

初年次教育の現状と課題—再構築に向けて

赤城由紀、新井貢、大鐘秀峰、杉江聡子、高橋伸、武井昭也、横山克人

はじめに

高等教育においては、「21世紀型市民」の育成や高等教育のグローバル化(学位の国際通用性)、大学のユニバーサル化、質保証への対応という観点から、学士課程の学修成果(ラーニング・アウトカムズ)が求められるようになってきた。そうした背景から、エンプロイヤビリティの意味合いを含むジェネリック・スキルの概念が高等教育のカリキュラムに導入されるようになったが、ジェネリック・スキルの教育目標の設定とカリキュラムの検討、専門教育と教養教育のそれぞれにおけるジェネリック・スキル教育目標の関連の検討という課題が生じている。ジェネリック・スキルを育成する教育は、教育方法の転換を伴うため、大学全体としての組織体制づくりなどの教育改革を迫るものである。

本論考では、ジェネリック・スキルを前提に大学教育における初年次教育の現状と課題について、また、再構築の提案について述べる。

1. 高等教育におけるジェネリック・スキル概念の背景

めまぐるしく変化する社会、未知の事態への対応が迫られる社会の現状に対して、高等教育のユニバーサル化と知識基盤社会、生涯学習社会への大学が対応すべき使命も変化しており、大学設置基準の改正(平成23年4月1日施行)により、高等教育の改善が一層大きな課題になった。

これまでの大学教育に求められてきた学問領域固有の能力や教養教育の中心となっている「多文化・異文化に関する知識の理解と人類の文化、社会と自然に関する知識の理解」は人間文化の中心として存在し続けるものであるが、社会状況の変化に対応できる汎用的なスキルとして求められる内容が求められている。

第四十二条の二

大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。

留意事項

○ 大学におけるキャリアガイダンス(社会的・職業的自立に関する指導等)の導入は、生涯を通じた持続的な就業力の育成の観点から、大学教育を再点検する中で検討される必要がある。

各大学において、どのような取組を行うかは、各大学の教育研究目的、設置する学部・研究科の種類、学生や教職員の状況により多様と考えられ、特定の教育内容・方法が大学に課されるべきものではない。

○ 各大学では、教育課程の内容と実施方法に関する方針を定める中で、個別の授業科目のシラバスや、体系的な教育課程の編成を通じて、修得すべき知識・技能や職業生活との関係を明らかにし、さらに、学生への履修指導を通じて、その理解を図ることが求められる。

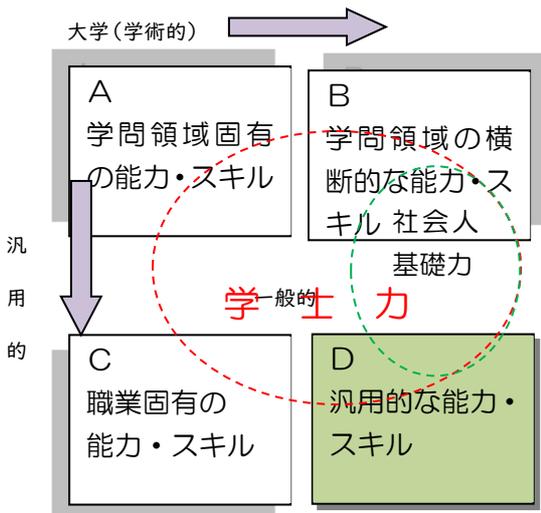
大学における取組が、単に「キャリア〇〇」と称する授業科目を設定することや、従来の厚生補導としての職業指導をそのまま単位修得科目に置き換えることであるならば、大学教育の単位認定の質が問われることになりかねず、教育課程編成において十

図1に示す汎用性のある学習内容を大学教育に定着させるためには、【目標の明示化、段階化、モニタリン

グ】といった構造化が必要である。①ベンチマーク(到達目標)の設定と②段階(レベル)化、③「ラーニング・アウトカムズ」(〇〇できる)こと、④学習状況のモニタリング、⑤アセスメント、⑥証拠、⑦記録(「ポートフォリオ」→自己評価・管理能力)といった項目であろう。

また、これらのジェネリック・スキル育成とその評価のためには、①スキル・ギャップ、②育成手法の開発、③評価(アセスメント)手法の開発が求められている。

図1 汎用的な能力・スキルの位置づけ



Barnett, R (1994). The Limits of Competence / 香川順子、吉川恵子(2011)香川大学「汎用的スキルに関する概念整理と労働社会育成評価方法の探索」を加工

- 知識・理解 (一般的な教養の概念)
 - 多文化・異文化に関する知識の理解
 - 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
 - <教養に加えられるべき項目>
- 汎用的技能
 - (1) コミュニケーション・スキル
 - (2) 数量的スキル
 - (3) 情報リテラシー
 - (4) 論理的思考力
 - (5) 問題解決力
- 態度・志向性
 - (1) 自己管理能力
 - (2) チームワーク、リーダーシップ
 - (3) 倫理観
 - (4) 市民としての社会的責任

ジェネリック・スキルへの関心は、知識基盤社会や経済のグローバル化、IT 社会化などの社会的経済的環境の変化に伴って、1980 年代から 1990 年代初頭にかけて、米国、オーストラリア、イギリスにおいて高まったとされる(吉原 2007:163-164)。

社会状況の変化が高等教育への要求内容を変えたために、海外の各国では特性に応じた教育改革が実施されてきている。特に、グローバル社会での雇用可能性という観点から、職業教育との関連でジェネリック・スキルが重視されてきている。しかし、職場の雇用者が、被雇用者に対して専門的スキルに加えてジェネリック・スキルを望むというだけにとどまらない。個人が対人関係を築き、コミュニティを形成して行くという日常生活の上でもジェネリック・スキルが必要であるという共通認識がもたれるようになってきている。ジェネリック・スキルは、仕事や人生への幅広い適用が可能という意味で汎用的かつ必要不可欠とみなされているのである。

ジェネリック・スキルを表す用語は各国において多様な用語が用いられており、統一的な定義を確定することは困難である。オーストラリア公立職業教育研究センター(NCVER)は、各国のジェネリック・スキルを表す用語を次のように整理している。

