

# 福岡女学院大学メディア・コミュニケーション学科における初年次教育の試み(2)

守山 恵子・二階堂 整

## はじめに

メディア・コミュニケーション学科の1年生必修科目、入門ワークショップでは、大学で必要とされる論理的な文章が書けるようになることを目標に授業を行っている。本稿では、ものごとを論理的に理解し、論理的に考え、さらに論理的な文章を書く力を養うために、何をどのような方法と順序で授業に取り入れ、授業を行ったかを報告、検証する。その上で、初年次に学生が身につけるべきことがらとそのための授業方法についての提案をする。

## 1 2013年度と2014年度の初年次教育

2013年度までの本学科の初年次教育については、「福岡女学院大学メディア・コミュニケーション学科における初年次教育の試み」(二階堂・守山2014)に詳しい。2013年度と2014年度の概要を表1に示す。

表1 2013年度と2014年度の入門ワークショップの概要

	2013年度	2014年度
必修、選択の別	必修	必修
コマ数/週	前期1, 後期1	前期1, 後期1

時限	月曜日1限	月曜日1限
クラス数	3	3
受講者人数	18+17+17=52	前期 後期 18+17+17=52, 18+18+16=52
主なテキスト	『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』 (大島弥生他, ひつじ書房, 2005)  以下, 岩波ブックレット No. 747『全国学力テスト その功罪を問う』(志水宏吉, 2009) No. 562『小学校でなぜ英語? - 学校英語教育を考える -』(大津由紀雄他, 2002) No. 859『ほんとうにいいの? デジタル教科書』(新井紀子, 2012)	『テストの花道』(NHK『テストの花道』制作チーム, 河出書房新社, 2011) 自主教材 (内容については後述) Master of Writing (立教大学, 大学教育開発・支援センター, 電子版リーフレット, <a href="http://www.rikkyo.ac.jp/aboutus/philosophy/activism/CDSHE/journal/leaflet/">http://www.rikkyo.ac.jp/aboutus/philosophy/activism/CDSHE/journal/leaflet/</a> , 2014. 12. 20アクセス) 以下, 岩波ブックレット No. 747『全国学力テスト その功罪を問う』(志水宏吉, 2009) No. 751『学校給食- 食育の期待と食の不安のはざまで』(牧下圭貴, 2009) No. 791『女性を活用する国, しない国』(竹信三恵子, 2010)
その他の教材・教具など	朝日新聞時事ワークシート	朝日新聞時事ワークシート 『キャリア入門編』(ディスコキャリアアカデミー, 2013) グループ学習用ホワイトボード
前期課題	時事ワークシート  小論文 (400字)  授業内容に関連する課題	時事ワークシート 漢字テスト作成 小論文 (400字) 最終論文 (1200字) テキストの問題
後期課題	時事ワークシート 漢字テスト作成 (後半) 岩波ブックレットの章単位の要約・本全体の要約 発表レジュメ 最終論文 (1200字)	時事ワークシート 漢字テスト作成 岩波ブックレットの章単位の要約・本全体の要約 発表レジュメ 最終論文 (1200字)

2013年度と2014年度の主な変更点は、①ペア及びグループ学習増（漢字テスト作成含む）、②テキストの変更、③練習問題増、④前期小論文の課題の題を複数から一つに、さらに、⑤使用教材のファイリング方法の変更という五つである。これらの変更の理由とその内容、さらに今後の課題について以

下に詳述する。

## 2 2014年度の新たな試み

### 2-1 ペア及びグループ学習について

2013年度に『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』を選択した一つの理由は、授業に「ピア学習」も取り入れたいと考えたからであった。また、2013年度に多くの大学を訪問し<sup>(註1)</sup>、さまざまな初年次教育のあり方を学ぶ機会が与えられ、適切なピア学習の効果も知った。2013年度は上記教科書を使用したものの、ピア学習を十分に取り入れることができなかったという反省があり、2014年度にはピア学習の効果が得られるように、以下の場面でペアとグループでの学習を取り入れた。

一つ目は、漢字テストの解答と採点である。学生各自が漢字テストを作成し、それを二人あるいは三人ずつで交換・解答し、採点しあうこととした。2013年には、前期と後期前半は漢字出題の範囲を決めて教員がテストを作成、実施し、後期後半には漢字テスト作成を課題とし、作成してきた漢字テストをお互いに交換解答することとした。単に漢字テストを受けるだけであれば、準備をして来なくても受けられるが、問題を作成しなければならなくなるとうはいかない。そのことによって、漢字ひとつひとつを丁寧に確認しながら読むようになり、出題するためには漢字の読みを確認する必要も生じ、教員作成のテストをさせるのに比べ、漢字テストの効果が増した。2014年度は、前期の最初から、以下の流れで毎回各自に漢字テストを作成させた。

