

正課外の地域活動プログラムにつなげる導入授業の改善[†]

櫻井 典子 松井 克浩 松井 賢二 高橋 秀樹*

新潟大学教育・学生支援機構*

新潟大学ダブルホームは、地域活動をとおして学生の汎用的能力を向上させることを目的とした正課と正課外を組み合わせた全学的な学生支援プログラムである。本研究は、このダブルホームの導入授業の改善プロセスの成果と課題について考察することを目的とした。本授業は、学生たちがダブルホーム活動へのモチベーションを高め、チームで地域活動に取り組むための心構えを身につけることを目的としていたが、ダブルホーム活動の導入授業であることが明確に位置づけられておらず、受講生のダブルホーム参加への動機づけやその後の継続的活動につながらないという課題があった。2014年度から、前年度までの課題を踏まえて授業改善に取り組んだ。その結果、2015年度は学習の深化は継続的課題であるが、受講生の地域活動への理解、チームによる学び合いの意識、正課外のダブルホーム活動への取り組み意欲を少しずつ高めていることが認められた。

キーワード：授業改善，初年次教育，地域連携活動，PBL

1. はじめに

1.1. 研究の背景

大学教育改革の流れの中で学生が社会で通用する力を獲得するために「社会人基礎力」(経済産業省 2006)や「汎用的能力」(文部科学省 2008)を大学で養成する必要性が指摘され、地域や産業界と連携した質の高い体験活動を取り入れた学習方法が広がっている。このような学習は、これからの成熟社会に求められる能力である「答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力等の認知的能力」「チームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担う、倫理的、社会的能力」の涵養にも有効であることが示され、盛んに進められるようになった(文部科学省 2012)。例えば、PBL (Project Based Learning プロジェクト型学習)、サービス・ラーニング、コーオプ教育、インターンシップ等として実践されてきている。

2013年度に始まった文部科学省「地(知)の拠点整備事業(COC)」について和栗(2015)は、「学生の学び・成長と地域の課題解決の両方の実現を明確に打ち出した構想となっている」と述べ、様々な大学で地域の課題発見・解決を組み込んだプログラムが展開されていることを報告している。

さらに大学教育再生加速プログラム(AP)事業の2015年度に公募されたテーマIVは、長期学外学修プロ

グラムであり、国内外で多様な長期体験活動を経験する中で社会人として必要な能力を有する人材を育成するための環境整備を推進する方向性が示された(文部科学省 2015)。

経験学習の成果については、主にサービス・ラーニングを対象とした先行研究が進んでいる。例えば、河井と木村は、サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習成果に関する研究において、教員やコーディネーターによるモデリングやコーチングを取り入れた支援が重要であること(木村・河井 2012)、思考と行動の質を向上させるクリティカル・リフレクションやチームワークに対する取り組みが不可欠であること(河井・木村 2013)を指摘している。

1.2. 対象授業

本報告の対象とする授業は、新潟大学独自の学生支援プログラム「ダブルホーム」の導入授業である。ダブルホームとは、学生が所属する学部・学科を第一のホームとするのに対し、その枠を越えてつくる第二のホームで教職員とともに地域活動に取り組む中で学生の人的成長を育むことを目指す学生支援プログラムである。学生の多様化とともに高まった学生支援の重要性を背景に設けられた「新たな社会的ニーズに対応した学生支援プログラム(通称：学生支援GP)」の1つとして2007年度に採択された。2011年度からは、

本学独自のプログラムとして継続している。2015年度は、16ホーム(学生316人, 教員35人, 職員44人)が新潟県と山形県で活動した。

ダブルホーム活動に熱心に取り組む学生の社会的スキル向上意識が高いことは、これまでの調査で明らかになっているが、参加学生間の取り組み意識の違いや1年次から2年次の継続性が低いことが課題となっていた(櫻井ほか 2014)。この原因の一つとして、2014年度まで「ソーシャル・スキルズ」という名称で開設した授業がダブルホーム導入授業としての位置づけが弱く、受講生の受講動機がダブルホーム参加となっていないことが考えられた。また、チームワーク向上や地域との信頼関係構築がサービス・ラーニング受講生の学習効果を高めることが先行研究から得られていたことから(木村・河井 2013, 木村・河井 2014)、2014年度から少しずつチームワーク向上と地域理解を主要な学習目標とした授業デザインとしていった。

