

教育事例

# 初年次教育におけるアクティブ・ラーニングの実践例 —グループワークで能動的な学習参加を促す試み—

斎藤和幸 (佐久大学信州短期大学部)

## Examples of Active Learning practices in First-Year Experience — Attempt to Urge Active Participation by Group Work —

Kazuyuki Saito (Department of Shinshu Junior College at Saku University)

**要旨:** 中教審答申では、学生が主体的に問題を発見し、解を見いだしていく能動的学修 (アクティブ・ラーニング) への転換が必要と答申した。学生の能動的な学修への参加を取り入れた授業方法が求められるようになった。初年次教育においても、学生が協働して教え合うことができるグループワークによるアクティブ・ラーニングへの転換を試みることにした。以下にその事例を報告する。

**キーワード:** 初年次教育、アクティブ・ラーニング、グループワーク、教え合い、学び合い

### I. はじめに

短期大学教育の充実に関して、日本私立短期大学協会 は 2009 年 1 月に「短期大学教育の再構築を目指して」を公表した。これは、中央教育審議会が 2008 年 12 月に答申した「学士教育課程の構築に向けて」<sup>1)</sup>にあるところの「学士力」や「社会人基礎力」は、短期大学教育においても重視し、短期大学の特徴を明確にし、育成すべき人材像を新たに定義したものである。その育成すべき人材像とは、「創造性と倫理性を備えた、真に社会の中心的役割を支える良質で勤勉な社会人であり、我が国の人材立国を支える中堅実務者」というものである。

その実現のために、短期大学が取り組むべき課題のひとつが、高等学校から大学教育への円滑な移行を支援するための基礎学力の補強と、大学における学修への導入及び能動的な学修方法の習得の指導が必要になった。つまり、従来の専門教育に特化した教育プログラム重視から、学生の学習意欲と人格的な養成プログラムの計画・実践が求められた。

筆者は、2011 年 3 月に「短期大学における日本語表現教育の必要性—初年次教育としての取り組み—」<sup>2)</sup>として、佐久大学信州短期大学部 (以後、「S 短大」という) の取り組み状況を著した。その翌年、2012 年 8 月に中央教育委審議会では「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～」<sup>3)</sup>が答申された。いわゆる「質的転換答申」が取りまとめられ、「学生が主体的に問題を発見し、解を見いだしていく能動的学修 (アクティブ・ラーニング) への転換が必要」と言及された。従来の教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学生の能動的な学修への参加を取り入れた授業方法が求められるようになった。

2018 年現在、S 短大で実施する初年次教育は、筆者が担当する『修学基礎』という授業の中で、「学士力」や「社会人基礎力」の修得を到達目標に実践している。この初年次教育の改善目標としてまず考えたのは、授業方法として従来型の講義や説明は最小限にし、学生が協働して教え合い学び合う時間を作りだすため、グループワークの実践からアクティブ・ラーニングへの転換を試みることにしたことである。

本教育事例は、2017 年の「修学基礎」の授業で実践したグループワークによるアクティブ・ラーニングから、学生の学習への意欲や授業への関心、他者との協働によって得られた知識、経験の状況や変化について報告する。

### II. 授業実践の概要

#### 1. 授業の概要

「修学基礎」は、福祉学科 1 年生を対象とした教養科

目の基礎教養として開設する必修科目の一つである。S短大において、昭和63年開学以来、初年次教育の一環として日本語の読み書きを中心に、文章表現の基礎的な力を養うことを目的に実施してきた。その教育方針は、以降学科改組が実施されても継承されてきた。しかし、現在の福祉学科の基であるライフマネジメント学科介護福祉専攻が開設された2006年当初は、卒業要件単位数の急増から実施されず、2010年に介護福祉学科と名称変更された際に「キャリアプランニング」の科目名で初年次教育が復活した。その後、福祉学科と名称変更した2016年から現在の「修学基礎」となった。