表1 各国で「ジェネリック・スキル」を表す用語

イギリス	Core skills, key skills, common skills
ニュージーランド	Essential skills
オーストラリア	Key competencies, employability skills, generic skills
カナダ	Employability skills
アメリカ	Basic skills, necessary skills, workplace know-how
シンガポール	Critical enabling skills
フランス	Transferable skills
ドイツ	Key qualifications
スイス	Trans-disciplinary goals
デンマーク	Process independent qualifications

Australian National Training Authority (2003). Defining Generic Skills: At a Glance. National Centre for Vocational Education Research, P.2

ジェネリック・スキルの共通する要素としては、リテラシー（読み書き）、計算、パソコン等の使用などの「基礎的スキル」、コミュニケーション、チームワークなどの「対人的なスキル」、情報を集め構成し、問題解決を行うなどの「思考スキル」、責任感、柔軟性がある、タイムマネジメントができるなどの「個人としてのスキルと属性」、イノベーションなどの「ビジネス界に関連するスキル」、市民としての知識やスキルなど「コミュニティに関連するスキル」が挙げられている。

日本では、1999年に日本経営者団体連盟により、『エンプロイヤビリティの確立をめざして～従業員自律・企業支援型の人材育成を（エンプロイヤビリティ検討委員会報告）』が提言されているが(1)、雇用可能性そのものを大学教育の教育目標として位置づけるには至っていない。アカデミックな教育では、ジェネリック・スキルは身につかないという前提がここには存している。大学におけるアカデミックな一般的なスキルは、あらゆる学問領域において用いることが可能であるが、それが労働社会において一般的に通用するようなスキルであるとは限らないし、大学は、職業教育を行う特定の大学を除いて、職業固有のスキルを育成する場ではない。しかし、昨今求められるのは、労働社会において転移可能な個人的スキルであり、これを大学で育成する教育プログラムが求められるようになってきているのである。

2. 大学におけるジェネリック・スキル教育

これまでに見てきたことから、①産業界から要請されるものとしてのジェネリック・スキルを、どのように大学というアカデミックな文脈において受け入れるのか、②要素的・限定的であるジェネリック・スキルを、どのように包括的な形で学士課程の学生の能力として位置づけるか、が課題であることが分かる。つまり、問題は各大学が、学士課程教育の枠組みの中で、どのような育成像を設定し、どのようなスキルの涵養を目標とするのかである。

大学教育において、従来の知識教育と合わせて、ジェネリック・スキルの教育を導入する際には次のような論点がある。①教育目標をどのように大学として設定し共有するか ②ジェネリック・スキルを学問分野の教育にどのように位置づけるか ③学士課程教育（共通教育・専門教育）を通してどのようにジェネリック・スキルの教育を位置づけるか。

①については、大学の特性に応じた教育目標の設定を行う必要があり、すでにこうした取り組みを行っている事例も存在する(4)。学習成果を明確にするカリキュラムを構築するためには、①大学で育成すべき人材の検討による卒業生が修得すべきラーニング・アウトカムズの明確化、②学部・学科単位などの教育プログラム単位での、専門分野のラーニング・アウトカムズの検討・確定、③個々の授業科目のラーニング・アウトカムズの特定、が必要となる(川嶋 2008:189)。すでに確認したように、従来の大学では明確に養成の対象とならなかった、社会でも日常生活でも有用なスキルを大学という文脈において教育目標として設定するには一定の困難が存する。

アメリカのウィスコンシン州にある私立単科大学のアルバーノ大学は、1970-1971 年代から、一般教育のカリキュラム改革に取り組み、教育目標となるコンピテンシスの集約を始め、1971 年-1972 年度には、8 つの「能力」として(a)コミュニケーション、(b)分析、(c)問題解決、(d)意思決定における価値判断、(e)社会相互作用、(f)グローバルな視野の発達、(g)有能な市民性、(h)美的な関わり、を掲げている。この「能力」は、「傾性、態度、価値、方略、概念と手順の知識などを含むより包括的な概念」であるとされる(安藤 2006:67)。こうした能力に基づくカリキュラムの検討の際には、どうすれば学生がキャリアで成功できるのか、彼らの生涯を豊かにする洞察力はどのようなものか、どのような能力があれば、素早く変化する世界に適応し、成長できるような独立した学習者となり続けることができるのか、という問いを教員間で共有し、答えを追求したという。そして、能力の育成にあたっては、授業科目によって育成する能力ごとに協働するための学科も設置している(安藤 2006:70)。以上のような取り組みを進める上では、「問題の本質を真摯に見極め、長期にわたって教職員研修を含めてその解決策を講じていく」必要があることが指摘されている(安藤 2006:77)。アルバーノ大学の事例は、学生が生涯に渡って必要な能力を大学において伸ばすために、大学としてどのような体制が必要かということを考える上で重要である。

②のジェネリック・スキルを学問分野の教育にどのように位置づけるかを検討する上では、2010年に日本学術会議より提示された『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』が参考になる。ここにおいては、学士課程の趣旨が市民教育にあることが明示されている。ジェネリック・スキルと専門教育の関連については、「すべての学生が身に付けるべき基本的な素養」の項目において、「状況に応じて主体的に判断し、能動的に問題を解決する力など、普遍的な次元で有用性を持つもの(ジェネリック・スキル)を形成することに、各分野に固有の知的訓練が寄与するという点も考慮されると考えられる」と述べられている。また、「専門教育」も、ジェネリック・スキルの育成に広範に寄与し得るものであること、コミュニケーション能力の育成など、市民性の涵養に寄与する教養教育としての機能を担うものであることも付言されている。さらには、専門分野の学習目標として明確に位置づけられるべきであるということも述べられている(日本学術会議 2010:47)。

③については、とかく共通教育の枠組みにおいてのみ考えられがちであるジェネリック・スキルの育成を学士課程全体の枠組みにおいて検討する必要がある。教養教育と初年次教育との関係において、ジェネリック・スキルの教育が初年次教育に位置づけられることへの危惧も存在している(杉原 2010)。『回答』では、専門教育と教養教育の間でそれぞれの特性に応じたジェネリック・スキルの形成を担う相互補完的な教育課程の編成を要請している。教養教育と専門教育においては学生の求められるスキルやそのレベルは異なってくるであろう。

