Journal of The Human Development Research, Minamikyushu University 2020 ,Vol.10, 33-40

論文

「アカデミック・スキルズ」の習得を支援する初年次教育体制の構築と評価

五十嵐　　亮
藤　本　　朋美

Construction and evaluation of the first-year education system that aims to enhance students' "Academic skills"

IGARASHI Ryo and FUJIMOTO Tomomi

キーワード：アカデミック・スキルズ　初年次教育　大学生　自己調整学習方略　授業態度

概要：本研究は、南九州大学人間発達学部における初年次教育推進のため、1年次ゼミナール「子ども教育入門ゼミ」を刷新し､「アカデミック･スキルズ」習得を目標とする共通科目としてその中核に据え、教育成果を測定・評価した。主担当教員によるコーディネートのもと、学科全体として統一した指導体制を採ることで、教育成果の均質化を図ると同時に、その教育成果を測定・評価することで、全学的に展開し得る初年次教育体制の構築を試みた。アカデミック・スキルズに関する自己評価質問紙を作成して質問紙調査を行った結果、5種類の学修技術の内4種類で時期の主効果が有意であり、事前よりも事後の方が有意に高かった。一方、学習内容に対するアプローチの仕方、学習への積極的関与と継続意志、自己調整学習方略及び主体的な授業態度を測定する尺度を用いて質問紙調査を行った結果、講義全体を通した肯定的な変化は見られなかった。最後に今後の課題と展望について論じた。

1．問題

1.1．研究の背景

大学進学希望者の多様化の進行に伴い、学士課程教育における「初年次教育」の重要性が指摘されて久しい（濱名, 2008）。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・社会的な諸条件を成功させるべく、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」のことを指すが、文部科学省が本年度公表した調査結果（「大学における教育内容等の改革状況について（2019）」）で79％（579大学、平成28年度）の大学が実施していることからも明らかな通り、大学新入生への初年次教育は、既に普遍化した状態に入っているといえる（山田, 2012）。

高等教育のユニバーサル化の進行に伴い、学力、学習動機、学習観や学習方略の研鑽に至る迄学生の多様化は極めて顕著であり、特に（募集人数に対する受験人数の少なさから競争が起きないため）入学時の基礎学力の幅が大きい大学（学部学科）において、初年次教育の充実は学士課程教育の「標準化（＝質の保証）」を図る上で喫緊の課題といえる。

図1は、X大学（Y学部）における過去3年間の入学生を対象とした、初年次前期GPAと各学年における累積GPAとの相関分析の結果である（全体：r=.88（p<.01）、4年：r=.84（p<.01）、3年：r=.89（p<.01）、2年：r=.95（p<.01））。各学年における累積GPAと初年次前期GPAの間には高い正の相関があり、最終的な学修到達度が入学時の基礎学力に依存していることが分かる。

図2・図3・図4は、同じX大学（Y学部）における過去3年間の入学生を対象としたGPA（各学年、前後期）推移から算出される回帰直線の傾きに関する度数分布である（全体：平均（M）=-0.22（標準偏差（SD）=0.36）、4年：M=-0.16（SD=0.17）、3年：M=-0.21（SD=0.41）、2年：M=-0.32（SD=0.45））。多くの学生は初年次前期のGPAの水準から変化しないことから、ここでも、入学後の学修（教育）成果が入学時の基礎学力に依存している現状が伺えるが、各学年の度数分布を比較すると、下位学年になるほど標準偏差

