

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
四国大学キャンパスマップ	・・・・・・・・・・・・・・・・	p. 6
会場へのアクセス	・・・・・・・・・・・・・・・・	p. 8
大会会場案内図	・・・・・・・・・・・・・・・・	p. 10
大会プログラム		
特別講演	・・・・・・・・・・・・・・・・	p. 17
課題研究シンポジウム	・・・・・・・・・・・・・・・・	p. 17
企画セッション一覧	・・・・・・・・・・・・・・・・	p. 18
自由研究発表 I	・・・・・・・・・・・・・・・・	p. 21
自由研究発表 II	・・・・・・・・・・・・・・・・	p. 25
発表要旨		
特別講演	・・・・・・・・・・・・・・・・	p. 31
課題研究シンポジウム	・・・・・・・・・・・・・・・・	p. 32
ワークショップ	・・・・・・・・・・・・・・・・	p. 38
ラウンドテーブル	・・・・・・・・・・・・・・・・	p. 42
自由研究発表 I	・・・・・・・・・・・・・・・・	p. 50
自由研究発表 II	・・・・・・・・・・・・・・・・	p. 98
広告出稿・ブース展示賛助会員一覧	・・・・・・・・・・・・・・・・	p. 145

ご挨拶

初年次教育学会第9回大会を、2016年9月10日（土）・11日（日）の両日、四国大学（徳島県徳島市）にて開催するにあたり、歓迎のご挨拶を申し上げます。

教育改革のなかで「初年次教育」を重要な位置づけにしております本学におきまして、本大会を開催できますことは、非常に光栄かつ名誉なことと存じます。

さて、本大会のテーマは『初年次教育とエンロールメントマネジメント』といたしました。その際、「エンロールメントマネジメント」を、本大会では「学生が大学に入学し、在籍し、卒業するまでを意識した学生の流れ」ととらえました。初年次教育（プログラム）は、まさに同マネジメントを支える営みといえます。本大会を通して、「エンロールメントマネジメント」に係る議論が深まることを期待しております。

例年通りの企画シンポジウムやワークショップ、ラウンドテーブル以外にも特別講演を予定しております。前回同様に充実した大会となるように、実行委員会、スタッフ一同（学内協力者、ボランティア学生）、大会運営に努めます。

四国というとお遍路が有名ですが、それに関わる「お接待（おせったい）」という慣習も注目されています。それは遍路の人々に宿や食物を提供し助力するという文化なのですが、接待する側にも遍路と同じ功德があるといわれます。一番札所があり、お接待の文化が根づく徳島での大会が、皆様にとって有意義なものとなりましたらこの上ない喜びです。

初年次教育学会 第9回大会実行委員会
委員長 谷川 裕稔（四国大学）

初年次教育学会第9回大会 日程

第1日 9月10日(土)

09:00～	受付開始	A館ロビー
10:00～12:00	企画セッションⅠ ・ワークショップ	A館4階
12:00～13:00	昼食	学生食堂 他
13:00～13:30	総会	共通講義棟 (R101)
13:45～13:55	開会式 13:30～ 開場	共通講義棟 (R101、102)
13:55～15:20	特別講演 【テーマ】 初年次教育を活用した学生確保の在り方	共通講義棟 (R101、102)
15:30～17:40	15:30～17:30 課題研究シンポジウム 17:30～17:40 総括	共通講義棟 (R101、102)
18:00～20:15	懇親会 18:00～18:15 スペシャルライブ 18:20～18:30 阿波踊り (阿波踊りクラブ) 18:30～20:15 情報交換会	芸術館 学生食堂

※賛助会員出展 N館1階(玄関大ホール)

第2日 9月11日(日)

09:00～	受付開始	A館ロビー
10:00～12:00	・自由研究発表Ⅰ	A館3階
12:00～13:00	昼食	学生食堂 他
13:00～15:00	企画セッションⅡ ・ワークショップ ・ラウンドテーブル	A館4階
15:10～17:00	・自由研究発表Ⅱ	A館3階
17:05～17:15	閉会式	A館3階

※賛助会員出展 N館1階(玄関大ホール)

大会のご案内

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	5,000 円
	非会員：—	5,000 円
	学 生：2,000 円※	3,000 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

8月18日（木）までに大会ホームページからお振込みください。それ以降は当日受付でお支払ください。

※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、現金にてお支払くださいますことを何卒ご了承ください。

- | | |
|-------------|---|
| 2. 名札 | 会場内では、常にお付けください。
不要になった名札ケースはお持ち帰りください。 |
| 3. 喫煙 | 全館禁煙です。指定場所のみで喫煙が可能です。
（会場案内図参照）。 |
| 4. 休憩所・クローク | 会場内に休憩室（A館4階）、クロークをA館1Fに設けます。
当日受付にてご確認ください。 |
| 5. コピーサービス | コンビニエンスストア（セブンイレブン：A館1階）にコピー機が設置されています。
※白黒印刷（1枚10円）、フルカラーコピー（1枚50円～） |
| 6. 駐車場 | 多目的広場をご利用ください（案内図参照）。 |
| 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（定食500円前後、うどん・カレー300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多くないためできるだけ学食をご利用ください（案内図参照）。また学内にはコンビニエンスストア（セブンイレブン）もございますのでご利用ください。 |
| 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薦め致します。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 | 教室等に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9回大会

—初年次教育とエンロールメントマネジメント—

主催：初年次教育学会 共催：四国大学・四国大学短期大学部

日時：平成28年9月10日（土）・11日（日） 会場：四国大学

9月10日（土）

（敬称略）

	教室 行事	R101	R102	A404	A405	A409	A410	A411
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 [°] ① 安永 悟 Gehrtz 三隅友子 (p. 38)	ワークショップ [°] ② 成田秀夫 山本啓一 得丸智子 (p. 38)	ワークショップ [°] ③ 田中岳 立石慎治 (p. 39)
昼 食								
13:00	総会	総会						
13:45	開会式	開会式	開会式					
13:55 ～	特別講演	特別講演 (p. 31)	特別講演 (p. 31)					
15:30 ～	課題研究 シンポジ ウム	課題研究シ ンポジウム (p. 32)	課題研究シ ンポジウム (p. 32)					
18:00 ～	懇親会 (芸術館・学生食堂)							

9月11日（日）

（敬称略）

	行事	R101	R102	A404	A405	A409	A410	A411
9:00～	受付開始							
10:00 ～ 12:00	自由研究 発表Ⅰ							
昼 食								
13:00 ～ 15:00	企画セッ ションⅡ			ラウンド [°] テーブル① 藤本元啓 加利川友子 大嶋康裕 (p. 42)	ラウンド [°] テーブル② 谷川裕稔 山本 繁 上岡義典 (p. 46)	ワークショップ [°] ④ 長山恵子 (p. 40)	ワークショップ [°] ⑤ 川島啓二 池田史子 久保田祐歌 (p. 40)	ワークショップ [°] ⑥ 藤田哲也 中川華林 (p. 41)
15:10 ～ 17:10	自由研究 発表Ⅱ							
17:30	閉会式							

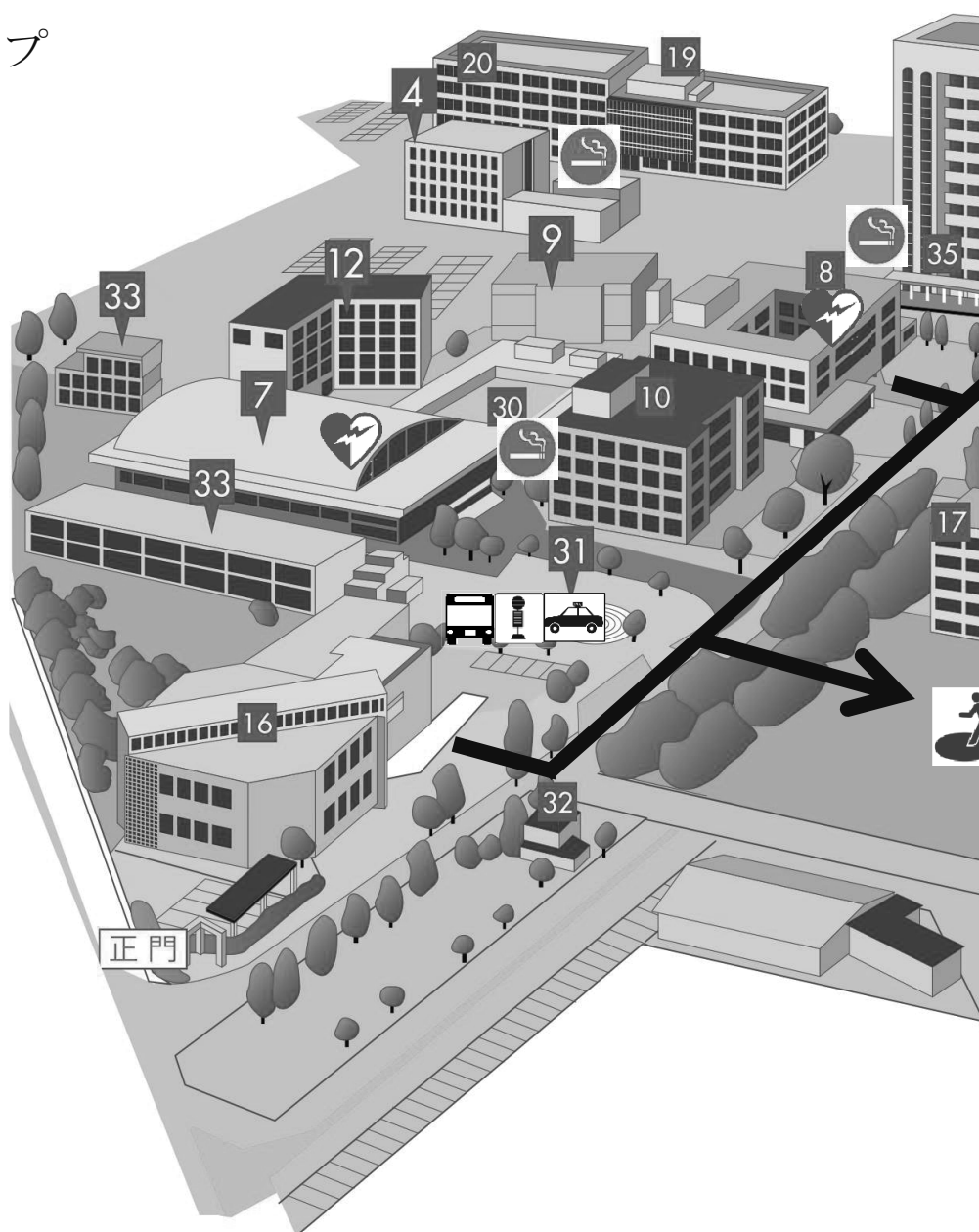
各ラウンドテーブルは企画者名を表示しています。

9月11日（日）

（敬称略）

A301	A302	A303	A304	A305	A306	A307
協同学習・グループワークⅠ (p. 50)	協同学習・グループワークⅡ (p. 56)	学士課程教育Ⅰ (p. 62)	学習意欲・動機Ⅰ (p. 68)	学習成果・効果測定 (p. 74)	授業デザイン (p. 82)	中途退学防止・学生の定着Ⅰ・特別学修支援（発達障がい学生支援他） (p. 90)
昼 食						
ピアサポート・教職協働 (p. 98)	スタディスキルズ・文章表現 (p. 104)	学士課程教育Ⅱ (p. 110)	高大接続 (p. 116)	キャリア教育・ジェネリックスキル (p. 122)	協同学習・グループワークⅢ (p. 128)	中途退学防止・学生の定着Ⅱ・学習意欲・動機Ⅱ (p. 136)

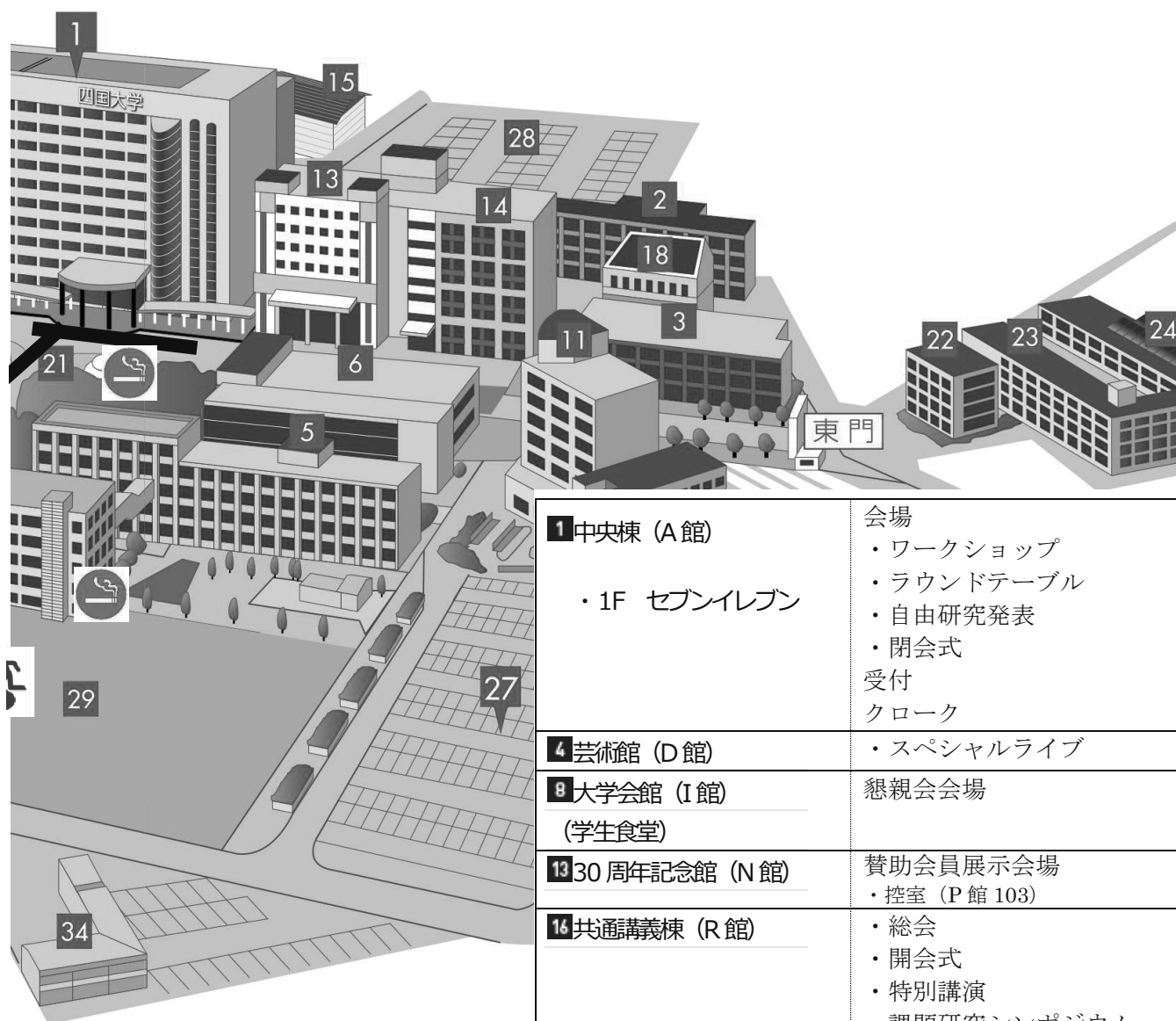
四国大学 キャンパスマップ



- 1 中央棟 (A 館)
- 2 二号館 (B 館)
- 3 生活科学館 (C 館)
- 4 芸術館 (D 館)
- 5 文学館 (F 館)
- 6 附属図書館 (G 館)
- 7 体育館 (H 館)
- 8 大学会館 (I 館)
- 9 音楽ホール (J 館)
- 10 本館 (K 館)
- 11 国際文化館 (L 館)

- 12 研修館 (M 館)
- 13 30 周年記念館 (N 館)
- 14 経営情報館 (P 館)
- 15 藍の家 (Q 館)
- 16 共通講義棟 (R 館)
- 17 書道文化館 (S 館)
- 18 ビジネス・コミュニケーション館
(T 館)
- 19 情報メディア館 (U 館)
- 20 児童教育館 (U 館)
- 21 吹奏 (そたく)

- 22 第1 学生寮
- 23 第2 学生寮
- 24 第3 学生寮
- 25 国際寮 (建設中)
- 26 東駐輪場
- 27 東学生駐車場
- 28 北学生駐車場
- 29 多目的広場
- 30 プール
- 31 スクールバス発着場
- 32 外国人宿舎



- 33** 附属認定こども園
- 34** クリーンセンター
- 35** セブンイレブン四国大学

 **AED 設置場所**

 **喫煙場所**
 ※建物内は禁煙です。
 灰皿のある場所で
 喫煙してください。

  
 学内バス
 タクシー 乗車場

 **避難場所**
 ※集合後、スタッフの指示に従ってさらに安全な場所への移動をお願いすることがあります。

 **避難経路**

東宝 (とうほう) タクシー	088-698-2221
金毘羅 (こんぴら) タクシー	088-622-1693
吉野川 (よしのがわ) タクシー	088-665-2051

会場へのアクセス

1. 会場 四国大学・四国大学短期大学部

〒771-1192 徳島県徳島市応神町古川字戎子野 123-1

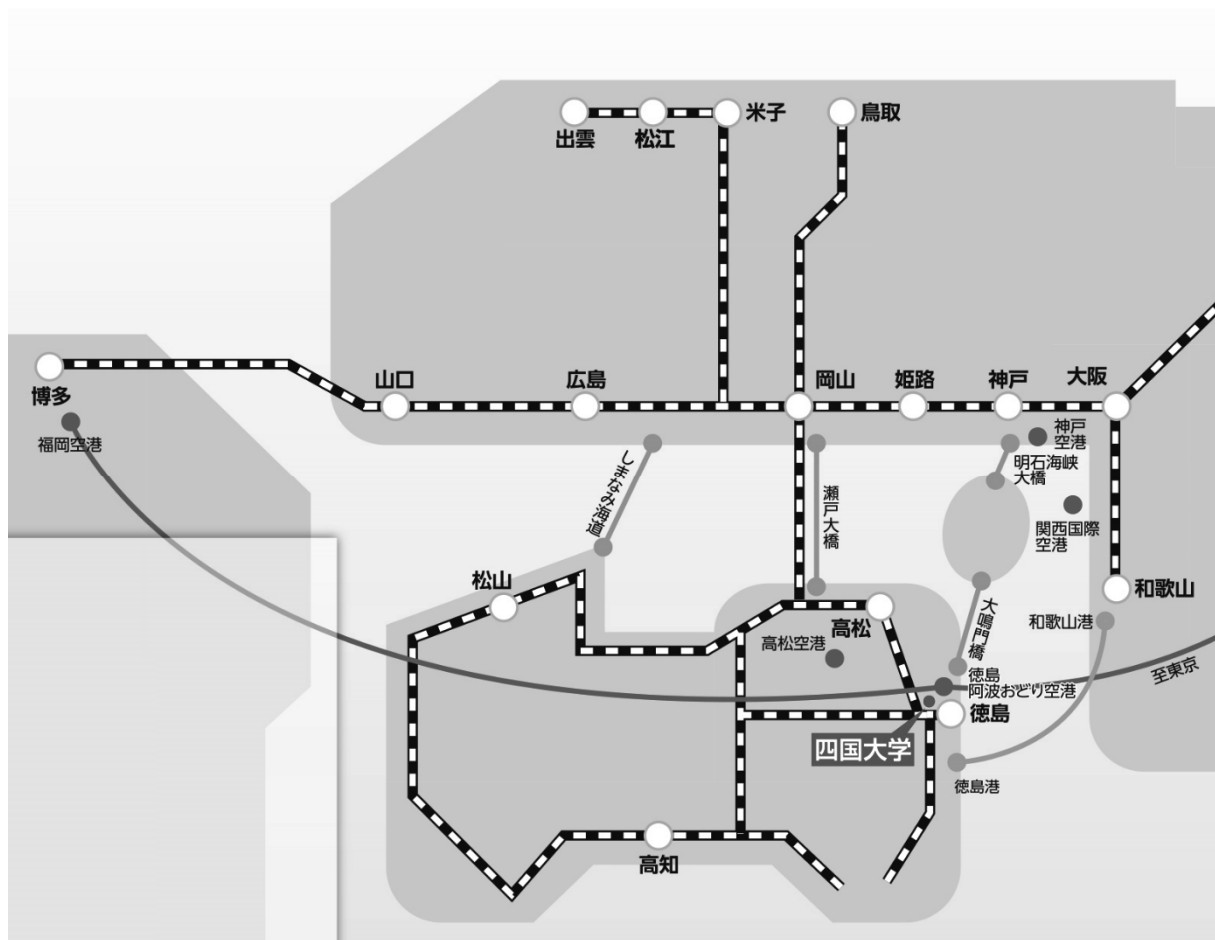
電話 088-665-1300 (代表) FAX088-665-8037 アドレス : fye-9mu@shikoku-u.ac.jp

四国大学ホームページ <http://www.shikoku-u.ac.jp/index.html>

第9回大会ホームページ <http://www.jafye.org/conf/conf2016/>

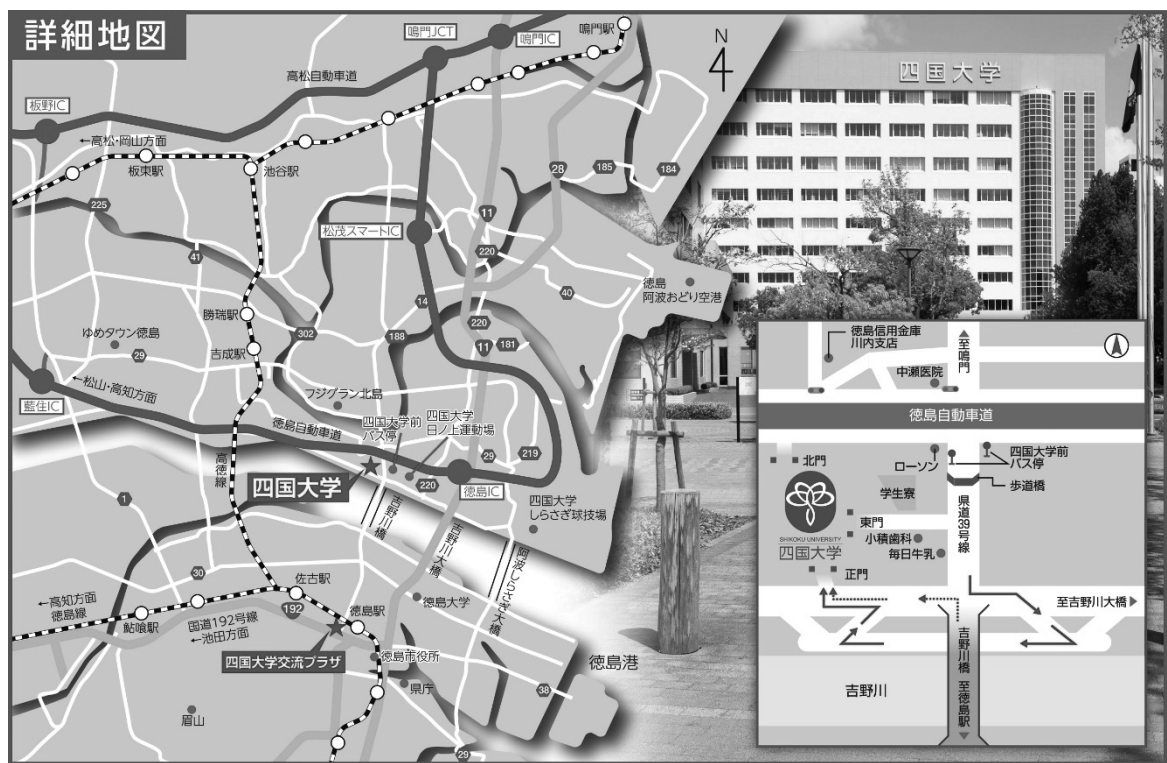
※プログラムの詳細等は、大会ホームページにて随時更新します。

2. アクセス方法



徳島阿波おどり空港から 四国大学	タクシー約 20 分 (約 2800 円) ※四国大学の「北門降車」をご指定ください
徳島阿波おどり空港から JR 徳島駅	空港リムジンバス約 25 分 (440 円)
JR 徳島駅から四国大学	路線バス約 15 分 (220 円) ※東門からお入りください。(キャンパス案内図参照) タクシー約 10 分 (約 1200 円) ※正門からお入りください。
高速道路から四国大学	関西方面からは「鳴門 IC」、高松方面からは「板野 IC」、高知・愛媛方面からは「藍住 IC」でお降りください

高松	JR 高松駅 → JR 徳島駅 (JR 特急：60 分)
高知	JR 高知駅 → JR 徳島駅 (JR 特急：140 分) (高速バス：160 分)
松山	JR 高松駅経由 → JR 徳島駅 (JR 特急：200 分)、JR 松山駅 → JR 徳島駅 (高速バス：190 分)
東京	羽田空港 → 徳島阿波おどり空港 (JAL・ANA：70 分)
大阪	JR 大阪駅 → JR 徳島駅 (高速バス：155 分)
神戸	三宮バスターミナル → JR 徳島駅 (高速バス：110 分)
和歌山	和歌山港 → 徳島港 (フェリー：120 分)
岡山	JR 高松駅経由 → JR 徳島駅 (JR 快速 56 分+JR 特急 60 分)
福岡	福岡空港 → 徳島阿波おどり空港 (JAC：90 分)
沖縄	那覇空港 → 高松空港 (ANA：105 分) 那覇空港 → 神戸空港 (ANA：115 分) 那覇空港 → 関西国際空港 (ANA：110 分)



宿所の手配について

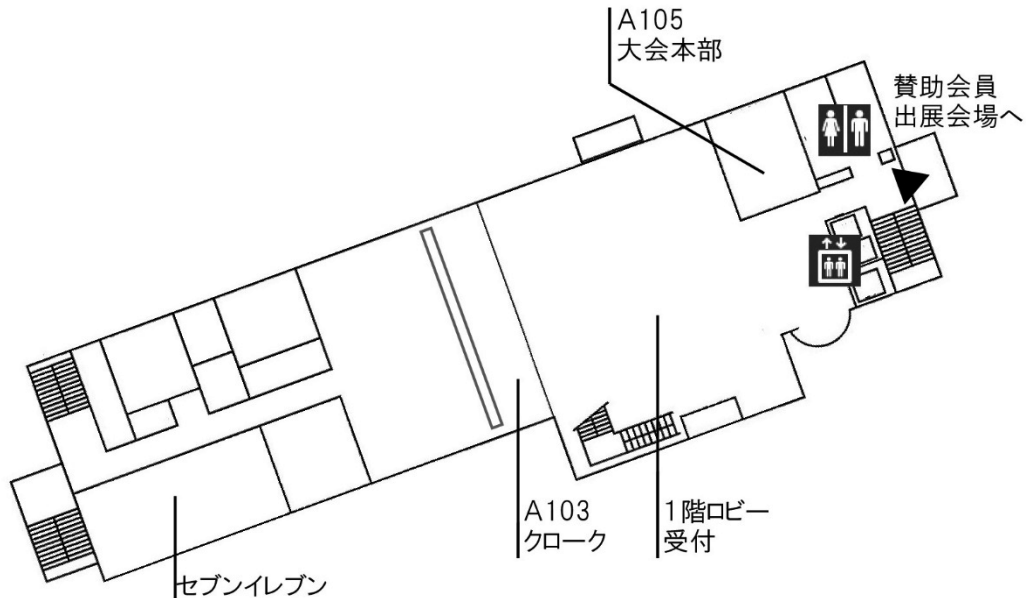
今回の大会では大会事務局による宿所の斡旋はありません。JR 徳島駅周辺のホテルがお勧めです。

※早めの宿所確保をお勧めします。

大会会場案内図

建物案内図（受付・クローク）

A 館 1 階 平面図



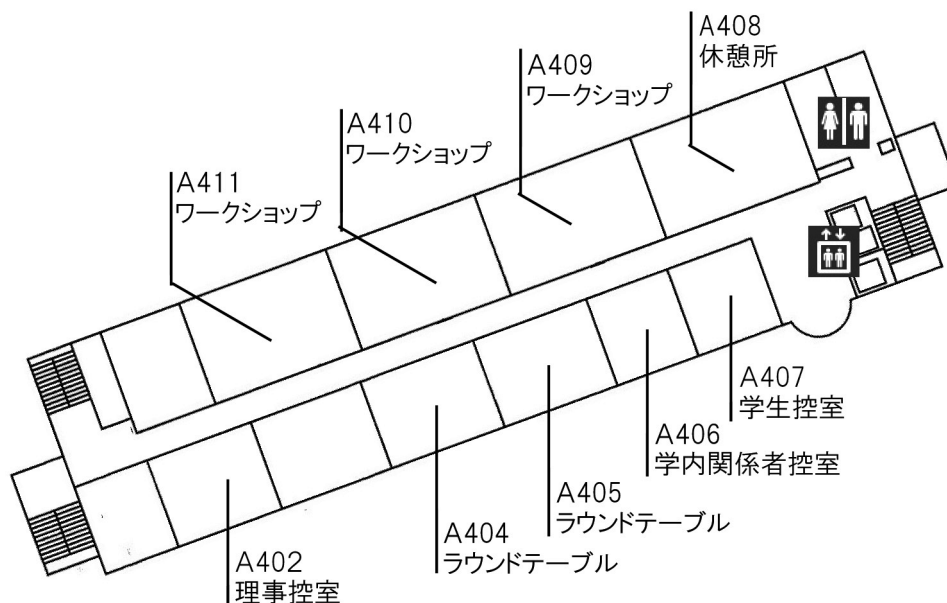
建物案内図（賛助会員出展・控室）

N・P 館 1 階 平面図

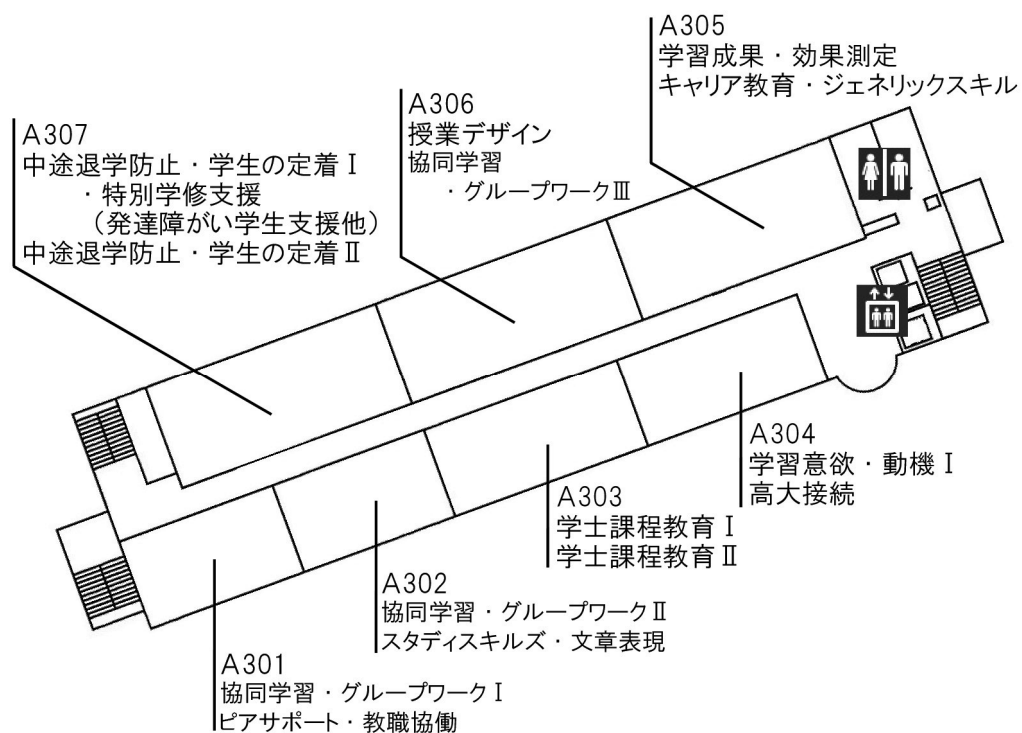


建物案内図（企画セッション・自由研究発表会場）

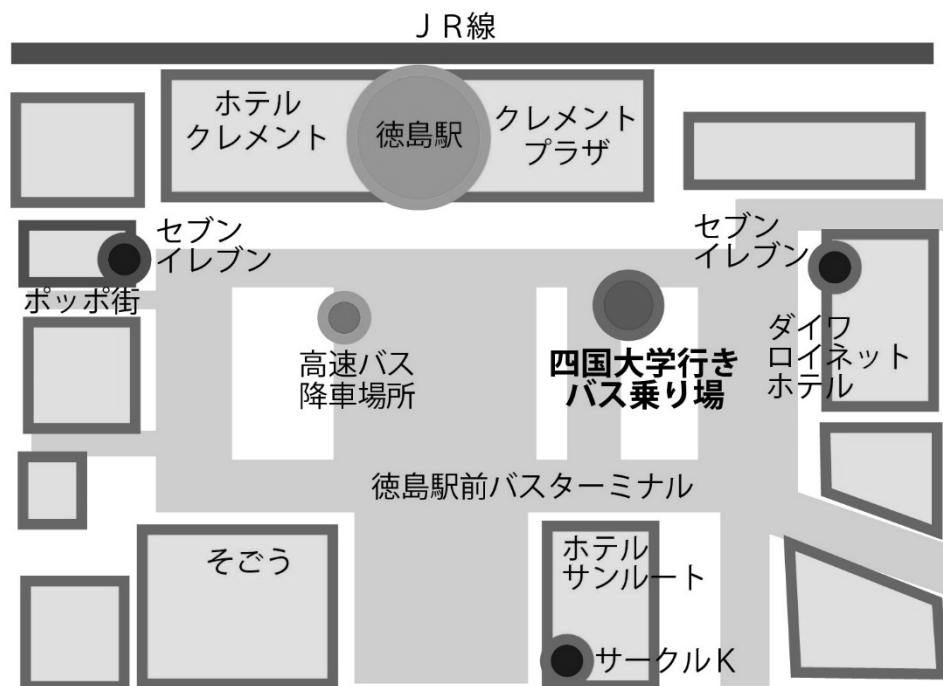
A 館 4 階 平面図



A 館 3 階 平面図



徳島駅前 四国大学行きバス乗車場所



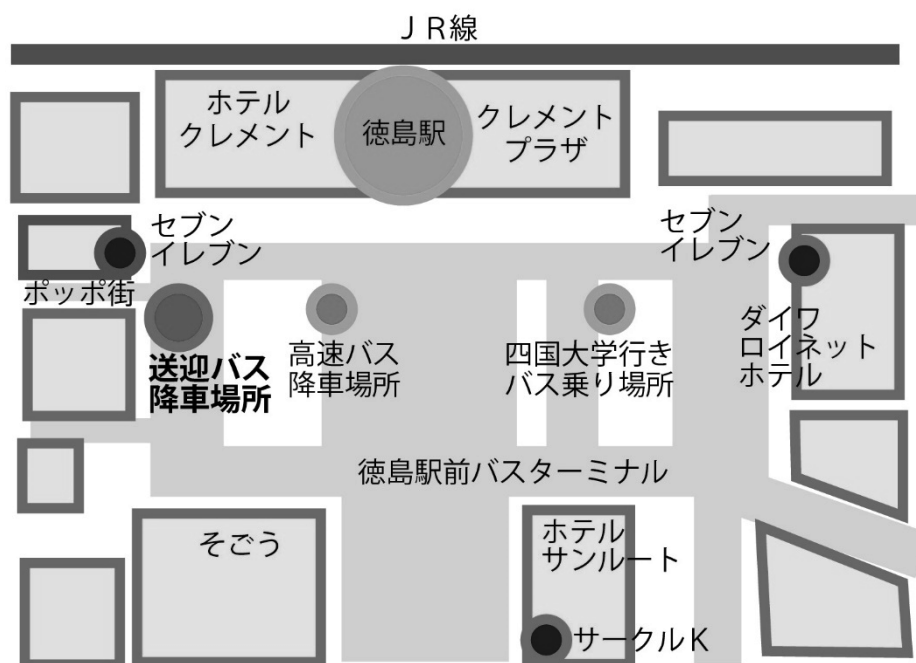
※約 10～30 分おきに発車しています。

四国大学前（バス停）～ キャンパス 案内図



※四国大学前（バス停）から四国大学東門まで徒歩約 3 分です。

懇親会送迎バス降車場所・徳島駅周辺



※懇親会場から JR 徳島駅まではバスにて送迎します。
(19 時 30 分、20 時、20 時 30 分)

大 会 プ ロ グ ラ ム

特別講演、課題研究シンポジウム p. 16

企画セッション一覧 p. 17

自由研究発表 I p. 20

自由研究発表 II p. 24

特別講演

テーマ：「初年次教育を活用した学生確保のあり方」

【日 時】 2016 年 9 月 10 日（土） 13：55～15：20 （13：30～ 開場）

【会 場】 四国大学 共通講義棟 R101・102 教室（収容定員 522 名）

【講 師】 山内 太地氏 （大学研究家・教育ジャーナリスト）

司 会： 奥村 英樹（四国大学教授）

課題研究 シンポジウム

テーマ：「初年次教育の評価：プログラムとしての評価、学生をどう評価
するのか」

【日 時】 2016 年 9 月 10 日（土） 15：30～17：40

【会 場】 四国大学 共通講義棟 R101・102 教室（収容定員 522 名）

指定討論者： 岩井 洋（帝塚山大学）

司 会： 井下 千以子（桜美林大学）

登壇者：

- 1) 「学生データを活用した大学適応型初年次教育の実践
～関西国際大学の事例を通して～」

田中 亜裕子（関西国際大学）

- 2) 「四国大学・短期大学部の学習スキル型初年次教育プログラム」

谷川 裕稔（四国大学短期大学部）

- 3) 「研究大学における初年次教育の現状と課題
～九州大学の場合～」

川島 啓二（九州大学）

企画セッション一覧

9月10日（土）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
安永 悟 Gehrtz 三隅 友子	久留米大学 徳島大学	演劇的知を教育活動に取り入れる－ パフォーマティブラーニング－	A 館 A409
成田 秀夫 山本 啓一 得丸 智子	河合塾 北陸大学 開智国際大学	学生の経験を言語化し、学びを深める ライティング指導 －TAE（Thinking At the Edge）をベ ースにした「経験をことば化する方 法」－	A 館 A410
田中 岳 立石 慎治	東京工業大学 国立教育政策 研究所	2030 年の初年次教育から見える今 －未来を思うことで今を考える－	A 館 A411



学生の学びを支援する全学組織（センター）にご関心をお持ちのみなさまへ。

学修支援センター／スタディールーム 見学ツアー（予約制・先着20名）

日時：9月11日 12時10分～25分（15分間）

集合場所：A館1Fロビー

予約受付：9月10日 10時～17時 A館1Fロビー

四国大学「学修支援センター」「スタディールーム」は、学生にとっての「もうひとつの居場所」をコンセプトとした、学生ラウンジをベースとした学習支援・学修相談スペースです。当日はセンタースタッフがご案内いたします。中小規模大学・短期大学での学生の学びを支援する全学組織（センター）にご関心をお持ちのみなさまはご参加ください

企画セッション一覧

9月11日（日）13:00～15:00

企画セッションⅡ

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	A 館 A409
川島 啓二 池田 史子 久保田祐歌	九州大学 山口県立大学 徳島大学	「学力の三要素」を総括的に育むアクティブ・ラーニング	A 館 A410
藤田 哲也 中川 華林	法政大学 法政大学大学院	モデル授業公開検討会（2）：ノートの取り方	A 館 A411

ラウンドテーブル			
企画者（RT）	所属	題目	教室
藤本 元啓 加利川友子 大嶋 康裕	崇城大学 広島修道大学 崇城大学	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4報—	A 館 A404
谷川 裕稔 山本 繁 上岡 義典	四国大学短期大学部 NEWVERY 徳島大学大学院	初年次教育は「学生の定着」に寄与できるか？—エンロールメントマネジメントを意識したシステム創り—	A 館 A405

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 11 日（日） 10 : 00～12 : 00

協同学習・グループワーク I			会場 : A 館 3 階 301 教室
登壇者	所属	発表題目	時間
大和 恵美子	目白大学	初年次における価値観グループワークの実践	10 : 00～ 10 : 20
垣花 渉	石川県立看護大学	課題基盤型学習を通して自らの健康を自らで管理する力を育てる	10 : 25～ 10 : 45
岡村 裕美	神戸学院大学	共通教育科目「文章読解」授業の試み—大学生向けの読解教材作成に向けて—	10 : 50～ 11 : 10
総括討論			11 : 15～

協同学習・グループワーク II			会場 : A 館 3 階 302 教室
登壇者	所属	発表題目	時間
福井 英次郎	慶應義塾大学	初年次教育の視点から大教室での講義案を考える—ロールプレイングゲームで学ぶ国際政治学—	10 : 00～ 10 : 20
松本 悠	東京大学	東京大学「初年次ゼミナール理科」 その実践例	10 : 25～ 10 : 45
須藤 文	久留米大学	LTD を重層的に活用した授業「論理的思考」の展開—エッセイ作成を意図した関連づけの活性化—	10 : 50～ 11 : 10
総括討論			11 : 15～

自由研究発表 I

9 月 11 日（日）10：00～12：00

学士課程教育 I			会場：A 館 3 階 303 教室
登壇者	所属	発表題目	時間
塚原 修一	関西国際大学	職業専門大学と初年次教育	10：00～ 10：20
深野 政之	大阪府立大学	大阪府立大学における初年次ゼミナールの実践	10：25～ 10：45
巨海 玄道	久留米工業大学	久留米工業大学における新しい初年次教育システムの構築—基幹教育センターの設置まで—	10：50～ 11：10
総括討論			11：15～

学習意欲・動機 I			会場：A 館 3 階 304 教室
登壇者	所属	発表題目	時間
吉田 博	徳島大学	学習効果を高める振り返りを促進する授業設計—初年次教育プログラム「SIH 道場～アクティブ・ラーニング入門～」の事例から—	10：00～ 10：20
仲道 雅輝	愛媛大学	パリッシュの学習者要因に着目した授業改善ヒント集の開発—初年次教育での学ぶ姿勢の育成—	10：25～ 10：45
藤野 博行	九州国際大学	初年次ゼミを支える SA（スチューデント・アシスタント）育成とその教育力—学生の「文化」として定着する SA 育成システムと成長サイクル—	10：50～ 11：10
総括討論			11：15～

自由研究発表 I

9 月 11 日（日）10：00～12：00

学習成果・効果測定			会場：A 館 3 階 305 教室
登壇者	所属	発表題目	時間
森 淳秀	大阪歯科大学	クリッカーを使用した学修の質と量に関する調査—講義ノートの利用と講義外学修時間—	10：00～ 10：20
初見 康行	いわき明星大学	初年次教育の効果に関する一考察—初年次教育が在学意思・主体的学修態度に与える影響について—	10：25～ 10：45
加藤 みずき	法政大学大学院	大学授業における発表のルーブリックに対する学生の受け止め方に関する研究—協同作業認識尺度とルーブリックに対する評価との関連—	10：50～ 11：10
中川 華林	法政大学大学院	初年次における成績評価に対する不安の経時的変化—評価形式の違いに着目して—	11：15～ 11：35
総括討論			11：40～

授業デザイン			会場：A 館 3 階 306 教室
登壇者	所属	発表題目	時間
小林 祐也	関西大学大学院	クリティカルシンキングの育成におけるトピックの重要性	10：00～ 10：20
黒田 秀雄	東京富士大学	「イマドキの学生にスイッチを入れるには？」	10：25～ 10：45
杉橋 朝子	昭和女子大学	大人数・大教室授業の実践を通して—授業に「サーバントリーダーシップ」の概念と「協同学習」の効果を取り入れて—	10：50～ 11：10
松尾 智晶	京都産業大学	初年次教育科目のコンテンツ設計とその効果測定—京都産業大学における実践を例として—	11：15～ 11：35
総括討論			11：40～

自由研究発表 I

9 月 11 日（日） 10：00～12：00

中途退学防止・学生の定着 I・特別学修支援(発達障がい学生支援他)			
会場：A 館 3 階 307 教室			
登壇者	所属	発表題目	時間
佐藤 枝里	中部大学	学生相談室による初年次クラス担当教員への多層的支援—FD、正課授業、コンサルテーションを通して—	10：00～ 10：20
橋本 智也	京都光華女子大学	組織的な早期の中途退学防止策—累積欠席コマ数の週次レポートで個別状況と全体傾向を共有する—	10：25～ 10：45
蔵本 信比古	北海道情報大学	自己管理能力による新入学生の修学適応プロフィールの予測	10：50～ 11：10
上岡 義典	徳島大学	発達障がい学生支援における一考察—キャリア相談と学生相談を通して—	11：15～ 11：35
総括討論			11：40～

おいしい珈琲を飲みながら参加者同士語り合ってみませんか？

カフェクラッチュ (KAFFEEKLATSCH)

日時：9月11日 11時～15時
場所：大学会館（食堂ホール1F）

本大会では、初年次教育、大学教育、所属機関の課題についての情報交換の場として「カフェクラッチュ」を設けることになりました。「カフェクラッチュ」では、地元珈琲専門店（有名店）が自家焙煎珈琲を無料提供いたします。皆様の「かたりば」として、ご利用ください。

自由研究発表Ⅱ

9月11日（日）15：10～17：00

ピアサポート・教職協働		会場：A館 3階 301教室	
登壇者	所属	発表題目	時間
木原 宏子	創価大学	ライティング科目再履修クラスにおけるピア・サポートの有効性—SAの活用とグループ学習を通して—	15：10～ 15：30
岡田 晃枝	東京大学	初年次教育の質向上に向けたティーチングアシスタントの協働—東京大学「初年次ゼミナール文科」の実践例—	15：35～ 15：55
御厨 まり子	明星大学	明星大学全学初年次教育科目「自立と体験1」実践報告—新規に担当する教員を対象としたアンケート結果と教職学協同での授業運営—	16：00～ 16：20
総括討論			16：25～

スタディスキルズ・文章表現		会場：A館 3階 302教室	
登壇者	所属	発表題目	時間
廣瀬 清英	岩手医科大学	教養科目におけるビブリオバトルの活用—ゼミナール形式での実施と選択科目における紹介本の分野縛り—	15：10～ 15：30
西口 啓太	神戸大学大学院	ライティング・カンファレンスによる「書くこと」の個別化指導—米国大学におけるプロセス・アプローチに着目して—	15：35～ 15：55
皆川 雅章	札幌学院大学	初年次における計算力育成の取組み—学習ノートを用いた思考・計算過程の可視化—	16：00～ 16：20
総括討論			16：25～

自由研究発表Ⅱ

9月11日（日）15：10～17：00

学士課程教育Ⅱ		会場：A館 3階 303教室	
登壇者	所属	発表題目	時間
河田 智成	広島工業大学	初年次基礎教育科目における学びの定着度向上に向けた取り組み—HIT教育2016におけるフォローアッププログラムについて—	15：10～ 15：30
村上 学	東京理科大学	クォーター制度における初年次教育—基礎力の平準化と協働学習の習慣化を促進する3.5プラン—	15：35～ 15：55
得丸 智子	開智国際大学	初年次教育におけるシティズンシップ教育の可能性と限界—教育的公共圏「さくぶん.org」の試み—	16：00～ 16：20
総括討論			16：25～

高大接続		会場：A館 3階 304教室	
登壇者	所属	発表題目	時間
秋山 英治	愛媛大学	高大接続でおこなう日本語リテラシー教育—eラーニングを活用した日本語リテラシー教育の有効性—	15：10～ 15：30
吉村 充功	日本文理大学	高大接続システム入試改革と学修評価—北陸大学と日本文理大学での入試改革を例に—	15：35～ 15：55
黒田 友貴	株式会社フェローシステム	学生によるオープンキャンパス企画の効果に関する研究—社会人基礎力の自己評価に着目して—	16：00～ 16：20
総括討論			16：25～

自由研究発表Ⅱ

9月11日（日）15：10～17：00

キャリア教育・ジェネリックスキル 会場 ：A館 3階 305 教室			
登壇者	所属	発表題目	時間
寺島 哲平	常磐大学	就職支援のためのゲーミフィケーションの実践報告—キャリアセンター職員の業務を疑似体験するカードゲームの開発—	15：10～ 15：30
石川 勝彦	山梨学院大学	キャリア教育におけるリフレクションの機能—産業界 GP 九州・沖縄ブロック学修評価グループでの取組から—	15：35～ 15：55
二上 武生	工学院大学	大学初年次のジェネリックスキルに影響する高校までの経験—アクティブラーニングでジェネリックスキルは育つのか—	16：00～ 16：20
総括討論			16：25～

協同学習・グループワークⅢ 会場 ：A館 3階 306 教室			
登壇者	所属	発表題目	時間
中 善則	花園大学	社会へ開いたアクティブ・ラーニングの実践研究—「対話」・「ふりかえり」の充実がもたらす個々人の学びの成果分析—	15：10～ 15：30
坂東 実子	敬愛大学・東京外国語大学	授業実践報告「賛否に分かれるニュースを考える協同学習」—積極的な参加を促進し、多様な観点からの深い考察をさせるために—	15：35～ 15：55
増井 沙奈江	久留米大学	協同認識（仮）尺度の開発—協同作業認識尺度を手がかりに—	16：00～ 16：20
阿部 美恵子	関西学院大学	新聞記事を用いた口頭発表練習への LTD 話し合い学習法導入の試み—初年次学部留学生の日本語授業での実践—	16：25～ 16：45
総括討論			16：50～