産業界からの要請について、大学はインターンシップやサービ斯拉ーニングを導入することで答えることが可能である。しかし、大学は学問の場であり、その中で、学問分野の内容を通して育成されたものが、職業においても

汎用性を持ち有用であるという方向をもつのが望ましい。学士課程答申においては、「研究の成果に基づき、自らの知識を統合して教育に当たる」ことが教員に求められ、その方法としては、学生参画型授業、授業以外の多様な学習支援体制の整備、学内に限定されない積極的な体験活動が提案されている（中央教育審議会 2008:23）。

ジェネリック・スキルの教育は、それがスキルの育成であり、学生の学習成果を重視するがゆえに、「知っている」から「できる」への転換を必要とする。このことは、大学生の学習という観点からは、望ましく、意義は大きい。しかし、学生が知識と共にスキルが身につく授業(5)を行うことは、教員間での教育方法や評価方法に関する検討を必要とするという点で教員にとっては負担の大きいものとなる可能性がある。これをスムーズにするための組織体制づくりもまた大学に求められていると言える。

3. 本学の初年次教育

札幌国際大学の初年次教育は1996年度の教育課程で「基本演習—学ぶ」と「日本語表現」を短期大学必修科目としたことに始まり、社会状況や高等教育質保証の議論を経て今日に至っている。

それは、18歳人口の減少と入試制度の多様化、国際化の進展とともに入学する学生の意欲や興味関心だけでなく、経験値や入学時の知識、技能、人間関係構築のコミュニケーション能力にも個人差が生じていることの議論を前提とし、学部学科の専門教育につなげるための初年次教育強化となっている。入学する学生の不安や疑問を解消して、大学での学修に意欲的に取り組ませることを目的として初年次教育を検証し、より充実させることが現在の課題である。このことを教職員の認識として共有し、初年次教育の目的を学生に具体的に明示して展開すること、そのための環境を整備することも必要である。

3-1. 「学びの技法」展開

大学共通必修科目春学期開講「学びの技法 I」秋学期開講「学びの技法 II」は、初年次教育の位置づけであるが、2020年度 2021年度の展開は新型コロナウイルス対応もあり、遠隔授業を強いられ、また、ほぼ学科裁量の展開とならざるを得ない状況であった。また、成果検証も大学全体として共有することができない状況にあることから、課題を洗い出し、2022年度に向けて幾つかの変更を計画し検討した。

- ①春学期開講「学びの技法」を全学共通の展開とし、学部横断型の100名程度のクラスを選抜した教員とアシスタント学生による運用とすること
- ②テキストを復活させ、全教職員が「学びの技法」展開内容を共有すること
- ③初年次教育の意義を再確認し、「学びの技法」「学生と社会」を核として「日本語表現法入門」「日本語表現 I」「日本語表現 II」「情報機器操作」「基礎ゼミ I」「基礎ゼミ II」との連動により新入生の不安を払拭し、学科教育への誘導を図ること
- ④FDにより2022年度展開への意見を集約し、展開の基本方針を共有数すること

2022年度からの全学共通教育に関する教育課程変更を検討し、FDを開催して概要を説明したが、アンケートの結果からは科目の連携と補完関係については理解が不十分だと判断し、整理して再度周知する予定であ

る。また、奨励研究担当により 4 月開講に向けて現状の確認、展開案の作成、「学びの技法」担当者との情報交換、クラウドを用いた既存の教材資料の共有と具体的な開講準備を行なった。同時に全学共通教育部初年次教育担当が、初年次科目間の連携のための科目別展開の一覧表と全学共通教育リーフレットを作成した。(資料 1、2)

資料3は数度の検討を経て作成した「学びの技法」展開たたき台である。

さらに 2022 年度「学びの技法」担当者が毎週事前打合せを繰り返して科目の展開を調整し、前週の評価をしながら教授内容を蓄積し、学期末にテキストとして完成させる予定である。

3-2. 「学生と社会」展開

大学共通必修科目春学期開講「学生と社会」は、初年次教育として学生生活全般と生活マナーや社会生活に必要な項目を扱う科目である。

準備段階初期には、基本的生活の確立、社会のルールやマナー、そして最低限身につけておく必要がある知識について下記の通り多数上がった。

- ・高校生と大学生の違い、大学生と社会人の違い
- ・基本的な学生生活の確立
- ・手紙の書き方
- ・自分の夢、目標の再確認
- ・自校教育：札幌国際大学の歴史、「建学の礎」「教育の基本的考え方」等
- ・母校愛、帰属意識
- ・成人としてのルール、マナー法、犯罪と処遇、選挙
- ・ハラスメント、ひきこもり、いじめ、自殺、違法薬物
- ・消費者教育、カード、契約の内容・ルール、消費者トラブル、消費者金融、
- ・奨学金、自己破産、非正規雇用・ワーキングプア、貧困、日本の借金、カードローン、所得格差
- ・少子高齢化、人口減少社会、年金制度の崩壊、食料自給率、食品ロス、国民医療費、雇用問題
- ・インフラ老朽化、ブラック企業、待機児童、食品ロス、空き家、人手不足、後継者不足
- ・SNS、万引き、煽り運転、個人情報漏洩、特殊詐欺、
- ・共生社会、障がい者理解、人権問題、差別、ダイバーシティ、ユニバーサルデザイン、発達障害" LGBT
- ・パートナーシップ制度、LGBT、ジェンダー格差・男女格差、結婚、同性婚、夫婦別姓、不妊治療

しかしながら、15 回の授業で取り扱うテーマには限界があり、いくつか絞る必要があった。そのため、科目展開にあたって留意した点は、以下の5点である。

- ①春学期開講「学びの技法」と連携し春学期開講全学共通の展開とし、学部横断型の 100 名程度のクラスを選抜した教員とアシスタント学生による運用とすること
- ②全教職員が「学生と社会」展開内容を共有すること
- ③初年次教育の意義を再確認し、「学びの技法」「学生と社会」を核として「日本語表現法入門」「日本語表現

