

# 初年次教育での学習活動における学びと評価をめぐる教授・学習論的検討

## Learning and Assessment in First-Year Experience : From the Perspective of Teaching and Learning

山 田 嘉 徳  
岩 崎 千 晶  
森 朋 子  
田 中 俊 也

### 要旨

学士課程教育の一環として初年次教育を組織的に展開するなかで、いかに教育の質の保証を図るのが今日の高等教育における一つの重要な課題となっている。本研究では初年次教育での学習活動における学びの評価のあり方について、教授・学習に着目して初年次教育における教育の実態を明らかにすべく、初年次教育のアカデミックスキルに関するアンケート調査を実施した。具体的には、初年次科目で扱われる①プレゼンテーション、②レポート作成、③ディベート、④情報収集・検索、図書館利用、⑤リーディング、⑥専門基礎の習得の6つのアカデミックスキルについて、どのように学習活動が展開されているのかを明らかにした。特にプレゼンテーション及びレポート作成における学びの評価をめぐる課題を仔細に検討した。得られた知見を踏まえ、初年次教育における学びと評価のあり方について教育の質保証と関係づけて議論した。

**キーワード** 初年次教育、教育の質保証、教授・学習、ルーブリック、アカデミックスキル／First Year Experience, Quality Assurance in University Education, Teaching and Learning, Rubric, Academic Skills

### 1. 研究背景と問題

#### 1.1. 初年次教育の動向と定義

2000年代以降急速に注目を浴び始めた初年次教育は、学士課程教育における正規の教育として2008年に明確に位置づけがなされた(中央教育審議会, 2008)。文部科学省が2014年2月から2015年2月に実施した「大学における教育内容等の改革状況について」の調査結果によると、およそ94%に該当する690の大学が初年次教育を実施していることが明らかになっている。こうした動向のなか、各大学において学士課程教育の一環として初年次教育を組織的に展開するなかで、そこでの教育の質をいかに保証するのかということが重要な課題になっている。

この課題を検討する前に、まず初年次教育の定義について確認しておく。初年次教育とは、「高等

学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」と規定される(中央教育審議会, 2008)。すなわち、初年次教育は単に初年次学生に教育を施すことを指すものではなく、大学への学びの移行を図る初年次経験の包括的な支援を指すものとして理解される。なお国際的には、「First Year Experience」と呼ばれ、固有名詞としての「The First-Year Experience」が大学教育分野における汎用的な表現となっている(Forest & Kinser, 2002)。その意味するところは、大学初年次学生に特有な必要に合うように考案された多様な大学による特定のプログラムと活動である(館, 2008)。以上の定義からも明らかなように、直訳すれば「初年次経験／体験」となる「First Year Experience」

は、厳密に言えば「初年次経験教育」と記すのが妥当といえる。しかし「経験」や「体験」としてのエクスペリエンスという点については、それを実質的には大学側がプログラムを提供することで、支援し「教育」しているものとみなすこともできる。よってこの事情から、初年次教育という文言が汎用的な表現として使用されるに至っている（濱名・川嶋, 2006）。以上が本邦の初年次教育の動向と定義である。

## 1.2. 初年次教育における教授・学習論

初年次教育の質保証を論じるにあたっては上記の動向を踏まえた形で、初年次教育での教授・学習のあり方と理論的な位相を明確にしておく必要がある。どのようにして初年次教育の教授・学習を捉えるのかによって、学びの質の論じ方も変わるためである。よってここで、初年次教育における教授・学習を理論的に位置づけておく。

初年次教育の教授・学習の位相を問う鍵となる視座は、先の初年次教育の定義にみられる学び手と教え手との間に存在する「ズレ」である。すなわち、学ぶ主体としての学生の側は高校から大学への移行を様々に「経験する」のに対し、一方教える主体としての大学側は大学への移行経験が円滑なものとなるように「教育する」わけである。経験する主体と教育する主体とが混在し、まさにこの点にズレが見出せる。つまり現実的に、先に述べたように初年次教育の概念は政策・制度レベルにおいて文言上は初年次教育であるわけだが、それを教授・学習の文脈で捉えるときには、必ずしも学び手の移行経験の支援にそぐわない「教育」となる可能性があるのである。まずはこのことに留意する必要がある。「学生に何を教えるべきなのか」と「学生が何を学ぶのか」とは一致するとは限らないし、むしろその教え手と学び手との間に必然的にみられる不一致としてのズレこそが初年次教育における教授・学習を論じる際のエントリーポイントだとみなすわけである。その意味において、教え手と学び手との関係性のなかでいかなるズレが生じており、そのようなズレがどのよう

な形で存在しているのかを認識することが肝要となるのである。そこでこのようなズレを軸に据えた形で、中等教育から高等教育への移行を円滑に支援するものとしての初年次教育の教授・学習の理論的な定位を図る。

まず教え手と学び手の関係性に着目し、また learning における「学ぶ」ということの本来的な意味合いも考慮して（田中・前田・山田, 2010）、本稿では以下、教授・学習を「教えと学び」と記す<sup>註1</sup>。教員側と学生側の行為主体の違いから、そもそも両者の間でア・プリオリにズレがいかにかに生じるのか、という点から教えと学びを定位する。それを整理したものが図1である。

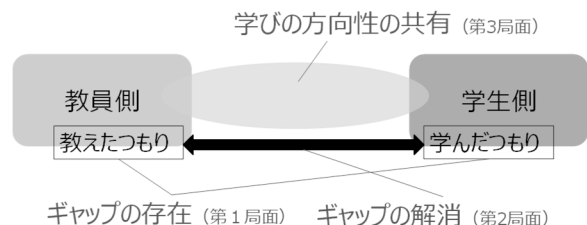


図1 教えと学びの位相

「教えと学び」の位相は次の3つの局面から整理される。まず、教員と学生との間に教育という知的営為が存在するとき、教員側と学生側との間には「教えたつもり／学んだつもり」という乖離が生じる。この乖離とは、図式的に捉えれば教えと学びの間隙に生まれうるギャップ (gap) である。ここでのギャップとは現実と理念との間の隔たりであると同時に、教えた／学んだつもりだった (intended) という仮想的な事態を指す。教育という知的営為を教えと学びの関係の視点から捉えるならば、このギャップがまさに先述のズレにあたる。これが第一の局面である。