自由研究発表Ⅱ

9月11日（日）15：10～17：00

中途退学防止・学生の定着Ⅱ・学習意欲・動機Ⅱ			
会場：A館 3階 307教室			
登壇者	所属	発表題目	時間
名取 洋典	いわき明星大学	いわき明星大学教養学部における初年次教育の実践と考察—1年目の取り組み内容について—	15：10～ 15：30
山本 繁	NPO 法人 NEWVERY	中途退学防止戦略と実践—湘南工科大学の事例から—	15：35～ 15：55
森下 稔	東京海洋大学	成績不振学生を対象とする面談指導の効果と課題—修学アドバイザー制度による10年間の経験から—	16：00～ 16：20
絹川 直良	文京学院大学	初年次教育とドロップアウトの防止—電子学修ポートフォリオ他の活用—	16：25～ 16：45
総括討論			16：50～

発 表 要 旨

特別講演	・ ・ ・ ・ ・	p. 30
課題研究 シンポジウム	・ ・ ・ ・ ・	p. 31
ワークショップ	・ ・ ・ ・ ・	p. 38
ラウンドテーブル	・ ・ ・ ・ ・	p. 42
自由研究発表Ⅰ（9月10日）		
協同学習・グループワークⅠ	・ ・ ・ ・ ・	p. 50
協同学習・グループワークⅡ	・ ・ ・ ・ ・	p. 56
学士課程教育Ⅰ	・ ・ ・ ・ ・	p. 62
学習意欲・動機Ⅰ	・ ・ ・ ・ ・	p. 68
学習成果・効果測定	・ ・ ・ ・ ・	p. 74
授業デザイン	・ ・ ・ ・ ・	p. 82
中途退学防止・学生の定着Ⅰ・特別学修支援 （発達障がい学生支援他）	・ ・ ・ ・ ・	p. 90
自由研究発表Ⅱ（9月11日）		
ピアサポート・教職協働	・ ・ ・ ・ ・	p. 98
スタディスキルズ・文章表現	・ ・ ・ ・ ・	p. 104
学士課程教育Ⅱ	・ ・ ・ ・ ・	p. 110
高大接続	・ ・ ・ ・ ・	p. 116
キャリア教育・ジェネリックスキル	・ ・ ・ ・ ・	p. 122
協同学習・グループワークⅢ	・ ・ ・ ・ ・	p. 128
中途退学防止・学生の定着Ⅱ・学習意欲・動機Ⅱ	・ ・ ・ ・ ・	p. 136

初年次教育学会 第9回大会 特別講演

初年次教育を活用した学生確保のあり方

【日 時】 2016年9月10日（土） 13:55～15:20 （13:30～ 開場）

【会 場】 四国大学 共通講義棟 R101・102 教室（収容定員 522 名）

【講 師】 山内 太地氏 （大学研究家・教育ジャーナリスト）

【プロフィール】

島根県立大学 客員教授，一般社団法人 大学イノベーション研究所 所長。大学・高校のコンサルティングと，生徒・保護者・高校教員向け進路講演，本の執筆，TV・ラジオ出演など多数おこなっている。47 都道府県 14 か国・3 地域の 884 大学 1174 キャンパスを訪問。主著には『こんな大学で学びたい 日本全国 773 校探訪記』（単著：新潮社），『下流大学に入ろう!』（単著：光文社ペーパーバックス），『危ない大学』（共著：洋泉社・新書 y），『アホ大学のバカ学生 グローバル人材と就活迷子のあいだ』（共著：光文社新書）などがある。

【趣 旨】

大会テーマ「初年次教育とエンロールメントマネジメント」にちなんで、今大会の特別講演には大学研究家の山内太地氏をお招きし、「初年次教育を活用した学生確保のあり方」についてお話しいただきます。高等学校の事情にも詳しい同氏の知見にふれることを通して、2018 年から始まる高校生減を乗り切るためのヒントを得ることができれば、と期待する次第です。

◇司 会：奥村 英樹（四国大学）

初年次教育の評価：プログラムとしての評価、 学生をどう評価するのか

課題研究担当理事
将来構想担当理事

濱名 篤
山田礼子

企画趣旨：(予定)

課題研究委員会と将来構想委員会は、今大会から3年間のスパンで中期計画を立て、段階的に課題研究シンポジウムを開催する。研究の大テーマは「初年次教育の評価とは何か」である。

1年目の今大会では、初年次教育の類型をいくつかに分類し、「学生個人の達成」と「教育プログラム」という視点からそれぞれの類型についての評価をおこなう。そして、今大会終了後にディプロマシーポリシー(DP)、カリキュラムポリシー(CP)、アドミッションポリシー(AP)における初年次教育の位置づけに関する会員調査を実施する。なお、類型の分類であるが①大学適応型、②学習スキル重視型、③研究基礎重視型とする。

2年目(2017年第10回大会：中部大学)は、DP・CP・APとの関係から、初年次教育がプログラムとしてどのようにそれぞれに位置づけられるのか、また成果の測り方はどのような形が望ましいのか、といったような視点から議論する予定である。そして3年目は2年目を参考に検討する予定である。

登壇者：

- 1) 「学生データを活用した大学適応型初年次教育の実践
～関西国際大学の事例を通して～」

田中 亜裕子(関西国際大学)

- 2) 「四国大学・短期大学部の学習スキル型初年次教育プログラム」

谷川 裕稔(四国大学短期大学部)

- 3) 「研究大学における初年次教育の現状と課題
～九州大学の場合～」

川島 啓二(九州大学)

指定討論者：岩井 洋(帝塚山大学)

司会：井下 千以子(桜美林大学)

日時：9月10日(土) 15:30～17:40

場所：共通講義棟 1階 R101・102 教室

学生データを活用した大学適応型初年次教育の実践

～関西国際大学の事例を通して～

田中亜裕子（関西国際大学）

1. 適応型初年次教育とは？

本課題研究では、適応型の初年次教育の事例として関西国際大学の実践を報告することを求められた。適応型の初年次教育の定義は明確に共有されているわけではない。そこで本報告では、高校教育と大学教育の学習環境の違いから生じる学習面、対人関係等の様々なギャップを小さくすることで、大学生活への適応の促進をねらいとしている初年次教育を適応型と捉える。そして本学での実践をその一例として、初年次教育の可能性と課題を明らかにしていく。

2. 必修型初年次教育導入の経緯と現在の初年次教育プログラム

本学は 2001 年から必修型の初年次教育プログラムを展開してきた。1998 年の開学と同時に全国初の学習支援センター（2015 年度より学修支援センターに改名）を設立し、アカデミックスキルが不十分な学生への支援をスタートした。しかし、その利用者の多くは学習の課題に気づいた能動性の高い学生が中心であり、アカデミックスキルが不十分な学生が積極的に来所することはまれであった。そこでこれらの学生にも必要なプログラムを受講させるために、全学共通の必修型初年次教育を推進することとなった。必修型初年次教育の流れと内容は図 1 のとおりである。

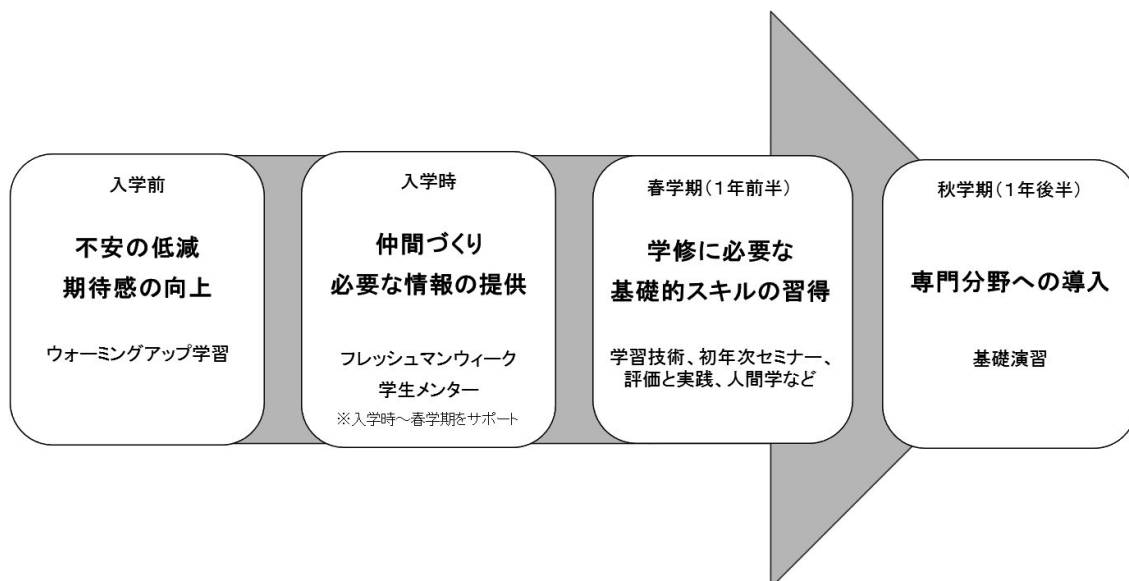


図 1 関西国際大学における初年次教育の流れと内容（2016 年度）

3. 学生の多様化への対応

全学共通の必修型初年次教育と併せ、個別の支援体制も整備した。健康状態の確認が必要と思われる初年次生を、保健室と学生相談室が調査票を用いて把握し、該当する学生に対して 4 月末までに面談を実施している。また、4～5 月中に欠席の目立つ学生の情報を、学修支援センターが教員を通じて収集し、その結果を活用しアドバイザーによる個別面談を行っている。さらに、2007 年度には学生メンター制度を導入し、学生による初年次生のピアサポートをスタートしている。しかし、これらの取組だけでは、中退や不適応問題が解消するという成果にはつながらなかった。

① 学生支援型 IR データの活用

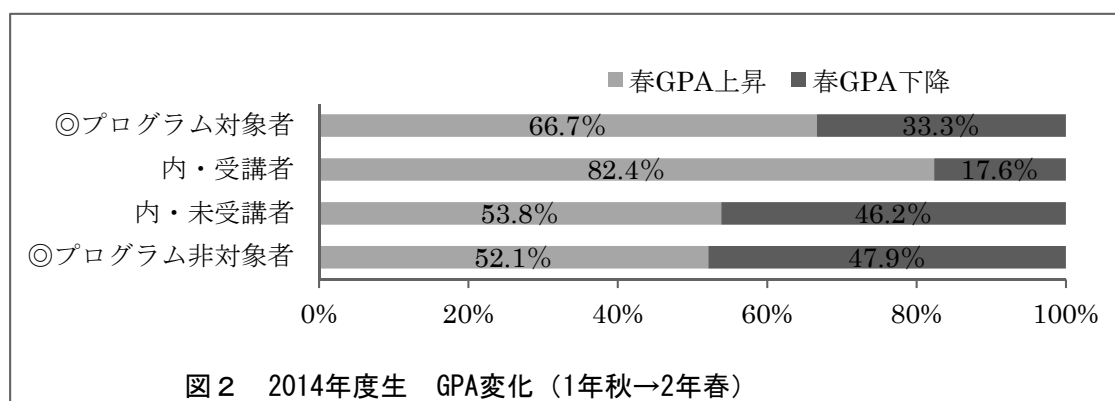
学生の多様化傾向が強まりつつある状況に対応し、2013年度に新たな取組¹を始めるとともに、学生支援型 IR データを活用し、学生の個性に応じた支援について検討を始めた。基礎学力、成績、欠席状況、アンケート調査などの学生個人のパネルデータを用いて、IR 部門が学生の適応状態について分析し、その結果を FD、SD において共有することからスタートした。

2013年度には、「大学への適応過程に関する調査」(学生行動調査)を用いて、学生の特徴を全体、キャンパスごと、学科ごとに明らかにした。この分析から、学科によって学生の特徴に違いがあることを確認し、それぞれに必要な支援体制のあり方を示した。

2014年度には、成績不振の学生層と中間層の学生の特徴を比較した。この分析から、成績不振学生に対する支援として、1年次早期には学習スキルや学習習慣を身に着けるための支援プログラムが必要であり、2年次には学習サポートのみならず、生活リズムの改善やメンタル面におけるサポートについて検討する必要があることを示した。

② ターゲット層に対する積極的個別支援

2015年度には、人間心理学科と学修支援センターが連携し、成績不振学生に対する積極的個別支援を試行した。2014年度生(当時2年生)のうち、累積 GPA、1年秋 GPA のいずれかが 1.7 未満の学生を対象に、「レポート対策プログラム」または「生活リズム改善プログラム」の該当プログラムの受講を呼びかけた(人間心理学科教員と学修支援チューターが担当)。「レポート対策プログラム」については対象者の 56.7%、「生活リズム改善プログラム」については対象者の 23.5%から申し込みがあり、プログラム受講者のうち 82.4%の成績が上昇した(プログラム非対象者の成績上昇率は 50%超)



4. 学位プログラム別の初年次教育プログラムの検討

本学では2016年度に3つのポリシーの見直しを行い、学位プログラム(学科単位)ごとにポリシーを書き改めた。これに対応し、初年次教育部門でも、全学共通必修型プログラムを学科ごとにカスタマイズする作業に取り組み始めている。この背景には、前述のような IR データの分析結果や新たな取り組みの成果、そして到達目標や大学への適応をめぐる課題にも学科ごとに違いが生じその傾向は年々顕著になっていることがあげられる。目的養成型と人文社会科学型の違い、実習や学外研修等も含めたカリキュラムポリシーの違い、入学者の基礎学力や学習習慣などの偏り、進路の違い等を考慮し、学位プログラム別の初年次教育のカスタマイズを行い、内容や方法のさらなる改善が必要な時期に来ている。

5. これからの課題と方向性(当日)

¹ 全一年生を対象としたアドバイザーによる個別面談と、学修支援センターによる基礎学力強化プログラム

四国大学・短期大学部の学習スキル型初年次教育プログラム

谷川裕稔（四国大学短期大学部）

1. 目的

本発表の目的は、学習スキル型初年次教育を採る本学（四国大学・短期大学部）の取り組みを紹介することにある。その際、評価方法の可能性について若干ではあるが言及する。

2. 四国大学・四国大学短期大学部の初年次教育

（１）背景：どうして初年次教育を導入したのか

本学は「学生にとって魅力ある大学とは何か」をテーマとする大学の諸活動全般にわたる行動計画を定めた「学校法人四国大学 大学改革ビジョン 2011」を策定した。学園の全組織を挙げて全5カ年の計画に取り組んでいる（2011～2016年度）。ちなみに、2011～2013年度の検討期間を経て、2013年には「教育改革プログラム 2014」が策定され、2014年度以降の入学生から新カリキュラムによる教育がおこなわれることになった。

これは2018年問題を見据えた、つまりは「学生確保」を意識した教育改革である。その文脈で、初年次教育プログラム（初年次ゼミⅠ、初年次ゼミⅡ、初年次ゼミ）が新設された。

（２）カリキュラム上の初年次教育の位置づけ：どうして学習スキル型なのか

本学の初年次教育が学習スキル型を採っている理由を説明するために、教育改革によってリニューアルした「全学共通教育科目」を概観する。

まずは、改革により設定された本学が期待する学生像について紹介する。これは改革の礎となるものである。本学の建学の精神である「全人的自立」を具現するための基盤となる要素でもある。

設定する能力	内容と能力例
社会人基礎力	学生が卒業時に社会人として自立するために必要な基礎的・基本的な力。 (社会人マナー、基礎学習力、情報活用力)
自己教育力	意欲的に取り組む技術や方法を身に付け、絶えず努力する力。 (自己理解・省察力、目標課題設定力、向上・探求する力)
人間・社会関係力	社会において他者と協調するとともに、積極的に社会を支える力。 (コミュニケーション力、対人親和力、社会貢献力)

次に初年次ゼミのカリキュラム上の位置づけを確認するために、「全学共通教育の5つの科目区分」を提示したい。科目区分には「スタンダード関係科目」「初年次・基礎教育科目」「キャリア教育科目」「教養科目」「外国語科目」があるが、教養科目と外国語科目は紙幅の関係にて割愛する。ちなみに全学共通教育科目の企画運営は、全学共通教育センターがおこなっている。

科目区分	授業科目開設の目的	科目	
		四国大学	短期大学部
スタンダード関係科目	「全人的自律」を見学の精神に掲げる本学の全ての学生に、学部学科等の専門の枠を超えて、卒業時に共通して見につけてほしい基本的な資質・能力を「四国大学スタンダード」とした	社会人基礎力入門	社会人基礎力入門
		自己と社会	自己と社会・地域論
		教養国語	情報処理
		情報処理	
初年次・基礎教育科目	大学入学直後に、レポートの書き方、討論、文献資料の検索、コミュニケーションなど、大学での学習に必要な知識や技術、学生に求められる常識・生活態度などを身につけることを目的とする。また、大学教育へスムーズに移行するために必要な基礎知識を修得する科目も配置している	大学入門	初年次ゼミ
		初年次ゼミⅠ	
		初年次ゼミⅡ	
		数学基礎	
		物理学基礎	
		化学基礎	
キャリア教育科目	在学中に、望ましい職業観、勤労観および職業に関する知識や技能を身につけるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育て、人生を設計する力を育むことを目的とする。	生物学基礎	
		キャリア形成入門	キャリア形成入門
		キャリア形成実践	キャリア形成実践
		キャリア開発	キャリア開発

左の表から明らかなように、学習スキル型初年次教育を導入した背景には、広義での初年次教育プログラム内容であるスタンダード関係科目やキャリア教育科目と区分したことがある。それが学習スキル型に特化したプログラムに初年次教育科目（ここでは「初年次ゼミⅠ」「初年次ゼミⅡ」「初年次ゼミ」）が位置づけられた主因である。

（３）学習スキル型「初年次教育」の内容

本学の学習スキル型初年次教育は、「初年次ゼミⅠ」「初年次ゼミⅡ」（大学）、「初年次ゼミ」（短期大学部）である。初年次ゼミは①高校の学習から大学での学習にスムーズな移行をする、②大学での学修や人間的な成長に向けて必要な基礎的知識・技術を習得する、③自主的な学習態度を身につける、ことを基本として、①大学生活における時間管理・学習習慣、②ノートテイキングの方法、③リーディングの方法、④図書館・情報実習室での情報収集、⑤レポート・小論文等の文章技法、⑥プレゼンテーションの技法、を学生が習（修）得することを目的としている。

１つのクラスは基本 15 名で構成され、担当教員の所属学科専攻の学生以外の学生がクラスに数名含まれている。担当教員は原則最低 3 年間（同科目を）担当しなければならないことになっている。学生によるピアメンター（チューター）サポーター制度は採っていないが、合理的配慮が必要となる学生に対しては、学修支援センターと連携を取りながら担当教員のサポートを（学修支援センタースタッフあるいはピアチューター）おこなう計画が立てられつつある。

３．初年次教育の現状：どこまで実現されているのか（３つのポリシーとの関係）

まず、３ポリシー（以下、AP、DP、CP）との関連での初年次教育に係る課題を確認しておく。

３ポリシー	初年次教育の課題
アドミッション・ポリシー	高等教育機関が目指すそれぞれの「学士力」涵養の端著としての役割を担えているか。
カリキュラム・ポリシー	初年次教育が学士課程教育（特に専門課程教育）と有機的な結びつきがなされているか（カリキュラムの体系的・系統性が保障されているか）。
ディプロマ・ポリシー	学習（修）成果と一体化した出口管理に寄与できているか。

次に本学の初年次ゼミが本学の設定する３ポリシーに対応できているのか、である。本学の AP は、建学の精神「全人的自立」に礎とした内容となっている。学習スキル型初年次ゼミのみならず、スタンダード関係科目、キャリア教育科目がその内容をカバーしている。CP についてはカリキュラム改革（大学改革 2011）により学習スキル型初年次ゼミと専門科目との有機的連続性がカリキュラム上では一応なされている。DP であるが、現時点では成否の判断をする材料がそろっていない。

４．問題点と今後の課題

本学の初年次ゼミの実施上の問題点は、①「初年次教育」プログラムの重要性に係る担当教員の理解、②方法論（内容）についての担当教員・間のコンセンサスの確立、③評価方法の開発、などである。

①②については、年数回の研修会（全学共通教育センター主催）の実施等で対応している。問題は③の「評価方法」である。学生と担当教員による「自己評価」を積み上げてきてはいるものの、プログラム全体をカバーする評価方法が定まっていないというのが実際のところである。

評価方法を模索するためのひとつの可能性として、初年次教育学会の研究発表を分析するという手続きがある。筆者は全国大会の過去 3 ヶ年の評価方法に関する自由研究発表と学会誌に掲載されたそれに関する論文の整理を試みた。その作業により、初年次教育における評価方法のトレンドを得ることができた。本報告では、最後にその傾向性を提示することを通して、本学の初年次教育に関する評価方法のあり方を模索したい。その際、学習スキル型初年次教育プログラムに係る新しい評価アプローチを提案することも視野に入れている。

研究大学における初年次教育の現状と課題

～九州大学の場合～

川島啓二（九州大学）

1. 九州大学における初年次教育科目：「基幹教育セミナー」「課題協学」

- ①目的：アクティブ・ラーナーの育成、「学び方」を学ぶ
- ②内容：H23 基幹教育院の設立、H26 カリキュラム開始、
基幹教育カリキュラムの全体像（48 単位）、学士課程から大学院まで
「基幹教育セミナー」：23－4 人の小クラス、全学必修、全学部混合クラス、
週 1 コマでセメスター、大学における自らの学びについて対話と省察（グループワーク）を経て 12 分間の「発表」、リフレクトシート、フィードバックシート等の「小道具」
「課題協学」：1 ユニット＝小クラス（50 人）× 3、全学必修、全学部混合クラス、
2 コマ連続で 2 セメスター、教室テーマと協学課題、4 週 8 コマで 1 クール、
個人作業＋グループワーク、
- ③実施体制
基幹教育委員会－基幹教育実施会議－科目実施班連絡会議
実際の授業運営は教員 3 人を一組とするユニット体制：リーダーは基幹教育院教員
- ④評価
学生に対する授業アンケート
教員に対するアンケート

2. 九州大学における「初年次教育」の位置づけ

- ①ドラスティックな教育改革（基幹教育）の中での「看板科目」
- ② not only 大学への移行 but also 研究マインド
- ③ Late Specialization or Early Exposure
- ④ 学生支援

3. 今後の課題

- ① 基幹教育カリキュラム全体の中での位置づけ
- ② 全学出動体制の機能化
- ③ 学生・院生のコミットメント（TA、ピア・サポート）との連動

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

題 目	演劇的知を教育活動に取り入れる-パフォーマティブラーニング-
教 室	A 館 A409
担当者名・所属	安永 悟 (久留米大学)、Gehrtz 三隅 友子 (徳島大学)
概要 (内容要旨)	近年、教育や研修にインプロ (impro,improv) =即興劇をとり入れる機関や組織が増えている。インプロは、脚本も設定も役も決まらない中で、その場で浮かんだアイデアを参加者が受け入れあい、膨らませながら物語を作り、場面を演じながら作っていく演劇活動である。身体的コミュニケーションを使ったこの手法が、組織や個人の日常を揺さぶり、変化のきっかけを作ることが効果として脚光を浴びている。予測不可能な社会に必要な他者との関係づくり、そしてコミュニケーションの再認識を促す。なぜ教育にこのような演劇的知の導入を勧めるのかに対しては次の五つが挙げられる。 ① 教育の二つのねらいに適している ② ケアの概念が保たれる ③ コミュニケーションを再考できる ④ 心と身体とこえの感覚を取り戻せる ⑤ 個人から全体の「学び」を体感できる これらを教師と学習者が共有することによって、新たな学びの関係を基にした授業が展開できると考える。 本ワークショップは、インプロを実際の教室活動（これまでの講義形式・協同学習形式等以外に）に何らかの形でとり入れることを提案するものである。ワークショップの最後には活動を振り返り、個人と全体で互いの発見をすり合わせ、何よりも「演劇的知の体感」を共有したい。
キーワード	インプロ・身体的コミュニケーション・演劇的知・パフォーマティブラーニング

題 目	学生の経験を言語化し、学びを深めるライティング指導 —TAE (Thinking At the Edge) をベースにした「経験をことば化する方法」—
教 室	A 館 A410
担当者名・所属	成田 秀夫 (河合塾)、山本 啓一 (北陸大学)、得丸 智子 (開智国際大学)
概要 (内容要旨)	アクティブラーニングが広がり、学生が発信する機会が増えているが、情報を検索して「再発信」するだけに陥ってはいないだろうか。真に発信の「主体」として、学生自身の経験に根ざした思考の発信を促すべきだろう。 このような問題意識のもと、私たちの研究グループは、経験から得た知恵（身体知、暗黙知）をことばで表現する方法（「経験のことば化」と呼ぶ）を模索してきた。今回は、哲学者ジェンドリンが創始し、得丸（2008 他）が表現活動としてデザインした TAE (Thinking At the Edge) をベースに、初年次教育で実施可能な「経験をことば化する方法」を紹介する。この特徴を要約すると、次のようになる。 ・内省を促し、思考力と表現力を一体のものとして高める ・経験を相対化し意味づける文章表現へと、段階的・系統的にプロセスをデザインする ・他者との共有や、アカデミック・ライティングへの接続に開かれている 本ワークショップでは、時間が許す限り、「記憶の断片を小カードに書き取り広げて俯瞰する（データ化）→小カードを類似性によりグループにする（グループ化）→グループ内類似性、グループ間関連性を短く表現する（パターン化）→キーワードを選定し主張の核心を論理的に表現する（構造化）」という一連の手順を体験してもらいたいと考えている。
キーワード	TAE、経験の言語化、アカデミック・ライティング

題 目	2030 年の初年次教育から見える今—未来を思うことで今を考える—
教室	A 館 A411
担当者名・所属	田中 岳（東京工業大学）、立石 慎治（国立教育政策研究所）
概要 (内容要旨)	「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。 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あえて保留し、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。 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。2030 年に起こりうる将来像を反省的に捉えることで、現在を再考することに繋げていくという試みです。このプロセスを通じて、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」があぶり出されていきます。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。 〔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ようになる。〔役割〕担当者は会場の相互作用を活性する進行に努めますので、参加の皆さんには主体的な活動をお願いいたします。〔過程〕ミニレクチャーとダイアログという対話方法を織り交ぜながら、各参加者が省察する場を設け、最後に会場全体での共有までを計画しています。
キーワード	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

企画セッションⅡ（9/11） ワークショップ一覧

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	A 館 A409
担当者名・所属	長山 恵子（金沢工業大学）
概要 （内容要旨）	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。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説明します。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。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。 以下にワークショップの流れ（予定）を示します。 1. ウォーミングアップ（自己紹介、アイス・ブレーキングなど） 2. プレゼンテーション技法の説明 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 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	「学力の三要素」を総括的に育むアクティブ・ラーニング
教室	A 館 A410
担当者名・所属	川島 啓二（九州大学）、池田 史子（山口県立大学）、久保田祐歌（徳島大学）
概要 （内容要旨）	『高大接続システム改革会議』「最終報告」が提出され、すべての学校段階を通じて、一貫した学習目標としての「学力の三要素」を総括的に育むことが求められていることが、より明確になりました。そのような学習目標の達成のために、アクティブ・ラーニングの方法を効果的に採り入れること、学習プロセスの自己調整と能動的な学習のために振り返りの機能を適時に組み込むことは、これからの授業デザインとして必然的な方向であると言えます。 本ワークショップでは、平成 26 年度にクリティカル・シンキングを育成する授業デザインを、平成 27 年度にその学習プロセスの評価方法を取りあげました。本年度もその延長線上に、「思考力」を他の学習要素から切り離さずに、「学力の三要素」を総括的に捉えて、さまざまなアクティブ・ラーニングや振り返りの技法によって構成された模擬授業をご体験いただくことで、3 年間の総仕上げといたします。 大学の初年次教育ご担当の方はもとより、高等学校教員の方のご参加もお待ち申し上げます。
キーワード	「学力の三要素」、アクティブ・ラーニング、ジグソー法、グループ学習

題 目	モデル授業公開検討会（2）：ノートの取り方
教室	A 館 A411
担当者名・所属	藤田 哲也（法政大学）、中川 華林（法政大学大学院）
概要 （内容要旨）	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。今回は「ノートの取り方」の授業を行う。「ノートの取り方」は、単なるスタディスキルの一つではなく、学生が「大学では自主的・自律的に学ぶ必要がある」ということを頭で理解しているだけの状態から、実際の行動に反映させるべきこととして認識を改めるための、絶好のテーマである。にもかかわらず、授業担当者からは、学生の「ノートの取り方なんて大学で教えてもらわなくても大丈夫」という主張に気圧されて、表面的・形骸的な指導を行うのみで終わってしまうと聞くことが多い。むしろ「ノートの取り方」は、学生に初年次教育全体の意義に気づいてもらえる、最重要テーマの一つであるといえる。本ワークショップでは「授業内模擬授業（中川が担当予定）」の工夫などを実演しつつ、「ノートの取り方」にいかにして初年次教育の教育目標を反映させられるかについて皆様と討論する予定である。参加者の皆様には、前半は学生の視点で授業を受けていただきたい。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。
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

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4報—

【企画者】 藤本元啓（崇城大学）
【司会者】 藤本元啓（崇城大学）
【話題提供者】 加利川友子（広島修道大学）
大嶋康裕（崇城大学）

1. はじめに

大会参加者の目的のひとつに、初年次教育実例情報の収集がある。今回は広島修道大学と崇城大学から職員が正課授業に参画する事例を話題として」提供いただいた。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や課題等について、本音の意見交換を行いたい。

2. 広島修道大学「教職協働で実施する初年次教育」

2.1 学習支援センター設置の経緯と体制

学習支援センター（以下、LSC という）は、2005 年、少子化による受験生減少と入試種別の多様化による学力低下、リメディアル教育の必要性を背景に、入学前および入学後の学習相談ならびに学習支援、教育方法の企画・開発にかかる支援・研究などを主な任務として設置された。

現在の LSC の人員体制は、教員によるセンター長と次長（各 1 名）、学習アドバイザー（任期付き専任 2 名）、職員（専任 2 名・任期付き専任 2 名）の計 8 名となっている。

当初、LSC はリメディアル教育を意識されて設置されたが、試行錯誤の結果、「初年次教育を通じた自立的学習者の育成」に焦点をあてた活動に重点を置くようになった。その過程で、初年次教育における学習支援をカリキュラムと連動させる方向に舵を切ることとなった。今回、報告する「修大基礎講座」の実

施がそれである。

2.2 「修大基礎講座」の実施

「修大基礎講座」は、2007 年度より全学共通科目として実施されたファーストイヤー・セミナー I（以下、FYS I という）の後継科目として、2011 年度よりスタートした。本科目の達成目標は、①大学生としての姿勢や学習態度を身につけ、実践することができる、②大学における学びに必要な学習スキルの基礎を習得し、実践することができる、である。

授業の展開は、①を【表 1】の内容で各部局の職員が 6 回または 7 回担当し、②を各学科の教員が少人数クラスで、8 回または 9 回担当する。

【表 1】 各部局の担当内容（ ）は担当部局名

①修大の理念と地域に貢献する学生像 (総合企画課・ひろしま未来協創センター)
②シラバスを読む(教学センター)
③ノートの取り方(学習支援センター)
④学生生活と時間管理(学習支援センター)
⑤自己発見と自律へのアプローチ(キャリアセンター)
⑥学生生活とストレス、コミュニケーションの築き方 (学生センター・学生相談室)
⑦図書館活用法(図書館)

学科・専攻は、部局授業の回数と教員授業のクラス規模を選択することができるが、中・大規模クラスを選択した場合は、上級生アシスタントとして、学習ピアを導入することとなっている。また、教員の担当する授業では、授業の構成や教材の共通化が図られている。

2.3 教職協働の実践から

FYS I 開設当初、職員が授業を担当することに対する抵抗がないわけではなかった。

教員から示された課題としては、職員が授業をおこない、成績評価に関わる点であった。この点は、毎回の部局授業の中でおこなうワークや授業終了後に学生の提出する課題を職員自身が採点し、個別クラスの担当教員が「部局の評価を参考にしながら、最終的評価を下す」ということで、運営することとなり、現在に至っている。

職員にとっても、授業を担当する精神的な負担に加え、授業後の提出課題の採点作業は業務の負担として捉えられた。新入生に対するガイダンスをおこなうことはあっても、1 コマ 90 分の授業を担当するなどまったく未知の経験だったからである。

しかしながら、職員が教壇に立つことで、授業で見せる学生の反応や実情を知ることができたこと、授業運営の難しさを体験できたことは、部局の業務自体を振り返る機会となった。また職員組織に、学生が主体的な学び手となるために、教職協働が必要であることが伝わり、実践できたことも収穫であった。

2.4 LSC の役割

「修大基礎講座」の運営における LSC の役割は、以下の 2 つに大別できる。

まず、全学共通で実施される「修大基礎講座」をコーディネートすることである。「修大基礎講座」は、各学科・専攻の担当者の代表（コーディネータ）が出席するコーディネータ会議で、授業内容の検討や実施後の検証等がおこなわれる。同時に、部局担当者会議が開催され、部局授業の運営や実施後の検証がおこなわれる。

LSC は、会議の運営、学科間の調整、部局との調整、教室の手配、部局授業の教案づくりや教室での授業運営をサポートする。また、毎回、学科・専攻の授業を参観するコーディネータが記入するコメントカードを、部局担

当者に渡し、部局の授業改善をサポートする。

次に、教職員がひとつひとつの授業を円滑に進められるように教育方法や教育手法を学ぶ場を提供する。たとえば、「修大基礎講座」を担当する教職員向けに、『修大基礎講座のための授業アイデア集』を作成し、初年次教育の実践に役立つ参加型授業の手法を中心に紹介している。また、全学を対象として、初年次教育の意義や学生を主体的な学びにいざなう教育手法、授業の工夫などを紹介する「初年次教育セミナー」、若手教職員を対象とした「教育力アップセミナー」を開催してきた。

2.5 今後の課題

2.3 教職協働の実践で示したとおり、職員が授業を通して、職員が教員と共に学生の学びに関わることを認識できたこと、自らの業務を振り返る契機になったことなど、SD につながることもわかった。

しかしながら、部局の担う「大学生としての姿勢や学習態度」は、授業でおこなうテーマとしては、難しい内容である。加えて、部局授業に割り当てられるのは、1 テーマ 1 コマと時間的な制約があるため、情報提供的な授業になりがちである。担当者にとっても、万一、1 コマの授業で失敗したと感じたとしても、次の授業で挽回や調整はできないというプレッシャーがのしかかってくる。

以上の点を踏まえ、今後、部局授業に内容的な連続性を持たせながら、情報提供にとどまらない授業にするための工夫を求めていく必要がある。

折しも、本学は、新学部増設や既存の学部再編に伴うカリキュラム改正の時期を迎えている。「修大基礎講座」をさらに充実させるために、各部局の授業が連続性を保ちながら、教員授業へとつながっていくことが重要だと考える。教員・職員がそれぞれの分野で、学生に働きかけ、学生の主体的な学びを引き出せる体制を構築していきたい。

3. 崇城大学「教育刷新プロジェクトに取り

組む職員の役割」

3.1 総合教育センターの背景と体制

総合教育センター(2015年設置)は、数学、理科、外国語、文化社会、教職課程、健康・スポーツ、の6グループで構成され、2016年時点では英語学習センターSILC(SOJO International Learning Center)および起業家育成プログラム担当教員を含む52名が所属する。2011年に開始した「崇城大学教育刷新プロジェクト」(以下、SEIP)により、それまで個別に実施されていた授業科目、学生支援制度の連携が取られ、教職協働が複数の場面で積極的に実施されている。

今回は教員1名が学生5名の支援を行う「チューター制度」および、キャリア教育科目として総合教育センター教員および各課職員が授業を担当する「教養講座I」について説明する。

3.2 チューター制度の概要

本学ではSEIP開始に伴い、従来学科学年ごとに1、2名置いている担任に加えて、学科および総合教育センターの教員が1人当たり各学年5名程度の学生の履修・就職指導および生活相談を担当する「チューター」となる制度を導入した(芸術学部・薬学部は体制の詳細は異なる)。本制度の職員側から実施する管理・運営については、学生部学生厚生課が担当している。

各チューターは担当学生に対して、学期中2回から多くて月1回程度の頻度で面談を行い、対話を通して学生の成長を促す機会を持つ。面談の結果は各チューターにより指定書式の電子ファイルである面談票に記載され、担任に提出される。担任は面談票を参考に担当学年全体の様子をまとめた報告書を学期に2回作成し、学科長に提出する。学科長は学生厚生課と連携を取り、報告書を管理する。

取りまとめた情報については、後援会総会や地区別保護者面談会などの機会に活用することがある。

学生支援の面で特別な対応を要する場合は、担任もしくは学科長が、メンタルヘルス支援・トラブル対応教職員を置く学生支援センターと連携をとって、学生対応を行う。同センターは学生支援・学習支援・健康支援も担当し、こちらの多くは総合教育センター教員が兼務にて対応する。

学生支援センターはまた、学生厚生課および教務部教務課との職員間の密な連携を図り、学生の様々な相談に対応できる体制を整えている。このため学生支援センター長は学生部長が兼務している。

チューター制度はその運営および改善のため、チューター制度運営部会を設置している。体制については、SEIP開始から2014年度までは、制度の安定的運用を目的として、各分野に長けた教職員および教育担当副学長・事務局長・事務局次長をメンバーとした。2013年度中にそれまで毎年実施していた学生および教員へのアンケート結果を反映させた制度の手引となる「チューターガイドブック」を作成し、制度の実態を各学科長に聞き取り調査した結果を2014年度に取りまとめた。それを受けて2015年度からは、部会構成メンバーを学科長および学生厚生課員として、安定期に入った制度の運営を続けている。

SEIP開始に伴うチューター制度を経験した学生は2015年3月に初めて卒業となったが、その就職率は過去最高の99.2%となった。また退学率も減少傾向が進み、2%台となっている。

3.3 チューター制度の課題

面談記録の管理方法については、制度導入当初は学内ポータルの所見欄の活用などで記録の電子化をチューターだけでなく授業担当教員や部活顧問担当教職員にも促した。しかし全般的に利用率が極端に低く、取りやめとなり、現状の面談票を面談毎にファイル保存する方式となった。今後は、蓄積された記録の利便性の高い活用方法の構築が課題となる。

3.4 「教養講座Ⅰ」の概要

教養講座は SEIP 開始後、1 年前期は初年次導入教育を目的とした「教養講座Ⅰ」、および後期は専門導入教育を重視した「教養講座Ⅱ」として、工学部・情報学部・生物生命学部で必修化され、単位については認定制ではなく、成績評価を行っている。

「教養講座Ⅰ」の構成は外部講師による講演と、外部講師・本学教員及び部課長級職員による初年次導入教育（オリエンテーション）で、各週交互に行っている【表 1】。

毎回 60 分程度の講演を聞き、その内容をまとめることが求められる。科学技術、人文科学などの分野を問わず幅広い視野を身につけることと、「聞く力とマナー」と「文章表現力」の必要性を学生が体感し、その基礎作りとすることが、本講座の達成度目標である。

本講座は、外部講師講演回のみを「with you 講座」として一般に公開しており、毎年 50 名が受講する地元でも長く人気の公開講座となっている。

【表 1】 2016 年度「教養講座Ⅰ」工学部用シラバス概要

回数	講師、担当課	内容
1	【講座担当責任教員】 オリエンテーション	「教養」とは何か。教養講座を受ける心構え
2	(初年次導入教育) 教育・研究担当副学長	本学の目指す教育と研究 (大学院進学・研究倫理を含む)
3	【外部講師】講演	「あなたを輝かせる源は 感動力にある」
4	(初年次導入教育)教務 部長・FD 委員長、図書 課長・教職課程委員長： <u>教務課</u>	履修指導と GPA、授業の 受け方とアクティブラー ニング、図書館の利用、教 職課程等
5	【外部講師】講演	「中山義崇物語」
6	(初年次導入教育) 学生部長・チューター制 度部会長・環境管理責任 者等： <u>学生厚生課</u>	学生生活全般の諸注意Ⅰ チューター制度、学生支援 センターの役割、環境マネ ジメント等
7	【外部講師】講演	『生き方』を考える」

8	(初年次導入教育) 外部講師： <u>学生厚生課</u>	学生生活全般の諸注意Ⅱ ハラスメント・性犯罪関係
9	【外部講師】講演	『気づき』の経営」
10	(初年次導入教育) 外部講師： <u>学生厚生課</u>	学生生活全般の諸注意Ⅲ 学生トラブル防止関係
11	【外部講師】講演	「私の野球人生」
12	(初年次導入教育) 外部講師： <u>学生厚生課</u>	学生生活全般の諸注意Ⅳ 交通事故・性犯罪・危険ド ラッグ・インターネット被 害防止
13	【外部講師】講演	「コンピュータで進める 科学と男女共同参画」
14	(初年次導入教育) 就職部長、国際交流課長 等： <u>就職課</u> 、 <u>国際交流課</u>	将来の進路選択（就職・進 学・留学等）に向けて
15	(初年次導入教育) 各学科 1 年担任	まとめ（振り返り、感想文 提出）

※網掛け部分：職員運営の授業回、傍線部：担当課

授業全体の総責任者は講座担当教員が担当する。外部講師講演回については、教務課が担当となり講演会場の運営を行う。職員運営の授業回の統括は教務部長が担当し、各回の内容については、各担当課の職員が授業の準備、進行の管理・運営を行っている。これらの回では、感想文提出などにより評価を行い、集計結果は各学科 1 年担任を通じて講座担当教員に提出される。

3.5 「教養講座Ⅰ」の課題

1 回の授業は教員との連携で、すべてを職員が担当しているわけではなく、持ち時間も多くはない。しかしこれを契機として、職員の正課・課外授業参画への可能性を高めることが望まれよう。また担当外の教職員に教職協働の理解をどう進めていくかも課題である。

4. おわりに

成功・失敗事例や運営等の課題・悩みを語り合い、また次年度以降の継続もご相談したい。多くの職員各位の参加を期待している。

初年次教育は「学生の定着」に寄与できるか？

—エンrollmentメントマネジメントを意識したシステム創り—

【企画者】 谷川裕稔（四国大学短期大学部）
【司会者】 谷川裕稔（四国大学短期大学部）
【話題提供者】 山本繁（NPO 法人 NEWWAVE）
上岡義典（徳島大学大学院）
谷川裕稔（四国大学短期大学部）

1. はじめに

本大会のテーマは『初年次教育とエンrollmentメントマネジメント』である。「エンrollmentメントマネジメント」とはIR(Institutional Research)の分析軸のひとつとみなされている。本大会では「学生が大学に入学し、在籍し、卒業するまでの流れを意識しようとする営み」という意味合いで捉えることにした。

ところで、エンrollmentメントマネジメントには大きく「学生募集」と「学生の流れ」の2領域に分類される。なかでも後者の「学生の流れ」は、入学前から卒業までにいたる学生在籍が、同領域の重要な要素のひとつと考えられている。ちなみに、学生在籍とは学生の「定着・継続在籍」(retention or persistence)を指す。これを具現するためには、学生の離学(attrition)を防ぐ必要がある。そこで学生の中途退学防止のための方略・戦略を検討する必要がある。まずは、中途退学の防止プログラムとして期待されるのは、「初年次教育」である。

本ラウンドテーブル（以下、RT）は、とくに学生の定着、ひいては「中途退学防止」について、各高等教育機関の身の丈に合った方略・戦略を模索することを加えて、どのようなシステムづくりをすれば効果が得られるのか、についてリアルな議論をする場としたい。

RTであるが、まずは①企画者によるRTの目的を述べ、②アメリカ高等教育機関の中途

退学防止に係る方略・戦略について概観する。次に、わが国の高等教育場面における中途退学研究の第一人者と称される山本繁氏に、③わが国の高等教育機関の現状を概観するなかで、各高等教育機関で身の丈の合った中途退学防止に係る対応策を提示していただく、それを受け④発達障害有する（疑いのある）学生の学びの現状と定着の方略について、発達障害学生の継続在籍のあり方に詳しい上岡義典氏に提案していただく、それらを踏まえ⑤フロアと忌憚のない意見を交換する、という流れで進めていきたい。

2. 話題提供者① —（谷川裕稔）

アメリカ高校機関の学生の定着に係る方略・戦略

OECD の中途退学に係るデータによると、アメリカの高等教育場面では約 47%（OECD 諸国の平均退学率は 32%）の学生が何らかの理由で（高等教育機関を）離れていく。ただしアメリカの場合は、高等教育制度上、ドロップアウト、ストップアウト、オプトアウト、トランスファーアウトが容易な文化であることが、高い離学率の背景にある。

アメリカの高等教育場面で「定着」率が重視される主な理由には、経営上の問題（EFT 換算による連邦政府・州政府からの補助金）が前提としてあるが、近年、学生の（目標の）「修了」(completion) に向かったの高い定着

率は学生と教育機関の「成功」(success)とみなされる傾向(鍵指標)にあることが大きい。

ところで、学生を引き留めるために、様々な方略・戦略が試みられ(取り組まれ)できている。詳細は話題提供のなかで触れるが、結局のところ、キャンパス内から離学者を削減する基本的な姿勢は、経営陣も含めた教職員の積極的な関わり(キャンパスワイド的取り組み)に集約される、という見解を示す研究者は多い。

3. 話題提供② — (山本 繁)

日本における中途退学防止問題の概観と各高等教育機関における身の丈に合った中途退学防止に係る対応策

(1) 日本における中途退学率とその背景

日本における大学の修業年限以内退学率は、国公立大学が2.7%、私立大学が8.2%と言われている。OECD諸国の平均退学率32%と比較すると高い数字ではないように見えるが、日本が抱える固有の問題が存在する。それは、高卒の正社員比率が45.1%であるのに対し、高等教育中退者の正社員比率はたった7.5%。つまり、大学・専門学校の中退者は、非正規雇用、失業・無職になる割合が極めて高いことである。この背景には、新卒一括採用という日本の構造的な問題が存在するのだが、各高等教育機関としても、中途退学率の改善は向き合わなければならない課題であろう。

一方で、中途退学の原因は、経済的側面が取り上げられることが多い。退学届に記載される退学理由は「経済的理由」が圧倒的に多いのは確かに事実であるし、大学の質保証だけではなくアクセス保証という意味で奨学金の拡充は検討すべきである。しかしながら、奨学金を拡充すれば中途退学率はきれいに減少するのだろうか。弊会が複数の大学、100

人以上の退学した若者にインタビューしたところ、何らかの理由で出席率が下がり、単位が習得できず、結果的に奨学金を受給できなくなり、「経済的理由」として中途退学していく学生も、少なからずいることが明らかになった。この、出席率が下がるきっかけとなる事象は何なのかを知ることこそ、中途退学防止の根本的な解決になるであろう。

(2) 身の丈にあった中途退学防止策

「身の丈に合った」中途退学防止策とはどのようなものだろうか。ここでは、逆に「身の丈に合わない」つまり「現状に即さない」とはどういうことか、考えてみたい。

実施したい対策はあるが、現状では予算が無い、実行する人もいない、とよく耳にする。しかし、学生理解の不足、つまり、中途退学のミクロな現状を把握していないことが、現状に即さなくなる最大の原因ではないだろうか。

弊会では、退学するパターンを三つに分類して整理している。一つ目は初期型と呼び、1年前期から学業不振に陥る学生である。二つ目は失速型と呼び、1年後期以降に学業不振に陥る学生である。三つ目は突発型と呼び、学業不振を伴わず、ある日突然退学する学生である。学業不振とは、出席率の低下、修得単位数の減少、GPAの低下が指標となる。大学によって中途退学者に占めるこの三つのタイプの割合は異なるため、まずはその割合を把握することから始めるとよい。

また、初期型は、高校時代の欠席率、入学時の学力、志望学科のミスマッチなど、入学前から何らかの中退リスク因子を抱えているケースが多い。失速型は、夏休みやバイト依存による生活リズムの崩れ、学習意欲の低下が、出席率の低下に繋がり、退学に至るケースが多い。突発型は、妊娠・出産、急激な家計の悪化が原因となり、大学側でこのタイプの中途退学を予防することは極めて難しい。

このように中途退学に繋がりやすい事象をシンドロームと呼んでいる。出席率や修得単位数など数値に表れるのはあくまで結果であって、そこに至る経緯や真因を把握できるわけではない。数値を元に仮説を立て、その仮説を元に、どのようなリスク因子やシンドロームが多いのか定性的な調査分析を行っていくことが、現状を把握する第一歩である。

加えて、インタビューの際には、現状行われている中途退学防止策がどのように受け取られているのか、ヒアリングするとよい。例えば、オリエンテーション合宿を境に出席率が激減した学生がいた。大学に馴染むことが目的のはずのオリエンテーション合宿だったはずだが、それが原因なのか、偶然なのか。原因だとしたら、何が問題だったのか。このときに重要なのは、その回答となる理由や背景をどれだけ掘り下げられるか、である。

リスク因子、シンドロームが洗い出された後は、それらに陥らないような防止策を新たに立てる、もしくは既存策を修正していくこととなる。

その結果導き出される中途退学防止策は最小限に絞られ、しかし成果期待は高く、故に導入しやすくなる。

また、成功した他大学の中退防止対策を自校でそのまま導入しても成果が出ないケースが多いのは、現状把握に課題があるケースが多い。「何を」するかは重視しているが、「なぜ」「どのように」するかという視点が抜けてしまうからである。

（３）持続するエンロールメントマネジメントを意識したシステム作り

さて、身の丈にあった中途退学防止策を立てた後は、実行するシステム作りである。ここで重要なのは、「今」大学に通っている学生にフィットした施策であること、つまり、最初にとって終わりではなく、現状の学生の状況を把握したうえで実施し、成果を確認

し、修正していくという、PDCA を構築することにある。成果が出ないから一年で終わり、ではなく、柔軟にかつ大胆に修正していくことが重要である。

また、新たなことを始めるときには、教職員の負担感が増えるため、心理的に阻害してしまうことが多々ある。そのような場合には、専門化と分業化を意識するとよい。例えば、発達障害を抱える、もしくはそのグレーゾーンの学生への対応は、専門家の意見を取り入れて更に可能であれば専門家に対応をお任せすることも視野に入れなくてはならないだろう。

（４）まとめ

中途退学防止策は、低出席・低単位に陥った学生への対処療法だけではなく、予防策とあわせてシステムを構築していくことが重要である。また、教職員個人の努力ではなく、大学全体で効果的なシステムを構築するためのエビデンスとして、エンロールメントマネジメントが大きな役割を果たすであろう。

４．話題提供③ ―（上岡義典）

発達障がいのある（疑いのある）学生への支援

我が国の大学・短期大学・高等専門学校（以下、大学等）に在籍する障害学生数は年々増加しており、特に発達障害、病弱・虚弱、精神障害の学生が急増している。独立行政法人日本学生支援機構による「平成 26 年度（2014 年度）障がいのある学生の修学支援に関する実態調査」によると、全学生数の 0.44%にあたる 14,127 人の障害学生が在籍しており、そのうち発達障害学生数は 2,722 人（全障害学生に対する割合 19.3%）となっている。ただし、この調査は診断を受けている学生を対象としたものであり、診断を受けていないものの、発達障害が疑われる学生は含まれてい

ない。そのため修学上の困難を抱える学生は、実際にはさらに多いことが予想される。

それでは、この発達障害学生に対する支援の状況はどうであろうか。授業支援に関して量的増加が顕著に認められるなど、さまざまな修学や就労に関する支援が実施されている。しかしながら、その取り組みは一部の大学等に留まっている現状もあり、まだ十分とは言えないであろう。なお発達障害学生の支援においては、授業支援よりも授業外支援が多いことが特徴となっている。

このような中、発達障害学生を取り巻く社会情勢にも変化が認められる。平成 28(2016)年 4 月には「障害を理由とする差別の解消の促進に関する法律」の合理的配慮規定等が施行され、これにより国公立大学等では障害者への差別的取扱いの禁止と合理的配慮の不提供の禁止が法的義務、私立大学等では障害者への差別的取扱いの禁止は法的義務、合理的配慮の不提供の禁止は努力義務となった。加えて、平成 28 (2016) 年 5 月 25 日には、就労と教育支援の強化などを柱とする「改正発達障害者支援法」が成立した。現在、各大学等では、障害学生支援に関する情報をホームページなどで提供している。

安田 (2016) は「神経発達症の特性を持っている学生は、大学入学時、3 年次、4 年次、大学院でつまづくことが多い」としており、このことから発達障害学生支援における初年次教育の果たす役割は大きいと考える。対人関係に苦手さを抱える発達障害学生は、キャンパスでは孤立しがちである。問題が生じても上手く相談できず、離学してしまう者もいる。教職員が話しかけることなどを通して、相談すること自体や相談の仕方についての支援も行っていく必要があると考える。

いずれにしても発達障害学生への支援を充

実していくためには、さらに教職員や周囲の学生の理解を進めていくことは求められるであろう。そして実際の支援においては、“二次的問題”ともいえる「アイデンティティ危機」の視点は不可欠であろうと筆者は考えている。

参考文献

独立行政法人日本学生支援機構：障害学生支援

http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/index.html (2016 年 6 月 13 日参照)

Gabriel, K.F. (2008) *Teaching unprepared students: Strategies for promoting success and retention in higher education*. Virginia, Stylus.

