

教育学部初年次演習科目の実践と評価の試み

— 探究型学習の効果に着目して —

Practical and educational evaluation of the first-year seminar in a college of education

— Effects of inquiry-based learning —

内 田 千 春・小 泉 晋 一・須 田 和 也・和井田 節 子
Chiharu UCHIDA・Shinichi KOIZUMI・Kazuya SUDA・Setsuko WAIDA

概要

本研究では、共栄大学教育学部1年次の専門必修演習科目「基礎演習」(通年・2単位)の中でも、初年次教育を担い、探究型学習を協同的に行う「活動の時間」の教育的成果と課題の整理・検討を試みた。2013年から2014年にかけての授業記録と、学生からのアンケート結果を分析した結果、与えられた時間が少ないにもかかわらず一定の教育的成果が確認できた。課題は、グループの人間関係と学びの質に相関関係が認められたことである。人間関係へのより丁寧な教師の介入が、学びの質に良い影響を与えるであろうことが推測できる。さらに、所属感が低く、かつ不安が少ない学生は、大学から離れる傾向が見られた。所属感と不安感に着目することが不適應の早期発見につながる可能性がある。

キーワード：教員養成 初年次教育 適応支援 協同 探究型学習 アクティブ・ラーニング

Abstract

This study analyzes the educational outcomes and challenges of the first-year foundation seminar in college of education, Kyoiei University. This mandatory seminar is divided into three blocks. One of them is “Activity block,” which aims to provide opportunities for new students to acquire necessary skills and knowledge to succeed in university education utilizing cooperative inquiry-based learning approach. This study analyzes the records of the Activity Block curriculum in 2013 and 2014 and the data collected through questionnaires in 2014. The results showed relationships between the quality of group interactions and the quality of individual learning. It is assumed that the faculty could consider more tactful interventions into interactions within and among groups. In addition, the students with less sense of belonging and less anxiety tended to dropout at early stages. Potentially this questionnaire can take a role to identify students having difficulty to adopt

their new life.

Keywords: teacher education, first-year university students, adaptation support, cooperation, inquiry-based learning, active learning

目次

1. はじめに (和井田節子)
 - 1.1. 研究の目的
 - 1.2. 研究対象と期間
 - 1.3. 「基礎演習」の初年次教育機能
2. 実践の推移と授業デザイン (須田和也・和井田節子)
 - 2.1. 実践の推移
 - 2.2. 2011年から2014年の基礎演習「活動の時間」に使用されたワークシートについて
 - 2.3. 教師の役割
 - 2.4. 2011年度から2014年度を通じて
3. 協同学習の教育的・心理的效果を検証するための心理尺度作成の試み (小泉晋一)
 - 3.1. 尺度作成の目的
 - 3.2. 方法
 - 3.3. 結果
 - 3.4. 考察
4. 授業の目的と学生の学びの評価 (内田千春)
 - 4.1. 授業のねらいに対する自己評価と質的分析の関係
 - 4.2. 知的スキルの向上に関する考え方
 - 4.3. 探究の基礎力の育成と適応支援
5. おわりに (和井田節子)

1. はじめに

和井田 節子

1.1. 研究の目的

本研究の目的は、共栄大学教育学部において、初年次教育の役割を担う、1年次の専門必修演習科目「基礎演習」(通年・2単位)の教育的成果と課題を整理・検討するものである。

文科省の統計によると、平成26年度の大学・短大進学率は56.7パーセント、大学・短大の収容力(志願者数に対する入学受入れ規模の割合)は93パーセントで、日本の大

学は、志願者のほとんどが入学し得るユニバーサル段階に達している¹。その結果、入試を通じた質保証の機能は大きく低下している。大学教育の質の向上をはかるための授業改善、および高等学校からのスムーズな接続が今まで以上に求められるようになってきたのである。

共栄大学教育学部は小学校教員養成課程である以上、卒業時には小学校教育を行うのに十分な力をつけることが求められる。ユニバーサル時代の大学であることを考えると、大学教育の基礎を学ばせるとともに、高等学校から大学への円滑な移行を図る「初年次教育」は、教育学部には必須である。その役割を担っている授業が、共栄大学教育学部1年次の必修科目「基礎演習」なのである。

1.2. 研究対象

本研究では、「基礎演習」のうち、探究的学習を内容し、アクティブ・ラーニングによって初年次教育の目的を達成しようとする「活動の時間」の実践を対象に検討する。

2011年の文科省の調査によると、全国の大学の88%が初年次教育プログラムを定めており、その内容は「レポート・論文などの文章技法」、「コンピュータを用いた情報処理や通信の基礎技術」、「プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法」、「学問や大学教育全般に対する動機付け」、「論理的思考や問題発見・解決能力の向上」、「図書館の利用・文献検索の方法」が重視されている²。

共栄大学教育学部の「基礎演習」の「活動の時間」は、これらの内容をすべて網羅するように構成している。ただし、「学問や大学教育全般に対する動機付け」は、小学校教員養成が中心の学部である関係上、「教育に関する学問や教職への意欲の喚起」となる。

本章では、「基礎演習」の「活動の時間」に含まれる初年次教育機能について整理する。第2章では、共栄大学教育学部が新設された2011年4月から本稿執筆時の2014年9月までの期間を対象に、「基礎演習」の実践の推移を概観する。第3、4章では、実践内容の評価を試みる。

本研究の対象期間は、「基礎演習」の中でも初年次教育を担う探究的学習が1/3に縮小された2013年4月以降である。

1.3. 「基礎演習」の初年次教育機能

共栄大学教育学部は、2011年4月に新設された。設置申請書類には、「基礎演習」の趣旨が以下のように示されている。

大学での主体的な学習と研究のための基礎スキルを身につけることを趣旨としている。そのために必要な「読む」「書く」「調べる」「発表する」「議論する」といった知的スキルを養い、自ら課題を発見し、アプローチしていくための基礎を身につける。

さらに共栄大学教育学部では、「人間関係構築力の育成」（適応支援）と、教育学部としての「教職への意欲の喚起」（キャリア支援）も「基礎演習」の目的とすることが、授業開始に先立つ2011年5月の基礎演習委員会および教育学部教授会で確認された。これらの内容からも「基礎演習」が初年次教育の役割を担っていることがわかる。

「研究のための基礎スキル」は、特に大学教育の中で必要とされるものである。多くの学生は、高校までは暗記中心の受動的な学習を行ってきた。主体的な学習と研究のための基礎スキルを育成するためには、探究型学習を初年次教育の中心に据える必要がある。

第2章に詳しく述べるが、共栄大学教育学部においてこれらの初年次教育を担当する時間は、「基礎演習」全体のうちの1/3と少ない。それは「活動の時間」と名付けられ、少ないながらもすべての内容を網羅している。表1-1で挙げた内容を年間10時間程度の中で、行われなければならないのである。

表1-1は、以上に述べた「基礎演習」の「活動の時間」について、初年次教育の目標項目と「活動の時間」で行われている内容を対比させ整理したものである。

表1-1. 基礎演習「活動の時間」の目標項目と内容

	項目	養成する目標	活動内容
(1)	探究のスキル	主体的に学び、自ら課題を発見し、アプローチする技能。	資料検索法を学ぶ。「教育」のテーマに沿って自ら課題を見つけ、調査をもとに探究的学習を行う中で養成する。
(2)	知的スキル	「読む」「書く」「調べる」「発表する」「議論する」技能。	調査・検討・発表・討議・ポスター発表や資料作成やレポート作成の過程で養成する。
(3)	人間関係構築力	適応力、他者と協同する技能。	少人数グループによるポスター発表（前期）や、相互交流を組み込んだ個人発表（後期）等の協同的な活動により養成する。
(4)	学問や大学教育全般に対する動機付け	教育学部小学校教員養成課程としての教職への意欲の喚起。	小学校や教育にかかわるテーマの探究を行う中で、教職への関心を育成し、意欲喚起を図る。

