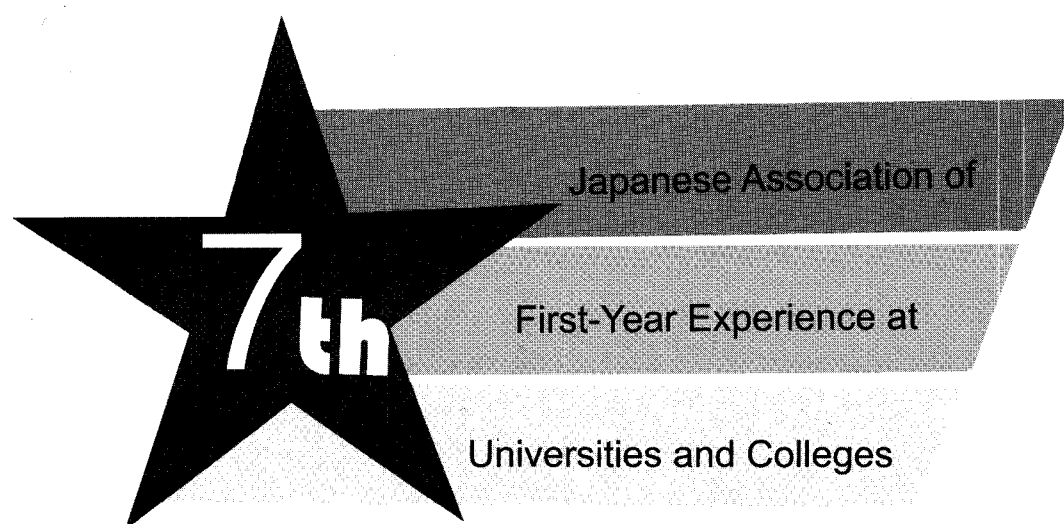


初年次教育学会第7回大会

発表要旨集

— 初年次教育における自己表現：表現から実現へ —



主催：初年次教育学会

共催：帝塚山大学

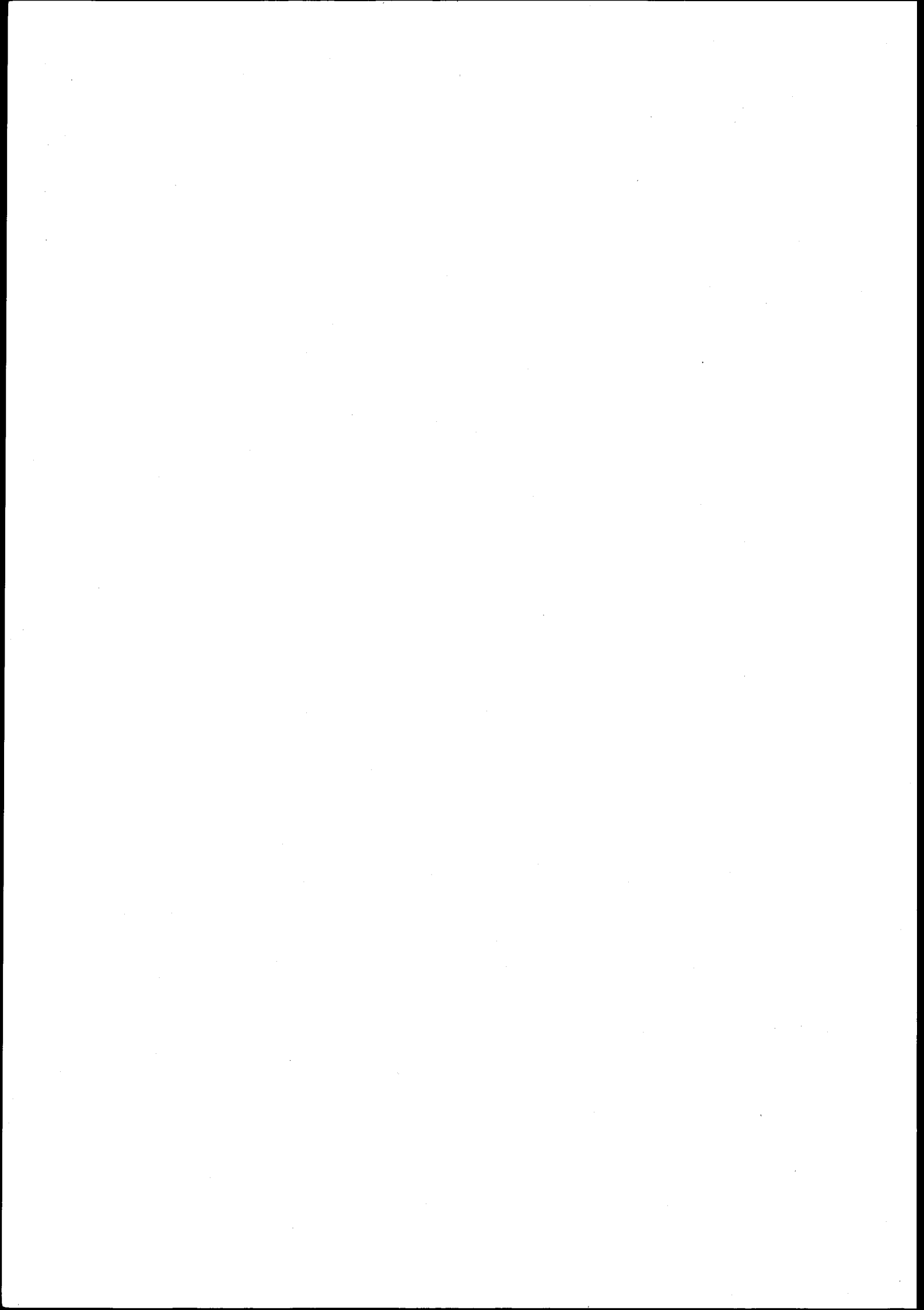


平成26年9月4日（木）・5日（金）



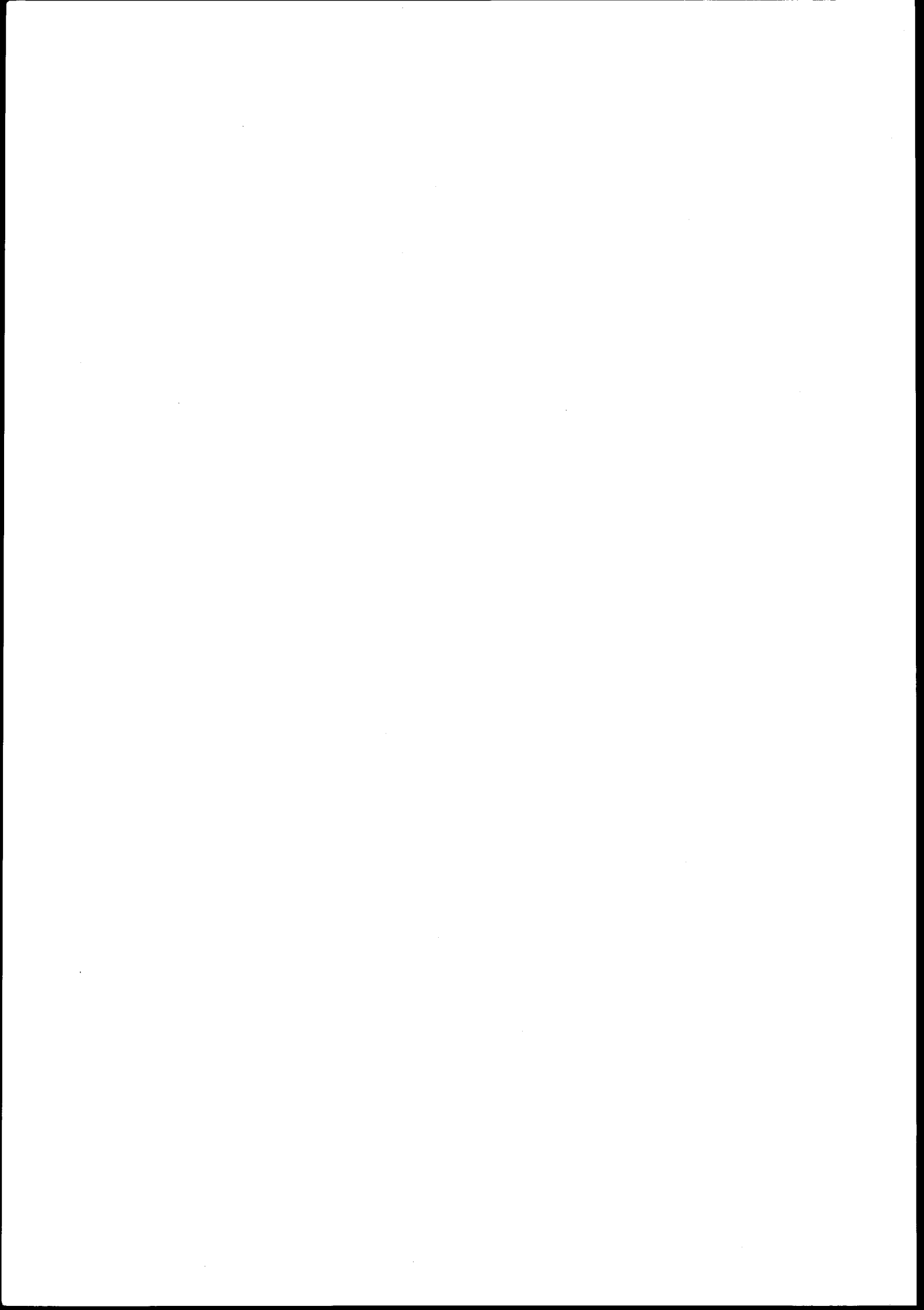
帝塚山大学
TEZUKAYAMA UNIVERSITY

奈良・東生駒キャンパス



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
会場へのアクセス	.....	p.6
バス時刻表	.....	p.7
帝塚山大学 奈良・東生駒キャンパス会場案内図	.....	p.8
大会会場案内図（1号館・2号館）	.....	p.9
大会プログラム		
記念講演、大会企画フォーラム、課題研究セッション	.....	p.11
企画セッション一覧	.....	p.12
自由研究発表 I	.....	p.15
自由研究発表 II	.....	p.18
発表要旨		
記念講演	.....	p.21
大会企画フォーラム	.....	p.22
課題研究セッション	.....	p.29
ワークショップ	.....	p.32
ラウンドテーブル	.....	p.38
自由研究発表 I	.....	p.46
自由研究発表 II	.....	p.100



ご挨拶

ご挨拶

初年次教育学会の第7回大会を2014年9月4日(木)・5日(金)の両日、帝塚山大学(奈良・東生駒キャンパス)で開催するにあたり、歓迎のご挨拶を申し上げます。

今年、帝塚山大学は創立50周年をむかえました。この記念すべき年に、本学で学術大会を開催できますことは、誠に光栄であります。本学では、今大会を大学創立50周年記念行事のひとつに位置づけています。

今大会では、「初年次教育における自己表現：表現から実現へ」をメインテーマとしました。自己をさまざまな形で表現することは、コミュニケーションの第一歩であり、初年次教育にとっても重要なテーマのひとつと考えられます。例年通りの企画シンポジウムやワークショップ、ラウンドテーブル以外にも、魅力的な記念講演を予定しております。前回大会同様に充実した大会となるように、実行委員会、スタッフ一同、大会運営に努めます。

9月初旬の奈良は残暑が予想されますが、20年に一度の「式年造替」(しきねんぞうたい)を来年にひかえた春日大社をはじめ、古都奈良をぜひご堪能いただきたいと思います。

末筆ながら、今大会が皆様にとって有意義なものになることを祈念しております。

初年次教育学会第7回大会実行委員会
委員長 岩井 洋 (帝塚山大学)

大会日程

大会日程

第1日 9月4日(木)

9:00 ~	受付開始	
10:00 ~12:00	企画セッション I	大会企画フォーラム ワークショップ ラウンドテーブル
12:00 ~ 13:00	昼食	
13:00 ~ 13:15	開会式	<2号館1階2101教室>
13:30 ~ 14:45	記念講演	<2号館1階2101教室>
15:00 ~ 15:30	総会	<2号館1階2101教室>
15:45 ~ 17:45	自由研究発表 I	
18:00 ~ 20:00	懇親会	<食堂>

第2日 9月5日(金)

9:00 ~	受付開始	
10:00 ~ 12:00	企画セッション II	課題研究セッション ワークショップ ラウンドテーブル
12:00 ~ 13:00		
13:00 ~ 15:00	自由研究発表 II	
15:15 ~ 15:30	閉会式	<1号館1階1102教室>

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
(ア) 大会参加費 (要旨集代を含む)	会 員：4,000 円	5,000 円
	非会員： ー	5,000 円
	学 生：2,000 円*	2,000 円
(イ) 懇親会費	会員/非会員：5,000 円	5,000 円

(ウ) 事前申込のお願い

① 同封の郵便払込取扱票にて、7 月 31 日 (木) までにお振込みください。

それ以降は、当日受付でお支払いください。

② 振込手数料は各自で負担してください。

* 受付の混雑を避けるため会員の方は事前申込にご協力お願いします。非会員の方は当日受付とします。

* 学生の方は受付にて学生証をご提示ください。

(エ) 注意

機関会員 5 名までが会員として参加できます。6 名目からは非会員として大会当日お申込ください。

- | | |
|-------------|--|
| 2. 名札 | 会場内では常にお付けください。不要になった名札ケースは返却をお願いします。 |
| 3. 喫煙 | 全館禁煙。指定場所のみで喫煙が可能です (会場案内図参照)。 |
| 4. 休憩所・クローク | 会場内に休憩所 (1107 教室)、クローク (1101 教室) を設けます。 |
| 5. コピーサービス | 利用できません。自由研究発表は 50 部を目安にご用意ください。 |
| 6. 駐車場 | 利用できません。公共の交通機関をご利用ください。 |
| 7. 学会年会費 | 大会会場では納入できません。 |
| 8. 昼食について | 学食が臨時営業しておりますので、ご利用ください。(一食 400 円程度。売り切れの際はご容赦ください。) なお、大学近隣は飲食店が少ないためできるだけ学食のご利用をおすすめします。 |
| 9. 服装について | 大会期間中は残暑が予想されます。大会参加の皆様には軽装をおすすめいたします。なお、本学では大会期間中も「ノーネクタイ、ノー上着」の軽装化を実施していますので、ご理解をお願いいたします。 |
| 10. 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7回大会

—初年次教育における自己表現：表現から実現へ—

主催：初年次教育学会

共催：帝塚山大学

日時：平成26年9月4日(木)・5日(金)

会場：帝塚山大学 奈良・東生駒キャンパス

9月4日(木)

1102~1308教室：1号館、2201教室：2号館

行事	教室	2101	1102	1103	1201	1202
9:00	受付開始					
10:00 12:00	企画セッションⅠ 大会企画フォーラム、ワークショップ ラウンドテーブル		大会企画フォーラム 谷 美奈 銅金 裕司 横山 千晶	ワークショップ② 川島 啓二 池田 史子 久保田 祐歌		
昼 食						
13:00 15:30	開会式・記念講演・総会	開会式 記念講演 総会	『シンプルプレゼンのすすめ』			
15:45 17:45	自由研究発表Ⅰ		学習意欲・学習 成果Ⅰ-① 山本 啓一 金森 敏 絹川 直良 蔵本 信比古 橋本 智也	学習意欲・学習 成果Ⅰ-② 山本 英司 遠海 友紀 成瀬 尚志 西口 啓太 木岡 樹	学士課程教育 小山 貴之 和田 朋子 黒田 友貴 (※1)	スタディ スキルズ 中園 篤典 佐藤 尚子 皆川 雅章 大野 早苗
18:00~ 20:00	懇親会(食堂)		(※1)「学士課程教育」の 山邊昭則会員の発表はキャンセルになりました。			

9月5日(金)

行事	教室	2101	1102	1103	1201	1202
9:00	受付開始					
10:00 12:00	企画セッションⅡ 課題研究セッション、ワークショップ ラウンドテーブル					
昼 食						
13:00 15:00	自由研究発表Ⅱ		数理工系・医歯 薬看護系 巨海 玄道 西 誠 水町 龍一 河野 享子 野澤 直美	学習意欲・学習 成果Ⅱ 杉田 一真 有田 亘 河住 有希子 田中 佳子 中山 千佐子	教職協働・キャ リア教育 西村 秀雄 鈴木 浩子 立山 賢太郎 岡野 絹枝	授業デザインⅡ 佐藤 智明 鈴木 理絵 黒田 秀雄 上岡 真紀子 矢島 彰
15:15~ 15:30	閉会式		閉会式			

《お知らせ》
 *9/4(木)の懇親会終了後、20:15~20:30の間に近鉄東生駒駅行き無料バスを運行します。

9月4日(木)

1203	1204	1205	1206	1207	1301	1307	1308
	ワークショップ① 藤田 哲也	ワークショップ③ 関田 一彦	ワークショップ④ 三浦 真琴	ワークショップ⑤ 立石 慎治		ワークショップ⑥ 杉谷 祐美子 成田 秀夫 成瀬 尚志 山本 啓一	ポッドキャスト① 藤本 元啓 垣内 聡子 中島 剛
昼 食							
授業デザインⅠ 西谷 尚徳 奥井 智一郎 岩崎 千晶 清水 亮 牧 恵子					協同学習Ⅰ 中 善則 杉山 正純 菊地 滋夫 久保田 英助 安永 悟		

9月5日(金)

1203	1204	1205	1206	1207	1301	1307	1308
	ワークショップ⑦ 沖 清豪	ワークショップ⑧ 安永 悟	ワークショップ⑨ 坂倉 杏介 横山 千晶	ワークショップ⑩ 中村 博幸 吉村 充功 堀上 晶子	課題研究セッション 井下 千以子 関田 一彦 川嶋 太津夫 及川 良一 山田 礼子 濱名 篤	ワークショップ⑪ 田中 岳 森川 園子	ポッドキャスト② 清水 亮 上野 寛子 岩井 洋
昼 食							
協同学習Ⅱ 森 常人 吉村 充功 坂東 実子 坂倉 杏介 中村 博幸							

会場へのアクセス

会場へのアクセス

1. 会場 帝塚山大学 (奈良・東生駒キャンパス)

〒 631 - 8501

奈良市帝塚山 7 - 1 - 1

Tel 0742 (48) 9429 ・ Fax 0742 (48) 6364 ・ アドレス fye7-tez@jimu.tezukayama-u.ac.jp

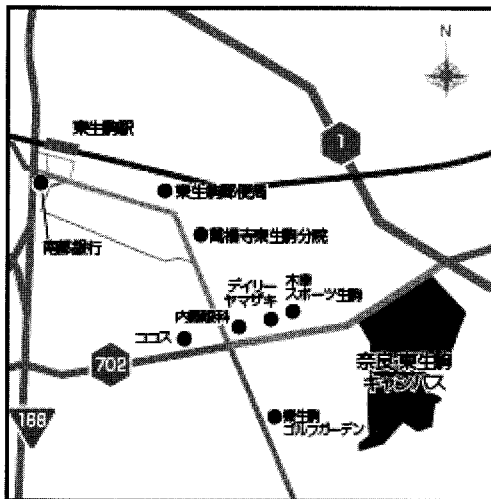
ホームページ <http://www.tezukayama-u.ac.jp/>

大会ホームページ <http://www.tezukayama-u.ac.jp/fye/>

※プログラムの詳細等は大会ホームページにて随時更新します。

2. アクセス方法

奈良・東生駒キャンパス最寄り駅周辺



近鉄奈良線「東生駒」駅下車。「帝塚山大学」行きバスで約 5 分、徒歩なら約 15 分。

※「帝塚山住宅」行きバスを利用することも可能です。(「東生駒一丁目東」下車、徒歩 2 分)。

バスの時刻表は、次頁をご参照ください。

新幹線で来られる方

「大阪」から JR 環状線・外回り → 「鶴橋」 → 近鉄線に乗り換えて → 「東生駒」
(約 31 分)

「京都」から 近鉄線 → 「大和西大寺」 → 「東生駒」 (約 46 分)

飛行機で来られる方

「関西空港」から 南海空港線 → 「難波」 → 近鉄線に乗り換えて → 「大阪難波」
→ 「東生駒」 (約 1 時間 31 分)

バス時刻表

奈良交通バス時刻表 (奈良・東生駒キャンパス ↔ 近鉄東生駒駅)

【東生駒駅→奈良・東生駒キャンパス】

曜日	系統番号	行き先	時刻	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
平日	文	帝塚山大学				25	20	23	23	23	23	15	27					
					40													
平日	74 75	帝塚山住宅 (○は帝塚山大学経由)		2	4	⑤										3	2	2
				7		⑨								6	6			
				14	12	⑫		⑮	⑮	⑮	⑮	14	14		18	17	17	18
				21	⑳							24	24		26	26	26	26
				28	⑳		㉘		㉘	㉘	㉘	34	35		35	35	35	35
				36	㉘											36	36	
				44	㉘							44	45		43	44	45	
				52	㉘		㉘	㉘	㉘	㉘	㉘	54	54	55	52		57	57
					㉘		㉘									57	57	52

【奈良・東生駒キャンパス→東生駒駅方面】

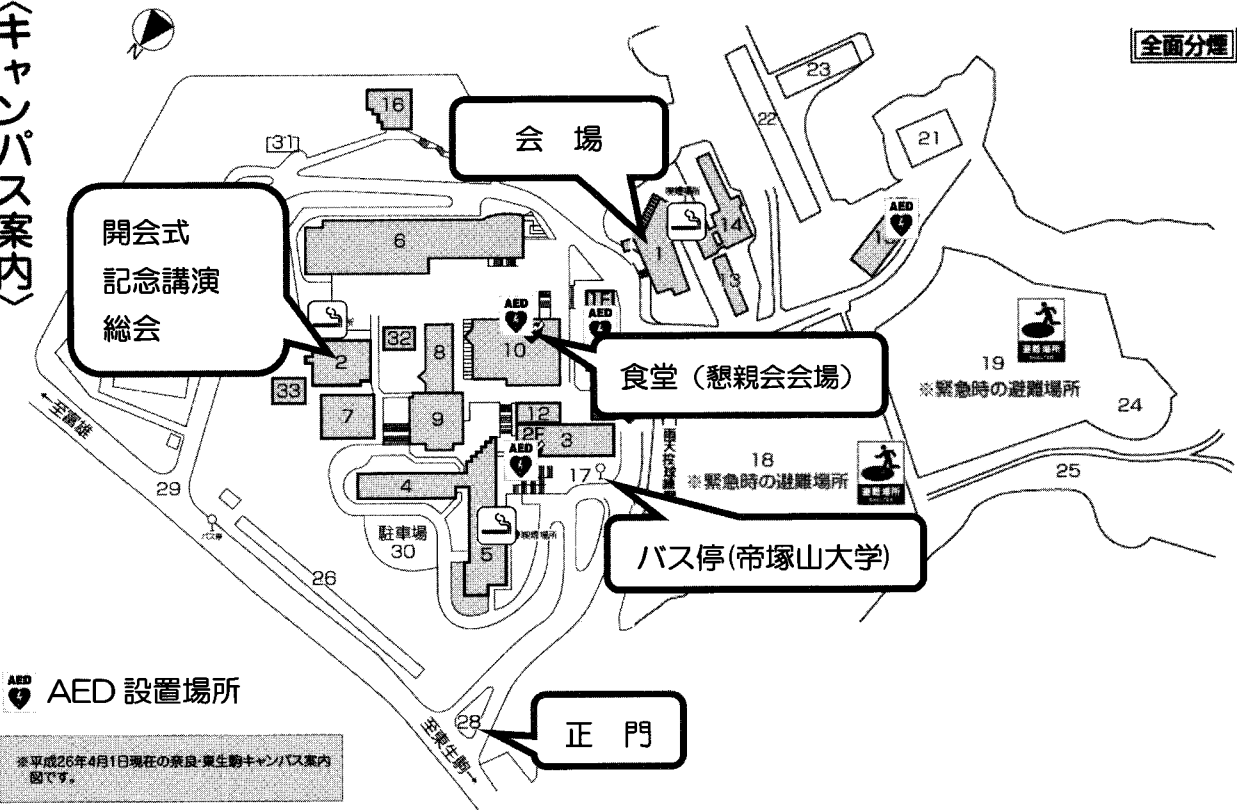
曜日	系統番号	停留所	時刻	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
平日	文	帝塚山大学発							3	3	3	3	1	2	3			10
														9	12	14		※15
						35	26	33	23	23	23	23	22	24	24	24		
									33	33	30	33	28	29	33		32	
									43	43	43	43	35	34	33			
												43	39	43	42			
												50	50	54	54	54		
												53		57				
平日	74 75	東生駒一丁目東発 (木幸スポーツ生駒前)			8	8	3	3	4	4	4	4	2	3	4	8	0	
					18	18							10		13	15		12	11
					27	29	23	23	24	24	24	24	23	25	25	25	21	21
					38	36	27	34	34	34	31	34	29	30	35	34	33	40
					48	43	43	43	44	44	44	44	36	40	44	43	45	
												54	51	55	51	55		50
					58									58	58		58	

※ 9/4(木)の懇親会終了後、20:15~20:30の間に近鉄東生駒駅行きの無料バスを運行します。

会場案内図

帝塚山大学 奈良・東生駒キャンパス会場案内図

〈キャンパス案内〉



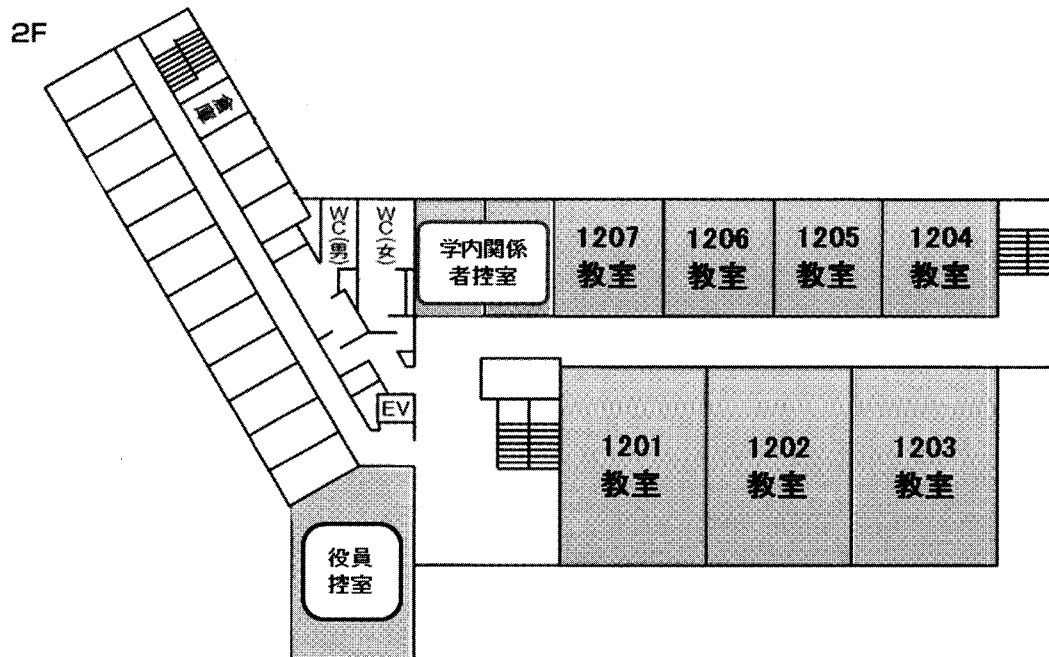
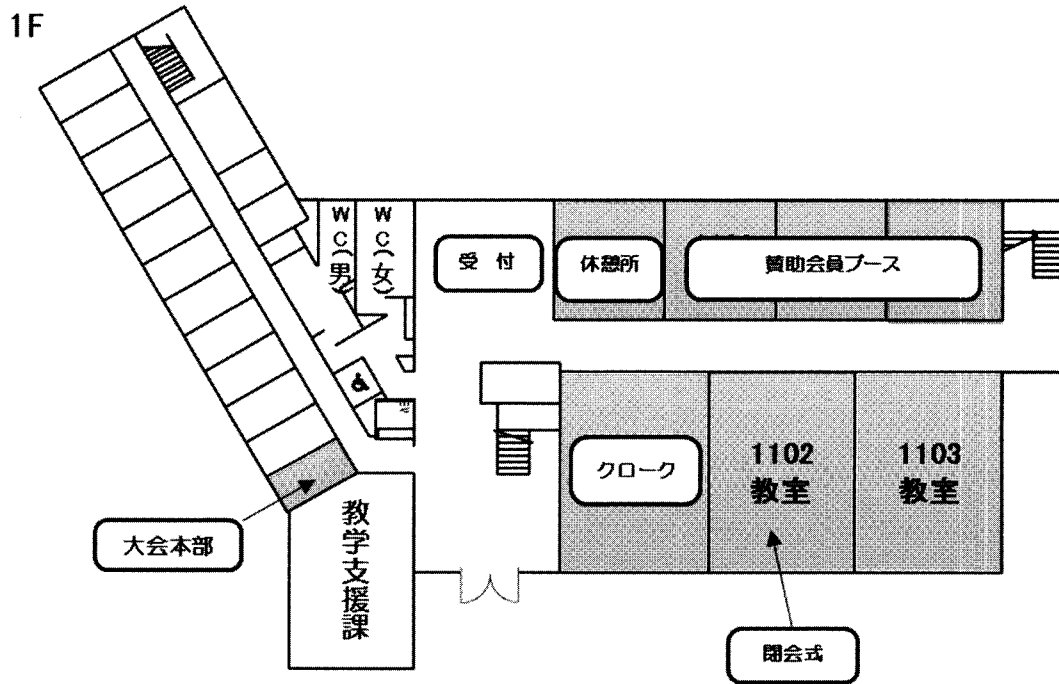
AED 設置場所

※平成26年4月1日現在の奈良・東生駒キャンパス案内図です。

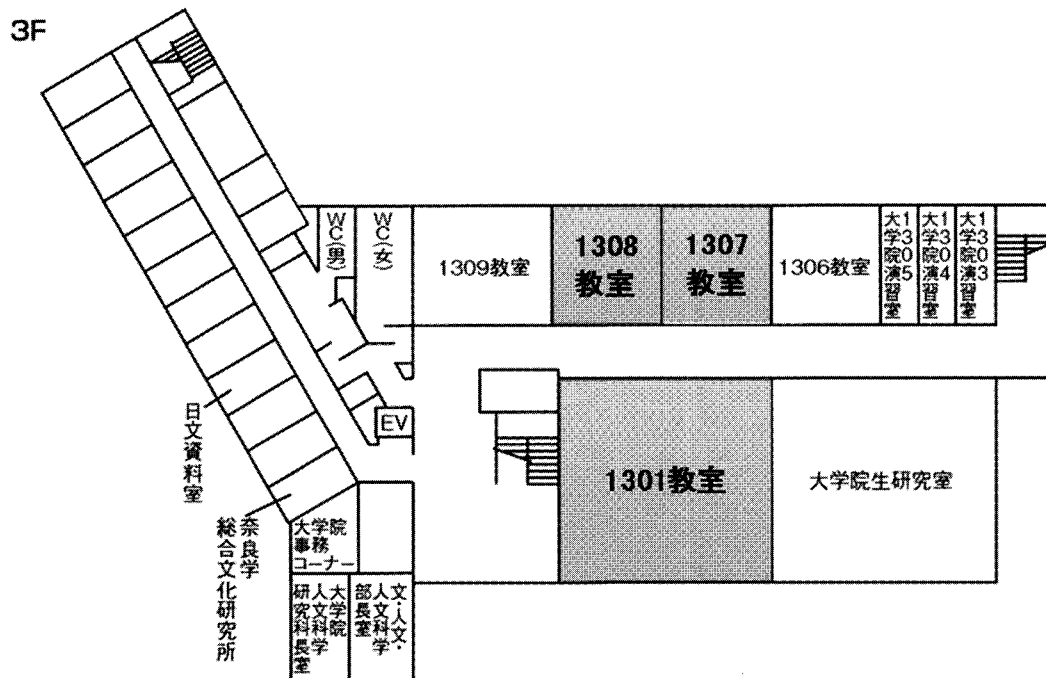
喫煙場所

- | | |
|--|--|
| <p>1. 1号館 教学支援課 (文学部・人文学部・人文科学部)、研究室、演習室、教室</p> <p>2. 2号館 研究室、演習室、教室</p> <p>3. 3号館 学長室、総務課、学生生活課 (学生支援担当)、教学支援課 (学部共通担当)、保健室、学生相談室、掲示コーナー、講師控室</p> <p>4. 4号館 研究室、演習室、合同研究室</p> <p>5. 5号館 教学支援課 (経済学部)、教学支援課 (経営学部・経営情報学部) 教室、地域交流サロン (学生ホール)、TIES教材開発室</p> <p>6. 6号館 教学支援課 (法学部・法政策学部)、研究室、演習室、教室、学生ホール、ラウンジ</p> <p>7. 7号館 情報教育研究センター (情報教育センター事務室、演習室、教室、ホール)</p> <p>8. 8号館 図書課・閲覧室・アクティブラーニングスペースC3 (シーキューブ)、ヤマザキYショップ</p> <p>9. 図書館 図書館書庫、学習支援室・高大連携室</p> <p>10. 体育館・食堂・学生ホール・ステーションナリー&ブック (Aogaki)・屋外テラス</p> <p>11. 9号館 入試課、広報課、キャリアセンター、学生生活課 (国際交流担当)、ラウンジ、まほろば、第2クラブハウス</p> <p>12. 第1クラブハウス・小体育館</p> <p>13. 第3クラブハウス</p> <p>14. 合宿所・同窓会室</p> | <p>15. 第4クラブハウス (トレーニングルーム)</p> <p>16. 考古学研究所・附属博物館4号館 研究室、演習室、合同研究室</p> <p>17. バスターミナル (帝塚山大学バス停)</p> <p>18. 第1グラウンド</p> <p>19. 第2グラウンド</p> <p>20. 第1テニスコート (3面)</p> <p>21. 第2テニスコート (2面)</p> <p>22. アーチェリー場</p> <p>23. 弓道場</p> <p>24. ゴルフ練習打球場</p> <p>25. どんぐり林道</p> <p>26. 第1駐輪場</p> <p>27. 第2駐輪場</p> <p>28. 正門 (守衛室)</p> <p>29. 通用門 (守衛室)</p> <p>30. 駐車場 (教職員・来客用)</p> |
|--|--|

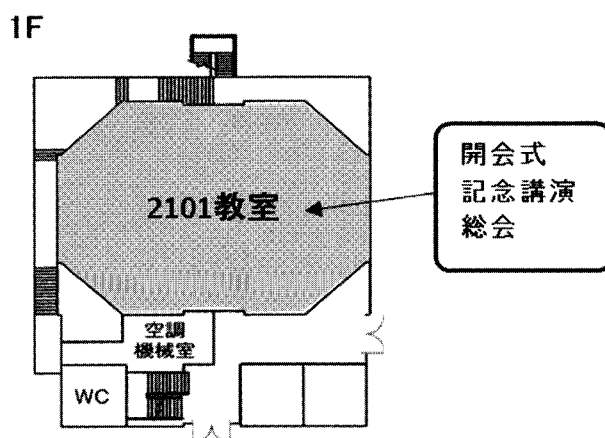
大会会場案内図 (1号館)



フロアマップ

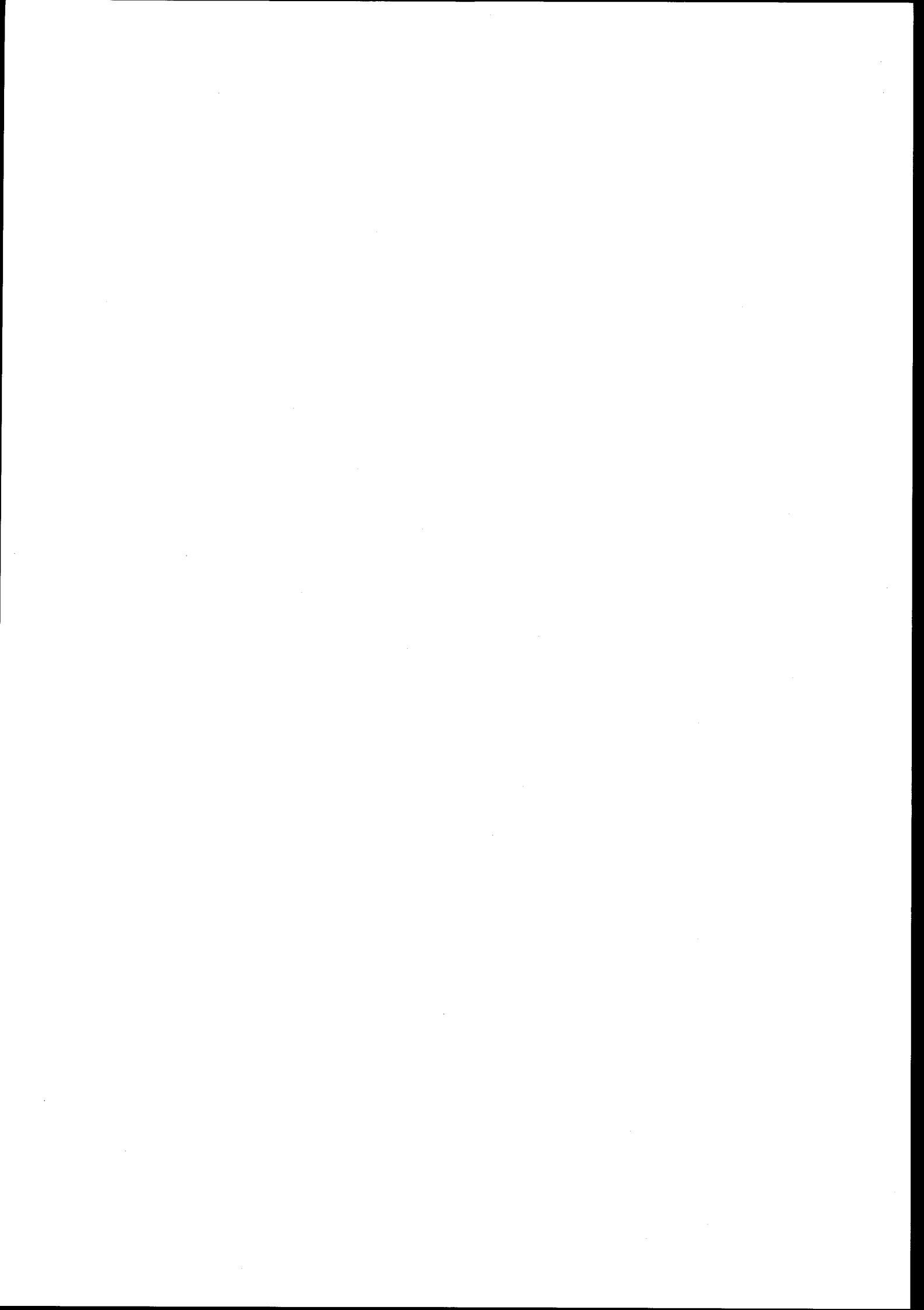


大会会場案内図 (2号館)



大会プログラム

記念講演、大会企画フォーラム、課題研究セッション.....	p.11
企画セッション一覧	p.12
自由研究発表 I	p.15
自由研究発表 II	p.18



記念講演

テーマ：「シンプルプレゼンのすすめ」
講師：ガー・レイノルズ氏（関西外国語大学教授）
司会：岩井 洋（帝塚山大学）
日時：9月4日（木）13：30～14：45
場所：2号館1階2101教室

大会企画フォーラム

テーマ：「自己表現：表現から実現へ〈造形〉〈演劇〉〈文章〉」
司会：岩井 洋（帝塚山大学）
趣旨説明：谷 美奈（帝塚山大学）
事例報告1：「マンディ・プロジェクト」銅金裕司（京都造形芸術大学）
事例報告2：「身体知プロジェクト」横山千晶（慶應義塾大学）
事例報告3：「パーソナル・ライティング」谷 美奈（帝塚山大学）
日時：9月4日（木）10：00～12：00
場所：1号館1階1102教室

課題研究セッション

テーマ：「高大接続の転機とこれからの初年次教育」
司会：井下千以子（桜美林大学）・関田一彦（創価大学）
報告1：「達成度テスト(基礎)が大学教育にもたらす影響」川嶋太津夫（大阪大学）
報告2：「高校教育の現状と高大接続への期待」及川良一（国立音楽大）
報告3：「アドバンスト・プレースメントの可能性」山田礼子（同志社大学）
コメンテーター：濱名 篤（関西国際大学）
日時：9月5日（金）10：00～12：00
場所：1号館3階1301教室

企画セッション一覧

教室は1号館

担当者 (WS) 企画者 (RT)	所属	題目	教室
企画セッション I 大会企画フォーラム、ワークショップ、ラウンドテーブル 9月4日(木) 10:00 ~ 12:00			
大会企画フォーラム			
谷美奈 銅金裕司 横山千晶	帝塚山大学 京都造形芸術 大学 慶應義塾大学	自己表現：表現から実現へ〈造形〉〈演劇〉〈文章〉	1102
ワークショップ			
藤田哲也	法政大学	初年次教育学会誌編集委員会企画：初年次教育学会誌への投稿論文の書き方 Ver.2	1204
川島啓二 池田史子 久保田祐歌	国立教育政策 研究所 山口県立大学 愛知教育大学	クリティカル・シンキングを育成する初年次教育	1103
関田一彦	創価大学	協同学習の考え方と進め方	1205
三浦真琴	関西大学	学生を能動的にするハイブリッド型授業	1206
立石慎治	国立教育政策 研究所	キャリア教育の視点から高大接続を考える	1207
杉谷祐美子 成田秀夫 成瀬尚志 山本啓一	青山学院大学 河合塾 長崎外国語大学 九州国際大学	初年次教育における評価の実行可能性を高めるために	1307
ラウンドテーブル			
藤本元啓 垣内聡子 中島剛	金沢工業大学 金沢工業大学 帝塚山大学	初年次教育における職員の役割について：職員主体の教職協働 第2報	1308

企画セッション一覧

教室は1号館

担当者 (WS) 企画者 (RT)	所属	題目	教室
企画セッションⅡ 課題研究セッション、ワークショップ、ラウンドテーブル 9月5日(金) 10:00～12:00			
課題研究セッション			
井下千以子 関田一彦 川嶋太津夫 及川良一 山田礼子 濱名 篤	桜美林大学 創価大学 大阪大学 国立音楽大 同志社大学 関西国際大学	高大接続の転機とこれからの初年次教育	1301
ワークショップ			
沖 清豪	早稲田大学	選抜性の高い人文系学部における初年次教育の模索：何に力点を置くべきか？	1204
安永 悟	久留米大学	LTD 話し合い学習法	1205
坂倉杏介 横山千晶	慶応義塾大学 慶応義塾大学	1時間で作る映像作品—自己表現と共同学習 <注1>	1206
中村博幸 吉村充功 堀上晶子	京都文教大学 日本文理大学 河合塾	初年次教育の質を高める教員協働を考える：文章表現科目の実践を例にして	1207
田中岳 森川園子	九州大学 国際基督教大学	初年次学生に対する上級生のサポートをいかに組織化するか～行動の指針になる評価表を上級生たちと作成する～	1307
ラウンドテーブル			
清水亮 上野寛子 岩井洋	神戸学院大学 明治学院大学 帝塚山大学	「イマドキの若者」が求める授業の創り方：主体的な学びを促進させるコツについて考える	1308

<注1>：先着15名とさせていただきます。

ワークショップ (WS) とラウンドテーブル (RT)

及び課題研究フォーラムについて

1. ワークショップとは

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おりますので、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. ラウンドテーブルとは

ワークショップと違い、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な結論を導き出そうとする試みです。

3. 課題研究セッションとは

課題研究フォーラムは、研究担当理事が中心となり、初年次教育に関わる重点課題を設定し、話題提供にもとづく議論をすすめるものです。

自由研究発表 I

9月4日(木) 15:45 ~ 17:45

学士課程教育 <1号館2階1201教室>

登壇者	所属	発表題目	時間
小山 貴之	創価大学	外的指標の活用による必修科目「学術文章作法」単位認定の試み	15:45~
和田 朋子	工学院大学	コミュニケーション能力育成型の初年次教育科目でグローバル人材を育てる ～ 初年次教育・英語教育・教養教育をマクロにとらえ、ミクロに考察する ～	16:05~
キャンセル			16:25~
黒田 友貴	愛媛大学 大学院	複合型プログラムを活用した初年次教育における合宿型プログラム	16:45~
総括討論			17:05~

学習意欲・学習成果 I - ① <1号館1階1102教室>

登壇者	所属	発表題目	時間
山本 啓一	九州国際大学	チーム作りを目的とした体験型学習等における適切なルーブリックの使い方について	15:45~
金森 敏	松山大学	主体性とグループワークが求められる授業における学生の学びに関する研究：シラバスを見て受講した学生と見ずに受講した学生の比較を中心として	16:05~
絹川 直良	文京学院大学	電子ポートフォリオの発展—初年次教育での利用促進・全学共通特別科目での利用—	16:25~
蔵本 信比古	北海道情報 大学	大学1-2年次における退学要因の検討	16:45~
橋本 智也	京都光華女子 大学	初年次教育の添削課題における「学習行動の改善を促す報告書」の開発：学生・教員の要望の組み入れとIRの活用	17:05~
総括討論			17:25~

自由研究発表 I

学習意欲・学習成果 I - ② <1号館1階1103教室>

登壇者	所属	発表題目	時間
山本 英司	奈良学園大学	第1セメスターにおける導入教育の自己評価とその後の学修状況との関係 — 奈良産業大学（現奈良学園大学）ビジネス学部1～4期生を事例として —	15:45～
遠海 友紀	京都外国語大学	学生が作成した評価基準を用いた論証文課題の自己評価の傾向	16:05～
成瀬 尚志	長崎外国語大学	初年次教育におけるレポート評価と論題の設定について	16:25～
西口 啓太	神戸大学	初年次教育におけるアカデミック・ライティングの評価法 — アメリカ合衆国におけるライティング評価法に着目して —	16:45～
木岡 樹	京都大学	全学共通教育国際シンポジウム 聴講への効果	17:05～
総括討論			17:25～

スタディスキルズ <1号館2階1202教室>

登壇者	所属	発表題目	時間
中園 篤典	広島修道大学	型書き小論文にありがちなこと— 学生に問題のあるレポートを書かせないために —	15:45～
佐藤 尚子	千葉大学	ライティングに関する大学1年生入学時のレディネス	16:05～
皆川 雅章	札幌学院大学	学習に活用するためのノート作成指導の試み	16:25～
大野 早苗	順天堂大学	入学直後の集中講義における書くことの指導の効果と課題 — 順天堂大学スポーツ健康科学部の場合 —	16:45～
総括討論			17:05～

授業デザイン I <1号館 2階 1203 教室>

登壇者	所属	発表題目	時間
西谷 尚徳	立正大学	グラウンデッド・セオリー・アプローチによる学習意欲・動機を高める文章表現講義の導入部デザイン	15:45~
奥井 智一郎	帝京平成大学	大学生の状況に応じた支援の在り方を検討するための基礎調査(3) —帝京平成大学児童学科初年次学生における不安変容調査から授業デザインへ—	16:05~
岩崎 千晶	関西大学	留学生と日本人学生の交流を取り入れた初年次教育における交流学习のデザインとその評価	16:25~
清水 亮	神戸学院大学	学生の相互刺激を活用した学生の主体的な学びの推進: 共通教育科目における授業実践の試み	16:45~
牧 恵子	愛知教育大学	「ヒトとの対話」を重視した授業デザイン	17:05~
総括討論			17:25~

協同学習 I <1号館 3階 1301 教室>

登壇者	所属	発表題目	時間
中 善則	花園大学	社会と応答するプロジェクト型アクティブ・ラーニングの研究 ~「対話」と「活動」を組み込んで(教職科目「生徒指導の研究」の実践から)~	15:45~
杉山 正純	立命館アジア太平洋大学	協働学習型授業の取り組み ~ドリームプロジェクトによる多文化協同(協働)学習~	16:05~
菊地 滋夫	明星大学	学習意欲と自尊感情をいかに高めるか・学部学科横断クラスの効果と導入への課題	16:25~
久保田 英助	愛知みずほ大学	未来デザイン講座「日本語コミュニケーション」の特徴と課題	16:45~
安永 悟	久留米大学	協同学習を基盤とした対話中心授業による批判的思考の育成	17:05~
総括討論			17:25~

自由研究発表Ⅱ

9月5日(金) 13:00~15:00

数理工系・医歯薬看護系 <1号館1階1102教室>

登壇者	所属	発表題目	時間
巨海 玄道	久留米工業大学	久留米工大における初年次物理学教育の試み	13:00~
西 誠	金沢工業大学	数理基礎教育における学修力向上の取り組み —大学入学時の数理の学力と意識からみた学修力向上のための課題—	13:20~
水町 龍一	湘南工科大学	大学水準の数学的リテラシー教育と初年次教育の概念	13:40~
河野 享子	京都薬科大学	6年制薬学における初年次実験実習教育への取り組み	14:00~
野澤 直美	日本薬科大学	初年次教育における多面的教育活動を通じた医療人育成の検証	14:20~
総括討論			14:40~

学習意欲・学習成果Ⅱ <1号館1階1103教室>

登壇者	所属	発表題目	時間
杉田 一真	産業能率大学	初年次教育における PBL の導入～学習の動機づけとジェネリックスキルの養成	13:00~
有田 亘	大阪国際大学	「高校訪問」フィールドワークを通じた初年次セミナーの試み	13:20~
河住 有希子	日本工業大学	学修観タイプによる学生対応—論点のずれた批判にいかに対応するか—	13:40~
田中 佳子	日本工業大学	学修観からみた学力の伸長 =英語とプログラミング言語=	14:00~
中山 千佐子	東海大学	つまずきの地点を知る— 効果的な指導のための教員・学生間の情報共有と学習意欲を引き出す授業運営の試み—	14:20~
総括討論			14:40~

教職協働・キャリア教育 <1号館2階1201教室>

登壇者	所属	発表題目	時間
西村 秀雄	金沢工業大学	初年次教育から始まるカリキュラムマネジメントの基盤としての IR への期待 — 金沢工業大学における法人・教員・職員協同型 IR システムを例に —	13:00~
鈴木 浩子	明星大学	教職協働による全学初年次教育の取り組み— 学部学科横断クラス「自立と体験1」5年間の実践と成果—	13:20~
立山 賢太郎	日本公文教育 研究会 事業推進部	初年次教育からキャリア教育につながるインターンシップ型学生支援 ～立命館アジア太平洋大学（APU）における学生の成長支援の取り組み～	13:40~
岡野 絹枝	金城大学短期 大学部	ビジネス実務教育における「キャリアデザイン演習」と指導教員のファシリテーション・スキル向上取組に関する実践報告	14:00~
総括討論			14:20~

授業デザインⅡ <1号館2階1202教室>

登壇者	所属	発表題目	時間
佐藤 智明	大阪国際大学	大阪国際大学新入生ゼミの新たなチャレンジ-新学部グローバルビジネス学部におけるフレッシュマンセミナーの取り組み-	13:00~
鈴木 理絵	九州国際大学	九州国際大学における高大連携の実践報告 -英語力育成プログラムの取組みとその成果-	13:20~
黒田 秀雄	東京富士大学	ダイバーシティ状況下の中でのアクティブ・ラーニングの有効性	13:40~
上岡 真紀子	帝京大学	レポート課題を中心とした授業デザインの試み	14:00~
矢島 彰	大阪国際大学	ジェネリックスキルとしてのデザインリテラシー教育	14:20~
総括討論			14:40~

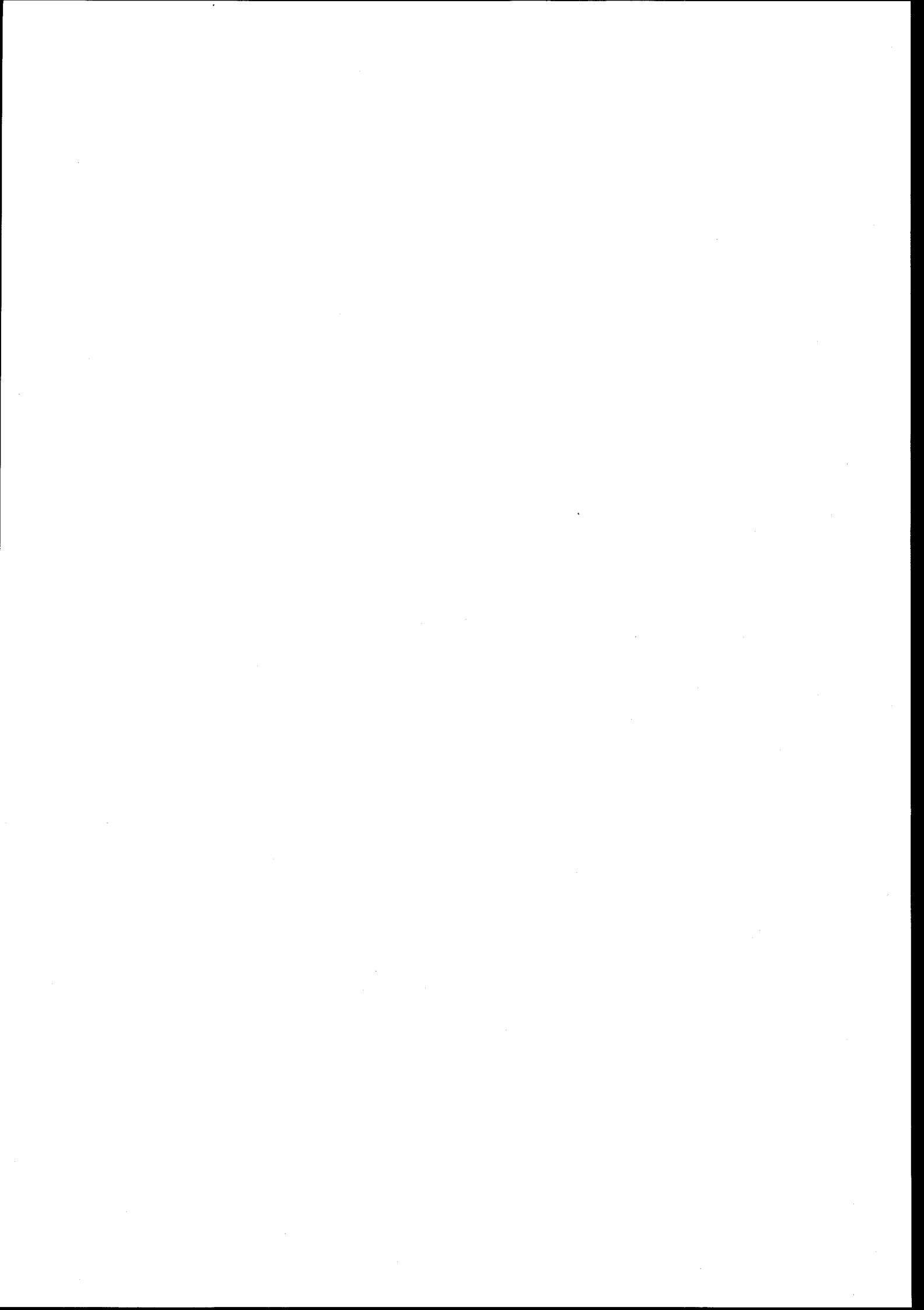
自由研究発表Ⅱ

協同学習Ⅱ <1号館2階1203教室>

登壇者	所属	発表題目	時間
森 常人	関西外国語 大学	コミュニケーションスキル、およびプレゼン テーションスキルの向上に向けて - 時事問 題を素材としたグループワークより -	13:00~
吉村 充功	日本文理大学	ジェネリックスキル育成のための大学間連 携によるオフキャンパス合同合宿研修の試 み	13:20~
坂東 実子	敬愛大学	授業実践報告「賛成／反対の意見文」 —多様な観点からの深い考察を通じた自分 の意見を持つために—	13:40~
坂倉 杏介	慶應義塾大学	映像言語を用いた自己表現と協働学習—言 語・身体・視覚表現を横断する物語	14:00~
中村 博幸	京都文教大学	PBL型演習科目におけるS・A研修—実践的 スキルアップの為の自主研修の組織化の試 み—	14:20~
総括討論			14:40~

発表要旨

記念講演	.....	p.21
大会企画フォーラム	.....	p.22
課題研究セッション	.....	p.29
ワークショップ	.....	p.32
ラウンドテーブル	.....	p.38
自由研究発表Ⅰ（9月4日）		
学士課程教育	.....	p.46
学習意欲・学習成果Ⅰ-①	.....	p.52
学習意欲・学習成果Ⅰ-②	.....	p.62
スタディスキルズ	.....	p.72
授業デザインⅠ	.....	p.80
協同学習Ⅰ	.....	p.90
自由研究発表Ⅱ（9月5日）		
数理工系・医歯薬看護系	.....	p.100
学習意欲・学習成果Ⅱ	.....	p.110
教職協働・キャリア教育	.....	p.120
授業デザインⅡ	.....	p.128
協同学習Ⅱ	.....	p.138



記念講演

日時：9月4日(木) 13:30～14:45

場所：2号館1階2101教室

テーマ：「シンプルプレゼンのすすめ」

講師：ガー・レイノルズ氏（関西外国語大学教授）

<プロフィール>

プレゼンテーションの世界的な第一人者。1989年に初来日して以来、20年以上日本に在住し、その文化や哲学を研究し続ける。住友電気工業や米アップルの勤務を経て独立。スティーブ・ジョブズ流のプレゼンに日本文化「禅」を融合させた手法は、シンプルかつ記憶に残るメソッドとして名高い。企業向けの研修やコンサルティングのほか、世界中の企業や大学に招かれ、セミナーを行う。関西外国語大学の教授も務める。著書『プレゼンテーションZen』は世界19カ国で発売され、約30万部の大ベストセラーに。米オレゴン州出身。

<趣旨>

今大会の記念講演は、大会テーマ「初年次教育における自己表現」にちなんで、プレゼンテーションの世界的な第一人者であるガー・レイノルズ(Garr Reynolds)氏をお招きし、同氏が提唱する「シンプルプレゼン」について、お話しいただきます。ぜひこの機会に、世界レベルのプレゼンテーションにふれてください。

◇司 会：岩井 洋（帝塚山大学）

大会企画フォーラム

日 時：9月4日（木）10：00～12：00

場 所：1号館1階1102教室

テーマ：「自己表現：表現から実現へ〈造形〉〈演劇〉〈文章〉」

<趣旨>

今大会のメインテーマは、「初年次教育における自己表現：表現から実現へ」——。

現在、自己をさまざまな形で表現することはコミュニケーションの第一歩と考えられており、初年次教育での重要なテーマの一つとみなされています。そして、大学における「自己表現」教育は、例外はあるものもつばら数理的科学に依拠した概念や方法が主流となっています。このことは当然、評価方法にも反映しているでしょう。

しかし、それらがなかばア・プリオリな前提と化していることに、大学や教員はどれだけ自覚的でしょうか。とりわけ初年次教育の分野では、学生一人一人の個性に対応したカリキュラムや支援手法の開発の可能性を狭めていないかどうか、厳しく検証しなくてはなりません。「合理的で、形式的で、予想可能な」方法を優先する社会の風潮に、私たち自身が支配されてはならないからです。妥当な広がりをもつバランスのとれたカリキュラムと、人間知性による豊かで可塑性に富む表現を正当に評価する教育方法は、たえず前提を疑うことによって編み出されるものと信じます。

上のような趣旨から、本フォーラムでは「自己表現」教育の事例を三件紹介し、初年次教育における新しい表現教育の可能性を議論するきっかけを模索したいと考えます。皆さまの積極的なご参加を心よりお待ちしております。

◇司 会：岩井 洋（帝塚山大学）

◇趣旨説明：谷 美奈（帝塚山大学）

◇事例報告1：「マンディ・プロジェクト」銅金裕司（京都造形芸術大学）

◇事例報告2：「身体知プロジェクト」横山千晶（慶應義塾大学）

◇事例報告3：「パーソナル・ライティング」谷 美奈（帝塚山大学）

京都造形芸術大学におけるワークショップ型実技講義

【報告者】 銅金裕司（京都造形芸術大学）

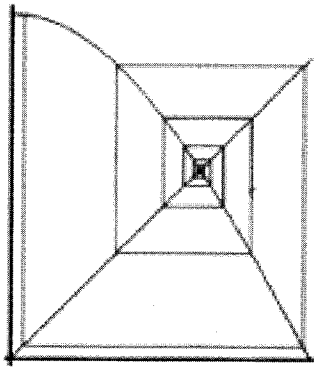
1. マンデープロジェクトとは？

本学の実技講座「マンデープロジェクト」では、新入生の850人が学科横断で23クラスに分けられ、前期の半年間の月曜日に造形ワークショップを行うものである。造形経験の少ない者であっても、創造行為をとくに意図しないで簡単な作業を繰り返し行うことで、芸術における達成感の体験を容易にする美術教育を、意識的に取り組んだプログラムとなっている。その集大成的なプログラムとしての「京造ねぶた」は12日間の集中講義で実行される。昨年度では、「マップ」というテーマが与えられている。そのテーマの意味やイメージを各クラスが独自に解釈し、それぞれが「マップ」にまつわるねぶたを制作する。出来上がった23基のねぶたは、みんなが一つの同じ題目で、みんなが同じ行為と材料の要素の繰り返しで制作したにもかかわらず、多様なテーマの捉え方、仕上がりで現れる。どのねぶたが、最も良い出来なのか？実は、そういった個別性や個々のねぶたに「京造ねぶた」の本質があるわけではない。そして、最終日の点灯式で、みんなですべてのねぶたを一斉に観覧した時、全体として圧倒的な感動がもたらされる。その集団性が示す新しい芸術のモデルを検討したい。

