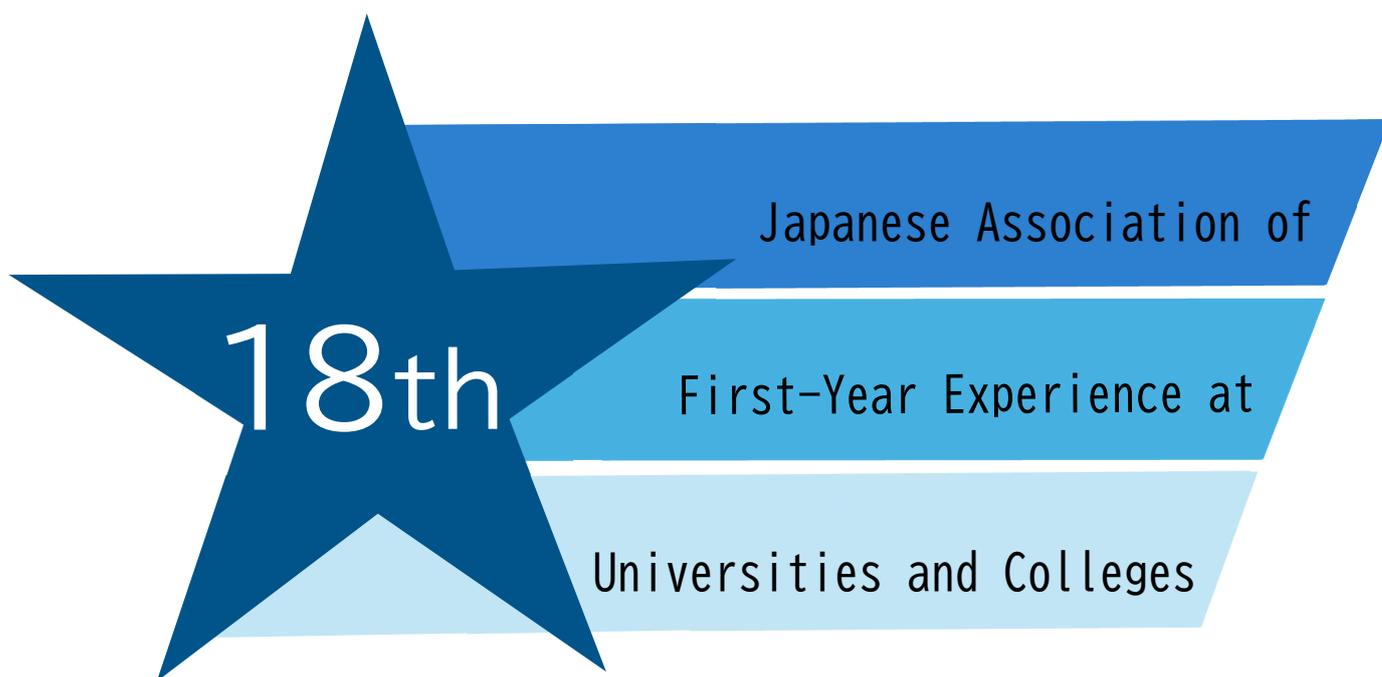


初年次教育学会 第18回大会発表要旨集



2025年9月4日(木)～5日(金)

主催:初年次教育学会
共催:石川県立看護大学

目 次

ご挨拶	.....	P. 2
大会日程	.....	P. 3
大会プログラム	.....
大会校企画イベントⅠ	.....	P. 11
大会校企画イベントⅡ	.....	P. 16
大会校企画イベントⅢ	.....	P. 17
大会校企画イベントⅣ	.....	P. 18
課題研究活動委員会企画シンポジウム	.....	P. 19
企画セッションⅠ	.....	P. 24
企画セッションⅡ	.....	P. 25
自由研究発表	.....	P. 27
発表要旨	.....
ワークショップ	.....	P. 31
ラウンドテーブル	.....	P. 35
自由研究発表	.....	P. 39
賛助会員	.....
広告一覧	.....	P. 95
広告	.....	P. 96

ご 挨 拶

2025年9月4日(木)・5日(金)の両日、初年次教育学会第18回大会を石川県立看護大学(石川県かほく市)で開催いたします。本学は、今年5月に開学25周年を迎え、この節目に本大会を開催できますことは大変喜ばしく、名誉なことであると存じます。

本大会のテーマを、「探究から研究へつなげる大学初年次教育」といたしました。2022年施行の高校・新学習指導要領から「総合的な探究の時間」が導入され、高校では受動的な生徒を能動的で自立・自律的な学習者へ変えていけるよう、さまざまな取組を推進しています。そして、このような場で学んだ生徒が今年4月に大学へ入学してきました。一方、大学はこのような新入生の学習経験をどのように受け止めているのでしょうか。

初年次教育は、高校から大学への円滑な移行を図ること(高大接続)、および大学での学問的・社会的な諸条件を成功させること(高年次への接続)を主たる目的として実施されております。高校での探究学習の経験を、大学教育への主体的な参加、および深い経験へつなげ、最終学年の卒業論文・研究・実験へと導く。このようなプロセスに果たす初年次教育の役割は、決して小さくはないものと考えられます。本大会では、シンポジウム等をとおして、これからの初年次教育の姿を探りたいと思っております。

残暑厳しい時期にも関わらず、全国からご参加いただく皆様にとって実りある大会になりますよう、関係者一同しっかり運営に取り組んでまいります。多数のご参加を、心よりお待ちしております。

初年次教育学会 第18回大会実行委員会
委員長 垣花 渉(石川県立看護大学)

初年次教育学会 第 18 回大会 日程

大会テーマ「探究から研究へつなげる大学初年次教育」

【9月4日（木）】

09：00～	受付開始	ガラスホール（1階）
10：00～10：05	開会式（挨拶、真田弘美 学長）	講堂（1階）
10：10～12：10	大会校企画イベントⅠ シンポジウム 「探究から研究へつなげる大学初年次教育」	
12：10～13：10	昼休み	
13：10～14：40	自由研究発表Ⅰ（ポスター発表）	中講義室3（1階）
	大会校企画イベントⅡ 高校生の探究学習の成果報告	中講義1・2（1階）
15：00～17：00	企画セッションⅠ（WS①～③・RT①）	教育研究棟 1・2階
	大会校企画イベントⅢ 協同行為を促す授業づくり—能登を“自分ごと”に	母性・小児看護学実習室 （2階）
17：15～17：45	総会	講堂（1階）
18：00～20：00	情報交換会	食堂（1階）

※【終日】 賛助会員展示ブース：ガラスホール（1階）

【9月5日（金）】

09：00～	受付開始	ガラスホール（1階）
10：00～12：00	企画セッションⅡ（WS④～⑦）	教育研究棟 1・2階
12：00～13：00	昼休み	
12：15～12：45	大会校企画イベントⅣ 看護DX体験	ウェルビーイング看護学 実験室（1階）
13：00～15：00	課題研究活動委員会企画シンポジウム 「初年次教育は生成AIを活かせるか」	講堂（1階）
15：15～16：45	自由研究発表Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ（ポスター発表）	中講義室1・2・3（1階）
17：00～17：10	閉会式	大講義室（1階）

※【終日】 賛助会員展示ブース：ガラスホール（1階）

大会参加のご案内

1. 大会の実施について

- (a) 第18回大会は、対面で開催いたします。ただし、当日、体調が思わしくない方、37.5度以上の発熱がある方等につきましては、ご参加をお控えいただきますようお願いいたします
- (b) 事前申込の際にお支払いいただいた大会参加費については、当日ご参加いただけなかった場合でも返金しませんので、悪しからずご了承下さい。
- (c) 台風・地震等の自然災害をはじめ、大会開催に直結するような事態が発生した場合は、できるだけ早期に学会ホームページ上でご連絡いたしますので、最新の情報をご確認ください。

2. 参加費（いずれも1人当たり）

(a) 大会参加費

	事前申込	当日申込
会 員（個人・機関・賛助）	4,000 円	5,000 円
会 員（在学中の方）	2,000 円	3,000 円
非会員	5,000 円	5,000 円
非会員（在学中の方）	3,000 円	3,000 円

(b) 弁当代（事前申込のみ）

1日当たり1,000円（飲み物代を含む）

(c) 事前申込みのお願い

8月8日（金）までに大会ホームページから申込みいただいた上で、参加費等をお振込みください。それ以降については、当日受付での登録・お支払いとなります。

※会場の円滑な運営と受付の混雑回避のため、できるだけ事前申込にご協力くださいますようお願い致します。

※在学中の方は、受付において学生証をご提示ください。

※情報交換会は、大会初日の18時から、1階食堂で開催いたします。なお、会費は5,000円となっております。徴収方法は、大会参加費と同じく事前徴収と当日徴収で行います。情報交換会費用は事前徴収・当日徴収どちらも同額となります。

(d) 注意

機関会員は5名までが申し込み可能な人数です。6名以上で参加を希望される場合は、予め5名分の参加について事前申込をした上で、参加費をお振込みください。残りの参加者については、非会員枠での参加申込となりますことをご確認ください。

3. 学会年会費

大会会場では納入できません。持参されても領収書の発行は致しかねますのでご注意ください。

4. 名札

会場内では常に名札をご着用ください。なお、名札ケースは、大会終了後にお持ち帰りください。

5. 休憩コーナー

大会開催中、1階談話室および大講義室を、所定の時間に開放いたします。ご利用ください。

6. クローク

1階語学演習室（受付付近）に開設いたします。受付にてご確認ください。

7. Wi-Fi 接続

大会当日は学内 Wi-Fi はご利用いただけません。ご了承ください。

8. 昼食について

事前にお弁当をご予約いただくか、会場向いのドラッグストアをご利用ください。なお、学食は営業しておりますが、数に限りがあります。

9. 喫煙について

学内は全面禁煙となっており、喫煙場所はございませんのでご了解ください。

10. 会場での写真の撮影について

発表風景などの記録としての撮影にとどめ、SNS への掲載等、外部への公開はお控えください。また、報告中にシャッター音を鳴らさない等、撮影マナーにご協力ください（報告者が要望された場合は撮影をご遠慮ください）。なお、学会・大会校としての記録作成のために担当者が会場風景などの撮影をおこないますので、予めご了承ください。

11. コピーサービス

学内にコピーサービスの提供はございません。お手持ち資料は事前に印刷してご持参ください。

12. 発表用 PC の接続について

ご自身の PC を持参ください。教室のプロジェクターとは HDMI ケーブルで接続できます。その他の形式には対応しておりませんので、ご注意ください。

13. 会場について

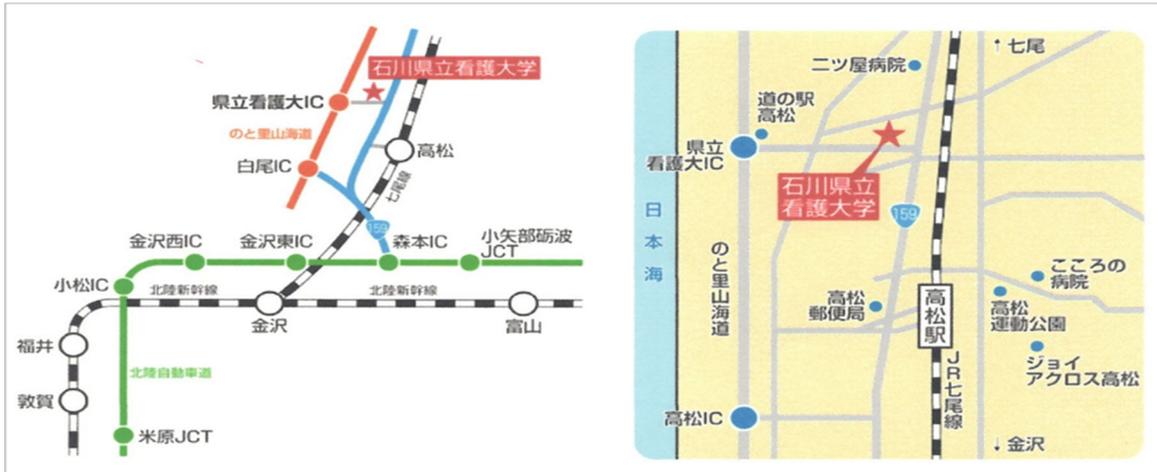
教室等は変更になることがありますので、ご承知おきください。

アクセス MAP

開催場所

石川県立看護大学（大学 HP: <https://www.ishikawa-nu.ac.jp/>）

1. マップ



【会場へのアクセス方法】

シャトルバス

学会当日、会場と金沢駅、および会場と最寄り駅（JR 高松駅）を結ぶシャトルバスを運行いたします（次ページ参照）。席数の関係で事前予約制といたします。お早めにお申し込みください。

JR を利用

JR 金沢駅から七尾線で、JR 高松駅下車（所要時間 約 30 分、480 円）

JR 七尾駅から七尾線で、JR 高松駅下車（所要時間 約 50 分、770 円）

JR 高松駅からかほく市営バスで、看護大学・看護大学前下車（所要時間 約 5 分、150 円）

*バスの運行時刻は石川県かほく市公式ホームページをご確認ください。

JR 高松駅から徒歩で、看護大学（所要時間 約 25 分）

車を利用

北陸自動車道金沢森本 IC から、のと里山海道経由、県立看護大学 IC 下車（所要時間 約 25 分）

小松空港から北陸自動車道・のと里山海道経由、県立看護大学 IC 下車（所要時間 約 60 分）

能登空港から、のと里山海道経由、県立看護大学 IC 下車（所要時間 約 60 分）

*駐車場は、大学構内のものをご利用ください。

2. シャトルバス 時刻表

1日目(9月4日) ゆき

シャトルバス 1 金沢駅西口発				定員 53 人
No	金沢駅西口	.....▶	会場	
1-1	8:30	.....▶	9:20	
1-2	9:00	.....▶	9:50	
シャトルバス 2 JR 高松駅発 (七尾線)				定員 27 人
No	JR 高松駅	.....▶	会場	
2-1	9:20	.....▶	9:30	* JR 金沢駅 8:38 発
2-2	10:39	.....▶	10:49	* JR 金沢駅 9:53 発
2-3	11:12	.....▶	11:22	* JR 金沢駅 10:31 発
2-4	12:11	.....▶	12:21	* JR 金沢駅 11:31 発

1日目(9月4日) かいり

シャトルバス 3 金沢駅西口ゆき				定員 53 人
No	会場	.....▶	金沢駅西口	
3-1	19:45	.....▶	20:35	
3-2	20:15	.....▶	21:05	
3-3	20:30	.....▶	21:20	
シャトルバス 4 JR 高松駅ゆき (七尾線)				定員 27 人
No	会場	.....▶	高松駅発	
4-1	17:20	.....▶	17:30	* JR 高松駅 17:40 発
4-2	18:00	.....▶	18:10	* JR 高松駅 18:16 発

2日目(9月5日) ゆき

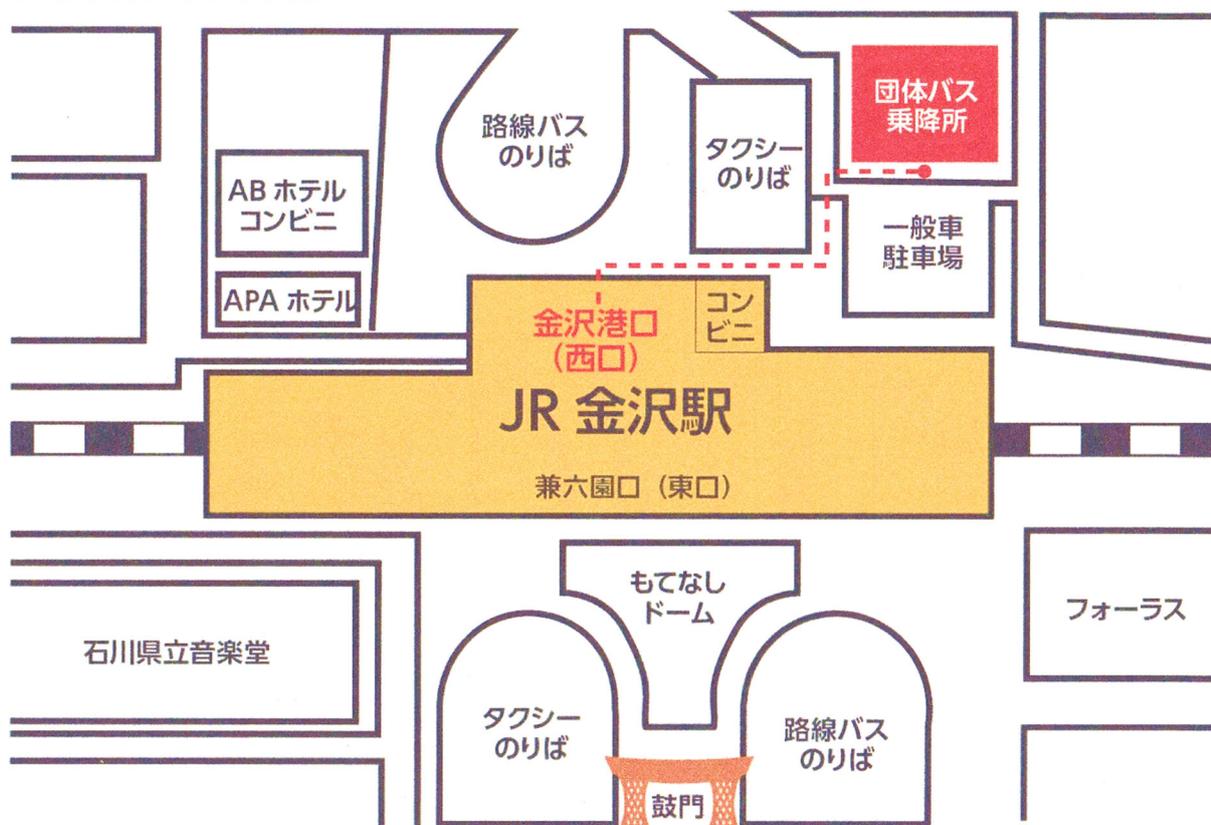
シャトルバス 5 金沢駅西口発				定員 53 人
No	金沢駅西口	.....▶	会場	
5-1	8:30	.....▶	9:20	
5-2	9:00	.....▶	9:50	
シャトルバス 6 JR 高松駅発 (七尾線)				定員 27 人
No	JR 高松駅	.....▶	会場	
6-1	9:20	.....▶	9:30	* JR 金沢駅 8:38 発
6-2	10:39	.....▶	10:49	* JR 金沢駅 9:53 発
6-3	11:12	.....▶	11:22	* JR 金沢駅 10:31 発
6-4	12:11	.....▶	12:21	* JR 金沢駅 11:31 発

2日目(9月5日) かいり *最終日は JR 高松駅ゆきのみ

シャトルバス 7 JR 高松駅 ゆき				定員 27 人
No	会場	.....▶	JR 高松駅	
7-1	12:50	.....▶	13:00	* JR 高松駅 13:07 発
7-2	15:35	.....▶	15:45	* JR 高松駅 15:54 発
7-3	17:50	.....▶	18:00	* JR 高松駅 18:16 発
7-4	17:50	.....▶	18:00	* JR 高松駅 18:16 発

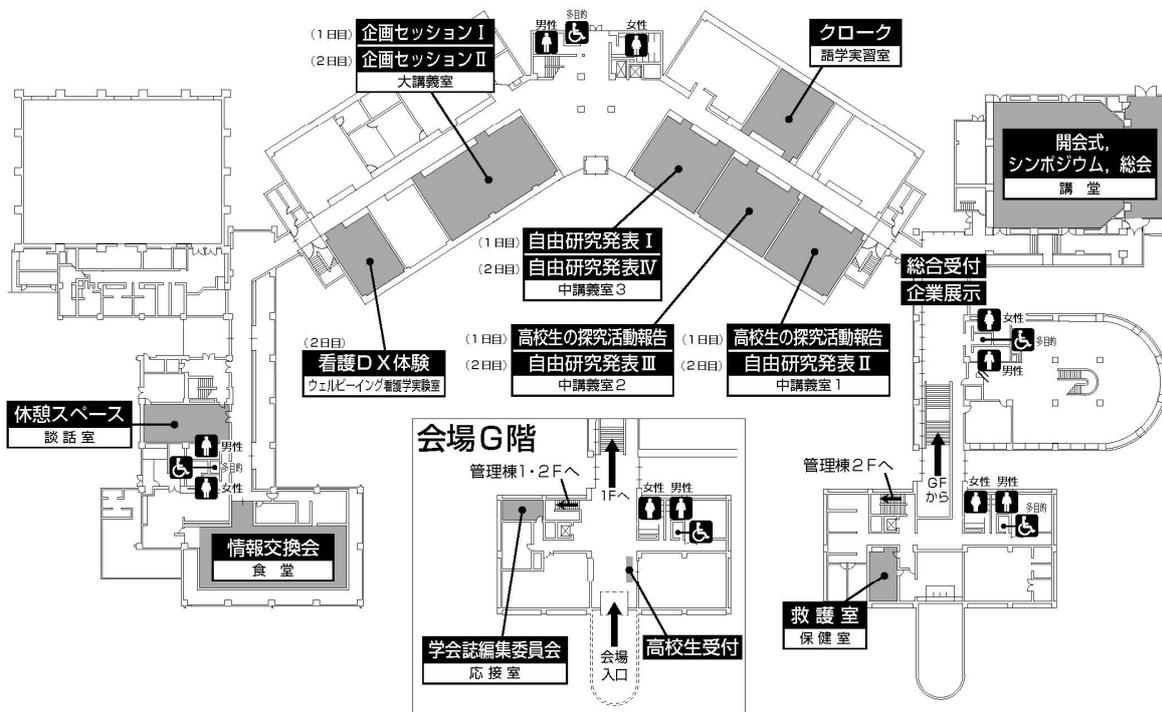
3. シャトルバス 金沢駅発着所

シャトルバスのりば

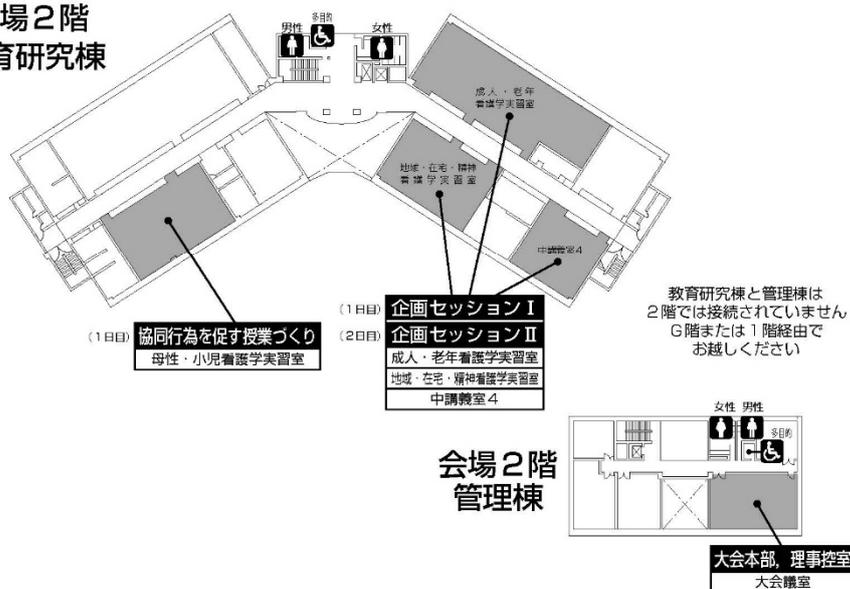


4. 学内全体図

会場1階



会場2階 教育研究棟



大会概要

2025年9月4日(木)

	講堂	大講堂	中講堂1	中講堂2	中講堂3	ウェルビーイング・看護学実習室	中講堂4	成人・老年看護学実習室	地域・在宅・精神看護学実習室	母性・小児看護学実習室	ガラスホール	語学演習室	食堂	談話室	大会議室	応接室	
	1階 (450席)	1階 (100席)	1階 (80席)	1階 (80席)	1階 (80席)	1階	2階 (80席)	2階 (80席)	2階 (80席)	2階 (80席)	1階	1階	1階	1階	2階	0階	
9:00																	
10:00-10:05	開会式																
10:10-12:10	大会校企画イベントⅠ シンポジウム	休憩スペース	ポスター貼付・閲覧	ポスター貼付・閲覧	ポスター貼付・閲覧												
12:10-13:10			ポスター閲覧	ポスター閲覧	ポスター閲覧									昼食配布			
13:10-14:40			大会校企画イベントⅡ 高校生の探究学習 成果報告	大会校企画イベントⅡ 高校生の探究学習 成果報告	自由研究発表Ⅰ(ポ スター発表)												
15:00-17:00			16:00-16:30 高校生の探究学習 成果報告 表彰式		ポスター閲覧 17:00 ポスター撤収		WS1: 学生理解に基づ いた初年次教育の模 案設計—協同的な学び の関係性をつくる「コミュ ニケーションデザイン」(企画 者: 山田剛史)	WS2: 演劇的手法を取り 入れた初年次教育の模 案設計—協同的な学び の関係性をつくる「コミュ ニケーションデザイン」(企画 者: 蓮行)	WS3: 初年次学生を理解する アンカーのデザイン(企画者: 田中啓)	大会校企画イベントⅢ 協同行為を促す授業づく り—配意を「自分ごと」に	受付 賛助会員展示 ブース				理事控室	編集委員会	
17:15-17:45	総会	休憩スペース															
18:00-20:00													18:00-20:00 情報交換会				

2025年9月5日(金)

	講堂	大講堂	中講堂1	中講堂2	中講堂3	ウェルビーイング・看護学実習室	中講堂4	成人・老年看護学実習室	地域・在宅・精神看護学実習室	ガラスホール	食堂	談話室	大会議室	応接室			
	1階 (450席)	1階 (100席)	1階 (80席)	1階 (80席)	1階 (80席)	1階	2階 (80席)	2階 (80席)	2階 (80席)	1階	1階	1階	2階	0階			
9:00																	
10:00-12:00		WS7: 初年次ゼミナールに 学生支援としての人間教育を 届かせることは可能か?—各種 調査と実践事例から検討する (企画者: 沖清葉)	ポスター貼付・閲覧	ポスター貼付・閲覧	ポスター貼付・閲覧		WS4: 「異和感」から難 慮を考える—感情活用 の一例と哲学対話の 手法を用いて(企画者: 堀花渉)	WS5: 2030年の初年次 教育を構想する—生成AI を初年次教育で活用す べきか(企画者: 成田秀夫)	WS6: プレゼンテーションのつ くり—実践したことは何 もなかった(企画者: 藤田晋也)								
12:00-13:00			ポスター閲覧	ポスター閲覧	ポスター閲覧	12:15-12:45 大会校企画イベントⅣ 看護DX体験											
13:00-15:00	課題研究活動委員会 企画シンポジウム 初年次教育は生涯AIを 活かせるか	休憩スペース	ポスター閲覧	ポスター閲覧	ポスター閲覧												
15:15-16:45			自由研究発表Ⅱ(ポ スター発表)	自由研究発表Ⅲ(ポ スター発表)	自由研究発表Ⅳ(ポ スター発表)												
17:00-17:10	閉会式																

大会校企画イベントⅠ シンポジウム

「探究から研究へつなげる大学初年次教育」

【日 時】 2025年9月4日（木） 10:10～12:10

【会 場】 石川県立看護大学（講堂）

【タイム・スケジュール】

10:10～10:15 趣旨説明

垣花 渉（石川県立看護大学）

10:15～10:35 基調講演 高校の探究学習の動向と大学への期待

酒井 淳平（立命館宇治中学校・高等学校）

10:35～10:50 実践報告① 学生が主体的に学ぶことを支えるカリキュラムの構築

川島 和代（石川県立看護大学）

10:50～11:00 実践報告② 自ら進んで学ぶことから得たもの

浅田 夏菜（公立松任石川中央病院）

山下 茉莉（石川県立中央病院）

11:00～11:10 休憩

11:10～11:20 全体討論の話題提供

安永 悟（久留米大学）

11:20～12:05 全体討論

12:05～12:10 閉会挨拶

垣花 渉（石川県立看護大学）

司会 垣花 渉（石川県立看護大学）

【企画趣旨】

探究から研究へつなげる大学初年次教育

垣花 渉（石川県立看護大学）

今回の大会校企画シンポジウムは、「探究学習」を取り上げます。初等中等教育で本格化している探究学習を、大学はどのように捉えたらいいのでしょうか？この問いの答えを模索する上で、本シンポジウムでは3つの切り口を提供します。

1. なぜ高校で、いま探究なのか

探究とは、広辞苑によると「物事の真の姿をさぐって見きわめること」です。2022年度改定の高校・新学習指導要領では、探究を重要なキーワードに据え、探究学習の目標を「社会はこれから大きく変化し予測困難であるため、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していく資質・能力を育成すること」と明記しています。

2. なぜ初年次教育で、探究を取り上げるのか

上記の目標は、大学教育が扱っている、探究を通じた「自己・社会認識」（自分がどのような人間であり、どのような能力を持っているのかという認識のもと、将来の社会における自分の役割に一定の見込みをもつこと）の形成に近いものがあります。探究を通じて、受動的な生徒を自立・自律的な学習へ動機づけようとする高校の取り組みは、大学初年次教育でも探究を取り上げることにより、「学問とは何か」を学ぶことになるものと考えられます。

3. なぜ看護で、探究が必要なのか

看護を実践する場は、さまざまな健康レベルの老若男女が暮らす地域社会にあります。医療施設、職場、学校はもとより、病気の予防に係わる公共施設、あるいは災害に見舞われた避難所であったりもします。このような場で、看護職者は保健・医療・福祉の専門職者や研究者と協働しながら、自明の答えのない問題についてみずから答えを模索することを通じて、その人に寄り添う看護を提供しています。

上記の1について、初等中等教育で本格化している探究学習の動向に精通する酒井淳平先生（立命館宇治中学・高等学校）にご講演いただきます。上記の2と3について、石川県立看護大学の探究学習の取り組みおよび成果を、本学学部長の川島和代先生、および今年3月に本学を卒業し看護師として働く浅田夏菜氏と山下茉莉氏に報告いただきます。

本シンポジウムが、参加されるすべての方にとって、新たな学びの機会になれば幸いです。

【基調講演】

高校の探究学習の動向と大学への期待

酒井 淳平（立命館宇治中学・高等学校）

高等学校では 2022 年度に新学習指導要領が実施され、「探究」を冠した科目の新設や「総合的な探究の時間」への名称変更が行われた。大学入試も変化し、探究学習の成果が入試に使われるケースが増えてきている。こうしたこともあり、高校では各学校が試行錯誤しながら実践を進めている。本報告では、高校の探究学習の現状や立命館宇治高校の取り組みを紹介し、大学初年次教育との接続について考察する。

現代社会では予測困難な変化に対応できる力が求められており、生徒には主体的に課題を発見し、解決へ向けた行動を起こす能力が不可欠である。探究学習はその基盤を養う教育であり、大学における研究とも深く関わる。生徒が探究学習を通じて自らの興味を知り、主体的に学びを深める経験を積むことは、大学進学後の学びにも大きく影響を与える。

立命館宇治高校では 2018 年度から探究とキャリア教育を核としたカリキュラムを実施し、総合的な探究の時間は「コア探究」という名称で、3 年間で 5 単位を設置している。生徒は 3 年間を通じて自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を発見し、探究を通じて解決に向かう。本報告では「コア探究」のカリキュラムや実践の様子を紹介する。また、高校での探究学習を通じて生徒がどのような力を培い、大学でどのように活かしているのかも紹介し、生徒の姿から高校での学びが大学進学後にどのように生かされているかについて考えたい。

高校での探究経験は、大学における自立的な学びへと発展する土台となる。しかし、高校と大学の教育内容のギャップや、探究学習を大学でどのように継続・発展させるかといった課題も存在する。高校で培った探究の姿勢を、大学教育の中でどのように伸ばし、深化させるのか。大学側の支援のあり方も含め、探究を軸とした学びの継続について検討する必要がある。

本報告を通じて、高校での探究学習が大学教育へどのようにつながるのか、その課題と可能性を探り、教育の方向性を共に考える機会としたい。

【プロフィール】

酒井 淳平（さかい じゅんぺい）氏

立命館宇治中学校・高等学校数学科教諭。立命館中学校・高等学校の教諭を経て、2008 年度から立命館宇治中学校・高等学校でキャリア教育部の起ち上げを行う。2018 年度から文科省研究開発学校、2019 年度から文科省 WWL の指定を受けながら、探究×キャリア教育を大切にした総合的な探究の時間のカリキュラム開発に挑戦。著書に「「探究」の現在地とこれから 高等学校 探究時代のキャリア教育と教科学習のデザイン」「高等学校新学習指導要領数学の授業づくり」など。日本キャリア教育学会近畿地区部会副代表。

【実践報告①】

学生が主体的に学ぶことを支えるカリキュラムの構築

川島 和代（石川県立看護大学）

石川県立看護大学は、看護学の単科大学として 2000 年開学時以来、初年次に「フィールド実習」を位置付けてきた。本科目の開講目的は『看護の主要素である、人間、社会、環境、生活、労働、健康についての理解を深めるため、学生自らがテーマを設定して、様々な地域の人々の生活の場に出向き実習を行う。人々の日常生活や多様な社会現象に触れ、「人間」を生活者としてトータルに理解することを通して、看護学を学ぶ基礎を養う。』であった。学生が自ら関心のある社会現象を切り口に学修テーマを設定して実習計画を立案し、実習フィールドを選定し、実習先の方々とさまざまな活動を共にして「人間」を生活者としてトータルに理解する取組みは画期的な授業方法として捉えられた。

なぜ、初年次に地域の人々が暮らしている場に出向いて実習を行うことの意味があるのか。看護職者の実践の対象は言うまでもなく「人間」であり、本学の学修の最終目的は、個々の人間の健康と暮らしの支援を通して地域の健康づくりに貢献できる人材育成である。その地域の人々の健康に関する価値観や生活習慣は暮らしている地域の自然、文化、歴史、産業、社会情勢も踏まえたさまざまな現象の中で相互浸透しながら作られてくるものである。その一端に触れ学生が能動的に学ぶことで、「人間」とはどのような存在なのか、その日々の暮らし方がどのように健康に影響を及ぼすのか、地域の健康課題を地域住民や教員とも討論しながら、共に「問い」を深める貴重な体験になると言えよう。改めて学生の中に「問い」を育む大事さに気が付く。

初年次の学生が「フィールド実習」の体験を通して能動的に学ぶ力、主体性を育むことが可能であると実感できた。さらに、フィールド実習を経て、実習先の地域の方々と継続的にかかわり地域課題の発見や解決へと発展させられるように後継科目として「ヒューマンヘルス」科目を 2014 年に創設した。背景には本学の学生の地域でのボランティア活動（課外活動）が年々活発化しており、単位化することでボランティア活動を通じた主体的な学びを後押しできると期待したからである。

開学から 25 周年を迎えた今年、高校教育にも探究科目が必修化され、「問い」を持ちつつ入学してくる学生たちが増えてきている。本学の学生が「フィールド実習」や「ヒューマンヘルス」科目を通して、自ら地域住民等へかかわり、どのような体験を経て、何を学び、看護学生としての成長を遂げていくのか学生の具体的な事例も含めてそのカリキュラム内容を整理、再考する機会とさせていただきたい。

【プロフィール】

川島 和代（かわしま かずよ）氏

金沢大学附属病院の看護師としての臨床経験を経て母校（金沢大学医療技術短期大学部）で老年看護学の助手となる。再び、老人病院や老人保健施設で看護管理者となる。金沢大学医学部保健学科において老年看護学の教官を経て、石川県立看護大学へ異動。同大学でカリキュラム構築・運営にかかわる教務委員長や地域ケア総合センター長、研究科長を経て、現在、学部長を担う。

【実践報告②】

自ら進んで学ぶことから得たもの

浅田 夏菜（公立松任石川中央病院）

山下 茉莉（石川県立中央病院）

大学1年の前期必修科目（フィールド実習）では、「子ども食堂」をテーマにその現状を調べた。そのなかで、かほく市に「子ども食堂」が存在しないことを知った。実習の目標を「市で初めて子ども食堂を開催する」に設定し、先行事例の市や町へ出向き、現状や工夫策、苦労話をインタビューした。その地域に合った「子ども食堂」の形があることを知った私たちは、「子ども食堂」を看護大学で開催する形を模索した。このことが、小学生対象の「夏休み子ども食堂」の開催へつながった。