本研究では、表1-1のうち、特に(1)(2)(3)の項目に着目して、「基礎演習」の「活動の時間」における教育的成果と課題を検討する。

2. 実践の推移と授業デザイン

須田和也・和井田節子

2.1. 実践の推移

本章では2011年度から2014年度まで、変容、改良を加えてきた4年間の基礎演習「活動の時間」の実践について記載する。

2.1.1. 基礎演習「活動の時間」の概要

基礎演習は「教育・専門科目 専門基礎科目」に区分され、教育学部1年次の必修2単位科目である。「活動の時間」は第1章で述べられた初年次教育の趣旨を具現化するために、基礎演習の数回が、あるいは基礎演習1回の授業時間の1部分が割り当てられたものであった。年度ごとに大テーマに基づいて複数の担当教員が指導にあたった。

2.1.2. 2011 年度基礎演習「活動の時間」の実施内容

第1期生が入学してきた2011年度は、教員約20名に対して学生数は約35名であり、手厚い指導支援が可能だった。前期は、東日本大震災の影響を受けて全13回の授業であった。そのうちグループ発表に割り当てられたのは10回であった。「基礎演習」は、適応支援を目的にした新入生合宿の準備も組み込んだ、「人間関係構築力」に比重を置いた形でスタートした。

東日本大震災が起こった直後だったため、グループ発表の大テーマは東日本大震災に設定された。学生たちは、防災教育や被災地の学校の姿を報告し、学園祭でも発表した。後期は前期のグループ発表をもとに学園祭に向けて15回のうち9回が割り当てられた。この年度の担当教員は10名であった。以下、基礎演習のなかで「活動の時間」に割り当てられた日程を表2-1に示す。後期の基礎演習の第10回目以降は、現場教師の話や聞き取りなど、「教職への意欲の喚起」にかかわる授業が展開された。

2.1.3. 2012 年度基礎演習「活動の時間」の実施内容

2012年度は、2期生が約85名に増加した。この年度は、4月に大学近隣のホテルで一泊二日の新入生合宿が実施された。この合宿では地元春日部市に関連する6つのテーマに応じて調査およびグループ発表を行った。一日目はテーマグループごとに事前に計画した場所を回り、調査やインタビューを行い、その後ホテルでポスター発表の準備、二日目

表 2-1. 2011 年度基礎演習「活動の時間」の実施内容

回	月日	前期内容
1, 2	5/11, 18	オリエンテーション 人間関係づくり
3	5/25	グループ分け (4～5名×9グループ)
4	6/1	大テーマ「東日本大震災」、各班で発表テーマの決定
5	6/8	発表の基礎、論の立て方
6	6/15	資料の作り方の講義
7	6/22	レポートの書き方・発表のポイントを学ぶ
8	6/29	調べ方・図書館の使い方を学ぶ
9	7/6	自分たちで調べる、グループ発表準備
10	7/13	グループ発表 1～3 班
11	7/20	グループ発表 4～6 班
12	7/27	グループ発表 7～9 班
回	月日	後期内容
1	9/21	ポスターづくりの基礎を学ぶ
2	9/28	ポスターづくりのポイント (評価について)、グループポスターづくり
3	10/5	グループポスターづくり・発表練習
4	10/12	グループポスター中間発表、評価、コメントを受ける、ポスターの修正
5	10/19	グループポスター修正・発表練習
6	10/26	グループポスターづくり
7	11/2	グループポスター中間発表、ポスターの修正を行う
8	11/9	グループポスター仕上げ
	11/13	学園祭でグループ発表
9	11/16	学園祭参加企画のふりかえり

には発表を実施した。発表は20分、質疑応答・講評は10分であった。

2012年度の「活動の時間」は前期に14回実施された。内容は「小学校・小学生」というテーマに沿ってグループごとにテーマを定めた発表であった。この年度の担当教員は18名で、1人の教員が1グループに付いて指導を行った。表2-2に2012年度の学園祭までの基礎演習「活動の時間」の実施内容を示す。

2012年の学園祭終了後から、「基礎演習」は「活動の時間」と「基礎学力の確認」（これは「人文社会系」と「自然科学系」の二つの系列に分けられている）の2つの領域の学習をすることになった。この変更の理由として、共栄大学もユニバーサル化した時代の影響下にあることが挙げられる。大学入試による質保障ができなくなっていることに加

表 2-2. 2012 年度学園祭までの基礎演習「活動の時間」の実施内容

回	月日	前期内容
1	4/18	オリエンテーション
2	4/25	新入生合宿でのグループ発表（4～5名×18グループ）に向けて、調べ方を学ぶ（図書館・PC室）
3	5/9	合宿事前指導
4	5/16	合宿事前指導、課題発表準備
5	5/23	グループ発表大テーマ「小学校教育」について、グループ編成（4～5名×18グループ）、発表日程、論理的表現指導①
6	5/30	発表テーマを考える 論理的表現指導②
7	6/6	発表テーマの選定 論理的表現指導③
8	6/13	発表テーマについて考える、調査・研究
9	6/20	調査・研究・調べる
10	6/20	発表準備
11	6/27	発表指導（ポスター・配付資料の作成法等）、調査・研究
12	7/4	調査・研究、ポスター原案・配付資料原案の作成
13	7/11	調査・研究、ポスター原案・配付資料原案の作成
14	7/18	中間発表（ポスター原案・配付資料原案をもとにして）、相互評価
15	7/25	相互評価をもとにした完成版の方向性確認
回	月日	後期内容
1	9/27	オリエンテーション 読書感想文提出
2	10/3	ポスター・配付資料作成
3	10/10	ポスター・配付資料作成
4	10/17	発表①、ポスター・配付資料修正
5	10/24	発表②、ポスター・配付資料修正
6	10/31	学園祭準備（ポスター・配付資料、教室・誘導掲示等）
	11/3	学園祭準備（会場作り・装飾、ポスター掲示等）
	11/4	学園祭で発表

表 2-3. 2012 年度学園祭以降の基礎演習「活動の時間」の実施内容

回	月日	後期内容		
		1組	2組	3組
1	月日	11/14	11/21	11/28
	内容	個人発表準備		
	課題	発表リハーサル（グループ内で発表、相互評価）		
2	月日	12/19	1/9	1/16
	内容	個人発表		
	課題	3つの部屋に分かれる。配付資料配布、一人5分で発表、マイクやPPTは使わない。		

表 2-4b. 2013 年度基礎演習「活動の時間」後期の実施内容

回	月日	後期内容		
		3組	1組	2組
1	月日	10/10	10/17	10/24
	内容	樹麗祭（学園祭）発表ポスター制作とリハーサル。		
	課題	ポスターの修正。リハーサルを事前に行っておく。		
11/3 学園祭でポスター発表。				
2	月日	10/31	11/14	11/21
	内容	個人探究テーマの配付資料づくり。		
	課題	個人探究テーマ発表のリハーサルを行っておく。		
3	月日	11/28	12/5	12/12
	内容	個人探究テーマの発表、配付資料の提出。		
	課題	発表者は、レポートを作成。		
4	月日	12/19	1/9	1/16
	内容	個人探究テーマの発表、配付資料の提出。		
	課題	発表者は、レポートを作成。		

2014年度の基礎演習は2013年と同様に2領域の学習が行われ、「活動の時間」は2013年に準じて実施されている（2014年11月現在）。「活動の時間」の担当教員は筆者ら4名（2013年度と同じ教員）で、4つの教室で同時展開されている。グループ発表の大テーマは「小学生・小学校」で、1人が担当するのは、1時間に10～12人で、合計40名未満である。グループ活動の場合は、3～4人で1グループを組んでいるため、1時間あたり3グループという少人数で展開できるようにしている。

後期の個人発表のテーマは「教育全般」となっている。教員は前期と同じ学生を担当し、継続的な指導ができるようにしている。

2.2 2011年から2014年の基礎演習「活動の時間」に使用されたワークシートについて

学生の課題の理解や自己への気づきを深めるために、「活動の時間」では様々なワークシートを活用した。それを表2-5にまとめた。これらのワークシートとは別に、活動の時間では毎時間「学習記録シート」を記入させた。学習記録シートには学生に毎時間の目標と振り返りを記入させ、担当教員は必要に応じてコメントを記入した。

