

学習教育研究フォーラム報告書

学習教育研究

第4号

新潟大学 教育・学生支援機構
大学教育機能開発センター



はじめに

大学教育機能開発センターの業務活動報告書として、ここに、学習教育研究フォーラム報告書『学習教育研究』第4号をお届けします。

大学教育機能開発センターは、新潟大学教育・学生支援機構内において、教員の教授方法の改善・向上のための支援や研修の実施等を通して、学内FDを推進していくことを主たる活動目的としています。具体的には、授業改善プロジェクト事業、新潟大学学長教育賞選考事業、新大キャンパスミーティングの企画運営を進めるとともに、新潟大学新任教員研修（ワークショップ）および学習教育研究フォーラムを開催し、教員の教授方法の改善に資する研修に取り組んでいます。本報告書は、このうち毎年度の3月に開催する学習教育研究フォーラムの開催成果を、『学習教育研究』の冊子題名のもとにまとめたものです。大学教育機能開発センターをはじめ新潟大学教育・学生支援機構の各センターの活動の概要は、機構年報『自律と創生』にまとめられていますが、これには収めきれない具体的で実際的な活動成果が多々あります。このため、これらの活動成果を、あらためて、『学習教育研究』と題して発行するに至った幸いです。

年度末に開催する学習教育研究フォーラムは、これまで、その年度に新潟大学学長教育賞を受賞された先生方による受賞講演、同じくその年度に採択された5件前後の授業改善プロジェクトの成果報告、次いで、パネルディスカッションで構成されてきました。前2者は、優れた授業方法を顕彰し、教職員個人あるいは少人数グループによる授業改善を支援し、その成果を広く学内で共有化して全学的な教育の改善・発展につなげていこうとするものです。パネルディスカッションは、大学教育を取りまくテーマを題材に、講演や討論を通して、教育改善に対する教職員の皆さまの意識を高めてもらおうとして導入しています。ここに上梓の第4号（平成27年度学習教育研究フォーラム）では、時宜を得て、「初年次教育を考える―主体的な学びへの転換を図る」をテーマとしました。

この『学習教育研究』が皆さまのお目に届き、そして教育にかかわるさまざまな改善、あるいは展開に向けた取組みへの一助になれば幸いです。

平成28年3月31日

新潟大学教育・学生支援機構
大学教育機能開発センター長 森井俊廣

目次

はじめに

I. 平成 27 年度学習教育研究フォーラムについて

- 1. 概要 1
- 2. プログラム 11

II. 学長教育賞受賞者の講演

- 1. 一柳 智紀 准教授 人文社会・教育科学系（教育学部）
「授業で心がけていること」 15
- 2. 石畝 剛士 准教授 人文社会・教育科学系（法学部）
「民法教育の取り組み」 25

III. 授業改善プロジェクト報告

- 1. 朔 敬 教授 医歯学系（歯学部）
「クリッカーをもちいた相互応答性のある講義形態へのシフト」 37
- 2. 劉 雪峰 准教授 自然科学系（院自然）
「高度情報教育における計算環境の構築」 39
- 3. 有元 知史 准教授 人文社会・教育科学系（経済学部）
「アクティブラーニングと専門性の高い実践的な教育の両立を目指した
経済学分野の合同演習の実施」 44
- 4. 土佐 幸子 教授 人文社会・教育科学系（教育学部）
「タブレットを用いたアクティブラーニング型の探究的大規模講義の実践」 49
- 5. 齋藤 陽一 教授 人文社会・教育科学系（人文学部）
「反転授業による初年次教育（大学学習法）の試み」 55

IV. パネルディスカッション「初年次教育を考える ～主体的な学びへの転換を図る～」

- 1) 企画の目的 63
- 2) 事例報告
 - (1) 山際 和明 教授 自然科学系（工学部）
「工学部初年次教育－《わかったつもり》から《わかる》へ」 63
 - (2) 中東 雅樹 准教授 人文社会・教育科学系（経済学部）
「初年次段階におけるアカデミックライティング教育」 71

(3) 山田 容子 氏 (本学非常勤講師)・ 津田 純子 教授 教育・学生支援機構 (大学教育機能開発センター) 「初修外国語教育における自己調整学習」	80
(4) 後藤 康志 准教授 教育・学生支援機構 (教育支援センター) 「初年次教育における NBAS の活用」	88
3) 参加の感想	93
おわりに	95

Ⅰ. 平成 27 年度学習教育研究フォーラムについて

1. 概要

「学習教育研究フォーラム」は、学内に蓄積されてきた優れた教育改善の実践と研究について語り合い共有する場として平成 19 年度に設けられた。モデルになったのは、徳島大学の「教育カンファレンス」である。徳島大学モデルは、米国の SOTL (Scholarship of Teaching and Learning、大学教員の教育者としての学識を各自の専門性に根差しながら学生の学習を根拠に論議し合う教育研究コミュニティ) でその運営方法に倣い、2006 年創設当時から研究発表を募集して年 1 回の学会的発表大会を開催している。新潟大学の場合は、徳島方式で開催する試みをしたが軌道に乗らず、平成 27 年度のようなプログラム内容に落ち着いている。

このプログラムは、学長教育賞受賞者講演会と授業改善プロジェクト報告、大教センター企画シンポジウムで構成されている。つまり、中堅教員の自発的な授業改善の成果を共有し合う場になっており、言い換えれば、新潟大学の基本的教育力養成プログラム(新任教員向けの「学習教育ワークショップ」毎年 9 月・11 月 2 回にわたる)に続く上級段階のプログラムに位置づけられる形で発展してきた。中核的なテーマは、本学の教育理念(自立した創造的学習者の育成)を達成するために、学習者中心にシフトした教育・学習改善である。

以下、平成 27 年度「学習教育研究フォーラム」が具体的にどのような内容であったか、その概要を述べる。

1) 学長教育賞授賞式・受賞者の講演

※ 新潟大学学長教育賞は、教育改善に対する意識を高めるとともに、優れた授業方法および学習支援を全学で共有化することにより、全学的な教育方法の改善に資することを目的に設けられた。平成 15 年創設の「教育褒章」を発展的に継承して、平成 18 年度より「学長教育賞制度」として運用されている。候補者は、本学の専任教員の中から学生と教員が所定の推薦資料を添えて推薦し、選考委員会の授業観察・面談を通して選考される。原則として毎年 1 名を表彰することとしているが、平成 27 年度にいたる新旧制度通算 13 回のうち 1 名選考だったのは 3 回で、学長教育賞受賞者は 23 名に上る。これは、学生からの推薦数が顕著に増加し、その多くが甲乙つけがたい教育改善の実績をあげていることからきている。

今回の学長教育賞受賞者 2 名の講演は、以下のように、大人数授業では困難と思われてきたアクティブラーニングを導入して、学習効果があると学生に評価された授業改善を明らかにするものであった。参加者には大いに参考になった。講演内容は第 II 章参照。昨年度に引き続き新任教員研修修了証書授与式が執り行われるために質問時間をとることができず、休憩時間に個別に質問される状況がみられた。

以下は、各受賞者担当の授業に関する評価を概説する。

1-1. 一柳智紀 准教授 (人文社会・教育科学系〈教育学部〉)

「授業で心がけていること」

「教育心理学」の学習到達目標は、学んだ知識を自分の言葉で説明でき、それを実際に活用できるか、自分なりに考えられる力を身に付けることとされている。そのために必要な「知識の深い学習」を学生に可能にする教授方法として「つながり」をつくること(教師

と学生、学生と授業内容、学生同士、学生と既有知識、授業と授業)が留意され、リフレクションペーパー^{〔注1〕}やアクティブラーニング(ダイナミック・ジグソー法^{〔注2〕}、グループ討議)を学生の学習を深めるための手法として導入し、成績評価基準を明示することなどを通して授業改善が進められた。その結果、280名に及ぶ大人数授業でありながら、受講生には「学生に寄り添うような授業」「整理された明快な授業内容」と評価され、平常点の上昇と提出課題の質向上がみられる、という成果を上げている。

このような学習到達目標の設定や授業改善の試みは、今日の大学教育改革においてまさに求められているものであり、その成果が学内で参考にされることは大変有益であると思われる。

〔注1〕 毎回講義の終了時に学生に提出させ、毎回全てに目を通し学生の理解度をチェックするとともに、抜粋してコメントをつけて資料にまとめ(コンピューターに手入力)、次回の講義に役立てている。リフレクションペーパーは出欠の判断材料で評価の対象とする。テスト前にすべて返却。

〔注2〕 ジグソー法とは、資料の読解・理解を目的とするグループ学習をいう。学生グループに課題を与え、課題解決の手がかりとなる専門的資料を与える。グループのメンバーが異なる部分を読み、それをグループで総合することで各自の学習を進める。ダイナミック・ジグソー法は、このことを異なる講義で繰り返すことで、各講義の内容理解や講義間の理解がより深まることが期待されている教授法。

1-2. 石畝剛士 准教授 (人文社会・教育科学系〈法学部〉)

「民法教育の取り組み」

「民法法基礎Ⅱ」は、知識の詰め込みになりやすい公務員試験科目であるが、「新たな専門知識への理解を深め、法的思考力を向上させること」を教育目標として設定している。目標達成のために受講生 210 名ほどの大人数授業を講義形式で行う際に特に改善の努力がされているのは、自発的な学習を促すレジュメづくり^{〔注記〕}、学生の反応に応じた説明(分かりやすい図を板書で示して具体的な事例や多角的な説明を繰り返しながらキーワードを足す手法)、学生の集中力を持続させる工夫(休憩タイムの導入)、論述試験の重視である。期末試験の 60%に及ぶ論述問題については、評価基準として「自分の言葉で論理的に主張できる」などがシラバスに明示されている。独自に評価基準(ルーブリック)を開発することによって信頼性・妥当性のある採点法を追究し、採点結果を学生にフィードバックして、学生から好評である。レジュメや説明内容はモニターのノートや受講生に難易度を聞くことによって改善を重ね、その結果、「わかりやすく充実した内容のレジュメ」とか、「非常にわかりやすい授業」と学生に評価される効果的な教授法が編み出されている。学生の多様化に留意し、学力の上位層向けに発展的な内容を脚注や参照で示す工夫がされている。

教授中心に陥りやすい大人数授業による専門科目の講義において、学習者重視の教授法に転換させるこのような授業改善の取り組みは、今日求められているものであり、その成果を学内で共有することは大変有益であると思われる。

〔注記〕 資料と右ページ学生用ノートで学生に予復習を促し、意欲のある学生向けに豊富な参考文献や判例を紹介し自発的な学習を喚起。

2) 授業改善プロジェクト報告（平成 27 年度採択プロジェクト 5 件の成果）

※ 授業改善プロジェクトとは、平成 17 年度に設置された公募制の授業改善支援事業。本学の教育理念（自立した創造的学習者の育成）を達成するために、学習者中心にシフトした教育・学習改革に関わるプロジェクト（①アクティブラーニングへの取組み、②初年次教育への取組み、④ICTを活用した教育改善、⑤分野別の教育改善、⑥新規の授業担当、あるいは⑦新規科目開設への取組み、⑧その他に関する課題領域）を支援し、本学の授業改善を奨励することを目的としている。毎年選考し 5 件程採択。平成 27 年度までの支援プロジェクト 62 件。

ここで報告された 5 件の授業改善プロジェクトは、それぞれの学生に主体的な学びが成立することをねらいとし、いずれも学習プロセスに目を向けて改善に果敢に挑戦した新しい試みである。今回特に注目すべき点は、プロジェクトの多くに学部内から学外へ広げようとする努力が見られることである。これは、授業改善プロジェクト事業の今後のあり方に示唆をあたえる動きで、有意義である。今後の参考になるその成果について、十分な質疑応答時間がないのは残念であった。

2-1. 朔敬 教授（医歯学系《歯学部》）

「クリッカー^{〔注記〕}をもちいた相互応答性のある講義形態へのシフト

プロジェクトのねらいは、五十嵐キャンパス学務部教務課で貸し出されているクリッカーの活用を通して実現できた相互応答性のある講義法を、旭町キャンパスに広げることである。歯学部歯学科分のクリッカーを常備できた結果、技術的内容的な改善ができた。知識を積み重ねて思考力を培う医歯学系学習・教育には、クリッカーを活用することで学生の理解度を確認しながら講義を進める方法が最適であることを再確認した。学生からは「授業に参加している実感がある」と好評である。学部内ばかりでなく学外の講義や学会講演でもクリッカーを使用し、その教育効果の紹介に努めた。

課題は、ソフトウェアのバージョンアップという技術的な問題の他に、歯学部内での他のクリッカー活用事例が 1 件にとどまったことである。授業改善に対して教員の意識が低いことは、遺憾である。

〔注記〕授業中に教員が出す質問に対して、受講者がリモコンを使って回答する装置。回答結果をパソコンで受信し、即時に集計して、グラフ表示することが可能。1960 年代に米国でシステム開発され、大学には特に大人数授業での学習効果が認められ 2000 年代に急速に普及。日本には北大が 1997 年に導入し、学会（2007 年大学教育学会）などの紹介もあり、現在多くの大学で活用されている。本学では 2008 年に大学教育機能開発センターが購入して、その開講授業（例えば「わが学問教育」など）でその教育・学習効果を検証した上で、新任教員研修やクリッカーFD 研究会を通して学内に紹介してきた。

2-2. 劉雪峰 准教授（自然科学系《院自然》）

「高度情報教育における計算環境の構築」

プロジェクトのねらいは、理学部で現代の ICT 環境の進化に追いつけないまま活用されている古い計算機環境（特定の室内に限定される、ソフトウェアの利用やセキュリティの確保）を改善し、学習・教育効果のある高度情報教育を実現させることである。そのために、いつでもどこでも学生一人に一台の仮想コンピュータを提供できる、CES（Cloud Education System）システムを

開発した。この環境は、パブリッククラウド計算サービスを利用しているため、コストを抑え（0.05ドル/時間、アカウント登録した場合は無料）、信頼性の高い計算サービスを提供している。

現在は、Linux環境も提供し、わかりやすい手引書を作成した。CESシステムによる計算環境は主に理学部数学科の授業で使用され、学生はプログラミングやレポートを作成・提出する際に、教員は授業管理やレポート採点する際に利便性を享受し、学習・教育効果が高まっている。CESシステムは、学科内ばかりでなく、山形大学の集中講義や、新大の日本・アジア青少年サイエンス交流事業における留学生向けの講義で使用した。CESには現在、201名のユーザーが登録するに至った。学外の研究者に対しては、国際会議 ICIAM2015(8月) や日本応用数学会年會(9月)でポスター発表を行い CES を紹介した。

今後は、ユーザーの拡大及びシステム改善のために、学内の情報教育関係者と連携してシステム開発を進め、他学部や学外にシステムを紹介し使用を広めることが課題である。

2-3. 有元知史 准教授（人文社会・教育科学系《経済学部》）

「アクティブラーニングと専門性の高い実践的な教育の両立を目指した経済学分野の合同演習の実施」

プロジェクトのねらいは、複数のゼミ生向けに外部講師を招いて実施する「実践教育合同演習」を本来の目的にかなう形に改善することである。これまで座学中心になりがちな講義で受動的に経済学・経営学を学んできた学生には、学んだ専門知識が実社会を理解するためのものであり、自分で得た知見を活かし積極的に発言することが社会から求められている、という意識が育ちにくい。「実践教育合同演習」プロジェクトでは、この問題に対応するためにアクティブラーニングを取り入れ、①講師は講演者ではなく議論のテーマ設定・誘導者、②ゼミ横断的な学生チームの形成、③学生相互の評価に基づいた優秀チームの選定と、学部長表彰を基本的コンセプトとし、三回にわたりそれぞれ企画・授業デザインを工夫し改善を試みた。

第一回は税の不服審査問題をテーマとし、事前勉強会1コマと合同演習1コマで実施した。議論は盛り上がり、おおむね好評だったが、チームで意見をまとめる時間が少ないという声があった。

第二回は、経済的側面から第一次世界大戦の今日的意義を考える、という学部外講師による研究発表を導入として用い、議論させることにした。学生の中に第一回のテーマが経営学寄りに関心がもてないという声があり、この回は普段の授業と関連したテーマを取り上げ議論しやすくし、ディスカッション力とファシリテーター力を養うことをめざした。複数ゼミでの論議は貴重であるという評価が多かったが、議論等の誘導がほしいという声もあった。

第三回は、新潟の人口減少問題への施策を学生が提言するという内容である。これまでにあった学生の声を基本的コンセプトに反映させ、関心の持てるテーマで十分に議論できるよう工夫した。③の選定と同時に、議論の誘導のためにクリッカー^[注記]を導入し、授業時間は、事前勉強会をなくして合同演習のみにし、これを2時間に拡大させた。個性的な提案が多く大変好評で、新潟日報（2015年12月18日）に報じられるほどであった。

今後の課題は、「実践教育合同演習」企画の継続的実施である。かなり大きい負担（各ゼミ間の調整や基本コンセプトへの講師の了解を得るため）の軽減、学生が納得できる授業形態の工夫が必要である。学生自身にディスカッション力の素養を認識させ、アクティブラーニングで自分の力を伸ばす重要性を自覚させることも重要であると思われる。

〔注記〕 2-1参照。

2-4. 土佐幸子 教授（人文社会・教育科学系《教育》）

「タブレットを用いたアクティブラーニング型の探究的大規模講義の実践」

プロジェクトの目的は、ICTを活用して子どもに新しい形で教材を提供し深い学びを促すことができる教育力を学生に育むために、「理科教育法」の大規模授業を改善することである。授業改善の成果の目安は、学生に根強い暗記中心の学習観が変わること、学生が自分の言葉で概念を理解し学びを深めること、ICTを取り入れた模擬授業を学生が立案し実践することとした。授業改善の具体策は、①タブレット端末の動画機能やインターネット機能を利用して、学生自身で概念を理解し、グループの話し合いを通して理解を深めるよう促す、②タブレット端末とAppleTVを活用して、グループでの模擬授業の振り返りを教室全体で考えるようにする、である。また、③院生TAを登用し授業内外の補助を得ることで、ICT機器の運搬や使用に関する問題を解消するとともに、グループの話し合いや模擬授業を個別に支援できるようにした。

プロジェクトの事前・事後に実施したアンケート調査から、ICT活用を効果的だと思う割合が増加し、暗記型の学習を支持する割合は減少し、自分の言葉で理解する学習スタイルの支持率は少し上がったことが認められた。このことから、プロジェクトの成果が確認された。今後の課題としては、ICT活用の機会を増やして学生が自信をもつようにすること、根強く残る暗記型中心の学習スタイル観へ働きかけを続けることである。

2-5. 齋藤陽一 教授（人文社会・教育科学系《人文学部》）

「反転授業による初年次教育(大学学習法)の試み」

プロジェクトのねらいは、汎用的スキル（自分の意見を発表し文章表現する力、文献収集力、主体的な学習態度）の育成を学習目標とする初年次教育、「人文総合演習A」に、今注目されている反転授業を独自の観点で導入し、その実践をもとに学習・教育活動のあり方を検討することである。このプロジェクトでは、反転授業とは、ネット上の教材と指定文献をもとに学習内容を事前学習し、授業時間にはそれをもとに報告し話し合う授業形態と捉える。

これまでの文献購読ゼミ（あらかじめ設定したテーマの下で前半・後半に指定した文献を購読し分担して報告する）に対して、以下の教育活動が加わった。；①授業準備として、テーマ(今回は若者論)に関連した予習課題の教材づくり（テレビ放送のDVD化と著作権への対応、ネット上の関連動画の調査・発見）と課題指示文の作成、②授業時間が議論の場になるように、報告担当者打合せ会議の開催、③学習効果への中間的學生アンケート調査の準備と実施、④学習内容の理解度を向上させるための文献のメモのとり方・読み方の指導。

プロジェクトの中間アンケートと授業評価アンケート調査から、ネット教材と文献の事前学習が学生に自信をもたせ発言意欲を高める効果があり、「議論に参加できた」という感想が例年より多かった。このような反転授業の形態においては、自分の意見を発表する力が伸びることが明らかになった。今後の課題としてはまず、反転授業に適した補助教材（基礎知識の習得をねらいとする）づくり、学生同士の議論を促す工夫が挙げられる。

3) パネルディスカッション

「初年次教育を考える ～主体的な学びへの転換を図る～」

趣旨：初年次教育とは、「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」を意味する。初年次教育は、米国で1970年代に考案され、卒業時の質保証への有効な対策として注目されてきた。日本では、2013年現在で690大学において初年次教育が実施され、現在は、学部・学科等の縦割りの壁を越えて充実したプログラムを体系的に提供していくことが課題となっている。新潟大学は、第3期中期目標・中期計画において「初年次教育を抜本的に見直し、自主的な学修を促す教育課程の整備」を掲げている。そこで、今回はこのテーマを取り上げ、大学での主体的な学びへの転換を図る初年次教育をどのように実現させるか、について話し合い意見交流する場を設けることにした。

3-1. パネラー情報提供

① 山際和明 教授（自然科学系《工学部》）

「工学部初年次教育－《わかったつもり》から《わかる》へ」

工学とは、数学と自然科学を基礎とし、ときには人文社会科学の知見を用いて、公共の安全、健康、福祉のために有用な事物や快適な環境を構築することを目的とする学問である。工学を学ぶ学生には特に現在、種々の科学、技術及び情報を活用して社会の要請を解決するためのデザイン能力を身につけることが求められている。この能力は、高校までの正答を覚えればよい学習法では身につかない。そこで工学部では、専門分野への学習の動機づけを主要なねらいとしてきた大学学習法を抜本的に見直し、2008(平成 20)年度に、工学リテラシー入門を新たに開講した。そのねらいは、知識の暗記だけで使えるつもりになる学習法の問題に早期に気づかせ、知識の応用力(工学リテラシー)を効果的に身につける学習法に目を向けさせることである。

工学リテラシー入門の特徴は、1年次生が高校とは違う大学での学習に気づくように、学習プロセスが授業デザインされていることである。まず教員は取り組んでいる自分の研究や制作などを示し、1年次生の知的好奇心を喚起する。次に1年次生は少人数の班編制で自分たちだけで自由に制作、実験する。1回目の制作、実験結果について、4年次生をファシリテーターとして、班内外で評価し改善策を検討する。この失敗を善処できる知識

を活用しながら成功に向けて 2 回目の制作、実験を行う。教員は 1、4 年次生を見守りつつ、改善効果を適切に評価し、学生のやる気を導き出す。理解できない点は講義で取り扱うことを伝え、専門教育への橋渡しをする。

工学リテラシー入門では、再実験や改善に取り組まない高校までの学習とは異なり、「失敗が出発点」で失敗の原因を考えて次を良くする方法、知識や経験を組み合わせて工学的解を導く方法を学ぶ。班活動は、友人づくりの契機となる。4 年次生には、ファシリテーション力、リーダーシップといった社会人基礎力を養う場となっている。

工学リテラシー入門は、学生が大学で何をいかに学ぶのか、イメージしやすいように学習プロセスを経験学習できることを主眼として、以前の大学学習法を授業デザインし直して改革した結果、初年次教育の本来のねらいを達成できる科目になっている。

②中東雅樹 准教授（人文社会・教育科学系《経済学部》）

「初年次段階におけるアカデミック・ライティング教育」

アカデミック・ライティングとは、課題レポートや卒業論文のような大学で求められる「学術的な文章」を書くことをいう。学校とは異なる「主体的な学習」の場と位置づけられる大学では、レポートや論文は学生の主体的な学習成果を示すものであり、教員は、レポート課題を多く出すなどして、学生にアカデミック・ライティング力が身につくように留意してきた。日本の大学においてアカデミック・ライティング教育が初年次教育の 90% を占めていることが示すように（2013 年度現在）、これを初年次で行うことは、大学における学びへ転換するための有力な手段の一つと共通認識されてきた。近年の社会変動のもと特に 2010 年代以降、大学で主体的な学びができる人材を育てることへの社会的要請が強調され、アカデミック・ライティング教育については、初年次教育でのあり方や教育方法が検討し直されている。

経済学部では、2005 年度に開講した「スタディスキルズ」（全員履修の半期科目、2 年次からの専門ゼミへの円滑な移行とプレゼンスキルやアカデミック・ライティングの習得をねらいとする）の学習がゼミ論文や卒業論文を作成する際に役立っていない、と 2010 年頃経営学科で指摘されるようになり、それまでの授業デザインと教育方法の抜本的な見直しに取り組んだ。経済学部「スタディスキルズ」でのアカデミック・ライティング教育は、レポートを作成する段階の書き方を学ぶことに重点があった。このあり方に対して、アカデミック・ライティング教育が学内外で検討され始めた頃から、より学生の立場に立った、もう一つの重点の置き方が試みられていた。つまり、より留意されたのは学生が高校までに経験する感想文・小論文との違いにより注目した。これらは、与えられた問題にある程度一定の形式で「答える過程」を中心とするもので、アカデミック・ライティングの過程にある、重要な「書く以前の、問いを設定する過程」が含まれない。新しいアカデミック・ライティング教育は、この点に留意し工夫されてきた。

われわれはこの新しいあり方を妥当と見なし、初年次教育科目「スタディスキルズ」を

以下の3点を中心に2012年から2年間にわたって独自に開発した。第一に、書く以前の段階を含めた全体的なプロセスを対象として授業デザインする。第二に、到達目標は高校卒業直後の状況をもとに基礎的な内容（序論・本論・結論の構成、参考文献の選択・記載法）に設定する。第三に提出したレポートの問題に気づかせ改善させる。新しい教育方法として、到達度を確認できるチェックシートを開発し、それをもとに協働学習を通して相互に評価し合い、到達目標を意識し目標に向けて戦略的な行動をとれるようにした。

この結果、レポート構成について顕著な改善がみられ、参考文献はネット資料中心から書籍中心の選択が多くなり記載法に改善がみられた。今後の課題は、学部教育の中でアカデミック・ライティング教育を多層的に構築すること、試行的な学部上級生に対する「レポート添削アシスタント育成プログラム」を本格化することである。

③ 山田容子 非常勤講師・津田純子 教授（教育・学生支援機構）

「初修外国語教育における自己調整学習」

われわれは、大学で選択必修の教養科目として初めて外国語学習に取り組む学生を自律的な学習者に育てることをめざし、10年にわたり協同学習や能動的学習を取り入れて試行錯誤してきた。その結果明らかになったことは、彼らは卒業に必要な単位の取得のみを目的にしやすく、方略を立てて自ら学習に取り組む姿勢が極めて弱く、自律的な学習を発展させるににくいことである。そこで、この問題の解決策として「自己調整学習」（学習者が自らの学習を動機づけ、それを維持し、その都度の自分の学習状況に応じて学習方略を適切に使用しながら、自分自身で効果的に学習を進める）の支援を導入することにした。具体的には、自己調整学習を意識化するための「学習の工夫シート」を開発し、これを2015年度ドイツ語ベーシックⅡの授業で開始段階（動機づけ・方略の設定）・中間段階（動機を維持するため目標・方略の見直し）・最終段階（自己評価と将来の学習に対する動機づけ）で記入させた。同時に、例年通り学務情報システムの「授業フォーラム」に毎週1回学習記録をつけさせた。

この結果、①初期の非常に高い期待が中間時点で谷底的に落ち、最後には初期ほどではないがそれなりの高い評価になるというプロセスが明らかになった。②成績の上位者程、学習状況の捉え方や学習の調整力は高く、学習方略を具体化する（単語帳を使って、英語と関連付けて、教員など他者に質問）傾向がある。成績の中・下位者は学習方略が学習態度の改善（さぼらずに、がんばって）にとどまる傾向があることがわかった。③最後（選択式複数回答）に将来の学習に対しては肯定的で、動機付けが維持されたことが確認できた。

「学習の工夫シート」と学習記録による自己調整学習に関しては、この取り組み対象者に加えてドイツ語スタンダードⅡの受講生と修了生に対するアンケートから、学習記録は自分の学習状況を把握して学習意欲を維持することに有効であることが確認できた。定期的に行う「学習の工夫シート」は、学生が動機付けをして目的意識を明確化・再認識し、学習方略の確認や変更を考える機会となり、主体的に学習にかかわるよう支援できるツールになることが見えてきた。今後はさらに多くのクラスで試み、成果を十分に検証したい。

④ 後藤康志 准教授（教育・学生支援機構）

「初年次教育における NBAS の活用」

NBAS（新潟大学学士力アセスメントシステム）は、「学生自身が可視化された学習成果と学習過程の記録を手がかりに、自分の学習を価値づけるとともに、教員の指導・助言を得ながらも次期学習をデザインするシステム」として開発された。このシステムをねらい通りに有効活用するためには、初年次教育から NBAS を活用するよう支援することが必要である。