介護福祉士養成課程にあつては、短期大学教育の2年間という修業年限の中で、専門職業教育課程に初年次教育科目を導入することに困難さがあつた。しかし、短期大学教育の目標には、幅広い教養と社会人基礎力を身に付けることが掲げられ、また福祉人材を受け入れる社会からも近年の学生の読み書き能力の低下や社会人としての基本マナーの低下が指摘され、こうした教育のカリキュラム化は必須となった。

2年間という期間において、国家資格取得に向けたカリキュラム構成に、初年次教育科目を含む教養科目の設定は非常に厳しいものがある。しかし、短期大学での学習に必要な読み・書き・話す力、問題を見出し自らの考えを表現するスキルを身に付けることは、社会で活躍できる基礎力となる。

「修学基礎」においては、短期大学での学習に必要なスキルと専門学習に活かしていくことを目標に、1年前期には表1-1のとおり、読み・書き・聞く・話す・調べるといったスキルを、1年後期には表1-2のとおり、口頭表現及び文章表現スキルを身に付ける目的と到達目標を設定している。

表 1-1. 「修学基礎 I」の題目、目的及び到達目標

授業題目	キャリア形成と社会人としての基礎教養、文書表現及び大学での学び方を習得する。
授業目的	社会人及び職業人として必要な基礎教養を身につけるために、「読み・書き・聞く・話す・調べる」の日本語力と文章表現力、コミュニケーション能力を高める。また、大学での学び方を知ること、自ら課題を見つけ解決していく力をつけていく。
到達目標	(1)高校までに学んだ漢字の正しい読み、書きができる。(2)基本的な日本語文法と語彙、表記の基本が理解できる。(3)文章表現、敬語表現の基本が理解できる。(4)大学での学び方が理解できる。(5)コミュニケーションの取り方を養う。(6)学びの道筋を理解し、課題と解決の経験を積む。

表 1-2. 「修学基礎 II」の題目、目的及び到達目標

授業題目	キャリア形成と社会人としての基礎教養、文書表現及び大学での学び方を習得する。
授業目的	社会人及び職業人として必要な基礎教養をさらに高め、コミュニケーションスキルを活用して学業生活に必要な基本的なスキルを身に付ける。その上で口頭表現、文章表現を養い、レポートの書き方を学ぶ。また、個人で考えるだけでなく、グループワークを重ねてチームワークを学ぶ。
到達目標	(1)個人の学びとグループでの学習の仕方が理解できる。(2)文章表現、敬語表現の基礎が理解できる。(3)資料の探し方や調べ方が理解できる。(4)レジュメやレポートの書き方が理解できる。(5)プレゼンテーションの方法が理解できる。

## 2. 授業計画と授業方法

授業計画と授業方法は表 2-1 及び表 2-2 のとおりで、これらはシラバスに示しており、前期の I 及び後期の II とともに全 15 回の授業と、I では定期試験期間に試験を実施し、II では最終的にレポートの提出により、その他の評価方法と合せて総合的に成績評価を行っている。

表 2-1. 「修学基礎 I」

授業内容・計画	
1 回	シラバス解説・入学前学習の小テスト 1 (高校までの漢字の習熟度)
2 回	(1) 漢字の正しい読み復習① / (2) Work1 自己紹介から始めよう
3 回	(1) ク ② / (2) work2 大学生になるとは / 漢字ゲーム「部首」
4 回	(1) 漢字書き① / (2) Work3 大学等はどんなところ
5 回	図書館の利用の仕方 (図書館にて実施)
6 回	(1) 日本語文法① / (2) Work4 大学・学部・学科について知る
7 回	(1) 日本語文法② / (2) Work5 大学教員・職員の仕事について
8 回	(1) 小テスト 2 日本語文法③ / (2) Work6 キャリアをデザインしよう
9 回	(1) 日本語文法④ / (2) Work7 大学生活をデザインしよう
10 回	(1) 小テスト 3 日本語文法⑤ / (2) Work8 大学の授業について知ろう
11 回	(1) 日本語文法⑥ / (2) Work9 大学生活のリスクやトラブル
12 回	(1) 日本語文法⑦ / (2) Work10 定期試験を乗り切る
13 回	(1) 小テスト 4 / 日本語文法⑧ / 敬語と手紙の書き方
14 回	(1) 日本語文法⑨ / 都道府県・県庁所在地名
15 回	(1) 日本語文法まとめ / (2) レポートの書き方
授業方法：全て演習 (個人学習とグループワークを混ぜて行う)	

