

初年次教育における協同学習の効果

— 「フレッシュャーズ・セミナー a」の授業実践を通して—

森 理宇子

キーワード：協同学習，初年次教育，大学教育

1. はじめに～初年次教育における協同学習の実践

初年次教育として大学1年生に対して行う「フレッシュャーズ・セミナー a」を担当し、他者と協同して学習に取り組むグループ学習を主体とする協同学習を導入している。

この授業は高校までの受け身的な学習観から転換を図り、より主体的に学習するために、他者と協同しながら大学において学ぶ力を身につけることを目的としている。また、学習への意欲や態度を育成し、主として「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」のスタディスキルを習得する。

従来は教員が学生に多くの知識を付与し、学生は受け身的な態度で授業に臨む傾向にあったが、このような学習への意欲や態度やスキルをグループ学習により習得するのは、近年の学習は他者とのやり取りの中で構築され磨き上げられるという学習科学の考えに基づく。学習科学の基本的な考え方のひとつである協調的学習観では知識は他者とのやり取りの中で構築され磨き上げられると論じられている（三宅・白水，2003）。また、大学では高校までの個別的競争的な勉強とは違い他者と協同して学ぶ機会が増えるため、学習や対人関係に大きな問題を感じることなく大学生生活に適応するように大学入学時より他者と協同して学習する方法を身につける授業が望まれる（田中，2005）との知見による。河合塾（2010）によれば、大学1年生の初年次教育は大学への適応や学習において重要な役割を担っており、対人関係を基盤とした大学適応の促進が初年次教育の目標の一つとなっている。

協同学習の方法や学習効果については多くの知見がある（長濱・安永・関田・甲原，2009）。関田（2005）によれば、協同学習とは、「協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解と習得を目指すと共に、協同の意義に気づき、協同の技能を磨き、協同の価値を学ぶ（内化する）ことを意図した教育活動」である。協同学習におけるグループ学習では、①互恵的相互依存関係の成立、②促進的相互交流の保障と顕在化、③グループ目標達成に向けた個人責任の明確化、④社会的技能（協調技術）の利用、⑤協同活動の評価の規則的な実施、が条件

初年次教育における協同学習の効果

とされる (Johnson et al., 2001)。Johnson et al. (1998) は、これら 5 つの条件を満たした授業は、個別的競争的学習に比べて、学習成績、対人関係、心理的適応、大学への態度の面で優れていると明らかにした。これらの 5 つの条件は、グループのメンバー全員が主体的に共通の目標に向かって良好なコミュニケーションをとって協力関係を築くようになることを意味しており、頻繁に振り返りやフィードバックを行うことでその協力関係をさらによいものにするのである。そのため教員は、Johnson et al. (1991) による教員の 5 つの役割①授業のねらいの特定、②授業前の学生のグループ配置、③課題と目標を学生に明示、④授業の観察と作業支援と介入、⑤学生の到達度評価と振り返り時の助言、を果たせるように授業に臨む。毎回の授業の目的を明確にして、学習環境を整え、グループ学習をよく観察したうえで適切な介入・支援やフィードバックを行う。

2. 本研究の目的

本研究では、入学直後の大学 1 年生を対象に開講している「フレッシュャーズ・セミナー a」において、協同学習を導入した授業の方法や内容を説明する。また、2019 年度の受講生に対する調査結果に基づき、受講前後の変化すなわち受講の効果进行を明らかにする。授業開始時の 4 月から授業終了時の 7 月までの 4 ヶ月間で、①学習の効果に關係する学生の対人關係スキルの伸長、②本学 1 年生に求められる能力の開発、③スタディスキルの習得、④主体的な学びの姿勢の変化を明らかにすることにより、「フレッシュャーズ・セミナー a」での協同学習の効果を考察する。

3. 方法

3.1. 対象の授業と調査対象者

本研究の対象の授業は 2019 年度の本学経営学部の「フレッシュャーズ・セミナー a」である。大学生としての学ぶ力を育成するための初年次教育として、新入生を対象に履修必修科目として開講している。「フレッシュャーズ・セミナー a」では 1 学年に 32 クラスが設けられて、各クラス 1 名の担当教員が学生数 15~17 名程度の少人数クラスの授業を行う。クラスは、男女比、入学経路に偏りが無いことを配慮したうえで、学生がランダムに振り分けられている。

調査対象者は、筆者が授業を担当した 2 クラスと調査に協力を得られた他の教員 1 名が担当する 2 クラスを合わせて 4 クラスの 65 名であった。但し、本研究では測定時期ごとに回答者数が異なっていたこと、また、記入漏れのある回答もあったが、分析ごとに使用可能な回答をすべて用いて分析した。そのため分析によって回答数が異なる。

3.2. 事前準備

トレーニングの内容がすべてのクラスで一定に保たれるように、協力を得られた他の教員1名に対して、筆者が使用する教材が提示され、内容が説明された。

筆者は2017年度からの3年間「フレッシュャーズ・セミナー a」を担当し、協同学習を導入した授業を実施し、前年度の結果を踏まえて授業改善を行った。2019年度に協力を得られた教員1名は2017年度より継続して筆者と同じ教材を使用して授業を行っている。

3.3. 実施時期

2019年度前期の「フレッシュャーズ・セミナー a」の15回の授業で実施された。実施時期は2019年4月から7月であった。

3.4. 実施内容

経営学部より提示されている「大学生として学ぶ技術と力を身につける～読む・書く・聞く・話す力を鍛える～」という目的を踏まえて、次の4点 ①他者との協同による学び、②本学学生に求められる基礎的能力の開発、③「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」スキル習得、④授業への主体的な参加姿勢の形成が学習目標として設定された。

授業は経営学部の授業計画のガイドラインを踏まえてデザインされて、協同学習の技法が用いられた。3つのユニットに区分された「フレッシュャーズ・セミナー a」(1期, 2単位)の15回分(1回あたり90分)の授業計画を Table 1 に示す。