漢字テストの範囲の決定(教員)⇒漢字テスト作成(各自)⇒漢字テスト実施(他の学生の作成したテストに解答)⇒漢字テスト採点(テスト作成者が採点)⇒漢字テスト返却、確認⇒記録(点数を各自の記録表に記入)

テストは20問で、テキストの指定の範囲の中で使われている漢字を書く問

題である。出題の方法は、短文中の下線を引いたひらがな部分を漢字に直すという形式に統一した。また、対象漢字（漢字語彙）が使われていたテキストのページ番号も書くことを求めた。学生は授業の最初にテストを交換して解答し、作成者が採点をして返却、解答者が確認という流れで行った。座席の近い者同士で行い、疑問があればお互いにその場で解決することができるようにした。漢字テストの難易は一律ではないが、漢字テストの目的を考えた時、難易の不統一よりも、各自がテスト作成を通して学ぶことの効果を重視した。学生は、単に漢字テストを作成すればいいのではなく、相手の学生がたとえば同音異義で誤解をしないように短文の工夫をしたり、難易についてもバランスのとれた問題を出そうとしたりするようになった。作成を忘れてきて授業直前にあわてて作成し、満足のいくものがない場合もあったが、相手に恥ずかしくないものを作ろうとする様子は見てとれた。また、採点後に確認し合い、出題者の誤りがそこで訂正されることもあった。

漢字テストに関する学生アンケート（資料）の結果<sup>(註2)</sup>（図1～3）から、多くの学生が漢字テストの作成を面倒だと感じながらも、半数の学生は漢字テスト作成の意義を理解していることがわかる。漢字テストが人によって違うことはよくないと思っている学生がそう思っていない学生よりやや多いのは、学生が漢字テスト結果（点数）の扱いに不満を感じている可能性があり、今後検討したい。漢字テスト作成と採点は、学生同士で学びあう一つの形であり、今後も意義を理解できるよう丁寧に説明をし、改善を加えながら続けていきたいと考えている。

二つ目は、それぞれが書いた小論文の評価である。2013年度は、学生の小論文に教員が評価とコメントを記入して返却してきた。また、時には、小論文についての面談を個別に行った。しかし、それだけでは、一方的に評価を受けるだけになり、能動的に小論文の改善を行うことにならないため、2014年度は、各人が書いた小論文をペアで読み合い、評価、コメントをしあうこととした。さらに、評価、コメントを受けて、翌週に各自が書きなおしてきたものを今度はグループで読み合い、お互いにコメントシートに記入する方

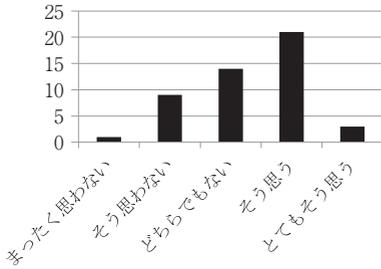


図1 「漢字テストを作る方が、より力がつく」

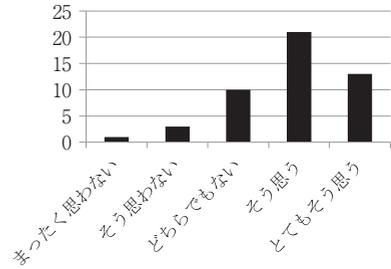


図2 「漢字テストは作るのが面倒だった」

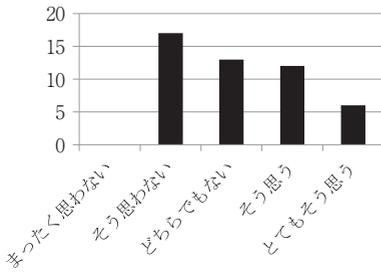


図3 「人によって問題が違うのでよくない」

法で評価をしあった。ペアとグループでの読み合いの活動を数回行った後、グループで意見を出し合いながら、一つの小論文を書きあげるという活動も行った<sup>(注3)</sup>。これらにより、お互いにすぐに気づいてコメントしやすい形式面での誤りが減った。教員が形式面で同じことを繰り返し注意しなければならないことが減り、小論文の型も前年度の学生と比べると比較的早く身につけることができた。さらに、最終小論文として、以上の活動を基に、学生は個人で1200字の小論文を書いた。

