

初年次教育学会第 11 回大会 発表要旨集

—初年次教育とチームづくり：動機づけとリーダーシップの側面から—



主催：初年次教育学会

共催：酪農学園大学

2018年9月5日(水)・6日(木)



RAKUNO GAKUEN UNIVERSITY

酪農学園大学

目次

ご挨拶	.....	p.	1
大会日程	.....	p.	2
大会参加のご案内	.....	p.	3
大会概要	.....	p.	4
キャンパス案内図	.....	p.	6
建物案内図	.....	p.	8
会場へのアクセス	.....	p.	10
大会プログラム			
大会企画シンポジウム	.....	p.	15
課題研究シンポジウム	.....	p.	15
企画セッション I・II	.....	p.	16
自由研究発表 I	.....	p.	19
自由研究発表 II	.....	p.	23
発表要旨			
大会企画シンポジウム	.....	p.	29
課題研究シンポジウム	.....	p.	37
ワークショップ	.....	p.	45
ラウンドテーブル	.....	p.	52
自由研究発表 I	.....	p.	66
自由研究発表 II	.....	p.	126
教育実践賞			
申請取組みポスター展示	.....	p.	184
賛助会員出展			
ブース展示一覧	.....	p.	189
ランチタイムセミナー	.....	p.	189
広告一覧	.....	p.	191

ご挨拶

初年次教育学会第11回大会が、2018年9月5日（水）・6日（木）の両日、酪農学園大学（北海道江別市）において開催されるに当たり、一言ご挨拶申し上げます。

北海道地区初となる本大会の開催、そして、学会設立10周年を迎え新たな10年に歩み出す最初の一步が本学で記されることは、大変光栄かつ名誉あることと存じます。その記念すべき大会に相応しい有益で充実した大会となることを目指し、関係者一同しっかりと準備に取り組んでおりますので、皆様のご参加を心よりお待ちしております。

本大会のテーマは「初年次教育とチームづくりー動機づけとリーダーシップの側面からー」です。昨年の大会では「初年次教育と学生コミュニティ：授業内外で育む学びの成長」がテーマとして掲げられ、協同的・協働的な学びを重要視する立場から「学びのコミュニティ」構築を支援する多くの取組みが紹介され、議論が深められました。今大会では、共通の目標を達成すべく機能するコミュニティをチームと定義し、個々の学生の主体的関与を高めていくための支援のあり方を課題として設定いたします。この課題へは種々の側面からの接近が考えられますが、大会校企画シンポジウムでは、動機づけとリーダーシップの側面に光を当てて検討いたします。

酪農学園大学の創立者黒澤西蔵は、酪農家たち自身の協同による北海道製酪販売組合（略称酪連、現在の雪印メグミルク）の設立を推進した中心メンバーでした。酪連設立の背景には、関東大震災後の乳製品への関税撤廃による酪農家の窮乏がありました。そして、酪農家を組織化する中で「人が育たなければ、酪農が育つわけがない」と実感した黒澤は、1933（昭和8）年に北海道酪農義塾を開校しました。この酪農義塾が、戦後の酪農学園短期大学、そして酪農学園大学開設へと繋がっていきます。この過程の一つ一つは、ひとり黒澤のリーダーシップのみならず、志を同じくする多くの酪農民、農学者、キリスト者がチームとして機能しなければ為し得なかったことでしょう。

事業体はそのミッションを遂行するにあたり、構成員個々の持ち味を活かしたチームづくりが欠かせないように、初年次教育がその実を上げるにもチームづくりは重要な要素だと思います。本大会を通じて、このチームづくりの支援のあり方についてご参加の皆様と語り合うことができれば幸いです。

初年次教育学会 第11回大会実行委員会
委員長 大和田 秀一（酪農学園大学）

初年次教育学会第 11 回大会 日程

第 1 日 9 月 5 日 (水)

8 : 3 0 ~	受付開始	中央館 1 階
9 : 3 0 ~ 1 1 : 3 0	企画セッション I (WS1~WS5、RT1)	C1 号館 2 階,3 階 C4 号館 1 階,2 階
1 1 : 3 0 ~ 1 2 : 1 5	昼食 (ランチタイム PR)	学食 他
1 2 : 1 5 ~ 1 2 : 4 5	総会	中央館 1 階 学生ホール
1 3 : 0 0 ~ 1 3 : 3 0	開会式 大会校挨拶 (酪農学園大学学長 竹花一成) 教育実践賞の趣旨説明 (担当理事)	
1 3 : 3 0 ~ 1 5 : 3 0	大会企画シンポジウム 「初年次教育とチームづくり — 動機づけとリーダーシップの側面から —」 13 : 30 ~ 趣旨説明 13 : 40 ~ 講演 1 14 : 20 ~ 講演 2 15 : 00 ~ 総合討論	
1 5 : 4 5 ~ 1 7 : 4 5	自由研究発表 I (A1~A8)	C1 号館 2 階,3 階 C4 号館 1 階,2 階
1 8 : 3 0 ~ 2 0 : 0 0	情報交換会 (18 時に送迎バス出発)	ホテルエミシア

※ 教育実践賞申請取組みポスター展示 : 中央館 1 階

※ 賛助会員出展 : 中央館 1 階 ランチタイム PR : C1 号館 101 (休憩室) 11 : 40 ~ 12 : 10 開催

第 2 日 9 月 6 日 (木)

9 : 0 0 ~	受付開始	中央館 1 階
9 : 3 0 ~ 1 1 : 3 0	自由研究発表 II (B1~B8)	C1 号館 2 階,3 階 C4 号館 1 階,2 階
1 1 : 3 0 ~ 1 2 : 3 0	昼食	学食 他
1 2 : 3 0 ~ 1 4 : 3 0	課題研究シンポジウム 「初年次教育の評価とは何か？」	中央館 1 階 学生ホール
1 4 : 4 5 ~ 1 6 : 4 5	企画セッション II (W6~W9、RT2~RT3)	C1 号館 2 階,3 階 C4 号館 1 階,2 階
1 6 : 5 0 ~ 1 7 : 0 0	閉会式	C1 号館 201 教室

※ 賛助会員出展 : 中央館 1 階

大会参加のご案内

1. 参加費 (いずれも1人当たり)	事前申込	当日申込
(a) 大会参加費 (要旨集代含む)	会 員 (個人・機関・賛助) : 4,000 円	5,000 円
	会 員 (在学中の方) : 2,000 円	3,000 円
	非会員 : 5,000 円	5,000 円
	非会員 (在学中の方) : 3,000 円	3,000 円
(b) 情報交換会費	会 員/非会員 : 5,000 円	5,000 円

(c) 事前申込みのお願い

8月9日(木)までに大会ホームページから申込の上でお振込みください。それ以降は当日受付での登録・お支払となります(賛助会員の方には別途ご案内致します)。

※ 会場の円滑な運営と受付の混雑回避のため、できるだけ事前申込みにご協力をお願い致します。

※ 在学中の方は受付にて学生証をご提示ください。

※ 情報交換会場は、ホテルエミシア(札幌市厚別区厚別中央2条5丁目5番25号)2Fパステルです。当日、中央館前バス停より情報交換会場までの無料送迎バスをご用意致します。なお、会場の都合により入場者数を制限する場合がございます。できるだけ事前申込みをお願い致します。

(d) 注意

機関会員は5名までが申込み可能な人数です。6名以上でのご参加を希望される場合は、予め5名分の事前参加申し込みをした上で、5名分の参加費をお振込みください。残りの参加者分については、非会員枠での申込みとなりますことを何卒ご了承ください。

2. 学会年会費 大会会場では納入できません。持参されても領収書発行は致しかねますのでご注意ください。
3. 名札 会場内では常に名札をご着用ください。大会終了後、名札ケースはどうぞお持ち帰りください。
4. 休憩コーナー・クローク 会場内に休憩コーナー(C1号館1階)、クローク(中央館1階)を設けます。当日の大会受付にてご確認ください。
5. WiFi 接続 学内無線LANのゲストIDをご用意いたします(個人としてのご利用に限ります)。中央館およびC1号館1階にてご利用になれます。
6. 昼食について 学食が営業しておりますのでご利用ください(会場案内図参照、営業時間11時から14時)。学外近隣には飲食店はありません。最寄りのコンビニエンスストアは、大麻駅南口前のセブンイレブンです。
7. 服装について 大会期間中は、朝と夕方に、気温が下がることも予想されます。薄手の上着をご用意されることをお勧めいたします。本学では、大会期間中「クールビズ」を実施しておりますので、ご理解をお願い致します。
8. 喫煙 敷地内全面禁煙です。敷地内に喫煙所はございません。
9. 駐車場 自家用車でご来場の際は、駐車場Bをご利用ください。その際は、Bゲートにて臨時通行の受付をして、駐車券を大会受付にご提示ください。
10. 会場での写真撮影について 発表風景などの記録としての写真撮影にとどめ、ネットなどでの外部への公開はお控えください。また講演中にシャッター音を鳴らさないなど、撮影マナーにご配慮ください(発表者が要望した場合は撮影をご遠慮ください)。なお、学会・大会校としての記録作成のために担当者が会場風景などの撮影を行います。あらかじめご了承ください。
11. コピーサービス 学園ホール1階(営業時間10時~15時)にコピー機がございます(白黒10円/枚、A3カラー60円/枚、A4カラー50円/枚)。台数が限られますので、自由研究発表等で当日配布される資料は事前に印刷してご持参ください。
12. 発表用PCの接続について 各教室でVGA端子・ステレオミニ端子の接続ケーブルをご利用いただけます。パソコンは発表者の方がご持参ください。Macintoshを使用される方はアダプタもご持参ください。HDMI端子をご使用予定の方は、事前に大会本部(rakuno-fye@rakuno.ac.jp)まで、お問い合わせください。
13. 会場について 教室等は変更になることがありますのでご注意ください。

大会概要

初年次教育学会第 11 回大会

— 初年次教育とチームづくり：動機づけとリーダーシップの側面から —

主催：初年次教育学会 共催：酪農学園大学

日時：2018年9月5日（水）・6日（木） 会場：酪農学園大学

9月5日（水）

	行事	会場	中央館1階 学生ホール	C1-101 (休憩室)	C1-201	C1-202
8:30~	受付					
9:30 ~ 11:30	企画 セッションI				ワーク ショップ WS1 森朋子 (p.46)	ワーク ショップ WS2 川島啓二、松尾智晶 中沢正江 (p.46)
昼食（ランチタイム PR）				ランチタイム PR		
12:15~	総会		総会			
13:00 ~ 13:30	開会式 教育実践賞の趣旨 説明		開会式 教育実践賞の趣旨説明 (p.184)			
13:30 ~ 15:30	大会企画 シンポジウム		大会企画 シンポジウム (p.29)			
15:45 ~ 15:30	自由研究 発表 I				自由研究 発表 A1 学習意欲・動機 I (p.66)	自由研究 発表 A2 学習意欲・動機 II (p.74)
18:00~	情報交換会 新札幌のホテルエミシア					

9月6日（木）

	行事	会場	中央館1階 学生ホール	C1-101	C1-201	C1-202
9:00~	受付					
9:30 ~ 11:30	自由研究 発表 II				自由研究 発表 B1 学士課程教育 (p.126)	自由研究 発表 B2 学習意欲・動機 III (p.134)
昼食						
12:30~ 14:30	課題研究 シンポジウム		課題研究 シンポジウム (p.37)			
14:45 ~ 16:45	企画 セッション II					ワーク ショップ WS8 長山恵子 松本かおり 藤本元啓 (p.49)
16:50	閉会式				閉会式	

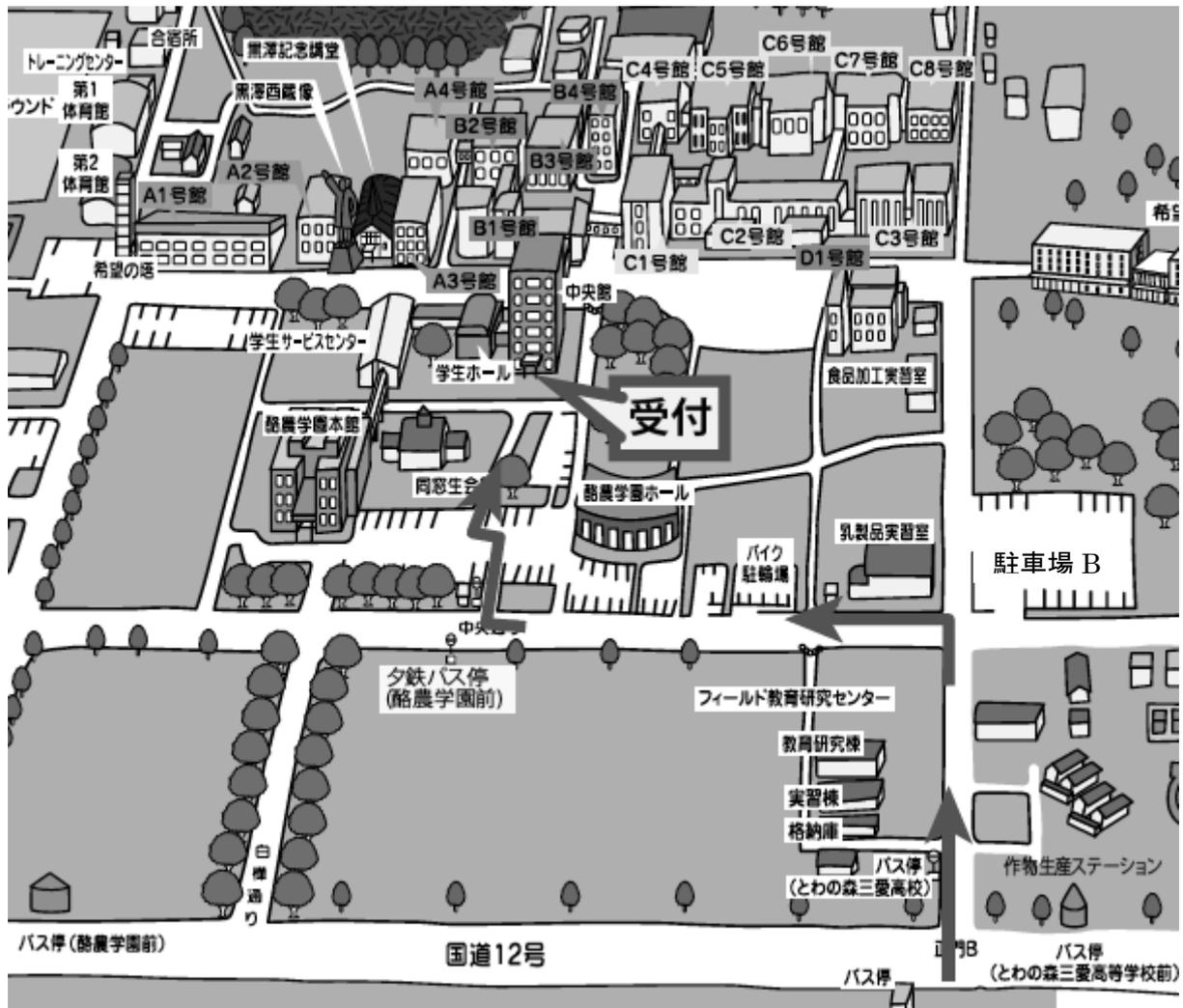
9月5日(水)

C1-301	C1-302	C4-101	C4-102	C4-201	C4-202
	ラウンド テーブル RT1 藤本元啓、小杉直美 浅野由貴枝 (p.52)		ワーク ショップ WS3 安永悟、蓮行 (p.47)	ワーク ショップ WS4 成田秀夫、山本啓一 得丸智子 (p.47)	ワーク ショップ WS5 鹿内信善 大和田秀一 (p.48)
自由研究 発表 A3 授業デザイン I (p.82)	自由研究 発表 A4 授業デザイン II (p.90)	自由研究 発表 A5 ジェネリック スキル (p.96)	自由研究 発表 A6 協同学習・ グループワーク I (p.104)	自由研究 発表 A7 高大接続 (p.112)	自由研究 発表 A8 キャリア教育 (p.120)

9月6日(木)

C1-301	C1-302	C4-101	C4-102	C4-201	C4-202
自由研究 発表 B3 学習成果・効果測定 (p.142)	自由研究 発表 B4 授業デザイン III (p.148)	自由研究 発表 B5 ピアサポート (p.156)	自由研究 発表 B6 協同学習・ グループワーク II (p.164)	自由研究 発表 B7 文章表現 (p.170)	自由研究 発表 B8 中途退学防止・ 学生の定着 (p.178)
	ワーク ショップ WS9 牧野典子 大和田秀一 (p.50)	ワーク ショップ WS6 田中岳、立石慎治 (p.48)	ラウンド テーブル RT2 川崎弘也、高橋邦彦 成研一郎 加藤みどり (p.56)	ワーク ショップ WS7 藤田哲也、中川華 林 (p.49)	ラウンド テーブル RT3 小林祐也、佐伯 勇 (p.60)

キャンパス案内図（全体図）



至大麻駅→
(新札幌方面)

- ※ お帰りのバス時刻は p. 11 のバス時刻表をご覧ください。
キャンパス周辺のバス停の位置は p. 12 をご覧ください。
- ※ タクシー配車は下記をご利用ください。配車指定場所は「酪農学園大学 中央館前」
(案内図中央) が便利です。
以下は、所要時間と料金の目安です。

- | | |
|-----------------|-----------|
| 1) 新札幌駅まで (15分) | 2,000 円程度 |
| 2) 大麻駅北口まで (4分) | 700 円程度 |

大麻つばめ交通	011-386-8181
東交通	011-386-5672
江別ハイヤー	011-846-6000

キャンパス案内図（会場周辺図）

中央館

- 1階 大会本部
受付
クローク
賛助会員ブース展示
教育実践賞申請取組みポスター展示
学生ホール入口

学生ホール

- 総会
開会式
大会校企画
課題研究シンポジウム

C1号館

- 1階 休憩室
賛助会員ランチタイム PR
- 2階 ワークショップ WS1,2,8
自由研究発表 A1,2, B1,2
閉会式
- 3階 ワークショップ WS9
ラウンドテーブル RT1
自由研究発表 A3,4, B3,4

C4号館

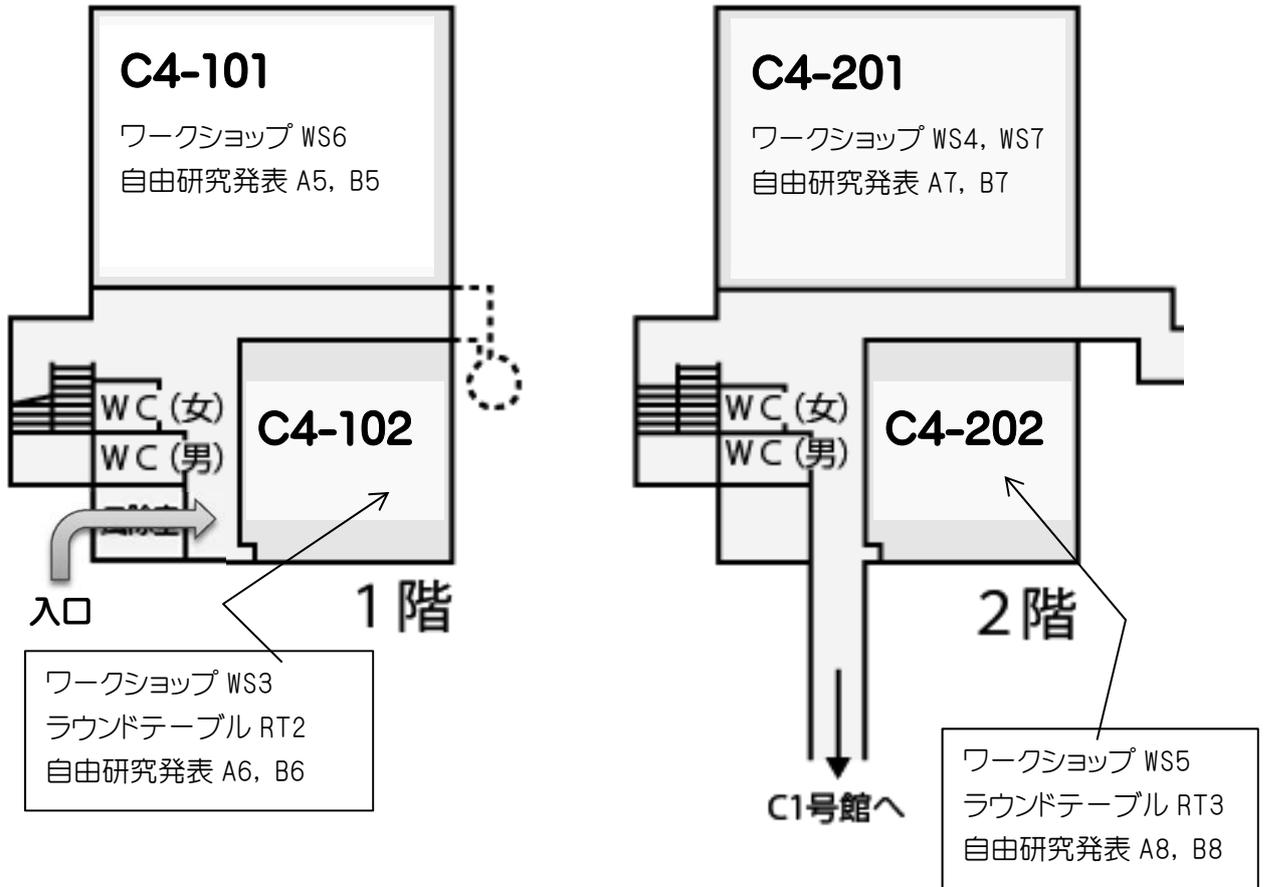
- 1階 ワークショップ WS3,6
ラウンドテーブル RT2
自由研究発表 A5,6, B5,6
- 2階 ワークショップ WS4,5,7
ラウンドテーブル RT3
自由研究発表 A7,8, B7,8

学園ホール（10：00～15：00）

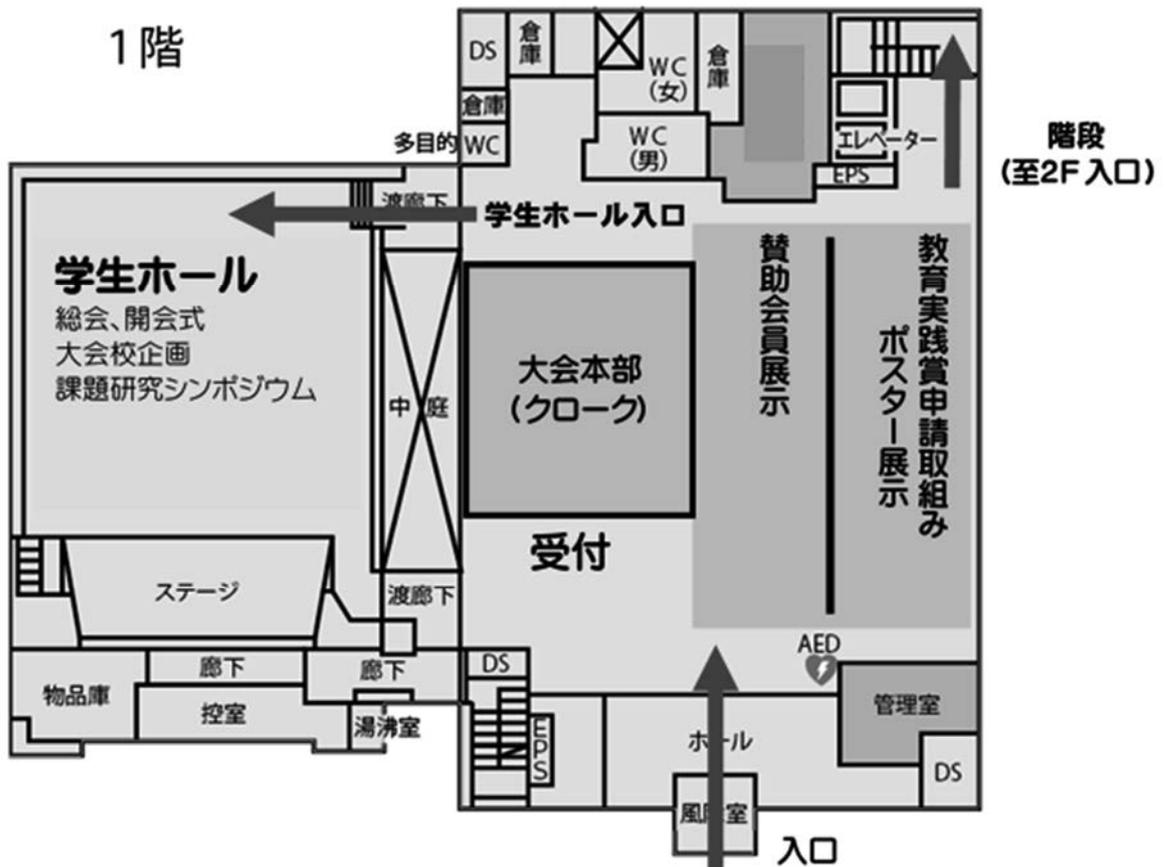
- 1階 生協講売店（コピー・文具）（営業時間 10：00～15：00）
ATM（ゆうちょ銀行、北洋銀行）
- 2階 食堂（営業時間 11：00～14：00）



C4 号館



中央館・学生ホール



会場へのアクセス

1. 会場 酪農学園大学

〒069-8501 江別市文京台緑町 582 番地

【連絡先】 実行委員会大会校事務局

TEL 011-388-4777 (化学研究室：大和田)

FAX 011-387-6092 A3号館事務室 (大和田宛と明記して下さい)

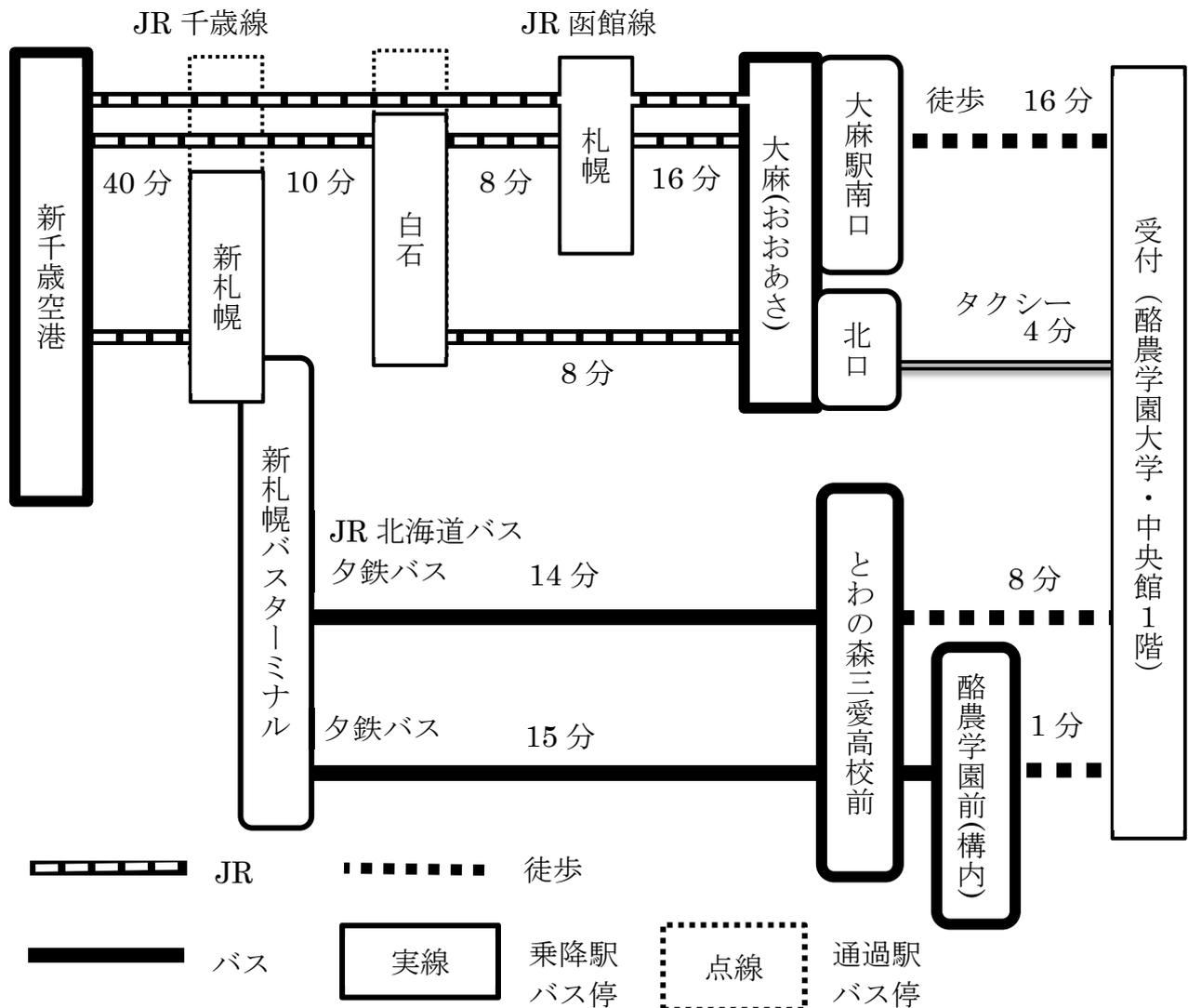
E-mail rakuno-fye@rakuno.ac.jp

【ホームページ】

酪農学園大学：<https://www.rakuno.ac.jp/> 第11回大会：<http://www.jafye.org/>

2. アクセス方法

(所要時間は、目安の時間です)



3. バス利用について

新札幌駅バスターミナルの北レーンよりバスが運行しています。

運賃：230円（主要交通系ICカードは、JRバスのみ利用できます）

所要時間：約15分（通勤通学時間帯などは遅れることがあります）

JRバス（SAPICA・Kitaca およびKitacaと相互利用の交通系ICカード利用可）

行き（酪農学園大学へ）

新札幌バスターミナル 北レーン10番のりば					
[新29]野幌運動公園行、情報大学前行 [新26]野幌駅北口行、江別駅行 [新25]ゆめみ野東町行 *とわの森三愛高校前下車					
6	37	52			
7	05	11	31	46	
8	04	10	20	26	40 48
9	18	32	40	48	56
10	16	36	42	56	
11	16	36	44	56	
12	18	36	44	56	
13	16	36	42	56	
14	16	36	44	56	
15	16	36	44	56	
16	16	36	44	58	
17	16	31	38	45	52
18	10	16	29	36	57
19	04	12	33		
20	10	22	31		
21	12	42			
22	12	52			

帰り（新札幌へ）

とわの森三愛高校前						
[新29]新札幌駅行 [新26]新札幌駅行 [新25]新札幌駅行						
6	35					
7	07	21	27	31	41	47 51
8	04	09	21	47	50	
9	07	14	21	29	48	55
10	02	19	37	47	57	
11	19	37	47	57		
12	19	37	47	57		
13	19	37	47	57		
14	19	37	47	57		
15	19	37	47	57		
16	16	36	48	54		
17	01	25	47	53		
18	01	11	29	39	49	
19	04	09	29	49		
20	01	26	49			
21	21	59				
22	49					

夕鉄バス（ICカードは、利用できません。）

行き（酪農学園大学へ）

新札幌バスターミナル 北レーン12番のりば	
南幌東町行、あけぼの団地行 栗山駅前行、新夕張駅前行 *酪農学園前下車 ▲とわの森三愛高校前下車)	
6	▲40
7	▲10
8	05 25
9	10 55
10	▲48
11	▲20
12	25 ▲50
13	15 ▲40
14	20
15	00 30
16	▲10 30 ▲50
17	30
18	05 35
19	05 35
20	05

帰り（新札幌へ）

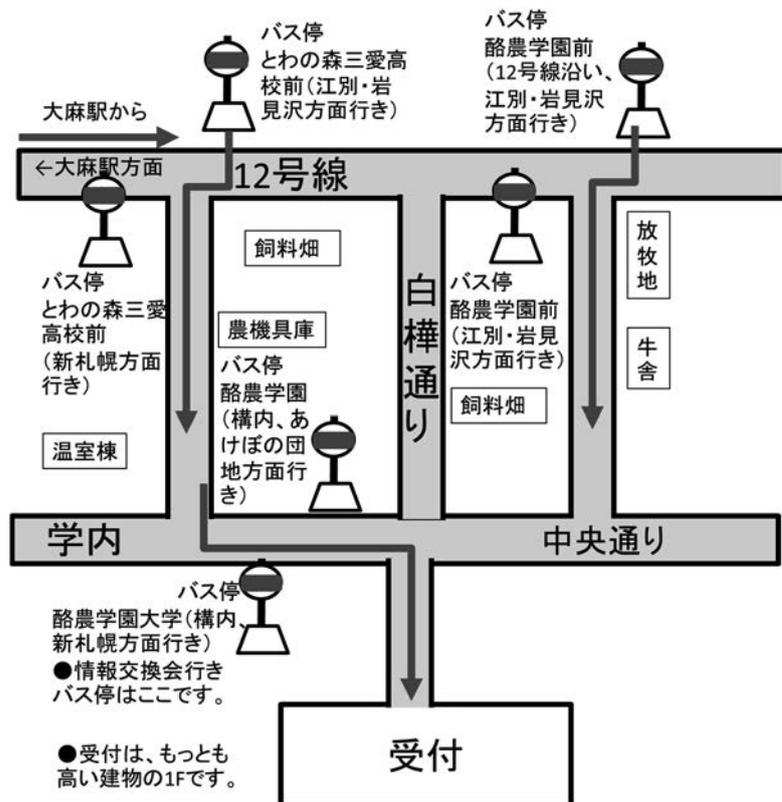
酪農学園前 構内	
▲:とわの森三愛高校前 国道12号線)	
新札幌駅行	
6	▲43
7	▲28 47
8	10 27
9	53
10	▲04 ▲13 ▲47
11	44
12	29
13	32
14	▲28
15	28
16	▲08 46 ▲53
17	22 52
18	22 49
19	19 ▲48
20	

無印:酪農学園構内経由

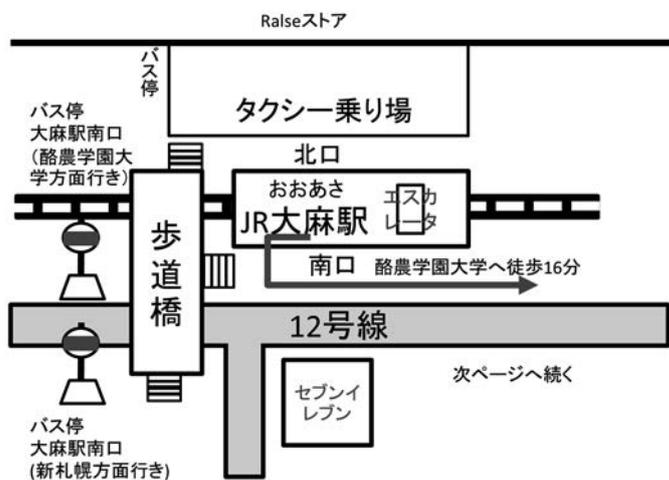
▲:構内には入りません とわの森三愛高校前下車)

▲は、とわの森三愛高校前（12号線）の時刻

酪農学園大学周辺のバス停より受付までの経路



JR 大麻駅周辺 地図



- ※ 札幌・白石方面より JR 大麻駅下車ホーム(2番)は北口側です。エスカレータで1番ホーム、南口側に移動して下さい。
- ※ JR 大麻駅で北口に出てしまった時には、駅を背にして左にある歩道橋を渡ると南口に移動できます。
- ※ JR 大麻駅の北口にはタクシー乗り場があります。

4. タクシー利用について

JR 大麻駅の北口にはタクシー乗り場があります。大麻駅北口からは、所要時間 4 分、700 円程度です。また、新札幌駅からは、所要時間 15 分程度、2,000 円程度です(いずれも目安)。

お帰りの際のタクシー配車には下記をご利用ください。配車指定場所は「酪農学園大学 中央館前」が便利です。大麻駅より札幌方面にお帰りの際は、「大麻駅南口」が便利です。

大麻つばめ交通	011-386-8181
東交通	011-386-5672
江別ハイヤー	011-846-6000

大会プログラム

大会企画シンポジウム、課題研究シンポジウム	p.15
企画セッション I	p.16
企画セッション II	p.17
自由研究発表 I	p.19
自由研究発表 II	p.23

大会企画シンポジウム

テーマ：「初年次教育とチームづくり ― 動機づけとリーダーシップの側面から ― 」

【日 時】 2018年9月5日（水）13：30～15：30

【会 場】 酪農学園大学 中央館1階 学生ホール

【タイム・スケジュール】

13：30～13：40 趣旨説明

13：40～14：20 講演1

初年次教育とチームづくり 人間関係と動機づけはどうつながるか

中谷 素之氏（名古屋大学）

14：20～15：00 講演2

立教経営と早稲田でのリーダーシップ教育

― 各学部での初年次教育 vs 全学での選択科目 ―

日向野 幹也氏（早稲田大学）

15：00～15：30 総合討論

【司 会】

総合司会：森田 茂（酪農学園大学）

趣旨説明・総合討論進行：大和田 秀一（酪農学園大学）

課題研究シンポジウム

テーマ：「初年次教育の評価とは何か？」

【日 時】 2018年9月6日（木）12：30～14：30

【会 場】 酪農学園大学 中央館1階 学生ホール

【登壇者】

1. 千歳科学技術大学における初年次教育の取組と課題

― 大学教育再生加速プログラム（AP）「高大接続改革推進事業」を中心に ―

谷尾 宣久氏（千歳科学技術大学）

2. 専門課程から見た初年次教育プログラムの評価

― 東京大学「初年次ゼミナール」の事例から ―

岡田 晃枝氏（東京大学）

3. 関西国際大学における初年次教育の成果と評価

― IR担当の視点から ―

藤木 清氏（関西国際大学）

【司 会】

関田 一彦（創価大学）

川嶋太津夫（大阪大学）

企画セッション I [9月5日(水) 9:30~11:30]

ワークショップ (WS1~WS5)				
	担当者	所属	題目	会場
WS1	森朋子	関西大学	アクティブラーニング型授業をデザインする — 学習理論の観点から —	C1-201
WS2	川島啓二 松尾智晶 中沢正江	京都産業大学	初年次ポータル科目の運営体制とマネジメント	C1-202
WS3	安永悟 蓮行	久留米大学 劇団衛星/大阪大学	演劇的手法によるコミュニケーション環境のデザイン	C4-102
WS4	成田秀夫 山本啓一 得丸智子	河合塾 北陸大学 開智国際大学	学生の経験を言語化し、学びを深めるライティング指導 — TAE(Thinking At the Edge)をベースにした「経験をことば化する方法」—	C4-201
WS5 (※)	鹿内信善 大和田秀一	天使大学 酪農学園大学	初年次教育と動機づけ — 看図アプローチを活用してみよう—	C4-202

※ 大会校企画ワークショップ

ラウンドテーブル (RT1)				
	担当者	所属	題目	会場
RT1	藤本元啓 小杉直美 浅野由貴枝	崇城大学 北翔大学 酪農学園大学	初年次教育における職員の役割について 職員主体と教職協働 第6報	C1-302

企画セッションⅡ [9月6日(木) 14:45~16:45]

ワークショップ (WS6~WS9)				
	担当者	所属	題目	会場
WS6	田中岳 立石慎治	東京工業大学 教育政策研究所	大教室で教えるための準備	C4-101
WS7	藤田哲也 中川華林	法政大学	モデル授業公開検討会(4): テキストの読み方	C4-201
WS8	長山恵子 松本かおり 藤本元啓	金沢工業大学 金沢工業大学 崇城大学	ポジティブ心理学を取り入れた 初年次教育を考える	C1-202
WS9 (※)	牧野典子 大和田秀一	中部大学 酪農学園大学	初年次教育とチームづくり — HUG(避難所運営ゲーム)を例として —	C1-302

※ 大会校企画ワークショップ

ラウンドテーブル (RT2~RT3)				
	担当者	所属	題目	会場
RT2	川崎弘也 光成研一郎 加藤みどり 高橋邦彦	(株)ラーニングバリュー 神戸常盤大学 東京経済大学 神戸常盤大学	初年次教育のデザインに組織開発 (Organization Development)を応用する — ヒューマンプロセスに着目して —	C4-102
RT3	小林祐也 佐伯勇	島根大学 甲南女子大学	大学授業における討論と学生の思考力 の育成	C4-202

ワークショップ (WS) とラウンドテーブル (RT) 及び課題研究セッションについて

1. ワークショップ (120 分)

初年次教育に関連する重要なテーマを初年次教育学会理事会が設定し、それに合った担当者を理事会から依頼して成立するセッションです。個人ワークやグループ・ディスカッション、グループ別プレゼンテーションなどの活動から構成されるこのセッションへの参加によって、参加者の初年次教育に対する知識や実践的スキルを向上させることを目的としています。言い換えれば、各テーマに対する初学者を主たる対象としていますので、自らの「知識・スキルの向上」を期待したいテーマのワークショップを選ぶことをお勧めします。

2. ラウンドテーブル (120 分)

ワークショップとは異なり、会員が企画するセッションです。申込者が設定したテーマについてまず自ら話題を提供した後、参加者全員が円卓 (ラウンドテーブル) を囲み、報告者とオーディエンスといった区別なく、テーマに沿って自由に意見を交換する場であり、このセッションを通じて参加者間の相互作用によって有意義な結論を導き出そうとするものです。

3. 課題研究セッション (120 分)

課題研究は、研究担当理事が中心となり、初年次教育に関わる重点課題を設定し、話題提供にもとづく議論をすすめるものです。第 11 回大会では課題研究シンポジウムとして実施します。

自由研究発表 I [9月5日 (水) 午後]

A1 学習意欲・動機 I		C1 号館 2 階 201 教室	
座長：岩井 洋 (帝塚山大学)			
登壇者	所属	発表題目	時間
浅川 満彦	酪農学園大学	サークル活動を初年次教育の補完として位置付ける試み — 酪農学園大学野生動物系サークル顧問からの視点から —	15:45 ～16:05
藤田 里実	流通科学大学	初年次における<大学の授業>と<授業外活動>の相互作用モデルとしての教育プログラム開発	16:10 ～16:30
渡邊 あい子	立命館大学	SSP (Student Success Program) による入学前後の継続的な正課・課外の両立支援 — 文芸・スポーツ特別選抜入試合格者を対象とした試み —	16:35 ～16:55
野村 尚克	Mirai Ship	1・2年生からのインターンシップ体験によって学習意欲を向上させる試み — 大学1・2年生向けインターンシップ「Mirai Ship」の実践から —	17:00 ～17:20
総括討論			17:25 ～17:45

A2 学習意欲・動機 II		C1 号館 2 階 202 教室	
座長：成田秀夫 (河合塾)			
登壇者	所属	発表題目	時間
稲垣 太一	金城学院	大学生の学習行動の変容 — 初年次から卒業後までのパネル調査 —	15:45 ～16:05
絹川 直良	文京学院大学	学生のモチベーションをどのように引き上げるか — 「ミドル FD」の見地からのアプローチ —	16:10 ～16:30
和田 重雄	日本薬科大学	日本薬科大学薬学科の初年次教育 — 進級率・定着率を上げる工夫 —	16:35 ～16:55
川崎 弘也	(株)ラーニングバリュー	学習意欲を高めるためにチームビルディングを活用する — フロー状態を生み出す場づくり —	17:00 ～17:20
総括討論			17:25 ～17:45

A3 授業デザイン I		C1 号館 3 階 301 教室	
座長：杉谷祐美子（青山学院大学）			
登壇者	所属	発表題目	時間
高松 邦彦	神戸常盤大学	初年次教育科目【超ときわびと】の実践報告 — Team Based Learning による ファシリテーションとリーダーシップの育成 —	15:45 ～16:05
石黒 太	就実大学	初年次教育プログラムの実施・改善への 学生アシスタントの主体的な参加の 制度的取り組みとその効果	16:10 ～16:30
石井 研司	辻調理師専門学校／辻静雄料理 教育研究所／九州大学大学院	調理を専門とする学生の自己効力感を育む 反転英語授業デザインの試み	16:35 ～16:55
名取 洋典	いわき明星大学	「良い点」と「改善点」についての 自由記述の分析 — いわき明星大学フレッシュャーズセミナー 3年間の比較 —	17:00 ～17:20
総括討論			17:25 ～17:45

A4 授業デザイン II		C1 号館 3 階 302 教室	
座長：笹金光徳（高千穂大学）			
登壇者	所属	発表題目	時間
福井 英次郎	慶應義塾大学	初年次教育を視野に入れた政治学基礎科目の 講義案 — 実践例と今後の課題 —	15:45 ～16:05
廣瀬 清英	岩手医科大学	法学教育への ICT 導入による効果 — 反転授業の導入と成績評価の改善 —	16:10 ～16:30
小糸 健太郎	酪農学園大学	e ポートフォリオ支援システム飛ぶノート出雲の 活用事例 —酪農学園大学の初年次教育における活用事例—	16:35 ～16:55
総括討論			17:00 ～17:20

A5 ジェネリックスキル		C4 号館 1 階 101 教室	
座長：川島啓二（京都産業大学）			
登壇者	所属	発表題目	時間
三浦 憂紀	お茶の水女子大学	教育寮で育むジェネリックスキル — お茶大 SCC (Student Community Commons) のワークショップ実践報告 —	15:45 ～16:05
小林 祐也	島根大学	学生と教員の協働によるルーブリックづくりの試み — 学生のクリティカルシンキングの育成に向けて —	16:10 ～16:30
宮本 淳	愛知医科大学	初年次学生のレポート作成のための資料収集過程	16:35 ～16:55
高橋 博美	神戸学院大学	多文化共生時代を見据えたジェネリックスキル・トレーニングの試行	17:00 ～17:20
総括討論			17:25 ～17:45

A6 協同学習・グループワーク I		C4 号館 1 階 102 教室	
座長：藤田哲也（法政大学）			
登壇者	所属	発表題目	時間
長田 敬五	日本歯科大学	初年次教育における協同作業認識の変化	15:45 ～16:05
須藤 文	久留米大学	LTD 学習法による授業通信の工夫 — 「関連づけ」の活用 —	16:10 ～16:30
仙石 昌也	愛知医科大学	編集履歴を利用したレポート作成過程における協働の分析	16:35 ～16:55
井上 大樹	札幌学院大学	自主性を高める協同学習の定着	17:00 ～17:20
総括討論			17:25 ～17:45

A7 高大接続

C4 号館 2 階 201 教室

座長：濱名 篤（関西国際大学）

登壇者	所属	発表題目	時間
野田 亨	ヒューマン アラウンド(株)	大学進学前の高校生に向けたプログラム実施における学生の成長 — エルダー役の在学生の成長 —	15:45 ～16:05
鈴木 浩子	明星大学	高大接続で実施する高校生のキャリア教育ワークショップ — 「多様性」と「振り返り」に注目して —	16:10 ～16:30
黒田 友貴	静岡大学大学院 ／愛媛大学	在学生による高校生対象のプログラム開発に関する研究 — オープンキャンパスでの在学生企画に着目して —	16:35 ～16:55
時任 隼平	関西学院大学	高大接続の観点から捉える初年次教育における主体性の育成 — SGH/SSH 指定校及び大学・社会人への調査結果の考察 —	17:00 ～17:20
総括討論			17:25 ～17:45

A8 キャリア教育

C4 号館 2 階 202 教室

座長：藤本元啓（崇城大学）

登壇者	所属	発表題目	時間
望月 肇	大阪産業大学	異文化理解・英語学習意欲向上とキャリア意識の醸成を目指した初年次教育 — 科目間連携・理論と実践の往還を意識した新国際学部2年目の取り組み —	15:45 ～16:05
久司 一葉	金沢医科大学	医療福祉体験実習の成果 — カリキュラム移行期での試み —	16:10 ～16:30
杉橋 朝子	昭和女子大学	キャリアデザインを考える授業作り — 社会の変化と共に：「良妻賢母」からキャリアのある自立した女性へ —	16:35 ～16:55
総括討論			17:00 ～17:20

自由研究発表Ⅱ [9月6日(木) 午前]

B1 学士課程教育		C1号館2階 201教室	
座長：山田礼子（同志社大学）			
登壇者	所属	発表題目	時間
清水 亮	神戸学院大学	大学全入時代の共通教育科目のあり方と進め方 — 理想と現実：課題と省察 —	09:30 ～09:50
福島 健介	帝京大学	教職課程履修学生に対する初年次「情報科目」 カリキュラムの提案 共通基礎科目「情報」の 課題を踏まえて	09:55 ～10:15
鈴木 敦子	東京工業大学	理工系研究大学における学士課程新入生対象の 少人数ガイダンス — 教員・職員・先輩学生・卒業生協働の 取り組みについて —	10:20 ～10:40
伊東 幸子	東京工業大学	学士課程初年次学生 Engagement 研究展望の 試み	10:45 ～11:05
総括討論			11:10 ～11:30

B2 学習意欲・動機Ⅲ		C1号館2階 202教室	
座長：関田一彦（創価大学）			
登壇者	所属	発表題目	時間
中川 華林	法政大学大学院	学習スキルの自己評価とテスト・レポート・発表 に対する不安の関連年度を通じた縦断的調査に よる検討	09:30 ～09:50
加藤 みずき	多摩大学	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Ⅲ — 二回の発表におけるルーブリック確認回数と 個人特性の関連の比較 —	09:55 ～10:15
五島 譲司	新潟大学	学修計画づくりを支援する履修支援プログラムの 開発 — 自律的な学修サイクルの確立をめざして —	10:20 ～10:40
吉村 充功	日本文理大学	学生の気質を生かした地域志向カリキュラムの 実践 — 大学COC事業を通じたジェネリックスキル の育成 —	10:45 ～11:05
総括討論			11:10 ～11:30

B3 学習成果・効果測定

C1 号館 3 階 301 教室

座長：沖 清豪（早稲田大学）

登壇者	所属	発表題目	時間
新井 英志	天使大学	栄養教諭養成課程における「生徒指導論」の 実践と効果（2） — 資質・能力向上を目指す アクティブ・ラーニング型授業の効果 —	09:30 ～09:50
秋山 英治	愛媛大学	e ラーニングを活用した 早期・情報教育プログラムの取組	09:55 ～10:15
菅原 良	明星大学	AO・推薦入試合格者に対する 入学前 e ラーニングの効果検証	10:20 ～10:40
総括討論			10:45 ～11:05

B4 授業デザインⅢ

C1 号館 3 階 302 教室

座長：森 朋子（関西大学）

登壇者	所属	発表題目	時間
黒田 秀雄	日本総合研究所	大学生が中心となった地方創生とは — 鳥取県日野町、和歌山県橋本市での実践と 東京・大手町での発表 —	09:30 ～09:50
田部井 潤	東京国際大学	初年次生に対する協同演習の試み — 初年次演習をどのように運営するのか —	09:55 ～10:15
本田 康二郎	金沢医科大学	三科目を連動させた初年次教育システムの構築 — 金沢医科大学の試み —	10:20 ～10:40
澤 達大	京都文教大学	地域志向型教育の中の初年次教育の一事例 — 京都文教大学総合社会学部における 初年次教育実践報告 —	10:45 ～11:05
総括討論			11:10 ～11:30

B5 ピアサポート		C4 号館 1階 101 教室	
座長：田中 岳（東京工業大学）			
登壇者	所属	発表題目	時間
藤野 博行	九州国際大学	新入生の宿泊研修を運営する SA のトレーニングとその課題	09:30 ～09:50
石川 勝彦	山梨学院大学	SA の学びとやりがいを引き出す SA 制度の運用とは	09:55 ～10:15
宮橋 小百合	和歌山大学	初年次教育における学生の ピア関係形成・促進のもつ教育的意義 — 地方私立大学における実践事例から —	10:20 ～10:40
小西 英行	多摩大学	学修支援から学修サービスへ ピアサポートの 効果・効率的な運用に向けて	10:45 ～11:05
総括討論			11:10 ～11:30

B6 協同学習・グループワークⅡ		C4 号館 1階 102 教室	
座長：安永 悟（久留米大学）			
登壇者	所属	発表題目	時間
丸山 実子	島根大学	大学生向けのキャリア教育における グループワークを中心とした授業デザイン — アクティヴ・ラーニングの手法を取り入れて —	09:30 ～09:50
富岡 比呂子	創価大学	有意義で円滑なグループ活動の条件とは？ — 「話しやすい雰囲気」は 「深い学び」につながるのか？ —	09:55 ～10:15
関 智子	玉川大学	まずは安心安全の関係性から始まる大学適応 — みんなが楽しく効果の高い実践を目指した 取り組み —	10:20 ～10:40
総括討論			10:45 ～11:05

B7 文章表現		C4 号館 2 階 201 教室	
座長：山本啓一（北陸大学）			
登壇者	所属	発表題目	時間
岡田 裕子	神戸学院大学	大学1年生の文章作成能力の到達度の差 — 通年履修と半期履修の比較 —	09:30 ～09:50
春日 美穂	大正大学	学生の学習履歴に基づく初年次文章表現教育 — 学生へのアンケート調査結果の分析から —	09:55 ～10:15
藤浦 五月	武蔵野大学	自律学習を促すレポート・ライティング指導と 教育の質保証について — 学生の文章特性から教員の指導と 自律学習支援システムとの連携を考える —	10:20 ～10:40
岩井 洋	帝塚山大学	教育プログラム全体を通じた学生の 日本語能力向上のための方策 理論と実践	10:45 ～11:05
総括討論			11:10 ～11:30

B8 中途退学防止・学生の定着		C4 号館 2 階 202 教室	
座長：西村秀雄（金沢工業大学）			
登壇者	所属	発表題目	時間
田中 亜裕子	関西国際大学	不適応学生の早期発見に有用な指標の検討 — 困難さの自己認知と大学適応感に着目して—	09:30 ～09:50
勝原 修吾	大阪滋慶学園	美容系専門学校における中途退学要因分析に 基づいた初年次教育の検討	09:55 ～10:15
和足 憲明	いわき明星大学	初年次教育の中退防止効果 — いわき明星大学における取り組み —	10:20 ～10:40
総括討論			10:45 ～11:05

発表要旨

大会企画シンポジウム	p.29
課題研究シンポジウム	p.37
ワークショップ	p.45
ラウンドテーブル	p.52
自由研究発表Ⅰ（9月5日 午後）	
A1 学習意欲・動機Ⅰ	p.66
A2 学習意欲・動機Ⅱ	p.74
A3 授業デザインⅠ	p.82
A4 授業デザインⅡ	p.90
A5 ジェネリックスキル	p.96
A6 協同学習・グループワークⅠ	p.104
A7 高大接続	p.112
A8 キャリア教育	p.120
自由研究発表Ⅱ（9月6日 午前）	
B1 学士課程教育	p.126
B2 学習意欲・動機Ⅲ	p.134
B3 学習成果・効果測定	p.142
B4 授業デザインⅢ	p.148
B5 ピアサポート	p.156
B6 協同学習・グループワークⅡ	p.164
B7 文章表現	p.170
B8 中途退学防止・学生の定着	p.178

初年次教育学会 第11回大会
大会企画シンポジウム

初年次教育とチームづくり
— 動機づけとリーダーシップの側面から —

【日時】 2018年9月5日(水) 13:30 ~ 15:30

【会場】 酪農学園大学 中央館1階 学生ホール

【タイム・スケジュール】

13:30 ~ 13:40 趣旨説明 大会実行委員長 大和田 秀一 (酪農学園大学)

13:40 ~ 14:20 講演1 「初年次教育とチームづくり

— 人間関係と動機づけはどうつながるか — 」

中谷 素之氏 (名古屋大学)

14:20 ~ 15:00 講演2 「立教経営と早稲田でのリーダーシップ教育

— 各学部での初年次教育 vs 全学での選択科目 — 」

日向野 幹也氏 (早稲田大学)

15:00 ~ 15:30 総合討論

【司会】

総合司会：森田 茂 (酪農学園大学)

趣旨説明・総合討論進行：大和田 秀一 (酪農学園大学)

【企画趣旨】

各大学の初年次教育においては、学生主体のグループワーク中心のプログラムが多く実践されていますが、多くの場合、学生個々の関わり方には濃淡があると思います。学生の大学生活における“成功”を目指す初年次教育プログラムを、この目標にかなった取組みとするためには、グループをコミュニティへ、さらには共通の目標を達成すべく機能するチームへと発展させ、個々の学生の主体的関与を高めていく必要があります。

このチームづくりは種々の要素に左右されるものと思われませんが、今大会では動機づけとリーダーシップの側面に光を当てて検討を深めることとしました。就学意欲の低い学生に対しては如何に動機づけを図るかが課題であるでしょうし、高いモチベーションをもっている学生に対しては、それを損なわないような配慮が必要でしょう。また、リーダーに決定を委ねて、その他の者は指示を待てばよいという、リーダーシップに関する誤った通念も、チームの形成を阻んでいるのではないのでしょうか。

如何にして、学生個々が初年次教育プログラムに没頭する状況を創出するか、主体的で責任ある参加をするように促していくか、この昔からある課題に今も頭を悩ませている教職員は多いと思います。シンポジウム講師による話題提供と参加者間の実践・研究交流を通して、動機づけとリーダーシップに関する私たちの理解が深まり、参加者それぞれが各大学での取組みに活かすことの出来るヒントを得て帰途に就くことができた、そんなシンポジウムと大会になれば幸いです。

[大会実行委員長 大和田 秀一(酪農学園大学)]

【講師プロフィール】

中谷 素之（なかや もとゆき）氏

1967年静岡県に生まれる。1998年名古屋大学大学院教育学研究科博士課程中退。三重大学教育学部准教授、大阪大学大学院人間科学研究科准教授を経て、現在名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授。博士（心理学）。専門は教育心理学、学業的・社会的動機づけ研究。学習動機づけを知的な側面だけでなく、対人的、社会的影響の側面から解明、促進することを目指している。

主な著書に『ピア・ラーニング 学びあいの心理学』（共編著・金子書房）2013年、『学ぶ意欲を育む人間関係づくり 動機づけの教育心理学』（編著・金子書房）2007年、『社会的責任目標と学業達成過程』（風間書房）2006年、主な論文に『算数グループ学習における相互教授法の介入効果とそのプロセス—向社会的目標との交互作用の検討—』教育心理学研究, 62, pp. 322-335, (共著) 2014年、“A Multilevel Analysis of Classroom Goal Structures’ Effects on Intrinsic Motivation and Peer Modeling: Teachers’ Promoting Interaction as a Classroom Level Mediator.” *Psychology*, 4, pp. 629-637. doi.org/10.4236/psych.2013.48090 (共著) 2013年がある。

日向野 幹也（ひがの みきや）氏

東京都立大学経済学部教授、立教大学経営学部教授を経て、早稲田大学大学総合研究センター教授。2006年立教大学経営学部で日本初の学部必修(初年次)を含むリーダーシップ教育を開始。以来11年間同学部ビジネス・リーダーシップ・プログラム(BLP)主査を務め、13年には全学対象の立教GLPを、16年早稲田に移籍し学生向け早稲田LDPを、18年には早稲田NEOにおいて社会人や教員を対象にパートタイム・リーダーシップ開発者養成プログラムを立ち上げた。他に全国の大学・高校のリーダーシップ教育プログラム立ち上げを支援中(直近で初年次教育を含むものとしては桃山学院大学と共立女子大学など)。『増補版 大学教育アントレプレナーシップ—リーダーシップ教育をいかに導入したか』（松岡洋佑と共著, Bookway, 2018年）、「新しいリーダーシップ教育とディープ・アクティブ・ラーニング」(松下佳代編著『ディープ・アクティブ・ラーニング』第9章、勁草書房, 2015年)、『十代からのリーダーシップ』（筑摩書房、近刊)など著書多数。

森田 茂 酪農学園大学 農食環境学群 循環農学類教授（家畜管理・行動学）

大和田秀一 酪農学園大学 農食環境学群 循環農学類准教授（化学）
共通教育開発室長

初年次教育とチームづくり

—人間関係と動機づけはどうつながるか—

中谷 素之（名古屋大学）

1. 入学時の学びへの期待

講義の1回目、講義室で初年次の学生たちと相対し、彼ら彼女らの表情を眺めていると、これから何をしよう、何を勉強しよう、というポジティブな期待をもつ学生も多い一方で、一部に、これからの大学生活への不安が高まっている学生や、あるいは、大学という新たな場での学びに何の期待もないかのように感じられることがある。

まだ大学での学びの入口に立ったばかりにも関わらず、それらの学生の表情には、「学びたいことを学べる」という楽しさよりも、大学という場で、一定の自由時間の後に必ずやってくるであろう、自身の進路や就職の選択という、いわば自己の人生を決定する（かに感じられる）責任の重さを意識せずともすでに感じ取っているのかもしれない。あるいは、就職、進路の検討、決定に至る前までに、大学で必要となる学習の大変さ（コスト）にも思いが及んでいる可能性もある。入学志望度の程度や学生個々のパーソナリティなど、影響する要因にはさまざまなものがあるであろうが、大学入学の当初から意欲が高い学生ばかりではないことは事実であろう。

2. 学生の学びと人間関係

大学での学びとともに、初年次学生にとってとりわけ大事なことは、上記のような学習や進路に関わることに加えて、大学で気の合う友だちができるだろうか、周囲とよい人間関係を作ることができるだろうか、という対人関係の側面についてのものであろう。大学生の大学への満足度に対して、友人の数が大きく影響していることも示されているが（谷田川，2013）、このことは、ともに大学生活を過ごし、気楽に気持ちを言い合えるような友人の存在が、学びを含む大学生活全般にも大きく影響していることを示すものであろう。大学での学びには、つねに他者との関係がかかわっているといっても過言ではない。

3. 人間関係は学習過程をつなぐ理論的視点

このような大学生の人間関係と学びを結びつけるロジックはどのようにして可能なのだろうか。教育心理学領域における動機づけの主要な理論では、学習動機づけに対して、人間関係の要因が重要な役割を果たしていることが示されている（例 中谷，2007）。

近年動機づけやパーソナリティ研究の主要な理論として知られる自己決定理論では、自律的、内発的な動機づけを形成するうえで、人間のもつ基本的な3つの欲求を充足することが重要であるという。すなわち、自らの意思や選択によって行動するという自律性への欲求、自分自身が一定の有能さをもつというコンピテンスへの欲求、そして重要な他者と意味ある関係をもっているという関係性への欲求である。友人や先輩など、自分にとって身近で、重要な仲間から心理的、道具的なサポートを得ることは、課題への自律的な欲求も促すことが多くの研究から示されている。

また、認知的な動機づけ理論である目標理論においては、対人的な目標が重要な意味をもつことが示されている。目標理論の代表的研究である達成目標理論では、他者を援助したり、他者と良好な関係を築きたいという社会的目標が、結果的に子どもの内発的動機づけや自信の程度にプ

ラスの影響を与えていることが示されている（例 中谷, 2012）。人とのよりよい関わりを求める目標志向性が、結果として学習の機会の質・量に影響し、動機づけや成果に結びつくものと考えられる。

4. 学生の学びをどう支えるか

大学生、特に初年次学生の学びへの意欲を支えるには、われわれ教員はどうすればよいだろうか。答えはひとつに限定できないが、以上の理論や研究を踏まえると、教材やカリキュラムなど課題そのものに注目するだけでなく、学生どうし、あるいは教員と学生の間関係に、改めて意識を向けることが重要だといえるだろう。グループづくりや仲間づくりを通じた学習の支援や、教員が適切な威厳やリーダーシップをもち学習を方向づけることが、学生が自らの興味や問題意識を深め、自律的に学ぶことへの入口を照らすだろう。

主な引用・参考文献

Deci, E. & Ryan, R.(Eds.). 2002 *Handbook of Self-Determination Research*. NY: University of Rochester Press.

