

〔共同研究：第三段階教育における教育の社会的成果に関する国際比較研究〕

ウィズコロナ時代に対応した 初年次教育に関する検討と試行

藤 間 真
村 上 あかね
高 良 要多

1. はじめに

1.1 本稿の目的

本稿の目的は、2020 年度から 3 年間にわたって実施された桃山学院大学研究プロジェクト 20 共 276「第三段階教育における教育の社会的成果に関する国際比較研究」（代表者：藤間真）の成果の一部を紹介するところにある。このプロジェクトは「文科系総合大学におけるリテラシー教育の実践的研究」（2015 年度・2016 年度）および「文科系総合大学におけるリテラシー教育の実践的研究（2）」（2017～2019 年度）（代表者はいずれも藤間真）を発展させたものである（成果は〔藤間ほか，2017；2019〕，〔中村，2019〕，〔藤間，2022〕）。

今回のプロジェクトは 2020 年に新型コロナウイルス感染症が世界的に流行したために当初計画していた海外視察ができなかったので、新型コロナウイルスによる教育への影響についての研究と、初年次教育についての文献研究に切り替えた。前者については、〔村上ほか，2023〕において遠隔授業のメリットや授業設計について整理し、かつメリットを生かせなかった学生の様子から IT スキルやスケジュール管理スキルなどを身につけられる低年次生向けプログラムの開発が必要ではないかと指摘した。その後、新型コロナウイルス感染症は 2 類相当（新型インフルエンザ等感染症）から 5 類感染症へと移行したため、授業形態は原則として対面となった。しかし、上述のスキルは対面授業になっても学生が身につけるべき基礎的なスキルである。また若年人口の過半数が高等教育を受けるユニバーサル段階に移行した現在では、学生が IT スキルに限らず広くアカデミック・スキルを身につけたうえでより深く学習して卒業することが、大学に対する社会的な要請となっている。本稿では、以上の問題意識に至った背景と論点の整理、そして我々の考察に基づいた試行について報告する。

なお、本稿で言及する M 大学は、六学部（収容定員合計 6,760 名）四研究科（収容定員：修士課程合計 80 名，博士課程合計 39 名）から構成される、文科系総合大学である。

キーワード：大学教育，初年次教育，ICT 援用教育

1.2 本稿の構成

本稿では、第2章において、日本の大学に初年次教育が導入されるようになった経緯を現在の目で整理した上で、第3章において、日本における主な初年次教育のテキストの内容を検討し、興味深い実践例を紹介する。さらに第4章では初年次教育で扱う内容の一つであり、コロナ禍によって必要性が増大した「コンピュータを用いた情報処理や通信の基礎技術」に焦点をあて、実践例を紹介し、第5章では、コロナ禍への社会の対応の一環として、急速に普及したICTをベースとした入学前教育の実践例を紹介する。第6章はまとめである。主な執筆者は次のとおりである：第1章は村上，第2章は藤間・村上，第3章は村上，第4章は藤間，第5章は高良・藤間，第6章は村上であり、全体の取りまとめと最終的な追記は藤間が行った。なお、研究遂行中、「第三段階教育における教育の社会的成果に関する国際比較研究」のメンバーとの議論、特に櫛井亜依、小林珠子、長内遥香、鈴木小春各氏のコメントは有意義であった。ここに謝意を示す。もちろん、間違い等があった場合の責は筆頭著者である藤間にある。

2. 初年次教育とは何か

本章では、初年次教育について歴史的経緯と現在の意味付けについて概観する。

2.1 大学教育の枠組みについて

本節においては、初年次教育の意義について検討するための準備として、日本の現在の大学教育の枠組みについていわゆる「大綱化」の前後の変化も踏まえて概観する。日本の現在の法体系においては、大学は、教育基本法第七条の「大学は、学術の中心として、高い教養と専門的能力を培うとともに、深く真理を探究して新たな知見を創造し、これらの成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与するものとする。」という規定が原点に据えられる。この規定は、同法第二条で5個規定されている「教育の目標」の一つ目の「幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。」の一つ目と二つ目、すなわち「幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い」に主に対応していると解釈できる。更に、学校教育法第八十三条において「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。」と踏み込んだ規定がなされている。また、学校教育法第八十五条では、「大学には、学部を置くことを常例とする。ただし、当該大学の教育研究上の目的を達成するため有益かつ適切である場合においては、学部以外の教育研究上の基本となる組織を置くことができる。」と規定されている。このことは、原則として学部が教育研究上の基本となる組織と規定されていると解釈できる。この視点から、第八十三条を見直すと、「深く専門の学芸」は学部の親学問である学問分野の研究教育、「広く知識を授ける」は、各大学の教育のなかで、学

生の所属学部が専門とする学問以外の教育という構造となっていると解釈できる¹⁾。この、学生の所属学部が専門とする学問以外の教育（以下「学部教育以外の教育」と略す）は、「一般教育」「教養教育」「リベラル・アーツ教育」などと言われる教育のことである。これらの概念は、内容的に重複するところが多いとはいえ本来的には別の概念であるが、本プロジェクトにおいては、個々の違いについて解像度の高い研究を行ったわけではないので深入りは避ける。戦後日本の大学がこのような「学部教育」と「学部教育以外の教育」の二重構造となっていた原因は、たとえば、[吉田, 2013]などが示すように、日本の戦後の高等教育システムが、戦前の専門教育システムに「一般教育」という異質なものを導入する形で形成されたところにある。

さて、大学教育が、学部教育とそれ以外の教育から構成されているという分断構造は、1991年の大学設置基準の大綱化（以下「大綱化」と略す。）以前は「学部教育」と「一般教育」という形で明確に規定されていた。しかし、大綱化によって一体のものとして扱うべきという体裁となり、2008年の中央教育審議会のいわゆる「学士課程答申」（中央教育審議会 2008）において「学士課程」という概念が強調されたこともあり、現在では、その方向性が加速している。

さて、[川嶋, 2006]が指摘する通り、20世紀の日本の大学は、大学という新しい場に直面した新入生に対し、「溺れなくなかったら泳げ」という放任的な姿勢であった。このことを換言すると、「学部教育」も「学部以外の教育」も大学での学びは大学で完結していて、一部の例外を除いては、高等学校から大学への移行の支援が明示的に組み込まれているとは言い難い状況であったともいえる。もっとも、[川嶋, 2006]の、大綱化前後の変化に関する記述より、大綱化以前は、「学部以外の教育」を担当するいわゆる「教養教育組織」²⁾が低学年の学生の教育を担い、学部は大学という場への移行を終えた学生を受け入れるという形となっていたため、「教養教育組織」に、高等学校から大学への移行を考慮した教育のノウハウがあったと推定される。更に、大綱化以降、「教養教育組織」の解体が進むと同時に、「学部教育」の単位が増加したため³⁾、高等学校から大学への移行の支援についての暗黙知が散逸した可能性も読み取ることができる⁴⁾。

1) なお、大学における「学部教育」以外の教育としては、教育職員免許・司書・学芸員という開放制の資格を授与するための教育もあるが、これらについては、研究プロジェクトで扱わなかったこともあり、本論では深入りしない。

2) [川嶋, 2006]では「教養部、一般教育部」と表現している。国立大学では「教養部」が対応する。多くの私立大学にも名称はともかく、そのような組織があったと読み取れる。

3) 大綱化そのものは、一般教育および「教養教育組織」の廃止を意味するものではなかったが、結果として、「学部教育以外の教育」の弱体化の引き金になったことは否定できない。

4) 「学部教育」が低年次から提供されることに伴い、「学部教育」の一環として「導入教育」が提供されることが多くの大学で行われた。もっとも、「教養教育組織」の持っていた初年次生対応のノウハウがどれだけ継承されたかは疑問である。

2.2 初年次教育とは

「初年次教育」という言葉は、字義通りにとると、学校種を問わず、初年次（すなわち1年生）に行う教育となるが、実際には、大学新生が大学という新しい場に適合することを支援する教育を意味する。例えば、2008年のいわゆる「学士課程答申」[中央教育審議会、2008：35]では、初年次教育とは「高等教育や他大学からの円滑な移行を図り、学習および人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく、主に新生を対象に総合的に支援するプログラム」あるいは「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」とし、具体的な内容として「レポート・論文などの文章技法」、「コンピュータを用いた情報処理や通信の基礎技術」、「プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法」、「学問や大学教育全般に対する動機付け」、「論理的思考や問題発見・解決能力の向上」、「図書館の利用・文献検索の方法」が挙げられている。

続く2014年のいわゆる「高大接続答申」[中央教育審議会、2014：21]では「初年次教育は、高等学校で身に付けるべき基礎学力の単なる補習とは一線を画すべきであり、高等学校教育から大学における学習に移行するに当たって、大学における本格的な学修への導入、より能動的な学修に必要な方法の習得等を目的として捉えるべきである」となった。この新しい答申では「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」と題されており、高大接続が前面に打ち出されるようになった点が2008年の「学士課程答申」とは大きく異なる。そして、2016年に高大接続システム改革会議より公表された「最終報告」([高大接続システム改革会議、2016])では「初年次教育の見直し・充実」が言及されている。そこでは「多様な学生の存在を前提に、学生の入学前の学習・活動歴の多様性や選抜方法の違いを踏まえ、大学教育へ円滑に移行するための初年次教育の充実」をすることが要請されている。

ここで「多様な学生」の例として挙げられているのは、「多様な背景を持つ高等学校卒業生、留学生や学び直しを希望する社会人」である。基礎学力に不安がある学生も含まれるようである。たとえば、学習指導要領で全ての高校生が履修すべきとされた必修教科・科目の卒業単位数に占める割合は80%（1963年）から42%（2013年）に低下している[川嶋、2018]。文部科学省「学校基本調査」によれば、通信制高校に在籍する生徒の数も増えている([文部科学省、2020])。外国にルーツのある学生を対象とした大学入試の実施も各地で実施されている。

前述した答申などでは初年次教育が重視されるようになった背景としてグローバル化や高等教育のユニバーサル化を挙げることが多い。そこには、ユニバーサル化のために従来は大学に進学しなかった層や、グローバル化の進展に伴う他の文化圏で初等中等教育を受けてきた層に対応するために、初年次教育の充実も含めた教育改革が必要だというロジックが伺える。たとえば、「学士課程答申」では「アメリカの初年次教育は、主体性や意欲に乏しい学生への対応策」であり、初年次教育での取り組みが中退抑止や大学生活への適応

