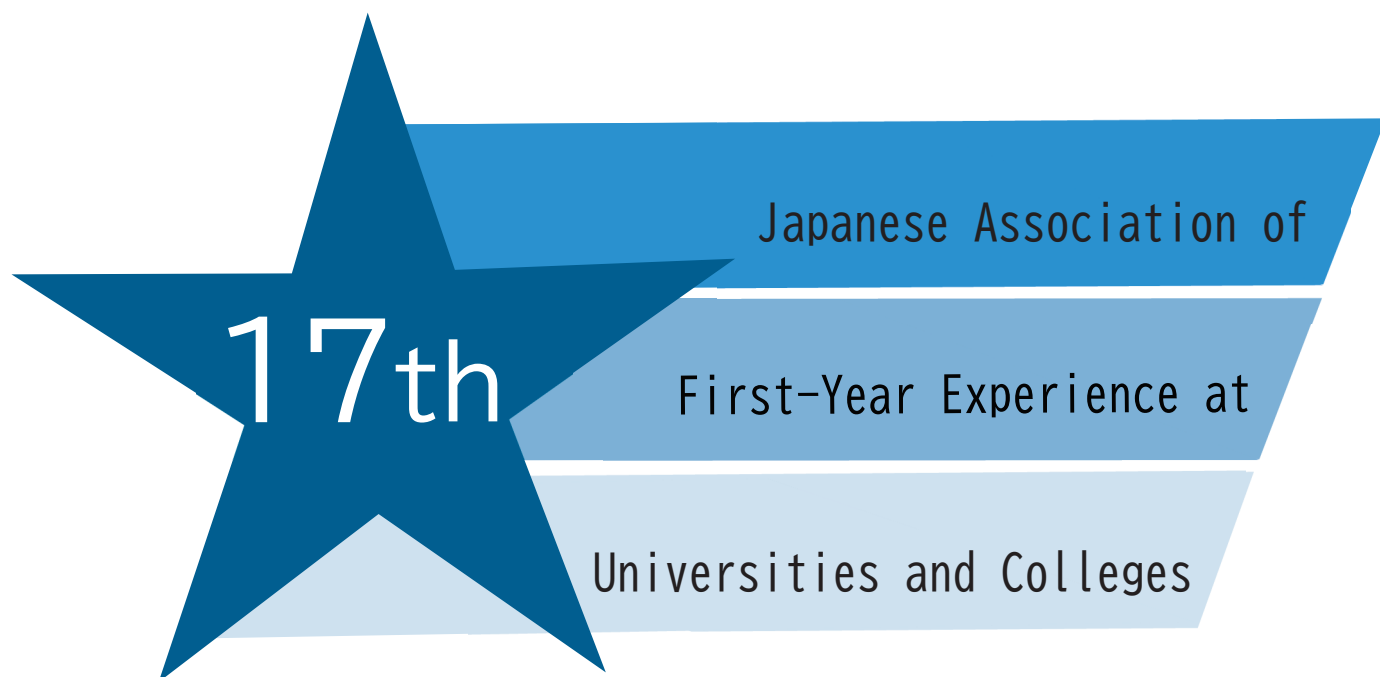


初年次教育学会 第17回大会発表要旨集



2024年8月29日(木)～30日(金)

主催:初年次教育学会
共催:東京家政大学

 東京家政大学

目 次

ご挨拶	.....	P. 2
大会日程	.....	P. 3
大会プログラム		
大会校企画シンポジウム	.....	P. 9
課題研究活動委員会企画シンポジウム	.....	P. 14
教育実践賞応募者ポスター展示	.....	P. 19
企画セッションⅠ	.....	P. 20
企画セッションⅡ	.....	P. 21
自由研究発表Ⅰ	.....	P. 23
自由研究発表Ⅱ	.....	P. 25
発表要旨		
ワークショップ	.....	P. 27
ラウンドテーブル	.....	P. 30
自由研究発表	.....	P. 42
賛助会員		
広告一覧	.....	P. 88
広告	.....	P. 89

ご 挨拶

初年次教育学会第17回大会を東京家政大学板橋キャンパスで開催することになりました。2024年8月29日（木）と30日（金）の2日間、皆様をお迎えするために準備を進めております大会実行委員会を代表して、ご挨拶申し上げます。

東京家政大学は、管理栄養士、看護師、社会福祉士、公認心理師など多くの国家資格で高い合格率（多くの年に100%）を誇り、保育士、幼稚園教諭、小中高教諭、養護教諭など、教員養成でも長年実績を積んでまいりました。昨年度は、実就職率ランキングで全国女子大学1位（実就職率95%）に輝くなど、身につけた高い専門性を生かして社会で活躍する女性を輩出している女子大学です。1881年に和洋裁縫伝習所として、文京区湯島の地に創設され、今年143年目を迎えました。

東京家政大学は、伝統的に実学的専門教育を重視してきましたが、社会で活躍するためには汎用的能力を高めることも重要だと考え、その育成に注力し始めています。初年次教育学会とのご縁は、2016年に遡ります。当時の学長から出されたミッションとして履修者が20～30名程度であった自校教育科目を全学1年生の必修科目とすることを目的に、自校教育科目開設準備委員会を発足させました。自校教育科目といっても建学の精神、自校史を教え込むというより、入学者一人ひとりが、東京家政大学生として、あるいは一人の人としてのアイデンティティを築くことに資する初年次教育科目としての役割も持たせたいという思いから、明星大学の「自立と体験」に着目いたしました。菊地滋夫先生（明星大学）のご講演をその一年ほど前に拝聴し、取組に非常に感銘を受けていたのです。4年間の学生生活を始めるにあたり、学科・学年を超えた全学の横のつながり、縦のつながりを大切にし、学生も教員も目標を共有し取り組める授業科目にしたいと考え、「自立と体験」を見学させていただいたり、安永悟先生（久留米大学）に協同学習について教えていただいたりなどしながら、2019年度に初年次自校教育科目の開設に至りました。今回、第17回大会を開催させていただくことになったのも、その時のご縁からです。科目の開設準備から関わり、現在も運営を担っている学修・教育開発センター（CRED）の関係者を中心に実行委員会を組織し、当日運営のアルバイトは今年度前期に科目のSAを担当してくれた学生から募集しております。この授業科目の取組は、大会校企画シンポジウムで紹介させていただきます。

さて、本学の所在地である板橋区加賀の地名は、かつて加賀藩の下屋敷（上屋敷は東京大学本郷キャンパス付近）が所在していたことに由来します。キャンパスから徒歩15分程度の圏内には、中山道（最初の宿場が板橋宿）、桜の名所として知られる石神井川が流れ、王子方面に25分ほど歩く（あるいはバス）ところも江戸時代からの桜の名所であり、渋沢栄一の邸宅があったことでも知られる飛鳥山公園があります。いまは桜の季節ではありませんが、23区内にしては緑が多い地域です。板橋キャンパスまでは、JR埼京線十条駅から徒歩約5分程度、地下鉄都営三田線新板橋駅から徒歩約12分、JR京浜東北線東十条駅から徒歩約13分など、交通の便もよいところです。多くの皆様のお越しをお待ち申し上げます。

初年次教育学会 第17回大会実行委員会
委員長 井上 俊哉（東京家政大学）

初年次教育学会 第17回大会 日程

【8月29日（木）】

09：00～	受付開始	151A（15号館1階）
09：15～09：45	教育実践賞応募者ポスター展示 （発表者による説明）	152C（15号館2階）
10：00～12：00	企画セッションⅠ （WS①～③・RT①～②）	14号館 2階～4階
12：00～13：00	昼休み	
13：00～13：45	総会	152A（15号館2階）
13：50～14：00	開会式	
14：05～16：05	大会校企画シンポジウム 「初年次自校教育の成果と課題 ー学生と教員それぞれの視点からー」	
16：20～17：50	自由研究発表Ⅰ （自由研究発表1～4）	14号館 2階・3階
18：00～20：00	情報交換会	食堂（85周年記念館 1階）

※【終日】 賛助会員展示ブース・教育実践賞応募者ポスター展示：152C（15号館 2階）

【8月30日（金）】

09：00～	受付開始	151A（15号館1階）
09：00～09：30	教育実践賞応募者ポスター展示 （発表者による説明）	152C（15号館2階）
10：00～12：00	企画セッションⅡ （WS④～⑥・RT③）	14号館 2階・3階
12：00～13：00	昼休み	
13：00～15：00	課題研究活動委員会企画シンポジウム 「多様性を活かす初年次教育」	152A（15号館2階）
15：15～17：15	自由研究発表Ⅱ （自由研究発表5～7）	14号館 2階・3階
17：20～17：30	閉会式	142B（14号館2階）

※【終日】 賛助会員展示ブース・教育実践賞応募者ポスター展示：152C（15号館 2階）

大会参加のご案内

1. 大会の実施について

- (a) 第17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1,200円（飲み物代を含む）

(c) 事前申込みのお願い

8月7日（水）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、85周年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、14号館5階145Aおよび145Bを開放しております。随時、ご利用ください。

6. クローク

15号館1階151A（受付附近）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

大会期間中は、夏期休業中のため、学食がお休みです。事前にお弁当をご予約いただくか、学内コンビニをご利用ください。

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

学内コンビニをご利用ください。台数が限られますので、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

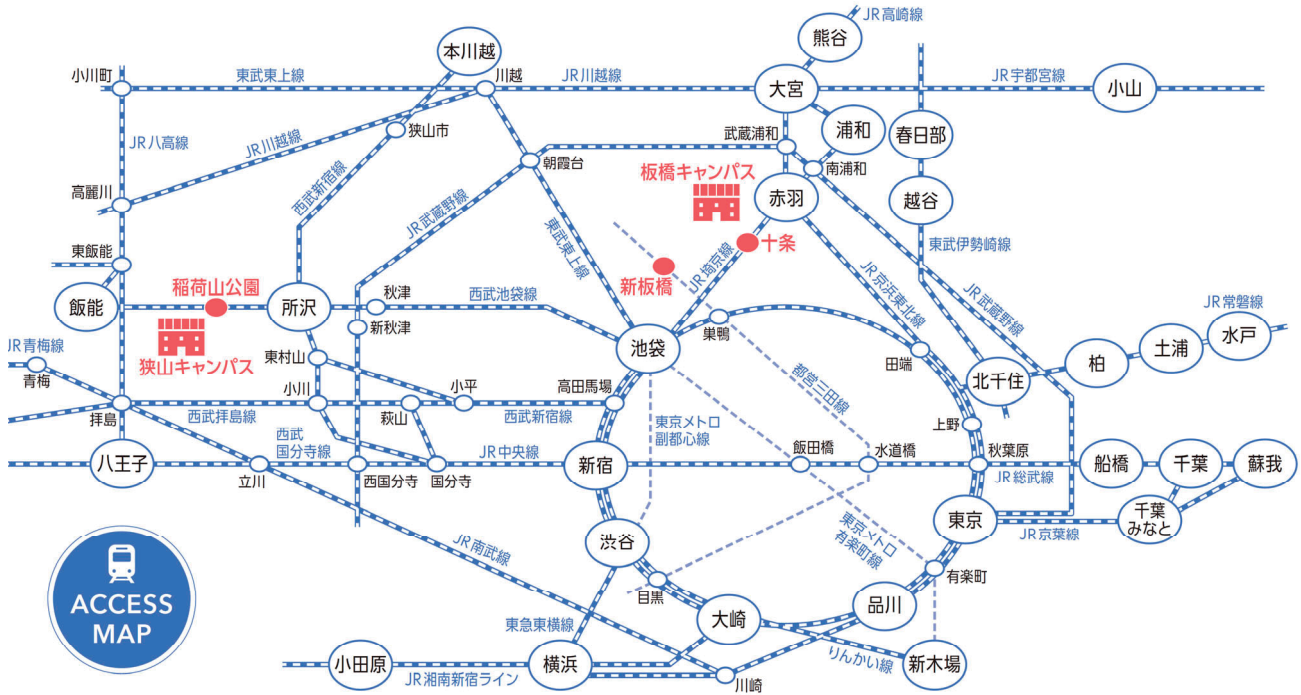
ご自身のPCを持参される場合、教室のプロジェクターとはHDMIケーブルで接続できます。その他の形式には対応しておりませんので、ご注意ください。会場にはPC1台を（Wi-Fi接続）発表者用として、配置しております。

13. 会場について

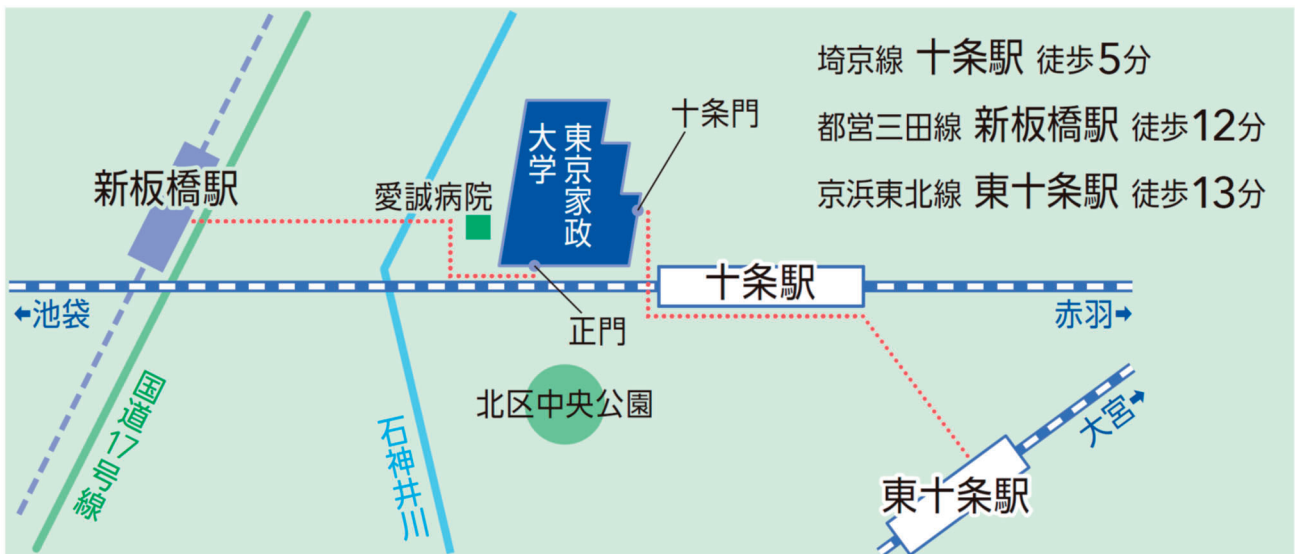
教室等は変更になることがありますので、ご承知おきください。

アクセス MAP

1. 路線図



2. 東京家政大学（板橋キャンパス）最寄り駅から大学までの図



3. 学内全体図

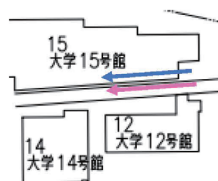
十条門：JR埼京線十条駅より
正門：JR埼京線板橋駅より国際興業バス
 利用「区境」下車 または
 都営地下鉄三田線新板橋駅

-  1階：受付兼クローク
2階：メイン会場、展示ブース、
ポスターセッション
-  WS、RT、自由研究発表、
理事控室、編集委員控室
-  弁当受け渡し、食事会場、
情報交換会
-  学内コンビニエンスストア

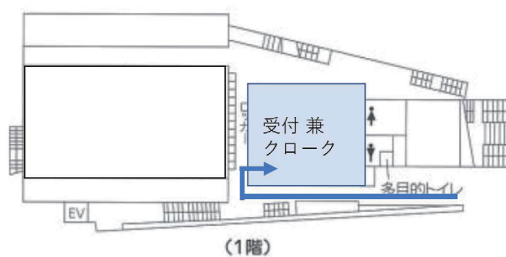
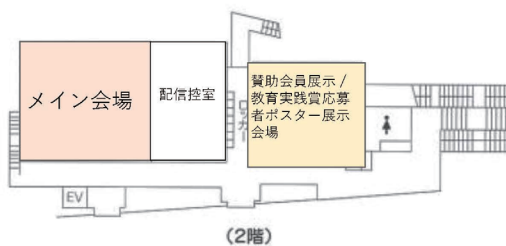


4. 受付周辺

受付/15号館



階段上らずまっすぐに



大会概要

8月29日(木)		151A 15号館 (150席)	146A 14号館 (77席)	152C 15号館 (150席)	152A 15号館 (204席)	152B 15号館 (117席)	142A 2階 (97席)	142B 2階 (97席)	143A 3階 (97席)	14号館 3階 (97席)	143B 3階 (97席)	144A 4階 (97席)	145A 5階 (97席)	145B 5階 (97席)	146B 6階 (77席)	食堂 85席	
09:00~	受付																
09:15~09:45	教育実践展示 ポスター展示(説明)																
10:00~12:00	企画セッションⅠ						WS1 「実践的手法を取り入れた初年 次教育の授業設計—多様な 人々と協同的な学びの関係を つくるコミュニケーションデザイ ン」 (企画者：道行)	WS2 「LTD授業モデルによる授業改 善—学び合い宿予学生を視点と して—」 (企画者：安水信)	WS3 「組織のミッションの観点からア ドミニクティブライティングを再考 してみよう！」 (企画者：清水未子)	ラウンドテーブル① 「高校の「総合的な探究の時間」 が大学はどのように実用で心の か—初年次教育の将来を見据え て—」 (企画者：藤本元啓・塩水洋)	ラウンドテーブル② 「アスリート学生のデュアルキャ リアを実現する初年次教育を考 える—ホスト系学部における 継続的な支援の視点から—」 (企画者：西村克功)						
12:00~13:00	昼休み																
13:00~13:45	総会																
13:50~14:00	開会式																
14:05~16:05	大会校企画 シンポジウム																
16:20~17:50	自由研究発表Ⅰ						自由研究発表1 学生支援教育① (座長：藤本 元啓)	自由研究発表2 授業デザイン (座長：成田 秀夫)	自由研究発表3 メタスキルズ (座長：清水 未子)	自由研究発表4 協同学習「ウル」ワーク (座長：藤本 元啓)							
18:00~20:00	情報交換会																情報交換会

8月30日(金)		151A 15号館 (150席)	146A 14号館 (77席)	152C 15号館 (150席)	152A 15号館 (204席)	152B 15号館 (117席)	142A 2階 (97席)	142B 2階 (97席)	143A 3階 (97席)	14号館 3階 (97席)	143B 3階 (97席)	144A 4階 (97席)	145A 5階 (97席)	145B 5階 (97席)	146B 6階 (77席)	食堂 85席	
09:00~	受付																
09:00~09:30	教育実践展示 ポスター展示(説明)																
10:00~12:00	企画セッションⅡ						WS4 「プレゼンテーションのツボ、見や すむからやりやすいスライド、レン ジのために—」 (企画者：藤田哲也)	WS5 「家は初年次教育の文脈として 語り継ぐ—一部に学部指導委員 と探究学習—」 (企画者：田中由)	WS6 「2030年の初年次教育を構想す る—変化する入学選抜の現状 と初年次教育はどのように対 すべきか—」 (企画者：成田秀夫)	ラウンドテーブル③ 「多様な学生や教員のやる気 をいかに生かすのか—初年次 教育における2つの集団(学生お よび教員)に対する組織開発的ア プローチの試み—」 (企画者：川崎弘也)							
12:00~13:00	昼休み																
13:00~15:00	協同研究シン ポジウム																
15:15~17:15	自由研究発表Ⅱ						自由研究発表5 学生支援教育② (座長：山田 剛史)	自由研究発表6 文章表現 (座長：松浦 沙織)	自由研究発表7 学習成果・効果測定 (座長：小西 実行)								
17:20~17:30	閉会式																

大会校企画シンポジウム

初年次自校教育の成果と課題

—学生と教員それぞれの視点から—

【日 時】 2024年8月29日（木） 14:05～16:05

【会 場】 東京家政大学 （15号館 152A教室）

【タイム・スケジュール】

14:05～14:10 開会挨拶

井上 俊哉（東京家政大学）

14:10～14:30 実践報告① 追手門学院大学の自校教育～12年間の変遷とその成果～

梅村 修（追手門学院大学）

14:30～14:50 実践報告② 東京家政大学の初年次自校教育

～「スタートアップセミナー自主自律」の実践とこれから～

宮本 康司（東京家政大学）

14:50～15:10 実践報告③ 今すぐにでも始められる自校教育

～学生自身が語る「自分の居場所」のよいところ～

藤田 哲也（法政大学）

15:15～15:35 指定討論

菊地 滋夫（明星大学）

15:35～16:00 全体討論

16:00～16:05 閉会挨拶

司会 小林 理恵（東京家政大学）

【企画趣旨】

この度は初年次教育学会第17回大会にあたり、大会校企画シンポジウムとしまして「初年次自校教育の成果と課題 ―学生と教員それぞれの視点から―」を企画開催させていただきますこと、厚く御礼申し上げます。

さて本学では長年、初年次教育としましては、大学での学びに必要なスキルや学科の専門性について、各学科で個別に科目を設置して取り組んでまいりました。しかし、大学の建学の精神を知り、1年生が大学への帰属意識と自信を高められる自校教育の重要性が年々高まってまいりました。そこで、平成28年度後期から準備委員会を立ち上げ、1年半の準備期間を経て、令和元年度より板橋キャンパスにおいて、初年次教育に自校教育を組み込んだ科目「スタートアップセミナー自主自律」（1年生前期・100分×14回・2単位・必修）を学科横断の混成クラスで開講しています。令和5年度には板橋キャンパスと狭山キャンパスとの間で調整を開始し、令和6年度からは狭山キャンパスにおいても学科横断で、板橋キャンパスと同様の内容・形式にて「スタートアップセミナー自主自律」が始まりました。

授業では、キャンパス内の学科横断で40名程度の混成クラスを編成し、「協働できること」を主な到達目標としてグループワークをふんだんに取り入れ、本学の設立主旨や歴史、現在の学部学科構成等を踏まえた上で、授業の後半には社会課題を題材としたプレゼンテーションに臨みます。1年生は、多段階の課題にグループワークで取り組む過程で、多様な考え方を受け入れることや、対話の深め方を身に付け、いわばアサーションのトレーニングを積んでいきます。

コロナ禍では、リモートシステムを用いてのクラスルーム、グループルームの切り替えや巡回等、困難も経験しましたが、対面授業の日常が戻ったいまでは、異なる学科に所属する1年生が授業の後にも楽しそうに話し、なかなか帰らないといった光景が見られるようになりました。

1年生からは「家政大の歴史を知ることができた」、「家政大の特徴がよくわかった」、「他の学科の学生や教員からとても刺激を受けた」といった声が、教員からは「改めて本学が社会へ果たすべき役割を再認識した」、「授業法を自身の授業へ活かせる」等が、あげられています。

一方で、学生個々がその後に学科で学んでいく専門分野への接続や、30数クラスほぼ同様のプログラムで運営すること等に付随する、様々なレベルの課題も明らかになってきています。

そこで、頂戴いたしましたこの機会を、登壇者の先生方からの実践報告、指定討論、そして会場の皆様を交えた全体討論を通して、本学が私立女子大学として現代社会においてどのような役割を担うことを発信していくべきか、その中核ともなり得る本学の初年次自校教育科目「スタートアップセミナー自主自律」について再設定する機とさせていただきたく考えました次第です。

誠に僭越ながら、本シンポジウムが、ご参加される全ての方にとっても、ご所属される全ての教育機関の発展にとっても、なんらかの糧としてご活用されますことを祈念しております。

宮本 康司（東京家政大学）

【実践報告①】

追手門学院大学の自校教育 ～12年間の変遷とその成果～

梅村 修（追手門学院大学）

追手門学院大学（以下、「本学」と記す）では、2021年度以来、「追手門アイデンティティ」という自校教育科目を、必修に準じる初年次科目に位置付けている。2024年度は、その完成年度にあたる。

本学で自校教育科目が正課に位置付けられたのは、2013年度のことである。この年度に選択科目「学び論A」としてはじまり、2021年度の基盤教育科目のカリキュラム再編に伴い、「追手門アイデンティティ」と名称変更し、新入生全員が履修を推奨される科目に「昇格」し現在に至る。

本学の自校教育は、2012年12月、当時、立教学院本部調査役だった寺崎昌男氏（東京大学名誉教授・桜美林大学名誉教授）および、大川一毅氏（岩手大学教授）を招いて開催された教育講演会および公開シンポジウム、「追手門学院大学創立50周年記念事業『自校教育のいま』」をことはじめとする。その席上で、寺崎氏が示した自校教育の意義や目的、教育課程における位置づけ、開催方法などが、その後の本学の自校教育の指針となった。今にみる本学の自校教育の展開は、寺崎氏の描かれた見取り図に沿って、その実現を目指してコースデザインされたものといってよい。

寺崎氏は、自校教育の目的を、学生の「自大学への帰属意識の涵養」とされ、「不本意入学」や「偶然入学」で大学に籍を置く学生に、大学の歴史や現況を率直に語ることにより、大きな安心感を与えることができる、と述べた。2012年当時、本学は、関西私学の中で大きく伸び悩み、志願者数が過去最低の数字に落ち込んでいた。新入生の7割は推薦入試（専願）による入学生で、一般入試を経て入学してきた学生も、そのほとんどは第一志望ではなかった。すなわち、入学生の大多数は本学を自ら選んでおらず、偏差値で輪切りにされ、親や教師にすすめられるまま、なんとなく追手門の学生になった、もしくは、不本意な思いを鬱積させたままで追大生（「おいだいせい」とよむ）になった学生たちであった。本学の自校教育の始まりは、こうした入学生に追手門の学生であることの安心感を与え、「この大学で成長しよう」という前向きな気持ちを植え付けることであった。

本発表者は、追手門学院大学の自校教育の立ち上げから現在まで、科目のコーディネータとして、シラバスの策定、沿革史の執筆、教員の配置などを手がけてきた。本実践報告では、まず、過去12年に及ぶ本学の自校教育の変遷を辿る。そして、寺崎氏が掲げた「自大学への帰属感＝ピロニングネス」がどのような形で本学に根付いたかを具体的な事例を示して語るつもりである。

【プロフィール】 梅村 修（うめむら おさむ）氏

追手門学院大学・共通教育機構 教授。愛知県名古屋市出身。自校教育関連の主な著作は「追手門学院の自校教育（2014年 追手門学院大学出版会）」「追手門学院130年志—改革の10年2008～2018（学校法人 追手門学院）」。大学教育学会、初年次教育学会に所属。現在、ビブリオバトル普及委員として、全国大学ビブリオバトル2024に向けて活動中。

【実践報告②】

東京家政大学の初年次自校教育 ～「スタートアップセミナー自主自律」の実践とこれから～

宮本 康司（東京家政大学）

本学園は校祖渡邊辰五郎により、明治14年（1881年）、「愛情、勤勉、聡明」を生活信条とし、「女性の自主自律」を建学の精神として創立され、堅実な校風を築き上げてきた。令和元年（2019年）から、初年次自校教育として科目「スタートアップセミナー自主自律」（前期・100分×14回・必修）を開講している。

各学科から1名の委員によって構成された「自校教育科目部会」を共通教育推進部に設置し、事務局は「学修・教育開発センター」が担い、科目が運営されている。新入生30数クラスが同一の内容で学ぶべく、部会では、授業内容の検討、授業担当教員への研修、SA（スチューデント・アシスタント）の審査等を行っている。事務局は、新入生のクラス割り、授業資料の教育webシステムへのアップロード、授業各回前の諸連絡、大学図書館や大学博物館との調整、欠席者の学科担任への連絡中継、授業担当コマ数の学科への配分、アンケート結果のとりまとめ等、多様な事務作業を行っている。

授業は、学科混成で40名程度のクラスで、異なる学科のメンバーで5名程度のグループを形成し進めている。クラスには上級生がSAとして配置され、グループワークへの助言や授業補助等を行っている。前半を歴史パート、後半を社会パートとし、歴史パートでは本学の歴史から現在の学科構成や附置研究機関までをおさえ、SAによるプレゼンテーションも聞く。それらを踏まえ社会パートでは、社会課題に対してその解決策を家政大生としてどのように提案できるかを、学科混成グループで組み上げ、最終プレゼンテーションを行う。授業ではジグソー法やルーブリック、クリティカルシンキングも取り入れ、協働の手法を身に付けられる構成としている。また、自己評価シートへの回答や、授業の初回と中間点と最終回での14項目のアサーションチェックへの自己回答により、自己点検も行える構成としている。

新入生は、ひとりひとりが、本学を時間的にも社会的にも立体的にとらえた上で、その中に自身を据え直し、学科での専門的学修へ向かっていると見受けられる。新入生、そしてSAや教員にとっての多くの直截的な成果については、具体的なアンケート結果等をスライドを用いて報告する。「スタートアップセミナー自主自律」で育まれた自信と大学への帰属意識が、以降在学中、卒業後にも持続し、自立した卒業生が社会へ発信し続けることで、伝統を守りつつ新しい価値を備えた私立女子大学像の確立へつなげたい。

【プロフィール】 宮本 康司（みやもと こうじ）氏

東京家政大学家政学部環境共生学科教授。共通教育推進部自校教育科目部会長。神奈川県横浜市出身。2006年、東京工業大学大学院生命理工学研究科博士課程修了。博士（理学）。お茶の水女子大学特任准教授、本学准教授を経て現職。専門分野は行動科学、科学教育学、環境教育学。理科教育研究や、自治体と協働した環境学習プログラム効果測定に関する研究等、教育心理学的研究にも取り組む。著書・ウニ学（東海大学出版会）、監修・バイアスの心理学（Newton）等。

【実践報告③】

今すぐにでも始められる自校教育 ～学生自身が語る「自分の居場所」のよいところ～

藤田 哲也（法政大学）

自校教育は、「全学あるいは学部単位での統一プログラム」という規模で実施されることが多いと思われるが、実際にこれから始めようとした場合には、様々な困難を乗り越えなくてはならないであろう。この報告ではアプローチを変えて、授業担当者の裁量の範囲内で「今すぐにでも始められる」、最小単位での自校教育の実践事例として、法政大学文学部心理学科の「基礎ゼミ II」の取り組みを紹介する。自校教育を行う目的・意義のうち、学生自身が「自分の居場所」に帰属意識を持ち、自分の居場所のよいところを他者に説明するという行為を通して、内面化が進むことを期待した取り組みである。

法政大学で行われている初年次教育は、全学規模ではなく各学部あるいは学科単位で行われており、報告者が担当している「基礎ゼミ II」は心理学科の1年生のみが受講している。前期の「基礎ゼミ I」は最終的にレポートの書き方に収斂するように、ノートの取り方・テキストの読み方・要約の仕方・批判的思考・図書館の利用方法などのスキル修得を目標として行っている。ここで報告する後期開講の「基礎ゼミ II」ではグループ活動を中心として、ディスカッションやプレゼンテーションに必要なスキルを修得することが目的となっている。班での発表が成績評価の主な対象であり、その発表課題は「法政大学文学部心理学科に進学しようかどうか迷っている高校生に、“オープンキャンパス”でどのようなことを伝えれば、“法政で学びたい”と思わせることができるか」というPBL型に設定されている。このテーマで発表するにあたって、学生には「心理学とはどんな学問か」「心理学の魅力」「法政大学文学部心理学科の魅力」の三つの要素は必ず含めるよう求めている。このことにより、「自分の居場所の魅力」について、説得力のある根拠を提示しながら主観的な意見として他者に語るという状況が作られている。

ただしこのようなテーマ設定をすれば、自ずとうまくいくという楽観的なものではない。班活動を実質化するために協同学習の原理を取り入れ、話し合いのスキル修得を重視している点や、学生がプレゼンテーションに対して苦手意識だけを高めて終わることがないように、成功体験として受け止められるようにする授業運営上の工夫などを紹介する予定である。

【プロフィール】 藤田 哲也（ふじた てつや）氏

法政大学文学部教授。京都大学大学院教育学研究科博士後期課程学修認定退学、博士（教育学）。京都大学教育学部助手、京都光華女子大学文学部助教授を経て、2003年より現職。主な著作は「大学基礎講座 改増版（2006）北大路書房」「絶対役立つ教育心理学 第2版（2021）ミネルヴァ書房」等。日本心理学会、日本認知心理学会、日本教育工学会、Psychonomic Society 会員。2021年度から初年次教育学会の会長を務める。

課題研究活動委員会企画シンポジウム

多様性を活かす初年次教育

【日 時】 2024年8月30日（金） 13:00～15:00

【会 場】 東京家政大学 （15号館 152A教室）

【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 筑波大学 情報学群 知識情報・図書館学類の初年次教育 - 2002年から2024年までの23年間の取組み：模索・改善・定着発展を目指して -