本稿では、先ずこのダブルホームの導入授業の改善プロセスを整理する。そして学習目標としたチームワーク向上や地域理解に対する受講生の学習成果を明らかにし、本授業改善プロセスの成果と課題について考察することを目的とした。

2. 授業改善の取り組み

2.1. 取り組み前の課題

図1に2013年度から2015年度までの授業デザインとして学習目標と授業プログラムを整理した。2013年度は、全学部の初年次学生を対象とした「ソーシャル・スキルズ」3クラス、受講生数各クラス50人(全150

人)であった。以下、2013年度授業の主な課題として3点を挙げる。

1 点目は正課外活動であるダブルホーム活動への導入授業としての位置づけが明確でなかったことである。受講生にはダブルホーム活動参加を推奨していたが、正課外活動に参加し、次年度も継続する学生が2012年度末43.1%, 2013年度末48.7%であった。

2 点目は、授業内協同学習を目指す場合、受講生数が1クラス50人と多く、効果的なグループワークができていなかったことである。実習の受け入れ地域の実情から実習グループ数は、各クラス8グループまで、1グループ当たり6,7人となった。グループ内での活動の同時性や参加を高めるためには、グループワークの最適人数は4,5人であることが報告されている(安永2013)。

3 点目は、形成的評価が不十分であったことである。ポートフォリオ作成にあたる振り返りシートやワークシートの提出、地域実習報告会におけるチームによるプレゼンテーション、授業全体を振り返る最終レポートから評価を行なったが、授業内でのフィードバックは振り返りシートの返却やプレゼンテーションに対するコメントにとどまった。受講生の学習効果を高めるためには、達成された学習成果を測定するための総括的評価に加えて、学習のプロセス改善を支援する役割を持つ形成的評価が重要であることが指摘されている(小原 2017)。

これらの課題や先行実践研究による知見から導入授業としての再設計を2014年度から行った。正課外活動への動機づけ、チームワーク向上、目標形成と振り返

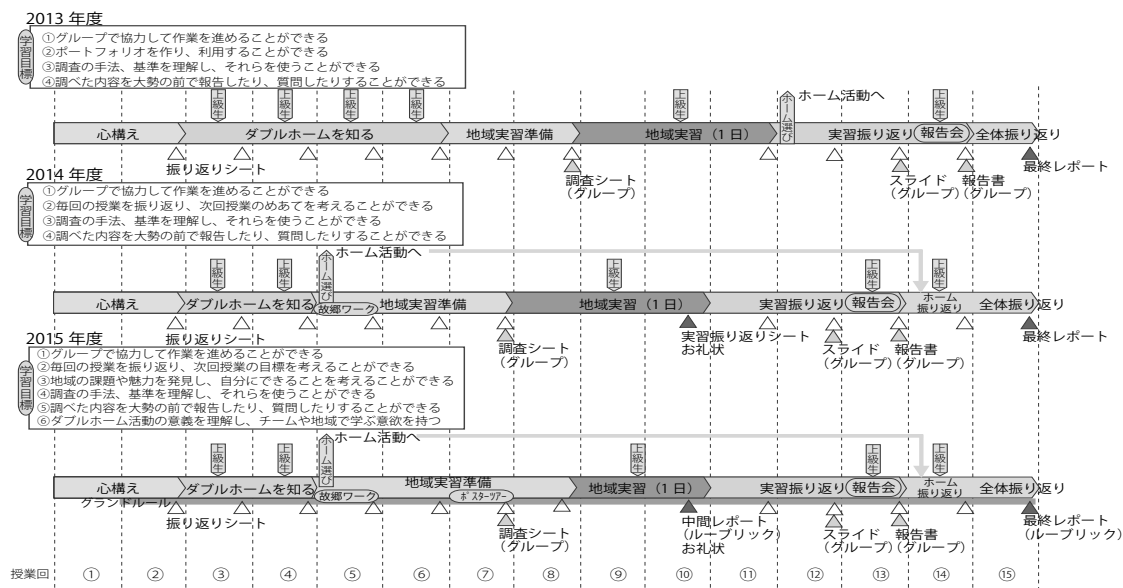


図1 年度ごとの授業デザイン (2013年度～2015年度)

り、形成的評価に重点を置き、授業者によるコーチングや上級生によるモデリングも意識しながら以下のような授業改善を実施した。

2.2.正課外の地域活動への動機づけ

正課外の地域活動への動機づけを目的として 2014 年度と 2015 年度に以下 6 点の試みを実施した。

1)受講生の決定方法の改善：授業登録条件に正課外のダブルホーム活動に参加し、ミーティングや地域活動を行うことを盛り込んだ。初回ガイダンスでもそれについて念を押し、活動意欲を受講希望シートに記入してもらった上で受講生を決定した。

