

〔論 説〕

千葉商科大学の共通入門科目をどのように具現化すべきか
—千葉商科大学の共通入門科目はどうあるべきか (4) —

田 中 信一郎

目次

1. はじめに
 2. 実装の前提条件
 3. 講義計画
 4. 他の講義等との関係
 5. おわりに
- 第一論説から第四論説までの参考書籍

1. はじめに

本稿は「千葉商科大学の共通入門科目はどうあるべきか」(以下「第一論説」という。), 「千葉商科大学の共通入門科目で教えるべき技法とは何か」(以下「第二論説」という。), 「千葉商科大学の共通入門科目に相応しいプログラムは何か」(以下「第三論説」という。) で明らかにした課題を受け, 科目の具現化について検討する。第一論説は, 千葉商科大学(以下「本学」という。)の基盤教育機構における共通入門科目がどうあるべきかについて, 学びのための基本的な技法が高校までに修得できていないとの前提で丁寧な教育し, その社会における意味合いを伝える講義とすることが適当と論じた。第二論説は, 科目で教えるべき技法について, リーディング, シンキング, ライティング, ピアラーニングの4技法であり, 前3技法については初歩からの三段階で教育内容を構成し, 学生が着実に技法を修得できることが重要と論じた。第三論説は, 4技法を修得するためのプログラムを検討し, それぞれについて初歩からの三段階で修得する具体的なプログラムを提案した⁽¹⁾。

それでは, 第一論説, 第二論説, 第三論説の検討を受け, 現実の制約を踏まえて, どのように本学の共通入門科目として実装すべきなのか。学部を超えた全学共通の初年次教育を行っている大学は多くあるが, 大学それぞれの制約要因が異なるため, 教える要素に一定の共通性が見られる一方, 現実に展開される講義の内容や計画は千差万別となっている。そのため, 本学においても, 学部における既存の初年次教育を拡大したり, 他大学の初年次教育を模倣したりするだけでは, 十分に機能しないと考えられる。

そこで, 本稿では, 実装に際しての前提条件, 具体的な講義計画, 他の講義等との関係

(1) 田中信一郎「千葉商科大学の共通入門科目はどうあるべきか」『千葉商大論叢』第60巻第2号, 2022年11月。
田中信一郎「千葉商科大学の共通入門科目で教えるべき技法とは何か—千葉商科大学の共通入門科目はどうあるべきか (2)」『千葉商大紀要』第60巻第2号, 2022年11月。田中信一郎「千葉商科大学の共通入門科目に相応しいプログラムは何か」『千葉商大論叢』第60巻第3号, 2023年3月。

について検討する。前提条件については、学生、施設、教員の三点から検討する。講義計画については、時間、教員と学生の関係、学生のモチベーションの三点から検討する。他の講義等との関係については、学生の履修、学生への課題、教員への影響の三点から検討する。

2. 実装の前提条件

第一論説で論じた考え方、第二論説で論じた技法、第三論説で論じたプログラムについて、実際の講義に落とし込むとすれば、前提条件となる学生、施設、教員の制約を考慮しなければならない。いかに理想的な考え方等であっても、現実に機能しなければ、教育上の意味も影響もないからである。とりわけ、近年の大学改革においては、文部科学省等からのトップダウン的な方針と、大学等の現場からのボトムアップ的な問題提起、そして資金等の現実の制約がせめぎ合い、大学のあり方が根本から問われてきている。そのため、理想と現実の丁寧な調整が極めて重要になっている⁽²⁾。

第一に、学生という前提条件を検討する。本学の学年別の在籍者数(2022年5月1日現在)は、1年生1,524人、2年生1,486人、3年生1,503人、4年生1,662人である。一方、各学年の定員は1,410人である。そのため、定員よりも1割前後多く入学することを想定する必要がある⁽³⁾。

ここでは、受講する学生総数を1,500人~1,550人といったん仮置きする。4学年の人数を平均すると1,543.75人となるが、4年生の在籍者数は定員よりも252人も多く、平均人数を押し上げているためである。どこの大学においても、合格者数がそのまま入学者数となるわけではなく、ある程度の入学辞退者が出るため、毎年の入学者数についての見積もりは、極めて難しい。そのため、学生数の変動がある程度生じることを前提に、講義のあり方を検討しなければならない。

次に、1クラス当たりの人数(クラス定数)を検討する。考慮すべきは、少人数とすること、ピアラーニングに適していること、教室や教員を確保できることである。本学の一般的な講義で、もっとも多い定数は150人であり、大人数講義と呼ばれている。よって、150人やそれに近いクラス定数では、少人数とまらない。また、ピアラーニングでは学生同士のグループを編成するため、クラス定数はグループ人数の倍数とすることが望ましい。一方、少人数とするほど学生への丁寧な教育が可能となるが、それに見合う教室や教員を確保できなければ、講義を実施できない。

グループの適切な人数は、ピアラーニングの内容や狙いによって変化する。ファシリテーションの経験を豊富に有する中野民夫と三田地真実は、グループ人数の特徴を表1のように整理している。これは実験等の研究に基づくものでなく、両者の経験に基づく感覚的な

(2) そうしたコンフリクトを論じた例として、次の本がある。吉見俊哉『大学は何処へ—未来への設計』岩波書店、2021年。物江潤『入試改革はなぜ狂って見えるか』筑摩書房、2021年。崎山直樹／二宮祐／渡邊浩一編『現場の大学論—大学改革を超えて未来を拓くために』ナカニシヤ出版、2022年。

(3) 千葉商科大学ホームページ「過去入試データ」(2022年10月1日閲覧)に基づく。 <https://www.cuc.ac.jp/prospective/admissionpoint/data/index.html#postyear>

ものであるが、一つの目安と考えられる⁽⁴⁾。

ここでは、標準のグループ人数を6人とする。4人であれば、欠席者がいる場合に3人となって一定の作業量を伴う活動が難しくなる。5人であれば、二人を組ませてワークする際に、一人が余ってしまう。7人以上であれば、表1が指摘するように、発言者が固定化したり、ワークを他者に任せたりする学生が出現しやすいと考えられる。

これにより、6人の倍数としてクラス定数を検討できるようになる。具体的には、6人（1グループ。以下も同様に考える）、12人、18人、24人、30人、36人、42人、48人、54人、60人、66人、72人となる。一学年の総数を仮に6の倍数となる1,548人とすれば、

表1 グループサイズによる特徴

サイズ	グループの特徴	代表的な活動
2人	いわゆるペアワークの人数。ある意味、強制コミュニケーションの状況とも言える。つまり、「話をしないではいけない」状況設定である。どうしても意見が出にくいというときには、この2人組にすることで話をする機会が自然につくれる。	ペアワーク ペアでのインタビュー
3人	3人になると話をしている人と聞いている人が2人になり、話し手の立場が少し目立つものになる。お互いが交代することもまだ比較的容易にできる。	1対2での活動
4人	一般的にグループ活動というときには、最低4人組位をイメージするだろう。この4人組は何かのプロジェクトを行うなどのときには、それぞれが役割分担を遂行するいわば「陰になる人」がいない人数と言われる（シャドウがないとも言われる）。話し合いという場面ではずっと発言しないうままであると目立ってしまう人数である。	いわゆる班活動
5～6人	グループ活動のごく一般的に人数が5～6人組である。これは4人ほどそれぞれが向き合うわけでもなく、次の7～8人のように作業しなかったり、発言しなかったりすることが目立たないという人数でもない丁度よい人数である。	一般的なグループ活動 プロジェクト
7～8人	この人数になると、前述したように発言しないうままにいる、作業をしないうままにいる、ということがそれほど目立たない人が出てくる。つまり4人の場合とは逆に「シャドウ（陰）ができる」人数である。言い換えると、発言する人が決まってくる確立が高まる。8人でのグループワークはある程度しっかり役割分担を決めながら行わないといわゆる「サボっている」という人が生み出される可能性がある。	（グループ活動としてはやや多すぎるが、止むを得ない場合、役割が明確になっていることがポイント）
約10人	この人数になってくると、1グループで何かを生み出すというのが難しくなってくる。5名ずつのように分割した方がよい場合もある。	
約20人	この人数が、全員が発言しての意見の共有などを行うギリギリのサイズ。一人のファシリテーターで全体を見渡すのもこの位までが限界。	ワークショップ
約50人	何か大勢での活動を行うにはよい人数だが、全員で参加する話し合いには適さない。	クラスサイズ
約100人	活動内容との兼ね合いだが、いわゆる話し合って意味ある成果物を出すには全く適当ではない人数。	
500人以上	同上。多くが集まったこと自体に意味があるような場。	ワールドカフェ

