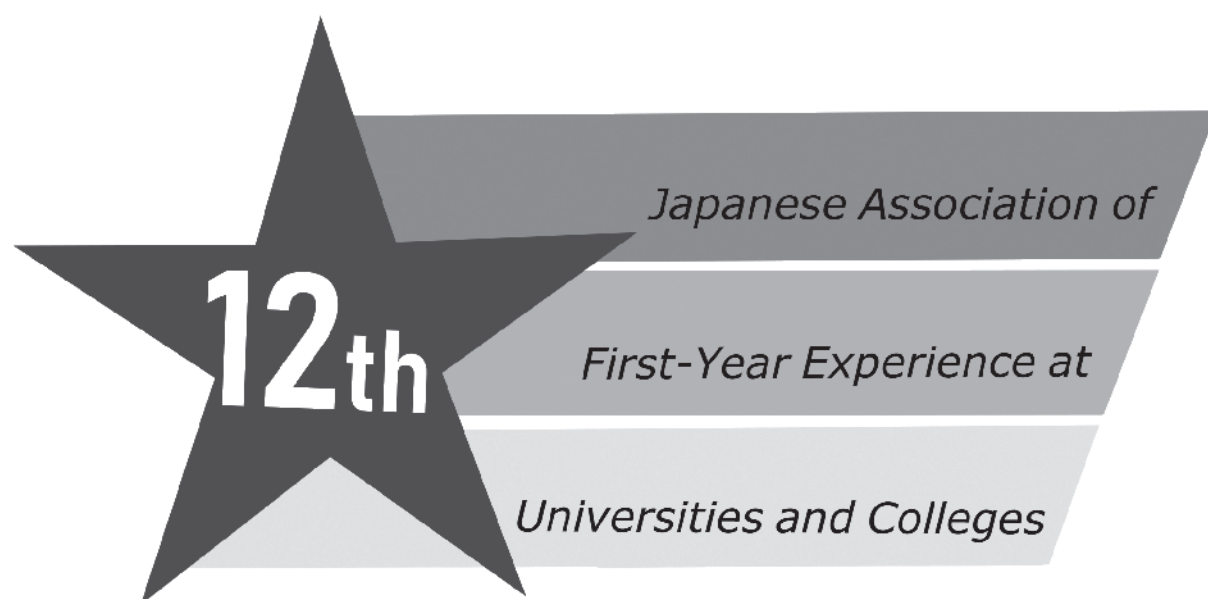


初年次教育学会第 12 回大会 発表要旨集

—初年次を超える初年次教育：キャリア形成支援の視点から—



主催：初年次教育学会

共催：創 価 大 学

2019 年 9 月 6 日(金)～8 日(日)



創価大学

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
会場案内図（全体図）	・・・・・・・・・・・・・・・・	p.	6
教育学部棟 建物案内図	・・・・・・・・・・・・・・・・	p.	7
会場へのアクセス	・・・・・・・・・・・・・・・・	p.	8
大会プログラム			
大会企画シンポジウム	・・・・・・・・・・・・・・・・	p.	13
企画セッションⅠ	・・・・・・・・・・・・・・・・	p.	14
企画セッションⅡ	・・・・・・・・・・・・・・・・	p.	15
自由研究発表Ⅰ	・・・・・・・・・・・・・・・・	p.	17
自由研究発表Ⅱ	・・・・・・・・・・・・・・・・	p.	19
発表要旨			
大会企画シンポジウム	・・・・・・・・・・・・・・・・	p.	25
大会企画ミニシンポジウム	・・・・・・・・・・・・・・・・	p.	31
ワークショップ	・・・・・・・・・・・・・・・・	p.	37
ラウンドテーブル	・・・・・・・・・・・・・・・・	p.	43
自由研究発表Ⅰ	・・・・・・・・・・・・・・・・	p.	62
自由研究発表Ⅱ	・・・・・・・・・・・・・・・・	p.	98
賛助会員			
広告一覧	・・・・・・・・・・・・・・・・	p.	141
広告	・・・・・・・・・・・・・・・・	p.	142

ご挨拶

初年次教育学会第 12 回大会を 2019 年 9 月 6 日～8 日の 3 日間、創価大学（東京都八王子市）にて開催するにあたり、一言歓迎のご挨拶を申し上げます。

学会設立 11 年目を迎え、ますます進化する我が国の初年次教育をリードする本会の大会を本学で開催できますことを大変うれしく、また光栄なことと思います。

本学のある八王子市は東京の西部に位置する人口 60 万近い中核都市です。八王子という市名は戦国時代後期、北条氏照が築城した八王子城に由来するといわれます。本学の近くにも滝山城址があり、市内には多くの史跡が残されています。また、ミュッシュランガイドでも紹介され、外国人観光客も多い高尾山や童謡「夕焼け小焼け」の舞台である恩方村など、北西部には豊かな自然が残されています。加えて、本学に隣接する東京富士美術館は良質な常設展示とユニークな特別展で有名です。お時間が許せばお立ち寄りください。

さて、本大会のテーマは「初年次を超える初年次教育： キャリア形成支援の視点から」としました。入学者受入れ方針（アドミッションポリシー）の明示にともない、受け入れた新入生をどのように育て社会に送り出すか、学士課程教育の起点である初年次教育の重要性が改めて強調されています。なかでも、初等中等教育における学習指導要領改訂にともない、大学においてもキャリア形成支援を念頭に置いた学習指導の必要性が増しています。文科省は、初等中等教育において「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる学び」が求められると説明します。高大接続の流れでいえば、大学の授業においても自己のキャリア形成の方向性と関連付けた学びが期待されているのです。

今回は例年になく 3 日間の開催期間を設けました。全体にゆったりしたプログラム編成を考えました。特に 2 日目の午後は、長めの大会校・課題研究委員会合同記念シンポジウムを予定しています。高大社接続の視点から、初年次におけるキャリア形成支援を考える機会になればと思います。残暑厳しい時期にも関わらず全国からご参加いただく皆様にとって充実した大会となりますように、関係者一同しっかり運営に取り組んで参ります。どうぞよろしくお願い申し上げます。

初年次教育学会 第 12 回大会実行委員会
委員長 関田 一彦（創価大学）

初年次教育学会 第12回大会 日程

第1日 9月6日(金)

13:00～	受付開始	教育学部棟 1階
14:30～16:30	企画セッション I (WS1～WS4) 大会企画ミニシンポジウム I	教育学部棟 3, 4階 教育学部棟 4階
16:30～16:40	開会式	教育学部棟 1階
16:40～	施設見学	中央教育棟

※ 賛助会員出展： 教育学部棟 1階 B102

第2日 9月7日(土)

9:00～	受付開始	教育学部棟 1階
10:30～12:00	自由研究発表 I (A1～A6)	教育学部棟 2, 4階
12:00～13:00	昼休み	
13:00～13:40	総会	大教室棟
13:50～17:30	大会記念・課題研究合同企画シンポジウム	大教室棟
17:40～	情報交換会	大教室棟

※ 賛助会員出展： 教育学部棟 1階 B102

第3日 9月8日(日)

9:00～	受付開始	教育学部棟 1階
9:30～11:30	企画セッション II (WS5, RT1～RT4) 大会企画ミニシンポジウム II	教育学部棟 3, 4階 教育学部棟 4階
11:30～12:30	昼休み	
12:30～14:00	自由研究発表 II (B1～B7)	教育学部棟 2～4階
14:00～14:20	閉会式	B304

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 : 4,500 円	5,000 円
	非会員 (在学中の方) : 2,500 円	3,000 円
(b) 情報交換会費	会 員／非会員 : 4,000 円	5,000 円

(c) 事前申込みのお願い

8月8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、大教室棟1階・ニュープリンスホールです。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(教育学部棟1階・B101, 102)、クローク(B103)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はご利用頂けません。
6. 昼食について ニュープリンスホール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)。
7. 服装について 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 公共交通機関をご利用ください。
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 会場棟2階及び近接の学生ホール2階(会場案内図参照)にコピー機がございます。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、HDMI端子、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。
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。

初年次教育学会第 12 回大会

ー 初年次を超える初年次教育： キャリア形成支援の視点から ー

主催： 初年次教育学会 共催： 創価大学 後援： 大学コンソーシアム八王子

日時： 2019 年 9 月 6 日(金)～8 日(日)

9 月 6 日(金)

時間帯		S201	B204	B205	B303
13:00～	受付				
14:30～16:30	企画 セッション I				ワークショップ WS4 佐藤 (p.40)
16:30～16:40	開会式	* B101			
16:40～	施設見学	* 中央教育棟			

9 月 7 日(土)

時間帯		S201	B204	B205	B303
9:00～	受付				
10:30～12:00	自由研究 発表 I		自由研究発表 A1 キャリア教育 (p.62)	自由研究発表 A2 協同学習・ グループワーク (p.68)	
12:00～13:00	昼休み				
13:00～13:40	総会	総会			
13:50～17:30	大会記念・ 課題研究 合同企画 シンポジウム	大会記念・課題研究 合同企画シンポジウ ム(p.13)			
17:40～	情報交換会	* ニュープリンスホール			

9 月 8 日(日)

時間帯		S201	B204	B205	B303
9:00～	受付				
9:30～11:30	企画 セッション II				ワークショップ WS5 安永・蓮・鮫島 (p.41)
11:30～12:30	昼休み				
12:30～14:00	自由研究 発表 II		自由研究発表 B1 中途退学防止・学生 の定着 (p.98)	自由研究発表 B2 ピアサポート (p.104)	
14:00～14:20	閉会式				

9 月 6 日(金)

B304	B401	B402	B403	B404
	ワークショップ WS1 藤田・中川 (p.38)	ワークショップ WS2 成田・山本・徳丸 (p.38)	大会企画 ミニシンポジウ ム I (p.32)	ワークショップ WS3 田中・宮浦・立石 (p.39)

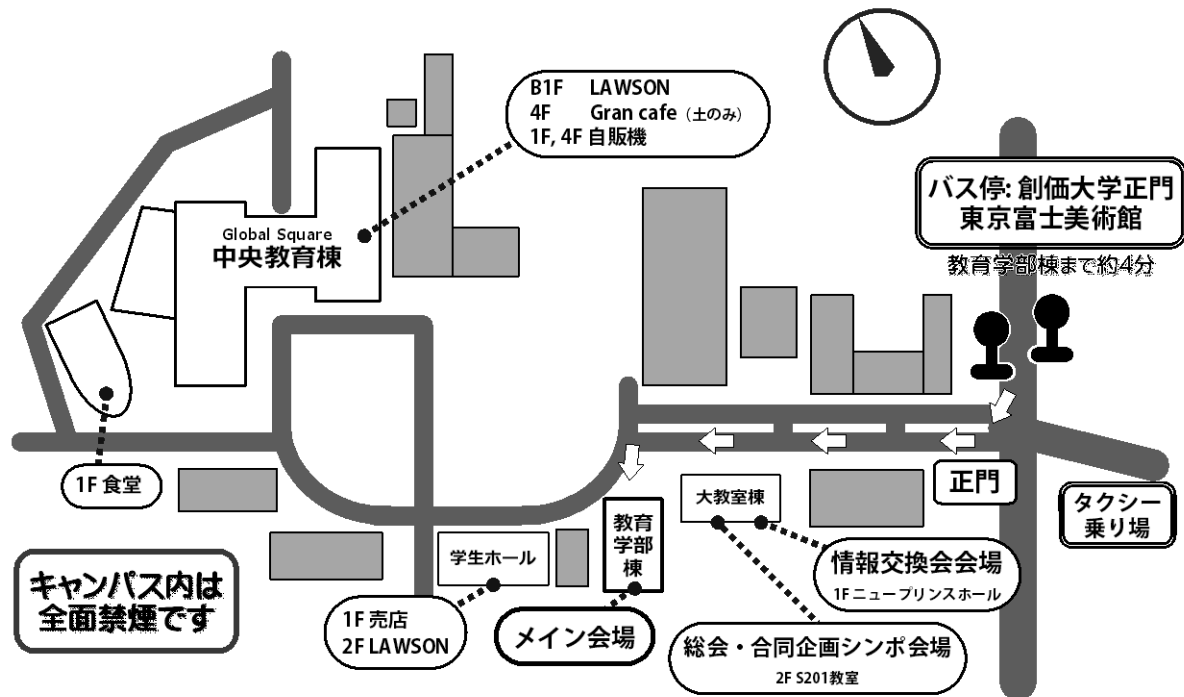
9 月 7 日(土)

B304	B401	B402	B403	B404
	自由研究発表 A3 高大接続 I (p.74)	自由研究発表 A4 学習意欲・ 動機 I (p.80)	自由研究発表 A5 学習成果・ 効果測定 (p.86)	自由研究発表 A6 授業デザイン I (p.92)

9 月 8 日(日)

B304	B401	B402	B403	B404
ラウンドテーブル RT1 藤本・小杉・浅野 (p.44)	ラウンドテーブル RT2 川崎・日置・大塚・光成 (p.48)	大会企画 ミニシンポジウム II (p.34)	ラウンドテーブル RT3 絹川・笹金 (p.52)	ラウンドテーブル RT4 松尾・川島・千葉・ 佐伯・中沢 (p.56)
自由研究発表 B3 授業デザイン II (p.110)	自由研究発表 B4 高大接続 II (p.116)	自由研究発表 B5 学習意欲・動機 II (p.122)	自由研究発表 B6 文章表現 (p.128)	自由研究発表 B7 授業デザイン III (p.134)
閉会式				

会場案内図（全体図）



※ バスの時刻表と乗り場については、9、10 ページをご覧ください。

※ タクシーは、タクシー乗り場からご利用ください。以下は、所要時間と料金の目安です。

- 1) JR 八王子駅まで（20 分） 2,000～2,500 円程度
- 2) 京王八王子駅まで（20 分） 2,000～2,500 円程度

- 八王子交通 042-623-5111
- キャピタル交通 042-691-5111
- 京王タクシー 042-642-9966

教育学部棟 建物案内図

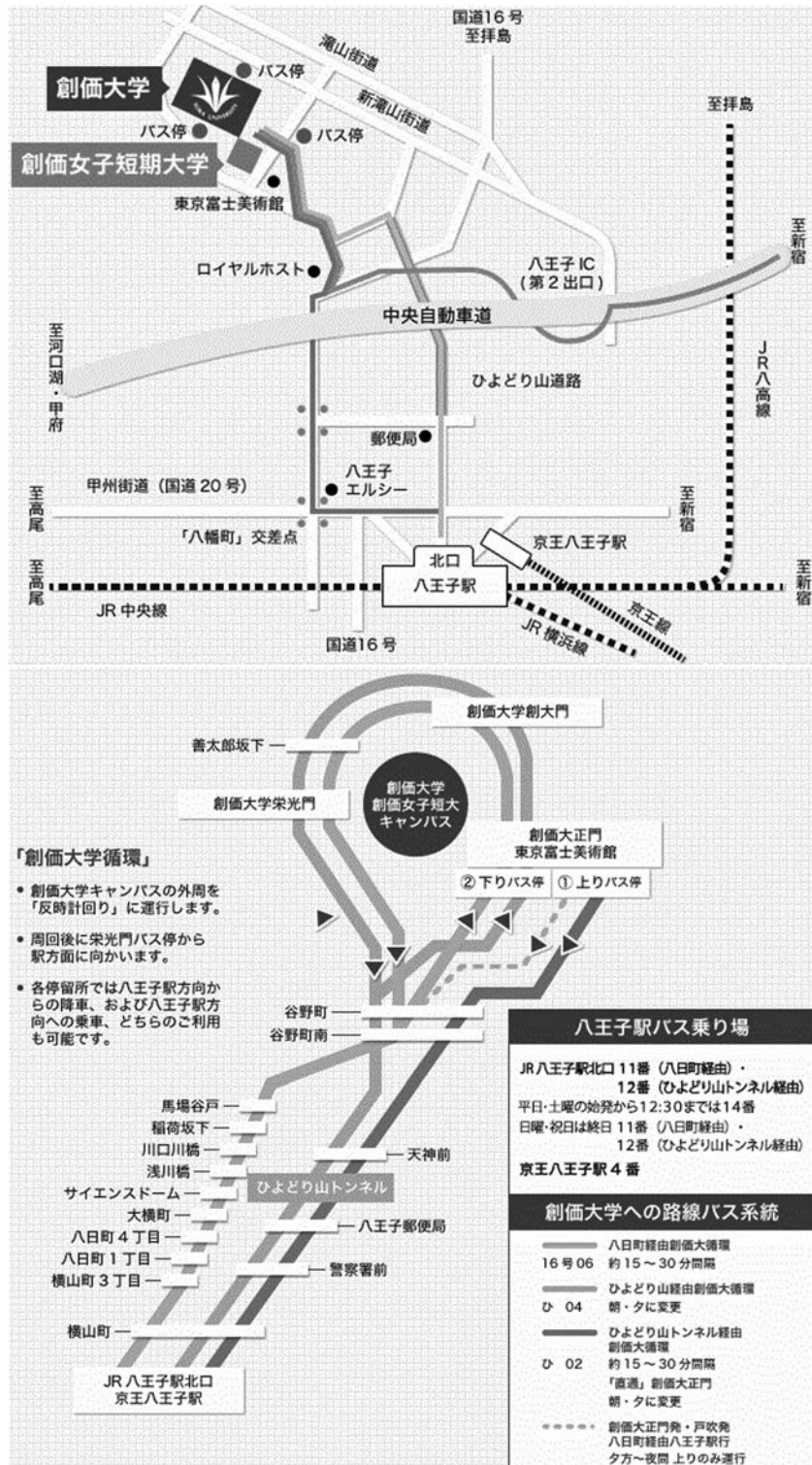


会場へのアクセス

1. 会場：創価大学 〒192-8577 八王子市丹木町 1-236

2. アクセス方法

創価大学までは、JR 八王子駅からバスで約 20 分です。八王子駅へは新宿から JR 中央線か京王線で約 40 分です。また東海道新幹線の新横浜駅から、JR 横浜線で約 45 分です。



バス時刻表（主要時間帯のみ掲載） 駅前→創価大学正門/東京富士美術館

京王八王子駅 乗り場：4番

* どの経由(ひ 02, ひ 04, ひ 05)でも、創価大学正門まで行きます。

時	平日	土曜	日曜/祝日
8	10 26 48	01 18 33 53	01 18 33 53
9	07 31 50	11 33 53	11 33 53
10	07 22 33 53	11 33 53	11 33 53
11	07 20 35 50	11 33 53	11 33 53
12	07 26 37 50	13 31 41 53	13 31 41 53
13	07 20 37 50	13 33 53	13 33 53
14	07 20 37 50	13 33 53	13 33 53
15	07 20 37 50	13 33 53	13 33 53
16	12 37 46	01 18 33 53	01 18 33 53
17	00 09 21 30 37 53	18 33 53	18 33 53



京王八王子駅

JR 八王子駅北口(～12 時 29 分) 乗り場：14番 直:大学まで直通

時	平日	土曜	日曜/祝日
8	00 12 16 22 27 28 35 46 直 50	03 20 32 35 55	03 20 35 55
9	09 26 直 33 41 52	02 13 30 直 35 55	13 35 55
10	03 09 14 21 直 24 35 55	13 35 55	13 35 55
11	09 22 37 52	13 35 55	13 35 55
12	09 22 28	15 22 直	15

JR 八王子駅北口(12 時 30 分～) 乗り場：#:11 番(八日町経由)・無印:12 番(ひよどり山トンネル経由)

* ひよどり山トンネル経由の方が、乗車時間は短いです。

時	平日	土曜	日曜/祝日
12	39 43# 52 57#	33 43 55 57#	33 43 55 57#
13	09 13# 22 24# 39 43# 52 57#	15 17# 27# 35 55 57#	15 17# 27# 35 55 57#
14	09 13# 22 24# 39 43# 52 57#	15 17# 27# 35 55 57#	15 17# 27# 35 55 57#
15	09 13# 22 24# 39 43# 52 57#	15 17# 27# 35 55 57#	15 17# 27# 35 55 57#
16	13# 14 24# 39 43# 48 57#	03 17# 20 27# 35 42# 55 57#	03 17# 20 27# 35 42# 55 57#
17	02 11 13# 23 24# 32 39 43# 48 55 57#	17# 20 27# 35 42# 55 57#	17# 20 27# 35 42# 55 57#



JR 八王子駅北口

バス時刻表（主要時間帯のみ掲載）創価大学正門/東京富士美術館→駅前

どちらの乗り場から乗車しても、JR 八王子駅北口、京王八王子駅の順で停車します。

乗り場：A(富士美術館側) 八：八日町経由 ・ 無印：ひよどり山トンネル経由 ・ 直：駅まで直通

* ひよどり山トンネル経由の方が、乗車時間は短いです

時	平日	土曜	日曜/祝日
13	02 17 32 47	05 12 _ハ 25 45	05 12 _ハ 25 45
14	02 17 32 47	05 12 _ハ 25 45	05 12 _ハ 25 45
15	02 17 32 47	05 12 _ハ 25 45	05 12 _ハ 25 45
16	02 17 27直 33 49	05 12 _ハ 25 45	05 12 _ハ 25 45
17	10 17 _ハ 27 37直 40 _ハ 50	06 12 _ハ 24 40	06 12 _ハ 24 40
18	00直 05 _ハ 10 22 32直 38 _ハ 51 _ハ	00 12 _ハ 20 40	00 12 _ハ 20 40
19	02 22 43 _ハ 58	00 12 _ハ 20 40	00 12 _ハ 20 40
20	05 _ハ 20 30 40 _ハ 50 58	00 05 _ハ 20 30 _ハ 40 _ハ 55	00 05 _ハ 20 30 _ハ 40 _ハ 55

乗り場：B(理工学部棟側) 無印：八日町経由 ・ ひ：ひよどり山トンネル経由

* ひよどり山トンネル経由の方が、乗車時間は短いです

時	平日	土曜	日曜/祝日
13	01 15 31 42	15 35 45	15 35 45
14	01 15 31 42	15 35 45	15 35 45
15	01 15 31 42	15 35 45	15 35 45
16	01 15 27 _ひ 33 44 52 _ひ	15 35 45	15 35 45
17	03 17 33 44 52 _ひ	00 15 35 45	00 15 35 45
18	03 17 32 47 49 _ひ	00 15 35 45	00 15 35 45
19	00 15 30 35 _ひ 45 49 _ひ	00 15 35 45	00 15 35 45
20	00 15 30 35 _ひ 45 52 _ひ	00 15 29 44 59	00 15 29 44 59



創価大学正門

大会プログラム

大会企画シンポジウム p.13

企画セッションⅠ・Ⅱ p.14

自由研究発表Ⅰ p.17

自由研究発表Ⅱ p.19

大会校・課題研究委員会合同企画シンポジウム 初年次を超える初年次教育

～キャリア形成支援の視点から～

【日 時】 2019年9月7日（土）13:50 ～ 17:30

【会 場】 創価大学 大教室棟 2階 S201 教室

【タイム・スケジュール】

第1部 基調講演

13:50～14:00 大会校挨拶

14:00～14:10 趣旨説明

14:10～15:10 基調講演1 「大学から社会へのトランジション

～データに基づく教育改善：初年次教育を動かす～」

中原 淳 氏（立教大学）

15:10～15:20 休憩

15:20～16:20 基調講演2 「大学へのトランジションから見た初年次教育への期待

－高等学校におけるキャリア教育を通して－」

望月 由起 氏（日本大学）

16:20～16:30 休憩

第2部 実例報告・総括討論

16:30～16:45 報告1 「学修フローチャートとラーニングルートマップの作成・活用」

濱名 篤 氏（関西国際大学）

16:45～17:00 報告2 「初年次教育とキャリア教育の連携と初年次教育推進室の役割」

上田 大作 氏（創価大学）

17:00～17:30 総括討論

【司 会】

総合司会・趣旨説明・総括討論進行： 関田 一彦（創価大学）

企画セッション I 9月6日(金) 14:30~16:30

ワークショップ (WS1~WS4)				
	担当者	所属	題目	会場
WS1	藤田 哲也 中川 華林	法政大学 流通経済大学	モデル授業公開検討会 (4): テキストの読み方	B401
WS2	成田 秀夫 山本 啓一 得丸 智子	大正大学 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」	B402
WS3	田中 岳 宮浦 崇 立石 慎治	東京工業大学 九州工業大学 国立教育政策研究所	大教室で教えるための準備	B404
WS4	佐藤 広子	創価大学	初年次でこそ育てたい「問い」をつくる力: QFT を体験しよう	B303

大会企画ミニシンポジウム I				
	担当者	所属	題目	会場
TK1	【企画者】 関田 一彦 須藤 義男 【司会者】 舟生 日出男 【話題提供者】 松本 隆	創価大学 ベネッセ i-キャリア 創価大学 ベネッセ i-キャリア	初年次教育における思考力育成の必要性和課題: 民間サービス提供結果からの考察	B403

企画セッション II 9月8日(日) 9:30～11:30

ワークショップ (WS5)				
	担当者	所属	題目	会場
WS5	蓮 行 鮫島 輝美 安永 悟	劇団衛星/大阪大学 京都光華女子大学 久留米大学	演劇的手法によるコミュニケーション環境のデザイン	B303

ラウンドテーブル (RT1～RT4)				
	担当者	所属	題目	会場
RT1	【企画者】 藤本 元啓 【司会者】 藤本 元啓 【話題提供者】 浅野 由貴枝 小杉 直美	崇城大学 酪農学園大学 北翔大学	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	B304
RT2	【企画者】 川崎 弘也 【司会者】 川崎 弘也 【話題提供者】 大塚 正人 日置 和人 光成 研一郎	株式会社ラーニングバリュー 摂南大学 神戸学院大学 神戸常盤大学	学びのモチベーションを喚起する初年次教育の実践事例：多様性を活かす組織開発的アプローチとその成果	B401
RT3	【企画者】 絹川 直良 【司会者】 絹川 直良 【話題提供者】 絹川 直良 笹金 光徳 福島 真司	文京学院大学 高千穂大学 大正大学	クラウドコンピューティングの可能性： 教学 IR 面での利用	B403
RT4	【企画者】 松尾 智晶 【司会者】 川島 啓二 【話題提供者】 千葉 美保子 佐伯 勇 中沢 正江	京都産業大学 甲南大学 甲南女子大学 京都産業大学	初年次教育の運営を支える学びのコミュニティの構築： 学生スタッフ制度を中心に	B404

大会企画ミニシンポジウム II				
	担当者	所属	題目	会場
TK2	【企画者】 関田 一彦 【司会者】 山内 俊久 【話題提供者】 原智 彦 工藤 陽介	創価大学 あきる野市 明星大学	キャリア形成の支援における初年次教育の役割： 特別な支援を必要とする学生を対象として	B402

ワークショップ（WS）とラウンドテーブル（RT） 及び、大会企画ミニシンポジウムについて

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. 大会企画ミニシンポジウム（120 分）

大会企画ミニシンポジウムは、大会実行委員会が大会テーマに沿って独自に企画するものです。今回は初日（9月6日）に「初年次教育における思考力育成の必要性と課題―民間サービス提供結果からの考察―」、最終日（9月8日）に「キャリア形成の支援における初年次教育の役割―特別な支援を必要とする学生を対象として―」と題して、ラウンドテーブルの形式に準じた企画を用意しています。

自由研究発表 I 9月7日(土) 10:30~12:00

A1 キャリア教育 座長：川島 啓二（京都産業大学） 会場：B204			
登壇者	所属	発表題目	時間
丸山 実子	島根大学	低学年向け課題解決型授業の実践から見えた地元就職意識の変容	10:30～ 10:50
松木 利憲	電気通信大学	電気通信大学初年次キャリア教育科目における反転授業の導入事例報告：反転授業の効果に着目して	10:55～ 11:15
杉橋 朝子	昭和女子大学	キャリアを考え社会人基礎力を高める授業作り	11:20～ 11:40
総括討論			11:45～

A2 協同学習・グループワーク 座長：笹金 光徳（高千穂大学） 会場：B205			
登壇者	所属	発表題目	時間
長田 敬五	日本歯科大学	LBP（LTD based PBL）における学習展開	10:30～ 10:50
東寺 祐亮	日本文理大学	協同作業に対する認識の向上を目指した教え合いの授業実践	10:55～ 11:15
須藤 文 安永 悟	久留米大学	グループ授業評価尺度の作成：「感情」との関係に着目して	11:20～ 11:40
総括討論			11:45～

A3 高大接続 I 座長：成田 秀夫（河合塾） 会場：B401			
登壇者	所属	発表題目	時間
山田 剛史 溝口 侑	京都大学 京都大学大学院	高大接続を視野に入れた探究型初年次教育：高校での探究学習を経験した学生はどのように学び成長するか	10:30～ 10:50
杉田 一真	産業能率大学	高大接続による主体的学習者の育成：大学が開発し、高校が実施するプログラム	10:55～ 11:15
黒田 友貴	静岡大学大学院 /愛媛大学	在学生によるオープンキャンパスでの在学生企画の運営に関する研究：運営規模の拡大と参加者の意識に着目して	11:20～ 11:40
総括討論			11:45～

自由研究発表 I 9月7日(土) 10:30~12:00

A4 学習意欲・動機 I		座長：西村 秀雄（金沢工業大学）	会場：B402
登壇者	所属	発表題目	時間
加藤 みずき 藤田 哲也	多摩大学 法政大学	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 IV：二回目の発表前のルーブリックの活用想定は実際の確認回数を増加させるか	10:30～ 10:50
南 雅則 富岡 和久 齋藤 英俊 松下 健	北陸学院大学 短期大学部 北陸学院大学	短期大学新入生の学業に対するリアリティショックと学校適応感：時間的展望の獲得タイプの違いからの検討	10:55～ 11:15
今井 亮佑 藤本 元啓	崇城大学	「SOJO ポートフォリオシステム」から読み解く学生生活の実態	11:20～ 11:40
総括討論			11:45～

A5 学習成果・効果測定		座長：垣花 渉（石川県立看護大学）	会場：B403
登壇者	所属	発表題目	時間
高松 邦彦 光成 研一郎 中田 康夫 伴仲 謙欣 濱田 道夫	神戸常盤大学	初年次教育科目をもとにした基盤教育科目の設計と評価	10:30～ 10:50
一之瀬 敦幾	常葉大学	大学授業におけるメタ認知能力の変化とその要因について：メタ認知能力向上とコミュニケーション能力に注目して	10:55～ 11:15
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（3）：教職課程コアカリキュラム対応型授業の試行的実践における効果の検証	11:20～ 11:40
総括討論			11:45～

A6 授業デザイン I		座長：杉谷 祐美子（青山学院大学）	会場：B404
登壇者	所属	発表題目	時間
高橋 博美	神戸学院大学	多文化共生の学習コミュニティ形成に向けて：ファシリテーターのアプローチポイントの検証から	10:30～ 10:50
山本 啓一	北陸大学	教員の協働体制のもとでの初年次ゼミのパーソナル支援：“担任制”を超えたインクルーシブ教育の組織的な構築をめざして	10:55～ 11:15
川崎 弘也	株式会社ラーニングバリュー	組織開発（Organization Development）を活用した初年次教育の実践報告：何を意図して計画し、どのようなことが起きたか	11:20～ 11:40
総括討論			11:45～

自由研究発表 II 9月8日(日) 12:30～14:00

B1 中途退学防止・学生の定着 座長：山本 啓一（北陸大学） 会場：B204			
登壇者	所属	発表題目	時間
佐藤 枝里	中部大学	新入生適応支援授業に相談活動の知見を活かす	12:30～ 12:50
木原 宏子 岸岡 奈津子 渡邊 あい子 石田 明菜 下井 康弘	立命館大学	正課と課外自主活動の両立困難学生に対する支援：立命館大学 新「学業ガイドライン」抵触者に対する学生支援（SSP）の事例から	12:55～ 13:15
松永 幸子	東京女子医科大学	チュートリアル教育の効果と課題：取り組みの事例と学生の意識調査を中心に	13:20～ 13:40
総括討論			13:45～

B2 ピアサポート 座長：田中 岳（東京工業大学） 会場：B205			
登壇者	所属	発表題目	時間
三木 恵子	大阪青山大学 短期大学部	キャリア形成支援を見据えた初年次向け教育プログラムの実践研究：大阪青山大学/大阪青山大学短期大学部 学習支援室の取り組み	12:30～ 12:50
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②：ピア・リーダー経験のある卒業生へのインタビュー調査から	12:55～ 13:15
鈴木 敦子 中村 健太郎 伊東 幸子	東京工業大学	学士課程新入生少人数ガイダンスにおける先輩学生の役割・効果	13:20～ 13:40
総括討論			13:45～

B3 授業デザイン II 座長：安永 悟（久留米大学） 会場：B304			
登壇者	所属	発表題目	時間
皆川 武	目白大学	科目間の連携を取り入れた初年次教育の取り組み：フレッシュマンセミナーと情報活用演習の相互連携をめざして	12:30～ 12:50
野村 尚克	Mirai Ship	企業の要望に応える低年次生からの企業連携の実践：インターンシップとPBLのコーディネートからの視点	12:55～ 13:15
齋藤 元紀 染谷 昌義 永戸 哲也 松丸 修三 笹金 光徳	高千穂大学	10年間大きな変更のなされなかった初年次教育プログラムの改革の検討と実践：全学共通初年次教育科目「ゼミⅠ」と「タカチホセーフティネット」を中心に	13:20～ 13:40
総括討論			13:45～

自由研究発表 II 9月8日(日) 12:30~14:00

B4 高大接続 II				座長：山田 剛史（京都大学） 会場：B401
登壇者	所属	発表題目	時間	
竹中 司郎	青森中央学院大学	より広い視野に立った政策提言が期待される初年次教育：我が国の大学教育への貢献	12:30～12:50	
小西 英行	多摩大学	入学前教育と初年次教育の接続に関する試み：高大接続における新たな視点	12:55～13:15	
溝口 侑	京都大学大学院	高校と大学の統計教育の接続についての考察	13:20～13:40	
総括討論			13:45～	

B5 学習意欲・動機 II				座長：藤田 哲也（法政大学） 会場：B402
登壇者	所属	発表題目	時間	
望月 肇	大阪産業大学	英語コミュニケーション・英語学習意欲の向上を目指した初年次教育の実践：国際学部国際学科3年間の取り組みと学生の定着・離学者対策の検証	12:30～12:50	
久保田 真理	慶應義塾大学	PBL 型実験における課題とその解決：テキストと指導法のカスタマイズと対話式マニュアルの提案	12:55～13:15	
山川 直樹	就実大学	競いながら学ぶ対話用教材を活用したサイエンスコミュニケーション：就実大学薬学部におけるアクティブ・ラーニング型授業の実践	13:20～13:40	
総括討論			13:45～	

B6 文章表現				座長：藤本 元啓（崇城大学） 会場：B403
登壇者	所属	発表題目	時間	
西谷 尚徳	立正大学	文章表現における接続表現の使用に関する考察	12:30～12:50	
福山 悠介	北陸大学	初年次ゼミ・初年次専門基礎科目の連携を通じたレポート作成指導：レポート作成プロセスの繰り返しによる定着を目指して	12:55～13:15	
坂東 実子	敬愛大学	漢字の語彙的誤変換型誤用の増加と対策：近年の Web 媒体の読書メディアの浸透とその影響を考える	13:20～13:40	
総括討論			13:45～	

自由研究発表 II 9月8日(日) 12:30～14:00

B7 授業デザイン III			
座長：沖 清豪（早稲田大学） 会場：B404			
登壇者	所属	発表題目	時間
垣花 渉	石川県立看護大学	看護学生の主体的に学ぶ力を育てる地域早期体験	12:30～ 12:50
廣瀬 清英	岩手医科大学	法学教育へ反転授業の導入と成績評価方法の改善：講義回数の減少と講義内容の確保	12:55～ 13:15
九内 悠水子 佐々木 淳	比治山大学	G Suite・SNSを用いた学修の動機づけを維持させるための授業デザイン：台湾・大葉大学との共同プロジェクトを通じて	13:20～ 13:40
総括討論			13:45～

発 表 要 旨

大会企画シンポジウム	p.25
大会企画ミニシンポジウム	p.31
ワークショップ	p.37
ラウンドテーブル	p.43

自由研究発表Ⅰ（ 9月7日 午前 ）

A1 キャリア教育	p.62
A2 協同学習・グループワーク	p.68
A3 高大接続Ⅰ	p.74
A4 学習意欲・動機Ⅰ	p.80
A5 学習成果・効果測定	p.86
A6 授業デザインⅠ	p.92

自由研究発表Ⅱ（ 9月8日 午後 ）

B1 中途退学防止・学生の定着	p.98
B2 ピアサポート	p.104
B3 授業デザインⅡ	p.110
B4 高大接続Ⅱ	p.116
B5 学習意欲・動機Ⅱ	p.122
B6 文章表現	p.128
B7 授業デザインⅢ	p.134

大会校・課題研究委員会合同企画シンポジウム 初年次を超える初年次教育

～キャリア形成支援の視点から～

【日 時】 2019年9月7日（土）13:50 ～ 17:30

【会 場】 創価大学 大教室棟 2階 S201 教室

【タイム・スケジュール】

第1部 基調講演

13:50～14:00 大会校挨拶

14:00～14:10 趣旨説明

14:10～15:10 基調講演1 「大学から社会へのトランジション

～データに基づく教育改善：初年次教育を動かす～」

中原 淳 氏（立教大学）

15:10～15:20 休憩

15:20～16:20 基調講演2 「大学へのトランジションから見た初年次教育への期待

－高等学校におけるキャリア教育を通して－

望月 由起 氏（日本大学）

16:20～16:30 休憩

第2部 実例報告・総括討論

16:30～16:45 報告1 「学修フローチャートとラーニングルートマップの作成・活用」

濱名 篤 氏（関西国際大学）

16:45～17:00 報告2 「初年次教育とキャリア教育の連携と初年次教育推進室の役割」

上田 大作 氏（創価大学）

17:00～17:30 総括討論

【司 会】

総合司会・趣旨説明・総括討論進行： 関田 一彦（創価大学）

【企画趣旨】

今回の大会校企画シンポは、課題研究委員会との合同企画として実施します。課題研究委員会としては、初年次教育学会のこれからの展開を考え、初年次教育とつながりが重要な周辺領域との連携可能性を検討し、大学教育の課題を提起していくことを当面の課題研究テーマとしたいと考えています。

一方、大会校としては、3 ポリシー作成ガイドに明記されたように、学士課程の入り口を担う初年次教育と出口を担うキャリア教育、その両方をカリキュラムの中にどのように組み込み、その成果をどのように点検するかという課題について、会員間でアイデアを共有し、理解を深める機会を設けたいと考えました。そこで、今回は初年次教育の周辺領域の一つとしてキャリア教育を捉え、シンポジウムを合同開催することになりました。

高大接続システム改革が進展し、入学者受入れ方針（アドミッションポリシー）の明示が求められ、受け入れた新入生をどのように育て社会に送り出すか、学士課程教育の起点である初年次教育の重要性が改めて強調されています。教育課程編成方針（カリキュラムポリシー）策定においても、学部専門教育と初年次教育の連携・融合が求められています。学位授与方針（ディプロマポリシー）に謳う学修成果を確かにするための学士課程プログラムを描く上で、初年次から最終年次へと続くシームレスなカリキュラム編成は不可欠です。初年次教育を共通教育の一部に限定して、専門教育と分けて扱う大学はさすがに少ないでしょうが、どのように連携・融合するか模索中の大学は多いでしょう。

なかでも、初等・中等教育における学習指導要領改訂にともない、大学においてもキャリア形成支援を念頭に置いた学習指導の必要性が増しています。大学ではアクティブ・ラーニングの導入が進んでいますが、初等・中等教育ではアクティブ・ラーニングを通じた「主体的・対話的で深い学び」の具現化が求められています。そして、この主体的な学びについて、文科省は「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる学び」であると説明します。高大接続の流れでいえば、大学の授業にも同様の主体的な学びが期待されております。

一方、新卒一斉採用の枠組みが崩れ、企業インターンシップの低学年化も進み始めました。初年次教育の一環として取り込まれる地域連携型の PBL でも、キャリア形成と関連付けることで学生の学習意欲向上を図る実践は多いでしょう。留学生や特別な学習支援を必要とする学生の割合も、多くの大学で増えています。もともと、新入生の多様化への対応として初年次教育は発展してきたとも言えますが、その取り組みは近年、高度化・多角化・多層化の度を増しています。単に 1 年次の学生を対象とする教育プログラムという位置づけや範囲を超えた展開を考える時代になりました。このような課題意識に立ち、本大会のテーマを「初年次を超える初年次教育～キャリア形成支援の視点から～」としました。

この合同シンポジウムでは、社会から見た初年次教育について立教大学の中原淳先生に、高校から見た初年次教育について日本大学の望月由起先生にご講演いただきます。さらに加え、明日（9 月 8 日）はラウンドテーブルと同じ時間帯に、「キャリア形成の支援における初年次教育の役割―特別な支援を必要とする学生を対象として―」と題した大会企画ミニシンポジウムも開催いたします。この合同シンポジウムと合わせ、皆様の新たな学びの機会になれば幸いです。

大会実行委員長・前課題研究委員会委員 関田一彦（創価大学）

大学から社会へのトランジション

～データに基づく教育改善：初年次教育を動かす～

中原 淳（立教大学）

教大学経営学部ビジネスリーダーシッププログラム（BLP）では、主に、初年次・2年次の学生に必修型のリーダーシップ教育を行っている。このプログラムでは、提携企業から出された経営課題に対して、学生がグループで課題解決を行うのと同時に、そのプロセスを振り返り、相互にフィードバックを行うことで、相互のリーダーシップ行動を補正することをめざす。

2018年より、BLPでは「データアナリティクスラボ」を設置し、BLP内の学生の行動データ、意識調査のデータ、成績データなどを収集・一元管理し、その分析にあたっている。これらの分析された諸データは、教授会のもとより、各教員にフィードバックをされ、学部内の教育改善に役立てている。当日の講演では、BLPを素材にしながら、実践の詳細・データに基づく教育改善の実際を述べる。

【プロフィール】

中原 淳（なかはら じゅん）氏

立教大学経営学部教授。東京大学を経て2018年4月より現職。著書『経営学習論』、『職場学習論』（東大出版会）など多数。民間企業の人材育成を研究活動の中心におきつつも、近年は、横浜市教育委員会との共同研究など、公共領域の人材育成についても、活動を広げている。一般社団法人 経営学習研究所 代表理事、特定非営利活動法人 Educe Technologies 副代表理事、認定特定非営利活動法人カタリバ理事、認定特定非営利活動法人フローレンス理事、学校法人河合塾教育イノベーション本部研究顧問。

大学へのトランジションから見た初年次教育への期待

－ 高等学校におけるキャリア教育を通して －

望月 由起（日本大学）

高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、生徒の心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的としている。高校生は、中学生に比べて自我形成が進み、自己の将来に対する自己実現の欲求も高まる傾向にある。所属する集団がより多様に広がる中で、様々な役割を担い、円滑な人間関係の構築が求められる一方で、自信の喪失、ストレス耐性の不足、社会性の未熟さといった課題が浮かび上がる生徒も少なくない。

高等学校におけるキャリア教育は、現実的な職業や上級学校への進学を選択と密着しているため、その時々々の社会背景もふまえながら展開することが求められる。グローバル化の進展、知識基盤社会の到来、就業構造・雇用慣行の変化等、高校生を取り巻く環境が変化している現状をふまえ、生徒一人一人の個性や中学校までに培った能力や態度を伸長させるとともに、学校から社会・職業への移行準備として専門性の基礎を育成することが重要である。

こうした状況をふまえ、平成 30 年に告示された新学習指導要領では、高等学校におけるキャリア教育を展開するには、高校生のキャリア発達課題の特徴を意識し、各学校及び各学年における目標設定や計画策定をすすめる、系統的な指導につなげていくことを強く求めている。その際には、小学校や中学校のみならず、大学をはじめとした高等教育機関との連携・協力も期待されている。

そこで本報告では、大学へのトランジションから見た初年次教育への期待について、高等学校におけるキャリア教育を通して考えてみたい。

着目する主な視点としては、以下を予定している。

1. 大学・高校におけるキャリア教育推進の背景の相違
2. 今後の高校キャリア教育の方向性－新学習指導要領を通して－
3. 初年次教育への期待

※3. については「正解」のある話ではないので、参加者の皆様との積極的かつ建設的な意見交換ができることを期待している。

【プロフィール】

望月 由起（もちづき ゆき）氏

日本大学文理学部教育学科教授。横浜国立大学、お茶ノ水大学、昭和女子大学を経て 2018 年 4 月より現職。著書『進路形成に対する「在り方生き方指導」の功罪－高校進路指導の社会学－』（東信堂）、『キーワード キャリア教育・生涯にわたる生き方教育の理解と実践－』（北大路書房）など多数。

【事例報告 1】

学修フローチャートとラーニングルートマップの作成・活用

濱名 篤 氏（関西国際大学）

関西国際大学では、「初年次セミナー」、「学習技術」（以上前期）、「基礎演習」（後期）といった初年次教育科目とともに「評価と実践Ⅰ」（1～2年次、1単位）を必修としている。IR部門と協力し、大学や社会における評価”についての理解と、実際に様々なテスト、サーベイ、eポートフォリオ作成を行っている。

この科目の中では「ラーニング・ルートマップ」という卒業後の進路を想定した学びの計画を作成してもらう。学生には、“自分のラーニング・ルートマップ”を作る”ことを意識させ、自らの責任での将来設計と実行の重要性を認識してもらう。このマップの中には出口までにどのような学外での経験学習や各種試験・検定受験の計画も組み込むが、1年から4年までのフロー設計の機会や判断材料が難しい。

そこで本年より、その作成を支援する「学修フローチャート」を提供しはじめた。これは、カリキュラムマップだけでは網羅し得ない判断材料を提供することによって、能動的・自律的な将来設計を実現するための支援ツールであり、4年間の学びの中で、いつどのような時期に重要な判断（例：専攻の決定、将来就きたい職業、取得する資格・免許等）を、どのような情報をもとに決定すればいいのか、判断・決定のタイミングと、そのための判断材料として、どのような情報があるのかを図示したチャートである。履修ガイダンスで配布されたものを、自分のラーニング・ルートマップを作成する際や、専攻にエントリーする際に活用できる。また主要な適性検査やテストを受験するタイミングを知ることができる。学生が、本学のめざす学修成果の一つである”自律性”を高め、自らのキャリアプランやライフプランづくりは、こうした学習プラン構築から始めていくものにしていきたい。

【プロフィール】

濱名 篤（はまな あつし）氏

学校法人濱名学院理事長・関西国際大学学長。関西女学院短期大学、関西国際大学の教員を経て2005年4月より現職。著書『初年次教育－歴史・理論・実践と世界の動向』（丸善）、『学修成果への挑戦・地方大学からの教育改革』（東信堂）など多数。大学コンソーシアムひょうご神戸理事、文部科学省中央教育審議会臨時委員（大学分科会）、文部科学省学校法人運営調査委員、日本私立学校振興・共済事業団私学情報推進会議委員。

【事例報告 2】

初年次教育とキャリア教育の連携と初年次教育推進室の役割

上田 大作（創価大学）

創価大学キャリアセンターでは、上級生が下級生の進路・就職支援を行うピアサポートを長年続け、大きな成果を出している。就職活動に直面する3年生をサポートするRSS（リクルート・サポートスタッフ）、新入生のキャリア意識の向上をサポートするCSS（キャリア・サポートスタッフ）、いずれも就職活動を終えた最上級生が個別相談など、様々な形で教職員を手伝っている。特に、1年生秋期に開講する共通科目「キャリアデザイン基礎」では、例年600名前後の履修者全員に対しCSSのメンバーが学期に2回、個別面談を行い、2年次以降のキャリア形成について相談にのっている。

本学の共通科目は、人文科学系、社会科学系、自然科学・健康科学系、自校教育系（大学科目）など領域ごとに群化して配置されており、キャリア科目は全てキャリア系科目群として他の共通科目とは距離を置いた形でカリキュラム上展開してきた。例外的に、基礎科目群に属する初年次セミナーの1コマを任せられ、キャリアガイダンスを行っているが、キャリア教育と初年次教育は別物と考えていた。

ところが3年前（2016年度）に初年次教育推進室（以下、推進室と略す）が学士課程教育機構に設置され、キャリアセンターからも推進室に室員を出すようになった。推進室では昨年度から共通科目に科目群横断で初年次教育科目の認定を始めた。上記の「キャリアデザイン基礎」も初年次教育科目として認定され、初年次教育の視点からも授業内容を考える必要性が出てきた。

一方、CSSのピアサポートにおいては、どのように質を担保するのか。近年、売り手市場の状況が続き、受験する企業数も減少傾向で、選考の過程で多面的に評価され、その経験から自らを振り替える機会も減っている。後輩の支援に関わる資質・能力等が身につけていないCSSのメンバーに対して、従来以上の研修が必要となっている。そうした課題に対し、別の科目群（世界市民科目群）にある「スマートリーダーシップ I/II/III」の活用は検討に値すると考えている。この科目は、もともと学生寮のサポートスタッフやクラブ・サークルの執行メンバー向けにリーダーシップの理論とスキルを伝える実践的科目であるが、初年次セミナー等のSA養成を兼ねている。CSSに参加を希望する学生たちに、早い段階でこうした科目の履修を促し、後輩をサポートする技能向上を図ることが出来れば、キャリア教育の側からも初年次教育の側からも望ましいことである。