しかし同時に、このズレの存在がむしろアドホックで潜在的な教育 (invisible pedagogy) の契機でもある (Bernstein, 1996)。このことが、教えと学びの関係性の成立を可能にさせる第二の局面に相当する。つまり、学生にとって、今はまだ何を教わるべきなのかはわからないが、何かを学べ

そうだという予感がその後の初年次経験を形づくる。結果としてそれがやがては、その後の学びと成長へとつながるのである（溝上・松下, 2014）。一方、教え手は学び手に対峙することを通して、そうした学びと成長につながる初年次経験の機会の提供を試みる。当然そこでは、教員が学生に何を伝え、教えるのかは学生の実態と状況に常に依存する。そして今は伝わらなくてもやがてはその意が解され、結果として学び手の学びと成長につながるはずだとの予感が教員の教える行為を形づくる。こうした教えと学びとの相互構成的な関係が教え手と学び手との関係性を成立させる。

ただしこの局面において、先のズレがあまりに大きいのであれば、学び手にとってそれは学びの契機ではなく、むしろ学び損ないに転じうる潜在的なリスクである。そしてそれは同時に教え損いへとつながる不要なリスクでもある。この二重のリスクとしてのギャップを「解消し (resolve)」、円滑な移行経験へと導くことが初年次教育の学びの質を保证する要諦であるとともに、教えと学びの関係のダイナミズムを理解する鍵となる。この潜在的なリスクともなりうるズレを見取ることが、学びの方向性の共有へとつながる。これが第三の局面である。この局面において初年次教育の教えと学びの活動デザインとその学習活動の実態、教員・学生の教え・学びに対する意識、学びの評価、また評価をめぐる課題や問題点の在り処などが問われ、そこから学びの方向性の共有が成されているのかどうか問われるわけである。これらの実態を明らかにする各種のリサーチ（授業アンケート、IR など）の必要性はここに存在する。

以上、初年次教育における教授・学習論を、教えと学びとの間のキャズムに生じるギャップ（第1局面）、そのギャップとしてのズレから生じる教えと学びの関係性の成立（第2局面）、そしてズレの解消を通じた学びの方向性の共有（第3局面）という3つの局面から整理した。

## 2. 研究目的と方法

### 2.1. 調査のねらい

これまでの議論から、初年次教育での教授・学習活動は教え手と学び手との関係性を踏まえて検討することが重要となる。そこで本稿ではこの関係性を視野に入れつつ、特に後者に焦点を当てた研究を展開する。すなわち、初年次教育に携わる教え手側の認識に焦点をあてて、初年次教育における学習活動を検討する。具体的には、初年次教育における学習活動の実態を把握するとともに、初年次教育での学習活動における学びと評価のあり方を分析的に検討し、質保証を論じる視点を得るための調査を展開する。

そこで次の3点に調査の焦点を定める。まず初年次教育での個別の授業での学生の学びに論点を置けば、従来の学習活動の評価では学期最後に実施される期末試験によって学んだ結果や成果のみが主に問われていた。それに対し、今日では学士課程の一貫として初年次教育プログラムを通してみられる学びをどう評価し、その評価をいかに学生の学びへと活かすのかが問題とされる（安藤, 2014）。この点を問うにあたり、本稿ではアカデミックスキルに着目して、初年次教育のアカデミックスキルに関する学習活動の実態を検討する。アカデミックスキルを対象とすることで、初年次での共通教育の位置づけとそこでの評価の課題や問題点がみえてくる（天野, 2008 ; 高松, 2008）。

また上記に関連して、今日では単なる成績づけの評価のみならず、様々な新しい能力を測る評価法が主流となりつつあり、そのあり方が問われている。その一つとしてパフォーマンスの効果的な評価とその評価を通じた学びへの活用の有効とされるルーブリックが、初年次教育における学習活動を展開する上で注目されている。多くの研究が存在し（遠海・岸・久保田, 2012 ; 池田・畔津, 2012 ; 高松, 2008 など）、既に指摘されているようにルーブリックの活用をみることで、評価の課題もみえてくる。また活用実態を把握することが、評価を活かした学びの展開に有効な資料となるとの報

告もある（山田・毛利・森・岩崎・田中, 2015）。そこでルーブリックの活用に焦点をあてる。

そしてアカデミックスキルにおける学習活動そのものの評価をめぐる課題に注目することが、教育の質を論じるにあたり、不可欠である。学習活動をめぐる問題点の検証から初年次の学びを捉える視点が抽出でき、そこから学びの質を検討する手がかりが得られると考えられるためである。本稿では、この学習活動の評価をめぐる課題を中心に報告し、検討する。

以上から、本研究では初年次科目におけるアカデミックスキルに着目して、学習活動の学びと評価のあり方について、ルーブリックの活用も含めながら初年次教育における学習活動の実態を明らかにするための初年次教育アンケートを実施する。

## 2.2. 調査の方法

**目的：**関西大学の初年次教育科目で扱われるアカデミックスキル（①プレゼンテーション、②レポート作成、③ディベート、④情報収集、検索、図書館利用、⑤リーディング、⑥専門基礎の習得）に着目して、どのような学習活動が行われているのかを調べる。