I」「日本語表現 II」「情報機器操作」「基礎ゼミ I」「基礎ゼミ II」との連動により新入生の不安を払拭し、学科教育への誘導を図ること

④FDにより2022年度展開への意見を集約し、展開の基本方針を共有数すること

⑤今後、担当者に変更があった場合においても展開可能なシステム化を構築すること

上記の留意点を踏まえたうえで、一つの答えを導き出すことよりも、複数の答え、多様な考え方を求める授業展開が重要であると判断した。そのため、教員の一方的な教授方法ではなく、学生同士で話し合い、多様な考え方を持つことや他人の考え方をを知るための「グループワーク」を中心に授業を展開する。また、様々な社会問題をテーマとして取り扱う場合は、専門性の高い有識者から具体的かつ事例的な話題提供がより効果的であると考え、専門的な外部講師を招聘し、テーマに沿った講話を聞く「聴講学習」を展開する。

「グループワーク」および「聴講学習」の学習効果を高める狙いとシステム化を構築する2つの観点から、両者をセット授業として展開することを計画した。

まず、1 コマ目は、“社会を知る”という位置付けで、外部講師の講話による「聴講学習」を行い、テーマに対する受講者自身の個人の考えを持つことを狙いとする。

次に、2 コマ目は、“社会を考える”という位置付けで、前時のテーマについて「グループワーク」を行い、自身の考え(意見)の主張と他者の考え(意見)を尊重し、多角的かつ多様な考え方を持つことを狙いとする。

このように、2コマをセット授業として展開することにより、学部横断型クラス編成のメリットが際立ち、テーマに沿った外部講師を招聘することによる具体的かつ事例的な話題提供と授業のシステム化を構築することが可能となった。

なお、最終的に学生と社会で取り扱うテーマについては、以下の通りである

- ・本学(自校教育)について知ること
- ・薬物に関すること
- ・消費者問題に関すること
- ・学生生活とお金に関すること
- ・社会的包摂と共生社会に関すること
- ・SOGIに関すること
- ・自分の未来を考えること

同時に全学共通教育部初年次教育担当が連携のための科目別展開の一覧表と全学共通教育リーフレットを作成した。(4-1 資料1、2)

3-3. 「基礎ゼミ」展開

「学びの技法」「学生と社会」が初年次教育科目として春学期15回で展開される際にもう一つの目的を付与した。それは、人文学部・観光学部・スポーツ人間学部3学部の1年生全員を留学生も含めて学科を超えた交流を図ることである。そのためにクラス構成を学部で区切らず、混成クラスとしてその成果を検証する。

1年目必修科目である春学期「基礎ゼミ I」と秋学期「基礎ゼミ II」は学科教員が担当し、1年生の学科教育

学修への導入を図る科目として位置づけられた。同時に、FD では上記の目的と科目間の関係性—初年次教育科目「学びの技法」「学生と社会」の展開内容と連動して学科に必要な項目を深化展開させることを確認したが、実際にはその理解浸透には傾斜があり、今後さらに説明と検証が必要である。また、その検証によっては連携や位置付けの修正を検討提案する必要もあり、展開によって教育課程を完成させることになる。

学科の「基礎ゼミ」展開案は資料3の通りである。

3-4. 「日本語表現」展開

「日本語表現」は、初年次必修科目であるため全新生を対象にして、複数の担当者（2021年度は、正規教員5名非常勤講師4名）が指導に当たってきた。しかし、これまで共通のシラバスは作成されてきたが、指導および評価が統一されていなかったことから、指導および評価の共通性が求められてきた。

そこで令和元年度より担当者会議がたびたび開催され、共通性を高める努力がなされてきた。会議の内容は、シラバスの作成段階から始まったことから、シラバスの内容全体にわたり、指導の具体的な目標から指導内容、評価の在り方について話し合いが継続され、現在のような形に落ち着いてきている。

指導の目標としては、大学での学修の基盤となるレポート作成に焦点化し、「レポートを書くための技法として、レポートにふさわしい表現、引用、読解を学ぶ」に精査された。この結果、レポート指導を扱う『学びの技法』や『基礎ゼミ』等の他科目との調整が必要になったが、それが初年次教育の土台を確かなものにしたと言える。また、昨年度より共通テキストを使用するようになったことも指導内容の共通性を一層高めることになっている。

さらに共通の指導の一つとして語彙テストを実施している。これはレポート作成のために語彙力の向上に資するものである。特徴的なことは、この語彙テストは、入学前課題で与えた単語と慣用句に関する課題から出題していることである。成績は平均点が7、8割に及んでおり、概ね目標を達成していると言えるが、中には得点が5割に満たない学生が散見され、課題として指摘できる。

入学前課題は、入学前教育という枠組みを想定した上で初年次教育における、『日本語表現Ⅰ・Ⅱ』の目標と接続させる観点からこれまで語彙力、読解力、表現力を育成するための課題が出されてきている。また、回答形式についても接続の観点からICT機器の活用能力育成のため2年前からFormsを利用させているが、コロナ禍における要請も背景になってICT活用能力の育成は一定の成果を収めている。入学前課題の担当者が『日本語表現Ⅰ・Ⅱ』の担当者と同一年であることがそうした成果を生む背景にある。

具体的な到達目標を設定したのも共通性を高める特色ある取組みである。『日本語表現Ⅰ』では1,200字、『日本語表現Ⅱ』は1,400字のレポート作成を求め、いずれもWordでの作成を課した。Wordでの作成を求めたのは、やはり大学での学修上ICT技術の活用は不可欠であるとの判断からである。もちろん初年次でWord技術に対応できない学生もいるが、それらの学生には手書きによる作成を認めている。

Wordによるレポート作成に当たっては、同じく初年次科目『情報機器操作』と連携し、『情報機器操作』での指導の成果を反映させることができることを勘案して課題として与えている。

評価の基本方針は、評価項目および割合を大枠として共通化し、細部は担当者裁量にするというものである。つまり、評価の割合は、語彙テスト20%、演習課題30%、最終課題50%となっていて、内容が限定されるのは、語彙テストのみで、あとの授業内の演習課題と最終課題は裁量度を高くしている。例えば、演習課題については、