【プロフィール】

上田 大作（うへだ だいさく）氏

創価大学キャリアセンター部長。就職氷河期といわれた1996年より約5年半、キャリアセンターの前身である就職部で就職支援業務に従事した。昨年6月より現職。本年4月から全国私立大学就職指導研究会幹事に就任している。

大会企画ミニシンポジウム

大会企画ミニシンポジウム I

初年次教育における思考力育成の必要性和課題： 民間サービス提供結果からの考察

- 【企画者】 関田 一彦（創価大学）
須藤 義男（ベネッセ i-キャリア）
【司会者】 舟生 日出男（創価大学）
【話題提供者】 松本 隆（ベネッセ i-キャリア）

大会企画ミニシンポジウム II

キャリア形成の支援における初年次教育の役割： 特別な支援を必要とする学生を対象として

- 【企画者】 関田 一彦（創価大学）
【司会者】 山内 俊久
【話題提供者】 原 智彦（あきる野市）
工藤 陽介（明星大学）

初年次教育における思考力育成の必要性和課題

— 民間サービス提供結果からの考察 —

【企画者】 関田 一彦（創価大学）
須藤 義男（ベネッセキャリア）
【司会者】 舟生 日出男（創価大学）
【話題提供者】 松本 隆（ベネッセキャリア）

1. はじめに

初年次教育学会の設立からすでに10年が経ち、初年次教育は啓発・普及の段階から、3ポリシーに対応した教育プログラムとして、各大学が独自に深化・発展させていく段階に入っている。こうした認識から、今回の大会テーマを「初年次を超える初年次教育：キャリア形成支援の視点から」とした。この大会校企画ミニシンポジウムでは、そうした課題意識の上に、学士課程教育の起点として、卒業・就職という終点に向けた初年次教育を考える。

今回は全国の大学にサービスを提供している民間企業であるベネッセキャリアが蓄積しているデータや知見を検討素材として、話題提供していただく。むろん、特定の商品の紹介や企業の宣伝を意図としたものではない。初年次教育における思考力育成の必要性和課題について、情報交換を行いたい。各大学が扱う新入生の学力レベルは様々であろうが、大学が学問の府である限り、学生の思考力を鍛える取り組みは不可欠であろう。このミニシンポでは次の3点について特に参加者と共に考えたい。

- ・学習意欲を高める入学前教育の工夫
- ・授業は、自らの知力を鍛える場である、という感覚に乏しい学生への対応
- ・大社接続を視野に入れた思考力の鍛え方

2. 入学前教育の課題

目的は大学により様々だが、入学が決まっ

た高校生向けに入学前教育を行う大学は多い。入学後の専門科目におけるスムーズな内容理解が狙いだが、実際は課題図書を指定した読書指導、小論文の添削指導、高校の学習内容の復習などが主である。しかし、課題を受け取る側からすると、せっかく大学に入学するにもかかわらず、苦手な教科の復習を求められる、もしくは中学生レベルの問題集が送られてくることで、逆に意欲を下げるケースも散見される。

そこでベネッセでは、大学の学びへの期待感を高め、その準備となることに特化した「Critical Thinking」「Logical Writing」などジェネリックスキルをテーマにした導入教材を開発した。ただ、高校生の評価は「今まで学んだことがなく面白かった、でも何の役に立つのかわからない」というものだった。そもそも思考力とは何か具体的にわからない、また、自分が得意か苦手かさえもわからず、学ぶ動機を引き出すことができなかった。一方、大学3年生にモニターした結果は「いつもゼミの先生に指摘されることです、ゼミの前に取り組みたかった」という好意的なものだった。いずれにしろ、ジェネリックスキルの育成教材であっても、一方的に送り付けるだけでは必要性を訴求できなかった。

創価大学の入学前教育では、英数（一部の学部で生物）の復習課題を課している。事前事後、あるいは入学時のプレースメントテスト結果を見ると、全体としては復習の効果は

上がっていない。ただし、課題提出率などから、習慣的な学習態度がどの程度、身についているのかを類推することはできる。

「Logical Writing」も試行してみたが、限られた訓練であり、入学後のレポート課題において顕著な効果は見られない。

一方、高校側からは、大学に入って役立つ学習である、というメッセージが生徒たちに伝わるような課題設定や指示をしてほしい、という要望が寄せられている。

3. 思考力テストの結果から見えた課題

今の学生は総じて真面目なため、授業で学ぶことのメリットを理解させることが重要だが、授業で鍛えられる力と、社会で求められる力は別と考えている。そこで、ベネッセでは「思考力テスト」を開発し、授業でどんな力が身につくのか、可視化できるようにした。

このテストによる最大の知見は、思考力は大学時代を通じて伸びる、ということである。大学の教育力が学生の思考力の伸びを左右することが示唆された。

高校までに鍛えた読解力を土台に、大学の授業で思考力が養成されることになる。しかし、高校までの学習経験で、先生の話や教科書など与えられる素材は必ず正しい前提になっており、情報の正しさを疑う癖がついていない。多くの学生が、テストで与えられる情報をそのまま読み取る力はあるものの、その情報を疑うことをせず、鵜呑みにする結果となった。これは偏差値の高い大学の学生にも言えることである。

初年次教育で必要なのは、情報に触れる際に鵜呑みにしない姿勢を作ることである。思考力の型を教え込むだけでは、授業の効果は期待できない。初年次教育として思考の型を伝える授業も行っているが、情報に向かう姿勢を変えることに最も力を使っている。

創価大学では、初年次科目として「思考技術基礎」を開講している。授業者としてベネ

ッセの知見は体験的に同意できる。

また、思考力育成に関して、読解力不足の問題も看過できない。近年は、論理的思考を働かせる以前に、課題をきちんと理解できていない学生が確認されている。そこで、今年度の教育学部では、新井紀子らが開発した「リーディングスキルテスト (RST)」を用いて新入生の読解力を測った。1 年次の春学期に必修の「初年次セミナー」では、読解力テストの結果に基づいて学生を 6 段階のレベルに分け、5 コマ分でレベル別の訓練を試行している。そうした取組みと思考力向上との関係も、今後の課題として注目したい。

4. 産学協同初年次教育からの気づき

ベネッセが事務局を引き受けている一般社団法人 Future Skills Project では、2010 年から各大学の初年次教育として産学協同 PBL 講座を提供している。参画企業は 180 社にのぼり、優秀な学生を奪い合うのではなく、優秀な学生を増やすために、企業として大学教育に貢献する志を持って活動は継続してきた。

この講座の目的はスキルを身につけさせることではない。入学直後に「主体性」を引き出し、学部教育への動機づけを狙っている。他の産学協同 PBL と違い、企画書やプレゼンテーションの質は問わない。企業の本物の課題を与え、学生扱いせず失敗経験（修羅場体験）をさせることで、毎日の授業の重要性を伝えている。しかしながら、この講座で学生は相当に追い詰められて思考しているものの、決して思考力が伸びているとは言えない。入学直後の 1 年生と、3 年生に同講座を実施しても、プレゼンの質に変化がないことが課題とされた。いま、新しい PBL にチャレンジしている。一点目が、与えられる課題でなく、自分で課題を決める。二点目が、企画をプレゼンして終わりではなく、実際に自分で実践まで行うこと。このあたりの実験結果も共有したい。

キャリア形成の支援における初年次教育の役割

—— 特別な支援を必要とする学生を対象として ——

【企画者】 関田 一彦（創価大学）

【司会者】 山内 俊久（創価大学）

【話題提供者】 原 智彦（あきる野市）

工藤 陽介（明星大学）

1. はじめに

今回の大会テーマは「初年次を超える初年次教育：キャリア形成支援の視点から」である。この大会校企画ミニシンポジウム（本セッション）では、大学において障害のある学生への修学・自立支援をするセンターの担当者、大卒者も含め障害のある青年の就業支援をしている専門家、それぞれから障害のある学生の支援の現状と課題について話題提供いただく。それを受けて、参加者相互に意見・情報交換を行い、今後の初年次教育の課題を検討し合っていきたい。

2. 背景

2006年12月、国連総会での「障害者の権利に関する条約」が採択され、以降、日本国内でもその批准に向けた関係法令の整備が進んできた。その理念は「共生社会」の形成であり、教育分野においては「インクルーシブ教育システム」の形成をあらゆる教育段階で進め、生涯学習社会における教育機会の整備・確保である。これを受けて大学教育においても、障害に伴う困難さから特別な支援を必要とする学生への対応（いわゆる合理的配慮）が求められている。本学会でも一昨年の第10回大会（中部大学）では、本会理事である西村秀雄・沖清豪の両氏によるラウンドテーブル「初年次教育と発達障がい学生支援」が設けられた。様々な障害を抱える学生の受け入れが進む日本の大学にとって、そうした学生への大学適応支援は大きな課題である。

3. 問題の所在

少子化の中で始められた高等学校の学費無償化は大学等の高等教育へも拡充され、その流れが特別支援対象の生徒たちの大学進学率を押し上げることが予想される。一方、子どもの数は減少傾向にあるにもかかわらず、義務教育段階で特別支援教育を受けている児童生徒の数は、この10年間増加している。中でも発達障害等の診断を受けても、通常の学級に在籍する児童生徒の増加は著しい。特に、通信制私立高校を経て大学に進学する生徒の中には、従来なら公立の特別支援学校へ進学し、卒業後はそのまま就労したであろう知的障害を持つ者も一定数含まれていると思われる。高校の学費無償化が私学進学ハードルを下げたことが、その要因の一つとされている。

その全てを大学教育が引き継ぐものはないが、特別な支援を必要とする学生の入学が増加しているのは、大学関係者の多くが実感しているところであろう。一たび入学を許した以上、過重な負担のない範囲での合理的配慮は大学の責任であり、出口における教育の質保証はそうした学生に対しても求められてくる。高大接続システム改革の流れの中で3ポリシーの設定・整備が強調され、大学教育の入り口にある初年次教育の重要は益々大きくなっている。

障害のある学生へのキャリア形成の支援には、その学生が専攻する学問分野での学修成

果を確かなものにするための学業支援と共に、教育、福祉、医療、労働等の関係機関による支援ネットワークによる就業支援も不可欠である。出口における教育の質保証を真摯にとらえれば、今まで以上に、特別な支援を必要としている学生たちに対する卒業後を考えたキャリア形成支援が入学段階から求められてくる。

4. 話題提供

4-1. 大学における障害のある学生の修学支援・自立支援：明星大学ユニバーサルデザインセンターの取組

明星大学ユニバーサルデザインセンターは2015年に開設された障害学生支援部署であり、合理的配慮の相談窓口となっている。障害学生からの意志の表明により、建設的な対話を通じ、配慮内容の検討を行っている。また、大学内で検討された合理的配慮を学部等へ依頼し、適切に配慮が行われているかを確認するために本人へ面談を行っている。

合理的配慮を行うことは障害学生への権利保障の側面もある一方で、環境調整による大学適応支援の側面も存在する。この合理的配慮の過程が大学を卒業する際の進路選択支援に大きく影響する。合理的配慮を申請するためには「大学環境」における自分の「得意なこと」、「苦手なこと」を理解し、必要な配慮について相手へ説明することが求められる。つまり、「大学環境における自己理解と自己発信(表現)の力」を身につけていることがキーポイントである。これは自己理解が適切ではないと支援や配慮を受けることが難しいことを意味する。

進路選択の場面でも同様であり「働く環境」において自己理解を深め、自身の進路を検討することが進路選択支援の第一歩である。そのためには就業体験や自身のこれまでの経験から自分のことを見つめ直し、整理する機会が求められる。つまり、「働く場面における自己理解と自己発信(表現)の力」が重要となっ

てくる。今回は大学適応支援を通じた進路選択支援に必要なポイントについて話題提供を行う。

4-2. 障害者就労支援の現場から見た障害のある学生の支援の現状と課題

成人期の就労状況は、2018年4月に、「障害者の雇用の促進等に関する法律」の改正があり、障害者の雇用率の算定基礎に「精神障害者保健福祉手帳」を持つ人が、それまでの見なし雇用から正式に雇用率の対象となった。また、雇用率が民間企業では2.2%に引き上げられ、就職希望の障害者には追い風となっている。

こうした社会情勢を受け、東京都区市町村障害者就労支援事業、すなわち私ども障害者就労支援センターにも今年に入って新規登録者の相談が増えてきている。なかでも、専門学校、短大、大学等の高等教育を受けながら、学齢期に何らかの困難を抱え、学校卒業後に引きこもりや職業生活の継続に苦勞をしている人が多い。こうした20代、30代の人たちは、コミュニケーションに何らかの苦勞があり、家族も心配するなかで、支援機関や医療機関に相談して通院している人が多い。そのような中、障害者手帳取得と就職活動をするようになり、私どもの就労支援センターを訪れている。

こうした新規登録者の人は、全般的に穏やかで口数も少なく、自信がない様子がうかがえる。しかし、高等教育まで受けているため、学んできた分野や職域での知識や技能を身に付けている人が多い。課題は、こうした教科目以外の学びである。適切な合理的配慮を受けるための自己理解と働く意義の学び、コミュニケーションの学び等が不足しているように思われる。高等教育段階で、自分の良さに気づき、自己の苦手を助けてもらう術を身に付ける等の学びをすることが必要であり、支援を受けながら学ぶ良い経験が必要と思われる。

ワークショップ概要

9月6日（金） 14:30～16:30 （WS1～WS4）

9月8日（日） 9:30～11:30 （WS5）

※ 各教室の収容定員およびワークショップ実施内容により、参加者数を制限させていただく場合があります。原則として初年次教育学会会員の参加者を優先します。

WS1	モデル授業公開検討会（4）：テキストの読み方
教室	B401（会場の収容定員に基づく定員の目安 80 名）
担当者	藤田哲也（法政大学）、中川華林（流通経済大学）
概要	本ワークショップでは、担当者(中川)が実際に初年次教育の模擬授業を行い、授業後に参加者の皆様と授業内容や授業運営上の工夫等について意見交換をする。 今年度のテーマである「テキスト」とは、教科書だけでなく、レポート課題を作成するときに参照する図書や専門課程に進んで読む論文も含む、説明文全般を指す。状況として「レポートを作成するために資料となる図書を読む」場面を想定し、いかにして「読まずに」読むべき図書を取捨選択するのかについて説明するとともに、「読解の困難」を生じさせる原因について心理学の知見に基づいた解説をする予定である。また、著者の主張を的確に読み取るためには文章の構造を見抜くことが有用であることを説明した上で、それらの構造を自分が文章を書くときにも活用する価値があることを実感できるようなワークを取り入れる予定である。 本ワークショップでは導入部分を藤田が解説し、続く「模擬授業(中川が担当)」の中で学生が今後テキストを読む際に留意すべき点を体得できるような工夫を実践する。ワークショップ後半では、学生に対するアドバイスの在り方について、参加者の皆様と討論する予定である。参加者の皆様には、前半は学生の視点で授業を受けていただきたく、原則遅刻せずに参加するようお願いしたい。後半の冒頭では、指定討論者(中川)から提示される、授業をよりよくするため論点について全参加者で意見交換をした後、自由な質疑応答も行う予定である。
キーワード	初年次教育モデル授業、授業検討会、気づき、シラバス

WS2	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」—
教室	B402（会場の収容定員に基づく定員の目安 60 名）
担当者	成田秀夫（大正大学）、山本啓一（北陸大学）、得丸智子（開智国際大学）
概要	アクティブラーニングが広がり、学生が発信する機会が増えているが、情報を検索して「再発信」するだけに陥ってはいないだろうか。真に発信の「主体」として、学生自身の経験に根ざした思考の発信を促すべきだろう。このような問題意識のもと、私たちの研究グループは、経験から得た知恵（身体知、暗黙知）をことばで表現する方法（「経験のことば化」と呼ぶ）を模索してきた。今回は、哲学者ジェンドリンが創始し、得丸（2008 他）が表現活動としてデザインした TAE（Thinking At the Edge）をベースに、初年次教育で実施可能な「経験をことば化する方法」を紹介する。この特徴を要約すると、次のようになる。 ・内省を促し、思考力と表現力を一体のものとして高める ・経験を相対化し意味づける文章表現へと、段階的・系統的にプロセスをデザインする ・他者との共有や、アカデミック・ライティングへの接続に開かれている 本ワークショップでは、時間が許す限り、「記憶の断片を小カードに書き取り広げて俯瞰する（データ化）→小カードを類似性によりグループにする（グループ化）→グループ内類似性、グループ間関連性を短く表現する（パターン化）→キーワードを選定し主張の核心を論理的に表現する（構造化）」という一連の手順を体験してもらいたいと考えている。
キーワード	TAE、経験の言語化、アカデミック・ライティング

WS3	大教室で教えるための準備
教室	B404（会場の収容定員に基づく定員の目安 80 名）
担当者	田中岳(東京工業大学)、宮浦崇(九州工業大学)、立石慎治(国立教育政策研究所)
概要	「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた」(文部科学省)ことで、グループ活動を前提とした授業が増えているのではないのでしょうか。確かに、知識伝達(ダウンロード)型の講義よりも、学生の能動性を引き出すグループ活動は、教員にとっても当の学生にとっても「アクティブ・ラーニング」を行った達成感があるものです。 とはいえ、大教室における講義形式の授業が、その役目を終えたのかといえば、そうともいえません。講義形式が相応しい場合もあるからです。教育方法として、あるいは科目の配置として仕方ないといったケースが現場で起きていることでしょう。 では、それらの授業が従前のまま(講義だからやむを得ない)で良いのでしょうか。大教室の講義形式では、授業(テーマ)に対する学生個々の関わり、グループ活動のような学生間の交流や自身と向き合う省察といった活動は、難しいままなのではないでしょうか。 本ワークショップでは、経験豊富な先生、大規模クラスを教えるのが初めての先生、支援策を検討したい職員などの方々に集まっていただき、大教室で教えることに関する知恵を探し出すことを目指します。 ※注:本WSでは「大教室、大規模クラス」を、履修学生数のみではなく、個々の学生が学習者として他の学生と交流することが難しくなる状況・環境としても捉えています。 [目標] ワークショップ終了後には、参加の皆さんが、それぞれ課題解決への道筋を自身の言葉で語るができるようになる。 [役割] 担当者は会場の相互作用を活性化する進行に努めますので、参加の皆さんには主体的な活動をお願いいたします。 [過程] ミニレクチャーとダイアログという対話方法を織り交ぜながら、各参加者が省察する場を設け、最後に会場全体での共有までを計画しています。
キーワード	講義, 大教室, 大規模クラス, 教授法, 学習者, アクティブ・ラーニング

WS4	初年次でこそ育てたい「問い」をつくる力： QFT を体験しよう
教室	B303 （会場の収容定員および活動内容に基づく定員の目安 36 名）
担当者	佐藤広子（創価大学）
概要	AI 時代を迎え、正解を求める力から、そもそも解を必要とする「問い」自体を創る力が求められている。かつて、刈谷剛彦（1996）が『複眼的思考法』において指摘しているように、正解主義が日本の学生の思考を制約している。正解を知らないから分からない、分からないのは勉強不足で、もっと勉強すれば（正解と思われる知識を吸収すれば）問題が解けるようになり、それが勉強するということだと信じて疑わない学生は少なくない。しかしながら、正解のない時代と言われる今日、正解探しの能力だけでは不十分である。自ら問いを立て、問いから生まれる課題を解決するために AI を活用する、といった価値ある問づくりの力こそ、大学卒業までに磨いておきたいコンピテンシーの一つである。 本ワークショップでは、近年注目が集まる「問づくり」の手法 QFT の体験的理解を目指す。背景にある理論や QFT を用いたコース設計など、発展的な内容を扱うには時間的に無理があるが、QFT を体験し、その導入・指導方法を学ぶには 2 時間という枠は無理がない。初年次のレポート作成におけるテーマ設定の指導など、良質な問いを必要とする科目や学習課題にかかわる方の参加を期待している。ただし、ワークショップの性格上、定員の目安は 30 名とする。
キーワード	問う力、QFT、レポート作成、テーマ設定

WS5	演劇的手法によるコミュニケーション環境のデザイン
教室	B303 （会場の収容定員および活動内容に基づく定員の目安 36 名）
担当者	蓮行（劇団衛星/大阪大学）、鮫島輝美（京都光華女子大学）、安永悟（久留米大学）
概要	演劇は、複数分野の芸術の混交により創造される総合芸術である。「場と情報と身体 of 芸術」と言うこともできる。演劇的手法を授業に取り入れることで、学習者の活動性を高めて授業しやすい環境ができるだけでなく、属性や専門性の異なる学習者同士が、それらの「差異」を超えていかに集合知をつくるか、という合意形成のプロセスを学習者に体験させることができる。そのプロセスは「コミュニケーション環境のデザイン」のプロセスと言い換えることもできる。 発表者はこれまで 10 数年に渡り、大学における演劇教育を実践してきた。初年次教育の取り組みとしては、現在、看護師養成課程や教員養成課程の他、留学生を主な対象とした授業に演劇的手法を導入している。授業では、身体表現を伴うワークや、学習者をグループに分けてのロールプレイ、短時間の演劇創作などを行う。段階を踏んで授業を進めることで、まずは学習者同士が仲良くなりグループワークが活発に進むようになる。さらに、あるテーマについてロールプレイや演劇創作をすることで、学習者同士が「自分はこう考えている」「この点が問題じゃないか？」など、具体的なイメージを伴って議論できるようになる。 今回の 2 時間のワークショップでは、発表者がこれまで取り組んできた演劇的手法の事例を紹介すると同時に、実際に演劇的手法を用いたワークを参加者に体験してもらう。さらに、演劇的手法を初年次教育にいかに応用するか、そして、その実践をいかに評価するかについて全体でディスカッションを行い、新たな集合知を創出したい。
キーワード	演劇的手法、看護教育、教師教育、異文化交流、集合知

ラウンドテーブル要旨

9 月 8 日（日） 9:30～11:30 （RT1～RT4）

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—

【企画者】 藤本 元啓 (崇城大学)

【司会者】 藤本 元啓 (崇城大学)

【話題提供者】 浅野 由貴枝 (酪農学園大学)

小杉 直美 (北翔大学)

1. はじめに

昨年度は台風 21 号・北海道胆振東部地震によってラウンドテーブルの開催が中止となったため、今年度の話題提供は酪農学園大学と北翔大学に再度お願いした。初年次教育とキャリア教育とに関する話題提供を得て、参加者各位との情報交換を深めたい。

本テーマは6報目になるが、一昨年の大学設置基準の一部改正で、教員と事務職員等の連携及び協働が法令上明記されたことから、関心がさらに高まるものと考えている。活発で本音での討論と問題提起とに期待したい。

2. 酪農学園大学「出会いを力に！ 社会人基礎力を伸ばすキャリア授業 —4年生講師とのチーム教育を運営して—」

2.1 はじめに

酪農学園大学では、2011年に改組した際に基盤教育の中にキャリア教育が位置付けられ6科目を開講している。表題の「4年生講師」は、必修科目の「キャリアベシック」と「キャリアデザインⅠ」及び選択科目の「キャリアデザインⅡ」において、授業ごとの司会進行・巡回指導・課題添削・成績集計等を業務としている。週に1～2回会議も実施しており、講義では全員スーツを着用している。

本報告では、4年生講師を活用したことで、キャリア科目の授業展開がスムーズになったことのみならず、4年生講師・受講生さらには1年生にもプラスの影響を及ぼした事例の

紹介とその運営事例を紹介する。なお、本稿は2018年度の内容であり、2019年度に運営方法を一部変更している。

2.2 授業の方法

4年生講師の活用は、2015年度からである。国家資格キャリアコンサルタントを持つ職員が授業案を作り、4年生講師にトレーニング・指導している。オリジナルテキスト「わいのどす」は、授業用ワークシートと教職員及び4年生講師の写真とエッセイを盛り込んでいる。学内にチーム教育について周知し、メンバーのモチベーションを向上する目的もある。

シラバスに「職場を疑似体験しながら、社会で適応するための能力開発を行う」と掲示し、グループのリーダーを「課長」と呼び、授業内で課題のことを「業務」と名付けている。授業方法は主に、1クラス3～5名の4年生講師が司会進行等を行い、教員は4年生講師の評価を行う。職員は4年生講師と講義の前後に打合せを行う。また週1回、講義前にリハーサルという形式で実施している。教員は、指導の一環として、4年生講師の評価と受講生の評価の両面の役割を担っている。

また、年1回6月に1年生と2年生との合同授業の試みがある。これは「キャリアベシック」の2年生と「基礎演習Ⅰ」の1年生がペアワークをするもので、2年生が講師役となり、1年生に大学生活について指南する時間である。他学類同士のペアが出来ることも多く、新たな出会いの機会となっている。

2.3 4年生講師のトレーニング

4年生講師の希望者には、3年後期の選択科目「キャリアデザインⅡ」受講を推奨している。4年生講師の人柄・能力が、履修学生のモチベーションにダイレクトに作用するため、4年生講師選びは重要である。200名の履修学生を惹きつける魅力が欲しいと考えている。

このため2月には自薦・他薦で集まった3年生に対して採用試験を行っている。試験は模擬授業と面接である。面接官は、現4年生講師及び教職員である。2月の試験を受ける迄に複数回、4年生講師を介して、意欲についてヒアリングしている。4年生講師として足りないものは何か考えさせ、解決策を提示させて結果を報告させている。

4年生講師試験に合格後は、複数回、個別面談を行う。ここでは、社会常識について理解させる。ハラスメントの注意や時間管理の徹底、態度・表情・声の出し方など事細かに理解させる。4年生講師導入の背景やキャリア授業の意義、自分の性格と適性についても十分に把握させる。4年生講師の候補者は、新4年生であることから、個別面談の中で、自らの就職活動・進路相談になることもある。これは、より深く仕事について考えるきっかけとなり、学生個人にとってもキャリア科目にとっても良い影響を与える。

4年生講師は、本学のさまざまな学類の学生が集まり、チームを作って業務を遂行する。分刻みのスケジュールの授業、高度な課題(宿題)の数々に圧倒され、複数名のチームでの授業を行う中で精神的に難しい状況を生むこともある。このような時が、職員の出番である。できるだけ早く解決するよう考えることが大事であり、4年生に対して好き・嫌いという感情で対応してはいけない。態度が悪い学生も多いが、それは私がそう感じるというだけであって、例えば教員の立場では「元気な学生」と理解していることは多い。

ただし甘えている学生に対しては、厳しく対応する。遅刻を繰り返す、忘れ物をする、個人攻撃をする、表情がかたい、このような大人気ない学生には、具体的に伝え、直すよう指示をする。

前期は、4年生講師全員が就職活動中である。社会にもまれて混乱している彼らが、考えを整理できる授業づくりを心がけている。社旗のからくりを少しずつ紐解いていく過程で、彼らは真の大人になっていく。

後期の開始時期までに、4年生講師は過去において全員が無事内定を取っている。「キャリアデザインⅡ」(選択)において、自らの体験談を熱く語るようになる。この頃は随分成長しているように見える。遅刻もしないし、講師同士のかけあいも時事問題などを絡めさせながら面白くつくろうという意欲を見せる。そして、全員が自然な表情で堂々と語れるようになっている。履修学生の後輩たちもまぶしそうに彼らを見ている光景がそこにある。

2.4 受講学生の反応

この新しいキャリア授業は、本学に定着しつつある。受講している学生側としては、苦手だったはずの知らないひととの「業務」も回を重ねるごとに得意になっていく。自らの魅力をひとつまたひとつと発見していく過程で笑顔も増えてくる。

「コミュニケーション力、あがった気がする」とアンケートに書く学生が増えた。一番楽しいのは4年生講師じゃないか?という疑問を持ちながら授業を受けていた後輩たちは、悩みに悩んだ末、4年生講師に立候補するようになっている。

2.5 おわりに

4年生講師のトレーニング・指導を通じて、チームの構築がうまくいくことで、4年生講師の成長のみならず、キャリア科目の授業内容の充実、受講生の成長にもつながり、好循環になっている。教員・職員の役割分担も明確になり、一石二鳥の状況にある。元気な4

年生講師の発掘も面白い作業である。

キャリア教育にあるやらされ感を払拭するための仕組みづくりを構築し、学生に社会の魅力を伝えていきたいと考えている。

3. 北翔大学「教職協働の事例—初年次導入科目、就業力養成科目における職員の参画」

3.1 はじめに

北翔大学・北翔大学短期大学部では、初年次教育における教職協働という観点からとらえると、全学共通科目における二つの事例がある。

一例目は初年次教育の「導入科目」において平成 21 年度より継続的に職員が参画し、オムニバスで講義担当をしていることである。初年次教育の運用主体は教育支援総合センターである。二例目は就業力養成科目においてである。平成 24 年度より就業力養成にかかる科目の検討整備に職員が参画し、平成 26 年度の改組より「就業力養成科目」の実施に貢献したこと、加えて平成 30 年度より職員が科目担当をしていることである。就業力養成科目の運用主体はキャリア支援センターである。

3.2 初年次教育プログラムにおいて

本学では、平成 21 年度より初年次教育プログラムを整備し、改善検討を重ねてきた。

「学士課程教育における学士力の育成、求められる能力の基盤となるスタディスキル、スチューデントスキルの獲得等」を目的として、全学部全学科の専任教員ならびに職員による展開を継続している。

既存の参考図書に基づき、専任教員ならびに職員が執筆をしたオリジナルテキスト『北翔スタンダードの確立をめざして』（指導者マニュアルも含む）を作成し、活用してきた。テキストと指導者マニュアルは毎年増補改訂を重ねて、平成 30 年度で第 10 版となった。

コアプログラムは、①大学で学ぶということ（自校教育、学長担当）②ノートテイキン

グの方法③情報検索の方法（司書参画）④レポートの書き方⑤文章の読み方⑥メンタルヘルス（カウンセラー担当）である。加えて、学び全般への導入をめざす学部学科独自プログラムから本科目を展開してきた。平成 26 年度の改組以降は全学共通科目「導入科目」群に「基礎教育セミナーⅠ・Ⅱ」として位置づけた科目で実施している。

はじめに、「情報検索の方法」では図書館司書が情報系科目担当者と連携をして、講義時間を活用した情報検索の指導に加えて図書や資料の検索等に関する指導を行った。学生生活を送る上で、図書館を身近な存在として意識させることも意図の一つとした。学修を行う上で、コンピュータ室や図書館等で情報を得るための基礎的な術は早期の理解が肝要と考えている。初年次以降、学年が進むに伴い、文献検索等にかかる上位のプログラムが図書館で用意されている。また、図書館の基礎的な利用に関するガイダンスは図書館で司書ボランティアをしている学生達が全学部全学科の初年次生へ入学後早期に日程を組んで実施している。

次に「メンタルヘルス」は学生相談室のカウンセラーがテキスト執筆に加えて、講義を担当してきた。本学では学生からの多様な相談を配慮して、保健センター・学生相談室・障がい学生支援室（特別サポートルーム）・教育支援総合センター・何でも相談窓口など、複数の窓口を設定して、速やかに対応することに努めている。これら窓口の存在のみを説明するのではなく、カウンセラー自らがメンタルヘルスにかかる講義を担当して、身近な存在として学生に認識させることも目的の一つである。全学部全学科初年次生を対象としており、前年度中に日程調整を行っている（同一時間に開講科目のため）。

以上、初年次生を対象にして入学早期に実施することにより、司書ならびにカウンセラーの存在は学生にとってより身近な存在とし

て認識されている。図書館の初年次生の利用率の向上や、「障がいのある学生支援」ガイドラインを設けて多様な相談への迅速な対応を行うことに功を奏していると実感している。

3.3 就業力養成科目において

北翔大学は多様な学部学科構成であるため、専門性や就職先の違いから、学生の就業への意識は専攻分野により異なるものがあり、平成 25 年度までは 2 科目 4 単位を選択科目としていた。平成 26 年度改組の折、就業力養成の充実を目的に、「社会人としての幅広い教養とコミュニケーション・スキルを修得する科目」として「就業力養成科目」を教育課程に体系的に位置づけた。「キャリアデザインⅠⅡⅢⅣ、キャリア演習ⅠⅡⅢⅣ、就業力特別講義ⅠⅡ、インターンシップ」の 10 科目 13 単位である。そのうち 7 科目 9 単位を必修として 1～4 学年に渡るように配当した。

これに先立ち、平成 24 年度から 3 年間、学内にプロジェクトが組まれて、就業力養成科目群の整備、科目の具体的展開に向けた諸準備、教材作成、教授能力向上研修等について取り組んだ。このプロジェクトには教員のみならず、キャリア支援センターに携わる職員をはじめ複数の職員が関わった。また、科目の運用には、キャリア支援センターが主体的に関わっており、完成年度を迎えた平成 29 年度には学生のニーズや就業力養成の度合い、就職率等を踏まえて、単位数、必修選択、学年配当、展開等の見直しを教職協働で行った。結果、平成 30 年度から科目数は同様であるが、単位数や必修数、学年配当等を改訂した。

以上のように職員が就業力養成科目の運営に参画することに加えて、平成 30 年度から、キャリア支援センター課長が講義担当として加わった。キャリアコンサルタント(国家資格)、キャリア・デベロップメント・アドバイザー(特定非営利活動法人日本キャリア開発協会)、聴き方マスター検定初段の有資格者である。初年次対象の講義「キャリアデザイン

Ⅰ」の主担当であり、外部講師とのオムニバスであるが、社会人基礎力の測定やその結果を踏まえて、学生が自己理解を深めて、自己の行動目標を立てる部分を担当している。

合わせて 7 科目に担当として名を連ねているが、平成 30 年度は「キャリア演習Ⅰ」(3 年次対象)、「キャリアデザインⅢ」(2 年次対象)において、複数教員とともに講義を担当した。複数クラスに分けた展開のため、講義で実施した内容や学生の反応について意見交換をするランチミーティングを月に一度開催している。この定期的な試みは平成 30 年度から開始し、本年度も継続している。

キャリア支援センターが多様なしかけにより学生に支援を行う従前の方法のみならず、講義という側面から学生に関わることによって、就業支援に結びつく確実さが期待されている。

なお、学生は 4 年間をかけて「CAREER FILE」に資料やレポート、ワークシートを順にファイリングし、就職活動の資料とすべく継続的にポートフォリオ作成に取り組むものである。講義担当者は目通しをしてフィードバックし、加えて、学期ごとには学科の担当教員も目通しをする流れとしている。

3.4 おわりに

本話題提供により、教職協働の観点から教育課程を見直す機会を得た。今後も教員と職員が連携した協力体制のもとで初年次教育について継続的に検討していきたい。

4. まとめ

酪農学園大学では教職員が役割を分担して「4 年生講師」を育てており、ピアサポート体制構築の好例である。北翔大学では「導入科目」と「就業力科目」とにおいて職員が科目の設計段階から携わり実際に授業を担当しており、学内教育資源の有効活用の適例である。ともに教職協働がうまくいっている事例で、その運営体制に興味を覚える。

学びのモチベーションを喚起する初年次教育の実践事例

— 多様性を活かす組織開発的アプローチとその成果 —

【企画者・司会者】 川崎 弘也（株式会社ラーニングバリュー）

【話題提供者】 大塚 正人（摂南大学）

日置 和人（神戸学院大学）

光成 研一郎（神戸常盤大学）

1. 企画趣旨

少子化が進展する一方、高校生の大学進学率は上昇している（2018年度の大学・短大進学率は57.9%となり、過去最高^{※1}）。進学率の上昇は、学力や学習習慣、学習動機などの多様な生徒が入学してくることを意味する。

濱名（2005）はアメリカのATCのデータから「より多様な学生を受け入れざるを得なくなった大学から順に中退問題が深刻化すると予測せざるを得ない」と述べている^{※2}。大学経営にとっても、この多様性拡大にどのように対応するかが、大きな課題となると言うことである。

一方、学生の立場では、多様性の拡大は、うまく活用できれば学びの広がりや深まりにつながると思われるが、「価値観の共有できる相手だけとの同質化が進む今日の学生コミュニティ」^{※3}においては、個々人に任せるだけでは対応の難しい問題なのかもしれない。

本ラウンドテーブルでは、多様性を積極的に活用していく組織開発（Organization Development）の考え方を取り入れ、新入生の初年次における学び体験のデザインを行った複数の大学の事例に着目する。

組織開発では、個人に着目する以上に個人と個人の関係性に着目して働きかけを行うことで、集団全体の活性化を図り、ひいては個々人の動機づけや成長を促すアプローチをとるが、今回は、新入生に限らず、先輩学生（SA）や初年次担当教員など、さまざまな組織

や集団に組織開発を適用した複数の大学の事例に焦点を当て、組織開発の多様な活用法について探求したい。参加者の皆さんと共に考える場となれば幸いである。

2. 摂南大学

学生の「学びスイッチ・オン！」その場とは？
～学生との協働で成し遂げた大胆な初年次教育改革～

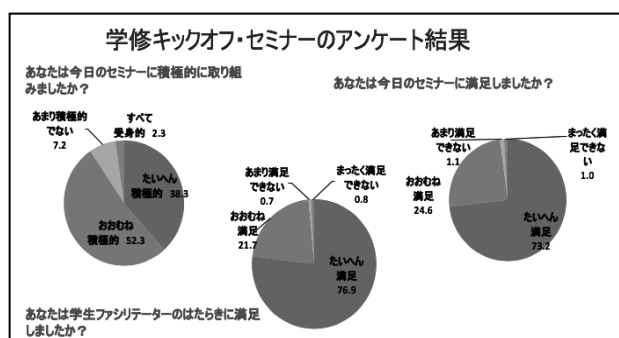
【これまでの経緯】摂南大学では、学びを大きく変えるプロジェクトとして2016年度にソーシャル・イノベーション副専攻課程を設置した。また教員有志の組織として、摂南大学アクティブ・ラーニング（SAL）研究会が同年に発足し、アクティブ・ラーニングを教育に積極的に取り入れる機運が高まった。そして2018年度に「学びスイッチ・オン！」プロジェクトが始まった。このプロジェクトでは、新入生が大学での学修を通して「学士力」を修得するために、「主体的に多様な人々と協働して学ぶ」効果、楽しさ、意義を実感することを目的とした。また、この目的のために、教育イノベーションセンターという組織を立ち上げ、7つのミッションを掲げて摂南大学の教育改革に取り組んでいる。その具体的な活動として、以下に報告する。

【入学宣誓式】2018年度に、5000人のアクティブ・ラーニングと称して、入学宣誓式に続けて新入生・御父兄・在校生・教職員が一体となってミュージカルを体験するワークシ

ョップを行った。新入生は、入学式当日にこのワークショップに参加することで、ひとりでは不可能なことでも、チームで取り組みれば実現するということを自ら体感した。

【学修キックオフ・セミナー】

入学式の翌日より3日間、新入生500人ずつに対して学修キックオフ・セミナーというイベントを行った。このイベントは先輩学生ファシリテーター（**Learning Support Team・LST**）が運営し、先輩たちのイキイキした行動に新入生が呼応して「やる気スイッチオン」となるように計画された。具体的には、学部を超えてチームビルディングを行い、学び方を学ぶ機会とし（Learn how to learn）、基礎的な汎用的能力を身につける第一歩とした。このセミナーを受けた新入生は、91%以上が積極的に取り組めたと回答し、また、97%以上が内容に満足していた。



自由記述アンケートでは、「友だちができた」、「協働の意味の体感」、「グループワークの大切さと傾聴の学び」などのキーワードが散見された。また在学生ファシリテーターの「自己効力感」調査を実施したところ、キックオフセミナー後に、自己効力感が高まっていた。

【大学教養入門】新入生対象に2018年度から教養特別講義「大学教養入門」を新たに開講した。この科目の特徴は、学部の枠を超えた仲間と受講する教養入門科目であり、協働学習を通じて、コミュニケーション能力チームワーク、教養等を身に付け、大学生としてのスタートラインに立つことを目的とした。この科目では、教員が知識の伝達を行うことをせず、学生自らが知識を獲得し、対話を通

して理解を深め、表現するための技術等を修得する、アクティブ・ブック・ダイアログ（ABD）という新しい読書法を導入した。この読書法では、本の内容をグループ毎に分担して読み、内容を数枚の紙に要約し、それを用いてお互いにリレープレゼンテーションをする。これにより、学生がチームで学び合い、主体的に問いを立てて感想や疑問について話し合い、内容について理解を深める事が可能になった。その結果、学生のアンケートからは、「みんな積極的に取り組んでおり、良かったです」や「伝える能力の大切さをすごく実感しました！」「みんなで話し合って考えることでお互いの理解を深めることが出来ることがわかった。」等の好意的な感想が多く寄せられた。

3. 神戸学院大学薬学部（薬学教育推進部門）における初年次教育への取り組み

薬学部では2006年からの6年制課程の導入により、私立大学薬学部の入試動向が大きく変わり、本学にも4年制時とは異なる変化が如実に現れてきた。私立大学にとっては死活問題となる薬剤師国家試験の合格率は下げ止まらず、学部教員の危機感が高まる一方である。教員個々の目指す方向は同じであるが、薬学コアカリキュラム以外の統括された指導方針は無いに等しく、場当たりの方策や教員個人に対策が委ねられている状態が数年続いた。それに伴い“学生への期待と負担”が増し、特にその影響を大きく受けた1年次では、2017年度まで留年者50人以上となる年が複数年に渡った。そこで2019年度より、詰め込み型のカリキュラムを改めると共に佐々木秀明教授を長とする薬学教育推進部門を設置して、全学年を通じた教育方策の改善のための検討を始めた。特に初年次への支援は最重要と考え、2019年度の喫緊の課題として取り組んでいる。

初年次での留年者の傾向を顧みると、友人

ラウンドテーブル RT2

の少ない（≒相談相手が少ない）学生が散見される。一度留年をするとそれまでの友人とも疎遠になり、留年を繰り返す者も少なくないことから最初の留年を防ぐことが肝要であることは間違いない。一方、そのような学生と教員との間には、教員が考える以上の高い壁があるようで、学習に関する質問も一人ではなかなかしづらいとの声も聞かれる。このような背景からチームビルディングを活用した“自己の探求”プログラムを採用し、入学時に実施することで、入学時の早い段階で自身の見直しから友人関係の構築を後押しすることで孤立した学生を減らそうと考えた。2018年度の試験的導入を含め2回の実績しかないが、本学で観られた、いくつかの点について、ラウンドテーブルにて共有、議論できれば幸いである。

最初の実施（2018）ではチーム（6～7人）形成を成り行きにまかせ、さほど時間をかけずに進行させた結果、知り合いはできたもののその場かぎりの関係となったチームがいくつか見受けられた。その後も時間的都合によりチーム単位で活動するタスクを与える機会が少なすぎたため、こちらが意図した“学習上の自身の不得手を補い合えるような幅広い友人関係”の構築は一部に留まったようである。これを踏まえ2019年度は、「形成されたチームを少なくとも2年間は維持し、授業等でも活用していく」旨を伝え、前年度の倍以上の時間をかけて交流を促した。250人を超える大人数のため、あらかじめ6つのグループに分けて行っていることから、すべての学生同士の交流はできないものの、各部屋に分かれた四十数名の間では事前に行った性格診断を元に比較的よいバランスでそれぞれが分散した。話題提供者が受け持つ基礎化学の授業では、座席をそのチームごとに指定し、授業内容に関する疑義をチーム内で相談する時間を適宜とるように活用している。本稿執筆時には、授業回数の半分程度の進行のため、

この経過については追って報告したい。

チームを維持し、活性化する試みとして、担任制を1年次にまで導入した。2018年度までは2人の教員が1年次生全員を担当として受け持っていたが、250名以上の学生に目を配るのは不可能に近く、対処の必要がある学生を早期に見極めるのも困難であった。しかし、教授会においてもこの体制を疑問視する声は上がらず、長らく放置されてきた事案であった。これに対し佐々木部門長の尽力により、教授会を説き伏せて少人数（1又は2チーム）を1人の教員で受け持つ担任制へと移行させることができた。担任学生との懇談会を2ヶ月毎に行い、各担任から上げられた情報は部門で集約し、全担任にフィードバックする体制をとることで、従前よりも速やか且つ細やかな情報共有ができるようになったと実感している。現在22名の教員で1年次生を分担しているが、各教員は1年次生以外にも3年次生、自身の研究室の配属学生4～6年次生と総勢50名を超える学生を受け持つことになり、かなりの負担を強いているが、全員の協力がなければ改革は成し得ないとの認識は得られていると期待している。今後は各学年間の交流も促して縦の繋がりの強化を企画している。

4. 神戸常盤大学

神戸常盤大学は、建学の精神のもと、時代や社会の変化に柔軟に対応できるよう自律的、協調的に思考し、判断し、表現できる専門職業人の育成を目的としている。ここでは、そのための第一歩として受動的な教育から能動的な学びへの転換を図り、「学ぶ悦び、知る愉しさ」を実感できる全学科共通初年次教育科目「まなぶる▶ときわびと□」と「まなぶる▶ときわびとⅡ」（以下「まなぶる」）について話題提供したい。

「まなぶる」では、自律、協働できる能力、具体的には協調性・協働力、探究力、表現力、

省察力、自己管理能力などの汎用的能力を育成することを授業目標とした。授業の内容・方法としては、学生が「思考する」能動的経験学習を主体とし、PBL（Problem Based Learning / Project Based Learning）ならびに TBL（Team Based Learning）型授業を実施している。PBL や TBL 型授業、いわゆるアクティブ・ラーニング（AL）で育成したいと考える汎用的能力は、学習者の経験の「連続」と「相互作用」を通じて育成され则认为。それゆえ学びのプロセスを可視化し、経験の「連続」を認識させること、デモンストレーション、グループ討論、発表等を通じて、自己と他者、自己と環境との「相互作用」を経験させることが重要になる。また一括りに AL といっても初歩的なものから高度なものまで学習者のレベルに応じた方法を検討する必要がある。河合塾大学教育力調査プロジェクトメンバーは、AL を「一般的アクティブ・ラーニングと高次のアクティブ・ラーニング、すなわち知識の定着・確認を目的とした演習・実習などを主とした命題知の定着のためのアクティブ・ラーニングと知識の活用を目的とした PBL、創生授業等を主とした活用知、実践知のためのアクティブ・ラーニング」※4 に分類している。命題知を得るための教育は、教員から学生への一方向的な講義形式の授業でも可能であるが、これからの専門職業人に求められる汎用的能力、活用知や実践知を得るための学習は、PBL / TBL といった高次の AL によって可能となる。しかしながら経験や前提知識がさまざまに異なる学生を対象に PBL / TBL を実施する困難さも感じている。そのためにも低次の衝動的経験、試行錯誤的な経験を高次の反省的経験に高めるためにリフレクション（省察、振り返り）の実施が鍵となる。

「まなぶる」では 20 名の教員が 4 学科約 360 名の学生を担当している。教員 1 名につき 6 名×3 グループ計 18 名の学生を担当する

ことになる。専門も教育歴も異なる教員が担当しているので、毎回授業開始前と終了後に約 30 分（計 1 時間）ほどの打ち合わせも実施している。教育方法や教育内容の共有はラーニング・マネジメント・システム（LMS）である Manaba を活用している。

すべての授業終了後に行った省察会においては、ルーブリック評価を活用することで、成績評価が教員の予想より厳しい評価となったことなどが取り上げられた。このことを受けて、教員がルーブリック評価規準（基準）を十分に理解し、評価者としての技量を向上させること、ファシリテーションの方法を向上させることなどが改善策として話し合われた。その他、ほぼ毎回学生に提出を求めた定型化したリフレクション・シートをワークの内容に応じて様式を変更するなどの改善策についても議論された。また、授業時間外学習を課すことの難しさも課題とされた。すべての学科が指定規則に縛られた過密なカリキュラムの中、授業時間外にすべての学科の学生が一同に集まる時間を確保することは非常に難しい。それゆえ、授業時間内に役割分担を明確にし、ジグソー学習を取り入れるなどの工夫も必要であると考え、改善を図っているところである。

今回は、全学科共通初年次教育科目「まなぶる▶ときわびと□」の取り組みを通して、とりわけ担当教員の取り組みについて、組織開発の視点から話題提供させていただければと考えている。

【引用・参考文献】

※1 学校基本調査（文部科学省 2018）

※2 濱名篤（2005）「新入生の適応と不適応はどのような経験から生まれるか～学習面と対人関係を中心に～」

※3 土井隆義（2017）「流動化する現代社会、固定化する仲間集団～学生コミュニティをめぐる今日の課題～」

※4 河合塾（東信堂 2011. 344p.）アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか

クラウドコンピューティングの可能性

—教学 IR 面での利用—

【企画者】 絹川 直良（文京学院大学）

【司会者】 絹川 直良（文京学院大学）

【話題提供者】 絹川 直良（文京学院大学）

笹金 光徳（高千穂大学）

福島 真司（大正大学）

1. クラウドコンピューティングの可能性

クラウドコンピューティングが日本で広まるきっかけになったのは、ふるさと納税の導入と言われている。最近では金融機関を含め広く企業での利用がすすみ、データの管理や稼働の安定性についても基本的に信頼を得るに至っている。ただ、大学を含め、教育機関向けのサービスについては、どこまでクラウドコンピューティングが利用されているのか、明確でない。本ラウンドテーブルでは、教学 IR 本格化について educational cloud がもつ可能性を含め、さまざまな議論を試みたい。