中谷素之 2007 学ぶ意欲を育てる人間関係づくり 動機づけの教育心理学 金子書房

中谷素之 2012 何を目標として学ぶか 達成目標理論 鹿毛雅治編 モチベーションを学ぶ 12の理論 金剛出版

谷田川ルミ 2013 大学への適応における友人関係の重要性—高校までとは異なる人間関係をどのように構築するか

URL: <https://berd.benesse.jp/berd/focus/4-koudai/activity2/>

立教経営と早稲田でのリーダーシップ教育

—各学部での初年次教育 vs 全学での選択科目—

日向野 幹也（早稲田大学）

1. 新しいリーダーシップとリーダーシップ教育とは？

1980年代の米国でいわゆる New Industry やグローバル企業を中心に、権限や役職にもとづかないリーダーシップの重要性が注目されるようになり、それに呼応して 90年代に米国の大学で、幹部候補やエリートより広い層に早期から行なうリーダーシップ教育の充実が図られ、その内容も、成功したリーダーの経験談を聞くことが中心にしたものから、学生自らリーダーシップを発揮してみる経験学習的なものに転換した。（なお、報告者は 2015 年の論文で新しいリーダーシップの最小 3 要素を、目標共有・率先垂範・同僚支援の三つであると特定した）

2. どういう経緯により立教経営はリーダーシップ教育を？

立教大学が新学部(経営学部)を 2006 年に立ち上げるにあたり、先行する他大学の経営学部・商学部にはない特色を出す狙いで、初代学部長が一種のエリート教育としてのリーダーシップ教育を構想した。報告者はリーダーシップ教育プログラム(BLP)の担当者(当初は経済学教員業務と兼務)として採用され 2005 年度に一年前倒しで準備のために米国等の先進事例を調査したところ、前節で述べたように、エリートや権限・役職に基づくリーダーシップよりも、今後は権限をもたないで発揮するリーダーシップが重要になりそうなのが分かり、帰国後方針を根本的に転換した。これにより(後の呼び方で言えば)教育方法としてはアクティブ・ラーニングの本格導入に方向が定まった。それでも、当初予定では、必修を含むリーダーシップ教育は 1 年次後半から始まる計画であり、(後の呼び方で言えば)初年次教育としては不徹底なものだった。

3. 基礎演習とウェルカムキャンプの川上統合

リーダーシップ教育とは別個に、1 年次前半には他大学とほぼ同様の基礎演習(書き方、読み方、図書館利用法など)が計画されていたが、誰が統括するかが決まっていなかった(教授会メンバーは誰も立候補せず)。そこで 1 年次後半から始めるリーダーシップ教育の要素を入れることを条件に報告者が志願した。リーダーシップ教育のコアは PBL であり、プロジェクトの途中で、文献を探して読む・それについて書く・PowerPoint を使う等の実際の必要性が発生するので、その直前に基礎演習(という名のリーダーシップ教育入門)の授業のなかで教えた(Just in time の徹底)。

特別な場所に来たという感覚を持たせたいという趣旨で新入生ウェルカムキャンプが構想されたが、祝典以上のコンテンツがなかったので、基礎演習同様に、報告者が運営責任者に志願して、基礎演習のクラス単位でキャンプ中からグループ単位でのプロジェクト型学習を行い、キャンプ中もそのグループ単位で行動をとるように徹底した。この結果、新学期が始まってからも大教室授業で学生が自発的に基礎演習クラス単位で着席しており誰もボッチ化していないし、友人を作るためにサークルに入る必要性も低いので、サークル参加率が低い、中退率が非常に低い等、他学部と違う顕著な特色が現れた。

さらに、必修リーダーシップ教育を実質的に1年続けたことの、予想しない良い成果として、自発的なリーダーシップをとるのが当然という考えの学生が進級することで2年次からの専門演習が自然な形でアクティブ・ラーニング化した。

4. アクティブ・ラーニングの準備/組織開発ツールとしてのリーダーシップ教育

このことから分かったのが、リーダーシップ教育はアクティブ・ラーニングの準備としても有用なことである。学部としての教育目標に「権限・役職・カリスマ性に関係のないリーダーシップの発揮」が含まれている場合はもちろん、そうでない場合にも、初年次のリーダーシップ教育を基礎教育として行なっておけば、他の科目でのアクティブ・ラーニングが(教員だけの負担によらずに!)学生たちのリーダーシップによって比較的容易に実現する。しかも、リーダーシップ教育の過程で学生同士がフィードバックをやりとりする関係性や文化ができあがり、学部は学生にとって成長の場であると同時に「居場所」にもなる。学部を本拠地にしながら、さらに意欲的な学生は学部外・学外・海外に雄飛し、そして戻って来て、他の学生に刺激を与えるという好循環が実現する。

5. TA 制度

上記の過程で不可欠の役割を果たしたのが基礎演習・リーダーシップ科目の各クラスについてのTA(立教では1学年上の学部生,学年混在の早稲田では学年不問)たちである。受講生としてこれらの科目に大きな意義を感じ担当TAの役割に共感した者は翌学期以降のTAに志願する(科目開始時から2年計画でTAを養成したほうがよく、もし2年目になってもTA志願者がいない場合何かが間違っている兆候と考えて軌道修正したほうがよい)。志願してくれたTAたちに横の繋がりを持ってもらう機会を作り、組織化すれば、やがて教員たちを巻き込んでクラス間連携をはかることができ、自然なFDとしても機能するようになる。

6. 早稲田および他大学でのリーダーシップ教育

報告者は、こうした意義をもつリーダーシップ教育を立教固有のものにしておくよりは日本全国の大学(そして高校)に広めたほうがよいと考えてコンサルティングを開始した。中京地区・関西を含めかなりの数の大学から相談を受け、いくつかは実施までお付き合いした。アクティブ・ラーニングの準備になる点、および自分がリーダーシップを発揮することによって大学や他者に貢献できることを学生が確認して自己効力感を得始める点は、いわゆる下位校を含めて、いずれの大学でも実現できた成果である。他方、各大学の学生の特色や建学の精神に応じてカスタマイズすることが必須の部分もある。

早稲田大学では二つのチャレンジに直面している。一つは全学対象とはいえ選択科目であるため学生を集める努力を常に強いられること、もうひとつは古いタイプのリーダーシップを信じ自分はそれを発揮しなくてはいけない(弱みを見せたり支援を求めたりしたら負けであり、勝つには周囲を論破し圧倒しなくてはならない)と思いこんでいる学生がかなりの数居てその矯正に時間と資源がかかることである。後者については改善効果が見られつつある。

立教・早稲田および他大学でのリーダーシップ教育の経験からの仮説として、学部の必修科目のように学部に組み込まれたリーダーシップ教育の場合、学部の組織開発と文化醸成の効果が出やすい面があるが、しかし全学対象の選択科目のような場合でも、TA制度や既習者の活躍(リーダーシップ発揮)の場を用意すればほぼ同様の効果を生むことは可能である。

自由研究発表要旨

9月5日(水) 15:45~17:45 (A1~A8)

9月6日(木) 9:30~11:30 (B1~B8)

サークル活動を初年次教育の補完として位置付ける試み

—酪農学園大学野生動物系サークル顧問からの視点から—

○浅川 満彦 (酪農学園大学獣医学群)

1. 背景—初年次教育との関連性

酪農学園大学 (以下、本学) に入学する学生の多くが、「動物が好き」という意識 (入学の動機) を持っている。こうした学びの意欲を、入学後にさらに高め、円滑な専門学習への移行を図るには、学生は学びの具体性、汎用性および協働性を入学直後から理解する必要がある。一般に、大学サークル活動には、こうした理解を深める能力があり、これを経験することで、高等学校あるいは他大学 (編入) からの円滑な移行を図り、学習および人格的な成長に向け、結果的に大学専門教育での学問的・社会的な諸経験を吸収出来ることが期待される。この点で、特に、野生動物系サークル活動は初年次教育における教育プログラム (藤田、2006) を補完する装置の一つとして見なすことが出来るのではないか。まず、この気付きが本学会で講演をする直接的な動機であった。

また、野生動物系サークル活動には、前述した専門教育への基礎知識・技能にかかる教育機会に加え、自主的な高等学校で習得すべき学習内容 (例: 以下本論で述べるものとしては、高校生物のみならず、分析で独習の必要性に迫られた化学、物理、地学などの各理科教科科目、英語、地理など) のリメディアルな復習、文書作成・プレゼン準備などのスキル (例: 年度報告書の作成・編集、後輩への動物園水族館実習の報告、他大学の学生への野生動物研修のサポート)、大学生としての一般常識・態度の醸成 (例: Eメール・マナー講座の開催) なども期待されるが、これらはいずれも、初年次教育が標的とするもので

あろう (山田、2004; 藤田、2013)。

2. 発表の目的

そこで、演者が顧問を務める本学野生動物系 2 団体、すなわち、公認サークル野生動物生態研究会 (以下、研究会; 1978 年創立) および非公認サークル日本野生動物医学会学生部会酪農学園大学支部 (以下、ルウエ; 199 年創立。なお、ルウエとはアイヌ語で「足跡」という意。この支部の別称) においての具体的指導事例を示しつつ、これらのサークルにおける体験等が上記の能力。教育機会獲得にどのように寄与しているか、そして専門教育への移行に果たした役割を回顧したい。

3. 野生動物医学分野で覚醒した学生たち

本論に入る前に演者が両サークル顧問就任の経緯を紹介する。1994 年 11 月、本学獣医学部で野生動物医学の科目開講が決定され、演者がその担当となった。その準備・運営には研究会にも協力を依頼することが予想されたので、当時の顧問・坂本与一教授に相談し、副顧問に就任した。その後、2001 年に研究会所属で演者ゼミ生であった学生らが中心となり日本野生動物医学会の中に学生部会が創立された (的場ら、2001; 日本野生動物医学会学生部会、2002)。この学会は日本獣医学会認定学術団体であるが、学生が運営するセクションを包括する団体は無かった。この部会は非常に活発で、正会員で構成される他の「正規」セクションに今なお刺激を与え続けている。現在、ほぼ全ての獣医大と一部応用動物・動物看護系大に拡がり、計 15 支部が存在する (大屋、2017)。そして、創立メンバーのサークル顧問兼ゼミ指導教員と学生という近接

性に加え、当該学会理事でもあったことから、演者は創立当初からルウエの顧問となった。したがって、両サークルと演者のゼミとは密接な関係にあるため、研究会メンバーとの共同研究も多くなされた（浅川，2016）。2004年4月、本学附属動物医療センター構内に野生動物医学センター（以下、WAMC）が創設され、演者がこの施設担当に就任すると、WAMCをルウエの活動拠点となった。なお、WAMCについては浅川(2017a,b; 2018a,b)などを参照されたい。

4. サークル活動概要とゼミ・卒後の影響

研究会には約100名が所属し、文科系サークルでは最大規模である。所属学類/コースは環境と獣医がほとんどである。特に、前者の学生は、サークル時代に培った経験値を基盤に、所属をしたゼミでは多くの学会賞を獲得している。獣医であっては、専門誌への投稿や大学院進学などが、ルウエとの掛け持ち部員で顕著であった。ルウエには約60名が所属する。多くが獣医である。特に、動物園水族館への就職志望者が概ね半数を占める。そのため、自身の就職に悪影響があっては困ると判断し、「恥ずかしい学生を本学から送っては不利になる」と受けとめ、彼らがインターン・実習時の基礎やメールの送信法や挨拶などのマナー伝授も行っていった。驚くべきことで、大学によるお仕着せの指導では限界があると見ているのであろうか。発表では回顧的調査の概要を紹介し、初年次教育としてのサークル活動の補完機能と展望について論じたい。

引用文献

浅川満彦（2016）酪農学園大学公認学生サークル野生動物生態研究会との連携による野生動物医学研究の概要、酪農大紀、自然、41: 107-115.

浅川満彦（2017a）2016年における酪農学園大学野生動物医学センターWAMCの研究活動報告。北獣会誌, 61, 41-47.

浅川満彦（2017b）2016年における酪農学園大学野生動物医学センターWAMCの教育・啓発活動報告。酪農大紀、自然、42: 73-81.

浅川満彦（2018a）2017年における酪農学園大学野生動物医学センターWAMCの研究活動報告。北獣会誌, 62: 10-16.

浅川満彦（2018b）2017年における酪農学園大学野生動物医学センターWAMCの教育・啓発活動報告。酪農大紀、自然、42: 163-173.

藤田哲也（2006）初年次教育の目的と実際。リメディアル教育研究, 1: 1-9.

藤田哲也（2013）初年次教育における研究目標とそれを達成する方法論—法政大学「基礎ゼミ」の実践例を通して。酪農学園大学ワークショップ, 配付資料.

的場洋平・萩原未央・佐藤 梓(2001)「野生動物関連の活動をこころざす学生の集会」アンケート結果報告。Zoo and wildlife news, (13): 15-17.

日本野生動物医学会学生部会(2002) 学生部会設立のお知らせ。同, (14): 4-6.

大屋優里(2017)代表挨拶。同, (45): 13.

山田礼子（2004）わが国の導入教育の展開と同志社大学での実践。学生の学びを支援する大学教育（溝上慎一 編），東信堂: 246-271.

初年次における〈大学の授業〉と〈授業外活動〉の

相互作用モデルとしての教育プログラム開発

○藤田 里実 (流通科学大学商学部)

山下 香 (流通科学大学人間社会学部)

石黒 太 (就実大学 (流通科学大学非常勤))

1. 本研究の位置づけ

本研究対象事例大学 (流通科学大学) は 2015 年度に全学的な初年次教育プログラムを導入した。以降、毎年ブラッシュアップを繰り返しながら継続的に実施しており、現在 4 年目を迎えている。

1 年次前期は学部混合クラス (約 40 名) ごとに学年共通プログラム (「自己発見とキャリア開発」8 単位) が行われる。仲間作りや大学の理念教育、自己理解の促進、キャリア教育、商業施設におけるフィールドワーク等を、アクティブラーニングの手法を意識的に用いつつ実施し、学生生活における目標設定と将来設計の立案を促し、このプログラム独自で設定したジェネリックスキル (コミュニケーション能力等 6 つの能力指標) を向上させることを目的としている。

これに対して 1 年次後期の「教養演習」(2 単位) は、クラスメンバーと担当教員は前期のままだが、目的・内容は各教員の裁量となっている。

2015 年度の実践からは、

- 明確な目標が立てられず、大学で何を学べばよいのかわからない学生が多い
- サークル・部活・アルバイトなど授業外活動に意欲・期待が高い一方で、大学の授業には意欲も期待も低い学生が多い

といった課題が抽出された。

以上を踏まえ、2016 年度後期の「教養演習」のプログラム開発を行った。本研究は、その

理論的根拠、実践と成果分析、および 2018 年度実施に向けた反省と展望を報告するものである。

2. プログラムの概要と成果

本プログラムの目的は、

- 大学での授業時間以外の「生活」(現実)と、大学での「学び」(理論)をつなげる経験を得る
- 普段の生活を、異なる視点で見ることができるようになる
- 「社会人基礎力」を理解し、活用する経験を得ることで、「社会人基礎力」を身につける

とした。おおまかな手順としては以下のように設定した。

①「プロジェクト」とよぶ大学での授業以外に取り組む諸活動 (アルバイト・サークル・部活動など) における「問題状況」を学生個々がそれぞれ設定する

②「プロジェクト」の活動目的及び自分の役割に沿って設定した「ゴール」(講義終了時まで実現する問題克服状況) を明確にする

③「3 ステップ」(「ゴール」に至る 3 つの段階=原因分析・解決方法の検討・アクションプランの作成と実行) を設定する

④「3 ステップ」の進捗状況を報告する

全 15 回のプログラムの流れは以下のとおりである。

第 1 回 ; 「プロジェクト」・「ゴール」・「3 ステ

ップ」の設定

第2～4回;学園祭準備(この期間のうちに、「プロジェクト」の「ステップ1」を個人で実行しておく)

第5・6回;第1回発表(自分の「プロジェクト」の提示、そこにおける問題の特定と原因分析、調査方法について個人発表)

第7回;参考図書検索(自分の「プロジェクト」の参考・根拠となる文献を探し、宿題として読んでおく)

第8回;参考図書報告会(自分の参考図書を要約し、小グループで報告しあう)

第9回;第2回発表(第1回発表時以降の進捗状況報告)

第10回;中間自己評価(ループリックおよびレポート)

第11回;2冊目の参考図書(教員のお勧めの本から自分の「プロジェクト」に資する本を探し、内容をまとめる)

第12回;第3回発表(第2回発表時以降の進捗状況報告)

第13回;ビブリオバトル(参考図書2冊のどちらかをビブリオバトル形式で報告する)

第14回;まとめポスター作製

第15回;まとめポスター発表

成果としては、学生が作成したレポート・ポスターなどの分析結果として当日に報告する。

3. プログラムの特徴と基礎理論

本プログラムの特徴として挙げうるのは、

- 学生個々の<授業外>の経験を<授業>の俎上に挙げ、日常経験を論理的に分析する契機とした
- <授業>で得た知識・分析結果を<授業外>に活用し改善する経験を与えた

という<授業>と<授業外活動>の相互作用を構築した点であろう。

このような相互作用を初年次に経験しておく意義としては、<授業外>の経験に対して、

<授業>は無関係ではなくむしろ有用ですらあるという、学生による<授業>への信頼回復(獲得?)が指摘しうる。

また、<授業>と<授業外活動>を「相互に連結した活動システム」(エンゲストローム、2013)として捉えなおすことで、学生自身が、自分が活動の「主体」であること、「問題状況」は働きかけ可能な「対象」であること、知識は「道具」として利用可能なものであること、教員や他学生は「コミュニティ」の要員であること、などに気づく契機ともなりうる。エンゲストロームの概念の援用については、当日詳細に報告する。

4. プログラムの課題と展望

プログラムの課題として残ったものは、受講した学生全員に、課題解決力がついた、あるいは<授業>への信頼を回復(獲得)したとは言いきれない点である。個人での作業が多かったこともあり、授業の意義を伝えきれなかった学生のうちには負担感が大きく脱落した者もいた。

それを踏まえ、今後の計画としては、小グループ・クラス全体・複数クラス合同などを効果的に使い分ける運用、及びループリックを本格的に導入した改良版で2018年度も行う予定である。

参考文献

山住勝広・エンゲストローム『ネットワーク—結び合う人間活動の創造へ』新曜社、2008年

エンゲストローム著、山住勝広・山住勝利・蓮見次郎訳『ネットワークする活動理論—チームから結び目へ』新曜社、2013年

SSP (Student Success Program) による 入学前後の継続的な正課・課外の両立支援 —文芸・スポーツ特別選抜入試合格者を対象とした試み—

○渡邊あい子 石田明菜 岸岡奈津子 長田勝 (立命館大学)

1. はじめに

近年、課外活動は正課教育と同様に成長の場であるという認識が広まり、組織的に支援する大学が増加している。また各大学において、学業と課外活動の両立は恒常的な課題としてあげられその支援のあり方に注目が集まっている。

本学では、2014年に「立命館スポーツ宣言」「学生アスリートの誓い」が制定され、学業とスポーツの両立に努めることを明文化し、体育会系クラブの支援を行っている。そのほか、スポーツ・文芸特別入試の学生を対象とし、入学前教育や入学後のアカデミックスキル修得支援を行ってきた。また2016年に、学生と大学との協議の場である全学協議会に

おいて、正課と課外の両立に困難を抱えている学生への支援を求める要望が示され、学内における両立支援の必要性はさらに高まっている。このような現状を踏まえ、全学生を対象として効率的且つ効果的な両立支援を行うために、2017年に Student Success Program (以下、「SSP」とする。)が始動した。

本稿では SSP による、文芸・スポーツ特別選抜入試合格者 (以下、「文スポ生」とする) を対象とした入学前後の継続的な両立支援の取り組みを中心に、実践事例を報告する。

2. SSP による継続的支援の概要

SSP では、図1に示すように、入学前から入学後に渡り継続的な支援を行っている。概要を表1に示す。

2-1. 入学前支援

11月の入学前ガイド送付による課題提供から、「プレ・エントランス立命館デー」と「合同合宿」は連続した内容となっており、入学前の5カ月間で、文スポ生の大学生活への不安を解消し、学ぶ意欲や主体性を向上させ、入学後の学修に繋げることを目的としている。そのため、アカデミックスキルの修得だけでなく、自己分析やスケジュール管理、将来の目標設定をプログラムに組み込み、基礎的な両立スキルが獲得できる内容になっている。最終的には、将来の夢を達成するための大学生活における具体的な計画を行動目標まで落とし込むため、入学直後から自立的な行動が促されることが期待できる。また入学後も SSP において、個々の目標や計画を軸とした継続的な支援が可能となる。

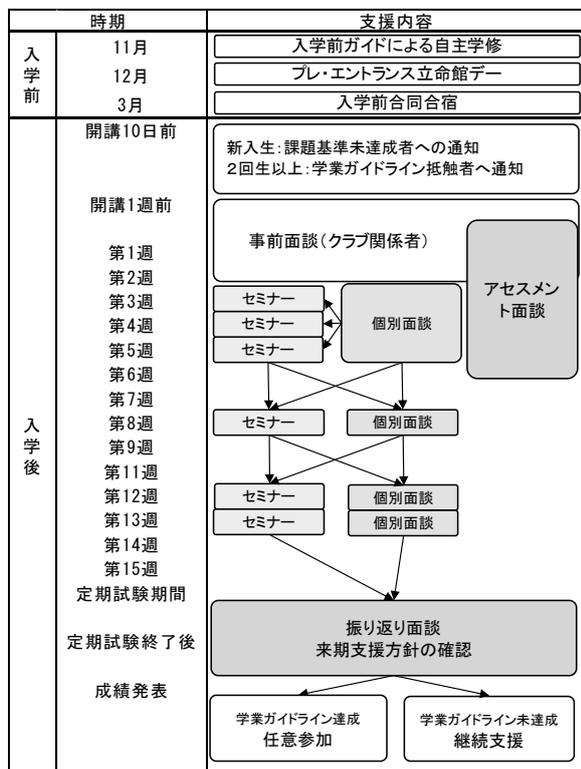


図1 継続支援フロー

項目	目的や支援内容	詳細	実施	担当者	2017年度 支援実績		
入学前	入学前ガイド	入学前ガイドにより、大学生活や学びをイメージする	文章要約	11月	学生部	225人	
	プレ・エントランス 立命館デー	大学での学び（模擬講義）を体感し、アカデミックスキルにおける自分自身の現状把握し、意欲喚起を図る	大学の学び ノートイク など	12月中旬	学部教育 学生部教職員	198人	
	入学前 合同合宿	大学の学びへの動機付けや学生生活の不安解消を図る。学びへの関心・意欲や学習能力などの個々の学生の特徴をアセスメントし、入学後の支援につなげる	自己理解 学部理解 目標設定と達成方法 など	3月中旬	学生部教職員 学生支援コーディネーター SSPピアサポーター	218人	
入学後	集団	SSPセミナー 学修や課外活動、生活をセルフマネジメントする力を身につける	タイムスケジュール管理 Todoリストの作り方 定期試験対策 など	半期に7回程度	学生支援コーディネーター	前期：376人 後期：119人 (延べ)	
	小集団	相談アワー 学修方法など学生生活上の疑問や困ったことの相談受付	学修方法などの相談 SSPセミナーフォローアップ	半期に7回程度	SSPピアサポーター	後期：29名	
	個別	個別支援	個々の課題を分析し、個別で対話を通して支援をおこないます	学修や生活のセルフチェック ニーズに合わせた継続支援	随時	学生支援コーディネーター	69人
		学修習慣 アセスメント	自分を学修状況を分析し、強み・弱みを知ったうえで、学修計画に役立てる支援をします。	学修スタイル分析 課題把握	随時	学生支援コーディネーター	270人

2017 年度に実施した合同合宿のアンケートから、全体の満足度が 89%、学びや気づきが「大いにあった」「あった」と回答した学生が 93%となり概ね良好な結果を得ている。解消された不安のうち「困った時の対処法」「所属クラブ以外での人間関係・コミュニケーション」「授業以外での過ごし方」と回答する学生が最も多くなっている。一方で、不安が残る項目として、「履修方法」「単位修得」「レポート・テスト勉強」が主にあげられたため、入学後の継続的な支援に繋げる予定である。

2-2. 入学後支援

入学後の継続的な支援として、集団・小集団・個別支援を行っている（表1参照）。アセスメント面談等を通して、個々の課題を抽出、焦点化し、適切な支援プログラムへ繋ぐ流れとなっている（図1参照）。入学後の支援については、全学生が対象となっており、文スポ生も含め、自由に参加することができる。ただし、文スポ生の場合、入学前の教育において、大学生活への適応に課題が見られる学生については、事前に通知し参加を促している。

3. 包括的支援体制

SSP では学生個々の課題に合ったサポートを行うため、学内の専門部署と連携しながら学生のサポートを行っている。図2のように、各部署の学生支援コーディネーターが、学生が抱えている本質的な課題を表層化させ、適切な専門部署へと橋渡しをし、包括的に支援している。

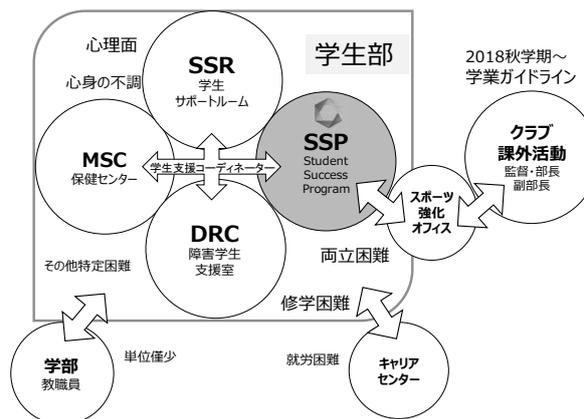


図2 包括的支援体制

4. おわりに

2018 年度秋学期から、重点強化クラブ所属の学生に対して、新学業ガイドラインⁱの本格的な運用が開始される。基準抵触者に対しては、クラブ指導者やスポーツ強化の専門部署と連携しながら、初年次後の継続的支援を行うことになっている。

また今後の課題として、本学では7割以上の学生が正課外活動に参加していることや、2-2で示した入学後支援への参加者が、文スポ生には限定されてないことを踏まえると、SSP の入学前教育の在り方の再検討が必要である。さらに、自立支援のみならず、個々のニーズにあった育成プログラムを提供するためにも、継続的な支援に加え、段階的且つ体系的な支援プログラムの構築が必要であると考えられる。

ⁱ 単位修得状況により課外活動を制限すると同時に、SSP でのアセスメントやセミナー受講を要件化している。制限を課すだけではなく、正課と正課外の両立スキルを身につけ、学修における課題を改善できるように支援する。

1・2年生からのインターンシップ体験によって学習意欲を向上させる試み

—大学1・2年生向けインターンシップ「Mirai Ship」の実践から—

○野村 尚克 (Mirai Ship プログラム開発室)

1. はじめに

「Mirai Ship (ミライシップ)¹⁾」は大学1-2年生向けのインターンシッププログラムで、経営コンサルティング会社の株式会社MOVER&COMPANY (東京都千代田区)が行っている。2015年12月にスタートし、現在までの参加者は55大学からにのぼる²⁾。

このプログラムは当初、ビジネススキルの習得とコンサルティングの体験、社会人と交流できる場を用意してはじめてが、学生と向き合うなかでキャリア教育も行うようになった。そして現在ではやりたいことの見つけ方や大学4年間の過ごし方、履修相談や休学・退学・転学などの相談にも応じている。

本発表では、Mirai Shipの実践によって進めている、大学1-2年生の学習意欲を向上させるインターンシップの試みを報告する。

2. インターンシップの状況

現在、インターンシップ (以下、インターンと略す) は様々な業界で行われており、大学においても92.3%の大学が単位認定をしている³⁾。しかし、体験学年の比率は1年生7.7%、2年生12.7%、3年生41.0%、4年生30.5%、その他8.1%と、圧倒的に3-4年生に集中している。また、実施期間は1日1.8%、2日~1週間未満20.5%、1週間~2週間未満32.1%、2週間~3週間未満18.6%、3週間~1ヵ月未満13.2%、1ヶ月~2ヵ月未満5.1%、2ヵ月~3ヵ月未満3.8%、3ヵ月以上4.3%、不明0.5%と、1ヵ月未満に集中している。この状況はインターンが就業体験や就職活動を目的に実施されていることが主な理由としてあげ

られよう。このような状況と比較すると、Mirai Shipが行う大学1-2年生向けで半年間の長期インターンは、これまでに参加者が少なかった、そしてあまり注目されてこなかった領域と言える。

3. Mirai Shipについて

Mirai Shipは半年間のインターンプログラムで、参加は週に1~3回程度。頻度は週1が最低条件であるが、学生の都合で変更できる。3ヵ月ごとに募集を行い、同期生は10名~15名、参加費は無料だ。

プログラムの内容は表1に記したが、特長はコンサルティングビジネスの基本を学ぶコンサルティング技法や、3つの課題 (企業・地域・社会) に取り組む3-PBLといったA群だけではなく、様々な業種の社会人と交流するイベントや特別講義、キャリアデザインなどを描くB群、そしてコミュニケーションスキルを高める営業実践やお金について学ぶC群などを用意している点にある。また、学生は3つのクラスに分けられてメンターが付き、さらに3ヵ月前に入った一つ上の期生が先輩

表1 Mirai Shipのプログラムと特長

A	コンサルティング技法
	3-PBL (企業、社会、地域の3つの課題)
B	社会人交流会&特別講義 (若手、人事等)
	キャリアデザイン (ワーク+ライフ)
C	コミュニケーション (営業実践)
	FP講座 (お金の管理について)
他	※クラス制 (3つのクラス、メンター有) ※グループワークと演習が中心

となってアドバイスを、さらに3か月後には自らがアドバイスする側となる体験をする。そして、集団によるグループワークと演習が中心の学習になっている。

4. 参加する学生の理由

修了生30名(参加時の学年:1年生16名-うち男子9名・女子7名。2年生14名-うち男子7名・女子7名)にインタビュー調査を行い、参加した理由は5つに分類されることがわかった(表2)。これは複数回答も含むために1つだけではなく、2つや3つの理由を持つ学生もいる。インターンは一般的に就業体験を目的としているが、Mirai Shipにはそれ以外の理由や目的から参加している学生がいることがわかる。

表2 参加理由

A	自分を成長、変化させたくて
B	働くこと(企業・職種)を体験、知りたい
C	楽しそうだったから
D	友だちをつくりたい
E	大学がつまらない

また、修了後の学生は、全員が他のインターンへ参加しているか、参加を検討している。

表3 修了後のインターン参加状況

■参加した(している)	: 25人 (83.3%)
■参加を検討中	: 5人 (16.7%)
■参加しない	: 0人 (0.0%)

5. 学習意欲を向上させる試み

参加した学生たちからは「社会で必要とされるスキルが分かった」、「働くことがイメージできた」、「様々な仕事があることを知った」というような感想があり、そこから大学での学習意欲を向上させるように繋げているが、なかには「大学を辞めたい」、「大学の勉強がつまらない」という相談も受ける。Mirai Shipでは退学を勧めることはなく、最後まで卒業するように助言する。また、大学の勉強がつまらないと言う学生には大学で学ぶ価値と必

要性を伝える。このようなアドバイスは学生の心に刺さるようで成果をあげるが、その優位点は次のようにまとめられる(表4)。

表4 アドバイスをする上での優位点

1	社会人(働く側の人)が言う=ポジション
2	様々な仕事や働き方を知っている=情報
3	大学の価値を言える=ポジション
4	他大学の現状を知っている=情報
5	同じような悩みを持つ先輩を知っている=情報
6	外での学習を指導できる=インターン学歴

これらは大学の教職員(内側)ではなく、学生が将来働くことになる人(外側)がしていること、そして様々な情報を持っていることから信頼されるのだと感じている。しかし、それでも受け入れない学生や、さらにはインターンの有効性や楽しさなどを感じた学生には、大学と並行したインターンによる学習「インターンシップキャリアデザイン(別名:インターン学歴)」を勧め、学年によって体験するインターンを指導している。そして様々なインターンを体験することで、大学の勉強を見直すようになることを伝えている。

6. 今後に向けて

学生たちからはインターンは「大学以外のもう一つの学び場」であり、「コミュニティ」と言われる。しかし、インターンで学べることには偏りがあり、学生自らがバランスよく学習を進めるのは難しい。また、インターンの体験によって能力を証明することも難しい。そこで今後は大学の学びと連携させたプログラムの開発を検討している。そして、この関係は車の両輪のようなもので、同じ方向を向くことで高い効果と安定を生み出すのではないかと考えている。そのためにはサンプル数を増やし、今後の観察と定量調査を行いたいと考えている。

¹ Mirai Ship (ミライシップ) URL: <http://mirai-ship.jp>

² 2018年5月現在

³ 文部科学省「平成27年度大学等におけるインターンシップ実施状況について」、平成29年6月23日

大学生の学習行動の変容

——初年次から卒業後までのパネル調査——

○稲垣太一（金城学院高等学校）

1. 問題と目的

大学教育の改善が精力的に行われる中で、大学生の学習行動に関する調査研究は文科省や民間企業、あるいは各大学や研究者単位でも盛んに行われている。しかし調査の多くはアンケートをはじめとする量的調査であり、大学4年間までを継続して、または大学卒業後まで引き続いて学習行動を調査した研究は多くない。そこで筆者は、学生の学習行動をより深く理解するためには、学生が大学4年間及び大学卒業後において、学習行動がどのように変化し、背景にある要因を個人ベースで追求して行く必要があると考えた。本研究は、大学初年次から大学卒業後の学生の学習行動をパネル調査・分析し、特に大学初年次の学習行動の特徴や学習行動が積極的になる要因について考察を行うことを目的とする。

2. 方法

研究対象者は筆者が大学院生だった当時に全学基礎科目及び教養科目の中で、TAと受講生として関わった名古屋大学の学生である。第1回調査は2013年12月に行い、以後毎年度に一回のペースでこれまで計5回実施した。インタビューは各学年を前期・後期に分けて「授業内での学習活動」、「授業外での学習活動」について質問をする半構造化の形をとった。5年目に社会人になった者には、「授業」を「就業時間」に置き換えて質問をした。調査では毎年同じ質問をし、学習行動で前年度と変わった点や気になる点があればその理由を尋ねた。インタビューは第1回目に16人に実施したが、二回目以降都合により実施でき

ない者や連絡がつかなくなった者も出たため、新たに研究対象者を追加した。なお、途中で調査に協力してくれた者やインタビューを実施できない年があった者には、未実施年度の学習を振り返る形で同様のインタビューを行い、データを補完した。以上の方法により、大学初年次から大学卒業後の学習行動の変容について、計8名への5年間のインタビュー結果を分析した。（研究対象者の属性および調査期間の詳細は、発表時に提示する。）

3. 結果

インタビューを分析した結果、学習行動を大きく変容させる要因として以下の特徴が認められた。

① リアリティ・ショックと学習の最適化

インタビューを実施した多くの学生が、大学1年次から2年次にかけて学習行動を大きく変化させていた。大学で入学直後は、高校までのようにすべての授業に出席して予習・復習を行い、かつ自身の興味関心のあることについて自主的な学習を行いたいと考えていた学生が多い。しかし、実際には出席を取らず予習・復習をせずとも授業に支障がないと判断できると、研究対象者たちは次第に欠席や居眠りなど消極的な学習姿勢に変化していった。さらに、履修科目の多さやサークルやアルバイトなどの課外活動による多忙さも重なり、自身が想像していた大学での学習ができないと感じている。このような入学前の期待と入学後の現実の間に生ずるズレを、半澤（2007）はリアリティ・ショックと定義している。リアリティ・ショックにより学習行動

は、各授業での評価や友人・先輩等同一コミュニティでの標準化、個人内での現状肯定を経て、単位取得や目標とする成績獲得に向けて最適化されていった。学生たちはこの最適化の過程を「大学に慣れていった」と感じる一方で、「このままでいいのだろうか」と感じたり、2年次以降になって「もっとあの時勉強しておけばよかった」と後悔したりする学生もおり、初年次での正課活動への適応に否定的な感想を持つ学生もいた。そのような現状を克服するために、意識的に学習行動や学習環境を見直し、著しく成績を伸ばした学生もいた。

② 制御焦点

インタビューをする中で、ある場面において積極的な学習を行なった際、各学生に共通するキーワードがあることが分かった。具体的には、「他者に褒められたい」、「負けたくない」、「効率的でいたい」などといった、特定の状態にいることを強く望む志向性とも言うべき要因が確認された。この志向性について調査の結果、(1)大学入学以前の中学・高校時代、早い者で小学生の頃から固有の志向性を獲得している、(2)志向性の表出は個人の感情や価値観に依存している、(3)研究対象者は志向性の表出によって、主体的かつ積極的に学習を行うようになる、などが認められた。この志向性は Higgins(1998)の制御焦点理論における促進焦点と予防焦点と類似した特徴があると考えられる。

制御焦点は大学入学以前に獲得されている学習動機の根源的なもので、調査対象者の学習行動に大きな影響を与えていることがわかった。制御焦点は常に個人に内在するものであり、正課活動を含めあらゆる場面で表出していると言える反面、今回の調査においては正課活動内で表出されることが少なかった。むしろサークルや就職活動などの課外活動においてや、大学初年次よりもその他の学年や社会人・大学院生となった後で発揮される機

会が多かった。その理由として、それぞれ多様な機会と個人にとって切実な状況下の方が、制御焦点が表出されやすいのではないかと考えられる。

4. まとめ

5年間の調査により、大学生の学習行動の変容と、特に初年次における学習行動の特徴の一端を明らかにすることができた。リアリティショックと制御焦点が学生たちの学習行動を大きく変容させたという結果は、パネル調査だからこそ分かったことだと考える。大学初年次で新たに身につけられた学習習慣や価値観は、大学での学習を方向付けるものであり、2年次以降の学習行動に大きな変化は出にくい。また、学生たちが困難な課題や壁にぶつかり挫折や苦労を経験した時、制御焦点が強く表出することがあった。この時学生は、周囲のサポートを得ながらも主体的に学習に取り組み、その経験自体からも学びを得、成長を感じていた。制御焦点が強く表出することで、学生の学びを主体的にするだけではなく、学習への向き合い方も変えるきっかけにもなっていた。これらを言い換えれば、初年次の学習を学生に寄り添いながら計画的に導くことが、大学四年間の学生の学びをより豊かなものにすることができるのではないだろうか。

参考文献

- 半澤礼之 (2007) 「大学生における「学業に対するリアリティショック尺度」の作成」『キャリア教育研究』25(1), pp15-24.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. In M. P. Zanna (Ed), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 30. New York: Academic Press. pp. 1-46.

学生のモチベーションをどのように引き上げるか

—「ミドルFD」の見地から—

○絹川直良・草野千秋（文京学院大学）

1. 問題意識

ここ数年、入学後の学生の状況を欠席状況をはじめ様々な指標で把握し、離脱の可能性のある学生をできるだけ少なくするような取組を行ってきた。幸い、2016年、2017年と入試応募者数が高水準で推移するだけでなく、2017年入学者については入学後も良好な状態を維持でき、2018年入学者も滑り出しは順調である。このチャンスを最大限活用して、実効性のある取組を実施していくことが求められている。ここではいくつかの具体的な試みを紹介しフロアーの皆様と意見交換を行いたい。なお、特に断らない限り経営学部単体での取組である。

2. 1年生についてのデータ収集と分析

1年前期の初年次教育の小クラスについて、15回の毎回の授業終了時に原則として3項目についてのアンケートを実施している。これによって学生の動向を把握しつつ、間接的に出欠データも取っている。課題やミニ発表を行う回や、土曜日に実施する回に欠席が多くなりがちであったが、2017年入学者で大きく改善を見た。2018年は、入学時点でID付きアンケートをはじめて実施し現在その分析中である。

1年次後期は、外部に委託する形でレポート作成や発表に必要な力を養う授業を同じく必修の形態で行っている。2年より開始するゼミにつなぐ役割は十分果たすようになった。ただ、40-45人程度のクラスで実施し、ここにTAやSAもつくが、どうしても学生達の状況の把握がやや甘くなりがちである。

3. ゼミナール主義の限界克服に向けて

経営学部では、2年次より3年間にわたってゼミに所属することを強く勧めている（「ゼミナール主義」と呼んでいる）。ただ、ゼミ履修を必修としていない。どのゼミに所属するかは学生の希望を尊重して選抜試験を行っていることから、希望通りのゼミ履修をはじめられないケースや、ゼミに所属したがらないケース、いったん所属したゼミから離れるケースなどがある。ゼミに所属しない学生の多くは離脱するリスクが高いと考えられる。しかし、教員と定期的に面接しても単位修得に結びつかないメンター制度での対応には限界があった。

そこで、電子面接記録（クラウドコンピューティングを利用した電子ポートフォリオ上に作成。「学生指導調書」の作成の必要はないが、教職員同士で情報を共有した方が良いものをクラウド上に記録として残す）をできるだけ残すように、教職員間のコンセンサス形成を図った。電子面接記録作成件数は大幅に増加している。これに加えて、離脱リスクの高い学生が履修している授業で、その学生との接点を活用し、その学期中の履修指導につなげる試みにも何人かの教員で取り組んでいる。

4. リーダーシップ開発研修の導入

入学直後に急速にモチベーションを低下させる学生が複数存在することについて、どのような対処策が考えられるだろうか。2017年6月以降、日向野幹也早稲田大学教授と株式会社イノベストの理解・協力を得て、リーダーシップ開発研修を限定的ながら1年生に導入し、その効果を検証している。リーダー

シップを①役割設定、②率先垂範、③同僚支援の三つに整理し、①、②だけでなく③の重要性が強調されている。

第1に、この研修が、学生達のモチベーションの維持に結びつくことを期待している。入学直後の学生にとって居心地のよい場所になることも含まれる。

第二に、アクティブ・ラーニングを受け入れる素地作りになることを目指している。教員が一方的にアクティブ・ラーニングを志向しても、学生がこれについてこないのでは空回りしてしまう。2017年にこの研修を受けた学生達の多くが様々なゼミに分かれて行ったことは、それぞれのゼミの活性化につながる期待を抱かせる。

第三に、研修を受けた学生達が、上級生のSA となって下級生の前に現れることで、上級生が下級生からみたモデルになることを期待している。

ただ、この研修は、独立させて単位が付与される科目化を行わない限り、積極的な参加者の数が限られてしまうようである。来年度に向けての課題である。

4. 「橋本メソッド」の試験的導入

3 でアクティブ・ラーニングを受け入れる素地作りを挙げたが、本年より3年次の担当科目で橋本勝先生によるメソッドを試験的に導入している。他の教員に波及することを期待している。

5. 学生の成長と従来の大学の組織割り

さまざまな取組や働きかけを行う中で感じるのは、個々の学生の成長あつての大学という意識の点では差はないものの、従来の大学の組織割りが災いしている面である。

例えば、入学前教育についてみると、これをレメディアル的なものにとらえるか、あるいは学士課程教育（とくに初年次教育）につながったものにとらえるか、といった違いはあるものの、入学時点を境として壁があるように感じる。この点、入学前教育の中で、将

来の夢や入学後の学修計画を建てさせ、これを入学後に継続、発展させるということは、意味があると思われる。入試改革が進行する中で、入学前教育と入学後の教育の連続、一貫性ということはこれまで以上に重要である。

一方で大学の組織は、入試担当部署、教務担当部署（ここが初年次教育も担当）、就職支援担当部署などと分かれており、それぞれの部署内で様々な指導が完結することが暗黙の前提になっているようである。複数の部署をまたぐようなケースについては、対応がスムーズにいかないことが少なくない。

3 でも触れたが、個々の学生の指導情報を共有するようなケースを、その教職員あるいはその所属する組織の評価に反映させるような仕組みを構築できれば、一つの解決策となりうるだろう。

6. 教学 IR 担当部署とクラウド・コンピューティング

学生の成長を共通の目的とした教育を貫徹しようとした場合、教学 IR 部署には学部ニーズに応える機能を発揮することが求められる。学部単位で個々の学生についてのデータを収集・分析することには限界がある。

経営学部には2009年に導入したクラウド・コンピューティングをベースとした電子学修ポートフォリオシステムがある。学期毎に目標を設定させ振り返りを行うこと等に用いているが、同じシステム上で学生指導調書、面接記録も記入している。データを取り込み分析する箱としては、安定性、信頼性と柔軟性を持っている。

クラウド・コンピューティングを利用する動きは加速すると思うが、この点、導入時以降利用しているセールスフォース・ジャパンに、米国での取組成果（複数大学での取組が随分進んでいる）を日本に移植するような動きが出てくれば利用可能性は大きく広がる。

日本薬科大学薬学科の初年次教育

—進級率・定着率を上げる工夫—

○和田重雄、齋藤博、福嶋仁一、佐藤卓美（日本薬科大学 教養・基礎薬学部門）

1. はじめに

6年制の薬学部の教育では、国家試験に合格させる学力を養うことにも配慮が必要であり、そのためには基礎的な学力を定着させることが有効である。それゆえ、本学では多面的な教育活動を伴う初年次教育を重視しており、教養教育センター（現教養・基礎薬学部門）を中心として行ってきたA),B)。今回は、現状報告とともに、新たに始動したプログラムも紹介して、初年次教育の今後を検討したい。

2. 本学科の初年次教育

(1) 初年次教育の指標

次の6項目を本学の初年次教育の指標とし、指導にあたっている。

- ① 「惻隱の心」の涵養
- ② 人間関係の醸成（絆の構築）
- ③ 医療人としての意識の涵養
- ④ 科学リテラシーの向上
- ⑤ 基礎学力の定着
- ⑥ 自律的・自立的大学生活の確立

(2) 学生の状況（高校での理科の履修状況）

薬学の学習で特に重要な化学と生物の履修状況を表に示した。4単位の化学の履修率がとても高いが、薬学に不可欠な有機化学が教科書の後半に配置されており、高校での学習がおろそかになる傾向が見られる。

	化学基礎のみ	化学基礎と化学	履修なし
人数(%)	23 (10.5%)	195 (88.6%)	2 (0.9%)
	生物基礎のみ	生物基礎と生物	履修なし
人数(%)	83 (37.7%)	113 (51.4%)	24 (10.9%)

(3) 指導体制

高等学校での教職経験者10名を含む15名

の教員が中心となり初年次教育を進めている。語学・薬学導入科目の習熟度別授業はもとより、アドバイザーとして教員1名あたり20名程度の1年生を担当し、きめ細かい指導を行っている。さらに、専門科目担当の教員がセカンドアドバイザーとして加わっている。

(4) 初年次教育の実施内容

4-a) 入学前教育（スクーリングと自宅学習）

AO、推薦入試での入学予定者は12月と2月に、他の入学予定者は3月に、大学生活への円滑な接続と学習意欲の醸成のためにスクーリングを行っている。主な内容は、仲間づくり、コミュニケーション能力の育成、基礎講座（化学、生物、数学）などである。

なお、AO・推薦入試の入学予定者には、自宅で学習・解答する基本問題集を提出させ面談による個別指導も実施している。(②、⑤)

4-b) フレッシュマンセミナー（授業科目）

初年次教育の主幹となる科目であり、下記の内容により行っている。(①～⑥)

4-b-1) 学年集会:大学生としての学生生活の過ごし方、医療人としての意識の涵養、キャリア教育、学習スキルに関連する講演など。

4-b-2) フレッシュマン研修:本学の研修施設にて2泊3日で実施。詳細は後述→(5)

4-b-3) 国立科学博物館研修:科学リテラシーの向上を主眼とした博物館の見学と講義。

4-b-4) 認知症サポーター養成講座:認知症の理解、多様な社会への適応と貢献。

4-b-5) ボランティア活動:献血や薬物乱用防止のキャンペーン、大学構内外の清掃、対外的なボランティア活動への参加。

4-b-6) 基礎学力向上プログラム: 6年間の学習を見据えた課題の指導。詳細は後述→(6)

4-c) 薬学体験学習 (授業科目)

薬剤師による講義、病院・薬局・製薬企業などの見学、救命救急講習の受講などを行い、それらの成果を発表する。(①、③)

4-d) 人体解剖セミナー

“ご遺体が教えてくれる勉強“ 解剖学(人体を知る)生死の直視と倫理観の養成として、希望者のみが参加する。(①、③)

4-e) 基礎学力養成プログラム

薬学導入科目の成績が芳しくない学生に対して実施する補習活動。一週間の講義で扱った内容の復習問題を自力で解答する。正解にたどり着くまで繰り返すよう自立学習を促す。今年度より開始した。(⑤、⑥)

(5) フレッシュマン研修の詳細 4-b-2)

5-a) 概要

人間関係の構築、医療人としての意識の涵養を主眼とし、軽井沢の研修施設で実施する。

学生を7～8名の班に分け、各班に担当の上級生が1名ずつ付き、下記の活動を行う。

5-1) グループエンカウンター: ペアトーク、カード活用型のSGD—私は科捜研—C)。

5-2) 軽登山: 高低差がおよそ200mの1時間程度で登頂できる離山への登山。

5-3) 野鳥の森自然探索: オリエンテーリング的に薬草などを探しつつの野山の散策。

5-4) カーリング体験: 2時間のカーリングレッスン。ミニゲームも実施する。

5-5) 上級生、卒業生の講話: 学生生活や薬剤師の仕事などの体験談を聴く。

5-b) 実施の成果

この宿泊型の研修は今年度で4回目の実施となった。学生アンケートによると、いずれの年度でも研修の満足度は90%以上であり、仲間(新入生同士)との絆を深めることができたと答える学生は例年94～95%と大変高くなっている。人間関係の醸成について、とても効果が高いことは明白である。

(6) 基礎学力向上プログラムの詳細 4-b-6)

講義の理解を促す問題、教科書などで調べる調査系の問題、後期には国家試験レベルの問題も含めた課題を解答し、毎週提出させる。それをセカンドアドバイザーが添削指導を行うものである。基礎学力の向上とともに、セカンドアドバイザーである専門科目を指導する若手教員との交流も目的としている。

昨年度、この課題を提出し続けた学生のほとんどに基礎学力の向上が認められた。学生自身には学力の向上に役だったという印象は薄かったが、セカンドアドバイザーとの交流はやや充実していたことが伺えた。今後は、課題の内容などを工夫していきたい。

3. 今後の課題

過去9年間にわたり、入学直後に基礎学力テストを実施している。平成27年度の入学者までは成績が上昇していたが、その後下がり始めた。特に化学の学力低下が目立つが、学生の学習に対する態度は悪くなっているわけではない。また、化学計算など思考を要する問題への苦手意識が強まる傾向が見受けられる。この要因の一つとして、単純な記憶に頼る受動的な学習法への偏重が強くなっていることが窺える。今後は、学生の思考力や問題解決能力を養えるようなスキルを育む教材の開発や指導方法の検討など、さらなる多角的なアプローチを試みたいと考えている。

4. 参考文献

A) 薬学教育における初年次教育の取り組みと効果の検証, 初年次教育学会第5回大会発表要旨集, 56-57(2012)

B) 初年次教育における多面的教育活動を通じた医療人育成の検証, 初年次教育学会第7回大会発表要旨集, 108-109(2014)

C) 協同学習を取り入れた薬学初年次教育における人間関係づくり—カードを用いたSGDによる構造式の決定(私は科捜研)—, 初年次教育学会第8回大会発表要旨集, 84-85(2015)

学習意欲を高めるためにチームビルディングを活用する

—フロー状態を生み出す場づくり—

○川崎弘也（株式会社ラーニングバリュー）

1. はじめに

H27の文科省の調査¹⁾によると、初年次教育における学びの内容は、「将来の職業生活や進路選択に対する動機付け・方向付けのためのプログラム」77.6%、「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」76.5%と、『動機付け』に関するものが高い。このことは、大学初年次にどのように学ぶ意欲を高めていくか、とすることが大きな課題になっていることを示している。大学のユニバーサル化に伴い、新入生の入学動機の多様化や希薄化が進行しているということかもしれない。

では、動機の多様な集団や希薄な集団を、具体的にどのようにして動機付けを行っていくのが効果的なのか。

弊社が大手前大学と共に取り組んでいるのが、新入生オリエンテーション期間でのチームビルディングプログラムの実施である。

2. 大手前大学の初年次教育の変遷とオリエンテーションプログラムについて

大手前大学は、現代社会学部、総合文化学部、メディア・芸術学部、健康栄養学部の4学部からなる1学年定員670名の大学である。同大学の学びの特徴は、学部を超えて多彩な学びから選び、自分らしく学べる“レイトスペシャライゼーション”（健康栄養学部除く）にある。そのため新入生の学びの動機はより多様であり、1年次においては学びの動機が希薄な学生も多い。そこでこのカリキュラムがスタートした2007年度から初年次教育に力を入れている。

当初初年次教育は「フレッシュマンセミナ

ー」と名付けられ、少数の専任教員と外部のコーディネーター、非常勤講師で構成されたチームで担当していたが、2011年より「キャリアデザインⅠ」として改編され、4年間にわたるキャリア教育の一環として位置づけられるとともに、20名程度の専任教員が持ち回りで分担して担当するようになった。また並行して入学オリエンテーションの改革も進められ、当初はホテルを借り切った1泊2日の宿泊研修を実施していたが、より教育的な価値を高めるため、2010年から専任教員と職員有志のファシリテーションによる「自己の探求」プログラムを導入。2012年からは上級生ファシリテーターによるチームビルディングプログラムへと改編された。このプログラムは「キャリアデザイン0.5」と名付けられ（在学生在が命名）、新入生が「自己理解を深め」「他者理解を深め」「チームビルディングの体験をする」ことをねらいにしている。上級生ファシリテーターの運営する1日間のワークショップ形式のこのプログラムを通じて、新入生は初めて出会うクラスメイトと共に自己理解を深めながら友人作りを進め、大手前大学生のロールモデルとしての先輩と触れ合い、その体験をもとに大学への期待喚起や、グループワークによる能動的な学習姿勢を身につけるきっかけとなるように設計している。

3. チームビルディングプログラム「キャリアデザイン0.5」について

この「キャリアデザイン0.5」およびこのプログラムのファシリテーションを担当する上級生ファシリテーターの研修プログラムは、組織開発を活用したチームビルディングプロ

グラムとして構造化している。チームビルディングとは、自然発生的にできていくチームワークを待つのではなく、コミュニケーションやリーダーシップなどについて学びながら、自分をより深く理解し、チームメンバーとも相互理解を深め、目標を統合し、目標達成のために力を合わせていく — そんなプロセスを体験的に促進する教育・訓練の手法を言う（北森 2008）²⁾。チームビルディングプログラムとしての「キャリアデザイン 0.5」の有効性および安定性については、昨年度の初年次教育学会の中で発表させて頂いたので³⁾、本発表では上級生ファシリテーターの研修プログラムに焦点を当て、どのようにして設計し運営すれば、上級生のファシリテーション力が高まり、新入生の満足度が高まったり自己理解が深まったりするのかについて、フロー状態⁴⁾（チクセントミハイ 1996）と言う概念を活用して検証したい。

4. フロー状態

フロー状態とは、人間がその時していることに、完全に没頭し、精神的に集中し、完全に没頭している際の精神的な状態を言う。まったく異なる活動でも、特にそれらがうまく行っている時には同じように記述される。フローの構成要素としては以下の8つがあげられている。

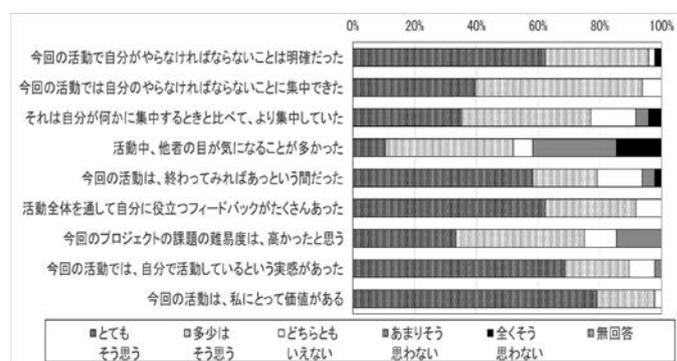
- ① 明確な目的
- ② 専念と集中
- ③ 自己に対する意識の感覚の低下
- ④ 時間感覚のゆがみ
- ⑤ 直接的で即座なフィードバック
- ⑥ 能力の水準と難易度とのバランス
- ⑦ 状況や活動を自分で制御している感覚
- ⑧ 活動の本質的な価値

今回ファシリテーション研修では、フロー状態を作り出すことを意識しながらプロセスの設計を行った。具体的には、48名の受講学生を8つのチームに分け、チームビルディングを進めながらロールプレイとフィードバ

ク（以下FB）の機会をたくさん作った。FBは、最初はグループの中だけで行うことでチームビルディングが進むように設計し、次にはグループ間でのFBの機会を作ってグループによるFBの質の違いを感じてもらおうことで全体のFBのレベルが上がっていくことを意図した。最終的には本番さながらの環境でのロールプレイとFBの機会を作り、本番に向けての課題の難易度を感じてもらおうようにした。本番に向けてはもっと練習しないとダメなんだと言うことに気づいてもらい、本番までの時間を、個人やグループでの自発的な練習に充ててもらおうことを狙ったのである。

5. 結果と考察

今回は 2018 年度に上級生ファシリテーターを経験した 48 名を対象に、アンケート形式で前記 8 つの状態について確認した（図 1）。また研修への参加動機の高くないものも、研修プロセスを通じて学習意欲を高めていることが確認できた。学会発表では、如何にしてそのような場づくりをするのかについても、共有させて頂きたい。



(図 1)

【参考文献】

- 1) 文部科学省 (2017) 「平成 27 年度の大学における教育内容等の改革状況について」
- 2) 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)
- 3) 川崎弘也 (2017) 「初年次教育学会第 10 回大会要旨集」 PP. 174-175
- 4) M チクセントミハイ (1996) 「フロー体験 喜びの現象学」 (世界思想社)

初年次教育科目【超ときわびと】の実践報告

—Team Based Learningによるファシリテーションとリーダーシップの育成—

○高松邦彦（神戸常盤大学）

光成研一郎（神戸常盤大学）

伴仲謙欣（神戸常盤大学）

川崎弘也（(株)ラーニングバリュー）

中田康夫（神戸常盤大学）

1. 初年次教育科目【超ときわびと】とは

神戸常盤大学は、2014年度から大学改革に取り組み、2017年度から新カリキュラムによる教育を断行している[1]。この新カリキュラムの特徴は、これまで学部・学科別に行っていた、いわゆる教養科目を全学科共通の「基盤教育」科目として、「コスモロジー」「プロト・ディシプリナリー」を鍵概念とし、科目間の“越境関係”を意識しながら、また「なぜ、それを教えるのか」という根源的な問いから、さらに、準正課・正課外を含めた俯瞰的視野から「誰が、どこで、どのように教えるべきか」という問いに発展させ、包括的に科目設計を行った。そして、その科目構成を「学びの始め科目群」「人間探究科目群」「創造実践科目群」の3つの科目群で構成することとした。そのなかで、「学びの始め科目群」は学科横断型の初年次教育として「大学での学び方」および将来の『「チーム学校」』『「チーム医療」』の担い手となるために必要な諸能力を養成するために、【まなぶる▶ときわびとⅠ】[2][3][4]【まなぶる▶ときわびとⅡ】【超ときわびと】の3科目を設定した。そして、「学びの始め科目群」については、コンピテンシーを用いたルーブリック評価を行っている[5][6]。

2. 初年次科目【超ときわびと】の具体

【超ときわびと】は、「科学技術と社会の関わりが深化・複雑化している知識基盤社会に

おいて、求められる人財の素養・能力は多様である。このような社会では、必要とされる知識や技術のすべてを個人の問題に帰することはできない。高度の専門的な素養・能力を備えたうえで、異なる知識・方法論を持つ多種多様な個々人が集い、それぞれの個性を存分に活かしつつ、チームとしての力を最大限発揮することが重要である。したがって本科目では、チームとしての力を最大限発揮する人財の育成を目指し、その学修の到達目標は、「A. デザイン思考の基礎を修得する」「B. チーム力を強化する方法の基礎を修得する」「C. デザイン思考をもとにチーム力を発揮して、課題の解決ができる」の3つとした。

また、本科目では、本学が掲げている19の「ときわコンピテンシー」[1]のうち、「①責任感：社会の一員としての責任をもって物事に臨むことができる」「②省察力：自己の思考や行動を振り返り、改善の道を常に模索することができる」「③貢献力：誰かの役に立つことに喜びを感じ、具体的に行動することができる」「④協調性・協働力：自他の利害をこえて、協力して物事に取り組むことができる」「⑤傾聴力・対話力：他者の声に耳を傾け、創造的な対話をすることができる」「⑥デザイン力：さまざまな考えや知識を総合して課題の解決策をデザインすることができる」「⑦批判的思考力：物事を多角的・批判的に捉え、考えることができる」「⑧論理的思考力：根拠

に基づき、論理的に考えることができる」「⑨ 自己管理能力：自ら、心身の健康を適切に管理することができる」「⑩探究力：物事のあり方について深く考え、その本質を見極めようとするすることができる」の 10 のコンピテンシーを特に意識して、学生が学修に取り組めるようにしている。

具体的な授業内容は表のとおりである。

表 【超ときわびと】の授業内容

授業回	授業内容
1	オリエンテーション・ガイダンス
2	本年度の課題の提示
3・4	デザイン思考の第 1 段階「共感」① ②：対象者に寄り添い、理解する
5	デザイン思考の第 2 段階「課題定義」①：「共感」の段階で得られた対象者の意見や情報から、潜在的な課題やニーズを抽出する
6	デザイン思考の第 2 段階「課題定義」②：第 5 回をもとに、目指すべき方向性・コンセプトを確立する
7	デザイン思考の第 3 段階「アイデア創造」①：アイデアの「質」よりも「量」を意識してブレインストーミングを行い、チームメンバーが思いついたことをとにかくアウトプットする
8	デザイン思考の第 3 段階「アイデア創造」②：第 7 回をもとに、仮説を立て、課題達成のための新たな方法となるアイデアを生み出す
9	デザイン思考の第 4 段階「試作（プロトタイプ化）」①：「アイデア創造」の段階で出たアイデアで、チームの支持を集めたものをいくつか試作段階へと進める
10	デザイン思考の第 4 段階「試作（プロトタイプ化）」②：様々な可能性を試し、経費や時間を節約することを念頭に試作する
11	デザイン思考の第 5 段階「テスト」①：「試作」段階で作成したプロトタイプについて、peer に協力してもらい検証する
12	第 11 回の検証結果を十全にリフレクトし、プロトタイプの改善を図る
13	第 14 回のグループプレゼンテーションに向けた準備
14	グループプレゼンテーション
15	まとめ

3. 考察

開講初年度である 2017 年度は、上記の考え方にもとづき授業を展開した。しかし、チームで行う授業内容であったため、チーム内でのリーダーシップならびにメンバーシップの濃淡により、チーム間での学修・到達内容に差が生じてしまったことは否めない。この点については、教員のファシリテーションのあり方も含めて、2018 年度における課題である。また、出来上がった課題を実際の場面に適用してみる時間が授業時間内に確保できずに終わってしまった。昨今あらゆる領域で PDCA の重要性が声高に叫ばれていることから、学生時代から PDCA を回し、自ら仕上げた課題に対する改善が経験できるような授業運営を行えるように工夫していくことも課題である。

参考文献

- [1] 桐村豪文, 高松邦彦, 伴仲謙欣, 野田育宏, 光成研一郎, 中田康夫. “教職協働による教学マネジメント改革の理念構築～まなびの re: デザイン～,” 神戸常盤大学紀要, vol. 10, pp. 23-32, 2017.
- [2] 光成研一郎, 桐村豪文, 國崎大恩, 牛頭哲宏, 高松邦彦, 伴仲謙欣, 中田康夫. “教育から学習へ: 教育のパラダイム転換 ～「まなぶる」ときわびと I」の実践から～,” 神戸常盤大学紀要, vol. 11, pp. 7-16, 2018.
- [3] 桐村豪文, 光成研一郎, 國崎大恩, 牛頭哲宏, 高松邦彦, 伴仲謙欣, 中田康夫. “初年次教育科目「まなぶる」ときわびと I」で何を得たか ～学生が捉える学修の〈意味〉～,” 神戸常盤大学紀要, vol. 11, pp. 193-208, 2018.
- [4] 桐村豪文, 高松邦彦, 伴仲謙欣, 野田育宏, 光成研一郎, 中田康夫. “基盤教育の設計～教職協働による教学マネジメント改革の成果～,” 神戸常盤大学紀要, vol. 11, pp. 181-192, 2018.
- [5] Y. Nakata, Y. Kozaki, T. Kunisaki, T. Gozu, K. Bannaka, and K. Takamatsu. “Assessment of rubric-based evaluation by nonparametric multiple comparisons in first-year education in a Japanese university,” PEOPLE: Int. J. Soc. Sci., vol. 4, no. 1, pp. 631-641, 2018.
- [6] Y. Nakata, Y. Kozaki, K. Mitsunari, T. Kunisaki, K. Bannaka, T. Gozu, I. Noda, and K. Takamatsu. “Ensuring Equal Evaluation among Teachers in First-Year Education Courses through Rubrics: A Multiple Comparison Analysis,” Int. Conf. Educ. Psychol. Learn., pp. 40-46, 2018.