2.3. 教師の役割

短い時間で探究学習を成功させるためには、授業内だけでなく、学生の授業外での主体的な活動を促すことも不可欠となる。また、探究型学習を促進するためには、論理的な発表の仕方や、それぞれのテーマに応じた資料の集め方を知らせる必要もある。グループ発表の際には、人間関係のトラブルも起きやすい。関係づくりを促したり、トラブルに介入したりすることも、時には必要になる。ここでは、「活動の時間」における教師の役割について概観する。

表 2-5. 基礎演習「活動の時間」で使用されたワークシート

グループ発表	
ワークシート名	記入内容
テーマ決めワークシート	テーマについて個人の考え/班での協議メモ/最終的に協議の上決定したタイトルと調べる内容について記載。
ポスターレイアウト表	(模造紙縦2枚横書き) 発表ポスターを作成する以前の、記載するテーマの位置やメンバーの氏名、目的、方法、結果等の大まかなレイアウトを検討するもの。
基礎演習発表を終えて振り返りシート(グループ用)	聞いている人にどのようなことが伝えられたか/この取り組みでがんばったこと/工夫したこと/教員から学んだこと/自分たちの発表の論理性/協力/わかりやすさの自己評価/来年の発表する後輩へのアドバイス。
中間発表感想用紙	配布資料の内容/ポスターのわかりやすさ/発表の工夫/チームワーク/感想・良いところと改善点(発表を聞いていた学生一人ひとりが、発表者へその場で手渡す)。
基礎演習発表 感想用紙	わかりやすさ・工夫の程度/協力度/疑問に感じたこと/全体の感想(発表を聞いていた学生一人ひとりが、発表者へその場で手渡す(なお個人発表においても使用した))。
個人発表	
ワークシート名	記入内容
個人発表テーマ票	個人発表テーマ/目的/方法(学生記入)、右3点について教員のコメント/教員からのコメントをもとに修正後のテーマ/目的。
基礎演習個人探究テーマ様式	目的(調べたいと思ったこととその理由)/探究の方法(調べ方 何をどうやって調べるのか)/探究の途中経過(現在わかってきたこと)/探究計画(発表までに行いたいと思っていること)/発表方法(発表でどんな工夫をするか 発表にあたっての自分の目標)。
個人研究発表配付資料書式	図表等のタイトル/資料タイトル(いずれも出典を明記する)。

2.3.1. 学生の主体的な探究の促進

学生の主体的な探究のためには、学生が授業の目的を理解できるようにするとともに、活動に見通しをもって臨めるように活動内容を最初から提示しておく必要がある。そこで、最初の授業で評価票を配付し、何をめざして活動すればよいのかを明らかにした。図 2-1 は「活動グループポスター発表 教員用評価シート」である。学生もほぼ同じ項目で、違いは学生用には「ボーナス」点がないだけである。これをもとに採点・評価を行った。また、学生が毎時間の授業で何を学んだかを自分自身で記録できる「学習記録シート」を作り、それがポートフォリオの役割を担えるようにした。さらに、こまめにアンケートをとって、「基礎演習」の趣旨に沿った授業ができているかどうかを教員側が検討できるようにした。それらは教師の協同の中で開発し、実践された。

2.3.2. ミーティングによる教師の協同

2013 年以降、基礎演習の「活動の時間」を担当している本稿執筆者の 4 人は、毎週 1 時間の定例ミーティングを行ってきた。限られた短い時間の中で、初年次教育の使命を果たすためには、こまめな情報共有が不可欠であったからである。その内容は表 2-6 に示してある。

毎週の丁寧なミーティングは、担当教員にとって FD³ の性質を持っている。担当教員の専門が、教育、心理、幼児教育、教科教育と多様であることが、豊かなアイデアを生み出す協同につながっている。

<p>活動グループポスター発表 教員用評価シート</p> <p style="text-align: center;">組 班 評価者 ()</p> <p>実施日 月 日</p> <p>発表テーマ</p> <p>配付資料 20点満点</p> <p>(1) 構成 (以下の項目があるか) 各1点 6点満点</p> <p>① 目的 (疑問に思ったこと)</p> <p>② 方法 (調べ方)</p> <p>③ 結果 (調べてみてわかったこと)</p> <p>④ 考察 (調べながら考えたこと)</p> <p>⑤ 結論 (まとめ)</p> <p>⑥ 引用・参考文献 (調べたもともになったもの一覧)</p> <p>(2) レイアウトの工夫 4点満点</p> <p>(3) 内容 各2点 10点満点</p> <p>①目的 (テーマの重要性)</p> <p>②実証性 (データの信頼性)</p> <p>③論理性 (理論的な構成)</p> <p>④独創性 (オリジナリティ)</p> <p>⑤倫理基準 (盗作盗用の禁止 プライバシーの保護)</p> <p>ポスター・発表 25点満点</p> <p>(4) ポスター 10点満点</p> <p>①わかりやすさ・見やすさ 5点</p> <p>②配付資料の内容が的確に入っている 5点</p> <p>(5) 発表 15点満点</p> <p>① アピール (話し方の工夫) 5点</p> <p>② 時間配分 (10分近くでまとめている) 5点</p> <p>③ チームワーク (手際の良さ) 5点</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">(1)</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">配付資料の構成 (6点満点)</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">ない(0点)</td> <td style="text-align: center;">ある(1点)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">①</td> <td colspan="2">目的</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">②</td> <td colspan="2">方法</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">③</td> <td colspan="2">結果</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">④</td> <td colspan="2">考察</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">⑤</td> <td colspan="2">結論</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">⑥</td> <td colspan="2">引用・参考文献</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(2)</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">配付資料レイアウト (4点満点)</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">良くない</td> <td style="text-align: center;">0 1 2 3 4 →良い</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(3)</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">配付資料の内容 (10点満点)</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">0 悪い</td> <td style="text-align: center;">1 ふつう 2 良い</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">①</td> <td colspan="2">目的</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">②</td> <td colspan="2">実証性</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">③</td> <td colspan="2">論理性</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">④</td> <td colspan="2">独創性</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">⑤</td> <td colspan="2">倫理基準</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(4)</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">ポスター (10点満点)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">①</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">わかりやすさ・見やすさ</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">②</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">配付資料の内容が的確に入っている</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1 2 3 4 5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">(5)</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">発表 (15点満点)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">①</td> <td style="text-align: center;">アピール</td> <td style="text-align: center;">0 1 2 3 4 5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">②</td> <td style="text-align: center;">時間配分</td> <td style="text-align: center;">0 1 2 3 4 5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">③</td> <td style="text-align: center;">チームワーク</td> <td style="text-align: center;">0 1 2 3 4 5</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">ボーナス</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td style="text-align: right;">点/5点</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">合</td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">計</td> <td></td> <td style="text-align: right;">点/50点</td> </tr> </table>	(1)	配付資料の構成 (6点満点)			ない(0点)	ある(1点)	①	目的		②	方法		③	結果		④	考察		⑤	結論		⑥	引用・参考文献		(2)	配付資料レイアウト (4点満点)			良くない	0 1 2 3 4 →良い	(3)	配付資料の内容 (10点満点)			0 悪い	1 ふつう 2 良い	①	目的		②	実証性		③	論理性		④	独創性		⑤	倫理基準		(4)	ポスター (10点満点)		①	わかりやすさ・見やすさ			0	1 2 3 4 5	②	配付資料の内容が的確に入っている			0	1 2 3 4 5	(5)	発表 (15点満点)		①	アピール	0 1 2 3 4 5	②	時間配分	0 1 2 3 4 5	③	チームワーク	0 1 2 3 4 5	ボーナス					点/5点	合			計		点/50点
(1)	配付資料の構成 (6点満点)																																																																																										
	ない(0点)	ある(1点)																																																																																									
①	目的																																																																																										
②	方法																																																																																										
③	結果																																																																																										
④	考察																																																																																										
⑤	結論																																																																																										
⑥	引用・参考文献																																																																																										
(2)	配付資料レイアウト (4点満点)																																																																																										
	良くない	0 1 2 3 4 →良い																																																																																									
(3)	配付資料の内容 (10点満点)																																																																																										
	0 悪い	1 ふつう 2 良い																																																																																									
①	目的																																																																																										
②	実証性																																																																																										
③	論理性																																																																																										
④	独創性																																																																																										
⑤	倫理基準																																																																																										
(4)	ポスター (10点満点)																																																																																										
①	わかりやすさ・見やすさ																																																																																										
	0	1 2 3 4 5																																																																																									
②	配付資料の内容が的確に入っている																																																																																										
	0	1 2 3 4 5																																																																																									
(5)	発表 (15点満点)																																																																																										
①	アピール	0 1 2 3 4 5																																																																																									
②	時間配分	0 1 2 3 4 5																																																																																									
③	チームワーク	0 1 2 3 4 5																																																																																									
ボーナス																																																																																											
		点/5点																																																																																									
合																																																																																											
計		点/50点																																																																																									