2)正課外活動への早期合流：2013 年度は 6 月 3 週目であったが 5 月中に早め、授業と課外活動の往還を目指した。

3)地域に対する意識の醸成：自分自身の故郷の魅力や課題をグループ内で共有し、実習地域について考えるための基礎とした。

4)地域実習課題の変更：実習課題を「地域の魅力と課題の発見および対応策の検討」とし、各集落の観察と住民ヒアリングのプログラムを改善した。また、その振り返りとして地域の方へのお礼状、実習レポート、報告会（プレゼンテーションと報告書）があることを実習前に示した。

5)上級生のモデリングおよびメンターの活用：約 1 カ月の正課外活動を振り返るワークショップを開催した。1 年生同士で疑問や要望を共有した後、上級生に参加してもらい疑問や要望にアドバイスをしてもらった。

6)授業名の変更：導入授業としての位置づけ強化として 2015 年度に授業名を「ソーシャル・スキルズ」から「ダブルホーム活動入門」へ変更した。シラバスにも、本授業が、ダブルホーム活動の導入にあたること、授業では、ダブルホーム活動への動機づけを行い、チームで地域活動に取り組むための心構えを身につけることを目的としていることを明記した。

2.3.チームワーク向上

グループでの学び合いが活発になることを目指し、チームワーク向上に対して以下のような取り組みを行った。

1)受講人数の変更：2014 年度からグループの構成人数を 5 人程度にするために各クラスの受講生数を 50 人から 40 人に変更した。これにより、実習前の事前学修は 5 人のグループワーク、実習準備、実習、実習後振り返りは 5、6 人によるグループワークが可能となった。

2)グループワークの理解：これまでに経験したグルー

プワークを振り返り、グループワークの長所と短所についての意見を共有するワークショップを行った。

3)グランド・ルール徹底：2015 年度から初回授業でグランド・ルールを説明した後、毎授業の冒頭で受講生の振り返りシートの中から具体例を示しつつ説明した。グランド・ルールは、Ambrose ら (2010) や勝又 (2013) が安心の学びの場づくりの手段として推奨しており、住民参加のまちづくりワークショップ等でも良く活用されている。本授業のグランド・ルールは、学習目標および 2014 年度授業の最終レポートで学生たちが挙げたチームワークに関する学習成果に応じて以下の 7 つとした。

- | |
|-------------------------|
| ①参加： 積極的、主体的に参加する |
| ②尊重： お互いを尊重し、共感・傾聴する |
| ③責任： 自分の学びと仲間の学びに責任を持つ |
| ④安心： 安心して話せる場をつくる |
| ⑤受容： 否定しない、まず受け止める |
| ⑥勇気： 失敗も OK、「学び」と捉える |
| ⑦守秘： 個人的な情報は授業の外に持ち出さない |

4)グループワークの工夫：ワークシートを活用し、個人で考えてからグループで考えを共有して議論できるように促した。また、ポスターツアー手法を導入して一人一人が責任を持ってグループワークに参加し、他グループからも刺激や知識を得られるようにした。

2.4.目標形成と振り返り

目標形成とそれに対する振り返りが学習の深化に重要であることが多くの先行研究で指摘されていることから 2014 年度からそのプロセス強化を実施した。本授業では、実習や課外活動の目標設定、毎授業後の振り返りシートによる自己発見と他者発見の記載、実習振り返りとしての地域へのお礼状や地域実習レポートの執筆、チームによる実習振り返り、課外活動振り返り、授業全体の振り返りを実施した。

2.5.形成的評価

2014 年度からは、形成的評価として毎授業後に提出課題とした振り返りシート（自己発見、他者発見、授業の感想、次回授業への意気込み）の内容を次回授業の最初に紹介した。これに加えて、2015 年度からは全ての振り返りシートにコメントを記述して返却するようにした。受講生のチームワークに関する記述から次の授業でグループワークのサポートも実施した。

また、中間レポートである実習レポートをルーブリックによって評価し、レポートへのコメント、提出物の提出状況、ダブルホーム活動への参加状況などをフ

ードバックした。

3. 授業改善の成果と課題

3.1. 方法

ここでは2014年度と2015年度の授業改善の成果と課題を考察する。主な授業目標である「チームワーク向上」と「地域理解」の2点に着目し、チームによる地域理解に対する学習成果を地域実習の報告書から、個人の学習成果を最終レポート（授業全体の振り返りに相当）から分析した。