大庭 一郎（筑波大学）

13:30～13:50 話題提供 2 留学生と日本人混合の学部横断クラス編成による「初年次教育」 - 流通科学大学における実践の軌跡・課題・展望 -

田邊 良祐（流通科学大学）

13:50～14:10 話題提供 3 体育系大学における学部横断プログラムの初年次教育科目と入学前教育の成果-大学生活のイメージギャップに着目して-

常浦 光希（環太平洋大学）

14:10～14:25 指定討論

14:25～15:00 総括討論

司会： 笹金 光徳（高千穂大学）

コメンテーター： 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 「多様性を活かす初年次教育」

山田 礼子（同志社大学）

一昨年、昨年とウィズコロナ、ポストコロナの初年次教育というテーマで、対面式の教育を中等教育段階で受ける機会が少なかった初年次生もしくは大学入学後に対面式授業よりもオンライン授業がメインであった初年次生を想定して、どのようなプログラムの工夫を行い、不安を緩和して、移行期を円滑に支援するかといった視点から課題研究を設定してきた。特に2年目では、ポストコロナの初年次教育というテーマが示唆しているように、コロナ禍を経て、大学側、教員側、そして学生が経験したこと、すなわち、オンラインが中心となった状況において、どれだけ、従来からの初年次教育に求められていた機能を果たし、新入生を導いているかについての研究やグッドプラクティス、オンライン・テクノロジーやDXの発達が初年次教育プログラムにいかなる影響を及ぼしているのかといった視点を組み入れて課題研究を構成した。

2024年度には、こうしたオンライン・テクノロジーの進化、DX化、AIの進展もあるなかで、現在の学生、特に初年次生が直面している問題や初年次生の特徴は何かということ課題研究活動委員会では、議論をした。その過程で、オンラインの経験も含めて、高校での探究学習の経験や高校自体での探究学習に注力する温度差、総合入試などこれまで以上の入試の多様化が進み、初年次生の多様性、送り出し先である高校の多様性、受け入れ先である大学の多様性といった「多様性」がキーワードになるのではということになった。加えて、初年次教育学会が発足して以来、「自己肯定感の醸成」は初年次教育の重要なテーマであったが、この自己肯定感の醸成を多様性のある初年次生、多様な高校、多様な大学という視点からいかにとらえ、初年次教育を構築していくかを大きなテーマとして提示することにした。

課題研究委員会では、本方式により、グッドプラクティスだけでなく、研究としての蓄積にもなるような内容を深めていくことを目的としている。過去2年間で、6つの取組が選定され、大会シンポジウムで報告され、学会誌に掲載されるという成果につながっている。

なお、大テーマは「多様性を活かす初年次教育」であるが、サブテーマとして以下の4つを立てている。サブテーマは必ずしも1つのみではなく、複数にまたがる場合も可とし、発表には、事例（実践）に分析的な観点も含まれていることを要件としたい。参考までに今年度のサブテーマは（1）自己肯定感（2）探究学習の経験（3）多様な入試、入学前教育、高大接続（4）帰属意識、愛校心という4つを設定した。

今後の学会活動を担っていく人材を発掘するということに鑑みて、本テーマやサブテーマに関連して研究を行っている、あるいは実践を行っている話題提供者を公募するという形で発掘することも本課題研究の趣旨でもある。

【話題提供 1】

筑波大学 情報学群 知識情報・図書館学類の初年次教育 - 2002 年から 2024 年までの 23 年間の取組み：模索・改善・定着発展を目指して -

大庭 一郎（筑波大学）

1973(昭和 48)年 10 月、東京教育大学の筑波研究学園都市への移転を契機に、「開かれた大学」「教育と研究の新しい仕組み」「新しい大学自治」を特色とした総合大学として、筑波大学が発足した。筑波大学では、開学の時点から、全学的に 1 年次 1 学期(4-6 月)の必修科目として、「フレッシュマン・セミナー」(75 分×1 コマ×11 週)を開講してきた。2002(平成 14)年 10 月の図書館情報大学と筑波大学の統合によって、筑波大学 図書館情報専門学群が設置され、翌年 4 月に図書館情報専門学群の 1 期生が入学した。図書館情報専門学群(2007 年以降は情報学群 知識情報・図書館学類に改組)では、1 年次の年間を通じた必修科目(初年次教育)として、前述の「フレッシュマン・セミナー」と「教養と科学」(2・3 学期、75 分×1 コマ×22 週)を新設した。

平成 15(2003)年度以降、1 年クラス担任は、「フレッシュマン・セミナー」と「教養と科学」を担当することになり、筆者は平成 15(2003)年度の 1 年クラス担任の一人になった。しかし、クラス担任が連携・協力する体制は全く整っておらず、各担任は 75 分×1 コマ×33 週の授業内容を、独自に計画・担当しなければならなかった。筆者は、2003 年以降、①クラス担任、②筑波大学 キャリア支援室 室員(2004-2017)、③学類・大学院の学生支援委員会(進路指導グループ)公務員・図書館系担当(2004-現在)、④学類の教育委員会(初年次プログラム担当グループ)(2017-現在、2022 年からはグループ主査)の 4 点の立場から、学部教育組織の初年次教育カリキュラムの改善・開発に携わってきた。

そこで、本報告では、筑波大学 情報学群 知識情報・図書館学類の初年次教育を対象として、23 年間の取組み(模索、改善、定着発展)について、1)カリキュラムの統一・改善、2)クラス担任の支援体制の整備、3)初年次教育・進路指導を支えるデータ整備、4)初年次教育を充実させる予算獲得、5)国内外の高等教育と筑波大学を取り巻く環境変化へ対応、の 5 つの観点を踏まえながら、教育内容を分析・整理し、今後の展望について考察した。研究方法は、文献調査を用いた。なお、本報告は、ひとつの教育組織の取組みを扱ったものにすぎないが、各大学が初年次教育プログラムを開発する際に参考になるような要素・知見(形式知だけでなく暗黙知も含む)を抽出して説明する。

【プロフィール】 大庭 一郎(おおば いちろう)氏

筑波大学 図書館情報メディア系 講師。図書館情報大学 大学院 図書館情報学研究科(修士課程)修了。修士(図書館情報学)。2001 年 3 月から 1 年間、文部科学省在外研究員としてカリフォルニア大学ロサンゼルス校(University of California, Los Angeles : UCLA)教育・情報学大学院情報学科に滞在。学部は情報学群 知識情報・図書館学類、大学院は情報学学位プログラム担当。所属学会は、日本図書館情報学会、三田図書館・情報学会、日本読書学会、等。共著に『図書館情報学を学ぶ人のために』(世界思想社、2017)、『読書教育の未来』(ひつじ書房、2019)ほか。研究領域は、図書館職員の人的資源管理、図書館の情報サービス。

【話題提供 2】

留学生と日本人混合の学部横断クラス編成による「初年次教育」 - 流通科学大学における実践の軌跡・課題・展望 -

田邊 良祐（流通科学大学）

流通科学大学（以下、本学）では、独自のキャリア教育プログラム、「夢の種プロジェクト」を展開している。学生は4年間の大学生活を通して、自分自身で【夢の種】を「探す」「育てる」「咲かせる」ための学びと経験を行う。本学の初年次教育は「探す」段階に位置付けられており、1年生前期を中心にその教育課程が編成される。本学の初年次教育の基幹科目が「自己発見とキャリア開発」である。同科目にはいくつかの特徴があるが、以下に2つを挙げる。

第一の特徴は、留学生と日本人学生混合で、かつ学部学科横断でクラスを編成していることである。本学では、一定以上の日本語能力がある留学生と日本人学生混合で編成するクラスを「レギュラークラス」、授業における日本語支援が必要な留学生等で編成するクラスを「留学生クラス」と呼称している。日本語を母語としない学生が日本人に混ざり日本語で授業を受けるためには、言うまでもなく、一定以上の日本語能力が必要となる。しかしながら、日本語能力検定の資格保持は、授業で使用される専門用語や独特の言い回しを理解できることを必ずしも保証するものではない。この課題に対峙するため、2024年度は日本語教育を専門とし、留学生クラスを担当する教員が留学生一人ひとりに面談を行い、留学生本人の希望も踏まえ、クラス編成を行った。

第二の特徴は、科目名にあるように、学生自身が「自己発見」と「キャリア開発」をするための多様な教育プログラムである。例えば、様々な課題解決プログラムを通してコミュニケーション能力等を育む「コミュニケーションキャンプ」、第一線で活躍する企業人や卒業生等の講話や交流を通して、学生自身の今後のキャリアを描く「職業人との交流」、自ら問いや仮説を立てそれをフィールドワークによって立証・発表・共有する「フィールド演習」などがある。このようなプログラムは基本的にクラス単位で行っている。それ故、当然ではあるがクラス担当教員の力量に教育の成否が大きく左右される。特に4月は、先月まで高校生だった日本人学生と留学生に対峙しクラスを作るために、クラス経営や学生指導力が求められる。その後も学生の主体的な学びを支えるファシリテーション能力が必要である。2024年度は、初年次教育を担当する教員に対して、TBプログラムと連動したFDを実施した。

2024年度は、入学者に占める留学生の割合が増加し、今後も増加することが予想される。また、学習指導要領改定をはじめ、様々な初等・中等教育段階の教育改革が進展している。入学者の構成や実態、キャリア教育の文脈で言えば学生のレディネスが変化する中、本学の特徴である、留学生と日本人混合の学部学科横断クラス編成による初年次教育を今後も展開するには、必然的にカリキュラムの改訂が必要である。現在の本学の初年次教育の源流は、2015年に遡る。しかしそれ以降、広義の意味でのカリキュラムに大きく手を加えて来なかった。何を維持し、何を变えるのか、様々なデータを取得しながら、今後の本学の初年次教育カリキュラムを検討している。

【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（教職課程担当）。筑波大学大学院人間総合科学研究科博士前期課程教育学専攻修了。筑波大学大学院人間総合科学研究科博士後期課程教育基礎学選考単位取得退学。専門は教育制度学。筑波大学グローバル教師力開発推進室、環太平洋大学、岐阜協立大学を経て、2023年4月より現職。

【話題提供 3】

体育系大学における学部横断プログラムの初年次教育科目と 入学前教育の成果 - 大学生活のイメージギャップに着目して -

常浦 光希 (環太平洋大学)

環太平洋大学では、2014年に初年次教育部が設立され10年が経過した。開学時から、全学共通教育(卒業必修)として、「フレッシュマンセミナー」や「キャリアディベロップメント」などが開講され、主に1年次では、基礎学力の向上と定着、建学の精神の理解、スタディスキルの獲得を目標に展開されている。初年次教育部では、これらの科目と連動する体制で基礎学力講座の実施や入学前教育を統括している。2023年度は上記科目及び入学前教育を学部混在の学際的な体制で実施した。本学の特徴は、6割以上の学生が強化部(体育会)へ所属しており、いわゆる体育系大学という認識を持たれていることである。

一部の大学部活動加入者は、過度な練習により勉強時間がないことや卒業間近まで就職活動を行っていないなど、大学生活そのものが問題視されている。そこで2023年度入学生の大学生活に対するイメージギャップ及び生活習慣の変容を把握することで、体育系大学の入学前教育及び初年次教育プログラムについて検証することとした。調査結果から、「部活動」所属学生は、入学前と比べ入学後、大学生活に時間のゆとりがあると感じている。高校時と比べ、日中に空きコマがあるなど、イメージギャップにつながっている可能性がある。さらに友人関係については、「サークル」や「所属なし」などの一般学生と入学後に差がみられなくなる。時間の経過とともに一般学生も部活動所属学生と変わらない程度の友人関係に対するイメージを抱いている。主に授業でのつながりが友人関係に影響を及ぼしている可能性が示唆された。しかし生活習慣について、「部活動」加入者は悪化傾向であった。一般学生は向上傾向にあることから、より対応が必要であることが明らかとなった。

一方で、上記の課題に加え、大学として入学者の基礎学力低下が課題であった。そこで、2024年度入学生を対象に一般学生を含めた基礎学力の獲得に対する意識向上と友人関係づくりを目指した入学前教育プログラムの開発を行った。入学前教育では、大学での具体的な授業展開(教育方針など)や大学生活(時間割など)についてのガイダンスを行ったのち、学生ファシリテーターによる基礎学力のグループワークを行った。これらのプログラムの開発経緯や成果について報告する。

【プロフィール】 常浦 光希 (つねうら こうき) 氏

環太平洋大学体育学部体育学科講師、初年次教育部メンター長(2019~2023年度)。修士(教育学)、広島大学大学院人間社会科学研究所博士課程後期所属。専門:「スポーツ経営学」「大学地域連携」など。主な担当科目:「スポーツ経営学」「総合型地域SC運営実習」「フレッシュマンセミナー」など。主な学会:日本体育・スポーツ経営学会、大学地域連携学会、初年次教育学会など。

教育実践賞応募募者ポスター展示

初年次教育学会では、初年次教育に関する実践の発展とその成果の普及によって大学教育の改善に資するため、効果的な初年次教育の実践例を表彰し、学会内外に広く紹介することとしております。

今大会開催中に、1次審査を通過した申請者によるポスター発表を行います。下記の日程において、発表者による説明時間も設けております。会員の方々による投票も審査の参考にいたしますので、ぜひ多くの会員の方々にご覧いただくよう、お願い申し上げます。

【日 時】 2024年8月29日（木）9：15～17：00 （9：15～9：45 発表者による説明）
30日（金）9：00～17：00 （9：00～9：30 発表者による説明）

【会 場】 東京家政大学 （15号館 152C教室）

No.	申請者	所属大学	取組み名称
1	天川 勝志	聖徳大学	文章作成にあたっての学生の躰き課題の整理、及び可視化と効果的な文章作成の指導法
2	寺島 哲平	常盤大学	マインドセットを涵養するGPTsの開発
3	山中 隆史	香川大学	入学当初の演習クラスでの心理的安全性の高いクラス運営と他教員への展開—創造工学部1年次必修のロジカル思考演習—
4	佐渡島 紗織	早稲田大学	個別指導をする学部横断型アカデミック・ライティング授業—「学術的文章の作成」—
5	杉田 一真	産業能率大学	学生と卒業生がともに学ぶ夏期集中授業～大学での学びの意義と将来のキャリアに向き合う3日間
6	高良 要多	桃山学院大学	「大学生になる」ための入学前教育プログラムの開発
7	坂井 美穂	日本文理大学	初年次工学部における日本語ライティング教育の実践
8	丸山 実子	島根大学	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～

企画セッション I

8月29日(木)

10:00~12:00

ワークショップ(WS①~WS③)				
	担当者	所属	題目	会場
WS①	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—多様な人々と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ナー—	142A (14号館 2階)
WS②	安永 悟 平上 久美子 鮫島 輝美 小松 誠和 甲原 定房	久留米大学 名桜大学 関西医科大学 久留米大学 山口県立大学	LTD 授業モデルによる授業改善—学び合い苦手学生を視点として—	142B (14号館 2階)
WS③	清水 栄子 山崎 めぐみ 御厨 まり子 福 博充	愛媛大学 創価大学 明星大学 創価大学	組織のミッションの観点からアカデミック・アドバイジングを再考してみよう!	143A (14号館 3階)

ラウンドテーブル(RT①~RT②)				
	担当者	所属	題目	会場
RT①	藤本 元啓 垣花 渉 馬場 智一 東俊 之	金沢工業大学 石川県立看護大学 長野県立大学 長野県立大学	高校の「総合的な探究の時間」を大学はどのように支援できるのか—初年次教育の将来を見据えて—	143B (14号館 3階)
RT②	吉村 充功 成田 秀夫 高見 大介 山本 啓一	日本文理大学 桐蔭横浜大学 日本文理大学 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—非スポーツ系学部における組織的な支援の視点から—	144A (14号館 4階)

企画セッションⅡ

8月30日(金)

10:00~12:00

ワークショップ(WS④~WS⑥)				
	担当者	所属	題目	会場
WS④	藤田 哲也 井上 晴菜	法政大学 法政大学大学院	プレゼンテーションのツボ：見やすくわかりやすいスライド，レジュメのために	142A (14号館 2階)
WS⑤	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	実は初年次教育の文脈として語りたいこと—新学習指導要領と探究学習—	142B (14号館 2階)
WS⑥	成田 秀夫 山本 啓一 吉村 充功 菊地 滋夫 垣花 渉	桐蔭横浜大学 北陸大学 日本文理大学 明星大学 石川県立看護大学	2030年の初年次教育を構想する～激変する入学者選抜の現状に初年次教育はどのように対処すべきか～	143A (14号館 3階)

ラウンドテーブル(RT③)				
	担当者	所属	題目	会場
RT③	川崎 弘也 本田 直也 京極 重智 深川 幹	株式会社ラーニングバリュー 大手前大学 神戸常盤大学 神戸常盤大学	多様な学生や教員のやる気をいかに引き出すのか—初年次教育における2つの集団(学生および教員)に対する組織開発的アプローチの試み—	143B (14号館 3階)

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

8月29日(木)

16:20~17:50

自由研究発表 1 : 学士課程教育①		座長 : 藤本元啓 会場 : 142A (14号館2階)
登壇者	所属	発表題目
大嶋 康裕	崇城大学	理工系数学教育における先輩学生による学修支援制度の運用－対面による相談を前提とする学修支援制度「数学 SALC」の現状－
間宮 隆吉	名城大学	初年次開講実験授業における薬学部新生生の意識調査－成績不振者の早期発見を目指して－
深野 政之	大阪公立大学	公立総合大学における初年次ゼミナール－200 クラスに拡大した必修ゼミ実践報告－

自由研究発表 2 : 授業デザイン		座長 : 成田 秀夫 会場 : 142B (14号館2階)
登壇者	所属	発表題目
寺島 哲平	常磐大学	アクティブラーニングにおけるテクノロジー導入の実践と課題－Google Classroom と ChatGPT を活用した統計学の教育改善－
渡邊 淳子 垣花 渉	熊本保健科学大学 石川県立看護大学	「前のめり型」授業を創出するための学生参画の試み
中山 英治	大阪産業大学	汎用的な学修スキルを意識させる教養教育科目の実践例－「日本文化論」の授業デザインを通じて－

自由研究発表 3 : スタディスキルズ

座長 : 清水 栄子

会場 : 143A (14 号館 3 階)

登壇者	所属	発表題目
田中 達也 大城 亜水 光成 研一郎	神戸常盤大学 神戸常盤大学 神戸常盤大学	初年次教育科目「まなぶる▶ときわびと」を基盤とした教育学部生協働学習組織「STEP Project」の構想
鈴木 恵津子	星薬科大学	アカデミックスキルとしての大学図書館活用力定着に向けての試み
村田 翔	広島修道大学	新入生の文章力に対する一考察ー入学準備学習の事例を通してー

自由研究発表 4 : 協同学習・グループワーク

座長 : 藤波 潔

会場 : 143B (14 号館 3 階)

登壇者	所属	発表題目
上田 勇仁	職業能力開発総合大学校	プロジェクト学習終了時に記述した振り返り課題の分析ーリーダーシップ教育における抽象的概念化に繋がる要因の探求ー
藤浦 五月 宇野 聖子	武蔵野大学 関西外国語大学	企画型の話し合いと沈黙への対応ー留学生向け初年次ディスカッション授業の結果からー
長谷川 隼人	大正大学	初年次共通教育における学習者間の相互評価の実践と課題ー協働する力を「評価」して伸ばすための試みー

自由研究発表Ⅱ

8月30日(金)

15:15~17:15

自由研究発表5：学士課程教育②		座長：山田 剛史 会場：142A (14号館2階)
登壇者	所属	発表題目
三田 薫 大塚 みさ	実践女子大学 実践女子大学短期大 学部	英語習熟度別クラスにおける小テストがもたらす学 習意欲向上－高得点取得者とその所属学科特性の相 関－
梅村 修	追手門学院大学	自校教育の取り組みを跡づける－その成果と課題－
山田 剛史	関西大学	初年次教育の経験と汎用的能力の差異－大学の立地 (地域性)による差異にも着目して－

自由研究発表6：文章表現		座長：佐渡島 沙織 会場：142B (14号館2階)
登壇者	所属	発表題目
田中 光	高知工科大学	大学生を対象とした生成 AI を用いた意見文作成指導 に関する検討
三好 徹明 秋山 英治 大塚 みさ 三田 薫	関西国際大学 愛媛大学 実践女子大学短期大学 部 実践女子大学	高校外国語科目「論理・表現」における論証に関わる メタ言語分析－ライティング教育における高大接続 をふまえた予備的調査－
中林 律子	愛知淑徳大学	作文授業においてより効果的なコメント活動を行う ための一考察－初年次生と教員のコメントの比較を 通して－
福井 英次郎	日本大学	高等学校の「総合的な探求の時間」の現状と大学の役 割－2つの高等学校を事例として－

自由研究発表 7 : 学習成果・効果測定

座長：小西 英行

会場：143A (14 号館 3 階)

登壇者	所属	発表題目
久保田 真理	慶應義塾大学	化学実験におけるレポート評価－ループリックの使用－
坂井 美穂 東寺 祐亮	日本文理大学 日本文理大学	2023 年度工学部入学生のスモールステップ・ユニット学習の実践報告
高橋 博美 関田 一彦	創価大学 創価大学	AI を用いた初年次教育リフレクションの多角的分析－複数の視点による学びのプロセス可視化と授業改善への示唆－
吉井 千周	富山大学	教職就職動機の変化と支援活動－教職総合支援センターによる初年次教育への接近－

ワークショップ (WS① ~ WS⑥)

WS①	演劇的手法を取り入れた初年次教育の授業設計 ー多様な人々と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ナーー
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を初年次の段階でつくることは、大学における4年間の学習効果をも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、学習者の習得済みの知識や技能、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非常に有用と考えている。そして、その学習体験は、今後の「社会の多様性」に適応していく意味でも、極めて重要な意味を持つと考えられる。</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アクティブラーニングの設計・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、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おうと共に、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

WS②	LTD 授業モデルによる授業改善 ー学び合い苦手学生を視点としてー
担当者	安永 悟 (久留米大学)、平上 久美子 (名桜大学)、鮫島 輝美 (関西医科大学)、小松 誠和 (久留米大学)、甲原 定房 (山口県立大学)
概要	<p>本ワークショップでは、LTD 授業モデルによる授業改善の試みについて、その基本的な考え方と方法を協同教育の観点から体験的に学ぶことを目的としています。</p> <p>LTD 授業モデルとは協同教育の理論と技法に依拠し、LTD 話し合い学習法を中核に据えた授業設計モデルです。本モデルは、協同の精神に基づく科学的探究力すなわち協同実践力の育成を最終的な教育目的として掲げています。その達成に向けて「LTD を学ぶ」基礎段階と「LTD で学ぶ」応用段階で構成されています。</p> <p>今回のワークショップでは特に「学び合い苦手学生」の視点から授業内容と指導法について議論を深めたいと考えています。そこでは学び合いが苦手になった原因やその対処法に関して「不確定志向性」や「社会的構成主義」、「哲学対話」の視点も取り入れながら、また参加者の実践も共有しながら、参加者全員で検討したいと考えています。</p> <p>本ワークショップを通して、LTD 授業モデルが重視している「協同による新しい学び方」が、学び合い苦手学生の変化成長にいかに関与できるか、その可能性と問題点を明らかにしたいと考えています。</p>
キーワード	LTD 授業モデル、協同教育、学び合い苦手学生、不確定志向性、社会的構成主義、哲学対話

WS③	組織のミッションの観点からアカデミック・アドバイジングを再考してみよう！
担当者	清水 栄子 (愛媛大学)、山崎 めぐみ (創価大学)、御厨 まり子 (明星大学)、福 博 充 (創価大学)
概要	<p>アカデミック・アドバイジング (以下、アドバイジング) とは、「学生自身による将来の目的・目標の決定とその達成に向けて、担当者が途中段階のアセスメントを行いながら学生個人のニーズに沿った支援」と定義されます。学修者本位の教育への転換を背景として、近年日本の大学においてもアドバイジングの組織や制度が導入され 10 年が経過しています。</p> <p>本セッションでは、参加者間の実践や課題の共有をもとに、それぞれの所属組織における理念やミッションにあわせたアドバイジングの体制を模索することを目的とし、以下の手順で実施を予定しています。</p> <p>①参加者間での実践や課題の共有 所属大学でのアドバイジングの実践と課題についてグループに分かれて、参加者間で共有</p> <p>②理念やミッションに合わせたアカデミック・アドバイジングの事例紹介 組織の理念に合わせてアドバイジングを行っている実践事例を紹介</p> <p>③所属組織の理念からのアドバイジングの再検討 ①で共有した実践や課題について、あらためて組織のミッションの観点から検討し、新たな体制や方法、各部署の連携等について参加者間で検討。</p> <p>アドバイジングは各大学の状況に応じて実施されているため、“正解”があるわけではありません。そのため、参加者間の実践や課題の共有をもとに、参加者のみなさんの所属大学での実践のヒントとなることを期待して本ワークショップを企画します。</p>
キーワード	アカデミック・アドバイジング、組織、理念やミッション、実践と課題、連携

WS④	プレゼンテーションのツボ：見やすくわかりやすいスライド、レジュメのために
担当者	藤田 哲也 (法政大学)、井上 晴菜 (法政大学大学院)
概要	<p>本ワークショップでは、パワーポイントのスライドとレジュメ (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。その議論を通じて、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「発表の仕方」を実演して説明する。プレゼンテーションの構成要素として、スライドのみならず、レジュメ (配付資料)、話し方についても取り上げ、それらを効果的に組み合わせるといった観点から「望ましいプレゼンテーション」「望ましくないプレゼンテーション」をわけるポイントを整理する。たとえばスライドでは、実際に見にくいスライドと見やすいスライドの対比を行ったり、説明のポイントを聴き手が把握しやすい情報提示方法について、参加者自身が体験的に理解できる機会となるだろう。配付資料としてスライドをそのまま印刷したものではなくレジュメを用いることの利点を理解することで、聴き手の理解を促し情報を立体的に活用する観点をつかめるはずである。後半ではもう一人の担当者 (井上) の進行に沿って、参加者自身が実践している「プレゼンテーション指導」の内容および指導法の共有をする予定である。</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

WS⑤	実は初年次教育の文脈として語りたいことー新学習指導要領と探究学習ー
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>2023年5月8日は、新型コロナが感染症法上の5類へ移行した日です。1年以上が過ぎました。5年前の2019年度までにどのような初年次教育を展開していたか、あるいはコロナ禍の対応がどのようなものだったかについて思い出すことも一苦勞の日常となっているかもしれません。大学が普段に戻ろうとするなか、高校では2022年度から新学習指導要領による教育がスタートし、その1期生が2025年度に大学へ入学します。この状況を考える真剣度は、各大学どのくらいでしょうか。未来の学生と大学とが会う初年次教育には、その時々における新たな学生と向き合う準備を整える必要があります。</p> <p>本ワークショップでは、昨年度の開催に続き、コロナ禍が明けてのウォームアップをしたいと考えています。初年次教育の文脈として語られがちな論点も踏まえつつ、この現状で、実は初年次教育と関連づけておいたほうが良いと思える新たな論点(課題)について、参加者の皆さんと考えてみたいと思います。特に今年度は、新しい学習指導要領の内容や高校で行われる探究学習にフォーカスし、高校から大学への「学び移行」を考えてみましょう。</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。</p> <p>【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。</p> <p>【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	初年次教育、入試・高大接続、中等教育、新学習指導要領、探究学習

WS⑥	2030年の初年次教育を構想する ～激変する入学者選抜の現状に初年次教育はどのように対処すべきか～
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)、垣花 渉 (石川県立看護大学)
概要	<p>日本における初年次教育は、2000年代初頭、カリキュラムを補完するプログラムとして開始されたが、現在では教養教育、キャリア教育と連携を深め、カリキュラムとして整備されてきたと言える。そして、2030年を展望する中で、その内実をいかに充実するかが課題となっている。</p> <p>しかし、本年度の入学者選抜の状況を振り返ると、そうした課題意識そのものが再検討を余儀なくされるほど状況は激変した。いわゆる偏差値の上位大学においてさえも高等学校の囲い込み、年内入試での定員の確保が劇的に進行する中で、一般選抜が機能しない大学が増え、受験人口の自然減を上回る速さで定員の確保が難しくなっている。他方、年内入試で合格した学生は不本意入学ではなく、第一志望として大学を選んでおり、学習意欲が高い者も少なくない。</p> <p>今回のWSでは、いままでの常識では捉えられなくなっている入学者選抜の状況を見極め、初年次教育はどのように対処すべきかについて、参加者とともに考えていきたい。前半では激変する入学者選抜の現況について参加者とじっくり語り合い、後半では解決の方向性をともに探していきたい。</p>
キーワード	年内入試、入学前教育、高大接続、教学マネジメント、共通教育と専門教育

高校の「総合的な探究の時間」を大学はどのように支援できるのか

— 初年次教育の将来を見据えて —

【企画者】藤本元啓（金沢工業大学）

垣花渉（石川県立看護大学）

【司会者】藤本元啓（金沢工業大学）

【話題提供者】馬場智一（長野県立大学）

垣花渉（石川県立看護大学）

東俊之（長野県立大学）

1. 趣旨説明 藤本元啓

2022年度から高校の「総合的な探究の時間」が始まった。その端緒は、「生きる力」の必要性を示した1996年の中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」であり、この力を育むためには、一定のまとまった時間（「総合的な学習の時間」）を設けて横断的・総合的な指導をおこなう必要性を提言したことにある。

しかし答申からすでに四半世紀、2003年の実施から20年が経過し、その間に改善をしつつそれなりの実績を積み上げてきたはずの「総合的な学習の時間」は、これまで順調に実施されていたのだろうか。そうではないからこそ、文部科学省は「総合的な学習の時間」の成果と課題を提示したうえで、「総合的な探究の時間」の設置の目標、育成すべき資質・能力、学習活動、運営体制、指導方法、学習評価の在り方などを、『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説』（総合的な探究の時間編）において、実に丁寧に説明している。

その甲斐もあってか、成功事例として高校単独主催の探究型授業の実践発表会が一般にも公開され、担当者の熱量が伝わってくる。このよう高校は、SSH (Super Science High School)、SGH (Super Global High School)、IB (International Baccalaureate)、すでに課題研究活動を実施している職業系の高校、及び中高一貫校などに多いとみられる。

また大学、学会、教育産業界による研究会が頻繁に開催され、授業設計と運営、学習過程の成果、大学や地域との連携などの成果の報告が相次いでいる。一方で、企画・運営そのものに苦慮する声が噴出する報告会もあり、「総合的な探究の時間」の実態の二面性を垣間見せられ、大半の高校にとっては些かハードルが高い学習プログラムのようにも思える。それらの主因は大学時代に課題解決型授業が開講されていなかったためでもあるが、その受講経験がない教師が多く、この授業形態担当への不安があるものとみられる。

ある教育産業の調査によると、高校及び教師側の問題として、「学習指導」「学習評価」「大学・企業など外部機関との連携」「進路との関連」、生徒側の問題として「学習姿勢」「課題設定」「探究に取り組む知識・技能」「チーム活動」などの指摘があるが、それらもこのことに起因しているのかもしれない。

そこで本ラウンドテーブルでは、高校の探究型学習プログラムへの大学側の支援について、①教員派遣による支援事例の成果と課題、②できる範囲での現実的な支援方法と実施の問題点などに焦点を当て、参加者各位の情報提供を加えて、現状の把握と整理をおこないたい。それとともに高校教育と大学教育との接続の観点、とくに最初の接点となる初年次教育のこれからの在り方や展望について考える機会ともしたい。

ラウンドテーブル (RT1-1)

2. 話題提供①馬場智一「探求学習支援としての哲学対話」

1) **哲学対話と探求学習** 哲学対話は、普段改めて考えない当たり前の事柄について、問いを立て、一定のルールのもとで話し合う活動である。街中の哲学カフェや企業向けの哲学コンサル、学校でなされる哲学的な対話がまとめて「哲学対話」や「哲学プラクティス」などと呼ばれている。子供のための哲学では、哲学対話をする小グループは「探究の共同体」と呼ばれる。学校教育の現場では、学習指導要領に示された「主体的で対話的で深い学び」を実践する機会として、特に小中学校の道徳教育などで哲学対話の手法への関心が高まっている。また、高校の新教科「公共」の教科書でも「哲学対話」が紹介されている。報告者は10年ほど様々な場所で哲学対話を実践しているが、ここ数年高校での探求授業の一環として、1学年全体あるいは2学年合同での哲学対話を実施して欲しいという依頼が増えている。

