

広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集
第50集 (2017年度) 2018年3月発行：129-143

学修支援を組み込んだ初年次セミナーの意義 —初年次生のニーズを早期に把握し、移行を支える試み—

加藤善子・李敏・古里由香里・加藤鉦三

学修支援を組み込んだ初年次セミナーの意義

—初年次生のニーズを早期に把握し、移行を支える試み—

加藤善子*
 李敏**
 古里由香里***
 加藤鋤三****

1. はじめに

本研究ノートは、初年次教育¹⁾を機能させるための学修支援は如何にして可能かを議論するための端緒とするものである。日本でも取り組みが始まった教学 IR によって学生に関するデータの蓄積が進み、研究レベルでは多くの提言がなされるまでになった。学生の大学での成功を支えるためにそれらの知見を実際に活用する努力をする段階に来ているが、そのために解決すべき課題は多く残っている。初年次教育という文脈においても、それが利用できる IR データは限られているか、データがあっても初年次の開始時に必要な学生の支援に活用されておらず、初年次教育の本来の目的²⁾が果たされぬままになっている。

本研究ノートでは、先行研究をふまえ、信州大学におけるデータの活用と初年次教育におけるいくつかの実践から、初年次の学生のニーズをいち早く把握し、学生が大学での初めての学期を乗り切るためにはどのような支援が効果的かいくつかの可能性を見出したい。それが、初年次教育における学修支援モデルを構築するための足掛かりとなるであろう。

2. 問題の所在

(1) 初年次教育のための IR の不在

IR の普及により、学生の学部4年間の学修経験が把握できるようになり、学生のニーズと課題を析出して、学修支援へ活用する実践が日本の大学でも行われるようになった。たとえば、関西国際大学、金沢工業大学、島根大学、京都光華大学などの大学において、学生調査を通して、留年、休学、退学者に対する諸要因の析出し、そのリスクを回避するための支援を実施する先行事例がある(肥後, 2013; 藤木, 2014; 光永・原田, 2016; 水野, 2016)。最近では、学生のニーズに応じて、効果的な支援を与えるために、IR を通して、学生タイプを析出した上で、タイプ別の支援を行うことが研究者を中心に提案されている(大多和, 2016; 溝上, 2004, 2009; 高橋・星野・溝上,

* 信州大学高等教育研究センター准教授

** 信州大学高等教育研究センター講師

*** 信州大学高等教育研究センター助教

**** 信州大学高等教育研究センター教授

2014；藤木，2014)。その他，早稲田大学では，学内奨学金が必要な学生に届いているか，奨学金受給によって学業が進んでいるかという学生の学修のみに限定しない支援に関する IR 活用実践も行われている（吉田他，2016）。

これら一連の研究によって，いくつかの要因や行動パターンが適応困難や学業不振と結びついていることがわかってきた。たとえば信州大学の「学習時間調査」の分析によって，李（2017）が，成績が授業外の学修時間と正比例しており，初年次において最も関連が大きいことを発見した。同時に，アルバイトもクラブ活動も学修もしない「孤独な学生」が少数であるが一定数存在しており，これが適応困難と学業不振を同時に引き起こしていることから，「孤独な学生」の早期発見と支援提供の必要性を主張している（李，2017）。

問題は，支援が必要な学生については特に早期発見の重要性が叫ばれながら，学生が入学した後，どれほど早くとも半年から1年後にならなければ学生の教学 IR データが整備されないということである。後期日程の合格者や補欠合格者も含めると，入学者名簿が決定するのは3月末か4月初めになる。高校での成績や入試の成績が，仮に，大学や教職員に提供されることになったとしても，学生の履修登録までには1週間程度しか時間がなく，支援を必要とする学生を特定して働きかけることは不可能だ。

一方アメリカでは，入学前に学生データを把握できるようになっており，そのデータに基づいて履修支援が提供され，新学期に受けるべき学修支援なども含めて支援が提供される。山田（2005）によると，SAT や ACT を受けて入学した学生のプロフィール（テストの成績・家庭背景・学生の特徴などの基本データを含む）が，テストサービス会社から大学に送られてくる。テスト会社は過去に同様の成績を取った学生の歩留まり率や大学でのリテンション率などの予測もデータとしてまとめ，大学に提供する。これらの情報をもとにして，大学は入学してくる学生のおおよその基本データを把握できる。その他に，入学前にプレースメントテストなどによる学生の学力アセスメントが実施される（山田，2005，p.56）。

