の中でも、パネルデータが収集できた 53 名のみを分析対象としている。本結果の信頼性・妥当性を担保するためにも、サンプル数の拡大が必要である。第 2 に、新入生は多様な講義を履修しているため、初年次教育科目以外の影響を受けている可能性がある。本課題を解決するためには、初年次教育科目を実施していない他学部や他大学との比較・分析が必要である。

新入生オリエンテーションで実施した コミュニケーションゲームについての実践報告

【発表者】 寺島哲平（常磐大学）

1. 研究の背景と目的

東京工芸大学が全国の4年制大学に通う大学生1,000名を対象に行った調査[1]によると、「人間関係の充実は、学業や大学生活の満足度を引き上げる重要な要素の1つである」ことが明らかになった。大学生活で新たに友人が出来た時期・きっかけについて同調査では、「授業・講義：1年時(76.2%)」や「オリエンテーション(67.6%)」、「サークル・部活動で出会って(44.7%)」などが高いことがわかる。しかし、「初対面の人に声をかける」という状況で不安を感じると回答した者が76.4%もいる。

学生同士の交流を図る方法として、山崎[2]は「簡単なゲームやクイズなどの活動を通して、参加者の緊張を和らげ、参加者同士のかかわりのきっかけを作る」ことを狙いとしたアイスブレイク(ice break)を挙げている。しかし「グループの交流が深まるかどうかは、進行役となるファシリテーターの力量によって左右されることがある」といったアイスブレイクの問題点も指摘している。そのため山崎は”遊び”に高い関心を示す学生のために、ボードゲームを授業へ導入した。ボードゲームを授業に導入した結果として、授業の場に安心感が生まれたと考えている。

本研究では、このような状況を踏まえ、新入生オリエンテーション時にアイスブレイクの時間にボードゲームを導入した。ボードゲームという”遊び”を導入することで、「学生の初対面状況での不安や抵抗を減らす」と「(ボードゲーム以外の)特別な環境や運営スタッフを配置せず、教員1名で実施できる」の二つを本研究における目的とする。

2. 実施概要と結果

本研究では、株式会社リトルフューチャーより販売されている『ゴールドエクスペリエンス～黄金体験～』ⁱを新入生オリエンテーション時に実施した。実施概要は下記のとおりである。

日時：2017年4月7日(金) 9:10－10:20

場所：常磐大学

対象：人間科学部コミュニケーション学科

新入生 43名

在校生 10名(2年2名, 3年8名)

内容：参加者を5～7名の9グループに分け、それぞれのグループごとにボードゲーム『ゴールドエクスペリエンス～黄金体験～』を実施した。

上記のようにボードゲームを実施したアイスブレイクが参加者にどのような影響を与えたか調査するために、アイスブレイク実施前と実施後にアンケートを実施した。

事前アンケートでは、初対面状況についての5項目の質問を行い、4件法(1.とても苦手 2.苦手 3.得意 4.とても得意)で回答してもらった(図1)。

事後アンケートでは、ゲームの影響についての5項目と従来の自己紹介との比較となる1項目の質問を行い、4件法(1.まったく当てはまらない 2.当てはまらない 3.当てはまる 4.とても当てはまる)で回答してもらった(図2)。さらに今回のゲームを自己紹介として行うことに対して自由記述のコメントを書いて貰った。

図1と図2を比較すると、すべての項目に対して前向きな回答が増えていることがわかる。

事後アンケートでの自由記述での回答も「ゲームで話す内容が決まっているため、初対面だったときにはありがたい」や「緊張することなく初対面の人と話せた」という肯定的な回答が多くかった。ただ「誰かが話しすぎると自分の話ができなくなる人が出てくる」というゲームルール上の問題点を指摘する意見や「趣味や、好きな事など、今の情報が少ないため、知り合い以上にはなれないと思いました」というゲームシステムの問題点を指摘する否定的な回答もあった。

3. 評価と考察

本研究の目的の一つは、ゲームを導入することで初対面状況での不安や抵抗を減らすことである。アンケート結果から一定の成果を得たことが確認できた。

もう一つの目的として、特別な学習環境の構築や運営スタッフの配置を行わず、教員1名のみで運営することがであった。事前準備としてはボードゲームの購入とルール説明のための資料作成のみである。一般的な環境で実施可能であることが確認できた点も、実用的な効果と言えるだろう。

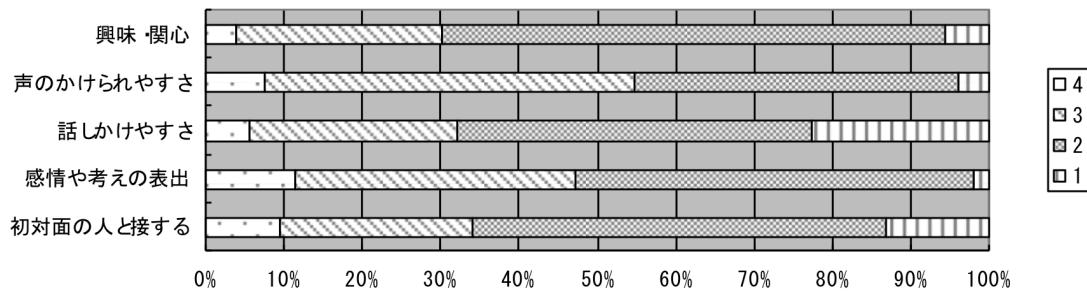


図1. 事前アンケート

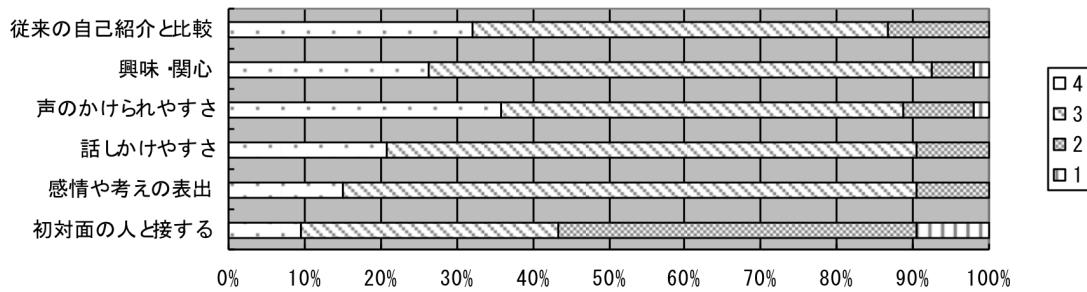


図2. 事後アンケート

課題としては、自由記述の回答からゲームルールやゲームシステムにおける問題点を参加者より指摘された。また他のアイスブレイクと効果を比較・検証する必要がある。

付記

本稿の執筆のために、JSPS 科研費 16K13571 の助成を受けた。

注

i) 本研究で用いた『ゴールドエクスペリエンス～黄金体験～』は旧版を使用した。

参考文献

- [1] 東京工芸大学(2012), 「全国の大学生コミュニケーション調査」, 『ニュースリリース』, <http://www.t-kougei.ac.jp/guide/pr/>, 取得日: 2017年4月28日
- [2] 山崎玲奈(2016), 「保育者養成における学生のコミュニケーション能力育成の試み-ボードゲームという遊ぶを通して-」, 京都光華女子大学京都光華女子短期大学紀要, 54巻, 237-246頁

LTD 基盤型授業『初年次セミナー』における文章作成

— LTD ステップとマインドマップの結合 —

【発表者】 須藤 文・安永 悟 (久留米大学)

1. はじめに

筆者らは、もともと文章読解の学習法として開発された LTD 話し合い学習法 (Rabow, et al., 1994; 安永・須藤, 2014) を「読解」のみならず「討論」や「文章作成」など言語技術一般の指導にも活用することをめざして「LTD 基盤型授業」を提案し、授業の計画・実践・改善を続けている。なかでも文章作成は、学習者の苦手意識が強いことから、LTD による「読解」を修得させた上で、LTD を活用した「文章作成」を導入するという流れを意識した指導を試みている(須藤・安永, 2016)。また、文章を書く前に、LTD に沿った他者との対話を必ず行い、文章構成を吟味してから書くという流れも確立してきている。

本報告では、文章構成を立てる際の他者との対話において、各自の考えを「見える化」するためにマインドマップを活用し、LTD のステップと結合させた試みについて報告する。

2. 授業「初年次セミナー」の概要

- (1) 授業の基本情報 授業は2017年4月開講で90分授業全10コマであった。受講生は看護高等専修学校1年生42名(女子34名、男子8名)であり、授業者は第一筆者であった。
- (2) 授業目的 1000字程度の小論文を書く。タイトルは「なりたい自分/理想の看護師」。
- (3) グループ編成 異質なグループ編成(5名グループ6班、4名グループ3班)。
- (4) 授業の基本構成 全ての授業において、協同による対話中心の授業を試みた(安永, 2010)。その基本形は、挨拶・前時のふり返り(授業通信)・授業展開・本時のふり返り(授業記録紙)という流れであった。

(5) 授業展開(表1) 授業は「読解」「対話」「文章作成」の3段階であり、読解段階で LTD を修得させ、続く二つの段階で LTD の過程プランを活用した指導を試みた。

表1. 授業展開と内容

段階	講	主な学習活動
読解	1	学びの環境づくり、授業の目標・見通し
	2	協同学習の定義・基本要素
	3	LTDの概要、話し合い活動『ピンゴで当てよう!』
	4	LTDとは、LTD過程プラン
	5	分割型LTD『自分で考え、自分で決める』
対話	6	グループ再編、『自己紹介すろく』
	7	マインドマップとは、マインドマップ練習
	8	マインドマップ『なりたい自分/理想の看護師』
文章作成	9	小論文: 文章構成
	10	小論文作成『なりたい自分/理想の看護師』、まとめ

3. マインドマップ作成の実際

- (1) 準備 マインドマップの概要と12のルールを知らせた。マインドマップ作成に慣れるために、ミニマインドマップを作成させた。テーマは「しあわせ」であった。作成後、自分の班だけでなく他の班とも、作成したものを見せ合い、対話をする時間を設けた。この交流によりマインドマップの描き方の理解が深まった。
- (2) 作成 「理想の看護師」とその理由について、自分の考えを書かせた。次に、理想の看護師になるための主要テーマを考え、班で交流させた。その後、主要テーマを4~6個選ばせた。そこまで決めてから、マインドマップ作成に取り組ませた。自分が考えた「理想の看護師」(LTD step 3の主張)をセント

ラルイメージに、主要テーマ（LTD step 4 の話題）をメインブランチ上に書くよう指示した。そこからブランチを広げ、マインドマップを完成させた。完成したマインドマップを手がかりに班の中で交流させた。

4. 小論文作成の実際

(1) 文章構成 「序論」「本論」「結論」という小論文の基本構成を知らせ、主張(step3)は「序論」に、話題(step4) + 関連づけ(step5・6)は「本論」に書くことを教えた。「結論」には主張の言い直しや意気込みを書くと良いこと、関連づけは、序論や本論にも書いて良いことも付け加えた。次に、マインドマップを見て、主要テーマ 4~6 個の中から関心が深いもの(ブランチがたくさんあるもの)を三つ選ばせ、それが「主張」(step3)を達成するために必要な三つの「話題」(step 4)になることを知らせた。その後、ブランチを眺めたり、仲間と対話したりしながら「関連づけ」(step 5・6)を付け加えて文章構成を完成させた。

(2) 小論文作成 文書構成に基づき、小論文を作成させた。小論文を書きあげた者同士で誤字脱字を中心とした推敲活動及び感想交流を行った。できるだけ複数の仲間と交流するよう指導した。授業時間内で、全員 1,000 字程度の小論文を完成させることができた。

5. 結果と考察

(1) 小論文の評価 「文章構成」と「関連づけ」は 3 点満点、「全体」は 5 点満点で評価した。「文章構成」については、指導通り、主張 (step 3) → 話題 (step 4) → 関連づけ (step 5・6) ができているものを 3 点、分量のバランスが悪いものや形式が一部整っていないものを 2 点、全くできていないものを 1 点とした。「関連づけ」については、関連づけの数で採点し、三つ以上を 3 点とした。「全体」については、主張が伝わるものを 3 点とし、説得力があるものに加点した。平均点は、「文章構成」2.68 点、「関連づけ」1.88 点、「全体」3.71 点であった。文章構成に関しては、概ね理解

できたと判断できる。関連づけに関しては、三つの話題のうち、少なくとも二つには関連づけを書いて欲しかったので、もう少し関連づけを促す工夫や時間の確保が必要だったと考える。また、関連づけが増えれば、主張に対する説得力が増し、全体の評価も上がると考えられる。

(2) 学生の感想(最終講の感想より)

①学生時代(小・中・高)、小論文はとても苦手で、作成にいつも時間を要していたが、マインドマップから繋げての作成により、とても書きやすかったと思う。

②書き初めにつまずいたものの、流れに乗ってからはスラスラと書けた。もともと小論文はあまり得意ではないが、マインドマップで一度基盤を作ることで、こんなに違うんだ、と思った。