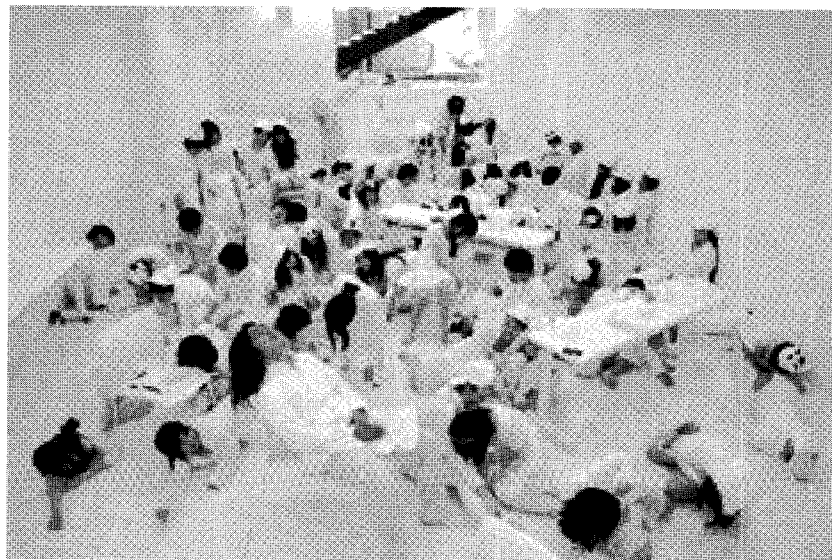
2. 京造ねぶたとは？

京造ねぶたの実践には、せいぜい数種の材料と制作者のいくつかの行為の種類とその莫大な「くり返し」と「微細な要素の構築」という全体に通底するプロセスがある。そこでは角材や釘、紙、人でさえも交換可能な物理要素で、徹底的に分割され、それらを、曲げる、たたく、切るなどの行為要素の組み合わせを限りなく繰り返すこと（イテレーション）で実行、実現される。京造ねぶたでは、向かうべき「解」＝テーマ（昨年度では「マップ」）が与えられる。各クラスのねぶたはそのテーマに沿って、設計図、模型などの青写真をもとに、ある種のリーダーシップとヒエラルキーを形成しつつ、黙々と制作される。そこには、個人制作では見られないような、大量生産での反復、繰り返し、例えば、体育会系的な様相を帯びる場合もある。こうした時には、他者性は感覚を共有する者の総称としての性質を帯び、他者に依存的

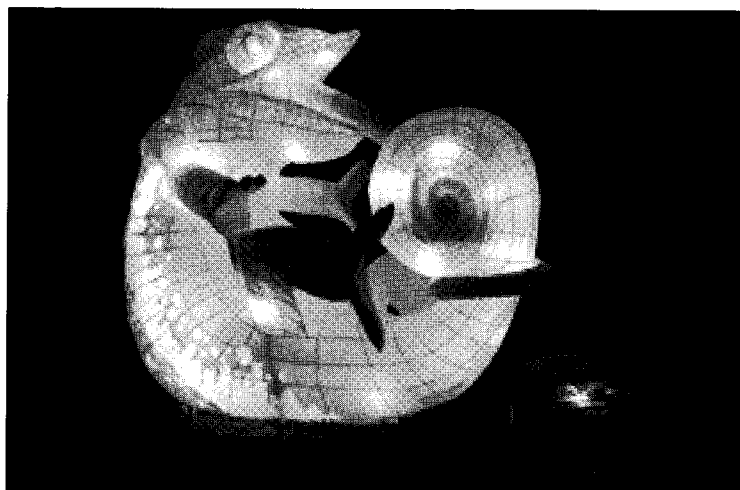
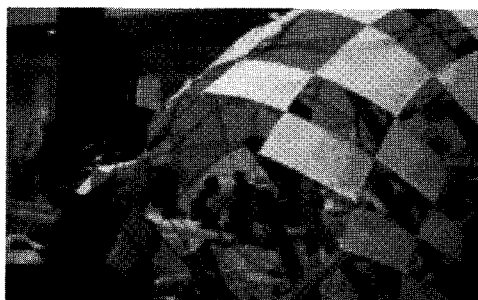
で、だれかと一緒に何かができるというコミュニケーションとしての感興がもたらされる。しかしながら、そのようにして作成された個別な各クラスのねぶたは、要素分割されて構築された造形としてあるだけで、もしかしたら、その作品性において創造行為の確信や美的感興が満たされることが難しいこともあるかもしれない。しかしながら、京造ねぶたはそこに留まるものではない。最終日の点灯式で一斉に点灯された個々のねぶた作品を850人全員一同で観覧した瞬間、いまだ潜在的であったイテレーションの解が突然現れるのだ。つまり23クラス23基の全てのねぶたを見渡すと、個々のねぶたが一個の全体として出現するのだ。その時、個々のねぶた自身もイテレーションしつつ、それらのテーマや意思は無効化するようにも思える。徹底したイテレーションにおける他者の反復をも構成する場合に、他者がもはやテーマの不在を埋め、創造的な他者の集団・群れのあり方を顕現するように見える。これは集団によって可能な新しい芸術のモデルかもしれない。このように集団で創造性が発動するには、目的や意図や、解（テーマ）に漸近するという感覚すらをも宙吊りにし、実は制作やそのテーマからも逸れながら、イテレーションそのものに焦点を集めるのが京造ねぶたの要ではないかだろうか。つまり、単なる他者の総体に過ぎない集団が創造の力を発揮するためには、全ての他者同士の交換可能性だけではなく、制作された個々のねぶた同士さえも交換可能なものとして、実は意味やテーマさえ失れつつ、宙吊りにされ、いつでも誰でもが紙と木と針金を繰り返して用いるだけで取り組める簡素なオブジェを体現することが肝要だったのではないか？このように、イテレーションを徹底し、最後にそれぞれのねぶた自身さえも反復した時に850人、各自、全員に向けて美的な感動の嵐が訪れるとすれば、京造ねぶたの醍醐味、愉しみ、芸術の一つの到達点はここにあるだろう。以上から推察すれば、もしもクラス別にはせずに、850人が一丸となって、微細な分割とその要素のイテレーションを駆使して全体として制作したならば、より全員の感動が深いかもしれないと想像する。



数値計算とイテレーション



マンデープロジェクト 白い部屋



京造ねぶた制作

アカデミック・スキルとしての「身体知」

—慶應義塾大学での実践—

【報告者】 横山千晶(慶應義塾大学)

1. 大学教育における「理解」とは何か

学生たちが授業や読んでいるもの、見たり聞いたりしていることを果たして理解しているのだろうかという問題は、教える側にとって常に大きな課題であり続ける。大学教育における「理解」とは、単に学んだことの意義を自分の言葉で表現できるのみならず、そこに自分なりの解釈を加えて他者に伝達し、時に他者の意見と衝突し、そこから再び新たな共通理解へと向かうことに他ならない。

しかしこの第一段階となる、自分なりの解釈を与えられた情報や意見に加えて表現するという作業は、この情報化社会の中で非常に難しくなっている。文字や視覚による情報は波のように学生たちを襲い、体に落とし込んで、納得する時間すら与えない状況である。

発表者自身が教える多くの学生が、表面的に理解しているということと納得していることは別で、自分は本当に与えられた知識を納得して受け止めているのかどうか、時々分からなくなるということを経験している。

ここで欠落しているのは、「わかった」という感動体験、あるいは、衝突したり、試行錯誤を繰り返しながら、体と心で納得する体験である。この「腑に落ちる」体験を経ることのない知識は、本当の意味での理解、ひいてはのちにまで残る学習にはつながらない。この欠落がセルフ・アサーション、衝突を受け止めそこから新たな意見を導く力、議論の運営力の低下にもつながっているのだろう。初年次教育が取り組むべき問題がここにある。

2. 「身体知」の重要性

慶應義塾大学教養研究センターがこの問題に

取り組み始めたときに、キーワードに据えた新たな「知」が「身体知」であった。センターは2005年に「身体知プロジェクト」を発足し、研究とカリキュラムの立ち上げに取り組んできた。プロジェクトの目標は文字や視覚情報に頼り過ぎ、しかもそれらを鵜呑みにしがちな学生にクリティカルな思考法と新たな表現法の可能性を提示すること。そして、理解とは受け身的にもたらされるものではなく、体験と感情を通して自ら獲得すべきものであることを教え、理解したことを新たに表現する機会を与えることである。

これらの目標のために、異なる表現のスペシャリストであるアーティストや体の問題のみならず心の問題にも取り組んでいる臨床心理学者たちの協力も得、2006年から「体をひらく・心をひらく」、2007年から「新しい文学教育」という二つの実験授業をそれぞれ3年間開催した。アンケート調査を積み重ね、成果に関する研究会も重ねた末、今までの活動を土台として、2009年度からは特定研究「文部科学省 大学教育・学生支援推進事業【テーマA】 大学教育推進プログラム『身体知教育を通して行う教養言語力育成事業』」の中で個々の活動をさらに展開していくこととなった。同時にこれまでの実験授業の成果が認められ、2010年度からは教養研究センター設置講座「身体知」が開講されることとなった。

3. 授業「身体知」の内容

現在教養研究センターでは音楽、文学、映像という3つの「身体知」の授業を開講している。設置されているキャンパスは1～2年生を主とする日吉キャンパスである。

大会企画フォーラム

「身体知」では以下の3つの軸を考慮に入れて授業を組み立てている。1. 言語—非言語、2. 視覚—非視覚、3. 場と時間の共有。

同時に授業では、1. 座学、2. 個人、あるいは共同学習による実践、3. 成果の発表、の3つのプロセスを踏む。たとえば「音楽」の授業では、日吉キャンパス内にある藤原洋記念ホールにおいてコンサートを開催して、広く一般の聴衆にもその成果を披露している。(詳しくは慶應義塾大学教養研究センターのホームページを参照していただきたい。)

これらの授業目標を達成するために、2~3名の教員によるチーム・ティーチングを行い、多くのアーティストの協力を得ている。

ここでは、「文学」と「映像」の授業について、ご紹介したい。

1) 身体知・文学

「身体知・文学」(正式名「身体知・創造的コミュニケーションと言語力」)では、文学作品を題材に、参加型・体験型の授業を展開している。ここでは文学解釈の議論、座学による背景の学習のみならず、身体ワークショップを通して言語と非言語的なコミュニケーション力を磨き、個人の創造性を高めることを目指している。このプロセスを経ることにより、文学という言語表現の読解力をさらに深化させることが最終的な目標となる。

この授業の特徴は、夏季の集中講座(6日間)であることから、この時期にキャンパスで学んでいる社会人を中心とした通信教育部生と通学生が共に履修できることである。年齢構成の幅が広くなり、特に1年生を中心とした若い通学生たちにとって、社会人との共同学習は大きな効果を生み出す。

題材として、2010年~2011年はD.H.ロレンスの『チャタレー夫人の恋人』、2012年~2014年はビートルズの歌詞世界を文学として扱った。最終日には個人、およびグループによる成果発表会を行う。

2) 身体知・映像

この授業は視覚情報に頼りがちな学生たちを、逆に受け手ではなく作り手とすることで、視覚情報の表現法を学ぶことを目指したもので、開設当初は「アカデミック・スキルズ」の授業の一つに位置づけられていたが、2013年度より、よりわかりやすく「身体知・映像」と改名して開講されている。(本大会のワークショップで、授業メソッドの一端を紹介させていただくとともに、担当者の一人、坂倉杏介氏が研究発表を行う。ぜひ参加されたい。)

この授業では、われわれが日常接している視覚情報がどのように作られているのか、について、映像表現の「文法」を学ぶ。まずメソッドを学んだあとは、前期はグループで短い映像作品を作成し、後期は前期で学んだことの応用編として、グループで短い文学作品を映像化する。こうして言語芸術と視覚芸術の違いを共同で創造的に学習することが目標となる。映像作品の制作に関しては、言語(読解とシナリオ作成)、演劇(エチュード)、そして撮影という3つの表現力がかかわってくるため、開設当時から戯曲家、映像作家の協力を得て授業を進めている。この授業でも前期・後期とも成果を公開することになっている。

4. アカデミック・スキルとしての「身体知」

以上、慶應義塾で行われている例を紹介したが、最後に確認すべきは、すべての人間の営みは今ここにある体と心をもとにしている、というあまりに基本的なことである。知を伝達し、共有する主体である私たちは、同時に一人の「表現者」であるということ、そしてその表現は私たちのこの体のあらゆる可能性を使いこなすことで、より広がりを持ち、より深く他者に伝わる。この理解と実践が「身体知」であるならば、この知は重要なアカデミック・スキルとなるべきであろう。

大学における「パーソナル・ライティング」の教育的意義

— 〈私〉から他者、世界へと表現する—

【報告者】 谷 美奈 (たに みな) (帝塚山大学)

1. はじめに

近年「学生の文章力低下」がしばしば指摘されているが、そのことが若い世代のテクニカルな意味での文章能力の喪失という意味に限定されるなら、問題を矮小化する謗りを免れないだろう。私見では、むしろ〈自己〉と〈世界〉の双方にわたる認識の基点としての〈私〉がうまく機能していないということに問題の所在がある。現代社会では「個の尊重」が叫ばれ「自己実現」ということが称揚されるが、それは自己決定・自己責任と表裏一体であり、同時に「空気を読む」ことが賢明な生き方であるように奨励されるなど、矛盾した様相がある。声高な〈自己〉尊重とは裏腹に、〈私〉は近代文学の中でのみ想定可能な、すでに終焉した物語として扱われる。このような〈私〉の扱い方自体が一種の特殊な現代的イデオロギーと化した感がある。

「表現意欲はあっても、文章がうまく書けない」という悩みは、この〈自己〉と〈私〉のねじれという難題を前に行き暮れる現代の若い世代に固有のものではないだろうか。これに対して、認識の起点としての〈私〉を起ち上げること、〈私〉と他者とのあいだの差異を認めること、〈私〉の *impression* を分節化すること……といった作業、すなわち「パーソナル・ライティング」(エッセー) が求める言語的思考表現がきわめて有効なプラクティスとなり得る。

人間は不幸にして、「私とはなにか」「いかに生きるのか」を考えずには生きられない存在である。いかに生きるかを自問する言説はしばしば「人生観」などと呼ばれるが、それもまた自己認識を対象的に言表するところに成立するものである。他者と相渉るための「社会観」につ

いても同義のことがいえる。社会は、人間の同一性ではなく不同性を前提として他者と主観を擦り合わせる場である。人間はそこでは、自己評価とは異なる外部評価に〈私〉を晒すことなしに、公共的な相互理解に達することができない。そのため、「私はこう考える」「私はそう思わない」が、了解するに至るプロセスの起点に置かれなくてはならない。そこで、〈私〉という存在の自己に対する関係意識は、世界に対する関係意識の鏡である、ということになる。これらの人生観や世界観(さらには言語観や歴史観など)を形成するのに不可欠な言語的思考や批判的知性を育むことこそ、大学教育に課されたベーシックで本来的な使命ではないだろうか。

以上のような考えにもとづいて、「パーソナル・ライティング」の教育実践は次のような構成と内容で実施された。

(2012年前任校京都精華大学で実施)

2. 前期課題テーマと授業の眼目

前期(全4クール)においては「心——私の感じ方」を共通テーマとし、「心」に関わる4つの課題テーマを作品化することを課した。課題テーマは、実施順に「悲しかったこと」「嬉しかったこと」「好き嫌い感覚」「記憶に残っていること」であった。最初の2つでは、喜怒哀楽という人間にとってプリミティブな基本感情についての記憶を扱い、最終クールでは、実質的に自由課題を設定した。そして、全4クールをとおして学生に要請したのは、心という非可視的な *identity* (自分らしさ) を表現することであった。

実習上の重点は、①シチュエーション(背景・経過・関係・場面)の描写 ②構成=段落の工夫

大会企画フォーラム

③掘り下げ (How)・とらえ返し (Why) の思考、の「3ポイント」である。「シチュエーション」とは自分の経験や思い出を具体的かつ丁寧に、生き生きと再現せよという要請である。「構成＝段落の工夫」とは、技法的には段落を作ることであり、そのことによって叙述の中に時間意識を持ち込むことでもある。「掘り下げ」とは、たとえば「悲しい」や「嬉しい」といった主観語ですましてしまいがちな感情がどのようなニュアンスなのかを、できるだけ分節化して再現することにある。また「とらえ返し」とは、たとえばそのときその感情がなぜ自分に起こったのか、なぜ今もその思いが記憶の底に残り続けているのかを問い、記憶の「意味」を書き手の立場から考え直そうとする記述である。これらの契機がないと、平板で底の浅い文章で終わるが、逆にそれらが具わっていると自己省察的で味わいのある、読み応えを感じさせる文章になる。文章表現の最大の特質はもともと、「人の心」という不可視な対象を表現するに適しているという点にある。本来見えないはずのもの、不可視的なものの現前性こそ読み手を惹きつけ、共感を誘い、批評を喚起する、文章表現の本質的機能である。

3. 後期課題テーマと授業の眼目

後期 (全4クール) においては、「エッセイ——〇〇と私」を共通テーマとし、おもに感情にまつわる主観の説明に重きを置いた前期よりも、若干難度を上げた。課題テーマは、実施順に「あの人を語る」「感覚を描く——色・音・匂い・味」「魅力を解剖する」「私の〇〇観」であった。後期の課題設定、および到達目標の意図するものは前期からそれほど隔たったものではなく、なだらかな延長、もしくは反復しつつ飛躍を実現することにあつた。すなわち、心という非可視的な identity (自分らしさ) の発見と表現からいきなり遠隔対象へと目標を切り替えるのではなく、いわば自己と世界の「不即不離」

の関係に着目させようとした。起点はあくまでも〈私〉にあり、それが対象 (世界) と結び結び、そのことによって対象から反作用を被り、〈私〉が変化するプロセスを「関係」として自覚的に捉える。つまり、自己を起点としつつ対象認識と自己認識をも共に深めることを目指そうと考えたのである。

4. 〈私〉から他者、世界へ——

最終クールで学生に「そもそも、人間はなぜ文章を書くのか」と問いかけ、その考えを書かせたところ、「自分について深く確かめたいから」と「人に考えを伝えたいから」という二系列の主旨のものが出てきた。それは「掘り下げ」「とらえ返し」をしっかりと書くという問題に対応するものでもある。自分の経験や記憶をただ再現的に記述するのではなく、なぜ (Why) どのように (How) そう感じたのか、そのように振舞ったのかを、書き手の現時点からあらためて省察し、代替不可能な「固有の自己を発見する」という思考の要請である。「パーソナル・ライティング」(エッセイ) がたんなるテクニカルな文章作法と異なるのは、この点を揺るがせにせず学生に課してきた点にある。それは、「人間は自己認識の深化に応じて、世界認識の射程を拡張できる」と考える人間観に基づくものである。

パスカルの箴言「人間は考える葦である」はあまりにも有名であるが、大学教育に課されたベーシックで本来的な使命の鍵がここにあると考える。葦は自然界の中で一番弱い存在の象徴である。しかし、〈考える〉ことこそ人間の尊厳の根拠なのである。

〈私〉を書く、〈私〉を考え、表現する——。それこそがこの広い宇宙で最も弱い存在であるはずの葦が力強く生き抜くための「知」と「表現」に転化しうる、最良の起点ではないだろうか。その可能性として「パーソナル・ライティング」(エッセイ) はある。

課題研究セッション

日時：9月5日（金）10：00～12：00

場所：1号館3階1301教室

テーマ：「高大接続の転機とこれからの初年次教育」

<趣旨>

今回の大会では研究担当理事が企画する課題研究を設定することになりました。文科省の補助事業「大学教育再生加速プログラム」でもテーマになりました、高大接続について扱います。単なる情報提供を超え、3人のパネリストに、それぞれの立場から関連する話題でお話いただき、多面的に高大接続と初年次教育の関係について考えていきます。

3つの視点として、

- ① 大阪大学教授 川嶋太津夫先生から「達成度テスト(基礎)が大学教育にもたらす影響」
- ② 国立音楽大学教授 及川良一先生(前全高長会長)には「高校教育の現状と高大接続への期待」
- ③ 同志社大学教授 山田礼子先生からは「アドバンスト・プレースメントの可能性」

についてお話しいただく予定です。

◇司 会：井下千以子（桜美林大学）・関田一彦（創価大学）

◇報告1：「達成度テスト(基礎)が大学教育にもたらす影響」川嶋太津夫（大阪大学）

◇報告2：「高校教育の現状と高大接続への期待」及川良一（国立音楽大）

◇報告3：「アドバンスト・プレースメントの可能性」山田礼子（同志社大学）

◇コメンテーター：濱名 篤（関西国際大学）

高校現場からの接続の取組

—普通教育から教養教育へ—

【報告者】 国立音楽大学 及川良一

1 高校改革

戦後のベビーブーム世代が高校に進学した1960年代前半、文部省は、高等学校の入学者の選抜は「高等学校教育を受けるに足る資質と能力を判定して行うものとする」との適格者主義の原則を明示した。その後、高校進学率は飛躍的に上昇し、1974（昭和49）年に90パーセントを越え、生徒の多様化が進む。その多様化に対応し、昭和57年度実施の学習指導要領では、必修単位数が従前の47単位から32単位に、卒業単位数が84単位から80単位へ縮減された。その2年後、高校進学率が94%となった1984（昭和59）年、文部省は「高等学校の入学選抜は、各高等学校、学科等の特色に配慮しつつ、その教育を受けるに足る能力・適性等を判定して行う」との通知を出し、適格者主義の考え方を大きく転換した。高等学校の入学選抜は、飽くまで設置者及び学校の責任と判断であることを明確にした。このことは、「一般的適格者主義」「絶対的適格者主義」から「個別的適格者主義」「相対的適格者主義」への転換と言われる。能力・適性、進路、興味・関心等が多様な生徒に対して、教育の水準や内容については一律に固定的にとらえるのではなく、生徒の実態に対応して柔軟な対応を求めている。こうした生徒の多様化に対応して、総合学科の創設や学校外の学修単位の認定制度、更には中高一貫校制度の導入や新しいタイプの高等学校の設置などが行われてきた。

2 高校教育のコア

上記の高校改革は、平成3年の中教審答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改

革について」に基づいて行われた。それから20年経過した平成23年、中教審初等中等教育分科会の下に設置された高等学校教育部会は、高校教育の量的拡大に伴って多様化し、高等学校教育として共通に求められるものが見えなくなったとして、生徒の自立に向けて、全ての生徒に共通に最低限身に付けさせるべきものを「コア」として、その明確化を図った。その結果は、コアの要素は「生きる力」にほぼ重なるものだった。

3 高校として取り組むべきこと

学校教育の目的は「普通教育」を施すことで小中高で共通している。高等学校の目的は「高度の普通教育を施す」ことにある。この「高度の普通教育を施す」は、新制大学以前の旧制高校の目的として掲げられていた。高等教育において旧制高校が教養教育を施していたことを考えると、「普通教育」とは高等学校における「教養教育」を担うものであると言える。しかし、高等学校における普通教育の現状は既述の通りである。この現状を踏まえ、平成25年度完全実施となった学習指導要領では、共通必修科目『国語総合』『数学Ⅰ』『コミュニケーション英語Ⅰ』が設置に見られる教育課程の「共通性」を高める改善が図られた。また、基礎的な知識及び技能を活用して問題解決にあたる思考力・判断力・表現力等の育成のために「言語活動の充実」が謳われた。

こうしたことを踏まえ、東京都立三田高等学校におけるキャリア教育としての系統的な探究活動の取組の一端を紹介する。

日本における高大接続の課題

—米国 AP から見える教育接続—

【報告者】 同志社大学 山田礼子

近年、日本において高大接続という視点から入試改革への提言がなされている。平成 25 年に公表された「教育再生実行会議第四次提言」では、各大学は、能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価・判定する選抜に転換すること、その際養成する人材像を明確化し、教育を再構築、アドミッションポリシーを具体化することが求められている。同時に、大学教育に必要な能力判定のための新たな試験（達成度テスト（発展レベル））の導入の必要性和と入学者選抜で基礎資格としての利用を促進し、達成度テスト（基礎レベル）と一体的に運営することの必要性が示された。こうした提言を受けて、中央教育審議会に設置されている「高大接続特別部会」では、各大学が入試に際して学力の判定に利用すると予想される「達成度テストの発展レベル」の具体的な内容等を検討している。

こうした政策は入試を起点とした高大接続であると位置づけられるが、高校と大学の教育制度という視点からの高大接続という側面も検討することも不可欠であろう。

日本での大学と高校との高大接続は、オープンキャンパス、体験授業、高校出張授業などが代表的な例である。一方、米国の大学においても高大連携や接続は活発であるが、その方法がかなり日本の高大連携や接続とは異なっている。こうした教育制度上での高大接続そして実際の中身である教育プログラムという視点から、米国で運営されてきた高校において大学の一般教育レベルの授業を履修することができる AP プログラムが存在する。

振り返ってみれば 1999 年に中央教育審議会が公表した答申「初等中等教育と高等教育

との接続の改善について」では、「入学者選抜だけではなく、カリキュラムや教育方法などを含め、全体の接続を考えていくべきであり、高等学校と大学の両者が、いかにしてそれぞれの責任を果たしていくかという観点から、両者の教育上の連携を拡大することが必要」との提言がなされていた。

高大接続は、入試選抜、教育、学生の発達と幅広く捉え、教育接続においては、教育制度、カリキュラム、教育方法、内容面と限定的に捉えることができる。教育方法やペダゴジーといった視点から日本の大学と高校との教育接続の状況を考察すると、大学での学習を円滑に進めていく上で、不可欠な、「レポートの書き方」、「論理的思考力や問題発見・解決能力」「図書館の活用方法」「口頭での発表技法」等については、高校と大学の間での共通の目標や方法は決して多くない。入試だけでは解決できない教育接続という問題をどう捉えるべきかという視点が不可欠ともいえる。

大学と高校が協力して、高校卒業までの到達すべき学力水準を設定することにより、大学での学習の備えになる仕組みいわゆる K16 という概念も新しい高大接続の枠組みである。K16 は初等教育から大学まで、児童、生徒、学生が身につけるべき教育の内容には一貫性があるという認識を基盤にしている。

K16 という枠組みの象徴ともいえる米国の AP からどのような示唆が日本の高大接続という課題に得られるのか。本発表では教育接続制度である AP を起点として高大接続について考察する。

ワークショップ

9月4日(木) 10:00~12:00

ワークショップ①

会場：1204

初年次教育学会誌編集委員会企画：初年次教育学会誌への投稿論文の書き方 Ver. 2

担当者：藤田哲也(法政大学)

概要：本第7回大会開催の時点で、「初年次教育学会誌」は第6巻第1号まで発行済みであり、次の第7巻第1号の発行に向けて編集作業を行っている最中である。編集委員会としては、より多くの会員から本誌への投稿論文が寄せられることを望んでいる一方で、掲載する論文については一定の質を保つことに責任を負うという立場にもある。実際に、過去に投稿された論文の中には、残念ながら我々の求める基準に合わずに、掲載できなかったものもある。大学教育においても、到達目標や評価基準を明示することが必須になっている。とりわけ本学会のように、会員の持つ学問的背景に多様性がある場合には、投稿論文に対してどのような観点および基準で査読を行うのかを、事前に周知しておくことが望ましいと考える。そこで本大会ではこの編集委員会企画を、論文の体裁・書式に関する基本事項の確認からはじめ、「研究論文」「事例研究論文」それぞれについて掲載可と判断できるための最低限必要な要素についての、編集委員会の意向を会員の皆様に説明する機会としたい。2014年度から、論文投稿の手続きが変更になったため、2013年度までとの違いについても説明を行う。

キーワード：初年次教育学会誌、編集委員会、投稿論文、研究論文、査読

ワークショップ②

会場：1103

クリティカル・シンキングを育成する初年次教育

担当者：川島 啓二(国立教育政策研究所)

池田 史子(山口県立大学)

久保田 祐歌(愛知教育大学)

概要：学士課程の学修成果のひとつとして、クリティカル・シンキングの能力や態度の向上が求められている。一方、初年次教育科目として最も多く行われているのはレポートの書き方を中心とした日本語ライティング・スキルの育成である。本WSは、クリティカル・シンキングと論証型レポートの類似性に着目し、論証型レポートを作成する過程を通じて、クリティカル・シンキングの能力や態度を育むような授業デザインを提案することを目的とする。

前半では、クリティカル・シンキングの概念や学士課程教育の目標としての定義、とくに初年次生を対象とした教育への意義や導入方法について、ミニレクチャーを行う。

また、クリティカル・シンキングと論証型レポートの類似性について確認する。

後半では、グループ活動を中心に構成した、論証型レポート作成のワークを体験していただく。ワークは、課題提示、情報収集、グループ討論、プレゼンテーション、レポートのアウトラインへの変換の流れで進行する。参加者は、スマートフォンやタブレット型端末等の情報収集のためのツールをお持ちいただくことが望ましい。

キーワード：クリティカル・シンキング、論証型レポート、グループ討論

ワークショップ③

会場：1205

協同学習の考え方と進め方

担当者： 関田 一彦（創価大学）

概要： 初年次教育学会の参加者の中に、教育学を専門にする方々は少数でしょう。むしろ、多様な専門の先生方が、大学の初年次における指導技法や教育方法を学び合うために参集されたと思っています。そこでこのワークショップでは、協同学習の技法のいくつかを使って、①初年次教育における協同学習の意義、②一般的なグループ学習に比べたときの協同学習の特長、そして③協同学習の代表的な定義について、参加者同士の交流を通じて学び合いたいと思います。

ワークショップですから、参加者の皆さんには実際にグループ活動をして頂きます。ご自身の体験から協同学習の考え方や進め方のイメージを掴み、理解を深めて頂ければ幸いです。

以下、ワークショップの流れ（予定）を示します。

- ・ウォーミングアップ（自己紹介など）
- ・背景説明：Active Learning と初年次の課題（学習の構え・社会人基礎力）
- ・意義説明：グループ学習の弱点とCLの効用
- ・定義説明：Johnson や Kagan の定義
- ・振り返り：学んだことの確認と承認
- ・締めコメント（Q&A）

キーワード： 協同学習、グループ学習、Active Learning

ワークショップ④

会場：1206

学生を能動的にするハイブリッド型授業

担当者： 三浦 真琴（関西大学）

概要： アクティブラーニングとは行為・動作であり、状態・態度である。ここに到達するには学生をどのような学習者に育てたいのかを勘案することが必要である。例えば自己主導的学習者、省察的学習者、協同的学習者などが考えられる。また、これまで多くの教師が How to Teach に腐心してきたが、学生の学びを引き出すために What (not) to teach を真摯に考え直す必要もある。すなわち学生を能動的な学習者へと育てるために簡便至極の手法があるわけではない（そもそもアクティブラーニングは手法ではない）。本ワークショップでは初年次教育においてアクティブラーニングを実現するために、いかなる知識修得のスタイルをベースに据えるとよいのか、学生を能動的にするためにはどのような仕掛けがいかに考えられるのか、それをどのように組み合わせ、あるいは配分するのが効果的なのかについて参加者と共に考えていきたい。スタイルとしての「学問モデル」(student-centered PBL)、さらに複数の手法や仕掛けを取り込んだハイブリッド型授業、それぞれの可能性と課題を軸に知見や情報を交換し、そして創造する機会にしたい。

キーワード： アクティブラーニング、How to Learn、What to Teach、What not to Teach、student-centered PBL、学問モデル

キャリア教育の視点から高大接続を考える

担当者：立石慎治（国立教育政策研究所）

概要：将来の予測が困難な時代において、答えのない問題に自ら答えを見いだすのに必要な力は、初等中等教育から高等教育に至るまで、すべての学校段階を通じて育まれるべきものである。しかし、その一方で、上記の力をどのようなやり方で身に付けさせていくかについては、考えられるアプローチは多様である。

本ワークショップでは、すべての学校段階にて取り組まれてきているキャリア教育を解の一つとして位置づけ、キャリア教育の視点から高大接続を考え、捉え直すことを試みる。

前半は、ワークショップ担当者によるショートレクチャーを通じて、キャリア教育及び高大接続に関する基本的な情報を共有する。後半は前半を踏まえ、参加者の所属機関における高大接続の実践事例（キャリア教育でも可）を参加者間で共有し、ダイアログを行う。対話の過程と場からヒントを得て、終了時には各参加者の実践に潜む新たな強みを見だし、他者に説明できるようになっていることが目標である。

したがって、このワークショップに参加を希望される方は、他の参加者への説明に役立つ資料（高大接続（またはキャリア教育）の実践事例）を御持参ください。

キーワード：キャリア教育、高大接続、ダイアログ

初年次教育における評価の実行可能性を高めるために

担当者：杉谷祐美子（青山学院大学）

成田秀夫（河合塾）

成瀬尚志（長崎外国語大学）

山本啓一（九州国際大学）

概要：初年次教育の課題は多岐にわたっており、一元的な評価ではとらえきれないため、さまざまな評価方法が試みられている。本ワークショップでは、いつ、だれが、なにを、何のためにどのように評価するのかという点を整理し、より実行可能性の高い評価のあり方について、参加者とともに考えたい。

9月5日(金) 10:00~12:00

ワークショップ⑦

会場：1204

選抜性の高い人文系学部における初年次教育の模索：何に力点を置くべきか？

担当者：沖 清豪(早稲田大学)

概要：本WSは、特に人文学系の、一般的に大規模かつ選抜性が高い大学・学部において初年次教育を展開していくにあたって必要な視点、あるいはその中で獲得させるべき技能について、参加者の経験を積み上げて、何らかの展望の獲得を目指すものである。技能習得に特化した指導への拒否感が依然として残っており、初年次教育の一斉導入が容易ではない(伝統的) 大学の場合に、例えば「読む」「考える」「書く」「伝える」「議論する」といった経験や技能を確保するために必要となる指導方法や留意点を整理するために、参加者間での建設的な意見交換を目指す。

キーワード：人文学系学部、アカデミック・スキル、古典、ジェネリック・スキル

ワークショップ⑧

会場：1205

LTD 話し合い学習法

担当者：安永 悟(久留米大学文学部)

概要：LTD (Learning Through Discussion) は、テキスト(課題文)を読解する理想的な学習法であり、対話法です。本学会では授業外学習時間が増える学習法と紹介した方が、通りがいいかもしれません。

本ワークショップでは、LTDの基本的な考えと実施方法を、具体的な課題文を用いて体験的に理解します。また、大学授業への導入方法についても検討します。

LTDは協同学習の一技法であり、個人による予習と集団によるミーティングによって構成されています。予習もミーティングも、LTDの基本的な考え方と手続きが凝縮されたLTD過程プラン8ステップ(雰囲気づくり、ことばの理解、主張の理解、話題の理解、知識との関連づけ、自己との関連づけ、課題文の評価、ふり返り)に沿って行います。参加者は過程プランにそって課題文を予習し、予習ノートを作成します。ミーティングでは、その予習ノートを手がかりに、仲間との対話を通して、課題文の理解を深めます。LTDを実践するには、LTDの基盤となる協同学習の考え方と技法の習得が前提となります。

LTDを獲得すると、PBLを初めとしたグループ学習や、グループ活動を組み込んだ体験学習など、いわゆるアクティブ=ラーニングの質を高めることができます。また、LTDによる読解力が基盤となり、文章作成力の育成にも役立ちます。

大きな可能性を秘めたLTDを一緒に学びませんか。お待ちしております。

キーワード：LTD、読解力、文章作成力、協同学習、授業づくり

ワークショップ⑨

会場：1206

ワークショップ「1時間で作る映像作品—自己表現と共同学習」

担当者：坂倉杏介（慶應義塾大学）
横山千晶（慶應義塾大学）
山田健人（学生アシスタント、慶應義塾大学）

概要：限られた時間の中でどのようにグループを形成し、メンバー各自の想像力を創造性へと、つなげていくかを模索するワークショップである。デジタルカメラの連写機能を使って、1時間の共同作業を経て、5分程度の映像作品を作る。私たちは日々、視覚的な表現から多くの情報を得ているにもかかわらず、それぞれの視覚的な「絵」を、どのように暗黙裡に読み解き、文字化されない情報として受け止めているのかについては意識的に考察することがない。同時に学生たちがパワー・ポイント・スライド以外に視覚ツール、映像ツールを使って自己表現を行う機会も非常に少ないのではないだろうか。学生たちが、視覚的な表現から多くの情報を得ている昨今では、このような視覚表現スキルを身に着け、応用できるようになることは、基本的なアカデミック・スキルと目されてもよいであろう。このワークショップでは、簡単な映像作品を作ることで、視覚表現の基本的な「文法」を学ぶと同時に、共同学習の在り方を考察する。特に後者に関しては学生にありがちな創作の傾向（先に「オチ」から考える、など）に対していくつかの縛りを設けることで、その効果を最大限に発揮することを目指す。

キーワード：身体知、視覚表現、共同学習

ワークショップ⑩

会場：1207

初年次教育の質を高める教員協働を考える—文章表現科目の実践を例にして—

担当者：中村博幸（京都文教大学）
吉村充功（日本文理大学）
堀上晶子（河合塾）

概要：今までのWSでは、初めて文章表現科目を担当した教員を対象に、チェック アンドシェア、シラバスの作成などのグループワークを行ってきた。
しかし、複数担当者による文章表現科目では、それに加え、様々な要因が関係する。そこで、評価のばらつきをなくし、担当者間の指導のバラツキをなくすことから文章表現科目の設計を考える。

ワークショップ⑩

会場：1307

初年次学生に対する上級生のサポートをいかに組織化するか～行動の指針になる評価表を上級生たちと作成する～

担当者：田中岳（九州大学）

森川園子（国際基督教大学）

概要：大学そのものに不慣れな初年次学生のサポート役として、上級生たちは重要な役割を担うことができるでしょう。もちろん、そのサポートを大学として提供する場合には、教職員による周到なマネジメントが求められます。行き当たりばったりのサポート体制では、改善の契機を見失ってしまうためです。

では、発見された改善策を実行するのは翌年度になってからでしょうか。前年度の反省点について上級生たちと情報共有して当該年度の実施を始めたものの、それらを活かすには、実際のサポート場面があまりにも慌ただしいものといえるかもしれません。上級生たちのサポート活動そのものが改善サイクルにもなっているような仕掛けを埋め込むことに着眼する必要があるようです。

本ワークショップでは、上級生たちのサポートが質的に向上する評価のあり方について参加者全員で集合知を創出したいと考えています。評価表のプロトタイプ（試作）を作成する試みです。

〔目標〕ワークショップ終了後には、参加の皆さんが、所属大学における課題解決への道筋を自分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：上級生、上級生のサポート、教職員、評価、質向上

ラウンドテーブル①

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2報

— 帝塚山大学「学習支援室」と金沢工業大学「ライティングセンター」 —

【企画・司会者】藤本元啓（金沢工業大学）

【話題提供者】中島 剛（帝塚山大学）

垣内聡子（金沢工業大学）

1. はじめに 藤本元啓

昨年度は玉川大学と金沢工業大学が、職員主体あるいは教職協働による初年次教育への取り組みの具体例と成果を紹介し、参加者とともに悩みを含めた自由な討論を行った。

終了後、参加者から継続の声が多くあったため、今回は帝塚山大学の「学習支援室」と金沢工業大学の「ライティングセンター」の概要、成功・失敗事例、課題等を話題として提供する。これらをもとに参加者の所属大学の初年次学生に対する学習支援体制の実例や課題等についての意見交換を行いたい。

2. 帝塚山大学「学習支援室」中島剛

2.1 学習支援室設置の経緯と体制

本学は1964年に開学し、文学部、経済学部、経営学部、法学部、心理学部及び現代生活学部の6学部9学科+大学院で構成され、約3,800人の学生が在籍する。

本学では、教職協働という面において、カリキュラム改革、補助金申請などを教員と職員が一緒に取り組んでいる事例がある。

学習支援室は2006年に学長のトップダウンで設置された（当時はリメディアル教育支援室）。学部（専門）教育理解のためには、国語力（・英語力）の強化が必要という考えのもと、室長＝副学長、教員（国語）、職員、臨時雇員でスタートした（後に英語担当教員も採用）。現在では、室長、教員2名（初年次教育、英語）、職員6名（専任・嘱託：兼務含）、臨時雇員2名という体制である。今回は学習

支援室の取り組みを通して、どのように教職協働を進めてきたかを話すこととしたい。

2.2 学習支援室の取り組み

当初に取り組んだ内容は、大学での学習に向けた支援、定期試験対策、入学前教育及び相談業務であり、進めていくにつれて次のことがわかった。

1) 成果

- ・正課科目の設置により、学生の理解度がアップした。
- ・試験対策やノートの取り方などの指導により、学生の単位取得が促進された。

2) 課題

- ・学生の面倒は学部が主体で見えるものだが、「勉強が分からない」→「学習支援室へ行きなさい」という学内指導の流れができた。
- ・「勉強したい」という前向きな学生にとって来にくい場所となった。

2.3 学習支援室の悩み

設置して2～3年たつと次のような悩みが出てきた。

- 1) 部屋はあるが学生が思うように来てくれない（場所は新入生オリエンテーション等で告知済）。
- 2) 良い取り組みをしているのに来てくれない。
- 3) 他の部局等（学部も含む）から離れている（感覚がある）。

当時、学内外にその回答を求めてきたが、なかなかこれといった打開策は見当たらなかった。

2.4 学習支援室における教職協働（転機と実

践)

現学長が学習支援室の責任者となり、2.3の悩みを共有し、「リメディアル教育からの脱却を目指し、自学自習を促す組織となる」という目的を設定した。これについて、教職員で話し合い、意見の違いや今までの取り組みとのギャップに対立することもあったが、以下のような方向性が見えてきた。

- 1) 心機一転をはかるため、管理棟の色が強いところから、学生が入りやすい場所への移転を行う。また、入りやすい仕組みも考える。
- 2) 今の学生が「したい」「しなければならない」と思えるプログラムを作る。そのため、他の部局にもヒアリングをし、「学生の将来に向かってする勉強」をテーマにする。
- 3) 他の部局に対して「待ち」ではなく、「こちらから伺う」姿勢を出し、学生と学部等のニーズに応える取り組みをする。

以上から、他の部局や学部を通して学生のニーズを聞きながら、学習支援室が可能なものを提供し、学生にとって「利用したい」学習支援室を作ることをめざした。以下が具体的な取り組みである。

- 1) 年度当初のノートの取り方講座
- 2) SPI の講座や相談
- 3) 学部の数学・理科的要素を扱う授業の補完
- 4) TOEFL・TOEIC 勉強会
- 5) 教員採用試験に向けた勉強会

学習支援室講座
～SPI対策集中講座を実施します～

皆さんからの要望にお応えして、以下の内容でSPIの集中講座を実施いたします。
SPIは大きく「能力検査」と「性格検査」の2つに分かれています。
その中でも、「能力検査」は、非言語問題と言語問題からなっています。
特に、理系系の思考を要する非言語問題について、今回は高度度の高い問題を中心に勉強していきます。

●対象学生：3年次生(全学部)

●日時：12月25日(水)・26日(木)・27日(金)

●時間：①9:00～10:30 ②10:40～12:10

●場所：1104教室

●講師：徳田 先生(学習支援室)

●定員：40名程度(先着順)

●受講料：無料

●申込：学習支援室(東生館キッズ図書室1階)
12月20日(金)17:00迄

【問い合わせ】 電話：0742-48-8055
E-mail: saku@obp.jmu.ac.jp

2.5 もう一步進めるために

学部等のニーズに合った取り組みを進め、学生の利用が増えてくると、どのようなことを求めているのかが、少しずつわかるようになってきた。そこで、さらに利用者を増やすために、学生の気質(おとなしくて従順である)を考慮し、教員から「行ってはどうか」と勧めてもらった方法を考えた。従来から会議等では全学部に均等に告知していたが、学部によって温度差があったため、パイロット的な学部に協力してもらった。その実績を会議等で伝えるとともに、他の学部や部局等に説明して回った。そうすることで「学習支援室」に対して「学生にとってプラスになることをしてもらえる部署」という認識を持ってもらえるようになってきた。

こういった動きを繰り返していくことで、徐々に学部等から学生に勧めてもらえるようになり、利用者数も少しずつ増えてきている。今後は、更に利用する学生を増やし、大学の使命の一つである学生の成長に寄与したい。

2.6 本学の取り組みからわかったこと

学習支援室での取り組みを通して次のことがわかった。

- 1) 教員・職員という立場はあるにしても、大切なのは学生の成長。その視点に立った企画を作り、集客方法が間違っていなければ、学生は利用してくれる。ただ、手を抜くと学生は離れる。
- 2) 学生にとって「したい」「しなければならない」と感じるメニューを提示する。
- 3) 学部等から学生に勧めてもらえるような仕組みを作る。Win-Winの関係。
- 4) 学習支援室にいる職員には組織が独立している分、広い知識(教務・厚生補導・キャリア等)と調整力が求められる。「ハブ」的な役割を果たせるかどうか成功のカギである。

学部、各部局まわりの際の注意点は次のようなものである。

- 1) 相手側が納得する理論武装(法的根拠、学

ラウンドテーブル①

生のデータなど) をする。

2) 学部・部局の意思決定方法まで考えて提案をする。

結論としては、昨年と同じになるが、教職協働を進めるには、(本学の規模であれば、) 学内の人間関係が重要であり、教員・職員がそれぞれに自分達の得意分野での役割を果たすことで、「学生の利益」につながるようにするのが大切である。

3. 金沢工業大学「ライティングセンター」 垣内聡子

3.1 ライティングセンターの歩み

本学は工学部、情報フロンティア学部、環境・建築学部、バイオ・化学部からなる理工系大学で、約7,400名が在籍している。

ライティングセンターは、本学学生の日本語文章作成能力の向上と、様々な文章作成に対応できる作文能力を身に付けさせることを目的として2003年に発足し、今年度で12年目を迎えた。科目課題の添削と個別相談窓口を二つの柱とし、科目課題の添削は学外の添削者に依頼している。発足当初は学内4名、学外6名のスタッフでスタートしたが、より多くの学生の文章を添削するべく学外添削者を増員してきた。

3.2 ライティングセンターの体制

今年度は、①常駐のスタッフ1名、②事務担当スタッフ2名、③学外添削者22名で業務にあたっている。①は相談窓口での個別相談、学外添削者との連絡調整、課題の添削を担当する。②は教員との連絡調整、学外添削者への連絡、事務手続き等を担当する。③は在宅で課題の添削を担当する。

3.3 初年次教育との関わり

本学初年次教育科目の一つに「修学基礎A・B」がある。この授業では本学学生として、社会人の基礎としての行動規範を学ぶとともに、社会のあらゆる場面で必要な文章力につ

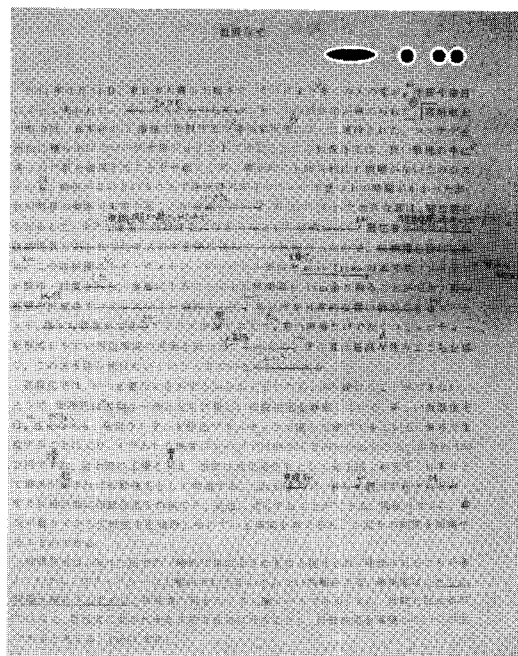
いても学修する。授業担当の教員が文章作成の方法や手順、表現などを説明し、学生に1,000字程度の文章作成を課し、内容を評価する。一方ライティングセンターでは、この課題を添削し、改善のためのアドバイスをすることで、学生の文章力向上に向けて支援している。つまり教職協働作業である。

3.4 ライティングセンターの業務内容

ライティングセンターの業務は大きく二つに分けられる。

3.4.1 文章作成に関する相談機能と個別講座

ライブラリーセンター(図書館)内にライティングセンターを配置し、文章作成に関する相談で訪れる学生に直接アドバイスしている。また、今年度から希望者への個別講座「文章力トレーニング」を開講し、文章作成の基本が身に付けられるようにしている。1回につき40分、全7回で小論文、就職用作文の書き方が学べるように計画した。



3.4.2 学外添削者による添削

図1 課題の添削例

前述した「修学基礎A・B」を含め特定の授業と連携し、課題として学生が提出した小論文や作文等を添削している(図1)。今年度は、1年次の必修科目で2回、3年次の選択科目で2回、計4回の添削を実施する。学外

の添削者 22 名に依頼し、1 年次では約 1,750 名の文章を一斉に添削している。

添削者は学生の原稿を添削するほか、アドバイスカード(図 2)を付けて内容や構成などについて助言する。ライティングセンターは担当の教員と連携し、課題の文章の種類、目的、評価の観点等を事前に確認しておく。これらを添削者に伝えること、アドバイスの例を提示すること、ライティングセンターに返却された原稿の確認をすることなどで、添削結果の統一を図っている。

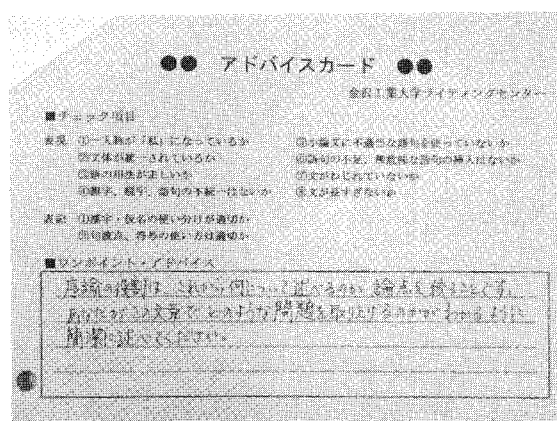


図 2 アドバイスカード

3.4.3 その他

文章作成の方法をまとめた手引書『文章の書き方』を作成し、1 年生と 3 年生全員に配布している。1 年生に対しては、年度初めにこの手引書の内容を説明する特別講義を実施している。3 年生には、進路セミナーの授業に出向き、履歴書やエントリーシート、自己アピール文などの書き方について、この手引書を基に説明している。

3.5 成果と今後の課題

3.4.1 で述べた、ライティングセンターに直接相談に来る学生にはその場で文章の意図を確認し、よりよい表現や構成をアドバイスすることができる。また、こちらの問いかけによって相談者が自ら考えを深められ、整理ができる。

しかし、これでは学生の文章力を向上させるという本来の目標を達成できたとは言い難い。また、「持っていけば直してもらえると

いう安易な思いを学生に持たせてしまっているのではないかという懸念もある。学生が、新たな文章を作成する際に、自ら分かりやすい構成を考え、表現の工夫をし、推敲する。それに向かえるような助言が必要である。思考の整理の際に有効な構成図の実践例や、文章の推敲の仕方の提示を工夫していきたい。

3.4.2 で述べた 1 年生を対象とした添削では、担当の教員との更なる連携が望まれる。文章作成能力の向上を目指すためには、評価の観点を明確にしておくことは重要である。昨年はこれを意識したことで、教員の指導と添削者のアドバイスとの矛盾も少なくなった。今後は科目担当の窓口の教員はもちろんのこと、必要に応じて各クラス担当の教員とも連絡を取っていきたい。

また、2 年生の必修科目に「アカデミックライティング」を配当しているが、さらに継続かつ一貫したライティング教育の機会を持つことも学生の文章作成能力向上には必要であろう。

発足当初からの課題として、学外添削者の添削のレベルを統一することがある。添削すべき箇所を直してなかったりアドバイスが的外れであったりする場合、そのまま学生に返却できず再添削の必要が生じる。昨年度は、個別に何度も具体的に改善点を添削者に伝えることで、表記の誤りの改善はできた。しかし、表現や構成については更なる改善が必要である。今後は、細かい添削例を示す必要もあると考えている。

4. おわりに

参加者には、所属大学の学習支援体制のプログラム・担当者・施設・成果・課題・展望などについて、積極的な発言をお願いしたい。

またこの職員中心のセッションを継続・活性化するために、情報交換の場の構築を模索し、次回大会以降のテーマや報告者を募ろうかとも考えている。

多くの職員各位のご参集に期待したい。

ラウンドテーブル②

「イマドキの若者」が求める授業の創り方

—主体的な学びを促進させるコツについて考える—

【企画者】 清水 亮 (神戸学院大学教育開発センター)

【司会者】 清水 亮 (神戸学院大学教育開発センター)

【話題提供者】 上野寛子 (明治学院大学教養教育センター)

岩井 洋 (帝塚山大学・学長)

清水 亮 (神戸学院大学教育開発センター)

1. はじめに：企画の趣旨

大学の教育力向上には、学生と教職員の相互刺激の総量拡大はもちろん、学びの主権者である学生が、お互いに刺激しあいながら学び、自らの知識・技能を高め、それを表現する力を磨き、よりよき自己実現に誘う授業デザインが不可欠である。学生が考える理想の授業を創作するコツを明治学院大学の上野寛子先生に、大学を挙げて、学生の主体的な学びの推進の先頭に立たれている帝塚山大学学長の岩井洋先生に帝塚山大学の事例を、そして清水が、神戸学院大学での実践を紹介し、「イマドキの若者」が求める授業を、フロアと共に考えるワークショップを目指したい。

2. 話題提供①

「学生が考える理想の授業を創作するコツ」

上野寛子 (明治学院大学)

全入時代における入試形態の多様化は、学習歴の違いに大きな差をもたらし、基礎学力や学習意欲の面で問題のある学生をより多く抱える事態をまねいている。こうした学生も含めて授業を行うには、教員による授業改善の努力が不可欠であることはいままでもない。近年では、高校から大学へのスムーズな接続として入学前教育が多く実施されているが、主体的な学びへの転換をはかるといっても、学力を補ったり、大学生活に慣れるといった内容が多く見受けられる。大学入学後はでき

るだけ早期に、意欲的な授業参加態勢を築いていくことが重要であるが、社会の変遷とともに生きる私たちもまた、イマドキの若者と同じく、少なからず時代の影響を受けている。イマドキの学生が求め、期待する「大学の授業」を把握することにより、自分が受けた時代の大学教育が今の時代においても適切かといった疑問をもち、授業内容の検討や授業形式を見直していくことが、主体的な学びを促進させるためにとても重要なことといえるだろう。

主体的な学びの例として、さまざまな科目でレポート課題やプレゼンテーション課題が出される。しかし、調べ学習の基礎、レポートライティングやプレゼンテーションなどのアカデミック・スキルに関する訓練が不十分である学生が多く、安易な情報の選択や剽窃も見受けられる。また、授業でブレイン・ストーミングやディベートなどを取り入れた場合でも、授業外で事前学習を十分に行う習慣が身につけていなければ、有意義な授業にはならない。こうした問題を解決するには、基本的な学びのスキルを習得し、論理的思考を深める訓練が必要である。そこで、2012年度に「知的世界を楽しむためのアカデミック・スキル養成講座」を開講してみたところ、毎学期抽選になるほど好評を得てきた。

授業は協同学習形態であり、準備(授業外学習)と連携(協同)を必須とする。テーマは今話題になっているもので、中長期的に取り組

めるものにこちらで設定し、学生は各自が取り組んでみたいテーマを選んでグループピングする（4名/1グループ×4グループ、1クラス16名）。授業開始後1/3の期間は図書館やインターネットを使った情報検索の方法を毎週20分程度のレクチャーにより学んでいき、その後は、エクセルやパワーポイントの使い方、プレゼンテーションの基本など、大学生の学習に必要なスキルを3か月かけて効率的かつ横断的に習得させていく。また、授業外学習によって各自が収集してきた情報を毎週の授業で精査および整理し、アクティブな議論を展開しながら多角的な視点で深く掘り下げて「学生たちが考える理想の授業」を創作させていく。最後には実際に授業を行い（1チームにつき40分）、ベスト授業賞獲得を狙うという流れである。徹底的な情報収集とチームワークが成功の鍵となる。

この授業では常に「自分が受けてみたい授業内容を創ること。日頃受けている授業で良いと思う点は積極的に取り入れ、ダメだと思う点はその逆を考えて授業を構成するように」と指示している。最終回ではベスト授業賞を獲得したチームが公開授業を実施しているが、参観しに来てくださった教員や職員からも高い評価を得ている。残りの時間で「自分たちが考える理想の授業」についてあらためて付箋に書き出してもらい、カテゴリー分けして模造紙に張り出す作業を行っている。学ぶ意欲がそがれる授業を多く履修している学生からはその逆の考えがたくさん書き出され、良いと思える授業を受けている学生には「その何が良いと思うのか（＝どんな要素が良いと感じさせているのか）」まで書かせている。履修した学生からは、「この授業を必修科目にすべきだ。1年生の時点で全学生に受講させた方が、授業の受け方も変わるし、スキルも身につくからレポート課題などもきちんとこなせる。逆にそうした課題をこなすことによって本当に力がつく」、「公開授業だけでも教職員研修

の形で参観してほしい。大学の授業をもっと魅力あるものにしてほしいから」といった声が毎年あがっている。調べ学習の重要性はもちろんのこと、アウトプットは授業実践に設定したが、レポートにしても基本的な作業は同じである。学生にとっては授業外学習時間の面できわめて負担が大きいのが、得るものが多大であり、どんな学生でも1つのテーマを半期の間掘り下げ、最後には4つのテーマについての授業を学ぶことができるので、さまざまな知識も身につくというお得な科目である。

自分が聴いてみたい授業を実践することは、授業を構成し実践する側に立つことにより、日頃受けているさまざまな授業に対する見方をも見直す機会となる。同時に、授業を行うには生半可な調べ学習では無理であり、綿密な下調べが必要であることを知るので、「わかるように教えるって本当に大変だ」と感じるようになる。

学生の主体的な学びを促進させるには、まずは学び方の基本を身につけることが一番大切である。同時に、授業の舞台裏（授業創作）を体験させることにより、授業に対する見方や関心を高めることができる。各チームの進行状況にあった授業の進め方、タイミングをはかったスキルの教え込み、理解を深める学習課題（テーマ）を適切に設定することにはいつも苦労するが、イマドキの若者の授業参加姿勢を変えていくには大変効果的であることはこれまでの2年半の試行で実証されている。この体験を通して得たさまざまな気づきや厳しい視点を身につけた学生が増えていけば、イマドキの若者にあった大学教育が再構築できるかもしれない。

受講後は、小学生や中高生向けにアレンジし直して、ボランティアで出前授業を行いたいと申し出る学生も毎年いるほどである。春学期に履修した学生が、秋学期は単位不要でいいのでクラスに入れてほしいとの要望もあ

ラウンドテーブル②

る。ベスト授業賞を獲得したチームは入学前教育でも授業を行い、大学生の素敵な後ろ姿を見せている。様々な効果を生み出しているこの授業（「知的世界を楽しむためのアカデミック・スキル養成講座」）を紹介しながら、イマドキの若者が主体的な学びを促進させるコツについて考えたい。

3. 話題提供②

「帝塚山大学の事例」

岩井 洋（帝塚山大学・学長）

「イマドキの若者」の気質は、ネガティブとポジティブの両面性をもつといえる。ネガティブなものは、「ちっぽけなプライドと根拠のない自信」と表現でき、ポジティブなものは、「体温が低いが、沸点も低い」と表現することができる。すなわち、前者は、プライドだけは高く、根拠のない自信をもっている学生像である。これは、初年次教育、リメディアル教育にはじまって、就職活動支援にまで大きな影響をおよぼしている。たとえば、リメディアル教育にみられる「やりなおしスキーム」（高校までの勉強の繰り返しを押し付ける方法）は、学生の「ちっぽけなプライド」を傷つけることになる。また、就職活動においても、「根拠のない自信」をもった学生が、1、2度の不採用通知で自信を喪失する例が多くみられる。一方、何事にも興味を示さない「知的末端冷え性」のようにみえて、焚きつけるとすぐに燃えはじめる、いわば「沸点が低い」という学生像もある。このような両面性をもつ「イマドキの若者」に対応するために、帝塚山大学あるいは話題提供者個人として、どのような教育を展開してきたのかについて報告する。

「ちっぽけなプライドと根拠のない自信」への対応として、大学全体というよりかは個人の経験として、1年生のゼミにおける専門的な文献（たとえば『ハーバード・ビジネス・レビュー日本版』）を活用した教育方法があげられる。ここで狙いとしているのは、最先端の学術誌を読んでいるという優越感を学生にあ

たえるとともに、実は、国語の読解力を育成することである。つまり、学問的知識の伝達よりも、短い文章の要約やグループ内での意見交換を通じて、大学生のための日本語表現を学習しているのである。

一方、「体温が低いが、沸点も低い」学生への対応として、帝塚山大学ではプロジェクト型学習を推進している。2012年、学長に就任して以来、「プロジェクトの帝塚山」を標榜してきた。それは、学内における多くのプロジェクトが成果を収めつつあったことと、うまく焚きつければ、すぐに燃えあがるという学生の気質を実感していたからである。具体的なプロジェクトの成果としては、大学創立50周年を記念して、地元企業とのコラボレーションで生まれた「学長ラムネ」や「梅ラムネ」、地元パティシエとのコラボレーションで生まれた就活応援スイーツ「Lucky Financier 怡予感（いよかん）」の製品化などがあげられる。また、奈良県の政策提案コンテストで優秀賞を獲得した、スマートフォン・アプリを活用した若者誘客事業は、奈良県の予算として事業化された。さらに、本年開設した文学部文化創造学科の1年生は、他学部の上級生とともに、地元酒造会社と連携し、帝塚山大学ブランドの日本酒の商品開発に取り組んでいる。

このようなプロジェクト型学習は、2・6・2の比率に分かれる学生のうち、自律的な学習者の2割、要支援学生の2割を除いた、ボリュームゾーンの6割にあたる学生に対して、特に効果的であることがわかっている。さらに、プロジェクト型学習は、「社会人基礎力」の名称で個別の力として語られることの多い様々な力を総合的に育成することができる。

さて、「ちっぽけなプライドと根拠のない自信」や「体温が低いが、沸点も低い」学生気質への対応を通して、教員の意識・技能、教育支援体制の課題もみえてきた。

「学生の多様化」という言葉が、高等教育を語る際の枕詞になって久しい。確かに、10年

前の学生と比べれば、学力・意欲・学習歴の点において多様化しているともいえる。しかし、「学生の多様化」という言葉が〈多様化→対応しきれない→お手上げ〉という連想を生み、「イマドキの若者に対応しきれなくてもしょうがない」という「言い訳」を、教員側に用意した側面も見逃せない。さらに、プロジェクト型学習を通して、「沸点が低く」燃えあがりやすい学生の実態に接すると、「学生の多様化」を「言い訳」にして、学生を焚きつけようとし、あるいは焚きつけかたがわからないという、教員の実像が浮かび上がってくる。そこには、伝統的な一方向的授業で教室空間をコントロールしたいという欲求と、学生をアクティブに学ばせることへの自信のなさがみてとれる。

これに対しては、プロジェクト型学習に理解を示すとともに、推進できる複数のキーパーソンを巻き込むことと、プロジェクト型学習に興味をもちながらも、独立して実施できない教員に対するOJTを推進することが重要であると考えられる。プロジェクト型学習は、ひとつの教育メソッドにすぎないが、大学、教職員、学生、地域等が連携することを通して、大学自体の教育力を向上させるとともに、教員に対するFD効果をもつといえる。