その情報をもとにして，新学期までに履修支援がアカデミック・アドバイザーによって提供される。アメリカの大学新入生は，入学前にアカデミック・アドバイザーと大学生活の目標や計画，履修登録について話し合うことになっており，リスクのある学生はそこで，初年次セミナー受講や学修支援への参加を勧められる。アドバイザーと面談しなければ履修登録ができないようになっていたり，訓練を受けたピア・リーダーが担当したりする大学もある（山田，2005，p.96）。

(2) 学修支援の課題

一方，学修支援に関しても，近年初年次教育を中心に各大学で急速に普及してきた。そもそも学修支援に関しては，その定義が決して明確ではない問題が指摘できる。独立行政法人大学評価・学位授与機構が学習（学修）支援を「高等教育機関において，学生が教育課程を効果的に遂行するために整備された総合的な支援体制。履修指導や学生相談，助言体制の整備など」と定義する（大学改革支援・学位授与機構，2016）。また，学修支援という用語以外に，学習支援，学生支援，さらに修学支援という言葉が政府の公文書，研究に多く用いられている。それぞれの用語に関しては，

細かいところに相違があるものの、大学における学業と生活を順調に営むために大学側が提供する支援という意味では共通している。一方、評価団体による修学支援の評価基準は、大学評価・学位授与機関の基準として、「7 施設・設備及び学生支援」のなかで、「(7-2) 学生への履修指導が適切に行われていること。また、学習、課外活動、生活や就職、経済面での援助等に関する相談・助言、支援が適切に行われていること」と定められている（大学評価・学位授与機構，2004，p.22）。大学基準協会では、「6 学生支援」として、「留年者および休・退学者の状況把握と対処の適切性」「補習・補充教育に関する支援体制とその実施」「障がいのある学生に対する修学支援措置の適切性」「奨学金等の経済的支援措置の適切性」の4項目が挙げられている（大学基準協会，2016）。要するに、認証評価の中では、「学習支援」「学修支援」は、「修学支援」として、学修の阻害要因となるものを排除していこうとするものが多かった。ただし、必要な支援とは何かという支援の内容については、大学、学生によって異なる可能性があるため、認証評価の際には、学修支援の内容に対する評価をあえて避け、上記の項目に関する支援体制の有無とその整備の程度を評価の指標にすることが多い。

問題は、学修支援の体制を整えることは比較的簡単にできるが、実際学修支援のニーズを的確に把握することが依然として大きな課題であるということだ。学生によって学修支援のニーズが異なるだけでなく、同じ学生であっても、時期によって新しいニーズが生まれる可能性があるため、IRのみでは適切なニーズの析出に限界がある。また、たとえ大学が豊富な学修支援のプログラムを提供していても、学生が自主的に受けるとは限らないという問題も指摘できる。

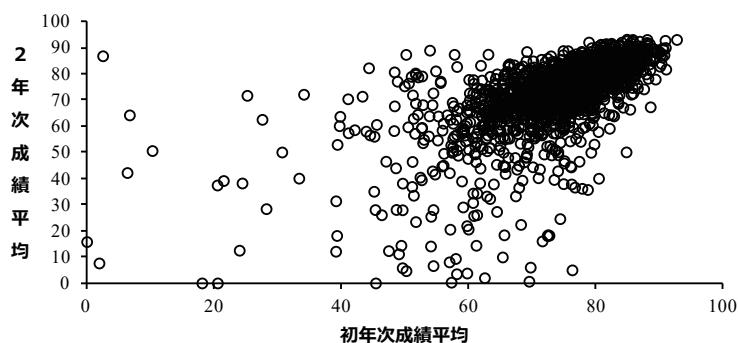
たとえば、大学で要求される水準に至らない初年次生を対象に、未履修科目や不足する知識・技能を教えるためのリメディアル科目は用意されている。リメディアル科目を受講すれば大学レベルでの学業をある程度スムーズに進めていけるにもかかわらず、それが必要な学生は来ない、あるいは来たとしても途中で来るのを止めてしまうという問題がある。学生がそのような授業に出席したり支援を受けたりすることは、「できない学生」として烙印を押される可能性があり（濱名，2006，p.246）、「学習支援の対象になる学生の多くは、課題を完成させる経験に乏しく、学びを途中で放棄する経験が習慣化している」ためである（谷川，2017，p.147）。アメリカにおいても、「大部分（87%）の学生が、大学入学時にはライティング・センターなどの学修支援サービスを少なくともたまには利用したいと答えている」が、その1年後、「ほぼ半分（46%）の学生は、実際に利用していない」（Kuh，2007，p.41）。