高校まではたいてい大学進学が学習目標に設定される。大学ではしかし、学生がそれぞれの将来の目標を知り、その達成に向けて主体的に学習に取り組むことが求められる。学生が自分の将来の目標を明確に持つことができるほど、充実した大学生活を送り、学習成果を上げることはいくつかの研究が明らかにしている。言い換えれば、学生自身が早期に目標を意識し、自らの学びをふりかえること、他者の助言に振り回されないで、自分自身で目標達成に向けて学びをコントロールする力を身につけることが重要である。

本学における初年次教育の課題の一つとして、NBAS の活用を支援することがあげられよう。特に、学生には NBAS のポートフォリオ機能を使ってふりかえりを促すこと、これをもとにいかに助言するか、教員を支援することが課題となっている。

3-2. ミニ・レクチャ

鳴海敬倫 副学長

「新潟大学における初年次教育の展開—平成 29 年度クォーター制導入を契機として—」

新潟大学は、学生の主体的な学修を基礎とする学士課程教育の実現をねらいとして、平成 29 年度にクォーター制（2 学期 4 ターム制）を導入する。年間 4 タームのクォーター制^{〔注記〕}になれば、学生がより主体的に学習を計画し学習に取り組めることが期待される。学生は、少ない科目を短期集中で学び、タームごとの修得状態に応じて履修計画を調整しやすい。また、クォーター制によって、学生は自由な期間を確保して留学や学外学習などを計画しやすくなる。

新潟大学では、国内において先駆的に主専攻プログラムによる教育体制が整備された結果、学士課程全体を検討できる基盤がある。学生は、クォーター制の下で 4 年間の学士課程全体の学習を自ら計画し主体的に学習に取り組むよう支援されることになる。そのためには、新潟大学の学生の現状から、まず高校までの受動的な学修意識を転換させる初年次教育が重要であると教員の間で論議されてきた。第 3 期中期目標中期計画では、入学直後の時期は、学修意識の転換と大学での専門的学修への円滑な接続を教育目的とする特別な時期と位置づけられ、初年次教育が充実した教育プログラムになるように現状の教育カリキュラムを見直し、クォーター制で初年次教育をどのように展開するか、現在議論されている。

初年次の第 1 タームでは、現状のセメスター制での講義構成とは異なり、例えば大学

学習法などの導入教育、各プログラムに特有の導入教育（専門に関する導入科目等）、基礎的科目（リメディアル科目、英語など）および第2タームでの特徴的な教育への準備科目他から構成するなどが検討されている。

初年次の第2タームでは、さまざまな展開案がある。たとえば、文部科学省の大学教育再生加速プログラム（AP）として採択された、学外学修（地域でのグループワークなど）を組み込んだ提案の活用が考えられている。また、学内でのグループワーク、特徴的な科目群による啓発的教育などとして、各プログラムでの特徴的な取組みや、各部会での集中的な取組みなども検討されている。さらに初年次ばかりでなく、高年次での専門分野への意識転換教育も検討中である。

このような教育改革につながる意欲的な取組みの実現のために、財政面も含めた支援体制も検討することが課題となっている。

〔注記〕大学ではこれまで、年間を前期・後期に分けてそれぞれの学期ごとに科目を完結させる Semester 制が多く採用され、1つの科目を1年かけて完結させる通年制と Semester 制が併用される場合もある。クォーター制は年間を4期に分けてクォーターごとに科目を完結させる制度で、1997年度に高知工科大学が、2012年度慶應義塾大学が実施して以来、大学へ導入する動きが活発化している。

3-3. コメント

三村宣治 教授（自然科学系《工学部》）

工学部では、従来より初年次教育を重視し、学生の主体的な学習を推進するため、本日も紹介のあった「工学リテラシー入門」をはじめとして「種々インターンシップ」、「創造プロジェクト」、「スマートドミトリ」等の独自の取り組みを行ってきております。さらに、来年度より、現在の7学科を改組し1学科とすることにより、初年次教育を共通化し、これまで以上に幅広い視野を持って基礎知識と高度な専門教育をバランスよく習得できるように計画中です。本日もご紹介いただいたさまざまな取り組みの成果は、今後の改組に生かしていけると感じました。

3-4. 全体討論

受動的な学習文化に適応してきた学生を主体的な学習者に転換させるための指導は、まさに今の大学関係者には最も関心のあるテーマであることを反映し、例年になく活発な論議が、他大学からの参加者も含めて行われた。質疑応答からは、主体性を育てるという自己矛盾を含む課題にどのように取り組むか、模索されている現状が窺われた。共通に認識されたことは、第一に学生の状況を把握し授業デザインすることが必要であることである。既に様々な工夫が行われている中で、自己調整学習については特に注目を集めた。

2. プログラム

新潟大学学長教育賞授与式・新任教員研修修了証書授与式・学習教育研究フォーラム

○フォーラムの趣旨：本学の教育理念の達成をめざし、授業改善やそのプロジェクトに取り組んだ成果について発表し論議できる場、授業改善のアイデアを共有し相互に学習教育の研究力と教育力を高め合える場を提供する。

○開催日：平成 28 年 3 月 10 日（木）10:00～15:40

○場所：総合教育研究棟 B251

○プログラムの概要：

時 間	内 容〔会場〕
9: 50～10: 00	写真撮影
10: 00～10: 20	学長教育賞授与式
10: 20～11: 00	受賞者特別講演会：20分×2人 一柳 智紀 准教授 人文社会・教育科学系（教育学部） 石畝 剛士 准教授 人文社会・教育科学系（法学部）
11: 00～11: 10	新任教員研修修了証書授与式
11: 10～11: 15	休憩・準備
11: 15～12: 30	フォーラム開会挨拶（教育・学生支援機構長）：3分 1 授業改善プロジェクト報告発表 ○授業改善プロジェクトの概要：3分（大教センター長） ○報告発表：発表15分（質疑応答含む）×4人 移動・準備：3分 ①朔敬 教授 ⇒出張のため原稿代読 「クリッカーを用いた相互応答性のある講義形態へのシフト」 ②劉 雪峰 准教授 自然科学系（院自然） 「高度情報教育における計算環境の構築」 ③有元 知史 准教授 人文社会・教育科学系（経済学部） 「アクティブラーニングと専門性の高い実践的な教育の両立を目指した経済学分野の合同演習の実施」 ④土佐 幸子 教授 人文社会・教育科学系（教育学部）⇒出張のため院生発表 「タブレットを用いたアクティブラーニング型の探究的大規模講義の実践」 ⑤齋藤 陽一 教授 人文社会・教育科学系（人文） 「反転授業による初年次教育（大学学習法）の試み」 ○授業改善プロジェクトの活動成果のまとめ：3分（津田）
12: 30～13: 40	休憩・昼食

13 : 40～15 : 40

2 パネルディスカッション

初年次教育を考える—主体的な学びへの転換を図る

司会 加藤かおり准教授

1. パネラー情報提供 : 発表 15 分 (質疑応答含む) × 4 人
 - ①山際和明教授 「工学部初年次教育—《わかったつもり》から《わかる》へ」
 - ②中東雅樹准教授 「初年次段階におけるアカデミックライティング教育」
 - ③山田容子非常勤講師・津田純子教授 「初修外国語教育における自己調整学習」
 - ④後藤康志准教授 「初年次教育における NBAS の活用」
 2. ミニ・レクチャ : 15 分 × 1 人
 - ①鳴海敬倫 副学長
「新潟大学における初年次教育の展開—平成 29 年度クォーター制導入を契機として—」
 3. コメント : 三村宣治教授
 4. 全体討論 : 50 分
- フォーラム閉会挨拶 : 3 分 (大教センター長)

II. 学長教育受賞者の講演

1. 一柳 智紀 人文社会・教育科学系（教育学部）

「授業で心がけていること」

2. 石畝 剛士 人文社会・教育科学系（法学部）

「民法教育の取り組み」

1. 一柳 智紀 人文社会・教育科学系（教育学部）

「授業で心がけていること」

1. はじめに

私は授業において最新の ICT を使用しているわけでも、反転授業などを活用して学生の自学を促しているわけでもなく、これと目新しい実践をしているわけではない。そうしたときに、自分の授業においてなにを一番自慢でき、語れるかと考えて思い浮かんだのが、毎回授業の最後に学生に書いてもらっている振り返りシートのコメントであった。それを読むと、私の拙い授業であっても、本当に学生はよく考えているのだなど感じる。以下では学生のコメントを中心にしながら、授業で心がけていることを紹介する。

2. つながりをつくること

(1) 学生の既有知識と授業内容のつながり

以下は、記憶や知識の仕組みについて扱った際の授業後のコメントである。

「わかったつもり」の状態はすごく共感できた。勉強していて分からない問題に直面した時、すぐ答えを見て“わかったつもり”で学習を進めてしまうと、結局記憶には残らず、分からずじまいだったことがあった。（H27 年度「教育心理学」第 9 回）

すごいと感じるのは、このコメントから、学生が「わかったつもり」という授業で扱った内容を、「勉強していて分からない問題に直面した時」という自身の経験と結びつけており、実感をともなって理解していることがうかがえる点である。

また、次のコメントは、動機づけについて扱った際の授業後のコメントである。

問 1 で外発的なものが多いと書いて気づいたことがある。私は卓球を子どものときから続けている。小学、中学では、親に怒られるのが嫌で、しぶしぶやっていたところがある。結果もついてこないところがあった。高校で、インハイ予選直前に足を折ってしまった。そのとき、私の周囲の人がサポートをしてくれた。大会当日には中学時代の先生などもかけつけてくれたので、いやいややっていた卓球を周囲の人のために頑張ろうと思ったことがある。（H27 年度「教育心理学」第 5 回）

このコメントからも、学生が「外発的（動機づけ）」という授業で扱った内容を、「私は卓球を子どものときから続けている」という自身の経験と結びつけて理解していることが読み取れる。さらにすごいと思うのは、自身の経験に基づいて動機づけを振り返った際に、授業では扱っていない「周囲の人のために頑張ろうと思った」という動機づけを発見していることである。これは教科書にも載っていないが、専門的には「他者志向的動機づけ」として示されている動機づけである。学生のコメントを読んでいてすごいと感じるのは、こうした授業や教科書のレベルを越えた気づきを学生が自分自身の経験と結びつける中で行っている点である。

さらに、次のコメントは発達障害について扱った際の授業後のコメントである。

僕には小・中学校で一緒だった生徒に今日学んだ ADHD の症状にほとんど合致していた子が一人いました。偶然にもその子とは9年間ずっと同じクラスだったのでその子がどんな行動をとっていたか、周りのその子への対応や環境はどんなものだったかはほとんど見てきました。そんな経験を踏まえて自分なら ADHD の子にはどんな対応をするか、ということを考えて時、全く答えが思いつきませんでした。僕も将来教員を目指している身です。長い時間をかけてじっくり自分なりの答えを導きたいと思います。(H27 年度「教育心理学」第14回)

ここでも、学生が自身の経験と結びつけて授業内容を理解していることが読み取れる。さらにすごいと思うのは、「自分なら ADHD の子にはどんな対応をするか、ということを考えて時、全く答えが思いつきませんでした。僕も将来教員を目指している身です。長い時間をかけてじっくり自分なりの答えを導きたいと思います。」とあるように、その授業の中で安易に答えを出して「わかったつもり」になるのではなく、自分にとって意味のある課題として引き受けて、その後の自身につなげている点である。

これらに代表されるように、学生は自身の経験や知識と結びつけて授業内容をより深く理解している。このことは、学問的にも明らかにされていることで、学習内容を単純に記憶するよりも、関連する知識と結びつけた方がより深く理解でき、記憶成績もよい。授業で心がけていることの1つは、このように学生が持っている既存の知識と授業内容のつながりをつくることである。

もちろん、こうしたつながりを作る上では、つながりを作る機会を保障することと、つながる必然性のある課題や活動を用意することが重要だと考える。授業においては、できるだけ身近な例を取り上げて問題とするだけでなく、授業後の振り返りシートも単なる感想を求めるのではなく、設問を以下のようにすることで、自分自身とのつながりを意識して書くことを求めた。

授業後の振り返りシートの設問 (A4 で片面1枚)

- | | |
|----|---|
| 問1 | 今日の授業内容で、一番印象に残ったことはなんですか。教えてください。 |
| 問2 | 今日の授業内容で、自分自身の経験や、自分が見聞きしたことで関わると感じたことがあれば、どのような点で関わっていると思うか、自分の考えを書いてください。 |
| 問3 | 授業内容についての質問や要望、その他書きたいことがあれば以下に書いてください。 |

こうすることで、授業の最後にもう一度授業内容を自分の感じたことや、経験に基づいて振り返り、言葉にする機会を作った。こうした機会、活動の保障が、上述のようなコメントにつながっていたと考える。

(2) 学生と学生のつながり

授業において心がけていることの2つ目は、学生と学生のつながりをつくることである。とにかく、大人数の授業では学生同士が孤立しやすく、つながったとしても友人同士で固まってしまうことが多い(ちなみに、筆者が担当した「教育心理学」のH27年度の受講者は約280人であった)。こうした状況を打破したいと考えた。同時に、上述のように1人1人同じ授業を受けていても感じ、学ぶことは多様である。280人いればそれだけ多様であるのだから、ぜひその知を共有したいと考えた。そこで、授業後の振り返りシートのコメントを一部抜粋し、簡単なコメントをつけてまとめたものを、翌週の授業時に返却するようにしている。これについては、以下のようなコメントがあった。

毎回、前回の振り返りについて私たちが書いたコメントのプリントが配布されるが、自分には考えられなかったことについて述べている人の意見を読むと、意識高いなあと感じるし、自分の考えなんてまだまだ浅いんだなと考え直すことができ、多少“自分ヤバイな…”と焦ることもありますが、とてもよいと思います。(H26年度「教育心理学」第10回)

さらには、全体で共有したい考えや疑問については、授業の冒頭に「前回の補足」として取り上げ、全員で考える場を作るようにしている。これについては、次のようなコメントがある。

友人のコメントがスライドで紹介されていて、私も同じような経験をしたことがあり、前回はあまり理解できなかった「学習」について、理解できたのでよかった。(H26年度「教育心理学」第4回)

このように、学生たちは互いのコメントを読むことを通して、自分にはない視点や考えに気づいたり、そこから刺激を得たり、また理解を深めている。ここでもすごいなと思うのは、他の学生のコメントに対する学生の真摯で受容的な姿勢である。つながる機会を作りさえすれば、学生たちは自ら学んでいくのだということを実感することができた。

くわえて、授業の中でも学生同士がつながり、知を出し合うことを求めるために、授業では毎回ペアやグループで解決する時間を設定していた。こうしたときに重要なのは、課題の設定である。簡単すぎる課題では、他者と関わる必然性は生まれない。難易度が高い課題であったり、多様な考え方が可能、あるいは正解が存在しない課題を意識的に設定することで、他者と協働する必然性を感じられるようにすると同時に、他者と協働することのよさを感じられるように心がけた。

なかでも、ジグソー学習法を援用して、4人グループでそれぞれ別々の資料を読み、グループで互いに担当した資料を読んで説明し、4つの資料に基づき課題を考える、という活動を考案した。そこでは、学生同士がつながり、関わり、協働する必然性が生まれており、以下のコメントにあるように多くの学びを学生にもたらしていたようであった。

「他人に説明する」ことの重要さがよくわかる授業でした。相手に理解してもらうためにどんな言葉や例を用いればよいのかを考えると、これまでの資料の読み方よりも理解が深まりました。(H27年度「教育心理学」第6回)

グループワークの時に最初は自分の読んだ資料を人にうまく伝えることができず、資料をそのまま読んでいた。しかし、授業を重ねていくうちに、自分の言葉で説明できるようになった。（H26年度「教育心理学」第10回）

グループワークを私は楽しんでやっているが、友人たちの意見を聞くことでこのようなまとめ方もあるのだと毎回考えさせられる。（H27年度「教育心理学」第11回）

今日は、他のグループで人が足りなかったので、いつもとちがうグループに入りました。とても新鮮な感じがしました。いろいろな人と話すことで、自分は気づかなかったこと、自分が今まで気づかなかった視点を提供してもらえそうです。自分も相手に新たな視点を提供することができていたらうれしいなと感じます。（H27年度「教育心理学」第11回）

こうしたコメントからすごいなと感じるのは、学生たちが授業内容はもちろんのこと、グループでの学習を通して、他人に説明したり、他人から学んだり、協働で学ぶということを学んでいる点である。この点は、私が授業で心がけている3つ目と結びつく。

3. 学び手を育てること

私が担当する「教育心理学」「発達心理学」という授業は、教員免許状取得のための必修科目ということもあり、将来教職に就くことを少なからず考えている学生が受講する授業であった。そのこともあり、授業をするにあたって、学生には知識を覚えてテストで点数を取るだけになってほしくないと考えた。そうではなく、その後、教師となる上で（そして、教師に限らず社会に出た際に）必要なこととして、他者にわかるように説明できる、わからないときに「教えて」「どういうこと？」と言える、他者とともに学べる、他者から学べるようになってほしいと考えた。

こうした背景には、知識基盤社会と言われる現在、情報機械の多様化と技術の複雑化が進行し、「情報を覚えて暗唱できる」だけでは不十分であり、「情報を発見し利用できる」ことが必要とされ、単に暗記するだけではなく、情報や概念の意味を深く理解することが不可欠とされているといったことがある。また、知識基盤社会においては、グローバル化の拡大が進行し、異なる文化や価値観を持った他者との協働を余儀なくされる。そこでは、他者との協働の中で知識や技能を獲得し、実際に活用し、思考しながら学んでいくことが求められている。くわえて、知識基盤社会では複雑・多様な社会状況となるため、正解が明確に1つに決まらない問題に直面することが多々あり、その都度、異質な考えを持つ人々と交流しながら、そのような他者と学び、また他者から学ぶことが重要とされている。

このような知識基盤社会において求められる学び手を育てることが、学校教育には求められていると言える。ゆえに、上述のように、授業をするにあたっては、知識を覚えてテストで点数を取るだけにならないよう心がけ、他者にわかるように説明できる、わからないときに「教えて」「どういうこと？」と言える、他者とともに学べる、他者から学べる

ことを保障し、少しでもその練習ができる場を設定できるよう心がけた。

4. 最後に

とはいえ、実際に授業を改善していくにあたっては、受講者が多すぎることやグループ活動をするには不向きな固定された机と椅子といった教室環境、受講者の多様な動機など、さまざまな制約要因が存在しうる。そのため、仮に有効な学習方法を知っていたとしても実現するのは難しいといった現状がある。

このように、授業をよりよくしようという心が折れそうなときに勇気付けてくれたのが「So What? Now What? (だからなんだ?それがどうした?)」という、学校改革を成し遂げたアメリカのある校長先生の言葉である(Linda, 2015)。できない理由を探せばきりがない。そして、いつまでたっても授業は変わらない。有効な学習方法があるのであれば、「するためには何が必要か」「大人数講義ならどういう形で可能か」「この科目ならどこで生かせるか」など、それをすることを前提とした思考に変える必要がある。これも、授業をする上で心がけていたことだ。

最後にもう一つ、授業をする上で心がけていたことがある。それは自分自身がよき学び手であり続けることである。毎回の学生のコメントからは本当にたくさんのことを学んだ。自身が考えていなかった視点をもらったり、新たな知識のつながりに気づかされたり、ときに難しい課題をもらったりした。また、幸いなことに、自身の研究で学校現場の先生方に授業を見せていただく機会が多く、そこからもたくさん学ばせていただいた。「よき学び手を育てるのは、よき学び手である教師」ということも、そうした学校の先生方から教わった。学生ならびに学校現場の先生方のおかげで、今回の受賞がある。この場を借りて深く感謝する。

Linda Cliatt-Wayman. (2015). How to fix a broken school? Lead fearlessly、 love hard.
https://www.ted.com/talks/linda_cliatt_wayman_how_to_fix_a_broken_school_lead_fearlessly_love_hard

授業で心がけていること

人文社会・教育科学系(教育学部)
一柳智紀

学生のコメントから

「わかったつもり」の状態はすごく共感できた。勉強していて分からない問題に直面した時、すぐ答えを見て“わかったつもり”で学習を進めてしまうと、結局記憶には残らず、分らずじまいだったことがあった。(H27年度「教育心理学」第9回)

学生のコメントから

問1で外発的なものが多いと書いて気づいたことがある。私は卓球を子どものときから続けている。小学、中学では、親に怒られるのが嫌で、しぶしぶやっていたところがある。結果もついてこないところがあった。高校で、インハイ予選直前に足を折ってしまった。そのとき、私の周囲の人がサポートしてくれた。大会当日には中学時代の先生などもかけつけてくれたので、いやいややっていた卓球を周囲の人のために頑張ろうと思ったことがある。(H27年度「教育心理学」第5回)

学生のコメントから

僕には小・中学校で一緒だった生徒に今日学んだADHDの症状にほとんど合致していた子が一人いました。偶然にもその子とは9年間ずっと同じクラスだったのでその子がどんな行動をとっていたか、周りのその子への対応や環境はどんなものだったかはほとんど見てきました。そんな経験を踏まえて自分ならADHDの子にはどんな対応をするか、ということ考えた時、全く答えが思いつきませんでした。僕も将来教員を目指している身です。長い時間をかけてじっくり自分なりの答えを導きたいと思います。(H27年度「教育心理学」第14回)

学生のコメントから

毎回、前回の振り返りについて私たちが書いたコメントのプリントが配布されるが、自分には考えられなかったことについて述べている人の意見を読むと、意識高いなあと感じるし、自分の考えなんてまだまだ浅いんだなと考え直すことができ、多少“自分やバイナ...”と焦ることもありますが、とてもよいと思います。(H26年度「教育心理学」第10回)

学生のコメントから

友人のコメントがスライドで紹介されていて、私も同じような経験をしたことがあり、前はあまり理解できなかった「学習」について、理解できたのでよかった。(H26年度「教育心理学」第4回)

はじめに

近くの人で、4人で1つのグループを作ってください

4人いないと今日は授業が成り立ちません。
※横一列だと話しにくいので、できれば前後の人でグループを作ってください

ちょっと顔を上げて周りを見渡してください



もしまだグループが決まっていなかったら、「一緒にどうですか？」と誘ってみてください

グループの中で、資料のA, B, C, Dをそれぞれ担当する人を決めてください

今日の授業の進め方

ステップ1

各自、担当する【資料】の内容を読んでください

10分

- 重要だと思うところに線を引きながら
- 分からないところに印をつけながら
- どういうことか、具体例を考えながら
- 読んでいない人に説明できるように
→ワークシートに簡単でよいのでメモする

今日の授業の進め方

ステップ2

4人グループで、自分が担当した【資料】の内容について互いに説明してください。

15分

【担当者】

- メモに基づきながら
- 資料の図や表を用いながら
- 分からなかったところは他の人に相談してみる

【聴いている人】

- 他の人の内容で重要だと思ったところをワークシートにメモしてください
- わからないところは「それってどういうこと？」といったように質問してください。

どうしたら「無気力」から立ち直れる？

○問題2

数学のテストの成績が悪くて順位も下がり、落ち込んでいるルドルフくん。「どうせ僕には数学は向いてないんだ」と言って、やる気を失っています（無気力状態）。ルドルフくんのやる気を再び高めるためには、どうしたらよいでしょうか。



－資料A～Dに基づくと、どのように関わることができそうか、グループで相談して考えてみてください。

学生のコメントから

「他人に説明する」ことの重要性がよくわかる授業でした。相手に理解してもらうためにどんな言葉や例を用いればよいのかを考えると、これまでの資料の読み方よりも理解が深まりました。（H27年度「教育心理学」第6回）

学生のコメントから

グループワークの時に最初は自分の読んだ資料を人にうまく伝えることができず、資料をそのまま読んでいた。しかし、授業を重ねていくうちに、自分の言葉で説明できるようになった。（H26年度「教育心理学」第10回）

学生のコメントから

グループワークを私は楽しんでやっているが、友人たちの意見を聞くことでこのようなまとめ方もあるのだと毎回考えさせられる。（H27年度「教育心理学」第11回）

学生のコメントから

今日は、他のグループで人が足りなかったので、いつもとちがうグループに入りました。とても新鮮な感じがしました。いろいろな人と話すことで、自分は気づかなかったこと、自分が今まで気づかなかった視点を提供してもらえそうです。自分も相手に新たな視点を提供することができていたうれしいなと感じます。（H27年度「教育心理学」第11回）

授業で心がけていること

- つながりをつくること
 - － 学生の既有知識と授業内容
 - － 学生と学生



- つながりをつくる機会を保障
- つながる必然性のある課題、活動を用意

学生の既有知識と授業内容をつなぐ

- 振り返りシート(A4で1枚)の設問

問1 今日の授業内容で、一番印象に残ったことはなんですか。教えてください。

問2 今日の授業内容で、自分自身の経験や、自分が見聞きしたことで関わりを感じたことがあれば、どのような点で関わっていると思うか、自分の考えを書いてください。

問3 授業内容についての質問や要望、その他書きたいことがあれば以下に書いてください。

授業で心がけていること

- 学び手を育てること

– 知識を覚えてテストで点数を取るだけにしない



– 他者にわかるように説明できる

– わからないときに「教えて」「どういうこと?」と言える

– 他者とともに学べる

– 他者から学べる

授業で心がけていること

- 「教育心理学」

– 学ぶとはどういうことか

– 人はいかに学ぶか

– 効果的な学習法とは

– 学習者に及ぼす教師の影響 ...etc.