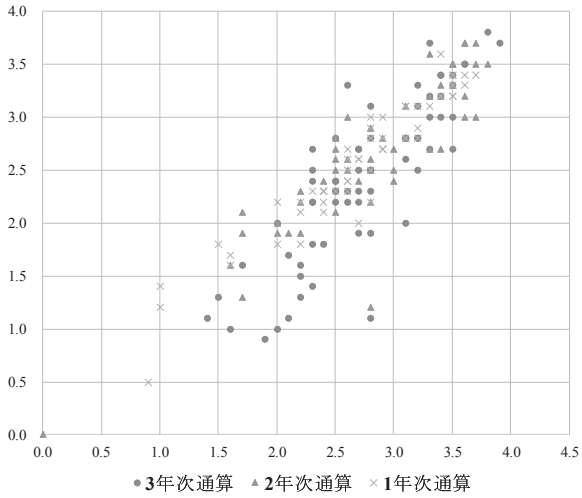

図１：初年次前期 GPA（X 軸）と各学年における累積 GPA（Y 軸）に関する散布図

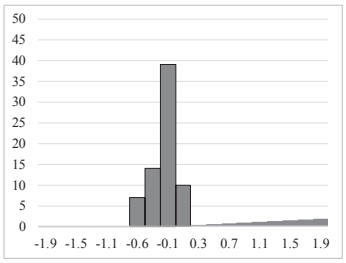

図２：４年次の回帰直線の傾き

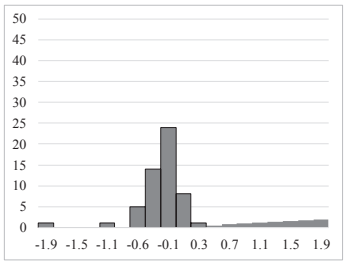

図３：３年次の回帰直線の傾き

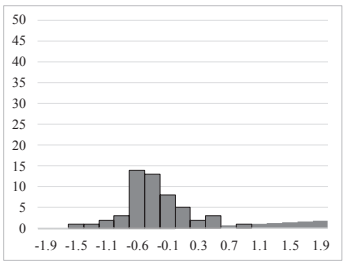

図４：２年次の回帰直線の傾き

が大きくなる（＝初年次前期GPAと各学年における累積GPAとの相関性を減少させる）傾向にあること、初年次前期よりもGPAを向上させた学生が含まれる割合が高いことが分かる。

学問研究が持つ系統性を鑑みれば、大学における学修成果が入学時の基礎学力に依存することは否定し難いが、必要な学修支援が提供されない結果もたらされる学修不振は、学校不適応感や欠席率の増加、更なる学修不振や休学・退学等のリスクを必然的に高めることになる。そのため、初年次に大学4年間の学修成果を積み上げていくために欠かせない基礎的学修技術（＝「アカデミック・スキルズ」）を習得させることを通して、入学後の学修（教育）成果が入学時の基礎学力に依存している現状を打開することが､学士教育課程の｢標準化（＝質の保証)」及び上述のリスク管理を図る上で極めて重要となる。

2012年に中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」が出されて以降、大学における学びは一貫して「学修」と表現されるようになった。中等教育の「学習」がある分野の事実や原理、プロセス（＝知識）を理解することを中心に行われるとすれば、高等教育の「学修」は、授業等を通して得た知識を疑うこと、より確かな知識を求めて自ら調べること、知識を基に自ら考え学べるようになることを含むものであり、その本質は、事前準備（予習）や事後展開（復習）を含む「主体的な学び」によって形成されるものとされる。これまでの学習方法の｢何が｣｢どのように｣変わるのかを入学生全員が理解した上で学士教育課程に臨むことが、期待される学修成果の達成には欠かせない。

本研究は、南九州大学人間発達学部における初年次教育推進のため、1年次ゼミナール「子ども教育入門ゼミ」を刷新し、「アカデミック・スキルズ」習得を目標とする共通科目としてその中核

に据えて、教育成果を測定・評価することを目的とする。

1.2. 本学部の１年次ゼミナールの特色

(1) 共通シラバスの作成：コーディネータを務める主担当教員が1年次ゼミナール「子ども教育入門ゼミ」の共通シラバスを作成する。大学における学修には、①ノート・テイキング、②リーディング、③情報収取・整理、④アカデミック・ライティング、⑤プレゼンテーション、⑥ディスカッション等の基礎的学修技術（「アカデミック・スキルズ」）の習得が必要不可欠であるため、それらの技術を段階的に身に付けることを目標に共通実施科目として位置付ける。

(2) 技術習得及び授業外学修時間を促す授業設計：各学修技術（7種類）ごとに授業を「講義回」「演習回」の二部構成で実施する。講義回では全1年生を対象に主担当教員が特定の学修技術に関する解説及び課題提示を行い、演習回ではゼミ単位で各教員が授業外で取り組んだ課題をもとに演習指導を行う。全体講義による学修の内化と、ゼミ単位の演習回を通した学修の外化を各学修技術単位で交互に行うことで、技術習得及び授業外学修時間を促し学修サイクルの構築を促す授業設計となっている。主担当教員は、各講義回終了後速やかに、①講義内容、②提示した課題、③演習回の活動内容及び展開等、演習回を実施する上で必要となる情報及び資料を各教員にメール配信し、情報共有と意識統一を図ることとする。