Noel, L., Levitz, R., Saluri, D., and Associates. (1985). *Increasing student Retention*. San Francisco; Jossey-Bass.

織田孝裕・上岡義典・椎野広久・中土井芳弘・土田玲子 (2015)：発達障がいにおける二次障がいの予防と対応．日本 LD 学会第 24 回大会論文集(USB)．243-244.

Seidman, A. (2012) *College student retention: formula for student success(2nd ed.)*. New York; Rowman&Littlefield Publishers.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition(2nd ed.)*. Chicago; The University of Chicago Press.

安田道子 (2016)：発達障が気になる大学生の抱える問題と見立て．松本真理子・永田雅子・野呂健二監修，安田道子・鈴木健一編著．心の発達支援シリーズ 6 大学生 大学生活の適応が気になる学生を支える．明石書店．24-39.

初年次教育学会編 (2013)『初年次教育の現状と未来』世界思想社

小林雅之・山田礼子編著 (2016)『大学の IR 意思決定支援のための情報収集と分析』慶応義塾大学出版会

旺文社編 (2015)『蛭雪時代 大学の真の実力 情報公開 BOOK 2016 年度版』旺文社

日本中退予防研究所 (2011)『中退予防戦略』NPO 法人 NEWVERY

日本中退予防研究所 (2012)『教学 IR とエンロールメント・マネジメントの実践』NPO 法人 NEWVERY

初年次における価値観グループワークの実践

【発表者】大和 恵美子（目白大学）

はじめに

価値観グループワークについては、「私の価値観」（星野 2001）を基に、2005 年から若者就労支援施設において、フリーター、ニート状態にある若者を中心とする来所者と共に実施してきた。その実践を通して、多くの若者が、「働くこと」「生きること」を見つめ、自己理解を深めることにこのグループワークが有効であることを明らかにした（大和 2010）。筆者は、初年次の基礎教育科目授業において、2010 年からこのグループワークを効果的に展開する方法を模索してきた。ほぼ定着したところであるので、ここに実践報告をさせていただく。

価値観グループワークの目的

「自己理解のための心理学」授業の中で、学生が自己理解の方法の一つとして、グループワークを体験して学ぶことを目的として展開している。学生生活において何を大切にしているか①まず自分を振り返り考え、②それを文章化し、③さらにグループメンバーの中で発表し、④メンバーから質問や感想を受けることにより、自分が「大切にしていること」への新たな気づきを得ることを意図している。

3. 価値観グループワークの進め方

90 分授業 2 回分を学期後半に設定

（1）導入（20 分）

- ・プログラムの説明
ねらいと「ジョハリの窓」説明
- ・グループの形成（7 人×グループ数＝授業履修者数）と自己紹介
知らない学生同士がグループメンバーになるよう、グループ名の記入された班分け用紙を配布して行う。なお、この用紙が、ネームプレートとして、机におか

れる。

（2）パート I（60 分）

- ・私の価値観シート作成（10 分）
あいまいな形容詞 44 個（楽しい、幸せな等）を記入したシートを提示し筆者が読み上げ、その速度にあわせて 44 個の言葉の中から、「大切にしている言葉」「大切にしていない言葉」にそれぞれ○印、×印の付与を求める。○印×印をつけた言葉の中から、それぞれ上位 1 位から 3 位の言葉を選択する。
- ・言葉を選んだ理由の記入（20 分）
「大切にしている言葉」「大切にしていない言葉」の 1 位から 3 位を選んだ理由について考え文章化する。
- ・グループの一覧表づくり（10 分）
選んだ言葉を順に発表していき、グループメンバーの一覧表を作成する
- ・グループでの分かち合い（20 分）
選んだ理由について発表し、話し合う。

（3）パート II（40 分）

- ・印象のプレゼントシートの記入（30 分）
パート I を通して感じた印象を、自分以外のメンバー分記載する。全員（最多 6 人）について作成する時間がない場合は、「右となりの 3 人」など、適宜人数を制限する。
- ・印象のプレゼントシートの交換（10 分）
グループメンバー全員がほぼ記入し終わったところで、印象のプレゼントシートを交換し、自分へのプレゼントシートを読む。

（4）ふりかえり（30 分）

パート I II を通して、どのようなことを感じたかを述べ合い、その後リアクションシー

トに気づいたこと、学んだこと等を記述する。

(5) 翌週のふりかえり (10 分)

学生のリアクションシートの中から、教員が全員に伝えたいものを抜粋配布し、クラス全体で経験を共有する。

グループワークからの学び

グループ数が 10 以上になるので、各グループの展開について、個々の状況を把握することはしていない。しかしながら、リアクションペーパーから、学生が多く学びをしていることが窺える。6 年間のリアクションペーパーの内容を KJ 法で整理してみると、以下に集約される。

(1) 他人を知ること、自己を開示することの喜び

自己開示することで、グループメンバーの相互理解が深まり、うわべだけではない人に寄り添うことのできる強い信頼関係が生まれるのだと実感する学生。

一番楽しかったのは、新しい人との出会いとする学生。「これからはもっと積極的に友達をつくり、授業もきちんと受けよう思った」と前向きの姿勢を表明。

最初は誰とも話せず、意見交換などまともにできなかった学生が、だんだんと慣れてくるうちに少しずつ話すことができるようになり、人とのコミュニケーションの「大切さ、大変さ」を表明。初めはグループワークに不安を感じる学生も見受けられるが、後半では人と知り合うことの喜びを実感している。グループワーク終了後にもマイナス感情を示す学生は皆無に近い。

(2) 他人から気づいたこと、印象を教えてもらうことによる自分理解の促進

自分が他人からどのように見られているかを初めて知る機会を持ち、今まで気づかなかった自分を知る喜びを表明する学生。嬉しくて良いことばかり書いてある「印象のプレゼント」を受け取り、自分に自信を

持てたと嬉しさを表明。

(3) 感じることも、考えることも人によって違う、価値観は様々で、何が正しいということとは全くないということの実感

「大切にしている言葉」「大切にしていない言葉」が単なる言葉選びに留まらず、その中に選んだその人が「生きている (たい) 人生」を見ている。

人によって「大切にしている言葉」の違いに驚くと同時に、人は皆違うのだと実感。

(4) 取り上げられた言葉の解釈の相違

ア 弱音を吐くことの賛否

「弱音を吐いてもしょうがない。何も変わらない」という学生に対して「弱音を聞いた人が違う視点を与えてくれるかも知れない」と発言する学生。弱音を吐くことに意味を発見。

イ チャレンジすること

チャレンジすることに怯えていた学生が、日々チャレンジするメンバーの存在に気づき、様々なことにチャレンジしていく意欲を持つことができたことを表明。

(5) 書くことによる自己・他者理解の深まり

「印象のプレゼント」の作成という文章に相手に持つ印象を残すことで、心の中でモヤモヤとしていた部分を明確にし、相手の良い部分を見ることができたとの気づき。

「大切にしている言葉」を選んだ理由を考えるだけでなく、シートに文章化することによって自己理解を深められたことの表明。

まとめ

価値観グループワークは、構成的エンカウンターグループの体験理解にとどまらず、何よりも、①同じ教室にいる学生同士が理解しあえることの喜びを味わい、②そのためには相手の話を聴くこと、自分を開示することの大切さを実感でき初年次教育における有効なグループワークであるといえよう。

課題基盤型学習を通して自らの健康を自らで管理する力を育てる

【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

「メンタルヘルス等、精神的・肉体的健康の保持に関するプログラム」を初年次教育に取り入れている大学は169校に及ぶ（文部科学省、2009）。このような背景には、若者の不適切な生活習慣の問題とともに、大学期の健康で活動的な生活習慣の経験は生涯にわたる健康観に影響を及ぼす可能性があることや、大学生の生活習慣は修学状況と関連があることが関係しているものと考えられる。

米国の Graduate Ready for Activity Daily は、大学生の精神的・肉体的健康の保持に関するプログラムとしてよく知られている（Sallis ら、1999）。このプログラムを体験して、学生は「社会的認知理論」を構成する次の概念を学び、自らの健康を維持・増進させる態度や考え方を習得している。

- 1) セルフコントロール：記録表を用いて毎日の生活や運動の実践を観察する、目標を量的かつ短期に設定することは、行動を実践する拘束力を高めさせ、進捗の度合いや問題点に気づくようになる。
- 2) 観察学習：プログラムに参加する同じような能力や目標を持つ人たちをグループ化し、他者の経験談や成功の秘訣を聞くことは当事者の学習を促すことになる。
- 3) 自己効力感：ある課題に対して、自分が適切な行動をうまく遂行できるという予測および確信を持つこと。
- 4) 行動修正：行動の結果に報酬を与えること、逆に行動を妨げている要因を取り除くことはその行動を起こしやすくさせる。

2. 目的

「社会的認知理論」に基づく大学生の健康教育に関する研究は、自ら進んで生活習慣の改善に取り組むという主体的な行為そのものが自らの健康を維持・増進させる可能性が高いことを示唆している。したがって、本研究は看護学生の健康教育プログラムに「社会的認知理論」を導入し、学生自らが生活習慣の改善に取り組む力を習得する過程を記述することを目的とする。

3. 方法

3-1. 受講生と実施期間

1年生84名及び3年次編入生6名は、「健康体力科学」（必修、2単位、45時間）を2クラスに分かれて受講した。筆者は、週1回180分の授業を、全15講分担当した。

3-2. 実施方法

協同による対話中心の授業（安永、2012）に基づき、授業の構造を「挨拶・前時のふり返し・授業の展開・授業のまとめ」とした。

「授業の展開」を、協同学習の技法及び課題基盤型学習法を用いて行った。また「授業のまとめ」を、授業記録紙に「授業の理解・問題提起・問題提起の説明・学習目標の設定」を記す形で行った。

1 講 ガイダンス：教員は、課題基盤型学習法を説明した。併せて、授業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）を行った。

2～3 講 情報を収集する：学生は、体力（文部科学省新体力テスト）や形態（体重・体脂肪率・筋肉量等）の測定記録を、全国平均値や標準値と比較した。併せて、一週間の食事の内容を写真と文字で詳細に記録した。さら

には、1日の生活内容（授業・部活・睡眠・余暇等）を1時間単位で1週間記録した。

4 講 情報を分析する：学生は、各種体力の偏差値をグラフ化して体力の優劣を調べた。食品交換表を使って1日の食事で摂取するカロリー量を計算し、栄養価やカロリー量に偏りがないのかを調べた。「生活習慣チェックリスト」を使って、1日の生活内容の時間に偏りがないのかを調べた。

5 講 課題を発見する：学生は、分析したデータを基に、「運動・食事・睡眠」の問題点とその原因を考えた。教員は、このような問題点を改善するための「スモールチェンジ・アプローチ」（竹中、2015）の概念を説明した。

6 講 構想を立てる：学生は、「運動・栄養・休養」の活動を計画し、努力目標を具体的に掲げた「行動契約書」を仲間と交わした。

7～9 講 実行する：教員は、室内でできる運動や健康的な弁当づくりの体験を通して、健康づくりのヒントを与えた。学生は、実行の経過をSNSを使って仲間と報告し合った。

10 講 表現する：学生は、仲間と協働した健康づくりの試行錯誤の経過を、スライドにまとめて発表した。教員は、それに対する賞賛と激励を述べた。

11 講 課題を発見する：学生は、健康づくりのできる・できないことを整理し、仲間や家族の支援を上手に利用する方法を考えた。

12 講 構想を立てる：学生は、「環境の改善（先行刺激）と目標達成後の強化因子（後続刺激）」を設定した。

13～14 講 実行する：学生は、生活習慣を改善する否定的な考え方への対処法を書き出し、逆戻りの状況を防ぐよう行動した。

15 講 振り返る：学生は、健康教育プログラムの成果を発表するとともに、活動の自己・同僚評価を行った。教員は、論述試験を通して学生の取組に対するパフォーマンス評価を行った。

3-3. データ処理

日常生活の意欲を調べるため、「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、「社会人基礎力レベル評価基準表」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・中・後で比較するため、対応のあるt-検定を用いて統計処理した。

4. 結果

日常生活の意欲は、図1に示すように、授業実施前と比較して終了時では有意に増した。

社会人基礎力は、図2に示すように、授業実施前と比較して終了時ではすべての要素の点数は上がると共に、より均一な形を示した。

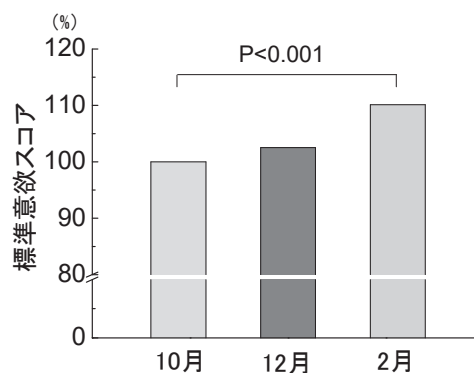


図1. 授業を通した生活意欲の向上

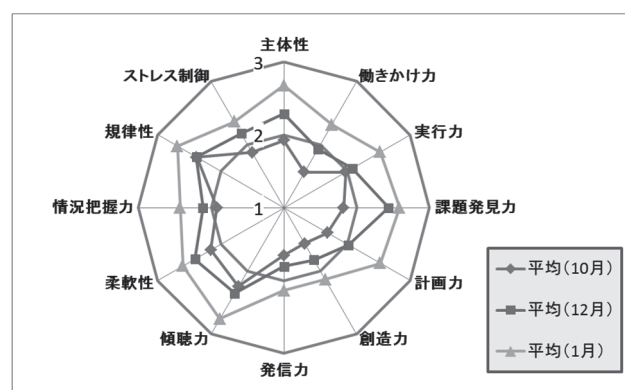


図2. 授業を通した社会人基礎力の向上

5. 考察

自ら進んで生活習慣の改善に取り組む力の育成には、「知識の獲得と定着（知っている・できる）」を「知識の意味理解と洗練（わかる）」へ展開し、「知識の有意義な使用と想像（使える）」へ発展させる授業デザインの構築が重要になるものと考えられる。

共通教育科目「文章読解」授業の試み

—大学生向けの読解教材作成に向けて—

【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

大学生が「文章読解」を学ぶのは、専門書の読解、または公務員試験をはじめとする就職試験対策のためという色合いが強い。しかし、「読解」という行為は本来、日々の生活と密着するものである。特に、膨大な情報に容易にアクセスでき、その是非を検討し、新たな価値を創造していくことを求められる現代社会においては、単に試験で高得点がとれる読解力を目指すことに留まっていたは不十分であろう。

神戸学院大学では、全学部生が受講可能な共通教育科目として「文章読解」科目が複数開講されている。本発表では、大学生が身につけなければならない読解力とはどのような力か、また、授業を通じて大学生がそれらの能力を身につけるためにはどのような教材や方法が望ましいのかについて、一部授業での実践を交え述べる。

2. 読解力の育成とは

日本の教育において、2000年以降の OECD による PISA 調査の結果が「読解力」を見直す契機となった。文部科学省「読解力向上プログラム」においても、PISA 型「読解力」について言及されている。そこでは 4 つの特徴が整理されているが、そのうち特に次の点について改善が望まれている。

①テキストに書かれた「情報の取り出し」

だけではなく、「理解・評価」（解釈・熟考）も含んでいること

それでは、①の能力を育成するには、どのような方法が有効だろうか。

心理学における文章理解の知見として、大村（2001）に「文章を理解する過程とは、読み手が自分の既有知識を用いて、文章に書かれていることについてまとまりのある（結束生のある）心的表象を構成する過程（p.1）」とあることから、文章理解には、内容を読みとる能力だけでなく、その時点で自分のものとなっている知識が重要な役割を果たすことがわかる。すなわち、文章の「理解・評価」能力の育成には、それを可能にする材料が必要だということである。

しかし従来の読解教育では、既有知識を指すと思われるものは語彙の豊富さや文章構成の把握力といったものに偏っており、本研究で追究したい「理解・評価」能力の育成に繋がる既有知識とは指す範囲が異なる。さらに、テキスト外の情報との比較検討等の活動も PISA 型「読解力」で指摘されているものであるが、ここでも、いかにして既有知識を増やすのかという点については不明瞭である。

日本語教育の分野では、館岡（2015）が読解授業をテキスト理解、他者理解、自己理解の場と位置づけ、教材の文章を媒介として学生同士が対話することで思考の進化・深化をめざす授業を実践している。ここでも、文章を批判的に読み、自分の考えや経験とつなぎ、自分自身を捉え直す行為が重視されている。

また、読解に限らず、学習効果は周囲の環境等の外部要因のみならず、本人の態度にも左右されるものである。したがって、どのような態度で課題に臨めばより深い読解が可能か、という観点における考察も不可欠である。

以上のことから、本研究では読解力を構成

する要素と読解の段階を次のように整理する。

3. 読解力を構成する要素と読解の段階

〈要素〉

必要性の理解、学習意欲／語彙力／論理展開の把握力／構成の把握力／論理的思考力／知識、経験／主体性／セルフコントロール／集中力／適切な考え方と感じ方

〈段階〉

- (1)文章そのものを正確に読み、情報を取り入れる段階。
- (2)文章の意味と作者の意図を読みとり、分析・考察・理解する段階。
- (3)それらを検証・評価し、活動や生活に反映させていく段階。
- (4)3の結果から、新しい価値を見出し、新たな情報を補足したり他と関連づけたりすることができる段階。

4. グループワークによる読解授業

館岡（2015）は、協働による読解力向上をめざす教材であり、クラスメートと話し合いながら、「理解すること」「考えること」「表現すること」を課題として盛り込んでいる。

大学における文章読解の授業でも、グループワークによる他者との意見交換、問題解答についてのメタ認知活動を通じて、文章に対する理解を深めることができ、かつ読解力向上を妨げている阻害要因（思いこみや苦手意識など）を自覚し、解決に向けて思考・活動することが可能であると考えられる。以下、グループワークを中心とした授業の観点を 8 点にまとめる。

- (1)読解する素材のテーマ確認
- (2)それについての既有知識・イメージの確認
- (3)意見交換
- (4)テキストの読解、問題解答
- (5)テキスト内容に該当する学生自身の体験、具体例の確認
- (6)意見交換

(7)解答確認

(8)誤答を犯した理由の整理、再チャレンジ

この観点を取り入れた授業では、受講学生から「最初に自分の意見を考えることで、文章をしっかりと読むことができた」などの声があがっている。

5. 教材開発に向けて

ここまで述べた文章読解の授業を可能にするためには、教材とする文章は、それ自体から、読解力を高めるための必要な観点を学べることが望ましい。そのため、大学生が興味をもちやすく親しみがある「コミュニケーション」や、大学生に必要なスキルでもある「学ぶ力」「セルフコントロール」などがテーマになっている文章を教材とし、同一テーマで難易度の低いものから高いものに複数取り組ませることが効果的であると考えられる。

そして、以上によって新たに醸成されていく既有知識が文章読解力向上に結びつくことを、学生自身が実感することのできる授業設計が求められる。

6. おわりに

以上、大学生が身につけるべき読解力と読解力向上のための教材、授業法について述べた。今後、教材を使用した授業の検証、理解度把握のための試験問題の検討・作成が必要である。また、読解の阻害要因が特定できるような設問・選択肢の開発等も検討したい。

参考文献

大村彰道監修（2001）『文章理解の心理学 認知、発達、教育の拓がりの中で』北大路書房
 館岡洋子編著（2015）『協働で学ぶクリティカル・リーディング』ひつじ書房
 横浜国立大学教育人間科学武附属横浜中学校 FY プロジェクト（2006）『『読解力』とは何か—PISA 調査における『読解力』を核としたカリキュラムマネジメント—』三省堂

初年次教育の視点から大教室での講義案を考える

——ロールプレイングゲームで学ぶ国際政治学——

【発表者】 福井 英次郎（慶應義塾大学ジャンモネEU研究センター）

1. 問題の所在

最近の日本の大学では、初年次教育の重要性が受け入れられ、1年生の入学時から少人数のクラスによる初年次教育の講義が実施されるようになってきている。初年次教育に関する授業では、リーディングやライティング、ディスカッションなどの個人のスキルだけでなく、グループ学習などを通じた集団間でのスキルも含めて、習得が図られている。

一方で、大学1-2年生時に割り当てられることの多い総合教育科目（一般教養科目）に目を向けると、初年次教育で習得されたスキルとは必ずしも関連付けられていないことが多い。総合教育科目だけでなく、報告者の専門分野である政治学・国際政治学が含まれる社会科学分野では、数百人が収容できるような大教室で、講義形式による授業が実施されることが多い。これらの担当者は必ずしも初年次教育の成果に則って講義案を作るわけではない。その結果、初年次教育で培われたスキルは、大学1-2年生が履修することが多い総合教育科目や、社会科学分野の大教室講義形式の科目では、活用されないことになる。

そこで本発表では、大教室であっても初年次教育で学んだことを実践できる講義案を提案する。本発表では特に、ロールプレイングゲーム（以下RPG）を用いた授業案に焦点をあて、その事例を紹介する。なお本発表は、RPGを通じて政治学・国際政治学を教えることについて検討を重ねている「ロールプレイングゲームで学ぶ政治学研究会」における一連の研究成果を基礎としている。

2. 講義の内容

第1に、本発表で扱う科目の位置づけを説明する。本発表で扱うのは、東京の私立大学（A大学とする）の国際系学部の半期科目「国際政治入門」で、2016年前期に開講された。

A大学では、1年生の前期から少人数のゼミ形式の講義が実施されている。そこでは多様なスキルの養成が目指されている。それを受けて2年次より専門科目が本格的に開始されている。国際政治分野では、2年次に基礎を学ぶ「国際政治入門」が、3年次以降に「国際政治学」が開講されている。

「国際政治入門」は、2年生以上が履修可能であるが、主に2年生が履修している。授業参加数は平均して約60人である。教室は約150人が収容可能である。なおシラバス上で、ゲームを用いた授業であることは示しており、また授業のスケジュールでも、予定でも数回に1度は参加型のゲームが実施されることは提示してある。

第2に、具体的な内容を説明する。最初の数回の講義は、国際政治学の基礎的な内容を説明した。その後に、1回の授業でRPGを実施し、その後に解説授業を1-2回で実施した。RPG終了時と解説授業後の2回に、ゲームの感想や授業内容についてレポートを提出してもらった。

実際のRPGだが、今回の授業でのRPGは2種類、用意した。1つはテーブルトーク・ロールプレイングゲーム（以下、TTRPG）で、もう1つはシミュレーション型のロールプレイングゲーム（以下、SRPG）である。TTRPGとは数人でテーブルを囲み、会話をしながら

プレーするゲームである。ゲーム参加者は会話を通じて駆け引きをして、ゲームをしていくことになる。ババ抜きなどのトランプゲームで、相手の出方や会話によって自分の戦略が変わるようなゲームを想像してもらうとよい。SRPG とは、全員が登場人物となり、1 つの仮想的な空間でゲームをすることである。例えば、教室内でそれぞれの役割が与えられた学生が、それぞれの目標に向かって自由に行動するようなゲームである。全体では1つの政治過程を再現していることになる。実際のゲームでは、TTRPG では、安全保障・民主化・環境の3つのゲームを用意した。またSRPG では、貿易ゲーム、TPP 交渉ゲームを用意した。

3. 学生の反応と今後の課題

最初に、ゲーム中の学生の行動を説明する。TTRPG と SRPG のどちらでも、学生は積極的にゲームに参加していた。また学生間で自発的に議論していた。またわからないことなどがあった場合には、教員に声をかけたり、自分たち同士で話し合ったりして、主体的に解決していた。これは今回の履修者が特に積極的に参加している可能性もある。またシラバスとガイダンスで、ゲームを実施することを提示していたので、積極的な学生が集まった可能性もある。

ゲーム後の感想レポートでは、ゲーム内の自分の行動の是非や、ゲームを通じて考えたことについて、詳細に記述した学生が多かった。また授業自体は面白く、国際政治により関心が深まったと答えた学生が多かった。

次に、RPG の背景にある国際政治学の考え方を解説する授業についてである。ゲーム後の感想を紹介した後で、授業を進めていった。単純に比較はできないものの、ゲームをしないで授業をするよりも、学生が授業に集中しているように思われた。また質問に対する回答や、自分から意見を述べる学生が少しずつ

増えていってことも印象に残った。これは自分の感想を述べること自体が重要であり、正否のある質問でないことが理由である可能性が高い。また教員がゲーム中に学生間を移動し、積極的に話しかけることになるので、その結果として、教員が近くてしゃべりやすい存在になるのかもしれない。

解説授業後のレポートでは、解説がゲームの振り返りになり、内容が分かりやすく理解できたという感想が多かった。また国際政治学で扱われる諸概念が、不明瞭な遠い国の出来事としてではなく、明確でわかりやすかったという感想も多かった。

これらを踏まえると、ゲームを実施した後で、その解説を行うという方法は一定の評価を得たといつてよい。

今後の課題は、第1に、現実の再現性とゲームのルールの簡略性の両立である。より現実に近いようにRPGの構造を難しくすると、このようなRPGに慣れていない参加者は、ルールを理解するのに精一杯で楽しめないということになる。また参加者の理解度により、複雑さを調整する必要もある。第2に、参加者の人数の把握である。特に、SRPGの場合、事前に何人が参加するのかを把握する必要がある。人数の多い授業の場合、履修者全員が授業に参加することは稀である。そのため、RPGの作り方や実際の準備で、より配慮が必要となる。

主要参考文献

拙稿(2015)「ロールプレイングゲームで学ぶ政治学の意義と方法——戦争と外交のロールプレイングゲームを事例として」『慶應義塾女子高等学校研究紀要』第32号、33-61頁。

拙稿(2011)「一般教養科目としての国際関係論の教授法の一考察——『実体験』の観点から」『埼玉県立大学紀要』第12巻、89-95頁。

東京大学「初年次ゼミナール理科」 その実践例

【発表者】松本悠（東京大学教養教育高度化機構初年次教育部門）

1. はじめに

東京大学では、2015 年度から 1 年生の理科学学生全員を対象とした必修授業、「初年次ゼミナール理科」を開講した。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

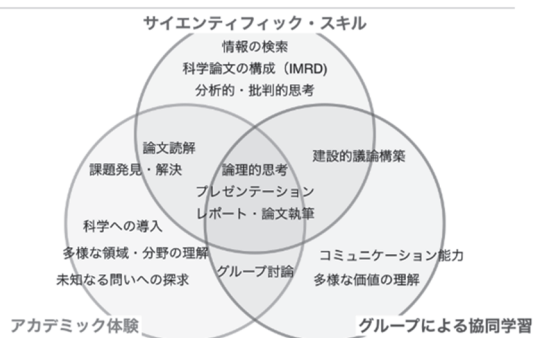


図 1 初年次ゼミナール理科の到達目標

2015 年度の 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。その結果は、満足度については肯定的な反応が 8 割以上を占め、学生にとって非常に有意義な授業であったと言える。他の形式の授業と比較しても、明らかに学生の評価は高かった。到達目標の具体的な 24 の評価項目についても、ほとんどの項目において、肯定的な評価が 7 割程度を占めた。

そこで、2016 年度においては、継続して初

年次ゼミナール理科の授業を進めると同時に、初年次ゼミナール理科の後期課程の学びへの導入的な意義、および具体的な授業例を、出版という形で報告する予定である。本学会においては、初年次ゼミナール理科の特徴的な授業をいくつか紹介し、学生の自主的な学習姿勢への転換に、大きく寄与していることを報告する。

2. 授業の骨格

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ている。

- ・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

少人数制の授業であるため、100 コマもの授業が開講されることになるが、上記のように授業の基本的な目標や形式は、共通のものとしてガイドラインで設定されている。その基で、教員の専門性に基づ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ている。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ている。

3. 授業の例

初年次ゼミナール理科は、工学部・農学部・理学部・医学部・薬学部・研究センター・教養学部から、その規模に応じた授業数から構成されている。

本学会では、主に、発表者が担当した授業、「物理を通してサイエンスの在り方を学ぶ」（教養学部）を中心として紹介する。この授業は、物理実験を学生自ら計画し、身近な材料で実験装置を作り、測定し、結果を考察するものである。与えられたテーマで実験をするのではなく、自らテーマ・装置・測定方法・解析まで計画・実行させる、STEM教育を念頭においたものである（図2）。



図2 実験器の作図と工作の様子

また、他の学部および研究所から出講している授業として、いくつか紹介をする予定である。それぞれ、ものづくりであったり（図3）、問題発見・解決型の授業であったり、論文読解型、実験データ解析型の授業であったり、または複合された型の授業であり、初年

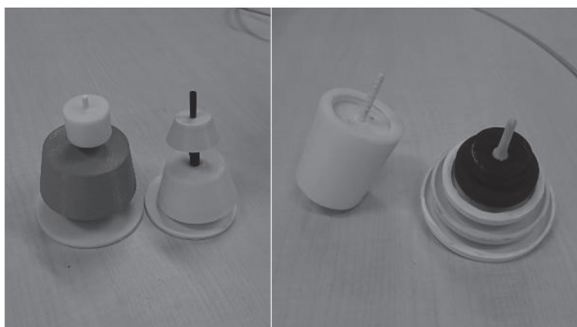


図3 製作物のコマの例（3D プリンター）

次ゼミナール理科の特徴がよく表われている。

発表では、それぞれの授業における、S セメスターでの 13 回の授業の大まかなプランと、その中の一授業の流れ、そして授業の様子などを紹介する。

4. 評価、まとめ

授業の最終回に、学生にアンケート調査を実施している。アンケート項目は、全授業共通の授業に対する評価として 14 項目、初年次ゼミナール理科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。また、紹介する授業においては、学生の感想を直接聞く予定である。

これらの授業を通して、学生が何を感じ、何を学ぶ事ができ、何を評価しているのか、調査する。そして、初年次ゼミナール理科の掲げる到達目標を達成するにあたって、それぞれの授業スタイルの効果を考察する。

LTD を重層的に活用した授業「論理的思考」の展開

——エッセイ作成を意図した関連づけの活性化——

【発表者】 須藤 文・安永 悟（久留米大学）

1. はじめに

筆者らは、LTD 話し合い学習法（Rabow, et al., 1994；安永・須藤, 2014）を活用した授業づくりを長年行っている。特に力を入れているのは、「読解」「ディベート」「エッセイ作成」の言語技術を磨くために LTD 過程プランを活用するという LTD を重層的に活用した授業（須藤・安永 2014）である。毎年、実践・改善を行っていく中で、一定のモデルができつつある。しかしながら、エッセイ作成において、出来事と知識や経験とを結びつけて深く考えるためには、日常的に「関連づけ」の練習をしておく必要がある（須藤・安永, 2013）。また、エッセイ作成のテーマである「自分を見つめ直して」を意識できるような関連づけの体験も必要である。

本報告では、「エッセイ作成」へのスムーズな移行を意図した課題文を設定し、関連づけを活性化させた試みについて検討する。

2. 授業「論理的思考」の概要

- (1) 授業の基本情報 授業は 2016 年 4 月開講で全 15 コマ、90 分授業であった。受講生は看護学校 1 年生 39 名（女子 26 名、男子 13 名）であり、授業者は第一著者であった。
- (2) グループ編成 異質なグループ編成とした（4 人グループ 6 班、5 人グループ 3 班）。
- (3) 授業の基本構成 全ての授業において、協同による対話中心の授業を試みた（安永, 2010）。その基本形は、挨拶・前時のふり返り（授業通信）・授業展開・本時のふり返り（授業記録紙）という流れであった。
- (4) 授業展開（表 1） 授業は「読解」「ディ

ベート」「文章作成」の 3 段階とし、読解段階で LTD を修得させ、続く二つの段階で LTD を活用した。

表1. 授業展開と内容

段階	講	主 な 学 習 内 容
読解	1	仲間づくり, 授業の目標, 傾聴とミラーリング
	2	話し合い活動, 協同学習の基本要素
	3	LTD話し合い学習法とは, LTD過程プラン
	4	分割型LTD: 課題文『ちょっと立ち止まって』
	5	分割型LTDの続き(関連づけ)
	6	『先輩のエッセイ』の関連づけ, ディベート導入
討論	7	新グループでの自己紹介, ディベートについて
	8	ディベート論議決め, ディベート準備
	9	ディベート役割分担, 論議①ディベート: 「コンビニ」
	10	論議②ディベート: 「救急車」, エッセイ導入
文章作成	11	論議的な文章構成と過程プラン, エッセイとは
	12	エッセイ作成: 文章構成, 下書き
	13	エッセイ作成: 推敲(仲間同士)
	14	エッセイ作成: 清書
	15	エッセイ完成披露, まとめ

3. 関連づけの実際

(1) 課題文 これまで、LTD の導入として『大きな力を出す』(光村, 2011)を使用してきた。文章が短く、構成が捉えやすいので、LTD の導入には最適な課題文である。しかし、エッセイ作成を見通した場合、自分を見つめ直すことができるような関連づけを活性化させることには不十分である。事実、昨年度の受講生から、「読解段階からエッセイにつながる学びができるともっと良かった」という指摘を受けた。そこで、読解段階からエッセイを見据え、自分を見つめ直すことができる課題文を検討し、本年度は『ちょっと立ち止まって』(光村, 2016)を採用した。

(2) 関連づけの内容 課題文の作者の主張「固定概念にとらわれず見方を変えれば新しい発見がある」をもとに関連づけを行った。実際の授業で話し合われた関連づけの例を以

下に示す。

①自分がまだ補助員だった頃、どうしても仕事が覚えられずに苦戦していました。そんな時、たまたま別の部署に行くことがありました。その際、そこで行われている仕事は、その時は理解できませんでした。しかし、自分の部署に戻り、改めて自分の仕事を確認すると、驚くほど、理解することができました。自分の仕事だけ見るのではなく、自分の仕事の前後を知ること、一つ一つの仕事には、しっかり意味があると言うことに気づきました。物事は、一つ一つ見るのではなく、流れで見た方が理解しやすいと知りました。

②認知症のある患者さんに、毎日毎日日付けを聞かれていて、毎日毎日ただ自分が答えるだけだったが、看護師さんから、毎日カレンダーめくりをするという提案が出て、実際に患者さんが行うことで日付けが分かるようになった。

③わたしの病棟には、入院して数分で怒鳴りつける患者さんがいました。顔を見せれば怒鳴られて、ナースコールが鳴って行くと、更に怒鳴られて頭が真っ白になり、仕事に行くのも嫌になるほどでした。ただ、めげずにその患者さんの元へ行き、怒鳴られても傾聴していくにつれて、患者さんの怒鳴る回数は減って、今、少しずつ話しかけると笑顔が出るようになりました。嫌だから、怖いからという印象を勝手につけるのではなく、なぜ怒鳴っているのか見方を変えていくと、患者さんとの関わりも変わっていくのだと思いました。

④あの幼児の患者は、何で食事が摂れないのだろうか。疾患により、身体的痛みなどがあるため摂れないのか考えた。しかし、その幼児の親からの話によると、テーブルに座っていつも食べていたと聞き、病院でもベッドサイドではなくテーブルに座らせると食べてくれた。その幼児が、家でしていたことを、病院でもなるべく崩さず行うことが大切だと思った。

⑤ある処置に対して、激しく抵抗する患者さんがいた。毎回暴れるため患者さんと話し合ってみると、その処置には麻酔が必要なため、毎日同じ時間にある家族との面会の時に意識がハッキリしないことが原因だとわかった。

(3) 関連づけの練習 文章読解が終わった段階で、関連づけの練習を付け加えた。関連づけに慣れ関連づけを楽しむことと、ここでの課題文である「先輩のエッセイ」を読むことで、どのようなエッセイを書けば良いのか、完成の見通しを持たせることの二つを目的とした。先輩のエッセイは2014年度の学生のもので、2015年度のエッセイコンテスト入選作品2編であった。

4. エッセイ作成の実際

(1) 文章構成 まず、エッセイの主張と話題を考えさせた。例年、この段階に一番時間がかかる。今年は、読解段階での関連づけをもとにエッセイを書くことにした学生もあり、いつまでも決まらない学生はいなかった。次に、関連づけを付け加えて文章構成を完成させ、班で意見交流を行った。

(2) エッセイ作成 下書きの後、下書きを書きあげた者同士で推敲活動を行った。できるだけ複数の仲間からアドバイスをもらうように指導した。推敲の後、清書を行った。本年度も、全員、1,200文字程度のエッセイを完成させることができた。

(3) エッセイ披露 最終講で完成したエッセイを読みあい、感想を交流した。

5. 終わりに

学生の最終講での感想の中に「自分にとって印象深かったことを文章にすることで、当時の自分の気持ちや出来事を思い出し、気づくことができた」というものがあった。

「エッセイ作成」へのスムーズな移行を意図した課題文の変更は、一定の効果があつたと考える。

職業専門大学と初年次教育

【発表者】 塚原 修一（関西国際大学）

実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関については、有識者会議の『審議のまとめ』（2015年）をへて、中央教育審議会の答申が2016年にまとめられた。答申では新しい高等教育機関として、4年制で学士を授与する職業専門大学（および、2年または3年制で短期大学士を授与する職業専門短期大学、名称は候補のひとつ）の制度化が提言された。

1. 答申の概要

答申の概要は次のようである。

第1に、職業専門大学が養成する人材像が3つの側面からあげられた。

- ・企業等における役割：基礎・教養や理論にも裏付けられたすぐれた技能等を強みに、事業の現場の中核を担い、現場レベルの改善・革新を牽引できる人材。
- ・職業人として：卒業・入職時点で専門的な業務を担える実践的な能力と、変化に対応してみずからの職業能力を継続的に高めていくための基礎（伸びしろ）を身につけた人材。
- ・日本における役割：経済成長を支え、地域の発展にも貢献する人材。

実践的な専門職業人材の育成を推進する必要がある成長分野等として、福祉、IT・情報サービス、コンテンツ、観光等を例示した。

第2に、職業専門大学の設置認可には新しい基準を適用するとした。詳細はそれを待つが、答申にも以下の記述がなされた。卒業単位の3～4割程度は実習等の科目を修得。企業内実習等が4年制では600時間以上（2年制は300時間以上）。同時に授業を受ける学生数は原則として40人以下。専任教員の4割以上は実務家教員。専任の実務家教員の半数以上

が研究能力をも有する。

第3に、教育内容として、高度な専門技能等、基礎・教養、理論にも裏付けられた実践力等をあげ、身につけさせるべき資質能力として、専門の高度化、実践力の強化、分野全般の精通等、総合力の強化、自立した職業人のための「学士力」をあげた。

第4に、産業界・地域の関係機関との連携によって教育課程を編成・実施する体制の整備を義務づけるとともに、専門団体との連携により、分野別質保証の観点を取り入れた認証評価を導入するとした。

2. 職業教育のあり方

職業教育は卒業者（の多く）が目的とする職業につき得ることが本質的であり、そうでなければ学生を欺くことになりかねない。教育課程を設計するさい、人材需要側との調整によって双方が整合的となることが期待される。このことは答申にも記述されているが、各大学の努力にゆだねられているのか、包括的な学位資格枠組みの構築をめざすのかは明記されていない。後者は産業界や他府省の協力が不可欠となる。

たとえば豪州には、産業界が主導して決定された全国共通のトレーニング・パッケージ（教育指導条項）がある。これは職種ごとに必要とされる知識能力の基準群であり、職業教育はこれを達成するように実施され、教育期間などに応じて4つの履修証明段階に位置づけられる。豪州の職業教育とは中等教育修了から準学士までの段階であり、4年制より短期の高等教育と関係が深い。今回の答申では4年制と短期の教育課程が一括して論じら

れたが、以下のような記述もなされた。第1点は短期課程の重要性に配慮したものといえる。第2点が豪州に対応した論点であるが、検討課題とされている。

- ・4年制の課程について、前期（2年または3年）と後期（1年または2年）をわけると分制を認め、前期課程の修了者には短期大学の学位を授与する。

- ・社会人の学び直しを促進するよう、短期の学修成果を積み上げて学位の取得につなげる仕組みの整備や、モジュール制の導入促進を検討する。

3. 初年次教育への期待

(1) 答申にみる期待

昨年度の発表においては、一般の大学では入学時や卒業時などに分散する学生の選択行動が、職業専門大学では入学時に集中して初年次教育に負荷がかかるとして、基礎・教養教育における学習意欲の喚起と、専門に対する適性の確認をあげ、初年次教育の複線化について歴史事例にそって述べた。

このうち複線化については、専門高校卒業生、社会人学生、編入学生など多様な学生を積極的に受け入れることが、答申において職業専門大学の努力義務とされたことから、現実のものとなる可能性がある。

さらに、初年次教育への期待を答申からひろくと、基礎・教養とともに職業人としての「伸びしろ」があげられる。伸びしろとは自己教育力の高さであり、卒業後の能力開発ばかりでなく、在学中の学修を促進する要因でもあるから、入学後の早期に充実させることが望ましい。

(2) キャリア教育の要素

一般に、職業専門大学への進学は職業の選択を含意するから、職業選択を支援する教育はなくてよい。しかし、職業によっては社会通念と実像が一致していないことがあり、そのさいには認識の修正を学生にはたらきかけ

ることになる。このような場合を含めて、職業専門大学への進学によって選択された自己のキャリアを確認して、学習過程への不安を払拭して社会的・職業的自立をうながす教育が必要なことがある。こうした教育は、これまでも保健系などでは実施されてきたと考えられる。

職業教育では、前述した人材需要と教育課程の整合性ととともに、学修における到達目標の達成が重要であり、職業教育のひとつの典型は自動車学校型となる。これには学生の努力が不可欠であり、着実な努力を継続するよう学生を指導することが大学にはもとめられ、初年次教育にも期待される。

これらは、学校から職業への移行を円滑ならしめる教育という意味ではキャリア教育といえるが、たとえば小杉（2013）では強調されていない。しかし、職業専門大学における初年次教育では重要な要素のひとつであるように思われる。

4. おわりに

職業専門大学は一般的な教育課程より経費がかさみ、答申にも必要な財源の確保を図るとあるが、初年次教育もその例外ではない。

文 献

中央教育審議会 2016「第一部 社会・経済の変化に伴う人材需要に即応した質の高い専門職業人養成のための新たな高等教育機関の制度化について」、『個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について（答申）』。

小杉礼子 2013「キャリア教育」、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、68-73。

塚原修一 2015「高等教育段階の実践的な職業教育における初年次教育」、『初年次教育学会第8回大会発表要旨集』。

大阪府立大学における初年次ゼミナールの実践

【発表者】 深野 政之（大阪府立大学）

1. はじめに

大阪府立大学（以下、本学）の初年次ゼミナールは、12～15 人の少人数で取り組む初年次前期の全学必修科目である。本発表では、発表者が担当する 1 つのゼミの実践報告を中心として、受講後の学生アンケートによる効果検証について報告する。

2. 大阪府立大学の初年次ゼミナール

本学の初年次ゼミナールは、2012（平成 24）年度の学域制改革（7 学部⇒4 学域）を契機としたカリキュラム改革として開設されたものである。中等教育までの比較的受動的な学びから、大学における能動的学習への「学びの転換」を目的として、1 つのテーマについての議論に自発的に関わることにより、大学生活に必要な『能動的な学びの姿勢』をスタートの段階で身につけることを目指している。

このような初年次を対象にしたゼミナール形式の授業は既に多くの大学で導入されているが、全学の学生を対象にした学域混在型で、必修として 90 クラスで実施している点が、本学の初年次ゼミナールの特徴である。

2. 「大学」って何だろう？

これが、発表者が担当するゼミナールのテーマである。ゼミのテーマは担当教員が得意とする分野から設定することになっているが、それは自分の専門分野とは限らない。学生がそれぞれのテーマに取り組むときに、教員が適切なアドバイスをあたえることができればよい。

大学に入ったばかりの受講生にとって、大学が高校までの学校と違うこと、大学の教員

が高校までの先生と大きく違うことは、言われてはじめて気づくのである。

担当者の専門は高等教育・大学の研究であるが、大学の歴史や仕組みについて教えることは難しくなく、多くの知識を教えたいと誘惑にかられるところである。ところが初年次ゼミナールの申し合わせとして「知識の習得自体を目的としない」というものがある。知識を習得させるためには教えればいいのだが、それでは能動的学習態度を引き出せない虞れがある。教員として、教えたい気持ちを禁欲的に抑えることが必要とされる。

5 名ごとのグループを活用し、高校までの学校と大学が違う点を書き出させる。3 つのグループから出し合うと、かなりの数の相違点が見つかる。出された相違点をまとめて、単位制度や授業料、教員と職員といったトピックがでてくることで、やっと教員が解説を加えていく。こうしていくと授業時間外学習の必要性や教養科目の大切さを、いつの間にか学ぶことができる。

3. ディベートとグループ発表

毎回の授業は基本的に講義とグループワークの組み合わせである。前述したように講義といってもグループを活用したゼミナールである。

15 回の授業の中で 2 回の発表を予定している。各回の授業の約半分をグループワークにして、今年度は 1 回目をディベートに、2 回目をグループ発表にした。

ディベートのテーマは「大阪市立大学との統合」。賛成グループと反対グループに分かれ、もう一つのグループは判定役である。ただし

判定グループには、ディベートに先立って統合問題の調査報告（10 分）を求めた。1 回生にとって、大学統合問題は本学受験前からの関心事であり、まずは自分たちの在学中には統合しないことに安心するとともに、統合に関する情報が不足していることを実感したことであろう。ディベート本番まで 4 週間、授業時間中の打ち合わせだけでは当然不足する。キャンパスが分かれ、授業時間割が詰まっている 1 回生にとって、授業時間以外にグループで直接会って話をするのはかなり難しい（土曜日に集まったグループもあった）。すべてのグループが LINE を駆使して情報交換し、パワーポイントと配付資料を完成させた。

大学統合に関する知識自体は全員がほとんど知らない状態から始めたが、グループの中にディベートの経験者と未経験者が混在していて、経験者がディベートの発表方法や戦術を未経験者に教える場面もあり、かなり内容の深いディベートとなった。

ディベート終了後には、レポートとして「大阪市立大学との統合」をディベートの役割に関係なく書くという課題を出した。すでにかんりの量を調べているので、講義で示したレポートの形式に則って整えれば容易に作成できるものである。ループリックによる採点を予告していたので、ほとんどの受講生は良い点数であった。