ゼロから始める大きな不安のなか、目標を実現するためのプロセスを明確にすることが目標達成につながることを学んだ。この経験が、その後の大学生活にとって大きな自信となった。

「子ども食堂」を地域へ広げたい、地域の幅広い年代の人々と交流したいという思いから、ボランティア活動に単位を付与する選択科目（ヒューマンヘルスケア）を1年後期から履修した。さまざまな地域活動へ自主的に参加したことにより、人の価値観は多様であること、相手の感情に配慮しながら、状況によっては自分の意見を修正する柔軟さの大事さを実感した。

4年にわたる自主的な地域活動をとおして、「目標達成のための綿密な行動計画が、多重課題を効率よく遂行する行動力の源となる。そして実践をふり返り、できたこと・できなかったことを精査することが、次の主体的な行動を生み出す」ことを発見した。このような主体的に学ぶ姿勢を、看護の仕事に生かしたい。今後も主体的に学ぶ姿勢で課題に向き合い、多職種と連携して患者やその家族にとってより良い看護を提供していきたい。

【プロフィール】

浅田 夏菜（あさだ かな）氏

現在、公立松任石川中央病院 看護部 循環器内科に勤務。学生時代は、「子育て支援サークルひよっこ」「コミュニティサークル桜梅」「防災ボランティアサークルふたば」に所属。

山下 茉莉（やました まこ）氏

現在、石川県立中央病院 看護部 泌尿器科、腎臓内科・リウマチ科、消化器内科に勤務。学生時代は、「子育て支援サークルひよっこ」に所属。

大会校企画イベントⅡ

高校生の探究学習の成果報告

石川県立看護大学では、石川県内の高校の探究学習を支援しております。今回、高校の「総合的な探究の時間」に焦点をあて、探究学習の成果を高校生に報告いただく機会を設けました。高大接続教育の観点からも、ぜひ多くの方々にご覧いただくよう、お願い申し上げます。

【日 時】 2025年9月4日（木）13:10～14:40 （5分発表、5分質疑応答を2セッション）

【会 場】 石川県立看護大学 （中講義室1・2）

高校名	氏名	取り組みテーマ（仮）
輪島高校	高橋惺、岩崎月希乃、山村百華	地域医療
野々市明倫高校 A	西森颯汰、岩城空、角本勇輔、中村飛勝	中等教育における電子化の影響
野々市明倫高校 B	石井月渚	学校の水はおいしくないの？～おいしい水を求めて～
羽咋高校 A	岡田真歩、笠間美月、横井陽、飯貝柚仁子	いしる いい汁 もっと知る
羽咋高校 B	林望来、古市風沙、畑中美憂	きみのそばにナースレンジャー
大聖寺高校 A	尚和花帆、村上栞理	ついに復活?! 加賀市民に愛された大人気スター”きんとんパイ”
大聖寺高校 B	田中杏樹	思い出の一品
鵬学園高校 A	竹内翼、竹田麻央、谷口凜、丸山琉空、中村樹、原碧、野澤彩月	和菓子（Fucco）と地域創生
鵬学園高校 B	山本紗季、船本美優、上田彩斗、坂本彩翔	和倉温泉復興プロジェクト
鹿西高校 A	大石湧也、鍛冶諒平、北村さと美、坂本陽、高島颯希、寺門美咲	広域災害医療について
鹿西高校 B	和泉遙、小林絢、中西明日香、平野柚菜	能登の震災遺構を取り入れたダークツーリズムの可能性～地域を知る旅、自分を探す度～

大会校企画イベントⅢ

協同行為を促す授業づくりー能登を“自分ごと”に

「心理的に安全な学びの場」は、学習者同士の主体的・積極的な学び合いや高め合いを自然発生的に起こし、学生一人ひとりの変化成長に大きな影響を与えることが知られています。令和6年能登半島地震により、本学および能登の高校では「心理的に安全な学びの場」の重要性を再認識するとともに、このような場をいかにして構築できるのか、模索を続けております。

震災は、いつ・どこで起こるかわかりません。本学および能登の高校が得た教訓を、全国の高校や大学・専門学校の教員と共有しながら、「心理的に安全な学びの場」を構築する授業づくりを高大連携・接続教育の観点から考えてみたいと思います。

このイベントでは、学生・生徒の活動性を高める協同による授業づくりに定評のある安永悟氏（久留米大学）を講師に迎え、「心理的に安全な学びの場」を構築する授業づくりを体験・考えていただきます。このイベントを通じて、参加者が、それぞれの環境において学生・生徒の活動性を高める授業を実践するためのヒントを得てほしいと思っています。

【日 時】 2025年9月4日（木）15:00～17:00

【会 場】 石川県立看護大学（母性・小児看護学実習室）

【内 容】 求められる高大連携・接続教育
傾聴・ミラーリング・対話の技法
協同学習の基本構造と効果
協同を促す基本行為
対話中心授業
授業づくりの留意点
探究活動の位置づけと実践方法

【形 式】 4～5名のグループや全体交流を通じて、学生・生徒の活動性を高める授業づくりについて対話する。

【担 当】 安永悟・小松誠和（以上、久留米大学）、平野敏（輪島高校）、屋敷秀樹（能登高校）、井上政人（石川県教育支援センター）

大会校企画イベントⅣ

看護 DX 体験

石川県立看護大学では、次世代の看護を見据え、看護の現場へDXを導入することにより健康寿命の延伸に寄与したいと考えております。今回、その一端をご説明しながら、実際に看護DXを体験いただく機会を設けました。興味のある方の参加をお待ちしております。

【日 時】 2025年9月5日（金）12：15～12：45

【会 場】 石川県立看護大学（ウェルビーイング看護学実験室）

【内 容】 体圧分布の可視化、エコーによる体内の可視化
VR・MRゴーグルを使った看護技術のシミュレーション
コミュニケーションロボットとのふれあい

【定 員】 20名（先着順）

【講 師】 松本 勝（石川県立看護大学 共同研究講座ウェルビーイング看護学）
幅 大二郎（石川県立看護大学 共同研究講座ウェルビーイング看護学）



課題研究活動委員会企画シンポジウム

初年次教育は生成 AI を活かせるか

【日 時】 2025 年 9 月 5 日（金） 13 : 00～15 : 00

【会 場】 石川県立看護大学 （講堂）

【タイム・スケジュール】

13 : 00～13 : 10 趣旨説明

13 : 10～13 : 30 話題提供 1 全学共通初年次教育科目「自己発見とキャリア開発」における AI の活用-「インクルーシブ教育」と「アントレプレナーシップ教育」二つの文脈で

田邊 良祐（流通科学大学）

13 : 30～13 : 50 話題提供 2 初年次教育における生成 AI 活用の実践と展望

松木 利憲（電気通信大学）

13 : 50～14 : 15 話題提供 3 アカデミック・ライティングの指導はどう変わったか
-生成 AI が与えたインパクト-

本田 康二郎（金沢医科大学）

14 : 15～15 : 00 総括討論

司会： 笹金 光徳（高千穂大学） 山田 礼子（同志社大学）

【企画趣旨】

課題研究委員会企画シンポジウム 「初年次教育は生成 AI を活かせるか」

山田 礼子（同志社大学）

2022年11月30日にオープンAI社から公開されたChatGPTは瞬く間に世の中に広まり、大規模言語モデルの有用性が各所で認識されるようになった。石川県は県庁職員に対して生成AI利用のガイドラインを策定し（2023年6月）、個人情報の入力などを制限することを条件として、職員が業務において積極的に生成AIを使用することを推奨しはじめた。民間でも多くの企業が業務に生成AIを使用させることを推奨し始めている。

生成AIは使用者が適切な指示（＝プロンプト）を与えれば、様々なタイプの作文を行うことができる。さらにその作文を、ビジネス用やアカデミズム用の文体に書き直したり、子供や幼児向けの文体に書き直したりすることも可能である。情報検索ツールとしても優れており、専門用語の意味を知りたいければインターネット中の膨大な情報からそれを見つけ出して教えてくれる。さらに解決したい問題を提示すれば、例解を提示することも可能である。具体例として直近の医師国家試験をファイルで生成AIにアップロードすれば、即座にその解答を提示し、しかも解説までつけてくれる。似たような例題を作るよう指示すれば、それも可能である。それだけでなく、自動翻訳機としても優れており、自分の書いた文章を様々な言語に翻訳可能で、また外国語から日本語への変換もスムーズである。英文解釈の勉強を補うツールとしても優れており、文中で指示代名詞itが何を受けているのか問えば、明確な解答が返ってくる。また、単に文法の解釈にとどまらず、その英文が書かれた背景を問えば、歴史的・政治的・思想的・文学的背景まで解説が出てくる。

これほどのツールを前にして、大学教育がその影響を受けないわけにはいかないだろう。何より、実業界・産業界・官界がこのツールの使用を推奨していることから、各界への人材供給を期待される大学には、学生に生成AIを巧みに操る技能を教育することが期待されることも自然である。ところが、ここで大きな問題が懸念される。学術的なアイデアの発表は常に文章表現をともなってきた。あらゆる学問分野が専門雑誌を中核とした「ジャーナル共同体」を形成し、その中での意見交換を通じて発展してきた。もし簡単に文章を生成するツールを大学生に与えてしまうと、逆に彼らから表現者としての主体形成の機会を奪うことになるのではないだろうか。

アカデミック・ライティングの教育の場で生成AIの使用を許可することは、小学校の算数の勉強の際に児童に計算機を渡すことと対比できる。「1+1」を実際に計算することと、計算機上でそれをタイプすることとは、全く意味が異なるのと同じように、自らの思考を表現することと、AIが生成した文章の継ぎ接ぎを作ることとは全く意味が異なる。初年次教育に関わる者は、手放しで生成AIの使用を推奨するのではなく、それを使用することの有用性と弊害を公平に評価して学生に伝えていくことが必要なのではないだろうか。

そこで、本年度の課題研究は生成AIを活用した初年次教育にスポットを当てる。課題研究活動委員会では、このツールを用いることには、教育効果の向上が期待できる面とそうでない面という二面性があると考えられる。生成AIの活用については、近年大学で重要視されてきた「研究、著作、表現に関連した倫理性」という問題とも深く関わっている。倫理の問題も含め、様々な実践例を紹介しあい、生成AIの有用性と弊害について議論する場を設けることで、これからの日本の大学における初年次教育の方向性についてともに探っていきたい。

【話題提供 1】

全学共通初年次教育科目における生成 AI の活用 - 「インクルーシブ教育」と「アントレプレナーシップ教育」二つの文脈で-

田邊 良祐 (流通科学大学)

流通科学大学（以下、本学）では、キャリア教育として学生が「夢の種」を探す・育てる・咲かせるのステップで構成される「夢の種プロジェクト」を展開している。表題にもある全学共通初年次教育科目とは、同プロジェクトの「探す」に位置づく「自己発見とキャリア開発」（以下、自己キャリア）を意味する。

自己キャリアの特徴は大きく2点ある。第一に、学部学科横断、かつ日本人と留学生混合によるクラス編成である。本学は、多様な背景・多様な価値観を持つ学生が集う「多文化共生キャンパス」となっていると言える。第二に、科目名にもあるように学生の自己（アイデンティティ）の発見とキャリア開発を目指し、教員等の話を聴く講義形式の授業形態ではなく、様々な経験や活動を通して学びを深めるようなカリキュラムを編成している。なお、2025年度のカリキュラム設計では、プロティアンキャリアとアントレプレナーシップ教育の理論と実践を参考にしている。

上記のような特徴を持つ一方、課題もある。以下のような課題を克服するため、「インクルーシブ教育」と「アントレプレナーシップ教育」の2つの文脈で各種の生成 AI を活用している。

まず、インクルーシブ教育の文脈では、2025年度入学者のうち約35%が留学生であることは本学の特徴である一方、言語（日本語）の壁にぶつかる留学生も少なくない。自己キャリアでは留学生と日本人学生で対話することを求める場面も多くあり、そこで生成 AI を活用している。例えば、チャットボット型の生成 AI を用いて、日本語や留学生それぞれの母語にテキストを変換したり、留学生は授業の記録として作成しているポートフォリオについて、まず母語で作成し、提出時に日本語に変換するなどして活用している。

次に、アントレプレナーシップ教育の文脈では、本学の DP の一つに「新しい視点と豊かな発想を持った人材」の育成を掲げていることから、アントレプレナーシップ教育との親和性が高いのではないかと着目をした。2025年度自己キャリアのプログラムは、2024年度文部科学省主催「全国アントレプレナーシップ人材育成プログラム」を参考に、プログラムと並行して実施されるFDに本学教員1名が参加したのち、カリキュラムを設計した。同プログラムでは、生成 AI は主に「アイデアの整理」「既存のアイデアの探索」「MVP（最低限の機能を備えた製品の開発）」にて活用されていた。授業内でそのような生成 AI の活用ができるよう、学生には各種生成 AI を利用することができる時間を、授業計画の中に組み込んだ。

学生が生成 AI を活用する能力を育むための一つの課題は、教員の力量である。担当教員の AI または情報リテラシーのレベルは様々であり、別途FD等を実施することによる職能開発が必要である。

【プロフィール】

田邊 良祐 (たなべ りょうすけ) 氏

流通科学大学商学部マーケティング学科准教授。筑波大学大学院人間総合研究科博士後期課程教育基礎学専攻を単位取得退学。2023年度に着任し、主に教職課程と初年次教育を担当している。専門は教育制度学。現在、個人では海事を中心とした産業教育、特に内航海運の船員不足や育成について研究する傍ら、学内の教員と初年次教育に関する共同研究を行っている。

【話題研究 2】

初年次教育における生成 AI 活用の実践と展望

松木 利憲（電気通信大学）

電気通信大学倫理・キャリア教育科目のうち、初年次科目を含めたキャリア教育科目において、LMS に代用する外部 SAAS（電気通信大学認定スタートアップ企業のサービス）の導入に伴い、SAAS にて実現している生成 AI 機能を活かし、活用を進めている。活用範囲は、学生視点、教員視点の双方に渡る。

1. 学生への生成 AI 利用教育（学生視点）

初年次開講科目「アカデミックスキルズ」では、図書館司書による講義を実施し、生成 AI の潜在的なリスクを理解させるとともに、そのアウトプットに対する批判的思考力を養っている。論文を学習元データとした生成 AI である Keenious.com の使用を体験させ、民間の一般的な生成 AI との違いを比較する機会を提供している。また、専門的な論文データに基づく生成 AI と、一般的な生成 AI の出力の差異を体感することで、生成 AI の出力情報を評価する視点を養い、生成 AI ツールの特性を理解する機会を設けている。

2. 学生の成果物への生成 AI 活用（学生視点・教員視点双方）

「キャリア教育基礎」、「キャリアデザイン」、「キャリアデザインを描く」といったキャリア科目において、学生が提出したレポート内容から、学生の志向や価値観といった特徴を生成 AI で抽出する機能を導入した。学生は、生成 AI で抽出された自身の特性から振り返りを行うことで、自己理解を深めることが可能となる。教職員は、学生の特性の把握が容易となり、より個別化されたキャリア支援を提供することが可能である。本発表では、この取り組みに対する学生からのフィードバックとともに今後の可能性についても紹介する。

3. 教育補助としての生成 AI 活用（教員視点）

現在、「キャリア教育基礎」の一部において、学生のレポートに対するフィードバックの自動化を実験的に導入している。生成 AI による評価の観点として、生成 AI により作成された文章かどうか、内容に対しての受容、文章の書き方に対しての修正点の提示などである。現在は、課題抽出をしながらプロンプトの調整を行っている段階である。実践の過程で生じている課題についても紹介する。

本発表では、学生が生成 AI をどう利用するカリテラシーの観点と、教員が教育・研究に生成 AI をどう活用していけるかの可能性について、実践事例を踏まえた取り組み内容を報告する。

【プロフィール】

松木 利憲（まつき としのり）氏

電気通信大学キャリア支援センター特任准教授。外資系コンサルティング会社、外資系メーカー、人材サービス起業、スタートアップ企業人事採用マネージャー等を経て、2013 年より現職。担当科目は「キャリア教育基礎」「キャリアデザイン」「アカデミックスキルズ」など。東京女子大学非常勤講師。初年次教育学会会員、日本教育工学会会員、日本キャリア教育学会会員。

【話題提供 3】

アカデミック・ライティングの指導はどう変わったか - 生成 AI が与えたインパクト -

本田 康二郎（金沢医科大学）

金沢医科大学では 2015 年度より、アカデミック・ライティング、クリティカル・シンキング、PBL（問題解決型学習）を連動させた「三位一体の初年次教育システム」を構築し運営してきた。この中で、アカデミック・ライティングの講義は、情報検索の練習や、文章要約、論証文の作成といった内容を含み、自学自習のための基礎スキルや研究倫理を学ぶ上で重要な役割を果たしてきた（科目名「アカデミック・スキルズ」）。

論文作成の技術は、単に論理的な日本語表現を意味するだけでなく、参考文献表や引用といった知的財産権に関わる研究倫理の内容を含んでいる。このことを踏まえて、これまで学生たちには一人一本の論文作成を課し、その採点の際には論文の内容だけでなく、その「書式」をも評価項目に加えてきた。特に、論文が剽窃を含んでいないかについては厳しく判定し、地の文に比して間接引用の比率が異様に高い論文については、書き直しを課すなどの対応をしてきた。こうした地道な採点作業をする上で、長年「コピペルナー」という剽窃検索ソフトが役立ってきた。

ところで、2024 年度の初年次生の作成した論文を採点した際に、例年になく傾向があった。「コピペルナー」で算出した学年全体のコピペ率がここ十数年の中で一番低かったのである。当初、教育効果があったものと判断し、手応えを感じていたのだが、実際に論文を読み進めていくと、文体や参考文献表に違和感を覚えさせられる論文が多く、普段とは異なるタイプの剽窃があることが分かってきた。それが生成 AI の作成した文書をつかった剽窃であることに気づいたのは、参考文献表として挙げられていた文献が「架空の文献」であることが分かってからである。これは生成 AI のハルシネーションが引き起こす典型的な現象である。

生成 AI の作成した文書は、従来の剽窃検索ソフトには引っかからず、素通りされてしまう。また、書式が合っていたとしても、参考文献表に掲載された文献の全てが偽物である可能性は捨てきれない。こうした状況で、従来のアカデミック・ライティングの講義をどのように運営していけば良いのであろうか。論文一本一本を丁寧に読み込み、剽窃やハルシネーションの有無を調べることは、教員にとって多大な負担となっていく。発表者のように、例年 120 本前後の論文を評価してきた者にとっては、気の遠くなる話である。

本発表では、生成 AI が初年次教育に与えた負の側面を強調してみたい。将来の日本の大学が、生成 AI の作成したレポートを生成 AI で採点して成績評価が行われる場になったとしたら、教育の実質はどこに行ってしまうのであろうか。こうした根本的な問題を提起し、会場と議論してみたいと思う。

【プロフィール】

本田 康二郎（ほんだ こうじろう）氏

金沢医科大学一般教育機構教授（医療人文学）。東京農工大学工学部卒業。北海道大学大学院文学研究科思想文化学専攻博士後期課程単位取得退学。金沢工業大学、同志社大学を経て、2012 年 4 月より金沢医科大学講師。准教授を経て、2023 年 10 月より現職。専門は、技術哲学、医療倫理。勤務校では、医学部、看護学部および大学院において医療倫理を教える。また、アカデミック・ライティング、クリティカル・シンキング、PBL（問題解決型学習）を連動させた「三位一体の初年次教育システム」を構築した。

企画セッション I 9月4日(木) 15:00~17:00

ワークショップ (WS①~WS③)				
	担当者	所属	題目	会場
WS①	山田 剛史 溝口 侑 中西 勝彦 三井 規裕	関西大学 関西大学 京都文教大学 桃山学院大学	学生理解に基づく初年次教育を考える～私たちは本当に学修者目線で授業をデザイン・実践できているか～	中講義室 4
WS②	蓮 行	京都大学経営管理大学院	演劇的手法を取り入れた初年次教育の授業設計—協同的な学びの関係性をつくるコミュニケーションデザイン—	成人・老年看護学実習室
WS③	田中 岳 宮浦 崇 大嶋 康裕 立石 慎治	岡山大学 九州工業大学 崇城大学 筑波大学	初年次学生を理解するアンケートのデザイン	地域・在宅・精神看護学実習室

ラウンドテーブル (RT①)				
	担当者	所属	題目	会場
RT①	吉村 充功 成田 秀夫 山本 啓一	日本文理大学 桐蔭横浜大学 北陸大学	アスリート学生のデュアルキャリアを支える初年次教育を考える—誰が、どのような教育プログラムをどのように実施するか—	大講義室

企画セッションⅡ 9月5日（金） 10：00～12：00

ワークショップ（WS④～WS⑦）				
	担当者	所属	題目	会場
WS④	垣花 渉 馬場 智一 美濃 由紀子	石川県立看護大学 法政大学 石川県立看護大学	「異和感」から尊厳を考 える～感情活用のワークと 哲学対話の手法を用いて	中講義室 4
WS⑤	成田 秀夫 山本 啓一 吉村 充功 菊地 滋夫	桐蔭横浜大学 北陸大学 日本文理大学 明星大学	2030年の初年次教育を構 想する ～生成 AI を初年 次教育でいかに活用すべ きか～	成人・老年 看護学 実習室
WS⑥	藤田 哲也	法政大学	プレゼンテーションのツ ポ：発表レジュメはこう作 る！	地域・在 宅・精神看 護学実習室
WS⑦	沖 清豪	早稲田大学文学学院	初年次ゼミナールに学生 支援としての人権教育を 組み込むことは可能か？ —各種調査と実践事例か ら検討する—	大講義室

ワークショップ（WS）と ラウンドテーブル（RT）について

1. ワークショップ（120分）

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

2. ラウンドテーブル（120分）

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

自由研究発表 I 9 月 4 日（木） 13 : 10～14 : 40

座長：成田秀夫（桐蔭横浜大学）

会場：中講義室 3（教育研究棟 1 階）

No.	発表者	所属	発表題目
1	秋山 英治 三好 徹明	愛媛大学 関西国際大学	日本語と英語の連携学習に対する大学生の意識 —国立A大学・私立B大学の調査結果をもとに—
2	坂井 美穂 淵上 千香子 増地 ひとみ 梅村 修	日本文理大学 日本文理大学 追手門学院大学 追手門学院大学	工学部と文系学部における日本語ライティング教育 —使用語彙・表記の問題に焦点を当てて—
3	廣瀬 清英	岩手医科大学	多職種連携のためのアカデミックリテラシー —PBL ワークショップ「信頼される医療—地域におけるチーム医療」（2025年版）—
4	山本 摂子	武蔵野大学	総合大学看護学科における初年次教育の試み —フィールド・スタディーズ医療現場 実践報告—
5	日永 龍彦 神山 久美	山梨大学 山梨大学	山梨大学におけるオンデマンドによる初年次全学必修消費者教育の試み
6	米津 明人	(株) KEI アドバンス	ジェネリックスキルとしての「ふりかえり」について—中部地区私立大学薬学部での取り組み事例をもとにして—
7	山田 剛史 溝口 侑	関西大学 関西大学	中学時代の探究経験が高校生の探究学習レディネスに与える影響 —初年次教育への円滑な接続に向けた探索的検討—

自由研究発表Ⅱ 9月5日（金） 15：15～16：45

座長：小西英行（多摩大学）

会場：中講義室1（教育研究棟 1階）

No.	発表者	所属	発表題目
8	中山 英治	大阪産業大学	初年次教育を引き継ぐ汎用的な言語技術教育の授業実践 —「リサーチリテラシ演習1・2」を中心に—
9	※発表取り下げ 鈴木 恵津子	星薬科大学	大学図書館活用力定着に向けての試み2 —大学入学前の授業における図書館経験と連携させて—
10	山本 啓一	北陸大学	生成AIを活用したTAE的リフレクションによる「経験の言語化」 —“ことばにならない感じ”を生成AIで言語化する—
11	新妻 規恵	三育学院大学	看護系大学の初年次教育で扱われる学習内容の実態調査—シラバスからの検討—
12	寺島 哲平	常盤大学	データサイエンス教育におけるゲーミフィケーションを導入した授業設計
13	亀谷 涼 田邊 良祐 後藤 奈々子	流通科学大学 流通科学大学 流通科学大学	初年次教育における補助学生の育成に関する研究 —日常生活スキルおよびセルフエスティームと活動前意識の分析—
14	溝口 侑 山田 剛史	関西大学 関西大学	アクティブラーニング型授業における授業不安と学習志向性の関連

自由研究発表Ⅲ 9月5日（金） 15：15～16：45

座長：清水栄子（愛媛大学）

会場：中講義室2（教育研究棟 1階）

No.	発表者	所属	発表題目
15	木原 宏子 福 博充	創価大学 創価大学	初年次教育における学習支援の変遷 —初年次教育学会大会・自由研究発表を事例として—
16	仙石 昌也 宮本 淳 橋本 貴宏 久留 友紀子 山下 敏史	愛知医科大学 愛知医科大学 愛知医科大学 中央大学 愛知医科大学	レポートの作成段階における生成A I の利用 に関する実態調査
17	福田 八寿絵	鈴鹿医療科学大学	e-Learning オンデマンドを活用した医療・生命倫理学教育の可能性と課題 —初年次導入教育における活用実践報告—
18	栃内 文彦	芝浦工業大学	1年次に配当される技術者倫理科目の初年次教育科目としての可能性
19	徳井 将平 神田 麻衣子 溝畑 絵理子	立命館大学 立命館大学 立命館大学	立命館大学 Student Success Program 個別相談申し込みフォームの分析—初年次教育内容におけるスチューデント・スキルに着目して—
20	田部田 晋 篠原 史成 斎藤 英明	北陸大学 北陸大学 北陸大学	初年次教育における研究の進め方指導の実践報告 —北陸大学経済経営学部 基礎ゼミナールの事例—
21	村瀬 博昭	奈良県立大学	グループディスカッションにおける性別と学生間評価の傾向—大学初年次生を対象とした分析—

自由研究発表Ⅳ 9月5日（金） 15：15～16：45

座長：藤波潔（沖縄国際大学）

会場：中講義室3（教育研究棟 1階）

No.	発表者	所属	発表題目
22	三好 徹明 秋山 英治	関西国際大学 愛媛大学	初年次教育における日・英ライティング教育 連携の一考察 —高校科目「論理・表現」教科書の語彙レベ ルと論証要素の分析から—
23	成田 秀夫	桐蔭横浜大学	生成AIを活用した初年次・教養教育の可能 性 —人とAIの「対話」による知の共創に向け て—
24	佐々木 雅史 宮坂 智充 中村 豊	東北医科薬科大学 東北医科薬科大学 東北医科薬科大学	アレルギー性疾患と医学部初年次学生の学業 成績との関係
25	稗田 睦子 岡田 浩 中村 大介 岩内 章太郎 中森 康之	豊橋技術科学大学 豊橋技術科学大学 豊橋技術科学大学 豊橋技術科学大学 豊橋技術科学大学	工学部における初年次教育の導入 —専門教育への橋渡しとしての導入と展望—
26	長谷川 隼人	大正大学	大学1年生を対象とする全員面談制度の成果 と課題 —チュートリアル教育の実践事例の報告—
27	丸山 実子	島根大学	初年次教育における地域貢献活動型プロジェ クト —2024年度の取組と振り返りと考察—
28	福留 誠	神戸学院大学	薬学部初年次生の孤独感に対するチームビル ディングの効果

ワークショップ (WS① ~ WS⑦)

WS①	学生理解に基づく初年次教育を考える～私たちは本当に学修者目線で授業をデザイン・実践できているか～
担当者	山田 剛史 (関西大学)、溝口 侑 (関西大学)、中西 勝彦 (京都文教大学)、三井 規裕 (桃山学院大学)
概要	<p>「学修者本位の大学教育」とは、学修者の目線から教育をデザイン・実践し、学修者自身が一定の根拠に基づき学習成果を実感できることである。初年次教育はそうした教育を実現するための極めて重要な役割を担う営みである。急速な人口減少や入学者選抜の変化、探究学習をはじめとする入学前の学習経験の変化など、大学を取り巻く状況が大きく変わりつつある中で、改めて初年次教育のあり方を見直す時期に来ているのではないかと考えている。</p> <p>今回WSを担当する4名は、自大学で初年次教育、特にPBL型の授業を実践している。グループワークを前提に、一定のアウトプットを要求する点では、みな共通している。同様の授業デザインで実践されている担当者は少なくないと思う。それらはうまくいっているのだろうか。私たちも日々試行錯誤している。教授法やICTの活用、教材など、教員に焦点化された議論は多くなされているが、学生に焦点化された踏み込んだ議論はあまりなされていない。学ぶ意欲やスキル、態度の低さやフリーライダー問題などの現象については言及されるものの、「なぜ、そうした状態が生じるのか」についての解像度を高めることが重要ではないかと考えている。心理的安全性はその現象理解の1つであると言える。</p> <p>本WSでは、参加者のみなさまと、こうした問題について意見交換し、学修者本位の大学教育の実現に向けた初年次教育のあり方について熟議する時間としたい。</p>
キーワード	学修者本位の大学教育、学生理解に基づく初年次教育、グループワーク、心理的安全性

WS②	演劇的手法を取り入れた初年次教育の授業設計—協同的な学びの関係性をつくるコミュニケーションデザイン—
担当者	蓮 行 (京都大学経営管理大学院)
概要	<p>学習者同士の関係性の作り方を初年次の段階で学べば、大学における4年間、そしてその後のキャリアにおける様々な学習効果を高める上で非常に重要である。本企画では、そのための手法の一つとして、「演劇的手法」を取り入れたアクティブラーニング型の授業を紹介する。</p> <p>演劇的手法(ロールプレイや創作活動)を学習活動に取り入れることで、学習者がそれまでに学んできた知識や技能、育んできた価値観や考え方を、言語と身体を動員しながら表出することにつながる。また、エンターテイメント要素も大きく含まれており、楽しく、遊ぶように、学習を進めることができる。演劇という芸術領域自体も、人と人との関わりやそこに発生する感情の揺れ動きを作品として立ち上げて観客に伝えるジャンルであり、コミュニケーションに関わる実験と理論が積み重ねられてきた。演劇ジャンルに蓄積された知見は、アクティブラーニングの授業デザインにとって極めて有用だと考えている。</p> <p>担当者(蓮行)は10年以上にわたり、演劇的手法を活用したワークショップの企画・実践に取り組み、大学教育においても活用してきた実績がある。本企画では、担当者の設計したアイスブレイクからメインワークまでの一連の流れを実際に体験してもらうと共に、授業設計におけるコミュニケーションデザインの考え方について解説を加える。参加者が実際の授業において抱える課題意識も踏まえて、初年次教育への応用について議論し、新たな集合知を生成したい。</p>
キーワード	演劇的手法、ロールプレイ、コミュニケーションデザイン、ファシリテーション

WS③	初年次学生を理解するアンケートのデザイン
担当者	田中 岳 (岡山大学)、宮浦 崇 (九州工業大学)、大嶋 康裕 (崇城大学)、立石 慎治 (筑波大学)
概要	<p>コロナ禍が明けてのウォームアップとして、「実は初年次教育の文脈として語りたくないこと」と題したワークショップを 2023 及び 2024 年度に開催してきました。参加の皆さんが示したアイデアのひとつに、私たちは入学してきた初年次学生のことについて本当に知っている（理解できている）のだろうか、というものがありました。例えば、今春 2025 年度に大学へ入学した学生たちは、高校で 2022 年度から始まった新学習指導要領による教育の 1 期生です。これまでの新生と異なるのか同じなのか、現行の新生アンケートでそれらは見えてくるものなのか。そもそも新学習指導要領を認識できているのか。実は大学初年次を担当する教職員がわかっておくと有益な情報があることについて再認識したところです。</p> <p>本ワークショップでは、これまでの開催で得たアイデアをもとに、初年次学生のことをより知るための調査・アンケートの設計について検討したいと考えています。手本となるような取組み、そそっかしい失敗、そもそもアンケート設計で知っておくとよいこと、結果の見せ方などを話題としながら、どのような調査・アンケートの内容にすれば良いのかについて、参加の皆さんと考えてみたいと思います。</p> <p>[目標] ワークショップ終了後には、参加の皆さんが、それぞれ課題解決への道筋を自身の言葉で語るができるようになる。[役割] 担当者は参加者間の相互作用を活性化する進行に努めますので、御参加の皆さんには主体的な活動をお願いいたします。[過程] ミニレクチャーとダイアログという対話方法を織り交ぜながら、各参加者が省察する場を設け、最後に参加者全員での共有までを計画しています。</p>
キーワード	初年次学生、入試・高大接続、アンケート、新学習指導要領、学習経験

WS④	「異和感」から尊厳を考える～感情活用のワークと哲学対話の手法を用いて
担当者	垣花 渉 (石川県立看護大学)、馬場 智一 (法政大学)、美濃 由紀子 (石川県立看護大学)
概要	<p>哲学対話は一定のルールやコツに基づいて、普段は改めて考えない事柄について問いを立て話し合う活動である。実感に基づいた参加者同士の共同探究が成立すると、問題の安易な解決よりも、隠れた重要な問題の発見や、自明となった価値や物の見方の問い直しが生じる。日本ではここ 10 年程で、協働的で探究的な学びの一種として学校教育などで導入が進んでいる。</p> <p>他方、尊厳は、前世紀に人類が経験した多くの人道危機の反省を象徴する概念である。尊厳の保護や尊重は、国際法や各国の憲法・法律、さらには医療や看護を含む多様な分野の倫理指針にも幅広く明記されている。しかしながら尊厳を毀損する事態は依然として数多く、尊厳の尊重が何を意味するのかが広く理解されているとは言えない。</p> <p>医療・看護・福祉系の教育においても自明の価値となった尊厳が一体何であるのかを、専門職を目指す学生が実感に根ざして改めて考える機会が必要である。この WS では尊厳という一見難解な概念を、「異和感」をめぐる感情活用のワークと哲学対話を通じて身近なものとして感じる体験をする。初年次教育でのこのような啓発の機会が、専門課程における実習や職業生活で尊厳の尊重を実践する下地になることが期待される。</p> <p>哲学対話の手法は、尊厳概念に限らず学びの理解を深める上で有効で汎用性が高い。WS 参加者がそれぞれの現場でどのように使えるのか最後に話し合う。</p>
キーワード	医療、看護、福祉、尊厳、哲学対話

WS⑤	2030年の初年次教育を構想する ～生成AIを初年次教育でいかに活用すべきか～
担当者	成田 秀夫（桐蔭横浜大学）、山本 啓一（北陸大学）、吉村 充功（日本文理大学）、菊地滋夫（明星大学）
概要	<p>2000年代初頭から本格化した日本の大学における初年次教育は、定着を見せている一方で課題も抱えている。本ワークショップでは、この間、初年次教育の抱える課題について「2030年の初年次教育を構想する」というメインタイトルの下、未来志向の解決策について考えてきた。そして現在、生成AIの進化はめざましいものがあり、企業においては生産性の向上に寄与している一方で、生成AIの危険性や安易な利用を危険視する傾向もある。こうしたすう勢は教育界にも押し寄せている。</p> <p>そこで今回は「生成AIを初年次教育でいかに活用すべきか」とうサブタイトルのもと、大学の初年次教育における生成AIの活用法について、昨年同様、マグネットテーブルの手法を用いて、参加者とともに議論を深めたい。</p> <p>当日は企画者から「知の探索活動」「地域連携」「リフレクション」における生成AIの活用、および「効果的な導入のために留意すること」などの話題提供の後、参加者からも話題を募った後、グループに分かれて討論を深め、AIを活用してそれらの議論を統合し、再度全体で議論を深めていきたい。</p>
キーワード	生成AI、授業デザイン、プログラム開発、カリキュラムマネジメント

