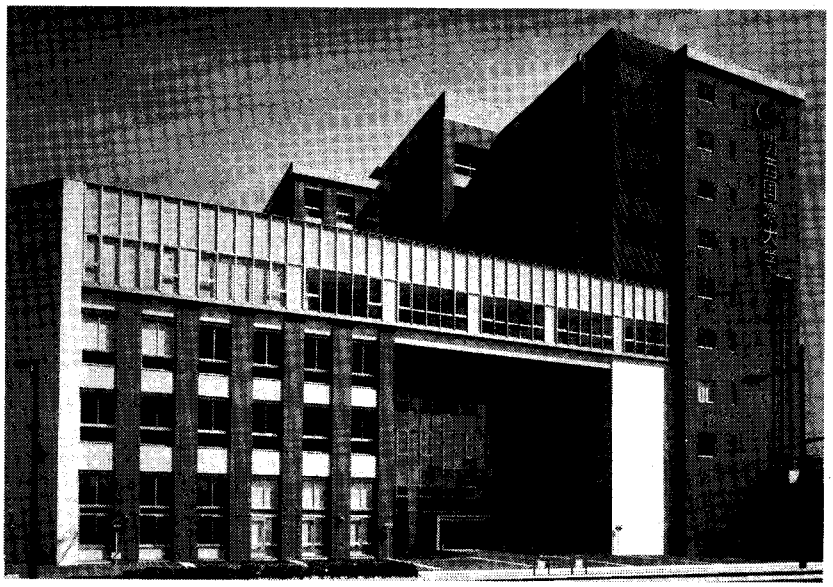
初年次教育学会　第２回大会

【発表要旨集】



２００９

平成 21 年 9 月 19 日（土）・20 日（日）

関西国際大学
（尼崎キャンパス）

e学び力

eラーニングソフトのご案内

http://emanabi.asahi.com

お試し利用が可能です。
下記までお問い合わせください。

朝日新聞社
デジタルメディア本部 e学び力担当
〒104-8011 東京都中央区築地5-3-2
TEL: 03-5541-8862
e-mail: emanabi-sales@asahi.co

「学習技術(スタディ・スキル)」を「聴く」「読む」「調べる」「整理する」「書く」という5つの力に分け、朝日新聞社の豊富なコンテンツをもとに、楽しみながら学ぶことができるeラーニングソフトが誕生！

5つの力でスタディ・スキルを身につける

聴く力

動画や音声を使って、選択方式やキーワード書き取りなどの問題を出題。コミュニケーションの基本となる日本語の聴き取り能力を再認識してもらいます。

読む力

テーマや要約に関する問題や、主観と客観を分類する問題など、文章を読んで日本語の読解力を意識してもらいます。

調べる力

図書館の使い方から情報リテラシー(情報の信頼性などを自ら判断する力)まで、幅広く情報を扱うことについて考えてもらいます。

整理する力

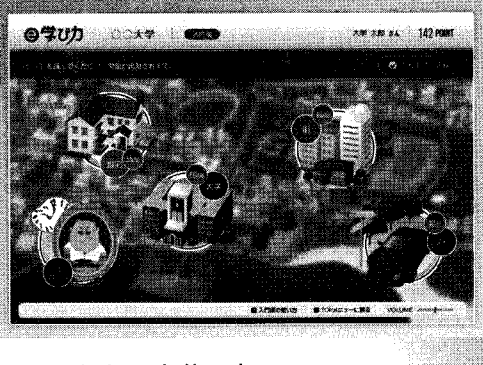
主張の分類や文章比較などの問題で、大学での学びや社会人に必要な論理的思考の基礎を学びます。

書く力

友人とのメールとは違う、「て・に・を・は」や「5W1H」などを意識した、社会人として通用する、人に正しく伝える文章を書く力を培います。

1日10分。好きな時間に楽しみながらスタディ・スキルをアップ！

頭のウォーミングアップ 入門編 200問



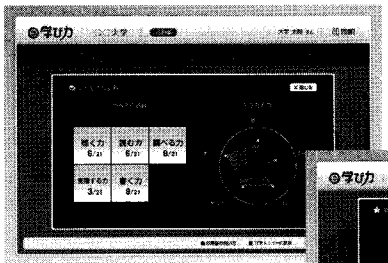
「大学」「レジャー」など、大学生の日常生活で出会いそうなシーンから出題。5つの力の重要性が理解できます。

集中的にスキルを磨く 応用編 105問

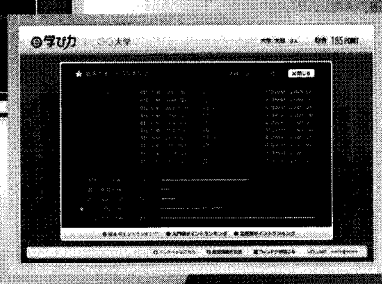
実社会への興味がわ
ようなテーマや時事問
題で、5つの力をじっ
り深く実践演習するこ
とができます。

13種類の出題パターン
映像や音声を効果的に活用

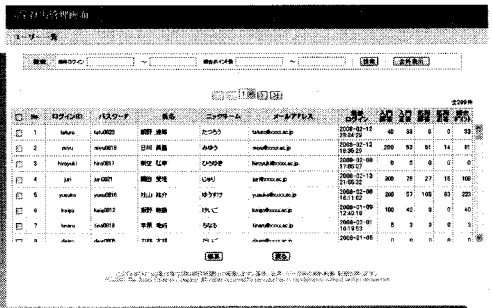
一目でわかる自分の力 レーダーチャート



5つの力の正解数をレーダーチャートで表示。現在の自分の力を、視覚的に把握することができます。



学習状況をリアルタイムに確認できる管理画面



上位20位のニックネームや50ポイントごとのユーザー分布によって、自分の進み具合がわかります。

朝日新聞

目　次

自由研究発表Ⅰ

ごあいさつ

この度、初年次教育学会の第２回大会の会場校をお引き受けすることになりました。今回の学会大会は、昨春の同志社大学での設立総会、昨年 11 月の玉川大学での第１回大会に続く、学会発足以来１年半で３度目の行事にあたります。この間、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」が昨年 12 月に出され、答申の中で明確に初年次教育が学士課程教育の一部に位置づけられるようになり、本学会のプレゼンスも一層高まりつつある時期に大会校をお引き受けできることを光栄に存じます。

関西国際大学といえば神戸市内から、世界で一番運賃が高い、速度が遅く、最後は単線になる神戸電鉄という私鉄で行かなければならない、足場の悪い大学という印象をお持ちの方も少なくないと思います。本学三木キャンパスは、この立地条件であるが故に、学生募集に苦しんできました。その副産物として、本学は学習支援や初年次教育にいち早く取り組むことになったのですが、交通の便、ホテル、食事の場所等の面から考えて、これまで学会の会場というお話はすべてお断りしてきました。

しかし、緑に包まれた三木キャンパスに加え、大阪市に隣接し、交通至便な尼崎のＪＲ尼崎駅に近い尼崎新キャンパスを今春オープンさせることができ、会員各位に来学していただきやすい条件が整いましたので、今回本学として初めての学会大会の会場校をお引き受けすることにいたしました。キャンパス自体はビル一棟だけですし、周辺の開発が予定より遅れ、ＪＲの駅から専用歩道だけできていただける環境は整っていない段階での開催になりますが、交通の便は良く、大阪、神戸三宮のいずれからでも 30 分以内ですので、宿泊の選択肢も広く、伊丹空港や新大阪駅からも来ていただきやすい場所です。

４月より教育学部の３・２年生が三木キャンパスから移ってき、１年生が入学してきたばかりで、教職員もまだまだ慣れないことばかりですが、関西人のサービス精神を発揮し、初年次教育的なホスピタリティを発揮し、関西在住の理事・会員と本学の教職員で構成する準備委員会の皆さんのご協力を得て、本学会らしい大会づくりを心がけたいと存じます。

９月の新大型連休の冒頭にあたりますが、皆さまのお越しをお待ちしております。

大会実行委員長
関西国際大学 学長
濱名　篤

大会日程

9月１９日（土）

9：15～	受付開始
10：00～11：40	ワークショップⅠ
11：40～12：40	休憩
12：40～12：50	開会式（３Ｆ　大講義室）
12：50～14：50	シンポジウム「高大接続からみた入学前教育」
14：50～15：20	総会
15：20～15：30	休憩
15：30～18：40	自由研究発表Ⅰ
18：50～20：30	懇親会（１Ｆ　エントランスホール）

9月２０日（日）

8：45～	受付開始
9：30～11：10	ワークショップⅡ
11：10～11：20	休憩
11：20～12：50	自由研究発表Ⅱ
12：50～13：40	休憩
13：40～15：10	ラウンドテーブル
15：10～15：30	閉会式

大会参加のご案内

参加費

＜事前申し込みのお願い＞
同封の郵便振替用紙にて、8/28（金）までにお振込みください。

※事務処理の都合上、振替用紙はお申し込みお１人につき１枚をご使用ください。
※振込手数料は、各自でご負担ください。
※事前申し込み期間終了後も 9/10 まではお振込みください。それ以降は、当日に受付にてお支払いください。

＜事前申し込みの会員特典＞
郵便振替による事前お申し込みの会員（個人・機関）には、当日の受付にて 20 日（日）の昼食券（弁当）を無料でお渡しします。

○大会参加費（要旨集代を含む）　会　員：4,000 円
　　非会員：5,000 円
※ 機関会員は５名までが会員として参加できます。６名からは非会員としてお申し込みください。

○懇親会費　5,000 円

○要旨集のみ（送料込）　1,000 円

学会年会費

大会会場では、学会年会費の納入はできませんので、ご了承ください。

ネームプレート（名札）

会場および懇親会会場への参加には、受付時にお渡しするネームプレート（名札）を必ずお付けください。ネームプレートのない場合には、入場をお断りする場合もありますので、ご協力をお願いいたします。

※ ネームプレートは、ご参加のプログラムが終了した時点で受付にお返しください。お持ち帰りにならないよう、お願いいたします。

資料のコピー

大会事務局では、コピーサービスはいたしかねます。ご了承ください。

クローク

ございません。貴重品等は各自で管理をお願いいたします。

会員休憩室

１９日：３階３０２講義室、５階５０６演習室をお使いください。
２０日：５階５０６演習室をお使いください。

喫煙場所

建物内は全館禁煙です。

会場へのアクセス

＜新幹線＞新大阪駅から

JR「新大阪」駅から「尼崎」駅下車　北口（約 11 分）

＜新幹線＞新神戸駅から

神戸市営地下鉄で「三宮」駅へ（約 2 分）→(徒歩 4 分)→JR 神戸線に乗り換え新快速で「尼崎」駅下車　北口（約 15 分）

＜航空機＞大阪国際空港（伊丹空港）から

・ JR 尼崎駅前(南口)行きのリムジンバスで約 25 分

大阪空港南ターミナル(13 番のりば)											
8:15	9:20	10:50	12:10	13:20	14:45	15:45	17:15	18:30	19:45	20:35	21:15
大阪空港北ターミナル(3 番のりば)											
8:20	9:25	10:55	12:15	13:25	14:50	15:50	17:20	18:35	19:50	20:40	21:20

・ 大阪モノレール「大阪空港」駅から「蛍池」駅へ（約 3 分）→ＪＲ宝塚線に乗り換え「川西能勢口」駅へ（約 8 分）→(徒歩 7 分)→JR 宝塚線「川西池田」に乗り換え「尼崎」駅下車　（約 14 分）

・ 大阪モノレール「大阪空港」駅から「蛍池」駅へ（約 3 分）→阪急宝塚線に乗り換え「梅田」駅へ（約 15 分）→(徒歩 5 分)→JR 神戸線に乗り換え「尼崎」駅下車　（約 5 分）

・ 伊丹市バスで JR「伊丹」駅へ（約 25 分）→JR 宝塚線に乗り換え快速で「尼崎」駅下車（約 7 分）

【伊丹市バス時刻表　土・日ダイヤ】

7	19　39　55(*1)　59
8	19　39　55(*1)
9	01　21　41　55(*1)
10	06　36　55(*1)
11	06　36　55(*1)
12	06　36　55(*1)
13	06　39　55(*1)
14	09　39　55(*1)
15	09　39　55(*1)
16	11　41　55(*1)
17	11　41　55(*1)
18	11　41　55(*1)
19	06　24　44
20	00(*1)　04　29　49
21	00(*1)　09　34　54

(*1)は JR 伊丹直行便

＜航空機＞関西国際空港から

・ リムジンバス 4 番のりばから JR 尼崎駅前行き（約 65 分）

6:30　7:05　7:35　8:05　8:35　9:05　9:35　10:05　10:35　11:05　11:35　12:35　13:35　14:05
14:35　15:05　15:35　16:05　16:35　17:05　17:35　18:05　18:35　19:05　19:35　20:05　20:30
20:55　21:20　21:45　22:10　22:35

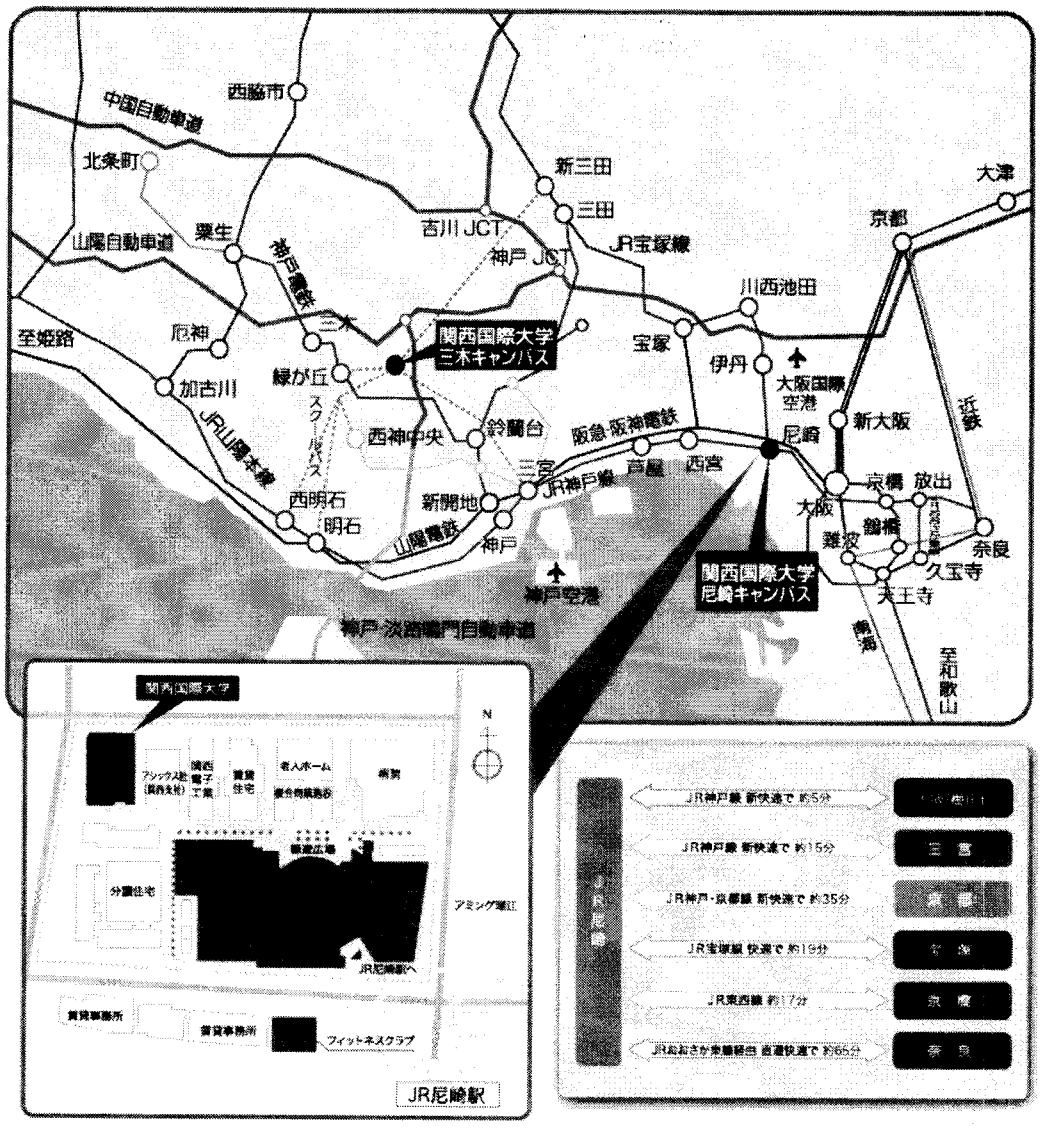
・ JR「関西空港」駅から関空快速で「大阪」駅へ（約 60 分）→JR 東海道・山陽本線乗り換え「尼崎」駅下車（約 5 分）

＜航空機＞神戸空港から

ポートライナー「神戸空港」駅から「三宮」駅へ（約 18 分）→JR 神戸線に乗り換え新快速で「尼崎」駅下車（約 15 分）

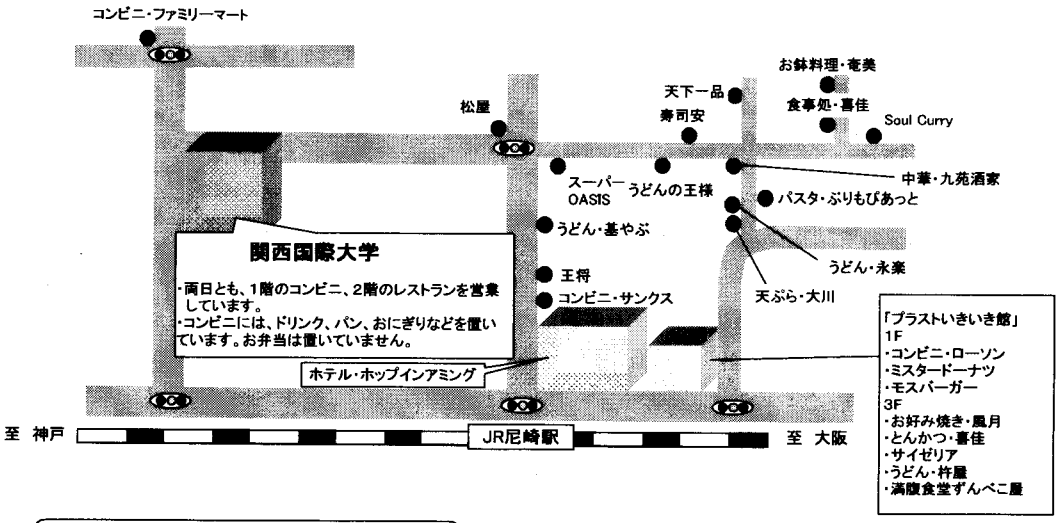
※バスダイヤにつきましては 2009 年 7 月末現在のものです。

※新幹線をご利用の場合は「新神戸」駅よりも「新大阪」駅で下車される方が便利です。
また、「神戸空港」からよりも「大阪国際空港（伊丹空港）」からの方が便利です。



JR 尼崎駅より徒歩約５分

＜尼崎ランチマップ＞



※土日に営業しているお店を掲載しております。
ただし、「Soul Curry」につきましては、日曜日が定休日です。

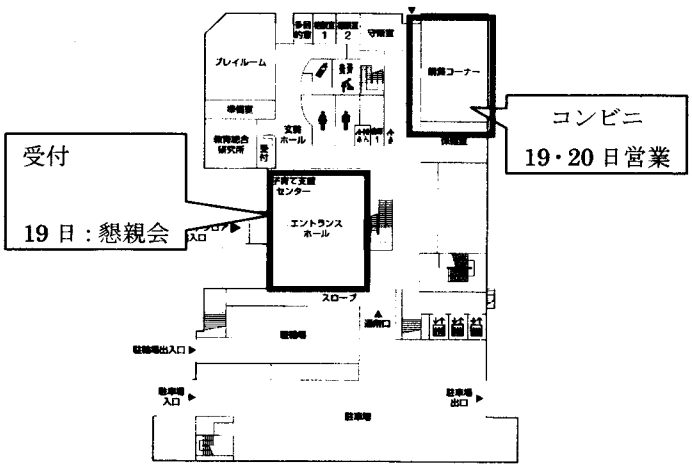
宿泊先のご案内

宿泊は各自でお申し込みください。ご参考までに主要駅近くのホテルをご紹介します。
（料金は、曜日・季節によって変わる場合があります）

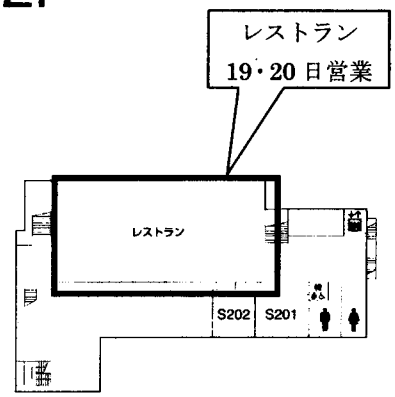
最寄駅	ホテル名	連絡先	アクセス	料金
JR尼崎	ホップイン・アミング	06-6491-0002 http://www.hopinn.com	JR尼崎駅より徒歩1分	S12,600円～
阪神尼崎	ホテルニューアルカイック	06-6488-7777 http://www.miyakohotels.ne.jp/archaic	阪神尼崎駅より徒歩6分	S15,015円～
JR新大阪	チサンホテル新大阪	06-6302-5571 http://www.solarehotels.com/chisun/hotel-shin-osaka/	JR新大阪駅正面口より徒歩5分	S8,300円～
	ニューオーサカホテル	06-6947-8070 http://newosaka.hotwire.jp	JR新大阪駅正面口より徒歩3分	S8,085円～
	ホテル新大阪	06-6322-8800 http://hso.hotwire.jp	JR新大阪駅東口より徒歩1分	S7,700円～
	新大阪ワシントンホテルプラザ	06-6303-8111 http://shinosaka.wh-at.com	JR新大阪駅正面口より徒歩3分	S7,500円～
	新大阪ステーションホテル	06-6325-0011 http://www.st-hotel.jp	JR新大阪駅東口より徒歩1分	S6,720円～
JR大阪	ホテルグランヴィア大阪	06-6344-1235 http://www.granvia-osaka.jp	JR大阪駅構内	S16,747円～
	大阪第一ホテル	06-6341-4411 http://www.osakadaiichi.co.jp	JR大阪駅中央口より徒歩3分	S15,015円～
	ハートンホテル西梅田	06-6342-1111 http://www.hearton.co.jp/nishiumeda	JR大阪駅桜橋口より徒歩3分	S10,600円～
	大阪東急イン	06-6315-0109 http://www.osaka-i.tokyuhotels.co.jp	JR大阪駅御堂筋口より徒歩10分	S9,200円～
	梅田OSホテル	06-6312-1271 http://www.oshotel.com	JR大阪駅南口より徒歩5分	S8,300円～
	ホテルグリーンプラザ大阪	06-6374-1515 http://www.hgpo.co.jp	JR大阪駅御堂筋口より徒歩7分	S7,900円～
	大阪弥生会館	06-6373-1841 http://www.jrwelnet.co.jp/hotels/yayoi_kaikan/osaka	JR大阪駅中央北口より徒歩5分	S7,200円～
JR三宮	神戸東急イン	078-291-0109 http://www.kobe-i.tokyuhotels.co.jp	JR三宮駅中央口より徒歩3分	S11,000円～
	三宮ターミナルホテル	078-291-0001 http://www.sth-hotel.co.jp	JR三宮駅中央口直結	S10,040円～
	ダイワロイネットホテル神戸三宮	078-291-4055 http://www.daiwaroynet.jp/kobesannomiya/index.html	JR三ノ宮駅東口より徒歩約5分	S10,000円～
	アパホテル神戸三宮	078-272-2111 http://www.apahotel.com/hotel/kansai/12_kobesannomiya/index.html	JR三宮駅東出口より徒歩3分	S8,500円～
	神戸サンサイドホテル	078-232-3331 http://www.sanside.co.jp	JR三宮駅中央口より徒歩5分	S5,900円～
	東横イン　神戸三ノ宮２	078-232-1045 http://www.toyoko-inn.com/hotel/00123/index.html	JR三ノ宮駅東口より徒歩約2分	S5,700円～
	スーパーホテル神戸	078-261-9000 http://www.superhotel.co.jp/s_hotels/kobe/kobe.html	JR三宮駅中央（北）出口より徒歩約7分	S5,460円～
	ホテルエリアワン神戸	078-391-1111 http://www.hotel-areaone.com/kobe	JR三宮駅より徒歩５分	S5,000円～
JR新神戸	クラウンプラザ神戸	078-291-1121 http://www.cpkobe.com	山陽新幹線新神戸駅直結	S15,015円～
	ホリデイ・インエクスプレス新神戸	078-222-1212 http://www.ichotelsgroup.com/h/d/6c/490/ja/hd/kobja	山陽新幹線新神戸駅より徒歩5分	S8,316円～
	グリーンヒルホテル神戸	078-222-0909 http://www.greenhillhotel.com	山陽新幹線新神戸駅より徒歩7分	S7,350円～
	新神戸サンホテル	078-272-1080 http://sunhotel.royal-corp.jp	山陽新幹線新神戸駅より徒歩10分	S5,800円～
JR宝塚	宝塚ワシントンホテル	0797-87-1771 http://www.takarazuka-wh.com/	JR宝塚駅より徒歩3分	S7,969円～
阪急宝塚南口	宝塚ホテル	0797-87-1151 http://www.hankyu-hotel.com/cgi-bin2/cms2/index.cgi?hid=26takarazukah	阪急宝塚駅南口正面	S11,550円～
JR伊丹	伊丹シティホテル	072-777-1111 http://www.itamicity-h.com/	JR伊丹駅より徒歩7分	S12,500円～

大会会場案内図

1F

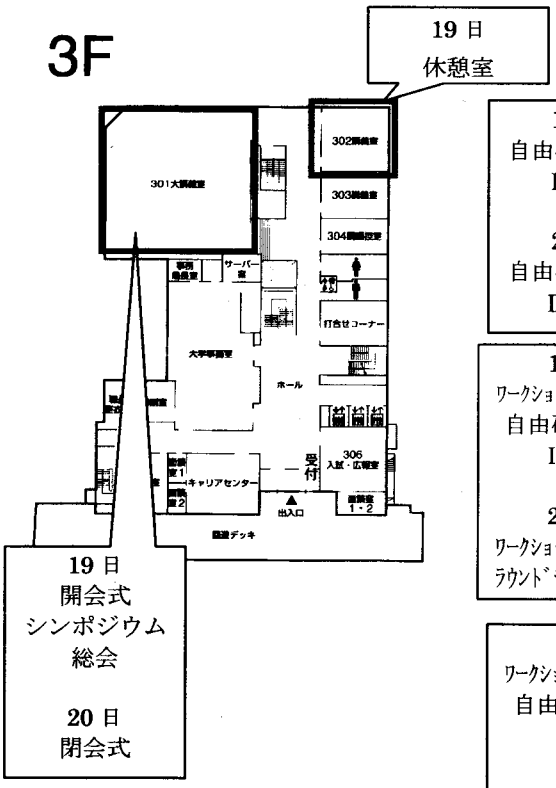


2F

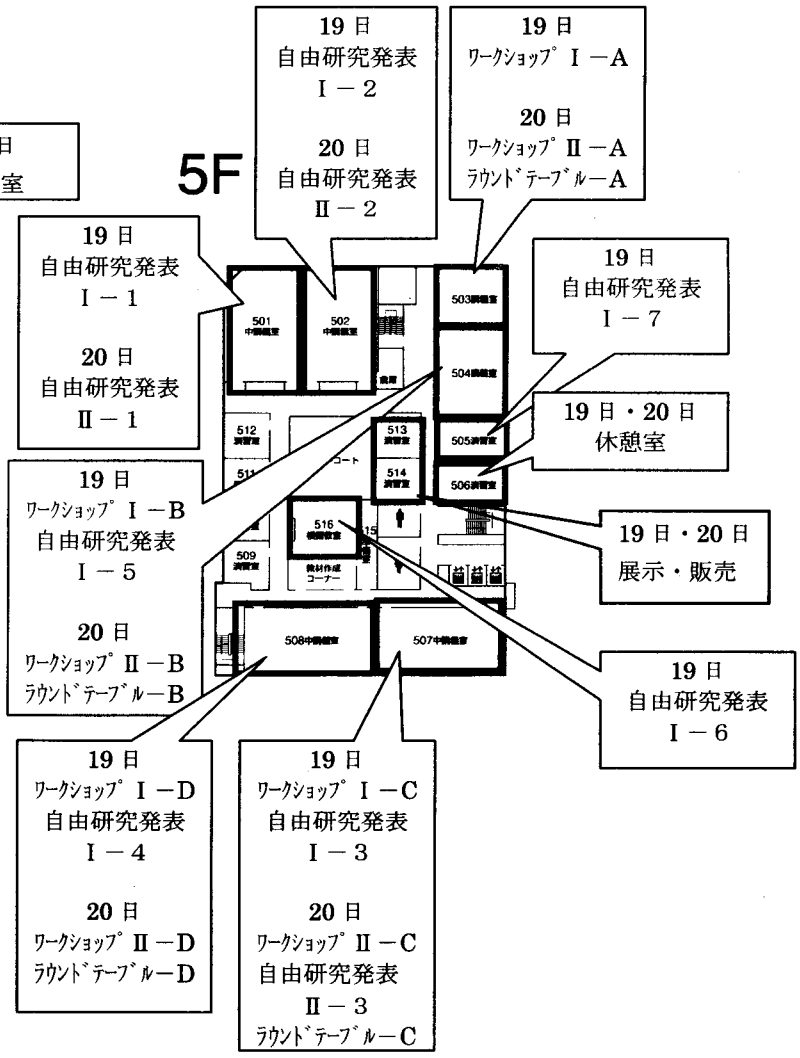


※３階から直接２階のレストランへは行けません。一度、１階に下りてから階段をご利用ください。

3F



5F



大会会場一覧

９月１９日（土）

１階ｴﾝﾄﾗﾝｽﾎｰﾙ	9：15～受付
	10：00～11：40　ワークショップⅠ
5階503講義室	ﾜｰｸｼｮｯﾌﾟⅠ—A　初年次教育の評価の方法を考える
5階504講義室	ﾜｰｸｼｮｯﾌﾟⅠ—B　協同学習の考え方と進め方
5階507中講義室	ﾜｰｸｼｮｯﾌﾟⅠ—C　総合的な初年次教育プログラムを編成する
5階508中講義室	ﾜｰｸｼｮｯﾌﾟⅠ—D　実行性・実効性のある初年次教育を実現する
3階301大講義室	12：50～14：50 シンポジウム　高大接続からみた入学前教育
3階301大講義室	14：50～15：20　総会
	15：30～18：40　自由研究発表Ⅰ
5階501中講義室	グループⅠ—1　基礎演習
5階502中講義室	グループⅠ—2　学士課程教育
5階507中講義室	グループⅠ—3　学習成果・学習効果測定
5階508中講義室	グループⅠ—4　授業デザイン
5階504講義室	グループⅠ—5　高大接続・入学前教育
5階516模擬教室	グループⅠ—6　協同学習・グループワーク（1）
5階505演習室	グループⅠ—7　協同学習・グループワーク（2）
１階ｴﾝﾄﾗﾝｽﾎｰﾙ	18：50～20：30　懇親会