**時期：**2015年7月9日～8月30日

**対象：**250名の初年次教育担当者を対象に調査依頼を行い、99件の有効回答を得た（回答率39.6%）。

**手法：**REAS（リアルタイム評価支援システム）を用いたWebによるアンケート方式で実施した。アンケートの告知は、学内のインフォメーションシステム、またはメールボックスへの文書投函及び授業担当者へのメールにより行った。アンケートの回収率を高めるため、3回に分けて収集時期を設けた（1回目：2015年7月9日～7月23日、2回目：2015年7月24日～7月30日、3回目：2015年8月7日～8月30日）。

**設問：**設問構成は表1の通り、「フェースシート」、「学習活動の展開」「学習活動の内容・方法」、「学習活動のテーマ・評価に関する課題」、「授業教材」で構成した。

表1 アンケートの設問構成

<b>1.フェースシート</b> 1-1.教員資格 1-2.所属 1-3.教員歴 1-4.担当歴 1-5.科目名
<b>2.学習活動の展開</b> 2-1.初年次教育科目で身につけさせたいと思う能力の重視度 2-2.アカデミックスキルの学習活動において重視している視点 2-3.初年次科目で扱われているアカデミックスキルの内容
<b>3.学習活動の内容・方法</b> 3-1.テーマ設定の方法 3-2.評価に対する観点 3-3.教育方法 3-4.ルーブリックの活用 3-4-1.ルーブリックの活用－学習活動の評価方法－ 3-4-2.ルーブリックの活用－成績評価の方法－
<b>4.学習活動のテーマ・評価に関する課題</b> 4-1.テーマ－プレゼンテーション－ 4-2.テーマ－レポート作成－ 4-3.テーマ－ディベート－ 4-4.評価に関する課題－プレゼンテーション－ 4-5.評価に関する課題－レポート作成－
<b>5.授業教材</b>

**分析：**研究のねらいに沿って、「学習活動の展開」、「学習活動の内容・方法」における「ルーブリックの活用」、「学習活動の評価に関する課題」の3点を扱う。

## 3. 結果と考察

### 3.1. 学習活動の展開

ここでは学習活動において重視している視点と実際に授業で扱われるアカデミックスキルの内容についてまとめる。

学習活動において重視している視点をみると、多いものから順に「テーマに応じて自身の見解を論理的にまとめる」（75件）、「大学での学習に必要な技術を習得する」（73件）、「調査した内容や自己の見解を口頭で発表する」（70件）、「文献・資料を的確に読む」（54件）、「発表内容を的確に聞き取りながら議論する」（43件）、「研究テーマを探求する」（22件）となっている。

次いで実際に授業で扱われるアカデミックスキルの内容について、同じく多いものから順にみて

いくと「レポート作成」(81件)、「情報収集、検索、図書館利用」(73件)、「プレゼンテーション」(66件)、「リーディング」(44件)、「ディベート」(28件)、「専門基礎の習得」(20件)となっている。

以上の結果から、初年次教育における学習活動においては、教員が教えたい内容とそこで実際に扱われるアカデミックスキルの内容とはほぼ対応している関係にあるといえる。

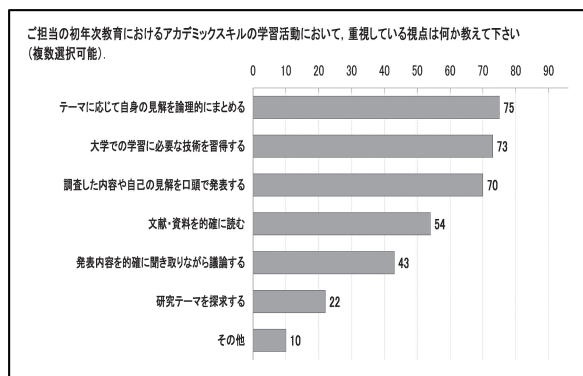


図2 初年次教育科目での学習活動において重視している視点

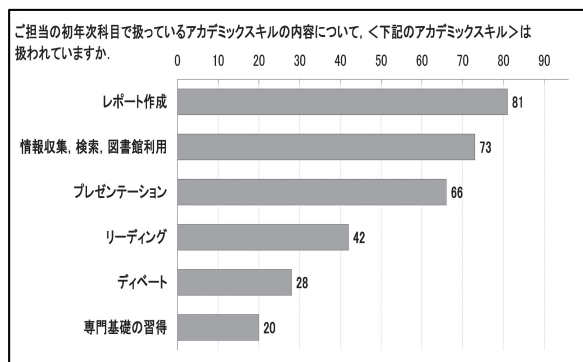


図3 初年次教育科目で扱われるアカデミックスキルの内容

### 3.2. ルーブリックの活用

次にルーブリックの活用を含めた学習活動の評価方法についてみていく。ここでは誰が評価に関与するのか、それをどう成績に反映させているのかを確認する。ルーブリックの活用を含む学習活動全体の傾向としては、教員自身による評価が受講生同士の評価、受講生の自己評価に比べて多くを占めている(図4)。さらに学習活動で評価したものを成績評価に用いるかどうかという回答傾向をみると、どの学習活動においても教員が評価したものが、受講生同士で評価したもの、受講生の自己評価したものとは比べて多くなっている(図5)。

すなわち、学習活動の評価におけるルーブリックの活用の際には、教員自らがテーマ設定をして評価をし、それを成績に反映させる傾向にあることがみてとれる。なおアカデミックスキル毎の評価のあり方の差異に注目するとプレゼンテーションにおいては、学習活動の評価に受講生同士の評価を取り入れている割合が、他のアカデミックスキルと比べて高い。この結果からプレゼンテーションの評価活動においては、誰がどのように評価するのかという評価主体が他のアカデミックスキルとは違った形で関与している可能性があることが推察される。