回数や内容は担当者の指導によりさまざまである。また、最終課題については、字数と提出方法（Word で授業内）が共通であるが、出題課題の題材は担当者が決めている。

この成果として、レポート指導に特化してから指導と評価の焦点化が図られ、4年間の学生生活の学修の基盤となるレポート作成力が育成されたと考えられる。ほとんどの学生が、『日本語表現Ⅰ』および『日本語表現Ⅱ』の最終課題を提出できている。この点については、関連して修得率を調べる必要がある。また、指導の組織が図られたことも特筆できる。『日本語表現』指導者間の共通理解による組織的指導を始めとして、他科目との連携も成果として指摘できる。

課題としては、成果を図る客観的な基準を設定することがある。レポートの最終課題はできているが、それがどの程度初年次の土台として有効性を持つものであるのか検証する必要がある。また、そのためには指導の共通性をより高めていくことによって指導の精度を高めていくことも必要である。その点では、この2年間のコロナ禍により、指導の共通性が弱くならざるを得なかったことを付言しておく。

4. 学生ピアサポート運用案

本学「ティーチング・アシスタント(TA)」規定に沿って募集を予定したが、学生の時間割確認との関係で開始直前の募集となり、2022年4月から運用開始する。

学内公募により面接、書類提出、学部長推薦を経て学長承認し、「学びの技法」「学生と社会」各担当に2名ずつ配当する。実習など学生の都合も考慮し、複数の交代学生までを確保して受講学生サポートに入る計画である。

名称や役割は多様であるが、他学視察でもTAは活躍しており、学生からの支援やメッセージは関係する学生に様々な効果を上げていることから、5に述べる Learning Commons 等の活用においてもTAは重要な役割を果たすと期待している。

5. Learning Commons 等の活用法

アクティブラーニングなどの整備については、奨励研究「教養教育」で検討中である。Learning commonsの効果的な活用に向けたルールや体制づくり、「学びの技法」「学生と社会」で行う諸活動に関するガイドラインと Commons の活用ルールまでは周知済みであり、ITC commons、Global commons、総合情報館図書館とシアター、プラザ、ラウンジとの有機的な活用を検討中である。

「教職指導室」は1号館4階フロアに学修用図書が置かれている一角に教職課程に関する図書を配置している。大別すると、教師用図書と学生用図書である。教師用は、教科書や指導書、学習指導要領等、また教職課程全般の指導に参考になる雑誌である。一方、学生用は、教員採用試験に向けた過去の問題集（専門、教職教養、一般教養）と採用試験対策の雑誌である。

これらを一冊ずつバーコード登録し、貸し出しをしている。また、教職指導室として教員経験者を配置し、教職に関する学生からの相談を受け付け、適切な助言を加える態勢を整えている。しかし、これらの機能をガイダンス時に学生に伝えてはいるが、ほとんど利用がないのが現状であり、大きな課題になっている。Learning commons としての全体的な活用度を高める工夫改善により、「教職指導室」としての機能も発揮していけると期待している。

6. 初年次教育推進のための視察報告

(1) 東北公益文科大学

視察日：2021年12月21日

対応者：学長 神田直弥氏、教務学生課長 白田裕司氏

訪問者：全学共通教育部 椿明美、武井昭也、辻拓

資料：「東北公益文化大学における教学マネジメントの取り組み」PP資料

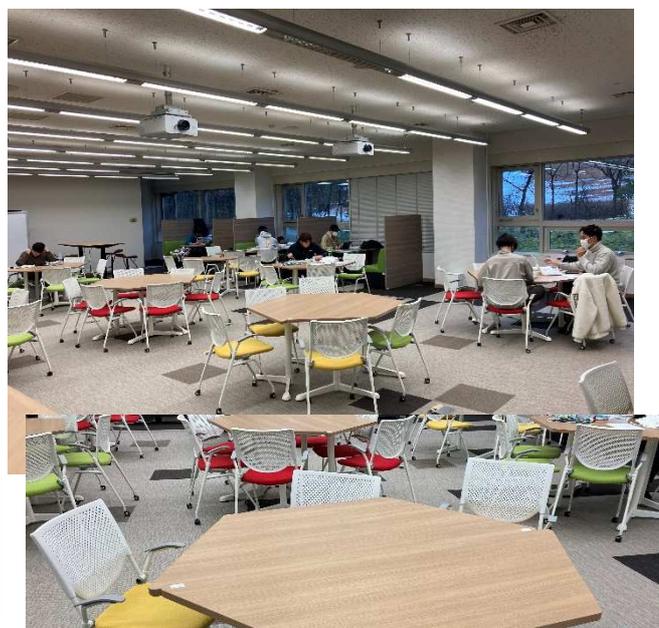
①東北公益文化大学の沿革

- 2001 開学 公益学部公益学科／経営系・社会系・環境系
- 2005 大学院公益学研究科公益学専攻（修士課程）を鶴岡キャンパスに開設 社会福祉士国家試験受験資格取得課程導入
- 2006 「日本型公益ビジネスモデル創出のための先駆的研究」が文部科学省私立大学学術高度化推進事業に採択（北海道・東北の大学では初）
- 2007 「インクルージョン社会をめざした大学づくり」が文部科学省「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム」（学生支援 GP）に採択
- 2009 「地方小規模大学におけるキャリア開発プログラムの拡充と強化」が文部科学省「大学教育・学生支援推進事業学生支援推進プログラム」（就職支援 GP）に採択
- 2013 平成 25 年度文部科学省「地（知）の拠点整備事業」に、本学が申請した「地域力結集による人材育成と複合型課題の解決－庄内モデルの発信」事業が採択
- 2014 公益学部公益学科を4コースから、地域経営系（経営コース、政策コース、地域福祉コース）・交流文化系（国際教養コース、観光・まちづくりコース）の2系5コース制に改編
- 2015 年4学期のクォーター制を導入
- 2016 平成 28 年度文部科学省 大学教育再生戦略推進費「大学教育再生加速プログラム」（通称 AP）
テーマⅤ：「卒業時における質保証の取組の強化」採択
- 2017 平成 29 年度文部科学省「私立大学研究ブランディング事業」採択
- 2021 令和 3 年度 科学技術振興機構（JST）「ジュニアドクター育成塾」採択

②ラーニング（ラーモンズ）

平成29年開設、9時～23時まで、長期休暇期間も利用できる。大学院生のTAが学習サポートをしている。土足ではなく靴を脱いで入室するのは、床に座っての活動も可能にしている。