2. 文京学院大学での展開（絹川直良）

所属先では、学部単位でポートフォリオを電子化して 10 年が経過した。比較検討の上で、Salesforce.com によるクラウドコンピューティングによる CRM(customer relationship management 顧客関係管理)を導入し、ポートフォリオ自体は自主開発で対応した。教職員と比較し学生が可能なことは限られており、また、すべて自主開発故の負担はあったものの、企業向けに開発された CRM のプラットフォームの特質を理解した上でこれをカスタマイズするのであれば、費用面を含めてクイックに作業を進めることができることを知った。短いサイクルでの PDCA を回すことで教職員のモチベーションを維持することにもつながった。

目の前の個々の学生の状況を把握し実際の指導に役立てるために教学 IR を本格稼働させたい。特に、目の前の学生の指導のために役立つデータ収集と分析を行い、より短いサイクルで PDCA を回すことが必要である。この点、エクセルなどの計表での把握だけでなく、これまで使ってきた Salesforce.com の機能を展開することが可能であることに気付いた。

Salesforce.com の CRM では、ポートフォリオは、基本的には 2 列で、スクロールダウンして複数行を利用できるという枠組みがある。このため、通常は、左の列は学生が入力し、右の列は教職員がコメントを記入する。

このような制約はあるものの、縦に多くの学生の ID 番号と氏名を取り（行）、横（列）に学生それぞれの様々な複数種類の情報が入った csv 形式の計表であれば、これを Salesforce に読み込み、展開する(import)ことが容易に可能である。

逆に Salesforce 内にある情報を、csv 形式で吐き出す(export)ことも可能である。予め「レポート」を作成しておけば、そのレポートを「実行」することで、そのレポート実行時点で読み込まれている情報が反映されたレポートをダウンロードし内容を確認することが可能である。これは教学 IR で必要となる基礎的な作業につながる。

このようにクラウドコンピューティングの

CRM の基本的な機能を用いることで、個々の学生の enrollment management を含め、様々な機能を発揮させることが可能である。これまで教学 IR 面では、遅れを取っていたとしても、この機能を用いれば急速にキャッチアップできそうである。

なお、ポートフォリオを導入するにあたっては、学生アカウントのコストを下げるために、学生アカウントで可能な機能を相当制限した。やむを得ないことではあったが、それぞれの学生からは教職員とのアポ取得が難しいなどの問題があった。同時に提供される SNS を併用する他なかった。学生アカウントを付与しなくても、ID を付けてデータを import/export することは可能であり、入学前あるいは卒業後の学生については、この扱いであってもエンロールマネジメントの実施が可能であり、この場合は、Chatter でのつながり維持がメインになろう。

3. 高千穂大学での展開（笹金光徳）

所属先では学習ポートフォリオの役割に早いうちから注目をしており、2005 年度より導入・運用を開始した。導入を遅らせたくなかったので、電子媒体での完成を待つことなく紙媒体でまずスタートしたが、欠点も多く、電子化への進展が望まれた。

しかしながら、本学特有の外部業者との連携の困難さ故、まず、学内の情報メディアセンターに電子化を相談したが、出来上がったものはテキストベースの電子化、すなわち、不定形の文字データを手書きでなく入力・保管が可能になった程度にとどまり、「データベース化～データ解析」というプロセスへの進化は不可能だった。さらに、ときの教学運営サイドのポートフォリオに対する重要性の認識が欠如していた結果、ポートフォリオ自体が形骸化してしまった。

これとは別に、2011 年度から、学生ポータルと教務システムを連動する形のクラスマネ

ージメントシステム (CMS) がオンプレミスにて学内に導入されたが、当時、(基本的には経営サイドの無理解に起因していると考えるが) 学内・業者いずれの担当者も既存のマスタープランやポートフォリオ等の「遺産」との連動を考慮せず、現在に至っている。したがって、「成果物のピン留め」、「設定目標の達成状況記述」や「新たな目標設定記述」等の機能はない。元々、カスタマイズや新機能追加に対する柔軟性が不十分である。当 CMS において、ゼミ担任は、自らが担当する学生の面談記録欄、授業出席状況、成績の情報にだけアクセスできるような仕様になっており、教学 IR を目的として活用するための情報取得権限は厳しく制限されている。

なお、クラウド環境の利用については、学内メールが Gmail を採用しているため、Google Classroom を初年次教育科目や、一部授業で活用している、といった程度である。

5. クラウドの機能とその持つ可能性（セールスフォース・ドットコム・ジャパン）

Salesforce は米国の大学では広く利用されており、enrollment management、出席管理や成績評価を総合したシステムとして展開されている。年に一度大学教育関係者が集まる大会も開催されている。Salesforce が提供する SNS である Chatter 上にそういった非公開のグループがあり、そこでは技術的な照会を含め、様々なやり取りが日常的に行われている。同じ Salesforce を利用する大学間での人的な交流も見られる。今後、この分野での日米の交流が始まるようサポートができればと考えている。

米国の大学での用語にならった呼称であるが、educational cloud には大きな可能性がある。特に、教学 IR の分野で後発の中規模・小規模の大学には、大きな利点をもたらそう。

第一に、教学 IR 本格実施のために既存の商品を新規に購入する必要がない。基本的に

ラウンドテーブル RT3

クラウドコンピューティングのサービスを提供しているところであれば、同種の基本的サービスが提供されているとすれば、データの import/export の問題であり、export する際にレポート機能を利用すれば良い訳である。そのレポート上、既存のデータにせよ、新しく収集するデータにせよ、それが反映されていれば、次の作業に移ることができる。

第二に、データの import については、セールスフォースの場合、「システム管理者」と呼ばれるステータスをもつ教職員のみ業務遂行が可能である。これは一見不便のようにみえるが、信頼できるデータを正確にデータベースに入れる作業である以上必要な制限であると考えられる。信頼できるオペレーターにこのステータスのアカウントを割り振り、専任の教職員はこれを管理する（むろん、導入時には専任の教職員が直接近くで見守ることも必要）。

第三に、データの export については、既述のレポート機能を利用することで、レポート実行時点で最新のデータを反映したレポートを入手することができる。一律にレポートを配信するのではなく、必要に応じて教職員がレポートを実行し、レポート内容を見て考えることができる。レポートはマイクロソフトのエクセル形式である。

6. EMIR を支える IR システムと将来展望（大正大学）

大正大学の全学的な IR システムは、2016 年度から IR・EM センター（以下、センター）が整備を始めた。大学 IR を進める上で、センターが意識していることは、学内のあらゆる部署の議論で IR データが活用され、そのことで議論が活性化し、参加者の積極的な関与のもとで、改善のための集合知を生み出すことである。そのため、IR システム構築のうえではいくつかの要件が必須であった。まず、①ユーザビリティに関し、「データを

閲覧者が直感的に使いこなせる操作性とビューの美しさ」である。次に、②コストに関し、「従量制の課金システムではないこと」である。最後に、③運用に関し「全教職員のアクセスを可能にすること」である。

①と②を満たすため、BI ツール「SAS VISUAL ANALITICS」（以下、VA）を採用した。③については、全専任教職員に VA へのアクセス権を付与し、ほぼ同じ情報を閲覧可能にし、学外からのアクセスも可能とした。

また、本学では IR に関連する組織として、2017 年度にエンrollment・マネジメント研究所を設置し、他大学や企業等に向けても、IR や EM の支援業務を提供している。これまで講演やセミナー開催、規程や組織に関する相談、データ加工や分析等様々な要望を受けてきたが、IR システムの相談は少なくない。「スクラッチで構築すべきか」「どの BI ツールが最適か」「ダッシュボード構築の優先順位は」「導入したが使いこなせない」等や、コストや人材に関する相談も多い。

IR には大きく分けて 3 つのレイヤーが考えられる。まず、学内外への公開情報を集約し常に閲覧可能とする FACTBOOK 的なレイヤー、次に、学生や卒業生調査等の結果をレポートするレイヤー、最後に、「休退学者の減少」「公務員合格率の改善」等特定の課題の結論付けまでをリサーチするレイヤーである。

1 つ目、そして、2 つ目のレイヤーの大半の業務は、複数の大学で数多くの共通する項目が存在する。すなわち、共通のプラットフォーム上で、共通の BI ツールを用いた IR システムの構築が可能である。加えて、ある大学のダッシュボードのテンプレートを他の大学が利用可能になれば、IR 担当者のシステム導入時の負担は劇的に軽減される。さらに、クラウドを活用することで、サーバー管理からも解放されれば、2 つ目、3 つ目のレイヤーである調査設計や学内調整、リサーチ業務に集中することが可能となり、成果を挙げや

すくなる。

課題の1つは、BI ツールのライセンスである。ベンダー企業側のブレイクスルーを期待するが、旧来のアカウント数やデータ量に応じた従量課金制では、将来的にデータ分析のプラットフォーム事業として成立し難くなる。データやそれを活用する者が増加する程コストが増大する仕組みは、IR の進展と相反するからである。もう1つの課題は、テンプレートの知的所有権である。これに対しては、各大学が作り込んだテンプレートを集積、カタログ化し、個々に評価を与え、①無償提供するもの、②一定のコストで提供するものに分け、各大学の必要なものを安価なコストで提供し合ったり、お互いの開発したテンプレートを交換してもよい。特別な要望を受けて作り込む複雑なテンプレートは、各大学から希望する担当者が手を挙げ、③工数に応じたコストで開発するという課金システムが解決する。

将来展望として、このような複数大学で活用可能なクラウドでの IR システム基盤が構築されれば、個人の識別情報を排除し、匿名性を高めた上で、必要な守秘契約等を交わした大学や研究者同士が、お互いの大学のデータを活用し合うことも考えられる。そこから生まれた成果の2次利用の権利をベンダー企業側が得るスキームも検討し、データが集まるほど、リッチな分析が実現し、IR 担当者の負担も軽減しながら、システムに関するコストも下がる仕組みが成立する可能性も生まれる。

7. まとめ

クラウドコンピューティングは、当初これを導入した中堅企業が、システム整備面では後発であったにもかかわらず、短期間で先行する大企業にキャッチアップを果たしたことが思い起こされる。大学教育の分野でも類似したことが十分期待できる状況にあるのでは

ないか。現状、クラウドコンピューティングの利点を、教育機関自身が享受できる状況にはないように思われる。この点、教学 IR という分野だからこそ、検討の余地があるように思われる。

例えば、教務、入試、就職それぞれに別個のシステムを稼働させていた場合、これを統合することは至難の作業であった。しかし、オフラインでデータを集め、クラウド上で個々の学生のID毎に紐付けることは、信頼できるオペレーターさえ確保できれば、オフラインでクラウド上可能となる。

今後さまざまな可能性を秘めたクラウドのインフラの利用可能性について、教学 IR の分野を中心に一緒に考える機会をもてればと考えている。

初年次教育の運営を支える学びのコミュニティの構築

——学生スタッフ制度を中心に——

【企画者】 松尾 智晶（京都産業大学）

【司会者】 川島 啓二（京都産業大学）

【話題提供者】 千葉 美保子（甲南大学）

佐伯 勇（甲南女子大学）

中沢 正江（京都産業大学）

1. はじめに

初年次教育科目の運営において、二年次生以降の上級生が SA、LA や学生ファシリテータといった学生スタッフ（以下、「学生スタッフ」と呼ぶ）となり、学びを支援することは一般的になりつつある。初年次教育科目において、学生スタッフが果たす役割・関わり方は、各大学の状況によって異なっている。例えば、岩崎¹⁾は、初年次教育科目における主体性を引き出す、グループワークにおけるフリーライダーの存在や一部の発言力の強い受講生によって発生する他の受講生の発言の抑圧を軽減する等の役割について述べている。

企画者らは、学生スタッフを中心とした初年次教育科目に携わる人々を、学びのコミュニティとして、つまり、科目の学びの質を向上するための関係性の集合として捉えている。通常、運用制度といった大学のシステムに組み入れられた見方で捉えがちな学生スタッフの運用の在り方を、荻宿²⁾が述べるような「関係的な存在」として捉える立場を意識しながら分析することで、各大学に既にある学びの文脈に沿った初年次教育科目の運用が可能となると考えるからである。

初年次教育で活躍する学生スタッフについて、大学によってディプロマ・ポリシーが異なり、各科目の到達目標が異なる以上、各大学の、そして各科目の文脈に合わせた運用が重要であることは自明である。このため、一

見して事例による知見は適用範囲が狭く、参考に留まってしまいがちである。

一方で、各大学の運用に関する知見を収集し、それらを相対的に位置づける中で、より抽象度の高い知見を導出することは可能であろう。例えば、発表者らの取組みでは、制度改善や制度の妥当性の確認の為、学生スタッフ自身へのヒアリングが行われている。これらは、現行の制度について、個別具体の妥当性や改善可能性を直接的に評価するだけでなく、『既に存在する大学固有の学生文化』や『現状の学生スタッフの中に存在する共有された価値観（一例として「何が面白く・楽しくて活動に参加するのか」）』といった要素を把握してコミュニティに適した制度設計・改善を行うことを可能にする。このような知見であれば、各大学各科目の特性を超えて適用可能となる。更に、これらの知見は、前述の例であれば、現行の学生スタッフにヒアリングや質問紙調査を行う際の基礎的なテンプレート等の形で共有可能である。

このように、コミュニティ構築の観点から各大学の事例を相対化・抽象化することで、実践的知見の基盤を得るという効果を期待できる。

そこで、当日の議論では、多様な大学・多様な科目における学生スタッフ制度、学びのコミュニティの在り方について参加者で情報交換を行う。その上で、多様な大学、多様な

科目に効力を持つ知見の導出を狙う。

以下は、議論の端緒として共有する事例である。

2. 話題提供者① — (千葉美保子)

1) 初年次科目の概要

甲南大学では、2016 年度より全学部学生対象の初年次導入教育としてアカデミックスキルや協働する力の獲得を目的としたアクティブラーニング型授業「共通基礎演習」を開講している。

「共通基礎演習」は、選択必修科目として前後期に開講され、例年入学生の5割弱の800名程度の学生が受講している。授業前半は全体講義形式でアカデミックスキルを身につけ、後半は1クラス20名程度に分かれ、4～5人のチームによるプロジェクト学習を通じて知識の定着と実践を行う。加えて、プロジェクト学習の基盤となるチームビルディング研修「自己探求プログラム」(計3コマ)を行っている。プロジェクト学習では、成果を発表するクラス発表会と全体発表会を行う。以上のように、アカデミックスキルを身につけた上で学部の垣根を超えたチームで実践に取り組むことにより、高校での学習から大学の学びへの円滑な移行と専門教育への接続をデザインしている。

2) 学生スタッフの公募と研修体制

授業のサポートを行う LA 制度は、本学の FD や教育学習支援を担う教育学習支援センターのもとで 2015 年度より導入され、授業におけるファシリテーション支援および授業進行補助を行っている。“Teaching is Learning”をモットーに掲げる本学の LA 制度は、1)授業内でのファシリテート+授業進行補助(文系・理系)、2)授業内での実験・実習補助+ファシリテート(理系)、3)授業外でのライティングサポート(文系・理系)の3種類に分かれている。本年度までに累計 94 科目が LA を活用している。LA はサポートを行う授業の履修

経験者であることが原則であり、制度を利用する担当教員の推薦と事前研修の受講を経て採用する。LA 希望者は各学期開始前に教育学習支援センターと共通教育センターの専任教職員、および外部講師によるファシリテーションに関する研修に参加し、さらに学期中に振り返り研修に参加する。

ライティングサポート LA に対しては、専任教職員によるアカデミックライティングのレクチャーおよびロールプレイ研修を実施している(理系ライティングサポートは外部講師による研修を実施)。

1 学期以上経験のある LA に対して、さらなるレベルアップを目指し、外部講師による実践的なファシリテーション研修(上級 LA 研修)を実施している³⁾。

3) 学生スタッフの授業における役割

本報告でとりあげる「共通基礎演習」では、LA を 2018 年度後期より全クラスに導入している。授業後半のプロジェクト学習では、2～3 クラス(40～60 名)が同じ教室で作業を行い、先輩学生である LA がサポートに入ることにより、教員と LA によるチームティーチングを行っている。

LA は各教室に 1～2 名配置され、グループワークのファシリテーション、授業進行の補助やプレゼンテーションのデモンストレーションを通じて、受講生の学びを支援する。さらに、LA はファシリテータであると同時に、受講生のロールモデルとしての役割を持っている。LA は勤務毎にファシリテータ報告書を提出することにより、振り返りと教職員へ情報共有を行っている。

4) 学生スタッフのコミュニティの特徴と課題

通常の授業内や研修を通じて LA 同士のゆるやかな連帯を形成しているが、LA 全体のコミュニティ形成に関しては途上である。現在、学内助成を受け LA をまとめていく上級 LA の育成の育成を行っており、上級 LA を中心とした LA の縦と横のつながりを強化するための

コミュニティの形成に着手している。

3. 話題提供者② — (佐伯勇)

1) 初年次科目の概要

甲南女子大学では2017年度から、「権限によらないリーダーシップ」の育成を目的とした教育プログラムを初年次全学共通選択科目として開始した⁴⁾。本プログラムは、2006年度より立教大学経営学部で始まったBLP (Business Leadership Program)を、その導入支援を行う株式会社イノベットの協力を得てカスタマイズし、西日本で初めて正課科目として導入したものである。主な特徴は次の三点である。

① 「リーダーシップ」を「チームの目標達成のために他のメンバーに及ぼす影響力」と定義し、「リーダー」という役職や権限に関わらず全員が発揮すべき特性としたこと。

② プロジェクト型学習(PBL)と経験学習を往還する学習モデル。

③ 授業中は学習アシスタント(LA: Learning Assistant)が教壇に立ち、「受講生のリーダーシップの学びを最大化する」という目的を共有して、学習支援と授業への提案を行うこと。

受講生は、前後期各2単位の科目を連続受講する。受講者数は6学科56名で、2クラス同時開講とし、準備と振り返りは2クラスの教員2名とLA4名が合同で行う。前後期とも②のPBLに約8コマ、経験学習に約7コマを割り、振り返りや相互フィードバックを重視している。PBLのテーマは、前期は企業等のクライアントの課題解決、後期は高校生対象の質問力講座の実施である。

2) 学生スタッフの公募と研修体制

11月に受講生に告知し、応募者に対して、教員とLAが面談する。他者支援の適性を重視して、LAで協議のうえ候補者を推薦し、教員が決定する。LAには1週当たり3千円の報酬を支払う。3月にイノベットが4時間の研修を行い、その後は毎週の振り返り等でLAを育

成する。

3) 学生スタッフの授業における役割

授業中は、適宜教員に相談、報告しながら、LAが授業を進行する。授業前30分の準備、授業後90分の振り返りと次回の準備でも、教員がLAを支援する。授業の基本設計はイノベットが行うが、随時LAの意見を引き出し、授業に反映させる。現在のところ職員は関与していない。

4) 学びのコミュニティの特徴と課題

昨年度の受講生34名中LAに応募した8名全員が、応募理由に「かっこよさ」を挙げ、受講後調査において、受講生の約75%が「LAは、私にとってリーダーシップのモデルとなっている」と回答した。学生中心主義を徹底しているためか、LAは負荷が高いにもかかわらず、LA活動を「楽しい」と言う。

課題は、学びのコミュニティの拡大に必要な担当教員の確保である。通常科目の準備等に要する時間と比較して過大な負担があるわけではないが、新たな支援型のスキルを習得するための心理的なハードルは小さくない。本学教員は全員が学科所属であるため、本プログラムの意義を感じてはいても、専門科目を優先せざるを得ない面もある。

2. 話題提供者③ — (中沢正江)

1) 初年次科目の概要

京都産業大学の初年次教養教育科目「自己発見と大学生活」(2単位)は、2011年度から開講した選択制(一部の学部では選択必修)の科目である。春学期のみに開講し、授業内容、教科書⁵⁾、運営者向けの教本はすべて大学内で独自に作成した。本年度は約2,000名の受講生、1クラス66名、30クラスで運営している。教育目標は、初年次生の学ぶ姿勢を『受動から能動へ』と転換し、主体的に大学生活を送る準備と基礎的な大学での学びを経験することである。授業では、序盤で自己表現と社会との繋がり観の観点からの大学の学び

の意義に関する情報収集、中盤で大学生活に関するチームでの調査活動とポスター発表、終盤で専門科目を含めた半期の学びの振り返りとスピーチ・レポートによる自らの学びの方針立案を行う。運営は、本学教員とボランティア学生である『学生ファシリテータ（以下学ファシ、2019年度は約40名）』が行っている。

2) 学生スタッフの授業における役割

学ファシは、2～3名が1クラスを担当し、全15回の授業に参加して教員と受講生の間に立ちながら授業進行をサポートする。具体的な役割は、①グループワークの運営支援、②授業の円滑な運営のためのサポート、③授業内ワークの一部企画進行である。

3) 学生スタッフの公募と研修体制

学ファシの取り纏めと育成は、学内の教育支援研究開発センターに所属する『F工房』（ファシリテーション工房）の専門職員が担当している。F工房と学ファシは本科目に加えて各学部の基礎ゼミや入学オリエンテーション等の設計・運営支援に携わっている。

学ファシの募集方法は、①本科目最終回でのチラシによる公募情報の広報、②秋学期の学内電子掲示板による広報、である。希望者全員を受入れ、選抜は行っていない。

学ファシの研修体制は、①ファシリテーションを学ぶ合宿（1泊2日）、②春季休暇中の本科目用事前研修1日間×3回であり、②については担当教員とF工房、学生ファシリテータ有志が企画運営をおこなう。その他、活動2年目以上の学ファシを対象とした継続者研修、ファシリテーションスキルの定着・向上を目的とした勉強会を必要に応じて実施している。授業期間中は、定期的な面談、有志によるノウハウ共有（週1回）、及び教員との授業運営準備と打ち合わせを実施している。

4) 学びのコミュニティの特徴と課題

特徴は、①学ファシの授業支援による受講生同士の学び合い、②学ファシ同士の学び合

い（運営に関する意見交換と役割分担等）、③教員と学ファシ及びF工房の学び合い、である。課題としては、学ファシ、教職員ともに授業運営以外の時間と作業負担が大きいことである。授業以外で学ファシの学びに教職員が関わることの意義と価値について、大学組織内で共通理解や協力を得ることは未だ十分ではない。

以上の3大学の事例の他、当日は、初年次教育において学生スタッフの起ち上げと運用に携わる龍谷大学・滋野正道氏（非会員）の事例など、広く参加者から事例を収集し、相対化することを通じ、多様な大学、多様な初年次科目に共通したコミュニティの構築・発展の方法について議論する。

引用文献

- 1) 岩崎千晶(2017)『ふりかえりと取り入れたラーニングアシスタント研修プログラムのデザイン』, 関西大学高等教育研究, 35-45.
- 2) 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎 (2012)『ワークショップと学び2-場づくりとしてのまなび-』, 東京大学出版会, 東京.
- 3) 高龍秀・千葉美保子・鳩貝耕一・篠田有史・武田佳久・木村嘉之・深堀太博・横山和子(2019)『甲南大学における「学生による学習支援」の取り組み：“Teaching is Learning”を体現するラーニングアシスタント制度の実践報告』 関西地区FD連絡協議会第12回総会FD活動報告.
- 4) 佐伯勇(2017)『初年次リーダーシップ教育プログラムの実践-LA(Learning Assistant)制度によるリーダーシップ・パイプライン構築を目指して-』初年次教育学会第10回大会発表要旨集, 172-173.
- 5) 中沢正江・松尾智晶(2017)『自己発見と大学生活-初年次教養教育のためのワークブック-』ナカニシヤ出版, 京都.

自由研究発表要旨

9 月 7 日（土） 10:30～12:00 （A1～A6）

9 月 8 日（日） 12:30～14:00 （B1～B7）

低学年向け課題解決型授業の実践から見た地元就職意識の変容

○丸山 実子（島根大学）

1. 問題と目的

近年、就職環境の好転により、学生は大都市圏を中心とした大手有名企業に目が行きやすくなっていると指摘され「地元就職したい」と考えている大学生が減っていることが、大学生の意識調査により実態が明らかになった（2020 年卒マイナビ大学生 U ターン・地元就職に関する調査 地元・地元外進学男女別集計）。特に 2018 年卒業予定の大学生は、出身高校の所在地と最も働きたい都道府県の一致率が 51.8%であり、前年から 3.5 ポイント減であり、最も高かった 2012 年卒の 63.3%からは 11.5 ポイントも低下していた。地域別では、関東圏の学生の一致率は 96.9%と高いものの、中国地方の学生は 52.7%という結果になっている。当校は島根県唯一の国立大学であり、中国地方に当てはまる。こうした数値は現状の地元就職意識を捉えたうえで、低学年向けに課題解決型の授業実践でどのように変容するのかを図ることを目的とする。

2. 方法

平成 30 年度前期授業（平成 30 年 4 月～7 月）において島根大学教養科目「ビジネススキル入門」において時事通信社が 2003 年に実施した新しい働き方に関する調査の質問票を参考に新たに杉山（2012）が提示した項目の中には「キャリア意識に関する項目」と、「地元志向を測定」等がありそのうち、「キャリア意識に関する項目」5 つと、「地元志向を測定する項目」7 つを併せて合計 12 項目として再考を試み、5 件法で質問紙調査を実施した。

5 件法は、全く思わないから大変そう思うとした。調査は、事前と事後の 2 回行い検証を試みた。対象は履修登録をしている 1 から 2 年生 54 名（1 年生 30 名・2 年生 24 名）のうち、島根県出身者 9 名を対象とした。授業プログラムの枠組みは、課題を解決する時間を多く設置するために 15 回の授業を前半と後半で分け知識を身に付ける時間と、課外実習する時間とした。

3. 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、15 回の授業プログラムを作成した（表 1）。前半は、コミュニケーション・ビジネスマナーについて学ぶ。また、地元企業・団体へ取材し、課外実習をするチームを結成及び、チームビルディングを体験し互いを深める。後半は、各チームで課外実習を行う。地元企業へ直接アポイントし、取材を行うことを繰り返す。途中、進捗状況報告をするために教室での授業日（6/6）を設けているが、基本は、各チームで取材を数回行い、「島大生が考える宿泊プラン」を企画する。最終日の発表会（7/11）にて成果を発表できる内容に仕上げていく。課外実習を行う企業団体は、松江市内の観光宿泊業である老舗旅館とした。

（2）質問紙の結果

全設問について授業の事前事後の変容についてまとめる。1. 新卒時に地元就職したいと思いますか。2. 勤務地が地元にある職場に就職したいと思いますか。3. 新卒時には地元以外に就職したいと思いますか。4. 地元以外

に就職した場合でも、いつかは地元でUターン転職したいと思いますか。5. 就職を考える際に将来的なUターン就職を考えていますか。6. 男女平等である職場に就職したいと思いますか。7. 育児休業の制度のある職場に就職したいと思いますか。8. 責任のある重要な仕事がしたいと思いますか。9. 自分の能力が発揮できる仕事がしたいと思いますか。10. 責任や負担を負いたくないので出世したくないと思いますか。11. 高い収入を望める仕事がしたいと考えますか。12. 組織の業績を伸ばす貢献がしたいと思いますか。それぞれは、図1の質問紙調査結果にまとめる。一番伸びの高かったのは10.の「責任や負担を負いたくないので出世したくないと思いますか。」であった。現場に出向き体感したことで得られた結果であり、経営者の生の姿を見て好影響を受けたと考えられる。

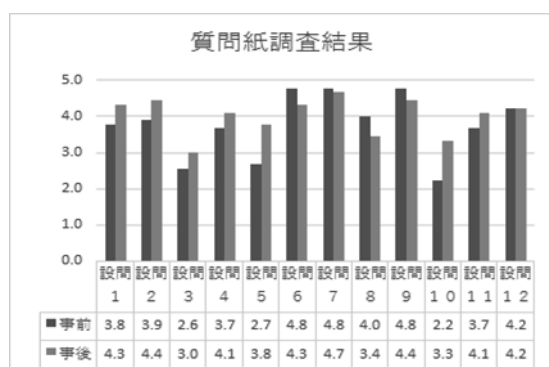


図1 質問紙調査結果

4. まとめ

今回、低学年向けに課題解決型の授業実践を実施することで地元への就職意識がどのように変容するのかを目的とした。その結果、低学年向けにおいて課題解決型の授業を実践することで、地元への就職意識は高まる結果となった。学生は、授業の前半にビジネススキルとは何かを理解し、企業・団体への調査を通じて、業務の特徴や魅力を的確に理解・把握を理解し、企業研究をした上で、それについての的確に説明することができることにも繋がった。またこうした前半の授業の知識を、

授業の後半である課外実習に自信をもって取り組むことに繋がった。企業の経営者だけではなく、学生同士円滑なコミュニケーションができるようになり、最終日には企業・団体の魅力について、グループ全員でパワーポイントを用いて、プレゼンテーションすることができていた。こうした自分への自信が、地元定着へ繋がったと考えられる。

引用文献

- 毎日コミュニケーションズマイナビ大学生
Uターン・地元就職に関する調査 地元・
地元外進学男女別集計 https://www.mynavi.jp/news/2019/05/post_20303.html (2019.5.18 アクセス)
- 杉山成 (2012) 大学生における地元志向意識とキャリア発達, 小樽商科大学人文研究 123, 123-140, 2012-03

電気通信大学初年次キャリア教育科目における反転授業の導入事例報告

—反転授業の効果に着目して—

○松木 利憲（電気通信大学）

1. 概要

電気通信大学の倫理・キャリア科目のうちキャリア教育に関わる1年次開講科目キャリア教育基礎では、反転授業を導入し、少人数制できめ細やかな指導を行っている。この報告では、反転授業の実施に関するインフラ、および学生への教育上の効果について報告を行う。

2. 電気通信大学のキャリア教育科目

倫理・キャリア教育科目は電気通信大学の実践教育科目に属し、10科目が開講されている。卒業要件として4単位以上の修得が必要とされる。

表1 キャリア教育基礎の履修者数

年度	入学者数	履修者数 (履修希望者)
2015年度	739	689(※)
2016年度	729	594(※)
2017年度	715	260(679)
2018年度	722	285(669)

1年次に開講している倫理・キャリア教育科目がキャリア教育基礎のみのため、例年、履修希望者が多くなる傾向がある。そのため抽選による履修者の選抜を実施している。履修者数の決定については、学生を担当する特任講師（4.にて後述）の人数により確定している。2015年度、2016年度については、全ての学生を受け入れた（※）。

3. キャリア教育基礎の講義構成

キャリア教育基礎は以下のようなカリキュラム（2018年度実施分）で実施している。キ

ャリア教育基礎では、学生として現在やらなければならないことや将来のことについて考える内容となっている。

表2 キャリア教育基礎のカリキュラム

講義回	テーマ	
1	初回ガイダンス	
2	外部講師講演『大学生活の送り方』	
3	自己紹介／話し方・聴き方	
4	生活時間記録簿振り返り／文章の書き方（1）	
5	図書館実習	
6	（学年横断）大学生活の送り方／研究室を知る（1）	
7	研究室を知る（2）	
8	職務適性テスト振り返り	
9	企業を知る	
10	働くということ	
11	事業所見学ガイダンス／文章の書き方（2）	
12	前期まとめ／夏季休業期間の過ごし方	
13	夏季集中講義	（学年横断）事業所
14		見学
15		事業所見学まとめ

各回の講義については、事前学習用ワークシートと講義レポートが課せられる。（図1）事前学習用ワークシートは講義内で実施するグループワークの課題に関連しており、事前に準備を促す内容となっている。また、講義レポートについても講義内で実施するグループワークの内容を踏まえた内容としている。学生が提出した講義レポートに対しては特任講師からフィードバックを返す。フィードバ

ック内容には、提出されたワークシート内容を参照しながら講義レポートの内容に対しての評価と文章そのものへの改善点などのアドバイスも含まれる。

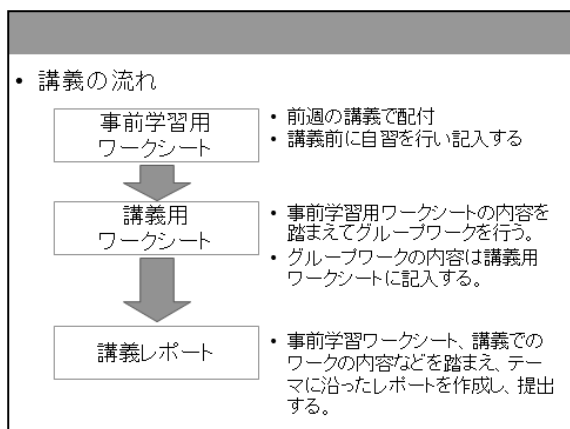


図1 キャリア教育基礎講義の流れ

4. 反転授業を支えるインフラ

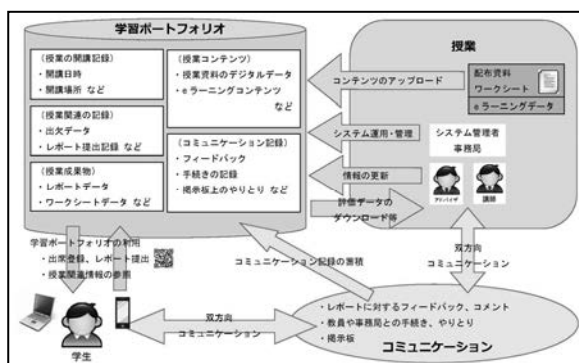


図2 学習ポートフォリオシステム

これらの反転授業を支えるインフラとなっているのが、学習ポートフォリオシステムと特任講師の存在である。

学習ポートフォリオシステムとは、学生と特任講師、担当教員のコミュニケーションを媒介するシステムである。学生が講義で作成した各種ワークシートおよび講義レポートなど提出物の保管を行う。また学生、特任講師、教員からの閲覧を担うシステムとなっている。

特任講師はこの反転授業を担う大きな存在である。民間企業等の経験がある方を任用している。最大 20 名の担当学生を持ち、担当教員のみで実施する大規模講義では実現できないきめ細やかな指導を可能とさせている。特任講師の役割は、ワークショップ形式の講

義におけるグループワーク等のファシリテーションおよびレクチャー及びレポートへのコメントおよび学生の言動評価を担う。また担当する個々の学生へのフォローを行う役割を行っている。

担当教員は、講義全体の方針および、各回の講義内のグループワーク内容やタイムスケジュール、講義資料を作成する役割を担っている。

5. まとめ

キャリア教育基礎にてこの反転授業を導入した 2016 年度以降、学生による授業評価において学生の満足度の向上が見られた。また具体的には、「そう思う」を選択した学生の比率が上昇した。また、別の設問では自宅での学習時間の向上が見られた。

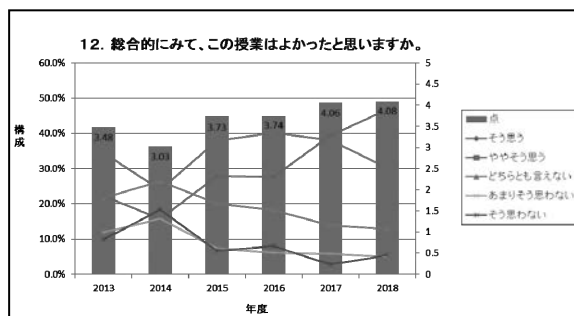


図3 キャリア教育基礎の満足度

講義改善として導入した反転授業形式によるアクティブラーニング化の促進は、学生の講義内でのグループワークの活発化を生み、講義内で実施するグループワークへの準備となる講義外での学習にも大きく影響を及ぼしたと考えられる。

参考文献

電気通信大学：2018 年学修要覧，2018
 山田 祥之：電気通信大学における IT を活用した産学連携による課題解決型授業の実例報告，電気通信大学紀要，30(1)，44-51，2018 年 2 月 1 日

キャリアを考え社会人基礎力を高める授業作り

○杉橋 朝子（昭和女子大学）

1. はじめに

発表者の勤務する大学は、「良妻賢母」から「グローバル人材」の育成に舵を切り替え、キャリア支援にも力を入れ続けている。2017年度の就職率は、共学を含む大学全体5位になったが、本学のキャリア支援センター長によると、この結果には1) 卒業生自身の頑張り、2) 教員と職員の連携、3) 大学と学科の就職支援、という大きな理由があるという。これらの取り組みや大学の就職支援の特徴も発表に含め、大学が行うべき「キャリア形成支援」について理解を深めていきたい。

大学のサポート体制の外に、各学科も特徴を生かした支援を行っている。一例として、所属学科の1年生対象キャリア支援授業につき、2018年度の学生評価を基に2019年度の取り組みを改善した結果を発表の予定である。また、3年生対象キャリア授業についても、2019年度の学生評価を発表する。2年次の米国留学が必修のため、1年生は留学前に自己理解を深め、将来に向けて大学生活を如何に過ごすかの行動計画を作ること、3年生は留学後のキャリア形成の方向性と行動計画を考え、選択に必要な知識やスキルを学び実行に移すこと、が目的である。

2. 就職活動の自由化と大学の学期制の変革

大学生の就職活動の日程ルールについては、経団連会長から昨年9月に「撤廃する」と報告があり、その後延期や「当面は現行の日程を維持する方針」の表明、本年4月に日経新聞が「経団連、通年採用に移行」と報道するなど、混乱模様である。結局は従来の新卒一括採用については基本的に変わらないよ

うだが、政府も経団連もルール違反について罰則を定めないことから、自由化は進んでいくと予想される。しばらくは現状の活動開始となり、企業同士が水面下で様子を伺うことになるのではないかと想像できる。

現在多くの日本の大学はセメスター（2学期）制を使用しているが、就職活動の自由化により、東京大学で行われている秋入学や、早稲田大学が2013年度から導入したクォーター（4学期）制が増え、大学のカリキュラムの自由化が進むのではないだろうか。そうなれば留学生が増え、卒業後は留学生の日本での就職希望が増えていくことが予想される。グローバル化が増々進み、条件の良い就職先にはより多くの就活生が集まり、競争に見合う知識や資質の向上が必要になると思われる。対する日本人学生は、準備ができていのだろうか。社会通念上の礼儀や知識、国際的視野は後れを取っていないだろうか。

3. エンプロイアビリティ（被雇用能力）

学生が友人とSNSなどを通じて親密に連絡を取る傍ら、「ヨソ」や「ソト」の人間関係に配慮する力の低下が懸念される。女性の就業に従い家庭環境やコミュニティが変わり、社会が変わる中で、大学教育で学生たちに手を差し伸べる必要があるのではないだろうか。

厚生労働省が1,472社からの回答結果をまとめた「若年者の就職能力に関する実態調査」（2004）では、事務系・営業系職種において、求められる上位の評価基準として以下が挙げられている。（回答結果上位9能力について発表者がグループ分けを行ったもの）。

A: 責任感、積極性

B: コミュニケーション能力(プレゼンテーション能力を含む)

C: ビジネスマナー、行動力・実行力、向上心・探求心

D: 基礎学力、資格取得

これらの能力は教育により育成が可能だろうか。Aの「責任感、積極性」は、職業人・社会人としての個人の意識や性格に関わるもので、大学の授業で育成していく限りの特性ではないが、BとCに挙げたものは、育成が可能と思われる。例えばプロジェクト活動をグループで行い、終了後は一連の活動について報告発表を行う、などである。Dに挙げた能力の向上にもつながると考えられ、エンプロイアビリティ育成の実践的な取り組みになるだろう。

更に Terauchi・Araki (2016) の調査では、TOEIC®高得点取得者がビジネスの現場で必要と感じているのは、より高度な英語力ではなくビジネスの知識と論理的な思考力である、という結果を明らかにした。大学・学科で周知し、各授業でも対応や実践が望まれる。

4. 現行のキャリア教育と学生の職業観

文部科学省の「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」(2004)の中で「生きる力」の育成とキャリア教育の推進が提唱され、高校や大学でも職業体験やインターンシップの実施が進んでいる。しかし僅か数日の職業体験では、各事業や組織の状況に左右され、エンプロイアビリティの育成までは不可能である。

大学のキャリア教育は、専門や特徴を生かしたキャリアデザインの授業や、生き方を考える一般教養の講義として大教室で行われることが多い。卒業生の体験談、企業人を迎えるのセミナーや筆記試験対策は、授業外の空き時間に設けられる。大人数しかも疲れの出る一日の授業終了後、という悪条件の中で、能力を開発し、モチベーションを高め、マナーやスキルを学ぶことが求められている。

発表者が米国留学を経験した女子大学生の職業や役割、リーダーシップに対するジェンダー意識調査を行ったところ、女性に対する日本社会の根深く残る差別に対する失望や文化差を「日本文化の特徴」と捉えていた。働き続ける女性は7割を超えたが、女子大学生の多くは、「日本では管理職やリーダーシップを取る職業に女性が就くことは困難であり、政府が政策を打ち立てても改善は難しい」と考えていた。この消極性は自身にも国の経済にもマイナスであり、実践的な取り組みを通して行動する体験が必要ではないだろうか。

5. 授業作りとまとめ

15回の大教室での授業で、求められる全てを取り入れたシラバスを作成し、授業効果を期待するのは難しい。社会人基礎力養成として、授業外の時間にSPIの練習問題や勉強会を促し、学科でニュース検定の団体受検を実施するなど、一科目という枠を超え学科に協力を呼び掛けどうにか成立している。また授業時も、大人数の学生の心を動かし、学びと実践行動につなげるには、視覚に訴え、話し方を工夫し、導くための心理を考えるなど、担当する側の課題も多い。更に学生も全てがこの取り組みを理解し、納得の上履修するわけではないので、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。

参考論文 (一部のみ)

磯野彰彦 (2018) 「女性のキャリア教育と職業支援について」学校法人越原学園名古屋女子大学での講演要旨 (9月20日)

Terauchi・Araki (2016) “English language skills that companies need: responses from a large-scale survey” ed. Murata K. Exploring ELF in Japanese Academic and Business Contexts 180-193: NY Routledge

LBP (LTD based PBL) における学習展開

○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では、従来のPBL (問題基盤型学習) テュートリアル (以下、PBL と略す) に代わる学習方略として、協同学習に依拠したLTD (安永 2006, 安永・須藤 2014) を基盤とするLBP (LTD based PBL: 長田, 2019) を平成28年度から実践してきた。また、LBPの一般的な実践手続きは「LBP実践パッケージ」として紹介され (長田 2019)、そこで行われる学習はLBP第1段階、LBP第2段階およびLBP第3段階で展開される。これらのどの段階も個人や仲間の学習成果に基づいて進行する学習であり、教師から毎回提示されるシナリオに依存する従来型PBLの学習とは異なる。このような特徴を持つLBPにおいて、学生の学習が実際にどのように展開していくのかを解明することは、LBP授業における授業デザインをさらに向上させるためにも必要なことである。今回は、LBPを用いた授業科目「歯科医学入門演習」における学生の学習展開について、その概要を把握できたので報告する。

2. 授業「歯科医学入門演習」の概要

科目: 歯科医学入門演習 (第1学年授業)。

実施時期: 平成30年度後学期、週1回 (毎週金曜日 13:00~16:30)。

対象: 当該授業科目の履修学生 (男子33名、女子22名)。

実施方法: 全4課題を準備し、各課題はLBP第1~3段階 (各段階を1週) で実施した。

LBP第1段階 (第1週): LTDを実施した。

学生: 4(5)人/グループ(Gr) (全13Gr)、講義室で全員同時に実施した。

教員: 2名 (課題作成教員とコースディレクター) で担当した。

手順: ① 課題テキストの提示とLBPシート (長田, 2019) の配付 (それぞれ1週前に学生に配付した)

② 個人による予習 (LBPシートに記入し、語彙・用語・基本的事項について確認した)

③ 集団による討論 (LTD (ミーティング) を意識しながら、LBPシートに基づいて4(5)人のGrで予習内容を確認した)

④ 学習項目(1)の決定と個別学習 (各自で学習項目を決定し、授業時間内で自己学習した)

⑤ 学習成果の討論 (④の自己学習による成果をグループで討論し、理解を深めた)

⑥ 学習項目(2)の決定と個別学習 (さらに学習したい学習項目を各自で決定し、それらの自己学習は次週までの時間外学習とした)

LBP第2段階 (第2週): 個人の学習成果を基盤とした学習内容の確認と知識の統合を行い、その後、集団による新たな疑問点と学習項目の抽出を行った。

学生: 6(7)人/Gr (全9Gr)、セミナー室で実施した。

教員: 9名 (1名/Gr) で担当した。

手順: ① 学習成果の発表 (学習項目(2)の学習成果を各自がグループ内で発表し、その発表内容についてグループ討論を行った)

② 問題発見と学習項目(3)の抽出 (新たな疑問点や学習項目を集団で抽出した)

③ 個別学習 (全ての学習項目(3)について自己学習を行い、授業内での不足分は時間外学習とした)

LBP第3段階 (第3週): 学習内容の確認と知識の統合を行った後、学習成果の整理と

確認を実施した。

学生および教員：両者とも第2週目と同じ構成で、同じセミナー室で実施した。

手順：① 学習成果の発表（発表を担当した学習成果を各自が発表した）

② 問題発見と学習項目(4)の抽出（新たな疑問点や学習項目を集団で抽出した）

③ 学習内容の確認（疑問点や問題点が解決されたか、学習項目が理解されたか、などをグループ内で確認した）

④ 概念図等の作成（課題で学習した全ての内容を整理し、概念図等にまとめた）

⑤ 振り返りの実施（個人とグループで活動を振り返った）

⑥ 確認小テストの実施（学習内容の基本的事項に関する小テストを実施した）。

3. 調査方法

LBP で行われた学習内容を把握するために、平成30年度歯科医学入門演習課題2で行われた学習を対象として、課題テキストとLBPシートの記載内容、LBP第1段階の学習項目(2)の内容、LBP第2段階手順②で抽出した学習項目(3)の内容およびLBP第3段階手順②で抽出した学習項目(4)の内容を分析した。

4. 結果と考察

LBP第1段階では、LBPシート記載の学習内容は、多くの学生においてテキストの記載内容と概ね一致していたが、それ以外の学習内容も散見された。また、学習項目(2)の内容は基礎または専門の一方の内容に偏ることなく、それらの難易度も多様であった。

LBP第2段階では、学習項目の内容は専門性も難易度も多様なものであった。LBP第2段階の学習項目内容の専門性は、LBP第1段階の学習項目(2)の内容に比べて全体的に僅かに高くなる傾向がみられた。しかし、学習項目内容の難易度に関しては、LBP第2段階と第1段階で顕著な増減はみられなかった。

LBP第3段階の学習項目の内容も同様に多様であったが、それらの専門性はLBP第2段階のものより僅かに高い傾向にあった。また、学習項目内容の難易度は、LBP第2段階と同様、大きな変化はみられなかった。

これらのことから、LBPでは、学習内容が基礎から専門へ順に整然と積み上げられていくのではなく、基礎的内容に戻ったり専門的内容に発展したりして基礎と専門の内容が混在しながら進行していくという複雑(高度)な学習が展開されていることが判明した。これは、学習者が知っている(理解している)ことと知らない(理解していない)ことを素直に抽出し、必要な学習内容を取捨選択しながら学習が展開されてきたことに起因するものと思われる。

LBPの段階が上がると学習の専門性も全体的に僅かに上がる傾向にあることが判明した。一方、LBPの各段階で学習内容の難易度は余り変わらない傾向にあったことから、LBPにおいて学習者は、敢えて易しい内容の学習を選択している訳ではなく、学習者自身の本来の疑問点を基盤にして学習が展開していることも示唆された。

上記のことから、LBPで行われる学習プロセスには、研究における思考プロセスとの類似性も示唆される。したがって、学生の研究的思考の基盤育成に対するLBPの貢献についても今後期待できるものと思われる。

【引用文献】

- 安永悟 (2006). 実践・LTD話し合い学習法. 156pp. ナカニシヤ出版.
- 安永悟・須藤文 (2014). LTD話し合い学習法. 180pp. ナカニシヤ出版.
- 長田敬五 (2019). 新しい学習方略 LBP (LTD based PBL) — 実践と効果 —. 協同と教育. 14: 117-129.