2014年度と2015年度の取り組み成果と課題を明らかにするために2013年度からの本学教育・学生支援機構実施の授業評価アンケート結果も分析対象とした。以上を踏まえて、本授業改善プロセスの成果と課題を考察した。

3.2. チームによる地域理解

本項では、授業改善の成果としてチームによる地域理解に対する学習成果を考察するために、グループごとに作成した地域実習報告書の内容を評価する。この評価基準を作成するにあたり、長田・村田（2011）がBradley（1995）のリフレクションの3レベルを基に構成した「振り返りシートの記述内容の評価」を応用した（表1）。レベル1（L1）は、「自然が豊かだった」等の観察したことや「若者の流出が深刻であると話していた」等の他者から聞いたことを単純に記述したも

の、そして「事前準備が不足していた」などの個人的な反省や感想の記述に終わってしまっている報告書である。レベル2（L2）は、L1に加えて、事前調査での予測との違いについての記述、地域課題について考察する記述、地域課題に対する一般的な提案といった記述が見られる報告書である。レベル3（L3）は、レベル2の記述に加えて、地域活動の在り方についての考察、当事者としての取り組み意識の具体的記述、実習で得た学びを今後どうにかしていくかについて言及されている報告書である。

2013年度からの地域実習報告書の内容評価結果を図2に示した。2013年度はL2が70.8%、L3は20.8%で地域課題については考察できているが、今後の地域活動に対する取り組みについての考察まで記述しているグループは少なかった。2014年度はL3の記述が28.6%であった。地域課題を住民の立場で考える必要性や活性化の正負の影響と自分たちの取り組み意識の変革について述べられていた。例えば以下のような記述である。

【住民の立場で考える必要性】

大切なことは地域の方々の意見をしっかりときくことだと理解できました。

【活性化の正負の影響と取り組み意識変革】

人口が増えて地域が発展することのプラス面とマイナス面、そして、それに自らがいかに関わっていくのか、それが重要なファクターとなります。

2015年度は、L1は認められずL3が71.4%であった。地域活動の在り方の考察、当事者としての取り組み意識の具体的記述、正課外活動での具体的抱負等が述べられていた。以下にそれぞれの具体例を示した。

【地域活動の在り方】

「何がこの活動で最も大切であるか」を再検討する必要性を感じました。その中で人を呼び込む「地域活性化」よりも、地域の方々が楽しめる「地域活性化」というものを重要視すべきだと考えました。

【当事者としての取り組み意識】

地域の方の気持ちに寄り添い、その気持ちにこたえるために私たちにできることはないか一緒に考えていくことも大切だと学びました。

【正課外活動での具体的抱負】

活動で様々な年代の方々との関わり合いがソーシャルスキルの向上につながっていくと思うので、常に前向きな姿勢をもってこれからのそれぞれのチームで頑張っていきたいと思います。

表1 地域実習報告書の評価基準

レベル	定義とその例
L1	<ul style="list-style-type: none"> ・観察したこと、他者から聞いたことを単純に記述 ・自らが活動した、感じたことを単純に記述 ・個人的な反省や感想を記述 例：「農作物が豊富であった」「若者の流出が深刻であると話していた」「事前準備が不足していた」
L2	L1に加えて： <ul style="list-style-type: none"> ・事前調査での予測との違いについての記述 ・地域課題について考察する記述 ・地域課題に対する一般的な提案 例：「不便な生活を予想していたが、自然と共生する豊かな生活があった」「若者流出の課題は教育施設や職場の不足とつながっている」「情報が少ないため地域について情報発信していく」
L3	L2に加えて： <ul style="list-style-type: none"> ・地域活動の在り方について考察する記述 ・当事者としての取り組み意識の具体的記述 ・実習で得た学びを今後どうにかしていくかについての記述 「住民主体であることが大切であるため、話し合いを重ね住民の想いに寄り添った活動をしていく」「・・・ということを知り、それをそれぞれの地域活動にいかしていきたい」