WS⑥	プレゼンテーションのツボ：発表レジュメはこう作る！
担当者	藤田 哲也（法政大学）
概要	<p>本ワークショップでは、授業内での発表レジュメ（紙媒体の配付資料）を用いたプレゼンテーションについて、学生にどのように指導するのが効果的なのかをテーマとして参加者と意見を交換する。昨年度実施したスライド作成についてのワークショップ内容とも関連づけ、スライドとレジュメを相補的・相乗的に使いこなすプレゼンテーションの在り方について議論する。授業を受ける学生のみならず、参加者自身のプレゼンテーション改善のヒントもつかめるであろう。前半では担当者（藤田）が実際に授業で学生に伝えている「レジュメの作り方」を実演する。「単にスライドを並べただけの資料」と「効果的に作成されたレジュメ」とを比較しつつ、社会に出た後で必要となる「資料作り」も視野に入れた論点整理を行う。具体的には「タイトルの付け方」「階層的な見出しの付け方」「見やすいレイアウト」「スライドとの連携の在り方」等の観点ごとに指導すべきポイントを整理する。後半では担当者の進行に沿って、参加者自身が実践している「発表・プレゼンテーション指導」の内容および指導法について共有し、相互に情報交換をする予定である。</p>
キーワード	プレゼンテーション、スライド、レジュメ、アクティブラーニング

WS⑦	初年次ゼミナールに学生支援としての人権教育を組み込むことは可能か？ —各種調査と実践事例から検討する—
担当者	沖 清豪（早稲田大学文学学術院）
概要	<p>これまで、初年次教育の内容や方法については研究も実践も積み重ねられてきた。本WSは事例などを通じて、こうした多様化してきた初年次教育の中に、学生支援の観点から人権教育の内容を組み込むことの妥当性や可能性を検討することを目指す。</p> <p>学生は初等・中等教育段階において人権教育を学ぶ機会を持ってきており、人権に関する知的理解や人権感覚の涵養を通じて、自分と他者の人権を守っていくことの重要性を理解してきている（文部科学省 2008 等）。しかし、近年においても、自分や他者に関する人権意識に問題を抱える学生や教職員がいなくなったわけではない。多様な背景を有する大学構成員の中で、学生は自分が人権をめぐる課題で被害者になることも加害者になることも避ける必要がある。では、人権認識を深める方法としては、従来のような講義やガイダンスなどでの情報提供のみで良いのだろうか。新入生セミナーなどを通じて、より実効性のある学習機会や多様な内容を提供することが必要ではないだろうか。しかしそれは教職員にとって更なる負担でもあり、またプログラムとしての初年次教育の内容が過剰になってしまうことのリスクも考えられる。本WSでは、日本学生支援機構等の学生支援に関する調査結果等の知見も踏まえつつ、本WS担当者の職場での経験・データなどを紹介し、初年次教育の中に人権教育の内容を組み込む可能性や課題について、参加者内で相互に学び話し合う機会を設けることとしたい。</p>
キーワード	人権教育、学生支援、DEI、新入生セミナー

アスリート学生のデュアルキャリアを支える初年次教育を考える

—誰が、どのような教育プログラムをどのように実施するか—

【企画者】吉村充功（日本文理大学）

【司会者】成田秀夫（桐蔭横浜大学）

【話題提供者】山本啓一（北陸大学）

吉村充功（日本文理大学）

1. 問題提起

近年、多くの大学では大学スポーツを強化し、多くのアスリート学生を受け入れている。彼らは非スポーツ系学部に所属するケースが多く、学部での学修を進めるとともに、大学スポーツという「デュアルキャリア」を歩むことが求められる。しかし、このデュアルキャリアは、多くの学生にとってかなり過酷であり、入学後、正課教育で問題を抱えるアスリート学生は多い。

そこで、アスリート学生が持つ優位な特性を生かし、デュアルキャリアを促す初年次教育プログラムの構築が必要ではないかとの考えのもと、過去2回のラウンドテーブルを通じて、効果的な教育の在り方を探ってきた。つまり、彼らは「学力不足で授業へのモチベーションが低い問題を抱えた学生」ではなく、「幼少期から一つのスポーツ競技に一貫して打ち込んできた豊富な経験を有する学生」である。このような見方をすれば、アスリート学生に必要なことは、学業とスポーツを両立させるための「デュアルキャリア支援」とともに、彼らの豊富な「スポーツ経験」を教育プログラムを通じて「言語化」するための初年次教育プログラムではないかと考える。

一昨年度の本ラウンドテーブルでは、アスリート学生を対象に行われている入学前・初年次教育について、スポーツ系学部、非スポーツ系学部の学生を担当するそれぞれの教員から話題提供を行い、議論を通じてアスリー

ト学生のデュアルキャリアを組織的に支援する重要性をあらためて確認した。

昨年度は、近年のアスリート学生が草食化傾向にあることを捉えることが必要であり、彼らの気質を踏まえた居場所づくり、初年次教育、入学前教育の開発、実践、学生支援が重要であることを確認した。

これらの議論を通じて見えてきた課題は、デュアルキャリアの支援の重要性は認識しつつも、教学、指導者、学生支援部局、経営の連携が十分ではなく、誰が、どのような教育プログラムをどこに位置付け（正課、準正課、正課外）、どのように実施するかが明確化できていないことである。

そこで本年度はこの課題にフォーカスし、まず、石川が昨年度実施した全国調査から見えるアスリート学生支援が充実している大学組織の特徴を、吉村が過去3年にわたって実施してきたスポーツ経験を言語化する入学前教育の成果を、そして山本がアスリート学生のデュアルキャリアとリフレクション教育に生成AIを活用した事例について話題提供を行う。その後、参加者との議論を通じて、デュアルキャリアを支える初年次教育をどのように実効性を持たせるかについて議論を深めたい。

2. 話題提供(1)山本啓一「アスリート学生支援の充実に影響を与える大学組織変数の探索」

ラウンドテーブル (RT①)

現状、大学は学生アスリートに対しデュアルキャリア形成支援をどの程度提供し得ているのだろうか。文部科学省(2020)の調査によれば(回答大学数76校)、デュアルキャリアという考え方に関する教育を提供しているのは40.0%、キャリア支援においてデュアルキャリアを意識しているのは65.0%、デュアルキャリア支援方針を作成しているのは15.0%、アスリートのキャリア支援に特化している職員の数は0人が65.6%、職員数を充実させたいと考えているのは36.5%、デュアルキャリア支援について大学に不足していると思うこととして「特になし」が40.0%であり、「アスリートの啓蒙に関するノウハウ」が38.5%であった。もっとも高い頻度で提供されている支援策はインターンシップの仲介(70.0%)で外部講師を招いての講座(65.0%)、外部セミナー等の情報提供(60.0%)と続いた。育成の対象となるスキルは英語力(77.8%)、PCスキル(66.7%)等であった。

アスリート学生へのデュアルキャリア支援の提供状況については一定の蓄積があるが、十分な支援を提供できている大学の特徴や条件、支援を提供できていない大学との違い、については研究の蓄積が不足しているのが現状である。そこで、全国調査に基づき、アスリート学生に対するデュアルキャリア支援を提供している大学と、提供し得ていない大学の組織属性の違いを検討することとした。

郵送調査により約800の大学に質問紙を郵送し、webアンケートへの回答を依頼したところ、44票の回答が得られた。得られた回答から、スポーツ推薦を実施している回答のみを集計対象とした(n=24)。アスリート支援の指標として、本稿では「キャリア支援強化」の意向(5件法)を目的変数とする集計結果を報告する。説明変数には、設置形態、学部総数、収容定員、スポーツ科学部の有無、強化指定クラブの有無、強化指定クラブの学生数、AD局の有無、学生支援課におけるアス

リート支援部門の有無、アスリート支援専任職員の有無、を投入した。解析には決定木分析を用いた。分析の結果、親ノードが学部総数、その後、学生支援課内アスリート支援部門の有無、収容定員、学部総数が分岐を形成した。分岐条件を見てみると、学部総数が5学部以下、支援部門があること、収容定員が5,000人以下、学部総数が3つ以上、との条件が示された。このことから、アスリート学生支援にもっとも強い影響を与えているのは大学の規模であること、その内実は、学部数、収容定員の観点から、大きすぎず、小さすぎず、中規模大学においてもっとも支援強化意向が強力であることが窺えた。推察にとどまるが、アスリート支援充実に向けた意向は、大学の規模に由来する経営判断に左右される側面が大きく、教学・キャリア支援・学生支援の各部門の教育アスピレーションだけでは充実化が困難である可能性が垣間見えた。

3. 話題提供(2) 吉村充功「高校までの競技経験を活かしたデュアルキャリアマインド醸成を促す効果的な入学前教育」

日本文理大学では、学校推薦型選抜・総合型選抜で入学が決定したすべての入学予定者に入学前教育を実施している。2025年度のこの入試形態での入学者のうち、アスリート学生は約1/3であり、8つの強化スポーツ部(硬式野球部、サッカー部、ラグビー部等)に所属している。アスリート学生の9割は経営経済学部、残りの学生は工学部に所属しており、いずれも非スポーツ系学部である。そのため、「学業」と「スポーツ」をつなぎ、両立させる「デュアルキャリア」にスムーズに移行させることが重要である。そこで、デュアルキャリアのマインド醸成を企図して、この内容に特化した入学前課題を2023年度入学より課すこととしている。具体的には、「デュアルキャリア」を意識させるUNIVASのアカデミックパートナーが提供する教材「運動

ラウンドテーブル (RT①)

部学生のためのスポーツ探究ことば入門」を入学前教育として実施している。この教材は、話題提供者等である山本や本学教員である東寺が作成に関わっており、アスリート学生の豊富なスポーツ経験に立脚し、目標設定・計画立案や経験のふりかえり等をスモールステップで言語化、作文する内容である。

今年度の取り組みには、8部の全入学予定者165名が2025年1月下旬～入学直後までの約2ヵ月半で取り組んだ。3冊の教材を一括で送付、順次取り組みを進めさせ、各冊子のまとめ課題であるレポート（作文課題）を期限を切って、毎回郵送回収する方法を採った。取り組みで工夫した点は、まず家族や高校の担任または指導者など、進捗に応じてアドバイスいただける身近な方を「伴走者」として、最初に設定させた。昨年同様、多くの学生が「家族」に依頼している（約6割）が、「設定していない」が15%程いる。もう一つの工夫点は、提出されたレポートの採点（ループリック表による）を各部活の指導者に依頼したことである。このねらいは、一つは指導者が見ることをあらかじめ学生に伝えることで、しっかり取り組むモチベーションを与えるため、もう一つは指導者に一人ひとりの学生がどのような競技経験をし、どのように考え競技に打ち込んできたか、また入学後にどのような姿勢で競技へ向き合おうとしているかをあらかじめ理解するためである。指導者が採点することが取り組み方に影響したかを入学後に問うたところ、5割強の学生が「かなり丁寧に取り組んだ」または「やや丁寧に取り組んだ」と回答しており、一定の効果があったと思われる。また、進捗に合わせた3回のオンライン講義プログラムやLINEオープンチャットを活用した支援なども一定の効果があったようである。

4. 話題提供 (3) 山本啓一「アスリート学生のデュアルキャリアとリフレクション教育」

生成 AI 活用による言語化支援の実践から」 (1) はじめに

大学スポーツの強化が全国的に進み、非スポーツ系学部にも多くのアスリート学生が在籍する時代となっている。大学進学の際に、所属する学部を自ら選ぶことができない学生も珍しくなく、彼らは競技活動に加えて、競技と無関係と思われる学業という、「分断されたデュアルキャリア」を歩むことが求められている。その中で卒業後の進路を視野にいと、単に競技を続けるだけでなく、将来を見据えたキャリア形成や自己成長も重視されるようになってきた。このような状況において、アスリート学生の成長を支える教育プログラムの構築が、各大学にとって喫緊の課題となっている。特に、「経験の言語化」や「リフレクション力」「メタ認知」の向上は、アスリート学生のデュアルキャリア形成を支えるうえで極めて重要であると考えられる。リフレクションは、競技や部活動だけでなく、長年の競技経験を通して形成された価値観・規範、さらには授業や学修活動に対する姿勢や行動スタイルにも深く関わるものである。このため、部活内のみで閉じた取り組みとするのではなく、授業等のカリキュラムを通じて、学問的視点からリフレクション力を養うことが必要と考えている。

(2) これまでの実践と明らかになった課題

北陸大学経済経営学部では、これまで体育会系学生を対象とした授業を6年間にわたって実施してきた。具体的には、競技歴を振り返る自分史年表の作成、部活と学業の両立に関する自己分析や意見表明、試合や練習の場面を言語化するワークなど、多角的な「経験の言語化」を授業の中核に据えてきた。こうした取り組みの中で感じてきたのは、アスリート学生のリフレクション力や言語化能力に大きな個人差があることである。

言語化・リフレクション能力が高い学生は、自身の競技キャリアや活動経験について具体

ラウンドテーブル (RT①)

的かつ論理的に語るができる傾向が見られる。これらの学生は、しばしば中高時代から「自ら考え、説明させる」タイプの指導を受けてきており、プレーの意図やチーム戦略について他者と共有することに慣れているように思われる。一方で、言語化が苦手な学生の多くは、指導者からの一方的な命令や型通りの指示に従うスタイルの部活経験が中心であり、自分の考えや気持ちを言葉にする経験が乏しかったのではないかと推察される。競技面で優秀な実績を持っていても、言語化が不得手なケースは決して少なくない。

このような「リフレクション力の二極化」は、指導者や環境の影響が大きいと考えられる。大学としては、こうした格差を縮小し、全てのアスリート学生が自己の経験を的確に振り返り、言葉にできる力を身につけるプログラムを設計・実践していく責務があると認識している。

(3) 生成 AI 活用によるリフレクション支援の可能性

「リフレクションが苦手な学生」をどう引き上げるか、これは大学スポーツ分野における質保証の観点からも重要な課題である。近年、注目を集めているのが、生成 AI (ChatGPT 等) を対話的なリフレクション支援に活用する方法である。生成 AI は、ユーザーの語りや表現に対し、多角的な問い返しや傾聴、共感的フィードバックを繰り返すことができ、従来の一方向的な教員指導では困難だった「個別最適化されたリフレクション支援」を実現する可能性を持つ。

実際に筆者の授業で AI を活用したリフレクションワークを導入したところ、学生は AI とのやりとりを通じて、これまで表現できなかった自分の体験や感情を、驚くほど具体的な言葉で再発見する事例が多数見られた。たとえば「北信越大会でダブルス優勝した瞬間。今までの頑張りが報われた」といった端的な記述が、「優勝した瞬間、私の手は震えていた。

達成感と感謝が身体中を駆け巡った」等、五感や身体感覚、当時の心情が豊かに描写された言葉へと深化していった。学生の多くは「AI だから素直に書けた」「新しい自分の言葉に出会えた」と語っている。

このプロセスは、学生が AI に「答え」を代筆させるのではなく、AI との対話を通じて自分の経験や感情を主体的に掘り下げ、自己言語化を能動的に深めていくものである。リフレクションが苦手な学生も、AI の問いかけによって徐々に自分の考えや感じていることを表現できるようになり、リフレクション力の底上げに資することが確認された。

(4) 今後の展望と議論したいこと

スポーツ推薦や総合型選抜で多くのアスリート学生を迎える大学が増えるなか、大学としての「質保証」の観点からも、学業と競技の両立、リフレクション力やメタ認知力の育成を体系的に支援するプログラムが不可欠であると考えられる。そのためには、スポーツ部局のみならず教学・全学的な連携による教育プログラムの設計・実践が必要である。特に、初年次教育や入学前教育段階で「経験の言語化」を習慣化させること、生成 AI を活用したリフレクション支援を位置づけることは、今後ますます重要性を増すだろう。

今回のラウンドテーブルでは、筆者の実践例（アスリート学生が生成 AI との対話を通じてどのような言葉を獲得したか、学生自身の感想等）も交えつつ、

- ・誰が（教員、職員、指導者、AI）
- ・どのような教育プログラムを（個別最適化・反転学習・共創型リフレクション等）
- ・どのように実施するのが望ましいか

について、参加者の皆様とともに議論を深めていきたいと考えている。

付記：本ラウンドテーブルの内容は JSPS 科研費 JP23K02541 の助成を受けたものです。

日本語と英語の連携学習に対する大学生の意識

—国立 A 大学・私立 B 大学の調査結果をもとに—

○秋山英治 (愛媛大学)・三好徹明 (関西国際大学)

1. はじめに

2022 年度に全面実施された学習指導要領 (高校) では、「国語科」「外国語科 (英語科)」ともに、言語能力の育成を目指すために、両教科を連携させ、言語としての「日本語」と「英語」を有機的に結びつけて学ぶことが示された。しかし、日本語・英語の連携学習はあまり行われていない (柗木, 2023; 秋山・三好, 2023b)。その理由として、秋山・三好 (2023b) は、「教科の壁」「連携の意義・必要性の認識不足」「教科・教授法の不足」「複数教科 (科目) が担当できる教員の不足」の 4 点をあげている。しかし、これらは教える側の教員の問題である。学習する側の学習者が、連携学習に対してどのような意識を有しているか、よくわかっていない。

大学において、日本語を母語とする学習者を対象とした日本語教育及び英語教育は初年次で実施されることが多い。そこで、国立 A 大学にて、初年次教育を経験した 2 年生以上の大学生 (一部 1 年生も含む) を対象に意識調査を行った (秋山・三好, 2023a)。本発表では、私立 B 大学で行った調査結果を加え、大学教育 (初年次教育) を経験した学習者が、連携学習に対してどのような意識を有するようになったか、学習者の意識を報告する。

2. 調査の概要

調査は、Web による質問紙調査である。国立 A 大学 A 学部及び私立 B 大学の研究倫理審査の承認を得た上で、A 大学 A 学部 (文系総合学部)、B 大学 B 学部 (文系学部) の日本語を母語とする学生を対象に調査した。

調査時期

回答数

国立 A 大学 2022 年 11 月 78 (77)

私立 B 大学 2024 年 11 月 52 (51)

※ () は有効回答数

戸張 (2010) をもとに、「日本語及び英語に対する意識」「言語の好き嫌い」「言語学習の好き嫌い」「言語学習の意義」「連携学習の意義」について尋ねた。本発表では、「連携学習の意義」を中心に報告する。

3. 分析結果 (連携学習の意義)

3.1 選択肢の回答分析

「日本語と英語を連携して学ぶことに意義があると思うか」について、5 件法で尋ねた。その結果を示すと、図 1 のようになる。

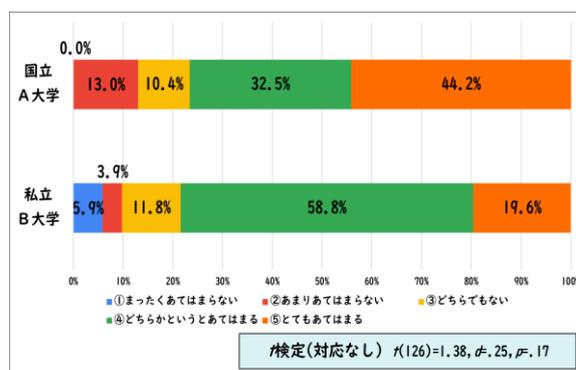


図 1 日本語と英語の連携学習の意義

選択肢を数値化し、平均値・標準偏差を算出すると、A 大学は 4.08 ($SD=1.04$)、B 大学は 3.82 ($SD=0.99$) であった。やや B 大学の平均値がやや低い (対応のない t 検定を行った結果、有意差はなし) ものの、両大学の平均値はともに 5 段階中 4 に近く、連携学習に対して意義を感じている。

3.2 自由記述の分析

連携学習の意義に対する 5 件法の回答について、その回答を選んだ理由を自由記述で尋ねた。自由記述の回答について、「意義がある」(「④どちらかといえばあてはまる」「⑤とてもあてはまる」)の回答と、「意義がない」(「①まったくあてはまらない」「②あまりあてはまらない」「③どちらともいえない」)の回答をわけ、「生成的コーディング (generative coding)」(大谷, 2019)を行った。複数のコードにまたがる場合、それぞれのコードに含まれるものとして処理した。

表 1 国立 A 大学・コード分析

コード	件数(比率)
①日本語と英語の共通性と違い	19 件(28.4%)
②母語・自文化の重要性	19 件(28.4%)
③連携学習による学習効果・効率	22 件(32.8%)
④グローバル社会への対応	6 件(9.0%)
⑤その他	1 件(1.5%)

※比率は、意義がある(59人)に占める件数の割合を示す。

表 2 私立 B 大学・コード分析

コード	件数(比率)
①日本語と英語の共通性と違い	5 件(13.2%)
②母語・自文化の重要性	2 件(5.3%)
③連携学習による学習効果・効率	16 件(42.1%)
④グローバル社会への対応	13 件(34.2%)
⑤その他	6 件(15.8%)

※比率は、意義がある(38人)に占める件数の割合を示す。

A 大学では、「①日本語と英語の共通性と違い」「②母語・自文化の重要性」「③連携学習による学習効果・効率」の 3 コードが同程度の比率である。一方、B 大学では、「③連携学習による学習効果・効率」「④グローバル社会への対応」の 2 コードの比率が高い。

「意義がない」について具体的な回答をみると、両大学ともに、「日本語と英語は(言語的に)違っている」「連携学習のイメージがな

い」という回答が多い。私立 B 大学では、「連携することで学習が複雑になる」「日本語あるいは英語が嫌い」などの回答もみられる。B 大学は、英語の好き嫌い・英語学習の好き嫌いが、A 大学より優位に低く、言語また言語学習の好き嫌いが、連携学習の意義に影響している可能性が考えられる。

4 おわりに

以上、国立 A 大学・私立 B 大学にて、大学教育(初年次教育)を経験した大学生を対象に行った、日本語と英語の連携学習に対する意識調査の結果をみてきた。大学による違いもあるものの、連携学習を推進させるためには、新たに連携学習を導入することも必要であるが、従来の学習、とくに英語科において、「母語の日本語との連携学習を行っていること」また「連携学習によって学習効果・効率があがること」を学習者に実感させることが必要となるのではないかと考えられる。

参考文献

- 秋山英治・三好徹明(2023a)「大学生の言語観・言語学習観—母語の日本語と外国語の英語に対する見方・考え方—」『日本リメディアル教育学会第 3 回授業実践フォーラム九州・沖縄×中国・四国支部合同支部大会発表予稿集』, pp.21-22.
- 秋山英治・三好徹明(2023b)「日本語教育と英語教育の連携—言語教育としての連携の意義と必要性—」『人文学論叢』25, pp.1-21.
- 大谷尚(2019)『質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで—』名古屋大学出版会
- 戸張きみよ(2010)「日本人大学生の日本語観」遠藤織枝・桜井隆『日本語は美しいか』三元社, pp.162-175.
- 柁木貴之(2023)「国語教育と英語教育をつなぐ—連携の歴史, 方法, 実践—」東京大学出版会.

工学部と文系学部における日本語ライティング教育

—使用語彙・表記の問題に焦点を当てて—

○坂井美穂（日本文理大学）・瀧上千香子（日本文理大学）・
増地ひとみ（追手門学院大学）・梅村修（追手門学院大学）

1. はじめに

工学系学生に対しては、日本文理大学（以下「文理大」）で作成した Excel による話し言葉チェックマクロを用いた日本語ライティング指導が一定の効果を示してきた。一方で、追手門学院大学（以下「追手門」）の文系学部学生が執筆した作文の評価には十分に適用できなかった。この相違点は、それぞれの日本語ライティングで指導する使用禁止用語（NG 表現）の異なりによるものと推測できた。

秋山（2025）や宮部（2018）による先行研究では、初年次学生の文章に話し言葉が無自覚に混在する傾向が指摘されており、学部特性による表現傾向の違いが示唆されている。

そこで本研究では、工学部および文系学部の初年次学生が作成した意見文を対象に、話し言葉の出現、文の長さ、文法的誤り、句読点の使用、意見文構成の有無といった観点から比較分析を行う。さらに、今後、共通で指導できる手法を勘案するため工学部と文系学部での共通点（類似点）と相違点を見出し、予備検討することを本研究の目的とする。

2. 文理大工学部における文章表現—Excel ベースのスモールステップ・ユニット（SSU）学習と話し言葉チェック（VBA）の実装

本学工学部では、論理的かつ批判的な思考を伴う日本語表現力の育成を目的とし、初年次教育において段階的なスモールステップ・ユニット学習を継続的に実践してきた。特に工学部の学生に特有の論理性志向に配慮し、

第三者に正確に情報を伝達する力を育てることを重視している。

2-1. テーマ選定の工夫

取り扱うテーマは「課題の発見」「因果関係の説明」「データにもとづく判断」を中心に、工学的思考と日常の問題解決を接続できるよう設定している。抽象的議論にとどまらず、具体と論理を往復し思考したうえで文章に表現させることを意図している。

2-2. SSU 学習の設計

Excel を用いた学習ユニットでは、1 テーマを数ステップに分け、目的・問い・構成・語彙・自己点検等の欄を持たせ、段階的に文章力を高める設計を採用している。個人ごとの履歴はシート内で可視化され、指導者側も各学生の到達度やつまづきを即座に把握できる。これにより、集団指導の中であっても個別最適化された支援が実現可能となった。本指導の中で見えてきたのは、学生が無自覚に使用する話し言葉の存在である。

さらにこれらの特徴は、工学部の学生がレポートや論文を作成する際に、情報を正確に伝えるための基本的な指針となる。また、これらのスキルは、将来的に技術者として活躍するためにも重要な能力と考えている。

このように、工学部における文章表現は、論理性、明確性、客観性、正確性、文法の正確さといった要素を重視し、専門的な内容を効果的に伝えるためのスキルが求められる。

本学工学部の文章指導においては、読み手に内容が過不足なく伝達できる点を重視している。そのため、使用語句は厳選している。

自由研究発表 I

2-3. サポートとフィードバック

語句によるガイドではなく、ワークシートを工夫し、どこに何を書くのか明示している。フィードバックは、評価およびNG表現についてワークシートで提示し、また、LMS に文章修正例を示すことなどで学生へのサポートを行っている。さらに、個別指導を推奨し、不明点を解決させている。これらの取り組みは、約 10 年にわたり積み重ねてきた教育実践と教材設計の成果である。

3. 追手門における文章表現(文系学部対象)

—特徴と指導方法

追手門では、2021 年度より、共通教育科目の中に、初年次生を対象とした「日本語表現」という授業を設置した。大学での学びの基礎となり、同時に、生涯にわたって自己形成の基盤となる、「書く力」の育成に力点を置いた授業である。日本語表現の基本方針は、以下の 4 点である。

3-1. 日本語を「書く力」のトレーニング

「書く」筋トレをスローガンに、9 回の論作文課題と、毎授業後の振り返りメールを課す。30 名前後の少人数クラスで、要点をおさえた添削指導を繰り返す。

3-2. 守・破・離の「守」

論理的・実証的な文章を書くために、文章の型の習得を目指す。初級から上級までの文章のテンプレートを示し、合格最低基準（初級）をクリアすることを目的とする。「問題提起」等、文の機能を示す語句を提示し、読み手への標識として使用させている（一例を表 1 に示す）。

3-3. 「ピア」で学ぶ「日本語表現」

日本語を「書く力」の鍛錬を、個人の営為にとどめない。クラスメートとの情報交換、意見交換の中で書く内容を豊かにする、ピアラーニングを取り入れる。

3-4. アカデミック・ライティングの土台となる基礎的・汎用的な文章作法の習得

文体の統一、「係り」と「受け」、「事実」と「意見」の書き分けなど、初等中等教育段階の基本的な知識とスキルを確認し、パラグラフ・ライティング、引用の方法など、大学での学修に欠かせない汎用的な知識・スキルを紹介する。

表 1 読み手への標識（一例）

文の機能	代表的な標識(追手門)	文理大での扱い
問題提起	……だろうか。	○
主張・結論の提示	結論から言うと、……。理由は三つある。	×
理由の提示 背景の提示	まず、……。つぎに……。最後に……。そう考える背景にあるのは、……。	× ※使用せずに文や事例の順番を工夫させる ×
定義	……とは、……ことである。	×(下線部)

4. 教育内容の比較

両大学の文章表現に関する教育内容を比較したところ、まず、使用を推奨・許容する語句やNG表現に顕著な相違が見られた。表 1 の標識についても、追手門で使用を推奨している表現が、文理大ではNG表現と判定される。これは、理系・文系という分野の違いに加え、指導の際の主眼の置き所の相違によるものであることが推測される。比較結果の詳細は、発表の際に提示したい。

【参考文献】

秋山英治(2025)「指導者における話し言葉・書き言葉に対する認識について—学習者との比較」『愛媛大学法文学部論集 人文学編』58、pp.1-17

宮部真由美(2018)「中級・上級レベルの日本語にみられるシテシマウ—意見と説明を述べるテキストの用例を中心に」『日本語／日本語教育研究』9、pp.39-54

多職種連携のためのアカデミックリテラシー

—PBL ワークショップ「信頼される医療-地域におけるチーム医療」(2025 年版) —

○廣瀬清英 (岩手医科大学)

1. はじめに

現代社会では、医療技術の複雑化に対応し、また超高齢化に伴う全人的医療ケアを提供するために、専門職間の連携・チーム医療の重要性が増していることから、医療系分野を中心に多職種（専門職）連携教育（IPE: Interprofessional Education）が広がりを見せ、複数の専門職が集い、連携・協働の質、ケアの質を向上させるために、共に学び合い、お互いについて学ぶことが重視されるようになってきた。

本学では初年次教育において医療人の動機づけとなる PBL ワークショップを 2004 年度から導入した。その後チーム医療を意識し、大学の学部増に伴い少しずつ形式を変更して実施してきた。2025 年度における本取組の位置づけは、チーム医療の基礎を築く IPE の入門コースであり、3 年次における「チーム医療リテラシー」及び最終学年に予定されている「4 学部合同セミナー」に連結するものである。そのため、こうした学びに必要な問題解決能力の育成とアカデミックリテラシー（大学で学ぶための諸能力）の修得を本取組における目標とする。

2. 科目の概要

4 学部合同の少人数グループを学びの単位とし、アクティブラーニングの要素を取り入れながら問題解決型の学習を行うとともに、問題解決にとって有用なアカデミックスキルを修得するコースを設定し、次の二種類の能力の基盤づくりを対面形式で行い、新型コロナ影響下では非対面形式で行ってきた。

① これからの医療専門職に求められる能力（医療人としての自覚、他職種の役割理解・尊重、チームワーク、役割と責任、課題を見だし解決に導くための協働と自己主導型学習）:医療専門職に求められる問題解決能力の養成については、まず医療分野等に関するテーマについてワークショップ形式の PBL（プロジェクト型学習）を実施し、KJ 法・二次元展開法といった課題解決技術を修得する。この PBL ワークショップでは、教養教育センター全教員がチューターとして学生をサポートする。

② 専門知識を修得し、研究能力を身につけていくために必要な一般的学習能力（論理的思考、論理的文章作成、コミュニケーション・スキル、プレゼンテーション・スキル、情報検索スキル）:一般的学習能力の養成については、考える技術（クリティカルシンキング）、書く技術（ロジカルライティング）、マインドマップ（ノート記述法）および入門レベルの論理学の教材を使用して学習を行う。

①は②の学びの必要性を動機づけ、また②はたんなる座学ではなく①で形成された協働の姿勢に基づいて実施される。つまり本取組の全プロセスは有機的に連携している。PBL ワークショップをグループで行うことで、医療人としての意識が高まり、他職種の役割や責任および各職種を目指す人の考え方を理解し、尊重する態度を身につけさせる。また、課題解決に向けたチームワークが大切であることを認識させる。

考える技術（クリティカルシンキング）、書

自由研究発表 I

く技術（ロジカルライティング）、マインドマップ（ノート記述法）および論理学の初歩を学ばせることで、論理的な考え方や論理的な表現方法を習得させ、他者の発言や文章を整合的に再構成して理解したり、自分の考えを整理して分かりやすく伝えたりすることができるようになることで適切な質疑応答を含むコミュニケーションやプレゼンテーションの能力を高めさせる。

以上により、医療職のプロとしての意識が高まるとともに、医療に関する問題を解決するための総合的な能力を養う。この他に、図書館演習と文献検索演習を実施し、適切かつ正確な情報を検索・収集するスキルを身につけさせている。

また、フォローとして、年度交代にはなるが専門教員によるチーム医療に関する特別講義を実施している。

3. 実施体制

教養教育センター教員 9 名の構成による、WS-WG（ワークショップワーキンググループ）において、当該年度の基本方針を定め運営している。今年度のメンバーは全員が前年度からの継続であり運営はスムーズであった。

PBL ワークショップのチューターは WS-WG を含む教養教育センター全教員 24 名中 21 名が担当し、WS-WG は全体のフォローも行う。準備段階のそれぞれ 6 回実施される図書館実習と文献検索演習では図書館司書らの協力をそれぞれ得ている。

その他に、特別講義では本年度は専門分野を扱う教養教育センター教員 1 名が担当し、Zoom 配信のため各教室へのパソコン設定等を事務職員数名が協力している。

4. 成果と知見

今年度の多職種連携のためのアカデミックリタラシーは、PDCA サイクルの D（実行）について、この書類の申請時点では、実施前

であることから、学会発表時に報告する予定である。C（評価）にあたる反省会も 7 月中に実施する予定のため、発表時までには次年度の指針が出される予定であり、そちらについても報告にあげる予定である。

初年次の段階では将来の職業について学部間で意識の違いがあり、いきなりチーム医療と言われても心構えが出来ていない学生が多い学部もあった。しかし、準備段階のアカデミックリタラシーで本人の希望するコースとは別の職種について学ぶ機会を与えることで認識が変わり、学生がスムーズに PBL ワークショップを実施できるようになった。

また、新型コロナの影響で大学入学までに大人数での実習経験少ない学生もいたことから、対面でのグループ討論に戸惑っている場面も多少見受けられたが、本学では、医学部初年次に多様な年齢層が在籍していることから、彼らがリーダーシップを発揮する場面が見受けられた。

参考文献

廣瀬清英、林研、佐々木亮平、香川由美、三浦康宏、藤澤美穂「アカデミックスキル習得のための多職種連携のためのアカデミックリタラシー(2024年版)」、『岩手医科大学教養教育研究年報』59、59-67（2024）

総合大学看護学科における初年次教育の試み

—フィールド・スタディーズ医療現場 実践報告—

○山本摂子（武蔵野大学）

1. はじめに

武蔵野大学は仏教系の文系単科女子大を2004年に男女共学化、2025年には文・理・医療系の19学部21学科に学生1万人強が在籍する総合大学である。「世界の幸せをカタチにする。」をブランドステートメントに、「教育基本法および学校教育法に準拠し、かつ仏教精神を根幹として学識、情操、品性ともに優れた人格を育成するとともに、学問の探求を深め、世界の平和と人類の幸福に寄与すること」を教育目的としている。全ての学生は1年次から全学共通基礎課程「武蔵野INITIAL¹⁾」を履修し、アクティブな知を育み、社会で活躍する力を身に付け、各学部の専門課程の両方での学びを通して、ディプロマ・ポリシー²⁾を達成し、世界に飛び立つ。

武蔵野INITIALの「問いを深める 考えを深める」科目群に「フィールド・スタディーズ³⁾」がある。これは武蔵野大学独自の1年次必修科目、つまり初年次教育である。

フィールド・スタディーズ（以下、FSとする）は、海外あるいは離島を含む全国各所において、宿泊または通学で行われる学外学修プログラムであり、入学直後の夏休み期間に開講、学科横断で実施される。学生たちは希望のプログラムを選択でき、大学外で、世界や地方が直面する課題に気づき解決していくための想像力、実践力を養い、学生同士や受入先との交流を通して新しい価値観を育み、視野を広げ、専門課程における目標設定や学びの動機付けとして実践的に学ぶ。具体的な内容は、現地での見学・体験、地域活性化の企画検討、現地受入先と連携したフィールドワーク等多岐にわたる。2024年度は68プロ

グラムに2834名が参加、履修後のアンケート（回答率56%）では、クリティカルシンキングの成長や実社会との結びつきの実感を得たと80%以上が回答した。

発表者は、2015年度医療福祉系海外FS⁴⁾、2018年度から現在まで東日本大震災の被災地にて防災を考える国内宿泊型FS⁵⁾を担当している。後者では事務職および現地受入者とともに企画・運営・実施し、入学4ヶ月の学生たちが、現地にて数日集団行動を行う中で、考えを深め、学び、目的を達成する姿を実感してきた。その様子から、医療現場でのFSにも全学科学生が異なる視点や多様性、自学科の学びとの関連を見出す意義があると推測した。また看護学科には初年次の臨地実習科目がない。前述の海外FS、仏教系ホスピスでの宿泊型国内FSに、医療施設での通学型FSが加わると、看護学科1年生に臨地での初年次教育の機会を提供できると考えた。そこで、2023年度に都内医療施設における通学型FS医療現場を開講した。

2. 目的

総合大学看護学科初年次教育としての通学型FS医療現場について、2024年度の実践内容を報告する。

3. FS医療現場の概要

「知恵と癒しの医療を学ぶ～One health & Small is beautiful～」をテーマに、同内容を理念に脳卒中医療を展開する法人の2施設に赴き、講義・見学・体験・グループディスカッションを通して学ぶプログラムとした。

4. FS医療現場の実践内容

1)履修学生：医療現場での学修は個人情報の取り扱い等の倫理的配慮を要するため、

自由研究発表 I

2023年度は医療福祉系学科学生に限定した。2024年はオリエンテーションを徹底することで全学科学生対象が可能と判断し、学科限定とせずに募集した。その結果、看護学科15名、人間科学科7名、社会福祉学科および経営学科1名の計24名が履修した。

2) プログラム：学科混合6名で構成された班が、1日目に目標立案、2～4日目に医療現場にて施設の概要説明、「知恵と癒しの医療」に基づく治療、リハビリ、看護の現場を見学、患者体験等から、自分の五感と心で感じて学び、5日目に目標を評価、学びを共有し、動画で学びを可視化する内容とした。実習スケジュール、内容、日程は表の通りである。尚、4班は大雨により4日目がオンライン学修に変更になった。

表 授業スケジュール、内容、日程

スケジュール		授業内容
1日目	学内	オリエンテーション、班ごとの学生交流、班目標の設定
2日目	学外：病院	施設概要説明、ER・ICU・リハビリ室等見学、グループディスカッション
3日目	学外：リハビリテーション病院	施設概要説明、人と自然と技術の調和に基づいた治療、リハビリや看護の見学、患者体験、グループディスカッション
4日目		
5日目	学内	班目標到達の評価、班の学び共有、学びの可視化
学外日程	1班：8/19～8/21 2班：8/21～8/23 3班：8/26～8/28 4班：8/28～8/30	

4. 結果・考察

授業終了時の最終課題から学生の学びを次に抜粋する。目標を「医療職者としての資質を養い、今後の学びに活かす」とした班では「体験から今後の授業の学びをイメージでき、将来への希望をレベルアップさせることが出来た」と評価した。公認心理師を目指す人間科学科学生は、オンライン学修振替時に「天災と病院の役割」について学び、災害時の活動や被災者の心の傷を癒したいと記載した。看護学科学生は「動物介在療法や畑の作業、温泉などをリハビリテーションに取り入れ医療を受ける人が少しでも安心して自分らしくいられるよう工夫するには、看護師や理

学療法士など医療スタッフが患者のためにできることを考えることが最も大事」「患者に寄り添う看護を具体で体験できた」と振り返り「積極的に学ぶ」と記載した。

FS医療現場は、心理士や看護職を目指す大学1年生にとって、自学科での学びにつながる初年次教育として有効であった。また「看護系大学は、学校教育法と保健師助産師看護師法の両方を遵守する必要がある、保健師助産師看護師学校養成所指定規則の改正を機により独創的なカリキュラムを策定することが期待されている⁶⁾」看護基礎教育課程の1例といえると考えられた。

5. おわりに

医療系以外の履修学生を増やすことが今後の課題である。総合大学初年次教育として「知恵と癒しの医療」を学科横断で学ぶことは、文・理系学生にとっても有益な学びとなる。その魅力を発信して履修生を募っていきたい。

参考文献

- 1) 武蔵野 INITIAL :
<https://www.musashino-u.ac.jp/basic/initial/>
2025.5.8 accessed
- 2) 武蔵野大学ディプロマ・ポリシー :
<https://www.musashino-u.ac.jp/basic/policies/policies.html> 2025.5.8 accessed
- 3) 武蔵野大学フィールド・スタディーズ :
<https://www.musashino-u.ac.jp/basic/initial/fs/index.html> 2025.5.8 accessed
- 4) 山本摂子,菅原大嗣(2016) USA Los Angeles 医療福祉・薬学施設視察研究引率記,武蔵野大学看護学研究所紀要,10,73-80.
- 5) 武蔵野大学 SDGs 取り組み事例 :
<https://sdgs.musashino-u.ac.jp/product/20220315-2/> 2025.5.8 accessed
- 6) 杉田由加里,高橋良幸 (2021) 日本の看護系大学における保健師助産師看護師学校養成所指定規則の改正を活用した看護教育の活性化,日本薬理学会会誌,156,81-91.