学生自身はこれら一連の活動に対して、その効果を認めながらも、友達に読んでもらうことに抵抗を感じていることが分かる。(図4, 図5)

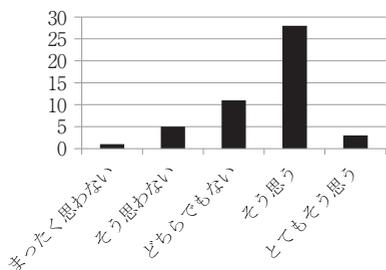


図4 「小論文を読み合って、気づくことがあった」

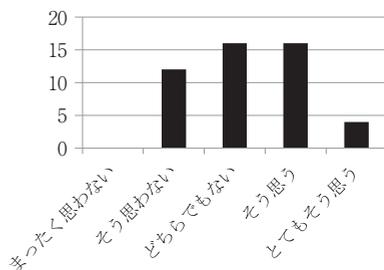


図5 「小論文を読んでもらうのは嫌だった」

今後、「友達に小論文を読んでもらうことの何が嫌なのか」「友達に小論文を読んでもらうのはなぜ嫌なのか」を明らかにして、改善につなげたいと考えている。また、教員が小論文を評価する機会が減ったことにより、学生が内容面での指摘を受けることが減ったという負の影響があるため、次年度は、この点の改善が必要だと考えている。お互いに評価しあうことによって自ら気づく機会を保障しつつ、特に、最初のうちは教員からのコメントも伝え、学生同士が内容面でもコメントしあうように促す必要がある。

三つ目は、グループで課題に取り組む方法の工夫である。授業では、前期にテキストとして使用した自主教材（後述）と『テストの花道』の練習問題や課題に各自が取り組んだのち、他の学生と意見を交換し確認する機会を増やし、また、内容によっては、課題取組の最初からグループで課題に取り組む形をとった。学生たちは、授業で、たとえば、「学食の箸は割り箸がいいか、プラスチック箸がいいか」という課題について、グループで話し合ったり、意見を支える理由とその根拠を持ちよって検討したり、意見をまとめたりすることが求められた。2013年度は、ポストイットを利用してそれぞれが考えを書いて、分類整理するなどの方法で、課題に取り組んだ。2014年度は、グループ学習に、前年度に訪問した大学<sup>(註4)</sup>で効果的に利用されていたホワイトボード（コクヨ、イノゲートシリーズ、軽量ホワイトボード）を購入し、利用した。このホワイトボードはほぼA1サイズで、比較的軽く、4隅に折り畳み式の5センチメートルほどの脚があり、机の上に置く際にすでにおい

てあるノートやテキストなどが邪魔にならない。また、脚を使って台に掛けることができ、発表に利用できる。授業では、必要な際に、各グループにホワイトボード1枚とマーカー2本、イレーサー1つを配布し、①思いついたことを書きとめる、②それぞれがポストイットに書いた意見をホワイトボード上で分類整理する、③発表のためのアウトラインを検討しまとめる、④各グループがまとめたものを比較検討するなどを使用した。それぞれが考えていることをホワイトボードにその場で書きとめると、グループ全員が同時に見ることができる。そのため、分類もしやすく、お互いの意見の重なる点や違う点も理解しやすくなった。すぐに消すこともでき、書き直すこともできるのでやり直しやすく、どんな意見もとにかくまず書き留めて、さまざまな考えを共有することから話し合いをスタートすることもできた。また、意見をまとめる過程でも、どこまでまとまっているのか、何がばらばらなのか、何を解決しなければならないかを、その都度グループ全員が確認しながら進めることができたという利点もある。教員にとっては、話し合いがどの段階にあるのかをホワイトボード上の情報から読み取り、またそれを使って学生に説明を求めることができ、指導がしやすくなった。以前は、グループで話し合っていることを、個人があるいは一人一人がメモしていても、グループとしてどのように話し合いが進んでいるのかが分かりにくく、教員が指導の際に1人あるいは2人のメンバーと話をしがちになったが、ホワイトボードがあると、グループでの話し合いの状況をメンバーが共有しており、全員に同時に話をしやすくなった。また、他のグループとの情報の共有も、学生達はホワイトボードを見せながら説明をすることができるようになった。これまでは、口頭のみでグループの考えを説明することが多かったが、視覚的な情報を加えることができ、似たように聞こえるグループごとの考えにも違いがあることに気づきやすくなった。学生自身は、ホワイトボードを積極的に評価している学生が4割、「役に立たない」と思っている学生が1割強であった(図6)。特に、使用し始めの頃は、何をどう書けばよいかわからず、ホワイトボードが白のまま置かれていることもあったため、今後、学生たちが