第1ユニット

第1ユニットの目的は、大学生活に早期に適応して、主体的に大学生活や授業に取り組む意識を高めることである。授業では、①授業の学習目標・内容を理解し受講意欲を高めること、②クラスのメンバーと知り合い友人を作ること、③大学や授業の受け方を理解する、この3点が目標とされた。

初回の授業から受講生の受講意欲を高め、生産的な授業の雰囲気が作られることを意図してクラスが行われた。Ambrose et al. (2014) によれば、教員や授業に対する学生の印象は初回の授業に形成されるため、第一印象は重要である。そのため教員は受講生をよく観察すると同時に安心と信頼をもたれるように振る舞いに十分注意した。教員はクラスの受講生全員の顔と名前を憶えて名前を呼ぶようにした。また、受講生ができるだけ早い時期にクラス全員と交流し、クラスが安心・安全の場であり発言しやすいと感じるようにアイスブレイクが行われて、緊張感はやわらぎクラスが活性化された。第1ユニットのアイスブレイクでは、受講生がクラス全員を知るために、できるだけ多くの人と共通点を見つける「共通点探し」や「仲間探し」が行われた。グループ分けをするための「バースデイチェーン」にもアイス

初年次教育における協同学習の効果

ブレイクの効果が見られた。また、教室の広さやグループ学習の内容に合わせて机を島型に並べて、4～5人のグループで座る机の配置をするなどの空間の使い方やグループサイズが工夫された。また、毎回の授業開始時に授業の目的や目標が共有されて、受講生に各自の授業のゴールの意識づけがされた。

第3講では、グループ学習を通じて大学での学びは主体性が求められることの理解が促された。高校までの学びと大学での学びを比較し、グループでその違いが議論されて、「大学ではより主体的に物事に取り組むことが重要である」との意見が受講生から出された。また、4年間の大学生活を主体的に過ごすために、各人が大学生活の目標を考えて、行動計画を立案し、グループ内で発表し、クラス全体に共有した。他の受講生の目標を知ることで視野を広げて、大学生活で様々な取り組みを行う意欲を高めることが狙いとされている。さらに、早期に大学の環境に慣れるために大学の施設を巡りレポートを作成する「キャンパス体験」の事前課題に基づきグループ内で発表が行われて、クラス全体で共有された。

第4講では、大学での授業の受け方、ノートの取り方をテーマとして、「Note-Taking Pair (ノート＝テイキング＝ペア)」の手法が活用された。短い講義の後に、受講生がノートを見せ合って、情報を修正・追加したり効果的なノートの取り方を話し合ったりして、ノートの改善が行われた。

第1ユニットでは、協同学習の手法のひとつである「Think-Pair-Share (シンク・ペア・シェア)」が高い頻度で活用されて、グループワークが行われた。個人で課題について考えてワークシートに記入またはレポートを作成「Write-Pair-Share (ライト＝ペア＝シェア)」した後に、ペアで話し合い、その後、4～5名のグループで発表し合い、クラス全体で共有する。少人数から始めて徐々に大きなグループで共有するため、全体の場合での発表への抵抗感が少なくなり、受講生の発言が促されやすい。Barkley et al. (2005)によれば、最初に一人の仲間に自分の意見を述べることは、より大きなグループで話す心構えができて、発言の意欲を高める。加えて、受講生が意見発表をする前に簡単な質問をして回答させることや教材を読ませることで声を出させて、発言のウォーミングアップも行われていた。

第1ユニットの期間中に、成績評価や情報通信技術 (ICT) 活用や出席管理などの大学生活の基本的な事項が説明された。さらに、課題を通じてパーソナルコンピュータ (PC) や大学のポータルサイトの活用ができていようかが確認された。また、授業を欠席した場合には必ずその受講生に教員が連絡をとることにより大学生活に不適應を起こしていないかどうかの早期発見をして、速やかな対応を可能としている。また、不適應者を出さない工夫として入学直後からよい友人関係をもつことは重要なため、友人作りが促されていた。谷田川 (2012) は、友人が多いほど大学生活の満足度も高くなる傾向にあり、大学で友人を作るきっかけは大学一年生の授業で知り合うことが多いことを明らかにしている。

第2ユニット

第2ユニットの目的は、「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」のスタディスキルの習得とキャリア目標を持つことである。授業では、①レポート作成の基本を知り、資料の検索・収集や表現・引用を適切に行えるようにすること、②プレゼンテーション・スキルの習得、③アクティブリスニングの実践、④キャリア目標の達成度確認と行動計画の修正、が目標とされた。

第5講では、レポート作成に3ヶ月間にわたって取り組むため、締め切り日に合わせて計画的に課題に取り組むことが指導された。スケジュール作成のワークシートが配布されて、授業内で各自が記入しグループで話し合い、計画的に学習する準備が行われた。

第5講から第11講まで実施されるレポート作成では、授業と課題を連動させて学習習慣を身につけるための工夫がされた。溝上(2018)は、大学生の授業外学習が1週間に4~5時間程度であり、2007年に比べて減少する傾向があり、教室外で学習しない実態を明らかにしている。受講生はレポート作成の基本を講義で学び、習得した資料検索や引用方法や文章の構成などの知識をその週の課題で実践する。完成した課題について翌週の授業でグループ学習を行い、さらに学びを深める仕組みとなっている。グループ学習は協同学習の技法である「Peer Editing (ピア=エディティング)」が活用されて、受講生同士でレポートを交換して校正したり小グループで討論したりする。受講生同士で学び合うことが、授業外の課題への取り組み意欲を高めたのではないだろうか。受講生同士の添削後には教員による2回程度の添削が行われ、レポートの質の向上や受講生のレポート作成の理解が促進された。

第5講から最終回の15講まで3分間スピーチが実施された。テーマは当初は自由、次いで社会への関心を高めるために政治・経済・社会の時事問題を題材にして、全員が行った。発表順は受講生の希望により決定された。発表者以外はアクティブリスニングや質問の訓練が行われる。集中してスピーチを聴くために、3分間スピーチの要点や疑問をメモする記録シートが配布された。また、発表の後にクラスの学生2~3人と発表者の中で質疑応答が行われた。発表後は、教員から発表者にプレゼンテーションに対するフィードバックが行われて、他の受講生にはプレゼンテーションの内容に関する質問が投げかけられた。