協同作業に対する認識の向上を目指した教え合いの授業実践

○東寺 祐亮（日本文理大学）

1. 背景と目的

国境を越えた多様で複雑な課題に直面する現代社会にあって、学士課程教育では、専攻する分野の知識・理解のみならず、汎用的技能やリーダーシップ、チームワークなどの「学士力」を培うことが求められている（『学士課程教育の構築に向けて』）。その育成のために、グループ学習や話し合いなどさまざまな取り組みがなされている。

それらの取り組みの一つとして、学生同士の教え合い学習がある。教え合い学習については、先行研究により学習内容理解や学習方略への効果が指摘されている。たとえば、杉江ら(1989)は小学生を対象に教え合い学習を導入し、「教えるという構え」をもって学習することが、個人の学習を効果的にする傾向が認められることを指摘している。清川ら(2003)は、中学生を対象に「課題遂行役」「モニター役」「評価役」の3役に分かれて取り組む「相互説明」という指導枠組みを導入し、読解における情報抽出や構造への注目に対して促進的な効果があることを指摘している。深谷ら(2016)は、教え合い学習前に教え合い講座を実施することで、教え合いの質の向上と方略の転移が一定程度見られるということを報告している。

教え合い学習は、説明役が自分の学びをメンバーに伝えることで貢献し、聴き役は説明役から学んでモニターすることで貢献するという、お互いが自他の利益のために助け合うことで成り立つ学習活動である。そのため、相手に貢献しようという協同的精神が必要不可欠である。その点で、教え合い学習は学生の協同作業認識に肯定的な影響を与えること

が期待できるのではないかと。そこで、本研究では、教え合い学習が学生の協同作業認識に肯定的な影響を与えるかを検討した。

2. 方法

参加者は、日本文理大学の大学1年生23名（男性14名、女性9名）である。1年後期に行われる文章表現基礎講座の授業を用い、全15回の授業のうち、第2回～第13回（計12回）で教え合い学習を導入した授業を実践した。講座の目的は文章作成のための基礎的日本語力と文作能力の育成である。

本実践では、『先生のためのアイディアブック』に記載されている「二人で読み込め」の技法を援用した教え合い活動を行った。教え合いの具体的な手順は表1の通りである。

表1 教え合いの手順

1.	黙読によって内容を理解する。
2.	担当箇所を決める
3.	ワークシートに担当箇所の要点をまとめる
4.	説明役が担当箇所の要点をメンバーに説明する。モニター役は説明役の抜け落ちた点・不必要な点を指摘したり、出来栄をほめたりする。終了したら順次交代。
5.	内容に広がりを持たせるために、聴いた箇所、説明した箇所についての「疑問に思ったこと」と「関連する自己体験」を書く。また、今回の教え合い活動の評価をする。
6.	5.をラウンド＝ロビンでメンバーとシェアする。

表1の活動を導入する前に、コミュニケーションの基礎として傾聴とミラーリングの指導を行った。教え合うことに不慣れな学生が多いため、1～4から導入し、十分に慣れた段階で5,6を導入した。学習教材は『スキルアップ！日本語力』を用いた。各章が2,3パートからなる文章・図表による説明と演習問題が記載されているため、学習内容に応じて2

人グループと3人グループを作り、担当を決めた。文章を読んで内容をまとめることが不得意な学生も多いため、始めにまとめ方の指導を行った。授業の進め方は表2であった。

表2 授業の進め方

順番	内容	配時
1.	前回の復習とフィードバック	15分
2.	学生の教え合い学習(表1)	25分
3.	教員による要点のみの講義	5分
4.	問題演習	45分

協同作業に対する認識への影響を調査するために、実施前と実施後に長濱ら(2009)の協同作業認識尺度を用いてアンケート調査を行った。同時に、理解が深まったかを確認するため、実施前と実施後に日本語に対する基礎的な知識を問う小テスト(10問)を行った。

3. 結果と考察

アンケート結果は対応のあるt検定を行った。仲間と共に作業することが有効であると考えていることを示す協同効用因子は有意差が見られた($t=3.9792$, $df=8$, $p<.01$)。仲間との協同を回避し、個人の作業を好む傾向を示す個人志向因子は、平均点では実施後に抑制されているものの、有意差は見られなかった。協同作業から得られる互惠関係に対する不安感を表す互惠懸念因子は抑制され、有意差が見られた($t=8.75$, $df=2$, $p<.05$)。

協同効用が上昇したのは、教え合うことで、自分が学んだ内容を使うことや、他のメンバーのまとめを聞くことで自分の知識が増えるという実感が得られたためだと考えられる。また、互惠懸念因子が抑制されたのは、各メンバーがそれぞれの担当箇所の専門家になることによって、学習が得意な学生でも、不得意な学生でも、メンバーに対して一定の貢献ができたという実感が得られ、協同作業に対する不安感が払拭されたためだと考えられる。一方、個人思考因子については、グループ内でのメンバーの取り組みに差があったこと、話し合うことで時間がかかると感じたことで抑制されなかったと考えられる。

表3

		平均値	SD	p値
協同効用	前	4.03	0.37	0.00
	後	4.25	0.29	
個人志向	前	3.13	0.38	0.40
	後	3.04	0.54	
互惠懸念	前	2.26	0.22	0.02
	後	2.14	0.24	

日本語に対する基礎的な知識を問う小テストでは、実施前は平均5.82点、実施後は平均8.36点であった。対応のあるt検定を行った結果、実施前よりも実施後の方が優位に高かった($t=6.8684$, $df=21$, $p<.01$)。小テストの結果は、教え合い学習の効果を直接示すものではないが、教え合い学習を導入した表2の展開で学習効果があるということがわかる。

以上のように、教え合い活動を授業に取り入れることで、学生の協同作業認識の協同効用因子と、互惠懸念因子に肯定的な影響を与えるという結果が得られた。

参考文献

- 中央教育審議会答申(2008)『学士課程教育の構築に向けて(審議のまとめ)』平成20年3月25日
- 深谷達史, 上坂友理, 田中瑛津子, 篠ヶ谷圭太, 西尾信一, 市川伸一(2016)「高等学校における教えあい講座の実践—教えあいの質と学習方略に対する効果—」『教育心理学研究』64: 88-104.
- 清河幸子, 犬塚美輪(2003)「相互説明による読解の個別学習指導—対象レベル—メタレベルの分業による共同の指導場面への適用—」『教育心理学研究』51: 218-229.
- 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: 24-37.
- 杉江修治, 梶田正巳(1989)「子供の教授活動の効果」『教育心理学研究』37: 381-385.
- ジョージ・ジェイコブズ, マイケル・パワー, ロー・ワン・イン(2005)『先生のためのアイデアブック』(訳)伏野久美子, 木村春美. 教材:『スキルアップ! 日本語力』東京書籍

グループ授業評価尺度の作成

—「感情」との関係に着目して—

○須藤 文・安永 悟 (久留米大学)

1. はじめに

筆者らは、グループを活用した授業を評価するために、毎時間の終了時に「授業記録紙」を用いた振り返りを学生に求めてきた(安永, 2012)。そこには16項目の質問項目(5件法)が準備されていた。

この質問項目を便宜的に「理解, 参加貢献, 信頼, 好意, 承認」の5つのカテゴリーに分類した須藤・安永(2014)は、授業の展開と評価との関係について「5つのカテゴリーは高低の差はあるにしても、ほぼ同じ動きを示し、同一グループで協同学習に基づく授業を展開すると5つのカテゴリー得点は有意に上昇し(第1講～第7講), グループ替えを行うと急落することが確かめられた(第8講)」と述べている。

この知見は興味深い、16項目を便宜的に分類した点は問題である。また、授業時間内の振り返りに割ける時間は限られており、項目はできるだけ少ない方が望ましい。そこで本研究では、因子分析を用いて16項目を絞り込み、グループを用いた授業を振り返る評価尺度(グループ授業評価尺度)を作成する。作成した尺度の妥当性を検討するために、須藤・安永(2014)で示されたように、同一グループを対象とした協同学習に基づく授業において本尺度の得点が上昇し、グループ替えにおいて低下するか否かを検討する。

また、グループを活用した授業において、授業終了時における感情状態を把握することは当該授業の成果を判断する際の貴重な情報源となり得る。そこで本研究では、授業終了時の感情状態と新たに作成したグループ授業

評価尺度との関係を探索的に検討する。

2. 尺度作成と信頼性の検討

筆者らが2012と2013年度の前期に実施した授業(4科目・計370名)のデータを対象として、16項目の因子分析を行った。データの内訳はA大学(1年「教養演習Ⅰ」2012年88名, 2013年96名; 2年「教育心理学Ⅰ」2012年69名, 2013年35名)。B看護学校(1年「初年次セミナー」2012年41名)。C看護学校(1年「論理的思考」2012年41名)。いずれの授業も第6講のデータを使用した。

因子分析(主因子法・プロマックス回転)の結果、3因子を抽出した。第1因子と第2因子は各6項目、第3因子は2項目で構成されていた。しかし、授業中に用いる質問項目は少ない方が好ましいという判断から、信頼係数(α)を手がかりに第1因子と第2因子を3項目ずつに絞った。その結果をうけて、表1に示す3因子8項目(5件法)からなるグループ授業評価尺度を構成した。表1に示す質問項目の内容から判断して因子名をつけた。

表1. グループ授業評価尺度の因子名、因子項目および信頼係数

因子名 評価項目 (「授業記録紙」掲載順)

F2 「授業理解」 ($\alpha = .825$)

1. 教師の説明や指示はどれほど明確でしたか。
2. あなたは、授業内容にどれほど興味・関心がもてましたか。
3. あなたは、授業内容をどれほど理解できましたか。

F3 「仲間の参加貢献」 ($\alpha = .886$)

4. グループの仲間は、話し合いにどれほど参加できましたか。
5. グループの仲間は、話し合いにどれほど貢献できましたか。

F1 「仲間との親密度」 ($\alpha = .897$)

6. あなたは、グループの仲間とどれほど親しくなれましたか。
7. あなたは、このグループでの活動が好きですか。
8. あなたは、このグループでまた話し合いをしたいですか。

3. 尺度の妥当性の検討

グループ授業評価尺度を作成後、2013年度後期より、授業の最後の振り返りに使う「授業記録紙」の表面を、グループ授業評価尺度

8 項目と感情 20 項目に変更した。

感情の質問項目は、Feldman Barrett & Russell(1998)のモデルに従った。そこでは、肯定的・否定的 (P; positive / N; negative) と活動的・非活動的 (A; activation / N; deactivation) の 2 軸で感情を 4 分類しており、PA (熱心な・生き生きした, 他), PD (落ち着いた・満足した, 他), NA (イライラした・緊張した, 他), ND (退屈な・悲しい, 他) である。

グループ授業評価尺度 3 因子と感情項目 4 分類との関係を探索的に検討する。一般論として、授業評価尺度 3 因子の値が高ければ、感情項目 4 分類のうち、ポジティブな感情 (PA・PD) とは正の相関、ネガティブな感情 (NA・ND) とは負の相関が強いと予測される。そこで、筆者らを含めた 4 名で担当するグループを活用した授業「教養演習 I」(2017, 87 名) のデータを用い、グループ授業評価尺度の妥当性を検討することにした。4 名が交代で毎回の授業を担当するため、第 2 筆者が担当した第 1 講～第 5 講および第 7 講～第 10 講を分析対象とした。

まず、グループでの活動に慣れた第 5 講におけるデータを用い、各因子間の相関係数を算出した (表 2)。その結果、「仲間との親密度」「授業理解」と PA・PD は正の相関、ND とは負の相関が認められた。「仲間の参加貢献」と PA・PD は弱い正の相関、NA・ND とは負の相関を示した。これらの結果から、筆者らの予測が概ね支持されたと言える。

次に、分析対象とした授業におけるグループ授業評価尺度各因子の平均値の変化を図 1

に示した。授業評価における「仲間との親密度」「仲間の参加貢献」は、第 5 講に向けて上昇し、「授業理解」は横ばいであった。第 10 講では全ての値が有意 ($p<.05$) に下降しているが、これは、この回に行ったグループ替えの影響を受けていると考えられる。この値の推移は、須藤・安永 (2014) の授業評価項目の推移と類似している。つまり、「仲間との親密度」が、「仲間の参加貢献」や「授業理解」に影響を与えると考えられる。このことから、グループ授業評価尺度の妥当性は高いと言える。

4. 終わりに

アクティブラーニング型授業が推奨されている昨今、グループを活用した授業の創意工夫と改善が解決すべき喫緊の課題となっている。新たに開発したグループ授業評価尺度が授業改善に役立つことを期待している。今後は、グループや個人レベルでの分析や、この尺度と「感情」との関係性の更なる検討を行っていきたい。

引用文献

Feldman Barrett, L., & Russell, J. A. (1998). Independence and bipolarity in the structure of current affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 967-984.

須藤文・安永悟 (2014) LTD 話し合い学習法を活用した授業づくり. 初年次教育学会誌, 6(1), 78-85.

安永悟 (2012) 活動性を高める授業づくり: 協同学習のすすめ. 医学書院.

表2. 第5講における各因子間の相関

	仲間との 親密度	授業理解	仲間の 参加貢献	PA	PD	NA	ND
1 仲間との親密度	—						
2 授業理解	.544**	—					
3 仲間の参加貢献	.586**	.476**	—				
4 PA	.362**	.469**	.188 ⁺	—			
5 PD	.336**	.489**	.199 ⁺	.651**	—		
6 NA	-.242*	-.079	-.293**	-.015	-.202	—	
7 ND	-.43**	-.327**	-.285**	-.329**	-.327**	.62**	—

⁺ $p<.10$, * $p<.05$, ** $p<.01$

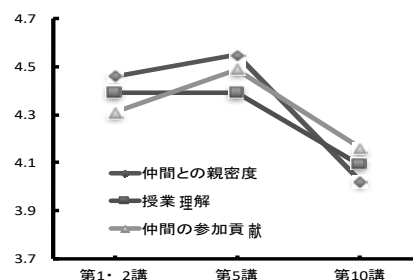


図 1. 各因子の平均値の変化

高大接続を視野に入れた探究型初年次教育

——高校での探究学習を経験した学生はどのように学び成長するか——

○山田 剛史（京都大学）・溝口 侑（京都大学大学院）

1. 問題意識

初年次教育は、2015 年度時点で 721 校（96.6%）とほぼ全ての大学で実施されていること、ディプロマ・ポリシーの獲得に向けたカリキュラム・ポリシーの中で明確に位置づけられていることなど、日本の高等教育を支える重要な役割を担っている。その内容は、スタディスキルやソーシャルスキルの育成、学問や職業への動機づけの向上、学習習慣や生活習慣の確立など多岐に渡っている。

初年次教育は、高校から大学への円滑な移行を図ること（高大接続）、大学での学問的・社会的な諸条件を成功させること（高年次への接続）を主たる目的として実施されている。上記の内容が、この目的を果たす一助となっていることは否定できないにしても、特に学問・研究の文脈や内容を前提としないスキル指向型や各回完結型のようなプログラムは、この 2 種類の接続を果たす上で十分であろうか。大きく変化する高校教育や入試改革との接続、大学教育の中核をなす専門教育が展開される高年次教育との接続をより強く意識した形で、初年次教育を再設計することがより重要になってきていると考える。

2. 京大教育学部における初年次教育の設計

京都大学教育学部では、1 年次の専門必修科目『教育研究入門Ⅰ・Ⅱ』（前後期）を、2016 年度より探究型の内容へと刷新した。当該年度は、「特色入試」の 1 期生が入学してくる年でもあった。多面的評価としての入学者選抜改革と、入学後に最初に経験する専門教育である初年次教育改革とを、その方法やコンセプトをすり合わせながら設計した。楠見ら

（2016）は、特色入試を中心に入学者選抜改革の経緯や具体的な内容、成果を、服部・山田（2017）および山田・服部（2017）は、初年次教育改革の成果を発表している。

3. 授業実践の主な内容とアセスメント

教育学部では、教員の研究内容をリレー式・一斉伝達型の形で実施してきた『教育研究入門Ⅰ・Ⅱ』の内容を、学生主体の探究型に刷新した。前期は、自身の専門となる 3 つの系に分かれ、その中でグループを編成し、各グループの中でテーマを設定し、調査研究活動を行う。TA のサポートも受けながら中間発表を経て、最後はポスター発表を行う。発表会は公開にし、優秀グループはオープンキャンパスで披露している。後期は、グループ編成の流れは同じだが、個人でテーマを設定し、調査研究活動を行う。各グループ内で代表者を選定し、最後の発表会でプレゼンを行う。担当教員（各系 1 名の計 3 名）からの介入は最小限に抑え、1 年間を通じた調査研究活動を通じて、研究の面白さや難しさ、必要な知識やスキルを磨くことを意図している。

筆者は、入試改革、初年次教育改革の成果を検証するべく当該部局より依頼を受けて、継続的に前期開始時、前期終了時、後期終了時の 3 時点でアセスメントを実施している。

4. 研究目的

本研究では、高大接続、とりわけ高校と大学との学びの接続に焦点を置いて検討を行う。具体的には、高校時代に 3 ヶ月以上の長期的な探究学習を経験したか否かが、入学後の探究型初年次教育に及ぼす影響について、学習・研究に対する取組方や身についた力の観

点から検討を行うことを目的とする。

5. 研究方法

調査対象 2016 年度～2018 年度の教育研究入門Ⅰ・Ⅱの受講生 187 名（男性 106 名，女性 79 名，未回答 2 名）。

調査時期・方法 前期開始時（T1），前期終了時（T2），後期終了時（T3）の 3 時点で，授業時間内に質問紙を配付・回収。学生には，当該調査の趣旨・目的について文書を配付・説明の上，同意書を提出してもらっている。

調査内容 ①高校時代の長期的（3 ヶ月以上）な探究学習（個人・グループ）の経験の有無，②深い学び 4 項目（1 因子），③探究学習への取組方 10 項目（「研究に対する態度」「応用」の 2 因子），④身についた力 11 項目（「情報整理」「論理的思考」「説得的なレポート」「プレゼンテーション」など）。①は T1，②④は T1，T2，T3，③は T2，T3 で聴取。

6. 結果

探究学習の経験の有無（被験者間要因）と調査時期（被験者内要因）による 2 要因混合計画の分散分析を行った。

まず，「深い学び」「情報整理」「説得的なレポート」「プレゼンテーション」に経験の主効果が見られた（順に， $F(1, 121)=10.7$, $p<.01$, $\eta^2=.059$; $F(1, 122)=7.43$, $p<.01$, $\eta^2=.030$; $F(1, 122)=4.95$, $p<.05$, $\eta^2=.022$; $F(1, 122)=14.9$, $p<.01$, $\eta^2=.066$ ）。いずれも経験あり群が高い値を示していた。

次に，「研究に対する態度」「情報整理」「論理的思考」「説得的なレポート」「プレゼンテーション」に時期の主効果が見られた（順に， $F(1, 126)=31.2$, $p<.01$, $\eta^2=.083$; $F(2, 244)=4.03$, $p<.05$, $\eta^2=.016$; $F(2, 224)=3.51$, $p<.05$, $\eta^2=.010$; $F(2, 224)=15.6$, $p<.01$, $\eta^2=.053$; $F(2, 244)=7.64$, $p<.01$, $\eta^2=.026$ ）。多重比較（Holm 法）を行ったところ，「情報整理」では，T1 よりも T3 の得点が有意に高く（ $t(122)=2.81$, $p<.05$, $d=.305$ ），「説得的なレポート」では，T1 よりも T2，T3 の得点

が有意に高かった（順に， $t(122)=5.04$, $p<.01$, $d=.522$; $t(122)=4.47$, $p<.01$, $d=.488$ ）。

また，「プレゼンテーション」については交互作用が見られた（ $F(2, 244)=3.65$, $p<.05$, $\eta^2=.012$ ）。単純主効果の検定を行ったところ，経験あり群では，いずれの時点間にも有意な差は見られなかったが，経験なし群においては T1，T3 よりも T2 の得点が有意に高かった（順に， $t(122)=4.69$, $p<.01$, $d=.640$; $t(122)=4.06$, $p<.01$, $d=.463$ ）。

7. 考察

第 1 に，「深い学び」は初年次教育を通じた変化よりも，入学前の要因（探究学習を経験したか）による影響が大きいことが示された。高校時代の経験の差は大きく，高校時代に長期的な探究学習を行うことの必要性，ひいては入学者選抜の中でこうした経験に関する評価を組み込むことの意義が示唆される。

第 2 に，「情報整理」や「説得的なレポート」「プレゼンテーション」などのアカデミックなスキルについては初年次教育を通じて身につけていると感じており，単体のスキル育成ではなく，調査研究というプロジェクトの中でも育成される可能性が示された。内容や文脈が専門教育を前提にしていることから，こちらの方が高年次への接続という点でも効果的であると言える。

一方，「論理的思考」や「応用」といった高次の能力については，全体的な傾向（平均）としては有意な変化がみられず，今後さらに詳細な検討を行っていきたい。

引用文献

- 楠見孝・南部広孝・西岡加名恵・山田剛史・斎藤有吾（2016）「パフォーマンス評価を活かした高大接続のための入試—京都大学教育学部における特色入試の取り組み—」『京都大学高等教育研究』第 22 号，55-66。
- 服部憲児・山田剛史（2017）「高大接続を視野に入れた探究型初年次専門科目の設計と評価：京都大学教育学部「教育研究入門」における実践(1)」『第 22 回大学教育研究フォーラム発表論文集』366-367。
- 山田剛史・服部憲児（2017）「高大接続を視野に入れた探究型初年次専門科目の設計と評価：京都大学教育学部「教育研究入門」における実践(2)」『第 22 回大学教育研究フォーラム発表論文集』368-369。

(Tsuyoshi YAMADA, Yu MIZOGUCHI)

高大接続による主体的学習者の育成

— 大学が開発し、高校が実施するプログラム —

○杉田 一真（産業能率大学）

1. 取組みの契機と背景

これまで高大接続に関する取組みは、大学教員による高校での出張講義や大学生と高校生がともに課題解決に取り組むプロジェクトなど、多様な形で行われてきた。

本学は、文部科学省「大学教育再生加速プログラム」の採択を受けたことを契機に、2016年度から新たな高大接続の形を模索し始めた。それは、高大接続による主体的学習者の育成である。本取組みに着手した背景はつぎの通りである。まず、2014年12月、文部科学省中央教育審議会が答申において、「学力の三要素」を社会で自立して活動していくために必要な力という観点から捉え直したことである。a. 知識・技能 b. 思考力・判断力・表現力等の能力 c. 主体性・多様性・協働性を、高等学校教育を通じて習得し、大学においてさらに発展・向上させるものとした。また、特に主体性は、日本経済団体連合会の調査において、企業が新卒者の選考において重視する点で、コミュニケーション能力（16年連続1位）につづいて10年連続2位となっており、大学教育に対する社会的要請の観点からも重要である。さらに、スーパーサイエンスハイスクール（SSH）指定校など、探究学習に積極的に取り組まれている高校の先生方から、学生の「主体的学習態度」を引き出し、学生の成長を促す教育方法がわからないとの声も多数いただいていた。このように、主体性は高校と大学（高大接続）、大学と社会（大社接続）をつなぐキーであると考え、本取組みに至った。

2. 主体的学習者育成プログラムの開発

まずプログラム開発チームを組織し、つぎに主体的学習者をどのように定義づけるかを検討した。そして、主体的学習者を「社会に対して問題意識を持ち、自ら考え行動できる人」と定義し、100分間×2回のプログラムを開発した。プログラムは、①問題発見編と②問題解決編で構成されている。①問題発見編は、実際に存在する商品やサービスが特定の問題意識から発して開発されたことを知るウォーミングアップクイズから始まる。ここでは、唯一絶対の答えはないこと、常識や前例に縛られないことなど、主体性の発揮を阻むバリアを取り除いていく。つぎに、ある家庭の食卓風景から小・中学生の食に関する問題を発見するワークに取り組む。ここで、専門的な視点や知識を持つことで世の中がより深く見えてくることを体験してもらう。②問題解決編は、仕事と育児の間で揺れるワーキングマザーの映像をみて、そこに内在する問題を抽出するワークに取り組んだ後、その解決策を検討し提案する。ここでは、多様な視点から事実を観察し、解釈することを促し、最も本質的な問題は何かを考え抜く態度を引き出す。本プログラムを通じて、生徒は徐々に社会の当事者としての意識に目覚め、自分なりの視点で世の中を眺め、社会により興味・関心や問題意識を持つようになる。

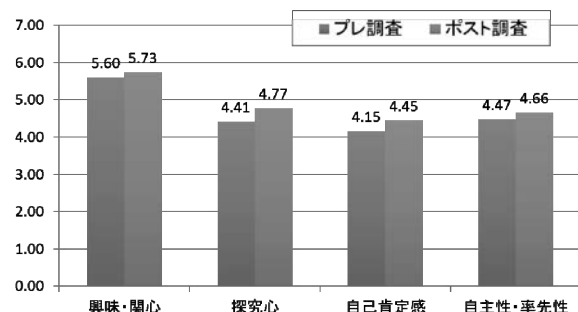
3. プログラムの実施

開発した主体的学習者育成プログラムは、これまで群馬県立桐生高校、川崎市立幸高校、沖縄県立八重山高校、沖縄県立開邦高校、静岡県立伊東高校、仙台市立仙台高校、立命館

宇治高校などで実施し、のべ700名以上の高校生が受講している。また、群馬県立桐生高校、三重県立桑名西高校、沖縄県立開邦高校では、高校教員によりプログラムが自主開催され、大学で開発したプログラムを（大学教員による出張講義ではなく）高校が独自に実施する新たな高大接続の形ができつつある。

4. 学修成果の可視化の取組み

主体的学習者育成プログラムの受講生には、プログラムの前後でどのように意識が変わるのか、学修成果を測るための診断テストを受けてもらっている。診断テストは、主体的学習態度を構成する要素のうち「興味・関心」「探究心」「自己肯定感」「自主性・率先性」を取り上げ、1要素につき3つの設問を用意し、7段階評価で自己評価してもらうものである。下のグラフは、これまで実施した診断テストの結果である（平均値、N=730）。いずれの高校で実施した場合も、「探究心」が大きく伸びる傾向がみられた。



もっとも本診断テストは、ごく簡易なテストに過ぎない。そこで、今後はPROGテスト（河合塾とリアセックが共同開発した社会で求められる汎用的な能力・志向・態度を評価するテスト）のような、より精緻な診断テストの開発も必要になる。また、本プログラムを高校における探究学習の導入プログラムとして実施するのであれば、探究学習の前後で診断テストを実施し、探究学習全体での学びを測定する必要もある。

5. 今後の課題

文部科学省によると「主体的な学び」とは、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」とされている。開発した主体的学習者育成プログラムによって社会に対する問題意識を背景に「学ぶことに興味や関心」を持つに至る道筋は1つ提示することができた。しかし、学習態度がキャリア形成と結びつくこと、また学修成果について内省し、つぎの学びに踏み出していくことについては検討が及んでいない。高校での学習時間も限られている中で、主体性や内省力、キャリアデザイン力などの育成をどこまで高校に期待するのかも含めて今後検討を深めていく必要がある。

【参考文献】

文部科学省中央教育審議会(2014)「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について ～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」2014年12月22日答申

日本経済団体連合会(2018)「2018年度 新卒採用に関するアンケート調査結果」2018年11月22日公表

文部科学省(2017)「新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー」

Career Guidance(2018)別冊付録『自ら問いを立てる』この探究学習の壁をいかに突破するか?」Vol.421

Career Guidance(2017)「自らのものの見方・考え方と、主体性を育む授業」Vol.420

杉田一真(2018)「高大接続ー産業能率大学20年間の取組み」教育学術新聞,平成30年1月1日号

杉田一真(2017)「産業能率大学の事例」現代の高等教育,2017年5月号

高校と大学の統計教育の接続についての考察

○溝口 侑（京都大学大学院）

1. 背景

ビッグデータ時代の到来のなかで、統計科学の考え方に基づく課題解決能力が大学生の基礎能力として求められるとともに（日本学術会議, 2014）、すべての市民が統計データを批判的に捉え自身の意思決定に活用できることが求められている（渡辺, 2013）。このような背景のもと、社会全体として統計リテラシーを向上させるために初等から高等教育にかけて様々な取り組みがなされてきた。

平成 19・20 年改訂の中学校学習指導要領では 1 年生に「資料の散らばりと代表値」が、高等学校学習指導要領では数学 I に「データの分析」が新たに盛り込まれた（文部科学省, 2008）。また高等教育においては 2008 年に統計学分野の教育課程編成上の参照基準が策定されるなど、統計教育の改善に向けた動きがみられる。また 2017 年には滋賀大学に日本初のデータサイエンス学部が創設され、データサイエンスの専門的知識とそれを意思決定に活かす能力を備えた人材の育成にも力が入れられている。

統計リテラシーの育成には、統計学に関する学びがすべての教育課程を通じて実質的につながる必要がある。大学では初めて「統計学」という科目として、初等中等教育において算数・数学・理科などの様々な科目のなかで学習したことを基に学ぶことになる。特に数学 I の「データの分析」では、分散や標準偏差、散布図、相関係数といった統計の基本的な考え方やデータの整理について学習し、大学の統計学でより複雑な分析を学ぶための基礎を身につける。したがってこの単元は、大学での統計学の教育への接続を考える上で重要である。しかし、高校時代に数学に困難

さを感じてきた学生は、統計学の学習に対しても同様に感じ、学びがうまく接続されない可能性がある。

2. 研究目的

そこで本発表は、高校時代の数学の履修状況及び数学に対する楽しさ・困難さが、大学での統計学の学びとどのように接続しているかを検討することを目的とする。接続の指標としては統計学の授業に対して学生がどのような価値を求めているのかを用いる。学習内容に対する価値（学習者の欲求）は動機づけとも密接に関わっている（伊田, 2001）。

3. 研究方法

調査対象・手続き 大阪府内にある私立大学において統計学 I（必修科目）を受講する 1, 2 年生 281 人を対象に、初回の授業で調査の趣旨・目的を説明し、質問紙を配布・回収した。不適切な回答だと判断された 2 名を除いて、279 名を対象に分析を行った（1 年生 140 人、2 年生 139 人）。

調査内容 1) 高校時代の数学の履修状況（「数学 IA まで」など）と、数学 I の「データの分析」を習ったかどうかを尋ねた。2) 高校時代の数学に対する楽しさと、困難さを尋ねる項目を 4 項目ずつ（それぞれ「数学は好きだった」、「数学の授業の内容は一生懸命に学習しないと理解できないことだった」など）。3) 統計学 I の授業に期待する価値を捉えるために、伊田（2001）の課題価値希求の項目を用いた（「興味価値」「公的獲得価値」「私的獲得価値」「実践的獲得価値」「制度的利用価値」の 5 因子 30 項目）。

4. 結果

二学年合計で 214 人（76.7%）が高校時代に「データの分析」を習ったと回答した（履

修状況の詳細は Table1)。しかし、平成 25 年に必修化された単元であるため「習っていない」という学生や未回答の学生は習ったものの覚えていないあるいはほとんど授業で扱われなかったと考えられる。したがって、以後の分析においては「習っていない」と未回答の学生は同じ集団として扱うこととした。

Table1. 高校数学の履修した範囲と「データの分析」履修のクロス表
「データの分析」の履修状況

	1年生				2年生			
	履修	未履修	未回答	合計	履修	未履修	未回答	合計
数学IA	18	6	2	26	13	8	8	29
数学II	10	2	1	13	10	2	4	16
数学IIB	58	2	4	64	55	10	5	70
数学III	29	3	3	35	21	2	0	23
合計	115	13	10	138	99	22	17	138

高校時代の数学に対する楽しさ、困難さと統計学 I の授業に求める価値について、「データの分析」を習った学生と習っていない学生の各群の平均値を Table2 に示す。

Table2. 「データの分析」を習った学生と習っていない学生の平均値と標準偏差

変数名	全員		習った群		習っていない群	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
数学に対する楽しさ	4.22	(1.84)	4.41	(1.78)	3.57	(1.90)
数学に対する困難さ	4.66	(1.56)	4.65	(1.52)	4.71	(1.70)
興味価値	5.05	(1.21)	5.09	(1.17)	4.89	(1.33)
公的獲得価値	4.62	(1.22)	4.64	(1.17)	4.56	(1.38)
私的獲得価値	4.34	(1.16)	4.41	(1.09)	4.09	(1.36)
実践的利用価値	5.23	(1.05)	5.26	(1.03)	5.12	(1.10)
制度的利用価値	5.20	(1.13)	5.25	(1.10)	5.05	(1.20)

次に、高校時代の数学に対する楽しさ、困難さと統計学 I の授業に求める価値について、「データの分析」を習った学生と習っていない学生でそれぞれ相関係数を算出した (Table3)。その結果、「データの分析」を習った学生では、高校時代の数学の楽しさと興味価値、私的獲得価値に弱い相関が見られた (順に $r = .29$ [.16, .41], $p < .01$; $r = .23$ [.10, .35], $p < .23$)。一方で、「データの分析」を習っていない学生では、数学の楽しさといずれの課題価値のあいだにも相関はほとんど見られず、数学に対する困難さと公的獲得価値のあいだに弱い相関が見られた ($r = .28$ [.04, .49], $p < .05$)。

5. 考察

全体の約 25% の学生が「データの分析」を習っていないと回答しており (未回答含む)、必修科目として高校時代に学ぶべき統計学の基礎を身につけずに大学に進学している学生

が一定数いることが明らかになった。統計学に関する学びの接続を考えると、高校での統計教育のあり方を工夫する必要があると考えられる。すなわち数学の一部として扱っては生徒が統計の知識・考え方を意識して学ぶことが不十分になってしまっている可能性が示唆される。

「データの分析」を習った群においては、高校で全般的に数学を楽しんでいると思って学んできた学生は、統計学 I の授業に対して、面白く好奇心がわくような内容や自分が成長できる内容を期待している傾向が見られる。裏を返せば、高校時代に数学を苦手と感じていた学生は、そのような価値を感じていないということである。この点について天野 (2015) は、文系学生に対しては、統計が社会に与えてきた影響や結果といった社会とのつながりから統計学の教育を提示するべきだと指摘しており、本研究結果にも該当するといえる。

習っていない群においては、数学の授業に苦勞して取り組んでいた学生ほど、統計学 I の授業に対して、学んだ内容を他者に自慢できるような内容を求める傾向にある。統計学を身につければ“格好良いもの”として感じており、統計学が現実社会において有用であることを感じさせることができれば、学習を促すことが出来る可能性がある。

主な引用文献

- 天野徹 (2015) 「ビッグデータ時代の統計学教育の在り方について」『2015PC カンファレンス論文集』133-136.
- 日本学術会議数理科学委員会数理統計学分科会 (2014) 『提言ビックデータ時代における統計科学教育・研究の推進について』
- 渡辺美智子 (2013) 「知識基盤社会における統計教育の新しい枠組み～科学的探究・問題解決・意思決定に至る統計思考力～」『日本統計学会誌』第 42 号第 2 巻, 253-271.

Table3. 高校時代の数学に対する楽しさ・困難さと課題価値希求の相関係数

データの分析の履修状況	高校時代の数学	課題価値希求				
		興味	公的	私的	実践的	制度的
習った群	楽しさ	.29 **	.18 **	.23 **	.15 *	.10
	困難さ	-.07	.00	.00	.05	.04
習っていない群	楽しさ	.15	.04	.08	.05	.09
	困難さ	.07	.28 *	.10	.15	.07

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

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 IV

——二回目の発表前のルーブリックの活用想定は実際の確認回数を増加させるか——

○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(2018)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。加藤・藤田(2018)の研究においては、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の機会を増やしたが、確認回数の増加にはつながらなかった。

本研究では、二回目の発表前に、二回目の発表準備中に何回ルーブリックを活用するつもりかを学生に予測させ、活用する場面のイメージによりルーブリックの有効性を認知させることによって、二回目の発表準備における確認回数が増加するかを、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。確認回数が増えたかどうかは、2017年度と2018年度の確認回数の年度間比較によって確認する。

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・2018年度受講生63名のうち、すべての質問紙に回答した39名および38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。また、構想発表の翌週に、「本発表の準備中に自分が何回ルーブリックを活用する予定か」についても同様の6項目に対する評定を求め、これを本発表での確認予測回数とした。

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)。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

まず実際に確認回数が増えたかを、2017年度のデータと比較した。

ルーブリック確認回数における年度間比較
ルーブリックの確認回数（表 1）について、
年度（2017/2018）×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 4 要因分散分析を実施した結果、年度の主効果（ $F(1,75)=7.46, p<.01$ ）、発表×準備段階の交互作用（ $F(2,150)=7.36, p<.01$ ）、発表×確認主体人数の交互作用（ $F(2,150)=13.72, p<.01$ ）、年度×発表準備段階×確認主体人数の交互作用が有意だった（ $F(2,150)=4.65, p<.05$ ）。確認回数は、特にレジュメ作成準備、レジュメ作成段階における班活動時に 2017 年度よりも 2018 年度の方が増加していることが示された。

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
ルーブリック活用場面のイメージの影響をより厳密に検証するために 2018 年度のみ確認回数を対象に、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。その結果、発表×発表準備段階の交互作用（ $F(2,74)=4.06, p<.05$ ）、発表準備段階×確認主体人数の交互作用（ $F(2,74)=3.71, p<.05$ ）が有意となった。この分析から、構想発表よりも本発表の方が発表練習中の班活動時における確認回数が多いことが確認された。すなわち、二回の発表の間に予測を挟むことによって、

すべてではないが、少なくとも一部の場面で確認回数が増加することが示された。

ルーブリック確認予測回数と各変数との関連
本発表での確認予測回数と各個人差変数との相関を求めた（表 1）。その結果、レジュメ作成準備段階（一人： $r=.36$ 、班： $.43$ ）、レジュメ作成中の班活動（ $r=.38$ ）と最終回マスタリーとの間で有意な正の相関が見られた。すなわち、授業内容の習得をより重視するマスタリー志向の強い学生は本発表前により多くルーブリックを確認しようと考えていた。これは、本発表前にルーブリックの確認回数を予測させることにより、その時点でルーブリックに対する有効性の認知が一時的に高まっているためだと考えられる。しかしながら実際の確認回数の増加は限定的であるため、ルーブリックを活用することに意欲が高まっただけで終わらずに、さらに行動に移すことを促すための適切な介入が必要となるだろう。

引用文献

加藤みずき・藤田哲也（2018）.「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—」『初年次教育学会第 11 回大会発表要旨集』, 136-137.

表 1 構想発表・本発表それぞれのルーブリック確認回数および
本発表確認予測回数、本発表差分と、達成目標、協同作業認識尺度間との相関係数

		達成目標				協同作業認識								2017年度		2018年度	
		初回 マスタリー	初回 パフォーマンス	最終回 マスタリー	最終回 パフォーマンス	初回 互惠懸念	初回 協同効用	初回 個人志向	最終回 互惠懸念	最終回 協同効用	最終回 個人志向						
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD						
構想発表 確認回数	レジュメ	一人	-.220	.101	-.151	.202	-.079	-.018	.066	-.105	.012	-.010	1.21	1.09	1.13	0.83	
	作成準備	班	.000	-.346 *	.248	-.252	-.096	-.218	-.180	-.189	-.077	-.259	0.49	0.75	1.00	1.05	
	レジュメ	一人	.024	-.142	-.074	.026	.081	-.135	-.272	-.086	.014	-.253	1.18	1.26	1.24	1.72	
	作成中	班	.148	-.082	.170	-.127	.163	-.261	-.204	.236	-.109	-.199	0.44	0.67	1.21	1.49	
	発表	一人	-.164	.136	-.233	.239	-.097	-.059	.018	-.384 *	-.101	.007	0.95	1.11	1.16	1.25	
	練習中	班	-.101	.171	.031	.107	-.015	-.065	.027	.161	.058	-.033	0.26	0.67	0.47	0.94	
本発表 確認予測 回数	レジュメ	一人	-.071	-.126	.358 *	.093	-.065	-.105	.206	.139	-.286	-.009	-	-	1.89	1.14	
	作成準備	班	.039	-.207	.432 **	-.028	-.073	-.245	.185	.238	-.330 *	-.082	-	-	2.32	1.38	
	レジュメ	一人	.087	-.095	.250	.060	.131	-.187	-.117	.044	-.186	-.059	-	-	2.37	1.81	
	作成中	班	.161	-.058	.393 *	.013	.126	-.249	.011	.230	-.207	-.004	-	-	2.82	1.76	
	発表	一人	.042	-.105	.105	.029	.193	-.146	.016	.135	-.145	.001	-	-	2.16	1.81	
	練習中	班	.168	-.078	.205	-.041	.231	-.200	-.153	.229	-.108	-.129	-	-	2.61	1.73	
本発表 確認回数	レジュメ	一人	-.111	-.013	.137	.244	-.202	-.059	.132	.008	-.052	.029	0.72	0.88	1.08	0.87	
	作成準備	班	-.168	-.047	.037	-.040	.031	-.091	.054	.107	-.097	-.152	0.49	0.87	1.18	1.10	
	レジュメ	一人	.138	-.076	.194	-.085	.163	-.245	-.173	.058	-.098	-.310	0.85	1.31	1.24	1.11	
	作成中	班	.012	-.006	.283	-.198	-.152	-.203	.020	.027	-.131	-.159	0.51	1.06	1.34	1.32	
	発表	一人	.036	.077	.330 *	-.040	-.039	.003	.146	.036	.025	.084	0.72	0.93	1.34	1.08	
	練習中	班	.064	.107	.237	.283	-.093	-.081	-.047	-.137	-.125	-.262	0.85	1.94	1.34	1.34	
本発表 差分	レジュメ	一人	.170	-.174	.412 *	.002	-.098	-.179	.147	.160	-.262	.034	-	-	0.82	1.12	
	作成準備	班	.016	-.115	.246	-.100	.094	-.057	.100	.130	-.241	-.031	-	-	1.13	1.40	
	レジュメ	一人	.102	-.016	.352 *	.087	.034	-.132	.155	.260	-.197	.249	-	-	1.13	1.36	
	作成中	班	.090	-.105	.044	-.103	.285	-.039	-.153	.028	-.101	.071	-	-	1.47	1.52	
	発表	一人	.162	-.138	.009	-.019	.282	-.224	-.266	.030	-.136	-.198	-	-	0.82	1.64	
	練習中	班	-.008	-.179	-.076	-.182	.252	-.079	.050	.229	-.046	.195	-	-	1.26	1.82	

n=38, * $p<.05$, ** $p<.01$, 平均値の可能得点範囲: 0~5

短期大学新入生の学業に対するリアリティショックと学校適応感

—— 時間的展望の獲得タイプの違いからの検討 ——

○南 雅則・富岡 和久（北陸学院大学短期大学部）

齋藤 英俊・松下 健（北陸学院大学）

1. 問題と目的

大学に入学することは、高校までとは違う新しい環境に入っていくことを意味するが、そのことに大きな不安を感じる学生もいる（山崎，2013）。学生の多様化について森（2013）は、①学習および社会的スキルの不足タイプ②学習動機の弱さおよび目的の希薄タイプ③基礎学力の不足および学習習慣の欠如タイプ④知識・技能・態度において秀でておりさらに上を目指すタイプの4タイプに区分しており、特に①と②に対しては初年次教育が有効であると指摘している。山崎（2013）や森（2013）の指摘を待つまでもなく、何のためにこの大学（学部・学科）に入学したのか、また何のために学ぶのかということがわからなくなっている学生が見られるようになってきたことは異論のないところであろう。

大学の学びは高校までの学びとは異なり、自らの目標や目的などとも大きく関係する。白井（1997）は、見通しのある人となない人の違いを心理学的に説明しようとするときの概念として「時間的展望」を取り上げ、学生の学習動機や目的の希薄さは時間的展望の獲得と関連があることを示唆している。

初年次における学生の学業について、半澤（2007）は、大学新入生の授業に対する予想と実際の授業における違和感を「学業に対するリアリティショック」と定義し、初年次の学生の学業において解消を図らなければならない課題のひとつであると指摘している。また、環境との不均衡状態は学業だけにとどまらず、学内での対人関係や自分がどのように

評価されているのかなど、社会的な環境とも関係があると考えられる。つまり、学業に対する動機や目的を持つことができず、環境とマッチングしていないと感じてしまうと学業不振や欠席につながり、留年や退学に至る可能性も否定できない。

そこで本研究では、こうした課題の解消のため、時間的展望の獲得タイプの違いによって、学業に対する違和感や学生生活における適応感の違いについて検討を行う。こうした検討の結果を活かすことにより、学業促進や学生生活の適応感向上に資することが期待できると思われる。

2. 方法

(1) 研究参加者：A 大学 B 学科の1年生 43 名（男子 7 名，女子 36 名，平均年齢 18.6 歳）

(2) 調査時期：2019 年 4 月

(3) 質問紙：時間的展望体験尺度（白井，1997），学業に対するリアリティショック尺度（半澤，2007），学生生活適応感尺度（大久保，2005）を使用した。

3. 結果

(1) 時間的展望の獲得タイプの検討

時間的展望の獲得されたタイプの違いをみるために、「目標指向性」、「希望」、「現在の充実感」、「過去受容」の下位尺度の得点をもとに階層クラスター分析を行ったところ、解釈可能な3つのクラスターが検出された。第1クラスターは「目標指向性」と「希望」の得点が高く、第2クラスターは「現在の充実感」得点が第1クラスターより低いものの、クラスター内の他の因子より最も高かった。第3

クラスターは「目標指向性」得点が第1クラスターの次に高く、「過去受容」得点が他のクラスターと比べて低かった (Table1)。

(2) 時間的展望のタイプ別のリアリティショック、学校適応感の検討

リアリティショック得点の5下位尺度(「教員不満」、「履修不自由」、「講義内容不満」、「講義水準不満」、「時間拘束感」と学校適応感の4下位尺度(「居心地の良さの感覚」、「課題・目的の存在」、「被信頼・受容感」、「劣等感のなさ」)の各得点を従属変数とし、クラスター(群)を独立変数とする1変量の分散分析を行った。その結果、目標指向性と希望が高く、現在が充実していると感じている者は、学業(授業)に対して自分の専門以外のものも学ばないといけないとか、出欠が厳しいとか時間に余裕がないとは感じていないこと、教員に対する不満も他の群より低いこと、また、周囲とうまくなじめている、受け入れられていると感じ、自分なりの課題や目的を持って生活していることが示唆された (Table2)。

(3) 学校適応感とリアリティショックの相関

「学校適応感」と「リアリティショック」の関係を検討するため、両尺度の下位尺度間の相関係数を求めた。その結果、「教師不満」、

「履修不自由感」、「講義内容不満」、「講義水準不満」と「居心地の良さの感覚」との間と、「教員不安」、「時間拘束感」と「被信頼・受容感」の間にそれぞれ有意な負の相関が見られた。学業に対するリアリティショックが高いと居心地の良さの感覚や被信頼・受容感は低いことが示唆された。

引用文献

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, 15-24

森 朋子 2013 初年次セミナー導入時の授業デザイン 初年次教育の現状と未来 初年次教育学会編 世界思想社 pp. 159-173

大久保智生 2005 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討— 教育心理学研究, 53, 307-319

白井利明 1997 時間的展望の生涯発達心理学 勁草書房

山崎千鶴 2013 初年次教育における入学時オリエンテーションの取り組み 初年次教育の現状と未来 初年次教育学会編 世界思想社 pp. 131-143

Table1 時間的展望クラスター別下位尺度得点(標準偏差)ならびに分散分析結果

	CL1	CL2	CL3	F値	多重比較
目標指向性	16.80 (1.90)	11.06 (1.69)	14.36 (1.21)	46.47	CL1>CL3>CL2
希望	11.87 (1.68)	8.63 (1.54)	8.73 (1.56)	19.33	CL1>CL2,CL3
現在の充実感	15.60 (2.13)	12.69 (2.12)	12.18 (1.72)	11.58	CL1>CL2,CL3
過去受容	10.33 (1.45)	10.31 (1.01)	7.18 (0.87)	29.80	CL1,CL2>CL3

Table2 リアリティショック・学校適応感クラスター別下位尺度得点(標準偏差)ならびに分散分析結果

	CL1	CL2	CL3	F値	多重比較
教員不満	16.47 (3.58)	20.93 (4.27)	21.45 (5.47)	5.46	CL1<CL2,CL3
履修不自由感	12.73 (3.13)	14.75 (3.02)	16.55 (3.72)	4.43	CL1<CL3
講義内容不満	13.20 (3.53)	17.67 (3.09)	15.82 (5.21)	4.95	CL1<CL2
講義水準不満	8.60 (2.75)	10.38 (2.45)	9.82 (3.97)	1.39	ns
時間拘束感	10.67 (3.11)	12.38 (2.70)	14.55 (3.45)	5.12	CL1<CL3
居心地の良さの感覚	36.20 (4.33)	32.44 (5.63)	29.18 (7.56)	4.75	CL1>CL3
課題・目的の存在	24.13 (2.67)	20.00 (2.48)	21.64 (3.91)	7.55	CL1>CL2
被信頼・受容感	15.73 (2.76)	13.13 (2.88)	12.09 (2.63)	6.18	CL1>CL2,CL3
劣等感のなさ	19.80 (2.70)	17.63 (3.03)	15.91 (4.44)	4.41	CL1>CL3

「SOJO ポートフォリオシステム」から読み解く学生生活の実態

○今井 亮佑・藤本 元啓（崇城大学）

1. SOJO ポートフォリオシステムとは

崇城大学では 2018 年度より電子版の「SOJO ポートフォリオシステム」を導入した。その狙いは、作成する過程で学生自らが振り返りを行うとともに、教職員が目を通して適宜指導することで、学生が無意識のうちに PDCA サイクルを回す習慣を身につけることにある。以下にその概要を記しておく。

2. 入学時自己診断シート

「あなたは所属する学科で何を学ぼうと考えていますか」、「現時点で、あなたは卒業後にどのような進路（職種・分野・進学等）を考えていますか」、「あなたは卒業後の進路を現実化するためにどのような行動をとるべきだと考えていますか」、「あなたの 1 年次での目標は何ですか」、「上記 4 で記した目標をどのように達成するつもりですか」、「あなたが本学学生として最低限守るべきと考えるルールやマナーは何ですか」の 6 項目について、150 字程度で記入するものである。