- 授業に関する様々な知見を扱う

授業で心がけていること

- 知識基盤社会(知識社会)

– 情報機械の多様化と技術の複雑化が進行

→「情報を覚えて暗唱できる」だけでは不十分

→「情報を発見し利用できる」ことが必要



– 単に暗記するだけではなく、情報や概念の意味を深く理解することが重要

授業で心がけていること

- 知識基盤社会(知識社会)

– グローバリゼーションの拡大

→異なる文化や価値観を持った他者との協働



– 他者との協働の中で知識や技能を獲得し、実際に活用し、思考しながら学んでいくことが大切

- 国際的な仕事だけではなく、より個人の身近にも
 - インターネットで個人レベルで異質な他者と交流可能に
 - そもそも同じ国でも価値観、考え方は多様(隣人も他者)

授業で心がけていること

- 知識基盤社会(知識社会)

– 複雑・多様な社会状況

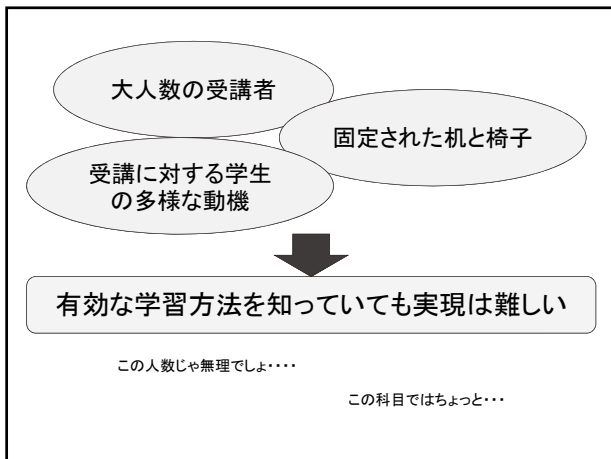
→正解が明確に1つに決まらない問題に直面



– 異質な考えを持つ人々と交流しながら、そのような他者と学び、また他者から学ぶことが重要



協働的・探究的な授業の重要性



授業で心がけていること

So What? Now What?
(だからなんだ？それがどうした？)

- できない理由を探せばきりがなく、いつまでたっても授業は変わらない

↓

- することを前提とした思考に変える
 - するためには何が必要か
 - 大人数講義ならどういう形で可能か
 - この科目ならどこで生かせるか

授業で心がけていること

- 自分自身がよき学び手でありつづけること
 - 学生のコメントからの学び
 - 学校現場の先生方からの学び

ご清聴ありがとうございました

2. 石畝 剛士 人文社会・教育科学系（法学部）

「民法教育の取り組み」

1. はじめに

法学部の講義は、他の学部の講義と比較して、良く言えば伝統的な、悪く表現すれば旧態依然とした教育方法を履践しているように感じられる。私が大学生であった約 20 年前の講義と今の講義を対照しても、このことは裏打ちされている。すなわち、大教室での講義においては、教員が教科書を指定し、それに従って延々と話を進め、板書もほとんど行わないという状況であり、また、詳細なレジュメを作成する教員もどちらかと言えば少数派である。最近でこそ講義に PPT を導入する教員も現れてきてはいるものの、その実効的な使い方については、なお試行錯誤の段階であり、必ずしも確立した教育方法としての一角を占めるには至っていない。法学部はその学問分野が大きく法学と政治学とに分類できるところ、以上の点については、両分野で差異があるようには思われない。

このような現状は、法学部教員の怠慢に由来するものであろうか、それとも、法学・政治学という学問の固有の性質に基づくものであろうか。この点を考えることが、教育方法の在り方について意識した最初の契機であった。もっとも、実際に講義経験を積み重ねていくうちに、上記の問題意識と並び、全国の大学における新潟大学の位置づけという点も、教育方法を考えるうえで重要な要素になるのではないかとの思いに至った。以下、後者の問題を先に述べ、前者の問題へと続ける。

2. 新潟大学での教育と法学部教育—現状と課題

(1) 新潟大学の学生像

1) 学力面における位置

新潟大学はいわゆる「旧六」とされ、旧帝国大学といわゆる「駅弁大学」ないしはその他の単科大学との中間に位置しているというのが世間的な認識であろう。つまり、少々乱暴な言い方かもしれないが、新潟大学は、放っておいても一定の成果を挙げる可能性が高い学生が多い旧帝大レベルと、懇切丁寧な指導をしても教育効果が上がりにくい学生が一定数存在する大学レベルとの間に存している。このことは学生の学力面での「幅」の広さに対応しており、新潟大学の学生は、旧帝大の学生と比肩する実力を有している成績上位の学生群と、思考力ひいては日本語能力にさえ問題を抱える成績下位の学生群、また、その中間層の学生群が混在しているという印象を強く抱いている。このような仮定が正しいとするならば、教育方法の視点からは、次のような指摘が可能となるのではなかろうか。第一に、大学入学後に各学生の学力が伸びるか否かは、教育のやり方に大きく依存している。すなわち、一方では既に「出来上がっている」学生群も存在するものの、他方ではい

まだ十分な学力を有していないが潜在能力を秘めた学生、すなわち、「伸びしろ」が大きい学生群が存在するということである。ここでは後者のタイプをいかに伸ばすかが、教育効果を考えるためにも重要なファクターとなりうる。しかし、この点は同時に第二の特徴を導く。具体的には、こうした多様な学生が混在するために、講義において、どのタイプの学生をモデルとして基準設定を行うかの見極めが非常に困難ということである。学力的に比較的上位層の学生群の理解を深化させるような高度な内容を展開すると、比較的下位層の学生群がついてこられなくなる恐れがある。他方で、比較的下位層の学生群にも理解できるような懇切丁寧で分かりやすい講義に特化すると、比較的上位層の学生群にとっては刺激のない退屈な講義に至る。こうしたジレンマは、もとより一般的な問題として想定しうるものの、新潟大学においては、その問題が相対的に大きな比重を占めているように感じられる。

2) 学生の二タイプ

新潟大学の学生の一般的特徴について、上記のような客観的な潜在能力といった視角から眺めるのとは別に、主観的な学習意欲の視角からそれを語ることも可能である。この点からは、学生は意欲喪失型と現状満足型に大きく分けられるように思われ、これも、全国の大学における新潟大学の位置づけに由来するところが大きいと考えられる。第一の意欲喪失型とは、不本意な形で新潟大学に入学したことを引きずり、大学の中でやりたいことを積極的に見いだせずにいるタイプと言い表すことができよう。このタイプの学生に対しては、大学での学習についてのモチベーションの創出と維持が課題となろう。他方、第二の現状満足型とは、新潟大学に入ったこと自体に満足し、与えられた現状に漬かってしまうタイプということが出来る。このタイプの学生に対しては、明確な自己目標の設定と向上心の喚起が課題となろう。また、両者に共通する一般的な特徴として、新潟大学の学生は真面目だが受け身であるとの印象を拭えない。すなわち、与えられたことはそれなりにこなす真面目さを持ち合わせる一方、それを超えて積極的に自ら行動する学生は少ない学生が多く、新潟大学の地理的・社会的な状況に照らした競争意識の欠如がその背景に横たわっていると考えられる。本学における実効的な教育方法を考えるに際しては、このような事情を踏まえたうえで、その対応策を包含した方法論を構築する必要があるように思われる。

(2) 法学部の講義

1) 初修学問としての法学

法学部で学習する内容、とりわけ法学は、大学に入って初めて本格的に接する学問である。高校でも、公民などにおいて憲法の一部を勉強するものの、そこでは制度理解にとどまり、学問的な内容を扱う例は少ない。従って、高校までの学習において素地が形成されにくいと、法学は敷居が高いとの印象を与え、学習最初の段階でつまづく学生が一定数

存在する。特に、私の専門科目である民法は、生活に身近で一見するととっつきやすい印象を与えるところ、このことが逆に仇となり、学生は実際その膨大な学習範囲（枝条文を含めると民法典だけで約 1100 条ある）と難解な理論に直面し、法学全般について苦手意識を持つ危険性が高い。民法は他の法律分野に対する基本科目たる性質を有し、1・2 年次に開講されていることも相まって、そこでの教育成果の有無が、後々にまで影響する。

2) 内容的特性

また、法学それ自体に内在する特性も、学習を困難にさせる一要因となっている。法学は抽象的な概念の操作と論理的な構成力をその柱としているが、勉強＝暗記との固定観念を多かれ少なかれ有している文系学生にとって、こうした法学的特性を習得することは想像以上に苦しいものであろう。教育方法上の工夫も、こうした特性を踏まえることが必要となる。まず、法学における抽象的概念操作の訓練としては、いかに身近な例に引き付けて具体的に考えることができ、また、それを概念的に包摂させて抽象論を形作ることができるかが大切である。換言すると、具体例と抽象論との往復を意識的に自ら実践できなければならない、それに相応しい教育方法が展開される必要がある。次に、論理的な思考力に関しては、以下の点を指摘できる。そもそも法学の素材としての具体例は、静的事象として表されることは少なく、動的な事象の総合として登場する。このとき、一連の行為機序に即して、各当事者の行為を法的に評価し、ある行為と他の行為との相互関連性、具体的には対立的であるのか、前提的であるのか、必然性を有するのかといった点の分析が、論理的思考力の涵養のために必要となる。従って、提示された具体例の適切な把握を前提に、各局面に即して何が問題となるか、どのような考え方があるか、いかなる範囲で妥当するか、その帰結はどのようにつながるかなどを、その都度立ち止まって考えることが問われる。教育面においても、そのような階層化・構造化の視点を明確にし、どのレベルでの議論が展開されているかを意識づけるような工夫が求められていると思われる。

3. 授業での取り組み

(1) 総論

以上のような問題意識や特性を前提としつつ、とりわけ大講義における教育について私なりに工夫したことを、以下にお伝えする。

1) 学生の基準

聴講学生のレベルについては、比較的下位層に位置する学生群をターゲットにし、全体の底上げを図る方針を採用している。その理由としては、①相対的に数多い「伸びしろ」をもった学生の実力に期待しつつ、それに照準を合わせた方が教育効果を上げやすいこと、②高度な内容の講義を展開すると、モチベーションをさほど有さない学生は内容理解に努

める以前に勉強を諦めるという「食わず嫌い」現象に陥る恐れが高く、こうした事態は、基本的法律科目という民法の科目特性上、後々まで悪影響を及ぼすため、それを避けなければならないということに基づく。もっとも、このような方針に対しては、学習意欲が高く、学力も上位に位置する学生群は物足りなく感じる恐れがあり、当初のモチベーションを低下させる危険が想定される。こうした学生群に対する一定の配慮については、後述する。

2) 詳細なレジユメの配布

講義の具体的な手法としては、教科書を用いなくとも理解できるようなレジユメを作成し、それに沿って進めるという形を採っている。その理由としては、教科書を用いた講義進行に比べて、独自作成のレジユメを用いる方が、後述のような教育上の工夫を随所に反映させやすいことが挙げられる。その他、現実的な問題として、民法科目は8科目16単位用意されているところ、担当各教員が別個の教科書を買わせるとなると、学生の金銭的負担が大きくなりうること、さりとて、担当各教員の話し合いにより統一した教科書を用いると（一部は実行しているものの）それぞれの教員の教育上の個性を示しにくいという点も挙げられる。もっとも、自己学習のためには指定教科書があった方が良いという学生のニーズに応じるため、第一に参照すべき参考書として1冊を提示し、レジユメにおいてもその叙述順序を基本的に投影させつつ、かつ、脚注においても当該参考書の該当頁が分かりやすいように記載している。なお、実際に講義で用いているレジユメの一部を末尾に付けたので、併せて参照いただきたい。

3) 休憩時間の設定

また、講義内容それ自体ではないが、講義開始後40分あたりで、2～3分の休憩時間を設定していることも、工夫の一つと言えるかもしれない。講義に集中できる時間は1時間程度が限界と思われ、休憩時間を入れないで講義を進めると、経験上も、後半部分においては学生の表情が弛んできたり、ノートテイクのスピードが落ちたりといった現象が散見された。とりわけ、1・2年次学生は90分の講義時間に慣れておらず、集中力の保持が課題となっていた。この点、途中で休憩時間を入れると、後半部分における学生の集中力も回復し、また、メリハリを付けた学習が意識化されることもその副産物として認められた。授業評価アンケートや学生への直接質問においても、この方式に賛成してくれる学生が圧倒的であり、しかも、「休憩中に休める」「勉強する時間が全体として減る」といったネガティブな評価よりも、「頭が一度リフレッシュされ後半に臨める」「休憩時間中に前半の中身を確認して後半につなげられる」といった積極的な評価が多かった。

(2) 講義内容上の工夫

進行・形式面での工夫とは別に、講義の内容面においては、以下のような工夫を試みて

いる。

1) レジュメの記載

既述のように、法学のエッセンスを習得するためには、抽象／具体の往復作業と議論の階層化の視点が重要であり、講義の場面でもこの点を特に意識している。前者については、冒頭に具体的な「事例」を掲げ、それがいかなる法的「問題」となりうるのか、そのために必要な抽象的概念や理論はどのようなものかという流れで、レジュメが構成されている。また、後者については、どのレベルでの議論が展開されているのかを、できる限り詳細にレジュメに記している。具体的には、「定義」「要件→効果」「学説（内容と根拠）」「基準」「判例」などの項目を、視覚的に判別できるような形でレジュメに記載し、復習の際に理解が容易になるよう工夫を施した。このような基本的事項と並んで、学力の上位層に向けた取り組みとしては、文字ポイントを小さくした「Cf」を多用し、発展的な内容や自分で考えるためのヒントを付け、講義においても頭出しをして考えてもらうということを実践している。とは言え、ゼロから考えるのは相当の困難を伴うため、引用も含めた豊富な脚注を付し、自己学習への足掛かりをつかめるような体裁を整えている。以上のように、講義のスタンダードな内容としては、学力の中下位層に向けてレジュメ本文を中心に解説を施す一方、学力の上位層に向けては「Cf」と脚注の活用により、知的好奇心の喚起と自己学習への展開を志向している。

2) 講義の中心課題

講義中のメインは、板書を通じた「お絵かき」作業である。事後的学習においても理解ができるよう、「事例」については印象に残る法律関係図を必ず書き、また、場合によっては時系列図を示しながら、それを動的プロセスの局面ごとに説明することが講義の中心となる。このような作業により、具体的事例を（定義・要件・効果などの）抽象論に昇華させると共に、その後に改めて具体的事案への解決方法（当てはめ）を意識的行わせることが可能となった。換言すると、具体⇒抽象⇒具体という法的思考プロセスに即した形で、講義が展開され、かつ、それを視覚的に把握することが容易となる。また、レジュメの見開き部分の右側を空白にし、板書の内容を書き写すことはもとより、事後的に調べた内容や疑問点を追記させることにより、講義の終わりの段階では一覽性の高い自分自身の講義ノートが完成できるように仕向けている。

3) 積極的な問いかけと考える時間の付与

大教室で行う民法の講義は、通例 200 人程度が受講するため、個々の学生のニーズに即したきめ細やかな講義を行うことは本来的に不可能である。この点に伴うデメリットをできる限り回避するため、若干の工夫を施している。具体的には、法律関係図の書き方について一定の慣れが出てきた中途段階から、教員が書いた法律関係図をノートに写させるの

ではなく、時間を与えた上で自分で率先して法律関係図を書いてみるよう働きかけている。また、時には「事例」の法律関係図を次週までに書いてくるよう宿題を出し、翌週に「答え合わせ」をすることも試みている。更に、説明途上においても学生に疑問を投げかけ、場合によっては手を挙げさせることで、受け身の講義ではなく、積極的に参加して自発的に考える講義を進めている。

4. おわりに

法学教育に関する方法上の工夫について、その特性に適合的な在り方は、まだ模索段階にあると思われる。その意味では、私が行っている各種の取り組みも試行錯誤のただ中にあり、内容もいまだありきたりのものに過ぎない。現時点での課題は、1科目2単位という制約に伴う限界をどのように克服するかである。既に記したように、法学の中でも民法はとりわけ講義範囲が広く、私が大学生だったころは20単位が民法に割り振られていた。しかし、昨今ではどの大学でも、14～16単位で民法全体を講義しなければならない状況に陥っている。このような制約の中で、丁寧に解説することを中心とすると、時間切れとなり、全範囲に達しないまま講義が終了してしまい、かといってスピードを重視すると、全範囲について授業を行うことが可能であるが、個々のテーマについての説明を省略せざるを得ないというジレンマがより深刻な問題となっている。いわんや、小テストや途中でのレポート課題と解説など、教育効果を高めるうえで有益と思われる手法に関しても、大講義の制約と時間的な制約とで実現することが困難な状況である。必要十分な範囲について学生に理解してもらえるような講義をいかに構築するか、学生からの意見収受の方法やそのフィードバック手法なども含め、課題は尽きない。

(3) 177条の主観的要件²²⁶**1) 総論****(i) 緒論****★問題**

客観的要件を満たす者であっても、その主観的態様から、例外的に177条の「第三者」から排除される者がいるか。また、その基準をどのように設定するか。

→177条は、登記欠缺を主張しえない「第三者」につき、主観的態様からの限定を付していない

⇨しかし、二重譲渡における第二譲受人は、現実にはその主観的態様が様々である

⇒先行する物権変動について悪意・善意有過失の者²²⁷であっても、177条の「第三者」に該当するの
か（→この者に対してまで、権利主張に登記を要求するか）が主な争点

(ii) 背信的悪意者排除説**A. 背信的悪意者排除説²²⁸**

「背信的悪意者」に該当する者は、177条の「第三者」に含まれないと解する立場

→悪意者も原則として177条の「第三者」に含まれる（その限りで善意悪意不問説と同一線上である）が、そこに背信性が加わる場合に限り、同条の「第三者」から除外される

【最判昭和43年8月2日（抜粋）】

実体上物権変動があつた事実を知る者において右物権変動についての登記の欠缺を主張することが信義に反するものと認められる事情がある場合には、かかる背信的悪意者は、登記の欠缺を主張するについて正当な利益を有しないものであって、民法177条にいう第三者に当たらないものと解すべき……。

(iii) 背信的悪意者とは

悪意者：「実体上物権変動があつた事実を知る者」

+

背信者：「右物権変動についての登記の欠缺を主張することが信義に反するものと認められる事情がある」者

²²⁶ 第三者の主観的範囲については、特に、吉原節夫「177条における背信的悪意者—『第三者』の範囲」『旧・争点I』114頁以下、『民法解釈S②』12頁以下、七戸克彦「177条の『第三者』—背信的悪意者」『争点』101頁以下、『民法N』76頁以下、『クロス物権法』67頁以下、『ケース民法』95頁以下〔松尾弘〕を参照。

²²⁷ なお、ここでの善意・悪意の対象は、第一契約（売買、贈与etc）等による物権変動の存在を指すが、少なくとも第一譲受人に特定物債権が存在していることの認識があれば、悪意と評価される。

²²⁸ 今日の判例の立場であり、最判昭和43年8月2日民集22巻8号1571頁<『基判』61判決、『民判I』157判決、『判講I』96判決、『判PI』242判決、『基判集』87判決>をリーディング・ケースとする。もっとも、「背信的悪意者」なる概念自体は、それ以前にも用いられていた（最判昭和40年12月21日民集19巻9号2221頁<『判PI』243判決>、最判昭和42年5月25日裁集民87号815頁など）が、その法理的な位置づけはなお流動的であった。その後、背信的悪意者と認めた判決としては、最判昭和43年11月15日民集22巻12号2671頁、最判昭和44年1月16日民集23巻1号18頁、最判昭和44年4月25日民集23巻4号903頁、最判昭和45年2月24日判時591号59頁、最判昭和62年11月12日判時1261号71頁などがある。学説としては、舟橋『物権法』183頁以下、我妻=有泉『民法講義II』160頁以下、鈴木『物権法』154頁以下など。

2) 背信的悪意者からの転得者

【事例】

Aは、自己所有地(甲)をXに売却したが、移転登記はなされていなかった。その後、Aは、AX間の事情をよく知るBに甲地を売却し、移転登記手続も完了した。Bは更にYに甲地を売却し、その移転登記も済んでいる。ここでXは、自己が甲地の所有権者であるとして、Yに対し、移転登記請求と明渡請求を行った。なお、Bは背信的悪意者であることが認定されている。

★問題

背信的悪意者とされて「第三者」から排除された者から目的不動産を譲り受けた場合、その者(=転得者)の法的な地位はどうか

A. 絶対的構成²²⁹

背信的悪意者が登場した時点で権利関係は絶対的に確定し、転得者はその状態を承継するに過ぎないと解する

→①背信的悪意者と認定された結果、その者の権利取得の可能性はなく、従って、転得者も権利を取得しえない

or

②背信的悪意者が所有権を取得するとしても、それは第一譲受人に対抗しえない制限された権利であり、転得者もそのような権利を承継するのみである

⇒【事例】においては、Bが背信的悪意者であることから、Xとの関係では所有権を取得しえない以上、Xが所有権者であることで確定する

→Bが完全に無権利者となるため、Yは無権利者からの譲受人となり、(登記を備えても、また、善意であっても)自己の権利をXに対抗することができない

B. 相対的構成²³⁰

物権取得者各人を相対的に判断すべきであり、転得者自身が背信的悪意者に該当するか否かを考えるべきと解する

→背信的悪意者は自らの背信性のゆえに権利主張ができないだけであり、無権利者となるわけではないから、転得者も権利を有効に取得しうる

⇒【事例】においては、BはXに対抗しえない所有権を取得したが、Yが取得する権利はXに対して制限されておらず、かつ、XのBに対する主張はYには及ばない

→Yが背信的悪意者と認定されない限り、YはXに対して所有権を主張することができる

²²⁹ 前掲最判昭和36年4月27日は、第二売買を公序良俗違反とした結果、このような帰結を認めている。

²³⁰ 最判平成8年10月29日民集50巻9号2506頁<<『基判』62判決、『民判I』158判決、『判講I』99判決、『判P I』245判決、『基判集』88判決>>。この判決の解説として、『百選I』58事件〔幡野弘樹〕、『百選I〔第6版〕』57事件〔瀬川信久〕、『不動産百選』49事件〔松尾弘〕、『基本判例』10事件〔鎌田薫〕(『民法N』100頁以下もほぼ同様)。学説としては、内田『民法II』462頁、舟橋『物権法』185頁以下、松坂『物権法』80頁以下、大村『基本民法I』237頁、川井『概論2』38頁以下、近江『物権法』87頁、鈴木『物権法』155頁、田山『物権法』86頁、生熊『物権法』247頁。

【最判平成8年10月29日（抜粋）】

所有者甲から乙が不動産を買い受け、その登記が未了の間に、丙が当該不動産を甲から二重に買い受け、更に丙から転得者丁が買い受けて登記を完了した場合に、たとえ丙が背信的悪意者に当たるとしても、丁は、乙に対する関係で丁自身が背信的悪意者と評価されるのでない限り、当該不動産の所有権取得をもって乙に対抗することができるものと解するのが相当である。ただし、（一）丙が背信的悪意者であるがゆえに登記の欠缺を主張する正当な利益を有する第三者に当たらないとされる場合であっても、乙は、丙が登記を経由した権利を乙に対抗することができないことの反面として、登記なくして所有権取得を丙に対抗することができるというにとどまり、甲丙間の売買自体の無効を来すものではなく、したがって、丁は無権利者から当該不動産を買受けたことにはならないのであって、また、（二）背信的悪意者が正当な利益を有する第三者に当たらないとして民法177条の「第三者」から排除される所以は、第一譲受人の売買等に遅れて不動産を取得し登記を経由した者が登記を経ていない第一譲受人に対してその登記の欠缺を主張することがその取得の経緯等に照らし信義則に反して許されないということにあるのであって、登記を経由した者がこの法理によって「第三者」から排除されるかどうかは、その者と第一譲受人との間で相対的に判断されるべき事柄であるからである。

Cf. 二重譲渡の法的構成を巡る議論と転得者の扱いとの関係

上で述べた転得者の扱いに関する議論は、二重譲渡の法的構成とも密接に関連する。即ち、出発点となる第一譲渡後の譲渡人の法的地位（何らかの権利を有しているか、無権利者か）の捉え方次第で、それに続く第二譲受人の法的地位や第二譲受人が背信的悪意者であった場合のその法的地位も変わってくるのである。例えば、不完全物権変動説に立つと、譲渡人はなお所有権を有しており、第二譲受人も所有権者であるが、背信性の故にその権利を対抗しえないと解する立場に親和的であり、ひいては相対的構成へと導かれる。これに対し、第三者主張説に立つと、第二譲受人は本来ならば無権利者であるが、第三者に対して「主張」することで、第一譲渡の存在を否定できると解する。ここで第二譲受人が背信的悪意者であった場合、当該「主張」が遮断されると解するのが素直であり、その結果、第二譲受人は無権利者のままとなる。従って、転得者は、無権利者からの譲受人となる以上、94条2項類推など、他の法理によらない限り、所有権を取得しえないとするのが素直な帰結である。ところが、第三者主張説の多くは、転得者が当該「主張」をできる結果、第一譲渡の存在を否定し、転得者は有効に所有権を取得しうると解するようである（相対的構成）。しかし、先の立論からは、その後に第二譲受人に譲渡した瞬間に、第一譲渡が存在（復活？）することになりかねず、何故に第二譲受人を権利者と扱えるのか明確でない（「主張」の効力が絶対的であると解すればこのような帰結が導けるのであろうが、その根拠は明らかではない）。この点、公信力説に立つと、第二譲受人は背信的悪意者（善意有過失者までを含む）である以上、公信力が働かず、第二譲受人は無権利者のままであるが、転得者が善意無過失であれば、その公信力から権利を取得することになる。なお、公信力説は、177条に公信力を読み込む立場であるため、94条2項類推の余地は存在しない²³¹。

Cf. 第二買主：善意 → 転得者：背信的悪意者の取扱い

この場合、上記平成8年判決からすると、やはり相対的構成を採用することになりそうである。しかし、【事例】におけるBが善意である場合、Xは、Yが背信的悪意者であると主張したとしても、Bに対して所有権を主張できる立場にないため、Xにこのような主張を認める実益がないとも言えそうである。また、Bが取得した所有権を完全なものとしないと、（たまたま背信的悪意者の者に譲渡すると覆されてしまうという意味で）Bの譲渡自由を制限することにもなりかねない。結局は平成8年判決の射程に関わる問題であるが、学説では事案状況が異なるとして、第二買主の地位に配慮し絶対的構成を採用すべきとする立場が有力である²³²。但し、この立場によっても、「善意のワラ人形」が登場した場合には、個別的な対処が必要であることは言うまでもない。

²³¹ なお、法定取得説に立った場合にも、同様の解決策が提示されている（滝沢『物権法』82頁）。すなわち、背信的悪意者である第二譲受人は、所有権を法定取得する余地がない以上、無権利者であるが、その転得者は、前主が背信的悪意者であることを知らずにその登記名義を信頼して取引をしているため、第三者が外部から認識しがたい前主の背信的悪意という特殊事情を考慮して、この場面では部分的に、登記に公信力を認めるという解決である。従って、転得者が権利を取得するためには、善意無過失が要求されるという。

²³² 河上『物権法』144頁は、この点について、「『背信的悪意者』といえないような『第三者』が登場して対抗問題にひとたび決着がついた後の法律関係については、絶対的構成に従って判断すべき」と述べる。但し、稲本『物権法』168頁は、転得者のみが背信的意図を有していた場合、第一譲受人の登記欠缺を主張することができない（相対的に考える）と解するようである。生熊『物権法』248頁も同旨。



III. 授業改善プロジェクト報告

1. 朔 敬 医歯学系（歯学部）

「クリッカーをもちいた相互応答性のある講義形態へのシフト」

2. 劉 雪峰 自然科学系（院自然）

「高度情報教育における計算環境の構築」

3. 有元 知史 人文社会・教育科学系（経済学部）

「アクティブラーニングと専門性の高い実践的な教育の両立を目指した
経済学分野の合同演習の実施」

4. 土佐 幸子 人文社会・教育科学系（教育学部）

「タブレットを用いたアクティブラーニング型の探究的大規模講義の実践」

5. 齋藤 陽一 人文社会・教育科学系（人文学部）

「反転授業による初年次教育（大学学習法）の試み」

1. 朔 敬* 医歯学系（歯学部）

「クリッカーをもちいた相互応答性のある講義形態へのシフト」

*実施担当者：朔 敬、程 瑠、丸山 智、山崎 学

1. 目的

乳幼児から成人まで、教育環境の基本は相互応答性に尽きる。近年、講義の双方向性を確認するための電子機器が普及してきたが、本学でも、講義中に学生の意見を投票で質問できるデバイスとして TurningPoint[®]を用いたオーディエンス・レスポンス・システムが平成 20 年に 400 セットが導入されて、すでに六年が経過している。代表者らは、以前から学務部教務課教育実施係で同システムを借用して歯学部・医学部講義に使用し、テストスライドも多数蓄積し、その内容と使用方法にも習熟してきていたが、歯学部には長期貸出が許されず、追加要望も適えられなかったので不自由があった。そこで、旭町地区にも歯学部歯学科一クラス分のクリッカー新規 1 セットを配備されるよう計画申請した。

2. 内容

今年度は、プロジェクト経費によって、歯学部内に歯学科定員 45 名に留年等の学生分の余裕も見込み、クリッカー52 枚にレシーバー1 個と TurningPoint[®]ライセンスからなるシステムを導入できた。器具の保管を歯学部学務係に要請するとともに、学部内での利用を呼びかけた。代表者は、同システムが歯学部常備にされたことにより、さらにクリッカー使用の技術的な面で大幅に改善できた。学科の病理学総論ならびに口腔病理学等の講義に利用したほか、学外で実施した病理学講義（新潟大学医学部医学科・保健学科、朝日大学歯学部、日本大学松戸歯学部、国立台湾大学歯学部）ならびに学会講演（九州口腔がん研究会、アジア口腔病理学会）でも使用した。

3. 成果

本システムの教育効果はすでに五十嵐地区の各教科で確認されているとおりである。歯科学をはじめ医学系の学習には、知識階層を積み重ねたうえで初めて思考が可能となるという特質があり、本システムの導入によって学生の理解度を確認しながら講義が進められるので、教育効果が極めて大きかった。講義後に受講者のアンケート調査を行ったところ、共通した結果として、クリッカーを持って回答することで「授業に参加している実感がある」という反応が得られた。このことは事前に予測できていなかったもので、特記しておきたい。

4. 展望

TurningPoint[®]が近年の Windows10 や Apple OS に対応していないなど、ソフトウェアのバージョンアップが望まれ、販売会社に改善を求めているところである。歯学部内で本システムの使用を呼びかけたが、当分野以外で使用されたのは一回しかなかった。すなわち、教育に対する技術改善の意識が新潟大学の教員に欠けているわけで、残念なことだ。

2. 劉 雪峰* 自然科学系（院自然）

「高度情報教育における計算環境の構築」

*実施担当者：劉 雪峰、田中 環

1. 目的

十数年前と比較すると、大学の授業も計算機を使用した科目が数多く行われるようになってきている。しかし、そのような情報教育の内容も現代の ICT 環境の進化に追いつけていないのが現状である。本プロジェクトは、本学の情報教育の授業、特に理学部の専門科目として現在行われている授業の中で、計算機を使用する授業を改善し高度情報教育が可能な環境を提供するために、クラウド計算の技術を活用し新たな授業用計算環境を構築することを目指すものである。

2. 内容

1) Cloud Education System(CES)の構築

本プロジェクトでは、大学院生数名とともに平成 27 年 4 月から計算環境の開発を開始した。最初の 2 ヶ月間に検討を重ね、Cloud Education System(CES) (URL: <http://www.cloud2015.org>) と命名された計算環境の基本的な仕組みを開発した (図 1 参照)。基本的には、インターネットを通じて、パブリッククラウドサービスを利用した仮想マシンを起動して、WEB ブラウザ経由でのオンライン計算を学内の Windows 系コンピュータ上で可能にしたものである。その後、様々な改良を重ね、現在では Linux 環境の提供、レポート提出・採点機能、どこでも自由に利用できるブラウザ上の計算という機能が実現されている。また、ユーザがシステムの使用方法をすぐに参照できるように、約 30 ページのシステム手引き書 (マニュアル) を作成しシステムの中から呼び出せるようにしてある。