を規定するとある。

しかし、[山田, 2008; 2013] などは少々異なる事実を示している。まずこれらの記述を元に、アメリカにおける歴史を概観する。新入生向けのオリエンテーション科目（フレッシュマン・オリエンテーション科目あるいはファーストイヤー・セミナー）が最初に制度化されたのは1888年のボストン大学であり、最初に単位が付与されたのは1911年のリード大学だという。そして、1910年代後半には威信の高い大規模大学でも単位を付与するオリエンテーション科目が導入され、1930年代末には全大学新入生の約90%が新入生向けのオリエンテーション科目を履修したという。ところが、1960年代に教授団の学習技術の向上や学生生活の方向付けへの単位付与に対する疑義、また1930年代の学生を前提とした科目内容が当時の学生には魅力を与えなかったことなどから、この科目は消える。その後、1970年代になって高等教育の大衆化に伴い、4年制州立大学や小規模リベラルアーツ大学で新入生向けのオリエンテーション科目が一般教育カリキュラムに統合されたことをきっかけに、再び脚光を浴びるようになったという。さらに1990年代後半からは教育課程のなかの1科目ではなく、正課内外・キャンパス内外を問わないFYE（First-Year Experience）⁵⁾ という総合的な概念でとらえられるようになったという。また、[館, 2001] や[梶山, 1985] によるとその背景に、スプートニク・ショックと1984年の連邦教育委員会の報告書「危機に立つ国家」に象徴される、学生の学力向上を国家的課題と捉えた学部教育強化の中でも初年次における教育が重要視される流れがあったという⁶⁾。

「ハンバーガー・エッセイ」や「パラグラフ・ライティング」など根拠を挙げて論理的に人を説得する形式がアメリカで広まった背景には、中等・高等教育進学率の急激な上昇、移民をはじめとしたさまざまな出自を持つ生徒や学生に一定の形式を教える必要が高まったからだとして[小熊, 2022] も説明する⁷⁾。

次に「初年次教育」の日本での受容について述べる。[濱名・川嶋, 2006] によると、日本での需要に関してエポックメイキングとなったのは、1999年秋の大学教育学会課題研究集会における、「学生の自己教育力」というテーマでのシンポジウムであるという。20世紀の末期に日本の大学教育が直面していた、学生が多様化⁸⁾ していること、「学ぶ力」「学ぶ意

5) 「First-Year Experience」という表現は、サウスカロライナ大学の付置機関が著作権を有している。もっとも、学術目的・教育目的の使用については、一々許諾をとる必要はない。([川嶋, 2006])

6) もっとも、[館, 2001] は、1990年前後の複数の資料を引きながら、簡単なオリエンテーション以上のことは提供されていなかったとの見方も紹介している。

7) 本稿の執筆者の一人(村上)が、サバティカル(研究休暇)中に客員研究員として滞在していたオランダ・ライデン大学でもタイムマネジメントを含むセミナーが開催されていたし、「大学第一世代」(両親が大学の学位を持っていない学生のこと)向けのオリエンテーションがあった。インターネットで「Leiden University first-generation college students」などのキーワードを入れて検索すると、ライデン大学に限らずオランダのいくつかの大学が「大学第一世代」の学生や難民学生をサポートする支援する(エンパワーメントする)取り組みを見つけることができる。全国規模のデータはないようだが、日本でも「大学第一世代」はかなりの割合で存在すると[川嶋, 2013] は推測している。

8) [館, 2001] では、急激な社会の変化による、ケアの必要な学生の増加も「多様化」の一部だと指

欲」「学ぶ動機」に、必ずしも一定水準の保証がなくなり、それまでの、「大学生にもなったのだから自分のことは自分でやれ」とか「自主的に自己責任で」と大学に入学した若者を突き放すには限界が来たとの状況認識のもと組織としての大学がどのように支援し学習にいざなっていくのかという問題意識の中で、先行するアメリカでの実践が注目を浴びたという。

そして、日本の学生の実態把握とアメリカを中心とした諸外国の初年次教育の調査研究が、大学教育学会・日本高等教育学会を中心に展開され、さらに、2003年から始まった文部科学省の「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」の例示として「初年次教育」が挙げられたこともあり、「初年次教育」は日本における大学教育に着実に浸透し、「学士課程答申」が出た2008年には、独立した学会として初年次教育学会が設立され、さらなる調査や研究が進展してきた（〔初年次教育学会，2013；2018〕）。

アメリカのシステムを参照してきた日本の大学だが、実際にはアメリカと日本では状況が異なることもある。アメリカでは初年次教育を担当するのは特任教員、非常勤教員、大学院生（TA）だという⁹⁾。内容については、自校教育も色濃い。また、入学前にテスト業者が提供する学生データ（テストの成績、家庭背景、学生の特徴など）に基づいて履修支援が提供される¹⁰⁾。大学レベルの科目を高校で学び、それを大学の卒業単位に含めることができる（AP科目）¹¹⁾。つまり、アメリカでは学習方法や教員のペタコジー、学習のアウトプット（レポートの形式など）について中等教育と高等教育で接続性がある。そのほか、このように高校から大学への移行をスムーズに支援しようとする仕組みの背後にあるのは、「K-16」という概念である。「K-16」は児童、生徒、学生が身につけるべき教育の内容には一貫性があるという認識に基づくものであり、高校と大学が連携して高校卒業までに到達すべき学力水準や目標を設定することにより、大学での学習に備えることが目指されている（〔山田，2013；2018〕〔刈谷，2012〕〔加藤ほか，2017〕）。「高大接続答申」などに見られるように、日本も国としては、アメリカのような方向性を目指しているようであるが、各大学の具体的な取り組みについては今後の検討課題のようである。

摘している。

9) アメリカのTA制度の現状、意義や課題については〔刈谷，2012〕に詳しい。

10) アメリカとは異なり、日本の多くの大学ではそのような仕組みがないが、例外もある。例えば、信州大学では初年次教育において学生支援のニーズを把握するさまざまな工夫（毎週の振り返り、教員との個別面談、ライティングセンターの利用促進）をしている。これらは効果的な教育支援として機能すると同時にIR（Institutional Research）機能も持たせている。システムを整備して学生が支援を求めるのを待つのではなく、支援が必要だと感じさせ、実際に支援を受けさせ、支援を受けたことを学生の成功につなげることが強調されている（〔加藤ほか，2017〕；〔古里，2018〕）。

11) AP科目を教えるのは高校教員であり、カレッジボードや学会が高校教員を支援するようだ。たとえば、アメリカ社会学会（American Sociological Association; ASA）では、ASA National Standards for High School Sociologyを公表している。高校教員がアメリカ社会学会に入会すれば教材をダウンロードできるとして、学会への入会を勧めている。

2.3 初年次教育の状況とその効果

初年次教育の実態はどうなっているのか。[文部科学省, 2021]によれば, 2016 (平成28) 年も 2019 (令和元) 年も全国の大学の 97% が初年次教育を実施している。実施割合は変わらないが, カリキュラム編成上の工夫を行っている大学の割合が増えた。

2010 年に全国の大学を対象に調査を実施した [谷口・友野, 2010] らは, 初年次教育の目的を学生が「命題知の暗記から実践知・活用知の習得の転換」「受動的な学習態度から能動的な学習への転換」に向かうものと定義し, 具体的には 8 つの目標 (①学生生活や学習習慣などの自己管理・時間管理能力を作る, ②高校までの不足分を補習する, ③大学という場を理解する, ④人としての守るべき規範を理解させる, ⑤大学の中に人間関係を構築する, ⑥レポートの書き方, 文献探索方法など, 大学で学ぶためのスタディスキルやアカデミックスキルを獲得する, ⑦クリティカルシンキング・コミュニケーション力など大学で学ぶための思考方法を身につける, ⑧高校までの受動的な学習態度から, 能動的で自立的・自律的な学習態度への転換を図る) を掲げている。そして, 学部・大学の規模・入試難易度・設立区分によって何を重点的に扱うかは若干異なることを明らかにした。そして, 初年次教育は学生を変容・成長させるが, 他の科目との連携が必要だとまとめる。

初年次教育を通して学生が成長する理由は, 共同作業によるコミュニケーション能力の習得・社会的ネットワーク構築方法の体得, 大学施設の活用などによるソーシャルな適応, 正確で論理的な文章の構成の仕方, さらに教員との付き合い方, エラーに対する自己改善・修正方法の獲得, そこから得られる適切で厳格な評価の理解などを通じて学生の知的能力・精神的成長がみられ, 大学への信頼とシステムへの適応が促されるためとの考察がある。また, 初年次教育科目の受講経験は 2 年次の成績と正の関連があることも統計的に確認している ([加藤ほか, 2017] [古里, 2018])。

3. 初年次教育のテキストの分析

本章では, 日本における初年次教育の教育内容を代表的なテキストの分析を通じて明らかにする。

初年次教育を含めた大学教育の抽象的な目標は, 「学士力答申」や「高大接続答申」で挙げられている。その具体化は「学士課程答申」を受けて日本学術会議にゆだねられ, 「学部教育」については日本学術会議の「大学教育の分野別質保証委員会」が担当し, 34 分野について, 分野別質保証に資するための各分野の教育課程編成上の参照基準が公開されている¹²⁾。「教養教育・一般教育」については日本学術会議の「教養教育・共通教育検討分科会」が一応発足したが, 「日本の展望委員会」¹³⁾ 内の「知の創造分科会」との合同作業という形態となり, 報告書も「提言 21 世紀の教養と教養教育」([日本学術会議, 2010]) という名

12) <https://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/daigakuhosyo.html>

13) <https://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/tenbou/index.html>