「修学基礎 I」では、まず新生に入学前教育として課題を提供し、取り組んできた漢字の書き取りと読み及び課題レポートについて復習している。高校までに習得している漢字の読み書き能力と表現力について、課題を

通して自己学習し、入学直後の授業では復習テストを実施する。テスト結果は学生に返却し、授業の中でフィードバックしていく計画を立てている。

前期は、短期大学での基本的な学びの導入として、テキストを使ってスタディ・スキルを身につけ、主体的に学ぶ方法を習得することに目的を置いている。従って、読み書き能力と表現力を見直し身につけるために、基本的な言葉の学習や日本語文法の学び直しにも重点を置いている。

その中で、授業方法のひとつとして実践しているのが、グループワークを中心にしたアクティブ・ラーニングである。学生の理解を深めるために、教員の一方的な説明だけではなく、学生同士で問題について話し合い、教え合い学び合う時間を持つことで解決の糸口が図れないか実践することにした。多少時間を要するが、協働して問題に向き合い解決していく過程を重視している。

表 2-2. 「修学基礎Ⅱ」

授業内容・計画
1 回：後期学習の進め方とシラバスの解説
2 回：アクティブ・ラーニングをやってみる
3 回：テーマからトピックを取り出す
4 回：図書館で資料を探す
5 回：インターネットで情報を探す
6 回：本を手にして読む
7 回：図解で考える
8 回：表・グラフを使って考える
9 回：議論の方法を理解する
10 回：レポートの文章の特徴を知る
11 回：レジュメを作成する
12 回：レポートの基本を知る
13 回：レポートを完成させる
14 回：発表資料をつくる
15 回：発表・プレゼンテーション／後期学習の振り返り
授業方法：全て演習（個人学習とグループワークを混ぜて行う）

「修学基礎Ⅱ」は、前期の継続でテキストを使い、スタディ・スキルを身につけることと、最終的にレポートを完成させることを目標にしている。そのスキル習得のために、これも前期の継続として、言葉と日本語文法の学習、資料の探し方や読み方、レジュメの作成の仕方、そしてレポートの書き方の基本スキルを身に付ける学習計画を立てている。

主体的・能動的に知識や技術を習得していくためには、聞いて覚えるだけではできないこともあり、また自分ひとりだけではできないことも多々ある。グループで協働し教え合い学び合うことを通して、人の話を聞く姿勢を養い、自らの考えを人に説明する力を養うこともできる。

学生相互の力を引き出し合う時間を多く取れるように、教員による説明と主体的なグループワークの時間配分を考慮して実施している。

グループの編成は、前期当初は不慣れな大学の学習環境や学生同士の関係性を鑑み、そして入学前学習の復習テスト結果を参考に、1 グループ 5・6 人を目安に分けている。2017 年度福祉学科入学生は、32 人のうち社会人が 5 人、留学生が 1 人いる多様な人材構成で、興味深いグループ活動が期待された。

グループ学習は、グループで取り組む必要性を学生自身が感じなければならない。そのための説明として、次の 2 つのことを学生に伝えている。一つは、多くの人の意見や考えを聞くことで、有効な問題解決方法（又は答え）を協力して見つけ出すこと。もう一つは、教え合い学び合うことによって、自らの表現力、伝える力を身につけることである。「高大接続改革（答申）」<sup>4)</sup>による『学力の 3 要素』を踏まえて、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」を体现するための学びの一端となるものと考えられる。