3. 科目の学修到達度レポート

シラバスに「学生の到達度目標」として掲げられている各項目について、実際にその科目を受講した結果としての達成度を自己評価（「できるようになった」、「ある程度できるようになった」、「あまりできるようにはならなかった」、「できるようにはならなかった」の四つの選択肢から選択）し、そうした評価を下した根拠を 200 字以上 250 字以下で述べるものである。受講した全科目について学期末にこのレポートを提出することを義務付けており、提出の有無及び内容の出来（理由付

けの表現力）を成績に反映させている。

4. 学期末活動報告書

「履修計画」「授業」「学習成果」「課外活動」の四つに分類される計 16 項目について 4 段階（よくできた、できた、あまりできなかった、できなかった）で評価する、①前学期の目標と到達度の自己評価、②前学期の修学・生活状況（出欠、成績、課題提出・各種教育センター利用、課外活動、健康、アルバイトなど）の反省とその改善方法、③前学期において、希望進路とその実現に向けて実際にとった行動・成果・展望（自学自習、資格挑戦・取得、インターンシップ、研究室選択など）、④前学期の大学生活において、自分自身で最も成長したと思うことの具体的な事例とその理由、⑤今学期の目標とこれを達成するための行動予定の計 5 項目について、それぞれ 200 字程度で記入するものである。

5. 今週の活動とトップニュース

目的は三つあり一つ目は、1 週間の目標を立てた上で、大学生活全般を記録し、それを振り返って改善するというサイクルの習慣づけを図ること。二つ目は、教員がその記録をもとに修学指導を迅速に行うこと。そして三つ目は、日々のニュースに目を通すことで世の中の動きに敏感になり、自身の将来を考える契機とすることである。

具体的な入力項目と画面は以下のとおり。

- ①今週の目標（達成可能な直近の目標）
- ②毎日の新聞で興味を抱いた記事の見出し
- ③今週のトップニュース（前項②で特に興味を持った記事の概要 100～150 字）

④前項③の批評 200～250 字

⑤毎日の自学自習内容（授業以外：予習、復習、宿題、チーム学習、資格、教養読書など）と時間数

⑥課外活動の内容（クラブ、サークル、習い事、ボランティア、アルバイトなど）と時間数

⑦朝昼夕食の摂取の有無

⑧睡眠時間数

⑨今週の達成度 200～250 文字（成果、出席状況、反省、次週の計画、質問など）

このポートフォリオの継続的活用によって、巨視的には、学生は学修のエビデンスにもとづく自己評価と教員評価とによって振り返りを行い、無意識のうちに PDCA サイクルを回して、学修意欲を促進することになる。

具体的には、以下の 5 項目に有効性があるものと期待している。

- 1) 今週の行動目標と修学生活の自己管理（自立と自律への第一歩）
- 2) 社会への関心（キャリアデザインの第一歩）
- 3) 自己評価の文章化による自己表現力の向上（エントリーシートへの接続）
- 4) チューターによる迅速な修学指導（学生定着）
- 5) 保護者会個別面談の手元資料（成績以外の話題提供）

2018 年度前期の授業アンケートで、前記 1)・2) について尋ねたところ（524 名）、「役立った」44%と 52%、「ある程度役立った」39%と 35%であり、その有益性は確認されている。

6. まとめ

「今週の活動とトップニュース」のデータはいわば「情報の宝庫」であり、様々な切り口から分析することができるが、本報告ではとくに、「時間」に関する情報に焦点を当てる。

先述の通り、「今週の活動とトップニュース」

では、日々の自学自習の時間、課外活動（アルバイト・サークル等）の時間を記録している。そこで、2018 年度入学生が前期に記録した「今週の活動とトップニュース」のデータを用いて、1 年生は自学自習・アルバイト・サークルにどの程度の時間を費やしているのか、時期とともにその時間数は変化するのかなどについて分析する。それらの分析を通じて、「時間」という観点から学生生活の実態を明らかにすることを試みるものである。

そのうち自学自習に焦点を当てると、入学当初、自学自習に取り組む日数は 1 週間のうち平均 3.4 日ほどであるのが、7 月頭には 4.0 日程度まで増加する。しかも、自学自習に取り組む場合の 1 日あたりの時間数も、入学当初の平均 1.47 時間から 7 月頭には 1.78 時間ほどまで伸びる。つまり、初年次の 1 学期のうちに、徐々にではあるが自学自習の「習慣」が身につくことが、データ上確認されるのである。

なお報告では、その他の項目についての分析結果を明らかにし、本学初年次教育の成果と課題とを提示したい。

【参考文献】

藤本元啓 (2017) 「初年次教育とキャリア教育のツールとしてのポートフォリオ『今週の活動とトップニュース』の試行について」『崇城大学紀要』42 巻

藤本元啓・今井亮佑 (2018) 「崇城大学のキャリア教育コンテンツを多用した初年次教育科目の試行」Q-conference2018 ポスターセッション

藤本元啓 (2019) 「初年次教育とキャリア教育との融合科目の試行について」『第 67 回九州地区大学教育研究協議会発表論文集』

初年次教育科目をもとにした基盤教育科目の設計と評価

○高松 邦彦・光成 研一郎・中田 康夫・伴仲 謙欣・濱田 道夫（神戸常盤大学）

1. 初年次教育をもとにした基盤教育

中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」で示されるように、いま大学は、全学的な教学マネジメントの改革ならびに確立のため、ガバナンスの機能強化を図ることが求められている。

このような状況のなか、本学では2015年5月に、教学マネジメント改革に資するため、近年その重要性が謳われている教職協働によりその課題の可視化に取り組んだ[1]が、その後このことが端緒となり本学の教学マネジメント改革が動き始めた。

本学は、保健医療および教育の分野における対人援助のプロフェッショナル（臨床検査技師、看護師、保健師、歯科衛生士、教員、保育士など）を育成する学部・学科で構成されている。そのため、本学のカリキュラムは、養成所指定規則や教育職員免許法施行規則、児童福祉法施行規則に則って構築しなければならず、本学の教養教育については大きな制約や偏りがあることが、検討の過程で再確認された。それゆえ、本学における従前の教養教育は、「専門教育の前段階の基礎教育」という前提に立って構築されていることがみてとれた。すなわち、本学の現状の教養教育には、①「専門教育の前段階の基礎教育」という位置づけにあるため、分野に拡がりがない、②ハイ・インパクト・プラクティスを念頭に置いた科目設計はなされていない、③分野の拡がりに配慮した工夫はなされていない、という3つの課題が存在することを確認した。この現状は、対人援助のプロフェッショナルの

育成という観点から、「人を、現象を、深く理解する」ということに十分になかった教養教育とはなっていないものと考えられた。

そこで、①自らの内に閉じこもらず「外」に目をやり触れることにより、人間の幅を広げる、②大学での学びの「型」を修得し、自己を高める基礎的な力を身につける、③まだないものを自らの「手」で新たに創り、未来を切り開き進んでいく力強さを身につける、④ともに学び支え合う「友」をもち、相乗効果で互いを高め合うことのできる環境をつくる、という4つの目的を達成するために、初年次教育をもとにした基盤教育科目を「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（図1）。本学のこれまでの教養科目ではこうした構造的性はなかった。



図1 基盤教育における3つの科目群[2]

学びの始め科目群は、いわゆる初年次教育を行う科目で、つい3月まで高校生だった新入生が、頭も心も大学生に切り替わってもらうために、「大学で学ぶこととはどういうことか」ということを1から学習してもらうこと

を趣旨としている。学びの始め科目群は、「まなぶるときわびと I」「まなぶるときわびと II」「超ときわびと」「大学道場 mini ゼミ A」「大学道場ミニゼミ B」で構成されている。

表 1 ときわコンピテンシー

1	教養	多様な人と関わることのできる人間性の基盤として教養を身につけている
2	常識力	社会の一員として知っておくべき知識・振る舞いを身につけている
3	専門力	各専門職の実務遂行に必要な知識・技能を身につけている
4	情報力	思考や判断に必要な情報を収集・整理・分析し、活用することができる
5	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
6	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
7	知欲	学ぶこと・知ること、愉しさと悦びを覚えることができる
8	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事ができる
9	継続力	学び、考え、行動する姿勢とその努力を持続することができる
10	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
11	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
12	デザイン力	様々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
13	表現力	想いや考えを表現し、他者に伝えることができる
14	判断力	情報や思考に基づき、状況に対して適切な判断をすることができる
15	実行力	失敗を恐れず、想いや考えを具体的な行動にすることができる
16	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
17	貢献力	誰かの役に立つことに悦びを感じ、具体的に行動することができる
18	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
19	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

2. 基盤教育科目のアセスメントの結果

本学は、正課、正課外、準正課を繋ぐ「ときわコンピテンシー」を制定した[3]。基盤教育のアセスメントのため、「ときわコンピテンシー」に基づくレーダーチャートを作成した(図 2)。

その結果、2017 年度と 2018 年度については、まったく同一ではないがほぼ同じような傾向があることが明らかとなった。今後は、これらのデータを用いて、より広い範囲な内容をカバーできるように、基盤教育科目の見直しを行っていく予定である。

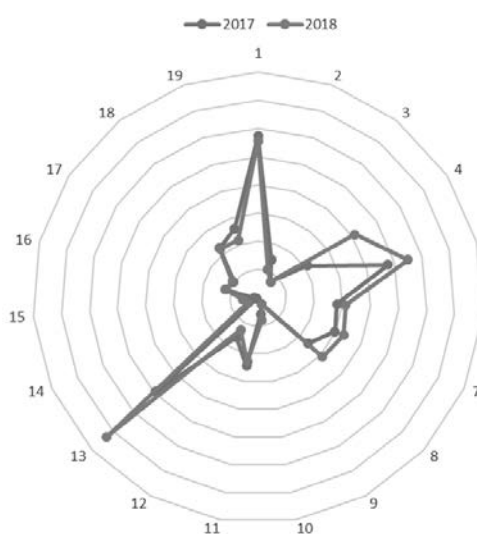


図 2 基盤教育におけるときわコンピテンシーのレーダーチャート

文献

- [1] 桐村豪文, 高松邦彦, 伴仲謙欣, 野田育宏, 中田康夫. 教職協働による新たな知の創造～セレンディピティの可能性を高めるための工夫～. 神戸常盤大学紀要, 9: 71-78, 2016.
- [2] 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, 11: 181-192, 2018.
- [3] Takamatsu, K. et al. A new way of visualizing curricula using competencies: Cosine similarity, multidimensional scaling methods, and scatter plotting. *Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI), 2017 6th International Institute of Applied Informatics (IIAI) International Congress on. Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE)*, pp. 192-197, 2017.

大学授業におけるメタ認知能力の変化とその要因について

—メタ認知能力向上とコミュニケーション能力に注目して—

〇一之瀬 敦幾（常葉大学）

1. はじめに

本研究は大学生に求められる社会人基礎力の養成を目指した初年次等における大学の授業について検討するものである。本研究では社会人基礎力を汎用能力と捉えこれと関係の深いメタ認知能力の向上について検討を行う。

本研究においては、メタ認知能力の向上を目指した授業を実施し、メタ認知能力の向上が図られるか、また向上した場合にその要因を探ることを目的としている。従来のメタ認知能力の向上を図る方法として授業中における指導、振り返りや復習指導が効果を上げていることが示されている。

本研究で行う大学の授業においても、先行研究で効果のあった方法を参考に、さらにアクティブ・ラーニング的な視点より①課題に対して自分の考えを持つ（個人）②グループ学習により他者と課題に対しての議論を行う（集団）③授業の最後に取り上げた課題に対する振り返りを行う（個人）④宿題として課題に対するまとめを行う（個人）を実施した。

学生のメタ認知能力を質問紙調査により授業開講時と15回目の講義終了時に測定を行う。併せてコミュニケーションスキル、クリティカルシンキングについても質問紙調査を行い、これらとの関係を検討した。

2. 研究方法

初年次教育に関する科目、教職課程の科目を受講している学生（1, 2年生）を対象とする。調査時期は、2018年4月中旬～7月中旬である。調査対象者は、207人（男子76人、女子131人）である。質問紙の構成は、①成

人メタ認知尺度（6件法）（阿部、井田、2010）②ディスカッション・スキル尺度（7件法）（安永・江島・藤川、1988）③クリティカルシンキング尺度（5件法）（ゼックミスタ・ジョンソン、1996）を用いた。なお質問紙調査の結果は、①②については論文著者の因子を用い、③については質問紙調査の結果を因子分析を行い抽出した2因子を用いて解析を行った。

授業については、課題を課しそれに対する個人での考えをもち、グループ（4人を基本とし5人まで）で検討を行わせた。その後全体で共有し教師からの説明を加えた。その後、個人の振り返りとして、講義内容の重要な点（客観的）、講義を受ける前と後の受講者の変化、その他気づいた点（主観的）を記入させた。その後、講義の内容を参考に再び課題を宿題として課し次週に提出させた。

3. 解析結果

メタ認知能力に関する3つの因子に対する他の因子との相関係数（SPSS、スピアマンの順位相関係数）を求めた。表1は講義前、表2は講義後である。また、メタ認知の3因子および他の因子の講義前と講義後の平均値とその差を表3に示す。メタ認知能力の3因子が講義前と講義後で変化があったかをWilcoxonのサイン検定を行い結果を表4に示す。他の因子についてもサイン検定を行い併せて表4に示す。また、授業前と後のメタ認知能力の3因子の変化量（差）とコミュニケーションの4因子の変化量（差）、クリティカルシンキングの2因子の変化量（差）との相関係数を表5に示す。

4. 結果と考察

講義前と講義後のメタ認知能力は向上しており、検定の結果モニタリング、コントロールは有意差があった。モニタリング、コントロール、メタ認知的知識の変化（差）は「場の進行と対処」「他者への配慮と理解」と相関が認められ、メタ認知的知識のみが「雰囲気作り」と相関があった。また、モニタリングは「客観的論理性」「柔軟性」と相関が認められ、コントロールは、「客観的論理性」とメタ認知的知識は「柔軟性」と相関があることが分かった。

参考文献

阿部真美子・井田政則（2010）「成人用メタ認

知尺度の作成の試み」, 立正大学心理学研究年報, 1, 23-34

安永悟・江島かおる・藤川真子(1998)「ディスカッション・スキル尺度の開発」, 久留米大学文学部紀要, 12・13, 43-57

ゼックミスタ・ジョンソン(1996)『クリティカルシンキング入門篇』, 北大路書房, 11

表3 因子の講義前と講義後の平均値

因子項目		講義前	講義後	前後差
メタ認知能力	モニター	3.72	3.93	0.21
	コントロール	4.34	4.48	0.14
	メタ認知的知識	4.59	4.62	0.03
コミュニケーションスキル	場の進行と対処	4.19	4.42	0.23
	積極的関与と自己主張	4.44	4.70	0.26
	他者への配慮と理解	5.38	5.43	0.05
	雰囲気作り	4.56	4.74	0.18
クリティカルシンキング	客観的論理性	3.55	3.72	0.17
	柔軟性	3.91	4.05	0.14

表1 メタ認知能力の3因子と他因子の相関係数（講義前）

特性		コミュニケーションスキル				クリティカルシンキング	
因子		場の進行と対処	積極的関与と自己主張	他者への配慮と理解	雰囲気作り	客観的論理性	柔軟性
メタ認知能力	モニタリング	0.378 **	0.238 **	0.406 **	0.267 **	0.385 **	0.359 **
	コントロール	0.235 **	0.220 **	0.441 **	0.236 **	0.442 **	0.350 **
	メタ認知的知識	0.289 **	0.310 **	0.397 **	0.302 **	0.332 **	0.389 **
** : p<0.01		* : p<0.05		で有意			

表2 メタ認知能力の3因子と他因子の相関係数（講義後）

特性		コミュニケーションスキル				クリティカルシンキング	
因子		場の進行と対処	積極的関与と自己主張	他者への配慮と理解	雰囲気作り	客観的論理性	柔軟性
メタ認知能力	モニタリング	0.428 **	0.326 **	0.315 **	0.355 **	0.536 **	0.357 **
	コントロール	0.281 **	0.306 **	0.394 **	0.301 **	0.593 **	0.335 **
	メタ認知的知識	0.281 **	0.223 **	0.363 **	0.247 **	0.346 **	0.460 **

表4 講義前と講義後の因子の変化の検定（Wilcoxonのサイン検定：N=207、両側検定）

特性	メタ認知能力			コミュニケーションスキル				クリティカルシンキング	
講義前	モニター	コントロール	メタ認知的知識	場の進行と対処	積極的関与と自己主張	他者への配慮と理解	雰囲気作り	客観的論理性	柔軟性
講義後									
有意確率	0.000	0.002	0.414	0.000	0.000	0.290	0.002	0.001	0.002

表5 メタ認知能力の3因子と他因子の講義前と後との平均値の差の相関係数

特性		コミュニケーションスキル				クリティカルシンキング	
因子		場の進行と対処	積極的関与と自己主張	他者への配慮と理解	雰囲気作り	客観的論理性	柔軟性
メタ認知能力	モニタリング	0.254 **	0.081	0.194 **	0.099	0.250 **	0.264 **
	コントロール	0.231 **	0.096	0.185 **	0.031	0.256 **	0.058
	メタ認知的知識	0.174 *	0.063	0.179 **	0.209 **	0.011	0.159 *
** : p<0.01		* : p<0.05		で有意			

栄養教諭養成課程における「生徒指導論」の実践と効果（3）

—教職課程コアカリキュラム対応型授業の試行的実践における効果の検証—

○新井 英志（天使大学看護栄養学部）

1. はじめに

全国の教職課程を有する各大学においては、2019 年 4 月から新教育課程がスタートした。今回の再課程認定においては、教職課程コアカリキュラムを踏まえた教職課程科目の実施が一つの特徴であるが、現在、これについての研究が課題となっている。

さて、筆者が担当する「生徒指導論」（2 年次の後期必修科目）について、2017 年 12 月に再課程認定のためのシラバスを検討したところ、2016・2017 年度の「生徒指導論」のシラバスや授業内容は、再課程認定のための内容が十分反映されていた。そのため、若干の文言の追加を行って再課程認定用「生徒指導論」のシラバスを文部科学省に提出した。また、2018 年度もそのシラバスで授業を継続実施した。このことは結果的に、教職課程コアカリキュラムに基づく「生徒指導論」を、2016 年度から 3 年間先行実施したことにもなった。一方、筆者は「生徒指導論」担当者として、その学習効果について検証を行ってきた。

本発表は、教職課程コアカリキュラム対応型授業である「生徒指導論」の実践における効果について、4 つの研究課題を設定して検証した結果を報告する。

2. 研究方法等

研究対象は、2016～2018 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 57 名とした。

研究方法是、「最終授業後のアンケート」（質問紙調査で 5 件法と記述併用、全質問項目 46 項目）を実施し、その自己評価結果について統計解析を行い検証した。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. 「生徒指導論」の実践概要

本授業の実践内容は、2016 年度以降大きな変化はない。表 1 に教職課程コアカリキュラムに対応した 2018 年度のシラバスを示す。表 1 において、下線部分が 2018 年度から新たに付け加えた文言である。これら文言は、授業の配布資料で確認したところ、2016 年度からその内容を含んでいた。そのため 2018 年度の授業は、文部科学省のデータを最新版に変更しつつ若干の文言修正を行い、以前より少しだけ詳しいシラバスに基づき実施した。

表 1. 2018 年度「生徒指導論」のシラバス

回	授業内容の概要
第 1 講	1 オリエンテーション 生徒指導の意義と原理 1) 生徒指導の意義 2) 生徒指導の原理（集団指導・個別指導）
第 2 講	2 教育課程と生徒指導 1) 授業（教科・道徳・総合的な学習の時間）と生徒指導 2) 特別活動と生徒指導 3) 生徒指導と進路指導・キャリア教育
第 3 講	3 児童生徒の心理と児童生徒理解 1) 児童生徒理解の基本 2) 児童期・青年期の心理と発達
第 4 講	4 学校における生徒指導体制 1) 生徒指導の組織と役割 2) 教育相談体制 3) 生徒指導と危機管理
第 5 講	5 生徒指導の進め方(1) ・事例研究 1（特別な支援を要する児童）： 課題解決～個人の検討
第 6 講	6 生徒指導の進め方(2) ・事例研究 1.2（学級指導）： 課題解決～グループごとの検討・討議
第 7 講	7 生徒指導の進め方(3) ・事例研究 1.2（学級指導）： 課題解決～全体グループ発表・討議
第 8 講	8 生徒指導演習(1) ・事例研究 3.4（児童間のトラブル）： 個人とグループごとの検討（分析・指導法）
第 9 講	9 生徒指導演習(2) ・事例研究 3.4（児童間のトラブル）： グループごとの検討（カウンセリング手法）
第 10 講	10 生徒指導演習(3) ・事例研究 3.4（児童間のトラブル）： 全体グループ発表（ロールプレイ）
第 11 講	11 課題「いじめ問題」について(1) ・資料を使つての検討～個人
第 12 講	12 課題「いじめ問題」について(2) ・事例 5 と課題：グループごとの検討・討議
第 13 講	13 課題「いじめ問題」について(3) ・事例 5 と課題：全体グループ発表・討議
第 14 講	14 保護者・地域・関係機関との連携 1) 少年非行 2) 暴力行爲 3) ネットトラブル 4) 児童虐待 5) 不登校
第 15 講	15 生徒指導に関する法制度 ・校則・懲戒・休罰・出席停止 まとめ

表2. 2016～2018年度の自己評価結果一覧

アンケートの区分	調査項目	質問番号	2016年度		2017年度		2018年度		2016～2018年度	
			n=16		n=16		n=25		n=57	
			平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
Ⅰ. 授業改善アンケート	基本目標 (従来の授業目標)	I-Q1	4.31	0.46	4.44	0.61	4.36	0.48	4.37	0.52
		I-Q2	4.44	0.50	4.56	0.50	4.44	0.50	4.46	0.50
		I-Q3	4.25	0.43	4.13	0.78	4.28	0.53	4.23	0.59
	到達目標	I-Q4					4.20	0.57		
		I-Q5					4.20	0.69		
		I-Q6					4.24	0.39		
		I-Q7					4.16	0.61		
		I-Q8					4.24	0.39		
		I-Q9					4.24	0.39		
		I-Q10					4.08	0.69		
		I-Q11					4.20	0.49		
		I-Q12					4.32	0.55		
		I-Q13					4.16	0.54		
	授業総括2	I-Q14	4.25	0.56	4.31	0.68	4.12	0.65	4.23	0.65
	授業総括3	I-Q15	4.00	1.06	4.31	0.68	4.20	0.69	4.21	0.83
Ⅱ. 振り返り評価アンケート	学習状況2	I-Q16	4.19	0.81	4.13	0.86	4.12	0.91	4.16	0.85
	学習状況3	I-Q17	3.69	0.85	3.63	0.86	3.84	0.73	3.75	0.80
	学習状況1	I-Q18	4.31	0.58	4.06	0.83	4.28	0.60	4.25	0.68
	授業総括1	Ⅱ-Q1	4.56	0.50	4.63	0.48	4.60	0.49	4.61	0.49
		Ⅱ-Q2	4.25	0.66	4.44	0.50	4.44	0.50	4.40	0.56
		Ⅱ-Q3	4.38	0.60	4.31	0.58	4.44	0.50	4.40	0.56
		Ⅱ-Q4	4.69	0.46	4.50	0.50	4.64	0.48	4.63	0.48
		Ⅱ-Q5	4.38	0.48	4.31	0.58	4.44	0.50	4.39	0.52
		Ⅱ-Q6	4.63	0.48	4.56	0.50	4.52	0.57	4.58	0.53
		Ⅱ-Q7	4.75	0.43	4.63	0.48	4.52	0.64	4.63	0.55
		Ⅱ-Q8	4.56	0.61	4.56	0.50	4.52	0.50	4.56	0.53
		Ⅱ-Q9	4.44	0.50	4.25	0.56	4.32	0.55	4.35	0.55
		Ⅱ-Q10	4.66	0.56	4.25	0.56	4.28	0.66	4.21	0.61
		Ⅱ-Q11	4.25	0.43	4.31	0.58	4.36	0.62	4.32	0.57
		Ⅱ-Q12	4.63	0.48	4.69	0.46	4.56	0.57	4.63	0.52
		Ⅱ-Q13	4.38	0.48	4.56	0.50	4.52	0.50	4.51	0.50
		Ⅱ-Q14	4.50	0.50	4.50	0.50	4.44	0.57	4.49	0.53
	行動意欲	Ⅱ-Q15	4.25	0.83	4.13	0.78	4.28	0.72	4.26	0.76
		Ⅱ-Q16	4.56	0.50	4.44	0.61	4.52	0.64	4.53	0.60
		Ⅱ-Q17	4.44	0.50	4.31	0.68	4.32	0.68	4.37	0.64
		Ⅱ-Q18	4.44	0.61	4.56	0.61	4.32	0.73	4.42	0.67
		Ⅱ-Q19	4.50	0.50	4.63	0.48	4.48	0.64	4.54	0.56
		Ⅱ-Q20	4.63	0.48	4.69	0.46	4.52	0.57	4.61	0.52
		Ⅱ-Q21	4.38	0.60	4.44	0.61	4.40	0.69	4.42	0.65
		Ⅱ-Q22	4.31	0.58	4.44	0.61	4.48	0.57	4.44	0.59
		Ⅱ-Q23	4.50	0.50	4.31	0.68	4.36	0.62	4.40	0.62
		Ⅱ-Q24	4.56	0.50	4.56	0.50	4.48	0.57	4.53	0.53
		Ⅱ-Q25	4.38	0.60	4.44	0.70	4.36	0.69	4.39	0.67
		Ⅱ-Q26	4.38	0.60	4.38	0.70	4.32	0.68	4.37	0.67
		Ⅱ-Q27	4.44	0.50	4.44	0.50	4.44	0.57	4.44	0.53
		Ⅱ-Q28	4.38	0.70	4.06	0.75	4.44	0.57	4.33	0.66
	ⅠのQ1～Q18平均値		4.18	0.43	4.23	0.43	4.20	0.44	4.21	0.44
	ⅠのQ1～3平均値		4.33	0.42	4.35	0.52	4.36	0.45	4.35	0.46
	ⅠのQ4～13平均値						4.20	0.47		
	ⅠのQ14～18平均値		4.09	0.51	4.16	0.50	4.11	0.57	4.12	0.53
	ⅡのQ1～28平均値		4.45	0.39	4.49	0.41	4.44	0.46	4.46	0.43
	ⅡのQ2～Q14平均値		4.45	0.35	4.50	0.42	4.46	0.45	4.47	0.41
	ⅡのQ15～Q28平均値		4.44	0.51	4.46	0.45	4.41	0.55	4.43	0.51

4. 結果と考察

結果を表2に示し、研究課題毎に考察した。

1つ目の課題である「生徒指導論」は、授業目標を達成しているか。また、授業内容は適切であったか」であるが、授業目標については、「基本目標」(従来の授業で設定)と「到達目標」(教職課程コアカリキュラムで規定)の評価平均値がそれぞれ4.35、4.20だったことや、評価段階の内訳から判断して、概ね達成したと評価した。また、授業内容の適切さについては、「基本目標」「到達目標」「授業総括」「学習状況」の4区分により総合的に判断し、概ね達成したと評価した。

2つ目の課題である「生徒指導論」の「基本目標」と「到達目標」には自己評価結果に違いがあるか」については、違いがあった。2018年度のデータにおいて、「基本目標」の評

価平均値は4.36、「到達目標」の評価平均値は4.20で、母平均の差の検定の結果、両者の平均値に明確な有意差が認められた。

3つ目の課題である「生徒指導論」において、教職課程コアカリキュラム対応表と「到達目標」の自己評価結果の関係性は授業評価に活用できるか」については、授業評価の一部として活用できると判断した。

4つ目の課題である「生徒指導論」は、生徒指導の実践的指導力の基盤となる「知識・技能の理解」と「行動意欲」を高めることができたか」であるが、「知識・技能の理解」については、評価平均値が4.47であることや、評価段階の内訳から、十分達成したと評価した。また、「行動意欲」については、その評価平均値が4.43であるが、評価段階の内訳から、概ね達成したと評価した。

5. 今後の課題

今後の課題は2点ある。1点目の課題は、教職課程コアカリキュラム対応型授業における授業評価項目の見直しである。本報の「到達目標」は、教職課程コアカリキュラムに規定された文言を質問項目として調査した。しかし、これだけで授業の効果を評価するには難しさがあった。そのため、今回の質問項目の見直し・改善が必要であると考えた。

2点目の課題は、授業改善の在り方の検討である。本報では、質問項目における評価下位の項目から、学生の苦手部分や定着し難い部分を洗い出した。しかし、これらに注目して大幅な授業改善を試みるとすると、教職課程コアカリキュラムに規定されている「生徒指導論」の骨格部分に影響を与えるのではないかと危惧感を持った。今回の結果は、「生徒指導論」の授業改善の必要性とともに、教職課程科目の順序性や相互補完性の重要性が示唆され、多面的な視点から、授業改善の在り方を検討すべきとの考えに至った。

付記：本発表は、現在、天使大学紀要(2019年9月末発刊予定)に投稿中の原稿に基づく。

多文化共生の学習コミュニティ形成に向けて

——ファシリテーターのアプローチポイントの検証から——

○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

少子化やグローバル化、学生の多様化により、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的差異を認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きる」在り方の習得が課題となっている。

本発表は、1 年生前期開講の必修科目での取り組みを通して構築しつつある、多文化共生の学習コミュニティを形成するための手法やファシリテーターの働きかけポイントを、改善点も含め、以後検討を重ねる仮説として提示しようとするものである。

2. 授業の概要

該当授業は、留学生も含む約 24 人の少人数クラスで 10 クラス開講されている。グローバル化が進む多文化共生社会で求められる 21 世紀型スキルの育成を念頭に設置された。コンピテンシー育成は、各国が様々な実践を試行している段階にある。本発表も、開講以来 4 年間の試行錯誤を重ねてきた結果の報告となる。

授業全体のデザインとしては、事前学習とされる内容から学修項目に入れ、グループ活動に向える準備を整えるところから組み込んでいる。授業形式は、演劇やダンスの手法も用いたワークショップ方式で行い、教員はファシリテーターとして授業に入る。ダンスや演劇的手法といった身体を用いる活動を入れているのは、差異を表現の個性と捉え、積極的に受容させやすい、また、自己と他者の関わりや共感的理解の場を生じさせやすい（西洋子、柴真理子「身体表現活動での共振の発

現可能性」「表現文化研究」1、2001）というメリットがクラスのメンバー構成に合うと判断してのことである。

授業は以下を基本計画とし、クラスの状態に合わせ、進行している。

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

身体活動、及び、A.L へのアン・ラーンが学生に起こることも想定し、全担当者との共通認識として、以下を設定している。

- ・全学生の個々の能力を引き出し育成することを重視する
- ・他者との活動・正解のない活動を、コンフリクトも含め、学びとして楽しめるようなデザインを心掛ける

3. 実践授業のこれまでの成果と課題

南大阪大学コンソーシアムのキャリア教育効果測定では、「自己肯定感」「一歩踏み出す勇氣」の項目において受講の前後で相対値 1.2 以上の伸びが 1～4 の全期生で確認され、個々がエンパワメントされ意識の変容が行動変容に繋がっていると想定される結果が出ている。

コンピテンシー育成や習得には、手法やワーク構成、ファシリテーターの働きかけが重

表 1. 2018 年度生強み頻出語の上位 20 語

	抽出語	出現回数		抽出語	出現回数
1	思う	101	11	最も	32
2	人	93	12	感じる	30
3	授業	88	13	違い	29
4	自分	82	14	数字	29
5	ワーク	72	15	印象	27
6	相手	57	16	見る	27
7	印象的	54	17	ゲーム	25
8	価値観	45	18	考える	23
9	違う	36	19	最初	22
10	目	34	20	ジェネリック	21

要とされる。本授業は約 10 名の担当者個々の持つ力量に依拠するところから始まった。担当者は、いかなる働きかけを行い、効果を出しているのか。今は、蓄積されてきた経験値を他者とも共有できる方法を模索している段階にある。

3. アプローチポイント検証の方法

ワークの効果やファシリテーターのアプローチポイント、改善点を明らかにする方法として、学生レポートの統計処理結果の活用を 2018 年度から試行している。レポートは、「学びのプロセスを振り返るレポート」として前期終了時に課し、設問を 3 つ設定、4 段階で自己評定してもらい、選定理由を記入、半期の自身のプロセスを振り返る。設問は、「身体知を意識し、利用できるか」「自分の強みに意識を向け、人との違いを当たり前のものでして楽しめるか」「自分のルールややり方に固執せず、相手の意見や立場を尊重し、理解・容認しようとする態度を取れるか」である。

統計処理は、KH coder を使用。各設問の特徴語と頻出語の共起関係を見、学生に想起された語の関係性から、ファシリテーターのアプローチポイントの抽出を試みる、という

作業を行っている。

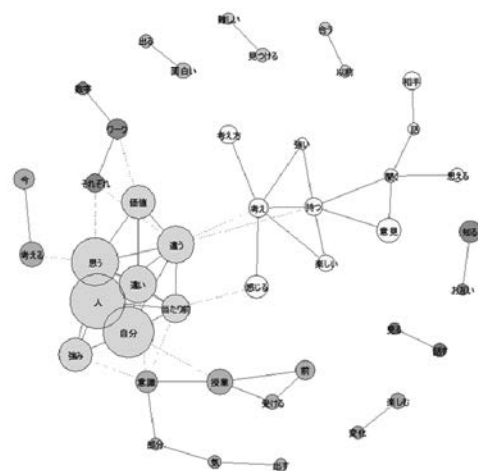


図 1. 2018 年度生強み頻出語の共起ネットワーク

さらに、それぞれの結果は担当者間でシェアし、フィードバックをシェアする時間も設けている。ファシリテーターの熟達には、他者との相互的な関わりが関係していることが森玲奈 (2015) 『ワークショップデザインにおける熟達と実践者の育成』(ひつじ書房) でも報告されている。担当者間でのシェアは、各担当者の熟達を意識するとともに、各担当者の特徴・強みをメンバー全体で認識し、授業へのより良い相互作用を起こすことも考えてのことである。

4. まとめにかえて～途中結果

2018 年度の結果からは、異なる価値観を持つ広範な他者の中から「自分」を措定する意識を持つ類のワークが学習効果を上げていると推定された。そして、「聞く」からこそ知ることができる考えがあることを認識し、「相手」のことを考えることができるワークを増やすことが改善点として考えられた。

ファシリテートのポイントとしては、場などの変化や違いを押さえることが効果を上げる働きかけとして機能していたことが推定された。

2019 年度は 2018 年度の結果を踏まえた働きかけを意識的に行い、学生の捉え方に変化が出るかも見ていく。本発表では、2019 年度の結果まで報告する予定とする。

教員の協働体制のもとでの初年次ゼミのパーソナル支援

—— “担任制” を超えたインクルーシブ教育の組織的な構築をめざして ——

○山本 啓一（北陸大学）

1. 問題設定と概要

北陸大学経済経営学部では、複数クラスで実施される初年次ゼミ等の科目において、教員の協働体制が重視されている。それは、授業の内容に関わるもの以外に、①事前のクラス割、②教員間の相談体制、③情報共有のシステム等といった学生のパーソナル支援を支える仕組みにも及んでいる。

これらの仕組みは、そもそもは退学者対策のために導入されてきたものである。だがこれは、発達障害等の学生を含めた、コミュニケーションに困難を抱えている学生を孤立させず、ゼミや学年に溶け込ませる仕組みにもなっている。また、学生を支援する担当教員（＝担任）に過重負担を強いることなく、教員集団が課題を共有し、解決策を組織的に行うことにもなっている。

つまり、合理的配慮が求められる学生を含め、多様な学生に対して、学生や教員全体が相互に「配慮し合う」仕組みを組織的に構築することで、結果として“インクルーシブ”な教育環境が成立しているといえる。もちろん、担当教員が個別の学生に対するパーソナル支援も行っているものの、必要最小限にとどめている。教員による個別のパーソナル支援よりも組織的対応を重視することで、全体として大きな負担をかけることなく、インクルーシブ教育が実現できているのである。

多様な学生を支援するためには、いかなるプログラムや制度や考え方が必要なのか、また、そのためのコストを抑えつつ、成果をもたらすには、どのような工夫が必要なのか、という点に関して報告を行いたい。

2. 初年次プログラムの工夫

①クラス割り

1年ゼミについては、20名前後のクラスを編成する（今年度は合計14クラス）。その際、プレイスメントテスト（英語・国語）の結果を用いて、全ゼミの学力分布が均等になるように編成する。さらに、男女比、出身校、部活動も偏らないようにもする。高校や本人・保護者から配慮申請が出た場合には、教員の経験やスキルを考慮して配属する。

なお、このクラス割作業は、担当教員が集まったところで実施する。クラス編成の透明性・公正性を保障することは、担当教員間の信頼感を醸成する上で重要である。

②ゼミ終了後の打ち合わせ

本学部では、ゼミ担当教員こそがキャリア教育も担当すべきという考え方にもとづき、90分のゼミ科目に続けてキャリア科目を45分実施している（山本2018）。

授業終了後の45分間は、全教員が集まって打ち合わせが可能である。その際、欠席しがちな学生、コミュニケーションが取りにくい学生、配慮申請のあった学生等の“気になる学生”に関する情報交換を行う。そのうえで、対応策を決定する。名前が出る学生については、ゼミ担当教員以外の教員も、自分の授業での様子なども報告することもある。

③情報共有の仕組み

①で作成したクラス割表は1つのエクセルファイルにまとめられる。このファイルは、担当教員間に共有される。担当教員はこのフ

ファイルに、気になる学生の対応などを含め、学生の状況を記入する（要配慮個人情報に該当するものは掲載しない）。1年ゼミを担当している他の教員も、授業で気になる学生が出てくると、その様子を記入することもある。

学年末には、すべての学生の「所見」を作成し、記入する。次年度、配慮が必要かどうかとも記入する。

2年次のクラス割は、1年次 GPA、PROG テスト、出身校、部活などが均等になるようにクラス割を行う。配慮が必要な学生は、個別にふりわけていく。担当教員との相性、学生同士の相性なども考慮することもある。1年次の記録はそのまま2年ゼミに引き継ぐ。

④その他

今年の2月に実施した入学前教育では、テーマを「個性」とし、本学で実際に配慮が必要な学生を題材にしたテキストを作成し、教材の一つとして入学予定者に読ませた。テキストは、本人が特定されない形で状況を改変したうえで、周囲から個性的と見られながらも、本人が頑張ることで大きく成長し、周囲の学生に受け容れられていった様子をエッセイ風に記述したものである。その他の教材もあわせて、多様性や個性を相互に尊重し合うことが、本学部の学びに関する規範や文化であることを伝えた。

3. 運営のポイント

初年次のパーソナル支援は、主にゼミ担当教員（担任）を中心とした制度であるが、担任制に過度に依存すると、様々な弊害が出てくる。したがって、パーソナル支援の原則を、「担任が抱え込まない、学部は担任に責任を押し付けない」としている。学生と教員が1対1の関係を作るのではなく、一人の学生に対して、ゼミ教員だけでなく、複数の教員の目が注ぐようにしていくことが、インクルーシブな雰囲気を醸成させるために重要である。

次に、上記のポイントを実現するためには、学生情報を教員同士で共有する仕組みが不可欠である。学生の個人情報を共有することに積極的でなければならないのである。

また、インクルーシブ教育は、教員だけでは実現できない。学生自身が価値観を共有する必要がある。

4. 取組の成果

本学部ではかつてパーソナル支援が重視され、教員による面談を事細かに実施する体制がとられていた。教員は授業以外に多くの負担が課せられていた。それにも関わらず、初年度の退学率は高かった。

3年前に、パーソナル支援重視から組織的なインクルーシブ教育体制構築に向けて重心を移行したところ、すぐさま結果が出た。

まず、面談を減らしたにも関わらず、初年度の退学率が半減した。また、毎週の打ち合わせを通じて、教員間の関係も良好になっていった。さらには、教員の心理的・物理的負担の軽減にもつながることが明らかになった。

最後に、本取組みによって、合理的配慮が必要な学生および他の学生とのコミュニケーションに困難を抱える学生が、特別視されることなく、普通に授業に参加できている、ということを指摘したい。高校まで配慮の対象となっていた学生が、本学部においては配慮申請を行うこともなく、他の学生に混じって普通に過ごすことができている。

発達障害を含め、多様な学生が入学してくる現在の大学においては、個別の支援体制を構築する以前に、組織的なインクルーシブ教育体制を構築することで、“多様性”に対する組織文化を広げていくアプローチが求められるのではないだろうか。

（参考文献）

山本啓一（2018年）「学部マネジメントと学部長の役割」『大学マネジメント』6月号。

組織開発 (Organization Development) を活用した初年次教育の実践報告

— 何を意図して計画し、どのようなことが起きたか —

○川崎 弘也 (株式会社ラーニングバリュー)

1. 報告の趣旨

私が組織開発を活用したプログラム「自己の探求」と出会ったのは、今から12年前、ちょうど初年次教育学会が立ち上がった頃のことである。たった2日間のプログラム内で起こる学生の変容は筆舌しがたい感動と印象を私に与えた。単純な私は、この「自己の探求」が初年次教育の役に立てるに違いない、と考えた。そんなわけで今の会社でこのプログラムを世に広める活動に集中するようになった。

しかしものごとはそんなに単純ではなかった。うまくいかない経験をたくさん積むことになった。正確に言うと、「自己の探求」で新入生の変容はいつも変わらず起きたのだが、その後がうまくいかなかったのである。

今報告では、学科・学部単位、あるいは全学など、特定の目的を持った組織や集団での初年次教育の実践事例を、うまくいかなかったことも含めて取り上げる。組織単位で初年次教育を進めている、あるいは進めようとしている方々への参考になればと願う。

2. うまくいかなかった事例

まず、うまくいかなかった3つの事例を取り上げる。

(1) TOPダウン

議論百出で何も決まらない。そういう経験は誰にでもあるものだと思う。ある大学はそのような状態であった。一方、途中退学者は増加中で、マーケットからの評価も下がっていき、改革は待たないでであった。そこで「自己の探求」を活用して初年次教育の改革に繋げていくことを改革チームが意志決定され、TOPダウンで進めていかれた。

「自己の探求」はいつも通り成功した。新入生は良好な友人関係をその場で作り、期待感を高めて入学してきた。終了後のアンケート結果も満足度90%以上で、他の大学と何ら変わりではなかった。しかし多くの教員の評価は得られなかった。大満足ではなかった一部の学生の声が重視された。TOPダウンで進められたことに対する不満がプログラムに向けられたことに後になって気づいた。

(2) 担当者変更による形骸化

その大学は、人文系、教育系、理科系の3学部を擁する中規模大学である。約10年前に、全学共通の初年次教育プログラムを計画し、全学委員会を通して合意を得た。そのプログラムでは、学科の違う学生同士の多様な価値観を学びあえるように、敢えて全学部学科混成のクラスを作り、教育コンテンツは数名の共通教育改革委員が苦心して自己開発した。

新しい教育がスタートした当初は順調に進んでいた。しかし、当初の開発スタッフが担当から外れ、非常勤が増えてプログラムが形骸化して行くと、各学部が独自で教育をするということで抜けていった。現在は1学部みのプログラムとなってしまう、肝心の多様性は失われた。

(3) お任せ

その大学では、経済学部の入学時オリエンテーションの一環で、初年次ゼミのクラス作りを進める目的として「自己の探求」を実施することが検討された。TOPダウンの失敗を経験していたので、合意形成には心を配った。学部FD研修会にてプログラムを紹介し、テスト導入をしたい初年次ゼミを公募したの

である。3つのゼミが手を挙げてくれ、3ゼミ合同で「自己の探求」を実施し、その結果をゼミ教員から次の学部FD研修会で報告いただく形で合意形成した。

数年間はとてもうまく進んだ。そこで次には教員ファシリテーターを育成することになった。それもお互いにかんりの労力を要したが成功した。しかし続かなかった。最初の数名の養成ファシリテーターにお任せ状態になってしまい、次の候補者が表れなかったのである。結局、養成ファシリテーターの負担だけが増える状態となり、全教員ができる別のことをやろう、となってしまった。

3. 失敗を活かして

これらの失敗は、初年次教育に「何をやるか」ばかりを気にして、それを進める教員のモチベーションについて考えていなかったことが原因ではないかと考えた。学生の組織開発と教員の組織開発を繋げて考えていなかったのだ。そこでチームビルディング※（以下TB）と言う概念を活用して、教員主体で進めて頂けるような設計・提案をするようになった。その結果、次のような事例が生まれた。

（1）TBを合言葉に

ある大学の資格系学部は、国家資格合格率が年々下がり、留年者や途中退学者が増えて、問題山積であった。特に初年次での留年・退学が多く、それが喫緊の課題であったが、初年次教育は数年間、担当教員にお任せの状態になっていた。そこで学部将来構想委員会が立ち上がり、委員長以下委員中心にTBで改革を進めていくことが決定した。

まず先生方にTBと言う概念を知っていたくために、学部のFD研修会でTBのワークショップ行い、また先生方に事前に「自己の探求」を体験頂く機会も作って頂いた。体験会終了後のアンケートでは、約7割の先生がこの体験を学生に勧めたいと回答、時期については65.5%の先生方が、入学直後が良いと回答され、入学直後の実施が決定した。

その後は新入生の「自己の探求」の際にできたグループに担任が付き、学生情報の収集や面談、勉強会の実施など、TBを合言葉に様々なアイデアが実行され、留年が半減するなどの効果が表れだしている。

（2）TBを授業の構造に組み込む

ある医療系小規模大学は、資格系の4学科を持っていたが、今は専門学校が4つ集まっただけの大学である、と言うのがたたき上げの法人幹部の課題意識であった。そこで全学必修の学科横断の初年次教育が検討された。それは各学科から派遣された20名の教員が進めるアクティブラーニング中心の新しい教育スタイルであったが、教員にはファシリテーションスキルも要求されており、慣れないプログラムに、学生からも学内からも賛否両論の状態であった。

そこでこの新しい教育プログラムの柱に、TBの導入を提案した。具体的には、授業の5回目までをTBプログラムとし、学生の主体性に依存する授業として再設計した。そのためのツール類も準備し、また毎回の授業前後にミニFDを行って、ファシリテーションについての教員サポートも行った。所謂OJT（On the Job Training）型の研修である。

学生アンケートを見ると、TB導入後は学生の授業満足度が上がり、学びに対する価値観の変容が起こっていた。また教員のファシリテーションへの満足度も上昇した。

教員も20名の担当教員間での役割分化が起こり、今年度は授業マニュアルの作成も自主的に行われた。

4. まとめ

組織単位の初年次教育には、学生や教員の主体性に依存するTBを適用することが効果的であることがわかった。発表当日は、成果について具体的な数値も示す。

参考文献

北森義明(2008)「組織が活きるチームビルディング」(東洋経済新報社)

新入生適応支援授業に相談活動の知見を活かす

○佐藤 枝里（中部大学）

1. はじめに

本学では学生相談を大学教育の一環と位置付け、1968年に学生相談室が設置され、以来50年に亘り個別面談をその業務の主軸としつつも特別な支援を必要とする学生への対応に限らず、全学生の心理的成長に資する役割が求められてきた。その1つの業務が、兼任している初年次教育科が運営を担う学科必修科目『スタートアップセミナー』における新入生の心理的支援を扱う単元「社会生活の基礎・大学生の対人関係」の授業である。

16コマのうちの1時間（90分）、依頼を受けた学科に初年次教育科で制作した参考テキストを基に出前授業を行ってきた。内容は主に大学時代の各時期における心理的発達課題の紹介と対人関係から構成されている（中部大学初年次教育科編, 2019）。参考テキストに記された普遍的な内容に加えて今日的な課題も盛り込み、中途退学防止や学生の定着に限らず、卒業後社会に出てからも生かせる心理臨床の知見の発信を行ってきた。

本研究では、学生相談活動で得られた知見の新入生適応支援教育授業への還元の実際を取り上げ、今後の課題について考察した。

2. 学科担当教員との連携：各学科の学生や学修環境の特徴についての情報共有

授業の1週間ほど前までに各学科の初年次科目担当教員から新入生の特徴に関する情報提供（例えば、例年に比べての学年の雰囲気、男女比、留学生数、社会人学生数、気になる学生の存在、宿泊研修での様子など）を依頼し、ニーズに合った準備を進めてきた。

特に宿泊研修時の様子は新入生の適応力を

知る指標にもなり、学生理解とその対応上重要である。入学直後の4月から5月にかけて学科単位で実施される1泊2日の宿泊研修では、大部屋での寝泊まりに心理的負担を感じる学生も一定数おり、宿泊研修後に授業に向いた学科の学生から「宿泊研修前にこの授業を受けたかった」という感想が記されてきた。そこで、宿泊研修前に担当する学科の授業では、対人場面での不安軽減に繋がる心理的スキルと、研修への参加動機向上に寄与す内容に重点を置いてきた。宿泊研修後に授業を行う学科では、次の課外活動（スポーツ大会）を取り上げ、学内企画を通しての新入生の心理的成長の可能性を支援してきた。

7学部26学科を擁する分離融合型キャンパスで、理系文系、実習の有無、資格系といった学科独自の学修の流れがあり、教員から見た「学生の躓きやすさ」と「学生の課題」に関する情報提供（例えば、実習先での困難課題、主体性の乏しさ、集中力や文章構築力向上の必要性など）を考慮し、相談室で語られた課題と併せて授業構成を行ってきた。

3. 授業内容に学生の声を生かす：ロールモデル紹介

学生相談室はファストフード店やコンビニ、書店が入り、多くの学生が居場所スペースとして使っている建物の3階に配置されている。各学部棟からのアクセスもよく、同時にカウンセラーの一般学生（学生相談室未利用学生）へのコンタクトもしやすい環境と言える。新入生には大学進学第一世代の学生もおり、筆者は「上級生からの声」を通して大学生のロールモデルを示したいという希望をもってい

た。そこで、上級生に「新入生対象授業で『先輩からのメッセージ』としてどのようなことを伝えたいか」とのインタビューを行い、暫しの沈黙の後に言語化されたメッセージをその様子とともに紹介したところ、「自分も後輩のことを思いやれる上級生になりたい」「疲れているのは自分だけでないと安心した」「なりたいた自分を探したい」といった実感のこもった共感が文章化された。

4. 相談内容を予防に生かす：リラクセーション・スキルの導入

現代の大学生の心理的特徴として「情緒を扱うことの不慣れさからくる身体化」「情緒の言語化の困難さ」が挙げられる。そこで、在学中に限らず卒業後にも活用可能なスキルとして、気持ちのスクーリング、呼吸法、筋弛緩法、イメージ法などのリラクセーション・スキル、言語を介したコミュニケーション・スキルの紹介や傾聴体験を導入、実施した(図1参照)。特に参加型体験実習は興味を引いた。

スタートアップセミナー「社会生活の基礎」コメントシート

自分の気持ちを客観的にスクーリングしてみよう。
 「大変さ(緊張・不安もろもろ)をマックス10」としたら・・・当てはまる数字に○で囲んでください。

入学式当日	0・1・2・3・4・5・6・7・8・9・10
授業開始時	0・1・2・3・4・5・6・7・8・9・10
授業終了時	0・1・2・3・4・5・6・7・8・9・10

本日の授業のなかで、興味深い(あなたの学生生活に役に立たい)と思った項目番号を○で囲んでください。(複数回答可)

1. 気持ちのスクーリング
2. エクササイズ1 (コミュニケーション・エクササイズ)
3. 学生時代ってどんな時 (人間形成)
4. 失敗できる権利
5. 入学から卒業までの心の歩み
6. 学業・時間管理法・自分の傾向を知る
7. 大学生に多い人間関係の悩み
8. 会話の工夫 (5W1H・開かれた質問)・自己開示の返答性・アサーティブになろう
9. 雰囲気や言葉にする (マズローの欲求階層説)
10. リラクセーション (呼吸法・筋弛緩法トレーニング・イメージ)
11. エクササイズ2 (傾聴体験)
12. 先輩からのメッセージ・アドバイス

本日の授業を通しての感想を自由に記述してください(例えば、エクササイズを通して気づいたこと、要領したこと、考えたこと、興味深く感じたこと、共感したこと、より知りたいと感じたこと、分かっていなかったことなど)。

学籍番号
氏名

図1. 改訂版コメントシート

5. 相談内容をコメントシートに生かす：可視化の工夫と「自由記述が苦手な学生」支援

授業冒頭で、当該授業では事柄の記憶よりも自分の頭で考え、感じたことの言語化に主眼を置いていることを伝え、使用するパワーポイント資料が後日学生相談室ホームページに掲載されることを伝達している(要認証)。それもあり授業資料配布を行ってこなかったが、発達障害傾向や診断を有する学生への合理的配慮を考慮すると当該授業の講義内容の可視化は長年の懸案事項であった。そこで2019年度より、コメントシートを従来の機能を有しつつも授業の流れを確認できるものに改定した(図1)。これにより、授業進度を確認しながらの受講が可能になった。

また、「急に自分の考えを自由に記せと言われても何も頭に浮かばない」という学生の声を生かし、記述の工夫を可視化することで、無記入件数が激減した(尚、毎年授業冒頭で、学科教員も目を通す旨を伝えている)。

6. まとめ

学生相談室カウンセラーが担当する新入生適応支援授業では、①新入生に必要な知識を共感が得やすい形で伝え、②個々人の受け取り方の「多様性」と新入生の心配事といった「共通性」の理解から不安軽減を促進した。③よりよい聞き方がコミュニケーションの基盤となることを傾聴実習で体験してもらい、④援助要請力の重要性を示した。そして、⑤学科教員と連携を図ることで、その後の学生対応の一助となることも目指してきた。

「新たな対人関係が始まる3年次のゼミ開始時に内容を再確認すべき」との教員の声が見え通り、いかにその後の支援に繋がっていくかが今後の課題である。

【引用文献】

中部大学初年次教育科 2019 社会生活の基礎(大学生の対人関係). スタートアップセミナー参考テキスト, 49-65.