９月２０日（日）

１階ｴﾝﾄﾗﾝｽﾎｰﾙ	8：45～受付
	9：30～11：10　ワークショップⅡ
5階503講義室	ﾜｰｸｼｮｯﾌﾟⅡ—A　初年次教育における教職協働
5階504講義室	ﾜｰｸｼｮｯﾌﾟⅡ—B　アクティブ・ラーニングをデザインする
5階507中講義室	ﾜｰｸｼｮｯﾌﾟⅡ—C　どのように初年次教育の組織的導入をはかるか
5階508中講義室	ﾜｰｸｼｮｯﾌﾟⅡ—D　大規模・研究志向・人文系学部における「基礎演習」の設計と実践
	11：20～12：50　自由研究発表Ⅱ
5階501中講義室	グループⅡ—1　初年次教育の方法論
5階502中講義室	グループⅡ—2　初年次教育の技法
5階507中講義室	グループⅡ—3　多様化する課題への対応
	13：40～15：10　ラウンドテーブル
5階503講義室	グループA　学生と変える大学教育　FDを楽しむという発想
5階504講義室	グループB　４年後の「出口」を見据えて教育課程全体と初年次教育をどのように構築し、実践するか
5階507中講義室	グループC　初年次教育を基盤とした二年次教育の位置づけとカリキュラム　初年次教育効果フォローアップ
5階508中講義室	グループD　ベネッセ大学生調査から捉える現代初年次学生の特徴 －受験勉強スタイル，学習態度，学習成果の観点から－
3階301大講義室	15：10～15：30　閉会式

ワークショップⅠ

９月１９日（土）
１０：００～１１：４０

ワークショップ Ⅰ―A	５階５０３講義室	「初年次教育の評価の方法を考える」 担当：山田礼子(同志社大学)
ワークショップ Ⅰ―B	５階５０４講義室	「協同学習の考え方と進め方」 担当：安永悟(久留米大学)
ワークショップ Ⅰ―C	５階５０７中講義室	「総合的な初年次教育プログラムを編成する」 担当：杉谷祐美子(青山学院大学)
ワークショップ Ⅰ―D	５階５０８中講義室	「実行性・実効性のある初年次教育を実現する」 担当：菊池重雄(玉川大学)

ワークショップⅠ—A

「初年次教育の評価の方法を考える」（５階５０３講義室）

担当者　：　山田礼子（同志社大学）

概　要　：　初年次教育の評価には、さまざまな方法がある。例えば、学生調査、授業評価、プログラム評価、ポートフォリオ評価等が代表的な評価法である。こうした方法のどれが適切であるか、どれが効果的であるかは学生の特徴やプログラムの性質によって異なると思われる。言い換えれば、多様な大学や多様な学生の存在により、適切な評価方法も多様であるともいえる。本ワークショップでは、参加者が自分の大学の初年次教育を通じて使用あるいは利用している評価方法を互いに紹介しながら、その特徴、利点などをより深く分析することによって、自分の大学に他の評価方法を取り入れていく可能性について考える過程としたい。

ｷｰﾜｰﾄﾞ　：　初年次教育、評価方法、学生調査、授業評価、プログラム評価

ワークショップⅠ—B

「協同学習の考え方と進め方」（５階５０４講義室）

担当者　：　安永　悟（久留米大学）

概　要　：　近年、大学教育において協同学習の有効性が広く認められつつある。協同学習とは一般的なグループ学習とは違い、教授学習理論であり、理論に裏打ちされた学習技法である。学習仲間と共有した学習目標を達成するために、小グループやペアで一緒に学ぶことである。言い換えれば、小グループの教育的使用であり、学生が自分自身の学びと仲間の学びを最大限にするために共に学び合う学習法である。したがって、学生を小グループに分けただけでは協同学習に期待される本来の教育成果を得ることはできない。そこで、本ワークショップでは協同学習の理論的な背景や一般的なグループ学習との違いを理解し、大学の授業に協同学習を導入する際の具体的な方法や注意点を取り上げ、協同学習の簡単な技法を活用しながら、参加メンバーと共に体験的に学ぶことを目的とする。

ｷｰﾜｰﾄﾞ　：　協同学習、大学授業、構成的教授学習観、大学適応、学習スキル

ワークショップＩ―Ｃ

「総合的な初年次教育プログラムを編成する」（５階５０７中講義室）

担当者　：　杉谷祐美子（青山学院大学）

概　要　：　本ワークショップは、昨年度に実施したワークショップ「総合的な初年次教育プログラムを開発する」の続編にあたる。いまや、日本の初年次教育は各大学に普及し、多様な実践活動が蓄積されつつある「第２ステージ」を迎えた。具体性を帯びた多くの課題を抱えるなか、初年次教育の多様なコンテンツを整理し、より効果的な教育内容・方法を精選したうえで、総合的なプログラムの開発を求める声が大きい。本ワークショップにおいては、昨年度の参加者から提案された初年次教育の到達目標やコンテンツを整理し、それらに基づき、フロアとともに総合的な教育プログラムの編成を試みる。こうしたアクティビティを通じて、初年次教育の基本的なコンテンツとプログラム開発の指針を探ることを目標とする。参加者については、昨年度の参加経験の有無を問わず、歓迎する。

ｷｰﾜｰﾄﾞ　：　初年次教育、教育プログラム、コンテンツ、総合的、開発

ワークショップＩ―Ｄ

「実行性・実効性のある初年次教育を実現する」（５階５０８中講義室）

担当者　：　菊池重雄（玉川大学）

概　要　：　形態こそさまざまだが、いまでは多くの大学が初年次教育を導入し、そのなかには他大学の模範となる優れたプログラムや実施組織をもつ大学も少なくない。その一方で、学長や学部長が示す初年次教育のビジョンを、現場の教員は適切に受け止め、自らの教育的使命として実践しているといえるだろうか。研究志向や自分の城意識が強いといわれる教員が納得して初年次教育を実践しているといえるだろうか。初年次教育のビジョンやプログラムがどれほど優れたものであっても、また組織体制がどれほど堅固に構成されていたとしても、現場で働く一人ひとりの教員が納得して、能動的・積極的・創造的にかかわらない限り、初年次教育の果実を豊かに実らせることはできない。ここでは、ともすれば性善説でとらわれがちな教員観（この人たちならうまくやってくれるだろう、やってくれるはずだ）を批判的にとらえ直し、実際に機能する初年次教育の体制をつくるにはどうすればよいかを、「ミドル・アップダウン」と「フェア・プロセス」の２つのマネジメント・ツールを紹介しながら参加者とともに考えていく。

ｷｰﾜｰﾄﾞ　：　初年次教育のビジョン、初年次教育の現場、実際に機能する組織、ミドル・アップダウン、フェア・プロセス

シンポジウム

９月１９日（土）
１２：５０～１４：５０

「高大接続からみた入学前教育」　　３０１大講義室

＜趣旨＞

本シンポジウムでは、初年次教育を取り巻く状況の中で、重大な影響を持つ高大接続の現状と課題を明らかにし、高大接続の入り口で行われる入学前教育の位置づけについて明らかにしていく。

2008 年 12 月の中教審「学士力」答申では、初年次教育の学士課程教育の中での位置づけが明確化されたことは記憶に新しいが、その背景には高大接続がうまく機能しておらず、学生の多様化の大きな原因のひとつになっていることがあげられている。同答申では、「高大接続テスト(仮称)」の導入について、その必要性や内容についての検討を大学・高校関係者に求めている。

他方、最近の大学の中には高大接続の観点から、入学前教育の導入に取り組む大学が増加しつつある．しかし、その内容は初年次教育に近い目的や内容のものと、リメディアル教育に近いそれの両タイプが併存し、入学前教育の目標、内容、方法等についての議論も不十分なまま、実践が先行する状況にある。

本シンポジウムでは、これらの状況を踏まえ、高大接続についての現状と課題をどのようにとらえ、その文脈からみた入学前教育の在り方と、これらの“高大接続”問題の解決策について、生徒を送り出す高校、新入生を受け入れる大学、文部科学省という異なる立場から発言してもらい、参加者との意見交換を行っていきたい。

「大学全入」時代の高大教育接続（私見）

先崎　卓歩（文部科学省）

「大学全入」時代の到来による大学入試の選抜機能の低下は、高大接続を選抜によってではなく、教育によって規律する必要性を高めている。普通教育を担当する高校以下の教育と、専門教育を担当する大学等の教育をいかに連続させるか。その課題に対して、大学をはじめとした高等教育機関はどのような貢献ができるのか。

困難な問題ではあるが、各大学で「学校教育の連続」の模索が始まっている。

（1）完成教育の諸相　～「多様化」と「準備教育」～

我が国の学校は、学校教育法（昭和 22 年法律第 26 号）によってその種類と教育目的が定められている。

第２２条

幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものとして、幼児を保育し、幼児の健やかな成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的とする。

第２９条

小学校は、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施すことを目的とする。

第４５条

中学校は、小学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、義務教育として行われる普通教育を施すことを目的とする。

第５０条

高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする。

幼稚園から高校までの学校教育の目的は、小学校を中心にその連続性が強調されていることが分かる。これは、高校までの学校教育は義務教育を核として、いずれも全国民共通の一般的・基礎的な教育、すなわち普通教育を担当しており（それは専門高校も変わらない）、その連続性なくして各学校段階における普通教育の目的達成ができないためである。

これに対し、大学の教育目的は次のようになっている。

第８３条

大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする。

高校以下の教育との連続性は条文上明らかではない。大学に代表される高等教育機関は専門教育を担当する機関であり、普通教育機関と性格が異なるためである。（高等教育機関は厳密に言えば専門教育だけではなくその基礎教育も行っている。

その上で、もう少し詳しく高校教育の内容を見てみると、

第５１条

高等学校における教育は、前条に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

一　義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展拡充させて、豊かな人間性、創造性及び健やかな身体を養い、国家及び社会の形成者と

して必要な資質を養うこと。

二　社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な知識、技術及び技能を習得させること。

三　個性の確立に努めるとともに、社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養うこと。

となっており、教育内容は「高度な普通教育」と呼ぶにふさわしい相当な「広さ」と「深さ」を擁していることが分かる。高校は普通教育の最上位機関だから、それは当然のこととともいえる。こうした高校の位置に鑑み、高校教育を普通教育の「完成教育」と呼ぶことがある。

高校教育は、学校教育の実態から二つの特徴を持つに至っている。

まず第一が「多様化」である。高等学校は新制高校となった 1949（昭和 24）年は進学率は 42.5%であったものが、1974（昭和 49）年には 90%を越え全入段階に入っている。この急激な量的拡大（及び教育課程の多岐化）は全生徒の卒業段階の学力を同一に揃えることを困難にする。また、臨教審以降の教育の個性化によって、生徒の関心・意欲等に基づく学習を重視すべく学習指導要領の選択科目の拡大が図られている。こうした状況は、当然ながら高校修了時の学力の幅と質において相当な「多様化」をもたらすことになる。

もう一つが「準備教育」である。完成教育を目指す高校教育だが、普通科の一部では大学進学を希望する高校生のための準備教育は以前から行われていた。しかし、高校生の大学進学欲求の上昇によって、更に「大学全入」時代の到来によって、高校教育全体が大学進学の準備教育への対応を余儀なくされていく。2007（平成 19）年に富山県の高校生の指摘に端を発した、いわゆる「未履修」（受験科目の授業を捻出するために学習指導要領に違反して非受験科目の授業を削っていた）が、瞬く間に全国で発覚したことは記憶に新しい。高校は、完成教育を担うとの目的を喪失し、準備教育に依存していたとの批判を免れえない。高大接続とは「選抜」と同義ではなく、高校と大学がそれぞれ独自の目的や役割を有していることを踏まえつつ、いかにしてそれぞれの責任を果たしていくかという観点から捉えるべきである。この考え方は、すでに 1999（平成 11）年の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」で指摘されている。しかし「大学全入」時代の到来によって大学入試の選抜機能が低下しつつあるにもかかわらず全国の高校が大学入試に対応しようとして発生させた「未履修」問題は、高大接続の前提を揺るがすばかりでなく、大学入試に依存した高校教育の課題の根深さ、解決の困難さを示している。

（2）高等教育側の課題

大学をはじめとした高等教育機関は専門教育を担当しているが、その基礎となる課程として、人文科学・自然科学・社会科学の諸科学にまたがる分野の教育研究（一般教育）を行っている。国立大学法人化以前の国立大学では 1991（平成 3）年まで法律（国立学校設置法）によって教養部が設置されていた。この起源は戦前の旧制高校と旧制大学の関係に見ることができる。旧制高校は高等教育機関として今の一般教育に相当する内容を担当していた（大正の学制改革で高等普通教育機関となったが、実態に大きな変更はなかった）。この３年間の上に、専門教育機関である大学３年間が成立していたのである。こうした関係が戦後の学制改革によって４年間の大学教育に集約され、概ね前期２年を一般教育、後期２年を専門教育とするスタイルが定着していくこととなる。近年は一般教育と専門教育を１年や２年から実施する「くさび型」カリキュラムによって教育の効率を高めようとする取り組みも見られる。

これに関しては２つの論点が指摘されている。一つは一般教育の在り方である。普通教育

と専門教育の間に存在する一般教育は、高大接続を「学校教育の連続」の観点から捉えたとき、非常に重要な役割を担っている。それが旧制高校教育から大学の前期教育に編入されたことをどう考察するかである。喜多村和之（元国立教育研究所教育政策研究部長）ら多くの識者が指摘するように、こうした一般・専門教育が併存する日本のシステムは、大学段階では一般教育を重視した上で大学院で専門教育を選択させるアメリカ型とも、大学段階から専門教育に徹するヨーロッパ型とも異なる「制度的特質」を有しているという。

二つ目は1991（平成3）年の大学設置基準の大綱化との関係をどう考察するかである。大綱化によって一般教育科目・専門教育科目などの科目区分規定の削除や、分野ごとの科目必修制の廃止など、学士の課程（学部など）の教育が各大学の裁量にゆだねられることになった。これによって、科目区分が「多様化」し選択型カリキュラムに移行するとともに、専門基礎科目が重視される傾向が見られる。大学基準協会の調査（1994（平成6）年）によると、49.6%の大学で一般教養科目の卒業単位数を減少させ、増加させたのは3.5%となっている。先に述べた「くさび型」カリキュラムは、こうした専門教育の重視を実現する方法となっている。

このように、大学においては①専門教育の重視と一般教育の短縮、②学士課程の「多様化」の傾向が見られる。①の一般教育の短縮は、高大接続における「学校教育の連続」を困難にさせ、②の「多様化」は高校にも見られる現象であるが、その際にも述べたように全学生の卒業段階の学力を同一に揃えることが困難になる。ただし、これらはただちに非ということではない。①に関しては、戦前のように専門教育と一般教育期間の充実を目指せば高等教育の長期化という課題を抱えかねず、②に関しては、高等教育機関の学生の学力を一律に揃えるという発想自体がそもそも妥当なのかという指摘もあろう。

では、日本の学校システムの中で「学校教育の連続」と専門教育の充実との両立を図るにはどうすればよいのか。その模索は、初年次教育やリメディアル教育、高大連携という形で既に始まっている。その足跡をたどってみよう。

（3）中教審における議論

柳井晴夫（大学入試センター名誉教授）らが2003（平成15）年度に行った全国の国公私立大学の教員約25,000人を対象とした調査によると、6割を超える教員が学力低下を問題視し、特に、論理的思考力や表現力、主体性などの能力が低下している。

こうした状況に対して大学側に先ず求められるのは高校段階の補習・補完授業（いわゆるリメディアル教育）である。文部科学省の調査（2008（平成20）年）では、大学で補習・補完授業など高校等での履修状況に配慮した取り組みを行う大学は約6割に及んでいる。既に述べたように高校が多様化し、更に「大学全入」時代が到来した現在、リメディアル教育は各大学において欠かせない取り組みの一つとなりつつある。高校で習得すべき内容は高校で身につけるべきであり、高校にはその教育責任があることはいうまでもないが、かといってリメディアル教育は本来不要なもの、というわけでもない。一般教育、専門教育のカリキュラムを構築すべく、多様化した学生の基礎学力を把握し、一定水準まで引き上げる責任が大学に求められている。

一方、「学校教育の連続」における高等教育の第一歩を支援する取り組みとして、初年次教育への注目も高まっている。中教審答申で初年次教育についてはじめて言及したのが、2008（平成20）年に出された「学士課程教育の構築に向けて」である。

答申では、初年次教育を「高等学校や他大学からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向け、大学での学問的・社会的諸経験を成功させるべく、主に新入生を対象に総合的につ

くられた教育プログラム」あるいは「初年次学生が大学生になることを支援するプログラム」と定義している。私立大学協会が加盟６３６大学の学部長を対象とした調査（2001（平成13）年）では、初年次教育において「重要である」とされるものとしては、レポート・論文の書き方などの文書作法（63.7%）、コンピュータを用いた情報処理や通信の基礎技術（55.3%）、プレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の方法（51.1%）、学問や大学教育全般に対する動機づけ（50.2%）、論理的思考力や問題発見・解決能力の向上（49.5%）などが上位に並ぶ。

リメディアル教育が「大学全入」時代に伴う高校教育のフォローであるのに対し、初年次教育は高等教育や研究を行う上でのスキル・作法を対象としている点が異なるが、両者は高校・大学で役割を峻別するものではなく、高大接続という観点から高校・大学が連携して取り組むべき問題であろう。答申でも、各大学においては「学部・学科等の縦割りの壁を越えて、充実したプログラムを体系的に提供することが課題」であるとともに、「当該学生の高等学校での学習状況等に関する詳細な情報が大学に円滑に引き継がれることが大切であり、高等学校との一層緊密な連携を図っていくことも課題である」としている。

（4）初年次教育の歴史と研究

初年次教育に関する研究は、山田礼子同志社大学教授を会長とする初年次教育学会が 2008（平成20）年に設立されるなど、近年活発になってきている。初年次教育の原始は20世紀初頭のアメリカにおけるFYSにあり、新入生オリエンテーションとして発展した。既に1888年にはボストン大学が科目として位置づけ、1930年代には、全米の約3分の1の大学が当該科目を設置し新入生の大半が履修していたという。その後学生生活の方向づけを単位認定することへの疑義からこうした科目は減少の一途をたどった。

アメリカで初年次教育が再び注目されたのは、ユニバーサル化によって、学生の学力や、価値観が「多様化」した1970年代以降と言われている。初年次教育はオリエンテーションからセミナーへと形態を移し、学生を主体としたプレゼンテーションやコミュニケーションを中心として情報検索、討論、発表などのアカデミックスキルや大学生活の基本的なスキルを身につけることを目標として、時間管理法や就職支援、人間関係、コミュニティ活動、職業選択に関連する幅広い内容から構成され、現在でもこうした内容は初年次教育の「定番」とされているという。また、SAT のスコアの急激な低下に代表されるような大学進学の大衆化は、次年度進級率（リテンション率）の低下をもたらしたが、その改善・防止を図る上で初年次教育は効果を挙げており、リテンション率が1990年代の緊縮財政を背景として本格化したアカウンタビリティの重要な要素となっていることとも相俟って、初年次教育の重要度は高まったという。アメリカにおける初年次教育の広がりは 1970 年代以降の急速な大学の大衆化と学生人口の変化が大きく影響し、その意味では、日本の現状を既に経験しているのがアメリカであり、その経験から日本が学ぶことは少なくない。

我が国では2007（平成18）年度には約70%の大学で初年次教育を導入しており（国立80.7%、公立60.8%、私立70.3%）、そのうち年間40時間以上をかける大学が約80%に達するなどの広がりを見せている。また、文部科学省が「特色GP」などにおいて各大学における初年次教育への取り組みを支援している。

（5）今後の取り組み

リメディアル教育、初年次教育について今後求められるのは、各大学が学士課程全体の中にいかに適切に位置づけるかである。アメリカの「定番」に見られるような多様な初年次教育プログラムは我が国ではまだ緒に就いたところで

あり、リメデイアル教育においてもその前提となる高校段階の学力把握は十分であるとはいえない。いずれにしても、その成果が問われるのはこれからである。その際必要となってくるのは、実態の客観的把握である。また、各大学の取り組みには限界があるという点も他の高大接続の課題と共通する。とりわけリメディアル教育においては大学相互による教材開発やｅラーニング型のシステムの開発などが有効であり、それらに対する国の支援も重要となってくるだろう。

（６）情報公開

また、重要度においてこれらと比肩するのが各大学の情報公開である。入試はもとよりリメディアル教育、初年次教育において、非公開となっている情報は多い。大学入試においては、受験者数、合格者数、入学者数をセットで公表しない大学は国公立大学にはないが、私立大学には未だに一定数存在する。確かに経営状態を如実に示す情報ではあるが、選抜責任（受け入れる責任）、教育責任（育てる責任）を果たす機関として、また、「選択」される者の責任として、当然公開すべき基礎情報であり、今後は公開しないこと自体が大学選択におけるマイナス評価となることは自明である。リメディアル教育、初年次教育の情報公開も重要である。各大学とも特色ある取り組みの発信については熱心だが、今後はリテンション率、中退率の公開が求められるだろう。他に先駆けた斬新な取り組みを競うことも確かに重要だが、その次にやってくるのは、例え地道でも各大学が学生の状況を客観的に把握し、それに適した有効な取り組みをいかに行っているかが問われる時代であることも、やはり自明であろう。

「大学全入」時代は、大学進学希望者と大学、大学（学生）と企業の相互選択の時代である。マスコミ・情報網の発達や受験産業・学校情報ビジネスの隆盛によって、国民の大学への評価眼は今後もますます成熟し続ける。大学が情報を公開しなければ、また真正な情報が公開されていないことが露見すれば直ちに「不選択」に至る厳しい応報が待ち受ける可能性に留意すべきである。それは「実績」とともに「姿勢」も問われているということであり、むしろそこに自己改革の契機を見出すたくましさが、今大学に求められているということではないだろうか。

（述べさせていただいた内容は、あくまで私見です。）

高大接続からみた入学前教育

(高大接続の在り方)

高木　克（千代田区立九段中等教育学校長）

1　高校生の意識について

高校に対しては様々な形の学力保証の要求があり、その対応については様々な意見がある。そこで、高大接続の在り方に触れる前に、高校生の現状について若干触れたい。

中高生の現状を語る時には、およそ６０年間わが国で続いている日本型個性尊重教育を抜きにしては語れないというのが私の思いだ。すなわち、家庭及び地域の教育力の低下や若者の規範意識の低下の問題などは、すべてここに帰結するのではないかということである。また、ここ数次に渡る学習指導要領の改訂は、日本型個性尊重教育を一層推し進める形でなされてきた。改訂のねらいは「新しい学力観」とネーミングされた学習指導要領から次の「ゆとりある教育」、そして、今回改訂された新しい学習指導要領に至るまで一貫して「生きる力の育成」である。この間、生徒の自主性・主体性が極度に強調された結果、自由のはき違えと勝手な解釈という現象が見られるようになった。学校や家庭の一部に放任と受け止められる状況が存在していることがそのことを物語っている。

特に、高校部分では「中学校の段階で、生活指導その他の面できちんとしつけて高校に送り込んだのに、高校に入ったらだめになった」とか、「子供の能力、資質に見合った大学に進学させてもらえない」という声が往々にして聞こえてくる。「一部に放任と受け止められる状況」が生まれたのは、生徒について健全な社会性や判断力、批判力が身に付いているかどうかという問題を抜きにして、自由や自主の押し付けに類する状況があるからだと考えている。教員は生徒に対し、高校生という発達段階を考え、「自分で主体的に考えて、判断し、行動しなさい」と言うわけだが、果たして、自由とか自主に耐えられるだけの資質が備わっているのだろうか。そういう議論は抜きにして、教員個人が経験的・観念的な指導をしてしまってはいないか、ということである。その結果生じるのが自己選択や自己決定、自己責任の在り方にかかわる問題である。

また、生徒の側からこのことを見てみると、「何をやるにしても本人の自由」という考え方が予想以上に浸透していることに驚く。自分のやりたいことは一生懸命やるが、嫌なことには見向きもしないという風潮もある。規範意識の低下と言われるゆえんであるが、１９８６年と比較して、今の中高生の方が「やって良いこととやってはいけないこと」の区別はついているというデータがある。分かってやっている、あるいは、ばれやしないだろう、ばれなきゃいい、という考えで行動していると言わざるを得ない。責任や規律のない自由と個人の権利は主張するという姿勢が、中高生において増加傾向にある。まさに、憂慮すべき実態があるということでもある。

それ故、中高生の学力低下問題も規範意識低下の問題も、根底の部分で繋がっている、自由の自分勝手な受け取り方、解釈が大きくかかわっているのだろう。これらのことは、生徒・教員の双方にとって好ましい状況ではなく、自立を求める生活指導を根底に据えて教育に取組む必要があると考えている。

2　高校生の学力低下について

学力とは、かつては、知識量と理解度がそのすべてであった。新しい学力観と言われる考え方では、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の４領域の総体が「学力」とされる。このことについて詳しく述べる余裕はないが、高校卒業者あるいは大学入学者に期待する学力が何を指すのか曖昧模糊としたまま、高大接続における学力論争が進められているような気がしてならない。例えば、中央教育審議会の評価に関する議論の中で、「高校の評価は相変わらず知識量と理解度でなされているが、多様な観点から学力を評価すべきで、高校にも観点別評価を入れるべき」という意見が大学の先生方から寄せられていると聞き及んでいる。ここで言われている学力と、高校卒業者あるいは大学入学者に対する学力保証と言うときの学力とは多少ニュアンスが違うという印象がある。大学関係の方々において、このことについては一致した結論が出ているのだろうか。ご教示いただければと思っている。

さて、いわゆる学力低下の問題は、周知の如く直近２回のPISA調査やTIMSSの調査において、読解力や論述力、論理的思考力などの不足を初めとして様々な指摘がなされている。このことは、都内の公立中高一貫教育校において実施された適性検査に対する受検生の解答に如実に示されている。また、中２の学習時間調査を見ると二極分化が進行しており、平均では世界各国に比べてかなり少ないことが分かる。そして、これは高校教育に関わるものとしての反省であるが、日本型個性尊重教育推進の学習指導要領に沿う形で、あるいは、大学の少数科目による選抜に対応する形で、自由選択科目を拡大し続けてきた事実がある。このことが遠因で、そして、現在の大学入試システムの在り方ともかかわり、生徒の学習意欲の維持・増進ということが、高校の最大の課題として顕在化している。生徒の教科・科目選択の在り方は、当初大人が期待したように、生徒自身の将来構想、すなわち、自分の人生設計に基づいて適切に判断されていたとは言えない状況があった。つまり、目先の大学入試合格や自分の個人的嗜好、苦楽を基に教科・科目を選択することが少なくなかったし、ユニバーサル段階を迎えた大学入試、特にＡＯ・推薦入試など学力を問わない入試の在り方は、生徒の学習意欲向上のバネにならなくなってしまっていたからである。このほかに、都道府県教育委員会の「定数内不合格」は出さないという方針から、高校では、入学者に対する適格性を放棄せざるを得ないという問題もある。