### 3. 授業実践（展開）と効果

グループ学習によるアクティブ・ラーニングは、できる限り多くの授業の中で実践することに努めている。しかし、実際は全ての授業において実践できるものでもなく、重要なポイントは丁寧に説明を行うこと、事例などによって理解を深める授業展開に時間をかけることもある。その中で、グループワークによるアクティブ・ラーニングの事例として、次の二つの授業を取り上げる。その授業の主な展開は次の図 1 に示すとおりである。

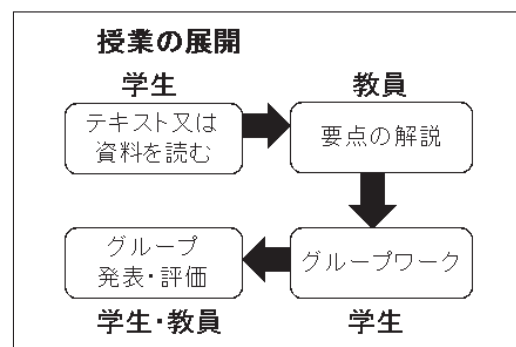


図 1. 授業の展開

#### (1) 「修学基礎Ⅰ」での事例

第 12 回の授業について：

この回の授業では、「動詞の活用と可能動詞の作り方」という、高校までに学習しているはずの内容であるが、

国語という教科としての理解ではなく、日本語を使う上に日本語文法として理解しておきたい内容を取り上げた。

例えば、「見れる」と「見られる」、「食べれる」と「食べられる」、「来れる」と「来られる」、「行ける」と「行かれる」では、それぞれどちらが正しいのか。言葉の誤用として代表的な、「～することができる」という可能の意味を表す可能動詞の成り立ちについて説明することを命題とした。最初に、筆者は何も解説をすることなく、資料を学生に読ませた。ヒントとして、まずこれまでに学んできたであろう「動詞の活用表」を補助資料として配布し、動詞の活用として五段、上一段、下一段、サ行及びカ行変格活用があることを説明した。なぜこれらの活用に種類があり、そう名付けられているのか、記憶を呼び戻す程度に簡単な説明にとどめる。前述の下線を引いた表現の中で、可能動詞として正解は「行ける」のみであるが、それは明かさずグループ学習に入った。

特にグループリーダーの決め方は規定しないが、毎回自然に率先して周りに声掛けする学生が仕切ることになる。しかし、次第にグループごとの話し合いや教え合いは、当然ながら国語に強い学生がリードするように変化してくる。グループ学習の本質は、相互依存性があり、あるいは互惠的な活動が展開されることが望ましい。短期大学における実態は、高校までの学習体験によって習得した知識力のある学生が、ほとんどの場合において教える立場になる。それでも、教え合い学び合う姿勢が醸成されていく中で、相互の利点や特長が引き出され、ワークへの積極的参加意識も高まり、単に依存性が強くなることはないと思われる。

この回の場合、約15分のグループワークを行い、得られた解答をグループごとに発表することにした。それまでの間は、筆者はグループを回り、話し合いや説明の状況を観察しながら、必要なアドバイスをを行う。グループによっては、完全に解明できていないこともあるが、解ったところまでを発表させた。正解を解き明かすことができたグループの発表を評価し、筆者が最後に正解の導き方をまとめとして解説する。その後には、理解を点検するために練習問題を提示し、学生は個々に取り組んだあとグループでそれぞれの答えを確認し、答えが一致しない場合は何が正解かグループ内で解決するため、話し合いの時間を持たせた。

## (2) 「修学基礎Ⅱ」での事例

第10回の授業について：

この回の授業は、「1. レポートを書く一対立項のある文章一」及び「2. 文法学習一接続詞・助詞・助動詞」

について学習した。この学習目的は、レポートを書く場合に対立項のある文書表現をする際、大きな役割を持つ接続詞・助詞・助動詞について理解することである。

論理の展開において、自分が賛成か反対かのどちらの立場を取るのか、その立場を明確に示すために必要なことばとして、「接続詞・助詞・助動詞」の使い方についてグループで学習した。

