

初年次教育学会第8回大会

発表要旨集

— 変わる初等中等教育の学びと大学初年次教育 —



主催：初年次教育学会

共催：明星大学

平成27年9月3日(木)・4日(金)



明星大学

MEISEI UNIVERSITY



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
明星大学日野キャンパスマップ	.....	p. 6
会場へのアクセス	.....	p. 8
大会会場案内図	.....	p. 9
大会プログラム		
公開シンポジウム	.....	p. 13
課題研究 シンポジウム	.....	p. 13
企画セッション一覧	.....	p. 14
自由研究発表 I	.....	p. 17
自由研究発表 II	.....	p. 21
発表要旨		
公開シンポジウム	.....	p. 27
課題研究 シンポジウム	.....	p. 29
ワークショップ	.....	p. 36
ラウンドテーブル	.....	p. 40
自由研究発表 I	.....	p. 60
自由研究発表 II	.....	p. 108
広告出稿・ブース展示賛助会員一覧	.....	p. 163



ご挨拶

2015年9月3日(木)・4日(金)の両日、初年次教育学会第8回大会を明星大学(東京・日野キャンパス)にて開催いたします。教職員と学生が協力して、全学的な初年次教育に取り組んでいる本学におきまして本大会を開催できますことは、喜ばしく、名誉なことであると存じます。

大会テーマは「変わる初等中等教育の学びと大学初年次教育」といたしました。受け身になりがちな高校までの学びを、大学生にふさわしい主体的かつ能動的な学びへと転換することは、初年次教育の主要な課題のひとつとされてきました。しかし、今般の中央教育審議会答申等に見られますように、大学入試改革と連動して、初等中等教育へのアクティブ・ラーニングの本格的な導入が検討されており、これが実現すれば、能動的な学びのスタイルをある程度身につけた学生が大学に入学してくることになります。大学に入学したばかりの学生の学びが受け身になりがちであることを前提に、その転換を目指してきた初年次教育は、何らかの意味で転機を迎えるものと予想されます。今大会におきましては、公開シンポジウム等を通して、来たるべき教育の姿を探ってゆきます。

今大会がより良い教育改革の一助となりますよう、関係者一同、しっかりと運営に当たって参る所存です。多数のご参加を心よりお待ちしております。

初年次教育学会 第8回大会実行委員会
委員長 菊地滋夫(明星大学)

初年次教育学会第8回大会 日程

第1日 9月3日(木)

09:00～	受付開始	28号館
10:00～12:00	企画セッションⅠ ・ワークショップ ・ラウンドテーブル	28号館 2F、3F、4F各教室
12:00～13:00	昼食	
13:00～13:30	総会	
14:00～17:40	公開シンポジウム 【テーマ】 変わる初等中等教育の学びと大学初年次教育 13:30～ 開場 14:00～14:20 開会式・趣旨説明 14:20～15:20 基調講演 15:20～15:35 休憩 15:35～15:50 質疑応答 15:50～16:40 報告 16:40～17:30 パネル・ディスカッション 17:30～17:40 総括	32号館 108教室
18:00～20:00	懇親会	大学会館(22号館) 学生食堂

第2日 9月4日(金)

09:00～	受付開始	28号館
10:00～12:00	自由研究発表Ⅰ	28号館 2F、3F、4F各教室
12:00～13:00	昼食	
13:00～15:00	企画セッションⅡ ・課題研究 シンポジウム ・ワークショップ ・ラウンドテーブル	28号館 1F、2F、3F、4F 各教室
15:10～17:10	自由研究発表Ⅱ	28号館 2F、3F、4F各教室
17:30～17:40	閉会式	28号館 203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 (要旨集代含む) | 会員：4,000円
非会員：—
学 生：2,000円※ | 5,000円
5,000円
2,000円 |
| (イ) 懇親会費 | 会員/非会員：5,000円 | 5,000円 |
- (ウ) 事前申込みのお願い
- ①同封の郵便払込取扱票にて、7月31日(金)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に会員の方は事前申込みにご協力をお願いします。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名までが事前申込み可能な人数です。6名以上でのご参加を希望される場合は、予め5名分の事前参加申し込みをした上で、5名分の参加費をお振込みください。残り参加者分につきましては、当日申込みとなりますので、現金にてお支払いいただきますことを何卒ご了承ください。
2. 名札 会場内では、常に名札をお付けください。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(明星大学日野キャンパスマップ参照)。
 4. 休憩所・クローク 会場内に休憩室、28号館3Fにクロークを設けます。当日受付にてご確認ください。
 5. コピーサービス 大学会館(22号館)1階、コンビニエンスストア内(22号館1階)に設置しています。白黒印刷(1枚10円)。
 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 学食が営業しておりますので、ご利用ください。(一食400円前後。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をご利用ください。また学内にはコンビニエンスストア(セブンイレブン)、カフェ(Star★Shops)もございますのでご利用ください。
なお、多摩都市モノレール「中央大学・明星大学駅」には、コンビニエンスストア(ファミリーマート)があります。
 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勧め致します。なお、本学では、大会期間中も「クールビズ」を実施しておりますので、ご理解をお願い致します。
 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。

大会概要

初年次教育学会第8回大会

—変わる初等中等教育の学びと大学初年次教育—

主催：初年次教育学会 共催：明星大学

日時：平成27年9月3日（木）・4日（金） 会場：明星大学 日野キャンパス

9月3日（木）

（敬称略）

	教室 行事	32-108	28-401	28-402	28-405	28-406	28-301	28-302
9:00~	受付開始							
10:00 12:00	企画セッ ションⅠ						ワークショップ ③ 田中岳 立石慎治 (p. 37)	ワークショップ ④ 川島啓二 久保田祐歌 池田史子 (p. 37)
昼 食								
13:00	総会	総会						
13:30 14:00 17:40	公開シン ポジウム	開会式、公 開シンポジ ウム(p. 27)						
18:00~	懇親会（食堂）22号館							

9月4日（金）

（敬称略）

	行事	32-108	28-401	28-402	28-405	28-406	28-301	28-302
9:00~	受付開始							
10:00 12:00	自由研究 発表Ⅰ		学習成果 ・効果測定 Ⅰ (p. 68)	自己表現 (p. 86)	スタディ スキルズ Ⅰ (p. 94)	授業デザ インⅠ・ジ ェネリッ クスキル (p. 74)	ピアサポ ート・教 職協働 (p. 102)	学士課程 教育 (p. 60)
昼 食								
13:00 15:00	企画セッ ションⅡ							
15:10 17:10	自由研究 発表Ⅱ		キャリア 教育 (p. 138)	高大接続 (p. 154)	学習成果 ・効果測定 Ⅲ・協同学 習・グルー プワーク (p. 122)	学習成果 ・効果測定 Ⅱ (p. 116)	授業 デザイン Ⅱ (p. 130)	学習意欲 ・動機 (p. 108)
17:30	閉会式							

9月3日(木)

(敬称略)

28-303	28-305	28-201	28-202	28-203	28-204	28-205	28-206	28-111
ワークショップ ⑤ 関田一彦 (p. 38)		ラウンド テーブル① 谷美奈 (p. 40)			ラウンド テーブル② 藤本元啓 (p. 44)	ワークショップ ① 長山恵子 (p. 36)	ワークショップ ② 藤田哲也 中川華林 (p. 36)	
昼 食								

各ラウンドテーブルは企画者名を表示しています。

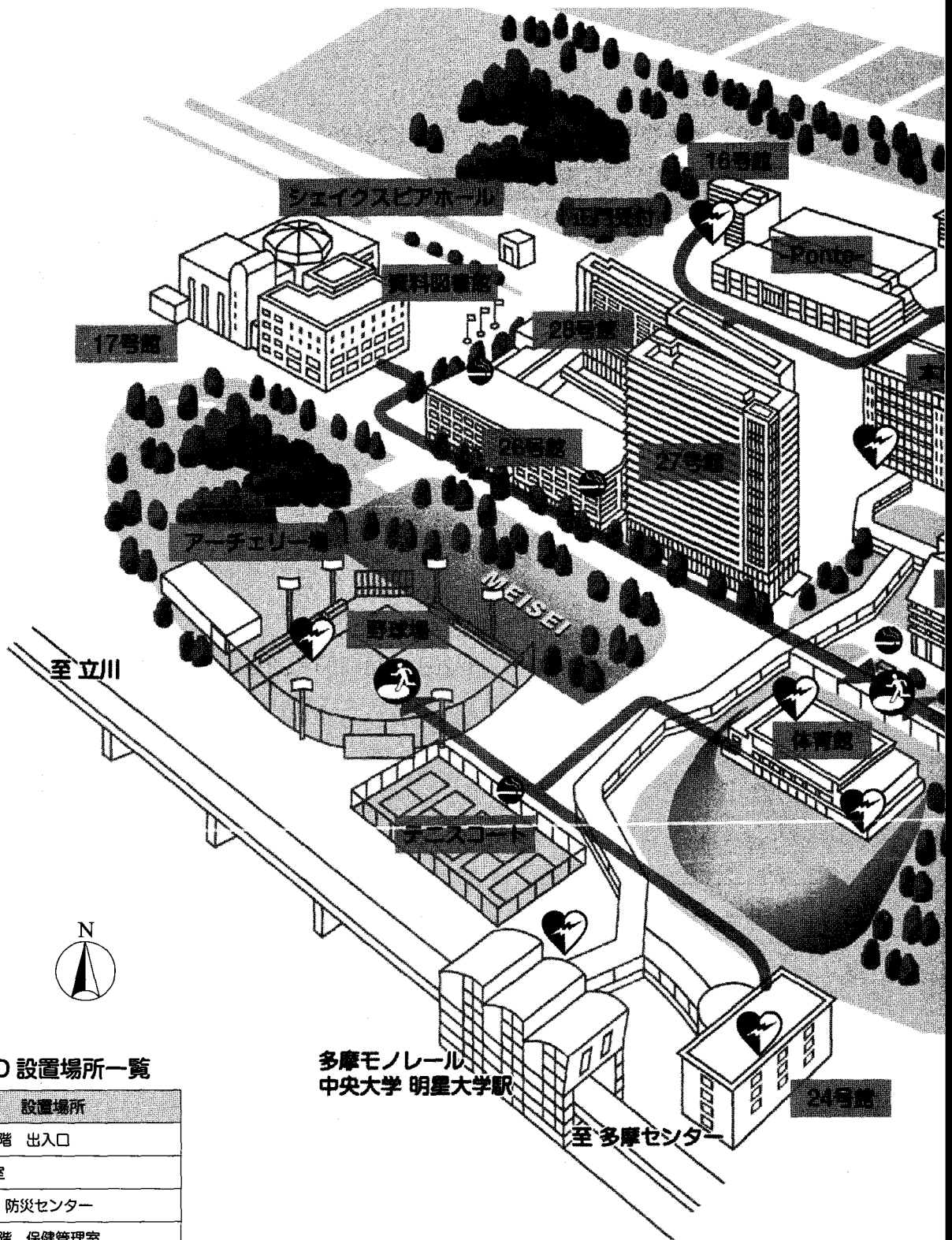
9月4日(金)

(敬称略)

28-303	28-305	28-201	28-202	28-203	28-204	28-205	28-206	28-111
							医歯薬 看護系 (p. 80)	
		ラウンド テーブル③ 榎本達彦 (p. 48)	ラウンド テーブル④ 清水亮 (p. 52)		ラウンド テーブル⑤ たなかよしこ (p. 56)	ワークショップ ⑦ 安永 悟 (p. 39)	ワークショップ ⑥ 成田秀夫 中村博幸 山本啓一 (p. 39)	課題研究 シンポジウム 濱名 篤 (p. 29)
	スタディ スキルズ Ⅱ (p. 146)							
				閉会式				

各ラウンドテーブルは企画者名を表示しています。

明星大学 日野キャンパスマップ



AED 設置場所一覧

設置場所
13号館1階 出入口
南門守衛室
本館地下 防災センター
16号館1階 保健管理室
24号館3階 通信教育部事務局前
体育館 受付室
体育館地下1階 フィットネスルーム
野球場 1塁側ベンチ
29号館8階 理工学部支援室
30号館1階 出入口

多摩モノレール
中央大学 明星大学駅

至多摩センター




建物名	フロア	施設
12号館	1階	談話室、カフェ ster★shops
16号館 (総合健康センター)	1階	保健管理室
	2階	学生相談室
22号館 (大学会館)	地下1階	食堂
	1階	談話室、セブンイレブン、ブックセンター、ATM
23号館	4階	国際教育センター
24号館	3階	通信教育部事務局
26号館	3・4階	情報科学研究センター
28号館	2・3階	食堂、セブンイレブン、ATM
	地下1・1・2階	図書館

 喫煙場所

 AED 設置場所

 避難場所

 避難経路

 建物別避難場所一覧

避難場所	建物割当 (号館)
22号館 (大学会館) 南側 藤棚前	3、7、8、15、17、21、23、26、27、29、30
22号館 (大学会館) 北側	2、4、5、11、12、18、19、20、22
1号館前噴水周辺	本館、1、12、16、28、31
野球場	24、体育館

会場へのアクセス

1. 会場 明星大学 日野キャンパス

〒191-8506 東京都日野市程久保 2-1-1

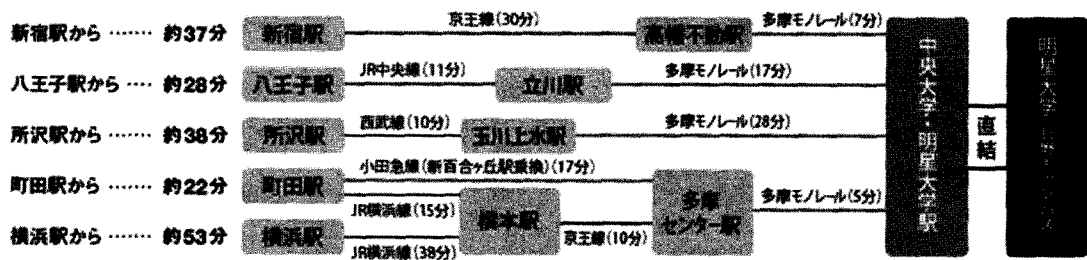
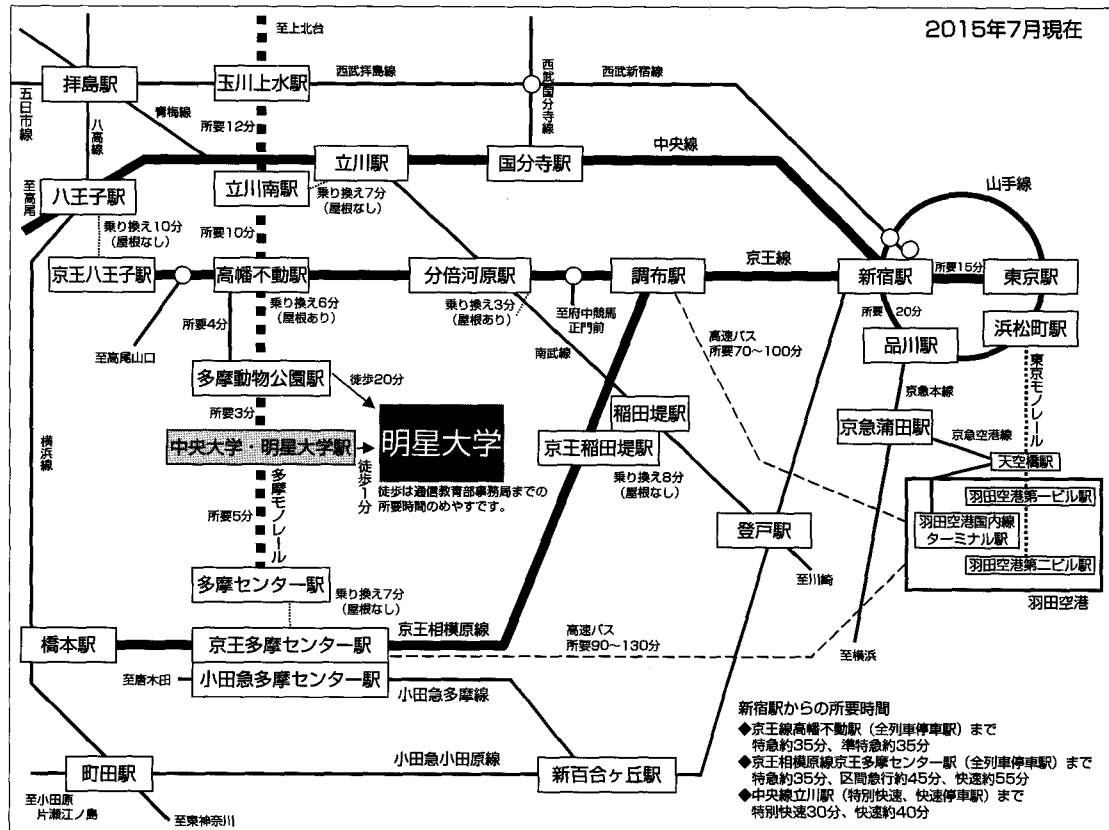
電話 042-591-6534 FAX042-591-6949 アドレス: fye8-mu@mec.meisei-u.ac.jp

明星大学ホームページ <http://www.meisei-u.ac.jp/index.html>

第8回大会ホームページ <http://www.hino.meisei-u.ac.jp/fye8/>

※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



*上記の時間は出発駅から明星大学までの所要時間の概算ですので、乗り継ぎにかかる時間や待ち時間は含まれておりません。

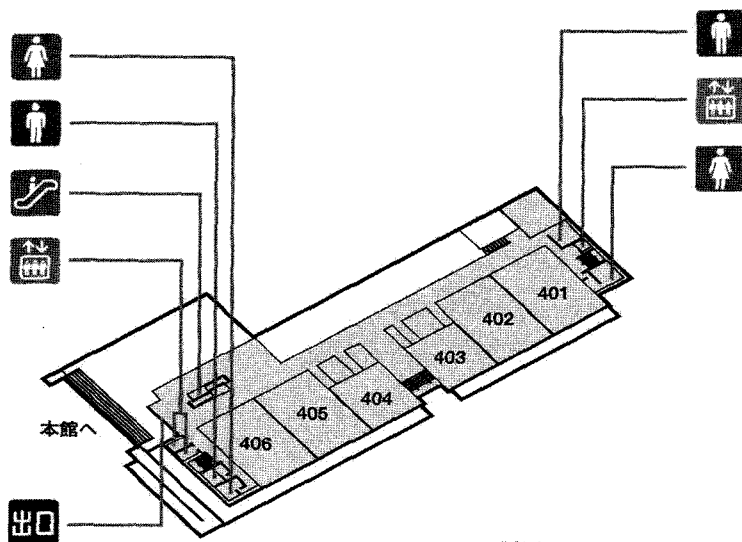
宿所の手配について

今回の大会では大会事務局による宿所の斡旋はありません。なお、会場となる日野キャンパスへのアクセスは、多摩都市モノレールを利用される場合、JR 立川駅周辺、京王線沿線、小田急線沿線が便利です。早めの宿所確保をお勧めします。

大会会場案内図 (28号館)

28号館

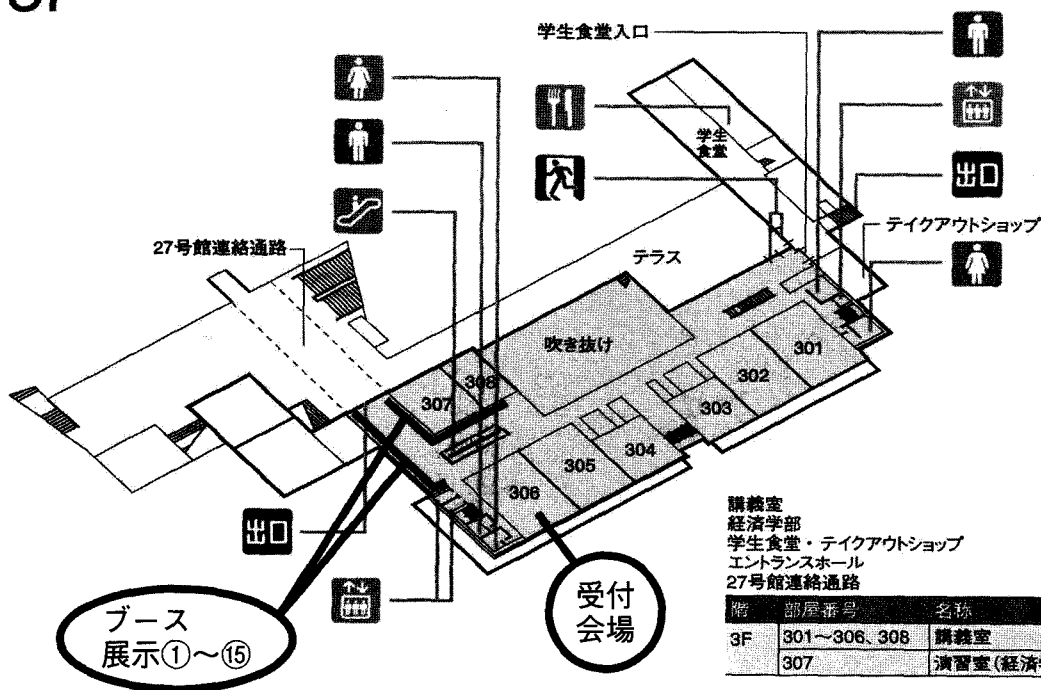
4F



講義室
エントランスホール
本館連絡通路

階	部屋番号	名称
4F	401~406	講義室

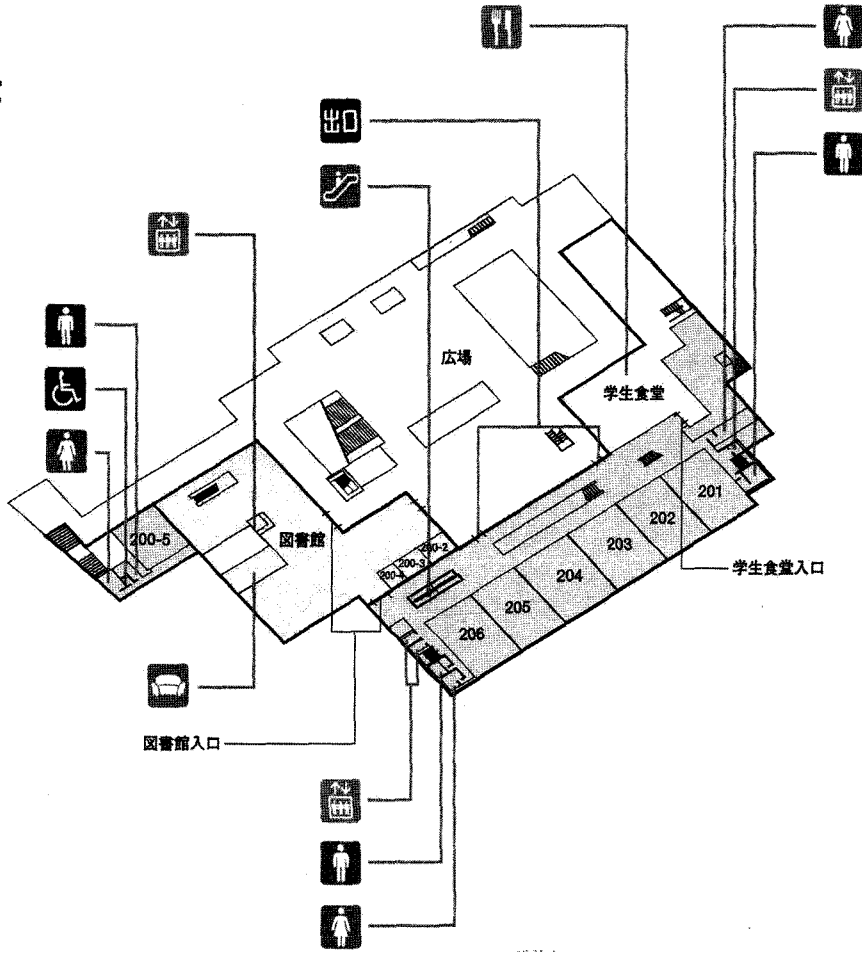
3F



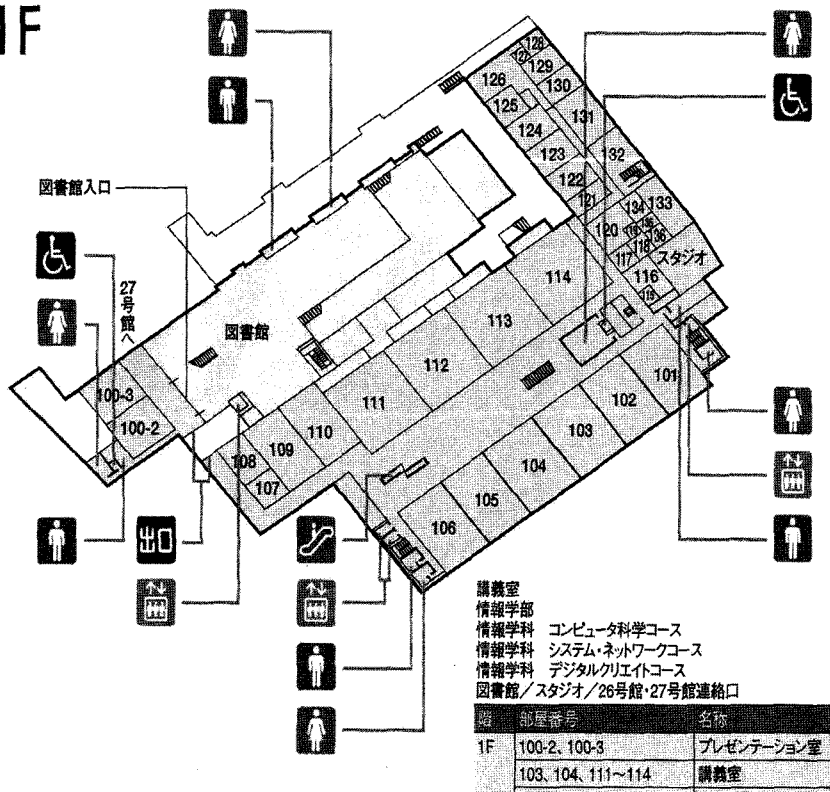
講義室
経済学部
学生食堂・テイクアウトショップ
エントランスホール
27号館連絡通路

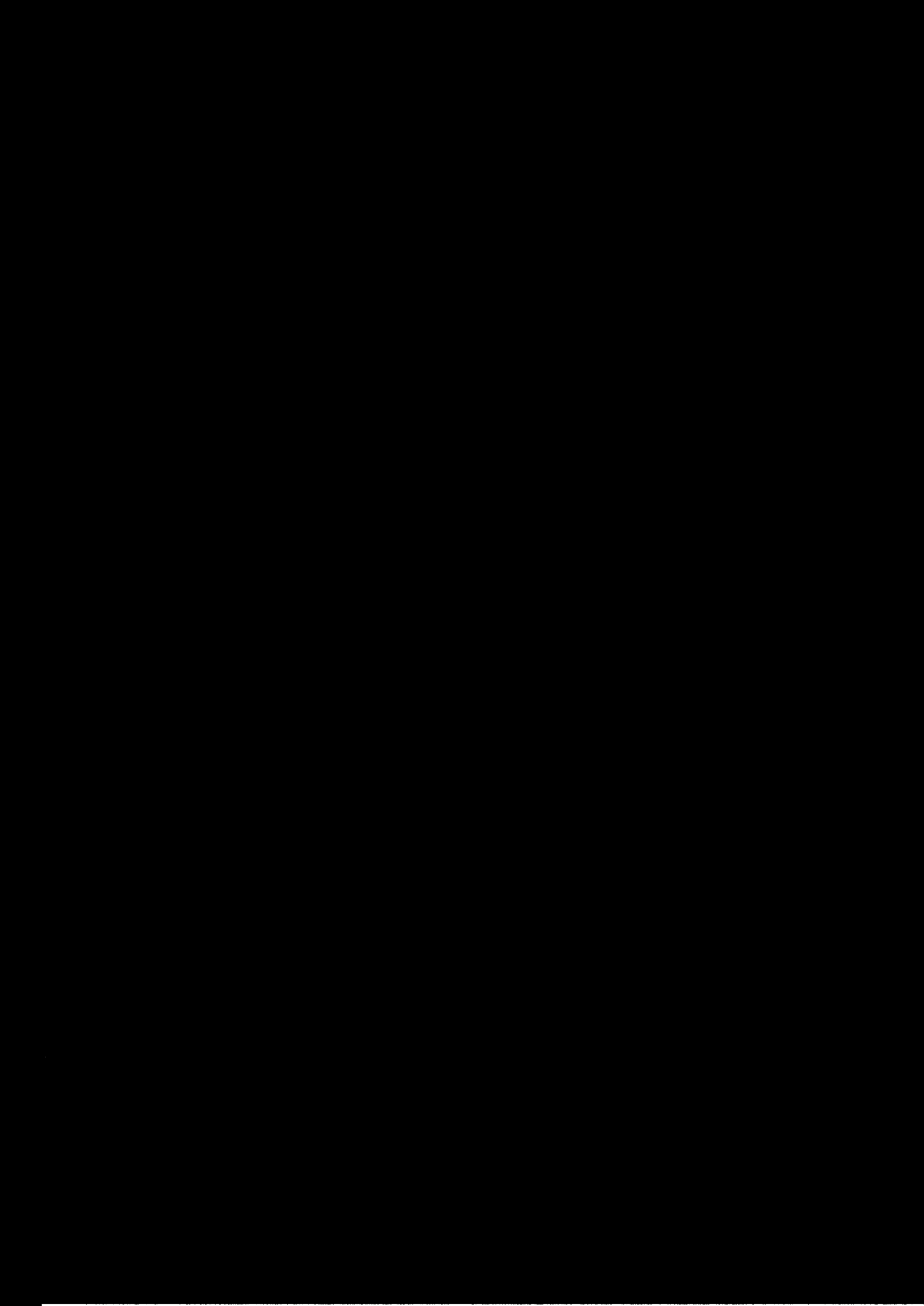
階	部屋番号	名称
3F	301~306、308	講義室
	307	演習室(経済学部)

2F



1F





公開シンポジウム

9月3日(木) 13:30(開場)～17:40 32号館1階108教室

テーマ:「変わる初等中等教育の学びと大学初年次教育」

総合司会 鈴木 浩子 氏(明星大学特任准教授)

第1部 基調講演

14:00-14:20 開会式・趣旨説明

14:20-15:20 基調講演「未来に生きる人々のために」

安西 祐一郎 氏(独立行政法人日本学術振興会理事長)

15:20-15:35 休憩

第2部 報告とハネル・ディスカッション

15:35-15:50 質疑応答

15:50-16:40 報告

報告1: 「平山小学校における新たな学びの実践」

五十嵐 俊子 氏(日野市立平山小学校校長)

報告2: 「アクティブラーニング型授業による藤沢清流高校での組織的な授業改善」

小島 昭彦 氏(神奈川県立藤沢清流高等学校総括教諭)

報告3: 「中東・東南アジアにおける児童中心主義の教育の浸透と課題」

今野 貴之 氏(明星大学助教)

報告4: 「学校種を越えた連携と大学初年次教育」

安永 悟 氏(久留米大学教授・初年次教育学会会長)

16:40-17:30 パネル・ディスカッション

17:30-17:40 総括

モデレーター 菊地 滋夫 氏(明星大学教授)

課題研究 シンポジウム

9月4日(金) 13:00～15:00 28号館1階111教室

テーマ:「高大接続の新段階における初年次教育の新たな役割と学会への期待」

司会: 川嶋太津夫(大阪大学)

報告者:

報告1: 「大学教育・大学入試・高校教育の三位一体改革をどのように実現していくのか～文部科学省の立場から～」

義本博司(文科省大臣官房 審議官(高等教育局担当))

報告2: 「高大接続改革に対応した入試と初年次教育へ

～関西国際大学の事例を踏まえ～」 濱名 篤(関西国際大学)

報告3: 「学会会員調査結果から見た初年次教育の現状と課題

～学会としての高大接続改革への対応～」 関田一彦(創価大学)

指定討論者: 山田礼子(同志社大学)

企画セッション一覧

9月3日(木) 10:00~12:00

企画セッション I

ワークショップ			
担当者 (WS)	所属	題目	教室
長山 恵子	金沢工業大学	初年次学生に対するプレゼンテーション指導法	28-205
藤田 哲也 中川 華林	法政大学 法政大学	モデル授業公開検討会 (1) : 初回イントロダクション	28-206
田中 岳 立石 慎治	九州大学 国立教育政策研究所	2030年の初年次教育を考える	28-301
川島 啓二 久保田祐歌 池田 史子	九州大学 徳島大学 山口県立大学	クリティカル・シンキングを育成する初年次教育	28-302
関田 一彦	創価大学	協同学習の考え方と進め方 ~アクティブ・ラーニング時代のグループ学習を考える~	28-303

ラウンドテーブル			
企画者 (RT)	所属	題目	教室
谷 美奈 安永 悟 横山 千晶	帝塚山大学 久留米大学 慶應義塾大学	初年次教育における自己表現教育の可能性—人間らしさ・芸術性・クリエイティビティーが求められる時代に—※	28-201
藤本 元啓 御厨まり子 横田 利久	金沢工業大学 明星大学 関西国際大学	初年次教育における職員の役割について—職員主体と教職協働—第3報	28-204

※谷先生のラウンドテーブルの題目「学生の「内発性」を育む自己表現教育 —音楽・芸術鑑賞・文章—」より題名が変更になりました。

企画セッション一覧

9月4日(金) 13:00~15:00

企画セッションⅡ

課題研究 シンポジウム			
企画者	所属	題目	教室
義本 博司 濱名 篤 関田 一彦 山田 礼子 川嶋太津夫	文科省大臣官房審議 官(高等教育局担当) 関西国際大学 創価大学 同志社大学 大阪大学	高大接続の新段階における 初年次教育の新たな役割と学会へ の期待	28-111

ワークショップ			
担当者 (WS)	所属	題目	教室
成田 秀夫 中村 博幸 山本 啓一	学校法人河合塾 京都文教大学 九州国際大学	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	28-206
安永 悟	久留米大学	LTD 話し合い学習法	28-205

ラウンドテーブル			
企画者 (RT)	所属	題目	教室
榎本 達彦 塩沢 一平	明星大学 山梨学院大学	初年次教育と専門教育はつながる のか？	28-201
清水 亮 上野 寛子 木村 拓也 田中 友理	神戸学院大学 明治学院大学 九州大学 名古屋大学	こうしたら学生の学びは深まる：コ ーチングとピアラーニングによる 学びのベース創り	28-202
たなかよしこ 馬場真知子 小山 義徳 河住有希子 國弘 保明	日本工業大学 東京農工大学 千葉大学 日本工業大学 日本工業大学	授業改善のアイデア集～初等中等 教育の学びを生かした初年次から 専門教育へ	28-204

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

1. ワークショップ (120 分)

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

2. ラウンドテーブル (120 分)

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

3. 課題研究 (120 分)

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

自由研究発表 I

9月4日（金）10：00～12：00

学士課程教育		会場：28号館 3階 302教室	
登壇者	所属	発表題目	時間
西野 毅朗	同志社大学	初年次教育導入過程の再考—大学設置基準の大綱化以前に注目して—	10：00～ 10：20
山崎めぐみ	創価大学	アカデミックアドバイジングで初年次学生と大学を結ぶ—学習支援サービスができること—	10：25～ 10：45
橋本 智也	京都光華女子大学	基礎学力を把握する仕組みの開発—学科の要望と学内の既存データを組み合わせた教科内容の修得状況分析（IR）—	10：50～ 11：10
西村 秀雄	金沢工業大学	初年次クラス担当者のための IR に基づいた適切な情報システムの構築について	11：15～ 11：35
総括討論			11：40～

学習成果・効果測定 I		会場：28号館 4階 401教室	
登壇者	所属	発表題目	時間
木村 拓也	九州大学	e ポートフォリオのテキストマイニングと電子書籍利活用データを用いた講義理解度の可視化—九州大学基幹教育 Moodle/Mahara/BookLooper における分析事例—	10：00～ 10：20
新谷 公朗	常磐会短期大学	履修カルテの活用と学習効果についての考察 —テキストマイニングを用いた分析手法の試み—	10：25～ 10：45
伊藤 孝行	北海道大学	日本語表現科目「レポート作成論」の取り組み・評価・課題	10：50～ 11：10
総括討論			11：15～

自由研究発表 I

9月4日（金）10：00～12：00

授業デザインI・ジェネリックスキル 会場 : 28号館 4階 406教室			
登壇者	所属	発表題目	時間
田中 亜裕子	関西国際大学	関西国際大学における初年次教育の歩みと課題—（個別支援の取組と学生データの分析から）—	10：00～ 10：20
長濱 文与	三重大学	入学時の学生の特徴における年次変化	10：25～ 10：45
上野 寛子	明治学院大学	学生が心の底から学びたくなる“人生の必須科目”となるための10の努力	10：50～ 11：10
総括討論			11：15～

医歯薬看護系 会場 : 28号館 2階 206教室			
登壇者	所属	発表題目	時間
川原 正博	武蔵野大学	薬学部におけるリメディアル教育の効果—6年間に渡る成績追跡調査による検証—	10：00～ 10：20
垣花 涉	石川県立看護大学	健康の課題解決学習を通じた生活意欲の向上—看護学生のセルフケア力を高める授業を目指して—	10：25～ 10：45
野澤 直美	日本薬科大学	協同学習を取り入れた薬学初年次教育における人間関係づくりカードを用いたSGDによる構造式の決定(私は科搜研) —	10：50～ 11：10
総括討論			11：15～

自由研究発表 I

9月4日(金) 10:00~12:00

自己表現		会場 : 28号館 4階 402教室	
登壇者	所属	発表題目	時間
高橋 伸一	京都精華大学	「ことば」に特化した実習型授業の取り組み—主体的な自己表現とことばのジャンルの多様性に着目した諸プログラムの実践—	10:00~ 10:20
伊藤久仁子	共立女子第二中学校高等学校	200字作文による表現力育成の試み—NIEのピア・サポート的展開—	10:25~ 10:45
岡村 裕美	神戸学院大学	学生の文章表現能力の変化を測定するための取り組み	10:50~ 11:10
西口 啓太	神戸大学	アメリカの高等教育におけるアカデミック・ライティングの指導と評価—学習成果としての文章表現力に着目して—	11:15~ 11:35
総括討論			11:40~

スタディスキルズ I		会場 : 28号館 4階 405教室	
登壇者	所属	発表題目	時間
石井 研司	立命館大学	日本人大学生の英語学習におけるメタ認知方略の使用傾向と英語学習動機の関係性に関する—考察—モデル化へ向けた仮調査—	10:00~ 10:20
小室 弘毅	関西大学	協同的な学びを軸とした初年次教育構築の試み—PA(プロジェクト・アドベンチャー)を利用して—	10:25~ 10:45
皆川 雅章	札幌学院大学	初年次科目における講義受講ノート作成指導の結果に関する1考察—効果と持続性の観点から—	10:50~ 11:10
宮本 淳	愛知医科大学	プロダクトとプロセスからみた剽窃の分析(2)	11:15~ 11:35
総括討論			11:40~

自由研究発表 I

9月4日（金）10：00～12：00

ピアサポート・教職協働		会場：28号館 3階 301教室	
登壇者	所属	発表題目	時間
キャンセル			10：00～
黒田 友貴	追手門学院大学	複合型プログラムによる合宿型プログラムデザイン	10：25～ 10：45
松下 琢	崇城大学	崇城大学の大学教育再生加速プログラムの取り組みについて—（テーマⅠ：アクティブ・ラーニング）—	10：50～ 11：10
河尻 純平	鈴鹿医療科学大学	底力教育における教職協働の取り組み—医療・福祉系総合大学における初年次教育の実践と成果—	11：15～ 11：35
総括討論			11：40～

※Mark Hamilton 会員の発表はキャンセルになりました。

自由研究発表Ⅱ

9月4日(金) 15:10~17:10

学習意欲・動機		会場 : 28号館 3階 302教室	
登壇者	所属	発表題目	時間
荒木 奈美	札幌大学	初年次教育における教師の役割を再考する —ナラティブ・アプローチの観点から—	15:10~ 15:30
佐藤 枝里	中部大学	新入生を対象とした多層的支援体制の構築 —中部大学における学生相談室の取り組み—	15:35~ 15:55
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Ⅱ—その実践と成果—	16:00~ 16:20
高橋 博美	神戸学院大学	多言語プレゼンテーション—主体的・能動的 に学習する入門ゼミの仕掛け—	16:25~ 16:45
総括討論			16:50~

学習成果・効果測定Ⅱ		会場 : 28号館 4階 406教室	
登壇者	所属	発表題目	時間
石田 拓矢	東京電機大学	入学から3ヵ月後に「授業についていけない と感じている」ことの重要性—工科系大 学新入生の場合—	15:10~ 15:30
沖 清豪	早稲田大学	新入生調査(JFS)から初年次教育の成果と 課題をどのように読み取りうるか—学術研 究と実践活用との架橋を図るための基礎的 検討—	15:35~ 15:55
蔵本信比古	北海道情報大学	新入学生の修学指導資料の検討	16:00~ 16:20
総括討論			16:30~

自由研究発表Ⅱ

9月4日(金) 15:10~17:10

学習成果・効果測定Ⅲ・協同学習・グループワーク			
会場 : 28号館 4階 405教室			
登壇者	所属	発表題目	時間
森 常人	関西外国語大学	高校時までのプレゼンテーション経験が大学生のプレゼンテーション能力に与える影響の一考察	15:10~ 15:30
齋藤 知明	大正大学	2年間の全学共通アカデミック・ライティング教育における到達目標	15:35~ 15:55
田上 遼	東京大学	東京大学「初年次ゼミナール理科」の開講とその概要	16:00~ 16:20
絹川 直良	文京学院大学	学部横断のユニークな国際化プロジェクトの成果と課題 一第2回「新・文明の旅」プロジェクトでの試み一	16:25~ 16:45
総括討論			16:50~

授業デザインⅡ			
会場 : 28号館 3階 301教室			
登壇者	所属	発表題目	時間
林 加奈子	桜美林大学	初年次教育におけるサービス・ラーニングの授業デザイン	15:10~ 15:30
中 善則	花園大学	「ふりかえり」を重視したプロジェクト型アクティブ・ラーニングの実践研究—教職科目「生徒指導の研究」の実践を中心に—	15:35~ 15:55
織田 健志	関西大学	初年次教育における「問題発見力」の養成—「問い・推論・検証」ワークシートの活用—	16:00~ 16:20
清水 亮	神戸学院大学	グループディスカッション、コーチング、ピアラーニングを活用した教養教育科目の学びの深め方	16:25~ 16:45
総括討論			16:50~

自由研究発表Ⅱ

9月4日(金) 15:10~17:10

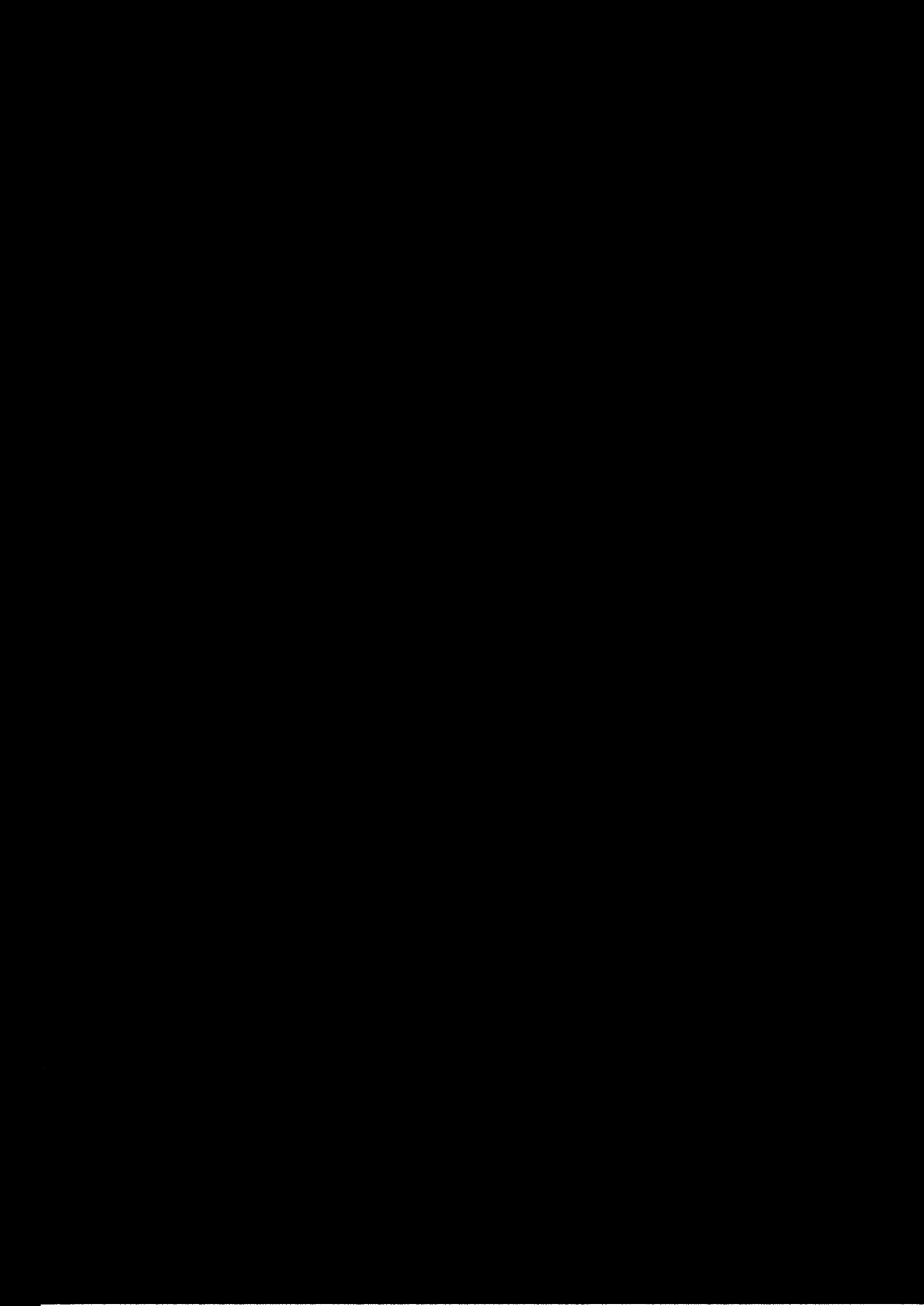
キャリア教育		会場 : 28号館 4階 401教室	
登壇者	所属	発表題目	時間
山本 啓一	九州国際大学	生きる力を育成する文章表現課題とは何か —対課題型タイプと対自己型タイプを統合 した文章表現の意義について—	15:10~ 15:30
市村 光之	横浜国立大学	グローバル人材の要件と大学教育に求めら れること—企業の海外対応経験者へのイン タビュー調査から—	15:35~ 15:55
元井 貴子	国際女性の地位 協会	ゼミ形式での初年次教育	16:00~ 16:20
塚原 修一	関西国際大学	高等教育段階の実践的な職業教育における 初年次教育	16:25~ 16:45
総括討論			16:50~

スタディスキルズⅡ		会場 : 28号館 3階 305教室	
登壇者	所属	発表題目	時間
廣瀬 清英	岩手医科大学	ビブリオバトル:アカデミック・リテラシ ーにおける図書館職員との協働—2015年 版—	15:10~ 15:30
寺島 哲平	常磐大学	ゲーム要素を取り入れた図書館利用ガイダ ンスの開発と実践	15:35~ 15:55
黒河内利臣	武蔵野大学	大学初年次における読書指導の実践	16:00~ 16:20
牧 恵子	愛知教育大学	「読書支援」からスタートした「レポート 作成」	16:25~ 16:45
総括討論			16:50~

自由研究発表Ⅱ

9月4日（金）15：10～17：10

高大接続		会場 : 28号館 4階 402教室	
登壇者	所属	発表題目	時間
秋山 英治	愛媛大学	高大連携における e ラーニングの導入について	15：10～ 15：30
大久保 貢	福井大学	高大連携による課題研究の実践で培った多様な学習成果の評価結果と高大接続	15：35～ 15：55
井上 浩義	慶應義塾大学	医学教育における高大接続—理念と実践—	16：00～ 16：20
カメダ クイ ンシー	玉川大学	高大間における国際バカロレア教育の連続性	16：25～ 16：45
総括討論			16：50～



初年次教育学会 第8回大会

公開シンポジウム

変わる初等中等教育の学びと大学初年次教育

【日 時】 2015年9月3日(木) 14:00~17:40 (13:30~ 開場)

【会 場】 明星大学日野キャンパス 32号館108教室 (収容定員500名)

【趣 旨】

大学への入学者を主体的かつ能動的な学び手へと転換することは、日本の大学初年次教育の主要な課題のひとつとされてきました。これと関連して、高校までの学びが座学中心の受け身の学習になりがちなのは、大学入試が知識の多寡の測定に偏っているためであるとの指摘もなされてきました。

しかし、昨年12月、中央教育審議会は、基礎的な知識の獲得と定着のみならず、思考力・判断力・表現力や、主体的に多様な人々と協働する態度を評価する大学入学者選抜に関する答申をまとめるとともに、初等中等教育へのアクティブ・ラーニングの導入の検討にも着手しました。これが実現すれば、教科書の改定とあわせて学習指導要領も見直しが行われ、主体的かつ能動的な学びを身につけた学習者が大学に入学してくることになります。入学者の多くが受け身の学習に馴染んできたことを前提に、そうした「生徒」を主体的で能動的な「学生」へと転換させることを目指してきた大学初年次教育は、ひとつの転機を迎えるものと予想されます。

このような見通しに立ち、来たるべき大学初年次教育を再想像／創造しようとするとき、各大学が、それぞれの歴史や特色を踏まえて検討を進めることは当然ですが、大学関係者内での閉じた議論だけではもちろん、高校と大学間ですり合わせをするだけでも十分とは言えません。あらゆる面で変化の激しい現代社会にあって、教育システム全体が担うべき役割を大胆に構想しつつ、小学校、中学校、高等学校、そして大学といった学校種を越えた対話を継続・発展させていくことが極めて重要です。

本公開シンポジウムでは、前中央教育審議会会長として日本の教育改革を牽引してこられた安西祐一郎先生(独立行政法人日本学術振興会理事長)を基調講演にお迎えし、初等中等教育へのアクティブ・ラーニング導入に積極的に取り組んでこられた方々を交えて意見と情報を交換し、議論を深めて参ります。初年次教育や大学教育関係者のみならず、初等中等教育に携わる方々の参加も期待いたします。

【タイム・スケジュール】

第1部 基調講演

14:00-14:20 開会式・趣旨説明

14:20-15:20 基調講演「未来に生きる人々のために」

安西 祐一郎 氏（独立行政法人日本学術振興会理事長）

15:20-15:35 休憩

第2部 報告とハネル・ディスカッション

15:35-15:50 質疑応答

15:50-16:40 報告

報告1

「平山小学校における新たな学びの実践」

五十嵐 俊子 氏（日野市立平山小学校校長）

報告2

「アクティブラーニング型授業による藤沢清流高校での組織的な授業改善」

小島 昭彦 氏（神奈川県立藤沢清流高等学校総括教諭）

報告3

「中東・東南アジアにおける児童中心主義の教育の浸透と課題」

今野 貴之 氏（明星大学助教）

報告4

「学校種を越えた連携と大学初年次教育」

安永 悟 氏（久留米大学教授・初年次教育学会会長）

16:40-17:30 パネル・ディスカッション

17:30-17:40 総括

【司会】

総合司会 鈴木 浩子 氏（明星大学特任准教授）

モデレーター 菊地 滋夫 氏（明星大学教授）

以上

高大接続の新段階における 初年次教育の新たな役割と学会への期待

課題研究担当理事 濱名 篤

本年度の課題研究につきまして、昨年度の「初年次教育と高大接続」を発展させ、今回会員各位にご協力をお願いしています会員調査の分析結果とあわせ、上記のようなシンポジウムを企画いたしました。会員の皆さまのご参加を心よりお待ちしております。

企画趣旨：

本学会も設立から8年目を迎え、会員数も着実に増加し、初年次教育自身も日本の高等教育に定着を果たしたといえよう。

他方、日本の高等教育はグローバル化の進行、科学技術の進歩、少子高齢化、格差拡大などの社会的変化に対応した人材養成の在り方を求められている。2014年12月に出された中教審答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（以下では「高大接続答申」という）」では、高校教育、大学教育、入試の三位一体改革によって、学校教育全体を通じた「生きる力」の育成を実現することが求められ、大学入試の在り方も2020年を目途に大変革が訪れようとしている。

本課題研究では、①学会員が現在感じている課題と学会への期待、②文科行政の立場からの政策と責任、③初年次教育実践をしてきた個別大学の立場から、これからの本学会の果たすべき役割や対応を会員諸氏のアクティブな参加を得て議論していきたい。

登壇者：

- 1) 「大学教育・大学入試・高校教育の三位一体改革をどのように実現していくのか
～文部科学省の立場から～」
義本博司(文科省大臣官房 審議官(高等教育局担当) 予定)
- 2) 「高大接続改革に対応した入試と初年次教育へ
～関西国際大学の事例を踏まえ～」 濱名 篤(関西国際大学)
- 3) 「学会会員調査結果から見た初年次教育の現状と課題
～学会としての高大接続改革への対応～」 関田一彦(創価大学)

指定討論者：山田礼子(同志社大学)

司会：川嶋太津夫(大阪大学)

日時：9月4日(金) 13:00～15:00

場所：28号館 1階 111教室

大学教育・大学入試・高校教育の三位一体改革をどのように実現していくのか ～文部科学省の立場から～

文部科学省 義本博司

中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申）」（平成26年）が出され、現在、高校教育、大学教育、大学入学者選抜のいわゆる三位一体改革が進められている。大学入試改革にとどまらず、初中等教育で培ってきた「生きる力」と「確かな学力」を高等教育まで一貫して育成していくことは、生産年齢人口の急減、労働生産性の低迷、グローバル化・多極化などの課題に直面する日本社会にとって喫緊の課題である。次代の若者たちが「十分な知識と技能を身につけ、十分な思考力・判断力・表現力を磨き、主体性を持って多様な人々と協働することを通して、喜びと糧を得ていく」（答申1頁）ことができるような教育改革を実現していくために、大学教育や大学入学者選抜に何がどのように求められていくのであろうか。とりわけ、答申でも明記された初年次教育に対する期待について触れていく。

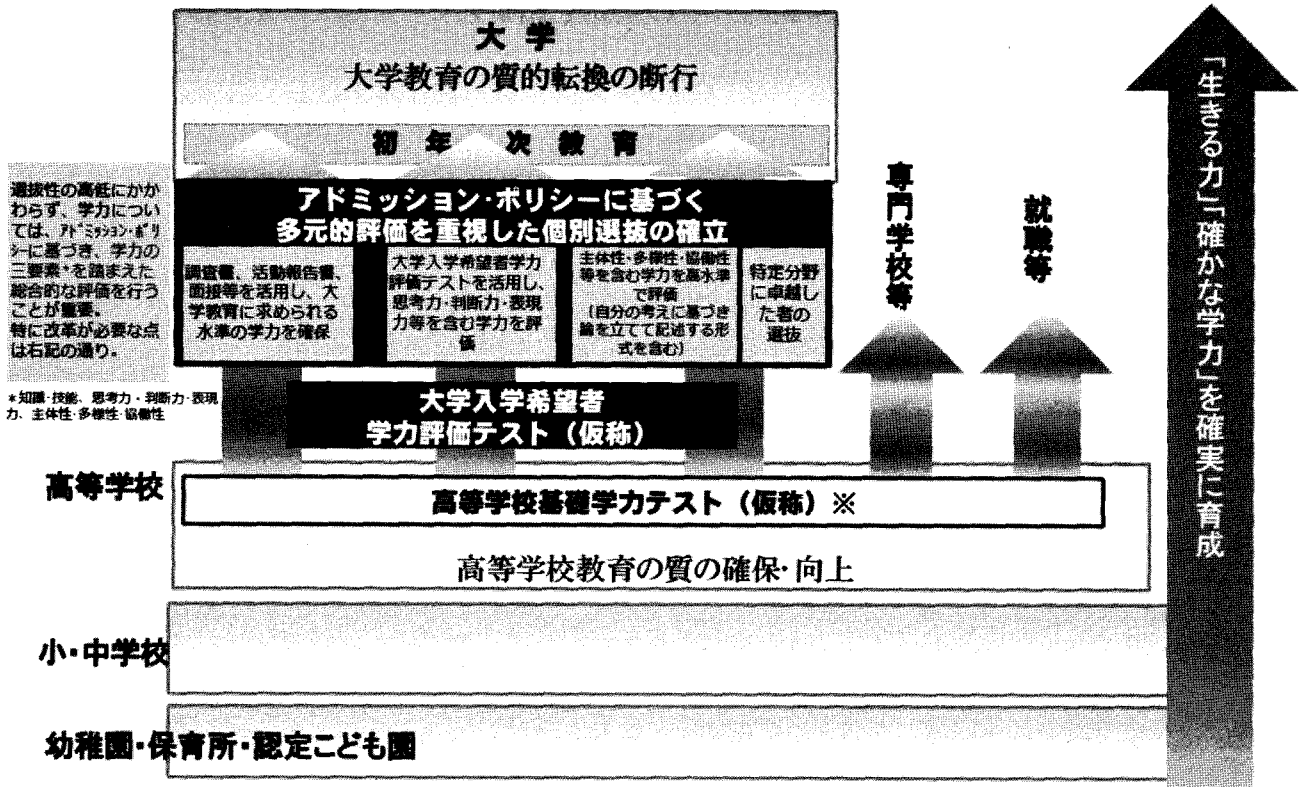
中央教育審議会の学士課程答申（平成20年）では、「入学者選抜をめぐる環境変化、高等学校での履修状況や入試方法の多様化等を背景に、入学者の在り方も変容しており、総じて学習意欲の低下や目的意識の希薄化などが顕著」（同答申35頁）になったことを背景に、「学習の動機付けや習慣形成に向けて、初年次教育の導入・充実を図り、学士課程全体の中で適切に位置づける」ことを「大学に期待される取り組み」（同答申36頁）として指摘され、初年次教育の母国アメリカにおいてさえされていなかった国の教育政策の中に位置づけられた。この答申が日本における初年次教育の普及の後押しをし、本学会の発展の推進力のひとつとなったことは間違いない。

次に出された質的転換答申（平成24年）においては、学士課程教育の質的転換を求め、学位プログラムという概念に基づく改革や、高大接続や連携については論じられているものの、初年次教育については特には触れられてはいなかった。

今回出された高大接続答申（平成26年）をみると、再び初年次教育に対する強い期待が表れている。「初年次教育は、高等学校で身につけるべき基礎学力の単なる補習とは一線を画すべきであり、高等学校教育から大学における学修に移行するに当たって、大学における本格的な学修への参入、より能動的な学修に必要な方法の習得を目的として捉えるべきである」（同答申21頁）とされ、「初年次教育の展開は・実践は、高等学校教育の成果を大学入学者選抜後の大学教育へとつなぐ、高大接続の観点から極めて重要な役割を果たすものであり、その質的転換を断行するには、高等学校教育、大学教育の新しい姿を確立するとともに、これららの教育で育成すべき力を円滑に接続するための研究開発が必要である」（同答申21頁）という期待が表明されており、本学会への期待は大きい。

大学入学者選抜改革の全体像（イメージ）

※「高等学校基礎学力テスト（仮称）」は、入学者選抜への活用を本来の目的とするものではなく、進学時への活用は、調査書にその結果を記入するなど、あくまで高校の学習成果を把握するための参考資料の一部として用いることに留意。



		26年度	27年度	28年度	29年度	30年度	31年度	32年度～
各大学の個別選抜改革	法令改正	高等学校教育の質の確保に関する法律改正	「生きる力」一貫教育理念の推進 ※17年改訂版「学習指導要領」、2017年改訂版「学習指導要領」、2017年改訂版「高等学校教育の質の確保に関する法律」	「生きる力」一貫教育理念の推進 ※17年改訂版「学習指導要領」、2017年改訂版「学習指導要領」、2017年改訂版「高等学校教育の質の確保に関する法律」	「生きる力」一貫教育理念の推進 ※17年改訂版「学習指導要領」、2017年改訂版「学習指導要領」、2017年改訂版「高等学校教育の質の確保に関する法律」	「生きる力」一貫教育理念の推進 ※17年改訂版「学習指導要領」、2017年改訂版「学習指導要領」、2017年改訂版「高等学校教育の質の確保に関する法律」	「生きる力」一貫教育理念の推進 ※17年改訂版「学習指導要領」、2017年改訂版「学習指導要領」、2017年改訂版「高等学校教育の質の確保に関する法律」	「生きる力」一貫教育理念の推進 ※17年改訂版「学習指導要領」、2017年改訂版「学習指導要領」、2017年改訂版「高等学校教育の質の確保に関する法律」
	大学入学者選抜実施要項見直し	大学入学者選抜実施要項見直し	大学入学者選抜実施要項見直し	大学入学者選抜実施要項見直し	大学入学者選抜実施要項見直し	大学入学者選抜実施要項見直し	大学入学者選抜実施要項見直し	大学入学者選抜実施要項見直し
	アドミッション・ポリシー明確化	アドミッション・ポリシーの明確化	アドミッション・ポリシーの明確化	アドミッション・ポリシーの明確化	アドミッション・ポリシーの明確化	アドミッション・ポリシーの明確化	アドミッション・ポリシーの明確化	アドミッション・ポリシーの明確化
	財政措置	財政措置	財政措置	財政措置	財政措置	財政措置	財政措置	財政措置
大学入学者選抜基礎学力評価テスト（仮称）	実施内容	実施内容	実施内容	実施内容	実施内容	実施内容	実施内容	実施内容
	実施主体	実施主体	実施主体	実施主体	実施主体	実施主体	実施主体	実施主体
	実施方法	実施方法	実施方法	実施方法	実施方法	実施方法	実施方法	実施方法
	実施時期	実施時期	実施時期	実施時期	実施時期	実施時期	実施時期	実施時期
高等学校教育の改革	学習・指導方法の充実	学習・指導方法の充実	学習・指導方法の充実	学習・指導方法の充実	学習・指導方法の充実	学習・指導方法の充実	学習・指導方法の充実	学習・指導方法の充実
	教員の専門性向上	教員の専門性向上	教員の専門性向上	教員の専門性向上	教員の専門性向上	教員の専門性向上	教員の専門性向上	教員の専門性向上
	多様な学習活動・学習成果の評価	多様な学習活動・学習成果の評価	多様な学習活動・学習成果の評価	多様な学習活動・学習成果の評価	多様な学習活動・学習成果の評価	多様な学習活動・学習成果の評価	多様な学習活動・学習成果の評価	多様な学習活動・学習成果の評価
	学習指導要領の見直し	学習指導要領の見直し	学習指導要領の見直し	学習指導要領の見直し	学習指導要領の見直し	学習指導要領の見直し	学習指導要領の見直し	学習指導要領の見直し
大学教育の改革	大学教育の質的転換	大学教育の質的転換	大学教育の質的転換	大学教育の質的転換	大学教育の質的転換	大学教育の質的転換	大学教育の質的転換	大学教育の質的転換
	学生の学習成果の把握・評価推進	学生の学習成果の把握・評価推進	学生の学習成果の把握・評価推進	学生の学習成果の把握・評価推進	学生の学習成果の把握・評価推進	学生の学習成果の把握・評価推進	学生の学習成果の把握・評価推進	学生の学習成果の把握・評価推進
	大学への編入学等の推進	大学への編入学等の推進	大学への編入学等の推進	大学への編入学等の推進	大学への編入学等の推進	大学への編入学等の推進	大学への編入学等の推進	大学への編入学等の推進