第8講では、入学から約3ヶ月後に行われる本学の1年生全員を対象に有志を募るビブリオバトルへの参加が促された。授業においてビブリオバトルの内容紹介やプレゼンテーションの講義が行われて、翌週の授業に向けてビブリオバトルの準備が課題とされた。

第10講では、クラス内でビブリオバトルが実施された。受講生はレポート内容や発表の評価基準をプレゼンテーションのルーブリックで理解し、自己評価や受講生同士での評価を行った。また、第1ユニットで作成した大学生活の目標と行動計画に関してワークシートを用いて中間振り返りを行い、どれだけ実行、達成できたかを確認し、必要に応じて目標を修正し、7月の授業終了時までの行動計画を見直した。溝上(2018)は、キャリア意識の高い

初年次教育における協同学習の効果

学生は主体的に学習する意欲が高く、大学1年時の主体的な学習態度はコミュニケーション力、リーダーシップ力、計画実行力、他者理解力などの資質・能力のすべてに影響することを明らかにしている。将来のキャリア目標を描いて大学生活の目標を設定しキャリア意識を高めることにより、学生の成長が期待された。

第2ユニットを通して、グループ学習の話し合いが表面的な内容で終わらないように教員がテーマを明確に伝えて事前に準備させて、状況に応じてグループに介入が行われた。また、教員がクラス全体に質問を投げかけて受講生が自発的にクラス内で回答することを促したり学生を直接指名して回答させたりすることが第1ユニットに比べて増加した。

第2ユニット終了後に全学対象のビブリオバトルが開催された。各クラスから1名、計4名の学生がバトルとして参加した。クラス内だけでなく他学部や他のクラスの学生と他流試合を行うことに刺激を受けた様子が見られた。チャンプ本は逃したが、参加した学生からは「さらに本を読みたい」、「もっとプレゼンテーションを上達させたい」などの発言があった。

第3ユニット

第3ユニットの目的は、第2ユニットから取り組んできたレポートの総仕上げを行い、グループ学習においては他者との協同をより促進することである。授業では、①レポートの完成と発表、②チームの合意形成のための話し合い、③今後の大学生活の学習計画策定、への取り組みが行われた。

第11講では、第2ユニットから取り組まれてきたレポートを、教員が添削し、学生が完成させる。優秀な論文はクラスで発表されて、クラス全体で議論をする協同学習の技法である「Paper Seminar (ペーパー＝セミナー)」が実施された。また、1期末の試験や課題を計画的に行うために、時間管理に関して重要度緊急度マトリクスのワークシートを使い、やるべきことの優先順位を考えて、受講生同士で共有された。

第12講では、論理的思考をテーマとして、論理的なコミュニケーションのためにピラミッド・ストラクチャーを活用して伝える方法が学習された。

第13講では、チームの合意形成の学習として「月で遭難したら」が実施された。月面に不時着した宇宙飛行士が、母船にたどりつくまでに必要なものとして15品目の順番を考える話し合いである。個人で考えた後に、納得できるまで話し合うこと、多数決や平均値は使わない、少数意見にも十分に耳を傾けることに留意して、チームとして15品目の優先順位を決定する。その後、NASAによって考えられた回答と自チームの回答と各人の回答を比較して、チームの決定と個人の決定のどちらがNASAの回答に近いかを確認する。これによりチームで協力して導いた回答が、個人の回答より優れているかが分かる。この活動を通してチームで話し合い、合意することを体験的に学び、自分の考えを大切にしながら

チーム全員が納得できるように意思決定するためのプロセスを理解する。協同学習におけるグループ学習では、5つの条件を満たすことが求められる (Johnson et al., 2001) が、「月で遭難したら」では5つの条件の中の共通の目標に向かって互いに助け合いながら意見を述べあう「促進的相互交流」に焦点をあてて、その学びが深められた。「月で遭難したら」の話し合いは、各チームにすべて任せて行われ、教員の介入はなかった。教員は最後にクラス全体での振り返りを行い、受講生には意見交換することの重要性や価値に対する気づきが見られた。

最終回の授業では、4月時点の対人関係スキルや大学生の学びに必要な基礎力の自己診断結果を記載した「成長振り返りシート」に、受講生が最終回の授業で実施した診断の結果を記入し、4月から7月までの診断結果の変化により自身の成長度が確認された。そのうえで、4月から7月までの学習目標や行動計画の達成度を振り返った。今後の学科やコースの選択なども考えて、授業終了後に何を目標にどのように行動するか計画が立てられた。

4. 調査

4.1. 調査方法および調査時期

受講生の授業前と授業後の対人関係スキルや大学生の学びに必要な基礎力の変化を把握するため、2019年度「フレッシュヤーズ・セミナー a」開始時期（4月）と最終回（7月）に、

Table 1 1期「フレッシュヤーズ・セミナー a」の授業計画

| ユニット | 目標 | 内容 |
|--------|---|------------------------------|
| 第1ユニット | ・大学生活への適応 ・大学生活や授業への主体的な参加意欲の向上 | 第1講 全体オリエンテーション、経営学部カリキュラム |
| | | 第2講 図書館オリエンテーション 注1) |
| | | 第3講 大学生になって、大学生活の目標 |
| | | 第4講 授業の受け方、ノートの取り方 |
| 第2ユニット | ・スタディスキルの習得（読む、書く、聞く、話す） ・キャリア目標と行動計画の設定 | 第5講 レポートの形式・構成、計画 |
| | | 第6講 資料の検索・収集方法、表現・引用の方法 |
| | | 第7講 人権に関する講習 注1) |
| | | 第8講 プレゼンテーション |
| | | 第9講 キャリア・ガイダンス 注1) |
| | | 第10講 ビブリオバトル、大学生活の目標と行動の振り返り |
| 第3ユニット | ・他者との協同による学び合い ・全体の振り返りと今後の目標 | 第11講 レポート発表 注2) |
| | | 第12講 論理的思考の方法 |
| | | 第13講 ディスカッション |
| | | 第14講 今後の学習計画 |
| | | 第15講 総括 |