すなわち、学習活動の評価におけるルーブリックの活用の際には、教員自らがテーマ設定をして評価をし、それを成績に反映させる傾向にあることがみてとれる。なおアカデミックスキル毎の評価のあり方の差異に注目するとプレゼンテーションにおいては、学習活動の評価に受講生同士の評価を取り入れている割合が、他のアカデミックスキルと比べて高い。この結果からプレゼンテーションの評価活動においては、誰がどのように評価するのかという評価主体が他のアカデミックスキルとは違った形で関与している可能性があることが推察される。

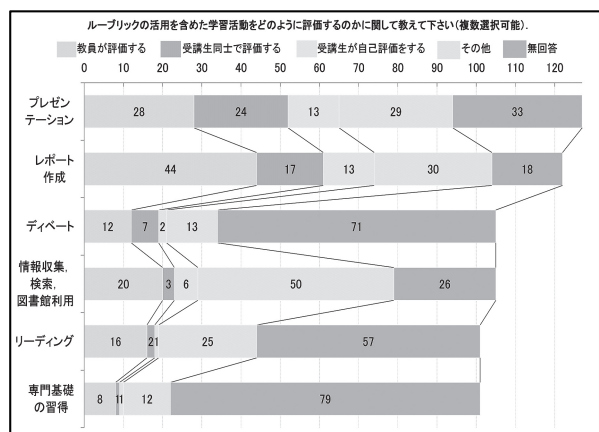


図4 ルーブリックの活用を含む学習活動の評価

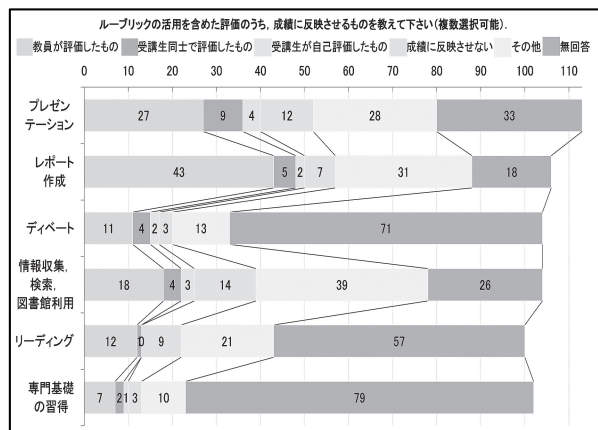


図5 ルーブリックの活用を含む学習活動の評価に関する成績への反映

### 3.3. 学習活動の評価に関する課題

最後に学習活動の評価に関する課題をみていく。プレゼンテーション及びレポートにおいて評価で課題に感じている点について自由記述で尋ね、回答結果を求めたところプレゼンテーションでは22件、レポートでは18件の回答が得られた。評価をめぐる課題を明らかにすべく、これらの回答を通覧して内容毎に記述を分類し、内容毎に「見出し」を付けてラベル化したところ、合計29のラベルが得られた。さらにそれらのラベルをグルーピングしたところ計7つのグループが得られた。これらを「記述内容」、〈ラベル〉、【グループ】に階層的に整理した(表2)。これら进行分析のためのデータとして用いて、グループ毎にアカデミックスキルにおける評価をめぐる課題について教授・学習に着目して分析を進める。なお、プレゼンテーションとレポートとで評価をめぐる課題に明瞭な違いがみられる場合には、その差異についても言及し、随時検討する。

#### 3.3.1 カリキュラム

アカデミックスキルの習得を図るための初年次教育のカリキュラムを通して、授業をいかにデザインするのかという〈授業設計〉の問題は、質保証のあり方と相俟ってきわめて重要な事柄である。「次のセメスターの担当者が代わり、また次の学年ではクラス替えもあるので、継続した指導ができない」とあるように、教務レベルに相当するカリキュラム評価の課題であるともいえる。これは、継続的な指導を組織レベルで展開する上で検討すべき事柄であり、カリキュラム全体の評価のあり方ともつながる問題である。

一方、「クラス替え、担任交替によって、より多くの出会いにつながるので、現状を変える必要は感じない」という意見もあるように、多様な学生同士の交流を通して学びにつなげていくカリキュラムを編成するケースもあるから、いかなるカリキュラムの方針(ポリシー)のもとで教育目標を設定するのか、そのデザインに応じて評価の在り

方も検討されるべきものとなる。

#### 3.3.2 テーマ設定

授業において評価とテーマ設定とは常に連動して設定されるべき事柄となる。何を目指してテーマ設定をするのか、学生にとって適切なテーマとは何か、そしてテーマに応じた効果的な評価とはどのようなものか、といった問題が挙げられる。例えば、「テーマ設定が難しい。指定テーマの場合は学生の知識不足を補う講義が必要であり、自由テーマの場合は安直になりがちである」とあるように、〈テーマ設定の方法〉をめぐる問題が挙げられている。プレゼンテーションのようなテーマ設定において、課題提示の方法とその難易度をいかに設定するのかに関する工夫が教員には求められ、その対応をめぐる思慮していることが読み取れる。テーマ設定には教員から提示する方法、学生が見つかる方法が存在し、教育目標のねらいと紐付けながら、それぞれの長短を理解して設定する必要がある。

そしてテーマ設定の仕方について「ほどほどのテーマを選びさえすれば、それなりに破綻なく発表できてしまうことを、学生もそれなりに知っている。そのため、無難な発表が多くなってしまっている」(〈無難なテーマ設定〉)といったように、学生にとって課題の難易度を複数設定するなどの工夫が求められるだろう。高いレベルの問題に積極的に挑戦する学生へのフォローもこうしたケースでは必要であり、発展的なテーマを用意し、その取組に対する評価も考慮に入れることが重要となる。一方、「教授内容をスキルの低い学生に合わせなければならないのが課題」とあるように、〈教授内容の難易度〉を下げることを余儀なくされてしまうケースでは、課題に応じて授業支援ツールや学習支援を適切に導入し、〈問題設定の適切さ〉を適宜調整することも必要になってくる。