「イマドキの若者」という問題設定をすると、若者だけが変化し、それに対して悪戦苦闘する大学や教職員の姿をイメージしやすい。しかし、実は、「イマドキの若者」は「イマドキの教員」を映す重要な鏡であり、若者が変化し多様化したという側面だけに注目するのではなく、その変化に対して、ものの見方や考え方、さらには身体実践においても対応しきれない教員の姿にも注目すべきである。

最後に、本題とは若干ずれるが、教員側に「対応しきれない」という「言い訳」をさせないためにも、また大学が適切に学生を支援する施策のためにも、各大学において、どのような視点からみて、どの程度学生が多様化して

いるか(あるいは多様化していないのか)について、実証的に調査する必要がある。これは、いわゆるIR(institutional research 機関研究)の重要なテーマのひとつであるといえる。

4. 話題提供③

「インタラクティブ&ピア・ラーニング」

清水 亮(神戸学院大学教育開発センター)

2014年度にスタートした現代社会学部の防災学科の1年次生の英語科目「標準英語 Ia・Ib」では、授業の中で、復習できる材料を提供し、シャトルカードで、1人1人を励まししながら、授業を進めることにした。単語リストを毎回用意し、授業時間内に、グループで、単語リストを完成させ、その後、全体で、リストを再確認。その後、本文の文章と問題に着手し、全体で考える手法を導入した。

2年次配当の「欧米の社会と文化 II」と「現代の国際関係」の授業は、富山大学の橋本勝教授の橋本メソッドを活用しながら、授業の中で、毎回、テーマに関する2回プラスの4名ずつのグループディスカッションと全体討論、13回の授業(初回と最終回を除く)の中、2回のレジュメを作成・提出、そして授業中に、最終週のグループが選んだテーマに基づくプレゼンテーションの準備の時間を設けた。どちらの授業のシャトルカードにも、今までなかったインタラクティブな授業なので面白いとか、ディスカッションの中で、いろいろな発見があるという声が多く、留学生にも好評だった。

5. おわりに

「イマドキの若者」が求める授業の創造には、学生と真摯に向き合い、彼らの興味や関心を念頭に置きながら、大学コミュニティの構成者(学生・教員・職員・地域)の相互刺激を活用し、学生が、知らず知らずのうちに、主体的に学んでいける仕掛けを考えることが不可欠である。「イマドキの若者」が求める授業の創造へのヒントを、ポケットに入れていただけたら、うれしい限りである。

外的指標の活用による必修科目「学術文章作法」単位認定の試み

小山貴之・山崎めぐみ (創価大学)

1. はじめに

2014年度のカリキュラム改訂を期に、創価大学ではレポートの書き方の基礎を学ぶ「学術文章作法」を必修化した。現在、6学部1学科に入学した1年生を対象に、前期27クラス、後期31クラスを開講している。この必修化に伴い、様々な学びのスタイルや学力をもつ学生に対応する必要性が高まった。そのため、外部団体が実施する文章力検定を単位認定の参照資料に用いることで、学生の多様化に対応しようと考えた。本発表では、その概要と期待できる効果について紹介する。

2. 「学術文章作法」について

「学術文章作法」必修化の目的は、学問に取り組むための土台となる基礎知識・作法を初年次段階で身につけさせることにある。学生は入学時に国語力のプレースメントテストを受け、その結果によって3つのレベルに分けられる。一クラス当たりの受講者数は20～30名で、半期15回の講義を15週にわたって受ける。最終的な課題として、2000～3500字程度のレポートが課せられる。

3. 外的指標の活用による単位認定の概要

外部団体が実施する検定試験を活用するのは、特に高度な文章力を有する学生への対応のためである。そのような学生は少数だと考えられるが、彼らにとって、すでに到達した学習目標に向かって、課題に取り組まされる授業は生産的とは思えない。そこで、外部の文章力検定と学内の基礎確認テストの両方に合格することで、教室授業を履修せずに単位認定される選択肢を用意した。前者は主に学生の論理的な記述力(以下、「文章力」)を推定するために用い、後者は学術的な文章に必

要とされる基礎知識(以下、「基礎知識」)を確認するために用いる。具体的には、情報検索の方法、表記、学術的な表現、引用の仕方、参考文献の書き方、文法、文章構成の基礎知識などである。詳細は5節で説明する。

4. 小論文検定について

論理的文章力の評価を目的とした検定試験として「小論文検定」「文章読解・作成能力検定」「言語力検定」などがある(参考資料1を参照)。どれも文章の一貫性、構成力、説得力、表現力を重視するという点では共通しており、これは大学で論文・レポートの書き方を教える際に重視する点とも重なる。大きく異なるのは、検定で実際に書かせる字数である。小論文検定では1200字だが、文章読解・作成能力検定では594字～750字前後、言語力検定では120字～150字である。本学におけるレポートは1000字以上が一般的であるため、小論文検定が適切だと考えた。

また、この検定の長所として、添削と講評が挙げられる。受検者個々の答案に400字前後のアドバイスと80字前後の講評が付けられて返却される(例1を参照)。これらはコンピュータで判定しにくい能力であるが、文章力の中核をなすため、合否は別にして、受検自体が学生にとって有益な学びになると考えた。

小論文検定では、大学生から社会人向けに1級から3級までの3段階がある。検定のパンフレットには、2級では「就職試験、資格試験などに対応できる知識と提案説得力」とあり、3級では「大学生や社会人として身に付けておきたい基本的な知識と提案説明力」とある。検定による単位認定は、文章力が格

段に優れた学生向けの選択肢である。実際、本学の1, 2年生を対象に、2級、3級、4級の過去問題を用いたパイロットスタディを実施したところ、2級レベルの合格者は成績上位層に限られた。そこで、単位認定の条件としては2級に合格することが妥当だと判断した。

例 1. 小論文検定「講評」

序論→本論→結論という流れで、テーマに沿って論じることができた。自分の立場を明確にし、一貫してその立場で論じるのはよい。論拠も示されており、納得のいく主張である。(風疹) 流行の原因や背景を掘り下げたうえでの提案ができるとなお良かった。

5. 学習項目の関連性

表 1 は、「学術文章作法」の学習項目と小論文検定、基礎確認テストとの関連を示したものである。○は小論文検定や基礎確認テストがカバーしている学習項目であり、△は小論文検定が副次的に扱っている学習項目である。また、小論文検定で○の付いた項目が「文章力」に該当し、基礎確認テストで○の付いた項目が「基礎知識」に該当する。このように、小論文検定と基礎確認テストで「学術文章作法」の主な学習項目はほぼカバーできると考えた。

6. おわりに

最後に、外的指標の活用により期待できるその他の効果についても触れておく。それは、

学生の文章力を客観的に裏付ける社会的指標としての活用である。外部検定の活用により学生の文章力を可視化することができれば、能力の「伸び」を客観的に確認することができる。同時に、小論文検定の1~2級レベルであれば履歴書に記載することもできるので、就職活動において自己アピールの材料とすることもできるだろう。

小論文検定による外的指標の活用は、まだ試案段階にあり、不十分な点も多い。文章力の低い学生への対応も考える必要がある。引き続き検証を重ね、創価大学の教育力を検証できる有効な外的指標の活用法を考えていきたい。

表 1. 学習項目の関連

学術文章作法の学習項目		小論文	テスト
段落構成	パラグラフ・ライティング		○
思考力	序論・本論・結論	○	○
内容	論理的思考力	○	
	主題の一貫性	○	
	論理的なつながり	○	
表現	根拠の有無と妥当性	○	
	簡潔・わかりやすさ	△	○
	文の長さ	△	○
	文のねじれ	△	○
	文体の統一	△	○
	接続語	△	○
	レポートに適した表現	△	○
	文法	△	○
表記	句読点	△	○
	符号	△	○
引用	英数字		○
	引用形式		○
	参考文献		○

<参考資料 1> 外部検定の出題内容・評価ポイント

	文章読解・作成能力検定	小論文検定	言語力検定
主催	公益財団法人 日本漢字能力検定協会 http://www.kanken.or.jp/bunshoken/	特定非営利活動法人 現代用語検定協会 http://www.genken.com/shouronbun/	公益財団法人 文字・活字文化推進機構 https://www.gengoryoku.jp/
評価ポイント	文章能力における「作成力」とは、書く材料をもとに文章を完成させるまでの力。「作成力」=「文章構成力」「言語表現力」「推敲する力」で構成。文章作成にかかわる技能を評価。	論理的思考力、批判的思考力、提案説明力。具体的には、文章の一貫性、構成力、説得力、表現力。	文章の記述力、表現力、要約力。自由記述問題で、根拠をあげて論理的に表現する力を求める。漢字、熟語、敬語、文法などの個別事項は測定せず、国際的かつ総合的な測定方法を採用。
字数	2級 (大学1・2年、高卒) 制限字数=594字~748字	1級/2級/3級 (大学生~社会人) 制限字数=1200字	2級 (大学生~社会人) 字数目安=120字~150字

コミュニケーション能力育成型の初年次教育科目で

グローバル人材を育てる

—初年次教育・英語教育・教養教育をマクロにとらえ、ミクロに考察する—

【発表者】 和田 朋子、二上 武生 (工学院大学)

1. 問題と目的

世界では、政治・経済をはじめ様々な分野でグローバル化が進み、時代の流れとともに社会が変化している。このような時代にあつて、日本の高等教育においても、グローバル人材の育成が求められるようになった。

グローバル人材の育成において、外国語(特に英語)でのコミュニケーション能力を育成することは必須である。しかし、「英語ができること」がグローバル人材に必要な条件であっても、それだけでは十分ではない。本研究では、高等教育(特に学士課程教育)におけるグローバル人材育成において、初年次教育・英語教育・教養教育がそれぞれに担う役割を、相互の関係性において明らかにしたい。

2. グローバル人材に求められる資質

平成24年6月4日に発表されたグローバル人材育成戦略会議「審議まとめ」によると、グローバル人材に必要な要素は以下のように定義・分類される。

要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力
要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、 協調性・柔軟性、責任感・使命感
要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー

また、上記に加えて、社会の中核を支える人材に共通して求められる資質として、「幅広い教養と深い専門性」「課題発見と解決能力」「チームワークと(異質な者の集団をまとめる)リーダーシップ」「公共性と倫理観」「メデ

ィア・リテラシー」等も挙げられている。

3. グローバル人材育成をマクロに捉える

2. で挙げられたグローバル人材に求められる要素や資質を大きく(マクロに)捉えようと、それらは「良好な人間関係を保ちながら円滑なコミュニケーションを行える能力」つまり広い意味での「コミュニケーション能力」であると考えられる。そして、このコミュニケーション能力に必要なのは、(a)幅広い教養を持ち、さまざまな価値観を知ること、自己を理解し、他を尊重すること、(b)チームワークを保ちながら、必要に応じてリーダーシップを発揮し、チームを課題発見と解決へ導くこと、(c)上記のプロセスを阻害しない/効果的に行うための、言語力や表現力(母語・外国語)と解釈される。主に、(a)は教養教育、(b)は初年次教育、(c)は英語教育において育まれる力であり、これらの科目における教育内容の相互作用がグローバル人材に求められる、広い意味での「コミュニケーション能力」の育成に寄与していると考えてよいだろう。

4. グローバル人材育成をミクロに分析する

3. で述べた「コミュニケーション能力」は、具体的にはどのように育成することができるのだろうか。ここではある英語科目での課題が、教養科目や初年次科目とのどのような相互作用で、効果的なコミュニケーション能力の育成に結び付いているのかを示す。

グローバル人材に想定されるタスクの一つ

に「英語で効果的なプレゼンテーションができること」がある。このことを想定し、英語科目の授業で「世界規模で関心が高まっている問題を一つ取り上げ、その現状と、現在、どのような解決策が取られているのかについて、パワーポイントを使って口頭発表を下さい」という課題を課した。

この課題を完成させるために必要なステップは、1) 発表で取り上げる「問題」を選定する、2) 「問題」の現状および現在取られている解決策を調べる、3) 発表を準備する(報告原稿およびスライドの作成)、4.) 発表を行う、である。これらのステップをさらに細かく分析すると、1) では

- a. 「問題」を選定する発想力
 - b. a.を支える日頃からのアンテナ力
 - c. 情報検索および収集力
 - d. 「問題」の背景に対する知識
 - e. 「問題」の背景に対する理解力
- 2) では既述の c.、d.、e. 以外にも、
- f. 文献等を読み込む力
 - g. ノート-takingの力
- 3) では
- h. 報告原稿を作成するための文章力
 - i. 文献を報告文に引用するための要約力
 - j. スライド作成のための ppt スキル

4) では

- k. わかりやすく話す力
- l. 質疑応答における対応力

等が必要である。上記をさらに細かく考えれば、h. には文章構成力や豊富な語彙力、k. には場を和ませるスキル、l. には質疑への傾聴力なども含まれる。

上記の a.~l.の中で、直接的に「英語力」として必要になるのは f.におけるリーディング力、h.におけるライティング力、k.におけるスピーキング力、そして l.におけるリスニング力である。しかし、だからと言って、「英語科目」で、「語彙」「文法」「発音」のように、それらのみを取り出して教えても効果的では

ない。英語はあくまでもツールであり、ツールは、(ある程度の基礎力が担保された後は)実際の使用場面(この場合はプレゼンテーションという場面設定)において使用してこそ、その習熟が期待できる。

これは、教養科目および初年次教育科目においても同じである。一つ一つの科目で獲得されるスキルや知識は、他との関連の中でこそ、実践的に活かされ、享受される。その意味で、「英語で効果的なプレゼンテーションができること」というグローバル人材に必要なとされるスキルは、教養教育・初年次教育・英語教育の「コミュニケーション科目」の相互作用の中でこそ培われるものだと言える。

5. 指導における「足場作り」の必要性

教養教育・初年次教育・英語教育の連携でコミュニケーション能力を育成する上で忘れてはならないのが、学生はそれぞれのスキルにおいて発展途上であり、それらを統合的に活用できるようになるためには、教師による「足場作り」が必要であるということだ。

「足場作り」とは、学習者の能力を超えたところにある課題の要素をコントロールすることで課題達成を可能にする、指導者による援助のことを指す。上述のように技能の相互依存で能力の拡張を期待する場合、最初は「足場」を与え、その後、徐々に課題解決プロセスを獲得させることで、最後には学習者が自らの力で課題を解決できるようにすることが、指導上、必ずされなければならない。

6. グローバル人材育成のために

上述のような課題解決の相互交渉における責任を学習者に徐々に譲渡する、指導における社会文化的アプローチは、学生の自己効力感獲得につながり、ひいては学生の主体性を引き出すことにつながる。このような主体性の育成こそが、グローバル人材育成において重要な教育の基盤になるのだと考えている。

複合型プログラムを活用した初年次教育における合宿型プログラム

【発表者】 黒田友貴 (愛媛大学大学院)

1. はじめに

愛媛大学理学部では、2011年度より初年次科目の授業と準正課プログラム、交流プログラムを一体化した合宿型研修プログラムを実施している。この取り組みは、昨今の正課外活動の拡充をおこなう多数の高等教育機関の取り組み(畑・森本 2005 など)や愛媛大学をはじめとする一部の大学で導入がはじまった準正課教育(Co-Curricula)の効果を踏まえたデザインがなされている。

2012年度までの実践から、正課教育的要素、準正課教育的要素、正課外活動的要素の3要素を織り交ぜてデザインすることにより参加学生に対する効果が向上する可能性が言及されている(黒田 2013)。

実施3年目に当たる2013年度では、利用施設等の都合により、開催日程を2回から1回に変更することになった。さらに、愛媛大学では、新人教員に対するテニユア・トラック制度が運用され始め、本プログラムの正課教育的要素の授業を参観し、リフレクションを行うプログラムがテニユア・トラックの単位として認定されることになった。これらの実施における条件等の変更を受け、運営体制のあり方の検討やプログラムの改善が行なわれた。特に1回の実施で扱う参加学生の大幅な増加は、プログラムの運営のあり方について大きな影響を与える可能性が高いと想定することができる。

そこで、本研究では、プログラムの質の向上や運営体制等の改善について、受講者アンケートから検討を試み、プログラム全体としての運営や設定に関する考察を試みることを目的とする。

2. プログラムと運営における改善

2013年度の実践において、1回の受講学生が約2倍に増えていること、サポートする学生の人数が2012年度に比べて約半分(2011年度水準)になっていることを踏まえ、プログラムや運営において改善が行われた。

プログラムの面では、受講学生の増加に伴い、実施できなくなったプログラム(夕食:バーベキュー大会)の対応として、準正課教育的要素の強いプログラムの拡充がなされた。具体的には、先輩との対話プログラムと教員との対話プログラム拡充が行われた。

これらの拡充は、実施時間の延長だけではなく、学生サポーター等のサポートが少なくても十分な学習効果が得られることを目指して、プログラムの設計段階から見直しが行われた。なお、これらのプログラムの改善は当該プログラムの運営を担う学生サポーターが中心となって企画・立案し、本プログラムの実行委員を担っている教員の助言を受けながら行われた。

加えて、正課教育的要素のコンテンツに関しても、例年の実施状況を踏まえ、担当教員だけではなく、学生サポーターも関与する形で検討が行われた。正課教育的要素の検討の際には、受講学生の参画という視点や他の教員が転用しやすいエッセンスを含むという視点も念頭に検討が行われた。

また、運営面についても改善が試みられた。特に、学生サポーターと教員との連携やその指示系統等に関する整理が行われた。これは、学生サポーター数の減少と参加学生数の増加に伴い、効率化とマニュアル化の双方が求められたためである。

3. プログラムの実践と評価

合宿型プログラムの評価として、合宿終了後に、参加学生を対象としたアンケート調査を行った。設問は選択式と自由記述の2種類であり、選択式の設問は4件法(一部5件法)で満足度等を問う設問であった。

このアンケートの結果の概要をまとめると次の3点を挙げることができる。

- ① 合宿独自の目的や目標に関する項目では、ほぼ全ての項目で8割以上の参加学生が達成を肯定的に自覚している。
- ② 各セミナーにおける目標では、ほぼ全ての項目で8割以上の参加学生が目標の達成を自覚している。
- ③ 学生サポーターを自身のロールモデルと捉えて、自身も学生サポーターとして活動したいという意見が増加した。

今回の調査で使用した設問の多くは、2011年度からのデータと比較ができるため、経年比較(分散分析)を試みたところ、一部の項目で2011年度と2012年度の間的主効果が見られたものの、2013年度の結果との間には見られなかった。

有意差等が見られていないため、各選択肢の回答の結果を踏まえると過去2回の実施とほぼ同水準の成果については得ることが出来ていると考えることができる。学生サポーター数の減少と受講学生の増加による対応としてプログラムの改善が機能していた可能性が高いと考えられる。

一方で、受講学生数の増加に伴い、重度の体調不良学生への対応等、危機管理上の課題が多く見られた。これらの課題に関しては、受講学生のアンケート(自由記述)等では見られていないため、学習者に対する影響は少なかったと想定することができる。しかし、プログラムに関与できる人員が限られている中で、効率化とマニュアル化のための連携等を検討したが十分に機能しなかった可能性が高いと考えられる。

4. まとめと今後の課題

本研究では、受講学生の増加や学生サポーター数の減少、プログラムのリニューアル・トラック認定等の条件の変更を踏まえたプログラムの改善や運営体制について受講者のアンケート調査をもとに検討を行った。

受講者のアンケートから、過去2年の実践(全4回)と同程度の成果が得られていると考えられ、プログラムの改善については一定の効果が見られたと考えられる。

また、学生サポーター数が減少したが、受講学生が学生サポーターとロールモデルとしてとらえる意見が増加した点もプログラムの改善による効果と考えることができる。

一方で、受講者のアンケートには見られなかったが、運営面での危機管理において多くの課題がみられた。特に学生サポーター数の減少や新生サポートができる教員の減少がその要因の一つであると考えられる。

今後の課題として、学生サポーターや教員の人数による効果の検討、学習者に対するプログラムごとの効果の検討などが挙げられる。特に、どの程度の改善効果があったのかの分析が難しいため、成果と改善内容の関係性を検討することが求められている。

5. 参考文献等

- ・黒田友貴(2013)「複合型プログラムを通じたソーシャル・スキルの養成」, 初年次教育学会第6回大会発表要旨集録, 43-44
- ・畑克明, 森本直人(2005)「教育体験活動(「1000時間体験学修」)の概要」, 『教育臨床総合研究紀要』, 4, 1-12

6. 謝辞

本研究にあたり各種資料および調査結果等を提供して下さった愛媛大学理学部, 愛媛大学理学部・愛媛大学大学院理工学研究科の学生サポーターや受講生の皆さんに心から感謝申し上げます。

体験型学習等における評価とふりかえり

—ルーブリックによる自己評価の妥当性・信頼性を確保するために—

【発表者】 山本啓一（九州国際大学）
吉村充功（日本文理大学）
成瀬尚志（長崎外国語大学）
藤野博行（九州国際大学）

1. はじめに

文部科学省「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」九州・沖縄グループに属する「学修評価サブグループ(8大学・短大で構成)」では、産業界が求めるジェネリックスキル(汎用的能力)の育成方法及びその学修評価方法を検討している。その中で、我々は体験学習の学修評価方法についても検討を行うこととした。

入学直後の仲間づくりや初年次教育の段階で、正課内外に関わらず、チーム作りを意識した活動や研修が行われることが多い。こうしたチーム作りは、多様化した学生に対する大学生活へのソフトランディングや、正課科目におけるグループワークを成功させる土台作りとして重要になっている。しかし、こうした体験活動に対してどのような学修評価を行うかについては、明確な方法が定まっているとはいえない。

そこで、学修評価サブグループでは、平成25年度と26年度において、8大学の教職員と学生が、米国 Project Adventure, Inc. (PA)が開発したチーム作りのための体験学習活動を経験するために、山口徳地青少年自然の家における1泊2日のTAP研修(徳地アドベンチャープログラム)に参加し、実地で学修評価方法について検討を進めることになった。

ここでは、2年間にわたる実践活動をふまえ、ルーブリックを用いた有用な自己評価の方法について報告したい。

2. 評価基準と評価方法

体験活動は、評価者たる教員が学生の活動を常に観察しているとは限らないことや、成果物が存在しないことなどから、評価者による直接評価が難しい。したがって自己評価にもとづく間接評価が中心となる。

その際、評価の観点に関してはOECDのキー・コンピテンシーや経産省の社会人基礎力等が使用されることが多い。我々はこれらの評価の観点にもとづいた18の項目によるメタ・ルーブリックを作成している。

今回の活動においては、メタ・ルーブリックをもとに、TAPルーブリックとして3つの観点からそれぞれ2つずつ項目を選び、「目標設定」「実行力」「規律・参加意識」「他者と良い関係をつくる」「自主性・積極性」「モチベーション」を設定した。各部分目標の達成水準は3段階とし、参加学生には1～3のどのレベルまで達成できたのか尋ねることとした。

それと同時に、ルーブリックの妥当性や信頼性を検証するために、社会人基礎力チェックシート(ジェネリックスキルを自己評価させるために開発された尺度。株式会社リアセックが開発した尺度を修正して用いた。①考える力、②人と良い関係をつくる力、③自分自身を伸ばす力、の3つの能力からなり10因子から構成されている)と、チームワーク能力尺度(個人のチームワーク能力を測定する尺度。5つの能力・16因子からなる。弁別的妥当性・収束的妥当性が確認されている。詳細は、相

川・高本・杉森・古屋,『社会心理学研究』第27巻第3号,2012年,139-150参照)を併用することとした。

具体的には,活動の前に基礎力チェックシートとチームワーク能力尺度を使った自己評価を行うとともに,活動の目標としてループリックを示した。活動終了時には,基礎力チェックシート,チームワーク能力尺度,ループリックによる自己評価を行った。また,自由記入によるふりかえりシートも記述させた。

3. 自己評価とふりかえり

「経験」が個人の成長にとって意味あるものになるためには,「ふりかえり」が重要となることは言うまでもない。ここで重要なのは,「ふりかえり(=内省)」と「自己評価」は必ずしも同じではないということである。

ふりかえりは,チームのメンバーに対して,口頭でなされることが多い。そうした場合,ふりかえりの内容は,自己・メンバー・チーム全体などの要素が「ひとかたまり」になって,切り分けられずに出てくるのが普通である。

だが,このような様々な主体と観点が渾然一体となったふりかえりを十分行わず,いきなりループリック等を用いて観点別の自己評価を行うと,ループリックの文言やチーム全体の評価に引っ張られてしまい,表層的で浅薄な内容になりがちである。

今年度の活動においては,1日目の終わりに,「ビーイング」と呼ばれるチームの規範を書き出す作業を行う前に,十分なふりかえりを実施した。具体的には,「活動に参加する前の自分の気持ち」「現在の気持ち」「明日どんな気持ちで終わりたいか」ということについて一言ずつ手元のフリップボードに記入し,それをグループ内でシェアした。つまり,活動そのものに対する自身の気持ちを「過去」「現在」「未来」という時間軸に沿って,ループリックの観点とは無関係にふりかえたのである。

また,活動終了後には,「自分たちのチーム

の特徴・良い所」「チームメイト2名(両隣に座っているメンバー)のよいところ」「この研修で得たもので,今後大切にしたいもの」という3点について,同じく手元のフリップボードに記入し,それをグループ内でシェアした。つまり,「チームの全体」「チームメイト」「自己」という主体レベル別によるふりかえりを行ったのである。そのうえで,基礎力チェックシート,チームワーク能力尺度,ループリックによる自己評価を行った。

その結果,興味深い現象が見られた。第1に,ふりかえりシートの記述内容が多様かつ具体的に変わった。これは,いきなりループリックを使った自己評価という方法では見られなかったことである。

第2に,ループリックによる自己評価と事前の基礎力チェックシートには相関が見られなかったのに対し,事後の基礎力チェックシートとループリックが相関する結果が得られた。これは,研修を受ける以前の自己評価と,研修後の自己評価に変化が生じていると見ることができる。すなわち,体験学習そのものに加え,上記のふりかえりによって自己評価のための材料と枠組みが形成され,その結果として自己評価が安定したとみることができる。

なお,基礎力チェックシートの項目とチームワーク尺度には高い相関がまんべんなく見られたことから,ループリックを含む3つの尺度はいずれも収束的妥当性を具備していると言えるだろう。

4. まとめ

以上のことから,体験型学習等において観点別の自己評価を行う際には,まず活動そのものに関する時間軸や主体レベル別のふりかえりがいかに重要であるかが明らかになった。このようなプロセスを経ることによって,ループリックを用いた自己評価が機能するようになるといえる。なお,本研究はJSPS 科研費26590205の助成を受けたものである。

課題解決型授業 (PBL) における主体的な学びのプロセスに関する研究

【発表者】 金森敏 (松山大学)、東瀧則之 (松山大学)

1. はじめに

近年、大学教育の1つの特徴として、課題解決型授業 PBL (Project-Based-Learning) がある。この課題解決型授業は、これまでの授業のように一方的に知識を学生に伝えるのではなく、グループワークを中心とした参画型の授業で、自ら考え・能動的に動くことが特徴の1つである。そこで本研究では、PBL における主体的な学びのプロセスについて主に首都圏の大学 (地方の大学も1部ある) とベネッセコーポレーション(株)が中心となり進めている Future Skills Project(FSP)をベースに PBL に関する主体的な学びのプロセスについて研究を行うものである。後述するように、FSP には素晴らしい点があるものの、FSP における主体的な学びのプロセスに関しては、十分明らかにされてこなかった。具体的には、教師と学生との関与の程度、学生同士の話し合いのやり方などを踏まえて、最終成果にどのようなつながっているかなど明らかではなかった。そこで、本研究では、FSP をベースにしながらかも、本学独自にアレンジした FSP を用いて、学生の主体的な学びのプロセスを明らかにする。

2. FSP の理由

FSP をベースにする理由は、学生の主体性を引き出すプログラムとして実際に行われており、商品開発のように学生の「思い付き」で完結することはなく、最終プレゼンにむけてアイデアの根拠の確かさ、それを上手に伝えるプレゼン能力などが求められるからである。そして、この学びのスタイルから求めら

れる能力は、本学が産業界の人材ニーズとして、中・四国の企業 4000 社にアンケートを配布 (回収率 16.3%) した結果、育成しようとする能力に通じると判断したからである。それは、①主体性、②チームワーク力、③謙虚に受容する力、④情報発信力である。また、本学では、これまでも動物園との PBL (2年生)、通信販売会社との PBL (2年生)、自動車ディーラーとの PBL (3年生)、出版社との PBL (3年生) などを行ってきたので、そのノウハウを活かして FSP を活用できると考えたからである。

3. FSP の特徴

FSP プロジェクトの目的は学生の主体性を引き出し、大学での学びを目的とすることである。そして、そのためには、①できるだけ早期に社会のリアルな課題に触れること、②社会で必要な力と自分の力とのギャップを自覚すること、③そのギャップを埋める手段として、学部教育の重要性を理解させることである。また、このプログラムでは、入学直後の学生に高校と大学の学びの違いに早期に気づかせ、学生の学びの転換を図ることも狙っている。具体的には、高校まではほぼすべての学びに「正解」があるものの、大学での学びは「答えが1つではない課題を設定し、答えを導く」というものである。これらを踏まえた上で、FSP プロジェクトには次の7つの特徴がある。①14コマで2企業 (B to C・B to B) の課題に取り組むこと。②教えすぎないこと。授業内で教えるスキルは、最低限の「議論の進め方」「クリティカルシンキング

の基本」等だけである。③前半（1社目の企業）でまず失敗経験をさせ、後半（2社目の企業）にリベンジの機会を与える。④後半ではチーム再編を行い、複数の役割を経験させること、⑤達成感だけでなく、都度、振り返りの機会を持つこと、⑥最終日にシラバス説明などで授業への橋渡しを行うこと、⑦事前事後に意識調査で検証を行うことである。

4. FSP との違い

このように FSP はすでに行われているものの、そのまま模倣することは次の2点から難しいと考えた。1つは FSP が 2 社 (B to B, B to C) の企業で行っているのに対して、我々の場合は 1 社のみで行った。2 社だと中途半端になってしまうと危惧したからである。その背景には、3 年生が地元の出版会社と PBL を行ったものの、中間発表においても、最終プレゼンにおいても、上手くまとめることができず、結局消化不良で終わったからである。つまり、1 社でも十分課題をこなせていなかったのを目の前で見ていたので、2 社は無理だと判断した。2 社目として、FSP は 2 社取り上げ、最初の 1 社を敢えて失敗させて、2 社目にリベンジの機会を設けるとのことであったが、この点についても不安な点があった。それは、リベンジしようという気概があればいいが、「あー嫌だなー」といったようにやる気をなくすことも十分考えられるからである。

(実は、これも 3 年生の PBL で経験したことである。) また、敢えて失敗をさせるのであれば、1 社でも中間発表において、厳しく叱咤激励すれば十分だと考えたからである。

5. 企業からのテーマ

テーマを提供する企業は資本金 209 億円、従業員数 2,899 人の (株) 伊予銀行である。伊予銀行にテーマの提供をお願いした理由は、学生の知名度が高いこと、多様な業務内容があるので FSP のテーマについても多様なテ

ーマが期待できること、学生にとって金融業は距離があるので安易な考えに陥らないと考えたからである。以下が提供されたテーマである。

『あなたは伊予銀行の本部行員で「当行の経営戦略を策定する」担当者です。伊予銀行の基盤である愛媛県経済は、様々な環境変化によって、本格的な「経済規模の縮小」時代を迎えようとしています。このような環境下で地域経済を発展させるために、当行として取り組めること、取り組むべきことは、どのようなことですか。愛媛県および当行のあるべき姿を踏まえ、当行の戦略策定担当者として、また愛媛の発展を願う一県人として、多面的に考え、地域活性化に向けた当行の経営戦略の提案を行ってください。』

6. 調査方法

FSP の検証がどちらかという事前事後検証における意識変化 (受講後の行動や意識については十分調査がなされていない) を捉えているのに対して、我々は事前事後における意識変化の確認はもちろんのこと、加えて、毎回の授業後に出してもらった振り返りシート、講義中の話し合いの様子を録画したもの、講義中に気づいたことに関する教師用の振り返りノート、ヒアリングなどを分析に用いる。

7. 調査結果と考察

本プロジェクトは、2014 年 4 月 15 日～7 月 29 日、週 1 回の計 15 回の講義における研究である。現在 (2014 年 6 月 12 日) も進行中であるので、結果等については、当日資料を配布いたします。なお、FSP 研究会からのノウハウ提供は受けていないので、今後地方大学が独自に行ったノウハウとして情報共有などができるのではないかと考えている。

(本文おわり)

電子ポートフォリオの発展

—初年次教育での利用促進・全学共通特別科目での利用—

【発表者】 ○絹川直良、○川崎清、海老澤信一、田嶋英行（文京学院大学）

1. 6年目に入った電子ポートフォリオ

クラウドベースの電子ポートフォリオを経営学部で導入し、カスタマイズすることによって利用を始めて6年目に入った。経営学部内での利用を質的にレベルアップさせる一方で、他学部への展開を開始した。教職員が自らカスタマイズし、必要性や適合性の高い部分から段階的に導入しているが、これをシステム開発・運営を含めたFD実践としてとらえることができると思う。

2. 経営学部初年次教育での展開

経営学部1年生前期の初年次教育で、ポートフォリオ（「チャレンジ目標」他）を大幅に修正した。例示された簡単な目標から選択して記入する方法では、遅刻をしない、予習を行う、TOEICの学習を行う、といった目標を複数個挙げることで終わってしまいがちであり、このうち何に重点を置くのかといった点が曖昧になっていた。また、振り返りを行う際には、目標が単純すぎて、振り返りの本来の機能を果たせないという指摘もあった。そこで、今回は、内容を簡素化し、授業関連（正課）と授業以外（非正課）にわけ、基本的目標を230-250字程度で記述するよう求めることとし、期末時点ではこの目標に対するレビューを求めることとした。

5月の連休明けに担任クラス毎に個人面接を行うが、この際には、この「チャレンジ目標」、将来就こうとする職業への夢を含め記入させる「大学生活計画表」および週間計画表を、担任クラスの学生毎に一覧できる表を、当日担任毎にプリント配付し、学生達が記入した内容に触れながら面接を行うようにした。

毎回実施する授業アンケートについては、本年初に経営学部を導入したマークシートを利用することとした。第一に、毎回アンケート項目を微修正している。その時期に合った質問項目を加えることもある。第二に、個々の学生のIDも把握できることから、個々の学生達の様子を把握しそれぞれにあわせた指導が可能になった。第三に、ちょうど各回に配付する資料を入れて渡すクリアーフォルダーを利用して、この授業アンケートを提出する方法が定着し、当日の授業終了直後にアンケートを提出することがほぼ慣行として定着している。おかげで、期せずして、20近くのクラスに分かれている初年次教育全体の出席状況把握資料としても役立っている。

2. 全学共通科目「新・文明の旅特講」での利用開始

物理的に離れた2つのキャンパス（本郷およびふじみ野）をテレビ会議システムでつなぎ4学部計約100名の学生が履修する『新・文明の旅』特講科目は、対象国（ラトビア、リトアニア、ポーランド）・地域の学習のために外部講師を動員した講義が多く、さらに、履修する学生の中から最終的には大学の費用で現地に派遣する学生達が一定数選抜される。

まず、Chatter (Salesforce.com が提供する SNS の呼称。同社のプラットフォーム上に電子ポートフォリオを構築しているが、Chatter については相当数の無料アカウントが提供されている) を用いて授業教材配付や掲示を始めた。事前学習の教材提供や授業後のフィードバックへの利用を行っている。

更に、学生達の履修環境整備が進んだ段階

で、電子ポートフォリオの導入を行い、(1) 学習を通して達成したいと考える目標に加えて、(2) 学習外(正課外)の様々な活動を通じて達成したいと考える目標を記させている。後者については、社会人基礎力に掲げられた様々な力を 10 個に整理したものから 2 個以上を目標レベルと共に選ぶよう求めている。

物理的に離れたキャンパスを結んでの授業は、テレビ会議で結ぶだけでは容易に実現できず、毎回複数の教職員が両キャンパスについてこれをサポートしているが、授業そのものについても、標準的な反転授業の例に学び改善を試みている。

4 つの学部の中には保健医療系を中心に国家試験合格を当然のように目指す学生も複数含まれており、置かれた状況の違いに応じて、学生達が空き時間を有効に利用して学習できるようインフラ面での配慮が欠かせない。加えて、正課外に様々な活動の場を提供することから、個々の学生がどんな活動を行っているのか自主的に申告できるようにすることで、彼らの活動をモニターすることも必要になる。

3. 短期インターンシップでの利用

夏季休暇中に実施する短期のインターンシップでは、毎日実習日誌に記入し、派遣先の指導社員に確認を求め、インターンシップ終了後これを提出させているが、これを本年度より、電子化することとし、本年よりの利用を目指して準備中である。当該学生のインターンシップ中、一日の最後にインターネットを利用できる環境にあることが必要であるが、電子ポートフォリオ上に記入させることで、事務局であるキャリアセンター、企業担当教員、学生の担当教員の 3 者が学生の様子を把握することが可能になる。事務局は、学生達の状況把握等に時間を割いてきており、その負担軽減も狙っている。なお、実施は本郷キャンパスのみとしたが、外国語学部学生でインターンシップを履修する学生が、電子ポートフォリオを利用できるような手配が必要に

なる。

4. 課題と展望

経営学部以外(上記 2 および 3)に展開するにあたっては、経営学部 4 年生で問題がなく双方向の指導の必要が小さくなった学生達のアカウントを休止状態にし(それまでに入力された情報を取り出すことや、教職員が情報入力することは可能)、これを転用することで契約を変更せずに乗り切ることとした。より強い権限をもつ教職員アカウントについても、見直しを行い、他学部の教職員についても最低数を提供できるようにした。

なお、Chatter については別枠で相当数の利用が可能であり、このような枠組みを行う必要はない。引き続き、授業科目での教材配付、連絡面での利用拡大を目指している。

企業で用いられている、最先端のクラウド上の顧客管理システムを導入したことで、その持つ機能にはまだ利用し尽くしていないものが残されており、6 年目にして漸く利用が本格化してきた面もある。

経営学部での「学生指導調書」も電子ポートフォリオ上に移行し、迅速な情報共有が進んだ。本郷キャンパスでは、経営、外国語の両学部の学生について学習サポートコーナーを設けているが、昨年 4 月より指導記録を電子化したところ、来訪する学生の分析に大きく役立っている。

電子ポートフォリオと銘打った既存の商品を導入する方が近道であろうが、いちいち外部業者に依頼せずに、自前でカスタマイズを続けていくことは、ユーザーの持つニーズに沿った迅速な開発を可能にする。より短いサイクルでの FD(マイクロおよびミドルレベル)を可能にしているだけでなく、教学 IR への利用も始まっていると考えられる。今後 8 月一杯までの間に把握できたデータの分析を含めて、参加される方々の参考となるような事例研究発表を行いたい。

大学1-2年次における退学要因の検討

【発表者】 蔵本 信比古 (北海道情報大学 医療情報学部)

1. 目的

大学生の中退はその多くが2年目までに起きているといわれ、本学においても1-2年次の中退が全体の約8割を占めている現状にある。ベネッセの調査(2014)によると、退学を考えている大学生の割合は、入学直後の段階で11.7%~22.0%を占めているとされ、これがその後の中退に反映されているといえる。

中退は大学にとって経営上の大きな問題であり、その要因把握は極めて重要である。全国私立大学連盟の調査(2007)では、「進路変更」「経済的困窮」「就学意欲低下」などの退学要因があげられている。我々が中退を申し出た学生から直接に退学に至った理由の聞き取りを行うと、『入学前のイメージと違ったので、考え直してみたい』や『もともと自分から入りたいと思った大学ではなかった』という説明がしばしば聞かれる。従来の区分では、前者は「進路変更」、後者は「修学意欲低下」に分類されることになる。しかしながら、中退者の中には入学後ほとんど(ときには全く)大学に登校していないケースも少なくない。入学後最初のセメスターを半分以上欠席していて、自らの大学適性を正しく判断できるだろうか。また、そんな修学状況で、変えるほどの進路や、低下するほどの意欲があったといえるのだろうか。そうした問題を整理するためには、入学後の出席率も加味した中退要因の分類が必要である。本研究は、1-2年次の中退に関し、特に1年前後期の出席率を反映させた中退要因の設定と実態の分析を目的とする。

2. 退学の要因分類の設定

1-2年次の退学の要因分類に、出席率を反映させるため、以下の3区分を設定した。①

「就学準備不足」は1年前期の出席率50%未満のもの、②「欠席過多」は同じく出席率50%以上66.7%未満のものとした。これらはいずれも、大学生として必要な通学・出席等の基本的な修学のための生活習慣が身につけていないものいえる。また、1年前期の出席率66.7%以上だったものの、その後退学となったものは、少なくとも当初は一定の修学行動をとることができていたものであり③「意欲喪失」とした。また、出席率の如何を問わず、④「不本意入学」、⑤「要治療」、⑥「経済問題」、⑦「進路変更」、⑧「成績不振」に関連する明確なエピソードが確認できたときは、それぞれの項目に分類した。⑨「その他」はこれら以外の明白な事情があるものとし、コンタクトが全くとれなかったもの等を⑩「不明」とした。これらの10区分の分類基準をもとに、原則としてクラス担任が退学に至った経緯を踏まえ要因分類を行った。

3. 対象者

2008-2012年度の5年間に入学した学生2180人(男1585人、女322人)のうち、2013年度末までに1-2年次で退学した学生314人を対象とした。この間の本学全体の退学者は404人であったが、そのうち1-2年次までの退学者が77.7%を占めていた。退学者の性別では、男子学生の退学者の方が有意に多かった($\chi^2(1)=16.16, p<.01$)。なお、以下の統計検定は χ^2 検定を用い、残差分析により有意に大きいとされたセルに「*」($p<.05$)、「**」($p<.01$)を付記した。

	在学者	退学者	計
男	1567	291 **	1858
女	299 **	23	322
計	1866	314	2180

4. 結果

1) 入学時の入試区分退学者

表2のとおり，一般入試，推薦入試による入学者に退学者は少なく，AO入試に多かった ($\chi^2(4)=16.77, p<.01$)。

表2. 入試区分と在学退学別 単位：人(%)

	在学者	退学者
一般入試	177 (9.5) *	17 (5.4)
センター試験	202 (10.8)	29 (9.2)
AO入試	814 (43.6)	174 (55.4) **
推薦入試	659 (35.3) *	91 (29.0)
その他	14 (0.8)	3 (1.0)
計	1866	314

2) 出身高校ランクと退学者

表3のとおり，入学者の出身高校ランクと退学者に，有意な差は見られなかった ($\chi^2(2)=1.33, ns$)。清水(2013)は，退学率は大学偏差値と相関があるとしているが，少なくとも出身高校のランクとの関連は認められない。

表3. 出身高校ランクと在学退学別 単位：人(%)

	在学者	退学者
S・A・B	184 (12.0)	22 (9.7)
C・D	402 (26.2)	65 (28.6)
E・F・G	948 (61.8)	140 (61.7)
計	1534	227

3) 退学要因と入試区分，出身高校ランク

退学要因と入試区分，出身高校ランクには，いずれも有意な違いは見られなかった (それぞれ $\chi^2(8)=5.37, ns$; $\chi^2(8)=5.90, ns$)。

表4. 退学要因と出席率区分

単位：人(平均出席率は%)

退学要因	退学者数	1年前期出席率区分				1年後期出席率区分			
		A	B	C	平均出席率 (%)	A	B	C	平均出席率 (%)
1. 修学準備不足	81	0	0	81	28.0	0	0	81	9.6
2. 欠席過多	39	0	39	0	57.7	0	1	38	19.9
3. 意欲減退	64	64	0	0	76.2	4	18	42	38.1
4. 不本意入学	5	1	1	3	45.6	0	0	5	12.5
5. 要治療	27	12	2	13	49.9	4	4	19	26.1
6. 経済問題	10	9	1	0	78.1	4	3	3	61.1
7. 進路変更	26	17	5	4	72.5	6	2	18	36.3
8. 成績不振	50	40	8	2	76.5	12	20	18	53.0
9. その他	5	2	1	2	62.7	1	0	4	31.3
10. 不明	7	6	1	0	76.4	1	0	6	25.6
計	314	151	58	105	57.6	32	48	234	29.7

A：出席率 66.7%以上，B：出席率 50%以上 66.7%未満，C：出席率 50%未満

4) 退学要因と出席率

1年前期に明確な理由や事情なく半分以上の授業を欠席するものを「修学準備不足」としたが，表4に示すとおり後期になって出席を回復する学生は1人もいなかった。1年前期に3分の1以上を休む「欠席過多」学生も，ほぼ同様であった。「経済問題」「成績不振」の学生は，いずれも前後期ともに50%以上の出席率が維持されていた。

5. 考察

「不本意入学」「要治療」「経済問題」「進路変更」は68人(21.7%)であり，退学の要因としてこれらに関する具体的なエピソードを持つ学生は，思いのほか少なかった。これに対して，出席率が低く，退学時にも退学につながる明確なエピソードを持たない「修学準備不足」「欠席過多」「意欲減退」の学生は184人(58.9%)を占めていた。1-2年次退学要因の客観的な分析のため，とりわけ1年前後期の出席率は効果的な指標といえる。大学に登校し授業に出席することは，学生と大学との間の基本的な約束事であったはずであるが，もはやそれは自明の理とはいえない。退学者の増加に歯止めをかける効果的な対策のためには，入学前からの個々の学生の修学準備のために大学としてより大きな努力を払うことが求められているといえる。

初年次教育の添削課題における「学習行動の改善を促す報告書」の開発

—学生・教員の要望の組み入れとIRの活用—

橋本智也（京都光華女子大学EM・IR部）

1. 問題と目的

「高等学校から大学への円滑な移行を図るため、主に大学新生を対象に作られた総合的教育プログラム」(文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室, 2013)である初年次教育では、情報リテラシー・文章技法・口頭発表技法の習得や、大学生としての意識向上などを狙いとして、幅広い取り組みが行われている(山田, 2013)。そして、初年次教育を充実させるためには、入学前教育に取り組むことが重要である(中央教育審議会高大接続特別部会, 2014)。実際に入学前教育は全国の大学の13.1%(国立4.1%, 公立6.3%, 私立16.6%)で行われている(ベネッセ教育総合研究所, 2013)。

その入学前教育は通信手段を用いた添削課題として行われることが多い(朝日新聞・河合塾, 2011)。そして、添削課題では対象者の学習活動によって発生するデータ(教科ごとの得点や学習時間など)を用いて、対象者の得意・苦手分野などを説明する報告書が作成されている。教育を充実させていくためには、学生についてのデータを分析して学生の状況をよく理解しておくこと(institutional research ; IR)が効果的である(Clagett, 1992)ので、学習活動の結果についての報告書は必要である。

しかし、学習行動の改善(学習を振り返る機会が増えるなど)を促すためには、学習活動の結果を単にグラフにするだけでは不十分である。つまり、単なるデータではなく意味のある情報に変換してから提供することが重要である(中井・鳥居・藤井(編), 2013)。

学習活動の結果というデータを「学習行動の改善を促す」という意味のある情報に変換することに関連して、立命館大学で行われている学生調査(授業外学習時間などの調査)において、報告書によって学習行動の改善を促すためには、学生・教員と対話をする中で報告書にどのような情報が求められているかを明らかにする必要があると指摘されている(鳥居他, 2013)。また、同じく立命館大学の学生調査において、報告書によって学習行動の改善を促すためには、学習活動の結果が学生自身の問題として受け止められる必要があることが指摘されている(石本他, 2014)。これらの知見は学生調査についてのものではあるが、学習活動の結果のデータを報告することによって学習行動の改善を促そうとする点は同じであるため、入学前教育の添削課題にも応用できることが予想される。

そこで、本研究では入学前に行う添削課題の報告書について、学習活動の結果が学生自身の問題であると受け止められる内容にすることを目的として設計を行う。報告書の設計にあたっては、学生が添削課題の一般的な報告書を読んだときに感じると思われる下記の①～③について、学生・教員と対話を行い、明らかになったことを報告書の内容に反映させる。①: 報告書の情報が信頼できるものであると感じられない(誰が何のために提供している情報かが不明確など)。②: 何の役に立つのかがわかりにくい(授業との関係が不明確など)。③結果を踏まえて何をすべきかがわかりにくい(得点に応じて機械的にコメントが記載されているだけなど)。

2. 方法と結果

上記①：全学科（大学5学科，短期大学部2学科）を対象に，新入生の授業を受け持つ教員が，どのような学習行動を求めているかについて，聞き取り調査を行った。その結果，簡単そうに思える基礎的なこと（指定された書式に従うなど）であっても着実に続けることなどを求めていることがわかった。

上記②：同じ教員に対し，授業や個別指導などで報告書を使うときに，どのような情報があれば役立つと思うかなどについて聞き取り調査を行った。その結果，初年次教育で指導する内容（例：書く習慣，専門教育につながる基礎知識）の準備がどの程度できているかなどを求めていることがわかった。

上記③：教員への聞き取り調査の結果と，実際の添削課題のデータを基に，学生が実行できると感じられる小刻みな行動目標（スモールステップ）を作成した。そして，報告書のパイロット版を作成し，学生に提示して意見を募り，その意見（「先生が学生に求めている行動であることをわかりやすく示す」など）を反映させて報告書の最終版を確定させた。

3. 考察

本研究では，入学前に行われる添削課題の報告書について，学生・教員との対話を通して，教員が新入生に求めることを学生に伝えるとともに，何をすべきかを小刻みな行動目標で明示することで，学習活動の結果が学生自身の問題であると受け止められるように設計した。新入生に求める学習行動への教員の考え，添削課題の報告書に対する学生・教員の考えは大学によって異なると思われるが，学生・教員の考えを明らかにして報告書の設計に反映させるという仕組みは，多くの大学においても応用できると考えられる。

今後の課題は，設計した添削課題の報告書を実際に使用し，学生の学習行動がどのように改善されるのかを検証していくことである。

謝辞

本研究は学内の研究支援制度（学長裁量経費による「平成26年度大学改革支援制度」）の助成を受けたものです。

参考文献

- 朝日新聞・河合塾（2011）『ひらく 日本の大学 2011年度調査結果報告』
- ベネッセ教育総合研究所（2013）『大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査報告書 アンケート調査編』
- 中央教育審議会高大接続特別部会（2014）『中央教育審議会高大接続特別部会審議経過報告』
- Clagett, C. (1992) Enrollment management. In M. A. Whiteley, J. D. Porter, & R. H. Fenske(Eds.), *The Primer for Institutional Research*. Tallahassee, Florida: Association for Institutional Research. pp.12-24.
- 石本雄真・真田樹義・小沢道紀・小野勝大・辰野有・川那部隆司・鳥居朋子（2014）「学生自らの学習改善への貢献からとらえなおした学習成果測定結果の活用：学生個人へのフィードバックの試み」『立命館高等教育研究』，14，57-70.
- 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室（2013）『大学における教育内容等の改革状況等について（概要）』
- 中井俊樹・鳥居朋子・藤井都百（編）（2013）『大学の IR Q&A』玉川大学出版部
- 鳥居朋子・八重樫文・川那部隆司（2013）「立命館大学の教学マネジメントにおける IR の開発と可視化のプロセスに関する考察：デザイン研究の知見を分析視角として」『立命館高等教育研究』，13，75-89.
- 山田礼子（2013）「日本における初年次教育の動向」初年次教育学会（編）『初年次教育の現状と未来』世界思想社 pp.11-27.

第 1 セメスターにおける導入教育の自己評価とその後の学修状況との関係

—奈良産業大学（現奈良学園大学）ビジネス学部 1～4 期生を事例として—

【発表者】 山本 英司（奈良産業大学（現奈良学園大学）ビジネス学部准教授）

1. はじめに

2007 年度に開設された奈良産業大学（現奈良学園大学）ビジネス学部においては、毎年、「第 1 セメスターにおける導入教育の自己評価に関する調査」（以下、「調査」）が記名式で行われてきた。

本学部は 2010 年度に完成年度を迎えたところ、2013 年度末をもって完成年度入学生が標準修学年限を迎えることとなった。そこで本発表では、本学部 1～4 期生を事例として、自己評価とその後の学修状況との関係を調査することにより、初年次教育の効果測定に関する一知見を得ようとするものである。

2. 調査の概要

調査は、奈良産業大学ビジネス学部一年次教育・テキスト作成委員会を実施主体として行われた。なお、発表者も 2007 年度から 2012 年度まで同委員会委員を務めており、本発表はその折に入手したデータに基づくが、本発表は同委員会の見解を代表するものではない。

調査は、入学時及び第 1 セメスター終了時の計 2 回、1 年次アドバイザーに依頼して、ビジネス学部所属の全 1 年次生を対象に、記名式アンケートで行われた。

調査は、日本私立大学協会附置私学高等教育研究所（2005）を参考に、独自のアレンジを加えて設計されたものであり、「日頃の学習習慣・生活習慣」「学習態度」「学習スキル」の 3 領域計 37 項目について、高校時代または大学入学時と、第 1 セメスター終了時とのそれぞれの時期における自己評価を 4 段階で尋ねたものである。

なお、調査に基づく過去の研究成果として、

山本（2008）及び山本（2010）がある。

3. 平均自己評価別修得単位数

調査は上述の通り、入学時及び第 1 セメスター終了時の計 2 回行われたところ、「日頃の学習習慣・生活習慣」領域のみ、2 回に分けて行われた（他の 2 領域は第 1 セメスター終了時にまとめて行われた）。そこで、入学時の自己評価と第 1 セメスター終了時の自己評価とを比較するために、「日頃の学習習慣・生活習慣」領域のみを分析対象とした。

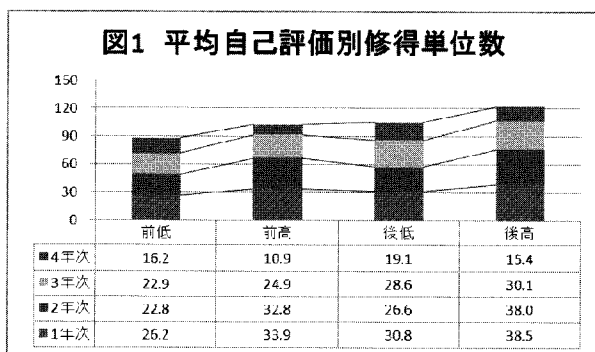
まず、各項目について自己評価を 4 段階で答えてもらったところ、これらは順序尺度であるが間隔尺度として近似できるとの仮定の下、1 から 4 までの数字を与え、かつ、項目間の重み付けを捨象して平均自己評価を算出することにより、グループ分けを行った。

「前低」は、入学時の平均自己評価が下位 10 位の学生群である。「前高」は、入学時の平均自己評価が上位 10 位の学生群である。

「後低」は、第 1 セメスター終了時の平均自己評価が下位 10 位の学生群である。「後高」は、第 1 セメスター終了時の平均自己評価が上位 10 位の学生群である。

次に、それぞれの学生群ごとに、各年次における修得単位数を調査し、平均を求めた。ただし、卒業要件に算入されない教職科目については除外し、授業科目の履修によらない資格取得による認定単位については算入した。また、休学・退学・除籍の場合も引き続き在籍を続けたものとみなし、当該期間における修得単位数は便宜上ゼロとして計算した。

4 年間を通じての集計結果は図 1 の通りである。



4. 属性別自己評価パターン

項目間の自己評価パターンの違いを見るため、1年次のうちに退学または除籍となった学生と、卒業生代表候補とを、全体平均と比較することとした。ただし、死亡を事由とする除籍は除外した。なお、卒業生代表候補は、入学以来の単位を修得した卒業要件に算入される授業科目について、「秀」に5、「優」に4、「良」に3、「可」に2の重み付けを与えた加重平均の上位5名の学生である。

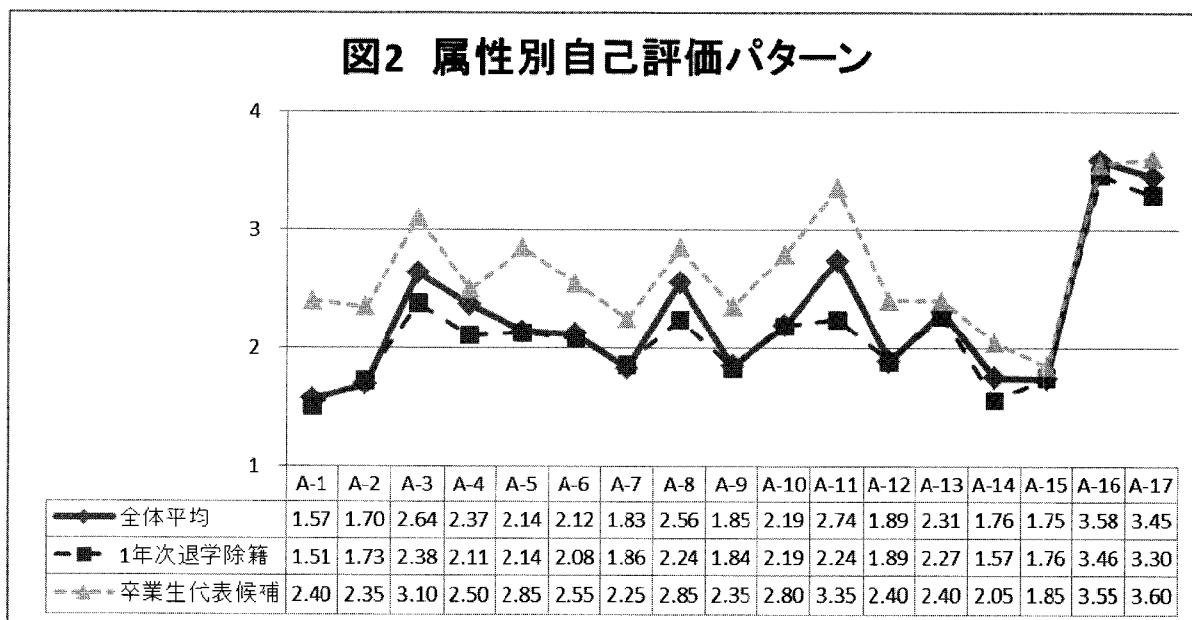
1年次のうちに退学または除籍となった学生の多くは第1 Semester 終了時の調査には参加していないため、入学時の「日頃の学習習慣・生活習慣」領域のみを分析対象とした。

4年間を通じての集計結果は図2の通りである。なお、A-1「授業の予習をする」、A-2「授業の復習をする」、A-3「授業で配布された資料（プリント）を整理する」、A-4「ノートは見出しの工夫をして整理する」、A-5「授

業中に板書されなかったことでもノートを取る」、A-6「授業内容について教員に質問をする」、A-7「授業中以外に学生と授業内容について議論する」、A-8「授業中以外に教員とコミュニケーションをとる」、A-9「図書館を利用する」、A-10「わからないことを辞書・事典で調べる」、A-11「教科書以外の本・雑誌を読む」、A-12「新聞の政治面、経済面、国際面等を読む」、A-13「インターネットで情報を収集する」、A-14「パソコンを使って文書や資料を作成する」、A-15「パソコンのメールでコミュニケーションをとる」、A-16「目上の人には敬語をつかう」、A-17「社会のルールやマナーを守って行動する」、である。

参考文献

- 日本私立大学協会附置私学高等教育研究所 (2005)『私立大学における一年次教育の実際』日本私立大学協会附置私学高等教育研究所、2005年3月。
- 山本英司 (2008)「奈良産業大学における初年次教育——ビジネス学部を中心に——」『奈良産業大学紀要』第24集、2008年12月。
- (2010)「奈良産業大学ビジネス学部における留学生の特徴」『奈良産業大学紀要』第26集、2010年12月。



学生が作成した評価基準を用いた論証文課題の自己評価の傾向

【発表者】 遠海友紀 (京都外国語大学)
村上正行 (京都外国語大学)
久保田賢一 (関西大学)

1. 研究の背景と目的

初年次教育では、文章作成や口頭発表の技術の習得だけでなく、学習における自律性を促すことも目指される。これを踏まえ、筆者らは論証文の書き方の指導と併せて自律的な学習を促す自己調整学習に着目し、その過程の中の「予見」段階における目標設定を重視した授業をデザインし実施してきた (遠海・村上・久保田 2013 など)。

本研究では、課題に取り組む際の評価基準への意識と自己評価の傾向を明らかにするため、学生の自己評価と教員評価の比較を行う。また、教員評価の結果を評価基準の項目ごとにみることで、初年次生が論証文課題を自己評価する際の問題点を明らかにする。

2. 研究の対象と方法

本研究の対象は、2013 年度前期に京都外国語大学の 1 年生に必修授業として実施された「情報技術の実践」1 クラス (受講生 51 名) である。15 時間のうち論証文作成を扱う 4 時間を自己調整学習の過程を踏まえてデザインし、学生が自分たちで課題に対する評価基準を作成する取り組みを取り入れた。課題は、「～語を学ぶ重要性」というテーマで 800 字の論証文を作成することである。4 時間の授業内容を表 1 に示す。

授業で学生が作成した評価基準は「形式」と「内容」の 2 つの観点があり、それぞれ S 基準 (優秀)、A 基準 (到達)、B 基準 (要改善) の 3 段階のレベルが設定されている。授業では、A 基準を到達目標とした。評価基準

表 1 4 時間の授業の流れ

回	内容
1	・論証文作成① ・質問調査(プレ)
2	・事例分析、文章作成についての講義 ・評価の観点検討(個人→グループ)
3	・評価の観定のレベル設定→評価基準完成 ・ロジックツリー作成 ・論証文作成②
4	・論証文作成②続き ・自己評価 ・質問調査(ポスト)

の内容や各項目のレベルは学生が検討したものである。今回作成された評価基準は、「形式」9 項目、「内容」6 項目からなる。評価基準の項目や各項目のレベルは表 3 に示す。

分析の対象は、課題と自己評価を提出した 43 名である。まず、提出された課題を教員が評価基準を用いて 3 段階で採点し、その評価と学生の自己評価の結果を比較した。さらに、評価基準内の各項目に対する教員評価の結果を確認し、考察した。

3. 結果と考察

教員と学生による「形式」「内容」についての 3 段階の評価結果は表 2 のようになった。

表 2 課題②の評価結果 (人)

観点	評価者	S評価	A評価	B評価
形式	教員	1	1	41
	学生	5	38	0
内容	教員	11	5	27
	学生	6	31	6

この結果から、ほとんどの学生が A 基準は達成できたと自己評価しており、教員による評価に比べて高いことがわかる。自己評価の理由を自由記述で聞いたところ、「A 基準 (も