試行錯誤を行いながら使用に慣れて、ホワイトボードが役立つことが実感できるよう、使用場面を増やしたい。

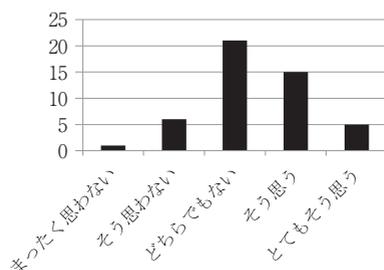


図6 「ホワイトボードは話し合いに役に立った」

## 2-2 テキストの変更について

2013年度はすでに述べたように、『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』を使用した。2014年度はテキストの変更を決めた。主な理由は、①前期のごく初期から400字小論文を書かせ始めたいという理由でテキストの章の順序を入れ替えて使用したが、それによる使いにくさがあったこと、②内容が豊富で、時間内に扱いきれなかったこと、③本学科の学生の興味関心を喚起する例などをもっと取り入れて考えさせたいと思ったこと、④ごく基本的なことから身につけさせるための練習を増やしたいと思ったこと、の四つである。

2014年度に使用した主なテキストは、自主教材『メディア・コミュニケーション学科 2014前期・入門ワークショップIテキスト—論理的な文章が書けるようになろう！—』と、NHK『テストの花道』である。自主教材は、テキスト変更の理由となった上記①～④を解決することが目的であり、そのために以下に述べることを配慮し、作成した。章立ては表2の通りである。

表2 テキストの目次

第1章	レポート, 小論文	第2章	パラグラフ
第3章	マップ	第4章	根拠
第5章	情報の整理	第6章	引用と要約
第7章	アウトラインと文章化	第8章	図や表
資料: <u>Master of Writing</u> (立教大学)			

400字小論文を書くためには、パラグラフを早いうちに学ぶ必要があると考えた。パラグラフを学ぶことは、論理的にものごとを考えることができるようになるための助けを得ることになる。パラグラフは型だけのことではなく、何がパラグラフのトピックなのか、そのトピックを支えることがらは何かということをはっきりさせることが求められる。次に、ことがらを整理して考えるためにはマップが役に立つ。つまり、前章の中で気づいた何らかの不足に対する補いや必要に対する手立てを次章に置くことにより、学生の次章に取り組むモチベーションを高めることができるのではないかと考えた。これらの意図は、実際は、学生自身が不足や必要に自ら気づくようにしむけることが十分できず、テキストの章立ての効果を十分に生かすことができなかった。さらに工夫が必要だと思われる。

「資料」としてテキストに加えた Master of Writing と必要があれば連動させることにも配慮した。その結果、約半数の学生たちが授業内でのテキストの使用が終了した後も、後期のレジメづくりや発表原稿の準備、そして、小論文を書くときに利用していることがわかった(図7, 図8)。今後も、小論文の添削指導等の際にテキストを繰り返し参照させ、他科目のレポート作成などの際にも役に立つことを実感させたい。

テキストとして使用した『テストの花道』は、課題にゲーム感覚で取り組めるように、ワークシートや活動のための道具に工夫をした。また、別に図書館の利用法や資料検索についてのDVDも視聴させた(図9)。『テストの花道』のグループ活動は、楽しく行ってほしいと考えていたが、活動の時間が充分でなかったこと、具体的にどうすれば活発に意見交換ができるかを学

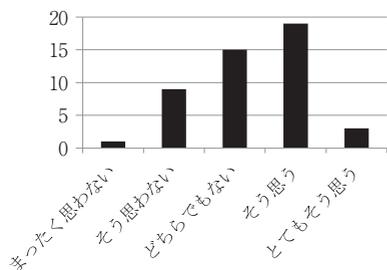


図7 「前期のテキストは後期にも役に立った」

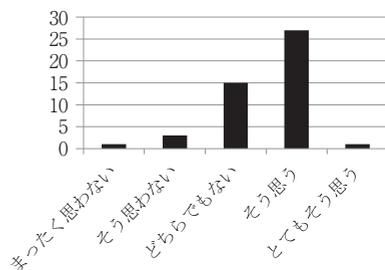


図8 「Master of Writing は役に立つ」

生に十分に理解させて始めたり，的確なアドバイスができなかったことなどから，学生から高い評価を得ることができなかった（図10）。今後はグループでの活動が活きるように，必要な手順を丁寧に踏み，学生の参加意識を高めたい。