リメディアル科目が功を奏しない状況から脱却するべく、アメリカで開発されてきたのが、大学の授業と同時進行で、必要なタイミングで支援を提供する形である（Arendale，2010）。ライティング・センターなどの学修支援センターがこれにあたり、学生が必要を感じた時に支援を受けられる場所とサービスが用意された。同時に、授業に学修支援を織り込んでデザインし、学生に確実に支援を受けさせて学修成果を上げる方法も多く開発されている。たとえば初年次セミナーが必修の授業とリンクされ、同じグループの学生が同時に履修するラーニング・コミュニティ（Lenning and Ebbers，1999）や、上級生が授業外に復習セッションを定期的にファシリテートするサプリメント・インストラクション（Cassaza & Silverman，1996）などが該当する。これらのプログラムは高い成果

を上げているが、それは学生に必要な支援が、学生が必要とするときに提供され、利用されるからにはほかならない。学生が支援を求めるのを座して待つのではなく、学生が支援を必要とするように感じさせ、学生に支援を受けようと思わせて実際に支援を受けさせ、それが結果的に学生の成功につながる、という仕組みが、授業やプログラム自体に埋め込まれているのである（加藤，2016）。

(3) 効果測定の課題

信州大学では成績の分析に着手したが、初年次の成績と2年次の成績との関連が非常に強いことが明らかになった（図1）。初年次、特に初年次前期で挫折させず、妥当な成績で第一学期を通過させることは、大学にとって重要な課題であることが改めて確認できる。



$R^2=0.635$ $p<0.001$ 回帰式: $14\text{素点平均} = 8.115 + 0.874 \times 13\text{素点平均} + \text{残差}$

図1 2013年初年次生における初年次成績と2年次成績の散布図

学生が最も支援を必要とする初年次の第一学期に、それを必要とする学生に間違いなく、必要な支援を効果的に届ける体制を整備することは今後求められるであろう。現在の状態では、大学は学生のデータを使える状態として持っていないので、実際に誰がどのような支援を必要としているかは、学生が実際に悪い成績を取ったり単位を落としたりして失敗するまで、知ることはできない。これでは、第一学期に学生に成功体験をさせることを目的にする初年次教育は、その機能を果たすことができない。

学生の各学修段階のニーズを正確に把握し、学生の成長とともに適切な支援を与えることが、学修支援の成功を左右する大きな要因であろう。学修支援が効果的に機能するには、大学側が一方的に提供し、利用するか否かは学生に任せられる学修支援プログラムのかわりに、特に初年次教育を中心に、授業の進行と並行して、学生が使わざるを得ないような学修支援プログラムを構築する必要がある。それを可能にするためには、①アンケート調査を待たずに学生のニーズを洗い出し、②それぞれのニーズが生じたタイミングで学修支援を用意する。そして、③学修支援の効果を教学IRで検証するというPDCAサイクルの形成が不可欠である。

日本においても、アンケート調査などに回答を求める際、個々の学生を特定できるようになってきているとはいえ（信州大学では未実施）、アンケートの実施が入学してから数ヶ月後であれば、

初年次の第一学期に学生を支えることは不可能である。アメリカのように、入学前の情報を予測データと共に提供してくれる機関もなく、そのようなサービスを準備するための資源も期待できない。そうすると、教学IRの一環である大学の学生アンケート調査を待たずに学生のニーズをできるだけ早く把握する何らかの方法が必要になる。我々は、初年次セミナーにおいてそれを把握することを試みた。

3. 信州大学における初年次生支援一ひとつの試みー

(1) 初年次生のニーズの把握

信州大学では、主に初年次生の共通教育を担う全学教育機構の教員を中心に有志を募り、2013年度より信州大学版初年次セミナー「大学生基礎力ゼミ」(統一シラバス)を実施している(表1)。「大学生基礎力ゼミ」は、「自分の生活と学習に責任を持てる、自立した大学生になる」ことを目標に掲げ、①自分の生活と学習に責任を持ち、自立して大学生活を送ることができる、②信州大学を知り、その施設や支援を必要に応じて利用することができる、③文章を正しく読み、文章を正確にかつ論理的に書くことができる、④出身地の違い、専門の違い、信条の違い、年齢や性別、性格や志向の違いによらず、他の学生や教職員を大切な個人として受け入れ、尊重し、協働し、共に学ぶことができる、という4つの行動目標を設定している。

表1 「大学生基礎力ゼミ」開講状況

年度	2012	2013	2014	2015	2016	2017
担当教員数	1	6	7	11	9	14
履修希望者数			271	751	702	585
履修登録者数	25	154	171	213	181	276
履修取消者数	0	0	0	0	2	5
単位取得者数	25	149	158	200	167	
単位取得率	100.0%	96.8%	92.4%	93.9%	93.3%	
「目標に達成した」	87.5%	88.4%	86.1%	95.7%	90.6%	
「この授業に満足」	87.5%	91.1%	92.7%	91.3%	94.4%	