（出典：三田地真実『ファシリテーター行動指南書—意味ある場づくりのために』ナカニシヤ出版、2013年。57頁。）

(4) 三田地真実『ファシリテーター行動指南書—意味ある場づくりのために』ナカニシヤ出版、2013年。57頁。

1グループで1クラスとした場合、258クラスを必要とする。逆に、12グループで1クラスとした場合、22クラス（正確には21.5クラス）で済むことになる。

以上のように少人数という方向性と現実的な制約を踏まえると、1クラス36人（6グループ）で編成することが、妥当と考えられる。一学年に1,548人がいる場合、43クラスの編成となる。一人の教員が担当するのは、総数で36人の学生だが、グループ数にすれば6つとなる。一人の教員が2クラスを受け持ち、週に2コマの講義を行うとすれば、必要となる教員は22人となる。

第二に、施設という前提条件を検討する。本学は、校地面積103,865.34 m²、校舎面積67,077.18 m²を有している。大学施設が集中する市川キャンパスは、110教室を有している。最大で545人の学生を収容できる教室から、最小で18人の学生定員という教室まで、大小さまざまな教室が存在する。

教室に求められる要件は、36人の学生を収容できることと、動画等をスクリーンあるいは大画面モニターで共有できることである。これは、前述のグループ編成と第三論説で提案したプログラムから導いた要件である。

加えて、グループごとにアイランド型になって座ることができるよう、可動式の机であることが望ましい。後述するように「空間の物理的デザイン」は、ピアラーニングを促進する上で、重要な要素となるからである。プログラムに応じて、机のレイアウトを変えることができれば、担当教員の裁量の余地も広がる。

36人の学生収容、スクリーン・モニターの設置、可動式の机という条件を備えた教室は、本学に31教室ある。それらのうち15教室は34人もしくは35人の定員となっているが、36人まで机を増やすことは可能と考えられる。一方、2教室は要件を満たすものの、100人を超える学生を収容でき、大きすぎる。後者の大きすぎる教室を除けば29教室、加えて前者の少し小さい教室を除けば、14教室が適当な教室となる。

よって、1クラス36人で編成する場合、適切なものが14教室、工夫をすれば29教室となるため、曜日と時間を分ければ、講義は可能となる。ただし、アイランド型の机の配置が、他の科目では適しない場合があるため、基本的な机配置をどのようにするか、実務的な検討が必要となる。

第三に、教員という前提条件を検討する。前述したとおり、1クラス36人（6グループ）で編成し、一人の教員が2クラス（週に2コマの講義）を受け持つとすれば、必要となる教員は22人となる。担当教員について、全員を基盤教育機構の専任教員とするのか、一部を学部からの兼任教員とするのか、一部を非常勤教員とするのかなど、人事的には複数の選択肢が考えられるが、これについては本稿で検討しない。どの組織の教員をどのように充てるかは、もっぱら人事運営上の問題だからである。ここでは、どの組織の教員が担当するにしても、共通して生じる課題を検討する。

22人も教員が同じ内容の講義を行い、一定の質を保つには、教員の専門性や能力の違いをクリアする必要がある。一般的な大学の講義は、内容から成績評価まで、担当教員に大きな裁量を委ねている。一方、初年次教育としての共通入門科目は、その目的と内容からして、担当教員の裁量は小さくなる。そのため、担当教員の専門性に関係なく（正確にはすべての専門性の基本として共通するが）、講義の内容とプログラムは決まってくる。ピアラーニングを多用することになれば、それを支援する能力や経験も教員ごとに異なる。

また、担当教員の違いによって、学修結果に大きな影響を与えてもいけない。

課題を整理すると、論点は大きく3つあると考えられる。第一に、教員の専門性を超えて、どのようにして同等かつ高い質の講義を行うか。第二に、教員の経験を超えて、どのようにしてピアラーニングを促進するか。第三に、各クラスで起きる事象について、どのようにしてフィードバックし、講義を改善するか。ポイントは、教員への負荷を軽減することと、学修成果を高めることの両立にある。

複数のクラスで同時に、同等かつ高い質の講義を行うには、動画を用いることが適当と考えられる。具体的には、講義内容やプログラムごとに、予め収録した10～15分程度の動画を教室で示し、それからワークに入るといって、一連のパターンを各講義とプログラムの基本とする。ワーク後に解説が必要な場合も、予め撮影した動画を用いる。講義内容やプログラムごとに、その分野に専門性を有する教員が説明すれば、たまたま担当教員がその分野で専門性が乏しくても、クラス間での格差は生じない。学生の質問に対しては、担当教員が教室で答えられるならばそれで済ませ、そうでない場合はオンラインでリアルタイムもしくは事後に動画の教員が答える。事前にFAQを作成し、講義時に学生へ共有してもいいだろう。担当教員は、その専門性にかかわらず、タイムスケジュールに沿って動画を視聴させることが主な業務となる。

ピアラーニングを促進するには、事前収録の動画で予めワークを説明することが適当と考えられる。第三論説で指摘したとおり、ピアラーニングには多くの長所の一方、短所もある。学生のコミュニケーション能力に依存する面が多く、適切な注意や配慮を事前に行う必要があり、その点について動画で注意を喚起する。例えば、学生同士で教え合うことで、教えられる側が理解できることに加え、教える側もその行為を通じて理解を深められ、教えられる者が存在しなければ不可能であるという、ピアラーニングの意義を予め説明することが考えられる。

ワークショップファシリテーターによるファカルティ・デベロップメント（FD）を行うことも、適当と考えられる。ピアラーニングの長所が学生同士の相互作用を伴う経験にあり、その場にいる担当教員の対応も重要になるからである。ピアラーニングを含むアクティブラーニングは、近年になって盛んに大学教育へ取り入れられてきたものであり、経験のある教員ばかりとは限らない。教員の専門性によっては、アクティブラーニングと無縁なことも考えられる。そのため、どの教員であっても学生のピアラーニングを適切に支援できるよう、事前にFDを行うことが重要となる。学生間の相互作用を促進するには、ワークショップのファシリテーション技術が有効である。ワークショップは、経験学習の考え方を具現化する中で発展してきた手法だからである⁽⁵⁾。

クラスで起きる事象のフィードバックと講義の改善については、担当教員間で定期的なふり返りのための会合を行うことが考えられる。これは、上席者等が各担当教員の進捗等を管理するものでなく、教員間で間違いを糾弾し合うものでもない（小中高ではこのようになる例があるという）。教員が対等に集い、各クラスで生じた課題を共有し、共に解決したり、プログラムを改善したりするためのものである。FDとしての位置づけにもなる

(5) 森玲奈『ワークショップデザインにおける熟達と実践者の養成』ひつじ書房、2015年。15-42頁。

だろう。こうした授業のふり返りについては、プログラムが標準化されている小中高校でしばしば行われており、参考になると考えられる⁽⁶⁾。

以上のとおり、前提条件を踏まえて検討を行った結果、36人からなるクラスを設け、6人ずつの6グループでピアラーニングを行うことが適当と考えられる。こうすると、一学年につき42～43クラスとなり、一人の教員が二つのクラスを担当すれば、教員は21～22人を必要とすることになる。これであれば、教室の確保も問題ないと考えられる。

3. 講義計画

第一に、講義の時間について、本学は年間を春学期と秋学期の二学期に分け、一学期に105分間の講義を13回にわたって行うことを基本としている。共通入門科目を春学期と秋学期の両方で通年的に行うとすれば、合計26回通算2,730分(45.5時間)の講義時間となる。

一回の講義における標準的なタイムスケジュールは、ピアラーニングを全面的に採用することから、協同学習の知見を参考とする。経験的な知見によると、講義をする場合に「インフォーマルグループによる協同的な学びを取り入れると、生徒たちが積極的になる(受身でなくなる)」といわれている。インフォーマルグループとは「共通の学習目標を協力して達成するために臨時に編成された、短期間だけのグループ」のことであり、継続的かつ常設的なフォーマルな共同グループ(例えばゼミナール等)とは異なるとされている⁽⁷⁾。