編著者	書名	初版発行年	発行年	出版社	価格	判型	ページ数	記号
学習技術研究会	知へのステップ 第5版 大学生からのスタディ・スキルズ	2002	2019	くろしお出版	1,800 円 + 税	B5	222	[学習技術研究会, 2019]
佐藤望・湯川武・横山千晶・近藤明彦	アカデミック・スキルズ (第3版) ——大学生のための知的技法入門	2006	2020	慶應義塾大学出版会	1,000 円 + 税	A5	192	[佐藤ほか, 2020]
世界思想社編集部	大学生学びのハンドブック 6 訂版	2008	2024	世界思想社	1,200 円 + 税	A5	128	[世界思想社編集部, 2024]
南田勝也・矢田部圭介・山下菊子	ゼミで学ぶスタディスキル【第3版】	2011	2017	北樹出版	1,900 円 + 税	B5	168	[南田ほか, 2017]
吉原恵子・間瀬泰尚・富江英俊・小針誠	スタディスキルズ・トレーニング 改訂版 ——大学で学ぶための25のスキル	2011	2017	実教出版	1,200 円 + 税	B5	120	[吉原ほか, 2017]
伊藤奈賀子・中島祥子	大学での学びをアクティブにする アカデミック・スキル入門 (新版)	2016	2019	有斐閣	2,300 円 + 税	A5	292	[伊藤ほか, 2019]
井下千以子	思考を鍛える大学の学び入門 第2版 ——論理的な考え方・書き方からキャリアデザインまで	2017	2020	慶應義塾大学出版会	1,200 円 + 税	A5	152	[井下, 2020]

表 3.1 比較したテキストの書誌情報

	[佐藤ほか, 2020]	[南田ほか, 2017]	[吉原ほか, 2017]	[伊藤ほか, 2019]	[井下, 2020]
第0章	-	-	-	-	-
第1章	アカデミック・スキルズとは	大学に入ったから	自己紹介からはじめよう	大学で学ぶ意義と授業の受け方を理解する	1 学問の世界へようこそ
第2章	講義を聴いてノートを取る	ノートのとり方	「大学生になる」とはどういうことだろう	話し合いを効果的にする	2 論理的な考え方を学ぶ
第3章	情報収集の基礎——図書館とデータベースの使い方	テキストの読み方① テキストの読み方②	大学とはどのようなところだろう	テーマの考え方・決め方を学び、仮テーマを決める	3 レポートの書き方の基本を学ぶ
第4章	本を読む——クリティカル・リーディングの手法	レポートの書き方① レポートの書き方②	自分の通う大学・学部・学科について知ろう	テーマの社会的意義を説明する	4 学びをブラッシングする
第5章	情報整理	本のレビューとレコメンド	大学教員や職員の仕事について知ろう	論証とは何かを理解する	5 キャリアをデザインする
第6章	研究成果の発表	レポート作成1: 問題設定	キャリアをデザインしよう	論証の構造を踏まえ論理的に思考する	6 学びを振り返る
第7章	プレゼンテーション (口頭発表) のやり方	レポート作成2: アウトラインの作成	大学生生活をデザインしよう	図書館の活用方法を知る	-
第8章	アカデミック・ライティングの基本スキル	レポート作成3: 先行研究の調査	大学の授業について知ろう	文章の読み方を理解する	-
第9章	効果的なアカデミック・ライティングのために	レポート作成4: 二次資料を利用した調査編	大学生生活のリスクやトラブルについて考えよう	文章の要点を整理し、要約する	-

第10章	パソコンによるライティング・スキル	-	大学の試験と評価	レポート作成4:実査編	定期試験をのりきろう	調査・分析、内容をまとめる	-
第11章	プレゼンテーションの基 本スキル	-	・大学生のICTスキル ズ	レポート作成4:ワーク シヨップ調査編	アクティブラーニングを やってみよう	調査結果を解説する	-
第12章	わかりやすいプレゼン テーションのために	-	・Wordでレポートを作 ろう	レポート作成5:引用・ 参考文献の作成	テーマからトピックを取 り出そう	引用や注を効果的に使い 引く	-
第13章	-	-	・Excelで表やグラフを作 ろう	レポート課題提出と反省 点の振り返り	図書館で資料をさがそう	学術的文章の倫理につい て考える	-
第14章	-	-	・PowerPointで発表資 料を作ろう	レジュメの作成	インターネットで情報を さがそう	授業全体を振り返り、今 後の学習方針を立てる	-
第15章	-	-	・ネット上のコミュニ ケーション術	自説発表と議論	本を手にして読んでみよ う	プレゼンテーションの構 成を理解し、適切な資料 を作る	-
	-	-	・大学生の基礎知識	-	図解で考えよう	プレゼンテーションにふ さわしい振る舞いをする	-
	-	-	・大学生活Q&A	-	表・グラフを使って考え よう	プレゼンテーションにふ さわしい話し方をする	-
	-	-	・大学生生活は危険がいっ ぱい	-	議論の方法を知ろう	質疑応答を効果的に 行う	-
	-	-	・大学用語集	-	レポートの文章の特徴を 知ろう	プレゼンテーションを振 り返り、改善を図る	-
	-	-	-	-	レジュメを作成してみよ う	論証型レポートの基本構 成を理解し、アウトライ ンを作成する	-
	-	-	-	-	レポートの基本を知ろう	レポートにふさわしい表 現で書く	-
	-	-	-	-	レポートを完成させよう	パラグラフ・ライティン グで書く	-
	-	-	-	-	発表の資料をつくろう	アウトラインを見直し、 序論を作成する	-
	-	-	-	-	発表をやってみよう	事実と意見を区別して書 く	-
	-	-	-	-	1年間(半期)の学びを ふりかえろう	レポートを推敲する	-
付 録	巻末資料(ワークシート など)	附録 書式の手引き	-	課題シート	-	第8章課題文章	ワークシート (Work 1~6)
	-	-	-	-	-	-	出欠&ワークシート チェック表(全15回)

表 3.2 比較したテキストの目次情報

目で公表された。

もっとも、「提言 21 世紀の教養と教養教育」でも各分野の分野別参照基準でも、初年次教育の観点は希薄である。これは、第2章で指摘した、旧来の大学教育の二本柱である「学部教育」「学部教育以外の大学教育」が、高大連携の視点を欠いていたことの反映とも判断できる。

そこで、本稿では改訂を重ねている7冊の初年次教育のテキストを分析することとした。表3.1はこれらのテキストの書誌情報である。テキストの目次は表3.2に整理した。

表3.2からわかるのは、多くのテキストにおいて「スキル（ズ）」あるいは「トレーニング」という言葉が使われていることである。これらの言葉が示唆するのは「才能」, 「センス」, 「頭の良さ」, あるいは親の社会階層や経済力にかかわらず、トレーニングを通じて誰でもが身につけることが可能な、あるいは身につけるべき基本的な内容を扱うということである。本体価格が2,000円を超えるものは〔伊藤・中島編, 2019〕のみであった。教科書利用を前提とすれば、出版社も価格を安く設定できる。判型としてはB5かA5が多い。ページ数も〔学習技術研究会, 2019〕と〔伊藤・中島編, 2019〕を除けば200ページに満たず、もっとも短いものは〔吉原ほか, 2017〕の120ページである¹⁴⁾。

文体は敬体が圧倒的多数である。「～しましょう」といった表現が散見されるものもある。常体を用いているのは〔佐藤ほか, 2020〕のみであった。カラー刷り（黒と緑）が用いられているのは、〔吉原ほか, 2017〕と〔世界思想社編集部編, 2024〕のみであった。この2冊と〔学習技術研究会, 2019〕は図表も多い。それ以外のテキストでも重要な考え方はフローチャートや図表を用いて示したり、重要な事項は太字で示したり、アンダーラインを示すなどの工夫がある。

ワークシートなど資料も含まれる。〔世界思想社編集部編, 2024〕のみはインターネットで資料を提供しているが、他のテキストは本体に資料を含めている。つまり、教員の話を一方向的に聞くのではなく何らかの課題を遂行し、共同で学ぶことが基本となっている。

表3.2に整理した目次、そしてテキストの内容を詳しくみると、大半のテキストが15章以下で構成されており、半期での使用に適した構成となっている。〔吉原ほか, 2017〕も25章構成ではあるものの、各章は短く半期でも通期でも使用できるような構成となっている。ほとんどのテキストはテキストの目的に加えて、テキストの使い方や学生へのメッセージから始まる。多くのテキストで触れられている内容はノートの取り方、レポートに必要な情報収集の仕方、リーディングやライティング、そしてプレゼンテーションである。コンピュータやインターネットを使った情報収集、オフィスソフトを用いたライティングやプレゼンテーションが含まれており、おおむね中央教育審議会の答申に沿っている。

資料の読み方には下読み、精読、探し読み（スキヤニング）があることに触れているの

14) 〔学習技術研究会, 2019〕のテキスト作成の背景については、〔上村, 2013〕に詳しい。

は〔伊藤・中島編, 2019〕¹⁵⁾、〔学習技術研究会, 2019〕、〔世界思想社編集部編, 2024〕であり、いずれもそのあとには要約について扱っている。〔南田ほか, 2017〕は要約と本のレビューについてそれぞれ1章を割いている。

ライティングについては、どのテキストも情報収集やテーマの決め方、構成、執筆、文献リスト、構成について触れている。〔学習技術研究会, 2019〕はわかりやすい文章を書くこととわかりやすいプレゼンテーションをすることにそれぞれ1章を割いている。

〔南田ほか, 2017〕は「ゼミの武蔵」と自他ともに認める武蔵大学社会学部の教員が執筆しているため、問いの立て方、先行研究の位置づけ、引用について多くの章で解説している。また、社会調査の章があるなど特色が際立っている¹⁶⁾。問いを立てて考えるための方法やプロセスは〔伊藤・中島編, 2019〕や〔井下, 2020〕にも詳しい。〔学習技術研究会, 2019〕はパソコンデータのバックアップについて触れるなど、きめ細やかである。

大学卒業後のキャリアについて触れているのは〔吉原ほか, 2017〕と〔井下, 2020〕である。なかでも〔吉原ほか, 2017〕は、進路の一つとして大学院進学を勧めている。

〔井下, 2020〕の第1章は「学問の世界へようこそ」、第2章が「論理的な考え方を学ぶ」であり、大学が学問をする場所であることを宣言している。そのために学習をプランニングしたり、振り返ったりすることの重要性も強調されている。学習のプランニングに関連して、タイムマネジメントについて触れているのは〔学習技術研究会, 2019〕である。学習の振り返りについては〔南田ほか, 2017〕や〔吉原ほか, 2017〕でも触れられている。そのほか、大学生活での心構えやリスク対応、大学教員に対するマナーにもページを割いているのは〔世界思想社編集部編, 2024〕や〔吉原ほか, 2017〕である。