しくは S 基準)を意識して課題に取り組んだから」「A 基準 (もしくは S 基準)は達成できている」「何度も確認したから大丈夫」等の記述を 23 名 (53%) の学生がしていた。つまり、多くの学生は少なくとも A 基準を達成することを意識しながら課題に取り組み、A 基準は達成できていると 9 割近くの学生が自己評価した。しかしながら、教員は B 評価と判断するケースが多くみられた。その原因として、1つの基準は複数の項目で構成されているので、基準の 1 項目でもできていないとその基準に達していないと判断されることが考えられる。

そこで、教員がどの項目をできていないと判断したのかを明らかにするため、課題を評価基準の項目ごとに評価した。その結果を表 3 に示す。表 3 には評価基準の項目の要約と番号、それぞれのレベル、満たしていた人数を提示している。⑩は評価者の主観が関係するため全員できていると判断した。

表 3 評価基準の項目と満たしていた人数

		評価基準の項目 (要約)	評価結果
表現	S	① 5 段落構成	37
		② 一文の長さが適切	42
		③ 単語が統一されている	43
		④ 基本フォーマット	28
		⑤ 常体・敬体の混在、誤字脱字の有無	33
	A	⑥ 主語が明確	21
		⑦ 正しい句読点や接続詞	23
		⑧ 口語を使っていない	19
		⑨ 語尾の変化	43
		⑩ 興味深い内容	43
内容	S	⑪ 内容の飛躍がない	15
		⑫ 明確な主張・適切な理	36
	A	⑬ 理由や結論の一貫性	41
		⑭ 理由の客観性	17
		⑮ 分かりやすい	42

教員評価の結果、項目を満たしていると判断された人数が 30 人以下だったのは④⑥⑦⑧⑩⑭で、⑩以外は授業の到達目標として A 基準に設定された項目である。④は丁寧に確認することで学生自身が気づいて修正することが期待できるが、⑦⑧⑩⑭は人によって判

断基準が変わる可能性もあり、初年次の学生にとって自己確認だけでは正しく自己評価することが難しい「鑑識眼」を養う必要のある項目であると考えられる。鑑識眼は実践共同体が共有する内的善を自分の物にすることで、各人が対象や実践の特性や価値を見極めることができる力である (松下 2010)。鑑識眼をつけるために、学生のピア評価を取り入れたり、教員が意識して指摘したりするなど、他者の視点を取り入れながら、より適切な自己評価の力を習得することを目指す必要があると考えられる。

4. まとめ

本研究で対象とした授業は、学生自身が課題に対して目標を設定することを重視してデザインしたものである。その結果、学生は授業の到達目標を意識しながら課題に取り組み、目標を達成できたと自己評価した。つまり、目標を意識して課題に取り組むことは概ねできていた。しかし、教員評価は到達目標に達していないという評価が多くなった。そこで、各項目の評価を詳細にみると、初年次生が自分で適切な評価をすることが難しいと推察される項目があがった。これらのことから、目標への意識付けだけでなく、今後は自己確認で適切な評価が難しい項目に対して鑑識眼を養う取り組みを入れ、自己評価の力の習得するための取り組みが必要であるといえる。

参考文献

- 遠海友紀、村上正行、久保田賢一 (2013) 「初年次教育における目標設定能力の向上を目指す学生によるルーブリック作成を導入した授業デザイン」日本教育工学会第 29 回大会後援論文集、pp. 819-820
 松下良平 (2010) 「学ぶことの 2 つの系譜」、佐伯胖 (監修)、『学びの認知科学辞典』、大修館書店 pp.21-38

初年次教育におけるレポート評価と論題の設定について

【発表者】 成瀬尚志 (長崎外国語大学)

1. はじめに

現在、大学教育において「レポートの書き方」や「文章表現」に特化した科目が初年次を中心に多くの大学で導入されるようになってきた。それに伴い、レポートの書き方についてのテキストも数多く出版されるようになってきたが、レポート課題をどのように評価すべきかという点についての研究はまだ十分行なわれているとは言えないのが現状である(1)。

論証を構成する要素を「主張」、「データ」、「保証」、「裏付け」、「反証」、「限定」の6つに分類して説明する「トゥールミンモデル」は、レポートの書き方を指導する際、あるいは評価する際の標準的なモデルとして用いられている。学術的な論文の場合、この6つの要素のうちの多くがオリジナルなものであるが、授業で成績評価のために課されるレポート課題に関しては、授業内あるいはテキストの中で、この6つの要素についてすでにある程度(あるいはほぼすべて)言及されている場合が多い。つまり、学生は既知の情報に基づいてレポートを書くのである。そのさい、学部レベルのレポートにどの程度まで(あるいはどの点で)オリジナリティを求めべきであろうか。また、もしオリジナリティを要求しないのであれば、どの点を評価すべきであろうか。この点はこれまであまり検討されてこなかったが、レポートを評価する際には非常に重要である。

2. 学部レベルのレポート評価の基準

学部レベルのレポートの評価基準に関しては、求めるレベルにもよるが、(形式的な側面

以外で)考えられるのは「主張に説得力があるか/文章が論理的であるか」、「主張にオリジナリティがあるか」、「授業内容を理解しているか」、「自分で考えて書いているか」といった点ではないだろうか。

筆者は長崎外国語大学において3年生の「日本語表現法」(三年間必修の文章表現科目)という科目を担当していたときに、TPP(環太平洋経済連携協定)の是非に関する資料(新聞、書籍、雑誌等)を用い、授業内で議論を行ない、最終レポートでTPPに関する意見を問うレポート課題を出した。そのさい、多くのレポートが自身の主張と反対の主張について論じ、その問題点について指摘し、自身の主張の正当性を論じていた。これは非常に論理的な構成であり説得力のあるものである。しかしながらレポートの中の論証を構成する要素(ある立場を支持する根拠や、反対の立場に対する反論等)は当然ながら授業内で提供した資料に基づいたものであった。そうであってもレポート評価の基準として「論理性」あるいは「説得力」というものを盛り込んでいるならそうしたレポートも評価すべきであろう。一方、これらのレポートは自分の頭で考えて書かれたようには思えず、(引用等の形式は適切であっても)与えられた資料をもとに「切り貼り」されたレポートであった。TPPを題材に取り上げ、それに関する資料を与えた上でレポートを書かせた場合、その論拠や主張などに関してオリジナリティを求めることは不可能であろう。それゆえ先に挙げたような問題が生じたのは論題の設定の仕方がまずかったということに尽きると考えられる。

3. 論題の設定とレポート評価

先の議論からも、レポート評価に関してはどのような論題を設定するかという問題と密接に関連していることがわかる。当然ながらレポート評価においては、評価したい観点を評価できるような論題を設定すべきである。

ここでレポートの論題についてある程度の類型化を試みる。網羅的ではないが、レポートの論題には次の7つのタイプがあると考えられる。

- A. 是非型:ある事柄の是非について問う。
- B. 本質探求型:ある事柄の本質を問う。
- C. 比較型:複数の立場を比較して優劣をつけさせる。
- D. 発見型:ある事柄の問題点や原因を見だし説明させる。
- E. 提案型:何らかの問題に対して解決案を提案させる。
- F. 具体例提示型:ある理論や立場が当てはまる事例を挙げさせる。
- G. 意味づけ型:議論の構造を取り出したり、主張の意味を説明させる。

4. 初年次教育において適切な論題とは

上記の7つの類型化に基づいて、それぞれがどのような点を評価しようとしているかについてさらに分類が可能である。

X: 授業で説明された既知の知識(理論的な問題)についての理解について問うている

A.是非型、B.本質探求型、C.比較型

Y: 既知の知識だけでは答えられないようなことを問うている

D.発見型、E.提案型、F.具体例提示型、G.意味づけ型

Xに関しては授業でどこまで説明したかによってオリジナリティの求め方が異なるが、理

論的な問題になりやすいため、オリジナリティを求めることは困難であると考えられる。また、こうした問いの多くはインターネット上に解答が見出せるという点も注意すべきであろう。

一方Yに関しては、既知の知識だけでは答えられないものであることから(少なくとも弱い意味での)オリジナリティを求めていることが分かる。それゆえ剽窃も困難であると考えられる。Yの中でもD.発見型とE.提案型に関しては、論題によっては要求レベルが非常に高度になる場合がある。一方、F.具体例提示型とG.意味づけ型は、当該の事柄についての表面的な知識だけでは答えることのできない「応用問題」になっているものの、学術的なレベルでのオリジナリティは求められておらず、学生の理解度を問うために新たな情報を提示させているに過ぎない。これは、「当該の事項を理解しているか」や「自分で考えて書いているか」といった点を評価できるだけでなく、理論や議論の論理的な構造を理解していないと答えられないものであることから「論理性」を評価することも可能である。よって要求レベルにもよるが、初年次教育においてはこのF.とG.のタイプの論題が有効であると考えられる。

(1) レポート評価に関する優れた先行研究として次のものが挙げられる。牧野由香里「「十字モデル」で協同的に論文を組み立てる」、『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』、関西地区FD連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター編、ミネルヴァ書房、2013、32-53頁。松下佳代・小野和宏・高橋雄介「レポート評価におけるルーブリックの開発とその信頼性の検討」『大学教育学会誌』第35巻第1号、2013年5月、107-115頁。

初年次教育におけるアカデミック・ライティングの評価法

—アメリカ合衆国におけるライティング評価法に着目して—

【発表者】 西口啓太（神戸大学大学院 研究生）

1. はじめに

近年、初年次学生を対象とした基礎教育、中でも学術的な文章を扱うことを目的としたアカデミック・ライティングが、多くの大学で実施されている。しかし、初年次教育におけるアカデミック・ライティングは、まだ発展期にあり、その教授法や評価法について十分に研究されているとはいえない。

ライティングにおける評価の課題として、評価者間における評価のゆれ、評価の信頼性や妥当性、評価法やルーブリック(評価基準)の開発が考えられる。初年次教育が普及した現在、評価方法の不明確さも問題になっており、初年次教育用のルーブリック開発など効果測定や評価法についての研究や実践の蓄積が必要とされている(山田, 2013)。

学習成果の達成度を評価するための多面的な評価法の導入と活用が推進されている日本の状況を鑑みると、同様の課題に先進的に取り組んできたアメリカのライティング評価についての研究から、日本の初年次教育の質的向上に資する示唆を得られると思われる。本発表では、アメリカの高等教育におけるライティング評価観や評価法に着目し、研究機関等から提供されている資料を参考にその傾向と特徴を分析する。

2. アメリカにおけるライティング評価

アメリカの高等教育では、過去 10 年以上、学生の学習成果の明示性に関心が集まっている。そのため、学生の学習の達成度を評価するための最適な方法が模索されてきた。このような状況下で、ライティング評価は、1990 年代に新たに学術分野として成立した。現在

では、学術誌の *Assessing Writing* や *The Journal of Writing Assessment* が発行されている。

過去 20 年から 30 年の間に、ライティング教授法は、個人の認知能力に焦点を当てたプロセス志向のアプローチと社会文化的コンテクストを重視したアプローチへと向かった(Huot, 1996)。このような社会文化的コンテクストにおけるライティングは、ライティング・コミュニティと比較的新しいライティング評価のコミュニティの中での議論の中心となっている。一方で、ライティング評価の実践は、いまだに形式的側面を重視したスキルとしてのライティングという従来の概念に基づいている(Behizadeh & Engelhard, 2011)。

3. 初年次ライティングの評価モデル

(1) ライティング評価モデルの提案

現代的なライティング評価として採用される傾向にあるポートフォリオであるが、これらの成果物を評価する方法として、ルーブリックが挙げられる。アメリカのライティング教育においても、ポートフォリオ評価が取り入れられ、ルーブリックによる評価や調査研究がおこなわれている。

その中でも、初年次学生を対象としたライティング教育についての到達目標となる学習成果(Outcome Statement)を提示した組織として、WPA(Writing Program Administrators)がある。WPA は、アメリカの高等教育における初年次作文プログラムで目指される共通の知識や技能、態度について、5 つの成果と 25 の特徴によって説明した。

WPA は、2 年制大学から研究大学まで、さまざまな教育機関による評価モデルを提供し

ている。ここでは、8つの大学の評価モデルが挙げられおり、そのうち初年次学生を対象にしたライティングについては、ケンタッキー大学とフレデリック・コミュニティ・カレッジの評価モデルがある。

(2) ケンタッキー大学の事例

ケンタッキー大学におけるライティング・プログラムは、年間で約4,000人の学生を100名程度の助手やティーチング・アシスタント、非常勤講師のような指導者が関わる大規模なものである。そのため、効果的なライティング・ストラテジーや批判的思考力が、どの程度一貫してコース・デザインや教育実践に取り入れられているかを測る目的で評価が使用される。また、授業中の経験を通じて、これらのストラテジーとスキルの使用レベルを把握することを目的として評価が使用される。

これらの学習成果を評価するために、3つの重点領域が設けられている。1つ目の領域は、指導者が出す課題(instructor assignment)が、学生の批判的思考力と効果的なライティング・スキルの発達にどの程度関連するのかを明らかにするために取り組まれる。

2つ目の領域は、ライティング指導の質についての学生と指導者それぞれの認識の調査である。ここでは、指導が認識力の発達や批判的思考力に関わる情緒的傾向がどの程度育成できるのかを明らかにすることを目指している。

3つ目の領域は、スコアリグ・ルーブリック(scoring rubric)の作成である。これは、10ページの研究志向型エッセイの直接評価を通して、効果的なライティング・ストラテジーや批判的思考力が、どの程度実践されているかを測るための分析的ルーブリックである。ここでは、効果的なライティングについての5つの規準が採用された。

これらのエッセイの直接評価によって、初年次ライティングを終えた学生は、標準アメリカ英語(Standard American English)の使用方

法や一般的な文章作法に精通していることがわかった。一方で、ケンタッキー大学で目指される優れた文章を構成する要素は、学生に取り組まれにくいことが示された。ここから、学生の批判的思考力の発達を育成するためのライティング・プログラムの必要性が指摘されている。

4. おわりに

このようにアメリカでは、説明責任や学習成果の明示性が社会的な要請によって強まる中で、それらを評価する最適な方法の模索がおこなわれている。その過程で、ライティングの評価は、文法的な知識の習得度完成した作品の評価といった結果主義的な評価から、日常の学習過程で生み出される作品などを通じたプロセス重視の評価へと移行した。

また、各教育機関では、自らのミッションや目標の達成度を測る評価法の開発と実践がおこなわれている。大学の特色とその文脈に基づく、最適な評価モデルの模索と検証がおこなわれ、教育プログラムが改善されている。

ライティングの評価では、認識力や批判的思考力に代表される情緒的側面という学生の考え方や感じ方を評価するための取り組みがおこなわれている。形式的な側面だけに限定しない、いわゆる教養やディシプリンを含んだ総合的な評価を目指しているといえる。

参考文献

- Behizadeh, N. & Engelhard Jr, G. (2011) Historical view of the influences of measurement and writing theories on the practice of writing assessment in the United States. *Assessing Writing*, **16**, 189-211.
- Huot, B. (1996) Toward a New Theory of Writing Assessment. *College Composition and Communication*, **47**(4), 549-566.
- 山田礼子(2013)「1章 日本における初年次教育の動向—過去、現在そして未来に向けて」初年次教育学会(編)『初年次教育の現状と未来』世界思想社, pp. 11-27.

全学共通教育国際シンポジウム

— (聴講者への効果) —

【発表者】 木岡 樹 (京都大学 国際高等教育院)・小山田耕二 (京都大学 国際高等教育院)

1. はじめに

京都大学では1,2回生が自由なテーマで研究し、英語で論文執筆・口頭発表する全学共通教育国際学生シンポジウムを2010年から実施している。このシンポジウムは、学部学生、特に初年次学生に対して研究基礎力に必要なアカデミックスキル、及び総合的な判断力を培うことを目的としている。

筆者らはこれまでに、参加者への事後アンケートの結果から、シンポジウムが研究者に必要な基礎力を早期に育成するプログラムのモデルの1つとして大変有望であることを報告した。

教育現場の動機づけを考える際の重要なポイントの一つとして、自己効力感を上げることができると、積極的に取り組む姿勢につながると考えられる。自己効力感とは自分自身の過去の体験のほか、自分以外の他人の成功を見たり聞いたりすることによっても生み出される。

シンポジウムを聴講することで、同学年の学生が研究、口頭発表を行う姿を見ることは初年次学生の自己効用感につながることを期待される。シンポジウムの一連のプロセスには参加していない聴講生に対して、シンポジウムを聴講することにより何らかの効果がみられるかどうかを検討するためにアンケートを実施した。

聴講した学部学生へのアンケートを分析した結果、シンポジウムは聴講者に対しても様々な気づきや学習への動機づけなど、初年次教育としての効果があることが示唆された

ので報告する。

2. 方法

シンポジウム当日、聴講者に対してアンケートを実施した。アンケートでは、①初年次教育に対する意識、②シンポジウムへの評価、および③聴講後にシンポジウムに参加したいと思うかどうか、について質問した。集計した回答は、①を聴講前の意識、②を聴講時の意識、③を聴講の効果とみなして分析した。また、自由記述から読み取れるシンポジウムの効果についても検討した。

聴講者した学部学生の一部は授業の一環として参加することになったものであるため、授業経由の学生(以下授業:81名)と一般の学生(以下一般:43名)に分けて集計した。

3. 結果・考察

3-1 聴講前の意識

シンポジウムに関連する初年次教育の形態、内容についての代表的な結果を図1に示す。授業形態については、グループワークや討論形式、プロジェクトベース、を取り入れたものが望ましいとしたものの割合が一般学生のほうが高くいずれも半数以上の学生が双方向的な授業で能動的に参加することが重要だと考えていることが示唆された。しかしながらやや労力を有するプロジェクトベースの学習については積極的な意見は半数以下であった。

授業内容について、アカデミックスキル、科学的方法に関して受講することが望ましいと回答した割合も、一般学生のほうが高く50%-70%であった。

このことから、シンポジウムを聴講した学部学生の4割以上が大学での学びに必要なスキル、考え方を早くから習得することが重要と考えていることが分かった。

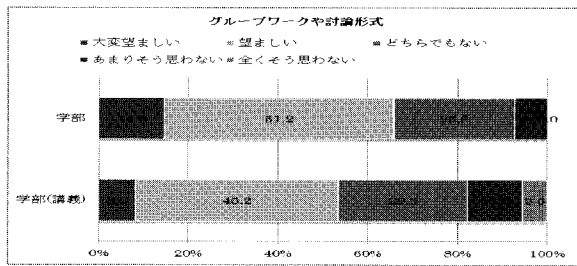


図1 聴講前の意識 (初年次教育の形態)

3-2 聴講時の意識

シンポジウムの評価について「満足度」その他の質問から学部生の初年次教育に対する意識の変化を検討した。

シンポジウムに「満足した」と回答した学生の割合は約70%で、半強制的に参加した学生にも満足した点があったことが示唆された(図2)。「論文執筆や、口頭発表」に関しては望ましいと回答したものが一般、講義それぞれ70%、61.7%でプロジェクトベースの授業形態に対する回答と比較すると回答傾向が大きく変化していた。この変化は、情報や知識が十分でないために、“敬遠”したものに参加した、同学年の学生が、堂々と研究発表を行っている様子を見ることで、自分にもできると自己効力感を得て、刺激を受けた結果である可能性も考えられる。

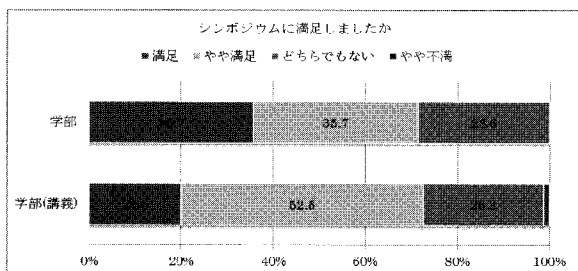


図2 聴講後の意識(シンポジウムの満足度)

3-3 シンポジウムへの参加意欲

聴講している学生は、事前には参加する意

欲がなかった人たちととらえることができる。アンケートで、「自分が1, 2回生ならシンポジウムに参加したいか」を尋ねたところ、参加したいと答えた学生は、一般で40%、講義で18.5%という結果が得られた。聴講者の2.5人に一人、5人に一人の意欲に大きな変化があったことが示唆された。

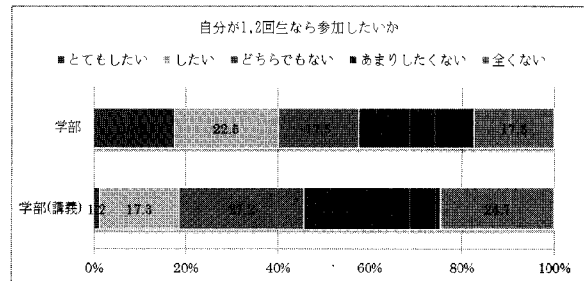


図3 聴講者への効果(参加意欲)

4.まとめ

京都大学で実施している全学共通教育国際学生シンポジウムは参加すると学生に様々な成長の機会を与える有意義な取組であることを、われわれはこれまでに示してきた。今回は、聴講者に対しても様々な気づきを与え、学習動機を生み出すことにも有用であることを示唆する結果が得られた。

アクティブラーニングについては通常の講義、当シンポジウム、そのほか一般のコンテストなど様々な機会が提供されているが、学生自身がその意義を認識して参加することが重要であると考えられる。今回の結果からシンポジウムの参加者を募る際にも、初年次生に大学での学びについて、十分な情報を提供し、その際に自己効力感を生み出す形で伝えることが可能であれば、学生の学びへの動機づけにも良い効果があることが示唆された。

今後は、この取り組みが大学での初年次教育だけでなく京都大学での教育方式の1つの有用なモデルとして貢献する方法についても検討を重ねていきたいと考えている。

型書き小論文にありがちなこと

—学生に問題のあるレポートを書かせないために—

【発表者】 中園篤典(広島修道大学)

1. はじめに

大講義でレポートを課す場合、問題のあるレポートが頻出する事態は避けたい。一斉指導で学生に一定レベルの文章(問題のないレポート)を書かせる必要がある。

そのための有効なレポート指導に樋口裕一氏の「型書き」がある。これはレポートの型を示し、それに沿って書くよう学生に求めるものである。

本稿では、型書き指導に従わない学生のレポートを分析し、彼らの文章に見られる瑕疵を分類する。次に、それを回避するための指導上の工夫について述べ、学生による瑕疵がどう変化したのかを考察する。

2. 大講義におけるレポート指導

筆者は、勤務校(広島修道大学)において、教養科目「日本語学」を担当している。毎年、同一の課題(「日本語のリズムについて論じなさい」)で1000字程度の文章を課す。

筆者が求めるレポートは「あるテーマについて何らかの問いを立て、それに対して意見を述べ、その論拠を展開し、最初に提示した問いに対する回答をまとめた意見文」である。これは、樋口式小論文と構成が一致する。したがって、筆者のレポートは、樋口式で書かせることが可能である。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. 問題提起 (Yes/No で答えられる疑問文)2. 意見提示 (Yes か No かのどちらか)3. 展開 (その意見の根拠の提示・分析)4. 結論 (全体を簡単にまとめる。) |
|--|

図1 型書き(樋口式4部構成)

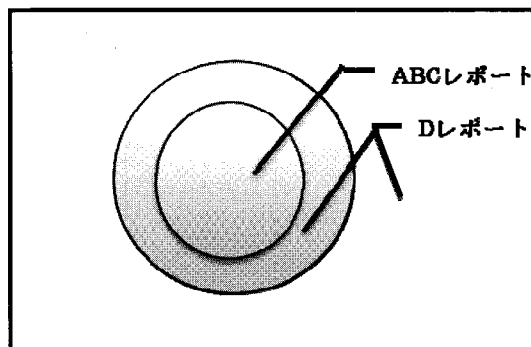


図2 問題のない/あるレポート

3. 問題のあるレポート

学生のレポートは、問いの独創性や考察の深さ等により、A・B・Cで評価される。しかし、レポートとして成立するためには、次の2つの条件が必ず必要である。

1. 産出：提出者が書いている。
2. 様式：構成を確認できる。

すると、図2の大円(条件1)と小円(条件2)の重なる部分が、問題のないレポート(以下、ABCレポート)である。一方、2つの条件が揃っていない部分を問題のあるレポート(以下、Dレポート)とする。

Dレポートに見られる瑕疵は、次の3つである。

- ①作文：何らかの思いを書いているが、様式(問題提起・意見等)を確認できない。
- ②コピー&ペースト(以下、コピペ)：サイト上の文章をコピーして、貼り付けている。
- ③流用：学生Xが書いたレポートを学生Yが、名前だけ変えて提出している。

型書きで指導すると、Dレポートの提出は、毎年1割程度である(表1)。Dレポートをなくすため、筆者は指導法を工夫し、以下の3期に分けて実施した(図3)。

表1 Dレポートにおける瑕疵の数

年度	07	08	09	10	11	12
全提出数	236	202	273	251	267	229
Dレポ	28	39	34	23	14	22
①作文	24	15	19	15	10	18
②コピペ	2	5	7	1	4	2
③流用	2	19	8	7	0	2

	第1期	第2期	第3期
型の下書き	○	○	○
問題提起の指定	×	○	○
データの指定	×	×	○

図3 型書き指導の変遷

4. 型書き指導の変遷

第1期(2007年)の指導では、教員が授業中に小論文の型を説明し、学生に問題提起を考えさせた。学生は、授業中に構成を下書きし、自宅で言語データ(例「あなたとコンビニ」等CMコピー)を収集・分析する。これらを根拠とし、4部構成で文章をまとめる。

第1期の瑕疵は、①86%、②③14%である。①が主要な瑕疵で、②③は例外的である。その中身を見ると、問題提起がYes/No疑問文でないもの(例「日本語のリズムはどんなものだろうか」)が多かった。

樋口式4部構成では、問題提起が不適切であると、その後の意見提示(YesかNoか)、展開(根拠の提示・分析)が出来ない。

そこで、第2期(2008~2010年)の指導では、問題提起(「日本語のリズムは七五調だろうか」)を教員が指定した。学生は、授業時の下書きで、問題提起と意見提示(No)を書き込む。学生は、展開に専念出来るので、レポート作成が容易になった。

第2期(平均)の瑕疵は、①51%、③35%、②14%である。型書きを易化したことで、①が減った。一方で、③の増加が見られた。これは、08年に急増し、翌年から口頭で注意したが、09~10年も存置した。

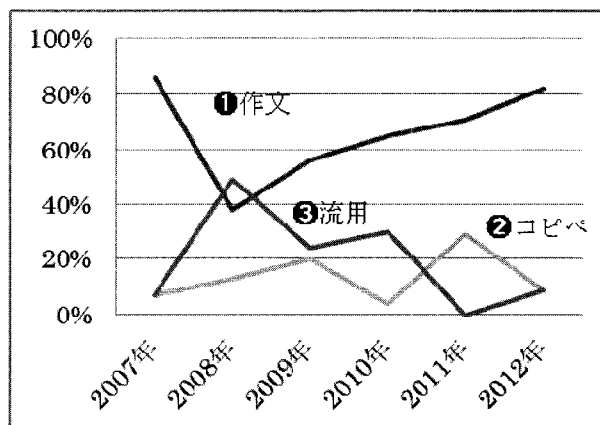


図4 全期における①②③の増減

第3期(2011~2012年)の指導でも、問題提起を指定し、授業時の下書きで書き込ませた。加えて、③をさせないため、展開で使用するデータ(俳句)を教員が選び、学籍番号末尾の数字でランダムに指定した。

第3期(平均)の瑕疵は、①78%、②③22%である。データを指定したことで、③が減少した。しかし、その分①が増えたので、Dレポートの瑕疵は、第1期の状態(①が主要、②③は例外的)に戻った。

5. まとめ

型書きは、大勢の学生(約9割)に一定レベルの文章を書かせる効果がある。しかし、型書きには、根本的な欠陥とそれにまつわる指導上の限界がある。型書き指導では、それに留意する必要がある。

型書きの欠陥とは、誰が書いても外観が似てくることである。このことが、一部の学生(約5%)に「誰かのレポートを流用しても同じ」と考えさせてしまう。

筆者は、データの割り振りという手段でそれを回避した。しかし、③をつぶしても、①ヘシフトし、Dレポートを書く学生(約1割)をなくせなかった。このことは、型に沿って書かせることの限界を示すと思われる。

参考文献：樋口裕一(1990)『受かる小論文の書き方』ごま書房

ライティングに関する大学1年生入学時のレディネス

【発表者】 佐藤尚子・森山淳子（千葉大学）

1. はじめに

森山（2013）では、大学における英語教育のライティングの指導では、アカデミック・ライティングの基本である、「結論」-「理由」-「事例」-「まとめ」の順で論旨を展開し、冒頭で述べた自分の考えなど（主題）の論拠を上げ、その正当性を論証する型を用いて、自分の考えなどを読み手に正しく伝える力の養成が求められていると述べている¹⁾。

これは、大学における日本語のアカデミック・ライティングの指導でも同様である。日本語においても英語においても、アカデミック・ライティングで必要とする能力・技術は、それぞれの言語特有の表現を除いては、共通の部分が多い。そのような点から、日本語と英語のアカデミック・ライティングを指導する教員が共同して、1年生に対してライティングに関するレディネスについて調査を行った。本発表では、調査した30項目のうち、高校までの学習状況7項目、読書の状況3項目、日本語と英語の段落に関する知識1項目について考察を行う（表1参照）。

2. レディネス調査

2. 1 調査の概要

次のように調査を行った。

実施時期：2014年4月

回答者：千葉大学の1年生154名^[1]

調査方法：ライティングに関する30項目について、5件法で問うた。

2. 2 調査の結果

2. 2. 1 高校までの学習状況

(1)「論理的な思考」と(6)「要約文の書き方」

については「学んだ」と回答している学生が多い。しかしながら、実際の授業において、パラグラフ・ライティングの書き方に則って、文章作成をさせると、できない学生が多いのが実情である。学生が「学んだ」と考えている内容と、アカデミック・ライティングで求められている内容が一致していないことを示唆しているのではないだろうか。

2. 2. 2 読書の状況

近年、学生の読書量の少なさについて指摘されている²⁾が、アカデミック・ライティングで用いられる論述的な文章を用いた書物に触れる機会が非常に少ないといえるだろう。論述的な文章に接する機会がないということは、それらがインプットされないわけであり、学生は論述的な文章のモデルを持つことができない可能性が高い。そのため、産出ができず、書こうと思っても書けないという状況に陥りがちである。

2. 2. 3 日本語と英語の段落の違いに関する知識

多くの学生が正確な知識を有していないのが実情であろう。仮に有していたとしても、実際に文章を書いた経験が少なければ、その違いを実感し、それを生かしていくことは難しいと考える。日本語と英語の教員が協働できる項目であろう。

3. 考察とまとめ

以上の分析により、大学入学時にはアカデミック・ライティングの基礎となりうる、論理的思考、アカデミック・ライティングで用

表1 レディネス調査の結果 (%)

	高校までの学習状況							読書の状況			日英語
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
a	12.3	20.1	5.8	3.9	4.5	20.8	9.1	14.3	5.9	6.5	5.2
b	31.2	18.2	10.4	7.1	11.7	29.2	14.2	5.8	13.1	11.7	11.6
c	29.2	9.1	7.1	7.1	14.3	13.6	18.1	7.8	7.2	11.0	20.7
d	18.2	15.0	27.3	26.0	20.8	13.0	19.5	27.3	20.9	31.8	26.6
e	9.1	37.6	49.4	55.9	48.7	23.4	39.1	44.8	52.9	39.0	35.9

調査項目

<高校までの学習状況>

- (1) 高校で論理的な考えについて学んだ。
 (2) 高校または受験予備校で受験のための小論文の書き方を学んだ。
 (3) 高校でレポートの書き方を学んだ。
 (4) 高校でレポートのテーマの選び方を学んだ。
 (5) 高校でレポートを書く際に必要な情報の集め方を学んだ。
 (6) 高校で要約文の書き方を学んだ。

(7) 高校で文献の引用の仕方を学んだ。

<読書の状況>

- (8) 1か月の間に新書など、小説やフィクション以外の本を1冊以上読む。
 (9) 毎日、新聞を読む。
 (10) 学術的な内容の本を読む。

<日本語と英語>

- (11) 日本語の段落の概念と英語の段落の概念の違いを知っている。

5件法による回答

- a:当てはまる・そう思う b:ほぼ当てはまる・ほぼそう思う c:どちらともいえない
 d:あまり当てはまらない・あまりそう思わない e:当てはまらない・そう思わない

いられる文章のモデル、情報収集や引用というアカデミック・ライティングを支える技術などをほとんどの学生が有していないといえるだろう。

日本語と英語のアカデミック・ライティングに必要な能力・技術が共通であるならば、これらはジェネリック・スキルであり、日本語、英語それぞれの授業で教えるのは非常に効率が悪くと言えよう。そして、第一言語である日本語で習得したライティングに関する知識が、第二言語である英語のライティングに正の転移をする可能性を考えれば、日本語と英語を担当する教員が協働し、まず、日本語でライティングに関する知識を指導し、それを踏まえた上で英語のライティングの指導を行うという方法が有効であると考えられる。

注

[1] 調査を行った学生の所属学部と人数は次のとおりである。

文学部 18名、教育学部 42名、法政経学部 40名、理学部 9名、工学部 43名、園芸学部 2名

引用・参考文献

- 1) 森山淳子:思考発話を利用したモデリングの効果—英語ライティング指導における日本語作文の活用—、リメディアル教育研究第8巻2号、日本リメディアル教育学会、2013、pp.40-47
 2) 全国大学生生活協同組合連合会:第49回学生生活実態調査の概要報告、2014
<http://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html> (2014年6月14日参照)

学習に活用するためのノート作成指導の試み

【発表者】 皆川雅章 (札幌学院大学)

1. はじめに

文系学生が「情報のデジタル表現、情報機器やインターネットの仕組み、情報検索や発信の方法、セキュリティや情報倫理等を学ぶ」ことを目的とした1年次前期選択科目において、高校までの学習スタイルを大学での学びに結び付ける試みの一環として、「高校段階とは異なるノートの取り方」の指導を行っている。これは単に板書を書き写すのではなく、講義内容のメモを取り、それを自ら整理し、まとめることによって、大学における今後の学習スキル、社会に出てからの情報収集・整理を行うスキルの育成を目的としている。毎週、学生が提出するノートに評価を加え、改善点を示しながら、「学習に活用できるノート作成」を指導している。

2. ノート作成指導

90分の講義を、大きく3つに分け、最初の20分を小テスト、中心となる50分は講義説明のメモをノートに書かせ、最後の20分でノートのまとめを行わせる。講義の要点説明や教材提示は書画カメラ、教科書の説明はタブレット型端末を活用して行っている。

2. 1 メモを取ることの動機付け

綴じたノート(ルーズリーフは不可)を左右のページに分け、左にメモ、右に要点を整理するように指導している。ノートは単に板書を書き写すだけのものではなく、口頭説明もメモ取っておき、後々に各自の学習に役立てるべきであることを強調し、次のようにノート作成の評価を行っている。

- ①講義中の説明で出た語句や説明の流れなど、あとからノートを読み返して、その日の講義内容を再現できるようにメモを取っている。あとから確認や調べものができるようになっている。(3点)
- ②講義内容のメモ、連絡事項など、忘れてはならないことが書いてある。(2点)
- ③講義内容のメモ、連絡事項など、最低限のことが書かれていない。(1点)
- ④日付の書き忘れがある。(−1点)

最初の段階で、大学での講義、さらには社会に出てからは自らメモを取ることが必要であること、高校段階までの授業のように整理された情報を書き写すのではないこと、メモは自ら要点を見つけて書くことが重要であることを伝えている。

2. 2 ノート作成の動機付け

履修者自らの「学習に役立てる」ことを具体的に実感させるため、毎回の講義の振り返りの小テストを「ノート参照可」として実施している。また、記述量の目安として『本日の講義内容を800字で紹介する文章を提出せよ』といった課題を想定し、意識してメモを取らなければ、この課題に対応できないことを説明している。メモのポイントとして、①講義内容の柱、②キーワード(重要な語句)、③説明の流れ、を書くことを指導している。また、上記の課題が出された場合、ノートに記載したこれらの内容に基づいて文章を書く方法を次のように示し、文章を書くことが苦手であっても書けることを説明している。

文章作成の流れ

1. 構成要素をつくる

- (1) 講義内容の柱を列挙する。
- (2) 柱のそれぞれに対応するキーワードを列挙する。
- (3) 柱のそれぞれをどのように説明したかを、順に短い文章に書く。
- (4) 講義内容について、まとめや感想を書く。

2. 全体を構成する

- (1) 概要を書く。
- (2) 柱のそれぞれを順に書いていく。
→ 説明の流れに沿って短い文章をつないでいく。
- (3) 最後にまとめを書く。

2. 3 テストの役割

小テストの内容は①講義中の説明事項、②検索課題、③漢字の書き取りから構成され、教科書とノートを自由に参照して問題を解いて良いことにしている。①は前回の講義ノートの記載内容と教科書からの穴埋め問題である。②は科目の内容と関連性を持たせ予めネットで検索する課題を出している。③は教科書に出てくる漢字の読み・書きの問題を出している。①と③を通じて教科書に目を通す機会を増やすようにしている。

定期試験は一切披見を許さず、試験前に「講義内容のまとめ」をノートに書かせ、これを評価対象とすることを通じ、ノートを使った試験準備の重要性を認識させる。

2. 4 メモをもとにしたまとめ

講義の最後の20分を使い、毎回メモをもとにしてノートに「まとめ」を書いたものを提出させ、前述の評価方法に従って記載内容をチェックし、「GoodJob(3点)」、「Good(2点)」、「OK(1点)」のスタンプを押し、翌週講義の2~3日前までに教務課窓口を通じて返却している。

3. 実施結果

本講義の出席率と、小テストの得点率の推移(第2回目~第9回目)は図1の通りである。前期の約2/3が経過した時点で、出席率は80%、得点率は60%前後となっている。

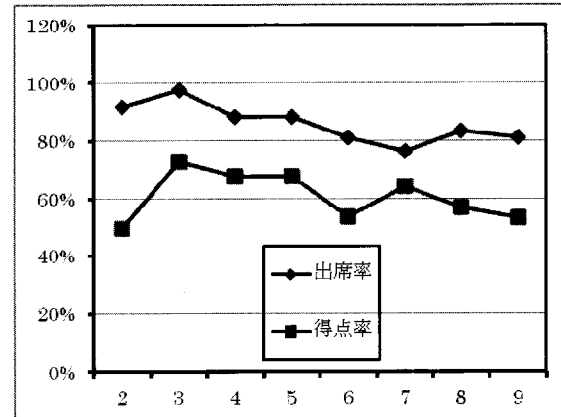


図1 出席率と得点率の推移

第10回目に実施した自由記述方式アンケートではノートの取り方の訓練を意識している学生がいる一方、ノートを取りきれないと考えている学生がいることがわかった。要点をみつけて書く訓練が不足している可能性も考えられるので、今後の検討課題としたい。

(1) この講義で工夫していると感じた点、良いと思った点

- ①ノートの取り方を学べる。(5)
- ②講義の始めに必ずノートの取り方を確認してくれる。
- ③ノートを回収してくれるので、ノートを取るスキルが身につく。
- ④ノートを毎回提出するので、きれいに書いて自分でも見やすくなった。
- ⑤ノートを取る意欲がわく。
- ⑥ノートによる出席の取り方。

(2) 改善すべき点、悪いと思った点

- ①進むペースが速い。(15)
- ②まとめの時間が短い。(2)
- ③ノートの書き方がめんどくさい。

注1) ()内は同内容の回答数

注2) 回答者数: 68名

入学直後の集中講義における書くことの指導の効果と課題

—順天堂大学スポーツ健康科学部の場合—

【発表者】 大野早苗 (順天堂大学)

1. はじめに

井下(2008)が書くことを「ことばで思考し、ことばに表現することを通して自己を認識するという内的にして知的な行為(p.3)」とらえたように、学ぶために書くことが果たす役割は大きい。多くの大学で初年次教育プログラムの一環として書くことが取り上げられている所以はここにある。順天堂大学スポーツ健康科学部では、入学直後の1年生全員を対象に必修科目として大学教育への導入を目的とした集中講座を開講しているが、その中でも学生に繰り返し書くことを課している。本発表では、この集中講座における書くことの指導について、その効果と課題を検討する。

2. 集中講座における書くことの指導

集中講座では、様々な分野の教員から大学で何を学ぶかについて講義を聞き、レポートを書くということが3日間で4度繰り返される。その際、学生には講義のまとめとそこから自分が何を考えたかを書くよう指示が与えられる。レポートは約400字という短いものであるが、入学したばかりの学生にとっては、講義を聞くこと自体が初めてであること、また、講義後の数十分で書き上げなければならないことから、少なからぬ労力を要するものとなっている。以下、このレポートの効果と課題を学生自身の受け止め方と書かれたものの分析から探してみたい。

3. 学生の受け止め方

集中講座におけるレポートから何を学んだかについて、筆者が担当する1年生の科目受

講者151名に自由記述による評価を求めたところ、以下のような回答が寄せられた。

- ・とにかく書くこと慣れた。
- ・書き言葉と話し言葉の違いを知った。
- ・考えながら聞くようになった。 他

レポートを書くことについての問いに対して、聞くこと、考えることを学んだという回答があったことは、注目すべきである。

4. レポートから見る効果と課題

次に、学生が実際に書いたものから、この指導の効果と課題を考えたい。

まず、(1)にコーチングとは何かについての講義を受けて書かれたものを挙げる。

- (1) コーチング学において、基礎・理論・実践は密接に関わっており、非常に需要である。コーチングでは、文系理系問わず幅広い学びが必要で、日頃の生活や日々の態度などが指導に大きく影響する。さらにコーチング学では、「コーチング」と「ティーチング」の区別が必要である。「コーチング」は選手と指導者のディスカッションに対し、「ティーチング」は指導者が選手に対して分かりやすく教えることを指す。

私が印象に残ったのは、「コーチング」と「ティーチング」の区別である。今までの競技生活を振り返り、指導者から「ティーチング」ばかりが行われていると気づいた。私の将来の夢は中学校教員である。子どもたちの運動離れが叫ばれている中で、「コーチング」と「ティーチング」を上手に使い分け、子どもたちにスポーツの楽しさや魅力を伝えられる教師になるべく、大学での

勉学に励んでいきたいと思う。

(1)は、講義から学んだことが自らの経験と目標に重ね合わせて書かれている。字数の制限もあり十分な考察がなされているわけではないが、西垣(2011)の言うように、大学において「世界には現在自分が知っている現状以外の見え方とあり方があること(中略)を、学生が学生なりの実感を持って知る必要がある(p.1)」ことを考えれば、こうしたレポートは評価されるべきである。

一方で、この集中講座におけるレポートがアカデミックライティングの入り口であることを考えると、述べ方に問題が残る。(1)の前半、すなわち講義の要約部分が客観的な視点から述べられているのに対して、後半部分は「私が印象に残った」、「気づいた」というように、「私」の視点から述べたものとなっている。これは、大野(2013)で言うところの体験の表現であり、アカデミックな文章としては、稚拙な印象を与えるものである。

さらに、もう1つレポートの例を挙げる。これは、糖類の研究の可能性について論じた講義の後に書かれたものである。

(2) 健康でいるためには、「三大栄養素」を摂取する必要がある。「三大栄養素」とは、タンパク質・脂質・糖質のことだ。そして、脳の栄養源は糖であるため、近年は糖が注目され始めている。研究により、糖類(二糖類)はがん細胞の増殖を抑える働きがあることも分かっている。しかし、そのメカニズムは解明されていないうえに、まだ副作用はないのかなどの課題も残っている。機能を有する糖類の研究は未だ多くの謎に包まれているが、機能性オリゴ糖の開発は、人の健康が左右されるかもしれない。

健康学科が健康の知識と技術をよく学べることが分かった。将来、糖の研究が進み、人々が健康に過ごせるようになればいいと思う。自分も何らかのかたちで未来を明るくできるような研究をしてみたい。

(2)の前に行われた講義は、教員の目下の研究課題についてのもので、専門性が高く、講義内容をまとめるのに苦慮した様子がうかがえる。また、2つめの段落が非常に短く、単に感想を述べたものになっているが、学生がそれまでに得てきた経験や知識を考えると、この講義内容に対する自分の考えを深めることは非常に難しかったものと思われる。入学直後の学生に対して、彼らがそれまでに全く触れることのなかった専門的な講義を行うことは、大学教育への誘いとして意味のあることだが、それについても短時間で自分の考えをまとめて書けというのは、無理のあることだったのかもしれない。冒頭に引用したように、書くという行為が「表現することを通して自己を認識する」ものであるとすれば、このような一言の「感想」を書くことによって、すぐにはわからないことについて思考を巡らせる過程がむしろ阻害されるのではないかという危惧も残る。

5. おわりに

本講では、入学直後の集中講座における書くことの指導について検討した。ここから浮かび上がる課題は、いつ、何について、どれくらいの完結度合いをもって書かせるかということになる。

引用文献

- (1) 井下千以子(2008)『大学における書く力—考える力—認知心理学の知見をもとに』東信堂
- (2) 大野早苗(2013)『「書き言葉らしさ」の側面』日本リメディアル教育学会第2回関東甲信支部研究会発表予稿集 pp. 26-27
- (3) 西垣順子(2011)「大学におけるライティング教育をめぐる心理学研究の役割—アカデミックライティング教育の現状に対する批判的検討を踏まえて—」『心理科学』第32巻第1号 pp. 1-8

グラウンデッド・セオリー・アプローチによる

学修意欲・動機を高める文章表現講義の導入部デザイン

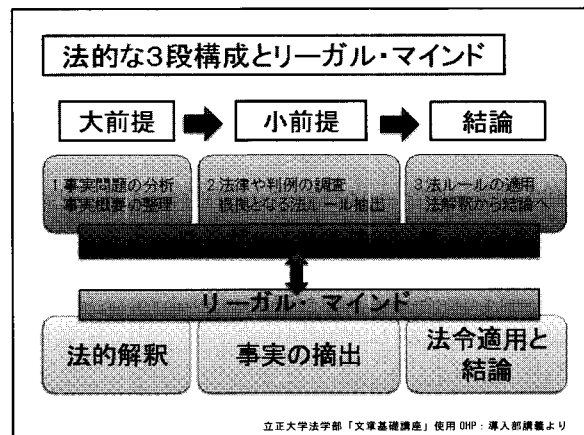
【発表者】 西谷 尚徳 (立正大学)

1. 法学系「文章講座」が担う接続と移行

大学における初年次教育でも特に文章表現分野では、一般的に「大学生として文章やレポートを書けるようになる」ことが求められている。その教育内容は、いわゆるレポート作成や論文執筆の“いろは”であり、大学テキストの多くには「自分の言いたいことを伝えるために、どのようにまとめるか」が段階的に詳解されている。しかし法学系の文章表現教育ではまず文章を作成させるための出発点異なる。

法学分野での文章表現教育では、法的ルールや概念を大前提として、事実を挙げながら結論を導かせる文章作成力の養成を行う。その特徴は、法的問題解決の考え方（法的三段論法、反証推論など）を有して、法ルールや法概念の意味を理解し、それを適用することで法的解決を見出し、意見を述べなければならない点である。すなわち問題解決型の三段構成（大前提・小前提・結論）で文章作成ができなければならないのである。例えば交通事故での加害者責任については、法的思考を用いた文章推敲をする場合、法学的見地から2つの視点（刑法・民法）で法的に述べること（一口に交通事故といっても様々な態様を含んでいる）が要求される。これはリーガル・マインド（法的解釈・事実の抽出・法令適用と結論づけ）を備えた法的論証である。したがって法学系文章表現では、単なる文章ライティングではなく、リーガル・マインドに基づいた法的な文章作成を学修しなければならない。つまりリーガル・ライティングである。

学士過程でリーガル・ライティングを習得するためには、初年次学生がこれまで学習してきた国語表現から法的な文章表現へと転換を図り（接続）、さらに専門的な法学領域の学修へと繋がる思考力と論証力を養成する必要がある（移行）。本研究は、法的な学修への接続を円滑化するため、講義における導入部を開発することにある。



2. 法学系「文章講座」の導入部開発

法的な文章作成を養成するためには、まず初年次段階で法的思考と法的解釈の学修が不可欠になる。特に導入部では、法的問題解決力を身につけさせる必要があり、法的三段論法や反証推論などの論理的思考力について理解を深めるべきである。また法的解釈を促すための読解力養成の指導も重視しなければならない。したがって法学系の初年次導入部において、法的思考と法的解釈の理論（接続）から展開をしていかなければならない（下記図は講義使用 OHP 資料の一例）。

3. 教員・学生それぞれの視点で捉える移行

本研究が重要視したのは、法学的な学修へ

結び付けるための導入開発である。そのため本調査では、まず学生の習熟度を測るため、学修によって「何を学び何が得られたか」ということを振り返り調査を行った。調査方法は、質問紙による調査で、出された振り返り意見から質的分析を行う。分析結果から学生の文章表現講義に対する要求を明らかにする。

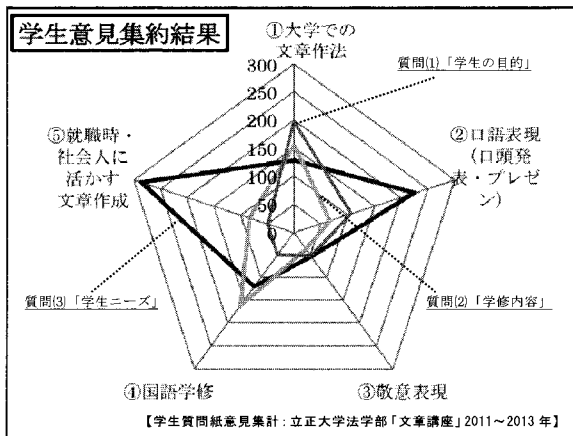
【質問紙による意見調査概要】

調査期間：2011 から 2013 年までの 3 年間
 実施時期：毎年度 5 月初旬に質問(1)を、毎年度 12 月中旬に質問(2)(3)を実施
 調査対象：法学部生 452 名（過去 3 年）
 質問事項：(1)大学で文章表現を学ぶ目的を答えなさい（学生の目的）

(2)大学の文章表現で新たに学んだことを述べなさい（学修内容）

(3)大学の文章表現講義はどうあるべきかを答えなさい（学生ニーズ）

調査結果：学生意見を集計し（複数回答あり）、それらを系統別にまとめ、グラフを作成した（下記資料）。意見内容から質的分析を行った。



本調査結果の最たる特徴は、質問(3)の結果にある。学生ニーズを示す本項目では、「⑤就職時・社会人に活かす文章作成」領域に関する多数意見が得られた。就職活動時や就職後に活かされる文章作成に焦点が置かれ、大学の学修につながる関わる文章作成のほかに、就職を見据えた文章作成に関心が注がれている。学生は「就職活動で活かすことができる

文章表現力の構築」を諸年次学修に期待していることが分かった。このことから、就職を意識した文章力養成（大社接続）も初年次教育に盛り込むことを示唆すべきであろう。

本調査によって、大社接続を見据えた文章作成教育を導入部に加えることで、学生の学修意欲・動機を高められることが学生意見から明らかになった。この結果は初年次の段階で明確な就職先を意識させた上で、その就職先を目指した文章作成力を養成する必要があるということでもある。具体的には、公務員小論文試験や企業就職 ES 作成、教職活用の文章力向上などである。

4. 展望～法学系初年次教育「文章講座」の役割～

本調査結果からは、初年次段階から学生の就職に対する意識・関心の高さが現れた。初年次においては、法的な文章作成過程を重視するほか、大社接続への実用的な文章作成力を実践的に養成する必要性が確認された。とりわけ法学系の実用的文章作成を考慮した場合、就職志望先に由来するが、その多くは士業や公務員、教員、企業などである。

文章作成講義でも、これら業種や職種を具体的に理解させると同時に学生の将来に見合う学修を行うことが必要とされる。具体的には、(1)志望先の調査、(2)就職希望先の明確化（可能性示唆）と意識の向上、(3)就職を見据えた実用的文章作成実践を段階的に盛り込むことで、初年次教育段階から就職を見据えた文章作成の導入も検討すべきである。また学生ニーズという観点では、法的小論文作成（添削も含む）、ゼミナールに活かす口頭発表やプレゼンテーションなどの演習形式の講義展開も望まれる。リーガル・ライティングを学修させる一方で、いち早く学生個々のキャリア・プランに見合った文章作成教育を展開し、学生主体の学びに配慮していかなければならない。

大学生の状況に応じた支援の在り方を検討するための基礎調査 (3)

—帝京平成大学児童学科初年次学生における不安変容調査から授業デザインへ—

【発表者】 ○奥井智一郎・大貫麻美 (帝京平成大学)

1. 問題と目的

発表者は、大学生の状況に応じた支援の在り方を検討するために、帝京平成大学現代ライフ学部児童学科の学生が抱く不安について、大学入学時から卒業時まで継続的に調査し、分析する研究を実施中である (現在3年目)。

一昨年の第5回大会において、初年次学生の入学当初の不安が新入生宿泊研修を含めた数週間の大学生活の後、有意に下がったことを報告した¹⁾。また 昨年の第6回大会においては、その後の調査結果をふまえ、初年次学生における一年間の不安の変容について報告した²⁾。今回は、それらの調査結果をふまえ作成された初年次教育の授業デザインとその効果について報告したい。

2. 調査方法及び先行研究での結果

本研究は、帝京平成大学現代ライフ学部児童学科の入学生を対象として行っている。

先行研究¹⁾²⁾では、2012年度入学生120名 (男74名、女46名)を調査対象とした。調査時期は、調査1：新入生オリエンテーション時 (2012年4月)、調査2：新入生宿泊研修終了後 (2012年4月)、調査3：前期試験前 (2012年7月)、調査4：後期開始後 (2012年10月)、調査5：後期試験前 (2013年1月)であった。

調査に使用された質問紙は、大学院生を対象とした初期適応のための交流ワークショップの効果検証を行った布柴・吉武 (2011) に基づき、「今の不安度を100点満点で表すと何点になりますか。差し支えなければ、その不安要因もあわせて書いてください。」という質

問に、5分程度で回答するものであった。

調査1から調査5までの初年次学生が抱く不安度の変容について、男子学生と女子学生および全体の平均値は図1のようになった²⁾。

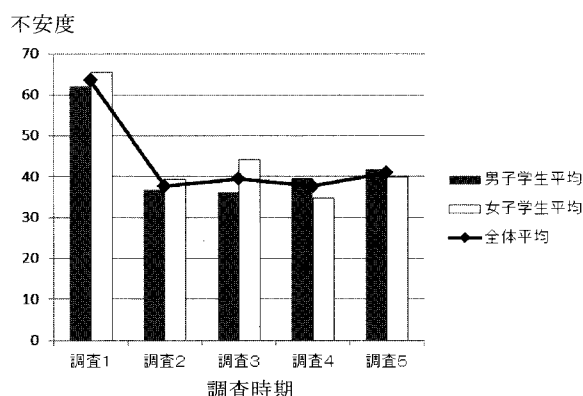


図1 1年間の不安度平均値の推移²⁾

本調査においては、不安度を100点満点で示しているため、数値の高いほど不安度が高いことを示している。初年次で最も不安度が高いのは入学直後の調査1であり、宿泊研修後の調査2にかけて不安度が大幅に減少していた。しかし、その後の不安度はほぼ横ばいであり、調査5において若干の上昇がみられた。

3. 再現性の検証及び不安要因の分析

結果の再現性を検討するために2013年度入学生を対象に同じ調査を行ったところ、不安度の変容について同様の傾向が認められた。

不安要因を分析するために、2012年度入学生を対象とした調査で、自由記述欄に記述された内容を分類した。分類に際しては、発表者2名の判断で類似する内容のものをまとめ、カテゴリー名を付けた (表1)。

その結果から、試験やレポート課題およびそれらの準備に関する不安、単位取得ができるかどうかという不安、授業での学びや学修方法に関する不安など「学びについて」の不安がいずれの調査時期においても挙げられていた。不安度においては、試験前（調査3，調査5）に顕著に高くなるという傾向は認められなかったが、初年次学生にとって「学び」をめぐる問題は大きな不安要因であり、初年次教育における最重要事項であることが推測された。また、生活リズムや時間の使い方等、自己管理に関する不安に関する「生活面」における不安への記述も少なくなかった。

表1 カテゴリー別にみた不安要因の記述件数*1（自由記述）

	カテゴリー	調査1	調査2	調査3	調査4	調査5	計
学びについて	試験準備	0	22	44	9	40	115
	単位取得	27	24	13	18	7	89
	日常の学修	20	23	11	7	6	67
	履修	37	5	0	1	0	43
	進級・卒業	4	3	1	3	2	13
生活面	自己管理	12	7	5	8	8	40
	環境への適応	15	3	2	2	6	28
	学外での活動	1	4	4	3	4	16
	サークル活動	1	1	1	1	0	4
卒業後の進路	将来について	3	0	10	3	6	22
	教員免許状等の取得	7	3	0	1	0	11
	教員採用試験	0	8	0	2	1	11
	希望職種への適性	2	0	0	3	5	10
人間関係	友達づくり	20	0	0	0	0	20
	友人関係	0	17	0	2	0	19
	人間関係	1	0	2	1	1	5
漠然とした不安	11	6	2	7	4	30	
その他	0	2	4	0	0	6	
	計	161	128	99	71	90	549

4. 授業プログラムの作成

これらの結果をふまえ、初年次前期開講科目である「フレッシュセミナーIA」*2において、①大学への適応、②学びと生活スキルの基盤づくりを目的とした授業プログラムを作成した（表2）。発表当日は、そのプログラムを実施した2014年度入学生を対象とした調査結果から、学生が抱く不安に本プログラ

ムがどのような影響を与えたのかについて報告したいと考えている。

表2 2014年度「フレッシュセミナーIA」授業プログラム

第1回	自己紹介、履修申告について
第2回	大学の講義について
第3回	新入生宿泊研修
第4回	新入生宿泊研修のまとめ
第5回	図書館の活用方法
第6回	生活リズムを振り返って①
第7回	新聞記事の読取・意見交換①
第8回	新聞記事の読取・意見交換②
第9回	新聞記事の読取・意見交換③
第10回	新聞記事の読取・意見交換④
第11回	レポートの書き方①
第12回	レポートの書き方②
第13回	生活リズムを振り返って②
第14回	インターネットの活用方法
第15回	まとめ

*1 調査1～3の内容は先行研究³⁾で既報であるが、調査5までの終了に伴い、カテゴリーの再検討を行い、分析した。

*2 「セミナー」は、入学から卒業年次までを通して設けられ、学習面・生活面の全般にわたる様々な教育・指導を行う少人数制の必修科目である（1・2年次：フレッシュセミナーIA・IB，IIA・IIB，3・4年次：アドバンスセミナーIIIA・IIIB，IVA・IVB）。

1) 奥井・大貫（2012）：大学生の状況に応じた支援の在り方を検討するための基礎調査，初年次教育学会第5回大会発表要旨集，52-53.

2) 奥井・大貫（2013）：大学生の状況に応じた支援の在り方を検討するための基礎調査（2），初年次教育学会第6回大会発表要旨集録，121-122.

3) 奥井・大貫（2013）：大学生の状況に応じた支援の在り方を検討するための基礎調査（1），帝京平成大学紀要，24(1)，93-103.