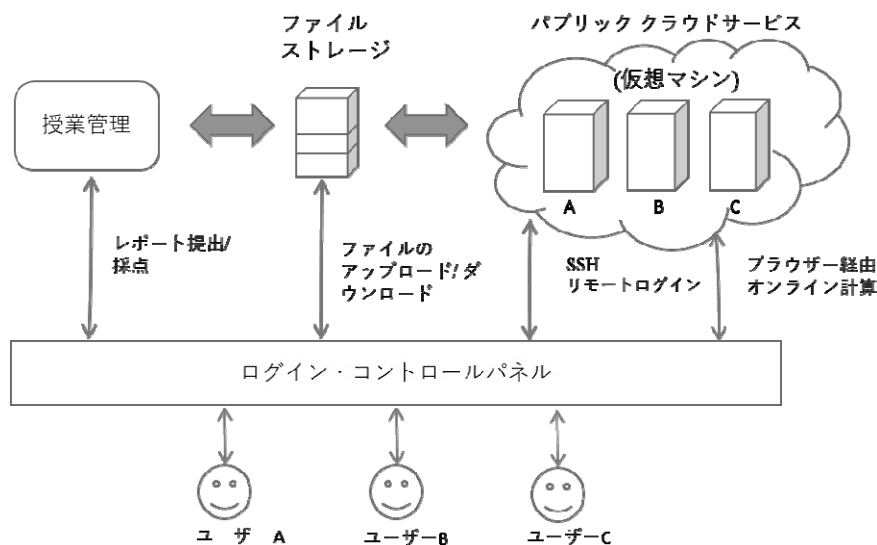


図 1：CES システムの構成概念図

2) 本システムの特徴

- (1) 使用者のニーズに合わせて、仮想マシンが動的に起動される。しばらく使用しないと、その仮想マシンは自動的にシャットダウンされるようになっている。
- (2) 多様な OS (Linux、Windows server) 上で利用できる。
- (3) 仮想マシンのスペックを自由にカスタマイズできる。例えば、実装メモリとして 4GB～128GB、CPU として 1～32 Cores、及びハードディスク容量として 10GB～10TB を選択することが可能となっている。
- (4) プログラミング言語として、C 言語、Python 言語、Java 言語、Octave 言語などが利用できる。また、それらに対応した計算ソフトも用意されている。
- (5) WEB ブラウザ上で、IPython Notebook を利用したオンライン計算ができる。
- (6) 科学技術文書を作成する際の標準的な文書処理システムである LaTeX が実装されていて、数学で使われる数式が専門文書なみに綺麗なレポートが作成できる。
- (7) ユーザはインターネットに接続された WEB ブラウザの表示できるパソコンがあればこのシステムが利用できる。ただし、パブリッククラウドを利用するので、(ベーシックタイプの場合の) 仮想マシンは 0.05 ドル/時間のコストがかかるが、現在はアカウント登録されたユーザには、課金せずに利用を許可している。

3) 授業実践と成果発表

現在、このシステムは理学部数学科の専門科目である、「計算機概論」、「ネットワーク実習」、「デジタル表現論」、「デジタル表現実習」、「数値解析」などの授業で使用されている。

このシステムは学外からでも利用できるように設計されており、学生はいつでも、どこでもプログラミングや科学計算ができるようになっている。つまり、大学の情報教育の授業のために、高額な計算機やソフトウェアを用意する必要がないのである。

そこで、この CES システムを学外の研究者に紹介する目的で、国際会議 ICIAM2015（中国北京・8月11日）と日本応用数理学会年会（金沢・9月10日）において、その内容のポスター発表を行った。また、山形大学で行われた「数値解析」の集中講義と、新潟大学で実施された日本・アジア青少年サイエンス交流事業（さくらサイエンスプラン）で中国から参加した留学生のための「精度保証数値計算」の講義の中で、この CES システムを使用した。

3. 今後の展開

本プロジェクトで開発した CES システムによる計算環境は現在、主に本学の理学部数学科で使用されている。今後のユーザの拡大及びシステム改善のために、本学の情報教育の他の授業との連携を模索して、さらなるシステムの使いやすさ、安定性及びセキュリティを強化したシステム開発を検討したい。

高度情報教育における計算環境の構築

代表者: 田中 環 教授
実施担当者: 劉 雪峰 准教授

CESの概要 (CES: Cloud Education System)

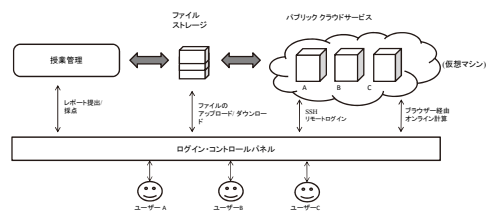
- 本プロジェクトは、いつでもどこでも、必要ときに**学生一人に一台の仮想コンピュータ**を提供する計算環境 (CES)を開発している。
- 本プロジェクトで開発した計算環境 (CES) はパブリッククラウド計算サービスを利用し、**コストを抑え信頼性の高い**計算サービスを提供している。

背景: クラウド技術の発展に伴い、クラウド上の計算が利用しやすく、コストが低くなっている。

動機 理学部の計算機環境の状況(2015年4月現在)

- Windows環境の計算機しかなく、**Linux環境の実習**ができない。
- セキュリティを確保するために、学生**ユーザーの権限には制限**があり、「ネットワーク実習」に関する命令の学習は学生が交替しながら理学部A1-529室の古い計算機で行っている。
- 数値解析などの授業に必要な計算ソフトウェアはマルチメディア室の中でしか利用できない。学生個人のパソコンに**ソフトウェアをインストールするのはハードルが高い**(個人への指導必要)。
- 数学のレポート作成に必要な文書作成システムLaTeXはマルチメディア室に実装されているが、学生の個人のパソコンにインストールするのは難しい。

CESシステムの構成



DEMO

- システムの使用イメージを説明する。
- 要点
 - ・ ログイン
 - ・ コンピュータを新規作成・起動する
 - ・ オンラインで行列の計算を行う
 - ・ 授業の管理(レポートの提出、採点)

CESの特徴

1. 使用者のニーズに応じて、仮想マシンが動的に起動する。使用しないとき、仮想マシンは自動的にシャットダウンする。
 2. 多様なOSを利用できる: Linux OS, Windows server
 3. 仮想マシンのスペックを自由にカスタマイズできる。
(メモリ: 4GB~128GB, CPU: 1 ~ 32 Cores, ハードディスク: 10GB ~ 10TB)
1. C言語、Java言語などのプログラミング言語と多くの計算ソフトを利用できる。
 2. ブラウザー上で、IPython Notebookを用いてオンライン計算ができる。
 3. パブリッククラウドを利用するので、コストを抑えることができる。ページタイプの仮想マシンは**0.05ドル/時間**で利用できる。

システムの開発

開発チームの構成

名前	役割担当
田中 環 教授	総括
山田 修司 教授	アドバイザー
劉 雪峰 准教授	開発主担当
飯野 隆史 技術職員	CESと理学部マルチメディア室との連携
齋藤 裕 (大学院自然科学研究科, D3)	使用手引きの作成
于 慧 (大学院自然科学研究科, D1)	サイトのテスト
小形 優人 (大学院自然科学研究科, M2)	

システムの使用

- 現在、以下の授業でCESを使用している。
 - 計算機概論
 - ネットワーク実習
 - デジタル表現論
 - デジタル表現実習
 - 数値解析
- 集中講義での使用
 - 2015年6月 山形大学 数値解析
 - 2015年9月 新潟大学 精度保証付き数値計算入門

今後の展望

- システムの拡充
 - 使いやすさ
 - 使用手引きの作成
 - オンライン計算のプラットフォームとして
 - セキュリティの強化
- システムの使用
 - 他学科、他学部で紹介する
 - 学外の使用

3. 有元 知史 人文社会・教育科学系（経済学部）

「アクティブラーニングと専門性の高い実践的な教育の両立を 目指した経済学分野の合同演習の実施」

1. 実践教育合同演習の狙い

- ・実践性の高い教育を目指して

経済学部の授業科目はその学問の性質から社会との連携が強く求められている。同時に経済・経営といった専門知識を活かした人材を輩出することが社会から要請されていると言えよう。こうした社会的な要請の中で、社会経験や就労経験の少ない学生にとって、いわゆる実社会を理解する学問であるという意識を高めることは我々教員にとって課題となっている。実践教育合同演習は、外部講師にご協力頂くことでこうした認識を高めることを狙いの一つとした。

- ・座学からの脱却

経済学部の科目は往々にして座学中心になりがちである。座学自体が否定されるものではないが、学生が受動的に学習をし、自ら得た知見等を積極的に発言・発表する場というものが不足しているように思われる。その場として、各教員が担当するゼミがあるわけだが、そうしたゼミは見知った仲間との学習を重ねることで時に緊張感が少なる傾向にあるように思われる。合同演習では、複数のゼミが参加することで、緊張感のある議論の場を提供することを狙いとした。

2. 基本的なコンセプト

～外部講師誘導のディスカッションと学生同士による評価～

実践教育合同演習では、外部講師を招聘し、90分1コマの演習を行う。前週には事前勉強会を1コマ設け、内容と進行について予習を行う。講師は講演を行うのではなく、あくまでも議論の誘導役という位置づけのもと、学生に対してテーマに基づいた問いかけを行う。複数ゼミから構成されたチームにより問いかけに対する意見を形成し発表を行っていく。各チームの意見について、内容の良し悪しや議論の方法等という観点から、他の参加チームがポイントを付ける形で優秀チームを表彰する方法をとった。優秀チームには経済学部長賞を授与する。

3. 基本コンセプトによる第3回実践教育合同演習

平成 27 年 6 月 16 日（火）4 限 関東信越国税不服審判所 部長審判官 池田一彦氏

「訴訟社会とビジネス － 税に関する不服審査の現場から」

参加学生 90 名程度となり 15 チームによる合同演習となった。多くの学生にとって決して

簡単なテーマではなかったが、白熱した議論が展開され、普通のゼミとは異なる緊張感のもと有意義な合同演習が実施された。

事後アンケート等から、学生にとって総じて好評だった印象であるが、不満も聞かれたのも事実である。多くあった意見として、議論の時間が短すぎる、テーマが興味関心を持つものではない、といったものが挙げられた。こうした第1学期の学生からの要望を受けて、第2学期は各学科で多様な合同演習を実施することを試みた。

4. アクティブな議論の素養を目指した実践教育合同演習

11月13日（金）5限 「第1次世界大戦の今日的意義を考える」

超域学院左近幸村先生の研究発表「第一次世界大戦前ヨーロッパの経済相互依存関係と開戦要因」という先進的な研究を議論の導入とし、研究者の研究の一端に触れ、研究の奥の深さを感じつつ、学生自身のディスカッション力とファシリテーター能力、ディスカッションの流れに応じて臨機応変にディスカッション内の役割・ポジション変更（質問、要約、展開、司会、軌道修正など）ができる力を養うこと目指した。複数のゼミから50名程度の学生が参加をした。第1学期のテーマが経営学科の学問よりの問題ということに対して、本テーマでは普通の授業科目との連携を意識しながら有意義な議論が展開された。

5. 政策提言型の実践教育合同演習

平成27年12月17日（木）16:30~18:30

新潟県知事政策局 政策監 兼 政策課長 佐野 哲郎氏

「若者からの地方創生 ～新潟で若者の力を発揮するために～」

本合同演習では、第1学期の合同演習の良さを維持しつつも、学生の意見や社会的なニーズに応えるということを意図して、行政に対する政策提言を行うことを目指した。特に、比較的長い時間が確保できるよう、ゼミの時間ではない曜限に設定し、チームで政策を考え、提言を行った。仲間を評価するという基本コンセプトを踏襲し、政策をみなで評価し投票する形で学部長賞を授与した。本合同演習は、政策のプレゼンの時間も確保するため参加人数を35名程度に絞り、じっくりと議論をした上で、各チームに政策プレゼンをさせることも試みた。また、本演習について、平成27年12月18日付け新潟日報にて報道された。

6. 意義と課題

実践教育合同演習は、学生にとっていわゆるディスカッションの重要性が強く意識するきっかけになっているように思われる。これは、合同演習という性質が大きく寄与していると感じる。様々なゼミが参加することで、それぞれのゼミの学問領域からの意見はもちろんのこと、各ゼミのもつ文化や雰囲気の違いがお互いを刺激しているように思える。また、外

部講師の招聘は、特にその分野への就職を目指している学生はもちろんのこと、多くの学生にとって刺激になるようである。我々教員にとっても、こうした取り組みを普通の授業にも応用可能なのではないかと感じる。

しかし、課題も多く見えたもの事実である。まず、合同演習をアレンジするためには、かなりの労力が必要である。そのため、各演習は、基本一コマ、もしくは事前勉強会を含めた二コマで形成せざるを得ないのが実情だが、知識の吸収や活発な議論という意味で学生にとっては少し中途半端な印象を与えているようである。また、最も大きな障壁として、この企画を学部講師に理解頂くための労力は相当である。

種々の問題があるものの、本企画を継続的に実施していくことで、多様な実践教育合同演習が行われるようになっていくことが望ましいのではないかと考える。そのことにより、ゼミの枠にとらわれず、テーマや方法などに興味をもつ学生が主体的に参加することを促すと期待できる。

アクティブ・ラーニングと 専門性の高い実践的な教育の両立を目指した 経済学分野の合同演習の実施

2016年3月10日 (木)
平成27年度 全学FD 学習教育研究フォーラム
経済学部 准教授 有元知史

1

1. 実践教育合同演習の狙い

実践教育の狙い

- ⇒ 社会と密接な関係を持つ経済学部の学問に関して、実社会での役割をいち早く認識することを促す。普段の授業をうけもつ教員とは異なる視点による演習を行う。

合同演習の狙い

- ⇒ 座学による受け身の学習態度ではなく、ゼミ横断的なディスカッションの場を設けることで自主的に意見形成・意見発表を促す。

2

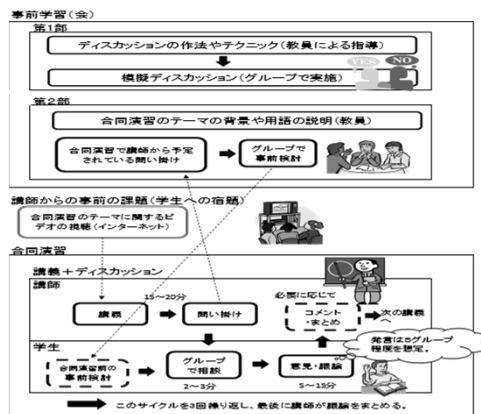
2. 当初の基本的なコンセプト

外部講師による講演でなくディスカッションの誘導

発言ポイント制を用い学生自身による評価・学部長表彰

複数のゼミが参加しゼミ横断的なチーム形成

3



4

3. 基本コンセプトによる第3回合同演習

平成27年6月16日(火) 4限
関東信越国税不服審判所 部長審判官 池田一彦氏
「訴訟社会とビジネス - 税に関する不服審査の現場から」

- ・ 訴訟社会がビジネスに与える影響を議論
- ・ 7ゼミ 92名参加 ゼミ横断的15チームにより議論を行う
- ・ 各ゼミ代表による審判団を形成し発言にポイントをつける
- ・ 白熱した議論が行われ、有意義な合同演習との意見多数
- ・ 就職活動のグループディスカッションの事前練習になるのでは
- ・ 学生同士のアイスブレイク時間がもう少し必要
- ・ 意見を形成するためのチーム内議論の時間が少ない

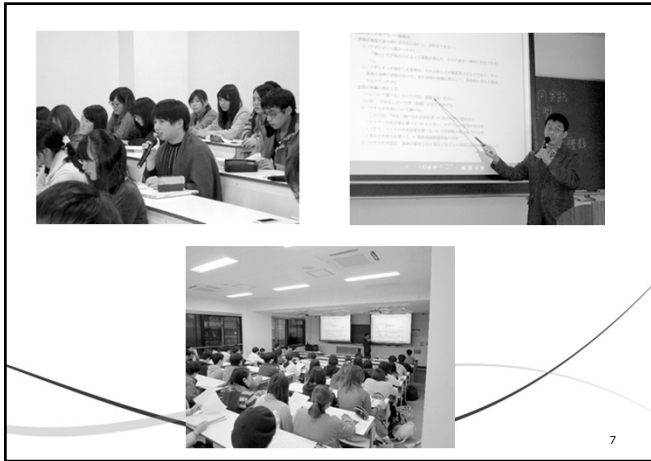
5

4. 研究者を迎えた実践教育合同演習

11月13日(金)5限
「第1次世界大戦の今日的意義を考える」
超域学院 左近幸村先生

- ・ 共生経済学研究センターの研究会とのコラボ
- ・ 5ゼミ 65名参加
- ・ 先進的な研究を端緒にし、ディスカッション力、ファシリテータ能力等のちからを養うことを目指す。
- ・ 通常の授業ではなかなか聞けない研究というものに触れ、研究者に対する理解が深まった。
- ・ 複数のゼミが合同で行うという機会は大変貴重であるとの意見が多数。
- ・ 第1学期の合同演習の手応えからそれほど仕掛けを設けず議論を期待したが、学生からはもう少し議論等のきっかけが欲しいとの声があった。

6



7

5. 政策提言型の実践教育合同演習

平成27年12月17日(木)16:30～18:30
 新潟県知事政策局 政策監 兼 政策課長 佐野 哲郎氏
 「若者からの地方創生
 ～新潟で若者の力を発揮するために～」

- 参加者を絞り、議論、プレゼン、ディスカッションに時間をとる方法を模索。
 - 若者という視点から新潟の人口減少問題に対する施策を提案。
 - 8ゼミから34名チームにより応募し、合計6チームにより政策コンペを行う。
 - 全参加者、参加教員等により、最優秀チームに投票を行い表彰。
 - クリッカーを用い、投票だけでなく、議論の誘導のための質問を行った。
- 個性的な提案が多く、プレゼンは大変盛り上がった。
 - 学生からも身近なテーマとコンペという競争も相まって大変好評だった。
 - ディスカッション力よりもプレゼンに重きを置いているのではないか。
 - どうしても参加人数を限定しないと実施できない。

8



9

6. 実践教育合同演習の意義と課題

外部講師・合同演習という緊張感

- ⇒ 普段とは異なるゼミの実施は多くの刺激を学生に与える。講演ではないという点を講師に理解してもらい、各ゼミ間調整はかなり労力を要する。

議論・発言の仕掛けと表彰制度によるモチベーション

- ⇒ 新潟大学の学生はほんのすこしの仕掛けで十分にディスカッションを行う素養があることを再認識。仕掛けと緩さのバランスが不可欠。

自発的に参加したいと思わせるテーマの設定

- ⇒ 学生の進路も考慮に入れた上での魅力的なテーマ設定が不可欠。

10

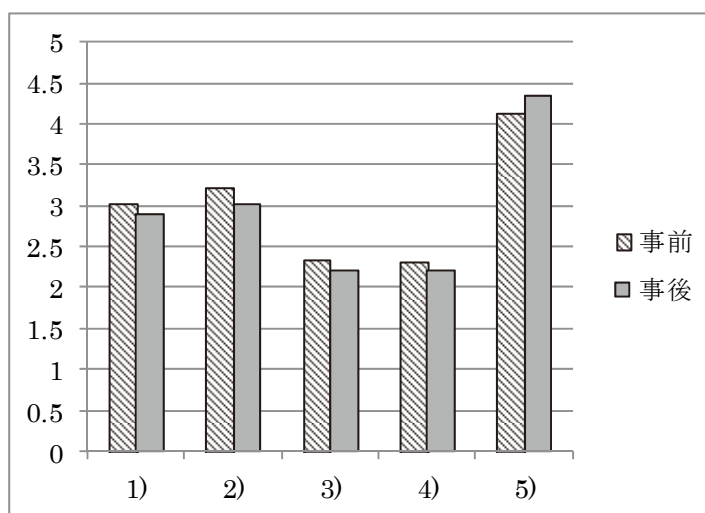
4. 土佐 幸子 人文社会・教育科学系（教育）

「タブレットを用いたアクティブラーニング型の探究的大規模講義の実践」

1 はじめに

このプロジェクトでは、「理科教育法（初等、中等 I・II）の大規模講義において、タブレット端末などの ICT 活用を通してアクティブラーニング型の探究的授業を実践し、学生の学習スタイルの転換を図るとともに、教員志望の学生の ICT 活用に関する意識を高めることを目的としました。

筆者は平成 25 年夏に新潟大学に赴任して以来、理科教育法の講義において、グループディスカッションやクリッカーの使用などを含むアクティブラーニング型の授業を実践してきました。この講義は、主に教育学部 2 年次の小学校教員を志望する学生を対象としており、受講生は例年、前期 150 名、後期 100 名を数えます。右のグラフ



フに示したのは平成 26 年前期に実施したアンケート調査の結果です。

左の斜線の棒が学期始め、右の棒が学期末に実施した結果を表しています。1) 自分の学習スタイルは暗記

をして、覚えることが中心である。」や 2) 暗記は教科内容を習得するのに効果的である」という項目に賛成する学生は、学期始めより学期末の方が少なくなっていますが、「暗記中心」や「暗記は効果的」の項目に「そう思う」または「強くそう思う」学生は、学期末でも 30%を超えていました。授業中にアクティブに活動し、自分の言葉で理解することの重要性を認識しても、暗記型の学習スタイルから抜け出すのは容易でないことがわかります。

図 1 H26 年度前期のアンケート調査結果 (N=139)

1)暗記中心、2)暗記中心は効果的、3)暗記に賛成、4)自分の言葉で概念理解することの意味不明、5)自分の言葉で理解する学習に賛成、の各項目について 5=強くそう思う、4=そう思う、3=どちらでもない、2=そう思わない、1=全くそう思わない、の 5 件法で回答の平均点

2 ICT と TA を活用してアクティブラーニングを強化

そこで授業改善プロジェクト2年目の本年度は、ICT 機器と大学院生ティーチングアシスタント (TA) を活用し、アクティブラーニング型の探究的授業実践を強化することにしました。アクティブラーニング型として既に採用していた手法は、クリッカー (学習者レスポンスシステム) の利用、ペアになって話し合い、材料を配って学生自らが手元実験、ホワイトボードを使つてのグループ討議、班ごとの模擬授業計画と実践、レポートを採点して返却、など多岐に渡っています。本プロジェクトの目標は、それらの手法に ICT 活用と TA の支援を加えて、1) 能動的な学習を大規模講義で実現すること、2) 自分の言葉で科学的概念を理解し、学びを深めること、3) 暗記中心の学習スタイルから抜け出すこと、4) ICT 活用について意識を高めることとしました。1) から3) の目標は昨年度からの継続目標です。

3 タブレット端末を利用して学生を動かす

ICT 活用としてまず取り入れたのはタブレット端末の活用です。教育学部には新潟大学 GP の予算で購入した iPad が 23 台あり、技術科の佐藤亮一先生の管理の下に、いつでも貸出ができる状態にあります。理科の学習には実験がつきものですが、単元によっては目で見ただけではわからない現象やイメージすることが難しい抽象的な概念がたくさん含まれています。例えば、空のペットボトルと水入りのボトルを同時に同じ高さから落とすとどちらが先に床に着くか、という疑問について、実際にボトルを落としても、目ではほぼ同時に着くように見えます。そこで、落とす様子を iPad の動画機能を使って撮影し、コマ送りで再生することにより、どちらの物体が速く落ちたのかを調べることができました。また、静電気を話題にした講義では、iPad をインターネットに接続し、無料でアクセスが可能なシミュレーションを使って、風船をセーターでこすると電子の移動により、物体がプラスやマイナスに帯電する現象を可視化することができました。写真に見られるように、iPad を用いてこれらの活動を行う過程で、グループの協働作業が行われ、何がどうなっているかという議論が活発に展開しました。

また、AppleTV と接続することにより、各班の iPad の画面をスクリーンに映すことができます。この機能を利用して、各班のホワイトボードに書かれた模擬授



図2 iPadの動画機能を使って仮説検証を行う学生



図3 iPadでシミュレーションを操作して協働学習を行う学生

業のまとめを全体で共有することができ、口頭だけの発表よりもわかりやすい発表にすることができました。

4 TA を活用して学生のニーズに応える

ICT 活用と並んで、力を入れたのは大学院生のティーチングアシスタントによる学生支援です。講義中に班ごとの話し合いの時間が多く設けられましたが、話し合いが行き詰まることも多々あります。そんなとき、教室内を巡回している教員や TA に素早く助けを求めることができ、話し合いの時間をより有効に使うことができました。アクティブラーニングは話し合いの時間を設けさえすればよいのではなく、話し合いの内容をフォローして有効なディスカッションができているかをモニターすることが肝要だと考えます。その意味で、大規模講義における TA の登用は必須でしょう。また、物品の運搬や管理のためにも、TA の支援は欠かせません。例えば 150 台のクリッカーを研究室から運び、回収後、番号ごとにそろえることなども TA の支援でスムーズに行うことができました。



図 4 講義室内を巡回して学生を支援するティーチングアシスタント(矢印で示す)

5 プロジェクトの効果

本プロジェクトの効果を調べるために、学期始めと学期末のアンケート調査の結果を比較しました(図 5)。昨年同様、受講した後は暗記型の学習を支持する割合が減り(項目 1、2)、自分の言葉で理解する学習スタイル(項目 5)の支持率が上がりました。しかし、「自分の学習スタイルは暗記をして、覚えることが中心である。」と答えた学生は全体の 30%を超え、暗記中心の学習スタイルが依然として根強いことがわかりました。

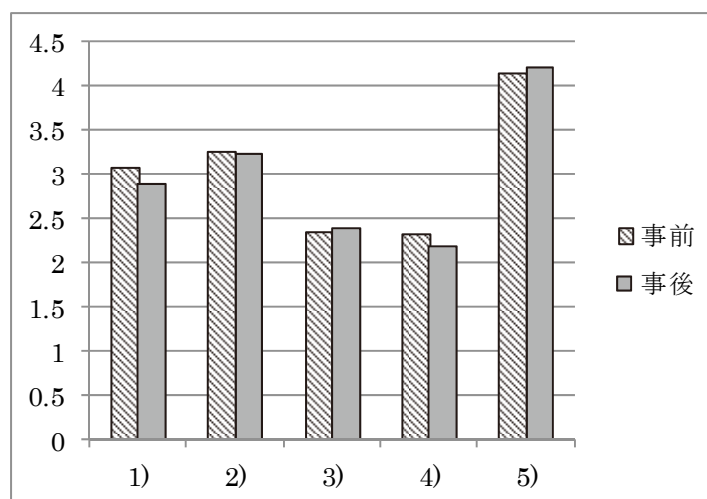


図 5 H27 年度前期のアンケート調査結果 (N=108)

1)暗記中心、2)暗記中心は効果的、3)暗記に賛成、4)自分の言葉で概念理解することの意味不明、5)自分の言葉で理解する学習に賛成、の各項目について 5=強く思う~1=全く思わない、の 5 件法で回答の平均点

さらに、ICT 活用に関する項目について、賛成する学生の割合をグラフで示します（図 6）。グラフからわかるように「6. ICT 活用は理科授業に効果的である」と考える学生が、学期始めの 60%から学期末には 82%になりました。クリッカーや iPad を積極的に取り入れることにより、ICT が自身の学習を促した経験が大きく影響していると考えられます。また、「9. ICT を活用する授業づくりについてもっと学びたい」と答えた学生が、学期始めの 72%から学期

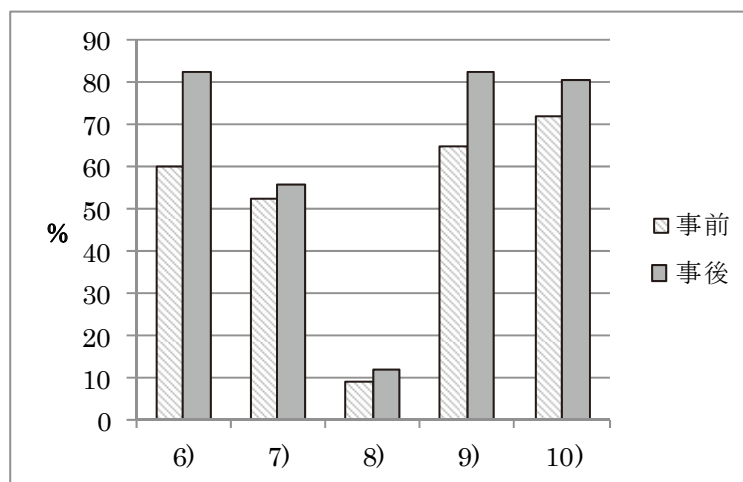


図 6 H27 年度前期 ICT 活用に関する調査結果 (N=108)