山梨大学におけるオンデマンドによる初年次全学必修消費者教育の試み

○日永龍彦 (山梨大学)・神山 久美 (山梨大学)

1. はじめに

消費生活に関する社会問題が深刻化する中、2010年代から大学でも消費者教育を行うことが推奨されるようになった。消費者庁の消費者教育推進会議が2016年4月に出した「学校における消費者教育の充実に向けて」では「すべての大学生を対象とした教養教育等の消費者教育を充実させる」こと、その際外部講師を活用することの重要性が指摘された。

本学でも一部の科目を通じて消費者教育が行われてきたが、2025年度からは全学必修の消費者教育科目(消費者市民社会を生きる)を導入した。本報告では、この科目の概要と初年度の受講状況や学生の変容を紹介する。

2. 山梨大学の全学共通教育改革における消費者教育導入の経緯

山梨大学では、2025年4月入学生を対象にした全学共通教育の全面刷新に向けて、2022年11月から検討を続けてきた。その中で、学生が在学中から卒業後まで心身ともに健康な生活を送るための基本的な知識とスキルを身につけることを目的とした「ライフスキル科目群」を整備することとなり、この科目群の中に、「心身ウェルネス」(保健体育系科目)、「ライフデザイン」(キャリア系科目)とともに「消費者市民社会を生きる」(消費者教育系科目)が位置づくこととなった。

今回の改革では従来の Semester 科目主体であった全学共通教育にクォーター科目(1単位)が多数導入された。「消費者市民社会を生きる」も全8回のトピックで構成される1単位科目となったが、前期期間中に学修管理

システム(moodle)に整備された動画教材や小テスト教材をオンデマンドで計画的に受講する全学必修科目として設計した。

8回のトピックのうち、第1回の授業は本学所属の教員が担当してガイダンスを行うとともに「消費者市民社会で生きていくために」というテーマで講義を行うこととした。第2回以降は、大学生を対象とした出前授業の実績のある諸団体に最大90分程度の動画教材と可能であれば確認テスト用の問題作成を依頼した。第8回(労働法)については、厚生労働省が提供するeラーニング講座(「今日から使える労働法」)を活用することとした。

2025年開講に向けて、23年度中に動画教材を準備できるよう各団体と折衝を進めた。しかし、法制度の改正や団体自体の組織改編が予定されているなどの理由で同年度中に動画教材を作成できたのは6団体中1団体にとどまった。24年度後半に各団体が動画作成を進めてmoodleに掲載し、各回の確認テスト、振り返り、最終テストなどの教材を年度末までに整備して25年4月の開講を迎えた。

3. 「消費者市民社会を生きる」の授業概要

「生涯にわたって生活を営む上で、倫理、社会、経済、環境のことを熟慮して意思決定できる個人として、公正で持続可能な社会の形成に資するよう適切に行動するために必要な知識を身につけること」を授業目的に掲げ、以下のトピックで授業を構成することとした。

- (1) ガイダンス・消費者市民社会で生きていくために(本学教員が担当)
- (2) 生活設計・社会保障制度(日本FP協会)

自由研究発表 I

- (3) 生活設計におけるリスク管理（日本損害保険協会）
 - (4) 契約と消費者トラブル（全国消費生活相談員協会）
 - (5) キャッシュレス社会・消費者信用（日本クレジット協会）
 - (6) 資産形成（金融経済教育推進機構）
 - (7) 持続可能な社会の形成に向けて（消費生活総合サポートセンター）
 - (8) 労働法制（厚生労働省ラーニング教材）
- 毎回講義動画を視聴後に確認テストを受験し、合格点（10点満点で6点以上）を取ると次のトピックの講義動画の視聴や確認テストの受験、振り返りの記入ができるよう moodle に利用制限を施した。確認テストについては自動採点できるような形式の問題で構成し、担当教員の採点作業負担がないようにした。

なお、各回の確認テストは合格点が取れるまで何度でも受験可能としたが、第8回トピックの確認テストに合格すると受験できる最終テスト（40点満点）については1回だけ受験を認めることとした。

4. 学生のオンデマンドによる学修状況

4月14日の開講後、概ね10日毎に受講状況を整理している。発表要旨原稿作成時点（2025年5月20日）の直近の状況は5月10日時点で取りまとめている。開講約1ヶ月経過後の受講状況は以下の通りである。

全受講生878名のうち第1回の確認テスト（振り返りを含む）を終了した学生数は836名、残り42名でそのうち確認テスト未受験が27名、moodleに一度もアクセスしていない学生が9名であった。各回の確認テスト合格者の数は以下の通りである。

- ・第2回 613名（平均8点 6名合格点未達）
- ・第3回 437名（平均9点）
- ・第4回 191名（平均9点）
- ・第5回 49名（平均9点）
- ・第6回 27名（平均9点）

- ・第7回 19名（平均8点）
 - ・第8回 8名（平均10点）
 - ・最終テスト終了者が5名（平均得点34点）
- 発表当日には前期期間中の受講状況を分析・検討する予定である。

5. 受講を通じた学生の変容

発表要旨原稿作成時点で受講完了した学生は21名であった。これらの学生の第1回授業時のコメントと受講を終えた時点でのコメントについて、個々の学生の変容と学生全体の変容を生成AIを活用して分析した。その概要は以下の通りである。

第1回授業時のコメントには、授業内容を受けて「購入は投票」「選択の影響」など消費行動が社会に与える影響への言及や「情報格差」や「契約の危険性」など構造的な問題への関心が示された一方、「大切だと思った」「影響があると思った」など、感想中心で抽象的・感覚的な表現が多い状態であった。

それに対して、受講後コメントには、「消費者契約法」「クーリングオフ制度」「労働基準法」など具体的な法制度や概念への言及、「親任せだった」「商品選びを見直したい」など自らの消費行動を振り返る記述が増え、単なる消費者ではなく「社会的役割を持つ存在」への自覚が表れるようになった。

21名の学生個々について上記2つのコメントの変化を分析し、学生の変容の特徴を整理すると、以下の3点を指摘することができる。

- ・抽象的な理解から具体的な制度（法律、クーリングオフなど）への言及が増加し知識が深化している
 - ・自らの判断で責任ある消費行動を行おうとする意識が見られ、行動主体としての自己認識が変化している
 - ・自分の選択が「社会に影響する」という認識が示され、社会的責任感が育まれている
- 発表当日にはそれまでに受講を終えた学生を対象にした分析結果を示す予定である。

ジェネリックスキルとしての「ふりかえり」について

—中部地区私立大学薬学部での取り組み事例をもとにして—

○米津明人 ((株)KEI アドバンス)

1. はじめに

大学初年次講座に求められるものは、大学によって様々であるが、取り組み事例についての報告を聞くと、共通項として「ふりかえり」があることに気づく。大学の講座だけでなく、初等・中等教育の中で、あるいは社会に出たあとでも、「ふりかえり」が重要視されていることから、ジェネリックスキルとしてこれを養成していく必要があるだろう。しかし、「ふりかえり」について焦点を当てた議論はそれほど多くはない。今回の発表は、問題点と実際の取り組み事例を提示することで、「ふりかえり」そのものについての議論の活性化を期待するものである。

2. 「ふりかえり」が抱える問題点

「ふりかえり」が抱える問題点として、以下の3つを提示する。

① 教育者側の共通認識不足

様々な教育の場面で「ふりかえり」という用語を利用しているが、果たして教育者側に共通認識があるのだろうか。例えば、単純な確認や復習のことを指していたり、復習の中での「気づき」の発見に焦点を当てていたりと、同じ用語をどのようにとらえているかの差が生じており、教育者同士での議論の妨げにもなっているのではないかと考えられる。また、実際の講義の場面においては、授業担当者が考える「ふりかえり」がどのようなものであるかをしっかり認識しておかなければならない。受講者に適切な発信をし、効果的な「ふりかえり」となるように、講座運営の準備を行っておく必要があるだろう。

② 受講者側の必要性の認識不足

一方、受講者側は、「ふりかえりをしなさい」と言われた経験がある者も多く、「ふりかえりはできている」だとか「ふりかえりは不要」という意見がでてくることはよくある。しかし、そもそも「ふりかえり」とは何なのか、どのように行くとよいかなどの指導を受けたという受講者はほとんどいない。これは、先述の教育者側の認識にも大きく関わってくる部分であるが、授業担当者が考えるふりかえりの意義を的確に伝え、これが思考のための1つのスキルであることを強調していくことが重要ではないだろうか。

③ 指導のためのシステムの不備

単に「ふりかえりなさい」とだけ伝えるのではなく、ふりかえりのスキルは向上していかない。どうふりかえるかの指針を受講生側に提示しておくべきであろう。例えば、ふりかえりの主体として、個人の行動についてなのか、チームとしての行動なのかという視点、内容面では成果について考えるのか、プロセスについて考えるのか、期間として90分の授業内での取り組み方か、数週間に渡るテーマ全体の取り組み方かななどを示すことで、ふりかえる事柄が明確化され、考えやすくなるであろう。また、その「ふりかえり」が単発のものにとどまってしまわぬように、ふりかえった内容が次につながるような仕掛けをつくることも重要であるといえる。

3. 実践事例

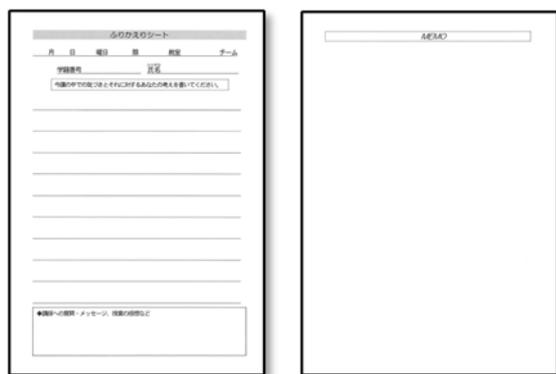
授業実践の立場として、「ふりかえり」を、体験から経験に昇華させるための行為と位置

自由研究発表 I

付けている。その前提とともに、「ふりかえり」の重要性や有用性を以下のような内容を受講生側へ伝え、スキルとして認識するように促している。

「ふりかえり」というと、どうしても過去の出来事の確認という印象がつきまどってしまう。しかし、本来的には、思考を整理し未来に向けての推進力となるようなまとめとなるようにしていきたい。授業内での「気づき」を言語化・抽象化することで、今後の行動方針を模索するのにも役立つであろう。「気づき」をうまく言語化できないとしても、言語化しようという努力が、自身の中に教養として積み重なっていくので、決して無駄なことではない。

その上で、毎回の授業の最後に、「ふりかえりシート」の記入をしてもらっている。以前から実施していたものの、ふりかえり自体が単発的なものにとどまってしまう、内容を次の講に活かせていないのではないかという疑念があった。そこで、2023 年度の授業より、「ふりかえりシート」と授業用の「MEMO」を両面印刷とし、ふりかえり内容が目につきやすいように工夫をした。



授業の最後で行ったふりかえりシートは回収し、コメントを付した上で翌週に返却を行い、返却されたふりかえりシートの裏面を返却された日の授業用 MEMO として利用してもらっている。自身のふりかえりに対し、何かしらのレスポンスがあるため、それを確認することになり、同時に自分の書いたふりか

えりの内容についても目を通すことができる。また、裏面を授業用の MEMO とすることで、授業時に机の上に置いてある状態となり、前回までの自分の行動や気づきをすぐに確認できるようになる。これにより、ふりかえりを連続的なものとすることができ、次の行動につなげることが可能になる。また、副次的な効果として、MEMO に対する意識づけも可能となった。

4. 受講生の反応

半期の授業が終了した段階で、2024 年度を受講生に対するアンケートを行った。「ふりかえりシートを毎講書くことは、役立ちましたか。」という問いに対し、①大いに役立った、②役立った、③あまり役に立たなかった、④役に立たなかった、の4段階で答えてもらったところ、①44% (32/72) ②53% (38/72) ③3% (2/72) となった。多くの学生には、ふりかえりの有用性を感じてもらえたようである。自由記述を見ても、言語化によって内容の整理ができたことや、進捗確認、予習復習に役立ったなどの声があり、概ねこちらの意図通りの成果が得られたと感じている。一方で、「面倒くさい」「毎回書く内容が同じことの繰り返しになってしまう」「講によって書ける内容の差がある」などの不満があるのも事実である。今後の取り組みとして、こういった不満が生じないように、より丁寧に必要性を伝えていく必要があるだろう。

5. おわりに

内容が異なっても、「ふりかえり」を行う講座は多い。このことから、大学初年次講座の共通の課題として、「ふりかえり」へのアプローチがあるといえる。「ふりかえり」そのものを正面から扱い議論していく中で、どのようなシステムを構築し、どのように指導を行っていくかなど、一定の共通認識の構築を目指したい。

中学時代の探究経験が高校生の探究学習レディネスに与える影響

—初年次教育への円滑な接続に向けた探索的検討—

○山田剛史 (関西大学)・溝口 侑 (関西大学)

1. 問題背景

現行の学習指導要領において、高等学校では2022年度より「総合的な探究の時間」が施行されている。これは、「探究の見方・考え方を働かせ、課題を発見・解決し、自己の在り方生き方を考える資質・能力の育成」を目指すものである。特に、課題探究と自己探究を一体的に捉える点が重要だ。これを受け、各高校では多様な探究学習がカリキュラムに位置づけられ、実践が進んでいる。

一方、大学では、2025年度に新課程の1期生が入学している。現行の学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」や「社会に開かれた教育課程」が求められ、高大接続改革の一環として、高校教育改革、大学入学者選抜改革、大学教育改革の3点が一体的に推進されている。知識伝達中心の高校教育から、探究学習やアクティブラーニングが急速に導入され、PBLや卒業研究など大学教育との関連性が高まっている。

少子化による学習履歴の多様化や、ポストコロナでの生徒・学生の価値観変化も、「学修者本位の教育」を実現する上で重要だ。特に、高校教育と大学入試、大学教育を接続する上で、初年次教育が重要な役割を担っている。教育政策・時代・学生の変化を鑑み、初年次教育の抜本的な見直しが求められている。

2. 目的

本研究は、高校生の探究学習へのレディネスを把握することを目的とする。各学校で探究学習の内容や実施方法が異なるため、その効果検証の前に、高校生が探究学習に臨む現

状を探索的に検討する。

3. 方法

調査時期 2025年4月下旬

調査対象 大阪府立X高等学校の1年生299名。内訳は、男性132名(44.1%)、女性165名(55.2%)、回答しない2名(0.7%)。

調査方法 「総合的な探究の時間」における筆者による特別授業後、一定の時間(5分程度)を取ってWebアンケートに回答。

調査内容 探究学習を始めるにあたって、高校1年生の探究学習レディネスを把握することを目的に、(1)自分自身に対する態度や行動2項目6件法、(2)社会に対する興味・関心や認識2項目6件法、(3)自身の考え方や普段の習慣5項目6件法、(4)中学校での探究学習に関する経験3項目6件法を設定した。倫理的配慮 回答は無記名で行い、成績などには一切関係ないことを説明の上実施した。

4. 結果と考察

(1) 高校1年生の意識・態度・行動

高校1年生の自身に対する態度や行動、社会に対する意識の分布は図1の通りである。比較対象がないため、これらの値の判断はしかなるが、学ぶこと自体より協働的に学ぶことに対する肯定的な感情が高いことが伺える。

(2) 中学時代の探究経験が高校の探究レディネスに与える影響

中学時代の探究学習に資する経験が、高校の探究レディネスに与える影響について、重回帰分析(強制投入法)を行ったところ、表1の通りとなった。「働くことや将来どのよう

自由研究発表 I

に生きていくのかについて考える機会」は、社会に対する興味・関心、物事に対する粘り強さなどに対して影響を与えていることが確認された。次に、「ある問題を考えたり、発表したり、ディスカッションをしたりする機会」は、自身に対する態度・行動に対して弱い影響を与えていたものの、全体的に肯定的な影響はみられなかった。このことは、必ずしも考えて発表したり、ディスカッションを行ったりする経験を取り入れるだけでは、こうした意識や態度・行動への変化には繋がらない可能性が考えられる。最後に、「自分で問いを立てて、それについて調べて発表するような機会」は、自身の考え方や普段の習慣の全ての側面において肯定的な影響を与えていたと

ともに、社会に対する興味・関心にもプラスの影響を与えていた。このことから、探究学習で重視されている「自ら問いを設定すること」から出発する経験は、中学時代から積み上げていくことが、高校での探究学習を行う上でも有益である可能性が示唆された。

以上より、(1) 中学での探究経験が高校での探究レディネスに与える影響が示され、中高接続の在り方を検討すること、(2) 高校での探究レディネスがその後の探究学習への取り組みや成果に及ぼす影響について検討すること、(3) これら中等教育の変化を踏まえつつ、大学側では入学前教育や入学者選抜、初年次教育を戦略的・組織的に検討することが求められる。

- Q1.あなたは、「自分がどんな人間なのか?」や「自分がどんなことに興味や関心があるのか?」についてじっくりと考えることがありますか。
- Q2.あなたは、自分が大事にしていることや、心が動くことに合わせて、考えたり行動したりするようにしていますか。
- Q3.あなたは、自分の暮らしている社会で起きている問題について興味・関心がありますか。
- Q4.あなたは、自分の発言や行動によって、自分の暮らしている社会に変化をもたらすことができると思いますか。
- Q5.いろいろなことにチャレンジする
- Q6.何事に対しても粘り強く取り組む
- Q7.計画的に物事を進める
- Q8.学ぶことが好きだ
- Q9.友人やクラスメイトと話し合いながら学ぶことが好きだ

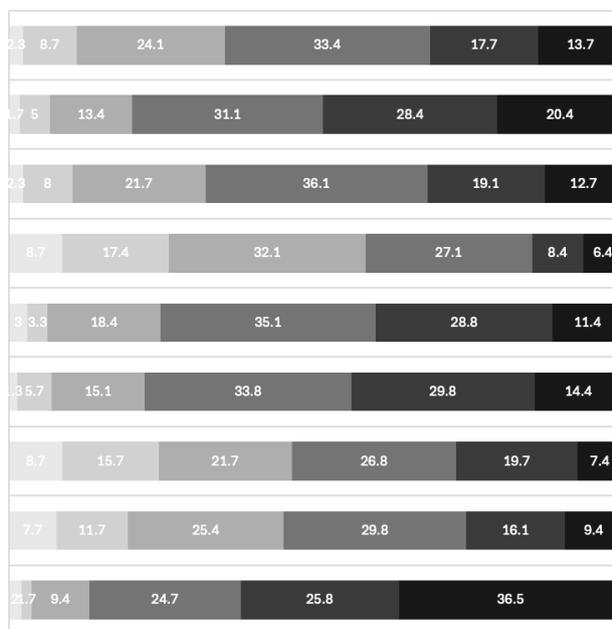


図1 高校1年生の探究学習に関するレディネス

■1 ■2 ■3 ■4 ■5 ■6

表1 中学時代の探究経験が高校での探究レディネスに与える影響

	自身に対する態度・行動		社会に対する興味・関心		自身の考え方や普段の習慣				
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
1.働くことや将来どのように生きていくのかについて考える機会	.09	.20**	.28***	.27***	.15*	.23**	.05	.16*	.14
2.ある問題を考えたり、発表したり、ディスカッションをしたりする機会	.19*	.18*	-.16	.07	.07	-.06	.08	-.03	-.01
3.自分で問いを立てて、それについて調べて発表するような機会	.14	.16*	.22**	.17*	.24***	.20**	.19*	.22**	.19*
調整済みR ²	.13***	.21***	.11***	.15***	.15***	.10***	.07***	.09***	.07***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ 数値は標準偏回帰係数 β

初年次教育を引き継ぐ汎用的な言語技術教育の授業実践

—「リサーチリテラシ演習1・2」を中心に—

○中山英治（大阪産業大学）

1. 大阪産業大学の初年次教育

大阪産業大学では、2016年度の学内連絡会で初年次教育に関する全学的方針が示され、翌年から段階的に初年次教育が導入された。また、2024年度には初年次教育の検討部会が設置され、2025年度から全学的に内容固定の統一したガイドラインが作成された。

■2016年度の方針

「初年次教育の全学的展開の方針について」

■2025年度の方針

「入門ゼミナール」授業実施ガイドライン 内容固定の統一回

①大阪産業大学を知る

「偉大なる平凡人」や大学の歴史、大学周辺地域（産業都市大東）等の理解

②自分の現在地を知る、過去を振り返る

GPS-Academic フォローガイダンス

③自分も他者も尊重できる多様性理解1・2 その他の内容を取り扱える回

大学が提供する教育やサービス、将来ビジョンの具体化、学びに向けての準備やデザイン、倫理教育、地域課題解決のPBL、日本語運用力／コミュニケーション能力

本学の初年次教育の検討は離学者対策を機に始まり、現在は建学の精神や歴史・地域を知り、自分の過去と現在を考え、「偉大なる平凡人」の素養を身につけることが目的である。

2. 言語技術教育を基盤とした授業の系統

上記の初年次教育の内容固定以外の要件に「日本語運用力／コミュニケーション能力」が含まれているが、これは学科の裁量で流動的な内容である。発表者の所属する国際学部

においては、新入生の入門演習1で以下の言語技術教育が盛り込まれている。

テキストから抽出した言語技術トピック

1. ノートを取る
2. Eメールを書く
3. 文章を読む／書く
4. レジューメをつくる
5. プレゼンテーションをする

それ以外にも教室活動として「話し合い」や「意見交換」といったグループ活動が多く盛り込まれている。初年次教育を開始させ、専門教育への橋渡しとなる2年生のリサーチリテラシ演習等では、汎用的な「言語技術教育」の系統的指導が基盤となる。

リサーチリテラシ演習の5つの柱

1. 読み書き
2. 調べる
3. 整理する
4. 議論する
5. 発表する

そこで発表者は、初年次教育を引き継ぐリサーチリテラシ演習でここ数年間は「新聞活用型の言語技術教育」と「対話型鑑賞による言語技術教育」を実践してきた。

3. 2024以前のリサーチリテラシ演習の実践

新聞活用型の言語技術教育では、「文献講読の発表」、「調査／研究の発表」、「レポートの作成と発表」の3部構成で授業をデザインし、資料として新聞を活用することを推奨した。

大学で使用できる新聞データベースの他、Web上で使用できる言語コーパスを利活用させ、「新聞記事からみる国際学」というテーマで、グループによる協働学修とプレゼンテーション技術を繰り返し練習させる実践を行った。汎用的な言語技術教育の一つである。

4. 2024年度リサーチリテラシ演習の実践

初年次教育の日本語運用力及びコミュニケーション能力の教育から、2年生の汎用的な言語技術教育へと授業コンセプトを引き継ぐ中で協働学修をどのように促進できるかという観点から「対話型鑑賞」の方法を援用した。

「対話型鑑賞」を援用した理由は、当該授業に修学指導が必要な成績下位の学生が含まれること（学習意欲を引き出す工夫が必要であったこと）、協働学修が苦手な学生が一定程度いたことが挙げられる。当該授業の骨子は、以下の通りである。

<p>概要：「絵画・書芸術・俳句・歌詞・広告／コピー」を素材にして「解釈・言語化・批評」といった言語技術を磨く。</p> <p>第1回：オリエンテーション 第2回：グループ作りとクラスルール作り 第3回～4回：絵画①、② 第5回～6回：書芸術①、② 第7回：中間の振り返り活動 第8回～9回：俳句①、② 第10回～11回：歌詞①、② 第12回～13回：広告／コピー①、② 第14回：小レポート作成と提出 第15回：学期末の振り返り活動</p>

本実践では、毎回の各素材を対象としてグループの協働学修の活動（対話型鑑賞）が行われるが、そのための活動シートを作成した。

The image shows a worksheet titled "対話型鑑賞シート" (Dialogue Appreciation Sheet). It includes a header with fields for year, month, day, and name. The main part of the sheet is a grid with columns labeled "見る・考える" (Observe and Think) and "話す・聴く" (Talk and Listen). The "見る・考える" section has five columns: "何が見える？" (What can be seen?), "何を上で？" (What is on top?), "何が感じる？" (What can be felt?), "それはどこから？" (Where is that from?), and "驚きたいこと" (Surprising things). The "話す・聴く" section is a large box for discussion. At the bottom, there is a note: "(感想) ※ディスカッションを通じて、感じたことや気づいたこと" (Comments) ※Through discussion, things felt or noticed.

対話型鑑賞の「観る・考える」の過程で右上の自分用のメモに鑑賞した際の気づきや疑問を書かせ、「話す・聴く」過程で下欄にグル

ープメンバーの発言等を言語化させた。これにより第一段階として受動的な協働学修のレベルは維持できていた。第7回の中間振り返りでは15人中14人が「授業が楽しくて満足」、できるようになったことや成長したことは「作品を見ることや人と話すことが好きになった」、「自分の考えを言葉にできる」、「色々な見方や視点を得られた」と回答した。

第15回の学期末の振り返りでは、14人の成績対象者の目標達成度が「達成／ほぼ達成 85.7%」、「未達成 14.3%」であった。また、身についたスキルや能力の評価は以下の通り。

スキルや能力	初級／中上級
コミュカ／自己開示力	2人／12人
傾聴力／ノートテイキング	3人／11人
文献の所在／口頭表現力	7人／9人
対話型鑑賞力	2人／12人

第二段階の成果としては作品への深い解釈や自律的な発言や意見交換を促す協働学修を認めると共に、課題としては批評・批判的な態度を磨くまでの学生は少なかった。

5. 言語技術向上の工夫やタイミング

本実践は毎週の授業中の協働学修の他に、学習支援ツール上の掲示板課題を出していた。授業中の対話型鑑賞が基本ならこちらは応用の鑑賞活動を自律的にさせるものであった。

対話型鑑賞の過程で、例えば鑑賞シート上の学生の言語化能力に差が生じることが確認されたが、これは教師の介入や学習者同士の支援で言語化能力を引き上げることもできた。

6. おわりに

本発表では、初年次教育の引き継ぎを意識した後継授業の言語技術教育の報告を行った。

【参考文献】

鈴木有紀(2019)『教えない授業—美術館発、「正解のない問い」に挑む育て方』英治出版
 三森ゆりか(2021)『「言語技術」超入門』中公新書ラクレ 717

発表取り下げ

発表取り下げ

生成 AI を活用した TAE 的リフレクションによる「経験の言語化」

— “ことばにならない感じ” を生成 AI で言語化する —

○山本啓一（北陸大学）

1. はじめに

AI の進展が著しい現代においても、個人の経験を内省し、言葉にしていく力（リフレクション：reflection）は、人間が主体的に学び、成長するために不可欠な営みである。とりわけ、初年次教育の現場では、「経験の言語化」がキャリア形成や学習自己調整力、主体的学びの基盤となることが繰り返し指摘されてきた。しかしながら、レポート・ライティング等を目的とする文章表現力育成を中心とする従来の指導では、自己の経験を深く掘り下げる「リフレクション」まで十分に体系化・習慣化できていない現状がある。

本報告では、報告者が実践してきた「TAE（Thinking at the Edge）」というリフレクションの手法と、生成 AI（ChatGPT 等）を活用した新たな初年次リフレクション教育の試行について、理論的背景と実践的効果、今後の展望を論じる。

2. 背景と目的

デイヴィッド・コルブ（Kolb, 1984）の経験学習サイクルでも明らかなように、「経験の振り返り（リフレクション）」は学びを深める根幹的な要素である。従来の初年次教育においては、ゼミ活動、アクティブラーニング、キャリアデザイン科目の中で「経験の言語化」は部分的に行われてきたものの、リフレクションを文章表現力と有機的に結びつけ、全学的に展開してきたケースは限られる。

報告者は、初年次教育の中で、キャリアデザイン科目における「10 分間スピーチ」や、ライティング科目においても自己の経験の言

語化を目指す授業プログラムを構築してきた（山本, 2018 等）。その中で、経験の「意味づけ」に深くアプローチする観点から、ユージン・ジェンドリンが提唱した Thinking at the Edge（TAE）の手法に注目した。TAE は、まだ言葉になっていない身体的な感覚（felt sense）を大切にし、それを手がかりに経験を新たな言葉で捉え直す独自の思考法である。得丸さと子（2008, 2010 等）による国内での実践的展開をもとに、報告者は 2016～2019 年の初年次教育学会でも、得丸らと共同でライティング授業をテーマとするワークショップにおいて TAE の導入を試みてきた。

しかし、実際に授業で実践しようとする、学生の多くは、フォーカシングや身体感覚への注意をほとんど経験していないこともあり、場面の想起や具体的な言語化でつまづくケースが多かった。特に、体育会系学生は自己の内面を言語化する習慣や訓練が不足しており、TAE への興味・関心も必ずしも高くなかった。

3. プログラム内容

こうした課題をふまえ、近年急速に発展した生成 AI（ChatGPT など）の「問い返し」能力に着目した。生成 AI は、ユーザーの発言や経験記述に対し、適切な追加質問や再構成を自動的に行うことができる。従来、教員が個別に対話的フィードバックを行うのが困難だった場面でも、AI を“探求パートナー”とすることで学生一人ひとりの「言語化の深化」をサポートできると考えた。

筆者が開発した実践プログラムの流れは、以下の通りである（一部）。

自由研究発表Ⅱ

1. ChatGPTに「問い返し・探求パートナー」としての役割をプロンプトで設定する。

(プロンプト例)

これから「Thinking at the Edge (TAE)」という方法を参考に、まだ言葉になっていない感じ (felt sense) を探りたいです。あなたには、

- 五感や身体感覚・その場の空気・主観的な感触への問い返し
- 言葉や体験に現れるパターンやテーマの発見
- わからなくなったら視点を変える提案
- 私の表現やしっくりくる言葉が育つ余白も大事に

を意識して、「問い返し・再構成・俯瞰・要約」などを一緒に行う対話パートナーになってください。これから印象的な体験を5つ程度入力します。

2. 学生は「印象的な体験」「心に残る出来事」を5つ程度、感情や身体感覚・場の空気感も含めて書き出す。
3. AIは各体験に対し、場所・感覚・やりとり等を2~3回質問したうえで、対話を通じて想起された言葉をもとに1文にまとめ直す。
4. その後、AIに「体験全体から共通するテーマやキーワードを抽出」させ、学生は自分に響く言葉を選ぶ。
5. 選んだ言葉について「辞書的な意味」と「自分にとっての意味」のズレをAIと一緒に掘り下げる。

(プロンプト例)

- 「〇〇という言葉の辞書的な意味を出してください」
- 「私は〇〇をこういう意味で使っていたけど、このズレから何が見いだせますか？」

6. AIの支援のもと「この感じは～という感じである」と自分なりの表現を作成し、今後の行動や新しい問いへとつなげる。

実際にステップ1から3を試行した学生は、学生は「これこそ自分が言いたかったことだ」と驚き、自分自身の体験がより鮮明に再構成される実感を得ていた。

生成AIは“正解の自動生成者”ではなく、学生の主体的な言語化や自己探求の伴走者として活用されており、学生の能動的なリフレクシオンの力を育むことにつながっているとみることができる。

4. 今後の展望

本プログラムを実施した結果、これまで自己表現や経験の言語化が苦手だった学生からも、五感や感情を伴う具体的な言葉が生まれやすくなり、多様な学生に、自己内省と表現の深化を促す実感も得られている。

AIをリフレクション支援の「対話パートナー」として活用する手法は、今後ますます重要性を増すと考えられる。生成AIの生産的な使い方を身につけるという意味でも、初年次の段階から習慣化させていくプログラムとして導入する意義があると思われる。

学生が生成AIと協働しながら自己の経験を深く掘り下げ、言語化し、行動や新たな学びに橋渡しできる教育の実現に向けて、今後も実践と検証を続けていきたい。

参考文献

- David Kolb(1984),*Experiential Learning*, Pearson Education.
- 得丸さと子(2008), TAEによる文章表現ワークブック, 図書文化社.
- 得丸さと子(2010), ステップ式質的研究法, 海鳴社.
- 山本啓一(2018), 学部マネジメントと学部長の役割, 大学マネジメント, 6月号.