留学生と日本人学生の交流を取り入れた初年次教育における

アクティブ・ラーニングのデザインとその評価

【発表者】 岩崎千晶, 池田佳子 (関西大学)

1. はじめに

経済的な規制緩和、国をまたいだグローバルな課題解決の必要性、多国籍企業の活躍等によりグローバル社会が進展している(友松 2012)。大学はこのような社会で活躍するグローバル人材を育成するために様々な教育実践に取り組んでいる。たとえば近畿大学や岡山大学ではイングリッシュ・カフェを展開し、留学生と日本人学生が交流できる環境を構築している。また内丸(2013)は、留学生向けの日本語授業において、日本語専攻の日本人学生が参加する協同学習を実施している。その結果、互いの文化に対する理解が深化されたとの効果を明示し、留学生と日本人学生の合同授業を展開することの効果を提示している。こうした授業実践は、学習者が能動的に学ぶアクティブ・ラーニング型の授業で進められていることが多い。グローバル人材に必要なコミュニケーション力や異文化理解力等を育成するには、教授者による理論を主軸とした情報伝達の教育よりも、学習者の経験や能動的な参加によって学習を進めることが有益だとされているからである(加藤 2009)。

しかし、グローバル人材育成のためのアクティブ・ラーニングはまだ緒に就いたばかり段階で、今後大学が有益な教育実践を共有していく必要がある。

そこで本稿では、大学生と留学生が能動的に授業に参加し、交流するアクティブ・ラーニング型の授業をデザインした。この実践を評価することで、留学生との合同授業が日本人学生にもたらす効果と課題を提示する。

2. 実践の概要

本稿では「スタディスキルゼミ(課題探求)(受講生 23名)」と「コンテンポラリー・ジャパン(日本を調べる)(受講生 18名)」による合同授業を対象とする。スタディスキルゼミは、全学共通科目の初年次演習であり、プレゼンテーション、調査活動、ディスカッションなど大学生に求められるアカデミックスキルを培うことを目的とした授業である。とりわけ「スタディスキルゼミ(課題探求)」では、課題を発見し、調査活動を経てプレゼンテーションを行うことに重きを置いている。コンテンポラリー・ジャパンは、留学生対象科目で、日本における社会的・文化的な課題を取り上げ、解決策を検討し、その結果についてプレゼンテーションを行う。両科目で合同授業を展開した理由としては、授業内容に共通性が高かったことに加え、スタディスキルゼミは国際をテーマに課題探究をすることになっていたため、留学生との交流が有効であると考えた。コンテンポラリー・ジャパンでは、課題について調査する際に、日本人と協同して活動に取り組むことで日本に対する理解が深まると判断したからである。

授業内容を表 1 に示す。授業では、日本人学生と留学生各 2-3 名から構成される 4-5 名のグループをつくり、プレゼンテーションを 2 回行う。第 1 回-9 回までの授業では、異なる文化背景を持つ学生が協力し合って調査や発表できるように、ハワイ大学と交流学習を取り入れた。ハワイ大学との交流のテーマは「クラブ活動」「キャンパスライフ」「大学の授業」「大学の施設」等であり、日本とハワイにおける大

学の現状と比較できるようにした。学生はテーマに応じて関西大学の現状を調べるとともに、ハワイ大学の現状を尋ねるアンケートを英語で作成し、調査結果を分析した。その後学生は、留学生や TA の協力を得て、調査結果をスライドにまとめ、読み原稿を作成し、英語でプレゼンテーションを行った。学生は、このプレゼンテーションの映像をハワイ大学へ送り、ハワイ大学の学生からはコメントが寄せられた。

第 10-13 回の授業で実施した第二回プレゼンテーションでは、第一回で取り上げた「大学の施設」や「大学の授業」に関するプレゼンテーションを深め、「関西大学への提言」として論証型のプレゼンテーションを日本語で行った。優秀なグループは、関西大学国際部の主催する留学生プレゼンテーションコンテストに参加した。

表 1 授業内容

授業回	授業内容
第 1 回	オリエンテーション, ハワイ大学の紹介
第 2 回	自己紹介ビデオの制作準備, 授業で利用するシステム・ソフト紹介
第 3 回	自己紹介ビデオの制作
第 4 回	ハワイ大学へのグループ紹介, ビデオ URL を manaba に投稿
第 5 回	ハワイ大学からのコメント確認 第一回プレゼンのテーマ決定
第 6 回	第一回プレゼン準備: ハワイ大学へのアンケート調査, フィールド調査
第 7 回	第一回プレゼン準備
第 8 回	第一回プレゼン準備
第 9 回	第一回プレゼン
第 10 回	第二回プレゼンの準備
第 11 回	第二回プレゼンの準備
第 12 回	第二回プレゼン
第 13 回	プレゼンテーション大会参加
第 14 回	授業のふりかえり, レポート執筆
第 15 回	授業のふりかえり, レポート執筆

3. 研究の方法

本研究では、日本人学生を対象に授業前後にアンケート調査（有効回答数：事前 18 名，事後 20 名）を実施した。質問項目は、異文化感受性発達尺度（山本 2002），異文化対処力（山岸 1995）を参考に「①異文化環境下で仕事や勉学の目的を達成できる（項目 1-2）」「②文化的・言語的背景の異なる人々と好ましい関係を持

つことができる（項目 3-6）」「③ストレスに対処し、個人にとって意味のある生活を送ることができる心理的適応能力（項目 7-9）」「④状況調整力（項目 10-14）」というグローバル人材に求められる資質を中心に質問を提示した。質問項目は 27 問あったが、本調査に関連する項目を分析に用いた。

また日本人学生（4 名）と留学生（4 名）に対して授業後にインタビュー調査を 40 分から 1 時間程度実施した。インタビューでは合同授業を経験して、よかった点、課題等について尋ねた。インタビュー結果はアンケート分析の際に相補的に活用した。

4. 結果と考察

日本人学生と留学生との合同授業を実施した結果、職務の達成、異なる文化背景の人々との関係性構築、状況調整能力に関しては効果が指摘されたが、ストレスへの対応に関しては十分な効果が見受けられなかった。詳細については当日報告する。

参考文献

- 友松篤信（2012）『グローバルキャリア教育—グローバル人材の育成』ナカニシヤ出版。
 加藤 優子（2009）「異文化間能力を育む異文化トレーニングの研究：高等教育における異文化トレーニング実践の問題と改善に関する一考察」『仁愛大学研究紀要人間学部篇』8, 13-21。
 内丸裕佳子（2013）「中級後半および上級前半の学習者を対象とした地域文化・産業を学ぶ日本語教育の試み」『岡山大学教師教育開発センター紀要』3, 117-124。

付記

本取組の一部は、平成 25 年度関西大学教育研究高度化促進費において、課題「グローバル人材育成を見据えた外国人留学生と日本人学生の「混合参加型学習モデル」構築の取組」、ならびに文部科学省科学研究補助金・若手研究（B）（課題番号 24700917）を受け、その成果を公表するものである。

学生の相互刺激を活用した学生の主体的な学びの推進

—共通教育科目における授業実践の試み—

【発表者】 清水 亮 (神戸学院大学 教育開発センター)

1. はじめに

2014年4月7日の日本経済新聞は、主要大学の学長（理事長）を対象に実施したアンケートの結果を掲載し、「学生の意欲や知的好奇心を高めようと、急ピッチで授業改善を進める大学の姿が浮かんた。」と報じている。アンケートでは、学長（理事長）に、「現在の学生をどう見ているのか」について、「大学が学生に求めるもの」、「現在の学生に足りないもの」を同じ選択肢から回答を求めている。「大学が学生に求めるもの」では、「主体性がある(75.3%)」、「基礎学力がある(46.6%)」、「コミュニケーション力がある(36.3%)」が上位を占め、同じ選択肢からの「現在の学生に足りないもの」についての回答では、「グローバルな視点(41.9%)」、「主体性(37.0%)」、「積極的である(32.9%)」が上位を占める一方、「真面目である(0%)」、「協調性がある(2.1%)」という結果が出ている。全入時代を見据えた教育改革については、91.1%が「教養教育」を今後拡大する教育分野にあげ、トップで、大学が社会のニーズに応えようとしていると捉えられている。

FDが義務化され、早や7年が経ち、2011年度からはキャリア教育も義務化されている。今、日本の大学に求められているのは、それぞれの大学が置かれている状況、大学コミュニティの構成員間の関係・ケミストリーを踏まえて、「学びの主権者」である学生の主体的な学びを推進できる教育体制を構築することではないだろうか。その実現のためには、大学コミュニティの構成員である教員、職員、学生、大学の地域のコミュニティの間の相互

刺激の向上はもちろん、学生間の相互刺激力を活用し学生の主体的な学びを推進することが不可欠である。

「学生が、何を学び、何ができるようになったのか」という大学教育のパラダイムシフトに対応すべく、学生が、お互いに自らの知識をシェアする中で、自らを表現し、他の学生からの刺激を受け、自らの学びを振り返ることを目指した授業を、今年度から着任した神戸学院大学で、3つの共通教育科目で試みた。「欧米の社会と文化 II」、「現代の国際関係」、「標準英語 Ia」という多様な科目で、どのように実践し、どのような手ごたえがあり、後期の新たな3科目への導入にあたっての改善点について考察したい。

2. 「標準英語 Ia、標準英語 Ib」の試み

2014年度にスタートした現代社会学部の防災学科の1年次生の英語科目、前期「標準英語 Ia」、後期「標準英語 Ib」では、東日本大震災とその後の復興を、NHK ワールド・ニュースで学ぶテキストを採用した。担当している学生は、レベル分けのプレイスメントテストの結果が低い学生である。多くは中学時代から英語に対して苦手意識を持ってしまったらしい目の前の学生たちを、どうしたら授業に来る前に予習、授業が終わったら、復習へとどうしたらいざなえるか模索する中で、まず、授業後、復習できる材料を提供し、シヤトルカードで、1人1人を励ましながら、授業を進めることにした。彼らの授業内での学びの推進のために、単語リストを毎回用意し、授業時間内に、グループで、単語リストを完成させ、その後、全体で、リストを再確

認。その後、本文の文章と問題に着手し、全体で考える。最後に、今日の内容の振り返りをシャトルカードに記入し、その日の本文の訳を配布し、完成された単語リストと訳を基に復習を促している。学生たちには、とりわけグループで取り組み、全体でシェアする単語リストを通じたピア・サポートが好評で、単語リストと訳で復習をやるという気になったという声が、シャトルカードから見て取れ、学生間の相互刺激の効果が、学生の主体的な学びに繋がりがつつある。

3. 「欧米の社会と文化 II」の試み

2年次配当の「欧米の社会と文化 II」の授業は、富山大学の橋本勝教授の橋本メソッドを活用しながら、授業を進めることとした。橋本メソッドは、多人数マルチ方向型討論授業の手法で、全国の大学の多くの教員に、アクティブ・ラーニングの1つの手法として受け入れられ、大学教育の現場で定着しつつある。元祖の橋本教授は、今では、1歩進んだ新橋本メソッドを富山大学で展開され、アクティブ・ラーニングから楽ティブラーニングのメソッドとして展開されている。大学のレベルに応じて、内容をアレンジすることで、学生を少しずつ主体的な学びへと誘えるメソッドである。

2単位の共通教育には、負荷が重すぎると感じられたようで、14人が履修登録をしているものの、実際に出席しているのは、8名にとどまっている。しかし、出席している学生は、毎回、テーマに関する2回プラスの4名ずつのグループディスカッションと全体討論、13回の授業（初回と最終回を除く）の中、2回のレジュメを作成・提出、そして授業中に、最終週のグループが選んだテーマに基づくプレゼンテーションの準備の時間を設けた。シャトルカードには、今までなかったインタラクティブな授業なので面白いとか、ディスカッションの中で、いろいろな発見があるという声が多い。

4. 「現代の国際関係」

「欧米の社会と文化 II」と同様に2年次配当の「現代の国際関係」でも、橋本メソッドを活用しながら、授業を進めることとした。法学部、経済学部、経営学部と、専門分野で、国際関係に関わるテーマを勉強している学生も多く、履修者数も「欧米の社会と文化 II」よりは多く、登録者は、41名であった。しかし、「欧米の社会と文化 II」と同様、2単位の共通教育科目としての負荷からか、1週目に来て、最初からシャトルカードを記入して帰った学生の多くは、2週目に現れず、2週目に初めて教室に来て、シャトルカードを記入した学生も多くは、カードだけ残して、姿を消し、実際の出席者は、19名となった。この授業でも、毎回、テーマに関する2回プラスの4名ずつのグループディスカッションと全体討論を取り入れ、13回の授業（初回と最終回を除く）の中、2回のレジュメを作成・提出、そして授業中に、最終週のグループが選んだテーマに基づくプレゼンテーションの準備の時間を設けた。「現代の国際関係」の受講生のシャトルカードにも、「欧米の社会と文化 II」同様、今までなかったインタラクティブな授業なので面白いとか、ディスカッションの中で、いろいろな発見があるという声が多く見られた。また、受講生の中に、中国からの留学生が含まれていて、最近の日中関係に関する思いや、事件から25年の節目を迎えた天安門事件とこれからの中国について、真剣なやり取りをすることができた。

5. おわりに

インタラクティブなティーチングスタイルは、前々任校で、初めて、橋本メソッドを導入した際の知見からも、明らかであるが、1年次からの導入が望ましい。後期の1年次配当科目「欧米の社会と文化 I」、「現代の政治」に導入し、今回の成果と比較、考察を試みたい。

「ヒトとの対話」を重視した授業デザイン — 〈表現と実現をつなぐもの〉を求めて —

【発表者】 牧 恵子（愛知教育大学）

1. はじめに

本プログラムは、2011年度から2013年度愛知東邦大学・学修支援センターを拠点に、発表者1名が初年次教育「日本語科目」を担当したなかで基盤を作ったものである。その基礎的な方法論を教科書¹に表し、2014年度4月からこの教科書を使用し、1私立短大2私立大学1国立大学（受講生約700名、担当教員10名）で実践の広がっている授業デザインである。現在、この授業デザインは、発表者との緩やかなFD活動（大学訪問やメールでの情報交換など）を通して、新たな共有が始まっているところである。

さて、学生の「イマ・ココ」に焦点を当て、現状の学生を認識させるところから変えていくことを目指した本プログラムは、大きく二つの領域に着目している。

第一は、「ヒトとの対話」である。短大や大学の教室では、初めて出会う「メンバー」とともに、教室を一つの小さな社会と見立てていく。そこで、「話したことは必ず聴かれる」経験、「書いたものは必ず読まれる」経験を味わうところから出発する。こうした交流を頻繁に重ね、対話の原型を体感しつつ、個人の書く活動を通して確実なものにし、社会でも実践継続できる「学び」を育てていく。

第二は、「読書」の導入である。高校までに実読の読書体験をじゅうぶん経ていない学生に新たな読書方法の足場を設定し、2冊の実読書をもとに、1点のレポートを書くレッスンを数回行う。こうした本との出会いを「テキストとの対話」と比喩的に名づけた。

本発表では、タイトルに示した通り、前者

の「教室メンバーとの対話」を中心に、2011年度から2013年度、愛知東邦大学の学生状況を課題比較との関連から報告するものである。

2. ヒトとの対話レッスン

(1) 2011-2013年度の概要

愛知東邦大学は、経営学部と人間学部（人間健康学科・子ども発達学科）350名程度のユニバーサル化した小規模校である。

初めて赴任した2011年度²、2012年度の模索時期を経て、2013年度わからないことは学生に尋ねつつ、一つのメソッドが明らかになってきた。それが「1対1の対話」であった。

(2) 学生の「イマ・ココ」への認識

入学予定者は入学前教育の一環として「入学前セミナー」に招かれ、大学紹介、先輩との交流、グループワークに参加する。グループワークでは、「総当たりインタビュー」や「マップ作成」などが行われてきた。

この時の穏やかな雰囲気そのまま授業に発展させていくことが、初年次教育では重要である。言い換えると、一人ひとりに名前があり、その声が伝わること、書いたものが何か一つに形成され段階的に達成されることが必須となってくる。そのプロセスでは、情報の発信者と受信者を明確にし、受け応えの喜びを知ることで確実に継続される。

学生自身が「イマ・ココ」を認識するだけでなく、教員側がこのことに気づくことが重要であるとわかるまでに2年の時間を要した。

(3) 教室内対話の出発点

前期授業開始20分程度は、日本語問題集を自習する時間に決めていた。問題集を忘れてきた学生にとって「問題集を見せてください」

の一言はそんなにハードルが高いのかという驚きからすべてへの見直しが始まったと言っても過言ではない。

「授業中に書いたものを交換し、コメントとサインを書く」ということを1年間続けた。こうした声のないコミュニケーションから、書いたコメントを声にしていく場面へと変換した。それが、Fall方式やFirst Table方式、グランドレポート方式である。

(4) 学内職員へのインタビューと礼状報告書活動³

現在多くの大学が教員だけでなく職員も参加しつつ教育支援を行っている。同大学でも学生が職員とつながる一つのきっかけとして、日本語科目でのアクティブラーニング「インタビューと礼状報告を書く活動」を設定した。

実際は学内部署で15分程度のグループインタビューであったが、事前準備をすること、話す時の態度、聴いた内容の確実さなど、多くの学びがあったという感想が得られた。

(5) 学修支援センターでの支援活動

授業が40-50名単位で開講される一方、学修支援センターでは、個々の学生と1対1の関係になる機会を作った。

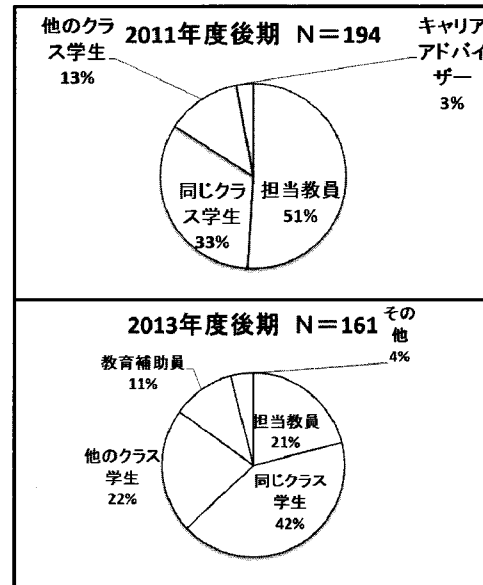
3年間、何名かの学生が学修支援センターでレポートを書き上げるという個別指導を行った。欠席が多く、授業中の教員の説明は意味が分からず、他の受講生メンバーからも聞き出せないという基礎的な学習態度の身につけていない学生である。しかし、3年間のなかで、学生間対話が盛んになり、個別指導学生数は10数名から2名に減少した。

3. おわりに

対話を増やした授業デザインを行ったことで、教員への同じ質問の繰り返しが激減し、学生の生産物であるレポートの文章量は増え、質的にも向上がみられた。

2011年度後期と2013年度の後期に、受講生全体に尋ねたアンケート調査の結果を次のグラフに挙げる。

【授業内容を質問した人】



この2グラフから明らかのように、2013年度に担当教員に質問する割合が30ポイント減り、学生が自ら受講しているメンバーに教室内外で訊く割合が18ポイント増えている。さらに、2011年度キャリアアドバイザーへの質問よりも、授業と連携のとれた教育補助員への質問が8ポイント増加している。

こうした対話重視を行った結果、学生のレポートの文章量や質、レポートへの関わり方、他者へのコメントなどに正の相関がみられた。

今後、実態の丁寧な分析を行うとともに、対話の作り方へのシンプルな提案を計画している。しかも、「学生」だけでなく、他大学との「教員間」に新たな「対話」が生まれており、この力に支えられて少しずつ前進していることを報告する。

[注1]牧恵子(2014)『学生のための学び入門—ヒト・テキストとの対話からはじめよう』ナカニシヤ出版

[注2]牧恵子(2012)「愛知東邦大学『東邦基礎』における初年次教育の課題」『東邦学誌』41-1

[注3]愛知東邦大学全学FD研究会牧恵子「学生参加型授業の実践報告—インタビューというAL—」2013.08.02発表 / 学校法人河合塾教育研究部「日本語表現デザイン塾」牧恵子「対話を活かした実践事例—2013前期『東邦基礎』—」2013.09.14発表

社会と応答するプロジェクト型アクティブ・ラーニングの研究

—「対話」と「活動」を組み込んで
(教職科目「生徒指導の研究」の実践から)—

【発表者】 中 善則 (花園大学)

1. 本発表の概要

本発表は、教職科目「生徒指導の研究」において、科目の内容理解とともに、市民性を育成し、かつ協同学習の指導方法をも習得させるため、「対話」と「活動」を授業構想に組み込んだ 2012～13 年度にかけてのアクティブ・ラーニング(以下、AL)の報告である。

発表時には、「対話」と「活動」の具体的な取り組みを報告するとともに、講義終了時のアンケート調査等から、本実践の成果と課題を明らかにし、ALにおいて、社会と応答するプロジェクト型授業法の有効性と今後の課題について議論したい。

2. 目指すアクティブ・ラーニングとは

ALは、単に授業改善やコミュニケーション能力育成のための手段として採り入れるものではなく、よりよい社会を創造するために考え抜く人間を育てるための教育方法であり、学生が講義科目に関して本当に知りたい、考えあいたいと願う課題を発見し、その解決のために学ぶので、必然的に能動的な学修になっていくものなのである。それゆえ、ALは、講義科目の内容理解と市民性育成に最適な教授法といえる。よって、筆者の目指すALは、他者の立場にいったん立って話を傾聴し、多くの人々と協同して思考を深め、新たな「知」を構築していくものになる。つまり、自分たちの「立ち位置」を考え抜き、よりよい社会を想像して、現実社会と応答し、新たな世界を創造していく活動的な学びなのである。そのためには当然、現実社会への何らかの活動が求められるので、授業を「課題把握」→

「課題分析」→「意思決定」→「提案・参加」の4段階で構成するプロジェクト型授業が有効である。加えて、プロジェクト型授業では、各段階においてリフレクションをそれぞれ最も適する方法で行うことが鍵となる、とされている。さらなる高みにたつ知を構築できるよう、そのあり方も追究する。

3. 本実践の経過

本実践は、2単位の教職科目で、12年度は89名、13年度は77名で開講した。受講生の内訳は、2回生が約4分の3、残るは上回生で、約半数が養護教諭を目指し、残る半分は、中高の社会、国語、宗教、福祉科、特別支援教諭を目指す学生である。

授業のねらいとして、学生に示したことは、A:生徒指導についての基本的な考えをグループ討議を通じて理解していくこと、B:グループで対話を進め、「いじめ問題」に関する自分たちなりの新たな「知」を構築すること、C:グループでまとめたことを発信・行動すること(ゴールは、12年度は、「いじめ」を少しでも減らすために、具体的な行動計画を作成し、実際に活動すること。13年度は、「いじめ」をテーマにした3時間程度の指導案を開発し、母校(恩師)に提案すること)、D:本授業を通じて、市民性を高め、かつ協同学習の指導法を学ぶこと、の4点である。

実践経過の詳細は、発表時に示すので、ここでは、おおまかな流れを記しておく。

① 【交流期】班編成・チームビルディング

講義を通しての固定班を作ることが重要と考え、抽選による4～5名の班を編成した。

とくに第 1～2 回目にかけては、楽しみながらできるブレインストーミングなどを繰り返し、協同学習の準備を行った。

② 【構築期】対話による知の構築

教員は、講義の最も重要なテーマや内容を学生どうしが、じっくり議論して掴み取れるよう時間を十分に保障し、方法を工夫しながらグループでの対話を進めさせる必要がある。本実践では、具体的な「いじめ」の場面を設定し、学生が教員役と生徒役に分かれて、実際にどう対処するかロールプレー等を行い、生徒指導のあり方についての考察を深め、それらを踏まえ、課題の追究に向かった。

③ 【活動期】ゴールを目指しての活動

学生は、現実社会の課題と自らの探究課題が結びついた時、学ぶ目的が明確になり、本気になる。本実践も、自分たちで考えたメッセージや指導案が、だれかの役にたつかもしいれないという思いが、学習動機を高めた。12 年度の活動は以下の通り。「いじめはダメだ」というメッセージを伝えに学童施設を訪問。ポスターをつくり、出身校や系列の寺院に掲示を依頼。新聞社や小学生新聞に投稿。出身校へ新聞(手紙)を作成。FACEBOOK 等で発信。いじめ問題に関する指導案や教員用チェックリストを出身校へ配布。アンケートをとり保護者に配布等である。また、13 年度は、学生が母校(恩師)を訪問し、考案した指導案を提案し、助言をいただいた。その後、その助言を持ち寄り、指導案の改善を図った。このように、自らで紡いだ「知」を活かし、社会に出向き、社会からの応答を得ることで学びがより深められていくのである。

④ 【まとめ期】活動成果の交流

AL では、グループごとの活動を重視するがゆえに、他グループの活動が見えにくくなる。そこで、クラス全体での交流も考慮に入れる必要がある。13 年度は、指導案完成後、その実演会を行い、活動成果の相互交流を目指した。

⑤ 【全期間を通して】リフレクション

13 年度は、毎授業終了時に、ふりかえりの時間を確保し、ワークシートに記入させた。本時の目標やグループでの活動に、何を学び、どこまで自分や班員が前向きに関わっていたのかをふりかえらせ、次回へつなげるようにした。とりわけ、学生は、他者からの評価コメントを熱心に受け止めていたようである。

4. 本実践の成果と今後の課題

学生の学修姿勢は、初めは、慣れないグループ学習に困惑ぎみであったが、中盤以降は講義型とは比べ物にならないくらいの熱心な参加度となった。また、講義外でも、自主的に多くの班が集い、課題研究を進めていたようである。実際の活動から学んだ成果や、講義を通じての生徒指導に関する理解の深まりには、相当の手ごたえを感じた。例えば、学級に「いじめ」が発生した場合、学習前は加害者への叱責が最も重要と考えていた学生たちが、対話や活動を経て、加害者へも教育的な援助が必要な事やいじめの傍観者や無関層の生徒への指導の必要性、さらにあたたかな学級づくりへの視点などが芽生えたようである。そこに、教員の教え込みでない、自分たちでたどりついた新たな知があるといえる。

発表時には、13 年度の授業終了後のアンケート結果を示し、協同学習についての成果を明らかにする。しかし、このような「社会と応答するプロジェクト型」の授業形態とるにあたって、①グループ間の対話を教員がどう把握し、指導するのか、②授業各回のねらいに応じたりフレクションをどう行うか、③グループを超えた全受講生間での対話をどう深めるのか等の新たな課題もまた生じてきた。討論では、このあたりの課題について忌憚らないご意見を頂きたい。

※本実践を含む花園大学のアクティブ・ラーニングの研究と実践をまとめた専門書「学生とともにつくるアクティブ・ラーニングの技法(仮)」を、2015 年 3 月に、刊行予定である。

協同（協働）学習型授業の取り組み

—ドリームプロジェクトによる多文化協同（協働）学習—

【発表者】 杉山 正純・秦 喜美恵（立命館アジア太平洋大学）

1. 背景と目的

大学全入学時代を迎え、学生の「学力」のみならず「学ぶ意欲」の不足が大学への移行と適応を困難にしていることが指摘されている。学士課程の教育の質の向上と同時に、自律性や主体性、問題解決力、リーダーシップ力などの社会人基礎力の育成も初年次教育での重要な課題である（中央教育審議会 2008）。川島（2008）は、初年次教育では「学生自身がいかにして積極的な学習の意義を見いだしていくのか、という問題と密接な関係にある」と指摘している。金子（2008）は、批判的・論理的な思考能力やコミュニケーション能力の習得と意欲や熱意が必要とされているとし、問題に対して質問したりされたりというインタラクションをして話すことを媒介にした学びを通して、何をどう学んでいるのかを振り返り、学習のコアがどこにあるのかを明確にし、習得させることの重要性を指摘している。また、濱名（2007）は、初年次教育のより具体的な重要な要素として、友人やメンターなどを含めたグループワークにより、多方向性による学びを通じた、受け身ではない学びの仕方や自らの内面を振り返ることを挙げている。

立命館アジア太平洋大学（以下、APU）での初年次教育科目では、多文化協同（協働）学習および生活環境への適応を促進し、多文化環境での大学生活への円滑な移行を図るために、新入生を対象に多文化協同（協働）学習型授業「ワークショップ II：ドリームプロジェクト」（以下、WSII）を正課科目（全学登録必須）としてアクティブ・ラーニングを

実施している。本発表では、当該授業を事例として、初年次生の学ぶ意欲や主体的な学びの促進への取り組みについて報告する。

2. 自立（律）的・主体的学びのための仕組み

WSII では、本学の多文化環境を最大限活用できるようになるため、初年次の早い段階から国際学生と国内学生を混在させたグループワークを実施している。多文化メンバーで構成されたグループ環境は、異質性が高く協同学習の要件に適っている。また、ジョンソンら（1998）が提唱する協同学習の 5 つの基本要素についても講義し意識付けを行っている。単なる話し合に留まることなく、また、言われたからやるという受身にならないために、様々な仕掛けが必要である。自分とグループメンバーが共に最大に学ぶため、ゴールの明確化と質の高い話し合いをとおして問題解決に取り組めるようなプロセスデザインを試みている。また、活動の振り返りを組み込むことで、それまでの学びを意識化させ、学んだことを次に活かせる仕組みを取り入れている。

質の高い話し合いをさせるために、批判的・理論的な思考やコミュニケーションを促すファシリテーションの役割を担う学部生のピアリーダーを活用している点も特徴的な仕組みである。

3. 「初年次ワークショップ II」の概要と学内での支援体制

本科目は、国内学生および国際学生約 1200 名が混合で約 24 名規模の小クラスに別れ、さらに 5、6 名のグループに分かれて活動す

る。文化的背景が異なる学生同士が協同で学習できるような基本的スキルや態度を体験的に学ぶことを目的としている。異文化間コミュニケーション、チームワーク力、および問題発見・解決力を目的とした、多文化グループにおける体験型協同(協働)学習である。

授業は講義と演習の組み合わせを基本とし、講義は日本語クラスと英語クラスに分かれ大教室で実施し、演習は前述したように日英クラス混合の少人数で行われる。講義では、協同学習の考え方をもとにチームワークや異文化間コミュニケーションについての知識を導入し、さらに小クラスでゲームを通して体験し振り返りをする事で、気づきを促す。協同(協働)的なグループ環境を醸成しつつ、問題解決型のグループプロジェクト(APU ドリームプロジェクト)に取り組む。

多文化混合グループでチームワーク力を発揮して、230のグループがAPUを活性化させるプロジェクトを企画し、実際に実行する。最初のステップでは、各自がAPUでやりたいこと、実現したいことを考えると同時に、お互いのインタビューをとおして共感をもって他の学生のやりたいことを理解する。次に、インタビューした内容をもとにプロジェクトアイデアについてブレインストーミングを行い、複数のアイデアを出した上で、さらにアイデアを絞り込む企画を練る。各グループで、企画書を何度もバージョンアップさせ、キャンパス内で自分たちが考えた企画を実際に実行する。最後に、その企画の目的や内容、また、実施した効果や評価を紹介し、実施の様子をビデオで見せながら、プレゼンテーションを行う。

実際に企画を実施するためには、アクティブラーニングを組織的に実践している大学の例(山地ら:2012)からも、学内の様々な部署の協力体制が不可欠である。本学では、コーディネータ教員とアカデミックオフィスが中心となり、スチューデントオフィスや学生

寮オフィス、図書館、カフェテリアなどの協力を仰ぎ、全学の教職員にも企画実施時期を告知し、理解が得られるよう取り組んでいる。

4. 受講生による自己評価

2013年度のWSII終了後の受講生へのアンケートでは、本科目を受講する前と後では、「問題となる物事を見つけることができる」、「文化的背景の異なる人々と文化の違いを乗り越えて意思疎通ができる」、「異文化の人の視点から物事を見、感じることができるようになった」、「問題の原因を複眼的、論理的に分析し、表現することができる」の順に平均が2割以上も増えていた。

このように、本科目の多文化間協同(協働)学習体験をとおして、異文化理解が促進したことに加え、問題発見や分析への自己評価が高まった。友人やピアリーダーなどを含めたグループワークにより、多方向性による学びを通じた、受け身ではない学びの仕方が促進されたと言えよう。

5. 今後の課題

グループの中には、企画が思い通り実施できなかったところや、おぎなりに済ませたグループもあった。よって、プロジェクト企画に至るまでのグループでの話し合いの質を高め主体的に取り組めるような工夫が必要である。まずは、学部生のピアリーダーのファシリテーションスキルやフィードバックスキルを高めるために、今後のピアリーダー事前研修の内容を充実させていきたい。

引用文献

- 金子元久「大学の教育力～変革の可能性～」
<http://www.nier.go.jp/kyoutsu2/sympo27-4.pdf>
 (2014年3月7日閲覧)
- 川島啓二「初年次教育の広がり」と「学士課程教育」
<http://www.nier.go.jp/kyoutsu2/SINPO.HTM> (2014年3月7日閲覧)
- 濱名篤(2007)「日本の学士課程教育における初年次教育の位置づけと効果:初年次教育・導入教育・リメディアル教育・キャリア教育」、『大学教育学会誌』29(1), 36-41.
- 中央教育審議会(2008)「学士課程の構築に向けて(答申)」
- 山地、弘起・川越明日香(2012)「国内大学におけるアクティブラーニングの組織的実践事例」、『長崎大学教育機能開発センター紀要』3, 67-85.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T and Holubec, E. J. (1993) *Circles of Learning, Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company. (杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳(1998)『学習の輪:アメリカの協同学習入門』二瓶社)

学習意欲と自尊感情をいかに高めるか

— 学部学科横断クラスの効果と導入への課題 —

【発表者】 菊地滋夫 (明星大学)

【共同研究者】 御厨まり子 (明星大学)

1. はじめに

学生の学習意欲と自尊感情を高め、能動的な学びへの転換を図ることは、今日の初年次教育の重要課題である。これを実現するため、初年次教育では小グループを教育的に用いて学生たちが学びあう協同学習的な手法が重視されてきた。だが、協同学習の研究では、同質なメンバーよりも異質なメンバーで構成されたグループの方が望ましいと言われるが (パークレイ他 2009: 34-35)、初年次教育科目のクラス編成は学部学科単位で設定される場合が大半であり、メンバーの多様性は一定の範囲内に抑えられる傾向がある。

明星大学では、平成 22 (2010) 年度より学部学科横断クラスを特徴とする全学初年次教育「自立と体験 1」を実施してきた。そのようなクラス編成にこだわったのは、異質なメンバー構成により、グループ内及びクラス内の多様性を最大化させるためである。本発表においては、その効果について報告、考察するとともに、導入時の困難や課題についても参加者各位と情報の共有を図りたい。

2. 授業内容とクラス編成

「自立と体験 1」は 1 年前期に 15 回行われ、全体は三つの節に構造化されている。

第一節「人と関わる」では、グループやクラスで互いの声を聴きあい、異なる価値観や考えを持った多様な他者に出会い、多様性に照らして自らを省みながら学ぶ態度を培う。第二節「人と関わる・学びのスタートを切る」では、総務課や人事課など、通常は学生との接点のない部署も含めて、学内の様々な部署

で働く職員を訪ねて業務内容や「やりがい」等について取材するほか、図書館の活用方法などを学ぶ。この節では自校教育も実施し、部活やボランティア活動で活躍する上級生の声も聴く。第三節「大学生活を見通す」では、卒業生からのメッセージに触れ、卒業後のキャリアについての思考を始動させながら、4 年間の学生生活をデザインしていく。

各回の授業では、個人やグループで一連のワークを体験して振り返り、気づきを概念化して、つぎの学びに向けて仮説を考える、という学びのサイクルをまわす。また、全 15 回の授業の流れのなかでも、数回の授業ごとにそれまでの自らの成長を振り返り、概念化して、つぎのステップを具体的に考えるという作業を繰り返すよう設計されている。

クラス編成は、前述のように学部学科横断クラスである。1 クラス約 30 名の学部学科横断クラスが、全部で 70 弱設けられている。授業を担当するのは専任教員であり、共通のシラバスと教案に基づき、SA/TA と連携しながら学生の主体的な学びを促進していく。学生には明星大学オリジナルのポートフォリオが配布されており、それを見れば教員の指示に依存しなくとも個人やグループで学習を進めることができるようになっている。

なお、単位認定は、学生の多様性を尊重する観点から「合」/「否」のみとしている。

3. 学部学科横断クラスへの評価と効果

毎年最終回の授業で、この授業の特徴について無記名のアンケート調査を実施している。平成 22 (2010) 年からの四年間、「ポートフ

オリオ」は役に立ちましたかとの設問に 75.5～80.0%の履修者が肯定的に評価する回答を寄せている(数値は「とてもそう思う」「そう思う」と回答した学生の割合)。同様に「少人数クラス」は 89.9～91.8%、「グループでの学習活動」は 89.2～92.0%の学生が評価している。そして毎年最も評価が高いのは「他学部・他学科の学生との交流」であり、92.6～93.3%の学生がこの点を評価している。同アンケートの自由記述欄にも、少人数の学部学科横断クラスでの主体的活動を通して、自分の考えを明確に伝えることができるようになったとするコメントが毎年多数寄せられている。

なぜこれほど学部学科横断クラスが高く評価されるのであろうか。まず考えられるのは、グループやクラス内の多様性が最大化したことで学生たちが様々な考え方や価値観に触れる機会が増大し、学びを活性化させたという点である。これは意図した通りである。

だが、もうひとつ見逃せないのは、同一学部学科クラスと学部学科横断クラスでは、グループやクラス内の「多様性」の意味が異なっている、という点である。前者における学習者の多様化とは、優劣という評価軸に照らした劣の増大として認識され、多様化という言葉は(学力低下などの)ネガティブな意味を帯びる。他方、学部学科横断クラスでは、多様性は絶対的な優劣ではなく、相対的な差異として定義され、むしろ「違い」が積極的に評価され、肯定的に受けとめられるのである。本発表では、自尊感情との関連で、この点についてさらに考察を進める予定である。

次に効果についてだが、「自立と体験1」では、学習成果を測定する方法の一つとして、初回と最終回の授業で次の8つの項目について学生に自己評価をさせ、数値の変化をモニターしている。それらは、①「卒業後にしたいことを考えているか」、②「学生時代にすべきことを考えているか」、③「明星大学の歴史や特色を知っているか」、④「大学図書館の利

用方法を知っているか」、⑤「自分の意見を筋道立てて話すことができるか」、⑥「敬意・関心を持って他者の話を聴くことができるか」、⑦「自分の意見を文章でわかりやすく表現できるか」、⑧「規律を守って学習活動ができるか(無断欠席や遅刻をしない)」という設問である。毎年⑧以外のすべての項目で望ましい方向に自己評価が変化しており、学生たちが自信を深めている様子がわかる。

「自立と体験1」導入の背景には、退学者の増加という問題があった。だが、この授業が開講された平成 22(2010)年度に入学した学生が、退学も留年もせずに卒業した割合は、その前年度の数値に比べて 4.9%上昇した。インターンシップへの参加率、就職率や進路決定率等の数値にも改善が見られた。

4. 導入時の困難と課題

この授業の導入に際しては、とりわけ学部学科横断クラスに対して、少なからぬ教員から反対意見や懐疑的な意見が寄せられた。しかし、職員の全面的な理解と協力のもと、教職協働で準備を進めた結果、「自立と体験1」は大学評議会(学部を超えた全学的な事項を審議する機関)に提案され、賛成多数を得て無事に開講することができた。発表では、こうした導入時の困難や克服すべき課題についても検討し、学習意欲と自尊感情を高めるために学部学科横断クラスでの初年次教育の実施を考えている参加者各位と有意義な意見交換ができれば幸いである。

【参考文献】

- 菊地滋夫「学部学科を超えた他者との対話が切り拓く地平 — 明星大学における初年次教育の取り組み —」『私学経営』No.465, pp.17-22, 公益社団法人私学経営研究会、2013年。
- エリザベス=パークレイ、パトリシア=クロス、クレア=メジャー『協同学習の技法 大学教育の手引き』安永悟監訳、ナカニシヤ出版、2009年。

未来デザイン講座「日本語コミュニケーション演習」の特徴と課題

樫内久義・久保田英助・阪美里（愛知みずほ大学）

はじめに

愛知みずほ大学では、平成 25(2013)年度に新カリキュラムを開設した。このカリキュラムは、「未来デザイン講座（探す）」「未来をひらく基礎科目」「未来を創る実践力形成科目」「専門科目」の 4つの科目区分で構成されている。

このうち「未来デザイン講座（探す）」は、「豊かな教養・自立心と総合的な判断力」および、「国際的視野を持ち、さまざまな情報を吸収し発信する能力」を養成するための科目群であり、学生一人ひとりが過去に捉われることなく、今までのことをリセットし、今までとは違った人生・世界を築ける可能性が自分にはあることを信じ、未来に夢を持てるようにすることを共通の授業目標に据えている。

そしてこの「未来デザイン講座」の一つに本発表が報告する「日本語コミュニケーション演習」がある。

「日本語コミュニケーション演習」は、学生の大学での学びをより豊かなものにするため、「読む」「書く」「聞く」「話す」コミュニケーション能力の総合的な育成を様々なアクティブラーニングを通じて図るものである。そこで本発表では新カリキュラム発足初年度の取り組みの概要およびその成果と課題を報告する。

1 授業の目的

本授業は、いわゆる「日本語力」の低下が大学生に対しても指摘されるようになってきている今日において、大学教育の質の保証に対する社会的要請に応えるものであるといえる。

こうした状況の下、多くの大学において、

「初年次教育」段階での「文章表現」や「日本語表現」などの科目が設置されるようになってきた。さらにはこうした日本語表現関連科目の実践報告の蓄積もかなりの程度進んできているといえる。

これらの実践内容を見ると、①専門分野での論文作成の支援、②専門分野の講義理解と分野特有語彙の理解の支援、③専門での学習の基礎を支える論理的思考力・表現能力と学習技術の育成に大別される。

ここで想定されている日本語力は、いわゆる「学士力」の水準の向上に不可欠であることは論を俟たない。しかし、現在の“大学全入時代”において日本語表現関連科目に対するニーズは、水準の「向上」といった、高いレベルでの要求だけには留まらなくなっているのが現状である。

本来は中学や高校において獲得しておくべきであったはずの基礎的な日本語力の不足を大学で補うため、補習教育の目的で当該関連科目が設置されるケースも増加している。最低限の「学士力」の質確保のために、こうした科目が設置されるようにもなってきた。

しかし、こうした目的で設置された科目に多く見られる、高校までの「国語」教育の「補習」という内容では、学生に意欲的に取り組ませることは困難であると思われる。その理由のひとつに、「補習」が必要な学生は、大学で学ぶことに対する意欲そのものが低いという特徴を指摘できよう。

今日、大学教育の「質」の問題がとくに議論されるようになってきている。このようななか、意欲や能力の高い学生や、そうした学生の育成に社会の目は向きがちであるが、そこから

少し視線をそらせば、学ぶ意欲の低い、言い換えれば「自己肯定観」の低い大学生が数多く存在していることに気づく。こうした学生を一定の水準にまで引き上げていくことが、「知識基盤社会」を正常に機能させていくためには欠かせない。したがって、とりわけ自己肯定観の低い学生が多く集まるような大学においては、いかに効果的に学生から学ぶ意欲を引き出させるかが課題となる。

そこで愛知みずほ大学では、学生の自己肯定観を高め、主体的に大学での学びに参加できるような基本的な態度を身につけさせるために「日本語コミュニケーション演習」を立ち上げたのである。

2 授業の特徴

愛知みずほ大学では「日本語コミュニケーション能力」の育成を、大学での全ての学びの土台に据えている。したがって、ここで言う日本語コミュニケーション能力とは、大学生としての自らが主体的に学習するために不可欠な能力や態度として、幅広く捉えられた概念であるということになる。

あらゆる学習および研究活動の基礎には日本語を用いて「読み」、「書き」、「話し」、「聞く」4つの要素が不可欠であり、これらの作業によって知る喜びや学ぶ楽しさを感じ、自己肯定観を築き上げていく。本授業ではこれら4つのリテラシー能力を総合して「日本語コミュニケーション」とし、“達成感”や“成功経験”を積み重ねることで総合的な育成を目指している。

したがって、論文作成技術やプレゼンテーション技術など、意思表示の技術を習得することだけが目的ではないということになる。すなわち「日本語能力を使いこなす」ことへの自信をつけることによって、愛知みずほ大学の学生としての自己肯定観を高め、主体的に愛知みずほ大学での学びに参加することが出来る態度を形成することが、本授業の目標

であり、特徴であるということになる。

3 年間計画 (2013年度)

(1) 日本語コミュニケーション演習 (読む + 聞く)

- ①オリエンテーション
- ②簡単な情報を収集し分析する
- ③複雑な情報を収集し分析する
- ④ICTとは何か
- ⑤グループで一つの事例を選択し情報を収集する
- ⑥情報を分析し、まとめる
- ⑦広告作品の作成準備を行う
- ⑧広告作品を作成する
- ⑨作品の成果を発表し、講評を行う
- ⑩語彙比較「語源をさぐる」
- ⑪語彙比較「用法をさぐる」
- ⑫語彙比較「プレゼンテーションを準備する」
- ⑬語彙比較「プレゼンテーションを実践する」
- ⑭語彙比較「プレゼンテーションの講評」
- ⑮面接・振り返り

(2) 日本語コミュニケーション演習 (話す + 書く)

- ①アナウンス「概要」
- ②アナウンス「練習」
- ③アナウンス「情報収集」
- ④アナウンス「原稿作成」
- ⑤アナウンス「発表・講評①」
- ⑥アナウンス「発表・講評②」
- ⑦問題解決のサイクル「学ぶ意味①」
- ⑧問題解決のサイクル「学ぶ意味②」
- ⑨課題発見力「キャンパスライフの活性化①」
- ⑩課題発見力「キャンパスライフの活性化②」
- ⑪表現力「書く①」
- ⑫表現力「書く②」
- ⑬表現力「スピーチ①」
- ⑭表現力「スピーチ②」
- ⑮面接・振り返り

LTD を基盤とした対話中心授業モデルの検討

—批判的思考の育成を手がかりとして—

安永悟 (久留米大学) 須藤文 (久留米大学・非)

松永有紀子 (久留米大学・院) 徳田智代 (久留米大学)

1. 問題と目的

論理的な言語技術の獲得は初年次教育のなかでも中心的な学習課題である。本研究は、論理的な言語技術の育成をめざして開発中である LTD 話し合い学習法を基盤とする対話中心の授業モデル (須藤・安永, 2014) の効果性について、協同の認識と批判的思考を中心に検討する。

須藤・安永 (2014) が提案した授業モデルは、①協同学習の基本的な考え方と態度、および基本的な技法をまず獲得させ、②それらを前提に LTD を活用して読解と対話の技能を育成し、③最終的には論理的な文章の作成技術の向上をめざすものであった。一コマずつの授業展開は、協同学習に基づく対話中心授業 (安永, 2012) を基盤としている。

本研究は須藤・安永 (2014) の授業モデルの精緻化と実践方法の改良を意図しながら、異なる教育機関で、異なる学生を対象に、異なる教師が実践した、初年次教育科目を検討対象とする。授業の成果は、授業期間の始めと終わりで測定した心理尺度、毎回の授業終了時に記入を求めた授業記録紙および、提出物を主な分析対象とした。本報告では特に、論理的な言語技術を支える批判的思考 (平山・楠見, 2004) の育成に須藤・安永 (2014) が提唱している授業モデルが有効であるか否かについて検討する。

その際、授業を通して協同の認識が改善すると批判的思考も向上するという仮説を設定した。LTD を含め、協同学習が成立すると、基本的な信頼関係に支えられた支持的風土のなかで、対人関係を意識することなく、自他

の意見そのものを多方面から深く吟味できるので、批判的思考態度を構成する諸側面が改善されると予測した。

2. 授業の概要

検討対象とした3つの授業の概要を次に示す。いずれも初年次教育科目であり、効果的な学習法と論理的な言語技術の獲得を教育目的に含んでいた。開講時期は2013年度前期。

(1) A 大学「教養演習 I」

①受講者：96名 (男35名、女61名：18-24歳) ②形態：週1回15コマ、1コマ90分が基本。ただし、最初の4コマは2コマ続き。4/8と4/10に実施。最終講は6/19。③授業者：第一著者。④授業計画：

第1-2講 協同学習の理論と技法

第3-5講 授業の受け方、ノート

第6-7講 言語技術、論理的な文章構成

第8-12講 LTD話し合い学習法

第13-14講 言語技術、レポート作成方法

第15講 ふり返りとまとめ

(2) B 看護高等専修学校「初年次セミナー」

①受講者：42名 (男5名、女37名：18-43歳)、②形態：不定期10コマ、2コマ連続1コマ90分。4/13、4/20、4/25、5/9、5/16に実施。③授業者：第一著者。④授業計画：

第1-3講 協同学習の理論と技法

第4-7講 LTD話し合い学習法

第8-9講 言語技術、レポート作成方法

第10講 ふり返りとまとめ

(3) C 看護専門学校「論理的思考」

①受講者：39名 (男14名、女25名：18-49歳)、②形態：週1回15コマ、2コマ連続、1コマ90分。4/16-6/18に実施。③授業者：第

二著者。④授業計画：

第 1-2 講 協同学習の理論と技法

第 3-6 講 LTD 話し合い学習法

第 7-10 講 ディベート

第 11-14 講 エッセイ作成

第 15 講 ふり返りとまとめ

3. 授業成果の検証方法

授業成果を検証するために、いずれの授業においても、以下の方法を共通に行った。

(1) 授業記録紙 1 コマの授業の終わりに、授業記録紙 (安永, 2012) への記入を求めた

(2 コマ続きの場合は最後に 1 回記入)。授業記録紙の表面には授業に関する 16 の質問項目 (5 件法) を準備した。裏面は授業に関する意見・感想・質問の自由記述欄を設けた。なお、記述内容を手がかりに授業通信 (安永, 2012) を発行し、前時のふり返りを含めて、授業の冒頭で、協同学習の技法 (ラウンド=ロビン) を用いて読解を行った。

(2) 心理尺度 授業科目を受講する前後において、複数の心理尺度を用いて変化を検討した。本報告では次の 2 尺度の結果のみを報告する。事テストはいずれの授業科目においても初回の授業で行った。一方、事後テストは、A 大学は 13 講時に、B・C 校は最終講で実施した。

- ① 協同作業認識尺度 (長濱ら, 2009)、18 項目 5 件法、3 因子 (協同効用・個人思考・互惠懸念)
- ② 批判的思考態度尺度 (平山・楠見, 2004) 33 項目 5 件法、4 因子 (論理的思考への自覚、探究心、客観性、証拠の重視)。

4. 授業成果と考察

(1) 分析対象者数 A 大学 79 名、B 校 40 名、C 校 39 名、合計 158 名を分析対象者とした。

(2) 分析法 両尺度とも因子ごとに得点を出した。そのうえで、協同作業認識尺度の 3 因子を合成して「協同の認識」を算出した (協

同の認識=協同効用-個人思考-互惠懸念)。

(3) 協同の認識と批判的思考との相関 分析対象者 158 名の前テストでの得点に基づき、協同の認識と批判的思考態度尺度 4 因子との相関係数 (r) を算出した。その結果、論理的思考への自覚 $r=.08$ 、探究心 $r=.30$ 、客観性 $r=.27$ 、証拠の重視 $r=-.08$ となった。この結果より、授業開始時では、協同の認識は探究心や客観性との関係が読み取れる。

(4) 協同の認識と批判的思考の変化 先に示した仮説を検証するために、授業 (機関) ごとに、協同の認識の変化と批判的思考態度尺度 4 因子の変化を比較検討した。分析にあたっては、前テストにおける協同の認識の高低と前テストから後テストにかけての協同の認識の変化を基準に 2 (前テスト: 高・低) × 2 (変化: プラス・マイナス) の 4 群を設けた。この 4 群のうち批判的思考を変化させた群と変化した因子 (5% 水準以上, t 検定) を表 1 に示した。

表 1. 協同の認識からみた批判的思考の変化

機関	変化した群	n	変化を示した因子 (前テスト→後テスト)
A 大学	高プラス	18	自覚 (2.85→3.11) 探究心 (3.88→4.24)
	低プラス	20	自覚 (2.64→2.76) 証拠 (3.28→3.65)
B 校	高プラス	21	証拠 (3.73→4.10)
C 校	高プラス	11	探究心 (3.75→4.28)
	低プラス	8	自覚 (2.64→3.05)
	高マイナス	16	自覚 (2.84→3.18)

(注) 自覚は論理的思考への自覚、証拠は証拠の重視。

この結果より、前テストにおける協同の認識の高低にかかわらず、前テストから後テストにかけて協同の認識を改善したプラス群において、批判的思考態度尺度の伸びが大きいことが認められており、異なる授業者による異なる授業を越えて、仮説の方向性が基本的に支持された、といえる。

なお、C 校においては高マイナス群においても伸びが認められ、論理的思考への自覚は変化しやすいことが分かった。反対に、4 因子のうち客観性には変化がなかった。今後、相関分析の結果も加味しながら、本研究で提唱した授業モデルの実践内容との関係を、さらに検討する必要がある。

久留米工大における初年次物理学教育の試み

—変革を迫られる初年次物理学教育—

【発表者】巨海玄道（久留米工大特任）

1. はじめに

我が国の18歳人口は現在120万程度であり、その中の半数以上が「大学」に進学している。これは大学志願者数の90%を超えており、近く大学は全入時代を迎えることが予測されている。また殆ど全ての初年次教育科目で新生の「基礎学力低下」が見られることはよく知られたことである。そのような中で自然科学の科目の初年次教育(基礎教育)は果たしてこれまでと同じでいいのであろうか?・・・素朴な疑問を持つ。全入大学あるいはそれに近い(入試偏差値で40以下の)大学に入学する学生はそれまでに「学びの習慣」は殆どついていない。4年間の大学教育でその習慣をつけるのは入学後の1年間(あるいは半年)が最も重要であると言われている。それは入学して学生は急に自由な時間ができ、それを勉学に費やす学生は殆どいないからである。大半の学生は自由を満喫し、あっという間に3年近くたち、慌てて就活そして卒研をすると言ったところである。本研究は初年次教育がその学生の入学後4年間の学生生活を左右する重要な期間と言う視点から行われるものである。

2. 調査方法

本研究においては久留米工業大学(以下「本学」と略す)の新生に対していくつかの調査を行った。調査は大別して以下のようなものであった。①入学時の物理・数学の簡単な基礎学力テスト、②新生の高校時代の理科・数学の履修科目数、③他分野(国語や社会に関する問題を含む)の学力調査、であつ

た。これらの結果を基に本学(あるいは全入大学)における物理学初年次教育のあるべき姿を追った。調査項目の詳細は参考文献[1,2]をご覧ください。

3. 調査結果とその検討

3.1) 基礎学力の調査結果

本学には5つの学科があり、それぞれの成績もまちまちであるが年度別の成績は同じ学科ではほとんど変わらなかった。この結果は非常に重要で一つの学科に閉じた形での基礎学力調査をした場合、年次別の変化はなく、したがってカリキュラムや授業方法の改革は必要ないと言う全くの誤解が生じるもととなる。客観的な比較のため、同じ工学部の他大学(B)の結果を合わせて図1に一例を示す。

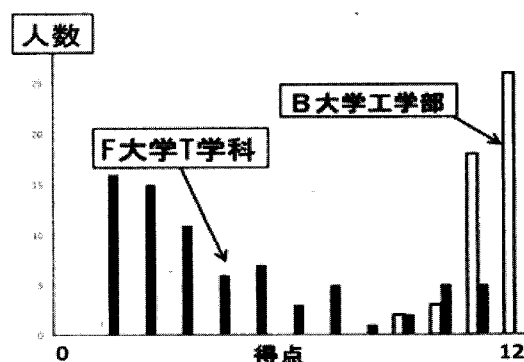


図1. 本学(F大学)とB大学の調査結果

得点は12点満点でB大学の平均点は11点台で本学のそれは3点以下であった。平均点もさることながら本学の学生の得点分布の幅はB大学の3倍以上もあった。このことは本学における指導が大変難しいことを意味している。B大学は入学試験である範囲の学生を選抜しているが本学は受験者全員を入学さ

せているため学力の幅が広く、多様な学生が入学してくるのである。B大学ではこれまでと同じカリキュラムで物理学初年次教育をやっている。この図の結果は深刻で本学では「これまでの物理学初年次教育」のやり方が使えないことを意味している。ここに全入大学の初年次教育の難しさがある。

3.2) 高校時代の履修科目

高校時代は通常理工系に進学する学生は数学6科目、理科4科目（例えば物理I、II及び化学I、II等）更に理科総合等を履修してくる。このため通常理科・数学の履修科目数 n は $(10 + \alpha)$ となる。図2に本学のある学科の n と人数のグラフを示した。 $n=3\sim 4$ あたりに集中していることがわかる。

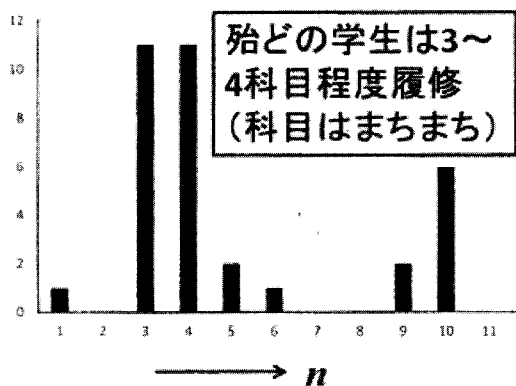


図2、本学のある学科の履修科目の分布

9~10科目を履修している学生はこのクラスの24%である。他方図1で紹介したB大学の学生は全て10科目以上履修している。本学はほぼ全入なので履修科目や学力のレベルなどは全く関係ない。このような学生は高校時代あまり勉強してないばかりか少ない「学び」の結果得た「知識の定着度」(入学後も含めて)も極めて低いと考えてよい。

更に興味深いのは調査したクラスの n と x のデータを各大学の各クラス毎に平均を取り、それらの平均値 \bar{n} と \bar{x} の関係を表した図3の結果である。データの各点にはばらつきがあるものの図の点線で示すように明らかな右上がりの傾向がみられる。即ち高校時代の履修

科目が多い人(高校時代よく勉強した人と考えてよい)は基礎学力もあることになる。

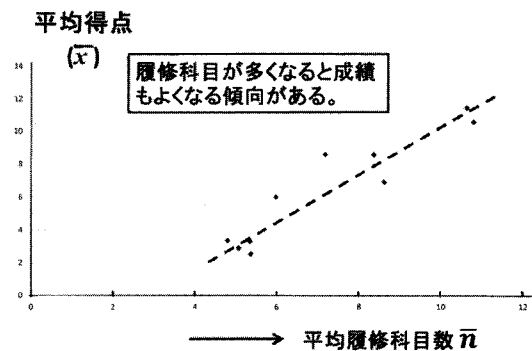


図3. 履修科目数 \bar{n} と試験得点 \bar{x} の関係

この結果より、 $\bar{n}\sim 4$ となると得点の平均値が $\bar{x}=0$ となる。この結果をそのまま解釈すると、あまりにも少ない履修科目では学習効果は殆ど期待できないことになる。さらに「これまでの物理教育」をやる目安が $\bar{x}=10$ 点程度なので図3のグラフより、 $\bar{n}=10$ は高校時代に必修であることがわかる。このような視点からこれまでの結果を見ると図1よりB大学($\bar{n} > 10, \bar{x} > 11$)ではこれが可能であるが、本学では不可能であることを示している。即ちF(T)のクラスでは物理学の初年次教育でこれまでとは違う根本的な見直しが必要となってくる。

近い将来迎えるであろう大学全入時代における偏差値の低い大学では物理学に限らずほとんどすべての科目でこのような状態が実現されるであろうと思われる。大学が程度の差こそあれ、入った学生にそれなりの教育を与え、4年間である程度の付加価値を付けて卒業させるためにはどうすればいいのか大学の構成員として等しく悩むところであり、今後の本学及び全入大学の大きな課題であると言える。

参考文献

- [1] 巨海玄道、野田常雄：大学の物理教育、17(2011)133.
- [2] 巨海玄道、猪飼秀隆：第62回九州地区大学一般教育研究協議会議事録(平成26年3月発行) p.48

数理基礎教育における学修力向上の取り組み

—大学入学時の数理の学力と意識からみた学修力向上のための課題—

【発表者】 西 誠 (金沢工業大学 基礎教育部)

1. はじめに

金沢工業大学は工学系の単科大学から工科系の総合大学として、工学部、環境・建築学部、情報フロンティア学部、バイオ・化学部の4学部制を取っている。そして、平成24年度開始にあたり、教育内容の充実を目的とした教育改革を実施するとともに、新たな分野の学生開拓を目指して、入試システムを変更した。具体的には文理融合学部として発足した情報フロンティア学部において、入試科目としてこれまで課していた数学を選択制とし、数学を受験科目とせずに受験できるようにした。このため、「数学の学力が不十分な学生や数学を必要としないと認識している学生」が多数入学している。

他方で、工学部等の数学を必須とする学部でもゆとり教育による学生の意識変化、AOなどの入試制度の多様化、受験者数の減少、学部の新設などを原因として、学力格差の拡大、学生の勉学に対する意欲格差が著しく大きくなっている。このような学力格差は大学の数理基礎教育において大きな問題となってきた。

これらの問題に対処するため、金沢工業大学では学部ごとのカリキュラム編成に加え、入学時の学力診断結果に基づく学力別クラスの導入や補充授業、個別対応などさまざまな授業工夫を行ってきた。しかしながら、学力や学習意欲の格差が授業の中ではカバーすることができないほど大きくなっている。また、学生の学修力向上のためには、単なる学習量の増加だけではなく学生の学習に対する意識の変化も必要である。

これまで、本報告者らは学生に対しさまざまなアンケートや面談による聞き取り調査を行い、授業を通じた学生の数理の理解度などを調査し、学生が数理科目に対してどのような意識をもち、どの程度の学力を有しているかを調査するとともに、学力低下の原因や学力向上のために必要な学習支援の在り方を検討した。

2. 入学時の数理の学力と履修歴

金沢工業大学では入学時に数学と英語の学力診断を実施する。図1は数学を入試で必修となっている工学部と数学が選択となっている情報フロンティア学部の学力診断の実施結果である。

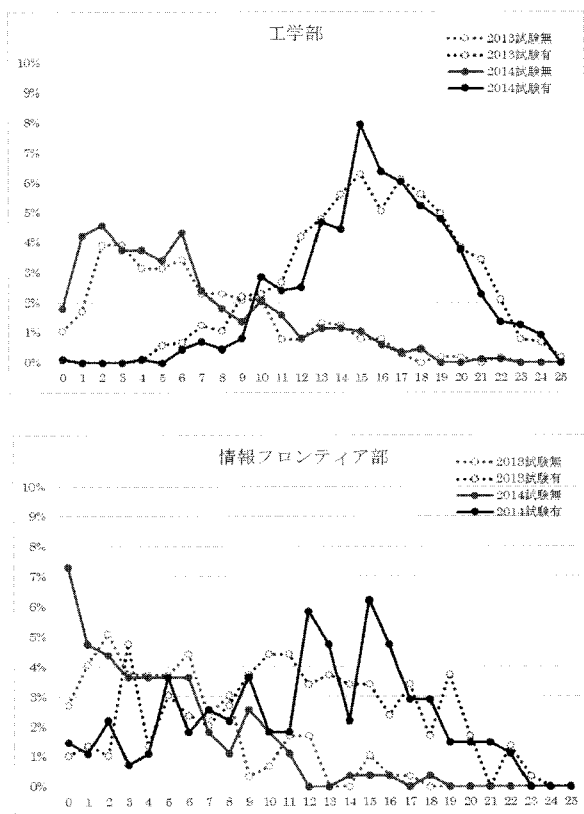


図1. 学力診断の実施結果

この図より明らかなように、数学の学力に関しては、推薦やAOなどの試験なしで入学した学生と入学試験を受けて入学した学生では、数学の学力に顕著な違いが認められる。また、情報フロンティア学部では、数学に対する学修力が極めて低い学生が多くなっている。

図2は工学部と情報フロンティア学部における高校時代の数学の履修歴をしましたものである。この図から、履修歴に関しては数II Bまでについては履修歴の割合はほとんど変化がなく、情報フロンティア学部の理解度が低くなっているのがわかる。したがって、数I A～数II Bに関しては、高校時代の履修履歴ではなく、高校時代の数学の理解度の差が学力診断の差になっていると考えられる。

3. 数学に対する意識調査

学生の数理に対する意識を調査するために入学時の学生に対し、アンケート調査や面談による聞き取り調査を行った。その結果、学生から以下のような意見を得た。

(1) わからないことをあきらめている

自分が理解できていないことがどうしようもないことだとあきらめている。そのため、何ら行動しようとしなない。

(2) いつかは何とかなるだろうという意識

とにかく、わからないことがあっても、何とかなるだろう（なんとかしてくれる）と漠然と思っている。

(3) 高校時代に勉強をあまりしなかった

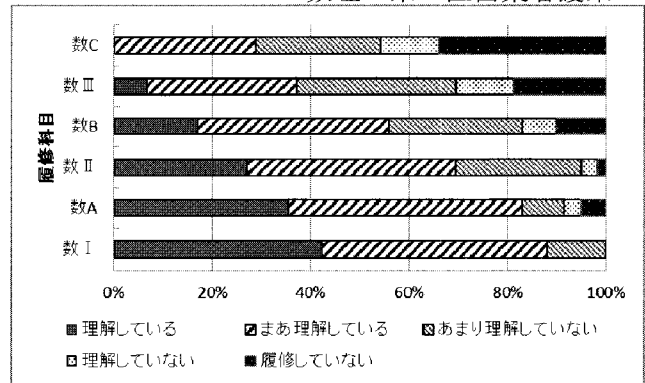
高校時代からあまり勉強や教員があまり好きでなく、数学の勉強をしていなかったの基礎的な部分が理解できていない。