本節で分析対象としたテキストを刊行している慶應義塾大学出版会や実教出版は、ほかにも個別具体的なアカデミック・スキルを扱った発展的なテキストを複数出版している。他方、世界思想社は入学前教育・オリエンテーション用テキストとして〔世界思想社編集部編, 2014〕を出版している。なお、7冊のテキストの分析を通して感じたのは、大学におけるレポート・ライティングで非常に重要である、剽窃とは何か、剽窃を避けるためにはどうしたらよいかをさらに詳しく教育すべきではないかということである。

4. 大学からの情報の組織化に Gmail の機能を活用する試み

本章においては、コロナ禍によって、ICT の活用を余儀なくされた結果、大学も大学生も ICT をインフラとして活用せざるを得なくなった現状を踏まえ、大学からの情報を組織

15) 〔伊藤・中島編, 2019〕は、すべての章が事前学習・授業・本章のまとめ・事後学習・発展的学習の5節構成になっている点にも特徴がある。

16) このテキストの書名は『ゼミで学ぶ〜』とあるが、M 大学社会学部社会学科では初年次教育のテキストとして参考にしており、分析対象に含めた。初年次教育ではあっても4年間の学部教育を意識することは体系性・継続性、そしてなによりも教員の専門性を生かすという意味で示唆に富む。このテキストは2024年に新版が刊行されている。

化することもまた、大学初年次生に習得を求められる点において、初年次教育の一環として扱うべきだという立場から、情報組織化の一手段として Gmail の機能を教える試行について報告する。

4.1 本章の背景と目的

本節においては、本章での試行の背景について説明する。本試行の背景は単一ではなく、二つの観点「情報把握力の向上を支える情報組織化の基礎知識」「ICT による課題解決を支える『手順的な自動処理』」からなるので、それぞれについて述べる。

4.1.1 「情報把握力の向上を支える情報組織化の基礎知識」について

社会の ICT 化の進展に伴って、大学と学生個々人とのコミュニケーションも ICT 援用が進んだ。実際、1990 年代までは、大学から集団としての学生に情報を告知するには、印刷物や掲示板等の物理的存在に頼らなければならなかった。しかし、21 世紀に入ってから、PC や携帯電話という ICT 機器の普及とそれをプラットフォームとする e-mail や SNS の普及により、デジタル・ガジェットを使った告知が広がり始め、LMS の普及がそれを加速し、コロナ禍による対面教育の抑制によってその動きは更に加速した。いわゆるウィズコロナである現在においても、一度普及したデジタル・ガジェットの援用はそのまま継続しているのが現状といえる。

しかし、デジタル・ガジェットを使った告知内容が、学生に的確に情報が伝わっているかについては改善の余地があることを否定できない。実際、M 大学においても、コロナ禍前より、Google Workspace の契約をすることにより学生全員にメールアドレスを発行し、さらに LMS¹⁷⁾ のメッセージ機能と併用して大学からの公式連絡に利用してきているが、活用できている学生は少数派であり、大学が付与する公式メールアドレスに届いたメールをまったく読もうとしない学生も無視できない数で存在するのが偽らざる現状であった。この状況は従前より問題となっていたが、新型コロナウイルス感染症対応のために対面教育抑制が求められたコロナ禍の時期においては、情報機器経由の連絡が事実上唯一の学生たちへの連絡手段であったこともあり、深刻さの度合いを増していた。

このような状況を打開するためには、学生にメールアドレスを付与し、さらに学生のスマホ等に LMS のアプリをインストールさせるというシステム提供だけでは不十分であり、学生がシステムを使わなくなる要因を回避することを念頭においた利用法指導が必要となると判断された。そのような視点から学生達の意見を聞きさらに行動を観察すると、メール経由の情報が活用されていない理由として、届くメールの量に圧倒されてしまい、結果として使うことを諦めるところにあると判断された。具体的には：

17) 公式 LMS として採用されているのは日本システム技術株式会社の UNIVERSAL PASSPORT RX である。M 大学用にカスタマイズしたものを学内では「M-Port」と呼んでいる。

- (1) 届くメッセージの数が膨大である。
- (2) メッセージの発信者や優先度が多岐にわたる。
- (3) 個々のメッセージが初年次生には難解である。
- (4) 将来のために保存蓄積する必要があるメッセージも多いがそれらを分類して保存することが難しい。
- (5) 事後の検索が難しく、見た記憶はあるが、再確認するにはどこを見ればよいのかわからないということが頻出する。

という要因によって、素朴な対応法では追いつかなくなってしまう、結局使用することをあきらめることが大きな要因だと分かった。このことを俯瞰的視点から整理すると、大学初年次生が所属大学より受信する情報が、初等中等教育段階で所属学校から受信する情報と量的にも質的にも変化しているにも関わらず、その変化に対応した適切な情報処理法を学生が修得できていないと整理できる。

さらにその原因を掘り下げると、量的な問題もさることながら、質的問題として大学から提供される情報の組織化ができていないことが原因となっていると判断される。換言すると、自分が入手する情報を組織化することが大学入学までに身につけていないことを意味する。その観点から、大学入学までの初等中等教育を俯瞰すると、各生徒は学級などの少人数の帰属先を持ち、その帰属先には担任教諭などの責任者がいる形態となっている。そのため、生徒に学校が与える公式情報の多くは、ホームルーム等で担任により生徒に届けられるためすでに情報が組織化されていると考えられる。また、原則授業担当者から提示される各授業等の情報についても、学級担任経由での問い合わせが可能といういう意味で、提供される情報の流通経路が少なく、その結果、個々の生徒が理解し記憶を保持するのに、受け取った情報を組織化することを身に付ける必要性が薄いと判断される。

それに対し、M大学に限らず多くの高等教育機関においては、学生に対する情報提供は、各所管から直接届けられることがほとんどであり¹⁸⁾、その結果、受け手である学生にとっては、大学全体から来る情報は、大学の各所管という多様な発信源から個別に届くため、組織化されていない生の情報が直接提示されていることとなる。さらに、情報発信側の大学各所管の受け手である学生の状況把握の解像度も低いため、受け手である学生たちにとって、関係が薄い情報や興味が持てない情報、じっくりとした説明がないと重要性がわからない情報などが届くことになる。このことから、大学生は、初等中等教育の段階では不要であった、学校からの情報の組織化を行わないと、学校からの情報を有効活用できないことが導かれる。

よって、情報の組織化の基本を教授すると同時に、情報組織化を具体化する方法を提示することにより、重要な情報を学生が取りこぼすことが減少することが期待できる。具体

18) 帰属先、という意味ではいわゆるゼミ（初年次ゼミ）もあるが、必ずしも全員が所属しているわけでもなく、また、ゼミ担当教員経由でない各所管からの情報も多い。

的には、膨大な量のメールをそのまま受信トレイに入れるのではなく自分の使いやすいように整理しメタデータを付与することを目標に情報の組織化という概念を教授し、さらに、学生自身の個性に合わせた分類例とそれを実現するメタデータ付与を実践するように導くことによって、学生たちが情報を取りこぼしせずに大学生活を送ることができるようになることが可能となると判断される。

更に、学生たちが、大学卒業後、自立した市民として情報化が進む社会を生きていく際には、上記の「情報の提供元が多様な情報を自分が情報処理しやすいように組織化して保存する」という技能は、ますます重要性を持つと考えられ、その意味においても「情報把握力の向上を支える情報組織化の基礎知識」の伝授は重要であると判断される。

4.1.2 「ICTによる課題解決を支える『手順的な自動処理』」について

4.1.1で述べた「情報把握力の向上を支える情報組織化の基礎知識」は、学生の受信する情報が組織化されていないという意味での質的变化への対応策となりうるが、全てのメールに対してメタデータを付与しなければならない必要性が発生し、受信時の処理が煩雑となるため、受信する情報の量が増大しているということと相まって、そのままでは学生の負担増につながり、実効性が少ないという問題が発生する。このことを解決する手段としては、メール受信時の動作をできるだけ簡略化することが挙げられる。その一つの手段として、Gmail等の「自動振り分け機能」、すなわち指定した条件に合致したメールに対し、対応するラベルを付与するなどの操作を事前に設定する機能を活用することが挙げられる。

この、機械的に判別可能な事物については判別してラベル付けを行うようにシステムを調整することによって、機械に任せることのできる作業は機械に任せることで省力化を図る作業は、情報教育で体験させることが重要視されている「手順的な自動処理」¹⁹⁾、すなわち「『課題を分析し、系統的に解決策を考え、コンピュータに実行可能な形で明示的に表現し、実行結果を検討し必要なら反復改良する』プロセス」の一例とも言える。換言すると、大学から与えられた情報環境の「使いにくさ」を「問題」として捉え、試行錯誤によってことにより「使いやすい」システムを構築するという一例だと自覚させることができれば、今後の社会人にとってますます必要となる、いわゆる「答えのない問題」²⁰⁾に対してICTを用いて「問題解決」の実例を提供することになる。もっとも、問題が解決せず、試行錯誤が徒労に終わった場合、かえってICTを活用した問題解決から遠ざかってしまう危険性もあるので、成功したという体験を味わせることを踏まえた教材設計が重要となる。

19) 情報処理学会情報処理教育委員会、「日本の情報教育・情報処理教育に関する提言 2005」, 2005.10.29, <http://www.ipjs.or.jp/12kyoiku/proposal-20051029.pdf>

20) 「答えのない問題」とは、「回答者がつくりあげた」答を、その妥当性や信憑性によって評価する問題のことであり、今後の実社会で必要となる考え方とされる。

4.1.3 試行に用いたシステムについて

M 大学では、学生に対する情報提供の主な手段を、LMS と Gmail の二本立てとし、LMS への連絡は原則として Gmail に転送されるようにして、情報の同期を図っている。

今回の試行においては、LMS の設定調整を教授し演習するのではなく、LMS からの転送メールを含めた Gmail について調整を行うことを教授し課題とした。

LMS の利用法ではなく LMS からの転送メールを含めたメールの操作法に選んだ理由は、次の 4 点である。

- (1) 実態は Gmail であるため多機能であり、試行錯誤の幅が非常に広い。
- (2) 実態は Gmail であるため、Web 上に使い方の解説が多数あり、情報を収集しながら試行錯誤を行う練習にもつながる。
- (3) Gmail は個人的契約も可能なので、卒業後も身につけた技能を使い続けることができる。
- (4) 電子メールはシステム横断的なメッセージ交換手段なので、他の環境への応用も簡単にできる。