※長田・村田（2011）の評価基準を応用して作成した。

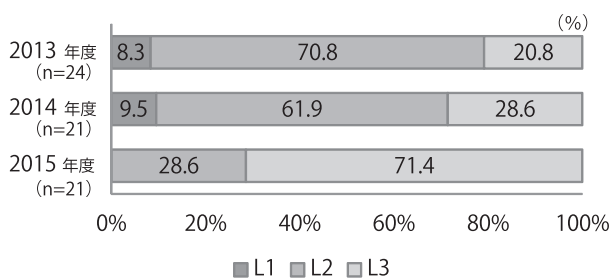


図2 実習報告書の評価結果

これは、地域課題を自分ごととして考えられるように報告課題を変更し、事前準備と振り返りの充実化を図ったためと考えられる。事前準備では、調査項目や文献調査結果をグループ内で共有した後一人一人がポスターツアーで他班に伝える学び合いの場を形成した。実習後の振り返りとしては、実習レポートを個人課題とし、グループ内で発見した魅力や課題を共有し、自分たちでできることを検討し合った。その結果、地域活動への取り組み意識に対する報告が増え、正課外活動へのモチベーションも高まったと考えられる。

3.3 個人の学習成果

2014年度と2015年度の個人としての学習成果を、「チームワーク」と「地域理解」に焦点を当てて最終レポート記述から考察した。いずれの年度も全15回の授業とダブルホーム活動を振り返るものである(字数:1100~1300字)。2014年度の最終レポートは、「私が習得したソーシャル・スキル」をタイトルとして各自が印象に残ったこと、考えたことを具体的に述べるものであり、2015年度は、「『ダブルホーム活動入門』を通して私が学んだこと」をタイトルとして自分が成長した、学びが深められたと感じた点および自分自身の課題について具体的に述べるものでループリックによる評価基準を事前に示した。

受講生(2014年度120人、2015年度119人)が挙げた成長した点や学びが深められた点をデータとして抽出し、分類した(図3)。その結果、「チームによる学び」に関する記述が2014年度102人、2015年度101人で最も多かった。「チームによる学び」は、2014年度は協力や役割に関する責任についての記述が44人と最も多い。例えば、以下のような記述である。

いよいよ実習に向かうことになり、班^{注1)}は変わったものの、仲は良く、誰もが責任を持って役割を果たすことができる班でした。私はその班で質問係になり、地域の方との懇談で話が途切れた際に積極的に会話に参加し、質問をしました。

2015年度は他者の意見を受容する大切さについて記述したものが43人で最も多い。他者意見の受容によって考えや学びが深められたこと、自分の視野や価値観が広がったこと、アイデアや意見を創出できたことなどが挙げられていた。また、それと関連した「話しやすい場づくり」としてお互いが共感し合う話し合いの場をつくることや受容されている安心感や喜びについての記述が2015年度は29人であり、2014年度よりも多く認められた。

【視野や価値観の広がり】
 地域の問題を同じ班のメンバーと考えることで、自分とは違った視点から考えた意見を知り自分の考えを広げることができるようになった。
【お互いが共感し合う話し合いの場づくり】
 学びが深められたと思う点は、笑顔は大事なコミュニケーションツールであると気づくことが出来た点、傾聴し、肯定することが円滑なグループワークを生むと実感した点の2点です。

「地域に関する学び」は、2014年度は55人であったが2015年度は71%にあたる85人が記述した。実際に見て話すことの大切さという実習の効果、自分の考えていたこととの違いによる驚き、地域に対する思いや考えの深まり、地域の価値や想いを大切にしてい

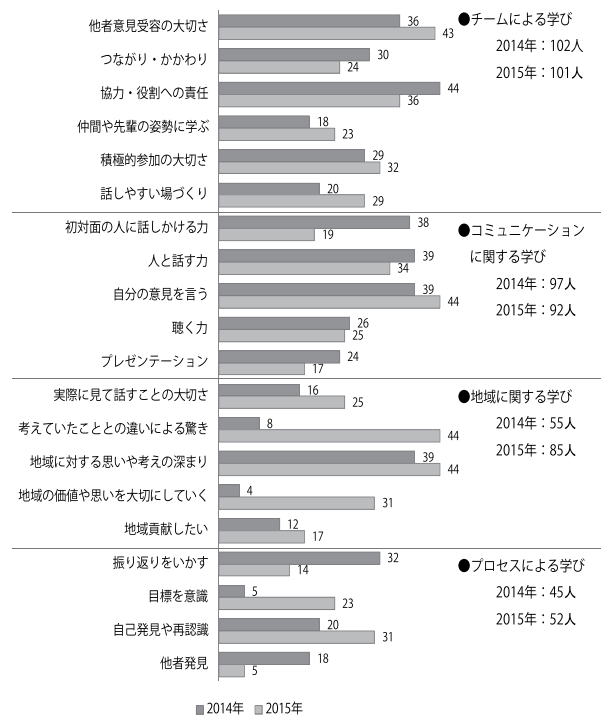


図3 最終レポートに記述された個人の学び (2014年度と2015年度)