グループ編成は、これまでの学習過程や小テストの結果などを総合的に判断し、筆者が男女の割合も考えながら1グループ5・6人として6グループに分けた。テキスト<sup>5)</sup>のレポート課題「高校の制服について」の設定を参考に、まずそれぞれが賛成か反対か、どちらの立場かを明らかにする意見を述べさせた。次にグループのそれぞれの意見を基に、自分と反対の立場の人の意見を根拠に、その意見に理解を示しながら、「しかし、私は～と考える」など、自分の意見の根拠を文章で書かせた。この賛成と反対の根拠は極力客観的なものであることを規定し、論理的に自分の考えを展開するように求めた。

この作業の中で、立場の違う意見に理解を示すための表現や、それに対立する自分の意見を述べる際の表現について、文章表現として適切な言葉が使われているか考えることにした。グループ内でどんな表現が使われているか、接続詞・助詞・助動詞を抜き出させた。それが適切に使われ、文章の係り受けに違和感がないか確認し、不適切な場合にはどのように改めるかなど、話し合い教え合うことにした。

この間、筆者はグループを回り、話し合いの状況によっては助言をし、また特筆すべき表現ができていた事例については、他のグループにも紹介するなど、経過や成果を共有できるように努めた。

次に、一旦作業を休止し、補助資料として「接続詞・助詞・助動詞」に関するプリントを配布し、文法学習を

表3. 接続詞の問題

1. 次の1～5のようなことを言うとき、( )に入る最も適当な接続語を選んで、番号で答えなさい。
  - (1) 見学は無料です。( )、先着100人に限ります。
  - (2) 太郎は強い。( )、次郎のなんと弱いことか。
  - (3) この地域の調査は終わった。( )次はどちらの方に行こうか。
  - (4) 温かい水は、上の方に浮かびます。( )冷たい水よりも軽いからです。
  - (5) レポートは原稿用紙に手書きするか、( )ワープロで提出すること。

- ①なぜなら ②さて ③いわば ④または  
⑤ただし ⑥だから ⑦例えば ⑧一方

実施した。例えば、接続詞について対立項の文書表現として適切に言葉の選択ができていないか、様々な状況で使う接続詞について例示を基に解説をした。その後実際に使い方を点検するため、表 3 のような問題をグループに提示し解答させた。

このような問題を間に入れながら、グループで表現方法を考え確認し、相互に意見を出し合って文章に適切な表現を見つけ出すように展開している。自分の文章だけに限らず、他の学生の文章も読み・聞くことで、様々な表現方法や考え方を知ることができる。

### Ⅲ. 授業成果と学生の意識変化

#### 1. 学習の成果

本事例は、2017 年度の「修学基礎Ⅰ」及び「修学基礎Ⅱ」において実践した、グループワークを中心としたアクティブ・ラーニングの一部であるが、15 回の授業において実施するグループワークは、ほぼ同様の方法で展開した。授業成果として、筆者が主観的に点検評価する方法として、一つは授業に臨む学生が能動的に発言し相互に話し合いができていないかどうか、もう一つは授業の中で実施する小テストや課題提出を通して達成度をみている。一方、客観的評価としては、最終 15 回目の授業の際に学生による授業アンケート結果と、授業公開・参観期間に参観した教職員による評価を参考にしている。表 4-1 及び表 4-2 は、学生による授業アンケート結果のうち、授業内容と教育方法及び学生の授業への姿勢に関する 6 つの項目について抜粋したものである。

表 4-1. 2017 年度「修学基礎Ⅰ」授業アンケート結果

	n28 (%)				
	そう思う	まあそう思う	どちらでもない	余り思わない	そう思わない
この授業はあなたの興味・関心を引き満足できたか	64.3	32.1	3.6	0	0
あなたはこの授業に積極的に取り組んだか	53.6	28.6	14.3	0	0
この授業は目標やねらいがはっきりしていたか	60.7	32.1	3.6	0	0
テキストや配布資料は理解するのに役立ったか	75.0	21.4	0	3.6	0
教員は授業をわかり易く工夫していたか	67.9	28.6	3.6	0	0
教員は学生の質問・疑問に適切に対応していたか	82.1	14.3	3.6	0	0