コメント

図 2-1. 活動グループポスター発表 教員用評価シート

表 2-6. 「活動の時間」担当教員による毎週のミーティングの内容

	協同の項目	内 容
(1)	前時のリフレクション	前時の授業内容を有り返り、学生情報を共有する。 授業方法を共有したり、改善すべき点を確認したりする。
(2)	次時の授業デザインの検討	授業の目的を確認し、内容・方法を開発し、共有する。
(3)	次時の評価	評価内容、評価方法を開発・共有する。
(4)	年間全体の流れの確認	授業全体の目的と現在の到達点を確認し、次時の指導内容を再検討する。

2.3.3. 授業の中の教師の役割

「活動の時間」では、(1) 探究のスキルと (2) 知的スキルを育成するために、年間を通して担当教員を固定し、グループ発表・個人発表ともにテーマを見つけるプロセスにアドバイスができるようにした。ただ、発表の評価は別の教員が担当して客観性を持たせ、学生には緊張感をもたせるようにした。また、学園祭でも発表することとし、外部からの評価を受けて深められるようにした。(3) 人間関係構築力の育成のためには、協力の方法についてもあらかじめ評価として示すとともに、担当教員がグループプロセスをサポートできる体制をとった。さらに、学園祭での運営全般を学生に行わせて、リーダーシップや協力について教えた。

2.4. 2011 年度から 2014 年度を通じて

2011 年の開学部の初年度から 4 年間の「活動の時間」の実践の推移と授業デザインについて述べてきた。学生数の増加、担当教員数の減少、基礎演習における「活動の時間」に割り当てられた時間の減少により、未だ改善の余地はあるものの、その内容は 4 年間を経過して出来つつあるという現状である。

3. 協同学習の教育的・心理的効果を検証するための心理尺度作成の試み

小 泉 晋 一

3.1. 尺度作成の目的

「基礎演習」の活動グループで行う協同学習の目的は、教育学や教育現場に関する新入生の知識を深めることだけではない。協同学習によって、良好な対人関係の構築や心理的適応の向上、大学に対する肯定的態度の形成などの心理的な効果が期待される⁴。さらに、学習意欲や動機づけの促進、成績や学力の向上、高次の推論能力や批判的思考能力の育成などの教育的な効果も望まれる⁵。この協同学習の取り組みを適切に評価するためには、協同学習の心理的・教育的な効果を客観的に測定するための心理尺度を作成して、エビデンスに基づいた資料を提示する必要がある。客観的な評価が可能になることによって、大学の初年次教育の方法や在り方を考えるうえでの有意義な方法を、初めて提供することができるのである。そこで本章では、協同学習の効果を測定するための心理尺度の作成を試み、その一端を紹介する。

3.2. 方法

3.2.1. 調査対象者

共栄大学教育学部 1 年生を対象にした。「基礎演習」は必修科目なので全員が受講している。調査は「基礎演習」を受講した 1 年生を対象に、2013 年 7 月中旬と 2014 年 7 月

中旬に行った。すなわち、2年間かけて調査を行い、2学年分のデータを収集した。2013年度の受講生は133名（男性86名、女性47名）で、2014年度は136名（男性87名、女性49名）であった。しかし調査当日に欠席した学生は、両年度を合わせると13名であった。したがって、実際に調査を行ったのは全部で256名（男性162名、女性94名）であった⁶。

3.2.2. 調査内容

大学生生活に対する適応感、自己教育力、「基礎演習」の学習効果を測定するための質問紙を用意した。大学生生活に対する適応感については、予備調査として行った大学生生活に対する不安や不満に関する自由記述から得られた回答と、藤井（1998）⁷の大学生生活不安尺度とを参考にして、20の質問項目を用意した。自己教育力については、森・清水・石田（2000）⁸などの尺度を参考にして、20の質問項目を用意した。「基礎演習」の学習効果については、2012年度以前の受講生が記述した感想を参考に10の質問項目を用意した。これらの質問項目を作成するときには、既存の心理尺度などを参考したものの、本学の「基礎演習」の内容と学生の実情に合うように工夫をした。すべての質問項目に対して、「よく当てはまる」から「まったく当てはまらない」までの五件法による回答を求めた。これらの質問項目の他に、自由記述による回答欄も設けて、「基礎演習」の活動で印象に残ったことや、活動をとおして学んだことなどについて尋ねた。自由記述の後に、氏名の記入欄を設けた。

なお、2013年度の受講生には、大学生生活に対する適応感に関する20の質問項目だけを実施した。2014年度の受講生には、上記の質問をすべて行った。自己教育力や学習効果に関しては、まだ十分なデータ数が集まっていないので、本章では、大学生生活に対する適応感についてのみを報告する。

3.3. 結果

3.3.1. 因子分析

因子分析を行う前に各質問項目のデータ分布を調べ、分布に著しい偏りがないかを検討した。そして、偏りがあると判断された項目を分析の対象から除外した。除外の基準は、各項目の平均値に標準偏差を加算したときの数値が最大値を超える場合（天井効果）と、減算したときの数値が最小値を下回る場合（床効果）との2つである。ここでは、5項目を除外した⁹。

因子分析を行うにあたって、初期解の推定には一般化した最小二乗法を、因子の回転には直接オブリミン法を用いた。因子数は、Kaiser-Guttman基準とスクリープロット基準とによって、3因子解が妥当と考えられた。さらに、因子負荷量が.40未満の項目を除外したうえで、再度の因子分析を行った¹⁰。回転後の因子負荷量は表3-1のとおりである。

表 3-1. 大学生活に対する適応感に関する質問項目の因子分析の結果

		因子 I	因子 II	因子 III
因子 I	所属感 ($\alpha = .77$)			
8.	この大学の雰囲気が好きである。	.83	.12	.09
15.	この大学は、自分には合っていないと感じる。	-.59	.11	-.11
17.	他大学に入学した人たちを羨ましく思うことがある。	-.54	.02	.04
7.	大学では自分のしたいことができる。	.53	.04	.34
因子 II	不安感 ($\alpha = .68$)			
11.	成績や単位のことによって不安になる。	-.15	.71	.07
4.	大学での勉強の仕方がよくわからない。	-.14	.61	-.01
13.	大学の教員からどのような評価を受けているのか気になる。	.16	.53	-.01
5.	授業で発表するときは不安である。	.06	.53	-.04
因子 III	満足感 ($\alpha = .67$)			
14.	大学での人間関係には満足している。	.04	.03	.83
6.	大学にうちとけて話せる人がいる。	-.06	.01	.73
12.	私には打ち込むものがある。	.12	-.06	.40
累積寄与率 (%)		27.96	41.38	46.22
因子間相関				
			因子 II	
				因子 III
			-.09	
			.59	-.06

KMO 測度は .79 であり、Bartlett の球面性検定の有意確率は 5% 水準以下であった。これらの結果は、因子分析を適用することの妥当性を保証するものである。