4.1.4 本試行の目的について

前 2 項で述べた背景の上に立ち、本試行では下記の目的を設定した。

- (1) 遠隔教育が大学教育に組み込まれる流れの結果として、学生たちが物理的に登校しないことが増加する中で学生たち自身が大学の提供する情報を的確に受信できるようになる。
- (2) 学内外からの膨大なメールを、閲覧時効率が良くなるように前処理し、さらに後日必要に応じて的確に素早く呼び出せるようメールシステムを自分なりに調整することにより学生自身のメールシステムとの関係を改善する。
- (3) メールの前処理の設定を試行錯誤することを通じて、情報システムの本質の一つである「手順的な自動処理」について体験する。
- (4) 自分を取り巻く情報環境について、問題点の発見・対応策の考案・試行錯誤による問題解決というサイクルに対して成功体験を与え、環境を積極的に改善するという意味で自立性を涵養することを通じ、将来、「答えのない」問題について直面した時、ICT を使って試行錯誤することで問題解決しようという土台を構築する。

4.2 実践の概要

本節では、試行した内容と評価について述べる。

4.2.1 試行を組み込んだ科目について

本項ではまず試行した講義について述べる。当該科目は『世界の市民』と題する 2 単位

のユニバーシティ・アイデンティティ教育科目であり、「本学においては、学ぶ者、教える者すべての構成員が建学の理念を常に自覚し、本学のアイデンティティを創り出し、有意義なキャンパス・ライフを送ることが求められています」という目標に呼応する科目である。『世界の市民』は統一シラバスでなく、4種類の方向性を持つ科目が、学生が選択できるように提供されているが、報告者はその4番目の方向性である「担当する本学専任教員が自らの専門的研究内容と「世界の市民」との関連を探究する講義」として組み立てた。本試行は、その中でも、「市民」は独立して自己の意思で社会に参画する存在であり、そのためには自ら判断を下すために情報を収集組織化して処理する必要がある、そのことを卒業後社会人として実践する練習として大学が提供する情報を収集組織化し判断を下すことについて深めるという文脈で講義に組み込んだ。

4.2.2 試行で紹介した Gmail の機能について

本項では、試行で紹介した Gmail の機能について紹介する。

紹介したのは、Gmail の「詳細検索」「スヌーズ」「ラベル」「自動振り分け」「アーカイブ」機能であり、関連して Google カレンダーと Google keep についても扱った。

「詳細検索」機能は、保存されているメールの中から検索する際に詳細な属性を指定することで検索ノイズを減少させる機能である。紹介した属性は、送信者を指定する方法と、受信した期間を指定する方法である。

「スヌーズ」機能は、指定した日時まで当該メールの受信トレイでの表示を抑制する機能である。

「ラベル」機能は、当該メールに「ラベル」をつけることで分類を支援する機能である。一つのメールに複数のラベルを付けることも、ラベルの中にラベルを設定して階層構造を作ることも可能である。さらに、ラベルに色を付けて区別することも可能である。

「自動振り分け」機能は、事前に指定した条件に適合するメールについてあらかじめ指定した動作をメール受信時に行うことを設定できる機能である。色々な動作が設定できるが、今回の講義で紹介したのは、指定したラベルを付ける機能だけである。

「アーカイブ」とは、当該メールを保存はされているが受信トレイには見えない状態にする機能である。換言すると「受信トレイ」からは見えないが、「すべてのメール」の一覧には現れるようにする機能である。なお、メールを削除すると一定期間後アクセスできなくなるが、アーカイブしたメールは「受信トレイ」から見えないだけで、「すべてのメール」の一覧では見ることができ、また検索機能でヒットする。という形で保存されている。

M 大学での契約では大学在学中の通常の使い方でメールの容量を超えることはないの、当面必要性を感じなくとも後日必要になる可能性を指摘したうえで、基本的に削除せずにアーカイブするのにとどめるように指導した。

「Google カレンダー」についてはタイムマネジメントのツールとして使うのに最小限の

機能を紹介した。

「Google keep」はメモや定型文の保存のためのツールとして紹介した。Gmail にも、定型文を用意するツールはあるが、柔軟性とアプリ版での使い勝手を考慮して、定型文がある場合は Google keep で定型文を保存してそれをコピー＆ペーストするやり方を説明した。

これらの機能について、講義中に PowerPoint で概略を提示したうえで、実際の PC の画面での操作とその結果を示した。

なお、「スター機能」、すなわち、メールを見た段階で星印をクリックするだけで当該メールに星印がつく Gmail の機能は、今回講義対象から外した。その理由は、彼等彼女等が受け取るであろうメールの総数の多さを考えると、スターがついているメールがまた膨大になるため、有効な情報組織化ツールとならないと想定されたためである。

4.2.3 2020 年の試行について

本項では、まず、2020 年の試行について述べる。なお、2020 年の春学期はコロナ禍により、新学期直前に講義形態が遠隔に切り替えざるを得ないなど、混乱の中で遠隔講義向けに講義教材を緊急に再編せざるを得ない年でもあった。

4.2.3.1 2020 年の試行の内容について

ここでは 2020 年の試行の内容について述べる。

実際の講義は、Zoom を利用してのオンライン・リアルタイム講義で行うと同時に、Zoom の機能を用いて録画した記録を Microsoft Stream で配信することで、オンデマンド型で受講できるようにした。

4.2.3.2 2020 年の試行時のインストラクションについて

ここでは、2020 年の試行時に学生に提示したインストラクションを述べる。

紹介した機能について、単に提示された操作をなぞるのではなく、意味を考えながら試行するように誘導するため、「それぞれの機能について自分の言葉で説明しなさい」「大学公式アドレスへの不満点を解消するという視点から Gmail の機能を試行しそれをまとめなさい」という課題を出席課題として課した。

さらに、他人の試行を参考にできるように、匿名での他人の回答を確認することができる LMS のクリッカー機能を活用した。

試行錯誤を継続するように誘導するために、さらに続く回において、クリッカーの書き込みの中で秀逸なものの紹介と、質問があった問題点についての対応例を示した。

4.2.3.3 2020 年の試行時の評価

ここでは 2020 年における試行で毎回取った出席アンケートやクリッカーの記述、最終課

題での記述から推定される内容のうち、重要だと評価される部分を紹介する。

(1) 理解が難しかった機能について

ここでは、講義した機能を学生たちが活用できたかを報告する。

- (i) 「スヌーズ機能」については、2020年の教材ではほぼ理解はできていたようである。
- (ii) 「ラベル機能」については、2020年の教材では、実際にラベルを作るところが難しかったようであるが、一度ラベルを作ることができた後に手でメールにラベルを付与することはそれほどの困難がなかったようである。これは、実際にラベルを作る作業がPCでの画面でないと行えず、またあまり直観的ではない作業が必要となることを十分に説明できなかったためだと判断された。
- (iii) 「自動振り分け機能」は、かなり理解が難しかったようである。特定の条件で特定のラベルを付けるという、抽象的な概念は大半の学生が理解できたようであるが、実際の設定はスマホの画面ではできず、PC画面での設定が必要となること、LMSからの自動転送の送信元が特定のアドレスであるため、学生にとって意味がある分類を付するために必要な設定画面の詳細の説明が不十分であったと判断された。
- (iv) 「アーカイブ機能」も、2020年の教材ではかなり理解が難しかったようである。

(2) 学生たちの「工夫」の内容について

ここでは、学生たちが「工夫したこと」として記述した中で重要だと思われる点を紹介する。

- (i) 学生たちが「工夫」として挙げることが多かったのが「スター」機能である。この機能は先述した理由で講義しなかった機能である。講義されなかった内容を実行したということは、「自分で探して見つけた」という意味で重要である。もっとも、ボタンを押すだけで星印がつくという、直感的にわかりやすい機能なので、それほど負荷のかかっていない工夫だともいえる。また、彼等彼女等が受け取るメールの総数の多さを考えると、星印がついているメールがまた膨大になるため、星印がついているメールから自分の目的とするメールを探す困難さに気づいていないともいえる。
- (ii) 当方の想定外だった「工夫」の中で特筆すべきと判断されるのは、スヌーズ機能をリマインドのために活用する、という扱いである。たとえば、ZoomのURL等のリモート講義のアクセス方法の通知メールを、当該講義の直前に復活するようにスヌーズ機能で設定することにより、スムーズに受講できるようにするという工夫は、想定外であり、またクリッカー機能を見て真似をする学生がでた工夫でもある。また、課題の通知メールを、課題締切日の朝に復活させることにより、課題提出を忘れることを防ぐ、という工夫を行っている学生もいた。

(3) 想定外の反応について

ここでは、学生たちの記述のうち、当方が想定していなかった点を紹介する。

- (i) 大学から届くメールの処理に不都合を感じていないという層が無視できない割合でいた。たとえば、紙の手帳や壁のカレンダーに転記するので Gmail について工夫する必要はないと記述する学生がいた。もっとも、大学が提供しているすべての情報を処理できているかは記述からは読み取れなかった。
- (ii) 自由記述から見える反応より、受信トレイから見えない状況での保存という感覚が掴めないことから、「アーカイブ」の活用が難しい学生が相当数いることが分かった。これは、受け取ったメールは受信トレイにあり、受信トレイにないメールは見ることでできないメールであるという認識が強いことを示唆する。また、「アーカイブ」機能の本質が伝わっていなかった学生が無視できない割合でいたことを意味する。
- (iii) 「やりにくいジェスチャでの登録を行うことにより、簡単にできないようにする」という工夫をする学生がいた。これは、フルプルフ的設計に通じる発想に自力でたどりついた学生がいたことを意味するが、具体的にどのような操作に対してフルプルフ的設計をしたのかは明記されていなかった。
- (iv) 「ラベル」を「自動振り分け」機能を用いて自動的につけることを講義し、課題とした回の感想として、「本当に思った通りにラベルがついているかが心配だから自分でやりたい」という趣旨の感想が無視できない割合であった。これは、「手順的な自動処理」を機械にゆだねることに不安を感じ、自分で確認しないと安心できないという状態ではなく、自分が設定したことが本当に自分の意図通りの結果を出すものかということについての不信任感、換言すると自己のスマホ調整能力への不信任感だと判断される。