初年次教育プログラムの実施・改善への学生アシスタントの主体的な参加の

制度的取り組みとその効果

- 石黒 太(就実大学(流通科学大学非常勤))
- 山下 香(流通科学大学人間社会学部)
- 藤田 里実(流通科学大学商学部)

1. はじめに

本研究は、2015 年度より全学的な初年次教育プログラムを導入している本研究対象事例大学（流通科学大学）における初年次教育プログラムの実施・改善過程への学生アシスタントの主体的な参加という取り組みの効果検証を行うものである。この対象事例大学においては、全学的な規模において、初年次からのキャリア形成への意識づけやアカデミックスキルの習得及びジェネリックスキルの向上を目的としたアクティブラーニング形式の初年次教育を導入しているが、そのプログラムの実施と改善に際して、学生アシスタント（CA、クラスアシスタント）の活用を図っている。学生アシスタントは、前年度までに初年次教育プログラムを受講した学生であり、別の授業科目においてリーダーシップに関する能力の向上やファシリテートスキルの習得プログラムを受講した学生である。すなわち、学生アシスタントの育成・能力向上を目的としたプログラムが授業科目の一つとして準備されており、学生アシスタントを希望する学生の多くがその授業科目を受講し、その授業の中で、次年度の初年次教育プログラムの実施と改善に関わることになる。本報告においては、このような学生アシスタント養成の過程と、初年次教育プログラムの実施・改善過程への学生アシスタントの参加のあり方について報告する。報告当日は、この制度的取り組みが学生アシスタントの成長に如何に寄与したか

についての分析も報告する予定である。

2. 本研究対象事例大学における初年次教育プログラムと学生アシスタントの育成

本研究対象事例大学は 2015 年度に全学的な初年次教育プログラムを導入した。以降、毎年ブラッシュアップを繰り返しながら継続的に実施しており、現在 4 年目を迎えている。一連の初年次教育プログラムの中心は、前期中を通して開講される「自己発見とキャリア開発」という科目である。この科目は、全一年生が受講するものであり、40 名前後のクラスを単位として、仲間作りや大学の理念教育、自己理解の促進、キャリア教育、商業施設におけるフィールドワーク等を、アクティブラーニングの手法を意識的に用いつつ実施し、学生生活における目標設定と将来設計の立案を促し、このプログラム独自で設定したジェネリックスキル（コミュニケーション能力等 6 つの能力指標）を向上させることを目的としている。現在のところ（2016 年度以降）、前期中を通して 1 週 4 コマ（2 日間×2 コマ）計 60 コマにて実施しており、初年次の学生にとっては、学修面のみならず、大学生生活全般にわたって極めて大きなウェイトを持つ科目となっている。

この科目の運営に際して、担当教員の補助を行っているのが学生アシスタント（CA、クラスアシスタント）である。学生アシスタントは、新入生に対するロールモデルとなりう

るようにふるまうことが求められるとともに、クラスで行われるグループワークの運営を補助し、時によってはファシリテーターとしての活動も行う。また入学して間もない新入生の仲間づくりを助け、クラス担任（教員）によるクラス運営の円滑化にも寄与することが求められている。

この学生アシスタントは希望する学生が応募することになっているが、学生アシスタントとして業務を担うに際しては講習（大学における初年次教育の理念・方針の再確認等）の受講が義務付けられているとともに、授業科目である「リーダーシップ養成」の受講が薦められている（学生アシスタントを希望しない学生も履修可能であるが、講義で学んだことを実践する場として、学生アシスタント業務に携わることを薦めている）。この科目は、「自己発見とキャリア開発」を既に履修した学生が、そこで学んだ内容を踏まえた上でさらに自分たちの能力（上記の6つの能力指標に基づくもの）を向上させるとともに、リーダーとしてのスキルを身につけることを目的に、グループワーク形式で様々な課題・プロジェクトに取り組むものである。そしてその課題の中に、「自己発見とキャリア開発」内で実施するプログラムの改善提案・ブラッシュアップというプロジェクトが含まれている。「リーダーシップ養成」の受講学生は、受講者として参加した初年次教育プログラムについて振り返り、そのうえで運営側の視線から次年度のプログラムがより望ましいものとなるように改善提案を行う。無論、学生の提案がそのままプログラムの改善・変更に反映されるわけではない。しかしながら、改善提案プロジェクトという形で、学生は、受講者の視点と運営者側の視点をともに獲得しながら取り組むことができる。運営者の視点から、受講者の視点のみでは見えづらい大学が掲げる初年次教育の理念やその重要性の意味を学び直すとともに、その教育的効果について検

討し、さらに受講者の視点から、自らが参加したプログラムを客観的に振り返り、運営者側からのみでは見えづらいプログラムの運営上の問題点を指摘することができる。それは、通常の教育プログラムにおいては実施が困難な PDCA サイクルに学生が主体的に関与することによって得られる効果であると考えられる。

3. 事例についての報告と検討

この初年次プログラムの実施・改善への参加を通じた学生アシスタント育成の試みは、様々な問題を抱えつつも継続的に行われてきたことによって好循環を形成し、初年次教育プログラムそれ自体、プログラムを受講する初年次学生、学生アシスタントのそれぞれに対して、徐々に良い影響をもたらしつつあると考えられる。本報告では、上記の取り組みと、好循環を形成するために用いられている様々な仕掛けについて報告する。さらに、特に学生アシスタントに焦点を当て、これらの制度的取り組みが学生アシスタントの成長にどのように寄与することができたかについての調査結果についても報告する。

4. 謝辞

本報告は、流通科学大学の初年次教育科目「自己発見とキャリア開発」の運営責任者であり、「リーダーシップ養成 A」「リーダーシップ養成 B」の共同担当者である南木睦彦教授（流通科学大学商学部）の全面的な協力を得て行われるものです。南木先生に深く感謝の意を表します。

（本文おわり）

調理を専門とする学生の自己効力感を育む

反転英語授業デザインの試み

○石井研司（辻調理師専門学校・辻静雄料理教育研究所・九州大学大学院）

1. 実践背景

近年 AI やロボットの発展が著しく教師の必要性や授業の意義などがこれまで以上に教育現場で取り上げられている。教育情報化の推進、技術の普及、デジタル教材の標準化に向けた機運が高まっている動きもある（文部科学省，2014）。さらにグローバル化が進み、東京オリンピック 2020 に向けて英語表記の見直しやサービスにおける英語力の向上が喫緊の課題である。

特に調理をする「料理分野」における英語プログラムはこれまで体系化されておらず、当該分野の学習者を対象にした語学テキストもほぼ皆無である。そこで日本料理を専攻する学生が当該知識を活用しながら本発表では、ESP(English for Specific Purposes: 特定の目的のための英語)の観点からデザインされた「反転授業実践モデル」を概説する。

2. 授業実践における2つのキーワード：反転授業・自己効力感

反転授業は、従来の「講義」「宿題」の構造を部分的に前倒しして、宿題や演習にあたる時間を授業内により長く確保できることで到達目標を達成できるという利点がある。その他にもさまざまな波及効果があり、十分に研究された領域とは言い難いが（Abeysekera & Dawson, 2015）、授業のタスクの構造化・効率化、協働学習など学生の主体的・対話的活動が活性化する“画期的な教育手法”としても期待されている（重田，2014）。

自己効力感とは、学習者が「なんとかやって

いけそう」と思える自信のようなものである（石井，2017）。この自己効力感が学習意欲に多大な影響を与えることが報告されていることから、この自己効力感を育むことを最優先とした。なお対象となった授業は、英語の習熟度別にはなっていないが、授業開始前のガイダンスにおいて学生の事前聴き取り調査をおこなったところ多くの学生が、「あまり得意ではない」「苦手である」と言及していた。

以上から反転授業の手法を取り入れ、なおかつ自己効力感を高める授業をデザインした。

3. 授業の連動性と情意的側面への配慮

学生たちは英文法や英文読解などの暗記要素や講義型の「英語科目」を受けてきた日本人が多いため、料理の知識と英語を関連づけてテーマを設定した。さらにそれら料理に必要な基本用語を活用して、新たに課題に取り組めるようにした（表1参照）。

表1. 授業回別トピック

#	日本料理	サービス英語
1	英語の必要性	サービスの流れ(一般編)
2	食材・調味料	サービスの流れ(他店編)
3	調理器具・オンライン	サービスの流れ(友人ヘルプ編)
4	料理用語補足	サービスの流れ(柔軟な対応編)
5	オンライン確認	サービスの流れ(現実版)
6	用語定着・復習	パフォーマンス準備
7	小テスト	パフォーマンス練習
中間試験		
8	切り方・日本料理表現	取り下げ・次の品
9	先付	会計・見送り
10	椀刺身	満足度
11	焼物煮物	相継・確認
12	揚げ物蒸し物	補足表現
13	食事・品書き作成	パフォーマンス準備
14	会席コースメニュー	パフォーマンス練習
15	小テスト・まとめ	パフォーマンス最終調整
期末試験		

1 週目から 7 週目までの前期前半では普段から使用する調味料や調理器具といった基本用語をゲーミフィケーションで定着を図りながら、レストランシミュレーションで使用する領域特化型の基本パターンを文脈に応じた実践練習を毎回行った。また課題は個人で遂行せずに協働（ペアまたはグループ）で一つの課題を完成させるなどして不安軽減を狙った。時には受講者全員で一つの課題に取り組むクラスワークも取り入れ、タスクを通して協調マインドが育まれるような足場作りをした。成果物が生じることで、他者の助けによる達成感を体験し、それが自己効力感を高めると期待した。

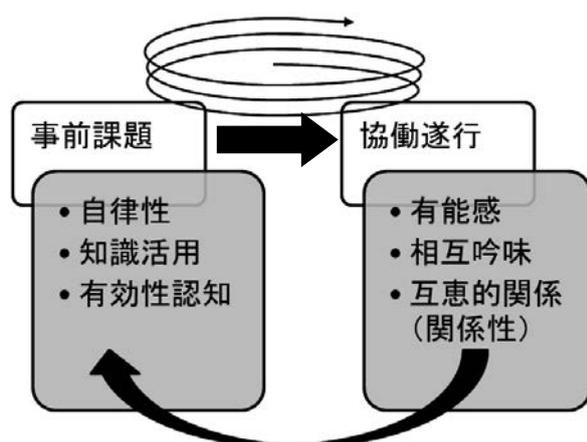


図 1 各授業での活動の流れと特徴

8 週目から 15 週目までの前期後半では、より専門的な知識を活用しながら創造的思考によって会席料理の献立作成を組み込んだ。毎回事前課題として指定された一品（例えば、先付や椀物など）を自分で考えたり、ネット検索したりして日本語を作成してくる（図 1 参照）。授業内ではそれをパートナーと協働して英訳し、その料理や食材、季節感の特徴を説明する。

各季節をテーマにした会席料理の一品が蓄積され、13 週目には作成リストを一つにまとめて、コースの品書きを完成させることができるように設定した。受講者全員がペアごと

に協力して作成したものを利用して次の課題へと活かすことで学習活動の無駄を最小限に抑えた。

4. 全体討論

反転授業の側面（授業内課題を事前課題として設定すること）で授業時間を主体的かつ対話的な活動時間をあてることが達成できた。不安や負担軽減だけでなく、助け合いや支え合いによる協調マインドが生まれるようにタスクを設定することで自己効力感を高めることができた。

一方で、オンライン上で課題に取り組むため、回線の混み具合やパソコンの不具合といった障害も頻発し学生のやる気を挫いたことも否めない。中にはアクティブ・ラーニングより「教師主導」の講義型を好む学生もあり、主体的・対話的な活動の意義や有効性などの理解が浸透していなかった可能性が事後アンケートで明らかとなった。

参考文献

文部科学省. “学びのイノベーション実証研究報告書”.

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/030/toushin/1346504.htm, (accessed 2015-6-24).

重田勝介. 反転授業—ICT による教育改革の進展. 情報管理, 2014, vol.56, No. 10, p.677-684.

Abeysekera, L. and Dawson, P. Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. Higher Education Research & Development, 2015, vol.34, No.1, p.1-14.

石井研司. 助け合い, 教え合いのグラウンドルールをクラス内に作ろう!. 英語教育, 2017,10月号, p.18-19.

「良い点」と「改善点」についての自由記述の分析

—いわき明星大学教養学部フレッシューズセミナー3年間の比較—

○名取 洋典・和足 憲明（いわき明星大学教養学部）

1. 目的

いわき明星大学教養学部では、学部改組による開設に合わせ新たな初年次教育プログラムである「フレッシューズセミナー」を開始した。開始以来変わらず、火曜日 1, 2 時限の連続、前期と後期に「フレッシューズセミナー1・2」が設定されている。1年目の取り組みについては、名取・初見・佐藤（2017）が報告している。

授業内質問紙調査によって測定された「在学意思」や「主体的学修態度」, 「スタディ・スキル」や「大学への愛着」などの変動について、量的な分析を行い報告した（名取・初見・佐藤, 2017）。また、「在学意思」や「主体的学修態度」を従属変数として「学修適応感」を独立変数に加えた多変量解析により、フレッシューズセミナーの成果を明らかにしようとする試みも行われてきた（初見, 2016；初見, 2017）。

一方、名取・佐藤・初見（2017）では、「夏休み明けの在学意思の低下」という負の側面にも注目した分析を行っている。また、佐藤・初見・名取（2018）は、1年目の後期の顕著な出席率の低下が、プログラムの変更により過重なワークが経験された結果、2年目には抑えられたことを報告している。

本発表では、自由記述という質的なデータから得られた結果について報告する。その際、「よかった点」と併せて「改善点」についても報告することにより、今後の初年次教育の在り方を考える上でのより有用な資料を提供することを目的とする。

2. 方法

調査対象者 2015年度後期 93名, 2016年度前期 100名, 後期 110名, 2017年度前期 74名, 後期 79名の履修者を対象とした。

調査時期 2015年度の後期終了時, 2016年度の前期, 後期終了時, 2017年度の前期, 後期終了時に、量的な調査に続けて文章完成法での質問項目を加えた。

質問項目 1) フレッシューズセミナーの良かった点は, 2) フレッシューズセミナーの改善して欲しい点は, 3) フレッシューズセミナーで楽しかったことは, 4) フレッシューズセミナーでがんばったことは, 5) フレッシューズセミナーで大変だったことは, 6) 私にとってフレッシューズセミナーとは, に続けて文章を完成させることを求めた。

分析対象 本発表では 1) 良い点と 2) 改善点を分析の対象とした。良い点の記述数は, 2015年後期 73, 2016年前期 56, 後期 74, 2017年度前期 68, 後期 64であった。また, 改善点の記述数は, 2015年後期 72, 2016年前期 54, 後期 67, 2017年度前期 65, 後期 61であった。

3. 結果と考察

分析は KH Coder（樋口, 2014）を用いて行った。

良い点について 語の最小出現数を 2 に設定し、共起関係を上位 60 として共起ネットワーク分析を行った（Figure 1.）。共通して挙げられるのは、人やグループ、友人とのコミュニケーションである。1年目に特徴的なのは、色々なことができるという表面的な記

述である。一方、2年目には「意見を知る」こと、3年目には「将来」に生かすというより深い内容面への記述がみられるようになる。

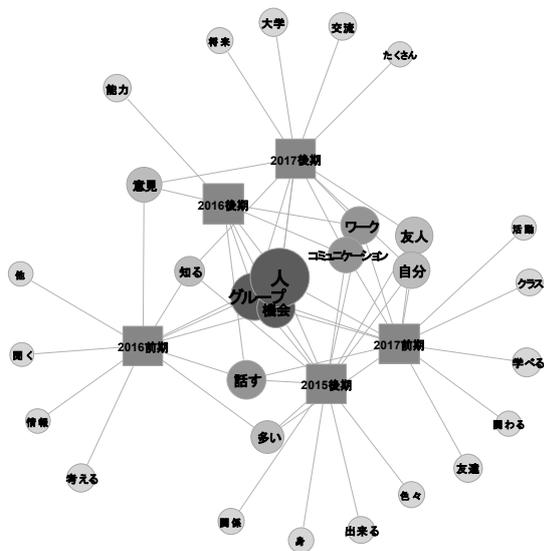


Figure 1. 「良い点」の共起ネットワーク

改善点について 良い点と同様の共起ネットワーク分析を行った (Figure 2.)。共通して挙げられている「特に」は、「特にない」との記述によるものである。それ以外では、「時間」に関しての記述が多くなっている。1年目に特徴的なのは「リフレクションシート」と「手書き」の繋がりである。前期は、授業の振り返りを書いて提出するように求めているものを、後期に web 授業支援システム (manab@) 上での提出としたために出され

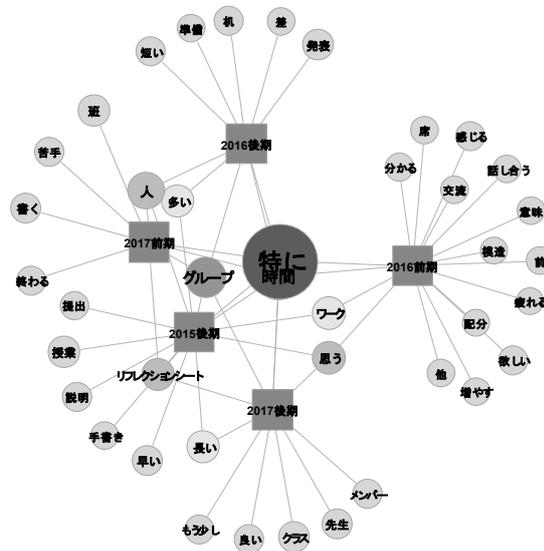


Figure 2. 「改善点」の共起ネットワーク

た改善点である。また、授業が朝早いことを改善として挙げるなど、授業の設定についての表面的な内容に留まる記述も多かった。一方、2年目には、他クラスとの交流を増やすよう求める意見がみられる。交流の機会というフレッシュャーズセミナーの「良い点」を生かすためには、もっと、交流の機会を増やした方がいいとの前向きな意見であると考えられる。また、3年目の終わりには、「先生」のクラス間での指示の不一致についての指摘が多くみられた。積極的に取り組んでいるからこそ、取り組むべき内容が教員間で共有されていないと感じられたことへの不満が生じたと考えられる。

まとめ 1年目は詰め込み過ぎたスケジュールをこなすことで、教員も手一杯でワークの意味が学生に伝わりにくかったため、学生の記述も表面的であった。しかし、2年目以降のプログラム改善により、ワークを行う意味がより深く学生に伝わるようになってきた結果と解釈できる。適切なプログラムの量と進め方について今後も検討が必要である。

文献

初見康行 (2016). 初年次教育の効果に関する一考察——初年次教育が在学意思・主体的学修態度に与える影響について—— 初年次教育学会第9回大会発表要旨集, 76-77.

初見康行 (2017). 「学修適応感」が新生生の「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—— 初年次教育学会第10回大会発表要旨集, 148-149.

樋口耕一 (2014). 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して— ナカニシヤ出版

名取洋典・初見康行・佐藤 拓 (2016). いわき明星大学教養学部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.

名取洋典・佐藤 拓・初見康行 (2017). なぜ夏休み明けに在学意思は低下するのか?—学内・学外の友人適応感に着目して— 初年次教育学会第10回大会発表要旨集, 132-133.

佐藤 拓・初見康行・名取洋典 (2018). 新生生の夏季休暇期間前後の在学意思の変動に関する研究——いわき明星大学教養学部2015-2016年度入学生データの用いた実証研究

初年次教育を視野に入れた政治学基礎科目の講義案

—実践例と今後の課題—

○福井英次郎（慶應義塾大学ジャン・モネ EU 研究センター）

1. 問題の所在

初年次教育は多くの大学で導入されており、内容も充実しつつある。実際に、課題発見、資料収集、レポートの執筆、口頭発表、議論や討論など、大学で学ぶための土台といえるアカデミックスキルズが身につくような教育が実施されている。

その一方で、専門科目に目を移すと、必ずしも初年次教育の成果を念頭に置いた授業の内容や形式ではないことが多い。特に専門の基礎科目でこの傾向は顕著である。将来的には少人数で発表や議論を軸とした演習形式としたいという願望はあるだろうが、現状の多くの大学では伝統的な講義形式で授業が実施されており、習得したアカデミックスキルズを実践できる状況ではない。

また専門分野を念頭に置いたような1・2年生ゼミでは、学部レベルで統一化された形式ではなく、教員に任される形で運営されることが多い。学部レベルで統一化すること自体の是非もあるだろうが、ここで注目したいのは、教員個人に任された場合の問題である。自分の専門分野や自身による教材研究が充実している場合は問題がないだろうが、そうでない領域の授業準備はかなりの時間と労力がかかっている可能性がある。

これらの2点のような場合、受講人数に依存しないで実践でき、アカデミックスキルズを念頭に置いたような半期分の講義案があれば有効であろう。もちろんこの案をそのまま用いることも可能だが、自身にとって手薄な領域や方法を補完するために用いるのである。専門の基礎科目で履修者が多いような科目の

場合、アカデミックスキルズを用いる授業案のアイデアとして利用可能であろう。教員個人に任されている1・2年生ゼミの場合、自身の手薄な領域で補完的に利用することができるだろう。

本報告では、半期15回の科目を想定し、初年次教育を念頭に置いた政治学の講義案の作成に焦点を当てる。ここでは初年次教育を念頭に置く教授法の方向性・形式・内容について述べる。これを踏まえ、報告では、作成過程や問題、今後の課題を多角的に検討する。

2. 講義案の作成の方向性や形式

(1) 方向性

政治学の講義案を考えるにあたり、重要視したのは、①自分の意見をまとめ、それを他人に提示したり書いてみたりすること、②学生同士で話し合う場を設けること、③学生が自分で考え、行動を起こす時間帯を設けることの3点である。

アカデミックスキルズの実践として、最初に、自分で考えて意見をまとめることやそれを第三者に口頭や文書で論理的に説明する場を設けることにした。次に、学生間での意見交換を通じて、他の意見を聞き、他の意見と自分の意見とをまとめることやお互いに議論することができるような場を設けることにした。

政治学の科目ということで、受講生が議論の当事者として授業に参加できるように、受講生が自ら考えて行動できるような仕組みを導入するようにした。ただし、政治学の議題の多くは、個人の属性に関する繊細なもの

の国際関係論の教授法の一考察——『実体験』の観点から』『埼玉県立大学紀要』第12巻、89-95頁。

が多い。そのため、学生が望まない形で、自身の属性などを明らかにすることのないように、工夫することにした。

(2) 形式の統一

政治学の対象は多方面にわたる。そのため授業法も多様になりうる。しかし今回の講義案では、各回の授業で同じような形式をとることにした。授業の導入で、自分の意見を簡単にまとめたり、その分野の基礎的なことを検討したりするようにした。また授業の最後で、授業全体を自身でまとめさせることにした。

授業の中核部分では、「ワーク」を実施することにした。この「ワーク」は、学生が自分たちで動かねばならない仕組みである。ワークは、ディベート、実験的手法、ロールプレイングゲームなどである。そのトピックごとに、最も適当で刺激的と思われるものを選択することにした。

(3) 内容の選択

一般に、半期で15回の授業であるので、14回分の授業を準備することにした。配分は、政治社会で3回、政治理論・政治思想で3回、政治過程論で4回、国際政治学4回である。時間をかければ全分野を1人で作成することもできるだろうが、作成時間を短縮するために、12人の研究者に協力をお願いし、担当してもらったことにした。

報告では、実際の作成過程やそこで生じた問題、今後の課題を多角的に検討する。

主要参考文献

- ・福井英次郎編（近刊）『基礎ゼミ政治学』（世界思想社）。
- ・福井英次郎（2018）「ロールプレイングゲームを用いた国際政治学教授法—授業デザイン・実践・課題」『国際交流研究（フェリス学院大学）』第20号、255-279頁。
- ・福井英次郎（2011）「一般教養科目として

法学教育への ICT 導入による効果

—反転授業の導入と成績評価の改善—

○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

法学教育における多くの授業は、従来の座学のみ形式が多く、かつての自身の講義もその形式であった。しかも、医療系大学であり、法学を専門としない本学では、法学に興味を持たない学生が少なくない。そのため、学生に興味を持たせることからスタートしなければならないことから、まず講義に学生にとって効果的であり、なおかつ、参加意欲の湧く魅力的なものであるかを検討し、①受講して楽しい（興味・関心が持てる）、②将来との接続性が分かる、③知識の記憶定着が進む、④知識の構造化が進む、⑤創造性に接続できる（知識の活用ができる）、⑥学生が自分で表現できるものとした講義シナリオを導入するとともに、ICT を活用することで興味を持たせるきっかけとした。

2. 教育要項の見直し

座学のみ講義形態では、学生にとって受動的なものであった。しかし私立情報教育協会「大学への提言」の法学分野の ICT を活用した教育改善モデルの考察では、法律は様々な分野に亘る問題解決と施策立案の手段として利用されるべきものであることから、分野を越えて他の学問への展開すること、他の学問の視点や方法を導入すること、またそれらとの協働・融合が求められることとする。本学の学生は医療系を専門としているが、法治国家であるわが国においては、法によって社会秩序が保たれることで、社会生活が円滑に行われていることについて、学士力としてだけ

でなく、社会的常識としても法的知識を確実に身につける必要がある。そこで、教育成果（アウトカム）は、現行法について、学問としての法学だけでなく、教養として必要な法律に関する基礎知識を修得することで、「法的なもの見方（リーガルマインド）」と「法を知りつかいこなす力（リーガリティ）」を身につけ、法的三段論法を用いて、日常の具体的な事例について文章で表現できることとした。

3. シナリオの変更（反転授業の導入）

講義内容としてプレゼンテーションを用いた形式は、ICT の導入初期においては新規性のある形式であったが、今では数多くの講義で取り入れられる形式になったことから、学生にとってこの形式すら旧態依然の講義形式となりつつある。そこで、それらとの差別化を図る上で従来型の知識詰め込み型の講義から反転授業への転換を目指し、法律問題の考察を多く行うアクティブラーニング形式への変更に伴い、教材の内容を見直すとともに、本学の e-Learning システムである WebClass を事前・事後学修に取り入れることにした。

従来の講義で使用してきたプレゼンテーションとレジュメをベースとした事前学修教材を WebClass に上げ、講義までに実施することを課題の 1 つとし、知識の定着のため、事前学修の実施を前提とした事前確認テストも WebClass 上に用意し、成績評価に組み込んだ。さらに、講義で考察するテーマをレスポンスシートとして用意した。

講義終了後には、教室での授業の確認テスト、自由課題としての応用問題も WebClass 上に用意した。

4. 成績評価方法の変更と改善

講義シナリオ導入前までは、本試験を 100 点満点で評価し、講義で実施する小テストを最大 20 点の範囲で加点補正する形式の知識重視型の試験偏重形式であったが、シナリオ導入後は、本試験を 80 点、課題を 20 点に変更し、毎回の課題を若干重視する形式にしたものの、評価の上では知識重視型に変わりはなかった。

しかし、反転授業導入後は、評価すべき項目が増えたことで、従来型の本試験の実施をとりやめ、成績評価基準表を導入した。

評価項目	レベル0	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4	レベル5
レスポンスシート	講義が自由である。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。
1行進み課題	講義が自由である。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。
評価内容	講義が自由である。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。
1行進み課題	講義が自由である。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。
最終課題	講義が自由である。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。
自由課題	講義が自由である。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。	講義が自由であるが、一部質問がある。

評価方法は、毎年改良を加えているため、最新のものを説明する。2018 年度は全 14 回の講義を 1 講義あたり 7.3 点満点で評価し、合格点を 60 点、上限を 100 点(合計点は 102.2 点)とした。

毎回の課題が多く、教員の作業量も増えてしまうことから、評価の一部において学生同士に相互評価をさせることとした。学生間の相互評価の導入当初、一部の学生から正当な評価がされるのかという不安や不満の声があった。しかし、教員が最後に学生の評価をチェックする際に、不適切や不可解な評価の修正は行くと説明し、実施したことでその点に関しては概ね解消された。

回数を重ねると、相互評価を導入したことによって振り返りができるとや、情報の共

有を行えるなど、肯定的な意見が出てくるようになった。

今回の評価基準では、WebClass のログ解析から学生の学修状況を把握できることから、小テストによって知識の定着を確認しつつ、平常点を重視する評価形式を導入できた。さらに、合格点到達に問題のある学生について早い段階で把握できることから、フォローも容易となった。

5. 授業評価と今年度の改善点

授業評価アンケートの質問項目の変更により、シナリオ導入以前と比較可能な項目が限られたため、「学習意欲が刺激された」と「総合評価」の 2 項目のみであるが、そこから分かった問題点について発表したい。

また、講義への積極参加を促すため、2018 年度から Google Classroom を導入した。導入による講義の変化、活用法、問題点などについても併せて報告する。

学習意欲が刺激された			
シナリオ	導入前	導入後	変更後
医学部	4.15	4.03	4.38
歯学部	4.12		4.39
薬学部	4.08	3.79	4.31

総合評価			
シナリオ	導入前	導入後	変更後
医学部	4.25	4.37	4.51
歯学部	4.37		4.49
薬学部	4.26	4.05	4.45

※1～5 で評価した値の平均値

※導入前 (2010 年度以前)、導入後 (2011～2012 年度)、変更後 (2016 年度以降)

※導入後は医学部・歯学部の合同クラス

参考文献

廣瀬清英「法学教育への ICT 導入による効果」、『岩手医科大学教養教育研究年報』52、63-80 (2017)

eポートフォリオ支援システム飛ぶノート出雲の活用事例 —酪農学園大学の初年次教育における活用事例—

○小糸健太郎・上野岳史・吉野宜彦・大和田秀一・栃原孝志・遠藤大二・山崎耕太・浅井太一
(酪農学園大学)

1. はじめに

酪農学園大学において導入した「飛ぶノート出雲」は、「個人用レポート返却スペース」および「自らの学修を振り返る」ツールとして、飛躍的に学内に普及した。「飛ぶノート出雲」の開発経緯と機能の詳細については、遠藤・近藤・山崎 (2017a, 2017b) にて報告されている。本報告では、機能の概要、本学における1年間の利用状況と、初年次教育に利用した事例を報告する。

2. 酪農学園大学における「飛ぶノート出雲」

酪農学園大学では、履修科目や出席記録などの教務系情報はポータルサイト UNIPA によって管理されている。これとは別に、e-learning として、教育センターで運営している Moodle があり、Moodle に連携する形で、「飛ぶノート出雲」、「CIST-Solomon」がある。

「飛ぶノート出雲」は、手書きの用紙 (A5、A4、B4、両面等に対応) に、学籍番号をマークシートにマークすることで、レポートを簡単に取り込むことができる。取り込むときに、マークシート部分を読み取り、各学生にレポートを振り分ける。

教員は、手書きで採点した後にレポートをサーバに取り込むことが可能である。また、手書きレポートを取り込み、点数やコメントを後でサーバ上に入力する機能もある。当然、単純にレポートをサーバに取り込み返却することも可能である。いずれにしても、「個人用レポート返却スペース」となっている。2018年度から、マークシート部分を学籍番号以外

にも拡張し、小テスト解答欄用の読み取り・採点も可能となっている。また、サーバに取り込まれたレポート画像のうち学籍番号等を除き、履修学生間に匿名で公開し、ピアレビューを可能とする機能もある。

学生側は、単純なレポート返却のみならず、修学期間において、「自らの学修を振り返る」ことができるツールとなっている。

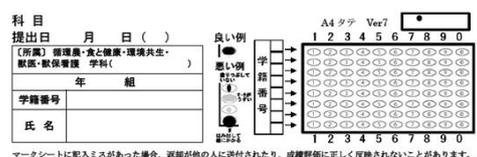


図1：飛ぶノートのレポート用紙

3. 「飛ぶノート出雲」のアクセス状況

「飛ぶノート出雲」が酪農学園大学で本格的に導入されたのは、2017年度からである¹。2017年度4月から2018年度4月までの利用状況は図2の通りである。利用学生の多くは、1年生であることがわかる。その理由として、第1に、初年次の自校教育を担う科目「建学原論」で利用されていること、第2に、全学共通の基盤教育および専門基礎科目として位置づけられ、履修者数が比較的多い科目での利用が進んでいること、が挙げられる。

2017年度は、年間94科目、講義科目、基礎演習、実験・実習・専門ゼミナールなど幅広い形式の科目で利用された。2018年度4月は、前年度の同時期より科目・アクセス数と

¹ 実際の導入は2016年度であるが、本格的に稼働しているのは2017年度である。

もに伸びており、急速に利用が増加していることが示唆される。

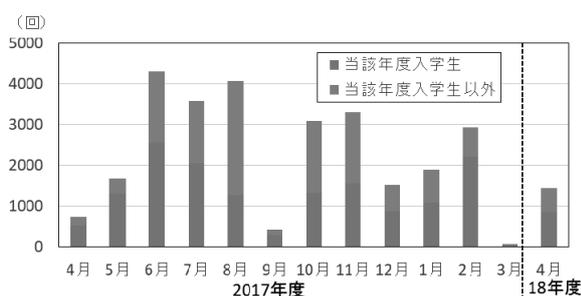


図2 「飛ぶノート出雲」ログイン回数の推移

4. 初年次教育における活用事例

活用の事例として、まず、協同学習を実施している科目（基盤教育：基礎演習、化学）のふりかえりシートの返却での「飛ぶノート出雲」の利用がある。利点としては、第1に、講義前の返却時間を省略できること、第2に、自らの学修結果を蓄積できること、第3に学修結果に学習者が容易にアクセスでき、振りかえりを容易できることにある。化学ではLTD 話し合い学習を基軸に据えた授業展開の中、ふりかえりシートを返却することを通して、1)自らの気づきを後から振り返ることによるメタ認知の伸長、2) 仲間の話し合いへの貢献や成長を実感しチーム作りへと繋げる、という二つの効果を期待している。

基盤教育の数学では、講義内での演習課題を記入させている。手書きの利点から、「飛ぶノート出雲」においては、サーバに学修結果を蓄積できること、演習問題のやっている振りの防止することを目的に利用されている。なお、数学では、非常勤の教員も自主的に利用を始めた。このことは、システムの手軽さを示すことを示していると言える。

全学必修（1年）の基盤教育で農場実習「健土健民入門実習」では2018年度からレポート返却に「飛ぶノート出雲」の利用を開始した。従前はゼミを通じ、手作業で返却していた。全学での必修科目ということもあり、淳前に比べ著しく事務作業が軽減されている。

専門基礎科目のマクロ経済学（2年・前期）も履修者120名程度で、1回の90分講義を3分割し、学生に講義内容の要旨と感想を記述させ、講義終了時に提出する形式を実施している。要旨・感想のレポートの返却に「飛ぶノート出雲」を利用している。教員側は、確実に返却でき、フィードバックが容易である。また、確実に返却することで、学生の講義ノートの蓄積につながり、試験勉強に役立てることができることを期待し利用している。

ピアレビューの機能の活用の事例として、専門科目であるが2年次に開講されている食品学実験・実習IIがある。実験レポートを他の履修者が見られるように、ピアレビューの設定にして返却することで、教員・学生の双方において、学生の成果物を共有でき、相互に学修内容および添削内容をふりかえるようにしている。

5. おわりに

本報告では、「飛ぶノート出雲」の概要、1年間の利用状況と活用事例を報告した。「飛ぶノート出雲」は手書きレポートを簡単に個別に返却することができる。教員は、様々な講義形式、質問・レポート形式においても、フレキシブルな対応ができる。また、教員・学生の双方において、学生の成果物を共有でき、相互に学修内容および添削内容をふりかえることができる。これらの長所が、多様な教育展開につながっていると考えられる。

[引用文献]

- 遠藤大二・近藤圭也・山崎耕太（2017a）「eポートフォリオ支援システム飛ぶノート出雲の相互評価システム機能の運用」第8回 Mahara オープンフォーラム。
- 遠藤大二・近藤圭也・山崎耕太（2017b）「eポートフォリオ支援システム飛ぶノート出雲の小テストおよび相互評価機能の運用」第12回医療系eラーニング全国交流会。

教育寮で育むジェネリックスキル

—お茶大 SCC (Student Community Commons) のワークショップ実践報告—

○三浦憂紀 (お茶の水女子大学 学生・キャリア支援センター)

1. はじめに

お茶の水女子大学では、教育的機能を持つキャンパスライフ・スタートアップ型の寮として、学部1・2年生対象の新しい学生寮「お茶大 SCC (Student Community Commons)」(以下 SCC) を建設し、2011 年度に開寮した。SCC は「共に住まい、共に成長する」という理念を掲げており、寮生活の経験を通して、自立に必要な精神とコミュニケーション能力、課題発見能力等を培うことを目指している。本発表では SCC でのジェネリックスキル育成のための取り組みについて報告する。

2. お茶大 SCC の概要

お茶大 SCC は 5 人で 1 組の「ハウス」と呼ばれるコミュニティで生活を行う、ルームシェア型の学生寮である。定員は 49 名 (全 10 ハウス) で、ハウスメンバーは学年・学部・学科がなるべく異なるように設定されている。下級生のサポートのために学部 3 年生 4 名がレジデント・アシスタント (RA) として居住しており、RA 4 名は全員同ハウスに居住している。

ハウス内は、鍵のかかる 5 つの個室と共有スペース (キッチン、リビング、トイレ、洗面所、浴室) で構成されている。共有スペースの使用ルールや清掃のルール等はハウスメンバーの話し合いによって決めており、日常生活においてもコミュニケーション能力が必要となる環境である。

また SCC では、寮生の成長のための「学生支援プログラム」を多数実施している。本発表では、そのプログラムの 1 つである「ワ

ークショップ」(以下 WS) について成果と課題を報告する。

3. WS 実施概要

WS は、その時期の目的に合わせて年 6 回実施している。以下の表 1 は、1 年間の WS の目的と内容をまとめたものである。

表 1. SCC の WS 年間予定

時期	名称	対象	目的	内容
5月 下旬	1年生WS	1年	1年生のチームビルディング	ワールドカフェ方式(*1)の話し合い
7月 下旬	前期 ふりかえりWS	全員	前期の活動を振り返り、後期に活かす	KPT法(*2)でSCCの前期を振り返る
9月 下旬	後期 キックオフWS	全員	振り返りをもとに改善案を企画する	SCCをより良くするミニプロジェクトの企画
11月 中旬	1年生WS	1年	1年生のチームビルディング	チームアクティビティの実施
2月 月上旬	新2年生研修 ①	1年	新年度の体制を整える	役職決め・KPT法でSCCの1年を振り返る
3月 月下旬	新2年生研修 ②	1年	1年生を迎える準備をする	ハウス運営について話し合い

*1: ワールドカフェ方式: メンバーの組み合わせを変えながら小グループで話し合いを続ける。

*2: KPT法: Keep (よかったこと)、Problem (問題点)、Try (挑戦したいこと) の項目で振り返りをする。

これらの WS は、本学職員である「学寮アドバイザー」と、ファシリテーターとして招

いている外部講師とで企画・運営を行っている。所要時間は概ね 2～3 時間程度で、基本的に授業のない土日の午前中に実施している。WS 当日は、学寮アドバイザーより「共に住まい、共に成長する」という理念を再確認するためのスピーチを行い、寮生が意欲的に参加できるように促している。

また、やむを得ない理由で WS 欠席の寮生には、学寮アドバイザーより実施内容のフォローを行っている。

4. 成果

SCC の WS では、以下のような場面が多く存在する。

- ・他者とコミュニケーションをとる。
- ・自分の意見を表明する。
- ・プロジェクトの振り返りをする。
- ・組織に必要なことは何かを考える。
- ・新規企画を立ち上げる。

WS を通して上記の経験を積むことで、ジェネリックスキルを身につけていけることが大きな成果である。また、2 年次になるとハウス運営やその他のイベント等でリーダー的役割を担う場面があり、そこでは WS で得たスキルを存分に発揮する場も用意されている。本取り組みにおける WS の実施は、教育寮という正課外活動においてジェネリックスキルを育むために効果的に機能している。

さらに WS の成果として、WS での交流をきっかけとして、寮内の交流が盛んに行われるようになるという点も挙げられる。本学の個室タイプの寮と比較した結果でも、交流の機会が多いことが示されている。また寮に対してポジティブな感情を抱く割合も個室タイプの寮と比較して高く、これは日々の寮生同士の交流があるからこそであると考えられる。

(お茶の水女子大学 (2018)『平成 29 年度お茶の水女子大学学生寮調査報告書』より)

5. 学生の感想

【1 年生 WS (5 月) の感想】

1 年生同士で話してみても、SCC での生活に対して思っていることを共有できたのでよかったです。みんな同じような良かったこと・不満に思っていることがあることがわかりました。

【前期ふりかえり WS (7 月) の感想】

前期の生活をふりかえって、自分のことだけでなく、ハウスでの問題を見直すいい機会にできた。

【後期キックオフ WS (10 月) の感想】

みんなで新しいプロジェクトや企画を考えることができとても楽しかったです。私もこれから SCC がもっと良くなるように企画以外でも行動していきたいと思いました。

【1 年生 WS (11 月) の感想】

1 年生だけで集まって色々話し合えて良かったです。アクティビティではあまり話さない子たちと仲良くなることができ、全員でも一体感をもつことができたのでよかったです。

【新 2 年生研修① (2 月) の感想】

話し合いがすごく活発で、自分たちで SCC をもっと良くしていけるんだなという実感が湧きました。

【新 2 年生研修② (3 月) の感想】

1 年生を迎えるにあたってどのようにすればいいか、具体的に考えることができ、先輩としての自覚を持ち始めました。

6. 今後の課題

教育寮での活動を通して、具体的にどのような場面でどのようなスキルが育成されているのか、客観的な指標を用いて明らかにし、成果を可視化していくことが今後の課題である。

学生と教員の協働によるルーブリックづくりの試み

—学生のクリティカルシンキングの育成に向けて—

○小林祐也（島根大学）

1. 問題設定

これまでのクリティカルシンキングの評価の大半は、心理測定学で占められていた。それは、評価者が心理現象を数値化し、評価結果を見せようとする力を働かせるというアカウンタビリティの側面をもっている。しかし、この評価は、学生の学びを直接表しておらず、あくまでも文部科学省などの行政機関やステークホルダーである保護者などに対する責務に答えるという側面がある。さらに、脱文脈性と統制された条件で行われる評価の専門家やそれを支持する教員は、授業実践とは無関係に、上位下達式に評価規準を設けて評価を行っているにすぎない。

この問題を解決するために、AAC&U が2007年から2010年まで取り組んだVALUEプロジェクトは、新たなクリティカルシンキングの評価法を提唱した。AAC&Uは、1915年に設立された教養教育の質の向上を目的とする組織であり、コミュニティカレッジから研究大学まで、タイプや規模が異なる1250校が加盟している。プロジェクトの責任者であるローズ（Rhodes, T.）は、VALUEプロジェクトの目的について、パフォーマンスの質を評価する際に標準化に陥らないでスタンダードな質的枠組みを提供することとした。

現時点では、日本の大学がクリティカルシンキングのルーブリックを全学的に開発し、それを学生が使いこなす研究はないのであって、学生の学びの実態を反映したルーブリック評価になっていない。しかし、ルーブリックを成績の評定で使うだけでは不十分である。

なぜなら、教員のあれこれ教えた内容を学生が実際に学んでいなければ、教員自身の授業改善をしなければならないからである。とすると、楠見らの研究のように、期末に行う学生の評価だけでは不十分であり、その評価結果を教員の授業改善に反映させたり授業の途中で学生に示して自身の学びの改善を可能にする枠組みが必要になる。

そこで、本報告では、教員と学生の協働によるクリティカルシンキングのルーブリックづくりを通してルーブリックが学習促進機能を持ち、どの過程を経てルーブリックをつくるのかをポートフォリオがもつ教育的効果と絡めつつ明らかにしたい。

2. 理論的枠組み

バイヤー（Beyer, B.K.）がウィギンスの「思慮深さ」を取り入れて思考指導論の補強を試みているなかでは、他に取りうる選択肢を設けたり教員が学習者の学びの状況を考慮しつつ授業実践を行うことの重要性を力説していた。これらを具体化するためには、前者がクリティカルシンキング、後者では学生と教員との協働によるルーブリックづくりが必要になる。そこで、本節では、後者の視点に立ってルーブリックの理論的枠組みをウィギンスの理論から学びたい。

ウィギンスらが論じた理解の6つの側面のなかの「パースペクティブ」は、クリティカルシンキングに大きく関係している。なぜなら、彼らが説明する「クリティカルな目や耳を用いて、複数の視点から見たり聞いたりし

て、全体像をみる」ことがクリティカルシンキングを構成する要素だからである。クリティカルシンキングとしてのパースペクティブをもつ学習者は、検討されていない想定や結論、含意を表に出せる。例えば、学習者は、「米国史や物理学の教科書の執筆者がどのような視点に立っているか?」「他の執筆者も同様の見解を共有しているのか?」といった問いの探求によって、教員や教科書が断言する内容の背後にある視点を把握している。したがって、教員は、授業で学習者が重大な観念の代わりとなる理論や多様な視点に出会えるように学習活動を盛り込んだり、それらの観念をかなり異なる理論的パースペクティブから見させるための学習課題を設計しなければならない。

また、理解に関する事柄の指導に必要なアプローチである看破概念のなかの「知識に含まれる主張の背後にある鍵となる問題や論点、問い、論争を抽出する」という視点は、学習者がクリティカルシンキングを単なるスキルとして無思慮に学び、習得した論理スキルを振りかざして何にでも非難してしまう状況を克服するだけでなく、エニスの 12 の能力のなかの「論点、問いまたは結論を確認する」に共通している。エニスが能力のみで指導方法は大きな枠組みを示すにとどまるのに対して、ウィギンスが具体的な指導方法を提案した。教員は、自身の直接的な指導が学習をもたらす 1 つの側面に過ぎないと認識したうえで指導内容を表す言葉を学生の素朴な知性に共感させ、自身が設計した学習経験を通して学生に潜在する観念を表に出させなければならないとすると、学生に潜在する観念を自力で認識できるように支援することが教員の役割になる。以上の点から、ウィギンスは、看破概念を使って実質的にはクリティカルシンキングを取り込んでいるといえよう。

3. 成果と課題

授業を受講する学生がワークシートを使って示したレポートに関する評価規準を集計することによって、そのなかからルーブリックの評価規準を定めていく取組はこれまでなかった。本報告では、この取組が学生の学習を促進するのではないかと考える。

理論的な点でいうと、小集団による相互評価を介して一人ひとりの学生に行わせる自己評価は、学ぶべき重要な点である。これを具体的に行う方法として、メンコウスキーらが示した特にピア学習と教員のコーチングの重要性を含む学びの契機が参考になるだろう。このような自己評価の前提として、評定のためにルーブリックを使うことから脱却しなければならない点にも言及した。

ルーブリックづくりについてみると、24 名中 4 名の学生が評価規準として、「自分の考えをどのようにもっているか」ということを示した。4 名の中のある学生は、クリティカルシンキングにつながるものとして「自分の意見を述べる際に他の資料や映像資料を明確に根拠とした」という内容を示している。また、教員が作成したルーブリック案を学生のコメントを取り入れて仕上げる取組で、本報告で示すルーブリックの評価規準である「自身の考えの設定」の 2 級の上段「専門家の意見・考えやそれに関する知識を一部間違っただけで自分の考えを示している」に対して、「間違っただけで捉えることをどう理解すればいいのか」と、学生は記した。これらのことから、ルーブリックづくりが学生に自分の意見を構築する方法を学ばせるきっかけとなっていることが分かる。

他方で、知識を誤って捉えること自体を想像できない学生もいることが明らかになった。もしこのような学生が多くいる場合、教員は、ワークシートや小集団での討論を活用して知識を捉えることについて彼らに学ばせる機会を設ける必要があるだろう。

初年次学生のレポート作成のための資料収集過程

○宮本淳・仙石昌也・橋本貴宏・久留友紀子・山森孝彦（愛知医科大学）

1. はじめに

我々は医学部初年次チュートリアル教育においてクラウドを用いたレポート課題を課し、剽窃行為を中心に、レポート作成過程の調査を続けている。先行研究において、初年次学生が参考文献としてどのような資料に依拠しているか調査したところ、大学生レベル以上のプレゼンテーションやレポートの根拠として利用できる信頼性を有していないと考えられる Web 上の資料を多くの学生が利用していることが明らかになった。本研究では、レポート作成プロセスにおいて、初年次学生がどのように資料を収集し、取捨選択しているかについて調査した。

2. 背景と目的

先行研究において、初年次学生が作成したレポートに記載されている参考文献について、その資料の種類と信頼性により一次資料から四次資料に分類した（表 1）。なお、三次資料にも該当しないと考えられる個人のブログや Web ページなどについては四次資料と定義した。

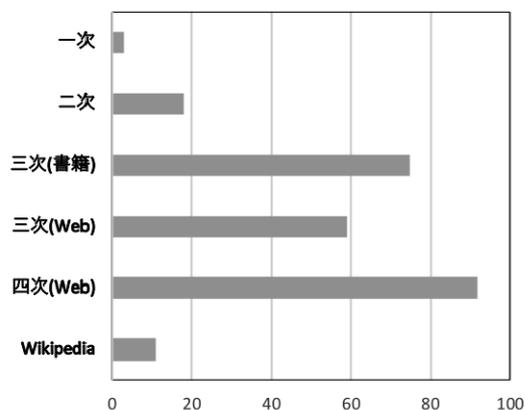


図 1 参考文献の分類と件数

表 1 一次資料から四次資料の分類基準

一次資料	研究や調査の主な対象となる加工されていない内容やデータ ・政府や公的機関発行のデータ，各種の統計，文学作品，思想家の著作など
二次資料	一次資料に基づいて（主として専門の研究者によって）作成された資料 ・（電子化されたものも含めて）学術論文，学術誌，学術図書など
三次資料	二次資料に基づいて不特定多数の読者に向けて書かれた一般的な解説 ・教科書，概説書，一般向けの図書，辞典，新聞記事など
四次資料	三次資料にも該当しない資料．大学以上のプレゼンテーションやレポート論文の根拠として利用できる信頼性を有していないと考えられる資料 ・個人のブログやウェブページ，まとめサイト，Wikipedia, 企業の宣伝ページなど

分類の結果、情報源として書籍よりも Web を数多く引用していること、Web 資料については、四次資料、すなわち三次資料にも該当しない、信頼性が低い可能性がある情報をかなりの割合で利用していることが明らかになった（図 1）（宮本ら 2016）。

さらに、参考文献に占める四次資料の割合とコピペとの関連を調査したところ、四次資料の割合が多いとコピペルナーによるコピペ率も高い傾向にあることが明らかになった。

また、Google ドライブによるプロセス分析において、Web からのコピー&ペーストが確認された箇所についても、一次～三次資料からのコピー&ペーストの場合にはその殆どが正しい形式で引用されているのに対して、四次資料の場合は半数以上がその出典は「不記載」であった（宮本ら 2018）。

以上より、学生がレポートを作成する際に、四次資料に依拠する場合には Web ページ上の情報をそのままコピーして使用されることに繋がりがやすく、その出典は明記されることが多いようである。

四次資料に依拠したレポート作成の改善のための教育的介入として、これまで我々は正しい引用の仕方、信憑性の高い情報の検索についての演習・講義を行ってきた。加えて、安易に集めてきた僅かな情報だけでレポートを作成しないために昨年度は *Annotated Bibliography* を参考にしてレポート作成プロセスに文献リストの作成課題を加えることとした。本研究では文献リストの調査から学生の資料の収集過程及びその取捨選択の実態を明らかにすることとしたい。

3. 方法

3-1. 対象レポート

対象レポートは医学部初年次の全学生向けに開講される「アカデミックリテラシー」内での調査発表の際に使用したレジメである。レジメは 3 人程度のグループ単位で調査をし、その発表資料となるものであるが、一般的なレポートに近い内容になっている。レポート作成環境は、クラウドシステムである Google ドライブにレポートファイルをアップロードし、学生たちが文書作成ソフト Google ドキュメントで編集するものになっている。

3-2. 文献リスト及び研究計画シート

まず、テーマに関して参考になりそうな文献、資料、データを Google ドライブ上の個人文献リスト表に各自で入力するよう指示した。文献リストは A.調査項目（調査内容）、B.

出典（参考文献）、C.文献の概要（50～200 字程度）の 3 項目からなり、1 人あたり 5～12 の文献数となるような課題とした。

その後、個人文献リスト表を使ってグループ毎に研究計画シートを作成させた。その際、発表予定項目（3～5 項目）と具体的な発表内容を入力することを求めた。主に使用する予定の文献についてはグループで話し合い、内容の信憑性も吟味して選ぶように伝えた。

4. 結果

個人文献リスト表には、初年次学生 115 名から 649 の文献数が挙げられた（個人平均 5.6, SD=1.2）。内訳は Web 資料が 533, 書籍・論文が 116（53 名）であった。研究計画シートには 248 の文献数が挙げられた（40 グループ:グループ平均 6.2, SD=1.6）。個人文献リスト表においては先行研究と同様に、書籍・論文の資料に比べて、Web 資料、特に四次資料の割合が大半であったが、研究計画シートの段階では、三次資料を中心に選択するグループも出現した。本研究の介入が効果的に働いたグループと考えられる。その一方で、資料収集、取捨選択の各段階で信憑性の高い情報を利用できないグループも存在した。

当日は文献リストに記載された文献の調査結果、及びどのように取捨選択が行われてレポートが作成されたかについても報告する。

謝辞

本研究の一部は JSPS 科研費 16K00494 の助成を受けたものです。

参考文献

宮本淳, 仙石昌也, 山森孝彦, 久留友紀子, 橋本貴宏 (2016) 初年次学生レポートにおけるインターネット上の参考文献の類型化の試み. 日本教育工学会研究会報告集 16(5) pp.103-107.