この知見によると、短時間の講義の間にグループワークの時間を設けることが望ましいとされている。講義の最初に、マインドセットを狙いとして、簡単な課題を与えて学生同士で話し合わせる「導入としての焦点づけ討論」を行う。次に、10分から15分程度の「講義①」を行う。それから、考えさせる課題を与えて「ペアによる話し合い①」をさせ、議論の共有を狙いとして何人かの学生を指名して発言させる。再び、10分から15分程度の「講義②」で、続きを説明する。そして、二回目の「ペアによる話し合い」で、焦点を絞り込んだ話し合いをさせる。最後に、講義を振り返るための「締めくくりの焦点づけ討論」を行う⁽⁸⁾。

これを参考にして、本学の105分講義にアレンジしたタイムスケジュールが表2である。

表2 講義の標準的なタイムスケジュール

00m	05m	10m	15m	20m	25m	30m	35m	40m	45m	50m
導入		前半の講義とワーク								ブレイク
55m	60m	65m	70m	75m	80m	85m	90m	95m	100m	
後半の講義とワーク								ふり返り		

(6) ふり返りを通じた授業改善の例は、次の本に示されている。小林昭文『現状を変える「振り返り会」で授業改善を進める』産業能率大学出版部、2019年。

(7) D.W. ジョンソン/R.T. ジョンソン/E.J. ホルベック『改訂新版学習の輪—学び合いの協同教育入門』二瓶社、2010年。17-18頁。60頁。

(8) D.W. ジョンソン他前掲、61-63頁。

最初の10分間に、CUCポータルをクリック機能を用いて、講義に関連した簡単な問いと複数の選択肢を示し、選択の理由を記入させる。これは出欠確認を兼ねる。次に、45分間の講義とワークの時間を設け、10分から15分間の動画による前半の講義とワークを行う。必要に応じて、ワークの後にも動画による解説講義を行う。その後で、5分間のブレイクタイムを設け、水分補給や雑談などでリフレッシュさせる。再び、45分間の後半の講義とワークの時間とする。そして、最後の10分間に、CUCポータルをクリック機能を用いて、ふり返りの問いと選択肢を示し、コメントを記入させる。なお、最初と最後のコメント記入等は、第三論説で提案したプログラムの「導入・ふり返り」(総合/ステップ1)であり、学生が記入するコメントは他の学生が閲覧できるため、前述の最初と最後の話し合いに相当する。

第三論説で提案した各プログラムについて、春学期13回と秋学期13回にそれぞれ割り当てると、表3及び表4のとおりとなる。これは、導入から発展に向かう各ステップを考慮した一方、実際には多くの調整余地を残している。例えば、本を借りる図書館ツアーについて、すべてのクラスが同時に実施することになれば、おそらく図書館が極めて混雑し、司書等の対応も困難となり、プログラムの目的を達成できない。実際には、クラスによって実施する講義回を変えて、対応することになるだろう。

以上のように、合計26回の講義は、第三論説で提案したプログラムでほとんど占められ、その他のプログラムを導入するに当たっては、柔軟に対応する余地に乏しい。プログラム以外に残された余地は、2.5講義回しかなく、次のように関連するプログラムを実施することが望ましいと考えられる。

まず、表3の①の前期の0.5講義回について、その日の講義の後半で実施するプログラムの導入として、大学入学までの自分の学びや活動を振り返るプログラムを実施する。それにより、キャリアを考える基盤を整理させると同時に、大学で学ぶことの意義を再確認させることができる。例えば、大学に進学した理由や自らが担っている様々な役割(子ども/学生/余暇人/市民/労働者/家庭人等)について、ワークシートに記入させるプログラムがある。また、小学校低学年前後から自らの経験や出来事、感情などを振り返らせて記入させるライフライン・チャートというワークも考えられる⁽⁹⁾。

それから、表4の②の秋学期最初の1講義回について、秋学期の後半で実施するポスター発表に向けて、グループ編成とその関係づくりに充てる。あわせて、ポスター発表を控えていることとその共通論題について説明することが考えられる。春学期には、学生同士で一定の関係を築いていると考えられる一方、グループとしての成果物を作成するプログラムはない。顔見知り程度の関係性で、共同作業をするチームを形成していくことは、そのこと自体が一つの技法でもある。そのため、チーム形成や運営の講義を含めることも考えられる。

そして、表4の③の秋学期中盤の1講義回について、学生個人としての技法を学ぶ実質的に最後の機会になるため、レポート・論文の書き方や発表の仕方等について、総復習の機会とする。レポート・論文の書き方については、学期末の他講義のレポート提出等に間

(9) 齊藤博/上本裕子『大学1年からのキャリアデザイン実践』八千代出版、2017年。1-9頁。

表3 春学期の講義計画イメージ

講義回	プログラム
1	前 後 大学とは何か (総合/ステップ1)
2	前 後 ビブリオバトル・導入 (リーディング/ステップ1)
3	前 後 本を借りる図書館ツアー (リーディング/ステップ1)
4	前 推理パズル (シンキング/ステップ1) 後 ロジカルシンキングエクササイズ (シンキング/ステップ1)
5	前 赤ペン添削 (ライティング/ステップ1) 後 引用コメント (ライティング/ステップ1)
6	前 ① 後 me R AI (総合/ステップ2)
7	前 新聞社説の読み分け (リーディング/ステップ2) 後 PREP リーディング (リーディング/ステップ2)
8	前 後 マインドマップ (シンキング/ステップ2)
9	前 後 意見文作成 (ライティング/ステップ2)
10	前 後 引用と参考文献・注 (ライティング/ステップ2)
11	前 後 レポート・論文とは何か (総合/ステップ2)
12	前 後 ビブリオバトル・新書しばり (リーディング/ステップ3)
13	前 後 ふり返りレポート (総合ステップ3)

に合うよう、春学期の後半で行うことが望ましいと考えられる一方、一回の講義ですべての学生が修得できるとは考えにくい。一定の修得をしている学生であっても、繰り返して学ぶことで定着に至る。また、一年次の秋学期以降は、ポスター発表を含めた発表の機会が増えていくため、発表の方法についても学ぶ必要がある。ワードやパワーポイント等のソフトの使い方については、情報関係の講義で学ぶことが期待される一方、どのような場面でどのような発表を行うのが適切なのか、要点を整理して伝えることが共通入門科目においては重要と考えられる。

第二に、共通入門科目における教員と学生の関係について、従来の教授者と学生という

表 4 秋学期の講義計画イメージ

講義回		プログラム
1	前	②
	後	
2	前	新聞社説の問い立て（シンキング／ステップ2）
	後	
3	前	ジグソー・リーディング（リーディング／ステップ3）
	後	
4	前	ジレンマのある問い（シンキング／ステップ3）
	後	
5	前	裁判員裁判（シンキング／ステップ3）
	後	
6	前	パラグラフ・ライティング導入（ライティング／ステップ3）
	後	
7	前	パラグラフ・ライティング発展（ライティング／ステップ3）
	後	
8	前	③
	後	
9	前	ポスター発表（総合／ステップ3）（準備）
	後	
10	前	ポスター発表（総合／ステップ3）（準備）
	後	
11	前	ポスター発表（総合／ステップ3）（準備）
	後	
12	前	ポスター発表（総合／ステップ3）（発表）
	後	
13	前	ふり返りレポート（総合ステップ3）
	後	

関係よりも、ワークショップのファシリテーターと参加者という関係に近くなる。教員のもっとも重要な役割は、知見を教授することではなく、学生が学ぶ場を形成することになる。これは、学生間で学び合うピアラーニングを主体とするプログラムが中心だからである。

しかし、そのことは教員としての資質と異なる能力を求めることなく、教員の本来のあり方を喚起することでもある。なぜならば、ワークショップを運営するファシリテーターの起源は、教員のあり方の議論に由来するからである。根源的には、デューイ（John Dewey）のいう「経験学習を支援する教師」に由来し、「学習者に対する観察を通じて即興的に授業を工夫する」ことが求められると説いた。それを発展させたのがソーヤー（R.