たいという、以下のような記述が認められた。

【地域に対する思いや考えの深まり】

私は、過疎化地域が生活に苦しむ原因として、若い人間がいなくて生産力が上がらないことは勿論、柔軟なアイデアも生まれにくくなるのが挙げられると考える。そのことから、私たちがダブルホーム活動を通じて地域の方とお話しする機会を増やすことの重要性を感じることができた。

【地域の価値や想いの重要性】

これまで、過疎地域は人を呼び込み、活性化することが大切だと考えていた。しかし、地域実習における「静かに暮らしたい」という区長さんのお言葉から、私や世間の価値を押し付けるのではなく、地域に住んでいる人にとって一番良い形を尊重し、手伝えることが良いのだと感じた。

同じく受講生の最終レポートから、成長の要因についての記述を類型化した結果を図4に示した。グループワーク、地域実習、正課外活動、発表の機会、報告会準備が多く記述されていた。2014年度は、初対面の人との「自己紹介」の機会を示す記述が多い(37人)ことが特徴である。これはレポートテーマが「習得したソーシャル・スキル」であった影響が考えられる。振り返りシートの意義について記述した者は、2014年度32人に対して2015年度は14人であったが、振り返りシートで毎回記入してもらった「自己発見や再認識」についての学びについては31人が記述しており、自分や仲間の強み・弱みを学びにしている様子が認められた。2015年度導入のグランド・ルールについて直接言及したのは15人であったが、安心な話し合いの場

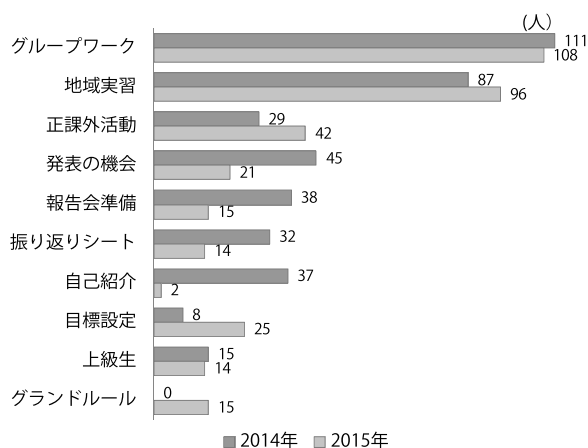


図4 個人の学びの要因に関する記述 (2014年度と2015年度)

づくりや積極的参加への勇気づけに役立ったと考えられる。上級生による影響の記述はそれ程多くないが(2014年度15人、2015年度14人)、授業後の振り返りシートには上級生のプレゼンテーション力や会話力に感心する記述が多く認められた。

以上のようにグループワークや地域実習を通して、個人の学びとしてチームワークや地域理解に関する学習の成果が認められた。それらの向上を目的として実施したグループワークや地域実習の改善、グランド・ルールの共有、目標設定と振り返りのプロセス強化などもある程度、有効である可能性が示された。

3.4. 授業評価から見る学習成果

図5に2013年度からの授業評価アンケート結果の一部を示した。学生の「授業達成目標の達成」「自分で考え学習する力」「総合的満足度」とともに授業改善前の2013年度よりも2014年度・2015年度では「非常にあてはまる」「ややあてはまる」を合計した回答は増えている。しかし、2015年度は「学生の授業達成目標の達成」と「総合満足度」で「非常にあてはまる」の回答は増えているが、学習の深化を示す「自分で考え学習する力」に対する「非常にあてはまる」「ややあてはまる」の回答は2014年度に比べて減少しており、学習の深化に向けた取り組みは継続的な課題となった。

4. まとめと今後の課題

本研究は、正課外の地域活動プログラムの導入授業を改善し、その成果と課題を考察することを目的とした。前年度の課題を踏まえ、先行実践事例に学びながら授業改善を行ってきた。正課外の地域活動の導入授