正課と課外自主活動の両立困難学生に対する支援

—立命館大学 新「学業ガイドライン」抵触者に対する学生支援(SSP)の事例から—

○木原 宏子・岸岡 奈津子・渡邊 あい子・石田 明菜・下井 康弘（立命館大学）

1. はじめに

2019年3月、日本版NCAAの「大学スポーツ協会 UNIVAS」が設立された。大学横断的かつ競技横断的統括組織である UNIVAS では NCAA 同様、学業基準の策定も想定している（スポーツ庁 2019）。一般に学生アスリートは、学習時間の確保や、目標・目的意識の偏り等、様々な要因から学業とスポーツの両立が難しいとされており、UNIVAS では学業も含めた卓越性を有する人材の育成を掲げている。

立命館大学は、「正課・課外など学生生活全体を通じて、『学びのコミュニティ』の中で相互に学び合うことを「学生育成目標」の一つとしている。課外自主活動への参加が教育的な意義を持つことを大学として明確にし、近年では全学生の 6～7 割が課外自主活動に参加している。課外自主活動における学びを推進する一方で、現実には正課との両立における課題も存在することから、2001 年より、体育会学生を対象として公式戦出場のための学習到達度基準である「学業ガイドライン」を運用してきた。さらに、2018 年には抵触基準や対象範囲を改め、一部の文芸団体所属学生も対象に含めた新「学業ガイドライン」を策定し、2018 年度春学期終了時の成績をもとに、2018 年度秋学期よりガイドライン抵触者に対する学生支援を行っている。

ガイドライン抵触者に対する学生支援の中心的役割を担っているのが、Student Success Program(以下、SSP)である。SSP ではアセスメントを基に、学生が学びの主体として自立し、最大限の成長を遂げられるようになるための支援を行っている。本発表では、学業ガ

イドライン抵触者に対する SSP の支援の取り組みと事例を紹介し、正課と課外自主活動の両立が特に難しい学生に対する支援方法を検討する。

2. 新「学業ガイドライン」の概要

2018 年度秋学期から本格運用の始まった新「学業ガイドライン」の概要は以下のとおりである。この制度の対象は体育会と一部の文芸団体に所属する学生である。

- ・セメスターごとに累積修得単位による学業基準を設定（1～4 セメスター終了時は 10 単位ずつの累加基準、5～10 セメスター終了時は 12 単位ずつの累加基準、11 セメスター終了時以降 120 単位以上。例：4 セメスター終了時 40 単位以上、6 セメスター終了時 64 単位以上）。
- ・学業基準を下回った学生は部長・副部長や顧問と面談し、その後 SSP 学生支援コーディネーターによる面談やセミナーを受ける。
- ・2 セメスター連続で学業基準を下回った学生は公式戦に出場できない（直前のセメスターに 12 単位以上修得した学生は除く）。

3. SSP による支援の具体

学業ガイドライン抵触者に対する SSP の個別支援では、アセスメント面談後スケジュールやタスクの可視化・見直し等を継続的に行い、自己理解を深め、メタ認知能力を高められるよう働きかけている。ここでは、学業ガイドラインに抵触した学生に対する個別支援の事例を 2 件取り上げ、正課と課外自主活動を両立しながら学びの主体として自立するための支援の方法を提示する。なお、事例を紹介することについて、当該学生には事前に説

明をし、同意を得ている。

3-1. 体育会所属 A さんのケース

A さんは文系学部の 3 年次生（学年は 2019 年度現在）で、体育会に所属する学生である。

■単位修得状況（□内はセメスター数を示す）

① 10 単位 ② 8 単位 ③ 5 単位 ④ 17 単位

3 セメスター終了時より新「学業ガイドライン」による制度が開始。A さんは 3 セメスター終了時点で累積 22 単位（抵触基準：30 単位）であった。抵触後 SSP の支援を受け、4 セメスター終了時には 17 単位を修得した。

■支援内容

初回のアセスメント面談から、課外自主活動中心の生活で、授業に継続して出席できていないことと、論述試験やレポートが苦手であることが学業不振の理由と考えられた。そのため、個別定期面談の形で伴走支援をし、学習習慣の定着を図った。また、アカデミック・スキル養成には、個別支援だけでなく、集団支援（SSP セミナー）も併用した。大学生活を振り返るうちに、意欲はあり地道な努力はできるが、目標設定や達成のための計画や方略を考える力が弱いことが課題だと本人が認識できた。そのため、まず、正課や課外自主活動、生活において明確な目標を設定し、折々に計画の進捗や達成状況、方略の再検討を行った。その結果、試合や体調不良以外での欠席はなくなり、授業課題の提出も順調に行われ、単位修得数が回復した。また、課外自主活動でも満足の行く成績を収めることができた。本人の希望で 19 年度も支援継続中。

3-2. 文芸団体所属 B さんのケース

B さんは文系学部の 4 年次生（2019 年度）で、文芸団体に所属する学生である。

■単位修得状況（□内はセメスター数を示す）

① 10 単位 ② 5 単位 ③ 8 単位 ④ 6 単位
⑤ 4 単位 ⑥ 18 単位

5 セメスター終了時より新「学業ガイドライン」による制度が開始。B さんは 5 セメスター終了時点で累積 33 単位（抵触基準：52

B1 中途退学防止・学生の定着

単位）であった。抵触後 SSP の支援を受け、6 セメスター終了時には 18 単位を修得した。

■支援内容

初回のアセスメント面談で、課外自主活動が忙しく、平常時でも授業外学習時間の確保が難しいこと、特に大会前はほとんどのエネルギーと時間を課外自主活動に割いており、学業との両立ができていないことが明らかとなった。そのため、個別支援として定期面談を行い、タイムマネジメントの見直しによる授業外学習時間の確保と、学業に対するモチベーション維持・向上を図った。その他、ノートテイク等アカデミック・スキルを養成し、授業時間内で内容の理解を深めることと生活習慣の改善による授業中の集中力維持を目指した。また、活動団体内の役割譲渡に関するアドバイスも行った。これらの個別支援の結果、レポート作成や試験勉強に意欲的に取り組めるようになり、単位修得へと繋がった。「これまでは、課外自主活動と学業のバランスをどう取って良いかわからなかったが、今はコツを掴んできた」との発言もみられた。面談頻度を減らしつつ 19 年度も支援継続中。

4. おわりに

これらの事例から、正課と課外自主活動の両立困難学生に対する SSP の学生支援が一定の効果を上げていることが示唆された。支援のあり方に共通するのは、本人の現状把握と整理と一緒にあったり、タイムマネジメントやタスク管理に関する助言を行ったりすることで気づきを促し、主体性を育むことである。定期的な面談を実施しても他人事のままでは単位修得につながらず、2 セメスター連続でガイドラインに抵触する学生もいる。自分の現在地を把握するための支援を行うことで、両立できる学生を育成できると考えられる。

参考文献

スポーツ庁(2019)「一般社団法人 大学スポーツ協会 (UNIVAS) 設立概要」http://www.mext.go.jp/sports/b_menu/sports/univas/index.htm#9(閲覧日：2019 年 4 月 26 日)

チュートリアル教育の効果と課題

——（取り組みの事例と学生の意識調査を中心に）——

○松永 幸子（東京女子医科大学）

1. 大学におけるチュートリアル教育

近年、少子化や学生の質の変化に伴い、高等教育において新たな時代の新たな学生支援が求められている。初年次教育の充実、個別指導等、学生の多様なニーズに対応するため、国公立・私立問わず国内の多数の大学で学生支援の大きな柱の一つとして「チューター制」が導入されてきている。

チュートリアル教育は13世紀にオックスフォード大学で始まり、当初は道德教育（生活指導）が主だったという。19世紀あたりから学問的指導が強くなったが、その後、チューターの道徳的・精神的指導という役割が見直されるようになった。（竹腰, 2017）

現在は、少子化による入学者確保のため、チューター制度は面倒見の良い大学の特色として入試対策の一つになっている。また、入学後、新入生を大学に定着させ、退学者を減らすために導入されたケースもある。

そこで本発表では、実際のチューター制度のあり方や授業内容、その効果、課題について、教員の取り組み、学生に対するアンケート調査等をもとに検討する。

チューターによる個別的な指導のもと、初年次には意識の低かった学生が、卒業年次には意欲的に勉強に取り組み、精神的にも安定し、教員免許等の国家資格を取得する事例も複数見受けられる。その具体的な内容や指導方法について考察する。

2. チューターのあり方について—実際の取り組みと学生の意識調査を中心に

今回は、埼玉で10年以上前にチューター制

度を導入したA大学での実践を中心に報告を行う。そこでは学業以外での生活指導が行われている。少人数制で基礎学力を補う指導のほか、出欠についての注意（欠席が多い等）、提出物についての注意等をメールで行う、進路・生活相談に乗るなどである。少子化に伴い大学生の意識が低年齢化する中、そのような手厚い生活指導的教育は、実際には、学生たち自身も求める傾向にある。昔の学生と異なり自立心が弱い学生たちにとって、高校までの担任のような役割をするチューターは、高校から大学への彼らの生活のスムーズな移行のために有益だと考えられる。

初年次教育での生活指導から、学年が上がるにつれ、就職活動、教員採用試験等、進路指導に関わることになるが、チューターの親身になった教育の効果で、初年次には動機が曖昧で態度も良くなかった学生が段階を経て卒業年次には奮起し、実習を精力的にこなし、国家資格を取得する事例も複数あった。具体的には、1年生～4年生まで各学年約8-12名までのグループに分け、毎週1時間のゼミの時間を設定し、そのゼミの教員がチューターの役割を担う。チューターは学生のメールアドレスなど連絡先を把握し、演習の授業以外に以下のような業務を行う。

- ① 演習及び他の授業を2回以上無断欠席したときやガイダンスを欠席したとき、履修登録がされていないなどの教務関係の連絡・指導。
- ② 実習等に必要な提出物が締め切りまでに
出されなかったとき等の実習関係の連

絡・指導。

③ 図書館の本の返却がされなかったときの指導。

④ その他の生活指導⑤就職指導相談・面接の練習。

なお、振り分けについてであるが、1 年次のチューターは大学側で名前順に割り振られる。2 年次以降は学生が希望の教員につき、3, 4 年生は同じ教員となり、そのため、卒論指導とチューターが同一人物となる。

少子化に伴い、多様な学生が大学に進学するようになり、それに伴い、以前高等教育では必要とされなかった生活指導的な教育もチューターの役割となってきた。また、特に初年次教育においては、高校までの担任の手から離れ、大人として扱われ戸惑う学生たちに、大学に慣れてもらうために、特に少人数制で面倒を見る必要がある。

教員の学生指導の手間や時間が増え、教員の負担は増えるが、この関わりで大学に定着し、4 年間を通して大きく変わる学生もいる。

今回、人間学部 1 年生に対し、チューターについてのアンケートを実施した。回答は支障のない範囲、性別は回答自由とした。

1 年生 実施日 2018 年 7 月 27 日 女子 37 名 男子 28 名 合計 67 名

アンケートの質問項目は以下である。

- 問1. あなたはチューターがいて、助かったことはありますか？
- 問2. 授業も含めてチューターと接する時間は 1 週間にどれくらいですか？（メール、電話も含む）
- 問3. チューターにどんなことを相談しますか？（複数回答可）
- 問4. チューターには、どんなことをしてほしいですか？（複数回答可）
- 問5. チューターはどのような人が良いですか？
- 問6. チューターにしてほしいことなど自由に記入してください。

B1 中途退学防止・学生の定着

アンケートの結果、彼らは全体として、チューター制度に好意的であり、高校までの教員との関係の延長線上としての担任代わりのチューターを必要としていることが明らかになった。少子化に伴い、大学全入時代となり、大学受験が容易になったこと、それと同時に大学生の質が大きく変化したことが背景にある。教員の負担も考える必要がある。

教員に対する正式な研修等が行われていないため、進め方が教員に任されており、授業の運営について戸惑う教員がいることも確かである。

授業実践では、学生主体で研究をさせ、学年全体でチュータークラスごとに発表をさせ、相互に評価を行う活動を取り入れ、学習意欲を高めることが出来た。

3. 結論と課題

学生にとっては、早期からのチュータークラスでの活動は、大学に定着しやすいという面もあるが、同じクラス以外で友人を得ることが難しくなるなどの側面もある。クラス分けの際に、片方の性に偏らないようにするなどの工夫が必要である。また、特に個別対応時に、教員が学生にハラスメントと受け取られる言動のないよう、より細心の注意を払わなくてはならない面もある。これらも含め、今後、教員に対する研修を充実させ、授業内容や評価方法を明確化する必要もあるだろう。

資格取得や就職といった大学側の質保障的支援とは別に、学生の多様化によるチューターへのニーズをどのように実現していくのか、学業のみでなく、生活指導的側面も合わせたチュートリアル教育の制度面の充実も期待される。

参考文献

竹腰千絵『チュートリアルの伝播と変容』東信堂、2017 年

キャリア形成支援を見据えた初年次向け教育プログラムの実践研究

—大阪青山大学/大阪青山大学短期大学部 学習支援室の取り組み—

○三木 恵子（大阪青山大学短期大学部）

1. はじめに

高等学校から大学への移行に際し、基礎学力を身につけ、円滑に学生生活が始められるように様々なプログラムの初年次教育を実施している大学が年々増加している。

本校では入学前において、新入生対象に5教科のeラーニング、国語の一斉課題と学科別課題を提出させている。

入学後、学習支援室においては新入生を対象にした教育プログラムをもとに学習面を主としたサポートを定期的実施し、キャリア形成支援に繋げる仕掛け作りを行っている。

そこで、学習支援室で実践した教育プログラムの事例を通して、その教育的効果について考察する。

2. 初年次向け教育プログラム

本校は創立52年目を迎える小規模大学で、開学当時から担任制を導入し、学生の一人ひとりに応じた丁寧な教育をモットーにして、保育士、幼稚園教諭、小学校教員、看護師、管理栄養士、調理師、パティシエなどの職業人の養成をしている。11年前、大学として組織的な学習支援体制を構築するために、学習支援室を設置した。室には学習支援アドバイザー2名（発達障がい専門1名を含む）を常駐、各学科からの運営委員の教員をスタッフとして迎え、学生からは2年次以上の学生を学習支援アシスタント（Student Assistant : SA）として育成し、初年次の学生の相談役とした。スタッフは総勢60名である。

初年次教育プログラムの柱は教養ミニ講座である。講座は2種ある。

1つは学習支援室の運営委員（各学科から2名）の教員による講座であり、学科を超えて様々な教養を将来のために身につけてもらうべく開講している。

他1つは7年前から“青山コミュニティ”と称する講座を開講している。この講座では先輩（卒業生を含む）から後輩への学びの場を作り、学科学年の垣根を超えた「学びの連鎖」が生じている。

初年次向けの講座（「先輩からのアドバイス」）は、新入生が最初につまずきやすい5月の連休明けにスタートする。ここではSAが1年間の学生生活のあらましをパワーポイントにして説明し、昼休みの30分間、テーブルごとに食事をしながらさまざまな相談にのる。初年次生は先輩と話をすることで心が和らぎ、講座後、学習支援室の利用者数が少しずつ増加する現象が見られる。

昨年、講座後に初年次生272名を対象にアンケート調査を行った。記入漏れなどの回答不備を除いた252名のデータの結果は次の通りである。

1年次生対象:5月の講座後
アンケート調査(2018年度6月)

	講座 満足感	学習への 不安感	人数
健康栄養学科	1.98	1.79	57
子ども教育学科	1.52	2.18	66
看護学科	1.49	1.95	81
調理製菓学科	1.19	2.21	48
全体	1.55	2.02	252

アンケートは「質問に当てはまるものに○をつけてください」と教示し、講座の満足感に関して「1.よかった」から「5.悪かった」

の5件法で回答を求めた。平均値を算出した結果、全体平均では1.55とよいと評価されている。そして、現在の学習に関する不安感では「1.大変不安」から「5.不安はない」の5件法で回答を求めた。同様に算出すると、全体平均では2.02と不安を感じている傾向が見られた。

さらにアンケート用紙の自由記述欄を見ると、講座が30分間と短かったことや今後に希望する講座が具体的に書かれており、後輩学生のSAに対する期待感が窺える。

初年次生を対象にした講座は5月を手始めに年間になると4学科で40講座近くに及んでいる。例えば、「試験前！先輩教えてください」「卒業生からのアドバイス」「苦手科目克服講座」「インターンシップ報告会」「2年次に向けての相談会」「お菓子&交流会」「気軽に楽しくトーク・トーク」などである。

これらのほとんどはSA主体の講座であり、その指導には室長、学習支援アドバイザー、運営委員があたっている。

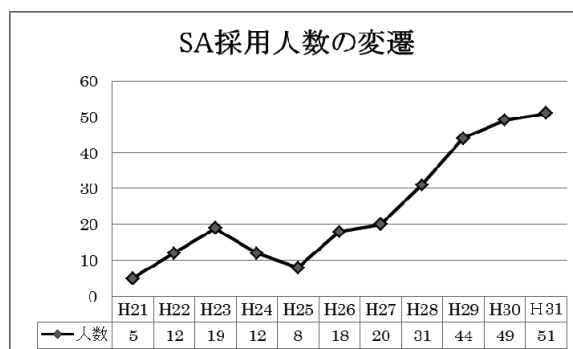
特に2年前から学生のコミュニケーション能力不足を解消するべく、「気軽に楽しくトーク・トーク」という講座を行っている。先輩学生との交流はいうまでもなく、進路支援センターや筆者（日本語I、文章表現法）の授業とのコラボレーションで年齢の異なる学内の教職員と話す機会を設け、コミュニケーション能力向上に努めている。この講座はSA研修にも活用している。

ところで、初年次生が講座で学習支援室を訪れた時、スタッフは彼らの様子を見守り、気になる学生を見出すことがある（筆者は初年次対象の授業担当者であり、掘り起し支援を担っている）。また、1年次の5月あたりから担任やチューターは個別面談を始め、学習面での困りごとなどを持つ学生を伴い、学習支援室を活用する。学習支援アドバイザーは学習面の困りごとの背景に発達障がいなどの課題がある場合は個別面談をし、アセスメン

トを行う一方で、学生の特性に応じた学習支援に繋げていく。内容によっては障害学生支援委員会や担当者会議をし、キャリア形成にまで及ぶ学生支援を行なう。

3. おわりに

11年間の学習支援室における初年次教育プログラムの活動の担い手はSAにあり、採用人数の推移は次の通りである。



年々、SAの人数は増加し、それぞれの学生の特性を生かした活動ができるよう、今年度からはSAとの個別面談を取り入れて、育成の強化を図っている。

そして、SA活動は活発化し、彼らの成長を促し教育的効果を生み出している。そのことは、室の利用者数の増加からも評価できる。



以上、学習支援室における初年次生向け教育プログラムは初年次生の大学生活を円滑なものにし、大学での学びをより助長するスパイス的要素を含み、初年次の資質向上に寄与し、キャリア形成支援に繋がるものであると考える。今後は大阪青山学びプロジェクトを発足させ、学びについて議論を深め、教育プログラムの充実を図りたい。

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②

——ピア・リーダー経験のある卒業生へのインタビュー調査から——

○宮橋 小百合 (和歌山大学)

1. はじめに

本現在多くの大学では、ピア・サポート活動を正課・正課外活動に導入しており、その効果を測定しようとする研究が進められている。しかし、ピア・サポート活動に従事した学生が大学生活においてその効果を認識していることは明らかになってきた。そこで本研究は、学生のキャリア形成支援という観点から見て、サポート活動を行った学生がその後のキャリア形成において、自身の経験をどのように解釈しているのかについて注目したい。そのため、本発表ではピア・サポート活動を行った経験やそこでの人間関係を、大学卒業後にどのように解釈しているのか、それらが彼らのキャリア形成にどのように影響を与えているのかについて検討しようとするものである。

昨年度の自由研究発表では、地方私立大学において初年次教育の中心的科目にピア・リーダーによる新入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した。4 者とは、新入生のグループ (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。これらの調査の結果から、学生のピア関係が介在することでなされた「達成したカリキュラム」が存在することが明らかとなった。また事例となった実践では、教師と学生という 2 者関係にとどまらず、初年次教

育において教師と学生とピア・リーダーという 3 者という実践主体による相互行為として実践を捉えることで、そこに学び合いが成立していることが明らかとなった。

これらの成果を踏まえ、ピア・リーダー経験者が卒業後に自らの経験をどのように解釈し、キャリア形成に生かしているのか否かについて追跡した。

2. 卒業生調査の先行研究から

大学教育における先行研究では、これまでに卒業生にアンケート調査を実施する量的調査が多く実施されている。例えば、後藤ら (2014) は、京都産業大学でキャリア教育として実施した産学連携教育によって、卒業生の仕事満足要因に統計的に有為な効果を報告している。そこでは、産学連携科目履修者群が、未履修群に比べて「困難に直面した時に自己診断に基づいた自己調整を可能にする持論」をもっており、それが自尊心や自己承認につながるため、「より強い自信を持っており、有能で生産的」であると結論づけられている。

また、横山ら (2013) の教員養成大学卒業後のキャリア形成と大学での学びに関する研究では、兵庫教育大学教育学部卒業生にアンケート調査を実施している。この調査では「学生時代に身につけたことで、仕事の役に立っていると思うこと」という質問項目に、教職経験者、教職以外の職業経験者の双方とも、「他者を理解し、円滑なコミュニケーションを図る能力」に関する記述が最も多く、かつその力を身につけた場所は「アルバイト」、「サークル活動」、「先輩・友人のネットワーク」という順位も双方同じであった。

発表者が実施してきた研究において、ある地方私立大学での実践事例では、カリキュラムの一環として位置づけられてきたピア関係によるサポート活動が、正課の範囲内にとどまらず、正課外の活動や非制度的な活動にも広がっていたことが明らかとなった。

すなわち、特定の科目群である「ピア・リーダー養成講座」を受講し、ピア・サポート活動を行うことで、「先輩・友人のネットワーク」を形成していたことがわかっている。先行研究の知見と比較すると、ピア・リーダー経験者は、大学での授業や経験から何かの影響を受けている可能性が考えられる。

そのようなピア・リーダー経験のある卒業生らが、経験をどのように解釈しているのかについて、その後のキャリア観や大学での学びとの関連等にも言及しつつ、その人の卒業後のキャリア経験も含めて調査するためには、半構造化インタビュー調査による質的研究が適していると考えた。

3. 調査方法

「ピア・リーダー制度」に基づき、ピア・リーダーを経験した学生が、卒業後にその経験をどのように解釈しているのか、どのように生かしているのかについて半構造化インタビュー調査を実施した。

表 1. 対象者と調査実施日

対象者	調査実施日	実施場所	ピア 経験 年数	卒業後 の経過 年数
A (男性)	2017/10/7	関東圏	3	5
B (女性)	2018/7/7	四国地方	3	6
C (男性)	2018/9/17	四国地方	3	6
D (女性)	2018/11/23	中国地方	2	6

インタビュー調査では主に、現在の職業やその仕事の内容等について聞き取りながら、大学でのピア・リーダー経験が生かしていると思うか否かについて語ってもらった。調査時間はそれぞれ 1 時間程度であった。インタビューの内容は、対象者の許可を取り録音した。

4. おわりに

昨年度の発表で言及した、2017 年に実施したインタビュー調査では、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」）と「ピア・リーダー制度」についての「意図したカリキュラム」について、カリキュラムの制度設計を行った当時の学長を対象に聞き取りを行い、その意図を明らかにした。その結果、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くなのかについて真剣に考えるきっかけとなるような「装置」として意図され、カリキュラムに導入されたことが明らかとなった。この調査の中で、キーワードとなった「人間関係」について、在学時の関係性と卒業後にもその関係性が継続されているのか等、対象者の人間関係についても、今回の一連のインタビュー調査では聞き取りを行った。発表では、その分析結果について報告したい。

【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
- 宮橋小百合 (2018) 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—, 初年次教育学会第 11 回大会発表要旨集, pp.160-161
- 後藤文彦・大西達也(2014)「キャリア教育としての産業連携教育が卒業生の仕事満足要因に与える影響に関する実証的研究」『高等教育フォーラム』vol.4, pp.1-7
- 横山香・新井肇・古川雅文・山中一英(2013)「教員養成大学卒業後のキャリア形成と大学の学び—兵庫教育大学学校教育学部卒業者へのアンケート調査結果の考察(2)」『兵庫教育大学研究紀要』第 42 巻, pp.101-113.

学士課程新入生少人数ガイダンスにおける先輩学生の役割・効果

○鈴木 敦子・中村 健太郎・伊東 幸子（東京工業大学）

1. はじめに

東京工業大学学生支援センター修学支援部門では、2016 年より毎年 4 月に学士課程新入生（約 1,100 名）を対象に、東京工業大学で大学生活を送る上で必要なこと（時間割の作り方・東京工業大学の歴史・東京工業大学でできること・勉強以外に＋αでやっておいた方がよいこと・相談窓口など）を伝える少人数ガイダンス（1 クラス 15 名～45 名）を実施している。

ガイダンスの講師は、東京工業大学の同窓会組織である一般社団法人蔵前工業会に所属している卒業生と先輩学生で、約 50 のガイダンスクラスをシフトを組み担当している。卒業生は 6 名だが、先輩学生は年により担当する学生の人数が異なる。ガイダンスの時間は 50 分で、授業時間と重ならない昼休みの時間帯と夕方の時間帯に開催している。

2018 年度までは、先輩学生が担当する時間は最後の 5 分と短い時間であったが、これまでのアンケート結果より身近な先輩学生のアドバイスが役に立ったという感想が多く、また、時間割など履修に関することは、卒業生よりも現役の学生である先輩学生の方が詳しく知っていることから、2019 年度より先輩学生が担当する部分を増やし、卒業生と先輩学生それぞれが約 20 分担当し、ガイダンスを実施した。

Shook and Keup(2012)は、各種のピアリーダープログラムについてのレビュー論文の中で、訓練を受けた先輩ピアリーダー学生は、学業面のみならず、大学生として社会的な場面で責任を果たすということについても、後輩新入生たちにとって効果的なロールモデル

の役割を果たす可能性を持つと述べている。

本報告では、例年約 8 割の学生が参加する東京工業大学学士課程新入生少人数ガイダンスにおける先輩学生の関わりについて、運営方法、参加学生のアンケート結果、先輩学生のコメントとともに紹介し、新入生ガイダンスにおける先輩学生の役割・効果（新入生に対する効果、先輩学生自身の成長）について考察を行う。

2. 2016 年度から 2018 年度学士課程新入生ガイダンスにおける先輩学生の関わり

2016 年度に初めて少人数の学士課程新入生ガイダンスを実施した際は、先輩学生はガイダンスを担当しておらず、2017 年度より先輩学生がガイダンスの一部を担当することになり、2017 年度及び 2018 年度は、ガイダンスの最後の 5 分間を担当した。先輩学生が担当したスライド資料は、先輩学生が作成し、内容は、大学生の一日の過ごし方、サークルやアルバイトについて、授業以外の学内のセミナーについてなどであった。2017 年度及び 2018 年度の先輩学生は、ガイダンス講師もスライド資料作成も無償であった。

2017 年度の先輩学生は、修学支援部門長が工大祭（10 月開催の東京工業大学の学園祭）実行委員会の顧問教員であったことから工大祭実行委員会メンバーが担当した。

2018 年度の先輩学生は、修学支援部門と同じ学生支援センターに所属する自律支援部門においてピアサポーター等で活動している学生が担当した。ピアサポーターは、学士課程新入生ガイダンス期間中に履修相談を行っており、ガイダンスでピアサポーターの履修相談を紹介するなど、ピアサポーターとしても

活動の場を広げる良い機会となるため担当することとなった。

3. 2019 年度学士課程新入生ガイダンスにおける先輩学生についての新たな取り組み

2019 年度は、2018 年度までのアンケート結果等を踏まえて、卒業生と先輩学生が講師を担当する時間をそれぞれ約 20 分とし、先輩学生が履修に関する項目についても担当することとした。また、2018 年度までは先輩学生は無償でガイダンス講師を担当していたが、スライド資料の説明だけではなく新入生からの質問にも対応すること、2017 年度及び 2018 年度の新入生アンケート結果から先輩学生のアドバイスが良い評価だったこと等により有償で担当することとした。

また、先輩学生が担当するスライド資料についても、有償で先輩学生が作成した。

4. 2019 年度学士課程新入生ガイダンスにおける先輩学生講師の募集と採用

先輩学生講師の募集については、まず、学生支援センター自律支援部門でピアサポーターとして活躍している学生から募集し、その後、学士課程 1 年～3 年の学生（2016 年 4 月の東京工業大学の教育改革以後に入学した学生）から公募した。

採用された学生は 9 名で、そのうち 4 名はピアサポーターで活躍している学生である。

5. 2019 年度学士課程新入生ガイダンスのアンケート結果

「先輩学生のガイダンスを聞いて、履修や課外活動についてのさまざまな情報を得ることができたか」という質問に対しては、5 段階評価で、85.5%の学生が「5：とてもあてはまる」及び「4：あてはまる」を選択し、「ガイダンスに対する満足度」については、84.6%の学生が「5：満足」及び「4：やや満足」を選択し、2019 年度の学士課程新入生ガイダンスに対する評価が高いことが伺える。

自由記述では、「先輩学生の話が要旨がまとまっていて、とても分かりやすかった。有益

な情報が多く得られたので助かった。」「授業やサークルなどについて、有益なアドバイスが得られてよかった。」「先輩から不安であった履修について聞くことができた。」「履修科目やその他のコースについて、総合オリエンテーションで分かりづらかったことをしっかりと理解できた。」「先輩の話は有益なアドバイスが豊富であったため、とてもためになった。」「先輩の説明がとても丁寧で分かりやすかった。」「近い先輩の話が聞け、とてもためになった。」「実際に先輩から話を聞くことができたのは、有難かった。」など、先輩学生のガイダンスが有益であったという感想が多く見られた。

6. 今後の課題

ガイダンスは少人数で開催するため、必修ではないが学生に参加するクラスを割り当て、開催時間帯を昼休みの時間帯と夕方の時間帯に設定しているが、昼休みの時間帯の場合、ガイダンスを受ける新入生も講師の先輩学生も昼食時間の確保や前後の授業のため慌ただしく、夕方の時間帯の場合、ガイダンスの時間まで授業がなく空き時間を過ごす学生もあり、授業と重ならずガイダンスを受けやすい時間帯の検討が必要である。

また、2019 年度は、先輩学生が担当するスライド資料は 2 名の学生が担当したが、作成者の主張が強くなるという意見もあり、来年度に向けては、今年度活躍してくれた先輩学生の意見を多く取り入れ、内容作成担当とデザイン担当を設けるなど、より分かりやすく有益な資料となるよう検討していきたい。

引用文献

Shook, J.L., & Keup, J.R. (2012). The benefits of peer leader programs : An overview from the literature. *New Directions for Higher Education*, 2012(157), 5-16.

科目間の連携を取り入れた初年次教育の取り組み

—フレッシュマンセミナーと情報活用演習の相互連携をめざして—

○皆川 武（目白大学）

1. はじめに

目白大学では1年生を対象として「フレッシュマンセミナー」や「ベーシックセミナー」「情報活用演習 I」などが開講されている。春学期に開講される「フレッシュマンセミナー」においては、各学科で選出されたフレッシュマンセミナー責任担当教員をもとに、大学生らしい自主性と自律的な学びの態度の確立や、プレゼン技術やコミュニケーション力の向上をはかり課題解決に向けた手順や方法を学ぶことなどを目標として、学科の特徴を活かした授業内容を展開している。また、筆者はこれまでも1年生を対象とした情報教育科目「情報活用演習 I」を担当しており、基本的なパソコンスキルの取得や、情報の収集、整理、分析及び発信など、パソコンを学習の道具として活用できる力を身に付けることを目標として授業を展開してきた。

筆者は平成 26 年度よりフレッシュマンセミナー責任担当教員に選出されたことから、両科目で重複する目標や内容、またパソコンを利用して相互補完できるスキルなどに注目して、両科目共通で使用できるワークシートや教材を開発し、共通のプレゼンテーションやレポート課題を提示することにより、科目間で相互連携させながら授業を展開してきた（皆川ほか、2015）。

ここでは、その後5年間を踏まえた、平成 30 年度本学メディア学科（平成 29 年度までメディア表現学科）における「フレッシュマンセミナー」と「情報活用演習 I」の相互連携を取り入れた授業の取り組み、およびその評価について報告する。

2. 授業体制

これまで本学科「フレッシュマンセミナー」の授業体制は1年生を7クラスに配分し、かつ「情報活用演習 I」を合計週 2 コマ開講していた。しかし、「フレッシュマンセミナー」で行われるグループワークを「情報活用演習 I」の授業内でも可能とする必要があるため、7クラス編成では、「情報活用演習 I」の1コマ当たりの受講者の不均等や人数の多さによる担当者の授業への負担が問題であった。

その後、平成 30 年度の「フレッシュマンセミナー」では、1年生を6クラス（1クラス約 25 名）に配分して、「情報活用演習 I」を合計週 3 コマ開講とした。6クラスに再編成することにより、「情報活用演習 I」の1コマ当たりの受講者を3グループに均等配分することができ、授業の効率化をはかることができるような体制とした。

3. 教材開発

筆者は、これまで学習者が自身のペースで学習することができ、教員が柔軟に個別対応できるよう自学自習型テキストや支援ツールをパッケージとした自学自習カリキュラムなどを開発し、実践およびその評価を行ってきた（皆川、2002）。これまでも「情報活用演習 I」で利用する、Mail, Word, Excel, PowerPoint に関する教材（総計約 150 ページ）を開発しており、筆者がフレッシュマンセミナー責任担当教員に選出されて以降、「フレッシュマンセミナー」で利用する共通のワークシート（総計約 80 ページ）の開発を行っている。ワークシートには、毎時間の学習目標や具体的な作業内容および

課題を明示しており、学生が段階的に作業をすすめることができるよう構成している。平成 30 年度においては、さらにワークシートや教材を共通利用できるよう、両科目の相互連携や連続性を学生に示し意識させることをねらい、あらたにフォーマットやデザインを統一して、ひとまとめに活用できるよう全面改訂した [図 1]。



[図 1] 両科目教材の一部

(左:情報活用演習 I 右:フレッシュマンセミナー)

4. 相互連携を取り入れた授業展開

これまで両科目の相互連携は共通のプレゼンテーション課題を中心に展開していたが、平成 30 年度では、あらたに両科目共通のレポート課題も追加した。

実際の授業は、これまでと同様に学期中盤(平成 30 年度は第 6 週)から両科目共通のプレゼンテーション課題「高校生にメディア学科の魅力を紹介しよう」を提示して、相互連携し連続性を持たせながら授業を展開した。「フレッシュマンセミナー」においては、主にグループワークを中心として、プレゼンテーションの方向性や具体的な内容の整理、本学科の特徴や強みなどの調査や情報収集を中心に活動する。同時に「情報活用演習 I」では、Excel の基本的なスキルを学習することからはじめ、プレゼンテーションテーマを前提とした情報の収集や集計および適切なグラフの作成方法について学習する。また、「フレッシュマンセミナー」で実施するプレゼンテーション発表会に向けて、

「情報活用演習 I」の授業内で、PowerPoint の基本的なスキルや、スライドのデザインおよび

プレゼン技法などを学習し、発表会資料作成のための作業に時間を費やした。

さらに、平成 30 年度からあらたな相互連携の試みとして「フレッシュマンセミナー」の最終レポート(春学期の振り返りと秋学期の目標設定に関するレポート)を作成することを両科目の共通課題とした。「情報活用演習 I」で Word の基本的なスキルから、レポートの種類や文章の展開方法を学び、最終レポートの内容に合わせた書き方について学習できるよう授業を展開した。これまで「情報活用演習 I」において、Word に関する内容は学期前半に実施していたが、他授業も含めた実際のレポート課題の時期に合わせることで、集中的に学習できる授業編成とした。

5. 評価

最終授業において両科目について 5 段階評価のアンケート調査を実施した。各科目について「本授業は受講目的に合っていましたか」について「とてもそう思う」と「そう思う」を合算した割合は[情報活用演習 I: 94%、フレッシュマンセミナー: 85%]、「演習の内容は理解できましたか」については[情報活用演習 I: 90%、フレッシュマンセミナー: 85%]、「演習の内容は今後役立つと思いますか」については[情報活用演習 I: 96%、フレッシュマンセミナー: 90%]と高い評価を得た。しかし、「自主的に演習をすすめることはできましたか」については[情報活用演習 I: 81%、フレッシュマンセミナー: 64%]であり、自主的な学習を促す方法を含めた授業を展開することが今後の課題である。

参考文献

- 皆川武、西村明也、西尾典洋、溝尻真也(2015)「メディア表現学科における科目間の相互連携を取り入れた初年次教育の展開とその課題」『目白大学高等教育研究 第 21 号』, pp.103-112
- 皆川武(2002)「基礎段階における情報教育のための自学自習教材の開発— 自学自習テキストの Web 化と支援システムの開発について —」『日本教育工学会 第 18 回大会講演論文集』, pp.475-476

企業の要望に応える低年次生からの企業連携の実践

——インターンシップと PBL のコーディネイトからの視点——

○野村 尚克 (Mirai Ship プログラム開発室)

1. はじめに

昨年の第 11 回大会で 1・2 年生からのインターンシップに関する発表をしたところ、様々な方からご意見を頂いた。なかには実践したいが人的リソースが限られ、さらには自校や低年次生を受入れる企業はないののではないかと相談もあった。しかし、1・2 年生のインターンを受入れる企業は増加傾向にあり、連携に積極的な企業も複数存在する。発表者は 1・2 年生向けのインターンプログラムの開発を行い、単位認定のインターンや学生と企業の PBL 等を手がけてきた。そこで本発表では企業による低年次生からのインターンへの要望や評価について。そして実践する上で必要なポイントをまとめる。

2. 1・2 年生向けインターン「Mirai Ship」

2015 年 12 月にスタートした「Mirai Ship (ミライシップ)」は大学 1-2 年生向けのプログラムで、半年間の長期インターンである。主催は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。参加費は無料だ。

学生は週に 1-3 回程度参加し、大学の授業やテストなどは優先。無理なく参加できるプログラムになっている。また、同期は 10~15 名で 2~3 つのクラスに分けられ、クラスごとに社会人のメンターが 1 名付いている。

このインターンの特長は社会人基礎力の習得をベースにつくられ、コンサルティング技法や 3 種類の課題を解決する 3-PBL、社会人交流会、ワーク & ライフキャリアプログラム、休学・退学・転学などの相談にも応じている

こと。そして、学習意欲の向上や大学で学ぶ価値などを社会で働く人の立場からフォローしている点にある。

参加する学生たちには大学とは違うもう一つの学び場として理解されており、Wスクールとして参加している学生は多い。そして口コミで徐々に認知が広がり、現在までに 55 大学の学生が参加するようになった。

3. インターンシップの現状

インターンシップは「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」と定義され^①、89.0%の大学で実施。そのうちの 87.0%が単位認定している^②

しかし、体験学年の比率は 1 年生 7.5%、2 年生 13.2%、3 年生 41.3%、4 年生 29.0%、その他 8.9%と、3-4 年生に集中。さらに、実施期間は 1 日 1.5%、2 日~1 週間未満 18.9%、1 週間~2 週間未満 35.2%、2 週間~3 週間未満 17.4%、3 週間~1 ヶ月未満 12.4%、1 ヶ月~2 ヶ月未満 4.9%、2 ヶ月~3 ヶ月未満 3.7%、3 ヶ月以上 4.8%、不明 1.2%と、1 ヶ月未満に集中している状況である。

4. 経済界の要望と文部科学省の新しい表彰

インターンシップには経済界からも提言がされている。経済同友会はインターンシップの課題をあげた上で望ましい枠組みとして、「学部 1-2 年生からの参加」、「1 ヶ月以上の長期化」、「教員の関与による PBL の実践」、「大学での支援体制整備」などをあげている (図 1)。このなかの、「学部 1-2 年生からの参加」や「1 ヶ月以上の長期化」はインターンシッ

インターンシップの課題	望ましい枠組み
● 大学の組織的な関与が少ない ● 企業側の体制、プログラム企画・立案が未整備	● 大学での支援体制整備 ● 大学が関与する形でのプログラム開発 ● 教員の関与によるPBLの実践 ● 大学でのより一層の単位化
● 期間が短い(1週間程度が主)	● 長期化(1ヵ月以上)
● 大学3年生、修士1年生の参加が主で、参加者が少ない	● 学部1、2年生からの早期参加により、裾野を広げるとともに、その後の学びに生かす
● 報酬の支給がない	● 報酬の支給(実費の支給は必須)

図1：経済同友会（2015）「これからの企業・社会が求める人材像と大学への期待」

プの現状と真逆に位置する要望である。

文部科学省は平成30年度から「大学等におけるインターンシップ表彰」をスタートさせた^③。これは「学生の能力伸長に寄与するなどの高い教育的効果を発揮しており、他の大学等や企業に普及するのに相応しいモデルとなり得るインターンシップを、グッドプラクティスとして表彰し、その成果を広く普及することを目的」とするもので、初年度は公募から8校の大学等が表彰。発表資料には選考委員会からの「評価のポイント」が2～3点ほど記載されているが、2校は「低年次」、6校は「長期」で該当している（図2）。

賞	大学名	評価ポイント
最優秀賞	山形大学	低学年、地域連携、モニタリング
選考委員会特別賞	恵泉女学園大学	長期、海外、NGO等
優秀賞	長岡技術科学大学	長期、地域連携、モニタリング
	大阪大学	長期、大学院、充実した実施体制
	亜細亜大学	長期、海外
	東京工科大学	長期、コーオプ
	湘北短期大学	低学年、希望者全員参加、充実した実施体制
	仙台高等専門学校	長期、PBL、地域連携

図2：文部科学省 HP より

5. 低年次生からの企業連携の実現に向けて

大学1・2年生はスキルが乏しく、企業との連携に向いていないと思われがちだが、大学と企業は別の業種に位置し、活動する目的やステークホルダー、社会的責任が異なる。まずはそのことを理解した上で進めれば連携は難しくない。そして連携にあたって必要なポイントは主に次の5点である（図3）。まずは企業が「若手の教育に熱心」なこと。このような企業は学生の失敗に寛容で教育も上手なことから最も受け入れてもらえやすい。続いて、「新卒採用が課題」は、このような企業は

学生への理解を高めたいために接触することを歓迎しやすい。「学生が消費ターゲット」は、企業にとって直接的な消費者である学生のニーズを知る良い機会であり、学生の提案内容にも耳を傾けやすい特長がある。「インターンシップかPBLかの選択」は、学生の特性や時間などによって提案する2つの施策で、どちらかを企業に選択してもらえば良い。「大学（教職員等）によるセンス」は、これら全てのポイントを理解し、高いコミュニケーションで企業へ営業するスキルのこと。実はこのスキルが実践においてはとても大切だ。

1	若手の教育に熱心
2	新卒採用が課題（※採用ではなく理解目的に）
3	学生が消費ターゲット
4	インターンシップかPBLかの選択
5	大学（教職員等）によるセンス

図3：連携に必要なポイント

6. 最後に

大学は企業との連携にあたって企業側へ負担や迷惑をかけないかと言ったことを心配しがちだが、そうしたことは納得した上で連携する企業は複数存在する。また、低年次からの企業との連携は、学生にとって実際の社会や働くことへの理解を早めることになり、その後の勉強への意欲を高めることにつながる。今後はこのような連携をさらに増やし、良い事例の共有と研究を進めたい。

資料

- ① 文部科学省他（1997）「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」
- ② 文部科学省（2019）「平成29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」
- ③ 文部科学省（2019）「大学等におけるインターンシップ表彰概要」

10 年間大きな変更のなされなかった初年次教育プログラムの 改革の検討と実践

——全学共通初年次教育科目「ゼミ I」と「タカチホセーフティーネット」を中心に——

齋藤 元紀・染谷 昌義・永戸 哲也・松丸 修三・○笹金 光徳（高千穂大学）

1. はじめに

高千穂大学における初年次教育の歴史は「ゼミ I」の歴史とほぼ合致している。2002 年度に現行ゼミ I のひな型が作られ、それからの数年でいくつかの改善がなされてきた。そして、登壇者が教務委員長（現場担当責任者）であった 2005 年頃にはほぼ内容が定まって、安定的運用期に入ったと考えている。

「安定的運用期」と言っても教育は、社会環境や学生（受講生）の変化に呼応して変わり続けなければならない。それゆえ、登壇者が現場担当責任者である間は、年度の中間・終了時に振り返りを行い、改善に努めてきた。