Keith Sawyer) の教員論で、「創造性が求められる現代においては、学校教育においても創造的なコラボレーションを体験させることが重要である」とし、「教師が権威として一方的に知識を伝授するのではなく、学習者同士のコラボレーションによる創造的活動を即興的に支援していく姿勢が重要」と論じた。ファシリテーターのあり方は、これらの議論に強く影響を受けているという⁽¹⁰⁾。

この講義において教員に求められる要素は、場づくり、グループサイズ、問い、見える化、プログラムデザインの5つである。これは、複数の大学でワークショップ型の講義を行っている中野民夫による経験に基づく整理である。これらのうち、グループサイズとプログラムデザインについては、予め講義として決めるものとなるため、講義の設計と改善で関わることはあっても、直接的に教室で必要となる要素ではない。グループサイズについては、前述のとおり6人を基本とする。プログラムデザインについては、第三論説で論じたとおりである⁽¹¹⁾。

これらのうち「場づくり」とは「空間と関係性のデザインで安心安全な場を調える」ことである。これは「空間の物理的デザイン」と「関係性の心理的デザイン」に分かれる。前者は前述のとおり、教室等の施設に規定されるため、教員の自由度は低い。一方、後者では、担当教員が重要な役割を担う。これは、学生同士が話し合いやすい環境をつくと同時に、学生が講義に集中し、必要に応じて教員等に質問したり、メモを取ったり、考えたりすることをしやすい状況を創り出すことである。第1回講義でのオリエンテーション動画等によって、担当教員への支援をすることは必要だが、性質上、担当教員に一定の裁量を委ねることになる。

次の「問い」とは、学生の思考や対話を活性化させるために投げかける言葉である。これも、基本的な問い(課題)については、講義の動画によって全クラス共通のものを投げかける。一方、学生が動画の投げかけを十分に理解できていない様子であったり、グループでの議論が袋小路にはまったりしていれば、思考や対話を活性化させるために、担当教員による支援が求められる。中野は、ファシリテーターから投げかける適切な問いについて、共通で創発的な問い、身近で具体的な問い、ポジティブで楽しい問い、自分の体験に関係する問い、裁かれる恐れのない問いと整理している。なお、最後の裁かれる恐れのない問いとは、誰からも批判されないようなコメントを引き出す問いのことで、批判を恐れて発言に消極的になっている人に投げかけるものである。

最後の「見える化」とは、学生の思考やグループでの対話をクラス全体で共有することである。これも、CUCポータルを通じた意見の共有など、プログラムに多くが含まれている。一方で、担当教員による黒板やスクリーン、付せん等を用いた意見等の共有を妨げるものではない。むしろ、タイムスケジュールに余裕があり、学生の理解を深化させると担当教員が考えるならば、積極的に行うことが望ましいと考えられる。

第三に、学生のモチベーションについて、それを高めるために、高大接続と職業的レリ

(10) 山内祐平／森玲奈／安西勇樹『ワークショップデザイン論—創ること学ぶ』慶應義塾大学出版会，2013年。117-118頁。

(11) 中野民夫『学び合う場のつくり方—本当の学びへのファシリテーション』岩波書店，2017年。57-117頁。以降の関連説明は本書の当該頁に基づく。

バンスが重要になる。第二論説で論じたように、高校までの教育で4技法について十分修得しているとの前提で共通入門科目を実施すれば、現実にはそうでない学生が多いことから、講義についていけないということでモチベーションを低下させる学生を多く生むだろう。一方、第一論説及び第二論説で論じたように、自らの望む卒業後の将来像とそれらの技法を学ぶ意義を結びつけることは、多くの学生のモチベーションを高めるだろう。

まずは、第三論説で論じたとおり、プログラム（講義内容）でそれらに対応することが基本になる。そのため、技法の修得に際しては、初歩からの三段階でプログラムを構成する。春学期の第1回講義においては、大学で学ぶ意義を説明する。プログラムの講義動画においても、可能な限り、学ぶ技法の社会での意義や使われ方を説明する。新聞の社説や就職支援サイトを活用することも、技法の社会での意義を理解してもらう一環である。

次に、教科書で対応することができる。技法を学ぶことに適していることを前提とし、春学期の教科書は、高大接続を踏まえたものとし、秋学期の教科書は、社会人に求められるスキルを踏まえたものとする。そうすることで、学生は教科書という物理的な存在を通じて、高大接続と職業的レリバンスを認識できる。独自の教科書を作成することも一つの考え方であるが、市販の本を教科書に指定することはこれらを学生に認識させやすい。

提案する教科書は、表5のとおりである。春学期の教科書は、高校生向けでありながら、内容としては大学の初年次教育に十分なものであり、論文やレポートについての説明も、大学でのそれらと同じである。秋学期の教科書は、学生がもっとも繰り返し参照することになるだろうパラグラフ・ライティングの本であることに加え、ビジネス書として市販されているものであるため、社会人として必要な内容であることが一目瞭然である。

そして、学生のモチベーションに影響するものとして、ピアラーニングそのものがあり、運用を工夫する必要がある。第三論説で論じたように、ピアラーニングには多くの長所がある一方、一部の学生に負担がかかったり、人間関係によるトラブルが生じたりするなどの懸念がある。また、良好な関係を構築できたとしても、私語等による講義への悪影響も考えられる。

教員と学生の関係について、ファシリテーターと参加者のような位置づけをすることから、ピアラーニングの短所を抑制し、長所を伸ばす工夫を講義に予め盛り込むことが重要になる。できる限り担当教員が注意等によって直接的に抑制するのではなく、学生の注意を喚起することなく、仕組みとして短所を抑制していくのである。

そのために、春学期の座席配置・グループ構成について、毎回のくじ引きによる指定制にすることが考えられる。これは中野の実践に基づくもので、「お馴染みの友人とはバラバラになり、初対面の人と組むことで適度な緊張感」をもたらす。担当教員が、講義開始

表5 提案する教科書の案

学期	著者	書名	出版社	出版年	価格(税込)
春	東京都立高等学校学校司書会 ラーニングスキルガイドプロジェクトチーム	探究に役立つ！学校司書と学ぶ レポート・論文作成ガイド	ぺりかん社	2019年	1,760円
秋	倉島保美	書く技術・伝える技術—仕事の 効率をグンと上げるビジネス・ ライティング改訂新版	あさ出版	2019年	1,980円

前にくじを用意しておき、それを引いてから座らせるのである。くじや座席配置図については、予め共通で作成しておくことが考えられる。秋学期については、前述したとおり学期共通のグループで作業するため、毎回のくじ引きにはならないが、第1回講義においては、春学期と同様にくじ引きで決めることが考えられる⁽¹²⁾。

入学当初の春学期で、毎回の座席とグループ編成が変わることで、クラス内でのセクションリズムやグループ内での関係性の固定化を抑制できる。また、顔見知り程度の関係性で協同学習をすることは、様々な職種や関係の人々がチームをつくってプロジェクトを実行する、現実の社会の縮図であり、その準備になる。春学期の第1回講義において、くじ引きに込めた社会的な意義についても説明しておくことが望ましいだろう。

加えて、講義中に名札を装着してもらうことも考えられる。これは、身分証明としての名札でなく、ワークショップで一般的な自己紹介の名札である。自分が他者から呼んでほしい名前（ニックネームでも可）を書いた名札を作成し、それを毎回の講義で付けるのである。忘れる学生が多くいると機能しなくなるので、名札を講義後に回収し、毎回の講義前に配布することも考えられる。ファシリテーターと参加者という関係性から、担当教員も自作の名札を付けることが望ましい。これにより、学生が名前で呼び合うことになり、顔見知り程度の学生同士であっても、人格のある他者として接し合う第一歩となる。

学生への調査からは、こうした講義が学生のコミュニケーション力を引き出すことにつながり、有効であると考えられる。くじ引きによる座席指定を含む参加型講義を行った同志社大学での学生へのアンケート調査の結果から、中野は次のような分析を導いている。

「対話やコミュニケーションが苦手で不安だと感じている学生が多いが、実は人と対話する機会がなかっただけである。対話する機会があれば、多くの学生は苦手を克服することができる。」「学生は、教えられるよりも対話を通して学び合いのある授業を望んでいる。対話による相互刺激のなかで、積極的な姿勢に変わる可能性がある。」「ただし、今ある仲間を超えて新しい出会いを積極的に作れないので、くじ引きなど、新しい出会いの場を教員・運営側で用意することが望まれる。」「参加型授業を通して学ぶことが楽しいと感じ、授業に行くことをワクワクするほど楽しみにする学生が増える⁽¹³⁾。」