初年次生のニーズを把握するために利用できるのが、「大学生基礎力ゼミ」で学生が毎週提出する「ふりかえり」である。学生は毎週、自分の大学生活をふりかえる、200字程度のライティング課題を課される。自分自身の大学生活をふりかえり、自分ができるようになったことや、高校と大学の違いなどを観察して毎週書き続けるもので、パラグラフ・ライティング、因果関係、日本語表現の練習とあわせて14週間課されている。2013年度から2016年度までの全33コマ分、全717ケースの毎週のふりかえりに現れるキーワードを集計して、その時々の学生の関心事やよく経験される出来事などを抽出し、その推移をまとめた(表2)。

表2 「ふりかえり」に現れる頻出単語とその推移

項目	第1週	第2週	第3週	第4週	第5週	第6週	第7週
講義 (授業)	281(39.2%)	279(38.9%)	216(30.1%)	205(28.6%)	220(30.7%)	191(26.6%)	202(28.2%)
課題 (宿題・レポート)	56(7.8%)	137(19.1%)	134(18.7%)	158(22.0%)	194(27.1%)	202(28.2%)	160(22.3%)
テスト (試験・考査)	8(1.1%)	28(3.9%)	16(2.2%)	23(3.2%)	38(5.3%)	42(5.9%)	106(14.8%)
学習 (予習・復習)	76(10.6%)	149(20.8%)	135(18.8%)	131(18.3%)	134(18.7%)	117(16.3%)	177(24.7%)
友人 (友達・仲間)	143(19.9%)	113(15.8%)	112(15.6%)	124(17.3%)	101(14.1%)	96(13.4%)	89(12.4%)
家族 (親・兄弟姉妹・祖父母)	168(23.4%)	89(12.4%)	87(12.1%)	119(16.6%)	53(7.4%)	50(7.0%)	39(5.4%)
一人暮らし (家事・アパート・寮・下宿)	197(27.5%)	105(14.6%)	107(14.9%)	106(14.8%)	75(10.5%)	66(9.2%)	61(8.5%)
項目	第8週	第9週	第10週	第11週	第12週	第13週	第14週
講義 (授業)	172(24.0%)	190(26.5%)	158(22.0%)	158(22.0%)	165(23.0%)	153(21.3%)	149(20.8%)
課題 (宿題・レポート)	150(20.9%)	123(17.2%)	132(18.4%)	173(24.1%)	181(25.2%)	177(24.7%)	191(26.6%)
テスト (試験・考査)	124(17.3%)	97(13.5%)	89(12.4%)	69(9.6%)	79(11.0%)	95(13.2%)	141(19.7%)
学習 (予習・復習)	163(22.7%)	144(20.1%)	123(17.2%)	133(18.5%)	133(18.5%)	117(16.3%)	165(23.0%)
友人 (友達・仲間)	99(13.8%)	105(14.6%)	94(13.1%)	102(14.2%)	94(13.1%)	95(13.2%)	93(13.0%)
家族 (親・兄弟姉妹・祖父母)	48(6.7%)	70(9.8%)	40(5.6%)	32(4.5%)	29(4.0%)	34(4.7%)	24(3.3%)
一人暮らし (家事・アパート・寮・下宿)	50(7.0%)	86(12.0%)	43(6.0%)	48(6.7%)	36(5.0%)	24(3.3%)	31(4.3%)

注：それぞれの項目が最も高い割合で現れる4週分の値に太字・網かけを施した。

出現する単語を計上すると、最初の数週間に多いのが「講義（授業）」「一人暮らし」「友人」「親」であり、そして「家事」「サークル」と続く。信州大学では90%以上の学生が家族と離れて暮らしており、生活面での自立が大学生活への適応と並行して大きな関心事になっていることがわかる。これらの項目は時間が経つにつれて減少していくが、5-6週目に高くなるのが「課題」である。大学入学後初めての中間考査に向けて意識が向くのがようやくこの時期であり、その後は11週ごろから期末まで一定割合で意識が向いている。友人や人間関係に関しては、安定して10-15%の間で推移しており、学生にとって常に大切な問題であることが見て取れる。

以上から、学生が入学直後にまず必要とするのは生活支援と友達作りであることがわかる。生活面や親との関係に関する考察は、最初の2週間からゴールデン・ウィークにかけて集中しており、それ以降は収まる。学修に関するニーズはゴールデン・ウィーク前後の第4週から第7週にかけて、そして第11週から学期末にかけて意識され、人間関係を維持・調整したり協働したりすることに関するニーズは学期を通して安定して存在する。時間管理や金銭管理については出現するものの、一定以上のニーズとしてここで把握するまでには至っていない。