#### 3.3.3 レディネス

初年次の学生の実態に応じて何をいかに学ばせることが必要であるのかを把握することが初年次教育における教授・学習の検討において不可欠で

表2 プレゼンテーション・レポート作成に関する評価をめぐる課題

【グループ】	<ラベル>	「記述内容」
【カリキュラム】	<授業設計>	「次のセメスターの担当者が代わり、また次の学年ではクラス替えもあるので、継続した指導ができない」(P) 「クラス替え、担任交替によって、より多くの出会いにつながるので、現状を変える必要は感じない」(P)
	<テーマ設定の方法>	「テーマ設定が難しい。指定テーマの場合は学生の知識不足を補う講義が必要であり、自由テーマの場合は安直になりがちである」(P)
【テーマ設定】	<無難なテーマ設定>	「ほどほどのテーマを選びさえすれば、それなりに破綻なく発表できてしまうことを、学生もそれなりに知っている。そのため、無難な発表が多くなってしまっている」(P)
	<教授内容の難易度>	「教授内容をスキルの低い学生に合わせなければならないのが課題」(P)
	<問題設定の適切さ>	「問題設定の適切さ」(P)
【レディネス】	<経験・スキル>	「半数以上の1回生は高校時代にプレゼンテーションを学習しており、そのような学生は発表もうまい。しかし、発表に対して論点を提示する、フロアから質問を出すなど、「問題発見」作業につなげるのが難しい」(P)
	<既知知識>	「適切な質疑応答ができるか否かが、学生が大学入学以前に身につけている基礎知識の多寡に左右されるため、学生間で適切さに大きな相違が生まれやすい」(P)
	<応答・コミュニケーション>	「発表者はとりあえず一生懸命調べたものを報告してくるが、聴講する側が内容を十分に理解できないためか質問をする力が弱く、ひいては議論にまで至らない」(P)
	<日本語能力>	「日本語能力の低さ(誤記、常体・敬体の文章の混乱、句読点を正しく使えない、意味内容の通らない文章など)が目立つ」(R) 「学生の日本語能力が低すぎる」(R)
【指導方法】	<文献表記>	「引用文献、参考文献それぞれの使い分け」(R) 「学生が将来選択する専門分野によって、引用の仕方や参考文献の列挙方法が違うので、レポート作成の指導と評価がしにくい」(R)
	<情報倫理・剽窃>	「情報倫理的に疑わしいものが混じっている」(R) 「剽窃への対応が担当者によって異なること」(R)
	<アカデミックライティングへの移行>	「初等・中等教育の段階での作文・感想文・小論文の枠組みから、アカデミックなライティングへの移行をスムーズに行えない学生が目につくこと。これらの学生は、授業中に注意を与えられても、これまでなじんできた「お作法」から脱却することに困難を覚えているようである」(R) 「これまでの学校教育の過程で、そもそもまとまった文章を書く回数が多いのか、文章を書くテクニックをどのように教えたのか苦勞する」(R)
	<ルーブリックによる指導>	「感想文とレポートの違いを学生に認識してもらうことが難しい」(R) 「学生側のルーブリックの読み込みが不足している。ルーブリックの内容について、事前の指導が有効なのか、一度評価されてからルーブリックを読みなおさせるのが有効なのか、よくわからない」(R) 「ルーブリックは教えても、そのとおりに書けない学生が多い。ただ、そういう視点が大事と教える工夫としては有意義。もともと、締め切り間に合わせるために、最後は「感想文」程度になるレポートが多い」(R)
	<レポート作成でのグループワーク>	「ルーブリックと添削の併用がうまくいかないこと」(R) 「本来個人作業であるべき「レポート作成」において、「グループワーク」という集団作業をいかに有機的にリンクさせるのか」(R)
	<文章作成への慣れ>	「1回生段階では、それほど高度なことを求めていない。むしろ、文章作成に慣れさせることに主眼を置いている」(R)
	<評価指針の提示>	「新入生のため限界もあるが、上級生によるプレゼンなど、お手本となるものがあればよいと思う」(P)
	<評価基準の設定>	「教員が示唆するひな形に見向きもしないで、不十分なことをする」(P) 「テーマを選択制にした場合、相対的な評価が難しくなる」(P) 「ルーブリックの適切な基準の設定」(R)
【評価方法】	<グループと個人の評価の併合>	「グループに分けた発表では、グループとしての評価は可能でも、個人個人の評価については、作業をつぶさに見ていると必ずしも正確か否か判別が難しい」(P) 「プレゼンの評価はグループ全体の評価とし、個別の努力は他の課題の出来映えなどの状況を勘案し総合的に判断せざるをえません」(P)
	<聴くことに対する評価>	「プレゼンテーションの発表者だけでなく、「アクティブに聴く」オーディエンスの評価をどうするか」(P)
	<評価資料の活用>	「全員の意見評価の、具体的な、集計集約把握方法」(P) 「ひな形を作成して一覧できるようにし、担当教員・学生ともに活用できるようにしてほしい」(R) 「プレゼンテーションに対する個別指導のアフターケアにかける時間が十分に取れない」(P)
	<指導時間>	「文献探索や資料作りなどプレゼンテーションに結びつけるほかの技能を一通り経験するのに時間がとられて、プレゼンテーション自体の評価とフィードバック(改善)に結びつける時間的余裕がない」(P) 「スピーチや文献講義などの基礎技能習得のために時間がとられていて、レポート指導の時間が十分に取れない」(R) 「義務教育レベルの文章作成方法から指導しなければならず、課題内容の検討に入るまでに非常に多くの時間を割いた」(R)
【指導・評価時間】	<評価・添削時間>	「1学期間しかない初年次教育では十分な回数をレポートのための授業に充てるのが難しい」(R) 「教師側が一人一人を採点するにはプレゼンの時間が短すぎると感じた。まだ慣れていないせいでもあると思うが、評点を迷い、悩ましく感じてもらう次の学生の発表となり、責任をもちづらい」(P)
	<学習時間>	「一人一人の日本語の添削が、時間と精神力が掛かり過ぎる」(R) 「もっと受講生が練習する時間がほしい」(P)
	<他授業との兼ね合い>	「他の授業の定期試験との兼ね合いのため、生徒自身に十分な時間が取れないように感じる」(P)
	<課題なし>	「むしろ、プレゼンテーションそのものは問題ではないのではないかと考えている」(P) 「プレゼンテーションを評価するということをしらないので、特に課題を感じていま