高大接続改革に対応した入試と初年次教育へ

～関西国際大学の事例を踏まえ～

濱名 篤(関西国際大)

1. 中教審答申と初年次教育の歩み

本学会が発足した 2009 年以降わが国の高等教育における初年次教育の定着と発展には急速なものがあつた。本学会設立趣意書によれば「本年 9 月に出された、中教審大学分科会制度・教育部会「学士課程教育の在り方に関する小委員会」による『学士課程教育の再構築に向けて』（審議経過報告）においても、高等学校から大学への円滑な移行に果たす初年次教育の重要性が指摘され、学士課程教育の中に明確に位置づけることが提言されています。

これらの国内外の諸状況の変化を背景に、日本でも初年次教育は急速な拡がりを見せ始め、研究者による研究の成果や担当教職員による効果的なプログラムの構築が増加しています。しかし、まだまだ日本での実践や研究実績の蓄積とそれらの共有は十分とはいえず、実践的な教育内容や効果的な教育方法の開発や改善に加え、初年次教育の教育効果の測定や理論的な説明をはかり、初年次教育のもつ重要性を日本の高等教育界に定着させていく必要が高まっています。また、国際的な初年次教育関係団体・学会との情報交換・交流も推進していく時期に至っております」と記されており、高大接続が構造的にも実態的にも大きな課題を抱えてきたことに加え、中教審の審議動向が初年次教育の普及にも影響を与え、個別大学の教育改革に影響を与えてきたといえるだろう。

今回の高大接続答申では、改革の目標については「高等学校教育と大学教育において、十分な知識・技能、十分な思考力・判断力・表現力、及び主体性を持って多様な人々と協働する力の育成を最大限に行う場と方法の実現をもたらすことにある」（同答申 9 頁）と述べられ、このことがアドミッション・ポリシーをはじめとする 3 つのポリシーの充実はこの文脈から来たものである。

初年次教育については、高校教育の補習教育とは一線を画し、「大学における本格的な学修への参入、より能動的な学修に必要な方法の習得」（同答申 21 頁）を目的とするべきであると明言している。

これまでアメリカの K-12 や K-16 ように、学校教育全体を貫くマスタープランが欠如し、初中等教育と高等教育を貫く視点が不明確なまま、大学入試という局所的な問題設定になりがちであったのが、「生きる力」や「確かな学力」といった学校教育全体を貫く到達目標へと視野を拡大したことは大きな変化である。他方その具体化や実現には大きな課題が山積していることも確かである。

本報告では、初年次教育をはじめて高等教育政策上に位置づけた「学士力答申」(2008)が個別大学に与えてきた影響の検証と、今回の高大接続答申(2014)や文科省の高大接続改革実行プラン(2015)等の施策が、個別大学にどのような影響を与えるのかについて論じていく。

以下の内容については、当日資料を配付します

2. 高大接続答申が個別大学に問いかけるもの

入試の内容と方法

教育目標と「生きる力」「確かな学力」「思考力・判断力・表現力」

教育内容・方法

評価の在り方(多様性と質保証)

3. 関西国際大学の初年次教育の歴史と現状

当日資料参照

4. 初年次教育と4つのポリシーとのこれからの関係

「生きる力」「確かな学力」を発展させ、大学の個性の輝くディプロマ・ポリシーとは

DP 達成の手段としてのカリキュラム・ポリシーとその学習要件

アドミッション・ポリシーの中のウェイトづけやそれを測る入試の妥当性

評価尺度・評価方法としてのアセスメント・ポリシーの必要性

高大接続の連続性はコンピテンシー測定？

面接試験やグループディスカッション評価にブレは発生しない？

100点満点での人物評価は非現実的。But 面接評価は信頼できる？

多様化する学生の個人情報活用(学生カルテ、IR)を活用した初年次教育と学習支援

5. 構造的問題

高等教育財政の劣勢と人口減で疲弊する大学にとってのインセンティブは？

複雑化・複線化が一層進む？高等教育

高等教育に求められる新たなビジョン

学会会員調査結果から見た初年次教育の現状と課題

～学会としての高大接続改革への対応～

関田一彦(創価大学)

はじめに

入試改革が本格的に動き出し、18歳人口の今一層の減少が始まる2018年も間近に迫るこのタイミングで、本会会員が直面する初年次教育の課題について整理し、本会の今後の取り組みを考えることを目的に、全個人会員を対象としてWebアンケート調査を実施した。本発表は、その速報である。

調査概要

本調査は、事務局より個人会員524名に一斉メール配信で、学会長の調査依頼状と共に調査サイトのURLを送り、協力を要請した。2015年5月20日から6月13日まで24日間の期日内に回答のあった139名分を分析対象とする(回収率約27%)。なお、匿名性に配慮し、氏名や所属機関名は具体的に尋ねていない。

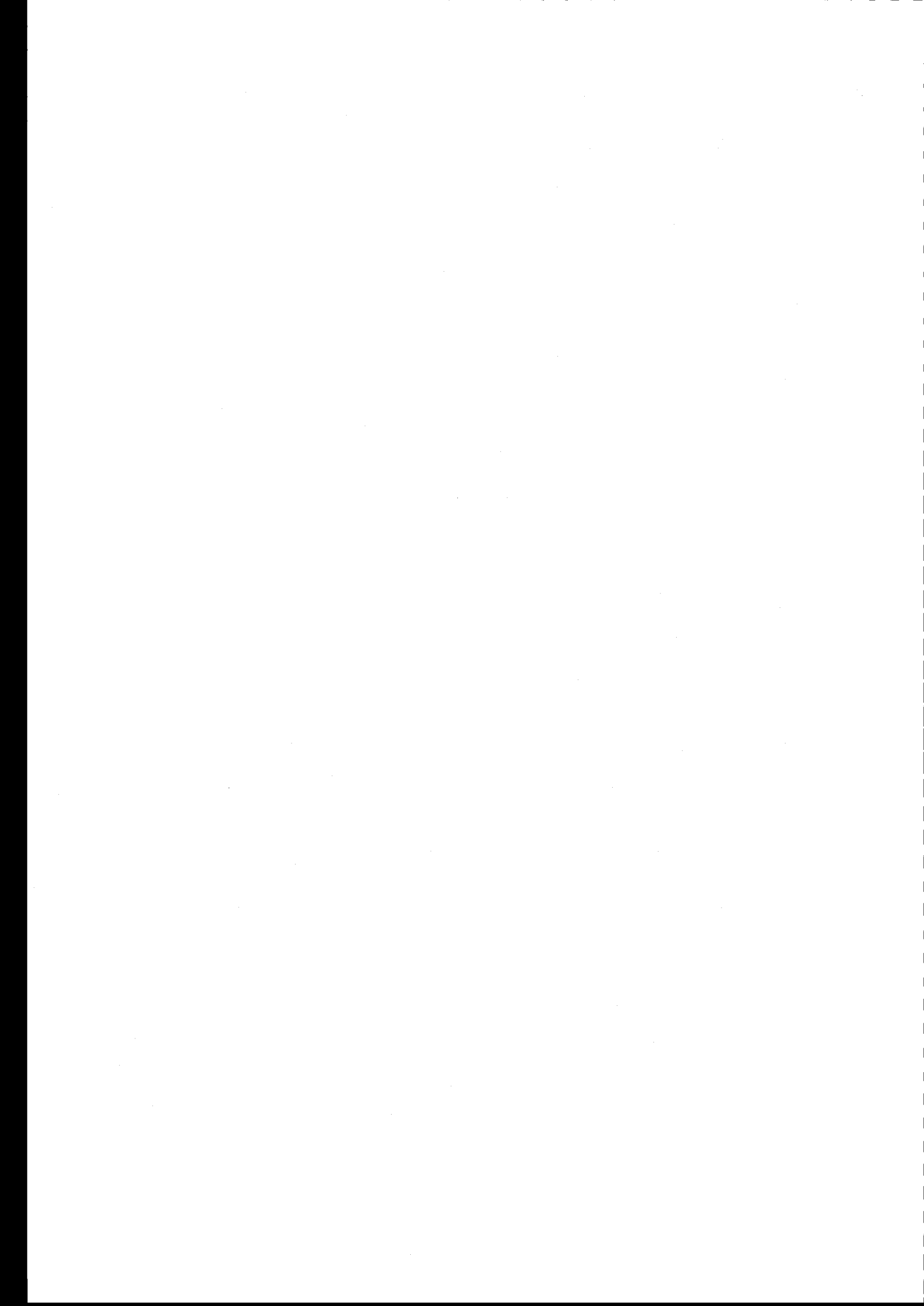
調査項目

調査では大きく、①所属機関の規模、②所属機関の初年次教育にかかる方針、③高大接続の影響、④初年次教育の取り組み、⑤会員から見た学生の課題、⑥会員から見た所属大学の直面する課題、⑦本会への期待、の7領域について尋ねた。実際の質問項目と回答分布は、発表資料として当日配布の予定である。

単純集計から見えてくるいくつかの現状

- (1) 大学として初年次教育の方針をもって取り組んでいるのはまだ半数(50.7%)であり、初年次教育を中心的に担っている半数以上は科目担当者(59.2%)というのが現状である。
- (2) 今の学生の問題として、指示待ち傾向が強いことがもっとも広く認識されている割(93.6%)に、リーダーシップトレーニングを初年次教育で扱っているのは36.5%に過ぎない。
- (3) 「学習成果の可視化」が課題として認識されている割(88%)に、ポートフォリオ(45.8%)や各種調査/テスト(70.5%)を導入・活用しているのは特定科目に限られている。
- (4) リストされた初年次教育の課題の中で、教育「方法の開発や改善」がもっとも広く認識されており(90.2%)、本会に期待される取り組みとして「大会時の情報交換の充実(方法、コンテンツ)」(93.7%)に次いで、「内容方法への関心を共有する大学との情報交換」(92.3%)が大きな支持を得ている。

当日は、クロス集計を含め所属機関の属性なども踏まえた分析結果を報告する。



企画セッション I (9/3 10:00~12:00) ワークショップ 内容一覧

題 目	初年次学生に対するプレゼンテーション指導法
教 室	28号館 205教室
担当者名・所属	長山 恵子 (金沢工業大学)
概要 (内容要旨)	<p>初年次教育においても座学中心の授業からの脱却を図り、グループ討議やグループ演習などを実施し、その結果をプレゼンテーションさせる授業が増えています。プレゼンテーションの実施にあたっては説明内容の充実度を評価することは当然ですが、聞き手に伝えるための技法 (話し方や態度、提示資料の作成方法) も重要であることを併せて指導する必要があります。</p> <p>本ワークショップでは、プレゼンテーション技法の説明におけるポイントとその技法を活用するための演習の進め方を理解します。さらに演習を通して学生が自身のプレゼンテーションの良い点と改善点を把握するための評価方法とそのフィードバック方法についても検討します。</p> <p>参加者の皆さんにも実際に演習の一部を体験していただきます。</p> <p>以下にワークショップの流れ (予定) を示します。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ウォーミングアップ (自己紹介、アイス・ブレイキングなど) 2. プレゼンテーション技法の説明 <ol style="list-style-type: none"> 1) 内容のまとめ方 (ストーリー展開を考える) 2) 話し方 3) 提示資料の作成 3. プレゼンテーション演習 <ol style="list-style-type: none"> 1) 演習の進め方 2) 評価の仕方
キーワード	プレゼンテーション技法、動機付け、評価方法

題 目	モデル授業公開検討会 (1) : 初回イントロダクション
教 室	28号館 206教室
担当者名・所属	藤田 哲也 (法政大学)、中川 華林 (法政大学)
概要 (内容要旨)	<p>本ワークショップでは、担当者 (藤田) が実際に法政大学で行っている初年次教育科目である「基礎ゼミ」について、実際に模擬授業を行い、授業後に参加者と授業内容や授業運営上の工夫等について意見交換をする。各参加者が、自分自身の授業計画を見直したり、授業の進め方について工夫するための観点を豊富にすることが、本ワークショップの目的である。今回は、ワークショップの前半の時間を使って、年度初めの第一回目の授業を想定した「イントロダクション」を行う。後半では、どのようにすれば受講生に対して「基礎ゼミ」の教育目標を適切に伝えることができ、授業に参加することの重要性を実感してもらえるかについて、理論と実践の双方から議論を行う予定である。参加者の皆様には、前半は受講生の視点を持って授業を受けていただきたい。授業の冒頭のアクティビティが極めて重要であるため、本ワークショップにはできるだけ遅刻をせずに参加していただければと願っている。後半の冒頭では、指定討論者 (中川) から、授業をよりよくするための議論を促す、いくつかの論点を提示するので、まずはそれらの論点について全参加者で意見交換をしたい。その後、参加者からの自由な質疑応答も行う予定である。</p>
キーワード	初年次教育モデル授業、授業検討会、気づき、シラバス

題 目	2030年の初年次教育を考える
教室	28号館 301教室
担当者名・所属	田中 岳 (九州大学)、立石 慎治 (国立教育政策研究所)
概要 (内容要旨)	<p>「2018年問題」に大きな関心が寄せられています。18歳人口が再び減少に転じ、志願者(入学者)減という現実が切実さを増すためです。そして、その先2030年には100万人を切ることが見込まれています。各大学は、いよいよ正念場といったところでしょう。</p> <p>では、2030年度の初年次教育は一体どのようなもののでしょうか。大学間のサバイバル競争という課題はちらつきますが、それを保留し、大学関係者として2030年の初年次教育を考えてみようとするのが、本ワークショップのねらいです。</p> <p>とはいえ、願望や確信からではなく、起こり得る状況(可能性)の吟味がスタート地点になるでしょう。すなわち、現在の初年次教育を動かしている「ドライビング・フォース」のあぶり出しです。2030年を見据えることが、現在を再考することに繋がっていくという試みです。自身の考える(考えてきた)初年次教育へのアプローチを捉え直してみたい方の参画をお待ちしています。</p> <p>〔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。</p>
キーワード	2030年、組織化(アプローチ)、シナリオプランニング、人口減少社会

題 目	クリティカル・シンキングを育成する初年次教育
教室	28号館 302教室
担当者名・所属	川島 啓二 (九州大学)、久保田 祐歌 (徳島大学)、池田 史子 (山口県立大学)
概要 (内容要旨)	<p>クリティカル・シンキングは、物事を鵜呑みにしないで考えるという認知スキルおよび非認知スキルのことであり、学士課程教育においても、段階的に向上させていく必要がある。</p> <p>従来の初年次教育においては、大学での学習の基礎となるレポートの書き方、プレゼンテーションの方法などのスタディ・スキルの修得や、コミュニケーション力を育成することが重視されてきた。そこへ、クリティカル・シンキング等の思考力の育成を同時に組み込むことも可能ではなかろうか。賛否の分ちがたいテーマを設定し、賛否の両面について、学生に資料を収集させ、主張の強さについて読み解かせることで、資料収集のスキルとともに、クリティカル・シンキングも同時に涵養することができる。</p> <p>学生にクリティカル・シンキングを身につけさせるためには、その基準を伝えるだけでなく、その基準によって他者や自己の取組を評価させることが有用である。本ワークショップでは、クリティカル・シンキングのループリックを示し、参加者が賛否両論型のテーマについて学生の立場となって根拠に基づいて主張し、ループリックに基づく他者評価・自己評価を行うことで、クリティカル・シンキングを涵養する方法をご体験いただく。</p>
キーワード	クリティカル・シンキング、スタディ・スキル、ループリック、自己評価・他者評価

題 目	協同学習の考え方と進め方～アクティブ・ラーニング時代のグループ学習を考える～
教 室	28号館 303教室
担当者名・所属	関田 一彦 (創価大学)
概要 (内容要旨)	<p>アクティブ・ラーニングと呼ばれる教育方法が奨励されています。その定義は様々ですが、形態的にはグループを用いた学習活動を重用するのが一般的です。ところが、効果的なグループ活動のさせ方など、グループ学習についてよく分からない状態で試行錯誤なされる先生方もおられるようです。そこで、このワークショップではグループ学習の質を高め、望ましい学習成果をあげる教育方法として、その効果が確かめられている協同学習について体験的に学んでみたいと思います。</p> <p>具体的には、一昨年、昨年と参加者から好評をいただいている内容をもとに、大きく次の3点についてお話しします。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アクティブ・ラーニングが求められる背景 ・グループ学習の課題と対応 ・協同学習の効用 <p>ワークショップの展開によって用いる技法は変わりますが、シンク・ペア・シェアやラウンドロビンなど簡単にできる技法に加え、二重にグループを使う少し大がかりなもの（たとえばジグソー法など）も扱ってみたいと思っています。</p>
キーワード	アクティブ・ラーニング、グループ学習、協同学習

企画セッションⅡ (9/4) ワークショップ一覧

題 目	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
教室	28号館 206教室
担当者名・所属	成田 秀夫 (学校法人河合塾)、 中村 博幸 (京都文教大学) 山本 啓一 (九州国際大学)
概要 (内容要旨)	初年次教育では、レポート作成スキルを習得させる文章表現科目を、初めて担当する教員が多い。また、専門やキャリアの異なる教員と一緒にライティング科目を担当する場合も多い。しかし、教員の教育観や指導観が「暗黙知」化され、お互い齟齬を来していると、上手く進めることができない。そこで、チェックリストを用いて教員の指導観や教育観を確認し合い (チェック&シェア)、教員が協働して「シラバスの作成→教材作成→授業→評価方法の開発」というプロセスをワークショップ形式で体験する。当日は、教材やルーブリックを含めた九州国際大学法学部の先進的かつ具体的な取り組みも紹介する。
キーワード	文章表現、ライティング、教員協働

題 目	LTD 話し合い学習法
教室	28号館 205教室
担当者名・所属	安永 悟 (久留米大学)
概要 (内容要旨)	<p>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、対話法である。本ワークショップでは、LTD の基本的な考えと実践方法を、具体的な課題文を用いて体験的に理解する。また、大学授業への導入方法についても検討する。</p> <p>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る。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) に沿って展開する。参加者は過程プランにそって課題文を予習し、予習ノートを作成する。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る。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る。本ワークショップは協同学習の初学者も理解できる構成となっている。</p> <p>LTD を獲得すると、PBL や TBL を初めとしたグループを活用した学習の質を高めることができる。また、LTD による読解力が基盤となり、論理的な言語技術の育成にも役立つ。</p>
キーワード	LTD、読解力、文章作成力、協同学習、授業づくり

初年次教育における自己表現教育の可能性

——人間らしさ・芸術性・クリエイティビティーが求められる時代に——

【司会者】 安永 悟 (久留米大学)

【企画者】 谷 美奈 (帝塚山大学)

【話題提供者】 谷 美奈 (帝塚山大学)

横山 千晶 (慶應義塾大学)

1. あいさつ —— (安永 悟)

初年次教育の新たな視点の発見

昨年、帝塚山大学で開催された第7回大会の大会企画フォーラム「自己表現：表現から実現へ〈造形〉〈演劇〉〈文章〉」に参加したときの感動はいまでも忘れることができません。そこで報告された3名の実践では、自己表現に取り組んでいる学生たちの活動性の高さに、そして一所懸命に活動する学生たちの豊かな表情に心躍る気持ちで聞き入りました。私にとっては、初年次教育の新しい視点との出会いになりました。

フォーラムが終わった直後、企画者であった谷美奈先生に「この企画、来年以降も続けますか。学会の一つの目玉にしませんか」という提案をさせていただきました。その思いにお応えいただき、今回のラウンドテーブルが実現しました。本企画の実現にご尽力いただいた谷先生と、前回に引き続き話題提供をお引き受けいただいた横山千晶先生には心よりお礼申し上げます。

私の専門である協同教育の観点からみても、自己表現教育には大きな可能性を期待しています。協同により自己表現の可能性をさらに広げることができるのではないかと、仲間と共に自己表現を展開する中で協同の意義や価値を、より身近なものとして伝えられるのではないかと、そんな期待をもっています。皆さんと意見交換できることを楽しみにしています。

2. 企画趣旨 —— (谷 美奈)

今、なぜ、自己表現教育なのか？

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。この課題に対して、多くの大学で対人関係や言語表現、情報活用などでの基本技能育成が積極的に図られています。ですが、これらの教育が、たとえば社会人としての必要な基本技能の訓練といったテクニカルなものに始終するだけでなく、我々の棲みこんでいる世界を自覚し共生を志向していくための基盤づくりを資するためには、より原初的かつ自己省察的な関係吟味や創造性の発揮の機会が必要ではないでしょうか。

ですが、大学における「自己表現」教育は、例外はあるものもっぱ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。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。そのような教育の可能性やその意義について考えるための

材料として、次のような研究の知見があげられると思います。

人間らしさ・芸術性・クリエイティビティ ーが求められる時代へ

認知心理学者ハワード・ガードナーは、人間の知性は単一ではなく、複数あり、少なくとも8つの知性を持っていると主張しています。長所やプロフィールが個人によって違うように、人によってある知能が強かったり、弱かったりするという「多重知能 (Multiple Intelligences(=MI))」の理論を発表しています。このように、人によって知性が異なるからこそ、数学的・科学的な教育に偏らず、芸術に関しての人間の認知という観点から、芸術的能力の発達、創造性の研究、芸術教育の活動を進める必要があるとしています。現在、このMI理論は、世界各国の教育現場やビジネスの世界でも取り入れられつつあります。

このように、認知心理学の立場からも、芸術的能力や創造性に関する教育の必要性が注目されていますが、その一方で、イギリスの教育学者ケン・ロビンソンは、学校教育が狭い領域でしか子どもの能力を見ようとしないと指摘し、子どものクリエイティビティを損ねていると警笛を鳴らしています。そして、数学的・科学的思考を高めるための教育と同じように、芸術的感性や人文的教養を養うための教育や身体の健全な発達を促す教育にも力を入れる必要があると言っています。日本の教育現場においても、美術や音楽の授業は減る一方にあります。

また、アメリカの教育学者キャシー・デビットソンは、2011年に小学校に入学した子どもの65%は、大学卒業後、2011年現在では存在していない職業に就くと予測しています。この問題をさらに進めてみるならば、「人工知能社会」の到来が考えられます。

「人間は不要に? “人工知能社会”の行方」と題されたNHK クローズアップ現代の報告(2015/3/3放送)によれば、たとえば人工知能は

すでに、記者の仕事である文章作成を膨大なデータを基に担うことが可能になっています。そして、人工知能の研究者は「機械ができる仕事が増えるにつれて、大卒のホワイトカラーの仕事の多くが失われていく」と予測しています。人工知能の普及は、雇用を大きく変え、そこで求められる質も変わると見られています。そこでは、人間らしい、あるいはその人独自の判断やよりクリエイティビティの高いものが求められると予測されています。

とすれば、これからの大学教育は、こうした変化とどう向き合えばいいのでしょうか。そこでは、従来の伝統的な数学的・科学的な教育に加えて、学生一人ひとりの個性や感性を大切に「人間らしさ、芸術性、クリエイティビティ」といったものの開発が求められるようになるのではないのでしょうか。

それは従来のSTEM(Science, technology, engineering, math)という教育スローガンから、STEAM(art)が世界中で強調されつつあることとも一致するように思われます。

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とそれ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。

このような趣旨から、本ラウンドテーブルでは、自己表現教育のひとつとして「パーソナル・ライティング」の体験型ワークショップを行います。さらに、パーソナル・ライティングをヒントにした新しい表現教育の実験事例を紹介し、初年次教育における新しい表現教育の可能性を参加者の皆様と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。

3. 話題提供 I —— (谷 美奈)

「パーソナル・ライティング」の体験型ワークショップ

多くの大学でアカデミック・ライティング

の授業が実施されています。それは、レポートや卒業論文の作成を前提とした専門学術的な知識や技術を学生に提供する取り組みですが、そのため、テクニカルな文章指導に重点が置かれがち傾向はないでしょうか。ここに、私の問題意識があります。

現代の大学生は文章力が低下していると言われます。その要因は何でしょうか。学生の側にひとつ求めるとすれば、〈自己〉と〈世界〉にまたがる、認識の起点としての〈私〉がうまく機能していないことが挙げられると考えています。つまり、書くテクニックがないというよりも、意欲的に書くモチーフ、動機やテーマが自分のものになっていない学生が増えているのではないのでしょうか。言い換えれば、多くの学生が、文章を書く、あるいは表現するとは本来どのようなことなのかを体験できていない、経験化されていないということが言えるでしょう。これを「書くこと・表現することの原初的経験」と私は表現しますが、それがなされていないところに問題があるのではないかと考えています。それはまた、「表現者としての主体」が形成されていないことを意味します。

この問題を解決するために、「書くこと・表現することの原初的経験」が積める教育、そして〈私〉がうまく機能するように〈私〉を捉え返せるための教育、といったものが必要だと考えています。それは、学生の個性や体験を生かしつつ、独自のものの見方やその思考、創造性や芸術性といったものの土台を養うための、学生の「パーソナルなもの」を第一義とした授業実践の必要性です。

以上のような問題意識から、本ラウンドテーブルでは、自己省察としての文章表現「パーソナル・ライティング」のワークショップを通して、「書くこと・表現することの原初的経験」を参加者の皆様と体験してみたいと思います。そして、学生が同じプログラムに則って格闘した作品の朗読パフォーマンスも行

います。そのことによって、学生が自らの体験や個性、創造性をどのように発揮し作品化したのか、そのプロセスを参加者の皆様と共有し批評し合うことで、新たな自己表現教育の可能性が模索できるのではないかと考えています。それはまた、美術教育研究者であるE・アイズナーの提唱する「教育的鑑識眼」と「教育批評」の方法論を手掛かりとした、ひとつの「学生と教員とのコミュニケーション」への挑戦でもあります。そのことによって、大学教育の担い手(?)の我々の内部に、新たな意味を見出せうるのであれば、本ラウンドテーブルの目的はなかば達せられたと言えるでしょう。

4. 話題提供Ⅱ——(横山 千晶)

「他者による自己語り」

「自己を語る」。この行為は初年次の大学生でなくとも、非常に難しいことです。大学の教育の目的が自律した個人の育成だとすれば、その中で自分を形作ってきたものを振り返るという行為は、客観視された自分との対話であり、自己批判と自己肯定のプロセスであるといえます。そのプロセスを経た後で見出した自己を語るということは、発見された自己を他者と共有する行為となります。

自律した個の確立のためにこのような「自己語り」がどのような意義を持つのでしょうか。ここでは慶應義塾大学で行われている授業を一つの切り口として、その意義を検証してみたいと思います。

「自己を語る」行為は聞き手としての他者の存在を前提とし、同時に物語の共有は「受容」と「共感」を土台としています。しかし、受容の前には疑問もあり、反発も否認もあり得ます。異なった経験を受容し、その中で否認や疑問を経ながら受容と共感へと導いていくには、まさに異なった経験を持った人々が語りを共有する必要があるでしょう。慶應義塾大学には通信教育課程で学ぶ年代も経験も

多岐に渡る学生たちがいます。2010年度より通信教育課程の学生たちが集中的にキャンパスで学ぶ夏季スクーリングの期間を利用し、1～2年を中心とした通学生と通信教育課程の学生とがともに履修する夏季集中クラス、「身体知——創造的コミュニケーションと言語力」が開講されています。内容は身体的なワークショップを経て、文学作品のより広い解釈へと導いていくことを目標としています。与えられた題材に個別に向き合って学び取ること以外、互いの個性と経験から学び合えることが明確に授業の成果となっています。

2015年度は8月12日から8月17日にわたって集中授業が展開されましたが、今回は題材の解釈よりもむしろ、自己を語り、他者の自己語りを聞き、そこから創造につなげることを主眼に置きました。そのために題材はあくまでこの自己語りと聞き取りを促す媒介として使用しました。「記憶」と「経験によるエピファニー」を描く文学作品は多数ありますが、ここではこれらの記憶と経験の描写を次のいくつかのパターンから選び取りました。

1. 五感（音楽、香り、味など）から呼びさまされる特定の記憶
2. 人生の最後において振り返る記憶
3. ある経験を分析することから得られる客観的な自己

これらのパターンはすべて「自己語り」のいくつかのフォーミュラを与えてくれます。同時にこれらは切り口に過ぎず、さらにさまざまな自己語りの形式の可能性があることを示唆するものでもあります。1に関してはジェイムズ・ジョイスの「死者たち」からの一節を選び、まずはその朗読から始めました。ある歌を聞いたことで、昔の恋人を思い出すという美しい一節です。誰にでもそのような経験はあるに違いありません。そのような共感を経た後で、2と3に関しては未訳の英語の短編小説から題材を選びました。今年は2に関しては若手作家のジェニー・ホロウエルの

「あなたも含めて何もかも歴史」、3に関してはスティーヴン・ミルハウザーの「だんだん近づいていく」を選びました。2は晩年に差し掛かった人物が今までの人生を走馬灯のように振り返るショート・ストーリーです。3は10歳の少年が待ちに待った川辺でのピクニックが最高潮に達したときに、後戻りできない人生の短さともろさについて衝撃を持って理解するという精緻な自己分析の成長物語です。このふたつの作品については担当者が粗訳したものをあらかじめ渡しておきます。各自朗読することを通して、言葉や言い回しを自由に変えながら物語を自分が共感できる作品へと変化させていきます。

続いて世代を超えたペアを作り、互いに自分の経験と記憶を語り合います。異なった世代とバックグラウンドを持つ履修者の間では、共感はずぐにはもたらされません。疑問や理解不能が起こり、促される話し合いの中で自己分析と傾聴がなされ、やがて経験の共有と共感が構築されていきます。同時に一人の人間の持つ経験の生々しさはどう向き合うのか、という対峙の場もここでは創出されます。授業では、こうして語られ、共有された物語を、今まで学んだフォーミュラに基づいて、あるいはまったく新しい形式で作品にして、発表することが最終目標となります。

この授業では、個人的な経験を他者が語る、「他者によるパーソナル・ライティング」「他者による自己語り」の形式をとります。他者を通して描かれる自己が一つの作品となり、それが観客と共有されるときにはじめて個人の経験はその経験者本人に鮮烈に提示され直されます。また作品に仕上げることで、書き手・読み手は新しい形式での他者理解を身をもって「体験」することになるのです。

この形式ではこの授業は今年が初めての試みであるため、自律的な自己の確立にどのように資するのかは今後の調査課題となることをあらかじめお断りしておきます。

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3報—

【企画者】 藤本元啓 (金沢工業大学)

【司会者】 藤本元啓 (金沢工業大学)

【話題提供者】 御厨まり子 (明星大学)

横田利久 (関西国際大学)

1. はじめに

職員の大会参加目的のひとつが他大学の実例情報の収集にあることは間違いない。

今回は明星大学の「職員が主体的に授業の内容・運営に関わる仕組みづくり (成功と失敗)」、関西国際大学の「学修支援室における初年次教育の取り組み」と題する話題を提供し、これらをもとに参加者の所属大学における初年次学生に対する支援体制の実例紹介や課題等についての意見交換を行いたい。

2. 明星大学「職員が主体的に授業の内容・運営に関わる仕組みづくり (成功と失敗)」

2.1 明星教育センター設置の経緯と体制

明星大学は1964年に理工学部1学部で開学し、現在では、通学課程に7学部11学科 (理工学部、人文学部、経済学部、情報学部、経営学部、教育学部、デザイン学部)、大学院5研究科 (理工、人文、経済、情報、教育) が設置されている。本学には通信教育課程 (教育学部及び通信制大学院教育学研究科) が設置されている。在籍者数は通学課程8,538人、通信課程7,255人、合計15,793名である。

明星教育センター (以下「センター」という) は、2010年度に附属教育研究機関として設置された。建学の精神とそれに基づく明星教育を具現化し、自校教育、実践躬行による体験教育を実践するために、センターが企画立案から実施までを担当している。

開設時はセンター教職員8名でスタートし、

6年目の現在では、教職員・勤労奨学生計40名体制となっている。今回は、センターで運営を行っている全学初年次教育科目「自立と体験1」(1年生必修)を中心に、職員が主体的に授業の内容・運営に関わる仕組みづくりをどのようにすすめてきたかについて、失敗・成功の双方の事例をもとに報告したい。

2.2 センターの開設時の経緯

開講の2年前から学長の諮問委員会として設置された全学初年次教育運営準備委員会において、教育目標・シラバス・ポートフォリオ及び教案などが検討されてきた。同時に、運営面をサポートできる部署を設置するために明星教育センター (仮称) 設置準備委員会でセンターの骨子が作られ、「自立と体験1」とあわせて大学評議会です承された。了承後、開設準備委員会において開設に向けてのセンターの設備面・運営面の整備をすすめていくこととなるが、教学内容がまず先行して準備がすすめられたため、これを追いかける形で実施にむけた運営上の体制を整えていくこととなった。双方の準備委員会は、開設年度前に解散となるが、教員と職員が委員として、教職協働ですすめ開設を迎えることができた。

2.3 明星教育センターの仕組み

センターには、運営委員会のもとに全学初年次教育に関する委員会という小委員会を設置し、センター教員が原案を作成し、全学初年次教育に関する委員会が案件を協議するという形式をとった。

2.4 明星教育センターの教職協働

準備の段階から、教員が準備する教案・ポートフォリオの作成に職員が携わる。主に授業の中身となる内容の検討は、センター教員が中心となり検討する一方で、職員は授業を行う際の様々な状況下で、想定される課題や調整を要する事項を学内各部署に確認をとる役割を担う。この仕組みが有効に機能しているのは、センター開設時からすでに教職協働の体制が整っていた点大きい。

2.5 主体的な関わりの実例（成功・失敗）

（1）成功例として運営面でのサポートを充実させるために教職協働で取り組む企画・運営の実施し、成功している点を挙げたい。

① センター教職員全体でのミーティング
毎週1回、センター教職員全体でのミーティングを実施し、情報を共有し、意見を交換している。これにより、具体的な方策・対策を直ちに実施に移す体制が整っている。

②全クラス統一の準備資材のルール作り

「自立と体験1」では、2,000名以上の学生を1クラス約30名、合計70弱の学部学科横断型クラスに編成し、各学部から選出された専任教員が同一教案に沿って授業をすすめる。そのため、各回の協同学習・グループ学習に必要な資材や印刷物等は、センター事務室において授業前日までに準備する仕組みとルールを作った。

② スチューデント・アシスタントの活用

現在は、6年目ということもあり、上級生が全員この授業を受講していることからスチューデント・アシスタント(以下 SA という)を希望する学生が多くなり、各クラスに1~2名配置している。特に受講した1年生が「SA希望」を申し出るケースが増えたこともあり、担当教員からの紹介や勤労奨学生に限らず、2013年度の秋から「公募制」も導入して募集を行っている。昨年度に公募をかけた際、SAを希望する学生が167名、説明会を実施しSA研修を受け登録した学生136名であった。

今年度は93名がSA業務を行っている。

④連続欠席者等への対応

「自立と体験1」では、クラスごとの出席状況を集計し、出席率や連続欠席者などの情報を各学部支援室および他の学生支援部署と共有している。2回連続でこの授業を欠席すると、センター教員から当該学生に電話連絡を行うことになっている。また、修学支援を必要とする学生も含まれているクラスもあるため、その支援部門と情報を共有して、早期に連携を図ることが可能となった。

（2）失敗例としては、運営面で良かれと思っただけで行ったことが、意外に①担当職員の業務の増加、②打ち合わせ不足による時間ロス、③学内周知の不徹底、④教室設定上での調整ミス等、担当職員の業務量を膨大に増やすに至ったことが挙げられる。

2.6 今後の課題

「自立と体験1」は、「自立と体験3」、「自立と体験4」にまで至る全学部対象の体系的なキャリア教育プログラムの始点として現在に至っている。

この科目をさらに充実させるには、職員としてセンター教員と授業の企画に積極的に関わりながら、違う立場で意見交換する体制を更に整備し、教職協働の役割をより明確にしていくことが重要だと考える。センター教員と職員が、得意とする分野・役割をきちんと踏まえた上で、それぞれの立場で運営面の効率を求め安定した授業運営体制を整えられるようPDCAサイクルを回すことであろう。更に役割を明確にして、センターでの教職協働を推進できる仕組みを構築していきたい。

3. 関西国際大学「学修支援室における初年次教育の取り組み」

3.1 学修支援室の設置の背景と体制

本学は1998年に兵庫県三木市に開学し、現在は教育学部、人間科学部、保健医療学部の3学部で構成されており、約1,900人の学

生が在籍している。三木キャンパスと尼崎キャンパス（2009年開設）のツインキャンパス体制となっているのが特徴である。

「学習支援センター（2015年度より学修支援センターに改称）」は、高等教育のユニバーサル化の課題に備えて、開学と同時に日本初の「学習支援センター」として設立され、今年で18年目を迎える。

学修支援センターは、現在、「学修支援室」と「メディアライブラリー（図書館）」「メディアサポート室」の3部門で構成されており、三位一体となって学生の学びを支援している。

3.2 学修支援室における学修サポート

学修支援室は、「充実した学生生活を送りたい」「将来の夢のために力をつけたい」学生に対して、一人ひとりに応じた学修サポートを行っている。

具体的には、①学習相談、②センターオフィスアワー、③センタープログラム、④ステップアップ・プログラム（有料講座）、⑤自習教材の提供、⑥検定試験の実施、などの学修支援サービスを提供する窓口となっている。このほかにも、教育実習、保育実習、看護学実習等の実習支援を行っている。

3.3 学修支援室における初年次教育の取り組み

本学の初年次教育は、入学前から始まっている。具体的な内容は以下のとおりである。

3.3.1 ウォーミングアップ学習

高校から大学への接続をスムーズにするために、入学予定者に対して入学前の2～3月に「ウォーミングアップ学習」と呼ばれる入学前教育を実施している。入学前に大学の学習や生活を体験することで、高校までとは大きく異なる学習環境の変化への対応や、同級生のみならず、教員や上級生を含めた人間関係づくりなど、大学生活への不安を軽減し、入学後にうまく適応してもらうことを目的としている。

内容としては、学修支援室をはじめとする

大学の施設やサポート体制の紹介、ゼミナールの模擬体験、コミュニケーションワーク（アイスブレイク）などが主なメニューとなっており、昼食時は立食形式で在学生（ヘルパーの学生）や教職員との交流の場となっている。

後期入試合格者を除く2015年度入学生の出席率は84%で、「大学生活への不安が少なくなった」との回答が寄せられている。

近年、保護者対象のプログラムの充実を図っており、保護者の参加が年々増えている。保護者に対しても本学に関する理解を深めてもらうと同時に、大学生を持つ親としての不安を解消してもらうよい機会となっている。希望者には個人面談も実施している。

一方、大学の立場からみると、ウォーミングアップ学習は入学予定者と接する最初の機会となることから、入学後にケアが必要と思われる学生に関する情報は、新入生のアドバイザー担当の教員と共有している。

また、三木キャンパスでは、強化クラブ（硬式野球部・サッカー部・硬式テニス部）の入部予定者を対象に、ウォーミングアップ学習に先駆け、「プレウォーミングアップ学習」を実施している。これまでクラブ活動中心の生活を過ごしてきた入学予定者に、入学後はクラブのみならず、学習にも関心をもたせ、文武両道の生活を意識づけることが狙いである。2015年度強化クラブ入部予定者の出席率は76%で、受講者からは、「先輩の話から、大学の生活リズムなどがわかった」「勉強とクラブ活動の成績が比例していると聞いたので、両立できるように頑張りたい」などの感想があがっている。

3.3.2 基礎学力診断テスト

ウォーミングアップ学習、もしくは入学直後の「フレッシュマンウィーク」（新入生に対して行う1週間程度のオリエンテーション）期間中に、新入生に対して「基礎学力診断テスト」を実施している。これは、「日本語運用能力テスト」と「論理思考テスト」の2種類

から成る。

採点・集計の結果は、入学直後に実施しているアドバイザー教員による新入生の個人面談の際の資料として役立ててもらうとともに、低得点者には学習サポートを実施している。

2014年度は、朝日新聞の天声人語の漢字の書き取りの課題を課した。2015年度は新たに導入したeラーニング形式の基礎学力強化の教材を、まずは基礎学力診断テストの低得点者を対象に活用していく予定である。

3.3.3 学習相談、オフィスアワー、センタープログラム

3.2 で述べたとおり、学修支援室の主な業務に、「学習相談」、「センターオフィスアワー」および「センタープログラム」の運営がある。

新入生の「学習相談」の内容で最も多いのが、履修に関する相談である。4月初めの履修登録期間中、学修支援室には多くの新入生が履修登録について質問にやってくる。ここでの対応が今後の学修支援室の利用につながるため、丁寧な対応が求められる。

学生からの学習に係る専門的な事項の質問については、「センターオフィスアワー」で対応している。本学では、原則としてすべての専任教員が、毎週1回、学修支援センター内で学生からの質問や相談に応じる体制を取っており、学修支援室は学生と教員をつなぐ役割を担っている。

また、学修支援室では、学生の多様なニーズに対応し、通常の授業では取り上げられない基礎的な学習や将来の進路を実現するための学習プログラムを、「センタープログラム」として企画、開講している。専任教員や学修支援室のスタッフが担当し、単位認定の対象にはならないが、受講料は無料である。

3.3.4 欠席調査とアドバイザーによる個人面談

本学では、学生の欠席状況を把握し、欠席による資格喪失や学習意欲の減退・成績不振等に対して適切な指導を行うために、春学期と秋学期の年2回、欠席調査を実施している。

特に入学直後に欠席が目立つ学生は、大学生活に適応できず、退学に至る傾向が強いことから、早期の対応が不可欠である。欠席の多い学生については、欠席状況を保護者に通知して協力を要請するとともに、アドバイザー教員による個別面談を実施し、大学と保護者とが連携してサポートを行っている。

3.4 今後の課題

今後、学修支援室の初年次教育に関する取組として、推進していきたいのは以下のとおりである。

3.4.1 基礎学力の強化

学生の基礎学力の強化を図るために、今年度からeラーニング教材を導入した。今後は、初年次の段階を中心に、いかに教員と連携して、本教材を全学的に活用してもらう体制を構築するかが課題である。

また、入学時の基礎学力試験の結果から、指定校推薦入試、AO入試、スポーツ特別入試など、本学では早期に実施している入試で入学した学生については、低得点者の割合が高いことが判明している。そこで、初年次教育部門や学科、入試課と連携して、早期合格者に対して、入学前から本教材を使った基礎学力の強化に取り組んでもらえるよう、進めていきたい。

3.4.2 上級生チューターによるサポート

新入生の学習相談内容で多いのが、「レポートの書き方」である。その対応策として、上級生を学修支援チューターとして養成し、1年生のレポート作成やノートの取り方の指導などに当たれるような体制づくりを、2015年度の春学期から試行的に進めている。

「学生による学生の支援」の仕組みを体系化し、定着させることが今後の課題である。

4. おわりに

多くの職員各位の参加に期待し、成果や悩みを本音で語り合い、また次年度以降の継続もご相談したい。

初年次教育と専門教育はつながるか？

【企画者】 榎本達彦 (明星大学)
【司会者】 榎本達彦 (明星大学)
【話題提供者】 榎本達彦 (明星大学)
塩沢一平 (山梨学院大学
学習教育開発センター)

1. はじめに

話題提供者1の榎本はこのラウンドテーブルの企画者でもある。今回の話題提供では、この企画を立てた意図をお伝えしながら、問題提起としたいと思っている。

話題提供者2の塩沢は、所属する大学内で、まさにラウンドテーブルのテーマとなる初年次教育と専門教育の接続を考え実践した体験から、話題提供をする。

2. 課題提供1

(1) 明星大学における初年次教育

～「自立と体験1」の流れ～

明星大学は2005年度に現在の「自立と体験2」の前身である「自立と体験」を必修の全学共通科目として設置した。しかし、実際には学科ごとにバラバラの内容で行われ、明星大学に入学した1年生に伝えたい共通の到達目標等は必ずしも共有されていなかった。

そこで、これとはまったく別に2010年度より、現在の「自立と体験1」を全学共通科目として新たに設置した。「自立と体験1」の開講と同時に、学内に新しく「明星教育センター」が設置され、「自立と体験1」の内容の改訂、授業の運営等を進めることとなった。

「自立と体験1」の開発および明星教育センターの設立に関しては、初年次教育学会第3回大会と第7回大会での自由研究発表、および明星教育センター紀要に報告されているので、関心のある方は参照されたい。

「自立と体験1」の主な特徴をあげると、①全学共通科目の必修科目であり、②明星教育センターの教員と各学部から推薦される専任教員約50名でクラスを担当している。③クラス数は67または68クラスで、1クラスの人数は30名となっている。また、④学部横断のクラス編成を行っている。⑤テキストは明星教育センターの教員が作成し、授業開始前に担当する専任教員に授業内容の説明やグループワークの手法の体験研修等を行い、授業に臨んでいる。

(2) 「自立と体験1」実施から6年 ～学生への影響/効果～

以上が「自立と体験1」の概要だが、2015年度で6年目に入っている。「自立と体験1」は、①大学に居場所と仲間を作る、②4年間学ぶ大学について知る、③4年間の大学生活を描く、という大きな3つの柱で進められる。毎回の授業では、コミュニケーション、人間関係、グループワーク、取材、観察、社会への関心等々様々な仕掛けが設置されている。

現在では、大学に在籍しているすべての学生が「自立と体験1」を受講している(2010年以前に入学した留年生等はこの授業を受けていない)。このことが具体的にどのような影響や効果として現れているのかは、きちんとした調査がまだできていない。大学全体として改善された点とすれば、留年・退学者が減少したことである。ただ、それが全て「自立

と体験1」との効果測定については、まだ分析での結果までは至っていない。

また、学生アンケートでは、「他学部で友人ができた」、「人と話をすることに苦手意識がなくなった」、「これを機に大学で学ぶことを考えた」といった意見が多く見られる。担当教員からは、「学生が活発になった感じがする、ゼミなどでも発言が増えた」という意見がある。さらに別の意味で、「この授業を担当することで、グループワークや授業で使っている手法（符箋を使う）などを自分の専門の授業で取り入れている」という声も少しずつ聞かれるようになってきている。

実施運営側の立場から言えば、学生たちの大学生活は授業のみならず、少しずつ変化してきているのではないかと、またその一端を「自立と体験1」が担っているのではないかと実感している。その意味で、学生の大学生活のある部分について、初年次教育が何らかの効果を、それもそれほど小さいものではなくあげていることは間違いないように思う。勿論、今後その効果測定をきちんと進める必要がある。

（3）初年次教育は専門教育につながるのか ～6年間の実践からの問題意識

一方で、大学生活のなかで一番比重の大きいのはやはり専門科目の学びであることも間違いないことだろう。つまり、小学校、中学校は勿論、高等学校と大学との大きな違いは専門教育にある。上述したが、この授業を担当した一部の教員からは、初年次教育の手法を授業に取り入れるなど、初年次教育と専門教育のつながりを感じさせるような意見が出ているが、この件について明確に調査した研究・論文等はあまり見られないようである。大学に初年次教育を導入することの意味を考えるとしたら、やはり教養教育と専門教育においてどのような効果や意味があるのかを明確にする必要があると考える。

今回、初年次教育学会でラウンドテーブルを提案した問題意識はこのあたりにある。実際企画者である私が、初年次教育と専門教育の関係について、具体的に調査したり、素晴らしい考えを持っているということではないが、初年次教育の大学への導入の次のテーマとしては、「専門教育とのつながり」ではないかという、言うならば「直感的な」企画である。

（4）山梨学院大学の実践を通して考える ～今後に向けて～

具体的には、塩沢先生に発表いただく山梨学院大学での実践を呼び水に、フロアからも発言を求め、それを題材にグループワークで問題を深めたいと考えている。であるから、今回に関しては、「初年次教育と専門教育の関係はこうだ！」というような結論を出すというよりも、今後の課題として初年次教育と専門教育をどう考えるのか、どの方向でどのような研究や調査が必要なのか、という結論のひとつ前の段階を意識している。

グループワークの中では、「自立と体験1」の中で使っている手法なども取り入れながら、より議論が活発になるような方法を考えている。特に大上段に構えた理論的なことというより、日々参加者の方が現場で体験している内容を出していただき、それをもとに課題やテーマを引き出せたらいいと思っている。

是非、多くの方に参加いただき、ご意見を伺い、面白い課題やテーマを引き出せたらいいと、今ワクワクしてこの文章を書いている。

3. 話題提供2

（1）同じタイミングで同じ課題・悩み ——初年次教育と専門教育との接合——

初年次教育と専門教育との接合が課題となっている。これをラウンドテーブルとしたいとの話があった。山梨学院大学でも、まさに

同じ時期に初年次教育改革部署でそのことが課題となっていた。しかし、有効な解決策をすぐに見いだせないでいた。同じ課題を、様々な大学が抱えている可能性があり、課題を共有し、お互いの情報を交換し、明るい未来を探ることができるのではないか。

(2) 導入は早かったが、バラバラで暗中模索な初年次教育

課題は同じでも、大学独自の事情もあると考えられる。山梨学院大学の状況を紹介しつつ、課題を探ってみよう。

山梨学院大学では 1995 年頃、全学共通必修の総合基礎教育科目（一般教養科目・1 年次配当・通年 2 単位）として「新入生研修」を開設していた（1 クラス 15、6 人）。二つの明確な目標を掲げた。①学習スキル（情報収集の方法・文章作法・レポートの書き方・論理的思考など）を身につけること、②学生相互の情報交換や交流を深める居場所の提供という役割を果たすこと。だが、当時は全学共通といっても、ほとんどすべてが教員の裁量に任せられており、①を重視し、繰り返し資料の分析を課すクラス、②を重視し学外でのワークショップを繰り返し行う楽しい？クラスなどバラバラであった。

2004 年には、共通テキストを作成し、前期は小論文の完成、後期は口頭でのプレゼンテーションを行うという具体的な目標も設定された。各クラスのレベル・進行状況を合わせるために、前後期 3 回ずつ、合同授業を行うようになった。しかし、残りは各教員に任せられ、教員が暗中模索しながら、各期 12 回をこなしていた。

(3) 急速に発展・爆走する？ 初年次教育

小論文コンテストを導入し 2010 年「基礎演習」と名称変更。2014 年には、15 回ずつの授業を均一のレベルで自信をもって行えるために、基礎演習・FD・学生支援・入試広報

部署などの教職員有志があつまり、改革案の検討を始めた。初年次のみならず、入学前から卒業後までの教育改革の必要性を痛感し、広く教育改革・開発を行う「学習・教育開発センター準備委員会」を立ち上げる。学長も「教育力の山学」を宣言（2014 年 4 月）。

2015 年 4 月には、三つのパート（①IR・FD・SD 部門②初年次教育部門③ピアサポート・補習教育部門）学習・教育開発センターを設立。初年次教育改革を主務とする高度専門職相当の准教授を採用し、来年度にはテキストも作成予定。前期に 2 回、教員同士が授業における工夫や悩み、失敗等を共有することで、よりよい授業づくりをめざした「学び合いの会」を開催した（後期も 2 回開催予定）。

(4) そもそも初年次教育は「基礎演習」（一般教養配当科目）だけか？

……学部からの意見

2015 年度より、「基礎演習」を I・II と分け、後期の II では、扱う教材をより学部に沿ったものを可能にした。その過程で、学部教授会では、「初年次教育は、基礎演習だけなのか？」との意見が出された。1 年次配当の専門科目を意識しての意見である。確かに欠席者情報の共有は、「基礎演習」と 1 年次配当専門科目で行っており、退学者予備軍の発見に役立っている。ただ、初年次教育学会でも「青年期の適応、高校から大学への移行、専門教育との接続といった『移行』に関する研究」（設立趣意書）というように、初年次教育と専門教育を分けているように思われる。学部によっては 3 ポリシーの中に、「〈導入期〉では、総合基礎教育科目および専門分野の入門科目にて大学での学びに順応するための科目を設置する」（現代ビジネス学部）というように、二つの分野双方が初年次を担っていることを示しているところもある。専門科目は初年次も担うのか？もし担うとしたらその中身とは？みなさんと考えていきたい。

(5) 卒業時・出口から逆算する初年次教育
——内容がハッキリしない〇〇力——

「入学した学生を大学教育に適応させ、中退などの挫折を防ぎ、成功に水路づける上で初年次教育が効果的である」(初年次教育学会設立趣意書)とあるように、高大接続の面から初年次は考えられてきた。では、その順応すべき1年次での大学教育とは何なのだろうか。来年度テキストや内容の変更を予定している「基礎演習」について、学習・教育開発センター初年次育部門では、卒業時・出口から逆算して、初年次教育の目標を議論した。産業界では、例えば社会人基礎力として「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」を設定している。高等教育業界では、学士力として「知識・理解」「汎用的技能」「態度・志向性」「総合的な学習経験と創造的思考力」を上げている。しかしこれらを完全に身につけている者の想定や測定・評価が困難であり、大事であるとの確認で終わる可能性がある。また、これらは4年間の大学経験すべてを通して身につくものであると考えられることとなった。では初年次教育だからこそ取り組んだ方が良くすることは何か。

(6) 学部専門教育への「橋渡し」としての初年次教育とその中身

——自律的学習者への土台作り——

出口を見据えて考えるならば、学部専門教育は社会人になるための「橋渡し」であり、センターの議論では、初年次教育と専門教育との接合が課題となった。そして、初年次教育は、その専門教育への「橋渡し」であり、学部の専門教育に本格的に参入する以前である以上、扱う内容は一定ジェネラルであり、かつ身につけるべき能力もジェネラルであることが重要ということになった。このことから、初年次教育の目標は、「自律的な学習者への土台作り」とし、専門教育との接合となる内容

も以下の3点とし、具体的に示すこととした。

- ①学習態度＝「学び習慣」の獲得(学習マナー・学士卒意欲＝宿題をする・不正をしないなど、学習ツールの使い方＝ノートテイク・資料検索の方法など)
- ②対人コミュニケーション＝仲間と協力する(＝グループで議論する・役割を担当するなど)・自分の意見を述べる(人前で話す・思いを伝えるなど)
- ③論理的思考＝基礎的なアカデミック・リテラシー(国語的基礎能力＝漢字の読み書き・辞書の活用など、社会的理解能力＝地図や図表の読み取りなど)

また、基礎演習の位置づけを、基礎演習Ⅰ＝上記3つの入り口、基礎演習Ⅱ＝より専門教育を意識した導入教育とした。

(7) 個々の大学ならではの、専門教育との接続としての初年次教育

他大学での目標を見ると、明星大学「自立と体験1」は明星学苑教育方針「実践躬行の体験教育」を反映させたものとなっている。現在は、出口を見据えて「自立と体験4」構築。大阪経済大学では、ディプロマポリシーと強く関連した科目を設定。ディプロマポリシー「『つながる力』を実践するために必要なコミュニケーション力……」とキャリアを結びつけ、またキャリア教育科目受講学生の就職率が良いことに注目し、「キャリア形成スキルⅠ、Ⅱ」を新設している。山梨学院大学も、次の検討課題として、ミッションやIRデータをもとにした山学らしさを備えた、専門教育への橋渡しとなる自律的な学習者への土台作りの中身が上げられている。個々の大学でのその大学ならではの初年次教育と専門教育との接続法は、いったいどのようなものなのだろうか。様々情報交換をし、共有していきたいと考える。

こうしたら学生の学びは深まる

—コーチングとピアラーニングによる学びのベース創り—

- 【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)
木村拓也 (九州大学 基幹教育院)
田中友理 (名古屋大学大学院 環境学研究科)

1. はじめに

これからの大学教育では、初等中等教育において育まれた「学力の三要素」をより確実なものにすることがますます重要となってくる。そのためには、正しい「知識」とそれを「活用」する「スキル」を一人ひとりが習得できる授業が必要である。本ラウンドテーブルでは、大学初年次においてコーチングとピアラーニングを軸にした2つの授業実践の紹介をおこない、実際に受講した学生がどのような力を習得したのか、そして、その後の大学生活がどのように変化したのかについて学生自身に語ってもらう。初めに、明治学院大学教養教育センターの上野寛子先生に、「知的世界を楽しむためのアカデミック・スキル養成講座」で、どのような学び創りをされているのかについてお話しいただく。次に、九州大学基幹教育院人文社会科学部門の木村拓也先生に「課題協学 A」での試みをご紹介いただく。そして、明治学院大学で、実際に「知的世界を楽しむためのアカデミック・スキル養成講座」を受講し、今年、名古屋大学大学院環境学研究科博士前期課程に進学した田中友理氏にどのような力を習得したのか、そして、その後の大学生活がどのように変化したのかについて語っていただく。3つの話題提供の後、学生の学びを深める授業の創り方についてフロア全体で議論したい。

2. 話題提供①

明治学院大学「知的世界を楽しむためのアカデミック・スキル養成講座」(上野寛子先生)

2012年度に立ち上げた「知的世界を楽しむためのアカデミック・スキル養成講座」は、この9月で8シーズン目に突入する(4年間で12クラス開講)。「科学技術の発展にヒトはどう向き合うべきか」に関する旬のテーマを1クラス(16名)につき4テーマ準備し、同じテーマを選んだ学生とチームを組んで(4人/1チーム)、3ヵ月間かけて情報収集しながらアクティブな議論を通して深く掘り下げていき、40分の授業(自分たちが聴きたくなる理想の授業)を創りあげ、教育実習さながらの授業を学生自身がおこなうという内容である。授業第13週目と14週目には各2チームごとに授業対決をおこない、ワークシートを用いることで授業理解度を把握したり、良かった点や改善が必要な点を指摘してもらい、40分の授業を総合的にみて学生たちが得点をつける。ベスト授業賞を獲得したチームは、ワークシートへの書き出しをもとに最後まで粘り強く、よりクオリティの高い授業へと修正作業を続け、最終回では開放空間で公開授業を実施している。

授業の学習目標は、4つある。第1は、毎週情報を持ち寄って議論することによる「論理力」の養成。第2は、「社会人基礎力(前に踏み出す力、考え抜く力、チームで働く力)」を伸展。第3は、「情報リテラシー(情報の探索、評価、利用、発信の方法)」の習得。第4は、最終的に授業を創作、実践することによる、「プレゼンテーションの基本スキル」の体得である。

この授業を成立させるためには、チームの一

人ひとりが授業外学習時間を確保し、連携しながら積極的な調べ学習が必須である。ピアラーニングの基本はここで形成される。授業序盤では情報リテラシーに関するレクチャーをおこない、中盤では統計データの活用とセットでエクセルを使い、パワーポイントでの創り込みのコツを紹介していく。この段階でも、チームの中でスキルを少しもっている学生がスライド作成を牽引しつつ、作成の仕方を教え合う場面が見られる。終盤では授業外で個別チーム指導時間を設け、各チームの進捗状況を把握しながら、授業の軸や論理的展開を確認したり、情報源の確かさについて再確認させたり、パワーポイント作成のコツを教えたり、リハーサルをおこなう。毎週の授業でファシリテートしてはいるが、この個別チーム指導は学生たちを急激に成長させ、大学生の学習に必須であるアカデミック・スキルが効率的かつ横断的に身につけられるようになる。学生への適切なタイミングでのコーチングはピアラーニングとともに学生の力を伸ばす大変重要な要素である。

3. 話題提供②

九州大学「課題協学 A」(木村拓也先生)

九州大学では 2014 年度より基幹教育カリキュラムが新たに開始され、「基幹教育セミナー」と共に、「課題協学科目」が新設された。当該科目では、学部混成の学生集団に対するグループ活動が想定されており、学生が希望に応じてテーマ選択した 150 名程度の学生集団が学部構成比率を均等に 50 名ほどの 3 つのクラスに分けられ、文理混成の教員 3 名が順次クラスをまわり、3 クラス共通に設定した文理融合テーマに基づいてグループ活動を想定した演習講義を行っていく。本稿で取り上げる「知識と予測」のクラスでは、経済学部経済工学科、工学部電気情報工学科、同エネルギー科学科、歯学部、芸術工学部の学生が混在していた。「知識と予測」というテーマのクラスは、防災工学を専門とする教員、経済地理学を専門とする教員、教育社会学を専門とする教員の 3 名で担当した。

「知識と予測」というテーマのもと、クラス 1

「リスクとの向き合い」(防災工学)、クラス 2 「社会における「知識」の活用」(経済地理学)、クラス 3 「学問の盛衰を予測する」(教育・科学社会学)という演習内容を各クラスで設定した。学生が何をどう学び、何を大学生活でしていくべきか、という学生共通の課題について、各教員が提示する「学術的な見解」を元に議論できる素地を作るという構成で行った。また、開講にあたり、教員間で協議をしながら、教育方法・内容面で、互いの役割分担を確認して講義設計を行った。具体的には、学生を飽きさせないよう、協学内容を異なる手法で行うことであり、クラス 1 では、グループ発表を行うことを目的とし、Powerpoint でスライドを作成させる、クラス 2 では、ディスカッション主体の講義を行い、クラス 3 では、個々人で Excel のグラフを作成させ、それを他人と交換して作成する個人レポートの執筆を行わせるなどした。また、注意した点として、内容的な連続性は担保することを行い、クラス 3 では、流行り廃りをグラフ化する(現実[データ]を知る)、クラス 2 では、知識のあり方を議論(中身を掘り下げ)し、クラス 1 では、リスクマネジメントを知る(考え方を学ぶ)という設計をした。更に、1 日当番のグループリーダー制を取り、クラス全員に一度は必ずリーダーを体験させたり、グラフを作成し、そのグラフを交換したものしかレポートに使えないというルールを定めて、他人の仕事のできが自身の成果に直結することを体感させたりするなど、グループの一員として責任感を向上させる教育方法を各クラスでは採用するなど、学生の参加意識を高める教育方法も採用した。

本ラウンドテーブルでは、話題提供者が実施したクラス 3 「学問の盛衰を予測する」の演習内容を中心に、話題提供を行う。社会科学として、データから言えることを冷静に分析し、自身の思い込みを相対化することをクラス 3 の第一の目的としている。そして、講義を順次受けなければ、最終レポートになる方式を採用し、学生が家に課題を持ち帰ることで負担感を増さないよう設計した。レポートテーマは、「高校時

代の志望を今回の課題協学での演習内容から改めて問い直す」であり、1 節：高校時代に学ぼうと思っていた学問分野について(1 回目)、2 節：大学で学ぶことや教養・学歴について考えたこと(1 回目)、3 節：自身が作成した年次グラフ(5 個)についてのコメント(2 回目)、4 節：自身作成グラフ(5 個)と人と交換したグラフ(30 個)(3 回目)の類型化(4 回目)、5 節：「研究とはどんな性質を持つものであり、それを踏まえてどういう学び・研究を目指すべきか」について自身の考えを述べる(4 回目)というように、全ての回の演習内容をそのまま記録していくことでレポートになるように設計した。

クラス3の教育方法の工夫としては、

- ・専門分野の内容を他学部の学生に説明をする
- ・各自の作業物に責任を持たせる、他人のレポートに影響を与える仕掛け
- ・指示を守ってこなかった学生にはレポート交換に参加させない[メ切と指示の徹底化]
- ・Excel の使用法についてはペアを組ませ、分からないことがあれば、ペア同士で説明の4点があり、クラス3の講義の狙いとしては、

- ・説明能力の向上-自分の分野を分野外の人にわかりやすく説明する
- ・自分の考えをデータで相対化-データの作成の大変さと有用性の自覚、思い込みの排除
- ・膨大なデータを整理する技法を学ぶ-KJ法を体験して文章化することで考えを整理する
- ・グループ活動を通して、自身の頑張りがチームの成果に直結することを理解-他人と交換したグラフしか使えないというルール設定の4点が挙げられる。グループ活動を円滑に進める意識と責任感を持たせるため、成果は個人活動であっても、各個人の演習内容が個人の演習結果の出来不出来に直結するように設計した。

