

國學院大學學術情報リポジトリ

研究論文-導入教育とアクティブラーニング：
「教える」から「主体的・能動的学習者」の育成へ

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 中山, 郁 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00002073

導入教育とアクティブラーニング

—「教える」から「主体的・能動的学習者」の育成へ—

First-year Education and Active Learning: Towards the Upbringing of an Independent and Active Learner

中山 郁

【要 旨】

現在までに日本の大学の8割以上で初年次教育が実施されるようになった。一方、近年はこれに加えて初年次教育科目にアクティブラーニングの手法を用いる、いわば「初年次教育のアクティブ化」という傾向が見られるようになってきた。本稿では、先ず、こうした「初年次教育のアクティブ化」の背景や他大学における事例について紹介する。ついで本学における「初年次教育のアクティブ化」の試みの事例として、経済学部や神道文化学部における基礎演習での取組みについて述べたのち、今後本学における初年次教育におけるアクティブラーニング導入に際しての課題について若干の考察を試みたい。

【キーワード】

初年次教育 アクティブラーニング グループワーク 主体的・能動的学修 基礎演習

【Abstract】

To date more than 80 percent of Japanese universities have introduced First-year Education in their courses. It is also reported that the First-year Education is recently becoming more and more active, showing the trend of applying Active Learning Method to the course subjects for university freshmen. This article describes and analyze the background information of this trend and examines the specific cases in other universities. Furthermore, it describes the attempts of Active Learning implemented in the basic skill courses in Economics Department and Shinto Culture Department at Kokugakuin University. In addition, some of the problems regarding the introduction and development of Active Learning Method will be considered further.

【Keywords】

First-year education; Active Learning; group work; self-oriented independent learning; basic skills education

はじめに

初年次教育の必要性が叫ばれるようになってから既に久しい。周知のように初年次教育は、大学のユニバーサル化の進展と、入学者の学力・志向性の多様化が進む中で、新入生の大学への定着をはかるとともに、

大学で学ぶために必要な基礎的知識や能力（アカデミック・スキル）を身につけさせることを目的として実施されてきたものである。後に紹介する文部科学省の調査にも示されるように、現在、日本のほとんどの大学で、何らかの形で初年次教育が実施されている。しかし、一方で近年の「アクティ

ブラーニング」の盛行とともに、この授業法が初年次教育の中に導入される例が多々見られるようになってきている。

ところで「アクティブラーニング」は、学生を「主体的・能動的学修」に水路付ける授業法としての性格を強く持つことから、初年次教育にこの手法を導入する、いわば「初年次教育のアクティブ化」を図った場合、その教育の質は大きく変化せざるを得ない。なぜならば、アクティブラーニングを活用した授業は主体的・能動的学修を学生に期待するものであるのに対して、本学を含め、多くの大学で行われている初年次教育は、あくまで大学での学修に導くため、自校教育を行い、ノートの取り方、レポートの書き方、発表の方法等を教員が「教える」という性格のものであったからである。その意味において、「初年次教育のアクティブ化」は、初年次教育の質や目的を転換させる可能性をはらんだ問題なのである。それでは、なぜアクティブラーニングを活用した初年次教育が増えてきているのであろうか。また、それはどのような効果を学生にもたらすのであろうか、そして、もし本学が初年次教育にこの手法を導入する場合、いかなる点に留意しなければならないのであろうか。

そこで、本稿では、先ず近年の「初年次教育のアクティブ化」の背景について述べ、次いで、他大学における、アクティブラーニングを活用した初年次教育の事例として、明星大学、関西大学、立教大学経済学部における取り組みを報告し、つづいて本学における「初年次教育のアクティブ化」の試みの一端として、経済学部や神道文化学部における基礎演習での試みについて紹

介する。そのうえで、今後本学における初年次教育におけるアクティブラーニング導入に際しての課題について若干の考察を試みたい。

1 初年次教育の質的転換

「初年次教育」とは、「(高校と他大学)からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向けて大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主に大学新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」と定義されている⁽¹⁾。そのなかでも中核的な位置づけを占めるのが「導入教育」であるが、これは「(一) スタディ・スキル(一般的なレポート・論文の書き方や文献の探し方、コンピュータ・リテラシー)の教育、(二) スチューデント・スキル(大学生に求められる一般常識や態度)の教育、そして、(三) 専門教育への橋渡しとなるような基礎的知識・技能の教育」という三つの側面が存在するとされている⁽²⁾。初年次教育の研究を牽引してきた同志社大学の山田礼子氏によれば、1980年代には数校ほどであった初年次教育実施校は、90年代に入ると急速に増大し、2000年には90の学部で実施されるようになっていたという。さらに近年その動きはますます加速化し、冒頭に述べたように、文部科学省による調査では、平成23年度までに初年次教育を実施している大学は全大学の88%に当たる661校にのぼるとされている。国公立はもとより、私立大学においても初年次教育はほぼ定着したとあってよいであろう。また、その内容も、「レポート・論文などの文章作法」「プレゼンテーションや

ディスカッションなどの口頭発表の技法」「学問や大学教育全般に対する動機付け」「図書館の利用・文献検索の方法」「情報収集や資料整理の方法」が、上位五位に挙げられているという⁽³⁾。

一方、初年次教育が大学教育の世界で脚光を浴びた当初は、「初年次教育」「導入教育」「リメディアル教育」などの用語が整理のなされなまま飛び交ったことから、大学の現場においても初年次教育科目のなかにリメディアル学習的な要素を織り交ぜるといった混乱もしばしば見られた。しかし、近年においては、初年次教育とは先に挙げた定義にあるように、「主に大学新入生を対象に総合的に作られた教育プログラム」即ち、複数の授業や正課外教育等から成る「プログラム」であり、「導入教育」はそのなかでも、専門分野への学びのイントロダクションという意味で用いられている。また、「リメディアル教育」とは、内容的に中等教育までの学修の補修を目的とするものであることから、大学入学後の新たな学修への移行を目的とする初年次教育とは異なったものとする議論が、現在の高等教育研究者の間では有力であるという。但し、本稿では今回、より範囲の狭い「導入教育」という言葉で表すべき授業も敢えて広く「初年次教育」という用語で表現しておきたい。なぜならば、これらの教育の現場となる大学では、まだ初年次教育科目をプログラムのなかにまとめきれていないところもあるうえ、「初年次教育」の核を事実上「導入教育」の授業に置いている大学もあることから、読者の概念の混乱を避けたいと考えるからである。