実際の高校教育の現場における実感としては、巷間言われているように、学力格差の拡大ということがある。学力上位層がいることは確かだが、中間層が薄くなって下位層が肥大化している。そのため、学校によっては授業を行うに際して、どのレベルに合わせて授業展開をしていくかということが教員の課題の一つになっている。こういう現象を総合的に判断すると、やはり「学力は低下している」と言わざるを得ないのである。

学力低下の問題は、小学校時代にさかのぼり、授業の際のノートの取り方や自学・自習の方法を知らない、家庭・技術や図画・工作の課題はきちんと完成しないで済ませてきた、そして、その状況が改善されないまま中学・高校と進学し、つけが回って次第に大きな問題となっていると受け止めている。すなわち、学力保証の問題は、学習上の発達課題について、小中高各段階で押さえるべきことはきちんと押さえて次の段階に引き渡すことが大切、ということなのではないだろうか。

また、全国の高校は定時制や専門学科高校（商業、工業、農業）から進学を重視する学校まで多様なレベルの学校が存在し、在籍生徒もそれぞれに多様である。そのため、高校の卒業認定は一律ではなく、当該学校が自校の生徒に対して身に付けさせるべきと考えて

いる学力に即して校長が認定する仕組みで、高校卒業者の学力格差は、多様化という言葉では表現できないほど大きいのである。

３　高大接続にかかわること

高校教育に携わる者として、高校卒業者の学力の問題は取り組むべき課題と考えており、自校卒業者に対しては自分のところでやるべきことはやって送り出したいという意識は強い。そのため、高校では、生徒自身の進路選択の幅を広げる、あるいは、大学入学後の講義や大学における専門教育につなげるという視点と、高校における教養教育の再構築という視点から、共通必履修科目を多くするところが増えている。また、学力向上は学習に取組む姿勢が決め手との考えから、自宅学習時間を調査したり、自学・自習の方法を身に付けさせる勉強合宿を実施したり、自習室の開放やレベルに応じた補習・補講などの学力向上策を工夫している学校も少なくない。

しかし、高校教育を全体として見たとき、高校生及び高校の著しい多様化現象があるため、学力保証という要求に対して効果的対策を立てることは極めて難しく、また何らかの対策を取ったとしても、学校単位あるいは校長個人の自己満足的なものになってしまうであろう。一方では、この多様化現象を背景に、高校側から各大学に対し、多面的・多角的尺度で合格者を決定するシステムを工夫してほしいというお願いをしてきたこともあるため、この点では、高校卒業者の学力保証について苦しい対応を迫られている。

すなわち、入学した大学の学業を全うするために必要な学力的基盤は、高校卒業者においてかなり弱体化している部分があり、何らかの方策構築が必要、ということである。

（１）大学入学前教育について

大学入学前に、大学入学後の教育につなげる取組みを工夫することは不可避で、まず考えられるのは、大学入学前教育であろう。

２００７年まで、高校関係者の多くは大学入学前教育について無関心、あるいは、各大学がやることだが高校教員の手を煩わすことになるのでやらないでほしいという意見であった。しかしその後、大学入学者の学力の問題が提起され、高校卒業者あるいは大学入学者に対する学力保証を求める声が大きくなり、大学におけるリメディアル教育の実態が明らかになるにつれ、高校関係者の意識は変化している。先に述べた「多様化現象」と「学力」ということについて課題があると受け止める学校が多くなったということである。

２００９年夏に行われた全国高等学校長協会（全高長）大学入試対策委員会調査によると、全国の調査対象校約５６０余校のうち大学入学前教育が必要と答えた学校が約６０％あり、必要ないと答えた学校の約１５％を大きく上回った。また、大学入学前教育の実施母体としては「大学の責任において実施」が約５０％で、これに対して「各高校が主体的にかかわる」は約２％、「各高校が部分的に関与」が約４０％である。回答内容から「学力の確保」や「入学準備」「緊張感維持」などを理由として「大学入学前教育は必要」だが、「大学の責任で実施」すべきであり「高校の関与は部分的」にとどめたいという意向が読み取れる。その根底には生徒が卒業するまで正常に高校教育を実施したいという思いがあり、大学入学前教育の在り方としては、高校の授業を大切にしつつ大学の初年次教育につなげるべきという思いがうかがえる。

（２）高大接続テスト（仮称）について

大学入学前教育が大学入学者の学力の問題に端を発していると考えると、同様の趣旨から、高校生あるいは大学入学者の学力を客観的に測る仕組みの構築が考えられる。

現在、高大接続テスト（仮称）にかかわる研究・協議が進められており、そこに寄せる期待は大きい。２００７年までは、高校関係者の大多数は、大学入試センター試験（センター試験）以外の大学入学者選抜のための新

しい仕組みについては、検討することさえ否定的だったが、「学士教育の再構築」などが話題として取り上げられるようになり、風向きが変わっている。前述の全高長調査によると、何らかの形で高大接続テスト（仮称）の実施に賛成している学校は、「大学入学者の学力保証」という意味を込めて「ＡＯ・推薦入試に限定して行う」が３５．３％、「高大双方の教育の質を保証」するという観点から「大学進学希望者全員に対して行う」が１７．８％、「高校生に悉皆で行う」が３．４％で、合計すると５６．５％に上る。また、高大接続テスト（仮称）とセンター試験との関係では、大学入試全般については「一本化すべき」が４６．３％と最も多い。ただし、ＡＯ入試に限定して同様の質問をしたところ、「試験の趣旨が違い、代替は難しい」あるいは「実施時期が遅くなる」などの理由により「センター試験とは別に実施」が５５％あり、「生徒の負担を考えて」というやや抽象的な理由から「一本化すべき」とする約４０％より多い。この間の議論の在り方を考えるとき、詰まるところ、全高長としては、高大接続テスト（仮称）をＡＯ入試対象者について行う場合は容認する、その際、ＡＯ入試の「時間をかけて丁寧に合否判定」をするという特質を理解した上で、実施時期もやや早めに設定し、センター試験とは別に行うというスタンスが出来上がりつつあるように思われる。

（３）少数受験科目による選抜について

私立大学等に見られる少数受験科目による選抜に対しては、学力低下や正常な高校教育を阻害するという視点から反対する意見が少数あるものの、約５５％の学校が「大学の独自性や特徴」や「大学の裁量」などを理由として容認している。ただし、二科目以下の受験で可とするのは約１５％と絶対的少数で、三科目とすべきという意見が約６３％で最多である。文系は英・国・社、理系は英・数・理または英・国・数が最低必要であり、少数科目受験は認めるが、最低三科目程度は課してほしいという意向である。

また、センター試験のアラカルト受験方式については「多様化の時代を背景に大学の独自性や特徴を鮮明にする意義を認める」という理由から７０％以上の学校が容認している。少数ある反対意見は、学力保証という要求に反するというものがほとんどである。

（４）アドミッション・ポリシーについて

全高長では平成１８年度以来、各大学の提示するアドミッション・ポリシーについて、「曖昧なものではなく明確なものを示す」「どこの大学も似通っているので工夫する」などの対応をお願いしてきた。このことにかかわり、先般、文部科学省大学入試室から「アドミッション・ポリシーの望ましい例」が示されたが、この例にならって、各大学が公表するアドミッション・ポリシーが、より一層分かりやすいものになることを期待している。また、前述の調査では、アドミッション・ポリシーで取り上げてほしい項目として、「大学の育成・指導方針」及び「大学卒業までに身に付けさせたい資質・能力」を、それぞれ約９０％の学校が挙げている。そして、高校の教育重視という立場から、何らかの形での「高校調査書における教科・科目の成績」を挙げた学校が約７０％あった。高大接続という視点から、高校関係者が各大学に対し、何を期待しているかが垣間見えるように思う。アドミッション・ポリシーは大学入学後の教育に繋がるもの、高校生の進路指導及び正常な高校教育のために有用なものであってほしいという願いである。

高校関係者は多様な高校生に対し、身に付けさせるべき学力は何か、あるいは、高校卒業者及び大学入学者の学力保証ということについては何を持って良しとするのか、苦慮しているところである。高大の教育接続の在り方について成案が得られよう、高校教育の立場から尽力していきたいと考えている。

初年次教育と入学前教育

(大学は高大接続にどのように取り組むのか)

濱名　篤（関西国際大学）

本報告では、最近注目度を高めている入学前教育の歴史的変化と類型化をしつつ、初年次教育の観点から現状を分析し、それぞれの大学にとってこの教育プログラムが担うべき機能と期待される成果を明らかにしていく。

最初に、入学前教育を「大学入学前に、入学予定者に対して大学が提供する教育プログラム」と定義しておく。

1.　入学前教育という概念と変遷

入学前教育がクローズアップされるようになった背景には、推薦やＡＯといった非学力入試の存在がある。ベネッセが行った入学前教育の調査結果をまとめた山本以和子によれば、1999年11月現在、下記のような状況であったという。

・推薦入試の合格者に対して入学前教育を行っている大学は、国公立大学 16 大学 17 学部、私立大学 90 大学 138 学部を数えた。→　計 106 大学 155 学部

・実施の多い学部系統は、多い順に理・工・農学部系統が 29 大学 30 学部、文・外国語学部系統が 24 大学 26 学部、経済・経営・商学部系統が 24 大学 29 学部、法・政策学部系統が 16 大学 16 学部、医・歯・薬学部系統が 15 大学 15 学部であった。
→人社系は 64 大学 71 学部

・対象は合格者全員というのがほとんどであったが、中には職業高校出身者向け、調査書の内申点が低い者向け、専願での合格者向け、入試結果により実施というのもあった。

・ＡＯ入試で入学前教育をしている大学が 8 大学 12 学部、指定校推薦合格者向けは 5 大学 6 学部、スポーツ選考合格者向けが 2 大学 2 学部、併設高校からの合格者向けが 20 大学 23 学部、帰国子女選抜合格者向けは 4 大学 4 学部あった。
→ＡＯは 8 大学 12 学部しかなかった

・一般入試の合格者に対して「入学者教育」を行っている大学は、10 大学 13 学部であった。1 泊 2 日の合宿形式や小論文を入学後のオリエンテーションまでに課したり、また学科情報誌を配布したりという内容であった。

表 1　入学前教育の内容と実施数(1999 年 11 月)

	国公立大学	私立大学
本を読む	3	10
読書感想文	5	19
課題を課す	1	20
小論文･レポート作成	3	31
講義を実施	2	2
英語を使用した学習	2	18
高校教科書の復習	1	5
合宿の実施	2	0
討論会の実施	0	2
見学会の実施	0	1
ガイダンスの実施	0	6

出典：山本以和子「入学前教育の現状」2001.3
(99～01 年度文部省学術研究「米国の大学入

学後の教育選抜システムに関する研究 -大学の進級選抜、進級配置、転入-」の一部)

表1から教育内容をみると、スタディスキル・アカデミックスキルを内容とするものが多く、これらは通信添削型で行われていたものが多かったようで、「合格者を遊ばせない」というのが目的の大勢であったといえるだろう。

その後、入学前教育は徐々に多くの大学で実施されるようになり、文科省のＧＰ事業でも採択されるようになった。

平成16年度に特色ＧＰに採択された中央大学商学部の取組「実学理念に基づく高大接続教育の展開」は、a.「高大接続教育」、b.「入学準備教育」、c.「学部教育」の3種類のプログラムから構成されていた。このうち高校生に大学教育を提供するa.「高大接続教育」には、体験授業を提供する「高大連携」、会計学ゼミ等を提供する「高大接続」、付属校対象に出張講義を行う「高大一貫」の3つがあった。入学手続者を対象とするb.「入学準備教育」では、英語・文章作成・数学の基礎力養成のための添削教育や情報リテラシー教育が提供されていた。c.「学部教育」は、「高大接続教育や入学準備教育との連続性を確保するとともに、商学部の実学理念を身につけた人材を育成すべく、高度なキャリアやスキルを目指す学生に、プログラム科目群やメニュー科目群が提供される」とあるが、内容的には入学前に実施されるものではない。

a.は専門領域についての関心を深めたり、入学目的を明確にしたりすることに有効であると思われる。いうならば【進路ナビゲーション型】といえる。

b.は高校教育の補完のための【リメディアル型】と大学入学後の備えての【アカデミックスキル型】の複合型といえよう。

この取組には、現在行われている入学前教育に含まれている要素の多くが含まれているが、ソーシャル・スキルや対人関係の強化によって適応の支援を行う【対人コミュニケーション型】といった内容は含まれていない。

ベネッセが2005年度にAO入試を実施した大学を対象に、同年夏に行った調査の結果をみると、AO入学者に入学前教育、初年次教育を実施する大学は全体の7割(私立73.8%、国立66.7%。公立81.8%)に達している。

内容面では、「専門分野の学習」が私立30.1%、国公立40.9%が多く、【進路ナビゲーション型】にとどまらず、入学後の専門準備が含まれている。【リメディアル型】である「基礎学力の養成」は、私立23.7%、国公立で27.3%と6年前と比べ増加している。

この10年間のデータをみると、入学前教育が、非学力入試の拡大と共に数多くの大学で採用されるようになり、内容面では、【進路ナビゲーション型】中心から、【リメディアル型】が拡大してきていることが読み取れる。

２．「高大接続」と「高大連携」

これまでみてきたように、入学前教育が広範に広がっている最大の理由は、高校と大学の接続関係がうまくいっているとはいえないからであろう。この関係の微妙さは、両者の関係を説明する概念にも表れている。

高校と大学の関係を論議する際に使われる概念を表す用語として、「高大連携」と「高大接続」という2つが併存している。2つの用語は、似ているが概念的には大きく異なる。グーグルで検索をしてみると、前者が10万件のヒットがあるのに比べ、後者は14,700件のヒットであり、前者の方が多く用いられ普及している。用語の意味を広辞苑で調べると、「連携」は「互いに連絡を取り合って物事を行うこと」をいい、「接続」は「つなぐこと」となっている。

前者を使うと、高校と大学の関係はあたかも連続的であり容易に関係がつくれるような印象を与える。大学の授業を高校生に受講させると、大学の授業についての理解が深まり,

学習意欲が高まるという前提に立って、高校生を大学の授業に送り出したり、大学の教員を高校に招いて授業をしてもらったりすると「連携」を発想する。しかし、本当に高校 2～3 年生が大学の授業に出てきて、違和感なくついていくことができ、目的意識を明確化するのが一般的な状況であろうか。十分な準備もなく,高校生が大学の授業を聴講して、学習意欲が高まっていったり、学習目的が明確化したりする優秀な生徒はいるかもしれないが、多数派なのであろうか。

近年の大学で初年次教育や学習支援に対する関心の高まりは、かなりの大学入学者が高校から円滑に移行することができないリスクが高いが故に注目されていることを忘れてはならない。

後者の「接続」はもともと“切れている”もの同士を“つなぐ”という発想である。大学入試センターの荒井克弘氏は、高校と大学は接続していないと断言している。地方分権的な教育行政の体制の下で、高校教育は市民の完成教育となっており、大学教育が大衆化しても,高校教育の地域性(多様性)が強く、多様化が進む大学とつながった関係など成立していないということを理由に挙げている。報告者はこちらの見解の方が妥当だと感じる。

高大連携と高大接続といえばこれまでは入試の問題と考えられてきた。しかし、高校教育自身が多様化し、高校入試が“適格者主義”を断念し、ユニバーサル・アクセスになっており、高校教育の内容が極めて多様化し、あらゆる高校が共通して学んでいるという教科内容やレベルの共通性が維持できなくなってきたこともあって、これまでの中教審の答申では“正しい”あるいは“改善”と扱われてきた“入試の多様化”がもはや抜本的な解決策にならないことを認めた。

学力の多様化が学習意欲や学習習慣から生じているだけでなく、教育内容そのものに起因していることを大学関係者が十分認識していたとは思えない。大学入試センターの研究開発部の調べによれば、全国の高校での地歴の履修パターンは、最も多い「世界史Ｂ＋日本史Ｂ」でも 20. 8%にすぎず、主要なパターンだけでも 14 種類に及んでいる。理科も同様で、最多の「化学Ｉ＋生物Ｉ」で 18.2%、主要なパターンで 11 種類にも及ぶ。学習内容の多様化を、これまでは入学者選抜方法の多様化によって“改善”しようとしてきた。仮想敵は「過度の受験競争」であり、その緩和が“改善”になると考えられ、ＡＯや推薦といった入学者選抜の多様化が問題解決への道という前提に立ってきた。しかし、もはやここまで多様化した履修パターンに対応した学力を確認する入試は個別大学の努力に期待することはもはや不可能である。

今回の学士力答申によって、高大接続を“入試問題”から“教育問題”に転換したという声がある。荒井はすでに、高校と大学の接続問題は、“従来の選抜（入試選抜）”から「教育接続」へと移行せざるえないことを指摘している（荒井・橋本編『高校と大学の接続』玉川大学出版部、2005、11 頁)。

入試の圧力によって高校生を勉強させるという“入試”発想ではなく、高校教育で何を身につけさせるのかという“教育”の発想で、高校教育を機能させる組織的な取り組みが求められている。

３．大学内での高校までの学力の多様化

近年、同じ大学の新入生の間で学力も含めた“多様化”が進行してきている。国立や大手私大においても生じているといわれているが、中堅以下の大学でこうした傾向は顕著である。多様化といっても、その中には様々な多様化が含まれている。学習習慣、学習目的、学習動機、そして学力それぞれが多様化してきている。

昨年 12 月の中教審「学士課程教育」答申の中で、話題になったものの一つに高大接続テスト（仮称）がある。しかしこの議論の５

年以上前に、大学入試センターは総合問題調査研究委員会という委員会をつくり、センター試験とは別に、多様な入試で入学してくる新入生のプレースメントや、推薦入試等の入学者の基礎学力を測定できるような、高校1年終了程度の「総合基礎試験」をつくるための試作問題（国語、数学、英語）を作成し、関東地区の高校生といくつかの大学・短大でモニター調査を実施していた。地方私大A大学はモニターの1校で、2004年度入学者に対して「総合基礎試験」の試作問題（国語、数学、英語）のモニター調査を実施した。筆者は共同研究者のひとりとして、A大学より提供された2004年度入学者の学業成績（GPA，取得単位数）及び学籍異動（退学・徐籍等）に関するデータと総合基礎の英語成績を用いた分析を行った［資料は当日配布］。

「アット・リスク学生」（学力事由の中退者と成績下位者，つまりこのままでは退学勧告を受けるくらいに学業成績（GPA）が悪い学生）は、学力上位にもいるが、大部分は50点満点で30点（6割）未満という、入学時の学力下位者である。この試行テストは一定の基礎学力を確認する，基礎的なテストがあれば，学力の面でリスクの高い学生をある程度予測し対応することによって、退学者数を絞り込むことができる可能性があることを示唆している。

それでは高校までの学力が大学入学後の成績を全面的に規定するかというと，そうではない。仮にそうであれば、新入生を選べない大学には救いようがないということになる。非学力選抜で入学してくる総合基礎試験の成績下位者でも、入学後に学習適応をしていった場合には，学力差をある程度カバーしてくれる。

しかし、こうしたことのための診断テストが存在しないまま非学力入試で入学してくる学生たちに【リメディアル型】の入学前教育を準備しなければならない大学や教員にとっては、多様化が進行するごとに多様なプログラムを用意していかなければならないのであろうか。あるいは前述の中央大がそうであったように、特定の属性の入学予定者を指名するのだろうか、希望者だけを対象とするので良いのであろうか。あるいは、アドミッションポリシーに入学後に必要とされる基礎学力やこうしたプログラムの受講が求められることについて、具体的に説明もないままに、入学手続き後に全員が義務として受けさせられるという方式が許されるのだろうか。入学前プログラムの仕組みや内容には課題は多い。

対象層が拡大すると共に、学内での多様化が進行するとすれば、アメリカのＳＡＴやＡＣＴのように、ＡＯ志願者の基礎学力診断のための外的基準となるテストがなければ、【リメディアル型】入学前教育への対応は一層難しくなるといえる。

４．初年次教育と入学前教育の連続性

これまでの高校と大学の関係でいえば、学力の低い志願者を入れる大学が悪いという高校側の非難と、高校卒業が高校教育の質保証として機能していないことが問題だという大学側の非難の応酬であった。しかし、どちらが悪いと放置できる状況にないのは明らかである。これまで、高校が大学入試を生徒指導の材料として“利用”してきた側面も否定できない。私立大学が定員確保のために、入試科目を削減し、学力に問題のある者を合格させてきたことも否定できない。しかし、勉強しないと大学に行けないという言説は、もはや一部銘柄大学とその志願者にしか通用しなくなってきている。

入学すればいいというのではなく、準備不足の若者も大学教育に円滑に移行させ、大学での学習成果を上げるように持って行くことが重要なのである。

そのためには、初年次教育の持つ特性を活かしつつ、どのようにそれと整合的な入学前教育が可能か、当日に述べることにする。

自由研究発表Ⅰ

９月１９日（土）
１５：３０～１８：４０

関西大学文学部における初年次教育の実情と問題点

【発表者】　中澤務・森貴史（関西大学文学部）

関西大学文学部は、2004年度から大規模な制度改革を実施し、学科制を廃止して、1学科多専修制に移行した（2009年度現在19専修を擁する）。その特徴は、①学生を一括募集し、2年次進級時に学生の希望に従った専修分属をおこなう、②2年次以降のカリキュラムにおいても、必修科目を最小限に抑え、学生の自由で主体的な学びを保証する、という点にある。

このようなカリキュラムを採用する場合、入学生を速やかに大学教育に適応させることはもちろん、2年次以降の専門的教育へのスムーズな移行を実現するためにも、入学前教育を含めた初年次教育のカリキュラムのありかたが重要なものとなる。

関西大学文学部では、こうした目的を達成するための1年次生向け選択必修科目として、「学びの扉」「知へのパスポート」「知のナヴィゲーター」という、機能の異なる3種類の科目を設置し、有機的に機能しうるように運営している。

本発表では、こうした関西大学文学部での初年次教育を、(a)入学前教育、(b)スタディスキル教育、(c)専門課程への導入教育、の3つのカテゴリーに分類し、それぞれについて具体的な紹介をおこなうとともに、その特徴と問題点を分析する。

以下は、その概略である。

(a) プレ・ステューデント・プログラム

一般入試以外の各種入試による早期合格者対象の入学前教育で、全体プログラムと専修別プログラムの2種がある。このふたつのプログラムは、両方を同時に受けることによって、早期合格者たちが中等教育から高等教育への学習の変化にすみやかに対応できるように考慮されたものである。

「全体プログラム」は、全300問で構成されたe-learning「e学び力」（朝日新聞社）によるスタディスキル習得プログラムで、設定された期限内に個人でおこなう。専門的な知識ではなく、一般的なスタディスキルを習得するためのプログラムである。

「専修別プログラム」は文学部全19専修が提供するもので、12月から毎月1回、合計4回実施される。専修ごとに実施回数・形態・内容、授業に関する課題などもふくめて、それぞれ異なっている。

(b) 知のナヴィゲーター

本科目は、スタディスキルの獲得を目的としている。シラバスには、「特定の専修に進むために必要な知識の習得ではなく、大学生として学ぶためのスタディスキルの育成」という授業理念と7種のスキルを紹介する共通内容のあと、各担当者がそれぞれに自身で任意で選んだ習得スキルの個別の授業内容を記述するという様式である。7種のスキルは以下のとおり。

1. 資料のポイントをつかむ：文献・資料を的確に読む能力
2. レジュメ・サマリーを作る：文献・資料の内容をまとめた文章を作成する能力
3. レポート・論文を書く：テーマに応じて、自分自身の見解をまとめた文章を作成する能力
4. プレゼンテーション：調査した内容や自己の見解を口頭で発表する能力
5. ディスカッション：発表内容を的確に聞き

取り、質疑、議論する能力

6. モティベーションを高める：人文学の研究への動機づけやテーマ発見
7. 図書館・コンピュータの利用技術：その他、大学での学習に必要な技術の習得

シラバス内容はだいたい２パターンに分かれる。すなわち、読解、要約やレポートなどの文章作成能力、情報リテラシーなどに特化したリテラシー重視型と、プレゼンテーション、ディスカッション、ディベートなどに特化したコミュニケーション重視型である。

担当者数名の編著による『知のナヴィゲーター』（くろしお出版、2007年）が、現在は本科目の共通教科書に設定されており、この２種の授業内容の傾向に対応したつくりとなっている。しかしながら、ボリューム的には、半期13回の授業回数では、この教科書をすべて使用するのはいささか困難であるために、担当教員は必要なチャプター部分のみを使用することが多い。

この科目はとくに少人数教育をモットーとしているために、学生数は１クラス25名であり、履修希望者多数の場合には抽選（第５希望まで登録）となる。担当者は原則として各専修から供出し、現在は16名である（2010年度は22名になる予定）。

2009年度で５年目をむかえ、ようやく定着してきた感があるが、この科目をめぐって毎年生じる問題としては、積極的に担当してくれる教員が少ないことがあげられる。

また、教員ごとに授業内容が異なるために、履修希望の学生数には、ばらつきがみられるし、学生の満足度もクラスによって差がみられる。学生側も、スタディスキルに対する認識と取り組む姿勢も多様であるために、履修状況も年度ごとにばらつきがある。その一方で、本授業は初年次前期のみであるために、一部の熱心な教員や学生によっては、後期にアドヴァンスド・コースのような授業の設置を望む声もある。

(c)「学びの扉」と「知へのパスポート」

「知のナヴィゲーター」がスタディスキルに特化した汎用的初年次教育であるのに対して、「学びの扉」は各専修が開講する各専門分野の入門講義、「知へのパスポート」は各専修担当者による入門ゼミである。

このふたつの科目の目的は、２年次以降の専門への関心の惹起と、専門の基礎的知識の習得にあり、専門の授業への橋渡しをするという重要な役割を担っている。

この２科目は、各専修が最低１コマを指定された時間帯に開講するのを前提としている。というのも、入学後まもない学生の大半が、志望する専修について暗中模索の状態であるため、複数の専修の「学びの扉」と「知へのパスポート」を自由に履修するのを可能にするために配慮されているからである。

とはいえ、専修ごとに履修する学生数の偏差が明白になってきたために、教員数および授業コマ数の増減、さらなる授業時間枠の設定といった全体的な調整が現在、おこなわれつつある。

以上のように、関西大学文学部では、学資教育全体の中で有機的に機能しうる初年次教育プログラムを設計・運営しているが、もちろん、現在の取り組みは様々な問題を抱えており、決して十分なものとはいえない。そのため、更なる改革に向けてのさまざまな努力もなされている。

最後にこれらの問題に触れ、理想的な初年次教育のありかたについて考察する予定である。

奈良産業大学ビジネス学部における初年次教育

——「導入演習」「基礎演習」を軸とする複数科目による総合型初年次教育——

【発表者】　山本　英司（奈良産業大学ビジネス学部）

1．はじめに

奈良産業大学ビジネス学部は、2007 年 4 月に設置された。1 学年の募集定員は 200 人、専任教員は副学長を含めて 36 人である。本報告では本学部の初年次教育の概要について報告する。なお、留学生については別カリキュラムが適用されるが、本報告では省略する。

2．入学前教育～集中導入教育

本学においては、AO 入試合格者に対して AO 入試実施委員が面談及び通信添削により入学前指導を行っている。また、12 月と 3 月に、それぞれの時点における全入学予定者を登校させて「プレ・レクチャー」と称する入学前指導を学部別に行っている。

入学式の翌日に学内オリエンテーションを行っている。2009 年度の内容は、学部別オリエンテーション、学外オリエンテーション説明、学友会オリエンテーション、事務局説明、健康診断及び教職課程説明会であった。

学内オリエンテーションの翌日から 1 泊 2 日で学外オリエンテーション（オリエンテーション合宿）を行っている。2009 年度の内容は、自己紹介、国際交流クイズ大会、キャリア関係講演会、カリキュラム説明、履修科目選択指導、散策、人権教育講演会等であった。

2006 年度から、新入生を対象に通常授業に先立ち集中導入教育を行っている。2009 年度は学内オリエンテーション・学外オリエンテーションを含めて 1 週間とされ、学外オリエンテーションの翌日からは 3 日間、本学部においては 1 日 2 コマ（1 コマ 90 分）計 6 コマを「導入演習」として行った。

3．初年次教育科目

1 年次配当科目のうち従来いわゆる一般教育または一般教養と言われてきたもの以外の授業科目を初年次教育科目であると位置付けると、その科目構成は以下の通りである。

共通基礎科目：「日本語コミュニケーションⅠ・Ⅱ」「英語コミュニケーションⅠ・Ⅱ」「ベーシック数理Ⅰ・Ⅱ」「ITリテラシーⅠ・Ⅱ」（以上 8 科目各 1 単位、全て必修）