注1) 本学の図書館司書（第2講）、人権コーディネーター（第7講）、キャリアカウンセラー（第9講）により講義が実施された。

注2) 第11講の授業終了後に全学1年生の有志によるビブリオバトルが行われ、調査対象クラスから4名が参加した。

初年次教育における協同学習の効果

習得した能力に関する調査冊子を配布し、質問紙調査を実施した。質問紙は授業内で各クラスの担当教員によって配布、回収された。但し、一部の調査は最終回（7月）のみ実施した。

4.2. 調査内容

(1) 対人関係スキルに関する調査

対人関係スキルについて、コミュニケーション・スキルに関する調査と社会的スキルに関する調査を行った。

ENDCOREs：藤本・大坊（2007）によって作成されたコミュニケーション・スキル尺度である **ENDCOREs** から一部の項目を抜粋して用いた。

ENDCOREs は、藤本・大坊（2007）の提唱する多様な対人関係スキルの概念を整理した **ENDCORE** モデルに基づくコミュニケーション・スキルに関する汎用型尺度である。**ENDCORE** モデルは、文化・社会への適応において必要な能力であるストラテジー、対人関係に主眼が置かれた社会性に関わる能力であるソーシャルスキル、言語・非言語による直接的コミュニケーションを適切に行う能力であるコミュニケーション・スキルに分類されている。コミュニケーション・スキルを基礎としその上位にソーシャルスキル、さらに上位にストラテジーが位置する階層構造となっている。また、コミュニケーション・スキルは基本スキルと対人スキルの2階層、表出系、反応系、管理系の3系統の計6スキルに整理されている。

本研究では、入学直後の大学1年生を対象として基礎的なコミュニケーション・スキルを習得することを目標としているため、**ENDCOREs** の下位因子であるコミュニケーション・スキルの基本スキルである自己統制4項目と表現力4項目と解読力4項目を用いた（Table 2）。自己統制はコミュニケーション・スキルの基盤となる管理系の基本スキルであり、表現力は表出系の基本スキルに、解読力は反応系の基本スキルに該当する。選択肢は「1. かなり苦手」から「7. かなり得意」の7件法であった。

Table 2 本研究で使用した ENDCOREs (藤本・大坊, 2007) の項目

| メインスキル | サブスキル | 項目文 |
|--------|-------|----------------------|
| 自己統制 | 欲求抑制 | 自分の衝動や欲求を抑える |
| | 感情統制 | 自分の感情をうまくコントロールする |
| | 道徳観念 | 善悪の判断に基づいて正しい行動を選択する |
| | 期待応諾 | まわりの期待に応じた振る舞いをする |
| 表現力 | 言語表現 | 自分の考えを言葉でうまく表現する |
| | 身体表現 | 自分の気持ちをしぐさでうまく表現する |
| | 表情理解 | 自分の気持ちを表情でうまく表現する |
| | 情緒伝達 | 自分の感情や心理状態を正しく察してもらう |
| 解読力 | 言語理解 | 相手の考えを発言から正しく読み取る |
| | 身体理解 | 相手の気持ちをしぐさから正しく読み取る |
| | 表情理解 | 相手の気持ちを表情から正しく読み取る |
| | 情緒感受 | 相手の感情や心理状態を敏感に感じ取る |

コミュニケーション・スキル尺度：統合的葛藤解決スキル尺度 ICRS-S (益子, 2013) および大学生用コミュニケーション能力尺度 (工藤, 2013) および PA・ルーブリック (廣岡他, 2016) を参考に、「フレッシュヤーズ・セミナー a」において習得を目指したコミュニケーション・スキルを尺度化した。傾聴力, 表現力, 理解力, 関係力の4つの下位尺度, 計20項目から構成された。コミュニケーション・スキル尺度項目を Table 3 に示す。選択肢は、今の自分にとってどの程度当てはまるか、「1. まったくあてはまらない」から「5. とてもよくあてはまる」の5件法であった。

社会的スキル尺度：人間関係を上手に営むための対人関係スキルとして菊池 (1988) によって作成された社会的スキル尺度 (KiSS-18) を用いた。項目を Table 4 に示す。選択肢は「1. いつもそうではない」から「5. いつもそうだ」の5件法であった。この得点は、学生が社会的スキルをもっているかどうかを間接的に調べるものである。この得点が高い人は、活動的で、対人関係では積極的であり、人当たりがよく、思いやりのある行動をとることが多いことが実証されている (菊池, 1988)。

Table 3 コミュニケーション・スキル尺度項目

| 下位尺度 | 項目文 |
|------|---|
| 傾聴力 | 話し手の伝えようとすることを理解できる うなずきやあいづちをしながら聴くことができる 話し手が話し終わるまで口を挟まずに聴くことができる 内容の確認や質問等を行いながら、相手の話を聴くことができる |
| 表現力 | 話を聴くときは話し手の目や顔を見ている 自分の考えや気持ちを話すことができる 自分の考えを話すときに、その理由や根拠を説明できる 自分の気持ちを話すときに、その理由や根拠を説明できる 聞き手がどのような情報を求めているかを理解して伝えることができる |
| 理解力 | 話そうとすることを自分なりに十分に理解して伝えることができる 自分の特徴（長所や短所など）を知っている 他者の特徴（長所や短所など）を理解できる 他者の意見を共感を持って受け入れることができる 他者の立場に立って考えることができる 自分と他者との共通点や違い（性格や特徴など）を理解できる |
| 関係力 | 話し合いでテーマに見合った発言ができる 話し合いでさまざまな意見を出せる 話し合いで一定の結論を出せる 質問された内容にあった回答ができる 相手の気持ちに合わせた言い方や行動がとれる |