2. 研究１

2.1. 目的

アカデミック・スキルズに関する自己評価質問紙を作成して、各学修技術の講義回冒頭（事前）と次の学修技術の講義回冒頭（事後）に調査を行うことで、各回を通した自己評価の変化を検討する。

2.2. 方法

2.2.1. 調査時期と対象者

南九州大学人間発達学部の1年生で、2019年4月～2020年2月にかけて行われた専門教育科目（必修）「子ども教育入門ゼミ」を受講した学生（52名）を対象とした。各学修技術の講義回冒頭（事前）と次の学修技術の講義回冒頭（事後）両方の調査に参加した学生のみを分析対象としたため、①ノート・テイキングは49名、②リーディングは39名、③情報収取・整理及び④アカデミック・ライティングは31名、⑤プレゼンテーションは34名のデータが分析対象となった。尚、⑥ディスカッションについては調査時期の関係で事後調査のデータが得られなかったため、以後の分析から除外した。

2.2.2. 倫理的配慮

日本教育心理学会倫理綱領に則り、調査実施の際には、研究趣旨と情報の秘密保持の厳守をフェイスシートで説明した。研究協力は任意であり授業評価には一切影響しないことを説明した上で、研究協力への承諾の意思をチェック欄で表明できるように配慮し、意思確認が出来た回答のみを分析対象とした。

2.2.3. 調査内容

以下の内容から構成された質問紙調査を行った。

(1) アカデミック・スキルズに関する自己評価：各授業回に対応したアカデミック・スキルズに関する自己評価質問紙を作成・使用した。各学修技術（5種類：①ノート・テイキング、②リーディング、③情報収取・整理、④アカデミック・ライティング、⑤プレゼンテーション）ごとに、（例：ノート・テイキング）(a)「大学でのノートの取り方が高校迄の取り方と何が違うのか分かっている」「どうやったら学修しやすいノートが取れるのか、そのポイントが分かっている」等の知識・理解に関する自己評価（3項目）、(b)「自分のノートの取り方についてどうやったらより良くなるのか考えている」「自分のノートの取り方がより良くなるための工夫をいろいろと試している」等の思考･判断に関する自己評価（3項目）、(c)「ノートを取ることは大切だと思う」「学修しやすいノートが取れるようになりたいと思う」等の学びに向かう力に関する自己評価（3項目）、「自分は、学修しやすいノートを取ることが出来ると思う」という各学修技術に対する自己効力感（1項目）の4因子10項目で構成される。（例：ノート・テイキング）「大学の講義を受けながらノートを取る時のことを考えながら、以下の記述がどのくらい

表１　各学修技術（５種類）下位尺度の事前事後得点

		(1)ノートテイキング		(2)リーディング		(3)情報収取・整理		(4)ライティング		(5)プレゼンテーション	
		事前	事後 **	事前	事後	事前	事後 *	事前	事後 *	事前	事後 **
		(N=49)		(N=39)		(N=31)		(N=31)		(N=34)	
知識・理解	Mean	3.09	3.70 **	2.70	2.91	2.81	2.96	2.99	3.16	2.82	3.25
	(SD)	(0.66)	(0.60)	(0.63)	(0.66)	(0.68)	(0.46)	(0.55)	(0.44)	(0.55)	(0.51)
思考・判断	Mean	3.10	3.67 **	3.08	3.20	2.92	3.04	3.29	3.44	3.10	3.49
	(SD)	(0.96)	(0.78)	(0.78)	(0.86)	(0.64)	(0.78)	(0.64)	(0.62)	(0.60)	(0.54)
学びに向かう力	Mean	4.11	4.16	3.93	3.87	3.78	3.83	3.78	3.81	3.68	3.96
	(SD)	(0.63)	(0.54)	(0.71)	(0.73)	(0.69)	(0.49)	(0.70)	(0.55)	(0.62)	(0.62)
自己効力感	Mean	2.33	2.94 **	2.85	2.98	2.71	3.19 **	2.68	2.97	2.74	2.88
	(SD)	(0.94)	(0.90)	(0.86)	(0.71)	(0.78)	(0.79)	(0.70)	(0.88)	(0.86)	(0.69)