第 I 因子は、学生が大学に対して抱く所属意識やポジティブな感情などに関連した項目が集まっていると考えられたので、「所属感」の因子とした。第 II 因子は、学業や成績、評価に対する不安に関する項目が関連しているので、「不安感」の因子と命名した。第 III 因子は、人間関係の満足度などに関連した項目なので「満足感」の因子と命名した。因子ごとに Cronbach の α 係数を求めたところ、表 3-1 に記載したとおり、いずれの因子も $\alpha = .67 \sim .77$ の範囲であった。また、第 I 因子と第 III 因子との間には比較的高い正の相関があるが、第 II 因子はこれらとは独立した因子であると考えられる (表 3-1)。これら 3 つの因子で構成されるこの尺度を「大学生活適応感尺度」とよぶことにする。

3.3.2. 受講年度と性別

大学生活適応感尺度の各因子の平均値と標準偏差とを、受講生の受講年度と性別ごとに示したのが表 3-2 である。所属感の因子 (因子 I) では、2013 年度受講の女性の平均値が高いことがわかる。しかし、2014 年度では、反対に女性の平均値が低くなっている。そこで受講年度と性別とを独立変数にして、所属感の因子に対して、受講年度 (2) × 性

表 3-2. 各因子における受講年度と性差ごとの平均値と標準偏差

	2013年度		2014年度	
	男性(N=79)	女性(N=45)	男性(N=79)	女性(N=49)
因子Ⅰ (所属感)	13.82(3.54)	15.67(2.87)	14.67(2.95)	13.98(3.38)
因子Ⅱ (不安感)	13.47(3.10)	14.86(2.73)	14.58(3.36)	15.61(2.66)
因子Ⅲ (満足感)	12.37(2.08)	12.86(1.74)	13.01(1.93)	12.20(2.36)

() 内は標準偏差

別(2)の二要因分散分析を行った。その結果、受講年度と性別との交互作用が認められた($F(1,247) = 9.08, p < .01$)。したがって2013年度に受講した女性の所属感が高いが、2014年度受講の女性は低いといえる(反対に、2013年度の男性は低い、2014年度の男性は高いともいえる)。このことは、男女の所属感の平均値が受講年度によって変化していることを示している。

不安感の因子(因子Ⅱ)では、2014年度受講生の方が2013年度受講生よりも平均値が高い。また、どちらの年度も、女性の方が男性よりも平均値が高い。この結果に対して、二要因分散分析を試みたところ、受講年度の主効果と性別の主効果がいずれも有意であった($F(1,246) = 5.43, p < .05$; $F(1,246) = 9.15, p < .01$)。これらの結果から、2014年度受講生の方が2013年度受講生よりも、また女性の方が男性よりも、単位や評価に対する不安感が強いといえる。

満足感の因子(因子Ⅲ)では、2014年度受講生の男性の平均値が最も高くなっているが、2014年度受講生の女性の平均値は最も低い。2013年度では、これと反対の傾向にある。そこで、二要因分散分析を行った。その結果、受講年度と性別の要因との交互作用が確認された($F(1,245) = 5.83, p < .05$)。このことから、受講年度によっても男女の満足感の平均値が異なると考えられる。

3.3.3. 授業出席率との関連

本学の学生は、授業を受ける前に、カードリーダーに学生証をかざすことになっている。そのことによって出席が記録される。このシステムは、学生全員に対してすべての授業で適用される。したがって、学生全員の出席状況を把握することができる。そこで、2013年度と2014年度受講生における2014年度前期の授業出席率を調べた。2013年度受講生の授業出席率の平均値は84.09% ($SD=19.78$)で、2014年度受講生の平均値は93.61% ($SD = 8.94$)である。両群の授業出席率に対して t 検定を行ってみると、0.1%水準で有意差が認められた($t(267) = 5.11, p < .001$)。したがって、2014年度受講生の授業出席率の方が、2013年度受講生よりも明らかに高いといえる¹¹。

受講年度によって授業出席率に差があるので、本研究では、学生が2014年度前期に履

表 3-3. 受講年度ごとの出席率と各因子の得点との相関係数

	所属感 (因子Ⅰ)	不安感 (因子Ⅱ)	満足感 (因子Ⅲ)
2013年度	.27**	.30**	.05
2014年度	.25**	.03	.07

** $p < .01$

修した科目の平均出席率と大学生生活適応感尺度の各因子との相関係数を、学年ごとに求めた。その結果を表 3-3 に示した。この表からわかることは、2013 年度受講生も 2014 年度受講生も所属感の因子と授業出席率との間に弱い正の相関がみられることである。大学に対する所属感が高い学生ほど、授業出席率も高くなるといえる。また、どちらの群も、満足感の因子と授業出席率との間には相関が認められなかった。対人的な満足感と授業出席率との間には、関連がないとも考えられる。そして、不安感の因子と授業出席率との間にやや弱い正の相関があることが、2013 年度受講生だけに認められた。単位や評価に対する不安が高いほど、授業出席率が高くなるとも考えられるが、その傾向は 1 年生にはまだみられないようである¹²。

3.4. 考察

本研究では、協同学習の心理的・教育的効果を測定するための心理尺度作成の一環として、大学生生活適応感尺度の検討を行った。適応感に関する質問項目の因子分析では、3 因子が抽出された。出口・吉田 (2005)¹³ は、大学生の適応尺度の作成にあたって、「対人関係に対する適応感」と「学業に対する適応感」の 2 因子解を得ている。本研究でも同様に、対人関係と学業に関連した 2 因子が得られたが、さらに、大学に対するポジティブな感情や所属意識に関連した「所属感」の因子が加わったことになる。

これら 3 因子について、受講年度と性別との関連を検討した。その結果、所属感の因子と満足感の因子とには、受講年度と性別との交互作用が認められた。したがって、大学生の所属感と満足感とは、受講年度によってその傾向が異なると考えられる。不安感の因子については、女性の方が男性よりも有意に高かった。藤井 (1998) も、評価や学業に対する不安は女性の方が高いと報告している。したがって、成績や単位に対する不安感は、女性の方が男性よりも高いと結論しても間違いのないであろう。

受講生の授業出席率と 3 つの因子との相関を学年ごとに検討すると、両学年とも所属感の因子と授業出席率との間に正の相関が認められた。大学に対する所属感は授業出席率を高めるといえる。また 2 年生 (2013 年度履修生) では、不安感の因子と授業出席率との間にも正の相関が認められた。この結果は、成績や単位に不安を感じている学生ほど授

業出席率が良い傾向にあることを示している。このように、大学に対する所属感と成績や単位に対する不安感とは、学生の出席率に対して促進的に作用すると考えられる。しかし、満足感の因子は授業出席率との間にはまったく相関がなかった。一般的には、対人的な満足感が高いほど授業出席率も高くなるという印象があるように思われる。しかし本研究では、そのような結果が得られなかったため、今後さらにデータを集めて検討する必要があるだろう。

本章では、協同学習の心理的効果を測定するための尺度作成の試みとして、大学生生活定尺度についての報告を行った。本学の「基礎演習」における協同学習でこの尺度を使用することによって、協同学習の心理的効果を検討することが可能になった。特に、学期初めと学期末との比較、学年ごとの推移、学習意欲の向上や推論能力の形成などの教育的効果との関連、授業出席率や休退学との関連などを検討することによって、協同学習の効果に関する有意義な資料を提供することが期待できる。試みに休退学者と出席率が70%未満の学生16名とそれ以外の学生240名との比較を行ったところ、不安感の因子と所属感の因子とに関わる項目（項目5、7、13、15、17）で有意差が認められた。これらの結果は大学への所属感が低く、しかも不安感も低い学生ほど休退学や低出席率になる可能性があることを示唆している。現在のところサンプル数が少ないので十分なデータを示すことができないが、今後はサンプル数を増やして、さらに検討する必要があるだろう。