ところで、こうした初年次教育は、なぜ

急速に広まっていったのであろうか。山田氏によれば、これは単に学生の学力低下によるものというよりも、むしろ大学の大衆化の進行に伴い、大学への進学意義や学びの目的を明確に持たない学生が増加したことによる影響が大きいという⁽⁴⁾。もしそうであるならば、初年次教育や導入教育は、大学での学びに学生を導き入れ、定着を促す教育であるという意味で、リメディアル教育とは区別して考えてゆく必要があるだろう。そして初年次教育の大きな目的は、大学で学ぶ目的を見出すことができない入学者たちを、主体的な学修という、大学での学びのスタイルに導き入れることにありえよう。それでは、こうした初年次教育の目的は果たしてどれ位達成されているのであろうか。

2009年に河合塾が実施した「全国大学初年次教育調査」によれば、初年次ゼミが設定されていると回答した大学・学部は879件、アンケート回答大学の実に8割にあたる。このうち初年次教育による「学生の態度変容」「外形的な要素」「運営に関わる条件整備」については、「学生の態度変容」が圧倒的に低いという結果が報告されている。これは、初年次教育の普及に従い、授業の形式や運営の体制は次第に整備されてきているものの、学生を主体的な学修者として変えてゆくという、この授業の大きな目的が、必ずしも果たされていないということの意味していよう⁽⁵⁾。たとえ少数人数クラスによる教育であろうと、校史やレポートの書き方、発表の仕方、ノートのとり方などを教員が学生にレクチャーしてゆくという形式の授業では、結局は一般的な講義型の授業と変わることは無い。その結果、

学生は高校時代に身に付いた受動的な学修から抜け出すことは出来ず、いわば、「主体的・能動的」な学修に必要なスキルを「受動的」に受け止めているに過ぎないのである。このように、初年次教育は普及はしたものの、その成果が必ずしも目に見える形ではなかなか現れないという状況の中で、次第に新たな授業スタイルとして注目されているのが、「アクティブラーニング」を活用した初年次教育の導入である。

ところで、アクティブラーニング、即ち、グループ学習を意味するものではない。しかし、グループワークは代表的かつ、最も行なわれているアクティブラーニングの技法である。先の河合塾の調査によれば、全回答校のうち、329学部でグループワークが初年次教育に導入されているとされている⁽⁶⁾。また、その導入形態や授業運営においても多種多様である。

例えば明星大学における初年次科目「自立と体験Ⅰ」は、全学共通の科目として、同一シラバスで運営され、上級生S Aの補助のもと、7学部11学科の学生が各クラス一勿論少人数である一でグループワークを繰り返して、大学の教育方針を理解しながら、自身の省察を深めている⁽⁷⁾。さらに単なるグループワークではなく、PBLを活用した初年次教育も展開されているのが近年の特徴である。例えば関西大学では、教員・職員・学生による「三者協働型アクティブラーニングの展開」事業として、2008年から、初年次学生向けPBL型科目「スタディスキルを身につける」を開講している。これはノートテイキングや情報の検索、レポートの作成といった基礎的なスキルから、プレゼンテーションスキルの修得を目

指す少人数ゼミ形式の全学共通教育の授業であり、大きな成果があげられているという⁽⁸⁾。一方、初年次教育を学部の専門課程として位置付け、効果的にPBL授業を行っている例として、立教大学経営学部の「BLPプログラム」を挙げることができよう。BLP、即ち、「ビジネスリーダーシッププログラム」は、リーダーシップを身につけた人材を育成するという同学部の教育目標に基づき、1年次前期の「BL0」から3年次前期の「BL4」まで、企業と提携したPBL授業と、ディベートやクリティカルシンキング等のスキル教育の授業を受講させるものである。とくに「BL0」においては、入学したばかりの学生に企業から課題を課し、その解決の過程で初年次教育で必須の資料調査、討論、発表スキルを習得しながら、学生を主体的・能動的な学修に自ずと巻きこんでゆく。その結果、不本意入学者や付属校からの推薦入学者をはじめとする多様な属性を持つ入学者の学部に対する帰属意識を高め、留年・退学率の軽減に成功するなど多大な成果を挙げているとされている⁽⁹⁾。

これらの試みに共通しているのは、教員が学生を「教える」のではなく、学生に自ら調べ、考えさせることを通じて、その潜在能力を引き出す、という授業思想であろう。つまりは、「教員がいかにか教えたか」、ではなく、「学生がいかにか学んだか」、が問われているのであり、こうした学生の学びを助長する体制をどれだけ組むことができるかということが、これからの大学には求められよう。以上のように、いまや初年次教育はアクティブラーニングを活用した授業形態への変化、いわば「アクティブ化」

ともいえる動きを見せており、幾つかの大学においてその成果は十全に現われているのである⁽¹⁰⁾。それでは、なぜ初年次教育にアクティブラーニングが必要とされるのであろうか。

一般的にアクティブラーニングとは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」とされている⁽¹¹⁾。つまり、アクティブラーニングの特質とは、まず、学生を主体的・能動的な学びに導く教授・学習法であること、次に、単なる知識の習得ではなく、より深い思考（ディープラーニング）に導くものであること、そして学修のスタイルとして調査や議論、発表など能動的な活動が求められること、以上の三点に要約することができよう。

初年次教育の大きな眼目には、文献・資料の調査やディスカッション、発表などのアカデミック・スキルの修得が挙げられている。アクティブラーニングの授業法とは、まさにアカデミック・スキルを活用するものに他ならない。こうした初年次教育とアクティブラーニングの親和性こそが、「初年次教育のアクティブ化」の大きな理由のひとつとはいえよう。しかし、それだけがアクティブ化の狙いとはいえないであろう。各大学の初年次教育においてアクティ

ブラーニングが導入されるのは、こうしたスキル修得のみを目的としたものではなく、むしろ、学生の学修姿勢の転換を図ろうとすることにあるのである。

先にも述べたように初年次教育の最大の眼目は、学生を大学における学修スタイル、すなわち、主体的・能動的な学修に導くことにある。しかし、これまで展開されてきた教育では、河合塾の調査の通り、必ずしも所期の成果を挙げていたとは必ずしも言えない状況であったといえる。その理由として、折角初年次科目を設けても、そこで行われる教育が講義型で行われている以上、調査や議論、発表といった本来能動性を要する学修行為も、学生にとっては受動的に「教えられる」ものに過ぎなくなってしまっているのである。いわば、学生に「主体的な学び」を受動的に教えるという、パラドクサ的な状況に陥っていたといえよう⁽¹²⁾。しかし、初年次教育が本来求めている、大学生としての主体的な学びへの導入という目標を果たすためには、これまでのような「教える」初年次教育ではなく、そうした学修に学生を導く仕掛けは必須のものとなる。このように、初年次教育の伸長と、その問題点が明らかになる過程と歩調を合わせるように90年代以降、次第に「能動的学習」「双方向性学習」つまりはアクティブラーニングによる授業効果が次第に認められるようになり、現在、その二つの流れが合流したというように考えられよう。いわば、「初年次教育のアクティブ化」の流れとは、大学での勉強を大学の教員が「教える」ということから、学生が主体的・能動的に学ぶというように、これまでの初年次教育の学びの質を転換させるものでもあ