③文章を書くことに、少し自信がついた。今も止まることなくスラスラと書けている自分がいて、LTD の効果かなと思う。

④分かりやすく文章を構成するやり方を学ぶことができた。マインドマップを見ることで、小論文が書きやすくて驚いた。

⑤マインドマップがあったから客観的に自分を見つめ直すことができた。LTD 授業で自分の心の奥深くの物を浮き上げることができた。⑦班のみんなが意見に共感してくれたり、誤字脱字を教えてくれたりと、とても温かい雰囲気だったので、やりやすかった。

出来上がった小論文や学生の感想から、マインドマップを活用し、考えを「見える化」したことは、LTD のステップを踏みやすくし、小論文作成に役立ったと推察できる。

6. 終わりに

最終講を終えて帰っていると、学生の一人から呼び止められた。「先生、文章を書くのが苦手で、小論文なんて書けないと思っていたけど、書けました！」と笑顔で話してくれた。今後も「書くことが楽しい」と思える文章作成指導を、工夫しながら続けていきたい。

LTD based PBL

— LTD 基盤型 PBL テュートリアルの実践 —

【発表者】 長田敬五（日本歯科大学）・安永 悟（久留米大学）

1. はじめに

PBL（問題基盤型学習）チュートリアルは、学習者が小集団活動の教育的効果を最大限に活かし、学習者が仲間との討論を通して、自ら問題を発見・抽出し、その問題を学習者自身が解決していく学習方略である。そのため、PBL チュートリアルは学習者の問題発見能力、解決能力およびコミュニケーション能力等を涵養するために非常に有効であることは周知のとおりである。

日本歯科大学新潟生命歯学部において長年 PBL チュートリアルを実践してきたが、学習者のネガティブ方向への逃避、知識の定着不足、達成感不足およびチューターの人数不足と負担過重などの本質な問題点が露呈してきた。

そこで、これらの問題点の対応策として LTD 話し合い学習法（安永 2006, 安永・須藤 2014）を基盤とした PBL（LTD based PBL）を考案し、日本歯科大学新潟生命歯学部の学生を対象に実践した。LTD は協同学習の一技法であるので LTD based PBL は全行程に渡って協同学習の理論と技法に依拠している。従って LTD based PBL には協同学習や LTD で見いだされている効果も期待できる。具体的には、学習者の自己関与度が強まり、活動性が高まる。その結果、学生同士の互恵関係の強化、既存の知識や経験との連結・統合および学習成果発表による知識の定着などが期待できる。今回は LTD based PBL 授業の実践内容とその有効性について報告したい。

2. 授業の概要

LTD based PBL は、1) 論点抽出と学習項目の決定、2) 学習項目に関する自己学習、3) グループ討論と自己学習で得た新たな知識と既存の知識との連結・統合、4) 学習成果の整理と確認、の 4

段階で構成され、どの段階も協同学習の理論と方法を基盤とする LTD の学習方法を前提として計画・実施された。

対 象：日本歯科大学新潟生命歯学部第 1 学年（75 名）／ 実施時期：平成 28 年度後学期、週 1 回（毎週金曜日 13 時～17 時）

3. 実施方法 PBL 課題として 4 課題を準備した。そのうち、課題 1 は従来の PBL で実施した。具体的な方法は長田（2013）を参照のこと。一方、残りの 3 課題は LTD based PBL で実施した。なお、1 つの課題を 3 週間で実践することは従来の PBL と同じである。以下、LTD based PBL の概要と手順を週ごとに示す。

【第 1 週】 学生：4 人グループ(Gr)、全 18 Gr。教員：1～2 人で全 Gr を担当する。授業の目的：協同の理念と技法の理解を前提とした LTD を実施することで、LTD based PBL を通して必要な学習態度や思考方法を修得する。

手順：① PBL 課題の提示：課題はテキストまたは画像。

② 個別による予習：LTD（予習）を意識しながら課題を読解する。語彙・用語・基本的事項の確認、疑問点・論点の抽出を行う。

③ 集団による討論：LTD（ミーティング）を意識しながら、予習内容を確認し、各自の学習項目を決定する。

④ 個別による学習課題の自己学習：授業後半の時間を使って、各自の学習項目に関する自己学習を行う。

【第 2 週】 学生：6・7 人 Gr、12～15Gr。教員：12～18 人、一人で 1 Gr を担当。授業の目的：学習成果に基づくグループ討論を通して、学習内容の確認と知識の統合を行う。

- 手順：①学習成果の発表：担当した学習項目について発表し、グループで討論する。
- ②問題発見：グループ討論によって新たな疑問点や学習項目を抽出し、各自が担当する学習項目を決定する。
- ③個別学習：授業後半で各自の学習項目について自己学習する。

【第3週】 学生と教員：構成は2週目と同じ。

- 手順：①学習成果の発表と討論：第2週①・②と同じ。
- ②学習内容の確認：疑問点や問題点が解決されたか、学習項目が理解されたかをグループ内で確認する。
- ③概念図等の作成：学習内容を示す概念図などを作成する。
- ④振り返り：個人とグループで活動を振り返る。
- ⑤確認テスト：学習内容に関する小テストの実施。

4. 調査方法

- (1)協同認識の測定：協同作業認識尺度（長濱ら, 2009, 3因子5件法）を学期末に実施した。
- (2)知識の定着度の測定：各課題の最終週に実施した確認テスト（100点満点）の成績。

5. 結果と考察

- (1)協同の認識：協同作業認識尺度の3因子の平均を図1に示す。協同効用因子の平均得点は4.23 (SD: 0.23)、個人志向因子では2.89 (SD: 0.38)、互恵懸念因子では2.05 (SD: 0.09)であった。
- (2)知識の定着度：確認テストの成績推移を図2に示す。LTD based PBLでは、PBLのみを実施し

た場合に比べて明らかに知識の定着度が向上することが判明した。

今回の実践を通して LTD based PBL には以下の効果が期待できる。①ネガティブ方向への学習者の逃避問題に対しては、協同学習を前提とした少人数（4人）グループの LTD によって、学生同士が相互に学習状況を把握し、切磋琢磨や励まし合いで学習意欲が向上する。②知識の定着不足の問題には、LTD の実施によって、語彙や用語等の基本事項が学生相互の経験や既存の知識と関連性をもたせて確実に定着される。③達成感不足の問題には、LTD の一連のプロセス、概念図の作成および確認テストの実施等によって確実な達成感が期待できる。④ テュータの人数不足と負担過重の問題に関しては、第1週は LTD を実践するために、教員1人でも対応できるのでチュータの延べ人数の削減と個々の労力の負担を軽減できる。

今後の実践を通して、これらの点をさらに検討を加える。

【引用文献】

- 長田敬五 (2013). PBL テュートリアル実践における問題点. 初年次教育学会誌. 5: 26-32.
- 長濱文与ら (2009). 協同作業認識尺度の開発. 教育心理学研究. 57: 24-37.
- 安永悟・須藤文 (2006). 実践・LTD 話し合い学習法. 156pp. ナカニシヤ出版.
- 安永悟・須藤文 (2014). LTD 話し合い学習法. 180pp. ナカニシヤ出版.

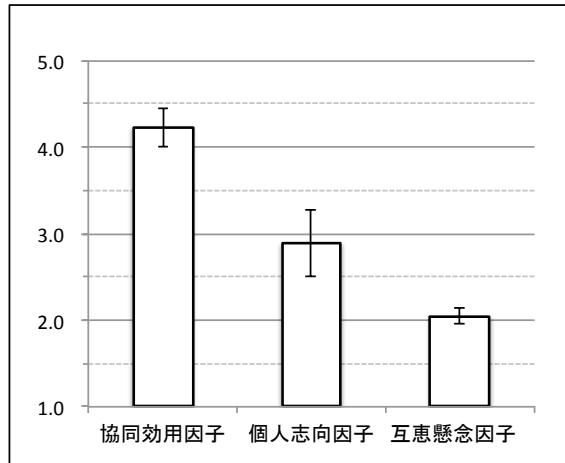


図1. 協同作業認識尺度の平均値

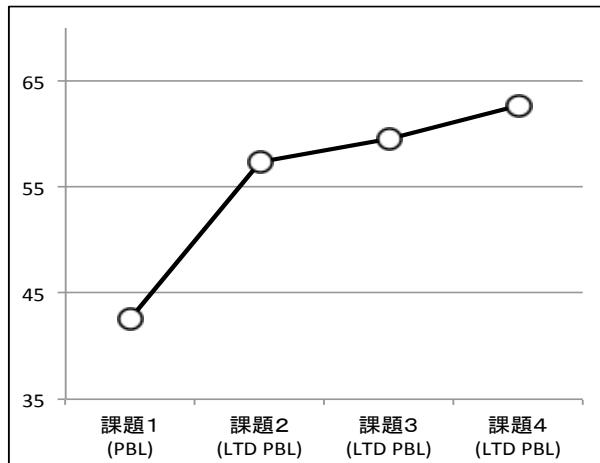


図2. 確認テストの成績(平均値)の推移

科目的本質理解と協同性を深めるプロジェクト型 アクティブ・ラーニングの研究実践

—「メタ認知」の自覚化を中心に—

【発表者】 中 善則（花園大学）

1. 本発表の概要

本発表は、教職講義科目「生徒指導の研究」でのアクティブ・ラーニング(以下、AL)の実践研究を紹介するものである。すでに、筆者は、第7～9回本学会で、同授業の報告を行ってきた。そこでは、授業は、「科目的本質的理解」と「協同性(協同学習のスキル)」の両面の育成を考慮する必要があること。また、そのためには、「対話」と「活動」を重視したプロジェクト型ALが有効であること。なかでも、その深化のためには、授業終了時に行う「ふりかえり」が重要であることなどを、開講前後の学生アンケートによる量的分析等で明らかにしてきた。しかしながら、科目的本質理解のための「メタ認知」の自覚化を深め、学生個々人の伸長をどう実証するのかというさらなる課題も浮かび上がってきた。そこで、2016年度、それらの課題も含めた、下図のような実践仮説を立て、実証研究を行った。本発表では、その授業報告を行い、初年次教育における求められるALのあり方、特に「メタ

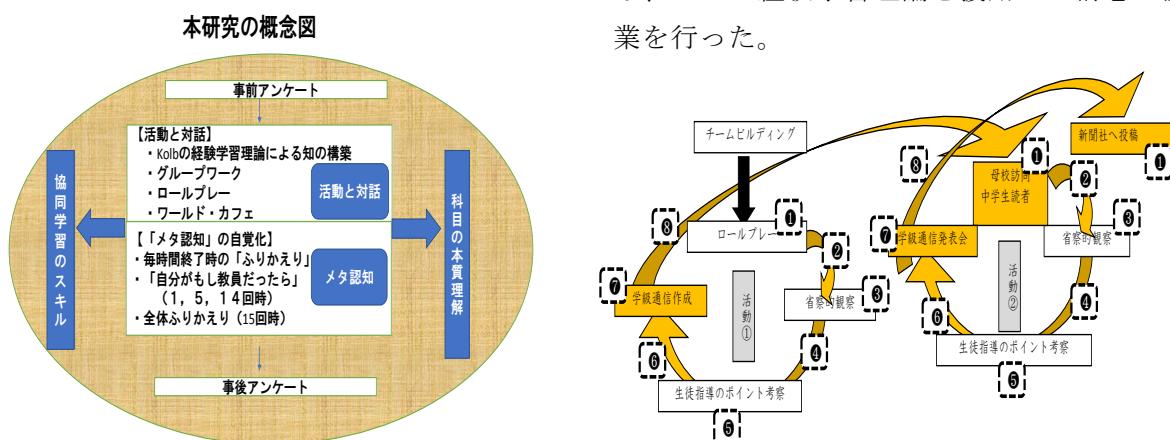
認知」の自覚化に向けた取り組みを提案し、Johnson, D. W.らが言う「協同学習5つの基本的構成要素※」にも照らして検討し、授業のねらいが達成できたかどうか、議論したい。

2. 「生徒指導の研究」実践の概要

本実践は、2単位の教職科目で、16年度は、62名(14班編成)で開講した。学生の内訳は、2回生が約3分の2、残るは上回生で、中高の社会、国語、福祉科、特別支援教諭や養護教諭を目指す学生である。

授業のねらいとして、学生と共に理解に努めた点は、A：生徒指導についての基本的な考えを班討議を通じて理解していくこと、B：班で対話を進め、「いじめ問題」に関する自分たちなりの新たな「知」を構築すること、C：班でまとめたことを発信・行動すること(ゴールは、「いじめ」をテーマにした学級通信を作成し、恩師に提案するとともに、実際の中学生に読んでもらい、批判してもらう)、D：授業を通じて、協同性を養い、かつ協同学習の指導法を学ぶことの4点である。実践経過の詳細は、発表時に示すが、下図のような、Kolbの経験学習理論を援用した構想で授業を行った。

(ゴールは、「いじめ」をテーマにした学級通信を作成し、恩師に提案するとともに、実際の中学生に読んでもらい、批判してもらう)、D：授業を通じて、協同性を養い、かつ協同学習の指導法を学ぶことの4点である。実践経過の詳細は、発表時に示すが、下図のような、Kolbの経験学習理論を援用した構想で授業を行った。