4. 話題提供③

明治学院大学「知的世界を楽しむためのアカデミック・スキル養成講座」によって習得した力と大学生活の変化について(田中友理氏)

多様な学生が入学する大学全入時代では、とりわけ初年次の教育がその後の大学における学び方、ひいては大学生活に大きな影響を与えます。私が大学時代を過ごした明治学院大学は、上位校の滑り止めとして受験した結果、入学することになってしまった学生(いわゆる“不本意入学”)、一般入試や推薦、AO入試などで第一志望として入学した学生、系列高校からエスカレーター式に入学した学生などが混在しているため、入学の目的や学習意欲、これまでの勉強量が著しく多様であり、さまざまな学生がいました。

そのような状況においても、「どのように学ぶか」は学生一人ひとりに委ねられており、「学びの深め方」を習う機会はほとんどありません。入学後、突然レポート課題やパワーポイントによる発表が求められます。授業によってはレポートの基本的な書き方が示されたり、どのように書けばいいかの参考文献が提示されますが、大半の授業ではこうした情報もなく、躊躇する学生が多く見られます。文章を書くことや発表することは大学入学前までに学んでいるべきことであり、大学でわざわざ学ぶようなことではないのかもしれませんが、しかしながら、客観的かつ論理的な内容にするための情報収集や根拠の提示の仕方を知った上でレポートを作成したり、他の人に伝わりやすいように発表するスキルをもつ学生は少なく、学生自らが主体的にそれらを学んで身につけようとする意欲をすべての学生が持っているとは必ずしも言えません。「アカデミック・ライティング」や「Word研修」のように個々のスキルを身につけるような授業はありましたが、一つのスキルを習得しても、それを応用し、また他のスキルと合わせて自らの学習に活かしていなければ、意味がないと言えるでしょう。

大学で「どのように学ぶか」がわかっていない場合、学生は自己流のやり方で課題に取り組むしかありません。自分なりの方法で正しい「知識」やそれを「活用」する「スキル」を身につけ、学んでいける学生もいますが、そこまでの

意欲がない、また意欲があってもやり方がわからない多くの学生は、あやふやな知識のまま課題をこなすことになります。また、「学びの深め方」がわからないため、スキルを持っていたとしても、それをうまく活用できず、十分に能力を発揮できない学生もいます。

私が「知的世界を楽しむためのアカデミック・スキル養成講座」を受講し習得したものは、「学び方のロールモデル」であったと言えます。自ら学んでいくために、どのように正しい「知識」を得て、それをどのように「活用」すればいいかを知ることができ、さらに授業を通じて活用するために必要な「スキル」を身につけることができました。先述の通り、この講座は一つのテーマについて掘り下げていくという流れでおこなわれます。そのため、この授業で学んだ一連の流れは、自分が興味をもったことを深く学ぶときにもそのまま用いることができます。また、この授業における経験を通じて、新しい世界を学ぶことの面白さを体験することができました。一度面白さを知れば、次に他の授業や自学で学ぶ際の意欲向上につながります。もちろん、授業を通じて「論理力」や「社会人基礎力」、「情報リテラシーの習得」や「プレゼンテーションの基本スキル」のすべてを身につけることができましたが、何よりも意味を持っていたのは「学び方のロールモデル」の習得と「学びの面白さの体験」であったと言えます。

次々に出されるレポート課題や発表を、なんとなくでしかこなせない状況が続けていくと、学びの思考回路は育たず、新しいことを吸収する意欲が失われるといった悪循環に陥ります。大学の初年次で「知的世界を楽しむためのアカデミック・スキル養成講座」のような授業が多く実践されれば（できれば必修化）、課題をこなすたびに力を伸ばすことができ、その後の大学における学びが深まり、新しい扉を開くことができる自分へと変化していくことでしょう。

5. おわりに

2006年2月号以来、毎年2月に大学特集を組

んでいる『中央公論』の2011年2月号のテーマは、「大学の耐えられない軽さ」。そのテーマの下、立花隆氏の「大学再生には、今一度の「一九四五年」体験！」という論稿が掲載されている。

明治学院大学の上野寛子先生の「知的世界を楽しむためのアカデミック・スキル養成講座」、九州大学の木村拓也先生の「課題協学 A」の事例と、田中友理氏による「知的世界を楽しむためのアカデミック・スキル養成講座」のインパクトをもとに、立花氏が当時、論稿で指摘されたことの多くが、お二人の授業実践の中で、現実になっていることをお知らせいただけたら幸いです。

- ・リアルな授業は必要。
- ・学生に本物のスキルを身につけさせるには、双方向対面コミュニケーションが絶対に必要。
- ・「調べて、書く」ことを徹底的に課す。
- ・提出された文章に「ここが面白い」、
- ・「ここは駄目」とコメントをつけてクラスのHPに公開する。
- ・そうすると学生が俄然食いついてくる。
- ・同年代の人間がしていることというのは、すごく刺激になる。
- ・さらに毎回、全学生に「リアクションペーパー」を出させて、授業に対する反応を見る。
- ・選抜した学生にパワーポイントを使ったプレゼンをさせて、競争心をあおる。
- ・大学の質は、「相互刺激の総量」で決まります。教師と学生の相互刺激はもちろん、学生と学生の相互刺激が重要で、それを引き出す場を用意し、引き出す刺激を与えることが重要。

これらの立花氏のポイントを念頭に、ご所属の大学で同様な事例があれば、ご紹介いただき、フロア全体で、学生の主体的な学び、生涯学び続け、主体的に考える力をどうしたら推進できるのかを議論できればうれしい限りである。

授業改善のアイデア集

—初等中等教育の学びを生かした初年次から専門教育へ—

【企画者】 たなかよしこ（日本工業大学）

【司会者】 たなかよしこ（日本工業大学）

【話題提供者】 馬場眞知子（東京農工大学）

小山義徳（千葉大学）

河住有希子（日本工業大学）

國弘保明（開智国際大学）

1. はじめに

主体的学びということが大学教育に求められて久しい。高等教育機関に自ら学びたいものが集う時代から、ユニバーサルアクセス型の開かれた教育機関としての高等教育が捉えなおされたのは、戦後に端を発する。新制大学が作られたときに同様の悩みが教員によって語られている。参考文献にあげたので参照されたい。そこで松田は、「学生が常に受け身の立場に置かれている」とも述べており、同じく60年代には「女子学生亡国論」という言葉が生み出されたことはその後の大学教育の変化の兆しと捉えられよう。おそらく、今日の多くの教員が、受け身である、と言われた学生のその後の姿であることを踏まえて大学教育における授業そのものを再考したい。

本ラウンドテーブルでは、具体的なアイデアを出し合い、「学ばせる」のではない主体的な学びに対する教員の理解を確認する。

具体的なアイデアとしては、ミニッツペーパーなどがあげられる。ミニッツペーパーとは、毎回の授業のときに配って、学生に授業のポイントや疑問点、理解度、評価などを記入させるものである。教員はこれらを読んで次の授業に反映するのであるが、フォーマットが整えられていて、選択肢として「話し方はわかりやすいか」「板書はわかりやすいか」「パワーポイントはわかりやすいか」「内

容に興味を持てたか」といった項目が挙げられているものもある。

さて、ここで自らに問いかけてみたい。授業者である先生が、興味をもたせ、わかりやすくし、学生の今の状況でわかりやすいものをみせることが果たして、本当の学びにつながるであろうか。そして、その学びの姿勢で文科省のいう「生涯学び続ける人材」になりうるであろうか。社会で、そのように自分にわかりやすく何かを働きかける人がいない状況を不満に思い、自らの学び方を振り返る以前に、他者を非難する意識につながりはしないだろうか。そのような課題も視野にいれつつ、皆様と論を展開したいと願っている。

2. 日本語教育の視点（馬場眞知子）

外国人留学生に第二言語としての日本語を教える場合、直接法で日本語のみを使用する教授法もあるが、筆者は媒介語を使用する間接法を用いる場合が多い。授業では日本語の体系そのものから、応用に至るまでスキルごとに様々な段階を経る。特に中上級者向けのライティングの授業の際には、文体や書き言葉と話し言葉の違いから、機能に着目した表現を明示的に導入することがある。文体や書き言葉については、日本語学習者は初級でも学習しているはずであるが、中級以上になっても使い分けができていない場合も多い。こ

これは、母語であっても初等中等教育で学習した内容を使えるようになっていない日本人学生と通じる部分でもある。本発表では日本語を母語とする学生向けに、これらの留学生向けの日本語教育の視点を取り入れた授業例を紹介する。留学生と日本人学生の合同授業のグループ内で、例えば、語彙を調べさせる。これは調べれば回答できる課題であるが、次にそれをグループ内の留学生に日本語で説明するという課題を与える。ある程度日本語のできる留学生ではあるが、ここで学生は説明にとまどう、あるいは伝わらないという経験をする。このことにより、学生は自分の調べたことを説明しなおそうと主体的に再考し始める。つまり説明することにより語彙への理解を深めると同時に、調べた内容を自分なりに再構築するという作業を行うことになる。その作業を経たのち、日本語における専門分野で使う定義や分類などでも使える表現を確認させようとするものである。

3. 学生の問いに基づいた探究学習のすすめ (小山義徳)

昨今、入試制度改革や21世紀型スキルの獲得等、学校教育が転換期に入っている。それに伴い、初年次教育における教員の役割も、知識を伝達する役目の比重が減り、学習者の学びを支援する役割が、今後、増えていくと思われる。そこで、本発表では、授業内容に基づいた問いを学生に立ててもらい、その問いに基づいたレポートを提出してもらおうという、「学生の問いに基づいた探究学習の実践」について発表を行う。

まず、学生の質問生成に影響を与えている要因を検討した結果、学生にとって「質問の仕方が分からない」ことや、「自分の中の疑問感を言語化する」ことが負担になっていることが明らかになった。そこで、質問生成をサポートするワークシートを用意し、その効果を検討した。また、質問生成自体を成績評価

の対象とし、生成した質問に基づくレポートを課した。その結果、学生の学習行動と意識にどのような変化があったのかを報告する。

4. 主体的学びのための「授業」設計=主体的学びは教えてくれる人がいない授業時間外に可能になる (河住有希子)

さまざまな授業改善のアイデアが共有されて久しいが、学びの当事者であるはずの学生の受身の姿勢や自宅学習時間の少なさは、今もなお課題とされている。そこで、学生一人一人が当事者意識を持つための試みとして、Eラーニングによる学習習慣形成および学習方法模索のためのプログラムを設計した。

Eラーニングコンテンツは、学生の意識が「学習方法」に向けられるよう、中等教育までの学習内容をベースとしている。既習事項に対して「暗記」では答えられない問いが投げかけられることで、学生は既有知識を多角的に問い直し、資料等を参照しながら考え、確かな知識としていく。また、自分一人で解決できない問題は、教室で教員やほかの学生と議論をすることができる。このEラーニングは、教室活動と平行して行われるため、学生は、自学習、グループ学習、講義など様々な形態を体験しながら、自分の学習スタイルを模索していくことが可能になるのである。

本ラウンドテーブルでは、このような実践報告を通して学生が主体的な学び手へと成長するための授業設計について議論したい。

5. 授業を受ける側の視点に立ち返り考える (國弘保明)

これまで授業改善に関しては、教員がいかにわかりやすく学生に教えるかという論点で議論が進められてきた。いわく、シラバスの改善であり、教材の開発であり、教授法の見直し等々である。本学会でなされたこれまでの発表を見ても、教員の試行錯誤とその努力はまごうことなきものであろう。このうえで

「学生の学びに主体性を持たせる」ためには、これまでの蓄積をもとに、さらに一步踏み込んだ議論が必要である。

発表者はこれまで教員(=授業者)として、主に日本語教育や初年次教育の分野で大学教育に携わってきた。本年度は縁あって、教員から一步引いた「授業補助者」として授業に参加する機会も得ている。時に教員の補助をし、時に学生と席を同じくして共に頭を悩ませる。

「授業補助者」は教員でも学生でもない、あいまいな存在である。しかし、その立場に身を置いてこそその知見もある。教員が明示的に教えていても、学生は聞き流している姿はまま見られる。ところが、教員が一步引き、学生を放任するようなストラテジーをとるに至って、かえって学生が学習を進める姿を目にしてきた。

本発表では教員の経験をもとに、授業補助者としての観察から議論を提起したい。

6. アクティブラーニングの授業者育成

(たなかよしこ、協力者 栗山靖弘・三浦芳恵)

講義型からアクティブラーニングへと大きな方向転換を迫られた大学教育において、アクティブラーニングを、学生が主体となって能動的に学ぶと再定義して本稿を進める。

大学教員にとって“「アクティブラーニング型は手間がかかる。果たしてそれに見合う効果はあるのか?」「授業準備に時間がかかりすぎて、研究ができなくなつては困る」”(京都産業大学 教育支援研究開発センター&雄飛館ラーニングcommons主催第一回セミナーの案内から)というような視点もある。ここで改めて、なぜこのような状況になるのかを、本稿では、大学教員になろうとしている人材を通してその理解に取り組む。

「教育」ということが喚起するものとして、「教える」ということが際立つ。教えるということについて、すでに教員であるもの、教員になろうとするもの、いずれの視点からも

「大学で教える」ことに対して次のような回答が得られた。

専門分野の自らの知見を順序良く話す/自分の研究分野で得られた新たな事実を話す
「大学で教える」工夫としては、

パワーポイントの並べ方やその図表などを工夫する/双方向にやりとりするために学生に意見を求める/ミニッツペーパーなど授業の最後に感想などを書かせる。

などがあげられる。

本稿では、これらで述べられたことから、教えることと、知識を授けることの差について言及し、学生が主体的に学ぶということについて考えたい。

一方、授業やミニッツペーパーなどで出された課題がある場合に、果たして受け手は何をどう考えて回答しているのだろうか。本稿では、教育学に関わる大学院在学中の学生がアクティブラーニングの授業補助に入り、2か月過ぎた時点での、課題に回答した事例を以下に示す。

===課題===

以下のことについて、あなたの考えるところを書いてください。

- ・「課題」と「宿題」
- ・「授業」と「講義」
- ・「教員」と「学生」と「生徒」

=====

回答1 栗山靖弘

- ・「課題」と「宿題」

「課題」は、自ら発見して解決することを目的とする主体的なものであり、解答が一樣ではない。「宿題」は他者から課された受動的なものであり、一つの解を求めるために行なう。日常生活では「課題」と「宿題」は同じような意味として使用されることが多いが、主体的に発見して解決するのか、受け身で遂行するかという大きな違いがある。例えば、社会問題については、「社会的に解決されるべき課題」とは言うが、「社会的に解決されるべ

き宿題」とは言わない。

・「授業」と「講義」

「授業」は既に解の定まった内容を伝達する場であり、初等中等教育機関で行なわれる。一方、「講義」は多様な解釈や理論等を講じるものであり、高等教育機関で行なわれる。「授業」は既に定説とされている内容の伝達が中心であるため、教えられた内容とその理解が重視される。「講義」は学説や理論の紹介が大きな比重を占める。また、学説や理論は論者によって批判や反証の可能性に開かれているため、紹介された学説や理論が妥当なものか否かの検証を含めた批判的思考の要請が重視される。

・「教員」と「学生」と「生徒」

「教員」と「学生」／「生徒」という区切りを設けた場合、「教える」―「学ぶ」関係であることに変わりはない。しかし、「学生」は高等教育機関、特に大学生以上に対する呼称であるのに対し、「生徒」は中学生と高校生に対して用いられる。私見では、「学生」は「学ぶことを生業とする」という意味と考えるため、学問への主体的取り組みが求められる。一方で「生徒」は各学問分野への基礎的な内容を習得する段階にあり、先の「宿題」同様、受動的な側面が強いと考える。

回答2 三浦芳恵

・「課題」と「宿題」

宿題は教師から生徒に出されるもの、一方で課題はその限りではなく解決すべき問題一般を指します。

・「授業」と「講義」

教えるか説明されるかの違いです。教えられる内容に答えがあるか、説明された者が学ぶに値する価値があるか判断するかの違いです。

・「教員」と「学生」と「生徒」

教員は学校、特に大学で教授する者です。学生は一般的に大学生、生徒は中高生です。

これらの回答は、協力者によるものであり、その回答自体には問題が少ないように思える。しかし、ここで見られる問題は、課題を出した教育する側が意図しているであろう範囲を予測して回答していることに加えて、「与えられた」課題を「こなす」こと以上のことが生成されていないことが表れている。それは、悪いことではないのではあるが、予測困難な社会においては、その一歩先が求められていることをこのことともに、討論をすすめる予定である。

7. おわりに

最後に、主体的に学ぶとは、学ぶということについては自明のことである。誰がどんな教え方をしようが、いや誰も教えなくても、学ぶことは可能であり、それが学びである。大人の意図した枠組みの中で、効率よく何かを知るとは、学びではなく、「教えてもらう」というしかない。生涯学び続ける人材として高等教育機関がなしえることを改めて認識して、大学教育に取り組んでいきたい。

【参考文献】

松田正義(1966)「大学生の国語国文学の教養の現状<シンポジウム 大学生の国語国文学の教養の現状>」国語教育研究 11号、広島大学教育学部光葉会

喜多村和之(1988)『大学教育とは何か』、玉川大学出版部

「女子学生亡国論」<http://showa.mainichi.jp/news/1962/03/post-19dc.html>、昭和毎日(2015.6.15 閲覧)

【謝辞】

本ラウンドテーブルに関わる研究は、科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金)(基盤研究(C)) 研究課題名「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」 課題番号 25330414 の助成を受けたものです。

初年次教育導入過程の再考

—大学設置基準の大綱化以前に注目して—

【発表者】 西野 毅朗 (同志社大学大学院)

1. はじめに

近年、初年次教育の普及率は著しく高いものとなっている。文部科学省の調査¹によると 2011 年時点で 93.5%の大学が初年次教育を導入していることが明らかにされた。初年次教育の導入実態に関する量的調査は 2000 年前後から存在するが、いずれも調査開始時点で約 8 割の大学が初年次教育を実施していることを示している。山田 (2012) は初年次教育の導入開始時期を 2000 年前後とし、その歴史の浅さを主張しているが、同年代の実施率の高さを考えれば腑に落ちない点も多い。実際、これまでの初年次教育の源流に関する研究は主に米国に焦点があてられており、日本にける初年次教育の起源に関する研究は筆者の管見の限りではほとんどみられない。

本報告では、日本における初年次教育の導入過程を明らかにするために、大学設置基準の大綱化以前、特に大学における低年次教育を主として担当した一般教育課程に焦点を当て、日本における初年次教育の源流と現代の初年次教育とのつながりを明らかにすることを目的とする。

2. 日本における初年次教育の源流を探る

大学設置基準の大綱化以前の文献を検討した結果、初年次教育に関する議論は日本においても 1980 年代からなされていることが明らかになった。これは 1981 年から始まった一般教育学会の第 1 課題研究「高等学校学習指導要領改訂にかかわる大学教育の問題」(代表者扇谷尚)に端を発する。1982 年から高校学習指導要領が改訂されることを受け、大学入学者の先行学習経験が

大きく変化することを予見したものであった。本課題研究は翌年に「高等学校教育課程とのアーティキュレーションの視点にたつ大学第 1 学年プログラム」と名称を変え、入学当初に行われる履修指導や宿泊研修等の短期的なオリエンテーションだけでなく、1 年を通じた授業科目を通じて新入生の勉学態度を修正することを提言し、その具体的方法として第 1 学年演習の重要性が訴えられている。さらには同時に進行していた第 2 課題研究「大学教育における論述作文、読書及び対話。討議に関する意味づけと方策」も初年次学生を対象とした教育の重要性を検討しており、第 1 第 2 合同研究部会も開設されていることは注目に値するであろう。

また一般教育学会 F D 実態調査実施委員会の報告によると 1987 年時点で国公立立合わせて 31% (検討しているも含めれば 41%) が第 1 学年プログラム²を実施しているとしており、1980 年代にはすでに初年次教育が広がり始めていたことが確認できる。

3. 教養ゼミの再考

さらに日本における初年次教育の原点を探るために教養ゼミに着目する。教養ゼミは現代の初年次教育の類型の 1 つとされており、初年次教育の概念を整理していく上でも重要な科目として認識されてきた。教養ゼミの定義を明確にした研究報告はほとんど見られないが、教養ゼミに関する各種調査における定義を検討すれば「一般教育セミナー、教養ゼミ、プロゼミ等と呼ばれていたゼミナール形式の、あるいは学生の討議やグループ学習の方法を積極的に取り

入れた少人数の一般教育等授業科目の総称」とするのが妥当であろう。

教養ゼミは古くは新制大学発足後一般教育の導入と共に教養教育の理念を体现するために東京大学をはじめとする一部の大学で取り入れられている。しかし積極的に各大学で導入され始めるのはマスプロ教育の弊害が指摘された学生紛争期からである。特に1970年代は急増しており、教養部をもつ国立大学の7割が教養ゼミを実施していた。

では教養ゼミはどのような目的や意味づけの元に開設されたのか。1975年調査報告³から、「マスプロ教育の弊害を是正するため」「専門教育に向けた入門」の他、「学問へのオリエンテーション」も重要な目的としていたことがわかる。特に学生の学習意欲の低下、読書量や討議能力の低下といった学生に対する問題意識が教養ゼミ開設のインパクトになっている。実際1982年調査報告では、教養ゼミの対象学年を1年次のみ限定している大学が42%となっており初年次教育の一環として位置付けられていたことが伺える。さらに1987年調査報告では、教養ゼミの意味づけについて全体の39.4%が「新入学生の大学生活への適応、高校教育からの脱却を促し、大学における学修・専攻・専門等への活力ある取組を支援するためのフレッシュマン・セミナーとして組織する」と回答していることが明らかにされた。

4. まとめ

本報告では、初年次教育の導入過程を再考するために大学設置基準の大綱化以前の一般教育課程に着目した。その結果、1970年代から導入が進んだ教養ゼミが初年次教育的意図を含みながら展開されてきたこと、1980年代より大学第1学年プログラムとし

て現在の初年次教育の原型ともとれる教育改善が進められていたことを明らかにした。

これまで日本における初年次教育の導入は1991年以降とされてきた(杉谷,2006)がこれは大綱化による教養部の解体やカリキュラムの改革が要因と考えられる。山田(2010)は1990年代を黎明期としてきたが、本報告では1970年代を黎明期、1980年代を創成期、1990年代を再展開期、2000年代を拡大期と位置づけ整理することを試みたい。

最後に本研究の課題を2点挙げる。第1に本研究では特に演習科目に焦点を当てており、オリエンテーション型やスキル型の教育科目の検討が不足している。第2に大綱化直後のカリキュラム改革において初年次教育の在り方がそれ以前と比べてどのように変化したかを検討するには至っていない。今後これらについても明らかにし、初年次教育の導入過程をより厳密に検討したい。

註

1 文部科学省「大学における教育内容などの改革状況についての調査」報告

2 「大学教育の質的改善と学生の個人的成長の高まりをめざして、第1学年に実施される大学への適応のための学習促進プログラム(フレッシュマン・セミナーが一例)」と定義されている

参考文献

杉谷祐美子(2006)「日本における初年次教育の動向—学部長調査から—」『初年次教育』丸善 p.69-79

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」『初年次教育でなぜ学生が成長するのか—全国大学調査からみえてきたこと』河合塾 p.248-264

山田礼子(2012)『学士課程の質保証にむけて—学生調査と初年次教育からみえてきたもの』東信堂

アカデミックアドバイジングで初年次学生と大学を結ぶ

—学習支援サービスができること—

【発表者】 山崎めぐみ (創価大学) 嶋田みのり (創価大学)

1. はじめに

初年次教育の目標の一つとして、高校から大学への移行教育がある。特に当該大学への適応・大学生活への適応は、その他の目標(学習目標および動機の獲得・アカデミックスキル・自己分析・キャリアプランの導入)を達成する上で前提となるものとする。本発表では、アカデミックアドバイジングを学びの伴走者と捉え、初年次学生と大学を結ぶ役割とその意義について考察していく。

2. アカデミックアドバイジングの考え方

アカデミックアドバイジングの考え方は様々あるが、ここでは「学びとしてのアドバイジング」(Hemwall & Trachte, 2005)と定義する。学びに注目することにより、学習の主役がアドバイザーから学生にシフトする。

学びという視点からアドバイジングを捉えると、アドバイジングをとおして学生は何を学ぶのかを考える必要がある。単なる情報の伝達でなく、アドバイジングをとおしての目標設定が不可欠ということである。また、設定した目標を学生が達成したか否かを確認すること(アセスメント)を忘れてはいけない。アセスメントを怠ると、該当学生が目標を達成できたのか分からないままアドバイザーと学生の関係が終了する。つまり、目標を達成する「責任」があいまいになってしまう。それでは、なぜ学習支援サービスがアカデミックアドバイジングに関わっていくのだろうか。

3. 初年次学生の現状

濱名(2006)によると、「高等学校から大学

絵の移行と適応過程に関する調査」(代表川嶋)の結果から見えることは3つある。1つ目は学習への適応である。6月(前期)には約60%に近い初年次学生が何らかの不適応を感じている。この割合は、10月(後期)になると約40%に減少する。2つ目は対人関係への適応である。6月(前期)時点で不適応と回答する学生は25%程度と、学習面と比較すれば低い。10月(後期)になってもこの数値に変化は見られない。3つ目は生活全般への適応である。こちらも6月(前期)には35%程度と学習面と比べれば低い値であるが、10月(後期)になってもその数値に変化はあまり見られない。ここで注目したいのは、変化の無かった対人関係と生活全般への不適応である。前期の時点で不適応を感じていたほとんどの学生が、半年後も環境に適応するという意味での「学び」を達成できていないことになる。

また、ベネッセが行った第2回大学生の学習・生活実態調査(2012)によると、学習態度として授業の予習・復習、分からないことを教員に質問する、授業内で質問するなど、積極性・自主性・計画性・継続性が低い傾向であることが分かった。

ここで創価大学における成績不振者面談の分析を共有したい。本学における初年次学生の成績不振者(GPA 2.0以下)は10%前後を占める。初年次ゼミを担当した教員は成績不振の対象学生と面談を行い、次学期にはGPAが2.0以上になるように話し合いをする。さらに、追跡調査としてこの成績不振者が次期にGPAが改善されているか調べたところ、約

60%の学生が2期連続で成績不振者になっていることが分かった。

この2期連続の成績不振者に対する面談記録を分析すると、欠席・多忙・試験未受験またはレポート未提出が原因となっていることがわかった。この3つは、1期（後期）のみ成績不振に陥った学生との面談記録とも共通している。生活全般に関する不適応に相当する。さらに見ていくと、1期（後期）のみの学生では「勉強が難しい/理解できなかった」「学問に興味がない」という回答が「試験の未受験・レポートの未提出」と同等に多かった。この2つは表面的には学習面での不適応であるが、根底には生活全般への不適応があると考えられる。さらに、学習の不適応は時間とともに減少する傾向にはあるが、2期連続で成績不振者になる確率が60%であることから、何らかの働きかけが必要といえる。

4. 学習支援サービスの利用状況

それでは、学生・学習支援サービスの利用状況はどのようだろうか。大学生の学習・生活実態調査（2012）によると、約20%の学生がアカデミックアドバイザーと定期的に面談をしていると答えている。その他、オフィスアワーの活用、学習方法の課外講座、学修支援に関する個別相談は14%程度の学生しか利用していない。リソースを利用している学生がどのような学生かは明確ではないが、全体の14～20%しか活用していないことになる。

それでは、創価大学の場合を見ていく。創価大学では、アカデミックアドバイザーとの面談以外の学習支援を総合学習支援センター（SPaCe）で行っている。特に学習相談件数を表1で示す。

表1：2014年度 SPaCe サービス利用状況

2014年度	前期	後期
学習相談	151	34
2015年度 6月8日現在		
学習相談	128	

相談内容を分析すると、前期は151件中87件（58%）、後期は34件中30件（88%）が時間管理・自己管理・学習目的に関する相談であった。

5. 学習支援サービスとアカデミックアドバイジング

アカデミックアドバイザーが成績不振の学生を定期的にフォローアップし、改善に向かわせるには時間とエネルギーが必要となる。フォローアップをするべきだと分かっているも時間的な制限から、それができない教員は多いのではないだろうか。時間管理・自己管理・学習目的に関する相談に訪れる学生は生活全般への不適応の傾向性（後期は特に顕著に現れている）があるため、アカデミックアドバイザーと学習支援サービス（学習相談やセミナー等）を意図的に連動させる。このように、教員を支援する立場で、学習支援サービスがアカデミックアドバイジングを提供することにより、成績不振者へのフォローアップが可能になり、学生が目標を達成するための伴走者となることができると考える。

参考文献

- 岡田大介（2013）「第2回大学生の学習・生活実態調査ダイジェスト版」Benesse 教育研究開発センター
- 濱名篤（2006）「初年次教育の現状と課題：移行問題を中心に」中央教育審議会大学分科会大学教育部会
- Bigger, J. (2005). Improving the odds for freshman success. Retrieved from NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources Web.
- Hemwall, M., Trachte, K. (2005) Academic Advising as Learning: 10 Organizing Principles. NACADA Journal: Fall, Vol. 25, No. 2, pp. 74-83.

基礎学力を把握する仕組みの開発

— 学科の要望と学内の既存データを組み合わせた教科内容の修得状況分析 (IR) —

【発表者】 橋本智也 (京都光華女子大学 EM・IR 部)

1. 問題と目的

現在の日本では、とくに私立大学において、入試方法が多様化し、基礎学力を測定しない入試方法が多く行われるようになってきている¹。文部科学省の「国公立大学入学者選抜実施状況」によると、私立大学においては、学力試験を課さないことが多い AO 入試・推薦入試を利用して入学する学生が入学者全体の 50% を越える状況が続いている (表 1)。

表 1 入試区分別の私立大学入学者の内訳

	22年度	23年度	24年度	25年度	26年度
入学者数(名)	476,333	469,484	464,589	474,987	469,165
入試別入学者内訳(%)					
一般入試	48.1	48.4	49.1	48.9	49.6
AO・推薦入試	51.4	51.0	50.5	50.7	50.0
その他入試	0.6	0.5	0.4	0.4	0.4

文部科学省「国公立大学入学者選抜実施状況」を基に筆者が算出

入試方法が多様化して基礎学力を測定しない入試方法が広まると、入学してくる学生の基礎学力も多様化し、授業の運営に困難を感じることも多くなる。そのことを示すデータとしては、例えば、ベネッセ教育総合研究所が 2013 年に全国の学科長²を対象として行った調査 (ベネッセ教育総合研究所, 2014) が挙げられる。同調査では、実施している入試方法の数が多いほど「学生間の学力差が大きく、授業がしづらいこと」が問題になっていると回答する割合が高くなっている。

¹ 本研究では「基礎学力」と「学力」という用語を「高等学校段階における教科内容の修得状況」を指すものとして用いる。

² 調査表を郵送した 5,060 名のうち、有効回答数は 2,012 名 (39.8%)。

基礎学力の多様化によって授業の運営が困難になることに対しては、どの学力の層を基準にして授業を進めるかなど、授業の運営を工夫する必要が出てくる。そして、どのような工夫を行うかを考えるためには、基礎学力をデータ上で把握することが効果的である。

ただし、授業担当教員が個人で学内のデータを入手・処理することには限界がある。そこで、IR 部署 (データの入手・処理を組織として効果的・効率的に行う; 藤原・大野, 2015) が担当することにより、円滑な情報の入手・処理が可能となる。私立大学を対象として実施されている「私立大学等改革総合支援事業」の調査票の集計結果によると、IR を担当する部署の設置が進んでいることから³、多くの私立大学において授業担当教員個人ではなく、IR 担当部署が学内の基礎学力についてのデータを入手・処理する環境が整い始めていると考えられる。

しかし、基礎学力のデータについて、学科・授業担当教員と IR 担当部署がどのようにして授業運営上の課題を共有し、分析内容に反映させていくかについては、知見の蓄積が必要であるものの、これまでに研究が十分に行われていない。そこで、本研究では、基礎学力を把握する仕組みの開発として、①学科・授業担当教員と IR 担当部署が連携して学力データ分析する取り組みと、②その取り組みの有効性の検証を行う。

³ [専門部署あり・専任教員または専任職員の配置あり] と [専門部署なし・委員会方式の組織あり] の合算は、平成 25 年度で 29%、平成 26 年度で 46% となっている。

2. 方法

上記①：筆者が所属する京都光華女子大学では学内の学科・部署が IR 担当部署に「扱っているデータについての情報」(データの実物ではなくデータの目的・活用方法など)を提供し、IR 担当部署がそれらの情報をリスト化している(橋本, 2015)。本研究では、各学科がリストに挙がっている項目の中から、「基礎学力の把握に役立つと考える項目」を選択した(例：入学後に実施した教科内容の修得状況測定テストの得点、高校時の履修教科、進学志望度など)。また、項目を選択する際に、基礎学力に関することで授業運営上、どのようなことに困難を感じているかについて、書面と口頭でアンケート調査を行った。IR 担当部署は学科が感じている授業運営上の困難さを踏まえつつ、学科が選択した項目ごとに分布図を作成するとともに、項目をかけあわせた分布図(例：教科内容の修得状況テスト×高校時の履修教科)を作成し、学科に提供した。

上記②：各学科に対して、1. リストに十分なデータ項目が含まれていたか、2. 提供データが実感とどの程度一致していたか、3. 授業運営上の工夫を考える際にどの程度役立ったか、4. 学科と IR 部署の連携がデータ分析の精度向上に貢献したか、5. その他の自由記述意見(活用の具体的な事例、分析への改善要望など)の5つの設問について評価するアンケート調査を実施した(設問1~4は5段階評価)。

3. 結果と考察

本研究では、基礎学力を把握して授業運営の工夫に役立てることを目的として、学科・授業担当教員と IR 担当部署が授業運営上の課題を共有し、分析内容に反映させていく仕組みの開発を試みた。

データ分析と情報提供を実施した後のアンケート調査において、設問1ではリストに十分なデータ項目が含まれているとの結果であ

ったことから、学科は不足のない選択肢の中からデータ項目を選んでいたと言える。設問2・3では、学科によって評価にばらつきが見られたものの、概ね高い評価となっていた。また、設問4では、分析精度向上のために学科と IR 部署の連携が必要との評価になっていた(学内情報のため結果は概要のみ掲載)。

以上の結果から、入学してくる学生の基礎学力が多様化する状況に対して、本研究で開発した「学内データの所在を把握するとともに、IR 担当部署が学科と連携を密にしながら要望に沿って基礎学力の分析を行う仕組み」は、限られた事例ではあるが、授業運営に役立つ情報提供のために有効と考えられる。

謝辞

本研究は平成 27 年度科学研究費助成事業(科学研究費補助金)(奨励研究)「データに基づく大学生の中途退学防止策(IR)のモデル構築：日米の制度差に着目して」(課題番号：15H00090、研究代表者：橋本智也)の助成を受けたものです。

参考文献

- ベネッセ教育総合研究所(2014)『高大接続に関する調査』
http://berd.benesse.jp/up_images/research/2014_koudai_all.pdf (最終アクセス：2015年6月12日)
- 藤原宏司・大野賢一(2015)「全学統合型データベースの必要性を考える」『大学評価とIR』, 1, 39-47.
http://iir.ibaraki.ac.jp/jcache/lib/docu/001_h27-1/001-h2702-33_fujiwara_ohno.pdf (最終アクセス：2015年6月12日)
- 橋本智也(2015)「IRの継続性を担保する仕組み：学内データの情報を文書化する「京都光華IR辞書」」(ポスター発表) 大学教育改革フォーラム in 東海 2015 (名古屋大学、2015年3月)

初年次クラス担当者のための IR に基づいた適切な情報システムの構築について

【発表者】 西村 秀雄 (金沢工業大学基礎教育部)

1. はじめに：全教育課程を通して行う能力育成

報告者はこれまで、学生の能力育成に関する金沢工業大学（以下、「本学」）の組織的な取り組みについて論じてきた^{1)~4)}。ここでの「能力」とは、直接には工学分野における技術者倫理に関する能力であり、具体的には倫理的問題への感受性、必要な情報の収集、個人およびグループ討議などによる論理的考察、問題解決への実際の取り組みと再発防止策の検討などの能力を指す。

つまり単なる知識の獲得に留まらず、他者と協力しながら問題を実際に解決する能力、あるいはより適切な解決を目指す態度（志向性）の獲得を目指していることになる。

このような能力を育成するために本学では、「全教育課程（カリキュラム）を通して能力を育てる」という考え方に基づいて、必修科目「科学技術者倫理」を中心に関係する科目を配置して科目間の連携を図り、また各科目内では構造化された教材や学習方法を採用して教育効果を高めるという二重の組織化を実践している。科目内、あるいは全教育課程を通しての教育効果測定、評価にも取り組んでいる。

以上は工科系大学である本学での技術者倫理教育の取り組みであるが、このような全教育課程を通して行う能力育成という考え方は本学あるいは他大学においても、例えば批判的思考能力、論理的な文章の作成能力、あるいはキャリア教育などに容易に応用可能であろう。

また全教育課程を通して行う能力育成という考え方からすると当然、初年次教育はそれ

だけで存在するものではなく、学部4年間（短大は2年間）あるいは大学院までの連携を考慮したカリキュラムの入口と位置づけられる。近年重要性を増している高大連携に関しても、初年次教育は高校と大学という独立したものを「繋ぐ」のではなく、一連の繋がりの中の重要な節目と捉える方がより適切であろう。「初年次教育の成果をいかに上級学年に生かすか」あるいは「高大をどう繋ぐか」という発想は、より広い視点で見直すべきではないだろうか。

2. IR に基づいたカリキュラムマネジメント

報告者は2011年4月に学生部副部長職を拝命したが、本学では当時、留年生の急激な増加が問題となっていた。そのために学生部長を中心として法人、報告者を含む教員、職員が協働して、それまで学内各部局が分散管理していた学修、学生に関するデータを組織的に分析して、留年問題を含む修学指導対策を立案、実施する修学指導 IR (Institutional Research) タスクフォース（当初の名称は「留年生対策会議」）が編成された。この組織は教務部長をメンバーに迎えるなど体制を整え、「修学指導対策会議」と名称を変えた上で現在に至っている。

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、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、(3) 初年次からの指導、改善が非常に重要であること、さらに(4) 分析から実施まで組織的な取り組みが必要であることが確認された。

報告者はそこで得た知見をもとに、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つつ、IRに基づいたカリキュラムマネジメントが重要であること、そしてそれは広義のFD活動に他ならないと論じた^{5)~7)}。

3. 金沢工業大学の取り組みが抱える課題

金沢工業大学のIRに基づいた修学指導が少なくない成果を上げ、しかも分析結果や対策が学務運営の改善に実際に反映されてことを評価すべきである。しかし大きな課題が残されていることも認めざるを得ない。本学の取り組みはその設立の経緯から、どうしても法人および学生部の意向が教務部よりも優先される傾向がある。言い換えると学生を取り巻くシステム、環境の改善には寄与したが、学生の学びそのもの、あるいは授業そのものとありようと改善にはなかなか結びついていないのが現状である。

時系列で問題を捉え直してみると、大学在籍中の学生の様子はかなり把握できるようになったが、初年次教育の改善に直結する入学前の様子と入学との関係については、部分的な情報しか把握していない。卒業後についても同様である。正課／「夢考房」などの準正課／課外活動についても、情報は正課活動に偏っている。

可能ならば入学前から在籍期間中、そして卒業後まで一貫して、さらに程度はともかく、学生生活のあらゆる面を通し、一貫して学生を支援するシステムの構築が必要であろう。求められているのは、IRに裏付けられた「全教育課程を通して行う能力育成」の拡大と再編成である。これはエンロール・マネジメント(Enrollment Management)にほぼ重なる概念と考えられる。

4. IRに基づいた適切な情報システムの構築と共有に向けて

各大学のIRで得られた知見は基本的に内部情報であり、外部に積極的に公表するようなものではないことが多い。つまり例外を除けば「IRで何が分かったか」は公表できない。しかし「IRで何を調べ、どのように役立てようとしているのか」、つまり問題の所在と問いのたて方については、組織を越えて共有できる部分が多いと考えられる。

そこで今回は、初年次クラスあるいは科目担当者を念頭に置いて先行研究、特にエンロール・マネジメントに関する成果と、本学の公表可能な情報を重ね合わせて、IRに基づいた情報システムの構築と共有の可能性について論じたい。

註

- 1) 西村秀雄,「全教育課程を通して行う技術者倫理教育実現に向けた金沢工業大学の取り組み」,『大学教育学会誌』,26-2,2004,pp.82-88.
- 2) 西村秀雄,「金沢工業大学の技術者倫理教育への全学的な取り組み」,『工学教育』,54,2008,pp.44-47.
- 3) 西村秀雄,「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」,初年次教育学会編,『初年次教育の現状と未来』,世界思想社,2013,pp.145-158.
- 4) 西村秀雄,「カリキュラムマップを活用した技術者倫理教育の実質化を目指して」,電気学会編,『教育フロンティア研究会資料』,2012,pp.35-40.
- 5) 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.
- 6) 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.
- 7) 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.

eポートフォリオのテキストマイニングと 電子書籍利活用データを用いた講義理解度の可視化 —九州大学基幹教育 Moodle / Mahara / BookLooper における分析事例—

【発表者】 木村 拓也 (九州大学 基幹教育院)

1. 問題の所在—九州大学基幹教育における教育ビッグデータ分析

九州大学では、2013年4月より、学生全員のPC必携化を行っており、2015年4月13日より、九州大学基幹教育院では、全学の初年次学生、約2,700名を対象に、京セラ丸善の提供するBookLooper(以下、BLと記載)を利用したデジタル教材配信を開始するとともに、教育ビッグデータの利活用に関する研究を本格的に開始した。

本研究では、初年次学生が主な受講対象である基幹教育 理系ディシプリン科目「情報科学」の講義におけるBLの閲覧時間、中間期末のテスト得点、及び、講義後に電子的にMaharaで書き込まれたラーニング・ポートフォリオをテキストマイニング手法で得られた質的データを用いた。本研究は、これらを多変量解析することにより、講義理解度と予復習、及び、講義感想の関係性の可視化を試みたものである。分析対象となった学生は、2014年後期に1名の教員によって行われた「情報科学」の受講者100名である。

2. 多重対応分析

まず、Maharaで書き込まれたラーニング・ポートフォリオデータからテキストマイニングで生成した単語や係り受けの 카테고리を用い、そこに属性変数を加えて、多重対応分析を行った(右図)。

使用した変数は、中間テストの得点(4分位点ごとにカテゴリー化)、期末テストの得点(4分位点ごとにカテゴリー化)、質問のQ1(性別)、Q13(学外学習時間)、Q14(院進学希望)、

Q20(学習の他者依存)、毎回の講義における前半と後半の感想(13回分)[Maharaで書き込まれたラーニング・ポートフォリオの分]である。

縦軸の解釈は、上が女性で、下が男性である。横軸の解釈は、コメントの有無である。第一象限には、成績が真ん中から少し下の学生群、第二象限には、成績がふるわない学生群、第三象限には、中間から成績が下がった学生群、第四象限には、成績が中間で真ん中の上、期末で上位の学生のコメントが布置された。「面白さ」や「考える」というキーワードが出現した学生群に成績の伸びが見られたことが見て取れる。

3. 重回帰分析

次に、テスト得点を従属変数に、テキストマイニングで生成した「単語 or 係り受け」カテゴリーの0,1データを独立変数にして、重回帰分析(ステップワイズ法で変数選択)を行った。こうすることで、テスト得点と感想との関係をみてみたのだが、中間テストを従属変数にした場合、変数1つ「後半_考える」($\beta=.326$)が残った。「もっといろいろ考えたい、じっくり考えたい」という感想を講義の後半で書いている学生ほど、中間テストの得点が高かったと言える。

また、期末テストを従属変数にした場合、変数1つ「前半_授業聞く」($\beta=-.244$)が残った。「授業をしっかり聞いて理解したい」という感想を講義の前半で書いている学生ほど理解が追いついていないのか、期末テストの得点が悪かったと言える。

4. クラスタ分析(ward法)と語彙出現割合

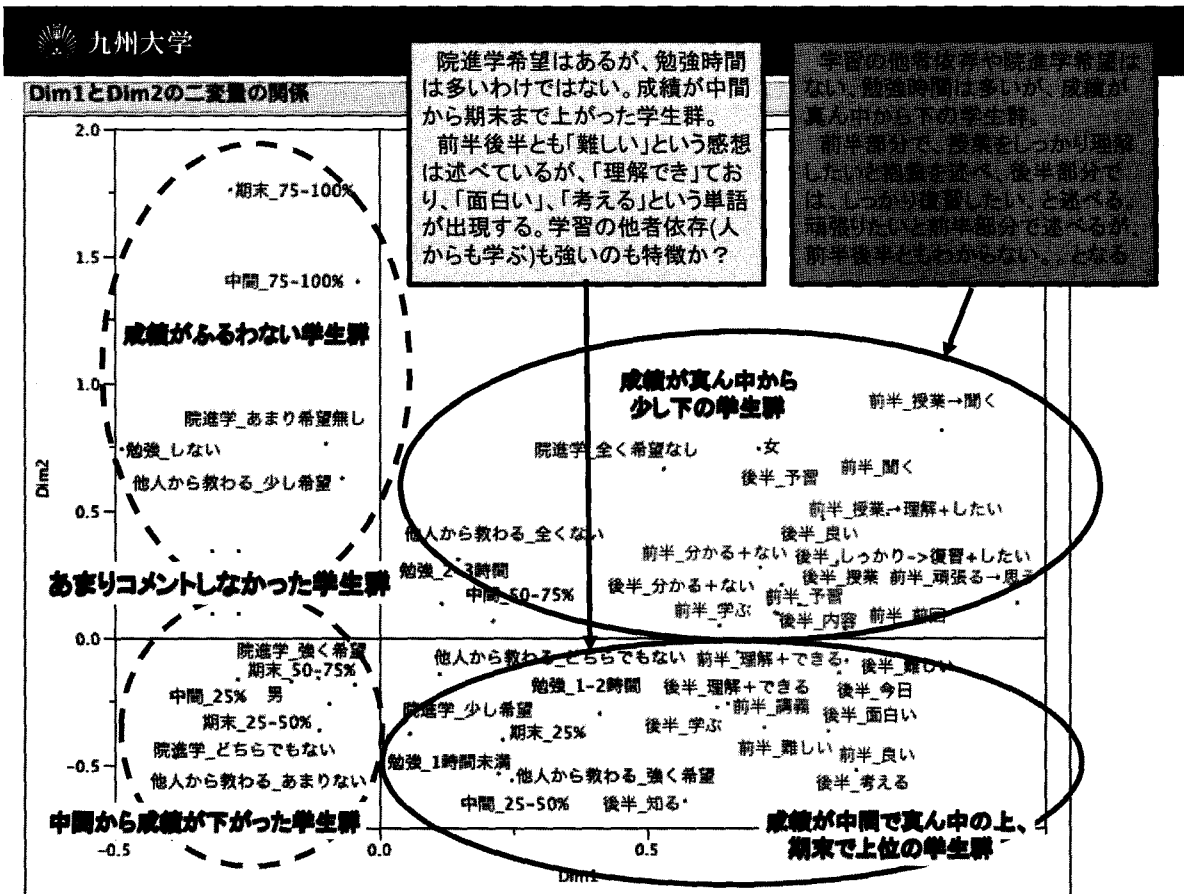
最後に、BL のログ時間と中間期末テスト得点でクラスタ分析(ward法)を行った。但し、BL のログ時間の数値については、対数変換($\log(X+1)$)を使用したデータを使用している。

以下、図示していないが、5 グループに分けられた。グループ 1 は、BL 閲覧において復習が全く見られなかったグループ。グループ 2 は、授業(後半)の復習の閲覧が多く、中間は良かったが、期末の成績がやや低下したグループ。グループ 3 は、一貫して BL 閲覧が多いグループで成績も良い。グループ 4 は、中間でそこそこの成績だったが、期末で成績が落ちたグループで BL 閲覧時間はほぼない。グループ 5 は、中間で成績が悪いが、期末で成績がやや改善したグループであり、授業(前半)の復習の部分で BL 閲覧時間が長い。

注目すべきは、グループ 4 とグループ 5 の

学生集団であるが、この集団間にラーニング・ポートフォリオの違いがあったかを、特徴的な語彙の出現割合で比べたところ、グループ 4 はグループ 5 と比べ、授業の前半でも後半でも「難しい」と感じるが多かったという部分は共通していたが、グループ 4 はグループ 5 に比べ、「授業を理解できる」と発言した割合が多いのだが、一方で、「しっかり復習したい」という発言割合が少ないことが分かった。ここで、予復習にかかる時間とラーニング・ポートフォリオでの感想との関係性が可視化されて確認することができた。

【附記】本研究は、独立行政法人情報通信研究機構(NICT)研究開発事業「ソーシャル・ビッグデータ利活用・基盤技術の研究開発」の「課題A:ソーシャル・ビッグデータ利活用アプリケーションの研究開発」における「ビッグデータの教育分野における利活用アプリケーションの研究開発」(178A03)の支援によって行われた、島田敬士・山田政寛・大久保文哉・殷成久・緒方広明との共同研究の成果である。



履修カルテの活用と学習効果についての考察

—テキストマイニングを用いた分析手法の試み—

【発表者】 新谷公朗、高橋一夫（常磐会短期大学）

1. はじめに

履修カルテは、第三者評価における学修の記録、あるいは学習の可視化という観点から導入が進められている。また、保育者養成校では、免許法の改正に伴い、新たな科目として教職実践演習が必修化された。それに伴い個々の学生が履修カルテの作成が義務付けられている。

しかし、現状では記録を作成することに主眼がおかれている傾向が強いように考えられる。学生の学習意欲の向上にどのように活用するかは、履修カルテの課題の一つであると考えられる。

このような観点から本稿では、履修カルテが学生の学びに与える影響を探る方法として、学生のカルテの記述と学習成果の関連について、分析を試みた。その結果について報告する。

2. 履修カルテの活用

履修カルテは、教職課程に設置された必修科目のために、十分に議論する時間もなく導入されたケースが多い。学生が自らの学習成果を把握できるようにすると共に、教職指導の充実を図ることが目的であると言われている。同じような主旨として、ポートフォリオを教職指導に導入している場合もある。両方を導入している大学も存在する。

履修カルテとポートフォリオの両者の定義、相違点、必要性等について十分な議論も必要ではあると思われるが、本稿では、学生が自らの学習について、目標を立て、計画を立てたり、を振り返ったりすることができる仕組みとして、履修カルテを捉え、その活用方法について検討したい。

このような観点から、履修カルテを学生の学びを促すツールとする方法として、学生が履修した

表1. 履修カルテの記入項目

- | |
|---|
| <p>①この科目を通じて、自分が特に学びたいことや身につけたい力は何ですか。シラバス（授業概要）や科目担当教員の説明を参照しながら、具体的に書いてください。</p> <p>②この科目への取り組みで、自分が特にがんばっているところと、これからもっとがんばりたいところを両方とも具体的に書いてください。</p> <p>③この科目を学ぶ前と学んだ後で、自分自身がどのように変わったと思いますか。半年前の自分を振り返りながら、学べたことや身についた力など、具体的にポイントを挙げて書いてください。</p> <p>④この科目で学んだことを、保育者として、社会人としてどのように活かしていきたいと考えますか。卒業後を想像しながら、具体的にポイントを挙げて書いてください。</p> |
|---|

各科目に対して、表1のような項目で記入するように求めた。各項目の入力時期は、①②は、科目の履修が始まる時期、③④は、履修が終了した時期（成績が通知される前）である（以下、科目の履修が始まる時期を「前半」、履修が終了した時期を「後半」と示す）。

前半(①②)を記述することにより、その科目の持つ意味、学習内容、到達目標を確認し、学習計画を立てることができると考えたからである。

3. 履修カルテの分析

記述されたカルテと成績との関連性について分析を試みた。まず、学生が履修した科目群から5科目を対象とした。各科目の受講者数と成績の分布は、表2のとおりである。抽出した5科目を全て受講し、履修カルテに不備等のない学生を抽出した結果、サンプル数は、311となった。

履修カルテの入力時期が前半の①②、およ

び入力時期が後半の③④に区分し、それぞれの時期に入力された文字数を合計した。文字数の多寡によって3群に分類した。前半に入力された文字数と後半に入力された文字数のクロス集計の結果が図1である。

図1からは、前半の入力文字数と後半の文字入力数には正の相関がみられることがわかる。前半の入力文字数が少なければ、後半の入力文字数も少なく、反対に前半の入力文字数が多ければ、後半の入力文字数も多くなっている。

さらに、文字数をカウントした対象311サンプルのGPAを3群に分類し、入力された文字数との関係を分析した結果、前半に入力された文字数が少ないほどGPAの値が低くなり、文字数が多いほどGPAの値が高くなることがわかった(図2)。しかし、前半に入力された文字数とGPAの関係には、有意差がみられたものの、後半の文字数とでは有意差がみられなかった。

4. 考察とまとめ

分析の結果から、履修カルテにおける入力された文字数の多寡は、対象科目の履修が始まる時期(前半)に入力されたものと、履修が終了した時期(後半)に入力されたものと正の相関があることがわかった。

さらに、前半に入力された文字数の多寡は、GPAによって示される成績とも正の相関があることが明らかになった。

以上の2点から、履修カルテを作成する上で、初期の段階での学生に対する指導が重要であることが理解できる。各科目での学習が開始される時期に、学生がそれぞれの学びに対して意義を十分に理解できていない場合、単に履修カルテの項目を埋めるだけに留まっている可能性がある。本来であれば、学びをより確かなものにするために履修カルテが活用されるべきであり、その意味においても、今後は履修カルテを作成する際には、どのよ

表2. 対象科目の評価の分布

	N	優	良	可	不可
科目A	357	41.7%	30.8%	25.8%	1.7%
科目B	356	24.7%	40.4%	33.1%	1.7%
科目C	354	38.1%	29.7%	31.4%	0.8%
科目D	365	43.8%	28.5%	22.5%	5.2%
科目E	353	42.5%	30.6%	26.3%	0.6%

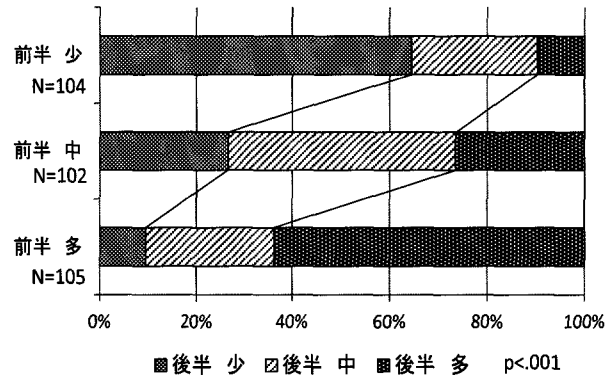


図1. 前半と後半の文字数の関係

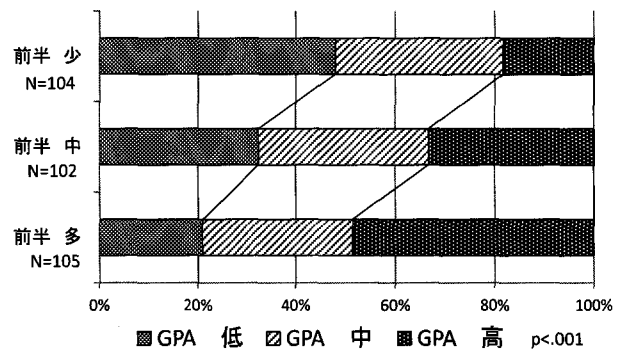


図2. 前半の文字数とGPAの関係

うなことを記述するのか、より学習成果に繋がるような指導をすることが重要であるといえる。

参考文献

- [1] 山本長紀「国立教員養成系大学の履修カルテの実態調査—英語科教員養成に焦点を当てて—」駒沢女子大学研究紀要 20, pp.173-180, 2013
- [2] 清水里美ほか「短期大学生のためのストレスマネジメント教育における諸問題：幼稚園実習評価および学生による履修カルテの自己評価と関連づけて」平安女学院大学研究年報(14), pp.37-51, 2014

日本語表現科目「レポート作成論」の取り組み・評価・課題

【発表者】伊藤孝行(北海道大学)

1. はじめに

沖縄県にある公立大学法人名桜大学に於ける全学1年次必修科目「レポート作成論」について、公立化した2010年から5年間のカリキュラム改革への取り組みと学内の評価を報告し、望ましい日本語表現科目のあり方について議論したい。

2. 「レポート作成論」について

- ・ 全開講科目>教養教育科目>共通コア科目
- ・ 開講時期：前期、後期(後期は再履修および秋入学対象クラスのみ)
- ・ 単位数：2単位
- ・ 必修・選択：必修
- ・ 担当教員数(括弧内の数字はその内専任教員数)：2011年度：16(13)(国際学群：9名(9)、スポーツ健康学科：4名(1)、看護学科：3名(3))
- ・ 2012年度-現在：18(18)(国際学群：10名(10)、スポーツ健康学科：4名(4)、看護学科：4名(4))
- ・ 科目概要：大学では、専門書やフィールドワークなどで得た事実や知識、概念を根拠に基づいて論理的・科学的にまとめることが要求される。そのためには多様な情報源から必要で的確な情報・知識を、論旨をふまえて取舍選択する能力が必要不可欠となる。そこで本講義をとおしてレポート作成に必要な基礎的能力を身につける。
- ・ 到達目標：①図書館および検索エンジンを利用し、的確かつ持続可能なレポート作成にかかる情報収集及び情報整理基礎的能力を養う。(検索力・引用力)②テー

マや課題を批判的に読み取る読解力、課題を分析する力を養う。(読解力・分析力)

③レポートを書くうえでの基本的技法(出典の表記法、参考文献の表記法・スタイル)の習得および読む人にとってわかりやすく、根拠に基づいた、説得力のあるレポートを書く能力を養う。(文章作成力)

3. 2010年度の状況

「新体制(統一体制)への準備」

2011年度の教養教育センター設置にともない、改組に着手。

- ・ シラバス……それまで各担当教員に委ねられていたシラバスを全学で統一。
- ・ 教科書……それまで各担当教員に委ねられていたシラバスを全学で統一。
- ・ 副教材……レポート作成の知識を約100項目に厳選した副教材「名桜生が身につけておきたいレポート作成の心得」を作成。全学生および全教員に配付し、名桜大学に於ける日本語文章表現についての方針を周知。さらに、確認のための統一小テストを作成。

4. 2011年度-2013年度の状況

「新体制(統一体制)のスタート・改善」
(2011年度)

- ・ 単位取得率：95%(単位取得者数517名/登録者数544名、以下同)
- ・ 成績分布：秀：153(28%)優：202(37%)良：114(21%)可：48(9%)不可：26(5%)保留：1(0.2%)
- ・ 学生の授業評価：3.4

(2012 年度)

- ・ 単位取得率：97% (491/504)
- ・ 成績分布：秀：209 (42%) 優：178 (35%) 良：80 (16%) 可：24 (5%) 不可：13 (3%)
- ・ 学生の授業評価：4.1
- ・ 学生の図書館ガイダンス評価：3.5

(2013 年度)

- ・ 単位取得率：97% (474/489)
- ・ 成績分布 (489)：秀：176 (36%) 優：188 (38%) 良：83 (17%) 可：27 (6%) 不可：15 (3%)
- ・ 学生の授業評価：4.2
- ・ 学生の図書館ガイダンス評価：3.5

5. 2014 年度以降の状況

「ライティングセンター設立決定をうけて」

2014 年度からは、さらなる担当教員間の連携を深めるため、MT を定例化した。学部ごとに異なるかたちで生じる解決すべき問題の把握、情報共有を行っている。たとえば、理系・文系で参考文献等の書式に違いがあることで、レポート作成論以外の講義で課されるレポートと齟齬を来す、といった問題である。参考文献表記に関しては、全学で一致して MHRA 方式を採るということが MT で決定され、周知につとめている。また、この MT で全学共通の採点表の作成も進めている。

図書館との連携も前年度までとは異なったかたちを模索している。2015 年度からは、図書館作成で全学に配付されているリーフレット「情報検索の手引き」と連携し、論文作成に関する情報検索方法の PPT 資料の作成を図書館に依頼、それを用いて一回分の講義を行っている。本学図書館を中心として、必要な情報に至るプロセスを教授している。

2015 年度には教養教育センターがリベラルアーツ機構に改組され、そのもとに既存の LLC (言語学習センター) や MSLC (数理学習センター) と並んで設置されたライティングセンターと連携することとなった。2016 年度からは授業科目名を「アカデミックライティン

グ I」に変更する。さらに上位科目として「アカデミックライティング II」を選択必修科目として設置、論文作成に関する応用的技能の習得を目指すことになっている。

「ライティングセンターの目的」

ライティングセンターは、本学におけるリベラルアーツ教育を強化する目的の下、2015 年 4 月に開設された。専任教員を擁する独立した学習支援組織としての「ライティテングセンター」が設置されるのは沖縄県では本学が初となる。大学教育 (学士力) の質保証が叫ばれている昨今において、本学の目指すリベラルアーツ教育の重要な一環として「書く力」の育成を推進することで、社会からの要請にも応えることを目的としている。

ライティングセンターの最大の特色は、リベラルアーツ機構に属する LLC や MSLC といったピア・サポートに主眼が置かれたセンターと同様に、学生による / 学生主体の学習支援システムの一環であることである。その特色を一言でいうならば、教員が学生の書いた文章を赤で「添削」するのではなく、学生チューターと一緒に考え、アドバイスをすることで、その文章を書いた学生自身の「気づき」を促すことにある。ライティングセンターはすぐに答えを上から与えるのではなく、考えるプロセスを大事にしながら、学生自身の「書く力」の成長をサポートする場をめざす。

ライティングセンター専任教員は 2015 年 6 月 1 日に着任し、今後は学生チューターの採用とトレーニングを実施する予定である (活動の柱となる学生チューターによる実際のライティング指導の開始については 2016 年春を見込んでいる)。現時点では運営委員会を中心に実質的な活動に向けた準備およびライティング関連科目との連携に関する調査・検討を進めている。

関西国際大学における初年次教育の歩みと課題

— (個別支援の取組と学生データの分析から) —

【発表者】 田中亜裕子・板山昂 (関西国際大学)

1. はじめに

本報告では、関西国際大学における初年次教育の歩みについて概観し、1年生への個別支援の取組について紹介する。そして、個別支援が必要な学生の特徴について学生データを用いて明らかにすることで、現在取り組んでいる支援の妥当性について検討することを目的とする。

2. 本学の初年次教育の歩み

関西国際大学の初年次教育は開学とともにその歩みを始めた。開学の1998年、学生への個別支援施設として学習支援センター(2015年度から学修支援センターに改名)を設立した。そして翌年、本学初の初年次教育プログラムである「講義の攻略法」「レポートの書き方」を開講した。しかしプログラムの受講生は意欲ある適応度の高い学生が大半であった。そこで2001年に全学基本教育科目として「学習技術」を開講した。プログラムを必修化することで、大学での学びに必要とされる学習スキルを、全学生に習得させることがねらいであった。こうして本学の初年次教育は必修型のプログラムとして展開することになった。科目以外の取組として2004年にはウォーミングアップ学習(入学前教育)を開始し、2007年には学生メンター制度(上級生によるピアサポート)を導入している。

3. 個別支援の取組

開学とともに、個別支援体制もスタートした。保健室と学生相談室は、1年生の保健調査票とUPI(University Personality Inventory)から得られた情報をもとに、健康状態の確認が必要な学生を把握し、4月末までに面談を行っている。また、学修支援センターは授業開始後