4. 初年次ゼミナールの評価

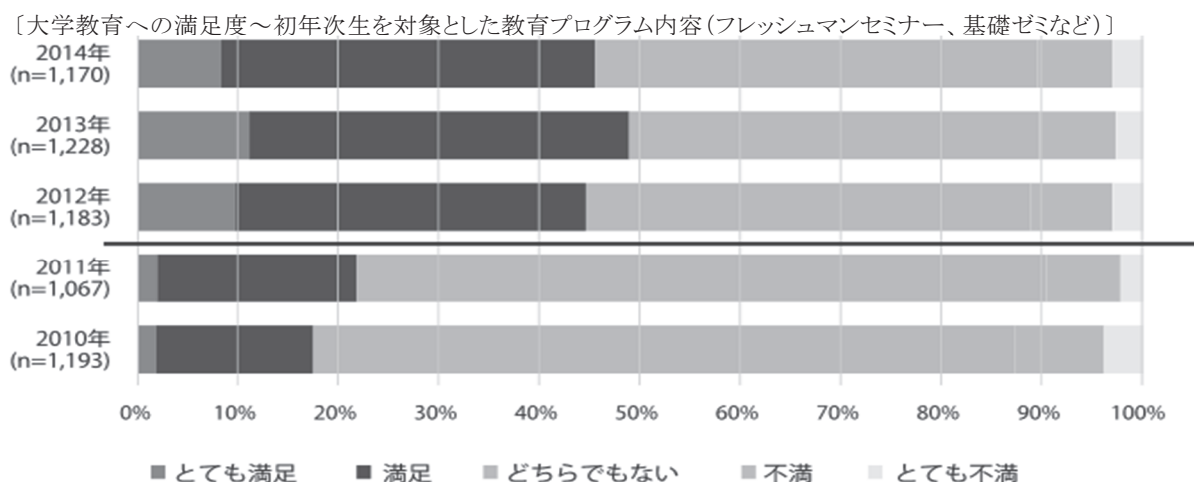
本学では、全国の大学と連携して「相互評価」を活かした教育の質保証に取り組んでいる。本学が代表校を務める「大学 IR コンソーシアム」には、全国の国公立大学 44 校（2016 年 6 月現在）が加盟し、一年生調査、上級生調査等の学生調査を共同で実施するとともに、学生の単位取得状況や学習行動、学習成果、教育の効果等に関する基礎データを蓄積し、分析している。

毎年実施している一年生調査より、〔大学教育への満足度～初年次生を対象とした教育プログラム内容（フレッシュマンセミナー、基礎ゼミなど）〕について、本学の一年生調査 2010 年～2014 年の経年比較（図 1）をしてみた。経年比較では、2012 年から初年次ゼミナールを導入したことにより、学生の満足度が大幅に上がったことが表れている。この満足度は、他大学と比較してもかなり高く、少人数ゼミを全学必修で 90 クラス以上開設するという本学の初年次ゼミナールは、成果を上げていると言えることができる。

資料：

- ・『初年次ゼミナール担当者の手引き』平成 28 年度版。
- ・大阪府立大学高等教育開発センターニュース「FORUM」28 号（2016 年 3 月発行）。

図 1. 大阪府立大学の一年生調査データの経年比較



久留米工業大学における新しい初年次教育システムの構築

—基幹教育センターの設置まで—

【発表者】巨海玄道（久留米工大・特任教授）

1. 久留米工大の初年次教育の現状と問題点

65歳以上の世帯の所有する資産を調べてみるとある平均値が出る。その値を見ると我が国の所謂老人もそう貧乏でないように見えるがよくよく説明文を読んでもこれはあくまでも平均値であり実際は「2極化」しており富める人と貧乏な人にきれいに分かれていると言う。その2極化はどうもますます顕著になっていると言うことである。報告者はもちろんこの中の下位集団に属する。

我が国の大学も例えば大都市の大きな大学は最近こぞって定員増をしているが地方の小規模な大学は定員割れに伴い定員を少なくしている[1]。ここでも大規模大学はますます大きく、小規模大学はますます小さくなる「2極化」が見られる。久留米工大（以下「本学」と略）は入試偏差値が35～40のランクにあり、我が国の大学でも最低レベルであり、ほぼ全入に近い状態が続いている。図1と2はこれまで本学会で報告してきたものである[2, 3]が本学の初年次教育を考える上で重要なので再度簡単に説明する。

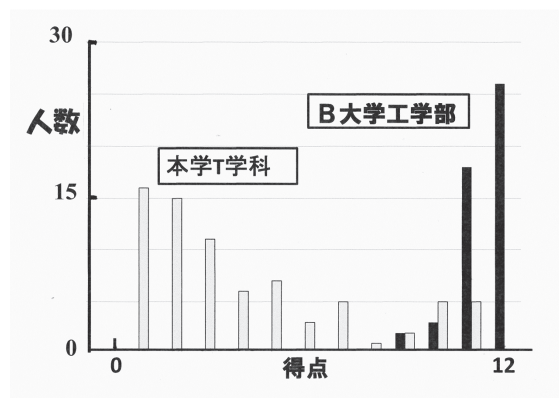


図1. 本学と他大学の基礎学力の比較

図1は本学のある学科（T学科）と偏差値が

55程度のB大学の基礎学力試験（満点は12点）の結果を示す。本学とB大学の平均点はそれぞれ3.9点と11.4点であった。しかしここで大事なことは平均点より分布の広さである。T学科の平均点はほとんど意味がない。この結果から言えることは本学の学生の学力が多様であり、それに比べてB大学の学生は粒よりであり、これまで通りの物理教育[4]が行えると言うことである。本学の場合この他にも多くの問題を抱えている。その一例が図2に示される学びに対する態度である。

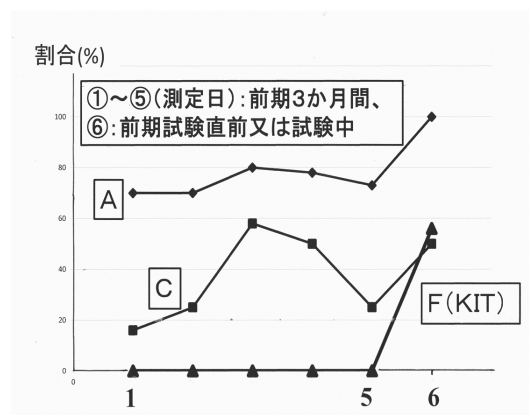


図2. 学びに対する態度の比較

学生の「学び」に対する尺度の評価は難しい。試験の成績などはその一つの手段であろうが日常の生活態度でそれを推測することはできないか。このため以下のような2つの点に着目して調査を行った。学生は昼休み、空き時間、放課後において多くの時間を集会所、食堂、ロビーなどで過ごす。ここでどんな態度を見せるかを調査した。ほとんどの学生は友達と楽しく話したり、あるいはスマホをいじったりして過ごしていた。

1) 空き時間に上のよ

うな場所で学習熱心な学生は必ず教科書、参考書やノートなどを拵げている。

2) その人数はそこにいる学生全体の何% か? (この割合を $x(\%)$ とした)

このような視点に立ち、本学(KIT)において調査を行った。比較のため他の2つの大学でも殆ど同時期に調査を行った。調査は大体1~2週間おきに、前期の試験開始直前まで行った。図2にその結果を示す。他大学をA, Cとし、Fが本学である。入試の偏差値は $A > C > F$ の順である。縦軸が x を示している。3つの大学で顕著な差が見られた。図の右端は前期のテスト中かその直前である。本学の学生はテスト期間を除けば集会所等で教科書などを開いている学生は皆無であった。他方高い偏差値を持つA大学では常時70%近い学生は何らかの勉強(予習あるいは復習等)をしていることになる。

x の値の意味するところは大変深刻なものがある。この値を持ってその学生の「学びへ向かう態度」として評価するなら、本学の学生は3つの大学中最低となる。即ち通常時間に学ぶ姿勢がまったく見られないと言うことになる。しかし図2の結果は大学入学後に学習に対する低いモチベーションを持ったわけではなく、小学・中学・高校での低いモチベーションの延長であると考えた方がよい[3]。このような学生に基礎教育を施し、4年間でAやC大学の学生と同じような付加価値を付けるにはどうすればよいだろうか。このことは広く本学における初年次教育は大学全体として取り組まなければならない問題であり、それぞれの科目の担当者の大きな工夫が必要であることを意味することになる。例えば1年生初期から微分方程式を使った力学の講義などは無理であることは容易に予想されることであろう。このようなことから本学では物理学(むしろ広く理系基礎科目)初年次教育において本学独自の新しい体制の構築が必要とされる。

2. 「物理駆け込み寺」の設置と運用

これまで本学学生の低い基礎学力の改善のためいくつかの試みがなされてきた。平成20年ごろから「学習支援センター」が開設され講義の全科目を対象としてリメデイアル教育を中心とした基礎教育の充実を図ることとなった。学生が自主的にセンターを訪れ、質疑応答をすることにより基礎学力の充実を計画したが全く機能しなかった。その大きな原因は初年次学生の現状を把握せず、学生に目線を合わせなかったこととなんといっても教員の上から目線の態度であったと考える。その後ラーニングコモンズとして出発したが大きな進展は得られなかった。そこで物理学のみに限って小規模の「物理駆け込み寺」のシステムを作り、ある意味ボランテイア団体として学習支援を試みた。

ここでは成績不振の学生を通常の講義の中で特定し、その学生たちを時間外に呼び出し、集中的に指導することにより、学力向上に役立てるようにした。この試みはある程度の成功をおさめた[3,5]。

3. 「基幹教育センター」の設置とその現状及び問題点

本センターは平成28年の4月より設置され、物理及び数学の基礎学力の育成、リメデイアル教育を目指して活動を行っている。出発して間もないためシステム上いろいろの問題点を抱えているが若い教員たちを中心としているため、学生の評判は大変高いようである。このことについて報告したい。

参考文献

- [1]平成28年5月29日、朝日新聞
- [2]初年次教育学会第7回大会要旨集 p.100.
- [3]初年次教育学会第8回大会要旨集 p.112.
- [4]巨海、野田：大学の物理教育 17(2011)133.
- [5]巨海科研費報告書平成28年4月発行

学習効果を高める振り返りを促進する授業設計

——（初年次教育プログラム「SIH 道場～アクティブ・ラーニング入門～」の事例から）——

【発表者】 吉田 博・久保田祐歌（徳島大学 総合教育センター）

1. はじめに

我が国の大学における初年次教育の実施率は 2013 年度現在で 93.5%であり（文部科学省，2015），近年急速に広がってきている。初年次教育は，大学への学習の転換を図ることを目的にして，アクティブ・ラーニングを導入している取り組みが多く，大学で必要となるスキルの育成や学習態度の醸成に加え，学習への動機づけの効果も期待されていることが指摘されている（山田，2013）。

徳島大学では，2015 年度から 1 年次全員が受講する初年次教育プログラム「SIH 道場～アクティブ・ラーニング入門～」を実施している。SIH 道場は，学修への動機づけと基本的なラーニングスキルの修得，学生の能動的学修の促進を目的としている。①専門分野の体験，②ラーニングスキルの修得（文章力，プレゼン力，協働力），③学修の振り返り，を必須項目として，2015 年度は学問領域やその体系性に応じて，学部，学科，専攻などの単位で実施し，全体で合わせて 15 の教育プログラムを展開した（吉田，2015）。

SIH 道場では，到達目標の達成度を評価するために，受講学生全員を対象としたアンケート調査（10 項目 4 件法）を実施した（回収率 87.5%）。これまでのアンケート分析では，各項目間で回帰分析を行った結果，「学修を振り返ることの意義を理解した」と回答した学生ほど，「アクティブ・ラーニングの意義を理解」していることが明らかになった。また，「アクティブ・ラーニングの意義」と「学修を振り返ることの意義」を理解していることが，ラーニングスキルの修得，学修への動機

づけ，プログラム満足度に対して，大きくポジティブな影響を与えていることが分かった（久保田・吉田，2016）。

そこで，本研究は，学生アンケートの「学修を振り返ることの意義を理解した」という回答に焦点を当て，15 プログラムの内容を整理することで，「学習の振り返りを促進する授業設計」を明らかにする。

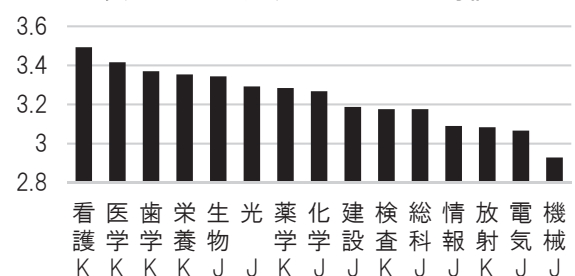
2. アンケート分析と結果

本研究では，SIH 道場のアンケート項目「学修（体験）を振り返ることの重要性を理解したか（4 件法）」の回答を分析する。

（1）キャンパス間の差

アンケートの回答，「4. そう思う」，「3. どちらかといえばそう思う」，「2. どちらかといえばそう思わない」，「1. そう思わない」を，それぞれ 4～1 と数値化し，プログラムごとに平均値を算出した（表 1）。すると，医療系のプログラムの方が，比較的数字が高いことが分かる。徳島大学は，2015 年度現在，工学部，総合科学部からなる常三島キャンパスと，医学部，歯学部，薬学部の医療系の学部からなる蔵本キャンパスに分かれている。そこで，

表 1 プログラムごとの平均値



※プログラム名の下部に記載した記号は，所属キャンパスを表わしている。K：蔵本，J：常三島である。

2つのキャンパス間ですべての回答について t 検定を行った結果、蔵本キャンパスの回答の方に、0.1%水準で有意差があることが分かった ($t(1153) = -4.59, p < .001$)。これは、キャンパス間で学部の特徴が大きく異なり、学生の特徴も異なることが影響を与えた要因の1つとして考えられる。そこで、キャンパスごとに分けて分析を進めた。

(2) 有意差が見られるプログラム

数値化した回答の平均値を多重比較するために、テューキー・クレーマー法を用いて対比較検定を行った。その結果、常三島キャンパスでは、化学応用工学科（以下、化学）、生物工学科（以下、生物）が、機械工学科に対して 5%水準で有意差があった（それぞれ、 $q(8, 727) = 3.055, p < .05$; $q(8, 727) = 3.441, p < .05$ ）。蔵本キャンパスでは、医学部保健学科の看護学専攻（以下、看護）が同学科の放射線科学技術専攻に対して 5%水準で有意差があった ($q(7, 412) = 3.187, p < .05$)。

3. プログラムの特徴と考察

以上の分析から、同じキャンパス内で「学修を振り返ることの意義を理解した」という回答に有意差が見られた、化学、生物、看護と他のプログラムの内容を比較する。表2は各プログラムの授業設計コーディネーターが作成した授業概要表、授業詳細表より見て取れる、学習の振り返りに関する授業の特徴をプログラムごとに表したものである。

まず、常三島キャンパス内では、化学と生物のプログラムは、教員によるフィードバック

を行っている点が他のプログラムと異なる。また、化学のプログラムでは、学習の振り返りを促す工夫として、振り返りの際にルーブリック評価表を用いてラーニングスキルの自己評価をさせた上で、振り返りシートに学習の振り返りを記述させていた。蔵本キャンパス内でも、看護のプログラムでは、レポート作成と同時にルーブリックによる自己評価を行い、その学習の振り返りシートを提出させていた。これらの工夫は、化学と看護に見られる特徴であった。

また、表2より蔵本キャンパスのプログラムの方がより綿密に設計されていることがわかる。キャンパス間での有意差を学部や学生の特徴によることを上述したが、教員からフィードバックを行うことや、教員のコメントに対して、再度学生がコメントを行うなど、双方向のやり取りを含めて設計することも振り返りを促す重要な要素と考える。

参考文献

- 文部科学省（2015）「平成25年度の大学における教育内容等の改革状況について」
 山田礼子（2013）「日本における初年次教育の動向」『初年次教育の現状と未来』11-27.
 吉田博（2015）「徳島大学総合教育センターによる教育改革とFD」『大学教育学会誌』37(2), 187-188.
 久保田祐歌・吉田博（2015）「アクティブ・ラーニング型初年次教育プログラムの成果と課題」『第22回大学教育研究フォーラム発表論文集』316-317.

表2 各プログラムの学習の振り返りに関する授業の特徴

	常三島キャンパス							蔵本キャンパス						
	建設	機械	化学	生物	電気	情報	光総科	医学	栄養	看護	放射	検査	歯学	薬学
学習の振り返りを授業目標に明記している		○			○		○	○	○	○	○	○	○	○
学習の振り返りに関して提出が求められる	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○
振り返りを2回以上実施している	○	○					○	○		○	○	○	○	
振り返りを促す工夫(授業設計)をしている			○					○		○				
振り返りについて(意義等)解説をしている							○			○	○	○		
教員のフィードバックがある			○	○				○	○	○	○	○	○	○
教員のフィードバックに学生がコメントする								○	○	○	○	○	○	○
振り返りが成績評価に含まれている	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○	○	○

パリッシュの学習者要因に着目した授業改善ヒント集の開発

—（初年次教育での学ぶ姿勢の育成）—

【発表者】 仲道雅輝・根本淳子（愛媛大学）

1. はじめに

筆者らは、学習者の学ぶ姿勢を育成するために、平成 24 年より調査¹⁾を実施してきた。

学ぶ姿勢に着目した研究では、パリッシュの「ID（インストラクショナルデザイン）美学第一原理」から、学習意欲向上につながる学習経験を実現する方策の検討を試みている。

本研究では、パリッシュ²⁾の「学習経験の要因モデル」にある「学習者要因」に焦点をあて、筆者らが携わっている初年次教育の中で、学生が望ましい学習姿勢を身につけ、その後の学習効果が高まることを目指している。また、教員が「学習者要因」に影響を与える教育支援活動を行うことで、学習経験を高めることが可能になることを目指した。授業改善に役立つ「授業改善ヒント集」を作成するとともに、学生が自らの学習姿勢を客観的に評価するための「学習経験自己評価表」の開発を目的としている。本発表では、第一段階として「授業改善ヒント集」の開発に焦点をあてて報告する。

2. パリッシュの学習経験の質モデル

学習経験モデルは、学習経験の質を左右する要因を「学習状況に係わる要因」と「学生個人に係わる要因（以下、学習者要因）」の 2 要因でとらえている。鈴木³⁾によると、学習者要因は次のように説明できる。

(1) 意図 (Intent)

個人の学習目的や興味のほか、価値・期待・嗜好・自らが置かれていると思う立場の認識などを含む広範なもの。

(2) プレゼンス (Presence)

心身ともにそこにいることで関与が始まり、他者への共感と積極的貢献によって学びを可能にする。率直な思いや感情を表出し、自分に学ぶ必要があることを認める。

(3) 開放性 (Openness)

個人の信念は守りつつも、変化を拒まない気持ち。弱さではなく強さを示すものであり、状況に没頭するには必須の要素となる。

(4) 信頼感 (Trust)

良い結果となることを信頼し、困難な状況や直近の報酬がなくても、期待感をもって辛抱強く関与し続けられること。そして、結果が期待通りでなかったとしても、寛容の心を持ち、状況が修復できることをも信じること。

3. 研究方法

学習経験モデルに関する論文を参照して教員へのインタビュー項目を作成した。次に、初年次教育に長年携わった教員 1 名を対象に、授業実践に関する半構造化インタビューを行った（180 分）。音声データから、逐語録を作成し、意味のまとまりごとに文節で区切り、類似した内容ごとに集め、パリッシュの 4 要因に沿って分けた。分類結果を用いて「授業改善ヒント集」の一次案を作成した。

4. 結果および考察

分類の結果、119 項目が抽出された。内訳は意図 31 項目、プレゼンス 30 項目、開放性 27 項目、信頼感 31 項目であった。これらを精読し、以下の観点で精選・除外した。

1) 大学や学部での取組であり、教員個人で工夫できる方策でないもの

例えば、「講座単位で進路面談をする」や「入学直後に講座に所属させ、パソコンと机を割り当てる」は、学部全体の指導体制におよぶ対策であり、教員個々が授業の工夫をするために用いるという本ヒント集のねらいから外れるため除外した。

2) 抽象度が高く、4 要因に直接的に関係しないと判断したもの

例えば「生活面での相談にのる」は、授業改善には直接的に関係せず、全般に関わる内容であったため除外した。

3) 内容が重複するもの

例えば、「学んだことを実際に使う場をつくる」は、「実践の場をつくる」と重複するため除外した。

精選後の項目は 60 項目となった。意図 15 項目、プレゼンス 13 項目、開放性 12 項目、信頼感 20 項目となった。表 1 に抜粋した項目を示した。本ヒント集は、授業を通して学ぶ姿勢を高める方策を見出す手がかりとなり、また、授業が学生の学ぶ姿勢の育成に影響するものになっているかを教員自身で確認することができる。

5. 今後の課題

今回の結果をベースとして、異なる対象者

への半構造化インタビューから得たデータを追加し、分析を重ねることで、より活用しやすいヒント集に発展させる。また、学生対象の半構造化インタビューを実施し、学生が自身の学ぶ姿勢を評価するための「学習経験自己評価表」の開発を目指す。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 15K01027 の助成を受けたものである。

参考文献

1) 仲道雅輝, 鈴木 克明 (2012) パリッシュの学習者個人に係わる要因を活用した初年次教育(新入生セミナー)の効果検証, 日本教育工学会第 28 回全国大会講演論文集, 279-280.

2) Parrish, P. and Wilson, B.G.: "A design and research framework for learning experience", A paper presented at the 31st Annual Convention of the AECT, Orlando, FL. [Available online] http://www.aect.org/pdf/proceedings08/2008I/08_18.pdf

3) 鈴木克明 (2009) 学習経験の質を左右する要因についてのモデル, 教育システム情報学会, 24 (4), 74-77.

表1. 授業改善ヒント集第一次案(授業改善策は抜粋)

学習者要因	授業改善策
意図	学生が学びたいことは何かに関心をもつ
	専門分野の学習と関連付ける
	学生が、これまでの学び方や考え方を振り返る機会がある
プレゼンス	他者の学び方や考え方を共有し、意見交換する機会をつくる
	授業を通して友人ができるような工夫をする
	グループ学習では、メンバーに多様性をもたせる
開放性	分からないことは訊くなど、自発的な援助要請を促す
	授業最後にコメントシートを書かせる
	TA等、学生にとって身近な者に経験談を語ってもらう
信頼感	コメントシートにフィードバックする
	学んだことが実社会で活用される場面をイメージしやすくする
	学生を人として尊重した接し方をする

初年次ゼミを支える SA（スチューデント・アシスタント）育成とその教育力

——学生の「文化」として定着する SA 育成システムと成長サイクル——

【発表者】 藤野 博行（九州国際大学）、石崎 千景（九州国際大学）、山本 啓一（北陸大学）

1. はじめに

九州国際大学法学部では、2009 年度より SA（スチューデント・アシスタント）制度を導入している。SA は、フレッシュャーズミーティング（新入生の入学後研修、以下 FM と略称）でチーム作りを担当するほか、学期開始後は入門セミナー（初年次ゼミ）において、教員と連携を取りながらアクティブラーニング型授業のファシリテータとして活躍するなど、本学の初年次教育に不可欠の存在となっている。

本発表では、SA の役割および育成プロセスのほか、SA が有する固有の教育力とその成長について考察する（なお、「成長」については学会発表の際に考察を行う）。

2. 背景・歴史

2000 年代半ば、入学後ギャップ解消のための改革の一環として FM のプログラム変更が実施された。これにより導入されたチーム作り研修を学生が担当することになり、そのなかの一部学生が、学期開始後も無給 SA として一部のゼミで指導にあたるようになった。これが現行 SA 制度の発端である。2009 年度からは法学部の全ゼミに有給 SA が配属される現在の形となった。

3. SA の役割と育成プロセス

（1）SA の役割

SA が最初に担う役割は、FM におけるチーム作り研修のファシリテータである。新入生がゼミ内で友達を作り、スムーズに溶け込んでいくためのアクティビティの内容や順番を、SA が自ら組み立てたうえで実施する。

入門セミナーの SA としてゼミに配属され

た後は、アクティブラーニング型授業におけるグループワークやピアワークのファシリテータとしての役割を教員と共に担う。また、10 分間ミニ講義（与えられた課題について、10 分程度でプレゼンテーションを行うもの。入門セミナー内で実施される）の司会を担当し、教員と共に質問、講評などを行う。

そのほか、一部の実習科目の引率、1 年生の相談に乗る、年 2 回実施されるゼミ合同イベントの準備や司会など、SA の役割は授業内にとどまらない。本学の初年次教育全般に関わっており、その役割は非常に大きい。

（2）育成プロセス

SA は 1 年更新であり、毎年 1 月に、希望者にエントリーシートを提出させたうえで、教員による面接を実施する。毎年 14 名程度を、経験者の数や学年のバランスなどを考慮して採用する。

採用後、FM 担当教員と SA は、昨年度の反省を元に、来年度の FM の方向性やそれに向けた準備プロセスの設計などについて話し合いを行ったうえで、当日に向けた打ち合わせや練習を毎週 1～2 回ほど繰り返す。その中で、PA（プロジェクトアドベンチャー。米国発祥のチーム作りの手法）施設を有する国立自然の家において宿泊研修を実施する。この研修は、チーム作りに関する理論を学ぶのみならず、SA 同士のチーム作りとしての役割も持ち合わせている。

また、リテラシー能力を身につけるための宿泊研修も実施する。入門セミナーではアクティブラーニング型授業が取り入れられているため、SA にもこれに関するノウハウを習

得させておく必要がある。そこで、ジグソー法や BS・KJ 法などを用いて情報収集・分析・課題発見・構想・表現というプロセス（リテラシーサイクル）を体験させることにより、この力を育成する。

これらの研修と並行して、SA は自主的に集まり、アクティビティ内容の組み立てやトレーニングなどを行っている。経験者の SA が後輩を指導する形で行われており、基本的に教員は介入しない。

4. SA 固有の教育力

（１）１年生に対する教育力

SA 固有の教育力として、１年生が SA を「身近な先輩」として慕い、ロールモデルとして機能している点を挙げることができる。SA は FM でチーム作りを行い、ゼミにおいても教員と協働して授業を進行することが多い。教員はことあるごとに SA と情報交換を行い、日頃よりゼミ運営について相談をしている。このような姿を目の当たりにした１年生は「SA のようになりたい」という憧れを持ち、高いモチベーションで大学生活を送るようになる。実際にこのような声は多くの１年生から聞かれ、毎年多くの優秀な学生が SA に志願し、エントリーシートに「SA の〇〇先輩みたいになりたい」と記述する。このようにして志願した学生が SA となり、その翌年の新入生が SA に憧れを持つという好循環が生まれている。

（２）後輩 SA に対する教育力

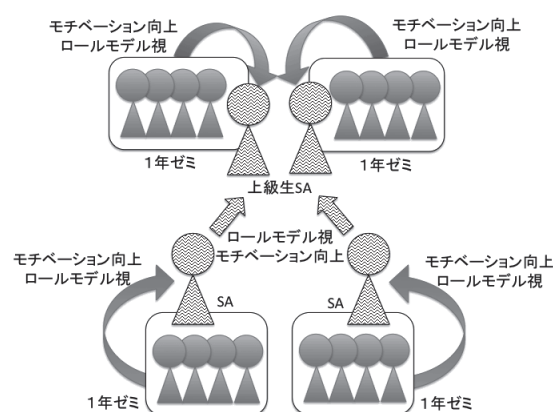
2009 年の SA 制度開始時と比較して、教員が SA 教育に関与する度合いは格段に小さくなっている。SA 採用後に実施する２つの研修で学んだ知識をもとに、基本的には彼らのみでトレーニングを行っている。FM 後も、知識を深めるため、自主的に PA などに関する学外研修に参加する者もいる。そして、そこで獲得した知識は他の SA にも伝えられ、知識を共有することが自然にできている。SA 集団内における教育や知識の共有が、SA の

「文化」として根付いているのである。

このような状況が生じている要因として考えられるのは、先輩 SA がロールモデルとして存在しており、それが SA のいわば成長エンジンとなっているという点であろう。

5. まとめ

このように、本学の SA 制度が文化として根付いている要因は、１年生は SA をロールモデル視し、さらに下級生 SA は上級生 SA をロールモデル視することにより、モチベーションを保っている点であろう。



図表 SA 固有の教育効果

とはいえ、教員は SA の育成について全く関与していない訳ではない。教員の役割は、SA が知識を身につけるための基礎研修の企画や、活動しやすい環境づくりなど、いわば「裏方」である。そのために、教員は常に SA とコミュニケーションを取り、信頼関係を築く必要がある。

今年は就職活動が３月に前倒しとなったため、FM のトレーニング期間に新４年生が就職活動に追われ、練習に参加できない事態が生じた。自然と新３年生が練習を主導する流れとなったが、リーダー格の新４年生と新２年生のつながりが薄くなっている印象がある。育成のスケジュールなど、今後改善してゆく余地はあろう。

クリッカーを使用した学修の質と量に関する調査 —講義ノートの利用と講義外学修時間—

【発表者】 森 淳秀, 藤原眞一, 王 宝禮, 辻林 徹 (大阪歯科大学)

1. はじめに

大学生の講義外学修時間に対する関心が高まっている[1]. 反転学習などのアクティブラーニングは, 必然的に講義外の学修時間を増やすものである. 初年次教育の中身には, 講義の受け方が含まれるが, 学生は試験で高得点の取れる方法を身に着けようとするであろう. アンケート調査に便利なクリッカーが本学にも導入されたのを機会に, 学生の成績と学修時間の関係を調査するとともに, 学生の学修方法についても同時に調査し, 学修の質と量がどの程度成績に反映されるかを調べることにした.

2. 調査の方法

本年4月に, 第2学年に進級することのできた学生122名に対して, 平常時の学修時間, 試験直前の学修時間, 学年末試験対策に使用したもの, などの質問項目について, 選択肢の中からクリッカーを使って回答してもらい, 前年度試験の個人別平均点と対応を付け, 匿名化してからデータの解析を行った.

3. データの解析

平均点 X は100が上限で, X の標本平均が高く, 進級率も極めて高いことから, X は100を端値とする対数正規分布に近似的に従う. 実際 $-\ln(100-X)$ の相対度数は -3σ から 0.5σ ごとに 0, 0.0082, 0.041, 0.14, 0.14, 0.18, 0.21, 0.11, 0.098, 0.041, 0.016, 0.016 と正規分布に近い. (教科別の成績を対数化してから平均を取るべきだが大差はない.)

他方, 平常時の1週間の学修時間 Y の分布は1hour未満31名, 1~5h 65名, 5~8h 15

名, 8~11h 5名, 11h以上3名, 無回答3名であった. (代表値を確定するために例えば $\ln(Y)/\ln(5)$ が正規分布 $N(0.4, 0.36)$ に従うと仮定すれば各階級 $0<Y<1$, $1<Y<5$, $5<Y<11$, $11<Y$ の人数の期待値は 30, 70, 11, 4.0, 4.0 と概ね最尤になる. 正規分布の中心に対応する Y の代表値は 1.9h, 各階級の $\ln(Y)/\ln(5)$ を対応する区間の重心 0.94, 1.7, 4.1, 5.9, 10 で置き換えて得られる Y の代表値は 0.56h, 2.2h, 6.2h, 9.2h, 16h となる.)

平常時学修時間の階級別に見た, 成績の不偏標準偏差の $1/2$ ごとの度数分布は下の通り.

	~1h	1h~5h	5h~
$1.5(\sigma) \sim$	1	6	2
$1 \sim 1.5$	2	7	3
$0.5 \sim 1$	2	7	3
$0 \sim 0.5$	5	14	7
$-0.5 \sim 0$	7	12	2
$-1 \sim -0.5$	4	8	5
$-1.5 \sim -1$	7	10	0
~ -1.5	3	1	1

(上の代表値での相関係数は 0.27 となる. 無相関は有意水準 1%で棄却.) この表から単純に平常時の学修時間を増せば成績が上がるとは言い難いこと, また大きなばらつきの原因となる他の要因が存在することが示唆される. なお試験直前の学修時間は ~1h 6名, 1~5h 9名, 5~8h 12名, 8~11h 12名, 11h~ 79名, 無回答4名であり, 適切な調査とはならなかったが, やはり単に学修時間を増せば成績が上がるとは言い難い結果であった.

時間で測った場合の学修の量とは別の要因として, 学修の方策の質的相違が成績に大き

く影響したことが考えられる。これについて試験対策に利用したものを次から2つまで選べたアンケートの結果を参照した。

- a. 講義時の配布プリント
- b. 科目指定の教科書（「教」）
- c. 教科書以外の参考書
- d. 自分で作成した講義ノート（「自」）
- e. 同級生が作成した講義ノート（「同」）
- f. 先輩からもらった資料（「先」）
- g. その他

c と g は選択した者がそれぞれ1名であり、回答のあった120名中114名がaを選択したことから、これらを除外したところ、無回答は25名、複数回答は3名となった。成績Xの階級ごとの延べ度数は次の通り（計100）。

	教(b)	自(d)	同(e)	先(f)
1.5(σ)～	1	5	1	1
1～1.5	1	8	1	1
0.5～1	0	11	0	1
0～0.5	6	15	1	2
－0.5～0	0	9	2	3
－1～－0.5	3	8	2	3
－1.5～－1	3	3	3	3
～－1.5	1	0	1	1

教科書や同級生のノートを用いた学生は、上下ないし上中下の集団に分離しているようであり、同じ傾向が先輩からの資料を用いた学生にも潜在するよう見える。経験的に言って、同級生のノートや先輩の資料は、上手に活用する場合には学修の助けとなるが、むしろそれに依存してスポイルされる傾向が強いものである。また、教科書を試験前日に初読すれば情報の多さに混乱するであろう。こうした両面性を持つツールとは対照的に、自分でノートを作成してそれを用いた学生の分布は正規分布から上方にゆがみを持ち、総じて効果的な学修ができたと考えられる。こうした学習の質の成績への影響は学修時間によ

って層化した場合にも概ね同様に見られることから、学修の方策は学修時間とは無関係で重大な要因と考えられる。

4. 結果と考察

今日の学生は授業によく出席し、大学や教員の側もこれを管理することが多い。加えてどの大学にも多様な学生が入学するようになり、学生の自発的な学修を待ってられない側面がある。医療系の大学である本学の場合は、特に、授業等での拘束時間が長いことから、講義外の学修に関して、量より質が重要であることは明らかであり、ノートの取り方や日々の資料の整理といった授業時間中の作業の質が成績に直結していることが推察される。

一般に、これまでは、成績不振の学生に対する学修指導において予習復習、生活態度、学修意欲などを一律に強調しがちであった。最近では、学生個人の置かれている環境や特性を考慮した個別指導を行う場合も多い。しかし、個人の特質にすべてを押し込めてしまっただけでは、教育システムとしてうまく機能していない部分の抽出が行われない危険性がある。自分でノートを作成し、それを用いることが真に重要であるならば、約6割の学生に留まらず、ほとんどすべての学生に認識させるしくみを作ることが課題である。

[1]「全国大学生調査」（東京大学 大学経営・研究センター）

初年次教育の効果に関する一考察

—— 初年次教育が在学意思・主体的学修態度に与える影響について ——

【発表者】 初見康行（いわき明星大学）

1. はじめに

本報告では、初年次教育が「在学意思」や「主体的学修態度」に与える影響について報告を行う。また、成果と課題に触れ、プログラム改善や初年次教育の在り方を検討するための実践例となることが本報告の目的である。

2. 問題意識

山田・杉谷（2008）によれば、初年次教育は、①スタディ・スキル系、②スチューデント・スキル系、③オリエンテーション、④専門教育への導入、⑤学び全般への導入を目的とするもの、⑥情報リテラシー、⑦自校教育、⑧キャリアデザイン、の8領域に分類され、大学の特性や課題に応じて、組み合わせて実施されている。本学においては、近年、中途退学率が4～5%の高水準で推移しており、初年次教育を導入し、大学生活への円滑な移行と学修意欲の向上を図ることで、早期退学者を減らすことが喫緊の課題となっている。

3. 初年次教育の取り組み

上記の課題を解決するため、本学では2015年の教養学部開講に合わせ、初年次教育科目「フレッシュャーズセミナー1・2」を導入した。少人数制（1クラス22名～23名に対し、教員3名と上級生1名）でのクラス運営が特徴であり、本学の教育理念「手塩に掛ける教育」を実践している。また、年間60コマ（前後期30コマずつ）を実施しており、上記8領域の内、⑥情報リテラシーを除いた全ての内容を含んだ総合プログラムであることが、本学初年次教育の大きな特徴である。

4. 仮説

プログラムの改善や初年次教育の在り方を検討するために、初年次教育の効果を測定した。具体的には、初年次教育を通して育成される「スタディ・スキル」、「対人適応感」、「大学への愛着」が、本学が目的とする「在学意思」や「主体的学修態度」にどのような影響を与えているのかについて、定量分析を行った。本研究の仮説は以下の通りである。

H1: 「スタディ・スキル」は、「主体的学修態度」に有意な正の影響を与える

H2: 「対人適応感」は、「在学意思」に有意な正の影響を与える

H3: 「大学への愛着」は、「在学意思」と「主体的学修態度」に有意な正の影響を与える

以上の仮説を検証するために、本研究では、「スタディ・スキル」、「対人適応感」、「大学への愛着」が、「在学意思」や「主体的学修態度」に影響を与える因果モデルを仮定し、共分散構造分析によって検討した。また、時間の経過による変化を検証するため、同モデルを前期・後期分作成し、比較検証を行った。

5. 方法

分析対象 2015年度教養学部入学者89名

調査期間 2015年4月～2016年1月

調査方法 紙媒体による8回のサーベイ調査

使用尺度 「主体的学修態度」は畑野・溝上（2013）「対人適応」は出口・吉田（2005）

その他の尺度は本件に合わせて作成した

※実際の分析では、1回目と4回目（前期）、5回目と8回目（後期）の差分値を使用しSEMを行った

6. 結果

共分散構造分析の結果、主な変数の関連とモデル適合は、以下の図 1, 2 となっている。

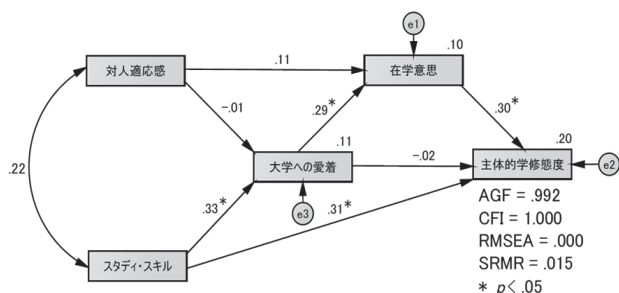


図 1：主な変数群の関係（前期）

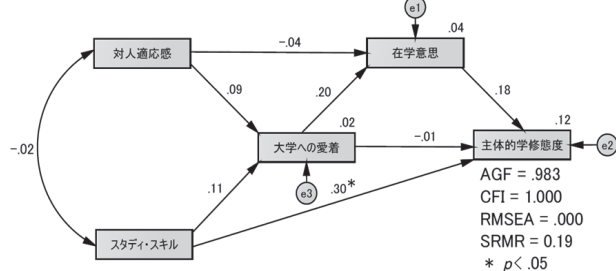


図 2：主な変数群の関係（後期）

分析の結果、モデルの適合度はいずれも高い数値を得ることができた。また、上記結果より H1 は支持される結果となった。しかし、H2 は支持されず、H3 については、一部（前期の在学意思のみ）支持される結果となった。

7. 考察

本研究の結果から、主に 5 つの点が考察される。1 つは、初年次教育の目的の 1 つである「主体的学修態度」の育成について、「スタディ・スキル」が一貫して有意な正の影響を及ぼしているという点である。具体的な学修スキル（情報検索法、レポート作成、プレゼン法、日本語リテラシー、ロジカルシンキングなど）の向上が、主体的学修への意欲を向上させていることが推測される。2 つ目のポイントは、「対人適応感」は、「在学意思」に有意な影響を与えないという点である。本研究では、大学内における友人関係の形成や適応感は、在学意思に有意な影響を与えると仮説を立てたが、本仮説は支持されない結果と

なった。大学における対人適応と在学意思が別個のものであることは、興味深い結果である。3 つ目のポイントは、「大学への愛着」は「主体的学修態度」に影響を与えないという点である。つまり、大学が好きであるという感情と学修意欲は別個のものであり、大学に愛着があるからといって学修意欲が高まるわけではないと言える。同様に、「在学意思」は、前期は「主体的学修態度」に有意な影響を与えているが、後期は効果が消失している。後期に入ると、在学するか否かという意味と、主体的に学修するかどうかは、別個の問題として認識されていることが推測される。最後に注目すべき点は、前期と後期の変化である。前期は後期と比較して有意なパスが多いが、後期で有意なものは「スタディ・スキル」から「主体的学修態度」へのパスのみであった。本結果のみで判断することは出来ないが、前期と後期では「在学意思」や「主体的学修態度」に影響を及ぼす変数自体が変化しており、時期によって学生の動機付け方法を変えていく必要があることが示唆される。換言すれば、大学生活の中で学生自身も絶えず変化・成長しているため、彼・彼女らの変化に合わせて、提供する学修内容や動機付けの手法を変えていく必要があると考えられる。

8. 限界と課題

本研究の限界と課題について、以下の 2 点が挙げられる。1 つは、サンプルサイズの小ささである。本研究では教養学部新入生 89 名のみを対象としているため、今後はサンプルサイズを大きくし、結果の信頼性と妥当性を高める必要がある。2 つ目は、今後の研究テーマとして、前期・後期の変化を更に検討していくことが考えられる。前期・後期の変化が何によって引き起こされるのか、夏季休業中のフォローをどのようにしていくべきか、などの疑問は、初年次教育の質を更に向上させるための重要なテーマとなり得るだろう。

大学授業における発表のルーブリックに対する 学生の受け止め方に関する研究 —— 協同作業認識尺度とルーブリックに対する評価との関連 ——

【発表者】加藤みずき（法政大学大学院）・藤田哲也（法政大学）

1. 問題と目的

ルーブリック (rubric) とは、米国で開発された学修評価の基準の作成方法であり、評価水準である「尺度」と、尺度を満たした場合の「特徴の記述」で構成される（中央教育審議会, 2012）。レポートやプレゼンテーション、グループ活動の自己評価・相互評価といったパフォーマンス等の定性的な評価に向くとされ、評価者・被評価者の認識の共有が可能といったメリットがある（沖, 2014）。

本研究は、初年次教育科目中の班活動での発表に対する評価方法としてのルーブリックについて、学生に、有効性の認知やコスト感などの評価を求め、ルーブリックとルーブリックによる評価をどのように受け止めているのかについて検討したものである。今回は、学生のルーブリックに対する評価と、実際に発表前にルーブリックを確認した頻度、および授業における協同学習についての認識との関連について明らかにすることを目的とする。

2. 方法

分析対象 法政大学心理学科 1 年生対象の初年次教育科目「基礎ゼミ II」で実施された。秋学期（後期）に班活動を行い、二回の発表（構想発表・本発表）が評価の対象となった。発表課題は「大学のオープンキャンパスで、高校生にこの大学の心理学科の魅力を伝える」というものであった。本研究で用いたすべての質問紙に回答した 50 名を分析対象とした。

ルーブリック 本研究では、本発表の二回前にルーブリックを配付し、それに対する評価を求めた。ルーブリックは、「発表の仕方 (e.g., 時間配分, 話し方)」, 「発表内容 (e.g.,

要求された三つの要素, 班のオリジナル要素)」, 「レジュメ (e.g., 必要な情報が記載されているか)」, 「質疑応答 (e.g., 質問に対して円滑に答えられるか)」の 4 つの観点から行動記述文 (e.g., 教室の一番遠く離れた聞き手にも十分に聞こえる大きさの声で, 早口になることなく話せる) によって 6 段階で評価するものであった。

質問紙 (a) 協同作業認識尺度 長濱・安永・関田・甲原 (2009) が作成した 18 項目からなる質問紙を使用し、秋学期（後期）の初回授業および最終回授業で測定した。項目は 6 件法で評価された。

(b) ルーブリックに対する評価 ルーブリックを配付した際、各班で自己評価するように教示した。ルーブリックに対する有効性 (e.g., 評価基準表は役に立つ, 評価基準表は発表の改善に有効), コスト感 (e.g., 評価基準表を見るのは面倒), 妥当性 (e.g., 発表の成果を適切に評価できる, 納得できる, 評価基準表は明確である) という 6 項目からなり、全員の発表直後に 6 段階で評定を求めた。

(c) ルーブリック確認回数 発表前の準備の際に、ルーブリックをどの程度確認したかに関する、確認のタイミング 3 (レジュメ準備/レジュメ作成中/発表練習中) × 確認主体人数 2 (一人/班) の 6 項目からなり、同じく 6 段階 (0 回 - 5 回以上) で評定を求めた。

3. 結果と考察

尺度の構成 協同作業認識尺度の 18 項目に対して、秋学期初回・最終回ごとに因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行い、長濱他 (2009) 同様、協同効用，個人志向，互

恵懸念の3因子を抽出した。初回と最終回で共通の因子に含まれた、協同効用8項目、個人志向6項目、互惠懸念3項目の初回・最終回時の平均評定値を尺度得点とした。これらの尺度得点と、ループリックに対する評価、確認回数間の相関係数を求めた（表1）。

ループリックに対する評価と協同作業認識尺度間の相関 協同効用得点においては、「評価基準表は発表の改善に有効」の項目との間に、秋学期初回（ $r=.37$ ）・最終回（ $r=.46$ ）とも、有意な正の相関が見られた。また、秋学期初回の「評価基準表は明確」の項目との間には有意な負の相関が見られた（ $r=-.28$ ）。

一方で、個人志向得点においては、秋学期初回・最終回ともに全ての項目間で有意な相関は得られなかった。また、秋学期初回の互惠懸念得点において、「評価基準表は役に立つ」との間に有意な負の相関が（ $r=-.34$ ）、「評価基準を見るのは面倒」との間に有意な正の相関が見られた（ $r=.30$ ）。

協同効用得点との相関関係から、初回あるいは最終回の時点で協同作業の有効性を感じていた学生は、ループリックが発表の改善に有効であると評価していることが示された。ただ、明確さとは負の相関が得られたことから、ループリックの内容は、班活動を評価するには不明瞭であると判断したのではないかと

と考えられる。一方で、互惠懸念得点との相関関係からは、初回の時点で懸念得点の低い学生ほど、ループリックは役立つと評価しているが、最終回では、そのような関連が見られないことが示された。

ループリック確認回数と協同作業認識間の相関 秋学期初回の互惠懸念得点と、「レジュメの発表準備中（一人）」との間に、有意な負の相関（ $r=-.35$ ）が見られ、最終回の個人志向得点と「レジュメ作成中（一人）」との間に有意な正の相関が得られた（ $r=.33$ ）。一人でレジュメ作成中にループリックを確認した回数が多い学生は、一人の作業を好む傾向があることが考えられる。

また、有意な相関が得られた項目は、いずれも個人での作業時であったから、個人作業時には自身の評価基準に不安を覚えるとループリックを参照するのではないかと考えられる。一方で、班活動のときは、班員同士のやり取りに評価の観点が多面的に含まれるため、ループリックを参照する必要性を感じないのではないかという可能性が考えられる。

主な引用文献

長濱 文与・安永 悟・関田 一彦・甲原 定房
(2009). 協同作業認識尺度の開発 教育心理学研究, 57, 24-37.