公務員対策に特化した講座を実施。「ホンキの学習室」を開設しており、公務員に多数合格している。



アクティブラーニング



学内施設（食堂）



学内施設



(2) 梅光学院大学

視察日：2022年2月19日

対応者：理事長・学長 樋口紀子氏、法人事務局長・副学長 只木徹氏、

大学事務局長補佐 三輪弥子氏

訪問者：全学共通教育部 椿明美、武井昭也、中津川雅宣、辻拓

目的：梅光学院大学の以下の取り組みについての視察

1. 国際交流プログラムに関して
2. 国際教養専攻に関して
3. サポーター制度、ワークスタディ制度の運用
4. 先進的な戦略担当部局に関して
5. IRの組織や状況に関して

①梅光学院大学の学部構成

文学部 人文学科（入学定員210名、収容定員864名）

国際教養専攻（2022年4月開設）

英語コミュニケーション専攻

国際ビジネスコミュニケーション専攻

東アジア言語文化専攻（中国語、韓国語）

子ども学部 子ども未来学科（入学定員 100 名、収容定員 410 名）

児童教育専攻（教育総合コース、子ども英語コース、子ども心理コース）

幼児保育専攻

②学生サポーター制度、ワークスタディ制度

- ・オープンキャンパス、インフォメーションカウンターなどでの学内学生アルバイト
(時給 850 円)
- ・海外プログラムの料金を梅ワーク報酬+奨学金で賄うことができる
- ・アルバイトではあるが教育的意義をもって実施しており、採用にあたっては面接を実施している。

(年 2 回)

サポーター及び T A 制

- ・留学生サポーター : 在学する留学生との交流イベント企画など、留学生支援を行う
- ・BUCHI サポーター : 新入生オリエンテーション企画、新入生の生活や学習支援を行う
- ・図書館サポーター : 図書館の展示やオープンキャンパスの案内など、図書館支援を行う
- ・S A : 梅光サービスという 1 年生が大学の学びに馴染むよう提供している

授業で、上の学年がサポート。今では実際にカリキュラムを考えている

③施設

2020 年に新校舎（CROSS LIGHT）が完成。

特徴は、教室等の壁を撤廃し、段差や吹き抜けなどによりスペースを区切っていることと、教員研究室、事務室をすべてフリーアドレス化していること。教員の研究室がない分、各教員にキャビネットを割り当てしている。(大部屋研究室あり)

CROSS LIGHT の 1F には大学生協が運営する CAFÉ & BAR（アルコール提供有）がある。

* 大学生協は学生数が少ないので近隣大学とともに導入している。教職員には、1 日 300 円の食券を支給し利用率を上げるようにしている。

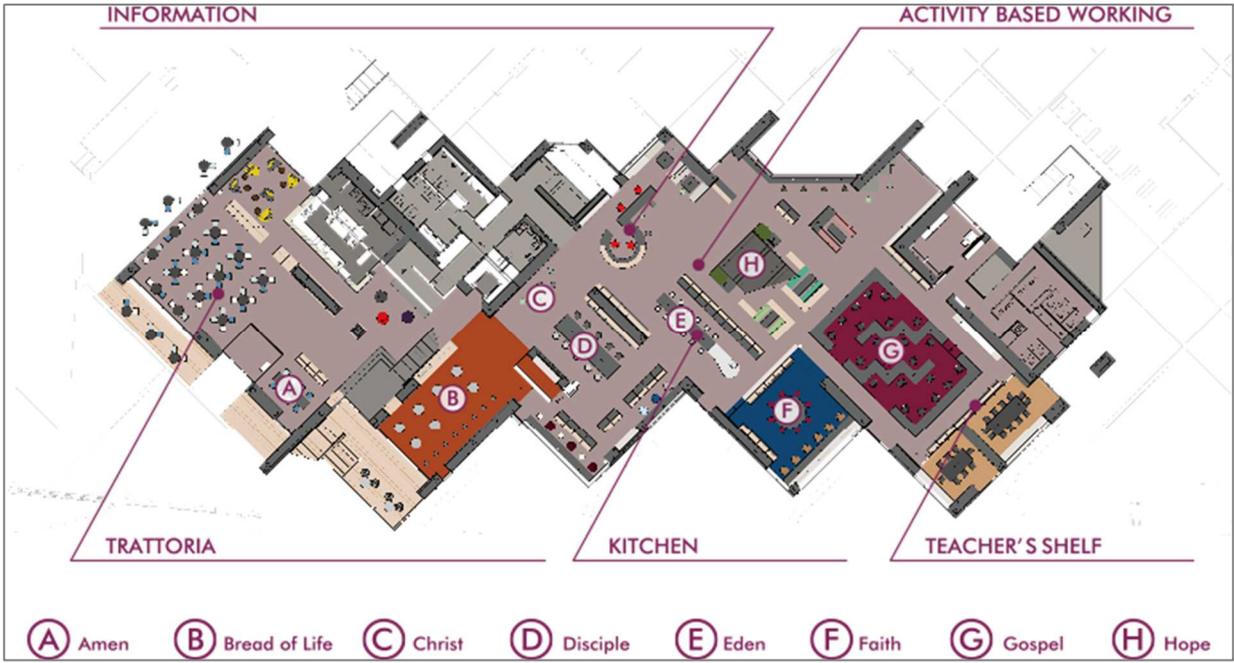
外観



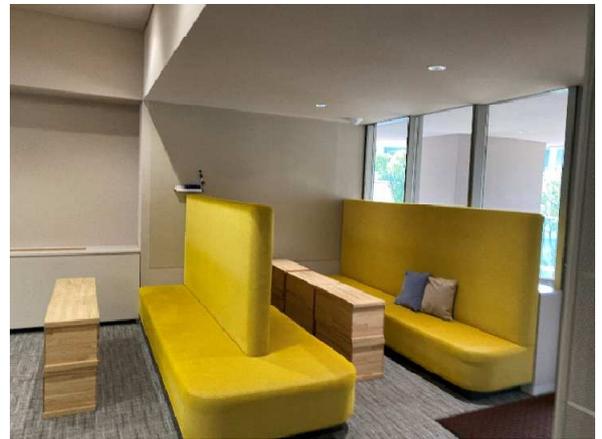
図書館



GROSS LIGHT



教室







事務スペース、教員スペース



7. 今後の課題

2022 年度開始の全学共通教育課程は 2020 年度から検討を開始した。初年次教育についてはそれまでの教育課程でも一定程度の成果を上げてきたが、課題点も明らかになったことから、2022 年度教育課程はその課題改善を意図して展開し、以下の項目について検証して次年度展開の方向性を示したい。