+ : p < .10, * : p < .05, ** : p < .01

現在の自分にあてはまると思うか」という教示で、「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5段階で回答させ、「非常にあてはまる」の回答から順に5～1点と得点化した。

2.3. 結果

2.3.1. 下位尺度の構成

学修技術（5種類）ごとに、(a) 知識・理解、(b) 思考・判断、(c) 学びに向かう力、(d) 自己効力感という4つの下位尺度を構成した。各下位尺度の項目得点の総和を項目数で除し、「知識・理解」「思考・判断」「学びに向かう力」「自己効力感」得点とした。

2.3.2. 分散分析

学修技術（5種類）ごとの下位尺度の平均値と標準偏差は、**表1**の通りであった。

初めに、①ノート・テイキングについて、「時期（2条件）」「下位尺度（4条件）」を独立変数とする被験者内2要因計画の分散分析を行った。その結果、交互作用が有意であった（$F_{(3,144)} = 7.61$, $p<.01$）。「時期（2条件）」の単純主効果を検定したところ、「知識・理解（事前＜事後, $p<.01$）」「思考・判断（事前＜事後, $p<.01$）」「自己効力感（事前＜事後, $p<.01$）」において有意であった（**図5**）。

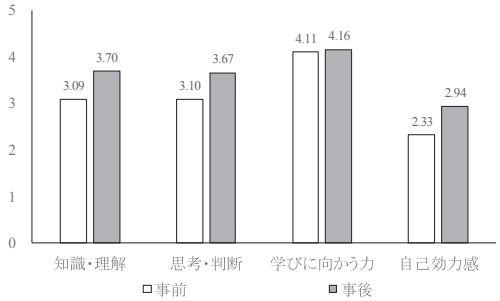

図5「ノート・テイキング」下位尺度の事前事後得点

次に、②リーディングについて、「時期（2条件）」「下位尺度（4条件）」を独立変数とする被験者内2要因計画の分散分析を行った。その結果、交互作用は有意ではなく（$F_{(3,114)} = 1.41$, *n.s.*）、「時期」の主効果も有意ではなかった（$F_{(1,38)} = 1.25$, *n.s.*）（**図6**）。

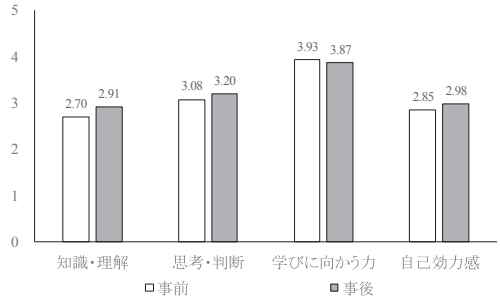

図6「リーディング」下位尺度の事前事後得点

次に、③情報収取・整理について、「時期（2条件）」「下位尺度（4条件）」を独立変数とする被験者内2要因計画の分散分析を行った。その結果、交互作用が有意傾向であった（$F_{(3,90)} = 2.29$,

p<.09)。「時期」の単純主効果を検定したところ、「自己効力感（事前＜事後, p<.01)」において有意であった（**図7**)。

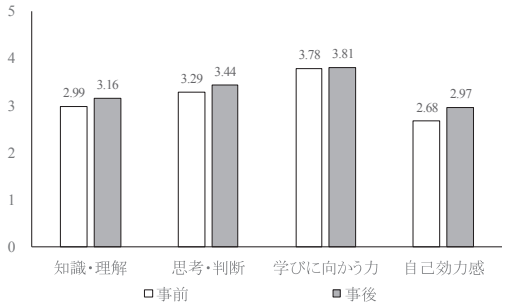

図7 「情報収取・整理」下位尺度の事前事後得点

次に、④アカデミック・ライティングについて、「時期（2条件)」「下位尺度（4条件)」を独立変数とする被験者内2要因計画の分散分析を行った。その結果、交互作用は有意ではなかったが（$F_{(3,90)}$ = 0.93, *n.s.*)、「時期（2条件)」の主効果が有意であり（$F_{(1,30)}$ = 4.55, p<.05)、事前よりも事後の方が有意に高かった（**図8**)。