表1 秋学期初回・最終回における協同作業認識尺度、ループリックに対する評価および確認回数間の相関係数、平均、SD

質問の対象	項目	秋学期初回			秋学期最終回			平均	SD
		平均	協同効用	個人志向	互惠懸念	協同効用	個人志向	互惠懸念	
		SD	0.58	0.72	0.95	0.65	0.85	0.82	
ループリック に対する評価	評価基準表は役に立つ	.23	.10	-.34 *	.28 +	.13	-.17	3.76	0.82
	評価基準表を見るのは面倒	-.27 +	.09	.30 *	-.31 *	.10	.27 +	2.30	1.18
	発表の改善に有効	.37 **	.10	-.26 +	.46 **	.09	-.22	4.16	0.65
	発表の成果を適切に評価できる	.04	-.18	-.15	.06	-.08	-.13	3.56	0.86
	評価基準表に納得できる	.03	-.11	.01	.13	-.18	-.18	3.90	0.89
ループリック 確認回数	評価基準表は明確	-.28 *	.09	-.02	-.16	.08	-.16	3.82	0.77
	レジュメ作成準備段階（一人）	.05	.13	-.35 *	.04	.22	-.23	1.06	1.02
	レジュメ作成準備段階（班）	-.02	.18	-.27 +	-.06	.22	-.21	0.76	0.94
	レジュメ作成中（一人）	.01	.17	-.10	.13	.33 *	.13	0.98	1.41
	レジュメ作成中（班）	.01	.18	.06	-.02	.16	.05	0.70	1.02
	発表練習中（一人）	.02	.04	-.04	.11	.21	.19	0.74	0.96
	発表練習中（班）	.14	.11	-.10	.06	.09	.14	0.58	0.76

可能得点範囲：0-5, + $p<.10$, * $p<.05$, ** $p<.01$, $n=50$

初年次における成績評価に対する不安の経時的変化

—評価形式の違いに着目して—

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

1. 問題と目的

初年次という段階における学生は、それまで高等学校において学んできた内容、試験の形式、成績評価といった様々な観点において、大きな転換を向かえているといえる。Daniels, Stupnisky, Pekrun, Haynes, Perry, & Newall (2009) は、高等学校とは異なる新しい環境において、感情が目標などの変数に対して影響を及ぼしやすく、かつ影響を受けやすくなるという点に言及している。とりわけ、ある程度形式の傾向が固定化された高等学校の定期試験と比較して、大学では定期試験の形式の多様化や、レポート・発表といった多岐に亘る成績評価が存在しており、成績評価に際する不安は、動機づけや学習行動、成績といった様々な要因と関連を示すと考えられる。

本研究では、定期試験・レポート・発表といった3種類の評価形式に着目し、大学1年生の不安がどのように生起し、変化していくのかを明らかにする。大学1年生の不安の経時的変化の実態を明らかにすることで、大きな環境の変化に直面している学生への介入や、適切な指導に貢献しうる知見を得ることが可能になると考える。

2. 方法

参加者 大学1年生67名（男性20名、女性47名）を調査対象とし、4回の測定全てに回答した学生44名を分析対象とした。

測定時期 2015年度を対象に、2015年5月（以下 time 1）、2015年7月（以下 time 2）、2015年10月（以下 time 3）、2016年1月（以下 time 4）の計4回測定をおこなった。

質問紙 選択式の質問項目（6件法、各場面10項目ずつ）と、自由記述（各場面1項目）を用いた。回答の際には、time 1のみ、「高校時代の定期（中間・期末）試験」、「大学で今後受ける定期試験」、「大学の授業で今後提出するであろうレポート」、「大学の授業で今後おこなうであろう発表」といった4つの場面それぞれについて回答を求め、time 2以降は高校時代の定期試験を除いた3場面において回答を求めた。不安を測定する尺度は、Cassady & Johnson(2001)を参考に作成した（e.g., テストで答えられない問題があると、頭の中が真っ白になった）。対象授業は特定の授業ではなく、高校3年間、あるいは大学4年間で全体的に捉えたうえでの回答を求めた。自由記述では、「上記の質問項目以外で、あなたが不安に感じていたことについて、以下の枠内に1つ書いてください」という教示のもとで回答を求めた。

3. 結果と考察

各変数の記述統計量と相関を Table 1 に（高校定期試験の $M = 3.21$, $SD = 1.31$ ）、自由記述結果を Table 2 に示す。相関係数はほぼ全ての変数間で中程度以上の有意な正の相関がみられ、大学1年生の評価に対する不安が、時期や評価形式を問わず個人内である程度一貫していることが示された。しかし、time 2における試験と発表（ $r = .28, p < .10$ ）のように、弱い正の相関に留まる結果もみられた。

時期4（time 1-4）×評価形式3（定期試験・レポート・発表）の参加者内2要因分散分析をおこなったところ、交互作用が有意であっ

た ($F(6, 258)=2.30, p<.05$)。単純主効果検定をおこなった結果、発表における時期の単純主効果が有意であった ($\text{time}1=2>4$)。また, time 1, time 2, time 3 における評価形式の単純主効果が有意であった (試験=レポート<発表)。一方, time 4 における評価形式の単純主効果は有意ではなかった。

これらの結果は、大学 1 年生にとって、「発表」という評価形式が試験・レポートよりも未知の要素が強く不安が高い一方で、本研究

の調査対象となった初年次教育の授業において, time3 から time 4 の時期に発表スキルを身につけたことを反映していると考えられる。

本研究では、様々な評価形式に対する不安の経時的変化の実態を明らかにした。今後は、本研究の自由記述を参考に、不安の質的な分析をおこなうとともに、達成目標や動機づけといった学習に関連する変数との関連や、変数間の影響について調査し、大学 1 年生の不安をより詳細に検討する必要があるといえる。

Table 1

各時期 (time1-4)における各評価形式間の不安得点の記述統計量と相関 (可能得点範囲 1-6; $N=44$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
試験													
1. time 1	3.76	1.24	—										
2. time 2	3.80	1.31	.74 **	—									
3. time 3	3.62	1.14	.71 **	.63 **	—								
4. time 4	3.80	1.18	.60 **	.69 **	.69 **	—							
レポート													
5. time 1	3.80	1.23	.66 **	.54 **	.62 **	.51 **	—						
6. time 2	3.80	1.24	.52 **	.47 **	.42 **	.57 **	.60 **						
7. time 3	3.65	1.13	.52 **	.44 **	.69 **	.56 **	.64 **	.63 **					
8. time 4	3.67	1.18	.33 *	.24	.45 **	.56 **	.49 **	.75 **	.68 **				
発表													
9. time 1	4.09	1.26	.47 **	.41 **	.51 **	.53 **	.64 **	.46 **	.53 **	.49 **			
10. time 2	4.13	1.18	.43 **	.28 +	.46 **	.56 **	.64 **	.58 **	.51 **	.61 **	.82 **		
11. time 3	3.97	1.13	.50 **	.36 *	.50 **	.49 **	.53 **	.56 **	.65 **	.57 **	.71 **	.67 **	
12. time 4	3.84	1.26	.42 **	.28 +	.44 **	.48 **	.56 **	.57 **	.54 **	.69 **	.78 **	.81 **	.74 **

** $p<.01$, * $p<.05$, + $p<.10$ time 1 = 2015年5月, time 2 = 2015年7月, time 3 = 2015年10月, time 4 = 2016年1月

Table 2

各時期 (time1-4)における、各評価形式に対する不安に関する自由記述例

測定時期	試験の種類	自由記述例
time 1	高校定期試験	周りのみんながどのくらいできているのかを考えると不安になった
	大学定期試験	はじめてのテストがどんな形式で出るのか不安
	大学レポート	レポートの書き方、文章の適切な書き方がまだわかっていないので不安
	大学発表	今まで多くの人の前で発表した経験があまりないので心配
time 2	大学定期試験	勉強したことがきちんと反映されるかが心配
	大学レポート	書いている内容が求められていることとずれていないか
	大学発表	テーマにそった発表がちゃんとできているかどうか
time 3	大学定期試験	単位がとれる点数に達しているか
	大学レポート	求められているレポートの内容と書いているものが一致しているか
	大学発表	自分の伝えたいことがしっかり伝わっているか不安になる
time 4	大学定期試験	テストの点が合格点に達しているかどうか
	大学レポート	レポートの書き方が間違っていないか
	大学発表	聞き手に伝わるように、内容を構成できているか不安になる

注...time 1 = 2015年5月, time 2 = 2015年7月, time 3 = 2015年10月, time 4 = 2016年1月

クリティカルシンキングの育成におけるトピックの重要性

【発表者】 小林 祐也（関西大学大学院）

1. 問題設定

これまでの大学における授業改善に必要な要素として、樋口直宏は、リテラシーの育成を指摘した。特に、情報分析によって問題点を見出して、問題解決に必要な要素を抽出したり、他者と議論する際に相互の主張の矛盾を指摘しながら合理的な案を生成するとき、クリティカルシンキング（critical thinking）が必要であると説明する。また、文部科学省中央教育審議会大学分科会大学教育部会も、「大学において『答えのない問題』を発見してこの原因を考え、最善解を導くために必要な専門的知識及び汎用的能力を鍛える」と答申する。この答申で重要なのは、学生自身が大学教育において「答えのない問題」を発見することである。そのためには、学生が、社会の様々な事象のなかで何が問題かを認識できなくてはならない。したがって、今後大学教育でクリティカルシンキングの育成がさらに重要になるだろう。

発表者は、これまでの研究で中等教育段階のクリティカルシンキングにおける「トピック（topic）」の生成を考察した。ここでは、トピックの生成の可能性を明らかにできたものの、クリティカルシンキングのテーマやそれに関する課題が教師主導になっていた。これは、学習内容が学習指導要領に基づくことによる。しかし、高等教育では、学生自身が学びたい内容を決定できる。特に、プロジェクト型授業では、学生が主体的に授業で扱いたいテーマを設定することが求められる。そして、学生は、単に教員から教授される内容をそのまま習得するだけでなく、この内容をクリティカルに捉え、自身の興味関心

とつなげた上で、独自の新たな知識を生み出す必要がある。このためには、学生が特定の領域だけでなく複数の領域からトピックを生成できなくてはならないと思う。

そこで、本研究では、大学での一般教育科目の授業実践を検討することによって学生が主体的にトピックを生成し、そこから仮説を設定しているかについて明確にしたい。

2. 成果と今後の課題

本発表では、エニスのトピック概念に着目して、学生がクリティカルシンキングにおいてどのようにトピックを生成しうるかを分析し、明らかにしてきた。特に、学生がクリティカルシンキングにおいてトピックを自力で生成するという問題意識のもとで、教員主導による問いの提示がなくても、学生が主体的に日常の生活経験と学校の教科知識とを結びつけて新たなトピックを生み出す可能性について論じた。その結果、学生は、所属する学部学科の専門領域または特定の領域に依拠しないクリティカルシンキング能力を習得できたことが明らかとなった。

さらに、まだ議論の余地があるが、この問いの解決に向けた学習活動のあり方を示した。教員は、これまでこれについてほとんど関与しなかった。これまで、教員は、学生が初めて授業内容や討論、レポート課題で問いを抱く場合、主導して指導する必要があるとされてきた。今回対象とした教員は、そうしなかった代わりに、LAが学生の学びのピアの役割を担えるように授業をデザインし、学生が自分の力で問いを抱けるように臨機応変にヒントを提示し続けたのである。このよう

に、対象とした授業は、教員がスキルとしてクリティカルシンキングを指導しない、新たなクリティカルシンキング育成のあり方を示せたのではなかろうか。

一方で、今回対象とした授業におけるトピックの生成に向けた教材の選定が、学生自身のこれまでの知識や思いつきという限定的な範囲で行われた。これに対して、今回対象とした教員が各グループを回り、自身の経験談やこれまでの知識を紹介または解説したことは大きな意義があるだろう。ただし、このような知識や解説を授業時間内に全グループに提供することは困難である。そこで、学生が様々な知識を欲しい時に随時参照し、入手できるようにすることは、授業における討論や問いの設定のための情報収集で重要となる。

今回は紙面の都合上取り上げることはできなかったが、情報ソースを活用するためのツールとして注目したいのが、MOOCsである。MOOCsとは、Massive Open Online Coursesの略称で、日本語で大規模公開オンライン講座を訳されている。これは、一般的に大学の授業がオンラインで公開され、ネット上で世界中の人が無料で受講できる講座と定義されている。この講座では、世界の各大学がもつ最先端の研究内容から人文科学、社会科学、自然科学の基礎理論に関する授業まで多様な授業が配信されている。

ただし、この授業のなかには非常に高度な内容を含むものもあるため、学生のなかにはそれらの授業を活用できない場合もある。したがって、世界中の大学から配信される授業だけではなく、個々の大学の学生にあった授業を含むビデオ教材を開発する必要があるように思われる。

この取組は、Eテレ（2013年12月28日放送）によると、アメリカのサンノゼ州立大学で行われている。サンノゼ州立大学は、学生の能力に応じたMOOCsに類似したビデオ教

材を独自で開発し、授業で活用する。例えば、数学の授業で因数分解の内容を扱った授業は、マサチューセッツ工科大学やハーバード大学などの人気授業と並行して、学生の能力またはニーズに応じた授業として大きな意義をもつのではなかろうか。

さらに、今回対象とした授業において学生の能力に応じたMOOCsのビデオ教材の作成で重要になるのは、教員だけでなく学生も、授業づくりに携わることであろう。本研究に即していうと、授業で重要な役割を担ったLAが授業で語り尽くせなかった知識の内容を解説し、この内容を教員が構造化して説明するような授業づくりがそれにあたる。したがって、教員の学問的知識だけでなく、LAが学生の見方で整理した知識も示せると思う。

今後の研究では、本稿で考察の対象とした学生数は2名で数として十分ではないという問題をふまえて、さらに多くの受講生をかかえる授業を対象として考察していきたい。

「イマドキの学生にスイッチを入れるには？」

【発表者】 黒田秀雄（東京富士大学）

1、初めに：私は、社会人から大学人へ転職して、今年で12年目となる。初年次教育、専門ゼミ、専門科目（経営戦略論）を担当している。初年次教育は、短期大学8年、4年生大学4年の合計12年である。専門ゼミも同様の年月担当している。その中で企業人から大学人へ転職した教員の目から見た「イマドキの学生にスイッチを入れるには？」を題材として報告する。私の専門ゼミからの卒業生は合計240名、進路決定者は222名、進路定率92.5%である。

2、結論：最初に、結論を書く。結論は次の3点である。

（1）イマドキの学生には、特に、初年次教育が重要。（アクティブラーニングの有効活用とチームビルディングが必須）そのためには、教員の湧き上がる情熱と教授力が必要となる。

（2）「専門ゼミ」の学生には企業訪問・訪問取材で、現実社会と触れ合わせることで刺激を受けさせた結果で著しく成長する。（GMTとは、地元企業の略。GMT・グローバル企業のどちらの企業研究と訪問取材でも構わないが）

（3）講義科目にもアクティブラーニングとプレゼンを導入。新しい仲間との協同授業で、新しい視点を享受させ、新しい考え方の方法を構築することに気付かせる。

3、論点1：「なぜ初年次教育に、アクティブラーニングとチームビルディングが必要なのか？」もちろんリテラシー教育を否定するつもりはありません。よりリテラシー教育の効果を上げるためにも、アクティブラーニングの有効活用は重要である。

大学入学時には、全く見知らぬ仲間遭遇する。誰に話しかけてよいものかわからず、自

己紹介もままならない状況です。そこで、アクティブラーニングを活用して、会話できる環境（空間）を構築する。最初の内容としては、二人一組で「他己紹介」が適当である。まずは、他者に自分を知ってもらい、はじめて口をきいた友人から自分を紹介してもらう。みな自分のことではなく、他者を紹介するためにふざけずに真剣に対応する。つまりアクティブラーニングを行うことで、授業をまじめに取り組み集中することを会得する。一度集中すれば、そのあとで、リテラシー教育をしても文句は出てきません。最初から、リテラシー教育を実施すると、学生からの意見では、高校教育の延長であるように感じられ意欲が上がらないとのこと。高校でも、アクティブラーニングを導入している学校もあり、大学の授業の進歩のなさに失望を感じていることも多い。毎回違ったアクティブラーニングを導入し、その目的を理解させることで、他者の前で話ことを覚え、クラスメンバーとの融和が図られる。だんだんとチームビルディングが出来上がっていくのです。例えば、Aさんがお休みでも、学生の仲間からAさんが体調不良であるとの情報が教員の私に入るようになる。（参考：私の10年目の基礎演習での出席率は、春・秋学期通算で93～94%）次にアクティブラーニングを実施する上では、教員の教授力が問われることになる。授業内容が平面的な教え方では、アクティブラーニングが有効活用できないことが感じられる。大学教員へ要求される二つの事柄、教育（情熱）と研究（成果）の中での教授力です。大学の組織の中で、基礎演習を教える教員同士でのアクティブラーニングへの取り組

みへの意見交換会や授業方法への研究が必要となる。最後に、教員自身の教育への絶え間ない情熱とサービス精神を忘れてはいけません。単に授業を仕事と捉えずに、作業のように流すやり方であると、感受性の強い学生からは、先生の熱のなさを感じ取られてしまいます。

4、論点2：「専門ゼミの学生」への対応ですが、GMT（地元企業）でも、グローバル企業でも、企業研究を十分にしておいて、その対象企業への取材訪問をしっかりさせることが肝要。学生は、現実社会の社会人と触れ合うことで、影響を受けその経験が大きな刺激となり、著しく成長する。ここで言う企業研究は、就活対策のためではなくより深い企業研究です。この体験を積んだ、黒田ゼミの4年生は、就活に前向きに取り組んでいる。一般的な大学生が、就活時に行う企業研究や業界研究は、かなり表面的な研究が多くなる傾向にある。その理由としては、時間の制約があり、エントリーシートや履歴書作成に、多くの時間をとられてしまうからである。就活時の企業研究といっても企業のHPを見る程度となってしまう、その企業が抱えている内在的な問題点を把握しないままで就職活動での企業訪問することになる。

（具体的手法）

- （1） 対象企業の企業理念と設立の背景を調べる。企業理念は、その会社の社風や雰囲気などに大きな影響を与えるために十分に研究する必要がある。
- （2） 上場企業であれば、訪問企業とライバル企業の企業リスクを調べる。その内容は、公表されている決算書の中に記載されている。インターネットで素早く調べることができる。
- （3） 取材時に質問したいことを10問程度作成する。取材時前に、その質問票は取材相手にお送りし、訪問企業への配慮を十分にする。

（4） スケジュールを調整し、学生だけで取材に行く。（教員は同行せず。）

（5） 取材後に、取材内容の確認と取材時の反省をし、取材に対するお礼状を作成する。

これだけのステップで、2か月～3か月かかります。4月からスタートして、6月の終わりから7月の初めにかけて訪問取材することが可能になる。この訪問結果は、12月の開催される「ゼミ発表大会」で研究発表する。

5、論点3：「講義科目」にもアクティブラーニングとプレゼンを導入し、授業を介した新しい仲間との協同授業で、学生自身が新しい視点を享受する。

私の担当する専門科目の「経営戦略論」の講義を受ける受講生たちを6人～7人のグループ分けをする。「BOP ビジネス」について3コマ研究させ、グループ内のまとめを最終コマでプレゼンしてもらう。新しい学友たちと共通のテーマを研究し、交流する。まさにアクティブラーニングの有効活用である。このような形式こそが、今後の講義形式の授業の中に導入されるべきであると思っている。この形式の授業は学生たちからの評判も良く、新しい友人ができたとの話があった。

6、まとめ

大学人となって12年目である。基礎演習は現役を10年、再履修組を2年担当した。同時に専門ゼミは現在まで担当している。その中から、アクティブラーニングを活用した演習授業（ゼミ）と講義科目へのポイントをまとめとし報告した。

来年3月で、定年を迎えるが、お世話になった各学会の仲間、ゼミ生（現役・OB）、そして私を支えてくれた大学の仲間と家族に大いに感謝申し上げたい。（終）

大人数・大教室授業の実践を通して

—授業に「サーバントリーダーシップ」の概念と「協同学習」の効果を取り入れて—

【発表者】 杉橋朝子（昭和女子大学）

1. はじめに

大人数で大教室を使用した授業の例を挙げる。大人数だからこそ、の授業の展開や運営も教員にとって挑戦であり、また醍醐味となるのではないかと。だが、通常サイズ（40人程度）とは異なる工夫や準備が必要である。さらに困ったことに、そのような任務は突然やってくることが多い。学生を飽きさせないリズムや、協同学習の効果を用いながら、120人対象の概論科目を担当した実践を発表する。

2. 研究背景

カリキュラムの更新や学生の興味のシフト、教員・教室の不足などで、大人数の授業を割り当てられる機会が増えているのではないだろうか。筆者の勤務校では「概論」や「入門」科目に大教室を使用した授業が多い。2016年度前期開講の一般教養科目では、科目を問わず約14%が100人以上の「大教室」を使用して開講を予定していた。

産業能率大学の松村（2007）は140人の授業で、学生が座る座席位置と成績、教員への評価との関連を発表している。講演型授業の場合で、期末試験の平均点が前方と後方では20点以上も差があり前方組が勝ること、後方に座った学生ほど教員に対する評価が厳しいことを明らかにした。東京工芸大学の小沢（2008）は履修者218人の講義型授業で、後部位置に着席する学生の小テストの合計点が主に中央に着席する学生の小テストの合計点よりも低い傾向がある、と研究結果を明らかにしている。両授業とも自由に席を選べる講義スタイルだが、後方の席に座る学生がモチベーションが低く、注意が散漫になりがちだ

ということを示しているのではないかと。後方の学生を巻き込むことを留意しての授業運営が、教室全体の活気になると予想される。

問題を分けて考えると、まず「大教室」の場合は、サイズに対する克服である。板書やパワーポの文字を大きく、声を大にし、歩き回る、などが考えられる。教室の後ろから教員が話すのも良い効果がありそうだ。プリントの配布も時間がかかるので、入室の際に学生自身が取っていくなど小さな準備があると良いだろう。

「大人数」に対しては、情報の共有が肝要だろう。シラバス通りに進む、遅刻に対するルールや課題情報などの周知である。名前を呼んでの質問も眠気を抑え、注意力を新たにしている効果があるに違いない。グループで短いディスカッションの時間を取る、グループでの感想を書いたものを提出する、など周囲の学生との刺激を増やす工夫をし、協同学習の効果も活かせるのではないかと。協同学習については、早稲田大学の守末（2010）はパブリックスピーチのクラス（約25名）で学生同士がフィードバックによる学びが多いことを発表している。

3. リーダーシップ論

サーバント・リーダー（以下SLと略）シップ論はビジネス界でのリーダーの倫理観や姿勢を説いたもので、SLにより率いるメンバーに内発的な動機とより自発的な行動が見られる、という理論である。その概念を伝える活動をしているSLシップ協会では、支配的リーダーとSLに従うメンバーの行動がどう違うかを表1のように表している。リーダー

を「教員」、メンバーを「学生」に換えると、左コラムの「支配的リーダーに従うメンバー行動」とは、支配的教員に従う学生の行動、つまり、教員が言うことに従っての授業・学習態度となる。従順に机に向かって学習しているようだが、授業外で学習効果を期待するのは難しい。それに対して、「SLに従うメンバー行動」とは学生の自律学習を促す授業であり、教員となる。協会のホームページには、SLの10の特性が示されているが、傾聴、共感、気づき、執事役などの特性を備えるとしている。このリーダーシップ論を生かし、集団である学生を動かすような授業運営ができないものだろうか。

4. 授業

1年生対象の2014年後期と2015年後期に行った「ビジネス・コミュニケーション概論」である。90分×15回、199人収容の階段教室を使用した。履修は約120人であった。ビジネスコミュニケーションの外観を知り、異文化や様々なビジネスの分野を学ぶことが目的である。教科書使用が決められていたため、それを約半分の時間で行い、残りはテーマ別の学生プレゼンテーションとその不足分を教員がパワポを用いて行った。マークシート方式の試験を2回、グループプレゼンテーションを2回課した。

出席はカードリーダーとグループで記述式のものを用意し、座席は学籍簿順に座席表を作成し固定した。また、プレゼンテーションの前にリハーサルを行い、教員が気づきを与える時間をもった。

5. 調査と結果

学生が記入した授業評価や学期末に行ったFDアンケート調査、学生間のコメントを報告する。大教室や大人数に由来する苦情はほとんどなかった。

引用文献

小沢一仁・大島武・森本倫代（2008）「大学における授業のあり方を考える—『講演型授業』、『参加型授業』、『教育方法・技術の習得を目指す技術習得型授業』の実践を通して—」『東京工芸大学工学部紀要』, 31(2), 76-89.

大西史晃「後ろに座る学生 教員に厳しく自分には甘く」『朝日新聞』（朝刊）2007年5月5日, 29面.

NPO 法人日本サーバント・リーダーシップ協会「サーバントリーダーシップとは」
http://www.servantleader.jp/about_servant.html (2016年6月15日).

守末恵（2010）「パブリックスピーチ演習クラスにおける学びの差—クラスメートから学ぶ力を育てる—」『初年次教育学会誌』3(1), 59-66.

表1：SLに従うメンバー行動

支配的リーダーに従うメンバー行動	サーバント・リーダーに従うメンバー行動
主に恐れや義務感で行動する	主にやりたい気持ちで行動する
主に言われてから行動する	主に言われる前に行動する
言われたとおりにしようとする	工夫できるところは工夫しようとする
リーダーの機嫌を伺う	やるべきことに集中する
役割や指示内容だけに集中する	リーダーの示すビジョンを意識する
リーダーに従っている感覚を持つ	リーダーと一緒に活動している感覚を持つ
リーダーをあまり信頼しない	リーダーを信頼する
自己中心的な姿勢を身につけやすい	周囲に役立とうとする姿勢を身につけやすい

出典：NPO 法人サーバント・リーダーシップ 協会

初年次教育科目のコンテンツ設計とその効果測定

—京都産業大学における実践を例として—

【発表者】 松尾智晶・中沢正江（京都産業大学）

1. はじめに

初年次教育においては、科目の到達目標を設定する際、他の科目とは異なる難しさがある。山田(2001)によれば、現代の多くの高等教育機関が構築している初年次教育の原型となったのは、アメリカにおいて1930年代に展開され始めた。その時点で、初年次教育には、現代と同様に、次のような役割が既に内包されていた。例えば、各大学の歴史・伝統と理念、大学の組織と運営、大学への適用、所謂アカデミックスキルの養成、等である。つまり、これらの複合的な目的のどこに、どの程度焦点を当てた到達目標とするか、といった意思決定が初年次科目の設計には必要とされている。

京都産業大学の初年次科目「自己発見と大学生活」は、平成21年度から開講している、共通教育科目内のキャリア形成支援科目の一つである。一年次生向けの「ポータル科目」として位置づけられ、平成23年度から規模を拡大し、2015年度は、初年次生3,146名中2,016名が受講した。教養科目であるため、所属を横断する教員が幅広く担当する科目でもあり、2015年度は9所属に渡る26名の教員が担当した。

当該科目は、2014年度までに経験・実践の観点から内容の精査と再構成を重ねており、2015年度に実施したコンテンツについては、毎授業における受講生の振り返りの記述を中心として、データに基づきコンテンツの再系列化を行った(中沢ら, 2015)。

本報告では、この2015年度に実施した初年次教育のコンテンツの概要と、その学習成果調査の結果について述べる。

2. 2015年度における初年次科目の構成

2015年度の「自己発見と大学生活」は、2014年度の実践から得られたデータに基づく精査の上、次のように構成した。

(a)科目の到達目標

「アウェイ」を「ホーム」へと変える力を身に付ける。ここでいう、「アウェイ」とは、自分が周囲との関係性において、どのような特徴を持っているのかははっきりせず、周囲の多様な人々とどのように関わっていくべきか、方針が定まっていない学習者の状態(図1左)を指す。一方、「ホーム」とは、自分が周囲との関係性において、どのような特徴を持っているのかについてある程度理解しており、周囲の多様な人々とどのように関わっていくべきか、なんらかの方針を持っている学習者の状態を指す。(図1右)

(b)科目の大まかな構成

- ① グループワークに慣れる
- ② 多様な刺激を元に自分の事を考える
- ③ チームとして何かを表現する活動を行い、それを振り返る

講義の前半、1～8回について、多様な刺激を元に自分の事を考えるワークを、グループワークを様々なグループ構成で実施する。これにより①②を集中的に実施する。その後、講義の後半9～14回にて、③を集中的に実施する。

このとき、前半の①②において、後半の活動の為に、如何に「どのような組み合わせのグループにおいても、なんらかの方針を持ち、周囲に自分の意見を表明する事ができる状

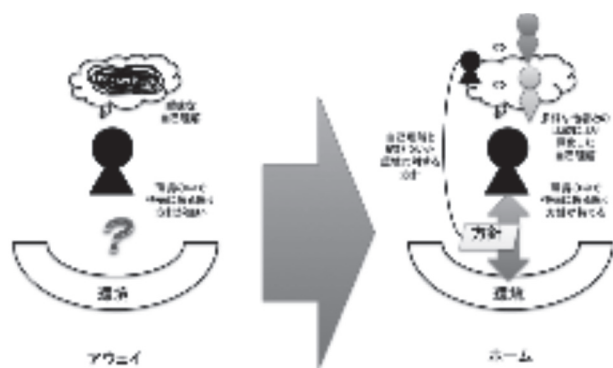


図1：アウェイからホームへの概念図

態」に至って居る事が重要かについて意識させ、取組を行う。

さらに、後半の③においては、現在起こっているグループ内の課題に対し、①②で試した、あるいは授業外で試した方針が適用できないか、適用できないとしたら、何故なのかについて、検討するよう意識させ、取組を行う。つまり、図1右図の上側に示した、自己理解の深化を多様な他者とのワーク（変わりやすい環境）の中で行い、あれこれと環境に対する自分に合った方針立てを検討するのが前半の活動となる。一方、固定のチームで表現活動を行い、「ある環境」を固定した状態で、前半に得た深化した自己理解に結びついた方針を選び取ることを狙うのが、後半の活動となる。

科目のより詳細な構成については、発表当日に配布資料にて補足する。

3. 学習成果実感調査

京都産業大学では、教育支援研究開発センターが中心となり、各開講所属の主体性を活かした形で「学習成果実感調査」が実施されている。具体的には、全学統一設問、学部・センター独自設問、教員独自設問の3つを1枚の質問紙に掲載する形で、学部・センターが選定した重点科目の全受講生に各期末（第14回～第15回）に教室にて教育支援研究開発センターが用意した質問紙を担当教員が配布し、受講生ないし授業補助員等が厳封の上、教育支援研究開発センターが一括して回答をデータ化し、学部・センターにフィードバック

している。

本報告で参照するデータは、上述の学習成果実感調査において、開講所属で検討した学部・センター独自設問における設問内容の結果である。他科目との関連もあり、本科目の教育目標に特化した問いにはなっていないが、以下のような問いがある。

(ア)コミュニケーション能力の向上、(イ)自己理解の深化、(ウ)自己肯定感の向上、(エ)キャリア形成意欲の向上、等を問うたところ、(ア)で78%、(イ)で69%、(ウ)で57%、(エ)で59%が肯定的に回答している(N=1,468)。

詳細は当日報告する。

4. まとめと今後の展望

学習成果実感調査において、本科目の到達目標の達成度について検討した。結果は概ね教材開発に携わった教員らの意図通りの結果となり、大まかなコンテンツの系列については、このままの形で進めることが合意された。

一方で、2016年度は、本科目について理系学部からの「最終成果発表をパフォーマンスではなく、なんらかのデータ収集・分析を含んだポスターセッション形式にして欲しい。」という強い要望に応える形で、2.の③で述べた「チームとして何かを表現する活動」をパフォーマンスから、ポスター発表へと変更して実施している。また、今回の調査は期末に一度の調査の実施であった為、受講生の態度形成の事前事後の変容について確認ができていない。このため、2016年度に関しては、プレ・ポストテストを実施した結果について吟味する予定である。

山田礼子(2001)アメリカの高等教育機関における導入教育の意味-学生の変容との関連から-, 大学論集(広島大学), 31, pp.129-144

中沢正江・大谷麻予・中西勝彦・中西佳世子・松尾智晶・松高政・東田晋三・鬼塚哲郎(2015) 同一科目名・複数クラス開講科目の初年次教育の改善活動-データに基づく「自己発見と大学生生活」の改善を例として-, 高等教育フォーラム, vol.5, pp.23-32

学生相談室による初年次クラス担当教員への多層的支援 —FD、正課授業、コンサルテーションを通して—

【発表者】 佐藤枝里（中部大学）

1. はじめに

どのような学生を迎え入れ、こういった人格形成や能力育成をする場を提供し、いかなる学生を社会に送り出すのか、大学教育の在り方が問われる時代を迎えている。多様な学生の進学を前に、学生相談室では初年次生の心理的特徴に応じた支援体制の模索が続けてきた（小塩・吉住・佐藤・願興寺・桐山, 2009; 桐山・小塩・願興寺・佐藤, 2012; 佐藤, 2015a）。対応の難しい学生が増えるなか、授業内外で日常的に学生対応を行っている初年次クラス担当教員との連携構築の必要性も増しつつある。そこで本稿では、学生相談室による初年次クラス担当教員を対象にした支援の実際と連携のありかたについて考察した。

2. 学生相談室による多層的支援

学生相談活動の根幹は来談学生とカウンセラーとの一対一の個人面談を基盤とするものであるが、学生の親や教職員からの学生対応に関する相談についてのコンサルテーションも実施している。親や家族からの相談は3年前の2.1倍を示し、教職員からの相談は年間全利用者延べ2098件の15%にのぼっている（2015年度）。大学という教育機関に対する社会からの要望の質的变化を背景に、内的な課題をカウンセラーとの二者間で扱う面談だけでなく現実的な支援や具体的な対応を必要とするケースの増加とともに、大学コミュニティに提供する学生相談室活動も時代と共に変化してきている。

佐藤（2015b）は、学生相談室による新入生支援を「第1層：初年次教育科目の授業」「第

2層：心理教育的グループ」「第3層：個人面接」の多層的支援として捉えたが、初年次クラス担当教員のための支援についても多層的構造をなすものと考えた（図1）。第1層は学生相談室で得られた知見の還元としての教員対象の研修会、第2層は正課授業である初年次教育科目（スタートアップセミナー）を通しての学生理解の共有、そして第3層は気になる学生を巡ってのコンサルテーションである。

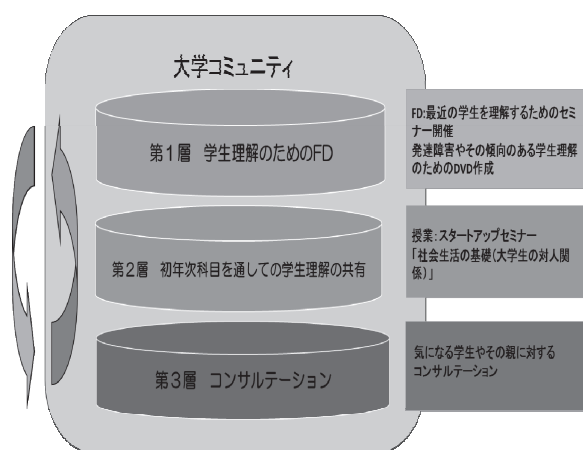


図1. 初年次クラス担当教員のための
学生相談室による多層的支援

3. 第1層「学生理解のためのFD」

学生相談室には、初年次学生がどういった点で躓き、教職員によるどのような対応で成長していくのかを同じ大学コミュニティに属する教員に伝える責務がある。初年次教育科では創設以来、初年次教育科目（スタートアップセミナー）の実施および改善に関する事項の統括と評価などを行うとともに、全学教職員向けの「初年次教育セミナー」を開催してきた。セミナーでは、特に初年次教育科目

を担当する教員の必要に応じた講演内容を準備して参加を強く勧めている。アクティブラーニングをはじめとする新しい教育方法の紹介や学生理解をテーマとする FD が企画され、後者の一部を学生相談室が担当している。新入生が育ってきた社会的背景と心理的特徴を伝え、今どきの学生への対応の実際や、増加が見込まれる発達障害やその傾向のある学生達の理解とその対応について取り上げてきた。学内事例をもとに授業場面と呼び出し面接場面等から構成される視聴覚教材 DVD『アスペルガー症候群の学生を理解し支援するために』を作成し学生理解に用いてきた（図 2）。



図 2. 学生理解のための DVD

4. 第 2 層「初年次科目を通しての学生理解の共有」

正課授業スタートアップセミナーは学科必修科目として春学期に開講されている。そのうちの 1 コマ分「社会生活の基礎—大学生の対人関係（90 分）」を依頼があった学科にカウンセラーが出向き講義を行っている。事前に担当教員から聞いた当該学科の様子（男女比、過年度生の数、留学生の有無、気になる学生の学科での様子）をもとに、宿泊研修前、中間試験期間、期末試験間近など開講時期の「よくあるストレス」への対応を考慮して内容に調整を加えている。

対人関係が苦手な学生たちにとって、大学での集団生活や授業でのグループワーク、教員とのやり取りは侵襲性が高く「怖い」と感じてしまうことがあるようだ。原則として初年次担当教員の同席を求め、学生たちの授業

への取組態度の観察と提出されたコメントシートとの共有を行うことで、早い段階で「気になる学生」への対応を可能にすることを目的としている。

5. 第 3 層「コンサルテーション」

本年 4 月からの障害者差別解消法の施行もあり、近年は進学内定者とその親が入学前に相談室を自発的に来談するケースが見受けられるようになってきている。進学先の学科に連絡を入れ担当教員や親と連携しながら合理的配慮の検討を加えていくことになる。また、教員による学生対応についての問い合わせ、自発来談学生をめぐるコンサルテーションといった取り組みは、教員の経験値を上げ学生対応力の向上に深く関わるものと考えられる。

6. まとめ

学生理解とその対応を基軸とした多層的支援は第 1 層、第 2 層、第 3 層と進むにつれてより高い個別性とより強い連携を要するものとなる。初年次学生の特徴を理解し、学生の必要に応じた支援の提供が求められている。

【引用文献】

- 桐山雅子・小塩真司・願興寺礼子・佐藤枝里 2012 中部大学新入生の意識変化—25 年間の学生相談室アンケート結果より—。中部大学教育研究, 12, 91—98.
- 小塩真司・吉住隆弘・佐藤枝里・願興寺礼子・桐山雅子 2009 新入生は大学教員にどのような関わりを求めているのか—学生相談室アンケートの分析から—。中部大学教育研究, 9, 23—28.
- 佐藤枝里 2015a 学生相談室による新入生支援—正課授業と正課外活動による実践事例—。中部大学大学教育研究, 15, 43—48.
- 佐藤枝里 2015b 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—。初年次教育学会第 8 回大会発表要旨集, 110 - 111.

組織的な早期の中途退学防止策

——累積欠席コマ数の週次レポートで個別状況と全体傾向を共有する——

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、学生が卒業する前に大学を去る「中途退学」について、読売新聞社「大学の實力」の中で初年次の退学率が調査されるなど、その多寡が社会的な関心事の一つとなっている。中途退学の現状について、文部科学省の調査「学生の中途退学や休学等の状況について」は平成 24 年度において、全学生 2,991,573 人のうち中途退学者が 2.65%にあたる 79,311 人であったことを報告するとともに、主要要因の一つが学業不振であったことから、高校と大学の教育のギャップに学生が適応できていない可能性を指摘し、対策として「新入生を対象とする総合的教育プログラム（初年次教育）」の推進を挙げている。

新入生の早期の状況は、授業の欠席状況などの情報から知ることができる（窪内, 2009）。授業の欠席状況は一時点のアンケート調査などのデータと異なり、学生の流動的な状況を逐次反映するという特徴があるため、欠席が続く学生の抽出などの取り組みに用いることができる。ただし、個々の学生についての情報は学生支援担当者が個別対応をする際に有益であるものの、それだけでは大学や学部・学科などの全体的な傾向を把握することは難しいため、組織的な取り組みを検討・実施することには、つながりにくい。つまり、早期の中途退学防止策を担当者だけに任せるのではなく、大学や学部・学科などの単位で全体像を把握しつつ継続性を持たせて取り組むためには、学生の流動的な状況を反映したデータに基づいて、①「支援を要する可能性がある学生の個別の情報」と②「全体的な傾向を

把握することができる情報」の両方を作成・共有する必要がある。

しかし、組織的な早期の退学防止策は、いくつもの事例（例えば川崎他, 2014）が報告されているものの、取り組みを検討・実施する際の判断材料となる情報を具体的にどのように作成し、組織内で共有するかに関して、知見の蓄積は十分ではない。そこで、本研究では、著者が所属する大学（京都光華女子大学 6 学科・同短期大学部 1 学科、2016 年 5 月 1 日時点の 1 年生の学生数 566 名）において、2016 年度から①・②の情報を作成・共有する仕組みの構築を試みた。

2. 方法と結果

情報の作成：学生ごとに必修／選択科目別に累積欠席コマ数を集計し（必修の累積欠席コマ数で降順ソート、前週からの増加数を表示）、学生支援の参考情報として「基礎学力試験データ」（全 7 学科で 4 月初旬に実施）と「学生調査データ」（大学 6 学科で 5 月下旬～6 月中旬に実施）を付加して Excel で資料を作成した（図 1）。データ処理（結合・集計）には IBM SPSS Statistics（Version 23）を用いた。

累積欠席コマ数の集計には教務システムの全学科 1 年生の「出欠データ」を使用した（教室のカードリーダーで即時にデータが発生する）。「出欠データ」に含まれる項目のうち「学籍番号」、「授業コード」、「授業日」、「理由コード」（欠席・早退・遅刻など）を使用し、「理由コード」は「欠席」を集計対象とした。

学生調査データについては、欠席状況に関

係しそうな 13 項目（志望順位、学びへの意識、学生生活上の不安など）を選び、ネガティブな回答内容をセルの色の濃淡で強調表示した。

集計の取り組みは履修登録取消期間の締切日（4 月 17 日）の後から開始し、原則として毎週月曜日に行った。学生調査のデータは利用が可能になった 6 月初旬から集計に加えた。

情報の共有：集計資料を学内のみ閲覧可能な学内ポータルサイトに毎週掲載した。閲覧権限は学長・副学長・教務課と学生課の管理職（全学科分を閲覧可能）、学科長・学科指定の教員（当該学科分のみ閲覧可能）に限定し、資料更新の際にメールで連絡を行った。会義での共有として、学内の意思決定会義・学生生活委員会・事務局管理職会義において、週次の取り組みを開始したことを報告した。そして、6 月の同委員会で各学科、教務課、学生課に対して利用状況（情報共有の範囲、検討・実施した対策など）の取りまとめを依頼した。そして、意思決定会義において、集計資料の利用状況について学内の全体像を報告し、また、6 月から累積欠席コマ数の学科ごとの傾向を毎月報告している。

3. 考察

本研究では、早期の中途退学防止策を組織的に検討・実施するため、学生の欠席情報を作成・共有する仕組みの構築を試みた。取り組みの結果、①「支援を要する可能性がある学生の個別の情報」と②「全体的な傾向を把握することができる情報」の両方を作成・共

有することが可能となった。用いたデータは特殊なものではなく、処理もデータ結合と単純集計のみであるため、本研究の情報の作成方法は多くの大学で応用が可能と言える。また、週次の頻度で学科が必ず各学生と学科全体の欠席状況を確認し、月次の頻度で大学として全学科の欠席状況を確認する体制は、中途退学防止策を個々の学生支援担当者だけに任せずに、学科・大学全体で定期的に現状と対策、効果の有無を検証する機会を設けるものであり、多くの大学で応用可能な情報共有の仕組みとして提案したい。

謝辞

本研究は平成 28 年度大学教育改革支援制度（京都光華女子大学学長裁量経費）「学内の既存データと学科の要望を組み合わせた入学初期段階と経時的変化の分析（IR）」（研究代表者：橋本智也）の助成を受けました。

参考文献

- 川崎孝明・中嶋弘二・川嶋健太郎・川口恵子（2014）「大学における寄り添い型学生支援体制の構築：中途退学防止の観点からの実践的アプローチ」『尚絅大学研究紀要.A, 人文・社会科学編』, 46, 75-89.
- 窪内節子（2009）「大学退学とその防止に繋がるこれからの新入生への学生相談的アプローチのあり方」『山梨英和大学紀要』, 8, 9-17.

平成28年度1年生 必修／必修以外の累積欠席コマ数<2016年6月20日時点>※前回:2016年6月13日

学科・専攻	学籍番号	必修累積欠席コマ数		必修以外累積欠席コマ数		基礎学力テストレベル		大学での学びの、専攻社会で活躍するために必要な力を養っている	授業の内容と自身の目標との結びつきを理解している	大学で学ぶことによって、よりよい社会貢献ができると思う	大学で「これを深く学びたい」と思える学習がある	大学志望度	順位
		今回	前回の差	今回	前回の差	英語	国語						
〇〇〇〇〇	16X032	25		15	+2	高1	高1	4.まったくあてはまらない	2.ややあてはまる	2.ややあてはまる	3.あまりあてはまらない	3.第三志望以下だった	2.第1
〇〇〇〇〇	16X005	19	+4	3	+1	高2		3.あまりあてはまらない	1.非常にあてはまる	1.非常にあてはまる	1.非常にあてはまる	2.第二志望だった	2.第1
〇〇〇〇〇	16X008	9	+4	5	+2	高2	高3	1.非常にあてはまる	2.ややあてはまる	3.あまりあてはまらない	1.非常にあてはまる	3.第三志望以下だった	1.第1
〇〇〇〇〇	16X048	7	+4	1	+1	高1	高1	2.ややあてはまる	2.ややあてはまる	1.非常にあてはまる	1.非常にあてはまる	1.第一志望だった	1.第1
〇〇〇〇〇	16X014	7	+1	0		高2	高3	1.非常にあてはまる	3.あまりあてはまらない	2.ややあてはまる	1.非常にあてはまる	1.第一志望だった	3.第1
〇〇〇〇〇	16X046	7	+1	2	+1	中3	高2	1.非常にあてはまる	4.まったくあてはまらない	1.非常にあてはまる	2.ややあてはまる	1.第一志望だった	1.第1
〇〇〇〇〇	16X065	6		1	+1	高2	高1	1.非常にあてはまる	2.ややあてはまる	2.ややあてはまる	2.ややあてはまる	1.第一志望だった	1.第1
〇〇〇〇〇	16X053	6	+1	3	+2	高2	高3	3.あまりあてはまらない	3.あまりあてはまらない	1.非常にあてはまる	3.あまりあてはまらない	1.第一志望だった	1.第1
〇〇〇〇〇	16X056	5		1	+1	高2	高1	1.非常にあてはまる	2.ややあてはまる	3.あまりあてはまらない	3.あまりあてはまらない	1.第一志望だった	1.第1
〇〇〇〇〇	16X078	4		2	+2	中3	高1	3.あまりあてはまらない	1.非常にあてはまる	3.あまりあてはまらない	2.ややあてはまる	1.第一志望だった	1.第1
〇〇〇〇〇	16X028	4	+3	4		高2	高1	1.非常にあてはまる	2.ややあてはまる	3.あまりあてはまらない	2.ややあてはまる	1.第一志望だった	1.第1
〇〇〇〇〇	16X045	3		0		高3	高3	4.まったくあてはまらない	2.ややあてはまる	2.ややあてはまる	2.ややあてはまる	1.第一志望だった	1.第1
〇〇〇〇〇	16X016	3		1		高2	高1	1.非常にあてはまる	2.ややあてはまる	2.ややあてはまる	1.非常にあてはまる	3.第三志望以下だった	2.第1
〇〇〇〇〇	16X019	3		1	+1	高3	高3	2.ややあてはまる	1.非常にあてはまる	2.ややあてはまる	2.ややあてはまる	1.第一志望だった	1.第1
〇〇〇〇〇	16X075	3	+3	0		高2	高1	3.あまりあてはまらない	2.ややあてはまる	2.ややあてはまる	2.ややあてはまる	1.第一志望だった	1.第1

図1 累積欠席コマ数の集計イメージ（架空の値を使用）

自己管理能力による新入学生の修学適応プロフィールの予測

【発表者】 蔵本 信比古（北海道情報大学 医療情報学部）

1. 目的

中教審大学部会の報告(2012)では、「主体的な学びの確立」が主要なテーマに掲げられている。学生の主体的な学びを可能にするためには大学新入生が、一定程度の自己管理能力を身につけていることが欠かせない。同時に、大学としては、早期に学生の自己管理能力を把握し、的確な修学指導を行うことが求められる。

高橋ら(2000)は大学生の自己管理をスキルとしてとらえ、自己管理スキル尺度を開発している。これは、主として健康保持における自己管理スキルという観点から大学生に適用されている。一方で浅井ら(2004)は、自己管理スキルの蓄積が実際の行動での自己管理にどのように反映されるかを検討し、「生活面」「健康面」「金銭面」「精神面・コミュニケーション面」の4つの下位尺度を持つ、自己管理行動尺度を作成している。また同時に、「自己管理行動への関心の高さ」による影響にも言及している。すなわち、自己管理はスキルとして、あるいは行動としてだけでなく、認知的側面からも考慮される必要があるといえる。こうした認知的な側面も含めた自己管理のための能力(competence)を把握するため、筆者(蔵本, 2015)は予備的調査を行い、2015年からはそれを実際の新入学生に適用している。今回は、①自己管理能力の面から新入学生の修学適応のプロフィールをどのように把握できるのか、②入学後1-2ヶ月の時点での調査が、その後1年間の学生の修学行動をどの程度予測しうるのか、の2点について検討を加えることを目的とする。

2. 方法

(1) 調査項目の選定

項目選定の方法は、筆者(2015)による予備調査と同様であるが、そこでの34項目のうち内部相関の低いもの等を削除し、30項目に整理した。また、予備調査の7下位尺度から関連の低かった「社会性」を除き、「a.睡眠起床」「b.時間管理」「c.友人関係」「d.生活規律」「e.登校・出席」「f.大学適応」の6下位尺度、各5項目とした。

(2) 対象者、実施時期等

2015年度入学の1年生を対象に4月下旬から5月上旬にかけての授業時間内に実施し、1年生385名中262名から回答を得た。

(3) 結果の処理

主成分分析、非階層クラスター分析を行った。統計ソフトは、SPSS 19.0を用いた。

3. 結果

(1) 主成分分析

主成分分析を行ったところ、第2主成分までの累積寄与率は64.4%であった。表1に示す成分行列から、第1主成分は全般的な「自己統制」の能力、また、第2主成分は「c.友人関係」の寄与が大きいことから「周囲との関係」の能力と考えられた。

表1. 自己管理能力下位尺度の成分行列

	1	2
a.睡眠_起床_就寝	.701	-.420
b.時間管理	.745	-.151
c.友人関係	.384	.771
d.生活規律	.708	-.399
e.登校_出席	.759	.151
f.大学適応	.683	.407

（2）非階層クラスター分析

第1、第2主成分得点をもとに、非階層クラスター分析を行い、4つのクラスターに分類した。これをもとに、x軸を「自己統制」、y軸を「周囲との関係」にとり散布図に表すと図1のとおりであった。また、各クラスターの自己管理下位尺度得点平均を比較すると、図2のとおりであった。これらのことから、第1クラスターは、安定管理群（十分な修学意欲を持ち、一定の交友関係が保たれており、生活管理にも不安はない）、第2クラスターは関係依存群（修学意欲、生活管理は不十分であるが、不足分は交友関係により支えられている）、第3クラスターはマイペース群（必要な修学意欲、生活管理は維持されているが、周囲との交流は少ない）、第4クラスターは孤立群（修学意欲、生活管理が不十分であり、周囲との交流も少ない）と解釈された。

（3）所属群の予測

1年次終了時点でクラス担任に、改めて上記4区分により個々の学生の評価を求めたところ、一致率は52.6%であった。必ずしも高いとはいえないが、1年次の開始早々に実施されたこの調査により、チャンスレベルを大きく超える割合で1年後の所属群の予想が行われていたといえる。