3. 「メタ認知」の自覚化へ向けて

ここでは、生徒指導の本質理解のための「メタ認知」の自覚化に向けた、3点の工夫に絞って記入しておく。

①「ふりかえりのマトリクス」による「ふりかえり」

協同学習			講義科目 生徒指導		
書く	話す	聞く・為す	授業	学習段階	学習スタイル
B			① 出会い期	B	
C			② 経験		
			④ 想像・リフレクション		
			⑤ 分析・考察		
			⑦ 活動		
			⑧ 提案		
			⑩ 提案		
経験 学校訪問					
			⑪ 想像・リフレクション		
			⑫ 分析・考察		
			⑬ 決定・活動		
			⑭ 提案		
経験 手紙					

授業の回数(深度)に応じて、「ふりかえり」の内容も深まらなければならないという筆者の考え方のもと考案した、表のようなイメージの「ふりかえりのマトリクス」のもと、毎授業終了時「ふりかえり」を丁寧に行った。

②ワークシート（「自分がもし教員だったら」）

授業の進行度合いに応じて、学生自身が、自らの考えの深まりを可視化できるように、同じ問い合わせ（①「いじめ」に対する教員としての考えは？②生徒へどのようなメッセージを送りますか？③教員として、どんな行動をしますか？）を、3段階（授業1、5、14回時）で、学生に書かせる試みである。さらに、その記述に変化があった場合は、併せて、「考えが変わったきっかけ・理由」も記入させた。

③最終回の「全体ふりかえり」シート

各班に、毎回の班作業の資料と各個人の毎時間の「ふりかえりシート」を整理・保管させ、学びの履歴が一目でわかるポートフォリオを作成、最終回の15回時に、「全体ふりかえりシート」を、ポートフォリオを眺めながら記入させた。「全体ふりかえりシート」の主

な項目は、①「授業を受ける前の考え方」：1回目の授業を受ける前、「生徒指導」や「学級通信」をどのようなものと捉えていましたか？②「ロールプレーによる深まり」、③「ワールドカフェによる深まり」、④「現在の考え方」：一連の取り組みを通して、様々な人の考えに触れ、現在は「生徒指導」や「学級通信」をどのようなものと捉えていますか？というような、授業の一連の流れをすべてふりかえらせるものである。

このように、自分が考えたことを丁寧にふりかえらせること、さらに、以前に書いたものを再びふりかえりながら、現在の考え方を書くことで、自らの学びの深まりを認識する、つまり、「メタ認知」の自覚化を意識できるワークシートを重層的に繰り返す授業構成を考えた。発表時には、そのワークシートの実物をもとに、詳細を報告したい。

4. 本実践の成果とその分析/発表のめあて

これまででも、開講前後の学生アンケート結果を比較し、「協同性」の向上や系統的・体系的に行う「ふりかえり」が、学習内容と協同性を深めることに寄与していることを実証してきた。今発表では、「メタ認知」の自覚化へ向けての工夫が、どう、生徒指導の本質的な理解へ結びついたのかの分析を中心に発表したい。併せて、アンケート結果を比較し、学生個々の伸長の質的な分析を行った結果も公開し、協同性を高めるALのあり方を提案したい。なお、発表後の討論では、とくに、「メタ認知」の自覚化への指導方法やその分析手法について、忌憚のない意見を頂きたい。

※ Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. 著
石田裕久・梅原巳代子（訳）(2010)『学習の輪 学びあいの協同教育入門 改訂新版』二瓶社, 13-16

(参考文献)

花園大学アクティブラーニング研究会『私が変われば世界が変わる～学生とともににつくるアクティブラーニング』(ナカニシヤ出版) 2015年3月

日本語母語話者によるピア・リーディング実践報告

—精読力の向上を目指した文章読解授業—

【発表者】 清田朗裕（神戸学院大学 共通教育センター（非））

1. はじめに

本発表は神戸学院大学において担当した、ピア・リーディングにもとづいた授業の実践報告である。

レポート・論文を作成する際、表現力だけではなく、文章を批判的に検証する批判的読解力も同時に求められることは言うまでもない。しかし、そもそも批判的読解を養うには、どのような能力が前提として備わっている必要があるだろうか。それは、先行研究となる文章・資料の内容を、精確に把握する能力である。そこには語彙・文法の知識・論理構成だけでなく、筆者の視点（立場）や、文章が書かれた背景などを把握・理解する力も含まれる。これを仮に「精読力」と呼ぶならば、精読力があつてはじめて、適切な批判的読解が可能になるといえる。

以上のことから、よりよいレポート・論文作成を行うためには、批判的読解力に先行して、先行研究となる文章・資料を精確に把握する精読力を十分に備えておく必要がある。これを授業担当者の立場から捉え直しておくと、学習者に批判的読解力を意識させる前に、精読力を養わせておく必要がある、ということである。

2. 問題の所在

前節で批判的読解の前段階として精読力が重要であることを述べた。本節では、以下に本発表で考えたい問題点を列挙する。以下の通りである。

- ① 学生は精読力を十分に備えているといえるだろうか。

② 学生が精読力を備えていないのであれば、批判的読解力を養わせる前段階として、精読力を身につけさせる手立てが必要なのではないか。

③ 精読力を向上させるためには、一方向的な講義形式の授業でよいのだろうか。

以上の問題意識にもとづき、本発表では、発表者が神戸学院大学において担当した「文章読解」の授業の実践報告を行う。結論を取りすれば、日本語学習者に対して効果が指摘されているピア・リーディングの手法が、日本語母語話者を対象としても効果的であったことを述べる。具体的な活動としては、学習者に（形式・意味）段落毎に要約させグループ内で確認させる課題や、具体例を考えさせる課題等を課し、その都度学習者に、課題に対する認知プロセスを外化させる機会を与えた。その結果、学習者は、学習以前より内容把握能力が向上したことを述べる。あわせて、ポイントを押さえる能力も向上したこと、要約力も向上したことを述べる。

3. 学生の精読力は十分か

初中等教育の国語（日本語母語話者対象）では、主に教科用図書（いわゆる教科書）を通じて文章読解の授業が行われている。そこでは、しばしば批判されるように、テキストに書かれてある内容を把握できているかどうかが主に評価される。そのためか、大学のような高等教育においては、学習者の内容把握に関する能力を確認する機会はあまりないように思われる。むしろ、筆者の主張を批判的に読解することが読解作業において中心的な

課題になっているのではないだろうか。しかし、発表者が担当している大学3・4回生対象の「文章読解」の授業において、就職試験で出題される公務員試験やSPIのような文章理解の問題を学生に解かせてみると、理解が不十分な学生の存在に気づかされる。彼らも、他の授業でレポートを何度も書いてきているはずであり、ある程度の批判的読解力を養ってきているはずであるが、その前段階ともいえる内容把握の段階で躊躇が窺えるのである。

4. 実践報告—ピア・リーディング—

前節のような学生の状況を踏まえると、批判的読解力以前の、精読力を涵養していくことも必要だと考える。

その目的を達成するため、日本語学習者を対象とした日本語教育で実践されているピア・リーディング（池田・館岡 2007）を参考にし、この手法を日本語母語話者にも援用できなかっただと考えた。同一テキストを扱ことにして、特にプロセス・リーディングの手法を参考にした。

ところで、精読力を養うためには、数多くの練習が必要であるので、できるだけ細かく課題を設定し、積み重ねる方法が好ましい。

そこで発表者は、2016年度に担当した「文章読解Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」において、テキストを形式段落、また意味段落毎に内容を整理・要約させる授業を実施した。

具体的な授業展開としては、2000～4000字程度の新書レベルから専門の概説書レベルのテキストを取り上げ、ワークシートに段落毎に要約させ、文章内容や要約をグループ内で話し合せながら確認させる作業を課した。自分と異なる部分を取り上げている意見が出た場合は、その観点の良し悪しにかかわらず、ワークシートに記入させた。記録することにより、どのような話し合いが行われたか復習しやすくするためである。また、文章でまとめることができない学習者には、キーワード

になりそうな言葉を書き出させ、少しでも活動に参加させた。

以上の作業は、はじめに個人で一通り記入し終わってからグループ活動に移る場合と、はじめからテキストを段落毎に読み合わせさせ、要約させる場合の二種類を用意した。毎回同じ方法だと学習者が飽きてしまうこと、文章を読む速度は速いが、理解は不十分だという学習者に、じっくり言葉と向き合ってもらうこと等を意図したためである。

5. 結果

授業の効果を測定するため、第1回（「文章読解Ⅰのみ第7回の授業時」）の授業時に解かせた内容把握の問題と同一の問題を、第15回の授業時にも解かせたところ、ほぼすべての学習者の正答率が上昇した。第1回授業時には解答を示していなかったので、学習者は正答を暗記して答えたということは考えにくく、文章そのものの印象が残っている可能性があること以外は、初見の問題を解いた結果と考える。また、期末試験において要約問題も課したが、ポイントを押さえた記述が多くみられた。この結果から、授業を通して学習以前よりも精読力・要約力が向上したことが窺える。さらに授業アンケートの結果から、ピア・リーディングによる活動が、一人で読解作業に取り組むよりも、広い視野をもち、多様な考え方を理解する能力や、何を書くべきポイントなのかを、素早く発見する能力が身についたことを実感している様子が窺えた。

5. おわりに

批判的読解力の向上を目指す前に精読力の向上を目指すことは、有益であると考える。

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング—創造的な学びのデザインのために—』
ひつじ書房

クラウドの履歴機能から見る学生の協働学習参加状況と レポートの評価に関する分析

【発表者】 仙石昌也・宮本淳・橋本貴宏・久留友紀子・山森孝彦（愛知医科大学）

1. はじめに

近年、アクティブラーニングの手法の一つとして、協働学習が取り入れられつつある。

協働でレポートや文章を作成する場合、クラウドサービスを利用してファイルを管理することにより、ファイル共有や同時編集などが可能となるため利便性が向上し、協働学習ツールとして非常に有効であると考えられる。

愛知医科大学でも初年次の学生に実施しているチュートリアル授業において、クラウドサービスの1つであるGoogleドキュメントを利用して、1グループ2～3名で1編の資料（レジメ）を作成させている。レジメ作成のための調査および準備は主として授業時間外に行われているが、時間や場所の制約が少ないため学生からの評価も高い。

このGoogleドキュメントには編集の自動保存機能があり、ファイルに入力した編集者と編集時刻を把握することができる。この機能を用いて集計を行い、分析することにより、これまで把握が困難であったレポート作成の協働作業に関するプロセスに対してアプローチが可能になり、協働学習に対する教育効果や有効性、指導方法の改善への応用が期待できる。

2. 編集履歴を用いた協働作業の調査方法

2-1. 調査の概要

クラウドの編集履歴から得られた編集時刻を集計した結果、同時刻に複数の編集者が作業している時間帯と、グループ学習終了後に行ったアンケートで得られた協働学習を行っ

た時間帯の分布がほぼ一致することが明らかになった。そこで、同時刻に複数の編集者が編集している履歴（重複履歴）を協働作業の指標として、集計と分析を行うことにした。

2-2 参加係数と学習者タイプの分類

まず、グループ内の各編集者の履歴数と、他の編集者と重複した延べ履歴数を集計した。重複履歴数に比例して協働による作業時間が長くなると考えられるが、ここでは仙石ほか（2016）で定義した「参加係数」を用いて、レポート作成における協働作業に対する積極性を数値化する。

1) 協働作業の参加状況を表す指標（参加係数）

集計したデータを基に、次の3つの指標（[個人重複履歴数]、[総重複履歴数]、[参加係数]）を定義する。

- ・ [個人重複履歴数]：1名の編集者（学生）が、他の編集者（学生）と重複した履歴の総数
- ・ [総重複履歴数]：同じグループに属する編集者（学生）の〔個人重複履歴数〕の総和
- ・ [参加係数]：[個人重複履歴数]を[総重複履歴数]で割ったもの。（[個人重複履歴数]／[総重複履歴数]）

この定義にしたがうと、例えば、3名の履歴が同時に10回重複した場合は、[個人重複履歴数]はそれぞれ10、[グループ重複履歴数]30となり、[参加係数]は3名とも1/3（0.333…）となる。そして、グループあたりの重複履歴数は、各個人の重複履歴数の総和となるため、1グループあたり参加係数の

合計は 1 となる。2 名グループの場合、必ず同じ数だけ重複するため、参加係数はそれぞれ 0.5 となる。3 名以上のグループの場合でも、1 回の重複あたり、最低でも記録される重複履歴数は 2 となるため、個人の参加係数の最大値は 0.5 となる。

2) 参加係数による分類

参加係数が大きいほど、協働作業に積極的に参加していると言えるが、3 名全員が均等に協働作業を行った場合、等分比率の 1/3 となるので、これを基準として学習者の分類を行う。参加係数が等分比率の半分 (1/6) 未満の学生を「消極協働学習者」、参加係数が残りの 5/6 の半分(5/12) 以上の学生を「積極協働学習者」、その中間である 1/6 以上かつ 5/6 未満を「中間協働学習者」とした。

3. グループに対する協働学習タイプの分類

グループ内での学習者タイプの分布から、グループを大きく 3 つのタイプに分類した。

- 1) 全員協働タイプ 3 名とも中間協働学習者のグループをこのタイプとした。この場合、協働作業に対する個人の貢献度は均衡している。協働学習として望ましい形態と言える。
- 2) 中心協働タイプ 3 名のうち 1 名が積極協働学習者で、2 名が中間協働学習者のグループをこのタイプとした。1 名が中心となって、他の 2 名と交互に協働学習を行った場合にこのタイプになる。
- 3) 特定協働タイプ 3 名のうち 1 名が消極協働学習者で、残りの 1 名または 2 名が積極協働学習者のグループをこのタイプに分類した。3 名のうちほとんど 2 名だけで協働学習を行った場合にこのタイプになる。3 名の協働学習としては望ましくない形態と言える。