教育的効果の尺度については、データを収集したばかりであるため、その報告は今後の課題である。心理的効果と教育的効果の尺度を使用することによって、協同学習の効果を客観的に把握し、評価することが可能になると考えられる。次年度以降もさらにデータを蓄積して、協同学習の効果を検討する必要があるといえよう。

4. 授業の目的と学生の学びの評価

内田千春

第4章では、第3章と同じ質問紙調査結果を用い、ほぼ全員が記入した自由記述欄も含めて分析を行い、授業の目的と学生の受け止め方との関連を中心に考察する。本章では、2014年度受講生のみを分析対象とし、132名（履修登録136名）の回答を分析した。

4.1. 授業のねらいに対する自己評価と質的分析の関係

授業のねらいに対する到達度を五件法で回答した結果（自己評価）を表4-1に示す。調べたいテーマを設定する力、インターネットで資料を探す力、文献を読んでまとめる力、説明する力、資料やポスターを作る力、資料をもとに考察を考える力などにおいては、個人差はあるものの、ある程度以上の力がついたらと自己評価する学生は50%以上であった。一方、話を組み立てて伝える・批判的思考・質問への対応といった点についてはやや自己

表 4-1. 基礎演習を通して大学入学前よりもついたと思える力 (%)

	よくあてはまる	ややあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない
①調べたいテーマを設定する力がついた	15.5	50.4	24.8	7.8	1.6
②インターネットで資料を探す力がついた	27.1	50.4	19.4	2.3	0.8
③文献を読んでまとめる力がついた	20.9	40.3	27.1	8.5	3.1
④グループで話し合っって課題を達成する力がついた	19.4	51.2	20.2	6.2	3.1
⑤論理的に話を組み立てる力がついた	13.4	43.3	31.5	10.2	1.6
⑥聞き手に伝わるように説明する力がついた	18.6	38.8	34.1	6.2	2.3
⑦わかりやすい資料やポスターを作る力がついた	11.7	49.2	26.6	10.8	1.6
⑧情報をもとに、考察したり結論を出したりする力がついた	15.5	45.7	31.8	7	0
⑨批判的思考力がついた	11.6	46.5	30.2	10.9	0.8
⑩質問に的確に答える力がついた	9.3	38	37.2	13.2	2.3

評価が低い。概して、よくあてはまると答えた学生は少なく、半年の授業の成果として学生たちは、妥当な自己評価をしていると言える。

加えて今回の調査では、「基礎演習での活動を通して印象に残っている事」「学ぶことができたと感じている事」という質問に自由記述での回答を求めた。五件法による自己評価に対し、具体的にどのような体験をもとに学生が回答しているのかを探るためである。その自由記述で回答された内容を、1) 知的スキルの向上、2) 探究の基礎力の育成と適応支援とに分けて分析し、考察する。

分析にあたって、自由記述を回答者ごとに ID 番号をつけた上で、エクセルにテキストデータとして入力した。そのデータを、SPSS Text Analysis for Surveys により、発問ごとに頻出する語彙を抽出し、類似の語彙を集めて 1 次カテゴリーとした。次に、それぞれのカテゴリーごとに自由記述を整理し、回答全体の意味とカテゴリーとの整合性をチェックした後、類似の回答が多いカテゴリーをまとめた 2 次カテゴリーを作成した。さらにそれらのカテゴリーの中で、知的スキル・探究の基礎力に関連するカテゴリーを中心に、他のカテゴリーとの連関を調べた。

4.2. 知的スキルの向上に関する考え方

ここでは、身についたかどうかを尋ねた調査（表 4-1）とは異なる側面から、知的スキルの習得に対する学生の考え方を検討する。学んだこと・もっと学びたいと思うことを尋ねた自由記述の回答の中には、表 4-1 で尋ねた事項が重要であるということ学んだという記述が多い。表 4-2 に自由記述で回答数が多かったカテゴリーを示す。特に多くの学生が記述した「グループ」に関するカテゴリーと関連してどのようなことを学んだと記述していたかを中心に、他のカテゴリーとの連関を図 4-1 に示す。グループでの活動を通して、調べる、資料・ポスター作成、発表を組み立てる、考えをまとめる、見やすい・わかりやすいものを考えるといった知的スキルに関することが学ばれていたことがわかる。ま

表 4-2. 学んだこと・もっと学びたいと思うこと（質的な回答から）

学んだこと	回答者数(人)	割合%
グループで活動する喜びや難しさ	40	29.4
発表のやり方、何が必要か	35	25.7
資料・ポスターの構成、書き方	35	25.7
考えをまとめることの難しさ（個人内・グループ内）	25	18.4
協力する力、協力することの大切さ	24	17.6
調べる方法、大切さ、どうまとめていくか	22	16.2
見やすい・わかりやすいまとめ方、見せ方	19	14.0
自分がやること、主体性	14	10.3
テーマを明確に考えることの大切さ	10	7.4
相手を考え伝える大切さ、伝わる方法	9	6.6

表 4-3. 授業で印象に残ったことについての回答
（多い順、10%以上の回答のみ）

カテゴリー	割合 (%)	回答者数(人)
グループ	47.79	65
資料	33.82	46
発表	33.09	45
難しい	26.48	36
ポスター	26.48	36
よかった	18.38	25
協力	16.91	23
時間	15.4	21
テーマ設定	15.4	21
他との比較	10.29	14

た、協力することについて考え、自分がやらなければならないという自覚等に触れる記述もあった。例えば、「発表をわかりやすくすることは難しいと学んだ」「発表する力をつけていくことが重要だと学んだ」「いろいろな人と協力して学習すること」「グループで協力することの大切さを知った」等である。

4.3. 探究の基礎力の育成と適応支援

次に、「授業で印象に残っていることは何だったか」という問いに対する自由記述を分析する。この分析を通して、本実践でめざしている探究の基礎力である「大学生生活力の育成、人間関係構築力・コミュニケーション能力・学修力（レポート作成、スケジュール管理）」と「自ら課題を発見しアプローチしていくための基礎」が意識されていたかを検討する。

表 4-3 に 10%以上の学生が回答したカテゴリーのみを示す。これらのカテゴリーが同時に出現した回答数を Text Analysis for Surveys を用いて調べ、連関の強いカテゴリーのペアを探した。特に連関が強かったのは、「グループと発表」、「グループと資料」のそれぞれ 28 名と 22 名や、「発表と資料作成」の 18 名、「グループと協力関係」について 15 名、

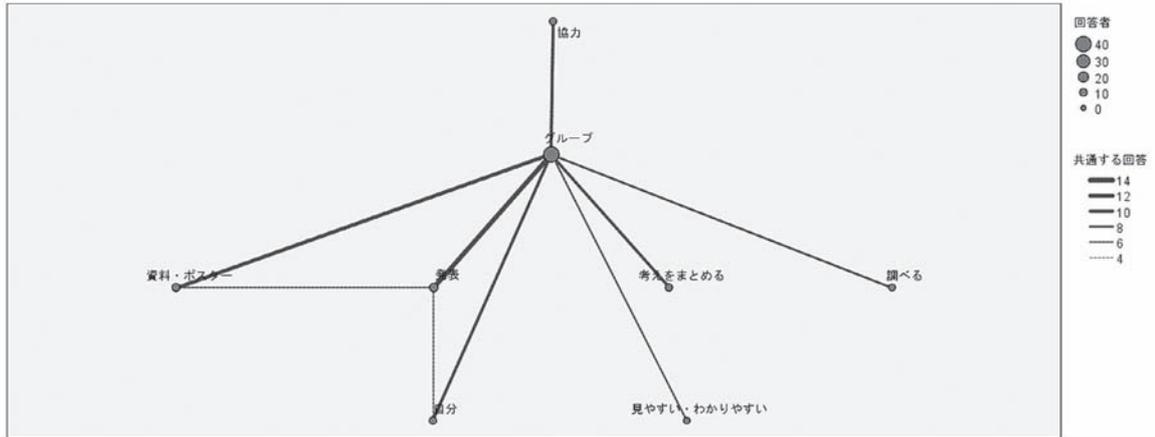


図 4-1. グループに関連する回答に含まれる他のカテゴリーとその回答人数 (5人以上が回答したもののみ)