キャリア形成科目：「キャリアデザインⅠ・Ⅱ」（以上 2 科目各 2 単位、全て必修）

専門基礎科目：「現代社会入門」「現代社会トピックスⅠ～Ⅵ」「経済入門」「経済統計入門」「ビジネス入門」「会計入門」「法学入門」「政治学入門」「統計学入門」（以上 14 科目各 2 単位、「現代社会入門」必修、トピックス科目 4 単位選択、入門科目 8 単位選択）

演習科目：「導入演習」「基礎演習」「短期プロジェクト演習」（以上 3 科目、導入・基礎各 2 単位、短プロ 4 単位、事実上の必修）

これらの初年次教育科目群のうち、軸となるのが「導入演習」及び「基礎演習」である。1 年次前期開講の「導入演習」は、シラバスの「授業の概要」から引用すると、「大学での学習・大学生としての生活にとって必要な様々なスキルにはどのようなものがあるかを知るとともに、学外見学の事前リサーチと事後レポート作成を行うこと等を通して、それらスキルを実地に体験する」ものである。

1 年次後期開講の「基礎演習」は、同じく、「「調査や研究の結果わかった事実と、それに基づく自分の意見をまとめた報告書」としてのレポートの書き方を学び、実地に作成する」ものである。

2009年度は5組8クラスが設置され、担当教員は同時に正アドバイザーとして、学外オリエンテーションに同行するほか、履修登録指導、定期面談、出席促進及び周知事項のアナウンス等のサポートを行っている。原則として持ち回りで担当している。

共通基礎科目は、専門にかかわらず共通に必要とされ、かつ「導入演習」及び「基礎演習」では扱い切れないスキルの育成を図るものである。「英語コミュニケーション」を除いて原則として持ち回りで担当しており、組を基礎としたクラス編成がなされている。

キャリア形成科目は、全学部共通内容で1年次から4年次まで段階を踏んで配当しているものであり、2009年度は非常勤講師が担当している。

専門基礎科目は、2年次以降に配当している専門科目の履修に先立っての導入教育を目的とするものであり、各教員の専門性に基づいて担当教員を配置している。

4．一年次教育・テキスト作成委員会

初年次教育科目の担当教員は教務委員の調整により配置され、授業内容は基本的に当該授業科目担当教員に委ねられているものの、本学部における初年次教育の充実に資するため、一年次教育・テキスト作成委員会が本学部設置と同時に学部内委員会として設置されており、報告者自身、一委員として参加している。以下、委員会の主な活動を紹介する。

アンケート調査：7私立大学を対象に2003年7月に行われた「一年次教育のニーズとプログラム評価に対する調査」(日本私立大学協会附置私学高等教育研究所（2005）参照）を参考に、「第1セメスターにおける導入教育の自己評価に関する調査」を毎年行っている。

外部研修会への参加：初年次教育に関する他大学等の事例に学ぶため、大学教育学会・初年次教育学会等に委員を派遣している。

公開学習会：外部研修会への参加の成果を還元すべく、2007年度は2回の公開学習会を開催し、2008年度は後述の一年次教育報告会の機会に報告を行った。

一年次教育報告会：年2回、前期末及び後期末に一年次教育報告会を開催し、初年次教育科目担当教員から報告を受け、質疑応答を行う場を設けている。これは、学部独自の双方向型のFDとも位置付けられよう。

テキスト作成：委員会が編集作業を担当して、「ITリテラシー」、「キャリアデザインⅠ・Ⅱ」、専門基礎トピックス科目及び「短期プロジェクト演習」を除く各初年次教育科目担当教員の分担執筆により独自テキストを毎年作成している。

5．おわりに

本学部における初年次教育科目は27科目48単位、内卒業要件が原則として20科目34単位となっており、濱名（2006）における分類軸に従えば明らかに「複数科目」による総合型である。

アンケート調査の結果からは、少人数教育が功を奏していると評価できる一方、日頃の学習習慣が課題であることが伺える。また、初年次教育科目は一部を除いて原則として「素人」が持ち回りで担当するため、経験の継承及び教育内容・方法の向上が課題である。その他、クラス間・授業科目間の調整、入学前教育との連携が課題であるが、学部あるいは大学全体の取り組みが期待される。

参考文献

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、2006年11月、245-262頁。

日本私立大学協会附置私学高等教育研究所（2005）『私立大学における一年次教育の実際』、2005年3月。

山本英司（2008）「奈良産業大学における初年次教育—ビジネス学部を中心に—」『奈良産業大学紀要』24、2008年12月、29-64頁。

初年次教育のリデザイン

—シラバスおよび実施マニュアルの作成事例から—

【発表者】　間渕泰尚（神戸親和女子大学）

1．発表の目的

神戸親和女子大学では共通教育科目に初年次教育科目「基礎演習」および「日本語表現演習」が設定され、共通シラバス・共通テキストが導入されていたが、実施にあたっては担当教員の裁量に任せられる部分が大きかった。しかし、内容のより一層の充実を図るため、シラバスだけでなく、実質的な内容も統一する方向が学長より示され、検討委員会（ユニット）が立ち上げられた。ユニットでは議論を重ね、目標から始まって各回の実施マニュアルに至る検討・準備を進め、本年４月より新しいシラバスおよび内容で実施が始まった。本発表ではこのシラバス改定プロセスを振り返ることにより、本学固有の事情に止まらない知見を共有化したいと考えている。

2．改訂に至る経緯

本学において初年次教育に相当する取り組みが始まったのは 1983 年だという [1]。今年で４半世紀に至る歴史を持つことになる。当初は「一般教育演習」と呼ばれ、少人数のゼミ形式をとっており、「学生と教員、学生同士のより親密なコミュニケーションをとること」および「学問を進めていく上での基礎的態度の習得」が目的であった。

担当者は一般教育科所属教員に限られていたが、大学設置基準の大綱化に伴って一般教育科が解体されると、全学科に広がった。

その後「基礎ゼミ」と名称が変更され、セメスター制の導入に伴い、前期「基礎演習」後期「日本語表現演習」という科目名で実施されてきた。

科目の目的は先の通りであったが、内容については基本的に各教員の裁量に任されていた。近年は統一化の方向も見られ、共通シラバスの導入、教科書の指定がなされたりしたが、実質的には教員の裁量に委ねられる部分が減少したとは言えない状況が続いていた。そのため、内容面と担当者の面で問題が大きくなってきた。内容面では先述のとおり担当教員による内容および成績に関する差異が大きくなっており、しかも学生は担当教員を選べない制度のため、不満が見られるようになってきた。

担当者の問題とは、初年次教育が担当コマ数の調整に使われる側面があったことである。もちろん新任教員が担当することも毎年みられた。中には大学教員としての経験がない新任教員もおり、負担が大きかった。そもそも本学のことを何も知らないのに、「本学の学生としての基礎」を教える、という体制に無理があると考えられるようになってきたのだ。

また学生の多様化が進み、FD 活動などを通じて初年次教育の重要性が多くの教員の共通理解となってきたことで、改善への機運が高まった。

3．リデザインの実際

以上のような状況下、初年次教育のリデザインを行うべく、「初年次教育ユニット」が設置された。本学における「ユニット」とは所属学科を超えて、教育内容や分野ごとに設置される教員組織である。構成員は各学科から 1 名の教員に加えて、教務委員会の下部委員会である共通教育検討部会の座長が入り、計

6名となった。これら委員は全て学長指名である。さらに担当の事務職員が1名配置された。

ユニットでは9月に第1回会議を行い、以降3月までに11回の会議を重ねた。ユニットでの議論は、次の3段階に分けることができる。(1) 教育目標の設定、(2) 教科書の選定・内容の取捨選択、(3) マニュアル作成である。

1) 教育目標の設定

教育内容を検討していくにあたり、まず必要なのが教育目標の設定である。当初数回の会議はこの目標設定に費やされた。その結果、大学全体として以下の3つの目標が設定された。「本学の教育理念を知り、本学学生としての自覚を持つ」「学生同士の交流」「大人としての生活習慣」である。さらに学科によって多少内容は異なってもよいが、「学習習慣を身につける」「アカデミックスキルを身につける」「4年間の見通しを持った学習計画と将来設計」の3つも重要な目標として設定された。以降の内容はこの目標に従って選定されていった。またユニットの役割として、シラバス作成より一歩踏み込んだ授業マニュアルを作成すること、担当者向けの説明会を実施することを決定した。

2) 教科書の選定・内容の取捨選択

次の段階として、教科書の選定と内容の取捨選択を行った。教科書の選定にあたっては、当然「教科書を指定しない」という選択も含めて検討を行った。各種教科書を検討した結果、100%我々の希望に沿うものはなく、新たに教科書を作成するのが一番望ましいという結論に達したが、時間的制約等からそれは難しいため、既刊書から選定することとした。

並行して1年間30回の授業で取り扱う内容の取捨選択を行った。基礎資料として実際に初年次教育を担当している教員に簡単なアンケートを実施した。この段階では昨年度の初年次教育学会大会資料も活用した。その結果、新しい項目として「キャンパスツアー」や「4年間の学習計画」を立てさせること、1985年以来5月中旬に実施している「親和行事」という宿泊研修行事を、初年次教育の重要な要素として位置づけ、事前・事後指導を行うことが決定した。また後期には漢字テストも導入することとした。

3) マニュアル作成

以上の内容が決定するとともに、委員で分担をしてシラバス作成およびマニュアル執筆にとりかかった。マニュアルは各回A4判で1ページ程度を目安として作成したが、キャンパスツアーや図書館ツアーなどについては別途概要を作成した。この作業には意外と手間取り、実際にマニュアルが完成したのは3月中旬となった。ツアー用マニュアルに至っては実施直前までかかることとなった。

4. リデザインの施行

3月下旬にはこのマニュアルを基に担当者向け説明会を行い、特に教育目標や初年次教育の位置づけに関して共通理解の徹底に努めた。その後、4月から実際に授業は動き出し、前期の授業が終了している。実施にあたって小さな問題はいくつもあったが、教員からはおおむね肯定的な意見が寄せられている。

5. まとめ

以上が本学における初年次教育のリデザイン課程であるが、もっとも重要なのは教職員間で共通理解を持ち、協力関係を作ることである。逆に難しい点は、共通化すべき点と、教員の裁量を残す点をどのように配分するかである。

発表当日には授業評価結果なども踏まえてさらに分析を加えたい。

(注)

1)『神戸親和女子大学三十年史』1996による

初年次教育（基礎スキル編）の効果測定に関する試み

【発表者】 池田 史子 （山口県立大学　国際文化学部文化創造学科）
小橋 圭介 （山口県立大学　国際文化学部文化創造学科）
松尾 洋 （山口県立大学　共通教育機構長）
廣瀬 春次 （山口県立大学　看護栄養学部看護学科）
溝手 朝子 （山口県立大学　看護栄養学部栄養学科）

1. 教育理念と特色

本学の教育理念は，人間尊重の精神，生活者の視点の重視，地域との共生，国際化への対応の4点である。その理念に基づき，すべての学生が「自己へのケア」及び「他者へのケア」ができる，「ひとに優しい大学」を目指して人材育成に努め，地域との共生をはかってきた。2006年9月には，持続可能な社会への大学としての社会的責任の基盤として環境マネジメントシステム（EMS）を構築し，エコアクション21（EA21）の認証を取得した。生活を取り巻く環境に配慮し行動できる「地球へのケア」の能力を身につけることは21世紀型市民としての社会的責任（CSR）であることから，次世代を担う人材に必須の現代的教養と位置づけ，大学に関わりを持つすべての構成員が組織的に取り組むこととした。

2. 初年次教育（基礎スキル編）としての「基礎セミナーⅠ・Ⅱ」の特徴

2.1 教育理念と科目テーマとの関係

初年次教育の中心的役割を果たす「基礎セミナーⅠ・Ⅱ」（全学必修4単位）では，全学生が，EMSを理解し，生活基盤形成時に環境負荷軽減と健全なライフスタイル構築を目的とし，持続可能な社会の担い手育成への基盤教育（基盤的ESD）を実施している。「基礎セミナーI・II」では，それぞれテーマを「環境」と「健康」として，実践的PDCAを通して学習スキルも重層的に修得していく。

2.2 基礎セミナーの実施方法

「基礎セミナーⅠ」は，全体授業（座学3回，体験1回），外部講師による講演の聴講（3回），3グループずつが同じ教室で行うグループ間授業（7回），学習の成果を発表し合う最終回のポスターセッションで構成され*(配布資料参照)，グループ毎に時間外学習としてPDCAを実践している。各グループは，原則として複数学科混成の10名の学生によって編成され，グループごとに指導教員が1名配置される（図1）。授業科目は3学部代表授業プランナーと運営担当者によって運営される。

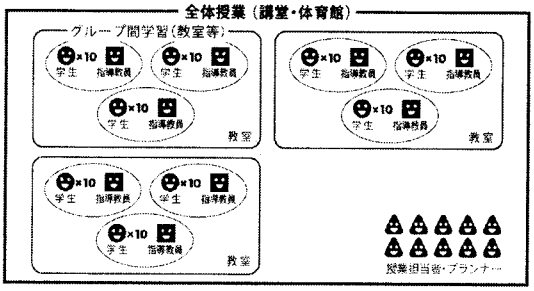


図1．全体授業とグループ間授業

2.3 実践的学習スキル習得の仕掛け

「基礎セミナーⅠ」の中心は，グループ学習による体得的PDCA実践であり，知のスキルも同時に習得し，情報教育との連携のもとでICTスキル実践としても活用される。

PDCA実践は，ディスカッション，講演聴講や文献検索・講読によって得られた知見をもとに，仮説・学習テーマを設定し，現状把握，目標設定，行動計画をたて全員で実施する。活動結果は，自己の意見と他者の意見を区別し，数値化して実証的に表現すると共に見直しも行う。これらを図表・文章にまとめ他のグループや教員と議論する。グループ内の電子掲示板やWEB入力の授業評価に付属したコメントボードでは，学生と教員の意見交換が行われ理解を深めることができる。

2.4「基礎セミナー」の評価方法

自己評価としては，40問（8項目に分類）からなる「知の醸成シート」を履修開始時，前期終了時，後期終了時に提出する。学生はレーダーチャートによって自己の成長を確認する。環境マインドは，クリッカーを用いて履修前後を比較することで，他者の中での自己の位置づけを即時に行う。

グループ活動は，グループ評価表を用い学生同士，教員評価を得る。集大成であるポスターセッションにおいても，学生・教員の評価を行う。講演ごとのレポート課題は，統一した基準によって採点され，丁寧な添削指導を受ける。ポートフォリオ評価も行う。

3.「知の醸成シート」

「知の醸成シート」では，学士課程に必要な到達目標が測定可能であり，本学の教育目標との関係性と，習得過程が測定可能な構成であると仮定する。本研究では，混成グループで行った実践的 PDCA の有効性を測定し，本学の教育目標との関係性を検証する。

3.1「知の醸成シート」分析結果①

8 項目において，5 学科の学生が，前期履修開始時から前期履修後への伸びが見られた（D 学科の論理性を除く）。分散分析を行った結果，履修過程についてすべての項目で主効果が認められた（表 1）。「多角的見方」においては，履修経過と学科間に有意な交互作用がみられたので多重比較を行った。その結果，前期履修開始時に学科間に有意な差がなかったにも関わらず，前期履修後には有意な差がみられた（表 2）。ABCD の 4 学科は混成でグループを，E 学科は単独でグループを編成していた。複数学科混成によるグループ学習が「多角的見方」の醸成にはより有益であることが示唆された。なお，「多角的見方」以外の項目については，履修経過と学科間に有意な交互作用は見られなかった。

3.2「知の醸成シート」分析結果②

40 問を，視点(多角的見方+批判的能力)，基礎スキル(論理性+思考力+創造力)，問題対応(問題発見+問題解決)，健康と環境への配慮と再度分類し，パス解析を行ったところモデルの適合が認められた（図 2）。

「視点」と「基礎スキル」には非常に強い相関があり，それらを習得するほど「問題対応」醸成が促進される。そして，「問題対応」は「健康と環境への配慮」を育むために重要であることを示している。すなわち，本学の教育目標である「自己へのケア」「他者へのケア」「地球へのケア」を育む道筋である。

4. 問題点と今後の課題

複数学科混成によるグループ学習の有効性と，本学の教育目標の達成に「基礎セミナーⅠ」の教育効果が寄与していることが実証された。今年度後期開講の「基礎セミナーⅡ」においては，異なる特徴を持つ学生が各グループに混在し，個々の存在意義が活かされ進化するグループ学習の展開を計画している。目標へ向かってより大きく成長することが期待される。

指導教員の指導方法や指導水準，評価実績等の教員格差の緩和や，専門課程への継続的接続が今後の課題である。

表1.「知の醸成シート」前期履修前と前記履修後の分散分析

		A学科 n=62		B学科 n=52		C学科 n=48		D学科 n=34		E学科 n=93		主効果 履修過程	主効果 学科	交互作用 履修過程×学科
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
多角的見方	前期履修前	12.77	3.05	11.88	2.58	12.21	2.70	12.12	2.37	12.25	1.97	F=66.099	F=1.330	F=2.423
	前期履修後	13.85	2.74	13.62	2.69	13.42	2.19	13.71	2.14	12.80	2.12	p<.001	n.s.	p<.05
批判的能力	前期履修前	12.61	2.98	11.96	2.31	11.38	2.61	11.58	2.08	11.80	2.53	F=33.208	F=2.162	F=2.030
	前期履修後	13.21	3.07	12.38	2.92	12.56	2.66	12.65	2.64	11.98	2.67	p<.001	n.s.	n.s.
論理性	前期履修前	12.18	3.29	10.63	3.04	11.13	2.99	11.91	2.70	11.23	2.65	F=20.972	F=2.362	F=1.248
	前期履修後	12.85	3.06	11.42	3.01	12.33	2.75	11.91	2.70	12.14	2.79	p<.001	n.s.	n.s.
思考力	前期履修前	11.76	2.88	11.00	2.22	10.79	2.59	11.02	2.81	11.02	2.58	F=84.110	F=1.841	F=.938
	前期履修後	13.19	2.87	12.69	2.53	12.79	2.40	12.70	2.66	12.20	2.50	p<.001	n.s.	n.s.
創造力	前期履修前	11.47	3.22	10.69	3.06	10.02	3.15	10.65	2.64	9.57	2.75	F=47.588	F=5.981	F=.659
	前期履修後	12.58	2.89	11.98	3.09	10.75	3.07	12.38	2.45	10.77	3.01	p<.001	p<.001	n.s.
問題発見能力	前期履修前	12.56	3.11	10.81	2.15	11.63	2.51	11.35	2.03	11.65	2.25	F=50.177	F=5.052	F=1.462
	前期履修後	13.95	2.89	12.21	3.06	12.29	2.36	12.97	2.67	12.39	2.55	p<.001	p<.001	n.s.
問題解決能力	前期履修前	12.47	2.77	11.42	2.40	11.83	2.79	12.18	2.25	11.67	2.29	F=37.690	F=3.193	F=.766
	前期履修後	13.68	2.47	12.48	2.69	12.48	2.62	13.44	2.56	12.33	2.50	p<.001	p<.05	n.s.
健康と環境	前期履修前	12.79	3.08	10.46	2.95	11.54	3.06	12.68	2.83	11.96	2.77	F=128.046	F=4.304	F=1.902
	前期履修後	14.60	3.44	13.60	3.25	14.42	2.54	15.15	2.98	13.84	3.00	p<.001	p<.01	n.s.

表2.「多角的見方」の学科間の多重比較

	学科	n	M	SD	多重比較
前期履修前	A学科	62	12.77	3.05	A=B=C=D=E
	B学科	52	11.88	2.58	
	C学科	48	12.21	2.70	
	D学科	34	12.12	2.37	
	E学科	93	12.25	1.97	
前期履修後	A学科	62	13.85	2.74	E<A ** E<B *
	B学科	52	13.62	2.69	
	C学科	48	13.42	2.19	
	D学科	34	13.71	2.14	
	E学科	93	12.80	2.12	

注1: ** はp<.01, * はp<.05を表す。

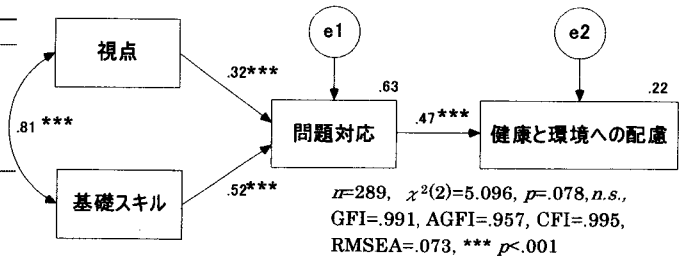


図２．視点・基礎スキル・問題対応・環境と健康への配慮の因果関係を示したパス図

（本事業は，平成 19～21 年度現代 GP「持続可能な社会に繋がる環境教育の推進」採択事業である。）

数理基礎科目の課外学習支援

寺子屋型補習授業による授業外学習スキル向上

【発表者】西　　誠（金沢工業大学）

1．はじめに

金沢工業大学では工学基礎科目として数学、理科科目を関連付けて学ぶ数理工統合科目を設定している。この科目は数学、物理の知識を工学に関連づけて学びながら、専門課程に必要な数学、理科の学力を修得することを目的とした科目である。この科目を受講するにあたっては、高校における数学、理科の基礎的な学力が必要となる。また、大学は高校までと異なり、計画性と高い学習意欲をもって自学自習を遂行することができる、ラーニングスキルが要求される。

これに対し、ゆとり教育による学生の意識変化、AO などの入試制度の多様化、受験者数の減少、学部の新設などを原因として、金沢工業大学の入学生に学力格差の拡大、学生の勉学に対する意欲格差が著しく大きくなっている。具体的には、理科系の大学でありながら数理の科目を高校時代にほとんど学習していない文系志向の学生、数学や理科をほとんど理解せず、大学の数理科目を受講する学力が十分備わっていない学生、あるいは数理科目に対する必要性を感じていない学生などが増加し、大学の基礎教育にとって大きな問題となってきている。

これらの問題に対処するため、数理基礎科目では入学時の学力診断に基づく学力別クラスの導入に加え、さまざまな授業工夫を行ってきた。しかしながら、学力や学習意欲の格差が授業の中ではカバーるすことができないほど大きくなっている状況で、更なる工夫が必要となっている。

これまで、本研究者らは学生に対しさまざまなアンケートや面談による聞き取り調査を行い、授業を通した学生の数理の理解度などを調査し、学生が数理科目してどのような意識と学力を有し、学力低下の原因や学力向上のために必要な学習支援の在り方を検討してきた。そしてこれらの結果をふまえ、学生の学習意欲とラーニングスキル向上を目指した「寺子屋型」教室を開講し、学生の課外学習支援を行った。本報告では実施した課外学習支援の内容と成果について報告する。

2．学生の数理科目の学力向上を妨げる要因

これまで、大学の１年生を対象に基礎数理科目に対するさまざまな調査を行ってきた。図１は学力診断で成績の低いクラスの高校時代の履修履歴と数学の理解度を示した結果である。この図より、数ⅡB 以降の履修率の低さと理解不足が顕著であることがわかる。また、回答した学生のほとんどが、数学に対して苦手意識を持ち、大学の授業に対して大き

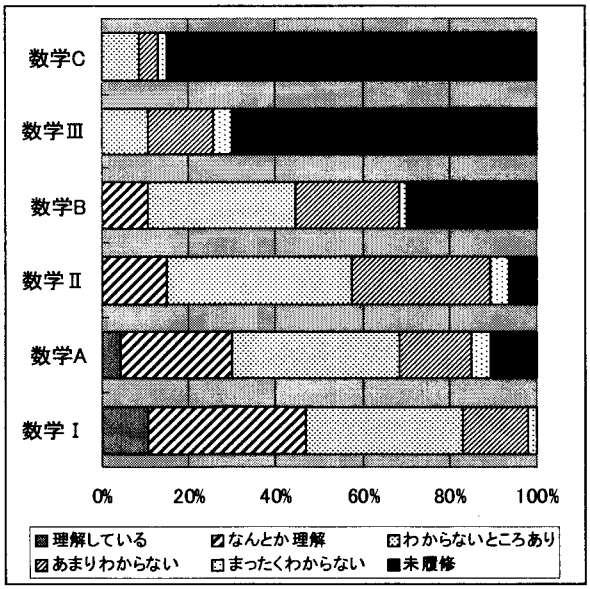


図１．高校時代の数学科目の履修状況と理解度

な不安を抱えていることも確認された。さらに、学生に対して面談を実施し、数理に対する苦手意識や学力不足の原因や、数理に対する意識や学力を向上させるための改善策について聞き取り調査を行った。その結果として以下のような意見を得た。

（1）わからないことがあっても、先生や友達に恥ずかしくて聞くことができない。わからないところがうまく説明できない。

（2）数理科目に対するどのように勉強すれば理解できるのかわからず、時間を無駄に浪費している。

（3）授業を理解するためには、時間外学習などを行う必要があることはわかっているが、高校時代から家で勉強する習慣がないため、時間外の学習などをする気が起きない。

3．課外学習支援のための「寺子屋型」教室の開講

上記の調査から、数理科目の苦手な学生にとって、勉強する意識はあっても、時間を有効に使って効率的に学習することが苦手であることから。宿題などの復習、事前の予習などの時間外の勉強の仕方(ラーニングスキル)を学ぶとともに、協力して学習することのできる、時間外学習支援（寺子屋）教室を開講した。この教室は週に２回程度、学生の授業時間外に開講した。学生が気軽に使える学びの空間として、以下の取り決めで実施した。

（1）　出入り自由の自由参加とする

（2）　学生同士のコミュニケーションを活発化するため丸テーブルの教室を使用した。

（3）　取り組む学習は担当科目を原則とするが、必要に応じて他の課題に取り組むことも可能とする

（4）　問題に関する質問だけでなく、学習の仕方や課題の書き方を指導を行う

（5）　質問回答型の教室運営とし、教員は学生のサポートを中心とする

（6）　協力して問題を解凍することや、他人に教えることを奨励

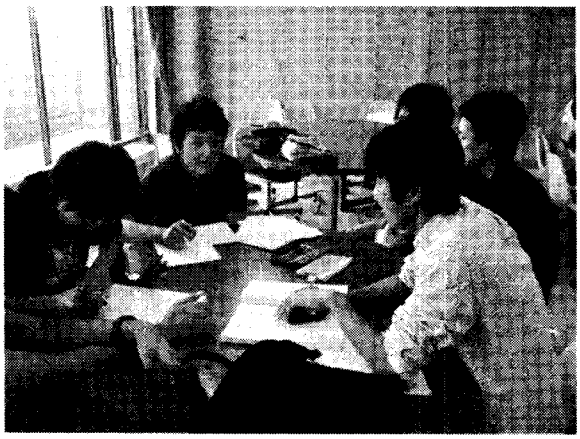


図２．学習風景

4．「寺子屋型」教室開講の実施結果

図２は課外学習教室での学生の取り組み風景である。この「寺子屋型」教室は平成 20 年度秋学期、冬学期に４０回程度開講し、800 人以上の学生が参加した。加えて、秋冬学期とも学期が進むにつれ、参加者の情報を聞いて参加する人数が増える傾向が確認された。

今回の時間外学習支援（寺子屋）教室の対象学生にアンケートを実施したところ、非常に多くの肯定的な意見が得られ、このような学習支援が、学生の授業の理解や円滑な学習のためのラーニングスキルの向上にきわめて有効であることが確認された。

他方で、今回の開講にあたって、教員にかかる負荷の増大他、運営上さまざまな問題が発生した。また、学生が教えあうための環境整備、ラーニングスキル向上のための教材の必要性、コミュニケーションの苦手な学生への対応など改善すべき点も多く確認できた。

5．おわりに

本研究では学生の数理科目の理解度とラーニングスキル向上を目指した、時間外学習支援（寺子屋）教室を開講した。今後は確認された教育効果と問題を検討し、より教育効果の高い学習支援を行うための工夫を行う予定である。

気づきを高める異文化理解研修プログラム

効果的なデザインの考察

【発表者】　守末恵（早稲田大学）

1．目的

本研究は異なる国籍、文化的背景を持った大学生を対象とした異文化理解研修プログラムの効果的なデザインについて考察している。異文化理解研修プログラムには、自文化、多文化の深い理解、自己と他者の持つステレオタイプに関する気づきを促す、などの高い学習効果が期待される。さらには、様々な異文化コンフリクトを克服するための自己効力感や対人コミュニケーションを含むソーシャルスキルの養成も期待される。このような期待に応えるためのプログラムデザインについて考察するため、沖縄県で実施された同大学に通う日本人学生、及び留学生が参加した4泊5日の異文化理解研修プログラムにおけるプログラムアクティビティタイプと学習効果（自己と他者の持つステレオタイプの気づき、自文化、他文化の理解の深まり、自己効力感、対人・ソーシャルスキルの向上など）の関係に着目した。

2．手続き

本研究で着目した大学主催の異文化理解研修プログラム「無国籍キャンプ」では、名前、年齢、国籍、学部、学年などの個人情報は一切隠し、キャンプネームで活動することで、それらの情報から受けるイメージ（ステレオタイプ含む）をできる限り排除し、普段それらの情報の持つ影響力について考えることを目指した。プログラムデザインは7名の学生スタッフリーダーが中心となって企画し、それを大学スタッフ（教員及び職員）が補足した。4泊5日の日程で沖縄県の研修施設を利用し、期間中のファシリテーションは学生スタッフリーダーが中心となって行なった。