4.2.4 2021 年以降の試行について

本節では、2020 年の試行結果を踏まえて改善を加えた点とその結果について述べる。実際には、2021 年、2023 年に同じ科目を担当したので、前回に判明した問題点への対処法を組み込むことで教材の改善を繰り返した。

4.2.4.1 教材の改善点について

ここでは教材の改善点の概要について述べる。

(1) 説明の強化について

2020 年の実践で教材に組み込まず、それ以降の実践で教材に組み込んだ機能はないが、下記の部分の説明については、強化した。

- (i) 「ラベル」機能については、報告者の公用メールアドレスでは、既存ラベルが多く、学生自身の設定画面との相違が大きいため、説明用に別アドレスを確保し、ラベルが存在しない状態からラベルを作成することを説明するようにした。
- (ii) 「自動振り分け」機能の説明については、メールから条件設定画面への遷移、条件設

定画面から動作設定画面への遷移について詳しく記述し、また条件設定画面・動作設定画面のそれぞれで設定可能な項目の説明を増強した。さらに、多くの学生が組織化に使うであろう、講義別に分類するためには条件設定画面のどの項目をどう設定すればよいかの詳細を例示した。なお、M-Port からのメールを自動振り分けするやりかたは、「課題」「テスト」「授業資料」「クリッカー」についてのメールは各講義に対応付けられているのに対し、教員が発出する「掲示」は、たとえ講義関係のものであっても教員に紐づけられるので、それぞれに対応した設定方法を講義した。

- (iii) 試行した講義の LMS でのアナウンス・課題出題・掲示についてラベルを自動設定する課題を出すことによって、「手順的な自動処理」について実感できるようにした。
- (iv) 前年度までの講義で学生が回答した「工夫」について「工夫の例示」として講義内容に組み込み、色々な「問題」に対する色々な「工夫」の実例を見たとえで、自分もそのことを問題と認識するのであれば、実行するという課題を出すことによって、試行錯誤を支援した。
- (v) BYOD (Bring Your Own Device, 個人所有の持ち込み情報機器) の PC の画面が小さく、また教室の投影スクリーンでの提示も後列からは見にくいことを踏まえ、大きな画面のデスクトップ PC と各机に提示モニターがある実習室に教室変更したうえで、実際の試行錯誤の時間とし、配布資料ではわかりにくいところを説明すると同時に、躓きやすい部分の把握に努めた。

4. 2. 4. 2 受講した学生の利用状況について

ここでは試行全体の評価のために、2023 年の試行の講義後に行ったアンケート結果について報告する。なお、受講者数 128 名中回答者数は 42 名（回答率：32.8%）であった。

- (1) 問 1 は「Gmail のスヌーズ機能を利用していますか」という選択式の設問である。回答状況を表 4.1 に示す。表からも読み取れるように、回答した学生の大半はなんらかの形でスヌーズ機能を利用している。もっとも、具体的にどのような用途での利用が主なのかは不明である。

設問	人数
利用している	22
試用も利用もしていない	10
試用したが今は利用していない	9
無回答・その他	1

表 4.1 「Gmail のスヌーズ機能を利用していますか」

- (2) 問 2 は「Gmail のアーカイブ機能を利用していますか」という選択式の設問である。回答状況を表 4.2 に示す。表からも読み取れるように、回答者の大半はアーカイブ機能を

使用しているが、試用しながらも今は利用していない学生が無視できない割合でいる。これは、後日必要になる可能性からできるだけ情報は保存すべきであるという、一般論の講義について更に説得力を持たせる必要性を示唆する。

設問	人数
利用している	26
試用も利用もしていない	7
試用したが今は利用していない	9
無回答・その他	0

表 4.2 「Gmail のアーカイブ機能を利用していますか」

- (3) 問 3 は「Gmail のラベル機能を利用していますか」という選択式の設問である。回答状況を表 4.3 に示す。表からも読み取れるように、回答者の大半はラベル機能を使用している。具体的な利用法については問 4（次項）の回答を参照のこと。

設問	人数
利用している	33
試用も利用もしていない	6
試用したが今は利用していない	3
無回答・その他	0

表 4.3 「Gmail のラベル機能を利用していますか」

- (4) 問 4 は「Gmail のラベル機能の具体的な利用について」という複数選択可の設問である。回答状況を表 4.4 に示す。講義関係のメールに分別するラベルを付けている回答者が半数近くいるが、課題に出したことを踏まえると少ないと言えよう。なお、その他の回答としては、「奨学金関係のメールにラベルを付けている」という学生が複数いた。

設問	人数
M-Port からのメールにラベルを付けている	16
メールに講義ごとのラベルを付けている	19
講義に関するメールにラベルを付けている	15
クラブ・サークル活動のメールにラベルを付けている	7
就活関係のメールにラベルを付けている	4
無回答・その他（できれば具体的に記述してください）	6

表 4.4 「Gmail のラベル機能の具体的な利用について」

- (5) 問 5 は「Gmail の自動振り分け機能を利用していますか」という選択式の設問である。回答状況を表 4.5 に示す。表からも読み取れるように、回答者の大半は自動振り分け機

能を使用している。具体的な利用法については問6（次項）の回答を参照のこと。また、使用していない理由としては「M-Port を利用しているから」という回答と「スマートフォンのアプリでは利用できないから」という回答があった。後者については、設定はスマホではできないが、設定するとスマホのアプリでも自動振り分けされた結果を見ることができる、ということと、M大学にはPC貸し出しサービスがあるので、自分のPCを持っていなくても設定できることを更にきちんと教える必要性があることが示唆される。

設問	人数
利用している	32
試用も利用もしていない	6
試用したが今は利用していない	4
無回答・その他	0

表 4.5 「Gmail の自動振り分け機能を利用していますか」

- (6) 問6は「Gmail の自動振り分け機能の具体的な利用について」という複数選択可の設問である。回答状況を表4.6に示す。メールに講義ごとのラベルを自動的につくようにしているとする回答者がそれなりにいるということは、情報の組織化の自動化を实践した学生が無視できない割合にいることを示唆する。

設問	人数
M-Port からのメールに自動的にラベルが付くようにしている	14
M-Port からのメールは、受信トレイをスキップするようにしている	3
メールに講義ごとのラベルを自動的につくようにしている	14
無回答・その他	5

表 4.6 「Gmail の自動振り分け機能の具体的な利用について」

- (7) 問7は「M-Port からの新しい情報の入手について、主に使う手段」という選択式の設問である。回答状況を表4.7に示す。メールでの入手と答えた回答者が約1/4で大半はM-Port そのもので情報入手している。この原因として、M-Port のユーザーインターフェースが学生の世代に適合しているとみるべきか、与えられた環境をそのまま使うという環境に自分を合わせる回答者が多いと見るべきかは収集したデータからは判別がつかない。また、Gmail への転送は本文だけであり、添付ファイルは転送されないのので、添付ファイルがある場合はM-Port を再度見る必要があるの、直接見ることができるM-Port を主に見ている可能性も否定できないが、これは、情報の組織化の一環である、索引と本体の分離という考え方が伝わっていない可能性を示唆する。

設問	人数
PC の M-Port のサイト	16
スマホの M-Port のアプリ	15
Gmail	11
無回答・その他	0

表 4.7 「M-Port からの新しい情報の入手について、主に使う手段」

- (8) 問 8 は「過去の M-Port の情報を探すのに、主に使う手段」という選択式の設問である。回答状況を表 4.8 に示す。メールでの入手と答えた回答者が約 1/4 で大半は M-Port そのもので情報入手している。この傾向は (7) で述べた傾向と類似するので、原因も (7) で述べたことと共通すると考えられるが、同時に、少なくとも Gmail の方が色々な検索ができるという講義内容を活用できない層が多いとも解釈できる。

設問	人数
PC の M-Port のサイト	24
スマホの M-Port のアプリ	9
Gmail	9
無回答・その他	0

表 4.8 「M-Port からの新しい情報の入手について、主に使う手段」

4.3 本試行についてのまとめと今後の課題

大学からの情報提供を受けることについての技能の ICT 化をコロナ禍が加速したことを受けて、「情報把握力の向上を支える情報組織化の基礎知識」「ICT による課題解決を支える『手順的な自動処理』」という 2 本柱を立てて初年次対象科目で Gmail を活用する試行を行った。毎回の講義後アンケート等では、それなりに技能とそれを支える知識を身に付けて結果を出していることが読み取れる回答が目立ったが、包括的アンケートからは、使いこなしている学生は少数派であることもあきらかとなった。

これは、実際に有効性が実感できるように授業を更に組みなおす必要性を示唆しているので、今後さらに検討を続ける予定である。

もっとも、初年次の段階では扱う情報量がまだ少ないため、それほど工夫しなくても対応できているという可能性も否定できない。このことを踏まえるとここで学んだ内容が後日活用されているかの追跡調査をする必要があるが、それは今後の課題である。

5. 初年次教育を意識した入学前プログラムの試行

本章では、ICT 化の進展により、「初年次教育」の目的を前倒して、入学前教育として実践した試行について報告する。

初年次教育の目的である、大学生への移行のための教育のうち、「場」としての大学が不可欠でない部分については、遠隔教育で実施することが可能である。また、多くの私立大学において入学試験の多様化や早期化が進む結果、進学先の大学が早めに決まる高校生が増大していることは、入学前の期間が学びの意味で空白期間となってしまうことを防ぐために大学側からの教育提供が必要となる。また、大学に対する不適応を起こし、退学等を検討する時期が1年次の4月から6月という時期が多いことから、初年次教育では学生の学びの姿勢を転換させようとしても間に合わず、高大接続期、すなわち入試をはさむ入学前の時期の教育が重要であるとの指摘もある（[進研アド, 2018]）。さらに、高校生が遠隔での授業を受けるための機材や受講能力もコロナ禍以前よりはるかに整ってきている。以上を踏まえ、M大学では、2021年度より、新入生全員を対象とした入学前教育をLMSで展開した²¹⁾。