5回までの授業欠席回数を学生ごとに取りまとめ、欠席の多い学生についてはアドバイザーが個別面談を実施している。このように集団授業式の初年次教育プログラムではカバーできない部分について、個別支援型のサポート体制がその受け皿となっている。しかし、休学、中途退学に至る学生は毎年一定数存在し、中途退学率の減少にはつながらなかった。そこで、2013年に、従来の個別支援に加え、新たな支援を検討、開始した。

第一に、全1年生を対象にした個別面談の実施である。最も身近な教員となるアドバイザーとの関係を出来るだけ早く構築するために、個別面談を入学直後の4月中に実施した。この面談は、新たな環境であれば誰もが感じるであろう「不安」を切り口に、学生があらかじめ記入した面談準備シートに沿って面談が進められるよう構成されている。

第二に、学修支援センターが、基礎学力強化プログラムを始めた。健康面、生活面に加え、学習面についても個別の適応支援を実施する体制が整い、多角的な学生支援が可能となった。

そして2013年度1年生の中途退学率は減少した。

4. 個別支援の妥当性を裏付ける学生データ

個別面談、基礎学力強化プログラムの実施と並行して、高等教育研究開発センター初年次教育部門では、大学への適応が困難となる可能性のある学生の特徴を明らかにし、支援につなげるために、主に1年生の学生データの分析を担うようになった。この結果をFD(Faculty Development)研修会¹で共有することで、新たな取組を全学的な対応へとつなげ

ていくことが可能となった。この分析結果の一部を報告する。

4-1. 休退学、除籍者の1年次の特徴

2013年度入学の休退学、除籍者について、その3割が、入学年度6月実施の「大学への適応過程に関する調査」²（以下、適応調査）の回答がなく、同年11月実施の適応調査については約半数の回答がなかった。

4-2. 成績不振予備群の特徴

2013年度入学生について2年次の総合成績（累積GPA³）で成績不振群と成績平均群に分け、1年次6月に回答した「適応調査」の結果を比較した（表1）。成績不振群（GPA1.5以下）は学習に関わること、睡眠や自尊心、物事への取りかかりのスムーズさ、授業への意欲や出席状況について、成績平均群（GPA1.5以上3.08未満）と有意差があった。

また、入学直後の個別面談で不安を語ることがない学生と、不安を語る学生の比較では、楽観性、心理的安定で差があったが、読書習慣、知識獲得行動についても有意な差があり、不安を語る学生に比べて平均値が低かった。

これらの結果から、1年早期から授業への出席状況に問題のある学生は、中途退学や除籍に陥る可能性が高く、成績不振予備群は、1年早期から心理面、学習面で不適應の状態に

あり、授業への意欲が低いことが示唆された。そして、入学直後の面談で不安を語ることがない学生は、楽観的で心理面での適応力は高いものの、学習習慣、学習スキルは低いと答える傾向があり、不安を語らないことが、学習面における適応力の指標にはならないことが示唆された。

5. おわりに

個別支援の取組の成果と学生データの分析から、中途退学予備群を含む大学不適應に陥る可能性が高い学生については、1年次早期の積極的な介入が有効であり、多角的な支援体制が望ましいと考えられる。

今後の初年次教育部門の課題としては、大学不適應に陥る可能性の高い学生について、初年次早期に予測するための指標を検討し、それらの学生に対して、より適切な支援を実現できるよう、学生生活でのつまずきの要因を分析することが挙げられる。

- （注）1. 本学では全教員の出席を義務付けている。
 2. 本学が毎年1～3年生対象に実施している質問紙調査。
 3. Grade Point Averageの略。科目ごとの成績に単位数を加味した加重平均で全体の成績を表す。

表1 成績不振群(GPA1.50以下)と平均群の比較

	不振群(N=70)		平均群(N=359)		t値
	平均	(SD)	平均	(SD)	
q6_1 学習面でうまくいっている	2.15	(0.75)	2.68	(0.71)	4.95 ***
q6_2 対人関係でうまくいっている	2.96	(0.82)	3.16	(0.72)	1.85
q6_3 生活全般でうまくいっている	2.65	(0.71)	2.99	(0.65)	3.25 **
q7_1 学科・専攻の学びは、自分の興味・関心に合っている	2.79	(0.91)	3.22	(0.73)	3.27 **
q8_1 自分は必要とされている存在である	2.56	(0.64)	2.77	(0.67)	2.17 *
q8_2 自分は人の役に立つことができる	2.60	(0.72)	2.85	(0.66)	2.43 *
q8_3 物事の取りかかりが遅い	3.21	(0.70)	2.96	(0.85)	2.01 *
q8_4 物事をきばきとこなせない	3.00	(0.77)	2.68	(0.85)	2.78 *
q8_5 朝起きるのがとてもつらい	3.42	(0.67)	2.93	(0.97)	4.61 ***
q8_6 日中、眠くてしかたがないことが多い	3.19	(0.72)	2.77	(0.90)	3.23 **
q9_2 課題の完成に十分な時間と労力をかける方だ	2.27	(0.74)	2.55	(0.73)	2.55 *
q9_3 学期末などの試験準備には十分な時間と労力をかける方だ	2.08	(0.59)	2.48	(0.71)	4.51 ***
q10_1 授業時間以外に、授業課題や準備学習、復習をする	2.38	(1.30)	2.92	(1.19)	2.97 **
q11_1 正当な理由なく授業を欠席する	2.51	(0.78)	1.87	(0.83)	5.28 ***
q11_5 授業中に学生同士でグループワークをする	2.89	(0.64)	3.21	(0.60)	3.65 **
q11_6 授業課題のために図書館の資料を利用する	2.70	(0.70)	3.08	(0.74)	3.50 **
q11_7 授業課題のためにweb上の情報を利用する	2.85	(0.86)	3.22	(0.70)	3.43 **
q11_8 授業時間以外に、他の学生と一緒に勉強したり、授業内容を話したりする	2.58	(0.67)	2.99	(0.77)	3.72 ***
q11_18 授業に集中して取り組む	2.75	(0.76)	3.12	(0.68)	3.57 ***

***p<.001, **p<.01, *p<.05

入学時の学生の特徴における年次変化

【発表者】 長濱文与・中西良文・横矢祥代・下村智子・守山紗弥加・奥田久春（三重大学）

1. 問題と目的

三重大学初年次教育科目「スタートアップセミナー」が開設されてから、2015年度で7年目となる。その成果検証の一側面として、動機づけやクリティカルシンキング、大学適応や社会的スキル等に関する調査による検討を継続的に実施してきた。例えば、本授業の受講生と非受講生を比較すると、前期終了時の動機づけ尺度得点において非受講生よりも受講生の方が有意に高いことや、本科目導入前後を比較すると、導入前よりも導入後の学生の得点が有意に高いことなどが示されており、本プログラムの成果が示唆されている(中島ら, 2010、中山ら, 2010)。また、授業開始時よりも終了時の大学における友人関係の適応感や社会的スキルなどが有意に高まること示されている(長濱ら, 2010)。

開設以来、本プログラムの中心的な目標を、三重大学の教育目標「4つの力」を知ること、グループで1つのプロジェクトを完成させる過程から初年次生として必要な学習スキルや思考プロセスを獲得すること、という2点に設定しており、上記のような成果検証を行いながら少しずつプログラムの改善を進めてきた。そのうち改善の方向性の1つとして、テキスト内容や授業における教示等を「より丁寧に、より分かりやすく、詳細に行う」というものがある。それには近年、授業者間で実感として共有している「学生の変化」も大きく影響している。具体的には「やる気」や「考える力」などの低下である。ただし、この点については、具体的なデータに基づき学生の特徴を明らかにした上での検証が必要である。

そこで本研究では、プログラム開始の2009

年度から2015年度の調査データを対象として「大学生の入学時における特徴」を年度ごとに明らかにし授業者の実感について客観的に検討した上で、本プログラムの改善の方向性について検討するとともに、近年の学生の特徴についても考察することを目的とする。

2. 方法

分析対象者 2009年度～2015年度の入学生のうち、入学時段階の調査に回答した8,946名(男性5,266名、女性3,667名、性別不明13名)を分析対象とした。

調査時期と調査方法 ここで取り上げた調査は、入学時並びに毎年秋に全学的に実施されているものである。入学時は主に紙媒体で実施するが、1年次秋以降はWebによる実施を中心とした年度も存在した。

本研究で取り上げる項目 調査用紙にはいくつもの尺度が含まれていたが、本研究では①動機づけ尺度と②社会的クリシン尺度(志向性)の2つを検討対象とする。

①動機づけ尺度 中西・伊田(2006)の総合的動機づけ診断における10側面のうち、認知的要因として「効力予期」、「興味価値」、「利用価値」、「私的獲得価値」、感情要因として「感情的要因」(2014年度まで収集)、環境要因として「社会的環境」の6側面の項目を一部表現を修正して用いた。「全くそう思わない」から「非常にそう思う」の5段階で評定させた。

②社会的クリシン尺度(志向性) 中西・廣岡・横矢(2006)の社会的クリシン尺度の21項目を用いた。これは「要点理解」、「論理・証拠の重視」、「脱軽信」、「決断力」、「多様性理解」、「他の理解」、「真正性」の7下位尺度からなる。これらについて、どれだけそれが

できる人になりたいかという「志向性」について、「全くなりたくない」から「非常にになりたい」の7段階で評定させた。

3. 結果

2009年～2015年度入学生の入学段階における動機づけと社会的クリティカルシンキングへの志向性がどのように異なるのか検討するため、それぞれの尺度に対して、年度を独立変数、各下位尺度得点を従属変数とした1要因分散分析を行った。その結果、表のように、両尺度すべての下位尺度において有意な差は見られなかった。

4. 考察

分析の結果、2009年度～2015年度のデータに有意な差は認められず、入学段階において動機づけや社会的クリティカルシンキングへの志向性に差異があるわけではないことが示された。しかし数値を見る限り、わずかではあるが多くの項目において尺度得点が望ましい方向に変化しており、これは授業者の実感とは異なる方向である。

そのため、このような得点の変化がどれくらい入学生の行動様式に反映されているのか、また、得点の変化とは逆に、これらの側面に対し低下しているように捉えられる授業者の持つ実感とは具体的にどのような側面なのかについて、その他の観点なども手がかりとしながら客観的に明らかにしていく必要がある。

さらに、その結果に基づき、学生の特徴に対応した授業となるよう、プログラムのどの部分をどのように改善していくかについて更に検討を重ねていく。

引用文献

長濱文与・中島誠・中山留美子・中西良文(2010)「学士力に対応した全学的初年次教育の展開③ -授業導入による大学生の適応、社会的スキルの変化の検討-」『第16回大学教育研究フォーラム発表論文集』50-51.

中島誠・長濱文与・中山留美子・中西良文・南学(2010)「学士力に対応した全学的初年次教育の展開④ -修学達成度評価における受講生・非受講生の比較-」『第16回大学教育研究フォーラム発表論文集』52-53.

中西良文・伊田勝憲(2006)「総合的動機づけ診断に関する探索的研究」『三重大学教育学部研究紀要(教育科学)』, 57, 93-100.

中西良文・廣岡秀一・横矢祥代(2006)「動機づけと社会的クリティカルシンキングとの関連 -学生の「感じる力」と「考える力」-」『三重大学教育総合実践センター紀要』, 26, 57-66.

中山留美子・中島誠・長濱文与・中西良文・南学(2010)「学士力に対応した全学的初年次教育の展開⑤ -修学達成度評価における導入前年度と初年度の比較-」『第16回大学教育研究フォーラム発表論文集』54-55.

表. 2009年度～2015年度入学生の入学時における動機づけ尺度と社会的クリティカルシンキングへの志向性の得点

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	全体平均	
	年度	年度	年度	年度	年度	年度	年度		
動機づけ尺度	下位尺度								
	効力予期	3.13	3.15	3.18	3.21	3.24	3.25	3.20	
	利用価値	4.11	4.17	4.18	4.22	4.16	4.24	4.29	4.19
	社会的利用価値	3.69	3.76	3.84	3.87	3.82	3.95	3.96	3.84
	興味価値	3.51	3.56	3.58	3.61	3.64	3.65	3.66	3.60
	私的獲得価値	4.11	4.20	4.20	4.24	4.21	4.26	4.27	4.21
	感情的要因	3.03	3.02	3.05	2.94	2.95	2.88	-	2.59
社会的環境	3.52	3.56	3.55	3.60	3.63	3.66	3.70	3.60	
クリティカル志向性	要点理解	6.06	6.22	6.21	6.31	6.26	6.27	6.26	6.23
	論理・証拠の重視	4.59	4.65	4.77	4.83	4.79	4.95	4.86	4.77
	脱軽信	4.76	4.91	4.87	5.03	5.00	5.08	5.09	4.96
	決断力	5.63	5.74	5.78	5.91	5.78	5.87	5.85	5.79
	多様性理解	5.67	5.79	5.77	5.92	5.80	5.92	5.87	5.82
	他の理解	5.80	5.94	5.92	6.03	5.94	6.06	6.03	5.96
	真正性	5.27	5.42	5.43	5.57	5.47	5.52	5.55	5.46

学生が心の底から学びたくなる“人生の必須科目”となるための10の努力

【発表者】 上野寛子 (明治学院大学 教養教育センター)

1. はじめに

初等中等教育から高等教育を通して「生きる力」をより一層育んでいくには、学問を縦割りですべての科目設置だけでなく、大学初年次においては「生きる上で本当に大切なこと」を軸にしたリレーレクチャー形式の授業が有効である。学ぶ理由が明確であるため、意欲的な学習姿勢へと学生自身を変化させ、正しい知識を身につけながら理解を深めていくことで世の中の見方を変えていくことを可能にする。

本学における「現代世界と人間 1、2 (豊かに生きるための基礎知識 性、命、人権)」は2009年度に開講され、今や初回授業日には履修希望者が教室からあふれる状況となっている。初回から授業を90分行うので、始業チャイムに遅れず、配布資料を受け取り、着席できたものに履修を認めてきた。2015年度春学期は満席になった上、毎週聴講だけでも許可してほしいと申し出た学生たちのために、パイプ椅子を用意したほどである。毎回、全員出席もしくは欠席者がきわめて少ないため、300名程度の学生が4限の授業を終えたら10分の休憩時間中に一気に教室を埋め、5限は始業チャイムと同時に授業を開始できている。遅刻や早退、授業時間中の出入りはほとんどみられない。疲れがたまり、集中力が切れる時間帯であるが、居眠りやおしゃべりなどはきわめて限定的である(5限は16時45分から18時15分まで)。

履修者は全学部(文系6学部)の学生であり、1年生が過半数を占める年もあれば、2年生が過半数を占めることもある。3年生や4年生も毎年少数が履修している。毎学期、

履修者から「とてもためになる授業だった」「必修科目にして全員に学んでもらいたい」「授業で収穫したすべてをこれからの人生にいかしたい」「自分の見方が180度変化した」と好評を得ている。授業をおこなう側も聴く側も集中した時間を過ごすことができる大変有意義な授業を成立させるためには、授業構成はもちろん、念入りの段取りや当日は良好な学習環境の維持に努め、授業終了後は質問などについて翌週の授業でフィードバックをおこなってもらおうよう、各担当者へ依頼の仕方を工夫したりと、さまざまな努力を必要とする。本発表では「リレーレクチャーの効果的な創り方」について、10の努力を紹介する。

2. 本科目の概要

性、命、人権は、一人ひとりが豊かに生きていくために知っておくべき必須の知識である。本科目では「性」について多様な視点があること的事实を学びながら、「命」や「人権」まで視野に入れ、総合的かつ健全な考え方を養っていくことを学習目標としている。広大かつあまりに深い「性」については、脳科学、社会学、医学、生物学の窓から見つめる。リレーレクチャーのメンバーは、国立大学や私立大学の研究者、本学教員、産婦人科医や泌尿器科医、胚培養士などから構成される。

授業では、毎回、資料とワークシートを配る。ワークシートには授業の流れに沿って問いを設定し、最後は感想や質問を書く欄を設けている。問いに対し授業を聴いて自分の頭で考えて書き出しているかという点を重視し、成績評価はワークシートだけでなされる。

3. リレーレクチャーの効果的な創り方

1つの軸を多角的にとらえ、学生の理解を

深化させていくには、どの段階においてもベストパフォーマンスが求められる。同時に、1回から最大6回まで担当して下さるさまざまな担当者への負担を最小限にするためには、きめ細やかな情報のやりとりが必須であり、授業担当者を確定してから授業最終回を迎えるまでに、コーディネーターは少なくとも下記の10の努力が必要である。

- ・分野間で授業のつながりがわかる構成にする
 - ・うまくリレーできるよう、担当予定日までにそれまで学生に配ってきた資料を届けて目を通してもらう（他分野との連携を意識）
 - ・これまでの担当者の授業概要と学生の学習姿勢を伝える
 - ・各担当者から授業3日前までに送信されてきた学生用資料は、学生が読みやすい形となるように打ち出しを工夫して、こちらですべて準備する
 - ・ワークシートの設定をより良い内容にしていくために、学生用資料に予め目を通し、こちらからも提案や要望をおこなう
 - ・授業中のパトロールは必須（集中力が途切れ、居眠りやおしゃべりをする学生への注意）
 - ・教室の温度環境のコントロールは必須
 - ・授業終了時に回収したワークシートはすべてに目を通し、感想や質問をこちらで打ち込んで翌週の授業でフィードバックしてもらえようようにメールで速やかに伝える
 - ・授業で書き出されたワークシート（コピー）を翌日発送し、直接目を通してもらう
 - ・最終回では必ずアンケートをとって、各分野の講義回数が最適であったか、そして、他に聴いてみたい分野や人物を書き込んでもらうなど、次年度の改善素材を学生からもらう
- 4. “人生の必須科目” となるために**

秋学期の現代世界と人間2では現場の最前線で壮絶な命のドラマを見つめてこられた産婦人科医師の先生が性に関する授業を担当されている。「いつも授業内容を家族に話してい

ます」という学生や、「もし、配布資料が余っていたら母用にいただきたいのですが」、そして、なんと「母も聴講したいと言っているのですが、連れてきてもいいですか」という学生までいて、母親が実際に御挨拶に来られたこともあった。それほどまでに学生の心を掴み、学生を通して母親の心をも動かす、クオリティの高い授業内容となっている。初等中等教育で得てきた知識がいかに偏ったものであったのかを学生自身が気づき、もっと早くから、できれば義務教育でこのような授業を教えるようにしてほしいという要望が後を絶たない。それほどまでに日本の性に関する教育は貧弱と言える。

リレーレクチャー形式では、1つの軸を多角的にとらえる視野を育てていくことが可能である。現代社会が抱える問題について、「今の学生」のニーズを満たす形で授業を提供していけば、学生が自分事として感じたり、身近な事として理解しやすくなる。1つの軸を定めて複数の教員で分担して受け持つ授業形式は少なからず存在するが、授業全回について、特にその「流れ」を慎重に検討し、どの順番に配置すれば学生の理解が深化していくかには大変気を遣う。また、すべての先生方に気持ちよく授業していただくための努力も重要である。

子供から大人へと移行するこの時期に、自己も他者をも傷つけない、知識と知恵を兼ね備えた人格へと成長することができれば、社会における偏見や差別をなくしていく頼もしい存在となるだろう。押しつけの教育ではなく、ヒトとして大変重要な考え方の基盤を形成するためにも、今の学生のニーズに合う内容と、慎重に検討され構成された授業、なによりリレーレクチャー形式による教育効果を最大限に高めるコーディネーター（＝裏方）の努力は不可欠である。このような条件を十分整えた上で開講すれば、学生にとって収穫の大きい貴重な授業体験となる。

薬学部におけるリメディアル教育の効果

—6年間に渡る成績追跡調査による検証—

【発表者】 川原正博 (武蔵野大・薬、九州保福大・薬)

1. はじめに

医療に貢献できる薬剤師を養成することを目的として、2006年度より薬学教育六年制が開始された。しかしながら、就業年限が遅くなることを危惧する高校生の敬遠等も有り、多くの大学で入学希望者は減少し、入学偏差値が低下傾向に有る。また、薬学専門教育で必要とされる「化学」「生物」「物理」の内容を、高校では一部分しか修得していない学生がほとんどで有り、その理解度も大きく異なる一方で、講義内容は高度化し、薬剤師国家試験も難度化してきている。従って、リメディアル教育によって入学生の学力を引き出し引き伸ばすことによって、薬学専門教育へのスムーズな連携・移行を行うことが必要である。ほとんどの薬系大学でリメディアル教育に取り組んでいるが、その時期、内容、担当者等については試行錯誤の状態である。九州保健福祉大学では、カリキュラム中にリメディアル科目を取り入れ、入学時に高校「化学」、「生物」、「物理」のプレースメント・テストを行い、成績別クラス編成をするなど独自のリメディアル教育に取り組んできた。その結果について、個々の学生の成績推移を解析することによって検証を試みた。

2. 方法

1) 対象

2011年度九州保健福祉大学薬学部薬学科(六年制)に入学した学生140名について1年次の成績推移を調べ、2006年度(6年制開始年度)入学生204名について、卒業までの6年間にわたる追跡調査を行った。

2) 成績評価方法

入学直後(4月)、入学生全員に対して「化学」「生物学」「物理学」に関する高校履修内容の修得度を確認するために、筆記試験(以下“プレースメント・テスト”)を行い、3科目の平均得点(100点満点換算)を比較した。プレースメント・テストの難易度、形式はセンター試験レベルとし、薬学部専任教員が作成した。各学年末の成績は、該当年次に履修した必修科目の成績に対して、GPA(grade of point average)値を計算し、該当年次における総学生数に対する順位を比較した。

3) カリキュラムについて

図1に示すように、1年次前期に8科目、後期に2科目のリメディアル教育科目を配置している。これ以外にも、入学生のモチベーションを高めるための初年次教育科目として「エンカレッジ教育」等10科目を1年次に配置している。薬学専門教育においては、特に「化学」のリメディアル教育が重要であるため、「化学I」を必修科目として全員が受講することを規定している。「化学I」の担当教員は2名であり、高校履修範囲を幅広く復習することを目的として、半数(100名)ずつ講義を行っている。これに加えて、入学時のプレースメント・テストの成績中位以下の学生約50名は、選択科目である「化学II」をも受講することを規定している。「化学II」では、不得意分野を重点的に、「化学I」よりもさらに基礎レベルの講義を行っている。さらに、プレースメント・テストの下位者および化学未履修者約30~40名は「化学演習I」を受講することを規定している。「化学演習I」では2名の教員を配置し、問題演習を中心とした

少人数教育を行っている。「生物学」「物理学」についても同様に、必修科目である「生物学Ⅰ」、「物理学Ⅰ」は全員が受講し、プレースメント・テストでの成績下位者は、より基礎レベルの講義である「生物学Ⅱ」、「物理学Ⅱ」を選択するように規定している。

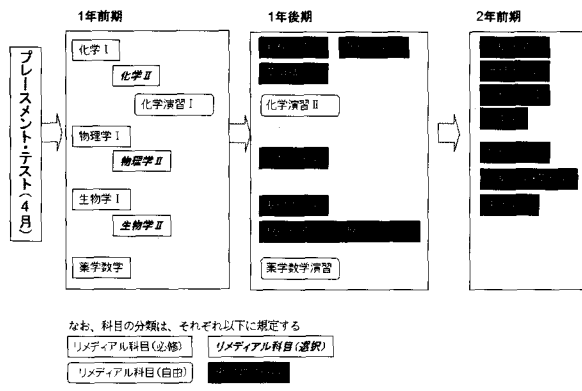


図1 リメディアル教育カリキュラム

3. 結果および考察

1) 1年次リメディアル教育の効果

2011年度入学生140名に対する「化学」のプレースメントテストは0点～81点(平均34点)とばらつきが非常に大きい結果となった。成績下位の学生34名は前期に「化学演習Ⅰ」を受講し、中位の学生41名は「化学Ⅱ」を受講した。1年次期末成績と入学時の成績とはほとんど相関せず($r=0.49$)、下位グループの平均期末GPAは1.89(0.29～3.25)、中位グループの平均期末GPAは2.46(1.04～3.54)であったが、進級基準に達した下位グループ学生(22名、65%)の平均GPA値は2.35(1.71～3.25)、中位グループでは(36名、88%)、2.56(1.39～3.54)であり、入学時の差異が減少している傾向が観察された。これらの学生に対してはリメディアル教育が有効であったと考えられる。なお、1年次後期のリメディアル教育は、前期に比べて効果が減少していることも観察された。

2) 6年間にわたる成績追跡調査

2006年度入学生に対しても、プレースメント・テストの成績は大きくばらついていた。図2に示すように、プレースメント・テスト

の成績と卒業時成績とはほとんど相関せず(図2A、 $r=0.55$)、1年次期末成績とは高い相関を示すことが明らかになった(図2B、 $r=0.90$)。この傾向はその後の学年においても同様に観察され、薬剤師国家試験の演習試験についても観察された。

今回の結果は、1年次におけるリメディアル教育内容が、その後の教育結果全般及び学士力に影響することを示唆しており、リメディアル教育の重要性を示すと考えられる。

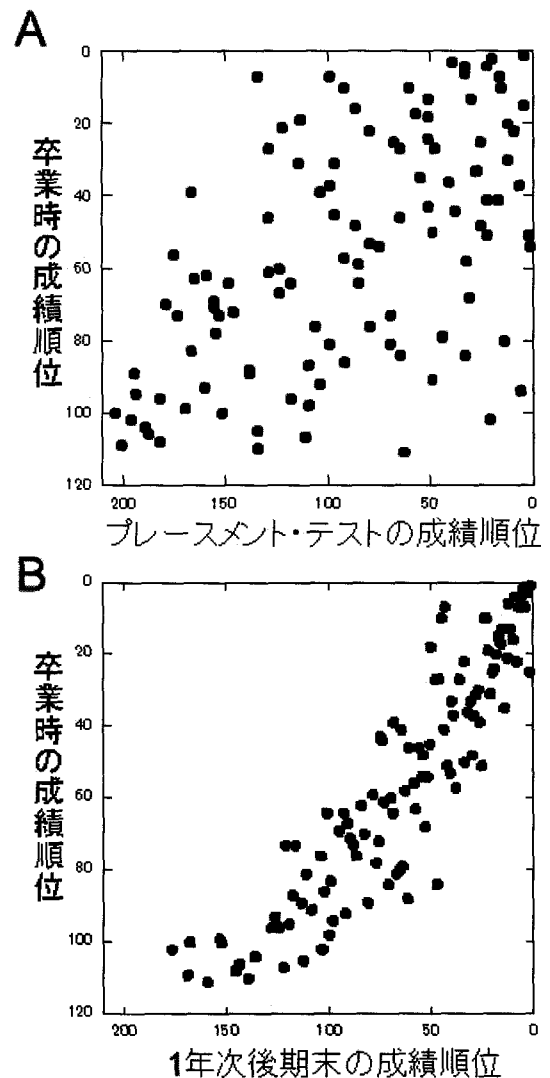


図2 卒業時成績と1年次成績との相関

健康の課題解決学習を通じた生活意欲の向上

—看護学生のセルフケア力を高める授業を目指して—

【発表者】 垣花 渉 (石川県立看護大学看護学部人間科学領域)

1. 背景

21世紀社会では、自ら主体的に考え行動できる「自律型人材」が強く求められている。そのため、大学等の高等教育機関には、「知識技術的能力」(論理的思考力・創造力)、「意欲」(自己成長および他者貢献を継続・向上させる力)、「社会性」(社会・対人関係力、お互いを理解し高めあう力)を統合して育成することが求められている。理論的・体系的知識の基盤となるこのような一連の知識や態度、考え方等の基礎的な能力の養成を、従来の大学教育は講義や実習等の正課ではなく、むしろサークルまたはボランティア活動、社会体験等の正課外で部分的に担わせていた可能性が高い¹⁾。しかし、このような基礎的な能力は、様々な個別の能力や技能等の単なる集合体ではないため、教育過程を通じて意図的に形成することが重要である¹⁾。

2. 目的

従来の大学等の高等教育機関は、正課では「知識技術的能力」を、正課外では「社会性」を中心に育むことを目的にした結果、「意欲」を充分には育み得なかったという課題が指摘されている。そのため、正課と正課外のオーバーラップを増やし、学生が「知識技術的能力」「意欲」「社会性」を統合するための教育的支援と、実践活動の場を併せもつ教育プログラムの創出が求められているのではないだろうか。

本研究は、正課と正課外のオーバーラップを増やす課題解決学習が初年次生の「知識技

術的能力」「意欲」「社会性」に及ぼす影響を実践的に調べた。課題解決学習を看護学生へ展開するための改善策を検討したい。

3. 方法

3-1. 対象

本学の1年生84名、及び3年次編入生10名であった。

3-2. 実施期間

科目名は「健康体力科学」(必修、半期15コマ、45時間)であり、2014年度に実施した。

3-3. 実施方法

1コマ目 ガイダンス:課題解決学習のプロセスを伝える。併せて、課題解決学習への主体的な参加を促すため、学び合える仲間づくり(6人/班)を行う。

2コマ目 情報を集める:体力(文部科学省新体力テスト)や形態(体重・体脂肪量・基礎代謝量等)を計測し、これらの記録を全国平均や標準値と比較する。併せて、一週間の食事の献立を写真または文字で記録する。さらには、1週間の生活活動の内容(授業・勉強・アルバイト等)を記録し、自らの健康状態の基礎となる情報を集める。

3~4コマ目 情報を整理・分析する:各種体力の値をT-スコア化し、PCを使ってレーダーチャートに表す。併せて、食品交換表を使って1日の食事の摂取カロリーを計算する。栄養価や摂取カロリーに偏りがないのかを分析する。さらには、授業・勉強・アルバイト等の生活活動に費やす時間を、1週間単位で計算する。生活活動の時間に偏りがないのかを分析する。

5 コマ目 課題を発見する：体力・形態・栄養・生活活動の各種データを基に、健康づくりの基礎となる「運動・食事・睡眠」の問題を発見する。併せて、このような問題点を改善するためのライフスタイルを考案する。

6 コマ目 構想を立てる：「運動・食事・睡眠」の努力目標を掲げ、1 週間の予定表を再構築して仲間と意見交換する。

7~9 コマ目 実践する：スポーツジムでのエクササイズ、調理実習での弁当づくりの体験を通して、日常生活で健康づくりができるヒントを与える。それを実践した経過を、SNS を使って仲間と報告しあう。

10 コマ目 表現する：仲間と協働した健康づくりの試行錯誤を、スライドを作成して発表する。併せて、学生及び教員は健康づくりの試行錯誤に対する賞賛と激励をする。

11~13 コマ目 再実践する：健康づくりのできること・できないことを整理し、仲間と協働して、課題解決に取り組む。体力科学の実験を通して身体活動の仕組みを理解する。

14 コマ目 振り返る：3 ヶ月間の健康づくりの成果を発表し、取組の自己評価をする。併せて、取組に対する学生及び教員の評価を文章で返す。

3-4. データ処理

日常生活の意欲の変化を調べるため、「標準意欲評価法」（日本高次脳機能障害学会編）を用いて点数化した。併せて、「知識技術的能力」や「社会性」を評価するため、「社会人基礎力基準レベル評価表」を用いて社会人基礎力の12の要素を点数化した。これらの点数を授業の実施前、健康づくりの中間時点、健康づくりの終了時点で比較するため、対応のあるt-検定を用いて統計処理した。

4. 結果

日常生活の意欲の変化については、図1に示すように、授業実施前と比較して健康づくりの中間時点及び終了時点では点数が有意に

下がった。この評価法は点数が高いほど意欲の低下を示すため、健康の課題解決学習は日常生活の意欲を高めたものと推察される。

社会人基礎力については、図2に示すように、授業実施前と比較して健康づくりの終了時点ではすべての要素において点数は上がると共に、より均一な形を示した。

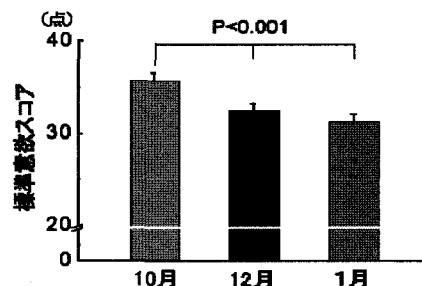


図1. 授業を通した生活意欲の向上

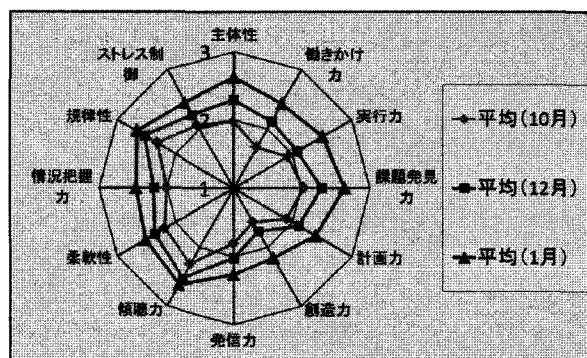


図2. 授業を通した社会人基礎力の向上

4. 考察

看護の実践は、地域、職場、学校、あるいは被災地等の場で、多様な人と関わり合いながら疾病の予防から臨床まで多岐にわたる社会貢献である。そのため、看護学生は、正課で学んだ知識・技術を正課外で試し、失敗体験の試行錯誤を通して、そのような知識・技術を実社会で使えるレベルに上げることがきわめて重要となる。したがって、教員は看護学生に求められる能力・資質を育むための授業の改善に取り組む姿勢が不可欠なものと考えられる。

引用文献

1. 金子元久：大学の教育力—何を教え、学ぶか、ちくま新書、2007。

協同学習を取り入れた薬学初年次教育における人間関係づくり

— カードを用いた SGD による構造式の決定(私は科捜研) —

【発表者】 野澤直美 杉田一郎 岩崎祐一 山下裕 根岸新一(日本薬科大学)

1. はじめに

大学教育における初年次の人間関係づくりは極めて重要と捉えている。6年間の学生生活を円滑に且つ充実させていくためには、日頃から、仲間との絆づくりや支え合うという行動が極めて大切である。本学では、入学予定者に対し、全員に3日間の入学前教育(スクーリング)を実施している。また、入学直後3日間のフレッシュマンキャンプ(本学の軽井沢セミナーハウス)も実施し、学生間の人間関係づくりに努めている。

今回、この春のスクーリングで実施したグループエンカウンターの中にカードを用いたグループワーク・SGDによる「私は科捜研」を新しく導入した。協議をしながら2つの物質の構造式を決定する中で、人間関係を構築するもので、その効果と評価について検証する。

2. 入学前教育(スクーリング)の概況

第1期スクーリング(AO・指定校入学者)、第2期スクーリング(一般・センター入試入学者)に分けて、それぞれ3日間実施した。

内容は次の通りである。

【ガイダンス】「これからの学習」「薬剤師を目指して」「薬学に必要な理数知識」

【グループエンカウンター】

①仲間を知ろう・自己紹介・インタビュー・ペアトーク ②先輩から学ぼう ③私は科捜研 ④私の再発見 ⑤決意表明

【講義】生物・化学・数学の基礎講座

3. グループエンカウンター「私は科捜研」

(1) 方法

各グループ(6~7人)にカード43枚を配り、配られたカードにもとづいて目的の二つの化合物の構造式を決定していく。カードは知識としての「お決まりカード」と化合物の構造式を決定していく「条件カード」からなる。

(2) 必要とする知識

知識としては高校化学で学習した次のような知識が必要である。これらは共通知識として、配布される「お決まりカード」の中にも盛り込んである。

①官能基の知識 ②元素分析の知識

③第1アミン・第1アルコールの知識

④ベンゼンの置換体の知識

⑤光学異性体の知識 ⑥その他

(3) 作業の流れ(所要時間 80分)

①グループにカード43枚のカードをトランプと同様に各メンバーに配布する。

②カードは、構造式を決定するまでの基礎的知識として捉えておかなければならない[お決まりカード]と、求める化合物の条件やデータを示す[条件カード]からなる。カードにはその区別はしてない。

③グループでカード全体を[お決まりカード]と[条件カード]に分ける。

④グループ内で[条件カード]にもとづいて、議論をしながら構造式を決定していく。

⑦時間内に決定された構造式がどのようにして導き出されたか、各班全員で役割を決めて発表する。

(4) カードの内容(一部紹介)

[お決まりカード] (16枚)

1) 官能基とは、ヒドロキシ基-OH、アルデヒド基-CHO、カルボキシ基-COOH、

ニトロ基-NO₂など特色ある性質を示す原子団のことをいう。

2) ベンゼン環とはベンゼン C₆H₆ の6個の炭素原子からなる環状の構造をいう。

3) ベンゼン環についての官能基(-OH)のことをフェノール性(-OH)といい、鎖状の炭素についている官能基(-OH)をアルコール性(-OH)という。

4) 元素分析の各元素の質量を原子量で割った比は、分子式中の原子数比を示す。この比を最も簡単な整数の比に換算すると、試料の組成式が求まる。(以下略)

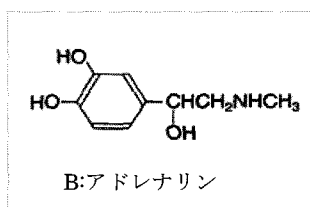
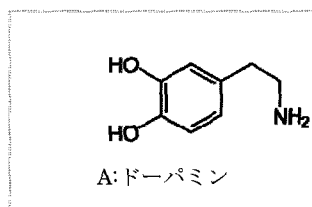
[条件カード] (27枚)

1) AとBがある。2つとも中枢神経系に存在する神経伝達物質である

2) Aの分子量は153である

3) Aはベンゼン環を1つもち、3つの置換基がある。(以下略)

(5) 目的の化合物



4. 効果とその検証

(1) スクーリングの全体内容

このスクーリングの満足度は1期が94%、2期は90%と高い結果を示した。1期はAO・指定校の入学者が対象であり、2期は一般入試・特待生入試・センター試験入試の入学者が対象であり、スクーリングに臨むにあたっての若干の意識の差がある。

(2) グループエンカウンターの内容

グループエンカウンターは昨年より時間を増やし3日間の総時間数は420分になる。グループエンカウンターは満足度は1期が93%、2期が91%と高い値を示した。

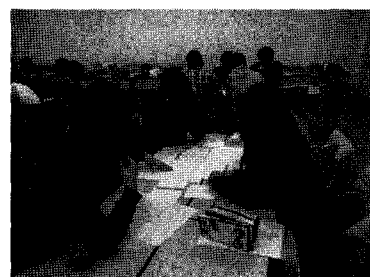
(3) 「私は科捜研」の効果

「とても難しかった」が1期では45%、「難しかった」が47%と92%が難しいと回答した。

2期では「とても難しかった」が19%、「難しかった」が49%と68%が難しいと回答した。このグループエンカウンターは知識と理解度に大きく左右されることがうかがえる。物質AとBの構造式に達したグループの割合は1期がA、Bとも10%、2期はAが50%、Bが36%であった。

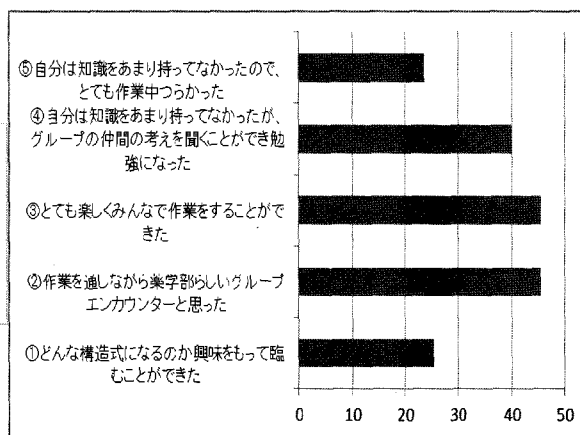
(4) 「私は科捜研」は仲間を知る手段となったか

相手を知る機会になったと回答した学生は、1期が80%、2期が87%と



「私は科捜研」の様子

高い値を示している。相手を知るグループエンカウンターになることがうかがえる。



「私は科捜研」について感じた内容(複数回答可)

5. 今後の方向

高校の化学知識にもとづいた「私は科捜研」の導入は、スクーリングにおける薬学部の特色あるグループエンカウンターの一つとして位置付けることができた。一連のグループエンカウンターと結びつけることにより、その効果がよりよく表れることは明らかである。化合物を変えてこの方法の活用は、大学の理工系学部の入学前教育や初年次教育の人間関係づくりの活動としても有効である。

1) 野澤直美: 教養教育センターにおける初年次教育の取組み (日本薬科大学教育紀要.2014)

「ことば」に特化した実習型授業の取り組み

—主体的な自己表現とことばのジャンルの多様性に着目した諸プログラムの実践—

【発表者】高橋 伸一（京都精華大学・人文学部）

1. 「ことば演習」という授業

京都精華大学人文学部では、2015 年度から初年次教育の必修科目として、スタディスキルやアカデミックスキルの習得を目的とした初年次演習(1 年次ゼミ)とは別に、〈ことば〉の運用に特化した実習重視の科目「ことば演習」(通年・2 コマ連続)を導入した。この演習では、〈ことば〉の発話(話すこと・書くこと)と他者との〈ことば〉の交差・交換などの具体的実践を通じて、私たちの身の回りにある様々なことばを同一平面上で捉える視座を獲得すること、また、〈ことば行為〉である〈表現すること〉〈思考すること〉、それに深く結びつく〈他者(社会)とかわること〉〈生きること〉を有機的に実践理解することを目的としている。

この授業プログラムの立案・運営に当たっては、昨年度より、本学人文学部の是澤範三と教務部教務課の松井雅とともに、共同研究・開発しており、本発表では、本年度前期の「ことば演習」の授業実践に焦点を当て発表を行う。

2. 「ことば演習」のコンセプト

ことばは、人間の様々な活動の領域や場面、様々な条件や目的において、様々な方法や手段によって、使われる。日常的な場面における会話(家族、友人、出会った人との間で)、手紙を書くこと、電話をすること、メモや日記を書いたり、書類を作成すること、ミーティングを行うこと、朗読したり、歌を歌うことなど、こういったことすべては人間によることばの行使である。最近顕著な ICT を用いた行為、例えば、スマートフォン等の携帯電話での Mail のやり取りや LINE への参加、Twitter や Blog

への書き込みなども過去には存在しなかった新しい形のことばの使用である。ここで挙げたことばは、日常生活に密着した比較的単純なことばのジャンルに属するものであるが、この他にも、大学に馴染みの深い、比較的高度に発達した領域—学問、芸術、政治社会の領域—で用いられることばも存在する。例えば、学問的な書きことばの多様な形式(論文、レポート、報告書など)、文学的なあらゆるジャンル(詩、エッセイ、小説、戯曲など)、ジャーナリズムの形式(新聞、社会評論、政治評論)である。

この授業では、わたしたちの身の回りにある様々なことば、一次的な(単純な)ことばのジャンルから二次的な(複雑な)ことばのジャンルまで、を同一平面で、且つ、開かれたものとして見ることによって、ことばの多様性とジャンル間の類縁性を理解・知覚する視座を獲得し、特に大学で求められる話しことばと書きことばの発話の構築法の基盤を、ことばの全体的な視野から、身につけることを目的としている。

現在、大学で学生に求められる言語的能力は、大きく分けて2つの種類に分類することができる。ひとつめは、複雑で高度に発達した「学問」領域のコミュニケーションを目的にする「大学」に固有の言語的能力である。それは「大学」という特殊な社会的集団に属する学生が専門的に習得すべき能力であり、アカデミックな言語的能力と呼べるものである。具体的には、「レポート」、「論文」、「報告書」などの書きことばのジャンルと、「ディスカッション」、「ディベート」、「プレゼンテーション」など、話しことばのジャンルがあるが、これらは二次的な(複雑な)ことばのジャンルに属するものであ

る。また、大学で学生に求められるもうひとつの言語的能力は、社会や産業界など、大学の外部から「社会人基礎力」といった力として身に付けさせて欲しいと要請されている「汎用的な」言語的能力である。具体的には、「コミュニケーション・スキル」、「数量的スキル」、「情報リテラシー」、「論理的思考力」、「問題解決力」という5つの汎用的技能にリンクする能力である。それらは、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な」話しことばと書きことばのジャンルに関わる。例えば、チームで働く際に必要になる職業的な会話のジャンル(上司と部下との、同僚同士での、さまざまな年代や国の人々との間での)、職場で自分の意見や考えを発信することばのジャンル(わかりやすく、筋の通った、無駄のない話しことばでの発信や ICT を利用した発信)、あるいは、記録や調査や整理といった仕事の行為にかかわるジャンル、そして昔から紋切り型として存続している実務文書といった書きことばのジャンルなど、実にさまざま、これらは日常的なことばのジャンルより少し複雑である。

本演習では、大学で学生に求められる上述のような様々なジャンルのことばの能力育成を念頭に入れながら、より広い「ことばの多様性」の平面でそれらのことばを認識できる基盤を作ること、また、学生固有の志向(それぞれの学生がより広い視野で自らの言語的能力を客観視することができることを前提に)と学部の志向に適ったことばの選択という視点を取り入れながら、話しことばと書きことばの発話の構築法の基盤を作ることコンセプトにしている。

3. ことば演習(前期)のプログラム内容

前期のことば演習の到達目標は、2つある。ひとつは、「世界は多様なことばで構成され、自身もさまざまなことばに囲まれていることを知り、その中には自分を語るすることができることばがあることを見つけ出す」であり、もうひ

つは、「ことばを話し、書くことに慣れ、自分に合う方法でことばを構築することができるようになり、積極的に自分の考えを表現することを身に付ける」である。他方、後期は、ことばが向かう宛先である他者を意識すること、その他者との関係によって決まることばのジャンルでの具体的なことばの運用に重きを置いている。

前期のことば演習のプログラムは以下の5つのタームから構成されている。

①第1ターム [テーマ: ことばを発する]

日本の詩的表現ジャンル(連詩、5/7/5、連歌)を利用し、ことばを発することの面白さや自らのことばを他者のことばと交差させることの楽しさを感じ、ことばそのものへの関心を高めるだけでなく、ことばの創造性を実践理解する。

②第2ターム [テーマ: レトリックの実践]

ことばの運用において少し主体性を獲得した学生に、知識(術)として外在するレトリック(反復・分解・比喩)を意識させ、その使用によって、今まで自分が表現できなかったことばの領域や、思考へのことばの影響を実践理解する。

③第3ターム [テーマ: ことばの社会的位相]

日常の話しことばの中に社会的位相があることを知り、ことばが社会的活動・集団と結びついているという意識を高め、表現には様々なヴァリエーションがあること、相手や場面によってことばを使い分けていることに気づく。

④第4ターム [テーマ: ことばの力]

ことばが人や社会に与える影響力について、個人的位相と社会的位相から確認し、自己にとっての「ことば」の重さや社会にとっての「ことば」の占める位置を理解し、ことばが人と社会の間に存在するものであることを認識する。

⑤第5ターム [テーマ: 自己のことば]

自分という存在をエッセイというジャンルを通じてことば表現することによって、自己を再認識・再発見し、ことばが自己と深くかかわっているということ、他者を意識した文章を書くことによって感得する。

200 字作文による表現力育成の試み

—NIE 実践のピア・サポート的展開—

【発表者】 伊藤 久仁子 (共立女子第二中学校高等学校)

1. 問題意識

東京都内の私立女子中高一貫校で国語科教諭として教科指導を担当し、また学級担任として進路指導を担当するうちに、2005 年度より大学入試対策としての文章表現指導を国語科内で専門的に行うようになった。

具体的には、大学入試科目としての小論文指導および、出願指導としての表現力育成である。従来の国語科教育における表現指導に加え、自己理解やキャリア観念育成といった要素も加わるため、教科指導に進路指導の領域にも

書くことに苦手意識を持つことの背景には、親密圏で私的な表現を交わすことに偏り、自分の考えを他者と公的な場で開示することに不慣れな高校生の言語体験があると感じる。

2. 勤務校における表現力育成の課題

①大学入試多様化による進路指導の変容と今後の大学入試改革への対応が迫られているが、どのように対応すべきか。

②「書くこと」を中心とする表現指導と生徒の成長発達に関連について、教師間の共通認識が必要であるが、継続的表現教育のプロセスにおいて学習者の表現はどう変容していくのか。

また、望ましい表現の変容・意欲の向上はどのような要因で促進されるのか。

③推薦・AO入試で進学する生徒の適切な支援のあり方と、卒後（大学入学後）の適応はどのように関連し、学習者自身は継続的表現学習の体験をどのように自己認識し、意義づけるのか。

以上の課題をふまえ、日常の教育活動の中で無理なく継続できる方法として、「200 字程度の短い文章」を、「回数を多く書き」、「作品はシェアして相互にフィードバックする」ことで、苦手意識を克服することを試みた。

この方法は、「600 字～1200 字程度の文章」を「単元の節目に書き」、「教師が添削・評価して返却する」という、国語科授業でふつうに行なわれる教師主導の表現指導よりも、生徒同士の協働性にゆだねられる部分が多い。

これを「学習におけるピア・サポート」としてとらえ直し、積極的に活用することを心掛けている

課題文を新聞記事としたのは、志望校や学部の種類に関わらず興味を喚起し、視野を広げるきっかけとする題材が得やすいからである。また、家庭の新聞購読率低下への対応という面もある。

3. 表現指導におけるピア・サポート実践例

①「NIE 授業におけるピアレビュー」

①新聞記事を読み、自分が書いた 200 字作文を隣の人と交換する。

②互いに読んで 3～5 行程度のコメントを記入する（5 分間）

③手元の作文を前後に座っている人と交換し、コメントを記入する。（5 分間）

④さらに別の人と交換してコメントを記入する。（5 分間）

④本人に返却。

【ピアレビュー後の感想】

◆ 自分以外の人が書いた考えを読んだこと

で、自分の考え方以外の捉え方もあるのだと改めて思った。みんな自分の夢のためにしっかりと考えていたのですごいと思った。

- ◆ 近くの人に私のかいたものの感想を書いてもらって、なんだか新鮮だった。私の文章に対して「頑張れ」というコメントが多かったためたいへんうれしく思う。私も他の人の文章を読ませていただいたが、それぞれの考え方にたいへん共感することも多かった。
- ◆ 自分の書いた文章を他の人に読んでもらい、感想も書いてもらうことは、自分の文章の中で何が足りないのかを考えさせられるきっかけとなった。またコメントで、「このような点も充実するといいですね。」と書かれているのを見て、人によって一つの物事でもいろいろな考え方があるのだと感じられた。
- ◆ 私が考えていなかったことを友達が考えていた。あまりしゃべったことのない友達にコメントを書いてもらうのはとてもいいことだ。
- ◆ 今回は、自分の書いた文章を読んで感想を書いてもらい、他の人が私の文章をどのように感じるかがよくわかった。賛成意見が多かったが、もし男性に読んでもらったらまったく違った意見がでてくるかもしれないと思ったので、面白いと思った。帰ったら父に読んでもらおう。さまざまな意見に触れることができ、たいへん参考になった。
- ◆ 自分が書いた記事についての考えを他の人に感想を聞いてもらった。自分の考えが客観的に評価されるというのは、とても新鮮だった。また、他の人の考えを読み、自分の考えを書くのはむずかしかったけれど面白かった。こういう方法で、コミュニケーション能力が鍛えられると思った。

- ◆ いきなりコメントの交換が始まり、ものすごく緊張した。前回、思うままに書いたものの、人に見せられるかどうか不安だったが、共感してくれる意見や、「読みやすかった」などと書かれてあり安心した。いつ、誰が自分の書いたものを読むかわからない。だからこそ誰が常に見ていると思って書くべきだと思った。

②「新聞コラムで200字作文」

書いた作文をシェアする形式を発展させた形で、現在「中高生を読者対象とする新聞紙上で連載している。(朝日学生新聞社発行、「朝日中高生新聞」コーナー名『天声人語で200字作文』2014年3月～継続中)

新聞コラムを課題文として、設問に従い、200字で作文を書く。作品を編集部へ送付すると毎回2名の作品を翌週の紙面で掲載している。実名での応募を原則とする。毎週多くの応募があり、学級や学年単位での参加も増えている。

4. 今後の課題

受験指導としての表現力育成は、そのまま大学入学前指導としてとらえるべきであると考える。

具体的には、「合格」をゴールと捉えるのではなく、生徒スタートと捉えさせる必要がある。大学入学後の学びをよりよいものにするためにも、思考の内容を、公的な表現で伝える力をつけなければならない。

「入学までの時間」を準備期間として充実したものとするためにも、文章表現能力を高める働きかけを継続して行っていきたい。

この、「入試対策」から「進学準備教育」への転換は、表現力育成をキャリア教育として意味あるものにするためのポイントであり、表現力育成におけるよりよい高大接続のあり方を、今後も模索していきたい。

学生の文章表現能力の変化を測定するための取り組み

【発表者】 岡村裕美 (神戸学院大学 共通教育センター)

1. はじめに

1年間の文章表現科目を通じ、学生はどのような文章表現能力を向上させるのか。学生の文章表現能力の変化を客観的に測定すること、また学生に成長を実感させることを目的に、作文テストを実施した。本発表ではその取り組みの概要と結果を報告する。

2. 科目の概要

神戸学院大学「文章表現 I・II」は、複数の学部で開講されている。人文学部では履修必修科目となっている。現在、約 20 名のクラスが 26 クラス設定され、専任講師 1 名、非常勤講師 8 名が同一シラバスで担当している。

担当講師は、授業で扱うアカデミック・ライティングの共通認識を共有している。また、2007 年に「文章表現」における文章の評価基準が当時の担当教員の合議によって策定された (2013 年有志により改訂)。

評価基準は、以下の 10 項目について、A・B・C の 3 段階で評価するものである。

- ①段落分けが適切で、段落の最初が 1 字分空いている (段落)
- ②普通体で統一されている (文体)
- ③誤字、不適切な表記がない (文字表記)
- ④不適切な文末表現がない (文末表現)
- ⑤不適切な語彙・表現がない (語彙・表現)
- ⑥ねじれ文などがなく (文法的誤り)
- ⑦文法的な理由以外での読みにくい文がない (冗長さ・読みにくさ)
- ⑧ 3 部構成で書けている (構成)
- ⑨適切な論拠が書けている (論拠)
- ⑩内容に一貫性がある (内容の一貫性)

3. 作文テストの実施

本稿では、筆者が担当する人文学部の 3 クラスで実施した作文テストの結果を報告する。テストは、年度の最初と最後に、同じテーマ・同じ条件で作文を書かせるものである。

2014 年度は、2014 年 4 月 14 日と 2015 年 1 月 19 日の 2 回、テーマを「大学生にとってアルバイトは重要か」とし、20 分で B 5 サイズの用紙に「大学生らしい文章で」書く、という条件で実施した。

4. 結果

学生の作文から、男女同数になるように 30 名分を抽出し、2. で述べた評価基準を用いて評価した。4 月の結果を表 1、1 月の結果を表 2 に示す。

表 1・表 2 を見ると、どの項目も評価が上がっていることがわかる。特に「段落」「文体」は A 評価が増加していることから、指導の成果の出やすさが明らかである。

また、C 評価が大幅に減少している項目として、「構成」「論拠」があげられる。

構成は、序論・本論・結論の 3 部構成で、序論の背景説明を含めて書けているものを A、背景説明がないもの、また 3 部構成以外の構成で書かれたものは B 評価である。A 評価は 1 月でも少ないが、4 月に 12 名だった C 評価 (構成の意識は読み取れない) が 1 月には 0 名となっている。完全な 3 部構成ではなくとも、何らかの構成の意識が身につけているといえるだろう。

論拠は、客観的事実とそれに基づく意見が飛躍なく書けているものが A、その組み合わせが完全とは言えないものは B 評価である。

この項目でも、4月の段階では半数がC評価だったが、1月にはC評価はわずか2名となり、A評価・B評価が増加している。意見文に、気持ちや印象だけでなく、客観性を盛り込む姿勢が身につけているといえる。

一方、「語彙・表現」は、他の項目と比べると向上の度合いが低い。この項目は、不適切な語彙や表現の使用数を数えるものであり、同じ不適切な語彙を繰り返し使用すると評価が下がるという理由もあるだろうが、語彙・表現は定着が特に難しい項目であるといえる。ある程度反復が必要なうえ、練習問題で語彙を知ったとしても、どのような文脈でその語彙を使用するのかは身につかない。練習で理解語彙を増やすことはできても、使用語彙を増やすことは難しいということである。

添削による指導、アカデミックな文章に触れる機会を確保するなどの対策を講じる必要がある。

5. 作文テストの効果

4. でみたように、作文テストを実施することで、1年間で学生がどのような文章表現能力を向上させているのか、また定着が難しいことは何かを明らかにすることができる。

さらに、同じテーマ、同じ条件で書いたものを読み比べることで、学生・教員の双方が成長や変化を実感することができる。学生に簡単なコメントを書かせたところ、「言葉遣いが変わっていて、大学生らしい文章になった」「段落や文章のまとまりが少しはできている気がする」「文章は読みやすくなったが内容は4月のほうがよい気がする」「生活の中で様々なことに対して考えをもち、それを言葉にしてうまく伝えられるようになった」など、学生がさまざまな実感を得ていることがわかる。

6. まとめ

以上、学生の文章表現能力の変化を測定する試みとして取り組んだ作文テストについて

報告した。この形式の作文テストの効果として、学生の能力の向上が明示できること、定着の難しい項目が明らかになること、学生・教員の双方が文章能力の変化を実感できることの3点が認められた。

表1 2014年4月14日の結果

評価項目		評価段階		
		A	B	C
形式	段落	5	12	13
	文体	10	18	2
	文字表記	13	11	6
表現 ・ 文	文末表現	5	4	21
	語彙・表現	8	11	11
	文法的誤り	20	8	2
	冗長さ・読みにくさ	11	15	4
文章 全体	構成	0	18	12
	論拠	6	9	15
	内容の一貫性	25	0	5

表2 2015年1月19日の結果

評価項目		評価段階		
		A	B	C
形式	段落	25	4	1
	文体	26	2	2
	文字表記	19	8	3
表現 ・ 文	文末表現	18	7	5
	語彙・表現	12	16	2
	文法的誤り	26	4	0
	冗長さ・読みにくさ	18	10	2
文章 全体	構成	7	23	0
	論拠	11	17	2
	内容の一貫性	28	0	2

主要参考文献

野田春美・岡村裕美・坂本智香・高橋博美・建石始・辻野けんま・中崎崇(2008)「作文テストによる文章表現能力の測定—大学1年次生に対する教育効果の分析—」『人文学部紀要』28(21-41)

アメリカの高等教育におけるアカデミック・ライティングの指導と評価

—学習成果としての文章表現力に着目して—

【発表者】 西口啓太 (神戸大学大学院 博士課程後期課程)

1. はじめに

近年、高等教育における説明責任の観点から、学生の学習成果を明示することが求められている。アメリカでは、より以前からこの傾向が強く、現在では当然果たされるべき社会的責任とみなされている。アカデミック・ライティングも例外ではない。アメリカの大学では、一般社会に優秀な人材を輩出するため、高度な教育の前提となるアカデミック・ライティングを含む基礎リテラシー能力の指導に力が入れられてきた。しかし、大学卒業時に、これらの能力が企業の求める水準に達している学生は非常に少ないとされている。

アメリカでは、ライティングは社会や他者との重要なコミュニケーション能力として位置づけられている。たとえば、大学入試エッセイでは、受験者本人の人生哲学や信念、こだわりなどを書くことを通じて本人の言葉で語らせる(木村・木村・氏木, 2010)。そこでは、書き手の社会的自我の成熟度と発展性が見極められる。

つまり、文章表現力は、単なる言語技術の成熟度の問題ではなく、社会的行為としての意味を持ち、書き手の精神的成熟度を測るものとして認識されているといえる。

本発表では、成熟期にあるアメリカの大学におけるアカデミック・ライティングの指導と評価について、その傾向と特徴を分析する。

2. 精神的成熟度とライティング指導

アメリカにおける 80 年代までのライティング指導は、技術や能力に焦点をあてており、情緒的な領域を無視する傾向にあった

(McLeod, 1987)。ライティングは認知的および情緒的要素を含む複雑な活動であるということが明らかになるにつれて、この傾向は改善されていった。この過程では、学生の考える力や感じとる力が、ライティングに関する学習成果や書くことに対する意欲に大きな影響を与えることが報告された。

たとえば、自信を持ち、自身の成功に対して肯定的な期待感を持っている学生は、与えられた課題に対して楽観的に取り組み、困難に直面しても努力し続ける傾向にあることが判明している。一方で、自信がなく、自身の成功に対する期待感が低い学生は、努力を避けたり、目標をあきらめたりする傾向にあるとされる。書くことに対して、自己効力感を持つことができるかどうかは、ライティングへの取り組み姿勢や継続する意欲に影響を与え、さらには効果的に情報伝達・表現するための土台となる自己規律の発達に大きく関係することが明らかになっている。

自己効力感や自己調整学習の視点から、情緒的発達の重要性が指摘されている。これらの自己効力感の高まりや自己調整機能の高度化により、学生は自己イメージを変容させる。その結果として、効果的に情報伝達・表現するために主体的に努力し、困難に直面したときに粘り強く取り組む姿勢を示すといえる。

3. ライティングの評価観と評価活動

アメリカの高等教育では、いわゆる「スペリングス・レポート」を契機に、それまで以上に学習成果を客観的な形で示すことが標準化されていった。ここでは、教育機関やプロ

グラムの効果を測定する新たな判断基準として「付加価値(value-added)」があらわれた。伸び率を明示する「付加価値」による学習成果の測定は、大学におけるライティング・プログラムやライティング評価に大きな影響を与えた。

標準テストに代わる「付加価値」を測定するツールとして、全米カレッジ・大学協会(AAC&U)は、「VALUEルーブリック」を開発した。これは、大学や他の組織が独自に開発したローカル・ルーブリックを収集し、学習成果についての共通の期待や規準を特定することで、判断基準を全国規模で共有しようとする取り組みである。

学生が求められている水準や期待を明確に理解している場合、ライティングにおける表現力の改善が可能になることはすでに指摘されている(Sundeen, 2014)。ルーブリックやポートフォリオは、効果的に学生の文章を評価するための方法であり、現在のライティング評価において主流となっている。

ライティング評価には、ルーブリックのように文章を得点化する評価以外に、書かれた文章に対する教員からのフィードバックがある。Sommers(2006)によると、大学生が書き手として成長するためには、教員によるフィードバックが重要な役割を担うといわれる。ここでは、建設的な批判が、賞賛以上に学生をライティング活動への参加を促すと述べられている。

同調査は、学士課程教育におけるライティングの発達に関する重要な予測因子が、能力の差異ではなく初年次学生の意欲であるとしている。それは、教員からのフィードバックを受容する意欲である。また、フィードバックを教員による単なる判断ではなく有益な指導とみなす姿勢である。

しかし、教員によるフィードバックの多くは、文法などの技術面に関する指摘に偏っており、文章の内容に関するものは非常に少な

い。従来の形式的側面に焦点をあてた評価活動よりも、内容面にふみ込んだ指導のできる教員の育成が課題となっている。

4. おわりに

アメリカでは、知識のようなインプット偏重の評価観から、パフォーマンスを重視した評価観への転換が迫られている。そこでは、情緒面の発達をどのように教育のなかに取り入れていくのかが重要とされる。

ライティングの教育観においても、情緒面の指導を取り入れることで、学習姿勢の育成とライティング能力の発達が目指されている。それはライティングを通じて自己や他者、社会に対する認識を変化させることであり、技術的および精神的発達を支える自己規律の獲得を促すことでもある。

フィードバックを通じた教員と学生の関係性の構築は、学生の自己認識や他者を受容する姿勢の変容を促すことが指摘されている。自他に関する認識の変容を通じて、ライティング技術の改善につながる努力や意欲、困難な状況への向き合い方といった物事に取り組む姿勢の獲得が可能になるといえる。

実践の場面では、従来の形式面のスキルを重視した評価活動から、高い論理性と教養といった技術的および精神的発達の両側面を測る評価法の開発と実践活動の研究が重要となると考えられる。

参考文献

- 木村博是・木村友保・氏木道人(編)(2010)『リーディングとライティングの理論と実践』大修館書店
- McLeod, S. (1987) Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, 38(4), 426-434.
- Sommers, N. (2006) Across the drafts. *College Composition and Communication*, 58(2), 248-257.
- Sundeen, T. H. (2014) Instructional rubrics: Effects of presentation options on writing quality. *Assessing Writing*, 21, 74-88.