宮本淳, 仙石昌也, 山森孝彦, 久留友紀子, 橋本貴宏 (2018) 初年次学生のレポート作成プロセスからみた「コピペ」の実態.第 40 回大会発表要旨集録 (印刷中)

多文化共生時代を見据えたジェネリックスキル・トレーニングの試行

—違いを当たり前ものとして楽しみ、らしさを発見・表現しあうために—

○高橋博美（神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学部）

1. はじめに

神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学部で1～2年生に開講されているジェネリックスキル・トレーニングⅠ～Ⅳ科目は、社会人基礎力、及び21世紀型スキルの育成を念頭に設置された。

本学部は、2015年度に開設した新しい学部である。3年次前期には、約半年間のセメスター留学（留学生は日本でのインターンシップ）がカリキュラムに組み込まれている。

本発表では、他者と協働・共創し多文化共生社会に貢献するグローバル人材育成を目標とし設置されたジェネリックスキル・トレーニング科目Ⅰにおける取組とその効果について報告する。

2. ジェネリックスキル・トレーニングの位置づけとシラバス

ジェネリックスキル・トレーニングは1・2年生に開講される選択必修科目である。英語コース・中国語コース・留学生の在籍する日本語コースの3コースの学生が受講する。3コースが混じり受講する授業は入門ゼミとジェネリックスキル・トレーニングⅠの2科目である。Ⅰは、1年生前期に開講され、メンバーから直接的に異文化体験をする最初の授業ともなる。シラバスの一部を以下に示す。

1) 授業のねらい

多様な社会の中で地域や社会で柔軟に活躍し、コミュニティを形成する人材が求められている。本講座では、そのスキル育成のファーストステップとして個人に焦点をあて、自立した個人として他者と協働関係を結ぶた

めの基本状態を形成できるようにしていく。

特にⅠで意識するのは、以下となる。

〈育成する態度・習慣・技能〉

- ・身体知 ・傾聴
- ・ふりかえり（自己内省）
- ・他者と自分の尊重 ・自分の強み

2) 到達目標

- ①身体知を意識し、利用することができる
- ②自分の強みに意識を向け、人との違いを当たり前ものとして楽しむことができる
- ③自分文化を中心とする物の見方にとらわれない態度を育成する
- ④多様性を尊重した対話ができる

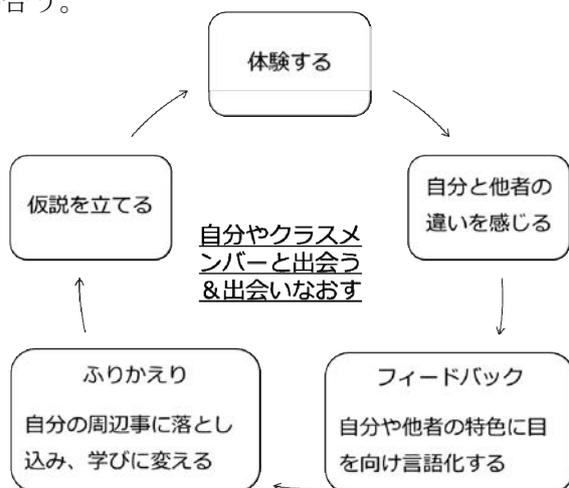
3. 授業の形式と内容

- ・開講形式：隔週2コマ連続開講（3時間）×7.5回
- ・クラス数：10クラス（1クラス約22人、英語コース14人・中国語日本語コース4人）
- ・授業形式：ワークショップ
- ・授業計画：授業は以下を基本計画とし、クラスの状態に合わせて、進行する。

1-2回	イントロダクション、クラスメンバーと知り合う
3-4回	身体知に目を向ける
5-6回	身体がもたらす他者へのインパクトに意識を向ける
7-8回	価値観や感じ方の違いに意識を向ける
9-10回	傾聴の必要性を知る
11-14回	身体やことばの表現を通して、自分の表現・特徴を探求する
15回	半期のふりかえり

・授業方式：体験学習

体験を通し、他者との関係性の中から学び合う。



4. ワーク例

学生は、未経験のワークに取り組むことが多い。自分の考える枠に収まらない文化的背景・文脈を持つワークに、自分とは異なる他者と取り組む設計が本授業ではなされている。机上ではなく、ワークショップという体験を通して、意識的に自分を捉えなおしていくことになる。実際に行うワークはクラスの状態によって変えるため、必ずしも一定ではないが、例として示す。

- 1・2回：ネームパス、共通項探しフルーツバスケット
- 3・4回：アイコンタクト、目隠しナビ
- 5・6回：ジェスチャー・ゲーム、アジャジャ
- 7・8回：流れ星、数字でパートナー発見
- 9・10回：インタビュー・ワーク
- 11～14回：学内探索でメンバー全員でポーズ、シンボルマーク作成

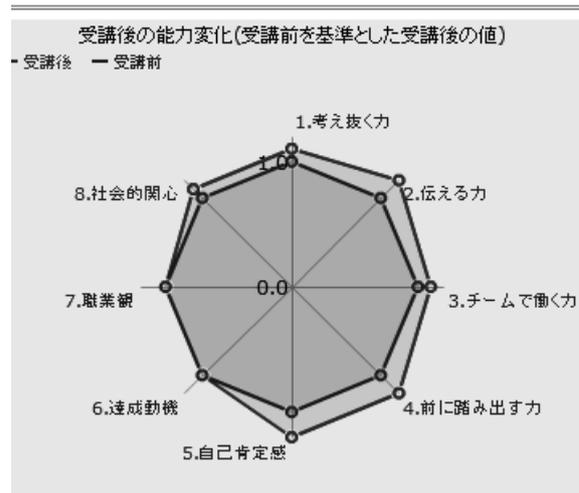
1回目の授業では、多数の学生が本授業を受講することへ不安を持つことが、その日のふりかえりで確認される。半期中、決して楽しいことばかりではなく、他者や自己との摩擦を経験する学生も珍しくない。中盤から、人との違いを楽しむ記述が増えはじめ、行動に移す時間も早くなり、学生たちの意識に変

化が確認されるようになる。

5. 成果

2017年度入学生の効果測定結果(南大阪地域大学コンソーシアム キャリア教育効果測定システム) は次のようであった。

集約8項目



	1	2	3	4	5
	16点満点	12点	20点	12点	4点
実施前	11.4	8	15.3	8.4	2.7
実施後	12.9	9.3	16.8	9.7	3.2
相対値	1.1	1.2	1.1	1.2	1.2

Iの内容に含まれる「1. 考え抜く力」～「5. 自己肯定感」に関しては、相対値1.1～1.2と数値の上昇が確認される。中でも「4. 前に踏み出す力」「5. 自己肯定感」が上がっている。従って、到達目標には一定の成果を出していると考えられる。しかし、この測定では、本授業の到達目標を測定するには不十分である。そこで、2018年度入学生では別の試みを行っている。詳細と結果等については、当日報告を行う。

主参考文献

- ・八代京子他『異文化コミュニケーションワークブック』(三修社、2001年9月)
- ・星野欣生『人間関係づくりトレーニング』(金子書房、2002年12月)

初年次教育における協同作業認識の変化

○長田敬五（日本歯科大学新潟生命歯学部）

1. はじめに

日本歯科大学新潟生命歯学部の初年次教育における協同学習は、平成 21 年度後期の 1 授業科目で協同学習の技法と精神を導入することから始まった。その後、本学第 1 学年における協同学習はその授業科目数が徐々に増加し、これまで課外授業を含めて 6 授業科目で実施されてきた。今回は、3 つの授業科目（課外授業「新入生オリエンテーション」、授業「まとめ」、授業「歯科医学入門演習」）において協同学習が恒常的に実施されてきた、平成 28、29 年度の第 1 学年を対象として、協同作業認識の変化を明らかにし、協同認識の定着時期に関する考察について報告したい。

2. 3 授業科目の概要

1) 課外授業「新入生オリエンテーション合宿」

対象：新入生（平成 28 年度 75 名、平成 29 年度 71 名）

実施時期：4 月初旬（入学式後）

グループ構成：平成 28 年度は全 9 グループ（Gr）、8 名または 9 名／Gr。平成 29 年度は全 8 Gr、7 名または 8 名／Gr。グループメンバーは男女比の均等化のみを考慮し、その他は無作為に決定した。

学習形態：グループ討論（SGD）では、シンク=ペア=シェア、ラウンド=ロビン、バズ=グループ、ジグソーの技法を用いて討論し、課題の解決を行った。全体討論では、全グループが一堂に会し、グループ毎の発表と質疑応答を行った。

2) 前期授業「まとめ」（現授業科目名「初

年次セミナー」）

対象：第 1 学年全員（留年生を含む）。平成 28 年度 84 名、平成 29 年度 78 名。

実施時期：前期週 1 回、平成 28 年度および平成 29 年度ともに全 14 回。

グループ構成：平成 28 年度；2 クラス、全 11 Gr／クラス、4 名または 5 名／Gr。平成 29 年度；1 クラス、全 20 Gr／クラス、4 名または 5 名／Gr。何れの場合もグループメンバーは、男女比と成績（プレースメントテスト等）の均等化を考慮して決定した。

学習形態：シンク=ペア=シェア、ラウンド=ロビン、バズ=グループ、ジグソー等の協同学習の技法を用いた。

学習内容：協同学習の精神・学習観・技法、看図、ノート・テイキング、図解、論理的思考等の内容について実施した。

評価：試験は実施せず、毎回の提出物および授業態度により評価を行った。

3) 後期授業「歯科医学入門演習」

対象：第 1 学年履修者（再履修者を含む）。平成 28 年度 76 名、平成 29 年度 80 名。

実施時期：後期週 1 回、平成 28 年度全 14 回、平成 29 年度全 15 回。

グループ構成：平成 28 年度の第 1 課題は 6 名または 7 名／Gr、全 11 Gr で実施した。平成 28 年度第 2 課題以降と平成 29 年度の全課題では、各課題の第 1 週（1 回目）は 4 名／Gr、全 19（20）Gr で、2 週以降（2 回目と 3 回目）は 6 名または 7 名／Gr、全 11 Gr で実施した。グループメンバーは、男女比の均等化を考慮した無作為抽出法で決定した。

実施方法：全部で 4 課題、各課題を 3 回（3

週) で実施した。各課題は全グループで同じものを使用した。平成 28 年度では、第 1 課題を従来型 PBL(具体的な方法は長田(2013)を参照) で実施し、平成 28 年度第 2 課題以降と平成 29 年度の全課題では、LBP (LTD based PBL) で実施した。LBP の実施概要を以下に示す。

《第 1 週》 教員 1, 2 名で全 Gr を担当。

授業の目的：協同の理念と技法の理解を前提とした LTD を実施することによって、LBP の全体を通して必要な学習態度や思考方法を修得する。

《第 2 週》 教員 1 名で 1 Gr を担当、担当教員延 20 人。

授業の目的：学習成果に基づくグループ討論による学習内容の確認と知識の統合

《第 3 週》 教員の構成および目的は第 2 週目と同じだが、個人とグループでの活動の振り返りと学習内容に関する確認小テスト(100 点満点) の実施を加える。

評価：グループ討論時の態度、自己学習の成果(ノート記載内容) および確認小テストの総合評価。

3. 調査方法

協同認識の変化を把握するために、協同作業認識尺度(長濱ら, 2009, 3 因子 5 件法)

調査を、平成 28, 29 年度の「新入生オリエンテーション合宿」では授業の前後(平成 28 年 4 月 7, 8 日、平成 29 年 4 月 5, 6 日)に、「まとめ(初年次セミナー)」では授業終了後の平成 28 年 8 月 29 日と平成 29 年 10 月 6 日)に、「歯科医学入門演習」では授業終了後の平成 29 年 1 月 27 日と平成 30 年 1 月 26 日に実施した。

4. 結果と考察

協同効用因子の平均得点推移のグラフは(図 1)、①協同の初体験は協同効用意識を高めること、②協同学習の継続は、協同効用意識を高めるか、または協同効用意識の維持に貢献することを示唆した。また、個人志向因子や互惠懸念因子の得点推移のグラフから、③協同作業の初体験は個人志向の抑制に高い効果を与えること、および④協同の初体験や協同学習は互惠懸念意識の抑制に顕著な効果を与えないこと等が推察されることを加えて報告したい。

【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.

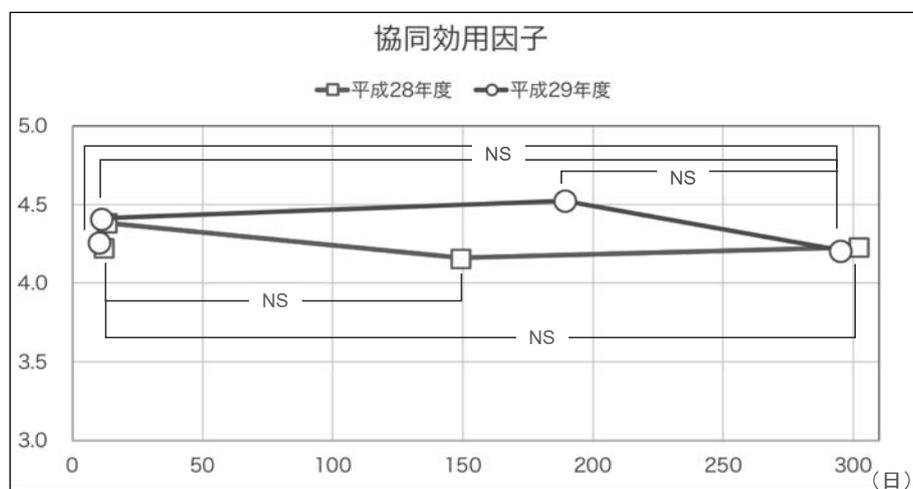


図 1. 協同効用因子の平均得点における推移

LTD 学習法による授業通信の工夫

— 「関連づけ」の活用 —

○須藤 文・安永 悟 (久留米大学)

1. 問題と目的

安永 (2012) が提唱する対話中心授業で中核的な役割を果たすのが、授業通信の発行と、授業通信を用いた授業における受講者同士の対話である。授業通信は授業終了時におこなう受講者による授業の振り返り (意見・感想・質問などに関する自由記述) のうち、クラス全体にとって有益と考えられる内容を取り上げ、必要に応じて教師がコメントを付して、編集したものである。授業通信を読むことにより、前時の内容を振り返り、前時では意見交換ができなかった他のグループや仲間の意見を知ることができ、授業内容の理解を深め、定着を図ることができる。

具体的な方法として、授業開始時に一人で読み、授業通信で取り上げた話題のうち興味関心のある項目を選択し、その理由を考える (個人思考)。そのうえで、4~5 人の小グループに分かれて対話し (集団思考)、必要に応じてクラス全体で議論を深める。授業通信を授業で活用する際、受講生の対話力や読解力に応じた活用が重要となる。

受講生の対話力や読解力を体系的に育成し、積極的に活用することを通して授業の活性化を図り、主体的・対話的で深い学びをもたらす授業づくりを目指すものとして、LTD 基盤型授業モデル (安永・須藤, 2018) がある。本モデルは協同学習の理論と技法に依拠した LTD 学習法に基づき、対話力や読解力の育成を目的とした基礎段階と、育成された対話力と読解力を活用する応用段階に区別される。

授業通信についてのこれまでの検討は、LTD 基盤型授業モデルの基礎段階に関係したものであり、応用段階における授業通信の活用法

については検討されていない。そこで本報告では、LTD 学習法を習得し、一定レベル以上の対話力と読解力のある学生を対象とした授業通信の活用法について検討を加える。なお、今回は LTD の「関連づけ」を活用した専門科目の授業通信について、昨年度の実践例をもとに検討する。

2. 専門科目『患者の心理』の概要

(1) 授業の基本情報 授業は2017年9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38名 (女子30名, 男子8名) であり、前期授業でLTDを習得していた。授業者は前期・後期共に第一筆者であった。

(2) 科目のねらい「患者の心理状態を理解し、その思いに近づくための対応を学ぶ。患者の体験する不安や恐怖を知り、さらに状況判断別に具体的な患者への関わりについて学ぶ。」の2点であった。授業の最終課題として、「患者の思いに近づくために」というタイトルの小論文を課した。

(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2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・本時の見通し・前時の復習 (授業通信)・授業展開・本時の振り返り (授業記録紙)」という流れであった。また、活動においては、「関連づけ」 (Step5・6) を積極的に行うことを指導した。

(5) 授業展開と内容 (表1) 授業内容はテキスト「看護学入門第4巻: 患者の心理」 (2016) の第1章から第3章までであった。最終講の小論文作成を意識できるよう、授業第1講で授業全体の見通しも示した。

表1. 授業展開と内容

講	テキスト	学習内容	キーワード
2	第1章	学びの環境づくり・授業目的 患者という体験の特殊性	セリエ：ストレス
3	第2章	ストレスへの患者の対処行動	フロイト：防衛機制
4		患者の思いを把握するための視点	
5	第3章	患者の思いを把握するための視点	エリクソン：発達段階
6		患者のニーズの把握方法	マズロー：欲求階層説
7	第3章	コミュニケーションの持つ力	コミュニケーション
8		不安と恐怖・解消に向けた援助	
9		小論文：文章構成	「患者の思いに 近づくために」
10		小論文作成、まとめ	

なお、テキストで学ぶ内容は、看護師資格試験必須の知識であるので、深い理解と知識の定着が求められる。

3. 授業記録紙の実際

振り返りは自由記述ではなく、以下の①のように重要語句を指定した上で記述させた。重要語句は、毎回の内容に応じて変更した。また、小論文への意欲づけや書くことの準備も行えるよう、②の内容でも記述を求めた。

① きょうの授業をふり返って、学んだことを書きましょう。学んだことと、知っていることや経験したこととを関連づけて書くようにしましょう。【重要】ストレス、セリエ

② 小論文『患者の思いに近づくために』作成のために、きょうの学びから考えたことを書きましょう（どのような視点・姿勢・工夫が必要か）。

4. 授業通信の実際

今回の授業通信の大きな役割は、学んだ内容を自分の言葉でまとめ直し、関連づけることで知識の定着を図ることである。

そこで、あらかじめ①学んだこと、②関連づけ、③小論文作成に向けて、という三つのカテゴリーを設定の上、作成した。最初の数行で教師による授業全体の振り返りを載せているが、各カテゴリーに対する教師のコメントはない。分量はA4判用紙両面1枚であった。授業中、授業通信を、まず個人で読ませ、学んだことのみまとめ直しや付け加え、授業通信にある「関連づけ」に対する関連づけを準備させる（個人思考）。また、看護師資格試験

を想定し、クイズを一つ考えさせる。その後、「ラウンドロビン」の手順に沿って、一人ずつ、自分の意見を述べ、仲間と対話させる（集団思考）。そして、メンバーからのクイズに答える。仲間との対話時間は10分程度である。グループ活動終了後、グループの発表係が、他のグループにクイズを出しに行くというグループ間交流も行った。

5. 結果と考察

(1) 小論文の評価 前期からLTDを活用した小論文の書き方を指導し、本論に書く話題三つそれぞれに、説得力を増すための関連づけを入れることを推奨してきた。前期作成小論文における関連づけの数の平均は、1.88個であった（須藤・安永，2017）が、今回作成の小論文では、2.61個に増えた。関連づけを活用した授業通信が大きな役割を果たしたと考えられる。

(2) 学生の感想（最終講の感想より）

①講義のほとんどは教科書に沿うだけのもので、それを学び身につける為の「暗記」という作業が大変だが、授業内で学んだ防衛機制やフロイト等は授業内で覚えることができた。

②話し合いの中で、グループの方々が、頭に入りやすい例を出してくれた。また、思考が自分だけで終わらず、out put したことで、より自分のものにできたように感じる。

③看護師としての患者への理解も進んだが、自分自身の理解もまた進んだ気がする。

④小論文作成は時間がかかる、とても間に合わないだろうと感じていたが、今までの授業の振り返りや文章構成の時間を設けることで書き上げることができた。

6. 終わりに

今回、LTD 応用段階での授業通信を工夫することで、授業通信による復習のさせ方や、授業通信に向けての授業記録紙も工夫することができた。専門科目学習前に、LTDを習得させておくことで、関連づけを活用し、効果的な知識習得ができると感じた。

編集履歴を利用したレポート作成過程における協働の分析

○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. 研究の背景と目的

近年、大学において、学習支援ツールとしてクラウド等のネットワークサービスを積極的に導入する動きが加速している。

愛知医科大学では、初年次に開講しているチュートリアル科目において、2014年度からクラウドサービスの1つであるGoogle Apps for Education(現在はG Suite for Education)を正式に採用した。ワープロソフト機能を持つGoogleドキュメントを利用して、ファイルをグループで共有することにより、1グループ2～3名でレポート形式の発表用資料(レジメ)を1編作成させている。

クラウドサービスは多彩なデバイスで利用可能であり、さらに複数名による同時編集やクラウド上での保存が可能であるため、時間や場所による制約が少なく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の概略を把握することができる。

これまで、筆者らはこの機能を用いて編集履歴から得られた編集時刻を調査、分析を行ってきた。その結果、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の時間帯の分布がほぼ一致したため、複数の学生による同時編集時刻に着目して、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利用してきた。(仙石ら(2016))

得られた重複履歴数を用いて数値化した「参加係数」を定義して、3名グループに関して4つのタイプに分類した。全員がほぼ均等に協働学習に貢献する「全員協働タイプ」、

3名のうち1名が中心となって作業する「中心協働タイプ」、3名のうち主に2名が協働している「特定協働タイプ」、重複履歴の比率がある一定値以下の「協働なし」の4タイプである。

各タイプに対して、編集作業の開始時期を調査したところ、「全員協働タイプ」は、早期にレポート作成に着手して協力していた事が明らかになった。(仙石ら(2017a)、仙石ら(2017b))

このように、重複履歴である程度協働に関する分析が可能となったが、仮に編集時間帯がずれても、編集内容に関して互いに文章の修正や追加、削除などが行われていれば協働学習と考えることができる。逆に、同時刻に複数名が編集していても、完全に分業していて、他者の編集内容に干渉であれば、協働学習が行われたとは言い難い。

そこで今回、編集時刻の重複による協働の分析だけでなく、編集内容にも着目した。記録されている編集履歴は、作業時刻に加えてその時刻に編集者が行った入力内容も確認できるため、レポート作成中の編集内容の分析も可能である。本研究では、編集履歴を用いて作成過程から協働の実態を探るため、編集時間帯の重複から分類した協働タイプ別に集計し、編集内容に関する協働作業との関連を分析し、この分析手法の有効性を検討する。

2. 調査対象および方法

協働タイプの分類結果と比較するため、ここでは2015年度に医学部初年次に実施したレポート(レジメ)ファイル28編を調査対象とした。

対象となるレポート課題は、事前指導において、序論、本論（3～5セクション）、結論のセクションで構成するよう指導している。序論、結論を含む各セクションは基本的には独立した内容であると仮定して、次の基準で編集内容から協働の有無を3段階で判定した。各セクションにおいて①複数名が1文以上入力または削除、修正している（以下、修正協働）、②基本的に1名で入力しているが、文体、句読点や表記の統一、1文未満の文章表現、誤字・脱字、参考文献番号などの体裁や形式の修正、追加、削除を他の編集者が行っている（以下、校正協働）、③1名だけで入力完了している（以下、非協働）。

これらを、重複時間を基にした4つの協働タイプ（全員協働6編、中心協働8編、特定協働9編、協働なし5編）別に集計した。

3. 結果およびまとめ

協働タイプ別の延べセクション数は、全員協働35、中心協働50、特定協働52、協働なし32で、レポートあたり平均は約6.0であった。それぞれの協働タイプ別の、編集内容からみた協働内訳の比率を図1に示す。

2名以上の編集内容に対する協働が最もみられたのは全員協働タイプで約51%、校正協働を含めた協働が最も行われたのが中心協働タイプで合わせて約74%であった。編集時刻の重複が少ない協働なしタイプは56%のセクションで独立して作業を行っていた。

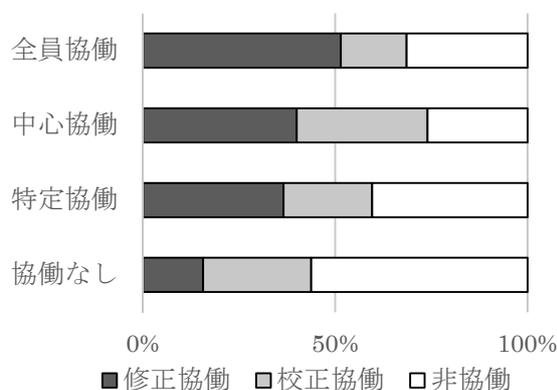


図1. 編集内容からみた協働内訳

図1の結果は、2名以上の協働がみられた章を集計している。3名全員が編集または校正協働に関わった章の比率を調査すると、最も高かったのが全員協働タイプで約34%、最も低かったのが協働なしタイプで約13%であった。これらの結果から、全員協働タイプは編集内容に関しても協働が行われる傾向にあり、編集時間帯の重複が少ないと編集内容に関しても協働が起こりにくいことがわかる。

本研究では、編集履歴を用いてレポート作成過程から協働の実態を調査した。編集時間帯の重複が、編集内容の協働に影響することが明らかになった。この結果は予想されたものではあるが、これまで協働作業に関して、作成過程から分析できる比較的簡便で有効な手法があまり多くなかった。今後はこの分析手法を利用して、協働学習に関する教育プログラムの評価や改善に活かしていきたい。

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、橋本貴宏、久留友紀子、山森孝彦 (2017a) 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. 初年次教育学会第10回大会発表要旨集 pp.160-161

仙石昌也、宮本淳、山森孝彦、久留友紀子、橋本貴宏 (2017b) 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

自主性を高める共同学習の定着

—「ななめの関係」による聞き合いと助け合いの誘導—

○井上大樹（札幌学院大学）

1. 課題と方法

報告者は、青年期の特性をあわせ「聞きあい」と「学びあい」のアクティビティを初年次科目に重点的に取り入れている。このことにより、アクティブラーニング（AL）を含む大学での学びについて自主的に取り組む習慣の定着を目指している。また、報告者が所属する学科は小学校教員養成中心のカリキュラムを組んでいる。そのため、所属学生には新学習指導要領による「主体的かつ対話的で深い学び」を自らが経験し、教師としてこのような学びを実現するためのあらゆる方法を得ることが求められている。しかし、本学科の場合、発表やグループワークに拒否反応を示す学生が少なくない。また、適切なリーダーシップをとれる学生が少なく、自分と異なる意見を受け止めることが苦手な学生が目立つ。また、文章を書く、まとめるなどの基礎学力に課題を抱える学生も散在する。

そこで、報告者は1年次小学校教員養成課程必修科目について学生の自主性を高めること、そのためのグループワークを通じた「学びあい」の関係づくりを重点課題とし、講義方法の改善に取り組んだ。一連の取り組みでは、学生同士の聞き合いと助け合いの活性化をねらい、状況に応じてラーニングアシスタント（LA）による誘導を試みた。本報告ではこれらの成果と課題について、「ななめの関係」に焦点をあてた分析について述べる。

2. 対象科目と主な改善項目

(1) 教職入門（1年次前期）

- ・基礎ゼミナール（クラス）毎の班編成（6人程度、固定）
- ・「聞き書き」による被教育体験の交流（理想の教師、反面教師）
- ・事例検討・班討論を解説の先に行う（反転学習をグループワークで補強）
- ・疑似教師体験（模擬「朝の会」）

(2) 子ども論特殊講義A（1,2年次前期）

- ・学年・クラス混合班編成（6人程度）
- ・i-padを活用したテキスト講読
- ・遊び活動（班ごとに「教師役」を交代）

(3) 生徒指導論（1年次後期）

- ・基礎ゼミナール（クラス）毎の班編成（教職入門の平常点成績をもとに均等配分、6人程度、固定）
- ・事例検討中心の構成（漫画入りテキストの導入）（生徒指導提要进行を事典代わりに活用）（試験問題も事例検討）
- ・保護者理解のワークショップの導入

(4) 子ども論特殊講義B（1,2年次後期）

- ・学年・クラス混合班編成（6人程度、子ども論特殊講義Aと同じ）
- ・3回に1回の割合で「調べ学習・発表」（震災と復興、貧困問題、自由課題）
- ・スピーチ原稿及び電子黒板を活用した発表
- ・LAの導入による学習支援

3. 共同学習とALとの関連性

共同学習と AL は必ずしも連動するものではないが、本学科学生のように「学び方」のレポーターが少ない場合は他の学生から助けてもらわないと自主的に学びに向かうことが困難である。よって、これらの科目では、班内での助け合いや LA からのアドバイスによって活動の進展を仕掛けることとした。その結果、グループワークの適応度による影響がこれらの科目の学習の深まりに連動することになった。特に顕著なのは以下の場合であった。

・「まじめな学生」でも AL に向かない

「答えのない問い」に取り組むのが苦手であり、教師や他の学生の評価を過剰に気にする。中には、自分だけがうまく取り組めないのを「教員の説明不足」であると主張することもある。このタイプの学生はグループワークでは他の学生の意見を十分に聞き取る（受け止める）ことができない。また、自分でテキストを読んで自分の言葉でまとめるなど自己学習力に課題があることも明らかになった。

・グループの仕切り屋でも AL に順応できない

教員や他の学生の話をよく聞いて次の行動（個人、グループ）につなげることが苦手である。具体的な指示を「伝言」することで自分のグループ内の優位性を保っている。特に1年に「言い出しっぺ」が仕切る傾向が強、「ノリ」でグループワークを進めて学習がまいち深まらないことがしばしば見られた。

・AL で「救われる」学生は、出席率の高い「まじめではない学生」

一方で、出席率は高くても事前学習など個別の課題、活動への意欲が低い学生にとってはグループワークによって他の学生からヒントを得、自分のつたない意見を聞いてもらって自信を持つなどすることによって、ワークシートを完成させることができていた。

4. 成果と課題

・活動への参加が学習に結びつく聞き合いと助け合い

これらの科目に共通する傾向として、表現（文章化）は不十分でも自分なりに事前学習に取り組み、講義時間内のワークにも集中し、他の学生の意見を十分に聞き取る（受け止める）という活動への参加がきちんとできている学生はこれらの科目の学習効果が高かった。これらの学生に共通して言えるのは、意識差を感じる学生への関わりを面倒くさがないことである。その結果、グループとしても学びあいの質を高める（意欲の低い学生を引き上げる）効果が見られた。

・学生のつぶやきをこまめに拾い上げる LA の「アシスト」

各講義でグループワークが停滞気味だった時期にアシスタントが机間指導や講義前後で耳にし、直接対話した結果得られた「率直な不満」であった。「まじめな学生」の一部からは活動に意欲的に取り組まないグループメンバーに対する不満があがり、「ふまじめな学生」の一部からはグループワークで自分が理解できないうちに置いていきぼりになる不満があがった。この声を参考に、「聞き合い」を徹底するような課題設定と LA のサポートによってグループワークの再活性化を試みた。

・学生の自主学習に向く（適度な水準の）教材選定

AL を展開する上で自己学習力、特にテキストの読解力は大きな課題として残された。初年次については、文章が読める、読めない以上に学校現場の様子を「想像する力」が極めて不十分である傾向がみられる。これに対し、漫画形式のテキストが増加するなど出版業界がすでに対応しており、今後は、学生の自主学習に適切な教材の選定に一層配慮したい。

大学進学前の高校生に向けたプログラム実施における学生の成長

エルダー役の在学生の成長

○野田 亨 (ヒューマンアラウンド株式会社)

1. はじめに

昨今大学の進学率は高くなっているが、その反面大学進学に対する期待感や進学の目的・将来的な価値を見出せないままなんとなく入学する学生が多いように見受けられる。そんな中、大阪産業大学では新入生の入学時におけるモチベーションアップを目的として2008年度より「高校・大学接続入学前教育プログラム」を実施している。受講対象者は大阪産業大学附属高校からの内部進学生で、大学に在学中の先輩学生が高校と大学の違いや入学後の生活について全13回の講義を行う。

本研究においては、2011年度以降7年間のプログラム実施状況・実施後のアンケート調査をもとに、受講生の変化やその他の波及効果について考察する。

2. 大学入学に向けての意識向上

本プログラムでは附属高校からの内部進学生に対して、春休み期間中の2月に2週間・全13回の講義を実施している。受講生は入学する前に大学のカリキュラムや授業内容・課外活動等について知る機会を得ているほか、短期間ではあるが実際に大学に通い雰囲気になんげでも慣れることによって入学前の不安感を減らすことができる。さらに在学中の先輩学生から大学生活についての生の声を聞き、これから始まる自らのキャンパスライフをより具体的に考え・想像することで、入学にあたってのモチベーションアップに寄与している。

直近2017年度(2018年2月実施)のプログラム終了後、受講生156名に実施したアンケ

ート結果を紹介したい。85%の学生が「プログラムに満足している」と回答し、「プログラムは大学生活に役に立つ」との回答が95%にまで及んだ。

プログラム開始初日の自由回答調査では、春休み期間中登校し受講する事を面倒だと感じている受講生も多くいるようだったが、終了後にはこれから始まる大学生活での学業や課外活動・友人関係などに対して意欲的な意見が多く見られ、プログラム実施によるモチベーションアップに成功したといえる。

3. 在学生の社会人基礎力向上

本プログラムの運営は、大阪産業大学に在学中の大学生(先輩学生)が「エルダースタッフ」(以後エルダーという)として受講生への講義を担当している。

プログラムの本来の目的としては、前述の通り受講生の進学に対する意識向上であったのだが、2011年度当初よりプログラム実施期間を通してエルダーの著しい成長が見受けられた。

実際にプログラム運営がエルダーのスキルアップにつながっているのかを調査するため、2013年度よりプログラム実施前と実施後にエルダーの社会人基礎力を調べることにした。調査にはネクストエデュケーションシンク社と日経HR社で共同開発された大学・専門学校向け標準スキル診断サービスの「社会人基礎力レベルチェッカー(無料版)」を利用した。

以下は、プログラム実施前と実施後のエルダーの社会人基礎力の比較である。

特に1・2回生の伸び率が顕著である。(図

1) 期間中には多くの受講生の前で講義を進めていく他、プログラムの取り組み方について自分なりに考え、上級生や周りのエルダーと協力しながら行動していく。また、講義終了ごとに実施内容や自らの行動に対しての振り返りをし、反省・改善を繰り返すことにより社会人基礎力を養っているのだと考えられる。

図1. 社会人基礎力テスト結果 (1, 2 回生)

【1・2回生】	年度	実施前	実施後	差	主体性	働きかけ方	実行力	課題発見力	計画力	創造力	発信力	傾聴力	柔軟性	状況把握力	規律性	トラブル力	ストレス	得点	
																			2013年度 (n=16)	2014年度 (n=11)	2015年度	2016年度 (n=9)
	2013年度	85	79	73	84	64	83	83	84	59	81	76	53	71					
	2014年度	89	73	70	74	43	57	63	68	57	85	79	84	77					
	2015年度	97	53	52	56	40	50	54	55	53	48	55	52	52					
	2016年度	82	78	84	88	73	83	88	84	74	80	78	76	70					
	2013年度	20	0	10	4	▲2	▲3	▲3	4	23	4	14	7						
	2014年度	23	88	82	82	52	85	78	83	73	75	73	84	77					
	2015年度	14	13	12	8	4	3	16	▲3	16	▲10	▲1	13	3					
	2016年度	80	85	80	85	80	58	81	91	75	82	72	75	75					
	2013年度	▲2	3	3	0	9	▲1	2	9	15	14	2	9	5					

3・4 回生については一見変動がないように見受けられるが、自身の経験やスキルを惜しみなく下級生に伝えていることに加え、一歩引いたサポート的な立場で取り組んでいるため、プログラム中にもこれまでに培ってきた社会人基礎力を落とすことなく維持できているといえる。(図2)

図2. 社会人基礎力テスト結果 (3, 4 回生)

【3・4・大学院生】	年度	実施前	実施後	差	主体性	働きかけ方	実行力	課題発見力	計画力	創造力	発信力	傾聴力	柔軟性	状況把握力	規律性	トラブル力	ストレス	得点	
																			2013年度 (n=8)	2014年度 (n=13)	2015年度 (n=10)	2016年度 (n=14)
	2013年度	100	82	79	81	79	87	80	89	91	76	89	84	84					
	2014年度	88	87	72	88	78	80	87	89	89	74	86	76	84					
	2015年度	83	82	80	85	89	85	88	87	83	75	100	92	88					
	2016年度	79	83	83	89	70	88	85	83	88	85	85	89	77					
	2013年度	▲11	5	▲4	7	5	▲7	7	▲2	▲2	▲2	▲3	0						
	2014年度	88	80	81	88	73	88	93	90	96	78	98	89	88					
	2015年度	88	87	73	83	84	80	91	87	88	78	88	88	85					
	2016年度	83	82	80	85	89	85	88	87	83	75	100	92	88					
	2013年度	▲5	▲5	2	▲3	5	25	▲3	0	▲5	▲3	4	▲6	1					
	2014年度	83	78	75	45	71	88	76	74	85	80	100	89	77					
	2015年度	79	83	83	89	70	88	85	83	88	85	85	89	77					
	2016年度	▲13	10	▲8	23	▲1	0	9	9	1	▲15	▲15	0	0					

エルダーは事前に講義を実施するにあたっての心構えや、講義内容・進め方について、受講生への関わり方など、研修を受けてからプログラムに臨んでいる。研修と実際の講義によって準備の大切さ・コミュニケーションの取り方・臨機応変な対応・チームワークの重要性などを学び、普段の生活では直面しえない様々な体験をすることができる。結果と

して、教える立場のエルダーにも短期間で大きな成長が見られた。

終了後のアンケートでも「プログラムに満足している」「大学生活に役に立つ」と答えたエルダーが100%という結果が出ており、参加したエルダー全員が自分自身の成長を感じられる良い機会となっているようである。

4. プログラム継続と今後

開始当初より出席率についても調査を行ってきたが、開始当初欠席の多さが問題となっていた。そこで高校・大学の連携強化を図ると共に、講義内容の改訂を進めることにした。

高大連携強化のため、まずはプログラムの必要性や役割などを両校で認識するよう努めた。その後出欠状況の共有や補講授業の開催を進め、高大両校での連絡・サポートを行った。また2015年度からはエルダーが高校を訪問し、高校生活の送り方や大学についての講義をするという取り組みも行っている。

プログラムの内容面では、2013年度より第1回目に学長による「建学の精神について」の講義を実施。大学についての理解を深める機会を持った。

2015年度にはプログラムの導入部分である、初日第2回講義の内容変更を行った。アイスブレイクを本格的に導入し、初対面の受講生とエルダーとの距離を縮め打ち解けやすい雰囲気作りを試みた。結果として期間中の出席率が前年の65.02%から84.29%と飛躍的な上昇をみせる。また、翌年にはアイスブレイクの内容や研修に更なる改善を加えたことで、プログラム開始以来初となる出席率9割越えを果たした。(2016年度出席率: 90.91%)

今後もプログラムの継続はもちろんのこと、実施内容や講義の進め方を検討し改善し続けることでより良い講義内容へと進化を遂げ、学生の更なる成長に尽力していきたいと考える。

高大接続で実施する高校生のキャリア教育ワークショップ

—「多様性」と「振り返り」に注目して—

○鈴木 浩子 (明星大学)

御厨まり子 (明星大学)

1. はじめに

本発表は、高等学校の入学時オリエンテーション合宿におけるキャリア教育の取り組みの実践報告である。入学間もない1年生が自らの高校生活全般を見通すとともに、大学生活や社会人と交流することで、視野を広げる経験をするをを目指す。体験学習のプロセスで学ぶ体験をすることにより、高校生活の中で体験的に学習をする基礎をつくる。高等学校の教員と大学の教職員、大学生、総勢40人が協力し合うことにより、新入生約400人とともに学習する場を作り出した。高校生に対するプログラムを大学と高校の教員が協働して実施するとともに、明星大学の教育理念を具現化した初年次教育科目の体験学習プログラムを参考に、同法人内の設置校の高校生に向けたプログラムを作成した点が特筆できる。その具体的手法と生徒の振り返りの内容、今後の課題について報告する。

2. 高等学校におけるキャリア教育

高等学校キャリア教育の手引き（文部科学省 平成23年11月）では、入学から在学期間半ばごろまでのキャリア発達の特徴として、「新しい環境に適応するとともに他者との望ましい人間関係を構築する」「新たな環境の中で自らの役割を自覚し、積極的に役割を果たす」「様々な情報を収集し、それに基づいて自分の将来について暫定的に決定する」等が挙げられている。また、中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（平成23年1月31日）では、「高等学校（特に普通科）におけ

るキャリア教育の推進方策」として、「社会的・職業的に自立するために必要な基盤となる能力や態度を育成する」「体験的な学習の機会を設ける」等の視点が示されている。

3. ワークショップの概要

明星大学明星教育センターでは、高大接続の一環として、明星高等学校の新入生オリエンテーション合宿でワークショップを担当する機会を得た。高等学校におけるキャリア教育の認識をもとに、新しい環境に適応するとともに他者との望ましい人間関係を構築するという社会的・職業的自立の基盤となる能力や態度の育成、高校生活を通して体験的学習を積み上げていくための入り口となる体験という観点から、ワークショップを企画した。

ワークショップは、1学年4月後半のオリエンテーション合宿3日間の2日目午後（13時～17時）に、明星高校新入生396人（11クラス）で実施した。ワークショップに参加した教職員は、明星高校18人、明星大学14人、明星学苑4人、大学生5人であった。

ワークショップのねらいは、①多様な他者と協力しながら活動する体験をする、②高校生活、大学生活を見通し、これからの3年間を充実させるイメージをつくる、③体験を振り返り、人間関係構築、チーム活動、基本的なコミュニケーション（話す・聴く）に関する学びを概念化する、であり、キャリア教育のスタートとしての側面を意識した。また、明星大学の初年次教育「自立と体験1」で実践している「多様性の中からの体験的学び」（明星メソッド）を高校生に援用し、クラスミックス、大学教職員、大学生との交流を交

えた学び、振り返り・概念化による体験からの学びを取り入れた。

4. プログラムの詳細

プログラムは表1のとおりである。

表1

13:00-13:50	チームづくり
14:00-15:00	取材活動
15:00-16:20	プレゼンテーション
16:20-16:50	振り返り

まず、アイスブレイクを兼ねて、クラスの異なるメンバーで2人組、4人組、6人組のチームをつくるワークを行った。2人組、4人組は言葉を使わずにメンバーを探し、6人組は言葉を使ってチームをつくる等の仕掛けで、生徒同士が積極的に活動できる雰囲気をつくった。また、顔見知り以外の人に自分から声を掛けてチームをつくるという体験ができる場をつくった。

6人組66チームに取材先を割り振り、取材活動を行った。取材相手は、高校教員、大学教職員、大学生が担当した。取材テーマは、自分が学ぶ高校について知り、その後の大学生活を見通し、高校生活を充実させる方策を考えるきっかけとなるものを設定した。具体的には、①明星学苑について、②府中市について、③明星高校の今・昔、④明星高校の特徴、⑤明星大学の特徴、⑥なぜいまの仕事に就いたのか、⑦今自分が高校生なら、高校生活を充実させるためにやりたいこと、⑧高校生活で熱中していたこと(部活等)、⑨大学生活で熱中していた(いる)ことである。1テーマを3人程度の取材相手が担当し、それぞれの取材相手に6人組のチーム2チームが話を聴いた。異なるクラスのメンバーによるチームで、(多くは)初対面の大人と接することから、コミュニケーションスキル、チーム活動スキルの向上も目指した。取材した内容についてはチーム内で整理し、クラスに戻ってプレゼンテーションを行う準備を行った。

プレゼンテーションは、クラス内で新たな

グループをつくり、まず自分の取材してきた内容を個人でプレゼンテーションした。ここでは、ジグソー学習の手法を用いて、一人一人がグループの学びに責任を持って取り組むことを目指した。次にグループで取材した内容と学びを1枚のプレゼンシートにまとめ、プレゼンテーションを行った。

最後にこのワークショップでの学びを振り返り、グループメンバーで共有した。

5. 終わりにー成果と今後の課題

同じ高校の生徒同士のチームは、一見「多様性」というより「同質」であるように見える。しかし、特に入学1ヶ月の生徒たちにとっては「話したことの無い相手」であり、授業終了時の振り返りシートにも「知らない人と友達になるのは面白いと思った」等の記述があった。また初対面の相手とのインタビューは「今まで話したことの無い人たちとたくさん話をするのが、難しくもあり楽しくもあった」「あまり接点のない方の話を聞くのは新鮮」と生徒を本気にさせる要素を含んでいた。こういった経験を経て「多様性の意義」に気づかせることは、高校生活の活動の幅を広げることにつながると考える。

また今回用意したテーマからの学びとして、「高校の3年間で、どんな風に変えたいか考えてみたい」「高校生のうちにやっておかなくてはならないことがあったような気がした」等の記述があり、「将来を見通し高校生活を充実させる方策を考え」られたことがわかる。

今後の課題として、進行方法の工夫、より興味を持てる取材テーマ設定、振り返りの効果の向上が考えられる。特に振り返りについては、生徒たちが振り返り(リフレクション)の力をつけ、高校生活の様々な場面で主体的な学びを積み重ねていくために、入学時オリエンテーションで体験させる意義は大きいと考える。今回の実践の生徒の振り返りの分析を行い、より効果的な方法を探りたい。

在学生による高校生対象のプログラム開発に関する研究

—オープンキャンパスでの在学生企画に着目して—

○黒田友貴（静岡大学大学院自然科学系教育部／愛媛大学理学部）

1. はじめに

大学を取り巻く環境は日々大きく変化しており、教育内容の質的転換をはじめとして、大学入試改革、高大接続を起点とした高等教育のありかたそのものが問われはじめている。

特に、初中等教育との接続を意識した「生きる力」と「確かな学力」につながる「21世紀型能力」や、経済産業省がとりまとめた「社会人基礎力」に「なにを学ぶのか?」、「どのように学ぶのか」「どう活躍するのか」という3つの視点を加えた「人生100年時代の社会人基礎力（新・社会人基礎力）」が提唱されるなど、入学の段階から多様な実践プログラム等で学ぶことが求められている。

愛媛大学理学部では、2015年度から理学部の在学生をオープンキャンパスに積極的に登用し、理学部の志願者獲得だけではなく、在学生に対する教育機会の拡充や教職員の負担軽減等に取り組んでいる。具体的には、在学生による高校生を対象とした企画運営や、構内をまわるキャンパスツアー、入試担当・キャリア担当の教員とともに高校生や保護者の質問に応じる相談対応などその範囲は多岐にわたっており、毎年担当範囲が拡大する傾向にある。2015年度の在学生企画の詳細は黒田（2016）に、2016年度の在学生企画の詳細は黒田（2017）にて報告がされている。

しかし、プログラム時間が短いことやプログラム前後の比較が難しいこと、参加者層が毎回大きく異なることが課題として挙げられている。黒田（2017）ではこうした年度別の教育効果依存性を検討し、到達目標や社会人基礎力の項目などの質問紙調査の結果を基に

有意差が見られないことから一定の教育効果が提供できていることが言及されている。

一方、2015年度に比べて2016年度では参加者数が減少するとともに、展開教室数が人数に対して多いという課題があり、2017年度ではメイン教室を大教室に変更したり、プログラム数の変更等、より効率化が実施された。

そこで、本研究では、愛媛大学理学部で実施された、オープンキャンパスにおける在学生企画を取り上げ、参加者に対する質問紙調査の結果から、効率化にともなうプログラム改変の効果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による企画を導入し、理学部が実施するプログラムの拡充を行なった。この在学生企画に参加する学生の登用機会を増やすことを目的に、2016年度にはキャンパスツアーのアテンド業務が追加され、2017年度には相談対応業務にも参画をするようになった。この在学生企画に参加する学生の養成は、2014年度まで実施されていた新入生を対象とした合宿研修の学生サポーター養成のプログラム等を引き継いだ授業科目「科学コミュニケーションⅠ・Ⅱ・Ⅲ」において行なっている。「科学コミュニケーション」の詳細については、黒田・熊野（2018）にて報告されている。さらに、当該科目を受講した先輩学生もプロジェクトに参画しており、学年を横断した学びの機会となっている。

2017年度の在学生企画では、企画数が2つから1つ（「教えてセンパイ!」のみ）に

変更され、学科体験プログラムの教室使用等をはじめとする諸条件により従来よりも実施教室数を減らすために、メイン教室を固定式の教室で行なった。プログラム内容は、2016年度の参加者アンケートの内容をもとにして変更を加えた。具体的には、「大学生活レビュー」の内容を学部4年生や修士課程の学生による研究内容を含めた研究生活紹介に差し替えを行なった。また、プログラム時間については企画数が減ったことを踏まえて、55分から80分へと大幅に拡大された。

運営に参画した学生は29名であり、参加者数は「教えてセンパイ！」が131名、理学部キャンパスツアーが延べ176名である。(理学部キャンパスツアーは、2016年度と同様に2ルートで運用し、ルートごとに参加人数を積算しているため、延べ人数で表記した。)

3. 方法

企画実施後に質問紙調査を行ない、その結果をもとに分析をする。本研究では在学生企画のプログラム・内容に関する設問(全8問)、到達目標に関する設問(全3問)、プログラム時間に関する設問を取り上げる。プログラム・内容に関する設問、到達目標に関する設問では、「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者数で除し、百分率にしたものを肯定的回答割合とした。また、プログラム時間に関する設問は、「長すぎる」「やや長い」「ちょうどよい」「やや短い」「短すぎる」の5件法で回答を求めた。

4. 結果と考察

プログラムに関する設問では、4問で肯定的な回答が9割を越え、減少した項目も前年度以前と比較して有意差はみられなかった。到達目標に関する設問においても、全ての設問で肯定的な回答が9割を越えており、参加

者のほとんどが達成できたといえる。さらに、プログラム時間についても「ちょうどよい」の回答が全ての項目で85%を越えており、2016年度と比較して25分増のプログラム時間の延長となったが、参加者にとってちょうどよいプログラム内容となっていたといえる。

5. まとめと今後の課題

プログラムに関する質問紙調査の結果から、時間変更や教室種類の変更、参画人数の減少等をふまえて企画の効率化が図られたが、一定の教育効果を参加者に提供できていたことが明らかとなった。今後の課題として、プログラム前後の参加者の意識変容に関する調査やオープンキャンパスそのものに対する意識調査、コンテンツと教育内容の関係性の検討などが挙げられる。

6. 引用文献

- 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
- 黒田友貴(2017)「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—」『初年次教育学会第10回大会発表論文集』, 114-115
- 黒田友貴・熊野善介(2018)「グローバル社会に求められる理系人材のソーシャル・スキル養成を目指したプログラムに関する研究—プログラムの開発と評価に着目して—」『科学教育研究』42(2), 日本科学教育学会, 印刷中

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下さった愛媛大学理学部に心から感謝申し上げます。

また、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。

高大接続の観点から捉える初年次教育における主体性の育成 —SGH/SSH 指定校及び大学・社会人への調査結果の考察—

○時任隼平（関西学院大学）

1. はじめに

本原稿のキーワードは、高等教育における「主体性」の育成である。特に、初年次教育に着目し、学生の主体性を育成するためにはどのような学習活動が必要なのかを考察する。

近年、教育改革を進めるあたり、これまでの知識の伝達に着目した観点のみならず、学習者が「何を学ぶか」や「何ができるようになったのか」、「どのように学ぶか」等の資質・能力に着目した議論が積極的に行われるようになってきた（文部科学省 2018）。

そういった改革は、初等中等教育のみならず、高等教育においても同様である。高等教育においては、講義型の授業に加えアクティブ・ラーニング型授業を通した「主体的・対話的で深い学び」の必要性が指摘されており、まさに日本の初等～高等教育全般において学校教育の改善が求められていると言える。

これらの背景の中、本稿では高等学校教育と高等教育で育成すべき、「主体的な学び」に焦点を当てた。これまで、学力の3要素や主体的・対話的で深い学びに関する議論において「主体的学び」の重要性について指摘されてきたものの、具体的に「主体的学び」がどのような学習活動を意味するのかは、十分に議論されてこなかった。例えば、岩田（2012）における「主体的な学習」は主に実践的問題解決場面における力の修得を意味するが、村上（1968）における主体的学習の定義付けでは、より教科学習の文脈に落とし込んだ議論がなされている。つまり、近年の学校教育改革において「主体的学び」に関する具体的定

義は十分になされていないと考えられる。このことから、本研究では「学校教育現場において、授業に携わる者たちは、『主体的学び』について具体的にどのようなイメージを持っているのか」を研究設問に設定した。

2. 研究の対象と方法

「主体的・対話的で深い学び」を促進するプロセスの一つとして、「習得－活用－探究」の活動プロセスが考えられる（文部科学省 2018）。特に、「探究」の学習活動は単に知識を記憶したり応用したりするだけでなく、それらを基盤とした知識創造の学習活動を志向しており、1990年代からその重要性が指摘されてきた（市川 1996）。そこで、本研究では「探究活動における主体的行動（学び）」に着目し、課題研究という名称で探究活動を行っている Super Global High School と Super Science High School を研究の対象に選定した。具体的には、全国のSGH/SSHアソシエイト校とSSH校に質問紙を郵送し、「課題研究において、生徒のどのような行動をみた時に、と判断しますか」という問いに対する回答を求めた。回答方法は自由記述方式で、主体性を感じる生徒の行動とその具体的な状況に関する記述を求めた。その結果、145校から計1250名分の回答を収集した。

次に、大学教員の考える「主体性」とのすり合わせをするために、全国の国公立大学及び私立大学を対象に質問紙調査を実施し、「正課の授業において学生のどのような行動を見た時に主体的だと判断しますか」という質問

に対する回答を求めた。225校を対象に質問紙調査を配布し、計108大学699名から回答を得た。また、これら高等学校教育と高等教育で育成したい主体性のみならず、社会人生活においても発揮できる主体性を考察するために、一般企業の人事担当207名を対象に質問紙調査を実施し、「入社1年目～3年目の社員の業務に関するどのような行動を見た時に主体的だと判断しますか」という質問に対する回答を求めた。207社を対象に質問紙を配布し、207名から回答を得た。

収集した回答のうち、生徒の行動に関する記述をKJ法に基づき分類した。

3. 結果と考察

KJ法による分類の結果に基づき明らかとなった最も頻出度が高かったカテゴリーの比較を行った。図1は、高等学校教員、大学教員および社会人人事担当が「主体的だ」と判断する行動を表したものである。

高等学校教員及び大学教員においては、学習した内容を他者に対して口頭で発表する行為や、その準備、丁寧な工夫に対して主体性を感じる可能性が明らかとなった。就業活動において必ずしもそれらが「発表」という形で現れる訳ではないが、「資料作成」がこれに該当すると考えられる。これらは、修得した知識の外化と考えられるため、「知識や学習成果の外化」とした。



図1 KJ法による分類の結果

その他にも、教室を飛び越えて社会の人々と接点を持つ「コミュニティーの越境」や、グループ内における他者との議論や協力を示す「他者との対話・協働」、教員（上司）への質問等を意味する「教員（上司）とのインタラクション」、学習活動の計画やスケジューリング、方法の改善などを示す「PDCAサイクル」が高校、大学、企業における主体性を表す行動の共通項目として示唆された。

これらの結果を踏まえて、初年次教育における探求活動を通じた主体性の育成について、（1）初年次教育においては修得した知識の外化や、他者との対話・協働を通じた認知活動の外化（アウトプット）に関する初歩的な学習活動が必要になる可能性が明らかになった。また、（2）知識創造に繋がる研究（探究）活動に取り組み計画・実施・評価・改善のプロセスを体験する事で、主体性育成に繋がる可能性が示唆された。

4. 付記

本研究は、文部科学省大学入学者選抜改革推進委託事業の支援を受けて実施されました。

5. 参考文献

- 市川伸一（1996）学びの理論と学校教育実践。学習評価研究 26
- 岩田健太郎（2012）主体性は教えられるか。筑摩書房、東京
- 文部科学省（2017）大学入学者選抜改革について。
- 文部科学省（2018）新しい学習指導要領の考え方 - 中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ - 。
- 村上芳夫（1968）主体的学習入門。明治図書新書、東京

（本文おわり）

異文化理解・英語学習意欲向上とキャリア意識の醸成を目指した初年次教育

——科目間連携・理論と実践の往還を意識した国際学部2年目の取り組み——

○望月 肇（大阪産業大学国際学部国際学科）

1. はじめに

大阪産業大学国際学部国際学科（1 学年定員 100 名）は 2017 年 4 月に開設された。本発表では、国際学科における理論と実践の往還を意識した科目間連携による異文化理解、英語学習意欲の向上とキャリア意識の醸成を目指した 3 つの教育実践について報告する。

2. 理論と実践の往還を意識した異文化理解・異文化コミュニケーション教育実践

「ワークショップ 1」（国際学部国際学科 1 年生向け前期全員履修科目）は、異文化体験をテーマに 6 名の教員によるオムニバス形式で、6 グループ（1 グループ約 20 名）に分かれて実施される。各教員は全体での授業 3 回分を除き、2 週連続完結（水曜 4、5 限 2 コマ連続、計 4 コマ）の授業を、各グループを対象に実施する。英語学、中国文化など、担当教員の専門に関連した授業が展開される。

筆者は、異文化理解・異文化コミュニケーションの体験型理論学習と学外フィールドワークを組み合わせ、理論と実践の往還を意識した教育実践を、昨年度に引き続き実践した。

第 1 週目は、筆者自作の書き込み式ワークブックを用いて、グループワークなどの様々な活動を交えながら、異文化理解・異文化コミュニケーションの理論に関する授業（(1) E. Tylor による文化の定義、(2)文化の氷山モデル、(3)異文化適応とカルチャーショック、(4)多義図形から異文化を考える、(5)カテゴリー化と固定観念、(6)ステレオタイプと偏見、(7)高文脈文化と低文脈文化、(8)インバウンド時代の到来と英語学習）を実施した。近年の

日本は、インバウンド時代の到来により、日本国内の勤務においても、外国人旅行者の方々と英語などの外国語によるコミュニケーションを取る必要性がますます増加することを、学生達はよく理解できた様子である。

第 2 週目は、大阪城公園での学外フィールドワークとして、学生は外国人観光客に英語でインタビューを実施した。学生には事前に「(1)日本（大阪）に来た目的、(2)好みの日本食、(3)日本で行ってみたい場所、(4)学生によるお勧めの観光地、レストラン等の紹介など」に関する英語でのインタビュー原稿を第 1 週目の授業時に作成し、原稿を見ないでインタビューできるように事前に練習して、当日のインタビューに臨んだ。特にお勧めのレストランを紹介する際には、イスラム文化のハラール食の予備知識を持った上で、先方に失礼なく紹介できるように事前指導を行った。現地では 3 名程度のグループに分かれ、インタビューを実践した。担当教員である筆者が公共交通機関で現地へ引率した。

事後アンケートの結果、90%以上の学生が学外フィールドワークを「楽しい」と感じており、1 回目の授業で異文化理解の理論を学び、2 回目の授業では学外で異文化コミュニケーションの実践を行う形式の授業に関して、90%以上の学生より「良かった」という感想が得られた。自由感想欄では、「実際に外国の方と交流することがめったにないので、良い経験ができた。また行きたい。」「最初は話しかけることに躊躇したが、一度話しかけたら勇気が出てたくさん話しかけることができた。」など肯定的な感想が多く見られた。

3. 日系大手航空会社現役キャビンアテンダント講師による寄付講座「接遇&マナー講座」

大阪産業大学は国際学部新設の前年である2016年9月に日系大手航空関連会社と教育連携協定を締結し、希望する学生は学部学科を問わず、同社が運営するエアラインスクールの割引優待受講が可能となった。

同社との教育連携の一環として、「ワークショップ1」の全体授業（受講生106名）において、日系大手航空会社現役キャビンアテンダント講師を昨年度に引き続いて招聘し、キャリア意識の醸成を目的とした寄付講座「接遇&マナー講座」を2018年5月16日（水）に実施した。挨拶の基本、第一印象の大切さ、身だしなみ、きびきびとした動作、ハキハキとした話し方など、楽しい活動も取り入れながらの講義で、将来の就職活動のみならず、日常生活にも役立つ内容を学ぶことができた。

学生達が積極的に授業に参加し、充実した学びの機会となったことが、事後アンケート結果からも確認できた。アンケートの自由記述欄では「明るく挨拶をして言葉遣いにも普段から気をつけようと思います。」「将来の就職に役立つことをたくさん学ぶことができました。今から少しずつ習慣づけていきたいと思います。」など肯定的な感想が多く見られた。

4. “OSAKA ENGLISH VILLAGE”での新歓行事

新入生歓迎行事「“OSAKA ENGLISH VILLAGE”におけるアメリカ文化体験」を、2018年5月26日（土）に「入門ゼミ1」の授業の一環として、昨年度に引き続き実施した。OSAKA ENGLISH VILLAGE (OEV)は、2015年に日本初の体験型英語教育施設として開設され、アメリカの日常や文化をモチーフに、23のシチュエーションルームを備え、北米のネイティブ講師により、各テーマに沿った実践的なレッスンを体験することができる。

国際学科1年生の興味、英語熟達度にあわせて、Airline, Restaurant, Bank, Las Vegas など

24レッスン（1レッスン30分）が設定され、学生1人あたり3レッスンを受講した。

今年度は Off-Broadway の特別クラスを設定し、2クラス（約30名）合同で受講することで、参加者全員（入門ゼミ6クラス）が、歌って踊りながら、Broadway Musical の雰囲気を楽しみつつ、英語を学ぶことができた。

事後アンケートの結果、約95%以上の学生が、本行事に参加して「良かった」、英語でのコミュニケーションが「楽しい」、英語学習に対するやる気が「高まった」など、学生達は大変満足した様子である。

さらに、2年生有志5名が引率の補助役として参加し、教室移動の際の1年生の誘導、昼食やアンケート資料の配布、ゴミの回収など、大いに活躍してくれた。

本事業は大阪産業大学離学者対策事業として、OEV 受講料、貸切バスの借り上げ費用、昼食代の補助を得た。

今年度の参加学生が106名中82名であり、昨年度より参加率は向上したが、更なる参加率の向上が課題となった。昨年度のデータより、欠席連絡のない当日欠席学生の中に、修学指導が必要な学生の割合が多く含まれていることを踏まえ、離学を未然に防ぐために、これらの学生への指導のあり方について、入門ゼミ教員間で話し合われた。また、英語科目との連携に関しても、今後の課題としたい。