るのである。とはいえ、このことは、本来初年次教育が登場した時より、一貫してこの教育に期待されてきていたものでもあるのである。

次に、本学における初年次教育の状況と、「初年次教育のアクティブ化」の動きについて紹介してみよう。

2 國學院大學における初年次教育とアクティブラーニングの試み

國學院大學では平成17年、学長の諮問に基づき、「第二次中長期計画基本問題検討委員会」において「導入教育」に関する検討が行なわれた。その結果、同委員会からは、導入教育は全学的に統一して行なうのではなく、各学部・学科の主導のもとに行なうべきであるとの答申がなされた。この答申の背景には、初年次教育や導入教育への理解の未浸透や、この新しい教育を果たしてどのような教員や組織が担うのか？一般教員では行なうことが難しいのではないのか？という各学部教員の戸惑いを背景とするものでもあったと考えられよう。しかし、この答申自体は全学的な初年次教育の実施を構想していた学長の意向に沿うものではなかったことから、平成18年11月、教務部において「導入教育に関するガイドライン」が策定され、全学部・学科がこれに準拠しながら導入教育を実施することが決定された。そして翌19年3月には導入教育のテキスト『はじめの一步』も発行され、各学部・学科における導入教育での活用が始められている。

こうして國學院大學における初年次教育は、学部の専門課程に位置づけられたうえ

でそのスタートを切ることとなったのである。その際、学部によっては「導入基礎演習」などの科目名称のもと、新たに授業を開講したところもあれば、既存の1年次概説科目を導入教育に当てる学科も見られるなど、開講形態も一様とは言えず、その授業内容も専門教育への「導入」に大きな比重が置かれていたといえよう。先出の「導入教育に関するガイドライン」とは、こうした各学部・学科で行なわれる導入教育の内容に、全学的な共通性を担保するために策定されたのである。これは（1）大学への適応、（2）國學院大學への適応、（3）専門教育への導入、（4）スタディ・スキル、（5）キャリアデザイン、（6）補習教育といったものを主要要素とするものであった。しかし、実際には経済学部や神道文化学部では比較的ガイドラインに準拠した教育が行なわれる一方、いくつかの学部・学科では、必ずしもこれに準じているとは言えず、また、その内容もより専門教基礎育的な内容が濃厚な傾向が見られるというように、次第に学部学科ごとに教育内容の差異が見られるようになってきたのである⁽¹³⁾。

以上のように、本学においては現在のところ、学部・学科が導入教育の主体を担い、実施してゆくという体制がとられている。その結果、教育内容は、「ガイドライン」はあるものの、総じて学部の専門教育への導入を、より強く意識したものとなっているといえる。但し、そのこと自体は必ずしも初年次教育自体を阻害するものではない。他大学においても学部主体で初年次教育を行なう例はしばしば見られるものであり、なかには先に述べた立教大学経営学部の「BLP」のように、非常に優秀なプロ

グラムを設け成功させている事例も存在するのである。むしろ大事なことは、初年次教育を全学的に統一して行なうのか、学部学科が主体的に担うのかという授業運営上の体制のありかたではなく、その教育で何を狙うのか、学生にどのような力を付けさせたいのか？という点を明確に定め、それに見合った授業設計を行なうことにある。

先述のように初年次教育は、教育内容及び狙いが多岐にわたるものである。その全領域をカバーしようとする場合、効率的に知識を「アナウンス」できる講義型授業とならざるを得ない。しかし、初年次教育の目的は知識を伝授すること自体にあるのではない筈である。そして、その多岐にわたる教育内容のなかから最も重要度の高い目標を挙げるとするならば、恐らくは、まずは学生の大学・学部への定着と、そしてなによりも、中等教育までの受動的な学修形態から、主体的・能動的学修への移行をはかること、この二点につきはらずである。とするならば、導入教育の実施の中で問われねばならないのは、果たして学生が大学や学部での学びに魅力を感じてくれるか、そして主体的な学びに導かれている仕組みができているか、という点であろう。そして、本学で現在実施されている導入教育において、これから問われるのは、こうした仕組み作りの部分であるといえる。

以上の課題はなにも決して國學院大學だけのものではない。むしろ他大学においても同様であることからこそ、その解決方策のひとつとして初年次教育へのアクティブラーニング導入が試みられているといえよう。しかし、この教育をアクティブ化した場合、果たしてどの程度の効果が見込まれ

るのであろうか？他大学でも見られるような効果を果たして本学でも挙げ得るのであろうか？以上の点について、次に本学で試みられている「初年次教育科目のアクティブ化」に関する例として、経済学部における「基礎演習A・B」への試験的なアクティブラーニング導入の事例と、神道文化学部の「神道文化基礎演習」にグループワークを導入した実験授業の事例を紹介しつつ考えてみたい。

① 経済学部による「基礎演習A」「基礎演習B」の事例

経済学部においては、一年次必修科目の「基礎演習」を、平成21年から「基礎演習A」（必修）、「基礎演習B」（義務履修）として開講している。同授業は早くからシラバスの共通化を果たし、科目担当者による緊密な連絡体制のもとに運営がなされてきた。しかし、この授業は学生の友人作りやクラスへの定着には成果があったものの、教育内容自体に対しては所期の目的を十分に上げられたとはいえないという。その大きな原因として、この授業が基本的に教員が学生に「教える」形態をとることから、学生自身に考えさせ、主体的な学びに導くという授業構成をとっていなかったことが挙げられるという。そこで同学部においては、平成26年度の「基礎演習A」では、全27クラスのうち7クラス（途中から1クラスが参加、計8クラス）の授業において、グループワークとリフレクションを全面的に導入した授業を実施し、これまでと同じ内容で実施されるクラスとの比較検討が試みられた。具体的には、授業の構成は経済学部共通シラバスに準拠ながらも、実験クラスでは授業の半ばまで毎回アイスブレイクを行

い学生間の交流をはかりつつ、グループワークを活用しながらノートの取り方やレジュメの作り方などを学ばせる。そのうえで「10年後の渋谷は成長するのか、衰退するのか」という課題について4回の討論を行ったうえで学生に発表を行なわせるという内容であった。