したがって、学修支援はゴールデン・ウィーク明けから中間試験にかけて、そして学期末の一か月間に提供するのが最も利用されやすいことが推測される。

(2) 同時進行型学修支援の提供

毎週の「ふりかえり」に加えて、「大学生基礎力ゼミ」では「高校と大学の違い」について、700字から1,000字の中間レポートを課している。パラグラフ・ライティング、適切な文章表現、感想ではなく考察や論考を書き、正しく引用をするといった、基本的なレポートの書き方を習得させるものである。課題の提示と同時にライティング・センターを紹介し、提出までに一度は予約をとって個別指導を利用するよう強く進めている。学生が予約を取って実際に支援を受けた場合、1点を与えているので、受講者が利用する率は90%以上と高く、利用した学生ほどレポートの点が高くなる傾向が出ている。とはいえ、初年次の初期段階では、まずは文体の統一や段落の最初の一字下げ、読点の使用、主述の対応、段落構成、といった、あまりにも当たり前のルールについての指導をする必要がある。これをライティング・センターが担うことで教員が対応せずすみ、かつ最低限のルールの浸透が図れるという効果が十分にあり、かつ利用した学生の満足度も高い（加藤・小島, 2013; 小島・山口, 2014）。

アメリカのように、サプリメント・インストラクションなどのプログラムやTAの採用などを安定的に運営できるほどの資源がないため、信州大学では「大学生基礎力ゼミ」のみと連携したライティング支援を用意して対応をしている。支援を用意して学生に知らせて待っているだけでは学生が利用しないことは目に見えているので、ライティング・センターに実際に行くという行動を評価し、1点を与えることとし、4回の利用まで点数を計上することとした。

ライティング・センターでは、すべての初年次生（2,000名前後）を対象とした、自由参加の「レポートの書き方講座」（4回シリーズ・同一内容で3クール開催）を前期と後期にそれぞれ開催している。前年度において、前期は「大学生基礎力ゼミ」受講者には、1回参加するとやはり1点を付与し（4回まで）、のべ246名が参加した（うち「大学生基礎力ゼミ」受講者が215名）。「大学生基礎力ゼミ」の開講がない後期では、初年次生を担当する教員に案内を出し、初年次生対象の授業に実際に学生指導員が赴いて宣伝をしたり、案内を配布したりし、学生への一斉メール配信やTwitterで参加を呼び掛けたが、のべ56人しか参加者は集まらなかった。サービスを用意して待っているだけでは学生は使わないことを裏付けるよい例であろう。

(3) 支援を必要とする学生の特定

「大学生基礎力ゼミ」で課す中間レポートでは、学生が第5週に提出をした後、採点をしてすぐに返却し、第10週に書きなおしを提出することを課している。その際に、基本的に全員の受講生を各研究室に呼び出し、レポートの書きなおしについての個別面談を行っている（研究室訪問にも1点の加点があるので、学生は基本的に全員来る）。表向きは、レポートの点を上げることが目的である。

この面談の意義は、学生個人と会うことによって、支援を必要とする学生を特定することができるということである。その時期までには、出席状況に加えて毎週のふりかえりの提出状況や得点の状況もある程度の傾向が分かってくるので、提出が滞りがちな学生や、点数が思うように伸びない学生には、この面談時に直接事情を聞くことができるのだ。単に生活習慣が確立できなかったりホームシックであるといった場合もあるが、履修科目が多すぎたりアルバイトやクラブで学修時間が取

れなかったりする問題、そして発達障害や精神的な問題、経済的な問題などを抱えていることが判明する場合が少なくない。この面談は、できるだけ5月末の履修取消期間までに行うようにしているので、必要に応じて履修取消をさせ、無理のない時間割を立てさせることができる。さらに、学生相談センターにつないだり、各学部の担任教員に知らせたりするなどして、移行が難しいと予想される学生に対していち早く支援を提供することができるようになったのである。

(4) 「大学生基礎力ゼミ」のプログラム評価

プログラムとしての「大学生基礎力ゼミ」を評価するにあたり、まずは受講学生の成績の分析から着手した。先述したように、初年度と2年次の成績には強い相関があり(図1)、初年次での学業面での成功は学生の4年間の大学生活にとって非常に重要である。大学での成功を支えるための「大学生基礎力ゼミ」を受講した学生が、どのような成績を取っているのかを、まずは2013年度受講者153名(不合格者5名を含む)について、不受講者群(1,917名)との比較を行った。