以上のとおり、講義計画について検討した結果、第三論説で提案したプログラムを実施することは可能であり、担当教員と学生の間でファシリテーターと参加者という関係をつくりつつ、高大接続と職業的レリバンスを考慮して学生のモチベーションを高められる。そのために必要なことは、丁寧な講義計画のデザインと十分な講義準備である。それにより、本学において、効果の高い共通入門科目を実施できると考えられる。

4. 他の講義等との関係

第一に、共通入門科目と基盤教育機構・学部における他の講義との関係について、学生の履修という観点から考察する。他の講義、とりわけレポート等の課題提出を重視する講義においては、共通入門科目の講義計画を前提にして、一年生の成績を評価する必要があ

(12) 中野民夫前掲, 19-24頁。

(13) 中野民夫前掲, 37-51頁。

る。例えば、パラグラフ・ライティングについては、ライティングに関する一定のプログラムを経た後に修得することとなるため、一年次の春学期の期末レポートまでに修得できていない可能性が高い。それにもかかわらず、共通入門科目を履修済みの他の学年と同じく評価すれば、どうしても評価が低くなる。それは、学生にとって理不尽な不利益となるだろう。

特に重要となるのは、ラーニング・ブリッジングの考慮である。第一論説で論じたように、これは「大学の個々の授業と授業の間、さらには授業と授業外の諸活動とを結びつけようとする学習態度」である。これが「大学教育の仕事での活用度にプラスの効果」をもたらすと指摘されている⁽¹⁴⁾。

言い換えれば、共通入門科目で学ぶ4技法が、どのようにして大学での他の講義や課外活動等に結びつくのか、体系的に理解させることである。これは、大学の教職員からすれば自明なことであるため、学生においてもある程度の理解をしていると考えがちである。おそらく、多くの学生は様々な場面でそのことに気がつくであろう。しかし、それを自明とせず、具体的かつ繰り返し伝えていく必要がある。シラバスを読まず、曜日と時間だけで講義を履修する学生も少なからずいる。

共通入門科目においては、春学期と秋学期の第1回講義で説明することに加え、講義の導入とふり返りで関係性を喚起する設問を用意することが望ましい。それにより、学生自身の気づきを促すことができる。CUCポータルをクリック機能を用いれば、他の学生のコメントを読むことができるため、学生が相互に刺激を与えあうことにもなる。

さらに、学部での履修指導に際して、共通入門科目を含む基盤教育機構の科目との関係性を具体的に説明しておくことが重要になる。なぜならば、カリキュラムマップ等を用いて、在学期間の全体を通じた履修の支援を行うのは、学部の役割になるからである。現行のカリキュラムマップは、実質的に学部・学科のみで完結しており、基盤教育機構の科目については十分に考慮されていない。カリキュラムマップ自体は非常に重要であり、共通入門科目を含む基盤教育機構を含めた上で、より学生それぞれの関心に合ったオーダーメイド型のカリキュラムマップに向かうことが考えられる。

大学が関係する課外活動においても、共通入門科目で学ぶ技法を意識づけさせることが考えられる。語学や情報、簿記等の他の技法についても同様である。多くの課外活動は、具体的な体験や作業、学外者との交流等をしばしば伴う。例えば、学生が何らかのプロジェクトを実行する際、情報を収集して理解するためのリーディング、課題の解決策を企画するためのシンキング、関係者に見てもらいたい企画書を書くためのライティング、学外者を含めた他者との共同作業を行うためのピアラーニングと、学生からすれば、共通入門科目（あるいは他の科目）で学ぶ技法を実践し、理解と定着を深めるための課外活動との位置づけになる。これも、教職員からすれば自明なことであるが、学生にとって自明でないことを前提にすることが求められる。

第二に、学生への課題、すなわちレポート・論文等との関係である。共通入門科目で学ぶレポート等の書き方と、他の科目におけるレポート等の評価が、無関係あるいは大きく

(14) 本田由紀編『文系大学教育は仕事の役に立つのか—職業的レリバンスの検討』ナカニシヤ出版、2018年。13-17頁。

矛盾していれば、学生は混乱し、学修へのモチベーションが損なわれると考えられる。一方、各科目それぞれ設置の目的や学修の目標が異なるため、レポート等について共通の評価基準を設けることも適切でない。

現実的に考えれば、共通入門科目で教える技法について、他の科目の教員がそれを理解した上で、教員の裁量に基づき、レポート等を評価することが適切である。そうすれば、少なくとも無関係あるいは大きな矛盾は生じないと考えられる。他の科目の教員からしても、学生が提出するレポート等の形式不備について、どこまで指導・評価すべきか、一定の目安を得られる。学生からしても、どの科目であっても、レポート等について一定の形式を備えることが求められ、共通入門科目で学修したことを他の科目で定着することができる。

そのためには、第二論説で指摘したように、共通入門科目で技法に関する「学修を助けるための共通的ガイドライン」を作成することが重要になる。他の科目の教員は、これを活用すれば、一定の形式不備について学生を指導することが容易になる。学生も、自身のみで、あるいは学生同士でレポート等の形式をチェックすることができ、共通入門科目だけでなく、他の科目でのレポート等でも活用できる。それにより、レポート等の形式不備が抑制され、教員も学生も内容にその分の注意を振り向けることができるようになる。

また、本学のライティングサポートセンターにおいても「学修を助けるための共通的ガイドライン」を共同使用するようになれば、学生への個別指導がより有効になる。ガイドラインによる一定の示唆があるとしても、それは簡潔に示されているため、学生としては個別の文章に対してどのように当てはめればいいのか、迷うことが十分に考えられる。一方、それは「分からないことが分かる」ということでもあり、学生にしばしば見られる「分からないことが分からない」状態を脱したことを意味する。そのため、ガイドラインを共同使用することで、学生がより積極的にライティングサポートセンターを活用するようになると考えられる。

こうした学生への課題において、共通入門科目と他の科目、ライティングサポートセンターとの連携を適切に行うために、ガイドラインについて、基盤教育機構、学部、ライティングサポートセンターの代表者で共同作成することが考えられる。レポート等の点数や出来不出来を判断するためのループリックでなく、望ましい状態やそうでない状態について、文章で定性的に示すガイドラインであるため、異なる目標を有するステークホルダーの間においても、一定の合意が可能と考えられる。

加えて、共通入門科目で用いる講義動画について、学内で共有することによって、ステークホルダー間の関係性を強化できる。教職員の誰もが講義動画を必要に応じて見られれば、共通入門科目でどのような講義が行われているか、理解できる。講義改善の機会に合わせて、他の科目の教員等が要望を示し、それを取り入れることもできる。

講義動画の共有によって、学生も必要に応じて復習が可能になる。講義を欠席した際の視聴はもちろんのこと、他の科目でのレポート等を書く際など、必要に応じていつでも復習できる。それは、学修内容を定着させることに資する。

第三に、共通入門科目の教員への影響である。前述の案のように、21~22名の教員が同じ内容の講義を実施することは、当該教員や他の教員にどのような影響を与えるのか。一見すると、講義における教員の裁量が一般的な講義よりも小さく、教員の専門性を活か

す内容にならなくいため、教員のモチベーションを下げることで懸念される。技法を教えること自体に否定的な考えを抱く教員がいることも考えられる。また、FDやふり返り等を含めて、教員の負担は小さくない。一年次の学生と一年間にわたって場を共有するため、学生から様々な相談を受けることもあるだろう。こうした懸念がある一方、次のように積極的な影響も期待できる。

まず、担当教員を通じてのアクティブラーニングの他の科目への拡大である。ピアラーニングは、アクティブラーニングの一種であると共に、どの教室でも行いうるアクティブラーニングのもっとも有効な手法の一つである。共通入門科目において、学生が学生同士で学び合う技法を身につけるため、ピアラーニングを全面的に導入することを提案しているが、教員の視点からすれば、アクティブラーニングを取り入れた講義を行っていることになる。すなわち、教員がアクティブラーニングの経験を積み重ねる機会となる。アクティブラーニングの経験豊富な教員は、担当する別の科目においても、それを取り入れることに躊躇しなくなると考えられる。