授業を担当した各教員からは、学生が活発に討議や振り返りを通じて成長をみせる姿に期待感をもつ教員がいる一方、各学生の学力や知識により議論の方向性が左右される点、他の講義型授業との接続、そして性格的にグループワークに向いていない学生への対応をどうするか、といった課題も出された。それでは、授業全体としてはどのような効果があったのであろうか。基礎演習A終了後、経済学部では全クラスの受講学生に対しアンケートを実施している。その結果、先ず履修後の感想と成果について「クラスの友達が出来た」「クラスの雰囲気良かった」「大学が好きになった」「経済学部が好きになった」「人前で発表できるようになった」「メディアや報道を意識するようになった」「他の人の発表や意見が参考になった」「勉強する意欲がわいた」という各質問項目のほとんどにおいて、一般クラスのポイントをチームクラスのほうが大きく上回っていることが確認された。また、授業に対する満足度、授業前後の学習時間、積極性の変化、社会人基礎力を手がかりにした能力開発の各項目においても、チームクラスの平均点が一般クラスに対して明らかに高いという結果になったという。なお、学科別では経済ネットワーク学科、入試区分別では推薦系にとくに良好な結果が見出されたという。

以上の結果からは、「基礎演習A」におけるアクティブラーニング導入は、それまでの教員が学生に「教える」かたちの授業に比べ、より有効な学修効果をもたらすものであるといえよう。

なお、同学部においては、平成26年度後期現在「基礎演習B」において、引き続き13クラスでアクティブラーニングを活用したPBL授業の実験が行なわれている。具体的には、日本フランチイズチェーン協会をクライアントとして、「10年後のコンビニ」という課題を提供してもらい、学生たちがグループでこの課題に取り組んだ上で、プレゼンテーションのコンテストを行い、もっとも優秀なグループを選出するというものである。もしこの「基礎演習B」においても教育上効果が高いという検証結果が得られたのならば、同学部は1年間の初年次教育を通じてアクティブラーニングを系統的に実施してゆく可能性が開けてくるものと考えられる⁽¹⁴⁾。

ところで、こうしたアクティブラーニングの授業を、受講する学生自身はいかに感じているのだろうか、果たしてその効果をどのように感じ取っているのだろうか？以上の点について、今度は筆者が担当する、神道文化学部の導入教育「神道文化基礎演習」で試みた実験授業の結果から考えてみたい。

神道文化学部においては、平成14年の学部開設当初から、導入教育の一貫として「神道文化基礎演習」を1年次前期に開講してきた。本授業は共通シラバスで運営され、授業開始前と終了後の計2回、担当教員が集まり授業の反省や運営に関する打ち合わせが行なわれてきた。筆者は平成21年度か

ら同授業を担当し、23年度の授業から学部教務委員会の了承のもと、この授業の中にグループワークの手法を導入した実験授業を行ってきた。その詳しい概要については既に別の論文で詳しく報告をしているので⁽¹⁵⁾、ここでは授業の流れについては簡単に述べるに留め、授業評価アンケートの結果や振り返りシートの記述を紹介しつつ、その学修効果について紹介したい。

まず、改めて授業の概要を紹介すると、「神道文化基礎演習」は共通シラバスのもと、左記のような構成をとっている⁽¹⁶⁾。

- 第1回 自己紹介・授業全般のガイダンス
- 第2回 建学の精神講義
- 第3回 図書館ガイダンス(博物館見学)
- 第4回 博物館見学(図書館ガイダンス)
- 第5回 演習の進め方についての説明・進路についての説明
- 第6回～15回 演習発表

このほか、神道を学ぶ上で必須の用語を覚えるため5回にわたる小テストや、國學院大學博物館の神道資料館部門を見学後に作成するワークシート、そして文章表現力を磨くための読書感想文が授業中に課せられている。いわば、大学に対する基礎知識を得るとともに、資料検索、レジュメの作成、口頭発表、レポート作成といったアカデミックスキルの修得を目的とした内容となっているといえよう。

この授業の中で特に重要なのは「演習発表」である。しかし、1クラス20名の学生を順番に演習発表させてゆくと1人の学生が発表できる回数は1回、または2回程度

に過ぎず、これでは必ずしも発表やレジュメ作成の基礎的事項を修得させることは不可能である。加えて折角発表をしても、以後その機会が無いことから発表内容を省察し、さらに深めることができないという欠点があった。しかし、自ら文献を調べ、自分の考えをまとめ、そして発表するという主体的な学修とそれに必須のスキルは、繰り返しによってのみ初めて身に付くものである。そこで、筆者は平成23年の授業から、先に挙げた「演習発表」の部分の次のように構成しなおしてみた。

- 第6回 発表の方法、レジュメ作成ガイダンス(教員による模擬発表)
- 第7回 コミュニケーションスキルに関するワークショップ
- 第8回 グループワークⅠ
- 第9回 グループワークⅡ
- 第10回 グループワークⅢ
- 第11回～14回 演習発表
- 第15回 授業の振り返り

この授業の核は3回にわたるグループワークにある。このとき学生たちは毎回異なるメンバーと4人一組になり、演習発表で自分がテーマとしている発表を行う。これに対してグループメンバーからの質問、批評をうけるという作業をくりかえすことで発表の内容や技術、レジュメや資料作成スキルを磨いてもらおうというものである。なお、各ワーク時にはメンバーの報告内容をグループの中で相互採点をさせ、さらに各自自身の発表内容について毎回振り返りシートに記入し、反省点、次回の達成目標を考えてもらった。

以上のスタイルに授業を切り替えたところ、それまで良く見られていた、資料を読まず、引用もネット記事だけといった、いわば、単位のための義務的な「発表だけの発表」は姿を消していった。勿論学生各自のモチベーションにより発表内容に精粗があるのは当然であるが、最低でも、成績下位層の学生でもレジユメの基本的な作法を守ったレジユメを作成し、10分前後（それまでは5.6分で話す）と発表内容がついてしまう者もまま見られた）で話をまとめられるようになった。さらに成績中間～上位層に至っては、より多くの図書を読み込んだり、フィールドワークを試みたり、パワーポイントを用いた発表に取り組むなど、主体的に調査や発表に取り組む者が従前に増している。なかにはパワーポイントを駆使しつつ、アイコンタクトや身振りを付けながら発表するなど、1年次前期とは思われない成果を示す学生も少なからず現われている。

以上のように、「神道文化基礎演習」に対するグループワークの導入は、これまでの教員が学生に「教える」という形式の基礎演習に比べ、主体的な学修への導入と、アカデミックスキルの習得・活用の訓練としては非常に有効であるとの手ごたえを感じさせるものとなった。しかし、これはあくまでも教員（筆者）の主観的印象でしかない。そこで、次に学生にとってアクティブ化した基礎演習がどのような効果を挙げているか、授業評価アンケート及び授業中に学生が記した振り返りシートの記述から考えてみたい。