4. 協働タイプと成績との関係

上述のように、クラウドの編集履歴から協働学習の形態を 3 タイプに分類できた。協働学習として望ましい形態であると考えられる

「全員協働タイプ」のグループは、「特定協働タイプ」や協働作業がほとんど見られなかつたグループに比べて個々の作業や協働作業の開始時期が早く、早期に着手して協力する傾向が見られた（仙石ほか（2017））。

これらの結果から「全員協働タイプ」は互いの協力関係という点では協働学習の効果があったと言えるが、これらの情報だけでは、教育効果、学習効果を分析・検討することは困難である。

そこで、我々は、一般的なレポートにも適用できるような成績評価のループリックを作成することにした。ループリックの作成にあたって、松下ほか(2013)の研究を参考にした。当日はその評価方法や妥当性も含めて報告する。

謝辞

本研究の一部は、JSPS 科研費 16K01086 の助成を受けたものです。

参考文献

仙石昌也、宮本淳、山森孝彦、久留友紀子、橋本貴宏 (2016) クラウドを利用した課外活動における学生の協働学習への参加状況の分析. 大学教育学会第 38 回大会発表要旨集録 pp.226-227

仙石昌也、宮本淳、山森孝彦、久留友紀子、橋本貴宏 (2017) クラウドを利用した協働学習における作業履歴から見たレポート作成過程の分析. 日本教育工学会研究会報告集 17(1) pp.557-562

松下 佳代、小野 和宏、高橋 雄介(2013) レポート評価におけるループリックの開発とその信頼性の検討. 大学教育学会誌、35(1)pp.107-115

授業実践報告：初年次教育における「敬語劇」

—グループワークによる台本作成、上演の試み—

【発表者】 坂東実子（敬愛大学）

1. 学生と敬語

1970年代にコンビニエンスストアが登場。1974年にファミリーレストラン「デニーズ」の日本上陸。1973年に北海道で誕生した居酒屋「つば八」が、全国展開を開始するのが1982年。1980年代より、コンビニエンスストア、ファミリーレストランや居酒屋チェーンが急速に発展した。

私は1968年生まれで、私が幼少期を送った時代には、まだそれらはあまり無かった。多くの子ども向けの物語などにも敬語があたりまえのように使われており、TVで観ていた「まんが世界昔話」も美しい敬語で語られていた。両親が、保育園や学校の先生、近所の年配の方々と敬語で話しているのを聞くのも日常的なことだった。

しかし、1990年代以降に誕生した学生たちはどうだろうか。彼らは、幼少期からファミリーレストランやコンビニエンスストアで「バイト敬語」を聞き、「○○戦隊」やキャラクターの話す、擬音語擬態語が多く、短文や単語しか登場しないようなくだけた日本語に触れて育った。親も教師や年配者に敬語を使ってはいなかつたと答える学生も多い。

大人たちが「バイト敬語」を普通ではないとわかって聞いていたのに対し、彼らにとってはそれらこそが「敬語」だった。ある程度読書をする学生であれば、敬語の知識も本から得られるだろう。しかし、読書離れが進み、情報をスマホから得る時代になった影響も大きい。彼らがきちんとした敬語を使えないのは彼らのせいばかりではない。

2. 初年次教育における敬語学習

大学生になってアルバイトを始める学生も多い。アルバイトは敬語の実践の場であり、そこで変な敬語を身につけてしまう場合もある。大学初年次に、きちんとした敬語を学び、アルバイトで実践するというの、社会的スキルを磨くためにも有効である。

敬愛大学国際学部一年生「文章表現」「口頭表現」の授業では、前期にも後期にも「敬語」の単元を設けている。

3. 前期「お世話になった方への手紙」

前期には、教科書⁽¹⁾の「敬語のドリル」で学んだあとに、「拝啓」と「敬具」で以下の五段落を挟む「お世話になった方への手紙」を書く。

第一段落：季節や健康を気遣うあいさつ文

第二段落：用件（この場合は「お礼」）

第三段落：近況（明暗をつける）

第四段落：目標や夢（遠近をつける）

第五段落：これから季節や健康を気遣うあいさつ文

「明暗」をつけるとは、いいことばかりではなく、その前に苦労していることや戸惑ったことを入れること、「遠近」をつけるとは、「将来は国際社会で活躍したい。今はまず英語を自在に使えるようになりたい。」などのように、壮大な夢と、手近な努力目標を書くことで、立体的になり説得力が増す、という指示である。

設計図を埋め、縦書き原稿用紙に書き、添削が返ってきたものを縦書き便箋に清書する。その清書は教師がコピーを保管し、原本はす

ぐに学生に返して、実際に郵送するように伝える。清書のコピーは、学期末に作成する「個人文集」に挟み込む。

手紙のあて先は、高校の先生、部活の顧問、親、祖父母などが多い。入学祝をもらったのにまだお礼状を出していない学生も多く、いい機会になる。また、彼らの出身校の先生の、敬愛大学への印象も良くなるので、学生募集にも貢献できているようである。

4. 後期「敬語劇」

後期は、グループワークで「敬語劇」の台本を作り、上演する。台本はA4用紙1枚に収まること、「偉い人(敬語を使うべき相手)」を1名必ず登場させること、アクシデントを一つ必ず起こすこと、敬語の使い方を失敗して、直すシーンを入れること、などの条件のもとで、台本を作っていく。

単元	内容
第1回 ①本の紹介 ③履歴書	後期授業概要説明の後、メディアセンターで本を選ぶ 「履歴書を書く」導入 グループワーク・敬語劇のグループ分け
第2回 ①本の紹介 ③履歴書	紹介文を書く 「履歴書を書く」 ④敬語劇話し合い
月曜日休講。水曜1～3限、PC教室で①紹介文、②紹介スピーチスクリプト、③履歴書入力。 YOMUYOMU運動投稿	④敬語劇話し合い
月曜午前中休講。月曜3限と水曜1～3限はPC教室	④敬語劇話し合い
※月曜のクラスはコマ数が少ないので、授業時間外で課題①②③を完成させること。	
第4回 ①本の紹介 ④敬語劇 ⑤自分の変化	②紹介スピーチ。／ ④敬語劇台本作り
第5回 ④敬語劇 ⑤自分の変化	グループワーク 台本作り before /after 自分の変化 設計図
第6回 ④敬語劇 ⑤自分の変化	グループワーク 台本作り before /after 自分の変化 完成
第7回 ④敬語劇	劇上演 余った時間は、⑥⑦⑧「社会の変化」グループワーク ⑥変化のきっかけとなった事物を紹介。 ⑦Before : 「問題および不便」「社会的必要性」を客観的に説明。 ⑧After 考察 : 「改善された点、新たな利点」「失われた点、新たな問題点」を客観的に説明。 ⑨自分の意見文(冬休みに完成させても可)

図1：授業スケジュール

過去の先輩たちが作成した台本を班で実際に読み合わせをしてウォーミングアップにしたり、後期の第一週から少しずつグループワークの時間をもったりすることでモチベーションを上げ、第6週までには台本は完成する。第7週が上演日。この日は大学の先生たちが他の先生の授業を見学する週間の中にあるため、3～4名の先生や事務の方に観劇、講評してもらえる。

*台本例「お嬢さんをください」⁽²⁾

会社で付き合っている彼女の実家に、結婚

申し込みの挨拶に行く、という劇。「お嬢さんとお付き合いさせていただいております〇〇です。」と名乗った瞬間に、彼女の父親が「許可した覚えはない！」と怒る。なぜ怒ったのかわからぬでいる二人に、彼女の母親が「許可していないことに、～させていただいております、というと気を悪くする人もいるのよ」と説明する。後日二人はもう一度挑戦し、結婚を許可される。(4分弱)



図2：敬語劇上演

他にも「森田健作千葉県知事がミニストップにやってくる」、「敬語にうるさいヤンキーがラーメン屋のバイト店員の敬語を直す」、「敬語にうるさい王様」など、面白い台本が生まれている。過去の学生の寄付や私が所蔵するかつらや小物、衣装なども使われる。

実は同じスケジュールで留学生「総合日本語」という私が担当する授業でも「敬語劇」をしており、友情出演があったり、他のクラスの観劇をしたり、楽しいイベントとなっているが、台本作成のために教科書の敬語の単元をすみずみまで読んだり、セリフを覚えたりするうちに、実用的な敬語も身につけられている。

(1) 坂東実子「大学生のための文章表現練習帳」(国書刊行会 2016)

(2) 動画「敬語劇 2016」YouTube

https://www.youtube.com/watch?v=d13YBY5_BFk

入学直後の体験がその後のアクティブラーニングに及ぼす影響 — “自己の探求” プログラムの受講体験と「化学」の学修成果の関係—

【発表者】 大和田 秀一 (酪農学園大学 化学研究室・共通教育開発室)

1. はじめに

新入生オリエンテーション等の大学入学直後に（時として入学前に）実施される初年次教育プログラム（以下、「入学時プログラム」と呼称）は、多くの大学では仲間づくり、大学生活への適応を目的に実施されていると思われる。しかしながら、それらのプログラムの中には社会心理学、グループダイナミクス等の知見に基づき新入生を深い自己理解と他者理解に導くものもあり、後に続く主体的・対話的で深い学びを志向する授業を受講する素地づくりとしても機能する可能性がある。

本研究の目的は、自己理解と他者理解を高めることに資する入学時プログラムを体験したことが、協同学習に基づく「化学」の学修に及ぼす影響を明らかにすることである。

2. 入学時プログラムと授業の概要

X 大学では 2011 年～2014 年の間、組織開発の理論に基づき構成されている“自己の探求”プログラム（㈱ラーニングバリュー）を、全新入生対象の入学時プログラムとして導入した。これは、個人ワーク、グループワーク、振り返りを組み合わせて、仲間の自己理解深化を手助けすることを体験する 2 日間のプログラムである。2015 年にはいったん各学類の独自プログラムに復したが、B 学類では 2016 年より 1 日間の短縮版として再び実施されるようになった。

この B 学類の 1 年次後期に開講されている「化学」では、協同学習の技法の 1 つである LTD 話し合い学習法を基軸に据えて、大学教養レベルの化学の学修を進めている（大和田、2016）。受講者数は、2015 年度：114 名、2016

年度：85 名であった。

3. 方法

「化学」の受講者が“自己の探求”プログラムを体験している 2016 年度と、体験していない 2015 年度の学修状況を比較した。

水野ら（2010）は、入学時プログラムを体験した参加者に生起する心理的効果は、「自己理解の側面」「他者理解の側面」「学校理解の側面」の 3 側面から捉えることができるとして、この 3 側面を測定する簡易版尺度（計 54 項目の質問）を開発している。この尺度を採用した質問紙調査を、入学直後の 4 月（2016 年については“自己の探求”実施前）と授業最終回の 2 月に行い、学生個々について 3 側面ごとの伸長を測定し、授業内容の理解度（試験成績）との関係を検討した。3 側面の質問紙調査ですべての項目に回答し、かつ、「化学」の試験を受験した者を検討対象とした。

4. 結果と考察

表 1 に、2015 年度と 2016 年度の試験の平均点とその母数を示す。2016 年度の方が高得点を示しているが、これには授業時に行った指導（模擬試験を実施）の効果も表れているものと考えられる。

質問紙調査のスコアの 4 月から 2 月へかけての伸びを 4 月当初の値で割ったものを変化率と定義し、対象学生個々の各側面の変化率を求めた。表 2 は、他者理解と自己理解の変化率の正負に応じて 4 つに分類した時の、2015 年度の試験平均点である。また、表 3 はそれぞれの分類の人数である。これらの表から、授業内容の理解度は他者理解・自己理解の変化率が負である者よりも、正である者の

方が高い傾向にあることがわかる。

この自己理解・他者理解の変化率に関する4分類の人数構成比を示したのが、表4（2015年度）と表5（2016年度）である。両者を比較すると、他者理解については2016年度の方が正の変化率を示す者が多いことがわかる。

以上の結果より、入学直後に“自己の探究”プログラムを体験することは他者理解の側面を伸ばし、その後に展開された協同学習に基づく「化学」の学修成果を高めている可能性が示唆された。

【引用文献】

Hochi, Y., Yamada, Y., & Mizuno, M. (2010). Effects of Organizational Development on the Psychological Aspects among University Students. International Conference for the 40th Anniversary of Human Ergology Society Program and Abstracts, pp39-40.

水野基樹、山田泰行、芳地泰幸、住田暁弘、北森義明（2010）「大学教育における組織開発の体験が大学生にもたらす効果に関する研究」、初年次教育学会第3回大会発表要旨集、p108-109.

大和田秀一（2016）。「LTD 話し合い学習法を用いた大学教養化学の授業（3）」、日本協同教育学会第13回大会要旨集。

Rabow, J., Charness, M. A., Kipperman, J., & Radcliffe-Vasil, S. (1994). William F. Hill's Learning Through Discussion. California. Sage. 丸野俊一・安永悟（共訳）討論で学習を深めるには—LTD 話し合い学習法—. ナカニシヤ出版, 1996.