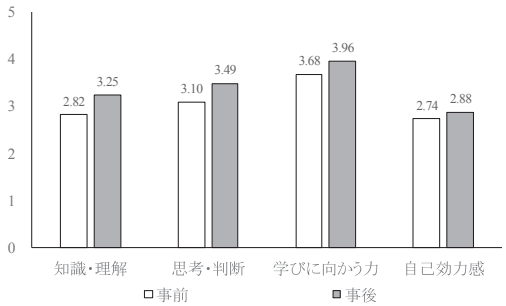

図8「ライティング」下位尺度の事前事後得点

最後に、⑤プレゼンテーションについて、「時期（2条件)」「下位尺度（4条件)」を独立変数とする被験者内2要因計画の分散分析を行った。その結果、交互作用は有意ではなかったが（$F_{(3,99)}$ = 1.62, *n.s.*)、「時期」の主効果が有意であり（$F_{(1,33)}$ = 13.59, p<.01)、事前よりも事後の方が有意に高かった（**図9**)。

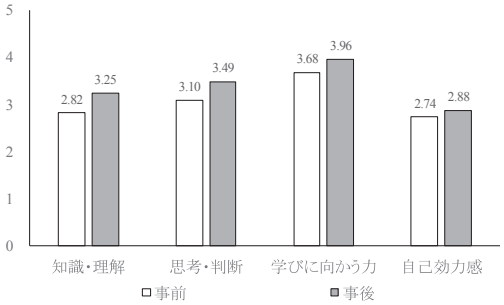

図9 「プレゼンテーション」下位尺度の事前事後得点

3. 研究2

3.1. 目的及び方法

(1) 河井・溝上（2012）の学習アプローチ尺度、(2) 浅野（2002）の学習動機尺度、(3) 畑野・溝上（2013）の主体的な授業態度尺度、及び (4) 畑野ら（2011）の自己調整学習方略尺度を用いて、第2回の講義回冒頭（事前）と第14回の講義回冒頭（事後）に調査を行うことで、講義全体を通した学習内容に対するアプローチの仕方、学習への積極的関与と継続意志、自己調整学習方略、及び主体的な授業態度の変化を検討する。

(1) 河井・溝上 (2012) の作成した「学習アプローチ尺度」は、学習内容に対するアプローチの仕方を測定するものであり、「できるかぎり他のテーマや他の授業の内容と関連させようとする」「私は、授業内容の意味を自分で理解しようとする」等の「深い学習アプローチ」に関する8項目、「自分でテーマを考え抜かずに、教えられたことをただただ受け取る」「自分がどこに向かっているのか分からなくても、かたちだけで勉強を済ませる」等の「浅い学習アプローチ」に関する7項目の2因子15項目で構成される。「大学での学修（授業や予復習、試験勉強、課外活動）を進める際、以下の記述がどのくらい現在の自分にあてはまると思うか」という教示で、「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5段階で回答させ、「非常にあてはまる」の回答から順に5～1点と得点化した。

(2) 浅野（2002）の作成した「学習動機尺度」

は、学習に対する積極的な意欲や学習継続に対する意志を測定するものであり、「自分では、学習意欲は高い方だと思う」「自分では、積極的に学習していると思う」「勉強（学ぶこと）は好きである」という「積極的関与」に関する3項目、「出来るだけ長く勉強（学ぶこと）を続けたい」「常に学びたい気持ちがある」という「継続意志」に関する2項目の2因子5項目で構成される。「以下の記述がどのくらい現在の自分にあてはまると思うか」という教示で、「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5段階で回答させ、「非常にあてはまる」の回答から順に5～1点と得点化した。

(3) 畑野・溝上（2013）の作成した「主体的な授業態度尺度」は、大学生の主体的な授業態度を測定するものであり、「課されたレポートや課題を、少しでも良いものに仕上げようと努力する」「単位さえもらえればよいという気持ちで、授業に出る（反転項目）」等の「主体的な授業態度」に関する1因子9項目で構成される。「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5段階で回答させ、「非常にあてはまる」の回答から順に5～1点と得点化した。

