

## 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

我が国の大學生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。

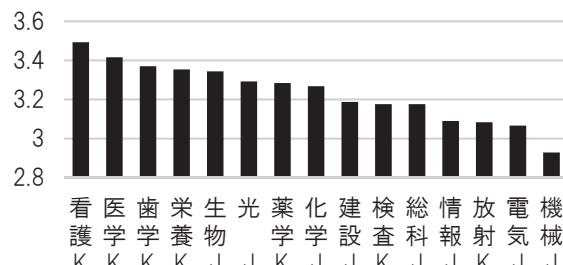
### 2. アンケート分析と結果

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，比較的数値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プ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プ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
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<sup>1)</sup>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<sup>2)</sup>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<sup>3)</sup>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rezence (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、寛容の心をもち、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ける対策であり、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

- 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.
- 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](http://www.aect.org/pdf/proceedings08/2008I/08_18.pdf)
- 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关心をもつ
	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	分からることは訊くなど、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

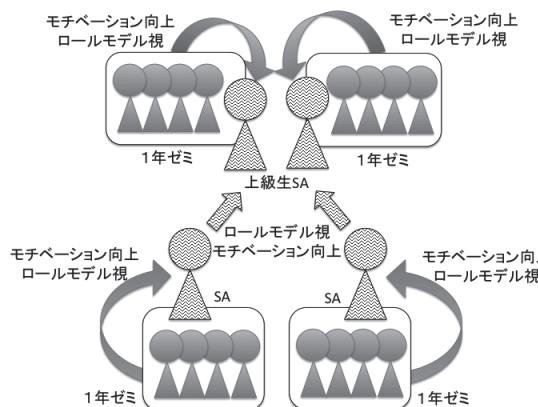
2009 年の SA 制度開始時と比較して、教員が SA 教育に関与する度合いは格段に小さくなっている。SA 採用後に実施する 2 つの研修で学んだ知識をもとに、基本的には彼らのみでトレーニングを行っている。FM 後も、知識を深めるため、自主的に PA などに関する学外研修に参加する者もいる。そして、そこで獲得した知識は他の SA にも伝えられ、知識を共有することが自然にできている。SA 集団内における教育や知識の共有が、SA の

「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

とはいって、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 月に前倒しとなつたため、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つたが、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 $-3\sigma$ から $0.5\sigma$ 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、1~5h65名、5~8h15

名、8~11h5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  $0 \leq Y < 1, 1 \leq Y < 5, 5 \leq Y < 11, 11 \leq Y$  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( $\sigma$ )~	1	6	2
1~1.5	2	7	3
0.5~1	2	7	3
0~0.5	5	14	7
-0.5~0	7	12	2
-1~-0.5	4	8	5
-1.5~-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~1h6名、1~5h9名、5~8h12名、8~11h12名、11h~79名、無回答4名であり、適切な調査とはならなかつたが、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つまで選ばせ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に見える。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い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ては、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なならば、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」は畠野・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。

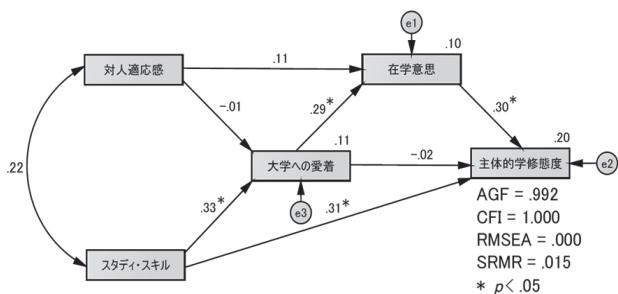


図 1：主な変数群の関係（前期）

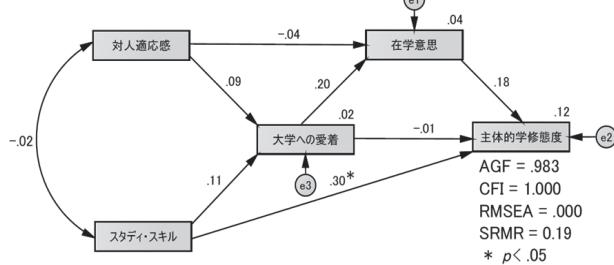


図 2：主な変数群の関係（後期）

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たが、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思と、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】加藤みづき（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、互恵懸念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、秋学期初回の互恵懸念得点において、「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

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
		協同 効用	個人 志向	互恵 懸念	協同 効用	個人 志向	互恵 懸念		
	平均	4.68	3.62	2.35	4.77	3.67	2.38		
	SD	0.58	0.72	0.95	0.65	0.85	0.82		
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
ループリック	発表の改善に有効	.37 **	.10	-.26 +	.46 **	.09	-.22	4.16	0.65
に対する評価	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
	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
ループリック	レジュメ作成準備段階(班)	-.02	.18	-.27 +	-.06	.22	-.21	0.76	0.94
確認回数	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

と考えられる。一方で、互恵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** 秋学期初回の互恵懸念得点と、「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.