無国籍キャンプに参加した33名（男13、女20、日本人学生17、11カ国の留学生16、1年生から大学院生、希望者の中から抽選にて選出）全員を対象とした。参加者のうち日本語のみ話すことができると申請した者は16名、英語のみとした者は2名、その他は両言語話すことができると申請した。

帰路の飛行機の中で、キャンプ終了後アンケート（無記名）を実施し、自己及び他者のステレオタイプに関する気づきやソーシャルスキルの向上などを中心に質問した。

3．結果

アンケート中、研修中に実施された14のアクティビティのそれぞれにおいて、自己のステレオタイプに対する気づきの程度の自己評価（1：全くない～4：かなり深く）を基に、因子分析（バリマックス回転）を行ない、抽出された3因子（寄与率65%）にそれぞれ、「チームビルディングアクティビティ（キャンプファイヤー、海岸散策、沖縄伝統文体験など）」「アカデミックディスカッション（ステレオタイプ、国際交流、自己分析などがテーマ）」「フリータイム（自由時間、移動時間）」と名づけた。

3.1 アクティビティ効果

抽出された3つのアクティビティタイプの効果を考察するため、それぞれのアクティビティにおける参加者の自己のステレオタイプ、及び他者のステレオタイプに対する気づきの程度の自己評価（1：全くない～4：かなり深く）を t 検定で比較した。結果、アカデミックディスカッション（平均値2.68）はチーム

ビルディングアクティビティ（平均値 1.83）、及びフリータイム（平均値 1.78）と統計的に高い有意差が見られたが、チームビルディングアクティビティとフリータイムには有意差は見られなかった。さらに、それぞれのアクティビティタイプ内での自己と他者のステレオタイプに対する気づきの程度の差を男子学生と女子学生、日本人学生と留学生とで t 検定による比較を行なったが、アカデミックディスカッションにおいて、女子より男子（自己）、留学生より日本人学生（自己・他者）が有意に高かった。

3.2　対人・ソーシャルスキルに関する学び

キャンプ体験による学びを検証するため、7 項目（自己効力感、自文化に対する評価、他文化に対する評価、協調性、人間関係を築く力、責任感、新たな視点）に関する変化の程度の 5 段階自己評価（1：とても下がった～5：とても上がった）について聞いた結果、全ての項目において、平均 3.5 以上となり、キャンプを通してこれらの項目に対する自己評価が上がったと回答した学生が多かったことが分かった。さらに、男女別、及び日本人学生と留学生別に t 検定で比較した結果、責任感についてのみ、女子より男子の方が有意に高かった。また、各項目の相関（ピアソンの相関係数）の結果は表 1 に示した。

表1	自己効力感	自文化評価	他文化評価	協調性	関係構築	責任感	新たな視点
自己効力感	–	0.19	0.3	.37*	.36*	0.34	.42*
自文化評価		–	0.3	0.12	0.13	0.11	0.21
他文化評価			–	0.18	0.34	0.28	.66**
協調性				–	.84**	.38*	0.31
関係構築					–	0.34	.40*
責任感						–	.44*
新たな視点							–

4．考察・まとめ

ステレオタイプに対する気づきを促すアクティビティとして最も効果的なものはアカデミックディスカッションであった。参加者同士の自由なコミュニケーションを促すタイプよりも、ディスカッションテーマを定め、しっかり意見交換させるタイプのアクティビティの方が、主催者の意図する学習テーマについて直接的に考えさせることができ、結果、そのテーマに関する学びに繋がりやすいからであろう。チームビルディングアクティビティはフリータイムとの間に、気づきに関する有意差が見られなかった。このことから、明確な学習テーマがある場合は、アカデミックディスカッションを多く提供する必要があると考えられる。また、参加者の交流へのモチベーションが開始時に十分に高く、グループプロジェクトやチームタスクなどのように団結力を要するプログラムではない場合は、フリータイムだけでも参加者間の交流を促すことが十分可能であると考えられる。

ソーシャルスキルに関するキャンプ中の学びは、協調性、人間関係構築力、責任感などの対人コミュニケーション能力の高まりと、自己効力感や新たな視点とに相関があり、また、新たな視点と他文化評価に強い相関があることから、異文化理解と対人コミュニケーション能力の育成は切り離せないであろう。

さらに、学びについて男女差や日本人学生と留学人学生との差はそれほど大きく見られなかったことから、日英両言語で運営される限り、デザインにおいてこれらの差をそれほど重視する必要はないことが示唆される。

結果には表示しなかったが、アンケートにおける自由記述欄に、国籍や年齢などの個人情報を隠すことで、普段、年齢や学年が友人作りの壁になっていたこと、一部の情報が隠されることで、隠せない外見や言語能力という情報により注意が向けられること、などの気づきも見られた。これらの点も今後、効果的なプログラムをデザインする上で学習テーマとして考慮していきたい課題である。

〔主な参考文献〕

Landis,D. & Bhagat, R. "A Model of Intercultural Behavior and Training." International Journal of Intercultural Relations 11 (1987): 65-88.

人間力セミナー

～読書を通して自己を見つめ、社会の一員である意識を育てる～

【発表者】鈴木規巳洋（常葉学園大学）

Ⅰ.「人間力」とは社会の中で自立し、役割と責任を果たしながら自分らしい生き方を追求し、主体的に生きていくために不可欠な能力のことであると定義されている。このような能力を育成するための基礎として、本学では４年前から新入生を対象として「人間力セミナー」を開講している。

本学では、『開けてみよう、３つの扉』をコンセプトとして、１）文章を読み解き、２）深く考察し考えを述べ合い、３）他者への理解と交流へ発展するよう少人数の授業を行っている。そして社会の一員としての自立を促し大学生としてそのために何を学ぶべきかの機会を多く作り、自覚ある高等教育に積極的に参加をすることを目指している。

１.『開けてみよう、学問への扉』

これは文章を読み解き考察する習慣を身に付け、学問の基礎とする能力を養うことを目的としている。つまり自分を知るために他者を知る。他者を知って自分を振り返る。その中に何が必要なことかを考える扉でもあるということである。

２.『開けてみよう、社会の扉』

これは的確に自分を表現できるコミュニカティブな能力を身に付け、社会の中の一員であることへの自覚を促す。またこれは個人としての能力だけではなく、社会の中でどのように自己を表現するかという社会的能力も期待している。

３.『開けてみよう、研究室の扉』

これは教員との信頼関係をもとに学生生活への「作法＊を学ぶ」と言われている。この意図していることは、単純に教員との学術的関係だけではなく、学問的あるいは生活上の停滞に陥った時、どのように解決してくかということを人生の先輩から聞く態度と乗り越えていく処方を学んでいく機会でもある。

上記の『開けてみよう、３つの扉』にアプローチすることを目的とする。

この授業を中心としてさまざまなイベントが計画されており、学生の積極的、主体的な参加を促している。

＊作法とは学生生活上のマナー、勉学に対する意欲的な姿勢、コミュニケーションのとりかたなどを示す。

II.１年次教育としての「人間力セミナー」

1.　人間力育成プログラム

１年次は人間力セミナー（授業科目）を果たし、２年次～４年次は読書セミナー（授業科目）として授業科目が組まれている。その他に①メッセージコンテスト

②エッセイコンテスト、

③Doing プロジェクト、

④常大ＳＮＳコミュニティ等

が行われ、学生の実践と思いを表現する場を提供している。

2.　人間力セミナーの具体的概要と目的

（具体的概要）

１年生に履修必修科目（隔週通年科目）が実施され、指導教員による小人数形式の授業（６～７人）が行われる。実施内容は学生の実情に合わせ教員の持ち味を生かした授業展開が期待され、教員と学生との間に緊密な人間関係が形成されると考えられている。本授業を通して新入生が円滑に大学生活をスタートさ

せ、その後も充実した学生生活を送ることができるような配慮もされている。

（目的）

これらは統一シラバスにて提示され、論理的な書物を主教材として、読書を中心とした指導を通して学生が文章を深く理解し、自ら考える力や表現する力を養うこと、大学で学ぶことへの積極的な姿勢やスキルを伸ばすことを目的としている。

個々の授業で選択する主教材や授業者のビジョンにより、個別の授業が目指すところを個別シラバスにて示す。

3. 人間力セミナーにおける主教材

毎年各セミナーで用いた主教材を長所・短所とともに表で提示することで次年度の教材選択の参考としている。教員は１人１人が使用している教材をのちに提示できるように意識した使用となる上、副教材の使用がある場合も情報提示に協力してもらい、常に教材の種類、教授法、学生効果との関係について意識したセミナーとなっている。

4. 主教材を使った取り組みについて

おもにスタディスキル関連４点に絞り方法と実態を調査する１.「読解力育成の試み」２.「批判的思考力育成の試み」３.「プレゼンテーション育成の試み」４.「文章力育成の試み」をアンケート調査から分析しその効果について実態調査を行い報告書にまとめている。ただしそこから共通教材の開発までは共通意識と共通実践法には溝が残っているのが現状である。

5. 指導参考書

主教材のスタディスキルの取り組みと並行して学生生活をも含めたソーシャルスキルをまとめた『知へのステップ』・『知のナビゲーター』（くろしお出版）を平成２０年度、人間力セミナー研究会において両育成の参考となる書物として選定し、21年度は希望者に配布し活用中である。この使用度と効果については今後の分析に期待する。

6. 意見交換会

セミナー開始２年目より、授業担当者が集い、本セミナーに関する意見交換会を実施している。各グループが５～６名に分かれ実際の授業方法や問題点をできるだけシェアする機会を経て実践方法はやや違っていても目指す「人間力セミナー」の役割が果たされることへの配慮である。具体的な授業の進め方・あり方についての不安や問題点を、情報交換することでこのセミナーが効果的に進められ改善することが期待できることを目的としている。

7. 授業評価

年度末に１．学生座談会と２．学生アンケートをしている。これは学生意識と教員意識の隔たりをできるだけなくす目的と授業方法・内容への評価ができ改善点が測られる。

8. 問題点

担当教員と学生の所属学部の違いが一部生じる点や全学共通の科目であるが、個々のセミナーで内容に応じて評価が異なる点などがあげられているようである。また認定科目としているがこれは適当なのかという議論もあるようだ。さらに読書を中心に据えた授業であるため、それは学生のスタディスキルとソーシャルスキルを向上する上で十分なのかどうかという戸惑いが生じるケースがあるそうである。

9. まとめ

現在の初年次教育とはやや違うアプローチなのが今後の課題である。学生の大学における生活すべて（学習を含め）を満足させるだけのカリキュラムになっているとは思えない。これからこの不足をどのような形で伝えるための改善ができるのか、大学による違いはあるものの大学生全体が抱えている問題にも向き合う姿勢と実践力を工夫していかねばならない。

大学の市場化にゆれる初年次教育

-京都橘大学の経験-

【発表者】　金武　創（京都橘大学現代ビジネス学部）

1．前提条件としての静態的アプローチ

2008年中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」（以下2008年答申）は、初年次教育について学部学科の縦割りの壁を越えて充実したプログラムを体系的に提供し、学士課程教育全体の中で適切に位置づけるよう指摘する。この答申は①永続的な学士教育課程のあり方について、②毎年同質な知的水準を有する入学生を確保できる③安定経営の4年制大学において④長期的に安定した教員組織が学習支援するための具体的方策を提言している。

今回の報告では、この4条件が全く変化しないことを前提に議論を展開する姿勢を学士課程教育における静態的アプローチと考える。実際2008年答申は学士課程教育の諸問題と各大学における改革の度合いや経営環境、ガバナンスの確立との関係について十分ふれていない。従来の学士課程教育に関する議論の多くも同様といえる。

大学設置認可制度の規制緩和は、社会のニースに対応した新たな学士課程の設置や積極的な改組転換を促す一方で、入学定員充足率の低い課程の定員減や募集停止を容易にした。しかし、2009年度も私立大学の46.7%が100%未満の入学定員充足率であることは、濱名（2007）が紹介した雇用可能性もふくめた多くの志願者（とその保護者）による学士課程全般への漠然としているが無視できない評価といえる。マクロ的な静態的アプローチでは気づかない点を見いだすためにも、先の4条件が変化することを前提とした動態的アプローチをこの議論に採用する必要がある。

2．京都橘大学の経験

京都橘大学の沿革をみると動態的アプローチから学士課程教育や初年次教育を考察するのに適していることがわかる。1967年に開学した橘女子大学は、1993年に京都橘女子大学に名称変更し、1997年に文化財学科（文学部）を開設した。

その後、2001年に文化政策学部（文化政策学科）の開設、2005年には男女共学化、看護学部、現代マネジメント学科（文化政策学部）の開設、2007年に児童教育学科（文学部）の開設、2008年に現代ビジネス学部（文化政策学部の名称変更）および都市環境デザイン学科（文化政策学科の名称変更）を開設した。また、2010年には人間発達学部（文学部の英語コミュニケーション学科と児童教育学科を再編）を開設予定である。

短期間に中小規模な私立女子大学がこれだけの新たな学士教育課程を増設／再編し、さらには男女共学化を推進する姿は「目先の学生確保が優先される大学市場化の極端な事例」と映るかもしれない。少なくとも、寺崎（2007）が指摘する学部組織とカリキュラムとの緊張関係が見受けられる。

一般的に、初年次教育は教員組織内で共通する目標や方法が検討され、複数教員で担うことが多い。その評価あるいは成果の確認は短期（1あるいは2セメスターに相当する半年ないしは1年間ごと）、中期（一人の学生が入学し卒業する4年間ごと）、長期（複数回の初年次教育の実践と複数年次の卒業生の輩出）のいずれかで、教員個人あるいは教員組織で実施される。この点をふまえて動態的

なアプローチから初年次教育を含めた学士課程教育が受けた影響を考えてみよう。

京都橘大学は4年間という学士教育課程期間を固定的に捉えておらず、新設学部・学科の市場競争力は最短2カ年の入試結果で判断される。仮に予想された成果が得られなければ、あるいは予想以上の成果が得られるのであれば、最短2年で学部学科再編・名称変更の対象となる。結論的にいえば、開設学部学科の初年次教育をめぐる中長期的な検討は実質的な意味をなさない可能性がうかがえる。

3．市場競争を前提とした初年次教育とは

大学は学士教育課程の継続性を犠牲にしても市場の変化に内発的に対応し生き残りをかけるべきである。市場競争が万能でないのと同程度に市場競争自体に健全も不健全もないのは経済学の常識であるが、2008年答申（第1章第4項）はこの点を十分理解していない。動態的アプローチをふまえて教員と学生の双方の視点から想定される問題点を検討する。

教員個人あるいは教員組織からみれば、年次がいくら進行しても、常に2つ以上の教育課程が並行することは大きな問題といえる。それは課程改訂ごとの初年次教育の内容変更にとどまらず、異なる教育課程の学生への対応の難しさ（たとえば2005年入学旧学科3回生と06年入学新学科2回生）を誘発する。

学生からみれば、複数課程の存在は大学コミュニティとしての学部学科の一体感を損ない、初年次教育においても、（同一教員組織の）改組転換前の課程に所属する上回生にロールモデルを期待するのは難しい。逆に上回生から見ても、自分たちの学習経験が下級生に何を伝えられるかも疑わしくなる。

最後に動態的なアプローチで学士教育課程の視点から初年次教育の可能性を考えてみたい。不確実性に対する実質的合理性（優れた代替案を探す）でなく手続的合理性（探す方法を模索する）を重視し、3種の意欲の喚起に注目してみた。

一つ目は濱名（2008）が指摘した学士力を構成する「汎用的技能」「態度・志向性」に特に着目し、教員–学生というミクロ的視点から出発することである。基礎的条件が変動する中小私大では意思疎通の取引費用が高い大学・教員組織が何か上から押しつけるよりも、教員の意欲を喚起する助成金支給や制度の弾力的運用を通じて教員が学生に働きかけやすい環境を整備することが鍵となる。

第二点は川嶋（2006）が紹介したMITの事例のように学士課程教育のゴールをキャリア開発と位置づけ、一回生の学習意欲を醸成させることである。不利な基礎的条件が重なり、改組転換で複数の教育課程がある中小私大ではより根源的な学習動機を常に学生に問いかける舞台を整えるねらいがある。

最後のポイントは初年次教育へ上回生の参画である。担当教員が一回生対象の基礎演習と三四回生の専門演習を担当している場合、上回生を授業支援者としてボランティアで参画させる。先輩・後輩関係がもたらす初年次教育への波及効果は一回生だけでなく上回生の意欲喚起に結びつく。課程が異なる上回生と下級生との関係であっても、互いにキャリア開発の発展段階と捉え直すので、一回生は上回生をある種のロールモデルとして認識できるのではないだろうか。

【参考文献】

川嶋太津夫（2006）「初年次教育の意味と意義」濱名・川嶋編『初年次教育』丸善、1-12頁.

寺崎昌男(2007)「求められる大学教育観の転換（特別講演）」『京都大学高等教育研究』第13号、京都大学高等教育研究センター、152-161頁.

濱名篤（2007）「大学評価の研究と実践の10年」『高等教育研究の10年』玉川大学出版部、129-150頁.

濱名篤（2008）「日本の初年次教育の課題」『初年次教育学会誌』第1巻第1号、初年次教育学会、57-64頁.

初年次教育の効果を検証する2

—新たな取り組みを知識の側面で捉える—

【発表者】○雨森　聡*・森　朋子*・廣光一郎**・山田容士**・○山田剛史*
(*島根大学教育開発センター，**島根大学総合理工学部)

1．問題意識と目的

大学全入時代や大学格差時代の到来を背景に，2008年末に提起された答申『学士課程教育の構築に向けて』では，非学力選抜入学を含む入試形態の多様化を肯定的に評価しつつも，高等教育における標準化（質保証）が強調されている。大学は多様な学生を受け入れていきながら，卒業時には学士課程段階として必要な学力や汎用的能力を育むことが社会からも強く要請されている。

そうした大学をめぐる状況を迎えながら，全国各地で様々な教育改革が展開されている。従来の大学教育における知識偏重傾向に加え，態度や技能的側面をも積極的に含み込んだ教育プログラムとして初年次教育(プログラム)が注目を集めている。基礎学力のみならず，学習習慣や学習目的，学習意欲といった広義の学力の低下（多様化）へ歯止めをかけ，学士課程教育の質保証の根底をなし得るプログラムとして期待されている。

そして，これまでにも様々なプログラムが導入され，一定のポジティブな効果が上がっていることが報告されている。しかし，その時の効果検証の方法や分野の固有性など十分に研究・蓄積されているとは言い難く，精緻な検討と議論の継続が必要であると筆者らは考え，そうした問題へ着手し始めたところである（cf. 森・山田，2008；山田，2008)。

本報告では，初年次教育の効果を検証するというこれまでの一連の報告を踏まえ，具体的な対象（分野）として理工系分野における初年次教育実践を取り上げる。理工系文脈としては，知識の積み上げがとりわけ重要な分野であり，特に初年次との関わりで言えば，基礎学力（知識）の面での多様化が最大の関心事となっている。その意味では，多くの初年次教育が志向する態度・技能面よりも知識面のウェイトが高く，3者のバランスが重要となってくる。そして，それら3者はある初年次教育科目単独で実現できるものではなく，いくつかの要素・特質を持つ複数科目間，まさにプログラム（カリキュラム）レベルでもって実現できるものであり，その連環の中で捉えていく必要があると考える。

そこで，筆者らは本学の総合理工学部物質科学科物理分野との協働により，初年次教育科目，専門基礎教育科目，補完教育科目3つの領域における学生の知識・態度・技能の変化を捉える「授業」「カリキュラム」「効果検証」デザインを構築し，実践と検証を行った。そこには様々な「しかけ」とFD推進のための「サポートネットワーク」，そして効果検証のための定量的・定性的「データ」が含まれている。

本報告では，その中でも特に「知識」面に焦点を絞り，こうしたプログラムの実施を通じて“基礎学力は向上したのか”“その要因には何が関係しているのか”といった問いに回答することを目的とする。併せて，教育効果の検証に関する方法論について検討することも2次的な目的とする。

2．対象授業の概要

≪対象となる教育プログラム≫

・初年次教育科目『フレッシュマンセミナー』

Table1　効果検証に組み込まれている各種データの種類と内容および授業との関連性

データ種類	データ内容	領域	FYE	専門	補完
入学前の学習背景と基礎学力に関するデータ（診断的評価）	・入学形態	知識			
	・センター試験*	知識			
	・プレースメントテスト*	知識			●
	・学生パネル調査	態度・技能			
学習プロセスに関するデータ（形成的評価）	・各授業の小テスト	知識		●	●
	・授業観察	態度・技能	○	○	○
	・メンターによる学習履歴	知識・態度		○	
	・メンターへのインタビュー	態度・技能		○	
学習成果とカリキュラム評価に関するデータ（総括的評価）	・各授業の成績評価*	全て	●	●	●
	・ポストアンケート	態度・技能	●		
	・TA 座談会	—			○
	・学生・教職員へのインタビュー	—	○	○	○

注 1）データ内容の*が今回の報告で主として使用する変数である。
注 2）右欄の●は定量データを，○は定性データを示している。

・専門基礎教育科目『基礎物理学 A』『基礎数学入門』
・補完教育科目（正課外）『数学』

≪対象学生≫

平成 21（2009）年度総合理工学部物質科学科物理分野入学者 64 名

≪教育サポート制度≫

・分野のチューター制度
・メンター制度（専門基礎）
・メンター在中の学習室（週 3 日 1 コマ）
・TA 制度（補完教育）
・スタートアップ・サポートネットワーク

3．実施の流れ

(1) 学生は 3 教育プログラムを受講

a. 初年次教育…少人数グループに分かれ，様々なテーマを元に協調学習を実施。3 回のレポート提出とポスター発表で評価。

b. 専門基礎教育…メンターも受講し，授業後に学習室にてサポート。メンターは授業の課題等を採点し，コメントを付けて学生に返却。同時に，学生の様子や問題点等をコーディネータ（教員）や授業担当教員に報告。

c. 補完教育…学部全体（1 学科を除く）で実施した「数ⅢC」を基盤としたプレースメントテストの結果に基づき，要受講者を決定。TA が核となって，コーディネータやチューターと連携しながらサポート。

(2) 定期的に開催される「スタートアップ・サポートネットワーク委員会」で報告

(3) 全体の効果検証は報告者らの所属する教育開発センターが担当

4．研究方法

効果検証に組み込まれている各種データの種類と内容および授業との関連性は Table1 の通りである。学生の入学時から授業期間終了時まで，そのプロセスも含めて定量（成績など）・定性（インタビューなど）様々なデータを収集・蓄積し，量的（アンケート調査など）・質的（エスノグラフィなど）アプローチを可能にするブレンディッドな研究方法を用いている。

5．変数の説明と分析の流れ

本報告では，Table1 に示したように，センター試験，プレースメントテスト，基礎数学入門・基礎物理学 A の成績評価（単位取得率・GP・期末試験の粗点）を分析に使用する。GP は，秀に 4 点，優に 3 点，良に 2 点，可に 1 点，不可に 0 点を与えて計算している。センター試験とプレースメントテストは 2008 年度生と 2009 年度生の入学時点の学力差を見るために，プレースメントテストは入学時点の学力を統制するために，両授業の成績評価は前期終了時点での知識の量などを測定するために用いている。

効果検証は 2 つの段階を踏んでいる。まず，基礎数学入門・基礎物理学 A についての 2008

年度生と 2009 年度生の成績評価を比較し，導入・改善された学習サポートの効果が学年間で見られるかを検証する（分析 1)。次に，学習サポートの利用者と非利用者とで成績評価を比較し，学習サポートが知識の向上に効果があるかを検証する（分析 2)。なお，分析に際しては，入学時点の学力を統制することに注意を払っている。

6．分析結果

(1) 分析 1：2008 年度生と 2009 年度生の成績評価の比較による効果検証

2008 年度生と 2009 年度生の入学時点の学力差を，診断的評価のデータ（センター試験と物理分野で実施されているプレースメントテスト）で確認した。その結果，2009 年度生のほうが少しだけ入学時点の学力が高いということが明らかになった。この点に留意し，成績評価の比較を行った。

基礎数学入門については，2008 年度生は期末試験の粗点 61.2 点，GP1.25，単位取得率 68.8%であったのに対し，2009 年度生はそれぞれ 63.8 点，1.31，70.7%であった。2009 年度生のほうが少し高くはなっているが，入学時点の学力差を考えると，各値の上昇は今年度の取り組みの効果だとは言い難い。

基礎物理学 A では，2008 年度生は期末試験の粗点 62.8 点，GP1.31，単位取得率 65.6%であったのに対し，2009 年度生はそれぞれ 68.9 点，1.78，78.3%であった。基礎物理学 A の担当教員から，本年度は昨年度より難易度の高い期末試験問題を作成したと聞いているので，この数値の上昇には見た目以上の意味があると考えられる。よって，入学時点の学力差を考慮しても，基礎物理学 A では今年度の取り組みの効果があったと言えるだろう。

基礎数学入門と基礎物理学 A で効果の違いがなぜ見られたのかであるが，メンター在中の学習室の利用のされ方の違いが影響していると考えられる。両授業とも小テスト，中間テストのとき以外は課題を出し，課題でわからないところは学習室でメンターに質問をするという取り組みをおこなったが，質問は基礎物理学 A についてのものが多かった。課題についてメンターに質問し，丁寧に教えてもらい，理解が深まったことが，基礎物理学 A で効果が見られた原因だと考えられる。

(2) 分析 2：学習サポート制度利用者と非利用者の成績評価の比較による効果検証

a. 数学補完授業の受講の効果

物理分野の 2009 年度生のうち数学補完授業要受講者は 20 名で，そのうち授業全 11 回中 7 回以上出席したのは 5 名であった。

数学補完授業は，数学の専門基礎科目に対応させる形で本年度は開講されているので，ここでは基礎数学入門の成績評価と数学補完授業の関連を見ることにする（Table2)。クラスの学力レベルは，「数学基礎」から順に，「数学実践 B」，「数学実践 A」と高くなる。

Table2　基礎数学入門と数学補完授業の関連

クラス	補完授業	粗点	GP	人数
数学基礎	欠席者	46.5	0.00	2
	出席者	79.0	3.00	1
数学実践B	欠席者	49.6	0.57	7
数学実践A	欠席者	52.3	0.75	4
	出席者	74.0	1.50	4
不要		66.8	1.50	38

「数学実践 A」を見ると，出席者は欠席者よりも期末試験の粗点で 21.7 点，GP で 0.75 高いことがわかる。

分析の対象者数が非常に少ないので，この結果だけで効果があると言うのは難しい。また，分析 1 において基礎数学入門は昨年度と比較すると効果が見られなかったことより，数学補完教育にはさらなる改善が必要だと思われる。

b. メンター在中の学習室の利用の効果

2009 年度生の入学時点の学力を統制するために物理分野で実施されている数学と力学のプレースメントテストを用いた。正答率 20%ごとに 5 つのグループを作成し，各グループ内で学習サポート利用者と非利用者の成績評価を比較する。なお，基礎数学入門につ

いて見るときは数学のプレースメントテストのグループを，基礎物理学Aについては力学のものを用いる。

まず基礎数学入門について（Table3）。「40-60」では，期末試験の得点差は 13.6 点，GP の差は 1.13，「60-80」ではそれぞれ 8.3 点，1.09 となっており，利用したほうが成績評価で言うところの一段階高いものになることが示されている。

Table3　基礎数学入門と学習室利用の関連

正答率	学習室	粗点	GP	人数
0-20	非利用	67.0	1.00	1
20-40	非利用	54.0	0.75	8
40-60	非利用	59.2	1.04	28
	利用	72.8	2.17	6
60-80	非利用	72.4	1.58	12
	利用	80.7	2.67	3
80-100				0

次に基礎物理学 A について（Table4）。「40-60」では，利用者と非利用者の期末試験の得点差は 19.9 点，GP の差は 1.35 となっている。「40-60」の利用者の期末試験の得点は「80-100」の得点と同水準に達しており，このグループでの知識の伸びが際立っている。

Table4　基礎物理学 A と学習室利用の関連

正答率	学習室	粗点	GP	人数
0-20				0
20-40	非利用	70.8	1.75	8
40-60	非利用	59.5	1.36	14
	利用	79.4	2.71	7
60-80	非利用	64.1	1.18	17
	利用	81.0	3.00	1
80-100	非利用	79.8	2.55	11
	利用	79.0	3.00	1

入学時点の学力が同程度の者同士を比較した結果，両科目とも，学習室を利用したほうが期末試験の粗点ならびに GP が高くなることが確認された。これらのことより，メンター在中の学習室の利用は知識の向上に効果があったと言えるだろう。

ところで，Table3 の「20-40」は，粗点が 54.0 点，GP が 0.75 と十分な知識も単位も獲得することはできていない。「20-40」のように入学時点の学力が低い学生にメンター制度を利用するよう促せばいいかというとそう簡単にはいかない。なぜなら学生の知識だけを養うだけでは不十分と考えられるからである。

期末試験の得点は前期終了時点の知識の量を測っているわけだが，GP は知識だけではなくその他のもの，たとえば平常点も含めて付けられる。基礎物理学 A では，授業内での演習問題を，挙手し，登壇して説明した学生に平常点が与えられる。このように学習の意欲や態度が GP には含まれている。また，メンター在中の学習室を訪問し，質問する学生は学習意欲が高く，学習態度が備わっていると考えられる。つまり，高い知識（期末試験での高得点）や GP を獲得するためには，単にメンター制度などの仕掛けを導入するだけではなく，学習意欲を高めたり，学習態度の形成を導いたりする初年次教育が肝要になると考えられる。

7．まとめ

本報告では，島根大学で 2009 年前期に実践された理工系分野の初年次教育における効果検証を行うことを目的とした。特に，知識面での検証を行うべく，専門基礎における知識の向上を「補完教育」や「学習室（メンター制度）」の利用といった観点から捉えて分析を行い，両者の効果を確認した。一部を切り取っての報告ではあったが，実際はこの過程で同時進行されているフレッシュマンセミナーや教員・メンター間での情報共有（FD）といったことも合わさって，学生にとって効果の上がるプログラムとなっている。

8．引用・参考文献

森　朋子・山田剛史（2008）初年次教育を授業研究する－質的調査に着目して－ 初年次教育学会第 1 回大会発表要旨集, 64-65.