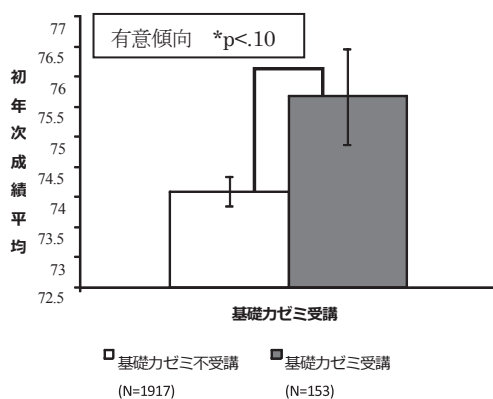


図2 基礎力ゼミ受講による初年次成績の平均値の差の検定 (t検定)

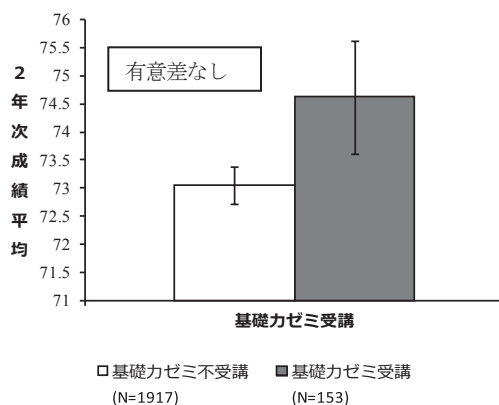


図3 「大学生基礎力ゼミ」受講による2年次成績の平均値の差の検定 (t検定)

初年次で学生が履修した科目すべての成績の平均点（100点満点）を「大学生基礎力ゼミ」を受講者群と不受講群と比較したところ(t検定), 受講群が不受講群よりも2点ほど平均値が高い傾向(有意傾向)が見られた(図2)。同様に2年次の成績平均を比較したところ, 統計的有意差は見られなかった(図3)。「大学生基礎力ゼミ」受講の主効果は, 初年次と2年次の相関の強さから, 単純な平均値の比較では示されなかったと考えられる。したがって, 2年次の成績平均を従属変数とする重回帰分析を用いて, 初年次の成績を統制したうえで, 「大学生基礎力ゼミ」受講と初年次の成績の交互作用を検討した(図3)。その結果, 交互作用の係数は-0.273で統計的に有意であった。これは初年次の成績によって「大学生基礎力ゼミ」受講の効果が有意に異なることを意味する。よって, より詳細にこの交互作用を検定するため, 単純主効果の検定を行い, その効果の違いを分析した(図4)。-1SDと+1SDの両者において有意差が示されたが, 特に成績下位群である-1SDに着目すると, 「大学生基礎力ゼミ」受講者群の成績のほうが有意に高いことが明らかになった。

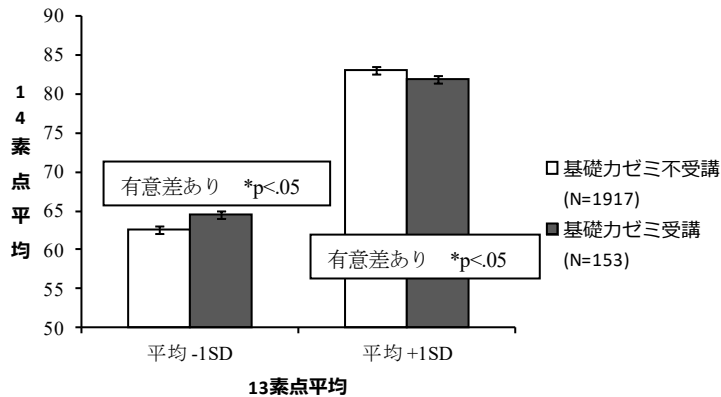


図4 2年次の成績にあたる「大学生基礎力ゼミ」受講有無×初年次成績の効果
(交互作用の単純主効果の検定)

この分析により, 「大学生基礎力ゼミ」は, 移行が難しい可能性のある学生に対して, 大学に適応させることに貢献している可能性のあることが示唆された。一方で, サンプル数の差や統制変数など問題も残されている。卒業までの成績との関連性なども含め, 今後, 分析の対象を広げて分析をしていくことが課題として残される。

アメリカの初年次教育の評価は, 学生のリテンション(2年次への学業継続率)と成績(GPA)によってなされる。また, 学生データを活用できる体制構築と並行して, リテンションも出していく必要がある。

4. 結論と今後の課題

この「大学生基礎力ゼミ」は、毎週課題を課し、レポートの書きなおしにも教員との面談を提供することで、それが効果的な教育・支援として機能すると同時に、そのまま IR 機能を持つようになっていく。第10週までには、このゼミを受講している学生に関して言えば、ほとんどの学生の状態を知ることができるといっても過言ではない。この仕組みによって、適応が難しいと予想される学生に対して、失敗する前に軌道修正させ、効果的に支援することが可能になったと言える。