1)ICT は効果的、2)技術的に不安、3)考える力伸ばさない、4)もっと学びたい、5)可能性を発見したい、の各項目について 5=強く思う～1=全くそう思わない、の 5 件法で回答したとき、4 または 5 と回答した学生の割合

末には 81%になり、ICT を使った授業に対する意識が高まったことがわかります。グラフで「8. ICT が子どもの考えを伸ばさない」という考えに賛成する割合が 9%から 12%に上がっているのが気になりますが、そうではないと思う（つまり、ICT は子どもの考えを伸ばさないという考えに反対する）学生の割合も 45%から 69%と大幅に上がっています。

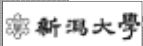
これらの調査結果から、本プロジェクトの 4 つの目標は概ね達成できたと考えます。それらは ICT 活用と TA 登用だけによるものではなく、アクティブラーニングを促すために取り入れたたくさんの手法を含めた全体的な効果だと考えます。今後の課題としては、学生が ICT を授業に取り入れ、自信をつける機会を増やす必要が挙げられます。例年、学期最後に学生が自らの学習を振り返り、たくさんの学びがあったことを喜ぶ声が多く寄せられます。今年度、特徴的だったのは、4 つの班が ICT 活用を含めた模擬授業を行ったことです。ある班は、水の三態についての単元で、ビーカーに入れた氷を熱していくと水になり、やがて沸騰するという様子を、あらかじめ iPad で動画撮影し、授業中は生徒役に、早送り再生で何度もその様子を短時間に観察させました。このように ICT を活用することにより、子どもに新しい形で教材を提供し、学びを促すことができるということを学生が模索することができました。これらの活動は TA の支援があって初めて可能でした。平成 28 年度の授業改善プロジェクトの募集がなかったのは大変残念です。ICT 活用の機会を増やすという意味でも、ぜひ皆様と協力して、学内に能動的な学びを広めていきたいと思います。

タブレットを用いたアクティブラーニング型の探究的大規模講義の実践

—平成27年度授業改善プロジェクト報告—
新潟大学 学習教育研究フォーラム
平成28年3月10日

教育学部
土佐幸子
stosa@ed.niigata-u.ac.jp



問題の所在： 根強い暗記型の学習スタイル

▶ **対象：**理科教育法（初等、中等I・II）の大規模講義（受講生約100～150人）

▶ **問題の所在：**

- H25年後期からアクティブラーニング型の授業を実践
- 講義内ではアクティブに活動していても、暗記型の学習スタイルを変えるのは難しい

学期末でも「暗記中心」や「暗記は効果的」だと思う学生は全体の30%以上

H26年度前期のアンケート調査結果（N=139）

それぞれの項目について、
5=強くそう思う、
4=そう思う、
3=どちらでもない、
2=そう思わない、
1=全くそう思わない、
の5件法で回答

本プロジェクトの目的（授業改善プロジェクト2年目）： 学生の学習スタイルを暗記型から能動型へ転換

▶ **対象：**理科教育法（初等、中等I・II）の大規模講義（受講生約100～150人）

▶ **方法：**

- タブレット等のICT活用によりアクティブラーニング型の探究的授業強化
- 大学院生TAによる支援強化

▶ **目標：**

- 能動的な学習を大規模講義で実現*
- 自分の言葉で概念を理解し学びを深める*
- 暗記中心の学習スタイルから抜け出す*
- ICT活用について意識を高める

*1年目から継続

すでに学生主体のアクティブラーニング型教授法を採用：

- ・クリッカー
- ・ペアになって話し合い
- ・学生自ら手元実験
- ・ホワイトボードを使ってグループ討議
- ・班ごとの模擬授業計画と実践
- ・ビデオ視聴などを授業前に課すプレクチャー（H26より）
- ・宿題としてレポート4回（採点して返却）
- ・集大成としての最終レポート

タブレット端末活用で アクティブラーニング型の探究的授業強化

実験ができないテーマや抽象的な科学的概念：教師の一方的な伝達になりがち→ICT活用により、学習者自身の活動にし、グループの話し合いを通して概念理解を助ける

▶ **タブレット端末の動画機能の利用**



例1：空のペットボトルと水入りのボトルを同時に同じ高さから落とすとどちらが先に床に着くか。

- 目ではわからない現象を動画によって分析
- グループ内の議論活性化

▶ **タブレット端末のインターネット機能の利用**

例2：静電気は電荷の移動によって起こる現象であることを理解する

- ネット上のシミュレーションを利用
- 抽象的な概念を可視化、操作可能にする
- グループで協働して概念理解





タブレットとAppleTVの活用で アクティブラーニング型の探究的授業強化

小グループの議論からクラス全体の議論へ：班でホワイトボードを使って話し合っても教室全体で共有が難しい→タブレットとAppleTVにより、ホワイトボードの画像をスクリーンに映して共有化を図る

例：模擬授業の振り返りを各班でホワイトボードにまとめ、AppleTVによりスクリーンに映し出して教室全体で共有。

- 口頭だけの発表よりも、画面があった方がわかりやすい
- 班のホワイトボードの記述をもとに、クラス全体で考えることができる




大学院生TAの登用で アクティブラーニング型の探究的授業強化

▶ **グループの話し合いをより活性化させる：**班ごとの話し合いが行き詰まることも多い→大学院生TA3名がグループの話し合いを個別に支援、議論と概念理解を助ける

▶ **物品の運搬や支援に関するマンパワー：**ICT機器を活用したり、全班が模擬授業をしたりするには教員一人では物理的に難しい→TAに支援してもらうことにより、物品の運搬や使用に関する問題を解消する

- クリッカー150台の管理と運搬
- インターネットやAppleTVの接続
- 教科書の運搬
- 実験を含む模擬授業を行う際の支援



プロジェクトの結果と効果：TAの登用

- ▶ **TAの積極的な登用：**
- 前期129名、後期93名を対象に15回の講義
- TAとして教育学研究科修士課程1年生（理科教育専修）3名が毎回の授業を補助

授業内の補助：

- クリッカーと実験演習用具の運搬・配布・回収
- 学生の話し合いの支援
 - 班の話し合いで困ったときに、TAが相談に乗る
 - 学生がより能動的に活動することを助けた

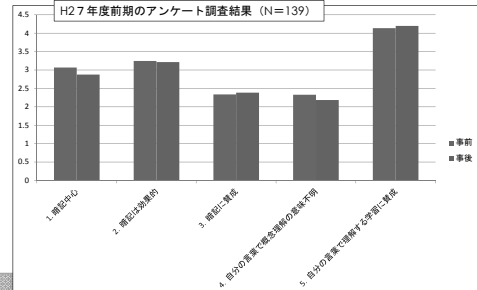
授業外の補助：

- 振り返りカードやピア評価票の電子化入力
 - 学生の反応を記録
 - 能動的な学びをモニターすることを助けた

本プロジェクトの結果と効果

▶ 学習スタイルの変革：

- アンケート調査で事前・事後結果を比較
- 昨年度同様、受講した後は暗記型の学習を支持する割合が減り、自分の言葉で理解する学習スタイルの支持率が少し上がった
- しかし、暗記中心の学習スタイルは依然として根強い

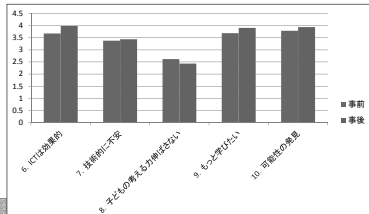


プロジェクトの結果と効果：ICT活用

- ▶ **ICTに関する意識をアンケート調査：**事前事後を比較
- ICT活用に関して効果的だと思う割合は増加

- ▶ **今後の課題：**ICT活用の機会を増やす、自信をつける

6) ICTの活用は理科授業に効果的である。	3.68	3.99
7) ICTの活用に関して、技術的に不安を感じる。	3.38	3.44
8) ICTの活用は、子どもの考える力を伸ばすことにはつながらない。	2.62	2.44
9) ICTを活用する授業づくりについてもっと学びたい。	3.89	3.91
10) ICTを理科授業で活用して、指導法に関して新しい可能性を見つきたい。	3.79	3.94



それぞれの項目について、
5=強く思う、
4=そう思う、
3=どちらでもない、
2=そう思わない、
1=全く思わない、
の5件法で回答したとき、4または5と答えた学生の割合

まとめ

- ▶ 本プロジェクトによって4つの目標の達成：

- 能動的な学習を大規模講義で実現
- 自分の言葉で内容を理解し、学びを深める
- 学生が暗記中心の学習スタイルから抜け出す助けとなる
- ICT活用について意識を高める

- ▶ **ICT活用だけでなく、学生主体の能動的な学びを取り入れた全体的な効果**

- 学期最後に学生から自分の学びを喜ぶ声が多く寄せられる。
- ICTを取り入れた模擬授業が計画・実践された
 - 種子の発芽を動画で視聴
 - エクセルを使ったグラフ作成
 - 水の氷から沸騰までの様子を動画で視聴など



学内にもっと能動的な学びを広めよう

ご清聴ありがとうございました。

5. 齋藤 陽一 人文社会・教育科学系（人文学部） 「反転授業による初年次教育（大学学習法）の試み」

はじめに

最近、「反転授業」という言葉をよくきく。また、ネット上にある教材、特に海外の有名大学のそれで自習をして、知識を身につけるといふ流れも生まれつつある。そういう中で、大学教員の存在意義もゆらぎつつあるのではないだろうか？ それならば、そうしたネット上の教材等を利用する方法も含めて指導をし、学生との議論に利用したらどうだろうか。それこそが、大学教員の存在意義なのではないか、そういった問題意識で人文学部の大学学習法、総合演習を舞台として、反転授業を試みることにした。

1. 実際の活動

授業では、前半で、古市憲寿『絶望の国の幸福な若者たち』、後半で、和田秀樹『なぜ若者はトイレで「ひとりランチ」をするのか』を講読した。尚、後者は図書館ガイダンスを経て、学生が希望した文献から選定した。

いずれも若者論というのがテーマになっており、扱われている内容と関連のある番組を授業の前に視聴してきてもらうというスタイルをとった。例えば、古市の文献で、最近の若者が海外への関心を失い、留学する者も減っているという言説に対して、実際はどうなのだろうかということが述べられているのだが、大学のグローバル化についてまとめた番組（4月22日放送の「クローズアップ現代」）を見てきてもらい、授業の討論の際に参考としてもらった。このシリーズを用いたのは、授業が始まる前にいくつか関連のある放送があるだろうと予想し、NHKに電話をかけ、受講者に番組をコピーしたDVDを渡す（ただし必ず返却してもらう）ことについて許可を得ていたからだが、予想していたよりも関連する放送が少ないことに気づいた。

その後、ヘイトスピーチについて書かれた部分では、NHKのクローズアップ現代のサイトにアクセスすることを指示、そこにある文字データによる番組の説明を読んてくることを求めた。実際の放送だけでは、限られた期間に該当する番組を集めることは、かなり困難であったので、事前の学習は、ネット上のサイトを用いるということも含めて考えることとした。そのため、YouTubeなどの映像も参考にしてもらうこととした。

後半の文献は、他にも行うことが増えてきて（文献のメモの取り方や読み方の指導）、映像にまでなかなか手が回らなかったが、最終的なレポートの提出について、必ず視聴する映像を指定して、それについての言及も含めるといふことを条件にした。この際にも、NHKの「クローズアップ現代」のサイトで視聴できる映像を基本としたが、拡がり確保するために、ネット上のYouTubeなどの映像も参考にもらったことを付言しておきたい。

2. アンケート結果

一つ目の文献が終了に近づいた段階で、アンケートを実施した。授業の前に文献を読むだけでなく、NHKのサイト等の映像を見てくるように指示をしておいた。アンケートの文言は、若干、短くしてある。

- ① 文献の今回の範囲（第4章）を読んできたか？
a 全部読んだ－10 b パラパラと読んだ－5
c 読んでこなかった－2
- ② ①で a、b の人に。その内容は理解できたか？
a よく理解できた－1 b だいたい理解できた－14
c 全く理解できなかった－0
- ③ 指定してあったサイトの映像は見たか？
a しっかりと見た－10 b ぼんやりと見た－5
c 見なかった－2
- ④ ③で a、b の人に。その内容は理解できたか？
a よく理解できた－1 b だいたい理解できた－14
c 全く理解できなかった－0
- ⑤ 同じ人に。この映像は4章の理解に役立ったか？
a 大いに役立った－2 b 少し役立った－10
c あまり役立たなかった－2

1年生、しかも1学期ということもあり、半数以上の学生（聴講者は18名 1人欠席）が、①で「全部読んだ」、③で「しっかりと見た」を選んでいるが、その一方、こういうアンケートの回答にありがちな「だいたい理解できた」を理解度で選択する学生が多くなってしまった。その一方、①と③で「読んでこなかった」、「見なかった」と答えた学生は、同一の学生ではなかった。つまり、読むことを怠った学生でも、最低、視聴はしてきたということが分かる。映像は、文献の内容を理解するための補助教材としてもっとも役立ったようである。

その結果、授業評価アンケートの自由記述で、「最も良かった点」で多かったのが、「発言しやすい」「議論しあえて共有できた」「自分の意見を言いやすい環境」など、教室の雰囲気についてであった。自分は理解しているという気持ちで、発言しようという意欲を高めたようである。さらに「全員が発言できるように、先生が指名していたのは良かった」「全然うまく話せなかったけれど、発言の練習になった」など、前年に同じ科目を担当したときとは異なる評価が返ってきた。

一方、「全員が発言できるように、先生が指名していたのは良かった」と書いた学生が「改

善すべき点」で、「議論をしましょうと言っても、結局1人対先生のような図式での話し合いにしかならなくて、全員で意見を交わすことがなかったのが残念」と書いていた。これは、今後の課題であろう。

3. 結論

今回の授業のように、スキルを身につけることをも目標とする科目の場合には、事前のテレビ番組の視聴は、その身につけるべきスキルそのものについて予習するためというよりは、補助教材としての位置づけがもっともふさわしいだろう。外国語の習得などでは、事前に文法事項を予習してきて、授業ではそれを練習で試すというやり方も有力だと思われるが、私個人は、授業の際に、日本語や英語と異なっている文法事項を初めて明らかにして、ショックを与え、自宅で復習をしてもらうというスタイルが身につけているので、なかなか踏み切れない。また、その場合でも、生半可な教材では役に立たないであろう。或いは、講義の場合は、一定の知識を身につけることで次のステップに進めるといったタイプの科目の場合に、こうした反転授業がもっとも威力を発揮すると感じた。

いずれにせよ、事前にやってきてもらう教材の作成と綿密な授業プランが必要であることは、言うまでもないであろう。

2015年度学習教育研究フォーラム

反転授業による 初年次教育(大学学習法)の試み

3月10日
人文学部 齋藤陽一

反転授業による 初年次教育(大学学習法)の試み

1. 授業前 その1

- 次年度に人文総合演習A(人文学部の大学学習法)を担当することになり、若者論を取り扱うことに決める。
- 前半の文献は、古市憲寿『絶望の国の幸福な若者たち』

後半の文献は、図書館ガイダンスを受けたあと、学生の投票で決める。

しかし、これではインパクトがない。そこで...
NHKの番組「クローズアップ現代」を使うことに。

人文学部 齋藤陽一

反転授業による 初年次教育(大学学習法)の試み

1. 授業前 その2

- シラバスには次のように書く。
「現代社会における若者」というテーマで、文献のみならず、テレビ番組なども利用しながら、各自、考えを深め、学習の到達目標(学部共通)の欄にある能力を身につけていく」
自分の意見をわかりやすく伝え、かつ文章表現できる
自ら文献・資料を収集できる
課題に主体的に取り組む
- また事前にNHKに電話をかけて了承を得る。

人文学部 齋藤陽一

反転授業による 初年次教育(大学学習法)の試み

2. 授業の際に その1

- 文献の章立ては
第一章 「若者」の誕生と終焉
第二章 ムラムラする若者たち
第三章 崩壊する「日本」?
第四章 「日本」のために立ち上がる若者たち
第五章 東日本大震災と「想定内」の若者たち
第六章 絶望の国の幸福な若者たち
- 二章1「内向き」な若者たちとクローズアップ現代の「どう育てる? グローバル人材~始まった大学の模索~」(4月22日放送)がリンクしたので事前に視聴してもらう。

人文学部 齋藤陽一

反転授業による 初年次教育(大学学習法)の試み

2. 授業の際に その2

- 行ったこと
4月22日の番組をゼミ参加者分(18名)コピー
連休前に配り、5月7日の授業までに全員見るよう指示
再生機器のないものに、機器を貸与(当初3名ほど)
報告者には事前に担当者会議(毎回)
- 問題点
1 思ったほど適切な番組に出会わない
2 人数分のコピーを作るのが大変
そこでNHKのサイトを利用することに

人文学部 齋藤陽一

反転授業による 初年次教育(大学学習法)の試み

2. 授業の際に その3

5月14日の授業の際に、次回への予習として次のように書く

2. 次回に向けて。

さて、この人文総合演習では、テレビ番組を利用すると謳っている。次回は、「ヘイトスピーチ」のことが取り上げられているのだが、その際にこれを利用する。最近、やらせが問題になっているNHKのクローズアップ現代。名前の通り、現代社会の問題がクローズアップされている。まずは、そのサイトをのぞいてみよう。次のURLのサイトを開く。

<http://www.nhk.or.jp/gendai/index.html>

これまでの放送のところをクリックすると、毎月、放送された内容が表示される。ヘイトスピーチを取り上げたのは、1月13日。ただ、残念ながら、この放送は動画は見られなくて、文章があるだけ(本のマークがあるのは、文章があり、カメラのマークがあるのは動画があるという印)。次回は、担当者以外も、この1月13日の文章を読んでほしい。

人文学部 齋藤陽一

反転授業による 初年次教育(大学学習法)の試み

3. 振り返りその1 5月21日のアンケート1

- ③ 指定してあったサイトの映像は見たか？
a しっかりと見た-10 b ぼんやりと見た-5
c 見なかった-2
- ④ ③でa、bの人に。その内容は理解できたか？
a よく理解できた-1 b だいたい理解できた-14
c 全く理解できなかった-0
- ⑤ 同じ人に。この映像は4章の理解に役立ったか？
a 大いに役立った-2 b 少し役立った-10
c あまり役立たなかった-2

人文学部 齋藤陽一

反転授業による 初年次教育(大学学習法)の試み

3. 振り返りその2 5月21日のアンケート2

- ① 文献の今回の範囲(第4章)を読んできたか？
a 全部読んだ-10 b パラパラと読んだ-5
c 読んでこなかった-2
- ② ①でa、bの人に。その内容は理解できたか？
a よく理解できた-1 b だいたい理解できた-14
c 全く理解できなかった-0
- 結論 映像の方が取り組みやすいということはない
理解度も、文献と映像でそれほど差がなかった
どちらもやってこなかったという学生はいなかった

人文学部 齋藤陽一

反転授業による 初年次教育(大学学習法)の試み

4. 再び授業の際に-その1

- 後半の文献は、投票により和田秀樹『なぜ若者はトイレで「ひとりランチ」をするのか』に決定
- 文献の章立ては
第1章 「便所飯」現象は、何を物語るのか
第2章 「スクールカースト」-教室に「身分制度」が生まれた
第3章 本音を言えない若者は「真の自己」を失っている
第4章 「人間性」を大事にしすぎたら、社会が壊れた
第5章 若者たちは、なぜ未来に希望が持てないのか

人文学部 齋藤陽一

反転授業による 初年次教育(大学学習法)の試み

4. 再び授業の際に-その2

- ここから、動画についてDVDを配る以外に、各自パソコンで見てくるというスタイルも取り入れる。
- こうなったのには理由がある。というのは...
クローズアップ現代のヘイトスピーチの回は
http://www.nhk.or.jp/gendai/kiroku/detail_3598.html
実は、もう一つ、こういうものもある
<https://www.youtube.com/watch?v=Pvud79sP42M>

人文学部 齋藤陽一

反転授業による 初年次教育(大学学習法)の試み

4. 再び授業の際に-その3

- 最終課題は、和田の文献の第5章「若者たちは、なぜ未来に希望が持てないのか」が、古市の論調とは逆だったので、両者を比較して自説を述べるというものにし、その際に、参考にする動画を指定した。下にレジュメの一部を引用
- 最初に親友ができないという議論が続いたあと(若干、下ネタがある)、お金を遣わない20代の話が出てきます。古市さんの議論を思い出せば、いわゆるオヤジが言いそうなことですが、そして、将来、豊かになる確信が持てないから、未来に希望が持てないと続きます。そのあと、こうした態度は、国の経済成長を阻害しかねないと言います。いかにも古市さんが批判しそうな内容です。まあ、最後は、「心理学者」らしく励ましの言葉も出てくるのですが、こうした若者に対する考え方について、古市さんの著書も参考にしながら、どう思うか(賛成か、反対か)を書いて下さい。

人文学部 齋藤陽一

反転授業による 初年次教育(大学学習法)の試み

5. 振り返りその2-授業評価アンケートの自由記述から1

- 授業評価アンケートでは特に映像のことを書くようには言わなかった。その結果...
映像についての記述は皆無！
「最も良かった点」で多かったのは
「発言しやすい」「議論しあえて共有できた」「自分の意見を言いやすい環境」
さらに
「全員が発言できるように、先生が指名していたのは良かった」「全然うまく話せなかったけれど、発言の練習になった」

人文学部 齋藤陽一

反転授業による 初年次教育(大学学習法)の試み

5. 振り返りその2 授業評価アンケートの自由記述から2 また、

「全員が発言できるように、先生が指名していたのは良かった」と書いた学生が「改善すべき点」で、

「議論をしましょうと言っても、結局

1人对先生

のような図式での話し合いにしかならなくて、

全員で意見を交わす

ことがなかったのが残念」と書いていた。

人文学部 齋藤陽一

反転授業による 初年次教育(大学学習法)の試み

6. 最後に その1

補助教材としての映像

結局、事前に映像を見てくることがどれだけ授業の内容を理解するのに役立っているのか、必ずしもはっきりしなかった。しかしながら、

1 文献と映像があると、文献を読む時間がなさそうだと、何とか映像だけでも見ていこうという気持ちになったようだ。

2 また、学生同士の議論を促すこちらの努力も必要だが、いつもの年よりも「議論に参加できた」という感想が多かったのは、映像を(も)見ることで何らかの知識を持っているという自信のようなものがあつたからだと思像できる。

人文学部 齋藤陽一

反転授業による 初年次教育(大学学習法)の試み

6. 最後に その2

反転授業のためには腰を据えた教材が必要か

・今回は、途中から、ネット上の動画にも頼るようになった。そうなると、怪しげな知識を身に付けてしまう「危険」もある。

おそらく、反転授業に適しているのは、様々な説が可能である分野ではなく、求められる基礎知識が一定のものである分野であろう。

ご清聴ありがとうございました

人文学部 齋藤陽一

IV. パネルディスカッション

「初年次教育を考える ～主体的な学びへの転換を図る～」

1) 企画の目的

2) 事例報告

(1) 山際 和明 自然科学系（工学部）

「工学部初年次教育－《わかったつもり》から《わかる》へ」

(2) 中東 雅樹 人文社会・教育科学系（経済学部）

「初年次段階におけるアカデミックライティング教育」

(3) 山田 容子 （本学非常勤講師）

津田 純子 教育・学生支援機構（大学教育機能開発センター）

「初修外国語教育における自己調整学習」

(4) 後藤 康志 教育・学生支援機構（教育支援センター）

「初年次教育における NBAS の活用」

1) 企画の目的

本 FD は、大衆化する大学教育において、大学で学ぶ準備のできていない学生の学習を、初期の段階で大学での学習にふさわしい主体的な学習に転換する初年次教育のあり方や方法について、学科等での新たな取り組みの動向をふまえながら全学で考える機会とする。

2) 事例報告

(1) 山際 和明 自然科学系（工学部）

「工学部初年次教育－《わかったつもり》から《わかる》へ」

あなたは今、ある課題に取り組んでいる。指導者はあなたに長さ 10 cm 位に切った竹筒を渡して、細く割って竹の棒を作るように言う。あなたは竹を割って一片が 3 mm 位の竹の棒を作る。次に、指導者は太さ 2 mm 位の竹串を作るように言う。あなたは、今割った竹の棒をさらに削って竹串を作る。次に、この竹串をアルミホイルできつく包んで焼くように言われる。さらに、焼いた後にアルミホイルから竹串を取り出すように言われる。アルミホイルを剥がすときに中の黒こげになった竹串が折れたり砕けたりすると最初からやり直しになる。何回か失敗した後によく、黒こげになった竹串を取り出したあなたは、その竹串の両端に電極をつないで電圧をかけるように言われる。電極をつなぐ際にも何回か失敗した後、あなたは黒こげになった竹串に電圧をかけるが何も変化は起きない。指導者は焼き方が足りなかったと言い、再度同じ作業をするように言う。あなたは、何回この作業をできるだろうか。また、この作業は楽しいだろうか。

もし、指導者が「これからエジソンと同じ方法で電球のフィラメントを作ります。」と言ったら、あなたの取り組み方はまったく違うものになっているだろう。私が大学生の頃に教養教育を受けた印象は、上に書いたように目的を知らずに作業をしているようだった。教員の解説や主張を聞きながら「これが一体に何に役立つのか」疑問に思った。「教養は雑学で役に立たないから教養なのだ」とか「卒業するためには単位が必要だから講義を受ける」などと言われているようであるが、学生が教養教育の目的を認識していれば教養教育に対する意識が違ってくると思う。大学の初年次教育では、大学で学ぶ意義と、大学で学ぶ目的を学生に認識させる必要がある。

1. 正答から最適解への意識変革

学生は大学に入学するために小学校から長年にわたって知的訓練を受けてきた。いわゆる受験勉強である。志望者は点数で序列がつけられ、点数で入学の合否が決まる。入学試

験をはじめ、学生が取り組んできたほとんどの問題に正答がある。学生にとって学習の目的は、点数を取ること、つまり、正答に至ることになる。従って、選択式問題であれば正答を選択する方法を学ぶ。記述式問題であれば正答に至る最も簡単な解法と部分点の取り方を覚えることが学習となる。いずれにしても、いかなる問題にも必ず唯一の正答が存在することになる。正答が存在することを前提とする学習姿勢を「正答信仰」という。正答は唯一無二であるので正答信仰は一神教である。

正答が存在する以上、そこに至る道がある。現実には参考書があり、それを見れば正答と解法が書いてある。正答を求めるためには参考書を見ればよい。学生は、正答が存在し、それがすぐに手に入ると感じる。これが「参考書病」である。

正答信仰の弊害は他にもある。受験生は、問題のパターンから最も簡単な解法を選び出す作業に腐心する。データベース的な作業になるので記憶に頼る面が大きくなる。記憶容量には限りがあるので「最も覚えやすい解法を一つ」覚えることになる。解法の多様性に興味を引かれることはない。正答が分からなければ、参考書を見ればよい。正答を得るために、考え続けることは時間の無駄になる。さらに、受験では、分からない問題を飛ばして解きやすい問題を解く。解かなくてもよい問題が存在する。

ところが、現実の問題には唯一の正答が存在することはない。現実の問題には最適解が存在する。複数の最適解がある場合もある。現実の問題を解決するためには、色々な可能性を検討して最も効果の期待できる方法を最適解として提示する。つまり、問題を解決するための選択肢を考案し、その選択肢の長所短所を明らかにして、選択肢を評価する項目とその重要度から最適なものを選ぶことになる。例えば、登山ルートを考えてみよう(図1)。

山頂に至る唯一のルート(正答)が存在することはない。普通は複数のルートがあり、どのルートも山頂に至る。登山者は、体力、技能、装備、季節、天候、難易度などを考えて一つのルートを選択する。体力を消耗しないことを第一に考えてルートを選ぶこともあるだろうし、誰も登ったことがない難しいルートを選ぶこともあるだろう。どのルートも正しい。

「工学とは数学と自然科学を基礎とし、ときには人文社会科学の知見を用いて、

公共の安全、健康、福祉のために有用な事物や快適な環境を構築することを目的とする学問である。¹⁾」従って、工学教育では、「種々の科学、技術及び情報を活用して社会の要請を解決するためのデザイン能力」を養成することが重要となる。つまり、まず最初に達成すべき目的を設定し、その目的を達成するための解決策を生成し、現実の制約を考えながら最適な解決策を総合的に判断するという工学的問題解決方法を学生に学ばせる必要があ