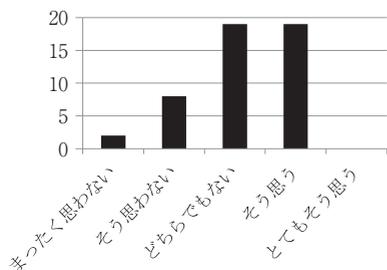


図9 「DVD教材はわかりやすかった」

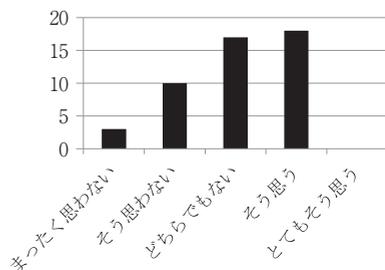


図10 「『花道』のグループワークは興味を持てた」

### 2-3 練習問題について

テキストを変更するにあたって，小論文の形式を学ぶための練習問題を意識的に増やした。たとえば，形式名詞を漢字で書かずにひらがなで書くことを理解し身につけることができるように，練習問題を取り入れた。漢字とひらがな対応のリストを見ただけでは印象に残らないだろうと考えたからである。すると，問題に解答するうちに，その問題にはない名詞が形式名詞なのかどうかを質問する学生がでてきた。また，お互いの小論文添削でも，形式

名詞を漢字で書いていることに気づき、漢字のままでもいいのかどうかを話し合うグループもあり、与えられたものに機械的に従うのではない態度が見てとれた。

参考文献の書き方の練習では、奥付などの例を示して、そこから必要な情報を抜き出すことから始めた。その後、実際の本やインターネット上の情報を参考文献としてリスト化するための練習を行った。実際に小論文やレポートを書くときには忘れてしまうこともあったが、指摘すると何を言われているのをすぐに理解し、書き加えることができた。

段階を踏んだ練習問題を丁寧にさせることの効果は、これも前年度に訪問した大学での授業見学<sup>(註5)</sup>で気づいたことの一つである。今後は、折に触れて、1年次に学んだことを思い出させ、定着を図りたい。

#### 2-4 前期小論文の課題の題を複数から一つに

2013年度は、前期に複数のテーマで小論文を書くことを学生に課した。テーマによっては書きにくいものもあり、また、次々にテーマが変わるため、一つのテーマについての小論文を繰り返し改善させていくことはできなかった。ある主張をするための理由を支える根拠が根拠として説得力を持っているかどうかを学生自身が考え、試行錯誤をすることが十分できたとは言いがたい。そこで、2014年度前期はテーマを一つに絞り、それについて繰り返し考えていくこととした。選んだテーマは前年度にも使った「学食の箸はプラスチック箸がいいか、割り箸がいいか」である。

一つのテーマに絞ったことにより、そのことだけを考え続けることができた。学生は、まず「プラスチック箸がいい」ということを主張する小論文を書く。そのために資料探しを行い、書いた小論文をすでに述べたようにお互いにチェックし合い、誰の立場で書いているか、どんな根拠資料があるかなどについて、情報を交換した。そして、個人で書いたものを書きなおし、さらにグループで書くという活動を行った。次に、「割り箸がいい」ということを主張する小論文を書く。この小論文でも、「プラスチック箸がいい」の

場合と同じ活動を繰り返した。最後に、個々人が誰の立場から主張をするかを決め、どちらか(「プラスチック箸」か「割り箸」)の主張をする小論文(1,200字)を書いた。当初は資料を探そうとして、インターネットの検索エンジンにキーワードを入れ、出てきた情報をなにも検討せずにそのまま使おうとする傾向がみられた。信頼するに足る情報かどうか、孫引きの情報ではないか、主観的な情報ではないかなどを考えず、「インターネット上に公開されている」ということだけで、学生たちはそれらの資料を根拠とする小論文を書きがちだった。しかも、そのことを指摘されても何が問題なのかがなかなかわからない者もいた。そのため、学生が実際に使った資料を例として取り上げ、何が問題なのかということやなぜ信頼できないかを説明することに時間を割いた。また、書籍や論文利用を進めるため、インターネット上の情報の利用の制限も行った。その結果、徐々に情報の信頼性への配慮ができるようになった。これら一連の活動により、資料を集めにも慣れ、また集めた資料が根拠として足るか否かを検討することもできた。