注) Pは「プレゼンテーション」を、Rは「レポート作成」をそれぞれ示す。

ある。その意味で、どのような点につまずきを覚えているのか、どのような準備状態で学びに取り組んでいるのか（【**レディネス**】）、事前に確認しておくことは重要といえる。例えば、「半数以上の1回生は高校時代にプレゼンテーションを学習しており、そのような学生は発表もうまい。しかし、発表に対して論点を提示する、フロアから質問を出すなど、「問題発見」作業につなげるのが難しい」とあるように、学習者個々人の持つ**＜経験・スキル＞**の実態を捉えることが大切になる。また、「適切な質疑応答ができるか否かが、学生が大学入学以前に身につけている基礎知識の多寡に左右されるため、学生間で適切さに大きな相違が生まれやすい」という点で、**＜既有知識＞**を確認しておくことも同様に大切である。さらに、プレゼンテーションにも関連するが、**＜応答・コミュニケーション＞**がどの程度可能かを掴むことは、特に質疑応答を交えた対話による学びを展開する上ではより重要なものとなる。

他方、レポート作成において、より教員が課題認識をもつものとして、学生の**＜日本語能力＞**に対応した学習を可能にさせるための方法が課題として挙げられている。日本語レベルであれば、ライティングの学習支援を利用したり、学生同士での指導を組み入れたりするやり方も考えられる。診断的に個々人の能力と学習態度を把握しながら、そうした個人差を活かした対応が鍵となる。具体的には、学習態度の異なるメンバー同士でグループに組ませたり、スキルや熟達度の差を利用したりして、ペア学習をさせるといった協同による学びへと活かすやり方が考えられる。いずれにせよ、こうした【**レディネス**】は、マイナスのものと捉えられがちであるが、これを学びの伸びしろを活かすためのギャップと捉え、うまく学びのリソースとして活用することが初年次教育には求められる。

### 3.3.4 指導方法

アカデミックスキルの【**指導方法**】について、評価と連動する形でいかに展開するのかという課

題は、学びのための評価の考え方において重視される点である。まず、**＜アカデミックライティングへの移行＞**をいかに達成するのかという点が課題として必要とされている。「感想文とレポートの違いを学生に認識してもらう」ことが必要とされていながらも、「初等・中等教育の段階での作文・感想文・小論文の枠組みから、アカデミックなライティングへの移行をスムーズに行なえない学生」に対していかなる教育・支援が可能であるのか、という問題がある。具体的には、「文章を書くテクニックをどのように教えればよいのか」に苦労が見られる。例えば、すべての学生が最初から**＜文献表記＞**や**＜情報倫理・剽窃＞**に理解があるわけではない。ライティング支援環境の構築において、教育の移行段階にみられるギャップを認識し、学びの移行を可能とする実践が求められているといえる。

そうした移行において重要となるのが「慣れ」という点である（**＜文章作成への慣れ＞**）。あまりに「高度なことを求めて」しまつては評価不安を高めることにつながり、結果として有効な指導が可能なのはなり得ないためである。様々な点で学生のギャップを埋める支援とそのギャップそのものを学びの伸びしろとするはたらきかけが理論的・実践的に検討されるべき事柄となる。こうした留意のもと、レポート作成は個としての学習から他者との協働による学びのなかで展開されるものであることを学生に認識させることが求められる。例えば、**＜レポート作成でのグループワーク＞**において、教員側も学びの方向性を共有し、個人作業を集団作業にリンクさせる実践が重要となる。

その一つの方法として、**＜ルーブリックによる指導＞**が考えられる。ルーブリックでは教育目標を簡明に示すことが可能となるので、「視点が大事だと教える工夫」の一つとして位置づけて利用するやり方が考えられる。「事前の指導が有効なのか」、評価をした後に「ルーブリックを読みなおさせるのが有効なのか」という点については、あく



まで教育目標と連動してルーブリックを一つの評価ツールとして活用する際には前者の方法が求められよう。ただし、ルーブリックでの評価自体が学生にとって不慣れなこともあったり、学生がルーブリックの記述が示す意味を理解していなかったりする場合には必ずしも有効には機能しない。したがって、繰り返しルーブリックの提示と解説を繰り返すことを通して、学生も評価を納得して取り組むことができるようになることが必要となる。その意味では、前者をベースとしつつ、後者を適宜取り入れることが望ましいと考えられる。また、ルーブリックをどのような目的で活用するのかを教員と学生とが共通に理解しておくことも重要である。その意味で、教員が成績付けのために活用するのか、学生が自己評価するために活用するのか、学生同士で活用するのか、また、それらを組み合わせて評価をするのか、成績付けで用いる場合には「添削の併用」を行うのかなどを予め明確にしておくことが望まれる。特に、教員がルーブリックで添削する場合には、どのような視点で何の評価観点をどの程度重み付けをして採点するのかという点について、学生側にも事前に理解させておくことが必要となる。それによって、評価の公平性も保たれ、ルーブリックの特長を活かした学びを促す評価実践が可能になると考えられる。