「大学生基礎力ゼミ」とそれに学修支援を組み合わせた実践から、以下のことが結論として主張できる。まず、教学 IR に関しては、①初年次の開始当初に初年次生の IR データや予測データが望めない日本で初年次教育の目的を果たそうとするならば、初年次教育の実践を通して早期に学生と接触して学生のニーズを特定し、早期に学生を学修支援につなぐ努力をするしかない。②その活動の記録が、初年次生の IR データとなり、初年次の後期や2年次の支援につながる。

それに加えて、学修支援に関しては、以下の3点が結論付けられる。①学修支援は、学生のニーズのある時に提供するのが効果的に利用されるための条件である。特に初年次生に対しては、週単位で変わるニーズにその時々で対応する支援が効果的であると考えられる。②学修支援は、授業と直結した支援が効果的であり、支援を使うという行動自体に評価が付与されるとより利用される。③支援ごとにアンケート調査を取って、学生の主観を効果として測定するだけでなく、支援を受けた学生が実際に単位を取ってより良い成績で2年次に進級したかを成果指標にするのが妥当であり、成績や GPA が教育の成果指標として使われるべきである。

学生が困難を認識する前にうまく動機付けをして支援を使わせ、失敗を回避して単位を取得させることで、結果的に失敗体験をさせず、「出来ない学生」という烙印を押させないという仕組みが機能しており、初年次教育の目的を果たすことができるようになるのである。

ただし、これだけの教育と支援を提供し、組織として運営していくには、初年次を担当する教職員が目的とやりがい共有するコミュニティが必要になる。初年次の第一学期に限定しても、きめの細かい教育を提供するには、担当教員の並々ならぬ熱意と貢献が必要であり、教員を支える学内の仕組みも必要だ。学生調査の結果・分析はすでに多くが蓄積されているので、それがプログラムや実践に反映されるような仕組みが一方では必要になる。それは、形式知を実践知に変換する作業であり、それを実現するのが教職員のコミュニティである。この仕組みをどう構築して維持するかは、大学組織の大きな課題である。

【謝辞】

本研究は、科研費（16K04463）の助成を受けて行われた。

【注】

- 1) 2008年の文部科学省「学士課程教育の構築に向けて（答申）」の「用語解説」において、初年次教育は以下のように定義されている。
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。高等学校までに習得しておくべき基礎学力の補完を目的とする補習教育とは異なり、新入生に最初に提供されることが強く意識されたもので、1970年代にアメリカで始められ、国際的には「First Year Experience（初年次体験）」と呼ばれている。具体的内容としては、（大学における学習スキルも含めた）学問的・知的能力の発達、人間関係の確立と維持、アイデンティティの発達、キャリアと人生設計、肉体的・精神的健康の保持、人生観の確立など、大学における教育上の目標と学生の個人的目標の両者の実現を目指したものになっている。
- 2) アメリカの初年次教育が目指すところは、高校から大学への移行を学生が自分自身の力で成し遂げることである。移行という成功体験をするための一連の「経験」を様々な支援プログラムとセットにして大学は用意し、その過程で学生は学問的にも社会的にも成長することを強いられる。初年次教育が First-Year Experience と呼ばれるのはそのためである（加藤，2013）。

【引用文献】

- 大多和直樹（2016）「大学改革に学生調査をどう生かすか：もう一つの「学生調査と IR」」『高等教育研究』第19集，87-106頁。
- 加藤善子（2013）「初年次教育の効果」山内乾史・原清治編著『学生の学力と高等教育の質保証Ⅱ』明石書店，73-93頁。
- 加藤善子（2016）「アメリカ合衆国の学修支援」山内乾史・武寛子編著『学修支援と高等教育の質保証Ⅱ』明石書店，76-93頁。
- 加藤善子・小島浩子（2013）「信州大学におけるレポート作成支援：図書館と授業との連携の試み」『信州大学附属図書館研究』第2号，125-133頁。
- Kuh, George D. (吉永契一郎訳) (2007) 「大学初年次における学生の参画」Upcraft, M. Lee, Gardner, John, N., & Barefoot, Betsy. (山田礼子監訳) 『初年次教育ハンドブックー学生を「成功」に導くためにー』丸善，33-55頁。
- 小島浩子・山口美咲（2014）「2013年度レポート作成支援の状況について【報告】」『信州大学附属図書館研究』第3号，99-103頁。
- 高橋哲也・星野聡孝・溝上慎一（2014）「学生調査とeポートフォリオならびに成績情報の分析についてー大阪府立大学の教学 IR 実践からー」『京都大学高等教育研究』第20集，1-15頁。
- 大学改革支援・学位授与機構（2016）『高等教育質保証関係用語集』第4版（http://www.niad.ac.jp/n_shuppan/package/）<2017年8月22日アクセス>。