5. まとめと今後の課題

本発表では、国際学科第2期生対象の3つの初年次教育実践について報告した。いずれの教育実践も、第1期生対象の教育実践を踏襲しつつ、より良い教育実践を目指した改善が一部加えられた。

今後は、学年進行で専門科目、卒業プロジェクト演習等のゼミも本格的に始まるが、国際学科の学生が卒業後、国際社会に即応できるグローバル人材として活躍できるように、初年次教育の更なる充実を目指したい。

医療福祉体験実習の成果

—カリキュラム移行期での試み—

○久司 一葉（金沢医科大学）

1. はじめに

医療現場の早期体験を図るために設置されてきた金沢医科大学の「医療福祉体験実習」は、今年度より高度専門職業人育成を目的としている「医療プロフェッショナルリズム入門」という科目に組み込まれた。これは学年を超えた科目間連携を視野にいたれたカリキュラム改革の試みである。本発表では、体験型初年次教育の新たな試みと、その成果、さらに科目間連携への展望を報告する。

2. 本学の医療福祉体験実習の変遷

学習要項を追跡した結果、本実習の前身は平成9年に遡る。学習要項一般教育科目「医療入門」のページに「早期臨床体験実習」として記載が始まったのは平成14年度であった。医学部1年生を対象に、学外施設で2日間の実習を行う実習方法に変化はなく、平成26年度には、一般教育機構専門準備科目として、「医療入門」より独立した形で「医療福祉体験実習」と名称を改めて今日に至っている。

3. 平成30年度医療福祉体験実習の概要

筆者には、医療従事者を経て看護教員をしていた経歴がある。医学教育における本実習の位置づけを考慮し、初年次にある実習生にとって、2日間の学外実習が今後の大学生活に有意義なものとなることを目指し、以下の点での改革に着手した。

1) 実習要項の作成

本実習にかかわる情報を網羅し、全15ページの冊子を作成し、毎時持参するよう伝達し

た。配布直後は忘れてくる者が多かったが、持参状況は徐々に良くなった。実習要項の有用性や価値が理解されたものと解釈した。また、実習先には同じ物を事前に配布した。実習生のレディネスの共有化をねらったのであるが、今後実習先の担当者に感想を聞く予定である。その他一般教育機構教員、医学教育学教員や関連事務課の担当職員にも配布し、実習の意義と教育目標を共有した。教員からは、おおむね良い評価を得ている。

2) 実習目的の明示

学生には、実習到達目標に加え実習目的を提示することで、到達目標の文言に固執することなく、実習に臨むことができると考えた。また、実習期間中は折に触れて目的達成することを働きかけた。

3) 実習到達目標と実習時間の対応表呈示

学生は、2組に分かれそれぞれ2日間学外実習に向く。実習場は、病院（重症心身障害児施設含む）、身体障害者通所授産施設、特別養護老人ホーム、介護老人保健施設等で、今年度は19か所の実習場へ、2人～5人のグループで出向いた。所在地は大学から車で片道約1時間の所から徒歩で10分程度の距離と様々であることから、大学を出発する時間も様々である。

そこで、一日の予定を時系列で表現し、実習到達目標と実習先で予測される学生の行動を記述した表を作成した。学生個々の2日間の学外実習期間の行動のイメージ化およびグループ内での行動目標の共有化をねらったものである。実習施設の中には、看護実習生や

介護実習生を受け入れている施設もあることから、医学部1年生が他の実習生と比べても遜色なく実習できることを期待する側面もあった。

4) 事前準備

「学生それぞれが実習到達目標を遂げられるように、医療福祉体験実習の準備を整えるための情報を獲得する」をねらいとして、①専門職者による講義②教養科目での学びを本実習に適応させるためのワーク③「車椅子への移乗と移送及び標準予防策演習」を計画した。

①では、対象者理解を目的として本学看護学部小児看護学と老年看護学教員より講義を受けた。また、臨床医6年目のOBが医学教育における早期医療体験実習の全体像を説明し、特に1年次での学外実習は将来医師になることを目指す者にとって重要な位置づけであると述べた。この時点では実習先は未定の状況であったが、感想にはどんな実習場へ行こうとも対象の理解に役立った。また実習への意識が高くなった。という記述が多くみられた。

②本学では、平成27年度よりクリティカル・シンキング (CT) という科目を導入している。「早まることなく、細部にもかかわって、複数の視点で吟味し、よく考えること」を最終目標としている。この授業で獲得した知識や技法を実習場面で活用することを促す目的で、CT担当教員を中心としたワークを行った。本実習の一層の充実をねらったものである。残念ながら、現時点ではその活用度は不明であるが、ワークで作成したポスターや今後提出されるレポートからの評価を行う予定である。

③主体性のある実習生となれることを目指し本演習を企画した。本実習アウトカムに掲載されている援助技術は、一般的に家族内の介護者でも実施が可能であり専門性は低い。それでも、大学一年生の段階では

経験者が少ないため、これを指導することで施設利用者や患者の安全や安楽を意識させることができると考えた。本学クリニカル・シミュレーション・センター (CSC) 職員の協力を得て、車椅子の名称と使用方法の説明の後、13人前後のグループで1台の車椅子を使用し、乗車や移送を体験した。言葉かけの重要性や、信頼関係についての学びが多かったという感想を聞いた。他方で、病院や施設で患者や入所者、利用者と接触するため、感染予防は必須である。手指消毒の他手袋やマスクの着脱に至るまでミニ講義を行い、その後インストラクターと共に繰り返し実施した。普段より医学科上級学年の医療技術の授業支援にあたっているCSC職員は、1年生の受講態度や質問の多さに驚き、早期にこのように体験をすることの意義を認めていた。

4. 学生の自己評価結果

実習評価項目と結果は以下である。

- 1) 実習で体験した項目では、21項目について尋ねた。全項目で843件の体験があった。
- 2) 達成度については、十分4点から不十分1点の四段階評定法で5項目について尋ねた。
 - ①本実習は意義があった：4点84人(79.2%)、3点19人(17.9%)、②医療と福祉・介護の接点が理解できた：4点66人(62.9%)、3点35人(33.3%)、③将来医師になることを意識できた：4点67人(63.2%)、3点32人(30.2%)、④医学部生の自覚がもてた：4点74人(69.8%)、3点24人(22.6%)、⑤大学生活における目標設定ができた：4点46人(43.4%)、3点43人(40.6%)、2点14人(13.2%)であった。

以上より、初年次教育としての本実習の成果が認められる結果であった。

キャリアデザインを考える授業作り

——社会の変化と共に：「良妻賢母」からキャリアのある自立した女性へ——

○杉橋朝子（昭和女子大学）

1. はじめに

発表者の所属大学は、卒業生千人以上の全国の女子大学の規模で、就職率1位の記録を継続しているが、その学内の就職活動サポート体制と発表者の所属する学科の取り組みを紹介する。学科が1年次を対象として開講している「キャリア基礎論」について、動機付けの視点から発表を行う。

2. 背景

女子の高等教育は、津田梅子が1900年に一般女子のための「女子英学塾」を開校し学びの開放を行い、第二次大戦後の教育改革で更に開かれたものになっていくが、「良妻賢母」を育てるための教育、とする旧弊的な意識が強かった。学歴は「地位表示」機能であり、性役割の固定化に加担した、と見られた時代があった。その後、女子の進学率が上昇するものの、四年制女子大学はアメリカの女子大学の様に存在価値が問われ、共学に移行する大学もあった。

キャリアについては、1996年の男女雇用機会均等法に始まり社会の環境が変わっていくに従い、女性の就職率が高くなっていく。結婚・妊娠を機に正社員の仕事を辞め、その後パート・タイマーとして再就職をする女性の雇用形態を示すいわゆる「M字カーブ」も、最近ではそのMの谷がほとんど平らになり、女性の生き方の変遷を示している。

3. 近年の女子大志願傾向

伝統的な良妻賢母を再生産している、という批判も未だにあり、では女子大学の存続自体が危ぶまれているのか、というと、データからはその特異性は見えていない。河合塾の

2017年の調べでは、首都圏女子13大学の志願者は他の大学と同様に増加を続けているし、資格系の学科は、共学大学との併願が多い。女子の志望動向を見てみると、看護や教育など、キャリアにつながる分野への伸びが大きく、社会人女性の就業に対する興味が反映されているように見える。リクルート進学総研の調べ（2015）でも、「将来、結婚・出産しても働きたいと考える女子高生は66%」おり、6割超が共働きを望み「ロンキャリア女子」（ロング・キャリアを望む女子）というトレンドキーワードも生まれた。女子大は、共学にはない「女性ならではの視点でのアドバイス」や「徹底したサポート体制」があることが選ばれるポイント、とのことだ。

4. 昭和女子大学のサポート体制

メンター制度、各種講座、女性の生き方などを紹介する一般教養授業の3本柱の体制を取っている。メンター制度は大学のOG以外からも広く公募し、300人以上の登録がある。学生は個人面談を申し込むことができる他、テーマ毎に関連の複数のメンターと話すことのできるイベントも年間に十数回あり、アドバイスを直接受けられる機会がある。「仕事を知るシリーズ」、「会社四季報の読み方」などの各種講座は、3年生を中心に様々な内容のものが年間を通じて開かれている。

大学のサポートは殆どが「キャリア支援センター」で企画運営されているが、各学科に「キャリア支援委員」を置き、リエゾン役をしている。例えばSPI模擬試験はキャリア支援センターで企画・運営し学生への告知をするが、それだけでは不十分なので、学科の委

員がさらに学生に受検を指導する。また、講座やセミナーの出席についてキャリア支援センター職員から速報がメールで届き、各学科の学生の動きを連絡している。

5. 学科の取り組み

1年生全員が履修する学科の各「概論科目」、大学での学びやスキルの養成、大学生活をサポートする「基礎ゼミ」の他に、学生が生き方について考え、キャリアデザイン作りを早くから始められるよう「キャリア基礎論」の授業を1年次前期に開講している。これは、1年次後期または2年次に全員が米国留学を行うことから、その前の履修が望ましいと、2016年より全員必修で開講された。

その前年に3年生対象の「キャリア実践」が全員必修で開講されたが、これは、それまで空き時間や放課後に開催されていた学科の就活準備講座の学生参加を安定させ、全員参加で知識の向上を図るためのものである。きめ細かなサポート体制を授業内に組み込んだことで、学生全体の意識付けが高まり、情報の伝達も円滑に行われるようになった。更に

「内定者懇談会」や「人事担当者に好感を持たれるヘアメイク・マナー講座」などを授業外に企画している。

6. 授業

全ての学生がこの取り組みを理解し、納得の上入学してくるわけではない。また「1年次から就活をさせる」と捉える学生もいるため、様々な課題を課し授業の概念や目的を理解させると共に、出席の動機づけとなるよう、飽きのこないスケジュール作りが必要である。発表ではその工夫を紹介しつつ、意見交換を行いたいと希望している。

参考文献

- 川野銀子 (2009) 「女子高等教育の量的拡大と質的変容」『山形大学紀要』14(4)、1-14.
- Matsui, K. (2014) *Womenomics 4.0 Time to Walk the Talk*.
<http://www.goldmansachs.com/our-thinking/pages/macroeconomic-insights-folder/womenomics4-folder/womenomics4-time-to-walk-the-talk.pdf>. (2018年5月28日)

表1: 2018年 「キャリア基礎論」シラバス

回	授業の内容
1	オリエンテーション、ニュース検定の説明
2	キャリアデザインという考え方、Book Report、SPI、その他の課題の説明
3	就職試験における筆記試験の概要と学習法、企業の実施傾向 (外部講師)
4	自分について考え、今後の大学生活の行動計画を立てる (外部講師)
5	業界・業種研究について: 社会人インタビューの進め方
6	業界研究を深める① 社会人メンターの講演 (外部講師)
7	業界研究を深める② 卒業生の講演 (外部講師)
8	留学と就職との繋がりを考える (外部講師)
9	キャリアトレーニング 面接、分かりやすい話し方について (外部講師)
10	社会と学問との繋がりを考える (外部講師)
11	留学及びその後を見据えた「キャリアデザインマップ」の作成 (外部講師)
12	自分を知る (外部講師)
13	学寮研修 (リトリート) のため休講
14	マインドフルネスであるには? (外部講師)
15	就職活動とは?内定獲得までの流れ (キャリア支援センター長)

大学全入時代の共通教育科目のあり方と進め方

—理想と現実：課題と省察—

○清水 亮（神戸学院大学）

1. はじめに

新入生の多くが入学直後に受講することが多い共通教育科目の授業には、大学4年を見据えて、学生の関心・意欲・知識のレベルを把握し、授業で、学生各自が専門学部での学習を通じて、大学そして学部が育成を目指す人材像の実現につなげていける道筋を築くことが求められている。授業の中で、学生を主体的な学びに誘うために、アクティブ・ラーニングが活きるケミストリーを醸成し、学生たちが大学の正課内外の生活でリア充の体験を積み重ねていけるベースが作れるかが課題となる。学生とのコミュニケーション・デジタルディバイドが日々拡大する中、どうしたらアクティブ・ラーニング導入の環境を整備し、タイミングを察知し、学生が関心・意欲・学ぶ力を伸ばしてくれる共通教育科目の授業を構築できるか、アクティブ・ラーニングの理論と過去数年の共通教育科目の実践から見えてきた課題を省察したい。

2. ディープ・アクティブ・ラーニング

vs. ライト・アクティブ・ラーニング

大学教育のパラダイムシフトを受け、教員が学生に「何を教えたか」ではなく、学生が「何ができるようになったのか」が問われるようになり、同時にユニバーサル化が進む中、関心・意欲・知識が多様な学生を前に、統制型で1時限授業をすることは多くの大学で難しくなりつつあるのが現状ではないだろうか。アクティブ・ラーニング普及のバックグラウンドには、そのような背景があり、学生をいかに能動的な学修へ誘うかが喫緊の課題となっている。能動的な学修の実現には、学びの

三位一体論（佐藤、1995）における学びの3つの関係の編み直しが必要となる。つまり、学習者と対象世界の関係、学習者と他者との関係、学習者自身との関係の3つの軸にそって、学びが伸びていく流れが求められ、対象世界に直面する中で、学生が他者と関わりながら、自分のこれまでの知識や経験と結びつけながら解決策を模索し、今後の人生につなげていけるような学習が「ディープ・アクティブラーニング」（松下、2015）と考えられる。「ディープ（深さ）」の追求には、①深い学習、②深い理解、③深い関与が不可欠である。学生を「深い学び」に誘う学習サイクル（松下、2015；佐藤、2017）は、学生と対象世界とのコンフリクトに始まり、そのコンフリクトを内化しコンフリクトの解決を目指し知識やスキルの習得へと向かい、習得した知識やスキルを活用し外化させ対象世界に再度向き合いコンフリクトの解決を試み、学びと成果を振り返り次につなげる4フェーズで構成されると考えられている。大学で、入学後、多くの学生が受講する共通教育科目で、どのように授業の中に学習の三位一体論における学びの3つの関係の編み直しと学びのサイクルの4フェーズの学習サイクルを盛り込めば効果的なのであろうか。学修者の能動的な学修を取り入れた教授・学習法の総称であるアクティブ・ラーニングには、当然幅があり、最近では、「ディープ」に対し、「ライト・アクティブラーニング」（橋本、2018）の提案もなされている。英語では「ディープ」の対語は、「シヤロー」で「ライト」ではないので、「ディープ」vs.「ライト」？という感があるものの「デ

「ディープ・アクティブラーニング」、「ライト・アクティブラーニング」とともに、4つのフェーズで構成される学習のサイクルを内在しているが、「ディープ」が目指すものは、「アクティブラーニング」のフロンティアであり、「ライト」が目指すものは、フロンティアに通じるエントランス（イントロダクション）と考えてよいのではないだろうか。

3. アクティブ・ラーニングと共通教育科目

「ディープ・アクティブラーニング」の事例として紹介される科目に、京都大学のセミナー「学力・学校・社会」No. 1がある。前半と後半に分かれていて、第1回のオリエンテーションに始まり、第10回までが前半：講義とディスカッションとなっている。パワーポイントの実習と情報検索実習がそれぞれ1回ずつ含まれており、イントロを含め他の8回にテーマが設定されている。後半：プレゼンテーションは、学生のプレゼンテーションとなっている。

「ライト・アクティブラーニング」の事例として紹介される科目に、富山大学の「現代社会論」がある。国立大学では、私立大学のように祝日を授業日として15週の授業を維持しなくてもよいからかもしれないが、11週分のテーマが設定され、「橋本メソッド」と言われるスタイルで授業が展開されている。

どちらの授業も、大学授業入門という位置づけの共通教育科目としてどちらも開講されている感が強く、何でもありで、「これでいいのだ。」と大御所の先生方はおっしゃるのかもしれない。「一昔の般教科目だから、これで十分。」という声も聞こえてくるものの、共通教育科目では、各学部のCPとDPとの関係をどのように考えればよいのだろうか。

4. 「現代の国際関係」とアクティブ・ラーニング

「現代の国際関係」は、2年次から受講できる共通教育科目で、毎年度前期に配置されていて、全学部の学生が受講できるようになっている。キャンパスは2つあり、10学部の

B1 学士課程教育
学生が集うため、受講生の関心、意欲、知識には、非常に幅がある。前述の「学力・学校・社会」、「現代社会論」のように、毎週オムニバスのテーマを扱い、学生が自分の関心、意欲、知識を軸として、自らの見方・主張を提供する Show & Tell のプレゼンテーションを行い、ディスカッションをするオープンエンドの授業ができれば、どれだけ肩の荷が減るだろうと思うことがしばしばある。しかし、「現代の国際関係」のような国際関係の基礎概念のベースの構築を目指す授業では、そのような形式は取りにくい。理想は、ナンバリングとカリキュラムマップに基づき、専門教育科目につながる授業で、アクティブ・ラーニングを活用して、自分のこれまでの知識や経験を基に、対象世界を深く学び、学生が他者と関わりながら、同時にこれからの人生につなげていける学習ができる授業ではないだろうか。

この授業では、テキストに『グローバル社会の国際関係論 [新版]』を使用している。テキストで、国際関係の現実を実感してもらい、自分ならそのコンフリクトをどう内化しコンフリクトを解決していくか考え、その考えを外化し、同時に他の学生の内化の仕方と外化の仕方に触れてもらい、最後に3つのフェーズを踏まえて対象世界に再度向き合い自分なりのコンフリクトの解決を考えてもらう授業である。最後の2回は、グループ・プレゼンテーションを通じて、全体でリフレクションができるようにしている。

5. むすびにかえて

アクティブ・ラーニングのスペクトラムに沿って、共通教育科目から専門教育科目へ移行する際には、学生自らがレベルを深めていけるカリキュラム構成が不可欠である。共通教育科目には、学生が学びの三位一体論の学びの3つの関係を編み直し、4つのフェーズの学習のサイクルを体験し、自らの学びを伸ばし、大学でのリア充な学びを実現できる礎を構築できる授業スタイルが求められている。

教職課程履修学生に対する初年次「情報科目」カリキュラムの提案

—共通基礎科目「情報」の課題を踏まえて—

○福島健介（帝京大学教育学部）

1. 教職課程と初年次教育

日本では800以上の4年制大学・短期大学において何らかの教員免許取得プログラム（以下、教職課程）が開設されており、毎年20万人以上の卒業生が幼から高校までの各種教員免許を取得して卒業していく。^{*1}

教職課程の授業は「教科及び教科の指導法に関する科目」「教育の基礎的理解に関する科目等」「大学が独自に設定する科目」「66条の6科目（教育職員免許法＝以下教員免許法、施行規則66条の6に定める科目）」^{*2}等で構成されており、履修者は教員免許法（同施行令、施行規則）に基づき開設された科目を学修することで、卒業時に教員免許を取得する。

このうち、66条の6科目とは、「日本国憲法」「体育」「外国語コミュニケーション」「情報機器の操作」を指し、いずれの科目も教職課程履修者では、学部・取得免許種に関わらず必修科目となっており、教員養成系学部を除く多くの教職課程では、上記4科目を初年次の共通基礎科目の履修で単位取得としている。

本稿では上記「情報機器操作」に焦点を当てその課題とカリキュラム改善について提案をしたい。

2. 問題の所在

「教育の情報化」が叫ばれて久しいが、教職課程の履修科目において、ICT機器及び情報に関わる授業は驚くほど少ない。上述した66条の6科目「情報機器操作」15回と「教育方法論」15回のうち5回程度が、現実には学生が学ぶ機会であるに過ぎない。

それだけに、66条の6科目においてどれだけ教職を意識したカリキュラム編成が実現できているかが課題となるわけであるが、先に述べたように、一般学部の教職課程では、共通基礎科目でその代替としている事例が多い。このため、シラバスと教職科目としての必要事項の間に大きな乖離が見られる。

表1は、国立A大学の2018年度シラバスの実例である。

表1 「情報」シラバスの学部による相違

教育学部	教育学部以外の教職課程(一例)
1回 オリエンテーション、情報教育とは?	シラバスを使用したガイダンス office365
2回 思考・判断の道具としての情報技術	メールの送受信
3回 情報社会とコミュニケーション	コンピュータの基礎知識とインターネット上の情報検索法
4回 マルチメディアとデジタルコンテンツの教育利用	情報倫理 100大学情報セキュリティポリシー
5回 情報の信頼性、よさの基準と情報活用能力	情報倫理 2 SNSとその利用上の注意
6回 表計算ソフトによる情報処理、知的財産権	ワードプロセッサの実践的使用法 1
7回 情報検索、文献検索と情報発信	ワードプロセッサの実践的使用法 2
8回 問題解決力と情報活用能力	ワードプロセッサの実践的使用法 3
9回 表計算ソフトによるモデル化とシミュレーション	表計算ソフトウェアの実践的使用法 1
10回 プレゼンテーションソフトと情報発信	表計算ソフトウェアの実践的使用法 2
11回 よりよいプレゼンテーションとコミュニケーション力	表計算ソフトウェアの実践的使用法 3
12回 教科における情報化に対応した教育	プレゼンテーションソフトウェアの実践的使用法 1
13回 教師に求められる情報活用能力	プレゼンテーションソフトウェアの実践的使用法 2
14回 プレゼンテーション実習1	プレゼンテーションソフトウェアの実践的使用法 3
15回 プレゼンテーション実習2	プログラミング教育とまとめ

当該大学では、教職必修となる「情報リテラシー」を「教育学部」と「教育学部以外の教職課程」に分け、後者を全学共通科目から宛てている。共通科目は開講数が多く、内容も多岐にわたるため、上記はその一例であるが違いは顕著であろう。山本^{*3}の調査によれば、共通科目の場合、その内容はoffice系ソフトの操作学習が圧倒的に多い。この傾向は10年以上経った現在でも変わらないことが見て取れるのである。

表2 共通科目「情報」シラバスの内容
(山本による表3を再掲)

	ワー プロ 操作	表計算 操作	プレゼ ン操作	メール 操作	ブラウ ザ操作
2006年度	95%	80%	72%	84%	82%
2007年度	97%	91%	66%	88%	84%

こうした事例はおそらく全国の教職課程に共通であろうと考える。教員養成系学部が存在しない大半の私立大学・短大では「教育の情報化」(その効果と問題点)という課題に一度も触れることなく、office系ソフトの操作を学修し、教職に就くケースが多いのでは無いかと考えられる。

このことは、「教育の情報化」そのものへの阻害要因となっているのではないか。

3. 考察

多くの大学で、共通科目「情報」は研究者の専門性を描いた形で授業担当が決まる。先の山本の調査によれば、授業担当者中、情報を専門とする者の割合は2007年度で23%に過ぎない。かりに情報を専門とする場合でも、学校教育・教育における情報化の課題が理解できる研究者は教育工学等に限定される。

すなわち、圧倒的多数の授業者は学校教育及びその情報化について知らないままに教職課程の授業を担当していることになる。

また、共通科目を66条の6科目の場合、クラスには教職課程履修者と共通選択科目履修者が混在するため、シラバスも後者を意識した内容とせざるを得ない事情もある。

では教員養成を視野に入れた場合、情報の授業として必要な内容はどのようなものとなるだろうか？ 筆者は最低でも以下の内容を学修する必要があると考える。

- ・情報モラル (SNS の危険性やいじめ、個人情報流出等の防止に向けたスキルと対応方法)
- ・学校に特徴的な情報機器の利活用 (電子黒板、タブレット、書画カメラなど)
- ・学校に特徴的なソフトウェアの利活用 (学校用グループウェア等の授業支援ソフト)
- ・デジタル教科書、デジタル資料集の利活用
- ・教科における ICT 機器活用の実践事例把握
- ・情報検索とその活用 (著作権を含む)
- ・特別な支援を必要とする児童生徒に対する情報機器
- ・校務支援ソフトの利活用
- ・教育の情報化の現状と今後の展望 (ハードウェアの整備状況、プログラミング教育など)

これらに加えて、Word、Excel 等校務に必要な

office系ソフトの習得が必要である。

これらを踏まえ、筆者の大学では教職課程履修者を対象とした「教育情報リテラシー」を初年次科目として開設した。初年次、教職課程履修者は66条の6科目として、全学共通科目ではなくこちらを履修するシステムとなっている。本学の場合、初年次の教職課程履修者は700名近くに及ぶ。開設コマ数は17コマ・担当者は非常勤を含め9名となる。当然、情報や学校教育を専門としない研究者も多い。そこで、共通シラバス(表3)とそれに基づく15回分のテキストを作成し、内容の共通化を図った。また、初めて担当する授業者向けのセミナーを開設し、ガイダンスを実施している。

表3 「教育情報リテラシー」共通シラバス

教育情報リテラシー シラバス	
1回	ICT教育の意味と3つの形態
2回	ICT機器のいろいろ、授業におけるICT活用例
3回	ICTを支えるパソコンの基礎基本
4回	Wordの活用基礎編
5回	Wordの活用応用編
6回	校務を中心としたExcelの基礎
7回	校務を中心としたExcelの活用応用
8回	Word、Excelのまとめ
9回	学びのための情報検索、著作権
10回	ネット社会とモラル
11回	PowerPointの基礎 ポスターの作成
12回	PowerPointの応用 授業スライドの作り方
13回	教師に求められる情報活用能力
14回	実習課題 ICTを利用した模擬授業
15回	教育上困難を有する児童生徒へのICT

高校「情報」を履修した学生が進学してきて12年を経た現在、初年次共通科目「情報」の内容が依然としoffice系ソフト、プログラミング中心であり、かつそれを教職科目としている現状は変えるべきではなかろうか。

*1 平成28年度教員免許状授与件数等調査結果について：文部科学省

*2 教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令により平成29年、旧来の科目名が変更された

*3 教員養成系学部における「情報リテラシー教育」の現状(山形大学紀要(教育科学)第14巻第3号, 山本広志, 2008)

理工系研究大学における学士課程新入生対象の少人数ガイダンス

—教員・職員・先輩学生・卒業生協働の取り組みについて—

○鈴木敦子・笹川祐輔・中村健太郎（東京工業大学）

1. はじめに

東京工業大学では、平成 28 年 4 月に教育改革を行い、新しい教育体系・システムのもとでの学修上の意義を学生に伝える部門として修学支援部門が設置され、学修コンシェルジュが配置された。学修コンシェルジュの役割としては、(1) 学生が自主的に学修する力を身に付けるように促すこと、(2) 学生が入学当初に抱く疑問や、学修上困っている問題の解決のために個別相談に応じたり、適切な相談窓口や相談相手を紹介すること、(3) 学士課程及び大学院課程初年次の学生に関わる部門の教職員との連携を図り、初年次の学生がスムーズに東京工業大学での学修に専念できるよう支援することである。

修学支援部門の構成員は、理工系専任教員（方向性の決定）、特任教員・特任専門員・部門事務員（企画運営実務全般）、専任事務職員（他部門との連絡調整やリソースの手配）であり、上記の学修コンシェルジュの役割を果たすため、①学士課程新入生ガイダンス、②大学院課程新入生ガイダンス（他大学からの新入生対象）、③外部講師等によるセミナー、④個別相談業務、⑤学士課程初年次に関わる部門の連携のための会議などを行っている。

本報告では、①～⑤の中でも特に、教員・職員・先輩学生・卒業生協働で取り組む①学士課程新入生ガイダンスに焦点を当て、平成 28 年度から平成 30 年度までの具体的な取り組みを紹介し、その成果について検討する。

2. 学士課程新入生ガイダンスの概要

（1）平成 28 年度～平成 30 年度の共通事項

学士課程新入生対象のガイダンス及びオリエンテーションについては、教務課の新入生総合オリエンテーション及び各類¹の類別オリエンテーションも入学当初に行われるが、修学支援部門で行うガイダンスは、それらのオリエンテーションとは異なり、少人数で行うのが特徴である。

修学支援部門で行うガイダンスでは、学士課程新入生（約 1,100 名）を、14 人～15 人の少人数のグループ（ユニット²）に分け、原則、1 ユニットの 1 つのクラスにして、各クラスに講師の学修コンシェルジュを配置し、4 月初旬～中旬（平成 28 年度は下旬まで）の昼休みの時間帯及び夕方時間帯に、50 分間のガイダンスを開催している。学修コンシェルジュは、修学支援部門の特任教員 1 名及び特任専門員 1 名、東京工業大学の同窓会である一般社団法人蔵前工業会に所属している卒業生 6 名の計 8 名である。ガイダンスは、必修ではないが、毎年約 80%前後の出席率である。

（2）平成 28 年度の取り組み

新しい教育体系・システムのもとで参考に行える先輩がいない新入生を手厚くサポートする目的で、1 ユニット単位 80 クラスのガイダンスを 13 日間で開催した。教材は、別の部門が作成した新しい教育体系・システムにおける学修に関する冊子を用いた。

4 月 11 日を初日とし、最終日は 4 月 27 日と遅かったこともあり、アンケートの自由記

¹ 学士課程新入生は、1 類～7 類のいずれかの類に所属している。

² 教務課が必修科目等のクラス編成のために、構成したグループで、原則、1 類～7 類の全ての類の学生が配置されるよう構成されている。

述では、「既知の内容だった。」「もっと早く開催して欲しかった。」などの意見が見られた。

これらの意見を踏まえ、翌年度に向けて、4月の早い段階での開催の検討、教務課や各種のオリエンテーションの内容の確認、調整を行った。

（3）平成 29 年度の取り組み（平成 28 年度からの改善点）

- ・2 ユニットのクラスを 13 クラス設置し、1 ユニット 54 クラスと合わせ、合計 67 クラスとし、開催日程を 8 日間と短縮した。

- ・内容は、教務課のオリエンテーションでも説明がある新しい教育体系・システムは原則省略し、学士課程 1 年目の時間割例、東京工業大学で授業のほかに α で取り組めること、東京工業大学の歴史、困ったときの相談体制などを盛り込んだ教材を、関係部門にヒアリングして修学支援部門で作成した。

- ・講師の学修コンシェルジュに加え、現役先輩学生を各クラスに配置し、「先輩からのメッセージ」を学修コンシェルジュのガイダンスの終わりの 5 分間で伝えてもらうこととした。

- ・ガイダンスの前後の時間に、修学支援部門がある建物で、ピアサポーターによる履修相談ブースを設け、ガイダンスで周知した。

アンケートの自由記述では、「既知の内容だった。」「もっと早く開催して欲しかった。」という意見も見られたが(8%)、「先輩の話(履修関係、サークル、バイト)が聞けて良かった。」「東工大の歴史について詳しく知ることができ良かった。」という平成 28 年度から改善した点への肯定的な意見が見られた。

また、ピアサポーターによる履修相談は、平成 28 年度以前も行われていたが、新入生へあまり周知されていなかったためか、相談人数について、平成 27 年度は 57 名、平成 28 年度は 40 名であったが、平成 29 年度は 186 名と大幅に増加し、新入生の入学時の履修に関する不安や疑問に応えられる結果となった。

（4）平成 30 年度の取り組み（平成 29 年度

からの改善点）

- ・3 ユニットのクラスを新たに 9 クラス設置し、2 ユニット 10 クラス、1 ユニット 33 クラスと合わせ、合計 52 クラスとし、開催日程を 6 日間とし、さらに短縮した。

- ・内容は、平成 29 年度の教材を基に、関係部門に確認し、加筆修正した教材を使用した。

- ・学生アシスタント 2 名（学士課程 3 年）が作成した修学支援部門の LINE@アカウントを周知し、ガイダンス期間中にピアサポーターによる履修相談などのメッセージを配信した。

- ・現役先輩学生にピアサポーターが加わり、ピアサポーターによる履修相談ブースを平成 29 年度よりも一層周知できた。

- ・ピアサポーターによる履修相談ブースで、新入生から問い合わせの多いウェルネス科目³の担当者も同席し、相談に対応した。

アンケートの自由記述では、「既知の内容だった。」「もっと早く開催して欲しかった。」という意見は 1%と、これまでと比較してかなり少ないものとなった。

3. 今後の課題

ガイダンスについては、アンケート結果などから学士課程新入生の入学時の不安を取り除き、これからの大学生生活をスムーズにスタートさせる一助となったと考えられる。

しかし、特に昼休みの時間帯は、食事をしながらのガイダンスで、前後に授業があるクラスではガイダンスの時間が短くなり、伝えたい内容が十分に伝わらないこともある。今年度で、新しい教育体系・システムで最初に入學した学生が 3 年目となり、新入生をサポートできる先輩が増えたこともあり、来年度以降は、引き続き、教員・職員・先輩学生・卒業生協働でのガイダンスは継続しつつ、ガイダンスのクラスの規模及び開催時間帯を検討していくことが今後の課題である。

³ 体育に関する実技や講義の選択科目。

学士課程初年次学生 Engagement 研究展望の試み

○伊東幸子（東京工業大学 学生支援センター）

1. はじめに

本稿では、2008年～2018年に刊行された17本の英語論文を対象とし、アウトカムに替わる高等教育の指標の候補として国内でも注目されつつある（e.g.山田 2018,相原 2015,小方 2008）学生エンゲージメント概念のうち、特に学士課程初年次学生のエンゲージメント（first-year student engagement）を扱う研究の体系的な展望を試みる。

2. 研究タイプ別の展望

1) 初年次学生エンゲージメント測定尺度

Krause and Coates_2008は、オーストラリアの13公立大学学生への質問紙調査（FYEQ:First year experience questionnaire, 回答 3542）の因子分析から、初年次学生エンゲージメントを7下位次元構造とした。ⁱⁱ高校から大学への移行、スタッフとの関係、教室外活動、オンライン活動に関する次元を含み初年次学生が関与すべき領域をより包括的にとらえることを目的としている。

2) エンゲージメントが中間変数、被説明変数の研究群

定性15本のうち11本が学生エンゲージメントを被説明変数、中間変数とするモデルを構築し、うち2本がKrause and Coates_2008の尺度を活用している。

Xerri et al._2018は、（教員-学生の関係）×目的意識を持つことが、学業の負担感を減らすことを通じて学生エンゲージメントにプラスで有意の影響を持つとした。学生エンゲージメントがGPA、学業継続率などのアウトカム指標と関係があることは既に多くの研究蓄積がある。近年の研究は、将来的に多くの果実を生む学生エンゲージメントについて、そ

の規定要因の詳細なメカニズムを明らかにしようとしている。

Lanassa et al._2007は、多くの初年次研究の中で移行のために有効とされている学生寮について、寮の新設が学生のエンゲージメントに影響を及ぼさなかったとしている。関係者が生活を共にすることの効果という観点では、Walsh et al._2014は、宿泊を伴うフィールドワーク授業を経験した学生は、ピア、学生-スタッフ次元のエンゲージメントが有意に高いとしている。共同生活やそのための寮は、学生-教職員、学生同士がより多く、密接に交流できるという本来のプラス要因の代理変数でしかないこと意味すると考えられる。寮だけを作り、本来重要な寮の中での交流を促進する仕掛けを作らなければ効果がなく、一方で寮というハードウェアがなくても交流が多い宿泊授業はエンゲージメント向上に効果があるのだろう。

同様のことが、授業へのオンラインツール活用についてもいえる。Inquiry based オンラインツールの授業への導入効果を議論した2論文の結論は異なる。オンラインツールに提示する課題の中身について主に議論するOliver_2008によれば、授業前後で学生のengagementは想定ほど向上しない。一方で、Moor and Gilmartin_2010は、オンラインツールの活用により、学生、ピア、チューター、スタッフの交流を促進させることが重要だとし、学生がこの交流を促進する役割を果たせることが、同一内容でオンラインツールを活用しない授業と比較して、学生の成績、エンゲージメント向上に有効になる要因としている。

3) エンゲージメントが説明変数の研究群

Kuh et al._2008 は、学生エンゲージメントが GPA、学業継続にプラスの影響を及ぼす研究群の先駆けである。教育的に意義がある活動は両方に影響し、加えて GPA には学習時間、学業継続には Co-curricular 活動が影響を及ぼす。Lizzio et al_2013 は、試験、研究室レポート、エッセイという異なったアウトカム(学生の知覚)に対して、学生エンゲージメントは試験と研究室レポートには影響があるがエッセイには影響がないとした。An_2015 は、Dual enrollment(高校時代に大学の単位を取得すること)が、エンゲージメント、モチベーションを介しておよび直接、大学入学後初年次春学期の GPA に対する影響を与えているとしている。

3. まとめ

1) 依拠する理論

今回レビューした 17 本は全体として、学生と教職員、学生間の交流の質および量が学生を育てることに良い影響を持つとしている。依拠する理論として複数の論文で、定番の学生 engagement の理論的背景に加えて、実践共同体の理論に言及されている。

(community of practice, Wenger_1998)

2) 今後の研究

汎用的な測定尺度による定量研究の蓄積が進めば、理論への貢献のみならず、初年次セミナー、各種の授業、オリエンテーション、アカデミックアドバイジング等の実践者が実践効果を客観的に確認する有益なツールになるだろう。同一機関内での経年比較、海外を含めた他大学の実践との比較を視野に入れることも可能になる。

今回レビューの対象に定性研究は 2 本と少なかった。Christie et al._2016 は、Academic literacy を身に付けることと critical reflection により、1 年次に苦勞していた学生達が、3,4 年次には「学修者としてのアイデンティティ」を身に付けていく様子を聞き取

りから明らかにしている。

「学生の心に火が付く瞬間」を含む、大学生(学修者)としてのアイデンティティが確立されていくプロセスを複数学生から卒業までの長期的なスパンで丁寧に聞き取りをしていく研究は、定量研究が依拠するモデルへの示唆という観点でも、今後重要になるだろう。

4. 主な参考文献(紙面の関係で英語のみ)

An, B. P. (2015). The role of academic motivation and engagement on the relationship between dual enrollment and academic performance. *The Journal of Higher Education*, 86(1), 98-126.

Krause, K. L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.

Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The journal of higher education*, 79(5), 540-563.

LaNasa, S. M., Olson, E., & Alleman, N. (2007). The impact of on-campus student growth on first-year student engagement and success. *Research in Higher Education*, 48(8), 941-966.

Moore, N., & Gilmartin, M. (2010). Teaching for better learning: A blended learning pilot project with first-year geography undergraduates. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(3), 327-344.

ⁱ EBSCOhost データベース Teacher Reference Center で、「first-year student engagement, 雑誌名 higher education」の検索条件で論文を検索、ヒットした論文の中からランダムに 17 本を選択。

ⁱⁱ Transition Engagement Scale (TES), Academic Engagement Scale (AES), Peer Engagement Scale (PES), Student-staff Engagement Scale (SES), Intellectual Engagement Scale (IES), Online Engagement Scale (OES) and Beyond-class Engagement Scale (BES).

学習スキルの自己評価とテスト・レポート・発表に対する不安の関連

—年度を通じた縦断的調査による検討—

○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

中川・藤田 (印刷中) は、初年次生を対象に、大学における主要な評価形式 (テスト・レポート・発表) に対する不安が、学生の達成目標に影響を受けることを示した。本研究は、学生が自己評価する学習スキルの高低が各種評価形式への不安と関連しているか否かを検討し、効果的な介入のあり方について検討するための基礎的知見の蓄積を目的とする。

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 2015-16 年度の受講生を調査対象とした。この参加者は中川・藤田 (印刷中) と同様であった。本発表との直接比較を可能にするため、時期を分けた 4 回の測定において、中川・藤田 (印刷中) と本発表で用いた尺度全てに回答した学生 75 名 (2015 年度が 59 名中 35 名, 2016 年度が 77 名中 40 名) を分析対象とした。

質問紙 藤田 (2008) が沖 (2005) の尺度に基づき用いた、学習スキルの習得の程度を問う尺度と、中川・藤田 (印刷中) が作成した評価形式 (テスト・レポート・発表) に対する不安尺度を用いた。学習スキル習得の質問は計 17 項目であった (e.g., 定められた形式にしたがってレポートを書く力, プレゼンテーションの技能)。各評価形式に対する不安 (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)。

測定時期 評価形式に対する不安尺度は、前期第 4 回, 前期第 10 回と、後期第 4 回, 後期最終回の計 4 回の測定をおこなった。学習スキルの自己評価は、前期初回, 前期第 11 回, 後期最終回に実施。厳密に言えば両尺度で測定日が異なるが、両者に対応づけるために細かな区別はせず、以下では前期序盤・前期終盤・後期序盤・後期終盤と記述する。

3. 結果と考察

基礎ゼミの授業は、前期と後期で取り扱う授業内容に違いがあり、前期で「レポート」のスキルについて、後期で「発表」のスキルについて学ぶ回が設けられている。そこで、学習スキルの自己評価から各評価形式 (テスト・レポート・発表) への影響を明確にするために、前期と後期を分けた上で分析をおこなうこととした。

主成分分析の結果、学習スキル尺度は全ての項目で .53 以上の負荷量が見られたので 17 項目全ての平均値を分析に用いた ($\alpha = .92$)。相関分析を行う前段階として、学習スキル習得自己評価において、2015 年度と 2016 年度の学生間で有意な差があるかどうかを確認するため、後期終盤の学習スキル習得自己評価のデータを使用して、年度 2 (参加者間; 2015, 2016) × 項目 17 (参加者内; 学習スキル自己評価の全項目) の 2 要因混合分散分析を行ったところ、年度の主効果はみられなかった。そのため、以降では 2015 年度と 2016 年度の参加者のデータを統合して分析をおこなった。

学習スキルの測定時期に合わせ、前期序

盤・前期終盤・後期終盤の3時点における学習スキルと、各評価形式に対する不安の相関分析結果を表1に示す。各評価形式に対する不安は表に示した以外にも後期序盤(3時点目)のデータが存在するが、他変数との相関は、後期終盤(4時点目)と同様の傾向であった。学習スキルの自己評価間には中程度以上の有意な相関がみられ(e.g., 前期序盤と後期終盤; $r = .43, p < .01$), 各評価形式に対する不安においては、調査時期だけでなく異なる評価形式の間にも概ね高い相関が得られた(e.g., 前期序盤のレポートに対する不安と後期終盤の発表に対する不安; $r = .64, p < .01$)。これらはいずれも正の相関であったことから、前期序盤の段階で自らの学習スキルを高く評価している学生ほど、年度を通して自己評価が高く、前期序盤に各評価形式に対する不安が高い学生ほど、年度を通して不安を高く感じているという傾向が示された。

一方で、学習スキルの自己評価と各評価形式に対する不安の間には有意な相関がほとんどみられず、一部有意になっている係数も弱い相関にとどまった。また、表1に示した学習スキル全体の尺度得点の代わりに、「レポートの書き方」「プレゼンテーション」について質問した項目の評定値を単独で用いた相関分

析においても、ほぼ同様の結果となった。すなわち、レポートやプレゼンテーションのスキルに対する自己評価の高低とそれらの評価形式に対する不安の高低の間には少なくとも強い関連はみられず、スキルが向上すれば不安が提言されるとは限らないことが示された。中川・藤田(印刷中)の研究においては、授業に対する達成目標志向性が不安に有意な影響を与えており、とりわけ他者と比較して自らの能力を示すことを目指す遂行目標が不安を高める可能性が指摘されていたことをふまえると、学生個人の特性を考慮した上での検討が重要であることが示唆されたといえる。ただし、本発表で用いた学習スキルの自己評価には、各個人の要求水準が関わると考えられる。客観的にはスキルが高くても自己評価が低い学生がいることも想定される。そのため、以降の研究においては、成績などの外的基準に基づくスキル評価も要因に含めて検討することが、学習スキルと不安との関係をより詳細に検証することに繋がるだろう。

主な引用文献

中川華林・藤田哲也(印刷中) 達成目標が定期試験・レポート・発表に対する不安に及ぼす影響——大学1年生を対象とした縦断的研究—— 初年次教育学会誌, 10(1).

表1 本発表で使用した各変数の記述統計量と単相関係数 ($n = 75$)

変数名	M (SD)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
学習スキル												
1 前期序盤	3.77 (0.53)	—										
2 前期終盤	4.26 (0.53)	.66 **	—									
3 後期終盤	4.19 (0.74)	.41 **	.43 **	—								
各評価形式に対する不安												
前期序盤												
4 テスト	3.60 (0.78)	-.06	.03	.12	—							
5 レポート	3.62 (0.79)	-.03	.09	.12	.73 **	—						
6 発表	3.78 (0.75)	-.18	-.07	.09	.67 **	.73 **	—					
前期終盤												
7 テスト	3.80 (0.75)	-.23 +	-.12	-.19	.43 **	.33 **	.36 **	—				
8 レポート	3.81 (0.73)	-.12	-.14	-.14	.48 **	.41 **	.42 **	.69 **	—			
9 発表	4.09 (0.65)	-.12	-.05	-.07	.31 **	.40 **	.34 **	.52 **	.57 **	—		
後期終盤												
10 テスト	3.56 (0.61)	-.20 +	-.03	-.03	.52 **	.49 **	.34 **	.52 **	.43 **	.46 **	—	
11 レポート	3.45 (0.69)	-.25 *	-.13	-.07	.66 **	.62 **	.59 **	.60 **	.53 **	.58 **	.74 **	—
12 発表	3.67 (0.73)	-.24 *	-.10	-.01	.58 **	.64 **	.65 **	.50 **	.45 **	.51 **	.67 **	.79 **

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

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Ⅲ

— 二回の発表におけるルーブリック確認回数と個人特性の関連の比較 —

○加藤 みずき (多摩大学)・藤田 哲也 (法政大学)

1. 問題と目的

本研究は、加藤・藤田(2017)に引き続き、学生が発表課題のルーブリック(評価基準表)を自律的に活用し発表の改善に役立てるようになるためのルーブリック運用方法について基礎的な知見を蓄積することを目的とする。二回の班発表(構想発表・本発表)を評価対象とする初年次教育科目内で、それぞれの発表前にルーブリックを配付し、活用するよう促したときに、達成目標志向性・性格特性・協同作業認識・セルフ・モニタリングといった個人差変数とルーブリック確認回数との関連が、二回の発表機会を通じて安定してみられるか否かについて、発表までの準備段階(レジュメ準備/レジュメ作成/発表練習)別、確認主体人数(一人/班)別に検討する。

2. 方法

分析対象 法政大学文学部心理学科1年生対象の初年次教育科目「基礎ゼミⅡ」の2017年度後期受講生52名のうち、すべての質問紙に回答した39名が分析対象。班活動を行い、二回の発表(構想発表・本発表)が主な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、高校生に法政大学文学部心理学科の魅力を伝える」であった。

ルーブリック 構想発表の1週前に、構想発表ルーブリックを配付。発表前に確認し、自己評価するようにと教示した。構想発表ルーブリックは、「発表の仕方(時間配分、話し方)」、「発表内容(本発表のねらい、班のオリジナル要素)」、「レジュメ(必要な情報が記載されているか)」、「質疑応答(質問に対して円滑に答えられるか)」の4つの観点ごとに行動

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4段階で評価するもの(質疑応答のみ2段階)。本発表ルーブリックは、構想発表の翌週に配付し、「発表の仕方」、「発表内容」、「レジュメ」、「質疑応答」の4つの観点ごとに6段階で評価するもの。

ルーブリック確認回数 発表準備中のルーブリック確認回数に関して、構想発表・本発表それぞれについて、発表準備段階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、6段階(0回-5回以上)で評定を求めた。

個人差変数に関する尺度 初回授業と最終回授業において次の尺度を用いて測定した。協同作業認識尺度18項目(長濱・安永・関田・甲原, 2009)、達成目標17項目(田中・藤田, 2007)、短縮版Bigfive10項目(小塩・阿部・カトローニ, 2012)、改訂版セルフ・モニタリング尺度13項目(石原・水野, 1992)。短縮版Bigfiveおよびセルフ・モニタリング尺度は初回授業のみ、協同作業認識尺度および達成目標は初回と最終回の二回測定を行った。

3. 結果と考察

ルーブリック確認回数における構想発表と本発表の比較 ルーブリックの確認回数(表1)について、発表(構想/本発表)×発表準備段階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3要因分散分析を実施した結果、確認主体人数の主効果($F(1,38)=13.74, p<.01$)、発表×確認主体人数の交互作用($F(2,76)=3.41, p<.05$)、発表×準備段階の交互作用($F(1,38)=12.09,$

$p<.01$) が有意だった。確認回数の総計は構想発表と本発表とで差はなかったが、構想発表では、レジュメ作成準備段階が最も確認回数が多く、レジュメ作成時、発表準備へ進むにつれて確認回数が減る傾向があったのに対し、本発表時では逆に、発表準備へ進むにつれて確認回数が増えていく傾向が示された。

ループリック確認回数と各変数との関連

構想発表、本発表別に、ループリック確認回数と各個人差変数との相関を求めた(表1)。構想発表では、達成目標のマスターリー得点(初回)とレジュメ作成中(一人)との間に有意な正の相関($r=.36$)、Bigfive 協調性において、レジュメ作成準備(一人; $r=.32$)、およびレジュメ作成中(一人; $r=.33$)の確認回数と有意な正の相関、勤勉性とレジュメ作成準備(班; $r=.32$)で有意な負の相関が確認された。またセルフ・モニタリング尺度の、自己呈示の修正能力とレジュメ作成準備(班; $r=.32$)、レジュメ作成中(一人; $r=.51$)、発表練習中(一人; $r=.37$)との間にも有意な正の相関が得られた。

一方本発表においては、レジュメ作成中(一人)に、協同作業認識の互惠懸念(初回・最終回)と有意な負の相関($r=-.38, -.37$)、セルフ・モニタリング尺度の自己呈示の修正能力と有

意な正の相関($r=.35$)が確認されたが、構想発表では見られた Bigfive の項目との有意な相関関係は有意にならなかった。すなわち、構想発表時のループリック確認回数は、個人の性格特性とある程度の関連性が示されたが、本発表時には授業以前から存在した個人差にとの関連ではなく、その他の要因から影響を受けている可能性が示唆された。

この初年次教育科目の授業目標の一つに、発表課題を通じて協同作業の重要性を理解し班活動を活発にできるようにすることが含まれている点を踏まえると、構想発表に比べ本発表で班での発表練習時の確認回数が増加している傾向は望ましいものである。本研究では、構想発表と本発表の二回のみで測定を行ったが、さらに多くの発表を経験することで、ループリック評価観が変化し、確認回数に影響を及ぼす可能性が示唆される。

4. 引用文献

加藤みずき・藤田哲也(2017)。「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 II—学生によるループリック評価法に対する評価と確認回数との関連—」『初年次教育学会第10回大会発表要旨集』, 84-85.

表1 構想発表・本発表それぞれのループリック確認回数と、達成目標、協同作業認識、性格(Bigfive)、セルフモニタリング尺度間の相関係数

	構想発表の確認回数								本発表の確認回数						平均	SD
	レジュメ作成準備		レジュメ作成中		発表練習中		レジュメ作成準備		レジュメ作成中		発表練習中					
	1 一人	2 班	3 一人	4 班	5 一人	6 班	1 一人	2 班	3 一人	4 班	5 一人	6 班				
平均	1.21	0.49	1.18	0.44	0.95	0.26	0.72	0.49	0.85	0.51	0.72	0.85				
SD	1.09	0.75	1.26	0.67	1.11	0.67	0.88	0.87	1.31	1.06	0.93	1.94				
達成目標																
初回マスターリー	.180	.206	.356 *	.050	.154	.122	-.080	-.087	.075	-.155	.029	-.020	4.53	0.63		
初回パフォーマンス	-.111	-.207	.084	.111	-.040	.174	-.104	-.112	.007	.094	-.117	.154	3.37	0.72		
最終回マスターリー	.133	.241	.217	.187	.070	.102	-.166	-.253	.136	-.150	-.009	-.095	4.54	0.61		
最終回パフォーマンス	.061	-.091	.094	.140	.009	-.068	-.060	-.159	-.089	.106	-.092	.151	3.43	0.85		
協同作業認識																
初回互惠懸念	.163	.113	-.077	.221	-.070	.269 *	-.282 *	-.174	-.379 *	-.169	-.173	-.324 *	2.30	0.91		
初回協同効用	.057	.222	.179	.051	.164	.182	-.042	-.045	.163	-.066	-.027	.104	4.90	0.47		
初回個人志向	.000	.066	-.006	.275 *	.133	.325 *	-.135	-.015	-.041	.167	.271 *	.199	3.62	0.68		
最終回互惠懸念	.041	-.129	-.103	.045	-.113	.094	-.270 *	-.188	-.367 *	-.165	-.191	-.287 *	2.35	0.88		
最終回協同効用	-.078	.042	-.063	-.091	.031	-.006	-.166	-.241	.030	-.139	-.057	.000	4.89	0.49		
最終回個人志向	-.007	-.135	-.011	.011	.065	-.021	-.148	-.140	-.071	-.014	.031	.055	3.83	0.60		
性格(Big Five)																
外向性	.231	.172	.029	.070	.005	.164	-.087	.091	-.073	.184	-.068	.271 *	3.36	1.03		
協調性	.320 *	.146	.332 *	.080	.258	.030	.055	.003	.166	-.143	.075	-.195	4.10	0.60		
勤勉性	-.010	-.323 *	.163	.025	-.107	-.021	-.152	-.138	.068	.228	-.041	.115	2.55	0.95		
神経症傾向	.053	-.212	-.011	-.171	.078	-.086	.099	.082	.252	.109	.108	-.007	3.00	0.89		
開放性	.161	.193	.132	.112	.095	.180	-.077	.165	-.053	.227	.207	.277 *	3.12	1.03		
セルフモニタリング																
他者の表出行動への感受性	.225	.195	.152	.237	.242	.368 *	.021	.120	.201	.163	.146	.260	4.17	0.94		
自己呈示の修正能力	.192	.316 *	.507 **	.301 *	.374 *	.215	.226	.113	.351 *	.112	.212	.144	3.68	0.59		

$n=39$, + $p<.10$, * $p<.05$, ** $p<.01$, 平均値の可能得点範囲: 0~5

学修計画づくりを支援する履修支援プログラムの開発

- 自律的な学修サイクルの確立をめざして -

○五島 譲司 (新潟大学)

1. はじめに - 履修計画支援への着目

筆者らは、昨今の大学教育において求められている自律的学習者の育成、ならびにそのための学習支援の在り方について、自律的学習の重要な第一歩が履修計画立案であるとの観点から、学生が高い内発的動機づけをもち、自分の興味・関心などに基づいて適切に履修計画ができるような履修計画支援プログラムの開発をめざしている。

初年次教育は、ユニバーサル段階に突入した大学での学生の多様化への対策として、大学で求められる自律的学習に適応させる、新たな取り組みとして普及してきた。高大接続問題への対策として現在進められる三位一体改革(中教審答申2014)では、その重要な役割が強調されている。しかし、初年次教育で重要な「履修計画支援」については、管見の限り、伝統的な入学時ガイダンスを本格的に改善する動きは活発ではない。

注目できる先行事例には、東京大学で開発されたカリキュラムの全体像を可視化・構造化するアプリケーション(MIMAサーチ)の活用(東京大や東北大の授業カタログ、芝浦工業大学工学部のスタディ・スキルズ)、海外では、大学院修士課程への進学も見据えた学士課程での学修全体を立案できるツールや学習関連情報に関する検索エンジンの導入(ミュンヘン工科大学)がある。一方、学生有志が新入生の履修計画支援に取り組む事例(新潟大学、徳島大など)もみられるなど、履修計画支援に対するニーズがあることが窺われる。昨今のトータルな教育支援や学習支援への着目もあり、履修計画支援の重要性は高まっていると考えられる。

2. 履修登録アンケートの実施

2-1. 三大学における履修登録の現状調査

筆者らはまず、履修登録でどんな問題が生じているかを把握するため、2016年11月～2017年1月にアンケート調査を実施した。対象は主に1年生で、新潟大学の695名(学部横断的に8授業)、東京大学の133名(教養部の1授業)、芝浦工業大学の84名(工学部電子情報システム科スタディ・スキルズの1授業)から回答を得た。

三大学の回答には以下の共通点が認められた。学生は、入学直後の時点では特に自ら履修科目を選択(登録)するというシステムに非常に不慣れであるが、相談相手を見つけることが難しい。履修計画上重視するシラバスに関して、成績評価の方法や科目の概要、登録の条件は比較的よく注意して見るが、到達目標や授業計画などにあまり関心を払わない。

先輩からのアドバイスを大切と考え、ガイダンスは、前期だけでなく後期などにも複数回実施してほしいというニーズが少なくない。科目間の関係がわかると自らの知的関心に基づいた科目履修につながるので、MIMAサーチのような履修計画支援ツールを学生は有用であるとみなしている。

将来展望の有無で比較分析した結果、将来展望を持たない学生(新大29%、東大34%、芝工大42%)は自己評価が厳しい傾向にあり、履修登録についての(問題)意識が低い。学修の動機が不明確で、自ら積極的に履修行動を起こせていない可能性がある。このことから、将来展望をもてるようにする機会が重要で、そのためにも、従来の履修ガイダンスよりきめ細かな支援が必要であることが窺えた。

2-2. 履修計画支援ワークショップの試行

以上をもとに、将来展望への契機を与えるサポートのあり方や履修計画支援ツールの活用法をさらに検討するため、2017年3月にワークショップ(WS)を試行した。対象は、多くの学生が望ましい相談相手とする「先輩」に留意し、新入生に新学年度の初めに有志で履修相談を行っている学部生14名とした。

WSでの討議や受講者アンケートの回答などを通して再確認されたことは、新入生が最初から主体的な学習意志を必ずしも持っているわけではなく、大学で学ぶことの意義を彼らがまず認識する重要性である。WSで行ったような履修計画づくりは入学したばかりの新入生にはまだ難しく、当初めざしていた新入生を対象とする支援プログラムでは不十分であることが見えてきた。

3. 自律的な学修計画作成を可能とする段階的な支援プログラムの構想

2017年度に新潟大学で4ターム制が導入されたことを契機に、よりきめ細かな履修ガイダンスがめざされる中、筆者らはアンケート調査結果や先述のWSに参加した学生の反応などをさらに検討した。その結果、少なくとも一度は履修登録を経験した後や、大学の学修をある程度経験した時点で、それまでの学修状況を振り返りつつ、今後の履修計画を考えるような支援プログラムを開発するほうが実効的ではないかと考えるようになった。

履修について、特に入学したての学生は要領が掴めず、限られた時間で科目を登録しなければならない状況にある。この時点で、自分の将来の目標(キャリアプラン)を手がかりに、カリキュラムを把握しつつ学修目標を設定することは容易ではない。自律的学習力を身につけるには履修計画を立てながら自己調整できるようになることの方が重要である。

そこで、「履修登録方法の支援」から「学修計画づくりの継続的支援」に至るまで、学生

の様々な状況に対応した、以下のような段階的な支援プログラムを構想している。

【履修登録支援】

主に入学時に、4年間の履修の流れ、履修登録の要領などを解説し、学生自身が履修登録を大過なく行えるようにすることに重点を置いたガイダンスを実施する。既に学部/学科のガイダンスである程度対応しているかもしれないが、学生のニーズに応じてTA/SAや学生サポーターが支援する体制づくりをする。

【履修計画支援】

自分の進路や興味関心、将来のイメージに応じた学修プランを考えるなど、主体性のある履修計画づくりができるようサポートする。カリキュラムや科目間の関係性の把握のため、適宜、履修計画支援ツールも用いる。入学時より実施できるのが望ましいが、現実的に難しい場合は、学期の途中から次学期の履修登録の前までに行う。単独のプログラムとして実施してもよいが、スタディ・スキルズ系の授業の中で、或いは同科目と並行して(連携して)取り組むことも視野に入る。

【学修計画づくりの支援】

ある程度学修が進んだ段階で、それまでの学びを既存の様々なツールも使いながら多面的に振り返り、その後の学修計画を組み立てられるようサポートする。これは、例えば、コース選択やゼミ配属を控えた時点など、何らかの節目に行ったり、一定の期間において継続的に行ったりすることが想定される。

上記のようなプログラムを段階的に(繰り返し)実施することで、やがては学生が自ら学修の振り返りと計画づくりを行い、学修に関わるサイクルを回していけるようになることが望まれる。その際、学生のカリキュラムや進路・展望などに応じた学修設計(履修シミュレーション)を行うことができれば、よりきめ細かい支援が可能になると考えられる。