Table 4 社会的スキル尺度項目

| |
|--|
| 他人と話していて、あまり会話が途切れないほうですか |
| 他人にやってもらいたいことを、うまく指示することができますか |
| 他人を助けることを、上手にやれますか |
| 他人が怒っているときに、うまくなだめることができますか |
| 知らない人でも、すぐに会話が始められますか |
| まわりの人たちとの間でトラブルが起きても、それを上手に処理できますか |
| こわさや恐ろしさを感じたときに、それをうまく処理できますか |
| 気まずいことがあった相手と上手に和解できますか |
| 仕事（作業や勉強）をするときに、何をどうやったらよいか決められますか |
| 他人が話しているところに、気軽に参加できますか |
| 相手から非難されたときにも、それをうまく片付けることができますか |
| 仕事（作業や勉強）の上で、どこに問題があるのかすぐに見つけることができますか |
| 自分の感情や気持ちを、素直に表現できますか |
| あちこちから矛盾した話が伝わってきても、うまく処理できますか |
| 初対面の人に、自己紹介が上手にできますか |
| 何か失敗したときに、すぐに謝ることができますか |
| 周りの人たちが自分とは違った考えをもっているときも、うまくやっていけますか |
| 勉強の目標を立てるのに、あまり困難を感じないほうですか |

(2) 大学生の学びに必要な基礎力に関する調査

大学生の学びに必要な基礎力について、本学学生が身につけるべき TKU ベーシック力 10 のチカラ、スタディスキル、主体的な学生生活に関する調査を行った。

TKU ベーシック力：本学学習センター（2018）により開発された総合的な学力と社会人としての基礎力を習得できる教育システム「TKU チャレンジシステム」のベーシックプログラムで身につけるべき能力である「TKU ベーシック力」を用いた。「TKU チャレンジシステム」は社会人としての基礎力を身につけるベーシックプログラムを基礎とし、その上位に専門分野を学ぶ学部・学科教育、さらに上位に高度な資格や語学力を習得するアドバンスプログラムが位置する3層構造となっている（東京経済大学学習センター運営委員会 TKU ベーシック力ブック編集小委員会，2018）。項目を Table 5 に示す。調査では10の項目の各々に3問の問題があり、各々「できている」と「できていない」の選択肢をチェックする。**スタディスキル「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」の自己評価**：最終回（7月）の授業において、4つのスタディスキル「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」について、現在の自身の能力がそれぞれ100点満点中何点であるかの自己採点をして、その理由について自由記述の回答を得た。また、スタディスキルの習得に役立った授業内容について多肢選択法で回答を得た。

主体的行動への取り組みに対する自己評価：最終回（7月）の授業において、大学生活において主体的な行動をとったかどうか、また、行動をとった場合はどのような行動であったかについて自由記述の回答を得た。主体的な行動とは、畑野・溝上（2013）を参考にして、自らの成長のために授業内または授業外で課題に主体的に取り組む行動とする。また、主体性の発揮のために役立った授業内容について多肢選択法で回答を得た。

Table 5 TKU ベーシック力項目

| 10 のチカラ | 項目内容 |
|-------------------|-------------------------------|
| 1. 進一層の力 | 新しいことに自ら積極的にチャレンジする力 |
| 2. TKU 常識力 | 経済・経営・コミュニケーション・法の基礎の基礎 |
| 3. 日本語力 | 日本語を正しく読み、書き、聞き、話す力 |
| 4. 数的思考力 | 数字やデータ、図表を理解し活用する力 |
| 5. 英語基礎力 | 基本的な英語を使いこなす力 |
| 6. IT 活用力 | パソコンやインターネットなどの IT ツールを使いこなす力 |
| 7. TKU マナー力 | 相手や場面を考え、互いに気持ちよく過ごすための力 |
| 8. キャリア形成力 | 自分を知り、社会を知り、将来のために行動する力 |
| 9. 調査・分析・論理的思考力 | 自分で調べ、分析し、考える力 |
| 10. 実践的コミュニケーション力 | 異なる価値観の人々とコミュニケーションする力 |

初年次教育における協同学習の効果

4.3. 受講生への倫理的配慮

受講生には、研究の趣旨、プライバシーの保護や匿名性の確保、研究協力の中断の保証、データ管理方法、成績には関係しないことを文書で明示し、口頭でも説明した。研究協力に同意した受講生に調査を依頼した。

5. 結果

5.1. 対人関係スキルに関する調査

ENDCOREs：

2回の測定時期における ENDCOREs (藤本・大坊, 2007) の自己統制4項目、表現力4項目、解読力4項目の下位尺度得点の平均値と標準偏差を Table 6 に記載する。

各測定時期におけるクロンバックのアルファ係数は、自己統制が4月 $\alpha=.574$, 7月 $\alpha=.807$, 表現力が4月 $\alpha=.662$, 7月 $\alpha=.759$, 解読力が4月 $\alpha=.468$, 7月 $\alpha=.697$ であった。表現力に関しては信頼性があると考えられる。

4月と7月の2回の測定時期について ENDCOREs に関する尺度得点を算出し、平均値の差の検定を行った結果を Table 6 に合わせて記載する。「表現力」において1%水準で有意差が見られ、「自己統制」において10%水準で有意な傾向が見られた。したがって授業開始時の4月よりも授業最終回の7月の「表現力」の能力が高かった。

コミュニケーション・スキル尺度：

2回の測定時期におけるコミュニケーション・スキル尺度の傾聴力5項目、表現力5項目、理解力5項目、関係力5項目の下位尺度得点の平均値と標準偏差を Table 6 に記載する。

各測定時期におけるクロンバックのアルファ係数は、傾聴力が4月 $\alpha=.481$, 7月 $\alpha=.627$, 表現力が4月 $\alpha=.681$, 7月 $\alpha=.864$, 理解力が4月 $\alpha=.461$, 7月 $\alpha=.780$, 関係力が4月 $\alpha=.814$, 7月 $\alpha=.814$ であった。表現力、関係力に関しては十分な信頼性があると考えられる。