学期中に扱うテーマを一つに絞ることは、後期に関しては2013年度から行っており、2014年度も同様にクラスごとに岩波ブックレット1冊を選びテーマとした。その内容を要約をしたり、関連する情報を収集したりして理解し、グループ単位で「賛成／反対」の主張を順に準備し発表した。このテーマについても最後に各自が小論文(1,200字)を書いた。

## 2-5 使用教材のファイリング方法などについて

2013年度は、漢字テスト、時事ワークシート、配布物などは、4ポケットのクリアフォルダーを配布し、各自でフォルダーに挟んで保存する方法をとった。2014年度は、教員作成のテキストと資料をファイルに綴じ、さらにクリアポケットを綴じ込んだ。クリアポケットは、漢字テスト、時事ワークシート、小論文、配布資料用に、4枚使用した。クリアポケットは資料がバラバラになりやすく、クリアフォルダー使用よりも整理保存しやすかった。

テキストは、印刷面を見開きの右ページのみとし、左ページは学生がメモ

に使えるように空白にした。また、ページ番号を右端中央に打つことにより、見やすくした。今後は、テキストの解説部分と練習問題の部分を分けて綴じることを検討したい。どこまでが解説で、どこからが問題かが分かりにくかったことと、参考資料として後々使用する際に参照しやすくするためである。

## 2-6 前年度から継続して行っていることについて

2013年度から継続して行っていることについて、アンケートの結果を示す。

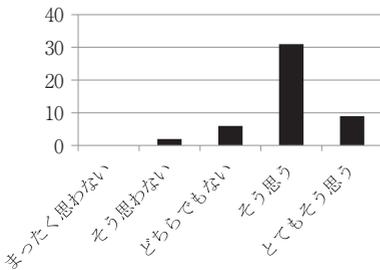


図11 「時事ワークシートで興味関心が広がった」

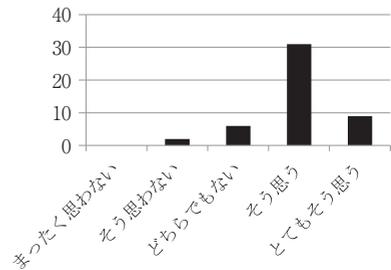


図12 「時事ワークシートで知識が増えた」

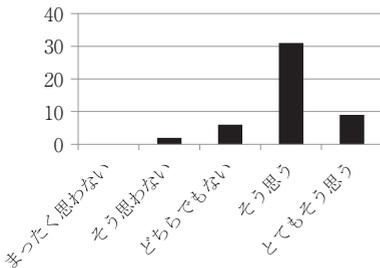


図13 「時事ワークシートは難しすぎた」

時事ワークシートは、半数近くの学生が「難しすぎた」と感じているが、同じく半数近くの学生は、「興味関心が広がった」「知識が増えた」とプラスの評価をしている。学生たちの今後の就職活動などのためにも、時事ワークシートを続け、現在話題となっているニュースについて、「聞いたこともない」ということにならないようにさせたい。

ブックレットの内容に興味を持てたかどうかについては、全体では「興味をもてた」と答えた学生が多かった（図14）が、クラス間に差があった。クラスごとに異なるブックレットを読んだが、2冊は学生たちがこれまでの経験を思いだしながら考えることができたのに対し、1冊は自分たちの問題と捉えるのがまだ難しい内容だったことが理由だと思われる。

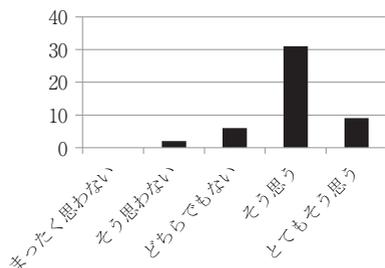


図14 「岩波ブックレットの内容に興味を持てた」

ブックレットを取り上げることにしたのは、まず第一に分量が理由である。長すぎず、短すぎず、学生が困難なく読み切れるであろう長さで、章ごとや全体の要約もしやすいと考えたからである。しかも、ある主張が展開されていることも、小論文のテーマとするのに適切だろうと考えた。「学生が興味を持てるもの」「賛成、反対の意見が言いやすいもの」「関連する資料がある程度集められそうなもの」「ブックレットの内容が極端にかたよっていないもの」などを条件に、適切な3冊を選択するために、前年度も今年度も担当教員が候補を持ちより、読み合って決定した。絶版になってしまうものもあり、他に適切なものがないか、今後の検討課題である。

後期のグループ発表を含むグループ活動については、「グループ活動が多すぎた」という意見が多かった（図15）ものの、活動そのものについては、評価が高い。特に、「グループでの発表準備で他の人から学ぶことがあった」と評価をしている「そう思う」「とてもそう思う」と答えた学生が8割を超えている（図17）。今回のアンケートでは、「何を学んだか」を尋ねていない

