

# 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！－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」やコミュニケーション力を向上させる「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。

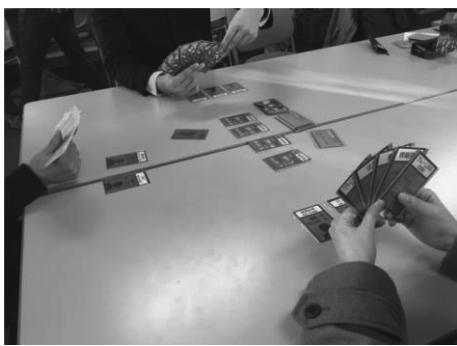


図2. フェーズ「就職活動支援」

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や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! -ボードゲーム&趣味のブロガー』, <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な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なときもある。
- 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見える。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）。

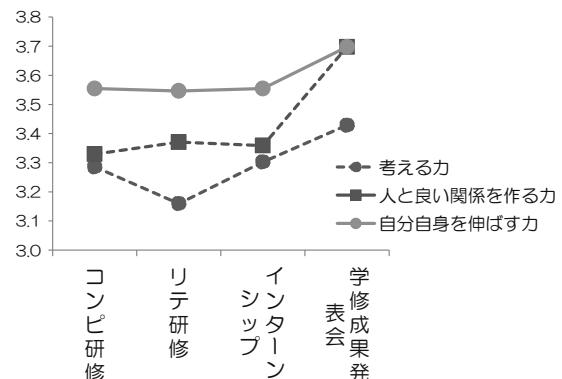


図1 研修別事前スコアの平均

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がある。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くと考える。

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

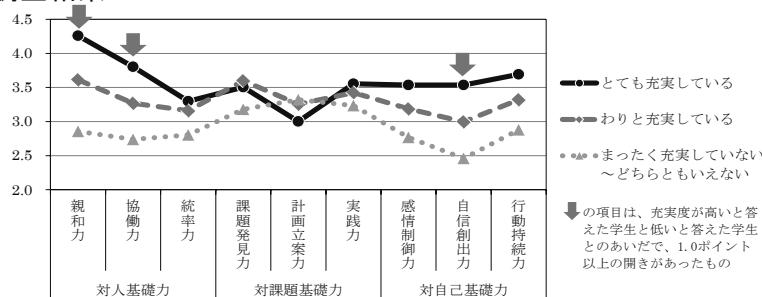


図1 大学生活の充実度とジェネリックスキル

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									
	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									
高校までの 授業や授業以外 での機会	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									
	年齢の離れた人たちと話す機会									
	同年代だが普段友達でない人話す機会									
	目標をたてて、たてた目標を目指して行動する機会									
	何かをやり抜いたと感じる経験									
高校までの 各種機会に おける 取組姿勢	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			AL型授業	議論への積極的な参加			チームへの役割を超えての貢献
	しなかった・ほとんどしなかった	少しあした	まあまあした・常にした		しなかった・ほとんどしなかった	少しあした	まあまあした・常にした	
なかった・ほとんどなかった	63%	30%	7%	100%	66%	26%	8%	100%
少しああった	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%

	チームへの役割を超えての貢献				
	チーム活動をともなう授業	しなかった・ほとんどしなかった	少しあした	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%	
少しああった	32%	40%	28%	100%	
まあまああった・たくさんあった	21%	33%	47%	100%	

### 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.

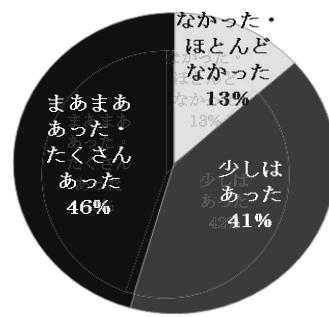


図2 AL型授業の経験

## 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、学生と共に理解に努めた点は、A:生徒指導についての基本的な考え方を班討議を通じて理解していくこと、B:班で対話を進め、「いじめ問題」に関する自分たちなりの新たな「知」を構築すること、C:班でまとめたことを発信・行動すること（ゴー

ルは、「いじめ」をテーマにした学級通信を作成し、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ー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の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

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。

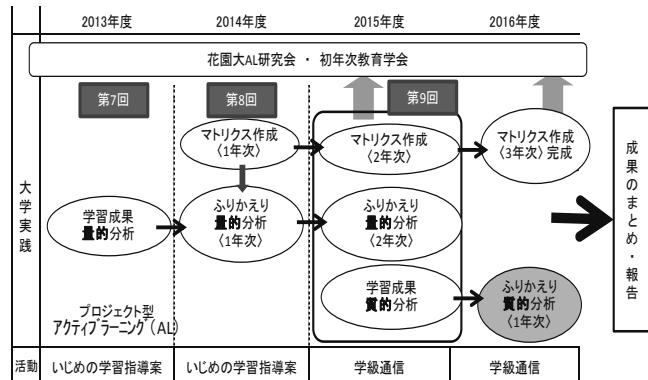
このように自らで紡いだ「知」を活かし、現実社会に出向き、社会からの応答を得ることで学びがより深められていく。しかし、班ごとの活動を重視するALでは、それゆえ、他班の活動が見えにくくなる。よって、クラス全体での交流も考慮する必要が生まれる。そこで、学級通信完成前後に2回、ワールドカフェを行い、相互検討を行った。

#### 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とした。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・聞く [為す]	授業	学習段階(学習スタイル)	書く	話す・聞く [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・考察		
			⑤ 提案		
			⑥ 対話		
			⑦ 活動		
			⑧ 提案		
			⑨ 提案		
			⑩ 提案		
			経験(学校訪問)		
A			⑪ 想像・リフレクション		A.
			⑫ 分析・考察		
			⑬ 決定・活動		
			⑭ 提案		
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～学生とともにつく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し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