2) **高校からの依頼の特徴** 依頼は、進学実績では地域の二番手あたりの高校からが多い。哲学対話が受験勉強に役立つことを期待しているわけではなく、むしろ探究の時間において、問いを立てて自分の力で考える力を身につける一助になることが期待されている（他にはキャリア学習との関連での依頼もある）。元々は長野県内の高校の校長の間で（校長会を通じ）哲学対話が知られたのをきっかけに、近年依頼が増えているようである。小中学校関連では、教員研修組織主催の研修や長野県教育委員会主催の道徳教育の研修を教員向けに実施している（中学生対象も2校で実施）。他方、高校の場合、全体としては生徒が対象で（教員研修はなく）、探究活動の一部をなしていることが多いのが特徴である。

3) **実施の現状** これまで長野県内の中学3校、高校7校で実施し、中学2校、高校5校では3年以上継続している（一人では手が回

らなくなり2校は同僚に担当してもらっている）。年二回、一学期と二学期に実施することが多い。哲学対話は通常、10人前後の集団に進行役が一人いる状態で進めるが、高校からの依頼は対象が数百人になる。高校側からのいわば「無茶振り」になんとか対応するために数年かけ、(学校で一人の講師が行う哲学対話としては異例の方法だが) およそ以下のように実施するようになった。

4) **方法** 体育館に多い時で(2学年)480人が集合。予め決められた6~7人のグループが、決められた場所に円座になり、スライドを使った哲学対話の解説後、アイスブレイクを実施(前半50分)。休み時間を挟んで後半に哲学対話を実施。最後に、新たに浮かんだ疑問を付箋に書き、大きな模造紙に貼り終了(後半50分)。模造紙はしばらく廊下に貼っておき、対話を日常の動線に埋め込む。

5) **S高校の場合** 特に最も長く(2018年から)実施しているS高校では、哲学対話と探究の担当者が同一の教員である。担当は、およそ2年ごとに交代するが再任も多く、ノウハウの蓄積がある。哲学対話の導入は、校長の主導によるので、担当教員が必ずしも対話に元から興味を持っているわけではない。しかし担当者に主体性がないと、生徒にも「やらされ感」が出るのが数年間でわかったので、近年は(S高校に限らず)必ず「生徒にどうなって欲しいか」を担当者に聞き、オンラインの打ち合わせを重ねて一緒にプログラムを作るようにしている。その結果、S高ではここ数年で、探究の時間と連動するよう、問いを立てたり、問いに対する対立する二つの答えを作ったりするワークを対話の中に組み込むようになった。詳細は当日別紙資料において示したい。

6) **課題** 対話は普段から実践しないとできるようなことはない。授業や学校生活でも対話的な活動が必要である。教師もまた対話や探究に意欲的になる方法を現在模索している。

ラウンドテーブル (RT1-1)

3. 話題提供②垣花 渉「協働が築く探究心」

2022年度施行の高校・新学習指導要領に基づく「総合的な探究の時間」は、スタートして今年度で3年目を迎えている。高校側の困惑をよく耳にするが、新学習指導要領のスタート前から、8割の高校教員が「評価の難しさ」「方法論の指導の難しさ」「指導時間の不足」を、探究活動を指導する上での課題として挙げている(「高等学校の学習指導に関する調査 2021」、ベネッセ教育総合研究所)。一方、探究的な学習を受け持つ専門教員は、いまでも配置されていない。

このような状況のなか、探究的な学習という高度な学習の取組を、大学、企業、NPOなど外部の専門家の協力や指導を受けながら進める高校が散見される。筆者も2024年度から、石川県の私立高校でその支援に関わっている。対象の1年生は、全国大会レベルの部活動(野球・サッカー・陸上競技・トランポリン)に所属している。探究的な学習の指導法を高校側と意見交換した際、「これも覚えさせたい、あれも身につけてほしい」という知識注入型の授業への期待を感じた。一方、探究的な学習を知識注入型で行ってしまうと、学習者は「教えられたことを覚える」ことに慣れ、それが当たり前であると思ってしまう、生来探究にある「疑問をもって調べ、自ら発見する」ことをしなくなってしまうことが懸念された。

そこで、高校側と探究的な学習の教授法について議論を重ねたところ、授業担当の教師が模索しているのは、「生徒に内在する興味や関心を引き出す教育」であることに気づいた。学習者に内在する才能を伸ばしたいのであれば、教師—学習者間そして学習者同士のコミュニケーションの改善、および学習者の自発的・自律的学習に向けた動機づけがきわめて重要であることを伝えた。

初回(4月)の授業において、学習者同士が自由に意見を言える雰囲気をつくれるよう

支援した。4名で1グループを編成したのち、自己・他己紹介をとおして傾聴とミラーリングのコミュニケーションスキルを学ぶ機会を設けた。このようなコミュニケーションスキルは、相手の理解とともに、相手が話しを聞いてくれるという自己効力を高める。このことが、グループのなかに「否定されない環境」をつくり、学習者同士の対話を促すものと推察した。一方、教師は、活動のふり返しをとおして学習者に教師の意図や願いをくみ取ってもらい、教師—学習者間で対話するきっかけをつくりたいと考えた。

2回目以降の授業では、自発的・自律的学習へ動機づけるために、教師と学習者との双方向的なコミュニケーションに苦心した。双方向的なコミュニケーションの構築には、学習者がみずから当面する課題に没頭する状態(エンゲージメント)であることが望しい。そのためには、授業課題の設定が要になる。

そこで授業の課題に、①「興味の喚起」(大谷翔平選手の「マンダラチャート」をもとに、自己の競技力を伸ばす要素を深掘りするマインドマップ)、②「注意の持続」(問いの投げかけ、ブレインストーミング、短時間の討論など流動的でアクティブな活動)、③「活動の意味や価値の実感」(自己の競技力を伸ばすための問いを立て、答えを部活動や生活のなかで模索する自己認識の体験)を盛り込んだ。それは、探究活動をとおして、自分はどのような能力を持っているのか気づいてほしいからである。授業実践については、当日報告させていただきたい。

本学(石川県立看護大学)は、開学以来、学生に探究的な学習プログラムを提供・推進し、筆者はその中心的な役割を担っている。これを推進する上で不可欠な要素の一つに、「協働」がある。学習者同士、および教師と学習者の「協働」は、このような人に「なりたい」「育てたい」という覚悟や志から生まれるものと考えている。

ラウンドテーブル (RT1-1)

4. 話題提供③東俊之「大学による探究学習支援の課題と展望」

1) 長野県立大学の高大連携

長野県立大学（以下、本学）の「総合的な探究の時間」の大学側の支援実例として、話題提供①（馬場）以外に、高等学校における探究学修のフィールドワークの受入を行っている（例えば、長野県長野高校の1年フィールドワークや、長野市立長野高校の「翼プロジェクト」のフィールドワークの受入）。

2022年度には、グローバルマネジメント学部の専門展開科目である「コミュニティ・デザイン各論Ⅰ」に、高校生3名（3年生1名、2年生2名）が受講し、大学生とともにフィールドワークを行い、プロジェクトの共同発表を実施している。なお、この科目は、所属高校の「学校外における学修」として単位認定されている。

2) 協働プロジェクト型演習の課題

こうした大学科目の履修機会の提供、特に大学生と協働した探究活動の提供は、効果的であると考えられるが、クリアしなければならない障壁も大きい。

まず、授業時間の問題である。当然のことながら、高等学校と大学の授業日程や時間帯が一致しない。「コミュニティ・デザイン各論Ⅰ」は本学の夏期集中講義として実施されており、比較的受講できる日程であるが、正規学期期間中に高校生の履修を可能にするにはオンライン（オンデマンド）で授業を実施せざるを得ない。

また、探究学習に資する単位付与型科目を実施するには、制度設計や高等学校（あるいは教育委員会等）との調整、学内の制度設計などが不可欠であり、そのためのマンパワーが必要になる。本学で実施予定である高校生の「先取り履修」を可能にする授業でも、事務方の人的資源の制約によって、すでに運営に支障をきたしている状況である。

さらに、先取り履修の機会をどのようにア

ナウンスするかも検討しなければならない。

「コミュニティ・デザイン各論Ⅰ」は、文部科学省「ワールド・ワイド・ラーニングコンソーシアム構築支援事業」に採択された長野県教育員会（基幹校：長野県上田高等学校）の一つのプログラムとして提供されたものであり、大学の持つリソースを広く情報提供できているとはいえない。

3) 大学からの支援に関する私案

趣旨説明（藤本）にあるように、悩める「総合的な探究の時間」に対して、「問題解決型授業」の蓄積がある大学側の提供できる役割は大きいと考える。その有効な手段の一つが、大学科目の履修機会の提供である。ただし、画餅に帰すことがないようにするためにも、「大学側の負担」が最小限で実施できるように全体像を設計することが重要である。

以下、「総合的な探究の時間」への大学側の「できる範囲の支援」の可能性を私案として提示したい。

①夏期集中および土日開講の授業提供

高校生個人のみ、または大学生との協働によるPBL授業など。「単位付与型」「先取り履修型」「入試連動型」などが考えられる。

②入試後の入学前教育として実施

入学予定者のみを対象とした実施、または初年次ゼミ等への参加による大学生との協働などが考えられる。

③探究学修のフィールドワークの受入

大学のゼミやプロジェクト活動に高校生の参加などが考えられる。

④大学教員・学生の高校への派遣

出張講義やゼミ活動の一環として高校へ出向き、探究活動を支援することなどが考えられる（話題提供①馬場、同②垣花）。

以上、大学側の負担を考えると支援できる範囲は限られるものの、高大接続や高大連携の既存の資源を生かした支援を実施することは可能であろう。①～④の詳細は当日示し、参加者の意見と情報の披露に期待したい。

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

—非スポーツ系学部における組織的な支援の視点から—

【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】高見大介（日本文理大学）

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ている。スポーツ庁の調査によれば、運動部活動に所属する学生総数は約 36 万人である(2018 年調査)。つまり、大学生の少なくとも 1 割以上がアスリート学生、いわゆる“体育会学生”だと推計される。

ただし、スポーツ科学部や体育学部といったスポーツを専門とする学部は全国で 50 余しかなく、多くのアスリート学生は、スポーツ系学部に限定されず、幅広い学部にも所属している現状がある。しかもそれらの学部を学生自身が選択できない大学も珍しくはない。

彼らは、大学入学後に経済学や法学といった学部で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ている。一般社団法人大学スポーツ協会（UNIVAS）によると、「大学スポーツにおける『デュアルキャリア』とは、学業、競技活動などを通じて自身のキャリアをより豊かにするために取り組むことを意味」している。文部科学省が 2017 年 3 月に取りまとめた「大学スポーツの振興に関する検討会議最終とりまとめ」では、競技団体と大学との間で組織的な連携が取られ、学生が学業とスポーツを両立しやすい環境の構築、アスリート学生に対する大学での学修支援や将来に向けたキャリア形成支援の充実が求められている。

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る。入学後、正課教育で問題を抱えるアスリート学生は多い。学力不問の“スポーツ推薦入試”で入学した学生は、入学後の学業に対するモチベーションが低かったり、学業についていくことが難しいことは珍しくない。また、他の一般学生と交流が乏しい傾向にもある。

さらに深刻なのは、現場の教員がアスリート学生を問題児扱いしがちであることだ。大学スポーツへの理解が深くない教員は、アスリート学生のユニークな能力に気づかず、彼らの能力への理解が乏しいという面もある。

初年次教育は、高校生と大学生との間のギャップを埋めるための教育プログラムとして始まった。そのうち、学生間に存在するギャップに関しても視野を広げ、多様な学生を包括的に受け入れるプログラムへと発展していった。ただし、そのギャップについては、学力格差や発達障害の有無といった点に焦点が当たってきたものの、アスリート学生と一般学生の間に存在するギャップについては、これまで初年次教育学会において議論のテーマとなったことはなかったように思われる。

実は、アスリート学生の可能性をより積極的に位置づけることは可能である。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

ラウンドテーブル (RT2-1)

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。

昨年度の本ラウンドテーブルでは、上記の課題意識の趣旨説明後、アスリート学生を対象に行われている入学前・初年次教育の最近の取り組みとして、スポーツ系学部、非スポーツ系学部の学生を担当する各2名の教員からまず話題提供を行った。その後の参加者との意見交換では、アスリート学生の現状や彼らの考え方、一般学生との関係性や指導者の巻き込み方など各大学が抱えている課題等が指摘され、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があらためて確認された。

今年度は、高見が人間力教育の立場からアスリート学生に携わってきた経験からのアスリート学生の気質変化について、山本が非スポーツ学部における教育改革の視点から初年次教育の開発・実践について、そして、アスリート学生に対する入学前教育に取り組んできた吉村の3名による話題提供を行う。その後、参加者との議論を通じて、非スポーツ系学部におけるアスリート学生のデュアルキャリアを支援する意義や方法について認識を深める機会としたい。また、参加者からも取組等に関する情報を積極的に提供いただきたい。

2. 話題提供(1)高見大介「アスリート学生の気質の変化を考える」

日本文理大学人間力育成センターでは、一般学生、アスリート学生を問わず、学生の地域貢献活動やボランティア活動を正課内外で組織的に支援している。そこでは、挫折したアスリート学生も関わることもあるが、近年の彼らは一昔前の学生とは気質が変わってきている。それは一昔前は指導者の指示に無批

判に従ういわゆる体育会系であったが、昨今は草食化といわれるような事態もあり、また自尊心を守るために、自分の見せ方を変えているようなケースもある。教員がこれらの変化に対応し切れいていないように思われることから、本話題提供ではそのような実態について実際の指導経験から話題提供したい。

3. 話題提供(2)山本啓一「北陸大学経済経営学部におけるアスリート学生を対象とした取組」

北陸大学経済経営学部は、2019年度のカリキュラムから本学の強化クラブ(サッカー部、硬式野球部、アイスホッケー部、バスケットボール部(男・女)、卓球部、柔道部)の部員を対象に、「一般教育実践講座 I・II・III」(1~3年)というアドホック科目を活用する形で「スポーツと言語技術」という内容の科目を開講している(各1単位)。当該授業の概要は以下の通りである。

(1) ねらい・到達目標

この科目は、アスリート学生として求められるスキルを授業を通じて育成しようとするねらいがある。具体的には、スポーツ等の場面において活用できる言語リテラシーを身につけると同時に、部活経験・スポーツ経験の言語化(リフレクション)によって自己を成長させることを目的としている。到達目標は次の3つである。

- ① スポーツ活動における自分自身の成功体験・失敗体験を分析し、課題発見・解決策の立案・実行ができる。
- ② スポーツ活動における自分自身の目標を具体的・客観的に設定できる。
- ③ 身体動作や試合展開に関する論理的な分析力等の言語表現能力を身につける。

(2) 科目導入の背景

経済経営学部は、強化クラブに所属する学生が多い。本学にはスポーツ学部がなく、強化クラブ学生はスポーツと学業のデュアルキ

ラウンドテーブル (RT2-1)

キャリアを意識しづらい状況にある。また、強化クラブ学生の対人コミュニケーション力等に代表されるコンピテンシー（行動特性）は総じて高いものの、論理的思考力や表現力といった「言語能力」に関しては、育成の余地が大きい。こうした言語能力は、社会人として求められる能力にとどまらず、アスリートとしてのスキルとも関わる。したがって、アスリートスキルの育成という点からも、「アスリート学生における言語能力の育成と活用」は重要な要素となる。

（3）授業内容について

これらの科目はいずれも、デュアルキャリアの重要性、自己調整学習スキル・レジリエンス・アスリートライフスキル等の自己分析、目標設定と実行・検証といった内容を含んでいる。1年生の科目では、これまでのスポーツ経験の振り返りや、高校の部活と大学スポーツの違いの認識、自己の失敗経験の掘り下げや克服方法の検討など、主体的なアスリート学生への転換を支援する内容に重点を置いている。また、受講生のチームビルディング活動を最初に行うなど、他の部活に所属する学生とも自由に意見交換しあえる関係づくりも重視している。2年生は、スポーツの名場面解説など、競技場面の論理的・具体的な説明を詳細に行う内容が中心となる。3年生は、自己のリーダーシップやチームワークを分析する内容となる。これまでのところ、毎年10名から20名ほどが受講しており、授業評価も高い。

この授業のポイントは、サッカー部、バスケットボール部、アイスホッケー部、卓球部といった様々な種類の競技の学生が参加していることである。

受講生にとって特に印象深いのは、「名場面解説」のようだ。学生たちには、自分の競技に関する「名場面」や「神プレー」を選び、なぜそれが神プレーなのかを、その競技を知らない人向けに解説するという課題が与えら

れる。学生は実際に Youtube 等のわずか数秒の動画を選んで来ることが多い。その動画をもとに、それがなぜ名場面であるのかを詳細に語るのである。発表する学生はその動画をコマ送りしたり、何度も再生しながら、普通では気づかないような僅かな目線の変化などを指摘しつつ、そのプレーが成立した理由について解説を行う。他の学生や教員は質問を行い、発表者はさらに分析を行う。

発表が一巡すると、次は、自分のプレーを解説する課題になる。最近ではほとんどの部活で試合の動画が存在するため、学生は自分のプレーを紹介することは難しくない。学生は、自分自身のプレーを振り返りながら、なぜここでこういう行動をとったのか、といった意図まで解説することになる。

名場面解説の成果は非常に多い。競技における動作の言語化は、近年ではスポーツ指導においても重要視されるようになってきているが、本授業では、それをチームメイトではなく、他の学生に語るという仕掛けになっている。学生はゲームのルールや戦略を知らない相手に懇切丁寧に語る必要がある。競技内で取り組む「動作の言語化」よりもより丁寧な説明が求められるのである。

また、多くのアスリート学生は、これまでの学校生活の中で、自分が取り組んでいるスポーツの名場面を時間をかけて他の学生に説明するような経験をほとんどしたことがないという。他の学生にとっては、今まで身近ではなかった競技の深い意味での面白さを知ることにもつながり、発表者に対して非常に好評な反応を示すことが多い。「言語化」というワークの中で、ここまで肯定的な評価を他の学生からもらう経験をしたことが少ない学生にとっては、この発表はかなり思い出深いものになるという。

また、別の課題では、「身体動作を想起させる言葉を探して紹介する」というものも好評であった。為末大・今井むつみ (2023)『こと

ラウンドテーブル (RT2-1)

ば、身体、学び「できるようになる」とは
『でも指摘されているように、
分析的・論理的な言葉よりも、比喩的な言葉
が望む身体動作を起こすことにつながるこ
とが多いということから、スポーツ指導の場
では、様々な比喩的な言葉が使われてきた（例
えばカーブボールを投げるのに、「カウボーイ
がロープを投げるように」といったような）。
こうした言葉と身体動作の関係について、競
技を越えて共有し合うことも、学生にとって
は非常に新鮮な経験のようである。

このように、この授業は、得てして同じ競
技で固まりがちな学生たちに対して横櫛を通
すという役割も果たしていることになる。

4. 話題提供(3) 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 ンド醸成を促す入学前教育の取組」

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。2024年度
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割以上は経
営経済学部所属し、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は入学前教育、初
年次教育の長年の課題であった。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
年度入学生より課すこととした。具体的
には、全学生共通の高校までの復習を兼
ねたりメディアル E-learning 教材に加
え、アスリート学生には、「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150名弱が2024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
てアドバイスを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、今年度の特徴とし
て、「設定していない」が2割弱おり、
伴走者を設定する意義を十分に伝え切
れなかった部分がある。もう一つの工夫
点は、提出されたレポートの採点（ルー
ブリック表による）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。

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。

多様な学生や教員のやる気をいかに引き出すのか

——初年次教育における2つの集団（学生および教員）に対する組織開発的アプローチの試み——

【企画者・司会者】川崎弘也（株式会社ラーニングバリュー）

【話題提供者】本田直也（大手前大学）

京極重智（神戸常盤大学）

深川 幹（神戸常盤大学）

1. 初年次教育における2つの多様性

少子化の進行していく中で、今後ますます学力、学習習慣、入学動機などなどの多様な学生を受け入れざるを得なくなることが予想される。初年次教育においては、多様な学生集団をいかに動機づけしていくかという問題がこれまで以上に重要になってくると考えられる。

一方でその初年次教育では、多様な教員の集団が少数のクラスに分かれて、同時進行的に授業を提供する形が多い。すなわち授業者側にも多様性が存在する。

この2つの多様な集団に対して、どのようにアプローチし、どのような授業や教育プログラムを展開していけばいいのであろうか。

2. 個と個の関係性にアプローチするチームビルディング

通常、多様な集団に対するとき、我々は対象者個々のレベルに焦点を当て、どのようにクラス分けをするか、コンテンツの難易度をどの程度にするか、と言った課題を中心に検討することが多いと思う。或いは、授業者である教員の経験や力量などと言った課題も重要な観点になるであろう。これらはすなわち個に関する課題と言える。

これに対してチームビルディングでは、個の課題を中心に検討するのではなく、個と個の関係性に着目し、その変化を促し、個の多様性を活かしながら各々の主体性の発露を目

指す。すなわち集団全体の活性化を通して個々のモチベーションを実現する、組織開発的なアプローチである。

チームビルディングと聞くと、その言葉の響きからは、仲間づくりや友達づくりのプログラムを連想される方も多い。しかし、北森（2008）はチームビルディングを次のように定義している。

『自然発生的にできていくチームワークを待つのではなく、コミュニケーションやリーダーシップなどについて学びながら、自分をより深く理解し、チームメンバーとも相互理解を深め、目標を統合し、目標達成のために力を合わせていく— そのようなことを促進するための教育・訓練のプログラム』^[1]。すなわち「自己理解」「相互理解」「目標統合」を促進するためのプログラムである。

当ラウンドテーブルでは、大手前大学の事例と神戸常盤大学の事例について話題提供し、その事例を基に初年次教育における2つの多様な集団にどのようにアプローチしていけばいいのか、フロアのみなさんと考えたい。

3. 大手前大学の事例

3-1. 上級生が担当するキックオフプログラム

大手前大学では新入生キックオフプログラムの一部、チームビルディングプログラムを上級生ファシリテーターに担当してもらっている。自己理解と他者との相互理解を目指す

ラウンドテーブル (RT3-1)

過程でチームビルディングの進展を体験し、新入生たちの大学適応を促すプログラムである。実施時期は、入学式直後の4月頭に、朝9時半～夕方17時半までの丸1日で構成している(図1)。

プログラム	
9:30 17:30	①オリエンテーション
	②グループ作り
	③コミュニケーション実習1 ・実習のふりかえり
	昼食
	④コミュニケーション実習2 ・実習のふりかえり
	⑤課題解決実習 ・実習のふりかえり
	⑥フィードバック ⑦まとめ

図1 新入生チームビルディングプログラム

対象はほぼ全学部で、入学者の約9割が体験する全学プログラムである。上級生ファシリテーターもほぼ全学部から募集し、多様な専門性と経験を備えた上級生たちが集い、彼らに対して5日間にわたるファシリテーター養成プログラムを毎年3月に実施している。

全学部の多様な新入生たちに対応するためには、上級生ファシリテーターたちも多様であってほしいと願い、できるだけ学部、専攻、学年が異なるような、上級生ファシリテーターを編成するようにしている。所属属性だけでなく、個性の多様化も重視しており、上級生ファシリテーターたちの中にはGPAが低い者、卒業が危うく留年しそうな者、時間にだらしなく遅刻癖がある者など、癖も強い上級生たちも喜んで受け入れて、共に新入生向け研修プログラムの成功を目指している。

3-2. 新入生向けプログラムの成果

本プログラムを大手前大学では実施形態を変えながら14年間にわたって実施してきた。

プログラムの効果を測るアンケートを新入生に対して毎年実施している。例えば研修プログラムに対する満足度に関しては5件法で平均4.7程度の高い点数が得られており、長年にわたる改善が果たされ、近年は高い値で安定していることがわかる(図2)。

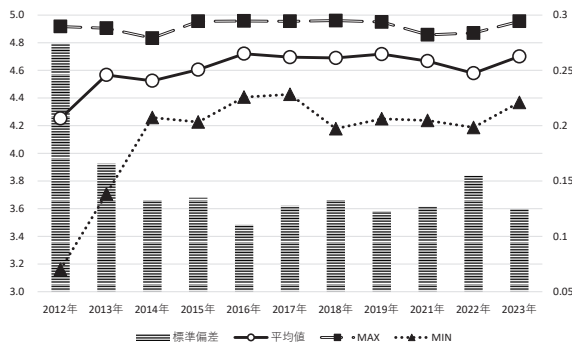


図2 プログラムの満足度変化

満足度以外にも、自己理解や他者との相互理解などもアンケートで尋ねており、いずれも高い成果で安定していることや長年にわたる改善の効果があつたことを確かめられている。これらの成果は、上級生ファシリテーターたちの本番に向けた研修と準備活動がうまく進み、上級生たちのチームビルディングが深く進んでいることが背景にあることがわかっている。上級生たちが大きく変容し、目標統合が進み、チームが進展すればするほど、新入生たちにも深い体験を経て欲しいと願い、本番の成功に導いていく、という構造になっている。

3-3. 上級生ファシリテーターたちの変容

多様な上級生ファシリテーターたちが集まって研修を開始する時点では、彼らの研修への参加動機、きっかけ、思惑もバラバラのままスタートする。上級生ファシリテーターを前の年度も担当した学生は高い意識と意欲を持って、前年度よりもさらなる成功を目指してリーダーシップを発揮しながら参加する。一方で、推薦されたり行けといわれたりして

ラウンドテーブル (RT3-1)

参加に至った者や、将来の自己アピールのため、自身の単位修得のため、自分の部活動やサークルへの勧誘といった打算的な思惑などを抱えて参加する者も多い。

研修が進んでいくにつれて、自身のねらいや思惑を満たすためには、チームメンバーのねらいや思惑を満たして共に成功することが不可欠であるということに気付き、自分のためにも他者のためにも新入生のためにも大きな成功を目指す、といった目標統合が進んでいく。ある年の上級生ファシリテーターたちの研修参加の動機の重み付け変化をまとめたものを図3に示す。

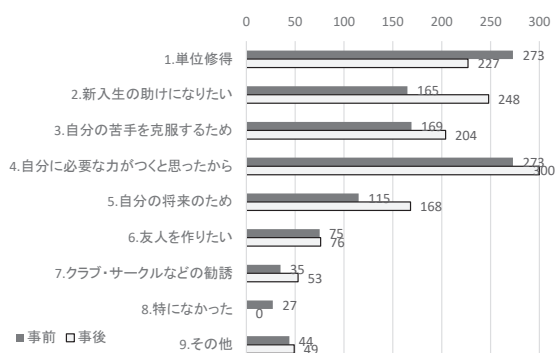


図3 上級生たちの事前・事後の動機の変化

最も特徴的な変化は、自身の単位修得のためという動機が最も減り、新入生の助けになりたいという動機が最も高まっている点である。多様さの中においても、集まった者たちの共通点に気づき、共通の利益が個人の利益にも繋がると感じられたときにチームビルディングが進展し、チームとしての高い成果に繋がっていくということが確かめられた。

4. 神戸常盤大学の事例

4-1. 「まなぶる>ときわびと」をめぐる多様性

神戸常盤大学の初年次教育「まなぶる>ときわびと」(以下、「まなぶる」と表記)は、多様な学生と教職員から成り立つ実践である。

全学部の1年生全員が受講し、学科混合の

チームで授業に取り組むため、受講学生の多様性がある。さらに、教職員FDの側面をもつ「まなぶる」は、全学から授業担当者が選ばれるため、担当教員にも多様性がある。

とはいえ、「まなぶる」の授業内容を作成する担当者たち(以下、「コンテンツチーム」と表記)に限ってみれば、昨年度まで、教育学部の教員2名(大城・京極)が担っているという状態であった。つまり、「コンテンツチーム」には「多様性の乏しさ」があった。

それゆえに、授業内容のアイデアが枯渇したり、授業内容の改善に限界があったりという課題が残されていた。加えて、「コンテンツチーム」の2名は、教育実践の専門家ではなく、手探りで授業内容を作らざるを得ない状況だった。

4-2. 「多様性の乏しさ」を解決する糸口

「コンテンツチーム」の「多様性の乏しさ」が解決する糸口は、思いがけないところから生まれた。

そのきっかけは、2年次から始まる教員採用試験対策を対象とした研究プロジェクトであった。このプロジェクトには、教育学部の若手教員4名(田中・深川・大城・京極)がメンバーとして集まった。

当初は、その研究プロジェクトを科研に申請することを目指し、会議を繰り返していた。コンテンツチームの大城・京極には、以前から「まなぶる」で学ぶ「チームビルディング」や「チームを基盤とした学び(TBL)」を、2年次以降の教員採用試験対策に生かせないかという思いがあった。そのため、研究プロジェクトの打ち合わせなどで、その思いを田中・深川にもたびたび共有していた。

結果として、田中・深川は、口は出すが責任はとらない「無責任チーム」として、「まなぶる」のコンテンツにツッコミを入れる役割を、まずは引き受ける流れとなった。その後、研究プロジェクトの構想が進むなかで、プロ

ラウンドテーブル (RT3-1)

プロジェクトチームが「Team LaNiMoRi」と命名され、チームのイメージキャラクター「ラニモリちゃん」が生成されるに至った(下図)。



4-3. 「Team LaNiMoRi」の結成とその活動成果

この「Team LaNiMoRi」は、その後、各メンバーが関わるさまざまな活動を支えるプラットフォームとして機能する。

「まなぶる」についてもそれは同様であった。とくに、「無責任チーム」の田中・深川は、過去に小学校や高校の教員を経験しており、元々のコンテンツチームに足りなかった部分を補ってくれる存在であった。それゆえ、コンテンツの悩みや愚痴があると、コンテンツチームの大城・京極は、しばしば「無責任チーム」に話を聞いてもらっていた。

そういったやりとりを重ね、「無責任チーム」の田中・深川は、今年度から正式に「コンテンツチーム」のメンバーとなった。その成果として前期に実施した「まなぶる▶ときわびとⅠ」では、田中が専門とする「アーギュメント」を主軸とした、論理的思考・批判的思考ベースのコンテンツを開発・運用した。

4-4. チームビルディングによる多様性の創出

結果として、「コンテンツチーム」の「多様性の乏しさ」に由来する課題は、「Team LaNiMoRi」の活動を通して解決に向かっていった。端的に言えば、コンテンツチームは以前よりも「多様化」したと言える。

では、コンテンツチームのこの多様化は何

によってもたらされたか。そのヒントは「チームビルディング」にあるのではないか。

やりとりを繰り返すなかで自己理解や他者理解をすすめていく、課題やねらい、思いを共有する、「Team LaNiMoRi」というチームの結成、LINE や「らにもり会議」を通じたコミュニケーションの応酬など。チームビルディングによって、「コンテンツチーム」に今までになかった多様性が生まれたと言えるのではないか。

翻って、4-1 で述べた「まなぶる」担当教員の多様性は本当に充分だと言えるだろうか。言い換えれば、「教員のチームビルディング」はどのくらいできているのだろうか。

現在、たとえば、(1)スタートアップとしての授業説明とチームビルディングワーク、(2)毎週の授業前後のふりかえり会(今年度よりバージョンアップ)、(3)OneDrive 上のエクセルシートを用いた教員用の授業内容ふりかえり、(4)LMS や OneDrive を通じたコンテンツの共有など、教員のチームビルディングを促すいくつかの仕掛けがある。とはいえ、Team LaNiMoRi での経験を踏まえると、まだまだチームビルディングを進める余地はあるように感じる。たとえば、授業前後のふりかえりで、方法ではなくねらいの共有によってチームビルディングをはかる、など。

さらに、コンテンツ作成を教育学部以外の教員が担当するという多様化の余地も残されている。その萌芽として、今年度、医療検査学科の教員が、初回に行うグループ分けのシナリオを作成した(LINE グループ「入浴中の閃き」が結成)。

今後、チームビルディングによる多様化をさらにすすめることで、多様な教員を結び付けるプラットフォームとしての「まなぶる▶ときわびと」を実現したい。

[1] 北森義昭(2008)「組織が生きるチームビルディング」(東洋経済新報社) pp. 5

理工系数学教育における先輩学生による学修支援制度の運用

—対面による相談を前提とする学修支援制度「数学 SALC」の現状—

○大嶋康裕（崇城大学）

1. はじめに

2024 年現在の崇城大学は、5 学部 9 学科体制のうち 4 学部 7 学科が理工・薬学系統である。この 4 学部の初年次数学教育の実施にあたっては、大学のカリキュラム変更や高等学校の学習指導要領の改訂に合わせて、内容や科目設計だけでなく、入学前教育までを含めて見直しを実施している[1]。