先ず、この授業を通じて、学生たちが主体的な学修を行っていたかどうかについて

は、彼らがこの授業にかかる学修時間からある程度判断することができよう。本授業においては、授業終了時の授業評価アンケートの中で、本授業にかかる授業外学習時間について質問してみた。すると、学生の中には1回のワークの準備に6時間、10時間以上かけるというツワモノもみられるものの、平均すると平成24年度の場合4.2時間、25年度は3.6時間、26年度が3.8時間と、授業外学修にかなりの時間を費やしていることがわかる。因みに26年度に本学が実施した「学生リアル調査」によれば、本学1年生の1週間の学修時間は、12.3%が0時間、61.3パーセントが1～5時間、18.0パーセントが6～10時間となっている。これに対して、本授業の場合、ただの1科目だけで平均3時間以上の学修を学生が行なっていることになる。以上の点から、グループワークの活用を通じて、学生を主体的・能動的な学修に導くことが出来たと考えてよからう。

次に、グループワークを用いた神道文化基礎演習の授業に対する学習意欲や満足度はどうであろうか。まず、授業評価アンケートの「Q6 予習・復習をするなど授業に意欲的に取り組みましたか」という設問に対する回答結果を示したのが図1である。

これによると、25年度は「かなりそう思う」が33.3%、「そう思う」が66.7%、26年度の場合「かなりそう思う」が50.0%、「そう思う」が43.8%、「あまりそう思わない」が6.39%であったことから、兩年ともほぼ全ての学生が意欲的に授業に取り組んでいたことが伺われる。また、本授業に対する総合満足度を問う「Q9 この授業を履修

図1

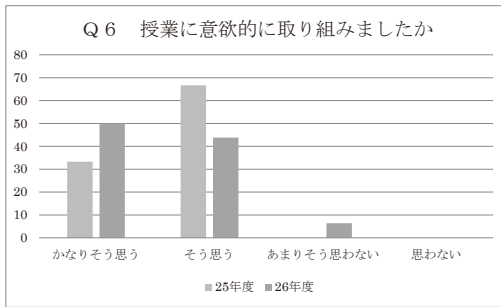
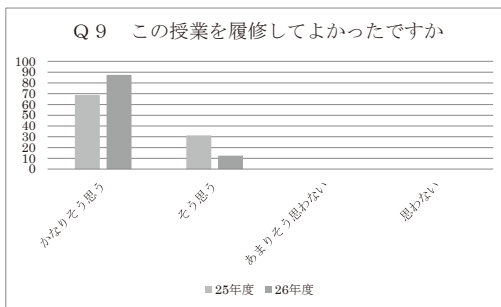


図2



してよかったですか」という問いに対しては、図2のように、25年度は68.8%が「かなりそう思う」、31.3%が「そう思う」、26年度の場合87.5%が「かなりそう思う」、12.5%が「そう思う」と、極めて高い満足度が看取されている⁽¹⁷⁾。因みに「学生リアル調査」によれば、本学学生の授業満足度はトータルで大変満足しているが6.7%、概ね満足しているが47.3%、どちらともいえない29.1%、余り満足していない13.3%、全く満足していない3.5%となっている。また、この設問に対する神道文化学部学生からの回答の平均を示すとトータルで大変満足しているが11.0%、概ね満足しているが51.4%、どちらともいえないが23.1%、余り満足していないが9.6%、全く満足していないが3.0%であった⁽¹⁸⁾。無論「学生リアル調査」の数値は授業評価アンケートとは背景の異なるデータであること

から軽々にはいえないものの、グループワークを導入した神道文化基礎演習は、通常の授業に比べてより学生を意欲的に学修させ、かつ、学びに対する満足感を高める効果を持つということは指摘しても良いであろう。それでは、この授業を通じて学生はどのような経験を積み、何を感じているのであろうか。次に、授業中に課した振り返りシートの記述を見てみたい⁽¹⁹⁾。

現在、グループ学習形式の授業は、初等・中等教育のなかでも取り入れられ始めている。しかし、依然多くの学生達は教員の話聞き、ノートを取り続けるという高校までの受動的な学修スタイルに慣れたまま大学に進学してきている。そのため、グループワーク形式の授業について違和感や嫌悪感を示す例もみられる。学生Aは「最初はグループワークなんて嫌だと思っていた」という。しかし、授業終了後は、「今はグループワークが良いものだ」と知ることが出来たと述べ、その理由として、「グループワークでは自分の内容を他人に叩いてもらい内容を構成しなおすといった働きの他に発表に慣れさせるという効果も実感」し、「限られた時間で自分が知らなければならない情報を探す技術が身についた。」と感じていることを挙げている。無論、気質的にワーク形式の授業を受け入れられない学生も存在することは考えられるものの、多くの学生は馴染みのない学習形態としてグループワークへの違和感を持っていると考えられる。しかし、そうした感情は、ワーク形式の授業への慣れと、さらにこれによる学習効果の実感によって乗り越えられるものであるといえよう。また、この授業による学修効果の実感については、ほとんどの学生

が振り返りシートに記している。学生Bはグループワークを通じて「基本を、型を学ぶこと、何を目的とするか、何を選びとるかの判断力など、まだまだかもしれないが、基礎的なやり方、能力は身につけられたと思う。」と感想を述べている。このBの感想に示されるように、受講学生たちはグループ内での発表を繰り返すことで、発表内容を整えてゆく。そして第1回目のグループワークでは5分も話すことができなかつた者が、本発表の際には10分間での発表を達成したり、パワーポイントを活用しての発表に挑戦するなど、自身の成長を確かに実感している。これこそがグループ学修形式の授業の大きな効果であるといえよう。

しかし学生たちは、こうした成功感を得る一方で、ワークや発表の振り返りを通じて自身に不足しているものの存在にも次第に気がついてゆくようである。例として、学生Cの振り返りを示してみよう。

一番気になったことは、レジュメから目を離して話すとき、すらすら話せず聴者にとっては聞き取りずらかったり、内容を理解しづらくしてしまっていたと思う。また、終始レジュメを握った状態で、身振り手振りがなく、つまらない発表になってしまったのではないかと思う。緊張しているのが映像からも分かるので、聴者が落ち着いて発表内容を聞くことができるよう、発表者も落ち着いて発表しなければならないと思いました。

まず、何かを発表するに当たって、準備を怠ってはいけないことがよくわかった。発表者は発表内容についての広い知識を持たなければ、発表をまとめることも出来ず

中身の無い発表になってしまいます。そして、話し手は聞き手が分かりやすいように言葉を選択しなければならないことも分かりました。

何かを知るためには、根気強く調べなければならないというのが自分はわかっていませんでした。知りたいことへは簡単には到達出来ないと思いました。

グループ学修やPBL授業においては、満足感以上に、以上のような不足感を学生に感じてもらうことを重視する。「知りたいことには簡単に到達できない」という気持ちや気づきこそが、今後の大学における学びのモチベーションを高めるものと考えられるからである。