山田剛史（2008）初年次教育の授業デザインと効果の最適解を探求する－量的アプローチから－ 小島佐恵子(企画 RT) 初年次教育の効果をどのように測るか－量的・質的アプローチの現状と課題－ 初年次教育学会第 1 回大会発表要旨集, 24-25.

松本大学における初年次教育の現状

—入学前から、1年次前期授業まで—

【発表者】　住吉広行（松本大学）

1　はじめに

松本大学がこの間整備してきた学生の学習活動に対する支援策を、初年次教育というコンセプトでまとめてみた。本研究では、松本大学の初年次教育への取組は、どの程度の域にまで到達しているのか、さらに何が不足しているのかなどを明らかにしようと考えた。

（1）　松本大学における初年次教育の狙い

（a）大学を知る　DP

—理念、いかに育って欲しいか、サポートシステム—

（b）学びの体系を知り、学びの準備を整える　CP

（c）自分を知る、仲間を知る

（2）初年次教育の現在の体系

（a）入学前教育

（b）1年次前期授業「地域社会と大学教育」「ゼミナールⅠ」「クラス担任制」

（c）学生交流イベントの開催

2　初年次教育としての入学前教育

松本大学では、入学前に全新入学生に3度大学に通ってもらって、4月になってからのスタートダッシュとともに、直ちに大学生活に円滑に入り込めるように準備をしている。

（1）　キャリアカウンセリング

（2）　ピアサポートと学生交流

（3）　オリエンテーション（主に教務）

（4）　人間健康学部における入学前基礎教育（リメディアル教育）の実施

3　初年次教育のための1年前期授業科目

1年前期に初年次教育を意図して、いくつかの授業科目を設定しているが、その各々について具体的に何をやっているのかを概観しておこう。

（1）「地域社会と大学教育」（必修）

（a）松本大学を知る

・長野県・松本市の状況と特色

・松本大学のミッションと学生への期待、設立の経緯　—地域立大学—

（b）松本大学の理念を知る

・地域貢献

「幸せづくりの人づくり」（人物像）

「地域の必需品大学」（大学像）

（c）学部・学科の教育目標を知る

・幅広く豊かな教養

・資格取得を含む専門的力量の獲得

・実践的「社会力」の獲得

（d）目標実現のための教育手法を知る

・アウトキャンパススタディとサポータ教員制度

・帰納的教育手法の導入とその必然性

—現在の学生をどう見ているか—

・「挑戦と自信の獲得」の意味と意義

・高校までの学びと大学での学び、その違い

（e）各学部・学科の学びの構造を知る

—カリキュラム体系の俯瞰—

・教養科目群

ヒューマンベイシックス

コモンベイシックス

キャリア支援

初年次教育

・専門基礎科目

・専門科目

（f）学びと学生生活サポート体制及び大学の「負荷をかけるからこそ学生は育つ」という考え方を理解する
・委員会（教務・学生・就職・広報）体制
・各種センター体制
基礎教育、健康安全、教職など
・地域との窓口
地域づくり考房“ゆめ”（学生）
地域総合研究センター（教職員）

（g）松本大学の特長をＧＰを通して知る
—松大の長所を活かして成長を—
・学生支援ＧＰ（短大部１、松大２）
・特色ＧＰ（短大部２）など

（h）著名人の生き方を学ぶ講演会から大学の姿勢・考え方を知る
・宇津木妙子元全日本女子ソフトボール監督による講演会
・もう一名の時宜にあった方の講演会

（2）「ゼミナールⅠ」（総合経営学部・必修）と「クラス担任制」（人間健康学部）

（a）学生生活・学習相談の最初の窓口

（b）学生生活の基本単位
—連絡網、学友会活動など—
・体育大会のチーム結成
・大学祭での行事単位

（c）初年次教育のもう一つの柱
学生交流機能の基盤・窓口

（d）スタディ・スキルの獲得
—未だ不十分（特に人間健康）—
・ノート作成、資料整理
・読書、文章要約、感想文
・情報収集、レポート作成、口頭発表

4　学生交流イベントの企画・開催

学習面での対応ばかりではなく、集団的な学生生活（ミニ・社会生活）の中から学生が学ぶ事も多い。これも初年次“教育”の一つとして重視している。

（1）短大・二学部合同　—横の交流—
・全学フレッシュマン交流会

（2）各学部交流会
—先輩から後輩へ、縦の交流—
・学部毎に趣向を凝らした企画運営
体育大会、食事会など

（3）他大学との交流

（a）県内大学・短大・専門学校交流会
・虹色フェスティバル
・長野県私立短大体育大会

（b）相互点検・評価校（湘北短大）との交流活動への参加
・学友会リーダーズキャンプ
・松本ぼんぼん
・英語スピーチコンテストなど

（c）各種大会への参加
・クラブ活動
・生活協同組合学生委員会

5　おわりに　—成果と今後の課題—

これまでの取組を学生の意見を中心に振り返りながら、これからの課題を考えたい。

（1）取組の成果

（a）「地位社会と大学教育」授業の感想
・分かり易く、身につく話を聞いた
・松本大学は自校に自信を持っている
・自分で考える事が重要、しっかりやる
・地域と大学の架け橋となる人間になる
・人相手ではマニュアル通りではだめだ
・知識を行動に活かせるかが問題だ　等

（2）今後の課題

（a）松本大学のカリキュラム編成に準拠したオリジナルテキストの作成

（b）「ゼミナールⅠ」の充実

（c）人間健康学部での「クラス」（単位なし）→「ゼミ」（単位有り）への転換

【参考文献】
住吉広行『「幸せづくり」「地域の必需品」大学への挑戦』、大学と教育No.46　pp.4-25　2007.9　等

学士課程教育の構築を目指した新たな教養教育「基盤教育」

－山形大学の教育改革と基盤教育の特長－

【発表者】　矢口　清（山形大学教養教育企画室）

1．はじめに

山形大学では、現在実施している教養教育を改革し、山形大学の学士課程教育の基盤をなすものとして、新たに「基盤教育」を実施する。

基盤教育の企画・立案・実施に当たっては、学長のリーダーシップの下、教職協働、学士課程教育の構築、新たな実施責任部局の設置等、多くの特長的な取組が行われている。

本発表では、大学をマネジメントする職員として、山形大学の経営の基本方針に基づく教育改革の取組と平成 22 年度新入生から提供する基盤教育について報告する。

2．教養教育

山形大学の現教育課程は、総合大学の利点を活かした幅広い教養及び外国語並びに情報リテラシーを修得する教養教育と、多様な研究実績を背景とした専門教育とに明確に区分した上で、学部教育を貫く二本柱としてきた。

特に教養教育は、一定の履修制限・履修指導の下、「学ぶ側の主体的な科目履修」と「教える側の責任ある教育」を基本とした柔軟で多様性のあるカリキュラムを特長とし、内外から高く評価されてきた。しかし、このシステムは、大学の教育課程全体を教養教育と専門教育の２つに区別するのみで、最終的には、専門教育と教養教育の両者が学生自身において統合されることを期待するにとどまっている。

3．山形大学の経営の基本方針等

山形大学は、2007 年９月の現学長就任以来、経営の基本方針として、

① 何よりも学生を大切にする大学

② 教育、特に、教養教育を充実する

を掲げている。

さらに、2008 年 10 月、次のとおり基本理念（抜粋）を策定した。

①学生教育を中心とする大切創り

②豊かな人間性と高い専門性の育成を目指す

4．教職協働による企画・立案

山形大学の経営の基本方針等を基本に、新たな教養教育について検討するため、2008 年 7 月、学長の下に、教育担当副学長を室長として、教員５名、職員３名による教養教育企画室を設置し、また、各学部と連携するため、2008 年 8 月に教養教育検討部会を設置した。さらに、2009 年 6 月には基盤教育実施準備会議を設置し、基盤教育の実施に向けた検討を進めている。

5．基盤教育の特長

(1) 基盤教育の目的

基盤教育は、学問の実践に必要な基本的能力と健全な批判精神に裏打ちされた幅広い知識とを身につけさせ、大学での学習及び生涯にわたる学習への基盤となる力を養うことによって、社会に参画し運営していく良識ある市民としての力を育むことを目的として行われる。

(2) 学士課程教育の＋構築

初年次の導入段階の教育から目標達成段階の教育に至るまで、明瞭な目的・目標を持った授業科目を、学習の系統性や順次性に配慮

して、学士課程教育の中に配置する。

(3) 基本姿勢

基盤教育の柱として、次の点を重視する。

①「人間力」の育成

②健全な批判精神に裏打ちされた幅広い教養の養成

③自立した個人として社会における責任を果たす態度・志向性の養成

(4) 科目構成

基盤教育は、「導入科目」「基幹科目」「教養科目」「共通科目」「展開科目」で構成する。

① 導入科目

大学教育や大学生活への円滑な接続を図り、自立して学ぶ姿勢を身につける。課題の探求などのおもしろさを実感しながら、大学での学習技能や生活技能を育てる。必修科目として新規開発する授業科目「スタートアップセミナー」を開講する。

平均30人／クラスとし、約60クラスを開講する。授業は、各学部・学科の教員が担当し、授業内容及び評価の均一化等のため、共通テキストを作成する。

② 基幹科目

山形大学が教育上重視する「共生を考える」及び「人間を考える」を領域に掲げ、これらの問題を考えることを通して、学問への問題意識の育成や動機付けを図るものであり、大学での学問的志向性を育成する。

これまで開講してきた授業を基礎にして、新たに３６の授業を開発し、選択必修で開講する。

③ 教養科目

学問の多様性を経験させ、知識の幅を広げさせることを目的とする。

「文化と社会」「自然と科学」「応用と学際」及び「山形に学ぶ」の４領域で、総合大学の特色を生かした多彩な授業科目により、多様な学問について広く学ぶ。学部・学科や専門分野には関係なく、幅広い学問分野に接し、学ぶことによって、広く文化や社会、自然に対する視野が広がり、学問に対する興味をかき立て、学問の多様性を経験し、知識の幅を広げる。「山形に学ぶ」は、山形大学の特長的な授業として、山形という地域をフィールドや題材にして、日本や国際社会における諸問題等を学ぶ。

④ 共通科目

学問の実践に役立つ知識や能力、あるいはそれを根底で支える健康な体力を身につけさせることを目的とし、「コミュニケーション・スキル」「サイエンス・スキル」「情報リテラシー」及び「健康・スポーツ」の４領域に整理して開講する。

⑤「展開科目」は、高年次においてもそれぞれの専門領域に留まらず、より広い視野と健全な批判精神を養うに相応しい科目を受講させる。

６．運営実施体制

(1) 基盤教育院の設置

基盤教育の運営・実施の中心的な業務を担う組織として基盤教育院を設置する。

基盤教育院には、基盤教育院長のほか、基盤教育の各科目区分に対応した部門を置き部門長を配置する。各部門に、授業科目・領域を統括するディレクターを配置する。

(2) 全学協力体制

基盤教育は、各学部等の責任分担を明確にしながら基盤教育院が運営し、全学協力体制で実施する。各部局は、責任を持って相応の協力を行う。

７．おわりに

山形大学の教育改革は緒についたばかりである。基盤教育は、さらにブラッシャアップを図るとともに、その評価を重ね、教育効果等その成果を公表していきたい。

書き出し授業で学ぶ初年次教育科目

【発表者】　たなか　よしこ（日本工業大学工学部学修支援センター）
【共同研究者】田中　隆治（日本工業大学工学部学修支援センター）
【共同研究者】有賀　幸則（日本工業大学工学部学修支援センター）
【共同研究者】小野澤　佳恵（国際交流基金日本語試験センター）

1．はじめに

本稿では、初年次教育テキストとして学会などでその成果が認知されているものと、大学での教養教育の先駆けとも言える「知の技法」などを加えた 15 冊の一覧を作成した。そこから抽出したシラバスをいかに教えるかという授業実践である。

2．初年次教育のテキストから

資料１にあるテキストはまず大きく分けて、「知の技法」に代表される教養系と、「知へのステップ」に代表されるワークシートなどを活用したスキル獲得系、教養系とスキル獲得系の両者を併せ持つ「大学基礎講座」などの基礎教育系がある。

教養系のテキストは、読んで理解し、実践できる学習スタイルを持つ学生に適している。一方、ワークシートを活用したスキル獲得系は、さまざまな授業者による教授スタイルの相違に左右されずに進めることができ、学生が獲得するスキルが見え、非常に有効性が高い。基礎教育系は、適切な教室活動を盛り込むことで成果を上げている。これらのテキストからスキル獲得系を中心に初年次教育科目に盛り込むシラバスを吟味した。

3．大学で育む「学ぶ力」と「学んだ力」

大学生への教育を考える前に、中等教育で測られている学力とは何かを考えた。学力のとらえ方として市川の言う「測りやすい力」と「測りにくい力」というものがある。(図１) 大学での学びを進めていく時に、ある程度の知識を持った学生が大学に入ってから講義を聴いて、討論力、批判的思考力など「測りにくい力」を身につけていくというのが高等教育観としてある。そこで初年次教育で取り上げるべき課題は、「測りにくい力」として捉えられているものと考えた。

図１　学力をどうとらえるか(市川 2001)

	測りやすい力	測りにくい力
学んだ力	知識 （狭義の）技能	読解力，論述力 討論力，批判的思考力 問題解決力，追究力
学ぶ力		学習意欲，知的好奇心 学習計画力，学習方法 集中力，持続力 （教わる，教え合う，学び合うときの） コミュニケーション力

4．何を獲得させるか

初年次教育のテキストのシラバスを検討した。シラバスの中でもスキル獲得系のテキストからカテゴリー化したものを表１に示す。

カテゴリーは、大きく５つが初年次教育に必要なスキルだと考えられる。

5．授業の全体像

初年次教育科目である「大学での創造的学び」を実施した。全 15 回は 5 段階で構成されている。

6．いかに教えるか

6.1 授業目的

学生の「測りにくい力」のパフォーマンスを結実させる。ここでいうパフォーマンス力とは、ノート・テーキングであれば、学習者自身にとって適切なわかりやすいノートのとり方を実行できることを指す。

6.2 授業スタイル

授業で取り上げるトピックは、シラバスに基づいて学生に必要な具体的なものにする。たとえば、「図書館の使い方は?」という問い

表1　シラバスカテゴリー一覧

		テキスト番号															
		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮	計
シラバスカテゴリー	ノート・テーキング		○				○		○		○	○			○	○	7
	レポートの書き方			○	○	○	○	○	○		○		○		○		9
	プレゼンテーション			○		○	○	○	○		○		○		○		8
	リーデング		○						○		○	○	○	○			6
	メディアリテラシーなど			○		○	○	○	○		○	○		○	○		9

かけに対して学生自身が調べてどういう使い方があるのかをまとめる。

6.3 教室活動

学生の活動が中心である。90分の授業中は、10程度の問いかけ以外は、授業者からの指示はほぼない。指定時間内に学生は調べたことを書き出していくという活動をする。静かな環境作りと集中力、持続力を育成する。

6.4 授業者の姿勢

個々の学生に援助することよりも、ほかの学生と協力することを示唆する。授業者が直接援助することを回避する。

6.5 評価基準と評価

学生に評価観点を書かせ、自分と両隣の他者の観点別評価を 2〜3 回行う。自己評価と他者への評価を身につける。

6.6 適切な誤りのしかけ

板書などに適切なタイミングでの誤りのしかけを組み入れ、確認できる力をつける。

7．学生の変化

入学時の学生の様子から半期を経て学生が変化していく。第一段階、学生同士はバラバラで、個々の学生は自分の勉強の仕方に拘泥している。第二段階、混乱が収束しつつあるなかで、自分の勉強の仕方について検討を始める。第三段階、自分の失敗体験と自分の成功体験をつきあわせて適切な状態はどこか模索し、今の時点での結果を限られた条件の中でまとめる。第四段階、他者の体験から情報を収集し、自分の追体験とすることができるようになる。第五段階、自分ができることと、できないことが把握でき、自分の今後の課題を見出す。

授業を最後まで出た学生は、自分の今後の課題を見出し、大きな変化を遂げている。何よりもさまざまな問題を自分の身にひきつけて理解する力がついたことが、今後のあらゆる教育において「学ぶ力」になる。

8．評価と結果

評価は10項目について、10、5、0の三段階で、内容ではなく形式だけを対象とする。2008 年度秋学期履修者の成績評定を表2に示す。評定 A、B、C の合計は 109 人で全体の 83%である。しかも、評定 D のうち 10 名は再提出している。また、秋学期の授業出席者には(履修者ではない)、春学期に単位取得をすでにしていて、この授業に出席しているものも何人かいる。その中の一人は「以前の自分の結果に満足していないから」という理由であった。

(表2)2008 年度秋学期履修者の内訳

全履修登録者 131 名			
評定	A	28	83%
評定	B	46	
評定	C	35	
評定	D	12	
評定なし	―	10	

9．おわりに

本実践の特徴は、学生の活動を中心にした授業であることである。つまり、実践が先にあるスタイルであり、学生は何らかの失敗をする可能性をどこかに含んでいる。効率的で的確で間違いのない方法を理解して、それから十全に準備して水も漏らさぬ計画を立て実践するという秀才型に不向きである。しかし、そのような秀才が少ない現代だからこそ、このような授業実践の価値があるのではないかと考える。

参考文献

(1)市川伸一(2004),「学ぶ意欲とスキルを育てる—いま求められる学力向上策」

資料1

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
書籍名	知の技法—東京大学教養学部「基礎演習」テキスト	大学で勉強する方法—シカゴ大学テキスト	学生・院生のための研究ハンドブック	やわらかアカデミズム・「わかる」シリーズ　よくわかる学びの技法	ピアで学ぶ大学生の日本語表現—プロセス重視のレポート作成	広げる知の世界—大学でのまなびのレッスン	★大学生のための論理的に書き、プレゼンする技術	大学基礎講座—充実した大学生活をおくるために（改増版）
編著者	小林 康夫, 船曳 建夫【編】	コーンハウザー, A. W.【著】 エナーソン, D. M.【改訂】 山口 栄一【訳】	田代 菊雄【編著】	田中 共子【編】	大島 弥生, 池田 玲子, 大場 理恵子, 加納 なおみ, 高橋 淑郎, 岩田 夏穂【著】	北尾 謙治, 実松 克義, 石川 有香, 早坂 慶子, 西納 春雄【ほか著】	菊田 千春, 北林 利治【著】	藤田 哲也【編著】
出版	東京大学出版会（1994/04/11 出版）	(町田)玉川大学出版部（1995/09/20 出版）	(岡山)大学教育出版（2001/05/20 出版）	(京都)ミネルヴァ書房（2003/04/30 出版）	ひつじ書房（2005/03/03 出版）	ひつじ書房（2005/05/30 出版）	東洋経済新報社（2006/03/02 出版）	(京都)北大路書房（2006/03/20 出版）
概要	「知」も「大学」も大きく変わろうとしている。 制度化された領域を横切り、硬直した知識を捨て、いま、しなやかに開かれた作法と身振りとして「知」がよみがえる—。 東京大学教養学部からの挑戦。 カリキュラム改革が進む東大教養学部で，93 年度から文系1年生の必修科目として開設されたゼミ形式の「基礎演習」のテキスト．最先端の学問の魅力を紹介し，論文の書き方・口頭発表の仕方・資料の集め方等を収めた「究極の参考書」．読書界の話題となり，多くの皆様に注目されました．	"原書名：HOW TO STUDY:SUGGESTIONS FOR HIGH SCHOOL AND COLLEGE STUDENTS Third edition(1993)(Kornhauser,Arthur W.;Enerson,Diane M.)	本書は、大学の演習授業で研究発表をし、レポートをまとめ、さらには卒業論文を作成しようとする学生諸君に、研究を進めるにあたって必要な知識や技術を提供することを目的として書かれたものである。第3版では、IT革命といわれる今日、資料の収集方法、社会調査の統計処理など、かなり大幅に変化してきていること、さらには大学院生にも利用可能とするため、全面的に内容を見直した。	聞くワザ、書くワザ、大学で「かしこく学ぶ」虎の巻 大学で、どう学べばいいのかわからない学生は意外と多い。新入生向けに「読む・聞く・書く・レポートする」の学ぶ技法を、パソコンを使った実践などからわかりやすく解説する。学生はもちろん、教育者、社会人にも役立つ書。		大学でいかに学習・研究し有意義に過ごすかを指南する書。大学の魅力、意義、仕組みや、講義ノートのとり方、レポートの書き方などていねいに解説。付属のCD-ROMにも教材やワークシート等役立つ情報を搭載。	これで単位が取れる！レポート作成の極意を伝授！トピックの見つけ方から、資料収集の方法、執筆スケジュールまで、これ1冊で万全です。	大学・短大のさまざまな授業で必要とされる、基礎的で一般的な「学習方法」について解説。ノートの取り方、テキストの読み方、要約の仕方、きちんと考える方法、図書館の利用法、レポート・論文の書き方など、役立つ情報満載！
シラバス	第1部 学問の行為論—誰のための真理か 第2部 認識の技術—アクチュアリティと多様なアプローチ（現場のダイナミクス；言語の論理；イメージと情報；複数の視点） 第3部 表現の技術—他者理解から自己表現へ 結び 「うなずきあい」の18年と訣れて	1 勉強にはどんな意味があるか 2 効率的な勉強のためにまず何が必要か 3 集中するための好ましい条件とは何か 4 勉強のためのシステムと継続性をどう作るか 5 読み方を効率的にするにはどうするか 6 どう聴けばよいか、ノートをどうとるか 7 記憶力を高めるにはどうすべきか 8 知識の詰め込みに意味はないか、試験をどう受けるべきか 9 あなたの知識を使えるようにする 10 効果的な勉強のためのルール—まとめ	第1章 研究の開始 第2章 資料の収集 第3章 社会調査 第4章 統計資料の読み方 第5章 資料の整理 第6章 レポート・論文 第7章 文章と文章構成 第8章 原稿の書き方 第9章 口頭発表	1 大学での学び方入門 2 授業理解のための聞く技術・読む技術 3 レポートを書く技術 4 参加とパフォーマンスが求められる授業 5 より深い学びのための道具 6 探求を進めていくための方法 7 学びから開ける進路	この授業で何を学ぶかを知る レポートの形を知り、アイディアを練る 構想を練り、情報を調べる テーマを絞りこみ、目標を規定する 文章を組み立てる 組み立てを再検討する パラグラフを書く 本文を書きこんでいく 引用しながら書く 文章・表現・形式を点検する 発表を準備する 口頭発表をする 学んだことを振りかえる	第1章 大学の魅力 第2章 有意義な大学生活と学習・研究 第3章 大学の学習・研究の実際 第4章 ノートの取り方 第5章 大学生のための読解 第6章 情報収集 第7章 インターネット 第8章 テーマの選び方 第9章 情報の整理 第10章 書くことの重要性 第11章 レポートや論文を書く 第12章 プレゼンテーション 第13章 テストの準備と受け方 クリティカル・シンキング プレイジャリズム（剽窃） 教授と知り合い、指導を受けよう パソコンの便利な利用法 ワープロの有効な利用方法 Power Pointを使用したプレゼンテーション	第1章 始める前に—よいレポート・プレゼンテーションとは？ （レポートの基本の「キ」；内容や組み立て方について ほか） 第2章 まず書くことを決めよう （おおまかなトピックを見つける；トピックをしぼるための情報検索 ほか） 第3章 資料・情報を集めよう （書くための資料収集—オンライン・インターネット検索；書くための資料収集—本を直接手に取る場合 ほか） 第4章 論理的なレポートを書こう （書く準備—論理的な思考の組み立て方；論理の伝わる書き方で書こう ほか） 第5章 プレゼンテーションをしよう （「聞いて理解する」ということは大変だということを知ろう；プレゼンテーションのアウトラインと原稿をつくる ほか）	この本で伝えたいこと：大学で何を学ぶのか？ ノートの取り方1：大学の多様な授業スタイル ノートの取り方2：役立つノートとは テキストの読み方：より深い読解のために 要約の仕方：内容本位でまとめる きちんと考える方法：自分の意見を言うために 図書館の利用：図書館探索と資料の検索 レポート・論文の書き方1：基本編 レポート・論文の書き方2：内容編 レジュメの作り方：発表のための資料 ゼミ発表の仕方：聞く気にさせる話し方 わが国の大学教育と「大学基礎講座」：改増版によせて