## 初年次における成績評価に対する不安の経時的变化 —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变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年間を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、弱い正の相間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つ

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 (time1=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变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
<b>試験</b>													
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 **	—							
<b>レポート</b>													
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 **	—			
<b>発表</b>													
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に、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いか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合わせの提示がなくても、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、この問い合わせ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合わせを抱く場合、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、そうしなかつた代わりに、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合わせ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合わせの設定のための情報収集で重要なよう。

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々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と思われる。

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いかろうか。

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。本研究に即していようと、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、全く見知らぬ仲間に遭遇する。誰に話しかけてよいものか分からず、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「自己紹介」が適当である。まずは、他者に自分を知ってもらう、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できません。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が多い。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、他者の前で話ごとを覚え、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きます。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、その対象企業への取材訪問をしっかりとさせることが肝要。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つても企業のHPを見る程度となってしまい、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に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。同時に専門ゼミは今まで担当している。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。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かだろうか。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。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、注意力を新たにす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り、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ではないか。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が、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。

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

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](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.

## 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つたのは、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

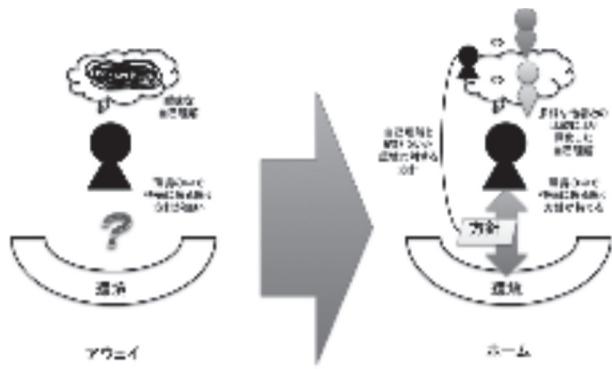
「アウェイ」を「ホーム」へと変える力を身に付ける。ここでいう、「アウェイ」とは、自分が周囲との関係性において、どのような特徴を持っているのかはっきりせず、周囲の多様な人々とどのように関わっていくべきか、方針が定まっていない学習者の状態(図1左)を指す。一方、「ホーム」とは、自分が周囲との関係性において、どのような特徴を持っているのかについてある程度理解しており、周囲の多様な人々とどのように関わっていくべきか、なんらかの方針を持っている学習者の状態を指す。(図1右)

#### (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**  
「環境」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合わせになっていないが、以下のような問い合わせがある。

(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・大谷麻子・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るか、ど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おり、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を続けてきた（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と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。

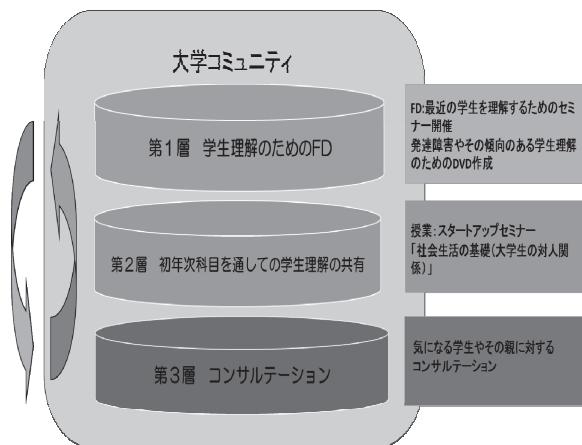


図1. 初年次クラス担当教員のための  
学生相談室による多層的支援

### 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躊躇、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。初年次教育科目では創設以来、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、後者的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「大学の実力」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、主な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ことではなく、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、いくつかの事例（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。会議での共有として、学内の意思決定会議・学生生活委員会・事務局管理職会議において、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、意思決定会議において、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