- 大学基準協会 (2016) 『大学評価ハンドブック (申請大学用・評価者用)』 ([http:// www.juaa.or.jp/accreditation/university/handbook.html](http://www.juaa.or.jp/accreditation/university/handbook.html)) <2017年8月22日アクセス>。
- 大学評価・学位授与機構 (2004) 『大学評価基準』 (http://www.niad.ac.jp/n_hyouka/daigaku/1187051_833.html) <2017年5月21日アクセス>。
- 谷川裕稔 (2017) 「教授法・学習方略の実践—アクティブ・ラーニングという方法—」 谷川裕稔編 『アメリカの大学に学ぶ学習支援の手引き』 ナカニシヤ出版, 136-145頁。
- 濱名篤 (2006) 「日本における初年次教育の可能性と課題」 濱名篤・川嶋太津夫編 『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向』 丸善, 245-262頁。
- 肥後功一 (2013) 「島根大学における教育の質保証をめぐる」 『大学教育学会誌』 第35巻第1号, 25-28頁。
- 藤木清 (2014) 「IR の学修・学生支援への活用」 『大学教育学会誌』 第36巻第2号, 78-81頁。
- 水野豊 (2016) 「京都光華女子大学の IR」 『IDE 現代の高等教育』 No.586, 41-45頁。
- 溝上慎一 (2004) 『学生の学びを支援する大学教育』 東信堂。
- 溝上慎一 (2009) 「「大学生生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討：正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す」 『京都大学高等教育研究』 第15集, 107-118頁。
- 光永悠彦・原田健太郎 (2016) 「教務データを用いた大学生の留年及び進路の予測について—大学における教学 IR の推進と学生の学修改善のために—」 日本高等教育学会第19回大会 発表資料。
- 文部科学省 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて (答申)」 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm) <2017年8月22日アクセス>。
- 山田礼子 (2005) 『一年次 (導入) 教育の日米比較』 東信堂。
- 吉田文・山岸直司・姉川恭子 (2016) 「早稲田大学における分散型 IR」 『IDE 現代の高等教育』 No.586, 41-45頁。
- 李敏 (2017) 「学習時間と学習成果との関係: 信州大学「学習時間調査2015」の結果に基づいて」 『信州大学総合人間科学研究』 第11号, 59-72頁。
- Arendale, David R. (2010). Access at the Crossroads: Learning Assistance in Higher Education, *ASHE Higher Education Report*, 35(6).
- Casazza, Martha E. & Silverman, Sharon L. (1996). *Learning Assistance and Developmental Education: A guide for Effective Practice*, Jossey-Bass
- Lenning, Oscar T., & Ebbers, Larry H. (1999). The Powerful Potential of Learning Communities: Improving Education for the Future, *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 26(6).

Embedding Learning Assistance into First-Year Seminars to Understand Students' Needs for a Smooth Transition

Yoshiko KATO*

Min LI**

Yukari FURUSATO***

Kozo KATO****

This article demonstrates the benefits of embedding learning assistance into first-year seminars which will collect information from the students to provide assistance that best meets their learning needs in Japan. Whereas American universities already have demographic and academic data on their students from grade school through high school, Japanese institutions are just beginning to collect this data. Data collected from former student surveys help us understand first-year students as a collective body. However, providing certain students with the specific assistance and support they need is still a challenge. To solve this problem, first the weekly journal entries of the students enrolled in the first-year seminar program at Shinshu University over the last four years were analyzed. Students' needs were discovered and that they consistently change every three to four weeks throughout their first semester. This suggests that proactively providing assistance to meet students' needs when they need it is a more preferable strategy than waiting for them to fail and ask for assistance voluntarily. Providing students incentives for utilizing assistance programs is also useful. Second, instructors of first-year seminars meet with all students individually to provide writing assistance. This gives instructors a better understanding of their students other challenges which need addressing, then instructors can direct students to appropriate campus resources. Often times students don't know what their needs are until it's too late, but this first-year seminar program helps students recognize their needs early and utilize appropriate assistance programs. At the same time, we can collect individual students' information for institutional research.

* Associate Professor, Research Centre for Higher Education, Shinshu University

** Lecturer, Research Centre for Higher Education, Shinshu University

*** Assistant Professor, Research Centre for Higher Education, Shinshu University

**** Professor, Research Centre for Higher Education, Shinshu University