表 4-1 に示すアンケート集計結果の他に自由記述があり、「修学基礎Ⅰ」の感想としては、①「グループワークでの授業は楽しみながら、かつ集中してできた」、②「改めて国語の内容をやり直すと奥が深く、これまで苦手としてやってこなかったことが学習できて面白かった」、③「日本人としてもっと理解を深めていきたい」、④「日本語文法は難しい」という感想が得られた。この授業の前年度からの改善点の一つは、2016 年度アンケート記述に、「グループワークをもっと増やして欲しい」という意見が多く、効果的なグループ学習方法を考え可能な限りグループワークの機会を多く設定することにした。単純にその改善結果であるとは断定できないが、前期末定期試験は、前年 2016 年度とほぼ同様の問題で実施した結果、2016 年度学生の平均点が「70.6 点」であったのに対して、2017 年度学生は「79.0 点」であった。この傾向は、平常 3 回実施する小テストにおいても同様に前年度を上回る結果が見られた。

表 4-2. 2017 年度「修学基礎Ⅱ」授業アンケート結果

	n26 (%)				
	そう思う	まあそう思う	どちらでもない	余り思わない	そう思わない
この授業はあなたの興味・関心を引き満足できたか	38.5	50.5	7.7	3.8	0
あなたはこの授業に積極的に取り組んだか	53.8	38.5	7.7	0	0
この授業は目標やねらいがはっきりしていたか	53.8	34.6	11.5	0	0
テキストや配布資料は理解するのに役立ったか	57.7	38.5	0	3.8	0
教員は授業をわかり易く工夫していたか	53.8	42.3	0	3.8	0
教員は学生の質問・疑問に適切に対応していたか	73.1	23.1	0	3.8	0

「修学基礎Ⅱ」は文書を書くことが主体のため、苦手とする学生が多く、書くこと表現することへの積極的態度が低下していることが伺えた。グループ学習においては教え合う相互依存性から単なる依存性へと、偏った構図も見受けられた。その状況にあっては、責任を分担し必ず一人がひとつのパートを受け持つように助言した。この授業での記述には、①「グループワークがあって、とても楽しくできた」、②「授業はわかり易く、日本語の助詞をもっと理解したい」、③「敬語の種類や活用、文章の構成や書き方についてわかり易く学ぶことができた」、④「わかり易く、理解しやすいように工夫されていた」という肯定的評価があった。しかし、⑤「グルー

プでのレポート作成は、結果的に少人数に負担がかかっている」、⑥「グループレポートは、結局一部のものの負担が大きくなり、グループ課題はなくしてほしい」という、前期の「修学基礎Ⅰ」では見られなかったグループ学習に対する一部否定的な意見もあった。

## 2. 学生の意識変化

2017年度は、「修学基礎」を開設して以来、また同時に筆者が担当して3年目となった。従来「キャリアプランニング」という科目名で、学生の就業力向上に向けて実施してきた。これは、2011年4月から大学設置基準が改正され、教育課程に「職業指導」を行うことが義務化されたことによるものであった。しかし、「学士力」や「社会人基礎力」を踏まえた基礎学力の補強や大学における学修への導入も実践するため、内容に相応しい科目名に改めた。それまでの教育方法は、従来の大学教育で実践されていた、演習を含む講義形式が中心であり、学生の能動的参加を促す授業方法ではなかったと言える。

筆者が同様な授業方法で実践してきた「修学基礎Ⅱ」において、2016年度と2017年度での学生の意識変化を確認できるのは、表4-1及び表4-2の授業アンケートによる定量的な数値の変化と、学生の記述による定性的評価が中心になる。例えば、設問の「あなたはこの授業に積極的に取り組んだか」について、「そう思う（5点）」～「そう思わない（1点）」の平均値が、2016年度は「4.24」、2017年度が「4.46」とわずかではあるが前年度を上回った。また、自由記述にある「グループワークをもっと増やしてほしい」や、「グループワークがあって、とても楽しくできた」という回答が多く見られた。