### 3.3.5 評価方法

上記の指導方法と合わせて、学生の学びをいかに評価するのかという評価のやり方について問題を感じている回答は多い。例えば、「教員が示唆するひな形に見向きもしないで、不十分なことをする」といったコメントにもあるように、教員が指針を提示したとしても、学生と教員が共に評価指針を上手く共有できない点に課題を感じている。その意味で、＜評価指針の提示＞のやり方に工夫が求められるといえる。例えば、「新入生のため限界もあるが、上級生によるプレゼンなど、お手本となるものがあればよいと思う」などのように、評価指針の共有を容易にできるように、何が新入

生にとって適切な「モデル」となるのかを検討する必要がある。さらに、ねらいに応じた評価の方法を適切に選択する必要があり、この点も課題と感じていることがわかる。例えば、「テーマを選択制にした場合、相対的な評価が難しくなる」というように、テーマ選択のやり方と評価の種類との兼ね合いを検討する必要がある（＜テーマ選択との連動＞）。特に、相対評価をグループ演習等に取り入れる際には、その趣旨を理解させることも必要となるだろう。とりわけ、「グループに分けた発表では、グループとしての評価は可能でも、個人個人の評価については、作業をつぶさに見ていても必ずしも正確か否か判別が難しい」とあるように、グループ評価と個人評価については、それぞれ他者評価と自己評価とが可能となるように課題に応じて組み合わせる必要がある（＜グループと個人の評価の併合＞）。その場合には、「プレゼンの評価はグループ全体の評価とし、個別の努力は他の課題の出来映えなどの状況を勘案し総合的に判断」する必要もあろう。また、評価対象として、「プレゼンテーションの発表者だけでなく、「アクティブに聴く」オーディエンスの評価をどうするか」という点についても検討事項となる。伝達側にのみ焦点が置かれがちであるものの、応答関係のそれとして考える場合に、双方向的な評価を視野に入れる必要があると考えられる。さらに、＜評価資料の集約・活用＞のやり方として、共通科目である場合には、「ひな形を作成して一覧できるようにし、担当教員・学生ともに活用できる」ための工夫も求められ、例えば、web上に公開・活用可能なシステムの構築などが考えられる。また、そのためにはあわせて「全員の意見評価の、具体的な、集計集約」を可能とするような仕組みも求められよう。

### 3.3.6 指導・評価時間

限られた授業時間内にアカデミックスキルについて何をどこまで指導し、評価するのかという問題は、常に教員が悩む問題の一つである。プレゼンテーションとレポート作成において課題と感じ

る内容に違いがみられるため、ここではまず、アカデミックスキル毎の違いに着目して【指導・評価時間】をめぐる課題を検討していく。まず<指導時間>では、プレゼンテーションにおいては、「個別指導のアフターケアにかかる時間が十分に取れない」であったり、「文献探索や資料作りなどプレゼンテーションに結びつけるほかの技能を一通り経験するのに時間がとられて、プレゼンテーション自体の評価とフィードバック（改善）に結びつける時間的余裕がない」といったように、プレゼンテーションというパフォーマンスそのものの指導に十分な時間をとることができないという問題が挙げられている。一方、レポート作成においては、「基礎技能習得のために時間がとられていて、レポート指導の時間が十分に取れない」、「義務教育レベルの文章作成方法から指導しなければならず、課題内容の検討に入るまでに非常に多くの時間を割いた」、「1学期間しかない初年次教育では十分な回数をレポートのための授業に充てるのが難しい」といったように、学びの基礎となる技能習得に指導時間が割かれ、本題となるレポートの指導に踏み込むことができないといった問題が挙げられている。この点は、先に挙げた【レディネス】と【指導方法】における<アカデミックライティングへの移行>とも大きく関係する点であり、大学での学びの移行において、導入・準備教育のような形で、現状と目標とのギャップを埋めるための対策が求められているといえる。

また<評価・添削時間>においてみると、プレゼンテーションにおいては、「教師側が一人一人を採点するにはプレゼンの時間が短すぎると感じた。まだ慣れていないせいでもあると思うが、評点を迷い、悩ましく感じてもらう次の学生の発表となり、責任をもちづらい」とあるように、プレゼンテーションそのものの評価自体に困難を覚える意見がある。他方レポート作成においては、「一人一人の日本語の添削が、時間と精神力が掛かり過ぎる」といったように、いわゆる評価負担の問題を感じている。これらについては、評価者を複数人

に設定する、評価観点を必要最低限とし、評価内容も可能な範囲で簡明にする、といった対応が考えられる。この点について、全て満足のいく形での対応は困難ではあるものの、評価が学生の学びに活きるのかどうかという点で、取捨選択する方法が考えられる。もちろんあくまでねらいに応じて評価のあり方も検討されるべきであり、例えば学習目標には定めていないが学習させておくべき日本語の基礎的な能力育成には学習・ライティング支援を活用するなどのやり方も考えられる。

### 3.3.7 課題なし

なお、以上のような様々な課題が挙がる一方で、課題を感じないとコメントする回答もあった。プレゼンテーションにおいて、「むしろ、プレゼンテーションそのものは問題ではないのではないかと考えている」、「プレゼンテーションを評価するというのをしないので、特に課題を感じていません」とあるように、そもそも評価対象となっていない場合やパフォーマンスに問題がないと感じている場合がある。