しかしながら、2007 年以降、現場担当責任者および教学責任者が変更になるにつれて、この PDCA サイクル自体も形骸化していったと感じている。そして、登壇者が教学責任者になった 2015 年度には、本共同発表者が委員となっていた学長室会議において、「ゼミ I はこのままではいけない」という共通認識で合意し、改革がスタートすることになる。

本発表では、改革の経緯と実践した結果について公表し、今後の初年次教育の発展において少しでも参考になる情報提供ができれば幸いであると考えている。ここで、「大いに参考にさせていただきたい」と豪語できないのは、うまくいった面よりも実践によって露見した課題のほうが大きかったのではないかと考えるからである。

いずれにしても、発表当日は、当発表を材料として活発な議論がなされることを期待している。

2. 全学共通初年次教育科目「ゼミ I」

「ゼミ I」は、1 年次必修科目であり、2005 年度に教育課程がセメスター制に移行したあとも現在に至るまで通年 4 単位の科目として存続している。

その基本コンセプトは、①大学へのスムーズな接続、②スタディ・スキルの獲得、③課題探求型学習、④キャリア意識の醸成という 4 つの目的にそった内容に対してバランス良く取り組むことによって学生自身の「気づき」（自己認識）を喚起するというものであり、このコンセプト自体は、改革においても維持することを前提とした。

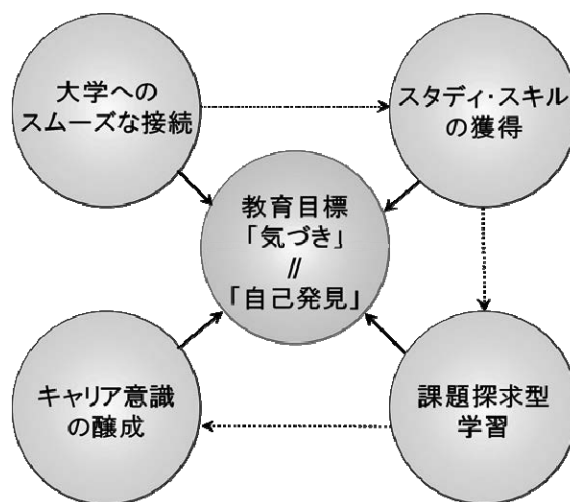


図1 ゼミ I の基本コンセプト

その上で、検討・構築したことは、具体的な施策・内容・題材を今どきの本学学生によりフィットするものを選びつつ、全体として完結したイメージが担当教員も、受講学生も描きやすいものすることであった。その際、いくつかの他大学の初年次教育科目の内容を大いに参考にさせていただいた。

改革の検討は、2015 年度に行われた。基本的な原案を学長室会議にて策定し、これを全学的な検討会議で議論しつつ全員参加型で内容合意に至り、決定するプロセスをとった。

2016 年度から 3 年間、年々改善しつつ実践した「新しいゼミ I」の具体的な内容については、当日の発表にて公表する。

3. 「タカチホセーフティーネット」とは

初年次教育の効果として期待されることの 1 つが「退学・除籍者数の減少」であるのは事実であるが、一方で、初年次教育科目を充実させることによって、その教育内容によって、退学・除籍者数を明確に減少させることが容易ではない、と我々は考えてきた。すなわち、科目の充実だけでなく、アドバイザー制の拡充によって、学生に「大学にとどまりたい」という気持ちを安定的に持たせる工夫が大切であると考えた。

このような視点から、行われた実践事例が「タカチホセーフティーネット」である。

ゼミ I 改革と同時期の 2015 年度後半に議論が開始され、2016 年度から「タカチホセーフティーネット」が実践された。いずれは、全学生にセーフティーネットを拡大する目標は設置当初から掲げたが、とりあえずは、初年次生にターゲットを限定した。

入学当初から、全授業の出席状況をゼミ I 担任が把握し、欠席しがちの学生に対して、担任だけでなく、担任と連携する「セーフティー統括者」が情報を共有し、連携しながら学生やその保証人と連絡しつつ就学意識の向上を目指す手法である。

この実践により、それまで春学期終了時の単位取得率（成績）を目の当たりにするまで気づくことのできなかった学生の平時の授業出席状況を把握することが可能となった。学期終了時の成績が出てからの修学指導や助言ではなく、学期中にアドバイザーである教員から指導と助言が俊敏に行うことができるよ

うになった。課題が多いとはいえ、定期的に出席状況を把握し、欠席がある基準値以上になった学生をいち早く察知し、連絡や面談を行うことで、それまで見過ごされてしまいがちであった成績不良学生や精神的な課題を抱える学生にコミットメントすることができるようになったと言えよう。

4. 改革のプロセスと実践によって見えてきた課題について

ここでは敢えて具体的表現を差し控えるが、改革のプロセスを進める上で、いくつかの抵抗と対峙し、解決していかななくてはならなかった。その具体的な対象や内容は、その構成員や組織文化に依存する面が多分にあり、直接、他の実践に役立つ経験談を語ることはできないかもしれないが、参考にはなるかもしれないと考え考えられるため、一部公表する予定である。

また、「ゼミ I」「タカチホセーフティーネット」の両者を実践しながら、さまざまな課題があることも明確になってきた。

その一つは、「入学定員の厳格化」の影響である。本学においては、その影響で、入学生の学力、意識、質の分散が年々変化している。したがってこれに対処する初年次教育の内容も柔軟に変化させることが望ましいのであるが、その状況が年明けまで定まらないというのは、次年度の内容を確定する上で、厳しいと言わざるを得ない。

他にもいくつか課題が挙げられるが、当日提示しつつ聴講してくださる方々からのアドバイスを伺いたいと考える次第である。

より広い視野に立った政策提言が期待される初年次教育

—我が国の大学教育への貢献—

○竹中 司郎（青森中央学院大学）

1. はじめに

日本では、2016 年前後から、当時の天皇の退位に絡み、周知のとおり、次代に向け、各方面から様々な政策提言等が一層行われた。教育政策においても例外ではなかった。

それまでの初年次教育の学校教育との関係は、高大接続や高大連携など、主として高校と大学との狭い関わりでの貢献であった。

しかし、今後の初年次教育については、これに加えて、義大連携・高大連携等、より広い視野に立った貢献が期待される。

本稿では、初年次教育の現状を踏まえ、今後、初年次教育が果たすべく、我が国の大学教育への貢献の在り方について考察する。

その際、用語に誤解がないように、本稿において利用されるキーワードを定義しておく。

「高大連携」とは、高等学校教育と大学教育とが協力し合って教育活動を行うことをいう。「義大連携」とは、小学校及び中学校（これらに準じる学校を含む。）の義務教育と大学教育とが協力し合って教育活動を行うことをいう。「高大接続」とは、高・大の教育をつなげて続けるようにすることをいう。「高大連携」とは、高大連携と高大接続とを合わせてと行うこという。これらの主な内容は、高大連携及び義大連携が児童生徒の大学教育に触れる機会の提供であり、高大接続は大学入学者選抜であり、高大連携は連携と接続による両教育の質保証である。

2. 高大接続システム改革会議の最終報告

2016 年 3 月、中央教育審議会（以下「中教審」という。）高大接続システム改革会議は高

大接続の在り方についての最終報告をした。

この中で、高大接続の円滑な接続の阻害要因になっていることについて、Benesse 教育総合研究所の「高大接続に関する調査(2013 年)」を引用している。これは、高等学校長を対象として、4 年制大学に進学予定の 3 年生の学力・学習の状況についての調査結果の記述である。これによれば、「文章を書く基本的なスキルが身に付いていない生徒」が「半分以上」(37.1) %、「義務教育（中学校）までで身に付けるべき教科・科目の知識・理解が不足している生徒」が「半分以上」(32.3%) となっている(5)。

これらの数字は、高校の授業デザインや、文章読解・表現、キャリア教育、ひいては中高接続が円滑に行われていない証左でもある。

3. 大学分科会将来構想部会への諮問・答申

2017 年 3 月、文部科学相は、中教審大学分科会将来構想部会に対して、2040 年を目途とした「我が国の高等教育に関する将来構想」についての諮問をした。その中で、「……初等教育における学習指導要領の改訂や高大接続との動向……も踏まえて、これからの時代の高等教育の将来構想について総合的な検討を行うことが必要と考えられます」と述べ、初等中等の文言で義大連携にも触れている。

この諮問に、2018 年 6 月、同審同部会は、「今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ」として答申をした。その中でも義大連携に関連し、次のように述べている。

生涯学習の視点から、学校教育法の初等中等教育に規定されている①基礎的な知識及び

技能の習得，②課題解決のために必要な思考力，判断力，表現力の能力の育成，③主体的に学習に取り組む態度の涵養の「学力の3要素」について，2016年12月の中教審の「高大接続答申」を引用し，大学においては，この「学力の3要素」を更に発展・向上させるとともに，これらを統合した学力を鍛錬することと示している（3～4）。義大連携との関連では，「中学校学習指導要領解説 社会科編」で「教科に関係する専門家や関係諸機関等との円滑な連携・協働」（文部科学省，2018a，16）等を示唆しているので，大学にも専門家や関係機関等として，より広い視野に立った貢献を求めていると受け止められる。

4. 初等中等教育の学習指導要領の内容

2017年3月に小・中学校の，翌年3月に高等学校の，各学習指導要領が告示された。

これらの中には，本稿でこれまで述べてきた内容が組み入れられるなど，新たな知見が随所に見られる。本稿と関連して，三つを抜粋してみる。①3 学習指導要領とも，「第1章 総則」の先の前文として「学力の3要素」などの改訂の理念を記述している。②3 学習指導要領とも「総則」の中で，学ぶことと自己の将来のつながりを見通しながら，キャリア教育の充実を一貫した文言で記述している。③殊に高校については，総則「4 学校段階等の接続」で，高大接続が円滑に図られるよう大学の質保証の観点からの資質・能力の着実な育成の工夫を求めている（文部科学省，2018b，2018c，2018d）。

このように，3 学習指導要領では，大学教育とのつながりを持つなど，より幅広い視野に立った実践を行うことになっている。

5. 教育再生実行会議の中間報告

2019年1月，教育再生実行会議は，高校教育の在り方について，中間報告を発表した。この中では「大学等との連携の在り方」や「中

高・高大の接続」を設けて，高大の接続の重要性等を示している。殊に「高大連携によるカリキュラム開発等を推進する」と述べ，学士課程教育まで踏み込んでいる（16-17）。

6. 終わりに

本稿では，初年次教育が果たしてきた貢献に対して敬意を表しつつ，今後担うべく，大学教育への役割についての一考察をした。

最後に，高大接続に貢献するため，「大学の目的」を定めた学校教育法第83条の改正を含めた初年次教育の次代の連携と接続イメージを図1に示した（竹中，2013）。我が国の初年次教育の一層の発展を期してやまない。

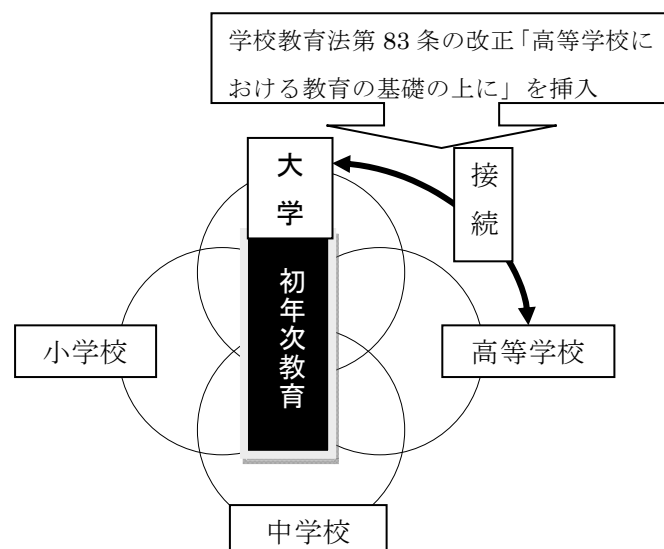


図1 初年次教育の次代の連携・接続イメージ

参考文献

- 中央教育審議会（2016）「高大接続最終答申」，5.
- 中央教育審議会（2016）「我が国の高等教育に関する将来構想」，3-4.
- 教育再生実行会議（2019）「第十一次提言中間報告」，16-17.
- 文部科学省（2018a）「学習指導の改善充実等」中学校学習指導要領解説 社会科編，16.
- 文部科学省（2018b，2018c，2018d）「総則」小中高各学習指導要領，小17-27，中19-28，高19-32.
- 竹中司郎（2013）「学士課程教育の中に初年次教育を位置づけるための法的条件整備の提案」，初年次教育学会誌，5（1），99-106.

入学前教育と初年次教育の接続に関する試み

—高大接続における新たな視点—

○小西 英行（多摩大学経営情報学部）

1. はじめに

入学前教育は、入学が決まった高校生の「通信教育による自宅学習」を中心にしたものと、進学予定の大学での「スクーリング型」の2形態、そしてこれらの併用型があるが、いずれも「学習習慣」と「基礎学力向上」という少なくとも2つの目的をもっている。「学習習慣」については、早期に入学が決定して、入学までの「空白期間」を埋めることが目的であり、また「基礎学力向上」は、AO等の学力試験を課さない入試による入学者のリメディアル教育が目的である。

そして入学前教育と初年次教育の接続に関しては、山本他（2011）や伊藤他（2014）にみるように、入学前教育の是非が、入学後の成績と正の相関があり、入学前教育で振るわない入学生を追跡して教育することの重要性が指摘されている。

そこで、多摩大学では2019年度入試より、入学前教育と初年次教育との連携を様々な視点で実施し、本稿はこの成果を報告するものである。

2. 入学前教育と初年次教育の接続の現状と課題

山本他（2011）によると、AO入試の入学生において、高校偏差値と大学での成績には関連性がないこと、入学前学習の提出数と、入学後の取得単位数と大学成績平均（GPA）には相関があることが示されており、入学前教育から得られる情報を、いかに初年次教育へ活用していくかが重要である。

ところが、そもそも学習習慣が身について

いなくて、かつ基礎学力が低い高校生に、主体的に課題に取り組ませることは至難の業である。通信教育型の入学前教育を実践している（大規模）大学の多くが、対象学生が多い、担当する大学側の教職員の負担が大きい等の理由で外注した結果であろうし、自前の入学前教育課題を用意した大学の多くも、新聞や小冊子を読ませて課題に取り組ませる等の内容であることが多い。例えば、流通科学大学では、2017年度は市販の問題集を入学前教育課題としていたものの、2018年度からは新聞記事を素材とした独自教材に変更している。その理由として南木（2019）は、「市販の問題集に取り組ませることが、知識や技能の低い新入生にとっては、かえって学修意欲をそぐことにもつながりかねないと危惧したこと、新聞記事を通じて社会への関心を高めることの重要性を伝えること」を挙げている。

ところで、大学入試で志望校を選択するための情報源として、高校生が「大学の普段の一日」を体験する WEEKDAY CAMPUS VISIT（WDCV）という取り組みがあり、1. 普段の授業を知り、2. 大学生と一緒に授業に参加し、3. 大学の1日を体感することができる、としている。WDCVを実施している特定非営利活動法人 NEW VERY によると、オープンキャンパスでの模擬授業はそのために用意されたものであり、普段の授業を受けることでリアルな学びの姿を知ることが出来、志望校決定や入学後の学びに貢献すると指摘している。

入学前教育においても、出来るだけ現実の大学教育、特に初年次教育で実施される科目

での学びと直結したものであれば、入学後の学びにより良い影響を与えられられる。

3. 多摩大学における入学前教育と初年次教育の接続

多摩大学経営情報学部では、2019年度入学生向けの入学前教育課題において、初年次教育科目である、「プレゼミナール（1年生基礎ゼミ）」、「ビジネススキル入門（1年生必修科目）」、「IT ビジネス入門（1年生選択必修科目）」と連動した課題として実施した。そのポイントは以下の通りである。

- AO入試の課題である「私の志」を、入学後の学び（特にプレゼミでの志教育）と結び付けるための試み
- ビジネススキル入門は「ジョブパス検定試験」、ITビジネス入門は「ITパスポート試験」合格を目標とした科目であり、入学後の学習課題と同等の入学前学習課題を課すことにより、入学前教育と初年次教育がそのまま接続される
- 入学前教育課題は、AO入試合格者だけではなく、一般入試合格者にも取り組ませて、未提出のまま放置しない。
- 入学前教育課題の取り組み状況と、新入生オリエンテーション時のプレースメントテストの成績によって、プレゼミ及びクラス配当科目のクラス編成を実施。

いずれも、入学前教育課題で実践した課題は、入学後にそのまま引き継がれることになり、入学決定が最も遅い入学生についても、4月の入学直前の3月末に入学前教育課題に取り組みさせて、全入学生が提出するまで何度も督促することに特徴がある。

4. まとめ

多摩大学経営情報学部で2019年度入学生に対して実施した入学前教育課題は、初年次教育におけるいくつかの科目においてそのまま引き継がれる内容であったため、特に入

学後に必要とされる各科目の事前予習課題について、その実施率が初回から80%近くとなり、2018年度の入学生に実施した同じ事前予習課題の初回実施率が50%前後であったことと比較して、大きな成果があったといえる。

また、本稿執筆時はまだ学期途中であるが、入学前教育課題の取り組みが不十分であった学生の層が、特に個別の指導を行わなくても、ある程度の事前予習課題実施に至っている事例が見られ、この検証は今後の課題としたい。

<参考文献>

- ・伊藤知子・竹端佑介・山口直範・橋本義郎・正木美知子・黒川清・下野辰久（2014）、「入学前教育への取り組み状況と1年次前期成績との関連」、国際研究論叢 27(3)
- ・山本以和子・内村浩（2011）、AO入試入学者の学習活動追跡による傾向分析、大学入試研究ジャーナル 21
- ・山本以和子（2018）、ダビンチプログラムの高大トランディション面における検証ー入試と入学前教育の機能設計に着目してー、大学入試研究ジャーナル 28
- ・南木睦彦（2019）、入学前教育と初年次教育の連携ー流通科学大学の「気づきの教育」への円滑な移行と準備ー、大学時報 38
- ・及川愛・石田あすみこ（2019）、入学前教育の力点はシフトしているー入学前教育を充実させる観点の整理ー、大学時報 384
- ・ベネッセ（2018）、高大接続改革期の入学前教育、その課題と可能性ー進研アドセミナー報告、進研アド
- ・舟橋啓臣・加藤真弓・木村菜穂子・松村仁実・木村元則、中途退学防止に向けてのプレースメントテストおよび休学前教育の有用性、愛知医療学院短期大学紀要第7号
- ・鶴飼昌男（2019）、高大接続から見た大学の初年次教育のあり方について：入試が選抜機能を十分果たさない現状に対する提案、関西大学高等教育研究 10
- ・NEWVERY、WEEKDAY CAMPUS VISIT、<https://wdcv.net/>

在学生によるオープンキャンパスでの在学生企画の運営に関する研究

—運営規模の拡大と参加者の意識に着目して—

○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

日本における大学教育環境は大きく変化を続けており、昨今では、大学入試改革を起点とした高大連携や就職後の人生を念頭においたキャリア教育改革など、大学に求められる役割や存在意義にいたるまで多様な議論が求められている。特に、初等中等教育との接続を意識した「生きる力」と「確かな学力」の大学教育での養成を目指した学力3要素をカリキュラムに盛り込むことやAIをはじめとする第4次産業革命にともなう、Society5.0社会の実現にむけた人材養成など専門を深めつつ、学際的な教養の養成が求められている。

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するプロジェクトを実施している。これは、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を目的として展開されているものである。具体的なプログラムとして、在学生による高校生を対象とした企画運営、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る。本研究ではこのうち、在学生による高校生を対象とした企画（在学生企画）に着目する。各年度の詳細な企画内容等について、2015年度の詳細は黒田（2016）に、2016年度の詳細は黒田（2017）に、2017年度の詳細は黒田（2018）にて報告がされている。

これまでの研究結果から、プログラム時間が短いため企画参加の前後での比較や各年度により担当する規模が異なることによる単純

な比較検討による効果検証が難しいことなどが課題として挙げられていた。こうした実践での成果をもとに、黒田（2018）では、運営の効率化によるプログラムの効果について検証し、効率化による一定の効果を確認することができたとしている。

そこで、本研究では、2015年から4年間の成果を踏まえ、学生がオープンキャンパス等の企画に参画することによる高校生に対する効果とその運営における成果について検討し、運営規模の拡大に耐えうるプログラムとして運用されているかについて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ている。在学生が担当する業務範囲は年々拡大する傾向にあり、2016年度には理学部キャンパスツアーのアテンド業務、2017年度には相談対応業務にも参画をするようになった。2018年度は2017年の業務を継続して担当し、在学生企画、キャンパスツアーのアテンド、相談対応業務の3つに参画した。これらの業務に参画する学生は、「科学コミュニケーション科目」という授業科目とその修了生によって担われている。「科学コミュニケーション科目」の詳細については、黒田・熊野（2018）にて報告されている。2018年度は2017年度の企画数等が維持され、在学生企画数は1つでの運営となった。前年度よりも参加希望者数の大幅な増加が見込まれたため、実施教室数を増やして実施された。また、プログラム内容については、2017年度の効率化による内

容構成や 2015 年度～2017 年度までの参加者アンケートの結果をもとに想定する参加者像に合わせてプログラムの到達目標を大幅に変更した。プログラム時間は、2017 年度と同様の 80 分間での実施となった。

なお、運営に参画した学生は 66 名であり、参加者数は「教えてセンパイ！」が 206 名、理学部キャンパスツアーが延べ 117 名である。

(理学部キャンパスツアーは、2016 年度と同様に 2 ルートで運用した。ルートごとに参加人数を積算しており、延べ人数で表記した。)

3. 方法

在学生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、3 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大きな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 8 割を越えていた。2017 年度と比べて参加人数が 131 名から 206 名と大幅に増加していること踏まえると、規模の拡大に充分対応できるプログラム設計、運営ができていたと推定することができる。

さらに、参加者満足度が 96%となっていることから、効率的かつ満足度の高い企画運営ができていたことが示唆される。

5. まとめと今後の課題

本研究では、在学生がオープンキャンパスに参画する効果に対する検討として、2017 年までの成果をもとに規模の拡大に着目した検討を行なった。その結果、在学生企画の参加者に対する質問紙調査の結果から、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、プログラムの持続的な運営に関する検討やプログラム終了後の追跡調査、オープンキャンパスをはじめとするプログラム全体を対象にした意識調査の実施などが挙げられる。

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 (2018) 「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—」『初年次教育学会第 11 回大会発表論文集』, 116-117
- 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, 82-99

謝辞

本研究にあたり各種資料、調査結果等を提供してくださった愛媛大学理学部に心から感謝申し上げます。また、静岡大学創造科学技術大学院の支援により発表をしております。

英語コミュニケーション・英語学習意欲の向上を目指した初年次教育の実践

——国際学部国際学科3年間の取り組みと学生の定着・離学者対策の検証——

○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、大阪産業大学国際学部国際学科における英語コミュニケーション、英語学習意欲の向上を目指した 2 つの初年次教育実践の報告と、「入門ゼミ 1」の授業における図書館実習ならびにお薦めの本の紹介（口頭発表と課題レポート）の報告、さらにそれぞれの教育実践における学生の活動状況を比較し、学生の定着、離学者対策に関して検証したい。

2. 国際学部新入生歓迎行事“OSAKA ENGLISH VILLAGE”におけるアメリカ文化体験

国際学部新入生歓迎行事「“OSAKA ENGLISH VILLAGE”におけるアメリカ文化体験」を、2019 年 5 月 25 日（土）に「入門ゼミ 1」の授業の一環として実施した。2017 年度より毎年 5 月に実施し、今回 3 回目の実施となった。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より各テーマに沿った実践的な英語レッスンを体験できる。

国際学部国際学科 1 年生の興味、英語熟達度に合わせて、Airline, Restaurant, Bank, Science など 24 レッスン（1 レッスン 30 分、全クラス B レベル (Intermediate)）が設定され、学生 1 人あたり 3 レッスンを受講した。

昨年度に引き続き、今年度も Off-Broadway 特別レッスンが、リクエストにより実現した。入門ゼミ 1 の 2 クラス（約 30 名）が合同で、

3 つのレッスンに時間差で分かれて受講することで、1 年生全員（入門ゼミ 1 の 6 クラス）が、この Off-Broadway に参加することができた。レッスンでは、学生達は ABBA の“Dancing Queen”の音楽に合わせ、歌って踊りながら、Broadway Musical の雰囲気を楽しむつつ、楽しく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」、同級生との「親睦が深まった」など、学生達は大変満足した様子である。なお、2017 年より 3 年連続で、上記の学生満足度の高さを維持している。

過年度のデータより、欠席連絡のない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の指導のあり方について、また、英語科目との連携についても、今後の課題としたい。

本行事は、2017 年度より 2019 年度まで 3 年連続で、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（上限 50 万円）を得て実施した。

3. 「ワークショップ 1」学外フィールドワークでの外国人観光客への英語インタビュー

「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 18 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。中国文化、心理学など、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理論学習と、外国人観光客の方々に英語でコミュニケーションを取りながらインタビューを実践する学外フィールドワークを組み合わせた教育実践を、2017年度より実践しており、今回で3年目となる。

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（ステレオタイプと偏見、高文脈文化と低文脈文化、インバウンド時代の到来と英語学習など）を実施した。特に近年の日本は、インバウンド時代の到来により、日本国内での勤務においても、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などを、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、学生達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）にきた目的、(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、できるだけ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4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、「最初は緊張して声をかけづらかったが、一度話しかけたら英語でコミュニケーションを取ることが楽しくなった。」など肯定的な感想が多く見られた。

4. 「入門ゼミ1」でのお薦めの本の紹介

国際学部国際学科1年生対象の「入門ゼミ1」の授業において、図書館実習の実施後、筆者のクラスでは、図書館で各学生が気に入った本を借りて読み、次回または次々回の授業で、口頭発表と課題レポートによるお薦めの本の紹介の課題を、2017年より3年連続で課している。毎年、熱心に課題に取り組み、素晴らしい発表やレポートを提出する学生がいる反面、最後まで提出しない学生もいる。

5. 各教育実践における学生の活動状況の比較と今後の課題

これら3つの初年次教育実践における学生の活動状況を比較すると、学生の活動状況に関して一定の傾向が見えてくる。

例えば、OEV研修や大阪城公園でのフィールドワークに無断で欠席する学生は、お薦めの本の紹介に関する課題レポートに最後まで提出しない傾向が見られる。他方で、OEV研修等で教員と学生との親睦が深まり、さらに担当教員による個別の声かけや励ましが功を奏し、最終的に課題レポートを提出した学生の例も見られる。

濱名（2013）によれば、初年次教育と中退率の抑制との関係は、日本においては先行研究では検証されておらず、同一大学における経年比較が提案されている。

本初年次教育実践の継続実施と、経年比較を今後も継続していくことで、本学国際学部のみならず、他大学の学生の定着、離学者対策、中退率の抑制に資すると考えられる。

PBL 型実験における課題とその解決

—— テキストと指導法のカスタマイズと対話式マニュアルの提案 ——

○久保田 真理（慶應義塾大学医学部化学教室）

1. 概要

我々は論理的思考力の育成を常に考えて授業を展開している。なぜなら、論理的思考力は将来、新たに直面した問題に対して、自ら進んで適切な解決の糸口を探り、正しいゴールに到達するには欠かせない能力であるからだ。

そこで、初年次の学生に論理的思考力を修得させる手段として PBL 型実験を提案し、数年にわたる実践によって一定の成果をあげてきた。

このような PBL 型授業を成功させる鍵のひとつは、「ファシリテーターの質」であると考えられる。しかし、経験豊富な教員と大学院生である TA（Teaching Assistant）では指導力に大きな差があることも多い。このギャップを埋め、同じ水準で指導ができるように 2 種類のマニュアルを作成した。さらに、学生が段階的に思考力を修得・向上できるような実験テキストに改良した。

2. 背景

現代の学生は論理的思考力が欠如しがちであり、その育成は大学教育における最重要課題と考えている。そのためには自ら考えることが必要であり、アクティブ・ラーニングに注目した。

実験授業もアクティブ・ラーニングの一つであるが、大学の授業で行う場合は学習することが主であるため、既知の内容について与えられた方法で行う受動的な形式が多い。このスタイルは実験操作を習得し、数多くのテーマを体験するには有効である。その反面、

内容の理解が不十分であっても手順が示されていれば、実験自体を行うことは可能であり、実験レポートの作成段階で理解すること多いのが実状である。つまり、実験中、身体はアクティブであるが、思考はアクティブでない状態に陥りかねない。

3. 過去の実績

我々は「頭をアクティブに」をスローガンとして、論理的な思考力の形成を促す「実験方法を示さず、自分たちで考えた方法で実験を行う」という PBL 型実験を立案し、実施してきた。最初に開発したテーマは「金属陽イオンの分離分析」である。これを 2012 年から実際に展開し、成果をあげてきた（初年次教育学会第 4 回大会，2012 年 9 月；大学教育学会第 38 回大会，2016 年 6 月）。さらに、「旋光性と反応速度」を組み合わせたプログラムを新たに開発した。このプログラムは段階的に学習できる三つのテーマからなる（日本化学会第 99 春季年会，2019 年 3 月）。これらの PBL 型実験授業を実践することで積極的かつ主体的に実験を行う姿勢が身に付き、教育効果が見られた。

4. 見えてきた課題

授業という限られた時間内で PBL 型実験を成功させるには、ファシリテーターの役割も重要である。学生が考案した手法が適切な解決案から大きく逸脱する場合には軌道修正しなければならない。その際、学生の思考力向上を妨げないように、解決策を直接指示するのではなく、学生自身が自ら考

えて適切な方法にたどり着かせたい。

また、60人ほどの学生に対して、指導スタッフは5人であるが、そのうち専任教員は2人であり、残りの3人は大学院生のTAである。そのため、指導の水準に差が生じるという問題を避けることができない。

5. 解決への取組

TAにあらかじめ模擬実験を行ってもらったところ、彼らの知識と理解度に大きな差がみられた。そこで、経験の少ないファシリテーターでも同等の水準で指導ができるようなマニュアルを作成することにした。

模擬実験で明らかになった問題点を集約して、議論と検討を重ね、マニュアル（第一次）を作成した。これをTAに配付し、実際の初年次学生対象の授業に導入した。指導上、適切な軌道修正の必要性があった事例、学生に理解させることが難しかった点、そのほか気づいたことなどを挙げてもらった。また、学生対象のアンケートを授業後に行って、1)「実験方法を自ら考える」うえで困った点、2)実験方法を改善するにあたって、理解しやすかった教員やTAのアドバイス、3)どのように改善すればよいかわからなかった点などを調査した。さらに、化学実験の初心者ではないが、本実験の経験がない理工学部2年生のアルバイトにも実践してもらい、指導者側の意図が正しく伝わっているかどうかを議論した。以上の問題点を、マニュアル（第二次）に反映させた。

しかし、このマニュアルは実験テーマの性質上、学習内容の指導法に重きを置かざるを得ず、指導経験の浅いファシリテーターをサポートするには十分といえなかった。これを解決するには、学生が実験内容を正しく理解していなかったときの軌道修正に関する具体的なアドバイス法を提示することが有益であると考えた。新たに受講生側のアクションとそれに対応した解決法を盛り込んだ具体的な

事例による一問一答型の対話式マニュアルを作成することにした。現在、実際に学生が陥った事例とそのときの対応をリストアップして作成中である。これを従来のマニュアルと併用することで、相補的に指導の水準を向上させることが期待できる。

さらに、PBL型のメリットを十分に深め、高い教育効果が実現できるように実験テキストも改良した。もともと実験プログラム自体は段階的に学習内容をレベルアップさせるようにデザインしてあったが、これに加えて学生の思考力も段階的に引き上げるための工夫を施した。

6. 今後の活動

今年度春学期の実験において収集を始めた具体的な事例をもとに、一問一答形式のマニュアルを完成させる。このマニュアルを活用して学生の理解度向上に役立てる。さらに、マニュアルの充実を図るために、継続して事例を蓄積していく。

我々は、PBL型実験の普及に取り組んでいる。そのために新しいテーマを順次開発していきたい。より効果的なプログラムを目指し、PBL型の取組に関する情報収集に努める。さらに、情報発信にも力を入れる。

なお、2019年9月9日には、慶應義塾大学日吉キャンパスにてフォーラムを開催予定である。

謝辞

本取組は、一般財団法人大学IR総研 大学IRの充実に資する研究または実践活動への助成「論理的思考力を養うためのPBL型実験の開発」および慶應義塾大学旧調整予算（日吉）プロジェクト事業 平成27年度「思考力を養う学生実験の開発」、平成28年度「思考力を養う学生実験の授業への導入 ― 旋光度による糖の加水分解速度実験 ―」の支援を受けました。ここに、深く感謝申し上げます。

競いながら学ぶ対話用教材を活用したサイエンスコミュニケーション

—就実大学薬学部におけるアクティブ・ラーニング型授業の実践—

○山川直樹（就実大学薬学部）

1. 背景

薬剤師免許が取得できる薬学部の6年制学科では、習得すべき専門知識の学問領域が幅広く、かつ膨大な情報量であり、さらに医療・臨床に特化した倫理観や対話力が要求されるため、入学後に学習意欲を喪失して大学での学びから離脱する学生も少なくない。そのため、いかにして入学者の学びへの意欲を高めることができるかが重要課題であり、多くの大学では多彩なプログラムで様々な初年次教育が展開されている。

一方で、平成28年より文部科学省は、全国の薬学部の6年制学科制における各年次の進級者数、入学者に対する標準修業年限内の卒業生及び薬剤師国家試験合格者の割合、6年次の卒業留年の割合について情報公開を行っている¹⁾。すなわち、薬剤師免許の取得を目指す受験者は、各大学の薬剤師国家試験の合格率のみではなく、進級・留年率の実状をも知った上で志望校の決定ができるため、薬学部における初年次教育の役割は極めて重要度が高い。

2. 目的

化学、物理、生物は薬学専門科目を学ぶ上で最も基盤となる主要な3科目である。そのため、これらの基礎知識は薬学教育のできるだけ早期に定着させることが望ましい。就実大学薬学部では平成27年度より、これら主要3科目の基礎知識の向上と対話力の醸成を融合させた独創的な対話演習型の授業（サイエンスコミュニケーション）を初年時教育科目として開講している（表1）。また、本学初年

次教育担当の教員らは、化学、物理、生物の部門ごとに、それぞれの基礎知識を競いながら学ぶことができる対話用教材を開発した。本発表では、これらの教材を用いて平成30年度に実施したアクティブ・ラーニング型授業の教育効果について報告する。

表1. サイエンスコミュニケーションの授業内容

部門	回	形式	内容
化学	1	講義	身の回りの有機化合物
	2	協働作業	ケミカルコミュニケーションツールの作成
	3	小討議	ケミカルコミュニケーションの実践1
	4	小討議	ケミカルコミュニケーションの実践2
	5	講義	医薬品・天然物に含まれる芳香族化合物
物理	6	講義	化合物の物理化学的性質
	7	協働作業	フィジカルコミュニケーションツールの作成
	8	小討議	フィジカルコミュニケーションの実践1
	9	小討議	フィジカルコミュニケーションの実践2
	10	講義	医薬品の物理化学的情報
生物	11	協働作業	バイオケミカルコミュニケーションツールの作成1
	12	協働作業	バイオケミカルコミュニケーションツールの作成2
	13	小討議	バイオケミカルコミュニケーションの実践1
	14	小討議	バイオケミカルコミュニケーションの実践2
	15	講義	薬学における生化学

3. 方法

(1) 競いながら学ぶ対話用教材の開発

化学部門では、薬学領域で頻出する有機化合物の基本構造の識別能力を向上させることができる構造式カードを開発した^{2, 3)}。具体的には、各カードの構造に含まれる官能基の種類、総炭素数、ヘテロ原子をそれぞれ誇張表示と色分けによって装飾し、カードゲームとして知られるUNO（ウノ）のルールに準じて競技できるように設計した。

物理部門では、薬学領域で取り扱う物理的序列や物理公式の暗記力を向上させるためのトランプ用カードまたは百人一首用かるたを開発した。具体的には、例えば、イオン化傾向や光の波長などの物理的序列はトランプゲームの「七並べ」で、電磁波や溶液の pH などに関する物理公式はトランプゲームの「神経衰弱」や百人一首のルールに準じてそれぞれ競技できるように設計した。

生物部門では、生化学を学ぶ上で基礎となる知識をクイズ形式で競うボードゲームを開発した⁴⁾。具体的には、アミノ酸、タンパク質、酵素に関連する問題に解答しながら升目の駒を進める「すごろくクイズ」として競技できるように設計した。クイズ用の問題（合計 100 問）は、あらかじめ授業のグループ学習において学生どうしに考案・精査させ、番号を割り振ってランダム抽出できるようにした。

(2) 授業での活用と教育効果の検証

まず、平成 30 年度の受講者 61 名に対して学習すべき課題を提示し、事前学習させた内容についてプレテストを行った。次に、上記により開発した対話用教材用い、5～6 名で構成されるグループで対戦競技を実施した。最後に、ポストテストと表 2 に示した 7 項目の評価観点についてアンケート調査を行った。このような一連の授業を、化学、物理、生物の各部門で実行し、授業実施時における学生の授業態度はループリックを用いて評価した。

表 2. アンケート調査の評価観点

項目	評価観点
1	化学・物理・生物に対する生理的な抵抗感
2	化学・物理・生物を学習することに対する苦手意識
3	事前学習に従事した度合い
4	教材を活用した授業の満足度
5	教材を活用した授業の有効性
6	教材を活用した授業に対する事前学習の成果
7	教材を活用した授業の学習意欲・動機へもたらす影響

4. 結果・考察

各部門におけるアンケート調査はポストテ

ストと同時に記名式で実施したため、有効回答率 100%として集計を行った。その結果、受講者の半数以上の学生が化学、物理、生物のいずれかに対して生理的な抵抗や学習への苦手意識を持っていることが明らかとなった。しかしながら、対話用教材を活用した授業に対しては、各部門で約 9 割の学生が満足度や有効性、学習意欲・動機へもたらす影響について極めて肯定的であることが分かり、演習態度の評価においても消極的な学生はほとんどいなかった。また、プレテストとポストテスト間の成績比較では、化学及び物理部門においては平均点の劇的な上昇が見受けられた。

以上より、競技形式のアクティブ・ラーニング型の授業は、知識の向上と対話力のスキルアップに有効な手段であると考えられた。

参考文献

- 1) 文部科学省. “各大学における入学試験・6 年生学科生の修学状況等”. http://www.mext.go.jp/a_menu/01_d/1361518.htm, (accessed 2019-5-27).
- 2) 山川直樹、森山圭、守谷智恵、齋藤啓太、加藤久登、川上賀代子、石崎厚、塩田澄子、坪井誠二 (2017). 「化学構造式の識別能力を向上させる教材の開発と初年次教育における活用 -就実大学薬学部におけるサイエンスコミュニケーションの実践-」『第 2 回日本薬学教育学会大会発表要旨集』, 133.
- 3) 薬事日報 第 11937 号 第 3 面, 2017 年 10 月 23 日発行.
- 4) 守谷智恵、川上賀代子、山川直樹、森山圭、齋藤啓太、加藤久登、石崎厚、塩田澄子、坪井誠二 (2018). 「薬剤師国家試験問題を活用したアクティブ・ラーニングの構築と実践 -就実大学薬学部におけるサイエンスコミュニケーションの実践②-」『第 3 回日本薬学教育学会大会発表要旨集』, 214.

文章表現における接続表現の使用に関する考察

○西谷 尚徳（立正大学）

1. 研究の目的

本研究の目的は、大学の初年次教育の文章表現教育（以後、文章教育）における論理的な文章作成のために、接続表現が教授される実態はどのようなものか、またどのような教授がなされるのが望ましいかを明らかにするための一考察である。接続表現への着眼は、文章教育でも論理的な文章作成のために重要とされる例が少なくない。ただし、先行研究では、文章教育として接続表現に焦点を絞った十分な議論はほとんど見られない。

接続表現そのものに焦点を当てるとなると、その機能や用法、あるいは事例などが多種多様に渡ることに着目した上で、学生の文に現れる例にも目を向ける必要がある。中でも接続詞「しかし」と接続助詞「が」は、日本人の接続詞及び接続助詞の使用頻度が最も多いとされる（呉，2015）。本研究では、接続表現でもとりわけ「しかし」「が」に焦点を絞り、先行研究から多種多様な機能・用法などに着目し、「しかし」と「が」の学生の文における使用を見ることで、論理的な文章作成の課題解決の糸口を考察するものである。

2. 論理的な文章作成を養成する課題

今般の初年次教育では、「文章表現」あるいは「日本語表現」といった科目において、日本語のライティング能力の向上を図るようなカリキュラムや授業内容が設計されている。大学での「書く」ことの習得は、専ら教える側の技術論的な課題とも言えよう。多くの「書く」ことの先行研究や実践が行われている中、関連する専門書や参考書、教科書などには、「論理的」及び「文章」というキーワードを

書名に含む文献が、特に2000年以降に多く出版されていることが目立つ。これら実態は、文章教育の課題が「論理的な文章作成」を養成することに焦点が当てられていると言っても過言ではない。

3. 論理的な文章の一要因としての接続表現

文章教育での「論理的な文章」の作成（指導）課題には、一要因として接続表現の用法や機能に触れて説かれるものが多い。例えば、立教大学の大学教育開発・支援センターが発行する「MASTER of WRITING (p.12)」の接続詞の使い方では、以下のような説明がある。

接続詞は、パラグラフやセンテンスをつなぐ役割を果たします。さまざまな接続詞の役割を知り、文脈に応じて適切に使用するようにしましょう。／接続詞は、順接と逆接の大きく二つに分けることができます。

ほかにも、木南（2008）では「接続詞の不適切な使い方」の提示、渡邊（2015）では「接続助詞『が』を安易に使わない」という言及など、「接続表現」を教示する例が少なくない。たしかに「接続表現」を使用することで読み手に分かりやすい文章になることは筆者も認めるところである。しかし、接続詞の使用が即ち論理的な文章へと導くという点や接続表現の教示を順接や逆接のみ留めた単純な教示例が存在する点、あるいは接続助詞「が」の用法や機能について深慮が必要と受け取れる点など、疑問を呈さざるを得ない現状もある。

4. 接続表現による論理(接続論)の探究

文章における接続表現を焦点とする場合には、接続論として「文の接続関係」の探究が

必要である。文の接続関係とは、「特に文や段落のような比較的大きい内容上のまとまり（言語単位）をつなぐ接続表現の意味的な関係のこと」である（佐久間，1990）。接続表現を論点とする場合，文を接続するという観点から，接続表現の部分的な焦点ではなく，文と文の論理のあり方に焦点が当てられ議論される。そのため接続表現は，接続論の上では，「接続詞によるのは、二つの文の間のつながりを明示する形式（方法）の一つにすぎない」という点を念頭に置かなければならない（糸井，2003）。つまり，接続表現は，文と文の先行内容と後続内容を提示しているに過ぎず，「内容展開の方向を予言する機能にとどまる」のである（立川，2010）。

5. 接続論から見る接続詞の多様性

本稿では，先行研究の例文をもとに学生の文章に対して「接続表現の想定作業（佐久間，1990）」の分析手法をとった。「接続表現の想定作業」は，一つあるいは複数の文章中の文の接続関係を分析する場合に用いる。接続表現（形式）によって文の意味のつながりが示されているか，あるいは示されていない場合には前後の文脈から何を補って考えられるか，といった文の論理に着目して想定作業を行う。

例えば，木南（2008）では，接続詞「しかし」と「つまり」に関して例文（誤用）と訂正例が示されている。実例文では，「しかし」が「が」に，「つまり」が「なぜなら」にそれぞれ変換されている。文章の接続関係に着目した場合，まず，「しかし」の「が」への変換については，「だが」は「しかし」にもっとも近い機能であり，「文脈に応じて『しかし』と『だが』を使い分けることで，文章の構造が明確になり，文章の説得力が増すため，異論の余地はない（石黒，2008）。ただし，「が」や「だが」の使用を敬遠する知見も見られることから議論の余地がある。次に，「つまり」の役割に照らすと一概に「なぜなら」に置き

換えてよいかという疑問が残される。接続詞の機能に則してみれば，「つまり（換言）」と「なぜなら（補足）」では，（理解を促す同じ類型ではあっても）厳密な違いがあるため，文の論理を変えてしまうことも否めない。文の論理に焦点を当てれば，書き換える前でも論理関係は明らかであり，文と文との関係（接続）は明確であるということもできる。

6. 接続表現の考察から見える文章教育

文における接続表現の扱い方を考える上では，接続詞・接続助詞の使用が必ずしも「論理的な文章」につながらないことは明らかである。市川（1978）の「類型を機械的に当てはめて見せることではなくて，その文脈のあり方，あるいは，筆者の考えの進め方を的確につかむ」という接続表現を扱うための指示に従えば，専ら「論理的な文章」を作成する点で，形式的な捉え方では補完しきれない。文の接続関係を考慮した接続表現の扱いは，接続表現の機能や用法のみに着目して文章に適合させるのではなく，文の論理や接続論の視点から議論されることが望ましい。

今般の文章教育が目指そうとする「論理的な文章」の作成では，接続表現の使用あるいは書き換えの形式的な作業によって文章の論理関係を明確にするのではなく，文の論理に則した接続表現の扱い方が検討されて然るべきであり，文の接続や論理に着目した学習や指導が目指されることが重要である。

【主要参考文献】

- 市川孝(1978)『新訂 文章表現法』
- 石黒圭(2008)『文章は接続詞で決まる』
- 木南法子(2008)『論理的で正しい日本語を使うための技術とトレーニング』
- 立教大学大学教育開発・支援センター(2018)「MASTER of WRITING」，立教大学
- 佐久間まゆみ(1990)「接続詞(1)」寺村秀夫ほか(編)『ケーススタディ日本語の文章・談話』
- 呉 囀藝(2015)「接続詞教育の見直しの必要性：接続詞の用法と学習者の使用頻度、誤用から」，国文目白
- 渡邊淳子(2015)『大学生のための論文・レポートの論理的な書き方』

初年次ゼミ-初年次専門基礎科目の連携を通じたレポート作成指導

——レポート作成プロセスの繰り返しによる定着を目指して——

○福山 悠介（北陸大学国際コミュニケーション学部）

1. はじめに

本取り組みは、筆者が2017年に本学会にて報告した「初年次における専門基礎科目の理解度向上とスタディスキル定着の両立」と連続した取り組みとして、レポート作成指導を行ったものである。

2017年報告の内容は以下の3点にまとめられる。1. 1年次前期にゼミと専門基礎科目を連携 2. ゼミで専門基礎科目を題材にスタディスキル教育を実施 3. それが専門基礎科目の復習となり、理解度向上につなげる。

後期にもゼミと専門基礎科目を連携させ、レポート作成に特化したスタディスキル教育を実施している。本報告ではこの後期の取り組みについて取り扱いたい。

なお、本学は全四学部を合わせた学生数が約2600名という規模であるが、学部系統が理系と文系に分かれているため、全学共通の学習支援機構を置けない現状にある。そのため学部教員が専門教育を行いながら、初年次教育も行わなければならない。こうした背景に基づき、学部としていかに初年次教育を組織的に、効率的に行うかを狙い、本取り組みを実施している。

2. 問題意識と目的

本取り組みを開始した問題意識は、大きく3つある。

第1は、学生の負担の問題である。初年次教育が重視されるに従い、初年次の授業内容、課題などが増えているように思われる。しかし大学のユニバーサル化もあって、入学する学生の基礎学力は必ずしも高くない。そうし

たとき、それぞれの教員・授業がバラバラに学生に課題を課すと、学生がパンクしてしまう恐れがある。

第2は、教員の負担軽減とのバランスである。初年次の専門基礎科目でレポートを課そうとしても、大人数の学生を対象とする科目であるため、レポートの添削までは手が及ばない。そのため従来は教員が手分けをして初年次ゼミやライティング科目でレポート作成技法を教えたのだが、第一の問題で挙げた通り、別の授業で扱うと別のテーマでレポートを書くことになり、結果として学生の負担量が上がってしまう。また教員間で指導がまちまちになってしまう。

第3に、学生のレポート作成スキルの定着の問題である。レポート作成に慣れていない学生に、レポート作成スキルを一度教えても、なかなか定着しない。そのため複数回、レポート作成指導を行い、添削を行う必要がある。

以上のことから、教員・授業間で調整し、学生が十分に修得できる質・量に課題を抑えながら、レポート作成スキルを定着させる必要がある。

3. 具体的な取り組み

本学部では初年次ゼミを、約80名の学生を約16名×5クラスに分け、5人の教員で担当している。この取り組みは、大きく4つの仕組みによって成り立っている。

第1は、もともと3つあった専門基礎科目を統合し、前後期に1つずつ、計2つのオムニバス科目によって、専門基礎教育を実施していることである。これによりレポート作成

指導を行う際に、レポートの文量や時期を、教員各自に委ねるのではなく、学部でコントロールできるようになった。

第2は、専門基礎科目を4回1ユニット×3分野＝12回（残り3回は導入と総括）で行い、1ユニットに1つのレポートを課すことである。初年次ゼミでは、このスケジュールと連動しながら、段階的にレポート作成指導を行う。

【初年次ゼミ（後期）のスケジュール】

- 01 ガイダンス
- 02 レポートに相応しい日本語表現
- 03 レポートの基本構造と作成プロセス①
- 04 レポート作成プロセス②
- 05 第1テーマ：共同復習
- 06 第1テーマ：アウトライン作成
（宿題：初稿の作成）
- 07 第1テーマ：初稿のピアチェック・添削
- 08 第1テーマ：第二稿のピアチェック
（専門基礎科目で提出）
- 09 第2テーマ：共同復習
- 10 第2テーマ：アウトライン作成
（宿題：初稿の作成）
- 11 第2テーマ：初稿のピアチェック・添削
- 12 第2テーマ：第二稿のピアチェック
（専門基礎科目で提出）
- 13 第3テーマ：共同復習・アウトライン作成
（各自で作成、チェックし提出）
- 14 総括①
- 15 総括② 最終レポート作成

以上の通り、2回レポート作成トレーニングを行い、最後の1回は途中までサポートし、最後は自力で行う形にしている。また最終レポートとしてゼミ選択志望書を独力で作成させることで、ゼミ教員が学生のレポート作成能力が定着したか測定する。こうして繰り返し、レポート作成と修正を行うことで、レポート作成スキルの定着を図っている。

第3は学生によるピアチェックである。井下（2013）が指摘する通り¹、ピアチェックをすることで自身が気づかなかった点や、優秀な学生のレポート作成方法を学ぶことができる。最終段階としてルーブリック（自己評価シート）を用いてチェックを行うが、レポートの作成段階でもピアチェックをさせている。その上で教員が最終チェックを行う。

第4は教員間の連携である。基本的に毎週60分のミーティングを行っている。そこで授業の進展や、学生がどこで躓いたかを共有する。また新任教員がいる場合、経験のある教員と合同クラスを開催し、2名の教員で32名の学生を担当するようにしている。

4. 限界と発展

本取り組みには大きな限界がある。それは本取り組みではレポートの組み立て、執筆、点検に特化して指導するため、文献調査を指導できないことである。さらに共同復習を行うことで、全学生の理解度を底上げすることを目指しているが、逆に言えばレポートの内容が似通ってしまう。独自の文献調査をしないことと相まって、自身の意見を述べるトレーニングが十分にできない。この点は、2年次ゼミ担当者と連携し、初年次に何を教えて、何を教えていないかを共有することで対応している。

また「連携」の枠組みを発展させる取り組みも模索している。具体的には初年次英語ライティング科目と連携し、その内容を専門基礎科目のテーマと関連させたり、レポート作成スキルをゼミ・英語科目で2重に教えたりと、別の科目でも繰り返し指導することを模索している。

参考文献

1. 井下千以子（2016）『思考を鍛えるレポート・論文作成法 [第2版]』慶應義塾大学出版会, 140-141.