看護系大学の初年次教育で扱われる学修内容の実態調査

—シラバスからの検討—

○新妻規恵(三育学院大学)

1. はじめに

昨今の社会変化に伴う健康課題に対応できる看護実践能力を身につけるために必要な学習内容は多岐にわたっている(文部科学省, 2017)。そのような背景への対応として、医療系教育機関における初年次教育は、専門職連携の要素を組み入れた教育実践の効果が示唆される(久司, 2019)など、専門への導入との組み合わせで実施していくことが提案されている。

近年の看護学教育の初年次教育に関する知見は一定数蓄積されてきていると考えられる(豊嶋, 小口, 2009; 市原ら, 2020, 等)が、初年次教育全般にも共通する教育内容に関する議論はよく見られるものの、看護学教育に特化した要素を取り入れた初年次教育の取り組みという側面に焦点化した議論を見ることは少ない。そこで、看護学教育ならではの学びの内容と結びつけた初年次教育の在り方に関する知見を得ることは、看護系大学の初年次教育実践および看護実践能力の育成に寄与することが期待できると考え、研究範囲の拡充が必要ではないかと考えた。

本稿では、看護学教育に特化した初年次教育科目の現状と課題を把握するため、看護系大学のシラバス調査を行った。対象は、地域の保健医療ニーズや医療体制の影響を受けやすい看護学教育の特性を踏まえ、地域条件を統一する目的で同一都道府県内の大学とした。分析対象とする初年次教育科目は、全国の大学における初年次教育の実施率の高さ(98%) (文部科学省, 2023)、また全国看護系大学においても初年次教育科目を必修としている現状(90.1%) (富樫

ら, 2019) を踏まえて必修科目を対象とした。加えて、「主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」(文部科学省, 2023) であることから、本研究では1年生の必修科目として提供される初年次教育科目を分析対象とした。

2. 目的

看護系大学における看護学教育に特化した初年次教育プログラムの実態を1年生必修科目を対象とした関東地方1県の大学のシラバス内容の分析から明らかにすることである。

3. 対象

関東地方1県の看護系15大学を対象に、設置主体、初年次教育科目のカリキュラム上の位置づけ、スタディスキルの導入方法、看護特化内容の有無、教科書の有無を調査する。

4. 調査方法

1) 調査期間は2024年7月から9月

2) データ収集方法

2024年7月時点で日本看護系大学協議会の会員校に登録している大学がWeb公開しているシラバスから、所定の検索手続きを経て1年生必修初年次教育科目の情報を収集した。

5. 分析方法

シラバス内の細項目である「授業概要」「目的」「到達目標」「授業計画」「教科書」に記載されている内容の包括的な記載内容をデータとした。抽出したデータから「設置主体」「カリキュラム上の位置づけ」「スタディスキルズに関して1科目で網羅的に扱っているのか、2科目以上の複数科目で扱っているのか」「初年次教育科目の中で、看護に特化した学修内容を

自由研究発表Ⅱ

扱っているか」「共通教科書の有無」の5項目を分析対象として質的探索的に調査をした。

6. 結果

カリキュラム上に明示的に配置されていると判断するには至らなかった1大学と、シラバス検索が不可能であった1大学を除外し、分析対象は13大学とした。

1) 看護系13大学の設置主体

設置主体別に、国立が1大学、公立が1大学、私立が11大学であった。

2) カリキュラム上の位置づけ

一般教養科目群および専門基礎科目群の両方に位置づけられていたのが3大学(23.1%)、一般教養科目群のみに位置づけられていたのが7大学(53.8%)、専門基礎科目群のみに位置づけられていたのが3大学(23.1%)であった。

3) スタディスキルの扱い

スタディスキルズを1科目に網羅した内容か、もしくは2科目以上の複数の科目でスタディスキルズを取り入れているのかについては、1科目「網羅型」が3大学(23.1%)、2科目以上の「複数展開型」が10大学(76.9%)であった。

4) 看護に特化した内容の有無

初年次教育科目で看護に特化した内容を扱っている大学が8大学(61.5%)、特に看護に特化せず既存のスタディスキルズを扱っている大学が5大学(38.5%)であった。

5) 共通教科書の有無

学科・学部・全学部共通の教科書が存在する大学が8大学(61.5%) (内、独自テキストが2大学)、特定の教科書はない大学が5大学(38.5%)であった。4)の既存のスタディスキルズを扱う5大学ではスタディスキルズに関する共通教科書を使用している点で一致していた。

7. 考察

国公立大学は地域貢献や社会で必要とされる汎用的能力の育成が重視されていることが推察され、私立大学は個々のスタディスキルズの習得を重点とする傾向が確認された。

初年次教育科目は一般教養科目群を中心に複数科目(文章表現技法、情報リテラシーなど)で総体的に提供される傾向が確認された。

看護に特化した内容を取り入れている大学は8大学(61.5%)であったが、これは看護系大学が学士課程における看護実践能力の修得(文部科学省, 2017)を目指して、初年次から意識して取り組む現状(市原ら, 2020)であると言える。

その具体的な実施方法は多様であったが、いずれの事例においても、スタディスキルズの汎用的な活用を通して、大学における学びへの意識化と看護専門職としての基盤形成を目指している点に共通性が認められた。しかし大学によっては、スタディスキルズの育成を優先する工夫が求められる場合もあると考えられる。

8. 結論

本研究の動機となった看護学特有の学びと初年次教育の両立は、大学生および看護職者としての構えを育むだけでなく、予測不能な時代を生き抜く力の育成という社会的要請に応えるものであるとも考えられた。両立はカリキュラム上の工夫により実現可能であり、体系的な連携の重要性が示唆された。

参考文献

- 市原真穂, 富樫千秋, 吉野由美子, 岩瀬靖子, 池邊敏子. (2020). 看護系大学の初年次教育への取り組みと課題—初年次教育を担当する看護教員へのインタビュー調査から—. 千葉科学大学紀要, 13, 177-185.
- 久司一葉. (2019). 看護系大学で行われている初年次教育の実態—担当者の語りから—. 日本看護学教育学会誌, 29(2), 37-43.
- 富樫千秋, 市原真穂, 吉野由美子, 岩瀬靖子, 原美弥子, 池邊敏子. (2019). 全国看護系大学を対象とした初年次教育の実態. 千葉科学大学紀要, 12, 223-230.

本研究は三育学院大学紀要第17巻に掲載された論文を加筆・修正したものである

データサイエンス教育におけるゲーミフィケーションを導入した授業設計

○寺島哲平 (常磐大学)

1. はじめに

近年、大学入学者のバックグラウンドが多様化し、入学時点での学力や学習経験には大きなばらつきが見られる。そのため、初年次教育には、次の二つが求められる。

- a. 基礎的な知識・スキルの習得: 大学の学びの土台を築く。
- b. 学びに対する自己効力感の向上と価値観・行動の変容: 主体的な学習者への成長を促す。

本研究では、学部1年生必修科目「統計の基礎」(90分×15回+期末テスト)にゲーミフィケーションを導入し、算数・数学のリメディアル教育とデータサイエンスの初年次教育を接続した授業を実践した。本発表では、90分×15回の授業設計を概説し、得られた課題について考察する。

2. ゲーミフィケーションの理論と設計意図

必修科目「統計の基礎」を履修する学生の一部には、例年、算数・数学への強い苦手意識が見られる。そこで本授業では、学生の価値観と学習行動を変容させる手段としてゲーミフィケーションを導入した。

2. 1. 学びの恩恵

既存研究は、ポイント・バッジといった学習の可視化や、ランキングなどの競争を促す授業設計が多い。しかし、実際に授業に導入した際、既存の研究結果ほどの学習効果は得られなかった経験がある。そこで本研究は、プレイヤーが戦略・知識・スキルの習得によりゲーム展開を有利に進める「学びの恩恵」に注目した。格闘ゲームの連続攻撃(コンボ)、パズルゲームの連鎖のように、「学んだ内容がそのままゲーム内で役立つ」と同様の実感が得られる授業設計を行う。

2. 2. 感情体験

2. 1で述べた「学びの恩恵」を感情面から補強するため、平魯(2012)の「性格のゲームデザイン」の2段階構造に注目した。1段階目の「いきなりクライマックスな即興性」は、プレイヤーがゲームにハマるように、初回からゲームの面白さを体験させるゲームデザインを意味する。2段階目の「ギリギリ競り勝てたという情感演出」は、高揚感(俗に『脳汁が出る』と表現される)をプレイヤーに与えるために、適度なストレスがかかる困難を乗り越えさせるゲームデザインを意味する。これはバランス調整により再現可能であるとされる。

つまり、第1回目の授業からクライマックスを演出し、全15回の授業の難易度を調整することで、算数・数学に苦手意識を持つ学生から「もう少しでできそう」や「やり遂げた」といった感情を引き出すことを目指す。

3. 授業設計

本授業は、1-5回目にリメディアル教育を、6-15回目に初年次データサイエンス教育を、16回目に期末試験を実施した。

3. 1. リメディアルと初年次教育の接続

1回目の授業で、算数・数学で必要となる四捨五入、パーセンテージ、一次方程式と一次不等式を中心とした事前テストを実施し、自動採点で即時フィードバックした。事前テスト後に、努力で能力は成長するという「成長マインドセット」について説明を行い、2-4回目にリメディアル教育を行い、5回目に事後テストを実施した。つまり短期間のリメディアル教育で基礎学力を底上げした後、事後テストで小さな成功を体験した上で、初年次データサイエンス教育へと移行する授業設

自由研究発表Ⅱ

計となっている。

なお事前テストの結果を共有した他クラスの担当者から事前テスト実施の申し出があったが、そのクラスではリメディアル教育と事後テストを実施する予定がなかった。そのため「事前テストで悪い点数を取った場合、リメディアル教育も挽回の機会もない学生が一定数でてしまう。これは学生にとってネガティブな体験となる」と判断し、他クラスでの事前テストの実施は見送った。

6・15 回目の授業では、初年次データサイエンス教育として、表の読み方、グラフによる可視化、記述統計、統計的仮説検定を扱う。さらに、2 回の模擬試験を実施することで、学生は「短期間での学習成果の実感」と「期末試験に向けての段階的な準備」を経験する。

3. 2. 生成 AI による個別学習支援

毎授業終了後に、学生は授業の感想を 4 行以上(約 150 文字以上)書いている。この感想に書かれた悩みとして「問題文を読んでも式が立てられない」や「授業で取り上げた論文の内容が理解できない」があった。履修者 127 名と 87 名の 2 クラスを担当していたため、学生個人が抱える課題に対応することは難しい。そこで本授業では、生成 AI をチューター(家庭教師)として利用することを推奨した。

生成 AI は、学生個人の興味関心や理解度に応じて、図解を用いた説明や日常生活での例え話などを用いた解説が可能である。そこで生成 AI から適切な回答を得るための「質問スキル」について説明した。

- ① コピー&ペースト: 問題文をチャットにコピーして、「式を立てるまでの手順を具体的に教えて」と指示する。
- ② 対話による深掘り: 「なぜ、その変数が必要なの?」や「問題文からその変数を設定した理由は?」など追加質問する。
- ③ クリティカルチェック: 生成 AI の回答に矛盾があると思ったら、複数サイトや書籍を用いて比較・検討する。生成 AI の

アルゴリズム上、ハルシネーションを発生させないことは難しい。

これは、数学について生成 AI をチューターとして使用する際の事例だが、論文や書籍を読む際の「読解方略」についての説明も行った。

4. 考察

本研究は、学生の価値観と学習行動の変容させる手段としてゲーミフィケーションを導入した授業の実践報告である。しかし、次の 3 点については検証が不十分である。

まず事前テストと事後テストの結果から、1・5 回目に実施したリメディアル教育は多くの学生の学力を底上げした。一方、一部の学生に対しては効果が見られなかった。事後テストの点数が低かった学生が、初年次データサイエンス教育の模擬試験や期末試験では「変わるのか」それとも「同様の結果となるのか」について引き続き観察する。

次に生成 AI をチューター(家庭教師)として利用することを推奨したが、この結果については未検証である。授業の感想には「生成 AI をチューターとして使ってみたい」という記述はあったが、「どの生成 AI を使用したか?」や「どのように生成 AI を使用したか?」についてアンケート調査する予定である。

最後に本授業の学習効果が、他授業の出席率・課題提出率・GPA にどの程度影響を与えるかに関するデータがない。後期に開講予定の MS-Excel について学ぶ授業の出席率と期末試験を用いて、本研究で「対象になったクラス」と「対象にならなかったクラス」を比較する予定である。これらの比較結果から、ゲーミフィケーションあるいは算数・数学のリメディアル教育の効果について検証する。

参考資料

平魯隆導(2012). 「アーケードゲーム制作のノウハウを、スマホ向けゲーム制作に注ぎ込むようになった」. CEDEC2012.

初年次教育における補助学生の育成に関する研究

—日常生活スキルおよびセルフエスティームと活動前意識の分析—

○亀谷 涼 (流通科学大学)・田邊 良祐 (流通科学大学)・後藤 奈々子 (流通科学大学)

1. はじめに

初年次教育では、新入生が大学生活に円滑に適応し、学びの基盤を築くことが求められ、特に「学生同士の学び合い」が重要視されている。井上ほか(2018)は、初年次生の適応力を高めるうえでは、協働学習を通して基礎学力の定着を図ることが重要であり、より年齢の近い上級生(ピア・リーダー)による支援が有効であることを指摘している。一方で、吉澤(2014)は、大学教員の指導力や熱意の差が学力向上プログラムの改善を妨げる要因となっていると指摘し、補助学生の活動を効果的に支援する体制の整備が必要であると述べている。

本研究では、補助学生(Class Assistant: CA)が活動開始前に抱えている日常生活スキル(時間管理、対人関係、自己理解)やセルフエスティーム(自己肯定感)を評価し、活動に対する意識(動機、期待、不安)について自由記述アンケートを通じて探ることを目的とする。これにより、CAの初期状態を明らかにし、今後の育成支援の方向性を検討する基盤を提供する。

2. 対象

本研究の対象は、某大学の初年次教育支援に従事予定のCA 25名である。これらの学生は、学内で実施される新入生支援活動への参加を希望し、選考を経て採用された者で、学年は2年生から4年生に分かれ、多様な学部・学科から構成されている。CAは、入学前教育に関する複数の研修を経験しており、最終選考では教員による評価も考慮されている。したがって、支援活動に対して一定の意欲と

資質を備えた学生が対象となる。

3. 調査時期

本調査は、CAが実際に活動を開始する前のオリエンテーション期間中(2025年4月)に実施された。

4. 調査内容

調査では、CAの活動開始前の状態を多面的に把握するために、2つの心理尺度と自由記述式アンケートを使用した。1つ目は、「日常生活スキル尺度(大学生版)」で、大学生活に必要な生活の自己管理能力や対人関係能力、自己理解、問題解決力を測定する。この尺度により、学生の基本的な適応力を包括的に評価できる。2つ目は、「ローゼンバーグのセルフエスティーム尺度(Rosenberg Self-Esteem Scale)」で、自尊心を測定する10項目の尺度であり、学生の心理的安定性や自己受容の傾向を把握できる。さらに、自由記述式アンケートでは、CAの活動に対する意識を明らかにするため、次の3点について回答を求めた：

(1) 応募動機、(2) 活動に対する期待や身につけたいこと、(3) 活動における不安や困難に感じていること。

5. 結果

日常生活スキル尺度における得点は、全体的に中程度からやや高めの水準であり、平均は73.56点(SD=9.58)であった。下位尺度の中でも特に「対人マナー(M=10.16)」「感受性(M=9.80)」「親和性(M=9.76)」など、対人関係や情緒的な側面のスキルが比較的高く評価されていた。一方、「前向きな思考(M=8.12)」「リーダーシップ(M=8.16)」は他の項目に比べてやや低めで、状況を主導す

表1 日常生活スキル尺度とSelf-esteem尺度の相関分析

	親和性	リーダー シップ	計画性	感受性	情報 要約力	自尊心	前向きな 思考	対人 マナー
1. 私は、自分自身にだいたい満足している	0.329	.437*	.485*	.483*	0.226	.713**	.437*	.606**
2. 時々、自分はまったくダメだと思うことがある	0.191	0.079	-0.077	0.227	0.188	0.219	.434*	-0.128
3. 私にはけっこう長所があると感じている	0.317	0.283	0.396	0.334	0.217	.600**	.422*	.514**
4. 私は、他の大半の人と同じくらいに物事がこなせる	0.324	0.321	0.223	0.080	0.005	.452*	.448*	0.356
5. 私には誇れるものが大してないと感じる	0.252	0.297	-0.029	0.248	0.253	.490*	.397*	0.199
6. 時々、自分は役に立たないと強く感じることもある	0.264	0.326	0.269	0.370	0.084	.402*	.433*	0.270
7. 自分は少なくとも他の人と同じくらい価値のある人間だと感じている	0.379	.462*	0.322	0.380	0.252	.600**	.422*	.580**
8. 自分のことをもう少し尊敬できたらいいと思う	0.231	0.212	0.046	0.254	0.287	0.333	.522**	-0.065
9. よく、私は落ちこぼれだと思ってしまう	0.267	0.195	0.174	0.286	0.260	0.381	.513**	0.130
10. 私は、自分のことを前向きに考えている	.482*	.402*	0.345	.704**	0.223	.855**	.522**	.657**

** : $p < .01$ * : $p < .05$

る姿勢や自己の積極性において課題が見られる可能性が示された。

セルフエスティーム尺度 (Rosenberg Self-Esteem Scale) の得点は、平均 2.72 点 (4 点満点) と比較的高い水準であり、自尊心が強い学生が多いことが明らかとなった。Cronbach の α は 0.873 であり、内的一貫性も高く、信頼性の高い測定がなされていた。

相関分析の結果、「私は自分のことを前向きに考えている」という項目は、「感受性 ($r = .704, p < .01$)」、「対人マナー ($r = .657, p < .01$)」など、多くのスキル領域と有意な相関を示し、肯定的自己認知が日常生活スキルの多様な側面と密接に関連していることが示唆された。また、「私は自分自身にだいたい満足している」と回答した学生は「自尊心 ($r = .713, p < .01$)」や「計画性 ($r = .485, p < .05$)」といった内面的資質と特に強く結びついており、自己評価の高さが自己管理や感情調整力と関係していることがうかがえた。

自由記述の分析では、応募動機として「人の役に立ちたい」「後輩を支援したい」といった貢献志向や、「教育に関心がある」「自己成長を図りたい」といった自己成長志向の意見が多く、CA が内的動機と社会的責任感を兼ね備えていることが示された。活動への期待としては、「対人スキルの向上」「リーダーシップを高めたい」「教員との協働経験を積みたい」といった発言が多く、自らの成長と実践経験への意欲が伺えた。一方、不安や懸念と

しては、「後輩との距離感が難しそう」「支援活動における役割をうまくこなせるか不安」「学業との両立ができるか」といった声が多く、対人関係や時間管理への心理的負担を感じている様子も見受けられた。これらは、補助学生が活動開始前に抱える心理的プレッシャーを反映しており、今後のサポート体制や導入研修の充実が重要であると考えられる。

6. 考察と今後の課題

本研究から、CA は強い動機と期待を持つ一方、対人関係や役割遂行に不安を抱えることが明らかになった。特に、自尊心や日常生活スキルが高い学生ほど活動に自信を持って臨む傾向が見られ、活動前の心理的支援や自尊心の向上が重要である。また、自己成長を期待しつつ不安を感じるため、活動開始前に対人スキルや時間管理の支援強化が求められる (例：定期的なフィードバックやメンター制度)。今後は、CA の活動後の成果を追跡し、支援プログラムの効果を検証することで最適な育成支援方法を見出す。対象者を増やし、調査結果を一般化することも課題である。

参考文献

井上聡, 林則行 (2018) 「TA との協働による初年次教育プログラムの改善—基礎学力向上への取り組み—」『環太平洋大学紀要』12, 29-35.

吉澤剛士 (2014) 「大学における初年次教育の可能性について」『聖学院大学論業』27 (1), 101-112.

アクティブラーニング型授業における授業不安と学習志向性の関連

○溝口 侑 (関西大学)・山田 剛史 (関西大学)

1. 問題と目的

学修者本位の教育を実現するために、アクティブラーニング (以下 AL) が大学に導入されて、すでに 10 年以上経過した。しかし、本来 AL は学生の主体性を涵養することが目的だったはずであるが、導入が進むほど学生が学びに対して受動的で、そして“楽単志向”に変化してきていることを示すデータもある (ベネッセ教育総合研究所, 2022)。

このことから、教授方法を工夫するだけでなく、授業のなかで学生が何を感じ、どのようにふるまおうとしているのかを捉える必要があるといえる。特にグループワークや発表、挙手による回答など自らのパフォーマンスを他の学生の前に曝け出す活動となると、良い意味 (例えば、褒められる) でも、悪い意味 (答えを間違える, 上手く話せない) でも目立つことを極度に恐れる学生にとって、授業では周りに歩調を合わせている (周りから目立つことを避けて, “平均的”でいる) ほうが安全なのである。このような学生が AL 型授業の中で、その場で組むことになった他の学生と深い議論をしたり、自分の話をしたりするというのは非常に難しいだろう。授業に積極的に取り組んでもらうためには、こうした学生の経験世界から、授業を改めて検証・設計する必要がある。そこで本研究では、今後の授業実践に活かすために、AL 型授業において学生が感じる不安を捉える尺度を作成し、学生一人ひとりの学習志向性との関連を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

調査時期・対象 著者らの担当する 6 つの

授業で、第 1 回終了時に紙で調査票を配布・回収した。本研究では回答した欠損値のない 134 名を分析対象とした (1 年生: 43 名; 2 年生: 12 名; 3 年生: 48 名; 4 年生以上: 29 名; 未回答 2 名)。

調査内容 a. 一般的な参加型授業に対して抱く不安に関する 16 項目 (山田・溝口 (2024) で作成したものに、新たに 4 項目を追加したもの) を尋ねた。5 件法。b. 学習志向性に関する 3 項目 (詳細は表 2) を SD 法で尋ねた。6 件法。

倫理的配慮として調査に先立って、個人が特定できる形で結果を公表することはないこと (今後の調査と連結するために学籍番号を尋ねている)、成績には影響しないことなどを説明した。

3. 結果と考察

参加型授業に対する不安を測定する 16 項目 (以下、授業不安尺度) について因子分析 (最尤法、Promax 回転) を行った。最終的に 4 項目を削除して 3 因子解を妥当であると判断した (表 1)。3 つの因子はそれぞれ、グループへの貢献やメンバーとのコミュニケーション・協力など集団の一員になれるかどうかという不安を表す (F1: 集団適合不安)、発表する際に注目されることに対する不安を表す (F2: 聴衆注目不安)、メンバーとともに成果を出すことに対する不安を表す (F3: 集団効力不安) である。F1 と F3 はどちらも集団に関わる不安であるが、F1 は集団内で自分がうまくふるまえるかについての不安であるのに対して、F3 はメンバーと一緒にうまくふるまえるかという集団効力感に関わる不安

自由研究発表Ⅱ

であるという点で異なっている。1年生と2年生以上で不安に差があるかを確かめるために対応のない *t* 検定 (Welch 法) を行った。その結果、集団適合不安 ($t = 4.42, p < .001$) と集団効力不安 ($t = 3.00, p < .01$) では1年生の方が有意に高く、聴衆注目不安 ($t = 1.37, n.s.$) では有意な差はなかった。1年生は上級生と比べて、集団での活動に対して強い不安を感じており、初年次教育のなかでこのような不安を解消する働きかけや工夫をせずに、グループワークを導入しても、学生の効果的な学びにつながらない可能性がある。

次に学習者タイプの類型化を行うために、学習志向性の3項目を標準化し、*z* 得点をもとに階層クラスター分析 (Ward 法) を行った。デンドログラムを参考に4クラスターに分類した (クラスターごとの基本統計量を表2に示す)。クラスターごとに学習志向性が異なるかを分散分析・多重比較によって確認した結果を考慮して、それぞれ [楽単志向群], [活動志向群], [興味優先群], [主体的学習群] と名付けた。

最後に4つに類型化されたクラスターごとに授業不安尺度の得点が変わるのかを検討するために、因子ごとに一要因の分散分析を行った (表3)。その結果、3因子すべてクラスター間に有意な差が見られたため、Tukey HSD 法を用いて多重比較を行った。全体としては、講義形式で一人で学ぶことを好む [楽単志向群] と [興味優先群] が、演習形式で集団で学ぶことを好む [活動志向群] と [主体的学習群] と比べると不安が高い傾向が見られた。

本研究は横断調査のため、因果関係を特定することはできないが、[興味優先群] のような興味があることを学びたいという学習意欲の高い傾向にある学生であっても、集団と関わることに不安があるから演習などの参加型の授業を避けて講義形式を好んでいるという可能性もある。学生の主体的・対話的で深い

学びを実現するために、学生目線での学びやすい授業を設計し運営していく必要がある。

* 本研究は JSPS 科研費 (25K06358) (研究代表者: 山田剛史) の助成を受けた。

主な参考文献

山田剛史・溝口 侑 (2024) 「AL型授業における学習者の不安と授業環境認知および心理的安全性との関連」『第30回大学教育研究フォーラム発表論文集』, 82.

表1 授業不安尺度の探索的因子分析の結果

項目	Mean	SD	F1	F2	F3	θ
F1: 集団適合不安 1年生: 3.75 (0.88) ; 2年生以上: 2.96 (1.09)						
4. クラスやグループに貢献できているか不安に思う	3.15	1.28	.88	-.21	.20	.81
6. 自分が役に立たないと思われないか不安に思う	3.00	1.30	.80	-.06	.09	.82
5. クラスの人やグループのメンバーに自分の意見をうまく伝えられるか不安に思う	3.24	1.43	.74	.09	-.06	.75
2. 自分が何か失敗をするのではないかと不安に思う	3.48	1.34	.70	.24	-.12	.77
1. クラスの人やグループのメンバーとうまく協力できるか不安に思う	3.31	1.31	.64	.19	-.02	.76
7. 自分が周囲から浮いてしまわないか不安に思う	3.11	1.31	.57	.01	.18	.72
F2: 聴衆注目不安 1年生: 3.50 (1.11) ; 2年生以上: 3.21 (1.19)						
11. 自分に注目が集まるのを避けたい	3.27	1.30	-.04	.88	.04	.86
14. クラス全体に向かって発表することが恥ずかしい	3.16	1.33	.01	.84	-.03	.83
10. 人前で発表するときに、緊張してしまいうまくできないかもしれない	3.47	1.31	.03	.71	.11	.79
F3: 集団効力不安 1年生: 3.34 (1.02) ; 2年生以上: 2.77 (1.04)						
12. みんなと協力して成果を出せるか不安に思う	2.79	1.20	-.08	.06	.89	.81
16. クラスの人やグループのメンバーとうまく役割分担をできるか不安に思う	2.90	1.21	.08	.03	.81	.91
8. クラスの人やグループのメンバーと課題の目的や方向性をうまく共有できているか不安に思う	3.16	1.17	.22	.01	.58	.76

表2 学習志向性による類型化とクラスターごとの学習志向性の基本統計量

A ^{注1}	B	学習志向性に基づくクラスター				分散分析の結果	
		楽単志向群(n=17)	活動志向群(n=53)	興味優先群(n=43)	主体的学習群(n=21)	F値 ^{注2}	多重比較 ^{注3} の結果
知識を覚えたり、1人で勉強することが好き	クラスメートと一緒に話し合ったりしながら学ぶことが好き	2.35 (1.00)	4.91 (1.15)	2.56 (1.08)	5.43 (0.51)	69.2 ($p < .01$)	活動, 主体 > 興味, 楽単
あまり興味がなくても、単位を楽にとれる授業がよい	単位をとるのが難しくても、自分の興味のある授業がよい	1.76 (0.66)	2.42 (0.84)	4.51 (0.86)	4.76 (0.83)	92.5 ($p < .01$)	主体, 興味 > 活動 > 楽単
教員が知識・技術を教える授業が多いほう	学生が自分で調べて発表する演習形式の授業が多いほう	2.00 (0.87)	3.85 (1.29)	3.00 (0.98)	5.24 (0.70)	34.5 ($p < .01$)	主体 > 活動 > 興味 > 楽単

注1: Aに当てはまる場合1, Bに当てはまる場合6として得点化している。
注2: 分散分析の自由度 ($df1 = 3, df2 = 130$) 注3: 多重比較はTukeyHSD法を用いた。

表3 クラスターごとの授業不安尺度の基本統計量と分散分析の結果

	学習志向性に基づくクラスター				分散分析の結果	
	楽単志向群(n=17)	活動志向群(n=53)	興味優先群(n=43)	主体的学習群(n=21)	F値 ^{注1}	多重比較 ^{注2} の結果
集団適合不安	3.34 (1.20)	2.96 (1.00)	3.67 (1.01)	2.82 (1.06)	5.01 ($p < .01$)	興味 > 活動, 主体
聴衆注目不安	3.88 (1.14)	3.06 (1.11)	3.64 (1.07)	2.73 (1.13)	5.67 ($p < .01$)	楽単, 興味 > 主体 > 活動
集団効力不安	3.04 (1.12)	2.61 (1.05)	3.43 (1.00)	2.78 (0.79)	5.45 ($p < .01$)	興味 > 活動

注1: 分散分析の自由度 ($df1 = 3, df2 = 130$)
注2: 多重比較はTukeyHSD法を用いた。

初年次教育における学習支援の変遷

—初年次教育学会大会・自由研究発表を事例として—

○木原宏子（創価大学）・福博充（創価大学）

1. はじめに

1990年代頃から各大学で徐々に取り組みられて、大きく広がってきた初年次教育に付随するように、学習支援もその重要性を増している。1991年の大綱化をきっかけに大学教育の民主化が進むと、学生の学力の多層化に対応するため初年次教育が行われるようになり、2008年の学士課程答申で初年次教育の取り組みは全国の大学へ一気に広がった。少子化が深刻化し、人口減少社会となる近年では、学力の多層化だけでなく、学習習慣や学習動機の未形成、大学移行過程における不安や不適応なども見られ、マクロ・メゾ・ミクロ段階の多層的支援の必要性が高まっている。初年次教育では正課の取り組みだけでなく、正課外における学習支援の取り組みも継続的に行われており、履修の最適化、基礎学力補完、スタディスキルの涵養から、動機付けや自己調整学習の支援に至るまで多様なアプローチが展開されている。「知の総和」答申においても学生のさらなる多様化とそれに対応するための支援の充実が謳われており、中教審大学分科会においてもアカデミック・アドバイジングへの関心が高まるなど、大学における学習支援をどう考えるかは喫緊の課題である。

2008年に発足した初年次教育学会は、初年次教育の実践と研究を横断的に結び付ける知的基盤として機能してきた。とりわけ、年次大会で行われる自由研究発表は、各大学における実践の試行錯誤や支援の工夫が詳細に報告・研究される場であり、初年次教育の在り方そのものを問う研究だけでなく、支援実践における知の蓄積も形成していると言える。

本発表は、初年次教育学会大会における第1回から第17回までの自由研究発表要旨のうち、学習支援に関連する発表を体系的に抽出・分析することで、その主題傾向と変容、支援観の変化を明らかにしようとするものである。これにより、初年次教育における学習支援実践の変遷を定位し、今後の制度設計や支援の再構築に向けた基盤的知見を提示することを目的とする。わずか17年間で変遷を辿ることはやや短期的かもしれないが、初年次教育学会における学習支援の実践・研究の変遷について考察を試みることは、初年次教育における「学習支援」を考える一歩となる。

2. 目的

本研究の目的は、初年次教育学会大会における自由研究発表の内容を通じ、正課外の学習支援に関わる実践およびその記述の変遷を体系的に分析し、実践知の蓄積とその背後にある支援観の変容を明らかにすることである。

3. 方法

第1回大会（2008年）から第17回（2024年）の大会要旨に収録された自由研究発表（計701件）から、「学習支援」・「学修支援」・「支援」の語が含まれる発表を中心に正課外の学習支援に関する内容と判断できる発表を抽出した（計95件）。抽出の際は発表者間でダブルチェックを行い、可能な限り客観性を確保した。その上で、抽出した各発表を清水・中井（2022）を参考に「学習スキル支援」「ライティング支援」「ピア・サポート」「成績不振対応」など12の分類項目に基づいて分類し、発表件数の推移、支援領域の偏り、記述の語彙的傾向などを分析した。なお本研究では、

自由研究発表Ⅲ

大学生を対象（入学前教育は含む）とした正課外で行われている学習支援の発表のみを研究対象とした。

4. 結果

全体の発表件数は、第6回（2013年）から第10回（2017年）にかけて増加傾向にあり、学習支援への関心が高まったことが示唆される。第11回以降は概ね横ばいで推移し、学習支援の初年次教育における定着がうかがえる。

カテゴリ別には、「学習スキル支援」が最多であり、全体の中で安定して高い比率を占めている。次いで「リメディアル教育」「ライティング支援」「成績不振対応」「履修相談」など、基礎学力補完や中退予防に関する支援が多く見られた。これらの発表は第1回から継続的に見られ、学習支援の原初的関心が成績不振・学力不安の緩和にあったことを示していると考えられる。第10回以降は「ピア・サポート」や「LMS」「環境整備」が徐々に増加し、支援の焦点が個別的・補完的な学習支援から、学習環境の整備や学生間の関係性に着目した支援へと広がっている傾向がみられる。

また、近年の実践では「学習意欲」や「仲間づくり」など、認知・情意的側面やライフデザインに関連する支援への関心も確認された。これらは従来の補完的支援から、学びの動機付けや意味付けを重視する方向への展開を示している。

さらに、全体の件数に対する学習支援関連発表の割合を算出したところ、第6回から第10回にかけて件数・割合とも上昇傾向にあり、学習支援が初年次教育の中心的関心となっていたことが示唆された。一方、コロナ禍の影響を受けた第13回以降は自由研究発表全体の件数の減少が顕著であったが、学習支援の割合は相対的に維持されており、急速な教育環境の変化下においてもその重要性が再認識されていたことがうかがえる。

5. 考察

本分析により初年次教育における学習支援

の実践は、基礎学力の補完的支援を中心とした初期段階から、学生の自律的学習や関係性の構築を支える支援へと展開してきたことが明らかとなった。これは、学習支援が単なる「できない学生」への救済的措置ではなく、全ての学生の学びを支える教育的営為へと再定義されつつあることを示している。特に、ピア・サポートやアカデミック・アドバイジング、LMS 活用型支援など、学生主体あるいは学習環境全体に関わる実践が近年増加していることは、支援の対象が「特定の困難を抱えた学生」から「すべての学習者」へと拡張している傾向を示している。また、「学習意欲」「仲間づくり」など、認知・情意・社会的側面への関心の高まりは、支援観の内実が大きく変容していることを裏付けている。

こうした変容は、学習支援を「知識伝達の補助」から「学習文化の形成」へと再定位する流れとも読み取れる。学習支援とは単にスキルや知識を補う営みではなく、学生が自らの学びの意味を見だし、それを他者や社会と接続していく過程に伴走するものである。このような支援観は、近年注目されているアカデミック・アドバイジングの制度化や大学教育の質保証など、組織的支援体制の展開とも接続する。一方で、こうした多層的な支援の広がりや、支援の枠組みや対象が拡散することによる混乱や、専門性の不在、役割分担の不明確さといった課題も内包している。今後は、初年次教育における学習支援の多層的・統合的な展開をいかに構想し、教育組織全体で共有される文化的基盤として根づかせていくかが問われる。そのための第一歩として、本研究は過去の実践の知的資源を可視化し、支援実践と高等教育研究を架橋する視座を提示するものである。

参考文献

清水栄子・中井俊樹編（2022）『大学の学生支援 Q&A』玉川大学出版会

レポートの作成段階における生成AIの利用に関する実態調査

○仙石昌也（愛知医科大学）・宮本淳（愛知医科大学）・橋本貴宏（愛知医科大学）・
久留友紀子（中央大学）・山下敏史（愛知医科大学）

1. はじめに

近年、生成AIの急速な発展は、とりわけ大学教育におけるレポートライティング指導の在り方に大きな影響を及ぼしている。生成AIは文章作成支援の有用性を示す一方で、学修意欲や思考力の低下を招く可能性も指摘されている。文部科学省も「大学・高専における生成AIの教学面の取扱いについて」（2023）において、生成AIの利活用に関する留意点と可能性を同時に提示しており、教育現場では実際の活用方法が課題となっている。

しかしながら、教育実践に基づいた定量的・定性的な分析は未だ限られている。特に、生成AIの使用が学生のライティング能力にどのような影響を及ぼすのかを明らかにするためには、レポートの最終成果物のみならず、作成プロセス全体に着目した分析が不可欠である。