4月と7月の2回の測定時期についてコミュニケーション・スキルに関する尺度得点を算出し、平均値の差の検定を行った結果を Table 6 に合わせて記載する。「表現力」と「理解力」において1%水準で有意差が見られ、「傾聴力」と「関係力」において10%水準で有意な傾向が見られた。したがって授業開始時の4月よりも授業最終回の7月の「表現力」の能力が高かった。

社会的スキル：

2回の測定時期における社会的スキル尺度の平均値と標準偏差を Table 6 に記載する。

各測定時期におけるクロンバックのアルファ係数は、4月 $\alpha=.924$, 7月 $\alpha=.929$ であった。十分な信頼性があると考えられる。

4月と7月の2回の測定時期について社会的スキルに関する尺度得点を算出し、平均値の差の検定を行った結果をTable 6に合わせて記載する。5%水準で有意差が見られた。したがって授業開始時の4月よりも授業最終回の7月の「社会的スキル」の能力が高かった。

Table 6 対人関係スキルの下位尺度得点の授業前・授業後の比較

| | | 全体 | | 4月 | | 7月 | | t 値 |
|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|---------|
| | | 平均 | 標準偏差 | 平均 | 標準偏差 | 平均 | 標準偏差 | |
| ENDCOREs | 自己統制 | 4.72 | 0.94 | 4.57 | 0.88 | 4.86 | 0.99 | 1.731† |
| | 表現力 | 4.55 | 1.06 | 4.30 | 0.91 | 4.80 | 1.14 | 2.726** |
| | 解読力 | 5.05 | 1.04 | 5.00 | 0.92 | 5.15 | 1.15 | 1.093 |
| コミュニケーション・ スキル尺度 | 傾聴力 | 3.79 | 0.53 | 3.71 | 0.50 | 3.88 | 0.57 | 1.781† |
| | 表現力 | 3.53 | 0.65 | 3.40 | 0.56 | 3.67 | 0.72 | 2.357* |
| | 理解力 | 3.83 | 0.58 | 3.73 | 0.50 | 3.93 | 0.65 | 2.126* |
| | 関係力 | 3.45 | 0.62 | 3.36 | 0.56 | 3.57 | 0.66 | 1.921† |
| 社会的スキル | | 3.39 | 0.56 | 3.28 | 0.54 | 3.50 | 0.57 | 2.349* |

†p<.10, *p<.05, ** p<.01
自由度はいずれも 60

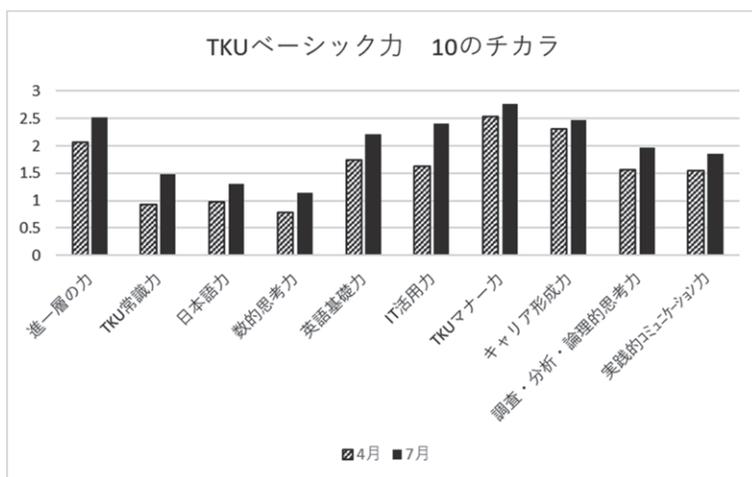
5.2. 大学生の学びに必要な基礎力に関する調査

TKU ベーシック力：

4月と7月の2回の測定時期についてTKU ベーシック力10のチカラに関する尺度得点を算出し、平均値の差の検定を行った。検定の結果、 $t(60) = 6.18$, $p < .001$ で7月の授業終了時の得点が4月の授業開始時の得点に比べて有意に高かった。

2回の測定時期におけるTKU ベーシック力10のチカラの平均値をFigure 1に示す。すべての項目で、4月の授業開始時より7月の授業終了時の得点が上回った。

Figure 1 TKU ベーシック力 10 のチカラ 4月と7月の平均値



n = 60

スタディスキル「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」:

7月の授業終了時点における4つの項目について学生の自己評価得点を Table 7 に、これから開発したいスキルを Figure 2 に、スタディスキル習得に役立った授業内容を Table 8 に記載する。

学習目標としてきたスタディスキルの4項目について、「聞く」に対する自己評価が最も高く、「読む」の自己評価が最も低かった。「話す」の標準偏差の値が高く散らばりが大きい。これから開発したいスキルは「話す」であり 55.2% を占めた。その理由は、「社会に出たときに必要な能力だと思うから」、「自分から人に話しかけてコミュニケーションをとりたい」、「大学の授業でプレゼンテーションをするのに役立つから」などであった。スタディスキルの習得に特に役に立った授業内容は、「1. レポート作成」、「2. 3分間スピーチ」、「3. グループワーク/ディスカッション」、「4. 発表/プレゼンテーション」、「5. ビブリオバトル」であった。

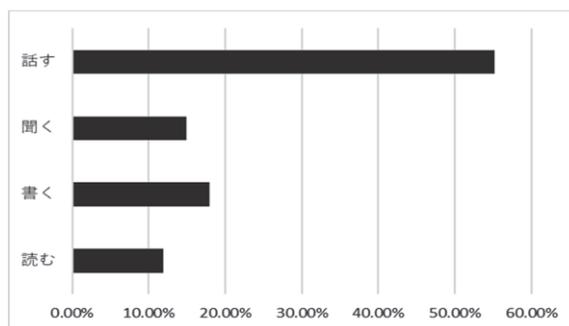
Table 7 「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」の自己評価

| | 読む | 書く | 聞く | 話す |
|----|-------|-------|-------|-------|
| 平均 | 62.63 | 64.32 | 70.67 | 65.40 |
| SD | 18.69 | 14.36 | 17.00 | 20.94 |