- ① 学科混合クラスの効果
- ② 展開項目の適否、成績評価観点
- ③ 「基礎ゼミ」との連携
- ④ 感染対策、Wi-Fi 環境、ICT コモンズラーニングコモンズや図書館など自己学修の支援等教育環境
- ⑤ クォーター制クラス運営

【註】

- 1 その中では「自立性」「人間関係能力」「人間的魅力」「新しいものを学習する力」「高度な専門性」「コミュニケーション能力」「自己理解力」が挙げられている(飯台 2010)。
- 2 批判的思考のスキル、分析スキル、一般的な問題解決スキル、忍耐力などは、行為コンピテンスの重要な要素を構成しながらも、個人への全体的な反応を説明しないという点において、コンピテンシーと区別されている(ライチェン&サルガニク 2006:74)。
- 3 松下(2006a:33)は、リテラシーを、(a)技術(何をを使うリテラシーか)、(b)領域(何についてのリテラシーか)、(C)性質(どんなリテラシーか)、(d)主体(誰のためのリテラシーか)の4つに分類している。
- 4 関西国際大学、金沢工業大学、三重大大学の取り組みが名高い。
- 5 ジュネリック・スキルの教育方法について、『学士力答申』(2008:23)では、学士力が課題探究や問題解決等の諸能力を中核とし、この達成のためには一方的な知識の伝授ではなく、双方向型の授業や研究に準ずる能動的な活動に学生が参加する機会が不可欠であると述べられている。
- 6 例えば the University of Virginia では、basic composition コースを終了した学生は、それぞれの要望によって second writing requirement を選択し、選択したコースの担当教員と数回の面談・指導の上で作成したレポートが合格すれば単位として認定される。
- 7 Barnett and Blumner. (2001) Writing Center Theory and Practice :p403-p407 に掲載された論文に拠った。初出は、Wallace , Ray ."The Writing Center's Role in the Writing Across the Curriculum Program: Theory and Practice. "The Writing Center Journal 8.2.1988: 43-48. Reprinted by permission of The Writing Center Journal.
なお、Freisinger と Burkland の論文の出典は、以下の通り。
Freisinger, Diana, and Jill Burkland. "Talking About Writing: The Role of the Writing Lab" Language Connections: Writing and Reading Across the Curriculum. Eds. Toby Fulwiler and Art Young. Urbana: NCTE. 1982
- 8 Brigham Young University の Writing Center のパンフレットには、当センターが扱う学習支援として、“Writing Process” “Preprofessional writing” “Computer skills” “Various types of writing” “Documentation” の5項目が挙げられており、さらに具体的下位項目を示している。これらの項目は、学生の専門領域での文章作成に関するものに加え、卒業後の進路

決定に関わって必要とされる項目も含まれている。

【参考文献】

- 安藤輝次(2006)「アルバーノ大学の一般教育カリキュラムの改革」『奈良教育大学紀現』第55巻、第1号(人文・社会)、pp. 65-78
- 井下千以子(1999)「大学における“書くことの教育”に関する検討」『大学教育学会誌』21-2
- 井下千以子『思考を鍛える大学の学び入門』2017年 慶應義塾大学出版会
- 飯吉弘子(2008)『戦後日本産業界の大学教育要求—経済団体の教育言説と現代の教養論』、東信堂。
- 稲永由紀(2010)「欧州高等教育における Employability 論の位相—流動性、量的拡大、学位の二段階モデル—」、吉本圭一編『柔軟性と専門性—大学の人材養成課題の日欧比較—』(高等教育研究叢書109号)、広島大学高等教育研究開発センター、pp. 1-8.
- 大森不二雄(2012)「第4章 英国の大学の質保証システムと学習成果アセスメント」、深堀聰子研究代表『学習成果アセスメントのインパクトに関する総合的研究』《プロジェクト研究 研究成果報告書》、国立教育政策研究所、pp. 72-105.
- 大森不二雄(2010)「学習成果に基づく学位課程のシステムの統合モデル—学士課程教育の構築と大学院教育の実質化の本質—」『国立教育政策研究所紀要』第139集、pp. 101-110.
- 大森不二雄(2009)「英国におけるエンプロイアビリティと大学教育」吉本圭一(研究代表者)編『企業・卒業生による大学教育の点検・評価に関する日欧比較研究』平成17年度~20年度文部科学省科学研究費補助金(基盤研究A)・研究成果報告書、pp. 209-223.
- 河合塾『初年次教育でなぜ学生が成長するか』2010年 東信堂
- 川嶋太津夫(2008)「ラーニング・アウトカムズを重視した大学教育改革の国際的動向と我が国への示唆」『名古屋高等教育研究』第8号、pp. 173-191.
- 久保田祐歌編(2011)『アクティブな学びをデザインする Vol.2:学生の気づきを促す3つの対話』大学教育開発シリーズ No. 14、立教大学大学教育開発・支援センター
- 楠見孝・子安増生・道田泰司編(2011)『批判的思考力を育む』有斐閣
- 経済産業省(2006)『「社会人基礎力」育成のススメ、~社会人基礎力育成プログラムの普及を目指して~』
- 国立教育政策研究所編(2002)『生きるための知識と技能:OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)2000年調査国際結果報告書』、ぎょうせい
- 渋井進・金性希・林隆之他(2012)「学習成果に係る標準指標の設定へ向けた検討:国立大学法人評価における評価結果報告書の分析から」『大学評価・学位研究』第13号、pp. 3-19.
- 初年次教育学会『初年次教育の現状と未来』2013年 世界思想社
- 初年次教育学会『進化する初年次教育』2018年 世界思想社
- 杉田祐一・谷田昭吾『プレゼンテーション実践トレーニング』2019年ナカニシヤ出版
- スペンサー、L. M.・スペンサー、S. M (2001)『コンピテンシー・マネジメントの展開—導入・構築・展開—』(梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳)、生産性出版
- 杉原真晃(2010)「第3章〈新しい能力〉と教養—高等教育の質保証の中で」、松下佳代編著『〈新しい能力〉は教育を変えるか