以前の報告では、LMS 活用による学部横断型基礎事項確認テスト「全学 SALC 演習」について先輩学生が後輩学生の学修相談対応を行う制度を取り上げた[2]。この制度を学内では「数学 SALC」と呼んでいる。事前研修を経た 1 名から 3 名の学生が学内に周知された場所にて指定時間帯に待機して、後輩学生からの相談に対応している。

同様の制度は各学科で実施しており、「数学 SALC」などもまとめたそれらの制度の総称を「学科 SALC」という。2023 年度は制度全体で先輩学生 48 名が相談学生 846 名に対応した。

この制度は、対面での相談を基本とする設計であったため、COVID-19 の影響により 2020 年度前期には多くの知識伝達型の授業がオンデマンド動画による遠隔授業となった。この状況下で質問のために登校する 1、2 年生は、ほぼいないのが実態であり、後期にはいくつかの対面授業が再開したものの質問のための登校を見込むのは困難な状況にはあった。そういった状況下ではあったが、「数学 SALC」では先輩学生 1 名を待機させた。高年次学生からの大学院入試に関する数学の質問などにも対応することで、可能な範囲で制度を継続させることとした。

2. 「学科 SALC」待機学生への研修

「学科 SALC」に待機して学修相談対応を行う先輩学生を「学生ファシリテーター」と呼ぶ。「学生ファシリテーター」および「学科 SALC」制度は、当初は大学教育再生加速プログラム（AP）事業内での制度設計であった。この中においては、学部生と大学院生を一体のものとして扱うため、規程と採用時と給与振込の手続きは TA を模しているものの、別の制度として運用することとした。事業終了後の 2020 年度以降は教育担当副学長の指示で、採用前の研修を FD 委員長が担当している。

「学生ファシリテーター」はその採用にあたり、採用の前年度末に半日のグループワークを伴う研修を受講する。本来はこの研修内で、本学教員による「学習アドバイジングスキル」[3]のトレーニングも行うことで、研修内で学生との対話のスキルを習得しておくことが望ましいが、時間的な制約からそれが困難な状況である。このため、発表者が FD 委員長となった 2022 年度からは、このトレーニングを学べるオンライン動画を学習コンテンツとして活用することを促進し、現在は全員に対して研修時に資料を配布している。

3. 「数学 SALC」待機学生への事前説明

「学科 SALC」としての研修は前述のとおりである。追加として、「数学 SALC」での業務に就く「学生ファシリテーター」に対しては、学修相談対応時に必要となる知識についての補足説明を数学系科目の担当教員から行っている。

崇城大学では、2024 年度においては非常勤

学士課程教育

を含めて9名の教員が、4学部7学科に対して開講される数学系科目55クラスにおいて7種類の教科書を使って授業を実施している。授業進度や課題量、LMSの活用方法も開講年度やクラスにより異なることがある。

「数学 SALC」に質問に来る学生は、数学が得意な学生から選抜された「学生ファシリテーター」とは異なる状況で学習している。こういった学生が学修相談で行う質問の背景を把握できるよう、事前に数学系科目の全体像の説明を行なっている。

4. 「遠隔授業実施年度の教材」の再活用

本学の数学系科目について担当者間で合意した方針として、2021年度以降の対面方式での履修者に対して、2020年度に作成した授業動画などの遠隔授業用教材をできるだけ参考資料として提供することとした。この参考資料を「学生ファシリテーター」に対しても提供して、前述の全体像説明の補足とした。

5. 「数学 SALC」へ相談に来る学生の経路

2023年度の「数学 SALC」は、「学生ファシリテーター」1名が相談学生18名に対応した。

本学の過去の授業アンケートの回答状況によると、数学系科目で発生する疑問点の解決策の大半は、「先輩や友人に相談する」か「先生に質問する」であり、時間帯を変えてまで「数学 SALC」に質問に来る学生はそう多くはないであろうことは当初から想定していた。

しかしながら、何らかの理由により「授業担当の先生には相談しにくい」状況と「友人と話せない」もしくは「友人が同じクラスにいない」状況の重なりが、一定の割合で存在する。この場合に、面談等で学生の困りごとに気づいて仲介に入る教職員が、偶然同じ教員を質問窓口として紹介してしまうケースが発生し、その教員の負荷が高まるのが過去に起きた。

特定の教員の負荷が高まることを避けた

め、「数学 SALC」に関する年度業務の開始前に悩みを抱える学生への相談窓口として機能している学生支援センターと連携を図ることとした。事前に「学生ファシリテーター」達の待機シフトと数学教員全員のオフィスアワーを共有しておくことで、相談先として友人や数学教員に代わる第三の選択肢として「数学 SALC」を選んでもらえるようにしている。

相談者の数学力が高い事例も存在する。学生が発展的な数学学修を希望して学科教員に面談事に相談し、そこからの紹介で「数学 SALC」を訪れる、ということがある。そのほとんどが、他大学の大学院入試の対策目的である。数学系科目に関する学修計画の立て方については、本学でのカリキュラムにない内容についても考慮する必要があるため、相談には最終的に数学教員が対応することになる。

6. おわりに

令和6年度は薬学科における数学の授業の進度を大幅に速める設計にした。このため、授業第1週に学習に不安を抱えた学生達が、まだ開始していなかった「数学 SALC」ではなく、薬学科で開設している「薬学 SALC」を訪れるという状況が発生した。

「数学 SALC」の存在はありがたい、という声は学生や教職員からは聞くものの、その利用を促すには開講時間帯などにまだ工夫の余地があり、今後の検討課題としたい。

参考文献

- [1] 学部学生への数学の発展的学修支援に関する実践報告, 大嶋康裕, 崇城大学紀要, 第48巻, pp85-90, 令和5年(2023)
- [2] 理工系数学教育における学部横断型基礎事項確認テストの実施例, 大嶋康裕, 初年次教育学会第10回大会, 平成29年(2017)
- [3] 「学習アドバイジングスキルガイドブック第1版」, 崇城大学大学教育再生加速プログラム, 令和2年(2020)

初年次開講実験授業における薬学部新入生の意識調査

—成績不振者の早期発見を目指して—

○間宮隆吉 (名城大学)

1. はじめに

2006年度から薬学部薬学科が6年制課程となり、本学からも既に約3000人が卒業した。近年の本学における新卒者の薬剤師国家試験合格率は90%を超えている。その大半が、愛知県内を中心とした東海地区で薬剤師として病院、薬局、ドラッグストアなどで活躍している。各方面の人事担当者や先輩薬剤師から彼らの活躍ぶりを聞くと、薬剤師養成機関としての本学の6年制の教育システムは十分機能していると考えている。しかし、6年間の修業で卒業する割合が7割弱で低く推移しており、留年者対策が喫緊の課題となっている。特に、留年者の多くは2年次で経験し、同学年であるいは進級しても再び留年する学生もいることから、学習面や精神面での支援が必要であろうと考えられる。

「薬学入門」は、薬学専門課程における導入教育の一つとして1年次前期に開講している。基礎実験を主体とした必修科目であり、化学系、分析系、生物系、物理系の4系統で構成されている。私が担当する生物系薬学入門では、小動物を用いた観察実験を組み入れ、2年次以降に開講される専門科目(「薬の作用」や「薬理・病態」)の中で最も基本的内容で、かつ新入生が興味を持てるよう理解しやすい項目を選定している。これまで受講後に実習項目についての自己到達度や改善点などを無記名式で調査してきた。2023年度は上記に加え、記名式で各学生の学業に対する気持ちなどを調査し、初年次での学習面や精神面での支援が必要な学生を見出せるか、また、今後の課題について考察した。

2. 方法

2023年5月26日、6月15日、7月4日に開講した薬学入門を受講した230名を対象にした(内訳:5月26日79名、6月15日76名、7月4日75名)。実習では臨床上特徴的な2種類の医薬品(リファンピシンあるいは鉄剤)が主に糞便あるいは尿排泄されるか観察し、薬物の代謝過程を考えさせた。講義の最後には、実験の意義、結果が意味すること、実験科学におけるデータ管理や研究倫理について説明した。アンケートは、実習内容に関すること(各薬物の説明ができるか、剤型の意義、データの解釈ができるか、臨床上の注意点など)に加え、各学生の受講前後の意識(結果の項参照)を記名式で講義後に行った(回答率100%)。

3. 結果

「この薬学入門の受講前の自分の気持ち」について、全体230名の回答をまとめた。

- (1) 6年間もやっていけるか不安 92名(23%)
- (2) 頑張っって早く薬剤師になりたい 88名(22%)
- (3) 大変過ぎて既に心が折れかかっている 40名(10%)
- (4) それなりに充実した毎日だ 89名(23%)
- (5) この薬学入門を楽しみにしていた 70名(18%)
- (6) 実験はやりたくない 7名(2%)
- (7) 動物実験は不要だ 5名(1%)
- (8) その他 4名(1%)

(最大3つまで選択している。)

また、月別の結果について図1に示した。

学士課程教育

4. 考察および今後の課題

結果に示したように、全体の約 1/4 の新生は、大学という新規環境に不安を感じつつも、それなりに充実した毎を送りながら、目標とする薬剤師になるために前向きに取り組もうとしていることがわかる。その一方で、入学後 1 ヶ月以上が経過し、徐々に大学薬学部における学業の困難さや先行きへの不安を感じるようになってきていることも示された。同一学生ではないが、5 月以降の変移を比較してみると (図 1)、3 ヶ月間で大きく変化したのが、「(3) 大変過ぎて既に心が折れかかっている」(5 月 10.1%→6 月 17.1%→7 月 25.3%) である。これは学生が思い描いていた大学生活とのギャップを感じ危機感を伴っているのではないかと推察している。学習面や精神面での不安を抱える学生をできるだけ早期に見出し、対応することによって成績不振者対策につなげたいと考えている。一方で、この調査は、本年度初めて試みたため、アンケートとして十分なものであったか、また選択肢など適切であったか疑問が残る。今後は、選択肢の表現をより適切なものにして、学生が具体的にどのようなことを訴え求めているか明らかにする必要があると感じている。

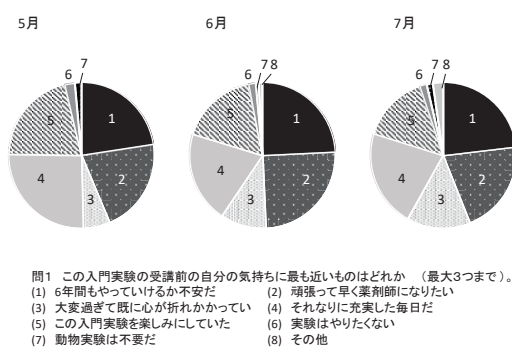


図 1 受講前の意識

5. まとめ

本学卒業生の薬剤師国家試験の合格率や入職後の職場で評価されていることは、はじめに述べた。現在、名城大学薬学部の課題となっているのは、いかに低学年での留年者や退

学者を減らすかである。本学部は毎年約 280 名が入学し、専任教員 70 名が勤務している。留年者、留年する可能性の高い (GPA が低い) 学生に対しては既に薬学教育開発センターが中心となって取り組んでおり、今後その成果が期待される。留年の理由はもちろん学業不振であるが、個々の原因については、なぜ学業不振に陥ってしまったか探る必要がある。単に通常の講義についていけない、学業に対するモチベーションが低下している、のいずれかであろうと推察しているが、それがいつからなのか分かなければ対策は進められない。学生の性格や状況をより早く認識するために、各学生には入学時よりメンター的役割を担う指導担当教員が割り当てられ、少なくとも毎年 2 回個別に面談することでコミュニケーションをとれるよう環境が整えられている。しかし、教員は自らの研究遂行だけでなく、多くの講義を担当し、学内外の活動なども行っていることから、各学生と必ずしも十分なコミュニケーションができていたとは限らず、教員間でもばらついている。薬学入門だけでなく、学生の状態をうかがい知る機会が多いほど学業不振者の早期発見につながり、早期の対策につながるはずである。したがって、今回示したような調査などを定期的に行えば、学生の心的変化などにより早く気づき、対応を進められるのではないかと考えている。現在、本調査をもとに「6 年間もやっつけけるか不安」あるいは「大変過ぎて既に心が折れかかっている」と答えた学生が進級できたかなどを調査し、学業成績との相関の有無についても解析を進めている。

今世紀に入って、薬学部の新設が相次いだものの近年は定員割れやストレート卒業生数の減少が共通した課題となっている。その問題の解決につながるかは未知であるが、1 つの試みとして本検討を始めた。より良い検討にするために、先生方からのご助言をいただければ幸いである。

公立総合大学における初年次ゼミナール

—200 クラスに拡大した必修ゼミ実践報告—

○深野 政之 (大阪公立大学)

1. はじめに

大阪公立大学（以下、本学）の初年次ゼミナールは、1年次前期に学部学科混合の12～17人の少人数クラスで実施する全学必修科目である。本発表では、発表者が担当する1つのゼミの実践報告を中心として、大阪府立大学で11年にわたり実践されてきた初年次ゼミナールを、大阪市立大学との統合に際し全学に拡げることによって、200クラスに拡大した実践を、受講後の学生アンケートによる効果測定結果をもとに報告する。

2. 本学の初年次ゼミナール

大阪府立大学（以下、府大）の初年次ゼミナールは、2012年度の3大学統合（大阪女子大、大阪看護大と府立大）を契機としたカリキュラム改革として開設されたものである。中等教育までの比較的受動的な学びから、大学における能動的学習への「学びの転換」を目的として、1つのテーマについての議論に自発的に関わることにより、大学生活に必要な『能動的な学びの姿勢』をスタートの段階で身につけることを目指してきた。

初年次ゼミナールの到達目標

- (1) 多様な視点を積極的に取り入れ活用できる。
- (2) 知識・情報の収集が積極的にできる。
- (3) 収集した知識・情報を活用して考えることができる。
- (4) 得た情報や自分の考えを表現・発表できる。
- (5) 自分の考えを自分で再検討できる。

『初年次ゼミナール担当者の手引きより

2022年の大阪市立大学（以下、市大）との統合に際し、府大の初年次ゼミナールを市大側にも拡げるという強い方針が示され、市大では長時間をかけて議論と調整が行われた。200クラスの授業担当は全学部から200名の専任教員を割り当てている。このような形態の授業を担当したことの無い教員も多く、担当者説明会や実践共有セミナーを開催して様々な双方向手法や成績評価方法の説明・経験交流をしている。

このような初年次を対象にしたゼミナール形式の授業は既に多くの大学で導入されているが、全学部学科混合型・必修で実施している点が本学の初年次ゼミナールの特徴である。

2. 「大学」って何だろう？

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

大学に入ったばかりの受講生にとって、大学が高校までの学校と違うこと、大学の教員が高校までの先生と大きく違うことは、何となく不思議に思っている、説明されるまでは気づかないものである。

発表者の専門は高等教育・大学の研究であるが、大学の歴史や仕組みについて教えることは難しくなく、多くの知識を教えたいと誘惑にかられるところである。ところが初年次ゼミナールの申し合わせとして「知識の習得自体を目的としない」というものがある。知識を習得させるためには教えればいいのだが、

学士課程教育

それでは能動的学習態度を引き出せない。教員として、教えた気持を禁欲的に抑えることが必要とされる。

4～5名ごとのグループを活用し、高校までの学校と大学が違う点を書き出させる。4つのグループから出し合うと、かなりの数の相違点が見つかる。出された相違点をまとめて、授業時間や単位制度、教員と職員といったトピックが出てくることで、やっと教員が解説を加えていく。こうしていくと授業時間外学習の必要性や教養科目の大切さを、いつの間にか学ぶことができる。

3. 授業の構成

毎回の授業は基本的に講義とグループワークの組み合わせである。講義といっても双方向を基本とし、教員からの高等教育に関する説明部分はオンライン動画で授業時間外に視聴し、授業時間では受講生からの質問に回答する。さらに大学に関するニュースを受講生に調べてきてもらい、それをテーマにディスカッションを行う。今年は「理工系入試に女子枠」「AIが小論文を採点」等で議論が盛り上がった。

毎回の授業の後半ではグループワークを行っている。コロナ禍の前までは授業時間は講義形式、授業時間外にグループワークとしていたが、これではグループワークに教員が関与できないため、反転授業の手法を取り入れている。グループワークでは1回目をプレゼンテーション「理想とする大学入試制度」、2回目をディベート「英語で授業」を設定して、約1か月間ずつ、グループで調べ、話し合い、本番までに説得力のある主張ができるように求めた。授業時間中の打ち合わせだけでは当然不足する。キャンパスが分かれ、授業時間割が詰まっている1回生は、すべてのグループがLINEやTeamsを駆使して情報交換し、発表スライドと配付資料を完成させていった。

4. 初年次ゼミナールの評価

本学では、全国の大学と連携して「相互評価」を活かした教育の質保証に取り組んでいる。本学発足当初から参加している「大学IRコンソーシアム」には、全国の国公立大学64校（2024年5月現在）が加盟し、一年生調査、上級生調査等の学生調査を共同で実施するとともに、学生の単位取得状況や学習行動、学習成果、教育の効果等に関する基礎データを蓄積し、分析している。

毎年実施している一年生調査より、〔大学教育への満足度～初年次生を対象とした教育プログラム内容（フレッシュマンセミナー、基礎ゼミなど）〕について、2023年度結果の詳細は大会当日に紹介することとするが、2022年度より初年次ゼミナールを全学に拡大したことにより、学生からの評価は大幅に高くなった。

この満足度は、他大学と比較してもかなり高く、少人数ゼミを全学必修で200クラス開設するという本学の初年次ゼミナールは、成果を上げていると言えることができる。

なお全学部学科混合クラスについて、2025年秋の森之宮キャンパス開設まで、1年次学生は杉本キャンパスと中百舌鳥キャンパスに分かれて教養科目を受講しているため、完全に全学部学科の混合授業になっているわけではない。

参考資料：

- ・橋本智也（2024）「初年次教育科目「初年次ゼミナール」の目的と到達目標の達成状況を検証する：2022年度受講者アンケートの結果から」『大阪公立大学大学教育』2号.
- ・大阪公立大学（2023）『初年次ゼミナール担当者の手引き』2024年度版.
- ・大学IRコンソーシアム：
<https://irnw.jp/>

アクティブラーニングにおけるテクノロジー導入の実践と課題

— Google Classroom と ChatGPT を活用した統計学の教育改善 —

○寺島哲平 (常磐大学)

1. はじめに

現代は、グローバル化や新型コロナウイルスのパンデミック、テクノロジーの急速な進歩といった状況下であり、予測困難であり不確実性や複雑性が増している時代と言える。このような不安定な状況下では、問題解決能力やコミュニケーション能力などを身につけることが重要になった。かつて重要視されていた知識量や作業速度ではなく、新しく重要になった能力の代表例が、文部科学省の学士力と経済産業省の社会人基礎力であろう。

学士力や社会人基礎力で求められる能力を学生が身につけられるように、大学では授業方法を変えざるを得ない状況になってきた。具体的には、教員による知識伝達を目的とした授業から、学生が主体的に学ぶことを目的としたアクティブラーニングを導入した授業への転換である。しかし、アクティブラーニングはその具体的な定義が教育分野において合意されていない状態で普及してきた。山内[1]は、アクティブラーニングについて「能動的な学習そのものを指す場合と、それらを実現するための教育方法を表す場合がある」と指摘している。そこで本報告では、アクティブラーニングを「学生の自らの思考を促す能動的な学習」とし[2]、具体的な教育実践を行う。そのため、本報告では二つの提案を行う。

- Chichering and Gamson が示す教育改善に役立つ七つの原則[3]を取り入れる
 - 教育改善を実現するためにテクノロジーを導入する
- まとめると、1年生を対象にした統計学の

授業において、学生が自らの思考を促す能動的な学習ができるようになることを目的に教育改善を行い、その実現のためにテクノロジーを導入した教育実践について報告する。

2. 教育改善に役立つ七つの原則を取り入れるためのテクノロジーについて

Chichering and Gamson は、教育改善に役立つ七つの原則[3]について言及している。

- ① 学生と教員との接触を奨励する
- ② 学生間の互惠性と協調性を育成する
- ③ 能動的な学習技法を用いる
- ④ 迅速なフィードバックを与える
- ⑤ 課題に取り組む時間を重視する
- ⑥ 高い期待を伝える
- ⑦ 多様な個性と学習方法を尊重する

これら七つの原則を参考に教育改善を実現するために、Google Classroom と ChatGPT を活用する。なお Google Classroom と ChatGPT の具体的な活用方法については、学会発表時に実演する予定である。

2-1. Google Classroomによるグループで共同編集できる授業ノート

Google Classroom は、簡単に課題を作成、整理し、効果的にフィードバックを提供し、クラスでのコミュニケーションを円滑にするためのツールである。このツールを導入した主な理由は、七つの原則のうち「学生間の互惠性と協調性を育成する」と「迅速なフィードバックを与える」を実現するためである。

統計学の授業では、履修者を4~6名のグループに分けた。Google Classroom を導入し

授業デザイン

たことで、学生たちは自分たちのグループの授業ノートを共同編集することができ、さらに全グループの授業ノートを一覧することができる(図 1)。

03 授業ノート(グループワーク)	
全グループの授業ノート	投稿日: 4月19日
授業ノート_T班	投稿日: 4月19日
授業ノート_S班	投稿日: 4月19日
授業ノート_R班	投稿日: 4月19日
授業ノート_Q班	投稿日: 4月19日
授業ノート_P班	投稿日: 4月19日

図 1.Classroom での授業ノート

2-2. ChatGPT によるフィードバック

ChatGPT とは、文章(テキスト)で質問した内容に対して、適切な返答を生成する会話型 AI サービス、あるいは、その元になっている会話型言語モデルを意味する。現在は、ノーコードで ChatGPT をチューニングすることができる MyGPTs というサービスが提供されている。ChatGPT を導入した主な理由は、七つの原則のうち「迅速なフィードバックを与える」と「高い期待を伝える」を実現するためである。

本報告で対象とした授業では「統計学に対する見解や興味がどのように変化したか」または「学んだことが将来のキャリアや日常生活にどのように役立つと思うのか」のどちらかについて 250 文字以上で回答する課題を毎回課している。学生の回答については「授業中のトラブルを成長の機会として捉えるよう励まし、努力と学習を重視する」ようなフィードバックを生成するように、筆者がチューニングした MyGPTs 'Mindset Mentor'を用いている。

有料版のユーザーであれば図 2 で示す QR コードから 'Mindset Mentor'を利用することができる。



図 2. 'Mindset Mentor'への QR コード

3. テクノロジーを導入した課題

授業にテクノロジーを導入することは、多くの教育改善をもたらす一方で、教員と学生の双方がテクノロジーに慣れることの必要性を浮き彫りにした。

Google Classroom による授業ノートの共同編集は、初年次教育で扱うノートテイキングに加えて、グループで授業ノートを作成するという「新しい学習スキル」を要求することになる。この変化に対応するためには、指導と実践の機会を提供し、学生が互いに協力しながらスキルを習得できる環境を整える必要がある。

さらに、ChatGPT によるフィードバックでは、使用回数制限に直面することになった。ChatGPT の有料版は、3 時間あたりの利用回数が 40 回に制限されており、これを超えた場合、一定時間が過ぎるのを待つ必要がある。この利用回数制限により履修者が 40 名を超えるクラスでは、一回の作業で全員分のフィードバックを生成することが困難になる。この課題を解決するために、使用回数制限を念頭に入れた作業時間を確保するか、他の AI ツールを併用するなどの工夫が必要となる。ちなみに筆者はチューニングした MyGPTs を利用しているため、使用回数制限を前提とした作業時間を確保するようにしている。

参考資料

- [1] 山内祐平. 教育工学とアクティブラーニング. 日本教育工学会論文誌. 2018, vol.42, no.3, pp.191-200.
- [2] 溝上慎一. アクティブ・ラーニング導入の実践的課題. 名古屋高等教育研究. 2007, vol.7, pp.269-287.
- [3] Chickering, Arthur W.; Gamson, Zelda F. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. American Association for Higher Education. 1987, pp.3-7.

「前のめり型」授業を創出するための学生参画の試み

○渡邊 淳子 (熊本保健科学大学)・垣花 渉 (石川県立看護大学)

1. はじめに

熊本保健科学大学（以下、本学）では、1年次前期に全学必修科目「アカデミックスキルⅠ」（2単位）を開講している。初年次教育の一環として、実践を通じた「伝える力」の涵養、自発的・自律的な学びに向かう「構え」の構築を目指したものである。授業は、発表者が運営にあたるアカデミックスキル支援センターが担当している。

大部分がグループ作業の形をとる授業では、学生たちを前のめりにさせるための2つの仕掛けがある。ひとつは、学生指導員、リーダー学生の肩書を持つ学生たちが授業づくりの段階から深く関与していることである。これらの学生は、先行学習者として受講学生たちのアドバイザー的役割も担っている。一方、教員はこうした学生同士の学び合いを補完するため、班単位ですべての学生と対話する場を設けている。これが2つ目の仕掛けである。

一群の学生が主体的に授業にかかわる姿は、他の学生たちの刺激となり、クラス全体の空気さえも前のめりにする力をはらんでいる。

2. 授業の概要

アカデミックスキルⅠは、2つの内容に大別される。座学中心の前半6コマは先輩（学生指導員）からのビデオメッセージ、コミュニケーションマナー（手紙、メールの書き方）、大学職員による大学生活に関する基調講義（講演）など、学びへの構えづくりを意識した多彩な内容とした。

後半9コマは「伝える」をテーマにした実践編で、4-5人のグループ作業により課題の達成を目指す。2023年度からは「体の一部を取り上げ小学生に向けて分かりやすく説明し

なさい」という課題を与え、発表手段は紙芝居、寸劇、動画、ホワイトボードを用いた説明（いずれも持ち時間6分）の中から班ごとに選択させている。

グループ作業は、テーマの決定、資料収集、アウトライン・絵コンテ作成と進み、学生たちは授業終盤で発表会に臨む。2023年度は、教員3名と受講学生とで選んだ優秀10班（寸劇8班、動画2班）が、夏季休業中に本学が催した小中学生イベントで“上演”の場を得た。

3. 授業のしかけ（学生指導員）

リーダー学生は、1年次生の中から自ら手を挙げた学生たちである。一方、学生指導員は、リーダー学生経験者で、センターが行う研修を受けた後、査定に合格した学生である。センターには毎年、数人の学生指導員が在籍している。

アカデミックスキルⅠに関しては、開講1カ月前から学生指導員が動画を含む授業資料やワークシートの作成・改良にあたり、授業内容についても教員と対話を重ねている。

例えば、発表手段から学生になじみが深いポスターやスライド発表を排したのは、単なる情報を羅列しただけの「サラサラ作業（やっつけ仕事）」になってしまう恐れがある」とする学生指導員の発案によるものである。

また、教員が作成した「テーマ決定と素材集め」「アウトライン作成」「絵コンテ作成」の3種のワークシートを使って課題に取り組む中で、大まかな説明の流れとともに作業の過程も一覧できるアウトライン用シートを開発した（図1）。

授業デザイン

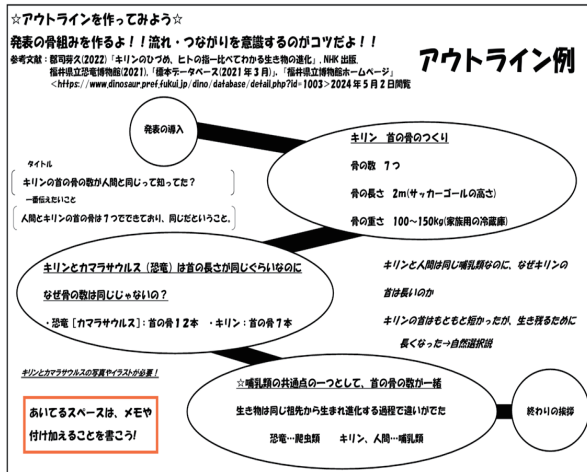


図1) 2024年度版アウトライン用ワークシート

並行して、学生指導員は授業前半で使用するセンターやリーダー学生の活動紹介やコミュニケーションマナーに関する動画づくりにも取り組む。こうした先輩学生の活動が入学したての1年次生の動機づけとなり、リーダー学生を希望する学生は年々増加している。

4. 授業のしかけ（リーダー学生）

リーダー学生への研修は、毎年、授業前半期間中の4月後半に始め、週2回ペースで行っている。あらかじめグループ作業を試行した学生指導員が主導してリーダー学生にも同様の作業を課し、ワークシートの使い勝手や各段階でのつまずきなどを確認する。このように、学生指導員レベル、リーダー学生レベルの2段階の形成的評価を継続的に行いながら、授業内容の微調整し続けることになる。

先行学修者としてのリーダー学生は、授業中のグループ作業においては、経験を生かしたアドバイザーとなり、発表に際しては学生たちにとってのひとつの基準となる。また、クラスメートの気安さから、むしろ授業中より課外時間中に相談を受けることが多い。結果として、グループ作業にありがちな「社会的な手抜き」が次第に消えていき、クラス全体の「前のめり」感を創出することになる。

5. 教員の役割

一連の流れの中で、担当教員は黒子に徹しながらも、要所での介入を行っている。それが、対話を意識した全ての班への質問・助言

である。具体的には授業時間中、教室内に指導コーナーを設置し、1班ずつ順番に招いて進捗状況を報告させるという手法を取った。教員が教室内を回って恣意的に接するのではなく、緊張感をはらんだ「場」を設けるやり方は、学生たちにとってこれまでの思考の過程を整理する機会になる。自然、つまずきも分かりやすく、双方にとって内容の濃いやり取りへとつながっている。

なお、対話の内容はオープンにしていたため、クラスによっては学生たちが他班の進捗状況や内容に刺激を受け、結果として授業全体が活性化するという好循環も生み出している。

6. 学生参画の試みの結果

授業における一連の試みの前提となるのは、リーダー学生の確保である。2023年度は学科・専攻別に5クラスに分けて授業を行った(表1)。クラス規模が小さい専攻クラスではリーダー学生が皆無というケースがあり、授業効果という点で課題を残す結果となった。

これを受け、2024年度は学科単位の3クラスに再編しその効果を見ているところである。

表1) 「アカデミックスキル」クラス別受講生とリーダー学生

年度		看護	医学検査	リハビリテーション学科			計
		学科	学 科	PT専攻	OT専攻	ST専攻	
2023	受講生数	125	125	76	39	34	399
	グループ数	24	24	14	8	7	77
	リーダー学生数	9	7	7	0	1	24
2024	受講生数	123	115		158		396
	グループ数	23	20		30		73
	リーダー学生数	9	15		8		32

7. おわりに

「ゆとり世代」「Z世代」ということばに象徴されるように、社会の動きとともに若者気質は絶えず変化している。学生は生ものというわけである。しかし、学生気質がどのように変わろうとも、自らの頭で考え発信するための基本的スキルを習得することの大切さは変わらない。学生たちのモチベーションを保ち、前のめりにさせるためには、授業の形も状況に応じて千変万化であるべきであろう。

汎用的な学修スキルを意識させる教養教育科目の実践例

—「日本文化論」の授業デザインを通じて—

○中山英治（大阪産業大学）

1. 背景・目的

大阪産業大学では、2016年に学内連絡会にて「初年次教育の全学的展開の方針について」案内が出され、その翌年から段階的に各学部単位で方針に沿った初年次教育が導入された。具体的には、以下の通りである。

【入門ゼミナール】

専任教員が担任となり、少人数制で実施。学生生活の円滑化、グループワークの充実、学生間、学生と教員の交流を深める。

- ①建学の精神に基づく社会における個人の役割を学ぶ
- ②「地域教育」として大東市を中心とした地域の歴史と文化を学ぶ。
- ③「大学生活」として所属する学部学科の概要や大学施設の利用方法を学ぶ。
- ④「社会人形成」として挨拶励行、マナー向上、法令順守の精神といった社会人の自覚
- ⑤「日本語リテラシー」として文章の読解力や表現力を学び、総合教育科目や専門教育科目のための基礎学力を身につけさせる。
(この他、キャリア教育に関する方針含む)

2. 大阪産業大学国際学部のカリキュラム

上の方針を受けて、所属学部でも初年次教育に関するシラバスの検討やオリジナルのテキストの編集が進み、現行カリキュラムでも当該学部の初年次教育が展開されている。合わせて、活動型授業の「ワークショップ」や「コンピュータ・リテラシー」、「国際学概論」等の新入生対象科目が並び、同時に教養教育科目（学際、人文・社会・自然科学、日本文化、人間教育、身体科学）が設置されている。

3. 問題意識と授業間の有機的繋がり

発表者は、所属大学で入門ゼミナール、リサーチ・リテラシー演習、ワークショップ等を担当し、学生の学修態度形成や学修に必要な汎用的な学修スキルの指導は、初年次に特化した授業科目のみではなく、一般的な教養科目や専門科目への橋渡しの共通科目でも必要ではないかという問題意識に変わった。