実際、第三論説で提案した手法の多くは、他の科目に応用可能なものである。ジグソー法は、専門書や論文等の読み込みなど、専門的な知見について理解を深める学びに応用できる。マインドマップは、講義ノートの作成からグループでの新しいアイデアの創発まで、様々な場面での思考を助ける。クリッカーによる導入とふり返りは、学生のマインドセットと省察を促すと同時に、様々な見方を学生間で共有できる。他にも、本稿で提案したファシリテーションに関する手法は、学生の議論や思考を活性化させ、関係の形成を促すために役立つ。このように、教員が共通入門科目で様々な教育手法を身につけることで、他の科目においてもアクティブラーニングが盛んに取り入れられると考えられる。

それから、FDとふり返りを通じての教員個人と全学的なアクティブラーニング能力の向上である。同じ内容の講義を多くの教員が同時に行っているということは、共通の経験をベースにした教育手法の議論を可能にする。一般的に、大学においては教員の専門性が高く、それ故に講義のあり方に関して裁量が大きいため、同じ大学の教員間で、教育手法について一般論を超えた議論を行うことが難しい。しかし、20人前後の教員が、同じ内容で同じアクティブラーニングを行うのであれば、少なくとも担当教員間では、教育手法の議論がしやすくなる。よって、FDやふり返りの機会を適切に設定すれば、アクティブラーニング手法を発展させるエンジンとなりうる。教学改革組織と適切に連携できれば、本学全体への知見の波及も期待できる。

言い換えれば、共通入門科目の実践とフィードバックによる改善が積み重ねることは、大学としてより有効なアクティブラーニング手法を開発することも意味する。これは、初年次教育で先導的な大学でのアクティブラーニングの実践が注目される背景にあると考えられる。多くの大学において初年次教育が重要な課題となっており、アクティブラーニングを中心とした新たな教育手法の開発と実装が盛んに行われている。例えば、東京大学は「教養教育高度化機構」を設けて、すべての一年生が受講する「初年次ゼミナール」の運営を行うと共に、アクティブラーニング部門をその中に置き、その手法を開発している。京都大学も「高等教育研究開発推進センター」を設置し、アクティブラーニングの開発を行っている。これらと規模の異なる本学において同様の組織を設けることは現実的でないが、他の業務を兼ねながらもその役割を担う組織があることは有益と考えられる⁽¹⁵⁾。

さらに、教員それぞれの教育哲学を深化させていく場になる可能性がある。なぜならば、ピアラーニングに用いられるファシリテーションの手法は、前述したとおり、デューイの経験主義の教育哲学に端を発するからである。ワークショップの歴史を見ると、20世紀初頭の演劇教育からワークショップが始まり、次に1936年のオハイオ州立大学における進歩主義的な教育手法の研究集会において、教員教育としてワークショップが行われた。後者のワークショップは「為すことによって学ぶ (Learning by Doing)」というデューイの教育哲学を探究対象として設定していたという。ワークショップの理論においても、前述のとおりデューイやレヴィン (Kurt Lewin)、ピアジェ (Jean Piaget) の考え方が基本となり、それを発展させる形で、コルブ (David Kolb) 等の経験学習モデルへと発展し、現代のワークショップにつながっている⁽¹⁶⁾。

したがって、共通入門科目のFDとふり返りを実践に向ければ教育手法の拡大と発展となり、理論に向ければ教育哲学の深化に至る。この経験主義の教育哲学を深めることは、本学の教育理念である実学の尊重と合致するものであろう。なぜならば、過去の経験からの連続線上で、様々に変化する現実と相互作用を経ながら、自らの考えを磨き、発展させることが経験主義の教育哲学だからである⁽¹⁷⁾。

以上のとおり、大学全体での調整を丁寧に行えば、共通入門科目が大学全体の教育の質を高めることになる。とりわけ、技法に関する「学修を助けるための共通的ガイドライン」を整備することは、学生への技法の定着を促進し、他の科目における教員の注力をより内容面に振り向けることを可能にして、大学全体の教育効果を高めると考えられる。また、共通入門科目が、本学で実践されるアクティブラーニングの質を継続的に高める潜在力を有することを明らかにした。4技法を中心とする共通入門科目を設けることは、本学にとって大きな可能性を有していると考えられる。

5. おわりに

本稿では、第一論説、第二論説、第三論説の検討を受け、現実の制約を踏まえて、どのように本学の共通入門科目として実装すべきなのか、実装に際しての前提条件、具体的な講義計画、他の講義等との関係について検討した。

前提条件については、学生、施設、教員の三点から検討し、36人からなるクラスを設け、6人ずつの6グループでピアラーニングを行うことが適当であると示した。一学年につき42～43クラスとなり、一人の教員が二つのクラスを担当すれば、教員は21～22人を必要とすることになり、教室の確保も可能である。

講義計画については、時間、教員と学生の関係、学生のモチベーションの三点から検討し、第三論説で提案したプログラムを実施することは可能であり、担当教員と学生の間でファシリテーターと参加者という関係をつくりつつ、高大接続と職業的レリバンスを考慮

(15) 東京大学教養教育高度化機構ホームページ (<http://www.komex.c.u-tokyo.ac.jp/>) 及び京都大学高等教育研究開発推進センターホームページ (<http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/>) を参照 (2022年10月5日閲覧)。

(16) 森玲奈前掲 16-20 頁。山内祐平他前掲 7-10 頁。

(17) ジョン・デューイ『経験と教育』講談社、2004年。63-70頁。

して学生のモチベーションを高められることを明らかにした。丁寧な講義計画のデザインと十分な講義準備を行えば、効果の高い共通入門科目を実施できる。

他の講義等との関係については、学生の履修、学生への課題、教員への影響の三点から検討し、大学全体での調整を丁寧に行えば、共通入門科目が大学全体の教育の質を高めることになることを示した。カギとなるのは、技法に関する「学修を助けるための共通のガイドライン」の整備にある。また、本学のアクティブラーニングの質を継続的に高めるなど、共通入門科目は、本学にとって大きな可能性を有していると考えられる。

それでは、これまでの第一論説、第二論説、第三論説、そして本稿（第四論説）で明らかにした共通入門科目の考え方とプログラム、講義計画等について、どのように実現するのか。それは、学術的な研究の領域でなく、実務の領域となる。これらの論考が、共通入門科目の導入実務を担当する教職員の参考となれば幸いである。

最後に、本稿に対して寺野隆雄、枅岡大輔の両氏から有益なコメントをいただいた。この場を借りて感謝申し上げる。

【第一論説から第四論説までの参考書籍】（書籍以外の文献については各注を参照のこと）
安達太郎・辻本千鶴・野村幸一郎（2021）『大学生のための実践・日本語練習帳』和泉書院。
アロンソン、エリオット・パトノー、シェリー（2016）『ジグソー法ってなに？—みんなが協同する授業』（昭和女子大学教育研究会訳）丸善プラネット。

安斎勇樹・塩瀬隆之（2020）『問いのデザイナー—創造的対話のファシリテーション』学芸出版社。

池上彰（2011）『池上彰の新聞勉強術』文藝春秋。

石田眞・浅倉むつ子・上西充子（2017）『大学生のためのアルバイト・就活トラブルQ&A』旬報社。

市村英彦・岡崎哲二・佐藤泰裕・松井彰彦（2020）『経済学を味わう—東大1、2年生に大人気の授業』日本評論社。

伊藤邦武（2016）『プラグマティズム入門』筑摩書房。

稲田将人（2016）『PDCA プロフェッショナル—結果を出すための「思考と技術」』東洋経済新報社。

稲田将人（2020）『PDCA マネジメント』日本経済新聞出版。

猪木武徳（2021）『経済社会の学び方—健全な懐疑の目を養う』中央公論新社。

井下千以子編著（2022）『思考を鍛えるライティング教育—書く・読む・対話する・探究する力を育む』慶應義塾大学出版会。

イールズ・レイノルズ、レスリー・ジェーン・ジャッジ、ブレンダ・マックリーリー、エレーン・ジョーンズ、パトリック（2019）『大学生のためのクリティカルシンキング—学びの基礎から教える実践へ』（楠見孝・田中優子訳）北大路書房。

浦上昌則・脇田貴文（2008）『心理学・社会科学研究のための調査系論文の読み方』東京図書。

エドモンドソン、エイミー・C.（2021）『恐れのない組織—「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす』（野津智子訳）英治出版。