安永悟、須藤文（2014）。LTD 話し合い学習法 ナカニシヤ出版.

表1. 試験の平均点と母数

	2015 (自己探なし)	2016 (自己探あり)
平均点	45.8	77.5
人数	64	56

表2. 他者・自己理解の変化率と試験成績（2015年）

平均点	他者理解の変化率		
	負	正	全体
自己理解 の変化率	負	38.4	47.5
	正	51.0	60.9
	全体	40.0	55
			45.8

表3. 他者・自己理解の変化率からみた4類型（2015年）

人数	他者理解の変化率		
	負	正	全体
自己理解 の変化率	負	34	11
	正	5	14
	全体	39	25
			64

表4. 四分類の人数構成比（2015年）

2015 (自己探なし)	他者理解の変化率		
	負	正	全体
自己理解 の変化率	負	53.1%	17.2%
	正	7.8%	21.9%
	全体	60.9%	39.1%
			100%

表5. 四分類の人数構成比（2016年）

2016 (自己探なし)	他者理解の変化率		
	負	正	全体
自己理解 の変化率	負	39.3%	28.6%
	正	8.9%	23.2%
	全体	48.2%	51.8%
			100%

能動的学修を促進する基礎的コミュニケーションスキルの養成 —共感的な他者理解を育むための導入的トレーニングの開発の試み—

【発表者】谷田林士（大正大学心理社会学部）

1. はじめに

近年、初年次教育においては、学生自身が主体的に課題を発見し、その答えを探し求めていく能動的学修を取り入れることが求められており、その成果を効果的に上げるために、学生の協調性やコミュニケーションスキルといった資質に着目し、その養成を併せて実施することが重要となる。

これらのスキル等の向上が重要な課題であることは、能動的学修についての失敗事例の分析とその構造化を試みた亀倉（2015）においても言及されている。亀倉は失敗の原因として、授業の構成のみならず、学生の学力不足や「対人技能不良」としてのコミュニケーションスキルの欠落を挙げている。しかしながら、大学生一般を対象とし、さらに科学的根拠に根差したコミュニケーションスキル向上のトレーニング法はあまり存在しない。そこで本研究では、共感的な他者理解に焦点を当て、表情を介しながら相手と感情を共有するという基礎的なコミュニケーションスキルに関して、初年次科目の授業の一環として実施可能なトレーニング法を開発することを目的としている。

2. 共感性にもとづく他者理解

他者と感情を共有することは、円滑なコミュニケーションを遂行する上でも、グループワークで協調的に他者と討議する上でも欠かすことのできない要素である。この他者の感情を共有する現象は、情動伝染と呼ばれる。2者間の感情が同期する（共有される）には、まず原始的プロセスとして表情模倣が生起す

る。表情模倣とは、他者の表情を認知した際、反射的に相手と同様の表情を表出する現象のことであり、模倣した表情に基づいて新たに感情が生起する。この生起に関しては、相手と同じ表情を模倣することによって、その表情に対応した感情がフィードバックされる。例えば、笑顔の模倣、すなわち口角が引き上がり、頬の筋肉（大頬骨筋）が活性化した状態という事実によって、自己の中に幸せという感情がフィードバックされ、今は嬉しいという感情が後から喚起されるというメカニズムである。この仕組みにより、模倣した表情から相手の感情を共有することが可能となる。

3. 可視化を用いたトレーニング

本研究は、他者の感情を共有しながら相手を共感的に理解できるようになるトレーニング法を開発し、初年次教育の導入時期にこの訓練を重ねることで学生のコミュニケーションスキルや協調性を向上させるだけでなく、後の講義で実施するグループワークでの発言や討議を促進させることを長期的な目的としている。

本研究では、対人場面での自身の表情模倣を客観的な手法を用いて把握するという可視化システムを用いてトレーニングを実施する。具体的には、可視化された映像や表情模倣の生起の程度を自身で確認したり分析したりしながら、より熟達した表情模倣を行うための改善を自ら図ること、また、協調的な関係を形成・維持するために相手の表情を模倣することが重要であるとの気づきを促進させることを目指している。

これまでの可視化の先行研究では、2者の対人会話場面を設け、話し手と聞き手の役割に分けて訓練を実施した。話し手が頬の表情筋を活性化させながら嬉しい話をしている際の、聞き手の表情筋の動きを測定することで表情模倣の生起が数値化される。併せて会話場面の両方の表情をビデオで録画する。可視化として、これらのデータを統合した自身のデータ（Figure1）を翌週に手渡され分析が求められる。聞き手は自身の表情模倣を把握しながら、その改善を図ることになる。



Figure1. 先行研究の可視化システム

4. 簡易版の可視化トレーニングの試み

簡易版トレーニング法は、初年次科目での実施を念頭に置き、専門的機材を使用せずに、表情模倣の測定と自身のデータ分析を実施する。準備物は、タックラベルという直径1cm程度の丸形のシールと、参加者のスマートフォンである。このトレーニングでは、参加者は2人1組になり、話し手と聞き手に分かれ、話し手が相手に嬉しかった話をを行う対人会話課題を実施する。この課題中、互いに相手をスマートフォンで相手を撮影する。後にその動画を用いて表情模倣の生起を検討する。具体的には、大頬骨筋の活性を視覚的に理解しやすくするために、話し手も聞き手も両頬の大頬骨筋に赤のシールを貼付する。そして、各自のスマートフォンを交換し、表情に重ならないように胸元にスマートフォンを構え、話し手が話している際も、聞き手がそれを聞いている際も互いの表情を動画で録画しあう。話し手が話を終えたら役割を交代するが、課

題が継続している際は、相手にスマートフォンを託すため、自身の対人課題中の表情が動画で録画されることになる。

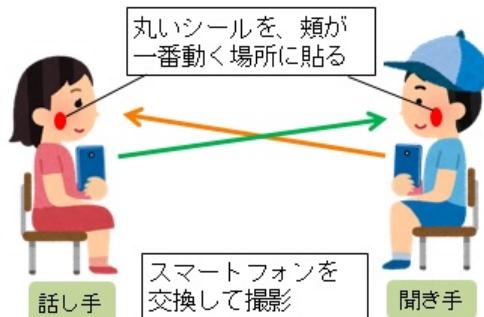


Figure2. 簡易版トレーニングの概要

課題を終えると、それぞれのスマートフォンを持ち主である相手に返却する。簡易版における表情模倣の可視化システムとは、このスマートフォンに録画された自身の動画を見ながら、聞き手の際にシールで強調された表情筋が動き、表情模倣が生じているのかどうかを把握することである。

5. 簡易版の実施と今後の課題

最後に、昨年に初年次科目の授業で実施した簡易版トレーニングと事後質問紙に対する回答を報告する。この授業では2週連続で簡易版が実施され、1週目の参加者は37人（男性21人、女性16人）、2週目は30人（男性17人、女性13人）であった。

今後の課題を抽出するため、事後質問紙の自由記述欄に記載された以下を参考とした。「顔にシールを貼ったのは良かったが、異性の前でシールを貼ることに抵抗があった」、「動画で撮影されているためニヤニヤしてしまった」である。対策として、受講生のペアの性別の希望を事前に把握することやトレーニング法を開始する前に自撮りの動画撮影を何度も実施すること等の必要性が示された。

先行研究での可視化と同様のスキル向上の効果を上げるために、授業内で簡易版をどのように実施すべきか、そのマニュアルも含め詳細な検討を重ねることが今後の課題である。

ライティング科目再履修クラスにおける単位取得率向上を目指した取り組み —クラス内の相互支援と SA・ライティングチューターによる支援の成果と課題—

【発表者】 木原 宏子(創価大学)・三好 香里(創価大学)

1. 問題の所在と研究の目的

本発表の目的は、授業への関心や参加度の低いライティング科目の再履修クラスにおいて、クラス内の相互支援と学部生のスチューデントアシスタント(以下、SA)や大学院生のライティングチューター(以下、WT)による支援を取り入れることで単位取得率にどのような影響を与えるかを検証することである。

再履修クラスには、学習意欲、対人関係、生活習慣、体調管理等に問題を抱えている学生が多い。そのため、出席率や授業への関心と参加度が低くなり、単位が取得できず再々履修となってしまう現状がある。金子(2008)は、大学初年次必修の文章表現科目(再履修クラス)の実践の課題として、再履修クラスには基本的な生活習慣に問題を持つ学生が多く、欠席が重なることで授業についていけなくなり、つまらなくなるという再履修クラス特有の難しさを示した。また、南(2014)は初年次科目再履修クラスの実践として、協同学習による場作りや個々への働きかけ等を行い、コミュニケーション力を身に付けさせることができたが、レポート作成能力の涵養と途中でリタイアする学生を減少させる取り組みを課題として挙げた。

一方、ライティング支援サービスに関する報告として、千葉(2016)は、京都産業大学では、教員からのフィードバックの少なさから、自身のレポート作成能力に不安を抱えている学生が少なくないことを述べ、潜在的なライティング支援に関するニーズが存在することを明らかにした。しかし、現状として、学内の「学習支援カウンター」の利用率は芳

しくないことから、初年次正課科目と連携し、利用を促すことで、初年次教育での躊躇とフィードバック不足を補い、学生の学びへの意欲と維持を支援することができる可能性があると述べている。このように、再履修クラス特有の傾向に加え、そもそも「書くこと」に対して苦手意識の強い学生も多いため、初年次ライティング科目再履修クラスの運営には様々な工夫が求められる。

これまで、木原・山崎(2016)¹⁾では、本学本科目再履修クラスの実践として、グループワークとピア・サポートの取り組みを行い、その結果、2015年度後期と比較して、単位未認定率が28.94%減少したことを報告した。また、本科目において欠席超過で複数回単位を落としてしまう学生は、他科目においても同様の傾向がみられるため、大学全体で対応を検討する必要があることを課題として挙げた。

先行実践や報告から、再履修クラス特有の難しさに対する授業運営上の工夫が求められることと、ライティングセンターとの協働によって、学生の意欲やレポートの質が向上する可能性があることが分かる。先行研究をふまえ、本発表では、必修のライティング科目の再履修クラスで、授業運営の工夫に加えて、ライティング支援サービスを利用させることの成果と課題を明らかにする。具体的には、木原・山崎(2016)の取り組みに加えて、「①早期に初稿を完成させること」と、「②本学のライティングセンターの利用を課し、WTの支援を受けさせること」で単位取得率とレポートの質を高めることができるかを検証する。

2. 「学術文章作法 I」(再履修)の取り組み

発表者が担当する「学術文章作法 I」の再履修クラス(2017年度前期)には、木原クラス 25 名、三好クラス 19 名の合計で 44 名の履修者がいる。学年別では、4 年生が 6 名、3 年生が 15 名、2 年生が 23 名であり、全学部が混ざったクラスである。授業は全 15 回で構成され、学術的な文章作成に必要な知識・技能の習得を目的として、学期末に最終レポート 1 本を提出することを目標に進めている(表 1)。また、第 3 回、第 7 回、第 10 回の授業では、本学のライティングセンターのサービスを受けることを課している。授業内では場作りのためのアクティビティや相互支援のためのグループワークを導入し、SA によるピア・サポートや、欠席者への個別連絡も行っている。

表 1 学術文章作法 I(再履修)のシラバス

回	授業内容
1	ガイダンス、レポート作成のプロセス
2	テーマ設定、問い合わせの設定、情報収集の仕方
3	構成と一貫性、アウトライン作成
4	中間発表会、引用のルール
5	パラグラフライティング、本論執筆
6	学術的な文章に適した表現、本論執筆
7	読みやすい文とは、本論執筆
8	様式、結論の書き方、結論執筆
9	参考文献リスト、序論の書き方、序論執筆
10	最終レポート初稿のピアレビューと修正
11	プレゼンテーションの方法、スライド作成
12	プレゼンテーション
13	プレゼンテーション
14	プレゼンテーション
15	最終レポート提出、授業の振り返り

3. 現段階での取り組みの成果と課題

現在、授業は第 5 回まで進んでおり、出席率は 72.7% と例年並みの数値となっている。また、第 3 回課題のライティングセンターの利用は 65.9% である。授業を重ねるごとに、

緊張感のあった学生にも笑顔が見られるようになり、発言量が増え、相互交流も行われている。一方で、課題を提出していないことを気にして、続けて欠席してしまう学生も一部見受けられる。単位取得のためには 3 分の 2 以上の出席が必要だが、早い段階で 4・5 回欠席してしまい、授業終盤で体調を崩すなどして、やむなく欠席超過となってしまうことも懸念される。今後は、引き続き、レポートに対する苦手意識を增幅させない雰囲気作りや教員・SA と学生との関係構築を行うことと、レポートの質を求めることとの適度なバランスを模索していく。また、クラス内で相互支援のできる関係性を醸成する仕掛けを行い、さらに SA や WT の支援を行うことによって、単位取得率やレポートの質等、成果と課題を明らかにしていく。

注¹⁾ 木原宏子・山崎めぐみ(2016)「ライティング科目再履修クラスにおけるピア・サポートの有効性—SA の活用とグループ学習を通して—」初年次教育学会第 9 回大会自由研究発表