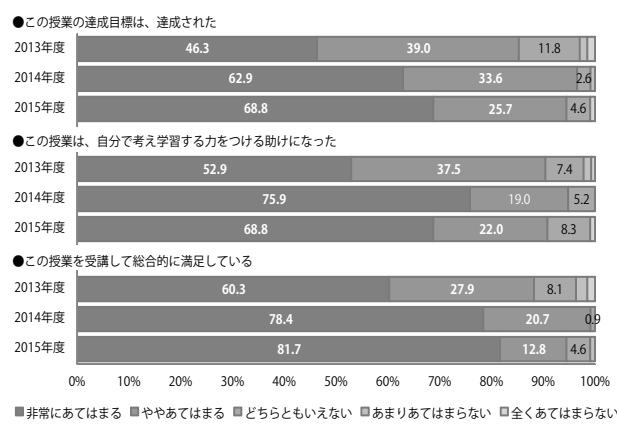


図5 対象授業の授業評価アンケート結果

業としての位置づけ強化, チームワーク向上, 目標形成と振り返り, 形成的評価などを導入した. その結果, 学習の深化に向けた課題は残されるが, 受講生の地域活動への理解, チームによる学び合いの意識, 正課外活動への取り組み意欲を少しずつ醸成できていることが認められた. グループワークを通して他者受容, 協力, 話し合いの場づくり, コミュニケーションについての学びを得ていること, 地域実習を通して地域の方とのコミュニケーション, 現地調査の大切さ, 地域に対する思いの醸成などの学びがあったことが認められた.

一方, これらの学習成果に対して授業者の取り組み一つ一つがどのように効果があったのか要因を探る実証的検証は十分ではない. 評価方法や成果検証方法については更なる見直しが必要である. インストラクショナル・デザインでは, 学習者の特徴と学習目標を明確化し評価方法と教育内容を具体的に考えていくことを重視している (日本教育工学会 2016). 授業改善の方法についても ARCS モデルを活用する等 (例えば見館 2013), 理論的枠組みが必要であろう. 今後は, 明確化した学習目標から具体的な評価指標を作成し, 提出課題やレポート課題を準備し, 自己評価や相互評価を活用していく.

本授業は, 正課外活動と連動した授業であることから上級生が参加する場面を用意しており, 上級生のロールモデル的効果もある程度示されている. 当該授業を履修した学生アシスタント (SA) によるピア・サポーターが受講生および SA 本人の資質向上に有効であることについては多くの報告がある. また, 地域住民や授業テーマに関心のある者のゲスト参加も学習成果に有効であることが示されている (筒井 2014). このことから, 本授業に関心を持つ外部者の導入も含めた地域活動とチーム形成に向けた学習を深化させていく学習コミュニティ構築も検討していきたい.

本授業を入口とする正課外活動の質向上は継続的な課題である. 1 年生の次年度活動継続率は, 2014 年度末 59.2%, 2015 年度末 59.8%, 2016 年度末 73.7% となり, 上昇してきている. 導入授業の改善とともに, 学生の成長および地域に資するダブルホーム活動の質向上に向けて, 参加学生, 各チームの担当教職員, 地域住民と対話を重ねながら目標を共有し, 互いに深く学び合える場を構築していくことを目指したい.

謝辞

本実践は, ダブルホーム参加学生・教職員, 地域の皆様にご協力をいただき実施しました. また, 本実践はJSPS科研費15K00748の助成研究の一部です. 2015 年度の授業改善は, 第4期MOSTフェロー (JSPS科研費25242017D3, 京都大学高等教育研究開発推進センター) としても取り組みました. 心より感謝申し上げます.

注

1) 授業内ではグループに番号をつけて1班, 2班といった名称で呼んでいたため, 学生の記述では「班」が用いられている.