4. 考察

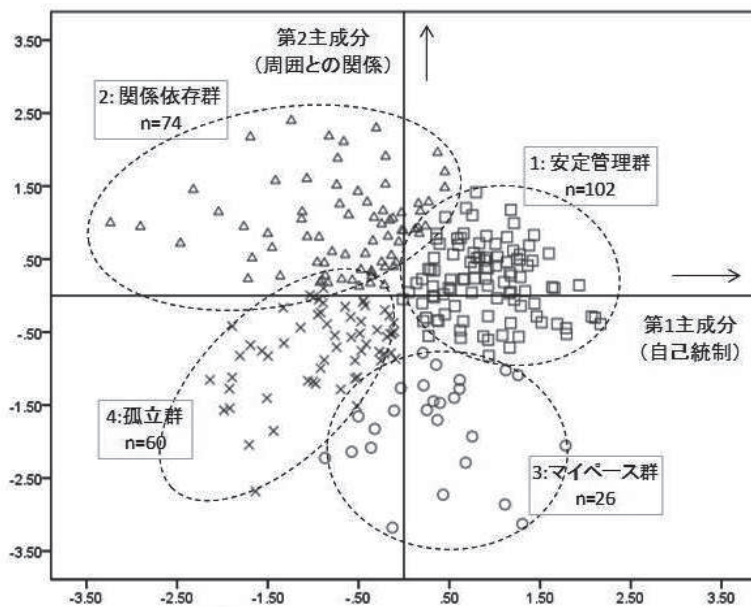


図1. 主成分得点によるクラスター分布

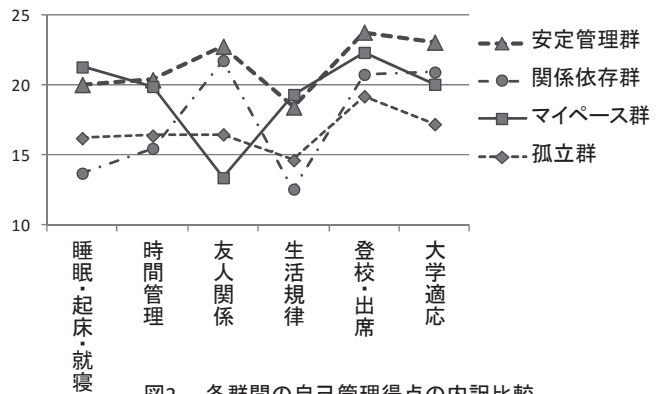


図2 各群間の自己管理得点の内訳比較

学生の主体的な学びを支えるには、入学直後からの自己管理が重要である。入学後早期の段階での自己管理は、具体的な自己管理スキル（高橋ら, 2000）や実際の自己管理行動（浅井ら, 2004）に反映される前の準備的状态にあるため、むしろ認知面の能力として把握することが適切である。今回、自己管理能力から4つのクラスターが得られ、新入学生の修学適応プロフィールを描くことができた。また、入学直後の調査結果と、1年間の指導経過の後の担任によるプロフィール判定が一定の一致を見せ、予測的指標として利用が可能と考えられた。従来、新入学から数ヶ月はいわゆる様子見として、修学指導が手控えられることが少なくなかった。これに対し、自己管理能力の把握は、早期から修学指導の開始をより容易にするものといえよう。

今後は、不登校などの現実の修学適応リスクに関し、この自己管理能力がどの程度予測的な指標になりうるかについて検討していく必要がある。

【参考文献】

- 蔵本信比古 (2015) 「新入学生の修学指導資料の検討」『初年次教育学会第8回大会発表要旨集』120-121
- 蔵本信比古 (2016) 「新入学生の修学適応リスクと自己管理能力との関連」『日本教育心理学会第58回総会発表論文集』（発表予定）

発達障がい学生支援における一考察

—キャリア相談と学生相談を通して—

【発表者】 上岡 義典（徳島大学大学院総合科学研究部）

1. はじめに

平成 26（2014）年 2 月 17 日に障害者権利条約が我が国において発効し、平成 28（2016）年 4 月には「障害を理由とする差別の解消の促進に関する法律」が施行された。これにより、障がいのある学生への合理的配慮の提供に関して、国公立大学等では法的義務、私立大学等では努力義務を追うこととなった。また平成 28（2016）年 5 月 25 日には、教育と就労の支援充実や関係機関との連携に基づく切れ目ない対応を目指した「改正発達障害者支援法」が成立した。

独立行政法人日本学生支援機構が平成 17 年（2005）度より実施している「障がいのある学生の修学支援に関する実態調査」によると、わが国の大学・短期大学・高等専門学校（以下、大学等）に在籍する障害学生数は年々増加しており、なかでも発達障害において著しい。そのため、発達障がい学生への様々な教育的支援を展開している大学等も存在するが、全国的に見ると、まだ十分な支援体制が構築されているとは言い難い状況にある。

このように発達障がい学生を取り巻く状況が変化してきている中、筆者は臨床心理士の立場で、幼児期から成人期に至る発達障がいのある人の支援に 25 年以上前から携わっている。本稿では、大学等における「キャリア相談」「学生相談」の実践を踏まえ、発達障がい学生に対する支援の在り方について改めて整理してみたい。

2. 発達障がい学生が抱える困難さと大学等に求められる支援

脳機能の発達にアンバランスさを有する発達障がい学生が示す状態像は個々によって異なるが、学習面や生活面において以下のような困難さを示す（表 1）。同様に就職活動面、さらには入学前の段階においても困難な状態を示すことがあるため、入学前から卒業後の進路選択に至るまで、学内外の関係部局・機関の有機的な連携に基づく支援が求められる。

表 1 発達障がい学生が抱える悩み

学業面	行動面・生活面
履修登録ができない	友だちができない
大講義に出席できない	片づけができない
授業についていけない	周囲の視線が気になる
テストができない	感情のコントロールが難しい
レポートがまとめられない	自分はダメな人間であると訴える
課題の提出期限が守れない	借りた物をなくしてしまう
単位取得が予定どおり進まない	周囲の者とトラブルを起こすことが多い

上岡（2014）より引用

3. 発達障がい学生支援のポイント

発達障がい学生が示す特徴的な状態像は上述したとおりであるが、これは急に形成されたわけでは勿論ない。発達障害の中核症状と長い時間経過の中で出会った傷つき体験など、幼児期からの本人が置かれた環境との相互作用

用の結果であると考えられる。そこで、この点を踏まえ、発達障がい学生への支援について考えてみたい。

（1）居場所づくり

対人関係面で苦手さを抱える発達障がい学生は、困ったことがあっても人に上手く相談できないなど、キャンパスでは孤立しがちである。また「友だちができない」との訴えも少なくなく、まずは「居場所づくり」が支援におけるキーワードとして考えられる。

この「居場所づくり」であるが、一つには特別修学支援室・学生相談室・保健管理センター・キャリアセンターといった個別相談の場で提供されると考える。しかし個別相談を通して自己の特性や必要な対人スキルを理解しても、個別的なアプローチだけでは大学生活における課題を十分に解決できないことも多い。個別相談の場に加えて、社会的スキルを実践する「少人数空間」の場が必要であると考えられる。

（2）伴走的アプローチ

齊藤（2009）は、発達障害児の診察を通して「かなり多くの子どもに、二次障害に準ずる行動や現象が認められる」と報告している。また筆者の心理臨床経験からも、二次障害までには至らないまでも、“二次的問題”を有している様子が既に幼児の段階で認められることから、発達障がい学生の支援においては、支持的・受容的な態度を優先しつつ、指示的アプローチを展開してきた。

しかしながら実践を続ける中にあっては、彼らの話に傾聴しながら、個々の特性を踏まえた具体的な対応方法を提案するだけでは問題解決に至らないことも多く、少し一緒に課題に取り組むことによって初めて有効に機能していくことが分かってきた。彼らが受けてきた外傷的体験などの影響は想像以上に大きく、支持・受容的アプローチと指示的アプローチに加え、共に課題に取り組む“伴走的アプローチ”の必要性を感じている。

（3）アイデンティティの確立

発達障がいの二次障害・二次的問題に関して、よく取り上げられるのが「自己肯定感」「自己効力感」の低さである。先の「伴走的アプローチの必要性」においても、このことは垣間見ることができるであろう。

この自己肯定感や自己効力感の低さであるが、アイデンティ獲得困難やアイデンティ危機に陥る危険性を孕んでおり、ひいては「モラトリアムの助長」に繋がる可能性がある。アイデンティの探求は、定型発達の学生における発達課題でもあるが、特に発達障がい学生の場合は「二次障害」「二次的問題」の点から極めて重要であると考えられる。そのため彼らの支援においては、「褒める（評価）」だけではなく、「認める（共生）」ことを強く意識していくことも必要であろうと考える。

4. おわりに

発達障がい学生支援に関して、大学等における筆者の実践から簡単に考察した。近年は、発達障がい学生への修学・就労支援に関する研究が積み重ねられつつある。しかし管見によれば、四年制大学での取り組みが主であり、短期大学[部]ベースの報告は非常に少ない。今後、修業年限の異なる短期大学での実践を踏まえた新たな知見に期待するところである。

引用・参考文献

独立行政法人日本学生支援機構：障害学生支援

http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/index.html (2016年6月27日参照)

織田孝裕・上岡義典・椎野広久・中土井芳弘・土田玲子（2015）：発達障がいにおける二次障がいの予防と対応．日本LD学会第24回大会論文集(USB)．243-244.

齊藤万比古編著（2009）：発達障害が引き起こす二次障害へのケアとサポート．学研．

上岡義典（2012）：発達障害学生支援と学修支援．教育実践報告，第5号，2-6.

上岡義典（2014）：組織的でない発達障がい学生へのピアサポートの重要性と可能性．リメディアル教育研究，第9巻第2号，144-148.

ライティング科目再履修クラスにおけるピア・サポートの有効性

—SAの活用とグループ学習を通して—

【発表者】 木原宏子（創価大学）・山崎めぐみ（創価大学）

1. はじめに

本発表の目的は、創価大学の初年次必修科目である「学術文章作法Ⅰ」（ライティング科目）の再履修クラス（2年生以上）におけるピア・サポートの実践とその有効性を報告することである。

創価大学では、2014年より「学術文章作法Ⅰ」を開講した（「同Ⅱ」、「同Ⅲ」は2016年度より選択科目で開講）。本科目は国際教養学部を除く、7学部で初年次必修科目であり、前期には法・経営・理工・看護学部、後期には経済・文・教育学部の学生が履修する。担当者の多くは創価大学総合学習支援センター（以下、SPACE）の担当教員を兼任しており、SPACEのサービス（レポートチュータリング・レポート診断・学習相談等）を活用しながら授業を実施している。

しかし、2014年度、2015年度と毎年100名程度（1年次修者合計約1500名）が単位を取得できず、再履修の対象者となっている。また、再履修クラス履修者のうち30～40%が再び単位を取得できず、複数回再履修クラスを受講している現状がある。そこで、2016年度前期は、SAの積極的活用とグループ学習を多く取り入れた授業を実施し、ピア・サポートによって単位の取得率や授業の途中離脱率がどのように変化するかを検証する。

2. 再履修となる要因

本科目において再履修となる理由の多くは、出席率の低さである。前年度前期の単位未認定者の割合は5.3%で、そのうち欠席を理由とするものは33.3%であった。また、前年度後

期では、単位未認定者は8.6%で、そのうち欠席を理由とするものは49.2%であった（表1）。

表1 2015年度前期／後期の単位未認定者の割合

	単位未認定者	欠席を理由とするもの
2015年度前期	36	12
2015年度後期	65	32

また、今学期のはじめに、発表者担当クラスにおいて再履修となった要因についてのアンケートを実施した結果は表2の通りである。

表2 再履修となった要因（自己回答・複数回答可）

アンケート項目	回答数
書くことが嫌いだから	15
授業がおもしろくなかったから	14
グループワークが苦手だったから	10
習っていることが難しすぎたから	10
欠席が多かったから	47
先生が苦手だったから	10
その他	19

※回答者は初回授業に出席した2回目以上の履修者71名。

このアンケートの結果、欠席超過を要因とした単位未認定が66.2%を占めていることから、まず出席を促す働きかけが求められることが明らかになった。

3. 全国の大学での取り組み

全国の大学では、出席率の低い学生に対して、ピア・サポートによる支援はあまり行われていない。日本学生支援機構(2014)によると、「出席状況が悪い学生や不登校の学生に対する取組」として最も多かったのは、「学生と面談」(83.5%)で、次いで「担任もしくはゼミ・研究室の教員と教務・学生部等／学部・学科

との間で、連絡体制を構築」(75.6%)、「保護者に連絡」(72.5%)であった。一方、「ピア・サポートの活用」を行っている大学は 13.0%である(日本学生支援機構 2014)。この調査から、出席率の低い学生に対してピア・サポートを活用している大学は少ないことが明らかとなった。

また、各大学で取り組まれているピア・サポートにおいて、正課教育に係わる活用も多くはなされていない。小貫(2014)によると、ピア・サポートを実施しているプログラム数は、全国で 876 プログラムであり、そのうち、「初年次教育科目の支援」や「実験支援」といった正課教育に係わる活用は「その他」(74 件; 8.4%)のうちの一部である。この報告では、「初年次教育科目の支援」についての件数や割合が明らかにされていないが、その他として挙げられた項目のうちの一部であることから、相当少ない数であることが予想される。

4. 再履修クラスにおける取り組み

本クラスでは、ピア・サポートの一つとして、SPACE で勤務する学部生スタッフを SA として活用している。スタッフは半期に 1 回のコーチングやアドバイジング等の研修を受け、学期中は日々学習相談を行っている。加えて、定期的にスタッフミーティングを通し、スキルを磨いている。したがって、再履修クラスでは、通常の SA よりも学生への対応力が高い SA を活用していると言える。

また、再履修クラスの学生は、他科目でも単位未認定を受けていることが多く、GPA が低い場合も多い。SPACE の学部生スタッフを活用することで、学習相談等の学習支援サービスに結びつけることも狙いとしている。

本科目の SA が行う業務は、授業内サポート、欠席者に対する学習相談としての授業外サポート、欠席者へのメール送信(授業欠席日と前日のリマインダーメール送信)である。つまり、このスタッフの役割は、教員のサポー

トというよりも、特に学期途中で欠席が目立ち始めた学生へのサポートである。

また、再履修クラスでは仲間作りを意識したアイスブレイクとグループ学習を積極的に取り入れ、クラス内で互いにアドバイスし合える雰囲気を作ることに重点を置いた。初回から 5 回までは毎回 30 分程度のアイスブレイク(ラインナップ、ウエスタンチャレンジ等)を導入し、授業内で互いに聞き合える関係を醸成した。授業内容では、ペアやグループで要点を捉えさせたり、主張の比較をさせたりするような課題を解かせ、その後個人のレポート作成に入らせるような仕掛けをすることで、孤立する学生のないようにした。

5. ピア・サポートによる成果

再履修クラスでピア・サポートを活用することによる成果の具体は、当日資料に譲るが、6 月 10 日現在での履修取消者の人数は、106 人中 10 人(9.4%)である。昨年度の再履修クラスの履修取消は 160 人中 4 人(2.5%)で、そのため、欠席を理由とした単位未認定者が多かった。履修取消は、GPA などの観点から見れば、肯定的な行動を取ったと判断でき、SA の呼びかけに一定の効果が見られたといえる。

参考文献

- 小貫有紀子(2014) 「課外活動、学生表彰、ピア・サポート、ボランティア活動—正課外における学生活動をどのように支援するか—」『学生支援の最新動向と今後の展望—大学等における学生支援の取組状況に関する調査(平成 25 年度)より—』日本学生支援機構
- 日本学生支援機構(2014) 「『大学等における学生支援の取組状況に関する調査(平成 25 年度)』集計報告(単純集計)」
- http://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/_icsFiles/afieldfile/2015/12/08/h25torikumi_chousa.pdf (閲覧日: 2016 年 6 月 7 日)

初年次教育の質向上に向けたティーチングアシスタントの協働

—東京大学「初年次ゼミナール文科」の実践例—

【発表者】 岡田 晃枝（東京大学）

1. はじめに

初年次教育科目の教育効果を高めるため、さまざまな大学でさまざまな方法が採られている。その多くは教員に対するファカルティ・ディベロップメント（FD）に分類されることと思われる。そして多くの場合に共通する問題は、やる気のある少数の教員しか反応しないということであろう。

東京大学教養学部の「初年次ゼミナール文科」では、より効果的な授業方法を学ぶことに積極的な教員と、すでに自身の授業スタイルを確固として持っている教員の間に不必要な温度差や摩擦を生むことなく、全体としてより学生の学びに資する授業にしてゆく手段の一つとして、各授業についている大学院生ティーチングアシスタント（TA）の横のつながりを築くことに取り組んでいる。

2. 「初年次ゼミナール文科」とその特徴

東京大学では 1993 年度から文科 1 年生を対象とする必修授業として、入学直後の第 1 学期目に「基礎演習」という授業を展開してきた。文系諸学問に共通して必要なアカデミックスキルとアカデミックマナーを学生に習得させるための授業で、この授業のサブ・テキストとして編集された『知の技法』（小林康夫/船曳建夫編、東京大学出版会、2004 年）は、その続編も含めて評判となった。

2015 年、この基礎演習の成果を活かし、問題点を克服し、よりきめ細かな指導を行うべく「初年次ゼミナール文科」という授業が開始された。東京大学に入学した文科一類、二類、三類の学生 1,300 名余りを対象として、

授業担当教員の専門性を活かしたバラエティ豊かな 64 の授業（2016 年度実績）が開講されている。クラス指定で履修する授業が決められていた基礎演習と異なり、初年次ゼミナール文科では、クラスごとに指定された 2 曜限に開講される 10～12 の授業の中から学生が自分の関心に合わせて履修する授業を選択できるようになった。

基礎演習では学生個々の学術的関心と授業担当教員の専門分野の間にミスマッチが起こりやすいという短所があった。そのため教員の専門性にあまり特化することなく学生の関心にある程度まかせて、広く人文社会科学的なテーマで学術研究をまとめさせ、発表させるといった授業がほとんどであった。それに対し初年次ゼミナール文科では学生が授業を選択できるため、各教員の専門分野にある程度踏み込んでも学生のモチベーションが続くという利点がある。自分の専門に引きつけて学問の基礎を教えることができるため、教員の側のモチベーションにもつながっている。

3. 学生が「不公平」を感じないために

しかしながら、専門性に踏み込めば踏み込むほど、「学問をする」姿勢を整えつつある 1 年生を対象とする初年次ゼミナールの適切な授業難易度や課題の質・量についての理解が教員によってまちまちとなる危険が増す。基礎演習の授業経験が長く、そこである程度成功していたという実感のある教員は、初年次ゼミナールという科目に替わったことに対する反応が遅れる可能性が十分にある。

東京大学のシステムでは、1,2 年次（前期

課程)の成績が、その後の後期課程の所属学部選択に大きく関わる。初年次ゼミナール文科の成績も、進学選択の際の持ち点数に算入される。このような基礎科目で、授業の難易度や負荷に大きな差が出てしまった場合、「学問の世界に入るといふ喜び」を「同じ科目なのに、点数を取るのに他の授業の学生よりも多くの努力をはらわなければならない」という不公平感」が凌駕してしまうことが考えられる。

不公平感を低減し、学生たちに学問の面白さをより感じてもらえるようにするには、個々の教員の努力だけでなく組織的な取組も必要である。この場合、授業担当教員を集めて授業についての勉強会や情報交換をするといったタイプの FD がまず想定されると思われる。初年次ゼミナール文科では、教員に向けた授業ヒントの冊子を作成するなどの FD 活動を行いつつ、それと並行して、TA を対象とする取組も開始した。

3. 能動的な TA の協働

初年次ゼミナール文科の授業は、きめ細かい指導のため、ほぼすべての授業に大学院生の TA がついている。授業担当教員が自分の指導院生や関連分野の院生の中から TA を指名するため、授業の内容や方針を理解しやすい反面、その教員の授業スタイルに慣れ過ぎており授業改善を思いつく余地がない場合が多い。しかし、TA を務める院生の多くは教育研究職を希望しており、将来、同じような授業を担当する可能性が大いにあるため、「上手な授業」に関心がある。また、教育研究職への応募の際に、研究業績とあわせて教育業績を問われることが増えてきている。初年次ゼミナール文科の TA 業務を通して教育に必要なスキルを身に付けられ、教育業績に組み込めるような働きができるようになるならば、それを歓迎する院生は多い。

そこで、まずは TA どうし情報交換ができる

ようなツールを導入した。学習管理システムの利用方法や、授業サポートに必要な学内リソースの紹介を掲載し、情報の偏在を低減した。

初年次ゼミナール文科では授業 TA だけでなく、どの初年次ゼミナール文科の履修者でも質問や相談に使えるラーニングコモンズという場を設けており、そこにも常駐 TA がいる。このラーニングコモンズ TA の指導日誌をウェブ上で授業 TA が閲覧・コメントできるようにした。

2015 年度の学期終了後に TA を集めて振り返りの会を行い、そこで出た意見を 2016 年度の授業実施要領に反映させるなどして、TA のコミットメントが機能することを実感してもらうよう努めた。

一通りのツールと場を教員側が TA に提供した結果、TA が主導して、授業での工夫を互いに報告し合ったり、大学側が用意するものとは別の TA マニュアルを作成するなどの試みが始まることとなった。主導的役割を果たしている TA を見習って、情報交換ツールの新たな活用方法の提案や、ラーニングコモンズの備品図書購入要求、授業に関連する図書館ツアーへの提案などを自発的に行う TA が出てきたことも非常に大きな収穫である。

4. おわりに

初年次ゼミナール文科が始まって 2 年目の現在、個々の授業ではなく初年次ゼミナール文科全体への TA のコミットメントが明らかに増している。TA の立場からのマニュアル作成によって業務の効率化に成功した TA から、学生対応に時間をその分多く使えるという成果が報告されたり、また、他の授業での工夫を授業担当教員に伝えて協力して導入したという報告もあった。今後、この能動的 TA の協働が、学生の学びに与える影響を示すことを目指してゆく。

(本文おわり)

明星大学全学初年次教育科目「自立と体験1」実践報告

——新規に担当する教員を対象としたアンケート結果と教職学協同での授業運営——

【発表者】 御厨まり子（明星大学）

【共同研究者】 菊地滋夫（明星大学）、鈴木浩子（明星大学）

1. はじめに

明星大学は、東京都日野市に7学部11学科、大学院5研究科、通信教育部を擁する総合大学である。在籍者数は通学課程・通信教育課程をあわせて約16,000名となっている。

明星大学において2010年度より、約2,000名を対象とした全学初年次教育科目として1年前期科目「自立と体験1」がスタートし、今年で7年目となる。その授業を始めたきっかけは、本学が抱えていた離籍者問題の改善であった。明星教育センターの教職協同を推進しつつ、事務室が授業運営を担当している。担当教員に対しては、授業前に2回程度の研修会を実施している。その内容は、授業を担当する上で必要な事項を中心に授業運営側である明星教育センター全体で計画を立てている。今回は、事前研修会の効果について、授業を初めて担当する教員を対象にアンケート調査を試みた。そのアンケート結果から、授業運営を行う上で必要な支援体制を明らかにしていくことが本報告の目的である。

2. 担当教員

「自立と体験1」は、学部学科横断のクラス編成で1クラス約30人の計68クラスで授業が行われる。毎年68クラスの約63%となる45名の担当教員が各学部から選出され授業を担当する。7年間で延べ471クラス、延べ372名の教員が「自立と体験1」の授業を担当している。各学部は明星教育センターが原案を作り、これに基づいて学長が依頼する選出人数をうけて担当教員を選出する。選出方法は各学部委ねている。選出された担当

教員は、同一の教案に基づき、アクティブ・ラーニング（以下ALという）の手法を用いて授業を展開する。そのため、授業担当前に2回程度の研修を実施し授業担当に備えている。2016年度は53名のうち23名が初めてこの科目を担当する教員で、4月に着任したばかりの教員も4名含まれていた。

3. 授業運営

授業運営においては、①各クラス1名ないし2名のチューデントアシスタント（以下SAという）・ティーチングアシスタント（以下TAという）を配置する。②教材は事務室で一括して準備する。③学生向けのポートフォリオおよび教員向けの教案の作成、④毎週金曜日の担当教員対象のランチミーティング、⑤授業の翌週である毎週火曜日に学内教職員向けにニューズレターを発行、⑥2回連続欠席者への電話連絡、⑦担当教員へのアドバイザー制の導入をしている。

4. 新規担当教員アンケート結果

初めて担当する教員23名に授業期間中（第5～7回目）にWEBアンケート調査を行い65.2%の15名の教員から回答があった。

4-1. 事前研修、役立ち度

事前研修会の実施については回答者全員が参加してよかったと肯定的な回答であった。

事前研修において、「具体的な授業イメージができた、授業の趣旨や目的、授業の進め方が理解できた、担当教員間で話し合うことで、不安が共有でき疑問点も解消された」等肯定的な回答が寄せられた。

初めて担当する教員にとって、授業開始前に事前研修会を実施することは、授業に対しての理解が促進されるとともに、授業を担当するにあたっての不安や疑問を解消する機会にもなっていることが伺える。

実際、授業を進めている中で、事前研修会を振り返り、役立ち度を確認する設問では、①とても役立っている、②役立っているとの回答を 86.7% (13 名) の担当教員がしている。教案等の具体的な説明が授業では参考になっているなど好意的な意見が多かった。

4-2. アクティブ・ラーニングの経験

本授業が、AL の手法を用いているため、担当教員に AL の授業経験があるかを尋ねたところ、約半数 (53.3%) が担当したことがあると回答した。AL の授業科目について確認したところ、具体的には「体験型ワークショップ授業や実験・実習が伴う学科科目の授業」との回答であった。

一方で、AL の授業の経験がないと回答した教員は、AL の手法の不安要因について、「AL を特別に習った経験がないため、習得するのが大変そう」、「授業の経験がないため、授業の展開、予測の見通しがつかないため気がかり」、「当該所属学科の学生以外の授業を受け持ったことがないことから反応がわからない」という回答であった。

4-3. 授業運営に関して

授業を実施する上での様々な準備を教職協働で行い、教員サポート体制を構築している。授業期間中で、一番役立っている資材や準備物を問う設問（複数回答可）では、①教案 (93.3%)、②ニューズレター (73.3%)、③備品用品をいれた青袋での一括運用 (73.3%)、④各種備品 (53.3%)、⑤担当教員へのアドバイザー制 (33.3%) であった。本授業は、2,000 人対象ということもあり、授業を行う上でも、準備する物が沢山必要となる。センター所属教員も授業を担当していることから、授業運営に必要な資材の準備は教職協働で取り組ん

でいる成果である。

4-4. SA/TA の存在

各クラスに SA/TA を 1 名ないし 2 名配置している。2016 年度は 101 名の 2 年～4 年生在学生及び院生が SA/TA となり担当している。初めて担当する教員にとって SA の存在は、93% の教員から有効であるとの回答を得た。SA/TA 全員が、「自立と体験 1」の授業を実際受講しており、授業を受けたことのある SA の存在は、授業を進める上で心強い。また 1 年生に近い存在として、1 年生への対応の丁寧さや、クラスのムードメーカーとして担当教員とうまく授業をサポートしている点で SA の存在は大きい。

5. 効果と課題

初めて担当する教員にとり、事前研修会は、授業を進める上でヒントとなり有益であるということがアンケートの回答から見てとれた。また半数以上の教員が「自立と体験 1」を担当する以前から AL の手法の授業を担当していたことも確認が出来た。他方で、AL 手法の授業を初めて担当した教員も、今後 AL の手法を他の授業でも活用したいと回答していることから、「自立と体験 1」の授業を通じて、FD 的側面としての効果もあることが確認された。授業運営については教職協働で行ってきたが、その中でも、担当教員が有効と回答した SA の存在である。SA の活躍も本授業では大きな役割を担っている。一方で担当する教員のほとんどが初回授業で SA と初対面であり、担当教員と SA の関係、1 年生との関係、複数名配置する SA 間の関係など、授業内で良い化学反応がおこるよう注意深く授業期間中に授業運営にあたる必要がある。

今後も教職協働を一步進め **“教職学協働”** として本授業の授業運営を考えていけるようにより働きかけていきたい。

教養科目におけるビブリオバトルの活用

——ゼミナール形式での実施と選択科目における紹介本の分野縛り——

【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、2013年度から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・技術の基本であるリサーチ・スキルやアウトプット・スキルを身につけさせることと、コミュニケーション能力を向上させるために、専門的な学修に向けての基礎力を養うアカデミック・リテラシー（以下、アカリテ）を開講し、2014年度からの2年間は、大学を始めとした教育機関や書店などで広まっている「書評を媒介としたコミュニケーションの場づくりの手法」であるビブリオバトルを、図書館活用術の講義担当している図書館職員との協働で実施した。

しかし、本年度からアカリテが問題基盤型学習を実施する「多職種連携入門」と統合されたことで、ビブリオバトルを実施することが困難となったため、別の方法で活用することとなった。

2. ビブリオバトルの導入と継続の経緯

ビブリオバトル導入の経緯は、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、読書量の少なさ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でもある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。これらのうち、①と②が読書量の増加に、③と④がアカリテの科目到達目標であった「講義や講演、他者の発表

などをしっかり聴くことができる」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、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が、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本を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。

しかし、前述の通り科目統合によってビブリオバトル（8回12時間）が除外されたが、過去2年間のビブリオバトルの成果から継続することに賛同した教員によって、同時開講の選択科目において科目間を横断し、1学年の6割の学生を対象にビブリオバトルを実施する。また、医学部限定だが、初年次ゼミナールにおいて「ビブリオバトル入門」を実施している。

3. ゼミナール形式での実施

本学医学部の初年次ゼミナールは、アカリテと同様に、大学での学びのスキル等を初年次に教え込み、それ以降の学習を円滑に行うための「移行教育」としての役割を担っている。本年度のゼミナールは5月末から11月まで全8回（12時間）の予定で開講中である。

ゼミナールでは前年までのアカリテの多くを踏襲し、紹介する本をしっかりと読み込み、伝えたいことを整理してもらうため、ガイダンスにおいて「コンテンツシート」、「シナリオシート」の利用法を説明し、紹介本についても、ジャンルに縛りをかけず、学生が自由

に選択できることとした。しかし、「コンテンツシート」の作成は、学生の発表する回数が多いことを考慮して、ゼミナールでは提出させないこととした。

4. 選択科目における紹介本の分野縛り

ビブリオバトルを実施する選択科目は9月8日から始まる後期科目での実施であるため、今後の予定についての紹介が中心となる。

この時間は全1年生(315名)が同時開講されている7科目のうち1科目を履修する。自身の担当する「医療と法律」(履修者40名)のほか、「パーソナリティ心理学」(79名)、「医療と物語」(34名)、「人間関係論」(33名)の計4科目(計186名)において、科目間を横断してビブリオバトルを実施する。

その際に特色を出すため、科目に関連のジャンルに特化した縛りをかけた形で実施する。

2016年度のビブリオバトル in IMU 開催形式			
医療と法律	パーソナリティ心理学	医療と物語	人間関係論
12/15 各科目でクラス・マッチ			
↓			
12/22 学内講堂でファイナル			

5. ビブリオバトルの代替内容と成果

ビブリオバトルなどを実施していたアカリテ(14回 21時間1単位)と問題基盤型学習などを実施していた「多職種連携入門」(10回 15時間1単位)が統合し、本年度から「多職種連携のためのアカデミック・リテラシー」(22回 33時間2単位)として実施しているが、コーディネーターの判断によってビブリオバトルやディベートといった内容をクリティカル・シンキングやロジカル・ライティングへと変更した。それらの成果についての検

証はこれからであるが、この変更によって科目の到達目標から図書館の利用や読書に関する項目が消え、学生の読書量の低下が危惧されている。また、アカリテがアクティブ・ラーニングの導入を意図していたにもかかわらず、本年度は演習が18回から8回と減少しており、内容の見直しが必要である。

科目統合前後の内容比較(※は演習)	
2015年度 多職種連携入門 +アカリテ(24回)	2016年度 多職種連携のための アカリテ(22回)
※PBL(6回)	※PBL(6回)
各種講義(4回)	—
※図書館(2回)	※図書館(2回)
※ビブリオバトル (8回)	—
※ディベート(2回)	—
ライティング(1回)	ライティング(5回)
ロジカルリテラシー (1回)	考える技術(5回) 論理的思考(2回)
—	確認テスト(1回)
—	フォローアップ(1回)

参考文献

- 1) 谷口忠大『ビブリオバトル』文春新書(2013)
- 2) ビブリオバトル普及委員会『ビブリオバトル入門』一般社団法人情報科学技術協会(2013)
- 3) 廣瀬清英・藤澤美穂・鈴木晴香・芳賀真理子・渡辺敦子・千葉基弘・舘野雅之・平林香織「ビブリオバトル：アカデミック・リテラシーにおける図書館職員との協働」49、41-56(2014)
- 4) 廣瀬清英・藤澤美穂・關山悦子・芳賀真理子・渡辺敦子・千葉基弘・鈴木晴香・相澤文恵・平林香織「ビブリオバトル：アカデミック・リテラシーにおける図書館職員との協働—2015年版—」『岩手医科大学教養教育研究年報』50、81-99(2015)

ライティング・カンファレンスによる「書くこと」の個別化指導

——米国大学におけるプロセス・アプローチに着目して——

【発表者】 西口 啓太（神戸大学 院生）

1. はじめに

初年次学生を対象にしたアカデミック・ライティングといった学生の「書く力」を高めるための取り組みが大学で盛んにおこなわれている。しかし、そこでは形式や書式を教えるといった指導に偏ったものが多い。こうした日本の大学における「書くこと」の指導では、効果的に情報を伝達・表現する力を高めることに課題があるといえる。

諸外国における「書くこと」の指導については、これまで米国の初等・中等学校教育の実態が個別に紹介、分析されてきた。しかし、大学を研究対象とし、その文章表現指導の実態と課題を包括的に検討しようとするものは、管見の限り少ない。

本発表では、米国におけるプロセス・アプローチの理論と実践に着目して、ライティング・カンファレンスによる「書くこと」の個別化指導について検討する。

2. 米国におけるプロセス・アプローチ

日本が直面している学生の多様化や基礎学力の低下といった同様の問題に、19世紀末から取り組み始めた米国は、1970年代以降、ライティングの理論的な基盤を築いてきた。

その後、米国の「書くこと」の教育では、結果重視型からプロセス重視型へと指導観が変化した。こうした変化は「プロセス・アプローチ」による「書くこと」の指導と「ホール・ランゲージ」による言語指導という2つの指導理論にまとめられていく（堀江, 1992）。

プロセス・アプローチの特徴は、一連のライティング・プロセスを経ることだけではな

く、プロセスを使った「書くこと」の学習を繰り返し、学習者が自然にプロセスを使って文章が書けるように刷り込むことにある。したがってプロセスは、一般的に直線型ではなく、サイクル型であることが望ましい。

このようなプロセス重視の姿勢は、一人ひとりの学生の学習を確かなものにしようとする「学習の個別化」を基礎としているといわれる。

3. カンファレンスによるライティング指導

プロセス・アプローチが米国で広くおこなわれるようになることで、これらの要素を持つ指導法がいくつか開発された。そのなかでも教師たちに歓迎された指導法がライティング・カンファレンスである。これは、考えや草稿について話したり、読んだりしながら他者との協働によって、書こうとしているものの意味を確かめながら書き進めることである。

カンファレンスでは、教師はグループ指導において問題となる学生や文章の個人差を活用する（Murray, 1985）。そのなかで、学生は文章の読み方や改善の方法を学ぶ。これらは教師の赤ペンによる添削指導が、思考の育成にネガティブな効果をもたらすという反省に基づいている。

カンファレンスでは、それぞれ焦点化された問題点について話し合われる。はじめは、文章の内容やトピックのような全体的な部分に焦点があてられ、徐々に文法などの細部に焦点があてられるようになる。スキルや技術的なものよりも、文章の内容についてカンファレンスでは重視される。

Graves (1983) によると、個別のドリルで文章表現スキルを練習することは、その有用性を失う可能性がある」と指摘する。初期の草稿では、機械的なスキルの指導がおこなわれることはほとんどないが、スキルの不足によって書き手の意図を伝達することが阻害される場合、スキルの指導が選択される。

中等教育段階に入ると、「書くこと」にもより高度な内容が要求され、修辭的技法をどのように活用できるかが、文章表現の熟達者と初心者との差となる(木村, 2008)。初等教育から中等教育、高等教育へと段階を経るなかで、効果的な文章表現力としてのスキルも必要になる。

4. 効果的なライティング・カンファレンス

ライティング・カンファレンスにおいて、重要なことは、書き手が草稿の読み方や評価の方法、文章の改善の仕方を学ぶことにある。

Walker & Elias (1987) は、大学におけるライティング・カンファレンスを分析して、次の3点を明らかにした。①学生が話す量は、カンファレンスの成功の決定的な要因にはならないこと、②カンファレンスの中で教師や学生が何について話すのか、という検討課題が重要な決定要因になること、③成功するカンファレンスの焦点は、教師ではなく、学生や学生自身の活動にあること、である。

検討課題に関して、「明確な規程がある」「教師からの評価がある」「学生に評価させる」という3つの活動がおこなわれたカンファレンスは、評価が高かった。一方で、不明点等を「説明させる」が多いカンファレンスは、低い評価が低かった。

また、同調査では、教師と学生の両者に好まれるカンファレンスは、専門家との協働的な活動や対話を通じて、学生が評価のプロセスに参加することであった。カンファレンスは、学生を中心とした指導観に基づいた活動であり、同時に専門家としての教師と評価の

プロセスを共有する作業でもある。ここでは、対話を通して、学生が文章をどのように評価し、どのように改善していくのかを協働作業の中で学ぶことが目指されているとわかる。

5. おわりに

以上のように、プロセス・アプローチのひとつの手法であるライティング・カンファレンスによる「書くこと」の個別化指導について述べた。米国では、文章表現を学ぶとき、全体から細部、内容から表現といった枠組みで学ぶことが効果的であるとされる。こうしたプロセスを繰り返し経ることで、書き手は文章の評価方法や改善方法を学んでいく。

すべての問題がライティング・カンファレンスで解決されるわけではなく、問題点が指摘されることが重要であり、カンファレンス以外の場面や次に文章を書くときに解決されることが重要である(Graves, 1983)。

今後の課題は、①個別化指導によって獲得されたスキルや手法が、その後の文章表現活動に与える影響、②グループ活動におけるカンファレンスの効果等について検討することである。

参考文献

- Graves, D. H. (1983) *Writing: Teachers & Children at Work*, Portsmouth, NH: Heinemann
- 堀江祐爾 (1992) 「書くことの教育」 森田信義 (編) 『アメリカの国語教育』 溪水社, 91-136
- 木村正幹 (2008) 『作文カンファレンスによる表現指導』 溪水社
- Murray, D. M. (1985) *A Writer Teaches Writing*, Boston, MA: Houghton Mifflin Company
- Walker, C. P., & Elias, D. (1987) Writing Conference Talk: Factors Associated with High- and Low-Rated Writing Conferences. *Research in the Teaching of English*, 21(3), 266-285.

初年次における計算力育成の取組み

—— 学習用ノートを用いた思考・計算過程の可視化 ——

【発表者】 皆川雅章（札幌学院大学）

1. はじめに

初年次前期に、大学での学び、さらには将来的に社会において必要とされる基礎的・日常的な計算力を身につけさせるための講義「キャリア数学を」2014年度から担当している。学習習慣、基礎学力に差のある入学直後の学生を対象とした講義であり、進度の個人差が大きい、あるいは初歩的な計算方法を身につけていないために学習が進展しないという問題が生じている。そのような問題の解決を図るために学習用ノートを用いた思考・計算過程の可視化の試みを行ったので報告する。

2. 問題点と解決に向けたアプローチ

2014年度、2015年度の講義を通じ、履修者が抱えている問題点として、以下のようなものがあることがわかった。

- ①誤りの箇所が自分ではわからないために、同じ誤りを繰り返す。
- ②計算方法等において、思い込みから抜け出すことができない。
- ③定型的な計算はできるが文章題になると、題意を読み取ることができない。
- ④計算問題に対する苦手意識から脱却できない

これらの問題の解決には、単に計算方法を教えるだけではなく、計算に対する取り組み姿勢に改善を加える必要性を感じた。

また、計算力不足の問題には2つの側面があると考えた。1つは「計算方法自体を知らない」あるいは「知識自体が曖昧である」、もう1つは「計算の習熟度が低い」という点

である。

報告者のこれまでの取組み結果に基づけば、第1の問題へのアプローチは基礎的な復習をしつつ、知識の欠落部分を抽出し補っていくことである。第2の問題へのアプローチは、ノートを用いた繰り返しの計算練習である。偶然に解ける場合を回避するために、十分な問題数を準備するとともに、それぞれの問題を解く過程をノートに書かせる。

多くの問題に取り組み、正答数を上げることによって自信をもたせることにつなげていく。また、問題自体の転記誤り、計算過程での見落としといった問題も発生するので、じっくりと落ち着いて取り組む姿勢を身につけさせる必要がある。正答数を上げるには、「疑問点はその場で解決する」、「解けないまままで終わらない」ということへの対応も必要である。解けないことによって次第に学習意欲を失うことにもつながっていくことが予想されるためである。

3. 2016年度の取り組み

まず、履修者の意識を変えるために、次の点を繰り返し強調して伝えた。

- ①基本的な考え方がわかれば問題を解くことができるようになる。
- ②基本的な計算は、100%正解することが必要である。応用問題を解く際には、そのことが必須となる。単純なミスが致命的になる。
- ③計算は早さよりも正確さを重視する。急いで計算をして誤りを繰り返し、やりなおすことの方が時間の無駄になる。

- ④つまずいたときにその場で解決すべき。わからないときは躊躇せずに教員に質問する。
- ⑤計算の誤りは、その原因を考える。それによって次から正しい答えを出せるようにする。

計算はすべてノート上で行うようにして、問題を解かせながらノート上に正誤を記した(丸付け)。筆者は、これまでに他の科目でもノート作成指導を行っており、1冊のノートに講義内容をまとめることに一定の効果があると考えている。今回もノート作成も含めた指導を行った。その理由は次の通りである。

- ①計算の過程を可視化し、履修者自ら誤り箇所気づくことを容易にする。
- ②計算結果の正解・不正解以外にも解き方・考え方に関するアドバイスをその場で受講者に与える。
- ③教員が誤り箇所を発見・指摘しやすくする。
- このような考え方にに基づき、次のようなノート作成指示を行った。講義中に図1のように、ノートの使い方を例示した。

- ①余白をとってゆったりとノートを使う
- ②分数は2行を使う
- ③同一行に式を続けない
- ④式の間は1行あける
- ⑤誤った箇所を(消さずに)残しておく
- ⑥日付、問題番号を必ず書く。

説明(要点)を書くページ
と問題を解くページに分ける

問題番号を必ず書く

問題 11

$$\begin{aligned} ⑫ \quad & \frac{1}{6} \div \frac{1}{5} + \frac{1}{6} \times \frac{8}{3} - \frac{1}{2} \\ & = \frac{1}{6} \times \frac{5}{1} + \frac{1}{6} - \frac{1}{2} \quad \leftarrow 1 \text{行あけ} \\ & = \frac{5}{6} + \frac{1}{6} - \frac{1}{2} \quad \leftarrow 1 \text{行あけ} \\ & = 1 - \frac{1}{2} \\ & = \frac{1}{2} \end{aligned}$$

図1 ノートの使い方の例示

2. 実施結果

まず、現時点で誤りに関して参考事例⁽¹⁾との比較結果を示す。小学校高学年を対象として提示されている5項目のすべてが当該講義で抽出したものにほぼ当てはまっており、計算を苦手とする学生には基本的な訓練の問題があることが確認できた。

- ①問題を読み間違えた。
- ②途中で出た数値を答えにしてしまった。
- ③計算を間違えていた。
- ④数式を覚えていなかった。
- ⑤字が汚く読めなかった。

この講義を履修している学生のノートの例を図2に示す。前述のノート作成指示が反映されている。この履修者の場合、徐々に単純な計算ミスの個数が減少した。

問題 14

$$\begin{aligned} ⑬ \quad & 0.4 + \frac{1}{12} \div \left(3\frac{3}{4} - 3.125 \div \frac{1}{14} \right) \\ & = \frac{4}{10} + \frac{1}{12} \div \left(\frac{15}{4} - \frac{3125}{1000} \div \frac{14}{14} \right) \\ & = \frac{4}{10} + \frac{1}{12} \div \left(\frac{15}{4} - \frac{121}{40} \times \frac{14}{15} \right) \\ & = \frac{4}{10} + \frac{1}{12} \div \left(\frac{15}{4} - \frac{847}{300} \right) \\ & = \frac{4}{10} + \frac{1}{12} \div \left(\frac{15}{4} - \frac{125}{40} \times \frac{14}{15} \right) \\ & = \frac{4}{10} + \frac{1}{12} \div \left(\frac{15}{4} - \frac{35}{8} \times \frac{14}{3} \right) \\ & = \frac{4}{10} + \frac{1}{12} \div \left(\frac{15}{4} - \frac{35}{12} \right) \\ & = \frac{4}{10} + \frac{1}{12} \div \left(\frac{45}{12} - \frac{35}{12} \right) \\ & = \frac{4}{10} + \frac{1}{12} \times \frac{10}{10} \\ & = \frac{4}{10} + \frac{1}{10} = \frac{5}{10} = \frac{1}{2} \end{aligned}$$

図2 学生のノート例

参考文献

- (1)間違いは消さずに理由も書く【算数ノートまとめ方】<http://www.jukuerabi.info/621>

初年次基礎教育科目における学びの定着度向上に向けた取り組み

— HIT 教育 2016 におけるフォローアッププログラムについて —

【発表者】 河田智成・八房智顕（広島工業大学）

1. はじめに

広島工業大学での初年次基礎教育科目(英語・数学・物理)における学びの定着度向上を目指す取り組み「フォローアッププログラム」(以下、FP と略称)の概要を報告する。

広島工業大学では、2016 年度、建学の精神「教育は愛なり」を基底に置いて新たな教育プログラム「HIT 教育 2016」をスタートさせた。これは、本学の教育方針「常に神と共に歩み社会に奉仕する」を人間育成の根本としながら、さまざまな学びの仕組みと支援を導入・統合して、専門力と人間力とを包括した学士力を保証しようというものである。FP は、その一環として構想された。

2. フォローアッププログラムの背景と概要

FP は、初年次必修の基礎教育科目（「技術英語」「解析基礎」「線形代数」「基礎物理学」）について、初年次生が授業内容を着実に理解・定着できるように支援するプログラムである。

多様な学習履歴を持つ入学生が、カリキュラム・ツリーが示す順次性を保ちながら、理工系における知識・技能を確実に身に付けて卒業するには、カリキュラムの基盤となる初年次必修の基礎教育科目での学びが重要になる。

本学では、教育学習支援センター(以下、LAC と略称)を設置して、こうした基礎教育科目の学びを支援してきた。LAC の近年の利用状況を分析すると、GPA の高低によらず、どの GPA 層からも一定割合の学生が利用している実態が分かった。LAC が学生の自発的利用に任されているため、LAC の利用は、GPA よりもどの GPA 層にも一定程度含まれ

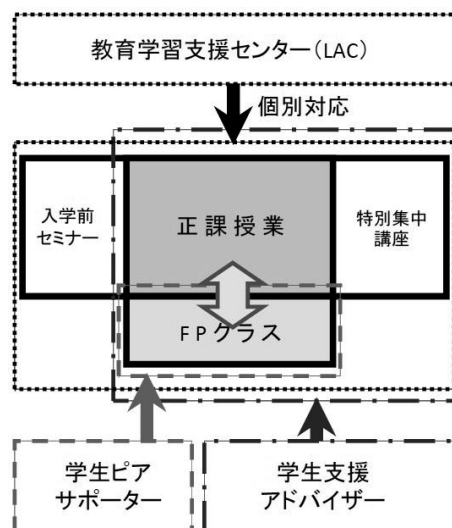


図1. フォローアッププログラム概要図

る学生の属性に左右されていると考えられる。このことは、LAC の利用を期待したい GPA 層の学生による利用が必ずしも厚くないことを表しており、何らかの改善が必要であった。

そこで、FP では LAC に加えて、初年次必修基礎教育科目の正課授業に並行して、正課授業における授業内容の理解・定着が十分でない学生すべての事後学習の場として、FP クラスを組織的に設けた。FP クラスでは、科目担当教員の指示のもと、2 年次以上の学生からなるピアサポーターが後輩たちの学びを支援する。

FP では、こうした FP クラスと LAC に、入学前教育と期末の特別集中講座を加えて、初年次必修の基礎教育科目の正課授業内容の理解・定着を助けるための場として用意した。そして、この FP における学生の動きを出欠情報などによって把握し、必要に応じて生活指導一般にまで踏み込んで学生に対する支援を行うのが、各学科に配されている学生支援

アドバイザーである。学生支援アドバイザーは、チューターと連携しながら、学年・チューター単位を超えて横断的に学科学生の諸問題に対応する教員である。

3. FP クラスにおける学習支援の取り組み

正課授業では、当該回の授業内容の定着度をはかる「授業確認テスト」を次回の授業内で行う。そこで定着が十分でないと判定された学生を集めて FP クラスが編成される。ただし、前期第 1 週の FP クラスは、プレイスメントテストの結果を利用して編成される。FP クラスでは、当該回のクラスでの理解度をはかる「FP テスト」をその回の終わりに行う。こうしたテストはオンラインで実施される。これによって正課授業における学びをスモールステップで評価することが可能となり、早期に支援が必要な学生を見出して、FP クラスや LAC できめ細かく支援していく。

FP クラスの対象学生はこうしたテストの結果によって入れ替わるが、各科目の FP クラスへの出席学生は学生全体の約 1 割、各科目とも 100 名程度で推移している。

各科目の FP クラスは、それぞれ週 1 回第 5 コマ目に実施される。具体的には、月・水・木・金の 16:45-18:15 に、それぞれ「基礎物理学」「解析基礎」「線形代数」「技術英語」の FP クラスが実施されている。