## 3. 考察

授業の目的は、「修学基礎Ⅰ」では社会人及び職業人として必要な基礎教養を身につけ、さらに高めていくための日本語力と文章表現力、コミュニケーション能力、そして自ら課題を見つけ解決していく力をつけていくことにおいた。その上で、「修学基礎Ⅱ」においては口頭表現、文章表現を養い、また個人で考えるだけでなくグループワークを重ねてチームワークを学ぶこととした。その到達目標にあげた、それぞれの知識の修得とグループワークの方法の修得は、多くの学生が「楽しく興味を持ってできた」という授業アンケート評価により、概ね達成できていると考える。それはまた定期試験結果が前年度平均を上回ったことからもうかがえる。

一方で、グループワークへの貢献や役割分担等につい

て、一部の学生に負担が偏るなど、実施方法の改善を図る課題も残る。また、グループワークという協働学習の形態に抵抗感をもつ学生や、コミュニケーションの取り方を苦手とする学生などに対して、どのように学習参加を促し支援していくべきか、アクティブ・ラーニングとしてのグループワークの今後の課題である。

## Ⅳ. おわりに

筆者は、2018年3月に開催したS短大の学内FD研修において、この授業で実践するアクティブ・ラーニングを事例として報告した。今回この教育事例は、その内容を詳細に報告するものであり、初年次教育での実践を通して、学生がグループワークという形態に馴染み、能動的な学習態度に向かうことを望むものである。

現在、S短大の教養科目や専門科目においても、様々な形態でアクティブ・ラーニングが実践され、中央教育審議会が答申するように、学生が学びの主役となるように仕向けていくことを目標に、各教員は試行錯誤している。しかしながら、講義形式が中心にならざるを得ないとする授業もある。その場合であっても、この報告がアクティブ・ラーニングへの転換を少しずつでも図ろうとするきっかけとなれば幸いであり、今後さらに教員同士がその方法論や事例について情報交換ができる機会を設定していきたいと考える。

### [注]

- 1) 中央教育審議会答申、「学士教育課程の構築に向けて」2008.12.24
- 2) 「短期大学における日本語表現教育の必性—初年次教育としての取り組み—」2011.3.25
- 3) 中央教育委審議会答申、「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～」2012. 8. 28
- 4) 中央教育審議会答申、「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」、文部科学省 2014.12.22
- 5) 国書刊行会、「大学生のための文書表現練習帳」2016.2.20

[参考文献]

- 1) 市坪 誠編著, 「授業力アップ アクティブ・ラーニング」, 実教出版, 2016.5.20
- 2) 溝上慎一・成田秀夫, 「アクティブ・ラーニングとしての PBL と探究的な学習」, 東信堂, 2016.3.20
- 3) 乙須 翼・細野広美, 「初年次キャリア教育科目における学生のグループワーク経験」, 長崎国際大学教育基盤センター紀要, 2018
- 4) 篠崎祐介 (立正大学), 「アクティブ・ラーニングによる文章表現指導の研究」, リメディアル教育研究, 2015
- 5) 梅村慶嗣, 「キャリア教育におけるアクティブ・ラーニングの実践事例」, 桜美林大学 Obirin Today, 2013
- 6) 阿部敬信・山村靖彦・高濱正文, 「短期大学における初年次教育の実践」, 別府大学短期大学部紀要, 2012
- 7) 池田孝博・田中麻里・四元博晃・鍋島恵美子・田中知恵・堀 勝治, 「佐賀短期大学における初年次教育の取り組みとその評価」, 佐賀短期大学紀要, 2009
- 8) 岩井 洋 (関西国際大学), 「初年次教育におけるアクティブ・ラーニングの可能性」, リメディアル教育研究, 2006