注) 100点満点中の得点

n = 60

Figure 2 これから開発したいスキル



n = 61

Table 8 スタディスキルの習得に役に立った授業内容

| | 単位：人 | 度数 |
|--------------------|------|--------|
| レポート作成 | 27 | 31.03% |
| 3分間スピーチ | 18 | 20.69% |
| グループワーク / ディスカッション | 15 | 17.24% |
| 発表 / プレゼンテーション | 14 | 16.09% |
| ビブリオバトル | 5 | 5.75% |
| その他 | 8 | 9.20% |

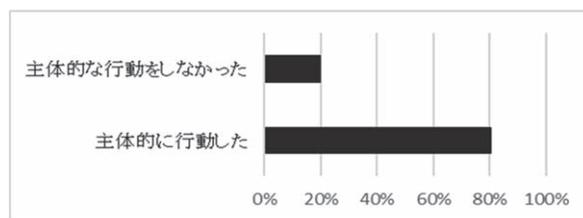
n = 61, 複数回答可

主体的行動への取り組み：

7月の授業終了時点における主体的な取り組みの有無を Figure 3 に、主体的に行った活動を Table 9 に、主体的な取り組みに役に立った授業内容を Table 10 に記載する。

入学後7月までに大学生活で主体的な取り組みを行ったかという質問に「主体的に行動した」と回答した割合は80.3%、「主体的な行動をしなかった」と回答した割合は19.7%であった。「主体的に行動した」と回答した学生に具体的な行動内容を質問し、自由記述式で得た回答についてデータの切片化やカテゴリーの分類を行った結果を Table 9 に示す。「授業の課題や試験勉強に計画的に取り組んだ」が最も多く、次いで「資格の取得やそのための勉強を開始した」、「授業のグループワークでチームをリードした」が続いた。主体的な取り組みをするために役に立った授業内容は、「1. レポート作成」、「2. グループワーク / ディスカッション」、「2. キャリア目標と行動計画作成」、「4. 発表 / プレゼンテーション」、「5. 計画とタイムマネジメント」であった。

Figure 3 大学生生活における主体的な取り組み



n = 61

Table 9 主体的に行った活動

| | 単位：人 |
|-------------------------|------|
| 授業の課題や試験勉強に計画的に取り組んだ | 12 |
| 資格を取得した。または、資格取得の勉強を始めた | 11 |
| 授業のグループワークでチームをリードした | 11 |
| サークル活動に積極的に取り組んだ | 6 |
| 将来の進路について考え、調べた | 3 |
| その他 | 6 |

注) 主体的行動を行った49名の回答

Table 10 主体的な取り組みに役に立った授業内容

| | 単位：人 | 度数 |
|--------------------|------|-------|
| レポート作成 | 15 | 20.8% |
| グループワーク / ディスカッション | 11 | 15.3% |
| キャリア目標と行動計画作成 | 11 | 15.3% |
| 発表 / プレゼンテーション | 10 | 13.9% |
| 計画とタイムマネジメント | 9 | 12.5% |
| 3分間スピーチ | 5 | 6.9% |
| ビブリオバトル | 3 | 4.2% |
| その他 | 8 | 11.1% |

注) 主体的行動を行った49名の回答。複数回答可

6. 考察と課題

本研究では、大学1年生の「フレッシュャーズ・セミナー a」において協同学習を導入した授業を行い、授業開始時と最終回の授業時に対人関係スキルと大学生の学びに必要な基礎力に関する調査を行った。

分析の結果、第一に協同学習を導入することにより対人関係スキルの向上が示唆された。コミュニケーション・スキルでは「表現力」が向上した。受講生は自身の考えや気持ちを言

語や非言語で分かりやすく伝えることができるようになった。また「社会的スキル」が向上した。受講生は活動的で人当たりがよく、より積極的になり(菊池, 1988), 対人関係を円滑にするための問題解決力やトラブルの処理やコミュニケーション能力(菊池, 2004)が向上したと考えられる。「表現力」は、学生の役に立った授業内容の回答に「3分間スピーチ」や「発表/プレゼンテーション」が多く挙げられたため、それらが向上の要因と考えられるであろう。また、授業のグループワークやグループディスカッションの学習経験は、「社会的スキル」向上に影響したと解釈される。学生の受講後のアンケートの自由記述欄に「グループワークが楽しくて話す能力が身についた」、「話すことに自信がついて他の授業でも意見が言えた」、「仲のよい友だちが増えた」が挙げられた。「表現力」は4月の時点では他のコミュニケーション・スキルと比較して平均値が低かったが、7月の授業終了時には他のスキルとの差が縮小された。そのため、コミュニケーション・スキルの「傾聴力」などの受信と「表現力」などの発信のバランスがよくなり、コミュニケーションの円滑化が予想される。「表現力」と同様に平均値の低かった「関係力」は向上したもののコミュニケーション・スキル全体の中では最低のため、自分と他者の関係調整をする力を向上させる取り組みが必要である。第13講に実施した合意形成の話し合いを増やすことが今後の具体的解決策として考えられる。