(4) 勉強の仕方がわからない

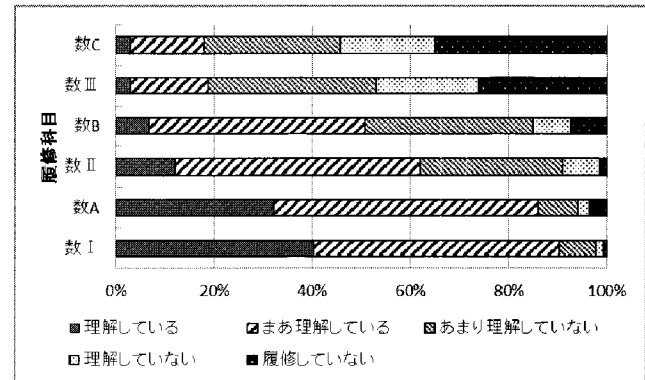
授業の内容を理解するため、勉強したくてもどのような学習をすればよいかわからない。

(5) 他の科目が忙しくて時間が取れない

他の科目に時間が取られるので、数理科目を勉強する時間がとれない。



工学部



情報フロンティア学部

図2. 数学の履修歴と理解度

これらの意見をまとめて分かったことは、学生に学習しようとする意識があっても

- ① 有効な勉強法がわからず時間を無駄に使っているため、時間の利用に対する理解度の向上が小さい
- ② 依存心が大きく、他人任せになる傾向がある、成績に関しても何とかしてくれると思っている
- ③ 人とのコミュニケーションが苦手で人に聞くことが下手
- ④ 勉強しても理解できないため、興味がわからず積極的になれない

学生が非常に多いことが確認できた。

4. まとめ

本研究は入学時の学生に対し数学の学力診断に加えアンケート調査や面談による聞き取りを行い、数学に対してどの程度の学力を有しているか、また数学に対してどのような意識を持っているかを調査した。この結果をふまえて、学生指導にどのように生かしていくかを検討した。

大学水準の数学的リテラシー教育と初年次教育の概念

【発表者】 水町 龍一 (湘南工科大学)

1. はじめに

発表者と研究グループは本年1月国際研究集会「高水準の数学的リテラシーの教育と高大の接続・移行」を行った。その議論から、大学での数学的リテラシー教育の概念枠組を明確にし、これを参照しつつ実践例を開発し効果の検証に着手することを目標としている。

本発表では検討中の概念枠組の一部と、開発中の実践例を紹介する。その上で、このような教育が普及すれば初年次教育の概念枠組にも影響が及ぶであろうことを指摘する。現在までの初年次教育やリメディアル教育の概念規定への不満を率直に述べておきたい。

2. 数学的リテラシーとその教育

数学的リテラシーとは多義的な言葉であるが、本研究においては OECD/PISA のものを採用している：「数学的リテラシーとは、様々な文脈の中で定式化し、数学を適用し、解釈する個人の能力であり、数学的概念・手順・事実・ツールを使って事象を記述し、説明し、予測する力を含む。これは、個人が世界において果たす役割を認識し、建設的で積極的、思慮深い市民に必要な確固たる基礎に基づく判断と決定を下す助けとなるものである。」⁽¹⁾ K. Stacy は「数学的リテラシーは最小限の、あるいは低水準のもの、というのは誤解」「すべての年齢、専門的知識技能のすべての水準に適応できる」⁽²⁾ と述べており、我々も PISA の定義に沿って概念を検討している。

3. 大学教育における概念的枠組

大学における数学的リテラシー教育について、以下の概念規定案を検討している。

大学水準の数学的リテラシー教育は、以下に特徴づけられる文脈、知識、能力と態度、価値をもつ教育であり、これらを明示しつつ全体がうまく機能するよう設計される。

(1)一貫した真正の状況と文脈をもつ。文脈は受講者の既有知識で理解できる主要問題を孕み、進行により問題は解明又は解決される。

(2)受講者は一定の既有知識を持つが、定着しておらず理解も不十分な曖昧な知識も持つ。主要問題の把握／理解／解決（解明）には新たな知識の習得が必要な場合がある。文脈に関わる知識情報の補充が必要な場合もある。数学的活動や反省的思考を通じて受講者自ら気づく知識もあろう。数種類の知識を区別し、それぞれに活用、定着、理解、発見を目指す。

(3)数学的思考力、数学的表現力、論理的思考力／表現力、コミュニケーション能力、問題解決能力、コンピュータ等の利用能力等の能力を育成し、自主的・自律的学習態度、反省的思考への性向等の成長を期す。

(4)文脈における主要問題の解明・解決の価値及び教育学習全体を通じて得られる受講者の成長の価値を明確にし、学習者自身、大学組織、及び社会の理解と支持を得ようと努める。

教育方法では、実情に応じて以下を考慮する。

(1)数学的活動。既有知識を活性化し、曖昧な知識の定着と十分な理解を図り、主要な問題の理解発見と解明解決を導く。演習・レポートは基より、現実世界での活動も考慮する。

(2)文脈に関する理解を充実させる活動。統計資料など文脈に関する多様な情報や知識を学習者自ら収集するよう求める。

(3)グループ活動の機会。

(4)ICT 機器の利用。文脈に関する情報の収集、計算の遂行、結果の表現、統計的分析等における補助的道具としての使用。

(5)反省的思考を促し、文章表現の機会を持つ。

評価については検討中の要素が多いが、診断的評価を確実に行う事、形成的評価を十分に行う事は当然である。

3. 実践事例の開発

発表者自身は微分積分の入門コースや線形代数の初歩という科学的状況で科目開発を行っている。発表の際にこれらに関する具体的な情報を紹介するが、前述の概念に沿った設計による教育効果を感じ取っている。もちろん理想的な概念を述べることは容易でも、実践では様々な問題への対応が迫られる。一步一步の解決、年々の向上が実現できれば良い。

4. 初年次教育・リメディアル教育との接合

上記の方法を採用すると、初年次教育やアクティブラーニングという枠組みの教育との接点を作り出される。しかし我々は受講者の知識の充実、能力の育成及びこれらに伴う態度の向上を目指しているが、知的成長と切り離された態度の変容を目指すものではない。例ではリメディアル教育の必要性がある受講者も相当数いる。関数のグラフが描けない、式の計算ができない者が何人もおり、放置すれば彼らは何も理解できず、成長どころではない。これに対する配慮を科目設計の中に含めており、補習も時に行う。しかし十分な補習は極めて困難である。一貫した意味ある文脈を持つ科目と、脱文脈的なリメディアルのコラボレーションは、良い効果をもたらす。

5. 初年次教育の概念見直し

以上のように、初年次教育、リメディアル教育、専門基礎教育という1年次教育について、アプリアリに境界を設定することは実際

には有害となる教育モデルが存在する。このようなモデルが良い結果を収めるならば、これらの概念規定や特徴づけの見直しが求められると考える。濱名⁽³⁾はアメリカの初年次教育の最近の傾向として、①正規の教育課程と教室内の学習が(1)アカデミックで認知的なアウトカム(2)心理社会的な成長、態度と価値変容、倫理的推論の両方に成果をもたらし、②教室外の経験も(1)と(2)の両方に成果をもたらすという見方が台頭しているという。半歩進んで①の中に②の要素を取り込んで設計された科目が有益なモデルになるかも知れないのである。初年次教育やリメディアル教育との協働は我々にとっては不可欠である。様々な経緯の中で出来上がった概念規定に拘るのではなく、実際に有効な教育の在り方を検討しつつ実践を積み重ね、開かれた態度による大胆な見直しが検討されることを期待する。

6. 補足

数学的リテラシー教育の一応の概念規定については、2015年1月11日に行う研究集会で発表する予定である。また、本年1月の研究集会の記録を出版準備中である。

謝辞 本発表は科研費(基盤 B: 課題番号 25282045)の助成を得ている。

文献

- (1) 国立教育政策研究所:生きるための知識と技能5, OECD 生徒の学習到達度評価(PISA), 明石書店, 2013
- (2) K. Stacy: The international assessment of mathematical literacy: PISA 2012 framework and items, Proceedings of 12th international Conference for Mathematical Education 2012, pp756-772
- (3) 濱名篤: 初年次教育の国際的動向—内容・方法と評価, 初年次教育の現状と未来, 初年次教育学会編, 世界思想社, 2013, pp.55-66

6年制薬学における初年次実験実習教育への取り組み

【発表者】 河野享子、平山恵津子、若槻 徹、北出達也（京都薬大・学生実習支援センター）

1. 問題の所在

京都薬科大学の実験実習教育の変遷を経て初年次教育における新たな実験実習科目をどのように行ったかの取り組みを報告する。

大学全入時代を迎え、近年の大学生の学力低下が問題になっており、自主的に課題に取り組む意欲が低いこと、論理的に考え表現する力が弱いことや基礎科目の理解が不十分であることが明らかになって来ている。その結果、一般教養に乏しい学生が増え、大学はこれまでの大学レベルの教育を行いたくても行えないのが現状である。

1991年大学審議会による「大学教育の改善について」いわゆる大学設置基準の大綱化が答申され、我が国の大学教育改革が本格的に始まった。本学は、初年次生に対して一般教育科目の自然科学系で開講していた物理学、化学、生物学それぞれの実習実験を1995年度になくし、専門基礎科目の補習講義（リメディアル教育）に代えた。また4年制薬学教育全体では1990年度に17単位開講していた実験実習を1995年度には9単位に縮小し、研究の実践で技能を身につけることが本当に必要な技能を身に付けることに繋がり、研究に参加することによって研究心が養われるとして、卒業研究（特別実習）単位を3単位から6単位に増加した。

1998年大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」において、競争的環境の中で個性が輝く大学構想が推進され、2001年小泉内閣誕生とともに文部科学省は「大学の構造改革方針」（遠山プラン）①国立大学の再編統合を大胆に進める②国立大学に民間的発想の経営手法を導入する③大学に第

三者評価による競争原理を導入する方針を打ち出した。それにより大学改革に4つの自由化（資金の市場化、経営の市場化、出口の自由化、入学の自由化）の流れが発生した。その結果、出口に国家試験受験資格が得られる医歯薬看護系学部は教育保証があり、薬系大学は薬剤師資格取得が最重要になった。その上、学校経営の観点から薬学は魅力的であると考えられ1990年代まで薬系大学は46校だったのに対して2010年で74校にまで増えた。その結果、薬系大学の中で競争が激化し、入学する学生の偏差値が低下するという現象が起きるに至った。また、2006年度から薬学部6年制の制度化により、近年の薬系大学を取り巻く環境は大きく変化している。

このような背景の中で本学は2006年度から、薬学4年制から6年制に完全移行することを決定した。これまで学部実験実習をサポートしていた大学院生のティーチング・アシスタント制に拠らない実習実験教育を行うため、本学は2008年4月に学生実習支援センターを設立し、6年制薬学教育で学生が科学的思考の醸成に必要な技能と態度を修得するのを実習担当分野と協力してサポートする組織として位置付けた。その結果、6年制薬学教育で各専門分野教員は担当分野の学修過程に限られるのに対し、センター教員は2年次から3年次に開講する実験実習12科目すべての学修過程に携わり実習スケジュール調整や実習器具や機器管理が一括して行えるようになった。そして、2012年度のカリキュラム改正に伴い、初年次教育の基礎演習と組み合わせる新たに実習実験を導入することとなった。

2. 初年次実験実習の構成

1995年度以来、本学学生は2年次の前期から薬学専門教育科目実習を履修している。各実習担当教員は、限られた時間に学生は実験課題の操作をすることに追われ実験器具・機器の扱い方の技能習得が不十分であると感じていた。そこで初年次実験実習科目は基礎科学実習とし、薬学の既存科目への接続教育として、多くの実習で使用する実験器具・機器を的確に扱える技能を習得することと、もともと科学実験への興味は大きいと考えられる薬学生にさらに科学的興味や探究心を刺激することの重要性を考慮した内容になるよう以下のように計画した。

①体細胞分裂期の細胞及びヒト組織の顕微鏡観察

体細胞分裂期の細胞はタマネギ種子から発根したタマネギ根から採取し、その細胞核を酢酸オルセインで染色し、タマネギ根端生長点の観察標本を作製する。双眼顕微鏡を観察者の目に合うように調節し、標本の細胞分裂期の各ステージ（間期、分裂前期・中期・後期・終期）の細胞を見つけスケッチする。また、甲状腺、肺、脾臓、肝臓などのヒト臓器のヘマトキシリン・エオシン染色標本を観察スケッチする。

②リン酸緩衝液の調製と緩衝作用の確認

モル濃度の計算を行い必要な量の試薬を電子天秤で量り、メスフラスコ等のガラス器具を使ってリン酸緩衝液を作製する。スターラーとpHメーターでそのリン酸緩衝液に強酸や強塩基を加えpHを測定しその緩衝作用を確認する。実験後にはpHの概念や緩衝作用について考察する。

③マイクロピペッターを用いたタンパク質溶液の希釈と定量

マイクロピペッターでタンパク質（ウシ血清アルブミン）溶液とリン酸緩衝液をそれぞれ指示された量を量り取り、混合して種々の濃度のタンパク質希釈溶液を調製する。分光光度計で調製したタンパク質希釈溶液の波長

280nmの吸光度を測定し、濃度と吸光度の関係を考察する。また、濃度既知のタンパク質溶液の吸光度測定により検量線を作成し、濃度未知のタンパク質溶液の吸光度から濃度を算出する。

当科目は本学に着任して担当実習科目がない臨床腫瘍学分野（吉貴達寛教授、飯居宏美助教）と細胞生物学分野（藤室雅弘教授、賀川裕貴助教、渡部匡史助手）教員が担当した。これらの分野教員と共に上記3つの実習実験内容について詳細な打ち合わせを行い、実習書は基本的な注意事項「実習を始めるにあたって」や実験器具・機器は図を入れて名称や機能説明、各機器操作法、各実験操作は箇条書きで記載し、順番に読み進めれば実験が出来るものを作成した。

3. 基礎科学実習の実践

1年次生360名を4つのグループに分け、実習は4回実施した。実施に当たり器具・機器の数に限りがあるため、90名の学生をさらに3班（Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ班）に分け（各班30名）、専門分野教員3名がそれぞれ各項目①～③を担当し、顕微鏡観察と分光光度計操作（タンパク質溶液の定量）にセンター教員1名づつがサポートする形で実習を行った。また、実習の初日には安全に実験に取り組む態度、身だしなみ、実験器具の扱い方と基本操作について、最終日に実験結果の取り扱い方と実験レポートの記載についての講義をそれぞれ1時間程度行った。

実習終了後聞き取り調査を行った。実習1日目が3～5講時（13:30～18:30）、2日目が4～5講時（15:15～18:30）、3日目が3～5講時（13:30～18:30）の3日間という期間での実施は短く過密なスケジュールであったが、学生の満足度は高かった。「器具の使い方がよく理解できた」「高校では精密な測定をしたことがなかったので経験出来てよかった」等であった。今後、実習内容や実習評価法等の改善に向けて検討を行いたい。

初年次教育における多面的教育活動を通じた医療人育成の検証

【発表者】 野澤直美、木村道夫、安田高明、渡辺博、都築稔（日本薬科大学）

薬科系大学は10年で28大学増加し、現在は74大学となっている。入学時における医療人を指すという意識や学力の格差は大きい。その基盤づくりは多くの大学と同じ初年次にあるとしている。本学の初年次教育における多面的な教育活動を通しての初期の段階の医療人育成について検証する。

1 本学の初年次教育の指標

初年次における教育活動は、各大学・学部によってその方法は様々である。本学では指標を明確しその指標に位置づいて教育活動を行っている。このことは、学生にとっても教職員にとっても効果的な教育が展開できることになる。次に現事業を指標ごとに示す。

①人間関係の構築

人間関係づくりの基本はコミュニケーション能力の育成にある。チーム医療という観点からも強く求められている。

- ・入学前教育(スクーリング)期間中のグループエンカウンター
- ・学年集会における連帯感の育成
- ・環境美化活動を通じた奉仕と協働の醸成等

②医療人としての意識の醸成

薬学部志望ということではあるが、その意識の格差は大きい。早期の意識の醸成がモチベーションを高めていくためには欠かせない。

- ・早期体験学習(講話・病院や薬局での研修)
- ・都内の医学部と連携した人体解剖研修等

③科学リテラシーの醸成

全教育課程の中で醸成されるものであるが、日常生活の中で、科学や技術に親しみ関心を持たせサイエンスコミュニケーターとしての医療人を育てることは大切である。

- ・国立科学博物館とのパートナーシップの提携による教育活動等

④基礎学力の定着(専門教育への接続)

最も重要な指標であり、ドロップアウトする学生や精神的にも悩みを抱える学生のほとんどの原因はここにある。

- ・学力養成プログラムの実施(数学・物理・化学・生物・英語)による基礎学力の定着と履修不足問題の解消の重視

- ・関連教科授業の参観による教科の接続重視

- ・FD(授業評価)に基づく授業方法の改善

- ・SA(TA)の導入、補習・小テストの実施等

⑤自律的・自立的大学生活への支援

- ・アドバイザーによる定期的面談
- ・学生カルテの導入
- ・家庭との連携(保護者ニュース・保護者面談会の充実)

2 主な事業の内容と評価

指標に位置づけられた主な初年次事業の評価を次に示す。

(1)入学前教育(スクーリング)

人間関係づくりのスタートとしてスクーリングは重要な要素を占めている。全員を対象とし3期に分けて主に3日間実施している。「薬剤師に向けて」、「大学での学び」等のガイダンス、また、「グループエンカウンター」を3日間(330分)実施している。グループエンカウンターは、「聞く」「考え」「書く」「発表」という流れで、教養教育センター教員全員によるファシリテーターで人間関係づくりを重視したプログラムとしている。

平成26年度入学者に対する3期にわたるスクーリング全体では次のような結果が得られている。例年通りの高い評価となっている。

スクーリング全体の満足度	95.9%
グループエンカウンターの満足度	92.6%
スクーリングを通して入学後のやる気度	94.1%

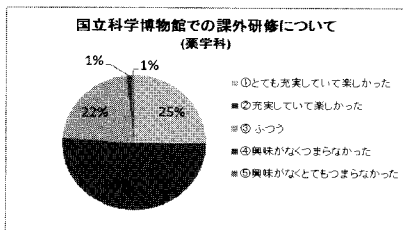
グループエンカウンターの内容
 ガイダンス(20分)→自己紹介(20分)→インタビュー(35分)→ペアトーク(35分)→課題レポート作成と発表(40分)→「先輩の話」(80分)→私の再発見(50分)→「感想と決意表明」(50分)

(2)早期体験学習

入学時の医療人としての意識は様々である。「給料やステータスが高い」、「親に言われたから」、「医学部を目指せなかった」、また、「入学すれば薬剤師に確実になれると思っていた」その意識度は様々である。4月~5月の早期体験は職場見学や医療人による講演など1ヶ月半にわたり実施している。80%の学生が役立ったとしている。意識の醸成という点では極めて効果が高い。

(3) 国立科学博物館とのパートナーシップ

科学リテラシーの醸成と人間関係づくりにも視点を置き、平成26年度国立科学博物館とパートナーシップを提携、4月当初全員で国立科学博物館に出向き展示ガイダンス、授業利用のガイダンス、薬学や基礎科学に関する指定展示学習を実施した。76%の学生がこの研修を「充実し楽しい」としている。1年間、学生の入館は無料となる。今後、授業での活用、企画展・特別展などの勧めを通して、



科学リテラシーの醸成の環境づくりを構築させる。

(4)基礎学力の定着

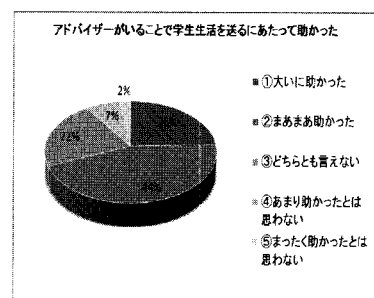
最も重要な組織的・教育的な総合事業である。入学時における学生の基礎学力は極めて高くなってきている。ここ5年間の入学時における「基礎学力テスト」(同一問題で調査)でみると、化学17.7、数学13.6、英語8.3点伸びている。入学して2ヶ月における学生の家庭での学習時間を比較すると46%の学生が高校時代より学習時間が増え、34%の学生が減ったとしている。学習時間が増えたと

している割合は基礎学力試験の上位者で16%、下位者で30%となっている。下位の学生に学習時間が多くなっている傾向が高い。多くなった理由は「薬学部だから」が最も多く、減った理由では「通学が遠い」が最も多い。また、成績上位者で学習時間が減ったという割合が22%で、下位者の12%を上回っている。初年次教育によって上位者のモチベーションが下がるといった課題が見えている。

(5)アドバイザーによる定期的な面談

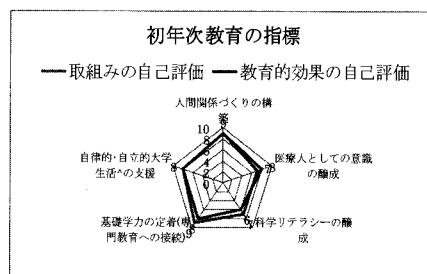
自律的・自立的大学生活への確立は、アドバイザーのかかわりが初年次は必要と思われる。

アドバイザーとの定期的な面談がいかに効果的であるかがうかがえる。70%の学生が「学生生活を送るにあたって助かった」としている。



3 多面的教育活動の検証

教員の自己評価では、学習時間や理解度の面から「基礎学力の定着」が「取り組み」を下回っている。学生の質の向上に向けて解決すべき課題が見える。また、医療人の意識の醸成では、薬学ということもあり、取り組み



以上に成果が上回るという自己評価となっている。

一方で、年々、入学者の質が向上しているものの、過去3年間における1年次終了時の初年次教育の評価は低下してきている。今後、初年次教育の内容を含めた総合的な検討が必要と思われる。入学者の学力差、意識の差が大きいだけに課題は多い。

(参考) 日本薬科大学における初年次教育の取り組み

(H26.2.20 日薬研究会)

初年次教育における PBL の導入

—学習の動機づけとジェネリックスキルの養成—

【発表者】 杉田一真 (産業能率大学 経営学部)

初年次教育における PBL (Project Based Learning) 導入について、PBL をいかに学生の学習動機に結びつけるか、限られた講義時間の中でどのように知識・スキルの習得と活用をプログラム化して高い学修効果をあげるかについて、本学の実践事例 (経営学部基礎ゼミ) を踏まえて報告する。また、PBL を専門知識の統合の場としていかに機能させるか、学修成果をどのように測定・分析して授業改善につなげるか、複数教員が担当する科目において PBL をどのように機能させるかに関する試行的取組みについても紹介する。

1. 基礎ゼミの位置付け

基礎ゼミは、1年次の必修科目で、週1回、14回×前後学期 (年間28回)、1クラス約30名、20クラス20名の担当教員によって実施される初年次教育の中心科目である。

2. プログラム改訂

2014年度は、基礎ゼミのプログラムを全面改訂した。改訂のポイントは、(1)基礎的なアカデミックスキル (BAS^{*1}) に加えてジェネリックスキル (GS^{*2}) を養成すること、(2)スキルの習得とともに活用を意識したプログラムを編成すること、(3)学修成果の把握と授業改善の連動を強化することであった。

*1 BAS: Basic Academic Skills

*2 GS: Generic Skills 専門に関わらず、社会で求められる汎用的な能力・態度・志向のこと。社会人基礎力 (経済産業省)、学士力 (文部科学省中央教育審議会) は定義や整理法が異なるのみで同様の力を示すものとする。

3. BAS と GS の同時養成プログラムの開発

プログラム改訂のポイント(1)に関して、基礎ゼミは従来、基礎的なアカデミックスキル

の養成を中心に行っていた。本プログラム改訂により、これにジェネリックスキルの養成が加わった。そこで、限られた講義時間の中でどのように両者をプログラム化していくかが問題となったが、両者の重なり合いを検討し、両者を同時養成できるプログラムを開発することで解決を図った (図表1参照)。たとえば、基礎的なアカデミックスキルとしてのライティング (レポート作成) の演習の一環として、ジェネリックスキルの構想力のトレーニングを組み込むなどである。

【図表1】BAS と GS の同時養成

BAS		GS	
資料検索	リテラシー	情報収集力	
文章読解, 計算		情報分析力	
		課題発見力	
要約		構想力	
レポート, プレゼン		表現力	
		実行力	
	コンピテンシー	対課題力	課題発見力
			計画立案力
			実践力
フィールドワーク		対人力	親和力
ヒアリング			協働力
グループワーク			統率力
		対自己力	感情制御力
			自信創出力
			行動持続力

4. 初年次 PBL の導入

(2)に関しては、初年次から PBL を導入することで解決を試みた。PBL に期待される効果は、(a)学習への動機づけ、(b)思考力の活用、(c)知識の活用がある。大学入学直後に1泊2日で実施されるオリエンテーションキャンプと基礎ゼミを連動させ、オリエンテーションキャンプにおいて(a)学習の動機づけ、前学期 PBL で(b)思考力の活用、後学期 PBL で(c)知識の活用を目的に、初年次に計3回の PBL

を実施することにした（図表2参照）。

【図表2】初年次PBLの位置づけ

		動機づけ	知識・スキルの習得	思考力の活用	知識の活用
オリエンテーションキャンプ		PBL #01			
ゼミ基礎	前期		BAS GS	→ PBL #02	
	後期		BAS GS	→	PBL #03
実務教育科目など			専門知識	→	

初年次PBLの設計意図は図表3の通りである。学生に対して各PBLの意図を示し、思考力の活用や知識の活用のあることを明示することによって、PBLがより一層有効に機能する。

【図表3】初年次PBLの設計意図

	設計意図
第1回PBL オリエンテーションキャンプ	現役の企業担当者から直接課題提示を受け、課題に取り組むことで、経営課題の解決の難しさ、知識の不足を実感し、経営及び経営学に対する興味関心を喚起する。
第2回PBL 前学期	学習した情報収集力や計画立案力等を総合的に活用して課題に取り組み、 <u>思考力の活用</u> について実践的に学習する。また、改めて専門知識習得の必要性を実感し、専門教育科目に対する興味関心を喚起する。
第3回PBL 後学期	養成したジェネリックスキルに加えて実務教育科目等で習得した知識を活用して課題に取り組み、 <u>思考力と知識の統合的な活用</u> について学習する。また、専門教育科目における高次のPBLに備える。

2014年度、全3回のPBLの課題は、いずれも神奈川県横浜市に立地する高級ホテルの「ウェディング事業の戦略・施策」に関するものである。ホテルの副総支配人や事業担当者から直接学生に課題を提示いただき、学生の発表を受けて講評をいただく。現役の企業担当者に直接学生に課題提示・講評を行っていただくことは、学習動機づけにおいて非常に重要である。

5. 学修成果の把握と授業改善

(3)については、1年次および2年次（または3年次）にPROG (Progress Report On Generic Skills) テスト*3を実施し、ジェネリックスキルの伸びを測定することとした。そして、期待通りの学習効果をあげていないプログラムを洗い出し、改善を図る。2013年度、3年生全員にPROGテストを実施し、1年次の結果と比較検証を行った。その結果、基礎ゼミにおいてグループワーク等を積極的に導入しているにもかかわらず、期待していたほど協働力が伸びていないことが分かった。この原因は、学内の友人同士（親密圏）のグループワークを繰り返し行っても社会で求められる協働力は養成されにくいことにあると考えた。そこで、前述のように2014年度の基礎ゼミのプログラム改訂で、フィールドワーク等において学外（公共圏）と接触を持つPBL課題を導入した。

*3 河合塾とリアセックが共同開発したGSの測定テスト

6. 複数担当教員によるPBLの実施

PBLは、担当教員の指導力によってその学習効果に差が生じてしまうおそれがある。そこで、合同クラスでの課題提示・発表・講評、ティーチャーズガイドの作成・共有、担当者会議の実施、ワークシートの統一、同一授業曜日の教員相互の補助、学生の活動（視察）状況の一元的把握などの工夫を行い、教育の質の保証に努めた。

7. 今後の課題

BPLは担当教員の負担の重い教育手法である。また、毎年、入学生像は変化し、社会から求められる知識・スキルも変化する。今後、組織力によって担当教員の負担をいかに軽減し、学生指導に集中できる環境を整えるか、また、学生の学修成果の測定・検証のみならず、社会からの要請の変化を捉え、いかに柔軟に対応していくかについてはさらに検討を要する。

「高校訪問」フィールドワークを通じた初年次セミナーの試み

【発表者】 有田 亘 (大阪国際大学)

1. はじめに

大阪国際大学人間科学部心理コミュニケーション学科において、セミナー形式授業のアカデミックスキルの修得を目指して開講されている「セミナーⅠ」では、単位取得要件となる学期末の共通課題として自由研究レポートの提出が学生たちに課されている。その一環として実施した「高校訪問」^{※1}の内容と、その初年次教育および高大連携に関する意義について以下に報告する。

2. 方法

「セミナーⅠ」受講学生のうち、希望者に対して、次のような手順で自分の出身高校への訪問を準備・実行し、また報告するという課題を課した。^{※2}

(1) 本学に入学して楽しかった・おもしろかった事柄や、自らの成長を感じた経験などについて、出身高校の元担任や部活動元顧問などの教職員、あるいは後輩生徒を読者として想定したレポートをA4・1枚で作成する。それは学生にとっては自らの進学先である大学の、ある種手作りの案内パンフレットのごときものになる。

(2) そのレポートを持って、出身高校を訪問する。その際、事前に課題の趣旨を説明した上で高校側の許可を得る。レポートを資料に用いながら、元担任や後輩などに自分の大学および大学生活を簡単にプレゼンテーションする。そのときの高校側の人々の反応がどのようなものだったかを簡単なフィールドノートに書き留めたり、可能なら写真に収めたりして記録しておく。

(3) 訪問の様子を報告書をA4・1枚のレポートとしてまとめる。それを資料として用いながら、セミナーⅠで発表報告する。

3. 意図

このような課題を初年次生に課すことは、「高校から大学への過渡期における新生活への適応」という観点から計画されたものである。

大学入学直後の1年次生は高校生活から大学生活への移行期を過ごしている。その最中のセミナーⅠでのこうした課題は、学生が自分自身の社会的な立ち位置を見つめ直し、位置づけ直す内面的作業に資することだろう。

また、大学入学直後は新生活に溶け込めず、以前の生活を懐かしむ学生も多い時期である。そうした学生への出身高校への訪問を、むしろ大学側から積極的に推奨することは新生活への適応に一定の効用を持つと考えられる。

それゆえ、このフィールドワーク課題は、以下の二つの方向性を持つように設計されている。

(1) 出身高校への大学生生活報告。「高校訪問」をする学生は、自分の入学した「大学」ではなく、「大学生活」の報告を促される。新入生はまだ大学というもの自体については十分に理解できていない状態にあるだろうが、日々の生活の中では新たな経験をさまざまにしている最中にあるはずである。そうした大学生生活の充実を卒業生が報告に来れば、出身高校側としても教育の成果を確認できて安心もするし、うれしいものだろう。一方で、大学側も、新入生活がうまくいっていることの報告はひとまず大学教育の入口部分の成功を意味している。そしてなにより学生自身にとって、

自分の大学生生活を母校に報告できることは誇りとなる経験である。

(2) 大学への高校生活報告。学生からの報告は、学生と知り合ったばかりの大学教員、あるいは同じセミナーの学生たちにとって、報告者学生の出身高校で生活、特にその場での人間関係についての有益な情報となるはずである。また、それは単にその学生の高校についての情報というよりも、「その学生の大学生生活についての情報をもたらされた高校の反応」の情報となっている。それが過渡期の新生活における教育に有益であることは間違いない。

4. 事例と結果

本発表では、「高校訪問」を行ったNくん、Mさん、Hさんの事例の概要を紹介する。NとHは学生が個人で出身高校を訪問した事例、Mは学生がチームを組んで、リーダーの出身高校(本学附属高校)を訪問した事例である。

Mにおいては、教員も訪問先高校に同行して高校生たちへのアンケートを実施し、簡易な効果測定を行った。しかしより貴重な質的データを与えてくれているのは、学生たちが課題の中で作成する訪問報告書のレポートである。そこには学生たち自身の経験に基づいた具体的なエピソードが彼ら自身の言葉で語られており、それはありがちな入試パンフレットの学生生活のページよりも読者の目を引きつけるものになっている。

また、そうした報告書の作成や、訪問のためのプレゼンテーション資料の作成に学生たちがかけた時間や修正の回数は、初年次セミナーの授業で課されることの多いアカデミックライティングの訓練を主眼とした「調べもの」よりも明らかに多かった。自己表現能力の涵養は初年次教育において重視されるものの一つであるが、アカデミックライティングが不得意な学生でも、こうした自分の近況報告的な自己表現課題には非常に意欲的に取り組むことが示されたように思われる。

5. 考察と今後への課題

高校生による大学訪問(たとえばオープンキャンパス訪問など)は今日多くの高校で行われている授業課題である。またNPOが主体となって大学生が高校に訪問授業を行う取り組みもすでになされている。^{※3}しかし大学の授業として、学生が高校を訪問することはあまりない。その一方で、大学教員の高校訪問は多くの大学で行われているが、効果を上げているとは言いがたい状況がしばしば報告されてもいる。

しかしひとたび大学生の「高校訪問」が実施されるや、大学側にも、高校側にも、また学生や生徒たちにも高評価を得られることがわかった。その際、学生が自らの母校を訪問することは重要である。大学初年次という、ボランティアやキャリアへの意識もまだ必ずしも確立していない過渡期に、学生が自分の知っている二つの学校を往復しながら自らを見つめ直すことの教育的意義を強調しておきたい。今後はこの試みをより体系化して、効果的なものへと洗練させてゆくつもりである。

注

※1 本発表で「高校訪問」と括弧付きで呼ぶものは、大学生が授業の一環として自らの出身高校を訪問することを指し、大学教職員が入試広報活動の一環として行う一般的な高校訪問とは区別される。

※2 課題に際しては、別の選択肢も設け、自発的に希望した学生にのみ「高校訪問」を行わせるように配慮した。また、学生が訪問を希望したとしても、大学または高校側の都合で実現しなかったケースもあった。結果的に、「高校訪問」に取り組むことのできた学生は今のところ少数にとどまっている。なお、こうした「高校訪問」は、高校在学当時の後輩たちと直接交流できる大学2年次生までの初年次教育の段階で行うことが肝要であることも付け加えておきたい。

※3 たとえば上阪徹『カタリバ』という授業——社会起業家と学生が生み出す“つながりづくり”の場としくみ』(英知出版 2010)に紹介されている活動など。

学修観タイプによる学生対応

—論点のずれた批判にいかに対応するか—

【発表者】 河住有希子、たなかよしこ、梅谷篤史（日本工業大学）、野崎浩成（愛知教育大学）

1. はじめに

18歳人口の約半数が大学に進学し、学生の多様化が進む現在において、大学教育の質を保障し生涯学び続ける人材を育成するためには、学生が自分自身を理解し、自らを教育する自己教育力の育成が欠かせない。

しかし、大学生は多くの葛藤を抱えながら大人へと成長する途上にあり、自己理解は短期間の教育によって成し得ることではない。学業等が思い通りに遂行できないときには、自己省察をするのではなく、教員をはじめとする他者に原因を求めることもあり、その言動は、教員にとっては「論点のずれた批判」である場合も多い。このような学生には教育的配慮を持った対応が必要であるが、特に学生が感情的になっている場合にはどのような対応が適切かの判断が難しい。

そこで、本発表では学修観(たなか他,2013)に関する調査の結果に基づき、学生の自己認識と学びの状況、学生から挙げられた批判的コメントを対照し、「論点のずれた批判」をどのように解釈し対応するかを検討する。

2. 学修観に関する調査

学修観調査は、学生が自分自身をどのように捉えているかの指標となるものである。市川の学習動機・学習観(堀野,市川 1997)と小塩(2002)の精神的回復力の3つの質問紙から構成され、反転項目を含む81問(5件法)の質問紙によって行われる。調査結果は「考えようとする力」「行動しようとする力」「認められようとする力」の3因子の高低(H/L)と、それらを構成する13因子のバランス(レー

ダーチャート)によって示される。調査結果を表示する「個票」には、入学時に行った基礎学力調査(日・英・数)の結果も表示することもできる。

3. 学修観から見る学生の状況

本調査は2013年秋学期に開講された理数系専門基礎科目の履修登録者74名(学修観調査未実施の6名を含む)を対象に行った。学修観は3因子のH/Lの組み合わせ(8タイプ)を用い、さらに日本語テストの結果(中1以下~高3以上)も参照した。

3-1 学修観と批判的コメント

学生のコメントは様々な時期に得られるが、本調査では中間テスト実施時のアンケートに書かれたものを分析対象とした。アンケートでは、試験対策に関する選択式の質問項目(5項目)のあと、「その他、ぜひ主張したいことがある・ない」という項目と自由記述欄を設けた。教員や授業への要望の聞き取りを目的とした調査ではなかったが、コメント欄に記述された14件はすべて批判的コメントであった。履修者の学習者特性とコメント記入者の日本語力を表1に示す。

(表1) コメント記入者の特性と日本語力

特性	人数	コメント記入者の日本語力
HHH	1	
HLH	18	高3以上(4) 高2(1)
LHH	1	
LHL	1	中3(1)
LLH	25	高3以上(2) 中3(2)
LLL	10	高3以上(1) 高1(1)
	74名	コメント記入者14名

コメントの内容を日本語力から見ると、日本語力が高い学生は教員の授業進行方法、配付資料に対する批判が多く、日本語力が低い学生は「ついていけない」「全く分からない」など自分自身の状況に関するコメントが多い。

また、特性から見ると HLH の学生は、答えを自分がよく分かるように教えてもらえなかったというコメントであるが、LLL で且つ日本語力が高い学生には、自分自身の勉強方法を内省し記述するコメントも見られた。

3-2 学修観と学びへの取り組み

コメント記入者はほぼ全てが、「行動しようとする力」が L の学生であった。その中で唯一「行動しようとする力」が H であった学生は、科目担当教員や学内の学習支援部署に質問に行くなど、課外でも主体的な学習行動が見られた。コメントには、学習支援部署への批判的な意見が書かれていたが、自分の努力に対して十分な支援が得られなかったことを伝えるための記述が、日本語力不足のために批判的な表現になったものと考えられる。

3-3 学修観と成績評価

学期末評価とコメント記入者の状況を表 2 に示す。

(表 2) 学期末評価とコメント記入状況

評価	人数	コメント記入者
AA	5	1 名 (3-2 の学生)
A	8	
B	20	4 名
C	14	6 名
D	13	2 名
/	14	1 名

表 2 を見ると、批判的コメントを記入していても、学習に必要な行動を起こすことができた学生は高評価を得ている。そして「行動しようとする力」が L の学生は、期末テスト未受検 (スラッシュ) を含め、成績下位群に集中している。

4. 学修観から考える学生への対応

調査の結果、批判的コメントは、「行動しようとする力」が低く、日本語力が高い学生に多いことが分かった。そして、成績評価の結果からは、批判的コメントを記述した学生の多くが、学ぶために必要な学習行動を最後まで起こさなかったことが推察される。これらの学生が、授業で与えられた課題を「こなす」だけでなく、自分に必要な学習行動を考えるようになるためには、「他者に原因を求めている限り、自分自身の結果には結びつかない」という、失敗の経験も必要であろう。

批判的コメントを聞き入れる、あるいは言わせないという対応は、ある面では学生の成長を妨げるものともなる。ゆえに教員は聞くべきコメントとそのまま見守るコメントを見極めた上での対応をすることが必要であろう。

本研究で使用した学修観調査の結果は、教員が学生の状況を知る一つの手がかりとなる。また、調査結果と教科学習の成果を照らし合わせての面談等によって、学生が自己省察する機会を作ることも可能であり、今後もさらなる運用の可能性を模索していきたい。

参考文献

- (1)小塩真司、中谷素之、金子 一史、長峰伸治(2002)「ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作成—」カウンセリング研究、Vol.35, No.1, pp.57-65
 - (2)堀野緑、市川伸一(1997)「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」教育心理学研究 Vol.45, No.2, pp.140-147
 - (3)たなかよしこ、山川広人、三宮秀樹、河住有希子、野崎浩成、小松川浩(2013)「学修観ポートフォリオを用いた自己教育力育成-面談とその効果-」教育システム情報学会研究報告 28(2), pp.55-60
- 本研究は科学研究費 基盤研究(C)「学生の自己評価に基づいた個票による継続的自己教育力育成支援システムの開発と評価」(研究課題番号 25330414)の助成を得て行われています。

学修観からみた学力の伸長

—英語とプログラミング言語—

たなかよしこ 河住有希子 勝間田 仁(日本工業大学) 武藤伸司(東洋大学) 小山義徳(千葉大学)

1. はじめに

大学教育の質保証は、今日大きな課題である。大学での4年間で、何を、どのくらい、教えるかというカリキュラムから、何を、どのくらい、どのように、学生が学ぶか、という視点が求められている。学生を主体として、学生が大学で学び、身につけることを保証するのは、相当困難な課題である。

表1 学力をどう捉えるか(市川)

	測りやすい力	測りにくい力
学んだ力	知識 (狭義の)技能	読解力・論述力 討論力・批判的思考力 問題解決力・追求力
学ぶ力		学習意欲・知的好奇心 学習計画力・学習方法 集中力・持続力 (教わる、教え合う、学び合うときの)コミュニケーション力

その困難さは、大学に来る学生が多様であり、全ての学生が表1の「学ぶ力」を持ち、大学生としてのレディネスができていないわけではない、ということにある。ユニバーサルアクセス型になろうとしている大学教育機関においては、多様に学生を受け入れることは、避けられない事態である。

結果、学生が「学ぶ」ことを保証するためには、入学者の「学ぶ力」を知り、一人ひとりの学生に応じた教育・環境が必要となると考えられる。

2. 基礎学力調査の実施

筆者は、2003年から入学者の日本語力調査に関わってきた。また、本調査を実施した大学では、2001年度から基礎学力調査として、数学・英語・日本語力を測定している。数学

は高等学校までの指導要領範囲として、式の展開・整理、因数分解、方程式、2次関数とグラフ、2次方程式と2次不等式、三角比、三角関数、正弦定理・余弦定理、指数・対数、極限、微分・積分、ベクトル、行列の40問からなる。英語として、外国語学習能力を問う問題5問、日英語の違い、屈折語としての特徴、孤立語としての特徴などを問う問題からなる25問である。日本語については、IRT(国木応答理論)に基づいた語彙力を中心とした学力との相関が高いテストを利用している。

筆者の所属する機関では、2001年からこれらの調査を実施しているが、入学者全体の測りやすい力としての学力構造に大きな変化はないが、学習意欲のなさ、修学の継続に対する意欲の低さなどが懸念された。そこで、学修支援センターなどで、修学状況が良くない学生に対して面談を重ね、学生の学ぶ力として、学習意欲(動機)、学習方法(学習観)、持続力(精神的回復力)に着目し、調査も入学時に行うことにした。

3. 学生の学ぶ姿勢をするための学修観

入学者を対象に、学習動機、学習観、精神的回復力の尺度を用いて自己評価をさせた。

表2 8タイプ学習者特性【学修観】

H 高い L 低い	考えようと する力	行動しようと する力	認められよう とする力
TYPE1	H	L	L
TYPE2	L	H	L
TYPE3	L	L	H
TYPE4	H	H	L
TYPE5	L	H	H
TYPE6	H	L	H
TYPE7	L	L	L
TYPE8	H	H	H

その結果から、3つの要因として「考えようとする力」「行動しようとする力」「認められようとする力」と名づけた。この3つの要因を学習者特性と呼び、平均から上/下のスコアで、H/Lと表示し、8タイプとした。

4. 学習者特性の8タイプと学力

4-1 英語のクラス分け

入学時の学力調査の結果から、英語の習熟度別にクラス分けを実施し、平均点のクラスで授業を実施した。実施したクラスでの英語力の進捗を測ることで、どのような学習者特性を持っている学生が、伸びたかを見ることにした。

4-2 プログラミング演習

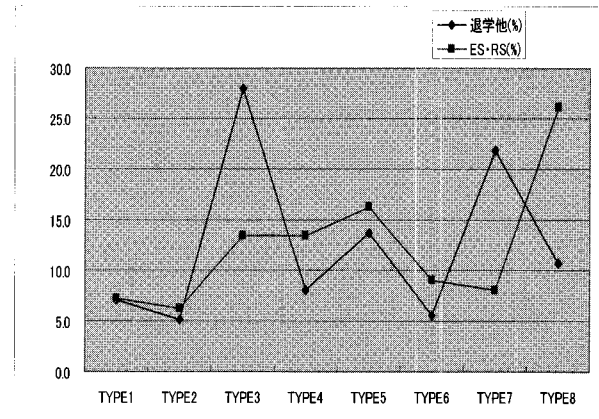
情報工学科の学生の必修科目としてプログラミング演習がある。全学生が同一教室で一斉授業を受け、その進捗状況によって適宜クラス編成を行う授業を実施した。クラス分けには統一したテストを用いて、課題の難度に応じてクラスが変更される。このようなクラス編成では、どのような学習者特性を持っていることが優位に働くかを見ることにした。

5. 結果と今後の課題

いずれの授業でも、問題を抱えた学生がいた。その学生は、入学時の自己評価で3つの力全てについての自己評価が高い、HHHタイプの学生で、学力調査の結果が思わしくない(平均以下)の学生は、ドロップアウトしがちであることが分かった。学生自身が、自分は高い学習意欲で、行動していて、考えた上で、人に認められたいと思っているのに、実際には、学力が獲得されていない、という自己認識と評価が一致しない学生の場合である。LLLのタイプでは、自己肯定感が低いにもかかわらず、学力が高い学生は顕著な伸びを見せた。しかし、LLLタイプにおいても、学力が顕著に低い学生については、学習に困難さを見せる結果となった。

これは、筆者の大学での以前の調査結果でも、入学後の成績が優秀なES・RSという学生と退学者との比較でも、表3のようにLLLには顕著な傾向が見られる。

表3 退学者・休学者とES・RS(成績優秀者)の割合の比較



これらのことから、学習者特性のタイプによって効果的な指導は何かを今後検討したい。

本研究は科学研究費基盤研究(C)「学生の自己評価に基づいた個票による継続的自己教育力育成支援システムの開発と評価」(研究課題番号 25330414)の助成を得て行われています。

参考文献

- (1) 市川伸一(2004)「学ぶ意欲とスキルを育てる一いま求められる学力向上策」、小学館、p.19
- (2) 馬場眞知子、田中佳子、有賀幸則、小野 博(2003)「日本語リメディアル教育 一日本語文章能力開発演習の試行と成果の検証一」、メディア教育研究、vol11、P 27-38
- (3) 小塩真司、中谷素之、金子 一史、長峰伸治(2002)「ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性 一精神的回復力尺度の作成一」カウンセリング研究、Vol.35, No.1, pp.57-65
- (4) 堀野緑、市川伸一(1997)「高校生の英語学習における学習動機と学習方略」教育心理学研究 Vol.45, No.2, pp.140-147
- (5) 三宮秀樹、山川広人、田中佳子、小松川浩(2013)「eポートフォリオと連動した振り返り支援システムに関する研究」、教育システム情報学会
- (6) 田中 佳子、田中 隆治、有賀 幸則、河住有希子(2012)「高等教育を支える思考の道具としての初年次教育」日本工業大学研究、41(4)、p131-136

つまずきの地点を知る

—効果的な指導の為の教員・学生間の情報共有と学習意欲を引き出す授業運営の試み—

【発表者】 中山 千佐子（東海大学）

1. はじめに

英語や数学のように中高での積み重ね学習が必要な科目の場合、大学入学時の学生の習熟度には大きなばらつきがある場合が多い。東海大学情報通信学部（高輪校舎）でも、一般入試、推薦入試、AO入試などさまざまな審査基準により学生が入学してくるため、上は留学生や帰国子女、下はごく基礎からやりなおさなければならない学生まで、その英語力には大きな幅がある。その多様さに対応するため、2008年の学部開設以来、英語授業は習熟度別に8レベルに分け実施してきた。

レベル別授業によって、どの学生も自分に適したレベルで授業を受けることができ、効果を上げてきたが、検討すべき課題もまだ残っている。そのひとつが、最下位レベルクラスの単位取得率の低さである。英語クラスは、学習習慣を定着させるという初年次教育の機能の一環を果たすため、遅刻、欠席、宿題忘れを厳しく律しているが、最下位クラスでは、指導の努力にもかかわらずなかなか改善がみられない。また、欠席が続き、期末テストを受けることなく不合格になってしまうケースもある。英語履修を途中で放棄する学生は、実は大学生活そのものになじんでいないケースも少なくない。つまり、英語だけでなく、大学自体に来ることをやめてしまい、ひいては退学につながる場合もみられる。

英語授業は少人数クラスで行うため、学生と教員の距離が近く、英語教員の声かけによって大学での学習に前向きに取り組む意欲を育てることができると考えられる。そこで、2014年春セメスターに、1年次必修英語にお

いて、新しい試みをいくつかおこなった。本発表ではそれらの試みについて報告する。

2. 2013年度までの必修英語

習熟度別レベル分け授業といっても、科目名称は同一である。そのため、まったく違う内容・評価基準を用いるわけにはいかないとこの見解のもとに、2013年度までは以下の方針で授業を運営していた。

(1) 教科書

すべてのレベルで同一の教科書、あるいはシリーズものの2レベルを使用する。

(2) 補助教材（プリント）の使用

教員は、テキストの内容を担当クラスのレベルに合うようにアレンジし、それをプリントに作成して配布する。たとえば、下位レベルであれば、文法説明を加えたり、やさしい語彙やよりシンプルな構文を用いたエクセサイズを補足したりする。

(2) 統一試験

学期末には、テキストで扱った題材、および文法事項から統一試験を出題し、評価の一部とする。

この方法で授業を運営した結果、検討すべき課題がみつかった。

まず、自分の担当する学生のレベルに適したプリントを作成することに多大な労力と手間がかかる。特に新任の非常勤教員は、学生の能力を把握するまで時間がかかり負担が大きい。次に、統一テストの範囲をカバーしなければならないため、下位レベルでは指導内容に無理が生じ、効率的な指導が行えない。

3. 2014年度春セメスターの試み

教員の負担を減らし、かつ下位レベルの学生の単位取得率を上げるために新しい指導法が必要であると感じ、2014年度春セメスターに発表者が最下位レベルクラスを担当し、以下の試みを行った。

(1) 教科書

最下位レベルは、他の7レベルが使用しているシリーズ物の教科書の使用をやめ、日本の出版社が発行しているレメディアル用教科書を使用した。これに伴い、従来行ってきた全クラス統一のテストを廃止し、最下位レベルクラス独自の授業目標を作成し、それに向かって授業を展開した。

(2) セメスター開始時のアンケート

第1回目の授業で記名式アンケートを行い、英語に対する意識や高校時代の学習状況などを調査した。また「中高の英語の授業はいつからわからなくなったか」という設問を設け、学生の意識を探り、具体的にどの時点まで戻ってやりなおす必要があるかを探った。

(3) 個人面談

アンケートの回答、クラス分けテストの結果、入試形態の資料に基づいて、教員がひとりひとりと短い面接を行い、口頭で調査を行った。「大学に入って英語を一生懸命やってみたいと思うか」などについても意思を確認し、教員が個々の学生に関心に向け、サポート体制にあることを気づかせた。

(4) プリント廃止とノートの使用

従来行ってきたプリントを毎回配布する方法は、学生を受け身にしているのでは、という懸念があったため、プリント配布をやめた。その代わりに、補助となる内容はパワーポイントで提示し、要点はその都度パワーポイントから自分のノートに書き写すよう指導した。

(5) ノートチェック

ノートがきちんととれているかどうかを確認するために、15回の授業の間に2回ノートチェックを行った。初回のノートチェック

では、書き込み不足や間違いが多い学生が少なからずみつかった。つまり、パワーポイントで正答を提示しているにも関わらず、間違えて書き写していたり、宿題の誤答を直していなかったり、要点を記入できていないケースであった。これらの学生のノートには教員がノート作成の指導を行った。

(6) 中間アンケート

学生の理解度、意欲の継続の有無を確認するために、第9週にアンケート（無記名）を行った。これによって教員は、現在の授業形式、進度、難易度が学生に適しているかを確認し必要な修正を加えることができ、また学生には、学習態度や取り組み方を再認識させる効果があった。

4. まとめ

大学英語教員は、中高の英語授業の具体的な流れに必ずしも精通しているわけではなく、また、高校によっても指導形態が異なるため入学時のクラス分けテストのみで、学生の英語力全般を判断し、きめ細やかな指導をすることはむずかしい。そのため、学生からできるだけ多くの追加情報を入手し、どの時点で英語学習につまずいていたのかを知ることは効果的な指導法を考える上での手掛かりになるはずである。

学生が授業を欠席しがちになる、授業中寝てしまう、といった行動は、授業に参加する意欲と自信を持たせることで防げるケースがある。また、英語授業に積極的に取り組む姿勢が持てれば、他の科目にも前向きに取り組もうという意欲を持たせられる可能性もある。

発表では、2014年度春セメスター最下位レベル英語クラスでのさまざまな取り組みを具体的に紹介し、それぞれの分析結果と考察を報告する。さらに、学期末に行うアンケートの結果、期末試験の結果、また2013年度同レベルクラスとの単位取得率の比較などを報告する予定である。

初年次教育から始めるカリキュラムマネジメントの基盤としての IR への期待

— 金沢工業大学における法人・教員・職員協働型 IR システムを例に —

【発表者】 西村 秀雄（金沢工業大学）

1. はじめに

筆者は 2012 年および 2013 年の本大会他において、学生の能力の成長に注目してカリキュラム設計を行うことの重要性を指摘した上で、教育課程が円滑に運営されているかどうかを IR によってモニタリングし、必要に応じて修正することが広義の FD 活動であると論じた^{1)~3)}。

新入生は入学直後と各学期の後半に勉学、生活面での問題を起こしやすいように思われる。初年次教育においても、早い段階から学生の状況をできるだけ客観的に把握しながら教育課程を運営をすることが重要であろう。

金沢工業大学（以下、「本学」）では留年生増加をきっかけとして、2011 年度から法人、教員および職員がほぼ対等の立場で協働する修学指導 IR を実施しており、その分析結果にもとづいて修学指導の改善を行っている。各部局が別々に管理していたデータを統合的に分析して結果、学生の現状、カリキュラム改変の問題点、組織の問題等が明らかになり、適切な対策を実施することによって留年生を減少させることができた。

本学の修学指導 IR はこのように、上位学年における問題顕在化を契機として始まった活動であるが、現在では初年次学生を含めて、問題を抱えている／抱えやすい学生の早期発見と対応に取り組んでいる。またこれまでは主に個別修学指導に留まっていたが、平成 26 年度からは教育課程の適正化に向けて動き出そうとしている。

本報告ではこれまでの取り組みと現状、残された課題等について報告したい。

なお本報告においては、報告者個人の問題認識と、組織としての認識および実際の対応が同時に存在しており、場合によっては両者を峻別する必要があることに留意する必要がある。

2. 修学指導 IR の始動と留年生対策の立案、個別修学指導の実施

本学の修学指導 IR⁴⁾ は、直接には 2010 年 6 月 1 日の学園創立記念式典において理事長が留年生増加について懸念を示したことから活動が開始された。前年の留年生増加という事実は各部局においてそれぞれの立場で認識していたが、大学全体としての原因分析、今後の予測と対策の立案はなされていなかった。部局の壁を越えた問題への全学的な対応がいかに難しさを示している。

理事長の指摘を受けて同年 12 月から法人の一部局が主導してこの問題の原因を分析を開始し、程なく留年生増加の要因をほぼ特定することができた。翌 2011 年 4 月に学生部長を中心として法人、教員、職員が協働して、修学指導対策を立案、実施する修学指導 IR タスクフォース（当時の名称は「留年生対策会議」）を組織した。その際、筆者はたまたま学生部副部長職を拝命したため、結果的に現在に至るまで参加することになった。

タスクフォースはまず、学籍異動情報、履修および修得単位数、科目ごとの成績分布および不合格率等を分析した。その結果、2009 年の学期制変更の際に適切な対応を取らなかったため、進級条件を満たさない学生が増加したことを明らかにした。そこでタスクフォ

ースはただちに留年生特別ガイダンスの実施、2年次留年生特別履修制度の導入、特別修学アドバイザー制度の導入と個別指導の実施、学生一人ひとりの修学結果の可視化と指導方法の検討、修学アドバイザーのための『修学指導の目安』作成と配付、出席登録（管理）システムを活用した事前指導の試行等の対策を取った。

これらの留年生対策ならびに留年防止策の実施によって、比較的早期に一定の成果が得られたことが確認されている。

3. 「修学指導対策会議」の設置と、個別修学指導の拡大

この過程で、(1) 各部局が個別に抱えていた情報は修学指導の改善という全学的な目的に活用すべきであること、(2) 修学指導においては可能ならば、問題が顕在化してからの事後指導よりも事前指導が好ましいこと、さらに(3) 分析から実施まで修学指導全般を統括することが重要であると認識されたことから、2012年4月からタスクフォースを「修学指導対策会議」に発展させた。

また上記(2)に関連して、分析が進むにつれ、上位学年と同等あるいはそれ以上に初年次からの指導の重要性が認識されるようになった。

そこで入学後比較的早い段階で問題を起こすことが懸念される初年次学生については、入学前の情報を整理して修学アドバイザーに情報を提供し、適切な指導を要請している。

このように現在では、これまでの活動の継続実施と改善に加えて、出席登録（管理）システムを活用した欠席者指導および保護者への通知（警告文書の送付）、1年次前学期にすでに問題を抱えている学生の抽出とその保護者との三者面談等を実施した。

これらの取り組みは非常に有効であり、個別修学指導に限れば効果的で効率的なシステムが構築されたものと考えている。

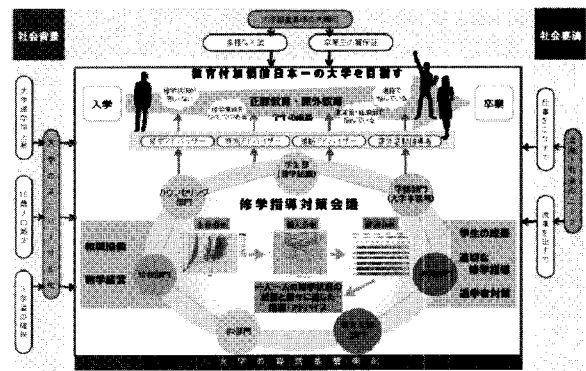


図 修学指導対策会議の構成と位置付け

4. 教育課程の適正化に向けた修学指導 IR の再編成と、法人・教員・職員協働の強化

今後は、IRの対象を修学指導から教育課程全体の運営に拡大する必要があるだろう。実際、平成26年度には修学指導対策会議の組織を再度見直し、その上で、改めて法人、教員、職員の協働のあり方を再構築、強化しながら、教育課程の適正化に向けて徐々に動き出そうとしている。

今回は初年次教育に焦点を当てて、本学IRのこれまでの取り組みを報告し、今後のIRの意義と可能性について参加者とともに考察したい。

註

- 1) 西村秀雄, 「金沢工業大学の初年次科目『技術者入門』の通過儀礼としての再評価 — キャリア教育に関するカリキュラムマネジメントの観点から —」, 『初年次教育学会第5回大会発表要旨集』, 2012, pp. 76-77.
- 2) 西村秀雄, 「マクロ・ミクロ両面から、キャリア教育の実質化を考える — カリキュラムマップとマイクロインサージョン —」, 『初年次教育学会第6回大会発表要旨集録』, 2013, pp. 7-8.
- 3) 西村秀雄, 「学生の能力に着目し、全教育課程を通して行う技術者倫理教育の実質化について — カリキュラムマネジメントの観点から —」, 『日本高等教育学会第16回大会発表要旨集録』, 2013, pp. 39-40.
- 4) この修学指導 IR と関連した本学の取り組みとして「学生の成長支援型 IR システムの構築」(2010年度~2011年度)
<<http://www.kanazawa-it.ac.jp/prj/ir/>>がある。

教職協働による全学初年次教育の取り組み

—学部学科横断クラス「自立と体験1」5年間の実践と成果—

【発表者】 鈴木浩子（明星大学明星教育センター）

【共同研究者】 榎本達彦 百木英明 菊地滋夫 御厨まり子（すべて明星大学）

1. はじめに

明星大学では、平成22(2010)年度より初年次教育「自立と体験1」を全学共通科目として導入した。筆者らは平成22(2010)年9月の第3回大会において1年目の取り組みについて自由研究発表を行う機会を得たが、今回はその後の4年間の取り組みおよび今後に向けての課題について報告する。

特に、教職協働の取り組みによりどのように授業が運営され改善が行われてきたかという視点と、SA（スチューデント・アシスタント）を中心としたピアサポートの有効性という視点から報告する。

2. 授業の概要

「自立と体験1」は、1年生前期の全学共通科目として、学部学科横断の少人数（30人）クラスを70弱設置し、アクティブラーニング型の授業として実施されている。授業を担当するのは各学部の専任教員で、全学生に一定水準の初年次教育を提供するために、オリジナルの共通ポートフォリオ、共通教案を使用し、担当教員向けには3回の説明会・研修会を行っている。シラバスは表1のとおり3つの節に分かれており、初年次教育の目的8点（谷口・友野 2010）のうち7点に関する学習を目指す。つまり①学生生活や学習習慣などの自己管理・時間管理能力をつくる、③大学という場を理解する、④人としての守るべき規範を理解させる、⑤大学の中に人間関係を構築する、⑥レポートの書き方、文献探索方法など、大学で学ぶためのスタディスキルやアカデミックスキルを獲得する、⑦クリティカルシンキング・コミュニケーション力など

大学で学ぶための思考方法を身に付ける、⑧高校までの受動的な学習から、能動的で自主的・自律的な学習態度への転換を図る、の7点である（アンダーラインは本授業の重点項目）。特に、クラスの中に全7学部の学生が所属し多様性の中での話し合いを通して学ぶ、振り返りを通して考えるという点は、「自立と体験1」の大きな特徴である。

表1. 平成26年度「自立と体験1」授業内容

第一節 人と関わる	1	オリエンテーション
	2	新しい環境で他者と出会う
	3	大学での学びを考える
	4	聴いて相手を理解する(1)
	5	聴いて相手を理解する(2)
第二節 人と関わる・学びのスタートを切る (ローテーション授業)	6	明星大学を知る
	7	明星大学を紹介する
	8	図書館にふれる
	9	大学職員に取材する
	10	自分や相手の大切さを知る
	11	ルールとマナーを考える
第三節 大学生生活を見通す	12	卒業生から学ぶ
	13	仕事と自分について考える
	14	これからの大学生生活を描く
	15	未来の自分へのメッセージ