参考文献

- 加藤善子・小島浩子(2013)「信州大学におけるレポート作成支援—図書館と授業との連携の試みー」『信州大学付属図書館研究』(2), pp.125-133
- 金子泰子(2008)「大学初年次生のための文章表現指導—再履修生の実態とその評価ー」『長野大学紀要』30(2), pp.13-26
- 千葉美保子(2016)「主体的な学びを促進するための学習支援構築に向けて—学生へのヒアリング調査からー」『高等教育フォーラム』(6), pp.97-102
- 南愛(2014)「初年次教育としての『自立と体験 1』再履修授業実施報告」『明星:明星大学明星教育センター研究紀要』(4), pp.97-100

ピアサポートを活用した新たな学びの仕組み — 学生によるキャリア支援行事の企画と運営を通して —

【発表者】 服部 典子（お茶の水女子大学）

1. はじめに

お茶の水女子大学学生・キャリア支援センターでは、進路選択と就職活動に関する情報提供ならびに実践対策の指導の場として、各種のガイダンス及びセミナーを実施している。支援対象は全学部全学年として、平成28年度は合計86回、3,700名余りの学生が参加した。各行事は、講義に影響なく参加できるように、昼休みの時間を中心に行われている。本稿のプログラムは、平成28年度学内教育GPプログラム事業（萌芽型）に採択された「キャリア教育/支援における新たな学びの仕組み」において実施され、キャリア支援に関するピアサポートとして本学では初めての取り組みであった。

2. 本プログラムの目的と運営準備

本プログラムの目的は、学生がピアサポートならびに産業界との連携を通じて、自律的にキャリアデザインを実現する力を育成することであった。具体的には、本学で実施するキャリア支援活動において、学生間の相互サポートを組織的に行うこと、また、学生自身が支援活動に必要な仕組みを企画すること、協力者をネットワーク化しキャリア支援行事の運営を行うことである。

本プログラムの運営準備として、担当教員らがプログラムの目標と年間計画を立てた。本プログラムの目標は、(1) ピアサポート組織を設立し、プログラムを企画運営するリーダーを育成すること、(2) これまで学生・キャリア支援センター主催として開催してきたOG懇談会と内定者懇談会を本プログラムで

実施することとした。また、本プログラムの年間計画（表1）は、プログラムの進捗に応じて見直すことを確認した。

3. ピアサポート組織の設立

本プログラムの目標に従い、学生が主体的にキャリア支援行事の企画と運営に取り組むピアサポート組織を設立し、リーダーの学生を育成して、リーダーが後輩達に助言する体勢を整えることとした。ピアサポート組織設立にあたり、本プログラム担当教員の授業を履修している学生と、自発的に参加を申し出た学生3名（全員が就職活動を終えた学部4年生）と面談を行った。3名の学生は、学内の公認サークルやNPO、学外サークルなどで積極的に活動に取り組んでおり、担当教員ら全員が3名全員をピアサポート組織のリーダーにふさわしいと判断をした。また、リーダー以外の参加学生については、学生・キャリア支援センターが主催するキャリア支援行事等で広報を行い、学部生5名（4年生2名、3年生1名、2年生2名、うち4年生1名は留学生）が参加した。

4. プログラムの詳細

本プログラムで実施したOG懇談会と内定者懇談会は、これまで学生・キャリア支援センターが行うキャリア支援行事であった。本プログラムにおいて、学生が主体的に実施することにより、本学OGや就職活動を終えた先輩（内定者）など身近なロールモデルとの交流を通して、自身の卒業後の進路を考える機会を得ることができると期待された。

(1) OG懇談会

OG懇談会協力企業は、これまでキャリア支援行事に協力いただいた企業のうち、OG（本学卒業修了生）が在籍する企業4社を学生・キャリア支援センターが選定した。協力依頼のために、本プログラム担当教員らが採用担当責任者を訪問して、参加可能な時期やOGに関する情報などについて意見交換を行った。この後に、リーダーを中心としたグループ（2～3名）が会社訪問を行った。会社訪問の事前準備として、学生が各社の担当者と直接連絡を取り合い、訪問日程の調整を行った。また、会社訪問に向けてミーティングが行われ、企業担当者に説明する内容を検討するとともに、ビジネスマナーの再確認を行った。会社訪問後は、その内容を各自がレポートにまとめて共有した。OG懇談会当日の運営は、ピアサポート組織参加学生が教室準備や司会進行、運営補助など担当を決めて実施したため、各自の授業やサークル活動への影響はなかった。

(2) 内定者懇談会

内定者懇談会の協力学生（学部4年生、修士2年生）は、これまでキャリア支援行事に参加した学生に学生・キャリア支援センターより協力を依頼した。実施日程は、リーダーが中心となり検討を行い、協力学生の授業や卒業・修士論文執筆に影響がないように、11月下旬から12月上旬の昼休みに、計3回実施した。内定者懇談会の学内広報にあたり、学生・キャリア支援センターのホームページなどを活用するとともに、ピアサポート組織の学生がSNSなどを活用して広報をすることとした。内定者懇談会当日は、学生・キャリア支援センターのスタッフが中心となり準備を行い、学生は運営の補助を担当した。

5. まとめと今後の課題

ピアサポート組織の学生は、キャリア支援行事の企画と運営を通して、事前準備の重要

性や、社会人の一員として必要となるマナーなど多くの学びがあった。なかでも、会社訪問に向けて、企業担当者と行ったメールのやり取りは、普段の大学生活では経験できないことであった。また、ピアサポート活動を通して、学部学年を問わず学生同士のつながりを持ったことに加えて、就職活動を終えた先輩やOGらとの交流を通して、学生が自らの将来を想像することや、働くことの意味を考えるきっかけとなった。特に低学年の学生にとっては、より積極的に今後の大学生活を過ごしたいという動機づけとなった。

今後の課題として、本プログラムでは、7月に参加学生の募集を行い、本格的な活動開始は10月であったが、参加学生の募集時期を早めることで、活動開始も早まり、学生同士がコミュニケーションをとる機会を増やし、新たな企画を検討する時間を確保できると考える。

表1 本プログラムの年間計画

時期	実施内容
6月下旬	リーダー顔合わせ、企画内容およびスケジュール確認（参加学生への企画内容説明、今後のスケジュール提案）
7月初旬	プログラムスケジュール作成、ミーティング日程作成、OG懇談会に参加いただく企業決定（OG懇談会協力企業への連絡）
7月初旬～下旬	ピアサポート参加学生募集（キャリア支援行事等での学生広報）
8月	全体ミーティング、OG懇談会実施日程案作成（プログラム運営補助）
9月	会社訪問、OG懇談会実施日程決定、学内広報準備（内定者懇談会協力学生への連絡、教室手配、学内広報準備）
10月1日～	学内広報開始（キャリア支援行事等での学生広報）
11月～12月	OG懇談会実施、内定者懇談会実施（運営補助）
2月～3月	報告書作成（報告書作成支援、予算報告）

※カッコ内は学生・キャリア支援センターがサポートする内容

初年次リーダーシップ教育プログラムの実践

—LA(Learning Assistant)制度によるリーダーシップ・パイプライン構築を目指して—

【発表者】 佐伯 勇 (甲南女子大学)

1. はじめに

甲南女子大学では、2017 年度より、「権限がなくても発揮できるリーダーシップの育成」を目的とした初年次教育プログラムを選択科目として開始した。本プログラムは、2006 年度より立教大学経営学部で始まった BLP(Business Leadership Program)¹⁾を、株式会社イノベストの協力により、本学向けにカスタマイズし導入したものである。

本報告では、新しいリーダーシップとアクティブラーニングの関係と、本プログラムの概要を説明した後、本プログラムの評価について述べる。

2. 新しいリーダーシップとアクティブラーニング

変化の激しい、先の読めない時代には、組織のトップ層だけのリーダーシップでは変化に即応できず、イノベーションを起こすことも難しいため、全員がリーダーシップを発揮すべきという考え方が主流になりつつある。日向野はこのような新しいリーダーシップの最小 3 要素を、①目標設定②率先垂範③他者支援に整理し、アクティブラーニングにはこの 3 要素が必要となることを指摘した²⁾。つまり、アクティブラーニングの型を教える前に、新しいリーダーシップを育成する必要があると考えられる。

3. 本プログラムの概要

前期「リーダーシップ 1」と後期「リーダーシップ 2」の連続受講を必須とし、受講希望理由を記入する申込手続を課した。受講者

は人文系 4 学科混成の 26 名であり、4~5 名の 6 チームでビジネスプランのコンテストを行う。クライアント企業からリアルな課題を提示することで受講生を本気にさせ、授業外でのグループワークが必須となるよう授業を設計することで、全員がリーダーシップを発揮しなければならない環境を作る。

リーダーシップの育成には、Kolb の経験学習モデル³⁾を用い、「活動-内省」「経験-抽象」という二軸からなる論理空間での循環型サイクルを実践する。毎回の授業開始時には、各自が発揮するリーダーシップを宣言し、終了時には宣言通りに発揮できたかを相互フィードバックで振り返り、各自のリーダーシップ持論を更新していく。最後の 3~4 回の授業を「振り返り」に充て、各自が主体的に行動し、グループ活動を活性化させるようなリーダーシップが発揮できたかを振り返る。

図 1 に示すように、LA(Learning Assistant)と呼ばれる上級生が授業のファシリテーターを担当することが本プログラムの大きな特徴である。LA の L の主語は受講生であり、「受講生の学習の質的向上」という、一般的な TA より重い任務を担う。授業の前後に教員と LA の準備と振り返りの時間を設け、教員が LA にコーチングを施し、授業の改善提案を積極的にさせる。授業時間外には、

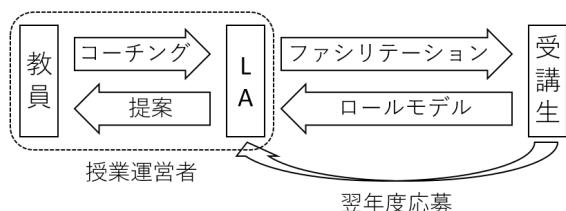


図 1 教員、LA、受講生の役割

教員と LA は「秘密の Facebook グループ」で情報共有し、LA は LINE などで随時受講生の対応をする。LA は受講生のロールモデルとして機能し、翌年度に受講生が LA に応募することで、リーダーシップ・バイオペイントを構築する。初年度の LA には教員の紹介を通じて 4 名が応募し、選考の結果 2 名を採用した。3 月には 4 時間の LA 研修を開催した。LA には単位は認定されないが、報酬が支払われる。

今回は 1 クラスのみの開講だが、複数クラスの開講とする場合、同じ曜日时限に同時開講し、振り返りを合同で行う。教員間、LA 間の情報共有を図り、健全な競争意識を持たせる。教員が協働して学生を育成する体制が欠如している文系学部において、自然な形の FD の実現を目指す。

4. 本プログラムの評価とまとめ

本プログラムを評価するには、受講生と LA それぞれのリーダーシップの変化を測定する必要がある。本研究では、前期 2 回目の授業終了後と前期終了時に、①学生生活②将来設計③進学動機④学習姿勢⑤レジリエンス⑥学び方⑦リーダーシップ行動に関する合計 84 間のアンケートを実施し、変化率の大きな項目とほとんど変化のない項目を抽出する。また、全学的に実施したベネッセ i-キャリアの大学生基礎力調査のデータにより、受講生の特性を明らかにする。LA には第 6 回目の授業終了後と前期終了時にリーダーシップ持論を記述させ、変化率の大きな項目とほとんど変化のない項目を抽出する。

これらの考察結果は、大会発表時に示す予定だが、現時点では前期 2 回目の授業終了後のアンケートデータのみが存在するため、その中で 95%以上の受講生が肯定した項目を記述する。

- [将来設計] 自分の将来の見通しがある
- [進学動機] 視野を広げる、自分を高める、

幅広い教養を身に着ける、自分の幅を広げる、ものごとを多様に見る、興味のある分野を学ぶ

- [学習姿勢] 様々な経験の機会を求める
- [学び方] 経験を積むことが大切、退屈・苦しい状況でも自分の役割を全うする、相手に喜んでもらいたい・相手と信頼関係を築きたい・社会の役に立ちたいという思いで行動する

この結果から、受講生の特徴として、真面目、経験主義、視野を広げたいと考えていることが分かる。

本稿の提出時点では、前期 7 回目の授業「ビジネスプランの中間発表」が終了した段階である。中間発表終了後には、あるチームから LA に「チームメンバーの 1 人がフリーライダーになっている」との相談があり、当初の設計通りに、相互フィードバックをしなければチームとしてのパフォーマンスが発揮できない状況が生じている。女子学生はネガティブ・フィードバックを避ける傾向が強いが、まだ人間関係が固まってない 1 年次前期ならば心理的障壁を乗り越えてリーダーシップが育成できるのか、実践を踏まえた検討を進めたい。

参考文献

- 1) 日向野幹也(2013)「大学教育アントレプレナーシップ—新時代のリーダーシップの涵養」『ナカニシヤ出版』.
- 2) 松下佳代編著(2015)「ディープ・アクティブラーニング」『勁草書房』241-260.
- 3) Kolb, D. A. (1984) Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development, Prentice Hall.
- 4) 甲南女子大学「甲南女子大学リーダーシップ教育プログラム」
<https://www.facebook.com/ls.kwu/> (2017 年 5 月 8 日).