大出敦（2015）『クリティカル・リーディング入門—人文系のための読書レッスン』（慶應

- 義塾大学教養研究センター監修) 慶應義塾大学出版会。
- 大森武(2014)『高校生が学んでいるビジネス思考の授業—ロジカル・シンキングから統計、ゲーム理論まで』CCCメディアハウス。
- 小澤正邦編著(2022)『大学に入ったら読む講義+レポートの基本』三恵社。
- 春日美穂・近藤裕子・坂尻彰宏・島田康行・根来麻子・堀一成・由井恭子・渡辺哲司(2021)『あらためて、ライティングの高大接続—多様化する新入生、応じる大学教師』ひつじ書房。
- 加納圭・水町衣里・城綾実・一方井祐子(2021)『研究者・研究職・大学院生のための対話トレーニング—きく、伝える、分かち合う』ナカニシヤ出版。
- 苅谷剛彦(2002a)『知的複眼思考法—誰でも持っている想像力のスイッチ』講談社。
- 苅谷剛彦(2002b)『教育改革の幻想』筑摩書房。
- 苅谷剛彦・西研(2005)『考えあう技術—教育と社会を哲学する』筑摩書房。
- 苅谷剛彦(2012a)『アメリカの大学・ニッポンの大学—TA, シラバス, 授業評価』中央公論新社。
- 苅谷剛彦(2012b)『イギリスの大学・ニッポンの大学—カレッジ, チュートリアル, エリート教育』中央公論新社。
- 苅谷剛彦(2017)『オックスフォードからの警鐘—グローバル化時代の大学論』中央公論新社。
- 苅谷剛彦・石澤麻子(2019)『教え学ぶ技術—問いをいかに編集するのか』筑摩書房。
- 苅谷剛彦・吉見俊哉(2020)『大学はもう死んでいる?—トップユニバーシティからの問題提起』集英社。
- 関西大学ライティングラボ・津田塾大学ライティングセンター編(2019)『大学におけるライティング支援—どのように「書く力」を伸ばすか』東信堂。
- 木村浩則編著(2019)『アクティブ・ラーニングで学生の主体的学びをつくりだす—BGUの魅力ある授業づくり』文京学院大学人間学部FD委員会。
- 京都大学高等教育研究開発推進センター・河合塾編(2018)『高大接続の本質—「学校と社会をつなぐ調査」から見えてきた課題』(溝上慎一責任編集)学事出版。
- 倉島保美(2012)『論理が伝わる世界標準の「書く技術」—「パラグラフ・ライティング入門』』講談社。
- 倉島保美(2019)『改訂新版 書く技術・伝える技術—仕事の効率をグンと上げるビジネス・ライティング』あさ出版。
- 倉島保美(2021)『ロジック構築の技術—ビジネスに役立つ! 文書, プレゼン, 話し方を論理的に組み立てる』あさ出版。
- グロービス(2020)『入社1年目から差がつくロジカル・シンキング練習帳』東洋経済新報社。
- グロービス(2021)『入社1年目から差がつく問題解決練習帳』東洋経済新報社。
- 河野哲也(1997)『レポート・論文の書き方入門』慶應義塾大学出版会。
- 小林昭文(2019)『アクティブラーニング入門3—現状を変える「振り返り会」で授業改善を進める』産業能率大学出版部。
- 小林康夫・船曳建夫編(1994)『知の技法—東京大学教養学部「基礎演習」テキスト』東

- 京大学出版会。
- 小林康夫・船曳建夫編（1995）『知の論理』東京大学出版会。
- 小林康夫・船曳建夫編（1996）『知のモラル』東京大学出版会。
- 小林康夫・船曳建夫編（1998）『新・知の技法』東京大学出版会。
- 小林康夫・山本泰編（2005）『教養のためのブックガイド』東京大学出版会。
- 小林康夫・大沢真幸（2014）『「知の技法」入門』河出書房新社。
- サイド，マシュー（2016）『失敗の科学—失敗から学習する組織，学習できない組織』（有枝春訳）ディスカヴァー・トゥエンティワン。
- サイド，マシュー（2021）『多様性の科学—画一的で凋落する組織，複数の視点で問題を解決する組織』（トランネット訳）ディスカヴァー・トゥエンティワン。
- 齊藤博・上本裕子（2017）『大学1年からのキャリアデザイン実践』八千代出版。
- 酒井聡樹（2006）『これから論文を書く若者のために大改訂増補版』共立出版。
- 酒井聡樹（2007）『これからレポート・卒論を書く若者のために』共立出版。
- 酒井聡樹（2008）『これから学会発表する若者のために—ポスターと口頭のプレゼン技術』共立出版。
- 坂本尚志（2022）『バカロレアの哲学—「思考の型」で自ら考え，書く』日本実業出版社。
- 崎山直樹・二宮祐・渡邊浩一編著（2022）『現場の大学論—大学改革を超えて未来を拓くために』ナカニシヤ出版。
- サスキー，リンダ（2015）『学生の学びを測る—アセスメント・ガイドブック』（齋藤聖子訳）玉川大学出版部。
- 佐藤佐敏（2016）『5分でできるロジカルシンキング簡単エクササイズ—要約力アップの論理的思考トレーニング』学事出版。
- 佐藤浩章編（2010）『大学教員のための授業方法とデザイン』玉川大学出版部。
- 佐藤浩章・栗田佳代子編著（2021）『授業改善』玉川大学出版部。
- 篠澤和久・松浦明宏・信太光郎・文景楠（2020）『はじめての論理学—伝わるロジカル・ライティング入門』有斐閣。
- 初年次教育学会編（2018）『進化する初年次教育』世界思想社。
- ジョンソン，D.W.・ジョンソン，R.T.・ホルベック，E.J.（2010）『学習の輪—学び合いの協同教育入門』（石田裕久・梅原巳代子訳）二瓶社。
- 白石克孝・西芝雅美・村田和代編（2021）『大学が地域の課題を解決する—ポートランド州立大学のコミュニティ・ベースド・ラーニングに学ぶ（Let knowledge serve the city : how Portland State University engages in community problem-solving through community-based learning）』ひつじ書房。
- 菅原琢（2022）『データ分析読解の技術』中央公論新社。
- ステーブンス，ダネル・レビ，アントニア（2014）『大学教員のためのルーブリック評価入門』（井上敏憲・俣野秀典訳）玉川大学出版部。
- 関田一彦・山崎めぐみ・上田誠司（2016）『授業に生かすマインドマップ—アクティブラーニングを深めるパワフルツール』ナカニシヤ出版。
- 全国ビジネス系大学教育会議編著（2012）『ビジネス系大学教育における初年次教育』学文社。