日本人大学生の英語学習におけるメタ認知方略の使用傾向と英語学習動機 の関係性に関する一考察

—モデル化へ向けた仮調査—

【発表者】 石井研司 (立命館大学)

1. 調査背景

近年リメディアル教育の必要性が叫ばれているが、特に英語力に関して高校3年生の8割が英語の基礎段階の能力しか有していないことが明らかになっている(文部科学省, 2015)。CEFR(ヨーロッパ言語共通参照枠)のレベル判別では、一番基礎とされるA1に該当する学生がスピーキングに関しては87.2%(無回答13.3%)、ライティングに関しても86.5%(無回答29.2%)と顕著である。4技能全てにおいて十分であるとは言い難い。一方で、メタ認知能力が十分発達している学生は、学業成績などが高いことで知られている。

このメタ認知能力と切り離せない関係にあるのが2000年前半に日本でも注目された自己調整学習(Self-regulated learning:以降SRL)である。自律的学習者である自己調整学習者は、一貫して高いメタ認知能力を有していることが明らかになっている。SRLにおいて、「自己調整学習者は行動、動機づけ、メタ認知の側面で積極的に自らの学習プロセスに関与している」としている。

これまでの研究からメタ認知方略の有効性や汎用性が指摘されているものの、高等教育機関における当該方略の指導法の体系化や獲得プロセスのモデル化はなされていない。実践報告に関しては一貫した基準が採用されておらず、十分な知見があるとは言い難い。

そこで本調査は、まず特にリメディアルレベルの学生のメタ認知方略獲得のモデル化を目指すに当たり、日本人大学生を対象に初期

的研究という位置づけで質問紙調査を行い、

(1)メタ認知方略の使用傾向、(2)英語学習動機の傾向およびその上位群と下位群の差異点を明らかにすることを調査目的とした。これらの傾向及び差異点が明らかになることで現状把握が出来ると共に、上位群が有するメタ認知方略を下位群に指導していく授業内タスクの開発や指導法の模索の際の注意点等に盛り込むことが可能である。

2. 方法

調査協力者：日本の四年制大学に通う1年生72名(英語力中級クラス23名、初級クラス49名)を対象に行った。なお英語力は初級クラスがTOEIC400点未満、中級は400-600点である。

調査期間：4月の2週目の授業初日

質問紙の構成：本調査ではメタ認知方略の使用傾向を調査するため佐藤・新井(1998)を基に文言・文脈を、英語の授業が強調されるように修正して14項目を作成した。また英語の学習動機に関しては久保(1997)の尺度の文言を一部修正して22項目を作成した。

手続き：実施の際は、授業担当者が調査目的を説明し、成績に影響がない旨を伝え教示文を読みあげた。評定は「非常にあてはまらない(1点)」から「非常に当てはまる(6点)」の6段階で回答を求めた。

3. 分析と結果

まず全項目の平均を求め項目分析を行った

後、因子分析を行った。データ分析には SPSSver.19 を使用し、因子分析を施した。なお因子間が独立して存在しているとは考え難いため、最尤法、プロマックス回転を選択した。因子負荷量を検討した結果、他の因子に高い影響を及ぼしている項目を除き、最終的にメタ認知方略に関しては 3 因子、英語学習動機に関しても 3 因子となった。その後、各尺度の因子を英語レベルの群間で平均値を比較した。

メタ認知方略の第 1 因子は、勉強中に分からない場合は勉強の仕方や順番を変える、やり方が合っているかを確認する項目であるため、「柔軟的方略」と命名した。第 2 因子は、学習内容を考える、やったところを見直す項目であるため、「内容確認方略」と命名した。第 3 因子は、計画通りに行おうとする項目であるため、「計画方略」と命名した。

英語学習動機の第 1 因子は、将来仕事で困る、経済的にもよい生活できる等の項目であったため「報酬的実用志向」と命名した。第 2 因子は、英語自体おもしろい、新しいことを知りたい等の項目であったため「充實的達成志向」と命名した。第 3 因子は、周りにつられて、皆がやるからなんとなくという項目であったため「流動的關係志向」と命名した。

レベル別の各因子の平均点と標準偏差を算出し t 検定を行った結果、柔軟的方略、報酬的実用志向、充實的達成感の 3 つのみに 5% 水準で有意差があった。

因子間相関に関しては、メタ認知方略の下位方略にあたる柔軟的方略が関係志向を除く全ての因子と弱い相関があった ($r=.244 \sim .466$, $p<.05$ または $p<.01$)。内容確認方略は柔軟的方略と計画方略のみと弱い相関 ($r=.329 \sim .408$, $p<.01$)。計画方略は柔軟的方略、内容確認方略、充實的実用志向と相関があった。英語学習動機の下位因子にあたる報酬的実用志向は柔軟的方略、計画方略、充實的達成志向と相関があった ($r=.311 \sim .569$ 、

$p<.01$)。充實的達成志向は柔軟的方略と充實的実用志向とのみ相関があった ($r=.466 \sim .569$)。流動的關係志向はいずれの因子とも相関が確認されなかった。

その後の分析として英語学習動機の下位因子得点を合算し、平均と標準偏差から上位群と下位群に分類した。各因子の群間比較をした結果、メタ認知方略は柔軟的方略のみで有意差が確認された。逆にメタ認知方略も同様に比較した結果、メタ認知方略の高低群では英語学習動機の全ての下位因子で有意差がなかった。

4. 全体討論

本調査では、英語を学習する大学生のメタ認知方略と英語学習動機の傾向を明らかにした。メタ認知方略に関しては内容確認方略が最も使用されるものの、学習動機が高い学生は内容確認よりも柔軟的方略をより使う傾向が明らかとなった。レベル別で検討しても中級の学生は柔軟的方略と報酬的充實志向が有意に高くそれ以外は初級と有意差がないことから、英語が使えると将来的にどう優位になれるか、役立つかを体験する機会を設ける必要がある。また柔軟的方略を身に着けるには、普段の学習の仕方では解答を導き出せないまたは高い得点が出せない新奇なタスクやクイズ等を導入していく必要がある。

前者は全学的な働きかけをするか、カリキュラムに語学研修などを盛り込むなど政策的なアプローチが必要であるため容易にはいかない可能性がある。一方後者に関しては、現場の教員の力量にかかっている。学生を刺激する活動を導入することで新たな学習方略を身につけさせることが可能になる。同時に方略の有効性を認知し、自己効力感を養うことで学習動機が改善されるかもしれない。

謝辞：本研究（の一部）は科研究費補助金（15K12924）の助成を受けたものである。

協同的な学びを軸とした初年次教育構築の試み

—PA（プロジェクト・アドベンチャー）を利用して—

【発表者】 小室弘毅（関西大学）

1. 初年次教育で求められるもの

かつての大学では、青年期のアイデンティティの揺れから来る「自分探し」的な自己形成的探求と知的な学問的探求とが密接に結びついた「教養」を追求することが大学生の在り方であるという暗黙の理解が共有されていた。それゆえ、授業が講義中心であったとしても、学生たちの中には知と生とを結びつける動機と力とが存在し、単なる知識の享受とは異なる、学び手一人一人の生き方そのものの探求の機会を提供する場として大学教育が成立していた。しかし大学ユニバーサル化による「教養教育」の変化に伴い、大学に進学する若者にそうした知と生とを結びつける動機と力とは消失し、大学での学びは高校までの「勉強」の延長となった。その結果、多くの大学教育の現場において教授者中心の教育から学習者中心の教育へと授業の改革が進められ、アクティブラーニングが導入されている。「教養教育」という視点から見たとき、初年次教育におけるアクティブラーニングには、学生たちの知と生とを結びつける動機と力とを取り戻す役割が期待されているのである。

また学習者中心の能動的な学びの確立にはグループワークが最適の形態と見なされている。この初年次教育におけるアクティブラーニングとしてのグループワークで重要となってくるのが協同学習である。しかしレポートの書き方やプレゼンテーションスキルを教える形式としてグループワークを取り入れたとしても、協同への意識づけが薄いと、高校までの班学習と変わらない学習が展開されることになる。問題は、グループ形式の学習を取

り入れることではなく、いかにして学生の学びのための協同性を構築するかにある。

初年次教育において、知と生とを結びつける動機と力をつけることが、スタディスキルを身につける以上に重要であり、その際、かつての「教養」が雰囲気として無言の圧力として機能したように、協同学習を通じての他者との関係性が学びへの動機づけや学生の意識と態度変容の鍵となる。しかし、このような多様なニーズに対応する能力を一人の教員がすべて備えることは現実的には困難である。

2. 関西大学人間健康学部初年次教育の概要

関西大学人間健康学部では学部開設当初から、新入生を対象に入学前教育やオリエンテーションキャンプ、「スタディスキルゼミ」の授業などを通して学部独自の初年次教育を行ってきた。そして2014年に完成年度を迎え、カリキュラム改正を機に、関西大学教育研究高度化促進費「プロジェクトアドベンチャーを基盤にした体験教育型研修プログラム開発」による研究活動の一環として新たな初年次教育構築の取り組みを行っている。具体的には、上記の課題に対応するため、PA（プロジェクトアドベンチャー）を利用して、協同的な学びの基盤づくりを重視したカリキュラムを作成し、実行している。初年次教育科目である「スタディスキルゼミ」「導入演習」という春秋学期それぞれの科目全15回を各5回の3つのクールに分けた。①人間健康学部の特徴の1つであるPA施設を利用したコミュニケーションスキルを磨き、学生間の協同性を高めることをねらいとしたクール（PAクール）。

②レポート等のライティングスキルを磨くクール（ライティングクール）、③PC活用能力とリサーチ能力を育成するクール（「導入演習」ではプレゼンテーションスキルを磨くクール（PCクール）である。1人の教員が1つのクラスを15回担当するのではなく、350名弱の新入生を18のクラスに分け、1クラス20名程度の少人数を9名の専門の教員が5回ずつ担当することで、初年次学生に対して密な関わりを維持しながら、学生が必要とする多様なニーズに応えることを可能にした。

PAクールでは、PA施設とPAの技法を利用して、学生が体験的に、文字通り「身をもって」、協同の意義と技能と価値を学ぶことができるようにした。PAは、「フルバリューコントラクト」「チャレンジバイチョイス」「体験学習のサイクル」を礎の哲学とし、グループのメンバーが互いにサポートしあいながら感情的にも身体的にも安全な環境を作り出し、その中で1人1人が自らの選択の意思をもって活動にチャレンジし、心と体と頭をフルに使って学ぶものである。ファシリテーターはPAJ(プロジェクトアドベンチャー・ジャパン)のファシリテーター・トレーニングを受けた専門の教員が担当した。PAクールで集中的に協同の意義と技能と価値を学ぶことによって、クラス内の学びへの雰囲気醸成される。さらに、その雰囲気が学習面でも継続し、また学生の協同への意識を徹底するために、ライティングクール、PCクールにおいてもグループワーク等の協同学習を導入した。

ライティングクールにおいては、春秋学期10回という限られたなかで、レポートの書き方を中心に教え、秋学期の最後の課題として全員に2000字程度の書評を提出させた。

PC・プレゼンテーションクールでは、春学期は基礎的な情報処理能力として、図書館の使い方から、ワード、エクセル、パワーポイントの基本的な使い方について教えた。秋学期は、関西大学の学是である「学の実化」の

意味を考え、これからの大学生活でそれをどのように実現するかをプレゼンテーションさせることで、大学生活の方向性を意識づけた。

初年次教育全体を通して「関係的な営みとしての学び」「他の科目との連動」「学生が自分自身の言葉で語ること」「フルバリューコントラクト」といったことを重視して、学生たちにも意識づけを行った。

3. 効果と課題

協同学習における協同性を高め、協同の質を向上させることに集中したPAクールを設定することにより、学生たちが互いに刺激しあうとともにサポートしあう良質な「学びの共同体」が形成され、フリーライダーの出現やグループワークの不活性化という事態が避けられた。また教員もファシリテーションの専門家が学生たちの協同性を高めているため、学生たちの関係性が構築された中でライティングやPC、プレゼンテーションのスキルを教授でき、協同学習を行うに当たっても高度なファシリテーション能力を要求されずに済み、教えるべき内容に集中することができた。さらに、春秋学期の授業開始前と学期中に3回の担当教員打合せ会議をもち、担当教員同士で教育理念の共有、授業内容と学生の状況の確認を行った。これにより学生の学習能力や態度、出席状況などを全員で把握し、各クールにおけるサポートの強化が図られた。

またこの試みに対する学生の評価については、秋学期「導入演習」の最後に記述式アンケートを配布し確認を行った。この結果、3つのクールの順番によって学生の評価に違いが出たが、意図した協同学習についての意識づけは全体的に伝わっていたことが明らかとなった。また秋学期に各教員から知と生とを結びつける動機と力を持たせる働きかけを行ったことにより、春学期で大学に悪い意味で馴染んでしまった学生たちが大学生活へのモチベーションを取り戻すことともなった。

初年次科目における講義受講ノート作成指導の結果に関する 1 考察

—効果と持続性の観点から—

【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年次前期科目における講義受講ノート作成指導の結果に関して2つの観点から考察を行う。第1は、指導を行った結果、履修者のノートの取り方の変化があったか、修学上の活用が行われたか等、その効果の観点からの考察である。第2は、当該の受講者が2年次科目を履修する際に、1年次の指導が活かされているか等、持続性の観点からの考察である。

2. 2014 年度の取組み

講義時にノート作成上の留意点と評価方法を提示し、毎週提出するノートを点検・評価し、改善点を示して指導を行った。留意点は次の通りである。

- ①講義中の説明(板書、スライド、口頭説明)をもらさずノートに取る努力をする。
- ②ノートの左右のページを使い分け、左はメモ、右はまとめに使用する。
- ③ノートを読んで講義内容を再現できるようにする。

次のような評価方法を採用した。毎回、評価を3種類のスタンプで示し、必要に応じてコメント等を記入している。この評価に加え、履修者の意欲を持続させるために、ボーナスポイントを設定した。このような評価を行うに際して、評価者の主観の影響を受けることは排除しきれないが、何らかの形で具体的に

点数化された評価基準を示すことを重視した。

- 3点(GoodJob スタンプ) :
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。
- 2点(Good スタンプ) :
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。
- 1点(OK スタンプ) :
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。

ノート作成指導は講義運用全体の中で機能すると考え、90分の講義を、大きく3つに分け、最初と最後の20分を小テストとまとめ、その回の中心となる部分の50分は、講義の説明をノートに取らせた。15回終了後の学生からの感想(主なもの)は次の通りである。指導の結果、履修者のノートの取り方が変化していること、修学上の活用が行われたことがわかる。

- (1)第1回の講義からノートの取り方について学び、効率の良いノートづくりや後から見直して分かりやすいノートについて考えた。そして少しずつだが、良いノートをつくっていくことができた。それは毎回講義の最初に小テストで、前回のノートを見るときに実感する。この講義でノートの取り方をしっかりと身につけることができた。
- (2)今までは、ただ黒板に書かれたことをノートに書くだけだった自分が、この講義を通してノートの取り方が明らかに変化したことに気付きました。これからは他の授業にも役立て、勉強に取り組んでいこうと考えることができました。ただ授業を受けるだけでは頭には入ってこないで日頃から予習をすることが必要だと考えることができました。ほかの授業では予習をしたことがなかったので、次からはかならず予習をして、準備をしていこうと思いまし

た。

(3) 最初のうちは、この講義をうけてノートが書けなかったが慣れていくうちに板書だけでなく、教科書に書いてあった大切な所を書きこむようになり、自分なりのノートができたと思う。

(4) ノートを2枚使用することでノートの見やすさが変わった。復習しやすく、あとで見かえしてもまとめを見れば内容を確認しやすくなった。この授業のノートの取り方は他の授業でも役に立った。

前述の配点に基づく評価結果の分布を75名を対象として作成したグラフで示す。

図1はノート評価合計点数の分布である。30点前後の得点者が最も多くなっており、前述の評価方法「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。」履修者が多かったと考えられる。

図2にノート評価合計点数と、小テスト評価の関係を示す。小テストを受ける際に、ノートと教科書を参照可としているので、ノート評価との関連性が見られる。

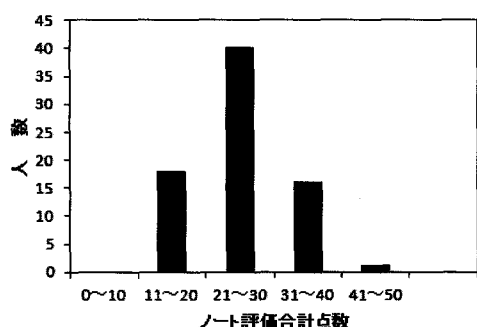


図1 ノート評価合計点数の分布

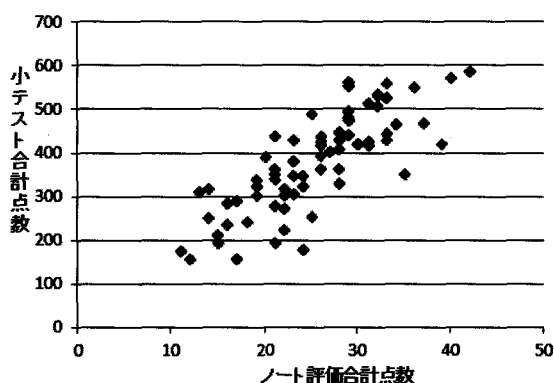


図2 ノート評価と小テスト成績との関係

3. 2015年度の取組み

2015年度は、評価の客観化を図った。2014年度の指示をより具体化・明確化した形で説明を行い、その内容をもとにしてループリック形式のチェックリストを作成し、1年次科目、2年次科目履修者の両方に毎週チェックを行って返却している。

現時点での課題は次の通りである。

- ①左右のページの使い分けを行わない
- ②余白をつくらずノートが見づらい
- ③メモとまとめの区別がつかない
- ④まとめがメモの清書になっている
- ⑤板書を書き写すだけで終わっている

2年次科目における1年次の指導の持続性に関しては、具体的な成果が見えている場合があるが、限定的である。

1年次科目の第8回目終了時点に行った授業アンケートの回答(件数 81)の結果は次の通りである。「ノートを取る」こと、「小テストを実施する」ことに関する肯定的意見が、それぞれ16件、5件であった。特徴的な意見を以下に記す。2014年度と同様に、ノートの取り方について指導・評価されることに対して、その意義を見出している学生がいるが、他方で、そのことに異議を持つ学生も存在していることがわかる。

- (1) 受講生がただ板書を写すのではなく、自分なりに考えをまとめ、ノートを作るようにさせている。
- (2) ノートの良い書き方がとても役立っています。この科目に限らず、他の科目でもノートを使う機会があるので、参考になります。
- (3) ノートの書き方について困っていたので、細かいところまで丁寧に教えていただき、ありがとうございます。
- (4) ノートを自分でまとめるので頭の中が整理できる。先生がノートを取る上でのアドバイスをくれたり、かわいいハンコをおしてくれるのでやる気が出る。
- (5) ノート作りをさせて、それに点数をつける意味がわからない。みやすいノートは人それぞれであり、評価されるものではない。

プロダクトとプロセスからみた剽窃の分析 (2)

【発表者】 宮本 淳 (愛知医科大学)

1. はじめに

大学生がレポートを作成する際に Web 上に存在する文章をコピー&ペースト (以下, コピペ) し, それをあたかも自分の意見であるかのようにしてしまう「コピペ問題」が社会的問題として取り上げられている。

発表者らの所属する愛知医科大学でも, 初年次教育の中で剽窃行為についての調査を行っている。調査初年度 (2008) は, 学生のレジメの構成と引用文献に関する調査と分析を行った。その結果, 学生のレポートの多くがインターネット上の文章のコピペの寄せ集めであることが明らかになった。

2009 年以降は, 金沢工業大学の杉光らによって開発された, レポートにおけるコピペ行為を発見する検索ソフト (コピペルナー) にかけることでコピペの実態調査も行った。しかし, 調査の結果から, それだけでは十分な精度で学生の剽窃行為を判定できるとは言い難かった。

そこでプロダクトだけではなく, レポート作成プロセスにも着目する必要があるという着想に至った。具体的には, Google ドキュメントを用いたレポート課題を課し, そのレポートファイルから取得した作業履歴を辿ることでコピペを中心にレポート作成過程を調査した。その結果, 変更履歴からレポート作成プロセスを視覚的に把握することが比較的容易にできた。加えて, 削除や訂正を伴わずに大学生の平均入力速度以上の文字数が瞬間的に増えるなど, 履歴間で増加した文字数及びそれに伴う不自然さを手がかりにすることで, かなりの割合で剽窃行為を見つけることができると言えそうであった。

2. 目的

本発表では同一レポートに対して, 剽窃チェックソフトによる判定 (プロダクト分析) と作業履歴の分析 (プロセス分析) から剽窃にアプローチした結果について報告する。

両分析によって得られたデータの比較分析だけではなく, 履歴を辿るプロセスからみた剽窃の具体的な事例についても報告したい。

3. 対象と手続き

愛知医科大学で 1 年次に行われる基礎科学プレチュートリアルを受講した平成 26 年度学生 113 名分のレポートデータを対象とした。

分析対象レポートは上記科目における個人研究発表の際に使用するレジメである。個人研究発表では, 学生がそれぞれ自由にテーマを設定し, 一人で調査・発表を行う。レジメは発表の際の補助資料として作成させているが, 一般的なレポートに近い内容になっている。書き方については, Google のオンラインストレージサービスである Google ドライブの共有ファイル内にレジメのフォーマットファイルを予め作成・共有設定しておき, それにしたがって学生各自で書き込んで提出するよう指示した。

4. プロダクト分析の方法と結果

プロダクト分析については, 対象レポートをコピペルナー V3 (v.3.0.3) にかけて, コピペ判定結果を検出した。コピペルナーの設定項目は標準的な設定で, Wikipedia や「教えて! goo」など, これまでの調査で学生が引用した頻度が多いサイトを特定ドメインリストに指定した。

コピペルナーによる判定結果は、コピペ率の平均が 17.2% (平均 $N=113, SD=10.4$) であった。コピペ率は 0%~54.2% で、ばらつきが大きかった。

5. プロセス分析の方法

Google ドキュメントでは変更履歴は概ね 1~3 分くらいのペースで更新されている。Google ドライブにある学生のレポートファイルの変更履歴では、各履歴間で入力された文字やコピペされた部分は違う色で表示され、削除された文字は取り消し線が加えられる。

これまでの発表者らの研究では、1 履歴で 100~149 文字増加した場合は約半数、150 文字以上増加した場合は、その大部分は“剽窃と思われる”と判定された(宮本ら 2015)。そのことから、本研究では直前の履歴に比べて計算上 150 文字以上増加した部分を分析対象として抽出し、その頻度及び増加文字数に関する集計を行った。さらに、増加した部分について剽窃かどうかを中心に質的分析を行った。

6. プロセス分析からみた剽窃

分析対象としたレポートは図表も含めて A4 用紙 3 枚程度のもので、1 レポートあたり平均 200 程度の変更履歴回数を有するレポートファイルであった。上述のように、履歴を辿ることで学生がレポートをどのようなプロセスで書き進めているかを視覚的に概観することができた。

剽窃という点では、履歴間で 150 字以上の文章の固まりをコピペしたと思われるレポートについて質的分析を行った。プロセスの視覚化によって、学生の剽窃行為の傾向や「コピペした部分をどのように加工しているのか」、「複数のウェブページの文章をどのようにまとめているのか」など、インターネットを用いたレポート作成における特徴や問題点の一端を把握することができた。

7. プロダクトとプロセスからみた剽窃

同一レポートに対して剽窃チェックソフトによる剽窃判定を行い、履歴から見たコピペと比較したところ、剽窃チェックソフトの結果とコピペに依る文字数増加には、ある程度の関連性があることが示された。コピペ率が特に高いと判定されたレポートにおいては、一履歴あたり 150 字以上がコピペされる頻度や増加文字数の大きさが顕著であった。

その一方で Web ページ上の情報をそのままコピペして体裁だけを整えたレポートであっても、最終的なプロダクト判定ではコピペ率が低いレポートが散見された。プロダクト分析は、学生が文章の一部を加工したような剽窃には対応していない。コピペを部分的に加工して引用文献を偽った意図的な剽窃レポートも確認された。このような例については履歴を辿ることで初めて発見できる剽窃と言えよう。

プロダクト分析とプロセス分析にはそれぞれのメリット・デメリットがあり、現状では両者を組み合わせて行うことが实际的であり、コピペ剽窃の検出に対して非常に有効だと考えられる。

プロダクト分析とプロセス分析の具体的な調査結果、及びそれらの比較について詳細は発表時に報告する。

参考文献

宮本淳, 仙石昌也, 山森孝彦, 久留友紀子, 橋本貴宏(2015) プロダクトとプロセスからみた剽窃の分析. 日本教育工学会研究報告集 15(1), 21-26

謝辞 本研究の一部は、文部科学省科学研究費助成事業(基盤研究(C))「大学生のレポート作成における情報リテラシー: 剽窃行為の把握と対策」課題番号 25330421) による助成により行われている。感謝申し上げます。

複合型プログラムによる合宿型プログラムデザイン

【発表者】 黒田友貴 (追手門学院大学)

1. はじめに

大学全入時代を迎え、入試制度改革等多様な改革が行われている今日、高等教育機関で学ぶ学習者の多様化とともに、学びのニーズも多様化している。その多様化に対する支援においても、大胆な戦略や手法の転換が求められている。その一つとして準正課教育という枠組みでの運営が挙げられる。

日本国内において、準正課教育という表現を用いて教育活動を行なっている事例は、愛媛大学と高知大学の2件存在する。これらの準正課教育の定義には単位認定、教職員による関与・支援、協力学生の参画度などで大学ごとの特色があるものの、大学の教育戦略と教育的意図に基づく支援がなされているという共通点があり、正課教育よりも学生の主体性のウェイトが大きく、教職員も活動内容に責任を持って関与し、適切な指導にも関与しているということがその特徴として挙げられる。それらの定義を踏まえ、黒田(2015)では、準正課教育を「卒業要件には含まれない、あるいは単位付与を行わないが、各高等教育機関の教育戦略と教育的意図に基づいて教職員が一体となって関与・支援する教育活動や学生支援活動」とし、複合型プログラムを「正課教育・準正課教育・正課外活動の各定義による各教育活動もしくはその要素を有機的に組み込んだプログラム」と定義している。

そこで、本研究では、4年間のプログラムの変遷とアンケート結果の分析から、プログラムによる効果に関する検討を行なうことを目的とする。

2. 事例背景

愛媛大学理学部では、2011年度から新入生セミナーAの授業を組み込んだ宿泊を伴うプログラム(以後、合宿研修)が実施されていた。この合宿研修は、1泊2日のプログラムの中に新入生セミナーAの3コマ分(第5~7回相当)の授業(正課教育)を組み込んでデザインされている。組み込まれた3コマの内容はスタディ・スキルが2回、ソーシャル・スキルとキャリア・ビジョンを合わせたものが1回である。合宿開始以前と比べて、新入生セミナーA全体でのスタディ・スキルを扱う回数に変更されていないが、合宿研修での授業相当時間以外のプログラムで、ソーシャル・スキルやキャリア・ビジョンについて扱うことで正課教育の時間数を増やさずに、当該科目の目的に合わせた拡充を行った。実施プログラムについては、前年度の効果検証結果や理学部内外からの要望事項等を反映し、毎年度改善が行なわれた。2011年度から2012年度のプログラム改善については黒田(2013)、2012年度から2013年度の変更については黒田(2014)で報告がされている。2014年度では2013年度の改善を踏まえ、授業担当者の変更による内容の変更と各プログラムの時間調整を一部行ったものの、2012年度や2013年度のような大きなプログラム変更は行っていない。その他、2014年度では学生サポーターの増加や2013年度から課題となっていた危機管理の面での運営体制の見直しが重点的に行われた。

3. 複合型プログラムの教育効果と考察

複合型プログラムの教育効果について、2011年度から2014年度の合宿研修終了後に行った質問紙調査の結果を用いて、到達目標の自己評価に関する経年変化から検討を行った。到達目標に関する8つの設問は、各到達目標の達成度をそれぞれ「強くそう思う」、「まあそう思う」、「あまり思わない」、「全くそう思わない」の4件法で回答を得た。回答者数は2011年度が213名、2012年度が213名、2013年度が225名、2014年度が203名である。2013年度から設問の一部を変更しているため、4年間変更されていない2コマ分の授業内容に関する設問（設問1～設問6）について1要因分散分析を行なった。

その結果、等分散性があるとみなせる4つの設問のうち、設問1のみ0.5%水準で主効果がみられ、($F(3,840)=4.571$, $MSe = 0.361$, $p < .005$)であった。また、多重比較(Tukey HSD)では、2012年度と他年度の間有意差がみられた。

複合型プログラムとして実施されるようになったのは、2012年度からであり、一定の効果がある可能性が示唆された。この結果は2011年度と2012年度の経年変化を行った、黒田(2013)と同様の結果である。一方で、黒田(2013)では、学生サポーター数による影響の可能性を課題として挙げており、本研究では、2013年度と2014年度の比較からその影響について考察することにする。

2013年度と2014年度の経年変化を t 検定で検討すると、2013年度と2014年度の2年分の経年変化では、設問8のみ1%水準($t(424) = -2.723$, $p < .01$)で有意差がみられた。この設問8に相当する授業は2014年度に前年度の反省を踏まえ、大幅に内容を入れ替えている。これは授業改善による効果であり、学生サポーター数による影響としては考えにくい。2013年度に対して2014年度では学生サポーター数が倍増しており、経年変化

に影響がみられないことから、学生サポーター数による影響は少ないと示唆された。

4. まとめと今後の課題

本研究では愛媛大学理学部での合宿研修を取り上げ、複合型プログラムによる教育効果についてアンケート結果から分析を行った。

その結果、学生サポーター等の学生を動員して教職員の負担を減らした状態であっても、プログラム設計を工夫することで到達目標に対する評価が向上することが示唆された。また黒田(2013)で課題として挙げられた学生サポーター数の影響についても、その影響は低いことが示唆された。

今後の課題としてプログラム時間数と教育効果との関係性についてのさらなる検証が必要である。本研究の成果をもとに各要素のプログラム数や時期等の環境要因と教育効果について検討することが今後の課題である。

5. 引用・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

黒田友貴(2014)「複合型プログラムを活用した初年次教育プログラム」『初年次教育学会第7回大会発表要旨集録』, 50-51

黒田友貴(2015)「高等教育機関における準正課教育と複合型プログラムに関する研究」修士論文

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、各種調査等にご協力くださった愛媛大学理学部・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。

崇城大学の大学教育再生加速プログラムの取り組みについて

— (テーマ I : アクティブ・ラーニング) —

【発表者】 松下 琢 (崇城大学生物生命学部教授 教務部長)

1. はじめに

本学では、「社会を真に救うには、たとえ一隅といえども、社会を変革し続ける能力を持つ人材の育成が急務である」と考え、平成 25 年度より中長期計画として、(1)グローバル時代に対応する社会人基礎力の養成、(2)イノベーション・発明発見能力の錬磨、(3)起業家精神の陶冶、なる 3 大方針に基づいて、教育改革を行っている。特に(1)については、すでに平成 22 年度より、グローバルに活躍できる技術者育成を目指して、英語教育の抜本の見直しを行い、15~16 名に及ぶネイティブの教員による英語教育施設 (SILC : Sojo International Learning Center) を立ち上げ、講義はすべて英語で行うコミュニケーション重視の英語教育を行ってきた。また同時にアクティブ・ラーニングのための SALC (Self-Access Learning Center) の施設も設置し、専任教員を配置して、独自の英語教育の自律学修プログラムを構築してきた。SILC では、英語を母国語としない国の学生に英語を教育するための学位を有したネイティブの教員が、全学 (工学部・情報学部・生物生命学部・薬学部・芸術学部) の 1・2 年生に対して、週 2 コマ必修でコミュニケーション中心の英語を、1 クラス 25 名程度の少人数クラスで実施している。SALC は、開設当初こそ年間の述べ利用者数が約 1,500 人 (全学学生数約 3,500 人) であったが、開設 4 年目の一昨年度は、年間約 18,000 人にまで増大し、本学学生の自律学修マインドの育成に貢献してきた (図 1 参照)。

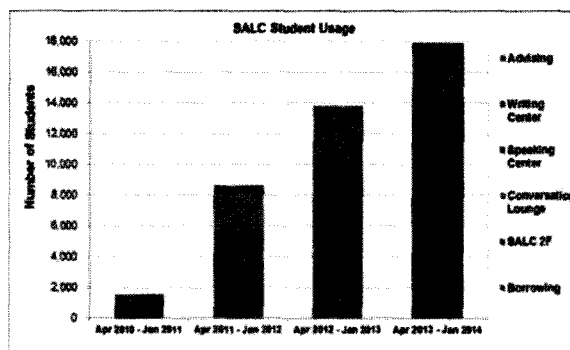


図 1 SALC 利用者数の増大

2. プログラムの概要

本プログラムでは、この SALC で培ったノウハウを全学の専門科目等に波及させることによって、本学における教育の多くがアクティブ・ラーニングの要素を取り入れることを可能とし、学生の主体的学びの促進、学修時間の確保 (単位の実質化) につなげることを目標としている。そのために、本学アクティブ・ラーニングの拠点となる全学 SALC (主に教養教育のための SALC) 及び学科 SALC を年次計画に基づいて順次設置していく予定である (図 2 参照)。



図 2 全学 SALC での学修相談の様子

この SALC で培ったノウハウの中には、ICT を活用した講義外の学修システムや SILC での講義を補完する様々なアクティビティの他に、担当の教員が身に付けている

“対話を通して学生の主体性を育む学習アドバイジングのスキル”が含まれている。このスキルを全学に普及させるために、総合教育や各学科からファカルティデベロッパー(FDer)が選出され、現在、FDer 錬成会を通じて、そのスキル及び学生との向かい合い方を研修している。また、各学科の先輩（主に大学院生）が学生ファシリテーターとして、後輩学生の全学 SALC・学科 SALC での自律学修をサポートする体制を作っている。

また、この AP の採択を期に、全学の学生証を IC カード化し、図書館の入退館システムや全学 SALC・学科 SALC の入退室と連動させて、学生の自律学修時間を見える化し、各学科の講義にフィードバックしていく。

本プログラムにおいては、上記、中長期計画の3大方針の(1)グローバル技術者育成をさらに加速し、(2)(3)の基礎となる学生の主体的学びのマインドを醸成し、アクティブ・ラーニングを普及させることを目的とする。

一方、学生にとって本学のこの取組は、社会で必要とされる問題発見・解決能力を大きく伸ばすことにつながると考えている。また、『学生の主体的な学びのための学修時間の不足』が叫ばれている中で、“大学がその課題に向かってどのように改革して取り組むか”の一つの例になるものと考えている。

3. 取り組み事例

数学に関する学習アドバイスを受けて



崇城大学
情報学部情報学科3年次

氏名 三浦彩夏

「1年生の頃に電磁気学で学んだ複素関数について自分でもう一度学んでみようと思ったのですが、どのような教科書を選んだらよいかと迷っていたため数学について学習アドバイスを受けました。教科書を決めたあとも週

1 回定期的に相談をして、わからない所が残らないようにしています。これからの学習目標を少しずつですが自分で立てる事ができるようになり、嬉しく思っています。」

底力教育における教職協働の取り組み

—医療・福祉系総合大学における初年次教育の実践と成果—

【発表者】 河尻純平、藤原正範(鈴鹿医療科学大学底力教育推進センター)

1. はじめに

鈴鹿医療科学大学では、平成26年度に大幅なカリキュラム改正を行い、学部学科の枠を超えた初年次教育として「底力教育」をスタートさせた。底力教育とは、経済産業省が定めた社会人基礎力（前に踏み出す力、考え抜く力、チームで働く力）にコミュニケーション力を加えたものを本学では「底力」と定義し、医療・福祉系の学生に必要とされる様々な力を、チーム活動を軸に身につけるためのカリキュラムである。

この報告では、底力教育の現状と課題について、教職協働の紹介を踏まえながら報告を行う。

2. カリキュラム概要

このカリキュラムでは、1年生必須科目として前期に底力実践1、後期に底力実践2、2年次には選択でキャリアプランニング、3年次には底力展開、4年次には底力応用の入学から卒業まで一貫したカリキュラムで構成されている。1年次に展開する実践1・2では、学部学科・男女混合による14のクラスを組織し、さらにそれを6・7名のチームに分けている。このクラスを若手教職員3・4名が担当し、授業の企画・運営はもちろんで、各種相談などに対応できる環境を構築している。学生のチームを編成する上で「学科が同じで、なおかつ同性の者は同じチームにしない」を原則とし、学生同士の共通点が少なくなるよう調整を行っている。これにより、新たな人間関係を構築するキッカケに繋げてもらいたいと考えている。

実践1では体験プログラム（介護体験、救急救命、メンタルヘルス、マナー、コミュニケーション、麻薬・たばこ、スタディスキル）を中心に構成し、実践2では課題解決学習を主体に構成している。学生は1年間を通して「底力」を身につけることになる。

また、2年次以降のカリキュラムについては、意欲の高い学生のモチベーションをより高めるためのカリキュラムを予定している。

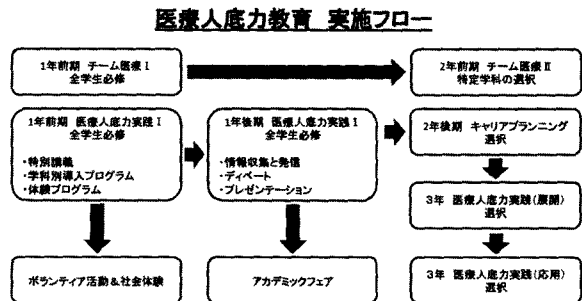


図1 実施フロー

全学生に一定水準の初年次教育を提供するために、オリジナル教科書（図2）の作成、定期的なミーティングや研修会を開催し指導力の向上を図っている。

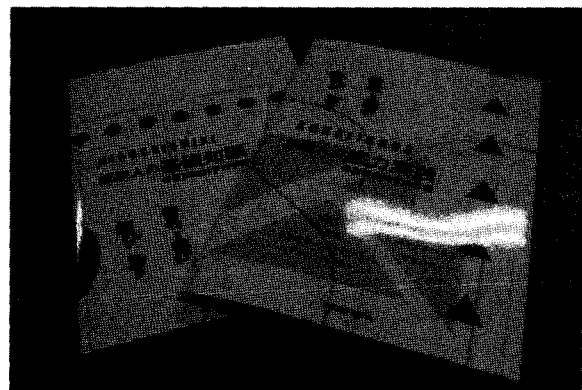


図2 オリジナル教科書

3. 運営体制

底力教育を担当する組織として、底力教育推進センターを設置し、センター長（教員1名）、副センター長（教員2名）、リーダー（教員14名）、チューター（教員26名、職員12名）で構成している（全て兼任）。所属する教職員の中から、前述のクラス運営と共に実践1・2それぞれのカリキュラムごとに担当者を決め、教職協働で授業の企画・運営にあたっている。

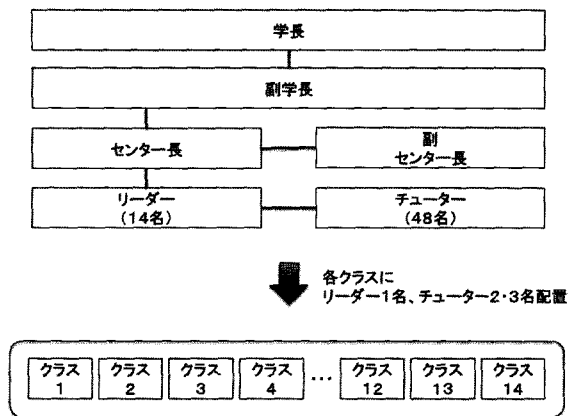


図3 組織体制

また、定期的に運営会議（リーダー）や全体会議（リーダー&チューター）を開催し、情報の共有を図っている。

この他、各クラスからスチューデントリーダー2名を選出し、1年の集大成であるアカデミックフェアの企画・運営を中心に行うスタッフを選出している。スチューデントリーダーと教職員が連携しながら、アカデミックフェアを今年度も実施する予定である。

4. 教職協働の効果

従来の組織では「他の学科は何をしているのかわからない」状況であったが、底力教育がスタートしたことで、全学的に「1年生全体」という括りで物事を見ることが少しずつできるようになってきた。また、事務職員から「教員の業務がわかった」と言ってもらえるなど、教職協働の効果は大きかったように思える。

この他に底力教育は公開型で行っており、

自由に見学することが可能である。年に数回「見学期間」を特別に設け、全学的に積極的に見学してもらうための取り組みなども行っている。授業見学をした教職員からは好意的な意見が多数寄せられた。

ただ、教員の業務を職員とシェアする部分が多く、職員の業務を教員がシェアしているとは言い難い状況である。また、本学の運営体制上、教員・職員個々に仕事が紐付いているため、底力教育で抜けた分の仕事を残業でカバーする必要があるなど、組織上の問題も浮き彫りになっている。今後、カリキュラムを継続させるためには教職員の負担軽減などに全学として取り組むことが急務である。

5. 今後の課題

底力教育がスタートし2年目に突入しているが、教職員への負担も大きく安定しているとは言い難い状況である。ただ、学部学科を横断した様々な取り組みもスタートし「全学として学生を育てる」機運は高まってきていると考えられる。また、底力教育に携わっている教職員同士の連携も深まってきており良い傾向がみられる。この取り組みを促進するためにも、担当教職員の負担軽減やインセンティブの付与などを含め、大学全体としてのバックアップ環境を整備することが重要であると考えられる。

その他にも、スチューデントリーダー経験者を中心に上級生によるスチューデントアシスタント制度を導入することなども検討していく必要があると考えている。

そして、山田（2010）が指摘する全体カリキュラムとの接続についても、各種専門科目との連携を含め課題が山積している。これら課題を解決していく必要がある。

（参考文献）

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『初年次教育でなぜ学生が成長するのか 全国大学調査からいえてきたこと』東信堂 2010年

初年次教育における教師の役割を再考する

——ナラティブ・アプローチの観点から——

【発表者】 荒木 奈美 (札幌大学)

1. 「初年次ギャップ」とは何か

「小1プロブレム」「中1ギャップ」「高1クライシス」などと、教育機関が一つ上がり環境が変化するごとに子どもたちが直面する困難は、これまでも社会的に大きく取り上げられて来たが、高校から大学への移行もご多分に漏れず大きな溝を抱えている。高校までは「教えてもらう (Teaching)」ことが重視され、生徒たちに求められる学力も「受験対策的学力」の要素が大きかった。ところが大学になるや否や教えられるよりも「自ら学ぶ Learning」ことの方に重点が移り、「社会人基礎力」の育成が急務となる。高校までは学力向上が第一の目標であり、生徒たちは定期的に試験で学力を測られ、その結果で序列化された。それが大学に入ると目標になるのは翻って「就活」となる。「就活」の成功者は必ずしも高学力である必要はなく、「社会人基礎力」が備わっており、「現場」で臨機応変に立ち回れる人が「成功者」となりやすい。結果的に大学での目標は、おのずと学力よりも人格形成の方に傾いていく。

こうした高校と大学という教育機関の構造上のギャップの大きさから、高大接続にまつわる上記のようなさまざまな困難を「高大ギャップ」と名づけて論じる向きもあるが、大学入学後の学生たちの声を聴くと、彼らのもどいはずしそのような構造上の問題に還元できるものばかりではない。むしろそうした構造上のギャップの渦中にあることは承知の上で、この歪みからおのずと浮上してきた「自分探し」の問い直しが必要な課題となっているのではないか。この大学入学直後の

大きなパラダイムチェンジの必要性のなかで結果的に浮上してしまった自分自身の問い直し、自己の生き方の再確認に戸惑う大学生の姿を「初年次ギャップ」と名付け、彼らがこの戸惑いから抜け出すために教師が出来ることは何かということに関して一つの問題提起をすることが、本発表の目的である。

2. 授業実践の現場から

発表者は現在勤務校で初年次学生を対象とした「臨床教育学入門」という授業を展開している。学生たち自身がこれまで出会ってきた教育体験の振り返りを通して、臨床教育的見地¹⁾から、自分とは何か、自分自身にとっての生き甲斐とは何か、といった根源的な自己の問い直しを目的とする講義形式の授業である。「初年次ギャップ」に対する気づきがシフトチェンジのチャンスである。家庭教育にせよ学校教育にせよ、さまざまな構造に絡めとられてきた自己をいったん相対化し、そのような枠組みを取り払った上で自己に対する目を開いてほしい。そのような願いのもと、授業を組み立てている。

1) 本授業は、日本臨床教育学会設立趣意書に記載のある「その時代を生きる一人ひとりの子どもや人々の具体的な生活と声から出発する」という理念を信条としている。

2.1 目標設定の捉え直し

授業を進めて行くに当たり、授業者としての心得がある。第一に目標設定の捉え直しである。学生たちが「初年次ギャップ」を乗り越えるために必要なことは、何をおいてもまず「自ら学ぶ Learning」営みの中で「本物の authentic 主体性」を育てることだと考えている。佐伯(1995)が、「(学ぶとは) 希望の次

元に生きること」と言ったように、「主体的に学ぶ」とは、目に見える確実なゴールを目指す「予想の次元」における営みではなく、その先に何が見えるかわからないからこそ「よくなることへの信頼と希望」に満ちあふれた「希望の次元」における行為なのではないか。このことから本授業は、毎回の授業で学生たち一人ひとりが自身について語り、それを繰り返すナラティブ行為の中で「主体的に学ぶ身体」を醸成することと設定している²⁾。

2) ナラティブの定義は、野口(2002)に依拠している。

2.2 学生たちが授業を動かして行く

「主体的に学ぶ」身体を育てるという姿勢を可視化するために、教材の工夫と感情レベルの反応も含めた学生たちの声の開示を通して、自分たちが授業を作っているという意識が備わるよう心がけているという点も強調しておきたい。その結果としてシラバス上の授業計画は刻一刻と変わって行く。三年間の授業実践の中でもまったく異なる展開となった。授業では毎回のテーマに基づいた教材を提示し、それに関する意見を学生に求める。翌週にその意見の大勢とぜひ紹介したいと授業者が感じた意見をフィードバックしその意味を問いかけるという形態である。もちろん学生たちの反応に揺らぎながら授業内容が変わって行くことが必ずしも学生の気づきを促すとは限らない。むしろ学生たちを混乱させる原因を作っている要素も否定できない。しかしその「混乱」の中でナラティブを紡ぎ直すことで見えてくる学生の戸惑いや現実が実際には多々ある。その動きの中で見えてくる意味こそが彼らが「主体的に学ぶ身体」を育てているのではないかと考えている。

2.3 「無知の姿勢」で学生と出会い直す

一方で授業者は授業を運営している立場上「指導者」としての立場を降りることは許されない。評価の鍵も握っている存在である。実際にこの指導者と被指導者という一方向的な関係だけでは、学生たちの心の動きを看取

るナラティブベースの学びを貫くことは難しい。そこで授業者としてはもう一つの心がけとして、毎回の授業で学生たちがレポートに書いてくることは評価の対象とせず直接対話の中でも基本的に触れない「無知の姿勢」(荒井 2014)を貫いている。学生たちは評価を受けず自身の顔も見えないからこそ「本音」を発している可能性もある。教師が介入しない「つぶやき」の繰り返しの中で、彼ら自身が物語を紡ぎ直し、語り直す(Clandinin, 2013)ことで見えてくるものがあると考えている。

3. ナラティブから教師の役割を問い直す

そしてこのサイクルの中では、教師自身もまた自身の枠組みを絶えず崩され、必然的に自己のナラティブの捉え直しを強いられる。何よりの気づきは「自分探し」の問い直しという「初年次ギャップ」の最中にある学生は、この解体と再生成の繰り返しの中で一人ひとり異なった「自己形成 self formation」(溝上 2008)を果たしているのだということの気づきである。ともすれば教師は「長年の勘」などという経験値による主観的な判断で十把一絡げに学生を見てしまいがちだが、目標を「主体的に学ぶ身体」の醸成に置き、15回の授業の中で教材を真ん中に置きさまざまな仕掛けで揺さぶりをかけながら、そのプロセスを「無知の姿勢」で看取る授業のあり方は、誰よりも教師自身を涵養する。「教える」とは「学ぶ」人と「教える」人が「共に育つこと」(吉田 1987)であり、学生たちの「最善のもの」を引き出しその芽を大きく育むもの(林 1987)であるという意味にも改めて気づかされる。

引用文献

- 荒井浩道(2014),ナラティブ・ソーシャルワーク, 新泉社
 Clandinin(2013)Engaging in Narrative Inquiry, L. C. P.
 林竹二(1978), 教えるということ, 国土新書
 溝上慎一(2008),自己形成の心理学, 世界思想社
 野口裕二(2002), 物語としてのケア, 医学書院
 佐伯胖(1995), 「学ぶ」ということの意味, 岩波書店
 吉田章宏(1987), 学ぶと教える, 海鳴社

新入生を対象とした多層的支援体制の構築

—中部大学における学生相談室の取り組み—

【発表者】 佐藤枝里（中部大学）

1. はじめに

現代学生の心理的特徴を概観した時、「悩めない」「内的問題が言語化されずに身体化する」「心の断片化」「休・退学者の増加」「密着した親子関係」「巣立ちの難しさ」といった特徴が見受けられる。少子化、グローバル化、情報化が進む社会変動を受け大学改革が推進されるなか、迎え入れる新入生の心理的特徴に応じた大学独自の支援体制の模索が望まれている。本稿では、初年次生支援の全人教育的側面に着目し、大学コミュニティにある学生相談室の取り組みについて概観する。

2. 大学コミュニティにおける正課外初年次生支援の実際

本学は文理融合7学部30学科がワンキャンパスに集結した創立51周年学生数約10,000名を擁する私立総合大学である。工業大学として建学した当初より教職協働による課外活動の歴史をもつ。初年次ピアサポーター同行のうえ実施される全学科での新入生宿泊研修、3泊4日の夏山登山（フレッシュマンキャンプ）、若手職員が住み込みアドバイザーを務める1年生対象の学生寮、学科で勝敗を競うスポーツ大会はじめ「面倒見のよい大学」としての風土を有している。学生中心の大学へという大学の在り方の転換と正課外教育の捉え直しの必要性といった文部省報告（2000）以前より、教職学生の協働、連携を通じた新入生の成長促進的支援が行われ、正課内外に渡り学生の全人教育に注力してきた経緯がある。

3. 大学コミュニティにおける学生相談体制

学生相談室は専任カウンセラー（教員）2名、非常勤カウンセラー3名、事務職員1名から構成されており、年間約2000件の相談に対応している。3室の相談室の他、談話室を設置し、学内における「まなざし」のある居場所の提供を行っている。

学生からの相談内容は、学生を取り巻く大学環境、社会情勢の影響を強く受けるものである。相談件数の増加、相談内容の複雑化深刻化、相談期間の長期化傾向があり、学内外の関連部署、機関との連携を必要とするケースが増えてきている。新奇性が高いと感じられた学生の特徴や相談内容も、数年後にはさほど珍しくない事象となるのが実情である。情報の蓄積がされている学生相談室には、得られた知見を学内の大学教育に生かしていくという使命がある。

4. 学生相談室による初年次生支援の実際

学生相談室では従来の個別面談を基軸に置きつつ、予防教育として初年次生対象の正課授業、心理教育的活動、呼び出し面接、教職員研修の実施を通して多層的多面的な支援を行ってきた。

（1）正課授業：学科必修科目『スタートアップセミナー（単元：社会生活の基礎）』

本学には初年次教育科が配置され、正課授業として学科毎に「スタートアップセミナー」が開講されている。初年次教育科員としてカウンセラーも加わり、テキストの「社会生活の基礎（大学生の対人関係）」の章の執筆と、1コマ分の出張講義を行っている。授業では「学生時代の位置づけと課題」「人間関係に関

する知識とコミュニケーションスキル」「ストレス対処法」を伝えることを狙いとし、「学生時代に悩むことの意義」を述べ成長促進型支援を行っている。授業で「不安に感じているのは自分だけではない」と知ることが、新入生の不安解消に役立っている。受講を機に来談する学生もおり、主体的に自分自身と向き合う機会の提供にもなっている。

学生相談室の学内認知度の上昇は早期来談をはじめとする予防教育に直結する。そこで、学内メディア教育センターと連携して相談室紹介DVDを制作した。

(2) 心理教育的活動：グループプログラム 「ひとり暮らし入門」

本学は自宅通学生の割合が7,8割を占める地元密着型の大学である。しかしながら、ひとり暮らしの学生は自宅生に比べ、生活上の躓きが修学上のリスクと化す可能性がより高いことがわかった。そこで、大学周辺情報の提供や調理実習を通して、ひとり暮らしを始めたばかりの新入生を上級生がサポートするプログラムを企画した。ひとり暮らしの実情に触れることが初年次学生の安心感に繋がる適応支援となっている。それと共に、上級生にとっても自己効力感を高められる企画となっている。「不言実行、あてになる人間」を建学の精神とする校訓の具現化を目指している。

(3) 呼び出し面接：アンケートの実施

入学直後より5年半ばまでの期間に開催される新入生宿泊研修時に「学生相談室アンケート」を実施し、新入生理解と呼び出し面接に用いている。質問項目はUPI60項目のほか進学理由、学業への取り組み方、大学教員にどのような関わりを求めているか、相談できる人の有無、相談希望の有無などである。呼び出し面接後に継続面接へ移行するケースもあり、必要に応じた支援を行っている。

アンケート項目に「(学生相談室に)相談したいと思うが抵抗を感じる」と回答する学生や、来談に繋がらない学生を対象とした支援

策の充実が恒常的な課題であり、広報や相談以外のプログラムの拡充が求められている。

(4) 教職員対象研修の実施

新入生の心理的特徴や悩みについての理解は学生支援に不可欠なことである。学生の人格的な成長発達に関わる教職員に求められる基本的態度や姿勢、対応の工夫など具体的な手法を伝える研修を実施している。

また発達障害やその傾向のある新入生やその親からの相談件数の増加から、発達障害の特性理解と対応の実際に関するDVDを制作し活用している。研修を通じた交流がその後の学生支援の連携構築に繋がることも多い。

5. まとめ

(1) 大学独自の特性を生かした支援の構築

本学は、正規教育課程として位置付けられた初年次教育に加えて様々な正課外教育の伝統をもつ。その背景には、文理融合、豊かな人的資源および建学の精神という環境がある。そして、それらは相互に関連するものである。

初年次学生の成長支援はサポーター育成はじめ上級生の成長促進にも貢献し、「学生の成長プロセスに応じた支援」となっている。学内の支援の特性を再認識し、学生のニーズに即した運用が求められている。

(2) 学生相談室の取り組み

学生相談室では初年次学生を対象とした多面的多層的な適応支援体制の構築を目指している。いじめや不登校、虐待の発生という社会情勢の中で育ってきた学生達が多数入学してきている。まずは、彼らの声を受け止め、寄り添うことが求められている。

どの時期にどういった悩みや不安、問題が発生しやすいのかを理解したうえで、学生支援に役立つ情報の発信がキャンパスにある学生相談室の責務であると感じている。

久留米工大における初年次物理学教育の試みⅡ

—その実践と成果—

【発表者】 巨海玄道 (久留米工大・教育)

1. はじめに・・・本研究の背景

昨年の本学会で久留米工大（以下「本学」と略）における物理学初年次教育の現状を報告した。本学は所謂全入大学に近く多様な基礎学力の背景を持った学生が入学してくるため、初年次教育は大変重要な位置を占める。このため数年にわたり、本学新入生の物理学・数学の基礎学力を調べ、その結果を他の大学と比較することにより、本学にふさわしい物理学初年次教育体制の構築を模索してきた。多様な背景を持つ学生とは悪く言えば「学び」そのものに対する姿勢にも問題があると言うことである。同じことを同じようなプロセスで教えても定着率が悪く、真の知識となるためには教える方ばかりではなく学ぶ学生の方にも大きな努力（通常なされないが）が必要となる。例えば学生の「学びへの距離（態度）」について考えてみる。

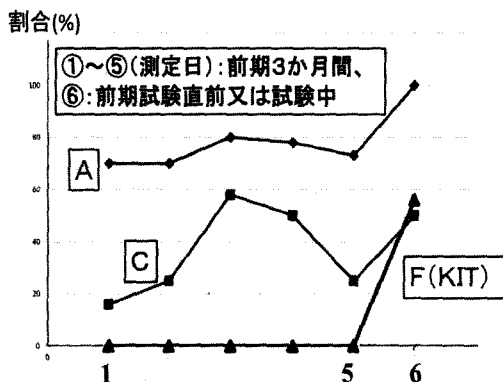


図1. 学びへの「距離」の評価

学生がもともと持っている「学ぶ態度（あるいは距離）」の評価は難しい。それは試験の成績と必ずしも一致しない。ここではそれを知

る試みの一つとして以下のような評価方法を行った。まず学生が集まる場所（集会所、食堂、ロビー、等）で、どんな態度を見せるかを調査した。ここで当然ながら学びへの姿勢が強い人は参考書をひろげたり、ノートを見たりしているはずである。ここではそのような学生の人数を数えその何%がそのような態度をとっているかを調べた。調査は3つの大学(A,C,F)で行った。Fが本学に対応する。結果を図1に示す。3つの大学の偏差値は $A > C > F$ である。3つの大学で顕著な差が出た。全体としての印象は大略以下のようなものであった。

A) 講義又はセミナーなどへの参加の前にロビー等で参考書を開けて予習している。学問的な話も多く、学びへ前向きな態度が見える。

C) Aに比べて本を開けている学生は少ないが試験期以外でも本やノートを開けている人は多少いる。

F) 試験期を除き、書物やノートを開けている学生、予習・復習などに関心がある学生などは皆無であった。ほとんどの学生はスマホ、おしゃべり、トランプ等が多く、学びへの姿勢は「全く」感じられない。

ただ3つの大学ともグラフの右端で急激な上がりが見られた。この時期は試験前又は期間に対応する。3つの大学とも試験前は大半の学生がノートや参考書を広げていることになる。本学の学生の多くは初等・中等教育課程において学びの習慣が身につけていない。そのことは大学に入っても続いている。本学（又は広く全入大学）で基礎教育を行う時にこのことは十分意識しておかねばならない。

以上述べたように本学での初年次(物理)教育の遂行においては初等・中等教育時の知識ばかりでなく、学習そのものに対する態度(総じて低い意欲)に大きな問題がある中でなされねばならないことになる。言ってみれば国立大学(いわゆる「ブランド大学」とはまた違った教育体制が必要となる。

2. 新しい物理教育体制の設立

本学における(物理)基礎教育はブランド大学と大きく異なっており、多くの課題を抱えている。いずれにせよ1週間当たり90分の講義で物理がわかるようになることは望めない。このような背景から本学では正規の授業以外にきめ細かい指導を行うため「物理駆け込み寺」を設置し、特に成績下位の学生を中心として指導する体制を作り、学力向上を試みた。

現在本学の物理担当者は4人で、駆け込み寺の中での指導方法の細かいところは担当者に任されているが大略以下のようなやり方を行った。

駆け込み寺のやり方

数回の講義の後、演習又は小テストを行う。



成績下位の学生を指名して時間を指定し駆け込み寺に呼ぶ。最大2~3人で大体1~2時間指導する(長い思考に慣れていない。長いとパニックを起こすのでこの程度が妥当)

3. 駆け込み寺の検証

ここでは駆け込み寺の成果の中間報告について述べる。このクラスは開講クラスの中でそれほどレベルが高くない。やはり5月頃小テストを行い、それにしたがって駆け込み寺における指導を行った。その後期末テストを行い駆け込み寺で行った指導がどの程度身についているかの検証をした。

小テストの成績により、クラスを3つのグループに分け、下からA,B,Cと名付けた。こ

こでは特にA,Bグループに着目した。

A:底辺グループ、寺へ呼び出しをかけた。

B:底辺より上のグループ、呼び出しなし。

x_1 :駆け込み寺へ行く前の成績(100点満点での各グループでの平均点)

x_2 :駆け込み寺へ行った後の成績(平均点)

当然Bグループの成績は良かった。

表1. 駆け込み寺前後の成績

グループ名	x_1	x_2	x_2/x_1
A	14	34	2.4
B	34	33	1
$x_B - x_A$	20	-1	...