共通ポートフォリオ・共通教案の企画作成、授業の運営は、付属研究機関である明星教育センター（以下 MEC）が一括して行い、センター教員と職員の教職協働により継続的に授業改善が行われてきた。また授業を各学部の専任教員が担当するだけでなく、各部署の職員や上級生(SA)が授業に関わり、大学全体で初年次教育をつくってきた。

2010年の発表では、①学部学科横断クラス等の効果により、学生のコミュニケーション能力向上、大学へのスムーズな適応という成果があったが、授業内容が簡単すぎるという学生の意見もあり、後半にクラスの雰囲気はだらけるという課題が見えていた。また②担

当教員のFDとしての効果をより高める、③ポートフォリオをさらに充実させる、④授業評価としての学生の主観的評価以外の方法の検討、⑤長期的効果の検証という課題があった。5年間の実践を終えて、これらの課題については、一定の成果や結果を出すことができている。詳細は、大会の席で報告したい。

3. 明星教育センター(MEC)の教職協働

MECは、教員7名、専任職員3名、契約職員(学芸員)1名、パート職員4名、勤労奨学生*20名で構成されている。初年次教育、入学前教育、キャリア教育などの担当業務ごとに教員・職員の担当を決め、授業の企画・運営・実施に当たる。またMECの教職員全体で週1回のミーティングを実施し、情報の共有を図っている。

MECは平成22(2010)年の「自立と体験1」導入と同時に開設された。当初から教員と職員はそれぞれの専門分野ごとに役割分担し協力して業務を行うパートナーとしての位置づけがあった。具体的には、授業の企画は教員中心、運営は職員中心、教材の作製は両者で協力して行うといったことである。この形態が機能しているのには様々な要因があるが、1つにはMECが大学全体として様々な取り組みを行っていく際のネットワークの中心としてハブ機能を持つことから、教職協働が欠かせないという点が大きいだろう。また「自立と体験1」の成り立ちから教職協働で行っていくイメージができていたこと、当事者の教職員に教職協働の意識があったことも影響していると考えられる。

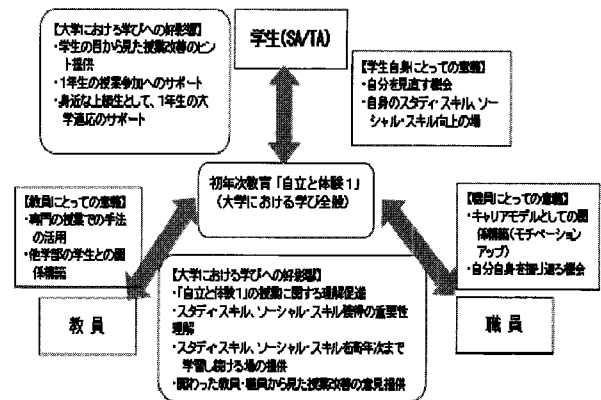
70クラスで一斉にアクティブラーニングの授業を行うには、さまざまな教材、事前準備が必要となる。この実現にはMECの教職協働が欠かせないと言えるだろう。

4. 上級生(SA)によるピアサポート

「自立と体験1」では、各クラスに1名のSAが配置され、教員の授業実施、MECの授業運営のサポート役を行っている。1年生にと

ってより身近な先輩として、SAが授業に関わる効果は非常に大きい。SAには事前研修を行い、担当教員と共に授業をつくる意識を持たせている。SA自身にとっても「自立と体験1」は学びの場になっており、表2のとおり「自立と体験1」と教員・職員・学生との間で相互作用が起こっている(鈴木2013を修正)。

表2. 「自立と体験1」と教員・職員・学生(SA/TA)の相互作用



5. 5年間の成果

全学初年次教育を導入するにあたり、本学でも離席率の増加、学生の意欲の低下などの問題を抱えていた。5年間の成果として、進学・進路に関する数値の改善が見られ、さらに学生が活動的になっている実態がある。

6. 今後の課題

普及期の初年次教育の課題として山田(2010)の指摘する全体カリキュラムとの接続は、本授業にとっても課題である。またピアサポートに関して上級生がSAリーダーとして後輩SAを束ねるより複層的な組織の検討も今後の課題となるだろう。

* 学内実務体験を伴う給付制の奨学金制度。教育理念である「体験教育」を具現化し学生に有効な経済支援を行うもの。(参考文献)

谷口哲也・友野伸一郎(2010)「河合塾からの初年次教育調査報告—学生を変容させる初年次教育はいかにあるべきか—」河合塾編『初年次教育でなぜ学生が成長するのか 全国大学調査からみえてきたこと』東信堂2010年

山田礼子(2010)「日本における初年次教育10年を踏まえ、次の展望は」河合塾編、同上

鈴木浩子(2013)「教員・職員・学生による初年次教育の取り組み—「自立と体験1」3年間の取り組みから—」『明星大学明星教育センター研究紀要第3号』2013年

初年次教育からキャリア教育につながるインターンシップ型学生支援

—立命館アジア太平洋大学 (APU) における学生の成長支援の取り組み—

【発表者】 立山 賢太郎・中原 淳 (日本公文教育研究会) 末宗 良一 (立命館アジア太平洋大学)

1. 立命館アジア太平洋大学 (APU) における インターンシップ型学生支援の内容

立命館アジア太平洋大学 (以下、APU) では、入学選抜方法の多様化に伴う学生の基礎学力や学習習慣の定着、あるいは専門科目の授業のより深い理解のために、1年次の間に、①自己学習および継続学習の習慣づけを行う、②基礎学力の再徹底を図る、ことを目的として 2009 年秋より公文式を活用した FIX 講座 (Foundation Intensive eXercise) を課外講座として開始した。

FIX 講座では、個々の学生の学力の状況に応じた個別学習計画を立て、自学自習で、基礎から再学習する方法をとっている。こうすることで、基礎学力の定着に加えて自修する姿勢や態度が育まれ、また自信をつけていくという効果が生まれている。講座の運営には学生サポーターと呼ばれるインターンシップ生が関わっている。

APU と日本公文教育研究会は様々な分野で連携を行っており、FIX 講座の共同運営、教育分野におけるインターンシップの要素を取り入れた体験型学習の機会として、協力協定講座を 2010 年秋から実施している。本講座の受講生が学生サポーターである。

本講座は正課の科目として実施しており、インターンシップに必要な情報やコミュニケーション方法についての理解等を行っている。これまでに 65 名の学生が本講座を受講している。

このインターンシップの特徴は、企業からの学びだけでなく、学生サポーターが企業か

ら提供される運営や指導方法を学んだ上で FIX 講座において指導する側としての実践を行うことである。実践した結果を授業でフィードバックし、指導を受けるという P-D-C-A の流れを 1 週間単位で繰り返し行っている。APU ではこのような仕組みでのインターンシップ型学生支援を現在行っている。

2. 学生サポーターの感想

学生サポーターの経験で得たことについて対象学生にヒアリングをした。いくつかの声を紹介する。

「受講生に対する最高のサポートは何だろうかと考え、相手の目線での行動ができるようになった。『相手の立場に立つ』ことがイメージできるようになった」

「自分の学習経験をもとにアドバイスしたが、それが自分自身の学習の動機づけになり、積極的に FIX 講座に参加するようになった」

「受講生に対するサポートを通じて、人への気遣いができるようになったように感じる。視野が広がって、今まで以上に積極的に行動できるようになった」

「積極的に行動した後は気持ちがすっきりするし、『ありがとう』と言ってもらえることが増え、喜びを感じる機会が多くなった」

3. FIX 講座受講生の感想

協定講座受講生が学生サポーターになるケースが増え、また FIX 講座を 1 セメスターだけでなく 2 セメスター、3 セメスターと継続する学生も増えてきた。

基礎からの再学習を行う中で解答スピードを上げる訓練も行っており、SPI 模試の成績がアップしたという受講生もいる。継続生の場合、自身のキャリアや就職が受講目的になるケースが増えてきている。

FIX 講座受講生の声を紹介する。

「FIX 講座を受講したのは高校数学を改めて学習したかったから。ビジネス数学という授業を受けており、最近“数列”を学習した。難しい問題でも解こうという気になるのは FIX 講座を受講したおかげ。数学に対して意欲や自信が高まり、不安がなくなった。数学が好きになったし、もっと好きになりたい。サポーターとのコミュニケーションがやる気になる。宇宙に興味があるので、将来は英語力も上げてそういう関係の仕事をしたいと思っている。次のセメスターでは学生サポーターに応募したい」(3 回生 数学受講)

「いままでは土日にまとめて学習するという詰め込み型の学習をしていた。気がついたら毎日学習するというスタイルが身についていた。以前より集中力が高まった。短時間集中の学習スタイルが身についたことで、空いた時間や隙間の時間を有効に使えるようになった。授業も集中して聴けるようになった。学習の効率もよくなったと思う。基礎的な学習から始めたので『できるから楽しい』と思えた。難易度が上がってきても基礎知識が身につけているので、自分でできるし、モチベーションも保っている。『国際学生(留学生)と話せる自分になりたい』というのが受講の動機だった。教材の中に普段から使える英文や例文がたくさん入っており、会話の中でそのまま使える。発音、音読やシャドーイングで英語のリズムを身につけることができる。将来は海外で日本語を教える仕事に就きたいと考えている」(4 回生 英語受講 学生サポーター経験者)

「高校までの点数を上げる目的ではなく、英語そのものを楽しむという目的が持てるようになった。英文の内容を深く知るといふ楽しさを味わうことができるようになった。高校までの文法学習、書きの学習で英文の型は身につけていた。ところが、発音し、音読することで英語の力が自分のものになると気づくことができた。目の前の課題にコツコツと取り組むことで結果は後からついてくると思えるようになった。基礎的な内容から学習を開始したが、素直に取り組むことが大事だと思う。自分の心持ち次第で成果は変わってくる。目標を達成しようという意欲や集中力、継続する力といった学力以外の力も身につけることができた。これらは就活や社会に出た後に生かせる力だと思っている。心と頭の両方を高めることの大切さをいまでは実感している」(4 回生 英語受講 学生サポーター経験者)

4. 今後の展望

初年次教育という位置づけから始めた取り組みが、キャリア支援につながり始めている。また、学生サポーターを経験することが FIX 講座への意欲が高まるきっかけとなっているようである。

学生サポーターを経験した FIX 講座継続生が増えていくことで、就職やキャリアに対する目標意識をより強く持つ学生が増加していくことが十分期待できる。今後の取り組みの中で効果を更に検証していきたいと考えている。

参考文献

- 立命館アジア太平洋大学(2011)「初年次教育の新モデル構築」最終事業報告書
寺井俊裕・片山壮平(2011)「インターンシップ型ピアリーダー育成授業の取り組み」(初年次教育学会第4回大会 発表要旨集)

ビジネス実務教育における「キャリアデザイン演習」と 指導教員のファシリテーション・スキル向上取組に関する実践報告

岡野絹枝・藤元宏一・瀬戸就一・井戸健敬（金城大学短期大学部）

1. はじめに

本学ビジネス実務学科では、平成16年度文部科学省「特色ある大学教育支援GP（Good Practice）」採択を機に、本格的なキャリア教育へと舵を取った。その後、平成22年度「大学生の就業力育成支援GP（略称：就業力GP）」における採択事業では、学生が早期に自らの興味・適性に合った専門科目の履修ができるように、キャリアデザインの指導を体系的な授業として組み入れた。それを基盤として、平成24年度「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備GP（略称：産業界ニーズGP）」においては、アクティブ・ラーニング手法を取り入れ、学生が主体的・能動的に学習する態度を涵養すると共に、就業意欲の向上や就職活動の促進を図るため、「キャリアデザイン演習」教育内容の改善と、教員の指導スキルの向上、加えて、後方支援者としての保護者に対するキャリア教育も組み入れたプログラムを展開することにした。これらの実践と成果の検証について報告を行う。

2. 「キャリアデザイン演習」教育内容

本学科では、初年次における学生のキャリア形成を主な目的として「キャリアデザイン演習」を開講している。当初は、「学生の自己理解（基礎力・興味関心・適性等）」「学生の職業理解」「企業人講話」「就職活動支援講座」「企業研究グループワーク」等で構成されていたが、開講以来4年をかけて授業改善を行ってきた。現在は、1年前期から2年前期にわたり、アクティブ・ラーニング化を図りながら、一貫性を持たせた職業意識・

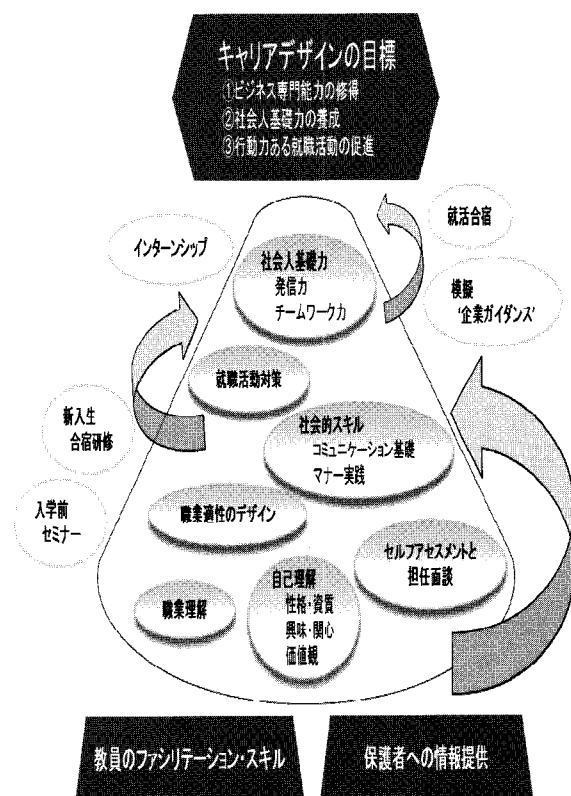
自立心涵養の教育プログラムを展開している。

この「キャリアデザイン演習」を中核にして、さらに「入学前セミナー」「入学直前セミナー」「新入生合宿研修」「夏期・春期インターンシップ」「模擬「企業ガイダンス」」「就活合宿」を組み合わせ、これらの相互作用により、ビジネス実務教育におけるキャリアデザインの3つの目標達成を目指している。取組内容は下図のとおりである。

☆キャリアデザインの目標：

- ①ビジネス専門能力の修得
- ②社会人基礎力の養成
- ③行動力ある就職活動の促進

〔図〕目標達成のための取組



3. 教員のファシリテーション・スキル向上

キャリアデザインなどのように意識を喚起する類の授業については、知識伝授型の教授法は適切とはいえないことは論を待たない。一方、主体的学修を促す授業運営にはアクティブ・ラーニング手法が効果的であると評価されているが、本学教員はその手法の実際の展開方法については学んでいないのが現状であった。そこで、アクティブ・ラーニング手法の導入にあたり、「産業界ニーズG P」取組の中に、教員自身がファシリテーション・スキルを習得する研修を組み入れた。

平成24年度は、従来の授業をふり返り、背景にある授業観や学習観を知り、学生が学び合う授業の作り方をイメージする6時間研修を2回実施した。

平成25年度には、学生が授業を一方的に受けるのではなく、共に考え、学びを生み出していく参加型授業にするための工夫や教員の意識変革などについて、4回シリーズの研修を実施した。

次は、受講教員の意見集約抜粋である。

- ・ 授業の準備や余裕の大切さ、学生の人格尊重の大切さを実感した。
- ・ 学生に何を身に付けさせたいのかを念頭において、ぶれないようにする。
- ・ 学生一人ひとりの反応に合わせた授業を心がけたい。
- ・ まず、この授業を学んでみたいという学生の気持ちを考えてみたい。
- ・ 頭では知っていたことが多かった。しかし、実践しなければスキルは上達しない。
- ・ 学生と一緒に授業を作り上げていくという姿勢も大切である。
- ・ 授業だけでなく、カリキュラム編成や教員のチームワークにも活用できる。
- ・ 複数の教員で協働して授業作りを行っていききたい。

3年目となる今年度は、チームティーチングを行う新規科目におけるアクティブ・ラーニング導入方法を2回にわたって習得する。なお、研修成果については、受講教員にヒアリング調査を行う予定である。

4. キャリアデザインへの保護者理解

学生のキャリア形成のためには保護者の後方支援が必要であるが、キャリアデザインという概念は一般に浸透していない現状がある。この授業の効果を上げるためには、まず保護者に対して本学科が取り組んでいることへの理解を促す必要があると考えた。

そこで、保護者を対象として、「キャリア親学通信」の発行と「保護者サロン」による情報提供をG P取組の中に組み入れた。

「キャリア親学通信」は、就職活動環境の現状や、学生は今何をやる時期なのか、保護者の支援はどのようなことが必要なのか、などの情報を定期的に発信するものである。平成25年度は1年間で5号を発行した。

「保護者サロン」は、インターネットを利用したサービスで、学内におけるトピックスをブログで紹介したり、個別相談を受けたりするもので、入学時の保護者説明会でURLを案内している。ブログコーナーでは、「キャリアデザイン演習」をはじめとした授業やゼミナールの紹介、学内行事の案内などを配信している。個別相談コーナーでは、保護者からの就職活動に関する問い合わせ、学生生活全般の相談などを受け、回答に関する安全管理をした上で、担任教員や就職進学支援部の職員等が回答している。相談内容から、親子の会話が進まない等の問題を解決する一助となっていることがうかがえる。

この他、「保護者懇談会」を年2回実施し、3つの側面から保護者の理解を図っている。

5. まとめと今後の課題

以上、学生のキャリアデザインを促進するために、現在「キャリアデザイン演習」を中心に実践している取組を報告した。一定の成果が上がっているように感じてはいるが、その成果を実証するためには、今後さらに検証を重ねていかなければならない。

大阪国際大学新入生ゼミの新たなチャレンジ

—新学部グローバルビジネス学部におけるフレッシュマンセミナーの取り組み—

【発表者】 佐藤智明 (大阪国際大学)
矢島 彰 (大阪国際大学)
山本明志 (大阪国際大学)
田窪美葉 (大阪国際大学)
安高真一郎 (大阪国際大学)
森友令子 (大阪国際大学)

1. 過去の取り組み

大阪国際大学は創設年度(1988年)より1年次ゼミを実施し、教育方針や目標を示した手引書を作成していたが、1999年まではほとんど担当教員の裁量に委ねられていた。その結果、ベースとなる基本的学習レベルにばらつきが生じ、専門科目や卒業研究に必要な学習リテラシーにも格差が広がった為、その対策が必要となった。そこで1999年よりカリキュラムの共通化が検討され、2000年に学内用共通テキスト作成、2001年に教員用マニュアルを作成した。その後、毎年改善を進め、2008年にはその取り組みの集大成ともいえるテキスト「大学学びのことはじめ-初年次セミナーワークブック-ナカニシヤ出版」及び教員用マニュアルを併せて作成し、今年3月には3訂版を出版するに至っている。また授業構成としては、全学生が同じ講義室に集合する「合同授業」、同じ内容を各ゼミで実施する「共通授業」、そして各担当教員に内容を任せた「裁量授業」の3つのフレームを用意し、運営していた。

2. 現在の取り組み

2013年度を迎え、学部改組による新学部に向け改革が始まった。その方針のひとつに、初年次では、キャリア教育と、高校までに積み残した適行教育、そして大学生として最低限身につけるべき「Generic Skills」の習得

を目標とし、初年次セミナー(フレッシュマンセミナー)をスタートさせた。

1) 入学前教育

改組前は、各学科において入学前テキスト等を作成して独自で進めていたが、新学部開設を機に、新たなテキストを作成した。このテキストは3部構成とし、「グローバルビジネス入門編」、「基礎知識確認問題 毎日のドリル編」、「基礎知識確認問題 国語力編」とした。このテキストを合格手続き者に送り、5月の連休明け2回の授業時間において各ゼミで解答・解説を実施し、学生のレベルと意欲を確認した。また実施状況を、前期のゼミ成績10%の評価対象とした。

2) 授業関連

a) オリジナルテキスト・マニュアル

従来からの変更点は、ワークを大幅にアップし、またスマートフォンやタブレット等の情報端末機器も活用できるようにした。さらに将来の進路を見据えて、社会人基礎力強化に役立つよう、デザイン思考の項目を増やした。

b) ガイドブック

講義スケジュールや成績評価、合同プログラム等の本学に特化した内容を作成し、そのシートをクリアホルダーに差し込むことでガイドブックとした。

c) 2コマ連続授業

初年次ゼミでは、まだあまり導入されていない連続授業を実施している。この目的は、担当教員との交流時間を従来の倍に増やすことで、受講生と教員の距離を縮め、親密度を増すことと受講生の詳細把握を目的としている。そして1ゼミ当りの受講生を6名～7名と少人数化している。なお1コマ目は、従来通りのテキストやガイドブックを使った内容とし、2コマ目はタブレットを用いての基礎学力強化学習を中心に展開している。

d) 基礎学力強化学習

これは、最近の新生生の学力低下が著しい現状を踏まえ、専門教育の実施前に、高校までの遡行学習をすることを目的としている。タブレットを用い、今回はティアラコムの「ビットキャンパスタッチ」をベースに運用している。科目は国語、数学、英語とし、小学5年程度のレベルから実施している。基本的には自学自修とし、授業では理解出来ない問題の解説指導を中心としている。また副担当制度を設け、複数ゼミに配当し対応に当たっている。なお、モチベーションを高める為に、毎月目標ポイントを設定し、月間個人表彰やゼミ表彰を実施している。

e) 成績評価

2コマ連続授業の為、出席を重視し、受講態度、普段の課題、基礎学力強化学習、入学前課題を加点項目とし、欠席、遅刻を減点項目として総合評価した。

f) フォローアップ

欠席学生対策として、日本経済新聞の「春秋」を原稿用紙に書き写し、ふりがなをつけるという特別課題を、欠席1回に対し春秋2日分を課している。

また基礎学力強化学習において目標ポイントに達しない学生には、6月よりゼミとは別の強化クラスを設定し、集中的に学習させている。ここで目標に達しない場合には、夏季休暇中に集中授業を実施する。それでも合格点に達しない場合には、さらに夏季休暇中に3日間集中講義を実施する。

3) 伸び代の把握

在籍中（入学から卒業）の伸び代測定を実施し、学力強化と就職の為の動機付けとする。学力評価として、全国SPI模試を1年に2回実施し、また社会人力やデザイン力はベネッセの自己発見レポートを年1回実施することで把握し、指導助言をしている。

4) 担当者会議

構成メンバーをキャンパスセンター職員、学生相談室、学習支援室、ゼミ担当教員、基礎学力強化担当教員とし、月2回実施している。ここでは、まず出席不良や問題行動のある学生の把握と情報共有に努め、場合によっては学生相談室や学習支援室よりの対応を依頼している。また今回新たに取り入れたプログラムが多いことから、その問題点や改善案を議論している。

3. 今後の予定

2年次のゼミにおいても、2コマ連続授業とし、2コマ目は1年次と同様、タブレットを用いて学習するが、SPIに特化した内容とする。さらに記述式の問題も加え、総合的なレベルアップに努める。また従来活用していた、「ビジネス学びのことはじめ」を現在大幅に改訂しており、これを1コマ目のテキストとして採用し、学生の最低限のレベル維持を図る。

九州国際大学における高大連携の実践報告

—英語力育成プログラムの取組みとその成果—

【発表者】 鈴木理絵(九州国際大学基礎教育センター)、宮崎由真(九州国際大学基礎教育センター)、
檜原英樹(九州国際大学総務室)

はじめに

本報告は、九州国際大学基礎教育センターが平成26年4月から行っている中長期高大連携事業を研究対象とし、実際の英語授業実践例と受講生たちの英語学習に対する意欲の変化、そして、授業成果について考察することを目的とする。本学では、以前にも高大連携事業として、大学教員が高校に赴き、不定期ではあるが出張講義を実施してきた。それゆえ高校生が大学のミニ講義を体験することは可能であったが、地域の高校と大学が連携し、高校生・大学生両方の育成を目的とする事業はなかった。この新規事業を通して、高校生は許より、スタッフとして参加している大学生の学習効果についても明らかにする。

1. 九州国際大学の取組みについて

九州国際大学では、平成26年4月より高大連携事業の一つとして、高校生を対象とした中長期的な英語力育成プログラムの実践を試みている。この事業では、大学での講義を通して、受験目的以外による英語学習の動機を高めるだけでなく、大学入学後の初年次教育へスムーズに移行することを目的としている。今年度は、高校1年生を対象に月に2回、「プラティカル・イングリッシュ講座」を開講している。この講義では、1年間を通して、生徒たちとの人間関係を構築しつつ、プロジェクトアドベンチャー教育(以下、PA教育)の手法を用いてコミュニケーションな英語活動を中心に、生徒に合った授業の提供を行っている。具体的には、中学校で学んだ基礎英語の定着を図り、「聴く」、「話す」、「読む」、「書

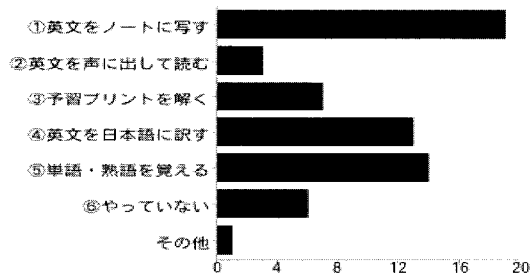
く」の4技能を統合的に育成し、英語学習に対する苦手意識を払拭しながら、実際に活用できる運用能力を定着させる。

また本事業の大学生スタッフは全員海外研修体験者としており、大学生からの英語指導や海外研修等の生の体験談を直接聞くことで高校生の英語を学ぶ動機付けや、入試以外でなぜ英語や他言語を学ぶ必要があるのかについて考えてもらう仕組みづくりを徹底している。この学習のサイクルが、高校生だけでなく、本講義に関わる大学生スタッフの学習効果を高めている要因の一つであると我々は推測している。

2. 高校生の英語学習意識調査

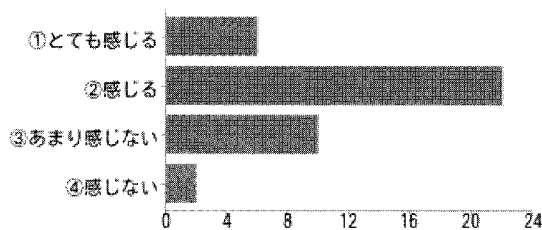
年間を通して、高校生の英語学習に関する意識調査を行うため、定期的にアンケートを集計している。4月の第1回目に回収したアンケートは、以下の結果となった。図1によると、授業以外での英語の必要性に関しては、70%の生徒たちが必要であると回答している。

図2では、英語予習の方法として多くあげられていたのが、ノートに写すこと(30%)、単語・熟語を覚えること(22%)等、一人で「読む」、「書く」活動を多く行っていることが分かる。授業以外で英語の必要性は感じているものの、実際に英語を使用するのは、授業の予習のために、読んだり、書いたりすることが中心であることが浮き彫りになった。なお、講義終了後は、必ず感想を記入させ、各々の感想を記録している。今後も、定期的にアンケートや感想等の記述調査を実施、追跡調査をしていく。



①英文をノートに写す	19	30%
②英文を声に出して読む	3	5%
③予習プリントを解く	7	11%
④英文を日本語に訳す	13	21%
⑤単語・熟語を覚える	14	22%
⑥やっていない	6	10%
その他	1	2%

図1 「授業以外での英語の必要性について」



①とても感じる	6	15%
②感じる	22	55%
③あまり感じない	10	25%
④感じない	2	5%

図2 「英語授業の予習について」

3. 英語育成プログラムの省察

簡単な英語表現から着実に話す機会を増やす講義であるため、毎時間クラスルールを3つ、授業前に提示している。1つ目は、「チームプレイ」、2つ目は、「沢山間違えること」、そして3つ目は、「『?』をとことん追求すること」である。上記のルールを提示することで、受講者が共同で、積極的に授業に臨む姿勢が見られた。英語で自己表現することから、「普段あまり話さない人とも話すことができたのでよかった。」「海外で英語が話せるように、たくさんのことをもっと学びたいです。」(高校生の感想の一部より)といった、クラスメンバーとのコミュニケーションの場としての役割や、大学生の体験談から海外に対する関心が高まっているようである。

さらに、「高校生が盛り上がった際に、どのように静かにしてもらおうか戸惑った。」「高校生からの唐突な質問に戸惑ってしまったので、私自身も事前に英語を予習したい。」(大学生の感想の一部より)といった、ファシリテーターとしての役割の自覚や学習意識の向上が大学生の感想から汲み取れる。

4. 今後への課題と展望

年間を通して講義を担当することで、受講者の特徴や、学習姿勢に関して深く観察することが出来る一方、教員と受講生の間に慣れ合いが生じてしまうことが多い。それゆえ、引率者と指導方法に関して緊密な打ち合わせが必要となる。また、大学生だけでなく高校生にもアシスタントとして数名参加させ、高校生と大学生が協力して英語を学ぶ環境の整備を通じて新たな連携事業の制度を構築していく必要がある。

今後は、本学の基礎教育センターだけでなく大学職員との共同体制を強化し、高校生及び、大学生スタッフに対する、学習効果の検証、学習態度やアンケート等からより詳細な調査研究を実施する。

最後に、英語育成プログラム実践の中で課題となったことや展望についてまとめておく。

- ① 定期的なアンケートやシャトルカードの継続的な分析
- ② 英語の苦手意識を払拭し、英語で自分の思いを伝える楽しさを実感する授業構成
- ③ 人とのコミュニケーションが苦手な高校生への対応
- ④ 大学生スタッフの学習効果に関する継続的な調査
- ⑤ 引率教員との念密な打ち合わせ(指導方法含む)
- ⑥ 高校生アシスタントの検討
- ⑦ 高校側と大学側の教育方針の共有
- ⑧ 受講者の高校での学習に関する波及効果

ダイバーシティー状況下の中でのアクティブ・ラーニングの有効性

授業デザイン・共同学習、キャリア教育・自己実現、学習意欲・動機付

黒田秀雄（東京富士大学）

1. 初めに：私は、初年次教育を足掛け10年担当。内訳は、短期大学部生8年、大学生2年である。私の出身は企業人であり、また大学で教育学を学んだわけもない。初年次教育を振り返ると、3段階に分かれる。第1段階：混迷期（無我夢中の時期）、第2段階：成長期（初年次教育学会の諸先生や北森先生から薫陶を甘受）、第3期：安定期（現在）。その間に私の専門ゼミから卒業生は合計230名、進路決定者212名、進路決定率92%。そして東京富士大学短期大学部は2014年3月に、残念ながら70年の歴史に幕を閉じ、私の最後のゼミ生を卒業生として見送った。

2. 今回の内容は、下記の通りである。

短期大学部での最後の卒業生は、日本人6、留学生8（中国7、ベトナム1）合計14名であり、まさに価値観・職業観の違うダイバーシティー状態。その中で、初年次教育で磨いたアクティブ・ラーニングの手法を活用して、1年間のゼミ活動の集大成を発表するゼミ発表大会までの間、どのようにゼミ運営を行い、モチベーションアップをさせチームワークの構築したのかの結果報告である。最後のゼミ生の進路決定率は、93%であった。

3、結論：最初に結論を書く。(1) アクティブ・ラーニングは、日本人のみならず留学生へも有効な教育方法である。(2) 価値観・職業観が違うゼミ生をゼミ発表大会へ向けモチベーションアップ策には、アクティブ・ラーニングは、極めて有効であった。(3) 将来の進路・キャリアデザイン構築に、アクティブ・ラーニングを有効活用ができた。

4、ゼミ生の概要の補足：日本人6（43%）、

留学生8（57%）。1年から継続して担当した学生は6人、2年から新たにゼミに希望して加入した学生は8人。勢力図では、流入組の力が強い。男女比率は、女性9（64%）、男性5（36%）である。

5、ゼミ運営上の問題点：1年生から継続しているゼミ生と流入組の融和の問題は、現実には春学期中はなかなか困難であった。さらに加えることの問題点としては、日本人同士の問題と留学生と日本人学生の問題、そして悪いことには日中間の政治上の問題が影を引くなど問題は山積みであった。

6、黒田ゼミの基本方針（1年間の流れ）

(1) ゼミの主役はゼミ生。(教員は補佐役)

(2) 理論と実践。理論を学んだ後、実践として企業を訪問・取材をする。自分の目で現実を確認し、その差異を探求する。

(3) ゼミ生が取材した内容は、夏合宿（全員参加）で共有する。

(4) 全員で、発表のためのシナリオ・PPTを作成、大会で発表する。

(5) 発表後は、聴衆からの評価を分析、振り返る。

(6) ゼミ活動をしながら自分の進路を決定する。⇒卒業する！

7、今年のゼミのテーマ：最高のサービスを知ろう！（WLBと障害者雇用から）

ワークライフバランス（WLB）と障害者雇用のしっかりした会社は、社員活動にもゆとりがあり、顧客に対して最高のサービスを提供できるとの仮説を立てた。その仮説を実証するために理論を学び、企業取材した。

8、アクティブ・ラーニングの活用：上記5

のゼミ運営の問題点を解決する鍵は、アクティブ・ラーニングを活用した学生間のコミュニケーションの徹底。例えば自分自身のWLBについて、障害者雇用の問題点などのテーマを、毎週毎週グループワーク（GW）を実施した。最初の時期は、前年からの継続組のゼミ生がアクティブ・ラーニングやGWに慣れているので司会役を率先してくれた。流入組も慣れてきた段階で、司会役を担当させて、その後司会やまとめ役を輪番制とした。（注）前年からいたゼミ生たちが、流入組を巻き込む努力を継続的に行ってくれたことがゼミ大会後に判明した。

アクティブ・ラーニングを毎回実践したために、ゼミ生からは、取材時や就活時のGW時に自分自身で自信を持ちながら取材や就活をすることができたと話があった点は良かった。

9、企業への取材（企業訪問は学生のみ）と夏合宿

（1）取材企業：アサヒビール、ミネベア、TOTO、三越伊勢丹G労働組合、資生堂、東芝、日本理化学工業、合計7社。

（2）ゼミ生が2名で訪問。WLBと障害者雇用のアンケートの内容を取材しまとめた。まとめた内容は、ゼミ合宿で、ゼミ生同士で共有化した。

（3）留学生同士のペアでは、ミネベア、資生堂、東芝の3社を訪問。日本企業のゼミ生への真摯な対応に感激し、日本企業の素晴らしさを実感した模様。企業訪問後に日本社会への見方が変化し、さらにゼミ生も同様に成長が見られた。

10、ゼミ発表大会までの道程⇒10月、11月の2か月間：発表は15分、質疑応答5分。学会発表方式。いかに7社の取材内容を簡潔、適格に伝えるかためのシナリオ・PPTの作成はゼミ生自身で行う。シナリオの読み合わせ、PPTを活用したプレゼンの練習、リハーサル。各ペアの足並みをそろえる努力は、

全員が手を抜かずに頑張ってくれた。他のゼミに負けたくないという気持ちから、ゼミへのロイヤリティーが高まった。

11、ゼミ発表大会当日と発表内容の評価への振り返り：ゼミ発表大会では、全員が自信を持ち、どうどうと発表。観衆からの評価は5点満点中、4点を超える評価をいただいた。大会翌日にゼミがあり、観衆からの評価と振り返り、そして全員に感想を書いてもらう。各自の感想は、大会には自信を持って取り組めたことと、ゼミのチームワークが高まり、このゼミで活動ができて良かったとの感想が主であった。

12、各自の進路（キャリアデザイン）と卒業時の成績：

（1）各自の進路は、就職4名、進学8名（編入学6名、専門学校2名）、帰国（結婚）1名、アルバイト1名となった。

（2）卒業時の成績は、成績上位10名中、6名が黒田ゼミで占める。首席で卒業した学生は、黒田ゼミの学生であった。

このように、最初の結論でも述べたが、価値観や国籍、宗教の違うダイバーシティ状況のゼミ学生たちを、準備期間6か月で、ゼミ発表大会という目標へ向けさせて、アクティブ・ラーニングを活用することで、ゼミへのロイヤリティーを高めることができた。さらにチームワークが強化され、ゼミ活動中に進路が決まり、卒業時の成績も向上することができた。

当初は、ダイバーシティ状況のゼミを運営する上でどのようになっていくだろうかとの思いもあり、かなり困惑気味であった。学生たちの素晴らしい能力と向上心のおかげで、素敵なゼミ活動への結果が出せたことに深く感謝している。また努力を惜しまなかった担当ゼミ生全員への誇りを大きく持ちたい。

最後に、黒田ゼミの運営にご理解をいただきご協力をいただいた企業の皆様への感謝を申し上げます。（来年もよろしく！）以上。

課題を中心とした授業デザインの試み

—ライティングにおける見直しのプロセスに着目して—

【発表者】 上岡真紀子（帝京大学高等教育開発センター）

1. はじめに

高等教育におけるライティング教育については、既に研究と実践の蓄積がある。井下は、テーマを絞る、目標規定文を書くといった思考を構築するプロセスに協同学習を取り入れ、メタ認知を促す授業を開発した¹⁾。大島らは、ライティングのプロセスを一通り経験することによって学ぶプロセス・ライティングと、ピア・レスポンスを取り入れた授業を開発している²⁾。小林らは、序論を書くプロセスに協同学習を取り入れ、ワークシートを利用して序論がどのように発展していったかを分析している³⁾。

これらの研究に共通するのは、ライティングのプロセスを辿りながら、執筆前の思考を組み立てる段階において仲間によって気づきを得るという点である。しかしながら、実際には、思考を組み立てる執筆前の段階や、思考を表現する執筆中だけでなく、書いたものがそれで良いかどうかを見直す段階においても気づきを得ることが必要である。特に書いたものを見直す際には、書かれたものを批判的に検討する力が必要であると考えられる。

そのため、本授業では、書かれたものを見直す段階に焦点をあて、先行研究で行われているピア・レスポンスを導入した。

さらに、見直しへの気づきはピア・レスポンスによって得ながらも、実際の修正は学生自身がじっくりと考えて行ってもらうために、そのプロセスを授業外の課題として設定し、授業内では課題を行うための助けとなる情報提供や気づきを促すための作業に集中するようにした。したがって、授業外に一人で自立

して行う学習のために、授業内で支援するという授業を設計した。本発表では、この授業の実践を報告する。

2. 授業概要

対象とした科目は、1年次の必修科目であるライフデザイン演習の再履修者クラス（2年～4年までの19名）である。

授業の目標は、書かれたものを批判的に検討できるようになることである。より具体的には、自分の書いたものを見直し、修正点を探し出し、修正できるようになることであり、このことはより良い文章が書けるようになることにも通じる。

授業では、まず「女性は出産したら仕事をやめるべきか」をテーマに、自分の立場を明確にして論ずるという課題を与えた。分量は約2,000～3,000字（A4用紙2枚）である。

この下書きに対する見直しの視点として、アカデミックライティングに適した文章表記、主張に対する妥当な根拠の提示と引用の明示、パラグラフの形成と中心文の記述、論旨展開の4つを取り上げ、それぞれの観点から自分の書いた文章を批判的に検討し修正するという4回の課題を設定した。

この4回の課題を授業外で自立して行うための支援として、(1) 教員からの修正のための視点の解説、(2) 視点が実際に文章としてどのように具現化されるのかを理解するためのグループワーク、(3) 授業時間外での課題の実施、(4) 良い事例とあまり良くない事例（A～Dまでの4段階のもの）を利用して、書かれたものを批判的に検討するグループワー

ク、(5)それらを踏まえて自分と相手を書いたものを対象に検討するピア・レスポンス、(6)授業時間外での課題の再修正の実施、(7)再修正したものに対する再度のピア・レスポンス、を1サイクルとしてユニット化し、全15回を4ユニット化した。

結果として、授業内では書かれたものを批判的に検討する視点を獲得した読み手となるための情報提供とトレーニングを行い、授業外では、自分の書いたものを批判的に検討しながら書く書き手として修正を繰り返すという設計となった。

3. 成績評価と分析

4つの修正の視点に基づいて作成したルーブリックによって、課題を評価した。ルーブリックは、「文章表記」「妥当な根拠の提示」「正しい引用と文献リストの記載」「パラグラフの形成と中心文の記述」「目標規定と論旨展開」の5つの次元と、それぞれの達成度によって0~3までの4レベルで構成した。評点はルーブリックの合計点に加え、段落の字下げができていのかどうかで1点を加えた合計点によって付けた。対象は、すべての課題を提出した17名である。

課題1での合計点の平均は2.6点、課題4では7.8点であった。課題1と課題4とで、最も点数の伸びが最も伸びたもので10点、小さいもので3点、点数が全く伸びなかったものはいなかった。

質的に内容を見ると、最終的に得点を大きく伸ばした学生は、文章表記、引用の仕方・文献リストの記述といった注意をすることによって修正可能な形式的な部分で確実に修正ができるようになり、さらに中心文の記述、パラグラフの形成や内容の整理、全体の論旨展開についても、回を追うごとに着実に検討がなされ修正が施されていた。伸びが小さかった学生は、最終課題においても、相変わらず文章表記や引用の仕方、文献リストの書き

方において同じような不備が再現しており、自分の経験にのみ基づく主張や主張に対する妥当な根拠が示されていないといった部分が十分に改善されず、授業で得た気づきをうまく活かすことができていなかった。

全体として、多くの学生が「どこを見直せばよいかかわかるようになった」「文章のレベルが上がった」と見直しの視点を獲得できたことを報告し、実際の文章にも何らかの見直しが施されているのが確認された。

4. 今後に向けて

一方、課題も残った。最も大きな課題となったのは、そもそも日本語の文章力が不十分な学生への対応であった。こうした学生の場合には、ピア・レスポンスの際にも、相手の文章を十分に検討することができない様子や、気づきを得ていても文章に反映することが困難な様子が見られた。これらの学生への支援は授業担当者によるオフィスアワーでの対応だけでは十分でなく、大きな課題となった。

このような支援を必要とする学生に対し、担当教員以外からも支援を得られる体制として、ライティングセンターなどの整備が望まれる。もちろん、ライティングセンターでは、書いたものに対する気づきを得られる点で、文章力が低い学生だけでなく、すべての学生に対して有効である。ライティングセンターについては、本学でも今後設置が検討される予定である。

参考文献

- 1) 井下千衣子. 大学における書く力考える力. 東信堂, 2008.
- 2) 大島弥生他. ピアで学ぶ大学生の日本語表現. ひつじ書房, 2005.
- 3) 小林至道, 杉谷祐美子. ワークシートの利用に着目した論文発展プロセスの分析. 大学教育学会誌, 2012, 34(1): 96 - 104.

ジェネリックスキルとしてのデザインリテラシー教育

【発表者】 矢島 彰 (大阪国際大学)

森友 令子 (大阪国際大学)

1. はじめに

学士力の汎用的技能の1つとして情報リテラシーが挙げられ、社会人基礎力の1つとして発進力が挙げられている。このような状況に、大学は情報リテラシー科目、プレゼンテーションやディスカッションをする科目を充実させることで対応をしている。しかし、これらの科目に必要な「デザイン」に関する教育は一般的には行われていない。従って、デザインを専門とする学生でなくとも身につけておくべき「デザインリテラシー」は初年次教育の重要な一分野といえる。

ジェネリックスキルとしてのデザインリテラシーとは何か、初年次学生の現状、デザインリテラシーの修得を目指した教育実践例について報告する。

2. 表現の基礎

CGやWebなどのコンテンツ制作に係わる人が身につけるべきスキルとして「表現の基礎」と呼ばれる単元がある。「表現の基礎」とは、「形と色」「グラフィックス」「タイポグラフィ」「レイアウト」等についての基礎知識であり、CG-ARTS協会のテキストでは1つの章として大きく扱われている。

現在は、情報発信に用いるツールとしてICT機器を利用することが当たり前の時代である。プレゼンテーションソフトを多くの人々が利用し、Webによる個人の情報発信も多くの人が行うなど、広義でのデジタルコンテンツ制作が広く一般的に行われているにも関わらず、「表現の基礎」についての教育が体系的に行われていない。大学入学前に、「表現の基

礎」分野を体系的に学習することができる科目は専門教科「情報」の「情報デザイン」であり、多くの高校生は履修しない。高校生が履修する普通教科情報あるいは共通教科情報の教科書では、「表現の工夫」を1つの節として扱うものもあるが、「形と色」や「グラフィックス」を扱っておらず、十分ではない。また、大学でのコンピュータリテラシー教育において、デザインを重視した指導が行われていない。そのため、学生の作成するプレゼンテーションのスライドのデザインが悪いことが古くから問題視されている(箕原辰夫、2005)(箕原辰夫、2006)。

筆者らは、「表現の基礎」の理解につながる基礎知識の調査を、CGの入門科目を受講する大阪国際大学情報デザイン学科学生68名を対象に実施した。例えば、デンマーク国旗を見て、その図柄を「地」という言葉を用いて説明させた。結果、「地」の意味を正しく用いた説明を書くことが出来た学生は10%であった。同じ対象者に、3つの集合A・B・Cによるベン図において、AかつBであるがCでない領域を塗りつぶすことができるかという調査を実施したところ、93%の正答率であった(矢島彰・森友令子・神農剛造、2013)。この事実は、図柄の説明ができなかったことが、学生の資質の問題ではなく、教育カリキュラムの問題であることを示している。

3. デザインリテラシー

「表現の基礎」という言葉は、その内容としてジェネリックスキルを含むものであるが、大学初年次教育の対象としてとらえにくい

め、本稿では初年次学生のジェネリックスキルとして「デザインリテラシー」という言葉を用いる。言葉自体は新しいものではなく、デザインを専門とする学生の基礎的素養として用いられている例もある。しかし、「リテラシー」という言葉が、初年次学生を対象としたジェネリックスキルと相性がよいため、コンテンツ制作に関わる人を対象とした「表現の基礎」分野の教育内容を再編し、デザインリテラシーとして初年次学生対象のカリキュラム作成を目標とする。

デザインリテラシーの項目は、大まかには「観察と表現」「形と色」「デジタル画像」「タイポグラフィ」「レイアウト」である。プレゼンテーションのスライドや企画書などを作成する際に必要なジェネリックスキルである。「観察と表現」では、因果関係や時系列などのダイアグラムの立体的な表現、あるいは断面の二次元による表現を扱い、表現力を向上させる。「形と色」や「タイポグラフィ」でのフォントの知識は、学生の作成するプレゼンテーションのスライドの質的向上に繋がる。「デジタル画像」の正確な知識は、写真や映像の撮り方を理解し、図を作成する際の適切なツールの選択を可能にする。「レイアウト」の知識は、企画・広報での発進力を大きく向上させる。

大学の初年次教育の対象として、デザインリテラシーが必要である理由は、2つある。まず、社会人として必要な素養でありながら、大学入学前に体系的な教育がなされていないことである。小学校から大学入学前まで、様々なプレゼンテーションの機会があるが、表現に関する指導はほとんど行われていない。高等学校の教科情報においても、多くの高等学校でプレゼンテーションを生徒に課しているが、スライドのデザインについての指導があまりなされていない。大学も同様である。もう1つの理由は、大学の情報基礎教育内容の変化が予想されることである。大学では情報

リテラシー科目が開講されているが、その内容は高等学校の教科情報で学んだMS-Officeのやり直しがほとんどである。もちろん、これらのソフトウェアを活用できることは、学生として必要であり、MS-Officeを学ぶ情報リテラシー科目が不要というわけではない。しかし、このようなソフトウェアの活用が、中等教育での教育内容へと移行していく現状を考えると、大学での情報リテラシー教育は、中等教育での内容を土台としたより高度なものを提供しなければならない。その際に、デザインリテラシーを重視した科目を学生に提供することで、中等教育から社会人基礎力への橋渡しが可能となる。

4. 教育実践

デザインリテラシーの1分野である、フォントの理解と適切な利用についての講義を実施し、その授業の前に作成したチラシやプレゼンテーションのファイルに対して、どのような改善点を見つけることができるかを調査し、デザインリテラシー教育の必要性と効果について報告する。

5. おわりに

時代の変化に対応した初年次教育カリキュラムを検討する中で、デザインは重要なキーワードであると考えられる。

参考文献

- 箕原辰夫 (2005) 「マルチメディア教育におけるデザインの基礎」『PCカンファレンス 2005 論文集』、95-98
- 箕原辰夫 (2006) 「情報教育におけるタイポグラフィ」『PCカンファレンス 2006 論文集』、161-164
- 矢島彰・森友令子・神農剛造 (2013) 「一般情報教育としての情報デザイン『表現の基礎』教育」『PCカンファレンス 2013 論文集』、209-210

コミュニケーション、およびプレゼンテーションスキル向上への取り組み

— 時事問題を題材としたグループワークより —

【発表者】森 常人（関西外国大学短期大学部）

1. はじめに

経済産業省の掲げる社会人基礎力とは、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力であり、学生にこれらの素養を獲得させ社会に巣立たせることは、今日の高等教育に期待される一つである。実際に、経団連や各種マスメディア等が各企業に行った調査でも、学生に求める能力の最上位には「コミュニケーション能力」があげられている。ただしこの能力は、学生と企業の間でその習得認識に最も齟齬をきたす点でもあり、社会が認めるコミュニケーション能力の習得が学生には求められる。

そこで本発表では、関西外国語大学外国語学部「キャリアデザイン」科目において実施した、コミュニケーションスキル(以下:CS)、および、プレゼンテーションスキル(以下:PS)の向上を目指した取り組みを発表する。

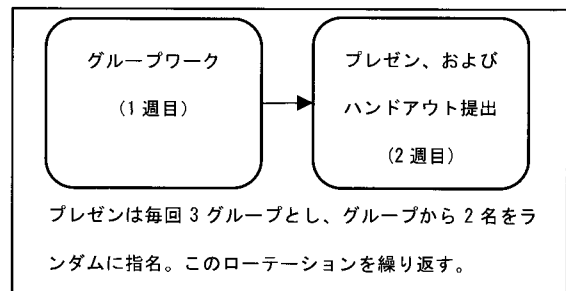
2. 取り組み概要

該当科目は1回生を対象とした半期週1回の講義であり、その内容はレポート作成の作法やノートテイキングの方法、プレゼンテーションの手法等といった、いわゆるアカデミックスキルの獲得と、大学初期段階からのキャリア意識の育成という2つの柱で構成されている。クラスサイズは概ね25名であり、発表者は計3クラス担当している。

この講義のなかで、グループワークでの討議(4~5名程度)とプレゼンテーションを重ねることによって、CSとPSの向上を目指した。グループワークの題材には、発表者が新聞記事より選択した時事問題を用い、まずその詳しい内容や問題点等の下調べを学生に予習として課した。これを踏まえ、時事問題の現状

と課題の理解、および、それに対するグループとしての意見や考えを導き出すことを討議で求めた。

また、グループワークの翌週には、毎回3つのグループから発表者として2名をランダムに指名し、3分程度で討議内容をプレゼンテーションさせた。このローテーションを繰り返し、グループワークを計7回、プレゼンテーションを1人あたり約3回実施した。



3. CSとPSの変化、および関連

Figure1 グループワークとプレゼンの流れ

(1) CSの変化

グループワークを重ねることでCSの向上が見られるかを検討するため、初回講義時、および、最終講義時に学生の自己認識を測定した。測定には、CSを「聴く力」、「観る力」、「感じる力」、「質問する力」、「伝える力」の5群に分類したうえで、各群3問の設問で構成した質問紙を用意し、5段階評価で回答させた(Table1)。そして、得られた3問の平均値を各群の得点とした。なお、設問内容は、平尾元彦・重松政徳(2007)が「大学生のコミュニケーション能力」を測定する際に使用したものを参考とした。

測定結果は、初回講義時と最終講義時でそれぞれ以下の通りとなった(Table2)。

Table1 CS測定に関する設問内容

聴く力	①相手から意見を出しやすい雰囲気づくりを心がけてグループワークができる ②話す相手の方に姿勢や視線を向け、あいづち等がうてる ③他者の意見を遮ったり、否定するのではなく、尊重して聞くことができる
観る力	④自分が発言する際、聞いている者の表情やしぐさ等にも注意を払うことができる ⑤他者の理解度を推しはかると、相手の返事や反応等にも注意を払うことができる ⑥他者が発言する際、どのような気持ちで話しているかを考えながら聞くことができる
感じる力	⑦他者の発言の表面のみを捉えず、発言の真意を推しはかれる ⑧自分の行動や発言で他者にどのような影響を与えるかを考えることができる ⑨周りの状況を踏まえ、グループでの意見集約に努めることができる
質問する力	⑩疑問に感じた点は、相手の話が一段落つてから尋ねることができる ⑪質問の際、否定的な聞き方をするのではなく、肯定的な聞き方ができる ⑫疑問に感じた点やわからなかった点は無理に納得せず、質問することができる
伝える力	⑬自分の考えを上手く言葉で表現することができる ⑭自分の考えを論理的に説明することができる ⑮周りの意見に左右されず、自分の立場や考えを表現することができる

Table 2 初回講義時と最終講義時でのCSの変化

	初回講義時 (N=74)		最終講義時 (N=69)	
	M	SD	M	SD
聴く力	3.08	0.91	3.29	1.00
観る力	3.37	0.86	3.55	0.74
感じる力	3.29	0.85	3.57	0.79
質問する力	2.99	0.95	3.24	1.10
伝える力	3.07	0.88	3.45	0.90

全体の傾向として、初回講義時と最終講義時では、各群での得点に上昇傾向が窺えるが、差の検討をするため t 検定を実施したところ、有意差が「感じる力 ($d(68)=2.39, p<.05$)」と「伝える力 ($d(68)=4.01, p<.01$)」で確認された。

(2) PS の変化

プレゼンテーションの内容を発表者以外のクラスメイトに採点させ、その変化より PS に向上が見られるかを検討した。採点項目は、「①プレゼン内容の理解しやすさ」、「②プレゼン練習の程度(暗記の程度やフロアに視線を向けた発表の様子等)」、「③プレゼンに向け

た資料準備(ハンドアウトの内容)」、「④プレゼンの姿勢や口調(発表時の態度、発言の適切さ、話す速さ、声の大きさ等)」の4つとし、それぞれを5段階で評価させた。また、評価は発表者へフィードバックした。

各回の結果は以下の通りとなった(Table3)。

Table 3 PSの各回での変化

	1回目 (N=73)		2回目 (N=71)		3回目 (N=68)	
	M	SD	M	SD	M	SD
内容理解	3.25	1.01	3.39	0.85	3.54	0.89
練習程度	2.56	0.80	3.30	0.85	3.15	0.78
資料準備	3.32	0.76	3.83	0.76	3.60	0.83
姿勢や口調	3.42	0.94	3.23	0.87	3.49	1.06

回を重ねるごとに、多くの項目で上昇傾向が窺えるが、差の検討をするため各項目の1回目と3回目で t 検定を実施したところ、有意差が「プレゼン練習の程度 ($d(67)=3.77, p<.01$)」と「プレゼンに向けた資料準備 ($d(67)=1.78, p<.05$)」の項目で確認された。

(3) 両スキルの関連

両スキルの関連を検討するために、最終講義時の各群のCSの合計点と3回目のPSの各項目の合計点の間で相関分析を行ったところ、両者には正の相関が認められた ($r = .26, p<.05$)。

4. おわりに

グループワークやプレゼンテーションを重ねることで、CSとPSのいずれにも向上が確認され、両者には関連があることも認められた。ただし、社会で認められるコミュニケーション能力の習得が今回の取り組みでなされたかといえ、当然不十分であろう。しかしながら、コミュニケーション能力が実践機会を重ねることで向上することは明確であるため、継続した機会提供を心がけることが教員には求められる。

5. 参考文献 平尾元彦・重松政徳 (2007)

「大学生のコミュニケーション能力とキャリア意識」『大学教育』, 4, 111-121.

