

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年前期	36	12
2015年後期	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は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ば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おうよう努めた。

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。選出方法は各学部に委ねている。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学生向けのポータルサイト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、授業に対する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して指摘する。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、「明確な規準がある」「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に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。

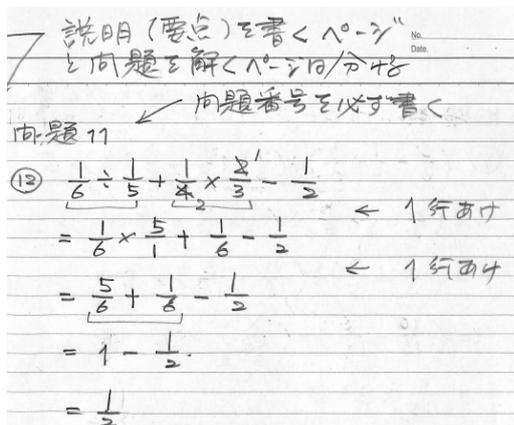


図1 ノートの使い方の例示

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。

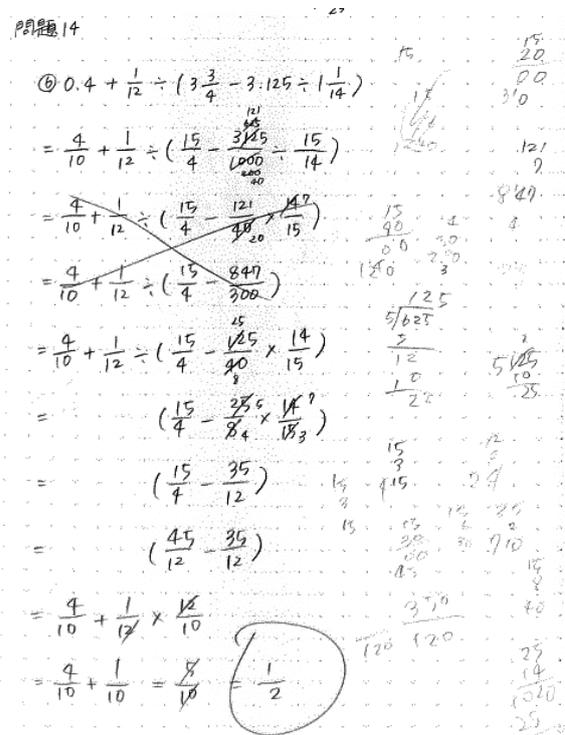


図2 学生のノート例

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

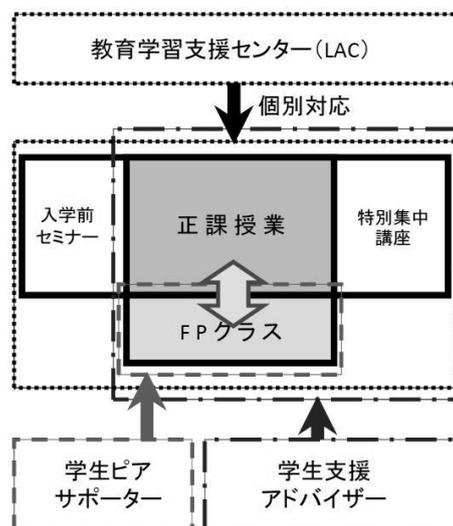


図1. フォローアッププログラム概要図

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、プレー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、作文コメントー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）教育的公共圏ーさくぶん.orgの設営と運営一、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て、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者選抜改革を行い、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、及び大学入学者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「大学入学者選抜改革」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

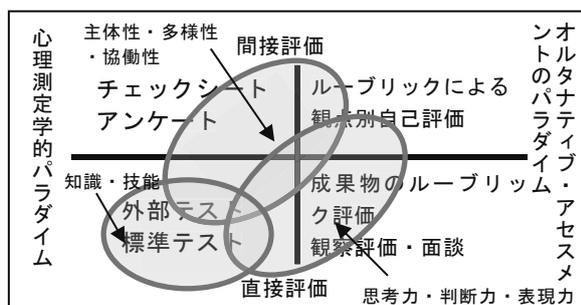


図1 学修評価の構図と学力の3要素

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為されている。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。

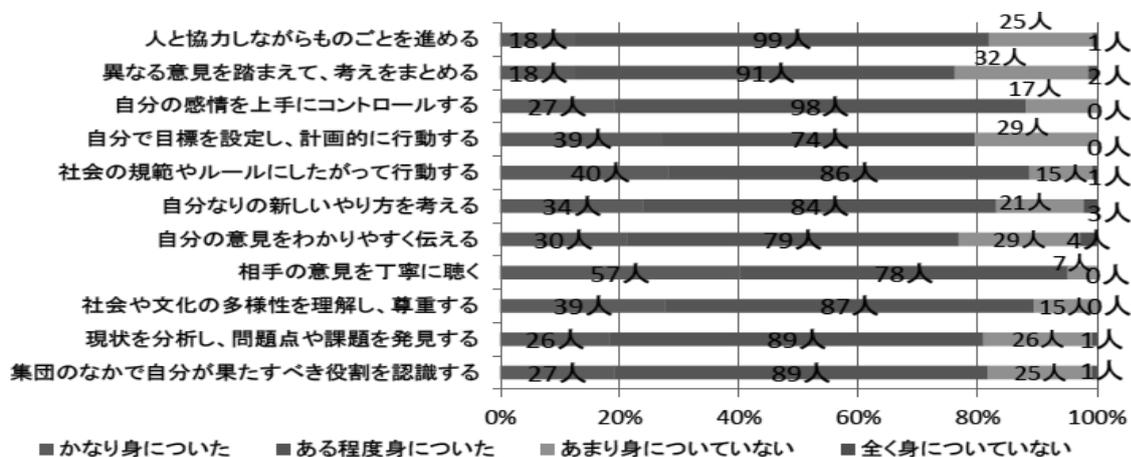


図1：社会人基礎力に対する自己評価

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)「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。