とはいえ、以上のような不足点を認識しつつも、グループワークと演習発表を通じて、今後の学部での学びの関心対象を明確に認識し始める学生も見られる。例えば、日本刀がもつ宗教性について調べ、発表した学生は「最初は興味があるから半年間調べて発表のネタにできれば良いやと考えていた刀剣にここまで魅了されると思いませんでしたから、ある意味授業を通して一番の収穫とは刀剣の宗教性に魅了されたということじゃないかなとも思います。」と述べている。また、日本人の宗教観について、統計資料に基づいて発表を試みた学生は「何より、自分自身が何を知りたいのかが、以前より幾分か明確になったのが最大の収穫だったかも知れない。「宗教」の概念の区分というのは、あまり考えてこなかった。難しそうだが、一度考えてみるのも面白そうである。統計のいじり方も、社会学的な目線も、今後学んでみたい、と思った。」

という。本授業は学部の導入科目である以上、神道学・宗教学へ学生をいざなう役割を果たすことが求められる。グループワークの活用は、学生に成功体験をもたらすのみならず、発表タイトルに挙げたテーマへの探求をさらに深めさせることを通じて、より学部の学びへの意欲を導き出す可能性があることが伺われよう。

以上、本学におけるアクティブラーニングを導入した導入教育の事例として、経済学部の「基礎演習A・B」と、神道文化学部の「神道文化基礎演習」における授業例を紹介し、その効果について考えてみた。経済学部の場合、アクティブラーニングを導入したクラスと、既存の授業形態で行なうクラスとをわけて行なったところ、前者のほうが大きな効果があると考えられた。また、こうしたアクティブラーニングの効果としては、「神道文化基礎演習」の振り返りシートや授業評価アンケートのデータから、学修時間、積極的な授業への取組み、授業満足度について安定的な効果が望めること、ついで学生をより主体的・能動的学習に導く契機をもたらすものとなり得るものであり、それは具体的には、学生の成功体験と自身のスキルや知識に対する不足感、さらには自分自身が関心を持つ研究対象を通して、より専門分野の学びへの関心を喚起するという機能が見られることが理解されよう。

3 初年次教育のアクティブ化の課題

これまでみてきたように、各大学における初年次教育は、次第にアクティブラーニングを主体としたものに変化を遂げつつあ

る。それは、これまでのように学力の多様化する学生の補習や、所属大学への理解やアカデミックスキルを学生に教え、大学での学修に必要なものを教えるという初年次教育の性格が、さらにより、主体的・能動的な学習へ学生を巻き込もうとするものに重心が変化しているからといえよう。その意味で、アクティブラーニングの導入は、初年次教育の質を転換させるものと言うことができよう。

とはいえ、本学においては前述した通り、初年次教育、とくに基礎演習については各学部で多様な形態で運営がなされ、また、アクティブラーニング形式の導入も、一部の学部で漸く着手がなされ始めたばかりといえる。さらには、初年次教育はなにもそれだけで完結したものではなく、さらにその後の2年次以降のカリキュラムにも直結するものでもある。なぜならば、初年次教育や導入教育は、大学、または各学部学科で育成を目指す人材像にもとづき設計されるものであり、導入教育終了後は、さらにその成果を伸張させるカリキュラムの策定が必須となるからである。そのため、単に1年次前期でグループワークをさせればそれで済むというのではなく、むしろ2年次以降も見据え、専門および教養教育を連動させたカリキュラムの設計と検証体制を構築する必要があるのである。さらに、アクティブラーニングを活用した授業を実施するためには、授業内容の作りこみはもちろん、いかに担当教員の運営能力を開発するかという課題もあろう。以上のように考えるならば、初年次教育科目を「アクティブ化」しようとする場合、さしあたってクリアすべき3つの課題を設定できよう、即

ち、先ず①教育目標の明確化、次に②カリキュラムの連動性の担保、そして③授業運営の方法と担い手をどうするか、以上の三点についてこれから述べてゆきたい。

① 教育目標の明確化

グループワーク形式の授業を学部・学科で行なおうとする場合、それが、「導入のための導入」であっては意味のないものになってしまう。そもそもが、アクティブラーニングは、それ自体が現在の大学がおかれている事態を解決するための特効薬では全くない。さらにいえば、初年次教育や導入教育とは、単に1年次の必修科目やアカデミックスキルを修得するためのものではなく、先に述べたように4年間の学修を方向付けるものなのである。川島啓二氏はアクティブラーニングとカリキュラムの相関について、「主体的な学びの在り方は、各授業それぞれにおける学生の参画や双方向授業の展開といったマイクロシーンに留まるものではない。むしろより重要なポイントは、『質的転換答申』においても強調されているように、授業の予復習の確実な達成を基盤とした学修プログラムとそれを担保するシステムの構築である。」としたうえで、「アクティブ・ラーニングをカリキュラムで生かし」「カリキュラムによって学生を育てる」というプログラムの必要性を提唱している⁽²⁰⁾。ということは、初年次教育をアクティブ化しようとする場合、先ずはカリキュラムによって育てられる学生像が明確にされる必要がある。即ち、各学部・学科の人材育成目標が問われてくるということである。

例えばアクティブラーニングについて議論すると、「人と触れ合うのが苦手な学生

や、討論が苦手な学生が居た場合にはどうするか」、という問題が出されることがある。この場合、学部の専門的基礎知識を学ぶことは講義型の授業で十分に達成されるであろうが、もし、その学部でいわゆる「社会人基礎力」を育成目標として掲げていた場合、討論が苦手な学生に合わせた授業設計を行なうべきであろうか？むしろ、苦手意識を持つ学生を、可能な限りそうしたスキルを身につけさせる方向に導くことを考えねばなるまい。さらに、もし「批判的思考力」を身につけ、社会で発言できる学生を育成しようとするならば、先ず、データや資料を集め、そのなかから情報を読み取り、それを自らの知識として他者の前で発言するという経験を繰り返すことが不可欠である。しかし、カリキュラム上、教員が一方的に講義を行う授業が並んでいる場合、こうした学生を鍛え上げることはかなり難しくなろう。もし、情報を集め、それを知識に変換した上で他者に対して説明できる学生を育成したいのならば、それに沿ったカリキュラムや授業設計が必要になるのは言うを待たない。