そこで、入門ゼミナールで導入されている学修項目のうち、日本語リテラシーや学修態度形成に活かせる社会人基礎力のリテラシーを踏まえた授業コメントシートを開発して教養科目「日本文化論」での活用を試みた。こうすることで、初年次教育科目を含む多様な授業科目を通じて学生が汎用的な学修スキルを意識して使えるような場づくりを目指した。

4. 教養科目「日本文化論」の授業デザイン

本授業は、NHK ブックス『現代日本人の意識構造』を主要なテキストとして使用し、オリジナルの話題を含めながら「家族と家庭、男女と結婚、教育と職業、冠婚葬祭と年中行事、政治と社会、宗教と国際化、日常生活と余暇、伝統芸能とサブカルチャー、人生」をテーマに、毎時グループディスカッションを行って開発した授業コメントシートを作成させている。

「日本文化論」のスケジュール

第1回：オリエン	第8～11回：教科書
第2～6回：教科書	第12～14回：補足
第7回：中間振り返り	第15回：期末振り返り

- ・第1回目に履修動機と学修計画シート作成
- ・第2回から授業コメントシート作成・継続
- ・中間と学期末に振り返りシート作成、評価

授業デザイン

5. 授業コメントシートの作成と評価

授業コメントシートの汎用的な学修スキルとして意識させるのは、以下の通りである。

■授業の内容（記述）

本日の授業に関する学びや気づきをメモ

■学修スキルの振り返り（5段階評価）

- ①情報リテラシー能力
- ②コミュニケーション能力
- ③プレゼンテーション能力
- ④問題発見／解決能力
- ⑤授業態度／志向性

■授業の終わりに

- 1) 一番重要なことを一文で簡潔に書け
- 2) 授業の内容の理解度（4段階）と理由
- 3) 考えたことや感じたこと（記述）

授業コメントシートの課題は、「○○等がいろいろとわかった」や「△△さんの意見がおもしろかった」のような具体性がない記述が多いことであった。また、5段階評価を付ける学修スキルの振り返りでは書く欄は作っていないのだが、その根拠が記載できない学生が多い。学期途中で評価の根拠や理由を記載するよう指導すると、豊かな記述が現れるようになった。

6. 中間振り返りシートの作成と評価

第7回目で行う中間振り返りは、以下の通りである。

1. 履修の動機と学修計画を振り返る
3つの目標とその達成度を自己評価
2. この授業に取り組む曜日と時間
3. この授業の課題をするときの状況
4. この授業を受けての変化
5. この授業を受けている中での満足度
※各項目項目にして選択させる方式

中間振り返りでは、履修動機を書けない、思いつけないという学生もいて達成度はまだ低い場合が多い。一方、自己変容に気づく学生が割と多く、次週の授業のことを考えたり、

他者のコメントが気になったりするという学生が現れる。学修管理能力や対人関係／調整能力に変化が出始めていた。

7. 学期末振り返りシートの作成と評価

学期末の振り返りでは、中間振り返りをさらに自己変容に特化させて次のように実施した。

【表面】（汎用的なスキル中心）

1. 授業について
2. 学修ポートフォリオについて
3. 社会人基礎力やスキルについて
4. 大学について
5. 自分について

※頑張った自分への一言も書かせる。

※各項目項目にして選択させる方式

【裏面】（学修内容が中心）

1. この授業を受けて、何を学び、どんな自分の変化があったか（記述）
2. 総合的な自己評価点（ ）／100点
3. 担当教員への一言

8. 総合的な考察とまとめ

2022年度の実績では30人登録者のうち24人合格、6人不合格（途中キャンセル含む）で、自己評価点数分布は「70点台以下が8名、80点台から90点台が12名、100点満点が3名」という結果。実際の評価は「S（3名）、A（4名）、B（13名）、C（4名）」であった。新入生が履修動機を維持しながら、授業内容を記録し、学修の成果物を残せる取り組み、学修管理を含む授業態度の形成に良い結果を残せたのではないだろうか。

今後の課題は、こうした授業間での汎用的な学修スキルの連携をどの範囲で、どれくらいまで続けるのが理想なのかを議論する必要がある。

【参考文献・資料】

文科省「GPにおける初年次教育関連の取組例」（2024.05.30最終閲覧）
社団法人日本私立大学連盟「初年次教育の組織的展開に向けて」

初年次教育科目「まなぶる▶ときわびと」を基盤とした

教育学部生協働学習組織「STEP Project」の構想

○田中達也（神戸常盤大学）・大城亜水（神戸常盤大学）・光成研一郎（神戸常盤大学）

1. 問題の所在と目的

大学教育においては、学生の資質・能力の育成が重要な目標となっている。神戸常盤大学ならびに同短期大学部（以下、本学）においても、建学の精神のもと、知性と感性を備えた専門職業人の育成を目的とし、「ときわコンピテンシー」を策定した。「ときわコンピテンシー」とは、「知性」「感性」「専門性」「市民性」という知性と感性を備えた優れた専門職業人がもつ4つの行動特性である。VUCAの時代において、大学で学んだ知識・技術を基礎とし、時代や社会の変化に対応できるよう自律・協働でき、生涯学び続け、主体的に考える力を育成しなければならない。

以上のことから、学生が自らの学修の意味や目的を見出し、自律的に学び続けるための基盤を養うことをねらいとする初年次教育科目「まなぶる▶ときわびと」において、これらの資質・能力を育成することが重要視されている。本科目の価値について、「まなぶる▶ときわびと」を履修した学生が抱く学修の意味や価値について検討した桐村ら(2018)は、学生が他者との協働や自己省察を通じて学びを深めるとし、学生自身が「人とのつながりの形成」や「コミュニケーション能力の向上」に価値を見出していることを明らかにした。

しかしながら、本学では、2年次以降は各学科の専攻科目の学びが中心となり、「まなぶる▶ときわびと」でのチームビルディングを活用した協働的な学習の集団の構築や、自己省察や教師のフィードバックを中心とした学習支援が不十分であった。教育学部においても、教科指導法等における模擬授業や模擬保

育で学生がグループを形成し、授業や保育を構想していたが、「まなぶる▶ときわびと」の学びを活用した教師の声掛けを含む支援や、チームビルディングへの支援はほとんど展開されてこなかった。初年次教育は、学生が高等教育の環境に適応し、学問的および社会的スキルを効果的に習得するための重要なステップであることから、本学の初年次教育「まなぶる▶ときわびと」において、身につけた資質・能力を、各学科での専門的な学びへと繋げていくことが重要である。

そこで、本研究では、初年次教育科目「まなぶる▶ときわびと」を基盤とした教育学部学生協働学習組織「STEP Project」を構築することを目的とする。本プロジェクトの対象者は、教育学部2年生以上とする。教育学部を対象とした理由は、教育現場において、「チーム学校」のように「協働」が重視されていること（例えば、三沢ら、2020）や、教師の学級経営に関する能力育成に関する問題が、教員養成課程から始まっていること（坂野、2017）が指摘されているためであり、教師としての必要な資質・能力として、「人とのつながりの形成」や「コミュニケーション能力の向上」が重要であるからである。

2. 「STEP Project」設計

「STEP Project」の設計においては、チームベースドラニング（TBL）およびプロジェクトベースドラニング（PBL）を理論的背景として設計することとした。

2.1 TBLの理論的背景

TBLは、小規模なチームに分かれた学生が

スタディスキルズ

協働して課題に取り組む教育方法である。Deci and Ryan (2000)では、TBLは、学生が自己の役割を果たし、チーム全体の成功に貢献することを通じて、内発的動機付けを高める仕組みを提供することを明らかにしている。学習者が自らの学びに対して内発的に動機付けされることは、持続的な学習意欲を高めるために不可欠である。また、内発的動機付けを高めるためには、フィードバックが重要である。Hattie and Timperley (2007)は、効果的なフィードバックが学習者の動機付けと成果を向上させることを示している。

2.2 PBLの理論的背景

PBLは、学生が現実の問題を解決するプロセスを通じて、理論的知識と実践的スキルを統合的に学ぶ方法である。Hmelo-Silver (2004)では、PBLは、学習内容が実際の社会や職業生活にどのように適用されるかを理解するために有効であることを明らかにしている。さらに、PBLは、チームでの協働作業を通じて、学生間の連携やコミュニケーション能力を向上させ、効果的な集団作りのスキルを身につけることができるとされている (Blumenfeld et al., 1991)。

以上のことから、「STEP Project」では、TBLとPBLを組み合わせた学習活動を設計する。本設計に基づく実践を行うことにより、教育現場で必要とされる協働力、コミュニケーション能力、問題解決能力を効果的に身につけることができると考えられる。これらのスキルは、将来の教員としての資質・能力を高めるための重要な基盤となる。

3. 「STEP Project」概要

公立保育士・教員志望学生を支援する「STEP Project」では、教育学部2年生以上が主体的・協働的に学び合う「自主学習チーム」を結成し、教員によるファシリテーションや教職支援センターを活用しながら、それぞれが志望する職種への合格を目指す。活動

は学生チームによる自主活動を中心に行われるが、プロジェクト開始時、中期段階、最終段階の3回は、全員を対象とした活動を行い、それぞれチーム形成、途中成果と改善点の抽出、自己総括と学生同士の価値づけを行う。

このプロジェクトの目的は、教員としての自己理解や自己分析を深めることである。しかし、教員志望学生は、必要な知識や技能、態度を十分に把握していないことが多いため、本プロジェクトでは、教員志望学生が主体的・協働的に学び合う自主学習活動を提案している。この活動では、教職支援センターのツールやプログラムを活用して、学生自身の目指す教員像を明確にし、学生同士が意見や情報を交換して共通の課題や問題に取り組むことで、コミュニケーション能力や協働力、多文化理解力などの教員として必要な資質や能力を育成する。さらに、学生は自分の目標や進捗状況を記録し、メタ認知を促進する仕組みを構築する。このプロジェクトは、教員志望学生の学びやキャリア形成を最大限にサポートし、就職後の学び続ける教員としての基盤を築くことを目指している。

引用文献

- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- 三沢良・森安史彦・樋口宏治 (2020) 教師のチームワークと学校組織風土の関連性—「チームとしての学校」を実現するための前提の吟味. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 10, 63-77.
- 坂野慎二 (2017) 学級経営・学校経営を教員養成にどう位置付けるか, 『SYNAPSE』3月号, 巻43号, シアーズ教育新社, 5-11.

アカデミックスキルとしての大学図書館活用力定着に向けての試み

○鈴木 恵津子（星薬科大学）

1. はじめに

初年次教育科目において、大学図書館との連携による実践例が多く紹介されてきた。しかし、新型コロナウイルス感染症対策により、2020年度より学生は大学図書館という場を利用することに制限がかかり、図書館資料の利用は主に電子資料あるいは現物の郵送サービスに置き換えられた。大学図書館が提供してきた初年次教育用プログラムもオンライン対応に切り替えられた。

新型コロナウイルス感染症の5類移行後、初年次教育科目における大学図書館に関する授業が再開された。

大学図書館においては新型コロナウイルス感染症の時期をはさみ、学生の大学図書館利用の変化が見られた。星薬科大学図書館（以下、「本学図書館」）における2023年度・2022年度・2019年度の入館者数、貸出冊数を表1に示す。

表1 入館者数と貸出冊数の推移

年度	入館者数（名）	貸出冊数（冊）
2023	68,669	2,476
2022	46,463	2,050
2019	87,802	3,347

ここに見られるように2022年度と2023年度を比較すると入館者数、貸出冊数ともに2023年度において増加している。しかしながら、2023年度は新型コロナウイルス感染症以前の2019年度の数値には到達していない。この傾向は星薬科大学（以下、「本学」）だけではないと聞く。

2024年度入学の学生は入学以前の新型コロナウイルス感染症のため図書館利用制限の

かかる期間を経験し、図書館利用への意識がどのような状態であっただろうか。利用制限のあった環境から、大学入学後の学術情報探索のための大学図書館活用へ意識の変革を促すプログラム開発およびその検証をし、アカデミックスキルとして大学図書館活用力を定着させることが重要な課題となった。

2. 初年次教育科目における大学図書館

本学薬学部薬学科1年必修科目の「薬学人としての教養入門」（以下、「本科目」）全14回オムニバス形式の中で、担当教員より依頼を受けて、「大学図書館とは」2回分授業を大学図書館にて実施することとなった。2024年度本科目の構成は表2の通りである。

表2 「薬学人としての教養入門」

回	内容
1, 2	ガイダンス
3, 4	心理学とは
5, 6	教育・文化とは
7, 8	法学とは
9, 10	大学図書館とは
11, 12	情報科学とは
13, 14	物理学とは

本科目のねらいとして以下が設定されている。

- ①様々な学問領域に触れ、多様な知のあり方と考え方を理解し身につける。
- ②大学で必要な「学びの技術（アカデミックスキル）」の基礎を修得する。

本科目では図書館ではなく、「大学図書館」という言葉を用い、大学図書館は多様な知の

スタディスキルズ

宝庫であること、大学での学術研究に必要な学術情報を得るための知識、アカデミックスキル修得の必要性を言葉からも印象づける文脈が読み取れる。

3. 「大学図書館とは」授業設計

本科目の「大学図書館とは」のねらいを以下の通りに設定し、学生にも提示した。

- I. 星薬科大学図書館を知り、大学図書館の機能を説明できる。
- II. 学術情報としての図書、雑誌論文の情報探索技術を身に付ける。
 1. 図書を自立して探すことができる。
 2. 雑誌論文を探索する情報源を知り、入手するまでの手順を知る。
- III. 著作権ルールを説明できる。

担当教員と相談しながら大学図書館担当回の実施内容を次の通りまとめた。

1. 星薬科大学図書館について
2. 星薬科大学蔵書検索 OPAC
3. 電子ブック
4. 学外から電子資料を活用する
5. 学術雑誌に掲載される論文の探し方
- ◆図書館で実際に課題の資料を探す◆
6. 他機関の図書館の活用
7. 著作権

授業は薬学科1年276名を4つのクラスに分け、1クラスずつ2コマ連続で行う。学生に身に付けてもらいたい大学図書館活用力（情報リテラシー能力）として、自立して学術情報へアクセスできる力を重視し、PC教室で実施する。

本学は薬学研究の特性として、学術研究においては主に雑誌論文を扱う。そのため、学部の早い段階から学術雑誌に触れている必要がある。

途中、大学図書館に移動し、現場で課題資料を探す実習を入れた。課題資料（グループ単位で図書、雑誌論文1点ずつ）を探す際の注意点を自ら気づきのことばとして言語化できるようにグループワークの最後に気づきのまとめを作成することにした。課題資料それぞれに注意点は異なるので、全体へ発表する時間も設けた。

4. 事前・事後アンケート

本コマの授業前に学生には e-learning システムの WebClass より、入学前の図書館利用についてのアンケートを行う。

また事後アンケートでは授業内容そのものの理解度をみるテスト形式に加え、アカデミックスキル修得のねらいがある本コマの今後への役立ち度をどう感じたか、さらに全体に感じたことにつきキーワードを自分で挙げながら感想を記述する。

新型コロナウイルス感染症を挟んで図書館利用が通常期と異なる期間を経た大学1年生の今後の大学図書館利用へもつながる可能性についても検証を試みる。

なお、事前・事後アンケートは学生には「特定の個人を識別することができないように個人情報加工した上で、教育の研究及び改善に活用させていただきます。」と説明の上で回答を求めている。

まとめについては大会発表時に報告する予定である。

謝辞

本科目実施にあたり、本科目担当の本学薬学部山本弘准教授には様々なご配慮をいただき、本発表についても快諾いただきました。ここに深く御礼申し上げます。

新入生の文章力に対する一考察

—入学準備学習の事例を通して—

○村田 翔 (広島修道大学)

1. はじめに

入学前教育は、主に早期合格者を対象として実施される場合が多くみられる。文部科学省高等教育局(2023)では「入学手続をとった者に対し、必要に応じ、これらの者の出身高等学校と協力しつつ、入学までに取り組むべき課題を課すなど、入学後の学修のための準備をあらかじめ講ずるよう努める。」(p.13)と明示しており、特に早期合格者に対して、入学前教育の取り組みを各大学で実施するよう要請している。各大学では、少子化の影響もあり、入学定員全体のうち早期合格者の割合を増やす傾向にある。この傾向は、文部科学省の委託調査でも明らかで、半数以上が早期合格者となっている大学もみられる(リベルタス・コンサルティング 2023)。

一方、早期合格者に関する課題の一つに、入学に必要な学力が十分に身に付いていないことが指摘されている。例えば、大学入試センター(2006)では、AO入試(現総合型選抜)に関する懸念事項として、学力の保証の確認ができておらず、基礎学力が不足している可能性を指摘している。また、表現力などのスタディスキルが十分習得出来ていないため、高校段階から培う必要があると言及している(山村 2022)。

このような指摘があるものの、入学後は大学が責任をもって、教育活動を行い学生の能力向上に努めなければならない。その際、学生が入学時の段階で文章力などスタディスキルをどれくらい身に付けていて、それらをどう認識しているか、実態を把握することは有意義であると考え。特に初年次教育では、

有益な情報となり得る。例えば宮崎(2014)のように大学一回生の文章に関する分析と指導法を検討している先行研究はみられるが、学生の文章力に対する認識と関連された研究は散見されない。そこで本発表では、スタディスキルの中でも文章力に着目し、大学入学時点における新入生の文章力について、入学前教育で取り組んだ日本語課題の採点結果と入学後に実施した文章力に関するアンケートから、大学入学時の新入生が文章力をどれくらい身に付けていて、その能力をどう捉えているのかを明らかにすることを目的とする。

2. 広島修道大学の入学準備学習の概要

本学では、「入学準備学習プログラム」と題して、総合型選抜・学校推薦型選抜で合格した入学予定者を対象に実施しており、具体的には①通信・課題学習②キャンパス学習、この2つの内容で構成されている。全体の取りまとめを学習支援センター(以下、センターと表記)が担っている。

センターでは、①に関して日本語(国語)課題と英語課題の問題集、大学での学びに関するオンデマンド動画の視聴、以上の2点を提供している。問題集は、過去にセンターで作成した問題を踏襲しながら使用している。

3. 研究対象

通信・課題学習の中で、日本語課題の記述問題の解答を分析対象とした。これは、意見文を読み、その内容を踏まえて意見に対するあなたの考えを述べなさいという問題である。入学後の文章力に関するアンケートは、2024年度に各学科の一年生対象の初年次科目でセンターが実施したアンケートを使用した。

スタディスキルズ

4. 結果・考察

入学準備学習での記述問題の採点を、①主題の明確性②論理性③説得力・具体性④構成力（三部構成）⑤表現・表記、以上5つの観点から実施し、その内容について分析を試みた。この観点は、課題の作成に際して設定しているものである。分析結果として、各観点での評価（採点）で不十分だと判断した内容の一部を以下にまとめる。

①	・意見文の主張が読み取れない（まとめられていない） ・意見への賛否が明確でない
②	・内容に一貫性がなく論理の飛躍がある ・課題文のテーマと全く関係ない内容が書かれている
③	・論拠が感想のみに終始し、主観的な思い込みを書いている
④	・結論が適切にまとめられていない
⑤	・常体と敬体が混同している ・話し言葉が多用されている

入学後の文章力に関するアンケートでは、身に付けるべき4つの技能（読む力・書く力・聴く力・話す力）の中から、現時点で最も身に付いている力と身に付いていない力を自己評価で尋ねた。

最も身に付いている力では、4つのうち「読む力」を高く評価しており（34.3%）、「書く力」は身に付いていると考えている学生が最も少なかった（14.2%）。最も身に付いていない力について尋ねると、「話す力（34.6%）」「書く力（28.5%）」と続いた。この結果から身に付いている力と身に付いていない力への自己評価が一致していないことが指摘できる。

以上、入学前の記述問題と入学後のアンケートから考察を行った。まず、新入生の中には大学入学時に足る十分な文章力を身に付けていない学生がいることが分かった。特に、書く力については学生自身も十分に身に付いていないと捉えており、文章を書く能力が不十分だと認識していると考えられる。

また、読む力についても、課題文の主張の読み取りが不適切であったり、問題の意図と異なっていたりする解答がみられ、十分に習得出来ていないことが考えられる。しかし、アンケートでは読む力が身に付いていると認識している学生が多く、客観的な実態と主観的な認識にズレが生じていることがいえる。

5. おわりに

入学前教育で実施した記述課題の解答分析と入学後のアンケートから学生自らの文章力をどう捉えているのか明らかにした。

今後の課題として、主に以下の3つを示す。

①アンケートを実施できたのは一部の新入生に限られたため、全学で実施・分析することでさらなる研究データの蓄積が期待できる。

②記述解答の採点・分析は、採点者の主観性を排除できない部分があるため、より適切な研究方法について検討が必要である。

③結果を各学部・学科で実施する初年次教育へどう共有し、活用するのか。

参考文献

大学入試センター（2006）『大学入試センター試験の改善に関する懇談会一意見のまとめー』https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/07012325/002.htm（2024/05/16 閲覧）

宮崎加代子（2014）『『文章を書く力』をめぐる課題と指導ー大学一回生の作文分析からー』、『大阪総合保育大学紀要』,9,29-41.

文部科学省高等教育局（2023）『令和6年度大学入学者選抜実施要項』https://www.mext.go.jp/content/20230719-mxt_daigakuc02-000005144_10.pdf（2024/05/17 閲覧）

リベルタス・コンサルティング（2023）『大学入学者選抜の実態の把握及び分析等に関する調査研究調査報告書』https://www.mext.go.jp/content/20240319-mxt_daigakuc01-000034622_1.pdf（2024/05/17 閲覧）

山村滋（2022）「高大接続の実相と課題」『名古屋高等教育研究』,22,198-228.

プロジェクト学習終了時に記述した振り返り課題の分析

——リーダーシップ教育における抽象的概念化に繋がる要因の探求——

○上田勇仁（職業能力開発総合大学校）

1. 背景・目的

大学教育においてリーダーシップ教育に関する実践と効果が紹介されている（日向野 2022）。紹介されているリーダーシップ教育において、問題解決に繋がるプレゼンテーションや課題解決に繋がるプロジェクトを実施する内容が含まれている。リーダーシップ教育においてチームでプレゼンテーションを制作したり、プロジェクトを企画したりする経験が重要であり、チームでの活動のなかでリーダーシップに関する行動に取り組むことでリーダーシップを実践することができるようになる。

プロジェクトなどの経験を伴うリーダーシップ教育において、教員は意図的に学習者のリフレクションを促していくことの必要性が指摘されている（堀尾・館野 2020）。プロジェクトを通じて多くのチーム活動に取り組んだとしても、学習者自身がどのような力を身に着けたのかりフレクションを通じて言語化していく必要がある。この言語化していくプロセスを経験学習モデルでは抽象的概念化として位置づけている。経験学習モデルにおける抽象的概念化とは、経験から何らかの教訓を引き出すこと（松尾 2019）で、教員はプロジェクト学習の学習活動と合わせて、振り返り課題などを計画的に準備して抽象的概念化に繋がる機会を設けていく必要がある。しかし、抽象的概念化として振り返り課題を設けたとしても、学習者は教員の意図する抽象的概念化に関する記述をせず、経験を報告するだけでの記述にとどまる可能性がある（上田 2017）。

本研究では、リーダーシップを育成することを目的にしたプロジェクト学習において、プロジェクト終了時に実施した振り返り課題の記述を抽象的概念化として捉え、記述内容の質が向上している要因について検討することを目的とする。

2. 授業概要

都内私立大学Aで開講された初年次教育科目「サービスマーケティング」を2021年～2023年に実施された授業を対象とする。「サービスマーケティング」は、複数の学部が選択履修する科目であり、大学内で地域に開かれた盆踊りのイベントを実施する。授業内で複数のチームに分かれて盆踊り実施のための企画・準備を行う。盆踊り終了後は、報告会や報告書の提出を行う。本授業では、チーム活動を通じてリーダーシップに関する能力を習得することを目指し、第2回目の授業においてリーダーシップに関する講義とワークを行い、盆踊り終了後の授業回において、チーム活動を振り返りながらリーダーシップに関する能力が身についたかチーム内でリフレクションを行う機会を設けている。

本研究における抽象的概念化の対象となる学習課題は、盆踊り終了後の授業回終了後に実施した振り返り課題である。振り返り課題は1. 授業の中で関わった成果物（企画書、報告書、盆踊り実施時の資料・物品、SNS、週報、チラシ、ポスターなど）の選択項目から自身で3つを選択し、それぞれの成果物に対して、2. 「選択した成果物において、あなたはどのようなスキルを活用しましたか。」の

協同学習・グループワーク

記述指示をもとに、どのようなスキルを活用して、成果物を創造したのか記述させた。

3. 分析手順

振り返り課題を提出した114名を対象に分析をした。提出された振り返り課題について、句点で文章を分割し、句点単位で1つのデータとした。データごとに、成果物を創造するうえでの工夫や自身の考えが記載されていれば1点（例：実際に他人に配ってそれが参加する確率を高めたり低めたりするものを制作するのは初めてだったのでドキドキしたが、とてもいい経験になった。）とし、何も書かれていない、単純な単語（例：サークルで培ったスキル）など成果物に関する単純な報告や実施内容を端的に記述した文章は0点とした。学習者ごとに合計点を算出した。

4. 分析結果

授業終了時の振り返り課題を記述する際に選択した成果物として多かったのは週報、盆踊りの実施の資料・物品、写真・動画、リサーチポスター、SNS、学内・外部団体への依頼文章や手紙などを選択していた。

これらの成果物を選択したうえで「選択した成果物において、あなたはどのようなスキルを活用しましたか。」の記述指示をしたうえで記述された内容を分析した結果、 $M(SD) = 4.56(2.55)$ で、最小値は0点、最大値は13点であった。正規性検定の結果 $p < .000$ であった。

5. 考察と課題

授業終了時の振り返り課題として取り上げられていたのは、各週の終了時に提出する週報や盆踊りの実施に必要な資料や物品、リサーチポスターであった。これらの成果物は、授業の中でどのようなチームに所属していても提出が求められるものであり、多くの学習者の選択に繋がったと思われる。

振り返り課題を分析した結果、最大値は13で、最小値が0であった。平均値よりも多く記述できている学習者が確認された一方で、成果物を3つ選択してもどのようなスキルを応用したのか記述していない学習者を確認した。一定数の学習者においては経験から何らかの教訓を引き出すことができている可能性がある。

今後の課題は2点ある。1つ目は、選択した成果物と抽象的概念化の関連性である。本調査では、選択した成果物と抽象的概念化の関連性についてまだ検討できていない。抽象的概念化に繋がりやすい成果物と繋がりにくい成果物の特徴を検討することで、学習者の抽象的概念化に繋がる支援方略の指針を提示することができる。もう1つは、分析手順である。振り返り課題の得点について正規性が確認できなかった。このため、母集団のカテゴリを分けて平均値を比較検討することができない。本研究では振り返り課題の記述内容の句点を単位として1点又は0点として分類し、合計点を算出したが、抽象的概念化に関する記述有無といった名義尺度を用いて分析を行う必要がある。

参考文献

- 日向野幹也：大学発のリーダーシップ開発。
ミネルヴァ書房、京都、2022
- 堀尾志保、館野泰一：これからのリーダーシップ-基本・最新理論から実践事例まで。日本能率協会マネジメントセンター、東京、pp.180-211,2020
- 松尾睦：部下の強みを引き出す経験学習リーダーシップ。ダイヤモンド社、東京 2019
- 上田勇仁：プロジェクト学習における学習活動が学習者のリフレクションに与える影響。日本教育工学会論文誌,40(Suppl.),133-136,2017

企画型の話し合いと沈黙への対応

—留学生向け初年次ディスカッション授業の結果から—

○藤浦 五月（武蔵野大学）・宇野 聖子（関西外国語大学）

1. はじめに

近年、話し合いの機会及びそのスキル育成の需要増加に伴い、初年次教育においても、学生の協働的な学びを推進するためにプロジェクト型の学習やディスカッションを用いた授業が増えてきた。他者と話し合っ解決する力、物事を決める力は、教育機関において効果的に育成・評価すべき重要な能力となっている。また、留学生の増加に伴い、日本語母語話者と留学生が共に話し合いを進める機会も増加している。本発表では、初年次における留学生を対象とした話し合いスキル育成のための実践について報告する。本結果は、留学生のみならず、日本語母語話者の話し合いスキル育成や、留学生も履修する授業の活動設計及びサポートにも寄与すると考える。

2. ディスカッションと沈黙

沈黙は、コミュニケーションの中で多様な役割を担っている。種市（2014）は、沈黙は話者交替だけでなく、沈黙者の意図や感情を表現する手段にもなり得ることから、沈黙を6つに分類した。Sacks、Schegloff & Jefferson（1974）および Levinson（1983）が提示した沈黙の4つの分類である、同一発話者の発話間に生じる「ポーズ」、話し手が次話者を指名せずにターンを終わらせ、次話者が自らターンをとる際に現れる「ギャップ」、特に発言権を求めずその後続く発話のない「ラプス」、指名された次話者がターンをとるまでに生まれる「意識的／限定的沈黙」に加え、種市（2014）は、新たに、聞き手による沈黙がターンとして構成される「ミュート」、現在の話者が発話交替が起きるまで沈黙によ

りターンを継続する「リンガー」という2種類の分類を加えた。藤浦・宇野・桑野・佐々木（2023）は、オンラインでのディスカッション授業の初回における沈黙場面に注目し、留学生の抱える困難点についてまとめた。初回授業では、30秒以上の沈黙が14箇所（4グループ合計）観察され、対処困難な沈黙場面を多く抱えていることが窺えた。10秒以上の沈黙を観察すると、特に発言権を求めずその後続く発話のない「ラプス」、聞き手による沈黙がターンとして構成される「ミュート」が多く観察された。一方で、そうした沈黙が授業回を重ね、表現を学ぶごとにどのように推移し、変化していくかは明らかになっていない。本発表では、沈黙の推移と変化について分析する。

3. 本調査の目的

本調査の目的は、オンラインで行われたディスカッション授業において観察された10秒以上の沈黙推移と沈黙周辺のやりとりを分析することで、初回時の困難点がどのように解消されているか、また残る課題は何か整理することである。

4. 実践概要と方法

4.1 実践概要

初年次における「日本語1」は4学期制の各学期で、ディスカッション、プレゼンテーション、レポートの書き方などを学ぶ。ディスカッションは100分×14コマ（100分2コマ連続・7週間）で行われた。ワークには、表現を練習するワークと、表現や振る舞いがもたらす影響・効果について話し合うワークがある。各ユニットの最後にはトピックが提示され、ディスカッションを行う。ビデオに

協同学習・グループワーク

よるグループ・個人の振り返りも行う。本実践は、オンライン授業 (Zoom) で実施された。クラスサイズは1クラス約20名である。

4.2 実践テキストとワーク内容

本実践テキストは、宇野・藤浦が学生の悩みをもとに作成した。学期を通して、「話し合っ
て何かを決めるためのスキル」を伸ばすことを目的とした。

表1 本実践教材内容とワーク (7週目はテスト)

ユニット	ワーク
1. まずは話してみよう	話し合いの体験、振り返りなど
2. 話し合いについて知ろう	話し合いで難しい点、困った行動と影響について考えるなど
3. 話し合いの第一歩！意見を言う練習をしよう	立場と理由を明確にして伝える、似た意見に付け加える、すぐに答えられない場合の対処など
4. 自分の経験やよく知っていることをもとに意見を言おう	自信があるとき／ないときの伝え方、一般化しない伝え方、他者の発言の促し方など
5. 結果・利点を加えて提案しよう	利点の伝え方、賛成できないときの伝え方、話の進め方など
6. 意見が対立したときも、前向きに話し合おう	異なる意見の伝え方、指摘されたときの対応の仕方、あいづち練習
7. テスト	テスト (トピック:お疲れ会の企画)

4.3 分析方法

10秒以上の沈黙頻度を調べて長時間の沈黙がどのように増減しているか調査した。また、詳細分析では、ディスカッションで生じた沈黙について、種市 (2014) の沈黙の分類に基づき、特徴と困難点について検討した。本調査では、初回の授業と、トピックが似ている2回目と7回目のデータを対象とした。全員の許可が取れたグループのみ (各回メンバー変更) のデータを採用しているため、回によって分析対象にできるデータ数が異なる。

5. 結果と考察

初回授業では、30秒以上の沈黙が14箇所 (4グループ合計) 観察され、対処困難な沈黙場面を多く抱えていることが窺えたが、会を追うごとに10秒以上の沈黙箇所は少なく

なっていた。

表2 トピックと沈黙

授業週	トピック	チーム番号	全体の長さ	10秒以上の沈黙箇所 (10秒以上の沈黙合計)
1	グループ名	1	20:26	12箇所 (644秒)
		2	19:22	13箇所 (531秒)
		3	12:18	7箇所 (578秒)
		4	6:33	3箇所 (54秒)
2	旅行計画	1	14:59	7箇所 (242秒)
		2	18:04	4箇所 (455秒)
		3	12:28	4箇所 (94秒)
		4	12:06	2箇所 (52秒)
		5	13:08	3箇所 (57秒)
		6	10:54	なし
7	お疲れ会企画	1	15:53	3箇所 (37秒)
		2	15:58	2箇所 (34秒)
		3	12:05	なし
		4	16:10	なし
		5	14:24	1箇所 (12秒)
		6	19:15	なし

発言権を求めずその後続く発話のない「ラプス」は回を追っても観察された。7回目のデータでも、互いに発言を促す行為が見られないグループでは沈黙が長くなる傾向にあった。一方で、沈黙がターンとして構成されるミュートでも、7回目は、他者からの笑いを促す形でその後の発言を組み立て、場が和み、話が継続する様子が観察された。また、物事を決める観点についての発言を学んだ回では、観点への話題移行がスムーズにできるケースが観察された。

付記 本研究は、JSPS 科研費 22K02694 の助成を受けたものである。

参考文献

- 種市瑛 (2014) 「行為としての沈黙の分類—会話に生じる沈黙の再考に向けて—」『異文化コミュニケーション集』12、145-156.
- 藤浦五月・宇野聖子・桑野幸子・佐々木馨 (2023) 「オンライン授業におけるディスカッション練習で生じた「沈黙」から探る学習指導」『日本語教育学会秋季大会予稿集』、363-368
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turntaking for conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.