第二に「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」のスタディスキルが習得されて、大学生の学びに必要な基礎力の向上が示唆された。TKU ベーシック力10のチカラの10項目すべてが向上した。また、学生のスタディスキルの自己評価で得点の高かった「話す」は、「3分間スピーチ」や「発表/プレゼンテーション」や「グループワークやグループディスカッション」での話し合いに起因するであろう。高い自己評価をした受講生からは「堂々とスピーチができた」、「グループでの話し合いで積極的に意見を言えた」などの理由が挙げられた。「話す」が高得点であったことはコミュニケーション・スキル尺度による調査結果の「表現力」が向上した結果とも合致している。「書く」に関しては、スタディスキルの習得に役に立った授業内容の第一に挙げられた「レポート作成」がスキル向上に起因するといえるのではないだろうか。高い自己評価をした受講生からは「レポートに真剣に取り組んだ」、「レポートをたくさん書いて、文章の書き方が分かった」などの理由が挙げられた。加えて、授業開始からの3ヶ月間、書籍を読み、文章の推敲を重ねて継続的にレポート作成に取り組んだことは、「書く」スキルのみならず、受講生の達成感や自信にも影響したのではないだろうか。「レポート作成」は主体的な取り組みに役に立った授業内容でも第一に挙げられている。レポート作成中に「課題が多い」と不満を漏らす受講生もいたが、教員からの励ましや他の受講生の意欲に触発されて、すべての受講生がレポートを完成できた。

第三に主体的な学びの姿勢が醸成されたと考えられる。「主体的に行動した」と回答する受講生が8割を占めた。授業の課題や試験勉強に積極的に取り組むだけでなく、授業とは直

初年次教育における協同学習の効果

接関係のない資格取得やサークル活動や将来の進路に関する取り組みも行われた。主体的な取り組みに役に立った授業内容では、「レポート作成」に次いで「キャリア目標と行動計画作成」が挙げられた。溝上（2018）により、キャリア意識の高さは主体的な学習意欲を高めることが明らかにされているが、この結果からもキャリア意識が主体性に影響することが示されたのではないだろうか。資格取得の勉強を始めた理由は将来のためと記述した学生が多い。

最後に、授業に協同学習を導入し、グループ学習を多く取り入れたが、大きな抵抗感を示す学生は見られなかった。また、学期の途中で出席しなくなる学生もいなかった。他者と力を合わせて授業のグループワークや課題に取り組み達成したという達成感や満足感は、クラスの対人関係を良好にすることにもつながり、大学生活への適応を促進したとあってよいであろう。今年度は当初の目標を達成したが、今後は受講生の能力に最適なグループ学習を実施できるように質を高めて、より効果的な授業を実施し、学生の成長促進を目標に授業開発に取り組みたい。

本研究の課題は、授業を受講した65名の少人数の学生に対しての調査結果の分析であること、比較対照する非実施のコントロール群を設定していないことである。また、学生は「フレッシュャーズ・セミナー a」以外の授業も受講しているため、分析結果については慎重な解釈が必要である。

今後、調査対象者を増やすことやコントロール群を設定して、効果測定を行うことが必要である。また、大学への適応や学習の効果について4ヶ月間の短期間ではなく4年間の大学生活全体を追跡する縦断調査を行い、初年次教育の効果を測定し、より厳密な検討をする試みを行うことも必要であろう。

このような研究の対象を拡充し中長期的に継続することにより、本学の目指す初年次における「フレッシュャーズ・セミナー a」をはじめとしたベーシックプログラムの充実や改善が図れると期待される。

謝辞

本研究を行うにあたり、研究へのご理解をいただきクラスをご担当された堀内泰利先生に深く感謝いたします。また、クラス運営のサポートをしていただいた本学の関係者の皆様に感謝いたします。

引用文献

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., & DiPietro, M. et al. (2010). *How Learning Works: 7 Research-Based Principles for Smart Teaching*
(栗田佳代子訳 (2014). 大学における「学びの場」づくり——よりよいティーチングのための

7つの原理——玉川大学出版部)

- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty. New York: John Wiley & Sons.
- (安永悟監訳 (2009). 協同学習の技法：大学教育の手引き ナカニシヤ出版)
- 藤本学・大坊郁夫 (2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み パーソナリティ研究, **15**, 347-381.
- 畑野快・溝上慎一 (2013). 大学生の主體的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討 日本教育工学会論文誌, **37** (1), 13-21.
- 廣岡秀一・廣岡雅子・中西良文 (2016). わくわくコミュニケーションプログラム——心理学を活用した実践と評価——ナカニシヤ出版
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns To College What Evidence Is There That It Works? Change, **30** (4), 26-35.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). Active Learning: Cooperation in the College Classroom, 1/E.
- (関田一彦監訳 (2001). 学生参加型の大学授業——協同学習への実践ガイド 玉川大学出版部)
- 河合塾 (2010). 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——東信堂
- 菊池章夫 (2004). KiSS-18 研究ノート 岩手県立大学社会福祉学部紀要, **6** (2), 41-51.
- 菊池章夫 (1988). 社会的スキルを測る——KiSSハンドブック 川島書店
- 工藤俊郎 (2013). 大学生に有用なコミュニケーション能力の測定研究 リメディアル教育研究, **8** (1), 147-161.
- 益子洋人 (2013). 大学生における統合的葛藤解決スキルと過剰反応との関連——過剰適応を「関係維持・対立的回避的行動」と「本来感」から捉えて——教育心理学研究, **61**, 133-145.
- 三宅なほみ・白水始 (2003). 学びを見直す 三宅なほみ・白水始「学習科学とテクノロジー」放送大学教育振興会 pp.13-25.
- 溝上慎一 (2018). 大学生白書 2018——いまの大学教育では学生を変えられない——東信堂
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 (2009). 協同作業認識尺度の開発 教育心理学研究, **57**, 24-37.
- 関田一彦・安永悟 (2005). 協同学習の定義と関連用語の整理 協同と教育, **1**, 10-17.
- 田中建夫 (2005). 修学上の移行の契機となる行き詰まりの性質——学生相談からの示唆——溝上真一・藤田哲也 (編著) 心理学者, 大学教育への挑戦 ナカニシヤ出版 pp.159-188.
- 東京経済大学学習センター運営委員会 TKU ベーシックカブック編集小委員会 (2018). TKU ベーシックカブック 東京経済大学学習センター pp.1-4.
- 谷田川ルミ (2012). 現代の大学生の人間関係——「先生」「友だち」の存在が大学への着地を促す——第2回 大学生の学習・生活実態調査報告書 2012年 ベネッセ教育総合研究所