同じことは、初年次教育における「友達作り」にもいえる。導入教育を大学での友人作りの場として捉え、それが大学への定着につながることを期待する向きは多い。但し、それは1年次前期においては重要であろうが、4年間を見据えた場合、人材育成目標としては、一定のコミュニケーションスキルを有する人物として結実されねばならない。いわば、社会に出る前の青年期に、最後の知的なトレーニングを行なうのが大学とするならば、その4年間の育成プログラムの最初を担うのが導入教育なので

ある。繰り返すようだが、初年次教育、導入教育とは、単に大学への定着やアカデミックスキルを教えるのが目標ではなく、4年間を見据えた教育の第一歩であるべきものなのである。とするならば、初年次教育のアクティブ化は、確固たる学部・学科の育成すべき人材像にもとづいてなされるべきなのである。

無論、ディプロマポリシーや育成すべき人材像を見直してから、カリキュラム策定に入るという時間は、現実動いている大学としてはなかなか厳しいものではある。しかし、学問的領域のなかで学ぶべきものについては、すでに学部・学科内の教員間である程度共通認識はあるはずである。あとは、その専門分野を舞台とし、どのようなトレーニングを学生に課して、いかなる人物を鍛え上げようか、という目標を明確にするだけであろう。アクティブラーニングでは多くの知識を学ぶことができない、とよく言われるが、それは至極まともな意見である。つまりは、知識をつけること自体がこの授業の目標ではなく、知識を活用し、どう表現してゆくか、すこぶる人格形成の方面に比重のある授業法だからなのである。

② カリキュラムの連動性

折角導入科目でアカデミックスキルを学び、グループ学修を体験したとしても、次にそれを活用する機会がなければ宝の持ち腐れである。例えば筆者が基礎演習のアクティブ化の実験授業を試みた神道文化学部の現行カリキュラムでは、1年次前期に「神道文化基礎演習」、2年次後期に「神道文化演習」、そして3年次から専門ゼミたる「基幹演習」というかたちで演習科目が設

置されている。また、経済学部の場合、1年次前期に必修の「基礎演習A」、後期に義務履修の「基礎演習B」が置かれ、2年次後期から選択制で専門ゼミを履修するという形態がとられている。この場合、導入教育が終わった後、神道文化学部の場合はまるまる2セメスター、経済学部の場合、義務履修の基礎演習Bを履修したとしても1セメスター、次の演習科目を取るまで間隔があいてしまう。もし、学部において系統的に学生を育成してゆこうとするならば、この狭間を如何に埋めるかがカリキュラム設計上のポイントとなろう。

アクティブラーニングを行なわせる場合、一般的には学部のカリキュラムの中に系統的に位置づけてゆくことが重要になってくる。なぜならば、作業量の多いこの種の授業を全ての学生が歓迎するわけではないし、系統的な学習成果を求めるならば、全ての学生が学ぶことになる専門課程の中のほうが位置づけしやすく、かつ、専門授業のアウトプットとして、高度な授業を展開することが可能になるからである。この場合、1年次の導入演習だけではなく、2年次の演習への橋渡しとなる授業を設定する、または、2年次演習自体をアクティブラーニング的な設計にする必要があるだろう。加えて言えば、そうした演習科目のみならず、学部専門科目の中に、一定程度のアクティブラーニング科目があればさらに良いといえる。その場合、導入演習よりもさらに一段と進んだ「ディープラーニング」に結びつく「問題解決型」「課題発見型」などの、いわゆる高度なアクティブラーニングを行う授業を置くという工夫も必要である。

但し、学部専門課程においてもコマをいわずらに増やすことは難しいうえ、専門科目新設はカリキュラムを複雑化させるリスクもある。そうした場合、改めて注目すべきなのが、「教養総合科目」の存在である。

本学においては、平成26年度より教養総合科目の中に、あらたに「教養総合演習」を設置した。これは、専門のみならず、全学に提供される教養科目の中でも、アクティブラーニング授業を提供・展開することによって、教養総合科目の「カリキュラムポリシーに準じた人材育成上の目的」における到達目標「(5) 自ら疑問を発し、調査・研究する意欲や態度とスキルをもつ。」人材を具体的に育成することを目的として設けられたものである。本年度開講は6コマ、27年度開講数は11コマと未だ少ないものの、各学部における1年次、2年次の演習科目の断絶を補完することも視野に入れて創設されたものでもある。専門課程と教養課程の協力については、これまでその重要性が唱えられ続けたものの、実際にどのような形になりえるのかということについては、あまりはかばかしい答えが無かった。しかし、各学部の専門課程で育成すべき人物像がある程度共有されているのならば、全学的な教育の場である教養教育も、それに歩調を合わせた形で編成されるべきである。加えて専門科目と同じく、教養課程においても、インプットした知識をアウトプットし、または、自ら主体的に学ぶ仕組みを作ってゆく必要がある。教養総合演習は、学部の学修のアウトプットの機会として、さらには初年次教育と3年時以降本格化する専門ゼミ教育を中継するものとして活用する必要があるだろう。これにより、

主体的・能動的学習者の育成という点において、専門課程と教養課程の横のつながりが持てるはずである。科目の置き方としては、広く多様な科目を置くほうが、教養総合科目としての多様性を担保できるということも考えられる。反面、学部との連動を考えた場合、初年次教育でカバーできないスキル—ディベート、批判的思考、プレゼンテーション—に特化した科目を置くというのもひとつの手段であろう。

③ 授業運営の担い手と方式

学部として初年次教育のアクティブ化をはかることにした場合、多くの教員の頭に浮かぶのは、その授業は一体誰が担当するのか?という点であろう。即ち、各大学の中堅以上の教員は、学生時代から講義型授業の中で育ち、多くが講義型授業を展開して今日に至っている。新しい授業法を試すというのは、教員にとって冒険であり、ましてやアクティブラーニングは、授業熱心な特定の教員が行なう方法であるというように思っている者も多くいると考えられる。

たしかにアクティブラーニングは、日本においては21世紀に入り、大学教育改革が声高に叫ばれて以降、次第に注目されるようになったものであるし、初期に紹介された各大学の教員による実践例は、まさに教員個人の創意と工夫にあふれる、オリジナルなものばかりであった。しかし、初年次教育において求められるのは、アクティブラーニングの真の狙いである深い学修（ディープラーニング）を学生にさせることではなく、実践を通じてアカデミックスキルを修得させることにある。その意味において、創意にあふれた独創的なワークを教員個人が作る必要は必ずしも無く、寧ろ