初年次共通教育における学習者間の相互評価の実践と課題

—協働する力を「評価」して伸ばすための試み—

○長谷川 隼人 (大正大学)

1. はじめに

本報告でとりあげる科目「社会の探究」(2単位×3QT=計6単位)は、1年生を対象とする必修の共通教育科目であり、履修者は約1200名である。本科目は、グループ学習を通じた課題解決を実践することで協働する力を身につけて伸ばすことを目標としている。このような学習形態では、グループ学習のプロセスにおける学修者の関心、意欲、態度など内面的なものを含むパフォーマンスの評価が求められる。とはいえ、この評価のために費やす教員のコストは甚大となる。こうした問題を解消するために、本科目は、ラーニング・マネジメント・システム(LMS)の機能を活用して、ルーブリックにもとづく学習者間の相互評価の導入を試みた。

2. ルーブリックにもとづく相互評価

これまで本科目は、グループワークにおけるパフォーマンス評価をリフレクションによっておこなっていたが、科目の到達目標を学生が理解して評価するのが難しいとの課題があった。そこで、グループワークのパフォーマンス評価の観点を明示したルーブリックも取り入れた。だが、自己評価には、自分の欠点の直視を避けようとする心理的な自己防衛が働く余地が生じることや自己有用感の低さなどが作用して過小評価につながる場合がある。これに対して、学習者間の相互評価は、自己評価よりも客観的に評価できることが指摘されてきた。他にも利点としては、1)複数の学習者を評価することや他の学習者による評価を見ることで、他者を評価することを

学ぶことができる、2)他の学習者を評価することで自らを見直す機会となり、評価すること自体が自己へのフィードバックにつながる、3)ルーブリックにもとづいて他者を評価することを繰り返すことによって、何が到達目標であったのかをあらためて捉え直すことができるという点などがあげられる。つまり、ルーブリックにもとづく相互評価が上手く機能すれば、協働する力を評価し、学習者間の相互作用で伸ばしていくことを期待できるのである。

3. LMSを活用した相互評価の仕組み

そこで、本科目は、グループワークのパフォーマンスについて教員と学生の双方に過度な作業負担を課さずに実施できる相互評価の仕組みの構築を試みた。その際に活用したのは、本学が導入している日本データパシフィック社のWeb Classに実装されているe-ポートフォリオ・コンテナ機能である。

この機能を活用して相互評価を実施するためには、前提として学習成果物が必要となる。だが、本科目が意図するグループワークのパフォーマンスは、有形の成果物を提出させることが難しい。そのため、初回授業の際にグループワーク評価のルーブリックを説明した上でどの観点をいかに伸ばしたいのか目標を設定させて、学修成果物に代替した。つまり、評価する側は、評価対象となる学習者が設定した目標を読み、実際のパフォーマンスをふり返りながらルーブリックを念頭に総合的に評価することになる。

また、e-ポートフォリオ・コンテナ機能は、

協同学習・グループワーク

自己評価、相互評価、教師評価の種別、評価内容の公開の可否、匿名で実施するか否か、それら評価にルーブリックを使用するか否か等の条件を選択できる。本科目では、自己評価と相互評価を組み合わせ、グループメンバーのみを匿名設定で評価させた。自己評価と相互評価を組み合わせる狙いは、事後に表示可能なレーダー・チャートによって評価に関する自他のギャップを確認し、自己評価に内在する過大評価や過小評価の問題に自ら気づきを得られるようにするためである。

評価の実施は、事前に作成をしたルーブリックを設定することによって、下図1のような画面から該当する評価を簡易に選択できる。

大項目	小項目	A	B	C	D	E
協同性	意見や立場の相違を解消してチームの目標達成に向けて積極的に関与できる	非常に良くできている	良くできている	できている	あまりできていない	できていない
積極性	常にメンバーの意見を耳を傾けて、他者の意見を理解し、信頼を得ることができる	非常に良くできている	良くできている	できている	あまりできていない	できていない
準備づくり	常にメンバーの予定や都合を伝えずような準備づくりができる	非常に良くできている	良くできている	できている	あまりできていない	できていない
合意形成	メンバーと話し合い、自ら進んで、事が解決できる合意形成に貢献できる	非常に良くできている	良くできている	できている	あまりできていない	できていない
責任感	チームの目標達成のために、グループ内の役割を充分に果たすことができる	非常に良くできている	良くできている	できている	あまりできていない	できていない
積極性	自ら進んで発表をしたり、グループ内の役割を引き受けるなど積極的に関与する	非常に良くできている	良くできている	できている	あまりできていない	できていない

図1 パフォーマンス評価用のルーブリック

なお、評価を完了する際は、「振り返り」としてメッセージの記入が必要となるため、本科目は、評価対象者のパフォーマンスの良い点に関してフィードバックを記入させている。これによって、被評価者は、限定的ではあるが、定性的な評価も得ることもできる。

4. 実践の結果と課題

相互評価は、クォーター（QT）の最終回の授業内に教員の指示で学習者自身が操作するかたちで計3回実施した（1回あたり20分程度）。各クラスとも5人を基本的にグループ編成している。下図2で示すように、修学意欲などに問題を抱えて欠席が続く学生を除き、ほぼメンバー全員を評価できた。教員と学生の双方に過度な作業負担を課さないという前提はクリアできたといえる。一方で、評価結果は、あくまで平均値ではあるが、いずれのク

ラスでも自分に厳しく他人に甘い傾向がみられた。いわゆる「お互い様効果」を示唆している。ただ、グループ内で全員が互いに最高評価をするようなケースはほぼ見られなかった。



図2 相互評価のクラスごとの結果（2QT）

むしろ、ともに活動をしてきたメンバーに対する情から厳正な評価を避けようとする心理的影響が大きかったように思われる。たとえば、別途おこなったリフレクションにて、クラスLで4QTの相互評価の平均値が最も高かったグループでは、最終発表に向けて助け合えたことが強調されていた。いずれにせよ、評価の信頼性の向上は課題である。

他方、今回の実践からは、評価経験が学習者の学修意欲にポジティブな効果を与えるという点を確認できた。相互評価と別に実施したクラスLのリフレクションからは、1) グループワークにて自身がフリーライダー的な存在であったことに気づく、2) 他者からのフィードバックが学修意欲の向上や自らの次の目標設定を促す、3) 仲間を評価する難しさを経験することで批評する力そのものを自身の新たな目標として設定する機会となったという記述がみられた。

本科目が実践したLMSを活用した相互評価は、リフレクションと組み合わせる経験学習の一環として位置づければ、評価経験を通して、協働する力を学習者間の相互作用によって伸ばす試みとして有用と考える。

英語習熟度別クラスにおける小テストがもたらす学習意欲向上

—高得点取得者とその所属学科特性の相関—

○三田薫 (実践女子大学)・大塚みさ (実践女子大学短期大学部)

1. はじめに

英語標準テストで高いスコアが取れない短期大学1年生の中に、英単語の小テストで常に高得点を出し続ける学生がいた。複数学科混合の習熟度別最下位のクラスに所属しながら、最上位のクラスの学生と変わらない結果を出し続ける学生が複数年にわたって存在していた。このような学生はどのような特徴を持つのか、それが学生個人の特性に起因するのか、所属学科とも関係するのかについて関心を持ち、調査を行うこととした。

この分析により、今後の英語初年次教育において、一般的にモチベーションが低いと言われている習熟度別低位クラスの学生の英語学習意欲を高めるヒントを得ることを目指している。

2. 短期大学における英語初年次教育

調査対象となる東京のA短期大学は、日本語コミュニケーション学科、英語コミュニケーション学科の2学科で構成されている。短期大学のカリキュラム改革の柱として、学科を問わず英語力を強化する方針が示された結果、従来の初年次英語必修授業が大幅に見直され、2019年度より短期大学学生全員に対して習熟度別クラスで、従来の倍のコマ数、英語授業が行われることになった。学生は入学時の英語テストの結果に基づいて7段階の習熟度別クラスに振り分けられ、週2コマの英語必修授業(1コマは日本人教員、1コマはネイティブ教員が担当)が、前後期とも実施された。

3. 単語小テストの導入

7段階の習熟度別クラスでは、教科書や使用教材、毎回の授業の指導内容の統一化、年3回にわたるライティングテストの実施や成績評価基準の明確化など、1年生全員に対して様々な統一した取り組みが実施された¹⁾。

共通指導の一環として、2021年度より単語小テストを前後期とも毎週実施することになった。単語集として『キクタン TOEIC L&R テスト SCORE600』(アルク)を採用し、毎回80語分を試験範囲としてそこから10問出題することとした。以下の例のように、単語集にある英語例文を穴埋め問題に使用し、適切な単語を10単語の中からピックアップするという10点満点の試験とした。

The animal is endangered because its () is being destroyed. (その動物は生息地が破壊されつつあるので、絶滅の危機に瀕している)
(habitat(正解), collision, initiative, conflict, dispute, applicants, virus, settlement, controversy, subsidies)

単に英単語と日本語の意味を対応させる試験問題と異なり、受験者は例文をチェックし付属音声教材のリスニングや音読を繰り返さないと高得点が取れないようになっている。

小テスト問題は各クラスのLMS(manaba)に表示され、学生の回答提出と同時に自分の点数が表示されるようにした。小テストは教員がテキストの例文から各学期12~13回分作成、曜日や時間の異なる授業ごとに同一範囲で異なる問題を掲載した。

テストは全7クラスで授業開始時に実施し、1週間以内にクラス内の学生の成績および全クラスの平均点比較グラフが公表されるようにした。

学士課程教育

4. 最下位クラスの学科構成と小テスト成績

英語習熟度別クラスでは、上位のクラス程英語コミュニケーション学科の割合が高く、下のクラス程日本語コミュニケーション学科の学生の割合が高かった。習熟度別7段階の最下位クラスの1年生人数は、2021年度、2022年度とも8割が日本語コミュニケーション学科の学生となっている。日本語コミュニケーション学科の学生の中には、英語に対して強い苦手意識や劣等感があるために同学科を選択したという学生もいる。一方で入学時に実施する適性試験（PROG）において、同学科の学生は「研鑽力」が毎年度非常に高いことが示され、まじめさが際立っている。

単語小テストを導入した後、明らかになったのは、この最下位クラスに、単語テストで毎回ほぼ満点を出す学生が2021年度に2名、2022年度に3名が存在するということであった。両年度とも高得点者は常に日本語コミュニケーション学科の学生であった。

5. 単語小テスト以外の英語成績

対象学生について実施した他のテストについては表1・2の結果となった。GTEC Academic2 技能試験（Listening & Reading）の学年末のスコアは両年度の学生とも、入学前と同様CEFR A1 レベル（～120）のままであった。年3回実施した英語ライティングテストにおける語数比較では、2022年度に特に学生Cと学生Dが語数を増やしている。2022年度はライティングテストの事前準備に「自動採点システム」や先輩学生の「典型事例」の学習を導入したことにより、対策しやすくなったことが影響しているものと思われる²⁾。

表1・2 GTEC2 技能試験のスコアとライティング

2021 年度	GTEC 事前	GTEC 事後	語数 4 月	語数 7 月	語数 1 月
学生 A(9.0)	85	105	22	66	87
学生 B(9.9)	92	82	33	44	66
クラス平均	82	110	30	52	70

2022 年度	GTEC 事前	GTEC 事後	語数 4 月	語数 7 月	語数 1 月
学生 C(9.9)	63	119	30	198	161
学生 D(9.7)	68	86	37	161	128
学生 E(9.6)	94	102	61	101	117
クラス平均	70	84	44	98	116

テスト語数（ ）内は単語テスト前後期平均

6. 単語テストへの取り組み方

両年度の後期最初の授業で、単語テストへの取り組み方のアンケートを実施した。高得点が取れた理由として「毎回成績が発表されるので励みになったから、単語がわかると英語力が上がるので頑張ろうと思ったから、高得点を取るための勉強のコツがわかったから、授業の空き時間を活用した、編入を目指しているため語彙力を上げたいから。」といった回答が見られた。

7. 学生生活および進路

クラス担任によると、学生Aは努力家、学生Cは成績優秀で学内で表彰されており、学生D、Eはそれぞれ大学3年次に編入している。

8. まとめ

入学時の英語テストで最低レベルのスコアでも単語テストで実力を発揮する学生が存在することが明らかになった。調査を進め、今後の英語下位クラスでの指導方法や実力を発揮できる機会づくりについて検討したい。

参考文献

- 1) 三田薫・栗田智子・霜田敦子（2020）東京の女子短期大学の全学共通英語必修科目における授業改善の歴史、実践女子大学短期大学部紀要 44, 13-32.
- 2) 三田薫・霜田敦子（2023）. 英語初級学習者のパラグラフ・ライティングのための自動採点システム開発の試み、実践女子大学短期大学部紀要 41, 39-67.

自校教育の取り組みを跡づける—その成果と課題—

○梅村 修（追手門学院大学）

1. 追手門学院大学の自校教育

追手門学院大学では、2021年度以来、「追手門アイデンティティ」という自校教育科目を、必修に準じる初年次科目（1回生全員が春学期、もしくは秋学期に履修を推奨される科目、時間割に先入れされている科目）に位置付けている。教育課程のうえでは、主体的学び科目群のキャリア形成系の一つである。2024年度は、その完成年度にあたり、翌25年度には一選択科目に戻ることにしている。

自校教育科目が正課科目に位置付けられたのは、2013年度以来のことである。その年に選択科目「学び論A」としてはじまり、「学び論」（2014年度のみ）を経て、2015年度から「追手門UI論」と変わり、2021年度の基盤教育科目のカリキュラム再編に伴い、「追手門アイデンティティ」と、4たび名称を変更し、同時に新入生全員が履修を推奨される科目に「昇格」し、現在に至る。

追手門学院大学の自校教育は、2012年12月、当時、立教学院本部調査役だった自校教育の権威・寺崎昌男氏（東京大学名誉教授・桜美林大学名誉教授）と、大川一毅氏（当時、岩手大学准教授）を招いて開催された、追手門学院大学創立50周年記念事業「自校教育のいま」をことはじめとする。その席上で、寺崎氏が示した自校教育の意義や目的、方法、運営主体、対象、時期などが、その後の本学の自校教育の指針となった。今日に至る追手門学院大学の自校教育の展開は、寺崎氏が描いた見取り図に沿って、その実現を目指してコースデザインされたものである。

寺崎氏は、自校教育の目的を、学生の「自大学への帰属感（belongingness）の養成」

とし、「不本意入学」や「偶然入学」で大学に籍を置く学生に、大学の歴史や現況を率直に語ることにより、大きな安心感を与えることができる、と述べた。

2012年当時、追手門学院大学は、関西私学の中で大きく伸び悩み、この年は志願者数が過去最低の6400名まで落ち込んでいた。新入生の半数以上は推薦入試（専願）による入学生で、一般入試に合格して入学してきた学生も、そのほとんどは第一志望校ではなかった。つまり、入学生の大多数は追手門学院大学を積極的に選んでおらず、偏差値で輪切りにされ、親や教師にすすめられるまま、「偶然」追手門の学生になった、もしくは、「不本意」な思いを鬱積させたまま追大生になった学生たちであった。本学の自校教育のはじまりは、こうした入学生に追手門の学生であることへの安堵を与え、この大学で成長しようという前向きな気持ちを植え付けることであった。

2. 本発表の目的

本発表の目的は、2013年度以来の本学の自校教育の取り組みを、社会運動理論を援用してとらえ直し、跡づけることである。

言うまでもなく、自校教育は大学教育の一環であるが、教育活動であると同時に、大学という社会を動かす一種の「運動」という側面もある。筆者は、にわか勉強ながら、政治学、教育学、社会保障、労働政策、地域経済などの分野で蓄積されてきた社会運動の諸理論を参照し、本学が10年以上、推し進めてきた自校教育を一つの「運動」としてとらえ直したらどのような相貌を見せるか、考察してみた。

学士課程教育

3. 社会運動理論と自校教育

社会運動の代表的な理論には、資源動員論、政治的機会構造論、争点関心サイクル、フレーミング、構築主義、モラルエコノミー、アプロプリエーションなどが知られている。

なかでも、資源動員論とは、社会運動を成功に導くために、手持ちの資源に着目する考え方で、たとえば、金銭的・人的な資源、活用できる知的資源、外部資源へアクセスするためのネットワーク、意思決定者へのコネクションといったものの有無が、社会運動の成否を分けるという考え方だ。追手門学院には130年以上の長い歴史の中で、膨大な史資料、アーカイブス、学院史研究組織、周年事業、モニュメントなど、自校教育に活用できる資源(教材)に事欠かなかった。また、「オール追手門」という2012年当時のスローガンに端的に表れているように、学院挙げて自校教育の推進に前のめりで、金銭的な資源も比較的潤沢に配分されていた。さらに、追手門の生き字引といわれる教職員や同窓会組織のバックアップもあった。総じて、自校教育を前に進める資源には比較的恵まれていたといえよう。

また、フレーミングとは、社会問題の認識の枠組みを変えることが社会運動にとって重要だという理論である。たとえば、沖縄の普天間基地移転問題のさい、「ジュゴンの生息地を守れ」というスローガンが掲げられたことがある。それ以前は「戦争につながる基地反対」というありきたりで、訴求力に乏しいものだったが、「ジュゴン」というシンボルを掲げることで、問題の認識を「戦争反対」というフレームから「自然環境保護」というフレームに転換することに成功した。その結果、普天間の基地移転問題に新たな世論を呼び寄せ、支援の輪を広げた。このフレーミングが、本学の自校教育にもはからずも働いた。それは自校教育の概念規定の中に「自校史教育」という新たなフレームを用意した時だった。

それまでは、自校教育といえば、漠然と「自校の歴史教育」という認識の枠組みがあった。それは自校教育の中でも、じつは「自校史教育」という、大学の過去に焦点を当てた一分野に過ぎない。自校教育は、学生が自身の帰属する大学そのものを学ぶ科目であり、過去の歴史だけでなく、いまの大学の姿も含まれる。すなわち、在校生、教職員、卒業生など、大学に関わるすべての人々の「現在」に焦点を当てた自校教育もあってよい。「自校教育＝栄光の歴史を学ばせて愛校心を植え付ける教育」という偏見や先入観を「自校史教育」というフレーミングが取り払ったわけである。

4. 自校教育の成果検証の取り組み

自校教育が受講生の「自大学への帰属感の養成」に貢献したかどうか、その影響関係の検証は極めて難しい。しかし、大学の風土形成に自校教育がどれほどあざかったかは、ある程度、見て取ることができる。

「自大学への帰属感」の消長を測るものさしの一つとして、学生の正課外活動への参画度が挙げられるだろう。たとえば、オープンキャンパススタッフに名乗りを上げる、入学前教育に参加する、SJ (Student Job) に登録して学内のもろもろの業務を手伝う、授業のSAやTAとなって教室で後輩学生の学習支援に取り組む。すなわち、学費を払って教育サービスを受ける受益者から、さきやかでも自校史の形成に与る存在として、今ボタンをもって自大学のトラックを駆ける当事者として、自己を位置付けることができた学生がどれほどいるか、増えているかということが「自大学への帰属感＝ビロギングネス」の高まりのひとつの表れではないだろうか。

【参考文献】

寺崎昌男・大川一毅・梅村修(2012)「自校教育のいまー講演・シンポジウム記録集」追手門学院大学, pp. 3-19

初年次教育の経験と汎用的能力の差異

—大学の立地（地域性）による差異にも着目して—

○山田剛史（関西大学）

1. 問題意識

初年次教育に関する実施状況に係る統計資料として、文部科学省が毎年実施している「教育内容等の改革状況」調査がある。直近のデータ（令和3年度）でも、学部課程を有する752大学中733大学（約97.5%）で初年次教育が実施されている。同調査では初年次教育の具体的内容についても問うており、「レポート・論文の書き方などの文章作法を身に付けるためのプログラム（91.2%）」「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法を身に付けるためのプログラム（86.2%）」「大学内の教育資源（図書館を含む）の活用方法を身に付けるためのプログラム（83.0%）」が高い実施率となっている。

こうした調査を通じて、大学側がどのような初年次教育プログラムをどの程度実施しているかについての大局は把握できる。しかし、実施率100%に近い状況の中で今後の初年次教育の発展を考えるためには、より細分化した切り口での研究も必要になるのではないか。例えば、設置形態の他にも、大学の規模や立地（都市部と地方）、分野等の属性も踏まえることも重要だ。大学入学後の「顔」でもある初年次教育は大学のカリキュラムの独自性を魅せる機会ともなり得る。

また、初年次教育を学生がどのように経験・認識しているかについて把握するための大規模な学生調査は、2000年代後半～2010年代前半にかけては科研費や教育系企業が実施してきたが、筆者の知る限りこの10年ほどは見えていない。特にこの10年は、教学マネジメントや教学IR、高大接続改革への要求が高

くなったことなど、文教政策上の変化も大きい。加えて、2020年度からのコロナ禍が大学教育に与えたインパクトも大きい。

他方、ライティング等特定の内容に焦点をあてた個別の授業レベルでの実践型の研究は一定見られる。そこでは独自のプログラムに対して、独自の指標や基準によって測定・評価されるなど、上記とは逆に共通性が低く、初年次教育を広く議論する素材としてはどうしても弱くなってしまふ。加えて、初年次教育の課題の1つとして、当該プログラムの中での変化だけではなく、高年次への接続を捉えることの必要性についても指摘されている。その意味では、組織的かつ横断的・縦断的な枠組みのもとで実践と研究が蓄積されることが望ましいが、実現は容易ではない。

2. 目的

本研究では、これらの問題意識のもと、全国規模の学生調査を通じて、第1に、現在の初年次教育の実態を把握すること、第2に、大学の立地を中心に、規模や分野等の属性による差異を探索的に検討すること、第3に、初年次教育の経験が高年次を含む学生の汎用的能力の獲得感にもたらす差異について検討することを目的とする。

3. 方法

調査時期 2024年3月上旬

調査方法 インターネット調査会社（マクロミル）を介してのWebアンケート。抽出条件は、学年（1～4年）×立地（都市部・地方）で各セル250名ずつとなるように設定した。

調査対象 全国の大学1～4年生2,064名。設置形態、規模、立地、学年、分野はバラ

学士課程教育

スの取れたデータとなったが、性別のみ偏りが見られた（男性 26.9%、女性 73.1%）。

調査内容 学生エンゲージメントに関する調査がメインのため、今回の研究で使用する内容のみ記載。(1) 大学の属性、(2) 初年次教育の主要なテーマ 10 項目（ライティング、学習技術、プレゼンテーション、ソーシャルスキル等）に関する経験の有無、(3) 汎用的能力の獲得感に関する 15 項目（6 件法）

4. 結果と考察

(1) 初年次教育の経験率

学生はどのようなテーマの初年次教育を経験しているのか。表 1 は初年次教育に関する学生の経験率にどのような違い・特徴があるのかについて、全体の経験率の高いものの順に並べて、地域別と併せて示したものである。全体では、文科省の統計と同様、ライティング、プレゼン、情報技術の 3 つが高い値を示していたが、経験率という点では必ずしもそこまで高い値というわけではなかった。なお、一人の学生が経験したテーマの平均個数は 3.02 となっていた。

地方別では、関東地方がほとんどの項目で平均を下回っていたこと、北海道・東北地方が全体的に高い値であったこと、九州地方で

は最も高い項目と最も低い項目が混在しており、地域の特性が出ていたこと等が窺えた。

(2) 初年次教育の経験による汎用的能力の獲得感の差異

次に、初年次教育の経験は学生の学びにどのような違いをもたらしているのか。ここでは、汎用的能力の獲得感の差異に着目する。因子分析（最尤法、Promax 回転）を行ったところ、1 次元性が確認されたため、合計得点を使用する。初年次教育のテーマそれぞれに対して、経験の有無による対応のない t 検定を行ったところ、全ての項目で 1%水準の有意差（両側）が認められた（表 1）。

全ての項目で経験した学生の方が高い値を示していたこと、何も経験したことのない学生の値が相対的に低いことから、初年次教育は学生の汎用的能力獲得に一定の貢献をしていることが示唆される。なかでも、探究学習（プロジェクト型学習）やリサーチスキルの経験者の値が高かったことから、学習指導要領によって必須化された高校での探究学習の影響も踏まえて、より効果の高い内容・方法を検討していくことが望まれる。

* 本研究は JSPS 科研費（18K02703）（研究代表者：山田剛史）の助成を受けた

表 1 初年次教育の経験率（全体・地域別）と経験の有無による汎用的能力の差異

	全体	地域別*						経験** なし/あり
		北海道/東北(263)	関東(620)	中部(350)	近畿(365)	中国/四国(236)	九州(230)	
1.ライティング(レポートの書き方、文章表現等)	62.0	63.9	60.6	63.4	64.7	61.4	57.4	54.7<58.8
3.情報技術(文献検索、情報リテラシー等)	50.7	55.5	49.2	51.1	50.1	52.1	48.3	54.9<59.6
4.プレゼンテーション	48.2	46.4	50.3	46.0	50.4	<u>41.5</u>	51.3	55.1<59.6
6.キャリアに関する内容	30.7	39.2	27.9	33.1	28.5	33.1	25.7	56.2<59.6
5.ソーシャルスキル(人とのかかわり方、コミュニケーション・スキル等)	27.7	29.3	<u>23.2</u>	32.3	23.6	30.9	33.9	55.9< 60.7
2.学習技術(ノートの取り方、本の読み方等)	20.1	20.2	18.4	22.9	20.8	22.5	<u>16.5</u>	56.7<59.4
8.高校までに身につけているべき内容の確認・補習	19.9	24.0	<u>16.5</u>	23.7	19.7	21.2	17.8	56.8<59.2
9.研究・調査方法などリサーチスキル	19.6	23.6	18.1	19.1	22.7	<u>14.8</u>	20.0	56.2< 61.8
10.探究学習(プロジェクト型学習等)	11.8	12.5	10.2	10.6	14.2	11.0	14.3	56.6< 62.4
7.自校教育	11.6	9.9	11.6	11.4	14.8	11.0	<u>9.6</u>	56.9<59.8
11.この中に経験したものは無い	14.0	13.7	16.1	13.1	13.2	<u>11.9</u>	13.0	52.7<58.0

* カッコ内は人数、数値はパーセント。当該項目における最大値は太字、最小値は下線。

** 数値は汎用的能力の平均値（得点範囲 15-90）。60 点以上を太字。<は 1%水準で有意。

大学生を対象とした生成 AI を用いた意見文作成指導に関する検討

○田中光 (高知工科大学)

1. 教育における生成 AI 活用の課題

令和 5 年 7 月 13 日の文部科学省通知「大学・高専における生成 AI の教学面の取扱いについて」によると、大学・高専における生成 AI の教学面の取り扱いについて、教育実態に応じた検討が重要とされている。本研究では、大学生を対象に、教育活動として意見文の作成指導を取り上げ、その際の生成 AI の活用方法と使用者に対する影響について検討する。

2. 方法

本調査では、大学生に意見文を作成させた後、生成 AI にその文章を踏まえた意見文作成上の留意点を生成させた。大学生には生成された留意点を踏まえて自分の意見文を推敲させ、その後アンケートにて推敲の際に注意した点を自由記述で回答させた。

調査は 2024 年 1 月 31 日に、初年次学生を主な対象とした教養科目の心理学の授業の一環として実施した。

参加者 調査には上記の受講生のうち、調査の参加に同意した 124 名（男性：89 名、女性：33 名、無回答：2 名）であった。参加者の平均年齢は 19.30 歳 ($SD = 1.14$) であり、学年の内訳は、初年次 94 名、2 年次 15 名、3 年次 4 名、4 年次 7 名、無回答 4 名であった。

使用した機器等 意見文の作成・推敲では、ワークシート (Google ドキュメント)、意見文作成の参考資料 (紙面) を用いた。推敲の際には、生成 AI として、Microsoft 社の Copilot を使用した。アンケートでは、Google Forms を用いた。各取り組みは、参加者が自己のノート PC 等で行った。

ワークシートは表 1 に示すように 4 つのセクションで構成されていた。意見文の作成で

は、「コロナ禍後も学校教育でオンライン授業を積極的に実施するべきかどうか」について、賛成または反対の意見 (150~200 程度) をドキュメント上に記入するよう教示した。

参考資料には、オンライン授業実施の背景、メリット、デメリットが記載されていた。

Copilot に入力するプロンプトは、意見文を適切な内容に修正し、修正箇所と意見文作成上の留意点を出力させるものであった。

Google Forms のアンケート調査では、生成 AI を用いて推敲する際に注意したこと、生成 AI の使用頻度 (表 2) について回答させた。

手続き 調査では、まず調査の概要と倫理事項、意見文の作成・推敲における生成 AI の使用に関する留意点について説明した。

次に、Google Forms にアクセスさせた。Google Forms では、ワークシート (Google ドキュメント) のリンクが提示された。参加者は、リンクからワークシートをダウンロードし、ワークシートの指示に従って意見文を作成・推敲した。なお、Copilot による出力結果が意見文推敲の参考とならない場合には、出力の設定を「よりバランスよく」から「より厳密に」にするように伝えた。

表 1 意見文作成・推敲のワークシート構成

①	意見文作成課題の教示文 意見文の記入欄
②	Copilot のリンクとアクセス方法
③	Copilot の使用方法 Copilot に入力するプロンプト (指示文) Copilot による出力結果の張り付け欄
④	出力結果を用いた推敲課題の教示文 推敲後の意見文の記入欄

文章表現

表 2 生成 AI の使用頻度

質問項目	人数	%
全く使用したことがない	32	26
これまでに数回は使用したことがある	46	37
月に数回は使用している	22	18
週に数回は使用している	22	18
毎日のように使用している	2	2

意見文推敲後、Google Forms にてワークシートの提出とアンケートの回答を行わせた。

3. 結果と考察

生成 AI の使用頻度 生成 AI の使用頻度を表 2 に示す。表 2 によると、参加者の 4 人に 3 人程度は生成 AI を使用した経験があった。

推敲の際に注意した点 生成 AI を用いた推敲の際に注意した点についての自由記述に対して、KH Corder (樋口, 2020) を用いたテキストマイニングを行った。まず、KH Corder によって、370 文、4130 語が抽出された。次に、共起ネットワーク図 (使用頻度の多い語を抽出し、同じ文で使用される頻度の多い語どうしを線で結んだ図) を作成した (図 1)。

共起ネットワーク図の作成は、最小出現数：5、Jaccard：上位 60 の描画とした。

共起ネットワーク図について、modularity に基づくサブグラフ検出によると 10 グループに分かれた。実際の記入内容を見たところ、グループはそれぞれ「生成 AI と自分の意見文との比較」、「文章表現の書き換え」、「説明の簡潔化」、「出力結果の取入れ」、「具体例の追加」、「理由や立場の明確化」、「誤字脱字」、「単語や構成」、「文字数制限」、「気を付けること」について言及されているようであった。