ため、詳細はわからないが、今後は、その点についても学生に尋ね、さらなる改善につなげたい。また、合同発表会で他のクラスが取り組んだ内容について知ることの意義もあると言えよう (図18)。

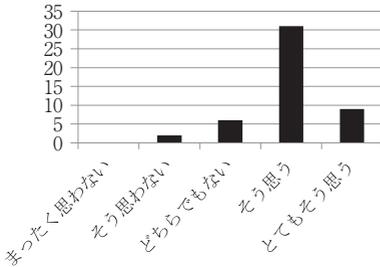


図15 「グループでの活動が多すぎた」

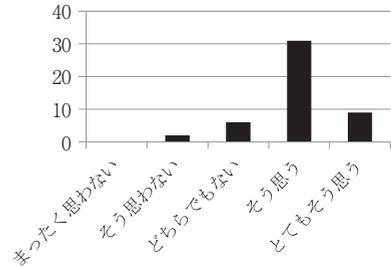


図16 「グループでの発表準備は1人でするよりよかった」

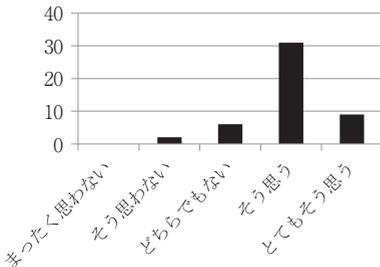


図17 「グループでの発表準備で他の人から学ぶことがあった。」

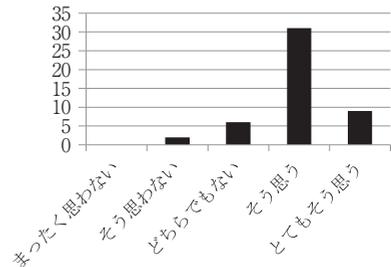


図18 「他のクラスでの発表が聞けてよかった」

## おわりに

初年次教育では、「急がば回れ」を実践することが肝要である。学生が入学前に受けてきた教育には違いがあり、一人一人のバックグラウンドや知識、能力にばらつきがあるため、活動の段階の高さが高すぎると、登りきることができずに足踏みをしてしまう学生がいたり、「できる」と思って2段一度に上ろうとして、大事なことが抜けてしまう学生がでてくる可能性がある。丁寧なステップ・バイ・ステップは時間がかかるように見えても、学生が確

実に必要なものを身につけるには必要な手段だというのが、2012年度からの初年次教育を振り返っての第一の気づきであり、提案である。また、論理的にものを考え、説得力ある文章を書く力を培うためには、一つのテーマに取り組み続けることと繰り返しが必要で、学生が飽きずに取り組み、成果が実感できる工夫が教員には求められている。

学生は、本授業を1年間履修することを通して、論理的な考え方や文章の書き方が分かってきたと感じている。このことから、本授業の目的は学生たちに伝わっており、一定の成果も上げたと言えよう（図19）。

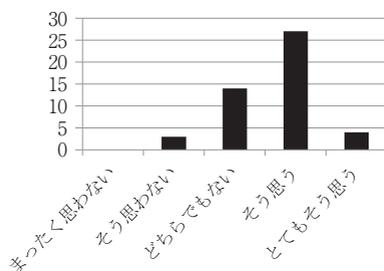


図19 「論理的な考え方や文章の書き方が分かってきた」

今後の課題として三つのことを特に記しておきたい。一つ目はグループ活動の効果的運用、二つ目は学んだ内容を定着させるための工夫、三つ目はテキストの構成である。

グループでの活動を効果的に進めるためには、グループに参加する各人が活動の内容を理解し、準備ができている必要がある。たとえば、学生達がこれまでほとんど考えたこともないことについて話し合いをするときには、突然グループでの話し合いをはじめはうまくいかない。全体でも、個人でも、そのことがらについて、話をし、考え、話し合いの糸口を見つけておく必要がある。考えを耕しておく、グループでの話し合いの時に、相手の話を受け止める余裕が生まれ、自分の考えとの接点を見つけやすくなる。また、グループ学習と一口に言っても、その方法はさまざまであり、教員は学生に適切な方法を提示しなければならない。どんな課題にどんな方法を提示するこ