本研究では、生成AIの導入がレポート作成の各段階にどのような変化をもたらすのかを検討することを目的とし、その準備として、レポート作成段階で作成された資料およびアンケート調査を通じて、生成AIの使用実態と学生の意識を明らかにする。

2. 研究方法

2.1 レポート作成の概要及び調査対象

調査は、2024年度4～6月に医療系学部の大学初年次学生を対象としてに開講されたアカデミックスキルの講義を対象とした。本講義では、情報の収集・整理・分析・レポートの構成・文章表現といったアカデミックライ

ティングの基本を習得することを目的として論証型レポートを作成した。レポートは、まず3～4名をグループとして1編のグループレポートを協働で作成し、ピアレビューを経た後に、今度は個人が独立してグループレポートに追加・修正をし、最終的に個人レポートを完成させた。

グループレポートの作成は、1) テーマと問いの設定、2) 情報収集、3) 情報整理と論点の明確化、4) 主張の具体化と章構成の設計、5) 本文執筆、6) 推敲、の6段階のプロセスで進行し、この過程で学生は次の3種類の資料をGoogleドキュメントで作成した。

- ・メモリスト(個人)：最終的な使用の有無にかかわらず、調査内容や文献の要点を記録
- ・個人文献リスト表(個人)：メモリストの中からレポート作成に有用と思う参考文献をピックアップして整理
- ・研究計画シート(グループ)：レポートの章立てなど構成案の検討

本講義ではこのメモリスト(個人)の段階に、使用した事を明記することを条件に生成AIの使用を許可した。生成AIの使用状況分析は、このメモリストの記述を確認して行った。

2.2 生成AIに関するアンケート

加えて、レポートライティング開始前と終了後にWEBシステムを用いたアンケート調査を実施した。開始前のアンケートではこれまでの生成AIの使用状況、デバイス、使用頻度に加えて生成AIに対する期待感(9項目)と抵抗感(9項目)について、どの程度当てはま

自由研究発表Ⅲ

るかを、「1 全くそう思わない」から「7 とでもそう思う」までの7件法で回答させた。終了後のアンケートでは、今回のレポート作成における生成 AI 使用の有無に加えて、使用した場合はその用途と効果及び弊害など、使用しなかった場合はその理由を自由記述で求めた。

3. 結果と考察、まとめ

調査対象 100 名のうち、メモリストに生成 AI の使用を明記していたのは 18 名 (18%) で、使用回数は延べ 32 件であった。メモリストに記述があった生成 AI への質問プロンプトをレポート作成プロセスの 4 段階に分類すると、「1) テーマの設定」「2) 情報収集」「3) 論点整理」の 3 段階に集中し、「4) 主張と構成設計」に関する質問は見られなかった。

開始前アンケートは有効回答数 82 名中、生成 AI の使用経験があると回答したのは 39 名 (48%) で、そのうち 38 名が無料版 ChatGPT を利用していた。使用デバイスは iPad (25 名)、iPhone (18 名)、ノート PC (12 名) の順であった。

7 件法の平均値を集計した結果、期待感で最も点数が高かったのが「生成 AI の使用が、レポート作成における情報収集を容易にすると思う」(5.38) であり、最も低かったのが「生成 AI を使用しても、レポートのオリジナリティを維持できると感じる」(3.61) であった。また、抵抗感で最も高かったのが「生成 AI が提供する情報が正確であるかどうか不安」(5.33) であり、最も低かったのが「生成 AI による文章生成は、私の学習効果を低下させると感じる」(4.13) であった。

終了後のアンケートでは有効回答 43 名中、生成 AI を実際に使用したのは 19 名 (44%) で、用途として多かったのは「アイデアの発掘」(14 名)、「問題点の抽出」(7 名) であった。

使用しなかった学生が挙げた理由としては、

「情報の正確性への不安」「出典不明」「誤情報の懸念」といった記述が多く、信頼性への懸念が強く影響していると考えられる。一方、生成 AI を使用した学生からは、「自分では思いつかない視点」「新たな発見があった」といった記述が多く、AI が創造的思考を補完・刺激する役割を果たしていたことがうかがえる。これは、従来の「発想は自らの頭で生み出すべき」という学習観に対し、AI が発想の外部化・拡張手段として機能していることを示している。ただし、「情報の正誤判断が難しい」「二度手間」「根拠の提示がない」といった記述からは、生成 AI の出力の精度や検証の手間に対する不満も見られる。特に「参考文献が一致しない」といった指摘は、生成 AI のハルシネーション問題と密接に関係しており、利用者に高い批判的読解力が求められることを示している。

以上の調査結果から、生成 AI を利用した学生は、多くが情報収集を中心とした従来の Google などの検索エンジンとして使用しており、利用しなかった学生は、情報の信頼性への強い警戒感がみられた。これは、レポート作成の経験が浅い初年次学生にとっては、生成 AI を主に便利な検索ツールと捉える傾向があることを示唆している。なお、今回の調査は約 1 年前のデータに基づいており、現在の生成 AI の進化・使用状況とは乖離がある可能性もあるが、生成 AI 活用の黎明期における実態を示す資料として一定の意義を持つと考える。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 24K06295 の助成を受けたものです。

参考文献

文部科学省(2023)、『大学・高専における生成 AI の教学面の取扱いについて』

e-Learning オンデマンドを活用した医療・生命倫理学教育の可能性と課題 —初年次導入教育における活用実践報告—

○福田八寿絵（鈴鹿医療科学大学 薬学部）

1. はじめに

近年の情報通信技術（ICT）の進展は、大学教育における学びの形を大きく変化させている。特に新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の世界的な拡大により、対面授業の継続が困難となったことで、オンライン教育の導入が急速に加速した。これに対応し、多くの大学では時間や場所に縛られないe-Learning やオンデマンド型授業を積極的に活用し、教育の質を維持・向上させる取り組みが進められている。

文部科学省も「多様なメディアを活用した高等教育の推進」を重要施策に位置づけ、ICT利活用の指針を示すとともに、大学におけるオンライン教育の拡充を支援している。これらの政策的背景を踏まえ、本学においても初年次教育の一環として、医療・生命倫理学をオンデマンド e-Learning 形式で実施することを決定した。

医療・生命倫理学は、単なる専門知識の習得にとどまらず、学生が自己の価値観を振り返り、社会的な倫理的ジレンマに対して主体的に思考することが求められる領域である。そのため、対面による双方向的な議論が望ましいとされる一方で、大学の方針として大人数の対面授業実施は困難な状況にある。こうした制約のなかで、オンデマンド型教育の効果的な活用可能性と課題について検証を行った。

本報告では、多様な医療系学科の1年次生約600名を対象に実施したオンデマンド型医療・生命倫理学授業の設計、実施内容、学習成果および課題を整理し、今後の教育改善に

向けた示唆を述べる。

2. 実施概要と教育設計

本授業は看護学科、薬学科、理学療法学科、作業療法学科、臨床心理学科、鍼灸学科、福祉学科、臨床工学科、データサイエンス学科など多様な医療系学科の初年次生約600名を対象に、必修科目として実施された。これら学科の学生は専門性や前提知識が異なるため、医療・生命倫理学の基礎的理解を共通にし、多様な職種が連携して働く医療現場での倫理的感度を養うことを目的とした。

大学の方針として、教室や時間割の制約に加え、コロナ禍における感染症対策の必要性から、対面授業の大規模実施は困難であった。これを踏まえ、全8回構成のオンデマンド型e-Learning で実施することとした。

動画講義は約70分程度の長さで、複数のテーマをオムニバス形式で組み合わせた構成とした。講義内容は、医療倫理の基本原則の解説から始まり、臓器移植、人工妊娠中絶、終末期医療といった代表的な倫理的ジレンマ事例を複数取り上げている。学生が自分の理解度や都合に合わせて視聴できるよう設計した。この形式は、学生が繰り返し視聴しやすいだけでなく、多様な学習スタイルに適応可能である。

授業の第1回から第7回までは動画講義に加え、理解度確認のための小テストを実施し、基礎知識の定着を図った。第8回には定期試験と、その解説動画を設けて総合的な学習成果の確認および復習機会を提供した。

自由研究発表Ⅲ

さらに、学生が主体的に倫理的思考を深められるよう、複数の倫理的シナリオ（例えば患者の自己決定権と家族の意向が対立する場面など）を提示し、その中から一つを選択して、自身の考えと理由を感想文として記述させる課題を設定した。これにより、単なる知識習得に留まらず、自己の価値観の内省と形成を促進した。

また、一方向的な情報伝達に偏らないよう、オンライン質問システムを導入し、学生は講義内容や倫理的問題について教員に個別に質問やコメントを送信できる仕組みとした。教員は原則として翌営業日までに回答を返し、双方向的なコミュニケーションの場を確保した。

3. 結果と考察

学習管理システムを通じた受講履歴と小テストおよび定期試験の結果を分析したところ、倫理学用語や基本概念の習得状況は概ね良好であった。オンデマンド型の利点として、学生は自分のペースで繰り返し学習できるため、基礎的知識の定着に効果的であることが確認された。

感想文の内容を分析すると、多くの学生が提示された倫理的ジレンマに対して主体的に考え、価値観の揺らぎや複雑性を自覚していた。「家族の立場を考慮することで自分の意見が変わった」「どちらを選んでも正解がないことに気づいた」といった記述が多く、学生の倫理的内省が促進されたことがうかがわれる。しかし一方で、他者の意見に触れる機会や対話を通じて多様な視点を共有する機会は限られていた点が課題として浮上した。オンライン質問機能は一定の利用があったものの、活用は積極的な学生に偏り、全体としては限定的であった。倫理的葛藤の深い理解には、意見交換や討議が不可欠であり、オンデマンド形式のみでの補完には限界があると考えられる。

また、学生からは「自分の考えを深める場としては有効だが、他者の考えを聞く機会がもっと欲しい」という声が寄せられた。これらの点を踏まえ、今後は同期型オンラインディスカッションや対面討論を組み合わせたハイブリッド型教育の検討が必要と考える。

4. おわりに

本取り組みは、コロナ禍における大学の対面授業制限を乗り越え、多学科にまたがる大規模な初年次生に対して共通の医療・生命倫理学教育を提供する有効な方法であった。オンデマンド型 e-Learning は基礎知識の習得および初期的倫理思考の導入において効果的であり、動画内のオムニバス形式やセグメント化によって学生の多様な学習スタイルに対応可能であった。

提示された倫理的シナリオを通じた感想文課題は、学生の個別かつ主体的な倫理的内省を促す重要な手段であった。一方で、倫理的葛藤の理解や多様な視点の習得には、他者との意見交換や対話の機会が不可欠であり、その点は今後の課題である。

文部科学省の多様なメディア活用推進の方針に沿って、今後はオンデマンド授業に同期型討論や対面授業を組み合わせたハイブリッド型教育の設計を進めることが望ましい。また、学生の積極的参加を促す仕組みや評価方法の工夫も引き続き検討していく。

継続的な教育効果の検証を行いながら、学生の声を反映した教育改善を重ねることで、より質の高い医療・生命倫理学教育の実現を目指していきたい

1年次に配当される技術者倫理科目の初年次教育科目としての可能性

○栃内文彦（芝浦工業大学）

1. はじめに

初年次教育科目が1年次履修科目として開講されることは自明である。一方、「技術者倫理の科目を何年次に配当するか」は、各大学のカリキュラムや考え方などによって異なる。

筆者は、2004年から2024年8月まで金沢工業大学で、それ以降は芝浦工業大学で、初年次教育と技術者倫理教育に携わってきた。

両校における初年次教育と技術者倫理教育の実践を通して、筆者は、両者の共通性を認識するようになった。本稿は、筆者がこれまでの両分野における教育実践から得られた知見を踏まえて、技術者倫理科目を初年次教育の中に意識的に位置付けることの、教育面における有効性について考察する。

2. 金沢工業大学(KIT)と芝浦工業大学(SIT)の技術者倫理教育

両校の大きな違いは全学共通の技術者倫理教育科目の設置の有無である。KITにおいては、専門の学部（工学部など）とは独立に設けられている基礎教育部の教員が、全学共通の技術者倫理教育を担っている。一方、SITでは、全教員が専門の学部のいずれかに所属しており（筆者は工学部所属）、技術者倫理教育も学部単位で行われている。

配当年次などについては、KIT「科学技術者倫理」は3年次全学必修科目として、SIT「技術者の倫理」は1年次科目（工学部では一部を除き必修、それ以外では、「人文系選択科目」として開講されている）。

それぞれの技術者倫理科目の達成目標は次のとおりである：

KIT「科学技術者倫理」

- 1) 科学技術と人間社会の在り方（経済活動を含む）との相互作用について、具体的な例を挙げながら説明できる。
- 2) 科学技術者が専門職として実務を行う上で担う責任や共有すべき価値（安全など）について理解し、これを他者に説明できる。
- 3) 倫理綱領についての知識を持つとともに、企業などが組織として行う倫理対策について説明できる。
- 4) 倫理的ジレンマを疑似体験し、その問題点を分析するとともに自分の経験や事実関係の調査と関連づけながら考察できる。
- 5) セブン・ステップ・ガイドなどの倫理的問題解決の方法について理解し、これらの方法を具体的な事例において適用できる。
- 6) 本科目の学習教育目標と本学の教育目的・目標、さらに科学技術者が持つべき資質・能力との関係を理解し、自己点検できる。

SIT「技術者の倫理」

- 1) 今日のグローバル社会において「技術者になる」ことの意味・意義について考察し、それを他者に説明できる。
- 2) 技術者として担う社会的・倫理的責任について、歴史的・社会的な観点を踏まえて理解し、具体的に説明できる。
- 3) 技術者倫理の4つのレベル（メタ、マクロ、メゾ、ミクロ）を理解し、重視すべき価値（安全など）と関連づけて具体的に説明できる。
- 4) セブン・ステップ・ガイドを「技術者としての行動設計のためのツール」として理解し、具体的な事例に適用できる。
- 5) 本科目の達成目標の観点から自身の学びを振り返り、自己点検できる。

3. 技術者倫理科目と初年次教育の共通性

川島 (2008)は、初年次教育の要素を次の8領域にまとめている: 1) スタディ・スキル, 2) スチューデント・スキル, 3) オリエンテーションやガイダンス, 4) 専門教育への導入, 5) 学びへの導入, 6) 情報リテラシー, 7) 自校教育, 8) キャリアデザイン。

両科目の「学生が達成すべき行動目標」「達成目標」を見ると、「オリエンテーションやガイダンス」を除く7領域がカバーされていることが見て取れる。これは、工科系カリキュラムにおける技術者倫理教育の目的に鑑みると、むしろ必然のことである。

技術者は「科学技術に高度に依存するようになった現代社会を支える」という社会的責任を負う。ゆえに、技術者倫理教育では、課された社会的責任を果たすためのスキル、すなわち、「技術者としての自らの行動を倫理的に適切に設計できる能力」を向上させることが主要な目的となる。その責任は極めて重い。技術者本人のウェルビーイング向上なども考慮すると、仕事と割り切って受動的に責任を負うのでは不十分である。したがって、そのような責任を能動的、積極的に果たそうという姿勢を涵養することも、技術者倫理教育の重要な目的である。

理工系の大学を経て技術者を目指す学生は、それぞれの大学での能動的な学びを経て、これらの視座を備えた技術者になるわけであるから、初年次教育の要素を含んでいるというよりも、「含むべき」とさえ言えるだろう。この点において、技術者倫理科目を初年次教育に明示的に組み込むことは、技術者教育において有効であると考えられる。そこで、「技術者の倫理」では、達成目標 1) に特によく現れているように、より初年次教育の要素を意識した内容として授業を行なっている。

4. まとめと今後の展望

本稿では筆者の実践から得られた知見を踏

まえて、技術者倫理科目を初年次教育に組み込むことの教育面での有効性について検討を行った。

技術者倫理教育における「社会的責任に関する能動的姿勢の涵養」という目的は、技術者倫理科目を積極的に学ぶ姿勢の涵養に直結する。しかし、柝内(2021)も指摘するように、技術者倫理科目を受講する学生の受講姿勢は消極的である場合が多い。この点において、倫理の特徴の一つである「自律」の視点から、自己調整学習方略を導入することが有効であるという指摘が得られた。具体的な導入方法や効果の検証は稿を改めて報告したい。

謝辞

本稿は、金沢工業大学在職中に「科学技術者倫理」の科目運営から得られた知見と洞察に多くを負っている。同科目を共同で担当してきたのは、岡部幸徳、金光秀和、金永鐘、故夏目賢一、西村秀雄、原 健一、札野 順(同科目の基本設計は札野)、本田康二郎、増渕隆史(以上50音順。敬称略)である。

自己調整学習方略の導入可能性の考察には、金沢工業大学 木村竜也教授(以下の科研費プロジェクトの研究分担者でもある)の指摘を受けている。

以上、ここに記して感謝申し上げる。もちろん、本稿の文責は全て筆者にある。

本稿は、JSPS 科研費 JP24K06219 の助成を受けている。

参考文献

- 川島啓二(2008)「初年次教育の諸領域とその広がり」『初年次教育学会誌』, 1(1), 26-32.
- 柝内文彦(2021)「デザイン思考の枠組みを用いた技術者倫理教育—学習者の積極的・能動的学習姿勢の涵養に向けて—」『(公社)日本工学教育協会 2021年度工学教育研究講演会公演論文集』, 280-281.

立命館大学 Student Success Program 個別相談申し込みフォームの分析

——初年次教育内容におけるスチューデント・スキルに着目して——

○徳井将平（立命館大学）・溝畑絵理子（立命館大学）・神田麻衣子（立命館大学）

1. はじめに

立命館大学 Student Success Program（以下、SSP）は、「自立した学習者」を育成することを目的とした学生支援組織であり、さまざまな支援形態を通して、学生がアカデミック・スキルとスチューデント・スキルの2つを涵養することを目指している。SSPでは、アカデミック・スキルをレポートの書き方などの文章作法やノートテイク等の大学で学ぶためのスキル、スチューデント・スキルを目標設定、時間・タスク管理、学習習慣といった大学生活の基礎スキルと位置付けている。前者の内容が初年次教育として、全国的に高い割合で実施されているのに比べ、スチューデント・スキルについては実施率の低い状況が続いている（文部科学省高等教育局，2024、井下，2022）。

本発表では、SSPの学生支援システムや概要を提示した上で、主にスチューデント・スキルの観点から学業上の困難を考察し、学生支援組織のもつ初年次教育の潜在力を提示したい。

2. SSPの理念・設立背景

立命館大学では、2009～10年に「包括的学習者支援」という学生支援の基本的な方針を定めた。これは正課・課外の枠を超え、学生の学びと成長を多面的にとらえた支援を目指すものである。2016年度には、全学協議会（学生と大学との協議の場）にて、学生から「正課と課外の両立に困難を抱えている学生への支援」と「クラブ・サークル等の団体の組織運営やマネジメントへの支援」充実の要求が出された。こうした流れの中から2017年に全

学生を対象とした支援組織として SSP が学生部の一組織として開設された。学修支援は正課に対するものとして教務／教学部門に設置されることが一般的であることを踏まえると、この立ち位置は SSP を特徴づけるものだと言えよう。SSP は、Zimmerman(1986)の自己調整学習を理論的背景として、学生一人ひとりが学びの主体として「自立」し、最大限の「成長」を遂げられる支援を掲げており、その実現のためにソーシャルワーク系、心理系、教育系の背景をもつコーディネーター（専門職）が在籍している。

3. SSPの支援構造

SSPの支援は階層的支援と重層的支援によって構築されている。階層的支援は、より広い層の学生を対象とする支援から順に逆ピラミッド型の4層で構成される。

1. 学修支援ツールの配布・活用促進：学修計画シートやタイムスケジュール確認シートなど、SSP独自の可視化教材ツールを配布し、活用を促進する。
2. 集団支援（SSPセミナー）：セミナー形式での支援。アカデミック、スチューデントの両スキルについて時期に応じたテーマでセミナーを開催する。
3. 小集団支援（ピア・サポーターによるグループ支援／相談アワー）：ピア・サポーターが学生ならではの視点で学生生活の支援ニーズに対応した相談会等を開催する。
4. 個別支援：コーディネーターによる対話形式の面談。個別支援では可視化ツールを活用しながら学生のメタ認知力を涵養することに重点を置いている。

自由研究発表Ⅲ

重層的支援とは、階層的支援構造を前提とした複層的な支援利用のありようを指している。同じ一人の学生でもその時々でマッパする支援の形態は変化する。そのため、各層で支援が完結するのではなく、学生が自身のニーズや目的に合わせて主体的に支援の階層を行き来し、自らの学びのスタイルの確立を支援することを目指している。

4. 個別相談における来談者の内訳と考察

前述の通り、SSP の階層的支援において最下層に位置するのが個別相談である。個別相談は申し込みフォームを使用しているため、学生自身が自らのつまづきを言語化する必要がある。この申し込みフォームへの記載内容を初年次教育の観点から分析すると、いくつかの傾向を指摘できる。

・ 回生別の利用割合：2020年9月～2025年4月末までの個別面談の申し込みフォームによる申込者のうち、3回生までが73%を占めている（571件中417件）。特に1回生（全申込者の24%）と2回生（全申込者の26%）の利用者が多く、低回生からの継続利用が増加している傾向が見られる。

・ 主訴の傾向：「単位修得がうまくいかない」という項目へのチェックとあわせて、「課題に取り組めない」「継続的な出席が難しい」「べ切や時間に間に合わない」という項目へのチェックが多い。このことから、単位修得という教育的な問題の背景にはスケジュール管理やタスク管理のようなスチューデント・スキルの課題を伴っていることは明らかである。

また、コロナ禍以降の教育環境、人間関係の変化も、スチューデント・スキルの必要性を高めているといえよう。たとえば、授業に関する情報提供がLMSに集約されたことで、自主的な情報収集が必要となり、タスクやスケジュールのきめ細やかな管理が求められるようになったのはその一例である。

以上のように、以前に増して高度なスチューデント・スキルを求められていることが、

学生の困り感につながっていることがわかる。また、こうした学生がSSPにつながるきっかけは、学生サポートルーム（心理相談部門）や障害学生支援室など、ほかの学生支援組織からのリファーも多く、学生の抱える課題が複合的であること、また、初年次教育科目内でのアカデミック・スキル支援だけでは対応できていないことが示唆されている。

5. おわりに

目標設定や時間・タスク管理といったスチューデント・スキルは、1回生時に限らず、学生個人の学修進度／深度や卒業後のキャリア展望に応じて、卒業まで継続的に更新が求められるスキルである。初年次教育科目の枠内で涵養を目指す力であることは言うまでもないが、その枠内にとどめてしまうのもまた不十分である。全学生を対象としたSSPの取り組みは、学生支援組織・部署が初年次教育の潜在力をもつことを示す一例といえよう。

参考文献

石田明菜・岸岡奈津子・渡邊あい子・木原宏子・辻田奈保子・平野莉江子・五坪智彰(2019)

「学生の「自立と成長」を目指した階層的学修支援—立命館大学 Student Success Program 揺籃期の総括と今後の課題—」第26回大学教育研究フォーラム（ポスター発表）井下千以子(2022)「教員の多様性を活かした初年次教育の在り方—思考を深めるアクティブラーニングに向けて—」『初年次教育学会誌』, 14(1), 37-44.

文部科学省高等教育局(2024)『令和4年度の大学における教育内容等の改革状況について』 Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986).

“Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies”, *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

初年次教育における研究の進め方指導の実践報告

—北陸大学経済経営学部 基礎ゼミナールの事例—

○田部田 晋 (北陸大学)・篠原 史成 (北陸大学)・斎藤 英明 (北陸大学)

1. はじめに

近年大学生には専門分野の知識だけでなく知識・理解汎用的技能態度・志向性統合的な学習経験創造的な思考力といった幅広い能力が求められている(中井 2015)。文部科学省(2012)からアクティブラーニングの推奨を提言したという報告もあり大学の教育方法は従来の教授のような何を教えたかではなく学生が何を学んだかを重要視することが望まれておりそれに合わせて授業方法も改善・改良することが必要とされている。

大学生がこれらの幅広い能力を獲得するためには「スタディ・スキル」および「ソーシャル・スキル」と呼ばれる技能の修得が重要である。スタディ・スキルとはレポート作成グループワークディスカッションプレゼンテーションといった大学で初めて経験する学習活動に必要な技能を指しこれを修得することで学生は主体的かつ能動的に学習を進めることが可能となる。

一方ソーシャル・スキルとは責任ある行動を取ることや相手を思いやる態度など円滑な人間関係を構築するために必要な技能でありこれを修得することで目的意識を持って行動することが可能となる。またスタディ・スキルやソーシャル・スキルの修得は退学率の低下にも寄与することが報告されている(佐藤 2010)。

アメリカの大学ではソーシャル・スキルは「キャリア意識」「価値づけ」「目標設定」「人間関係・葛藤の解決方法」「人格発達・自己認識」などのテーマを通して教授されている(佐藤 2010)。これらのスキルを修得する取り組

みは多くの大学において「初年次教育」として位置づけられている(山田 2009)。

北陸大学経済経営学部においても初年次教育に力を入れており 2017 年から継続的な修正と実践を通じてその質の向上を図ってきた。北陸大学の初年次教育ではレポート作成グループワークディスカッションプレゼンテーションだけでなく研究の流れを体験できるよう構成されている。また初年次教育は複数のクラスに分かれ担当教員が共通教材を使用して授業をおこなう「基礎ゼミナール」と呼ばれる授業を通しておこなわれる。

研究の流れとして学生が体験するものは以下の通りである。

- リサーチ・クエスチョン
- 検証・調査
- 考察

本稿では2022年度から2025年度までの「基礎ゼミナール」での活動について報告する。

2. 2022 年度

2022 年度はリサーチ・クエスチョンを立てる演習をおこない「知とは何か」というリサーチ・クエスチョンを学生に与え検証方法や考察の仕方を教示しながら実際に体験するものとした。

しかしながら「知とは何か」という知とは何かという類推が必要となる問いをリサーチ・クエスチョンとした場合背景等を考えるために必要な前提知識の学生間での差が大きいことが問題となった。前提知識が乏しい学生は授業に参加しづらい状況であった。また「知とは何か」を考える前提知識を身につけ

自由研究発表Ⅲ

るために 図書館でのフィールドワークをおこなったがその技法を身につけることに時間を割かれてしまい研究の流れを体験することが疎かとなった。

3. 2023 年度

2023 年度は「知とは何か」に関する課題文を使用し学生間の前提知識の差を埋めることを試みた。しかしながら課題文が重厚であり、学生の理解を促すのに必要以上に時間を要した。また課題文の難易度が高い傾向にあったため「知とは何か」というリサーチ・クエスチョンとの関連性を学生が捉えづらい結果となった。そのため検証と調査をおこなう機会がほとんどなく実際に研究の流れを体験する機会が少なくなってしまった。

4. 2024 年度

2024 年度は課題文の使用をやめ「知とは何か」という漠然とした問いから「知を言語化する」という抽象度を下げたものをリサーチ・クエスチョンとした。抽象度を下げたことで前提知識の差による問題は顕在化せず研究の流れを体験する機会が増加した。しかしながら検証の方法や文献調査の方法は多岐にわたり難易度も高く十分な時間を確保できなかった。そのためリサーチ・クエスチョンを立てることはできるようになったが研究の流れに対する学生の理解度が低い傾向にあったように感じられた。

5. 2025 年度

2025 年度はこれまで 1 年生における「基礎ゼミナール」と呼ばれる授業で完結していた研究の流れの体験を 12 年生の「基礎ゼミナール」と「専門基礎ゼミナール」の 2 つの授業で設計するものとした。1 年生では検証・考察に重きを置き 2 年生でリサーチ・クエスチョンから検証・考察という研究の一連の流れを体験するように設計をおこなった。

また座学や文献調査等の机に向かっておこなう学習形態ではなく実験や実証をおこない得られたデータを使用して研究の流れを体験するような授業内容とした。そのために 1 年生では学園祭の模擬店で利益を出す方法をテーマとした。2 年生では身近な対象から得られる問いをリサーチ・クエスチョンとして研究の流れを体験するものとした。その結果研究の流れを何度も経験することができる授業を設計することができた。

6. おわりに

研究の流れを身に付けさせるということを実験や実証をおこない得られたデータを使用して研究の流れを体験するものとした。その結果研究の流れを何度も経験することができる授業を設計することができた。

研究の流れを身に付けさせるということを実験や実証をおこない得られたデータを使用して研究の流れを体験するものとした。その結果研究の流れを何度も経験することができる授業を設計することができた。

北陸大学経済経営学部では目標として取り組んできたが目標を十分に達成されているとは言いがたい状況にある。高校での探究学習を通して研究の流れを体験している学生も入学してきたことから今後も学生の特性や経験に合わせて教材の修正と実践を継続し授業の質を高めることが重要であると考えます。

参考文献

- 佐藤浩章. (2010). 大学教員のための授業方法とデザイン. 玉川大学出版部.
- 中井俊樹. (2015). シリーズ大学法 3 アクティブラーニング. 玉川大学出版部.
- 文部科学省. (2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け 主体的に考える力を育成する大学へ～(答申). 中央教育審議会 Available at: https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (Accessed: 17th May 2025).
- 山田礼子. (2009). 大学における初年次教育の展開. ソーシャル・スキルクオリティ・エデュケーション 2 157-174.

グループディスカッションにおける性別と学生間評価の傾向

—大学初年次生を対象とした分析—

○村瀬博昭（奈良県立大学）

1. 課題背景

大学教育において主体的で深い学びの実現が求められる中、アクティブラーニングやPBL（Project Based Learning または Problem Based Learning で本稿では「課題解決型学習」と同義で扱う）を導入する授業が増加している。特に初年次においては高校までの受け身の学習から一変し、学習意欲や主体性の育成、他者との協働を通じた社会的スキルの向上も重要である。専門知識の習得のみならず、論理的思考力やコミュニケーション力などの汎用的能力を涵養することが期待されている。

大学入学直後の学習離れや目的意識の希薄化の問題も指摘されている中で、実践的かつ課題解決型の学習が有効であるという報告もある。

このような背景のもと、グループディスカッションは専門知識の定着に加え、他者との意見交換や論理的思考力の向上にも効果的であり、多くの授業で導入されている。しかし、発言量やリーダー的な振る舞いといった目立つ行動が、グループへの貢献として過大に評価されやすい傾向があり、実際の貢献度との間に乖離が生じる可能性については十分に検討されているとは言い難い。目立つ行動には性別による傾向の違いが見られると考えられ、その点に十分に配慮しなければ公平な評価を行うことは難しいと考えられる。

2. 研究目的と研究方法

本研究の目的は、大学初年次における学生同士のグループディスカッションにおいて、性別によるグループへの貢献や評価に差が見

られるかを明らかにすることである。差が存在する場合は、その要因についても検討する。

研究の実施方法として、ある大学の社会科学系1年次配当科目を受講する学生63名（女子36名〔57.1%〕、男子27名〔42.9%〕）を対象に、4～6名で構成されたグループによるディスカッションを4回実施した。グループ編成は毎回変更し、性別の偏りが生じないように、各グループに男女がそれぞれ2名以上含まれるように設定した。各ディスカッションは25～30分間行い、終了後に学生が「自分以外で最もグループに貢献したと感じた者」と「次に貢献したと感じた者」を記名式で評価する方法を採用した。

授業では、別途、他の学生と協力して取り組む協働型アクティビティを1回実施し、グループディスカッションと同様に相互評価を実施した。また、授業では定期的に小テストも実施した。これらの結果も踏まえて分析を実施した。

3. 研究結果

グループディスカッションにおいて、「最も貢献した者」に2点、「次に貢献した者」に1点として数値化し、学生同士による相互評価を分析した。その結果、各回の上位評価者（上位8～10名）には男子学生が高い割合で含まれており、受講者全体における男子の構成比が42.9%であったにもかかわらず、いずれの回でも上位の過半数を男子が占めた。

評価得点の合計では、上位16名のうち11名が男子であり、男子が一貫して高い評価を得ていた。一方で、同じ受講生を対象に実施

自由研究発表Ⅲ

した合計 6 回の小テストでは、上位 16 名のうち 15 名が女子であり、知識理解の成績面では女子が高い結果となった。

また、グループディスカッションとは異なる 1 回のみ実施した協働型アクティビティ（ゲーム形式で行う共同作業）の相互評価では、上位 10 名のうち 8 名が女子であり、活動の形式によって性別ごとの評価傾向が異なる結果が得られた。

4. 考察

グループディスカッションにおいては男子が女子に比べて相互評価で高い評価を受ける傾向が明らかとなった。一方で、小テストのような知識理解を問う課題では女子が上位を占めており、学習形式によって評価に性差が現れる可能性が示された。特にグループディスカッションでは、発言頻度や中心的な振る舞いなど、可視的かつ即時的な行動が高く評価されやすく、男子に有利に働いた可能性がある。一方、協働型アクティビティで女子が上位を占めていたことは、グループへの貢献に求められる要素の違いによるものであると考えられる。協働型アクティビティはグループディスカッションとは異なり成果が可視化されるため、発言頻度よりも、問題の本質を見抜く論理的思考力、洞察力、協調性といった、結果を出す能力が重視される傾向にある。

学生の多様な能力を正當に評価するためには、学習形式に応じた評価指標の精緻化が求められる。相互評価の設計においても、発言量やリーダーシップといった貢献が目立ちやすい行動だけでなく、論理的な指摘や他の学生との協働といった重要な貢献を適切に捉える仕組みの検討と導入が必要である。併せて学生自身による他者評価の妥当性についても検討する必要がある。

5. 参考文献

1. 赤堀方哉 [2023]「アクティブラーニングの効果に関する一考察」『梅光学院大学論集』第 56 号 pp88-98.
2. 池田幸恭 [2025]「大学教育におけるグループディスカッションの検討」『和洋女子大学紀要』第 66 集, pp203-212.
3. 牧野幸志 [2003]「大学生の一般的授業選択態度と成績との関連(2)― 一般的授業選択態度における性差 ―」『高松大学紀要』39, pp65-76.
4. 茂住和世 [2023]「初年次 PBL のグループ活動で見かける「地藏」的學生：なぜ彼らは「地藏」になってしまうのか」『高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習』30, pp1-15.
5. 安田宏樹 [2015]「大学 4 年生の成績に関する男女間差異」『東京経大会誌』285, pp127-153.
6. 藪谷祐介 [2022]「大学教育におけるグループワーク参加学生の役割構造と自己評価-まちづくり系オンライングループワーク受講生を対象に-」『日本建築学会技術報告集』第 28 巻, 69 号 pp1054-1059.
7. 横山ひとみ／上岡祐大／河上知哉／近藤薫／菅佑真／武鏈悠吾／藤原耀 [2024]「グループワークに対する大学生の意識」『岡山理科大学経営とデータサイエンス』6, pp94-106.
8. Matthew Carroll, 2023 「Sex gaps in education in England」『Cambridge University press & Assessment, Research Report』1st November.
9. Sireesha Bala Arja et al., 2020 「Effectiveness of Small Group Discussions for Teaching Specific Pharmacology Concepts」『Medical Science Educator』Mar 4; 30(2): pp713-718.