共起ネットワーク図とサブグラフ検出の結果から、生成 AI の出力結果により、文章の構成・表現の意識付けや、新たな具体例等の追加、主張の明確化等がなされた可能性がある。今後は、本調査で示された生成 AI 使用による影響について、その構造の詳細や、意見文の質・意見文作成能力との関係を検討する。

4. 参考文献

樋口 耕一 (2020). 社会調査のための計量テキスト分析 第 2 版——内容分析の継承と発展を目指して—— ナカニシヤ出版

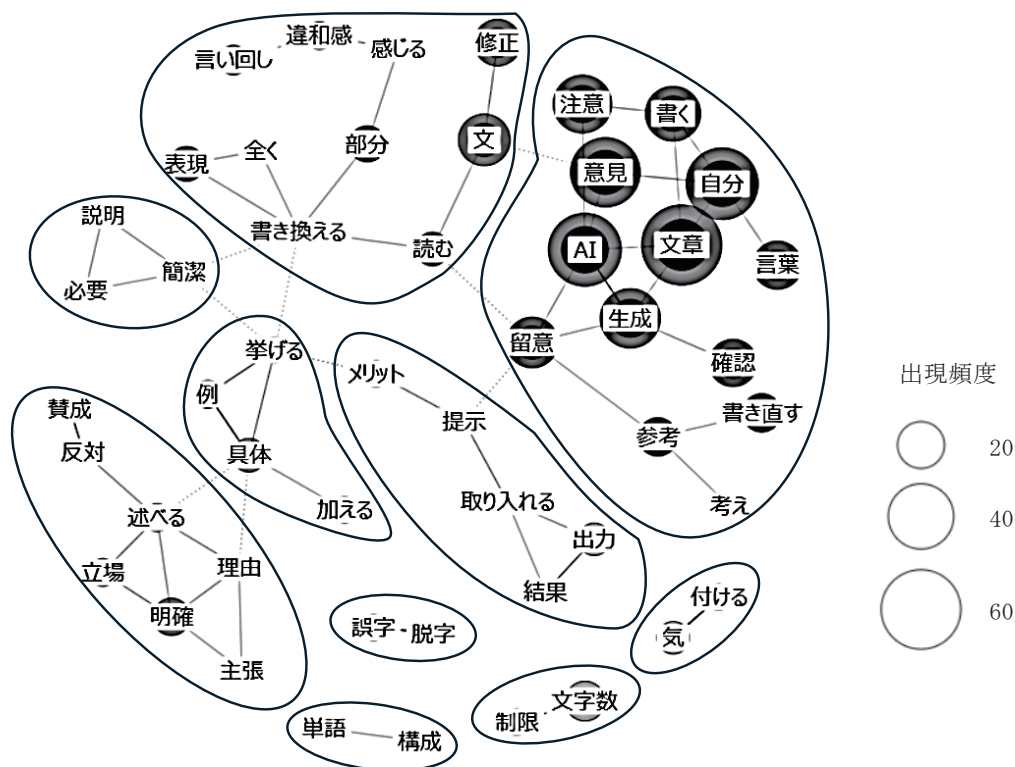


図 1 生成 AI を用いた推敲で注意した点についての自由記述に対する共起ネットワーク図 (注) 図中の複数の語を囲む枠はサブグラフ検出 (modularity) による分類結果

高校外国語科目「論理・表現」における論証に関わるメタ言語分析

—ライティング教育における高大接続をふまえた予備的調査—

○三好徹明 (関西国際大学)・秋山英治 (愛媛大学)・大塚みさ (実践女子大学短期大学部)・三田薫 (実践女子大学)

1. はじめに

ライティング教育における高大接続という観点から、2024年2月に検定・発行された高校外国語科目「論理・表現Ⅲ」の教科書で取り上げられている論証要素の分析をおこなった。本発表では、三好・秋山(2024)が分析した「論理・表現Ⅰ」と「論理・表現Ⅱ」の調査結果と併せて、大学ライティング教育において必要な「論証」の概念構造や論証要素が「論理・表現Ⅲ」の検定教科書ではどのようなかたちで扱われているかについての結果と考察を報告する。

2. 問題の所在

初年次生を対象とした英語アカデミック・ライティングにおいては、「論証」に関わる構成・文体などの文章構成よりも、英文法・語彙などの学習に学習動機を持つ学生が多い(山本・鈴木、2023)。高校時に英文法・語彙などの力が十分でなく、それらの学習に注力しすぎてしまったことにより、大学入学後でも、論証に対する知識を獲得していないままであると考えられる。そこで、初年次生の論証に対する意識の低さは、高校英語教科書における論証に必要な要素や論証の概念(論証モデルを含む)の扱われ方に影響を受けているのではないかと考えた。その仮説を検証するため、「論理・表現」の教科書分析を実施した。

3. 先行研究

3.1 論証(argumentation)とは

「論証」とは、結論を支える一連の根拠や証拠を提示する行為及びそのプロセス(Weston、2017)のことである。野矢(2001)

によると、「根拠」「導出」「結論」の構造から構成される論証構造モデルを提示している。

「導出」とは、「証拠」や「根拠」から「結論」を導き出す論証行為とそのプロセスをさす。

4. 高校外国語科目「論理・表現」

新学習指導要領の「論理・表現」においては、「論理」と「表現」について学習指導をおこなう。特に「論理」に関しては、高校外国語学習指導要領(平成30年告示)解説(p.90)によると、「論理の構成」「複数の段落の構成」「意見や主張」について指導する(表1)。

表1 科目の指導内容(三好・秋山、2024)

「論理・表現」	I	II	III
論理の構成と展開	○	○	○
複数の段落の構成		○	○
意見や主張	○	○	○

5. 研究概要

5.1 リサーチクエスチョン(RQ)

(RQ1)「論理・表現」の教科書において、「意見」「主張」はどの程度扱われているのか。

(RQ2)「論理・表現」と高等教育のライティング教育において、論証指導における高大接続の観点が見られるか。

5.2 分析対象

「論理・表現Ⅲ」の4社(4種類)の教科書を中心に分析をおこなった。なお、「論理・表現Ⅰ」「論理・表現Ⅱ」の教科書分析の結果については、三好・秋山(2024)が分析した結果を用いた。今回選定した教科書シリーズと出版社は、「論理・表現Ⅰ」「論理・表現Ⅱ」と同じである。本調査は、三好・秋山(2024)と同じく予備的調査として実施した。

文章表現

5.3 分析方法

本研究では「意見・主張」、「主題」、「理由」、「根拠」、「事実・証拠」、「結論」を論証に関わる要素、すなわち「論証要素」とする。論証要素を、言葉を説明するための言葉としてのメタ言語として扱った。目視で確認した論証要素のメタ言語の延べ語数 (token frequency) を中心に分析をおこなった。

6. 結果

表 2 は、「論理・表現Ⅰ」「論理・表現Ⅱ」「論理・表現Ⅲ」の教科書の総頁数、単元数、文法（形式重視・機能重視）の充実度、4 技能に関する方略の充実度、談話標識（ディスコースマーカー）の充実度、「意見・主張」、「主題」、「理由」、「根拠」、「事実・証拠」、「結論」の個数（延べ語数）、論証行為をおこなうための論証の用語、論証モデル及び方略の提示の個数を示したものである。また、「意見・主張」を「結論」で除した割合を O/C 比として示した。この数値の高さは、「結論」に対する「意見・主張」の数の多さを示している。どの教科書会社の教科書も「意見・主張」が「根拠」「結論」よりも多く扱われていた。

7. 考察とまとめ

以下に RQ に対する答えを示す。

(A1) O/C 比は、その値が大きいほど、「結論」よりも「意見・主張」が重視されていると見なす。「結論」のメタ言語に対する扱いが少ないことから、高校生の論証に対する意識の低

さの要因との関連が示唆される。「意見」「主張」とともに「理由」も多く取り扱われているものの、「根拠」「事実」「証拠」との出現数と比較すると均衡がとれていない。

(A2) 本研究で設定した論証要素である「結論」に焦点を当てるならば、高大接続を意識した教科書内容構成として十分であるとは必ずしも言えない。設定した「意見」「主張」からはほぼ同数の「結論」が導かれるのが普通であるが、どのテキストも「意見」「主張」の設定、産出に重きが置かれており、「結論」を導くことが重要視されていないことが示唆される。

参考文献

- Weston, A. (2017). *A rulebook for Arguments* (5th ed.). US: Hackett Publishing Company. [アンソニー・ウェストン著・古草秀子訳 (2019) 『論証のルールブック (第 5 版)』筑摩書房]
- 野矢茂樹 (2001) 『論理トレーニング 101 題』産業図書.
- 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
- 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.

表 2 論証要素の分析結果

論理表現	教科書会社	総頁数	単元数	文法			談話標識	意見主張	論証要素					論証行為		
				形式	機能	方略			主題	理由	根拠	事実証拠	結論	O/C比	用語概念	方略
Ⅰ	A社	148	10	○	○	◎	○	75	6	54	10	3	14	5.36	0	0
	B社	191	10	◎	◎	◎	◎	97	3	60	11	2	14	6.93	0	0
	C社	167	12	◎	◎	△	◎	29	25	33	3	0	6	4.83	0	0
	D社	127	18	○	○	○	○	3	1	3	1	2	2	1.50	0	0
Ⅱ	A社	156	10	○	○	◎	○	116	30	52	26	2	42	2.76	0	0
	B社	191	10	◎	◎	◎	◎	158	4	43	2	5	20	7.90	0	0
	C社	112	12	◎	◎	◎	◎	14	20	5	2	1	11	1.27	0	0
	D社	112	15	○	○	○	○	3	1	3	1	2	2	1.50	0	0
Ⅲ	A社	123	8	○	◎	○	○	98	6	28	3	24	7	14.00	0	0
	B社	124	10	○	◎	◎	◎	78	0	38	4	20	22	3.55	0	0
	C社	95	20	△	○	△	○	12	12	0	3	1	11	1.09	0	0
	D社	104	12	◎	○	△	○	36	0	8	5	2	11	3.27	0	0

作文授業においてより効果的なコメント活動を行うための一考察

—初年次生と教員のコメントの比較を通して—

○中林 律子 (愛知淑徳大学)

1. はじめに

互いの作文についてコメントをし合う活動においてはコメントの量や質が活動の成否に大きく関わる。中林 (2023) では他者が自身の作文に対して書いたコメントをもとに、初年次生がどのように推敲を行うか検討した。その結果、具体的でないコメントは修正に生かされにくいこと、文法や表現等の個別の問題は指摘されにくい傾向が見られた。これらの一因として、コメントが作文全体に対して行う形式であったことが考えられる。

そこで本稿では、作文全体に対して行うコメントに加え、本文の中に直接書き込む形でコメントを書かせることで、コメントがより具体的になり、より多くの問題点の指摘が可能になるかどうかを検討する。

2. 調査方法

本稿では初年次生 14 名 (以下「S」) と、作文指導経験が豊富な大学教員 3 名 (以下「T」) のコメントとを比較することで、S のコメントの特徴を分析する。

S のコメントは 2023 年前期に愛知県内の私立大学で開講された初年次教育科目 (全 15 回) で収集した。まず、山本他 (2018) を用い「ポイントを絞って自己紹介する」作文を作成した後、クラスメート 3 名の作文を読み、それらに対するコメントを書かせた。これらの活動を行った授業回の内容を表 1 に、コメントを書く際に行った指示を表 2 に示す。

T のコメントは 2023 年の 7~8 月に S14 名全員の作文にコメントをするよう依頼し収集した。コメントの方法についての指示は表 2 と同様である。

以上により、1 つの作文につき S3 名、T3 名の計 6 名がコメントをしたことになる。

表 1 作文作成、およびコメント活動の手順

授業回	活動内容
第 5 回	コメント活動についての説明を受けた後、授業担当者が作成した作文例に対してコメントを行う。
第 6 回	ペアでどのようなコメントをしたか意見交換を行う。その後、「ポイントを絞って自己紹介をする」作文についてできるだけ多くのアイディアを出し、それをもとにアウトラインを作成する。教員がチェックして問題がなければ第 1 稿を作成する。
第 7 回	クラスメート 3 名分の作文を読み、コメントをする。
第 8 回	クラスメートからのコメントをもとに、第 2 稿を作成する。
第 9 回	(第 2 稿について教員から FB)

表 2 コメントについての指示内容

指示 1	表現やことばの使い方等、直したほうがいいと思ったところに下線を引き、より適切だと思う表現や言葉をその下に書きなさい。より適切な書き方がわからない場合は、下線だけ引いて () にコメントを入れてもいいです。
指示 2	もっと詳しく書いたほうがいいところや、とてもよく書けているところ等について、右欄に矢印や } で示し、コメントをしなさい。
指示 3	この作文全体を通して、①この作文を書いた人はどんな人だと思ったか、②この作文の特に良かったところはどこか (2 つ以上)、③この作文で改善したほうがいいところや書いた人への質問 (2 つ以上) を書きなさい。

3. 結果

本稿では紙幅の関係上、本文に直接書き込む形で行われたコメントのみ検討を行う。

3-1 コメント数

本文中に書き込まれたコメントは、指摘の内容が不明なものを除き、S14 名で 192 例、T3 名で 595 例であった。表 3 は個々の S、T の 1 つの作文あたりの平均コメント数を示し

文章表現

ている。Sのコメント数を見ると、約半数のSはほとんど、または全くコメントをしていない。作文全体に対するコメント（表2の指示3）については全員指示通りにコメントをしていることから、やる気がなかったというよりも、指摘すべきことがわからなかったのではないかと思われる。

表3 1つの作文あたりの平均コメント数

(小数点以下は四捨五入、Tは網掛け)

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
3	24	0	11	1	4	7	0	4
S10	S11	S12	S13	S14	T1	T2	T3	
0	0	2	8	0	9	16	19	

3-2 コメント項目

収集したコメントは「内容」「文章のルール」「文法・表現」に分類した（表4）。

表4 分類した項目及びその主な例

項目	例
内容	具体性、一貫性
文章のルール	表記の統一、カッコの使用、改行
文法・表現	文体、ねじれ、接続表現、曖昧な表現

コメントには良かった点を指摘したものと問題点を指摘したものとがあるが、良かった点についてのコメントはSで10例、Tで17例と少なかった。内訳は、「性格が分かりやすく書いてあっていいと思う！（S7）」「具体的な例が示されわかりやすく流れがいい（T2）」等、「内容」に関するもの、とりわけ具体性に関するものがほとんどであった。

表5はS、Tの各項目における問題点を指摘したコメントの数及びその割合である。S、Tともに「文法・表現」についてのコメントが多い。そのうち、Tでは文体に関するコメントが約4割を占めており、「クラスの子」「(部活動を)やる」等、書きことばにふさわしくない語に関する指摘が目立った。このクラスではこの活動に先立ち、使用テキストを用いて書きことばを含む文章表現について学んでいる。しかし、上記で挙げた2つの例をはじめ、テキストでカバーしきれていない語や表現については、適切な書きことばを用いるこ

とが難しいようである。

一方、Sが「文法・表現」のうち最も多く指摘したのは読点の挿入・削除に関してであった。この指摘が全体の4割近くを占めていたことから、Sは読点に着目しやすく、コメントもしやすいと感じていることが窺える。

Tのコメントの特徴としては「内容」についての指摘が多いことが挙げられる。これらのコメントの多くが『「上手く弾くことができた』を、もっと具体的に、そのときの気持ちも書くといい（T1）」「例えばどういうことに気づくのか？具体例を知りたい（T3）」等、具体性を求めるものであった。

表5 問題点を指摘したコメント数（カッコ内は%）

	S	T
内容	135 (23.4)	16 (8.8)
文章のルール	42 (7.3)	17 (9.3)
文法・表現	401 (69.4)	149 (81.9)

4. おわりに

今回、本文に直接書き込む形でコメントを書くよう指示したが、指示の仕方を変えるだけではより有効なコメントを引き出すのは難しいようだ。初年次生にとって大まかな感想を述べたり評価をしたりすることはできても、具体的に問題のある箇所等を指摘することは容易ではないと考えられる。また、「より具体的な描写」がどのようなものか考える機会や経験が十分でないことも窺えた。テキストで扱っていない書きことばを用いることができないことから、初年次生がより適切で具体的な文章を書けるようになるためには、早い段階でアカデミックな文章を読む機会を増やし、文章の適切性や具体性について考える機会を増やす必要があるのではないだろうか。

引用文献

- 中林律子 (2023) 「ピア・レスポンスにおける作文の修正—適切に修正できない要因を探る—」『初年次教育学会誌』15(1), 80-88.
- 山本裕子・本間妙・中林律子 (2018) 『これなら書ける！文章表現の基礎の基礎』ココ出版

高等学校の「総合的な探求の時間」の現状と大学の役割

—2つの高等学校を事例として—

○福井英次郎（日本大学）

1. はじめに

2022年度より、高等学校で「総合的な探求の時間」が開始された。「総合的な探求の時間」は、「探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、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ための資質・能力を次のとおり育成することを目指す」とされており、それ以前の「総合的な学習の時間」を継承しつつも、社会の一員として課題を自ら発見し解決を目指すといったより発展した目標が掲げられている。

報告者は、「総合的な探求の時間」の外部講師（助言者）として、複数の高等学校に関与している。そこでは多くの積極的な試みがなされているが、同時に困難も生じている。そこで本稿では、高等学校の現場で「総合的な探求の時間」が実際にどのように運営されており、どのような困難が生じているのかを確認しつつ、「総合的な探求の時間」の支援者としての大学側の役割を検討したい。

2. 高等学校での実際の状況

最初に、報告者が関与している2つの高等学校を事例として取り上げる。この2つの高等学校をA高校とB高校とするが、同じ市にある公立の学校である。どちらも「総合的な探求の時間」は2学年の科目として設置されており、全員が同じ曜日・時限に受講している。

A高校では、6分野（国際理解、生活福祉、スポーツ・健康、地域行政、経済・経営、自然科学）が開講されている。各分野は約30名

の生徒で構成されており、各分野を担当する高校教員数は2名である。

B高校では、11分野（医療・福祉、スポーツ・健康、教育・学校、心理、商業・マーケティング、芸術・デザイン、コミュニケーション・文化、地域社会、テクノロジー、グローバル社会と日本、地球環境）が開講されている。各分野は約20名の生徒で構成されており、各分野を担当する高校教員数は1名である。

3. 外部講師の役割の違い

外部講師については、A高校の場合、各分野で1名が割り当てられており、地域行政の分野を除き、大学教員が担当している。1学年の2月に、分野を決めるためのガイダンスがあり、そのガイダンスを外部講師が担当する。そして2学年の1学期の授業時間に、外部講師が3回呼ばれ、探求のアドバイスを行う。

B高校の場合、外部講師は各分野で1名が割り当てられており、全分野で大学教員が担当している。外部講師が高等学校を訪問するのは、2学年の5月、10月、1月の3回である。5月はリサーチプランの検討について、10月はリサーチ内容・分析・考察について、1月は発表を聴講し、講評をする。なお2回の全体向けの講演が実施されているが、これは分野別の外部講師とは別の外部講師が担当している。1回目は、2学年の最初の授業で、「総合的な探求の時間」がどのような狙いで開講されているのかを説明し、2回目は、プレゼンテーションの方法とリテラシーに関する

文章表現

る内容である。

外部講師の位置づけは大きく異なっており、A 高校はリサーチ計画を補佐する役目であり、その後どのような発表につながったのかなどは外部講師には基本的に知らされない。B 高校では、全体を通して外部講師に役目が与えられている。実際に、計画段階での確認、中間段階での確認、最終的な発表での講評と重要な場面での研究支援が求められており、伴走者としての責務があるといえる。

4. 「総合的な探求の時間」における問題点

高等学校での「総合的な探求の時間」における困難を整理しつつ、大学側として支援できることを検討する。まず高等学校側の構造的な問題として、教員が恒常的に忙しく、「総合的な探求の時間」に多くの時間を割くことが難しいことがあげられる。実際に、2 つの高等学校ともに、「総合的な探求の時間」の責任者は、それぞれの担当科目があり、学内の諸行事や部活動がありつつ、「総合的な探求の時間」も包括的に指揮をする必要がある。このような状況の中で、取り組んでいくことになる。

このように時間的な制約があることから、外部講師との関係を構築する時間もほぼない状況である。「総合的な探求の時間」をどのように運営したいのか、外部講師に何をしてほしいのかといったことを打ち合わせる時間はほとんどなく、外部講師側から全体的な改善点を提案する時間もほぼない状況である。

高等学校側の責任者が固定されない点も困難を引き起こす要因である。実施する学年が固定されていることから、基本的に責任者は毎年交代していく。加えて、前年度の責任者が異動となることで、引継ぎはなされるが、経験は蓄積しにくい構造となっている。

5. 大学の支援の可能性

大学側がどのように関与できるのかは、高

等学校側が大学側に何を求めるのかに沿うことになる。「総合的な探求の時間」のような探求に関する学習の位置づけは、各学校によって大きく異なる。積極的に実施し、その学校の特長として位置付けようというところもあれば、科目として実施することに主眼を置いている高等学校もある。外部講師はあくまで助言をする支援者であるので過干渉になることがないように、まずその高等学校が望む範囲で補佐することになるろう。

それを踏まえつつも指摘したいのは、「総合的な探求の時間」は大学側としては積極的に関係を持ちやすい点である。「総合的な探求の時間」の内容は大学の初年次教育とかなり似ており、大学側として負担なく支援しやすいからである。また「総合的な探求の時間」の計画の多くは、大学における卒業論文の執筆過程とも変わらないことから、多くの大学教員にとっては、高等学校側が「何をどの程度して欲しいのか」さえ把握できれば、助言そのものは難しいものではない。その一方で、高等学校の責任者によると、外部講師にそのような具体的な要望を出すことを躊躇することもあるとのことだった。これらの齟齬があることを、大学側は把握しておくといいたい。

また外部講師の交代についても苦慮していることも指摘できる。外部講師については、分野ごとに特定の大学に依頼しているケースもあり、その場合は特に問題にはならない。ただ外部講師が辞めるときに、後任が決まらないことも多々ある。この場合の後任探しは、高校教員の個人的なつながりから探すことも多く、苦勞することも多い。その一方で、大学教員は、必ずしもこのような高等学校側の状況を把握していない、さらに述べると、「総合的な探求の時間」が大学や社会人の助言が必要な科目であることも、必ずしも理解されていない。大学側としても、高等学校側の要望の受け皿を検討していく必要がある。

化学実験におけるレポート評価

— ルーブリックの使用 —

○久保田 真理 (慶應義塾大学)

1. 実験授業の意義

発表者が所属する医学部では、初年次において物理学、化学、生物学の講義と実験が必修科目である。これらの科目を専門としない学部で物理学、化学を履修する意義は何だろうか。ここでは、特に、実験授業について考えてみたい。

大学生に身につけてもらいたいものはいくつああるが、中でも論理的思考力は非常に大切なものだと考えている。現状を分析し、仮説を立て、その検証方法を考え、実験や調査によってデータを収集し、それを解析して、考察する。こうした科学的思考・論理的思考のプロセスはすべての学問の基礎である。実験はこうしたプロセスを身につけるのに非常に有効な手段である。さらに、最後にレポートを作成するが、これは、正しく伝えるスキルを身につけるためのトレーニングとなる。

2. 化学実験の評価

実験のような試験がない授業科目でも評価をしなければならない。我々が担当する化学実験では、予習・実験・報告について評価を行っている。

実験のテーマについては授業と連動していないため理論についての予習は欠かせない。加えて、化学実験の場合は危険を伴う場合もあるので、試薬の性質なども調べておく必要がある。また、当日、実験を行うための実験方法もノートに準備しておく。さらに、理解度をチェックするために Google フォームでクイズにも取り組んでもらっている。実験中には、実験態度、実験記録、実験終了後には

後片付けなどについても評価する。後片付けの評価項目は、器具をきちんと洗浄しているか、正しい場所に戻しているか、器具の過不足はないか、廃棄物の回収は行ったかなどである。報告はレポートや実験カード（即日レポート）のほか、プレゼンを行うテーマも準備している。

これら进行评估するわけである。評価は成績をつけるうえでも必要なものだが、学生に身につけてもらうことの方が重要である。正しい評価に加え、フィードバックをしなければならない。

クイズに関しては、Google フォームで学生に点数がすぐにわかり、Google フォームの機能を使って、フィードバックも行うことができる。クイズは採点にブレがないが、クイズ以外は TA も含めた複数のスタッフで行うため、できるだけ評価に個人差がないように評価基準を設ける必要がある。それでも、個人差は避けられないので、テーマごとに担当者を決めて、学生はすべての担当者に評価されるように配慮をしている。ノートは、実験中に見て予習と記録を採点し、実験中の実験態度や後片付けについても各担当者が専用の用紙に記録をする。予習事項や実験記録については、当日、その場で指導をし、後片付けの項目については、次の回に注意を行うようにしている。

レポートや実験カードの評価では、ルーブリックを使用している。コロナ禍の 2020 年春学期はすべての授業がオンラインだったので、直接フィードバックができない状況であった。しかし、本大学では運の良いことに、このタ

学習成果・効果測定

イミングで K-LMS という学習管理システムが導入され、この中に、ルーブリック評価ができるような仕組みがあった。そこで、これを使って学生の実験カードを評価し、学生にフィードバックを行った。現在は対面授業になって、実験カードを授業時間内に提出するようにしているが、評価とフィードバックはこの手法で行うことを続けている。

3. 事前の報告書の書き方指導

実験に先立ち、実験ノート・レポートの書き方・論理的な考察の仕方について、講義をしている。その中で、レポート・チェックシート、実験カード・チェックシートを準備して学生に提供している。このチェックシートは、例えば「修正は二重線ではなく、修正テープや修正ペンを使用してきれいに仕上げていますか？」などの項目が書いてあり、OK なら、チェックを入れるようにしている。

4. 実験カードのルーブリック評価

ルーブリックの例を図 1 に示す。ルーブリック例 1 では、体裁・結果・考察・結論の項目をそれぞれ 1 点、4 点、4 点、1 点で合計 10 点とし、体裁と結論は 3 段階評価、結果と考察は 5 段階評価としている。

項目	1	2	3	4	5
体裁 (1)	良い	まあ良い	普通	もう少し	悪
結果 (4)	大変良い	良い	まあ良い	普通	もう少し
考察 (4)	大変良い	良い	まあ良い	普通	もう少し
結論 (1)	良い	まあ良い	普通	もう少し	悪

図 1 実験カードのルーブリック例 1

項目	1	2	3	4	5
体裁 (1)	良い	まあ良い	普通	もう少し	悪
結果 (2)	良い	まあ良い	普通	もう少し	悪
結果 (1)	良い	まあ良い	普通	もう少し	悪
結果 (2)	良い	まあ良い	普通	もう少し	悪
考察 (4)	大変良い	良い	まあ良い	普通	もう少し
結論 (1)	良い	まあ良い	普通	もう少し	悪

図 2 実験カードのルーブリック例 2

実験内容によっては、表やグラフが必要なものもあるので、テーマによってルーブリックも変更している。図 2 に示したルーブリック例 2 では、結果を方法・表・グラフに分割している。合計は 10 点である。

図 1,2 は学習管理システム K-LMS で表示しているルーブリックそのものではない。実際には、図 3 に示すように点数は表示させず、何段階評価のどの評価であるかが見えるだけの形としている。これは、なるべく点数にこだわらないようにしたいからである。さらに、必要に応じてコメントも書いて、フィードバックしている。なお、学生にはあらかじめ、ルーブリックを表示し、どのように評価されるかがわかるようにしている

図 3 学生に示される実験カードのルーブリック例

5. 問題点に対するさらなる取組

教員側が学習効果を期待して教材を準備しても一定数の学生しか有効に活用しないのは、どの教員にとっても悩ましい現実である。

そこで、学生にもチェックシートとルーブリックを使用して他人の実験カードを採点させるという取組も行っている。

学生は他人には厳しいので、他者を評価することは報告書の書き方を身につけるのに有効な手段である。

2023 年度工学部入学生のスモールステップ・ユニット学習の実践報告

○坂井美穂（日本文理大学）・東寺祐亮（日本文理大学）

1. はじめに

日本文理大学工学部では、初年次に文章表現（1年次必修科目）でスモールステップ・ユニット学習（以降、SSU 学習）を行っている。これは講義内で扱う文章のテーマをユニットと称し、その学習内容を細分化したものをスモールステップとするものである。スモールステップで段階を経ていくことで、文章を書くことに苦手意識をもつ学生でも講義終了時には、文章の型（PREP 型、序破結型）を活用して意見文を書くことができるような授業デザインをしている。

今回報告する 2023 年度入学生の意見文のテーマ（ユニット）は「対話型生成 AI の利用に賛成か反対か」である。前段階の学習を含めスモールステップを経て 14 回で、400 字意見文から 1200 字意見文までを作成させた。この実践について、アンケート調査と学生の完成した意見文にもとづいて、SSU 学習を通じ学生がどのように学び、成長を実感しているかについて考察を行う。この実践報告により、SSU 学習を取り入れた授業デザインについて検証することを目的とする。

2. 文章表現の授業デザインの変遷

2016 年度入学生から文章表現基礎講座（現在「文章表現」に改称）は、「教え込まず」「学生自らが自発的に学習する」授業デザインも模索し、チームティーチング制や ICT ツールの導入等を含め改良を重ねてきた。2020 年に現在の SSU 学習の授業デザインの前身が完成し、2023 年度に現在の学生の意見を取り入れたワークシートを活用する SSU 学習の授業デザインモデルが完成した（坂井ら、2023）。

3. アンケート調査の分析

文章表現を受講した工学部 1 年生 217 名のうち、アンケート調査に同意し、第 1 回目と第 15 回目の講義を受講した 168 名の学生アンケート調査の回答の分析を行った。

2023 年度入学生は、高校までに「文章作成方法」について授業で学習したかどうか調査したところ、「学習した経験をもつ」学生は 4 割であり、6 割が「学習した経験がない」学生であった（図 1 参照）。

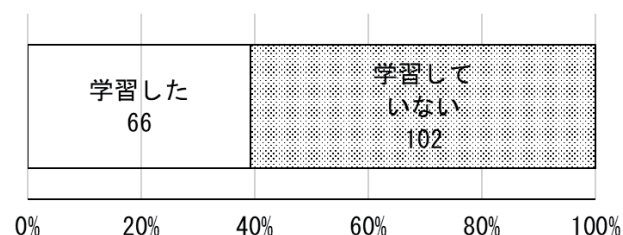


図 1 高校までの文章作成方法の学習の有無

この割合は 2020 年度から 2022 年度までの学生と比較しても類似した結果を示していることから、本学の工学部の学生の特徴であると考えられる。また、文章作成について苦手意識をもつ学生が多いのも本学の学生の特徴である。また、本学の文章表現は工学部の学科ごとのクラスで編成されており。習熟別クラスで編成されていない。入学直後に行われる日本語のプレイスメントテストで一定の基準により基礎学力講座・国語を受講する層も含まれており、多様な国語レベル層でクラス編成されている。

そのため、SSU 学習では、ワークシートを活用し、どの層の学習者でも「自律的学習」を促すことができるようにしている。さらに、毎回学生に対し、ワークシート内で「できて

学習成果・効果測定

いないポイント」を書いた個別評価表(以降、個表と称する)を閲覧できるようにしている。その内容を確認し、次回以降の講義に参考にしたかどうかについて確認したところ、文章作成が得意と実感している学生は「毎回確認し、次回の参考にした」と回答していた(図2参照)。

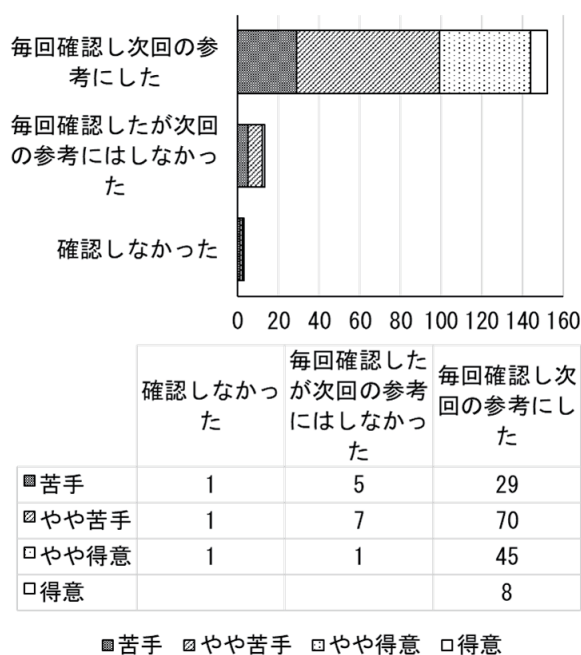


図2 個表の確認の有無と文章に対する意識

文章作成に関する苦手意識の有無にかかわらず、152名の学生は毎回個表を確認し、次回の参考にしていた。一方、個表を確認したものの次回の参考にしなかったり、確認しなかったりした学生は「苦手」「やや苦手」と回答した学生の割合が高かった。