とができるか、また、どんな順序でグループ学習の様々な方法を体験させるかを見直し、検討したいと考えている。今年度に使用した『テストの花道』にも、グループで考えることを通して論理的な思考を身につける課題がいくつもあり、それらを利用したが、学生たちは前期に経験したそれらの方法を後期のグループ活動に十分に生かしていなかった。考えに詰まった時に、教員が「前期に学んだ〇〇のやり方で考えてみたら」とアドバイスをしても、具体的にどうすればいいのか戸惑う場面もあった。次年度に向けて、これらの反省も踏まえて検討したい。

二つ目の課題は、前項とも関連するが、学んだことの定着を図るための工夫である。学生は、ある日のある授業で学んだことを別な日の別な科目の授業に活かすということがなかなかできないという問題がある。入門ワークショップでは、教員が話し始めたらノートと筆記用具をとりだしメモをすることが習慣になってきている。また、ノートの取り方を学び、練習すると、その場では学んだことを活かして、ノートの取り方に進歩も見える。しかし、いったん学期が終了すると、あるいは、別な授業だと、それらをすっかり忘れてしまう。入門ワークショップの中では定着しているように見えることでも、この授業の中だけで完結してしまい、同じような場面であっても他の授業のときに、定着しているはずのことが行われないことも多い。このことは、入門ワークショップに関わっていない教員とも入門ワークショップでの内容を十分に共有し、少なくとも1年次は同じように指導をしていくことができればいくらか改善されるのではないかと考える。そのための一つの試みとして、小論文を提出する前に使用するチェックシート<sup>(注6)</sup>の学科内での活用を提案している。学生が課される小論文やレポートには様々な型があり、チェックシートの内容がすべて当てはまるとは限らないため、現段階では、使用できる部分のみ使うよう、各教員に依頼している。今後は、共通項目と独自項目に分けるなどして、チェックシートを使いやすく改善していきたい。チェックシートの内容は、学生が小論文を書くために最低限守るべきことがらであるが、チェックシートが役に立つと感じている学生はまだ3割あまりである

ため、チェックシートを改善し使用方法も検討しながら、他の科目での使用を進めたい。

三つ目はテキストである。テキストで取り上げることについての解説部分と、練習問題を分けて作成することを検討中である。そうすることで、学生が2年次以降も、小論文を書くときの参考書として解説部分を使用し、具体的なことを思い出したいときには練習問題を参照するという使い分けができる。

以上、三つに加え、2015年度は「共通基盤教育システム」<sup>(註7)</sup>を利用したeラーニングを取り入れる予定である。14年度に試験的に学生たちに使わせてみたところ、負担感が少なく、課題に繰り返し取り組みやすいようだった。授業内では学習に時間を割くことが難しいと思われる「成句」「ことわざ」「語義」などの力不足を学生たち自身が知れば、自ら学ぶきっかけにもなるだろう。

明らかになった課題を解決すべく、今後も初年次教育の改善を続けていきたいと考えている。

## 注

- 1 訪問した大学については、二階堂・守山(2014) p.116に記載。
- 2 アンケートは2014年12月15日の授業時間に実施、受講学生52名中、当日の欠席4名を除く48名が回答した。
- 3 中西(2014)が、授業レポートの「二回提出」方式の効果について述べている。
- 4 山口県立大学アクティブラーニング・スタジオで使用されていた。  
<http://www.yamaguchi-pu.ac.jp/sinka/active-learning.html> (2014.12.20アクセス)
- 5 北星学園大学、松浦年男准教授による文章表現の授業  
<http://www.ipc.hokusei.ac.jp/~z00560/lecture/2012/12-Writing/index.html>  
(2014.12.20アクセス)
- 6 二階堂・守山(2014) p.118
- 7 「共通基盤教育システム」は、大学eラーニング協議会が提供しているシステムである。本学も2014年度に協議会に加盟し、システムの利用を開始した。<http://solomon.ucla>

福岡女学院大学メディア・コミュニケーション学科における  
初年次教育の試み(2) (守山・二階堂)

org/CIST-Shiva/Index (2014. 12. 20アクセス)

**参考文献**

- 大島弥生 (2007) 「大学初年次のレポート作成授業におけるライティングのプロセス」お茶の水女子大学『言語教育と日本語教育』第33号 pp. 57-64
- 中西裕 (2014) 「ピアレビューを活用した授業レポートの「二回提出」方式の効果」『就実論叢』第43号 pp. 247-261
- 二階堂整・守山恵子 (2014) 「福岡女学院大学メディア・コミュニケーション学科における初年次教育の試み」『福岡女学院大学紀要 人文学部編』第24号 pp. 105-120