また「グループと時間（時間管理や調整、時間不足）」の 15 名だった。

この記述は、印象に残ったことに対する回答であり、何を授業で体験したと感じているか主観的な観点で答えられていると考えられる。授業のゴールであるポスター発表に向かって、ポスター作成、配布資料作成という具体的な作業と共に、自分たちで課題を設定するテーマ設定や初めて出会った相手と関係を結びながら協力することについて述べた記述が多いようである。

カテゴリー同士の連関を見ると、時間不足やスケジュール管理がグループでの取り組みの難しさに関連している可能性がある。資料作成や発表そのものの充実感が良かったことと関連して述べられている。

次に、実際の自由記述の回答例を示す。

グループ活動というむずかしさを感じました。授業が全く異なるため、1回も集まれなかったり、各々忙しく平等に仕事が分担できていないなど問題がたくさん残った学習だと思いました。

グループでの活動は、うまくまとまらなかった。けれど、最終的にはまあまあの発表ができた。また、仲もしだいに良くなってきているので、良かったと思う。一人でまとめるのと違って、それぞれ見ているものや想像したものが異なっているために、どうしたらいいか、分からなかった。

上記 2 つはグループワークの難しさについて述べたものである。大学の授業構成に慣れようとしながら、授業外にグループで課題に取り組むためにはどのような条件調整やメンバーの共通意識が必要かといったことを模索しながら活動してきているようだ。見直し

を持って行動するのは大学生活での大切なスキルの一つである。入学して間もない学生にとっては、与えられた課題に対して自主的に進めていくということ自体が新しい挑戦になっている者も少なくなかった。以下のような記述に象徴されている。

グループ発表するために準備する期間を把握していなくてぎりぎりになってあせってしまったこと。展開が早すぎて、今何をどうしたらよいのかわからなくなってしまったこと。

レポートの書き方がつかめて良かった。班で一つを調べてまとめていくことはとても大変だった。計画をきちんと立てることが必要だったなと思った。

班の仲間と協力し合うことができ、信頼関係が生まれました。そして、自分で興味を持ったことに対して調べる力がつきました。

グループ活動そのものでは、他者との違いが面白さであると同時に、困難さをもたらすものでもある。違いがあることで生まれた学びや、同じゴールに向かって異なる方法で取り組んでいる仲間を見ることで生まれる学びに触れている記述の例を示す。

一つのテーマについて、複数人で調べまとめることはとても大変であると感じた。また、同じテーマでもグループによってとらえ方が違うのが興味深かった。

活動を通して誰かと一緒に同じ目標で動くことは、とても自分のためになったと強く感じた。先生を目指しているという共通の目標があることで、同じ目線で問題解決に取り組むことは、貴重な時間であった。また、発表の際の、他の班への好評と批評は、これからの自分の改善点となるため、強く印象に残っている。

与えられた課題は高度なものであり、一人で取り組む状況では到達できなかったがグループであるからその困難な過程と向き合うことができた学生もいるだろう。また、批判的な意見が他のグループから出てきたときも、個人での課題より受け入れやすい場合もあるだろう。結果そのものだけでなく、至るまでの過程の意義を感じられるのもグループ活動を通してであろう。以下の2つの回答は、その苦勞を含めて活動を描写している例である。

グループで、テーマ設定から皆の前で発表という手順は非常に大変なものだと痛感した。集まることも難しいし、限られた人数でどこまで意見をまとめられるか、今やっていることは正解なのか、ほとんど初めてに近い作業だったので探り探りで進めていくことに不安を感じていた。最終的には形となっている発表ができたので安心したが、これからこういう形の発表は増えていくと思うので、まず皆の前で堂々と発表できる力を身に付けたい。

グループ発表でテーマを設定して、いろいろな資料をもとにどれを使うか使わないかと考え、ここは使えるという自分の欲しいものに出会えた時がとてもやりがいがあったと感じました。発表はとても緊張したのですが、仲間と協力し、いい発表ができたと思うので、とてもよかったです。

入学後すぐに協同的作業を伴う探究型の課題に取り組むことで、新たな仲間と出会い、クラス・学年としてのコーホートを形成していった様子がうかがえる。スケジュール管理や長期的な見通しを持って課題に取り組む経験は、今後の大学教育の中で必要な力である。もちろん、集団としてあまり機能することなく終わってしまったと推測されるグループもあり、「もうこのグループで作業をするのは嫌だ」といった否定的な感想を書いた学生が2名いた。協同的な関係が成立しないままのグループと、時間がかかっても協同的な関係が成立したグループでは学生の学習過程が異なることになる。否定的な学生のうちの1名は、本人が多く作業を背負い、見かけ上はグループとして課題が達成されていたグループに所属している。不公平感が大きく残ったようである。こうしたグループに対する教員の指導はどのようになされていたのだろうか。

この授業は半期に4～5回である(第2章参照)。クラス集団は新入生オリエンテーションや歓迎球技祭等の行事とこの授業での関わりのみによって成立する集団であった。個々のグループに課題を発見しても担当教員が次に授業で出会うのは3週間後であり、グループダイナミクスに直接介入できる機会が少なかった。個別指導を計画しても学生らがグループ内と教員との予定を調整して授業外の間を設定する必要があり、その作業自体もグループにとって高いハードルになる場合があった。クラスコーホートとして、また学年コーホートとしての文化醸成を求めるには、学生たちが一つの課題に向かって共有する時間が短かすぎるのは否めない。

それでもグループで高いレベルの課題に取り組む場を作ることで、集団形成を促進し初年次の適応支援につながっていたのではないだろうか。また本学の教育学部で学び手としてどのような資質や態度が求められているのかを、学生がつかむことができたのではないだろうか。今回のデータからは、学生の学び合いそのものについての意義や効果を検討す

ることはできない。また、協同的な学習を目指した基礎演習「活動」の中で、教員の果たした役割や果たすべき役割を含めた検討ができるような調査やデータ収集が今後必要になるだろう。

5. おわりに

和井田 節 子

本研究では、共栄大学教育学部1年次の専門必修演習科目「基礎演習」(通年・2単位)の中でも、探究型学習を協同的に行う「活動の時間」の教育的成果と課題の整理と検討を試みた。

第1章では、大学全入時代の大学教育が置かれている状況をふまえて、初年次教育として(1)探究の基礎力(2)知的スキル(3)人間関係構築力を育てることの重要性を論じた。(1)探究の基礎力と(2)知的スキルは、大学での学びにおいては重要な領域であるが、高等学校まで受動的な暗記中心の勉強をしてきた大半の学生たちにとってあまりなじみがなく、体験的に学ばせることが必要である。また、(3)人間関係構築力は、教師という対人支援職をめざす学生に求められる力というだけにとどまらず、大学に適応し、充実した学生生活を送るためにも必要な力である。「基礎演習」は、それらの要請に応え、主体的で探究的な学びの力を育成するために設定された、大学の学びに適応するために設置された初年次教育のための科目といえる。

第2章では、「基礎演習」の中に「活動の時間」が作られた経緯と、授業デザインの変遷について概観した。「基礎演習」は、第1期生が学んだ2011年と、翌2012年までの授業は、科目の目的である(1)探究の基礎力(2)知的スキルを育成するために、探究テーマを自分たちで設定し、調査検討することを中心に据えたものであった。さらに、(3)人間関係構築力の育成のために、小グループによる調査発表を組み入れた。それぞれのグループに担当教員がつき、時間をかけて3つの基礎力の育成を図った。しかし、2013年度から、基礎学力の充足を目的に一般教養問題集に取り組む「基礎学力の確認」が「基礎演習」の中に導入された。そして、探究型学習の部分は「活動の時間」と名付けられ、配当時間も1/3に縮小されたのである。少ない時間で初年次教育の3つの力を育成する授業デザインの工夫が必要になった。筆者ら4人は、「活動の時間」の担当者として、授業内容と授業方法を協同で開発・検討しながら、効果的な指導を探った。その結果、①学生が「活動の時間」で設定した探求テーマに授業外の時間でも取り組むような仕組みを作ること、②授業全体の流れと評価が学生にもあらかじめ理解できるようにすること、③外部の方に向けて授業で探究したテーマについてのポスター発表をする場(学園祭)を設定すること、④教員が担当するグループを固定し、少人数に対する指導になるような工夫をすること で、授業時間の不足を補うことにある程度成功した。筆者ら担当教員は毎週1時