必要なのは、定められたシラバスに従い、丁寧教えることと、何回かのアイスブレイクやグループワークを行なわせる指導能力なのである。この場合、グループワークも定型的、かつ、用いやすい形式のものとなることから、だれもが用いることが出来る、簡便で、一定の効果が見込まれるものを用いる必要がある。例えば、昨年本学で発行した『教員力ステップアップ講座』の付録に、簡単なグループワークを用いた演習授業の紹介がなされている⁽²¹⁾。これは杉原真晃氏が山形大学基盤教育院で実施した「秋のキョウヨウ必勝法」という「学生主体型授業」の運営方法をアレンジさせて頂いたものであるが、個人の課題をグループ内で何回か発表を繰り返すことで発表方法と内容を進化させようという本発表に導くという、非常にシンプルかつ効果的な方法である。加えて、教員は授業時間中にファシリテーター（学習の補助者）役に徹するため、授業時間中は負担が軽いという利点もある。いずれにせよ、初年次教育において行うアクティブラーニングは、教壇に立った経験のある者ならば、十分に「ワークを回す」ことができるレベルのモノで十分であるし、それでも既存の講義型の初年次教育授業よりも、より高い効果を期待することが出来るのである。

おわりに

以上、本稿では初年次教育の展開過程をたどりながら、近年そこに「初年次教育のアクティブ化」の動きが強まっていることを指摘した。そして、この「アクティブ化」の動きは、初年次教育に求められる要素が、

単に大学での学び方（アカデミック・スキル）を教え込むことではなく、むしろ主体的・能動的な学習スタイル—まさに、本来大学での学びに必須の姿勢—に学生を導くというものに変容したことを背景にしているということを指摘した。平成24年度の中央教育審議会答申ではないが、まさに「大学教育の質的転換」の流れの中に位置づけられよう。そのうえで、立教大学など他大学の実践例を簡単に紹介したうえで、本学における「初年次教育のアクティブ化」の事例として、経済学部「基礎演習A・B」及び神道文化学部における、試験的にアクティブラーニングを導入した「神道文化基礎演習」の事例を報告し、それが学生を主体的・能動的学習に導く上で、極めて有望であることを示した。そして最後に、本学において今後、もし初年次教育の「アクティブ化」を計ろうとする場合、①各学部における教育目標の明確化、②カリキュラムの連動性、③授業運営の担い手と運営方式の三点を改めて検討することが必須であると論じた。

初年次教育にアクティブラーニングを導入することは、今後必須の流れとなってくるものと筆者は考える。しかし、それは単に導入科目だけでグループワークを取り入れれば済むというものではない、主体的・能動的な学習者としてのスタートを切らせた1年生たちを、今後、引き続き同じような方向性で育てようとするならば、そこにはさらに専門・教養カリキュラムの中にアクティブな学びをさせる仕掛けが必要になってくる。

初年次教育の「アクティブ化」とは、実は、全学及び学部のカリキュラム、プログ

ラムのアクティブ化をも促さざるを得ないという意味で、教育改善の大きな一歩となる可能性を秘めているといえよう。

注

- (1) 濱名篤「日本における初年次教育の位置づけと効果」『カレッジマネジメント』145、2007年7.8月号
- (2) 山田礼子「大学における導入教育の拡がり」と意義『大学と学生』503号、P8、独立行政法人学生支援機構、2006年
- (3) 文部科学省、平成23年度「大学における教育内容等の改革状況について」より。これによると日本の全大学の88%に当たる651大学において初年次教育が実施されているという。
- (4) 山田前掲論文P10
- (5) 河合塾『初年次教育でなぜ学生が成長するのか 全国大学調査からみえてきたこと』P10~13、東信堂、2010年
- (6) 河合塾前掲書末尾のアンケート結果から集計
- (7) 明星大学ホームページ「体験教育」参照 <http://www.meisei-u.ac.jp/about/taiken.html>
- (8) 関西大学「三者協働型アクティブラーニングの展開」参照 <http://www.kansai-u.ac.jp/algp/index.html>
関西大学教育推進部教育開発支援センター『初年次教育におけるアクティブ・ラーニング型授業デザインブック』2012年
- (9) 日向野幹也『大学教育アントレプレナーシップ 新時代のリーダーシップの涵養』ナカニシヤ出版、2013年。また、平成26年3月28日、4月22日、6月24日に行なった、日向野氏への聞き取り及びBLPプログラムの「BL0」授業建学に基づく。
- (10) 初年次教育へのアクティブラーニングの導入は、G P関係の支援もあり、この10年間のなかでかなり進められてきたジャンルといえる。さらに、こうしたアクティブラーニングの導入に伴い、PBLやプレゼンテーション、プロジェクトなどの導入が試みられたことから、初年次教育に関する教

授法に関する学識の拡大もみられると指摘されている（山田前掲論文P252~P254）

- (11) 文部科学省「用語集」
- (12) 筆者も本学神道文化学部の導入基礎演習「神道文化基礎演習」を担当した当初、主に講義形式で授業に当たったものの、残念ながら授業の成果は学生が持つ意欲に左右され、モチベーションの低い学生を授業に巻き込むところまではいかず、切歯扼腕したものである。
- (13) 以上の経緯については、赤井益久「初年次教育の再構築に向けて」『國學院大學教育開発推進機構紀要』第4号、國學院大學教育開発推進機構、2013年
- (14) 以上の取組みについては本誌所収、東海林孝一・根岸毅宏・中田有祐・細井長・本田一成・山本健太「初年次の演習科目「基礎演習A」におけるグループワークの取組み」に詳しい報告がなされている。また、その概要をコンパクトにまとめたものとしては『教育開発ニュース』第11号、國學院大學教育開発推進機構、2014年、に授業風景の写真付きで掲載されている。
- (15) 中山郁「初年次教育科目における「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」の試み—その可能性と課題について—」『國學院大學教育開発推進機構紀要』第4号、國學院大學教育開発推進機構、2013年
- (16) 平成26年度「神道文化基礎演習」シラバスより抽出略記。
- (17) 以上については平成25年・26年度の中山担当、神道文化基礎演習授業終了時に行なった授業評価アンケートの結果に基づく。なお、学習時間については自由記述欄に記入してもらったものを集計したものである。
- (18) 國學院大學「学生リアル調査」
- (19) 以下紹介する学生のコメントは、平成26年度の中山担当の「神道文化基礎演習」受講学生の、演習発表終了後、または最終授業時に記してもらった振り返りシートから抽出した。
- (20) 川島啓二「学士課程教育の体系化を導くカリキュラム・デザイン—本調査の趣旨と本報告書の構成—」日本高等教育開発協会、ベネッセ教育総合研究所『大学生の主体的な学習を促すカリキュラムに関する調査報告書（ケーススタディー編）』P11、ベネッ

- セ教育総合研究所、2013年
- (21) 國學院大學教育開発推進機構編『教員カステップアップ講座 貴方の授業を豊かにする究極の一冊』2014年、P72～P77