ここで、Bに対しては駆け込み寺での指導はしなかった。これは指導を行ったAグループとの比較のためである。従って表1ではBグループの平均点は2回の試験でもほとんど同じであった。しかしAグループは指導前の成績は14点であったが2回目の試験では34点に伸びていた。つまりAグループは成績が $x_2/x_1=2.4$ と2倍以上に伸びているのがわかった。また出発点でA,Bの差は $x_B - x_A=20$ と大きな差があったが駆け込み寺後の差は殆どなかった。このようにして少なくともこのクラスのAグループに関しては駆け込み寺の指導は功を奏している事になった。

4. まとめと今後の課題

本研究は一つの試みであり、今後のさらなる改善が望まれる。現在のところのまとめは以下ようになる。

- 1) 担当者同士のコミュニケーションが必要である。問題を共有する意識が大事である。
- 2) 心から接しないと学生はついてこない。信頼関係の構築が重要である。
- 3) 担当者の意識も大事である。教員も日々精進し、進化しなければならない。広い知識と前向きの姿勢が重要であり、「上から目線」は厳に慎むべきである。

多言語プレゼンテーション

—主体的・能動的に学習する入門ゼミの仕掛け—

【発表者】 高橋博美・大濱慶子・森下美和（神戸学院大学）

1. はじめに

神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学部は、2015年度に開設した新しい学部である。英語コース・中国語コース・留学生の在籍する日本語コースの3コースからなり、3年次前期には、約半年間のセメスター留学（英語・中国語コース）またはインターンシップ（日本語コース）がカリキュラムに組み込まれている。発表者たちは、各言語およびジェネリックスキルの授業を担当しており、各々の強みを活かすため、合同で入門ゼミを行っている。ゼミ終盤に行われる報告会や7月に開催予定の学部開設記念式典では、複数の言語を用いたグループでのポスター・プレゼンテーションを行うことになっている。本発表では、コミュニケーション能力を通して社会に貢献するグローバル人材の育成を目指したゼミにおける取り組みについて報告する。

2. 入門ゼミの位置づけとシラバス

神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学部の学びの特色の一つに「日常的な異文化交流」が掲げられている。授業では留学生たちと協働して課題を探し、課題解決のためのアイデアと企画を出し合い、効果的に伝えるプレゼンテーションを行う経験を通して、将来の実践的なコミュニケーション能力を磨くというプログラムが組まれている。

この入門ゼミは3コースの学生に開かれた、一年生が最初に出会う異文化体験の授業となっている。この授業を通し、神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学部での四年間の学びの基礎づくりをし、円滑に運営する

ための重要な授業として位置づけられる。

そのシラバスの一部を以下に紹介する。

1) 授業の目的

このゼミナールは学部基礎科目に属し、神戸学院大学の教育目標や歴史を共有するとともに、新入生が大学での生活や学修に必要な事項を理解し、充実したキャンパスライフを送るための入門科目である。授業は3コースの学生を混在させた少人数クラスにより、多様な言語文化背景をもつゼミ生とのコミュニケーションやディスカッションを通じて知見を広げ、それぞれが主体的に関心のあるテーマを見つけ、外国語を使って基礎的なプレゼンテーションを行うことができる能力の修得をめざす。

2) 到達目標

1. 神戸学院大学の建学の精神や教育理念、大学と学部の教育目標を理解し、学校法人神戸学院と神戸学院大学の歴史について説明することができる。

2. 大学生としての生活と学修をスタートさせるにあたってのマナーやルールを学び、自らの将来像について考え、ライフプランやキャリアプランを描く初歩的な方法を学ぶ。

3. ノートのとり方、図書館の利用方法、情報の収集方法やディスカッション、プレゼンテーション等、大学生にとって必要な学習技法を修得する。

4. 3コースのゼミ生と協力し、お互いを尊重しながら文化や言語の枠を超えて対人関係を構築し、協働作業をしていくうえで必要となるコミュニケーション力を身につける。

5. テーマを決め、関連の素材を収集し、こ

れらをまとめ、人前で外国語を使って基礎的なポスター・プレゼンテーションができる。

3. ポスター・プレゼンテーション

全15回の授業の中で、前半では学長や外部講師を招いてのオリエンテーション、大学の建学の精神や歴史についてのDVD鑑賞、ライブラリーツアー、および教員や実習助手によるキャリアデザインに関するプレゼンテーションなどを行った。

後半では実践的な授業へと移り、主にポスター・プレゼンテーションの準備を行った。情報検索の方法、パワーポイントのスライドによるポスター作成、リハーサルなどを経て、まずは1ゼミで1つの代表チーム(3~5名)を決める。全体の投票を経て最終的に3つのチームを選抜し、学部開設記念式典でのプレゼンテーションに臨む。選ばれなかったチームについても、式典に先立ち、付属高校や神戸学院大学の学生向けにプレゼンテーションを行う機会が全員平等に設けられている。

4. 3コース合同ゼミの仕掛け

英語、中国語、ジェネリックという専門領域の異なる3人の教員の協力体制の下、その強みを生かした授業を実現するため以下のような仕掛けを行った。

1) 多様な学生とのコミュニケーション、交流の場の提供

グローバル・コミュニケーション学部では単に外国語能力を磨くだけでなく「自分の言葉で語る力」を身につける語学教育理念が掲げられている。学生一人一人の関心と結びつけ、伝えたいことを常に考えさせながら四年間の語学学習の効果を引き出す教育がめざされている。3コース合同により、できるだけ多くの学生とコミュニケーションを図り、知見を広げ、自発的、主体的なプレゼンテーションを可能にするワークを行った。

2) 共通のテーマ:「神戸の中の外国」探索

英語、中国語コースで実施される3年次の海外研修、日本語コースのインターンシップに備えて、まずは学生に身近な場所から内なる国際化を発見させる。そして、世界とつながっていることを実感させ、外に発信することが重要との観点から、合同ゼミのプレゼンテーションのテーマを「神戸のなかの外国」とした。

教員が神戸華僑歴史博物館等に赴き、ご自身英語の大学教員を務められる呉宏明館長から神戸のフィールドワークの指導経験をお聞きし、プレゼンの参考資料を収集するなど事前準備を行った。

3) 多言語プレゼンテーション

学生の主体性に基づき、どの学生、どのコースの学生とチームを組めば独創的かつ効果的なプレゼンテーションができるか考えさせ、グループを組ませた。発表言語は1言語(母語以外)~3言語となる。学生が力を合わせて翻訳し、発表の準備をする。最終的な語学のチェックは3人の教員が行う。

5. まとめ

現在、学生たちは「神戸と友好都市」、「NGO」、「神戸と世界のつながり」、「神戸のモード」、「神戸スイーツのルーツ」などのテーマに沿って多言語プレゼンテーションのプロジェクトに取り組んでいる。AOポスター作成のため、本学情報処理センターとの連携や協力の下で進めている。

ポスター・プレゼンテーションの結果などについては当日報告する。

参考文献

『神戸と外国文化』京都精華大学人文学部国内フィールドワーク報告書 全10巻(1993~2005年)

呉宏明(訳)デイビッド・ラン、東山絵美(編集) Kobe: City of Lights 神戸新聞総合出版センター 平成25年7月)

入学から3ヵ月後に「授業についていけないと感じている」ことの重要性

—工科系大学新入生の場合—

【発表者】 石田 拓矢 (東京電機大学)

1. 問題と目的

大学全入時代を迎え、濱名(2005)が指摘するように大学に進学してくる新入生はもはや厳しい入試というハードルを越えたものだけではないようになり、高校から大学への円滑な移行における学業上の支援が更に重要となっている。日本中退予防研究所・ピースマインド総合研究所(2010)によると、中退の理由として「学習意欲喪失」が最も多く、他に「関心の移行」、「学業不振」があった。中退理由はいくつもの理由が重なると考えられるが、「学業不振」に陥り「学習意欲喪失」・「関心の移行」になったといえる。石田(2013)は工科系大学新入生の7月満足感に「授業についていけないと感じている」ことが負の影響を与えていることを明らかにした。このように学業上の支援が更に重要となっている中、各大学では学力不足学生に授業時間外の補習教育や個別対応などの学習支援を行っているが、利用する必要がある学生は利用していない。利用しない理由は、学生が授業についていけないことの重要性を理解していないためと考えられる。初年次教育では授業についていけないことの重要性を理解させ、学習支援利用へ導く必要がある。そこで、本研究の目的は大学生活に占める学業の割合が大きい工科系大学新入生にとって、入学後3ヵ月という早期に「授業についていけないと感じている」ことの重要性を明らかにすることである。

2. 方法(調査参加者と分析方法)

本研究の調査参加者は首都圏の私立工科系A大学の新生であり、4月と7月にパネル調査を行った。2012年4月下旬に1年次配

当の英語科目および初年次教育科目を履修している新入生306名(男性272名、女性34名、平均年齢は18.1歳($SD=1.05$))に調査を行った。2012年7月上旬に1年次配当の英語科目および初年次教育科目を履修している新入生259名(男性228名、女性30名、不明1名、平均年齢は18.3歳($SD=1.20$))に調査を行った。授業についていけないと感じていることの重要性を明らかにするために、7月に調査した「授業についていけないと感じている」の回答を基に調査参加者を3群に分けて、進路選択動機・学業状態・学業への取り組み・友人関係・満足感の比較を行った。また、7月満足感への進路選択動機・学業状態・友人関係からの影響の比較を行った。

3. 結果と考察

(1)授業についていけないと感じているによる群分け

7月調査項目「授業についていけないと感じている」に、「全くそう思わない」・「そう思わない」と回答した者を『授業についていけないと感じていない群($n=68$)』、「どちらとも思わない」と回答した者を『どちらでもない群($n=74$)』、「そう思う」・「とてもそう思う」と回答した者を『授業についていけないと感じている群($n=110$)』とした。具体的にどの授業という指定はしておらず、全体的に授業についていけないと感じているかを調査したが、4割以上の新入生が授業についていけないと回答した。しかし、補習教育の利用状況は3割ほど(利用経験あり:65, なし:188)であり、新入生が授業についていけないことの重要性を理解していないことを示唆している

といえる。

(2)群間の比較

4月に調査した進路選択動機および入学時の満足感については群間に有意差はなく、3群の入学時点での心理状態は、ほぼ同質の集団であったといえた。しかし入学から3ヵ月後の7月の時点では、授業についていけないと感じている群は他群と比較して、学業への取り組みにおいては、授業への関心・目標を失っており、友人関係においては、友人からの信頼・受容感が低かった。友人よりも自分ではできないと感じることで、自己の低下を招いていることを示唆しているといえる(表1)。また、授業についていけないと感じている群の7月満足感、授業についていけないと感じていない群よりも有意に低く、4月満足感より有意に低下していた(図1)。

(3)7月満足感に影響を与える要因

7月満足感を従属変数として群毎の階層的重回帰分析をステップワイズ法で行った(表2-1~3)。授業についていけないと感じている群は、授業についていけないために時間的余裕がないと感じるほど満足感が低く、工科系大学新入生にとって授業についていけないと感じることは学生生活全体に大きな影響を与えるほど極めて重要であることを示唆しているといえる。授業時間外の補習教育等で、ついていけない点を解決しようと学生に思わせるためには、教職員が相談に行くよう説明するだけでは十分とは言えず、本研究で示された授業についていけないと感じた学生の方が、時間的余裕がなく、友人からの信頼・受容感が低く、大学生活全体への満足感も低いという状況をデータで示し、学習支援利用の重要性を説明することで、自分にとって身近であると感じて自発的な解決に向けて行動できるように導いていく必要があるといえる。一方、いずれの群においても「講義内容不満」からの負の影響が大きかったが、その意味は群によって違う可能性があるといえる。授業

についていけないと感じていない群は、意欲があり、基礎的な学修に不満を感じているといえ、基礎的な学修や積み上げ式の学修の成り立ち・必要性の丁寧な説明が必要であるといえる。しかし、授業についていけないと感じている群は、授業についていけないことで、学問分野への興味を失い、講義の内容に不満を感じるほど大学生活全体の満足感が低下していると考えられる。まずは自分が在籍している学科はどのような学問分野であるのかを履修モデルや卒業研究でテーマ例を使用して丁寧に説明した上で自分に適しているかを考える機会を提供する必要があるといえる。

表1 群別の学業への取り組みおよび友人関係の平均値とSDおよび一要因の分散分析の結果

	1. 感じていない		2. どちらでもない		3. 感じている		F値	多変比較
	平均	SD	平均	SD	平均	SD		
無関心・無目的	2.19	.78	2.58	.75	2.86	.79	15.48 ***	3>2>1
学問期待・目標達成	3.87	.57	3.72	.48	3.67	.52	3.06 *	1>3
選択的学業回避	1.92	.48	2.21	.66	2.16	.68	4.54 *	2,3>1
居心地の良さの感覚	3.50	.64	3.56	.51	3.38	.69	1.09	
補信頼・受容感	3.09	.53	2.96	.47	2.85	.70	3.58 **	1>3
拒絶感の無さ	3.81	.63	3.53	.53	3.64	.70	3.46 **	1>2

1P<.10, *P<.05, **P<.01, ***P<.001

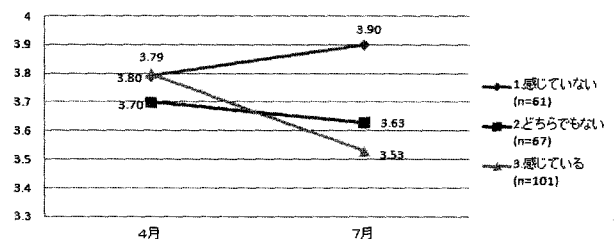


図1 4月満足感から7月満足感への変化

表2-1 進路選択動機、学業状態、友人関係による大学入学後3ヵ月後の満足感の重回帰分析(授業についていけないと感じている)

モデル		β	t
step1	実力が付くと感じたため	.168	1.38
step2	講義内容不満	-.390	-3.20 **
	授業についていけないと感じている	-.320	-3.03 **

1P<.10, *P<.05, **P<.01, ***P<.001

R² = .346

表2-2 進路選択動機、学業状態、友人関係による大学入学後3ヵ月後の満足感の重回帰分析(どちらでもない)

モデル		β	t
step1	実力が付くと感じたため	.227	1.95 †
	親が勧めたため	.168	1.60
	大学がある場所がよかったため	.194	1.89
step2	講義内容不満	-.275	-2.18 *
step3	拒絶感の無さ	.207	2.02 *

1P<.10, *P<.05, **P<.01, ***P<.001

R² = .425

表2-3 進路選択動機、学業状態、友人関係による大学入学後3ヵ月後の満足感の重回帰分析(授業についていけないと感じている)

モデル		β	t
step1	得意分野専門	.162	1.68 †
	自分に合っていると感じたため	.290	3.50 **
	受験勉強・科目が自分に合っていたため	-.231	-2.94 **
step2	講義内容不満	-.403	-4.55 ***
	時間拘束感	-.254	-3.16 **

1P<.10, *P<.05, **P<.01, ***P<.001

R² = .480

新入生調査(JFS)から初年次教育の成果と課題をどのように読み取りうるか

— 学術研究と実践活用との架橋を図るための基礎的検討 —

【発表者】 沖 清豪 (早稲田大学)

1. はじめに

本報告は大規模学生調査として継続的に実施されてきた新入生調査(JFS)を活用して、初年次教育の成果と課題をどのように IR 活動の文脈に即して活用しうるのかについて、これまでの議論を踏まえてその可能性を探索的に検討するものである。その際、喫緊の課題としての高大接続の観点からの新入生の変容と大学教育改革の一環としての IR (教学 IR) 実施に当たっての活用の可能性と課題を、評価論研究者からの指摘に応答する形で考察することとしたい。

JFS と上級生調査(JCSS)の調査結果とその分析はこれまでいくつかの研究成果としてまとめられてきた。その中でも研究と実践を架橋するための課題が3点指摘されてきている。第一に調査設計そのものの妥当性、特に評価論の立場からの目的の不明確な調査に対する批判がみられる。第二に調査結果と分析の妥当性をめぐる議論であり、本点についてはこれまでの研究成果の中で繰り返し検証されてきた。そして第三が調査結果の実践面での活用可能性をめぐる疑問である。第三の点に関しては、特に IR を大学で実施するにあたりその基礎となる学生の状況を明らかにするデータを収集する学生調査をどのように学内関連部局に提示し、政策立案(plan)に活用するかについて疑問として示されてきた。

この第三の点については西郡他(2015)が一定の示唆を与えている。すなわち、大規模学生調査の機関内における活用方法を調査した結果、具体的に分析結果を活用しようとしている部局においては、データの信頼性やその

詳細な分析という学術的水準を求めているのではなく、学内の関連部局に対して基本的情報を提示するために、経年変化やクロス集計結果の図示化が必要とされていることが明らかとなっている。要するに研究成果として明らかにされてきた調査結果に示された傾向と当該機関における学生の状況の理解との間を適切につないでいくという試みが必要とされているということになる。我々の研究グループでもこうした課題を踏まえて、既存のデータを可視化するデータベースを開発し、利用の便を図ってきたところである。

一方で、改善サイクルとしての PDCA を踏まえると、第一の課題として示した通り、評価するための目的が設定されていないとの学生調査に対する批判も根強い。学生調査とその結果としてのデータを改善のツールとして活用するのか、評価の指標として活用するのかについて、議論が整理されておらず、活用に対する障壁となっていることを示唆されているといえるだろう。

これらの論点はいずれも大規模学生調査を個別機関で活用するにあたっての検討課題とみなすことが可能である。そこで本報告では、JFS2013 の結果のうち初年次教育プログラムの評価と改善に関連しうる部分の結果を概観し、こうした結果を個別大学の教育改善に活用しうるかという観点から、調査結果を再検討することとしたい。

2. 議論の枠組み

検討を始めるにあたって、理念的枠組みを提示する。図1は学生調査と初年次教育との

理念的な関係を示したものである。

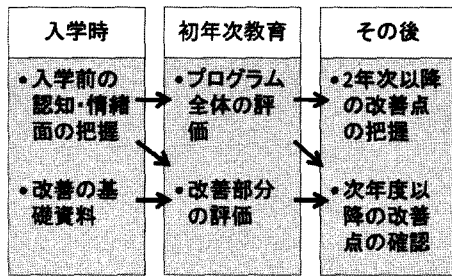


図1 学生調査と初年次教育の関係

新入生調査(JFS)は全体として、(1)入学前の状況を高校時代の学習状況と生活状況を軸に尋ねる項目群、(2)当該大学入学までの意思決定プロセスを特に保護者の影響に焦点を当てて尋ねる項目群、(3)回答学生自身の認知的・情緒的発達状況や今後の可能性を自己評価で尋ねる項目群、(4)入学時点におけるキャリア展望をめぐる価値観を尋ねる項目群、および(5)当該機関入学後の教育・経験面での満足度を尋ねる項目群、から構成されている。これらの項目を当該機関の目的に応じて分析し大学改革に活用していくことが想定される。そこで次節では分析にあたってのいくつかの論点を確認することとしたい。

3. 新入生調査活用をめぐる諸論点

本報告の課題設定を踏まえると、論点として以下の点が考えられる。

論点1： 大学間の比較を想定している調査(JFS, JCSS等)の場合、調査設計における目的が不明確であるとの論点(課題1)については、本来議論すべきなのは、本調査の項目が調査を実施した機関における問題意識の違いに応じて、どの程度まで汎用性を持ちうるかという点である。

新入生調査(JFS)の場合、上述したように質問項目が概略5つの領域から構成されており、これらの領域に問題意識を有している機関の場合には、本調査が有意義な成果を生む可能性を有している。

当然ながら、初年次教育プログラムが提供されている場合には、その改善に活用するためにもプログラム担当者がそのプログラムの導入目的を確認、必要に応じて再設計することが必要であり、その際に必要となるのが効果の検証と改善点の把握である。

論点2： 当該機関で新入生対象に入学式前後に実施するアンケート等とは異なり、JFSは入学後一定の経験値を積んだことを前提として項目が設計されているという特性を有しているため、調査実施以降に始まるプログラムの改善や次年度以降のプログラムの改善のために結果を活用することが想定される。

一方、入学後に学習した内容に対する満足度や習得した技能(項目群(5))と入学前の経験・意識の双方(項目群(1))を尋ねていることから、どのような学生にとって当該プログラムが効果的かを分析することも可能である。

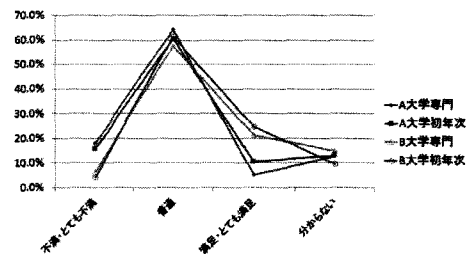


図2 2大学の社会科学系学部における専門教育と初年次プログラムへの満足度(JFS2013)

例えば図2のように、受講した初年次教育プログラムと専門教育の内容について「不満」「満足」の回答割合にそれぞれ違いが生じた場合に、それぞれの集団がどのような属性であり、入学後にどのような経験を積んできたのかを確認することで、各学生層が抱えている課題が明らかとなり、当該年度以降のプログラムや学生指導・支援に改善・対応策を組み込んでいくことが可能となる。

新入生調査(JFS)等は、学生集団の特性・課題・初年次教育の成果を明らかにすることに適している。その成果に基づいて個別機関におけるIRが必要となっているのである。

(参考文献等は当日配布資料で提示します)

新入学生の修学指導資料の検討

【発表者】 蔵本 信比古 (北海道情報大学 医療情報学部)

1. 目的

大学のユニバーサル化の中で今まで以上に多様な学生が入学してきており、同時に適応上の問題を生じている。筆者(2014)は、初年次に出席不良となった学生は、その後の出席回復が難しく、それが中退の大きな要因となっていることを示した。これを防止するには、入学後早期からの修学指導が必要であるが、これに対して従来行われてきたような入学後しばらく時間をかけて、学生の修学行動の特徴を把握するというやり方では間に合わない。修学指導が必要な学生を早期に絞り込み、的確に修学指導につなげるための効果的な指導資料の提供が求められる。

井上・関田(2003)は、学習意欲を持つ学生について、「良い成績を期待」し、「学期を通して出席を続けている」としている。すなわち、学習意欲、さらには成績や出席につながる自己管理の意識全般が、その後の修学行動につながるものと考えられる。このため本研究では、修学につながる自己管理に関する調査を行い、その後の出席率、単位取得率との関連の検討およびハイリスク学生の判別の試みを行うこととした。

2. 方法

(1) 調査項目の選定

一般項目として「学校生活満足度尺度(20項目)」(河村,1999)、および「ソーシャルスキル尺度 Kiss-18(18項目)」(菊池,2007)を選定対象とした。また、本学に特化した項目として本学学生満足度調査(H14)から抽出した質問項目8項目、および教員が1年生に関する「学生指導記録」(学内web上の教員間で共有される記録)の中に「気になる学

生」の様子として複数回記入された字句26項目を選定対象とした。内容の重複等を整理し初期項目として37項目を選定し、これをもとに複数のクラス担任、学生相談室カウンセラー(臨床心理士)が検討、加除、補正を加えた。最終的に34項目が選定され、睡眠起床(6項目)、時間管理(4項目)、社会性(4項目)、友人関係(6項目)、生活規律(3項目)、登校・出席(6項目)、大学適応(5項目)の7つの下位項目に区分された。評定は5件法(大きいほど傾向が強い)とし、各下位尺度得点および全体得点(以下、「自己管理得点」という。)を算出した。ここれに属性項目を付して調査票を作成した・

(2) 対象者、実施時期等

2014年度入学の1年生および前年度入学の2年生を対象にいずれも同年12月の授業時間内に実施し、1年生99名、2年生120名から有効回答を得た。結果は、1年生に関し、年間出席率、および年度末までの取得単位数を指標とし、修学意識得点合計及び下位項目との間の相関係数を算出した。また、学年による差異を検討するため、1-2年生の得点平均についてt検定を行った。

3. 結果

(1) 新1年生の修学意識

自己管理得点と出席率、取得単位数との相関係数を算出したところ、「社会性」は.20未満と低かった。このためこれを除外し6下位尺度30項目に整理して再計算を行ったところ、表1のとおりだった。自己管理合計得点との相関係数は、それぞれ.528、および.467だった。自己管理合計得点は学生の出席率、取得単位数を予測する有効な資料と

なるものと考えられた。なお、全体の α 係数は.804であり、十分な信頼性が確認された。

表1. 自己管理得点と1年次年間出席率・取得単位数との相関係数

自己管理得点	1年次年間		α 係数 (項目数)
	出席率	取得単位数	
睡眠起床就寝	.345 **	.333 **	.528 (6)
時間管理	.317 **	.256 **	.710 (4)
社会性	-.117 ns	.019 ns	(除外)
友人関係	.149 ns	.263 **	.634 (6)
生活規律	.245 *	.153 ns	.647 (3)
登校出席	.631 **	.459 **	.638 (6)
大学適応	.308 **	.220 *	.670 (5)
自己管理 得点合計※	.528 **	.467 **	.804 (30)

※「社会性」項目を除外 (* $p < .05$; ** $p < .01$)

(2) ハイリスク学生の判別

もし、この調査によりハイリスク学生を判別するとしたら、どの程度の判別が可能になるのであろうか。1年次平均出席率は87.5% (SD .121)、平均取得単位数は38.2単位 (SD .88)であり、そのいずれか、あるいは両方が「平均-1SD」を下回るものを実際の出席単位ハイリスク者とした。一方、自己管理得点合計は110.0点 (SD 15.2)であり、同様に「平均-1SD」を下回るものを自己管理ハイリスク者として、自己管理得点がどの程度実際の出席単位ハイリスク者を判別しているかについて試算を行ったところ、その結果は表2のとおりであった。実際の出席単位ハイリスク者15名中の11名(73.3%)が自己管理得点により判別された。

表2. 自己管理得点によるハイリスク判別

	出席単位ハイ リスク群	その他	計
自己管理ハイ リスク群	11	8	19
その他	4	76	80
計	15	84	99

($p < .01$; Fisherの直接法)

(3) 学年間での差異

1-2年の間で修学意識得点合計、および下

位項目の平均値を比較したところ、いずれも有意な違いは見られなかった。修学意識は学年が進んでも全体として大きな変化はなく、安定して保たれるものと考えられた。

4. 考察

自己管理得点と出席率、取得単位数との間に高い相関が見られた。自己管理得点をもとにハイリスク学生を絞り込み、より重点的、効率的な指導に役立てる可能性があるものと考えられた。

尺度構成に関し、検討の経過の中で「社会性」項目が除外された。これには「たくさん人のいるところは好きでない」など、情緒的な質問が含まれており、出席率等の行動的な指標に反映されることが少なかったためと考えられた。また、下位尺度の α 係数は、「睡眠・起床・就寝」をはじめとしてやや低く、さらなる項目の整理が必要と考えられた。

今回の調査は入学年度の後半(12月)に実施したが、現実的に自己管理得点を修学指導に役立てるためには、入学後できるだけ早期に実施するのが望ましい。しかしながら、新入学生が新しい大学生活に馴染むにはある程度の期間が必要となる。修学意識が自己管理得点に反映され、かつ重点的な指導開始に遅くない最適な時期をどこに定めるかについては、さらに試行を重ねる必要がある。

【参考文献】

- 井上比呂子・関田一彦(2003) 大学生の授業への出席・欠席に関する意識調査Ⅰ：熱心な学生とそうでない学生の違いはどこにあるのか 日本教育心理学会総会発表論文集(45), 275
- 蔵本信比古(2014) 大学1-2年次における退学要因の検討 初年次教育学会第7回大会発表要旨集, 58-59

高校時までのプレゼンテーション経験が大学生のプレゼンテーション能力 に与える影響の一考察

【発表者】森 常人（関西外国語大学） 石川 愛世（大阪総合保育大学）

1. はじめに

近年、高等教育機関ではキャリア教育や社会人基礎力の養成に力を入れており、同時に初等中等教育においても本格的な能動的学修の導入が提案されている。このような流れを受けて、キャリア形成支援の一つとしてプレゼンテーション能力の育成に力を入れる事例が多く、多くの大学で見受けられ、関西外国語大学外国語学部の初年次教育系科目として開講される「キャリアデザイン」においても同様である。同科目は1回生を対象とした半期週1回の講義であり、上記にくわえレポート作成のルールなどといったアカデミックスキルの獲得や大学初期段階からのキャリア意識育成という目的で開講している。クラスサイズは概ね25名、発表者は通年で計6クラスの担当がある。

本発表では同科目で実施した学生のプレゼンテーションをもとに、以下の2点について述べる。1点目は、回を重ねた学生のプレゼンテーション能力の変化に関してであり、2点目は、高校時までのプレゼンテーション経験の有無より示される特徴についてである。

2. 調査結果

(1) プレゼンテーション能力の変化

各学生に5分間×2回のプレゼンテーションを課し、その評価結果の変化を分析した。評価方法は、フロアの学生が「内容理解」・「話し方」・「発表資料」に関する計15項目(表1)をチェックし、採点結果の平均値を個人のプレゼンテーション得点とした。なお質問項目は、山本恭子・河野浩之(2010)が学生のプ

レゼンテーション能力を測定する際に使用したものを参考に作成した。

表1 プレゼンテーション評価項目

内容理解	十分に調べたうえで発表していることがうかがえる
	理解しやすい構成や展開になっている
	興味関心を持てる発表となっている
	新しい情報が得られる発表となっている
	最終的に伝えたいことが明確になっている
話し方	授業で発表するにふさわしい話し方や態度で発表できている
	適切な声の大きさや速さで発表できている
	アイコンタクトやボディランゲージなど聞き手を意識した発表ができている
	抑揚や間の取り方など棒読みに終始しない発表ができている
発表資料	原稿に頼らず、話すことをほぼ頭に入れた発表ができている
	文字のみではなく、図表・画像が適切に用いられている
	話の流れに沿った資料が用意できている
	文章化された資料ではなく、流れや構成が簡潔にまとめられた資料が用意できている
	引用や出典が適切に記載されている
	時間配分に適した発表資料が用意できている

学生の1回目と2回目のプレゼンテーション得点の平均値は表2の通りであり、合計点をWilcoxonの符号付き順位検定を用いて被験者内比較したところ、1%水準で有意差が見られた($Z=-3.38$, $p=0.001$)。

表2 各回の得点結果

	1回目	2回目
内容理解	3.03	3.17
話し方	2.77	2.90
発表資料	3.05	3.24
合計点	8.85	9.32

またいずれの影響が強いかを理解するため、項目ごとと同様の比較したところ、「話し方

($Z=-2.07, p=0.38$)と「発表資料($Z=-2.22, p=0.27$)」の項目において5%水準で有意差が見られた。

(2) 高校時までの経験の有無による比較

高校時までのプレゼンテーション経験の有無が与える影響の分析を試みた。本調査において、高校時までにプレゼンテーション経験を有する者は137名中53名であり、両群の得点の平均値は表3の通りである。

表3 経験の有無による得点結果

	1回目		2回目	
	あり	なし	あり	なし
内容理解	3.05	3.01	3.15	3.19
話し方	2.85	2.71	2.78	2.98
発表資料	3.07	3.04	3.25	3.23
合計点	8.97	8.77	9.19	9.40

1回目ではいずれの項目でも「経験あり」群の得点が高くなったが、両群を被験者間比較したところ、統計的な有意差は見られなかった。2回目では1回目と異なり、合計点、および「話し方」・「発表資料」の項目において「経験なし」群の得点が高く、「話し方」の項目では5%水準で有意差($Z=-2.01, p=0.44$)が見られた。また「経験あり」群の53名が高校時までにどのような指導でプレゼンテーションを実施していたか理解するために、さらに詳しく分類したところ表4の通りとなった。

表4 高校時までの指導状態

	はい	いいえ
プレゼンテーションの結果として、何らかの評価が行われたか	N=25	N=28
プレゼンテーションに際して、内容構成・流れに関する指導が事前にあったか	N=32	N=21
プレゼンテーションに際して、話し方・態度に関する指導が事前にあったか	N=40	N=13
プレゼンテーションに際して、時間制約が設けられていたか	N=41	N=12
プレゼンテーションに際して、資料準備が求められたか	N=19	N=34

このような異なる状況をふまえ、上記の分類によるプレゼンテーション得点の平均値を算出した結果が表5であり、いずれの指導状

態であれ、高校時までに指導を受けている群の方が指導を受けていない群よりも高い得点となった。

表5 高校時までの指導状態による得点結果

	1回目		2回目	
	はい	いいえ	はい	いいえ
評価	9.67	8.35	9.77	8.84
内容構成	9.44	8.26	9.59	8.83
話し方・態度	9.02	8.82	9.22	9.10
時間制約	9.04	8.73	9.27	8.92
資料準備	9.18	8.85	9.33	9.11

この結果をもとに、指導を受けていた群のプレゼンテーション得点に着目し、指導状態の分類ごとで「経験なし」群と被験者間比較したところ、1回目の「評価経験がある($Z=-2.22, p=0.27$)」群、および1回目の「内容構成の指導がある($Z=-1.98, p=0.48$)」群に5%水準で有意差が見られた。

3. おわりに

学生のプレゼンテーション能力は、1回目と2回目のプレゼンテーション得点の比較より、回を重ねることによる向上が確認された。ただし様に全ての能力が上がるわけではなく、プレゼンテーション内容に関わる部分において、本調査では向上が認められなかった。したがって、意味のある中身とは何かといった指導や、わかりやすく内容を伝える方法の教授といった点が本講義での課題としてあげられる。

また高校時までのプレゼンテーション経験において、評価が求められるプレゼンテーションの実施や内容構成に関わる指導には、学生のプレゼンテーション能力を高める可能性が示唆されるため、この点に留意した指導が初等中等教育においても求められるであろう。

【参考文献】

山本恭子・河野浩之(2010)「学生の相互評価によるプレゼンテーション能力向上」『論文誌 ICT 活用教育方法研究』, 13(1), 46-50

2年間の全学共通アカデミック・ライティング教育における到達目標

【発表者】 齋藤 知明 (大正大学)

1. はじめに

大正大学は、4学部（文、表現、人間、仏教）、10学科が設置されている首都圏の中堅文系私立大学であり、2014年度からの新たな取り組みとして、全学1・2年生を対象とした必修科目「学びの基礎技法」を開講した。

「学びの基礎技法」にはA・B・Cの3種類の科目があり、Aはセルフマネジメント（4 semester）、Bはアカデミック・ライティング（4 semester）、CはPCリテラシー（1 semester）の修得を中心に展開されている。

本発表では、発表者が主に担当している基礎技法B（以下、「技法B」）における授業展開と独自の取り組み、そしてこの授業が掲げる到達目標を述べた後に、それによる意義と課題について検討していきたい。

2. 大学におけるライティング教育

アカデミック・ライティングに関する教育が、多くの大学で多種多様な形で実施されているのは周知のとおりである。たとえば早稲田大学では、オンライン型授業「学術的文章の作成」が2008年度から開講され、指導員－学生間のフィードバックを重視したライティング教育が展開されている。また、愛知淑徳大学や中央学院大学などでは、全1年生必修のライティング授業が展開されているなど、様々な大学において工夫した取り組みをみることが出来る。

大正大学においても基礎教育・初年次教育の重要性が叫ばれ、基礎教育の内容や教育方法の改善を図ることを目的に、2014年度に教育開発推進センターが創設された。

大正大学では、技法Bが開講される以前に

も、文章力向上を目的とした全学共通必修科目が開講されている。1997年度から始まったこの授業は「表現技術A」と呼ばれ、1年生の前期（1 semester、2単位）に開講され、日本語の構造・文章構成の基本・原稿用紙の使い方・思考の整理・要約・レポート作成と推敲などが教えられた。2007年度からは「大学入門4」に改称し、さらにプレゼンテーション能力の向上に関する内容が追加された。

しかし、大学生のさらなる文章力低下にともない、ライティングに関する授業の大きな改善が求められた。そこで、2014年度から新たに技法Bが開講された。

技法Bが持つ理念は、小論文の作成・グループ・ディスカッションを通しての基礎的な表現力・思考力などの養成であり、これまでと大きく異なることはない。しかし、授業運営については大きな変更がなされた。

変更点としては次の6点が挙げられる。

- ① これまでは学科専任教員＋非常勤講師が担当していたが、技法Bでは専従の専任教員（5名）が授業を担当
- ② 履修期間が1 semester－2単位から4 semester－8単位に拡大
- ③ 入学直後のプレイスメントテストの結果による習熟度別クラスによる運営
- ④ TAの活用
- ⑤ ルーブリックによる小論文添削および採点

上記5点について、個別にみれば多くの大学ですでに取り組みされているものもあるが、これらを全学共通の必修科目として実施し、リメディアル教育な内容も含みつつ、専門教育に接続するようなアカデミックスキルズを

修得することを求めている点が、大正大学の初年次教育および二年次教育の特徴であるとも言える。

3. 到達目標とその意義

技法 B のシラバスで、到達目標は次の 4 点が示されている(大学 1 年秋学期必修科目「基礎技法 B-2」全クラス共通)。

大学生に必要な以下の基本能力を身につけている。

- ①読解に必要な語彙・漢字を身につけている。
- ②テーマ型小論文を論理的に表現する能力を身につけている。
- ③様々なジャンルの文章を読解し、内容紹介する力を身につけている。
- ④様々な問題を考察することにより思考力を身につけている。

つまり、大学生として相応しい語彙力、表現力、読解力、思考力を身につけさせるということがここでは表明されている。しかし、それでは「大学生に必要」な基本的な文章力とは何を指すのか。この点が、常に担当教員間で議論の対象となった。

さらに、アカデミック・ライティングのような科目は、すでにある一定の文章を書ける学生(上位層)の学習意欲の向上には接続しづらいという性質を持っている。なぜならばこのような科目は、論文に相応しい論理的な文章を学生に書かせることを目的にカリキュラムが作成されるため、上位層の学生よりも、そうでない学生の方がターゲットとなりやすいからである。

加えて、2,000 字程度の文章を論理的に書くことができれば、大学の 1, 2 年生としては十分ではないか、といった学科教員の声も聴くことができた。

そこで 2015 年度は、このような状況を踏まえたうえで、具体的な到達目標をあらためて次のように設定した。

(1)自分で文献調査をしたうえでテーマを設定することができる。

(2)正確な書き言葉・日本語の表記・引用などのルールにのっとり文章を書くことができる。

(3)序論・本論・結論の論構成が備わった 2,000 字程度の論文を書くことができる。

この到達目標では、自立的に学修をおこなうことができ、文章のかたち・論文執筆におけるルールや作法を遵守しながら、ある一定量の整った文章を書ける能力を持つ学生が求められている。

他方、このレベルに達したと判断された学生は、1 年次から 2 年次にかけて履修免除となる。それにより、上位層の学生は学習意欲が減退することなく自立的に大学での学びを設計していくことが期待される。そして 2 年次技法 B を履修する学生は、到達目標が明確に設定されたことにより、今後自身が何をすべきかを常に問いながら文章力を向上させていくことが可能となった。

4. まとめにかえて

2014 年度は幾重にも渡る試行錯誤があったうえで、上記のような共通の具体的な到達目標(履修免除条件)が設定された。今後の課題として、この到達目標の妥当性・有効性を継続して議論するとともに、そこまで到達させるための授業内容の見直し、授業方法の改善、評価基準の再考などが挙げられる。

参考文献

- 春日美穂「大学生の日本語表現技術におけるルーブリックの活用—詳細な項目のルーブリック使用の可能性—」『國學院大學教育開発推進機構紀要』第 6 号、2015 年由井恭子・近藤裕子・春日美穂・日下田岳史「大学生における日本語表現技術の授業展開とその成果」『大正大学研究紀要』第 100 輯、2015 年

東京大学「初年次ゼミナール理科」の開講とその概要

【発表者】 田上 遼、トム・ガリー（東京大学）

1. はじめに

東京大学では 2015 年度から 1 年生の理系学生全員を対象とした「初年ゼミナール理科」を必修授業として開講した。初年次ゼミナール理科では、学生の意識を変革して、高校までの受動的な学びから大学での能動的な学習姿勢に転換する事を主な目的としている。そして、学生が身につける能力として、サイエンティフィックスキル、グループ学習、アカデミック体験、を三つ柱として、具体的な到達目標を設定した（図 1）。

理系「初年次ゼミナール」の到達目標

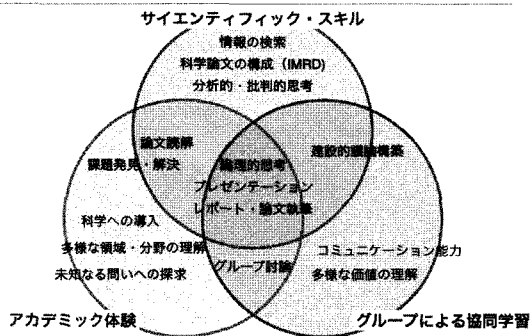


図 1 初年次ゼミナールの到達目標

4 月から 7 月までの S セメスターの期間に、105 分の授業を 13 回行い、図 1 に示された到達目標がどの程度達成できたのか、学生にアンケート調査を行った。その分析結果を、ここに報告する。また、我々、教養教育高度化機構初年次教育部門の取り組みについて、特に学生の自主的な学習に対するサポート体制と、その評価についても合わせて報告する。

2. 方法

初年次ゼミナール理科は、三つの柱の目標を達成するため、以下のような授業形式で行われた。

- ・1 クラスあたり学生 20 名程度としたチュートリアル授業の形式をとり、グループワークを主体とした授業

- ・東京大学の理系学部および附置研究所・センターの教員が授業を担当し、先端研究を科学の導入としたアカデミック体験

- ・課題設定や研究背景の理解のため、必要な文献を探し出すというサイエンティフィックスキルの習得を目的とした検索実習

基本的には教員の専門性に基ついたテーマをもとに、クラス毎にバラエティに富んだアクティブラーニング形式の授業が行われた。具体的には、講義とともに、学術論文や教科書の読解、科学的な課題を学生が個別に思考の問題発見・解決、もしくはグループワーク、プログラミングによる演習、実験、機械模型の分解組み立てなどを行い、それらの成果を発表するなど、学生が主体的に学習する授業となった。

検索実習では、図書や論文を検索するデータベースの利用方法や効果的な文献検索方法を説明する動画を学生に視聴させ、それぞれの個別授業で利用するキーワードやデータベースを用いて学生が検索実習を体験するように設計した。

また、学習の実質化のために、主に大学院生をティーチングアシスタント (TA) として、ほぼすべての授業に配置した。そこでは、グループワークのファシリテーター役として授業をサポートした。また、授業時間外に学生がグループワークなどを行うことができるように、平日 14:30-19:00 まで学習スペース (ラーニングコモンズ) を確保した。ラーニングコモンズでは、学生からの質問に対応する TA、

ICT機器としてChromebookやプロジェクターの貸し出し体制、グループワークを行うためのホワイトボード類の貸し出し体制、授業指定の教科書・参考書などを整備した。

られる。利用されなかった原因について、アンケート調査を実施し、紹介する予定である。また、本学における学習スペースの利用上の課題などについてもアンケートを実施し、紹介する。

3. 結果・考察

学生への達成度調査として、授業最終回にアンケート調査を実施し、教育効果を検討する予定である。アンケートでは、授業に対する評価として14項目、初年次ゼミナールの到達目標に対して、学生が授業を通してどれだけ身につけたかの自己評価として24項目、学生の自主的な学習サポートに対する効果や利用状況・感想として6項目を用意している。

検索実習については、授業終了1ヶ月以内に学生へとアンケート調査を行った。本年度は学生（受講者1862人中1156人回答）からは講習会について87%がある程度以上有益だったと評価を得る事ができた。自由記述でも論文検索の方法がわかった、との意見があり、当初の目的は達成されたと考えられた。さらに授業最終回に行う達成度調査をもとに、効果を判断する予定である。

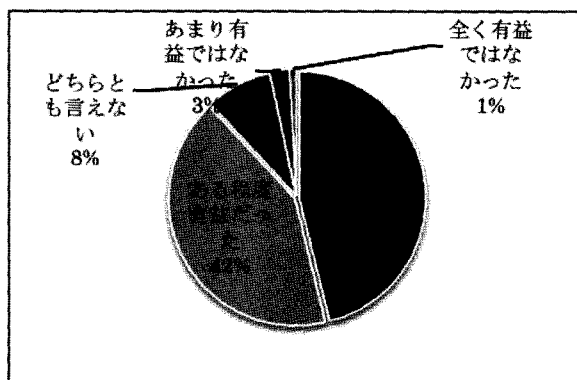


図2 検索実習に対する学生の評価（授業終了直後）

ラーニングコモンズについては、場所や備品を整備したものの、学生達の利用頻度は非常に少なかった。一部の学生からは平日の遅い時間や土日での授業時間外学習スペースの開設について要望があった。平日には1年生が履修する授業が多いため、時間外学習をグループで行うことに困難が伴ったためと考え

学部横断のユニークな国際化プロジェクトの成果と課題

—第2回「新・文明の旅」プロジェクトでの試み—

【発表者】 絹川直良・木村学（文京学院大学）

1. プロジェクト概要と学内の取り組み体制

2014年4月、物理的に離れた2キャンパス（東京都文京区および埼玉県ふじみ野市）にある4学部より履修者を募って前期授業（「特講a」）を始めた。夏休み中も関連した正課外活動への取り組みを奨励し、後期授業（「特講b」）では、68名の履修者より学生17名を選抜し、実際に本年3月、2週間余りにわたりポーランド、リトアニア、ラトビアにある4大学の学生達とそれぞれ短期間の交流を行った。2015年の前期は、その成果をまとめ3年後に実施する次のプロジェクトに引き継ぐための授業を展開している。

プロジェクト実施のために、授業開始の1年4ヶ月前より実行委員会が組成され、同じくキャンパス、学部をまたぐ形で約30名の教職員がプロジェクトに関わった。

2. 学生選抜と授業の到達目標

学生達にとっては、大学の費用負担で海外に派遣されることが本授業の最大の魅力ととらえられている。しかし、授業を実施・運営する立場からは、選抜されるかどうかではなく、自己成長を図ることを目標として掲げた。さらに「柔軟なアカデミックカレンダー」の考え方を適用し、12月中に授業を終え、成績評価および選抜作業を行った。

2015年1月以降は、8月と同様に正課外活動への参加を勧め、選抜されなかった学生（「国内組」）にアプローチした。しかし、8月中の正課外活動への参加と比較すると、参加は限定的なものに留まった。4月以降の「総合講義」へは、選抜されて海外派遣された学生はほぼ全員が履修しているのに対して、国内組の履修は6名に留まっている。現在、10月に計画している報告会を目標として、学生

達がこれまでの活動をプレゼンテーションにまとめる作業を行っている。

3. クラスの一体感醸成に向けて

2つのキャンパスの教室をテレビ会議システムでつないで授業を行う方法は、すでに他の授業でも用いられている。しかし、講師をテレビ上でしか見ることのできないキャンパス側での問題が多く、本プロジェクトでは授業担当講師が意図的にふじみ野キャンパスで授業に臨む等の工夫を行ったが、英語→日本語の通訳の問題も加わり、抜本的な対策とはならなかった。

一体感を出すために2キャンパス合同での授業を計画したが、両キャンパス間を移動すると1時間あまりを要することがネックとなり、授業期間終了後の正課外活動まで、クラス全員が一同に会する機会を持つことができなかった。この点、2014年4月に始まった「総合講義」では、「振替授業」日となったことで土曜日に正式な授業を持つ機会があり（その後希望者はキャンパス内に宿泊）、一体感を出すことができた。

後期に入って、反転授業での動画作成のソフト(Camtasia)を本授業でも部分的に利用したが、テレビ会議システムを利用する場合でも、同じようにプレゼンに利用する資料と話者の映像が同じ画面に入るようにできれば、効果は大きいと思われる。

3. 電子ポートフォリオの利用

1年生を含め4学部の異なる学年の学生が履修するだけでなく、複数の教職員が関係することから、共通のインフラで学生を評価することが必要である一方で、学生の自己成長を促す立場からは、成長を実感できるようなインフラが必要であった。そこで、1学部で

初年次教育におけるサービス・ラーニングの授業デザイン

【発表者】 林加奈子 (桜美林大学)

1. はじめに—問題の所在と本発表の目的

桜美林大学では、初年次教育を担っている教育組織においてサービス・ラーニング (SL) を選択科目として設置している。内容は入門編としてつくっており、履修対象者は全学生としているが、実際の履修者の約半数は1年生である。

本学が SL を取り入れた背景には、建学の精神に根ざす「学而事人(学んで人に仕える)」という教育方針がある。大学で学んだことを広く人のため社会のために用い、キリスト教精神に基づいた「よき市民」となってほしいという想いがある。

SL は、アメリカで生まれた学習方法である。1990年に制定された「国家及びコミュニティ・サービス法 (National and Community Service Act)」の定義からは、SL は「コミュニティにおける活動」と「アカデミックな教育活動」を二つの柱としていることが分かる。

近年、日本においても積極的にこれを取り入れる大学が増えているが、日本に紹介されている SL はプロジェクト方式をとり、専門性を活かして地域の問題解決を志向するものが多い。しかしながら、アメリカとは異なる文化的背景をもつ日本において、特に、まだ専門性を身につけていない1年生を対象にこの方式で実施することは困難である。

発表者は 2012 年度から SL 科目を担当しているが、この 1～2 年における 1 年生の履修者数の増加から、また現在ちょうど開講しているクラスの履修者のすべてが 1 年生という状況から、初年次教育として SL をどのように実施していけばよいのかを考えている。なぜなら、以前のように 3、4 年生がクラス

にいるときといないときとでは学びの深まりに明らかに違いがあるからである。

そこで、本発表では、発表者の実践をもとに、日本においてサービス・ラーニングを初年次教育として実施する際に有効と考えられる授業デザインを提示することを目的とする。

2. 初年次教育としてのサービス・ラーニング

(1) 「地域社会参加」科目について

今年度は、入門編として考案した SL 科目「地域社会参加」(半期)に 8 つのプログラムを開講している。同科目に SL を取り入れたねらいは、以下の 3 つにある。一つは、学習意欲の向上、二つは社会問題への意識の高まり、そして三つはコミュニケーション能力の向上である。

同科目では、全プログラム共通の「市民学習」という到達目標を設定し、共通のゴールに向かって授業運営をできるようにしている。そして、これを「学術的学習」と並んで重要な目標として位置づけている。

(2) 授業実践—「地域社会参加 (わたしたちに身近な貧困)」を例に

本項では、発表者の担当しているプログラム「わたしたちに身近な貧困」を取り上げ、ここから見てくる課題を抽出する。同プログラムは、日本の貧困をテーマとし、社会参加することを通して、貧困を自分事として捉え、その解決のために自ら考え行動できるようにすることを大きな方向性として有している。

これまでの履修者数は平均 10 名で、全学年の履修者が見られた。今年度は全員 1 年生

である。

学生は、週一回の大学での授業（全 15 コマ）のほかに、山谷地域で野宿者支援をしているボランティア団体あるいは大学近隣の生活保護世帯の子どもたちに学習支援をしている NPO にて 30 時間程度の活動を行っている。活動は、プロジェクト方式ではなく、期間限定の当該団体の一員として、与えられた活動に従事するというものである。前者では、野宿者のご飯づくりや医師による問診のお手伝いなどに、後者では子どもたちの学習支援、居場所づくりに従事している。

大学の授業においては、現場の活動に必要なとなる知識についての講義や活動の振り返り、テーマに基づいたディスカッション、最終課題としてのエッセイの執筆を組み込んできた。また、「活動記録」を記入し提出することも義務づけている。

しかしながら、今回初めて 1 年生だけのクラスを実施してみて、1 年生だけでは議論らしい議論にもならず、「活動記録」における考察も甘いという課題が見えてきた。「学ぶ力」をまだ身につけていない 1 年生を対象に SL を実施する場合、どのような授業デザインが求められるのだろうか。

3. 初年次教育におけるサービス・ラーニングの授業デザイン

本発表では、初年次教育における SL の授業デザインとして以下を提示する。

まず大きな枠組みとして三点挙げられる。一つは、少人数を基本とし、一人ひとりの学習を丁寧に指導していくことである。SL では学生が現場の活動で感じ、考えたことを学術的学習につなげていく、あるいはその逆が重要である。しかし、1 年生はただ「活動の内容」をなぞることに学びが収束してしまう傾向がある。その都度丁寧に考察の視点を教員がアドバイスすることが求められる。また、その際、教員には学習観の転換が必要となる。

学生は活動において状況から常に学び続けている。教員は知識の内化だけを学習と捉えず、学習観を状況的学習にまで広げ、学生の現場での多様な学びを丁寧に拾い、学術的学習と結びつけていくことが求められる。

二つ目は、高学年も同じクラスの履修者として取り込むことである。大学での学びを身につけてきた先輩学生がクラス内での振り返りやディスカッションの際、鋭い視点を提示し、議論をリードすることが多々ある。1 年生のうちにこのような先輩学生とともに学ぶことの意義は極めて大きい。

三つ目は、授業期間についてである。現状本学では半期で実施しているが、30 時間程度の活動では、学びの深化はなかなか望めない。せめて 1 年間という長いスパンで SL をデザインしていくことが望まれる。

次に活動について二点挙げたい。一つは、活動をプロジェクト方式とせず、期間限定の団体の一員として、与えられた活動にすることである。自らが置かれた場で必要とされていることを団体の一員として考え、実践していくことで、学生は状況的学習を深め、自ら考え、行動することを身体で覚えていくことが想定される。ただし、その際、二つ目として、活動受入団体には、学生をただの労働力としてではなく、団体の未熟な、しかし将来的には有望な一員として指導してくれることを求める必要がある。この関係があってはじめて、学生は学びをより深めていく。

4. おわりに一本発表のまとめと今後の課題

本発表では、筆者の実践をもとに初年次教育におけるサービス・ラーニングの授業デザインを上記 5 つの点に示した。

今後は、実践を進めながら SL の学習効果について考察を深めていきたい。

1 たとえば、唐木清志 (2010) 『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂。

「ふりかえり」を重視したプロジェクト型アクティブ・ラーニングの

実践研究——教職科目「生徒指導の研究」の実践を中心に——

【発表者】 中 善則（花園大学）

1. 本発表の概要

本発表では、まず、初めに、本学の教職員有志による「花園大学アクティブ・ラーニング研究会」の取り組みや筆者自身の講義科目でのアクティブ・ラーニング(以下、AL)の実践を簡単に紹介する。次いで、その実践の中で、2014年度教職科目「生徒指導の研究」を取り上げ、「対話」と「活動」を授業構想に組み込んだプロジェクト型ALの報告を行う。すでに、筆者は、昨年の大会で、12～13年度の実践を通じて、プロジェクト型ALの有効性を明らかにしているが、授業終末時における「ふりかえり」の活動の充実に課題を残した。それゆえ、14年度実践は、「ふりかえり」を重視するALの構築に努めた。そこで、今発表では、その「ふりかえり」活動に焦点化し、その方法と成果、今後の課題を検討したい。とくに、筆者が考案中の「ふりかえり」のマトリクスを公開し、参会者とその効用についての議論を深めることができれば幸いである。

2. 本学での取り組み

2013年、本学でALの充実を目指す教職員が集まり、「花園大学アクティブ・ラーニング研究会」を結成、この間、定期的に実践報告やその検討を行ってきた。15年3月には、これまでの研究成果をまとめ、『私が変われば世界が変わる～学生とともにつくるアクティブ・ラーニング』（ナカニシヤ出版）を刊行した。今後、本研究会が、学内のAL推進の中心的機関になるよう活動していきたい。発表当日は、これまでの経過を簡潔に述べたい。

3. 筆者の授業方法

筆者は、すべての担当講義科目で班を編成している。学生間の討議や理解を深めるために活用する他、授業終了直前の「ふりかえり」活動に役立てている。発表では、その様子も紹介する。

4. 「生徒指導の研究」実践について

本実践は、2単位の教職科目で、14年度は、95名（19班編成）で開講した。学生の内訳は、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班討議を通じて理解していくこと、B：班で対話を進め、「いじめ問題」に関する自分たちなりの新たな「知」を構築すること、C：班でまとめたことを発信・行動すること（ゴールは、「いじめ」をテーマにした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、協同性（市民性）を養い、かつ協同学習の指導法を学ぶことの4点である。

実践経過の詳細は、発表時に示すので、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、抽選により班を編成した。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、次の「構築期」に入る準備を行った。

②【構築期】対話による知の構築

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班での対話を進めさせる必要がある。本実践では、構築期として、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を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させた。そして、学生は、この時期の学びを踏まえ、いよいよ（次の「活動期」に）、講義テーマ（ゴール）の追究に向かうのである。

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、自分たちで考えた指導案が、だれかの役にたつかもしいないという思いが学習動機を高めた。14年度実践の学生の「活動」は、学生が母校（恩師）を訪問し、それまでに班で考案したいじめ問題に対する指導案を提案し、助言をいただくこととした。さらに、恩師訪問後、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

班ごとの活動を重視するALでは、それゆえ、他班の活動が見えにくくもなる。よって、クラス全体での交流も考慮する必要が生まれる。そこで、指導案完成前後に2回、ワールドカフェを行い、指導案の相互検討を行った。

⑤【全期間を通して】「ふりかえり」の実施

毎授業終了時に、ふりかえりの時間を確保し、班で、本時の目標や、班活動で何を学び、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。その際、「ふりかえり」の内容を、右図のように、「協同学習の指導内容」と「生徒指導の指導内容」に大別、さらに、それぞれの

「ふりかえり」の内容を「書く」・「話す」等に細分化し、学習段階（授業の進行段階）ごとに、その中身が徐々に深まるようなマトリクスを作成した。各回の「ふりかえり」の具体的な中身は、発表当日に示す。

5. 本実践の成果と今後の課題

学生の学修姿勢は、初めは、慣れない班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。

では、なぜ、学生は、ここまで学びあえたのだろうか。その要因として、プロジェクト型ALの授業構想が効果的であることはすでに明らかにしているが、それに加えて、「ふりかえり」の充実による、班員間の議論の深まりや仲間意識の向上、それに伴う教科内容理解の深化もあげられるだろう。つまり、「ふりかえり」のマトリクスの作成により、系統的・体系的に学習内容と協同性を深めることに成功したといえるのではないか。

発表時には、全講義終了後の学生アンケート結果も示し、「ふりかえり」の効果を明らかにしたい。なお、討論では、このマトリクスについて、忌憚のない意見を頂きたい。

「ふりかえり」方法のマトリクス（イメージ図）

学習段階	協同学習の指導内容				生徒指導の指導内容			
	読む	書く	為す	話す	読む	書く	為す	話す
I								
II								
III								
IV								

初年次教育における「問題発見力」の養成

—「問い・推論・検証」ワークシートの活用—

【発表者】 織田健志（関西大学ほか非常勤講師）

1. 本報告の目的

本報告では、初年次教育において学生の「問題発見力」¹を養成する授業実践を取り上げる。具体的には、報告者が担当する初年次演習科目「政治学入門」（同志社大学：2013年度より担当）および「導入ゼミ1」（関西大学：2008年度より担当）²での「問い・推論・検証」ワークシートの活用について報告する。

報告者はこれまで、演習科目で問題解決学習の実践に取り組んできた。まず、初回の授業で、主体的に問題を発見して解決へと導く大学での学びの特徴に触れ、〈問い→推論→検証→結論〉という一連の調査研究の作法を説明している。そして、新聞社説等を題材にして「問い」と「推論」を繰り返しあげるといふ作業を行っている。その結果、受講者は問題発見の重要性を理解し、その作法についても一定の習熟が見られた。

しかし、その一方でいくつかの問題点もあった。第一に、口頭での説明のみでは「問い」と「推論」をあげる作業が理解できない受講者が、少数ながら存在したことである。第二に、「問い」と「推論」をあげる作業は支障がないが、調査報告に移ると自ら考えた「問い」と「推論」を生かせず、事実確認や知識の整理に終始してしまう受講者が、こちらは一定数存在したことである。

以上の問題を解決すべく、報告者は問題発見・解決のプロセスを受講者が自覚できるようにワークシートを作成し、上記科目で実際に使用した。本報告では、2015年度前期の実践をもとに、そこで得られた知見、受講者の反応、改善点と今後の課題を明らかにする。

2. 着想の経緯

近年、従来の知識伝達型の講義ではなく、学生の「能動的な学修」を促すアクティブラーニングの試みがさまざまな形で行われている。報告者もグループワークやグループディスカッションを積極的に取り入れてきた。しかし、それが学生の「能動的な学修」に向けて大きな効果を発揮したかといえば、答えは否である。たとえば、「導入ゼミ1」ではグループワークに基づく調査報告を課しているが、とりわけ担当当初は、単なる事実の寄せ集めの報告も散見した。また、グループディスカッションも活発であった反面、論拠に乏しい感性的かつ感情的な議論へ傾きがちであった。

担当者の力量や手法の問題も確かにあるだろう。だが、報告の際のやりとりやミニッツペーパーの内容から窺えたのは、調査報告に先立つ問題発見・解決のプロセスについて、受講者が理解できていないということであった。そこで報告者は、学生の「能動的な学修」の前提として、「問題発見力」の養成に主眼を置くようになった。

ところで、「問題発見力」を重視するこうした発想は、2011年度より大阪商業大学で担当する「ゼミナールIA」³での取り組みから多大な示唆を得ている。同講義の第5週から第12週は、教育専任講師の作成した共通テキストを使用し、非常勤講師が講義を担当する。そのうち、後半の第9週以降は共通テーマによる問題解決学習を実践するプログラムになっている⁴。講義の細部は担当者に委ねられており、報告者は非常勤講師として関わる中で、より効果的な授業となるよう工夫してきた。

〈問い→推論→検証→結論〉という問題発見・解決のプロセスを学生がイメージするにはどうすればよいか。「ゼミナールⅠA」で使用した教材や課題提出用紙（報告書）を参考にし、報告者の試行錯誤をふまえて作成したのが、今回紹介する「問い・推論・検証」ワークシートである。

3. ワークシートのねらいと特徴

実際に使用しているワークシートを一部改編の上で掲載する。

【資料】「問い・推論・検証」ワークシート（一部改編）

<p>1. 要約（簡潔にまとめること）</p> <p>① 内容：どのようなことが述べられていますか</p> <p>② 要旨：この文章でもっとも読者に伝えたい点は何か</p> <p>2. 問いを立てる</p> <p>3. 推論</p>	<p>4. 検証(1)</p> <p>① 検証項目(何について調べたのか)</p> <p>② 検証することの意義</p> <p>③ 検証結果</p> <p>5. まとめ(1)</p>
--	---

新聞社説等の文章を課題に想定しているため、まず当該文章の要約を項目にあげている。次に「問い」と「推論」がセットとなるように配置している。「問い」と「推論」は、箇条書きでなるべく多くあげること、課題文から答えを探すのではなく自分で考えること、以上2点を事前に繰り返し説明しておく。そして、「問い」と「推論」がいくつかあがったら、そのうちの一つを取り上げて検証作業を行う。

自身の「問題発見」に基づく「問い」と「推論」が前提となって、その後に資料やデータを用いた検証作業を行うべきであることを、学生が意識できるようにしている点に、このワークシートの特徴がある。

4. 成果および波及効果

上記担当科目でのワークシートを使用した調査報告は、6月12日までに一通り終えた。調査項目や論証資料の選定など不十分な点も見られたが、1か月弱の作業期間を考慮すれ

ば、一定の成果があったと考えられる。課題のキーワードをインターネットで検索しただけの報告や事実関係を羅列した報告は、ほぼ皆無であった。少なくとも、「問い」と「推論」という問題発見の作業が、調査報告の前提として重要であることは理解が得られたと思う。

今後は、①実際に使用したワークシートの分析、②〈問い→推論→検証→結論〉作業およびワークシートについての受講者アンケートの実施とその分析（実際にプロセスがイメージできたか、また作業に際してどこが困難であったか）を行い、より詳細に当該課題の意義および改善点について報告したい。

また、上記科目では6月後半から7月にかけて、4名1班でグループ報告を行う。ワークシートの使用がグループワークにどのような影響を及ぼしたのか、ワークシートの波及効果として言及する予定である。

1 文部科学省中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」(平成20年12月24日)では、学士課程教育で求められる「汎用的能力」の一つに「問題解決力」をあげている。その前提をなす問題発見の契機を重要視する立場から、報告者はここで「問題発見力」という言葉を用いている。

2 「政治学入門」(同志社大学)は、法学部政治学科の学生の必修科目であり、全8クラス開講(報告者は1クラス担当)。1クラス25名前後で、報告者担当クラスは本年度24名が受講している。「導入ゼミ1」(関西大学)は、政策創造学部1回生必修科目であり、本年度は全25クラス開講(報告者は1クラス担当)。1クラス15名程度で、報告者担当クラスの本年度受講者は14名である。

3 「ゼミナールⅠA」は1回生必修科目であり、本年度は全27クラス開講。1クラス50名弱で、クラス担任の専任教員2名と非常勤講師1名が担当する。第5週から第12週は非常勤講師のみ、第1週と第13週以降は専任教員のみで進行する。報告者は3クラス担当し、本年度受講者は計136名である。

4 課題テーマは以下のとおり。2011年度「シックススクール症候群」、2012年度「幸福度調査」、2013年度「ディズニーの経営戦略」、2014年度以降「ディズニーの経営戦略」または「錦織選手とスポーツエージェント」。

グループディスカッション、コーチング、ピアラーニングを活用した 教養教育科目の学びの深め方

【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

大学全入時代を迎え、大学には、主体性や学修のための明確な目標及び「学力の三要素」（「基礎的な知識及び技能」、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」、「主体的に学習に取り組む態度」）から構成される「確かな学力」が不足している学生が多数入学してきている。

授業を通じて、「豊かな人間性」、「健康・体力」、「確かな力」を結合した「生きる力」の育成を目指し、グループディスカッション、コーチングとピアラーニングを活用した、神戸学院大学のさまざまな教養教育科目（英語分野、人文科学分野、社会科学分野）における授業実践の試みを振り返り、学生の学びを深める授業の創り方について考察したい。