FP クラスの運営は各科目の特性によって異なるものの、教材はすべてオンラインを通じて学生に提供される。2・3 年次を中心とするピアサポーターが、「技術英語」FP クラスに 5 名、その他 3 科目の FP クラスにはそれぞれ 20 名入る。数学と物理の FP クラスでは、参加学生がグループをつくり、グループごとにピアサポーター 1 名がついて、オンライン教材に取り組む後輩の質問に答えている。科目担当教員は、2・3 名でクラスを巡回し、苦戦しているピアサポーターにアドバイスするなど、クラス運営が円滑に行われるように



図 2. FP クラスでの学習の様子

FP クラスを統括する。

正課授業で理解が十分でないにもかかわらず、LAC を利用していない学生も、FP クラスに参加して、15 回の授業を分からないまま過ごすのではなく、「分かる」経験を積み重ねることで、学習意欲を維持することが可能になると期待している。

FP クラスにおける参加学生とピアサポーターとのやりとりからは、学生間の縦のつながりを生む効果も感じられる。また、ピアサポーター自身の担当科目理解力・コミュニケーション力を高める場としても機能しており、さまざまな波及効果を感じ取ることができる。

4. おわりに

正課授業における授業改善を基本に、組織的な事後学習の場として FP クラスを設け、そこからさらにきめ細かい指導を必要とする学生に対しては LAC 利用を促すことで、初年次必修の基礎教育科目における学びの定着度向上に取り組んでいることを報告した。

多くの大学が喫緊の課題とする基礎教育科目に対する学習支援の取り組みのなかでも、ここに報告した FP のユニークな点は、基礎教育科目担当教員、学生支援アドバイザー、チューターが一体となって、ピアサポーターを現場の主力としながら、全学的かつ組織的に取り組んでいる点にあるだろう。

今後は、まずは単位取得率の変化を目安に、その成果をはかり、続報としたい。

クォーター制度における初年次教育

—— 基礎力の平準化と協働学習の習慣化を促進する 3.5 プラン ——

【発表者】 村上 学（東京理科大学基礎工学部教養）＊

1. 背景：クォーター制度の導入

本発表**では、より効果の高い初年次教育を指向したクォーター制度を検討・提案する。

東京理科大学では、2015年度から基礎工学部のみでクォーター制度（2014年度後半から一部試行）を導入した。そして、今後全学的に展開することが検討されている。しかし、以下に示すように問題点も多く、期待する教育効果をあげるかわりに、一部弊害も出てきている。それら問題点の改善を機に、より学修効果の高い初年次教育のシステムへと進化させることを目指してみたい。

1-1. 理科大学大型クォーター

理科大が導入したクォーター制度の日程は欧米型ではない。基本的な考え方は単純にセメスターの前期後期を二分割するというものだ。分割された4つのパート（第1～4クォーター：以下、1Q, 2Qと略記）に授業を割り振るわけだが、標準では「月・木」「火・金」のいずれかで週2回の授業を実施し、水曜日に一部のセメスター科目等を配置することになる。さらにここに変則的な実験実習等が組み込まれる。

学内で制度導入の契機として数えあげられたメリットは次の三つに集約できる。

- (M1) 1期間で修得すべき科目数を減らし、集中的に勉強できる。（集中学習）
- (M2) 落第した場合に同一年度内で再チャレンジできる。（「再履修」）
- (M3) 履修（授業）科目を偏らせることにより、空きクォーターを作って「留学」等ができる。（交流時間確保）

制度の改善は、以上のメリットを残す、または向上させるものでなければならない。

1-2. 現行クォーター制度の問題点

アンケート調査等により挙げられている理科大学大型クォーター制度の問題点を列挙する。

(T1) 「集中的に学ぶ」時間割が「忙しい」になってしまっている。

(T2) 授業進行が早いので、入学時の学力差を取り戻せない学生が増える。

(T3) クォーター間に「間隔」がなく、学生には切り替えの、教員には「採点」の時間がないまま、次のQが始まる。

(T1)と(T2)は連動している。一部の学生たちは、「大学での勉強」に慣れるゆとりが無いまま、特に1Qは慌ただしく過ぎていく。初年次教育の大きなテーマである、スチューデントスキルの入学時での格差問題が、セメスター制度以上に強く出るようである。

そして、学修の「ナンバリング」と連動して、「再履修」の問題が(T3)となる。現行の制度では(M2)で求めたクォーター制度のメリットが半分しか活かされない。

2. 学期設定の要件

先行事例としての欧米的なクォーター制度の導入は、私立でなくとも難しい。

(R1) 年度の4月開始（入学式、就職等）

(R2) 入試時期の休み（「春季長期休暇」）と、盆を中心とした夏期の長期休暇の制度を保持する。

(R3) 授業時間数（授業日）を維持する（増やすことで、教員の研究時間の減少も避けた）

ちなみに、欧米の学期に対して「合致」させられる一部の期間で「交流」する仕組みは可能である。

3. 「平準化」を学生協働で達成するプラン

以上の条件を満たしつつ、「初年次教育」の強化を目指すシステムを提案したい。それが「3.5プラン」だ。ポイントは、セメスター2分割の（変則）クォーターのうち、最初の第1クォーターを週3回の授業、つまり15回の授業を実施するのに約8週かけていたものを5週にするというものだ。また、内容も、いわゆる学力の「平準化」を目指し、異なる入試による学力のばらつきを「ならす」こと。そして、スタートアップに注力する。

(P1) 「基本科目」の授業を、「講義」「演習」「確認テスト」を1セット（/週）で設定する。（内容は(P2)）

(P2) 基本科目は5つのメニューで構成する。（理科大は理系の基礎、「数学」「物理」「化学」「生物」と「チューデントスキル」の5つが候補）

(P3) グループ学習（4名くらい）とし、学科の違いを利用してお互いに教えあう仕組みとする。「確認テスト」はグループ単位でメンバー全員が合格点を出すことを要件として、不合格が出たらグループで一度は「再試」を受ける。（それ以後は個人単位）

(P4) グループは週単位でローテーションして各メニューを受け、クリアする。

(P5) 基本科目の「到達目標」は、大学での「専門」に関連した入試で出る「基本問題」が解けることとする。例題も明示し、学習目標を明確にする。

(P6) ローテーションでの授業と平行して「英語」「数学（微分積分）」「実験」の授業を開講する。（スタートアップ）

(P7) 英語はウェブテストによって、「基本単語」「基本文法」の修得を家庭学習

とする。修了証の確認により、それを2Q以降の英語の履修要件とする。

(P8) これまで2、ないし4つの期間で開講してきた開講科目のほとんどを3つのQに振り分けることになる。この際、1年間の取得見込み単位数は変わらない。

(P9) 短縮された2～3週間分の授業日は、1Qと2Q、3Qと4Q、それぞれの間に1週間の（補講、採点、履修登録等の）予備日として割り振る。

(P10) 「再履修」は原則、直後のクォーターに設定する。

以上の「3.5プラン」により、当初目指したメリット(M)と、日本の大学が抱える要件(R)を満たした上で、問題(T)を解消する。「平準化」と「協働学習」により、さらに充実した初年次教育になるのではないかと。

4. 新プランの射程

3.5プランは、初年次の「スタート時」に学力の平準化、協働しての学習の習慣、そして必要な基礎力をつける仕掛けになろう。そして、2年次以降も3.5プランの仕組みは有効に使うことができる。すなわち、2年次、3年次の0.5(1Q)は「留学」や「補講」「専門基礎」の科目の集中を設定し、4年次は「就職活動」または「卒業研究のスタートアップ」をこの期間に充てることが考えられるだろう。

アクティブラーニング等、個々の授業のブラッシュアップが進んでいる現在。カリキュラムポリシーをより効果的に実現する「システム」の見直しもすべきであろう。初年次教育の重要性を示すデータが益々揃う昨今。

「3.5プラン」は有効な選択肢とならないか。実現に向けて、実効性や実行性など、様々な角度から専門家の批判を仰ぎたい。

* 共同研究者：本田宏隆（東京理科大学工学部教養）

** 本研究は「東京理科大学特定研究助成金教育研究助成金」の成果の一部である。

初年次教育におけるシティズンシップ教育の可能性と限界

——教育的公共圏「さくぶん.org」の試み——

【発表者】 得丸智子（開智国際大学）

1. 背景

今、この原稿を、英国の国民投票が EU 離脱に決した翌々日（2016 年 6 月 26 日）に書いている。僅差で決した結果は、一人一人の投票行動が世界の動きに直結していることを改めて浮き彫りにした。投票権を行使する一人の「大人」の責任は、決して小さくない。グローバル化が進む今日、職業的専門領域にとどまらず、さまざまな問題に一定の見識を持つべく学び続けること、公共的空間と自覚的に関わり続けることが、ますます重要となっている。

そのような「大人」を、仮に「市民」と呼び、稿を進めることにする。日本では、来る 7 月 10 日に参議院選挙が予定されており、新たに選挙権を得る 18 歳、19 歳の大学一年生も多い。「市民としての社会的責任」は、文部科学省の提唱する「学士力」にも掲げられている。初年次教育において、「市民教育」をおこなう意義は、大きいといえるだろう。

しかし、現在の初年次教育は、レポート作成や資料収集方法などのスタディスキル教育や、高校までの学習を補強するリメディアル教育が中心である。初年次教育における「市民教育」は手薄なのが現状である。

3. シティズンシップ教育

ここまで「市民」の語を用いてきたが、「市民」を定義するのは難しい。日本では「市民」の概念は、いまだ成立していないともいわれる。小玉（2003）は、「シティズンシップ」の語を用い、「わかり合えることを前提にした共同体内部の関係を越えて、いかに異質な『他

者』との関係を築き上げるか。そうした場として想定されるのが、新たな政治的公共性の空間であり、そこでの担い手となる『市民』をどうやって生み出すのかが、『シティズンシップの教育』である」とする。

望月（2012）は、子どもや若者のシティズンシップを論じ、「留意しなければならないのは、若者を単純に市民社会のフルメンバーとして迎え入れると、若者に大人と同じような資質＝自立が要求されることになり、自立できない場合には自己責任とされ、結果的に若者が社会的に排除される懸念がある」との理由から「ケア」という実践に注目する。そして、シティズンシップ概念を「ケアが必要な者が放置されない仕組みを探求する新しい社会性」と定義している。

これらの議論をふまえ、本発表では、「シティズンシップ」の語を用い、「ケア」に留意しつつ、「異質な『他者』との関係を築き上げる場」として、初年次教育での「シティズンシップ教育」について考えたい。

4. さくぶん.org の概要

遡上にのせるのは、初年次配当の日本語文章表現科目のなかで筆者が継続している教育活動「さくぶん.org」である。日本人学生、日本で学ぶ留学生、海外で日本語を学ぶ大学生が参加し、日本語文章表現を媒介として交流する活動である。学生は担当教師に率いられクラス単位で参加する。2～3ヶ月続く1回の活動中に、掲げられたトピック（例：ことばづかいに悩むとき）にもとづき作文を書き、他の参加者の作文にコメントを書き、も

らったコメントにコメント（筆者コメント）を返し、交流体験に対する自己評価コメント（掲示板参加コメント）を書く。1991年に紙媒体使用で開始し、2000年からは主に、インターネット上の特設掲示板を使っている。

参加にあたっては、次の活動5原則を示し理解を求めている。①は教師、②から⑤は学生に向けた事項である。①投稿された文章の内容や表現上の巧拙を直接的に成績評価の対象にしない、②書くときは、自分の考えや気持ちを率直に表現する、③読むときは、書き手が表現したいことに耳を傾ける姿勢で読む、④個人情報を書かない、⑤参加したくない場合は教師に申し出、教師のみが読む、である。

各クラスはそれぞれの科目シラバスに従い、「さくぶん.org」とそれ以外の活動を併行して進める。2～3ヶ月の活動期間中、「さくぶん.org」に充てられる授業は通常、2～4回程度で、自宅学習が併用されることも多い。

4. さくぶん.orgの目的と効果

「さくぶん.org」の目的は、異なる価値観を持つ人々と通じ合う経験を持つことである。日本語表現はそのための手段である。日本語母語話者もいれば非母語話者もいるから日本語レベルには幅があるが、日本人対外国人という構図は持ち込まない。あくまでも対等な日本語使用者として交流する。ほとんどの場合、1編の作文に複数のコメントがつくので、複数の意見を相対化しつつ受容することができ、結果として多文化的交流が成立する。

質問紙調査結果の因子分析によると、この活動で「心理的に出会い、自己が変容する」

「自己の内面を表現し、確認する」「相互に相手を受け入れ、理解する」「書くことへの意欲が向上する」「書くことへの自信がつく」ことがわかっている（得丸, 2000）。また、作文-コメント-筆者コメントを質的にコーディングした研究からは、学生たちは、同調に終始したり、話題から逸脱したりしつつも、反論し

たり、差異を明確化したり、新視点を提出したり、それらを包摂したりしながら、議論を発展させていることがわかった（得丸, 2006）。このような「さくぶん.org」を「教育的公共圏」と名づけたこともある。

しかし、「公共圏」といっても、政治的問題を扱ったことは一度もない。日本人学生は政治的話題を好まない。留学生の母国の中には自由な政治的発言が認められていない国もある。初年次必修の「日本語表現」の数回の授業で、政治的問題を扱うのは難しいと判断している。

近年の定番トピックは「ことばづかいに悩む時」である。「同じ年の部活の先輩に敬語を使うべきか」といった日本人大学生の悩みや、「アイルランド移民の米国人大学生の言語アイデンティティの悩み」など様々な問題が、学生たちの経験を通して共有される。

担当教師が最も腐心している点は、コメントをもらえない学生が一人もいないよう運営することである。正確な数は把握していないが、25年間の活動を通じ、数千人規模の学生が参加したことは確かであり、その誰もが、表現の巧拙にかかわらず表現内容に応答される機会を得てきた。「さくぶん.org」は、「ケア」に留意しつつ、「異質な『他者』との関係を築き上げる場」として機能し、「誰もが放置されない仕組みを探求する新しい社会性」としての「シティズンシップ」を実践してきたといえるだろう。発表では、「さくぶん.org」を実例とし、初年次教育における「シティズンシップ教育」の可能性と限界を考えたい。

<引用文献>

- 小玉重夫（2003）シティズンシップの教育思想、白澤社
- 望月一枝（2012）シティズンシップ教育と教師のポジション ナリティー家庭科・生活指導実践に着目して、勁草書房
- 得丸智子（2000）、留学生と日本人学生の作文交換活動における個人心理過程、日本語教育、106、pp. 47-55
- 得丸智子（2006）教育的公共圏—さくぶん.orgの設営と運営—、日本女子体育大学紀要、36、pp. 21-27

高大接続でおこなう日本語リテラシー教育

—e ラーニングを活用した日本語リテラシー教育の有効性—

【発表者】 秋山 英治・仲道 雅輝（愛媛大学）

1. はじめに

愛媛大学附属高等学校では、平成 21 年度より、高校 2 年生を対象に、国語教育に加えて、総合的な日本語力（「読む」「書く」「話す」「聞く」「考える」）育成プログラム「日本語リテラシー」（全 7 回、合計 14 時間）を高大接続でおこなっている。本プログラムは、平成 21 年度より、表 1 で示した内容を、対面授業によって実施している。プログラム実施の成果検証として受検している外部検定試験（日本語検定 3 級）の結果も良好であるなど、これまで順調に運営してきたが、さらなる充実を図るため、平成 27 年度から、授業外学習として、e ラーニングを導入した。

e ラーニングを活用した本プログラムの取組の概要は、秋山・仲道（2015）¹⁾や秋山・仲道他（2016）²⁾で報告している。本発表は、これらの報告をふまえ、生徒がどのような意識で取り組んだか、生徒の意識について、アンケート調査の結果（有効回答数 118 人。うち、文系・理系が未定の 6 人を除く、文系 64 人、理系 48 人、合計 112 人のデータ）をもとに、生徒の属性別（文系・理系）に述べる。

表 1 プログラム概要 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

2. e ラーニングによる取組

本プログラムにおいて取り組んだ e ラーニングコンテンツは、次の(1)～(5)である。

- (1)事前テスト（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）
- (2)事前アンケート
- (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）

読解読解（⑦短文読解）

※①～⑦は、10 段階のレベルを設定。

そのうち、高校卒業程度レベルのレベル 1～3 を全員が受講。大学生レベルのレベル 4～7、一般社会人レベルのレベル 8～10 は任意で受講。

- (4)到達度テスト（e ラーニングの取組による成果を測定するためのテスト）
- (5)事後アンケート

上記コンテンツを Moodle 上で取り組んだ。

3. 取組開始前の意識

e ラーニング（本プログラム）の取組開始前の意識として尋ねた「(2)事前アンケート」および「(5)事後アンケート」の結果をみると、次の①～③が確認できた。

- ① e ラーニングを含めた本プログラムの取組前の意識として、「日本語力に自信がある」と回答した比率は、文系・理系ともに 10%程度で低い。とくに、「自信がない」の比率は、文系が 50%，理系が 73%で、理系は文系より苦手意識がある。

- ② e ラーニングの取組によって「日本語力を高めたい」と回答した比率は、文系が 94%であるのに対して、理系が 86%で、理系は文系より e ラーニングに対するモチベーションがやや低い。
- ③ e ラーニングを含めた本プログラムの取組に対して、「取組前から関心がある」と回答した比率は、文系が 77%，理系が 48%で、理系は文系より関心度が低い。

4. 取組終了後の意識

e ラーニング（本プログラム）に対してどのような意識で取り組んだか、また取組によって意識にどのような変化がみられたかなどを尋ねた「(5)事後アンケート」の結果をみると、次の①～④が確認できた。

- ① e ラーニングの取組に対する姿勢として、「積極的に取り組んだ」と回答した比率は、文系が 75%，理系が 65%で、理系は文系より消極的である。
- ② e ラーニングの取組によって「日本語力が向上した」と回答した比率は、文系が 85%，理系が 75%で、理系は文系より e ラーニングの成果の実感が低い。
- ③ e ラーニングを含めた本プログラムの取組によって、「日本語に対する意識が変化した」と回答した比率は、文系が 86%，理系が 75%で、理系は文系より意識の変化が起きた生徒が少ない。
- ④ e ラーニングを含めた本プログラムの取組について、「意義がある」と回答した比率は、文系が 81%，理系が 90%で、理系は文系より意義を感じている。

e ラーニングを含めた本プログラムの取組に対して、取組開始前では、文系と比べて理系は、日本語に対する苦手意識が強く、また本プログラムに対するモチベーション・関心が低いという結果であった。取組終了後において、理系は、取組の姿勢、日本語力の向上、本プログラムによる意識の変化について、肯

定的な回答が 65%～75%程度あり、一定程度の効果を意識しているものの、取組開始前と同様に、それらの比率は文系より 10%程低く、肯定的ではない。しかし、唯一、e ラーニングを含めた本プログラムの意義については、文系より理系の比率が高く、意義を感じている。取組前のモチベーション・関心が文系より低い理系が、本プログラムに取り組むことで、文系より強く意義を認識するようになっており、本プログラムが有効に機能したことがわかる。ただし、日本語力に自信がない理系は、本プログラムの取組だけでは十分な日本語力に達したとは意識していないことから、文系と比べて日本語力の向上や意識の変化に対する比率が低くなるのであろう。

その他にも、文系では、スマートフォンが 61%，PC（デスクトップ・ノート）が 23%，タブレットが 4%で、半数以上がスマートフォンを使用しているのに対して、理系では、スマートフォンが 40%，PC（デスクトップ・ノート）が 34%，タブレットが 16%で、スマートフォン以外の機器を使用する傾向があるなど、使用機器の違いも確認できた。

5. おわりに

以上、高大接続で日本語リテラシー教育をおこなう本プログラムにおいて、e ラーニングの活用が、文系・理系ともに有効に機能していることが確認できた。今回の結果をふまえ、今後プログラムの改善を図りたい。

参考文献

- 1) 秋山英治・仲道雅輝（2015）「高大連携における e ラーニングの導入について」『初年次教育学会第 8 回大会発表予稿集』
- 2) 秋山英治・仲道雅輝・八木昌生・谷口浩一・松本浩司・三好徹明・光宗宏司（2016）「e ラーニングを活用した日本語リテラシー教育の実践－高大接続に向けて－」『リメディアル教育研究』11-1

高大接続システム入試改革と学修評価

——北陸大学と日本文理大学での入試改革を例に——

【発表者】 吉村 充功（日本文理大学）・山本 啓一（北陸大学）・田中 康友（北陸大学）

1. はじめに

北陸大学と日本文理大学の両大学は、「学力の3要素」を多面的・総合的に評価する入学選抜改革を行い、平成29年度入試から、新しいA0入試を導入する。これは、平成28年3月31日に公表された高大接続システム改革会議の「最終報告」をふまえている。

両大学の改革担当者は、それ以前に、平成24年度から実施された文科省「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業（以下、産業界GP）」の九州・沖縄ブロックにおける学修評価グループに所属し、3年間にわたって社会的ニーズの高いスキルの育成と評価方法の構築に取り組んだ。両大学の新しい入試制度はその成果をふまえたものでもある。

本報告では、両大学が導入する新入試の概要を、産業界GPの成果、すなわちジェネリックスキル（汎用的技能）に関する学修評価のあり方と関連づけながら説明したい。

2. 背景

（1）最終報告について

高大接続システム改革会議の「最終報告」では、「これからの時代に向けた教育改革を進めるに当たり、身に付けるべき力として特に重視すべき」は、「学力の3要素」であると述べ、「高等学校教育改革、大学教育改革、及び大学入学選抜改革をシステムとして」捉え、大学側が取り組むべき具体的方策の一つが「大学入学選抜改革」であると主張している。特に、「一部のA0入試や推薦入試においては、いわゆる『学力不問』と揶揄されるような状況」であると批判しており、「学びの

『プロセス』の充実」と「多面的に評価すること」が求められている。

このように「最終報告」では、「大学入試」が「学力の3要素」の育成に向けて、高校・大学両方の教育改革を進めるための“接続ツール”と位置づけられているといえる。

（2）産業界GP学修評価グループの成果

学修評価グループでは、産業界は学生に対して、主にジェネリックスキルを求めており、それらはリテラシー（思考力・判断力・表現力に相当）とコンピテンシー（主体性・多様性・協働性に相当）から構成されると捉え、両者のスキルを評価する枠組みを作り上げた。

リテラシーは、協働学習等により知識を活用するプロセスを踏んで作り上げた成果物に対して、ルーブリックを用いて直接評価することが適当である。コンピテンシーは、課題解決学習において、学習者自身が到達目標を理解しながら取り組み、取組終了後に活動を振り返り、自己評価を行うことが中心となる。

両スキルの評価方法は、重なりあう部分はあるもの、本質的には異なる。特に、評価は独立して行うべきである。また、両スキルはルーブリック評価のみではなく、チェックシートや外部テスト等の複数の評価ツールを組み合わせた方が、評価のコストが下がり、実行可能性が高まることも明らかになった¹⁾。

以上の成果を松下の学修評価の構図²⁾にあてはめると、図1となる。

3. 新入試の概要

（1）北陸大学の新入試

北陸大学は平成29年度入試より、現行の文

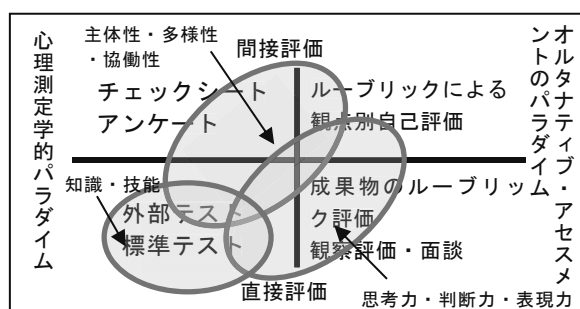


図1 学修評価の構図と学力の3要素

系学部である未来創造学部を改組して経済経営学部とするほか、国際コミュニケーション学部を新設する。その際、A0入試を改変し、経済経営学部はコンピテンシー入試、国際コミュニケーション学部はグローバルスキル入試を導入する。両学部ともに1日かけて入試を実施し、多面的に受験生の力を評価する。

コンピテンシー入試においては、受験生はグループになり、プロジェクトアドベンチャーのプログラムを受講する。このプログラムは、参加者の協働性と主体性が問われる内容であり、受験生はプログラムを通して自身の協働性と主体性をふりかえることになる。さらに活動終了後には、ルーブリックとチェックシートを用いて自己評価を行う。

グローバルスキル入試は、グループワークによって資料を読解し、アイデアをまとめプレゼンテーションを行ったうえで、レポート作成と面談を行う。学生のプレゼンテーションやレポートはルーブリックを用いて、思考力・判断力・表現力の観点から評価を行い、面接等で意欲を問う。

(2) 日本文理大学の新入試

日本文理大学では、「人間力の育成」を教育理念の一つとして掲げ、平成26年度より文科省「地（知）の拠点整備事業（COC）」に取り組んでいる。COC事業の目的の一つは、学生がステークホルダーとの地域活動を通じて、地域課題を解決する力を身に付けること、すなわち、ジェネリックスキルを身に付けた「地域創生人」として成長することである。

そこで、平成29年度入試より、地域活動と親和性が高い工学部建築学科と経営経済学部において、「地域創生人育成型A0入試」を実施することにした。本A0入試は2日間に分けての実施を予定しており、初日は地域でのフィールドワークとグループワーク、2日目は初日を踏まえた小論文作成と面接を実施する。本入試は、初日の活動を通じて主体性・協働性を、グループワーク、小論文を通じて思考力・判断力・表現力を測ることになる。

4. 課題

両大学が導入する入試は、入試を高大接続システムの結節点として捉え、学力の3要素という「これからの時代を生きる上で必要となる資質・能力」を評価するために改善を図ったという共通点がある。また、産業界GPという大学間連携事業を通じて蓄積された学修評価に関する知見が含まれており、入試の信頼性・妥当性についても担保されている。

今後の課題として、本入試のように時間をかけて受験生の能力を多面的・総合的に評価する入試の比率が高まるにつれ、増大する人的コストをどう担保するかという問題は避けられない。アドミッション・オフィサーの検討も含めた設計が必要になると思われる。

最後に、大学側の最重要課題とは、入試改革にとどまらず、学力の3要素を4年間にわたって育成するカリキュラム整備と、学生の成長を可視化する学修評価制度を確立することであることは、言うまでもない。

なお、本研究はJSPS科研費JP26590205、JP26381108の助成を受けたものである。

引用・参考文献

- 1) 吉村充功・山本啓一・石川勝彦・成瀬尚志・藤野博行・梶原健二：多様な評価の組み合わせによるジェネリックスキルの評価と学生の成長の可視化，大学教育学会第37回大会，p.100-101，2015.
- 2) 松下佳代：パフォーマンス評価による学習の質の評価，京都大学高等教育研究，第18号，2012.

学生によるオープンキャンパス企画の効果に関する研究

——社会人基礎力の自己評価に着目して——

【発表者】 黒田友貴（株式会社フェローシステム）

1. はじめに

大学全入時代を迎え、18歳人口の減少が加速する2018年問題等の課題に際し、多くの大学では志願者の増加を目指して様々な取り組みが行われている。また、高大連携を促進するプログラムや入試制度の改革などの事例も多く存在し、オープンキャンパス等の拡充や大学受験時に限らない広報活動等が展開されている。さらに、学士課程教育においては、卒業後の活躍を目指し、学士力や社会人基礎力といった様々な能力の養成を謳うプログラムがキャリア科目として展開され始めている。

愛媛大学理学部では、受験者数の増加を目指すだけではなく、オープンキャンパスを拡充される取り組みとして、在学生による企画を2015年度から展開することになった。この企画は、在学生のキャリア科目との接続を意識して設計されており、当該プログラムに参加し、実践レポートを提出することが、当該キャリア科目の単位認定の条件になるなどの取り組みがなされている。

そこで、本研究では、愛媛大学理学部で実施された、学生が参画したオープンキャンパスでの企画を事例として取り上げ、参加者のアンケート結果の分析から、学生をオープンキャンパス等の企画に参画することの効果と課題について、参加者の社会人基礎力の高まりに着目し、検討することを目的とする。

2. 事例概要

愛媛大学理学部では、2015年度から従来のオープンキャンパス企画の拡充策として、在学生による企画を実施することになった。こ

の企画に参画する学生は、これまで実施されてきた、理学部新入生セミナーA 合宿研修の学生サポーター経験者や合宿研修のサポーター活動の効果を元に構成したキャリア科目「科学コミュニケーションⅠ・Ⅱ」の受講者であった。科学コミュニケーションⅠ・Ⅱでは、科学者に求められる姿勢やチームワークやリーダーシップ、コミュニケーション能力などのソーシャルスキルをはじめとするジェネリックスキルの養成を目的に授業設計がなされている。当該授業では、授業終了時の課題として、本研究のオープンキャンパスでの実践、もしくは、愛媛大学理学部が実施する地域連携事業の親子科学実験のいずれかに参加し、実践レポートを作成することが単位修得条件となっている。

オープンキャンパスでの学生企画は、2つのセッションで構成されており、大学生が自身の大学生活を事例として紹介し、大学生活のプランを考える「教えてセンパイ！」セッションと高校生や保護者と参加学生と一緒に昼食をとりながら、参加者からの質問に答える「ランチセッション」が行われた。

運営に参画した学生は27名であり、参加者数は154名（ランチセッション参加者は72名）であった（アンケート回答者ベースの算出値）。「教えてセンパイ！」は5教室、「ランチセッション」は2教室でそれぞれてんかいされた。特に、「教えてセンパイ！」では、参加者の来場時間に合わせて、3パターンのタイムテーブルで運営を行い、当日参加の参加者をできるだけ多く取り込む工夫がなされていた。また、当該企画の運営には、運営責任

教員が適宜フォローは行うものの、参加学生が司会から参加者フォローにいたるまで運営を担った。

3. 方法

プログラム終了後に参加者に対するアンケート調査を行い、プログラム等に関する分析を行う。本研究では、参加者（高校生）のプログラムの参加による社会人基礎力の変化の自己評価に着目する。

具体的な設問は、ベネッセコーポレーション（2013）の設問を基に、経済産業省（2006）

で提唱されている社会人基礎力に該当する設問を作成した。設問は全部で 11 問であり、「かなり身についた」「ある程度身についた」「あまり身につけていない」「全く身につけていない」の 4 件法で構成した。（11 問中 7 問はベネッセ（2013）と同様の文面としており、全国調査との比較が可能になっている）

4. 結果と考察

社会人基礎力に関するアンケート結果をまとめると、図 1 のようになった。



図 1：社会人基礎力に対する自己評価

ほぼすべての項目で、身についたと回答する参加者が 8 割を越えており、非常に短時間のプログラムではあったが、参加者の社会人基礎力を高める機会として機能した可能性が示唆された。

5. まとめ

本研究では、愛媛大学理学部のオープンキャンパスでの実践を取り上げ、参加者アンケートの結果から、学生が企画して企画においても参加者の社会人基礎力に対してアプローチができることが示唆された。今後の課題は、プログラムの目的や時間等の関係性などついて分析・検討することが挙げられる。

6. 引用文献

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

経済産業省（2006）経済産業省（2006）「社会人基礎力に関する研究会－「中間取りまとめ」－」 経済産業省 2006 年 1 月 20 日

7. 謝辞

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

就職支援のためのゲーミフィケーションの実践報告

——キャリアセンター職員の業務を疑似体験するカードゲームの開発——

【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、大学生が卒業後の進路を検討するために「どのようなものを活用しているか」について調査している[1]。この調査によれば、大学3年生で活用率の高いものから「大学での、単位の出ないキャリア形成支援」は48.2%、「大学での、単位の出るキャリア形成科目」は36.6%、「大学での、進路・就職相談」は32.4%であった。その中でも「大学での、進路・就職相談」は4年生になると唯一活用率が上昇し37.4%となる。他の項目と比較しても高い活用率となる「大学での、進路・就職相談」だが、半数以上の3・4年生は利用していない事がわかる。

なぜ大学生は進路・就職相談を利用しないか。田澤は「キャリア意識の違いによって、キャリアセンターに対するイメージが異なる」と述べている[2]。この調査で、キャリア意識の低い学生の方がキャリアセンターに対して、ネガティブなイメージ持っていることを田澤は実証的に明らかにした。その上で「キャリアセンターの機能を知ってもらい、学生から肯定的な評価が得られるようにしていく必要がある」と同資料で田澤は述べている。

そこで本研究では、キャリアセンターの機能を学生が理解することを目的としたカードゲームを開発した。キャリアセンター職員となり、就職活動をサポートすることで、一人でも多くの学生を内定に導くゲーム「内定とってこい」を開発した。本報告では、「内定とってこい」の概要および実践結果について報告する。

2. ゲームの開発

2-1. 情報収集

今回のカードゲーム「内定とってこい」を開発するために、既存のゲームを調査した。『浅く潜れ！ーボードゲーム&趣味のブログ』[3]で紹介されているゲームのシステムを分析した。同サイトで紹介されたゲームから「ギャラクシートラッカー」と「タケノコ」のシステムを参考にしてゲーム「内定とってこい」を開発した。

また常磐大学のキャリアセンター職員に業務内容、就職活動支援として学生に対して何を行っているのか、常磐大学の学生の希望業界の傾向についてインタビューを行った。このインタビューを踏まえて、今回のゲームの詳細を決定した。

2-2. ゲームシステム

ゲーム「内定とってこい」ではゲーム前半の「就職活動準備」と後半の「就職活動支援」の二つのフェーズから構成されている。ゲーム前半のフェーズ「就職活動準備」では、プレイヤーはゲーム中に使用できる「効果カード」を入手する(図1)。



図1. フェーズ「就職活動準備」

効果カードは、学生の学力を向上させる「SPI対策」やコミュ力を向上させる「面接対策」

といった学生の能力値を向上させるカードがある。また、学生が就職できる企業を増やせる「学内合同企業説明会」や他プレイヤーが内定させた学生を未内定状態にする「内定辞退」といったイベント起こすカードもある。

ゲーム後半のフェーズ「就職活動支援」では、プレイヤーは効果カードを使用して、学生の就職活動を支援して内定に導く。



図2. フェーズ「就職活動支援」

学生には、それぞれ「学力」と「コミュ力」という二つの能力値がある。学力が高い学生はコミュ力が低く、コミュ力が高い学生は学力が低いという設定にした。また学力・コミュ力の両方とも高い学生もいるが、このような学生が内定を獲得してもポイントは低い。逆に学力・コミュ力の両方とも低い学生が内定を獲得できると得点は高くなる。学生に合ったサポートを選択し、より多くの学生を内定へ導く。また学生ごとに「志望業界」が存在し、志望に沿った業界の内定を獲得するとポイントが高くなる。この志望業界は常磐大学の学生の就職活動の傾向を参考にした。

3. プレイヤーの感想

2015年12月と2016年1月に各1回ゲームを実施した。1回のプレイ時間は40分前後である。就職活動中にキャリアセンターを利用した経験のある4年生と経験のない4年生、さらに就職活動をしたことのない2年生がゲームに参加した。

ゲーム終了後に参加者に対してインタビューを行った。まずはゲームについての感想をまとめる。就職活動とゲームを比較した感想として、「SPIで受かっても、面接で落ちると

いう就職活動の挫折感を味わった(2年生)」や「一度、落ちた企業に、再挑戦できるルールに違和感がある(4年生)」があった。またキャリアセンター職員の立場を疑似体験した感想として「ゲーム終了間際に、内定辞退をされて困った(4年生)」や「能力値の低い学生を就職させる大変さと内定を獲得させた時の充実感は良かった(2年生)」があった。ゲーム自体の感想としては「ルールが分かりにくい」がゲーム自体は楽しめたが多かった。

ゲーム前と後でキャリアセンターの評価が変化したか、についてもインタビューを行った。就職活動を体験した4年生の多くは「ゲーム前と後で評価は変わらないが、職員の大変さは体験できたと思う」や「職員の大変さがわかり、応援したくなった」といった感想があった。また就職活動を体験していない2年生は「ゲームでキャリアセンターの仕事がわかったので、実際どんなところなのか興味を持った」といった感想があった。

【付記】

本報告で紹介したゲーム「内定とってこい」は、常磐大学の2015年度卒業研究で開発されたものであり、本ゲームの著作権は鶴見佑希が有するものである。

【引用文献】

- [1]望月由紀,「第5章 大学卒業後の進路」,『第2回 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),pp.118-127
- [2]田澤実,「キャリア意識の高低とキャリアセンターに対するイメージ」,『キャリアデザイン研究』第10号,日本キャリアデザイン学会(2014年9月),pp.157-164
- [3]やおきん,『浅く潜れ！ーボードゲーム&趣味のブローグー』,
<http://asakumogure.blog23.fc2.com/>, 取得日:2016年6月3日

キャリア教育におけるリフレクションの機能

——産業界GP九州・沖縄ブロック学修評価グループでの取組から——

【発表者】 石川 勝彦（山梨学院大学）、藤野 博行（九州国際大学）、吉村 充功（日本文理大学）
山本 啓一（北陸大学）、梶原 健二（福岡女子短期大学）

1. はじめに

学習体験を振り返ることが、学習を深め、学んだことの定着を図るうえで重要であることは広く共有されている。では、どのようなリフレクションが有効なのだろうか。経験学習のプロセスの中に、振り返りをどのように組み込んでいくかについては、ある程度共通理解はあるものの、振り返り自体をどのように行うかについては、まだ定石のようなものは存在しないと思われる。

本稿では、平成 24～26 年度に文部科学省「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」（産業界 GP）において、九州・沖縄・山口ブロック「学修評価グループ」が取り組んだジェネリックスキル（以下 GS）育成プログラムの開発において、実施したリフレクションの方法を紹介する。さらに、そこから見えてきたポイントを整理するとともに、リフレクションプログラムが学生に与えた効果を定量分析に基づき明らかにする。

2. GS 育成プログラムの概要

本グループは、インターンシップ等を通じて、GS を育成し、評価する手法の開発を目標として 3 年間活動した。GS 育成プログラムとしては、4 つの研修を組み合わせ、8 大学の学生の混成チームを作り、年間を通して実施した。具体的には、平成 26 年 6 月にコンピテンシー育成研修、8 月にリテラシー育成研修を行った。これらをふまえ、学生チームを 9 月課題解決型インターンシップに送り出した。そのうえで、12 月に、1 年間のプログラム全

体の振り返りを行うリフレクション合宿を行い、翌日に学修成果発表会を実施した。

3. リフレクションプログラムの概要

3-1 プログラムごとのリフレクション

コンピ育成研修、リテ育成研修、インターンシップのいずれにおいても、研修終了時の振り返りは実施している。その際の振り返り方法としては、A3 画用紙を TV 番組で多用される“フリップ”に見立て、そのフリップにキーワードを書き、他者に見せながら、自分の振り返りを語る、という「フリップトーク」を多用した。これは、多数のグループが同時に振り返りを短時間で実施するための有効な方法である。

また、振り返りの結果を自己評価として学修評価制度に組み込むために、次のような方法をとった。

- ① 事前に到達目標をループリック形式で学生に提示する
- ② 研修終了時にフリップトークを行い、研修から得た「気づき」や「研修後の成長の目標」等を言語化・共有させる
- ③ ワークシートにフリップトーク中に語った言葉を記述する
- ④ ループリックやチェックシートを用いて自己のパフォーマンスを自己評価する

自己の経験を言語化するふりかえりは、一人ひとりが経験を語ることで時間をかなり費やしてしまったり、ワークシートに個人作業として記述するだけになってしまい、参加者との共有が薄くなったりすることも多い。他

方、フリップトーク形式のふりかえりを活用すれば、大クラスのグループワークなどでも、時間を節約して効率的にふりかえりができるだけでなく、キーワードが明確に視覚化され、グループ内での共有が円滑に行われる。しかも学生は楽しんで行っている。これらのことから、フリップトークは体験型学習における短期的な振り返り方法として便利である。

3-2 リフレクション合宿

他方、年間を通じた長期的なふりかえりを行うことを目的としたリフレクション合宿は、表1のプロセスを踏んだ。

表1 リフレクション合宿におけるステップ

ステップ1「経験の振り返り」
3つの研修のポートフォリオをもとに、どのような経験がどのような成長につながったかを言語化する。また、「印象的な場面」「出来事の中で他人が与えた影響」「出来事の中で感じた気持ち」を考える。
ステップ2「本質の気づき」
第1に「経験の振り返り」から、自己の成長の指針となるような教訓（マイセオリー）を導き出す。次に、マイセオリーのピアレビューを行い、他者の目から見て理解可能、共有可能な表現へ発展させる（独りよがりから脱却するため）。
ステップ3「今後の道筋・自分なりの道の切り開き方」
マイセオリーの導出までのプロセスを延長し、今後の成長目標を定める。今後の学生生活の中で何を目標にするのか、何を重視するのかを整理する。またグループメンバーが共通して大事だと感じていること、人に伝えていきたいことを絞り込む作業を行い、グループとして共通の目標の設定を行う。

リフレクション合宿を実施したことで、我々は次のようなポイントに気づいた。

- ① 経験を言語化する能力は学生間に個人差がある。言語化が苦手な学生には、教員による指示的な配慮が必要である。
- ② 経験を身体感覚にフィットする言葉で表現することが目標だが、これは容易ではない。あまりこだわり過ぎないことが必要ときもある。
- ③ 振り返りのプロセスをより明確にする必要がある。個別の学習経験のふりかえり

と全体に対するふりかえりをきちんと切り分けなければ、漠然としたふりかえりになってしまうおそれがある。

4. リフレクションのインパクト

各研修の前後で「対課題基礎力（7項目）」「対人基礎力（10項目）」「対自己基礎力（7項目）」の3つの構成概念に対する自己評価を測定した。4つの研修すべてに参加した学生の、各研修の事前スコアの平均を並べた（図1）。3つの力がいずれも学修成果発表会直前において上昇しているようにみえる。構成概念ごとに研修（4水準）を独立変数とする1要因分散分析を行ったところ、すべての力に対し、研修の違いが中程度以上の効果量を示した（順に $\eta_p^2 = .10, .17, .05$ ）。多重比較に伴うHedge's g も学修成果発表会とそのほかの研修の比較において中程度以上の値を示した（ex.「良い関係」 $g = .58-.69$ ）。

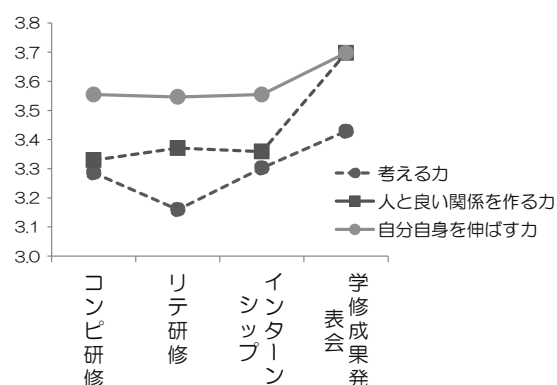


図1 研修別事前スコアの平均

発表会前日にリフレクション合宿を1日かけて行ったことが、こうした結果の一因であると考えられる。振り返りとは、学生に自らの学びを再評価させ、学習経験に基づく自信と自己信頼を獲得させるだけでなく、「経験から学び成長する力」にほかならない。短期・長期の振り返りを授業やカリキュラムに組み込むことは、社会的ニーズの高い力を育成する上で改めて重要であると思われる。

なお、本研究はJSPS 科研費 JP26590205の助成を受けたものである。

大学初年次のジェネリックスキルに影響する高校までの経験

——アクティブラーニングでジェネリックスキルは育つのか——

【発表者】 二上武生（工学院大学 国際キャリア教育部門）

1. はじめに

近年、大学教育で着目されているジェネリックスキルは「生きる力」として小中学校、高校でも育成が求められている。本研究では、辰巳（2016）の「大学入学段階の基礎力に影響する中学・高校時代の経験」をベースに、高校までのどのような経験が大学初年次のジェネリックスキルに影響をするかを明らかにする。

2. 方法

河合塾と株式会社リアセックがジェネリックスキルの客観評価テストとして開発した「PROG（Progress Report on Generic Skills）：学生基礎力測定テスト」（以下「PROGテスト」と称する）を導入し、ジェネリックスキルを測定。PROGテストによるジェネリックスキルとして「対人基礎力」「対課題基礎力」「対自己基礎力」をとりあげ、高校までの授業や授業以外の経験と、大学初年次のジェネリックスキルの関係を検証する。辰巳（2016）による「高校までの経験機会」をさらに細分化し、①「高校までのアクティブラーニング型（以下AL型）授業の経験」②「高校までの授業以外の経験」③「高校までの授業や授業以外での機会」④「高校までの各種機会における取組姿勢」の4つの観点から調査票を作成し、学生へのアンケートを実施する。

3. 結果および考察

（1）大学生活の充実度とジェネリックスキルの関係（図1）

先行研究（辰巳（2016））では、「充実度の高い学生と、低い学生とのあいだで大きな開きがあったのは、対人基礎力（親和力・協働能力・統率力）と対自己基礎力（自信創出力）」と述べられており、今回の結果は親和力、協働能力、自信創出力において同じ結果が得られた。人とうまく関わることができ、自信をもてることが大学初年次の大学生生活充実度と関係していると考えられる。

（2）高校までの経験とジェネリックスキルの関係（図2と表1、表2）

「進んで質問する」「自主的に意見を言う」「積極的に議論参加する」「チーム活動においてチームに貢献しようとする」取組姿勢が対人基礎力や対自己基礎力と関係していることがわかる（表1より）。AL型授業は多くの高校で導入されていることが推察されるが、AL型授業経験の多さとジェネリックスキルには関係がみられない（図2、表1より）。AL型授業を導入し、発言する機会や議論する機会、チーム活動の機会を多く設けたからといって、多くの生徒たちが意見を言ったり、議論に参加したり、チームに貢献する行動をとるとは限らない（表2より）。授業以外の活動においても同様のことが言える。どのような機会を提供したか、何をやったかではなく、どう関わるか、どう関わらせるかがジェネリックスキルの育成では大切であると考えられる。

4. おわりに

本報告で明らかにしたジェネリックスキル育成の高校までの経験は、大学における経験

にもあてはまることである。AL 型授業の導入から実質化に舵を切る時期に入ってきていると考える。

本稿がジェネリックスキル育成における大学教育の質向上の一助になれば幸いである。

参考文献

辰巳哲子（2016）「大学入学段階の基礎力に影響する中学・高校時代の経験」, リクルート WorksReport2016.