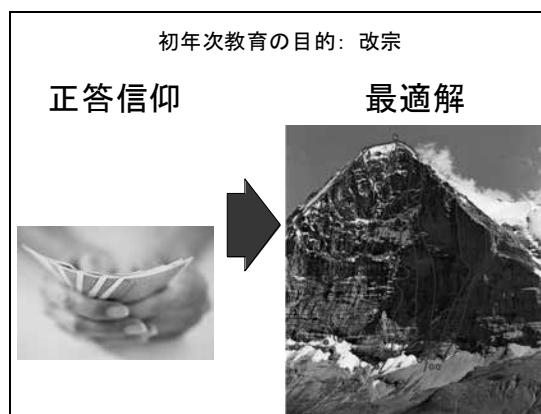


図1 正答信仰から最適解へ

る。上の登山に例えれば、連峰の中の一つの峰に登るようなものだろう。多くの峰の中から登るべき峰を自分で決めて、多くのルートの中から自分の体力や技術に応じて登るべきルートを選択して、山に登る。

学生から見れば、大学に入ったとたん学ぶ事柄や学び方が大きく変わる。これまでの覚えればよい学習方法では対応できなくなる。さらに工学部の学生は「唯一の正解はない。解決する方法が複数ある。」と言われて戸惑う。工学部での初年次教育では、学生を「正答信仰」の呪縛から解放する必要がある。

2. 工学部の導入教育

2.1 工学リテラシー入門 「やってみせ、させてみて教育の実践」

工学部では平成20年度より「使えない「つもり学習」からの脱却～「やってみせ、させてみて・・・」初動からの工学教育プログラム～」を実施している。²⁾これは、大学入学前から染み付いている「知識の暗記だけで使えるつもりになっている」という「つもり学習」の習慣を初年次教育の段階で早期に気づかせ、「つもり学習」の悪癖を直しながら、それによって「知識の応用力（工学的リテラシー）」を効果的に身に付けさせることを目的としている。初動教育として、失敗しつつもそれを強い意欲で乗り越えて成功する体験が意図的に組み込まれた科目（工学リテラシー入門）を1年次に実施している。

工学リテラシー入門では、「やってみせ、言ってみせて、させてみて、誉める」ことが基本となる。まず、教員は自らの研究などにおける取組を熱意を持って示し、学生の意欲を喚起する【やってみせ、言ってみせて】。次に、1年次学生だけで自由に製作、実験させる。その際、失敗の要因を意図的に組み込むことで、多くの学生が失敗し、つもり学習をしてきたことに気づく【させてみて】。さらに、この失敗について4年次学生を含めて話し合い、今度は知識を活用することで、成功に向けて実験を行う。教員は1、4年次学生を見守りつつ、適切に評価し、学生のやる気を導き出す【誉める】。

2.2 化学システム工学科での実施例

1年生約80名と3年次編入生（5～6名）が対象となる。学生を20班に分ける（図2）。1班4～5名になる。化学システム工学科では2年次第2学期より応用化学コースと化学工学コースに分かれて専門を学ぶ。実験課題として応用化学系5テーマ、化学工学系5テーマを準備している。一つの班が応用化学系テーマ一つと化学工学系テーマ一つを行うが、どのテーマを行うかは抽選で決めている。一

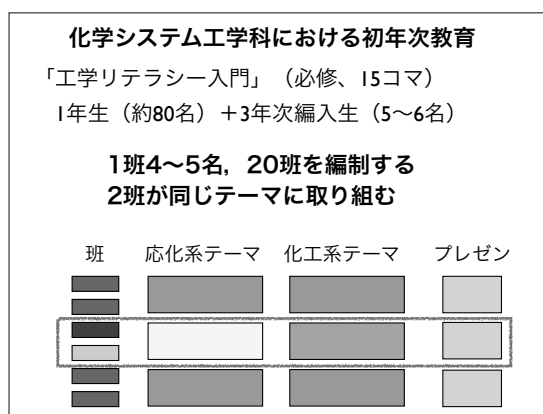


図2 工学リテラシー入門の課題設定

つのテーマを二つの班が行う。³⁾

15回の授業計画は次の通りである。

1回目 全体説明，テーマ決め

2回目～6回目 第1テーマ

7回目 プレゼンテーションのやり方についての説明

8回目～12回目 第2テーマ

13回目 プレゼンテーションの準備

14, 15回目 プレゼンテーション

また，各テーマ（5回分）の内訳は次の通りである。

1. テーマ説明，演示，下調べ：アイスブレイク的な自己紹介の後，教員がテーマを説明する。4年生が関連する実験を演示する場合もある。何をどのように実験するのかを1年生がディスカッションする。その際に，4年生は資料の調べ方や大まかな方向を示す。

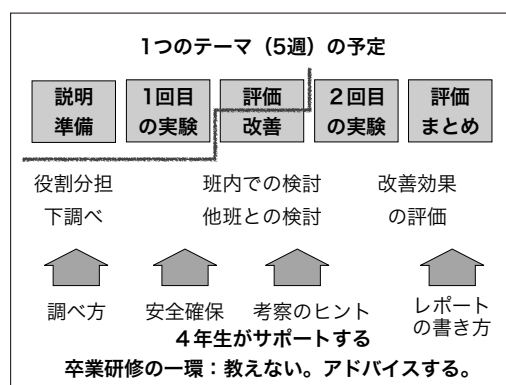


図3 一つのテーマの実施方法

2. 1回目の実験：4年生は安全の確保と器具，試薬類の準備をする。1年生は自分たちで考えた方法で実験を行う。
3. 結果の整理と改善策の検討：1回目の実験結果を評価し，改善策を検討する。まず，班内でディスカッションを行い，次に他の班とディスカッションする。4年生は1年生のディスカッションを誘導する。4年生には「答えを教えない。アドバイスをする。」ように指示をしている。
4. 2回目の実験：4年生は安全の確保と器具，試薬類の準備をする。1年生は再度実験を行い，データを整理する。
5. 改善効果の評価，まとめ：2回目の実験結果を評価し，改善策の効果を検討する。まず，班内でディスカッションを行い，次に他の班とディスカッションする。4年生は1年生のディスカッションを誘導する。

工学リテラシー入門を実施した後，1年生には課題に対する意識と自己評価，感想，4年生に対しては1年生を指導した感想をアンケート調査している。その結果，1年生に対しては，正答信仰からは完全に脱却できないものの，正答から最適解への意識改革を進めることができたと判断している。また，4年生に対しては，「教えることの難しさ」や「教えることで自分が理解する」重要性が理解できたと判断している。工学リテラシー入門は1年生を対象とした工学初動教育としても，4年生を対象としたチームワーク，リーダーシップ養成の場としても効果的である。⁴⁾

なお，工学リテラシー入門を実施して，ポイントとなる事柄を以下に示す。

1) 簡単そうに思える課題を与える

まず、実物や模型を見せたり、教員あるいは4年生が演示したりすることにより課題が実際に達成できることを示す。正答信仰を助長するわけではないが、達成できることを示すことで、学生は安心して課題に取り組むことができる。課題としては、高校の知識で対処できそうなものや高校の実験に関連するものを選ぶことが重要である。1年生の知識では理解できない課題では「作業」になってしまう。

2) 学習の目的を伝える

高校での実験は教科書に書いてある知識を確認することが目的である。そのため、教科書通りの結果が得られれば成功、得られなければ失敗となる。一つの課題について実験は1回だけで、条件を変えて再実験することはほとんどない。工学リテラシー入門では、製作や実験を行うが、次に良い結果が得られるように改善することが重要である。つまり、失敗してもその理由を考えて改良、改善をすることが目的であることを学生に伝える。「失敗の原因を考えて、次を良くする」ことが目的であるので、「失敗してもよい」あるいは「失敗が出発点になる」ことを学生に意識させる。

3) チームディスカッションをする

製作方法や実験方法を考えたり、その結果を評価するためには知識と経験が必要である。多くの意見を出し合うことで、他人の意見や経験を共有できる。つまり、擬似的ではあるが「のべ経験値」を増やすことができる。また、議論を進めて行くと、自分の意見を言う際にその根拠や裏付けが必要なことが分かる。なお、1年生だけでは議論が進まなかったり発散したりすることがあるが、4年生がファシリテーターとして議論を誘導することが効果的である。

工学リテラシー入門は1年生が最初に取り組むチームワークである。そのため、チームワークの最初でアイスブレイク的な自己紹介を行っているが、工学リテラシー入門のチームが友人作りの出発点となることが多い。

4) ほどほどの達成感を与える

失敗体験を元に改良、改善を行うが、その効果が目に見えて分かることが望ましい。つまり、「努力した甲斐がある」と学生が自己評価できることが重要である。ただし、「まだよく分からない」という消化不良感も必要である。理解できない点は専門の講義で取り扱うことを伝えて、専門教育への橋渡しをするようにしている。

工学初動教育でも、学生に学ぶ目的と手段をしっかりと認識させ、達成感を感じさせることが重要であろう。

3. 教養科目における初年次教育

私と金熙濬教授、清水忠明教授と共同で担当している「生活を支える化学技術-化学工学への招待」でも、第1回目に教養教育の目的を学生に説明している。長くなるが、1回目の配付資料から該当箇所を引用する。⁵⁾

大学では何を学ぶか

一つの技能（スキル）を身につけるなら専門学校でよい。仕事は定型作業に近く，仕事に創造性を発揮する自由度は低い。また，その技能が必要な仕事以外に応用が利かない。

これに対して，大学では「技能の基礎」とともに「技能を身につける方法」を学ぶ。技能そのものを専門学校に比べれば大学卒業生の「即戦力」の程度は低い。しかし，仕事のやり方を提案するような創造性を発揮できる。また，「技能を身につける方法」を身につけているので，新しい仕事にも対応できるし，スキルそのものを切り替えることも可能である。

一つの技能では会社内の部署が変わると対応できない。「技能を身につける方法」を身につけていれば，会社内の別の部署に配属されても仕事をこなせるし，会社を変えても，転職してもやっていける。

別の例をあげる。知識を暗記しただけでは新しい課題や問題に対処できない。過去の入試問題の解法を暗記しても，別の問題が出されればお手上げである。問題の解き方を身につければ，別の問題にも対応できる。

2. 教養では「考え方」を学ぶ

高校では知識のパーツ（国語，政治，経済，歴史，物理，化学，生物，英語・・・）を学んだ。教養ではこれらのパーツを高度化させるとともに，パーツの組み合わせ方を学ぶ。

私は，教養教育の大きな目的は次の3つであると思う（図4）。

- ・知識の使われ方を知る（知識がどのような分野でどのように応用されているか）
- ・知識の使い方を身につける（知識を組み合わせ正しく推論し，自分なりの考えを導く）
- ・正しく伝える（自分の考えを相手にわかる言葉と論理で伝える）

(1) 知識の使われ方を知る

心理学は「心や行動」を理解するための学問である。心理学は高校のどの科目に対応するだろうか。「心の動き」は文学作品の鑑賞で扱ったかもしれないが国語や英語とは関係なさそうである。人や動物の行動を学ぶ学問であれば生物だろうか。保健ではメンタルヘルスケアに関係することを学んだ。どの科目も直接関係はなさそうである。では，心理学は高校で学んだ学問とは全く無縁の学問なのだろうか。心理学は幅広い学問で，人文社会科学から自然科学まで幅広い知識が関係する。高校の科目の中では現代社会と倫理，保健体育，生物などで心理学に関係する事柄が散らばっているが，心理学としてはまとまっていない。「心や行動」を理解し応用するために色々な知識や方法をまとめなおしたものが心理

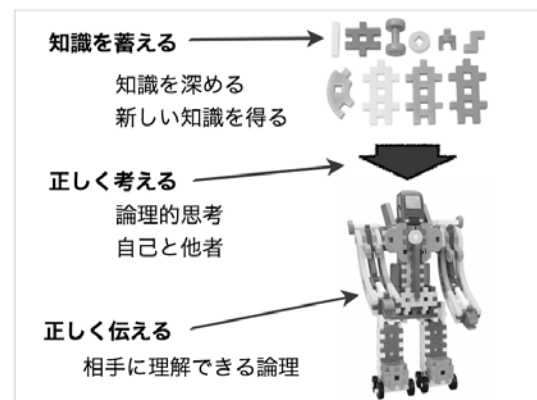


図4 教養教育の目的

学であるとも解釈できる。高校で学んだことがただちに心理学の基礎になることはないが、実は多くの事柄が関連している。このように、大学では色々な知識を組み合わせた新しい学問も学ぶ。

文系の学生であれば化学基礎、理系の学生なら化学基礎と化学を高校で学ぶ。大学ではいろいろな化学がある。同じ化学でもどこが違うのだろうか。化学基礎と化学の分野を細分化して高度化した科目として、物理化学、無機化学、分析化学、有機化学、生化学などがある。これらの専門化学科目を特定の分野に応用したものが、医化学、薬化学、農芸化学、環境化学、応用化学、化学工学などである。これらは化学とほかの分野（医学、農学、環境、工学など）が融合したもので、化学と他の学問が組み合わせられた新しい学問である。知識を特定の分野に応用して我々の「生活の質 Quality of Life」を高めるために使われている。知識の応用分野を知ることは、知識の使われ方を知ることであり、自分が知識を使う際のヒントになる。

(2) 知識の使い方を身につける

知識を組み合わせる正しく推論し、自分なりの考えを導くために知識の使い方（スキル）を身につける。この目的は「正解」を出すことではなく、独りよがりの考え方をしないことである。自分の考えのみを判断のよりどころにすると、独りよがりの考えになってしまう。「正しく考える」ためには、他人の考えを聞くことができる、複数の考えのそれぞれについて長所と短所を評価できる、物事の優先順位をつけることができるなどの能力が必要である。そのために、一つの事柄を色々な視点から考える。例えば、ある特定の地域の話題を主題とする科目では、その地域の特性や文化を理解するために、歴史や政治、経済、文化、地理、他の地域との交易や関わりなど多方面の資料を取り扱う。ここでは知識のパーツをどのように使ってどのように考えるかを、教員の考え方を含めて学ぶだろう。教員はなぜそのように考えたのか、他の見解をどのような根拠で評価しているのか、それに対してあなた方はどう考えるのかといった視点で取り組んで欲しい。

色々な事柄を考える、他の視点から考えるために、多くの知識を組み合わせることになる。このため、色々な事を知っていることが教養であるような印象を受けるかもしれないが、教養は雑学ではない。知識を組み合わせる総合的な考えを導くことが教養である。

(3) 正しく伝える

自分の考えを正しく相手に伝えること、相手を説得すること。そのためには、論理的に正しく考えを導くことが必要である。言語の使い方、文章の書き方など修辞学（弁論術）の目的は正しくそして強く自分の考えを伝えることである。修辞学は美辞や詭弁に陥ったが、本来の目的はコミュニケーションツールとして言葉を正しく効果的に使うことである。

まだまだ先の話になるが就職活動の面接では、自分のしたいこと（志望動機）を相手に伝え、それを自分ができることを相手に納得させることとなる。そのためには正しく伝える能力が必要である。

4. おわりに

学生は大学入学を目的として、そのための学習をしてきた。「坂の上の雲」のように、目標となる雲がはっきりと見えて、進むべき 1 本の坂道があるなら、その坂を登ればよい。しかし、学生は大学に入ってみると学習のやり方がこれまでの方法と大きく異なることに直面する。坂を上り詰めて雲の中に入ってみると、五里霧中で向かうべきゴールも足下も見えず、これからどこに向かうのか、どうやってたどり着けばよいのか見当もつかない状態であろう。大学初年次教育は、大学で何をどのように学ぶのかを、学生がイメージしやすいように説明することが必要である。大学教育の目的は社会人としての基礎力を養成することである。大学はこの目的をしっかりと認識する必要がある。

注記

- 1) 工学における教育プログラムに関する検討委員会 (1998) 「8 大学工学部を中心とした工学における教育プログラムに関する検討」 / 山際和明、田邊裕治、原田修治、清水忠明、岡徹雄 (2009) 「新潟大学工学部教育 GP 『つもり学習からの脱却』 の取り組み」、日本工学教育協会平成 21 年度工学・工業教育研究講演会講演論文集、p. 152-153 参照。
- 2) 山際和明、鳴海敬倫、原田修治、田邊裕治、清水忠明、坪川紀夫 (2012) 「卒業研修におけるエンジニアリングデザイン教育」『工学教育』60 (5)、34-38 / 清水忠明、兒玉竜也、木村勇雄、吉田雅典、金子隆司、寺口昌宏 (2010) 「教育 GP 『つもり学習からの脱却』 - 化学系のデザイン科目実施事例」、日本工学教育協会『平成 22 年度工学・工業教育研究講演会講演論文集』、p. 690-691 参照。
- 3) 山際和明、清水忠明、堀田憲康、田口佳成、兒玉竜也 (2011) 「教育 GP 『つもり学習からの脱却』 - 化学系初動教育の効果と課題」、日本工学教育協会『平成 23 年度工学・工業教育研究講演会講演論文集』、p. 130-131 参照。
- 4) 山際和明、清水忠明、木村勇雄、金 熙濬 (2013) 「下級生チームワークへのアドバイザー参加によるリーダーシップの養成」、日本工学教育協会『平成 25 年度工学・工業教育研究講演会講演論文集』、p. 68-69 参照。
- 5) 山際和明 (2016) 「生活を支える化学技術-化学工学への招待-」、第 1 回目授業配付資料から引用。

(2) 中東 雅樹 人文社会・教育科学系（経済学部）

「初年次段階におけるアカデミック・ライティング教育*」

1. はじめに

近年の多様化、複雑化する社会においては、自ら学び、自ら考える姿勢をもつ人材、つまり主体的な学びができる人材が求められていることは、教育行政関係者や教育関係者の間で共通認識されており、中央教育審議会（2012）にも明記されている。そのなかで、アカデミック・ライティングの成果物としてのレポートや論文は、大学教育における主体的な学びの成果物の一つであり、大学教育のなかでのアカデミック・ライティング教育のあり方やその教育方法は、大学教育関係者の間で主要な課題の一つであり続けている。

新潟大学経済学部においても、ゼミでの学習への円滑的な移行とプレゼンスキル、レポート作成スキルの修得を目的として、1年次において全員履修の半期科目「スタディスキルズ」を2004年度から開講している。その後、2010年度にスタディスキルズの振り返りにおいて、スタディスキルズを受講した学生がゼミ論文や卒業論文を作成する段階になってもスタディスキルズで学んだ内容が全く生かされていない状況にあり、授業改善が必要であることが教員間で共有された。

本稿は、アカデミック・ライティング教育を初年次教育として行う意義と初年次教育にふさわしいアカデミック・ライティング教育の内容をふまえ、筆者が新潟大学経済学部経営学科で2012年から2年間にわたって取り組んだ「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法」の開発のうち初年次教育科目「スタディスキルズ」の授業改善の具体的な内容と成果を提示し、今後の課題を示したものである。

本稿の構成は以下のとおりである。第2節では、アカデミック・ライティング教育を初年次教育のなかで位置付ける意義を明らかにする。第3節では、初年次教育にふさわしいアカデミック・ライティング教育の構成要件を検討する。第4節では、筆者が取り組んだ「スタディスキルズ」の授業改善の具体的な内容とその成果を示す。最後に第5節では、まとめと今後の課題を示す。

* 本稿は、2016年3月10日に実施された平成27年度学習研究フォーラムのパネルディスカッション『初年次教育を考える～主体的な学びへの転換を図る～』での筆者による事例報告に基づいたものである。なお、事例報告と本稿において詳細に記載できなかった内容については、中東・津田(2016)を参照されたい。

2. 初年次教育におけるアカデミック・ライティング教育の意義

自ら学び、自ら考える姿勢をもつことは、現代社会だけでなく、大学における学びにおいても必要不可欠なものである。高校までの学習では、与えられた問いに対して正しい答えを導出することが求められており、大学に入学した際に、その学生が、大学における学習スタイルに円滑に適応するためには、できるだけ早いタイミングで「主体的な学び」へ転換することが必要になる。初年次教育科目はその転換を促すための授業科目といえる。

そこで、日本国内の大学において初年次教育としてどういったことが行われているかをみると、アカデミック・ライティング教育を含むものが多いことがわかる。文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室（2015）によれば、2013年時点で、690大学のうち90%に当たる621校が学士課程における初年次教育としてアカデミック・ライティング教育を実施している。

初年次教育においてアカデミック・ライティングが用いられるのは、アカデミック・ライティングで行う内容が、総体的にみて主体的な学びに必要な要素を全て含んだものであるためと考えられる。大学以降での学習成果を表すレポートや論文は、最終的な完成に至るまでに、作成者が問いを見出したうえで、その問いに関する調査を行って問いに対する答えを導出するという一連のプロセスを実施したうえで、その一連の内容を論理的に記述して対外的に公表するというプロセスを経ている。

このように、レポートや論文を書くことは、そのプロセスのなかに「主体的な学び」を含んでおり、主体的な学びへの早期の転換を図ることを意図した初年次教育において、アカデミック・ライティングを利用することは合理性をもつといえよう。

3. 初年次教育にふさわしいアカデミック・ライティング教育の内容

初年次教育においてアカデミック・ライティングを行うことは、大学における学びへ転換するための有力な手段の一つであることを示したが、実際に初年次教育のなかでアカデミック・ライティング教育がどのように行われているかは多種多様である¹。アカデミック・ライティング教育内容は、アカデミック・ライティングをどのように捉えるかによって、書くまでのプロセスを含むライティングのプロセス全体を射程に入れたものと、書き方のみを射程に入れるものが存在する。ただし、井下（2008）や関西地区FD協議会ほか編（2013）など、教育関係者の間で議論の前提とされているアカデミック・ライティング教育の射程は、書き方のみの教育ではなく、書く以前の段階で行われている、問いの設定、問いの調査、執筆、推敲、完成までのプロセス全てを含んだものである。

さらに、アカデミック・ライティングのプロセスのうち、書く以前の段階、とくに問いの設定は、問いが与えられているもとで解答を導出する過程を重視してきた高校までの学

¹ 初年次教育におけるアカデミック・ライティング教育方法の詳細については、中東・津田(2016)を参照されたい。

習では未経験の内容である。認知心理学における学習の転移を前提とすると、もし、初年次教育でアカデミック・ライティング教育を行うのであれば、レポートや論文の「書き方」を学ばせること以前に、主体的な学びがどういったプロセスを経て行われるかを教育する必要があるだろう。

この観点をふまえると、新潟大学経済学部の「スタディスキルズ」において、レポート作成スキルの修得を目標として教育した内容が高年次におけるゼミ論文や卒業論文の作成に全く生かされていないという課題は、主体的な学びを知らない初年次学生に、レポートや論文の「書き方」を教授しようとしていたともいえ、こうした課題の表出は必然の結果であったといえるかもしれない。

4. スタディスキルズでの授業改善の取り組みの特徴と成果

初年次教育にふさわしいアカデミック・ライティング教育内容をふまえ、経済学部経営学科のスタディスキルズの授業改善のポイントとしては、①書き方だけでなく、書く以前の段階も含めた全体的なプロセスを対象にした授業内容にすること、②高校生までのライティングに関する学習状況をふまえた到達目標を設定すること、を挙げられるだろう。

改善後のスタディスキルズの授業内容は、成果物の提出（完成レポートの提出）に至る一連のプロセスである、①基礎学習、②課題発見、③調査・分析、④レポート・論文作成、⑤査読（中間発表）、⑥修正（推敲）、⑦レポート・論文の完成を一通り体験させることを重視したものとした。これは、アカデミック・ライティングを単なる「書き方」の教育だけでなく、書く以前の段階を含めたものをアカデミック・ライティング教育とみなし、そのことをまず初年次学生に認識させるためである。

改善後の到達目標は、高校卒業直後の状況をふまえたものになっている。これは、高校卒業直後の学生が、自ら問いを設定したうえで文章を書くという経験がないことをふまえたものである。具体的には、スタディスキルズでのレポートの到達目標は、表 1 のように、レポートが序論、本論、結論の三部構成になっていることと、参考文献が正確に記載できることといった基礎的な内容に設定している。

さらに、こうした到達目標を学習者が常に意識するようにする工夫も必要であると考え、各プロセスにおいて学習者自身が授業の到達目標に対する到達度を確認できるようなチェックシートを開発するとともに、受講生をグループにして協同学習を行う体制をとるようにした。これらのことを通じて、学習者自身が目標との乖離を確認し、目標に向けて戦略的な行動をとれるようにすることを意図している。

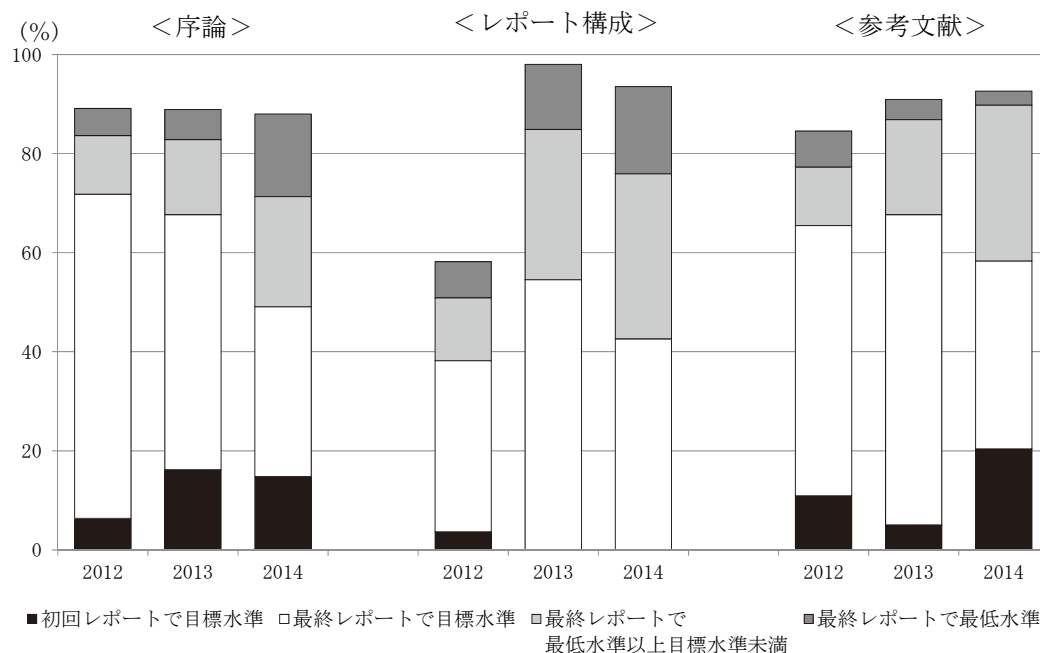
表1 改善後（2013年度以降）のスタディスキルズ受講生レポートの学習到達目標

	最低水準	目標水準
序論	レポートの冒頭に問題意識が記載されている	レポートの冒頭に問題意識と結論に至るプロセスが記載されている
レポート構成	不完全ながら序論と結論を対応させようとしている	序論と結論が対応している
参考文献	文献情報が一部不完全であるが、初回レポートからは改善している	文献情報が必要かつ十分で、かつ正しい方法で記載されている

（出典）中東・津田(2016)の表3より転載

これらの取り組みの結果として、2点の顕著な改善点がみられた。一つは、レポートが問いと結論が対応できるようになったことである。図1は、スタディスキルズ受講生のレポートにおける到達目標への到達割合を、授業改善の実施前の2012年度と実施後の2013年度、2014年度で比較したものである。なお、比較に際して、どのタイミングで到達したかも明らかにするため、中間レポートと最終レポートそれぞれでの到達目標への到達割合を示している。図1からは、とくにレポート構成の妥当性、つまり序論で示される問いに対して結論で解答を示すことについて顕著な改善がみられ、スタディスキルズの授業改善が、レポートの質の向上に寄与していることがわかる。

図1 最低水準以上に到達したスタディスキルズ受講生のレポート割合の比較



（出典）中東・津田(2016)の図2より転載

第二は、レポートにおける利用文献の変化である。改善実施前は、インターネット中心であったが、改善後は、ほとんどの学生が参考文献として書籍を挙げていることがわかる。これは、授業内容にレポートを書く以前に行う内容を含めたことによると考えられる。

表2 スタディスキルズ受講生の利用文献の比較

	書籍	論文	書籍or論文	提出数
2012年度	51 46.4%	20 18.2%	62 56.4%	110
2013年度	95 93.1%	20 19.6%	97 95.1%	102
2014年度	98 89.1%	20 18.2%	104 94.5%	110