(4) 畑野ら（2011）の作成した「自己調整学習方略（Self-Regulated Learning Strategy；以下SRLS）尺度」は、学習者自身が自分の学習過程に能動的に関与していることを表す自己調整学習に関する方略の使用頻度を測定するものであり、「授業を受ける前に、これから学ぶ内容を考える」等の「認知調整方略」に関する8項目、「授業中に退屈した時、頑張って集中する」等の「動機づけ調整方略」に関する6項目、「一週間の学習の予定を立てて行動する」等の「行動調整方略」に関する5項目、「物事がうまくいかなかった時、心配しなくていいと自分自身に言う」等の「感情調整方略」に関する4項目の4因子23項目で構成される。「あなたが大学の学修（授業や予復習、試験勉強、課外活動）を進める際、以下の記述がどのくらい現在の自分に当てはまるかと思うか」という教示で、「非常にあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらともいえない」「どちらかといえばあてはまらない」「全くあてはまらない」の5段階で回答させ、「非常にあてはまる」の回答から順に5～1点と得点化した。

3.2. 結果

3.2.1. 下位尺度の構成

先行研究の因子分析の結果に従い、学習アプローチ尺度、学習動機尺度、主体的な授業態度尺度及びSRLS尺度を構成する下位尺度を構成した。各下位尺度の項目得点の総和を項目数で除し、(1)「深い学習アプローチ」「浅い学習アプローチ」得点、(2)「積極的関与」「継続意志」得点、(3)「主体的な授業態度尺度」得点、(4)「動機づけ調整方略」「行動調整方略」「感情調整方略」「認知調整方略」得点とした。

3.2.2. 分散分析

各下位尺度の平均値と標準偏差は**表2・表3・**

表２ 学習アプローチ尺度の得点

			事前	事後
			(N=38)	
学習アプローチ	深いアプローチ	Mean	3.36	3.44
		(SD)	(0.54)	(0.40)
	浅いアプローチ	Mean	2.95	2.98
		(SD)	(0.43)	(0.41)

表３ 学習動機尺度の得点

			事前	事後
			(N=37)	
学習動機	積極的関与	Mean	3.30	3.13
		(SD)	(0.69)	(0.64)
	継続意志	Mean	3.35	3.31
		(SD)	(0.73)	(0.66)

表４ 体的な授業態度尺度の得点

		事前 *	事後
		(N=37)	
主体的な授業態度	Mean	3.63	3.42
	(SD)	(0.58)	(0.45)

表５ SRLS 尺度の得点

			事前	事後
			(N=37)	
自己調整学習方略	動機づけ調整	Mean	3.71	3.57
		(SD)	(0.65)	(0.61)
	行動調整	Mean	2.90	3.11 *
		(SD)	(0.56)	(0.49)
	感情調整	Mean	3.02	3.10
		(SD)	(0.75)	(0.72)
	認知調整	Mean	3.41	3.50
		(SD)	(0.59)	(0.44)

表4・表5の通りであった。

初めに、(1) 学習アプローチ尺度について、「時期（2条件）」「下位尺度（2条件）」を独立変数とする被験者内2要因計画の分散分析を行った。その結果、交互作用は有意ではなく（$F_{(1,37)} = 0.19$, *n.s.*）、「時期」の主効果も有意ではなかった（$F_{(1,37)} = 1.90$, *n.s.*）。

次に、(2) 学習動機尺度について、「時期（2条件）」「下位尺度（2条件）」を独立変数とする被験者内2要因計画の分散分析を行った。その結果、交互作用は有意ではなく（$F_{(1,36)} = 0.84$, *n.s.*）、「時期」の主効果も有意ではなかった（$F_{(1,36)} = 1.76$, *n.s.*）。

次に、(3) 主体的な授業態度尺度について、「時期（2条件）」を独立変数とする被験者内1要因計画の分散分析を行った。その結果、事前よりも事後の得点の方が有意に低かった（$F_{(1,36)} = 5.25$, $p<.05$）。

最後に、(4) SRLS尺度について、「時期（2条件）」「下位尺度（4条件）」を独立変数とする被験者内2要因計画の分散分析を行った。その結果、交互作用が有意傾向であった（$F_{(3,108)} = 2.22$, $p<.09$）。「時期（2条件）」の単純主効果を検定したところ、「行動調整方略（事前＜事後, $p<.05$）」において有意であった。

4. 考察

4.1. 本研究のまとめ

本研究の目的は、南九州大学人間発達学部における初年次教育推進のため、1年次ゼミナール「子ども教育入門ゼミ」を刷新し、「アカデミック・スキルズ」習得を目標とする共通科目としてその中核に据え、教育成果を測定・評価することであった。