《謝辞》 本研究はJSPS 科研費 16K04458 の助成を受けた。

学生の気質を生かした地域志向カリキュラムの実践

—大学COC事業を通じたジェネリックスキルの育成—

○吉村 充功・高見 大介（日本文理大学）

1. はじめに

本学は文部科学省「地(知)の拠点整備事業（大学COC事業）」に2014年度に採択された。本学事業では、「豊かな心と専門的課題解決力を持つおおいた地域創生人材の育成」を目指して、全学的に地域を志向したカリキュラム再編を行っている。その根幹の考え方は、教養、専門科目を通じて、学部学科によらず、「地域での体験交流活動」「課題解決に必要な知識の修得」「ステークホルダーとの協働による課題解決型学修」を含む科目群を多く配置し、その連動による学修サイクルにより、学生の地域創生人材としての能力を高めていくことにある。特に、「体験交流活動」を初年次教育の一環としてカリキュラムの最初に設定することが、本事業の特色となっている。

本研究では、本取組の内容や学生の成長等について報告する。

2. 日本文理大学のCOC事業の概要

本学が位置する大分県は、少子高齢化が九州圏で最も進む（高齢化率30.45%（2015年国勢調査））一方で、シイタケ、関あじ関さば等を代表とした農林水産業、県都大分市を中心とした臨海部に一大工業地帯を抱える製造業、「おんせん県おおいた」で有名となった観光・サービス業等、産業のバランスが良い県でもある。そこで、本学COC事業では、大分県の豊かなフィールドを活かし、地域との実践的協働活動を通じて学生の地域創生人材としての能力向上に取り組んでいる。

本事業では大分県、大分市、豊後大野市の3自治体と連携して取り組んでいるが、活動

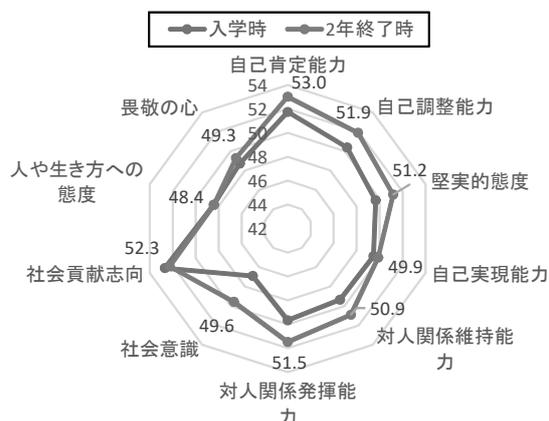


図1 2016年度入学生のnEQアセスメント¹⁾

重点地域である大分市佐賀関地区と豊後大野市全域の高齢化率は、それぞれ49.5%、40.8%（2015年）と県内でもとりわけ少子高齢化が進んでいる。そこで、本学の学部構成（工学部、経営経済学部）をもとに、本事業で取り組む地域課題は、①小規模集落におけるコミュニティ維持、②人口減少社会を支える先進的なものづくり、③自然の積極活用による保全と地域活性化、④地域商店街の活性化、⑤健康増進及び生活支援によるコミュニティ維持、⑥NPO法人の活動・経営支援、⑦地域ブランドの発掘による交流人口・産業の活性化の7つとしている。

3. 学修サイクルとしての「地域体験交流活動」の必要性

本学の地域志向カリキュラムの特徴として、初年次教育における「地域での体験交流活動」の設定が挙げられる。本学がこれまで蓄積してきた学生の資質・能力のアセスメントによると、入学段階で他人のために役立つとしたりするマインドである「社会貢献志向」が

表1 2016年度入学生の観点別自己評価の平均スコアの前後比較(6段階評価)

観点	1年後期開始時	1年後期終了時	差	t値
課題発見力	3.17	3.48	0.31	7.174 **
実践力	3.27	3.44	0.17	3.257 **
プレゼンテーション力	2.79	3.11	0.32	6.484 **
チームで活動するためのコミュニケーション力	3.19	3.65	0.46	8.305 **
主体的に行動し学び続ける姿勢	3.24	3.55	0.31	6.544 **
地域志向への態度	3.17	3.33	0.16	2.867 **

**:1%有意

高い一方で、社会状況を認識し自分の社会的役割を果たそうとする「社会意識」が低い傾向が読み取れる(図1)。これは本学に入学してくる学生層が、漠然と社会の役に立ちたいと考える一方で、具体的に何をすればよいかがよくわからないと考えている可能性が高い。そこで、本学ではCOO事業をきっかけに、正課外活動のみならず、正規科目においても社会貢献活動や地域住民との接点を意図的に作り出すこととし、学生気質を生かしたカリキュラムを積極的に導入することとした。これは、「地域体験交流活動」を通じた学生のやりがいや居場所づくりにつながり、その後の学修活動に対しての動機付けとなる。

4. 「地域体験交流活動」の具体的な取組

初年次科目として「地域体験交流活動」を組み込んだ科目は、地域志向への各学科の親和性により、その内容は様々である。

工学部建築学科では、限界集落での農林業体験や草刈り等の地域の環境を維持するための活動を住民の指導のもとグループで活動したり、地域の祭で自分たちが作った竹灯籠を出展して地域の現状を肌で感じ、地域活性化の必要性を直接知る機会としている。

他の工学部各学科では、合同プロジェクト授業として、地域の高齢者の困り毎をフィールドワークにより直接聞き出す機会を設け、それを解決するプロトタイプをグループで制作し、地域住民に発表する機会を設けている。

また、経営経済学部では、温泉県である大分県にあって、温泉のない市において、温泉以外の地域資源を生かした観光コンテンツを

若者の感性を生かして地元の観光公社と一緒に作り上げる体験型の取組を行っている。

これらの取組は、選択科目であるため、必ずしも全学生が受講するわけではない。そのため、すべての学生が初年次に“地域”に関わる仕組みを担保するため、教養必修科目であり担任制授業でもある初年次科目「社会参画系授業」において、身近な行政課題に対する解決案を提案する学部を超えたグループワーク(行政との接点あり)や、地域企業を訪問取材する半日プログラムを組み込んでいる。

5. 地域志向科目による学生の成長

前節で示した「地域体験交流活動」を中心とした科目を入り口として、地域創生人材としての能力を学士課程プログラム全体を通じて、順次成長させることとしている。ここでは、初年次の成果の一つとして、自己評価による地域創生人材の観点別能力の成長を示す。表1は2016年度入学生の後期における開始時と終了時において、6つの観点を自己評価した結果の学年平均スコアをt検定した結果である。いずれの項目もその成長が1%有意となっている。本事業では、客観的な成長については複数年を通じて計測することとしており、単年度の評価は自己評価のみであるが、「コミュニケーション力」や「課題発見力」といった観点の大きな成長を実感していることが確認できた。そのほかの詳細については当日報告する。

参考

- 1) 労務行政：nEQ アセスメント(URL:https://www.rosei.jp/static.php?p=neq_top)

栄養教諭養成課程における「生徒指導論」の実践と効果（2）

—資質・能力向上を目指すアクティブ・ラーニング型授業の効果—

○新井 英志（天使大学 看護栄養学部）

1. はじめに

現在、日本の教育界においてアクティブ・ラーニング（以下、「AL」）は、最も重要なキーワードの一つとなっている。ALは、2012年3月の中央教育審議会大学分科会大学教育部会による「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（審議まとめ）やその後の答申により、学士課程教育改革の目玉として登場した。

その後、新学習指導要領の改訂に関わり、ALは、小・中・高等学校教育の課題へと急変した。2016年12月には中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」の第4章で、「2. 学習指導要領等の改善の方向性（3）「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）」が明示され、2017年3月には、文部科学省が「小学校・中学校学習指導要領」を告示した。今や、小・中・高等学校、大学において、教員はALの視点からの授業改善を求められる時代となった。

当然のことながら、教員養成機関である大学の教職課程においては、ALの授業を実施し、学習効果や学習内容の質を高めるとともに、学生にその見本を示しつつ、ALができる教員を養成することが喫緊の課題となっている。そのため、まずは自らの授業を検証・改善し、質を高めることが大学教員としての責務であると考え、教職課程必修科目である「生徒指導論」の実践と、最終授業後のアンケート調査を分析し結果を報告した。しかし、前回のサンプル数が16と少ないことや、15

回の講義中9回を占めるAL型授業の詳細な分析・検証が必要なことが課題だった。

これらのことから、本研究においては、「生徒指導論」の実践におけるAL型授業の学習効果などについて、3つの研究課題を設定して検証することを目的とした。

2. 研究方法等

調査対象は、2016・2017年度に「生徒指導論」を履修したT大学栄養学科・教職課程の2年次生で、研究参加に同意した33名のうち必要なデータが全て揃っていた30名とした。

調査方法は、3区分のAL型授業（以下、「AL(1)」「AL(2)」「AL(3)」）において、各区分の授業最終回毎にアンケート（質問紙調査で5件法と記述を併用、学習効果14項目、協同学習の効果18項目の計32項目の質問項目）を実施した。また、協同学習の効果18項目は、長濱ら(2009)が開発した協同学習作業認識尺度を活用した。さらに、学生の自己評価結果をExcel 2010(Ver. 14.0.7166.5000)と、エクセル統計(Ver. 2.15)を使用して統計解析を行った。有意水準は5%とした。

なお、本研究は本学研究倫理委員会の承認（受付番号2016-27）を受け、実施した。

3. AL型授業の実践概要

実施したAL型授業の主な特徴を次に示す。

- ① AL型授業を実施するに当たり、前段としての第1回～第4回の授業では、教科書として使用した『生徒指導提要』の基礎的事項を理解させる学習を実施した。
- ② AL型授業の基本的構造として、各区分の3回のうち1回目は基礎的事項・思考方法の理解を目指す個人研究を中心としたこと。

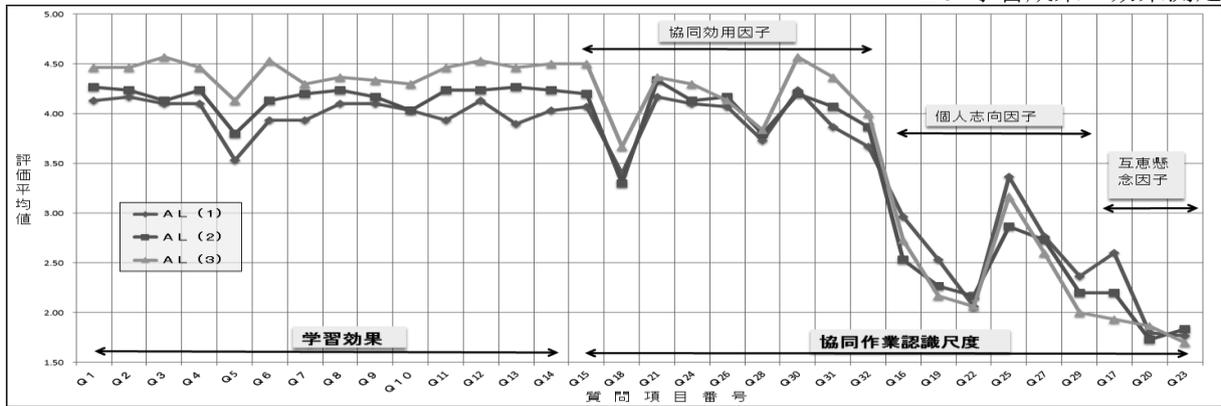


図1. AL(1)～AL(3)における自己評価結果の変化 (n=30)

2回目はグループ討議 (BS 法と KJ 法を併用) を中心に1回目よりはより発展的な思考や課題解決、高度な技術の獲得を目指したこと。3回目はグループ毎の全体発表・討議により、各グループの成果を共有するとともに、課題解決力や省察力、実践的指導力などの向上を目指したことである。なお、1グループは4～5名とし、区分毎の構成員は、極力重複を避けるよう配慮した。

③ 3区分毎の目標や、各回の「育成を目指した資質・能力」など、AL型授業の学習構造を明確化した。

④ 教材は、現職教員が取り組むことを想定した事例研究を中心に、それらを学生の実態に合わせて構成・教材化した。

4. 結果と考察

結果を図1に示す。1つ目の研究課題である「AL型授業は、資質・能力を向上させる学習効果があるか」では、AL(3)の評価結果に注目し、14項目の評価平均値が4.42であり、14項目中12項目で評価4、評価5の評価者が9割以上で、評価1、評価2が0人だったことから、AL型授業の学習効果は十分あったと評価した。また、「育成を目指した資質・能力」に対する学習効果では、AL(3)の評価平均値に注目すると、「課題解決力」(4.55)が第1位、第2位は「生徒指導についての実践力」と「教師としての意識」(4.50)であった。

2つ目の研究課題である「AL型授業の

区分回数が増えるほど、学習効果を高めることができたか」については、区分回数が増えるに従い学習効果も高まったと評価した。区分回数が増えるに従い、14項目の評価平均値が、4.01、4.17、4.42と増加し、多重比較の結果、AL(3)とAL(1)間では有意差が見られた ($P=0.013$)。また、「育成を目指した資質・能力」に注目しAL型授業の効果を見ると、AL(3)とAL(1)間で向上した資質・能力は、向上した順に「生徒指導についての実践力」(0.58)、「深く、主体的、意欲的に学ぶ力」(0.49)、「教師としての意識」(0.47)であった。

3つ目の研究課題である「AL型授業の区分数が増えるほど、協同学習の効果は高まるか」については、区分回数が増えるに従い協同学習の認識は若干高まるものの、3区分間での有意差は見られず、ALの回数が増えるに従い協同学習の効果を高めることはできなかったと評価した。

5. 今後の課題

1点目の課題は、今回の結果を踏まえての授業改善を、次年度から教職課程に課せられた教職課程コアカリキュラムとの整合性を図りながら行うことである。

2点目の課題は、AL型授業の学習効果の評価に使用した14の質問項目、すなわち評価指標の適切さの検証である。

付記：本発表は、現在、天使大学紀要(2018年9月末発刊予定)に投稿中の原稿に基づく。

e ラーニングを活用した早期・情報教育プログラムの取組

○秋山英治（愛媛大学法文学部）・仲道雅輝（愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室）

1. はじめに

愛媛大学では、2014年度に、文部科学省・大学教育再生加速プログラム「大学教育の到達点の高度化～早期の“動機付け”から“深い”学びへ」（テーマⅢ：高大接続）の採択を受け、高大接続改革に取り組んでいる。その取組の一つとして、高校生が早期に履修できる教育プログラムを開発し、2017年度に、モデル校である愛媛大学附属高等学校（以下、「附属高校」）にて、通常の授業に加えて、eラーニングを活用した教育実践をおこなった。本発表では、この取組の成果検証として、高校入学当初に受検したプレイスメントテスト（以下、「プレ」）と学年末に受検した到達度テスト（以下、「到達度」）を比較分析し、情報力がどの程度向上したかについて考察する。

2. 教育実践

附属高校では、1年生必修の「情報」（「情報の科学」2単位）で、教科書に沿った授業をおこなっているが、2017年度に、同年入学生（121人）を対象に、eラーニングを活用した早期・情報教育プログラムをおこなった。そこで使用したeラーニング教材は、平成24年度文部科学省・大学連携共同教育推進事業「学士力育成のための共通基盤システムを活用した主体的学び」の情報WGが、大学初年次生を対象に作成した教材（プレ・情報eラーニング教材、到達度）を、高校生向けに一部修正したものである。これらの教材を以下のスケジュールで取り組んだ。

4・5月 プレの受検、情報機器利用に関するアンケートの回答

6月～2月 情報eラーニング教材の受講

2月 到達度テストの受検、eラーニングの取組に関するアンケートの回答

3. 分析結果

3.1 分析結果の概要

プレと到達度は、同じ内容で、「情報に関する基礎知識力」を問うている。高校の学習指導要領に基づき、「情報活用の実践力」「情報の科学的な理解」「情報社会に参画する態度」（以下、「実践」「態度」「態度」）の3観点にわかれている。合計40問（実践12問、理解15問、態度13問）の5肢選択式で、1問2.5点の100点満点である（金子ほか2016）。

プレと到達度の両方を受検した生徒118人について、両テストの全体と観点別の得点の平均値、また対応のあるt検定をおこなった結果から、効果量（コーエンのd値）、検定力（ $1-\beta$ ）を示す。金子ほか（2016）では、大学生を対象におこなったプレと到達度との比較分析の結果を示していることから、以下、これらの結果も併せて示す。

表1 全体と観点別の得点の平均値

		Mean	SD	t value	Cohen's d	Power
全	高校プレ	45.6	15.5			
	高校到達度	71.9	10.2	19.60**	2.02	1.00
	大学プレ	62.1	16.4			
体	大学到達度	70.1	14.6	26.92**	0.52	1.00
	高校プレ	16.3	5.1			
	高校到達度	23.4	3.4	14.66**	1.65	1.00
実	大学プレ	20.2	5.2			
	大学到達度	22.7	4.9	21.00**	0.50	1.00
	高校プレ	14.4	6.7			
理	高校到達度	25.1	5.5	16.72**	1.74	1.00
	大学プレ	21.1	7.7			
	大学到達度	24.5	6.8	23.68**	0.47	1.00
解	高校プレ	14.9	6.3			
	高校到達度	23.5	4.3	13.86**	1.60	1.00
	大学プレ	20.0	6.3			
度	大学到達度	22.2	5.6	17.36**	0.37	1.00
	高校 N=118, df=117					
	大学 N=2,093, df=2,092					
	** p<.001					Power=1-β

全体・各観点のすべてにおいて、到達度の平均値が有意に上昇している。もともと高校生のプレの結果が低かったこともあるが、大学生より上昇幅が大きい。また、わずかな差ではあるものの、到達度では全体・各観点のすべてで大学生の結果を上回っている。

3. 2 成績別の分析結果

プレの得点をもとに上位群・中位群・下位群にわけて分析する。群のわけ方は、金子ほか(2016)に倣い、プレの平均値から上下に標準偏差の半分で区分し、55.0点以上を上位群(35人)、52.5点から40.0点を中位群(47人)、37.5点以下を下位群(36人)とした。各群の平均値を表2に、平均値についてt検定をおこなった結果を表3に示す。

表2 成績群別の得点の平均値

		上位群 (N=35)		中位群 (N=47)		下位群 (N=36)	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
全	高校プレ	64.2	8.0	45.0	4.1	28.3	7.9
	高校到達度	76.7	9.5	72.0	8.1	67.3	11.3
	大学プレ	80.3	6.4	62.9	5.0	42.1	9.7
体	大学到達度	80.9	10.1	69.7	11.6	59.3	14.0
	高校プレ	20.6	3.4	16.9	3.5	11.5	4.0
	高校到達度	24.9	2.9	23.0	3.0	22.5	3.8
実	大学プレ	24.7	3.2	20.6	3.4	15.2	4.5
	大学到達度	25.2	3.7	22.7	4.4	20.1	5.2
	高校プレ	21.8	5.2	13.6	3.7	8.3	3.6
理	高校到達度	27.7	5.5	25.0	4.9	22.6	5.3
	大学プレ	29.2	4.5	20.9	4.3	13.0	4.9
	大学到達度	29.5	5.3	24.1	5.7	19.7	6.1
解	高校プレ	21.9	3.6	14.5	3.2	8.5	3.9
	高校到達度	24.1	3.9	24.0	4.0	22.2	4.8
	大学プレ	25.7	3.5	20.6	3.8	13.1	4.7
度	大学到達度	25.5	4.2	22.2	4.9	18.7	5.7

表3 成績群別の得点差に対するt検定の結果

		上位群	中位群	下位群
df		34	46	35
全	t value	9.02**	20.69**	17.20**
	Cohen's d	1.44	4.24	4.06
	Power	1.00	1.00	1.00
体	t value	7.25**	9.91**	11.79**
	Cohen's d	1.4	1.86	2.87
	Power	1.00	1.00	1.00
実	t value	6.00**	12.86**	13.24
	Cohen's d	1.12	2.65	3.22
	Power	0.99	1.00	1.00
理	t value	3.30**	12.33**	14.52**
	Cohen's d	0.60	2.65	3.17
	Power	0.89	1.00	1.00

** p<.001

全成績群において、全体・各観点のすべてで、到達度の平均値が有意に上昇している。上位群においても、全体・各観点のすべてで大きな効果量が得られているが、それ以上に中位群・下位群で大きな効果量が得られている。大学生の結果と比較すると、上位群から下位群にかけて、全体の結果の差が21.6点あるのに対して、高校生では10.4点で、群間差が小さい。プレ(高校生)での群間差が35.9点あったということも含めて考えると、とくに中位群・下位群で情報力の向上が著しく、群間差が大幅に縮まったことがわかる。

設問別の正答率について、80%以上の問題は、プレ(高校生)で6問(実践3問、理解1問、態度2問)であったが、到達度では16問(実践8問、理解3問、態度5問)と増えている。プレで10%以下の問題が3問あったが、到達度ではすべて50%を超えており、なかには正答率が66%上昇した問題もある。

その他、プレ(高校生)では611.8秒だった受検時間(全体平均値)が、到達度で1019.8秒と増えている(t検定の結果、0.1%水準で有意)。知識がないために「わからない」という選択肢を解答するしかなかった(時間を要しなかった)のが、知識がついたために選択肢を選ぶ時間が必要になり、受検時間が増えたと考えられる。

4. おわりに

以上、eラーニングを活用した早期・情報教育プログラムに取り組むことによって、高校生の全成績群、とくに中位群・下位群において情報力が向上した(教育的効果が高い)ことが確認された。

参考文献

金子大輔, 石田雪也, 小俣昌樹, 吉川雅修, 古賀崇朗.(2016).大学の初年次学生を対象とした情報に関する基礎知識調査の開発と調査結果の分析. 日本教育工学会論文誌, 40,201-204.

A0・推薦入試合格者に対する入学前 e ラーニングの効果検証

—2015～2018 年度入学生を対象とした統計データによるケーススタディ—

○菅原 良 (明星大学)

1. はじめに

明星大学では、全学部の A0・推薦入試合格者を対象として、共通の入学前教育プログラムを実施しており、2015 年度入学生からは、その一部を e ラーニングによる自宅学習（2 月末日までを学習期間とする）により行っている（菅原 2018）。本稿では、2015 年度から 2018 年度に入学した学生に対して行った入学前 e ラーニングの（1）プレースメントテスト（以下、プレテスト）および（2）修了テスト（以下、ポストテスト）の結果（得点）、（3）e ラーニングの学習履歴の分析から、入学前教育における e ラーニング活用の学習効果について検討する（2018 年度分は発表時に公開）。

2. プレースメントテストによる基礎学力の把握

国語、英語、数学のプレテストとポストテストをすべて受験した生徒を対象に科目間の相関係数を求めた。その結果、国語・英語、英語・数学、数学・国語、のいずれの組み合わせにおいても弱い相関が示されるに止まり、特に 2017 年度では、英語・数学、数学・国語、で相関は認められなかった（表 1）。

次に、国語、英語、数学のプレテストの平均値と標準偏差を経年比較したところ、2015 年度から 2017 年度まで、平均点は 3 科目とも伸長しており（国語：58.78 から 69.38、英語：42.34 から 44.34、数学：54.04 から 60.05）、得点のばらつきは数学を除いて小さくなっている（表 2）。国語では、平均点が大きく伸長している（+10.60）。一方、標準偏差は小さい

表 1 プレテスト科目得点間の相関係数

科目の組み合わせ	2016 ^(年度)	2017 ^(年度)
国語・英語	.35**	.39**
英語・数学	.37**	.07
数学・国語	.44**	.06

** $p < .01$

表 2 プレテスト得点の平均値と標準偏差

国語 (N:2015 732, 2016 858, 2017 732)					
2017 年度		2016 年度		2015 年度	
\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
69.38	14.19	61.84	15.53	58.78	15.36
2016:2017 t 値 -10.46**					
英語 (N:2015 812, 2016 872, 2017 849)					
2017 年度		2016 年度		2015 年度	
\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
44.34	14.87	42.21	13.97	42.34	29.23
2016:2017 t 値 -3.06**					
数学 (N:2015 679, 2016 775, 2017 763)					
2017 年度		2016 年度		2015 年度	
\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
60.05	22.85	58.95	27.63	54.04	20.96
2016:2017 t 値 -.89					

** $p < .01$

まま推移していることから、受験者全体の傾向として、学力が高くなっていることがわかる。英語では平均点が 2015 年度よりも 2017 年度のほうが 2.00 点伸長しているに止まるものの、得点のばらつきが小さくなっている（SD:29.23 から 14.87）。得点下位層が底上げされた一方、上位層の得点の伸びが小さいことがわかる。数学では、平均点が 2015 年度よりも 2017 年度のほうが 6.01 点伸長している

一方、得点上位層と下位層のばらつきが少し大きくなっている (SD :20.96 から 22.85)。

3. eラーニングの学習効果

国語、英語、数学のプレテスト得点とポストテスト得点を比較することによって、eラーニングによる学習効果を把握することができる(表3)。本稿では2017年度のデータを用いる。なお、プレテストとポストテストの難易度は同程度になるように予め設計されている。国語のプレテストとポストテストの得点を平均点で比較したところ、前者では69.38点だったのが、後者では75.82点となり、6.48点の上昇がみられた。また、英語のプレテストとポストテストの得点を平均点で比較したところ、前者では44.34点だったのが、後者では50.03点となり、5.69点の上昇がみられた。数学のプレテストとポストテストの得点を平均点で比較したところ、前者では60.05点だったのが、後者では70.26点となり、10.21点の上昇がみられた。これらのことから、いずれの科目においてもeラーニングの学習効果があったことが推察される。

表3 プレテストとポストテストの得点比較
(2017年度)

	国語 (N:844)		英語 (N:849)		数学 (N:763)	
	pre	post	pre	post	pre	post
\bar{x}	69.38	75.82	44.34	50.03	60.05	70.26
SD	14.19	18.87	14.87	15.70	22.85	24.11
t	-11.44**		-12.38**		-13.08**	

** $p < .01$

4. 学習履歴を用いた学習傾向の分析

eラーニングによって学習を進める場合に、時間を区切って少しずつ学習を進める方が高得点を取りやすい傾向がある(菅原 2017, 菅原 2018)。ここでは、入学前教育の課題として課したeラーニングの学習傾向を、学習タイプ別に7分類して検討する(表4)。学習タイプとプレテストの得点の関連については、得点上

位層(国語: ≥ 90 , 英語: ≥ 74)の多く(国語82.8%, 英語: 46.2%)が、LTrfおよびMTrfのいずれかに分類される。この傾向は得点が下がっても(国語 90, ≥ 80 , 英語 74, ≥ 65)同様の傾向がみられる。eラーニングによる学習期間を通して、偏ることなく継続して学習を続けることが高い得点を取ることと関連があることが推察される(表4)。

表4 学習タイプの分類

学習タイプ	eラーニング完了率	ログイン回数 (Trf)
長期完了 (LTrf)	100.0 (%)	30 \leq
中期完了 (MTrf)	100.0	<30
短期終了 (STrf)	<100.0	前後半共 10 \leq Trf <30
前半集中 (FHaf)	<100.0	前半 10 \leq Trf <30 後半 Trf <10
後半集中 (LHaf)	<100.0	前半 Trf <10 後半 10 \leq Trf <30
非習慣 (N)	<100.0	前半 Trf <10 後半 10 < Trf
無学習 (NS)	ログイン(学習)していない	

5. 考察

A0・推薦入試で合格した生徒の入学前段階における学力(基礎的・基本的な「知識や技能」, 文部科学省)を、入学前段階で同一尺度上で把握し比較することは困難である。しかし、プレテストを受験させることにより、入学前段階においていち早く学力を把握することができ、入学前教育にeラーニングを活用することによって学力の伸長を図ることができる。また、LTrfとMTrfの学習傾向を持つ学習者が高い得点を取ることがわかった。

<参考文献>

- 菅原良 (2017) A0・推薦入試合格者の学力推移と学習傾向～入学前教育におけるプレースメントテスト及び修了テストの統計分析から～, 明星大学明星教育センター研究紀要, 第7号, pp. 49-56
- 菅原良 (2018) A0・推薦入試合格者の学力推移と学習傾向～入学前教育におけるプレースメントテストおよび修了テストの時系列データの統計分析から～, 明星大学明星教育センター研究紀要, 第8号, pp. 17-25

大学生が中心となった地方創生とは

キーワード：鳥取県日野町、和歌山県橋本市での実践と
東京・大手町での発表

○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、「イマドキ学生へスイッチを入れるとは？」(パートⅡ)を発表しました。今年は、そのパートⅢとして「大学生が中心となった地方創生とは？」を発表します。今年は、鳥取県日野町以外に、和歌山県橋本市での「インターカレッジコンペティション」への参加、そして東京のサラリーマンの町・大手町で、学生たちの活動の成果を発表する機会を持つことができ、「大学生が中心となった地方創生」が、大きく広がりを見せた点も発表していきたいと考えています。

2、具体的な実践活動と成果

(1) 鳥取県日野町での実践活動と成果

鳥取県日野町の「日野町魅力化プロジェクト」には、2016年から毎夏に参加をして今年で3年目になります。同プロジェクトの提案実績としては、2016年に提案した「インターネットの充実」では、2017年～2018年で日野町が予算約3億円を計上し、新規住者を増やすためにインターネットの充実を図るべく努力中です。休耕田の活用としては、2016年に提案しました「ひまわり迷路」が、2017年夏に開園し、町民の6人中1人が来園されました。日野町の夏のイベントとしては大きく盛り上がり地方紙に掲載されました。日野町は自然が豊かな所で、冬には鴛鴦が、飛来します。2017年には「おしどり婚姻届」を提案し、同年の「いい夫婦の日」に町の新たなる制度として「おしどり婚姻届け」がスタートしました。2018年は、「県立日野高校」と都会の大学生がコ

ラボレーションして、「地域の課題解決型」の「日野町魅力化プロジェクト」を実践したいと考えています。

(2) 和歌山県橋本市・「インターカレッジコンペティション」への参加と成果

和歌山大学の学会での友人からのお誘いで、橋本市の「インターカレッジコンペティション」を知り、参加することになりました。6月には、「インターカレッジコンペティション」の説明会、9月には現地の実態調査、11月はレポートの提出、12月はプレゼンテーションの実施、そしてその評価がありました。学生たちは、観光を中心に調査しました。橋本市から高野山へ登る世界遺産の「黒河道」と橋本市の名産のゴボウ（はたごんぼという名称です。）に着目し、この2つを組み合わせた「過酷奉納修行ツアー」を観光の目玉商品として提案しました。このツアーの提案は、橋本市の知名度を上げるための提案で、参加費用は、負担感の無い金額になっています。「インターカレッジコンペティション」に参加した大学は、ほとんどが地元や関西の大学で、東京からの参加は東京富士大学1校のみでした。並みいる強豪たちの中で、見事3位に入賞。このような対外試合での入賞は、学生たちは良き思い出とともに成長を促し、自信に繋がったと思います。

(3) 大手町・3×3LOBでの「大学生が中心となった地方創生」の発表会

サラリーマンの町、大手町にある三菱地所様が運営する三菱地所の社会貢献施設「3×3LOB」にて「大学生が中心となった地方創

生」の発表会を実施しました。当日は、大学生からのプレゼンの後、2つのテーマでワークショップ（以下WSと略）を行いました。テーマは、「地方創生とは何か」「過疎化と高齢化の最先端の日野町の活性化策とは」です。WSは3チームに分かれて実施、WS終了後の各チームのまとめの発表は、各チームにいた大学生が担当。当日参加していただいた社会人たちの感想は、「大学生たちの視点で真剣にいろいろと考えており感銘を受けた。大学生から見た活動は参考になる。大学生の発表の場をどんどん設けてほしい。」など。大学生たちの活動が十分に社会人の皆様に理解され通用することが判明しました。その結果、大学生たちの成長と自信に繋がったと思います。

3、学生たちの成長について

昨年「日野町魅力化プロジェクト」は、2年目に当たり、参加した学生たちの取り組み状況と成長の度合いを見るため、プログラムの参加前と参加後にアンケートを実施。成長度合いを調査しました。参加した学生は、11名。その中で、参加目標を持って参加した学生は8名（72.7%）、目標無の学生は3名（27.3%）。目標を持って参加した学生の内、自分が成長したと感じた学生は7名（87.6%）、成長が無かった学生は1名（12.5%）。目標無で参加した学生の内、成長したと感じた学生は2名（66.7%）、成長しなかったと感じた学生は、1名（33.3%）でした。参加した学生11名の中で、「プロジェクト」に参加して、自分が成長したと感じた学生は、9名・81.8%の結果になりました。参加目標を持って参加した学生たちは、「地元の人、仲間との良きコミュニケーションが取れた」点を、自分自身の成長点としている学生が5名（62.5%）おり、都会と地方（田舎）の異文化交流の場としては、優れているプログラムであると実証されました。参加学生の内2名が、成長を感じなかった点は残念でした。「日野町魅力化プロジェクト」

は、都会と地方の学生たちが交流しながら日野町に1週間泊まり込み、日野町の活性化を考え、お世話になった皆様の前でプレゼンし、その内容を日野町が真摯に受け止めていただき、町の活性化の材料に取り上げられるプログラムです。このプログラムの内容は日本の各地で実行可能なプログラムと言えます。主役となる学生、その地域・自治体、ホストファミリー、地域おこし協力隊にとって皆が良くなるプログラムとして推奨していきたいと思っています。

4、今年の「日野町魅力化プロジェクト」

2018年は、日野町にある「県立日野高校」と高大連携を取りながら、夏休みに、日野町への観光に関する調査と調査内容のプレゼンを実施したいと考え、企画・事前準備中です。学会発表時には、その内容をお知らせすることができると思います。

5、まとめと今後の課題

「大学生が中心となった地方創生」は、都会と地方の学生が、同じ時期に、特定の地域に集合して、ホストファミリー宅に1週間宿。最終日に、行政・町民・ホストファミリー・地域おこし協力隊のメンバーの前で、その地域の社会的課題の調査研究結果をプレゼンテーションする。これは体験型学習法そのものです。地方での活性化の取り組みは地元の大學生が中心となった内容が主で、学会メンバーからもそのような話を良く話を聞きます

私は、都会の大學生と地方の大學生のコラボが、その地方という垣塙の中で、化学反応を起こすことが重要であると考えています。このプログラムは、1年生からでも参加できる点が優れている点です。更に、地方の大學生たちにも、自分の暮らす地方への気づきを与える点が良い点です。例えばその地方にある資源の有効活用方法への提案です。最後に企画者としては様々な方々のご協力なしにはできない点が、やや難点ですが、その点がやりがいのある点と考えています。（終）

初年次生に対する協同演習の試み

—初年次演習をどのように運営するのか—

○田部井 潤（東京国際大学）

1. はじめに

大学進学率の上昇や入試形態の多様化により、基礎学力が不足した学生や多様な背景を持った学生が、大学に入学してきた。大学では、このような学生が大学教育に適応できるようにするため、様々なプログラムを用意するようになった。そのプログラムのひとつとして、初年次生に対する演習形式の授業が導入されている。この授業の名称は大学によって違いはあるが、ここではとりあえず「初年次演習」といった名称で考察を進めていく。

初年次演習のカリキュラム上の位置づけは大学によってかなり異なっており、その履修形態も必修科目であるものもあれば、選択科目として設置されているものもある。

さらに初年次演習の教育内容も、学習方法を学ぶもの、学部・学科の基礎的内容を学ぶもの、もしくは担当教員の専門性を重視し特定の専門分野について深く学ぶものなど多様である。各大学が Web 上で公表しているシラバスを閲覧する事により、これらの違いが確認できる。

本報告は、本学での初年次演習にあて、教授側である教員の視点からその問題点を指摘し、その対処法のひとつとして複数の教員が協同して行う授業としての「協同演習」の試みを検証するものである。

2. 本学の演習概要と初年次演習の状況

本学では、演習（ゼミ）授業として、1 年次を対象として必修科目である「初年次演習」が設置されている。この授業は、大学全体で共通したシラバスにより設置・運営されてい

るが、具体的な教授内容や教授方法は担当者である教員個人に委任されている。

またこの演習以外では、2 年生を対象にした「基礎演習」、3 年生・4 年生を対象とした「専門演習」が設置されている。これらの演習は、選択科目であり、教育内容・方法も担当教員に委任されている。

初年次段階における教育内容の共通化は、本学のみならず多くの大学で実施されているのが現状であろう。そこでは、特に大学での学習方法の習得を目的とした教育内容が、カリキュラムの中心に据えられている。具体的には、ノートテーキング、レポート・レジュメの書き方、図書館の利用方法といった基本的な学び方や、剽窃や著作権の問題、ネットワーク上のエチケットといった倫理教育、また友だち作りや学生アルバイトといった学生生活の過ごし方までに及ぶものもある。すなわち、多種多様な教育内容が、初年次演習に要求されているのが現状である。

このような初年次演習では、教員には自身の専門外の様々な教授内容を教えなければならない状況が生じる。さらに多くの教員は、自分自身が初年次演習といった授業を受けた経験自体がない。教員は、自分が経験したことのない教育内容や・教育方法を避ける傾向もあることから、初年次演習は教員にとって苦痛の科目となっているのではなかろうか。

表 1 は、本学の初年次演習と基礎・専門演習を比較したものである。これらには大きな相違があるため、これまでとは違った運営方法が必要とされている。

表1 初年次演習と基礎・専門演習の比較

	初年次演習	基礎・専門演習
学生の選択	必修	選択
クラス構成	任意	教員による選抜
シラバス	全学共通	教員に委任
教育内容	非専門	専門
教授経験	貧弱	豊富

3. 協同演習を実施して

2017年度の春学期(4月から7月)と秋学期(9月から1月)にかけて、合同ゼミという形で、協同で授業を行った。各ゼミ(平均履修者数23名)が必要に応じて臨機応変に離散集合し、授業を展開した。具体的な授業内容・運営形態は、表2並びに表3に示したとおりである。

表2 春学期の授業内容・運営形態

テーマ・方法	実施回	運営形態
履修指導、友だち作り、学修プラン	1-2	個別ゼミ 6ゼミ
スタディスキル	3-6、10	6ゼミ、2ゼミ
グループワークによるテーマ学習	7-9	2ゼミ
キャリア形成	11-12	4ゼミ、学科全体
個人面接、振り返り	13-14	個別ゼミ

表3 秋学期の授業内容・運営形態

テーマ・方法	実施回	運営形態
履修指導、諸注意	1	6ゼミ
レポート指導	2-4	個別ゼミ
進路を考える	5-8	6ゼミ
LTDによるテーマ学習	9-12	6ゼミ 5ゼミ
個人面接、振り返り	13-14	個別ゼミ

合同ゼミの構成や運営に関しては、以下のルールに従って行った。①参加、不参加はあ

くまでも教員の自由として、参加を希望する演習は原則的に受け入れる。②協同演習は、施設や運営上の制約により、最大6つの演習までとする。③評価に関しては、各テーマ担当の教員が主導する。

4. 協同演習を振り返って

協同演習を行った後、それを振り返ってみると、次のような結論に到達した。

第一に、2017年度のゼミの運営者である教員たちの反応は、これまで個別で演習を運営していた時と比べて好評であった。また、学生の授業評価にも年度間で目立った違いが見られないことから、協同演習は一応の成果が得られたものとする。

第二に、協同演習では、上述の運営上のルール以外にも、明記しておくべき事情があった。それは、次のようなものである。

①教員の年齢構成が、30歳代3名、40歳代1名、50歳代1名、60歳代1名と比較的広範囲に及び、特に経験深い教員がイニシアティブを持って進めた。②協同演習の中では、各教員の得意分野を踏まえて運営に寄与した。

第三に、今後の課題としては、以下の3つの点から検討する必要がある。

① 教育内容

教育内容は大学での具体的な学習方法を学ぶ側面と学部や学科ないしは教養等の教育内容を学ぶ側面などがある。この中で、何を取捨選択するのかを、学習者のニーズから決めなければならない。

② 教育方法

これまでの系統主義に基づいた伝統的な教授法ではなく、経験主義を中心とした、アクティブラーニングの導入のために教員側の教育技術の向上がなされなければならない。

③ 評価

初年次生全員を必修で教えることから、統一したルーブリックが必要である。

三科目を連動させた初年次教育システムの構築

—金沢医科大学の試み—

○本田康二郎（金沢医科大学）

1. はじめに

金沢医科大学では2015年度より、大学基礎セミナー、アカデミック・スキルズ、クリティカル・シンキングの三科目を連動させた初年次教育システムを始動させている。これは「問題基盤型学習」と「学術文章作成」と「批判的思考」という三つの教育手法を連動させる取り組みであるといえる。

本発表では、このシステムの開発経緯と、現在行われている取り組みについて紹介する予定である。

2. 大学基礎セミナー

金沢医科大学の初年次教育に対する本格的な取り組みは「医学総論」という科目の導入で始まった（1994年）。この科目では、医療問題や社会問題についての対話を書かれたシート3枚が教材として用意された。受講生は6～7名のグループをつくり、このシートの展開にそって、そこに隠されている問題を発見したり、不明点や課題を抽出したりしながら、グループ討議を行っていく。そして互いの役割分担を決め、調査テーマを設定し、翌週までに各自で図書館やインターネットを活用した調査を行い、結果をハンドアウトにまとめた。2週目からは調査結果の発表を行い、相互学習（教え合い）のスキルを高めていった。

この科目は2014年度より「大学基礎セミナー」（UFS: University Foundation Seminar）と名称を変え、公地宗弘准教授（ドイツ語）を中心に科目運営がなされるように

なった。この科目の特徴は、一般教育機構の教員のほぼ全て（約15名）がチューターとして参加しているという点にある。例年、1月～3月にかけて翌年度に用いる教材を開発しているのだが、理数系の教員も文系の教員も隔てなく草案を会議の場に持ち寄り、この中から教材選定を行っている。この時、互いの専門知を出し合いながら討論し、選定した教材の内容をさらに洗練させていく。教材が完成するまでに数回の会議を要し、理系知と文系知を融合させた教材が開発されていくことになる。多分野の教員が互いのアイデアを出し合いながら一つの教材を練り上げていくこの仕組みは、新任教員にとってはFD研修の意味も持っている。

3. アカデミック・スキルズ

次に2012年度より「日本語表現法」という科目が導入された。筆者はその担当者であった。この科目の目的は、受講生たちの文章能力を向上させることにあったのだが、これは単なる作文の練習ではなく、学術文献の執筆につながる論証文のトレーニングが目指されていた。筆者はこれに加えて、大学史、ノートテイキング、研究倫理、プレゼンテーション資料の作り方、プレゼンテーションの方法、学術文献の検索方法、論文の書式などの内容を盛り込み、2013年度より「アカデミック・スキルズ」（AS: Academic Skills）という新科目を誕生させた。

この科目は直ちにUFSとの連携が図られ、学術文献の検索方法についてはUFSに移行

された。また、プレゼンテーションの練習もUFSの中で行うこととなり、プレゼン資料の作成とプレゼン技術の講義についてはアカデミック・スキルズが担当することとなった。

科目の主眼である論文作成の練習の段階では、UFSで取り上げられた医療問題あるいは社会問題に密接に関連する論文課題を与え、両講義を通じて受講生が同じテーマを重層的に深く考察できるように図った。

講義の中では、受講生が5～6名のグループを作って討議しながら、協力して論文のアウトラインを作成していく。手分けして情報集めをし、ハンドアウトを交換して情報共有し、論証の流れを構築していく。完成したアウトラインを元にして、実際の論文作成は各個人が夏休み課題として取り組む。

夏休み明けに提出された論文は、次に示すクリティカル・シンキングの中で、教材として活用されることになる。

4. クリティカル・シンキング

UFSとASの連携システムが構築されていく過程で浮き上がったのは、レポートやプレゼンテーションを互いに批評しあえるような批判力と論理性を学生たちが身につけていないという問題であった。

そこで2015年度からクリティカル・シンキング (CT: Critical Thinking) という科目が導入された。この科目は哲学対話の専門家である菊地建至講師によって設計されたもので、信念や常識に捕らわれず、「開いて (オープンに)」考えたり語ったりする態度の養成と、「根拠を持って、絞って」考える力の養成の両面を目指す科目となっている。

この科目が目指す最終目標は「早まることなく、細部にもかかわって、複数の視点で、吟味し、よく考えること」が出来るようになることである。UFSやASの講義中に行われるグループ討議でもCTを活用することで、この目標が達成できるように図られている。

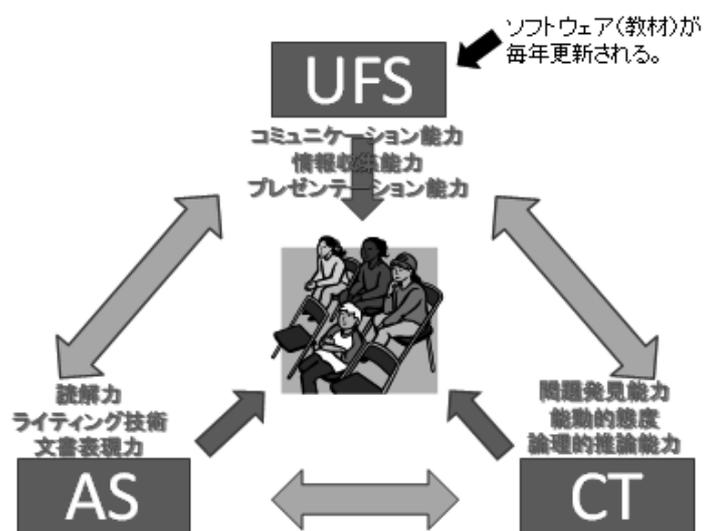
5. UFS/AS/CT の三位一体の初年次教育システム始動

2018年現在では、CTの講義が4月と5月に集中して行われており、開かれた討議をUFSやASの中ですぐに応用できるように工夫されている。

また夏休みにASで作成されたレポートは、CTの講義中に交換され、学生は同学年の別の学生が書いたレポートを批評するように求められる。早いうちから、ピアレビューの経験を持たせることで、学生同士の中で積極的な学び合いの雰囲気醸成することが目指されている。

UFSの中で討議されるテーマは、最終的にASの論文作成のテーマとなり、またCTの議題ともなるので、三科目は同じテーマについて三方向から学生に対して刺激を与えることになる。

UFSで学年のほぼ全ての教員がチューターとして関わっていることを考えると、このシステムによって、学生は教員全体に包み込まれながら、ジェネリック・スキルを磨いていくことになる。こうした教員同士の密なネットワークによって初年次教育を行う試みが、金沢医科大学の「三位一体の初年次教育システム」なのである。



地域志向型教育の中の初年次教育の一事例

—京都文教大学総合社会学部における初年次教育実践報告—

○澤 達大（京都文教大学総合社会学部）

1. はじめに

京都文教大学で、文化人類学科と現代社会学部が総合社会学部に統合され、1学科5コース制が導入されてから6年が経過した。発表者は学科発足時に着任し、2年目から初年次教育（高大接続教育）のコーディネーターとなった。その中で、従来のプログラムを引き継ぎつつも、担当教員からの声を基に改訂を加え、試行錯誤をしながらさまざまな取り組みを行ってきた。主に実施した事項は、下記のとおりである。

①入学前学習・・・対象をAO・推薦入学者だけでなく全入学予定者にして、12月上旬実施を3月中旬に1日で実施。プログラムも友人作りと小論文対策を合わせる。

②初年次演習・・・コースごとに任せられていたプログラムを5月上旬までの学科で統一。（ブレインストーミング、担任教員との面談、図書館講習などの充実）

2. 地域志向型教育と初年次教育

この間に本学は、大学COC（Center of Community）事業に採択され、全学的に地域を志向した教育・研究・社会貢献を進めることとなった。京都府南部地域（宇治市以南）に本拠を置く唯一の大学として宇治市や京都市伏見区と連携し、地域全体で学生、教職員、地域住民が共に学び合うことが求められてきている。全学共通科目として1年次後期に「地域入門」が新設され、「地域インターンシップ」などの地域志向型の科目には、毎年、多数の学生が応募している状況である。

元々、本学はCOC採択以前から現場実践

を重視しており、フィールドワークなどを通じて現場での調査やインタビューなどをする機会は多かったため、地域志向型教育の素地は存在していた。

3. 学生の異年齢間コミュニケーションスキル育成の現状

ところで、多くの大学では現在、インターンなどの機会を通じて学生を企業等の社会の現場に送り出している。しかし、その前提となる学生の異年齢層とのコミュニケーションスキルを育成するプログラムは、果たしてどのくらいあるだろうか。

確かに本学でも、フィールドワークでのインタビューを適切に行えるようにするため、従来から初年次演習の導入時に存在するが、学生同士での傾聴等に留まっている。

また、発表者は教職課程を主に担当しており、1年次から教育実習前の準備として正課・課外で段階的に指導をしている。その中では学生同士の模擬授業もあるが、やはり現場に出向くなど現場教員と接する機会を多く設けるよう心がけている。これは教育実習が「対生徒とのコミュニケーション」だけで済まない状況にあるのが理由である。

インターン前に現場の人を呼ぶ機会はあるものの、あくまでも直前の指導であり、1対多数のため、中高におけるゲストスピーカー招聘と同じで、異年齢間のコミュニケーションスキルを磨くには足りないと思われる。

異年齢層とのコミュニケーションに関する先行研究では、生徒・学生同士が学年を超えて行うことはよく見られる。しかし、社会人

と学生などといった異年齢層とのコミュニケーションを大学のプログラムで実施することはこれまでほとんど見られないといえよう。それは、これまでの学生の経験（例 中高での職場体験、アルバイト経験、部活での経験等）によって培われたものに頼っているのが現状であることを物語っている。

スマートフォンや SNS の普及により、学生にとってはインターネットを通じ気の合う限られた集団の中でしかコミュニケーションをとらない傾向が見られ、また、多くの大学等において、家族、友人などの対人関係に関する学生相談が増加しているのは、周知の事実である。さらに、家族間ですら LINE で連絡をとることが増えている現在、異年齢間のコミュニケーションの機会の創り出すことは、学生の成長には有益と考えられる。

4. 「宇治市高齢者アカデミー」との連携

本年度の新たな取り組みとして導入したのが、学生と「宇治市高齢者アカデミー」生との懇談の機会を設けたことである。

「宇治市高齢者アカデミー」とは、本学と宇治市が連携し、地域社会に貢献する人材養成を目的に、2013（平成 25）年 9 月より開講している事業である。生涯学習の一環として、宇治市在住の 65 歳以上の高齢者を対象に、学習機会を提供している。それにより高齢者の社会参加、生きがいがづくりに寄与している。アカデミーは、秋学期入学の 2 年制であり、①週 1 回の科目履修、②月 1 回のグループワーク（アカデミーアワー）を行っている。①は、現役学生（短大を含む）と一緒に専門的な科目として、4 つの科目群「生きる・暮らし」「国際・教養」「社会・経済」「心理・福祉」（約 130 科目）から、1 学期 1 科目を選択して履修している。また②では、月 1 回のアカデミーアワーと称し、自主企画や特別講義、グループワークなどが行われている。

発表者は高齢者アカデミーとの関わりの中

で、もっと学生と話をしたいという希望を持つアカデミー生が多いことに気づいた。授業を受講する中でグループワークを積極的に行う授業や、最終授業で学生と懇談の場面を設ける授業などは、学生と話す機会があるものの、多くの場合は懇談の機会に恵まれないとの声が多かった。そのような受講生の声を生かすことも、この取組みの目的の 1 つである。具体的な方法は、下記のとおりである。

<手続き>

- (1) 学科会での企画承認
- (2) 高齢者アカデミー生へ募集案内
(定員を上回ったため、人数を微調整)

<授業> 「初年次演習」第 3 / 4 回

※クラスを半分に分け、図書館講義と同時進行により実施

(導入 10 分) 諸注意・アカデミー生紹介
(懇談 50 分) 4~8 名程度の懇談

※テーマ等を設けずフリートークで実施
(まとめ 10 分) グループ懇談の紹介
(振り返り 10 分) 移動・シートの記入

アカデミー生の中には、海外赴任や人事担当等で活躍していた方もおり、学生たちにとって非常に刺激のある話もあった。

5. 授業実践の考察と今後の課題

振り返りシートやアカデミー生の事後アンケートの結果を精査すると、学生とアカデミー生の双方が、今回の企画に「概ね満足」している状況が見られた。

一方で、発表者が教室で全クラスを観察する中では、コースごとに成果の差が見られた。特に「観光・地域デザイン」「メディア・社会心理」コースは、懇談時の積極性や充実ぶりが見られたが、「経済・経営」コースは、懇談に集中力を欠く学生が多い傾向が目立った。この仮説として、経済・経営系の学生が、どちらかといえば職業選択を先延ばしして進学し、目的意識や学習意欲がやや低いことと考えられる。

新入生の宿泊研修を運営する SA のトレーニングとその課題

○藤野 博行 (九州国際大学)

1. はじめに

九州国際大学法学部では、フレッシュャース・ミーティング（新入生の宿泊研修。以下「FM」とする）の運営を、スチューデント・アシスタント（以下「SA」とする）が担っている。SAは、学生誘導、ゼミ学生の仲間作り、時間割作成の指導、ワークショップ等FMの全般について、基本的に教員の指示を受けることなく活動する。本稿では、本学FMのスケジュールおよび実施体制、SAのトレーニングとその課題について述べる。

2. FMのスケジュール

昨年度のスケジュールは、表1のとおりである。

表1 FMのスケジュール

1日目

時間	内容	SAの役割	教員の役割
08:30	集合・ガイダンス	教室への誘導・受付	ガイダンスの司会
09:30	大学出発	バスへの誘導・点呼	SAからの相談対応など
11:30	到着・昼食	食堂への誘導	
13:30	チーム作り	ファシリテータ	
18:00	夕食	食堂への誘導	
19:00	ワークショップ (ジグソー学習)	ワークショップ運営	
21:00	入浴・懇親会	見張り・懇親会場の設営	
23:00	就寝	見張り	見張り

2日目

時間	内容	SAの役割	教員の役割
07:00	起床	点呼・朝の予定などの連絡	SAからの相談対応など
07:30	朝食	食堂への誘導	
08:45	チェックアウト	鍵の回収・学生の貴重品管理	
09:00	仲間作り	ファシリテータ	
10:00	時間割作成・振り返り	作成指導・振り返りのファシリテータ	
12:00	昼食	食堂への誘導	
13:15	ホテル出発	バスへの誘導・点呼	
15:35	大学到着	片付け	

3. 実施体制と役割分担

教員については入門セミナー（初年次ゼミ。

昨年度は9ゼミ）担当者のうち、主任を含む3名がFM実行委員として準備を行う。

SAの採用数は、原則として開講ゼミ数と4年生SAの合計（例えば開講ゼミ数が9、4年生SAが3人の場合は12人）である。ゼミ数より多いSAを採用する理由は、FMを円滑に進行するため、4年生が全体統括や新米SAの支援、雑用などを担うからである。

互いの役割分担について、旅行会社との折衝は教員中心で行い、企画はSAと教員が協働で行う。当日の現場統括・運営および、そのためのトレーニングはSAが中心となり行う。

4. FM準備スケジュールとトレーニング

以下では、図1で示す各種研修等のうち、募集方法と、FM準備を主目的として実施する研修について概説する。なお、FM準備期間は原則として無給である。



図1 SA育成に関する年間スケジュール

(1) SA の募集 (12月)

SA の任期は1年間である。1年生については7月にSA候補学生を募り、下記(2)①研修を実施したうえで、正規SAになることを希望する学生に対して選考をする。2年生以上も毎年選考のうえ再雇用する。

選考に際しては、研修中の様子のほか、ゼミ担当教員の評価、成績、出席状況、エントリーシート、面接結果を総合的に評価する。

(2) 研修内容

SAとしての活動は通年であるが、FMの準備として行われるのは以下のものである。

① 高校でのAL研修 (10月)

福岡県立北九州高等学校では、本学との高大教育連携の一環として、ジグソー学習法を用いた課題解決型授業を実施しており、その授業進行とファシリテートをSAが担っている。本研修により、FMで実施するワークショップや、学期開始後、入門ゼミSAとして配属された際に必要な指導力を涵養する。またSAには、進行上のトラブルが発生した場合には、クラス担任と相談して対処するよう伝えており、現場対応力の涵養も目的としている。

② 徳地研修 (1月)

国立山口徳地青少年自然の家で実施されているTAP(徳地アドベンチャー教育プログラム)を受講する。TAPではSAグループのチームビルディングのほか、FMで実施する仲間作りに関する知識習得を目的としている。

③ 仲間作りに関する練習 (2月~4月)

徳地研修で得た知識を基礎として、仲間作りのためのアクティビティやワークショップの練習が始まる。練習のメニューやスケジュールはSAが考える。昨年度は、2月は週2回、3月は週1回、4月は毎日実施していた。1回の練習は5時間程度であった。

④ その他の準備

SAが時間割作成の説明・指導をする都合、3月末に実施される入門セミナー担当者会議に同席し、教務委員からカリキュラムなどの

変更点について説明を受ける。

また、ゼミ教員とSAの組み合わせについても原案を考える。提出された原案は、教員が修正したうえで決定する。

⑤ 夏合宿 (2018年度実施予定)

仲間作りの練習機会は、FMが終了すると基本的に無い。学外研修でスキルを磨く学生もいるが、そのような学生以外は10ヶ月ほど何もしない状況が続く。せっかく習得した知識を維持するため、今年度は合宿を予定している。合宿では、FMで使用するゲームの復習・整理や、仲間作りを促進するためのゲーム構成などについて学習する予定である。

5. 教員の介入

教員の最も大きな仕事は、SAの支援である。学生の練習を見学し、悩みごとなどを聞き、アドバイスをする。「教員が近くにいる、何かあればすぐに対応してくれる」という安心感を醸成することが中心となる。

FM当日は、SAに対して「何かあれば実行委員に報告・連絡・相談してください」と伝え、基本的にはSAの裁量に任せている。FM実行委員の役割は、トラブル対応や、SAからの相談対応が中心となる。

6. 課題

本学法学部では、FMを含めたSA制度そのものは安定期にあると言って良い。しかし、ここ数年、FMがマンネリ化しており、改善の必要性を感じている。例えば数年前までは、FMの企画について教員とSAが議論する機会が多くあり、教員とSAが協働で改善することがいわば「文化」となっていた。しかし、FMの完成度が高くなるにつれ、このような機会は減り、近年は教員中心の改善となっている。SAからアイデアが出てくる仕組みを再構築する必要がある。

また、FM実行委員の固定化も問題である。ここ数年、実行委員は同じ教員が担っている。ローテーションを行い、誰でも役割を担える仕組みづくりも必要であろう。

SAの学びとやりがいを引き出すSA制度の運用とは

○石川勝彦（山梨学院大学）

1. はじめに

本稿は、SA (Student Assistant) の制度運用が SA に与えるインパクトを分析することを通して、SA の育成・成長を促進する運用方法に関する知見を得ることを目的とする。

大学教育の制度目標として「学士力」の育成が求められているが、その内実を見てみると、いわゆるアカデミック・スキル（知識・理解）に止まらず、コンピテンシーと呼ばれる多様な能力群が包含されている（汎用的技能、態度・志向性、統合的な学習経験と創造的思考力）（文部科学省）。

山梨学院大学では、学士力に定義される能力群育成に資する学習体験を制度化する方途の一つとして SA 制度を 2015 年に設立した。SA 制度自体新しくもなく、長く運用している大学が多数存在する。一方、学士力の内容がジェネリックスキルの定義と近いことに鑑み、SA 制度の教育力には新たな可能性が見いだせると考えられる。学士力が定義する多様な能力を座学のみで育成しうる可能性は低く、実践的な経験を中心とする多様な経験により育成される可能性があるからだ。

そこで本研究は、山梨学院大学の SA 制度の制度実態を把握するとともに、教育効果測定を行い SA のやりがい・学びを促す要因や運用のあり方を探索することを目的とする。

2. 方法

(1) 業務の概要

山梨学院大学では 1 年ゼミを「基礎演習」の名称で必修科目として運用している。前期はライティング指導、後期はプレゼン指導を行っている。

SA は基礎演習における授業支援を唯一の

業務としている。前期ライティング指導では小論文執筆を進める受講生に対するアドバイジング、後期プレゼン指導ではプレゼン作成を進めるグループ学習のグループ・ファシリテーションが業務目標である。

(2) 研修の概要

2017 年度は、年度が変わる直前の 3 月にアイスブレイク研修、後期が始まる直前の 9 月に後期の内容を前もって体験する事前研修を行った。

(3) 調査の目的と方法

本調査はこうした運用の現状において、やりがいや成長感を十分に感じることができるために、どのような運用が重要であるかを明らかにすることを目的とする。

(4) 調査項目

基礎演習は 3 5 クラスがあるが、シラバス・教材を共有した上で細かな運用がクラス担当教員の裁量に任されているのが現状である。つまり、担当教員が SA のどのような業務をどのくらい任せているか、また担当教員が SA とどれくらい密にコミュニケーションをとり相談に時間をかけているか、といった点も、クラスごとに偏差を生じていると考えられる。そこで以下の項目を調査した。

業務内容 配置先クラスでの業務内容について 4 項目（「資料配布などの手伝い」「授業の進行」「グループに対するファシリテーション」「(1 年生個人への) 個別指導」）を準備し、「従事している/従事していない」の 2 件法で回答を求めた。

打ち合わせ頻度 「どのくらいの頻度で担当教員と打ち合わせを行っていますか」と設問分の用意し、5 件法で回答を求めた。選択肢

は「5.毎回」「4.ほぼ毎回」「3.3回に1回くらい」「2.ほとんどない」「1.全くない」とした。
相談関係 SA と教員との相談関係を5つの項目で把握することとする。「業務について気軽に相談している」、「業務について気軽に提案している」、「業務について教員から『どう思う?』など相談してくれる」、「業務について気づいたことがあれば気軽に報告できる」、「自分ことや大学生活のことなど気軽に世間話をしている」の5項目について「5.当てはまる～1.当てはまらない」の5件法で尋ねた。

業務に対する意識 業務に対する意識として「業務にはやりがいを感じる（以下「やりがい」）、「業務から多くのことを学んでいる（以下「学び」）」の2項目に対し「5.当てはまる～1.当てはまらない」の5件法で回答を求めた。

2017年度にSAに着任した32名のうち27名（回答率84.4%）から回答を得た。

分析の目的は、業務内容と教員との相談関係がどのような関係にあるときにもっともSAのやりがいと学びがいが促進されるかを探索することである。

3. 結果と考察

やりがい、学びをそれぞれ目的変数、業務内容、打ち合わせ頻度、相談関係を目的変数とするGLM（応答変数は正規分布を仮定、リンク関数なし）を推定した（表1）。

主効果を見てみると、「やりがい」には教員との相談関係、「学び」には業務内容がポジティブな影響を与えていた。加えて、「学び」には業務内容×教員との相談関係、業務内容×教員との打ち合わせ頻度の交互作用が有意だった。業務内容×教員との相談関係を具体的にみてみると、業務内容の多様性が低い場合（-1SD）には、教員との相談関係が豊かであるほど、学びのスコアも高くなった（ $\beta = .572$, $p > .000$ ）。他方業務の内容が多様である場合（+1SD）、教員との相談関係が豊かであるほ

ど、学びのスコアが低くなった（ $\beta = -.596$, $p < .001$ ）。業務の任せ方と相談関係が連動しながらSAへの学びがコントロールされていることが伺える。業務の幅を広げながら、徐々に相談関係を手放して自律を促すことが継続的な学びにつながると考えられる。

表1 一般化線形モデリング（分布：正規分布，リンク関数：なし）

	やりがい		学び	
	modell1	modell2	modell1	modell2
所属・配置の一致 ^a	.21 *	.22 **	-.03	.06
業務内容 ^b	-.02	.02	.33 *	.44 *
教員との打ち合わせ頻度	.11	.09	.13	.04
教員との相談関係 ^c	.49 *	.50 *	-.01	.22
相談ネットワーク・学外 ^d	.18 *	.20 *	-.11	-.06
相談ネットワーク・学内 ^e	-.10	-.10	.05	.03
業務内容×教員との相談関係	-.11		-.64 **	
業務内容×教員との打ち合わせ頻度		-.14		-.37 *
R^2	.50 **	.51 **	.71 **	.53 **
χ^2 乗値	18.96	19.39	33.26	20.26
-2対数尤度	62.68	62.25	25.63	38.63
Nullモデル	81.64	81.64	58.89	58.89

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

Notes ^a一致=1, 不一致=2にコードした。^b業務内容4項目の平均値を用いた。^c相談関係の5項目の平均値を用いた。^d相談ネットワークのうち「友だち」「親」の平均値を用いた。^e相談ネットワークのうち「他の先生」「他のメンター」「アドバイザー」の平均値を用いた。表中数字は標準化偏回帰係数である。

4. まとめ

本稿の結果は、年2度の研修をベースとして得られた知見である。より充実した研修の実施・SA同士のチームビルディングを行った場合にどのような運用がSAの成長にとって望ましいかについては、今後詳細に検討していかなければならない。

5. 引用

文部科学省「学士課程教育の構築に向けて」
 中央教育審議会答申の概要
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu4/siryo/attach/1247211.htm (2018年5月15日閲覧)

初年次教育における学生のピア関係形成・促進の教育的意義

—地方私立大学における実践事例から—

○宮橋 小百合 (和歌山大学)

1. はじめに

本研究では、地方私立大学において初年次教育の中心的科目にピア・リーダーによる新生サポートを組み込んだ実践を事例としてとり上げ、大学教育実践における学生のピア関係を形成・促進することのもつ教育的意義について、4者へのインタビュー調査の結果から考察する。

4者とは、新生生のグループ(宮橋, 2015)、ピア・リーダー(宮橋, 2014)、初年次教育を担当する大学教員、および初年次カリキュラムを全体的にデザインした当時の学長へのインタビュー調査である。この4者への調査から、初年次教育カリキュラムに関して、国際教育到達度評価学会(International Association for the Evaluation of Educational Achievement)が学力の国際調査で用いるカリキュラムの3つの次元に即して実践を分析する。3つの次元とは、「意図したカリキュラム」、「実施したカリキュラム」、「達成したカリキュラム」である(田中, 2005, p. 13)。

2. 実践の分類枠組みの設定

初年次教育に限らず、学生によるピア・サポートに関する先行研究を概括してみると、正課—正課外、制度的—非制度的という2つの軸によって、大学におけるピア関係に基づく実践を分類することができることがわかった。この区分により、制度化され顕在化される実践(領域AおよびB)と、顕在化されにくい大学内には日常的に存在している非制度的な実践(領域CおよびD)があるということが明らかとなった。

3. 意図したカリキュラムと実施したカリキュラム

初年次教育カリキュラムの中心であるオリエンテーション(科目名「初年次セミナー&キャンパス・コミュニティ・スタディーズI」以下「初年次セミナー&CCS I」と略す)と「ピア・リーダー制度」についての「意図したカリキュラム」として、カリキュラムの制度設計を行った当時の学長の意図を明らかにするためにインタビュー調査を実施した。それによって決定された科目の目的や意図、シラバスについて概括する。

また、「実施したカリキュラム」として「初年次セミナー&CCS I」の科目内で行っている活動やサポートの内容についても概括する。

上述のインタビュー調査の結果からは、初年次教育および「ピア・リーダー制度」が、人と人との出会いや人間関係がどのようなものなのか、人間関係の中で何を大切にしているのかについて真剣に考えるきっかけとなるような装置として導入されたカリキュラムであったことが明らかとなった。

4. 達成したカリキュラム

1年生へのフォーカス・グループ・インタビュー調査の結果より、1年生の語りからは、《友人づくりの支援》、《大学適応へのきっかけ》、《アカデミック・メンター》、《身近な経験者》、《頼れる存在》、《相談相手》、《演習授業の補助》、《遊び相手》、《将来像へのモデル》という9つのカテゴリーが集約された(宮橋, 2015)。特に《頼れる存在》や《将来像へのモデル》といった、1年生がピア・リーダーの

行動や能力に対して憧れを抱き、将来像のモデルとしてとらえることで、数年後の将来や大学生活への見通しを得ていることが明らかとなった。

また、「初年次セミナー&CCS I」の担当教員へのインタビュー調査の結果から、サポートを受ける1年生にとってピア・リーダーは“モデル”として機能していると担当教員も考えていることが明らかとなった。そしてある教員の語りからは、ピア・リーダーが演習授業に参加することで、教員の補助以上の役割を果たしている可能性があることが示唆された。

これらの結果から、「初年次セミナー&CCS I」の科目を中心として形成されたピア関係を土台として、1年生の学習は科目として設定した部分（制度的で正課の活動）以上に、すなわち正課外の活動にも非制度的な学習にも広がっていたことがわかった。そのような関係性が形成されたことにより、1年生はピア・リーダーの能力やふるまいに対して感心し、“見習いたい”と感じ、将来や数年後の大学生活への見通しを得ていたのである。1年生がピア・リーダーを“いい手本”や“一種のモデル”と見なしていることは、教員へのインタビュー調査の結果からも明らかとなった。この大学生活への見通し、“いい手本”や“一種のモデル”の獲得は、ピア・リーダーがその役割をもって1年生と関わり、その働きぶりを見せたことによって初めて可能になったものであった。

一方で、意図していた「人間関係への批判的再考」については、「初年次セミナー&CCS I」という科目だけでは達成できたとは言え

ないことも明らかになった（表1）。「人間関係への批判的再考」と見なされるような達成は、継続ピア・リーダーからの語りに見出される結果となった。この点については、「初年次セミナー&CCS I」という科目だけでは「人間関係への批判的再考」の達成は難しく、むしろそのための土台となる関係性の構築が意図されるべきであることがわかる。

5. おわりに

本研究では、正課—正課外、制度的—非制度的という2つの軸および、カリキュラムの3つの次元に即して「初年次セミナー&CCS I」という科目において、1年生がどのような学習活動を行っているのかについて分析を行った。

当日の発表では、上述のピア・リーダーによる「教員の補助以上の役割」について、さらに考察し、大学教育実践における学生のピア関係を形成・促進することのもつ教育的意義について追究したい。

【引用文献】

- 宮橋小百合(2014).ピアリーダー学生の意識を通してみた学習サポート活動の意義、初年次教育学会誌, 6(1), pp.86-93
- 宮橋小百合(2015)初年次教育におけるピア・リーダーのサポートとその評価—地方私立大学における事例に基づいて、和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 25, pp.49-56
- 田中耕治(2005).今なぜ教育課程なのか. 新しい時代の教育課程 田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵 有斐閣 pp.1-15.