2. 「標準英語 Ia」の試み

昨年度は、新設された現代社会学部社会防災学科の第1期生17名を担当で、彼には関心があるはずと、NHK World Newsの東日本大震災関連のニュースをまとめたテキストを使用した。彼らには英語が難しすぎた。大半の学生が、中学・高校時代に英語に対し、苦手意識を持ってしまっており、英語に対して食傷気味で、さらに震災関連の単語は知らないものばかりだった。今年度は、現代社会学部の現代社会学科と社会防災学科の27名が担当で、身近な日本の文化や生活様式のテーマをインターカルチュラルコミュニケーションの視点から考えるテキストを採用し、中学レベルの英語なら、話す・聞く・書けることを目標にした。テキストには、『Hot Topics

Japan: A Culturally Specific Discussion Book 1 & 2』（Compass Publishing 2015）を採用し、毎回の授業で各Chapterのコピーを提出用に配布した。まず各自がNew Words and Expressionsに取り組み、その後、ペアになってお互いの内容をチェックし、ふたりが納得いく解答ができた時点で挙手をしてもらうことにした。全部のグループができたなら、全体で振り返る。その後、同じように、Vocabulary Preview、Vocabulary Practiceに着手する。そして、Readingの文章のリスニングに進み、Comprehensionに取り組み。それぞれ、まず個人で、そしてペアで、すべてのペアができたなら、全体で振り返る、最後にDiscussionに取り組み、ペアで答えを考え、書き出しチェック、全体でシェアし授業を振り返るシステムを導入した。このシステムの導入により、毎回の授業で、5回、まず個人で課題に取り組み、次はペアで考え、ピア・サポートで、そして最後に、全体の相互刺激による学びが推進され、活気溢れる授業となった。毎回のシャトルカードからも、来るのが楽しい授業という評価を得ることができ、学生たちを脱却させることができた。

3. 「欧米の社会と文化 I」の試み

昨年度後期、1年次から受講可能な「欧米の社会と文化 I」の授業は、佐藤良明・榎木玲子編『The American Universe of English』（東京大学出版会 2010年）という英語教材をテキストに、毎回、その週のテーマに関するワークシートとシャトルカード、そして最終回に、取り上げたテーマ1つを掘り下げた

グループ・プレゼンテーションを行うシステムを導入した。

英語の教材、ワークシート、シャトルカード、プレゼンテーションというハイ・デマンドな授業にもかかわらず、履修登録者は、69名であった。第1回の授業で、授業の概要とテキストの紹介をし、私とアメリカの1982年以降の関わり合いを話しながら、それぞれの受講生に、まず自身のアメリカのイメージを考えて、グループで話し合い発表してもらうアイスブレイクを試みた。

初日の出席者の8割強の学生から、授業を取りたいという意思表示があり、コンスタントに40名強が常時出席する授業となった。授業開始前に、学籍番号順に並べてあるワークシートとシャトルカードのファイルから自分のワークシートとシャトルカードを受け取る際に、テキストの章を事前に予習してきた学生のワークシートの点数が高いことが、クラスメートに徐々に浸透し、多くの学生がテキストの予習をして、授業に臨むようになった。同時に返却されたワークシートを学生たちが次第に見せ合うようになり、ピア・サポートと相互刺激が推進された。シャトルカードからは、英語の教材で初めはどうしようかと思ったが、テーマが興味深く、友達もでき、楽しく学べて、面白い授業だったという評価が得られた。特筆すべきは、ワークシートとシャトルカードで毎回フィードバックしあえる授業は、今までなかったというコメントである。

4. 「現代の国際関係」の試み

今年度入学した学生の多くは、1997年生まれ、つまりベルリンの壁の崩壊から8年後に生まれ、世界を震撼させた同時多発テロが起こった2001年には、まだ4才だった。ポスト冷戦期、アメリカ1超大国の時代を生きてきた学生である。テキストを活用し、マクロな視点からの国際関係の見方から入り、主要な国際関係理論を踏まえ、現在の国際関係のすがたを、安全保障、国際経済関係、地球環境、

人権の4つのテーマについて事例を交えて考え、今後の世界のゆくえと国際関係理論に思いを馳せる授業を展開した。

「現代の国際関係」では、国際関係論の初学者にも親しみやすい山田高敬・大矢根聡『グローバル社会の国際関係論 [新版]』(有斐閣 2011年)をテキストに、毎回、テキストの章に準拠したワークシートを配布、授業の内容とグループディスカッションを踏まえてワークシートを記入し、シャトルカードを提出、最終回に、取り上げたテーマ1つを掘り下げたグループ・プレゼンテーションを行うシステムを導入した。

ワークシート、シャトルカード、プレゼンテーションというハイ・デマンドな授業にもかかわらず、共通教養科目で、今年度からメインキャンパスとなったポートアイランドキャンパスと、有瀬キャンパスの双方で開講ということで、履修登録は多かった。受講生は、毎回、授業開始前に前回のワークシートとシャトルカードを受け取る際に、自分より点数が高い友人のワークシートに見入る中で、テキストの下読みの効果が、クラスメートに徐々に浸透し、多くの学生がテキストの予習をして、授業に臨むようになった。同時に返却されたワークシートを学生たちが次第に見せ合うようになり、ピア・サポートと相互刺激が推進された。シャトルカードからは、身近とはあまり考えなかった自分と国際社会のつながりがわかり、友達もでき、楽しく学べて、面白い授業だったという評価が得られた。

5. おわりに

英語、社会科学、人文科学と多様な共通教育科目の授業に、ワークシートとシャトルカードを導入することで、ピア・サポートと学生の相互刺激を醸成し、学生の主体的な学びを促すことができることが明らかになり、汎用性が高いことが示された。

今後も、学生の主体的な学びと学生の学びを深める授業創りを推進し、さまざまな授業で実践し、成果の考察を深め、発表したい。

生きる力を育成する文章表現科目とは何か

—対課題型タイプと対自己型タイプを統合した文章表現の意義について—

【発表者】 山本啓一（九州国際大学）

【共同研究者】 吉村充功（日本文理大学）

成瀬尚志（京都光華女子大学短期大学部）

伊藤孝行（北海道大学）、成田秀夫（河合塾）

1. 初年次教育とキャリア教育の両方で求められる2つのタイプの文章表現

文章表現科目はすでに多くの大学で導入が進んでいる。ただしその中身は多様である。漢字や語彙、文法などのリメディアル志向、図書館で調べた文献やインタビュー調査した内容をまとめるといったスタディスキル志向、論理的思考力や知識活用などのリテラシー志向、ビジネス文書作成などの実用志向、文学術論文作法を身につけるアカデミックライティング志向、エントリーシートや自己分析などのキャリア志向などのように、バリエーションは多種多様である。その傾向は現在ますます拡大しているように思われる。

登壇者が所属する大学の学部では、初年次を対象として日本語リテラシー育成のための文章表現科目を実施している（成田，2015）。シラバスには「文章を書く上で必要なプロセスとして、与えられた資料を分析し、課題を発見・設定し、論理的な文章を構想でき、適切な日本語で自分の意見を主張できる、というリテラシー（知識活用力）の習得を目指す」と書かれている。

他方、同じ大学内でもキャリア科目では、「大学時代の振り返りや自己PRを600字から800字程度にまとめ、異質な集団の中でもしっかりと表現できるようになる」という達成目標が設定されている科目がある。キャリア教育でも文章表現能力の育成は達成目標の一つになっているのである。

ここでは、初年次教育とキャリア教育にお

いて2つのタイプの文章が求められていることを指摘したい。一つは“課題”に向き合い、そこから解決策を構想し、その内容を論理的に表現することを通じて日本語リテラシーを育成しようとするタイプの「対課題型」文章表現である。もう一つは、“自己”に向き合い、経験をふりかえって言語化するというタイプの「対自己型」文章表現である。この2つのタイプを一つの文章表現科目で、それぞれ書かせている授業もあるだろう。

2つのタイプはそれぞれ異なった種類のジェネリックスキル、いわゆるリテラシーとコンピテンシーを育成しようとしている。リテラシーとは情報収集→情報分析→課題発見→構想→表現というプロセスを踏まえ、知識をもとに自分の考えを表現する力である。コンピテンシーとは経験によって蓄積されるスキルであり、自分自身の経験をふりかえり（＝内省し）、それを言語化することが求められる。

現状では、この2つのスキルは別個のものとして扱われることが多い。担当教員のバックグラウンドが異なっていることも多い。リテラシー育成は、図書館やインターネット等で収集した情報をもとに考えることから始まり、コンピテンシーは自身の経験を重視する。それゆえ、水と油のような関係と捉えられることもある。だが、両者のアプローチを融合させ、両方の視点が含まれた文章を書かせることは、真の意味での「生きる力」を育成するための文章表現科目につながると考える。その理由を以下に述べたい。

2. 出口で求められる文章の二類型

実例で説明しよう。登壇者の所属する学部では、警察官育成を人材育成の柱の一つとして掲げている。警察官採用試験には小論文が必ず存在する。だからこそ文章表現科目が重視されるのである。

小論文の出題内容は各県警によって様々である。だが、その多くは対課題型と対自己型に分類できる。たとえば、「最近、駅や商業施設などを中心に防犯カメラの設置が進んでいるが、その背景と効果、課題について、あなたの考えを述べなさい（鹿児島県警、平成 25 年度）」というタイプと、「あなたが失敗した経験から学んだことを具体的に述べ、その経験を警察官の仕事にどのように活かしていきたいかを述べなさい（警視庁、平成 25 年度）」というタイプがある。どちらのタイプも志願者の文法や語彙力などの基礎的な文章能力を評価しているだけでないことは明らかである。対課題型の課題はリテラシーを評価し、対自己型の課題は価値観や行動特性を評価していると推測できる。

ここで注目したいのは、対課題型と対自己型を組み合わせた出題もかなりみられることである。例えば、「県民が警察に期待しているものは何かを挙げ、その理由を述べるとともに、あなたは警察官としてその期待にどのようにして応えるのかを述べなさい（鳥取県警、平成 25 年度）」という出題内容がある。福岡県警でも同様の内容は毎年出されている。

この出題に対して、警察官になりたいという思いだけで文章を書くと、「県民の期待とその根拠」という部分が抜け、ひとりよがりな回答になりがちである。逆に、自分がどの立場に立って解決策を提案するかという視点が欠如すると、例えば「警察官を増員すべき」といった評論家的な解決策になる。

つまり、「県民の警察への期待」を明らかにするために課題発見力が求められる一方で、その課題に対して志願者が警察官として（し

かも新人警察官として）、どのような姿勢や行動で取り組んでいくかという部分は、自己の経験と関連する当事者意識が問われているといえよう。

3. 両者を統合するアプローチの重要性

当事者意識に欠けた空虚な課題解決策の提案や、逆に社会的な視点を欠いた自己中心的なモノローグは、文章表現科目に限ったことではなく、PBL 等においても散見される。

その根本的な問題は、課題設定や授業設計において、社会課題に対して当事者意識をもとに持ってアプローチさせることや、自分の内面的な興味関心を社会課題と接続させる形で考えさせていないところにあると思われる。具体的には、社会課題をテーマとする際に、知識のインプットが十分でなかったり、逆に、学生自身の経験と結びついた問題意識や価値観をふりかえらせることが十分でなかったりすることに原因があるのではなからうか。

したがって、対課題的課題においては、社会的課題を個人的な問題意識と結びつけて捉えること（課題の問題化）が重要となり、対自己的課題においては、個人的な問題意識が社会性を持つことを意識させる（問題の課題化）ことが重要になると考える。

さらに、初年次の文章表現科目においては、両者の統合的アプローチが重要だと考える。それは、知識を自分事として活用する力を育てるとともに、社会の一員としての自己の経験を見つめる力を育成することになる。それこそが「生きる力」ではないか。それはかつての教養教育の目標と近いとも言えるだろう。

※なお、本研究は JSPS 科研費 26381108 の助成を受けたものである。

参考文献

成田秀夫他編（2015）『大学生の日本語リテラシーをいかに高めるか』ひつじ書房、第 2 部 5 章、第 3 部 4 章参照。

グローバル人材の要件と大学教育に求められること

—企業の海外対応経験者へのインタビュー調査から—

【発表者】 市村光之（横浜国立大学）

1. 調査の概要

産業界が求めるグローバル人材要件の具体的な中身を明らかにする目的で、企業の海外対応経験者にインタビュー調査を実施（2014年12月～翌年2月）した。

調査対象者は、金融、商社、製造、情報通信、建設、マスコミなどのグローバル人事担当者、または海外対応部署の管理職を中心に18組21名である。語学教育や海外研修事業を運営し、総合的な視点から見解が述べられる対象者も2名含まれる。

調査対象者には次の3つの質問項目を事前に提示し、半構造化インタビューにより実施した。

- ①グローバル対応現場でよく起きるトラブルやミスコミュニケーション
- ②グローバル人材として求められる要件
- ③大学教育に期待すること

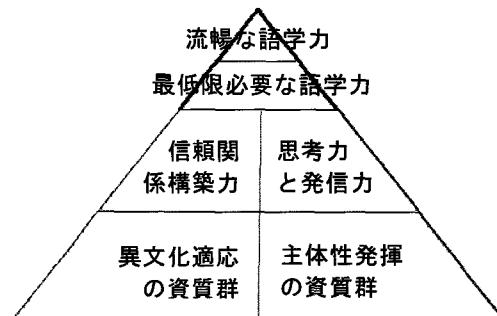
2. グローバル人材要件の構造

調査の結果、グローバル人材に求められる要件は、3つの階層構造に整理できる。

底辺層はグローバル環境に適応し、主体的に業務を遂行するための土台となる性格、人間性、価値観、行動様式などの資質群である。《異文化適応》に係るもの、《主体性発揮》に係るものに分けて考えることができる。

中間層は実際に業務を遂行するために必要な要件である。日本人とは異なる相手と協業する前提として《信頼関係構築力》、および価値観やビジネススタイルなどを異にする相手と意思疎通を図りよりよい成果を生み出すための《思考力と発信力》の2点に集約される。

上部層は語学力である。これは、底辺層の資質と中間層のスキルを前提に、母語の異なる人々と外国語で意思疎通を図るための言語能力になる。



3. 中間・底辺層：業務遂行力・資質

グローバル人材要件の3層のうち、中間および底辺層は密接に結びついている。Open mind、受容性、柔軟性、好奇心、タフさ、当事者意識、前向きさ、学習意欲など、様々な資質（底辺層）が挙げられた。それらが求められる理由を辿ると、信頼関係構築力、思考力と発信力の2点（中間層）に集約できる。たとえば「受容性」では、相手の話をよく聞く→相手の仕事観・仕事の進め方を理解する→自分とは異なる相手を認める→信頼関係が生まれる、という構図である。

「なぜこの人たちは時間を守らないんだ。そこには必ず理由がある。交通の便が悪く、バスが時間通りに来ない事情もある。」歴史や政治、文化、生活習慣、宗教、社会規範など、対象国のバックグラウンドを踏まえ、相手を理解することが求められている。「相手に偏見や差別意識をもたない。心で思っていることは見え隠れする。ことばで取り繕えない。どれだけ心で思っているかが大事。対等な立場

という意識がないと難しい。」これは理性による理解だけではなく、その人の性格に負う部分が大きく、大学教育のみでは修正が難しい課題である。

今回の調査を通じて再認識させられたことが、業務知識やスキルの重要性だった。「専門知識が大切。仕事で圧倒的な力を見せることで、信頼を得、話を聞いてくれる。英語ができるだけでは仕事はできない。」仕事そのもので自分の実力を示し、周囲に貢献する。それがビジネス上の信頼構築の基礎なのである。

「グローバル人材と国内人材を分ける傾向があるが、そんなことはない。どれだけロジカルに話せるか。伝えるべきことがあるかの問題。」「英語力そのものにフォーカスするより思考力ではないか。」これらの意見に代表されるように、海外対応業務を遂行する上で、論理的思考力と発信力の重要性が多く挙げられた。「日本人は察し合う文化。発信しなくても読み取る姿勢。外国人は逆に読み取り力が低い。論理立ててものごとを整理して説明し、相手を納得させるスキルが必要。」海外対応では共有領域が少ない分、日本人同士よりも厳密なブレークダウン方式の論理性と発信力が求められている。

4. 上部層：語学力（英語力）

グローバル人材の要件は何か、との質問に対し、語学力を挙げたのは、21名中4名に留まった。しかし、語学力をどう捉えるか、と訊ねると、業務上の意志疎通が図れる最低限の語学力は必要と全員が回答した。

日本本社を起点に駐在員を海外に送り込む企業は、業務上の意志疎通が図れる最低限の語学力を海外対応のスタートラインで求めている。一方、外資系企業など本社・海外拠点の区別なくグローバルな視点から最適な人材が配置され、同僚が多国籍の環境下では、日本人は本社からの駐在員、外国人という特殊な存在ではなく、会話に割って入れる流暢な

英語力を求めている。

グローバル人材＝英語力＝TOEIC のスコアという図式で考えがちだが、前項の業務知見や論理的思考力、話者の人間性に裏打ちされた伝えるべきコンテンツは、ツールとしての語学よりも重要という指摘も多い。

5. 大学教育に求められること

グローバル化が当たり前の時代に生きる術を身につけさせる教育が期待されている。英語力よりも、英語で発信するコンテンツを充実させること。その前提として論理的思考力と教養を身につけさせる教育、異文化交流の機会を増やす等の意見が多く挙げられた。

「日本語の文章構成力を鍛えると、議論のときに伝える力になる。」論理的思考力を養うためには文章構成力を鍛える。これは古くて新しい課題と言える。教養については、自分の専門領域の周辺や全く異なる領域の基礎知識、日本という国と社会を説明したり、相手国を理解するための歴史・社会・文化などの知識が挙げられた。異文化対応力を養うには、教科書を使った座学では不十分で、実体験、外国人との交流機会が考えられる。留学等の海外体験を求める一方で、「日本人を海外に出して遊ばせるよりも、留学生から刺激を受けさせる」との意見も挙げられた。留学は時間も費用も学生に負担がかかり、現実に実現できる学生は一部に過ぎない。国内に留まる学生たちがいかに異文化体験を積ませるかが、グローバル人材育成の課題ではないだろうか。

海外に出ていくことだけがグローバル化ではない。国内に勤務しても海外とのやり取りが増え、外国人を採用する動きも加速している。企業活動が否応なくグローバル化し、自分は海外に駐在するつもりはないので関係ない、とは言えない時代にどう生きるか。学生の主体的な思考と行動が期待される。それと共に、初年次教育段階からグローバル対応力を培う教育の充実が大学に求められている。

ゼミ形式での初年次教育

【発表者】 元井 貴子 (国際女性の地位協会)

1. 初年次教育の重要性

大学入学時の学生の状況について格別に分析し、重要性につき考察する。

(1) 入学生の状況について

①人間関係の構築

昨今の大学生全般について指摘されていることではあるが、仙台青葉学院短期大学(以下「同校」と略す)でも基本的な生活習慣が身に付いていない、コミュニケーション能力が欠如している等の理由より、他者との関係を構築することを苦手とする学生が増えている。このような学生を放置していると、学内での人間関係を構築できず、「居場所が無い」状況に陥ってしまい、退学につながってしまう恐れがある。

よって、初年次教育において、教員及び友人との人間関係構築に向けた教育を行うことは非常に重要である。

②基礎学力

同校では殆どの学生が学力試験を受験せずに入学しており、基礎学力が不十分な学生が多い。その反面、大学では、レポート課題が出され、期末試験では論述式での出題も増える。しかし、多くの学生は、短い問いに単語で答える形式に慣れ過ぎてしまい、文章を作成することを不得意としている。またスマートフォンは上手に使えるが、PCが使えない又は不得手である学生も多い。更に、他県出身者で独り暮らしをしている学生の中にはPCを持っていない学生も少なくない。

よって、初年次教育として、文章を作成する事やPCの使い方等への教育も取り入れていく意義は非常に大きい。

③マナー

同校では、年々学生数が増加し、大教室での講義が多くなっている。そこで、問題となるのが講義中の私語やスマートフォンの使用、勝手な休憩、遅刻、早退、不正出席等の問題である。マナー違反は、講義の質を下げたてしただけでなく、真面目に学業に取り組んでいる学生からの苦情にも繋がる。更には、学科全体のモチベーションの低下にもつながってしまう。

よって、初年次教育の中で、マナーに関する指導を取り入れる重要性は高いといえる。

④学びの姿勢

大学では、課題を見つけ、これを研究していく等、能動的な姿勢が必須となる。しかし、同校では、授業に出席する(座っている)だけ等の受動的な受講態度を貫こうとする傾向が強いことが窺えた。この傾向を放置してしまうと、専攻した分野の知識が不十分なまま卒業してしまう恐れが強い。

よって、初年次教育の中で、能動的な学びの姿勢を指導することは、後続する発展科目の充実性に直結する重要性を持っている。

2. 宿泊研修での初年次教育

同校では入学直後のオリエンテーションの一環として宿泊研修を実施している。

(1) 宿泊研修の意義

①学内の人間関係の構築

入学直後は学生全員が新しい環境に入り、緊張状態にある為、学内の人間関係の構築は、宿泊研修の最も大きな目標となる。また、同校の学生はコミュニケーション能力が欠如している学生も少なくないため、コミュニケーション能力が高い学生が友人を作ってしまう前に、宿泊研修にて友人作りの機会を与える

ことに大きな意義がある。

②マナー遵守

大学入学後は、高校とは異なる自由な雰囲気から、何でも許されるのではないかという誤解が生じやすい。入学直後に、時間厳守や研修中の態度に対し細やかに指導することにより、在学中のマナー遵守を印象づける意義がある。

(2) 宿泊研修の実施例

同校の宿泊研修は1泊2日で実施されている。スケジュール表を作成し、研修内容にも工夫も凝らした。

(3) 宿泊研修の効果

①アンケート結果

研修終了後に学生アンケートを実施したが、参加して「良かった」とする回答が「良くなかった」「どちらとも言えない」を大きく上回る等、宿泊研修の効果を学生・教員共に実感できた。

②個別面談での反応

同校では、ゼミ担当教員がゼミ生に個別面談(1年次の5月～6月)を行っているが、その中でも宿泊研修の効果を実感できた。

3. ゼミ形式での初年次教育

同校では、ゼミが必須科目となっており、1年前期は「基礎ゼミ」と称し、その中で初年次教育が行われている。

(1) ゼミ形式での初年次教育の意義及び実施例

①学内の人間関係の構築

1年前期からゼミを実施することは、学生と教員の距離を近づけ、個別面談にて悩みや不安を気軽に話せる環境づくりが実現されている。教員との人間関係を構築することには、重要な意義がある。

②基礎学力の向上

同校の基礎ゼミでは、音読や図書館ツアー等導入的なものから、作文を書かせて添削する等、幅広い内容が扱われている。

(2) ゼミ形式での初年次教育の効果

①退学者数

専任教員での会議において、学内で友人が出来ていない学生は1名(入学前から対人関係に問題あり)にとどまった。また、平成27年修了時に1年次で退学した学生は2名にとどまった(入学者112名)。ゼミ形式での初年次教育で人間関係を構築することができたことが大きな要因になっていたと評価できる。

②能動的姿勢

ゼミ単位での学園祭への参加や各ゼミでの企画(食事会等)をきっかけに、グループ発表や討論が活発になった等、学生の自主的・能動的なゼミ活動が見受けられ、他の科目での発言も増加した。

高等教育段階の実践的な職業教育における初年次教育

【発表者】 塚原 修一（関西国際大学）

実践的な職業教育については、2011年の中央教育審議会答申『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』をふまえて、専門学校における職業実践専門課程の認定（2013年8月30日告示）が開始され、実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関の制度化に関する有識者会議の『審議のまとめ』（2015年3月27日）が公表された。

そこでは、社会の人材需要に即応した質の高い職業人を育成するとともに、専門高校卒業者の進学機会や社会人の学び直しの機会の拡大に資するために、実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関を創設すること、その機関は教育を主な目的とするが、大学体系に位置づけて学士ないし短期大学士に相当する学位を授与することなどが提言された。

このような、実践的職業教育における初年次教育について考察する。

1. 実践的職業教育の目的と内容

『審議のまとめ』によれば、主な目的は質の高い専門職業人の養成にあり、教育の内容は、各職業分野に従事するために必要な実践的知識や技術・能力等、社会人としてバランスのとれた人材を育成するための専門教育、その基盤となる教養教育からなる。

このうち教養教育では、どのような職業人にも必要とされる、知識や思考法等の知的な技法などの基盤を形成すると同時に、コミュニケーションスキル、ICTスキル等の基本的な能力の育成し、インターンシップやグループでのPBL等を通じて協調性や責任感などの非認知的能力をつちかうとした。

教育課程は、各職業分野のニーズを反映して編成されるのが本来の姿であろう。ところで、大学教育には自由学芸分野と実際の学問分野がある。いずれの教育課程も何らかの学問分野の論理にそって編成されるが、後者は学問分野が特定の職業活動に対応して構成され、その準備教育となる。古くは中世大学に神法医の3学部があり、のちには、工、農、教育、商、経営、歯、薬、看護などが誕生した。一方、前者は中世大学の基礎教育を担った哲学部が発展したもので、文、理、経済などがそれにあたる。今日では、上記のいくつかを組み合わせたものも少なくない。

両分野の対比に引きつければ、実際の学問分野の特色を強めたものが実践的職業教育ではないか。『審議のまとめ』には、現行の大学等から「一部の学部や学科を新たな高等教育機関に移行……できるようにする」とある。

2. 実践的職業教育の特色

少なくとも以下の特色があろう。

(1) 早期の進路選択

大学には、「遅い専門分化」として学科や専攻の決定を2～3年次まで先送りするものがある。進路選択を進学・就職先の決定とみれば卒業時まで時間の猶予があり、大学では入学と進路選択の関係が柔軟なことが多い。これに対して、実践的職業教育では入学時の学科選択が卒業後の職業像を大きく規定するため、入学後に選択の誤りに気づいた場合には早期に転科するほかならう。

(2) 基礎教育

実際の学問分野では、一般ないし教養教育

とは別の文脈で1年次から基礎教育が開始される。基礎教育の重要性は卒業生調査ではそれなりに評価されているが、学生には意義が不明で、学習意欲がわからないことが多い。

実践的職業教育の教育内容・方法には、参照したかぎりでは基礎教育という語は見あたらないが、専門教育や教養教育の一部に含まれると解されよう。教養教育には、学生の学習意欲を喚起する教育方法上の工夫が求められ、そのことが課題とみなされている。

3. 初年次教育の展開

山田(2013)は初年次教育を大学で新入生のために初めて行う教育と規定し、大学での学習に不可欠な事項として、レポートの書き方、論理的な思考力や問題発見・解決能力、図書館の活用方法、口頭の発表技法などをあげた。さらに小論文や口頭発表を例として、高校時代に経験するものは事実認識型、要約型、感想型であり、大学教育が目標とするものは分析型、問題発見型、問題解決型、探求型であって接続性があまりなく、高大接続という視点からとらえる必要があるとした。

実践的職業教育にもこれらは必要であるが、次のことも期待されよう。第1は、基礎・教養教育における学習意欲の喚起である。1年次の学生が体験する、専門教育や卒業後の職業活動との関係がわかりにくい教育の円滑な遂行への寄与が期待される。第2は、専門に対する学生の適性の確認である。進路指導や入学者選抜において処理されるべき事柄であるが、入学後にも再確認が求められる。

これらに対応する著名な事例のひとつは、金沢工業大学の夢考房である。自主的なものづくりの体験を1年次の学生に提供するもので、技術者の基本的な知識や技能を習得するとともに、講義などの学習への意欲を高める効果があろう。一方、報告者が訪問した米国の州立大学の教員養成学部では、入学直後の学生に短期の教育実習を体験させていた。こ

れはインターンシップによる能動的学習にあたるから、大学の学習への移行と学習意欲の喚起が期待される。さらに、学生の教員としての適性を確認する機会ともされ、必要があれば学生に進路変更をうながすとしていた。

これらの事例から、実践的職業教育の初年次教育について以下が示唆されよう。1)学生の学習意欲の喚起とともに、専門に対する適性の確認が初年次教育に期待される。2)これに対応するためには、初年次教育の担当者に当該学科の専門性が求められる。

4. 考 察

山田(2013)の趣旨は、少なくとも現状では、高校教育の完成は大学教育の準備として不十分ということであろう。高校の教育内容の習得はむろん大切であるが、それとは別に大学教育の準備となることに初年次教育の役割がある。高校段階でこれにかわるものは、米国のアドバンスト・プレースメント(授業と試験によって高校生が大学の単位を取得する制度)くらいではないか。

初年次教育につづく教育との接続も重要である。すでに述べたように、大学教育の多くでは初年次教育につづく教育において処理されてきた事項が、実践的職業教育では初年次教育の課題となるために、その負担が増すであろう。さらに、初年次教育の複線化が予想される。普通高校の卒業者と、専門高校の卒業人や社会人に対する初年次教育のあり方は異なろう。戦前期に旧制中学と専門学校の卒業生を受け入れていた理工系大学では、それらに応じた2系統の教育を1年次に行っていた。これも、実践的職業教育における初年次教育の負荷を高める要因となろう。

文 献

山田礼子 2013「初年次教育」、濱名篤ほか編『大学改革を成功に導くキーワード30』学事出版、61-7。

ビブリオバトル：アカデミック・リテラシーにおける図書館職員との協働

—2015年版—

【発表者】 廣瀬清英（岩手医科大学教養教育センター人間科学科法学分野）

1. はじめに

医療系総合大学である本学において人間科学科は、初年次の前半に専門職連携教育の一環として、大学での学びに必要な態度・技術の基本として、図書館の利用法、論説文・資料読解方法・資料整理法といったリサーチ・スキル、プレゼンテーションの方法や論理的な文章やレポートの書き方といったアウトプット・スキルを身につけさせ、コミュニケーション能力、聴く力、話す力を向上させ、他人との意見交換を積極的に行えるようにさせることを目標に、専門的な学修に向けての基礎力を養うため 2013 年度からアカデミック・リテラシー（以下、アカリテ）を実施している。これまでも、「図書館活用術」の講義・演習を図書館が担当していたことから、図書館員と協働してビブリオバトルを 2014 年度から導入した。

ビブリオバトルとは、近年、大学を始めとした教育機関や書店など広まっている、「書評を媒介としたコミュニケーションの場づくり手法」である。

2. ビブリオバトル導入の経緯

初年次教育に特色あるものを取り入れたいという点に加え、医療系総合大学である本学図書館の学生利用状況を見て、その状況を改善したいということもあった。コミュニケーションの場づくりのツールとしてのビブリオバトルには、①書籍情報共有、②良書探索、③スピーチ能力向上、④コミュニティ開発、といった4つの機能がある。このうち、①と②は読書量の増加に、③と④はアカリテの到

達目標である、「講義や講演、他者の発表などをしっかりと聴くことができる」や「正しい日本語によるわかりやすく、説得力のある表現をすることができる」に有効であると考えた。

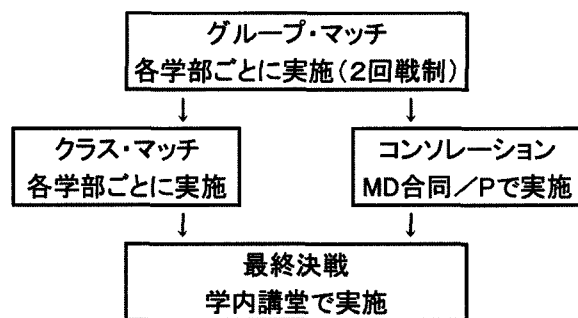
ただし、本来なら本好きが積極的に行うべき書評合戦を、読書自体に興味のない学生に強制的にやらせる意味があるのかという懸念もあった。この点に関しては、今まで大学受験のために本を読む機会が少なかった学生に、強制的にでも読む機会を与えることで読書への興味を持つきっかけとなることを期待した。

3. アカリテにおけるビブリオバトルの概要

企画段階では、図書館員が公式ルールや他大学の事例について情報収集を行い、それらを参考にした。

図書館では、カリキュラムガイダンスの告知、昨年の様子とビブリオの概要を紹介する企画展示、ビブリオバトル向きの本を配架するビブリオ特設コーナーの設置などを行い、次のような概要で実施した。

※アカリテ履修者（3学部合計 367 人）



前年度からの変更点は、勝ち上がりだけの評価から、グループ・マッチ 2 回戦の学生相互評価を成績に反映した点、学部ごとの特性に

配慮し、合同クラスから学部独立クラスに変更した点、振り返り時間を設けた点である。

4. ビブリオバトルの成果

授業として実施することで強制的になることから、学生にはビブリオバトルの開催まで1か月半の事前学習期間に、読書への動機付けアップ、講義での発表ということで取り組みへの意欲が高まるように配慮した。

紹介する本については、しっかり読み込み、伝えたいことを整理してもらうため、「コンテンツシート」を作成させ、提出させることでロジカルシンキング・判断力・ロジカルライティングが強化され、1回限りではない段階的な発表を経ることと、他者の発表を聴いて、ジャッジを重ねることでプレゼンテーション能力・傾聴力・ディスカッション力が高まり、グループを変えるために他者理解が促進された。全体を通して、選書への興味、読書への意欲、発表と討議による発見、専門的な学修への橋渡し効果があった。

大会形式で行われた最終決戦は、どのバトルのプレゼンも個性的で説得力に富んでおり、甲乙つけがたかった。活発な質疑も行われ、会場に一体感が生まれていた。

ビブリオバトルの準備段階で学生が図書館に目と足を向ける良い機会となった。また、前年度の成果となるが、ビブリオバトル事後、最終決戦本を中心に図書館の貸出数が増え、学内書店での売れ行きも好調で、学生の読書への興味に多少貢献した。

5. 今後の課題

今年度、最終決戦後に振り返りの時間を設けた。学生から上がった意見として、学生同士の相互評価の仕方や投票方法、プレゼン内容、プレゼン時間の使い方などがあり、来年度の事前学習などの改善点に加味したい。

また、アンケートの結果からは、前年度に比べ、入学後の読書量の減少が激しい。アン

ケートの実施時期がビブリオバトル直後であり、多くの学生が紹介本に専念していたことから、長期休暇後にどのような変化があるか、改めて調査を行い、学生の動向を見極めたい。

読書量の変化		
2015年	入学前	入学後
月1冊以上	44.7%	29.3%
月1冊未満	54.8%	70.7%
2014年	入学前	入学後
月1冊以上	36.9%	38.3%
月1冊未満	62.3%	60.9%

ビブリオバトルへの準備		
	2015年	2014年
十分	57.1%	44.4%
不十分	42.6%	54.4%

ビブリオバトルのために読んだ本か否か		
	2015年	2014年
Yes	36.5%	30.7%
No	63.5%	67.9%

ビブリオバトルのジャッジへの関与度		
	2015年	2014年
積極的	77.1%	84.9%
消極的	2.3%	1.6%

ビブリオバトルへの満足度		
	2015年	2014年
高い	60.0%	64.1%
低い	7.0%	4.3%

ビブリオバトルをまたやりたいか		
	2015年	2014年
Yes	52.8%	47.4%
No	17.7%	14.8%

(学生アンケートより一部抜粋)

参考文献

谷口忠大『ビブリオバトル』文春新書(2013)
ビブリオバトル普及委員会『ビブリオバトル入門』一般社団法人情報科学技術協会(2013)

ゲーム要素を取り入れた図書館利用ガイダンスの開発と実践

【発表者】 寺島哲平（常磐大学人間科学部）

1. 研究の背景と目的

ベネッセ教育総合研究所は、「主体的な学習」を学生に促す教育方法の導入状況[1]を調査している。この調査によると【個人・グループでの調査学習】では、全学規模の共通教育 35.5%、学科単位の教育 74.4%となっている。また同研究所の別の調査結果[2]では、大学における授業の実態について学生を対象として調査している。この調査によると、【実験や調査の機会を取り入れた授業】を体験した学生が 49.6%となっている。学部系統別に確認してみると、理工や医・薬・保健では 65%前後の学生が授業で体験している。しかし、人文科学や社会学部では 35%前後前後の学生しか授業で体験していないことがわかる。理系学生は実験を取り入れた授業を体験しているが、文系学生は調査を取り入れた授業を体験していない可能性が考えられる。

図書館利用向上を目指し、常磐大学では大学図書館を管轄する情報メディアセンターのウェブサイト内において、動画形式で情報収集検索ガイダンス[3]を提供している。OPACの利用方法や Cinii を利用した文献検索方法が示されている。このようなガイダンス用資料の公開は、調査を取り入れた授業を体験したことのない学生へのサポートとして重要な取り組みとなる。しかし新生のなかには、図書館を利用した経験が少ない者もいる。彼らからみれば、オンライン上で公開されているガイダンス資料では、何が達成できるのかよく分からない資料として見過ごされる危険性がある。この危険を避けるために、オンライン上での資料公開とあわせて、図書館利用経験が少ない新生に対してガイダンスを提

供することが重要である。

本研究では新生が図書館を活用できるようになることを目的とした図書館利用ガイダンス「Libardry(リバードリィ)」を開発することとした。本報告では、Libardry の概要および実践結果について報告する。

2. デモ版の実施

Libardry の内容を考えるにあたっては、全学生にとって最低限必要と考えられる内容を取捨選択した。

- OPAC の基本的な使い方
- 希望図書申請用紙への記入
- 分かりにくい場所にある大学紀要の所蔵場所

所要時間は 1 コマ(90分)で終わるように調整している。「常磐ケン」という架空のキャラクターを設定し、「常磐ケン」から届く手紙の依頼(指示)を参加者は達成することで、図書館の利用方法を学んでいく RPG 形式となっている。

2014 年 9 月 7 日(火)にデモ版を実施した。参加者からは、「紀要は(3 年生であっても)ほとんど利用する機会がなく、この場所に入れるのかどうかもわからなかった」や「『希望図書制度』の存在はしっていたが実際に希望図書を申請したことはなかった。用紙に記入することで、このような方法で希望図書を申請できるのだと実感することができた」など、1 回経験することが重要であるという感想が多いことがわかった。

課題としては、「あまり図書館に行かないため、資料の位置を把握していない」や「請求記号を見ないで本棚に行き、目的の図書が見

つかからない」が挙げられた。

そこで図書館の利用方法を難易度で分類し、新入生にとって重要な図書館の利用方法を学べる「Libardry Stage0」を開発した。

3. 新入生向けガイダンス Libardry Stage0

Libardry Stage0の内容を考えるにあたっては、新入生にとって最低限必要と考えられる内容を取捨選択した。

- 図書館にある資料の種類
- OPACの基本的な使い方
- 請求記号の見方
- 図書館における各資料の位置

所要時間は1コマ(90分)で終わるように調整している。Liardry デモ版と同様に「常磐ケン」から届く手紙の依頼(指示)を参加者は達成することで、図書館の利用方法を学んでいくRPG形式となっている。

2015年4月7日(火)に実施した。まずゲーム開始前に、参加者には請求記号に関する映像を見せる(図1)。



図1. 請求記号の説明

その後、「常磐ケン」の手紙を参加者へ渡し、図2に示すような12枚のカードを集める指示を出す。なおゲーム開始時には、参加者に5枚を渡し、参加者は7枚のカードを図書館で探ることがゲームで達成すべき目標となる。



画像提供：日本十進分類法擬人化しました。

図2. ゲームで使ったカード

参加者は手紙に記された資料をOPACで検索する。検索結果の資料近くに隠されたカードを探す(図3)。

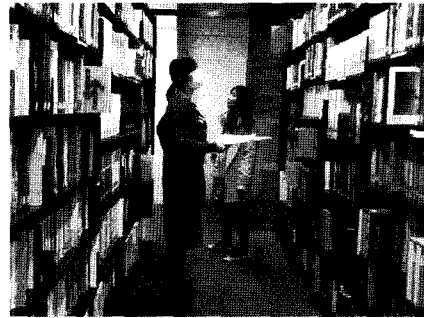


図3. 資料を探す参加者

ゲーム終了後に参加者に対してインタビューを行った。「ゲーム形式の図書館利用ガイダンスは初めての体験だったので面白かった」や「キャラクターが可愛く集めるのが楽しい」といった意見が多かった。しかし「OPACの検索結果ではなく他のプレイヤーの位置がヒントになってしまう」など、ゲームシステムの問題点も指摘された。

4. 今後の課題

今回の実践で、ゲームシステムの問題点が判明した。参加者ごとに異なる課題を提示することも考えたが、ゲーム開発者側の負担が大きくなってしまう。また、新入生のためのゲーム内容となっているが、卒業論文作成のための調査方法が学べるゲーム内容も大学の学習では必要だと考える。

参考文献

- [1] ベネッセ教育総合研究所, 『大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関するアンケート調査編[2013年]』, ベネッセ教育総合研究所ウェブサイト(2013年10月)
- [2] ベネッセ教育総合研究所, 『大学生の学習・生活実態調査報告書[2012年]』, ベネッセ教育総合研究所ウェブサイト(2013年6月)
- [3] 常磐大学情報メディアセンター, 『情報収集検索ガイダンス』, 常磐大学情報メディアセンターウェブサイト

大学初年次における読書指導の実践

【発表者】 黒河内利臣（武蔵野大学非常勤講師）

はじめに

本報告では、読書指導に特化した実践の報告をおこなう。ここでの読書とは、学習の基礎になる文献や論文の講読のことをさす。つまり、趣味の読書とは異なり、その習慣の有無や好き・嫌い、学力の程度にかかわらず必要な技能である。そこで、その技能に習熟するような読書指導科目の実践報告をおこなう。

1. 読書指導科目デザインの背景

学術研究の場では、文献や論文の講読が欠かせない。これは大学教員だけでなく、学生がおこなうレポート作成や発表などのさまざまな学習でも必要である。

しかし、全国大学生生活協同組合連合会（2015）の調査によれば、読書時間が「0分」という学生が多い。大学生には読書の習慣が少ないことがわかる。

それに対して、学生の読書習慣の形成や読書への意識づけに成功した事例がある（守・川島 1991、高木他 2012 など）。しかし、これらも含めた先行事例では読書全般をその対象に含めており、趣味としての読書と学習活動のベースになるような読書とをわけていない。つまり、前者のような鑑賞が主となる読書と、後者のような客観的に読解するような読書とは異なるため、単に読書習慣の形成を目指したり読書時間を増加させたりしても、学生が学習に必要な読書をするようになり、かつ客観的な読解ができるとは限らない。

そこで、学習に資する読書の指導にあたり、学生の読書習慣の有無や学力を問わず、学習活動に必要な読書の技術の指導とその習熟、同時にそのような学習への準備ができるよう

な態度の形成が必要となる。特に、初年次教育の目標としても「移行」と「適応」、その後の学習の「成功」につなげることがあるため、あらゆる学習の基礎になる知識・技術を形成することが必要であると思われる。つまり、大学での学習への準備が不十分でも、読書をもとにした円滑な学習が進められるような基礎を築く必要がある。

このような問題意識のもと、2013年度のM大学環境学部「読書レビュー」科目（以下「本科目」と表記、1年次後期必修、受講生53名、担当者K）では、学生が文献を講読しその内容を報告する授業がデザインされた。ここでの検討課題として、①本科目では、趣味の読書とは違う読書の指導としてどのような指導をしたのか、②この指導により、事前の学力や学習態度によらず、学習成果を均一にすることができたのか、③「学習の成功」を期するために必要な知識や技能も形成されたのか、この3点が挙げられる。

2. 授業の内容と成果

1) どのような授業を展開したのか

本科目では、授業と同時進行で授業外の課題作成・提出がおこなわれる。

授業内での指導として、文献講読の技術の確認、ライティングの技術（レポートのテーマ決定の方法論、つまり文献を絞り込むためのテーマ決定や、要約文の作成方法、文章表現のマナーなど）、グループ発表（グループのメンバーでテーマ決定後、テーマにもとづいた書籍と論文を分担して講読し、その結果をもとにした課題発見と考察をおこなう）がおこなわれる。

授業外では、読書をともなう課題が平均して3週に1つ、合計5つ課される(5つの課題の内容と配点は当日配布資料に譲る)。指定された文章や文献、または自分で選択した文献、論文の講読と要約文(600~800字程度)の作成、提出をおこなう。そして、この課題にはピアレビューも含まれる。これは部分的なブラインド・レビューとしておこなわれ、提出課題1つにつき受講生2~3名が匿名で講評(200字程度)をおこなう。

これらの課題の提出、管理などはウェブシステムによりおこなわれ、学生は提出された課題を相互に閲覧することができるようになる。また、課題の提出や管理などの点で、紙をベースにしたときよりも、教員と学生、または学生同士のインタラクティブな学習が可能となる(このウェブシステムの詳細は黒河内・矢内(2015)を参照)。

このように、授業と授業時間外におこなう課題により、学生は読書習慣の有無や好き・嫌い、学力の高低にかかわらず、読書とその成果を要約文として提出する学習サイクルが形成される。その要約文は、学生の読解力の指標ともなり、担当者に採点される。それだけでなく、ピアレビューの対象にもなることで、学習に相応の緊張感も生まれる。また、大学教育としては、学生の授業時間外の学習時間を担保できるメリットもある。

2) 授業の結果

詳細な結果は当日配布資料に譲るが、課題の評価点と、受講後の学生のアンケート(学生の自己評価)をもとに、本科目の成果をまとめると次の3点になる。

- ①最後の課題の得点は、大学入学時点での国語の学力「中低位」群(最終課題得点5点満点中4.6点)と「上位」群(同4.7点)がほぼ同点となった。
- ②「読書習慣」の有無にかかわらず、最後の課題の得点がほぼ同点となった(同:読書

習慣「あり群」4.6、「なし群」4.7)。

- ③「客観的な読解の能力」(受講の結果、「身についた」と思う学生の割合92.3%)だけでなく、周辺の知識や技能(「文献を要約すること」同92.3%、「序論・本論・結論の構成で執筆すること」同90.4%)にも習熟できたと自己評価している。

3. 結論

以上のことから、事前の学力や読書習慣の程度にかかわらず、学習に必要な読書指導に特化することで、学生の達成度を均一にできたことがわかる。

ただし、課題の採点にあたり、学生が自分で選択し講読したすべての文献を担当者が網羅できるわけではなく、読解力の正確な習熟度の確認には限界がみられた。読書指導の有効度を高めるためにも、この確認が可能になるような授業デザインが必要である。

参考文献・資料一覧

- 黒河内利臣・矢内秋生(2015)「大学初年次学生への「図書・文献レビュー」教育のe-Learning 併用による実質化」『日本e-Learning 学会発表論文集』日本e-Learning 学会第17回(2014年度)学術講演会、pp.64-74
- 守一雄・川島一夫(1991)「大学生への読書指導の効果——副読本とディスカッションによる読書指導」『日本教育心理学会総会発表論文集』33、pp.635-636
- 高木悠哉・松岡律・熊田岐子・住本克彦・筒井愛知(2012)「大学教育への導入に読書を用いることの有効性に関する試験的検討」『環太平洋大学研究紀要』5、pp.69-77
- 全国大学生生活協同組合連合会(2015)『第50回学生生活実態調査の概要報告』
<http://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html> (最終閲覧日:2015年6月1日)

「読書支援」からスタートした「レポート作成」

【発表者】 牧 恵子（愛知教育大学）

1. 研究の背景

2008年中央教育審議会での答申では、「初年次教育」のプログラムとして「レポート・論文などの文章技法」を筆頭に、「情報処理や通信の基礎技術」「口頭発表の技法」「学問や大学教育全般に対する動機づけ」「論理的思考や問題発見・解決能力の向上」「図書館の利用・文献検索の方法」などを重視することを挙げている。一方で、「生涯学習」や「成人教育学」という視点に立って日本の「初年次教育」を考えると、初等・中等教育から連続していることが当然である。

しかし、「初年次教育」と「教育の連続性」を関連づけていくなかで、初等・中等教育からの「読み」に関する不連続性の壁に行き着いた。すなわち、日本の初等・中等教育で培われる「読解」と大学で専門教育を学ぶ際に必要な「読む力」との狭間には大きな乖離が存在するということである。

塚田泰彦(2014)¹⁾が以下のように説明している。

(国語の授業で行う)「解釈」には読者の個性的な判断は必要ありません。読者の立場ではなく、作者の立場に立つことで解釈が成立し、「正しい読み」が生まれると考えるのです。

このような読み方を、国語科では「読解」と呼んで重視してきました。すなわち「読解」とは、文章を「正確に読む技術」を習得する訓練のことです。

こうした「読解」教育のもとに、選択問題や空欄埋めを繰り返してきた高校生が、大学に入り「自分の考え」や「考えの論拠」を問われるようになる。さらに、作文さえも書き

慣れていない学生が「レポート」の形式だけを教えられても書けるようにはならない。文章の中に何を埋めてよいのか、途方に暮れるのは必然かもしれない。

さらに、中等教育期における読書不足、「小説」に偏りがちな読書の傾向、大学での「初年次教育」用テキストを見る限り「読み」の指導が手厚くないこと、新書やブックレットなどの一般書を読むこともなく専門書を読み始める大学教育の現状など、いくつかの点で不連続な状況が見られる。

そこで、2013年度愛知東邦大学の初年次教育科目(日本語領域)において、初等・中等教育と高等教育の「読み」に関する乖離を埋めようと仮説的な授業を実施した。それは、従来のレポート指導と異なり、一般書を手に取らせてみるころからのスタートであった。

大学生になるために必要な「読むこと」の段階を見直し、具体的な読書方法をワークシートの活用のなかで教示した。この教育的支援は、授業と図書館・学修支援センターとが一体となって協働体制を取ることで動き出した。3者連携のうえに、学生は「シンプルな学習プログラム」を3回繰り返し、変化をみせたのであった。

本発表では、仮説的授業「読書法の練習と比較思考からのレポート作成」がいかなる方法であるのかということと、学生が苦勞しながらも納得していくプロセスの一端を報告していきたい。

2. 「読み」の段階を加えた「レポート作成」

ユニバーサル化した大学であっても、目の前に易しい本があれば、学生は自由選択して紐解き眺めようとする。図書館で広がった緩

やかな雰囲気味わうところから、本実践はスタートした。

① テーマを限定し、身近な実読の本を読む

樋口裕一(2007)²⁾の分類に従うと、読書には、小説に代表される「楽読」と知識や情報を得られる「実読」の2種がある。そこで、大学では「実読」の方法を身に付けることを学生に明示する。学生が関心を持ちそうな大きめの活字、写真や図解入りの本、大切なところをゴチック体で強調している本など、読書経験の少ない学生にも手にしやすい「実読」の本50冊を教員が事前に選定した。

テーマは、「大学生」「食」「健康」「カルチャー」「言葉」の5領域、各10冊であった。

② 「目を通すこと」と「あらまし読みシート」

活動の始まりは、一定期間中に、指定書10冊以上に目を通すことである。本実践ではこうした大まかに目を通す読みを「あらまし読み」と名づけている。しかも、メモを取りながら読むという課題があり、「あらまし読みシート」と名づけたワークシートを仕上げなければならない。本の題名・目次・序章などに注目させ、本を俯瞰的に読む技が定着するように導いた。このワークシートは、職員にも協力してもらい、事前に50種類作成しデータ化しておいた。

この「あらまし読みシート」は、中等教育までに培ってきた「読解」の力の上に、大学で書くレポートへとつなげる仕掛けとなっている。このシートを書くことで、大学で初めて経験する読書技術の第一歩を学ぶのである。

③ 比較という目的を持った選書と読書

数冊のあらまし読みが終わる頃、「2冊の比較読書のレポート」作成という次のステップの課題を伝えた。学生はざっと読んだ数冊のうち2冊を結びつけるという選書が始まる。言い換えると、自分の設定した課題に合った本を見つける活動が始まることになる。

④ 日常のなかにある課題を発見

本を片手に「あらまし読み」を終え、著者

の述べたいことを一部分でも把握したうえで、日常の課題へと戻すことも行った。学生の身近なところに同様の課題はあるのか、学生自身に振り返らせ、考えさせる課題もシートに加えた。この点が2冊の本の共通性を理解することにつながっていく。さらに、相違性にも気づかせ文章化させていくプロセスで、学生の思考が深まるように導いていった。

⑤ 比較思考で「レポート」作成

基礎的な学習には繰り返しが必要であることから、「あらまし読み→共通点や相違点の交流→練習レポートを書く→推敲や交流」という一連の活動を授業内で3回行い、最終レポートを1点まとめさせた。

3. まとめと課題

2013年度初めて行った「あらまし読み」の試みに対して、80%以上の受講生は大変であると受けとめているものの「あらまし読み」という新しい方法を納得して受け入れてくれた。最終段階に至っては、個々のテーマが多様に設定され、個性的な題名のついたレポートが提出された。この手法をさらに発展させる形で2014年度から愛知教育大学での「初年次演習」科目で実践している。「実読」の「あらまし読み」を授業に取り込み、複眼思考のレポート作成にいたっている。

今後、牧恵子(2014)³⁾の「ヒト・テキストとの対話」という複眼思考法を用いた授業デザインを精選していくことを考えていきたい。実際に産出されたProductの分析、「あらまし読み」のデザインへの検討、学生の納得するプランニング、学部にあったテーマの設定などの課題に取り組んでいく方向である。

【参考文献】

- 1) 塚田泰彦(2014)『読む技術』創元社 p.58
- 2) 樋口裕一(2007)『差がつく読書』角川書店
- 3) 牧恵子(2014)『学生のための学び入門』ナカニシヤ出版、「ヒト・テキストとの対話ノート」(2014) オンデマンド印刷

高大連携における e ラーニングの導入について

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

1. はじめに

愛媛大学附属高等学校（総合学科：各学年 120 人）は、平成 20 年 4 月、改組により、農学部附属農業高校（総合学科）から全学附属高校となった。この改組に伴い、高大連携教育の強化が図られ、各学年に高大連携科目が設置された。このうち、高校 2 年生では、高大連携科目「キャリアプランニング」において、国語教育とは別に、総合的な日本語力（「読む」「書く」「話す」「聞く」「考える」力）を育成するためのプログラム「日本語リテラシー」（全 7 回、合計 14 時間）を開設している。このプログラムでは、今年度より、e ラーニングを導入した。本発表では、高校生が e ラーニングに対して、どのような意識で取り組もうとしているか、大学生の意識と比較・分析した結果について報告する。

2. 「日本語リテラシー」プログラムの概要

愛媛大学附属高等学校で実施している「日本語リテラシー」プログラムの概要を示すと、表 1 のようになる。

授業形態としては、2 年生 120 人全員が一斉に授業を受ける大人数形式をとっているが、大学教員を中心に、高校教員が協働で担当し、グループワークなどを随所に取り入れたアクティブ・ラーニング型の授業をおこなっている。開設初年度の平成 21 年度から現在まで、表 1 の通り実施しているが、今年度は、時間外学習として、e ラーニングを導入した。

高校生と大学生とでは、求める日本語力の内容やレベルに違いがある。また、高校生では授業時間外で取り組むのに対して、大学生では授業時間内で取り組むなど、e ラーニン

表 1 プログラム概要（秋山、2013）¹⁾

回	授 業 内 容
1	日本語力の測定(日本語検定 3 級・過去問の受検)
2	国際化の中から見た日本語
3	内と外から見た日本語
4	日本語リテラシー実践編 その 1
5	日本語リテラシー実践編 その 2
6	日本語検定 3 級の受検
7	日本語ラーニング総仕上げ

グの取組方法等についても違いがある。そこで、愛媛大学の初年次全学必修科目として開講している「日本語リテラシー入門」で使用している e ラーニングコンテンツを中心に、附属高校で使用するコンテンツを選んだ²⁾。高校生が取り組んだ e ラーニングコンテンツを示すと、以下の(1)~(5)のようになる¹⁾。

(1)前提テスト（学習開始時の日本語力を測定するためのプレースメントテスト）

※高校卒業程度レベル

(2)前提テストに関するアンケート

(3)日本語 e ラーニング教材

・漢字分野（①漢字読み、②漢字書き、
③四字熟語）

・語彙分野（④ことわざ・成句、⑤語義）

・文法分野（⑥表記・文法・敬語）

・読解分野（⑦短文読解）

※上記①~⑦は、それぞれ 10 段階のレベルを設定。レベル 1~3 は全員が受講。レベル 4~10 は任意で受講。

(4)到達度テスト（e ラーニングコンテンツに取り組んだ成果を測定するためのテスト）

※大学卒業程度レベル

(5)最終アンケート

e ラーニングに取り組むにあたっては、高校から一人ずつ iPad が貸与され、すべてのコンテンツを Moodle 上で取り組んだ。上記(1)(2)は、e ラーニング導入のために開催した説明会時に、120 人全員が一斉に取り組んだ。それ以外の(3)~(5)のコンテンツについては、各自が時間外学習として取り組んだ。

3. e ラーニングの取組に対する意識

高校生の e ラーニングに対する意識を知るために、(2)「前提テストに関するアンケート」の結果について、大学生の結果との比較分析をおこなった。その結果、次の①~④のような特徴が確認された。

- ① e ラーニング（授業）に取り組む前の意識として、高校生・大学生ともに、「日本語力に自信がある」と感じている比率は 10% 台で低い。とくに、高校生は、「自信がない」の比率が高く、6 割が「日本語力に自信がない」と感じている。
- ② 高校生・大学生ともに、約 9 割が、e ラーニング（授業）を受講することによって、日本語力を高めたいと感じている。高校生・大学生ともに、e ラーニング（授業）へのモチベーションが高い。
- ③ 高校生・大学生ともに、前提テストの結果について、「自信がない」「難しかった」と感じている。とくに、高校生は、「難しかった」の比率が高く、約 9 割が「難しかった」と感じている。
- ④ 前提テストの問題数・時間について、30 分で受けた高校生は、約 7 割が問題数・時間ともに、「ちょうどよい」と感じているのに対して、20 分で受けた大学生は、問題数については 7 割強が「多い」と感じており、時間については約 5 割が「短い」と感じている。

e ラーニングは、暗記・反復練習などの学習に向いているため、単調な学習になりやす

く、モチベーションの維持が難しいといわれる³⁾。今回、取り組んだ e ラーニングコンテンツも、暗記・反復練習的な学習であることから、モチベーションが維持できるか心配であったが、上記の結果から、高校生(大学生も)が e ラーニングに対して高いモチベーションで取り組もうとしていることが確認された。

4. おわりに

本発表では、高校生が e ラーニングに対して、どのような意識で取り組もうとしているかについて報告した。今後は、本発表で取りあげることのできなかった、「日本語 e ラーニング教材」など他の取組に関する分析をおこない、e ラーニングの有効性を検証するとともに、教育的効果の高い活用法について考察したい。

注

- 【1】文部科学省・大学間連携共同教育推進事業「学士力養成のための共通基盤システムを活用した主体的学びの促進」（代表校：千歳科学技術大学）において、日本語 WG が開発したコンテンツをもとに、一部修正したものを用いた。

参考文献

- 1) 秋山英治 (2013) 「高大連携による日本語文章教育の取組—愛媛大学附属高等学校の実践を通して—」『リメディアル教育研究』、8-2、24-31.
- 2) 秋山英治・仲道雅輝 (2015) 「初年次教育科目『日本語リテラシー入門』の実践とその成果」『大学教育実践ジャーナル』、13、33-41.
- 3) 宮地功・安達一寿・内田実・片瀬拓弥・高岡詠美・立田ルミ・成瀬喜則・原島秀人・藤代昇丈・藤本義博・山本洋雄・吉田幸二 (2009) 『e ラーニングからブレンディッドラーニングへ』、共立出版

高大連携による課題研究の実践で培った

多様な学習成果の評価結果と高大接続

【発表者】 大久保 貢 (福井大学)

1. はじめに

高校までの学びと大学の学びの間には、以前から質的に乖離があることは指摘されている。この乖離の解消のため、これまで12年連続で高大連携による課題研究を実践してきた。しかし、現在の高校教育は12年前の高校教育と比較するとほとんど変化していない。この要因としては、課題研究の評価結果が大学入試に活用されていないことが考えられる。

このような状況のなか、課題研究の実践により培った多様な学習成果を評価する手法を開発し、その評価結果を大学入試選抜材料に活用することは高校教育の質的転換と高校教育と大学教育のスムーズな接続の観点から重要である。

2. 研究方法

課題研究は下記の探究型テーマと講座型テーマの2件を実践した。

・研究テーマ：「コンピュータを使った音声情報処理」(探究型)、実施時期 8月の3日間。

・研究テーマ：「LED が照らす物理の世界」(講座型)、実施時期：10月の2日間。

課題研究の実践により高校生に「探究力」を身につける。この「探究力」は「考力」、「働力」、「創力」の3つの力から構成していると考えられる。この3つの力は能力の発達段階（気づき→内化→共有→関連づけ）に対応した12の能力からなる。例えば、「考力」では、問題発見力→目標設定力→計画力→調整力である。また「働力」では自己表現力→先見力→発信力→傾聴力で、「創力」では実行力→修正力→独創力→企画力である。この12の能力を評価するためルーブリックを作成した。ここでは12の能力のうち「考力」として問題発見力、「働力」として自己表現力、「創力」として実行力を評価するルーブリックを表1に示す。評価者として高校教員、県教委職員、TAが評価場面（実験8場面、発表準備3場面、発表1場面）でこれらの能力を評価した。評価点としては1～4点とした。

3. 結果および考察

表2にルーブリックによる評価結果(全体)を示した。全体的な評価結果は「考力」、「働力」はそれぞれ平均値3.0に対し「創力」は

表1. 能力を評価するルーブリック

	評価点 1	評価点 2	評価点 3	評価点 4
問題発見力	変化や以上に気づかない。	変化や異常に気がつくが、その原因を考えない。	変化や異常にいくつかの事柄との関係性に着目する。	変化や異常が起こった要因と経緯について考える。
自己表現力	思いつきしか見通しがもてない。	予想はできるが、その根拠は言えない。	自分なりの理由を持った予想が言える。	自分なりの規則性などを考えたモデルを予想できる。
実行力	指示された課題を実行している。	積極的に課題に取り組み新しい課題に挑戦している。	繰り返し作業に取り組み、規則性を考えている。	規則性を理解し新しい解決方法を探る等探究的活動。

2.8 であった。この「考力」を構成する能力としては調整力の評価点が 3.2 また「働力」としては傾聴力の評価点が 3.4 とそれぞれ最も高い評価点であった。これらの調整力、傾聴力に対する評価点が最も高いことは参加者の実践終了後の自由記述からも感じ取れた。

表 2 ルーブリックによる評価結果 (全体)

「考力」	3.0	「働力」	3.0	「創力」	2.8
発見力	3.1	表現力	3.0	実行力	3.0
設定力	2.8	先見力	2.9	修正力	2.6
計画力	3.0	発信力	2.5	独創力	2.9
調整力	3.2	傾聴力	3.4		

またルーブリックによる評価結果と実践終了後の自己評価結果との関係と比較すると、概ね相関していることが認められた。これは、ルーブリックを用いた他者評価方法は生徒の多様な学習成果を評価する信頼出来る方法であるとことを示唆している。

実践終了後の参加した生徒の高校での追跡調査に関して高校教員への聞き取り調査を行った。その結果、探究プロジェクトに参加した生徒は学習に対して主体的および意識的になったとか、明確な目的を持って進学先が決定したとか、志願大学の AO 入試に合格した事が分かった。

次に探究プロジェクトの実践で培った「探究力」の評価結果を基に総合評価を行い、その結果を大学入試の選抜材料に活かす可能性の検討を行った。まず考力、働力、創力を構成する 12 の能力の評点を T スコアに変換してその平均値を算出して総合評価基準により総合評価 A, B, C, D の 4 段階に評価を行った (評価 A が上位)。この総合評価結果と AO 入試合格者順位の関係を調査した。その結果、総合評価 A の学生は上位で、評価 B の学生 (2 名) は中位で、評価 C の生徒は下位で、それぞれ合格した。なお、探究プロジェクトに参加した AO 入試受験生の総合評価結果は