上級生を活用して新入生の大学適応を安定的にはかる —自己理解を深めるチームビルディングプログラムを用いた6年間の試み—

【発表者】 川崎弘也（株式会社ラーニングバリュー）

1. はじめに

H26の文科省の調査¹⁾によると、何らかの形で初年次教育を実施している大学は、既に710大学（約96%）に上っている。その具体的な内容の中では、「学問や大学教育全般に対する動機付けのためのプログラム」の実施が77.4%と3番目に高い。大学教育において、初年次にどのように学ぶ意欲を高めていくか、と言うことが大きな課題になっていることが窺える。これは大学のユニバーサル化に伴い新入生の入学動機が多様化し、当該大学や学部への入学動機が希薄なままに入学したり、そもそも学びへの期待や意欲がないままに、周囲が進学するから進学を決めたと言う層が、少なからず存在するためと考えられる。

一方、初年次教育において実施側の観点で考えてみると、まだ専門家もそう多くはなく、どこの大学でも教員が分担して実施していることが多い。そのために初年次に何をどう教えるのか、新入生を学ぶ事へとどう動機づけるのか、などについての共通理解が得られないまま、担当教員に共通の教材や教材の使い方だけが押しつけられる（様に感じる）と言った悩みもよく聞く。教える側の動機付けにも課題があると言うことである。

このような環境の中で弊社では、順天堂大学名誉教授の北森義明氏が開発した自己理解を深めるチームビルディング²⁾プログラム「自己の探求」を活用して、全国の大学で、新入生の主体的に学ぶ意欲を高め、友人関係のきっかけを作り、組織的に早期の大学適応を促す支援を行ってきた。教わる側の動機付けを組織的に促し、教える側の手応えにつな

げると言うことである。

本報告では、その自己理解を深めるチームビルディングプログラムをアレンジして、上級生ファシリテーターチームを育成し、新入生を組織的に動機づけることを試みてきた、大手前大学での6年間の実施事例やアンケート結果を元に、この方法の有効性や安定性について検討していく。

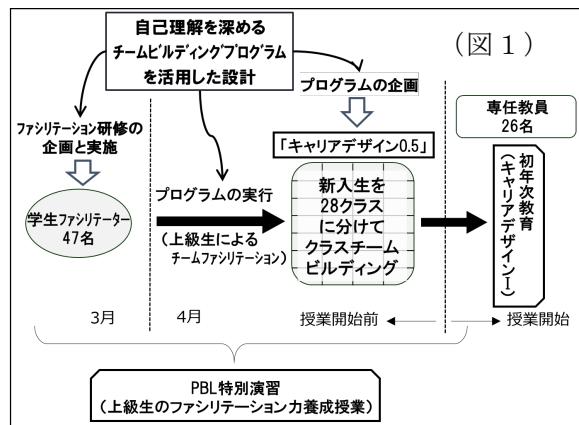
2. 全体の構造について

大手前大学では新入生オリエンテーションを4日間で実施している（2017年）が、そのうちの1日間（9:30～17:30）を使って新入生が自己理解を深める大学適応プログラム（「キャリアデザイン0.5」と在学生が命名）を実施している。このプログラムのねらいは、同大学のグランドデザインから、「生命力・希望（=ここで学ぶと言う自己決定）」および「自己教育（主体的な学びの姿勢を身につける）」の2つと置かれている。

「キャリアデザイン0.5」のクラスサイズは25名前後であり、同大学の1年生前期の必修科目「キャリアデザインI」と同じクラスで実施している。「キャリアデザイン0.5」はチームビルディングプログラムとして構造化されており、新入生の学習姿勢の変化を組織的に促すとともに、「キャリアデザインI」のクラスづくりへと繋がる様に設計している。

2017年度の「キャリアデザイン0.5」は4月6日（木）に14クラス、4月7日（金）に14クラスであった。1クラスに対しては上級生ファシリテーターが3名または4名のチームとなってファシリテーションを行う。

上級生ファシリテーターは元々 SA としてアルバイトでファシリテーター養成研修および本番（キャリアデザイン 0.5）のファシリテーションに参加していたが、2015 年度からはそれら全体のプロセスが「PBL 特別演習」として授業化された。「PBL 特別演習」は 1 日 5 コマ（9：10～18：00）の集中授業 6 日間から構成されている。3 月にロールプレイを中心としたチームビルディング研修を 4 日間実施し、ファシリテーターチームを形成していく。その上で新入生を迎える「キャリアデザイン 0.5」のファシリテーションを、2 日間で 2 クラス、研修で構成したチームで担当し、併せて 6 日間となっている（図 1）。



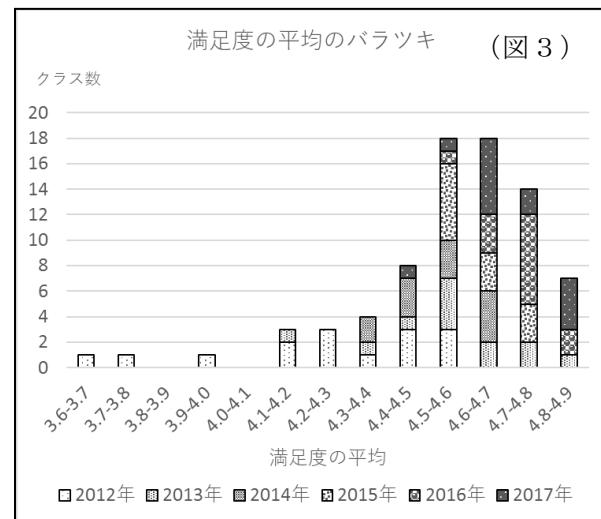
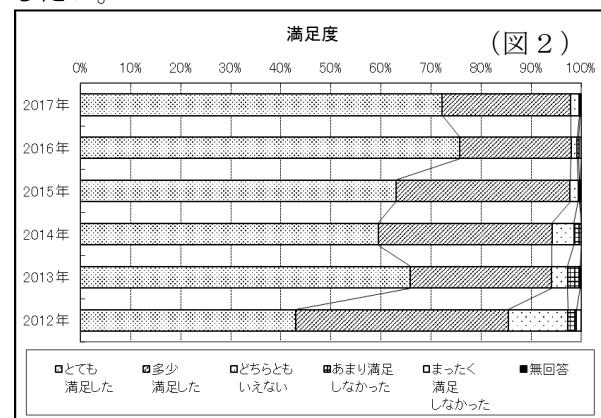
3. 結果と考察

「キャリアデザイン 0.5」プログラムは、過去 6 年間に延べ 78 のファシリテーターチームがファシリテーションしてきた。扱うプログラムは毎年若干の修正を行っているが、プログラム終了後には、新入生に対して、毎年同じアンケートを取ってきた。このアンケート結果の中からプログラムへの満足度に注目して考察を進める。

新入生は初年度の 2012 年を除くと、「とても満足」が毎年 6 割を超える、「多少満足」と併せると 95% 以上が満足と答えている（図 2）。また、新入生の満足度について「とても満足した」を 5 とし「全く満足しなかった」を 1 として、ファシリテータークラスごとに平均値を計算してみると、2012 年の 3 クラスを

除いてすべての値が 4.0（多少満足した）以上となつた。さらに上級生ファシリテーターの養成プロセスが授業化された 2015 年以降は、ほぼすべてのクラスが 4.5 以上を示している（図 3）。これらのことから、大手前大学における新入生大学適応プログラムは年々安定度を増し、上級生ファシリテーターが誰であるかに関わらず、新入生の大学適応に一定の効果を上げていると言える。

学会発表では、満足度以外のデータや、どのようなプロセスでこれらのことを実現してきたか、6 年間の試行錯誤で得たものも共有したい。



【参考文献】

- 文部科学省 (2016) 「平成 26 年度の大学における教育内容等の改革状況について」
- 北森義昭 (2008) 「組織が生きるチームビルディング」(東洋経済新報社) より『チームビルディングとは「意欲と活気にあふれ、みんなが良好な人間関係のもとにあるようなチーム』を創っていく教育・訓練の一つのプロセス』

入学後4週間で文章作成能力を向上させる試み

【発表者】 岡田裕子（神戸学院大学共通教育センター非常勤講師）

岡村裕美（神戸学院大学共通教育センター講師）

1. はじめに

入学直後の4週間で、学生は文章表現能力をどの程度向上させられるのか。アカデミック・ライティングの基礎項目指導を1年次生向け前期科目1～4回目の授業で集中的に行い、作文テストによって、その効果を測った。本発表では、その取り組みと検証結果を報告する。

2. 実施概要

神戸学院大学では1年間で様々な文章表現技術を身につけることを目的として「文章表現I・II」が開講されている。今回は、特にアカデミック・ライティングに関する内容を4週間に集中して扱った。

実施したのは、1年次生のみが履修できる現代社会学部の3クラスである。履修人数は各クラス約20名、計58名で、共通シラバスを用いて2名の講師が担当する。作文テストは1週目と4週目に同テーマ、同条件で行い、その結果を比較することで効果を測定する。テーマは「大学生にとってアルバイトは重要か」、条件は、20分でB5版の罫線用紙1枚に「大学生らしい文章で」書くこととした。

評価基準は2007年に策定、2013年に改訂されたものである。以下にその項目を掲げる。

- ①段落分けが適切で、段落の最初が1字分空いている（段落）
- ②普通体で統一されている（文体）
- ③誤字、不適切な表記がない（文字表記）
- ④不適切な文末表現がない（文末表現）
- ⑤不適切な語彙・表現がない（語彙・表現）
- ⑥ねじれ文などがない（文法的誤り）
- ⑦文法的な理由以外での読みにくい文がない

（冗長さ・読みにくさ）

- ⑧3部構成で書けている（構成）
 - ⑨適切な論拠が書けている（論拠）
 - ⑩内容に一貫性がある（内容の一貫性）
- 以上の10項目について、A・B・Cの3段階で評価する。

また、4週目の作文テスト終了後、学生に1週目の作文を返却し、4週目の作文と見比べてどのような変化があったか学生の実感を尋ねるアンケート調査も行った。アンケートでは、先の10項目に関して、「良くなった・変わらない・悪くなった」の3段階で答えてもらった。

3. 作文テストの結果

学生の作文より各クラス10名ずつ抽出し、計30名分を2.の評価基準を用いて評価した。1週目の結果を表1、4週目の結果を表2に示す。

表1と表2を比較すると、どの項目も評価が上がっていることがわかる。

特に大きな変化が見られたのが「段落」「文体」「文末表現」で、A評価が増え、C評価が大幅に減るか、なくなった。また、「文字表記」「冗長さ」もA評価が一定程度増えた。

また、学生自身の評価であるアンケートでは、「段落」「文体」「文末表現」「語彙・表現」「構成」に関して「良くなった」が各20名以上、「文字表記」「文法」「冗長さ」「論拠」「一貫性」に関して「良くなった」が各10名以上と、学生自身も手ごたえを感じていることが明らかとなった。

一方で、「語彙・表現」は作文テストでの評価結果にはそれほど差が見られず、A評価が

ゼロから4名へ増えたものの、B評価が24名と変わりがなかった。しかし、アンケートからは「良くなった」と答えた学生が21名、「変わらない」が9名と、一定数の学生が手ごたえを感じていることがうかがえる。学生がアカデミックな語彙や表現を意識し、実際に変化を実感してはいるものの、求められるレベルの語彙力を身につけ定着させるにはなお時間を要するということが明らかとなった。この「語彙・表現」に加え「構成」「論拠」については、集中的に扱うよりも、半期あるいは通年の授業で、理解を深めながら定着させていくことが必要であると言えるだろう。

4. 取り組みの効果

岡村（2017）等では、同じ評価基準を用い1年の授業成果を検証するものとして、年度の最初と最後に書かせた作文を評価したものが報告されている。今回の4週間で集中的に行なった場合と作文テストの評価を比較すると、多少の差はあるものの、概ね同様の結果であると言える。したがって、最初の4週間に集中的にアカデミック・ライティングの基礎指導を行うことは、学生の文章表現能力の向上に効果があったといえる。

また、学生自身もその変化を実感できたことがアンケートより明らかとなった。自由コメントでは「最初の文よりはるかにわかりやすくなった」「自分の言いたいことがより強く伝わるようになった気がした」「ものすごく主観が入った文だったので直って良かった」などの感想が見られた。一方で、「段落の作り方は上手になったが、語彙の知識がなさすぎるので改善していきたい」「もう少し内容を濃くしたい」「もっと論理的に書けるようになりたい」というコメントもあり、今後の課題が明確になった学生も見られた。早い段階で課題が明確になることで、今後の文章作成に活かしていくことが期待できる。

5. まとめ

以上、最初の4週間に集中的にアカデミック・ライティングの基礎指導を行うことは文章表現能力の向上に効果がある。さらに今後「文章表現I・II」の中で反復練習の期間を長くとることができ、また授業外の大学生活全般の中でも反復、応用の練習を積む機会がもてる、または、それにつながるよう意識化できるようになると考えられる。

表1 1週目の作文テストの結果（30名）

評価項目	評価段階			
	A	B	C	
形式	段落	0	22	8
	文体	13	17	0
	文字表記	15	14	1
表現・文	文末表現	5	13	12
	語彙・表現	0	24	6
	文法的誤り	14	13	3
	冗長さ・読みにくさ	17	11	2
文章全体	構成	1	27	2
	論拠	2	19	9
	内容の一貫性	30	0	0