表1 初年次セミナー&CCS Iのカリキュラム

	① 基本的な認知能力	② 高次の認知能力	③ 対人関係能力	④ 人格特性・態度
意図したカリキュラム	大学生活に関する基本的知識	人間関係への批判的再考	コミュニケーション チームワーク	大学、クラスターへの適応
実施したカリキュラム	大学生活に関する基本的知識	(該当なし)	コミュニケーション チームワーク	大学、クラスターへの適応
達成したカリキュラム	大学生活に関する基本的知識	大学生活への見通し	コミュニケーション チームワーク	大学、クラスターへの適応

学修支援から学修サービスへ

—ピアサポートの効果・効率的な運用に向けて—

○小西 英行（多摩大学経営情報学部）

1. 小規模大学における学修支援の特徴

近年日本では多くの大学で、初年次教育における学生支援の中でも、とりわけ学修（学習）支援を目的とする組織が設置されてきている。これらの組織では、「廣中レポート（文部科学省高等教育局，2000）」が示した学生生活全体に対する支援体制の充実にむけ、全教職員が関与・連携・協働する総合的かつ専門的な支援体制を目指しているが、小規模大学においては、マンパワーに勝る大規模大学のスケールダウンとしての導入には限界があり、人的ネットワークを駆使して工夫している現状がある（巻本 2015）。

多摩大学経営情報学部では、2017年4月より、図書館内に学修支援を専門に行うブース（学修サービス窓口）を設け、教職員を常駐させることにより、学生がいつでも困ったときに、様々な学修上の相談ができるようにした。多摩大学経営情報学部はマンパワーに劣るものの、若手教員が近年まとめて採用されたこともあり、ティーチングロードに空きのあるこれら若手教員を活用してこれを実現した。

こうした学修支援ブースへのマンパワー投入においては、大学院生等の学生スタッフの活用や、教職員対応の予約制等によって効率化を図るケースがあるが、問題となるのは、せっかくこうしたブースを設けても、学生がこれをうまく活用してくれないことが多いことにある。そこで本稿では、こうした学修支援ブースの効果・効率的な運用に向けた課題を考察する。

2. カリキュラム編成・時間割編成と学修支

援

学修支援ブースの利用を妨げる要因はいろいろあると考えられるが、せつかくブースに教職員がいても、学生にとってその時間が空き時間でなければそもそも相談に来ることは出来ない。学修支援をカリキュラム編成や時間割編成と緊密に連携することで、その成果を高めることができる。

例えば玉川大学では、大学のカリキュラム・ポリシーで「授業の履修にあたっては、大学設置基準に定められた単位の基準を踏まえ、1日8時間の授業および授業外学修を標準とし、半期の履修上限単位を16単位とします。また、半期ごとに学修状況判定を設け、一定のGPAをクリアすることを求めます。」（玉川大学HP）とし、学士課程答申や質的転換答申で示された大学設置基準の単位制度の実質化を強く意識したものとなっている。具体的には、20単位と定めていた1学期の履修単位数の上限を16単位とし、これが2学期4年間続くので、4年間で合計128単位しか取れないことになり、「単位を落とす」が出来なくしている。この理由について菊池（2013）は、「1単位を1時間の授業と合計2時間の予習復習の時間を15週行うという大学設置基準を守るためと、自主的な学生の輩出」を挙げている。また、これを可能にする時間割として、「一つの授業を受けたらすぐ次の時間に授業を取れないような仕組み、すなわち授業と授業の間に空き時間を作る」編成を行っている。さらに、この空き時間に学生がしっかりと学修を行うために、予習・復習を前提とした授業内容を展開し、学修支援サ

ービスによってこれを教職員一丸となってサポートする体制を取っている。

多摩大学経営情報学部では、この玉川大学における単位制度の実質化の取り組みを参考に、2017年度から開始した学修サービス（支援）制度に加え、2018年度から初年次教育のカリキュラム体系と空き時間を活用する時間割編成を実施し、学修支援ブースの効果効率的運用を行っている。

3. 学修支援から学修サービスへ

2018年度の経営情報学部の時間割編成においては、空きコマを意識的に作り、学生の学校滞在時間を増やし、その時間を中心に学内授業外学修を支援することとした。具体的な時間割のイメージは、表①にあるように、1年生は2時限目、2年生は3時限目を中心に空きコマを作ることとした。ただし、2年生においては移行的な措置として、完全に空きコマとなるのは木曜日3時限目だけとし、それ以外の曜日は空きコマを入れずに時間割を編成できるようにした。

	1年生：春学期火曜日	2年生：春学期木曜日
1限	ビジネス入門-Xクラス ITビジネス入門-Yクラス ※1年生全員履修登録	2年生学科専門科目を配置
2限	空きコマ	事業構想論Ⅰ 経営情報論Ⅰ ※2年生全員必修科目
3限	プレゼミ-Xクラス ビジネス入門-Yクラス ※1年生全員履修登録	空きコマ
4限	ライフデザイン-Xクラス マーケティング入門-Yクラス ※1年生全員履修登録	特別講座Ⅰ ※2年生特別選択必修科目

表① 時間割のイメージ

また、このように空きコマを意識的につくって学修サービス窓口への相談を誘導するからには、この空きコマで学生が主体的に学修行動をとるような取り組みが必要である。1年生においては、クラス展開して全1年生に履修を促す「必修・選択必修科目」の担当者が連携して、空きコマに取り組みさせる課題等を提示し、学修サービスでこれを支援する。特に、授業毎に配布される資料を、科目や配布順に綴じるなど、日頃の習慣づけから始めることが重要であり、万が一欠席した授業で

配布された資料などが、学修サービス窓口脇にキャビネットを設置して保管し、学生がいつでも足りない授業資料を手に入れることができるようにした。

以上、多摩大学経営情報学部の学修サービス（支援）においては、学生の「困った」を無くすために、大学キャンパス内での滞在時間を増やし、空き時間にアクティブな学修を学生が行えるような環境を整備することで、学生に対してサービス（奉仕）することで、ピアサポートの効果・効率的な運用を行っている。

<参考文献>

- ・金田徹・小川洋（2012）. 学習支援センター，大学における学習支援への挑戦～リメディアル教育の現状と課題（第7章）ナカニシヤ出版
- ・菊池重雄（2013）「【玉川大学 キャップ制】履修単位数の上限を定め、学生の学修時間を増加させる」大学 Times Vol.11（2013年12月発行）末田,真樹子・堀一成・久保山健・坂尻・彰宏（2014）. 職員・教員・TA 協働による学修支援の取組：大阪大学附属図書館における「レポートの書き方講座」を中心に 大阪大学高等教育研究. 2 P.55-P.6
- ・巻本彰一（2015）. 小規模大学における学修支援，第20回FDフォーラム「学修支援を問う～何のために、何をどこまでやるべきか」第12分科会報告書 大学コンソーシアム京都
- ・溝上慎一・及川恵（2012）. 学生の学びと成長・支援，生成する大学教育学（第4章）ナカニシヤ出版
- 渡部信一（2013）. 日本の「学び」と大学教育 ナカニシヤ出版

大学生向けのキャリア教育におけるグループワークを中心とした 授業デザイン

アクティブラーニングの手法を取り入れて

○丸山 実子（島根大学）

はじめに

我が国において、これまでに3度の産業革命を経験してきた。1度目の工業化、2度目の電力による大量生産化、3度目は情報通信技術革命であり、これらの産業革命は、先人らの努力により実現し、私たちの人生観、人間観、教育観、家族観、仕事観など大きく変化を成し遂げた。今後においては、AIやIOTの発達により今まで想像もなかった未来と社会が徐々に始まりつつあり、これが第4次産業革命だといわれている。これまで人間の手を必要とする仕事が20年後には半減し、AIやIOTに変換され、人にとっては働き方が大きく変化すると共に、多種多様な時代を乗り切っていかなければならないだろう。そのためにもキャリアを人生の積み重ねとしたライフキャリアの視点取り入れ、人として自ら主体的に適応していく力を身につけておくことが課題となる。そこで、島根大学では教養科目の1つである「キャリアデザイン」を「ライフキャリア」の視点から授業プログラムを開発し、自らが主体的な行動を育成するアクティブラーニングの手法をとり入れたキャリア教育の授業を実践し、その効果を検証することを目的とする。

方法

平成29年度後期授業（平成29年10月～平

成30年3月）において、島根大学教養科目「キャリアデザイン」において「ライフキャリ

ア教育における授業プログラムの枠組」（丸山、河崎 2016）に基づき、6能力領域（「自己理解」「人間関係」「意思決定」「職業開発」「生活実践」「キャリア統合」）からなる、キャリア教育プログラムを作成、実施した。内容には、毎回の席替えとアクティブラーニングを実践した。教育成果検証のため、授業開始時と授業後の2回、質問紙調査を実施した。質問紙は、ライフキャリアの能力・態度に関する尺度（河崎、2010）を参考に、6能力領域を21項目より構成した。さらに、どのような変容があったのかを検証するために、授業開始時と後に行った記述式質問紙より、KJ法（川喜田、1970）により、質的分析を試みた。1年生～4年生159名（男性81名、女性78名）を分析対象とした。能力領域に関する項目は5件法で回答を求め、SPSS統計パッケージを用いて、t検定（対応なし）を行った。

結果

1) 授業プログラムの作成

前述の授業プログラムの枠組みをもとに、6能力領域から成る授業プログラムを作成

した(表1)。

表1 「キャリアデザイン」の授業概要

回	授業日	単元名(能力領域)	小単元
1	10/12	将来のビジョンを描こう	「キャリア」と「ライフキャリア」の理解
2	10/19	(意思決定)	職業とお金についての理解
3	10/26	(キャリア統合)	将来を見通しライフキャリアのビジョンを持つ
4	11/2	自分を見つめよう	自己理解を深めるためのアセスメントテスト実施
5	11/9	(自己理解)	アセスメントテスト結果を基に自己分析
6	11/16	関係性をみがこう (人間関係)	他者とのコミュニケーション方法の理解-1
7	11/30		他者とのコミュニケーション方法の理解-2
8	12/7		話し合い活動(グループディスカッション)
9	12/14	生活を創造しよう (生活実践)	男女のライフキャリアデザインについての理解
10	12/21		ヘルスケアについての理解
11	1/4		金銭管理(消費者として責任ある行動)についての理解
12	1/11	仕事を創造しよう (就業開発)	社会に出て働く世界について理解しよう【DVD】
13	1/18	ライフキャリアを統合的	自分の目標や進路についての理解と計画(グループ発表)
14	1/25	にデザインしよう	自分の目標や進路についての理解と計画(グループ発表)
15	2/1	(キャリア統合)	プレゼンテーション、授業のまとめ

2) 6能力領域にかかわる変容

各質問項目の平均値について、対応のないt検定を行った。その結果、「キャリア統合」「意思決定」「自己理解」「生活実践」は有意な差が認められた。それ以外の領域では、有意差は認められなかったものの、「就業開発」の能力領域以外全てにおいて点数が上昇していた。

3) 学生の「主体的に適応」の変容

授業開始時の「振り返りシート」の記述結果をKJ法を用いて分析したところ、ライフキャリアデザインシート作成において、「考えることが困難で書き出せなかった」、「考えることで前向きに書き出せた」の2つの側面が確認された。この割合は、約8:2となった。(159名中、128名:31名)

授業後の変容を見ると、「考えることが困難で書き出せなかった」の代替として、「困難

であることを受け入れ、他者の価値観を参考に、将来を見通すことができた」となり、

概ね考えることへの前向きさに移行(変容)したことが確認された。

授業開始時は、「意思決定」「自己理解」に関する内容が中心であったが、授業後は、他者と話し合いを繰り返すなかで、価値観を受け入れ、「生活実践」を近い将来に繋げていく「キャリア統合」する力が身に付いたことが顕著で、その先の遠い将来に対するライフキャリアの「自己理解」、および「意思決定」にも深化が認められた。

おわりに

これらの結果より本授業実践は一定の教育効果が認められたといえる。今後は引き続きプログラムの改善に力を入れる一方、長期的な成果の測定という新たな課題にも取り組む必要があると考えている。

引用文献

- 川喜田二郎(1970) 続・発想法,KJ法の展開と応用,中公新書,44-107.
- 河崎智恵(2011) ライフキャリア教育における能力領域の構造化とカリキュラムモデルの作成, キャリア教育研究, 29, 57-69
- 河崎智恵(2010) ライフキャリアの能力・態度に関する尺度構成の試み, キャリア教育研究, 29(1), 25-50.
- 丸山実子・河崎智恵(2016) ライフキャリア教育における授業プログラムの枠組構築, 奈良教育大学教職大学院紀要第8号, 59-66.
- 丸山実子(2016) 高等学校・大学におけるライフキャリア教育の実践, 奈良教育大学教職大学院紀要第8号, 67-75

有意義で円滑なグループ活動の条件とは？

—「話しやすい雰囲気」は「深い学び」につながるのか？—

○富岡 比呂子（創価大学教育学部）・森川 由美（創価大学教育・学習支援センター）

1. 研究の目的と方法

本研究の目的は、大学の授業における有意義で円滑なグループ活動の条件、及び、グループ編成時における行動・性格特性と協同作業認識尺度の有効性を検討することである。

グループ活動の主体が学生である以上、学生が感じる「有意義で円滑なグループ活動」が成立する条件を検討することは、教員が授業改善をすすめる貴重な情報源になり得る。

本研究では、グループ編成に行動・性格特性を測るアンケートを用いた森川・富岡（2018）をもとに、同研究が未考慮であった協同作業認識尺度を加えて、通年科目の前期最終授業でアンケートを実施した。被験者は首都圏の2つの私立大学2科目6クラスの学生189人（男子51人・女子138人：1年生の割合は92%）である。その結果をもとに学生を7タイプに分けてタイプが重ならないように後期授業のグループ編成を行い、13週目に後期のグループ活動についてポストアンケートを実施し、その回答を分析した。

2. 調査方法

13週目に行なったポストアンケートの質問項目の概要は以下の通りである。

- ①5設問に対する前期と後期の比較（表1）
- ②後期のグループ活動の方が円滑だと感じるかどうか、またその理由
- ③円滑なグループ活動のための条件を13の選択肢から5つ優先順位をつけて選ぶ（表2）
- ④後期のグループ編成は同じタイプに偏っていたか。偏っていたとすれば、どんなメンバーであったかを回答

3. 結果と考察

(1) 前期と後期の比較

表1 前期と後期のグループ活動の比較（人）

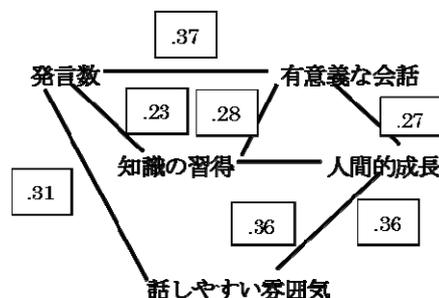
	前期が多い	後期が多い	同じくらい
1 グループ活動における発言数	30	44	109
2 授業に関連した有意義な内容の会話数	25	63	95
3 雑談になった頻度	51	31	101
4 グループ内の雰囲気	30	56	97
5 授業内容に即した知識の習得	18	47	118
6 グループ活動を通じた人間的成長	18	56	108

*無効回答者数：設問6は7人、それ以外は6人

質問項目①については、表1が示すように、「同じくらい」だと感じている学生の割合が多いものの、前期と後期を比較した場合、すべての設問において後期の方が発言数が多く、有意義な内容の会話数も多く、雑談になった頻度は少なく、雰囲気も話しやすいものであったことがわかった。さらに、グループ活動を通じた学びの成果の自己評価として、「授業内容に即した知識の習得」に加えて、「グループ活動を通じた人間的成長」も後期の授業においてより見られたと回答していた。

質問項目①の5設問に対する回答の相関を検討したところ、図1のようになった。

図1 相関分析



「話しやすい雰囲気」が「発言数」(.31)「(グループ活動を通じた)人間的成長」(.36)と有意な正の相関があり、「有意義な会話」も「発

言数」(.37)「人間的成長」(.27)「知識の習得」(.28)との相関が見られ、「話しやすい雰囲気」がグループ活動において様々な要因と関連していることが示唆された。

(2) 有意義で円滑なグループ活動の条件

学生が何をもってグループ活動を「有意義で円滑」と感じるのかを明らかにするために、13の選択肢を提示し、優先順位5位までの回答を求めた。結果を、1位5点、2位4点…5位1点で計算した比重合計も出した(表2)。

表2 有意義で円滑なグループ活動の条件

順位	比重合計	単純合計	設問
1	745	172	a.話しやすい雰囲気があること
2	375	121	b.活発な意見交換があること
4	248	83	c.自分や仲間の意見が認められること
	75	35	d.複数の異なる意見をまとめられること
	44	16	e.同じ意見を持った人が集まって話が盛り上がること
	110	47	f.グループで話し合った結果が全体に共有できる機会があること
3	326	106	g.仲間から自分とは異なる新たな視点を学べること
5	198	79	h.活動を通して、わからないところがわかるなど自分の中で学びが深まること
6	144	60	i.活動を通して、コミュニケーション能力等の社会的スキルが向上すること
6	143	54	j.活動の目的が明確なこと
6	144	58	k.グループに対する連帯感が生まれること
6	135	57	l.グループに貢献しようと思えること
	66	28	m.グループに迷惑が掛からないように遅刻・欠席が少なくなること
	82	29	(無効回答分)
合計	2,835	945	*「単純合計」は1位～5位に関わらず、「1点」で計算。全回答者数：189人

「a.話しやすい雰囲気があること」には172人が1～5位と記入し、圧倒的に多かった。うち、119人は1位と記入していた。

「a.話しやすい雰囲気があること」を選ばなかった学生(有効回答12人)が選んだ項目は、比重合計で「b.活発な意見」「g.異なった視点」「e.自分の学びが深まる」の順であった。この12人のプレアンケート回答を分析すると、行動・性格特性として「個人志向」「対人積極性」「ディスカッションスキル」などが平均値よりも高く、「自己閉鎖性」が低かった。彼らは「話しやすい雰囲気」の有無に関わらず、率先して活動を展開できるとも言える。逆に、「話しやすい雰囲気」を1位に選んだ119人は、そうではない場合にはグループ活動に消極的になる可能性がある。

この結果を図1の相関図と比較して分析する場合、「人間的成長」が何を示すかを具体的に示す必要がある。また、「雰囲気」についても内容を明示化していく必要がある。

(3) 行動・性格特性を利用する有効性

本研究では森川・富岡(2018)の研究で用いた尺度に協同作業認識尺度を加えてグループ編成した。質問項目④「後期のグルーピングが学生の多様性を反映していたか」に対して、森川らの研究(協同作業認識尺度を含めないアンケート)では「はい」が76.8%、「いいえ」が23.2%であったが、本研究では「はい」が87.3%、「いいえ」が12.7%であった。したがって、行動・性格特性に協同作業認識尺度を加えることで、より多様性に富んだグループ編成が可能になることが示された。

4. 今後の課題

本研究の「雰囲気が良好であり、活発に意見交換できる」ことを初年次の学生がグループ学習の最優先の条件だと感じているという結果をふまえて、2つの課題が挙げられる。

第1に、教員は授業デザインで「学生が習得すべき知識」に傾倒しがちであるが、学期中を通して学生がグループで快適に発言できる雰囲気を作るための機会(授業導入時にアイスブレイク、終了時にグループ内でクイズタイム等)をどのように提供するかである。

第2に、グループが自分に合う雰囲気ではなくとも、自分から主体的に雰囲気を変化させる行為者と学生自身になるには何が必要とされるのか。この解明のために、「話しやすい雰囲気」の実態をグループの活動のモニタリングなどにより分析していく必要がある。

参考文献

- 森川由美・富岡比呂子(2017)。「アクティブなグループ学習のためのメンバー編成とは?—行動特性・性格特性を測る尺度を用いた多様性の実現—」『京都大学高等教育研究』23, 81-84.
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房(2009)。「協同作業認識尺度の開発」『教育心理学研究』57, 23-37.

まずは安心安全の関係性から始まる大学適応 —みんなが楽しく効果の高い実践を目指した取り組み—

○関智子（玉川大学リベラルアーツ学部）

1. 目的

大学への進学は、今まで慣れ親しんだ環境や関係性から、自らの力で新しい環境や関係性に適応していくという初体験である。特に初期は、環境やスケジュール、学びへの関わり方の違い、背景の異なるクラスメイトとの関わりや大学のシステムなどに慣れないことから来る不安感が伴う。

このような場合、自分はこちらにいても良いと思える、この人を知っている、一緒にいて嫌ではないという緩やかな関係性を作り、安心感を感じられる関係性作りをすることは、この不安感・不全感を和らげ、大学生活への適応に役立つと考えられる。

この実践的な研究では、発表者が昨年度まで勤務していた大学の心理学部新入生（および編入生）対象の基礎演習授業での、大学適応を促進することを目的としたアドベンチャーカウンセリング（以下、AC）授業での、特に入学後の初めての学期である前期授業の実践について説明し、受講後の参加者の声を紹介する。その場にいる初年次教育の関係者に、今後の初年次教育の幅を広げるヒントとしてもらいたい。

2. 実践方法

初年次教育に関する研究や報告の中で、関係性作りそのものの影響や効果を心理教育の観点から言及したもの（例えば、福田(2012)）はあまり多くない。福田(2012)は日常的な授業での取り組みが少ないことも指摘している。福田が指摘したように、心理学部の学生には特徴（興味の背景に人との関わりに関する個人的な経験が影響している場合がある）も見られるが、一方で、学部に関係なく、年代の横断的な傾向も

ある（空気を読んで動く・目立たないようにする・対面での関わり合いの経験が少ない）。

今回話題とする基礎演習授業は、週1回半期15回を3回ずつ5種類の授業を順番に受講する2コマ続き（180分）の授業。学年全体を5クラスにわけて行う。1クラス25名程度。クラスごとの回転例は表1の通り。○がAC受講箇所

<表1>

	クラスA	クラスB	クラスC	クラスD	クラスE
1-3回目	○				
4-6		○			
7-9			○		
10-12				○	
13-15					○

AC授業実施時期は、クラスによって4月初の場合もあれば、7月に入ってからの場合もあり、時期が異なる。AC授業は専用コースの特殊な道具を使う場合があるため、ファシリテーター2名で実施。

この授業は、2年生以降で受講可能な選択授業のACⅠ、Ⅱ、Ⅲへと続き、段階別に目標がある。必修である基礎演習授業では、大学適応を目的にし、安心安全な場づくりをテーマにしている。

活動の例：

ストレス少なく交流できる活動、あまり考えなくてもやっているうちに楽しくなる・楽しく参加できる活動（例：キャッチ）、呼ばれたい名前を覚える活動、知り合う活動（仲間探し、自己紹介や他己紹介）なお、当日は時間が許せばいくつか具体的に紹介したい。

体験の際に大切にしていること：

CBC（チャレンジバイチョイス）：参加の仕

方を選択する（自分のベストで参加する・全員が同じ動作をする必要はない）

FVC(フルバリューコントラクト)：お互い同士を最大限に尊重する

3. 参加者の声

基礎演習授業の最終授業後、1年間(調査当時は12回)を終えてどのようなことを学んだかについてレポートを課した。問い「あなたは1年間のAC授業で何を学びましたか。」に対する回答コメント(400文以上)をKJ法を使って分類したところ、下記のようなものが含まれた：

自己理解, 挑戦のスピリット, コミュニケーション, 自己主張や積極性, 他者との違いと共通性, 他者理解, 主体性, 関わり・仲良くなること・協力, サポートや信頼

それらについて難しさや重要性などについて学んだと書いている。当日は時間が許せば、コメントのいくつかを紹介する。

4. 最後に

アドベンチャー教育では便宜上,人の心の動きをA-B-Cの3つの側面(A (Affect)：感情, B (Behavior)：行動, C (Cognition)：認知(思考))で捉え,互いに影響し合っていると考える(Schoel,J & Maizell, R. S., 2002)。

また,ここでのアドベンチャーとは,心のアドベンチャーであり,便宜上3つのゾーンと其中での行動に図式化して考えている。その3つのゾーンは：Comfort Zone：慣れ親しんでいる, Stretch Zone：頑張らないとできない, Panic Zone：パニックする,である(Luckner, J. L. & Nadler, R. S, (1997)を基にして発展した図式)。

上記のようなコンセプトや大切にすべきことと適切な体験を選択できれば,道具なしに誰でも実施が可能である。不安感を抱えた学生たちが早く十分に適応できるために,より多く

の関係者と大学に安心安全な関係性作りの普及を願う。

(文中の用語について)

アドベンチャーカウンセリング(以下AC)とは,アドベンチャー(未知な不確定な状況で結果にこだわらず挑戦すること：授業での定義)の要素を持つ体験を,意図的に使用するグループカウンセリングモデル(Schoel,J & Maizell, R. S., 2002)。この心理学部の授業ではカウンセリングではなく,手法を応用し体験を通した気づきや学びの提供が目的。命綱を必要とする専用の障害物コースを使う場合もある。

AC, CBCおよびFVCというツールは,Project Adventure, Inc. (米国のNPO)発祥。心の安全を確保しながら,主体性を促進し,グループワークを安全に進めることができる。

(本文おわり)

参考文献：

福田雄一(2012), 「適応や人間関係の促進に焦点をあてた初年次教育科目の構築」, 『広島文教女子大学心理臨床研究』, Vol. 3, pp. 1-9.

Luckner, J. L. & Nadler, R. S. (1997) *Edgework: Creating breakthroughs to new territory, Processing the Experience: Strategies to enhance and generalize learning*, pp. 28-47, Kendall/HuntPublishing: Dubuque, IW., USA.

Schoel, J. & Maizell, R. S. (2002), *Exploring Islands of Healing: New perspective on adventure based counseling*, Project Adventure, Inc., Beverly: MA, USA. 邦訳は,ジム ショーエル／リチャード S. メイゼル, (プロジェクトアドベンチャージャパン訳, (2017)), 『グループの中に癒しと成長の場を作る』, みくに出版。

大学1年生の文章作成能力の到達度の差

— 通年履修と半期履修の比較 —

○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

大学1年生が文章表現科目を通年にわたり履修することに効果はあるのか。ここでは、2017年度共通教育科目「文章表現Ⅰ」（前期開講）「文章表現Ⅱ」（後期開講）の両方を履修した学生と、後期のみ履修した学生の作文テストの結果を比較し、考察する。

2. 作文テストの実施概要

分析の対象は、現代社会学部1年生で「文章表現Ⅱ」を受講した学生の作文テストである。作文テストは、授業の後期初回（9月）と最終回（1月）に「大学生にとってアルバイトは重要か」というテーマで書かれたものを、10項目（①段落分け②文体③文字・表記④文末表現⑤語彙・表現⑥文法的な誤り⑦冗長さ⑧構成⑨論拠⑩一貫性）について、ABCの3段階で評価した。

前後期ともに履修し、かつ作文テストを2回とも受けた学生が後期開講3クラス（合計54名）中18名のみだったため、前後期履修（以下Xグループ）・後期のみ履修（以下Yグループ）の18名ずつを分析の対象とした。作文テストの評価結果を表1～表4に示す。

3. 考察

X・Y両グループともに、9月と1月の結果を比較すると評価は上がっており、文章作成能力の向上が見られる。しかし、両者に差異も見られる。

まず、9月の時点でXグループは、Yグループより全体的に評価が高く、前期「文章表

現Ⅰ」の成果が出ていると言える。特に「文体」「文末表現」「冗長さ」の3項目は、C評価がおらず、かつB評価も少ないため、これらは前期履修者には定着した項目と考えられる。また、「段落」「語彙・表現」「論拠」の3項目は、YグループではC評価が6名以上と、3分の1を占める。これらは文章表現科目を前期に履修しなかった場合、それほど定着しない、または授業以外の機会に指導されにくい項目である可能性があると言える。

次に、1月の結果を両グループで比較すると、こちらもXグループのほうが評価が高くなる傾向は変わらなかった。A評価で5名以上の差が出た項目は「段落」「論拠」、4名の差が出た項目は「文字表記」「語彙・表現」「構成」である。岡田・岡村（2017）でも、「語彙・表現」「構成」「論拠」などは集中的に扱うより時間をかけて徐々に定着させていく項目とされているが、ここでもその傾向を認めることができる。

このように、後期履修後の最終的な到達度はXグループのほうが高いことが明らかである。表1と表3を比較するとA評価が5つの項目で17名増える一方で、表2と表4を比較すると7つの項目で22名増えたというように、評価の伸び幅自体は、Yグループのほうが大きい。しかし、これはYグループの9月時点の評価が低かったためであり、1月時点でも両者の差は埋まらないままであったということになる。なお、1月の作文テスト終了時に実施した学生へのアンケートにも「前期・後期と授業を受けて力がついたと感じた」

というコメントが見られた一方で、後期のみの履修者の「前期も受けておけばよかった」というコメントが複数見られた。

一方、Xグループにおいて、唯一A評価の人数が少なくなった項目は「冗長さ」で、17名から14名に減った。作文を確認すると、文章には思考の深まりが見られるものの、そのために一文が長くなりすぎる傾向が観察された。ここから初年次終了後も継続して文章作成の練習に取り組む必要があるということが言えるだろう。

4. まとめ

以上、半期履修のみでも文章表現能力の向上は充分見られるが、最終的な到達度は通年履修のほうが高くなることを示した。学生が1年間にわたり文章表現科目を履修することには、一定の効果があると言えるだろう。

参考文献

岡田裕子・岡村裕美(2017)「入学後4週間で文章作成能力を向上させる試み」『初年次教育学会第10回大会発表要旨集』初年次教育学会

表1 通年(Xグループ)18名の結果【9月】

評価項目		評価段階		
		A	B	C
形式	段落	8	7	3
	文体	18	0	0
	文字表記	10	8	0
表現・文	文末表現	15	3	0
	語彙・表現	2	15	1
	文法的誤り	8	8	2
	冗長さ・読みにくさ	17	1	0
文章全体	構成	3	13	2
	論拠	4	10	4
	内容の一貫性	16	1	1

表3 通年(Xグループ)18名の結果【1月】

評価項目		評価段階		
		A	B	C
形式	段落	15	3	0
	文体	18	0	0
	文字表記	10	7	1
表現・文	文末表現	15	3	0
	語彙・表現	5	12	1
	文法的誤り	8	9	1
	冗長さ・読みにくさ	14	4	0
文章全体	構成	5	13	0
	論拠	8	9	1
	内容の一貫性	17	0	1

表2 後期のみ(Yグループ)18名の結果【9月】

評価項目		評価段階		
		A	B	C
形式	段落	1	7	10
	文体	13	4	1
	文字表記	7	8	3
表現・文	文末表現	8	7	3
	語彙・表現	0	12	6
	文法的誤り	8	8	2
	冗長さ・読みにくさ	11	5	2
文章全体	構成	1	14	3
	論拠	1	10	7
	内容の一貫性	14	3	1

表4 後期のみ(Yグループ)18名の結果【1月】

評価項目		評価段階		
		A	B	C
形式	段落	6	9	3
	文体	16	2	0
	文字表記	6	9	3
表現・文	文末表現	14	3	1
	語彙・表現	1	14	3
	文法的誤り	10	8	0
	冗長さ・読みにくさ	11	6	1
文章全体	構成	1	17	0
	論拠	3	12	3
	内容の一貫性	17	1	0

学生の学習履歴に基づく初年次文章表現教育

—学生へのアンケート調査結果の分析から—

○春日美穂（大正大学） 由井恭子（大正大学）
近藤裕子（山梨学院大学） 吉田俊弘（大正大学）

1. はじめに

大正大学では、2014年度より文章表現教育に特化した初年次教育として、1年次全学必修の「学びの基礎技法B」（以下、技法B）を開講している¹。科目の所管は大正大学教育開発推進センター（以下、センター）である。日本語表記ルール、引用、構成等のレポート執筆に関わる基本を学びながら、最終的に2000字以上の論証型レポートを書くことを目的としている。授業には、グループワークやピアワーク等のアクティブラーニングを多く取り入れている。また、レポート執筆だけではなく、内容についてのプレゼンテーションを行うなど、アカデミックスキルズ全般の修得を目指したカリキュラムとなっている。

以上のような形態の授業をより発展させるために、2016年度、2017年度、2018年度と学生に対して文章表現教育に関わるアンケート調査を行ってきた。

本発表では、その結果を報告するとともに、学生の意識や実態に沿った初年次教育としての文章表現教育のあり方と、今後の展開について述べる。

2. 2016年度アンケートについて

2016年度1月に、主に1年生を対象に、大学生生活の充実度と授業との関係に関するアン

ケート調査を行った²。調査目的としては、学生が大学で学びたい内容について調査し、それに対して、技法Bがどのような役割を果たしているのかを把握し、授業改善を行うためである³。

着目すべき項目としては、大学の学びでさらに伸ばしたいと思う能力は何か（複数回答可）という問いに対して、学部における専門での学び（53%）に続き、「人前で発表する力」（50%）、「文章を書く力」（41%）「レポートやプレゼンテーションのためのITスキル」（38%）が挙げられていることである。学生は専門での学びと同様に、アカデミックスキルズ全般を修得したいと考えていることが明らかになった。この結果により、学生にとっての初年次教育の重要性が改めて示されたといえよう。技法Bでは、学生が挙げる上位項目である「文章を書く力」「人前で発表する力」（プレゼンテーション）、「ITスキル」（レポート、スライド作成のための基本を授業内で扱っている）を授業で扱っており、学生の学びの意欲を満たす授業展開となっていることを確認することができた⁴。

¹ 2016年度に創設された地域創生学部は、クォーター制度であるため、技法Bと同テキストを使用した「日本語表現」という授業となっている。

² 主に技法Bでアンケートを行ったが、参考資料としてセンター所属の教員が担当する全学年対象の共通教育科目でも行ったため、2年生～4年生の回答も一部得ている。有効回答数は466である。

³ アンケートの質問項目については、大正大学IR・EMセンター（2016年度。現エンロールメント・マネジメント研究所）の福島真司氏、日下田岳史氏より助言を受けた。

⁴ 大正大学では技法B以外にもキャリア教育

3. 2017年度、2018年度アンケートについて

以上のアンケート調査を経て、技法 B の授業内容を整理し、効果的に実施するためには、高等学校までの学習内容や学び方を調査しておく必要があると考え、高等学校までの学習履歴を調査するアンケートを 2017 年度に行った⁵。プレゼンテーションの経験の有無については、33%の学生が、経験がないと答えている。また、パソコンでの文章の書き方を指導されたと回答した学生は 14%にとどまる。文章を書いた経験についても、1200 字以上の執筆を経験した学生は 47%と半分に満たないことが明らかになった。そのほかにも、先行研究の調査について指導を受けた学生は 10%にとどまるなど、高等学校での学習履歴が、大学の学びと必ずしも直接的に結びつくものではないことが明らかになった。この結果は、学生が初年次教育を含む大学での学びにおいて修得したいと考える内容と関わっていると考えられる。

2018 年度学生についても、2017 年度学生に行ったものとほぼ同内容のアンケートを行った⁶。プレゼンテーションの有無については、2017 年度と同じく 33%の学生が、経験がないと回答している。パソコンでの文章の書き方の指導を受けた学生についても 14%と前年度とほぼ同じである。ほかにも、高等学校において自分の書いた文章について生徒同士での振り返りを経験した学生は 3%にとどま

に特化した「学びの基礎技法 A」、IT スキルに特化した「学びの基礎技法 C」、及び、学部の学びのなかで基礎的な事項を学ぶ「基礎ゼミ」が展開しており、学生の学びの意欲を補完する初年次教育が行われている。

⁵ 質問項目はセンター教員で検討し、技法 B センター教員担当クラス、及び、一部非常勤講師担当クラスにおいて実施した。有効回答数は 650 である。

⁶ 2017 年度のアンケートに、技法 B の担当教員名の選択肢を加えるなど、データ処理のための微細な変更を加えている。有効回答数は 915 である。

ることが明らかになった。2017 年度の学生は 4%である。他の設問についても、有効回答数は違うものの、2017 年度、2018 年度のアンケート結果は、ほぼ同じ傾向を示しており、この 2 年間の調査で、大正大学に入学する学生の、高等学校までの学習履歴の傾向がほぼ明らかになったといえる。

4. 高大接続と初年次教育

今回の調査により、多くの学生は大学に入学してはじめてアクティブラーニングを経験し、はじめて先行研究を調べながら文章を書くという経験をするのが数値として明らかになった。また、パソコンを使用して文章を執筆する、スライドを使用してプレゼンテーションを行うなど、学生にとってはじめて行う内容が多いことも明らかになった。効果的な初年次教育を行ううえで、学生の学習履歴を具体的に把握することは、その課題を具体的に補うことのできるカリキュラムづくりに必須のものである。また、そうした初年次教育を提供することが、学生の学びの意欲を補うものであるといえよう。

5. おわりに

本発表では以上のアンケート結果と、その後の学生の聞き取り調査の詳細を報告する。また、高大接続の役割を果たすうえでの初年次教育、及び、その後専門の学びへとつなげていくための初年次教育としての文章表現教育の取り組みについても報告を行う予定である。

参考文献：渡辺哲司・島田康行（2017）『ライティングの高大接続-高校・大学で『書くこと』を教える人たちへ』ひつじ書房

謝辞：本研究におけるデータ処理については、河田純一氏（大正大学大学院）の協力を得た。記して謝辞とする。

付記：本発表は 2018 年度大正大学学術助成金による研究成果の一部である。

自律学習を促すレポート・ライティング指導と教育の質保証について ——学生の文章特性から教員の指導と自律学習支援システムとの連携を考える——

○藤浦五月、宇野聖子、村澤慶昭（武蔵野大学）

1. はじめに

本発表では、武蔵野大学の初年次教育の一環として行われているレポート・ライティング教育科目「日本語リテラシー」での実践・調査から得られた知見を報告する。本科目は、平等かつ効果的な学習機会を保証するために、共通スケジュール・共通ループリックを用いて運営している（藤浦ほか 2018）。また、主に文章の形式については自律学習を支援するための文章力向上システム（SAI）を用い、学生のセルフチェック能力を伸ばすとともに、できるだけ教員が書く内容に対して指導できるように効率化を図っている。しかしながら、システムは導入して終わりではない。「人がシステムをどう使うか」が重要である。本発表では、学生が執筆したレポートの躓き点や特徴を、自律学習支援システムに集積されたデータから数値で把握し、学生の自律学習支援指導・カリキュラム改善・システム改善にどのように役立っているかについて考察する。

2. 指導の課題と明示的評価について

レポート・ライティング指導の課題として、教育手法や評価手法の非明示性がある。大島（2014）は、これまで教員自身がゼミや教員ごとに異なった指導を受けており、その多くが指導・評価ポイント等が明示されない形であるがゆえに、教員ごとに「どのようなレポートがよいものか」という基準が言語化されておらず、評価基準点の共有を困難にしていることを指摘している。レポート・ライティング能力を向上させるには、教育プロセスと評価観点を言語化し、教員間で共有すること、

学生に活動目的や評価観点を明示し内省の機会を与えることが重要となる。本課題について考察することは、フィードバックを行う際や自律的な学習を促す際に役立つだろう。本稿では紙面の都合上、学生の接続詞の用い方を取り上げ、自律学習支援システムをどのように効率的に用いるべきか、また、システムだけでは不十分な点をどのように指導していくべきかを検討したい。ここでまず接続詞を取り上げる理由は、接続詞が文と文や段落と段落のつながりを示す手段の一つだからである。接続詞が適切に使用されることにより、次の文・段落がどのように展開するかを適切に予想できるようになり、読者にとって読みやすい文章・理解しやすい文章となる。しかしながら、「学生がどのように接続詞を用いているか」「接続詞が効果的に使えていないということは何のような状態か」という問いに即座に答えられる教員は少ない。「適切に接続詞を用いること」という指導では、学生はもちろん、評価する教員側も「適切な用い方とはどのようなものか」が明示できていることにはならない。そこで、自律学習支援システム（SAI）に集積された文章データを分析した。

3. 授業実施概要と調査対象データ

初年次レポート・ライティング教育科目「日本語リテラシー」は、2018年度は約 2,500名の学生が受講予定である（1クラス 30-40名）。学生自身が気になる社会事象をテーマとして選び、客観的資料を用いて課題を整理し、今後の提案を述べる。資料の調べ方、テーマ設定の仕方などを、見本レポートを参考にし

て学びながら書き上げるプロセスライティングの手法を用い、8週（90分×8回：4学期制）で約2500字のレポートを一本完成させる。アウトライン、第一稿、第二稿とリライトを経て最終稿を仕上げる。第一稿～最終稿を提出する前には各自がweb上の自律学習支援システムを用いて採点し、8割以上の点数になったものを提出する。本システムでチェックしているのは「一文の長さ」「接続詞率」「指示語率」「副詞率」「言葉遣いの癖」「文末の統一感」「話し言葉」である。本発表の対象データは、①2017年度入力文章の一部(1,048文章)、②3つの匿名レポートに対する教員評価と各レポートの自律学習支援システムの第一回目の結果、③学生による自律学習支援システムに対する要望・意見の3つである。

4. 結果

接続詞率の出現頻度は、俵山（2017）が20名の文章を対象に行った調査とは異なる結果であった。俵山の調査では「また（35）」「しかし（18）」「そして（13）」（括弧内は頻度）の順であったが、本調査では、「また（18,177）」「しかし（7,721）」「一方（7,292）」の順であった。「そして」は4番目であったが、頻度は4,558であり、上位3項目とは開きがあった。また、教員7名に匿名レポート3名分を共通ループリックで評価してもらった結果、システムの得点（第一回目）と教員評価では、システムで最も高得点だった学生が教員評価においても最も高得点であったが、接続詞率得点と教員評価は一致しなかった。

5. 考察

石黒（2008）の指摘によると、接続表現は多くとも4文に一文程度で流れが変わる場所でのみ使われる傾向にあり、逆接の接続詞ほど省略されにくい。つまり、文が順等に流れているときは、積極的に使用されにくく、接続詞が多用される文章は流れが頻回に変化する

印象を与えたり、そうでない場所で使われる場合は蛇足だと感じられたりする可能性がある。よって、多用は避けた方が読みやすい文章構成となるだろう。本システムでは接続詞割合を低く抑えるために、ある一定の割合を超えると点数が低く出るようになっている。今回の調査で「一方」という接続詞が上位にきたのは、割合を低く抑えた結果、対比項目を含んでいる「見本レポート」が影響した可能性がある。教員の接続詞についての評価がシステムの得点と一致しない点は、教員側の採点は、接続詞率よりも接続詞の使い方に意識が向けられたことが考えられる（蛇足だと感じられる箇所では接続詞を使用すると頻度が高く感じられるなど）。このことから、使用頻度を測るだけではなく「なぜ多用すると読みにくいのか」「どのような使い方をしていると読みづらく感じるか」を指導する必要がある。また、学生から接続詞率を上げて欲しいという要望があったが、本要望については学生自身が接続詞の使用に依存しすぎていることを示している可能性がある。よって、全体構成や後続文章の読みやすさに関わる要素・手法については、接続詞以外の手法も同時に指導する必要があると思われる。システムによる形式面のチェックが効果的だと思われた点や教員による補足や指導が必要であった点をまとめ、今後さらに教員・学生双方にとってわかりやすい指導・評価を検討したい。

参考文献

- 石黒圭（2008）『日本語の文章理解過程における予測の型と機能』ひつじ書房
- 大島弥生（2014b）『『日本語リテラシー』育成のための授業設計のポイント』成田秀夫・大島弥生・中村博幸（編）（2014）『大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか』ひつじ書房, pp. 129-152.
- 俵山雄司（2017）「流れがスムーズになる接続詞の使い方」山内博之監修・石黒圭編『わかりやすく書ける作文シラバス』くろしお出版, p.141-157.
- 藤浦五月・宇野聖子ほか（2018）「初年次レポート・ライティング教育における共通ループリック使用時の評価のズレに関する研究—評価の公平性確保と効果的なカリキュラム構築に向けて」『武蔵野大学しあわせ研究紀要』第1号, p.3-24.

ⁱ 株式会社ザ・ネット

（<http://www.za-net.co.jp/index.html>）提供。2016年度から導入し、学生の文章特性を分析し共同改良を続けている。

教育プログラム全体を通じた学生の日本語能力向上のための方策

—理論と実践—

○岩井 洋 (帝塚山大学)

1. はじめに

2016年、国立情報学研究所を中心に推進されてきたプロジェクト「ロボットは東大に入れるか」(リーダー:新井紀子)は、人工知能(AI)による東京大学合格は(現時点で)実現不可能であるとして、プロジェクトの推進を断念した。このプロジェクトを通して、AIは「読解力」や「意味理解」が苦手であることが明らかになった。しかし、さらに衝撃的であったのは、中高生の読解力がAIよりも低かったという調査結果である(新井2018)。

読解力の低下は、すでに大学教育の現場で切実な問題となっている。報告者は、早くからこのことに危機感を感じ、スタディ・スキルズに関連する科目のみならず、それ以外の科目においても、学生の日本語能力向上をめざす取組をしてきた。

本報告では、その取組の理論的背景と実践について紹介する。

2. 実践の背景

本報告で紹介する実践の背景には、初年次教育を担当しない教員のあいだにみられる、初年次教育への当事者意識の希薄化がある。たとえば、上級学生が専門分野の文献を読めない、あるいは卒業論文を書けない、といった日本語能力低下の原因を初年次教育担当教員の教育不足に帰する傾向がみられる。

しかし、いうまでもなく、学生の日本語能力の向上に資する教育は初年次教育で完結するわけではなく、学士課程全体を通して段階的に行われるべきものである。

そこで本報告では、学士課程の教育プログラム全体を通して、学生の日本語能力の向上をめざす具体的な方策について紹介する。

3. 理論的背景

学士課程の教育プログラム全体に特定の学習内容を取り込む方法を考える際、参考になるのが科学者倫理教育における「マイクロ・インサージョン」(micro-insertion)である。

これは、米国イリノイ工科大学のデービス(Davis 2006)が提唱した「カリキュラム全体を通じた技術者倫理教育」(EAC: Ethics Across the Curriculum)の具体的な教育手法のひとつで、日本では金沢工業大学が早くから導入している(西村 2006)。

その内容は、特定の科目で技術者倫理教育を担うのではなく、それぞれの専門科目のなかに倫理的な問題をうめこむものである。つまり、カリキュラム全体を通して技術者倫理教育を実践するわけであるが、既存のカリキュラムに大幅な変更をくわえる必要はなく、各科目において無理のない範囲で倫理的な問題を取りあげるという方法である。

本報告で紹介する実践例は、この考え方にヒントをえている(岩井 2018 予定)。

4. 実践例の紹介

ここでは、「基礎演習」(1年生)、「リサーチ入門」(同)、「文化創造概論」(同)「地域・まちづくり演習」(2年生)、「アジアの生活文化」(同)をはじめ、報告者が担当してきた科目において、共通して実践してきた二つのワークについて紹介する。

もっとも基本的なワークとしては、キーワードの抽出と文章の作成があげられる。

これは、各回の授業のキーワードを提示し、それらのキーワードをすべて使用して、学生に授業内容を文章化させるワークである。特に1年生の授業では、文章の完成形をイメージしやすいように、キーワードを授業の流れに沿って配列するとともに、あらかじめ文章の書き出しを指定している。

このワークを通じて、キーワードを意識するとともに、キーワードどうしをつなげ、論理的な文章が書けるようになることをめざしている。

もうひとつのワークは、新聞記事を使ったジグソー学習である。

手順としては、まず各授業で学習する内容に関連する新聞記事（5点程度）を用意し、学生は4～5人のグループをつくり、各メンバーが関連するテーマに関する異なる記事を担当する。次に、学生は自分が担当した記事を読みこみ、他のグループで自分と同じ記事を担当した学生と意見交換する。続いて、意見交換をもとに、学生はもとのグループにもどり、グループ全体で意見をまとめる。最後に、全体の意見を各自が文章化し、グループの代表者が発表する。

このワークを通じて、学生が担当した記事からキーワードを抽出するとともに、キーワードどうしをつなげて、他者に物語る能力を育成する。また、他者の話に耳をかたむけ、断片的な情報から全体像を浮かびあがらせ、それを文章化する能力を育成することをめざしている。

これら二つのワークには、いずれもペアワークやグループワークが含まれており、たんに文章作成能力を育成するだけでなく、傾倒や口頭での表現力をはじめ、さまざまな能力を同時に育成するねらいがある。

毎回の授業のはじめには、前回のワークに関する模範解答例と改善が必要な解答例を示

し、学生に改善をうながしている。日本語能力に関する学生のおもな問題点としては、主語と述語の非対応、論理矛盾、句読点のない文章、などがあげられる。

これらの問題点については、授業のなかで繰り返しワークを実践するうちに、かなり改善されている。

5. むすび

本報告では、学士課程の教育プログラム全体を通して学生の日本語能力を向上させる実践について報告した。

本報告で紹介した実践例は、スタディ・スキルズに関わる科目だけではなく、学士課程教育の教育プログラム全体で実践可能なものである。特定の教員が孤軍奮闘する姿は、初年次教育の世界でしばしば語られるところである。しかし、組織的な教育実践が求められる現在、前述の「マイクロ・インサージョン」の理念を参考に、教育プログラム全体を通じた学生の日本語能力向上の取組が実践されるべきである。

なお、本報告で紹介した教育実践の効果測定については、定量的・定性的データの分析も含めて、今後の課題とした。

【参考文献】

新井紀子(2018)『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』東洋経済新報社。

Davis, Michael (2006) Integrating Ethics into Technical Courses: Micro-Insertion, *Science and Engineering Ethics*, 12, 717-730.

岩井 洋(2018 予定)「内蔵型(ビルトイン型)の初年次教育:カリキュラムに初年次教育をいかに組み込むか」初年次教育学会編『進化する初年次教育』世界思想社。

西村秀雄 (2006)「金沢工業大学の技術者倫理教育への全学的な取り組み」『工学教育』54(4)、44-47.