(出典) 中東・津田(2016)の表5より転載

以上のことから、スタディスキルズの授業改善は、初年次教育でのアカデミック・ライティング教育の一つの姿を提示できたと考えている。

5. おわりに

本稿は、大学入学直後の学生が大学での学習スタイルに円滑に転換できるようにする必要性が言われるなかで、アカデミック・ライティング教育は、その重要な手段の一つであると考えられるが、新潟大学経済学部の初年次教育科目「スタディスキルズ」において、卒業論文などに生かされていない課題に対して、筆者が2012年度から2年間にわたって行った「スタディスキルズ」の授業改善の内容とその成果を明らかにすることを意図したものである。

授業改善においては、①授業内容を書く以前のプロセスを含めたものにし、②受講生のライティングに関する現状理解をふまえた到達目標設定を行い、③到達目標を常に意識できるような教材の提供や学習スタイルの構築に主眼をおいた。この授業改善を通じて、レポートが問いと結論が対応したものになるようになり、レポートで利用される参考文献において図書の利用が増えるという顕著な改善がみられた。

他方で、この取り組みを通じて、今後取り組む必要がある課題も見出すことができた。それは、学部教育のなかでアカデミック・ライティング教育を多層的に構築する必要性である。本稿で紹介したスタディスキルズの授業改善は、筆者が2012年度から2年間にわたって取り組んだ「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法」の一部であり、もう一つの取り組みには、学部上級生に対する「レポート添削アシスタント育成プログラム」がある。これは、スタディスキルズ受講生のレポートを添削するなかで、学部上級生にそのレポート添削のアシスタントとして関与させ、学部上級生のアカデミック・ライティング能力を育成することをねらいとしたものである。この取り組みに参画し

たアシスタント学生は、レポートや論文作成スキルを学んだだけでなく、読み手または他者を意識した文章作りという論理的な記述の重要性を認識していることが明らかになった。このことから、学部上級生にとってのアカデミック・ライティング教育は、これまでの学びを振り返る機会を与えている可能性がある。このことから、アカデミック・ライティング教育を学部教育のなかで多層的に構築することは、学生の「主体的な学び」の体得をより一層促すことにつながる可能性があると感じている。

参考文献

- 井下千以子 (2008)『大学における書く力考える力』東信堂。
- 関西地区 FD 連絡協議会・京都大学高等教育研究開発推進センター編 (2013)『思考し表現する学生を育てるライティング指導のヒント』ミネルヴァ書房。
- 中央教育審議会 (2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」、12。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm, 2016年7月13日閲覧)
- 中東雅樹・津田純子 (2016)「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法の開発」『名古屋高等教育研究』16、305-324 ページ。
- 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室 (2015)「平成 25 年度の大学における教育内容等の改革状況について (調査結果のまとめ)」
(http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2015/10/21/1361916_1.pdf, 2016年7月13日閲覧)

謝辞

本事例は、平成 25 年新潟大学授業改善プロジェクトからのサポートを受け、実施に際しては、大学教育機能開発センターと新潟大学附属図書館から組織的なサポートを受けた。また、スタディスキルズの授業では、津田純子新潟大学名誉教授 (当時、大学教育機能開発センター教授) と加藤かおり帝京大学高等教育開発センター教授 (当時、大学教育機能開発センター准教授) に一部の授業をご担当いただくだけでなく、授業改善に対する有益な提案をいただいた。また、授業における附属図書館の利用においては、附属図書館のスタッフの皆さまに多大なるサポートを受けた。ここに記して感謝申し上げます。

初年次段階における アカデミックライティング教育

新潟大学 経済学部
准教授 中東 雅樹

発表の構成

- ① 私とアカデミックライティング教育
- ② アカデミックライティング教育とは？
- ③ アカデミックライティング教育における理解と転移
- ④ 初年次段階でのアカデミックライティング
- ⑤ スタディスキルの特徴的な改善点(時間があれば)

[本報告の出所]

中東雅樹・津田純子(2016)「主体的な学びを促すアカデミック・ライティングの段階的指導法の開発」『名古屋高等教育研究』16号、305-324頁。

私とアカデミック・ライティング教育①

- 私の専門: 財政学、計量経済学
- アカデミックライティング教育に関わるきっかけ
→ 経済学部の初年次教育(スタディスキルズ)での総括(2012年度～)
- ライティング教育に関する知見ゼロ
- レポートや論文の書き方の教育を受けたことは一切なし(ほぼOJT)

スタディスキルズの概要

- 開講時期: 1年次1学期
- 対象者: 経営学科1年生全員
昼間コース105名強、夜間主コース15名強
- カリキュラム上の位置付け: 必修科目
- 実施体制
 - 総括: 1名
 - 受講生全員を対象とする授業の担当者
 - クラス担当者
 - 昼間コース6名(18名程度/教員、総括と兼任する場合あり)
 - 夜間主コース1名(15名強/教員)

私とアカデミック・ライティング教育②

<当時直面していた課題>

経済学部スタディスキルズの目標

- ① ゼミでの学習の円滑的な移行
 - ② プレゼンスキル、レポート作成スキルの修得
- スタディ・スキルズで学んだはずの内容が、ゼミ論文・卒業論文の作成に全く生かされていない

アカデミックライティング教育とは？①

問い: アカデミックライティング教育では何を教えればよいのか？

解答: レポートや論文の形式？

☆ 論文を書くプロセスを思い起こすと…

基礎学習→課題発見→調査・分析

→プレゼン→論文作成→査読→修正→論文完成

↑
このスキルだけでいいのか？

アカデミックライティング教育とは？②

初年次学生のレポートでみられた課題(2012年度)

- ① レポートの最後に問いが登場
- ② 誤字脱字の多さ

☆ 論文を書くプロセスでいえば…

基礎学習→課題発見→調査・分析(→発表)
→論文作成→査読→修正→論文完成

• 7

アカデミックライティング教育とは？③

問いへの解答(暫定)

認識①: アカデミックライティング教育は、レポートや論文を書くプロセス全体を射程にしたもの

認識②: プレゼンテーション教育とアカデミックライティング教育は最終的な表現の違いだけで、行うべき教育内容は同じ

現代社会を生きるために必要な学習態度(主体的な学び)の修得のための極めて有力な手段

• 8

アカデミックライティングにおける理解と転移

私なりの理解では…

「学習による理解」: 学習者が新しい知識を既に持つ知識のなかに位置付けられた状況

「学習の転移」: 学習内容が次の学習によりスムーズに生かされる状況

アカデミックライティングに関する既存知識に応じた教育内容にする必要性

• 9

初年次段階のアカデミックライティング教育①

高校卒業時の文書作成とアカデミックライティング

<高校卒業時の既存知識>

与えられた問いに対して解答を作成、起承転結での文章作成

<アカデミックライティング>

問いの発見とその回答の作成&文章による表現

全く異質&全ての内容を一度で教えることも不可能

• 10

初年次段階のアカデミックライティング教育②

段階的なアカデミックライティング教育の必要性
→「アカデミックライティングの段階的指導プログラム」

① 初年次段階

既存知識: 与えられた問いに対する解答の作成
→ 問いの発見とその回答の作成のプロセスの体験

② 高年次段階

既存知識: 問いの発見とその回答の作成プロセスの認識、基本的なレポート・論文作成スキルの認識
→ 作成レベルに応じて必要なスキルの修得

• 11

スタディスキルズの特徴的な改善点①

特徴①: スタディスキルズの授業構成の変化

(1) 改善前		(2) 改善後	
授業内容	学習行動	授業内容	学習行動
基本的学習スキルの講義 図書館ガイダンス	聴講	テーマ内容の調査法ワークショップ (図書館との連携)	事前学習/ 自覚学習
テーマに関する 自己調査の発表会 (中間報告)	発表/ 質疑応答	調査計画書提出	
テーマに関する 自己調査の発表会 (最終報告)		レポートの書き方ワークショップ	指導学習
レポート提出		レポート・自己チェックシート提出	
		提出レポートに関する発表会	発表/ 質疑応答
		添削レポートの返却/ 他受講生によるレポートチェック/ レポート改善ワークショップ	指導学習
		最終レポート・レポート改善計画書提出	

- プロセスの体験(下調べから推敲まで)
- 教授するスキル=初歩的レベル

• 12

(3) 山田 容子 (本学非常勤講師)・

津田 純子 教育・学生支援機構 (大学教育機能開発センター)

「初修外国語教育における自己調整学習」

1 はじめに

初年次教育について、ここでは大学で初めて学ぶ外国語学習(ドイツ語)での自律的な学習者を育てる試みを取り上げる。

筆者らは、選択必修の教養科目としてドイツ語を選ぶ学生を対象に、初級のドイツ語力を習得しドイツ文化への関心を高めること、それによって自律的にドイツ語学習に取り組む学習者を育てることをねらいとし10年にわたり教育実践と改善を行ってきた。またドイツやドイツ語圏ならびにドイツ語への興味関心の維持・増大のために、グループ学習を取り入れることはもちろん学生自身がドイツ語圏の文化についてテーマを決めて発表する機会やドイツ人留学生チューターと交流できる場、学務情報システムを用いて学生間および学生と教員が交流できる授業フォーラムを設けてもきた。このような改善努力を通して明らかになったことは、卒業に必要な単位の取得のみを目的に初修外国語を取る学生は、方略を立てて自ら学習に取り組む姿勢が極めて弱いことである。

そこで今回注目したのが「自己調整学習」である。自己調整学習とは、学習者が自らの学習を動機づけ、それを維持し、そのつどの自分の学習状況に応じて学習方略を適切に使用しながら、自分自身で効果的に学習を進めることをいう。自己調整学習は、1986年(米国教育研究学会シン

ポジウム)以降、特に欧米の教育心理学や教育研究で議論されはじめ、今日も教育研究と実践の国際的動向(教授者中心から学習者中心へ)のなかで重要視されている。最近では日本の大学教育改革においても注目されつつあり、特に英語教育や

The image shows two pages of a 'Goal Setting and Learning Strategy Sheet' for German language learning. The left page contains a header with 'University Name' and 'Date' fields, followed by numbered questions about motivation, learning goals, and self-efficacy. The right page contains a numbered question about learning strategies and a section for 'Learning Strategy' with a list of items and a scale from 0 to 10.

大学教育研究で自己調整学習の支援により学生の学習動機が維持されることが指摘されている。

筆者らは、上図のような自己調整学習のための「目標設定・学習の工夫シート」(以下、

「学習の工夫シート」を開発し、これを2015年度ドイツ語ベーシックⅡの筆者ら担当授業に参加した学生たちに3回にわたって記入させた。同時に、例年通り学務情報システムの「フォーラム」に毎週1回学習記録をつけさせた。これらのことから学習の工夫シート開発・実施による一定の成果と、さらに改善すべき点について報告する。

2 「学習の工夫シート」の開発と実施

ドイツ語ベーシックⅡは選択必修科目であり、筆者らの2015年度の当該授業に参加した学生は農学部18名、医学部（保健学科）1名の計19名であった。当コースのねらいは、初級のドイツ語力、独検4級レベルを身につけること、ドイツの人々、生活、文化に親しみをもつことである。文法に重点を置いて週2回、コミュニケーションに重点を置いて週1回、合計で週3回の授業が行わる。

学習の工夫シートの開発は、2014年度のドイツ語ベーシックⅡの受講生に特に見られた問題を契機としている。当初彼らは例年よりも良い学習力を示していたが、卒業に必要な単位が取ればそれでいいという程度の弱い学習動機がまもなく支配的となり、持てる力を自発的に伸ばそうとしない傾向が大勢を占めるようになっていった。これは、従前に比べて顕著に不活発で無表情なクラスの雰囲気にも表れていた。

学生が学習の動機づけをし、それを維持できることで自発的・自律的な学習につながることは、いずれにせよ初修外国語教育においては常に課題となっている。そこで「学習の工夫シート」は以下の3点をねらいとして開発した。第一に、学習すること

そのものに対する自分の期待をもとに目標を設定し、自分の学習の動機づけを行うことである。第二に、学習内容に対する自身の関心にもとづいて学習目標を調整するとともに学習方略を工夫することで動機を維持することである。そして第三の点は、「学習の工夫シ

ドイツ語ベーシックⅡにおける試み (1)
ドイツ語ベーシックⅡ (2005年後期開設、週3回)

【科目】選択必修科目(津田・山田は農学部主クラス担当) ⇒ 動機づけの問題
【ねらい】初級のドイツ語力、独検4級レベルを身につけて、ドイツの人々、その生活や文化に親しみをもつ。
【実施】文法クラス(週2回)、会話クラス(週1回)
【成績】両クラスの総合点
文法クラス:小テスト30%、課題30%、期末試験/レポート40%
会話クラス:出席は重視し(30点)、テスト(40点)と宿題等の課題(30点)

★これまでの授業改善
学情システム・授業フォーラムで学習記録、ガイダンスで履修理由を調査し動機づけ。チューター制度を2009年から活用。2015年までに毎年1~2名の留学生チューターと協力し、楽しくドイツ語を学べるように、ドイツ都市や文化に関するPPT、ドイツ語クイズ、プレゼン企画『ドイツ人ちくファイル』を実施。

ドイツ語ベーシックⅡにおける試み (1)
自己調整学習のためのシートの開発

【契機】受講生の低い学習動機と学習意欲の維持
⇒ 卒業するのに必要な単位の取得
【自己調整学習シート開発のねらい】

1. 学習に対する自分の期待に基づいて学習目標を設定し、動機づけをする。
2. 学習内容に対する自分の関心に基づいて、学習目標を調整し学習方略を工夫することで動機を維持する。
⇒ 生涯学習へ
3. 3段階別(学習行動前・学習行動中・学習行動後)シートの作成 ※付録資料、参照

ドイツ語ベーシックⅡにおける試行 (2)
2015年度の実践的試み

動機づけ	実施日	教材	備考(評価)
行動前段階 ・選択的動機づけ ・学習目標の設定、意志の形成、行動の開始	ガイダンス 10月1日	目標設定・学習の工夫シート	・シートの提出状況は成績評価の対象
行動段階 ・実行動機づけ ・動機を維持するための学習方略の見直し	中間 12月15日	目標設定・学習の工夫シート	・自己評価点は成績評価100点のうち、最終試験/レポート等40%に含まれる。
行動後段階 ・自分の学習行動を評価 ・次の学習に対する動機づけ	授業終了時 2月3日	目標設定・学習の工夫シート	

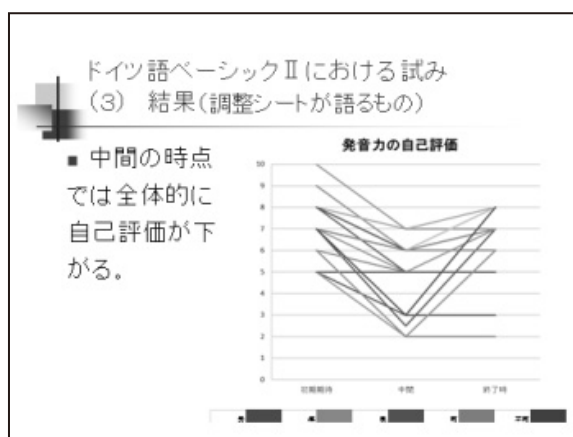
※ 受講者数19名(成績評価: 秀3名、優7名、良5名、可2名、不可1名、放棄1名)

ト」への記入を3つの段階で行ったことである。1回目の記入は初回の授業に際してで、ドイツ語の学習について自分がどこまでやれそうか、期待を込めて目標の設定を行わせた（動機づけの段階）。2回目は、授業10週目で冬休み直前に実施した。学生たちは、当初の期待や目標をここでいったん確認し、これまで自分が取り組んできた学習方略を再考したり、初めに設定した目標自体をこれまでの自分の学習方略や成果と照らし合わせて変更していった（動機を維持するため目標・方略の見直し段階）。そして3回目は授業の最終回に際してで、すべての授業を終えて学生たちは自分で自分の学習行動を評価した。またこの3回目では、今後自分がドイツ語とどのように関わっていくのかについても述べさせた（自己評価と将来の学習に対する動機づけの段階）。なおこのシートの記入および提出は成績評価の対象とした。

3 「学習の工夫シート」が語るもの

3回の結果から次の諸点を読み取ることができた。

まず、自己評価が一定のパターンで変化することがわかった。辞書の活用、発音、自己紹介、聴き取り、会話、ドイツ情報収集、ドイツ事情の理解の7項目について自己評価を行わせたが、右図も「発音力の自己評価」に見られるような、当初の期待は非常に高く、中間時点でいったん谷底的に低くなり、最後は谷底を脱して、当初ほどではないにせよそれなりの高い評価を行うという傾向が各項目に共通して見られた。



第二に、成績上位者（秀，優）では、「発音しながら」「単語帳を作って」「英語と関連づけて」など学習方略を明確に語る傾向が見られたのに対して、成績の中・下位者では学習にいかにして取り組むかの「いかにして」を学習方略や勉強戦術ではなく「さぼらずに」「がんばって」など態度を語る傾向が見られた。第三に、成績上位者は、教員や留学生チューターなど他者に質問することも学習の工夫に挙げていたが、中・下位者にはそれを挙げた者がいなかった。第四点目として、成績最上位者（秀）は中間の時点で、「～のマスターは無理だから、（目標を）…しよう」「～は覚えることができたから（もうよいので）、次は…だ」など、いわば大きなギヤチェンジとでも言えるような根拠の明確なゴール調整を行っていた。これらから、学習状況の捉え方や学習の調整力が成績の高低に関連していることが読み取れる。

最後に、理系は語学が苦手という思い込みが見られた。3回目の学習の工夫シートでは、自分が今後ドイツ語とどのように関わっていくかを「学習の工夫シート」上で尋ねた（選択式複数回答）。最も多く選ばれたのは、「ドイツ語学習はたいへんだったが、機会を捉え

てさらに語学力を鍛えたい」と「ドイツに旅行した際は、ドイツ語で会話したい」であった（各 13 名ずつ）。その次に選ばれたのは「ドイツ語学習を通して、自分は語学が苦手だと確認した」であった（9 名）。この項目を選んだ者の中には、結果的に秀の成績だった学生もいた。

4 学習の工夫シートを検討する—学習記録、他の授業実践、卒業生の評価から

既に述べたように、2015 年度に筆者らのドイツ語ベーシックⅡに参加した学生は、学習の工夫シートを 3 回書くだけでなく、例年通り、毎週 1 回学務情報システムのフォーラムに学習記録をつけた。毎回の学習記録には、自分にとって印象的なタイトルをつけて記録を書くことにさせた。（右図：各人がつけた印象的なタイトルが並ぶフォーラムの一面面）



例年と異なる点は、「学習の工夫シート」に書いた内容の要点も記録させ、教員は学生が記した質問や問題により頻回で積極的にフォーラムで回答したり、フォーラムで学生が指摘した事項をより頻繁に授業で取り上げたりしたことである。

また、学習の工夫シートにフォーラムへの学習記録が学習方略として機能するか、という質問項目を設けた。かれらはフォーラムへの学習記録をどのように評価したのであるか。学期末試験まで参加した学生は 18 名、そのうち 17 名がこの記録作業を有効だったとしていた。肯定的な意見には、目的の明確化、自分の学習のふり返りになる、受け身の授業参加でなくなる、他の人の記録を読み自分のモチベーションが上がる、宣言効果（フォーラムに書くことで、後に引けない状況に自分を置く）、嫌になったときにも踏ん張りがきく、先生のアドバイスがありがたかったなどであった。一人の学生だけが、毎週のフォーラムへの記録づけはただの作業のように感じたとの否定的な意見を述べた。

フォーラムの最後の回では、授業は終わったが機会があればドイツ語の勉強を続けたい、学んだことを無駄にしたくないなどの書き込みが例年より多くあり、最後までモチベーションを高く維持し続けることができたことがうかがわれる。当初設定した最終目標あるいはそこに込めた思い（ドイツ語の歌を歌う、絶対ドイツに旅行したい、在学中にドイツを訪れるなど）を授業の最終回まで維持できたとの書き込みもあった。

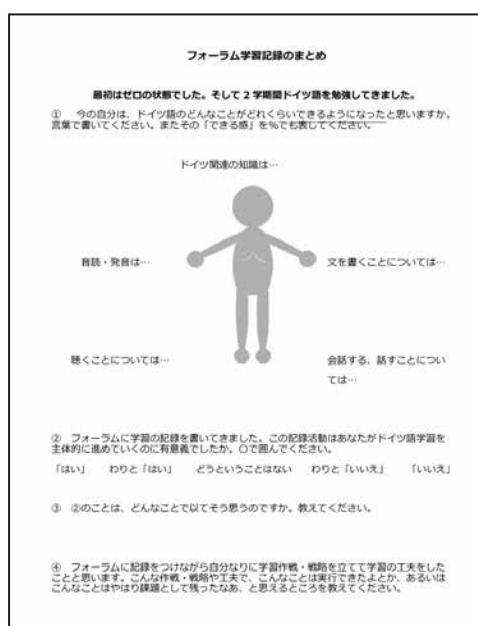
筆者らのドイツ語ベーシックⅡに 2010 年あるいは 2012 年に参加し、今春卒業あるいは修了した 4 人の学生・院生（全員女子各 2 名）にも 2016 年 2 月に第 3 回目の「学習の工夫

シート」を書いてもらった。すると「たいへんだったが、機会を捉えてさらにドイツ語の力を鍛えたい」「ドイツに旅行した際は、ドイツ語で会話をしたい」と、この2箇所ですべて2015年度の受講生と同様の回答をした。自己調整学習の意義についても聞いたところ、ゴールを意識することでモチベーションを維持できる、自分の学習の現在状況を把握できるとの評価を述べてくれた。こうした回答は単にかつての受講生としての臍目意見であろうか。

2015年度後期のドイツ語スタンダードⅡの山田担当授業の学生(32名)にもフォーラムで学習記録をつけさせ、学習の工夫シート第3回目を参考にした「フォーラム学習記録のまとめ」(右図)を実施して記録づけの意義を問うた。フォーラムへの記録づけに対して意義があったと明確に評価したのは、32名のうち19名であり、このうち12名は優以上の成績を収めた。また成績の上下に関わらず多数の者が「自分の学習のふり返りになった」ことや「他者の記録を読み自分のモチベーションの向上・維持につながった」点を高く評価した。

以上のことから、フォーラムで学習記録をつけることは自分の学習状況を把握して学習意欲を維持するのに役立っていることが確認できた。今回の試

みの結果から、これにさらに定期的に学習の工夫シートを用いた動機づけを行い目的意識の明確化・再認識や学習方略の確認・変更を考える機会が加われば、より強くモチベーションの維持・向上を行いうるであろうし、主体的に学習に関わっていくように支援することができるのではないかという可能性が見えてきた。今後はさらに多くのクラスで試み、成果を十分に検証したい。



初修外国語教育における自己調整 学習 — ドイツ語ベーシックⅡを中心に —

山田容子(新潟大学非常勤講師)
津田純子(新潟大学教育・学生支援機構)

構成

- はじめに — 自己調整学習とは
- ドイツ語ベーシックⅡにおける試み
 - (1) 自己調整学習シートの開発
 - (2) 2015年度での実践的試み
 - (3) 結果 自己調整学習シートが語るもの
- まとめにかえて 得られた知見

はじめに

■ 自己調整学習とは

学習者が、自らの学習を動機づけ、それを維持し、自分自身の学習状態に応じて学習方略を適切に使用しながら、自分自身で効果的に学習を進める。

- 1986年(米国教育研究学会シンポジウム)以降、特に欧米の教育心理学や教育研究で注目される研究テーマ
- 今日の国際的な教育研究と実践の動向(教師中心から学習者中心への変化)を背景として、日本の大学教育改革においても注目されつつある。

【参考文献①】自己調整学習研究会編2012年『自己調整学習—理論と実践の新たな展開へ』北大路書房/31頁

はじめに

自己調整学習を支援するには

—英語教育・大学教育研究における知見

1. 学習に対して「できそうだ」という期待を高めることができ、学習に動機づけられる。
2. 学習内容に対する興味を持つことで、学習を進めるための動機づけを維持することが出来る。
(参考文献①223頁)
3. 学生の達成目標は、自己の遂行をモニターし、判定し、適切に調整する基準となる。
(同上、243頁)

ドイツ語ベーシックⅡにおける試み (1) ドイツ語ベーシックⅡ (2005年後期開設、週3回)

【科目】 選択必修科目(津田・山田は農学部生クラス担当) ⇒ 動機づけの問題

【ねらい】 初級のドイツ語力、独検4級レベルを身につけて、ドイツの人々、その生活や文化に親しみをもつ。

【実施】 文法クラス(週2回)、会話クラス(週1回)

【成績】 両クラスの総合点

文法クラス: 小テスト30%、課題30%、期末試験/レポート40%

会話クラス: 出席は重視し(30点)、テスト(40点)と宿題等の課題(30点)

★これまでの授業改善

学情システム、授業フォーラムで学習記録、ガイダンスで履修理由を調査し動機づけ。チューター制度を2009年から活用。2015年までに毎年1~2名の留学生チューターと協力し、楽しくドイツ語を学べるように、ドイツ都市や文化に関するPPT、ドイツ語クイズ、プレゼン企画『ドイツらんちくファイル』を実施。

ドイツ語ベーシックⅡにおける試み (1) 自己調整学習シートの開発

【契機】 受講生の低い学習動機と学習意欲の維持

⇒ 卒業するのに必要な単位の取得

【自己調整学習シート開発のねらい】

1. 学習に対する自分の期待に基づいて学習目標を設定し、動機づけする。
2. 学習内容に対する自分の関心に基づいて、学習目標を調整し学習方略を工夫することで動機を維持する。
⇒ 生涯学習へ
3. 3段階別(学習行動前・学習行動中・学習行動後)シートの作成
※付録資料、参照

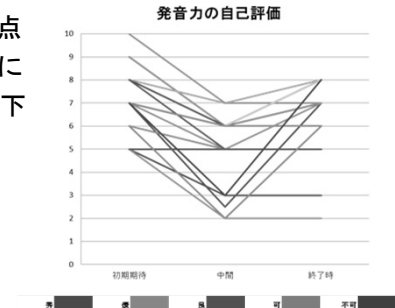
ドイツ語ベーシックⅡにおける試行（2） 2015年度の実践的試み

動機づけ	実施日	教材	備考(評価)
行動前段階 ・選択的動機づけ ・学習目標の設定、意志の形成、行動の開始	ガイダンス 10月1日	目標設定・学習の工夫シート	・シートの提出状況は成績評価の対象
行動段階 ・実行動機づけ ・動機を維持するための学習方略の見直し	中間 12月15日	目標検討・学習の調整シート	・自己評価点は成績評価100点のうち、最終試験/レポート等40%に含まれる。
行動後段階 ・自分の学習行動を評価 ・次の学習に対する動機づけ	授業終了時 2月3日	自己評価シート	

※ 受講者数19名(成績評価: 秀3名、優7名、良5名、可2名、不可1名、放棄1名)

ドイツ語ベーシックⅡにおける試み (3) 結果(調整シートが語るもの)

- 中間の時点では全体的に自己評価が下がる。



ドイツ語ベーシックⅡにおける試み (3) 結果(調整シートが語るもの)

- 成績上位者(秀、優)には学習方略の明言が見られる。

【例】単語学習について

・成績上位者:

「発音しながら・・・」「単語帳を作って・・・」

「英語と関連付けて・・・」 ☞ 方略を語る傾向

・成績中(良)～下位者(可):

「さぼらずに・・・」 ☞ 態度を語る傾向

ドイツ語ベーシックⅡにおける試み (3) 結果(調整シートが語るもの)

- 成績上位者は他者に質問することを学習の工夫に挙げる(中～下位にはいなかった)。

☞ 他者に上手に頼ることができる

- 成績最上位(秀)者は、中間の時点で根拠の明確なゴール調整を行う。

【例】「・・・のマスターは無理だから・・・」

「・・・は覚えることができたから・・・」

ドイツ語ベーシックⅡにおける試み (3) 結果 (調整シートが語るもの)

■ドイツ語学習の展望についての回答

- 1 ドイツ語学習はもうこりこり 0
 - 2 ドイツ語の勉強はもうこれで十分だ 2
 - 3 ドイツ語学習を通して、自分は語学学習が苦手だと確認した 9
 - 4 ドイツ語学習はたいへんだったが、機会を捉えてさらに語学力を鍛えたい 13
 - 5 ドイツ語の学力を生かし、ドイツ語検定に挑戦したい 4
 - 6 ドイツに留学できる機会があれば、挑戦したい 2
 - 7 ドイツに関係する仕事に就きたい 0
 - 8 ドイツに旅行した際は、ドイツ語で会話をしたい 13
 - 9 身近な場面で、ドイツ語話者と出会ったら話しかけたい 1
 - 10 横文字を見たらドイツ語かなと思い、ドイツ語を探して読んでみようと思う 7
 - 11 ドイツ語学習を通して関心を持ったテーマについて、さらに深めたい 3
- 【例】ドイツの環境問題やその政策

ドイツ語ベーシックⅡにおける試み (3) 結果(調整シートが語るもの)

- 学生は自己調整学習をどう評価したか
18名中17名が「有効」と評価

▲ 目的の明確化

▲ 自分の学習のふり返り

▲ 受け身の授業参加でなくなる

▲ 他の人の記録を読み自分のモチベーションが上がる

▲ 宣言効果、嫌になったときにも踏ん張りがきく

▲ 先生のアドバイスがありがたかった

▼ ただの作業のように感じた

まとめにかえて ～得られた知見～

(1) 自己調整学習で動機の維持が可能になる。

■ 最終回の学習記録から

- ・コース終了後も機会があればドイツ語の勉強を続けたい、学んだことを無駄にしたいなどモチベーションを高く維持し続けられた
- ・当初設定した最終目標あるいはそこに込めた思いを終了時まで維持できた(ドイツ語の歌を歌う、絶対ドイツに旅行したい、在学中にドイツを訪れる など)

■ 今春卒業/修了する学生にも聞いてみた

- ・「ドイツ語学習の展望」についてはBasic IIの学生と同様に、
4=たいへんだったが、機会を捉えてさらに鍛えたい
8=ドイツに旅行した際は、ドイツ語で会話をしたい
の2点で共通の回答。

まとめにかえて ～得られた知見～

(2) 自己調整学習で学習の現状を把握できる。

■ 今春卒業/修了する学生にも聞いてみた(つづき)

- ・「自己調整学習の意義」について
 - ゴールを意識することでモチベーションを維持できる
 - 自分の学習の現在状況を把握できる

■ スタンダードIIの学生(32名)にも学習記録をつけさせてみた

- ・19名が、記録づけを明確に意義があるとした
- ・優以上の成績の16名のうち12名は10週以上記録をつけた
- ・可の成績だった6名のうち4名は10回以上記録をつけたが、同時に学習記録に意義を感じていなかったり負担に思っていた
- ・多くの者に共通して高く評価された点:
「自分の学習のふり返し」、「他者の記録を読み自分のモチベーションの向上・維持につながった」

(4) 後藤 康志 教育・学生支援機構（教育支援センター）

「初年次教育における NBAS の活用」

1. 自律的な学習と大学生活への満足

溝上（2009）は、将来の目標を知り、その達成に向けて取り組んでいる学生は、授業での知識技能の習得、授業外での専門的知識・技能の習得、授業外での関係生・課題遂行能力の獲得について肯定的な自己評価をする、と指摘している。また、松井（2001）は、進路未決定群は進路決定群、進路複数選択群に比べて大学生活充実感得点が低いと報告している。充実した大学生活を送る上で、学生自身が早期に目標を意識することが重要である。

2. 初年次教育での NBAS 活用

こうした学生の早期の目標達成を支援する仕組みとして NBAS（新潟大学学士力アセスメントシステム）の初年次教育への位置づけを考える。NBAS は、学生自身が可視化された学習成果と学習過程の記録を手がかりにして、自分の学習を価値付けると共に、教員の指導・助言を得ながらも次期学習をデザインするシステムである。

3. 経験学習の知見から

こうしたシステムを有効に機能し、学生が常に目標を意識して自らの学びを振り返る知見として、Kolb（1984）の経験学習のモデルが参考になる。松尾（2015）は、「成長のためには経験から学ぶ力を高める必要があること、育て上手の指導者は、経験から学ぶ力を高めている（ただし、リフレクションの支援が課題であること）、優れたマネージャーは、目標、自由、問題リフレクションを促すことで職場学習を促していることを指摘している。松尾のいう病棟学習を促す看護師長、職場学習を促す製造業課長の例は、学士課程教育での目標の意識化を促す際に大変参考になる。

4. まとめにかえて

4年間（または6年間）の学士課程教育の中で早期に目標を意識し、それを教員が支援するために、初年次教育からの NBAS の活用について検討が必要である。

Kolb, D. A.(1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, New Jersey

松井賢二(2011)大学生のキャリア発達に応じたキャリア形成支援プログラムの開発研究.科学
学研究費助成事業研究報告書

松尾睦（2015）経験学習とリフレクション.日本教育工学会 JSET-SIG02 講演会配付資料.