ただしここで留意すべきは、アカデミックスキル毎で、課題認識に違いがあるという点である。

【課題なし】として挙げたものは、すべてプレゼンテーションに関するものであった。しかし例えば、【指導方法】に関してみるとすべて、レポート作成に関するものがすべて課題として挙げており、プレゼンテーションに関するものはみられなかった。つまり、文章作成に関する指導のやり方がプレゼンテーションのそれと比べて、より課題として認められるということである。このことは、プレゼンテーションの指導のあり方そのものについて課題認識が持ちづらいものとして見て取れる可能性もある。こうした課題認識の差異が、アカデミックスキル毎に見て取れるということは、アカデミックスキルの違いに応じた評価をめぐる課題意識にも違いがあり、そうしたアカデミックスキル毎で課題検討のあり方も異なるということである。このことは、初年次教育における学びの評価を検討する際の、留意すべき一つの視点とな

ろう。

#### 4. 総括と展望

本調査で明らかになったことは次の通りである。第一に、初年次教育における学習活動において、教員が教えたい内容とそこで実際に扱われるアカデミックスキルの内容とは対応関係にあることが明らかにされた。第二に、学習活動の評価におけるルーブリックの活用には、教員自らがテーマ設定をして評価をし、それを成績に反映させる傾向にあることが明らかにされた。第三に、学習活動の評価に関する課題として、カリキュラム、テーマ設定、学びのレディネス、指導方法、評価方法、指導・評価時間についてそれぞれの問題点が具体的に明らかにされた。

以上から初年次教育における学びと評価のあり方について教育の質保証と関連づけた形で示唆を述べる。第一に、初年次教育の学習活動において、どのような学習活動を重視し、それをどう実際に扱い、評価するのかという点についてはかなり一貫した傾向がみられる。その意味ではアカデミックスキル毎に着目した形での、スキルベースで学びの評価づくりを行うことは妥当と考えられる。特に、初年次教育においてプレゼンテーション及びレポート作成においてその傾向が強く、緩やかに標準化した形での評価の質の保証にもつながっていきやすい。また評価ツールとして、活動毎にルーブリックを取り入れる方策は現実性も高く長期ルーブリックにも向いている。ただし、評価の信頼性と妥当性、また運用の継続性については要検討される点である。第二に、初年次教育の学びの評価をめぐって浮かび上がった様々な課題を教えと学びに着目してみると、これらの課題そのものが学びの評価の質を高めることにつながるということである。教員側と学生側の関係性をおさえつつ、何を教え、何を学んでいるのかという実態を明らかにしながら、学びと評価のあり方が検討されることが重要となる。その意味で今後、学生側の学びの実態との関係から、教えと学びの関

係の理解に基づく実践的な研究を展開する必要がある。

最後に、初年次教育における学びと評価をめぐる展望を述べる。これまで初年次教育の学びを検討する際に、学士課程教育の一環として捉え、教授・学習に着目して、具体的な学びと評価の諸課題を究明するアプローチは存在しなかった。こうした実践的研究を積み重ね、教授・学習論としての大学教育実践のアウトリーチ型研究として発展させていくことが望まれる。こうした知見の蓄積が、初年次教育における質の保証と学びと評価との有機的な連動につながっていくものと考えられる。

#### 付記

本調査にご協力いただきました初年次教育担当の先生方に深く感謝申し上げます。また本論文を執筆するにあたり、関西大学教育開発支援センターの教職員の方々に支援いただきました。記してお礼申し上げます。

#### 註

1. **Learning** のもつ意味を「学習」と「学び」に二分し、後者の「学び」を知識獲得・運用にとどまらない、自己のアイデンティティと密接につながった共同体への参加形態と捉えている。他に、このような発想で初年次の学びを位置づけたものとして、「試行的参加」論（松下，1996）がある。

#### 参考文献

- 天野郁夫（2006）「大学改革の社会学」『玉川大学出版部』
- 安藤輝次（2014）「ルーブリックの学習促進機能」『文学論集』，第64巻第3号，pp.1-26.
- Bernstein, B.（1996）. “*Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*”. London: Taylor and Francis.
- 遠海友紀・岸磨貴子・久保田賢一（2012）「初年次教育における自律的な学習を促すルーブリ

- ックの活用」『日本教育工学会論文誌』, 第 36 号 pp.209-212.
- Forest, J. J. F. & Kinser, K. (2000) “Higher Education in the United States: An Encyclopedia Volume 1”, Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- 濱名 篤・川嶋太津夫 (2006) 『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向』 丸善
- 池田史子・畔津忠博 (2012) 「複数教員によるレポート評価のためのルーブリック形式の評価表導入に関する検証」『日本教育工学会論文誌』, 第 36 号 pp.153-156.
- 松下佳代 (1996) 「共同体への参加としての学習—「正統的周辺参加」論の批判的検討—」『立命館教育科学研究』, 第 8 号 pp.65-76.
- 溝上慎一・松下佳代 (2014) 『高校・大学から仕事へのトランジション—変容する能力・アイデンティティと教育—』 ナカニシヤ出版
- 高松正毅 (2008) 「初年次教育におけるアカデミック・リテラシー教育の位置と大学教育の問題点」『高崎経済大学論集』, 第 51 巻第 3 号 pp.51-65.
- 田中俊也・前田智香子・山田嘉徳 (2010) 「学びを動機づける「正統性」の認知—参加としての学びの基本構造—」『関西大学心理学研究』, 第 1 号 p.1~8
- 舘 昭 (2008) 「アメリカにおける初年次学生総合支援アプローチ—その登場、展開、特徴—」『初年次教育学会誌』, 第 1 巻第 1 号 pp.49-56.
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」 [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf)  
(2015/12/01)
- 山田嘉徳・毛利美穂・森 朋子・岩崎千晶・田中俊也 「学びに活用するルーブリックの評価に関する方法論の検討」『関西大学高等教育研究』, 6 号 pp.21-30.
- 山田嘉徳 (関西大学教育推進部)
- 岩崎千晶 (関西大学教育推進部)
- 森 朋子 (関西大学教育推進部)
- 田中俊也 (関西大学文学部)