るよう工夫・改善していく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	敬語	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	賛否の主張	課題④賛成立論
第8回		課題⑤反対立論
第9回	模擬ディベート	模擬ディベート
第10回		課題⑥自分の意見文
第11回	PC室	課題⑦「アンケート調査報告レポート」
第12回		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「」	『』(『』日付) 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、誰も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、アイディアなど。	
第5段落：未来や他者に聞く終わり方。	

図3：意見文の構成

この意見文は、第3段落までは、グループワークすでに完成している。自分の主觀を入れず、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。

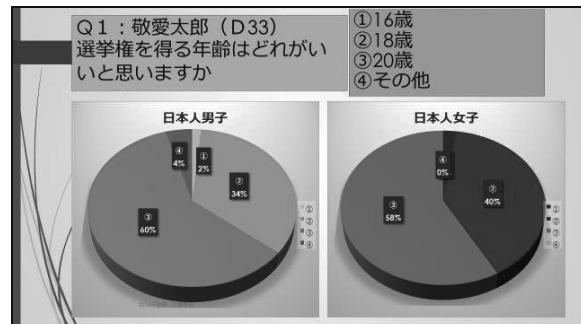


図4：アンケート結果

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合わせる活動を導入することで、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

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、互恵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つの科目にうち、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ことが多い。	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「学内外で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が多いが、特に初年次留学生は協同することに慣れていないことが多い。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たい。

### 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見た。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」とが合わざり、「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を目的としてスタートしたのが、初年次教育の「フレッシャーズセミナー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、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。

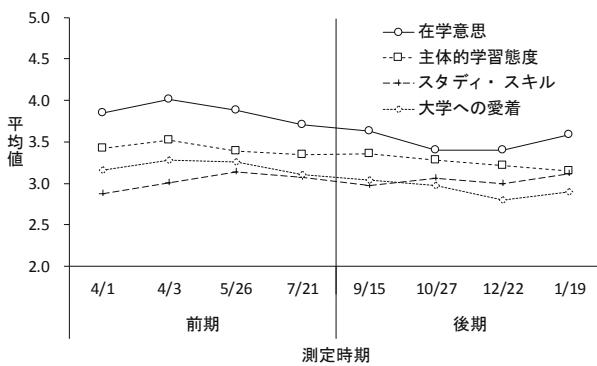


図 1：主な結果指標の推移

#### 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「在学意欲」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。特に在学意欲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、在学意欲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で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、友達はでき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、早め早めの声掛けによって、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。

・入学期間の活用…今までの入学期間は、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い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。入学期のため、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る。

## 参考文献

松尾 瞳 (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 —修学アドバイザリー制度による 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リー制度について、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來た取り組みが、国立大学の学部における実質的な義務となつた。

そこで、修学アドバイザリー制度の 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. 修学アドバイザリー制度と運用

修学アドバイザリー制度の目的は、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つた学生全體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。

修学アドバイザリ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つた。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。

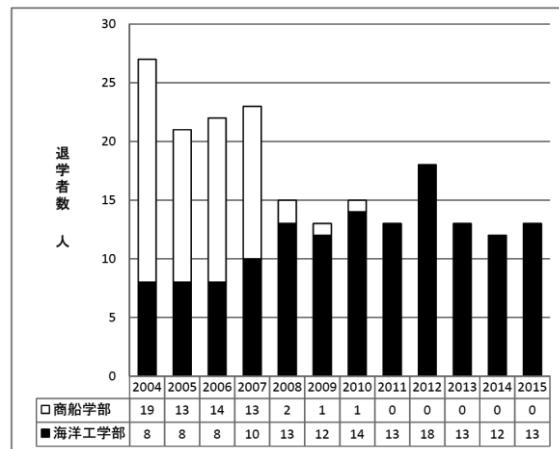
- ・学生生活について
- ・将来設計・未来設計について
- ・履修に関する情報の把握
- ・授業内容の難易度

実際の質問文は 13 項目からなつてゐる。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。

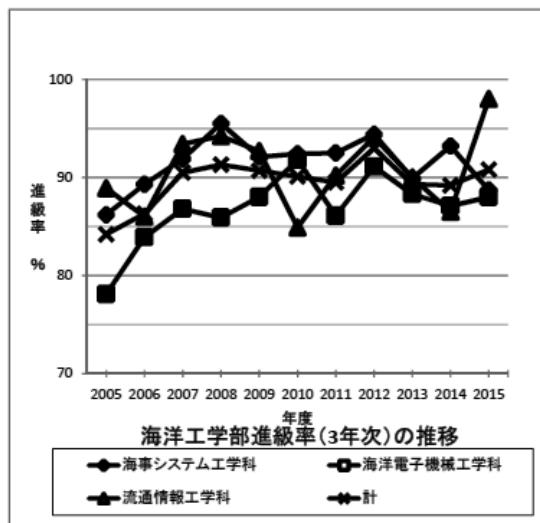
### 3. 修学アドバイザリーの成果

上述の通り、修学アドバイザリーは退学者数の縮減を図るねらいがあつた。退学者数の

推移を見ると(図)、修学アドバイザリーを開始した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、修学アドバイザリ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リーについて、一定の成果があると認識されている。

#### 4. 修学アドバイザリーの課題

修学アドバイザリーを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がある。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る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、文科省通達が含意す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

た教室を利用しての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出てくるが、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、学生のモティ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、モティ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とした。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き、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. モティベーション引き上げの工夫

より大きな課題として、学生達のモティ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