不適応学生の早期発見に有用な指標の検討

—（困難さの自己認知と大学適応感に着目して）—

○田中亜裕子（関西国際大学）

1. 目的

近年、学生の多様化への対応は喫緊の課題である。本学では現在、入学前後に実施する各種の基礎学力テストの結果をもとに、成績が低迷する可能性のある新生を予測し、入学後間もなくリメディアル教育を実施している。しかし、成績が低迷する要因は基礎学力の問題のみではない。たとえ基礎学力が高くても、大学で学ぶことへの動機づけが低かったり、対人関係を構築することが苦手であったり、計画的に物事をすすめることが困難なために、成績不振に陥る場合もある。

そこで、本研究では困難さの自己認知と大学への適応感について成績・授業欠席状況との関連を分析することで、基礎学力以外の成績不振に陥る可能性を予見する指標について検討することを目的とする。

2. 方法

（1）困難さの自己認知の測定

佐藤ら(2012)が開発した「自己困難認知尺度」を用いた。この尺度は発達障害を専門とする医師、心理・教育の専門家3名によって作成されたもので、『不注意因子』『対人関係因子』『衝動性因子』『読み書き因子』『修学上の困難因子』『不安・抑うつ因子』『感覚因子』の7因子からなる。32項目に対して「よくある（1点）」から「ない（4点）」の4件法で回答を求めた。

（2）大学への適応感の測定

大久保ら(2003)が開発した「大学環境への適応感尺度」を用いた。この尺度は個人と環境の適合性の視点から作成されたもので、『居心地の良さの感覚』『被信頼・受容感』

『課題・目的の存在』『拒絶感の無さ』の4因子で構成されている。29項目に対して「あてはまる（1点）」から「あてはまらない（4点）」の4件法で回答を求めた。

（3）対象と実施時期、手続き

本学に在籍する2016年度の1～2年生全て（1年生529名、2年生454名）を対象として、本学が毎年実施している「大学への適応過程に関する調査」に質問項目を組み込んで実施した。アドバイザーによるクラス単位の授業時に、アンケートの趣旨、取扱い等を明記したフェイスシートをつけた質問紙を配付し、その場で回収した。2016年6月に「大学環境への適応感尺度」を、同年11月に「自己困難認知尺度」を実施した。

これらのうち1年生のデータについて、1年春学期GPA、1年春学期欠席調査ⁱの紐づけが可能であった430名を分析の対象とした。

3. 結果

春学期GPAと各種基礎学力テスト、大学環境への適応感尺度の各因子と自己困難認知尺度の各因子ⁱⁱの相関を表1に示す。これらの結果から各種基礎学力テストの得点、自己困難認知尺度の「不注意」因子に有意な正の相関を示した。

これらのことから、春学期GPAが高いほど各種基礎学力テストも高得点であり、不注意傾向は低くなることが示唆された。

次に、欠席調査において該当科目があった学生となかった学生の差の検討を行うために、春学期GPA、各種基礎学力テスト得点、大学環境への適応感尺度得点、自己困難認知尺度得点についてt検定を行った(表2)。

その結果、一年次春 GPA、言語能力、数理分析で該当科目があった学生のほうがなかった学生よりも得点が低く、自己困難認知尺度の不注意因子で該当科目があった学生のほうがなかった学生よりも得点が高かった。このことから欠席調査で該当科目のあった学生はなかった学生よりも大学の成績が悪く、基礎的学力についても低く、不注意傾向が高いと考えられた。

表1 1年次春学期GPAとの相関係数 ※()は実施時期

	春学期GPA
基礎学力テスト(3, 4月)	
言語能力	0.43 **
数理分析	0.51 **
日本語能力	0.37 **
欠席調査(5月)	-0.32 **
大学適応感尺度(6月)	
居心地の良さの感覚	.02
被信頼・受容感	.05
課題・目的の存在	-.03
拒絶感の無さ	-.05
自己困難認知尺度(11月)	
不安・抑うつ因子	-.06
不注意因子	.29 **
対人関係因子	-.05
衝動性因子	.06
読み書き因子	.09
学習上の困難因子	-.05

*p<.05, **p<.01

4. 考察

今回の分析した尺度のうち「自己困難認知尺度」の「不注意因子」のみが成績・授業欠席状況と関連があったことについて、不注意傾向を測定する項目が他の下位尺度項目に比べて、具体的な「行動」レベルの質問内容であったことが影響していると考えられる。すなわち、成績や授業欠席状況のようなパフォーマンスや行動を予測する場合は、内面的で主観的な個人差を測定する項目よりも、具体的な行動を問う項目のほうが、指標としての有効性が高いことが示唆された。

i 全学年対象に春・秋学期に実施される調査。授業開始5回までの欠席状況をカウントし、2回以上休んだ科目の合計が該当科目数となる。

ii 「自己困難認知尺度」と「大学環境適応感尺度」の因子分析については田中・板山(2017)の結果を用いた。

【参考文献】

田中亜裕子・板山昂 「大学生の自己困難認知と大学適応との関係」『教育総合研究叢書』10号 13頁-27頁
 大久保智生・青柳 肇 「大学環境への適応感尺度の作成の試み：個人-環境の適合性の視点から」『パーソナリティ研究』12号1巻, 38頁-39頁, 2003
 佐藤克敏・相澤雅文・郷関英世 「大学生における自己困難認知尺度の開発の試み：発達障害との関連から。」『LD研究』21号1巻, 125頁-133頁, 2012

表2 欠席調査該当科目ありと該当科目なしの平均値とSDおよびt検定の結果

	対象科目あり		対象科目なし		t値
	平均	SD	平均	SD	
GPA,基礎学力テスト					
1年次春学期GPA	1.60	0.83	2.55	0.72	8.02 ***
言語能力	6.56	3.95	7.78	3.29	2.16 *
数理分析	11.21	5.66	13.66	6.02	2.44 *
日本語能力	10.93	4.00	12.20	4.53	1.75
大学への適応感尺度					
居心地の良さの感覚	2.00	0.39	2.03	0.49	.43
被信頼・受容感	2.34	0.46	2.36	0.53	.18
課題・目的の存在	1.97	0.68	1.82	0.67	-1.38
拒絶感の無さ	12.59	3.32	13.26	3.78	1.09
自己困難認知尺度					
不安・抑うつ因子	2.72	0.59	2.55	0.77	-1.78
不注意因子	2.33	0.54	2.73	0.66	3.85 ***
対人関係因子	3.07	0.68	3.05	0.71	-.16
衝動性因子	3.36	0.57	3.34	0.56	-.21
読み書き因子	2.74	0.75	2.64	0.76	-.81
学習上の困難因子	2.92	0.57	2.84	0.71	-.64

*p<.05, ***p<.001

美容系専門学校における中途退学要因分析に基づいた初年次教育の検討

○勝原 修吾 (大阪滋慶学園)

1. 背景と目的

本報告は、美容系専門学校における中途退学者の実態を踏まえ、中途退学低減施策について検討することを目的としている。

専門学校における中途退学の問題は、専門学校が大学に次ぐ進学先となっているにも係らず、大学等と比較し先行研究自体が極めて乏しいといえる。専門学校にかかる教育機関としての社会的期待が増大する中、喫緊の課題ともいえ、研究の蓄積が必要であろう。

専門学校における中途退学問題に関する研究として、平成 25 年度生涯学習施策に関する調査研究「専修学校における生徒・学生支援等に対する基礎調査」(2014) (以下、専修学校調査 2014) では、毎年 7%前後の生徒が中途退学に至っており、課題として中途退学問題が存在すると指摘している。志田 (2017) では、専門学校の中途退学防止策として学業定着施策の提言がなされているが、分野特性や在籍年次を鑑みた施策とは言い難い。また、看護系を中心とした医療系専門学校における報告は散見されるが、美容系専門学校についての報告はほぼ未着手の状態である。

本報告では、美容系専門学校における中途退学者の要因調査・分析結果を基に、その実態を把握することにより、中途退学低減施策の一つとして、効果的な初年次教育に絞りこんで検討してみたい。

2. 対象と研究方法

本研究における対象校は、厚生労働省より美容師養成施設として指定を受けるとともに、職業実践専門課程認定校として文部科学省より認定を受けている。在籍者の内訳は、新卒

者 (高校卒業直後に進学した者) が 9 割以上であり、在籍者の 50%強は一人暮らしをしており、在籍者の 7 割程度が女性である。

本研究の調査・分析に用いた中途退学要因調査データは 2014 (平成 26) 年分 10 件、2015 (平成 27) 年分 22 件、2016 (平成 28) 年分 26 件で合計 58 件のうち、1 年次の中途退学者データ 51 件である。また、調査には志田 (2017) における調査表を使用し、原則としてクラス担任がチェックした。これまでの中途退学要因に関する先行研究は、各々がそれぞれの分類で調査されており、同じ指標で評価することが困難であること、また比較検討されたものは皆無であること、質問紙の分類内容が詳細であり中途退学要因の実態把握には有効であると考えたことがその理由である。

3. 中途退学要因調査・分析結果

(1) 中途退学者の属性

学歴では新卒者 80.4%、既卒者 19.6%であった。性別では男性 15.7%、女性 84.3%、居住別では一人暮らし 58.8%、実家 41.2%であった。学年別では、1 年次が 87.9%、2 年次が 12.1%であった。本対象校においても既知と同様、初年次の教育が課題といえる。

(2) 中途退学要因の傾向

まず、大項目の集計からみえた中途退学要因の傾向として、学外領域 35.4%に対し学内領域 64.6%であり、学内に起因する中途退学理由の方が多結果となった。学内領域が半数以上占めたということは、学内における改善余地があると前向きに捉えるべきであろう。

次に、中途退学要因中項目を多い順から一覧にした (図 1)。「意欲の低下」が第 1 位で

あった。以下、第2位「成績不良」、第3位「生活習慣の乱れ」、の順で続く結果となった。

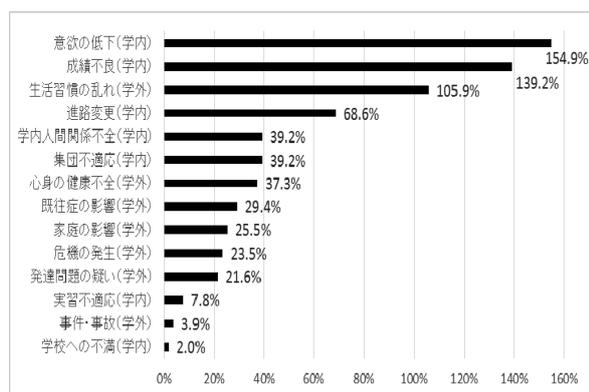


図1. 中途退学要因中項目一覧

続いて、中途退学要因小項目において20%以上チェックされた項目を一覧にした(図2)。中項目「意欲の低下」内の小項目である、「目指す職業に対する興味・関心の低下がみられた」、「目指す分野に対する興味・関心の低下がみられた」、「必要な能力の習得に対する興味・関心の低下がみられた」が上位5つのうち3つを占めた。また、1位の「出席不良」と4位の「睡眠・食事・学習・余暇・アルバイトといった活動全般の計画・管理に不備がみられた」については、相互に作用していることが示唆された。



図2. 中途退学要因小項目(20%以上)

4. まとめと考察

中途退学者の90%弱が1年次であること、学内に起因する中途退学理由が60%強であることから、初年次教育プログラムの改善余地が大いにあることが示されたと考えられ、本

報告では中項目上位3項目について検討する。

1点目は「意欲に低下」についてである。美容系学科を志望する入学生は、見た目の格好良さや憧れを強く抱いて入学する傾向がある。彼らの意欲の向上に繋がるものは何かを検討するため、市川伸一(2001)提唱の「学習動機之二要因モデル」をヒントとし、「充実志向」の要素の不足が考えられた。日々の授業等の改善により、楽しく学べること、充実感を得られることがポイントといえる。

2点目に「成績不良」についてだが、「出席不良」が1位であったが、「生活習慣の乱れ」とセットで検討することとする。ここでの特徴として、「技能の修得不全がみられた」が、志田(2017)と比較し多いことが分かった。これは、美容師国家試験や美容系各種検定試験には実技試験が課されるため、技能面の学習もそれらに準ずるといふ、カリキュラム的特徴が影響していると推察される。これらを踏まえ、カリキュラム運用やその見直しにより、特に初年次の学び方について検討する必要があるのではないか。

3点目は「生活習慣の乱れ」である。「出席不良」及び「活動全般の計画・管理不備」における共通性から、学内の教育活動において生活習慣に対する指導が必要と考えられるが、入学初期から徹底することが重要であろう。また、学習への動機付けや学生としての優先事項の明確化などのプログラムとセットで行うことが効果的であると考えられる。

参考文献

- 市川伸一(2001)『学ぶ意欲の心理学』PHP新書16-61.
- 志田秀史(2017)「専門学校における中途退学危険因子と学業定着施策の研究」博士論文、法政大学、東京、5-47.
- 東京大学政策ビジョン研究センター(2014)『専修学校における生徒・学生支援等に対する基礎調査』調査研究報告書、1-70.

初年次教育の中退防止効果

—いわき明星大学における取り組み—

○和足 憲明・名取 洋典 (いわき明星大学)

1. はじめに

本稿は、初年次教育の中退防止効果を検証するものである。一般的に、初年次教育の目的として、大学への円滑な「移行」を通じて学生の定着を図り、中退率を低下させることが挙げられる。そこで、いわき明星大学人文学部・教養学部における初年次教育を事例として、1年生の中退率の推移を検討し、初年次教育の中退防止効果を検証することとした。

初年次教育と中退率の抑制との関係について、先行研究では次のように指摘されている。日本において、初年次教育の中退防止効果はまだ検証されていない。また、日本では初年次教育を必修科目として導入しているケースが大部分であるため、初年次教育の履修者と非履修者の比較から効果を分析することもおこなえない。そこで、分析方法として、同一大学における経年比較が提案されている(濱名 2013 : 61、63 頁)。

2. 初年次教育の定義と効果

初年次教育は、「高校(と他大学)からの円滑な移行を図り、学習および人格的な成長に向けて大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主に大学新生を対象に総合的につくられた教育プログラム」(川嶋 2006 : 3 頁)と定義される。

日本では急速に初年次教育が普及してきた。その背景には、「大学進学率の上昇による高等教育のユニバーサル化と18歳人口の減少による事実上の『大学全入時代』の到来」(川嶋

2013 : 45 頁)があった。そこで、大学が初年次教育に資源を集中投入することは教育上のみならず大学経営上も合理的選択となる。なぜなら、初年次教育を通じて学生は学問的にも社会的にも大学に適応することが容易となる結果、中退率が減少し卒業率が上昇するからである(川嶋 2006 : 11 頁)。

3. 分析期間と分析事例

以下では、2012年度から2016年度までを分析期間とし、いわき明星大学人文学部現代社会学科・表現文化学科・心理学科の3学科と教養学部地域教養学科を分析事例として、初年次教育と中退率の関係を分析する。

まず、分析期間の設定理由は、次の2つである。第1に、東日本大震災による影響をコントロールするため、東日本大震災の翌年度である2012年度以降として設定する。第2に、データを入手可能であった2016年度までとして設定する。

次に、分析事例の選択理由は、同一大学の同一学部という条件を統制したうえで、学科間の違いの検討および改組前後の通時的検討を通じて、初年次教育の中退防止効果を厳密に検証することができるからである。

4. いわき明星大学における初年次教育

実際に各大学の初年次教育を検討する前に、初年次教育を類型化する作業が必要である。

そこで、本稿は、初年次教育の類型化として、①量と②内容という2つの軸を提起する。第1に、量とはコマ数のことである。具体的

B8 中途退学防止・学生の定着

には、半期 15 コマ、通年 30 コマ、通年 60 コマなどのように分類する。第 2 に、内容とは扱う領域のことである。具体的には、「初年次教育の 8 領域」のうちカバーしている範囲によって分類する。初年次教育の 8 領域とは、①スタディ・スキル、②スチューデント・スキル、③オリエンテーションやガイダンス、④専門教育への導入、⑤教養ゼミや総合演習など学び全般への導入を目的とするもの、⑥情報リテラシー、⑦自校教育、⑧キャリア・デザインという 8 つの領域のことである（川島 2008：26-27 頁）。

以上の類型化に基づき、いわき明星大学人文学部・教養学部における初年次教育を分析していくこととする。

	人文学部(2012～2014年度)			教養学部(2015年度～)
	現代社会学科	表現文化学科	心理学科	地域教養学科
量	年30コマ	年30コマ	年15コマ	年60コマ
内容	4/8	4/8	4/8	8/8
シラバス	共通	共通	共通	共通
必修・選択	必修	必修	必修	必修

いわき明星大学人文学部・教養学部における初年次教育をまとめると、次のようになる。人文学部における初年次教育は、①量的には前期 15 コマあるいは通年 30 コマであり、②内容的には「初年次教育の 8 領域」のうち 4 つをカバーしていた。教養学部における初年次教育は、①量的には通年 60 コマであり、②内容的には「初年次教育の 8 領域」のうち 8 つすべてをカバーしていた。以上のように、人文学部における初年次教育に比べて、教養学部における初年次教育は、①量と②内容の両方の点で大幅な改善が図られている。

5. 中退率の推移

本稿の問題関心である初年次教育の効果を検証するには、1 年生の中退率に焦点を当て分析する必要がある。そこで、いわき明星大学人文学部・教養学部 1 年生の中退率を検討することにしよう。人文学部 1 年生の中退率は、3 学科とも平均 4～5% である。一方、教養学部 1 年生の中退率は、平均 1.0% であり、

人文学部時代と比べると低下している。このように、人文学部 1 年生の中退率と教養学部 1 年生の中退率には大きな差があり、人文学部時代と比べ教養学部の 1 年生の中退率が大幅に低下している。初年次教育を一新し内容を充実させた結果、中退率が減少したと考えられる。

	人文学部									教養学部	
	現代社会学科			表現文化学科			心理学科			地域教養学科	
年度	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2015	2016
入学者数	36	36	25	39	44	31	64	52	55	89	99
退学者数	3	1	1	3	1	1	3	4	1	0	2
中退率	8.3%	2.8%	4.0%	7.7%	2.3%	3.2%	4.7%	7.7%	1.8%	0.0%	2.0%
平均	5.0%			4.4%			4.7%			1.0%	

6. 考察

本稿は、いわき明星大学人文学部・教養学部における初年次教育を事例として、1 年生の中退率の推移を検討し、初年次教育の中退防止効果を検証するものであった。まず、人文学部と比べて、教養学部における初年次教育は、①量と②内容の両方の点で大幅な改善が図られていることがわかった。次に、人文学部・教養学部 1 年生の中退率を検討した。人文学部時代と比べ教養学部の 1 年生の中退率が大幅に低下しており、初年次教育を一新し内容を充実させた結果、中退率が減少したと考えられた。以上の分析結果から、初年次教育には中退防止効果があるといえるだろう。

<参考文献>

- 川島啓二（2008）「初年次教育の展開と GP 事業」『大学と学生』2008 年 5 月号。
- 川嶋太津夫（2006）「初年次教育の意味と意義」濱名篤・川嶋太津夫編著『初年次教育一歴史・理論・実践と世界の動向』丸善株式会社。
- 川嶋太津夫（2013）「高大接続と初年次教育」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』世界思想社。
- 濱名篤（2013）「初年次教育の国際的動向—内容・方法と評価」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』世界思想社。

「2018年度教育実践賞」申請取組みポスター展示

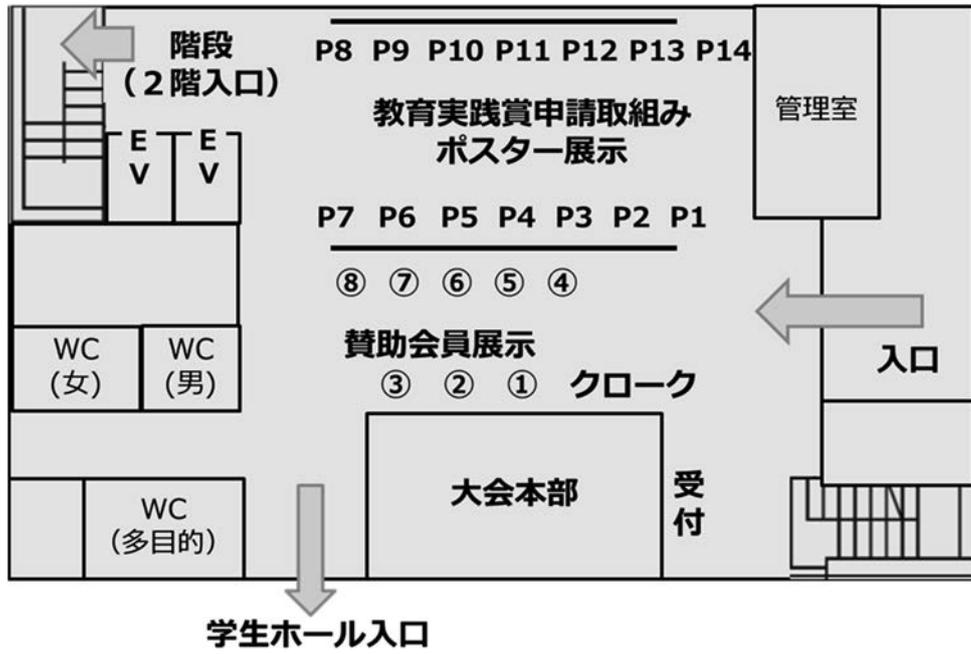
【企画趣旨】

本学会では、初年次教育に関する実践の発展とその成果の普及によって大学教育の改善に資するため、このたび、効果的な初年次教育の実践例を表彰し、学会内外に広く紹介することとしました。審査の結果、選ばれた取組みについては、学会大会で表彰するとともに、学会ニュースレターによる通知と学会ウェブサイトおよび学会誌での公表を行います。会員諸氏のこれまでの初年次教育実践への努力と工夫を広め、大学教育の発展に貢献する貴重な機会となりえます。

「2018年度教育実践賞」に申請し、書類選考を通過した申請者が、申請書の内容に基づき、学会大会時にポスター展示を行います（以下、申請取組み一覧）。

No.	申請者	所属大学	取組み名称
P1	初見康行	いわき明星大学	早期退学防止を目的とした初年次教育の実践 －4年間の成果と課題－
P2	櫛井亜依 ほか2名	桃山学院大学	初年次向けライティング科目「大学レポート入門」 の開発と実践
P3	高良要多	桃山学院大学	桃山学院大学・学習支援センターの取組み －学生個々のサポートから正課授業の開発まで－
P4	牧恵子	愛知教育大学	俯瞰的多読と比較レポート
P5	学生部	立命館大学	正課・課外活動の充実に向けた包括的学生支援 －Student Success Program(SSP)－
P6	上田勇仁 ほか2名	徳島大学	全学的な初年次教育科目 SIH 道場の取組 －3年間における取組の評価と課題－
P7	学生・キャリア 支援センター	お茶の水女子大学	国立大学法人 お茶の水女子大学 学生寮 Student Community Commons(SCC)
P8	中善則	花園大学	「生徒指導の研究」における初年次教育、アクティ ブ・ラーニングの推進
P9	日本語リテラシ ー入門チーム	愛媛大学	高大接続で取り組む e ラーニングを活用した日本語 リテラシー教育
P10	廣瀬清英	岩手医科大学	多職種連携のためのアカデミックリテラシー
P11	宮本淳 ほか4名	愛知医科大学	クラウドを利用した初年次学生レポート作成過程の 分析とその教育効果
P12	菊地滋夫 ほか2名	明星大学	教職学協働で進化する学部学科横断型初年次教育科 目「自立と体験1」
P13	垣花渉 ほか1名	石川県立看護大学	フィールド実習
P14	藤田里実 ほか3名	流通科学大学	授業「外」と授業「内」をつなぐ Problem-Based-Learning

ポスター展示 会場配置図 (中央館 1階)



賛助会員出展

ブース展示一覧 p.189

ランチタイムPR p.189

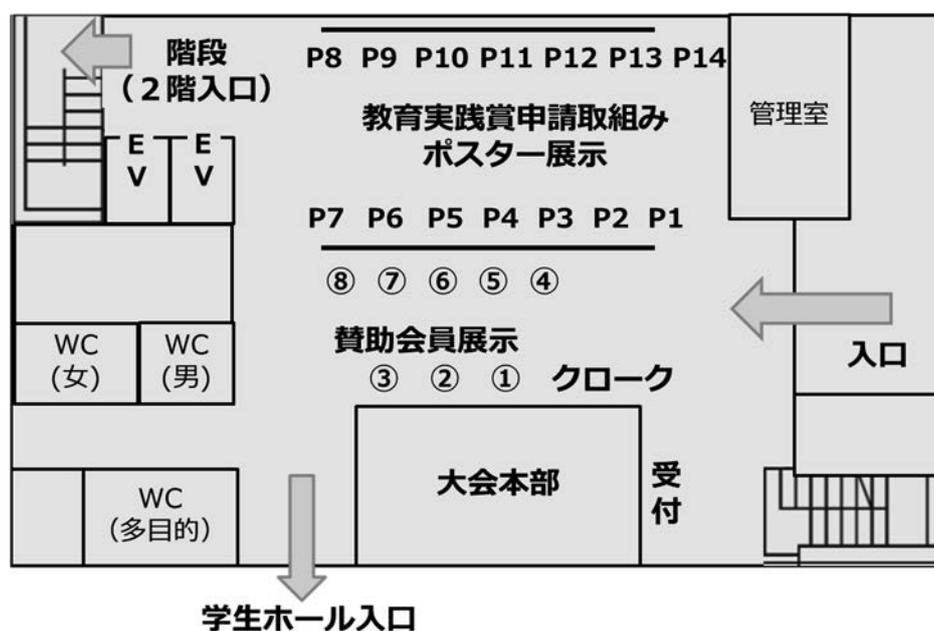
広 告 p.191

賛助会員ブース展示一覧

(申込受付順)

①	実教出版(株)	⑤	(株)世界思想社教学社
②	ライズ(株)	⑥	(株)東信堂
③	特定非営利活動法人日本語検定委員会	⑦	玉川大学出版部
④	日本データパシフィック(株)	⑧	(株)ベネッセ i-キャリア

賛助会員展示 会場配置図(中央館 1階)



賛助会員によるランチタイムPR

- ※ 第11回大会では、展示ブースのPRを目的として、賛助会員による「ランチタイムPR」を大会1日目(9月5日)の昼休み時間に開催します。
- ※ 大会校が会場を提供し、昼休みを利用して賛助会員1社1分の口頭発表によるプレゼンテーションが行われます。セミナー内での食事提供はありませんので、参加者は昼食を先に済ませるか各自で持参して下さい(会場内飲食可)。開催時間は11:40~12:10を目安とします。

ランチタイムPR (C1-101 教室) 9月5日(水) 11:40~12:10	
	賛助会員名
L1	ライズ(株)
L2	特定非営利活動法人 日本語検定委員会
L3	日本データパシフィック(株)
L4	(株)ベネッセ i-キャリア

賛助会員広告一覧

(出稿申込受付順)

日本データパシフィック 株式会社

ラインズ 株式会社

特定非営利活動法人 日本語検定委員会

玉川大学 出版部

朝日新聞社

株式会社 ワークアカデミー noa 出版

実教出版 株式会社

株式会社 ベネッセ i-キャリア

株式会社 東信堂

株式会社 くろしお出版

株式会社 世界思想社教学社

これからの教育に フィットする。

日本データパシフィックの「e-Learning solution」

U-Assist

e-Learningコンテンツシリーズの総称。
学校教育における、自学自習、授業補完、
資格取得などの目的に合わせて利用できる
教材を多数揃えました。



豊富なeラーニングコンテンツ



eポートフォリオ

プラグインを追加する事で、教職履修カルテや課外活動を記録できます。紙の成果物を取り込んで、学生生活全体をカバーするポートフォリオの構築も可能です。



学生生活を振り返る

学習記録ビューア

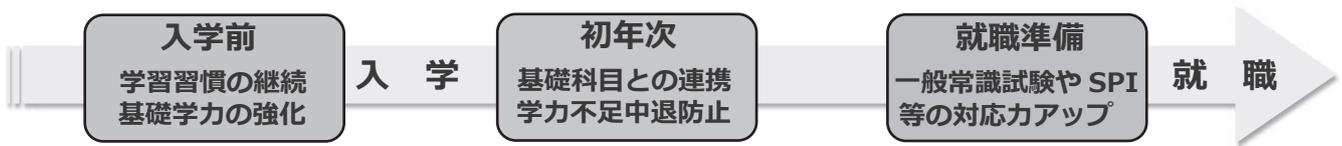
日々の授業で蓄積されたログや成果物をコースをまたいで見える化します。担当学生の活動の様子を確認しながら適切な指導を行う事が可能です。



学習記録の見える化

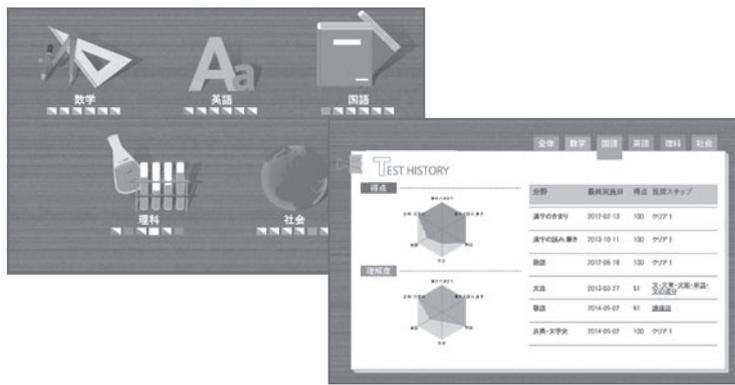
入学前から就職対策まで 「基礎学力の強化」は ラインズにお任せください。

eラーニングで入学前から就職までトータルサポート！



ラインズドリル

リメディアル教育専用 eラーニング



入学前教育から初年次教育、就職対策まで一貫して取り組める基礎学力強化のためのeラーニング教材です。

新規搭載された、「オリジナル教材作成機能」で活用の幅が大きく広がります。

看護師、管理栄養士をはじめ、各種国試対策のためのオプションもご用意しています。

ラインズSPI

基礎から学べる SPI 対策 eラーニング



SPIの各分野の模擬テスト14回分、演習問題1,500問、全分野の解説教材を収録。

更に、非言語のSPI解説教材は、関連する数学の基礎教材と連動し、不得意分野の基礎に立ち返ってSPI対策ができます

テストセンター、WEBテストにも対応。「玉手箱」「TG-WEB」の教材も新たに収録。

LINES
学ぶチカラを、未来のチカラに

〒169-0051 東京都新宿区西早稲田2-20-15 高田馬場アクセス4F
TEL:03-6861-6200 FAX:03-6861-6006 e-mail:remedial@education.jp
<http://www.education.jp/>



文部科学省後援事業

日本語検定

社会人として必要な日本語力が身に付きます!

日本語検定は敬語、文法、語彙、言葉の意味、表記、漢字の6領域と読解問題で日本語の総合的な知識と運用能力を測ります。全国約300の大学・短大で、初年次教育、キャリア教育等で活用されています。100以上の企業が採用にあたって日本語検定合格者を優遇しており、就職までに一定レベルの日本語力が求められています。

【 】のような場面で、()部分はどのような言い方をすればよいでしょうか。最も適切なものを選んで、番号で教えてください。

(平成29年度第2回検定問題 3級 敬語)

公式キャラクター
にほんブログ村



【コンビニエンスストアのレジ係が客に】

冷たいお飲み物は、お弁当と同じ袋に () よろしいですか。

1 ごいっしょしても

2 ごいっしょにお入れされても

3 いっしょにお入れしても

A 正答 3

ステップアップ
日本語講座

初級 4・5級対応



定価 本体600円 (税別) ISBN 978-4-487-60705-1

ステップアップ
日本語講座

中級 3・4級対応



定価 本体600円 (税別) ISBN 978-4-487-60706-8

ステップアップ
日本語講座

上級 2・3級対応



定価 本体700円 (税別) ISBN 978-4-487-60709-9

教師用指導書

指導のポイントと問題の解説を詳細に記した、教師用指導書を用意しています。(原則として、テキストを20冊以上ご購入いただくと、指導書が1冊付きます)



シラバス

「通年用」と「前期後期用」のシラバスを用意しております。詳細は日本語検定委員会事務局(下記)までお問い合わせください。



オンデマンド版

学校名を入れたオリジナルデザインのテキストの作成も可能です。(原則として、50冊以上から承ります)詳細は日本語検定委員会事務局(下記)までお問い合わせください。



平成30年度 第2回 (通算第24回)

申込期間 8/1(水) ~ 10/12(金) 10/13(土) 消印有効

一般会場 11/10(土)

準会場 11/9(金)・10(土)

※団体受検の場合のみ、学校や企業を検定会場(=準会場)として受検できます。 ※平成31年度は6月中旬、11月中旬を予定しています。

特定非営利活動法人

日本語検定委員会

お問い合わせ 〒114-8524 東京都北区堀船 2-17-1

☎ 0120-55-2858 ●午前9:30~午後5:00 (土・日・祝日を除く)

公式ホームページ <https://www.nihongokentei.jp>

【特別協賛】読売新聞社 【協賛】時事通信社/東京書籍

【後援】文部科学省/日本商工会議所/経団連事業サービス/全国連合小学校長会/全日本中学校長会/全国高等学校長協会/全国工業高等学校長協会/全国商業高等学校長協会/全国高等学校国語教育研究連合会/日本PTA全国協議会/全国高等学校PTA連合会/日本青少年育成協会 他



学びの技

14歳からの探究・論文・プレゼンテーション
後藤芳文、伊藤史織、登本洋子 著

A5判並製・152頁 本体1600円

大学の勉強する方法

A・W・コーンハウザー 著 D・M・エナーソン 改訂
山口栄一 訳
シカゴ大学の新生入生用として作成され、数十年にわたって全米で使用されてきた簡潔かつ実践的、単刀直入な勉強法のガイドブック。
B6判並製・96頁 本体971円

インターンシップ入門

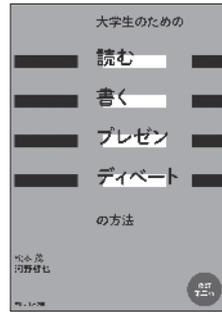
日本インターンシップ学会関東支部 監修
折戸晴雄、服部治、横山皓一 編
就活力・仕事力を身につける
大学で導入が進むインターンシップ。豊富な事例から、その効果や意味を検証する。就職活動に効果的に生かす方法を具体的に紹介。
A5判並製・200頁 本体2400円

インターンシップ実践ガイド

日本インターンシップ学会東日本支部 監修
折戸晴雄、根本良友、山口圭介 編
各大学の取り組みと、企業などでの受入事例を示すほか、インターンシップに関する基本用語や実務に必要な用語200語を解説。
B5判並製・208頁 本体2600円

中学生からの対話する哲学教室

シャロン・ケイ、ポール・トムソン 著 河野哲也 監訳
アメリカの中高の教科書を日本語訳。愛、嘘、正義、環境など、哲学のテーマについて考える。先生のための手引き付き。
B5判並製・188頁 本体2400円



大学生のための「読む・書く・プレゼン・ディベート」の方法

改訂第二版
松本茂、河野哲也 著
大学生から社会人まで必須の、知的生活に必要な4つの基礎力。情報の収集・整理から、主張・議論の方法までを実践的に伝授する。
A5判並製・138頁 本体1500円

シリーズ 大学の教授法 3

アクティブラーニング

中井俊樹 編著
大学改革のキーワードになっている「アクティブラーニング」。その定義や背景から、授業での指針、具体的な活用方法までを紹介する。
A5判並製・228頁 本体2400円



アメリカの大学スポーツ 腐敗の構図と改革への道

G・ガーニー、D・ロピアノ、A・ジンバリスト 著 宮田由紀夫 訳
大規模に商業化したアメリカの大学スポーツの問題点を検証しつつ、教育活動としてのスポーツを取り戻す方策を具体的に提案する。日本版NCAA設立に向け、新たな視点を提示。
A5判上製・324頁 本体4200円



無料お試し実施中!!

無料でお試しいただける専用のID・パスワードを発行します。

お申し込み・お問い合わせは、公式ホームページから

毎週ネット配信! プリント教材

朝日新聞 時事ワークシート

大学・専門学校向け
朝日新聞を
素材とした教材



10 科目 学籍番号 氏名

朝日新聞 時事ワークシート
新聞の読み書き

男性が大半の政界 変わるか

(2018年5月16日付 朝日新聞発行第1部)

●記事と下の「言葉の解説」を読んで、次の問いに答えなさい。

1 候補者男女均等法、についてまとめた次の文中の①～⑥にあてはまる語句を語群から選びなさい。

「政治分野における男女(①)推進法(候補者男女均等法)は、選挙で男女の(②)をできる限り「均等」にするよう政治に求めている。女性に(③)が認められた戦後、女性議員を増やすよう後押しする初めての法整備だ。今後は(④)を課される各政党の姿勢が変わる。(⑤)は、女性を増やそうかどうかは候補者の(⑥)を持つ政党次第となっている。谷口真由美・大阪国際大教授は、「これから有権者は政党に対して、法律が求めている男女均等の(④)を果たすよう求めることができる。(⑥)はなくても、じわりと効果が出るはずだ」と話す。

語群【 候補者数 努力義務 共同歩調 公認権 参政権 強制力 】

2 記事で女性議員が増えるメリットについて、どのように説明されていますか。簡単にまとめなさい。

3 候補者男女均等法によって、女性議員が増えると思いますか。あなたの考えを、100字程度で書きなさい。

言葉の解説

- 候補者男女均等法——5月16日の参院本会議で全会一致で可決、成立した。
- 内閣委員会——本会議で審議する法案をあらかじめ審査するために衆参両院に置かれる常任委員会の一つ。内閣府や官庁内などが所管する事務を扱う。
- 政党数——個々が政治に参加する権利。選挙権、被選挙権など。
- 議員連盟——複数の政党が改革や主張を超えて協力すること。
- ジェンダー——身体の特徴など生来の性別の違いではなく、社会的、文化的につくられた性別のこと。「男はこうあるべきだ」「女はこうあるべきだ」とする。性別による役割が決められる。

【政治・文化】 ©朝日新聞社2018

学籍番号 氏名

男性が大半の政界 変わるか

(2018年5月16日付 朝日新聞発行第1部)

まとめた次の文中の①～⑥にあてはまる語句を語群から選びなさい。

(① 共同歩調)推進法(候補者男女均等法)は、選挙で男女のできる限り「均等」にするよう政治に求めている。女性に認められた戦後、女性議員を増やすよう後押しする初めての法整備だ。今後は(② 努力義務)を課される各政党の姿勢が変わる。(③ 強制力)では候補者の(④ 公認権)を持つ政党次第となっている。谷口真由美・大阪国際大教授は、「これから有権者は政党に対して、法律が求めている男女均等の(⑤)を果たすよう求めることができる。(⑥)はなくても、じわりと効果が出るはずだ」と話す。

語群【 候補者数 努力義務 共同歩調 公認権 参政権 強制力 】

メリットについて、どのように説明されていますか。簡単にまとめなさい。

議決をもち、弱い立場の人の声を代弁できる議員が増えることで、意見が反映されるようになり、いろんな人にとって住みやすい社である。

女性議員が増えると思いますか。あなたの考えを、100字程度で書きなさい。

等法によって確実に女性議員が増えると考え、努力義務である比率が低い政党は、有権者にアピールするために女性比率を。政党は今後、議員を志す女性の育成力を入れていこう。等法だけでは女性議員は増えないだろう。女性議員が少ない女性は家庭を守るという昔ながらの考えが根深いことがわかる。でなく、女性が立候補しやすい環境を整えることが必要である。

解説

1 記事を参考に空欄を埋める。候補者男女均等法は、政党の公認や決定に多様な自派の意見が反映するため、国会と地方議会の両方で「男女の候補者ができる限り均等となること」を目的と規定している。

2 多様な自派の意見が反映されることで、議員の選定に多様な考えが反映される。例えば、子育てや家事を中心として用いている議員はまだ少ないため、女性議員が増えれば、こうした子育てや家事に関する課題が政策に反映されるようになると考えられる。

3 議員立法を主導した野田聖子男女共同参画部は「この法は徐々に効果を発揮していく」と述べている。しかし、法律は強制力のない「理念法」にとどまったため、実効性についてはいまだ疑問がある。

【政治・文化】 ©朝日新聞社2018

社会への
関心を高め
考える力を
育てる

年間約350シートを配信※
新聞掲載から3週間前後で教材に※

※7教材を契約の場合
※2017年度の主なシートの平均

お問い合わせ 朝日新聞社 教育総合本部 TEL.03-5540-7730 edu-ws@asahi.com

朝日新聞

“Office 操作中心のおしえる授業から 自ら考え学ぶ・学びあう授業へ”

* 情報授業でよく使われている人気の教材です！

『 考える 伝える 分かちあう 情報活用力 』



コンピュータをツールに、**情報収集→分析→整理・加工→表現まで**を体系的に学ぶテキスト。各分野における実際の活用シーンを題材に**問題解決の手順**を学び、情報活用力を高めます。Office のバージョンにとらわれず、使えるテキストです。

● 専用 Web ツール NEST 付き！

確認テストの他、さまざまなコミュニケーションツールを活用できます。

B 5・定価 2,571 円・ダイレクト価格 2,185 円（税込）

◆ 学習後はぜひ「**情報活用力診断テスト Rasti**」をお試しください！

情報活用の総合的な力を判断するテストで実力を試すことが可能です。

詳しくは → <http://noa-prolab.co.jp/ict-skills/rasti.html>

リファレンス動画付きテキスト

『Office2016&情報モラル』 『Office 活用術 2016 対応』



★ 思い切って “**学び**” を学生に任せてみませんか？

文書の目的を理解し作成方法を考え、必要な Office 操作は動画で確認して進めるスタイル。試行錯誤しながら自分で考えて作れるようになる情報処理能力を身につけるテキストです。

反転学習やグループワーク、ジグソー法など新しい学びに対応可能！

各 B 5・定価 1,300 円・ダイレクト価格 1,105 円（税込）

● テキスト専用の動画リンクページをご提供！

サンプル動画公開中！ → QR コードよりご覧ください。



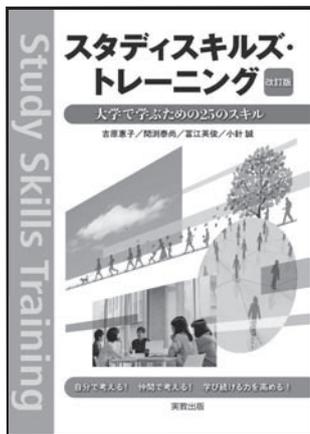
* 就職筆記試験対策 学生のレベルに合わせて実施可能！

『 シューカットトレーニング BOOK 初級・中級・上級編 』



「キャリア科目での学生のレベルがバラバラ」「学生がどのレベルまで到達したのか見えにくい」そんなお悩みにお応えした筆記試験対策テキスト。筆記試験の非言語分野を中心に、言語問題も含めた構成で、解き方のポイント、例題に加え、練習問題は各学習単元を3問ずつ出題！ 初級・中級・上級の分冊です。 ※便利なシラバス・確認プリント付

各 B 5・定価 1,000 円・ダイレクト価格 850 円（税込）



スタディスキルズ・トレーニング 改訂版

大学で学ぶための25のスキル

吉原恵子 / 間瀬泰尚 / 富江英俊 / 小針 誠 著

本体1,200円+税 B5判/112頁 ISBN 978-4-407-34061-7

- 大学で学ぶ意義や学びに必要な技術をコンパクトにまとめた初年次教育用テキスト。アイスブレイキングからシラバス、レポート、プレゼンまで、身につけたいスキルを25のテーマにまとめた。
- 改訂版で、大学の学びに必要な知識を更新し、アクティブ・ラーニングも紹介。



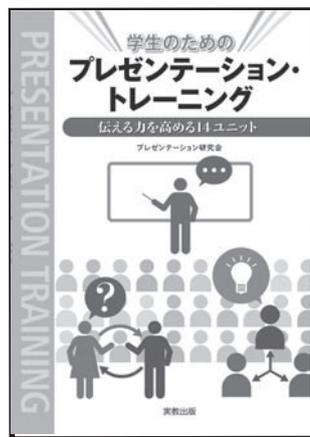
学生のレポート・論文作成トレーニング 改訂版

スキルを学ぶ21のワーク

桑田てるみ / 江竜珠緒 / 押木和子 / 勝亦あき子 / 松田ユリ子 著

本体1,200円+税 B5判/128頁 ISBN 978-4-407-33614-6

- 段階を踏んだ構成、内容の取捨選択がしやすい工夫をするなど、授業での使いやすさに配慮した構成。
- 本書でレポート・論文の執筆を学ぶことで、社会に出てからも必要とされる基本的能力を磨けるよう編集。

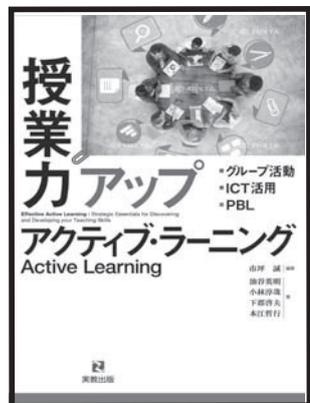


学生のためのプレゼンテーション・トレーニング

伝える力を高める14ユニット

藤田直也ほか著 本体1,000円+税 B5判/96頁 ISBN 978-4-407-33743-3

- 大学生に必要なプレゼンテーション能力をつけるうえで必要な知識とスキルを書き込みながら身につけることができるテキスト。
- 思考力のほか論理を組み立てて的確に伝える論理力や表現力などの基礎力をペアワークやグループワークを通じて演習形式で学び、磨くことができる一冊。



授業力アップ アクティブ・ラーニング

グループ学習・ICT活用・PBL

市坪 誠 編著 油谷英明 / 小林淳哉 / 下郡啓夫 / 本江哲行 著

本体2,000円+税 B5判/176頁 ISBN 978-4-407-33931-4

- アクティブ・ラーニングを想定した授業において、どのように学生たちが能力を伸ばせるようになるか、教員の授業力アップを実現する「教え方の指導書」。



実教出版株式会社

〒102-8377 東京都千代田区五番町5

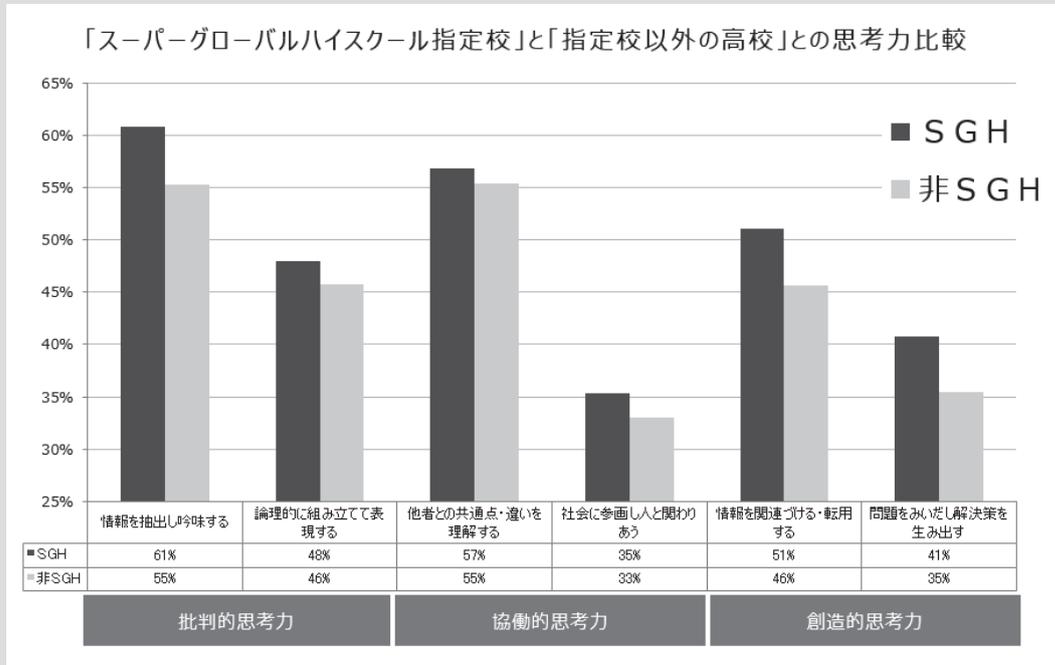
TEL 03-3238-7765

FAX 03-3238-7770

<http://www.jikkyo.co.jp/>

学修成果を可視化・検証する GPS-Academic

貴学の「主体的な学び」による学修成果を可視化してみませんか？



大学での学びに育成され、社会で必要とされる問題解決の力を支える
「思考力」「姿勢・態度」「経験」を客観的に測定します。
さらに学生の大学教育に対する満足度や学修時間等を調査することができます。

<測定項目>		選択肢	記述・論述
思考力	批判的思考力	45分	30分 ★オプション
	協働的思考力		
	創造的思考力		
態度	レジリエンス	10分	
	リーダーシップ		
	コラボレーション		
経験	自己管理	5分	
	対人関係		
	計画・実行		
アンケート	学生意識調査	20分	

- お問い合わせ先 -

株式会社ベネッセ i-キャリア

担当部門：教育事業本部

➤ TEL : 03-5320-1299

➤ MAIL : cag000042@benesse-i-career.co.jp

➤ 所在地 : 東京都新宿区西新宿2-1-1
新宿三井ビルディング32F

ICT、ICEMモデルが拓く学びの革新

初年次教育でなぜ学生が成長するのか

全国大学調査からみえてきたこと
河合塾編著
A5・並製・三二五頁・二八〇〇円

主体的・対話的で深い学びの環境とICT
アクティブラーニングによる資質・能力の育成
久保田賢一・今野貴之編著
A5・並製・二四八頁・三三〇〇円

社会で通用する持続可能なアクティブラーニング
ICEMモデルが大学と社会をつなぐ
土持ゲリー法一著
A5・並製・三三三頁・二〇〇〇円

ICEMモデルで拓く主体的な学び
成長を促すフレームワークの実践
柞磨昭孝著
A5・並製・三三三頁・二〇〇〇円

「主体的な学び」につなげる評価と学習方法
カナダで実践されるICEMモデル
S・ヤング/R・ウィルソン著 土持ゲリー法一監訳
A5・並製・二二八頁・二〇〇〇円

関西国際大学のすべて

インベシヨンの拠点としての地方大学の挑戦
都市型小規模大学の社会的役割と未来
濱名篤著
A5・上製
関西国際大学FD二〇年史
濱名篤著
A5・上製

大学の基礎リテラシー
体育スポーツ系学生のための日本語表現法
吉田重和・古阪肇・鴨川明子編
A5・並製・一七六頁・一五〇〇円

理工系学生のための日本語表現法
アウトカム達成のための初年次教育
森下稔編集代表 大岡紀理子・谷口利律・鴨川明子編
A5・並製・一四四頁・一三〇〇円

文字を手書きさせる教育
「書きに何が
鈴木慶子著
A5・並製・二五八頁・二四〇〇円

視写の教育
「からだ」に読み書きさせる
池田久美子著
A5・並製・二四〇頁・二四〇〇円

大学は社会の希望か
大学改革の実態からその先を読む
江原武一著
四六・上製・二〇八頁・二〇〇〇円

ネオリベラリズム期教育の思想と構造
書き換えられた教育の原理
福田誠治著
A5・上製・六六四頁・六二〇〇円

教養教育の本質と職員改革

リベラル・アーツの源泉を訪ねて
編川正吉著
A5・上製・二六四頁・三三〇〇円

教育と比較の眼
江原武一著
四六・上製・二六四頁・二六〇〇円

北大教養教育のすべて
エクセレンスの共有をめざして
小笠原正明・安藤厚・細川敏幸編著
A5・並製・二七二頁・二四〇〇円

21世紀の大学：職員の希望とリテラシー
寺崎昌男他編著
四六・並製・三三六頁・二五〇〇円

大学自らの総合力II
大学再生への構想力
寺崎昌男著
四六・上製・二六四頁・二四〇〇円

アカデミック・アドバイジング：その専門性と実践
日本の大学へのアメリカの示唆
清水栄子著
A5・上製・二二四頁・二四〇〇円

最新刊

学生エリート養成プログラム
北垣郁雄編著
A5・上製・二八八頁・三六〇〇円

高等教育の質とその評価
山田礼子編著
A5・上製・二八〇頁・二八〇〇円

学士課程教育の質保証へむけて
学生調査と初年次教育からみえてきたもの
山田礼子著
A5・上製・二八八頁・三三〇〇円

アウトカム(学習成果)に基づく大学教育の質保証
チューニングとアセスメントにみる世界の動向
深堀聰子編著
A5・上製・三三四頁・三六〇〇円

大学教育の数学的リテラシー
水町龍一編著
A5・並製・三三四頁・三三〇〇円

社会科授業の飛躍
社会を創る市民の教育
大友秀明・桐谷正信編
A5・並製・二七二頁・二五〇〇円

社会科は「不確実性」で活性化
未来を開くコミュニケーション型授業の提案
吉永潤著
A5・上製・一九二頁・二四〇〇円

CT(授業協力者)と共に創る劇場型授業
新たな協働空間は学生をどう変えるのか
筒井洋・山本以和子・大木誠一編著
A5・並製・二一六頁・二〇〇〇円

グローバル社会における日本の大学教育
河合塾編著
A5・並製・四七二頁・三八〇〇円

アクティブラーニングが日本の教育を変える

アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性
溝上慎一著
四六・並製・一八四頁・一〇〇〇円

大学生日書 2018
今の大学では学生を変えられない
溝上慎一著
A4・並製・二六〇頁・二八〇〇円

アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換(8刷)
溝上慎一著
A5・並製・二〇八頁・二四〇〇円

アクティブラーニング・シリーズ(各A5判)
総監修 溝上慎一 全7巻 同時発売中(一〇〇〇〇円)

1 アクティブラーニングの技法・授業デザイン
安永悟・関田一彦・水野正朗編
一五二頁・一六〇〇円

2 アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習
溝上慎一・成田秀夫編
一七六頁・一八〇〇円

3 アクティブラーニングの評価
松下佳代・石井英真編
一六〇頁・一六〇〇円

4 改訂版 高等学校におけるアクティブラーニング：理論編
溝上慎一編
一四四頁・一六〇〇円

5 高等学校におけるアクティブラーニング：事例編
溝上慎一編
一九二頁・二〇〇〇円

6 アクティブラーニングをどう始めるか
成田秀夫著
一六八頁・一六〇〇円

7 失敗事例から学ぶ大学でのアクティブラーニング
亀倉正彦著
一六〇頁・一六〇〇円

大学のアクティブラーニング
導入からカリキュラムマネジメントへ
河合塾編著
A5・並製・三九二頁・三三〇〇円

主体的学び研究所編
別冊 高大接続改革号
創刊号 特集：パラダイム転換—教育から学習へ
二〇四頁・一八〇〇円

第2号 特集：反転授業が全てを解決するのか
一七六頁・一八〇〇円

第3号 特集：アクティブラーニングとポートフォリオ
一四四頁・一六〇〇円

第4号 特集：アクティブラーニングはこれだいいのか
二一六頁・二〇〇〇円

第5号 特集：アクティブラーニングを大学から社会へ
一六八頁・一八〇〇円

くろしお出版

基礎からわかる話す技術

■森口稔/中山詢子[著]／A5判／本体1,300円＋税

雑談・話し合いからプレゼンテーションまで、話す技術の基本が学べる1冊。話す技術のなかでも最も基本を学びたい人を対象とした。基礎編では、話す技術の基本について解説し、練習編では話す技術を磨く場面を提示する。



基礎からわかる日本語表現法

■森口稔/中山詢子[著]／A5判／本体1,300円＋税

論理的に考え、わかりやすい文章を書くための教科書。高校までの国語で習ったことも含めて本当の基礎から解説する。また、普段何気なく使っている日本語を意識するきっかけを提供するよう配慮した。基礎編と練習編の2部で構成。



Good Writingへのパスポート 読み手と構成を意識した日本語ライティング

■田中真理/阿部新[著]／B5判／本体2,000円＋税

「相手に伝わる、効果的かつ魅力的な文章をかけるようになろう」。ライティング研究の成果を取り入れた「日本語表現法」テキスト。タスク・練習問題で実践的に学べる。評価基準表・チェックシート・文章構成要素一覧付。



リサーチ入門 知的な論文・レポートのための

■竹田茂生/藤木清[著]／A5判／本体1,800円＋税

アンケートやインタビュー等で多くのデータを集めて分析する「調査」は、ビジネスプレゼン・研究論文に不可欠。「調査」の基礎を社会調査とマーケティングリサーチ双方の視点からやさしく解説。切り離して提出できるワークシート付。



先生のための小学校英語の知恵袋 現場の『?』に困らないために

■酒井志延[編著]／A5判／本体1,500円＋税

長年小学校外国語教育の現場に携わった執筆陣が、先生方が子供たちの英語に対する素朴な疑問に答えられるように、そして、英語授業の悩みに対しどうすればわかりやすく教えられるかという解決策を提案する知恵袋。



英語を学ぶ楽しみ 国際コミュニケーションのために

■岡秀夫[著]／A5判／本体1,400円＋税

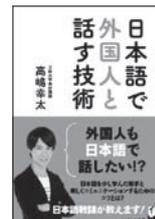
この本は専門書でも、英語教育のハウツーものでもない。この本を読むことで、「しっかりとした教養・知識に裏打ちされた内容を英語で話せることが、異文化間コミュニケーションでは重要なこと」ということがよくわかる教養書。



日本語で外国人と話す技術

■高嶋幸太[著]／四六判／本体1,400円＋税

訪日外国人が増える昨今、英語ではなく「日本語で声をかける」ことを提案。日本語が少し話せる外国人に対して、どのような日本語を使えば理解してもらえるのか。楽しく交流するためのコミュニケーションのポイントは何か。



進化する初年次教育

初年次教育学会 編

高大接続改革や初等・中等教育へのアクティブラーニングの浸透で、初年次教育はどう変わるか。学会設立10周年記念出版。

2018年9月刊!

予価 2,300円 (税別) / A5判 ISBN 978-4-7907-1722-5

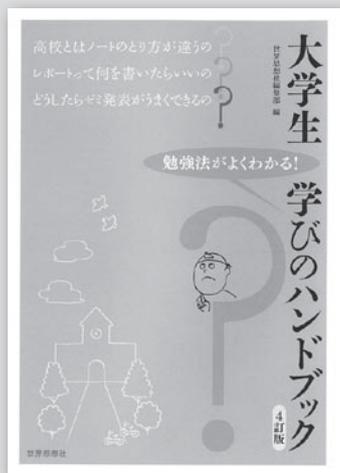
初年次教育の現状と未来

初年次教育学会 編

今やほとんどの大学で実施される初年次教育。その理論を体系化し、実践に活用できる方法を紹介。学会設立5周年記念出版。

本体 2,500円 (税別) / A5判 ISBN 978-4-7907-1581-8

大学生 学びのハンドブック 4訂版



本体 1,200円 (税別)
A5判 / 128ページ
ISBN 978-4-7907-1707-2

徹底的な学生目線で人気を博した初年次教育テキスト、待望の4訂版

ノートのとり方、レポートの書き方、資料の探し方、ゼミ発表の仕方、パソコンの使い方…。大学生に必要なスタディ・スキルを、イラストで具体例を示してわかりやすく解説。

主な改訂のポイント

- グループワークの意義や注意点、流れやポイントを解説するページの新設。
- Microsoft Office 2016に対応。

new

グループワークをやってみよう

①グループ決め
初対面同士であれば自己紹介*などしてリラックス

②進め方の決定
時間配分や、話し合いの方法、役割分担*の決定など
*授業時間外で話し合う場合
→打ち合わせの日時、場所の決定
*どのように決めたいかが分からない場合
→先生に相談、ワークの狙いを確認

③議論・作業
・課題の確認と共有
・意見の出し合い (対立意見や突飛的な意見でもOK!)
・似た意見をまとめ、分類*する
・意見のまとめごとに、関係を整理*する
・話し合うべきポイントの再設定
・グループの最終的な意見とその根拠をまとめる

④発表の準備
アイディアをカードやラシオンに書く、壁へ貼るが容易になり、検討しやすくなります。

⑤発表の振り返り
発表の振り返りシートを準備、活用する。

*自己紹介
最近うれしかった出来事や好きな映画などの簡単なアイスブレイクをすることもあります。

*役割分担
意見を出す順番、意見の整理、タイムキープ、書記など。

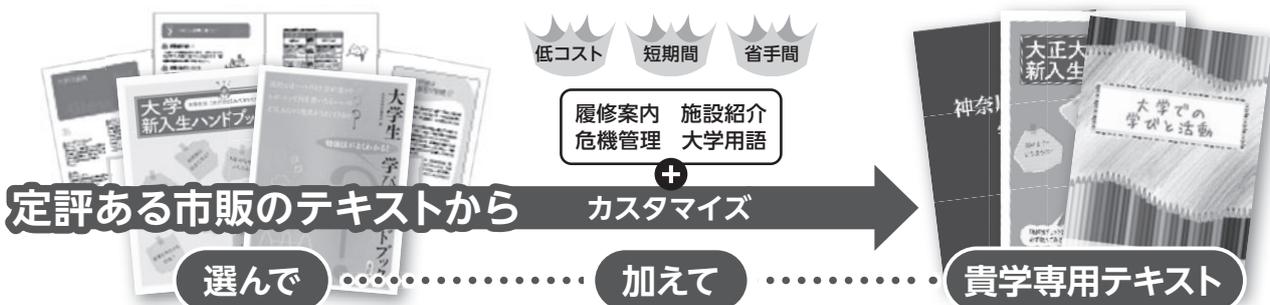
*大学の施設利用
話し合いに利用できそうな学内の施設を確認しておきましょう。

大学新入生ハンドブック

本体 520円 (税別) A5判 / 64ページ
ISBN 978-4-7907-1641-9

時間割は自分で作る? 大学の先生ってどんな人? ゼミって? 履修って?
大学の仕組みを平易に解説する、新入生向けオリエンテーション用テキスト。

貴学専用の「入学前／初年次教育テキスト」をお作りします



献本申込受付中

サンプル公開中



学術専門書・教養書出版
世界思想社

〒606-0031 京都市左京区岩倉南桑原町 56
Tel.075-721-6500 Fax.075-721-8707

世界思想社の
初年次教育

<http://sekaishissha.jp/fye/>

実行委員会メンバー

- 【実行委員長】 大和田 秀一 (酪農学園大学)
- 【実行委副委員長】 上野 岳史 (酪農学園大学)
- 【実行委事務局長】 小糸 健太郎 (酪農学園大学)
- 【実行委員 (学外)】 大西 直之 (中部大学)
- 藤本 元啓 (崇城大学)
- 藤田 哲也 (法政大学)
- 安永 悟 (久留米大学)
- 【実行委員 (学内)】 浅井 太一 (教育センター)
- 押谷 一 (農食環境学群)
- 白石 治恵 (農食環境学群)
- 栃原 孝志 (農食環境学群)
- 丸山 明 (農食環境学群)
- 森田 茂 (農食環境学群)
- 吉野 宣彦 (農食環境学群)

表紙ロゴデザイン 山田 慧美

初年次教育学会 第11回大会 発表要旨集

発行日：2018年9月5日

発行者：初年次教育学会第11回大会実行委員会

初年次教育学会第11回大会事務局

(国際文献社 初年次教育学会大会ヘルプデスク)

〒162-0801 東京都新宿区山吹町358-5 アカデミーセンター

E-mail : jafye-desk@bunken.co.jp

第11回大会 HP : <http://www.jafye.org/conf/conf2018/>

大会校窓口 : rakuno-fye@rakuno.ac.jp

011-388-4777 (酪農学園大学化学研究室 : 大和田)