ジェネリックスキル育成のための大学間連携による オフキャンパス合同合宿研修の試み

【発表者】 吉村 充功 (日本文理大学)
山本 啓一 (九州国際大学)
成瀬 尚志 (長崎外国語大学)

1. はじめに

文部科学省「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」九州・沖縄グループに属する「学修評価サブグループ (8 大学・短大で構成)」では、産業界が求めるジェネリックスキル (汎用的能力) の育成方法及びその学修評価方法を検討している。

本研究では、2014 年春に実施した学修評価グループ主催のオフキャンパス (学外) 合同合宿研修について、その実践報告とジェネリックスキルの成長をルーブリックを活用して評価した結果について報告する。

2. プログラムの概要

今回開発、実践した教育プログラムは、ジェネリックスキル、特に知識活用力であるリテラシー能力を育成する短期集中型のプログラムである。具体的には、初年次教育をターゲットに、社会的な問題に関して資料分析・課題発見・解決策の構想・表現という一連のリテラシー・プロセスを、複数大学の学生によるグループワークで体験するものである。

今回の研修は、2014 年 3 月 13 日～14 日の 1 泊 2 日で日本文理大学研修所にて実施し、学修評価グループの 8 大学を中心に、学生 31 名、教職員等 37 名の合計 68 名が参加した。

研修スケジュールは表 1 の通りであり、1 グループ 5 名で学生チーム、教職員チームそれぞれを編成した。所属大学・学部が多様であることを踏まえ、専門性にはこだわらず、「これからの子育て世代夫婦の働き方・家庭のありかたを考えよう」をテーマに、メンバー毎に異なる 5 種類の資料 (図 1) を与え、

表 1 研修プログラムのスケジュール

時刻	内容
【1 日目】 12:45-13:15 (30min)	オリエンテーション ・ テーマ発表 ・ 評価基準, 評価方法発表
13:15-14:15 1st セッション (60min)	「アイデアを出してみる」 ① 自己紹介等 (10min) ② BS 法についての説明 (5min) ③ BS (20min) ④ KJ 法についての説明 (5min) ⑤ KJ (20min)
14:15-16:30 2nd セッション (135min)	「与えられた資料を読解・分析し、課題を発見する」…ジグソー学習法 ① 概要説明 (10min) ② 個人ワーク…資料読解 (20min) ③ 専門家グループ会議 (35min) ④ グループでのまとめ作業 (40min) ⑤ 発表 (学生全チーム) & 質疑応答 (20min)
16:45-18:15 3rd セッション (90min)	「ビジョンを構想し、その方向性を実現するためのアイデアを出す」 ① 説明 (15min) ② BS&KJ を自由に組み合わせて構想とアイデア出しを行う (50min) ③ 発表 (全チーム) & コメント (25min) ※2min スピーチ
19:30-21:30 4th セッション (120min)	プレゼン準備「課題を解決するための具体的な方法を構想し、まとめる」 ① 2nd・3rd セッションの内容を踏まえてプレゼンの骨子を固める ② プレゼン内容 (ppt) を作成する。
【2 日目】 9:30-12:00 5th セッション (150min)	プレゼン「問題を解決するための方法を提案する」 ※学生グループ & 教員グループそれぞれ発表。発表時間は 8 分以内。質疑応答 2 分。
13:00-14:00 6th セッション (60min)	「プレゼンテーションの評価」 ① 結果発表, 表彰 ② オブザーバーによる講評
14:00-14:55 6th セッション (55min)	「ふりかえり」 ① 他のメンバーに対する評価 (15min) ② 話し合い (20min) ③ ふりかえりシート記入 (20min)
15:00-15:30	まとめ & 講評

これをジグソー学習法にて現状の課題をまとめさせ、その課題を解決するための方向性を提示、具体的な方法 (アイデア等) を提案、

表2 作成したプレゼンテーション用ルーブリック（リテラシーの評価）

観点	4	3	2	1
(A) 情報を分析する	資料①～⑤のうち、少なくとも3つ以上の資料から正しく読み取られた内容が含まれている。	資料①～⑤のうち、少なくとも2つの資料から正しく読み取られた内容が含まれている。	資料①～⑤のうち、少なくとも1つの資料から正しく読み取られた内容が含まれている。	資料は使っているものの、内容がズレている。
(B) 問題点を発見する	複数の資料から論点が導き出されており、論点同士の整理ができた上で、解決すべき問題点が設定されている。	複数の資料から論点が導き出されているが、論点同士の整理が不十分なため、解決すべき問題点が曖昧である。	資料にもとづく論点の抽出は一部できているものの、不十分であるため、解決すべき問題点が一面的になっている。	解決すべき問題点は提示されているものの、資料を踏まえていないため、ズレている。
(C) ビジョンやアイデアを提示する	問題点をふまえた明確なビジョン（方向性）を打ち出した上で、それに裏付けられた具体的かつ面白いアイデアを展開している。	問題点をふまえたビジョンが明確で、アイデアも提示されているが、両者が関連していない。	アイデアは提示されているものの、その前提となるビジョンが問題点を踏まえていない。	アイデアは提示されているものの、その前提となるビジョンの提示ができていない。
(D) 自分たちの考えを表現する	自分たちの言葉で熱意を込めて説明できている上、PPT画面も見やすく、画面表示のタイミングなども適切である。	自分たちの言葉で熱意を込めて説明できているが、PPT画面が見にくかったり、画面表示のタイミングなどが適切でないことがある。	PPT画面も見やすく、画面表示のタイミングなども適切だが、話し方に元気が無かったり、原稿を棒読みだったりする。	プレゼンを行うことができるが、原稿を棒読みであったり、画面が見にくかったり、タイミングも悪かったりする。

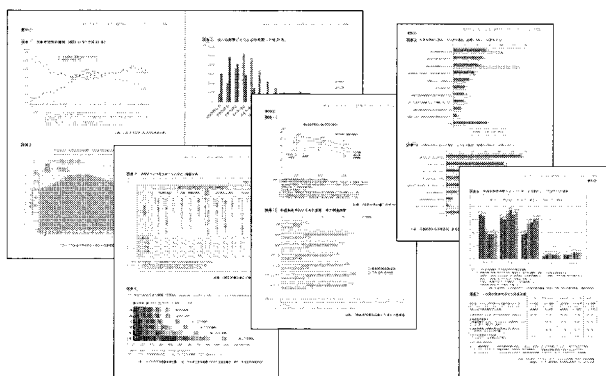


図1 提示資料（5種）



写真1 ジグソー学習



写真2 プレゼン

発表するプログラムである（写真1・2）。

3. ルーブリック評価結果

プレゼン評価には、表2の観点別ルーブリックをあらかじめ提示し、これをもとに教員、他グループの学生によるグループ評価を行った。優勝チームは、ルーブリックに最も合致した発表を行っており、教員・学生ともに評価のブレが少なかった（図2・3）。

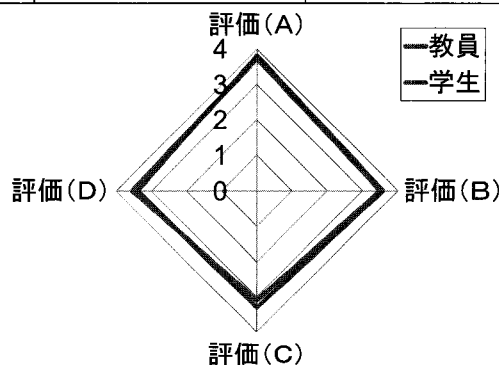


図2 優勝チームの観点別平均点

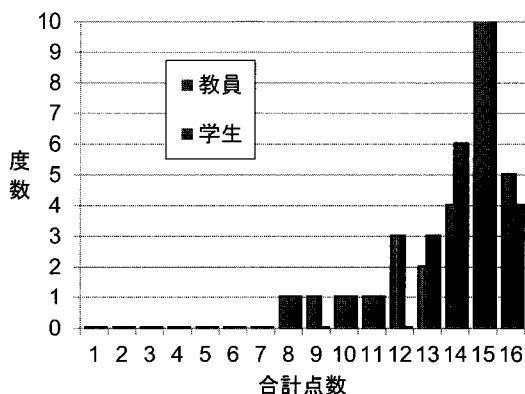


図3 優勝チームの合計点の分布

4. おわりに

本研究では、ジェネリックスキルを効果的に育成するオフキャンパス型の短期集中教育プログラムについて、その実践と学修評価方法について検討した。詳細については、当日の発表で報告する。なお、本研究はJSPS科研費 26590205 の助成を受けたものである。

授業実践報告「賛成／反対の意見文」

—多様な観点からの深い考察を通じた自分の意見を持つために—

【発表者】 坂東 実子（敬愛大学・東京外国語大学非常勤講師）

1. はじめに

インターネットでニュース記事を読む時、しばしばTwitterなどSNSの「つぶやき」一覧が視界に入る。140字以内のコメントであるため、自分の意見を一方的に述べるものが多い。また、入試の多様化で、評論文読解問題に取り組みずに入学できる大学・学部も増えた。この影響は学生たちにもあらわれ、「〇〇に賛成。△△はいらない。」など、断言し、1つの意見とその対立する意見の根拠を比べるプロセスを経ず、直感的・感情的に結論を出しがちになる。この問題について、昨年、金沢における大会で「学生の対話力やセルフチェック力を高める〈型〉をいかした文章表現の試み」という授業報告をさせていただいた。しかし、課題への理解、考察が深まっていない学生（約3割）がまだおり、そのような学生たちにどうしたら多様な観点から考察させることが出来るかという問題は保留していた。

今回、発表するのは、このような問題を解決するために、昨年度後期、今年度前期に実践した、グループディスカッションと模擬ディベート（立論）を取り入れた単元「意見の主張」（全4週）の試みと結果の報告である。

2. 授業の対象と単元の位置づけ

授業は、敬愛大学国際学部国際学科1年生の基礎教養科目（前期口頭表現は選択必修、後期文章表現は必修となっているが、全員が履修している）で、全51名を3クラスにわけ、そのうち2クラスを私が担当し、残り1クラ

スをもう1人の教師が同じシラバスで行っている。

この単元「意見の主張」は、下図の半期全15週+1週シラバスのうち、第7～10週に設定した1単元である。

回	日付	単元	授業内容
1	4/14	本の紹介	p6～9 オリエンテーション。メディアセンターで本を選ぶ。
2	4/21		p25 課題①本の紹介文を書く。書中の語を引用。
3	4/28		p90 課題②スピーチスクリプト作成
4	5/12		スピーチ、スピーチ評価
5	5/19	敬語の手紙	p148 課題③敬語「お世話になった方への手紙」下書き
6	5/26		p148 課題③敬語の手紙 手書き清書
7	6/02	意見の主張	「賛否の分かれる新聞記事を読む」課題④賛成立論（根拠3つ）
8	6/09		「賛否の分かれる新聞記事を読む」課題⑤反対立論（根拠3つ）
9	6/16		模擬ディベート。グループを二分割。評価シート記入。
10	6/23		課題⑥意見文（賛成・反対両意見を踏まえた自分の意見）
11	6/30		アンケート調査	p132 アンケート結果集計。課題⑦レポートの文章設計図。
12	7/07	最終レポート	p132 レポート作成
13	7/14	PC教室で	課題⑧パワーポイント資料作成、個人文集編集
14	7/21		個人文集編集 課題⑨あどがき（文集）
15	7/28		個人文集編集・提出締め切
	8/04	試験日。プレゼンテーション。文集返却。	

図1：半期シラバス

3. 単元の導入

この単元は、授業第1週から予告し、第3週に、5～6名の班に分け（1クラス約17名なので、3班）、教師が用意した「賛成／反対に分かれる新聞記事」10本の中から、班で取り組む記事を1つ選んだ。以後、毎週声をかけ、授業の残り時間を利用して、打ち合わせをさせた。すると、各班の学生たちは授業終了後引き続き、話し合ったり、メディアセンター（図書室）で調べたりしていた。

また、私は、学生たちに、「単元第1週の課題（賛成立論）と第2週の課題（反対立論）の両方を第1週に完成させ、他の単元の課題もすべて提出が完了している者は、単元第2週は特別休（出席扱い）とする」、と伝えた。

これがかなりのモチベーションアップにつながり、結局、すべての班が第1週に立論を両方完成させた。(休んでいいはずの第2週当日にも、半数の学生が教室に現れ、第4週に書く「自分の意見文」の構想を練っていた)。

4. 第1週「賛成立論」、第2週「反対立論」
学生が選んだ記事は以下のようなものである。

- ①「富士山入山料 1000 円強制徴収」
- ②「襟裳岬でのゼニガタアザラシ捕殺」
- ③「高校野球特待生入学」
- ④「接客業でのマスク着用」
- ⑤「学校週5日制での土曜授業」
- ⑥「成田空港にカジノ建設」
- ⑦「小学生に携帯電話を与える」
- ⑧「同性婚」
- ⑨「中学での英語習熟度別クラス」

5～6人の班毎に、1つのテーマを討議し、賛成・反対の立場がそれぞれ主張する根拠各3点を客観的に整理して、立論スクリプトを作成する。この時、自分が賛成か反対かにこだわらず、依頼を受けた弁護士になったイメージで根拠3点を以下のように順に提示して作成するように指示した。

例：襟裳岬のゼニガタアザラシ捕殺問題

根拠①「まず～」：一番先に誰もが思い浮かぶ根拠を出す。実際問題、状況など。

例：異常に増えすぎている。深刻な漁業被害。

根拠②「次に～」：現在の対策の問題など。

例：賢くてすぐ学習し、ワナの効果がない。

根拠③「最後に～」：「そもそも古来～」 「このままでは将来～」 「人間として～」 「国際的に～」 など、広い視野から見た根拠を出す。

例：絶滅危惧種とは言え、回復して2008年には「軽度懸念」ランクになった。異常繁殖はこの地域の食物連鎖も崩している。

このような根拠提示のガイドラインは、絶対的なものではなく、「もっとも相手に伝わりやすい表現の型のひとつ」として指示している。誘導的ではあるが、多様な観点から考える経験の少ない学生には、ブレインストーミ

ングの助けになる。

5. 第3週「模擬ディベート」

グループ内で賛成立論と反対立論の2チームに分かれ、ディベートの立論の発表をする。聞き手は以下の「評価シート」に記入しながら聞き、どちらの立論を支持するか投票する。マッチではないので、感情的に勝ち負けをとらえることがなく、経験の少ない学生にとってはより客観的に取り組める。

「班」模擬ディベート評価シート(根拠は、高評価の順にA・B・Cで記入)		
	賛成立論	反対立論
根拠1に説得力があったか。		
根拠2に説得力があったか。		
根拠3に説得力があったか。		
どちらの立場を支持するか。		
感想・コメント		

図2：模擬ディベート評価用紙

模擬ディベートの後、翌週作成する「賛成意見、反対意見を踏まえた自分の意見文」の設計図を書き、構想を練る。

6. 「自分の意見文」

自分はどちらの立場を支持するかを明記した上で、「たしかに～」 「しかし～」 のYES/BUT方式で、自分の意見を文章にする。

単元開始前から、「本当のところ、自分はこう考える」という意見も別に熟成しておくよう伝えてあり、昨年度前期までの授業で学生たちが出したもの以上に、深い考察やアイデア提案などを盛り込んだ内容豊かな意見文が多く提出された。字数制限はしなかったが、根拠を簡潔に示すだけでも十分な量があり、字数不足の学生は皆無だった。1500字を超える長いものを書く学生もいたが、「相手にわかりやすく簡潔に」という観点から、800～1200字が望ましいと指導した。

班毎のディスカッション時には、まだ「お客さん」状態の学生もおり、今後の課題としたい。

映像言語を用いた自己表現と協働学習

—言語・身体・視覚表現を横断する物語—

【発表者】 坂倉杏介、横山千晶（慶應義塾大学）

1. 「アカデミック・スキルズ」から「身体知・映像」へ

慶應義塾大学教養研究センター設置科目「身体知・映像」は2010年度に開講した少人数クラスである。開講時は「アカデミック・スキルズ—批評と創作」という名のもとに行われていたが、2013年度より現在の科目名となった。開講時の名称が語るように、ここでは視覚言語のルールを学ぶことで、映像化された表現を批評的に分析する能力をまず身につけ、次にその能力を応用して批評に耐える映像作品を作ることが教育目標となっている。同時に日常生活のみならずアカデミックな情報収集の上でもなくてはならない視覚資料の批評的な解釈は、大学初年次から身に着けるべきアカデミック・スキルズである、という前提がそこにはある。よって、授業は映像作品の批評のための理論の学習と、実際に映像作品を取る、という実践の二つの車輪のもとに成り立ってきた。

2. 「身体知」の意味

2013年度より授業名が「身体知」の名に変更した理由は、この「文字言語」と「視覚言語」の二つを取り結ぶ媒介として、「身体性」をより強く意識した結果である。本授業は単に「映像の撮影の仕方を学ぶ」授業ではなく、アカデミック・スキルを駆使しての映像の制作を目標とする。その土台となるのはあくまでも協働学習による「気づき」、つまりアカデミック・コミュニティの中での「自己の発見」と「他者の発見」である。その媒介として「映像」は「身体」を経由せざるを得ない。

授業は、前期は映像作品の作り方のルールを学び、オリジナルの脚本を書き、グループで5分程度の短い作品を作ることを目標とし、後期は短編小説を解釈し、翻案し、グループで撮影することを目標としている。

その過程で生じるのは、さまざまな解釈を一つの脚本に落とし込むための徹底的なディスカッションであり、実際に身体を使つてのエチュードの繰り返しであり、同時に生身の人間を前にしての撮影と編集である。5名から10名の学生がグループになって一つの作品を作る、という目標がある限り、いやおうなしに学生はまず解釈の部分で衝突し、脚本作成の部分で協力し合い、続く撮影の部分で監督、脚本、カメラ、音声、役者、編集、スケジュールマネージングという、今まで多くの学生が経験したことのない役割に再度「衝突」し、戸惑う。こうやって出来上がった一本の作品は複数の個人の意見の最大公約数の成果であるが、一つひとつの自己表現、自己発見、他者発見、自己受容、他者受容の積み重ねの総体なのである。

本授業では、プロセスが進む合間合間にポートフォリオを提出してもらい、自分と客観的に向き合う自己発見と、グループのほかのメンバーに関して思ったことを書くという他者発見の二つの観点から記録を取るようになっている。このそれぞれの発見をグループ内でデブリーフィングすることにより、協働学習の中で新たな自分の役割を見出していくことになり、前期と後期では学生の大きな成長と変化がみられるのが特徴である。

3. 文学作品の映像化

身体とは生身の体と感情の総体である。この二つを大きく揺り動かすことで学生の真の「理解」が深まる。いわゆる「腑に落ちる」体験が促される。文学作品や視覚芸術作品はともに身体と感情に働きかけるツールであるが、本授業は文学作品を原作とした映像を作ることにより、文学的な「言語」と視覚的な「言語」をつなぐことを重視している。前期で撮影と脚本制作の初歩的なスキルを学んだ後に、後期に文学作品を取り上げるときのメソッドは、以下に集約される。

- 1) 物語で起こっていることは何か、そこにはどのような論理が働いているか（ロゴス）
- 2) 語られる言語のみならず、どのような映像的動きによって、物語を観衆に伝えるのか（パトス）
- 3) それを実現するためにグループでのそれぞれの役割が潤滑に果たされ、コミュニケーションがきちんと取れるか（エートス）

こうやって出来上がった作品は、公開作品上映会を開くことで、授業履修者外の観衆の評価対象ともなる。成果発表会は観衆の感情（パトス）にきちんと働きかけ、総体としての観衆の理解（エートス）を導き出すかどうかを学生が知る機会を提供してくれるのである。毎年、観客から活発な質問が出るために、その一つひとつに対して学生たちが自らの言葉で映像作品を解説していくことは、再びロゴスの世界に立ち向かい、立ち戻る作業である。

4. 映像による自己表現の指導方法

映像制作経験の無い初年次の学生たちに、映像による自己表現を求めても、大いに戸惑ってしまうことは間違いない。もしくは観客を想定できない内輪向けの表現にとどまってしまうだろう。そこで本授業は以下の点を重視している。

- 1) オチを付けない

ストーリー作りの中で学生たちが行いがちなことは、ついわかりやすいオチをつけてしまうことである。謎解きのオチに向けて構成すると、どうしても見え透いた物語になるし、作品の解釈の幅を限定してしまう。あらかじめエンディングを決めずにストーリーを構想するように指導している。

- 2) ストーリーをつくりにいかない

ストーリーを展開させようとして要素を無駄に加えてしまうと、冗長で撮影不可能な脚本になってしまう。かといって、登場人物の会話の中だけで展開するのも限界がある。物語をつくるためには、まず緊迫した状況を設定し、そこから必然的に起こる発言や行動、物理的な動きを活かすことが有効だ。物語はつくるのではなく、動きの連鎖が生み出すと教える。

- 3) 即興を大切にす

物語をつくるために、エチュードを繰り返す行う。即興的な動きやせりふ回しの中から自然に物語が発展し、またせりふ自体も洗練されていく。さらに、エチュードの中で、自らのセリフや動きの必然性を考えるきっかけにもなる。他者との関係の中でダイナミックに物語が生成されている現場に立ち会うことで、学生は積極的に自分が物語づくりに関与していくこと、身体的に物語の構造を体得する。

5. まとめ

以上見てきたように「身体知・映像」では、文学品の映像化を題材に、計画的というよりはむしろ即興的なアプローチで協働学習を進めている。このなかで学生には、常にその時の自発的なリアクションの「必然性」を考え、自らの表現が他者との関係性のもとに成り立っていることを意識させている。その関係性が1年間にわたるグループでの映像制作の作業の中で、他者との具体的な協働学習へと引き継がれ、より大きな協働による自己表現へとつながっていくのである。

PBL 型演習科目における S・A の研修

—スキルアップの為の自主研修の組織化の試み—

【発表者】 中村 博幸、井出 大地 (京都文教大学)

1. はじめに

S・A の活用においては、事前にオリエンテーションや研修を十分に行う事が重要である。しかし、教職員が関わりすぎると意欲をなくしたり、応募数が減少したりといった事が起こる。そこで、S・A が S・A 研修の為の PBL を実施するという考え方で、S・A 研修の自主学習と S・A グループの組織化を考えた。

2. PBL 型授業の S・A の為の研修プログラム

(1) 授業における S・A

S・A は授業内においては、教員と学生をつなぐオピニオン・リーダーである。⁽¹⁾ (図 1)

(2) PBL 型授業における S・A

①オリエンテーション

開講にあたって行われるオリエンテーションは、事務手続きや一般的な S・A 業務に関する事が多い。(図 2)

②S・A の研修

a. S・A としてのスキル

- ・グループワークの技法 (グループワーク体験)
- ・グループワークの指導法 (グループファシリテートの体験)
- ・授業内での一連の動き
- ・授業の準備や終了後のまとめ など

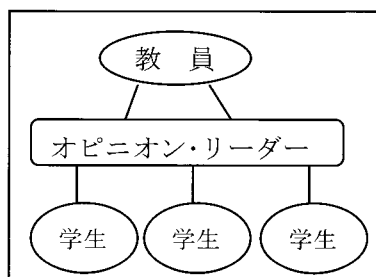


図 1 S・A の役割

b. S・A の役割

- ・授業の中での役割—教員との関係
- ・ファシリテーション…具体例・模擬授業など

(3) S・A 研修の自学自習

S・A の研修を教職員による教育型から、S・A 相互や先輩 S・A (S・A 経験者) による学習型 (ピア・ラーニング) へと転換する。自ら学ぶ事は S・A のモチベーションを高め、S・A 相互の横の関係も構築できる。特に研修の場に教職員が直接関わらない事は、授業担当教員の温度差や S・A としての苦労や問題点などを本音で話すことができる。

3. S・A の自主研修の組織化に向けて

S・A の自主研修には次の 3 要素が必要と考える。実際のプロセスは (3)→(1) を、スパイラルに繰り返す事になる。

(1) 組織と目的

①サイクルの自主研修の部分

半期の授業期間における S・A のサイクルは、概ね図 3 の通りである。研修①は授業を始めるにあたって必要な事であり、研修②は中間での意見交換や悩みの相談、ブラッシュ・アップなどである。

②自主研修の組織

図 3 の自主研修の部分を S・A 自身に任せるとあたり、コアとなる S・A を募集する。

- 1.S・A 制度の狙いと意義
- 2.S・A の業務 (一般的内容)
- 3.事務手続き (出勤簿・支払いについて 他)
- 4.書類記入…守秘義務確認書、アンケート 他

図 2 S・A オリエンテーション例

S・Aの経験者で、積極的な彼らを、仮にS・S・A (Super Student Assistant) と呼ぶ。

自主研修における関係を、図1を基に一般授業とのアナロジーで見る。(図4)

(2)教職員の関わり方

①S・A研修のための研修

まず自主研修のコーディネートをすするS・S・Aに研修の為のいくつかの項目を提示し、必要に応じて打合せや研修を行う。

- ・S・Aの役割やスキルのベンチマーク化
- ・研修プログラム作成のノウハウ
- ・企画-広報-実施のサイクルのノウハウなど

②教職員がどこまでサポートするのか

自主研修といえども放任するのではなく、つかず離れずのサポートは必要である。

(3)自主研修のサイクルが動き出すまで

①S・S・A候補のピックアップ

S・S・Aの公募も考えられるが、最初はS・Aにとって自主研修のイメージが掴みにくいので、前学期のS・Aの中から、やる気・能力を見ながら声掛けをする。

②最初のサイクルが回り出すまで

サポートを行う教職員は、自主学習が動き出すまでのサポートを念頭に置き、徐々に手を引く。前述の「声掛け」だけでなく、

「研修の為の研修」なども不要となる。

4. KBU大学におけるS・A自主研修の試み

(1)授業の概要

KBU大学の共通科目として現場実践科目がある。(選択必修2単位)(図5)

この中のプロジェクト科目は、PBL型演習であり、S・Aは主にこの授業で活用される。

(2)自主研修組織化まで(詳細は当日資料)

①2013年度秋学期(後期)の試行

前年度もS・A振り返り会で、振り返り部分の企画運営を学生に任せた。任せるポーズを強調する為に、教職員はその場から退出した。終了後のアンケートでは、「すごく有意義であった」との回答が多かった。

②2014年度春学期(前期)の自主研修

- a. オリエンテーション時に、S・S・Aの募集(3月28日)
- b. 研修①(図3)の実施(4月26日)
3名の希望者を中心にプログラムを企画
- c. S・S・A組織としての活動
 - ・研修②(図3)に向けて
 - ・S・S・A9名(上記3名+6名)の階層化
 - ・サポート職員との打合せ
- d. 研修②(図3)の実施(6月25日)
 - ・事前リハーサル(6月17日)

③振り返り(7月16日)に向けて

5. おわりに

S・A研修の自主学習会と組織化の試みについて報告を行った。今後は、アンケート結果や学生の成長についても報告を行いたい。

<参考資料>

- (1)中村博幸(2012)「オピニオン・リーダーとしての上級生によるピア・サポート」大学教育学会第35回大会

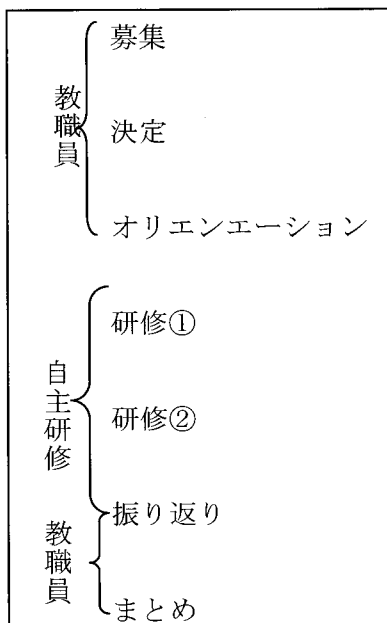


図3 S・Aのサイクル

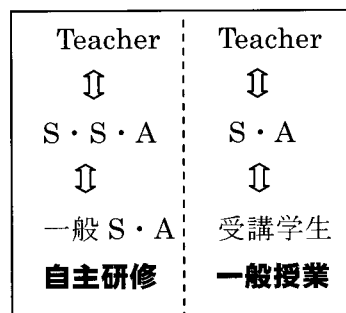


図4 自主研修のフレーム

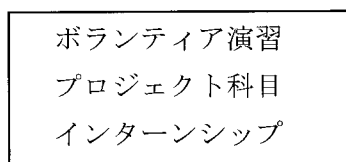


図5 現場実践科目の構成

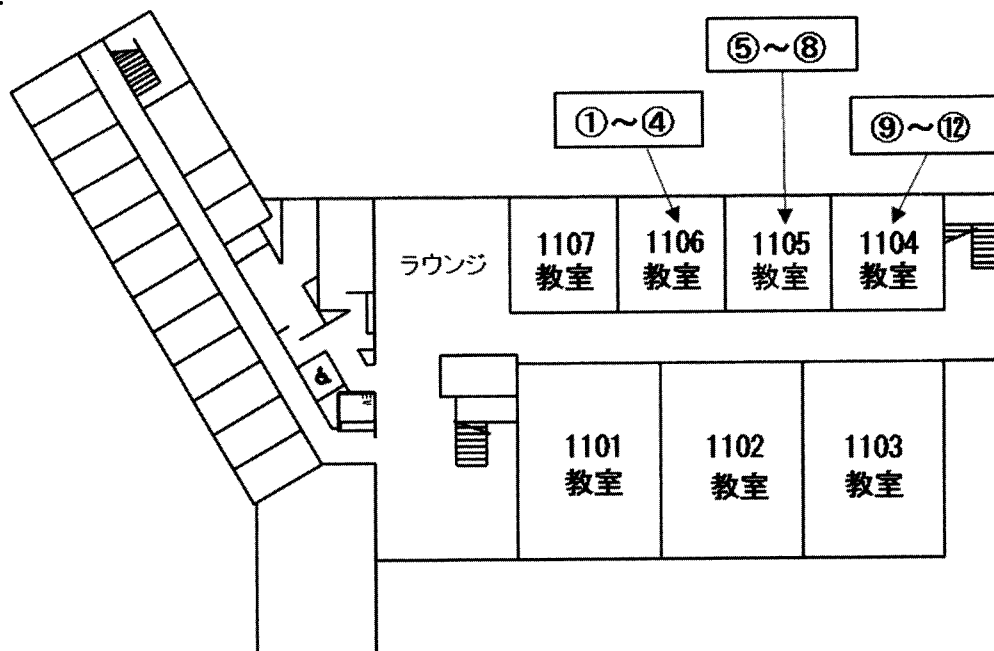
MEMO

第7回大会広告出稿・ブース展示賛助会員一覧

(入会順)

賛助会員名	広告ページ	ブース展示
株式会社 リアセック	p.150	
株式会社 弘文堂	p.151	①
株式会社 KEI アドバンス		②
株式会社 ラーニングバリュー	p.152	③
株式会社 くろしお出版	p.153	④
株式会社 公文教育研究会	p.154	
特定非営利活動法人 日本語検定委員会		⑤
株式会社 世界思想社教学社	p.155	⑥
日本データパシフィック 株式会社	p.156	⑦
公益財団法人 日本数学検定協会		⑧
ラインズ 株式会社	p.157	⑨
株式会社 ワオ・コーポレーション	p.158	⑩
株式会社 ベネッセコーポレーション	p.159	⑪
株式会社 ワークアカデミー noa 出版	p.160	⑫

1号館 1F



ジェネリックスキルを測定するなら

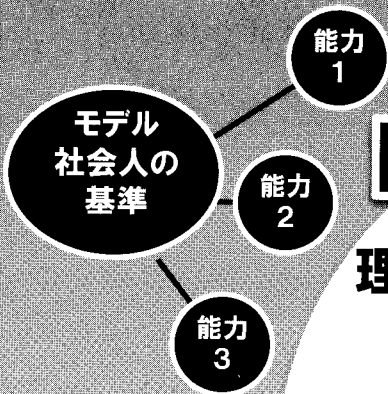
PROG

PROGRESS REPORT ON GENERIC SKILLS

販売開始以来
2ヶ年で累計受検者
13万人突破
(2014年5月現在)

理由2 客観性の高さ
明確な外的基準に基づいて、
能力を客観的に測定します。

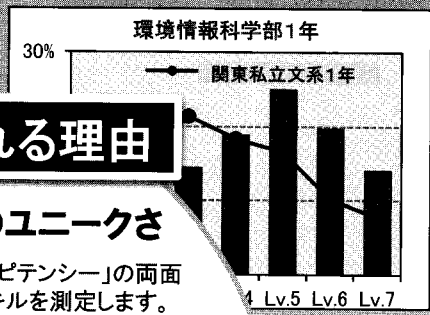
理由3 多様な比較対象
多くのサンプルの中から、貴学に合った
比較集団を選ぶことが可能です。



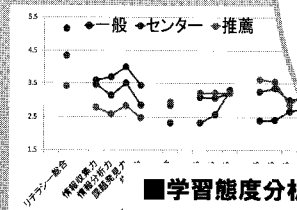
PROGが選ばれる理由

理由1 測定領域のユニークさ
「リテラシー」、「コンピテンシー」の両面
からジェネリックスキルを測定します。

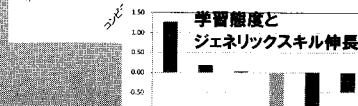
リテラシー	コンピテンシー
新しい問題や、これまで経験のない問題に対して知識を活用して課題を解決する力	周囲の状況に上手に対応するために身に着けた、意思決定・行動指針などの特性
習得した知識を現実の問題に活用することで育成される	経験を振り返りモデルを意識して行動することで育成される



■入試経路分析



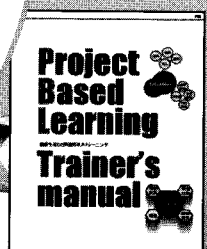
■学習態度分析



学部	学業成績	学習態度	ジェネリックスキル伸長
文学部	0.97	0.30	0.34
経済学部	1.40	0.27	0.28
工学部	1.48	0.25	0.26
理学部	1.23	0.15	0.15
農学部	1.15	0.15	0.15
医学部	1.14	0.15	0.15
歯学部	1.15	0.15	0.15
薬学部	1.14	0.15	0.15
獣医学部	1.14	0.15	0.15
看護学部	1.14	0.15	0.15
体育学部	1.14	0.15	0.15
芸術学部	1.14	0.15	0.15
国際学部	1.14	0.15	0.15
総合学部	1.14	0.15	0.15
環境学部	1.14	0.15	0.15
情報学部	1.14	0.15	0.15
工学部	1.14	0.15	0.15
理学部	1.14	0.15	0.15
農学部	1.14	0.15	0.15
医学部	1.14	0.15	0.15
歯学部	1.14	0.15	0.15
薬学部	1.14	0.15	0.15
獣医学部	1.14	0.15	0.15
看護学部	1.14	0.15	0.15
体育学部	1.14	0.15	0.15
芸術学部	1.14	0.15	0.15
国際学部	1.14	0.15	0.15
総合学部	1.14	0.15	0.15
環境学部	1.14	0.15	0.15
情報学部	1.14	0.15	0.15

理由4 豊富なデータ分析実績
貴学における様々なIRデータとの関連を、専門のスタッフが分析します。

理由5 能力開発の施策提案
オリジナルのCAN DO CHARTに
基づいて、教育施策をご提案します。



詳細は http://www.riasec.co.jp/prog_hp/ または http://www.52school.co.jp/support/generic_skill

【お問合せ先】
株式会社リアセックお客様センター

0120-769-396(受付時間 平日10:00~18:00)

河合塾グループ
株式会社KEIアドバンス教育事業戦略推進部
03-5276-2734(受付時間 平日9:00~18:00)



B5判 2色刷
各巻定価(本体 1,800円+税)

社会人基礎力を確実に伸ばす!

プレステップシリーズ

シリーズ監修 ◎ 拓殖大学総長 渡辺利夫

プレステップは、あらゆる大学・あらゆる教科で
学生の「学ぶ喜び」と教員の「伸ばす楽しみ」を
実現するために作られたテキストシリーズです。

- セメスター制にあわせた分量で無理なくムダなく講義が進められます
- 入門のための基本項目を厳選。専門課程への基盤をしっかり作ります
- 楽しく学びながら、社会人基礎力・学士力を確実に伸ばします
- 章ごとのポイントチェック、テーマを深める課題など、演習も重視

- | | |
|-------------------------------|-------------------|
| 01 プレステップ 政治学〈第2版〉 | 甲斐信好 ◎著 |
| ◆02 プレステップ 法学〈第2版〉 | 池田真朗 ◎編 |
| ◆03 プレステップ 金融学 | 平田 潤 ◎著 |
| 04 プレステップ マーケティング〈新版〉 | 丸山正博 ◎著 |
| 05 プレステップ 経営学 | 北中英明 ◎著 |
| 06 プレステップ 会計学 | 中村竜哉 ◎編 |
| 07 プレステップ 簿記 | 帆足俊彦 ◎著 |
| 08 プレステップ 宗教学 | 石井研士 ◎著 |
| 09 プレステップ 神道学 | 阪本是丸・石井研士 ◎編 |
| ※ 10 プレステップ 基礎ゼミ | 川廷宗之・川野辺裕幸・岩井洋 ◎編 |
| ※ 11 プレステップ キャリアデザイン〈第2版〉 | 岩井洋・奥村玲香・元根朋美 ◎著 |
| 12 プレステップ 就活学 | 平田潤・笹子善平 ◎著 |
| ☆ 13 プレステップ 理系の基礎英語 | 岡裏佳幸 ◎著 |
| 14 プレステップ 統計学Ⅰ 記述統計学 | 稲葉由之 ◎著 |
| 15 プレステップ 統計学Ⅱ 推測統計学 | 稲葉由之 ◎著 |
| ※ 16 プレステップ 経済学—経済実験で学ぶ | 二本杉剛・中野浩司・大谷咲太 ◎著 |
| 17 プレステップ 憲法
(2014年9月刊行予定) | 駒村圭吾 ◎編 |

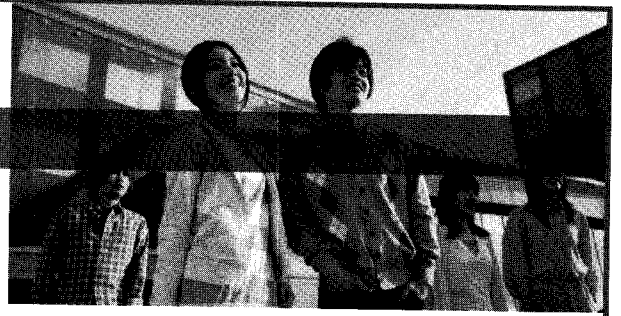
以下、
続々刊行予定!

- ◆ 初回ガイダンス用のパワーポイント教材(法学)、図版のパワーポイント教材(金融学)をさしあげます。《採用特典》
- ※ ワークシートのデータがあります。教員用指導案をさしあげます。《採用特典》
- ☆ 音声教材をウェブからダウンロードできます。

学校の元気を応援します

「持ち味」のない人間なんていない

学校を魅力的に輝かせるのは、「人」だと考えています。
 学習者や、彼らを支える教職員の方々が、自分の「持ち味」を発揮して、
 その人らしく元気になれば——
 学校の可能性は、さらに広がっていくと信じています。



わたしたちの取り組み 学校の様々な課題解決の、お手伝いをしています

初年次教育



体験型学習で、学生が自ら動き出した
 学ぶ目的を持ってない。あるいは仲間ができない
 だから学校がつまらない……。入学して間もなく
 そんな悩みを抱える学生たちも少なくないよう
 です。わたしたちは、学生が自信を持ち、自ら動
 き出す、意欲喚起のための体験型グループ学習
 プログラムを提供しています。オリエンテーショ
 ンプログラムとして、また初年次教育への導入プ
 ログラムとして、全国約130校でご活用いただ
 いています。

キャリア教育・就職支援



自己理解を深め、自信を持って活動し始め
 た
 学生が「自信がない」状態では、就職活動で望
 ましい結果が得られないばかりか、就業後も悩
 み続ける懸念があります。
 わたしたちの提供する体験型学習プログラムは
 自己理解を深め、自信を持って主体的に動くよ
 うになる効果があり、学生のキャリア教育・就職
 支援にたいへん有効だと考えています。

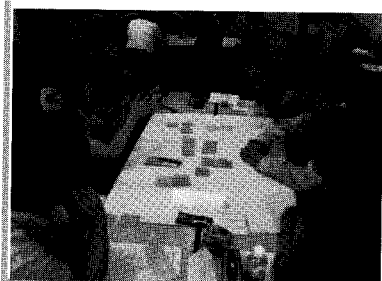
FD・SD



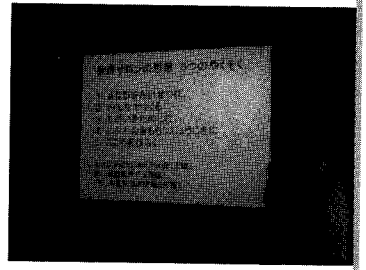
教職員の連携で、学校がさらに輝いた
 教職員の協力連携や、自主的に取り組む姿勢
 は、学校をさらに輝かせるために欠かせない要
 素だと考えています。わたしたちの提供する研
 修プログラムには、自己理解・他者理解・相互
 理解の促進や、コミュニケーション活性化をテ
 ーマにしたシリーズがあり、FD・SDとして多くの
 学校でご活用頂いています。

教育サロン

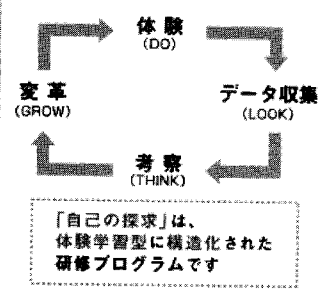
授業改善や教育改革について、ざっくばらんに語り合い、つながる場



発起人の名城大学 池田輝政先生、福岡大学 山口住夫先生とともに、
 「学生に対する深い思い」や「授業に対するこだわり」などをお持ちの教
 職員が、経歴、専門分野、授業内容、向き合う学生などの違いを超え
 て、ざっくばらんに語り合っていたく場として、2012年9月発足以来、
 毎年様々なエリアで開催しております。(2014年6月時点で、通算18回
 となりました。)参加者の日頃の経験やかすかな感触をベースにして、話
 題提供していただいた話に触れて出てきた皆様の新たな感覚、アイデ
 アなどについて、嬉しかったことや悩みなど、学生さんのお話などを織り
 交えてお話しいただけるような、新たな発見と共有の場になればと思っ
 ております。



初年次教育・キャリア教育プログラム「自己の探求」



「自己の探求」は、「自己理解を深める」体験型のグループ学習プログラムです。

このプログラムは2日間の集中的なグループ体験を通して、自分とは違う他者の考え方や価値観に触れ、相互理解が進むなかで、(お互いが鏡で映しあうように)自己理解が深まっていく、そのような体験が自然に深まるように構造化されたプログラムです。
 「自己理解を深める」「他者の自己理解に協力する」「チームビルディングの体験をする」、そして受講者自身が自信を実感することを狙いとしています。

初年次教育として導入いただいている大学の先生からは「授業にグループワークを取り入れたところ、学生が自然と動き出した」「授業を聴く姿勢に変化が見られる」「放課後、課外活動にも積極的に取り組んでいる」などのお声をいただいております。

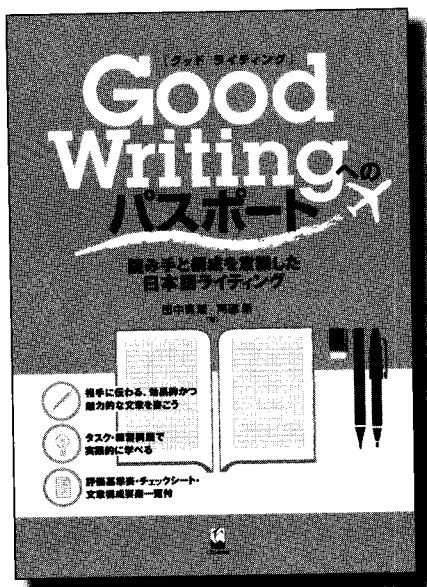
受講した学生たちの声

- ・このプログラムを受けていなかったら、相手に自分を伝えることができないままの4年間になったかもしれない。これからの大学生活が楽しみになりました。
- ・なかなか体験できない、とても貴重な時間でした。これから、就活での悩みが増えると思いますが、このプログラムを思い出して、学んだこと、奮められたことをはげみに頑張っていきたいです！
- ・みんなを引っ張って何かをすとか、話をまとめるとか、私はこれまでやってこなかったし、それはムリだろうと自分で思い込んでいたところがあった。これからはやりたいと思うなら少しずつでもチャレンジしていこうと思いました。
- ・「自分のことは自分が一番よく分かっている」と言いますが、実際の2日間、自分でも気づかない自分の素顔を、仲間が気づかせてくれた、ということがありました。
- ・自分と、自分の人生と向き合うことの大切さに気づかされた。この授業で学んだことを忘れずに、過去や未来から目を背けず、強く生きていこう。そう思える授業でした。

【お問い合わせ】

東京本社 東京都港区浜松町1-25-13 浜松町NHビル4F 大阪支社 大阪府福島区福島1-4-40 サンフル梅田3F
 TEL 03-5776-5960 URL <http://www.l-value.jp/>

効果的かつ魅力的な文章を書けるようになろう!



Good Writingへのパスポート

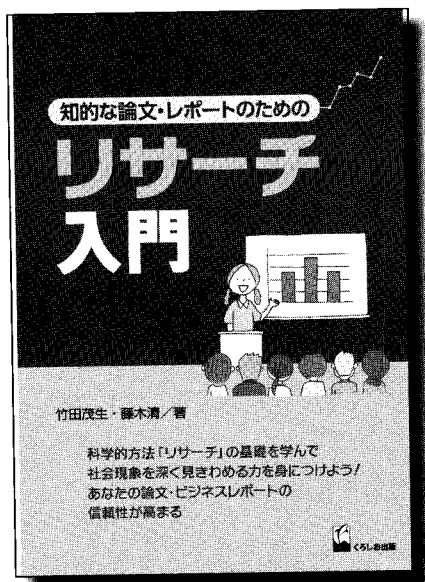
—読み手と構成を意識した日本語ライティング—

■田中真理・阿部新 [著] B5判/¥2,000+税

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。初年次教育・文章執筆演習に。

- タスク・練習問題付で実践的に学べる
- 評価基準表・チェックシート・文章構成要素一覧付

論文・ビジネスレポートの信頼性を高めよう!



知的な論文・レポートのためのリサーチ入門

■竹田茂生・藤木清 [著] A5判/¥1,800+税

アカデミックとビジネスの両分野で活用。授業の教科書としても、独習用の参考書としても、この一冊で一貫した調査スキルが習得できる。

- 親しみをもって内容に入っていける導入シナリオ
- 切り離して提出できるワークシートも付属

160校以上が採用する必携書籍

知へのステップ 第3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/¥1,800+税

自己分析で、個性あるキャリアを

夢をかなえる キャリアデザイン

■竹田茂生・藤木清 [編] /A5判/¥1,500+税



くろしお出版

〒113-0033 東京都文京区本郷 3-21-10

Tel 03-5684-3389 Fax 03-5684-4762 Mail kurosio@9640.jp

<http://www.9640.jp>

KUMON

一人ひとりの学生の気持ちに寄り添った学習で
自ら学ぶ姿勢を引き出すお手伝いをします

KUMONの教育サービスの4つのポイント



一人ひとりの意欲を引き出す、個人別の学習計画

独自の「学力診断テスト」により、個々の学生の学力を把握し、一人ひとりの意欲を引き出す学習目標と学習計画をご提供します。



「自ら学ぶ方法」を学ぶ

個々の力に応じた「ちょうどの学習」を行うことで、目標に向けた「自ら主体的に学ぶ」という姿勢と習慣を身につけ、その習慣の中で集中力も高めていきます。



成功体験の積み重ね

自ら学ぶ姿勢と基礎学力を再構築するプロセスの中で達成感と成功体験を積み重ねることができ、自信と自己肯定感、そして、大学での学びに向けての挑戦力を育みます。



学生とのコミュニケーションの充実

教職員の方々と学生との間に学習を軸とした良質なコミュニケーションが生まれます。学生の帰属意識や愛校心が高まり、結果として退学率が減少したという声もいただいています。

体験できます！KUMONの学力診断テスト分析

数学、英語、国語の土台となる力を分析して、学力の現状をご報告いたします。
それを基に一人ひとりに合わせた学習計画を作成いたします。

※高校生向け教育サービスもご提供しています。お気軽にご相談ください。

KUMONの教育サービスは、単なる教材のご提供に終わるものではありません。学習する主体である学生の学力面と態度面の向上、そして学生をサポートされる教職員の方と学生の信頼関係の向上を補助する教育サービスです。先生方と「一緒に考え、一緒に実践する」こと、これが、私たちが大切にしていることです。

お問い合わせ先

日本公文教育研究会 学校・法人事業部

e-mail: houjin-madoguchi@kumon.co.jp

(大阪チーム) 〒530-0001 大阪市北区梅田1-2-2 大阪駅前第2ビル9階

Tel: 06-4797-8792

(東京チーム) 〒108-0074 東京都港区高輪4-10-18 京急第一ビル12階

Tel: 03-6836-0036

◇KUMONのHPで「学校での公文式」を紹介しています <http://www.kumongroup.com/>



初年次教育の現状と未来

この十年で急速に普及した初年次教育。高校から大学への移行を支援し、自律的かつ深い学びに誘う初年次教育は、大学教育の質的転換の起点となる。その最新の理論・研究を体系化するとともに、実践に活用できる様々な教育法を紹介する。

A5判/272ページ
ISBN978-4-7907-1581-8
定価 2,500円+税
2013年1月発行

●重版出来●

第1部 高等教育と初年次教育

- 1章 日本における初年次教育の動向 (山田礼子)
- 2章 高等教育における初年次教育の位置づけ (館 昭)
- 3章 高大接続と初年次教育 (川嶋太津夫)
- 4章 初年次教育の国際的動向 (濱名 篤)

第2部 初年次教育を支える理論と一般化された方法

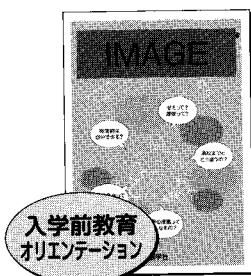
- 5章 協同学習 (安永 悟)
- 6章 初年次教育におけるスタディ・スキル (上村和美)
- 7章 ポートフォリオ (藤本元啓)
- 8章 入学前教育の動向と課題 (井下千以子)
- 9章 初年次教育における入学時オリエンテーションの取り組み (山崎千鶴)
- 10章 カリキュラムマップを用いたキャリア教育の実質化をめざして (西村秀雄)

- 11章 初年次セミナー導入時の授業デザイン (森 朋子)

第3部 これからの初年次教育で利用可能な特色ある方法や内容

- 12章 自己を表現する、発見する (横山千晶)
- 13章 「問題基盤型学習」と「課題基盤型学習」の過去・現在・未来 (松本 茂)
- 14章 フィールドワーク (岩井 洋)
- 15章 初年次教育の拡張としてのサービス・ラーニング (坂倉香介)
- 16章 ラーニング・コミュニティ活用による教育改善 (智原哲郎)
- 17章 LTD 話し合い学習法 (古庄 高)
- 18章 初年次におけるピア・サポートの役割と今後の課題 (川島啓二)

世界思想社の入学前・初年次教育テキスト



大学新生が知っておきたいこと (仮題)

新生が戸惑いがちな大学の仕組みや勉強の仕方について、「高校までとはどう違うのか」という視点から、分かりやすく紹介しています。大学について知ることで、合格者のモチベーションが高まり、自発性が求められる大学生活への移行をスムーズにします。「Q&A」、「大学用語集」も収録。
『大学生になる前に知っておきたいこと』の増補リニューアル版!

A5判/64ページ/2色刷
予価 500円+税
2014年9月発行予定

●新刊!●



大学生 学びのハンドブック

改訂版



「ノートのとり方」、「レポートの書き方」、「資料の探し方」など、大学での学びに必要なスタディ・スキルを、豊富なイラストを用いてわかりやすく解説しています。パソコンの使い方や基本的なマナーなど、大学生として知っておきたい基礎知識も身につけることができる、大学生必携書。
2014年11月、3訂版刊行予定!

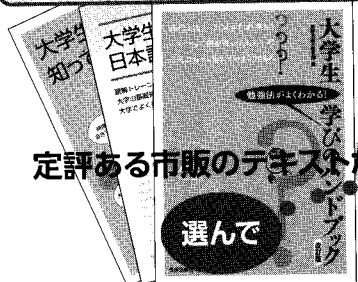
A5判/128ページ/2色刷
ISBN978-4-7907-1540-5
定価 1,300円+税
2011年11月発行

カスタマイズにより貴学専用版をお作りします

【お問い合わせ】入学前/初年次教育係
TEL 075-721-6503
※大会期間中、展示スペースにて資料を配布しています。ぜひお立ち寄りください。

低コスト 短期間 省手間

履修案内
施設紹介
危機管理
大学用語
...



定評ある市販のテキストから

選んで

カスタマイズ

加えて



貴学専用
テキスト

世界思想社の入学前/初年次教育
<http://sekaishissha.jp/fye/>

献本申込
受付中

サンプル
公開中



学術専門書・教養書出版
世界思想社

〒606-0031 京都市左京区岩倉南桑原町56
TEL: 075-721-6503 FAX: 075-712-1590



≫すぐに使える豊富なコンテンツ

自学自習や授業補完用としてすぐに使える e ラーニング教材を約 70 本取りそろえています。日本の大学で利用されている様々な LMS に対応している点と幅広い分野にわたる豊富な教材により、多くの導入実績があります。

≫入学前教育・初年次教育に最適

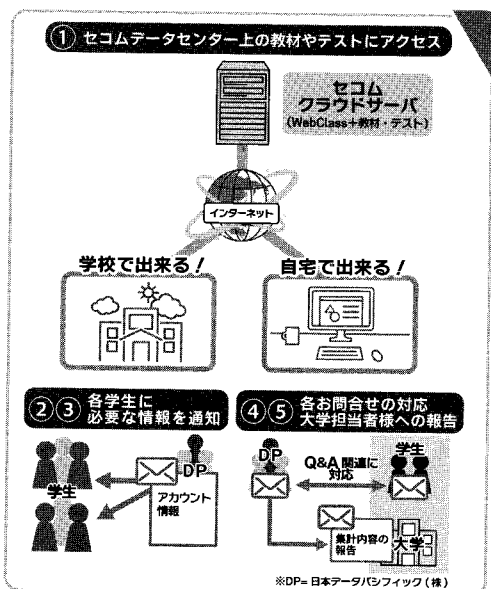
入学前教育・初年次教育で利用されているコンテンツをご紹介します。

- ◎ INFOSS 情報倫理
- ◎ 学生生活のモラルと規範
- ◎ レポート作成入門
- ◎ 大学生のための英文法
- ◎ eメールで学ぶ英作文入門
- ◎ リメディアルコース 数学・化学・物理・生物

e-Learning コンテンツ

初年次教育

アウトソーシング



≫入学前教育・初年次教育に必要な環境を提供

新入生に対する入学前教育、初年次教育に必要な設定作業を全て引き受けます。アカウント発行、成績の集計、学生からの問い合わせ対応までお任せ下さい。

≫アウトソーシング利用イメージ

- ① セコムデータセンター上の弊社仮想サーバに、WebClass (LMS) と教材・テスト等を用意。
- ② 学生用の利用マニュアルやアカウントを用意。
- ③ 利用方法やアカウントを各学生へ通知。
- ④ 利用期間 (契約期間) 内の学生からの問い合わせ対応。
- ⑤ 学生の学習履歴、成績等を集計し、大学担当者様へ報告。

日本データパシフィック株式会社

モニター申込み受付中!! >>

URL <http://www.datapacific.co.jp/>

TEL 042-573-6721

WebClass
eポートフォリオ / 学習カルテ

INFOSS 2014 情報倫理
デジタルビデオ 小品集 情報倫理

U-Assist
自学自習 e ラーニング教材

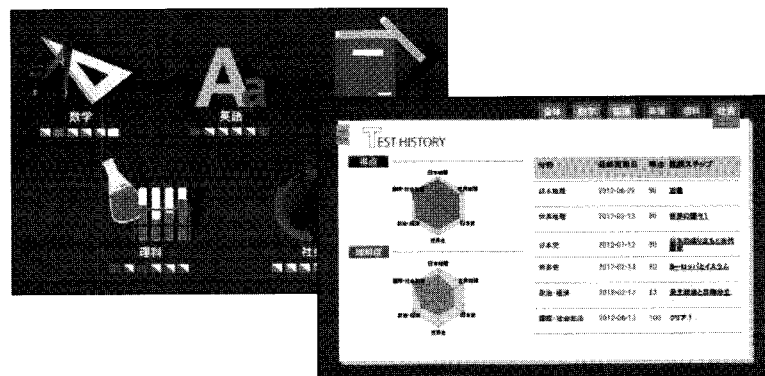
TYPEQUICK
タイプ練習ソフト

Testaroid
HTML5 オーサリングツール

「基礎学力の強化」は ラインズにおまかせください。

ラインズドリル

リメディアル教育用eラーニングサービス

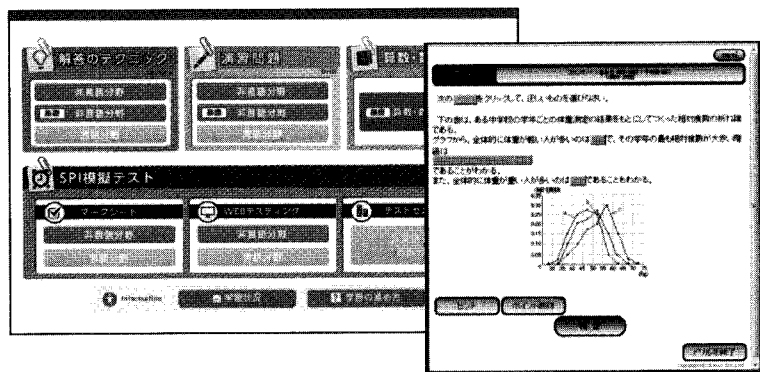


5教科の基礎・基本を効率良く学び直せます。
「実力診断テスト」で学習者の理解度を判定。
PCだけでなく、各種スマートフォンや
タブレットに対応し、場所を選ばずご利用
いただけます。

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eラーニングです。

ラインズSPI

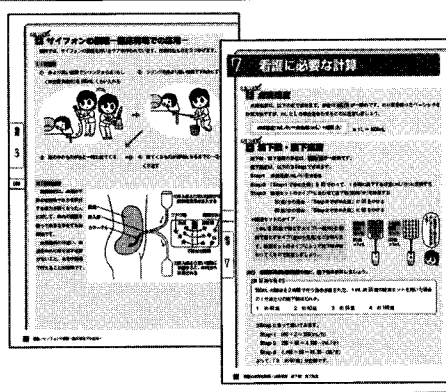
“基礎から学べる”唯一のSPI対策eラーニング



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。無料の模擬テスト（ペーパーテスト）
と解説講座も実施致します。

看護学生版 学びなおし 生・物・数・化

看護学生に必要な基礎学力をこの1冊に！



看護師に必要な理数系の基礎を学ぶことが
できます。
膨大な基礎学習の中から、看護で使う知識
だけをピックアップ。短期間で基礎を復習
できます。
専門学習が始まる前に基礎を固めることで、
授業の理解度が飛躍的にUPします。

ラインズ株式会社

〒169-0051 東京都新宿区西早稲田2-20-15 高田馬場アクセス4F
TEL:03-6861-6200 FAX:03-6861-6006
<http://www.education.jp/>

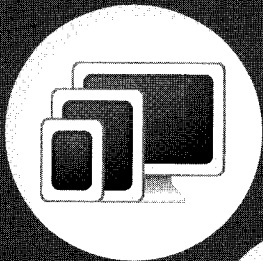
おかげさまで
10th
リメディアル教育

ワオの入学前教育

Remedial

e-Learning
Program

ワオのリメディアルプログラムは、より学びやすい環境と学習リソースに学習後のフォローまで先鞭してご提供しています。e-Learningだから、入学前の補習教育にもご活用いただけます。



NEW

さまざまな環境で
学習できる

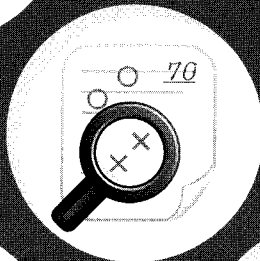
マルチデバイス対応



NEW

日々の勉強スケジュール
がわかる

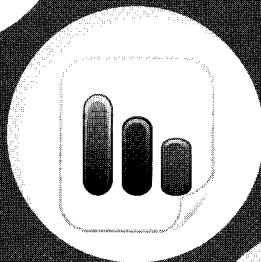
学習カレンダー



NEW

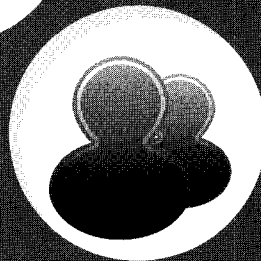
苦手単元や学習レベル
に応じたプログラム

個別対応学習プログラム



入学前の成績や
学習状況からわかる

分析レポート



学習習慣の定着と
成績向上に向けた
サポート体制

サポート体制

&more

**英語力
無料診断
キャンペーン**

詳しくはブースで!

関西地区における
大規模校で、
導入率約**50%**

受講者負担にも対応します!(カード、コンビニ、郵便振替)

WAO!
Education & Entertainment
ワオ・コーポレーション

ワオ・コーポレーションは、
幼児から社会人までを対象に
生涯教育サービスを全国で
提供しています。

株式会社ワオ・コーポレーション
教育ソリューション事業部

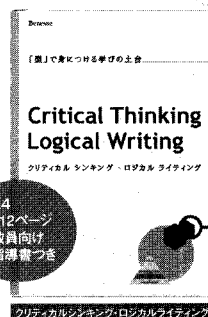
〒530-0015 大阪市北区中崎西2-6-17 WAO第1ビル 2F
〒166-0004 東京都杉並区阿佐谷南2-14-4 WAO阿佐ヶ谷ビル 2F

お問い合わせ
TEL.06-6371-0255
(平日9:30~18:00)

授業用テキスト『クリティカルシンキング・ロジカルライティング』

「主体的に学ぶ」学生の育成をサポートします。

大学では、高校までとは違い「主体的に考え、行動すること」で学びを深めていくことが求められます。与えられた課題をこなすだけでなく、自らの視点で問題を見つけ、解決していくスキルをどのように育成するのか。その方法の一つとして、ベネッセは授業用のテキストをリリースしました。初年次での活用がおすすめです。



特長 ①

主体的に学ぶためのベースとなる「クリティカルシンキング」と「ロジカルライティング」を鍛えます。

大学では、自ら課題に気づきそれに対する意見と根拠を持つこと、その内容を周りにきちんと伝えることが求められます。このテキストでは、そのために必要な「クリティカルシンキング」「ロジカルライティング」の基礎を学びます。高校までと大きく変わる大学の授業も、この基礎を知ることによって心構えと学び方の土台ができ、主体的に学ぶベースになります。

特長 ②

身近な事例や図解・型を用いて解説しています。

高校まではあまり扱われなかったテーマだからこそ、身近な例を使った問題や図・型を用いた解説などを取り入れることで、理解しやすく、日常の学びにも応用できるよう工夫しました。論理的に考えたり文章を書いたりすることに苦手意識がある学生にも、取り組みやすい構成です。

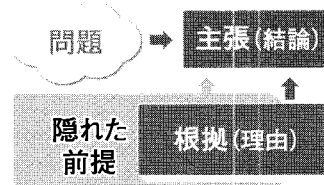
特長 ③

豊富なワークで実践練習ができます。

本テキストの内容は、書かれたことを理解するだけでなく、実際に使うことで初めて意味をなします。そこで本テキストには豊富にワークを取り入れ、自分の頭で考えるステップを数多く設けました。授業でこのワークをもとにしたピアレビューやディスカッションを行うことで、実践の機会をより増やすことができます。

クリティカルシンキング

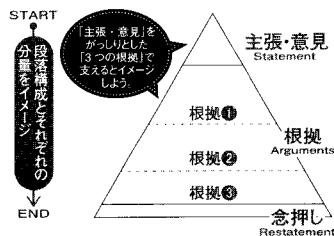
情報を複数の視点から論理的に分析し、判断するための基礎を学びます。



▲クリティカルシンキングの基本視点

ロジカルライティング

自分の主張・意見を整理し、適切な根拠をもって相手にわかりやすく伝えるためのトレーニングを行います。



▲ロジカルライティングの基本視点

◆学生の活用後のイメージ(めざす状態)

大学での学びとはどういうものか、
どういった力が求められるかがわかる

授業を受けたり文献を
読んだりする際に、自分なりの
問題に気づくことができる

レポート執筆の際、「文章構成」の
段階でつまずくことが減り、
内容に踏み込んだものが書けるようになる

◆テキスト概要

章	内容	例
はじめに	大学での学びとは	・キーワードは「主体的に学ぶ」
第1章	クリティカルシンキングを身につける	・議論を明確化する ・隠れた前提を見つける ・根拠の確かさに注目する ・実際の学びに応用する(授業、情報収集など)
第2章	ロジカルライティングを身につける	・主張・意見を出す ・根拠を出し、整理する ・文章にする
第3章	応用に挑戦	・クリンとロジライを組み合わせる(レポート、プレゼンテーションなど)
第4章	大学での学びを社会で生かす	・大学での学びと社会のつながり(知識・スキル)

教員向け指導書つき

内容としては
■各コマのテーマ、目的 ■タイムテーブルの例
■ワークの解答
等を掲載しております。
「クリティカルシンキング」など、今回このテキストで取り上げている内容が専門ではない方でも授業実施可能です。

お問い合わせ (株)ベネッセコーポレーション 大学事業部

電話: 03-5320-1299 (土曜・日曜・祝日・年末年始を除く 9:30~17:30) Web: <http://www.benesse.co.jp/univ/>

※デザイン・内容等は変わることがあります。※大学生向けの教材です。

※個人向け販売および書店販売はしていません。ご注文・お問い合わせは上記連絡先もしくは貴学営業担当までお願いいたします。

noa 出版は、「現場の先生方」の視点を最優先に！
よりよい授業運営の環境づくりをサポートしています！

初年次教育でご利用いただいている人気の教材をご紹介します！

情報教育

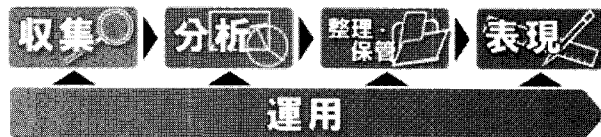


ダイレクト価格 2,185 円
※定価 2,571 円 税込

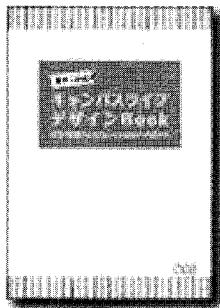
『考える 伝える 分かちあう 情報活用力』

情報の収集から分析、整理・保管、表現、情報運用まで。
この思考のプロセスを体系的に学び、情報活用シーンを想定した
例題や課題でトレーニングすることで問題解決の基礎スキルが身
につきます。

便利な
WEB ツール
付き！



キャリア教育



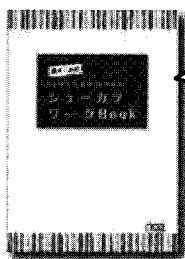
ダイレクト価格 551 円
※定価 648 円 税込

『書きこみ式 キャンパスライフデザインBook

社会で活躍できる「なりたい自分」への道のり』

大学1年生からのキャリア教育に最適！

- ◆なりたい自分をイメージできるようになる
 - ◆これからの学生生活を有意義に送れるようになる
- キャリア・社会・大学と自分の関係性を考え、「なりたい自分」をイ
メージできるようになります。そしてそのために学生生活での目標
や行動計画を具体的に考えていく教材です。



ダイレクト価格 734 円
※定価 864 円 税込

『書きこみ式「なりたい自分」を目指す シューカツワーク Book』

- ◆就活準備から内定後まで使える教材

『自ら考える 判断する 行動する 仮説⇔検証』

- ◆考えることがスキに得意になる教材



ダイレクト価格 1,311 円
※定価 1,543 円 税込

noa
NOA PUBLISHING FIRM

詳しくは下記をご覧ください。2014 年秋 Web サイトリニューアル！
<http://noa-prolab.co.jp/> 06-6311-9200

初年次教育学会

第7回大会実行委員会メンバー

委員長	岩井 洋	(帝塚山大学)
委員	谷 美奈	(帝塚山大学)
	河口 充勇	(帝塚山大学)
	元根 朋美	(帝塚山大学)
	高木 祐介	(帝塚山大学)
	橋本 望	(帝塚山大学)
	青木 修	(帝塚山大学)
	山田 晶	(帝塚山大学)
	服部 一宏	(帝塚山大学)

表紙ロゴデザイン 山田 慧美

初年次教育学会第7回大会 発表要旨集

発行日：平成26年8月31日

発行者：初年次教育学会第7回大会 実行委員会

初年次教育学会第7回大会 事務局

(帝塚山大学 教学支援課 (学部事務共通))

〒631-8501 奈良市帝塚山7-1-1

電話：0742-48-9429 FAX：0742-48-6364

URL：<http://www.tezukayama-u.ac.jp/fye/>

E-mail：fye7-tez@jimu.tezukayama-u.ac.jp