アカデミック・スキルズに関する自己評価質問紙を作成して各学修技術の講義回冒頭（事前）と次の学修技術の講義回冒頭（事後）に調査を行った結果、5種類の学修技術の内4種類で時期の主効果が有意であり、事前よりも事後の方が有意に高かった。この結果から、本授業デザインがアカデミック・スキルズに関する自己評価を肯定的に変容させる上で一定程度有効であったと解釈することが出来る。

また、学習内容に対するアプローチの仕方、学習への積極的関与と継続意志、自己調整学習方略及び主体的な授業態度を測定する尺度を用いて、第2回の講義回冒頭（事前）と第14回の講義回冒頭（事後）に調査を行った結果、事前よりも事後の方が有意に高かった項目は無く、講義全体を通した肯定的な変化は見られなかった。この結果から、学習アプローチや学習動機、自己調整学習方略や授業態度等に関しては、基本的には積極的、具体的介入が行われない限り、大幅な変容は生じにくい性質を持つものと解釈することが出来る。

4.2. 今後の課題と展望

本授業デザインは、アカデミック・スキルズに関して入学生が持つ自己評価を肯定的に変容させる上で一定程度有効であったが、今回の質問紙調査はあくまで学生の自己評価であるため、アカデミック・スキルズそのものの習得水準と結び付けて解釈出来るものではない。勿論学士教育課程の入口となる初年次教育科目において、今後学修成果を積み上げていくために欠かせない基礎的学修技術に関して学生が成長を実感出来ている点は極めて重要であるが、今後はそれら学修技術を実際に活用しながら学修できているいるかも含めて、その教育成果を測定・評価することが不可欠である。

5. 引用・参考文献

浅野志津子. (2002). 学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程―放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から. 教育心理学研究, **50**, 141 − 151.

学習技術研究会. (編著). (2015). 知へのステップ（第4版）− 大学生からのスタディ・スキルズ. くろしお出版

畑野快, 及川恵, & 半澤礼之. (2011). 大学生を対象とした自己調整学習方略尺度作成の試み. 日本教育心理学会第53回発表論文集, 325.

畑野快, & 溝上慎一. (2013). 大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討. 日本教育工学会論文誌, **37(1)**, 13 − 21.

濱名篤. (2008). 初年次教育の必要性と可能性.

（特集・初年次教育）大学と学生, **54**, 6 − 15.
河井亨, & 溝上慎一. (2012). 学習を架橋するラーニング・ブリッジングについての分析―学習アプローチ、将来と日常の接続との関連に着目して（<特集>大学教育の改善・FD). 日本教育工学会論文誌, **36**, 217 − 226.
文部科学省. (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). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
文部科学省. (2019). 大学における教育内容等の改革状況について（平成28年度). https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1417336.htm
佐藤望.（編著）(2012). アカデミック・スキルズ（第2版）− 大学生のための知的技法入門. 慶應義塾大学出版会.
山田礼子. (2012). 大学の機能分化と初年次教育: 新入生像をてがかりに（特集「大学」の機能分化と大卒労働市場との接続). 日本労働研究雑誌, **54**, 31 − 43.

6. 謝辞

本研究は、2019年度南九州学園学長裁量費（一般課題型教学改革、事業課題：「「アカデミック・スキルズ」の習得を支援する初年次教育体制の構築と評価」（実施責任者：五十嵐亮)）の助成を受けて行われた。ここに記し、感謝致します。

Summary

The purpose of this study was to reform the subject “Introductory seminar” in the Faculty of human development, Minami-Kyushu University, to the core subject that enhance students’ "Academic skills" in order to promote our first-year education, and to measure its educational benefit by conducting questionnaire surveys. In this study, we planned on homogenizing the educational results in the subject by adopting a unified teaching system as a whole department under the coordination by the main supervisor, and aimed to establish the first-year educational system that can be developed at the whole university. The result of this survey showed that students of this study increased the score of four academic skills (out of all five kinds) generally through this subject. Secondly, students of this study showed no increase in the score of “approach to learning”, “active involvement and volition in leaning”, “self-regulated learning strategy” and “active class attitude” through this subject. Finally, the limitations and future directions of this study were discussed.

KEYWORDS：academic skills, first-year education, college students, self-regulated learning strategy, class attitude