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 今回 前回からの増減	必修以外累積欠席コマ数 今回 前回からの増減	基礎学力テストレベル 英語 国語	大学での学びは、将来社会で活躍するための必要な力が身につく 1_あまりあてはまらない 2_ややあてはまる 3_あまりあてはまらない 4_ややあてはまる 5_あまりあてはまらない	授業の内容と将来の目標との 結びつきを理解している 1_非常にあてはまらない 2_ややあてはまる 3_あまりあてはまらない 4_ややあてはまる 5_非常にあてはまる	大學で学ぶことによって、より よく社会貢献ができると思う 1_非常にあてはまらない 2_ややあてはまる 3_あまりあてはまらない 4_ややあてはまる 5_非常にあてはまる	大學で「これで深く学びたい」と と思える時間がかかる 1_非常にあてはまらない 2_ややあてはまる 3_あまりあてはまらない 4_ややあてはまる 5_非常にあてはまる	大学志望度 1_第一志望だった 2_第二志望だった 3_第三志望以下だった
					英語	国語			
○○○○○	16X032	25	+2	15 +2	高1	高1	4_ややあてはまる	2_ややあてはまる	3_第三志望以下だった 2_第二
○○○○○	16X005	19	+4	3 +1	高2	3_あまりあてはまらない	3_あまりあてはまらない	1_非常にあてはまらない	2_第二志望だった 2_第二
○○○○○	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 2_第三志望以下だった 1_第一
○○○○○	16X048	7	+4	1 +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_第一志望だった 1_第一
○○○○○	16X014	7	+1	0	高2	高3	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 2_第三志望以下だった 1_第一
○○○○○	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	2_ややあてはまる 1_第一志望だった 1_第一
○○○○○	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	1_非常にあてはまる 1_第一志望だった 1_第一
○○○○○	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 1_第一志望だった 1_第一
○○○○○	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 1_第一志望だった 1_第一
○○○○○	16X078	4		2 +2	中3	高1	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 1_第一志望だった 1_第一
○○○○○	16X028	4	+3	4 +3	高2	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 1_第一志望だった 1_第一
○○○○○	16X045	3		0	高3	高3	1_非常にあてはまらない	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_第一
○○○○○	16X016	3		1 +1	高2	高1	4_まったくあてはまらない	2_ややあてはまる	3_第三志望以下だった 2_第二
○○○○○	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 1_第一志望だった 1_第一
～～～～～	16X026	2	+2	0	高2	高1	4_まったくあてはまらない	2_ややあてはまる	3_あまりあてはまらない 1_第一志望だった 1_第一

図1 累積欠席コマ数の集計イメージ(架空の値を使用)

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.

## 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主成分得点とともに、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

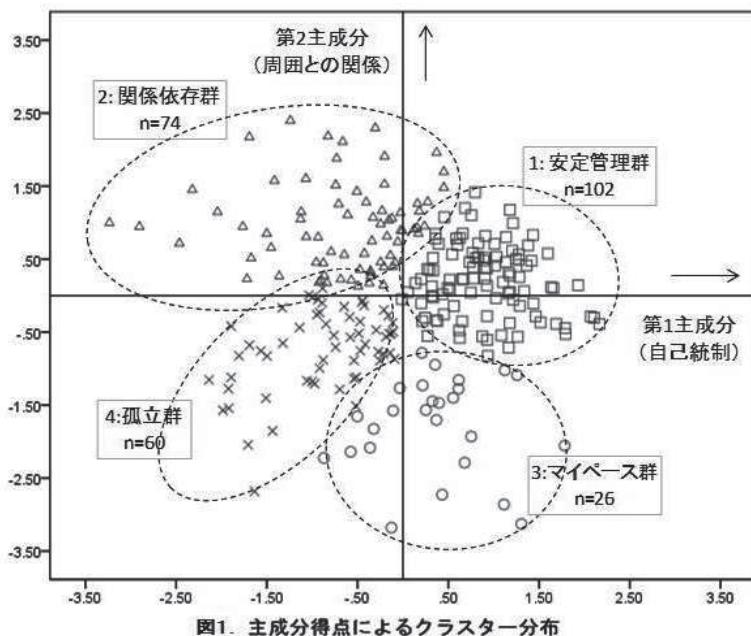


図1 主成分得点によるクラスター分布

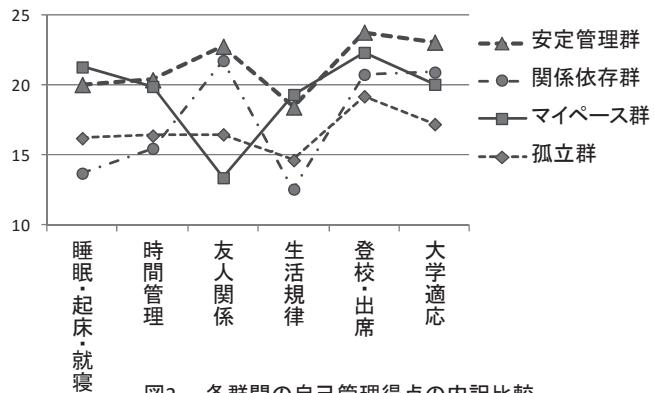


図2 各群間の自己管理得点の内訳比較

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態にあるため、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、新入学生的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院）

### 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い困難さを示す（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が多い。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開拓してきた。

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”的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](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害への予防と対応、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.