初年次教育における日・英ライティング教育連携の一考察

—高校科目「論理・表現」教科書の語彙レベルと論証要素の分析から—

○三好徹明（関西国際大学）・秋山英治（愛媛大学）

1. はじめに

国際化が進展する国内の大学教育において、複数言語での言語能力育成、論理的思考力やアカデミック・リテラシーの重要性が高まっている。その背景を受けて、高校教育では外国語科目「論理・表現」が2022年度から学年進行で導入され、論証要素（主張・理由・根拠・結論など）を用いて、まとまった文章を論理的かつ明示的に表現する「書くこと」や「話すこと（発表・やりとり）」の指導が進められている。

本発表では、「論理・表現」教科書に掲載された日本語と英語の論証要素をメタ言語として捉え、両言語の語彙レベルと論理構造の関連性を分析した結果をふまえ、初年次教育における日・英ライティング教育連携の新たな展望を考察する。

2. 問題の所在

大学入学後の初年次における英語ライティング指導において、学生は一文ごとの文法的正確さには注意を払うが文章全体の構成にまで意識が及んでいない（山本・鈴木，2023）。日本語（L1）と英語（L2）で論証要素や論理構造が共通している部分がありながら、実際の教育現場では、「接続表現」（野矢，2001）を中心に「言葉と言葉の関係」（野矢，2006）を対照比較する活動など、両言語の論証力が必ずしも相互に転移・強化されるようなライティング指導が行われていない現状が指摘される。このような背景から、日本語と英語の論証要素（メタ言語）や日本語あるいは英語のまとまりのある文章における論理構造、語

彙レベルの関連性に着目しつつ、両言語教育（母語としての日本語と外国語としての英語の教育）の連携ための必要条件（要因）の実証的な検証による解明が課題である。

3. 研究の背景と目的

従来の英語教育では、語彙や文法、読解力の習得が重視されてきたが、近年は「思考力・判断力・表現力」を育成するための統合的なアプローチが求められている。一方、国語教育でも論理的な文章構成や表現力の指導が強化されており、「国語教育と英語教育の連携」（柁木，2023）によるシナジー効果が期待される。本研究の目的は、(1) 日本語の論証要素を明示的に扱うことが英語の論理的表現や語彙習得にどのような影響を与えるかを明らかにし、(2) 日本語と英語の論証要素の語彙・論理構造の対応関係を分析することで、初年次ライティング教育における実践的な連携教育の一考察をおこなうことである。

4. 分析方法

本研究では、9社27冊の高等学校「論理・表現Ⅰ」（9冊）、「論理・表現Ⅱ」（9冊）、「論理・表現Ⅲ」（9冊）の教科書を対象に、論証要素（主張・理由・根拠・事実・結論など）を示すメタ言語の出現頻度を抽出した。さらに、各教科書に掲載された英語テキストについて、CVLA2.0（内田・根岸，2021）を用いて語彙レベル（CEFR-J）、リーダビリティ指標（ARI）、動詞密度（VperSent）などを分析し、論証要素の出現頻度と語彙レベルの関連性を検討した。また、代表的な論証要素に

自由研究発表Ⅳ

対応する日本語・英語語彙の比較表を作成し、両言語の論理マーカ―や表現の共通点・相違点を整理した。

5. 結果と考察

分析の結果、論証要素を多く含む教科書ほど、英語テキストの CEFR-J 語彙レベルが高い傾向が認められた。特に、「根拠」「証拠」「主張」など抽象度の高い論証要素を扱う単元では、B1～B2 レベル以上の語彙が多用されていた。また、日本語で論証構造を明示的に学ぶことで、英語における reason, evidence, claim, therefore, in conclusion などの論理マーカ―やアカデミック語彙の理解・運用が促進される可能性が示唆された。さらに、両言語の論証要素を比較する活動を通じて、学習者のメタ言語的気付きや論理的思考力の横断的発達が期待できることが明らかとなった。

6. 教育実践への示唆

本研究の成果は、初年次ライティング教育において以下の実践的示唆をもたらした。

(1) 統合型カリキュラムの開発

日本語と英語の論証要素を連携させた統合型カリキュラムの開発が、学習者の論理的表現力やアカデミック・リテラシーの基盤強化に有効である。

(2) 対照比較活動の導入

両言語の論理マーカ―や語彙の対照比較活動を取り入れることで、言語横断的な論理構造理解や語彙運用力の向上が期待できる。

(3) 母語によるメタ言語的指導の重要性

母語である日本語によるメタ言語的枠組みを活用し、論証要素の明示性や修辭的パターンの違いを意識化させることで、負の転移を防ぎ、両言語での論証力向上を図る。

(4) 教材開発への応用

教科書設計や教材開発において、論証要素と語彙レベルのバランスを意識し、段階的に

論理的思考力を育成する教材が求められる。

7. おわりに

「ことばとことばの関係を扱う「論証」(論証構造)に対する気づきを高等学校の段階で育て、大学教育では本格的な「論証」によるライティング指導への円滑な接続を図ることが望ましい」(三好・秋山, 2024) と考える。今後は、実際の授業実践を通じて、日英連携教育の効果検証や、母語によるメタ言語知識を活用して英語を習得する場合の学習者の英語の中間言語発達プロセスの詳細な分析を進めていく。

参考文献

- 畔元里沙子・内田諭 (2018) 「高校英語教科書の CEFR レベル—CEFR-J Wordlist に基づいた語彙の数量的分析—」. 『言語処理学会第 24 回年次大会発表論文集』, 468-471.
- 柁木貴之 (2023) 『国語教育と英語教育をつなぐ—「連携」の歴史、方法、実践』東京大学出版会.
- 三好徹明・秋山英治 (2024) 「高大接続を意識した論証指導のための 高校検定教科書「論理・表現」の批判的分析」『第 30 回大学教育研究フォーラム 発表論文集』大学教育研究フォーラム委員会, p.44
- 野矢茂樹 (2001) 『論理トレーニング 101 題』産業図書.
- 野矢茂樹 (2006) 『哲学教科書シリーズ 新版 論理トレーニング』産業図書.
- 内田諭・根岸雅史 (2021) 「英語読解教材の CEFR レベルの推定 : CVLA の妥当性評価」. *Journal of Corpus-based Lexicology Studies*, 3, 1-14.
- 山本綾・鈴木雅子 (2023) 「大学新入生の英語アカデミック・ライティングに対する意識調査」『学苑 昭和女子大学紀要』971号, 29—37.

生成 AI を活用した初年次・教養教育の可能性

—人とAIの「対話」による知の共創に向けて—

○成田秀夫 (桐蔭横浜大学)

1. 初年次教育での生成 AI の活用に向けて

近年、生成 AI は著しい進歩を遂げており、大量のデータを基に新たなコンテンツ(文章、画像、音声、動画等)を生成する能力を備えている。すでに企業では、業務効率化を目的とした生成 AI の活用が本格化しており、教育分野においても次期学習指導要領での活用が検討されるなど、社会全体として生成 AI の活用が進んでいる。

一方で、生成 AI の活用にはリスクも伴っている。たとえば、学習データの偏りや不正確さが出力内容に影響を及ぼすことや、人間の創造性や独自性が損なわれる可能性が指摘されている。

本発表では、生成 AI の特性とそれを利用する学習者の姿勢に着目し、初年次・教養教育において生成 AI を有効に活用するための可能性について考察したい。

2. 知の社会構成主義的アプローチ

ヴィゴツキーをはじめとする多くの研究者は、知識は社会的に構成されると主張しているが、日本では三宅なほみが、従来の知識伝達モデルに対し、学習者同士の対話や協働を通じて新たな意味を共創するというアプローチを提唱している。三宅は「学びとは、自分一人では気づけなかった視点や意味に出会い、世界の見方が変わることである」と述べている [1]。

3. 生成 AI の特性

生成 AI は、膨大なデータをもとにパターンや相関関係を学習し、新たなコンテンツを生

み出す「ディープラーニング」の技術に基づいている。文章生成では、文脈や構造を理解しながら新たな文章を構築することが可能である。生成 AI も AI の一部であるが、両者の違いは次のように整理することができる。

特性	AI	生成 AI
主な機能	データ分析と意思決定	新しいコンテンツの生成
技術	機械学習、ルールベースアルゴリズム	ディープラーニング、ニューラルネットワーク
用途	画像認識、予測分析、音声認識	文章生成、画像生成、音声生成
創造性	限定的	高い

表1 AI と生成 AI の違い

(MEC Business Readers Square Wisdom を元に作成
<https://wisdom.nec.com/ja/feature/ai/2024122001/index.html>)

4. 生成 AI との「対話」による知の共創

人が生成 AI を活用する際は、通常、人間が質問(プロンプト)し、AI がそれに応答する「対話」の形式をとっている。しかし、その対話は、かつての AI ように、膨大な過去のデータから学んで将来の結果を予測することにとどまらず、人間が自身のアイデアや意思を、AI を通じて拡張し、共創するプロセスとして捉えることができる。そのためには、「対話」を通じて、生成 AI が提供する多様な視点や情報を受け取りつつ、それを吟味し、再構築する能力が、人間の側に求められる。こうした能力を初年次教育において育成することで、生成 AI は、単に便利なツールにとどまるのでは

自由研究発表Ⅳ

なく、対話を通じて新たな知識や価値を生み出すパートナーとして位置づけることが可能になる。

5. 生成 AI を活用する自律的な学習コミュニティの形成

生成 AI を活用する際の課題のひとつに「ハルシネーション」と呼ばれるものがある。それは、生成 AI が現実には存在しない情報を生成したり、事実と異なる内容を回答したりすることであるが、AI が膨大なデータを基に文脈を構築する際、誤解や情報の過剰解釈が発生することによって引き起こされる。また、ハルシネーションによって生成された誤情報が広まり、社会に混乱を招く可能性や、学習データの偏りにより、差別的な内容や先入観を強化するリスクも指摘されている。

こうした生成 AI が抱える課題を克服するためには、アルゴリズムの改良やフィルタリングなど技術的な対策も考えられるが、教育の現場においては、AI の回答を批判的に検討する能力を育成し、誤情報に惑わされないことが求められている。そこで、生成 AI を活用する人間による自律的なラーニングコミュニティの形成を通して「鑑識眼」を磨いていくことは有効な手段のひとつであると考えられる。大学で想定される自律的なラーニングコミュニティとしては、初年次・教養科目での探究グループ、専門ゼミ、地域活動チームなどがある。自律的なラーニングコミュニティの構成員は、教職員と学生、企業や地域の協力者に加えて、複数の生成 AI を想定することができる。人と AI の多様性をもった集団と言える。

6. 初年次・教養科目で生成 AI を活用する方向性

大学の「共通教育」として実施されている初年次・教養科目で扱う内容は多岐にわたっているが、近年、「イシューベースラーニン

グ」という考え方が注目されている。イシューベースラーニングについては明確な定義が確立されていないが、探究学習やプロジェクト型学習の一形態とされ、社会的意義のある課題（イシュー）に取り組む学習方法である。

学習法	概要	学びの進め方
問題解決型学習	問題を解する	決策を探る
探究型学習	問い・疑問	探究を通じて理解を深める
イシューベースラーニング	社会的課題 (Issue)	社会的意義を持つ課題に対して学ぶ

表 2 学習法の違い ([2]を元に作成)

現代社会の社会的なイシューについて広い観点から学ぶ場合、生成 AI を活用した自律的なラーニングコミュニティにおいて、イシューに関する知識を構築することは有効な手段である。そのプロセスは次のように略述することができる。

- ① イシューに関する既有知識の確認
- ② 生成 AI を活用した「壁打ち」的情報探索 (繰り返しプロンプトを調整)
- ③ グループメンバーでの共有と吟味
- ④ コンセプトマップ等による知識の構造化
- ⑤ イシューに関する知識の再整理

この場合、①と⑤の差分が学習の成果、知識の生成・構築ということになる。

7. 今後に向けて

試行的な取り組みの結果を踏まえ、生成 AI を便利なツールとして活用するだけでなく、人が AI と知の共創を実現するための、初年次・教養教育のプログラムとしての精度を上げて行きたい。

参考文献

- [1] 三宅なほみ (1996) 「学びとは何か」『教育と医学』
- [2] 山内 祐平 (2018) 「教育工学とアクティブラーニング」『教育工学会論文誌』

アレルギー性疾患と医学部初年次学生の学業成績との関係

○佐々木雅史・宮坂智充・中村 豊（東北医科薬科大学）

1. 背景

本学医学部のカリキュラムは「医学教育モデル・コア・カリキュラム」に準拠し、「医師として求められる基本的な資質・能力」が修得できるよう策定されている。その中で低学年次では「知的好奇心・行動力・倫理観」を培うとともに、地域の生活文化を理解し、さらに基礎医学について学習している。

本学 IR 解析では医学部 1 年次において学力が不足している学生は、後の高学年時での知識や実技の試験の評点が低いことが明らかとなっている。本学医学部の 1 年次生の成績を分析した結果、学習態度や意欲、成績の二極化が認められた。このため成績不良者に対しては科目担当者に限らず、組担任、医学教育推進センター教員が積極的な支援を実施している。低年次時の成績がその後の成績と関連することは以前から指摘されており、低年次のうちに学習できる生活習慣、学習方法、健康管理の方法を体得することは（進級・卒業し）、ひいては医師国家試験に合格し、医師としてのキャリアを形成するために重要である。

本学医学教育推進センターは医学部学生への「学習の支援および相談」、「医学教育に係る研究及び教育技法と評価方法の開発」を業務としている。これまで学生の成績の分析は都度実施されていたが、今回系統だてた生活態度、学業成績と健康状態の分析を実施することで学習支援を必要とする学生を早期に見だし、学生個人に合わせた適切な支援が可能になると考えられる。

アレルギー性疾患の有病率は増加傾向にあ

り、症状はくしゃみ、かゆみ、咳嗽、呼吸困難、さらにアナフィラキシーによるショックなど直接生命を脅かすものまで多岐にわたる。アレルギー性疾患の中で患者数が多いものに、アレルギー性鼻炎と気管支喘息がある。

気管支喘息は、「可逆性の気流制限を特徴とする慢性気道炎症性疾患」であり、気道過敏性亢進を基盤とし、繰り返す喘鳴、呼吸困難、胸部圧迫感、咳嗽などの症状を呈する。日本における喘息の有病率は、小児で約 5~10%、成人で約 6~10%と報告されている。また、高齢者の喘息の割合も年々増加傾向にあり、全世代的に重要な慢性疾患となっている。1990 年代には年間約 5000 人が喘息により死亡していたが、近年は吸入ステロイド薬（ICS）の普及によりその数は年間 1000 人前後にまで減少している（厚生労働省）。しかし、依然として喘息死は予防可能な死因であり、社会的に深刻な問題とされている。特に、治療中断やアドヒアランスの低下、医療アクセスの問題が背景にあるとされ、自己管理教育や包括的ケアの重要性が指摘されている。

学生の罹患率が比較的高い気管支喘息について検討された研究では、気管支喘息をもつ学生において試験期間中は試験期間外に比しアレルギー性気道炎症が増悪するとの報告がある。しかし気道炎症の増悪と学業成績との関連は検討されていない。

2. 目的

我々は医学部 1 年次学生のアレルギー性疾患の有無と学業成績との関係を明らかにする。

自由研究発表IV

3. 方法

2023年と2024年に東北医科薬科大学医学部に入学した学生200人を対象に生活調査票を用いて、アレルギー歴や生活環境を聞き取る調査を実施した。アレルギー性疾患の有無と1年次前期定期試験のGrade Point Average (GPA)との関係を検討した。

4. 結果

アレルギー性鼻炎、気管支喘息、食物アレルギー、アトピー性皮膚炎などアレルギー性疾患をもつ学生は121名であり、全体の60.5%であった。アレルギー性疾患をもたない学生は79名であった(表1)。

表1. アレルギー性疾患をもつ学生

病名	あり	なし	全体
アレルギー性疾患	121	79	200
食物アレルギー	23		
薬物アレルギー	5		
気管支喘息	6		
アトピー性皮膚炎	21		
アレルギー性鼻炎	104	96	200
蕁麻疹	8		

アレルギー性疾患をもつ学生ともたない学生との間に1年次前期GPAにおいて有意差は認められなかった。続いて住環境で比較すると、入学後家族と同居している学生において

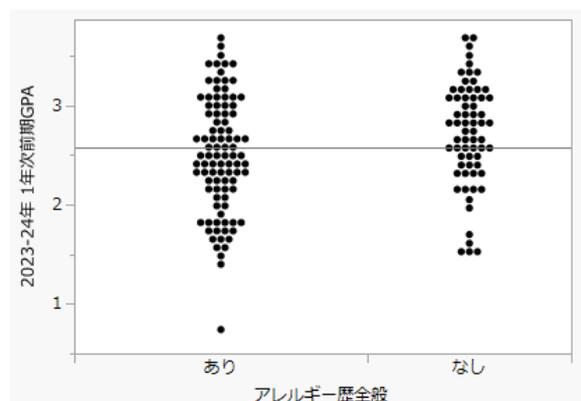


図1. アレルギー歴と1年次前期GPA

は、アレルギー性疾患をもつ学生ともたない学生との間に有意なGPAの差は認められなかったが、独居の学生においてはアレルギー性疾患をもつ学生のGPAはもたない学生に比し有意に低下していた(図1)。アレルギー性疾患の中でアレルギー性鼻炎(通年性、季節性)に罹患している学生は82.6%を占めていた。家族と同居している学生ではアレルギー性鼻炎をもつ学生ともたない学生との間で成績において有意差は認められなかったが、独居の学生においてはアレルギー性鼻炎をもつ学生はもたない学生に比し、1年次前期定期試験のGPAは有意に低下していた(図2)。

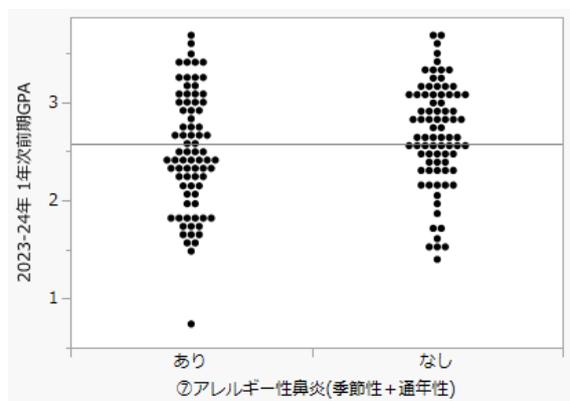


図2. アレルギー性鼻炎歴と1年次前期GPA

5. 結論

独居しているアレルギー性疾患をもつ学生の成績低下の原因は、転居による治療の中断、新しいかかりつけ医での不定期的な治療、居室の換気・清掃が不十分であること、さらに独居によるストレスなど多くの要因によりアレルギー性炎症が増悪し、学習に対する集中力が低下していることが考えられる。現在アレルギー性疾患をもつ学生に対し1年次に治療介入を行ない、その後のパフォーマンスについて追跡をすることになっている。

工学部における初年次教育の導入

—専門教育への橋渡しとしての導入と展望—

○稗田睦子（豊橋技術科学大学）・岡田浩（豊橋技術科学大学）・中村大介（豊橋技術科学大学）・
岩内章太郎（豊橋技術科学大学）・中森康之（豊橋技術科学大学）

1. はじめに

開学以来、教養教育を重視してきた豊橋技術科学大学は、2024年度に初年次教育の授業「リベラルアーツ入門」を開講した。

この授業の大きな特徴は、学生が専門分野の異なる複数の教員と一つの空間でともに考えることで、将来、工学の専門科目や人文・社会・自然科学を中心とする教養科目での学びを深めていく際に求められる「対話」や「アカデミック・ライティング」の基礎的素養を習得できるよう設計されていることである。また複数の学問を横断しながら探求を深めていくことで、一つの物事を多角的かつ批判的に検証しながら考え、また表現していく能力が身につくことが期待されている。

2. 初年次教育プログラムの導入経緯

2019年に「〈リベラルアーツ教育〉検討チーム」が発足し、基礎教養科目の見直しの検討が開始された。その背景には、現在の技術革新においては工学のみならず、デザインや経済学、哲学などの他分野との融合が多く求められ、幅広い教養と異分野との対話力が重要視されるようになってきていることがあった。加えて、学生の気質の変化として、自ら問いを立てて考えることに、苦手意識や抵抗を感じる傾向が強まってきている。このような問題を踏まえ、本学に必要な教養教育は如何にあるべきかを議論し、院内FD研修会、講演会等を経て、2024年度に1年生向けの初年次教育授業「リベラルアーツ入門」が開講された。

3. 初年次教育プログラムの設計と実践

講義の導入の際に、豊橋技術科学大学におけるリベラルアーツ教育の新しい理念が策定された。この理念にあわせ、話す・聞く・つくるなどを重視した「対話中心クラス」3つと、読む・書くを重視した「ライティング中心クラス」1つを設定した。いずれも総合教育院の教員一名が責任教員となるが、ゲスト教員も加えた分野横断型の授業となる。

[3-1. 対話中心クラス (a) : 哲学対話]

哲学対話は、複数の人びとが集まって輪を作り、一つの問いをゆっくり考えていく営みである。生活の中にある問いを他者とともに考え、互いの意見を率直に交換することで、思考力、言語力、対話力をあげることができる。

大きな特徴は三つある。(1) 従来型のアクティブラーニングやディベートではなく、哲学対話の手続きに従って、学生が「安全」に対話を進めていける環境を整備したこと、(2) アメリカ文学・文化、第2言語習得・心理言語学、英語学・認知言語学を専門とする教員をゲストとして招聘し、それぞれの専門領域についての講義を学生が受講し、複数の学術領域を横断しながら哲学対話を実施したこと、(3) 東三河に在住の市民を授業に招待し、学生が市民と共に考える機会をつくったこと、である。

[3-2. 対話中心クラス (b) : つくる]

「つくる」を共通のテーマとしたクラスでは、以下を骨子とする活動を行った。

自由研究発表Ⅳ

- 様々な専門分野の教員に、それぞれの分野における「つくる」活動を紹介し、基礎知識、規則、作法、事例、先人達の作品例など講義を通じて学ぶ。
- 実践活動では、「つくる」を体験する。4-5人程度のグループワークや、全体討論の場での意見交換や議論を通じて、他者から学ぶ機会をもつ。

工学系の大学である本学の学生にとって、自分とは縁遠いと思っている分野にも「作る」があることの気づきは、視野を広げて学ぶためのきっかけとなる。また、共通の「つくる」課題に取り組み、同世代の学生と意見交換・議論する経験は、代え難い学びとになることを目指している。

[3-3. 対話中心クラス (c) : ジェンダー]

豊橋技術科学大学における女子学生の割合は低く、男子学生が圧倒的なマジョリティを占めている。これが特殊な状況であり、問題意識を持つことが必要である。講義は、複数の教員によるオムニバス形式を採用し、学生がさまざまな分野の知見をもとにジェンダー問題を多角的に学べるよう設計した。

また、本クラスは対話を中心とした構成となっているが、クラス (d) と一部合同で、ライティングの授業も行われた。

[3-4. ライティング中心クラス (d)]

このクラスでは、映像を読解する授業とライティングに関する授業がほぼ同数になるように設計し、「映像の読み方」と「レポート・論文の書き方」の基礎事項の習得を授業全体で目指した。そのうえで授業の最後に、映像に関する内容を期末レポートとして書いてもらうことで、「読む」と「書く」を統合することを試みた。

「読む」については映画小史、ショット分析の基礎を示した後で、ドキュメンタリー作品や映画『ゴジラ』などを取り扱い、「書く」についてはパラグラフ・ライティングを中心に、生成 AI の使い方についても教授した。

表 1. 各クラスの特徴

クラス	主要テーマ	講義形態
a	哲学対話	対話中心
b	つくる	対話中心
c	ジェンダー	対話+ライティング
d	読解とアカデミック・ライティング	ライティング中心

4. 学生の反応

リベラルアーツ入門を実施した前期 (15 週) の終了時に、講義全体に関するアンケート調査を実施した。

「この授業に興味・関心を持てたか」という問いに対しては、「持てた (79%)」、「どちらか」として持てた (18%) と、97% の学生からポジティブな回答が得られた。また自由記述欄には、以下のような回答があった。

- 自分が考える方法は本当に自分から見た視点でしかものをとらえることができていることに気づいた。
- これまでは、人それぞれ感性が違うので対話をしていても仕方ないと考えていたが、この講義を通して、考えが違う人同士でも […] 1つの答えにたどりつけることを知って、対話に対する考え方が変わった。
- レポートを書くたびに少しずつ上達していくのを感じることができた。

発見や気づきが得られたというコメントの多くが、対話や意見交換、さらには書く活動から出てきたものようであった。

5. 終わりに

本学における初年次教育の導入は、専門教育に直結するスキルだけではなく、対話や他者理解といった汎用的な力を育成することを目指した新たな試みである。今後は、初年次教育が専門性と教養を架橋する場として定着・発展していくことが期待される。

【参考文献】

中森康之、稗田睦子、中村大介、岡田浩ほか「新たな〈リベラルアーツ／教養教育〉の構築に向けた基礎調査」、『雲雀野：総合教育院紀要』、第 42 号、2020 年、47-105。

大学1年生を対象とする全員面談制度の成果と課題

—チュートリアル教育の実践事例の報告—

○長谷川 隼人 (大正大学)

1. はじめに

本報告では、大正大学のチュートリアル教育における修学カルテ「学びと成長の記録」と全員面談制度について、これまでの成果と課題を明らかにし、課題に対する改善の取り組み事例とともに今後の展望について紹介する。

2. チュートリアル教育

本学は、1・2年次の学生を対象とする前期共通科目を学修支援センター（以下、DACと略記）が中心となって運営している。DACの大きな特色は、教員とチューターของทีม・ティーチングにある。本学では、このような教育と学修支援の有機的連携によって、一人ひとりの学生の学びと成長を支える体制をチュートリアル教育と呼んでいる。

前期共通科目は、1・2・4QT（クォーター）に開講される。たとえば、人文科学系、社会科学系、自然科学系の専門テーマをもって開講される「人間の探究」、「社会の探究」、「自然の探究」という名称の科目は、汎用的技能の修得を目的とする共通パート教員、それぞれのテーマを扱う専門パート教員、学修支援を担うチューターからなるチームで運営をする。そのチューターには、正課内のみならず、正課外の学修支援をつなぐ役割がある。

DACが正課外の学修支援施策のなかでも中核に位置づけるのは、1年次の夏期と冬期に実施する全員面談（オンライン方式で1人あたり20分）である。1年生は、入学以降、自己理解をテーマとする「人間の探究」の共通パートのなかで、将来のキャリア形成を念頭

に学修目標や計画の策定に取り組み、1年かけて修学カルテ「学びと成長の記録」の記入を進めていく。これは、チューターを中心とする正課外の面談の際に活用される。このようにDACでは、正課と正課外をつなぐ修学カルテとチューターを通して、学生一人ひとりの学びと成長のサポートを図っている。

3. 学びと成長のPDCAサイクル

DACは、生涯学び続ける力の基礎を形成することを教育目的としている。そのために、1年次に主体的な学修姿勢を養うことを学修支援方針としている。この方針のもと、チューターに対しては、「主体的な学びへのマインド（心）」の涵養、「学びの基礎体力（体）」の形成、アカデミックスキルズなど「学びの技法（技）」の修得という心・体・技の3つの支援目標を提示している。とりわけ、「主体的な学びへのマインド」は、学修支援方針の中心目標となる。この点に関して学生は、「人間の探究」で、段階的に自らのキャリア・イメージを描き、その実現という観点から自身にとっての大学で学ぶ意味を考え、QTごとに学修目標・計画の策定、挑戦、ふり返るといったサイクルを1年かけて繰り返す。本学では、このプロセスを「学びと成長のPDCAサイクル」と呼んでいる。一方、チューターは、学生が大学で学ぶ意味を見出すこと、社会課題に対する当事者意識を育むことを念頭において、学生が自己の強み、弱み、大切にしている価値観、卒業後のありたい姿など内面の言語化、学修経験のふり返りをサポートしている。その取り組みの中核が学生全員面談である。学

自由研究発表Ⅳ

生は、夏期休暇期間（8月頃）の面談において、半期のふり返りと後期に向けた行動計画を策定する。また、春期休暇期間（2月頃）の面談では、1年間のふり返りと卒業後のキャリアを見据えて、2年次以降の行動計画の策定を進める。このようにチューターは、課外の面談を担当することで学生が「主体的な学びへのマインド」を涵養できる支援を展開している。つまり、学生自身が「学びと成長のPDCAサイクル」を回すことを支えているのである。

4. 全員面談の成果と課題

全員面談は、DACが2020年度に発足して以来、継続して実施されている。面談実施率は、休退学を除く1年生全体の約95%で推移している。また、面談直後に実施している匿名によるアンケートでは、面談満足度、面談者の傾聴やペーシングの姿勢、面談によるモチベーションの変化などの質問に対して、いずれも高いスコアで推移している。これらから全員面談は、多くの学生の支持を得てきたといえる。一方で、学生の面談に対する満足度の高さがチュートリアル教育の学修支援成果を意味するものではない。つまり、主体的な学修姿勢を養うというゴールに対して、一人ひとりの学生がどのような段階にあるのかを可視化する課題が生じたのである。また、1年生全員を対象とする年間2回の面談実施には多大なコストがかかる。この観点から面談の機会を他の学修支援施策に活かすことも検討された。

こうした経緯を経て、一定の評価規準を用意して面談者が学生の「主体的学修態度」を可視化する指標づくりが試みられた¹。その結果として、学修支援方針にそって1年生の学

生層を把握できるようになった。また、この指標と面談者が残す学生ごとの学修課題のデータをクロス集計することで学生層ごとの学修課題の傾向も可視化できた。これによって、課外学修支援イベントを企画する際のニーズやターゲット選定など、層別支援施策の検討材料としての活用につなげることができた。

とはいえ、面談者が残す学生の学修課題は、面談時点の面談者の判断に過ぎず、学生自身の認識を必ずしも示すものではない。また、面談に対する学生の満足度の高低からは、DACが面談成果として期待する学生の認識の深まりや行動変化を読み取ることができない。そこで、面談に関する学生や面談者を対象とするアンケート内容を精査することが新たな課題となった。

5. 今後の展望

全員面談制度の立ち上げ期は、仕組みを円滑にまわすことや実施率と学生の満足度を高めることに関心を向けがちであった。立ち上げから5年を経過した現在、制度の効果検証のために面談成果の可視化が求められる。

これまで、先述した指標づくりによって学修支援方針と面談の結びつけを強化するとともに、他の学修支援施策への活用ができた。これによってDACの学修支援方針にそって学生層の把握が可能になった。だが、学生自身が認識する学修課題や面談そのものの成果の確認という点では、課題が残った。

そこで、あらためて面談の目的と目標を面談者と学生に分けて整理をして、面談者と学生双方のアンケート内容を改善し、面談成果を測定できる取り組みを進めている。たとえば、学生自身の認識を加味した学生層ごとの学修課題の傾向の把握ができるように、正課と連携した仕掛けの実装可能性について学修支援担当者間で検討を続けている。

¹ 拙稿「学生の『学びと成長』を支える学生全員面談の実践」『初年次教育学会第16回大会発表要旨集』2023年9月。

初年次教育における地域貢献活動型プロジェクト

— 2024年度を取組と振り返りと考察 —

○丸山 実子 (島根大学)

1. はじめに

本実践は、初年次教育における準正課科目をプロジェクト化した取組み～地域人材育成コース生専用プロジェクト＝コープロより～(丸山,2024)として、2024年度教育実践賞・最優秀賞を受賞したことから始まっている。具体的には、2022年度から2023年度の期間、地域貢献を志す学生に対し、地域特性を取り入れた教育プログラムを構築し、実際に持ち込まれる地域の悩みを、学生と共に解決する方策に組立て、正課外におけるプロジェクトとして成立させ、これまで以上の教育プログラムとして構築した。本研究では、これまでの継続から新たに2024年度初年次教育における地域貢献活動型プロジェクトとして実施した効果検証を基にして振り返り、考察するものとする。

2. 目的・対象・時期

2024年度入学した学生70名に対し、課外活動である地域貢献活動型プロジェクト(7月～12月)の実施前と後において、どのような変容があったかを検証することを目的とする。方法は、プロジェクトを始める前の2024年6月に、事前のスキル調査をMicrosoft Formsにて集計をした。事後のスキル調査は、約半年間のプロジェクト活動実施後に行われる2025年1月の成果発表会後のタイミングで事前調査と同様の方法で実施した。

3. 方法

まず、事前事後スキル調査の項目は、7項

目設けた。これは、島根県における島根県版高等教育のグランドデザイン(島根県,2022)の中で、島根県の産業の課題及び持続的発展に繋がる資質・能力とする目指す能力と一致するよう設計した。尚、設問は、目指す能力そのままの文言ではなく、学生のみならず、受け入れ企業にとっても理解しやすいものとし、学生が回答しやすいよう文言の修正をおこなった。設問への回答は「できている」「できていない」「分からない」の3件法にて回答を求めた。分析においては、「できている」と回答したものを、ポジティブな回答とし、それ以外は、消極的・否定的、所謂ネガティブな回答とし、主にポジティブな回答を基に分析を行い、プロジェクトの事前事後の変容としてまとめた。また、事後のアンケートのみ、自由記述回答として3つ設けKH Coderの共起ネットワーク機能を用いて分析を行った。

4. 結果

選択による設問は以下のとおり7項目とした。設問1)「課題解決のために、自分の専門性を活用するだけではなく、他の専門性を持ったプロジェクトメンバーと協力し、解決策を考えることに自信がありますか」については、事前は53名、事後は66名と13名増加した。設問2)「必要な情報を適切に検索・選択して効率よく分析し、正しく活用することができますか」については、事前は41名、事後は63名と22名増加した。設問3)「デジタル技術を活用して課題解決を進めていく力や、DX

自由研究発表Ⅳ

に関する知識・理解を身に付けることができますか」については、事前 31 名、事後 44 名と 13 名増加した。設問 4)「事物の価値を新しい視点で発掘し、組み合わせることで、新しい商品やアイデアを生み出すことに自信がありますか」については、事前 38 名、事後 54 名と 16 名増加した。設問 5)「多様な価値観や異文化・異分野の方々との対話・交流を促し、活動しやすい環境を作り出すことができますか」については、事前 43 名、事後 58 名と 15 名増加した。設問 6)「多文化理解・異文化理解に必要な外国語スキルとグローバルな視野・発想力を身に付けていますか」については、事前 15 名、事後 19 名と 4 名増加した。設問 7)「自分が持っている知識・技能をさらに高めていく意識を持ち、継続的に自己啓発を行うことができますか」については、事前 58 名、事後 66 名と 8 名増加した(図 1)。

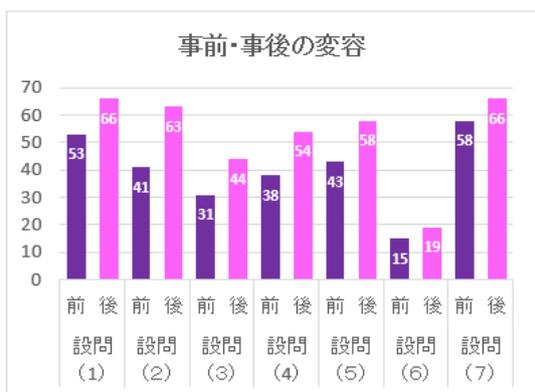
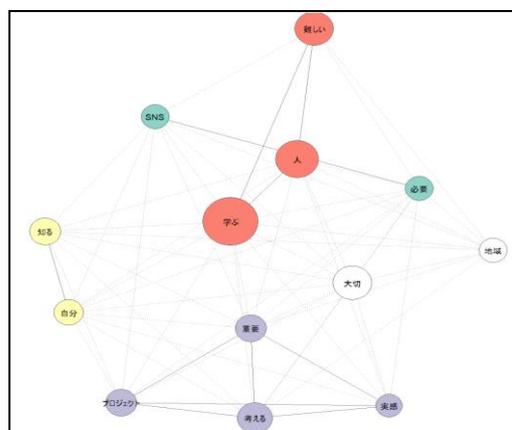


図 1 事前・事後の変容

自由記述回答 3 つは、①参加して学んだこと、②参加して、良かったこと・楽しかったこと、③参加して、負担に感じたこと・困ったこと、を訊ねた。①参加して学んだことは、「様々な人と繋がることの大切さ」「予算から企画・SNS 発信することの難しさ」「地域と繋がる大切さを実感し考え抜く重要性」が共通に抽出された(図 2)。②参加して、良かったこと・楽しかったことは、「企業や沢山のひととの出会いから良い経験」「プロジェクト活動は関わることを考えることが楽しい」が共通に抽出された。③参加して、負担に感じたこと・困ったこと

は、参加への「時間確保」「予定調整」「負担」等、活動メンバー間の調整と、企業との時間調整が困難であったことが共通に抽出された。

図 2 自由記述回答①参加して学んだこと



5. 考察

全学生 70 名のうち、調査項目 7 つの設問において全ての上昇がみられた。中でも成長値が最も高かったのは設問 2) であり、必要な情報を適切に検索・選択して効率よく分析し、正しく活用することができた者が多いことが分かった。次いで設問 4) と 5) は、事物の価値を新しい視点で発掘し、組み合わせることで、新しい商品やアイデアを生み出すことに自信が付いたこと。多様なの方々との対話・交流を促し、活動しやすい環境を作り出すことができたことが分かった。一方、最も低かったのは、設問 6) であり、多文化理解・異文化理解に必要な外国語スキルとグローバルな視野・発想力を身に付けることが乏しかったことが分かった。そのために、県外・国外からの情報収集を行うことで広い視野を持たせ、調査方法等も教育していく必要がある。また、上昇のあったスキルに関しては、現状以上の育成をし、初年次教育として地域貢献活動ができる環境を整えていきたい。