溝上慎一（2009）「大学生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外の
バランスのとれた活動が高い成長を示す— . 京都大学高等教育研究, 107-118



初年次教育におけるNBASの活用

新潟大学 教育・学生支援機構
後藤 康志

高校までの学習と大学での学修の違い

2

知識構成型シグナー

外国人労働者を 今より多く受け入れるべきか

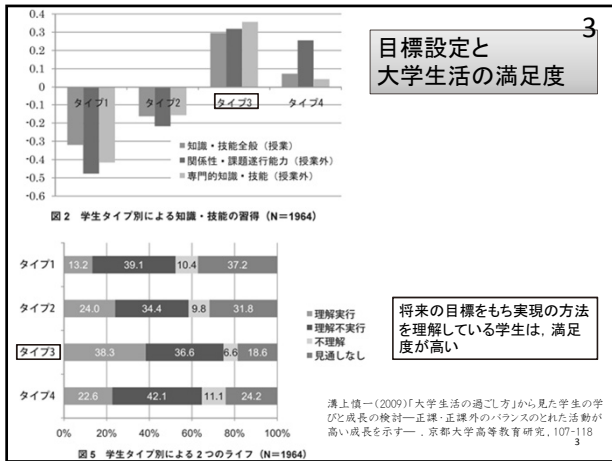


1年生
「受け入れるべき」
「受け入れない方が良い」

4年生
「この資料では情報不足」
「判断するとしても条件付き」

答えは一つ
効率よく正解を導くことが
大切

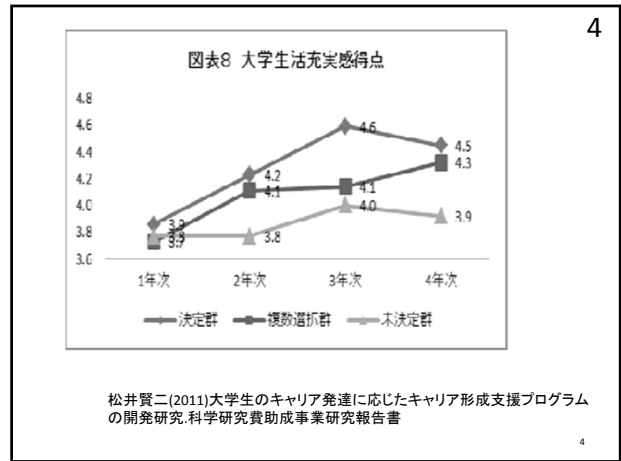
答えは一つではない
立場によって答えは変わる
判断を下せないときもある



目標設定と 大学生生活の満足度

3

将来の目標をもち実現の方法
を理解している学生は、満足
度が高い



「大学生の目標設定は難しい」

	高校生の目標設定(例)	大学生の目標設定(例)
目標	志望校に合格したい	海外の大学院に留学したい ○○の職業に就きたい
行動	苦手科目を克服する	英語と専門の両立
資源	予備校、参考書、先生	発展英語、副専攻
方法	取り合えず教科書レベルの 数学を1回復習	目標に絞った科目を履修
期限	夏の終わりまでに	2年終わりまでにTOEICを○○ 点

※ 比較的、誰(先生、親)からも目標の設定が見えやすく助言がしやすい

※ 目標の設定が非常に多様なため、自分がしっかりしていないと助言が得られにくい

学生の目標設定を定期的に支援する

セメスターアセスメント

卒業時アセスメント

学習成果の最終確認

- ◎知識・理解
- ◎分析能力
- ◎決断力
- ◎態度・姿勢

リフレクションと次期学習デザイン

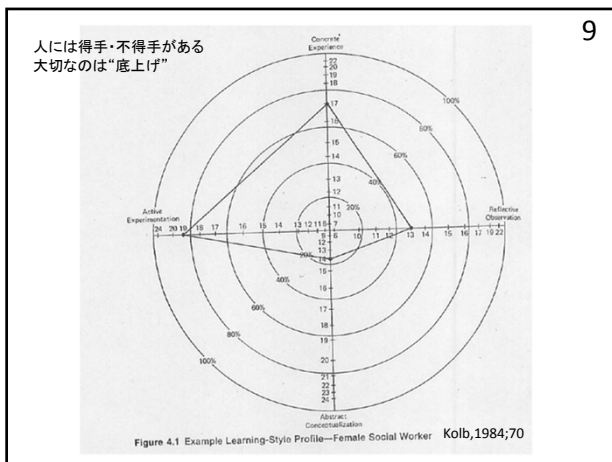
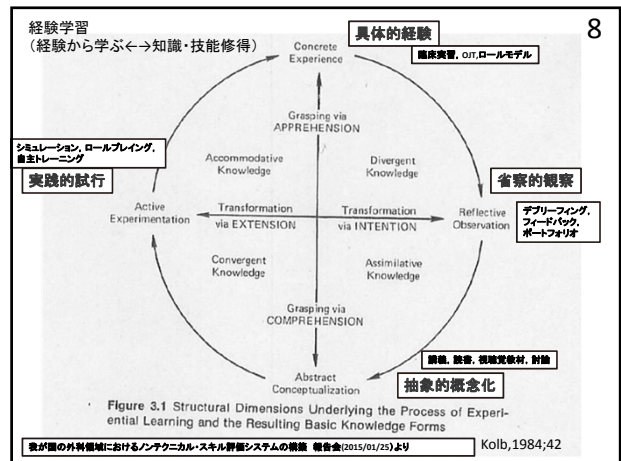
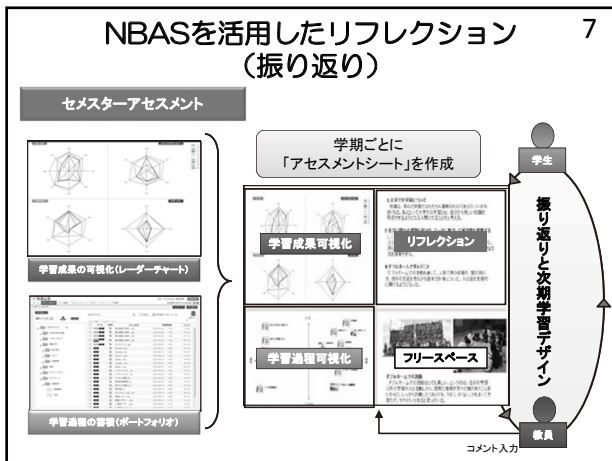
学習成果の可視化

学習過程の記録(ポートフォリオ)

リフレクションデザイン情報

注意喚起・指導プログラム

デジタル・ツール活用

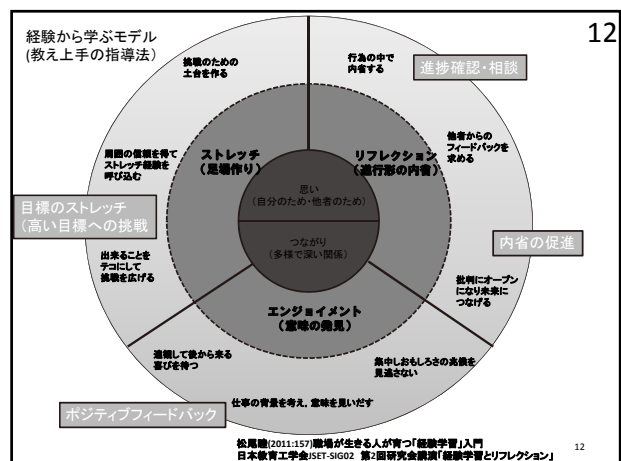
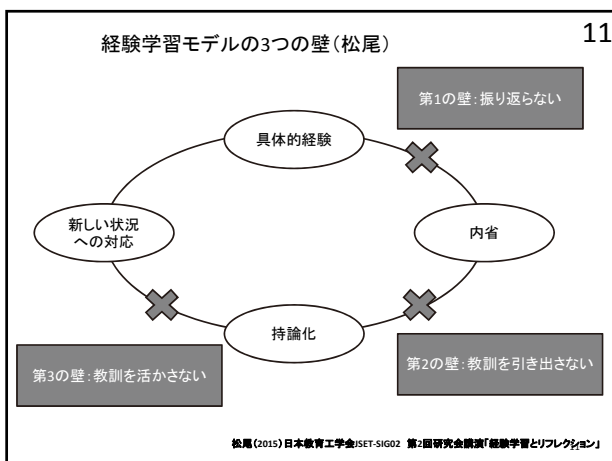


経験学習からの知見 (松尾, 2015)

10

- 成長のためには「経験から学ぶ力」を高める必要がある
- 育て上手の指導者は、経験から学ぶ力を高めている(ただし、リフレクションの支援が課題)
- 優れたマネージャーは、目標、自由、問題リフレクションを促すことで職場学習を促している

松尾(2015)日本教育工学会「SET-SIG02 第2回研究会講演「経験学習とリフレクション」



OJT力の簡易チェック 13

目標のストレッチ ()点	目標がストレッチされていない場合にはストレッチする 本人の能力より少し高い目標を立てさせる この仕事を通して成長してほしいという期待を伝える
進捗確認 ()点	報告があがってこない場合には、こちらから声をかける こまめに進捗を報告できる時間を取り、取り組みがみえるような環境を作る 進捗状況を把握できるように、定期的な個別ミーティングを行う
内省の促進 ()点	成功パターンと失敗パターンを確認させ、意識付けて定着させる 成功、失敗にかかわらず、「なぜうまくいったのか、うまくいかなかったのか」を考えてもらう 成功しても、より合理的な方法がなかったか、自ら検証させる
ポジティブ フィードバック ()点	結果が悪くてもプロセスの中でよかった点を見つけてほめる 失敗成功にかかわらず、まずは労をねぎらう言葉をかける 普段の仕事で、成長したと感じた部分を見つけたらすぐ伝える

日本教育工学会ISET-SIG02 第2回研究会講演「継続学習とリフレクション」 13

病棟学習を促す師長(課長)の特徴 14

何が問題でどのようにしたらよいか聞く
「なぜそうするか」の根拠や意味を考えさせる
最善さんへ合った方法であったかを確認させる
患者さんとの関わりを通して看護を考える機会を作る
師長の考えを伝えて、自分の考えを出してもらう

日本教育工学会ISET-SIG02 第2回研究会講演「継続学習とリフレクション」 14

職場学習を促す3つのリフレクション 15

製造業2社の調査

問題や失敗の原因や対策を考える

目標や理念に立ち返って考える

自由に意見を言える雰囲気を作る

問題リフレクション、自由リフレクションを目標リフレクションにつなげることで職場の学習が進む

日本教育工学会ISET-SIG02 第2回研究会講演「継続学習とリフレクション」 15

3つのリフレクションの簡易チェック 16

問題リフレクション	問題の原因は何なのか考えさせている なぜうまくいかなかったのか、失敗の理由を考えさせている 再び失敗しないためにはどうしたらよいか考えさせている
目標リフレクション	大きな方向性を示して振り返りを導いている 事業や仕事の目的は何なのかを確認しながら振り返っている 中長期的な課題を意識して業務を振り返っている
自由リフレクション	メンバーと同じ目線で振り返っている 参加者の自由な発言を促している タイミングよく相づちを打つなどして、率直な意見を引き出している

看護師長の例: 会議中に師長が「それって、理念とどうつながるんですか?」と投げかける。メンバーが客観的になり、自分の行動を振り返る。「自分の事ばかり考えていたな」
開発課長の例: 方針(思い、ビジョン)、目的(何のために)、目標(数値)、取り組みを記入する表を作り、思いを盛り込むことでエンジョイメントを高め、取り組みを明確にすることで毎週の進捗が確認可能になる

日本教育工学会ISET-SIG02 第2回研究会講演「継続学習とリフレクション」 16

17

日本教育工学会ISET-SIG02 第2回研究会講演「継続学習とリフレクション」 17

18

アセスメントの方法

- ① NBASコンピュータシステムを使って行う
 教員と学生がPC画面を覗き込んで対話
- ② NBASコンピュータシステムに書き込んで行う
 教員がアセスメントシートを見ながら書き込みを行う
- ③ 印刷物を提出させて行う
 印刷物を持参させたり予め提出させたりする

日本教育工学会ISET-SIG02 第2回研究会講演「継続学習とリフレクション」 18

学生への記入の事例 19

大学で学ぶ意味

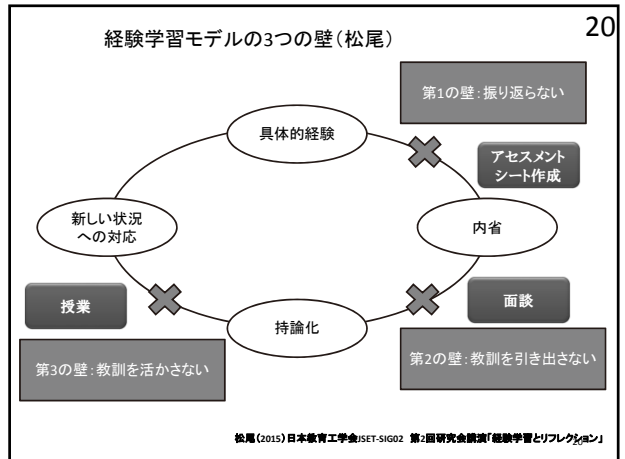
私は〇〇を目指しているのですが、私にとっての大学で学ぶ意味とは将来〇〇になるための経験を積むことである。2年次から教養科目ではなく、〇〇になるための専門科目を中心に学んでいるので、その意味が強くなっていると感じている。また、様々な人に出会い、様々な考え方に触れることも大学で学ぶ意味だと思えるようになった。

以前と比べて得た知識や技能

高校までの授業とは異なり、自ら進んで学ぶ学習が求められるのが大学である。新潟大学は総合大学であり、さまざまな学問領域の講義を受けることができるメリットがある。これからの大学生活で自己の知識を深めるとともに、自分の学部以外の多くの人と交流し、視野を広げることができればいいと思う。

将来への今の思い

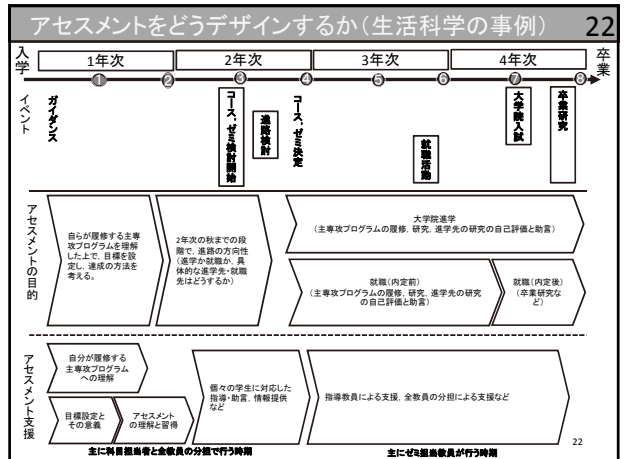
私はまだ、進路が明確になっていない。〇〇に就くのか、それとも他の職業に就くのかとても悩んでいる。しかし、〇〇実習を経験したことを通して〇〇という職業に、前にも増して興味を持つようになったように思う。そろそろ、将来について絞り込む必要があると思っているが、迷っている。



21

簡易チェック(再掲)

目標のストレッチ	目標がストレッチされていない場合にはストレッチする 本人の能力より少し高い目標を立てさせる この仕事を通して成長してほしいという期待を伝える
進捗確認	報告があがっていない場合には、こちらから声をかける こまめに進捗を報告できる時間を取り、取り組みがみえるような環境を作る 進捗状況を把握できるように、定期的な個別ミーティングを行う
内省の促進	成功パターンと失敗パターンを明確にさせ、意識付けて定着させる 成功、失敗にかかわらず、「なぜうまくいったのか、うまくいかなかったのか」を考えてもらう 成功しても、より合理的な方法がなかったか、自ら検証させる
ポジティブフィードバック	結果が悪くてもプロセスの中でよかった点を見つけてほめる 失敗成功にかかわらず、まずは労をねぎらう言葉をかける 善悪の仕事で、成長したと感じた部分を見つけたらすぐ伝える
問題リフレクション	問題の原因は何なのか考えさせている なぜうまくいかなかったのか、失敗の理由を考えさせている 再び失敗しないためにはどうしたらよいか考えさせている
目標リフレクション	大きな方向性を示して振り返りを導いている 事業や仕事の目的は何なのかを確認しながら振り返っている 中長期的な課題を意識して業務を振り返っている
自由リフレクション	メンバーと同じ目標で振り返っている 参加者の自由な発言を促している タイミングよく指づちを打つなどして、重要な意見を引き出している



3) 参加の感想

経済学部 中東 雅樹

今回のパネルディスカッションは、初年次教育という共通点をもっているが、扱っている内容は、工学部の初年次教育である工学リテラシー、アカデミック・ライティングを扱った経済学部経営学科の初年次教育であるスタディスキルズ、初修外国語のドイツ語、NBASと全く異なっている。しかし、これらの教育に関する事例報告を通じて共通していることは、学習者自身が現状を認識し、それに基づいて自身で学習目標を設定し、その目標に向けて学習を進めること、つまり自己調整学習の構築を目指していることであった。自己調整学習は、社会人になってから必要になる学び方である。学生が大学入学直後に、高校までの学習スタイルと異なる、自己調整学習に触れる機会を設けて、今後の大学での学習を円滑にすることを願っていることも共通しており、より効果的に初年次教育を実施する方策を全学的に探っていく必要性を改めて感じた。

他方で、今回のパネルディスカッションを通じて、新たな課題も出てきた。それは、主体的な学びへの転換を初年次教育だけが担うことでよいのか、ということである。筆者が2012年度から2年間で取り組んでいた時のスタディスキルズ受講生をみると、初めてレポートを完成させる体験で大学での学習に手ごたえを感じていると思われる学生がいる一方で、レポートを完成させる体験の有意義性や達成感に不満を持っていると思われる学生も一定数存在しているように感じられた。とくに後者の学生は、これらの不満を抱えたまま大学で学ぶことになるので、学習意欲の低下にもつながり、ひいては学生の質保証の観点からも問題になると考えられる。したがって、初年次教育をより効果的に実施することはもちろんであるが、4年間の学部教育を通して、段階的かつ体系的に自己調整学習を体得できるような授業体系を構築していく必要があるかもしれない。

(本学非常勤講師) 山田 容子

思いがけず多くの質問をいただき、大学関係者に注目されるテーマであることを感じた。このパネルディスカッションは、今後さらに充実した調査研究し改善努力をするよう、鼓舞される機会となった。記憶に残る質疑応答は以下のとおりである。

①新大教授の質問1：フォーラムでは実名で書くのか？

回答：そのとおり実名です。これには学生側からの要望もあった。実名でないと匿名性が高くなりクラスメートが書いたものを読みたい気にならないからとのこと。2014年度のドイツ語ベーシックⅡでは学籍番号表示にしていた。その結果、ほぼ全員が、本当ならば毎回印象的なタイトルをつけなくてはならなかったのに、「ドイツ語3週目」や「ドイツ語⑧」のような単に週数や回数を表した無機質な表現で終始してしまった。そしてこのようなタイトル表記により、自分と他者とがすぐさま見分けられず、当該週の学習を思い起

こすきっかけもつかみにくくなってしまった。学籍番号表示ではフォーラムの集会所としての機能が不十分にしか発揮されず、やる気をなくす可能性があると思われる。

②新大教授の質問2：学生は働きかけなしでもフォーラムに書くものなのか？

回答：おそらく否(ノー)です。そこでまずフォーラムへの記録づけを授業参加度の評価の対象にした。次に、教師側がフォーラムを読んでいることを学生に繰り返し伝え、質問が書かれていたときは翌週の授業で全員に向かって回答した。また教師は、毎週フォーラムに書き込みの「場」を設置したら、学務情報システムの「連絡通知」で場の設置を伝えるとともに同時に学習上の成功、達成そして課題やそれに対する勉強作戦の立案など、かれらが何をフォーラムに書き記すべきなのかを繰り返し伝えた。さらに教師もフォーラムに参加し、できるだけ多くの返事を書いた（したがって、かなり面倒見のよい教師が必要です）。

③他大学教授の質問：成績の低い学生にも自己調整学習がなにかヒントにならないか？

回答：成績の低い学生にも自己調整学習が、あるいはフォーラムなどの働きかけが、抜群の効果ではないが、おそらく有効だと思う。ドイツ語スタンダードⅡでは、フォーラムにまったく書かなかったが優を取った学生がいる一方、たくさん書いていたが可だった学生もいる。前期のドイツ語スタンダードⅠの成績は全体的に低く、不可の者も多かった。しかし後期にフォーラムに書かせたところ全体の成績が上がり、不可は一人だけになった（ただし、フォーラム以外の要素もあると思うべき）。学習の記録づけを少ない回数しか行わなかったり、低く価値つけてそれほど意味のない活動だと見ていた学生群には成績の低い者が多かった。これとは対照的に、毎回あるいは10回以上など回数多く記録をつけていた学生群には成績の高い者が多かった。学習記録の書き込みをとおして自分の学習のふり返りをすることがよりよい成果につながることを伝えたい。

おわりに

『学習教育研究』は本号をもって終了します。大学教育機能開発センター(大学教育研究センターを前身、以下、センター)が2015年度で7年間の幕を閉じるからです。センター最終年度のFD事業におけるキーワードは、「初年次教育」でした。全学FDのテーマとしては、10年ぶりです。初年次教育は、21世紀の世界的な大学教育改革における重要なキーワードの一つで、多様化した学生が、学校から大学へ円滑に移行して学習成果をあげるよう支援する教育プログラムを意味します。新潟大学は今、第3期中期目標・中期計画の中に「初年次教育を抜本的に見直す」ことを掲げています。そこで、本学の初年次教育10年間についてふりかえって幕としたいと思います。

初年次教育は、他大学では「教養教育型(学部学年を超えて共通に学ぶ)」が多いのに対して、本学では、大学教育委員会案(2000年)に基づいて「専門教育接続型」で導入されました。つまり、専門分野への学習の動機づけを主要なねらいとしつつ、学部独自の教育的意図のもとに専門基礎以外の初年次教育の要素(図書館ガイダンス、レポートの書き方、プレゼンなど)を入れ込む型です。最初の全学FD(「初年次教育の課題—大学学習法の実践を通して」2005年)では、それぞれの実施方法を紹介し学び合う趣旨で開かれました。この全学FDで紹介されたキャリア意識形成の要素(センター企画Gコード科目「大学生活を考える」)は、その後多くの授業に取り入れられました。

初年次教育が学士課程教育の質を向上させる方策の一つとして挙げられたのは、中教審「学士課程答申」(2008年)であり、本学はそれ以前に新学士課程教育の改革に着手し初年次教育も導入していたわけです。「質的転換答申」(2012年)においてアクティブ・ラーニングへの転換と教員の教育能力の涵養の必要性が提唱された頃には、教員に求められる「teachingからlearningへの転換」(21世紀型大学教育の重要なスローガン)が国内でよく取り上げられるようになります。このスローガンは本学では既に2009年にB.ベレント氏FD講演によって紹介されていました(『大学教育研究』第13号)。これは新任教員研修プログラムにも反映されています。アクティブ・ラーニングは2013年には国内の60.7%の学科の初年次教育で実施されていたそうです(ベネッセ・日本高等教育開発協会調査)。

今年度の初年次教育FDは、第一回は図書館連携「学生・教員・図書館職員の協働による学習支援を考える—初年次段階の情報リテラシー教育を中心に—」で、第二回は本号収録のパネルディスカッションです。本号には初年次教育に反転授業の導入を試みた授業改善プロジェクトも報告されています。いずれの事例報告にも認められるのは、teachingからlearningへの転換による学習者中心の授業デザインが行われていることです。「多量な学習内容の詰め込み」ではなく「質的な知識の転移可能な学習プロセス」に焦点をあてることでアクティブ・ラーニングが成立しています(A. Winteler2010)。初年次教育以外の収録されている講演や報告、さらにはこれまでのセンターFD事業の中にteachingからlearningへの転換の成果をみることができます。但し、それが点在状態であるのが今後の課題です。

津田純子

新潟大学教育・学生支援機構

大学教育機能開発センター

センター長 森 井 俊 廣

教 授 津 田 純 子

准 教 授 加 藤 かおり

※平成28年3月31日現在

学習教育研究 第4号

新潟大学教育・学生支援機構


平成28年12月

発行 新潟大学学務部教務課

〒950-2181 新潟市西区五十嵐2の町8050番地

Tel/Fax 025-262-6307 / 025-262-6304

E-Mail g-gakumu@adm.niigata-u.ac.jp



Niigata University
Studies of Learning and Teaching
Vol.4