さらに、文章表現の学習が役立つかどうかについて調査を行ったところ、「どちらかといえば役立てられそう」「役立てられそう」と回答した学生は98.2%を占めた。さらに「成長した」「やや成長した」と回答した学生も同様に98.2%であった。このことから、「教え込まない」授業モデルであるSSU学習は学生の自立的な学習ならびに成長を促すものであると考えている。

また、「やや成長しなかった」と回答した学

生も「ツール(パソコンやユニパなど)の使い方がうまくなった」、「なんとなく成長したと感じる」と回答していることから、「学生自らが想定したような著しい成長ができなかった」と考えているのではないかと推察することができた。

4. おわりに

今回、2023年度工学部入学生SSU学習を用いた文章表現のアンケート調査による成長実感を分析した。その結果、成長実感をした学生が98.2%を占めていた。今後、SSU学習による学生の日本語ライティングの習熟レベルを知るための指標として「文章産出困難感尺度」(岸ら、2012)を援用したアンケート調査を取り入れることを考えている。第1回と第15回に行った結果を分析し、2020年度から2022年度入学生の結果(坂井ら、2024)と比較分析する予定である。

謝辞

本研究は令和5年度学長裁量教育研究費により助成を受けたものである。本研究の推進に多大なご協力をいただいた日本文理大学工学部 淵上千香子准教授に深謝いたします。

参考文献

- 坂井美穂, 淵上千香子, 東寺祐亮 (2023) 工学部 文章表現基礎講座における学習教材について. 日本文理大学紀要, 51(1) : 87-89
- 岸学, 梶井芳明, 飯島里美 (2012) 文章産出困難感尺度の作成とその妥当性の検討. 東京学芸大学紀要, 63 : 159-169
- 坂井美穂, 淵上千香子, 東寺祐亮, 赤星哲也, 今西衛 (2024) スモールステップ・ユニット学習を用いた工学部学生に対する日本語ライティング授業の実践. 日本教育工学会 第44回全国大会講演論文集, 95-96

AI を用いた初年次教育リフレクションの多角的分析

—複数の視点による学びのプロセス可視化と授業改善への示唆—

○高橋博美（創価大学）・関田一彦（創価大学）

1. はじめに

初年次教育において、学生のリフレクションを通じて授業の効果を測定し、改善点を見つけることは有用である。しかし、教員の多忙もあり、詳細な分析を常に行うのは難しい。本発表では、学生、初年次教育担当教員、教育の質を点検するIR担当者の三者の視点からリフレクションを分析することで、授業の効果を可視化し、授業改善の可能性を探る。立場やものの見方が異なると想定される三者の視点を組み合わせることで、学生の学びのプロセスをより多角的・総合的に理解し、効果的な授業改善に繋げることを期待してのことである。具体的には、各視点（役割）のみ変更した同一のプロンプトを設計し、AIを用いてリフレクションを分類・分析した。これにより、教員の分析時間を節約しつつ、授業の質を向上させる新たな手法を提案する。特徴としては、1種類のAIエンジンを用いるだけで、複数の視点からの分析を可能にしている点である。これは、AIを活用した教育分析の新たな可能性を示すものであり、教育の質保証と教員の負担軽減を同時に実現するアプローチと言える。

2. 研究方法

本研究では私立A大学教育学部1年生52名（調査協力に同意した者のみ）の学期の初回・中間・最終回に記入したリフレクションを分析した。使用したデータセットは本年6月の大学教育学会第46回大会にて「大学1年生のリフレクション分析を用いた代表的なAIエンジンの特性比較の試み—GPT、Claude、

Geminiによる分析結果の比較と教育現場での活用可能性」と題して発表したものと同じである（高橋・関田2024）。ただし、本研究は、複数のAIエンジンを用いるのではなく、1つのAIエンジンに複数の分析視点を与えて、データを多角的に検討する方法について報告する。

3. 対象授業の特徴

分析対象とした授業「教育・学校心理学」は、リフレクションによってPDCAサイクルを回す授業設計がなされている（関田・福・柴田2024）。毎回の授業後に新規事項と既習事項の関連付けを記入させ、学生自身の学びの過程を振り返る機会を設けている

また、PDCAサイクルを2回まわすことで、学生の主体的な学びを促進している。1回目のサイクルで学生が自ら学習目標を設定し、中間回で自己評価し目標の確認・再設定を行う。2回目のサイクルでは再設定した目標に取り組み、最終回に振り返る。このように継続的に学習プロセスを改善することで、段階的に高度な学習目標に到達することが期待される。

初年次教育では、高校までの受動的な学習から、大学での主体的・能動的な学習への移行が求められる。本授業の設計は、この初年次教育の目的に合致している。

4. AIによる分析結果

学生、教員、IR担当者の三者の視点からリフレクションデータを分析した結果、以下のような傾向が確認された。具体的な分析結果

学習成果・効果測定

は発表時に示す。

第一に、教育と実践の融合、学習の深化と習慣化、コミュニケーションと協同学習といった共通点が確認された。学生は理論と実践の融合、予習・復習の習慣化と知識の定着を重視していた。IR 担当者は、学生の心理・発達への理解の深化や、学生自身の経験と授業内容の関連付けに注目していた。教員は、教育心理学の知識習得状況や、学生の経験と学びの融合に着目していた。

第二に、各視点によって重視するポイントに違いが見られた。学生は学習の進行に伴い理論と実践の融合や具体的な知識の定着に対する関心が高まっていた。IR 担当者は初期段階では基礎的な発達理解や教師としての資質向上を強調するが、進行に伴い心理的・実践的な理解の深化や主体的な学びを重要視するようになっていた。教員は学習動機づけと応用に注目し、受講動機の変化やグループワークの効果、学習方法の工夫をより重視するようになっていた。これらの違いは、各視点の立場や関心の所在を反映したものと考えられた。

以上の結果は、学生の学びのプロセスを多面的に理解するために、複数の視点からリフレクションデータを分析することの意義を示すものとも考えられる。

5. 考察・結論

3つの異なる視点から分析する意義として、多角的な視点からの検討による授業の改善策を導くことができる。例えば、学生はリフレクションの初期段階で「生徒の発達段階や心理の理解」に多くの関心を示しているが、教員は「専門的な知識・技能の習得」に注目している。担当教員は AI によって提示された各視点の内容のズレから授業を振り返ることで、教育内容の充実と教授法の改良に対する具体的な改善策・学生への働きかけを導出することが可能である。

また、改善のための具体的な手段を見つけることも可能である。例えば、学生は最終段階で「予習・復習の習慣化と知識の定着」を重要視している。IR 担当者は「授業外学習の習慣化」に注目し、教員は「学習方略の工夫」を評価している。これらを統合することで、教育プロセス全体の改善に向けた具体的な施策（例えば、予習・復習の習慣を促進するための仕掛けや、授業外学習をサポートするための追加教材の提供）を考究することができる。

初年次教育におけるリフレクション分析を AI を用いて複数の視点から行うことは、教育の質を多角的にモニタリングし、教育のプロセスを立体的に理解することに繋がる。結果として、教員は、教育の質を総合的に向上させるための具体的な改善策等を導き出すことができ、初年次教育の効果を上げる新たなアプローチを考究することが可能となる。AI を用いたリフレクション分析は、初年次教育の質的向上と教員の負担軽減を同時に実現する手法として、今後の初年次教育の発展に寄与することが期待される。

参考文献

関田一彦・福 博充・柴田香奈子（2024）「振り返り中心の授業デザイン」『創価大学教育学論集』, 76, 303-315.

高橋博美・関田一彦（2024）「大学 1 年生のリフレクション分析を用いた代表的な AI エンジンの特性比較の試みーGPT、Claude、Gemini による分析結果の比較と教育現場での活用可能性」『大学教育学会第 46 回大会要旨集』, (印刷中)

教職就職動機の変化と支援活動

—教職総合支援センターによる初年次教育への接近—

○吉井千周（富山大学）

1. 教職就職者をめぐる現状

日本国内では、教員志望者の減少が深刻な問題となっている。教員の長時間労働や過重労働が問題視されており、これが志望者減少の一因となっている。また、給与や待遇の課題も教員の給与や待遇が他の職業に比べて魅力的でないと感じられることが、志望者減少の要因とされている。そのため、教員養成系の学部の倍率も低下傾向にあり、また教員免許を取得しながらも教職に就かない学生の数も増えている。

こうした教職への就職数の減少は、今日の教員を巡る環境（外部要因）だけが理由であろうか。本発表では、外部要因を踏まえながらも、大学内部における学生へのフォローアップについて、初年次教育の立場から考察を加えるものである。

富山大学では、旧来より複数の学部において教員免許の取得が可能であった。教育学部を含めた富山大学における卒業時の教員就労者数は [表 1] のとおりである。

これらの学部のうち、人間発達学部（現教育学部）は、富山大学における教員養成の要諦である。富山大学創立時から設置されていた学部であり、独立行政法人化翌年の 2005 年に人間発達科学部として再編され、2022 年より教育学部に改組された。現在では金沢大学との共同教員養成課程として今日に至っている。しかし、その人間発達学部でも微少傾向は継続し、教育学部を卒業しても約半数の学生しか教職に就かないという状況が生まれている。少子高齢化の中で、一般企業も教育学部の学生を積極的に採用するようになり、今後もこの傾向が進むことが予想される。

2. 富山大学の現状

3. 分析と対応

表 1 富山大学における教員免許取得者の教員就労数

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
人文学部	17(7)	18(9)	15(6)	18(11)	11(6)	12(4)
人間発達科学部（現：教育学部）	115(62)	97(58)	90(52)	92(50)	90(55)	95(50)
経済学部	6(2)	7(0)	6(2)	0	0	0
理学部	58(20)	53(18)	53(14)	45(18)	37(11)	35(8)
工学部	16(0)	31(0)	25(1)	0	1(0)	1(0)
芸術文化学部	13(2)	12(4)	8(6)	8(4)	6(1)	3(2)
都市デザイン学部	-	-	-	6(1)	2(0)	6(2)
学士課程小計	225(93)	218(89)	197(81)	169(84)	147(73)	152(61)
人文科学研究科	2(1)	0	0	2(1)	0	0
人間発達科学研究科	5(2)	3(2)	6(4)	5(3)	2(1)	0
経済学研究科	0	1(0)	0	0	0	0
芸術文化研究科	1(1)	0	0	0	0	0
人文社会芸術総合研究科	0	0	0	0	0	1(0)
理工学教育部	15(7)	20(3)	3(4)	6(2)	10(3)	0
理工学研究科	-	-	-	-	-	5(2)
教職実践開発研究科	10(1)	14(4)	11(2)	11(4)	15(5)	13(0)
修士課程小計	33(12)	38(8)	20(10)	24(10)	27(9)	19(2)
合計	258(105)	256(97)	217(91)	193(94)	174(82)	171(68)

※実数が教員免許取得者。括弧内は正規／非正規の教員就職者の合計数。

学習成果・効果測定

富山大学では、こうした教員をめぐる状況を踏まえた上で、本学の学生がどのような経緯で教員を志すのか、その傾向を教職総合支援センターが中心になって教員免許取得者を対象に動向調査を毎年行ってきた。このアンケートのうち、教員免許取得者のうち教職に就かなかった学生の理由とその割合は注目に値する [図 2]。

教員免許取得者のうち、コロナの影響で就職活動がオンライン中心になった 2020 年度のグループを除くと、ほぼ 40%の学生が、「教員を目指していたが、別の職種に進路を変更していたため」と回答している点にある。つまり、大学進学後に学内での進路変更があり、なんらかの理由で教員から志望を変更した学生が一定数いることがわかる。

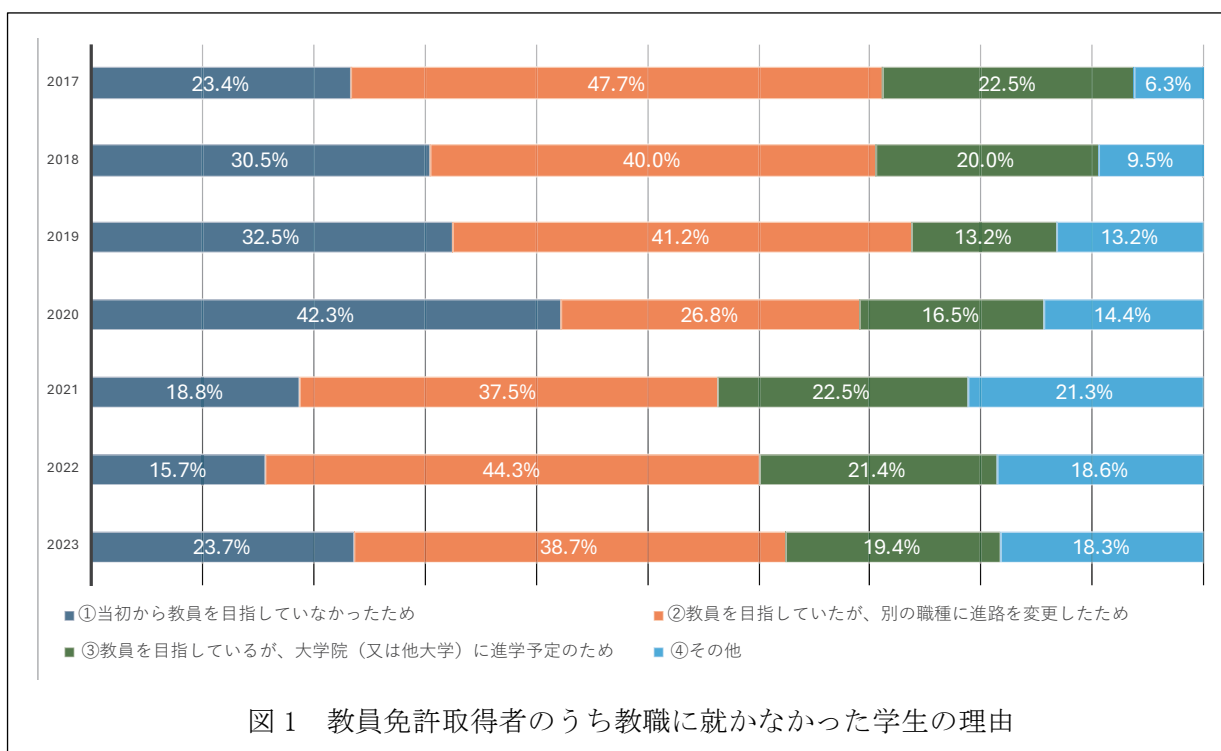
キャリアコンサルティング倫理綱領から言えば、学生の自主的なキャリア選択について、学校側が教職へと誘導することは好ましいことではない。教職への就職を希望して入学した学生が進級ごとに教職関連の単位取得をあきらめる過程がデータとしても表れている（報告時にデータを示す）。しかしながら、教員養成系の学部で学ぶ学生の約半数が教職に

就かないという現状を見るに、学内の教員養成課程の運営方針を初年次から見なおすべき時期にきていると考える。

こうした現状を踏まえ、富山大学教職総合支援センターでは、学生の自主的なキャリア選択を尊重する一方で、どのような手法で学生の当初の学生の希望を支えるか、という課題に向かい合ってきた。

4. 本発表での主眼

本発表では、特に「初年次教育へのアプローチ」として、入学段階から学生への情報提供と教員志望学生支援として、「教採セミナー」及びセンター運営による情報発信の二つの立場から、実践報告及び、データによるその影響について示す。副題にあるとおり、教職総合支援センターの立場から、初年次教育へどのように接近できるか、その試論を提示したい。



賛助会員広告一覧

(申込受付順)

玉川大学出版部

実教出版 株式会社

特定非営利活動法人 日本語検定委員会

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

日本データパシフィック 株式会社

株式会社 くろしお出版

株式会社 東信堂

株式会社 毎日教育総合研究所

株式会社 KEI アドバンス

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。

New!



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。



事例でわかる統計シリーズ 教養のための統計入門

A 5判 / 280頁 / 定価 2,530円(本体 2,300円+税) ISBN : 978-4-407-33284-1 2016年 5月発行

景山三平 監修 大田 靖・宿久 洋

○ 1章から8章の基礎編と9章から15章の実践編で構成。
各章冒頭に「key word」「この章の目的」「この章の課題」を提示。

〔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

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 にほんごん

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

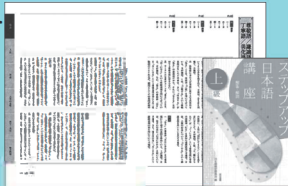
上級 2・3級対応



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

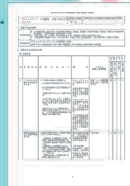
教師用指導書

指導のポイントと 題の解
説を に記した、教師
指導書を 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 期
用」のシラバスを 意
してあります。 は
日本語検定委員会事
務局(下記)までお
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6(2024)年度 第2回(通算第36回)

申込
期間 8/1(木) ~ 10/11(金) 10/12(土)
消印有効

一般会場 11/9(土)

準会場 11/8(金)・9(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

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)

ホームページ



【特別協賛】読売新聞社 【協賛】時事通信社/東京書籍 他
【 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連合会/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

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

高校とはノートのとり方が違うの
レポートって何を書いたらいいの
どうしたらゼミ発表がうまくできるの

大学生
世界思想社編集部

勉強法がよくわかる!

学びのハンドブック
6訂版



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、丁寧に伝えることを心がけましょう。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ける。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。

大学の先生
1つの大学で
兼任講師として
大学で教える

取組例がわかるイラストと吹き出し

本を読んで情報を集める

「すごくたくさん本がある…。
どういう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足がかりになります。」

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。

スマホなどのメディア機器を介した
「問い」は強制的に

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。

都府県	人口	割合
大阪府	8,820,000	18.2%
京都府	2,500,000	5.2%
兵庫県	5,500,000	11.5%
奈良県	1,300,000	2.7%
和歌山県	950,000	2.0%
合計	48,362,000	100%

「=C2/C8」は「C2の値をC8の値で割りなさい」という意味です。セルの最初を「=」にすると、そのセルは値ではなく、計算式として扱われます。

- ①「=」を入力
- ②C2をクリック
- ③「/」を入力
- ④C8をクリック
- ⑤Enterで入力ができます。

「C8」を「C5:B5」を選択したセルの右にします。こうするとカーソルを合わせると、セルをコピーすると、カーソルが黒十字に変わります。そのまま下にドラッグすると…

「=」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

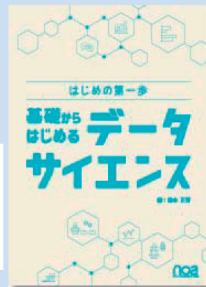


AI・データサイエンス時代に学ぶ 「リテラシー」教材として最適！

数理・データサイエンス・AI教育プログラム リテラシーレベル 改訂 に対応！

▶ はじめの第一歩
基礎からはじめるデータ
サイエンス

◎オンデマンド授業でも好評！
「AI・データリテラシーテスト&
動画教材」も一緒にご利用くだ
さい！



▶ 問題解決のための **AI活用力** <電子書籍>
事例をもとにAIツールで分析・考察

★こんな教材なかった！
AIツールの操作は動画で学習！
AI活用を実際に体験し、AIの理
解を深めます。



そもそものコンピュータの基礎知識、AI時代の情報モラルもしっかり学べる！

▶ これだけは知っておこう！
情報リテラシー
改訂第5版

こんな場面でも活用！

- ✓ ITパスポート試験対策前
の基礎学習として
- ✓ リメディアル教育として
- ✓ 高校 情報 I の副教材として



▶ **情報倫理ハンドブック**
改訂版

- ✓ 生成系AIの取り扱い方
著作権、個人情報など
- ✓ SNS、生成AIのトラブル事例
- ✓ 入学時のオリエンテーションで
多数利用



「電子ブックサンプル」のお申込み

noa出版発刊の各テキストの全ページがご覧
いただけるアカウントをお渡しいたします。
まずはこちらでテキストの内容を
ご確認ください。

※詳細及びお申込みは右側のQRコード
よりアクセスいただき、ご確認ください。



授業運営支援のご案内

入学前教育から入学後、そして卒業後まで、一貫した教育プ
ログラムをご提供。関西・関東を中心に数多くの大学で授業
を運営しています。お気軽にご相談ください。

情報教育、データサイエンス・AI教育、キャリア教育、
アカデミックスキル(文章力・対話力) など
オンデマンド授業も実施可能。

◆ 株式会社ワークアカデミー info@w-ac.jp まで

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
190校以上

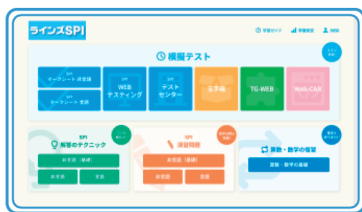
2つのサービスで入学前から就職まで基礎学力の強化をサポート



ラインズドリル

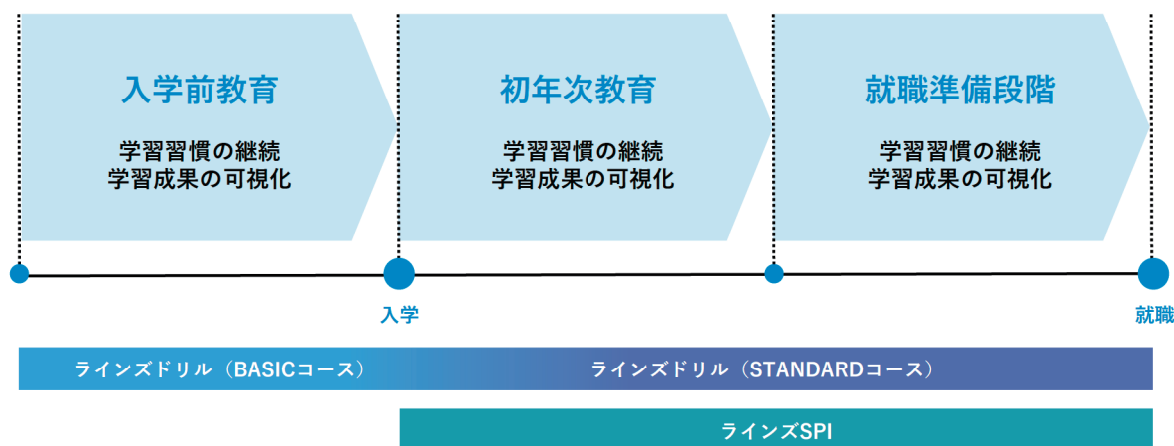
BASIC / STANDARD

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。



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

タイピング練習ソフト

TypeQuick

学生のための確かなタイピングスキル、 無料トライアルで体験を。

入学前教育、初年次教育でタイピングを実施したい大学を募集します
実際に学生さんを対象にした TypeQuick クラウド版の無償トライアルをご提供します

トライアル期間：3 ヶ月

人数上限：200 名（200 名以上はご相談下さい）

タッチタイピングができない 大学生が増えています！

スマートフォンのフリック入力は速いのに、キーボード操作は自己流...

そのような学生は多く、大学入学時のタッチタイピング習得率は思うほど高くありません。

その結果、レポート作成や卒論で必要以上に時間がかかり、本来の学習効果が発揮できないことも。

早い時期に 正しい方法で タイピングを習得することが大切

入学前・初年次教育の一環として習得させることで、大学に入ってから授業効率が飛躍的に上がります。

一度ついてしまった指の癖も、正しく修正すればタイピング速度はすぐに向上します。

トライアルについてのお問い合わせはこちらから→

<https://www.datapacific.co.jp/contact/other.html>



TypeQuick の商品詳細・価格等はホームページをご覧ください
<https://www.datapacific.co.jp/typequick/>

はじめてのレポート作成トレーニング

■村上佳恵/李址遠[著]／B5判／本体2,500円＋税

テーマの設定方法や情報収集といったレポート作成のプロセスに関する知識、レポートに使われる表現、そして、「特定のテーマについて自ら問いを立て、それについて論理的に考える力」を身につけていけるようにデザインした教科書。



大学生のための実践キャリア・デザイン

■藤木清/竹田茂生[編]／A5判／本体1,500円＋税

仕事を通じた人生について積極的に構想し、設計することをキャリアデザインと呼ぶ。課題を自ら考えることで、仕事の基礎知識が身につく、就職意欲を高めることができる。『夢をかなえるキャリアデザイン』（2011年刊）を全面改訂。



知へのステップ 第5版 大学生からのスタディ・スキルズ

■学習技術研究会[編著]／B5判／本体1,800円＋税

「大学での勉強の仕方がわかる」と支持を受け続ける、大学1年生の必携書籍。Windows 10、Microsoft Office 2016に対応改訂。ダウンロードデータ有。



身近なテーマで伝える！ にほんご作文トレーニング [初中級(A2-B1)]

■仙台国際日本語学校/遠藤和彦/瀬戸稔彦[著]／B5判／本体1,800円＋税

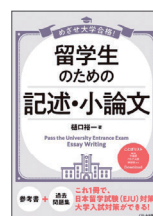
初級から中級への橋渡し！ アカデミックな文章に移行する前に、身近なテーマについて、自分の考えをある程度まとまりのある日本語で、相手にわかりやすく伝える力を伸ばす！



めざせ大学合格！ 留学生のための 記述・小論文

■樋口裕一[著]／B5判／本体2,000円＋税

「小論文の神様」が留学生向けに小論文の書き方の極意を伝授！「参考書&過去問題集」で、日本留学試験「記述」と大学入試「小論文」の対策ができる。基本的な小論文の型、論を深める方法、頻出テーマや基礎知識まで、すべて掲載！



留学生のための考えを伝え合うプレゼンテーション

■仁科浩美[著]／B5判／本体1,800円＋税

プレゼンテーションに関する基本的な構成や具体的で豊富な日本語表現を、タスクを通して学ぶ。質疑応答も丁寧に触れ、相手に配慮する態度を重んじコミュニケーション能力も高める。文理対応で発表例動画あり。中級後半～上級向け。



基礎日本語文法 第3版

■益岡隆志/田窪行則[著]／A5判／本体2,500円＋税

「わかりやすく、網羅的で、体系的に」を心がけて執筆された、現代日本語文法の長く愛される概説書。改訂版の刊行から30余年の間に生まれた「役割語」などの分野を加えたほか、用例・例文の見直しや文献・索引の更新等を行う。



アメリカの授業料と奨学金研究の展開
小林雅之著

アメリカの授業料と奨学金研究の展開

小林雅之著

A5・上製・520頁・6820円

アメリカはなぜ世界一になったか。人種のるつぼで偏見や排除などあるものの教育の機会を拡げ、世界中から移民と留学生を受け入れてアメリカを築いた。その要の一つが高等教育である。大学の授業料と奨学金のメカニズムを紆余曲折を経ながらも今日のシステムとして機能してきた全体構造を実証的に解明した労作。

ミネルバ大学の設計書
S・M・コソフ、ベン・ソルツ編著

ミネルバ大学の設計書

S・M・コソフ、ベン・ソルツ編著
松下佳代監訳 A5・528頁・5720円

ミネルバ大学は国際的なリーダーを発掘育成のため創られた世界初の校舎のないオンライン大学である。本書は大学創立の哲学とカリキュラム、大学運営等大学教育の全てを網羅した創立者が書いた大著の邦訳。

ミネルバ大学を解剖する

松下佳代編著 A5・328頁・3520円

ミネルバ大学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、インタビュー調査から大学と学生の全体が検証される。読者が大学を0から作っている感覚になれる第一級の書。

ミネルバ大学を解剖する
松下佳代

大学における
教学マネジメント2.0
大森不二夫編著

大学における教学マネジメント2.0

大森不二夫編著 A5・264頁・3190円

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。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、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 JUA 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 JUA 選書第19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

共生社会の大学教育
山地弘起編著

共生社会の大学教育

山地弘起編著 A5・256頁・2640円

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。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。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。

アメリカの体育カリキュラム設計論

徳島祐彌著 A5・320頁・3740円

国際学カランキングやSTEAM教育が取り沙汰される今、体育は不要論が常に取り巻き、その教育的意義が問われている。1960年代以降のアメリカで乱立した様々な体育カリキュラム論を整理し、その葛藤と展開過程を辿る力作！

アメリカの体育カリキュラム設計論
徳島祐彌著

日本の大学の知図
大谷正吉著

大谷正吉著 A5・三三六頁・四一八〇円

日本の大学と地域社会との相関システムの形成

稲永由紀著 A5・二四八頁・四九五〇円

大学職員の仕事経験の探究

大島英穂著 A5・二七二頁・四一八〇円

リベラルアーツで学ぶポストヒューマン

生駒夏美編著 A5・二五八頁・四二二〇円

世界の論争問題教育

トマス・ミス「編著」渡部也他訳 A5・四二〇頁・五七二〇円

教室で論争問題を立憲主義的に議論しよう

渡部也著 A5・四一六頁・五五〇〇円

子ども・若者の居場所と人間形成

萩原建次郎著 A5・二六八頁・一九八〇円

学校音楽文化論

菅野恵理子「学校音楽文化研究会編著」 A5・三六八頁・四九五〇円

近代日本の教育博物館

高田麻美著 A5・二五六頁・五二八〇円

デンマークの多様性教育

市川桂著 A5・一九二頁・三二二〇円

幸福と訳すな！ウェルビーイング論

溝上慎一著 A5・192頁・1650円

自身のライフ構築を目指して。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。

インサイドアウト思考

溝上慎一著 A5・192頁・1650円

創造的思考から個性的な学習・ライフの構築へ。正解はなくとも自分の言葉で考え表現する、自己を起点とした問いの思考「インサイドアウト思考」を提案し、その今日的意義を包括的に述べ、その思考を身体化するための具体的な学習法を分かりやすく解説。

幸福と訳すな！ウェルビーイング論
溝上慎一著



インサイドアウト思考
溝上慎一著



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！

累計志願者数約59万人

就職活動、行政書士・公務員試験、ビジネスにも

社会の動きを学んで
高校4年生を
大学1年生に成長させる

ニュース時事能力 検定試験

資料のご請求フォーム ▶

過去問題や教材見本などをご請求いただけます



ニュース
時事能力
検定試験
検 NEWS

【主催】日本ニュース時事能力検定協会、毎日新聞社、朝日新聞社、毎日教育総合研究所、全国の地方新聞社・放送局
【後援】日本社会科教育学会、全国公民科・社会科教育研究会、全国中学校社会科教育研究会、全国新聞教育研究協議会など

日本ニュース時事能力検定協会事務局

〒100-0003 東京都千代田区一ツ橋1-1-1 パレスサイドビル
【TEL】03-3212-5116 【公式サイト】<https://www.newskentei.jp/>



まず、学生の現状把握。

プログ

PROG

ジェネリックスキルを測定するアセスメントテスト

- 学生が成長しているか知りたい
- 入学者の特性が知りたい
- 留学の効果測定がしたい
- キャリア教育に力を入れたい
- 成績以外の評価ツールがほしい

PROGは知識の活用性・創造性などの能力であるジェネリックスキルを測定し、教育改革や学生の目的意識向上にご活用いただけます。

リテラシーテスト

これまでに経験のない問題に対して知識を活用して課題を解決する力



情報収集力

課題発見力

情報分析力

コンピテンシーテスト

周囲の状況に対応するため身に付けた決意決定・行動指針などの特性



自信創出力

協働力

計画立案力

結果報告

学生個人：結果報告書・活用テキスト
大学向け：成績一覧・全体傾向報告書

PROGスコアと成長分析データ・入試時の入試区分データとのクロス分析も可能です。



実施概要

形態：紙・Web

受験対象：高等教育機関の学生

リテラシー・コンピテンシーセットもしくは片方だけの受験可



お問い合わせ



お申込み



テスト実施



受験結果納品



結果分析報告



河合塾グループ

株式会社 **KEIアドバンス**

TEL : 03-5276-2731 (代表)

受付 : 9:00~17:30 (土日・祝日除く)

初年次教育学会 第17回大会 運営関係者名簿

【初年次教育学会会長】

藤田 哲也 (法政大学)

【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)

【東京家政大学実行委員会】

委員長 井上 俊哉 (学長)
委員 大西 淳之 (栄養学部)
宮本 康司 (家政学部)
石井 国雄 (人文学部)
鶴殿 篤 (短期大学部)
今野 裕子 (学修・教育開発センター)
川島 直子 (学修・教育開発センター)
越田 花音 (学修・教育開発センター)

表紙ロゴデザイン 山田 慧美

初年次教育学会第17回大会発表要旨集

発行日：2024年8月29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17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17回大会 HP：https://www.jafye.org/conf/conf2024/