	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮
書籍名	大学生の学び・入門—大学での勉強は役に立つ！	知へのステップ —大学生が,のスタディ・スキルズ（改訂版）	アカデミック・スキルズ—大学生のための知的技法入門	大学生のための「読む・書く・プレゼン・ディベート」の方法	大学での学び方—「思考」のレッスン	大学　学びのことはじめ—初年次セミナーワークブック	大学生学びのハンドブック
編著者	溝上 慎一【著】	学習技術研究会【編】	佐藤 望【編著】 湯川 武，横山 千晶，近藤 明彦【著】	松本 茂，河野 哲也【著】	東谷 護【著】	佐藤 智明，矢島 彰，谷口 裕亮，安保 克也【編】	世界思想社編集部【編】
出版	有斐閣アルマ (2006/03/31 出版)	くろしお出版 (2006/10/05 出版)	慶應義塾大学出版会 (2006/10/20 出版)	(町田)玉川大学出版部 (2007/03/25 出版)	勁草書房 (2007/04/09 出版)	(京都)ナカニシヤ出版 (2008/02/17 出版)	(京都)世界思想社 (2008/11/25 出版)
概要	大学での勉強は高校までの勉強とどう違うのか。 本当のところ、大学での勉強は役に立つのか。 大学生の勉強（学び）のあり方を、認識と行動の2つの次元に分けて、具体的な資料とエピソードをまじえて解説する、大学生の新しいバイブル。	大学で「学ぶ」ためには聴く・読む・調べる・整理する・まとめる・表現する・伝える・考えるなどの力が必要だとして、それらの力が段階的に身につけられるように構成したテキスト。版組と画像の差し替え等を行った改訂版。	研究テーマの決め方は？レポート・論文の書き方は？アカデミック・スキルズとは、大学生のための学びの技法。 研究テーマの決め方、情報の探し方、まとめ方、文章の書き方、プレゼンテーションのやり方などを具体的かつわかりやすく伝授する。 アカデミック・スキルズとは、大学生のための学びの技法。研究テーマの決め方、情報の探し方、まとめ方、文章の書き方、プレゼンテーションのやり方などを具体的かつわかりやすく伝授する。	4つの基礎力を、テクニックではなく正攻法で伝授。 情報の収集・整理のしかたから主張・議論のしかたまで、その内容・形式両面を実践的に身につける。 情報の収集・整理のしかたから主張のしかたまでを、内容・形式両面から伝授。 これ 1 冊をマスターすれば、知的な大学生活を送れる！	高校までの「お勉強」と大学での「学び」はどう違うのか受身型勉強から自ら考え、表現する学問的姿勢への架け橋として、「考える」方法を具体的に解説 高校までの「お勉強」と大学での「学び」はどう違うか。受身型勉強から自ら考え、表現する学問的姿勢への架け橋として、「考える」方法を具体的に解説するテキスト。 レポートや論文執筆に際して、書き方以前にそもそも「何をどう書いていいのかわからない」人に向け、問いをたてることの重要性と、どうやって問いをたてるのか、というヒントを具体的に示すテキスト。「自ら考え、表現する」具体的方法を語り口調で解説することにより、高校生・大学生はもちろん、新社会人にも有益な情報を提供する。	この本では学生の間に身につけておきたいキャンパスライフ、スタディスキルズ、キャリアデザインの基礎リテラシーをしっかりカバーしています。 また、便利な書き込み式で、ページに切り取りミシン目が入っているので、課題を演習後すぐにその場で提出ができます。	大学の仕組みや勉強の仕方について「高校までとどう違うのか」という観点から紹介。 ノートのとり方、レポートの書き方、資料の探し方など、大学での学びに必要なスタディ・スキルを、イラストでわかりやすく解説。
シラバス	第1部　認識編 （将来やりたいことを考え続ける；勉強しながら将来を考える；大学での勉強は役に立つ；自分なりの見方や考え方をもつために） 第2部　行動編 （生活フォームをつくろう！；本を読もう！；勉強会、自主ゼミをやろう！；1回1回の課題や発表を大事にしよう！）	第Ⅰ部 はじめに 第1章 スタディ・スキルズとは 第Ⅱ部 聴く・読む 第2章 ノート・テイキング 第3章 リーディングの基本スキル 第4章 より深いリーディングのために 第Ⅲ部 調べる・整理する 第5章 大学図書館における情報収集 第6章 インターネットによる情報収集 第7章 情報の整理 第Ⅳ部 まとめる・書く 第8章 アカデミック・ライティングの基本スキル 第9章 効果的なアカデミック・ライティングのために 第10章 パソコンによるライティング・スキル 第Ⅴ部 表現する・伝える 第11章 プレゼンテーションの基本スキル 第12章 わかりやすいプレゼンテーションのために 第Ⅵ部 巻末資料	第1章 アカデミック・スキルズとは 第2章 講義を聴いてノートを取る 第3章 図書館とデータベースの使い方 第4章 本を読む—クリティカル・リーディングの手法 第5章 情報整理 第6章 研究成果のアウトプット 附録 書式の手引き（初級編）	第1章 テキストの読解と要約の方法 （「読む」とはどういうことか；学術的な読書をする ほか） 第2章 レポート・論文を書く方法 （レポート・論文とは何か；レポート・論文を書く準備 ほか） 第3章 プレゼンテーションの方法 （プレゼンテーションとは何か；プレゼンテーションの内容を考える ほか） 第4章 ディベートの方法 （ディベートとは何か；ディベートのしかた ほか）	序　思考への誘い 第1章 思考の準備 第2章 「読む」ことから問う 第3章 「問う」ための工夫 第4章 「練習する」ことの大切さ 第5章 「調べる」ことの二重性 第6章 「書く」ことは思考の具体化 おわりに 学びをどのようにいかすか	Part ONE キャンパスライフ Chapter 1 ガイダンス 1 ゼミの友達の名前を覚えよう 2 自己紹介をしよう 3 シラバスを見よう 4 図書館を使いこなす Chapter 2 相談 1 オフィスアワー 2 エンカレッジングタイムとは 3 学生相談室の案内 Chapter 3 課外活動 1 課外活動のすすめ 2 大学祭 Part TWO スタディスキルズ Chapter 4 受講 1 受講の心得 2 ノートのとり方 3 資料整理技法 Chapter 5 理解と表現 1 音読のすすめ 2 文章要約と作文 3 比較分析演習 4 読書レポート作成 ——夏休みに本を読もう—— 5 夏休み予定・報告レポート Chapter 6 リサーチ 1 テーマの設定方法 2 レポートの作成方法 3 情報の集め方 4 グラフの作成方法 5 リサーチレポート作成実習 6 口頭発表演習 Part THREE キャリアデザイン Chapter 7 社会意識 1 マナー 2 手紙の作成—大学生活近況報告— 3 ボランティア活動 4 クリーンアップ作戦 Chapter 8 社会人への一歩 1 卒業生講演会 2 資格取得に挑戦してみよう 3 自己診断から履歴書の作成へ	第1部 大学生のスタディ・スキルズ（はじめての大学生活；ノートのとり方；テキストの読み方 ほか） 第2部 大学生のパソコン・スキルズ（Wordでレポートを作ろう；Excelで表やグラフを作ろう；PowerPointで発表資料を作ろう ほか） 第3部 大学生の基礎知識（大学生活Q＆A；大学用語集）

概要などは出版社の HP などをから作成した

高校時代の探求活動経験が初年次学生に与える影響

—JFS2008の結果から—

【発 表 者】　木村拓也(長崎大学)
【共同研究者】 山田礼子(同志社大学)

JCSSが大学入学「後」に得られた大学満足度や学習行動を主題的に扱っているのに対して、JFSは大学入学「前」に経験した進路指導状況や学習行動を主題的に扱っている。即ち、大学教育効果を問うているのがJCSSであるとすれば、JFSは高校と大学との接続妥当性(admission validity)を問うているとみなすこともできよう。そうした調査票の根底にある設計思想を手がかりに、大学入学前の各種「経験」が初年次の大学満足や学力自己評価にどういった影響をもたらしているのかを検討した。こうした検討を通して、AO・推薦入試が全大学入学者の半数を超える現在、入学者選抜の評価基準として高校生のどういった経験を重視すべきなのか、という現実問題に対して、ひとまず全国的な傾向を把握したいと考えている。

そもそも大学満足度は、JCIRPプロジェクトの対象学年の異なる複数の調査票(JCSS2005/ 2007、JFS2008)の共通項目を使い、項目反応理論(Item Response Theory)によって等化(equating)し、学年ごとにその変化を見てみると(図1)、1年生から2年生のときに落ち込み、3回生、4回生と学年が上がるに連れて、また浮上するという構造が確認できる。この結果から見ると、2回生の大学満足度の落ち込みを如何に防ぐかということが喫緊の課題に思えるが、入学時の初期値が低ければ、学年経過で見られる大学満足度の上昇も鈍ることも想定されることから入り口の段階で如何に大学満足度の高くなると想定される学生を選別できるかは、各大学の命運を握るファクターになると言っても過言ではないだろう。

今回、学生分類に用いた変数は表1の通りである。まず、「高校成績」(3値)、「志望強度」(2値) は、JFS固有の質問項目を3値や2値に変換して作成した質的変数である。次に、「入学前親依存」「大学理解」「他律的志願」「探求学習」「積極発言」「苦労経験」は、Q19「進学時の親の関わり」Q20「進学理由」Q22・Q24「高校時代の学習行動・経験」の質問項目を個別に因子分析した結果得られた因子の一部であり、個々にそれらの因子得点を求め、0以上を「高」、0未満を「低」と定義して、2値の質的変数に変換したものである。それらの質的変数群を用いて潜在クラス分析を行い、無目的型、探求学習型A(無理解入学)、高校指導従順型、受験勉強型A(他律型)、探求学習型B(本命入学)、受験勉強型B(自律型)の6つの学生群を得た。項目反応理論によって求めた大学満足度の潜在特性値θの累積確率プロットを学生分類ごとに見てみると、例えば、.5のラインで見たとき、無目的型、受験勉強A(他律)、探求学習A(不本意)、受験勉強B(自律)、高校指導従順、探求学習B(本命)の順で大学満足度が高くなっている。更に、詳しく見てみれば、探求学習B(本命)よりも高校指導従順型の方が、探求学習A(不本意)や受験勉強B(自律)よりも、受験勉強A(他律)の方が、潜在特性値の分布がやや負に歪んでいる、つまり、大学満足度のばらつきが大きいことが分かる。

表1 高校での学習体験・進路指導を踏まえた学生分類*

		Cluster1	Cluster2	Cluster3	Cluster4	Cluster5	Cluster6
Cluster Size		.2589	.2453	.1508	.1204	.1162	.1083
学生分類		無目的型	探求学習型A (無理解入学)	高校指導 従順型	受験勉強型 A(他律型)	探求学習型B (本命入学)	受験勉強型 B(自律型)
高校成績	上位	.3739	.4992	.4937	.3824	.6302	.5093
	中位	.2559	.2455	.2464	.2558	.2098	.2439
	下位	.3702	.2552	.2599	.3618	.1440	.2468
志望強度	第一志望	.4817	.4258	.6235	.6355	.8030	.7815
	第二志望以下	.5183	.5742	.3755	.3642	.1909	.2182
入学前親依存	高	.5242	.5319	.6115	.6200	.5497	.6119
	低	.4758	.4681	.0585	.0800	.4503	.3851
大学理解	高	.1410	.2322	.7695	.6056	.9946	.9962
	低	.8590	.7678	.2305	.3944	.0054	.0038
他律的志願	高	.1024	.1505	.9845	.9937	.3863	.3829
	低	.8976	.8495	.0155	.0063	.6137	.6171
探求学習	高	.0536	.8690	.9612	.0557	.9035	.0954
	低	.9464	.1350	.1388	.9443	.0965	.9046
積極的発言	高	.1053	.3219	.8491	.1370	.6522	.1861
	低	.8947	.1781	.1509	.8630	.1478	.8139
苦労経験	高	.1579	.7851	.8278	.1924	.6792	.3424
	低	.8421	.2149	.1622	.8076	.1208	.6576

＊.5500を超えたものには網がけを行っている。

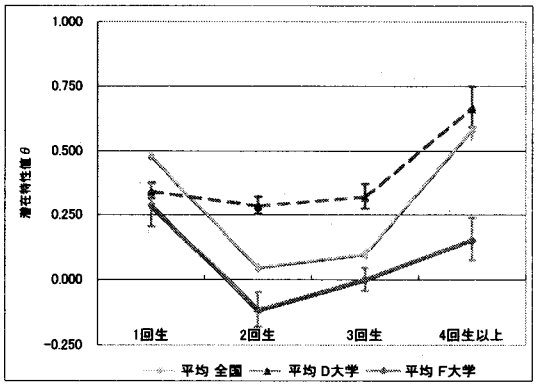


図1大学満足度の学年変化

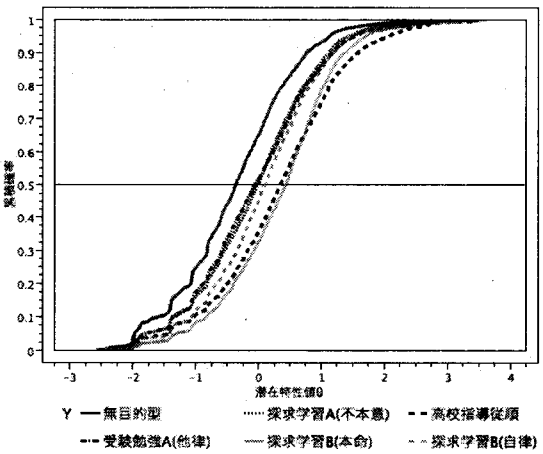


図2 大学満足度の潜在特性値θの累積確率

分析に際して、探求学習が大学入学後に与える影響は入試区分や大学ランクごとに違いがあるのでは、という仮説を立てた。学生群全体の特徴としては、学力・教養の自己評価に関しては、受験勉強型が低くて探求学習型は高いこと、授業満足に関しては、受験勉強型は無目的型よりも低く、高校指導従順型はかなり高得点において高い確率で出現することが挙げられる。探求学習型の満足度は一般的に高いのだが、特に、探求学習型Aで不満に感じる層が一定確率で出現する一方で、満足する学生も高い確率で出現する。個別の入試区分・大学ランクごとに見てみると、学力・教養の自己評価については、探求学習型Aの国公立AO入学者で、学力・教養の自己評価が低いところに学生群(探求学習型A)の帰属確率の平均値を超えて一つの山ができ、かなり因子得点が高いところでまた再び高い帰属確率を示している(図3)。他の入学区分の学生と比べ、かなり学力・教養に自信をもっている学生層がいる一方で、国公立AO入試では、例え、探求学習を経験していたとしても、学力・教養に自信の無い層が多く入学している(学力層の二分化)ことがわかる。また、そのためか、図示はしていないが、探求学習型Aの国公立AO入学者は、他の入学区分の学生と比べ、授業満足度が極端に低い。

次に、授業満足について言えば、探求学習型Aでは、中位から下位層の大学に在籍する学生(大学ランク3と4)の満足が著しく低い群と高い群が分かれており(図3)、図示はしていないが、探求学習型Bでは、下位層の大学に在籍する学生の満足度が高い。つまり、高校時代に経験した探求学習の効果というものは、上位層の大学に入学した学生よりも、中位から下位層の大学に入学した学生によく現れるということが窺える。

更に、図示はしていないが、高校指導従順型の授業満足度を見てみると、国公立大学に一般入試で合格した学生群で授業満足で高い値に属している学生が極端に少なくなる。例え、高校時代に探求活動の経験があったとしても、第一志望の国公立大学に一般入試で入学する際、親への依存度が高かったり、高校での進路指導の影響が強かったりするほど、他律的な志願行動であればあるほど、高い授業満足を示す確率が低くなる。ということは、この学生群は、全てが全て指示されて動く訳ではない大学での学習・研究活動に初年次から戸惑いを示し適応できていないとも推察できる。とどのつまり、中位以下の大学に入学した学生に高校時代の探求学習経験が効果をもたらすとしても、単に、探求学習を経験しているか否かというだけでなく、更に、進路選択において、自律/他律的行動であったかの別が、大学入学後の学力・教養の自己評価、及び、授業満足度に大きく影響を与えることが推察され、そうした要因が高大接続の成否の一因を担っていると言えるのかもしれない。

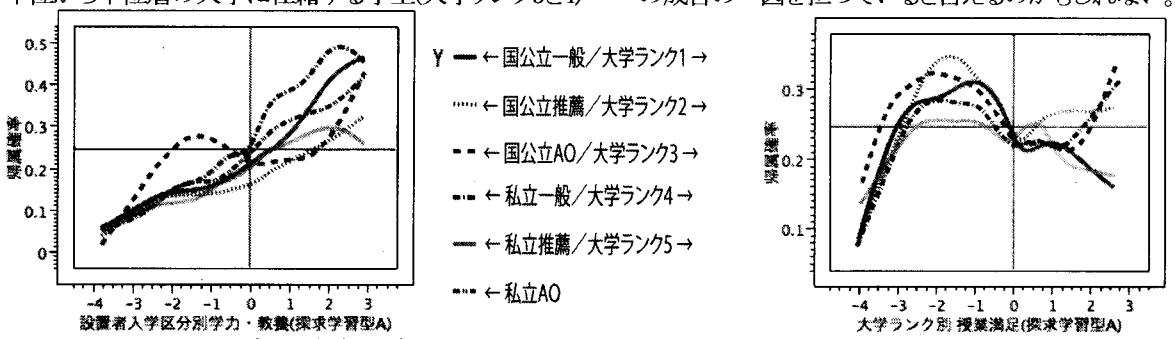


図3 学力・教養の自己評価と入学区分(左)/授業満足と大学ランクの関係(右)

木村拓也・西郡大・山田礼子 2009a:「高大接続情報を踏まえた大学教育効果の測定—潜在クラス分析を用いた追跡調査モデルの提案」日本高等教育学会編『高等教育研究』12 号、pp.189-214.

木村拓也 2009b:「大学入学者選抜は『高大連携活動』をどこまで評価すべきか?——「評価尺度の多元化・複数化」が孕む大学入学者選抜制度の自己矛盾」International Society for Education(国際教育学会)編『クオリティ・エデュケーション』2 号、pp.136-154.

学部教育理念達成の第一ステップとしての初年次教育プログラムについての実践研究

【発表者】中村　隆嗣（大阪成蹊大学現代経営情報部）
【発表者】鍛治　致（大阪成蹊大学現代経営情報学部）
【発表者】柴沼　真（大阪成蹊大学現代経営情報学部）

１．大阪成蹊大学の建学の精神

本学の建学の精神は、校名に含まれる「成蹊」の由縁である「桃李不言下自成蹊」に集約される。すなわち「成蹊」人を目標に、人格の形成をし、人間の徳を磨くこととしている。加えて、『論語』に由来する誠を尽くして人の立場になって行動をするという「忠恕」を建学の精神の具現化としての行動指針としている。

２．現代経営情報学部の学部像

グローバル化・情報化の進展する現代産業社会においては、ますます複雑・多様化する経営上の諸問題を解決しうる素養を持った人材が必要とされている。そこで本学部では、情報処理技術を活用しつつ、現代的な経営問題に主体的・創造的かつ柔軟に対応することができる人材の養成を目的としている。この目的を達成するための目標を、以下の点に置いている。

① 確固たる職業観・社会観・人生観の醸成した、社会に役立つ思いやり豊かな人材の育成
② 人間力の向上のため、社会人としての常識・専門知識・リーダーシップの養成
③ 自己実現力や人生設計力の養成による、自己啓発力の強化

３．現代経営情報学部の概要

本学部は、平成１５年４月に開学した大阪成蹊大学に設けられた２学部の中、大阪市東淀川区相川の相川キャンパスに設置された学部である（もう１学部は京都府長岡京市に位置する長岡京キャンパスの芸術学部）。学部構成は現代経営情報学科の１学科のみであるが、２１年度入学生から、経営キャリアコースと情報キャリアコースのいずれかを２年次に選択し、学修を進めることになっている。

４．本学部の初年次教育について

開学以来、一泊二日の宿泊研修を実施し、初年次入学生がスムーズに大学生活を送れるように、その内容を年度ごとに反省と検討を踏まえて実施してきた。また、科目として「基礎演習」を必修として、これも毎年その内容の検討を踏まえて、主として学修やキャリアデザインに関する事柄を中心に実施してきた。

しかしながら、現今の初年次生の現状を考えると、社会生活面における指導を充実する必要性があることから、「基礎演習」は学修面に重きを置くこととし、昨年度に大学入門基礎講座として科目「大学での学び」を設けた。この新たな科目では、キャリアデザインの学修と共に、図書館の利用方法、ノートの取り方、試験のこと、授業中のマナーを含めて社会的マナーのこと、喫煙や薬物のこと、またリスク管理などを学修することで、大学生としての基本姿勢を身につけ、充実した大学生活をおくるために必要な意欲を形成することを目標としている。

今年度、初年次教育委員会が発足したこともあり、今後は、これらの科目を、学生にとってより充実したものとなるようにすると同時に、オリエンテーションを始め、初年次生に関わりのあるあらゆる機会を有機的にプログラム化できればと考えている。

5．量的データの分析から見える本学部の学生の特質

2003 年創設の大阪成蹊大学現代経営情報学部は、2009 年 3 月までに第 1-3 期生を卒業させている。第 1-3 期生のうち、通常の修業年限で卒業できた学生とは一体どのような特質を持っていた学生なのかを調べるために量的データの分析を行った。

分析結果は下記の通りだった。(詳しい分析手法は、発表当日に発表)

X1. 学生が男だと通常年限で卒業できないリスクが 3.42 倍になる($p<.1$)。

X3. 高校時代の評定平均が 1.0 下がると通常年限で卒業できないリスクが 2.30 倍になる($p<.1$)。

X6. サークル・クラブ活動に所属していた記録がないと通常年限で卒業できないリスクが 3.10 倍になる($p<.05$)。

以上の分析結果からは下記のような考察が可能である。

本学の 1-3 期入学生だけを見る限り、母子家庭である等の理由で保護者が女性だった学生や、留年や浪人を経験している等の理由で入学時 19 歳以上だった学生や、地方出身である等の理由で保護者と別居していた学生や、家計的に苦しい等の理由で 1 年生当時に奨学金を受けていた学生が、それ以外の学生よりも通常年限で卒業できなかった(あるいはできた)という確証は得られなかった。また、「入学生のレベルが年を追うごとに下がっている」「初年次教育が年を追うごとに充実してきている」ということが仮にあったとしても、年を追うごとに通常年限卒業可能性が上がった(あるいは下がった)という確証も得られなかった。

本学において、ある学生が通常年限で卒業できるか否かを左右しているのは、学生本人の性別、高校時代の評定平均、サークル・クラブ活動への参加の有無だった。したがって、本学において通常年限で卒業する学生の割合を高めようとするならば、募集に際しては、女子学生や高校時代の評定平均が高い学生に入学してもらえるよう更に努力していくことが大切である。また、学生生活に関しては、サークル・クラブ活動が活性化するように環境を整備した上で、学生達にサークル・クラブ活動への参加を呼びかけていくことが大切である。

いずれにしても、学生支援の観点から言えば、高校時代の評定平均が低くサークル・クラブ活動に参加しようとしない男子学生に対しては、特に気を配る必要がある。出欠の動向を常に把握する等して、少しでも怠学の徴候が出た場合には保護者とも連絡を取りつつ、手遅れになる前に素早く対処する必要があるだろう。また、初年次教育の課題としては、入学直後のクラス分けで評定平均が低い男子学生ばかりが同じクラスに偏らないよう配慮したり、入学直後の宿泊研修では在校生にサークル・クラブ活動への勧誘をしっかりやってもらうことも重要である。

6．現代経営情報学部初年次教育プログラムの特徴と課題

本学部の初年次教育プログラムは、上記のような統計的分析結果も用い、積極的に初年次生への「大学適応」を進めている。しかしながら、退学率等の目に見える成果および初年次生が、各初年次教育プログラムにてどのように大学教育へのモチベーションを養ったかについて、計測することがなかなか難しい。

今後、より効果的な初教育プログラムを構築するために、効果の測定方法等を開発するのが、その課題である。

自発的動機づけの大切さは初年次教育だけの問題か？

—— 授業のWebサイトへのアクセス状況およびアンケート結果の分析から ——[1)]

【発表者】西村　秀雄（金沢工業大学基礎教育部）

1．はじめに：これまでの経緯

金沢工業大学において筆者らが担当する「科学技術と社会」「科学技術者倫理」などの講義は、現代においてきわめて重要な科学技術と社会の関係や、科学者、技術者として果たすべき社会的責任を扱う。

しかし受講生は専門科目の学習や実験に忙しく、またそもそも専門分野以外の事柄にはなかなか関心を示さない。講義開始時、受講生の多くは科目の目的や意義を十分に理解しておらず、自発的、自律的な学習に向けてあまり動機づけられていないというのが実情である。

そこで報告者は2000年度以降、

① 毎回の講義で「小カード」を用いて受講生の反応を集め、

② 学生からの反応のすべてを、コメントを付して当日中にWebサイト上で公開し、

③ それによって、講義担当者－受講生間のコミュニケーションを改善し、そこで得られた信頼関係を基礎として、学習者に科目学習の意義を自覚させ、自発的な学習に向かわせる

という教育システムを開発、実践してきた[2)]。

Webサイトにアクセスすることで受講生は、講義内容はもちろんのこと、他学生の解答、質問や苦情、感想などの情報を、教師や他の受講生との間で共有できるのである。講義終了時のアンケート調査等によってこれまでに、これらの取り組みが受講生から高く評価されていることが確認されている[3)]。

しかしこのシステムでは、受講生が授業のWebサイトにどのようにアクセスしているのかを詳細にはわからないという問題があった。また、たとえ受講生の評価は高くても、果たしてこれらの工夫が自発的な学習に向けた動機づけに「本当に」繋がっているのか、さらには実際の行動変容に結びついているのかという疑問が残る。

2．アクセス状況の解析結果

第一の疑問に関しては、幸いにも2006年度から3年間、科学研究費補助金の交付を受けることができたため、Webサイトをレンタルサーバー上へ移転させ、3年生の必修科目「科学技術者倫理」および比較対照のための1年生（一部2年生）の選択必修科目「科学技術と社会」を対象とした詳細なアクセスログを記録、保存した。保存されたデータは外部業者にアクセス状況の初期解析を委託し、報告者がログ記録を最終的に分析した。

サイトは講義の有無にかかわらずほぼ毎日更新され、1日あたり73.1人（厳密にはアクセス回数）のアクセスがある。講義が実施された日のみ授業関係のページが更新されるが、入り口となる「授業のページ」には、1回の講義あたり17.1人（同）のアクセスがある。

ここから各回の講義のページにアクセスすることになるが、クラスによって受講者数が異なるため、以下、実質的な受講者数に対するアクセス者数[4)]の比（%）に着目すると、

① 講義開始直後はアクセスが集中しており、この時期はWebサイトが科目の目的や意義等を自覚させるために役立っていると推測される。

② 講義開始直後はアクセス数が 100%を超えることもある。また「授業のページ」へのアクセス者数よりも、各科目ページ閲覧者の合計の方が多い。これは主に、3年生の科目が同時に複数クラス開講された学期に、自分のクラスだけでなく他クラスのページを閲覧しているためであると考えられる。

③ 講義が進んでも、一定のアクセス者数が維持される。何らインセンティブを与えていないにもかかわらず、彼らは自らの意思で Web サイトを閲覧している。

④ 事前には、入学後間もなく、自発的学習習慣が身についていない1年生向けの科目へのアクセスが多いのではないかと予想されたが、実際には3年生の科目の方が多く、平均で 50%近いアクセス数を確保している。複数のページを閲覧している場合があることを考慮しても、30%前後の受講生が毎回 Web サイトを訪問していると考えられる

など、受講生がこの Web サイトを積極的に利用しているという結果が明らかになった。

3．授業改善は自発的な学習に向けた動機づけに直結するのか

以前、学生によるこの教育システムの評価と、当該科目の成績との関係を調査したところ、自発的な学習に向けた動機づけ改善の面でも、また理解度の改善の面でも成績優秀者ほど評価が高いという結果を得た[6)]。

しかし当然、このシステムで動機づけられた者ほど積極的に学習し、良い成績を収めることが予想される。そこで今回初めて、他科目を含めた総合的な成績（QPA : Quality Point Average）を利用し、QPA と学生による評価との関係を調べた。

その結果、意外にも、（1）3年生の科目では QPA と評価はほぼ無関係であること、（2）「小カード」および Web サイトの評価、Web サイトの閲覧頻度、動機づけへの寄与等の項目においても同様にほぼ無関係であること、（3）一部の項目では1年生向けの科目では成績上位者ほどやや良い反応を示す傾向が見られることが判明した。

報告者は、少なくとも当該科目に関する限り、またここで紹介した取組みに関する限り、授業改善（FD : Faculty Development）に対する学生の評価は高いものの、それが必ずしも自発的な学習に向けた動機づけと、実際の行動変容には結びついていないのではないかと推測している。

今回は、本稿に掲載できなかったデータを含めて、調査結果を報告したい。

註

1）本研究は、科学研究費補助金「動機づけを重視して双方向型 Web サイトを活用した科学技術倫理教育方法の改善」(基盤研究(C)課題番号 18607003)の助成を得て行われたものである。

2）「小カード」については 1991 年以降継続して使用している。

3）西村秀雄、「教師－学生間での情報の共有による講義の建設的改善　—インターネットを利用した双方向型授業の試み—」、『大学教育学会誌』、Vol. 22, No. 42, 2000, pp. 212-218. 西村秀雄、「インターネットを利用した双方向型授業の試み　—学生の参加意欲を高め、理解度を向上させるために—」、教員研修運営委員会編、『2000 年度　大学の教育・授業を考えるワークショップ報告書』、2001, pp. 27-32. 西村秀雄、「ウェブ・サイトを利用した双方向型授業による学生の動機づけの改善」,『KIT PROGRESS 工学教育研究』, No. 9, 2004, pp. 193-204.

4）以下、同一人による複数回のアクセスは1回とカウントしている。すなわち純粋な「アクセス者」数を示す。

5）以上は昨年の本学会で一部報告済。

6）西村（2004）, pp. 197-202.