参考文献

島根県(2022)「高等教育のグランドデザイン」
丸山実子(2024)「初年次教育学会 2024 年度教育実践賞・最優秀賞」

薬学部初年次生の孤独感に対するチームビルディングの効果

○福留誠（神戸学院大学）

1. チームビルディング

チームビルディング（TB）とは、チーム構成員が効果的にタスクを遂行し、同時にメンバー個々のニーズを満たすことを支援するプロセスであり、チーム活動の改善を目的とした組織開発介入の一形態である。TBは一般に、「診断」と「介入」の二段階から構成される。北森（1992）は、診断段階において活用可能な手法として、経営診断、面接・観察を通じた組織診断、組織風土調査、リーダーシップおよびメンバーシップ調査、心理テスト、さらにはKJ法などを挙げている[1]。また北森は、スポーツチーム、教育機関、医療現場におけるTBの実践経験に基づき、TBの効果は「自己理解」「他者理解」「目標の統合」という三段階を経て発現するとの見解を示している。ここでいう「目標の統合」とは、チーム全体の目標と個人の目標とが調和的に統合される状態を指す。チーム構成員はそれぞれ異なる個人的目標を有していると考えられるが、各人が自己の目標のみを追求する場合、チームの一体性が損なわれる可能性がある。したがって、自己および他者、さらにはチーム全体の目標を相互に理解することにより、構成員がチーム活動への適応力を高めることが、TBの主要な効果の一つとして期待される。

2. チーム医療とTB

草野（[2]）によるTBのチーム医療への応用に関する報告では、いくつかの課題が指摘されている。すなわち、医療現場におけるTBは短期間で効果が現れるものではなく、継続的な取り組みが求められるが、第三者が関与

する長期的な介入は実施が困難である。その主な要因として、医療現場における慢性的なマンパワー不足および業務過多に起因する時間的制約が挙げられる。さらに、医療従事者の業務は高度に専門化されているため、外部の介入者がそのタスクの本質を十分に理解することが難しいという構造的な問題も存在する。こうした背景を踏まえると、医療専門職としての自立前段階にある薬学部学生に対して、TBを通じたチーム医療への適応訓練を行うことは、実践的かつ合理的な教育的アプローチであると考えられる。多職種連携が求められる医療現場において、学生時代から協働の意識とスキルを涵養することは、将来的なチーム医療の質的向上に資するものと期待される。

3. 薬学部初年次生のTB

神戸学院大学においては、新入生の学校適応に関する心理学的検討として、藤重（2012）らが質問紙調査により抽出された9事例を対象に質的分析を行っている。しかしながら、薬学部新入生に対するTBの効果、特に孤独感への影響については、これまで明確に検証された例は見当たらない。一方、神戸学院大学薬学部では、新入生を対象としたTBプログラムの導入以降、退学者数の減少傾向が観察されており、その要因の一つとして、TBを通じて友人関係の構築が促進され、孤独感の軽減が図られている可能性が示唆される。そこで本研究では、薬学部新入生を対象に、TB実施前後における孤独感の変化を、UCLA孤独感尺度（10項目版）を用いて測定・分析した。そ

自由研究発表IV

の結果、TB 実施後に孤独感の有意な低下が確認されたため、本稿にて報告する。

なお、調査対象は 20aa 年度の神戸学院大学薬学部新生 140 名（男子 57 名、女子 83 名）であり、そのうち自宅通学生は 99 名（男子 45 名、女子 54 名）、自宅外通学生は 41 名（男子 12 名、女子 29 名）であった。

4. TB 前後における孤独感の調査

学生は、TB 開始時のオリエンテーションにおいて、2 日間にわたるプログラムのスケジュールや内容に関する説明を受けた。この説明の冒頭において、TB 実施前のアンケート調査が実施された。本アンケートは、ラーニングバリュー社が TB の効果測定を目的として毎回実施しているものであるが、今回、神戸学院大学薬学部の担当教員により、薬学部学生の特性に即した新たな質問項目の追加が検討された。その結果、パイロット的試みとして、UCLA 孤独感尺度（日本語短縮版・10 項目）を追加することとなった。2 日目の TB 終了時にも同様にアンケート調査が行われた。

アンケートは Google Forms を用いた Web 形式で実施され、TB 会場においてファシリテーターより QR コードが記載された用紙が配布された。学生は各自のスマートフォンを用いてアンケートにアクセスし、回答を行った。なお、アンケートの教示文には、「本アンケートは成績等には一切影響せず、統計的目的のみに使用されます。率直にご回答ください」と明記されていた。

5. UCLA 孤独感尺度

UCLA 孤独感尺度は、複数の心理測定基準を満たす、信頼性の高い一般的な孤独感評価指標として広く認知されている。Russell ら（1980）によって改訂された UCLA 孤独感尺度に対し、工藤・西川（1983）はその邦訳版を作成し、十分な信頼性を有することを確認している。さらに、Hughes ら（2004）によって

開発された 3 項目からなる短縮版孤独感尺度についても、五十嵐（2019）が邦訳版を作成し、一定の識別力および妥当性を有することが示されている。

6. 調査結果

先行研究においては、大学生の孤独感に性差が認められる可能性が指摘されている。そこで本研究においても、性別によって孤独感に有意な差異が見られるかを検討した。また、大学進学を機に家族や友人と離れ、一人暮らしを始めることが新生の孤独感を高める要因となり得ると考えられる。そこで、居住形態が孤独感に与える影響を明らかにするため、調査対象者を「実家」暮らしと「非実家」暮らしの 2 群に分類し、群間比較を行った。

本研究では、TB（事前 [Pre]・事後 [Post]）、性別（男性 [M]・女性 [F]）、および居住形態（実家 [P]・非実家 [A]）の 3 要因が孤独感に及ぼす影響について、三元配置分散分析を用いて検討した。分散の等質性については、ルビーン検定により確認された。すべての統計解析は、統計解析ソフトウェア JASP を用いて実施した。

分析の結果、TB（Pre-Post）に関する主効果は有意であり、孤独感は TB 実施後に有意に低下していた ($F(1, 136) = 23.09, p < .001, \eta^2 = .027$)。一方、TB・性差、TB・居住形態、TB・性差・居住形態の三者間における交互作用はいずれも有意ではなかった。また、性別および居住形態の主効果、ならびに両者の交互作用についても有意な差は認められなかった。

さらに、事後検定の結果、自宅通学の女子および男子においては、TB 実施前後で孤独感に有意な低下が認められた。一方、自宅外通学（いわゆる一人暮らし）の女子および男子においては、TB 前後で孤独感に有意な変化は確認されなかった。

賛助会員広告一覧

(申込受付順)

玉川大学出版部

日本データパシフィック株式会社

特定非営利活動法人日本語検定委員会

実教出版株式会社

株式会社ベネッセ i - キャリア

株式会社世界思想社教学社

株式会社ワークアカデミー noa 出版

ラインズ株式会社

株式会社東信堂

改訂版 学びの技

14歳からの 探究・論文・プレゼンテーション

登本洋子・伊藤史織・後藤芳文 著 1,980円

中学・高校生の探究学習や大学生の初年次教育に最適のテキスト。研究テーマの決め方から情報収集の方法、証拠収集シートや探究マップなどのツールを活用した論文の書き方、プレゼンテーションの効果的な工夫までを網羅している。今回の大幅改訂にあたって、「論題設定」や「論理的思考」に関する部分を大きく見直した。



改訂版 学びのティップス

大学で鍛える思考法

近田政博 著 1,650円

大学で学ぶことの意味は何か、いかにして大学時代に自発的に学ぶ習慣を身につけるか。初版を刊行して15年。大学教育をとりまく環境は激変した。大学での学習を充実させるための5つの「意味」を説き、37の「ティップス」(tips = ちょっとしたコツ・ノウハウ)を紹介する。あなたの大学生活を成功に導くために役立つ、改訂版。

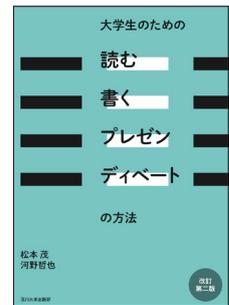


大学生のための「読む・書く・プレゼン・ディベート」の方法

改訂第二版

松本茂・河野哲也 著 1,650円

「読む・書く・プレゼン・ディベート」の4つの基礎力は、知的生活に必須のコミュニケーション行為として重要である。情報の収集・整理のしかたから主張・議論のしかたまでの本質を、内容・形式両面から実践的に伝授する。アカデミック・スキルを身につけるために最適。大学生のみならず、社会人も必携の一冊。



AIとうまくつきあう方法

教養としてのAIリテラシー

武藤ゆみ子・岡田浩之 著 1,760円

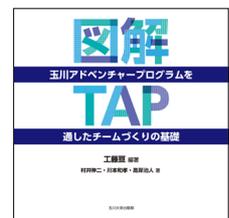
これからの社会では人工知能 (AI) についての知識が必要というけれど、なんだか難しそう…とっていませんか？ 本当に必要なのは、プログラミングなどの技術そのものではなく、その技術をどう活用するかという論理的な考え方を身につけること。本書でAIとうまくつきあい、その知恵を社会に活かす方法を学びましょう。



図解 玉川アドベンチャープログラム (TAP) を通したチームづくりの基礎

工藤巨 編著 1,980円

多様なメンバーがいる中で、互いのスキルを補い合い、協働する喜びを味わえるTAP (Tamagawa Adventure Program)。本書は、そのポイントとなる概念を図解でわかりやすく説明する。チームづくりや組織づくり、マネジメントについて関心のある人、他者と関わりながら自らの人生を開拓していく力を身につけたい人に。



ステップアップ日本語講座

eラーニング版

学校や実社会で役立つ日本語の使い方や
基本的な知識をeラーニングで学びます。

新訂

初級

**日本語検定
4・5級対応**

新訂

中級

**日本語検定
3・4級対応**

問題は、日本語検定に対応した6領域（敬語、文法、語彙、言葉の意味、表記、漢字）から幅広く出題しています。
PC・タブレット・スマホ対応でいつでもどこでも学べます。



日本語検定公式キャラクター「にほごん」 (C) 2021 The Japanese Language Examination Committee

ラーニング・カンパニーでありたい。

日本データパシフィック株式会社

TEL: 042-573-6721 FAX: 042-573-6728

www.datapacific.co.jp

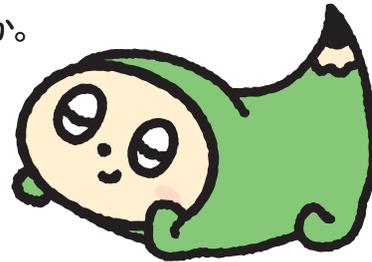
日本語検定

Q

【 】の中のことが最もはっきりと伝わる文はどれでしょうか。
番号で教えてください。(令和5年度第2回日本語検定 4級 文法)

【岡本さんが話していたのは土曜日】

- 1 岡本さんはサッカーを土曜日にしたと話していた。
- 2 岡本さんはサッカーをしたと土曜日に話していた。
- 3 岡本さんは土曜日にサッカーをしたと話していた。



公式キャラクター にほごん

A 正答 2

全国約200の大学・短大で、
初年次教育、リメディアル教育等に活用されています。

「自分の考えを正しく伝えたい」「相手の想いや考えをしっかりと受けとめたい」……。
そのためには、「日本語力」が必要です。日本語検定は、敬語、文法、語彙、言葉の意味、
表記、漢字の6領域と総合問題で、日本語の総合的な知識と運用能力を測ります。
学生の皆様が社会人として必要な日本語力を身に付ける手助けをいたします。

新訂

2025年度より新訂版刊行

ステップアップ
日本語講座

初級 4・5級対応



定価 770円(本体700円) ISBN 978-4-487-60711-2

新訂

ステップアップ
日本語講座

中級 3・4級対応



定価 770円(本体700円) ISBN 978-4-487-60712-9

発行:東京書籍

ステップアップ
日本語講座

上級 2・3級対応



定価 770円(本体700円) ISBN 978-4-487-60709-9

教師用指導書

指導のポイントと問題の解説を詳細に記した、教師用指導書を用意しています。
(原則として、テキストを20冊以上ご購入いただくと、指導書が1冊付きます)



シラバス

「通年用」と「前期後期用」のシラバスを用意しております。詳細は日本語検定委員会事務局(下記)までお問い合わせください。



オンデマンド版

学校名を入れたオリジナルデザインのテキストの作成も可能です。
(原則として、50冊以上から承ります)
ご注文は、東京書籍(株)の各支社及び検定事業部(03-5390-7495)にご連絡下さい。



令和7(2025)年度 第2回(通算第38回)

申込期間 8/1(金) ~ 10/10(金) 10/11(土) 消印有効

一般会場 11/8(土)

準会場 11/7(金)・8(土)

*団体受検の場合のみ、学校や企業を検定会場(=準会場)として受検できます。

特定非営利活動法人

日本語検定委員会

ホームページ



お問い合わせ 〒114-8524 東京都北区堀船 2-17-1
☎ 0120-55-2858 ●午前9:30~午後4:30 (土・日・祝日を除く)

【特別協賛】読売新聞社 【協賛】時事通信社/東京書籍 他
【後援】文部科学省/日本商工会議所/経団連事業サービス/
全国連合小学校長会/全日本中学校長会/全国高等学校長協会/
全国工業高等学校長協会/全国商業高等学校長協会/
全国高等学校国語教育研究会/日本PTA全国協議会/
全国高等学校PTA連合会/日本青少年育成協会 他



スタディスキルズ・トレーニング 改訂版

-大学で学ぶための25のスキル-

B 5判 / 112頁 / 定価1,320円(本体1,200円+税)

ISBN : 978-4-407-34061-7

2017年10月発行

吉原恵子・間瀬泰尚・富江英俊・小針 誠

○ 大学で学ぶ意義や学びに必要な技術をコンパクトにまとめた初年次教育用テキスト。



学生のレポート・論文作成トレーニング 改訂版

-スキルを学ぶ21のワーク-

B 5判 / 128頁 / 定価1,320円(本体1,200円+税)

ISBN : 978-4-407-33614-6

2015年1月発行

桑田てるみ・江竜珠緒・押木和子・勝亦あき子・松田ユリ子

○ 21の「Work」で構成。社会でも必要とされる基本的能力を身につけられる。



日本語表現&コミュニケーション 改訂版

-社会を生きるための22のワーク-

B 5判 / 104頁 / 定価1,320円(本体1,200円+税)

ISBN : 978-4-407-35595-6

2022年9月発行

石塚 修・今田水穂・大倉 浩・小針 誠・島田康行・田川拓海・那須昭夫

○ 国語導入教育や初年次教育にも最適。アサーションスキルなども加えて改訂した。



超スマート社会を生きるための情報のセキュリティと倫理

B 5判 / 104頁 / 定価 660円(本体 600円+税)

ISBN : 978-4-407-35840-7

2023年2月発行

佐藤万寿美・高橋参吉・高野将弘・坂井貴行・橋本正隆・長谷川友彦・村山佳之

○ 親しみやすい事例マンガとともに解説する、情報セキュリティ・倫理のテキスト。
30のテーマで構成。大学・専門学校・一般向け。



大学基礎 データサイエンス

数理・データサイエンス・AI(リテラシーレベル)モデルカリキュラム準拠

A 5判 / 144頁 / 定価 1,100円(本体 1,000円+税)

ISBN : 978-4-407-36122-3

2023年 8月発行

伊藤大河・川村和也・内田 瑛・河合麗奈

- 文系 も含めた全学履修に配慮し、計算はPCに任せる前提としており数式は扱っていない。
- データサイエンスの学習にスムーズに取り組めるよう身近な事例を具体例を挙げて紹介。
- 本文ページはイラストも用いて親しみやすい紙面とした。



データサイエンスリテラシー

応用事例と演習から学ぶ「誰も」が身につけたい力

B 5判 / 240頁 / 定価 2,530円(本体 2,300円+税)

ISBN : 978-4-407-35257-3

2022年 4月発行

高橋弘毅・市坪 誠・河合孝純・山口敦子

- データサイエンスの基礎を学び、演習を通じて実践的な力を身につけるテキスト。
- 知識を活用し学習者が主体的に学ぶ、応用に繋がる演習やグループワークも提示。

〔お問合せ、見本のご要望は下記まで〕

実教出版株式会社
企画開発部

〒102-8377 東京都千代田区五番町 5 番地
TEL 03-3238-7765 FAX 03-3238-7770
https://www.jikkyo.co.jp/ E-mail kikaku2@jikkyo.co.jp

まなぶとはたらくをつなぐ

「はたらく」の変化は、
まなびを変える。

「まなび」の変化は、
はたらくを変える。

私たちは、多様な学生の学びと経験、多様な企業が求める人材要件、大学が育成したい人材像の徹底的な可視化とマッチングの支援を通じて、これまで十分に繋がっていなかった学生と企業、大学とが結びつく新たな回路を創り出します。

まなぶとはたらくがもっとつながれば、学生はもっと、自分がわかり、なりたい姿がわかり、努力の方向を見つけ出していく。キャリアに対する主体的な姿勢が生まれ、成長のために行動し、社会で活躍し続けることができる。キャリアオーナーシップを持つ人々が溢れる未来をつくるために。

サービス紹介：初年次教育のリデザインに！授業用テキストのラインナップ

		目的	教科書（税抜き価格）	授業での展開例	教員用 指導手引	教員向け 授業 スライド	講師派遣
A 思考力 特化	思考力	◎	 Critical Thinking Logical Writing 批判的・論理的思考力育成プログラム (1,980)	1年生：基礎ゼミ等 2年生：基礎演習等 目的に応じて5コマ～15コマ	有	10コマ 相当	○
	姿勢・態度	—					
	経験	—					
B キャリア観 醸成	思考力	○	 マイキャリアノートI ADVANCE (2,750)	キャリア教育科目 目的に応じて8コマ～15コマ	有	15コマ 相当	○
	姿勢・態度	◎					
	経験	◎					
C 協働 入門	思考力	○	 コミュニケーション (1,650)	1年生：基礎演習等 目的に応じて8コマ～15コマ	有	15コマ 相当	○
	姿勢・態度	◎					
	経験	○					
D 課題設定 経験	思考力	○	 プロジェクトレポート ブック (1,650)	キャリア教育（PBL）科目 国際系科目 15コマ	有	25年8月 リリース 予定	○
	姿勢・態度	◎					
	経験	◎					

実施枠案

- 初年次基礎ゼミ
- 全学必修科目
- 学部必修科目
- 一般教養科目 など

ポイント

- 数コマ～15コマまでのカリキュラムに対応可能です
- 問題解決の力につながる育成コンテンツシリーズです
- 大学で学問を学ぶ前に“学び方を身につける科目”として4つの目的別にご準備しています



6訂版

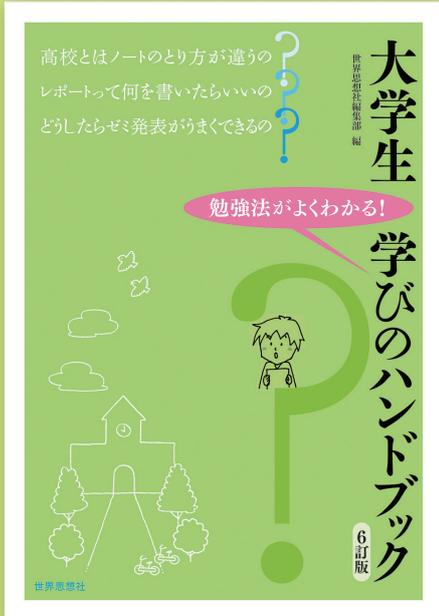
大学生 学びのハンドブック

人気の初年次教育テキスト、最新版

ノートのとり方、レポートの書き方、ゼミ発表の仕方など、大学生に必要なスタディ・スキルを、イラストで具体例を示してわかりやすく解説。

主な改訂のポイント

- インターネットを使った「資料の探し方」を増強
- Word、Excelなどの画面キャプチャーを最新版に



読みやすさ・使いやすさはそのままに

違いがわかりやすい表

メールを活用しよう

コミュニケーションの方法を使い分け

高校までは、自分をよく知る人とのコミュニケーションが中心ですが、大学生になると、人間関係が広がります。また、高校までの先生と異なり、大学の先生は、数百人の学生を相手に複数の授業を担当することもあります。連絡をするときは、相手の状況や相手との関係性を考慮し、丁寧に伝えることが大切です。文面とともにツールの使い分けも重要です。

SNS（チャット機能）とメールの違い

SNS（チャット機能）	メール
なし。	件名 用件を一言で示す。
いきなり用件を書く。	宛名と自分の所属・名前をはじめに書く。
短文のやりとりが多い。会話に近い。	本文 ひとまとまりの文章を書く。手紙に近い。
カジュアルで、気軽なやりとり。	適した場面 フォーマルで、丁寧なやりとり。

取組例がわかるイラストと吹き出し

①本を読んで情報を集める

「すごくたくさん本がある…。どういった本を読めばいいんだろう？」

「入門書を買いました。」

「インターネットは情報が整理されておらず、信頼性の低い情報もまじっています。情報が整理された本をさがりにする必要があります。」

②疑問や発見から「問い」をたてる

疑問に思ったところや発見したことをメモしながら読み、そこから自分なりの「問い」を設定しましょう。「問い」はあなたの問題意識であり、レポートの核になります。

操作法がわかる画面キャプチャー

✓割合を計算して、パーセントで表示する

近畿二府四県の人口比を計算してみましょう。割合は個々の数字を全体の数字（合計）で割って求めます。

近畿二府四県	人口	割合
大阪府	8,480,000	18.2%
京都府	2,500,000	5.6%
兵庫県	5,480,000	12.2%
奈良県	1,300,000	2.9%
和歌山県	900,000	2.0%
合計	46,360,000	100%

Excelでの計算
Excelで計算、割り算をするときは、「÷」は「/」と入力します。計算式は必ず半角で入力しましょう。

貴学専用の「入学前／初年次教育テキスト」をお作りします

低コスト 短期間 省手間

履修案内 施設紹介
危機管理 大学用語

定評ある市販のテキストから カスタマイズ

選んで 加えて 貴学専用テキスト



データサイエンス・AI 活用の“基盤力”を育成！

入学前教育・初年次教育に最適な e ラーニング教材

『 情報活用力 トレーニング 』

問題解決の基礎スキルである「情報活用力」は、データサイエンスや AI を実社会で活用するうえで欠かせない力です。本教材は、情報収集・分析・整理・表現・運用といったプロセスを 11 の講座に分け、段階的に学べる e ラーニング教材です。学生のこれまでの学習状況に応じて、必要なコンテンツだけを選択・受講することも可能。

初年次教育や、AI・データサイエンス関連科目との併用にも最適です。



【 情報活用のプロセスと対応コンテンツ 】



POINT

- ✓ 情報活用のプロセスを網羅した 11 講座
- ✓ 1 コンテンツ 1,050 円(税込) の選べるスタイル
- ✓ 学習レベルに応じて必要な講座だけ受講可能
- ✓ 入学前教育や初年次教育との組み合わせにも最適
- ✓ 自学自習しやすい e ラーニング形式



Web 教材 NESS システムを利用！



動画で学習後、確認テスト
で理解度チェック ✓

■11 講座一覧 (各 1,050 円税込)



- ① ICT の基礎知識
- ② 論理力トレーニング
- ③ 数理力トレーニング
- ④ 情報検索
- ⑤ インターネットコミュニケーション
- ⑥ 数値分析
- ⑦ データベース
- ⑧ ファイル・データ管理
- ⑨ セキュリティと情報モラル
- ⑩ 文書表現
- ⑪ ビジュアル表現

**無料お試し
可能！**

複数の講座、大学予算でご検討の場合はご相談ください。

noa 出版サイト➔

出版カタログ

をご覧ください。



電子ブック
無料献本申込
こちら➔



noa 出版

リメディアル教育・SPI対策用 eラーニングサービスのご紹介

導入校数
200校以上

2つのサービスで入学前から就職まで基礎学力の強化をサポート



ラインズドリル

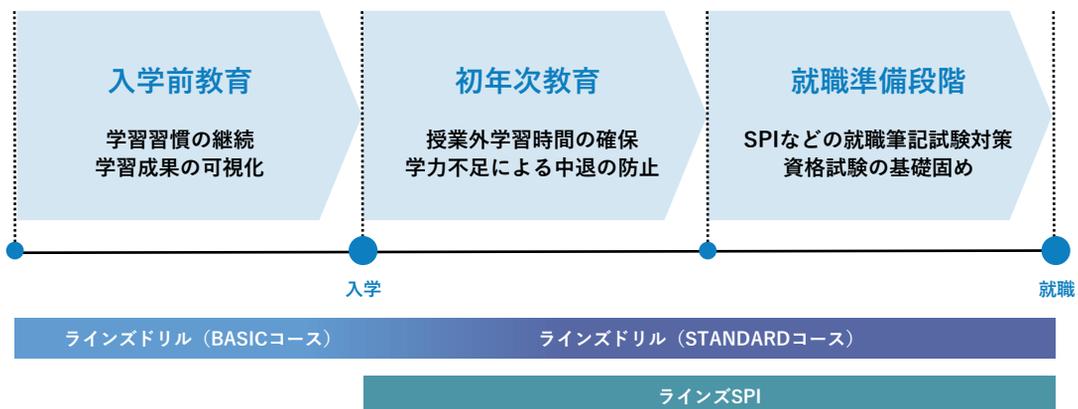
BASIC / STANDARD

5教科の基礎・基本を効率よく学び直せる、
リメディアル教育専用のeラーニング教材です。
難易度別に2つのコースをご用意しています。
オリジナルの課題やアンケートの出題もできます。



ラインズSPI

本番さながらのSPI模擬テストや、出題パターン別解説教材、
演習問題を豊富に収録した就職筆記試験対策教材です。
関連する基礎教材と連動し、基礎に遡って学習できます。
「玉手箱」「TG-WEB」「Web-CAB」にも対応しています。
※2025年度「SCOA」対策教材が追加されます。



お問い合わせはこちらから

ラインズ株式会社 リメディアル教育グループ
<https://www.education.jp/education02/jafye2022>



体験サイトも
ご利用いただけます

LINES
学ぶチカラを、未来のチカラに

〒169-0051 東京都新宿区西早稲田2-20-15 高田馬場アクセス
TEL : 03-6861-6200 FAX : 03-6861-6006
e-mail : remedial@education.jp

Signifying the Completion of Quality Research in Higher Education
大学教育の質的研究法
 Susan R. Jones, Vasek Trnava, Jan Aronson
 スーザン・R・ジョーンズ・ヴァスティ・トラス・ヤン・アルミニオ著
 山田嘉徳・河井亨・新見有紀子翻訳
 国際機関・河井亨・新見有紀子監修

激動の時代、
 高等教育研究こそ道を切り拓く！

大学教育の質的研究法

スーザン・R・ジョーンズ、ヴァスティ・トラス、ヤン・アルミニオ著
 山田嘉徳・河井亨・新見有紀子翻訳
 A5・472頁・5280円

高等教育界を取り巻く複雑性と特異性の実像に迫りつつ、質的調査研究の土台となる諸理論、データの収集・分析手法を網羅的かつ丁寧に解説する。初学者に最適のテキストであるとともに、教育研究者が担う倫理的・社会的責務も改めて投げかけられた、教育研究に携わる関係者の必読の一冊。

世界で花開く日本の女性たち
 国際機関で教育開発に携わるキャリア形成
 Chieko Inoue, Yumiko Kawanishi
 小川啓一・水野谷優編著
 A5・264頁・2530円

出産や育児によるキャリア中断もある中、女性はいかに国際機関への就労し、どのように働いているのか。ユネスコ、OECD、GPE、世銀、ユニセフ等、国際教育開発で活躍する日本人女性11名の実体験と若者に向けたメッセージ。

世界で花開く日本の女性たち

国際機関で教育開発に携わるキャリア形成
 小川啓一・水野谷優編著 A5・264頁・2530円

出産や育児によるキャリア中断もある中、女性はいかに国際機関への就労し、どのように働いているのか。ユネスコ、OECD、GPE、世銀、ユニセフ等、国際教育開発で活躍する日本人女性11名の実体験と若者に向けたメッセージ。

ミネルバ大学を解剖する

松下佳代編著 A5・328頁・3520円

世界の大学教育の常識を覆したミネルバ大学。その設立から十数年経った今、実際はどうか。大学目標はじめ、カリキュラム、学習評価、授業、課外活動、教職員、学生の学び等、3年間のインタビューと訪問調査を通じて1巻目の「ミネルバ大学の設計書」と学生の成長が検証される。

ミネルバ大学を解剖する
 松下佳代

「世界一ユニークな大学」で教員は何を教え、学生は何を学んでいるか？

JUAA選書 18
 大学における
教学マネジメント2.0
 やらされ仕事から脱し、学びの充実のための営み
 大森不二夫編著
 A5・264頁・3190円

教学マネジメント2.0へっぴ！

大学における教学マネジメント2.0

—やらされ仕事から脱し、学びの充実のための営み—
 大森不二夫編著 A5・264頁・3190円

教学マネジメントでは学習目標の設定や評価方法が模索されてきたが、教学組織の間で調節できず、研究や学習の枷となり、形骸化する実態を数多くの事例から検証し、教育実践に反映できるアップグレードの提案。大学基準協会監修 JUAA 選書第18巻！

21世紀型リベラルアーツと大学・社会の対話

山田礼子編著 A5・264頁・3410円

VUCA時代に要求される人材育成を目指す「21世紀型リベラルアーツ」を模索するには大学と企業・社会との対話が必須だ。その双方の調査から大学教育と社会が持つ期待と差異を明確にした大学基準協会監修 JUAA 選書第19巻！

JUAA選書 19
 21世紀型
リベラルアーツと大学・社会の対話
 山田礼子編著

予測不可能な時代に大学は新しい人材育成に取り組む！

共生社会の大学教育
 コミュニケーション実践力の育成に向けて
 山地弘起編著
 A5・256頁・2640円

コンフリクト(対立)から学ぶコミュニケーション実践力

共生社会の大学教育

コミュニケーション実践力の育成に向けて
 山地弘起編著 A5・256頁・2640円

コンフリクトな関係に置かれて「生きづらさ」を抱える若者も多い中で、他者との葛藤や対立を調整し、協働する能力が求められる。大学での授業実践や体験活動を通して「コミュニケーション実践力」を培う方途を提言する。

デンマークの多様性教育

市川桂著 A5・192頁・3520円

北欧デンマークの「多様性を認め育てる教育」は他者との多様な対話を通じ、考えを深め、単一解答に留まらない複合的な課題に取り組みせる教育である。デンマークが生徒や学生に多様な生き方を担保する学力やその評価方法を緻密な現地調査から解明した新進気鋭の労作。

デンマークの多様性教育
 市川桂著

自律的に生きる「個」を育てるデンマークの多様性教育の英知に学ぶ！

日本の大学の知図—大学再生の思想
 絹川正吉著 A5・三三六頁・四一八〇円

アメリカ社会科のインクルージョン理念と方略
 早瀬博典著 A5・二七二頁・四六二〇円

インドネシアの少年非行と教育
 神内陽子著 A5・五四八頁・九七九〇円

学校教育目標のアセスメントとカリキュラム・マネジメントの組織化に向けて
 溝上慎一編著 A5・二六四頁・二二〇〇円

労働学校における生の充溢
 奥村旅人著 A5・二九六頁・四六二〇円

教室で論争問題を立憲主義的に議論しよう
 ハーバード法理学アプローチ
 渡部竜也著 A5・四一六頁・五五〇〇円

戦後台湾の英語教育
 平井清子著 A5・四一六頁・七九二〇円

学長室の独り言
 大塚豊著 四六二二四頁・一九八〇円

官邸主導時代の高等教育政策
 JAHERR会長プロジェクトチーム・羽田貴史編著 A5・三三二頁・三九六〇円

幸福と訳すな！ウェルビーイング論【学びと成長の講話シリーズ5】

自身のライフ構築を目指して
 溝上慎一著 46・192頁・1650円

個人化が進み決められたライフコースがなく自由に選択できる中で、ウェルビーイング=自身のよりよい人生の構築とは何か。その概念を哲学・心理学・歴史変遷から整理し、実践検証する。

人と社会をつなげる評価

南浦涼介・三代純平・石井英真・中川祐治・佐藤慎司編著
 A5・280頁・2970円

外国籍人口増加に伴い社会への接続が喫緊課題にある今、日本語教育は教室内の言語学習を超え、社会参加のための教育となる。数値化された学力だけでなく「ナラティブ評価」という新たな基準を提唱し、教育実践に繋げる書。

学びと成長の講話シリーズ5
幸福と訳すな！ウェルビーイング論
 溝上慎一著

Active Learning

東信堂
 直接注文
 お問い合わせ

アマゾン
 楽天
 ブックス
 honto

東信堂
 〒113-0023 東京都文京区向丘1-20-6
 HP <http://www.toshindo-pub.com>
 ☎ 03-3818-5521 ☎ 03-3818-5514
 ✉ toshindo.onlineorder1985@gmail.com
 ☒ tk203444@fsinet.or.jp (代表)

* 博論書籍化、教科書等の出版相談は代表メールまで！

人と社会をつなげる評価
 国立と分断を越えて
 南浦涼介・三代純平・石井英真・中川祐治・佐藤慎司編著

ナラティブ評価の新たな可能性へ！

初年次教育学会 第18回大会 運営委関係者名簿

【初年次教育学会会長】

菊地 滋夫 (明星大学)

【初年次教育学会大会運営委員会】

委員長 清水 栄子 (愛媛大学)
委員 藤波 潔 (沖縄国際大学)
成田 秀夫 (桐蔭横浜大学)
小西 英行 (多摩大学)
加藤 みずき (多摩大学)
井上 俊哉 (東京家政大学)

【石川県立看護大学実行委員会】

委員長 垣花 渉 (石川県立看護大学 人間科学領域)
事務局長 臺 美佐子 (石川県立看護大学 成人・老年看護学講座)
副事務局長 佐能 唯 (石川県立看護大学 人間科学領域)
実行委員 紺家 千津子 (石川県立看護大学 成人・老年看護学講座)
米田 昌代 (石川県立看護大学 母性・小児看護学講座)
塚田 久恵 (石川県立看護大学 地域・在宅・精神看護学講座)
峰松 健夫 (石川県立看護大学 成人・老年看護学講座)
大貝 和裕 (石川県立看護大学 共同研究講座 看護理工学)
北村 言 (石川県立看護大学 成人・老年看護学講座)
松本 勝 (石川県立看護大学 共同研究講座 ウェルビーイング看護学)
松本 智里 (石川県立看護大学 成人・老年看護学講座)
千原 裕香 (石川県立看護大学 母性・小児看護学講座)
長谷川 陽子 (石川県立看護大学 共同研究講座 看護理工学)
大橋 史弥 (石川県立看護大学 成人・老年看護学講座)
桶作 梢 (石川県立看護大学 母性・小児看護学講座)
幅 大二郎 (石川県立看護大学 共同研究講座 ウェルビーイング看護学)
近藤 考朗 (石川県立看護大学 成人・老年看護学講座)
星野 真実 (石川県立看護大学 成人・老年看護学講座)
平岡 淳子 (石川県立看護大学 成人・老年看護学講座)

当日実行委員	市丸 徹	(石川県立看護大学	健康科学講座)
	南條 裕子	(石川県立看護大学	成人・老年看護学講座)
	室野 奈緒子	(石川県立看護大学	地域・在宅・精神看護学講座)
	河合 美佳	(石川県立看護大学	母性・小児看護学講座)
	石崎 由貴子	(石川県立看護大学	母性・小児看護学講座)
	松井 優子	(石川県立看護大学	看護キャリア支援センター)
	石井 光子	(石川県立看護大学	看護キャリア支援センター)
	宮崎 梓	(石川県立看護大学	看護キャリア支援センター)

表紙ロゴデザイン 山田 慧美

初年次教育学会第18回大会発表要旨集

発行日：2025年9月4日

発行者：初年次教育学会大会運営委員会

初年次教育学会第18回大会事務局

(国際文献社 初年次教育学会大会ヘルプデスク)

〒162-0801 東京都新宿区山吹町 358-5 アカデミーセンター

E-mail：jafye-desk@bunken.co.jp

第18回大会 HP：https://www.jafye.org/conf/conf2025/