表2 4週目の作文テストの結果（30名）

評価項目	評価段階			
	A	B	C	
形式	段落	20	10	0
	文体	28	2	0
	文字表記	21	9	0
表現・文	文末表現	25	3	2
	語彙・表現	4	24	2
	文法的誤り	18	12	0
	冗長さ・読みにくさ	24	6	0
文章全体	構成	8	20	2
	論拠	17	12	0
	内容の一貫性	29	1	0

参考文献

岡村裕美（2017）「大学初年次生に指導が必要な語彙－作文テストで見られる語彙の特徴から－」『共通教育研究紀要』第2号、神戸学院大学共通教育センター

ループリック活用による自己評価で促す文章力養成 —学生の主体的な学習活動を目指して—

【発表者】 西谷 尚徳（立正大学）

1. 求められる能動的学修の成績評価

2012年、中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ（答申）」において、能動的学修すなわちアクティブ・ラーニングへの転換が提言された。これからの中等教育では学生個々の能力を引き出し、主体的な学修を促すことで「質の高い学士課程教育」の展開が期待される。

大学教育の質的転換では、学生が主体的に学修できる教育体制への転換と、教員の教育能力の涵養が不可欠になる。他方教員は学生のアクティブ・ラーニングの取組みや学修成果を適確に把握し、かつ適切に評価することが求められる。大学教育では特にプログラムの効果検証や授業の成績評価に関するアセスメント・ポリシーをどういった形で担保するかが課題である。ことさら成績評価においては、ループリック評価や学修ポートフォリオが総括的評価あるいは形成的評価に用いられるようになり、その必要性が支持されている。

2. 文章作法習得における教育課題

大学教育におけるレポートや論文作成では、単に学術的な評価を得るためにだけではなく、学生が論じる（論文を書く）という行為において、「明らかにすること」、「伝えること」、あるいは「納得させること」といった要素を踏まえるためでもある。つまり、教員は書かれたレポート・論文を評価する一方で学生が書き方や書く要素を踏まえられるかといった教育的課題の達成をされることが望まれる。

学生に対するレポート・論文評価の観点では、「引用作法が守られているか」「体裁が整えられているか」などの形式的水準のほか、文章の内容や達成度などを見るために学生の能力に見合った評価水準をどのように設定するかが求められる。他方、レポート・論文作成の実践では、目標設定や活動設計における焦点の当て方によって日本語のライティング能力の向上のしかたが異なる。レポートや論文の性質の理解は、専ら教員側の指導法や対処法による技術論的な課題であり、どのように評価するかという以前に、どのように能動的な学修を促し教育するかという課題である。

3. 教育手法としてのループリック

レポートや論文作成を指導する過程では、評価指標の一つとしてループリックが用いられ、その実践報告も複数挙げられている。学生のパフォーマンスを評価するための指標として活用されるループリックは、単に学生の評価を判断する指標として活用できるだけではなく、学生が自身を客観的に把握し、書くことへの問題意識を認識できるツールとして目標意識を高めて学ぶことを可能とする。

例えば、「論理性」や「説得力」といった項目と関わる論証・議論等の技法を指導した効果について、初年次教育という条件下で評価検証を行った事例がある。7観点のうち5観点において半数以上の学生がレベル2以上の高評価で自己評価した結果が挙がっており、おおむね授業内容の理解が達成できたという報告がなされている。

4. ルーブリック提示による自己評価の促進

筆者は上記事例研究をもとに、高評価が得られなかつた「論理性」「説得力」に着目し、これら文章力の涵養を目的とした「学習ツールとしてのルーブリック提示」による検証を行つた。目的は、ルーブリック提示により学生の主張の明確さや根拠・論拠の叙述を俯瞰させ指示するためであり、学生の学習活動と自己評価の促進である。ルーブリック提示が文章力養成のための能動的学修を促し、学生が自己評価を実践できる学習ツールとなることを目指した。

5. ルーブリック提示の教育的意義の検討

検証は、2016年9月27日～2017年1月18日、講義「文章応用講座」(週1回、計15回)において小論文課題を課す際、ルーブリックを履修者158名に事前提示し、教育手法としての活用を試みた。小論文作成の際、ルーブリックをチェックリストとして活用することで、評価の観点ごとに自己評価を促すことを意図する。小論文の作成過程において、特に評価観点「意見の頼もしさ」の理解・共有を促し、根拠と論拠に支持された明確な主張を挙げるための動機づけと成果を期待した。検証結果(表1)では、「A.要旨のつかみやすさ」が概ね高評価を得られたが、「H.意見の頼もしさ」が低い評価であった。

6. まとめと課題

本検証では、学習者との評価項目の共通理解を図ることでルーブリックが自己評価を促す目的として、文章力養成の教育効果を高める一手法として適している視座を得ることができた。課題は、ルーブリック活用による学習目標の明確化と達成までの見極めや評価をどのように見るかである。

今般の大学教育では、アクティブ・ラーニングの重要性が謳われていることから、教員は学生の能動的な学習を通じた主体的な学び

表1 『ルーブリック提示による自己評価結果(集計調査)』

評価観点	レベルごとの人数(%)：132名=100%			
	0	1	2	3
A 要旨のつかみやすさ	0%	33%	57%	8%
B 読みやすさ	2%	34%	49%	12%
C 情報の選択・量の適切さ	2%	41%	45%	10%
D 明晰さ	3%	39%	45%	8%
E 論理性の高さ	3%	37%	44%	13%
F 表記形式やルールの的確さ	2%	29%	50%	17%
G 文体の確かさ	2%	30%	46%	18%
H 意見の頼もしさ	4%	55%	31%	8%

をどのように展開するかが求められる。すなわち、アクティブ・ラーニング評価の質的保証である。そのためには、学習者への教育効果を高めるために、インフォームドアセスメントが形成されるよう働きかける必要がある。

ルーブリック提示については、評価に関する事項を学習者と共有するとともに、そのあり方と学習目標の達成について検討していく必要があろう。

発表では、初年次教育における文章力養成のための学習行動と自己評価の促進を考察するにあたり、教育手法としてのルーブリック活用の実践事例を紹介する。なお、本研究は立正大学研究推進・地域連携センターの助成を受けたものである。

【引用文献】

- 紺野馨・本郷朝香・石川伸晃・室岡一郎 (2011) 「なぜ論じられないか—もう一つの文章表現教室、『文章構成法』』『Obirin today：教育の現場から』11、79-93.
- 成瀬尚志 (2014) 「レポート評価において求められるオリジナリティと論題の設定について」『長崎外大論叢』18、99-108.
- 田中耕治 (2011) 『教育評価の未来を拓く—目標に準拠した評価の現状・展望・展望—』東信堂.
- 薄井道正 (2013) 「初年次アカデミック・リテラシー科目『日本語の技法』(第4章)」関西地区FD連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター編『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房、78-94.
- 薄井道正 (2015) 「初年次アカデミック・ライティング科目における指導法とその効果—パラグラフ・ライティングと論証を柱に—」『京都大学高等教育研究』21、15-25.

米国におけるプロセス・ライティングをめぐる議論

—初年次ライティング科目における学習者の情緒的特性に着目して—

【発表者】 西口啓太（神戸大学 院生）

1. はじめに

プロセス・ライティングは、完成された作品(文章)ではなく、文章を繰り返し書くプロセスとしてとらえ、学習者にその段階を経験させるものである。これは、米国の書くことに関する指導法として一般化している。

米国でのプロセス・ライティングは、多くの指導者から実践方法として支持される一方で、それは十分に理解されておらず、効果的かつ意味のある方法で実行されていないと指摘されている(Pritchard & Honeycutt, 2006)。こうした手法が効果的におこなわれない要因として、ライティング指導における学習者の情緒的特性に対する理解が不十分である点があげられている(Driscoll & Wells, 2012)。

本発表では、米国大学の初年次ライティング科目におけるプロセス・ライティングをめぐる議論について整理し、自己効力感や自己調整といったモチベーションに影響を与える学習者の情緒的特性の役割を考察する。

2. プロセス・ライティングの効果と課題

米国で1980年代に、書くことの指導において注目を集めたものが、プロセス・ライティングである。このモデルでは書き手の自由意思が尊重され、ライティングの過程と文章の推敲に焦点が当てられている(大井, 2002)。

プロセス・ライティングに関する先行研究では、記録として残る推敲をとりあげたものが多い。その量に関しては、有能な書き手は推敲が多い傾向があり、その質も違うとされる(深谷, 1999)。

学生の書き手と熟達した書き手を比較した

Sommers(1980)や、 Isaacs(2012)によると、大学生の推敲では、語彙の言い換えといった表層的な修正が多くおこなわれることを明らかにした。また、推敲による文章の意味の変化に着目した Faigley & Witte(1981)は、初稿と第二稿の変化を調べた。表層的な修正と意味の修正の比は、熟達した書き手で約2:1、上級クラスの大学生で約3:1、書く力の未熟な大学生で約7:1であった。

杉本(1991)が、「既に知っていたことや思いついたことを単に書き連ねるだけではなく、このように様々な疑問から既有知識を吟味し明確化・統合しながら生成的に文章を産出していく」と述べる。ここからも、推敲プロセスの中で自己やトピックに関する理解を促進し、文章を洗練させていく過程で、思考様式を変化させていくといえる。

一方で、こうした指導法には課題もあるといわれる。ライティングの指導法についてメタ分析をおこなった Graham & Perin(2007)によると、プロセス・ライティングの効果は、指導者のトレーニングの有無によって差が生まれるとある。十分な理解を伴わない指導により、効果的にプロセス・ライティングがおこなわれていないことがうかがえる。

また、 Isaacs(2012)は、初年次ライティング科目におけるプロセス・ライティングについて、文章に対するレスポンスやピア・レビューの実施、導入の書き方の直接指導といった単独の方略を実践するだけでは、最終稿の改善につながらない可能性があると述べている。そして、プロセス・ライティングの実践がうまく機能しない理由として、文章を提出する

数日前に即興的なピア・レビューをおこなうといった推敲の練習が、部分的にしかおこなわれていない点をあげている。

3. 学生の情緒的側面への着目

ライティングの分野においても、学習者の認知的側面だけでなく情緒的側面にも着目する必要性が指摘されている。たとえば、Hidi & Boscolo(2006)は、認知的および情緒的側面が、自己調整や動機づけの観点から探究される必要があると指摘する。自己調整スキルの獲得は、困難や障害に直面しても努力を続けるように動機づける自己効力感に影響を与える(Zimmerman & Risemberg, 1997)。

また、Pajares & Valiante(2006)は、書く力や自己効力感についての学習者の自己認識に着目した。学習者の書く力に対する自信の有無やその程度が、学習成果や意欲に影響を与えると述べる。書き手は文章を作成する際、自己の要求水準を満たすために修正をくり返し、自己規律(self-discipline)に関連するスキルを発達させる(Zimmerman & Risemberg, 1997)。

近年では、大学においても情緒的側面を取り入れたライティング指導が、全米規模で目指されている。Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, & National Writing Project(2011)は、大学における多様な専門分野のなかで学習者の成功を支援する要素として、思考態度(habits of mind)をあげている。これは、好奇心や粘り強さといった情緒的特性が含まれており、大学で文章を読み書きしたり、批判的に検討したりする経験を通じて、これらの思考態度を高めることができると指されている。

さらに、米国では、知識やスキル、能力といった知的特性ではなく、学習者が自身の知識をどのように使い、応用するかを決定する特性(disposition)の観点から、大学におけるライティング指導が再検討されている。Driscoll & Wells(2012)は、学習者の動機づけや価値観、

P8 文章表現・スタディスキルズⅡ

自己効力感といった特性が、ライティングの転移(transfer)において示唆を与えると指摘する。そして、先行研究をそれらの特性の観点から再検討し、学生の情緒的特性が、どのように学習者とその学習に影響を与えるかが明らかにされる必要があると指摘する。米国大学におけるライティング指導では、学習者の情緒的特性の発達を視野に入れた指導が、重視されるようになってきたことがわかる。

4. おわりに

米国で一般化しているプロセス・ライティングや推敲の先行研究で示されるように、書き手が自己理解を深め、思考様式を変化させることで書く内容も変わることが示されている。しかし、認知的スキルを訓練する指導だけでは、学習者の書く力の発達を十分に支援できていないという課題もある。

これは、推敲といった認知的側面だけではなく、学習者の情緒的側面からも検討する必要性が指摘されているといえる。「学習者のライティングを変える最善で唯一の方法は、彼ら自身の態度を修正する手助けをすることである」(Warnock & Warnock, 1984)というように、米国では、書くことを通じた学習者の認識の変容や自己規律の獲得、態度変容といった特性が発達することで書く技術の向上につながるという教育観がある(西口, 2016)。

今後の課題としては、Driscoll & Wells(2012)が指摘するように、ライティング科目における方略指導と学習者の情緒的特性の関連や、情緒的特性を発達させる指導について、カリキュラムの観点から検討することである。

〈参考文献〉他の文献は当日の資料に示す

- Driscoll, D. L. & Wells, J. (2012) Beyond Knowledge and Skills: Writing Transfer and the Role of Student Dispositions. *Composition Forum*. **26**.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997) Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, **22**, 73-101.