本章では、入学前教育の実践についての報告を行う。なお、本章の内容は著者の一人（高良）が、2023年9月の初年次教育学会第16回大会〔高良, 2023〕で報告した内容を加筆整理したものである。

5.1 本試行の概要

本試行では、基礎英語、基礎数学、国語・作文といった高等学校レベルの教科学習を中心としたリメディアル教育ではなく、自立・自律した学生となるための態度や学習スキルの向上といった初年次教育に資する内容に特化した。2023年1月からのプログラムでは、新たに「大学生になる」という学習テーマを掲げ、「1. 大学で必要となる学習スキルを習得する」、「2. 大学生活で必要となる情報を入手する」、「3. 自立・自律することを理解する」、「4. 論理的思考や批判的思考について理解する」の四つの学習目標を設定した。リメディアル教育を避けた理由は次の2点に集約できる：

- (1) 学習する内容が中等教育での教科の復習や学び直しであれば、受講者は大学での学びをイメージできず、学習へのモチベーションの維持が難しくなることが予想される。
- (2) 高等学校レベルの教科学習を中心とすることは、大学の正規課程の教育内容ではないため、大学における単位を認定することは、望ましくないと判断される。

実際の教育は基本的にLMS上で行った。学生のIDは、入学後への接続を考慮し、学籍番号とした。M大学の場合、入試形態により入学手続きの時期が異なるため、学籍番号を生成・付与する時期を、1月初旬、2月初旬、3月中旬、3月下旬の4回に分けて学籍番号の付与およびLMSの設定を行った。

当該プログラムのコンテンツは、表5.1に示す通り、13のレッスンユニットと参加任意の対面プログラムからなる。各レッスンでは、1コマまたは2コマの授業時間に相当する教

21) それ以前は、各学部が中心となり、リメディアル教育を中心とする入学前教育を展開していた。

レッスンユニット	学習コンテンツ（概要）	課題／テスト
0. はじめに	・ プログラム詳細説明 ・ 対面プログラム案内	・ プログラム事前アンケート
1. 大学での学び	・ 大学で使われる用語説明 ・ 読解と論点	・ お試しテスト（読解） ・ オンライン小テスト①
2. 大学生になるために	・ 自立・自律した学生 ・ 目標設定 ・ 成人年齢引下げと消費者教育	・ 目標設定（LMS Web 提出） ・ オンライン小テスト②
3. 桃山学院大学と建学の精神	・ 桃山学院大学の建学の精神 ・ 桃山学院大学とダイバーシティ	・ オンライン小テスト③
4. 大学生に求められる ICT リテラシー	・ ICT リテラシーと情報倫理 ・ PC 基本操作 ・ Word による資料作成 ・ Gmail の使い方とメールマナー	・ Word 資料作成（LMS Web 添付提出） ・ Gmail 送信 ・ オンライン小テスト④ ・ ICT に関するアンケート
5. 時間管理と Google カレンダー	・ 時間管理と Google カレンダー	・ オンライン小テスト⑤
6. 論理的思考と批判的思考	・ 論理的思考 ・ 批判的思考	・ オンライン小テスト⑥
7. ノート・メモの取り方	・ ノートの取り方 ・ 模擬授業①（YouTube） ・ 模擬授業②（YouTube）	・ オンライン小テスト⑦
8. レジユメの活用	・ 模擬授業③（YouTube）	・ オンライン小テスト⑧
9. 学習スキルの紹介	・ 「13の学習スキル」紹介 ・ 良い学習習慣を身につける為の戦略	・ オンライン小テスト⑨
10. 英語プレイスメントテスト	・ 英語クラス分けテスト案内 ・ 英語教育の案内	・ 英語プレイスメントテスト
11. まとめ	・ ふりかえり ・ GPS-Academic 受験案内 ・ 今後の予定について	・ オンライン最終テスト ・ プログラム事後アンケート
対面プログラム（任意参加）	・ 批判的思考ワークショップ ・ キャンパスツアー ・ 何でも相談コーナー	

表 5.1 入学前教育プログラムのレッスンユニットと学習コンテンツ

材を準備し、また、課題提出やテストを課した。総学習時間数は2単位分に相当する時間となるように設定した。成績評価方法については、「プログラムへの参画」を30%、「課題提出」を20%、「小テスト」を40%、「最終テスト」を10%とした。「プログラムへの参画」は、LMSで確認する学習進捗率複数アンケートへの回答有無、英語プレイスメントテストの受験有無からなる。「課題提出」は、三つの課題²²⁾の採点結果からなる。「小テスト」は、

22) 教育効果を考え、課題を提出した受講者一人ひとりにフィードバックを行った。その作業量は膨大

計8回の小テストのスコアを合算したものとなる。また、「最終テスト」は、最後のレッスンユニットで実施する最終テストのスコアからなる。これらを最終的に素点化した上で、100点中60点以上を獲得できた者を単位認定の対象とした。学習期間については、3月中旬から下旬にかけて入学手続きをする学生もいることから、6月末日までプログラムコンテンツにアクセスできるようLMSを設定し、すべての受講者に対して一定期間の学習機会を担保するようにした。

5.2 プログラムの検証

本節では、当該プログラムの結果について検証を行う。

5.2.1 プログラムの単位認定結果について

当該プログラムの受講対象者は全6学部新入生の1,751名である。そのうち単位認定プログラムとして受講したのは、5学部²³⁾の1,578名である。1,578名のうち1,194名(75.7%)の学生が、成績評価において60点以上のスコアを獲得し、2単位が付与された結果となった。最も単位認定率が高かった学部では、359名中296名(82.5%)が単位認定された。また、任意の対面プログラムに参加した学生は127名であったが、このうち117名(92.1%)が合格し、単位が認定されている。なお、単位認定プログラムとして実施できなかった学部については、受講者173名中、合格基準の60点を超えた学生は、30名(17.3%)であった。

5.2.2 1年次春学期の成績(GPA)との相関について

当該プログラムの検証を行うために、単位認定の対象であった5学部の学生(n=1,578)の1年次春学期のGPAとプログラムの素点の相関を調べたところ、中程度の相関($r=0.44$)が認められた。素点80点以上の集団の平均GPAは、60点以下(不合格)の集団よりも高い平均GPAであった。なお、合格者全体(n=1,194)の平均GPAは2.32で、不合格者全体(n=384)の平均GPAは1.47であった。素点を10点刻みにした集団ごとのGPAの平均を表5.2に示す。

素点	0～	10～	20～	30～	40～	50～	60～	70～	80～	90～	100
人数	154	81	68	43	18	19	22	49	159	958	7
平均GPA	1.21	1.56	1.70	1.74	1.64	1.58	1.21	1.73	1.86	2.45	2.48

表5.2 プログラム受講者の素点と1年次春学期の平均GPA

なものとなったが、実務を担当されたM大学学習支援センター教員による、学生スタッフのトレーニングと活用、ルーブリックの活用等の工夫と多大な努力によって無事に遂行することができた。謝意をここに記す。

23) カリキュラムの都合上、単位化できない学部が1学部あった。

続けて表 5.3 に受講者のプログラム終了時期と 1 年次春学期の GPA との関連性を示す。終了時期は、最終テストの受験日を目安とし、LMS 上にある各受講者の学習記録から確認した。ここでは、終了時期が早期であればあるほど GPA が高いことが確認できた。特に 4 月の入学前までに終了した学生については 2.74 と非常に高い GPA であった。これは合格者全体の GPA 平均 2.32 と比較しても著しく高く、特筆すべき点である。

終了時期	入学前	4 月中	5 月中	6 月中旬	6 月下旬	未受験
人数	253	72	216	154	495	388
平均 GPA	2.74	2.52	2.29	2.30	2.10	1.47

表 5.3 プログラム終了時期と 1 年次春学期の平均 GPA

5.2.3 小結

当該プログラムの合格者がより良い成績を取る傾向にあること、早期にプログラムを終了した学生がより良い成績をとる傾向にあることを示すことができた。次年度の実施に向けては、合格者の割合を増加させること、また、早期のプログラム終了を促すための仕組みづくりに取り組むことで、M 大学の新入生がよりよい大学生活を送る基盤の整備を図ることができる。一方で、当該プログラムの点数や早期終了と 1 年次春学期の成績の相関は認められたものの、これがプログラムの成果であると断言することはできない。当該プログラムの目標である、学習に対する姿勢や、計画的に学習する力を、学生自身が当初より身につけていたため、当該プログラムの高得点／早期終了と、1 年次春学期の高成績の両方につながった可能性がある。今後の展開のためには、これらについて解像度よく分析する仕組みを作る必要がある。この点については、今後の課題としたい。

6. まとめ

本稿では初年次教育の歴史的経緯と実施状況を整理し、日本で用いられている主要なテキストの内容を分析した。また、コロナ禍で急速に進んだ社会の ICT 化を踏まえた実践について報告した。

初年次教育の歴史は 1880 年代のアメリカにさかのぼり、アメリカそして日本の大学のユニバーサル化に伴って普及した。分析したテキストはいずれも基本的な内容はカバーしたうえで、想定する読者層に応じてさまざまな工夫がみられた。

今回の研究を行ったうえで印象的だったことは、初年次教育の専門家たちほど初年次教育は難しいと述べることである。その理由は、学生の過去を十分に知らないことにくわえて [三宅, 2010], さらに、高等学校までの教育と大学での教育に連続性が弱いからである [山田, 2010 : 2018]。これら課題を解決する必要があることは高大接続に関する答申などで指摘されるようになった。まずは、高校と大学の教職員がそれぞれの学習内容や学習

スタイルを理解することだろう。小学校から高校までの教育やそれを支える原理〔渡辺, 2004〕〔渡邊, 2023〕の理解もこれからの大学教員には必要であることが導かれる。

そして第3章でも触れたが、担当者自身の専門を生かした初年次教育を設計することは継続性と体系的性という点で今後のさらなる検討に値する。担当者自身の研究分野をベースとしてアカデミック・スキルを教えることは、アメリカでも広く実施されているという（〔刈谷, 2012〕）。〔三宅, 2010〕も担当者自身の研究をベースに初年次教育をすること、そしてそのためには「概念変化研究」の概要を知り、ジクソー法を活用することを提案する。このような授業設計のほか、担当者が目的とやりがいを持てるようなコミュニティとそれを支える学内の仕組みづくりの重要性も指摘されている（〔加藤ほか, 2017〕〔古里, 2018〕）。これまで教員それぞれの裁量に任されてきた教育を変えることは負担や困難を伴うものであるが、同時に教職員が協力できる機会でもある。このことが、本プロジェクトの研究を通じて得た知見でもある。