『学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房

杉谷祐美子、宮原恵子、白川優治、香川順子(2011)「汎用的能力の評価手法に関する探索的研究—自己評価・他者評価の可能性—」『高等教育研究』第14集、日本高等教育学会

ドミニク・S・ライチェン、ローラ H・サルガニク編、立田慶裕 監訳(2006)『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』、明石書店

竹川慎也(2010)『批判的リテラシーの教育:オーストラリア・アメリカにおける現実と課題』、明石書店

中央教育審議会(2008)『学士課程教育の構築に向けて(答申)』

奈良雅之、筒井洋一、向後千春、小林勝法(1998)「大学基礎教育における基礎・教養・言語表現等演習に関する検討」『大学教育学会誌』20-2

日本学術会議(2010)『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』

野田文香(2010)「高等教育における「ジェネリックスキル評価」を巡る問題点と今後の課題—オーストラリアと米国の取組から—」『比較教育学研究』、第40号、pp.3-23.

濱名篤(2010)「ジェネリック・スキルの育成とアウトカム評価」『学士課程教育のアウトカム評価とジェネリックスキルの育成に関する国際比較研究』平成19-21年度文部科学省科学研究費補助金(基盤研究(B)研究成果報告書(研究代表者濱名篤)、pp.1-17.

Deborah Nusche 著 深堀聡子 訳(2008)『高等教育における学習成果アセスメント—特筆すべき事例の比較研究』国立教育政策研究所高等教育研究部

本田由紀(2005)『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで—』NTT出版

松下佳代(2011)「<新しい能力>による教育の変容—DeSeCo キー・コンピテンシーとPTSA リテラシーの検討—」、『日本労働研究雑誌』No.614、pp.39-49

松下佳代(2007)「コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点—tuning Project の批判的検討—」、『京都大学高等教育研究』第13号、pp.101-119

松下佳代(2006a)「大学生と学力・リテラシー」『大学と教育』、No.43、pp.24-38

松下佳代(2006b)「リテラシーと学カ—フィンランドと日本—」『教育』、No.729、pp.4-10

望月太郎(2007)「グローバル化のなかのポーランドプロセス:ヨーロッパにおける高等教育の地域統合と知の世界市場」『大学と教育』、No.45、pp.20-33.

吉倉伸一(1997)「大学生に日本語を教える」『言語』26-3 吉原恵子(2007)「大学教育とジェネリックスキルの獲得—ジェネリックスキルをめぐる各国の動向と課題」『兵庫大学論集』12、pp.163-178

Australian National Training Authority (2003) Defining Generic Skills: At a Glance. National Center for Vocational Education Research Ltd.

Barnett R. (1994) The Limits of Competence : Knowledge , Higher Education and Society , Open University Press.

Barnett and Blumner (2001), Writing Center Theory and Practice,.Allyn and Bacon, Needham Heights

Bauer, Charla. (1991), “History of Writing Across the Curriculum”, an abstract of Russell, David R. Writing in the Academic Disciplines, 1970-1990: A Curricular History. Carbondale: Southern Illinois UP,. Retrieved

- January 18, 2002 from <http://w3.usf.edu/~lc/wac/history.html>
- Bower, Virginia (2000), et al "The Writing Center Past and Present" Tutor.edu, A Manual for Writing Center Tutors, Montreat University,. Retrieved from <http://www.montreat.edu/tutor/1.htm> on September 12, 2001
- Buck, Philo. "Laboratory Method in English Composition." National Education Association Journal of Proceedings and Addresses of the 43rd Annual Meeting. St. Louis, June 27-July 1, 1904. Winona, MN: National Education Association,
- Carino, Peter (1995), "Early Writing Centers: Toward a History." The Writing Center Journal. Volume 15, Number 2, Spring.
- Dewey, John (1916), Democracy and Education. Teachers College, Columbia University. Institute for Learning Technologies Digital Text Projects. Retrieved January 20th 2002 from <http://www.ilt.columbia.edu/projects/digitexts/index.html>
- Horner, Warren B. "The Economy of the Laboratory Method." English Journal 18.3 (1929):214-221.
- Johnson, J. Paul (no year), "Technoprovocateurs and OWLs in the Late Age of Print" University of Minnesota-Twin Cities Writing Spaces. Retrieved August 15th 2001 from <http://english.ttu.edu/kairos/1.1/owl/johnson.html>
- Klein, Bill (1996), "WAC Links," Bill Klein's Space on the Web. University of Missouri - St. Louis, Retrieved January 20, 2002 from <http://www.umsl.edu/~klein/index.html>
- Litton, Guy and Camille, Langston (1996), Writing Centers In Transition, for TWU's Research Days, Retrieved January 2, 2001 from <http://www.twu.edu/as/engspfl/owl/owl4.html#City>
- National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) Higher education in the learning society, London, DfEE Publications centre, <http://bei.leeds.ac.uk/partners/nc>
- Stanley, Carrie Ellen. "This Game of Writing: A study in Remedial English." College English 4 (1943): 423-428.
- Tillotson, Graham (1996). "A Short History of WAC" WAC@NIU, Northern Illinois University,. Retrieved September 31, 2001 from <http://www.engl.niu.edu/wac/histwac.html>
- Whitted, Dorothy. "A Tutorial Program for Remedial Students." College Composition and Communication 18 (1966):40-43.
- Yahner, William, and William Murdick. "The Evolution of a Writing Center: 1972-1990." Writing Center Journal. 11.2 (1991):113-28
- Yorke , Mantz (2004) Employability in higher education : what it is – what is not , Learning and Employment Series 1 , York :Learning and Teaching Support Network.
- Yorke , Mantz & Knight Peter T . (2004) Embedding Employability into the Curriculum ,Learning and Employment Series 3 , York : Learning and teaching Support Network.

【資料2】初年次教育リーフレット

【資料3】「学びの技法」展開案