漢字の語彙的誤変換型誤用の増加と対策

——近年の Web 媒体の読書メディアの浸透とその影響を考える——

○坂東 実子 (敬愛大学)

1. 語彙的誤変換型誤用の増加

初年次の学生の文章表現を担当し始めて 10 年ほどになる。自分で書いた文章をセルフチェックする力をつけることを重視しているが、近年、使い手が正しいと思い込んで疑わない誤字が増えた。ワープロ入力の際にしがちな「誤変換」は、原稿用紙に自分で書く場合には犯さないミスであった。誤変換の中には微笑ましく思えるようなものもあり、こうした誤変換をまとめた「僕の見た秩序。」(管理人：ヨシナガ) というサイトが通算 1 億ヒットという個人ブログでの最高値を記録し、『ゆかいな誤変換』(イーストプレス 2005) にまとめられて刊行され、話題となった。ここには使い手も読み手も誤変換であるとわかっていて笑う構造があった。

誤変換には語彙的誤変換(汽車／貴社)と形態素境界移動誤変換(ソフト食べる／祖父と食べる)があるが、本発表で対象とするのは語彙的誤変換、特に、使う側も読む側も間違っていることに気づかない誤変換型誤字の増加である。

学生が提出したレポートに、「住民の要望を無碍にはできない」(無下)、「肝に命じる」(銘ずる)、「望みが適う」(叶う)、「根を上げる」(音)などがあり、誤字を指摘すると、彼らは驚き、この表現を見たことがあり、すっかりそれらが正しいと思っていたと答えた。

原稿が世に出る前に、出版社の厳しい校閲を必ずくぐり抜けていた時代の書物を読んで育った世代は、書物から誤った表記を学ぶことなどは稀有であったが、近年、従来の誤字・誤変換とは異なり、自分でそれが変換ミスだ

と気づけない誤変換型誤字が増えている。

その背景には、急速に増加する WEB 媒体の読み物の影響が考えられる。

2. WEB 媒体の読書の流行

2006 年頃、ネット小説サイト「アルファポリス」(株式会社アルファポリス) からヒット作『虹色ほたる』(川口雅幸著) が生まれ、2007 年書籍刊行、2012 年にアニメ映画公開など話題になった頃から、ネット小説は注目され始めた。現在最大手の「小説家になろう」(株式会社ヒナプロジェクト、2010 年に正式に法人化) の伸びは目覚ましく、2010 年代以降、サイトに掲載された小説を書籍化する動きが複数の出版社で活発化し、コミカライズ、アニメ化などメディアミックスによるヒット作が数多く出されている。このサイトから生まれた小説は、「なろう系」と総称されている。

サイト「小説家になろう」の利用者の推移

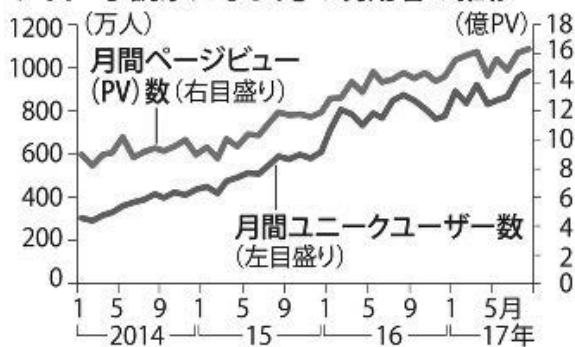


図1 特集ワイド「書きたい人 1000 万人」 ネット小説は鉦脈 投稿、倍々ゲーム 評価見ながら執筆も」(『毎日新聞』2017 年 9 月 26 日東京夕刊)

このようなネット上で発表された作品を書籍・電子書籍化して出版する小説は、総称し

てUGC (User Generated Contents) と呼ばれる。ライトノベルと文芸の中間に位置づけられるこうした小説群を「新文芸」と名付ける動きがあり、他社も追随している。WEBですでに発表されて人気のあるものを出版するため、出版不況の昨今においても、売り上げにつながりやすい。また、こうした書籍化およびメディアミックスされたものが、さらにネット小説の読者も増やすという相乗効果も見られる。

3. 語彙的誤変換型誤字の刷り込み

敬愛大学には実際に、「小説家になろう」で連載している学生もいる。学生の多くは無料のWEB版を読む。投稿したての作品の続きや作者コメントを読むライブ感と、感想を送ることが出来、返事が来ることもあるという双方向性の関わりが魅力の一つだ。

ここで起きるのが、語彙的誤変換型誤字の刷り込みである。「野性の熊」(野生)、「絶体に」(絶対)、「席が開く」(空く)、「適格に判断」(的確)、「急がしい」(忙)、「毒味する」(毒見)など上げればきりが無い。ネット小説にも、「誤字報告」という読者が作者に誤字を知らせる仕組みがあり、対策が講じられてはいるが、熱心な読者は投稿された直後に読むため、誤字は、誤字と認識されず、そのまま吸収される。編集者や校閲者の手を経て出版されたものを読むことを勧めたいが、ネット小説独特のライブ感がなく購入費用も発生するため難しい。また、校閲を有料で依頼できる「ココナラ」(スキルのフリーマーケット)などのサイトも増えてきたが、更新頻度やスピードを重視する作家たちは、やはり校閲なしで投稿し、「誤字報告」を読者に委ねる。

4. 対策

校閲を経ないweb小説や、ブログ等に日々接している学生たちに必要なのは以下の二点ではないだろうか。

i. 注意喚起

かつては書籍の表現・表記は校閲をクリアしたものであったが、近年のネット投稿の表現・表記には、あやしいものも多いということを知って、意識して読むことを伝える。

ii. ドリル

誤変換的誤用 100 語のドリル作成し、実際に解答することで、意識を高める。拙著『大学生のための文章表現&口頭発表 練習帳』(国書刊行会 2013 共著)の改訂版が今年度中に出る予定であり、「ことばのドリル」の章に新たに加えることを考えている。同書中の「敬語のドリル」の章の「バイト敬語」と同様、彼らがもの心ついた頃から世の中に溢れていて、それが正しいと疑わなかった誤用に意識を向けて楽しみながら覚える効果が見込まれる。ドリルの出題形式には、以下のような三タイプを考えている。

①解答選択式問題

- ・国家のたいせい
大成／体勢／態勢／体制
- ・税金をおさめる
収める／納める／治める／修める

②穴埋め問題

- ・写真をしゅうせい()する。
- ・軌道をしゅうせい()する。

③誤用訂正問題

- ・湿布を張る⇒()
- ・時前に連絡する⇒()

初年次教育学会大会当日配布資料として誤変換型誤用例ドリル(仮)を用意し配布するので、修正案やアイディアを寄せていただけたら、さらに改良したい。学生たちが、誤変換に気づいて「誤字報告」投稿できるようになればさらに素晴らしい学びとなるだろう。

参考資料 「KADOKAWA 井上伸一郎に聞く、WEB 初の新ジャンル新文芸」(カドカワストア「カドナビ」2015 年 10 月)

看護学生の主体的に学ぶ力を育てる地域早期体験

○垣花 渉（石川県立看護大学看護学部）

1. 取組の背景

看護を実践する場は、地域社会にある。医療施設、職場、学校はもとより、病気の予防に係わる公共施設、災害に見舞われた避難所であったりもする。このような場で、看護職者は保健・医療・福祉の専門職者と協働し、看護を必要とする人の健康の回復・維持・増進に係わる。したがって、看護学生は地域社会に着目し、人と直接係わり、人が生活することを自分なりの視点で深くしらべ意見をもつ「探究的な学習」が必要となる。

効果的な探究を学生に促すためには、「問いを立てる・しらべる・読む・情報を分析する・議論する・論理を組み立てる・書く・発表する」という一連の学問の思考法（discipline：ディシプリン）の習得が重要である。

2. 目的

本学では、1 年生が地域早期体験をとおしてディシプリンを学び「探究的な学習」を体験する。本研究は、そのプロセスを記述することを目的とした。

3. 方法

3-1. 受講生と授業名

1 年生 84 名は、地域早期体験（授業名：フィールド実習、前期、必修、1 単位）を 6 名の少人数ゼミに分かれて受講した。併せて、「情報リテラシー」（前期、選択、2 単位）を 2 クラスに分かれて受講した。

3-2. 授業の目的と達成目標

授業の目的を、「地域を舞台に、人と係わることで暮らしや仕事、生活文化、環境の理解を深め、人が生活することを探究する」とし

た。達成目標を、(1) ゼミの仲間や教員と協働して課題を取り組み、自己の役割を遂行する（前に踏み出す力）、(2) 現象の観察と討論を通して、情報を客観的に分析する（考え抜く力）、(3) 自己の学びの成果を他者に伝え、自己の学習課題を明らかにする（チームで働く力）とした。

3-3. 教授デザイン（表 1）

学生を「探求的な学習」へ導くために、15 講の授業を積み重ねるデザインとした。学生は、「学び合える仲間づくり」→「問いの設定」→「知識・情報の習得」→「論理の組み立て」→「実践」→「分析」→「まとめ・表現」→「評価」という探究の過程を体験した。併せて、「情報リテラシー」で学んだ「読む・しらべる・書く・発表する」アカデミック・スキルを活かし、授業外学習に取り組んだ（科目間連携）。

3-4. 授業デザイン（表 1）

授業の最初に、学生は授業外学習の課題を発表し質疑応答を行った。ゼミのメンバーでアカデミック・スキルの理解度を確認した。次に、教員はアカデミック・スキルの肝を解説した。既存の知識と新しい情報を結び付け、知識の再構築を促した。最後に、学生は授業の学びをふり振り返り記録シートに記した。

3-5. フィールドワーク

授業で習得した知識とスキルを実習地の地域で活用した。①実習の交渉、②計画の策定、③調査方法の検討を経て実習地へ赴いた。「参与観察」をもとに、暮らしや活動の体験、または仕事の密接な聞き取りをとおして、できごとの事実関係をつかんだ。

表 1. 各講における段階、目標設定、意識づけ、活動形態、および教育的しかけ

講	段階	学生の目標設定	教員の意識づけ	活動形態	教育的しかけ
1	ガイダンス	授業の目的と達成目標を理解する	「探求的な学習」の過程を説明する	全体	
2	仲間を知る	学び合う仲間を知る	傾聴とミラーリングのスキルで自己紹介を行う	ゼミ	
3	仲間をつくる	安心して意見を言い合える雰囲気をつくる	ブレインストーミングを行い、発表に対するポジティブな意見を求める	ゼミ	
4	問いを考える	テーマからフィールドワークの「問い」を考える	テーマからキーワードを見つけ、5W1Hで自らへ質問する機会を与える 「問い」は仮説を含む形であることを伝える	全体	
5	知識を得る	「問題意識を持って読む」ができる	読んだ新書の要点をA4用紙1枚にまとめ、概要を説明する機会を与える 質問の内容を1分で整理し、質疑応答する機会を与える 文章を引用する箇所を見つけながら読むことを説明する	ゼミ	
6	知識を得る	「先を予測して読む」ができる	読んだ新聞記事の要点と、自分の意見を説明する機会を与える 質問の内容を1分で整理し、質疑応答する機会を与える 「事実」「意見」に分けて読むことを説明する	ゼミ	
7	情報を集める	目的に応じた資料を探ることができる	メディアの特性(長所・短所)を説明する データベースで検索した論文の概要を説明する機会を与える 「序論・本論・結論」で論文の構成することを説明する	ゼミ	
8	論理を組み立てる	説得力のある主張ができる	読んだ新書の一章を、「序論・本論・結論」で書く機会を与える 「天声人語」を題材に、論理的な文章の構成を説明する 読みたくなる文章構成を議論する機会を与える	ゼミ	
9	問いを決める	「問い」を明らかにするための計画を立てる	フィールドワークに必要な行動様式と各自の役割を確認する	ゼミ	
10	実践する	体験・観察・インタビューを記録する	記録したデータを発表する機会を与える 新たに気づいたことや課題の発見を共有する	ゼミ	
11	論理的にまとめる	報告書をつくる	「序論・本論・結論」で書いた報告書をピアレビューする機会を与える 「事実と意見の区別」と「接続表現」に注意して書くことを伝える 根拠のある意見であるかを考えて添削する機会を与える	ゼミ	
12	論理的にまとめる	発表用資料をつくる	スライドをわかりやすく説明する機会を与える 結論に至る最短の道筋のパターンを説明する 何を最も伝えたいのか、どのように伝えるべきかを議論する機会を与える	ゼミ	
13	論理的にまとめる	発表の仕方を習得し、質問を予想する	資料をわかりやすく説明する機会を与える 話し手と聞き手に分かれて、プレゼンテーションを評価し合う 効果的な質問の仕方を説明する	ゼミ	
14	発表する	フィールドワークの成果を共有する	発表に対するポジティブな意見を求める	全体	
15	評価する	自己の成長を俯瞰する	身につけた力や考え方の変化を、自己評価→同僚評価する機会を与える	ゼミ	

4. 成果とまとめ

探求的な学習を通じた自己成長を評価するため、「社会人基礎力レベル評価基準表」を用いて自己評価を行った。その結果、社会人基礎力を構成する12個の力は、授業実施前と

比較して終了時ではすべての要素の点数は上がると共に、点数のバラツキは小さくなった。併せて、学生は学びの成果物の報告書を仕上げた。

法学教育へ反転授業の導入と成績評価方法の改善

——講義回数の減少と講義内容の確保——

○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

第 11 回大会「法学教育への ICT の導入による効果」の発表で、教育要項の見直しと ICT の活用によって、従来型の座学による知識詰め込み型の講義から反転授業への転換と評価の一部に学生同士の相互評価を導入した成績評価方法について取り上げた。

2019 年度は、一部の学部のカリキュラム変更に伴い、従来 14 回で実施していた内容を 8 回で実施するクラスがあった。しかし、取り上げるべき内容を減らさずに、講義時間だけを削ることにしたため、構成を工夫する必要があった。

2. 教育要綱の見直し

講義タイトルを比較すると次のようになる。

法律とは何か	1	法律とは何か
憲法とは何か(1)	2	憲法とは何か
憲法とは何か(2)	3	民法とは何か
民法とは何か(1)	4	刑法とは何か(1)
民法とは何か(2)	5	刑法とは何か(2)／行政法とは何か
刑法とは何か(1)	6	裁判とは何か
刑法とは何か(2)	7	社会法とは何か
刑法とは何か(3)	8	法政策
裁判とは何か(1)	9	
裁判とは何か(2)	10	
行政法とは何か	11	
社会法とは何か(1)	12	
社会法とは何か(2)	13	
法政策	14	

つまり、初回と最終回以外は 2 講義を 1 つにまとめる形になっている。この状況では、法学を専門としない学生にとって、座学のための講義形態では受動的になるだけであり、講義回数の減少はすなわち基礎知識の修得量の減少ということになってしまう。

そこで、e-Learning システム(WebClass)による事前・事後学修の充実することによって、1 回あたりの Web 課題が増加した（概ね、2 回分の教材を 1 回分に編集し直した）ものの、教育要綱にある「法的なものの見方（リーガルマインド）」と「法を知りつかいこなす力（リーガルリテラシー）」を身につけるために必要な基礎知識の修得量は、前年度までと同様に確保した。

一方、それらを身につけ、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するレスポンスシートは、講義で解説する必要があることから、講義回数と同様に 14 枚から 8 枚に減少した。

3. 成績評価方法の変更と改善

2018 年度は全 14 回の講義を 1 講義あたり 7.3 点満点（合計 102.2 点満点）で評価し、合格点を 60 点、上限を 100 点としていたが、2019 年度は全 8 回の講義を 1 講義あたり 12.7 点満点（合計 101.6 点満点）で評価し、合格点と上限は前年度と同じとした。

2019年医学部法学成績評価基準						
評価基準	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・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。
42点×8回	0点	0.7点	1.4点	2.1点	2.8点	3.5点
評価内容	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。
2.5点×8回	0点	0.7点	1.4点	2.1点	2.8点	3.5点
事前学修	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。
5.0点×8回	0点	0.7点	1.4点	2.1点	2.8点	3.5点
事前確認	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。
1.0点×8回	0点	0.7点	1.4点	2.1点	2.8点	3.5点
事後確認	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。
1.0点×8回	0点	0.7点	1.4点	2.1点	2.8点	3.5点
自由課題	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。	講義・句読点、文法などに關してのタグが必ずある。
1.0点×8回	0点	0.7点	1.4点	2.1点	2.8点	3.5点
合計は100点を超えないものとする	0点	0.7点	1.4点	2.1点	2.8点	3.5点

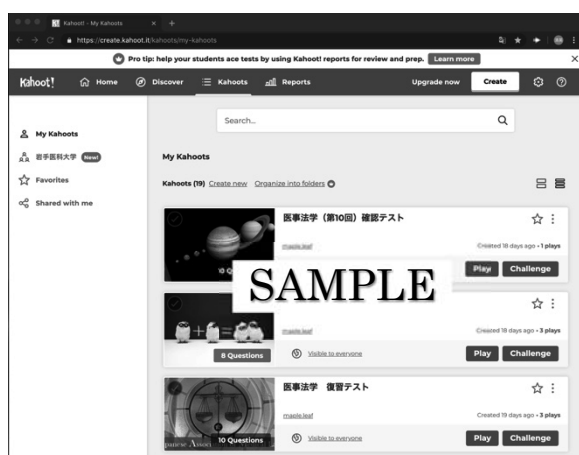
WebClass のログ解析から、事前学修において、事前学修教材を実施せずに、事前確認テ

ストを実施するという状況が多く見られたことから、事前学修教材を実施した上で、確認テストをさせるため、事前学習の評価を確認テストのみでなく、事前学修教材の実施（教材へのアクセス時間で判断）についても評価することとした。

また、レスポンスシートの評価についても、以前ほどではないが、正当な評価がされるのかという声があったことから、今まで行ってきた不適切や不可解な評価の修正だけでなく、学生による判断はレベル4までとし、レベル5については、3項目ともレベル4である時に教員が改めて判断する方式に変更した。

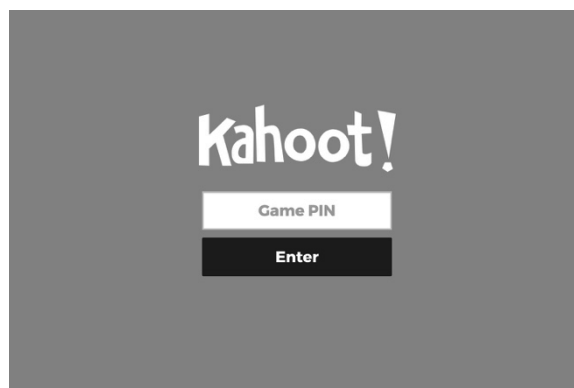
4. Kahoot!導入の効果

昨年の発表で、Google Classroom を導入し、アンケート形式のみでなくクイズ形式で質問することも可能であることから、学生のレスポンスをリアルタイムで得ることができると説明した。ただ、複数の問題を実施しようとすると設問ごとに画面を立ち上げ直す必要があることから、多くの問題を連続して行うには不向きであった。また、Google の ID が必要なことから、学生が参加を躊躇う面もあった。



しかし、今年度から導入した Kahoot!は教員が指示する Game PIN を入力すれば、スマートフォンのアプリでも Web ブラウザでも参加ができ、Google Classroom のような ID 登録は必要なく（Player 名の入力のみ必要）

参加への抵抗は少ない。そこで、今年度は講義内での複数のアンケートを実施する際と講義終了時の確認テストとして導入した。



正解数だけでなく解答の速さも評価され、参加者のランキングが1問ごとに評価が更新されて画面に表示される。また、全問終了後にはレポートが作成されることから、それを WebClass 上で発表することで、Web 教材へのアクセス向上を企図した（発表時には前期末の結果を公表したい）。

5. 今後の改善点

これまで、講義への積極参加を促す講義シナリオの導入によって、授業評価アンケートにおいて、「学習意欲が刺激された」と「総合評価」の項目について向上が見られたが、講義回数が減ったことでどのような変化が出たのか、またそれに伴って浮かび上がってきた問題点、また Kahoot!導入に伴う問題点についても併せて報告する。

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）

G Suite・SNS を用いた学修の動機づけを維持させるための授業デザイン

——台湾・大葉大学との共同プロジェクトを通じて——

○九内 悠水子・佐々木 淳（比治山大学）

1. 本研究の動機目的

文部科学省は、「学力の3要素」をバランス良くつけていくことが大事であるとして、高大接続改革に着手してきた。「学力の3要素」の中でも、根幹となる「知識・技能の確実な習得」を目指すためには、「学修」に対する習慣の定着・方法の確立・意欲の向上を促す必要があり、授業時間外学修の確保が重要となる。しかしながら、比治山大学における授業時間外学修の実態はと言えば、大学設置基準の<1単位あたり45時間の学修>からはほど遠い。大学入学時よりしっかりと主体的な学びの姿勢を身に着けさせていくことは、本学の抱える喫緊の課題となっているが、当の学生を授業外学修へと導くためには、「主体的な学び」を促す<動機づけ>の確立と、それを維持していくための仕組み作りをしていかねばならない。そこで発表者らは、ディプロマ・ポリシーに基づいた授業テーマの設定することで学修の<動機づけ>を確立させ、次にそれをG SuiteやSNSによって維持していけるような授業デザインの構築を目指した。本発表は、2018年度「初年次セミナーⅠ・Ⅱ」における実践報告である。

2. 研究計画と方法

比治山大学ではスタートアップ科目として、1年次に「初年次セミナーⅠ・Ⅱ」を全学必修として設定している。授業内容は学科ごとに独自にプログラムされているが、発表者らが属する言語文化学科では、共通シラバスを組み、120～140名程度の学生を8グループに分け、1グループにつき1名の専任教員を配

し授業運営にあたる。共通シラバスはあるものの、授業内容は教員の裁量に任されている部分も大きい。発表者らはそれぞれ18名の学生クラスを1組ずつ担当していたが、授業プログラム構築の便宜上、共同クラスとして授業運営を行うことにした。

2018年度は、比治山大学 現代文化学部 言語文化学科のディプロマ・ポリシーに基づいて「国際文化交流を通じた日本文化の発信と、異文化の受信」を初年次セミナーⅠ・Ⅱのテーマに据え、これによって学修の<動機づけ>の確立を図った。言語文化学科では2年次より国際コミュニケーションコース、日本語文化コースいずれかへ分属することになっている。よって1年次必修科目の初年次セミナーにおいては、国際、日文を志望する学生がクラスに交じっている。どちらのコースを希望するにせよ、多言語・多文化社会において協働を実践していくことが求められてくる現代においては重要かつ、学生にとっても興味関心を持てるテーマであったのではないかと考える。また、授業を行うにあたって、ある程度、具体的なターゲットが示されていた方が学生も取り組みやすいのではないかと考え、台湾彰化県にある【大葉大学】と共同プロジェクトを立ち上げ、双方向での交流を行うことにした。

また今回、学修の<動機づけ>を維持させていくために取り入れたのは、G SuiteとSNSである。これらは携帯があれば手軽にどこからでも利用できる。空きコマ・通学時間といった隙間時間の活用、あるいは授業外学修へのハードルを下げることに有効ではないか

と考えた。ICT 機器や web アプリを使いこなすことはもはや社会人の必須条件となりつつあるため、本授業においては、それらを複合的に活用することも目指した。

3. 授業の概要

2018 年度「初年次セミナーⅠ・Ⅱ」では受講者を 6 グループに分け「食文化・地理・芸術・経済・教育・交通」というテーマの中からそれぞれ 1 つを選択させ、前期科目「初年次Ⅰ」では、異文化を知るという目的で台湾に関する調査を、後期科目「初年次Ⅱ」では、自国文化を発信するという目的で広島に関する調査を行った。前期の調査結果は、(ミニ)ポスターや PowerPoint にまとめ、クラスや学科全体で発表会を開催した。また後期の調査結果は、Word の共通雛型に落とし込み新聞としてまとめ、台湾・大葉大学へ発信した。

授業における情報の共有や、課題の指示などは Classroom を利用した。G Suite for Education に含まれている classroom は、授業クラスの作成、課題の出題や採点、フィードバックの管理等がしやすい。また、教員・学生双方、どの PC やモバイルデバイスからでもログイン可能であり、非常に使い勝手が良い。また、調査したことやメモ等を写真に撮り UP させ、それを蓄積させていけばいわゆるポートフォリオ的な機能を持たせることもできる。授業日当日グループ内に欠席者が出て資料があれば作業が進めやすいというメリットもあった。

一方発表会における、発表者への評価・コメントには Forms を用いた。Classroom 同様 G Suite に含まれている Forms ではアンケートやテスト、投票、意見聴取等を容易に行える。結果はリアルタイムで集計され、同時にグラフ化もなされる。あらかじめリンクアドレスを QR コードにしておき、授業中に携帯で読み取らせ、フォームに従って発表に対するコメントを送信すれば、即座にそれをクラス全員

が共有することができるのである。口頭での評価・コメントでは出にくい厳しい意見や率直な感想を引き出すことができ、また集計結果は Excel 保存することが可能なため、教員・学生双方の振り返りにも役立った。

台湾・大葉大学の学生・教員とは SNS 上 (Facebook) で交流を行った。その後、受講者の中から希望者 3 名が実際に大学を訪問、現地での文化交流を行った (また、その交流の様子は、台湾の新聞「中国時報」<2019 年 3 月 14 日付>にも掲載された)。Facebook グループにはチャットやファイル共有機能があり、双方向のコミュニケーションがとりやすく、また基本メンバーしかアクセスできないようになっているためセキュリティの面でも安心できる。まずは、自己紹介を兼ねて、比治山大学について紹介する動画を作成した。作成で用いたのは iPad である。iMovie や Clips といった無料アプリは、初心者でも編集がしやすく、AirDrop で簡単に共有することもできる。互いに制作した動画や、広島に関する情報をまとめた新聞などを UP し、それらを見た比治山、大葉双方の学生が質問や感想をページ上でやり取りしていった。なお、後期「初年次Ⅱ」での調査結果については、電子黒板を利用しクラス内での発表も行った。

4. 研究の総括と今後の課題

授業後のアンケートには「もっと台湾について色々知りたかった。自分でも調べてみようと思う」、「もっと多くの国の文化について学びたいです」、「毎週の調査と発表が難しかったけど、楽しかった」等々の感想が寄せられた。概ね学生たちには好評であり、授業を通じ〈動機づけ〉は維持されたとみてよいのではないかと思う。

2019 年度以降は、授業外学修の増加へと確実に繋がる授業プログラムの構築を目指し、授業内容、運営のブラッシュアップに努めたいと考えている。

賛助会員広告一覧
(出講申込受付順)

日本データパシフィック 株式会社

特定非営利活動法人 日本語検定委員会

株式会社 ベネッセ i-キャリア

ラインズ 株式会社 リメディアル教育グループ

株式会社 世界思想社教学社

株式会社 東信堂

玉川大学 出版部

株式会社 ワークアカデミー noa 出版

実教出版 株式会社

朝日新聞社

株式会社 くろしお出版

これが、私らしさ。

大学では色んな仲間と一緒に成長してきた。

レポートに悩んでいるとアドバイスをくれたり、
私からアイデアを出すこともあった。

先生はいつも励ましの言葉をかけてくれた。

だから見てほしい、これが私らしさ。

 WebClass の e ポートフォリオ機能をご紹介します。

e ポートフォリオ・コンテンツ

深い学びを可能にする「気付き」を誘発。学習と評価の一体化で、学習プロセスが見える化します。自己評価・教師評価・相互評価をレーダーチャート上に可視化。ショーケースポートフォリオで作品集にまとめる事ができます。

学習記録ビューア

各授業で蓄積された成果物を一箇所ですべて確認ができます。学生が履修した授業の一覧や、課題の実施状況、さらには4年間で提出した全レポートの一覧表示とダウンロードが可能で、振り返りの場として活用できます。

修学カルテ

定期的な目標設定と振り返りや、課外活動の記録を蓄積できます。修学カルテは画面上に入力項目を自由に設置できるのが特徴。年度や学期の切替タブ、学生プロフィール、ループリック、レーダーチャートを配置できます。

WebClass の無料体験モニターを募集しております。

ラーニング・カンパニーでありたい。

日本データパシフィック株式会社

〒186-0002 東京都国立市東 1-4-15 国立 KT ビル

TEL : 042-573-6721 FAX : 042-573-6728

www.datapacific.co.jp

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。

(2018年度第2回検定問題 3級 敬語)

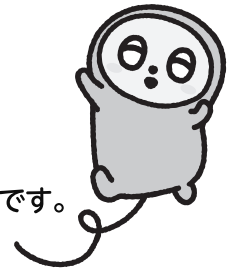
【飲食店の店長が、店内に飾ってある写真について尋ねる客に】

そちらの写真は、当時の総理が当店へ()際に撮影したものです。

1 参った

2 お越しの

3 お越しした



公式キャラクター
にほんごん

A 正答 2

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。



2019年度 第2回(通算第26回)

申込
期間

8/1(木)～10/11(金)

10/12(土)
消印有効

一般会場 11/9(土)

準会場 11/8(金)・9(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。 ※2020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

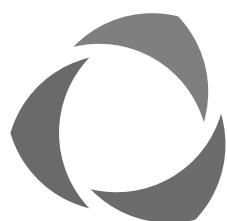
●午前9:30～午後5:00
(土・日・祝日を除く)



【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

正しい学歴社会を実現するテスト



GPS-Academic[®]
Global Proficiency Skills program[®]

答えが1つではない問いに対して、
協働して問題発見・解決を行う能力を評価

詳しくはWEBで

GPS-Academic

検索

ベネッセi-キャリアの大学支援サービスお問い合わせ先

東日本エリア 03-5320-1299

西日本エリア
※東海エリアを含む

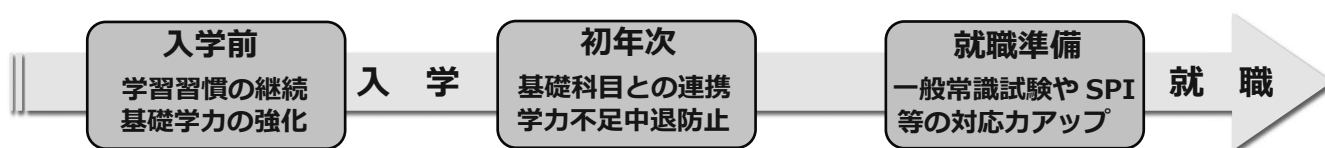
06-6442-0013

(土曜・日曜・祝日・年末年始を除く平日9:30～17:00)

株式会社ベネッセi-キャリア

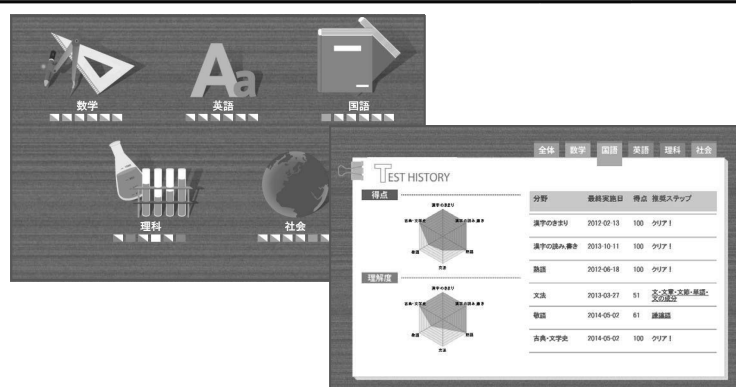
入学前から就職対策まで 「基礎学力の強化」は ラインズにお任せください。

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。



進化する初年次教育

初年次教育学会 編

学びへの動機付けや学習技術の修得で、高校生から大学生への移行を支援してきた初年次教育。高大接続改革やアクティブラーニングの浸透でどう変わるのか？ 政策動向から実践方法まで、多様化する初年次教育の全貌を描く。初年次教育学会設立十周年記念出版。

本体 2,300 円 (税別) A5 判 / 208 ページ ISBN 978-4-7907-1722-5

〈基礎ゼミ〉シリーズ

アクティブな学びを引きだす教科書シリーズ。大学に入って初めて、レポートやプレゼン、グループワークといった学習形態に触れる学生のニーズに応える。ワークシート付！



シリーズ最新刊！

『基礎ゼミ 政治学』

福井英次郎 編

本体 1,800 円 (税別)

A5 判 / 192 ページ

ISBN 978-4-7907-1724-9

『基礎ゼミ 社会学』

工藤保則・大山小夜・笠井賢紀 編

本体 2,100 円 (税別) ISBN 978-4-7907-1692-1

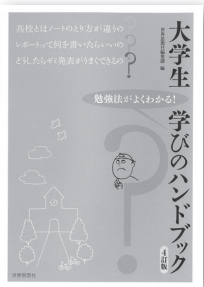
『基礎ゼミ 宗教学』

大谷栄一・川又俊則・猪瀬優理 編

本体 1,900 円 (税別) ISBN 978-4-7907-1697-6

大学生 学びのハンドブック

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…。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。徹底的な学生目線で人気の定番・初年次教育テキスト。

A5 判 / 128 ページ / 2 色刷

本体 1,200 円 (税別) ISBN 978-4-7907-1707-2

大学 新入生ハンドブック



時間割は自分で作る？ 大学の先生ってどんな人？ ゼミって何？ 大学の仕組みや勉強の仕方が高校までとどう違うのか、平易に解説。新入生向けオリエンテーションに最適のテキスト。

A5 判 / 64 ページ / 2 色刷

本体 520 円 (税別) ISBN 978-4-7907-1641-9

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

大学の組織とガバナンス〔高等教育研究論集第1巻〕

羽田貴史著

A5・上製・三三六頁・三三〇〇円

世界の大学と比べ遅れを取っている日本の大学は、研究の質的・量的劣化と大学の組織運営に問題がある。本書は大学の組織・運営と大学人論等の多様な視点から切り込んだ、第一級の大学組織・ガバナンス研究であり、大学学長や理事をはじめ、関係者必読の高等教育研究論集第1巻。

2020時代の大学教育の展望

山田礼子著

A5・上製・二八八頁・二八〇〇円

長期学外学修のデザインと実践 学生をアクティブにする
澤邊潤・木村裕斗・松井克浩編著
A5・上製・三三六頁・三二〇〇円

国際共修 文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ
末松和子・秋庭裕子・米澤由香子編著
A5・並製・三三八頁・三四〇〇円

グローバルに問われる日本の大学教育成果
加藤真紀・喜始照宣著
A5・上製・二六八頁・二八〇〇円

大学教育における高次の統合的な能力の評価 量的・質的・直接的・間接的の二項対立を超えて
斎藤有吾著
A5・上製・一四四頁・二八〇〇円

大学におけるライティング支援 どのように書くかを
関西大学ライティングラボ・津田塾大学ライティングセンター編
A5・並製・二四〇頁・二四〇〇円

幼児教育系学生のための日本語表現法 保育実践力の基礎を
久保田英助・大岡紀理子編 森下稔監修
A5・並製・一六八頁・一五〇〇円

主体的学び 6号 特集…いま、なぜ教養教育が必要なのかを問う
主体的学び研究所編
A5・並製・一七六頁・一八〇〇円

検証 国立大学法人化と大学の責任 その制定過程と
田中弘允・佐藤博明・田原博人著
A5・上製・五二八頁・三七〇〇円

大学教学マネジメントの自律的構築
——主体的学びへの大学創造二〇年史
関西国際大学編
A5・上製・三四四頁・二八〇〇円

学修成果への挑戦 地方大学からの教育改革
濱名篤著
四六・上製・二八〇頁・二四〇〇円

文部科学省の解剖

青木栄一編著

A5・上製・二九六頁・三二〇〇円

文科省は三流官庁か？幹部職員に対する初の意識サーベイ。官邸、他省庁、地方自治体等との関係、庁舎内の部署配置、幹部職員人事等のリアルな分析を通して、文部省／科技庁の統合後のガバナンスの行方等、俗説を排する文科省の組織構造の全貌を捉えた初の本格的実証研究。巻末に調査資料掲載。

いま、教育と教育学を問い直す 教育哲学は何を究明し、何を展望するか
森田尚人・松浦良充編著
A5・上製・三四四頁・三二〇〇円

教育的関係の解釈学 刊行即重版！
坂越正樹監修 丸山恭司・山名淳編
A5・上製・二八〇頁・二八〇〇円

教育哲学のデューイ 連環する二つの経験
田中智志編著
A5・上製・三八四頁・三二〇〇円

「主体的・対話的で深い学び」の理論と実践
遠藤孝夫編著
A5・並製・二八〇頁・二六〇〇円

ネオリベラル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

現代ベトナム高等教育の構造 国家の管理と党の領導
関口洋平著
A5・上製・三二八頁・三九〇〇円

大学生白書 2018 今の大学教育では学生を変えられない
溝上慎一著
A4・並製・一六〇頁・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 好評9刷
溝上慎一著
A5・並製・二〇八頁・二四〇〇円

①アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性 一八四頁・一〇〇〇円

②学習とパーソナリティ 「あの子はおとなしいけど成績はいいんですね！」をどう見るか 二四八頁・一六〇〇円

越境ブックレットシリーズ(各A5・並製、続刊)

③教育の理念を象る 教育の知識論序説 田中智志

④知識論 情報クラウド時代の「知る」という営み 山田肖子



大学IRスタンダード指標集
 教育質保証から財務まで
 関東地区IR研究会監修 松田岳士、森雅生、相生芳晴、姉川恭子 編著
 汎用性と将来における活用性に着目した139の指標を取り上げ、活用例、算出方法、必要なデータなどを見開きで示す。
 IR担当者必携。
 B5判並製・296頁 本体2800円



未来の学校
 テスト教育は限界か
 トニー・ワグナー 著 陳玉玲 訳
 これからの社会で本当に生き残るための七つのスキルとは。学校や教師の役割とは。アメリカの事例から日本の教育のあり方を考える。
 四六判並製・432頁 本体3200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



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
 研究テーマの決め方から、情報収集、効果的なプレゼン資料の工夫など、ラーニング・スキルの「技」を見開きで紹介。
 A5判並製・152頁 本体1600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

インターンシップ実践ガイド
 大学と企業の連携
 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

インターンシップ入門
 就活力・仕事を身につける
 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
 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

大学で勉強する方法
 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

学びのティップス 大学で鍛える思考法
 近田政博 著
 大学での学習法・思考法や自発的に学ぶ習慣をつけるコツを紹介する。高校とは異なる大学のスタイルへの適応の仕方を詳しく解説。
 A5判並製・104頁 本体1200円

学校の先生が自分たちで作った学びの教科書！
だから使いやすい。生徒たちがイキイキ学ぶ。

自分ごとからはじめよう



SDGs

探究ワークブック

～ 旅して学ぶ、サステナブルな考え方 ～



販売価格
1,500 円+税
A4版 / フルカラー / 122p

2015年9月ニューヨークの国連本部で開催された「持続可能な開発サミット」において、2030年までの開発アジェンダである「持続可能な開発目標（以下 SDGs）」の合意がなされました。SDGsは、「誰一人取り残さない（No one left behind）」をコンセプトに、先進国と途上国の経済格差問題の解決、そして持続可能な社会の構築を目指しています。本書は、このような状況下において、SDGsを実践的に学ぶワークブックとして制作しました。これからSDGsを学びたいと思う方はもちろんのこと、教育現場でも活用いただき、多くの方々がSDGsを知るきっかけとなり、SDGs達成の一助につながればと考えます。

より良い未来のため、SDGsの「自分ごと」からはじめましょう。（本書「はじめに」より一部抜粋）

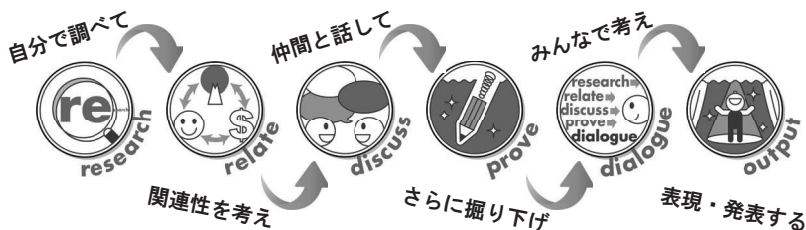
SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

✓ 本ワークブックの学び

SDGsの視点で世界の国々について学ぶだけでなく、先生たちの経験から生まれた「学びの手法」で主体的に学んでいきます。



Think Globally, Act Locally!



なので、「自分ごと」で考える、具体的なアクションになる！

著者紹介



保本 正芳 先生

近畿大学総合社会学部 講師（博士（工学））
地上及び衛星データを活用した大気環境分析を研究
2002年『日本リモートセンシング学会論文奨励賞』受賞



中西 将之 先生

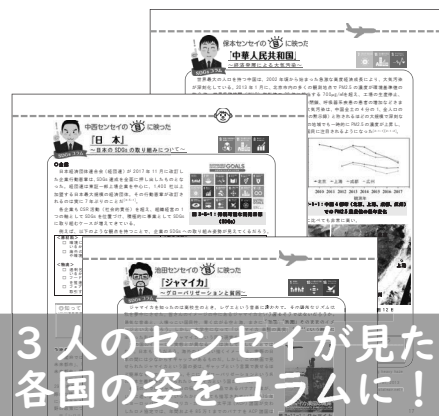
株式会社ツナグラボ 代表取締役
キャリアデザイン講師、京都市教育懇話会運営委員、
「SDGs2030」「SDGs de 地方創生」公認ファシリテーター



池田 靖章 先生

香里ヌヴェール学院中学校・高等学校 校長
学校運営のかたわら、ESD教育の実践に取り組む
著書に『総合的な探究 実践ワークブック』など

少しだけ、
本書の内容をご紹介します



本ワークブックに関する
お問い合わせはこちらまで



noa出版

TEL: 06-6311-9200

MAIL: info@noa-prolab.co.jp URL: http://noa-prolab.co.jp/



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。



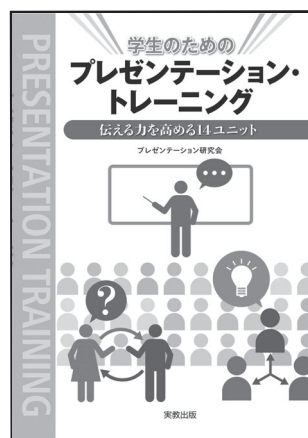
学生のレポート・論文作成トレーニング 改訂版

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。

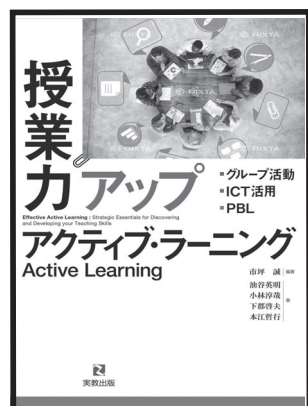


学生のためのプレゼンテーション・トレーニング

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/>

A black and white portrait of a woman with short, wavy hair and bangs. She is smiling and looking upwards and to the left. The image is cropped to show her head and shoulders.

磨くことができます。

朝日新聞 時事ワークシート

高校版 **for School**

まなぶ@
朝日新聞

[illegible]

知へのステップ 第5版

大学生からのスタディ・スキルズ

■学習技術研究会[編著]／B5判／本体1,800円＋税

「大学での勉強の仕方がわかる」と支持を受け続ける、大学1年生の必携書籍。Windows 10、Microsoft Office 2016に対応改訂。ダウンロードデータ有。

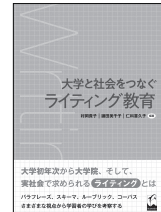
ご採用の先生には、教授資料とワークシートを差し上げます。



大学と社会をつなぐライティング教育

■村岡貴子/鎌田美千子/仁科喜久子[編著]／A5判／本体2,700円＋税

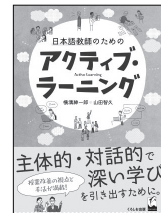
大学での教育から社会での実務に至るまで、そこで必要なライティングについてさまざまな観点から論じる。SNSでの意思疎通が日常となった現況において、社会で活躍する人材の育成のため、大学で求められているライティング教育とは。



日本語教師のためのアクティブ・ラーニング

■横溝紳一郎/山田智久[著]／A5判／本体2,400円＋税

学習者の「主体的・対話的で深い学び」を引き出すために、授業をどうデザインすればよいのか。既存の授業を見直すヒント、ICTの活用方法など、教師の自己成長を促すための具体的な手法が満載。新たな授業改善にチャレンジしよう。



日本語教育はどこへ向かうのか 移民時代の政策を動かすために

■牲川波都季[編著] 有田佳代子/庵功雄/寺沢拓敬[著]／A5判／本体1,500円＋税

外国人の受入れは一気に加速した。日本語教育の需要が非常に高まる中、日本語教師の就職問題、留学生の就労問題など、手放しでは喜べない状況にある。政策に合わせて動かなければならない現状から脱するためのヒントを与える論考集。



たのしい音声学

■竹内京子/木村琢也[著] 岩松奈央子[イラスト]／B5判／本体2,600円＋税

音声学の知識を学び、それが使えるようになろう！ 実験、その解説、クイズ、発音記号チェック、復習テストなどで構成。発音記号の書き方・読み方は、特に重点的に解説。言語聴覚士国家試験の過去問も掲載。サポートサイトも充実。



ここがポイント！ レポート・論文を書くための日本語文法

■小森万里/三井久美子[著]／B5判／本体1,600円＋税

初級～上級で習った日本語文法を、レポート・論文では実際どのように使えばよいのか。読み手に誤解を与えることなく理解されるための文法力を伸ばすことができる。日本語の授業だけでなく、留学生の独学にも最適。



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。



実行委員会メンバー

【実行委員長】	関田 一彦	(創価大学教職大学院)
【実行委副委員長】	山崎 めぐみ	(教職大学院)
【実行委事務局長】	舟生 日出男	(教育学部)
【実行委員 (学外)】	井下 千以子	(桜美林大学)
	笹金 光徳	(高千穂大学)
	成田 秀夫	(大正大学)
【実行委員 (学内)】	牛田 伸一	(教育学部)
	佐藤 広子	(学士課程教育機構)
	戸田 大樹	(教育学部)
	山内 俊久	(教育学部)
	島 信行	(教育学部事務室)
	吉村 隆幸	(教育学部事務室)
	藤岡 拓己	(教育学部事務室)

表紙ロゴデザイン 山田 慧美

初年次教育学会 第12回大会 発表要旨集

発行日：2019年9月6日

発行者：初年次教育学会第12回大会実行委員会

初年次教育学会第12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12回大会 HP： <http://www.jafye.org/conf/conf2019/>

大会校窓口： sekita@soka.ac.jp

042-691-5473 (創価大学教職大学院：関田)