間の打ち合わせを行い、カリキュラムデザインを検討し、前時のリフレクションを行った。これらは、3つの力の育成のための教員側の学びの場となっただけでなく、学生に関する情報共有や学生支援の在り方の検討の場ともなり、FDが行われているとも言えた。これらの協同体制もまた授業目的達成にむけて効果的であった。

第3章と第4章は、(1) 探究の基礎力 (2) 知的スキル (3) 人間関係構築力の養成の実態について、アンケート等をもとに分析した。その結果、少ない時間数で行われている「活動の時間」であるにもかかわらず、3つの力の育成に関して、一定の力がついたと感じている学生が多く、教育的成果は認められた。とはいえ、当然のことだが、学生は「まだ充分ではない」とも感じていた。

第4章では、人間関係がうまくいったグループとそうではないグループとの間に格差が認められたことが課題として示されていた。その格差は、「人間関係構築力」にとどまらず各技能習得にも影響を与えていた。これらの結果から、人間関係へのより丁寧な教師の介入が、学びの質にも良い影響を与えるであろうことが見えてくるのである。

新しい集団においては、「人間関係構築力」は「所属感」に影響を与える。「人間関係構築力」が低いと「所属感」が低くなり、その結果として「不安感」が高まり、不適応につながる危険があることが予想できる。そこで、第3章では、アンケート結果から、所属感と不安感についての検討を行った。その結果、「所属感」が低く、「不安感」が高い学生は一定数いて、その学生たちへの支援の在り方を検討する必要があると考えられた。一方、「所属感」が低いにもかかわらず「不安感」も少ない学生が数名見いだされたが、その学生たちには、大学からのドロップアウトの傾向が見られ、支援の必要性は、「所属感」が低く「不安感」が高い学生よりも深刻であった。「不安」は、目標を達成したいという向上心から発生していると考えると、「不安」がなくなったときの方が、不適応感が深刻であるといえるかもしれない。

第3章と第4章を総合すると、学生同士がつながりあいやすい介入の工夫と、特に、所属感が低く不安も少ない学生への早期からの適応援助的な介入の必要性がうかがえる。

初年次教育としての基礎演習に求められている内容に応えるために、「活動の時間」の担当教員は、少ない授業時間で効果を上げるために、毎週ミーティングを行い、授業内容の精選と方法の洗練を試みてきた。(1) 探究の基礎力 (2) 知的スキルの養成に関しては、学園祭でのポスター発表を義務づけるなど、授業外の時間に学生が自主的に探究していくことを促す仕掛けを工夫してきた。「人間関係構築力」養成のためには、休日に「活動の時間」の授業の一部と位置づけて、球技大会を開いたりもした。それらの工夫により、科目の目的は、ある程度達成されていることが確認された。

しかし、「活動の時間」に与えられている時間は、目標を達成するには絶対的に不足している。今後は「基礎演習」内だけでなく、他の専門教科と連携した取り組みや、学校現場

訪問などの授業と連動した課題を工夫することなどが考えられる。また、共通点や相違点を挙げさせるようなワークシートを作るなど、学生に考察の視点を与え、探究のおもしろさを経験させる方法の開発も求められている。さらに、必要に応じた学生グループの人間関係への介入の在り方も、今後の課題となっている。

- 1 文部科学省 (2014). 「18歳人口と高等教育機関への進学率の推移」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/09/19/1351965_2.pdf
- 2 文部科学省 (2013). 大学における教育内容等の改革状況等について
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2013/11/14/1341433_01.pdf
- 3 Faculty Development (大学教育の質的な向上などを目的とした活動・取組) の略。その定義・内容は、次のようになっている。
文科省 2006 「2FDの定義・内容について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/06102415/006/003.htm
 - (1) 文科省中央審議会「我が国の高等教育の将来像」答申(2005年)「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称。その意味するところは極めて広範にわたるが、具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などを挙げることができる。」
 - (2) 有本章著『大学教授職とFD』(2005年 東信堂)「FD…は知識＝専門分野を素材に成り立つ学問の府としての大学制度の理念・目的・役割を実現するために必要な「教授団の資質改善」または「教授団の資質開発」を意味する。」

「FDは一般には広義と狭義の解釈が成り立つ。広義には、広く研究、教育、社会的サービス、管理運営の各側面の機能の開発であり、それらを包括する組織体と教授職の両方の自己点検・評価を含む。

狭義のFDは主に諸機能の中の教育に焦点を合わせる。…教育に関するFDは総論的には教育の規範構造、内容(専門教育と教養教育)、カリキュラム、技術などに関する教授団の資質の改善を意味する。」
- 4 Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college. *Change*, 30, 26-35.
- 5 Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company. (ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., & スミス, K. A. 関田一彦(監訳)(2001). 学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド 玉川大学出版部)
- 6 欠席者の内訳は、2013年度は9名(男性7名、女性2名)、2014年度は4名(男性4名、女性0名)である。
- 7 藤井義久(1998). 大学生生活不安尺度の作成および信頼性・妥当性の検討 *心理学研究*, 68, 441-448.
- 8 森 敏昭・清水益治・石田 潤(2000). 大学生の自己教育力に関する発達的研究—回想的質問紙法による分析— *広島大学教育学部紀要(第一部)*, 49, 7-14.
- 9 除外した項目は「1. 教師になりたいと思う」($M=4.57, SD=.82$)、「3. アルバイトやボランティアなどの大学外での活動が楽しい」($M=4.10, SD=.92$)、「9. 進路や就職のことが心配である」($M=4.25, SD=.90$)、「10. 大学には相談できる友達がいない」($M=1.95, SD=.98$)、「20. 望みどおりの就職ができるか気になる」($M=4.24, SD=.92$)の5項目である。

- 10 除外した項目は、「2. 授業のグループ活動でうまくやっけていける自信がある」と「16. 私は目標に向かって努力している」「18. 大学で学んだことは身につけていると思う」「19. 悩みがあっても大学の教員には相談できないだろう」の4項目である。
- 11 どちらの群も、2014年度前期の授業出席率で比較を行っている。2013年度受講生は、2014年前期の時点で、入学してから1年以上が経過している。休学や退学などの不適応の問題が生じるのも、多くは入学後半年を過ぎてからである。したがって、2年生の授業出席率が低くなるのは当然のことであろう。
- 12 本研究では、休退学者と出席率が70%未満の学生を不適応群（16名）として、大学生活適応感尺度について適応群（240名）との比較を行った。その結果、「所属感」の因子にのみ有意差が認められた。具体的には、適応群の平均得点が14.62 ($SD=3.12$)であったのに対して、不適応群は11.50 ($SD = 4.35$)であり、 t 検定では1%水準の有意差が認められた ($t(249) = 3.55, p < .01$)。大学に対する所属感の欠如が、休退学や出席率の低下に強く関連すると考えられる。さらに、各項目それぞれについて不適応群と適応群とで比較 (t 検定)を行うと、項目5、項目7、項目13、項目15、項目17の5つに有意差が認められた。したがって、これらの項目は休退学や低出席率の予測に有効であると考えられる。1年生の大学不適応が顕在化するのは1年生の夏休み以降であるので、これらの項目の有効性については2014年度の後期授業が終了した後に、さらに検討する必要があるといえる。
- 13 出口拓彦・吉田俊和 (2005). 大学の授業における私語の頻度と規範意識・個人特性の関連：大学生活への適応という観点からの検討 社会心理学研究, 21 (2), 160-169.