AO 入試選抜を実施した学科には連絡しなかった。即ち、総合評価結果と AO 入試合格者の順位との関係から総合評価の信頼性を探った。このように総合評価結果と AO 入試合格者の順位とは相関があると認められた。

また総合評価結果と AO 入試で合格し入学した学生の入学時の成績 (プレースメントテスト結果) との関係を図 1 に示した。

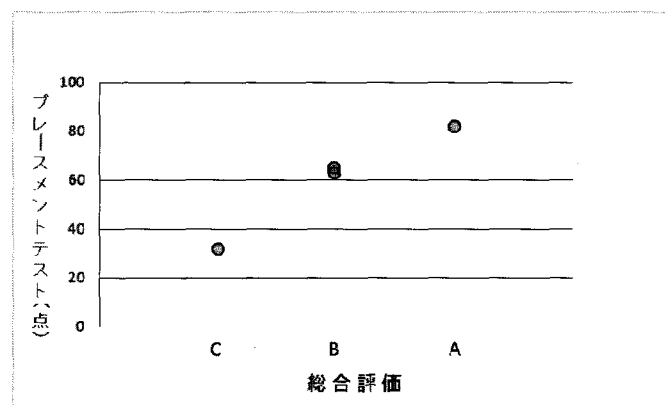


図 1 総合評価と入学時の成績との関係

この図から分かるように総合評価と入学時の成績の結果は相関していることが分かる。

これらの結果を見る限り、探究プロジェクトの実践で培った多様な学習成果の評価結果を大学入試選抜に活用できる可能性が考えられる。今回、合格者 4 名に関する考察であったが、今後、このような実践を重ねていき更なる信頼性を高めていく必要がある。

4. まとめ

高大連携における課題研究の実践で培った大学の学びに対応できる多様な学習成果の評価手法に関する検討を行った。評価手法としてルーブリックを用いて評価場面を設定して評価を行った。評価結果から総合評価を作成し、AO 入試合格者の順位や入学後の成績と相関していることが分かった。

今後の課題として、これらの取組により高校教育の質的転換とともに、多様な学習成果を評価する大学入試への転換の促進を目指し、高校教育と大学教育のスムーズな接続を図っていきたい。

医学教育における高大接続

— 理念と実践 —

【発表者】井上浩義（慶應義塾大学医学部化学教室）

Spencer Spratt（慶應義塾大学医学教育統括センター）

母里彩子（慶應義塾大学医学部薬理学教室）

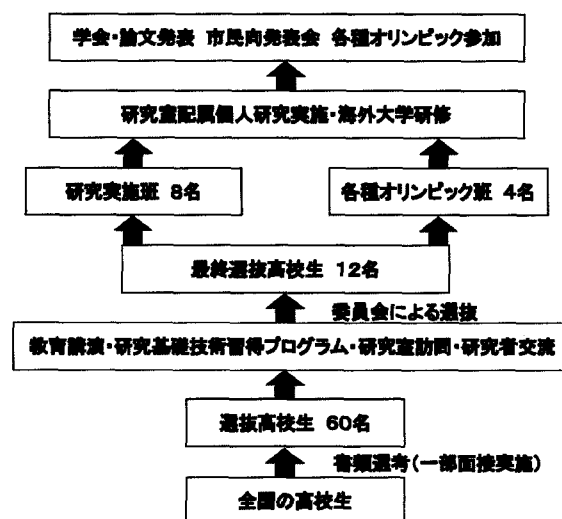
1. 緒言

我々は、7年前から医学・医療を主題とした高校生科学体験事業「世界の医療を切り拓く君・自我作古（JST グローバルサイエンスキャンパス事業）」等を展開してきた。医歯薬看護系学部はその専門性が高い反面、職業教育的側面が強く、高校生の進路選択としては困難な場面がある。また、近年では医学部等で MD/PhD コースの新設などが相次ぎ、研究指向性の高い学生の入学が望まれている。更には日本の医学・医療技術は高度であるにもかかわらず国際的な展開が少ないという問題点も抱えている。本事業では高校生に最先端の医学・医療を教授し、海外との交流を促すことで、高校生が自ら適性を判断し、高い意欲と能力を獲得する機会を付与することができた。

2. 高大連携としてのグローバルサイエンスキャンパス事業「世界の医療を切り拓く君・自我作古」

標記事業は目的を理解し、1年を通じて活動に継続して参加できる高校生を全国から募集している。対象および人数は高校1年生～高校3年生で高校教諭推薦および自己推薦による応募者から、小論文及び面接を経て60名を一次選抜者とした。その後、教員等による審査を経て、12名の二次選抜者とした。これらの二次選抜者は個人研究の実施あるいは各種オリンピックへ挑戦する。また、これらの二次選抜者は、スウェーデンのカロリンス

カ医科大学等へ派遣する。以下に概要を示す。

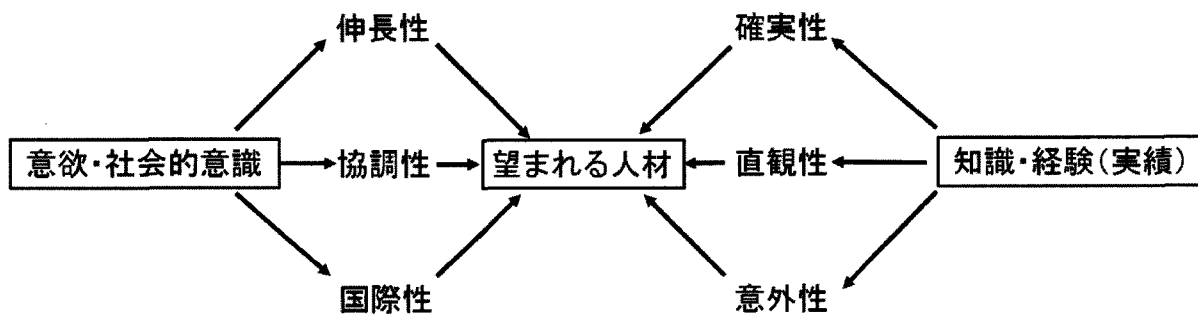


3. 目標とする人材

標記事業では、受け入れる人材として、①高い学習意欲を有すること、②国際性を有すること、③高い学習能力を有すること、および④医学・医療、あるいはその周辺分野を含めて社会貢献を志していることを想定している。一方で、本プログラムを通して育てたい人材は、①研究の倫理および社会通念上の道徳を有する、②大学卒業程度の知識および研究技術を有する、③外国語での研究発表が可能である、および④研究の場として、日本だけでなく海外をも考えることができることを目標としている。また、本年度から、最終的に社会貢献ができる人材の育成も目指す。

4. 高校生選抜の考え方と実際

選抜高校生として望ましい人材像



<一次選抜>

(1) 資格・受賞歴・推薦等

一次選抜では、資格、受賞歴等を参考にした。英語力としては TOEIC/TOEFL SCORE 等、理科学研究歴としては各種の受賞歴を考慮した。

(2) 作文

作文は「自らが科学の未来にいかに関与できるか」について 600～800 字で意見を求めた。当該作文は自由記述法であり、予備知識を与えず、「作問法」や「描画法」などのこれまでの科学に対する理解度を探る方法も使用していない。

(3) 面接

面接は、事前に面接者（教員）全体で、選抜基準に関する FD を行い、基準を整えた（右上図）。その上で、単独者による面接を行った。

下のルーブリック（観点・基準の評価表）を用いて評価した。これら評価を点数化し、上位 20 名について、評価者（教員・大学院生など）が意見を戦わせて最終的に 12 名の二次選抜者を選考した。なお、当該 3～4 日の活動の中には、グループディスカッションやグループ実習が含まれ、受講生間のコミュニケーションやグループによる問題解決能力などを判断する機会を提供した。

二次選抜のための知識・スキル等のルーブリック

	不良	可	良	優良
知識と概念	● 学生相当の基礎知識に達していない。	● 基礎知識の一部を知られた者で理解している。	● 基礎知識のほとんどをほぼ理解している。	● すべての基礎知識を深く理解している。
理論と応用	● 科学的な考えや関係を取り入れた会話ができない。	● 科学的な考えや関係のついでに取入れた会話は可能だが、不完全である。	● 科学的な考えや関係を体系的に取入れた会話は適切で、ほぼ完全である。	● 科学的な考えや関係について適切で、完全な会話である。
問題解決	● 理論をまったく適用できない。	● 適切な理論をいくつか選択し適用することができる。	● 適切な理論の大部分を選択し適用することができる。	● 適切なすべての理論を選んで適用することができる。
コミュニケーション	● 提示された理論を用いた応用(実験)がまったく関連していない。	● 理論を用いた応用(実験)にいくつかの小さな関連性や適用性がある。	● 理論を用いた応用(実験)にいくつかの小さな関連性や適用性がある。	● 理論を用いた応用(実験)に関連性や適用性がほとんどない。
	● 似た問題をまったく理解していない。	● 似た問題がある程度理解している。	● 似た問題を概ね理解している。	● 似た問題をほぼ完全に理解している。
	● 解決策をまったく見ないか、不適切な解決策を示している。	● 適切な解決策をいくつか導き出している。	● 適切な解決策を導き出している。	● 想定外の適切な解決策を導き出している。
	● 外部資源(ヒント・情報等)をまったく活用できない。	● 外部資源(ヒント・情報等)を適切に活用できる。	● 外部資源(ヒント・情報等)を積極的に活用できる。	● 外部資源(ヒント・情報等)を完全に活用している。
	● 共通をまったく達成できない。	● 共通を概ね達成している。	● 共通を大抵において達成している。	● 共通を完全に達成している。
	● 科学的用語や記号をまったく使っていない。	● 適切な科学的用語や記号を適切に使っている。	● 適切な科学的用語や記号をほぼ使っている。	● 適切な科学的用語や記号を常時使っている。

一次選抜(レポート・面接)における評価内容

因子	思考・技術	結果・連携	応用力
全体のまとまり	● 起承転結が明確である。 ● 仮説と既存知識が明確に区別できている。	● 趣旨が一貫している。 ● 全体に円滑な流れとなっている。	● 自らの思考・技術の発展に具体的な案を持っている。
プレゼン背景	● 科学的・社会的知識を有する。 ● 確かな知識に基づくプレゼンができていて、曖昧さと正確さの区別ができる。 ● 対論を把握することができる。	● 自らの体験を知識背景に重ねて表現できる。 ● 複数の科学に関する知識を繋げることができる。 ● 対論を組織・理解している。	● 科学的・社会的知識を複数の視点で探求できる。 ● 対論を尊重できる。 ● 抽象的な概念を理解できる。
クオリティー	● レポートは理解し易い。 ● 話は簡潔で分かり易い。 ● 面接者の質問意図を理解できる。	● 採み手を考慮して書かれている。 ● 面接者との交流を積極的に図ることができる。	● 自らの考えを創造的な形で表現できる。 ● 自らの考えを英語で表現できる。
意欲・社会性	● 科学に対する高い欲求がある。 ● 国際性を有する。	● コミュニケーション能力を有する。 ● 異なる意見に対する対応ができる。	● 社会還元に関する意識を有する。 ● 国際協力に関する意識を有する。

<二次選抜>

慶應義塾大学では、二次選抜のために 3～4 日（全体活動は 2 日間）の講習および基礎実験実習を実施した。この中で、これら講習、実習に参加している教員および大学院生が以

5. 結果

これらの結果、1 年間で個人研究や各種オリンピック（数学オリンピック予選通過 1 名；脳科学オリンピック予選通過 2 名）について成果を得ている。また、これらの結果、高校生の大学・学部選抜にも影響を与えている。本事業は今後も継続される。本事業は理系、特に医歯薬看護系に特化した内容になっているが、今後とも適切な大学入学選択および円滑な初年次教育導入を図るべく、内容および体制を改訂していく所存である。

高大間における国際バカロレア教育の連続性

【発表者】 カメダ クインシー (玉川大学)

1. はじめに

「指導」と「学習」の構成主義的側面が、国際バカロレア (IB) プログラムの特徴である。そこでは、若者が常に知的好奇心と自発性をもって、生涯学習者となるために不可欠な学びの姿勢を身につけていけるように働きかけている。指導方法には、様々な方法があるが、どのようなアプローチにおいても学習者の「声」が重視される。

このような学習環境では、学習者は「メタ認知」・「体系的探究」・「クリティカルシンキング」に基づいて、意欲的で知的に取り組む。しかもそれらは決まった「型」ではなく、学習者の学び方に応じた柔軟性を持つものである。そのような「教師 - 生徒」双方向の学習環境を大学でも維持していくには、どのような環境が大学において必要になってくるのか、ということについて考察する。

2. 学習者の「声」

学習者の「声」とは、それぞれの「質問」、「行動」、「考え」の相互作用のことであり、IBの学習環境では、開かれた民主的なクラスの構築を目指して、それらの声が重視される。それは、IBにおける「指導」と「学習」が、意味を構築し、世界を理解するために、人々がさまざまな形で協力し合うことを重要なものとして捉える、構成主義的な側面を持っているからである。

したがって、IBプログラムでは、「学び方を学ぶ」ことに重点を置いている。といっても、それが「独立した科目」としてあるのではなく、「IBの学習者像」に示された学習者像の

具現化を目指す「指導」や「学習」プロセスの一環として、カリキュラムの中に自然に含まれるものである。

学習者は、そのプロセスを通じて、学習者としての自分自身と、人間の知識についての本質をより良く理解できるようになることが期待されている。

「IBの学習者像」においては、学習者は「探究する人」になるよう努めることが記されている。「探究する人」とは、“生まれもった好奇心を高め、自律的な生涯学習者となるために必要なスキルを身につける人”のことである。(International Baccalaureate, 2013, p. v)

したがって、IB教育における探究型学習では、世界を理解するために社会的環境や自然環境に積極的に関わり、実体験と収集した情報との間に関連性を見つけ、振り返りを行うことが求められる。学習者は、文脈に応じて、自分自身で立てた問い、もしくは、あらかじめ与えられた問いに対する答えを探りながら、重要な諸課題を検討していく能力が求められるのである。

IB教育で学習をする児童生徒は次のような時に最も良く学習できているとされている：

- これまでに身につけた知識が重要と見なされている時
- 学習が文脈の中に位置づけられている時
- 文脈が適切である時
- 協働して学習できる時
- 学習環境が刺激的である時
- 学習に役立つ適切なフィードバックがなされる時

- 多様な学習スタイルが理解され、考慮されている時
- 安全な学習環境の中で、アイデアが重視、尊重される時
- 価値観や到達目標が明確である時
- 学校に好奇心を奨励する文化がある時
- 学習に対する評価がどのようになされ、学習のエビデンスをどのように提示すればよいかを理解している時
- 自分の学び方について意識し、理解している時
- メタ認知、体系的探究、クリティカルシンキングが学校の指導の中心となっている時
- 学習が意欲を喚起し、チャレンジに満ちていて、綿密であると同時に関連性と意味があるものである時
- 学校での全活動が、自律的な生涯学習者となることに結びつくものとして奨励されている時

(International Baccalaureate, 2008, p. 19)

3. 大学教師の役割

大学教師には、カリキュラムを解釈し、開発し、遂行するという重要な役割がある。教師は自ら授業の内容を策定し、学生が学習するカリキュラムが、定められた科目のねらい、目標、内容に沿い、適したものであるかどうか確認し、それを保証しなければならない。カリキュラムを効果的に遂行するには、指導者は、自身の指導を「クリティカル-批判的」に捉え、学生が期待する思考やアプローチの模範を示すような存在であることが不可欠である。

さらに、教室における「指導法」や「評価法」は、さまざまな学習スタイルに合うように多様であることが必要である。指導者は、学習者が個人の学習課題のねらい及び評価目標を到達するため、何をしなければいけないかを

把握し、理解した上で学習に取り組める適切な学習環境を整えることが不可欠である。

4. まとめ

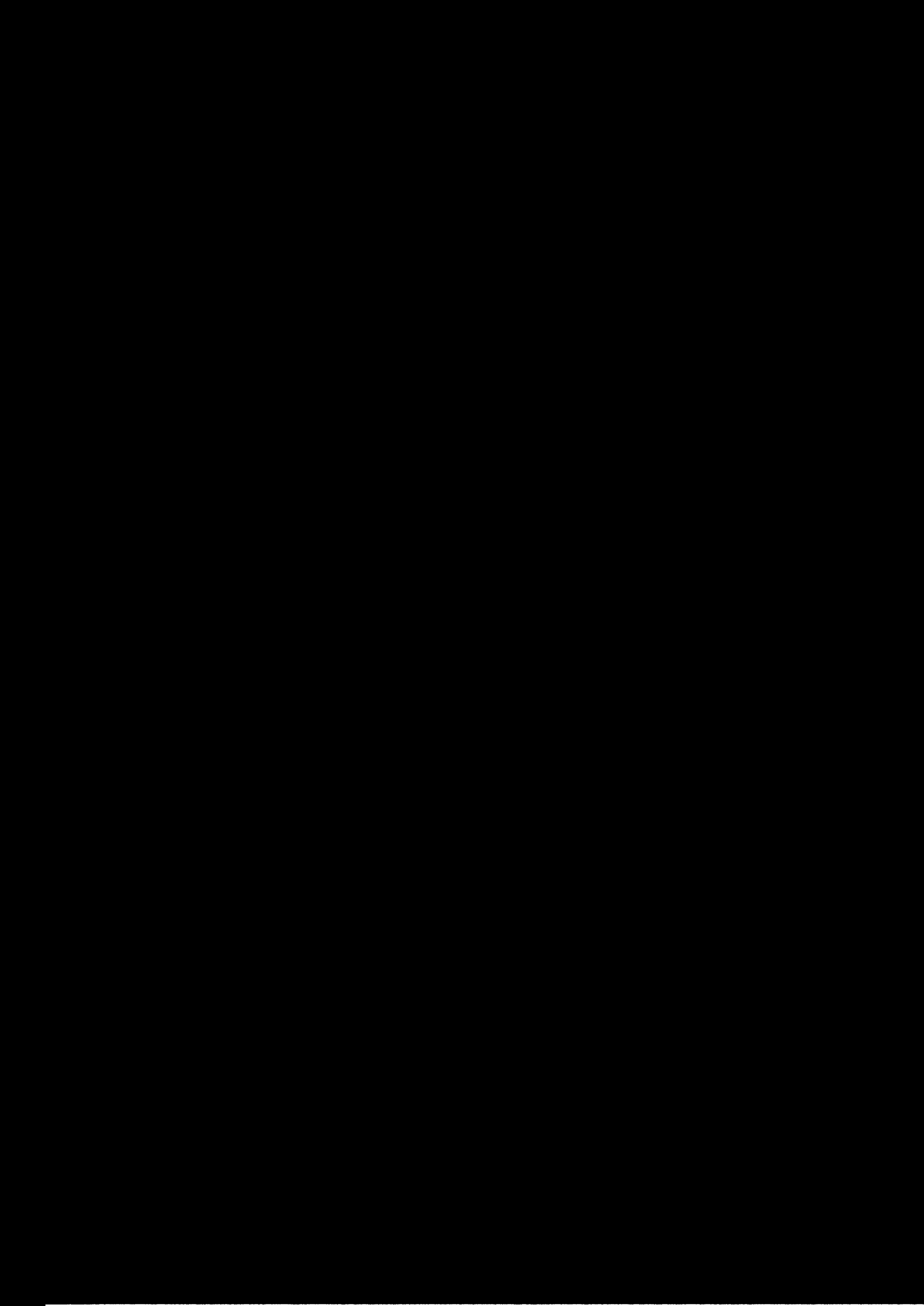
学習者には、それぞれ異なる思考プロセスがある。二人として同じ学習者はいない。学生にはそれぞれの学習スタイルがあり、自分の能力をどのように使うかについてもそれぞれの考え方がある。同じ学生でも学習の内容によって、学習スタイルは異なる。このため、こうした背景を無視して、すべてにあてはまる唯一の学習方法のみを教えることは適切ではない。IB教育を受けて大学に進学してくる学生は、教わった知識をどのように応用するかを学んだり、その知識の妥当性や信頼性を評価したり、さまざまなアプローチに触れたりする必要がある。大学教師は、学生に対し、一方的に、「振り返り」の実践を求めだけでなく、自身も、その実践者として模範を示す必要がある。そして、自身も、独自の指導と学習スタイルを見つけていくべきである。

参考文献

- International Baccalaureate (2008)「一貫した国際教育に向けて」非営利教育財団国際バカロレア機構
- International Baccalaureate (2013)「国際バカロレア (IB) の教育とは？」非営利教育財団国際バカロレア機構

(本文おわり)





ジェネリックスキルを測定するなら

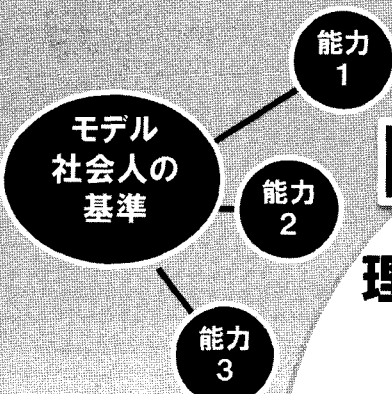
PROG

PROGRESS REPORT ON GENERIC SKILLS

販売開始以来
3ヶ月で累計受験者
25万人突破
(2015年6月現在)

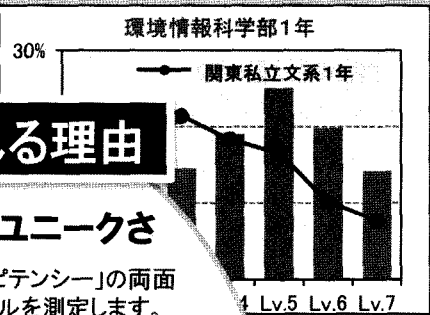
理由2 客観性の高さ
明確な外的基準に基づいて、能力を客観的に測定します。

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。



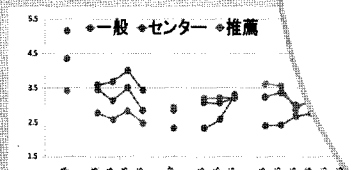
PROGが選ばれる理由

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。

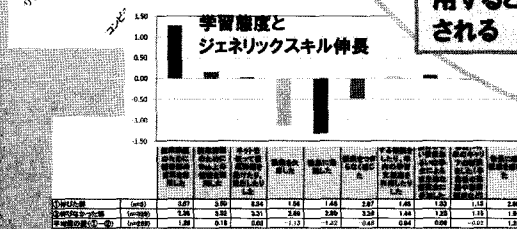


リテラシー	コンピテンシー
新しい問題や、これまで経験のない問題に対して知識を活用して課題を解決する力	周囲の状況に上手に対応するために身に着けた、意思決定・行動指針などの特性
習得した知識を現実の問題に活用することで育成される	経験を振り返りモデルを意識して行動することで育成される

■入試経路分析

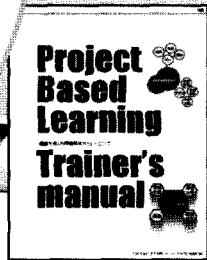


■学習態度分析



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

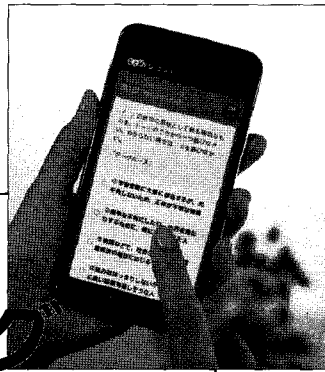
03-5276-2734 (受付時間 平日9:00~18:00)

ニュースを
「生き抜く力」に
まなぶ◎朝日新聞

いつでもどこでも

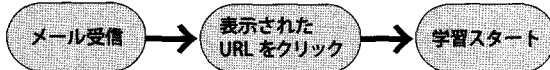
朝日新聞社のeラーニング教材

ことばトレーニング



大学の入学前教育や初年次教育、就活準備に最適！
スマホ・パソコン・タブレットでいつでもどこでも1日10分
毎回5問解くだけで、言葉の力がみるみるつく！

9月より
サービス開始



4つのジャンルで、いま知っておきたい言葉について出題！

- ① ニュースがわかる時事用語
- ② ことわざ、慣用句、一般
- ③ 天声人語を読んで覚える漢字
- ④ 知っておきたい英語表現

ことばトレーニング、
時事ワークシートの
お問い合わせは
TEL. 03-5540-7730
朝日新聞社教育総合本部

時事にも強く

朝日新聞 時事ワークシート

大学の授業やゼミ、自学自習に！
朝日新聞の最新記事を元にした問題が毎週アップ
何度でもダウンロードできる！

契約校は専用WEBサイト内の教材を
いつでも自由に使用することができます。



培った力を測定

ことばを、
チカラに。

語彙・読解力 検定

「ことばトレーニング」や「時事ワークシート」で養った力を測定！
162の企業が採用時に評価しています。※2015年3月時点

●詳しくは公式サイトで **ごいどっかい** 検索

朝日新聞

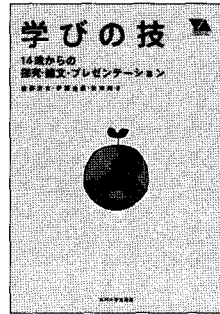
アメリカの高等教育



デレック・ボック著 宮田由紀夫訳
A5判上製・552頁 本体5800円
ハーバード大学の学長を務めた著者が、アメリカの高等教育を包括的に分析する。科学技術分野などでの新発見、専門知識の遂行や将来のリーダーの養成に貢献する大学。大学の本質的役割を問い、現在直面する問題や挑戦を考察する。

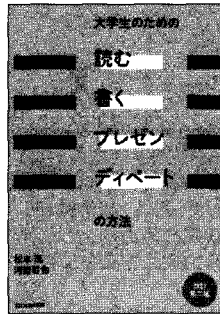
学びの技

14歳からの探究・論文・プレゼンテーション



後藤芳文、伊藤史織、登本洋子著
A5判並製・152頁 本体1600円
研究テーマの決め方から情報収集の方法、マインドマップや探究マップなどのツールを活用した論文やプレゼンテーションの効果的な工夫まで。ラーニング・スキルの基本を見開き形式で紹介する。中高生の探究型学習に好適。

大学生のための「読む・書く・プレゼン・デイベート」の方法 改訂第二版



松本茂、河野哲也著
A5判並製・160頁 本体1500円
大学生、社会人必携！「読む・書く・プレゼン・デイベート」は知的生活活動に必須のコミュニケーション行為。本書は情報の収集・整理から主張・議論の仕方までの本質を、内容・形式両面から実践的に伝授する。待望の改訂版出来。

学びのティップス 大学で鍛える思考法

近田政博著
A5判並製・104頁 本体1200円
大学での学習法・思考法や自発的に学ぶ習慣をつけるコツを紹介する。高校とは異なる大学のスタイルへの対応の仕方を詳しく解説。

大学で勉強する方法

A・W・コーンハウザー著 D・M・エナリソン改訂 山口栄一訳
B6判並製・96頁 本体971円
シカゴ大学の新生用として作成され、数十年にわたって全米で使用されてきた簡潔かつ実践的、単刀直入な勉強法のガイドブック。

大学生生活ナビ 第二版

小原芳明監修 玉川大学編
B5判並製・244頁 本体2200円
大学はどんなところか。高校を卒業したばかりの新生入生向けに、大学生活の基本スキルを解説。初版を大幅に改訂した第二版。

インターンシップ入門 就活力・仕事力を身につける

日本インターンシップ学会関東支部監修 折戸晴雄、服部治、横山皓一編
A5判並製・200頁 本体2400円
大学で導入が進むインターンシップ。豊富な事例から、その効果や意味を検証する。就職活動に効果的に生かす方法を具体的に紹介。

中学生からの対話する哲学教室

シャロン・ケイ、ポール・トムソン著 河野哲也監訳
B5判並製・188頁 本体2400円
アメリカの中高の教科書を日本語訳。愛、嘘、正義、環境など、哲学のテーマについて考える。先生のための手引き付き。

〒194-8610 東京都町田市玉川学園 6-1-1 玉川大学出版部 TEL 042-739-8935 FAX 042-739-8940

<http://www.tamagawa-up.jp/> [価格税別]

河合塾 グループ

KEIアドバンスの大学教育支援サービス

テスト

学生の現状を客観的に測定。
学生の自己理解と
貴学の学生に対する理解を
深めるお手伝いをいたします

- ◆学力把握テスト
- ◆ジェネリックスキル測定

教材

教科書として、自学自習用として
ご利用いただける
幅広い教材をご提供します

- ◆キャリア支援
- ◆文章力養成
- ◆基礎学力養成

授業・講座

充実したカリキュラム・講師陣が
学生の基礎的能力向上と
貴学の教育力向上を支えます

- ◆15コマの授業
- ◆課外講座(単発～)
- ◆教員向けFD講座

—入学前から卒業まで、貴学の教育をお手伝いいたします—

サービス種類	サービス名	活用方法	キーワード
--------	-------	------	-------

学生向け

リメディアル	補習講座 教室(講師駐在)	■高校までの未履修者、 成績不振者向け補習講座	□基礎学力向上 □退学者防止
初年次教育	講座 (例)スタディスキル講座 プレゼンテーション講座等	■大学で学ぶスタディスキルや アカデミックスキルの教育 ■大学での学びの動機づけ	□基礎学力向上 □アクティブラーニング
ジェネリック スキル 育成教材	リテラシー強化書 講義編 リテラシー強化書 演習編 授業デザインマニュアル	■PROG受験後のフォローアップ ■基礎ゼミのテキストとして ■ゼミ選択前の課題として	□入学前課題 □ジェネリックスキル
ジェネリック スキル 育成講座	PROG結果活用講座 ジェネリックスキル育成講座 (カスタムベース)	■PROG受験後のフォローアップ	□ジェネリックスキル
ジェネリック スキル 測定テスト	PROGテスト (PROGの強化書付)	■社会で求められる 汎用的な能力の客観的測定	□ジェネリックスキル
就職対策	キャリア教育講座 (カスタムベース)	■就職支援の施策として	□就業力育成

教職員向け

ファカルティ ディベロップメント (FD)	<教員向け> 講座(カスタムベース)	■教員の教育能力向上のために プログラム作成 新しい教授法の活用方法	□FD □ジェネリックスキル □アクティブラーニング
スタッフ ディベロップメント (SD)	<職員向け> 講座(カスタムベース)	■職員の能力開発のために 教育支援業務や管理運営業務を 遂行する能力	□SD □ジェネリックスキル

お気軽に
お問い合わせください

河合塾 グループ

KEIアドバンス 教育事業戦略推進部

東京都千代田区麹町3-2ヒューリック麹町ビル6階

TEL: 03-5276-2734 FAX: 03-5276-2755

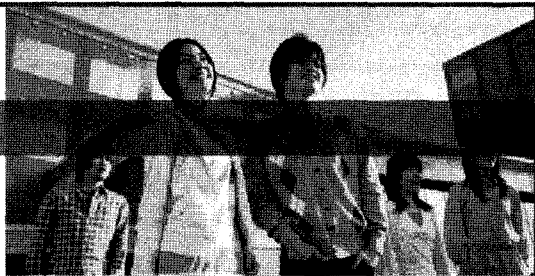
Email: jikai-g@keiadvanced.jp

Web: <http://www.52school.co.jp/support/>

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

発起人の追手門学院大学池田輝政先生、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り場として、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。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ぜ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います。

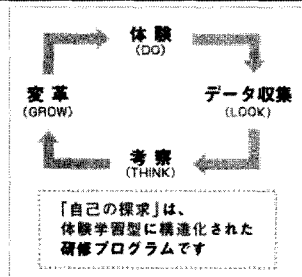


【2015年度 開催スケジュール予定】 ※日程は場合によって変更の可能性があります。

9月5日(土) 九州(福岡) 『「主体性」を育む実践活動とは?～大学教育と地域との関係について考える～』

10月24日(土) 関東(東京) 『偏差値39と向き合う「イグナイト教育」の8年間～体系的、継続的なアクティブラーニングの実践から～』

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最適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、養わ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しようと、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るところがあった。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、実際この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 JBSL梅田ビル3F
TEL 03-5776-5960 URL <http://www.l-value.jp/>

「講義のうけかた」「勉強のしかた」がわかる！
累計 20 万部突破、150 校以上が採用

知へのステップ 第4版

—大学生からのスタディ・スキルズ— 2015年3月刊行

学習技術研究会【編】 B5判/本体 1,800円+税 ISBN 978-4-87424-650-4

- Windows 7/8, Microsoft Office 2010/2013 対応
- テキストを効果的に利用するための CD-ROM 付
- ご採用の先生には教授資料（無料）有

「大学での勉強のしかたがわからない！」 そんな学生の方々に

高校から大学に進学した学生の方にむけた、「大学からの勉強法」をやさしく解説。全12課のレッスンは、ノートの取り方から、情報収集の仕方など、少しずつ「知」のステップアップがはかれるようになっている。レポートが書けるようになり、さらにはその口頭発表（プレゼン）の仕方まで学べる。巻末には学習理解度をはかれる切り取り式のチェックシート付き。

【目次】

第I部 はじめに

第1章 スタディ・スキルズとは

第II部 聴く・読む

第2章 ノート・テイキング

第3章 リーディングの基本スキル

第4章 より深いリーディングのために

第5章 大学図書館における情報収集

第III部 調べる・整理する

第6章 インターネットによる情報収集

第7章 情報の整理

第IV部 まとめる・書く

第8章 アカデミック・ライティングの基本スキル

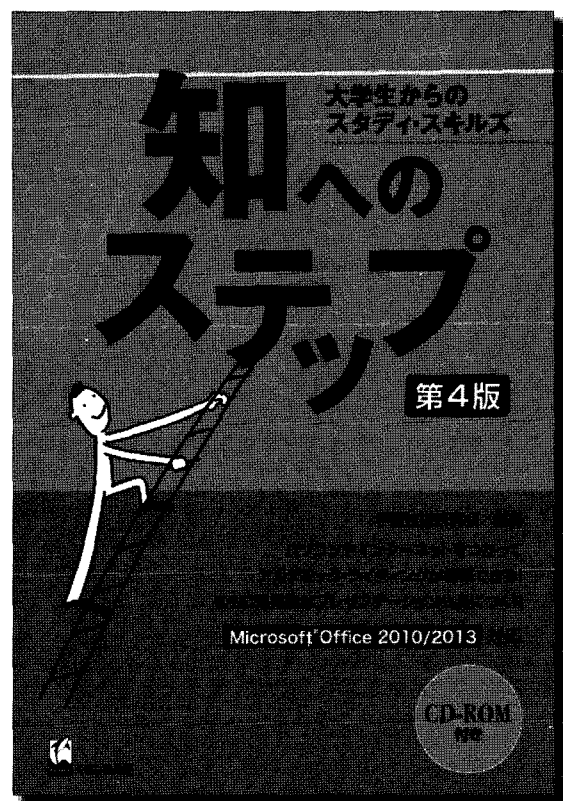
第9章 効果的なアカデミック・ライティングのために

第10章 パソコンによるライティング・スキル

第V部 表現する・伝える

第11章 プレゼンテーションの基本スキル

第12章 わかりやすいプレゼンテーションのために





新刊

コミュニケーション・スキルの学び グローバル社会を生きるためのレッスン

木下直子/木山三佳/徳田恵 著

本体1,250円+税 B5判/160頁 ISBN 978-4-407-33627-6

- 総ルビを採用しており、とりわけ、多様な文化・言語を持つ学生が多く在籍する大学での初年次教育・キャリア教育に最適。
- 「他者と共有できるベースとしての論理性」・「読み手・聞き手に対する他者意識を持ち、配慮すること」・「的確に伝えられる表現を選択できる語彙力」の3つを重視した。
- 学生が想定しやすいインターンシップという設定で学ぶことができるテキスト。



新刊

学生のレポート・論文作成トレーニング 改訂版 スキルを学ぶ21のワーク

桑田てるみ/江竜珠緒/押木和子/勝亦あき子/松田ユリ子 著

本体1,200円+税 B5判/128頁 ISBN 978-4-407-33614-6

- レポート・論文作成の技術を身につけるためのテキスト。
- 段階を踏んだ構成、内容の取舍選択がしやすい工夫をするなど、授業での使いやすさに配慮した構成。
- 本書でレポート・論文の執筆を学ぶことで、社会に出てからも必要とされる基本的能力を磨けるよう編集。



好評

スタディスキルズ・トレーニング 大学で学ぶための25のスキル

吉原恵子/間瀬泰尚/富江英俊/小針誠 著

本体1,200円+税 B5判/112頁 ISBN 978-4-407-32243-9

- 大学で学ぶ意義や学びに必要な技術を、コンパクトにまとめた初年次教育用テキスト。
- アイスブレイキングからシラバス、レポート、プレゼンまで、身につけたいスキルを25のテーマにまとめた。
- 大学入学時のコミュニケーションをつくる「ウォーミングアップ編」、大学の学びの特徴を知る「オリエンテーション編」、大学で学ぶためのスキルを習得する「スタディスキル編」の3部から構成。



実教出版株式会社

〒102-8377 東京都千代田区五番町5

TEL 03-3238-7765
FAX 03-3238-7770

<http://www.jikkyo.co.jp/>



文部科学省後援事業

日本語検定

社会人として必要な日本語力が身に付きます!

日本語検定は敬語、文法、語彙、言葉の意味、表記、漢字の6領域と読解問題で日本語の総合的な知識と運用能力を測ります。全国約280校の大学・短大で、初年次教育、キャリア教育等で活用されています。100社以上の企業が採用にあたって日本語検定合格者を優遇しており、就職までに一定レベルの日本語力が求められています。

梅花女子大学における「日本語検定」の取り組みについて —すべての学生に必要な「社会人基礎力」としての「日本語力」—

梅花女子大学 教育・研究支援センター長 三木雅博



梅花女子大学は大阪府茨木市にある、学生定員約1900名余りのこじんまりとした女子大学ですが、文化表現学部(情報メディア学科、国際英語学科、日本文化創造学科)、心理こども学部(心理学科、こども学科)、食文化学部(食文化学科)、看護保健学部(看護学科、口腔保健学科)の4学部8学科があり、教育内容は多岐にわたっています。

本学では、すべての学生に必要な「社会人基礎力」の一つとして「日本語力」を位置づけています。そのために、入学前プログラムの「全学共通課題」として、教育・研究支援センターから日本語検定初級用のテキストを入学予定者に送り、自学自習で問題に取り組んでいただき、入学後は本学独自の初年次教育科目「BAIKAセミナー」の授業で、4級の模擬試験を受験してもらいます。その結果をもとに、各自の実力に応じて、今度は本試験にチャレンジしてもらいます。2013年度は2級4名、3級91名、4級1名、計96名が受検しました(春季・秋季の合計人数です)。

これからも1人でも多くの学生が本試験にチャレンジして、日本語力を高めていってもらうために、いろいろと工夫を凝らしていきたいと考えています。

ステップアップ日本語講座 初級 定価 本体600円(税別) ISBN 978-4-487-60705-1

ステップアップ日本語講座 中級 定価 本体600円(税別) ISBN 978-4-487-60706-8

ステップアップ日本語講座 上級 定価 本体700円(税別) ISBN 978-4-487-60709-9

オンデマンド版

学校名を入れたオリジナルデザイン
のテキストの作成も可能です。(原則
として、50冊以上から承ります)
詳しくは、お問い合わせください。



一般会場

11/7 土

準会場

11/6 金・7 土

申込期間

8/1 土 ~ 10/9 金

※10月10日 土 消印有効

※平成28年度は6月中旬、11月中旬を予定しています。

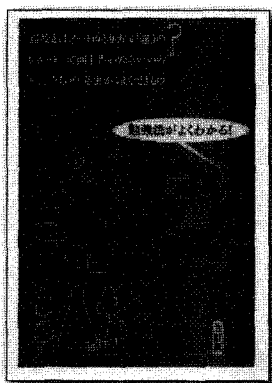
特定非営利活動法人
日本語検定委員会

お問い合わせ 〒114-8524 東京都北区塚船2-17-1
☎ 0120-55-2858 ●午前9:30~午後5:00(土・日・祝日を除く)

公式ホームページ <http://www.nihongokentel.jp>

【特別協賛】 新光新聞社 【協賛】 時事通信社 / 東京書籍
【後援】 文部科学省/日本語工芸研究所/経団連事業リーベス/全国連合小学校長協会/全日本中学校長協会/全国高等学校長協会/全国工業高等学校長協会/
全国商業高等学校長協会/全国高等学校校長協会/全国高等学校PTA連合会/日本青少年育成協会 他

大学生 学びのハンドブック 3訂版

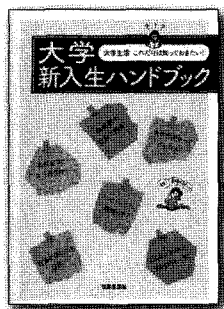


**徹底的な学生目線で人気を博した
初年次教育テキスト、待望の3訂版**

「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、イラストで具体例を示しながらわかりやすく解説。パソコンの使い方など、大学生として知っておきたい基礎知識も身につく。

本体 1,200円 (税別)
A5判 / 128ページ / 2色刷 ISBN978-4-7907-1647-1

**100円安く
なりました**

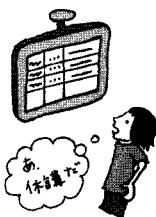


大学 新生ハンドブック

時間割は自分で作る？ 大学の先生ってどんな人？
ゼミって？ 履修って？

大学の仕組みや勉強の仕方が高校までとどう違うのか、平易に解説。
新生向けオリエンテーションに最適のテキスト。

本体 520円 (税別) A5判 / 64ページ / 2色刷 ISBN978-4-7907-1641-9

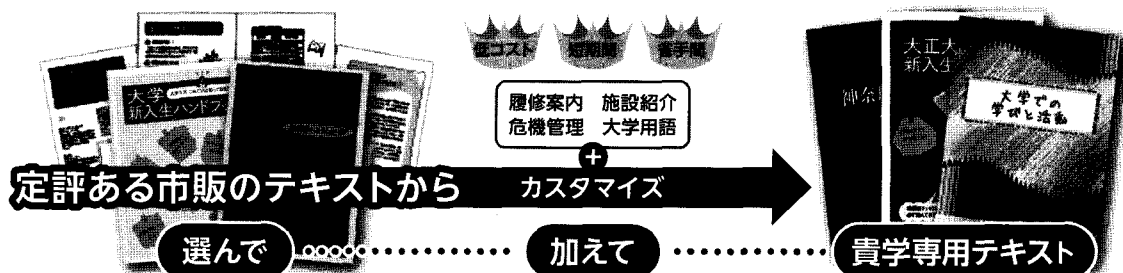


初年次教育の現状と未来

この十年で急速に普及し、今やほとんどの大学で実施されるようになった初年次教育。高校生から大学生への移行を支援し、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。本書はその最新の理論・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。

本体 2,500円 (税別) A5判 / 272ページ ISBN978-4-7907-1581-8

貴学専用の「入学前／初年次教育テキスト」をお作りします



学術専門書・教養書出版
世界思想社

〒606-0031 京都市左京区岩倉南桑原町 56
Tel.075-721-6500 Fax.075-721-8707

献本申込受付中

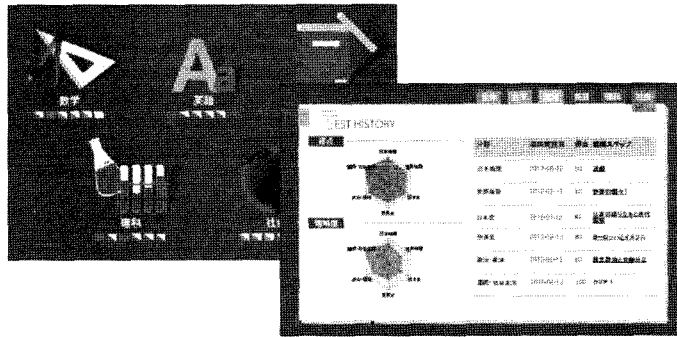
サンプル公開中

世界思想社の
初年次教育

<http://sekaishissha.jp/fye/>

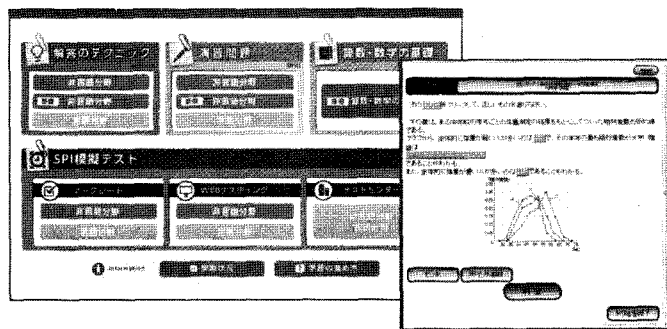
「基礎学力の強化」は ラインズにおまかせください。

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



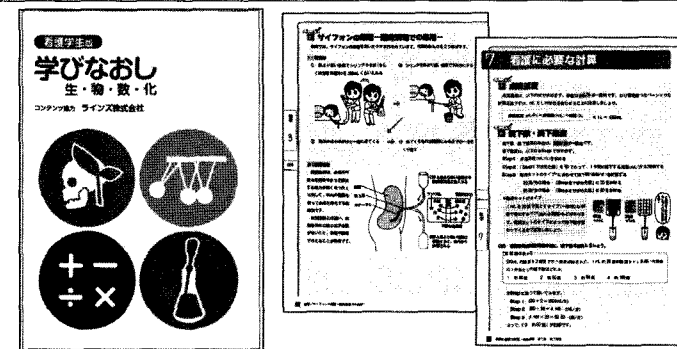
5教科の基礎・基本を効率良く学び直せます。
「実力診断テスト」で学習者の理解度を判定。
PCだけでなく、各種スマートフォンや
タブレットに対応し、場所を選ばずご利用
いただけます。
入学前教育から初年次教育、就職対策まで
一貫して取り組めるeラーニングです。

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。
新テスト「構造的把握力」テストも収録。

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
できる、看護学生向けの書籍です。
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。
入学前課題図書や教科書に最適です。

LINES
学ぶチカラを、未来のチカラに

〒169-0051 東京都新宿区西早稲田2-20-15 高田馬場アクセス4F
TEL:03-6861-6200 FAX:03-6861-6006
<http://www.education.jp/>

ワオの入学前教育

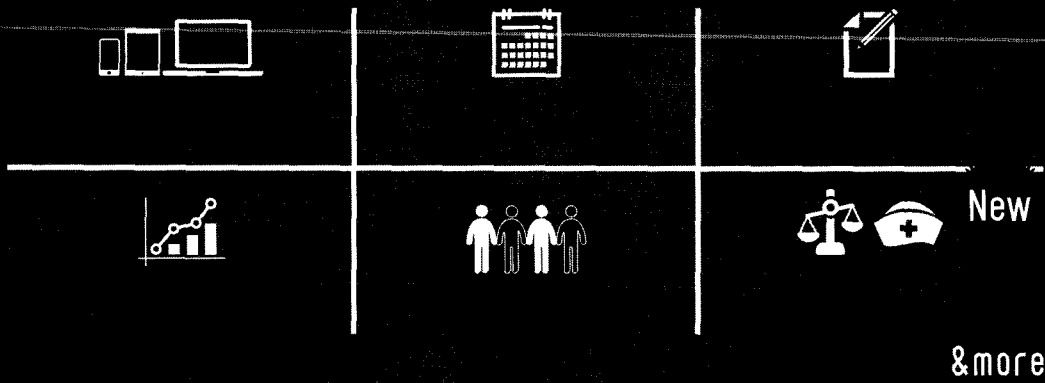
Remedial

延べ
万人以上
が学習



一部対応していない地区、学校もあります

一部対応していない地区、学校もあります



近畿地区における大規模校で、導入率約**50%**

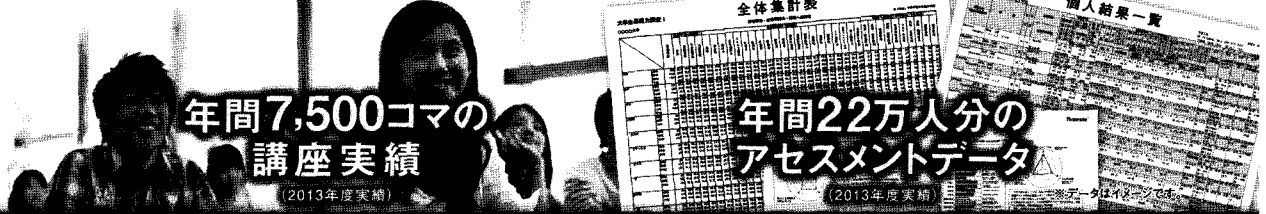
受講者負担にも対応します!(カード、コンビニ、郵便振替)



ワオコーポレーションは、幼児から社会人までを対象に「全国の教室での指導」と「e-ラーニングによる在宅教育」そして、情操面への働きかけとしての「各種エデュテイメント活動」により、民間教育機関の立場から教育・文化立国の創出を目指しています。
<http://edu.wao-corp.com/>

個人情報の保護に取り組んでいます。お客様の個人情報は、当社教育サービス提供のために使用し、それ以外には使用しません。詳細は、弊社ホームページの「プライバシーポリシー」をご参照ください。





社会で必要とされる力は 大学の授業でこそ伸びる

2015年春
リリース

教育のベネッセから、学生を学びに向かわせるアセスメント、登場 大学生基礎力レポート(旧「大学生基礎力調査」/「自己発見レポート」)

1998年より数多くの大学様に活用いただいているベネッセの「大学生基礎力調査」。2015年春、毎年約22万人が受検するアセスメントデータと年間約7,500コマの講座実施の実績から得た知見をもとに、「大学生基礎力レポート」へとリニューアルしました。学生には4年間の学びを充実させ社会に出る準備に対するアドバイスを、大学にはより実質的な教育改善を行っていくための情報を、それぞれ提供できるアセスメントです。ご期待ください。

大学の授業で伸びる「協調的問題解決力」を、行動面と能力面で評価

これからの社会では、単に問題解決ができるというだけでなく、「協調して(チームで)」問題解決を行うことができる人材が求められています。「大学生基礎力レポート」では、この「協調的問題解決力」について、社会に出るにあたって必要な到達レベルを設定。学生には到達度に合わせたアドバイスを行います。

具体的には、「自己管理」「対人関係」「計画・実行」といった行動面の経験と、行動の質を支える「批判的思考力」の評価を行います。受検することで、学生は学生生活を充実させ社会に出て活躍するために「やるべきこと」と、「身につけるべき思考力」を知ることができます。

これらの力、とくに「計画・実行」や「批判的思考力」は学びのプロセスそのものであり、大学の授業でこそ伸びる力です。学生の「協調的問題解決力」の評価は、大学教育の成果の指標にもなりうると思われれます。また同時に、これらの力と学びの関係を知ることで学生の学びに対する意欲も上がります。

学生の意識と取り組みを聞くアンケートも交え、教育施策も多面的に評価可能

さらに、「大学生基礎力レポート」では、学生の意識・取り組み状況や大学施策(教学施策・広報など)に対する反応を確認するためのアンケートもパッケージ。アンケートの結果は、学生の成長において、大学の環境や施策がどのような影響を与えているのか、改善ポイントは何かを確認するための基礎データとして活用いただけます。「協調的問題解決力」とアンケートの結果の関係を確認することも可能です。

〈測定・調査項目〉

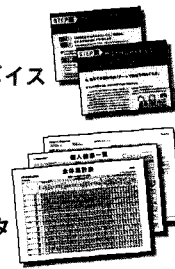
協調的問題解決力	行動面の評価	自己管理 挑戦する経験 続ける経験 ストレスに対処する経験	対人関係 多様性を受容する経験 関係性を築く経験 議論する経験	計画・実行 課題を設定する経験 解決策を立案する経験 実行・検証をする経験
	能力面の評価	批判的思考力 (クリティカルシンキング) (議論の明確化・推論の土台の検討・推論)		
学生の意識	アンケート	進路意識 学習習慣 大学への期待・満足度		

「大学生基礎力レポート」は、学生の動機づけと実態把握が一体となったアセスメント。授業1コマ分の時間(90分)で実施できます。

※「批判的思考力」ではなく「基礎学力」を測定するタイプも用意しています。

学生向け
帳票
学生が大学での
成長計画を自分で
立てられる個別アドバイス

大学様向け
提供物
学生の実態と
背景にある要因を
探ることができるデータ



2015年春に新入生版をリリースし、2015年秋には在校生版をリリース予定。
続けて受検することで学生の成長も把握することができます。ベネッセのアセスメントにご期待ください。

お問い合わせ 株式会社ベネッセi-キャリア

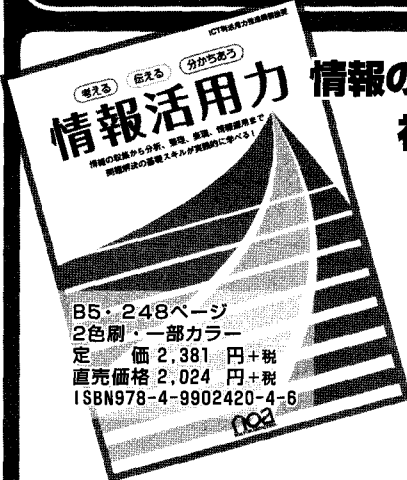
電話: 03-5320-1299 (土日祝日・年末年始を除く 9:30 ~ 17:00) web: <http://www.benesse-i-career.co.jp>

(株)ベネッセコーポレーション及び(株)インテリジェンスの大学事業部門からご提供しておりました商品・サービスは、2015年4月1日より、(株)ベネッセホールディングスと(株)インテリジェンスが設立した合弁会社「(株)ベネッセi-キャリア」が提供しています。
※デザインや内容は変わることがあります。※大学生向けのアセスメント・教材です。
※個人向け販売及び書店販売はしておりません。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。

「情報活用力育成」テキスト教材

「考える 伝える 分かちあう 情報活用力」

ICT利活用力推進機構推奨教材



B5・248ページ
2色刷・一部カラー
定価 2,381 円+税
直売価格 2,024 円+税
ISBN978-4-9902420-4-6

情報の収集から分析、整理・保管、表現、情報運用まで
社会で今、求められるスキルが実践的に学べる！

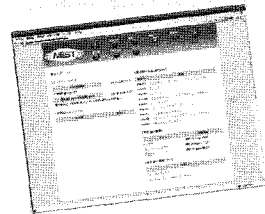
- 1 1冊で情報活用力を体系的に学習できる！
- 2 実際の活用事例をイメージしながら学べる！
- 3 体験しながら学習するので、理解が早い！
- 4 例題→課題で実践的な「情報活用力」を育成！
- 5 情報活用シーンを想定した実践問題を多数掲載！



ご採用いただいた先生の声

- ・問題を解決するプロセスを体験！
課題解決力を養う授業ができた
- ・大学生らしい思考力を養うトレーニングになった！
- ・今まで個別科目で行ってきた内容を1つの科目の中で関連づけながら学ぶことができ、レポート作成などに活かすことができた。

実践型・体験型の情報授業を実現！
授業サポートWebツール「NEST」付!!



■NESTの特徴

- ・授業進行がラクに！
- ・グループ学習がしやすい！
- ・課題管理がカンタン！

■主な機能

- ・確認テスト
- ・掲示板
- ・課題提出
- ・メッセージ
- ・教材データダウンロード
- ・インフォメーション
- ・オリジナル学習サイト など



おすすめ 情報活用力診断テスト Rasti で授業の成果を測定！

情報活用力育成授業の開始時と終了時にRastiを実施することで学習の成果を測ることができます。ぜひ、情報活用力テキスト教材と一緒に、Rastiをご利用ください。

■授業実施例(半期)

情報活用力育成授業

【授業1回目】

情報活用力診断テスト
Rasti 1回目

ご利用教材

「考える 伝える 分かちあう
情報活用力」

情報を実践的に活用するのに必要なプロセスを網羅。実習を効果的に取り入れ、柔軟な応用力を身につける。

【授業15回目】

情報活用力診断テスト
Rasti 2回目

Rasti受験料：1回 5,150円(税込)
アカデミックプライス
➔ 1回 3,080円(税込)

Rasti + 情報活用力テキストのお得なセット価格！



3,345円(税込)
➔ 5,265円(税込・直売価格)
※Rasti 百分が無料で受けられます。

ICT利活用力推進機構 主催
情報活用力診断テスト Rasti
<http://rasti.jp/>

noa出版



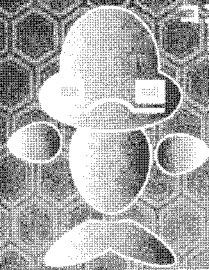
06-6311-9200



info@noa-prolab.co.jp



<http://www.noa-prolab.co.jp/>



コンピュータを使った ELPA のテストシステム

ELCA

ELPA Computer-Based Assessment

ELPA
http://www.english-assessment.org

ELCA はコンピュータを使って実施していただくテストです。
大学入学時のクラス分けテスト（プレイスメントテスト）や定期テスト、
検定・資格試験前の実力把握などにご利用いただけます。

テスト資料 コンピュータで受験のため、無し

採点 解答データを受け取り次第採点

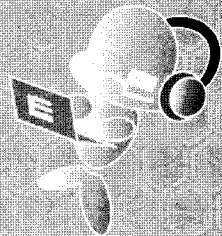
場所 WEB 環境があればどこでも実施可能

受験データ WEB 上に表か
Excel データをダウンロード可能

受験形式 個別に受験

CBT 型テストシステム

ELCA はコンピュータを利用して行う
CBT (Computer-Based Test) 型テストです。



ELCA 受験料

※ELCA のお申し込みは学校・団体からのみです。

アカウント発行数	受験料金	超過時の 1 アカウント単価
100 アカウント	90,000 円	900 円
300 アカウント	240,000 円	800 円
500 アカウント	350,000 円	700 円
1,000 アカウント	600,000 円	600 円

◆ELCA についてのお申込み・お問い合わせ

NPO 法人 英語運用能力評価協会（エルパ） 〒102-0074 東京都千代田区九段南 4-3-4 大江ビル 1 階

TEL:03-3230-0571 FAX: 03-3230-0572

受付時間（祝日、年末・年始を除く） 平日（月～金） 9:00～17:00

e-mail: elpa@english-assessment.org HP: http://npo-elpa.org

教授から学習へ—大学授業の抜本的転換のために

アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換

四刷出来!

新刊 溝上慎一著
A5判・並製・二〇八頁・二四〇〇円

教師の講義を一方的に聴く受動的な教育から、学生自身が自ら書き、話し、発表する活動的授業へ—大学教育の画期的転換のための理論的・実践的な体系書。

〈全国大学調査が示すアクティブラーニングと初年次教育の重要性と有効性〉

河合塾編著 各A5判・並製

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—
三五二頁・二八〇〇円

「学び」の質を保証するアクティブラーニング

—3年間の全国大学調査から—
二〇〇頁・二〇〇〇円

アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか

—経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと—
三四四頁・二八〇〇円

「深い学び」につながるアクティブラーニング

—全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題—
三五二頁・二八〇〇円

〈大学教育の質保証のために—初年次教育から学士課程教育へ—

〈初年次から学士課程を貫通する教育のあり方を国際比較等を通じ追究 考察〉

一年次(導入)教育の日米比較

山田礼子著
A5判・上製・二五六頁・二八〇〇円

大学教育を科学する

—学生の教育評価の国際比較—
山田礼子編著
A5判・上製・三二〇頁・三六〇〇円

学士課程教育の質保証へむけて

—学生調査と初年次教育からみえてきたもの—
山田礼子著
A5判・上製・二八八頁・三二〇〇円

アウトカムに基づく大学教育の質保証

—チューニングとアセスメントにみる世界の動向—
深堀聰子編著
A5判・上製・二八八頁・三二〇〇円

今や必須の大学学習成果の可視化へ向け、信頼性を備えた評価枠組みをどう構築するか—世界各国の状況調査を通じ、大学質保証のグランドデザインを追究。

主体的学びの推進とポートフォリオの活用

「主体的学び」につなげる評価と学習方法

—カナダで実践されるICEモデル—
S.F.ヤング/R.J.ウィルソン著 土持ゲリー法一監訳 小野恵子訳
A5判・並製・二八八頁・二〇〇〇円

アイデア(A)、つながり(C)、応用(E)を基に、表面的な記憶に留まる「浅い学び」から自ら応用・発展させる「深い学び」へ進めるための具体的な方法と実例の書。

〈主体的学び研究所編 各A5判・並製〉

主体的学び 創刊号

—教育から学びへ—
一七八頁・一八〇〇円

主体的学び 第2号

—反転授業がすべてを解決するのか—
一六〇頁・一六〇〇円

主体的学び 第3号

—アクティブラーニングとポートフォリオ—
一四四頁・一六〇〇円

〈教師・学習者ともに役立つ実践・省察の記録の作成・活用の全てを紹介・考察〉

ティーチング・ポートフォリオ

—授業改善の秘訣—
土持ゲリー法一著
A5判・並製・二〇八頁・二〇〇〇円

ラーニング・ポートフォリオ

—学習改善の秘訣—
土持ゲリー法一著
A5判・並製・二七二頁・二五〇〇円

ポートフォリオが日本の大学を変える

—ティーチング・ラーニング/アカデミックポートフォリオの活用—
土持ゲリー法一著
A5判・並製・二七二頁・二五〇〇円

読み書き能力を徹底して鍛える大学授業の新たな展開

大学の授業(新訂版)

—大学授業入門—
宇佐美寛著
A5判・並製・二四八頁・二五〇〇円

大学の授業実践

—シリーズ—
宇佐美寛著
A5判・並製・二六八頁・二〇〇〇円

作文の教育

—「教養教育批判」—
大田邦郎著
A5判・並製・二六八頁・二〇〇〇円

問題形式で考えさせる

—「書きに何が」—
池田久美子著
A5判・並製・二四〇頁・二四〇〇円

視写の教育

—「からだに読み書きさせる」—
鈴木慶子著
A5判・並製・二四〇頁・二四〇〇円

文字を手書きさせる教育

—「写し何ができるのか」—
A5判・並製・二六四頁・二四〇〇円

文字を丁寧に書き写すことは文化の重みを身体にしみ込ませる基本的な学習だ。

〒113-0023 東京都文京区向丘1-20-6
http://www.toshindo-pub.com

東信堂

TEL03-3818-5521 FAX03-3818-5514
Email tk203444@fsinet.or.jp 【価格税別】

実行委員会メンバー

【実行委員長】 菊地 滋夫 (明星大学)

【実行委員 (学外)】 沖 清豪 (早稲田大学)

菊池 重雄 (玉川大学)

笹金 光徳 (高千穂大学)

杉谷 祐美子 (青山学院大学)

関田 一彦 (創価大学)

藤田 哲也 (法政大学)

横山 千晶 (慶應義塾大学)

【実行委員 (学内)】 原田 久志 (明星教育センター長)

合田 一夫 (明星教育センター副センター長)

鈴木 浩子 (明星教育センター特任准教授)

滝井 寛 (事務局次長)

御厨まり子 (明星教育センター事務室課長)

表紙ロゴデザイン 山田慧美

初年次教育学会 第8回大会 発表要旨集

発行日：平成27年8月31日

発行者：初年次教育学会 第8回大会 実行委員会

初年次教育学会第8回大会事務局 (明星大学 明星教育センター)

〒191-8506 東京都日野市程久保2-1-1

電話：042-591-6534 FAX：042-591-6949

URL：<http://www.hino.meisei-u.ac.jp/fye8/>

E-mail：fye8-mu@mec.meisei-u.ac.jp