なお、この方向性は大綱化直後からあったにも関わらず、まだ確立したものとなっていない原因や、大綱化の時期にはすでにアメリカでは入学者が適合するような教育への模索が始まっていたにも関わらず、大綱化によって、新入生を受け入れる組織に所属した大学教員の多くが学部教育重視という逆方向への動きをとったのかについても新しい視点から見直す必要があるかもしれないがそれらは今後の課題である。

文献目録

- American Sociological Association, n.d.. ASA National Standards for High School Sociology.* 参照日：2024年5月7日、参照先：[https://www.asanet.org/wp-content/uploads/savvy/ASA%20HS%20Standards%20\(Final\).pdf](https://www.asanet.org/wp-content/uploads/savvy/ASA%20HS%20Standards%20(Final).pdf)
- 伊藤奈賀子・中島祥子編. (2019). 大学での学びをアクティブにする アカデミックスキル入門〔新版〕. 有斐閣.
- 井下千似子. (2020). 思考を鍛える大学の学び入門——論理的な考え方・書き方からキャリアデザインまで. 慶應義塾大学出版会.
- 加藤善子・李敏・古里由香里・加藤鉦三. (2017). 学修支援を組み込んだ初年次セミナーの意義—初年次生のニーズを早期に把握し、移行を支える試み. 大学論集, 50, 131-143.
- 河合塾編. (2010). 初年次教育でなぜ学生が成長するのか——全国学生調査から見えてきたこと. 東信堂.
- 学習技術研究会. (2019). 知へのステップ 大学生からのスタディ・スキルズ (第5版). くろしお出版.
- 刈谷剛彦. (2012). グローバル化時代の大学論①アメリカの大学・日本の大学——TA, シラバス, 授業評価. 中央公論新社.
- 館昭. (2001年6月). 一年次教育の重要性とフレッシュマン・セミナー. IDE 現代の高等教育.
- 梶山正弘. (1985). スプートニクショックとアメリカの高等教育政策. 広島大学大学論集, 14, 271-287.
- 吉原恵子・間瀬泰尚・富江英俊・小針誠. (2017). スタディスキルズ・トレーニング 改訂版——大学で学ぶための25のスキル. 実教出版.
- 吉田文. (2013). 大学と教養教育—戦後日本における模索. 岩波書店.
- 古里由香里. (2018). 初年次セミナーが留年・休学・退学に及ぼす効果——『大学生基礎力ゼミ』を事

- 例にした計量分析. 信州大学総合人間科学研究, 12, 90-102.
- 高大接続システム改革会議. (2016年3月31日). 参照日: 2024年5月6日, 参照先: 高大接続システム改革会議「最終報告」: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/033/toushin/1369233.htm
- 高良要多. (2023). 自己主導型学習を促す入学前教育プログラムの開発と実践. 著: 初年次教育学会, 第16回大会発表要旨集 (ページ: 22). 参照日: 2024年5月7日, 参照先: <http://www.jafye.org/wp-content/uploads/youshi16.pdf>
- 佐藤望・湯川武・横山千晶・近藤明彦. (2020). アカデミック・スキルズ——大学生のための知的技法入門 (第3版). 慶應義塾大学出版会.
- 三宅なほみ. (2010). 知の活用のためのコラボレーションー認知科学, 学習科学を基盤にした新しい学びの創造を目指して. 著: 河合塾編, 初年次教育でなぜ学生が成長するのか——全国学生調査から見えてきたこと (ページ: 229-247). 東信堂.
- 山田礼子. (2008年5月). 初年次教育の歴史と理論. 大学と学生, 16-23.
- 山田礼子. (2010). 日本における初年次教育10年を踏まえ, 次の展望は. 著: 河合塾編, 初年次教育でなぜ学生が成長するのか——全国学生調査から見えてきたこと (ページ: 248-264). 東信堂.
- 山田礼子. (2013). まえがき. 著: 初年次教育学会編, 初年次教育の現状と未来. 世界思想社.
- 山田礼子. (2018). 米国の高大接続から見た日本の課題. 著: 初年次教育学会編, 進化する初年次教育 (ページ: 56-66). 世界思想社.
- 初年次教育学会編. (2013). 初年次教育の現状と未来. 世界思想社.
- 初年次教育学会編. (2018). 進化する初年次教育. 世界思想社.
- 小熊英二. (2022). 基礎からわかる 論文の書き方. 講談社.
- 上村和美. (2013). 初年次教育におけるスタディ・スキル. 著: 初年次教育学会編, 初年次教育の現状と未来 (ページ: 83-96). 世界思想社.
- 進研アド. (2018年6月). 高大接続改革期の入学前教育, その課題と可能性ー進研アドセミナー報告. 参照日: 2024年5月7日, 参照先: <https://between.shinken-ad.co.jp/detail/2018/06/nyugakumae.html>
- 世界思想社編集部編. (2014). 大学新入生ハンドブック. 世界思想社.
- 世界思想社編集部編. (2024). 大学生学びのハンドブック 6訂版. 世界思想社.
- 川嶋太津夫. (2006). 初年次教育の意味と意義. 著: 濱名篤・川嶋太津夫編著, 初年次教育 歴史・理論・実践と世界の動向 (ページ: 1-12). 丸善株式会社.
- 川嶋太津夫. (2013). 高大接続と初年次教育. 著: 初年次教育学会編, 初年次教育の現状と未来 (ページ: 43-54). 世界思想社.
- 川嶋太津夫. (2018). 多様化する高校と大学の教育接続——初年次教育における質の保証・向上に向けて. 著: 初年次教育学会編, 進化する初年次教育 (ページ: 32-43). 世界思想社.
- 村上あかね・藤間真・中村恒彦・井田憲計・井上敏・大田靖・長内遥香・櫛井亜依・小林珠子・小松原(星)愛美・向村九音・高良要多・中西啓喜・萩原久美子・橋本あかり・花井渉・林玲穂・水沼友宏・横山恵理・吉田恵子・吉弘憲介. (2023). コロナ禍におけるオンライン授業の意義と課題. 桃山学院大学総合研究所紀要, 49(1), 21-38.
- 谷口哲也・友野伸一郎. (2010). 河合塾からの初年次教育調査報告——学生を変容させる初年次教育はいかにあるべきか. 著: 河合塾編, 初年次教育でなぜ学生が成長するのか——全国学生調査から見えてきたこと (ページ: 3-81). 東信堂.
- 中央教育審議会. (2008年12月24日). 学士課程教育の構築に向けて (答申). 参照日: 2024年5月6日, 参照先: https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm
- 中央教育審議会. (2014年12月22日). 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について (答申). 参照日: 2024年5月6日, 参照先:

- https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm
- 中村恒彦. (2019). 大学におけるリーダーシップ教育実践の比較研究——日向野モデルと三浦モデル. 桃山学院大学総合研究所紀要, 25(3), 115-129.
- 渡辺雅子. (2004). 納得の構造——日米初等教育に見る思考表現のスタイル. 東洋館出版社.
- 渡邊雅子. (2023). 「論理的思考」の文化的基盤——4つの思考表現スタイル. 岩波書店.
- 藤間真. (2022). 文章課題の『構造』を通じた学生の『深い理解』への試み. 桃山学院大学総合研究所紀要, 47(3), 139-62.
- 藤間真・櫛井亜依・向村九音. (2019). 継続性にも配慮したアカデミック・ライティング科目の設計と実践 (2). 桃山学院大学総合研究所紀要, 44(3), 95-113.
- 藤間真・櫛井亜依・向村九音・高良要多・横山恵理. (2017). 継続性にも配慮したアカデミック・ライティング科目の設計と実践 (1). 桃山学院大学総合研究所紀要, 43(2), 77-101.
- 南田勝也・矢田部圭介・山下玲子. (2017). ゼミで学ぶスタディスキル (第3版). 北樹出版.
- 日本学術会議. (2010年7月22日). 回答 大学教育の分野別質保証の在り方について. 参照日: 2024年5月6日, 参照先: <https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf>
- 日本学術会議日本の展望委員会知の創造分科会. (2010年4月5日). 21世紀の教養と教養教育. 参照日: 2024年5月6日, 参照先: <https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>
- 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室. (2021年10月4日). 令和元年度の大学における教育内容等の改革状況について. 参照日: 2024年5月6日, 参照先: https://www.mext.go.jp/content/20211104-mxt_daigakuc03-000018152_1.pdf
- 文部科学省初等中等教育局参事官 (高等学校担当). (2020年1月15日). 高等学校通信教育の現状について. 参照日: 2024年5月6日, 参照先: https://www.mext.go.jp/content/20200115-mxt_koukou01-000004175_5.pdf
- 矢野裕俊. (2010年5月). 海外における初年次教育の動向—アメリカ・英国・香港の調査から—. 大学と学生, 14-21.
- 濱名篤・川嶋太夫. (2006). はじめに. 著: 濱名篤・川嶋太夫, 初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向— (ページ: i-iii). 丸善株式会社.

(2024年5月16日受理)

Discussions and practices for first-year education in the postCOVID era

TOHMA Makoto
MURAKAMI Akane
TAKARA Yota

The COVID-19 pandemic, which began in 2020, forced significant changes in Japanese higher education, including first-year education programs. In response, the authors have fundamentally reexamined the significance and objectives of first-year education, considering the ideal approach in the postCOVID era. This paper summarizes the discussions and practices related to this initiative.

Chapter 1 of this study describes the purpose and structure. Chapter 2 summarizes the process through which first-year education programs were adopted by Japanese universities. Chapter 3 compares and contrasts the contents of major first-year education textbooks in Japan and introduces actual cases that may interest the reader. Chapter 4 discusses specific cases in which the authors focused on basic technology for information processing and telecommunication using computers, areas that grew in importance during the pandemic. (These are among the contents of first-year education programs). Chapter 5 introduces a preentry education program implemented by the authors based on information and communication technology, which has rapidly spread as society responds to the pandemic. Chapter 6 summarizes the authors' discussion.