- 大学初年次教育研究会 (2020) 『大学1年生からの社会を見る眼の作り方』 大月書店。
- 高橋政史 (2009) 『マインドマップ問題解決—「らくがき」で劇的に身につくロジカルシンキング』 ダイアモンド社。
- 竹内正興 (2022) 『不本意入学になる人とならない人の分岐点—第一志望でなければ不本意なのか』 広島大学出版会。
- 竹田青嗣 (2015) 『プラトン入門』 筑摩書房。
- 竹信三恵子 (2020) 『10代から考える生き方選び』 岩波書店。
- 田中信一郎 (2020) 『政権交代が必要なのは総理が嫌いだからじゃない—私たちが人口減少、経済成熟、気候変動に対応するために』 現代書館。
- 谷口忠大 (2013) 『ビブリオバトル—本を知り人を知る書評ゲーム』 文藝春秋。
- デューイ, ジョン (2004) 『経験と教育』 (市村尚久訳) 講談社。
- 東京都立高等学校学校司書会ラーニングスキルガイドプロジェクトチーム編著 (2019) 『探究に役立つ! 学校司書と学ぶレポート・論文作成ガイド』 ペリかん社。
- 東谷護編著 (2019) 『表現と教養—スキル重視ではない初年次教育の探求』 ナカニシヤ出版。
- 中谷素之・伊藤崇達編著 (2013) 『ピア・ラーニング—学びあいの心理学』 金子書房。
- 中野民夫 (2017) 『学び合う場の作り方—本当の学びへのファシリテーション』 岩波書店。
- 中屋敷均 (2019) 『科学と非科学—その正体を探る』 講談社。
- 名古屋大学教育学部附属中学校高等学校国語科・千葉軒士 (2021) 『「書くこと」の授業をつくる—中・高・大で教える「はじめよう、ロジカル・ライティング」』 ひつじ書房。
- ニコリ (2019) 『きっちり推理パズル』 ニコリ。
- 西川真理子・橋本信子・山下香・石黒太・藤田里実 (2017) 『アカデミック・ライティングの基礎—資料を活用して論理的な文章を書く』 晃洋書房。
- 西林克彦 (2021) 『知ってるつもり—「問題発見力」を高める「知識システム」の作り方』 光文社。
- 日本協同教育学会編 (2019) 『日本の協同学習』 ナカニシヤ出版。
- 日本高等教育学会編 (2021) 『新たな大学像の模索』 玉川大学出版部。
- 日本リメディアル教育学会監修 (2012) 『大学における学習支援への挑戦—リメディアル教育の現状と課題』 ナカニシヤ出版。
- 畑農鋭矢・水落正明 (2017) 『データ分析をマスターする12のレッスン』 有斐閣。
- 花井等・若松篤 (2014) 『論文の書き方マニュアル—ステップ式リサーチ戦略のすすめ新版』 有斐閣。
- バークレイ, エリザベス, F.・メジャー, クレア, ハウエル. (2020) 『学習評価ハンドブック—アクティブラーニングを促す50の技法』 (東京大学教養教育高度化機構アクティブラーニング部門・吉田壘監訳) 東京大学出版会。
- ビブリオバトル普及委員会編著 (2015) 『ビブリオバトルハンドブック』 子どもの未来社。
- 広田照幸・吉田文・小林傳司・上山隆大・濱中淳子編 (2013) 『教育する大学—何が求められているのか』 岩波書店。
- 深堀聰子編著 (2015) 『アウトカムに基づく大学教育の質保証—チューニングとアセスメントにみる世界の動向』 東信堂。
- ブザン, トニー・ブザン, バリー (2005) 『ザ・マインドマップ—脳の力を強化する思考

- 技術』(神田昌典訳)ダイヤモンド社。
- ブザン, トニー(2008)『仕事に役立つマインドマップ—眠っている脳が目覚めるレッスン』(神田昌典監修・近田美季子訳)ダイヤモンド社。
- 藤井聡・谷口綾子(2008)『モビリティ・マネジメント入門—「人と社会」を中心に据えた新しい交通戦略』学芸出版社。
- ブレーデン, ジェレミー・グッドマン, ロジャー(2021)『日本の私立大学はなぜ生き残るのか—人口減少社会と同族経営:1992-2030』(石澤麻子訳)中央公論新社。
- ベスト, ジョエル(2021)『Think critically—クリティカル・シンキングで真実を見極める』(飯嶋貴子訳)慶應義塾大学出版会。
- 本田由紀(2009)『教育の職業的意義—若者, 学校, 社会をつなぐ』筑摩書房。
- 本田由紀編(2018)『文系大学教育は仕事の役に立つのか—職業的レリバンスの検討』ナカニシヤ出版。
- 本田由紀(2020)『教育は何を評価してきたのか』岩波書店。
- 松田剛典・佐伯勇・木村亮介編著(2019)『はじめての課題解決型プロジェクト—大学生のためのキャリアデザイン』ミネルヴァ書房。
- 松林薫(2016)『新聞の正しい読み方—情報のプロはこう読んでいる!』NTT出版。
- 溝上慎一(2006)『大学生の学び・入門—大学での勉強は役に立つ!』有斐閣。
- 三田地真実(2013)『ファシリテーター行動指南書—意味ある場づくりのために』(中野民夫監修)ナカニシヤ出版。
- 三井誠(2019)『ルポ 人は科学が苦手—アメリカ「科学不信」の現場から』光文社。
- 宮野公樹(2011)『学生・研究者のための伝わる!学会ポスターのデザイン術—ポスター発表を成功に導くプレゼン手法』化学同人。
- 宮野公樹(2021)『問いの立て方』筑摩書房。
- 村岡貴子・鎌田美千子・仁科喜久子編著(2018)『大学と社会をつなぐライティング教育』くろしお出版。
- 村上慎一(2020)『読解力を身につける』岩波書店。
- 物江潤(2021)『入試改革はなぜ狂って見えるか』筑摩書房。
- 森玲奈(2015)『ワークショップデザインにおける熟達と実践者の育成』ひつじ書房。
- 山内祐平・森玲奈・安斎勇樹(2013)『ワークショップデザイン論—創ることで学ぶ』慶應義塾大学出版会。
- 山田礼子・木村拓也編著(2021)『学修成果の可視化と内部質保証—日本型 IR の課題』玉川大学出版部。
- 山野弘樹(2022)『独学の思考法—地頭を鍛える「考える技術」』講談社。
- 吉見俊哉(2011)『大学とは何か』岩波書店。
- 吉見俊哉(2021)『大学は何処へ—未来への設計』岩波書店。
- リード, ウィリアム(2005)『記憶力・発想力が驚くほど高まるマインドマップ・ノート術』フォレスト出版。
- レヴィ, ダン(2021)『ハーバード式 Zoom 授業入門—オンライン学習を効果的に支援するガイド』(川瀬晃弘監訳・今村肇ほか訳)青弓社。
- ワインシュタイン, ローレンス・アダム, ジョン, A(2019)『フェルミ推定力養成ドリル』

(山下優子・生田理恵子訳) 草思社。

渡部淳 (2020) 『アクティブ・ラーニングとは何か』 岩波書店。

渡辺哲司・島田康行 (2017) 『ライティングの高大接続—高校・大学で「書くこと」を教える人たちへ』 ひつじ書房。

渡辺パコ (2001) 『論理力を鍛えるトレーニングブック』 かんき出版。

渡辺パコ (2002) 『論理力を鍛えるトレーニングブック—意思伝達編』 かんき出版。

渡辺パコ (2008) 『はじめてのロジカルシンキング』 かんき出版。

渡辺パコ・音羽真東・大川恒 (2009) 『はじめてのロジカル問題解決』 かんき出版。

渡辺パコ (2015) 『頭がいい人の「論理思考」の磨き方』 かんき出版。

(2022.11.25 受稿, 2023.2.15 受理)

〔抄 録〕

本稿は、第一論説、第二論説、第三論説の検討を受け、現実の制約を踏まえて、どのように本学の共通入門科目として実装すべきなのか、実装に際しての前提条件、具体的な講義計画、他の講義等との関係について検討する。

前提条件については、学生、施設、教員の三点から検討し、36人からなるクラスを設け、6人ずつの6グループでピアラーニングを行うことが適当であると示す。一学年につき42～43クラスとなり、一人の教員が二つのクラスを担当すれば、教員は21～22人を必要とすることになり、教室の確保も可能である。

講義計画については、時間、教員と学生の関係、学生のモチベーションの三点から検討し、第三論説で提案したプログラムを実施することは可能であり、担当教員と学生の間でファシリテーターと参加者という関係をつくりつつ、高大接続と職業的レリバンスを考慮して学生のモチベーションを高められることを明らかにする。丁寧な講義計画のデザインと十分な講義準備を行えば、効果の高い共通入門科目を実施できる。

他の講義等との関係については、学生の履修、学生への課題、教員への影響の三点から検討し、大学全体での調整を丁寧に行えば、共通入門科目が大学全体の教育の質を高めることになることを示す。カギとなるのは、技法に関する「学修を助けるための共通のガイドライン」の整備にある。また、共通入門科目は、本学のアクティブラーニングの質を継続的に高めるなど、本学にとって大きな可能性を有している。

—Abstract—

Based on the consideration of the first, second, and third research papers, this research paper examines how it should be implemented as a common introductory course at our university, the preconditions for implementation, and specific details based on the constraints of reality, considering the lecture plan and the relationship with other lectures. As for the preconditions, three points are examined: students, facilities, and teachers. Then it would be appropriate to conduct peer learning in 6 groups of 6 people each. Regarding the lecture plan, it is possible to implement the program proposed in the third article by examining the three points of time, the relationship between the teacher and the student, and the student's motivation. While creating such a relationship, it will be clarified that students' motivation can be enhanced by considering the connection between high school and university and occupational relevance. Finally, the relationship with other lectures will be examined from the three points of student enrollment, student challenges, and the impact on faculty members.