【参考資料】

調査概要

測定対象・サンプル数：大学1年生・968

測定時期：2016年4月（PROGテスト）、2016年6月（調査票アンケート）

調査結果

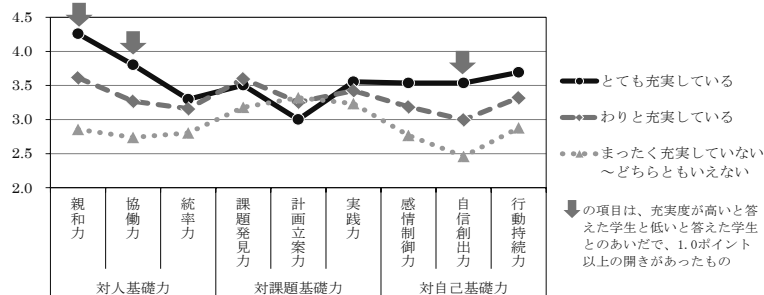


図1 大学生活の充実度とジェネリックスキル

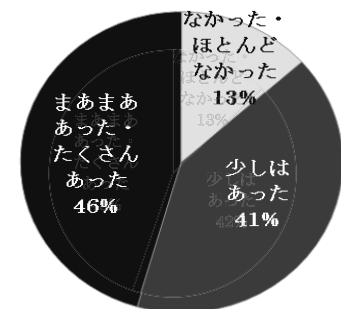


図2 AL型授業の経験

表1 高校までの経験と大学初年次でのジェネリックスキルの関係

		対人基礎力			対課題基礎力			対自己基礎力		
		親和力	協働力	統率力	課題発見力	計画立案力	実践力	感情制御力	自信創出力	行動持続力
高校までのアクティブ・ラーニング型授業の経験	ペア・グループワークをともなう授業									
	チーム活動をともなう授業									
	学外活動をともなう授業									
	課題を与えられて課題検討をとおし解決策を提案をする授業									
高校までの授業以外の経験	学校行事									
	部活動									
	留学									
	アルバイト									
高校までの授業や授業以外での機会	部活動、クラス委員、生徒会などのリーダー経験		+						+	+
	インターンシップなどの就業体験									
	ボランティアや地域活動などの社会活動									
	自分で考える機会									
	意見を言う機会									
	他者と議論する機会									
	意見をとりまとめる機会		+						+	
	チーム協働する機会		+							
	アドバイスをしあう機会									
	プレゼンテーションや人前で話す機会									
	年齢の離れた人々と話す機会									
	同年代だが普段友達でない人話す機会									
高校までの各種機会における取組姿勢	目標をたてて、たてた目標目指して行動する機会									
	何かをやり抜いたと感じる経験			+						+
	授業中に進んで質問したり発表したりしたか	+	+	+						+
	授業や授業以外での話し合う機会において自主的に意見を言ったか	+	+	+					+	+
	授業や授業以外での議論に積極的に参加したか	+	+	+					+	+
	授業や授業以外でのチーム活動で、役割を超えてチームへの貢献行動を積極的に行ったか	+	+						+	+
	たてた目標に対してやりぬこうとする姿勢があったか									
	課題、宿題への取組みは一生懸命やったか									

+, 相関係数0.3以上（1%水準で有意（両側））

表2 AL型授業経験の頻度と授業への取組姿勢の関係

AL型授業	自主的意見				議論への積極的な参加			
	しなかった・ほとんどなかった	少しはした	まあまあした・常にした	計	しなかった・ほとんどなかった	少しはした	まあまあした・常にした	計
なかった・ほとんどなかった	63%	30%	7%	100%	66%	26%	8%	100%
少しはあった	46%	39%	15%	100%	48%	39%	12%	100%
まあまああった・たくさんあった	26%	41%	33%	100%	30%	39%	31%	100%

チーム活動をと もなう授業	チームへの役割を超えての貢献			
	しなかった・ほとんどなかった	少しはした	まあまあした・常にした	計
なかった・ほとんどなかった	47%	29%	24%	100%
少しはあった	32%	40%	28%	100%
まあまああった・たくさんあった	21%	33%	47%	100%

社会へ開いたアクティブ・ラーニングの実践研究

——「対話」・「ふりかえり」の充実がもたらす個々人の学びの成果分析——

【発表者】 中 善則（花園大学）

1. 本発表の概要

本発表は、筆者自身の教職講義科目「生徒指導の研究」でのアクティブ・ラーニング(以下、AL)の実践研究を紹介するものである。すでに、筆者は、第7・8回本学会で、同授業の報告を行ってきた。第7回では、12～13年度の実践を通じて、「対話」と「活動」を授業構想に組み込んだプロジェクト型ALの有効性を明らかにしつつも、授業終末時における「ふりかえり」活動の充実がALの成果工場への課題であるとした。続く第8回では、その課題を踏まえた「ふりかえり」を重視して構成した14年度の実践を通じて、「ふりかえり」の有効性を実証した。とくに、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た。第9回の本発表では、15年度実践における、個々の学生の能力向上の分析に焦点化し、適切なALのあり方及びその分析手法を問うてみたい。

2. 「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、15年度は、27名(6班編成)で開講した。学生の内訳は、2回生が約3分の2、残るは上回生で、中高の社会、国語、福祉科、特別支援教諭を目指す学生である。

授業のねらいとして、学生と共通理解に努めた点は、A:生徒指導についての基本的な考えを班討議を通じて理解していくこと、B:班で対話を進め、「いじめ問題」に関する自分たちなりの新たな「知」を構築すること、C:班でまとめたことを発信・行動すること(ゴ

ルは、「いじめ」をテーマにした学級通信を作成し、母校(恩師)に提案するとともに、実際の中学生に読んでもらい、批判してもらう)、D: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。まず、「交流期」としての第1～2回は、学生どうしが講義の最も重要なテーマや内容をじっくり議論して掴み取れるような集団にするため、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、チームビルディングを図った。

② 【構築期】対話による知の構築

構築期は、授業の主要テーマの本質的な理解を目指す時期である。例えば、具体的な「いじめ」の場面を設定し、学生が教員役と生徒役に分かれて、実際にどう対処するかロールプレー等を行い、生徒指導のあり方についての考察を深めさせた。学生は、この時期の学びを経て、次の「活動期」にあたる、講義テーマ(ゴール)の追究に向かう。

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。15年度は、教員として自分の受け持ちクラスでいじめ事象が起きたという設定で、その問題に対処する「学級通信」をグループで作成することをゴールとした。自分たちで作った学級通信が、実際の中学生に読ん

でもらえるという思いが学習動機を高め、読み応えのある学級通信が6本完成した。

④【まとめ期】活動成果の交流

作成した学級通信を、まず、学生それぞれが、自身の母校（恩師）を訪問し、恩師からの助言をいただくことを課題とした。さらに、協力中学校の生徒に、その通信を読んでもらい、批評してもらった。

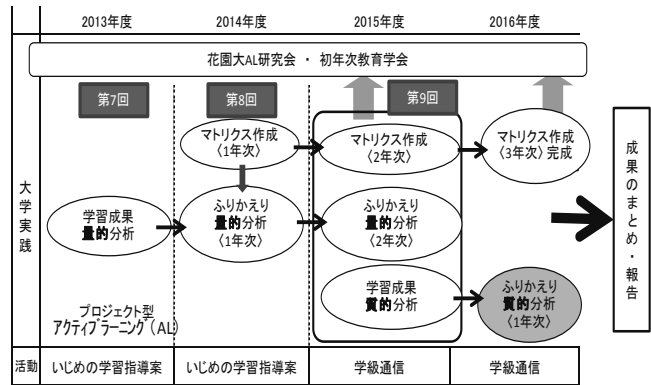
このように自らで紡いだ「知」を活かし、現実社会に出向き、社会からの応答を得ることで学びがより深められていく。しかし、班ごとの活動を重視するALでは、それゆえ、他班の活動が見えにくくもなる。よって、クラス全体での交流も考慮する必要が生まれる。そこで、学級通信完成前後に2回、ワールドカフェを行い、相互検討を行った。

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、下図のように、「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、「ふりかえり」を系統的に行った。各回の「ふりかえり」の具体的な中身は、発表当日に示したい。

協同学習				講義科目(生徒指導)			
書く	話す・聴く	為す	授業	学習段階(学習スタイル)	書く	話す・聴く	為す
B			①	出会い期	B		
	C		②	経験			
			③	想像・リフレクション			
			④	分析			
			⑤	考察			
			⑥	活動			
			⑦	提案			
			⑧	提案			
			⑨	経験(学校訪問)			
			⑩	想像・リフレクション			
A			⑪	分析・考察	A		
			⑫	決定・活動			
			⑬	提案			
			⑭	経験(手紙)			

3. 本実践の成果とその分析/発表のめあて



学生の学修姿勢は、初めは、慣れないメンバーとの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。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。その要因を、筆者は、13年度より、上表のような研究計画のもと、実証分析を行い、その成果を本学会でも問うてきた。第7回では、プロジェクト型ALの授業構想が効果的であることを受講生全体のアンケートによる学習成果の量的分析で明らかにした。続く第8回では、「ふりかえり」そのものの成果を測る量的分析の研究に移行し、「ふりかえりのマトリクスの作成」が、系統的・体系的に学習内容と協同性を深めることに寄与していることを実証した。

今発表は、その量的分析の2年次の報告とともに、学生個々の伸長の質的な分析を行った結果を公開する。発表時には、講義前と講義終了後の個々人の学生アンケート結果を比較し、個々の学生の伸長を明らかにしていく。なお、発表後の討論では、この質的分析の手法について、忌憚のない意見を頂きたい。

(参考文献)

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

授業実践報告「賛否に分かれるニュースを考える協同学習」

—積極的な参加を促進し、多様な観点からの深い考察をさせるために—

【発表者】 坂東 実子（敬愛大学・東京外国語大学非常勤講師）

1. はじめに

一昨年の本学会全国大会で、「授業実践報告『賛成／反対の意見文』—多様な観点からの深い考察を通じた自分の意見を持つために—」という発表をした。意見文を書く時の、自分が賛成する立場と、反対する立場それぞれの根拠を整理する段階までをグループワークにして、新聞記事をしっかりと読むこと、関連記事や文献を探して調べること、情報を整理することを協力し合い、より深く、多様な観点から考えられるようになるための試みであった。昨年からは、さらにこの単元に「アンケート調査報告・結果考察」という活動も取り入れた。本発表ではこの新たな試みの導入の経緯や導入による効果について発表する。

2. 授業の対象と単元の位置づけ

この授業は、敬愛大学国際学部（こども学科・国際学科）1年生の基礎教養科目である。筆者は、こども学科（75名）を3クラスにわけて担当し、国際学科の方は同じシラバスと教科書（坂東実子『大学生のための文章表現練習帳』国書刊行会 2016.03）を用いて、別の講師が担当している。この単元「意見の主張」は、図1の半期全15週+1週シラバスの後半に設定している。

大学入学直後の学生たちにレポートを書く力、プレゼンテーションする力をつけさせる授業であるが、グループワークの時間を毎回設けることで、学生たちが、グループワークの難しさを体験しつつ、よりよい活動ができ

るように工夫・改善していけるようになることを最も重視している。

第1回	本の紹介	オリエンテーション。メディアセンターで本を選ぶ。	
第2回		課題①紹介文を書く（四段構成）。	
第3回		課題②スピーチスクリプト作成	
第4回		スピーチ	
第5回	敬語	課題③「お世話になった方への手紙」	
第6回		手書き清書	
第7回	賛否の	課題④賛成立論	グループワーク 課題④⑤⑥は、 グループで取り 組めます。 毎回の授業の 後半にグループ ワークの時間を とります。
第8回	主張	課題⑤反対立論	
第9回		模擬ディベート	
第10回		課題⑥自分の意見文	
第11回		課題⑦「アンケート調査報告レポート」	
第12回	PC室	課題⑧パワーポイントでプレゼン資料作り。／文集制作	
第13回		文集制作	
第14回		文集〆切	
第15回		文集返却とプレゼンテーション	
試験日		間に合わなかった人や班のための日（10点減点）	

図1：前期シラバス

3. 単元の進め方

i) 単元に入る前に

授業第1週から予告し、第3週に班に分け（1クラス約25名。4班）、教師が用意した「賛成／反対に分かれる新聞記事」10本（毎年旬のものをこちらで用意する）の中から、班で取り組む記事を1つ選ばせた。この記事は以後、毎週声をかけ、授業の残り時間を利用して、打ち合わせをさせるうちに、学生たちは授業終了後も話し合いを継続させたり、メディアセンター（図書室）で調べたり、LINEで意見交換し始める。

また、各班のテーマにあったアンケート調査の設問（4択）を1人1問用意する。質問内容が重複しないように班で作成するが、1人1問必ず責任を持つ。

ii) 単元第1週：賛成立論を完成させる。

iii) 単元第2週：反対立論を完成させる。

図2のような立論シートフォームを用いて各班が作成する。

賛成立論	
私たちは、新聞記事「 に取り上げられている」	「『 』というテーマについて考えた。
A:	に賛成
B:	に反対
これから私たちは、Aの立場の立論を試みる。以下、根拠三点を整理したい。	
まず、(実際問題、誰がまず思い浮かべる根拠)	「 」という点。
説明:	
次に、(効果や影響、対立する意見の根拠への反論など)	「 」という点。
説明:	
最後に、(普遍的、グローバルな観点)	「 」という点。
説明:	
以上のことから私たちは、「 」に賛成する。	
まとめ:	
決めゼリフ:	

図2：立論シート

iv) 単元第3週：模擬ディベート

グループ内で賛成立論と反対立論の2チームに分かれ、ディベートの立論の発表をする。
(アンケート調査はディベート開始前に実施する)。聞き手は「評価シート」に記入しながらそれぞれの根拠の説得力を評価する。

v) 単元第4週：自分の意見文設計図

vi) 単元第5週：意見文。アンケート集計。

意見文構成
第1段落：テーマ説明、自分の立場。
第2段落：「たしかに～」で始め、自分と逆の立場の根拠3つを要約。
第3段落：「しかし～」で始め、自分の立場の根拠3つを要約。
第4段落：根拠を比較して自分が考えたことを書く。
体験にひきつける。提案、アイデアなど。
第5段落：未来や他者に開く終わり方。

図3：意見文の構成

この意見文は、第3段落までは、グループワークですでに完成している。自分の主観を入れず、客観的に立論を作成する中で、しだいに、「本当のところ、自分はこう考える」という意見も生まれてきている。

vii) アンケートの結果考察

昨年度から新たにこの単元に「アンケート調査・結果考察」も盛り込んだ。敬愛大学国際学部日本人学生125名、留学生25名合計

150人を対象とし、男／女、留学生／日本人の回答を比較考察する。各班の班員一人一人が1問(4択)を担当するが、問題が重複せず全体にバランスが良くなるように話し合う。

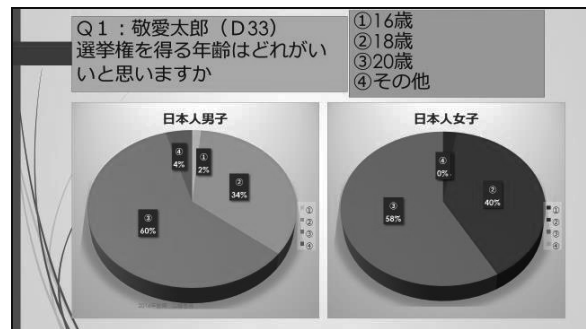


図4：アンケート結果

このアンケート結果をグラフにする作業などは、翌週からのPC室でのグループプレゼン資料と個人文集作成の授業で行う。

4. 結果と考察

今回、アンケートという、自分で責任を持って問いかける活動を導入したことで、一昨年の段階では各班に必ずといっていいほど存在した「お客様学生」(積極的にグループワークに参加せず結果だけ受け取る学生)の問題も改善された。日本の社会で議論されていることが、外国の同年代の学生にとってはどうなのか、など知ることもでき、データ収集、整理などのスキルも身に付けられる。

単元を細切れにせず、協同学習も取り入れながら大きなテーマに様々な角度から取り組むことが、多様な観点からの深い考察や達成感につながる。個人では難しくても、グループワークを取り入れることで学生は刺激し合いながら失敗も含めた経験を積み、この経験が今後、一人で課題に取り組む時の力となるだろう。

賛成・反対立論を両方同じ班で行うことが大切なのだが、今年も、これらを分業して行い、片方しか考えていない学生がまだいた。導入の仕方や、働きかけ方など、今後の課題としたい。

協同認識（仮）尺度の開発

—— 協同作業認識尺度を手がかりに——

【発表者】増井沙奈江・安永悟（久留米大学）

問題と目的

協同学習とは、協同して学び合うことで、学ぶ内容の理解・習得を目指すとともに、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）ことが意図される教育活動である（関田・安永，2005）。

学習仲間との基本的信頼感を基盤とした、このような協同的な学びを実現するためには、Johnson, Johnson, & Smith (1991) が提唱する5つの基本要素「互恵的な相互依存性・積極的相互作用・グループ目標と個人の責任の明確化・小集団技能の奨励と訓練・活動の評価」を満たした学習場面を創出する必要がある。これらの基本要素を満たした協同学習場面を提供すれば、一般的に望ましい学習成果が期待される。

しかしながら、協同的な学習場面を創出しても、協同の価値や協同に基づく学びに対する学習者の認識が違えば、期待される学習成果も異なると予想される。この点を検討するために、長濱・安永・関田・甲原（2009）は「協同作業」の認識を測定する協同作業認識尺度（3因子：協同効用・個人志向・互恵懸念，18項目）を開発している。この尺度を用いた先行研究から、協同作業を肯定的に捉える学習者ほど学習成績が高く、対人関係も良いことが知られている（梅村・斎藤，2015；松田・牧野，2012）。これらの研究知見より、長濱ら（2009）の協同作業認識尺度は協同学習における教育的指標として、一定の弁別力を持つと言える。

しかしながら、協同作業認識尺度の「協同効用」因子を高く評価することと、協同学習を促進する具体的な「行為」との関係性については、未だ検証されていない。両者の関係

を検討するためには、協同作業認識尺度で得られる「協同効用」の内実を精査する必要がある。つまり、「協同効用」得点は一般的に高く評価され、多くの人が協同することを肯定的に捉えているが、必ずしもその内実は同じではないように思われる。「協同効用」で示された認識を精査することにより、協同学習を促進する具体的な行為の基盤となる「協同の認識」を検討できると考える。

この「協同の認識」とは、協同学習の理論で想定され、教育目標とされている「協同」である。言い換えれば、互いの信頼関係を基盤として、互いに励まし合い、高め合うことを志向している「良きライバル」関係を支えている認識であり（杉江，1999），切磋琢磨で表されるような「きびしさ」をも含む認識と考えられる。

そこで本研究では、長濱ら（2009）による協同作業認識尺度で測定される「協同効用」の認識を手がかりに、協同学習の理論が求めている「協同」の認識を測定できる尺度を開発し、認識と行為の関係性を客観的、一般的に検討することを目的とする。

方 法

1. 調査対象者

4年制大学 253名（男性 150，女性 103
SD=2.72，平均年齢 20.3歳）

2. 使用尺度

①協同認識（仮）尺度（28項目）

協同学習の理論に関係すると考えられる既存の5尺度の質問項目を参考に、協同の認識を測定する28項目を選定した。

②協同作業認識尺度（長濱ら，2009）

3. 手続きと実施時期

2015年7月に質問紙調査による量的デー

タを収集した。

結 果

1. 因子構造の探索

探索的因子分析（最尤法，プロマックス回転）の結果，協同認識（仮）尺度において「仲間承認（7項目）」（ $\alpha=.879$ ）「自己貢献（7項目）」（ $\alpha=.842$ ）の2因子解が抽出された。

そこで，このモデルが適切であるか否かを確認するために確証的因子分析を行った結果，適合指標はGFI=.906, AGFI=.864, CFI=.927, RMSEA=.079であり，一定の適合度を確認した。したがって，2因子解14項目をもって協同認識（仮）尺度以下，仮尺度と呼ぶ）とした。

2. 仮尺度の妥当性の検討

採用した2因子（仲間承認，自己貢献）と協同作業認識尺度（長濱ら，2009）の3因子との相関分析の結果，仲間承認，自己貢献は，協同効用との間に非常に強い正の相関を示した（仲間承認 $r=.667$, $p<.01$; 自己貢献 $r=.608$, $p<.01$ ）。また，互惠懸念との間には負の相関が認められた（仲間承認 $r=-.395$, $p<.05$; 自己貢献 $r=-.298$, $p<.01$ ）。

さらに，今回の調査対象となった3つの科目のうち，1つの科目では，受講者86名全員が1年前に協同学習の理論と技法に基づいて構成された大学授業を経験している（週1回，

全15時間）。そこで，協同学習による教育的介入の有無が協同認識に与える影響についてt検定を行った結果，どちらも「経験有り」群の方が「経験なし」群より有意に高かった（仲間承認 $t(251)=3.72$, $p<.01$; 自己貢献 $t(251)=1.95$, $p<.10$ ）。また，協同作業認識尺度でもすべての因子において「経験あり」群の方が「経験なし群」に比べ，協同に対する肯定的認識を持っていることが明らかとなった。

考 察

本研究の目的は，従来の尺度因子「協同効用」のみでは捉えきれない切磋琢磨で言い表せるような「協同」の認識を捉える尺度開発であった。その結果，「仲間承認」「自己貢献」の2因子14項目からなる仮尺度が確認された。これらの因子は基本要素の基盤にある学習仲間相互の信頼関係の構築に重要な役割を持つと考えられる。また，「協同効用」，「仲間承認」，そして「自己貢献」の順に高く評価されていたことから，協同の認識に関して，「協同効用」が基盤としてあり，その上に仲間を承認し，大切にする認識である「仲間承認」が，さらにグループの目標達成のために自分の持つ情報や資源を提供し，共有することを評価する「自己貢献」が重なる，重層的な構造であることが示唆された。

Table 1 協同認識（仮）尺度の2因子と因子間相関

項目番号	項目内容	F1	F2	共通性
F1 仲間承認（7項目， $\alpha=.879$ ）				
	グループのなかで，自分を支えてくれる仲間がいることに喜びを感じる。	0.83	-0.07	0.61
	助けてもらったとき，仲間の好意や愛情を感じるが多い。	0.77	-0.03	0.56
	グループ作業において，仲間から支えられているという意識は大切である。	0.74	-0.06	0.50
	グループでの作業は，仲間がいてくれるから頑張れる。	0.67	0.03	0.48
	グループで作業するときは，できない所を仲間と助け合って，全員ができるようにしたい。	0.66	0.02	0.45
	グループに新しい仲間がきたとき，その仲間の立場になって親切にすることは大事である。	0.65	0.04	0.46
	グループの仲間とともにいろいろな経験をしていきたい。	0.52	0.33	0.60
F2 自己貢献（7項目， $\alpha=.842$ ）				
	グループの仲間と時にはけんかすることも，自分を磨く良いチャンスである。	-0.12	0.77	0.48
	仕事の分担を決める時，多少の負担があってもグループのためなら，すすんで引き受けたい。	-0.06	0.68	0.42
	グループの仲間から，どう思われているか気にして何もしないよりも，積極的に働きかけてみようと思う。	0.05	0.66	0.47
	仲間に対して，自分の正しいと思う意見は，周りと異なっても辛抱強く主張することは大切である。	-0.08	0.60	0.31
	自分のやり方でよかったと思うことを，進んでグループの仲間に伝えたい。	0.08	0.58	0.41
	グループ活動のなかで，自分がどれだけ成長していくのか，楽しみである。	0.22	0.56	0.53
	自分が工夫した，より良い作業の仕方を，グループの仲間に進んで提供していきたい。	0.27	0.52	0.52
負荷量の平方和				
因子間相関		F1	F2	
		F2	0.65	—

新聞記事を用いた口頭発表練習へのLTD話し合い学習法導入の試み

——初年次学部留学生の日本語授業での実践——

【発表者】 阿部美恵子（関西学院大学）

1. はじめに

学部留学生には、「学術習得のために必要な口頭発表力」と「学内外に必要な交渉の場での対応説得技術の習得」という2つの「話す」能力が求められており（下瀬川 1994）、前者の力をつけるために、学部留学生の日本語クラスでは発表練習が多く行われている。発表練習では4年間の学部での学びを見据え、他者が執筆した新聞記事や論文等（以下、課題文）をもとに、別の観点からの知識や自分の意見を加えて発表することが多い。しかし、発表準備では、課題文の理解不足、関連資料の収集力の問題、レジュメ作成時の構成の問題と課題文からの抜き書きの問題といった多くの問題を抱えている。口頭発表の際には、聞き手からの質問があまり出ない、質問にうまく答えられない等の問題がある。

また、卒論ゼミを含む専門科目では他の学生と協同で発表や研究をすることを求められることも多いが、特に初年次留学生は協同することに慣れていないことも多い。さらに、学生同士からの学びではなく、教員からの学びを志向する留学生も多い。

これらの問題点を解決する方法として、LTD話し合い学習法（以下、LTD）を口頭発表練習の発表準備段階で取り入れた。本発表では、授業を概観し、阿部（2016）で述べたアンケート結果を紹介するとともに、口頭発表練習でLTDを導入することの意義について考えていく。

2. 日本語教育におけるLTDの実践

LTDとは、課題文の予習とミーティング（仲

間との対話）からなる協同学習の技法で、課題文の深い読解、基本的な学習スキルの育成、批判的思考力の育成、自己学習能力の育成を目的とするものである（安永・須藤 2014）。

日本では安永を中心に大学の初年次教育やゼミ教育等でLTDが導入され、学習効果が見られることが報告されている。一方、日本語教育ではほとんど用いられておらず、予習とミーティングの双方を用いてLTDを行った実践は、森山（2015）のみである。

3. 授業概要

本学の初年次学部留学生は、日本語能力試験N1合格相当の留学生である。日本語クラスは学部留学生の必修科目であり、初年次は春・秋学期にそれぞれ90分×週2コマ（「話す・聞く」1コマ、「読む・書く」1コマ）の授業が行われ、1クラスを2名の教員が担当する。本実践の対象者は、2015年度秋学期に総合政策学部で開講された「話す・聞く」の全3クラス、計21名（中国13名、韓国9名）の初年次学部留学生である。発表者がチーフを務め（授業担当は1クラス）、全クラス同一シラバスで授業を実施した。

4. LTDを導入した口頭発表練習

本実践では、「わたしの視点」発表練習を1人2回実施した。朝日新聞に「わたしの視点」として掲載されている記事を読み、何が問題となっているのか、筆者は問題解決のための改善案としてどのようなことを提案しているのかについてまとめて発表し、最後に発表者の意見を述べる。レジュメを用いて発表し、

レジュメには、現状や改善点の理解を助けるための関連資料を入れるよう指示した。

課題文として「私の視点」を選択したのは、大きく2つの理由がある。1つは、安永・須藤(2014)では、「学習者がLTDに慣れていない段階では、著者の主張が明確なほど、過程プランに沿った学習がスムーズに展開する」とされており、筆者の主張が明確に示されている「私の視点」記事は、LTDの課題文としても妥当であると考えたためである。もう1つは、社会問題が取り上げられているため、今後の学びにおいても役立つ内容と考えたからである。

発表練習は、下記の手順で行い、発表の準備段階の②③でLTDを導入した。

- ①授業内…7つのテーマから、各学生が記事を選択する(読解シート配布)
- ②授業外…図書館で該当記事を検索する、記事を読み、読解シートに記入する【LTD: 予習】
- ③授業内…翌週、同じ記事を担当する異なるクラスの学生3名でミーティングを行う【LTD: ミーティング】
- ④授業外…各自がレジュメを作成して、発表準備をする
- ⑤授業内…自分のクラスで発表する

実際の発表練習の前に、全員で同じ課題文を読み、読解シートの使い方、ミーティングの方法、レジュメ作成法を学んだ。読解シートは予習の助けとなるように作成したもので、LTDのステップに応じて記入できるようにしたものである。また、上記の③のミーティングや④のレジュメ作成時にも、読解シートは参考となる。

5. 実践結果および考察

阿部(2016)では、ラウンドテーブルの話題提供として、口頭発表練習にLTDを導入し

た実践報告を行った。その中で学期終了時のアンケート結果から、①読解シート(予習用)とミーティングの双方が読解文の内容理解と発表準備に役立ったと考えている学生が多いこと、②発表準備の方法として、教員の事前チェックではなくLTDを学生全員が希望したことを報告した。このことから、LTDを体験した初年次学部留学生自身が、LTDを効果的であると感じたことがわかる。

安永・須藤(2014)によると、LTDは予習が「個人思考」に、ミーティングが「集団思考」にあたるという。これまで行われてきた口頭発表も同様に考えれば、個人での発表準備は「個人思考」にあたり、クラス内での発表と質疑応答は「集団思考」にあたるといえよう。

本実践では、LTDの「個人思考→集団思考」と口頭発表の「個人思考→集団思考」とが合わさり、「個人思考→集団思考→個人思考→集団思考」という構成となった。LTDと口頭発表のどちらかを単独で実施するより、さらに思考を深めることにつながると考えられる。この点からも口頭発表練習でLTDを導入することの意義は十分あると考えられる。

引用文献

- 阿部美恵子(2016)「ラウンドテーブル：口頭発表準備における学習者の協働—LTD 話し合い学習法の導入—」第25回小出記念日本語教育研究会、2016.7.2. 国際基督教大学
- 下瀬川慧子(1994)「学部留学生に対する話し方教育の枠組み」『東海大学留学生センター30周年記念論集』149-172、東海大学留学生センター
- 森山仁美(2015)「「LTD 話し合い学習法」にもとづく授業実践—上級日本語学習者を対象に—」『日本語教育方法研究会誌』22(1)、80-81、日本語教育方法研究会
- 安永悟・須藤文(2014)『LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版

いわき明星大学教養学部における初年次教育の実践と考察

— 1年目の取り組み内容について —

【発表者】 名取洋典・初見康行・佐藤拓（いわき明星大学）

1. はじめに

本報告では、いわき明星大学教養学部における初年次教育の取り組みについて紹介を行う。また、その成果と課題に触れ、プログラム設計や初年次教育の在り方を検討するための実践例となることが、本報告の目的である。

2. 問題意識

文部科学省(2014)「学生の中途退学や休学の状況について」によれば、平成24年度の中途退学率は2.65%となっており、平成19年度比で0.24%増となっている。本学においても、東日本大震災等の影響により、平成23年には中途退学率が5%を超え、それ以降も4~5%を推移している。それゆえ、中途退学をいかに防止するかは、本学が喫緊に対応しなければならない大きな課題となっている。

3. 初年次教育の取り組み

教育の質を向上させ、学生の定着率を上げることが目的としてスタートしたのが、初年次教育の「フレッシュャーズセミナー1・2」である。平成27年の教養学部開講に合わせて設計されたプログラムであり、シラバスに記載されている教育目標は以下の3点である。

① 高校と大学の違いを理解し、自律的な学修習慣・マナー・自己管理能力を身に付けること

② 大学で学ぶための基本的なスタディ・スキル(図書館の利用法・レポートの書き方・日本語リテラシーなど)を身に付け、専門科目への橋渡しを行うこと

③ グループワーク等を通して、大学内に豊かな人間関係を形成すること

上記の教育目標を達成することによって、学修意欲の向上、早期退学者の防止を図ることが、本学初年次教育の最終目的である。

3-1. 講義の体制・運用の特徴

本学における初年次教育の講義体制・運用方法の特徴は、以下の5点である。

- (1) 少人数制での実施(1クラス22~23名)
- (2) 89名の学生に対し16名の教員を配置
- (3) 月1~2回の担当者会議
- (4) 講義開始30分前からの朝会の実施
- (5) 全学生との定期的な個別面談の実施

講義体制の最も大きな特徴は、少人数制でのクラス運営である。1クラス22~23名に対し、教員3名と学生サポート1名を配置し、本学の教育理念である「手塩に掛ける教育」を実践している。また、前期と後期に少なくとも1回は全学生と個別面談を行い、学生の状況把握と学生カルテへの記録を行っている。

3-2. 講義内容の特徴

本学初年次教育の講義内容の特徴は、大きく以下の4点である。

- (1) 年間60コマを実施
- (2) アクティブラーニング形式での講義
- (3) 1コマごとの教本・教材の作成
- (4) 明星大学「自立と体験1」の導入

講義内容の特徴は、まず年間 60 コマ（前後期 30 コマずつ）の講義をアクティブラーニング形式で実施している点である。また、クラスによって講義内容に差が生じないように、1 コマごとに教本を作成し、事前に教員間で共有を行っている。さらに、プログラム内容については、兄弟校である明星大学の初年次教育プログラム「自立と体験 1」を導入した。

「自立と体験 1」は東京日野市にある明星大学において提供されている初年次教育プログラムであり、学生の学修意欲向上や在籍率の向上など、その成果が大きく注目されているプログラムである。本学においては、全体 60 コマの内、15 コマで「自立と体験 1」を実施し、それ以外を本学独自の内容で実施している。具体的には、日本語リテラシー、ロジカルシンキング、メンタルヘルス、食育、目標設定、キャリア教育などがある。全体を通して、山田（2009）で提唱されている「アカデミック・スキル」、「スチューデント・ソーシャルスキル」、「内面的アイデンティティ」の 3 つを達成するための、総合プログラムになっている点が、本学初年次教育の特徴である。

4. 初年度の成果

1 年目の成果として最も強調すべき点は、教養学部の年間退学者数 0 名を実現できた点である。学生の授業評価アンケートにおいても、年間で 4.40/5.00 という高い評価を得ることができた。また、年間 8 回計測を行った結果指標の推移は、図 1 の通りとなっている。

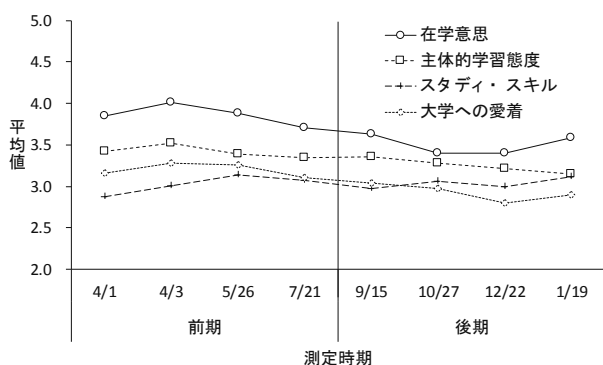


図 1：主な結果指標の推移

5. 結論と課題

初年度の結論として特筆すべき点が 2 点ある。1 つは、学生の「在学意思」や「主体的学修態度」は入学前後がピークであり、どれだけその低下を防げるかが、初年次教育の重要な役割だということである。特に在学意思は入学後徐々に低下していくが、その背景には、入学前に抱いていたイメージ（期待値）が、実際の大学生活を通して調整されていくことが推測される。しかし、第 7 回から第 8 回は上昇しており、一旦下がって再上昇する「J 字形カーブ」を描くことも考えられる。また、スタディ・スキルは年間を通して向上が見られた項目であり、なおかつ、「主体的学修態度」や「大学への愛着」など、重要な変数に影響を及ぼしている可能性も考えられる。本件については、別途分析を行い、在学意思等に至るまでの因果関係を明らかにしていく。

本学初年次教育における限界と課題については、次の 3 点が挙げられる。1 つは、学生が初年次教育以外にも多様な講義を履修しているため、本結果についてフレッシュャーズセミナー以外の影響を受けている可能性が存在する点である。また、2 つ目の課題として、後期以降の出席率の低下が挙げられる。大学生活への慣れや中だるみなど、多様な理由が考えられるが、結果指標も全体的に低下しており、前期と後期は質的に異なることが推測される。初年次教育を成功させるためには、いかに後期においても学生の動機付けを継続できるかが、大きなポイントになるだろう。さらに、実務面の課題として担当教員の負担が非常に重いという事実もある。講義や学生面談を教員間で分担するなど、多様な工夫が必要である。しかし、以上のような課題はありつつも、教員のコミットメントを適切な方向に増やすことで早期退学者を減らすことは可能であり、初年次教育の効果を関係者全員が体験できた点は、本学教育の質を向上させるための大きな一歩になったと言えるだろう。

中途退学防止戦略と実践 —湘南工科大学の事例から—

【発表者】 山本繁（NPO 法人 NEWVERY）

1. はじめに

中途退学防止で重要なことは、自大学の状況をよく理解したうえで戦略を立て、PDCAを回しながら修正しつつ、実践を進めていくことにあると考える。自大学の状況と一言言っても様々な要素があるが、そのひとつがエンロールメントマネジメントであり、その数字の裏に存在する、学生の定性的な情報である。

学生の定性的な情報を収集しながら中途退学防止を進める例として、湘南工科大学を取り上げたい。

2. 大学の状況

湘南工科大学は、神奈川県にある1学部6学科の単科大学。収容定員は2100人である。2011年入学者の修学年限内退学率は、30%付近で高止まりをしていたが、2013年以降、中退対策と共に本格的な教育改革が開始されている。

3. 2013年以降の取組み

2013年度から2016年度にかけての3年間で最も大きな変化は、教員が学生と向き合おう、理解しようとする気持ち、信頼関係を構築しようという意志が平均的にレベルアップしたことであると、木枝学部長は語っている。初年次を中心とした少人数クラス担任制度であるコミュニケーションサークル（通称CC。学科ごとに人数は違うが、7人前後であることが多い。多くても10名ほど）は、既に18年前から行っており、それなりに機能していたが、中退防止の歯止めにはなれなかった。

湘南工科大学では、元々他人とコミュニケーションをとることに苦手意識を抱えて入学する学生が多く、友人は2、3名、中には1人もいないという学生も見かける。

そんな中、2014年度より、対学生、教員間、教職員間のコミュニケーション強化に特化した年8日間の研修を導入した。また学期中には、参加者の授業参観と個別のフィードバックを実施し、参加者が変容するまで徹底的にバックアップした。この研修は、2016年度で三期目を迎え、のべ70名近くの教職員が研修を受講している。これにより、学生と徹底的に向きあおうという意識が醸成されたことが、退学者減少の大きな理由となっていると、木枝学部長は述べている。人が成長する際には、周囲との信頼関係の構築やつながりが極めて重要であると言われている。（松尾 2011）この研修によって、教員と学生、学生と学生の関係ができただけではなく、この大学で成長しようという意識が、学生に芽生えたのではないかと推測する。

1) 定性調査の実施

2016年1月に38名の学生インタビューと、16名の退学者インタビューを実施した。それらを、学力、コミュニケーション、目的意識の高低によって4タイプに分け、そのタイプごとに今までの施策が効果を出してきたのか、別の施策が必要なのかを検証した。

2) 学力に自信が無い学生たちへの対策

- ・丁寧な基礎学力を身につける。
- ・わかりやすい自信のつけ方
- …クラス分けに利用、学習支援センターへまず行かせる

3) コミュニケーションが苦手な学生たちへの対策

コミュニケーションが苦手と言っても、全く自分から話せない学生、友達はあるがちょっとしたトラブルが乗り越えられない学生と、そのタイプは様々である。湘南工科大学では、そのような学生が多いため、CCの単位は20人ではなく7人前後と、少人数を徹底している。他大学では、20人は少人数かもしれないが、湘南工科大学の学生たちにとっては、多い数字であり、安心できる場にならないのである。また、学生にとって話しやすい教員のタイプもあるので、担任とは別の教員が親身に相談に乗るケースもある。

4) 登校習慣がない学生たちへの対策

高校の欠席率が高い学生に関しては、大学に通うことが当たり前になるよう、習慣を身につけさせることが重要である。

湘南工科大学では、2013年度に出席管理システムを導入し、5回以上の欠席は単位未修得であるというルールを徹底した。また同じ授業を連続で欠席した場合には、CCの担任が学生を呼び出し、面談を行っている。特に一年生に対しては、修学基礎という初年次必修の授業は原則欠席を禁止し、欠席・遅刻の場合は土曜日の補講への出席を促している。多くの大学は、前期終了時に、単位習得数によって本人を呼び出すことがほとんどだが、早め早めの声がけによって、早期発見早期防止を徹底している。

4. 今後考えられる対策

最終的には、入学者層が変わっていくことが望ましいと、どの大学でも考えるところでは

ある。湘南工科大学でも、現時点では、退学リスクを抱える学生の中で対策しやすい層、変容が比較的簡単な層へアプローチしていく方針である。

1) 超初期型への対策

入学式やオリエンテーションを欠席するような学生は、教員との接点がないまま欠席が多くなってしまい、信頼関係を築くことが最も困難な層である。

・入学前教育の活用…今までの入学前教育は、目的をリメディアル教育においていたが、初期型は学習習慣が身につけていない場合も多いため、なかなか最後まで終わらせることができない。入学前のため、学習習慣を身につけるための高い頻度でのチェックは現実的ではない。集合学習により、学生生活の動機付けを行う場を検討すべきと考える。

2) 先輩学生の活躍の場を作る

現在も、オープンキャンパスにて先輩スタッフがお手伝いしたり、TAとして後輩に授業を教えたりする機会はある。

教員が多忙であることは、学生インタビューの中でも何度か聞かれたことであり、教員の負担を減らすという意味でも、成長意欲のある学生たちの活躍の場を作るという意味でも、検討すべき課題であると考えられる。

参考文献

松尾 睦 (2011)「職場が生きる 人が育つ 経験学習入門」ダイヤモンド社
協力
学校法人湘南工科大学

(本文おわり)

成績不振学生を対象とする面談指導の効果と課題

——修学アドバイザー制度による10年間の経験から——

【発表者】 森下稔（東京海洋大学）

1. 発表の目的

本発表では、東京海洋大学海洋工学部において2007年度から導入された修学アドバイザー制度について、その10年間の経験からGPA（Grade Point Average）を活用して主として初年次生の成績不振学生を対象とする面談指導の効果と課題を明らかにすることを目的とする。この制度については、本学会において、2009年の第2回大会および2013年の第6回大会において報告してきた。その2009年当時は、留年・退学者数の縮減を目指した試行段階であった。2011年度から教務委員会申合せに明記することにより、本格実施に移行し、2013年当時はより効果的な指導体制を模索していた段階であった。

2015年4月文部科学省高等教育局事務連絡（国立大学の学部における定員超過の抑制にかかる一部見直しについて）により、高等教育局長通知（平成20年2月14日付文科高715号：シラバスの義務化）の運用が見直された。見直し後は、「成績評価にGPA制度を導入すること、成績不振の学生への個別指導を行うことを要件に、2年以内の留年者を、在籍者数から控除する」こととされた。つまり、当学部で自主的に行ってきた取り組みが、国立大学の学部における実質的な義務となった。

そこで、修学アドバイザー制度の10年間の経験を、先行導入事例として再度整理し、効果的な指導体制構築を考察することは、当学部のみならず国立大学全体にとって意義があると考えられる。

2. 修学アドバイザー制度と運用

修学アドバイザー制度の目的は、各学生のGPAおよびその推移に着目し、修学上の問題がある学生に対して面談を行い、留年・退学を未然に回避することである。GPA制度は2004年度入学者から導入されており、学科内のコース分け（3年進級時）における合理的な基準として導入された。その結果、旧来の取得単位数では判別できなかった学生全体の成績傾向についての正確かつ詳細な把握、特に成績不振学生の特定が可能となった。

修学アドバイザー制度の導入背景には、大学の性質上、入学後に休学・退学が多いことがあった。したがって、退学者数の縮減に関心があった。この制度では、各学期に1回、GPAのデータによって学科毎に面談が必要な成績不振学生が特定され、2名の教員によって面談が実施される。その際、担当教員は予め学生に示しておいた質問票を使いながら面談を進めていく。

質問内容は、以下の4領域からなる。

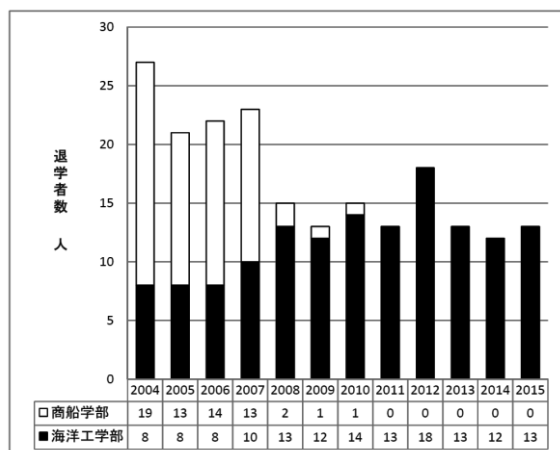
- ・ 学生生活について
- ・ 将来設計・未来設計について
- ・ 履修に関する情報の把握
- ・ 授業内容の難易度

実際の質問文は13項目からなっている。なお、複数回面談の対象となる学生に対しては、前回面談の内容を反映させた質問文が準備されている。

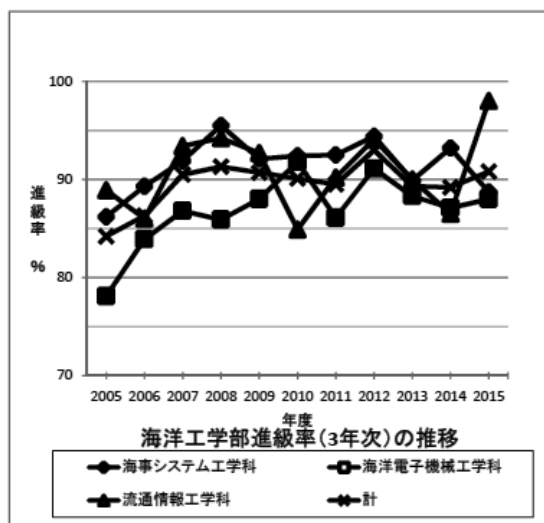
3. 修学アドバイザーの成果

上述の通り、修学アドバイザーは退学者数の縮減を図るねらいがあった。退学者数の

推移を見ると（図）、修学アドバイザーを開始した 2007 年度までは 20 人を超えていたものが、2008 年度以降縮減され、入学定員（175 人）との比でほぼ 10%未満、収容定員（700 人）との比でほぼ 2%程度に収まるようになった。



次に成果として期待されたのは、修学アドバイザーが主として初年次生を対象としていることから、2 年次から 3 年次への進級（65 単位以上）における進級率の上昇であった。その推移を見ると（図）、学部全体で 2007 年度以降はおおむね 90%前後となった。



この中から、2 度目の進級審査を受けた者を除いて、入学後 3 年目に 3 年次になった者の割合で見ると、最も低いときで 92.2%（2012 年度）、最も高いときで 97.8%（2008 年度）であり、おおむね 95%前後である。

また、面談の中で、本人が大学に申告して

いなかった発達障害や学習障害が明らかとなり、保健管理センターによる指導を開始することができた例、不本意入学で学習意欲が減退していた学生が他大学編入を目指して目的意識を持つようになった例などもある。

これらのことから、学部内では修学アドバイザーについて、一定の成果があると認識されている。

4. 修学アドバイザーの課題

修学アドバイザーを 10 年間継続して、いくつか課題が指摘されている。第一に、退学者数や進級率の推移は総じて横ばいで、改善傾向にはなっていないことである。その要因として、面談が学生にとって義務ではなく、面談実施率が 60%から 70%台で推移していること、留年を繰り返す学生がいることなどが考えられている。第二に、今般の文科省通達は定員超過の抑制に係る通達であることから、留年の防止策として GPA を活用した成績不振学生を対象とした個別指導がとらえられているが、果たしてどの程度効果的であるといえるのかが明らかでないことである。当事者としての実感では、留年を繰り返す学生に粘り強く面談指導する中で、一部の学生が時間はかかっても卒業まで至るという効果の方が強く感じられる。

以上の課題について、さらにデータを分析して、面談を学生にとっての義務とすべきか、あるいは面談拒否をした場合に退学勧告などの措置を執るべきかなど、精査すべきであろう。また、文科省通達が含まれる留年防止策としての有効性の程度を分析すること、あるいは留年防止策として機能するように改善を図ることなど、検討すべきであると考えられる。

初年次教育とドロップアウトの阻止

—電子学修ポートフォリオ他の活用—

【発表者】○絹川直良、川崎清、草野千秋、高橋円香、魯曉琨、小松香爾、飯塚佳恵（文京学院大学）]

1. 初年次教育の目的とドロップアウト阻止

初年次教育の目的とされるものの中に、大学への定着が含まれることに異論はなかろう。しかし、そのためにどのような手法が用いられるかは大学により異なる。

文京学院大学では、初年次教育は学部単位で実施されているが、発表者の属する経営学部の場合、前期の「大学学」科目では、基本的な *student skill, social skill* を身につけるようにプログラムが組まれ、経営学部の専任教員全員が少人数クラスの担任についている。

2009 年に学修ポートフォリオの電子化を実現させることができた。この電子学修ポートフォリオへの学生の記入率を引き上げ、さらに教員のコメント率を引き上げる努力はこれまでも行ってきた。この努力を緩めることはできないが、今回、学生のドロップアウトを阻止するためにどのような手立てが可能か検討する中で、別の側面からのアプローチの有効性に思い至り、初年次教育委員会の賛同を得て考察を始めている。

本発表では、学修ポートフォリオへの記入をはじめ、学生が発するシグナルあるいは学生の状況を把握するツールの活用について、現在行っている調査をまとめその報告を行いたい。

2. 学修ポートフォリオへの記入の遅れが意味するもの

昨年度より学修ポートフォリオの記入方法の説明については、あらかじめ動画を撮影しておき、これを、コンピューターが設置され

た教室を利用した説明時間中に再生しながら、学生の間を回って不明点に対応する方法に切り替えた。その結果、授業時間中にログインしてまがりなりにもポートフォリオを書き始める段階に至る学生の比率は上昇した。従って、ポートフォリオを記入していない学生とは、欠席しているか、あるいは、授業に出席していても記入方法が習得できていないか、あるいは、記入しようという意欲がない学生と考えられる。

一方、2013 年 4 月より、初年次教育では毎回カスタマイズされた授業アンケートを実施するようになった。このアンケートがもたらした副次的効果として、小クラス毎の出欠状況の把握も可能になったことが挙げられる。

さて、ここでのポートフォリオは、大学生生活計画表、チャレンジ目標、週間計画表の 3 つである。このうち、前 2 者は、ポートフォリオを一通り記入した後に実施する面接での主要なトピックスでもある。面接の重要性を考え、「大学生生活計画表」に書かれた将来の夢・希望に話題を向けることも重要なポイントである。授業を通して達成する目標と、授業以外を通して達成する目標に分けて「チャレンジ目標」を記入するが、250 字程度まで記入するスペースがありできるだけ字数を増やすように指導しているものの、一言二言の目標となるケースが多く、また、目標の妥当性についても、この面接で取り上げる必要がある。そして、そのコメントを受けて学生達が目標の記載を修正する必要があるが、学生達がポイントを外すことがないように、教員の

方でコメント欄にコメントを記入する行為も大変重要である。学生がせっかく目標を記入しているにも関わらず、教員が全くコメントしていない例があるとすれば、学生のモチベーション低下につながりかねない。この点についても実態を把握している。

3. 多欠者把握を越えて

従来、ドロップアウトにつながりかねない学生を把握するためには、初年次教育の他、経営学、マーケティング、簿記原理といった履修する学生数が多い科目で複数回欠席する学生を把握し、これら学生に面談する等の方法をとっていた。しかし、この方法では、すべての学生との面談実施が事実上難しいこと、および、把握時点が5月末となり、やや時期を逸しつつあるタイミングであることが問題であった。

そこで、モチベーションが高いと思われる学生のグループをまず把握し、その行動を把握してみることにした。具体的には、コンピューター関係で教室での実習を伴う授業を履修する学生達である。

「簿記原理」では、授業に単に参加するだけでなく例題を理解し簡単な練習問題を解けることを求めている。そこで履修し単位を取得した学生だけでなく、日商簿記検定試験を受験し3級、2級に合格する学生達を把握してみた。

これらの科目履修にあたっては、基本的な学習意欲があることが必要であるが、履修していくうちに学習態度が身につく、さらに上のレベルを目指したいと考えたり、あるいは、履修し好成績を収めたことが励みになって、次の目標を見いだすことになる学生もいる。資格取得という観点からも履修を勧めてきているが、さらに進んで、1, 2年生のうちに資格取得を終えた学生とそうでない学生との差異も測りたい。

4. モチベーション引き上げの工夫

より大きな課題として、学生達のモチベーション引き上げが挙げられる。すぐには Future Skill Project あるいは Global Leadership Program のようなプログラムを導入、具体化がむずかしいとすれば、個々の授業の作り込みをレベルアップし、初年次教育では様々な授業に対応できる student skill の引き上げを図り、これに加えて、日々の積み上げや計画的学習が物を言う科目の履修を勧めることが考えられる。

平行して、学生達に積極的に大学生活に取り組むように求め、正課外活動の状況把握につとめることが考えられる。サークル活動は別としても、学内団体での活動が活発な学生はこれを把握し、その情報共有を図ることが考えられる。

これまで記入を求めてきた学修ポートフォリオについては、全学年への展開を行うとともに、振り返り作業を求め、大学生活で取り組んできたものを「プログレス・ファイル」にまとめるプロセスも重要である。（「プログレス・ファイル」はキャリアデザイン授業を履修している3年生に、これまでに取り組んだ、あるいはこれから取り組む具体的プロジェクトについて、何を目標にするか/したか、実際には何を行う/行ったのか、どのようなことを得ることができたか、次の目標は何か、を記入させるものである。）

このように、現在試行錯誤を含めて実施中の様々な取組みとデータ分析について、発表時点で出ている成果をとりまとめて発表する予定である。

以上