参考文献

- Ambrose, S.A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C., & Norman, M.K. (2010) *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. John Wiley & Sons, Inc., NJ (栗田加代子 訳 (2014) 大学における「学びの場」づくり, 玉川大学出版部, 東京)
- Bradley, J. (1995) A model for evaluating student learning in academically based service. In M. Troppe (Ed.), *Connecting cognition and action: Evaluation of student performance in service-learning courses*. Providence, RI: Campus Compact, 13-26
- 勝又あずさ (2013) ポジティブアプローチによる「コミュニティ・オブ・プラクティス」が自己効力向上に与える効果-初年次のキャリア教育において-, 第 19 回大学教育研究フォーラム発表論文集, 170-171
- 河井亨・木村充 (2013) サービス・ラーニングにおけるリフレクションとラーニング・ブリッジングの役割: 立命館大学「地域活性化ボランティア」調査を通じて, 日本教育工学会論文誌, 36(4):419-428
- 経済産業省社会人基礎力に関する研究会 (2006) 社会人基礎力に関する研究会 - 中間取りまとめ (本文)
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/chukanhon.pdf>
(参照日 2016. 07. 30)
- 木村充・河井亨 (2012) サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習成果に関する研究: 立命館大学「地域活性化ボランティア」を事例として, 日本教育工学会論文誌, 36(3):227-238
- 木村充・河井亨 (2013) サービス・ラーニングにおけるチームワークが学生の学習成果に及ぼす効果, 日本教育工学会第29回全国大会講演論文集, 911-912
- 木村充・河井亨 (2014) サービス・ラーニングにおける地域

[論文]

- の教育力が学生の学習成果に及ぼす影響過程, 日本教育工学会第30回全国大会講演論文集, 397-398
- 見館好隆 (2013) ARCS モデルに基づく授業改善による成果とその要因分析—1年生向け授業のジェネリックスキルの成長値を比較して, 日本教育工学会第29回全国大会講演論文集, 159-162
- 文部科学省中央教育審議会 (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 (参照日 2016. 07. 30)
- 文部科学省中央教育審議会 (2012) 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け, 主体的に考える力を育成する大学へ— (答申) .
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (参照日 2016. 07. 30)
- 文部科学省 (2015) 平成27年度「大学教育再生加速プログラム」の公募について.
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/ap/1356108.htm (参照日 2016. 07. 30)
- 日本教育工学会 (2016) 2015年度日本教育工学会, 大学教員のためのFD研修会, 東京
- 小原優貴 (2017) 第6章 学びを促す評価, 栗田佳代子・日本教育研究イノベーションセンター (編), インタラクティブ・ティーチング・アクティブ・ラーニングを促す授業づくり—, 河合出版, 東京: 91-104
- 長田尚子・村田信行 (2011) サービス・ラーニングを手がかりとした職業実践のプロジェクトの展開: 学生によるリフレクションの深化に注目した活動のデザインと評価, 京都大学高等教育研究, 17:39-51
- 櫻井典子, 浜島幸司, 松井賢二, 高橋秀樹, 斎藤真紀, 紙谷智彦 (2014) 地域の教育力を活用した学生支援事業の成果の検証: 新潟大学ダブルホーム制を事例として, 大学教育学会誌 36 (1), 143-151
- 筒井洋一 (2014) 授業をオープンにすると, 学生の学びが変わる: 見学者や授業協力者が授業を創る, ヒューマンスキル教育研究, 22:58-64
- 安永悟 (2013) 協同学習—授業づくりの基礎理論, 初年次教育学会 (編), 初年次教育の現状と未来, 世界思想社, 69-81
- 和栗百恵 (2015) サービス・ラーニングとリフレクション: 目的と手段の再検討のために, ボランティア学研究, 15:37-51

SUMMARY

Niigata University's "Double Home Project" offers students collaborative learning opportunities for civic engagement and experiential learning in a social context, in order to develop and enhance their communication skills, interpersonal skills, networking skills, understanding of citizenship, academic motivation, and career aspirations. Students participating in this program were integrated into 16 collaborative work groups (each unit of these groups being called a "home") in 2015. We have been offered an introductory class of this program for the first-year students.

The purpose of this report was to examine the achievements and challenges of this introductory class improvement. The following approaches were conducted to improve: positioning as an introductory class, improving teamwork, setting goals, encouraging deep reflection, making feedback, and so on. The examination of the outcomes of teams and individual in the class showed that these efforts could foster students' learning motivation toward community activities.

On the other hand, the class is still encountering difficulty in fostering students' deep learning toward team forming and community development. To facilitate students' deep learning, it is important to create a learning community with students, residents, faculty members, and others who are interested in this study.

KEYWORDS: CLASS IMPROVEMENT, FIRST YEAR EXPERIENCE, COMMUNITY-BASED LEARNING, PBL

2017年10月23日受理

†Noriko Sakurai, Katsuhiro Matsui, Kenji Matsui, Hideki Takahashi: Improvement of an Introductory Class of the Community based Learning: Institute of Education and Student Affairs, Niigata University 8050, Ikarashi 2no-cho, Niigata City, Niigata, 950-2181 Japan

新潟大学高等教育研究 第5巻, 2017