GPA制度を有効活用した修学アドバイザリー

－東京海洋大学海洋工学部の実践報告－

【発表者】　森下　稔（東京海洋大学海洋工学部）

1．はじめに

東京海洋大学海洋工学部(旧東京商船大学)は、旧東京水産大学との統合により2003年10月に発足した。2004年度入学者からGPA制度を導入した。本発表では、GPA制度の導入と、それに伴って必要となった成績不振学生対象の修学アドバイザリーの実践について報告する。また、アドバイザリーにおける指導助言は、初年次学生に対する動機付けや大学生活への適応の促進などに集中しており、初年次教育としての成果を分析することを目的とする。この事例を検討することにより、中央教育審議会答申「学士課程の構築に向けて」(2008年）で提言されているきめ細かな履修指導や学習支援を伴うGPA制度の導入についての一定の知見が得られる意義がある。

2．東京海洋大学海洋工学部におけるGPA制度

東京海洋大学海洋工学部は東京商船大学を前身とし、明治以来、日本の船舶職員養成を担ってきた歴史があり、また海事や船舶に関連する諸科学の教育研究拠点となっている。2003年に統合により現在の組織となり、海事システム工学科（入学定員65名)、海洋電子機械工学科（同65名)、流通情報工学科（同45名）の三学科から構成されている。2004年度入学者から、海事システム工学科および海洋電子機械工学科において、3年次進級時に船舶職員養成のコース（各学科35名）とそうでないコースに振り分ける制度となり、その合理的な基準が必要であったことがきっかけで、成績評点システム（GPA）制度を導入した。このとき、従来からの「優・良・可・不可」の4段階の成績評価は、成績原簿および成績証明書等において引き続き使用するものとし、それに加え成績評価の厳密性を高め、きめ細かな履修指導を実現するためにGPAを活用するものとし、指導教員を通じて配付される成績表で学生本人に通知されることとした。その特徴は、成績評価を8段階とし、グレードポイント（GP）は4点満点で0.5点刻みとし、きめ細かな評価と指導を目指すことである。また、履修登録した上で単位修得できない場合には評点を0点としている。このGPを基礎として、学生の成績を多面的に評価するため、複数の指標を整備している(学期GP、学期GPA、累積GP、累積GPA、純GPA)。GPA制度導入の結果、旧来の取得単位数では判別できなかった学生全体の成績傾向についての正確かつ詳細な把握、特に成績不振学生の特定が可能となった。

3．修学アドバイザリー制度の試行と成績不振の要因

2006年度には、GPAデータから抽出した成績優秀学生と成績不振学生の学習状況の違いを調査した。その結果、GPAに授業時間外の自学自習が非常に大きな影響を与えていることが明らかとなった。そのため、2007年度からGPAデータによって各学科毎に面談が必要な成績不振学生を特定し、指導教員及び学年担当教員などの複数教員による面談によ

り、きめ細かな修学指導を行う「修学アドバイザリー制度」の試行を開始した。そこで、学生に成績不振の要因を自己分析させ、改善策を考えさせるとともに、学生の自学自習を促進する指導助言を与える取り組みである。面談対象とした学生には、予め 13 項目からなる質問票を配付し、面談時に回答させる形式をとりつつ、実際には学生の状況に応じて面談内容を柔軟にする方針をとっている。そこで、分析された成績不振の要因は、主として、①授業への出席状況が悪い、②深夜に及ぶアルバイト、③生活習慣の乱れ、④学習目的や将来展望の欠如、⑤部活動や趣味に没頭、などが見られる。概して、大学生活への適応の問題であり、早めの対応に効果があると考えられ、初年次段階での対応に重点を置くこととなった。

4．修学アドバイザリーの成果

面談実施率は、ほぼ 7 割前後で推移している。面談に応じた学生の反応は、案外に良好であった。面談をきっかけにして、日常的に会話ができる関係が構築され、学生と教員の良好な人間関係構築に寄与している。その一方で、面談に応じない学生や GPA が 1 点未満の学生には支援の手が及ばず、休学や退学に至るケースも依然としてある。ただし、従来とは異なり、退学願がでる前から、当該学生の状況が学科教員間で情報共有されることが多くなった。

2 年次から 3 年次への進級率で見ると、2005 年度の 84.2%から 2008 年度の 91.3%へと漸増し、退学者数も例年 20 人台であったのが 2008 年度にはじめて 15 人に減少した。

海洋工学部では、修学アドバイザリーの効果を検証するため、財団法人未来工学研究所に委託して GPA データの分析を行った。その結果の概要は、以下の通りである。

①入学者選抜におけるセンター試験受験の有無には有意差が認められなかった

②留年、長期休学、退学などの経験を持つ学生の平均は全体平均を下回るものの、2007 年度以降成績上昇傾向が見られる。留年者中の面談出席学生に限定すると、徐々に成績が上昇しており、一定の効果が見られる

③面談出席学生の成績推移を分析すると、おおむね学期 GPA1.0 以上の学生と学期 GPA1.0 未満の学生では傾向が異なる。前者の場合、面談後に急激に成績が回復するケースが多い。後者については面談後も学期 GPA1.0 未満を低調に推移するケースが多い。ただし、面談前後の学期 GPA で 1.0 以上上昇した学生の中には前の学期に GPA1.0 未満であった学生も多く含まれており、一概には言えない。上昇回復する可能性はあると見るべきである

5．今後の課題

2007 年度は学部教務委員会に WG をおいて実施したが、2008 年度に修学アドバイザリー制度を含む特殊要因経費（政策課題対応経費）「GPA 制度を有効活用した「教育の質の保証」のための教育支援体制整備」事業として（2009 年度は特別教育研究経費「GPA 制度を有効活用した自学自習を促進する支援体制の構築－「教育の質の保証」の充実・強化－」として継続）運営費交付金を受けたことから、学内に GPA プロジェクト推進委員会を設置して実施している。同事業は、成績不振学生に教員による手厚い支援を行いつつ、すべての学生に対してはウェブベースの学習支援システムを構築しようとするものである。また、修学アドバイザリーを規則に基づく制度化につなげるためには、さらなる改善が必要と考えられ、例えば教職員による業務フローを効率化させるための工夫、面談効果を高めるための実施方法の改善、複数回対象となる学生の指導方法の開発などがあげられる。

ポートフォリオの電子化

(少人数教育におけるクラウド・コンピューティングの活用)

【発表者】絹川直良（文京学院大学経営学部）

文京学院大学経営学部では、2008年より初年次教育に自作のポートフォリオを紙ベースで導入したが、本年4月よりクラウド・コンピューティングを活用してこれを電子化した。3年生のキャリア指導にも9月初めより正式導入し、初年次からキャリア教育まで一貫した指導を行い、学士課程教育全体につなげることを展望している。

昨年、実際に紙ベースでポートフォリオを作成し、導入してみると、教員間で指導内容にばらつきはあるものの、「週間計画表」が面接指導などにあたっての基礎的情報を提供しており短時間のうちに深みのある面接が可能になり、「チャレンジ目標」を巡って定期的な面接を行うことで学生の様子をより高い頻度でモニターできるようになった。

しかし、紙ベースでの管理は、コメントを書いて控えを取得して学生に返却するところから始まっていかにも負担が重く、特に、同一学生についての指導内容を教職員間で共有することが容易でない点が課題として残った。最終的には紙ベースのポートフォリオをスキャナーで読み取りハードディスクにこれを格納したが、ハードディスクや受け渡しに用いるUSBメモリーのセキュリティにも注意を払う必要があった。この点をとらえ、次年度も継続してポートフォリオを用いるのであれば電子化は必須と指摘する声が複数教員から上がった。また紙ベースでポートフォリオを用いるにしても、利用する紙はやや固めのものを利用するのが学生にその重要度を認識させる上でも有効との指摘があった。

しかし、電子化を行っている先進校は外部業者に依頼して設定しており、予算が限られている中、導入の可能性は極めて低いように思われた。しかし、電子化の検討だけは行うこととなった。

電子化検討にあたってはクラウド・コンピューティングとして提供されているものを比較した。具体的には、Google APPSとCRMを提供するSalesforce.com社によるものを検討した。Blackboard社の提供するものは、導入費用が高いことに加え、学生が主体的に成果物をポートフォリオにアップロードしていくといった高度の機能を盛り込むだけに本学の初年次教育への導入には不安を感じ、検討対象から外した。

Google APPSはGoogleが提供するSaas(software-as-a-service)で、大学であればEducation Editionとして申請することで使用料はゼロとなる確率が極めて高いと説明されている。費用面での魅力は大きく、電子ポートフォリオを試作してその使い勝手を検討した。しかし、カスタマイズのために初期設定費用がかかる他、学生がそのページをウエブページとして公開することができる点が最大の懸念材料となった。これは教職員がコメントを加える場合も同様で、誤って第三者に閲覧を認めるリスクが残った。加えて、関連する種々の管理データの収集、活用にはGoogle APPSにかなり習熟したシステム担当者が必要と思われた。電子ポートフォリオ自身について修正記録の詳細を残すことができず、指導を行った学生がどのように修正を行ったのかを確認しようとした場合に教員に負担が残る点も問題であった。

Salesforce.com による CRM のサービスは、これと比較すると、特に、デフォルトで用いる共有モデルではまずアクセス権を制限した状態から、特にタブ毎の設定で必要なアクセス権を付与・拡張する方式を取っており、情報共有は管理者がきめ細かくコントロールすることが可能である。特に、Google APPS と異なり、学生の故意だけでなく過失による情報の学外あるいは学内関係者との共有といった事態は起こりえない仕組みになっている。

結局、費用面の問題が急転直下解決し、3 週間余りという短期間で、本学独自の内容での電子ポートフォリオを作成し本年 4 月入学の 1 年生に試験的ながら導入することができた。

導入後、教員の間にやや不慣れからくる戸惑いが見られたものの、新サービスは学生、教員とも入力が容易であり、かつリアルタイムでウエブ上に入力内容が反映されること、入力履歴の詳細が残ること、全学生や全教員の入力状況や入力内容を容易に把握できることなど、導入時に予想していたメリットが実際に大きいことを確認することができた。

加えて、学生達（1 年生）は、サンプルをそのまま写し取るのでなく、彼らなりに自分の頭で考えてキーボードを叩いていることに気付いた。今後の指導如何では、文章力の強化をはじめ思わぬ発展も考えられそうである。

昨年度は 3 年生の就活準備科目の履修学生について、後期より「キャリア・ポートフォリオ」を試行的に導入した。従来より、キャリアセンター職員の他に教員がゼミ所属学生の就活指導を行っているが、キャリアセンター、教員が従来以上に連携した指導が必要となってきていた。そのためには個別学生についての迅速な対応と情報の共有化が必須であった。

そこで、表裏 4 頁のルーズリーフ形式のキャリア・ポートフォリオ用紙（B5）を作成した。キャリア・ポートフォリオでは、業界・業種研究、企業にコンタクトする、エントリーシート・履歴書を書く、自己分析、SPI test、時事問題対策を行う、面接対策、保護者の 8 項目それぞれについて、3 段階に分けて適切な目標のリストを示し、その達成状況を学生に記入させ、これに教職員がコメントする。記入は学生自身の主体性に任せ、記入後、学生→キャリアデザインⅣ担当教員→キャリアセンター・キャリア委員会→ゼミ担当教員と回付し、ゼミ担当教員が個々の学生の就活準備状況を把握し、必要なアドバイスを行った上で学生に返却することとした。

しかし、この書き込み·回付のサイクルの繰り返しにはかなりの負担が伴い、定期的に短時間で回すことができなかった。また、具体的に質問や疑問が示されても、それに対して迅速に回答を出すのが難しかった。

今回、キャリア・ポートフォリオの電子化に向けた準備をほぼ終えた。まず 3 年生に、前述の本学独自のチャンレジ·キャリアについて、達成状況を記入させるだけでなく、目標の達成度を自己評価させ、教職員による評価やコメントと対比させる。他に履歴書やエントリーシートについてもリアルタイムで指導を行い、キャリア関係の授業では授業内レポートに担当教員がコメントをつける際に、また、学生よりの疑問に答える際に電子ポートフォリオを活用し、迅速な対応とそのやりとりを複数教職員間で共有できるようにした。

学士課程教育強化に向けた道筋は各大学のおかれた状況によって異なり、基本的にそれぞれの大学が具体的な解法を見つけ出す必要がある。クラウド・コンピューティングを活用すれば電子ポートフォリオの導入は容易であり、個々の学生についての情報共有化、学生へのリアルタイムでの指導体制構築が可能となる。他方で、教職員には自己研鑽と強力な連携体制の構築が求められるが、少人数教育を維持·強化する上では必須であり、次の段階の最重要課題と考えられる。

アンケート形式で評価を行うためのいくつかの注意

～自己分析や授業評価を例として～

【発表者】船倉 武夫（千葉科学大学）

1．はじめに（問題意識）

一般にアンケートを行うとき、「丁寧に調査しようと思い、精査にアンケートの設問項目を吟味すればするほど、項目数が増加し、集計ために多大なコスト（ヒト・モノ・カネ）が派生し、その結果が出るまでに時間が掛かってしまう」という問題点に直面する。

また、授業アンケートを授業評価に転用しようとするとき、「記名式は、成績をつける権限（単位に関する殺生与奪権）をもつ教員に対するご機嫌伺いに過ぎない。一方、無記名式は、学生が自分のことを棚に上げ、そもそも評価能力の有無があるのか、一方的であり、無責任である」と、大別すると２つの批判に直面する。

ところで、学生の自己分析のデータをみると、「評価のポイントの水準が高すぎ／低くすぎるケース、あるいは、評価のポイントの幅が広い／狭いケースが混在している」ことに気が付く。

2．背景

発表者の所属大学は2004年開学であり、第1回目の第三者評価に向けて準備中である。発表者はアンケート担当の副委員長として関わっている。各部署はアンケートを行い、それを集約したデータが出てくる。それぞれがんばって集計されているが、どうもアンケートをすること自身が目的化してしまっている様に感じた。

その原因を探ると「アンケート集計にかかるコスト」に行き当たる。

アンケートをするきっかけが、たとえ上司からの命令であろうとも、はじめるに当たり、それなりに部署ごとで問題意識を共有しなくては、アンケートは実施できない。しかしここで調査用紙回収したことで、いったん満足してしまう。

専従の担当者がいないケースでは本務外でポツポツと集計するのである。しかも張り切って項目が多く、結局、項目ごと単純集計し円グラフをすること終わっている。

相当の時間が掛かってしまっているので、当初の問題意識は薄れ、問題が時間経過に伴い変質しているとも解釈できるが、報告書は完成しても、問題解決に直接的に役に立っていない。

3．データの旬

アンケートは取ったときが旬である。早く集計しなくては実務上には役に立たない。

授業評価を例にしよう。アンケートの集計結果が出た。その結果を教員へ返却して意見徴収をする。授業が改善する。この様な流れでは、改善した成果はアンケートに協力した学生は享受できない。しかも学生の質は年度ごと変質しているので、改善策が逆効果ともなる。

4．アンケートの項目数

あれもこれもとたずねても、一般的に設問数が多すぎると回答内容の信頼性が下がる。

ところで、1987年の教育課程審議会で、学習指導要領改定があった。当時の文部省は参考様式「教科それぞれに4～5の観点で、3段階の評価を行うこと」を提示し、今日に至っている。その観点は「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」である。

一般的に、大学における授業アンケートのシートは、授業に対する学生自身への評価項目の数段階、授業に対する教員への評価項目の数段階と総合評価で構成されている。

本学の場合も13項目5段階で学生から求めている。ちなみにこれから得る回答パターンは理論的には5^{13}＝1,220,703,125ある。

これを8項目3段階に絞り込んでも回答パターンは$3^{13}=6561$と十分すぎるはず。両者の比の値を求めれば、0.000537%＝5.37ppmである。

一つの観点に2つ以上の設問を用意するのは信頼性の確保のためである。学生の設問の読み取りミスがあっても、補完する工夫である。また、情報理論では冗長性といわれ重要である。しかし多人数アンケートでは軽視してよい部分であろう。その替わりに、学生の自己評価によって階層別集計を導入すべきである。

5．評価できていない回答

自由に授業評価や自己分析の回答をさせると甘い（楽観的な）学生と辛い（悲観的な）学生とでは、評価点の総和をみればよい。

評価点の散らばりも重要である。総和が同じでも、平板的ならば評価力が低い傾向にあり、凹凸があれば評価力が高い傾向にある。

一般的にすべて同じ値につける場合は評価能力がないか、評価する気持ちがない・・・のであろう。ただし、この様な学生は少数であると見なし、集計しても誤差として無視できるとしている。また、甘すぎたり、辛すぎたりも、相殺するので合算すれば適当に補正されると、説明を受ける。

アンケートの信頼性は、有効回答で確保する。回答漏れがあるものを評価が出来ていないとして、集計から機械的に除くことも一つの方法であろう。例えば、マークシートが丁寧でないと読み込みが不全となり、手間が掛かるが、むしろ、その様なモノは無効回答として集計から除くことを提案する。

6．評価トレーニング

1回目：1次調査として、全く自由に回答させる。ポイントの平均値と平均偏差（←標準偏差ではない）を求める。

2回目：自己分析にあたって事前説明をする。「自己評価するのにあたって、すべて観点別項目では3ポイントがスタート。自分をよく見つめて、上位に1ポイント上がるモノがあれば、1ポイント下げるモノを決める。2ポイント上がれば、2項目1ポイント下げても、1項目2ポイント下げてもいい。常に平均値が3ポイントになるように調整する。」

なお、2回目の仕方は相対評価である。

自己評価を向上させるとき、到達点としてオール5を目指すものではない。自己分析において、自分の特徴（長所・短所）を把握する点にある。長所を切り土し、短所を盛り土するのでは、「角を矯め、牛を殺す」となりかねない。

授業アンケートを実施する前の1年次前期において「評価」を初年次教育のテーマだ。

7．評価結果は正規分布でない

表計算ソフトを使えば種々の統計量が瞬時に計算される。しかし、平均値［AVERAGE］と標準偏差値［STDEVP］を頼りにしがちなのも現状である。←以下、［・］はｴｸｾﾙの関数を示しておく

しかし標準偏差はデータが正規分布であることが前提である。学生がでたらめにつければ正規分布になる。しかし学生が意識的に判定している。まして、教員は何らか授業改善へ努力し、満足度が少しでも向上するように努力している。いずれにしても、あらかじめ正規分布を予断して標準偏差を利用するのはぜひ止めて欲しい。

←肥満度判定方法の一つＢＭＩ指数は身長を体重で２回割って求め、体重が正規分布でなるように補正している。

8．評価の計量化（←事例は発表の場にて説明）

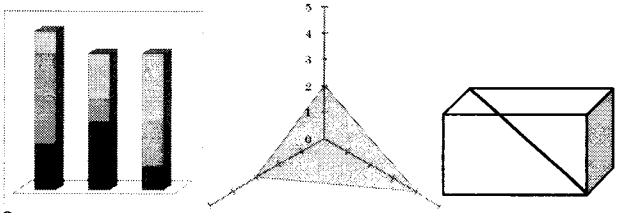
大量のデータ処理では特殊な統計量を定めても実際の場で混乱する。平均値［AVERAGE］、だけでなく中央値［MEDIAN］、標準偏差と取替え平均偏差［AVEDEV］を追加する。

←平均偏差とは、全体の平均値とデータとの差の平均値。

評点A,B,Cの統合と図示について、慣習に拘らないことが重要である。

① 積み上げ加重平均	$(pA+qB+rC)/(p+q+r)$
② レーダーチャート	$p(AB+BC+CA)$
③ 直方体の体積	$pABC$
④ 体積／表面積（調和平均）	$p/(1/A+1/B+1/C)$
⑤ 対角線の距離	$p\sqrt{A^2+B^2+C^2}$

←p,q,r：正の係数。$p=q=r=1$ならばAVERAGEである。



初年次英語担当教員の役割再考

—新入生たちの「学びの意味づけ」構築にむけて—

【発表者】　金岡正夫（鹿児島大学）

1．はじめに

大学入学後も高校と変わらない英語学習観、学習方法、学習活動を無定見・無目的に継続している新入生たちに、大学生にふさわしい自己英語学習活動と学習方法を構築し、実践してもらう必要がある。それには高校までの英語授業（科目・教科としての英語）とは異なった、本質的な「まなびの意味づけ」を体験してもらい、その重要性に深く気づいてもらう必要がある。いいかえると、テスト成績や単位のための英語学習ではなく、自己アイデンティティ構築にむけた正統的言語学習への取り組みである。この本質的なパラダイム転換を教える側、学ぶ側双方のコラボレーションによって確立していく必要がある。そのためには、パターン化・ルーティン化した機械的な授業方法（工学的接近）ではなく、学習者の内面変化とそれによる学習変化（ex. 学習時間、学習方法、学習活動、学習評価など）の２点を重視した授業づくり（羅生門的接近）が不可欠となる。この２つの変化・成長（人間としての精神的成熟　＋　英語学習への内発的動機づけ）にむけて、教員みずからが援助者となる覚悟が必要である。これが主要論点ならびに結論である。

2．何から“自己変革”していくべきか

初年次担当教員は、まず大学教育者としてのアイデンティティー構築から取り組むべきだと訴えたい。「大学英語授業」。これを「大学 / 英語教育」と「大学英語 / 教育」のどちらで区分けするかによって、目指すべき授業のベクトルは本質的に大きく乖離する。/ の部分に「ならではの」や「にふさわしい」という語句を挿入すると、前者は大学という存在意義（ex. 教育理念）を明確にし、それに照射した英語教育のありかたという立場をとる。他方、後者では「大学」と「英語」が一体混在化され、要は大学レベルの英語教育という、曖昧模糊な括り方となる。その結果、学習目的と教育理念は、学習者にとって抜け落ちたものとなる。

そもそも大学とは何かという「そもそも論」から前者の教育理念はスタートする。後者の場合、TOEIC や時事英語、専門領域の英語など、高校の英語授業や科目にはなかった「たとえば論」から入っていく。前者では「なぜ（か）」が授業および学習キーワードとなる反面、後者では「何を、どうやって」となってしまう可能性が高い。これでは学ぶ科目（ジャンル）が変わるだけで、高校までの学習スタイル（学習方略、学習プロセス、学習活動）を本質的に見つめ直し、問題解決にむけて批判的に考察していくという自律的学習体験の機会が削がれてしまう。学校という箱物が変わっただけで、学習者本人はそのまま「お勉強」をする（というより、させられる）学習マシーンのままでいる可能性（危険性）を孕んでいる。

くわえて後者では、英語を「科目、教科」という、高校までの概念となんら変わらない捉え方をしている教員や学生像が現れてくる。反して前者の場合、英語を自己アイデンティティ構築にむけて不可欠な論理的かつ批判的思考言語という捉え方を学習者に促すことになる。

大学教育の土台となる初年次教育において、前者か後者、どちらのベクトルを取るべきか。両者の経験を繰り返した結果、私は前者を選んだ。学習者を生徒ではなく、「学生」にするために。

3．授業づくりの背景とアンケート調査

大学ユニバーサル化時代と学力低下、そして自己学習力と学習意欲の脆弱化。その根底要因には、よく言われる学習動機づけの問題がある。だが、大学入試からうかがえるように、英語学習はテスト結果や志望校合格という、一過性の目的への外発的動機づけで終っている場合が多い。それゆえ、それと同様の学習意欲を大学入学後も持たせることは、本質的な矛盾を抱えることになる。その好例として、大学時代にTOEIC等の試験得点が、学年が上がるにつれ下がっていくという調査結果が出ている（一部学部・学科を除く）。一般論として、大学受験同様、崖っぷちに追いやられないと、学習者たちは動かない。そこには「させられる勉強（学習）」と「外発的動機づけ」が本質的に居残り、「結果だけに一喜一憂する」という、まるで大学受験時代と変わらない学習者の実像がある。

4月の授業開始時に独自のアンケート調査を行った。その結果、大半の受講者が、それまでの英語学習方法に満足感をおぼえず、高校の英語授業へのトラウマ（ex. 詰め込み、暗記テスト、訳読授業、教員中心、金太郎飴的ワン・パターン授業、一斉方式など）を記述する。いいかえると、初年次教育でこのような学習体験を継続させるかぎり、学習者の英語学習観への変化は芽生えず、その結果、学習方法も変わらず、本質的（内発的）な英語学習力や学習習慣をつけさせること自体、不可能に等しくなる。ではどうすべきか？答えは出ている。そのような授業スタイルの反対を行えばよい。それに対峙した授業づくりに取り組めばよいのである。

4．私の授業モットーと教員としての役割

私の英語授業での留意点を以下に述べる。

(1) 小テスト等、暗記力や機械的学習行為を試す試験の廃止。断片的知識を試す試験も廃止。代わりに、課題レポート（論理性、具体性、説得性、論理性を試すこと）の導入。

(2) 予習課題前提。予習課題（ex. 上記レポート）＝次回の授業活動の中枢という位置づけ。

(3) リフレクションシートの活用。暗記学習ではなく、振り返り学習の導入。

(4) What-baseではなく、Why & How-base の質問中心。

(5) 期末試験＝英語プレゼンテーション。プレゼンタイトルは「変化」（自己変化、英語学習変化）について。タイトル名と内容等は、一切受講者任せ。

(6) Knowledge copier ではなく、knowledge creator に重きをおいた評価方法。(1)-(5)をふまえて、どう自分が変わったのか。その要因は何なのか。そして何のために、何をめざして自分は内面的に成熟し、英語の学びを本質的に変えようとしたのか。そしてそれができたのかどうか。そこに「自己学習力」の真義を置いている。つまり、自己の変革・成長なくして真の語学力の向上あり得ずという教育理念と学習到達目標。それをふまえた成績評価である。

5．おわりに

この授業スタイルは、実際、かなりきつい（教員、学習者双方にとって）。しかし、学びの本質、教えの本質について、確たる問い直しと編み直しができる。期末試験の英語プレゼンテーションとアンケート結果を傍証に、初年次英語教員の役割とはなにかを問いかけたい。

経営系学部での初年度教育における経営学総論について

【発表者】　松永美弘（高崎商科大学）

経営系学部では、通常１年生配当科目として経営学総論があります。この科目は、専門科目のイントロダクションとして設定されています。その意味では、経営学総論は、学生の勉学意欲を左右する重要な科目です。また、経営系学部の初年次の開講科目として教養科目以外では簿記会計やマーケティング論が設定されたりしています。

私は短期大学で１１年間そして４年制大学で９年間、経営学総論にあたるこの科目を担当してきました。私の経験では、授業のやり方によって学生の理解度が大きく違ってきます。私が学生であった４０年ぐらい前では、テキストとして使用されたのは、有名な大学の先生が書いたものが使われることが多かったように思われます。しかしその当時の授業では、教師が教科書に書いてあることを読んでいくだけで、１年間ではあまり多くの分量を教えることができない授業が多かったようです。現在では経営学が取り扱う分野が拡大していることを考慮すると、浅くても広く経営の仕組みを教える必要があります。そのためには、私はわかりやすいテキストを使用することがどうしても必要だと考えています。今年度の経営学総論の私の授業では、青木三十一と駒林健一共著の『経営のしくみ』（日本実業出版社、全１８２ページ、１４００円）を使用しています。本の副題として「見る・読む・わかる・入門の入門」となっていて、私の意図する浅く広くかつわかりやすい本であり経営学を学びはじめる学生にとっても入りやすい本だと思います。

授業の進め方は、まずその日に学ぶテーマについて少し話します。次に本文を読みながら大事な用語が出てきたらその言葉を板書し、この箇所でのテキストの話に私の知っている知識を加えてコメントをします。このように順に読みながら重要な言葉が出てくるたびにこの方法を繰り返します。このテキストは、見開き２ページで左のページには図解が載っています。その単元の説明が終わると学生にその図解を板書してもらいます。それと同時に学生に、この図解をノートにトレースしてもらいます。この作業によって学生は学んだことを理解しかつ経営用語の意味を習得します。その際、漢字を書くという作業が役に立ちます。そしてもう一度黒板に書かれた図解を説明します。このようなスタイルで合計３０回にわたり説明するという授業を行います。一年間の約３０回の授業で、ほぼ全ページを終えることができます。

ところで、私は専門科目として経営戦略論を担当しています。ですから経営戦略論に関する箇所を説明するときは普段より力が入ります。逆に、私が得意としない分野では少し説明が不十分になりがちです。しかし私はその自分の弱みを克服するために幅広く勉強をすることにしています。この方法で授業をすると、学生は経営学を学ぶことの面白さをおぼえると感想を述べています。

私は初年次の教育では繰り返して読めるわかりやすいテキストを使用することが大事だと考えています。学生が授業で理解できないときには、自分でテキストを読み直せば教師の説明を思い出すようにするのです。特に基礎的な経営用語を漢字で書くことによって内容を憶えるようにすることが役に立ちます。経営学総論は、新入生の勉学意欲を決定する重要な科目です。私はこの科目を学ぶ重要性を再三再四学生に説明することによって学生のモチベーションを高めるようにしています。私は暗記中心の学習は学生の勉学意欲をなくすという考え方を持っています。しかし知識を獲得するには理解をしながら憶えるという作業が必要だと考えています。この作業で大事なのは自然と理解力を高めながら確実な知識を得るようにさせることです。

学生は、自分たちが経営系学部に入ってどんな勉強をするのかを知るように仕向けることが必要です。そのためには私は自分の実務経験をしゃべりながら経営学がどのように役に立つかを説明します。この話は学生の勉学意欲を高めるのに役に立ちます。というのは学生は自分たちが学ぶ経営学がどんなものであり、本当に役に立つか心配しているからです。

さて、ここで学習のプロセスを考えてみたい。人間の認知にとって、まず全体をうっすらでもわかるようにすることが大事です。そのためには最初に、アウトラインを説明することが必要です。これを全体の視点とするならば、個別の視点としていろいろな角度から経営のしくみを知ることが必要となります。個別のテーマでは確実な知識を獲得することが重要です。それと同時に２年次、３年次で学ぶ専門科目との関係を説明することも必要です。これらの説明によって学生は全体をなんとなく知ることができ安心するようです。私は初年次教育で重要なのは授業を聴いて理解することに加えて、本を読む能力や文章を書く能力を鍛えることが学年が上がって専門科目を学ぶときに非常に役に立つと考えています。

最後に初年時教育では、学生の勉学意欲を向上させる授業と適切な科目の配当が大事です。一科目でも、教師の説明が下手でそれでいて単位を与えない科目があると学生の空気が悪くなります。

高崎商科大学では、これまで開学以来、流通情報学部という名称でしたが、最近の学生の応募状況から２０１０年度より商学部に名称が変わります。それに伴い１年生の配当科目に、商業学総論が開講されます。私はこの科目の開講でこれまで以上に１年次で経営系の知識が多く得られることを期待しています。そして経営学総論は２年時以降の学生の勉学意欲を左右する科目であり教師の教授能力とやる気が大きく問われる科目だといえます。

大学教育における初等教育適用の可能性—小学校の教育から何が学べるのか—
—総合的な学習の時間から—

【発表者】　清水　洋一（東京都世田谷区喜多見小学校）

1．はじめに—小学校教育の経験を通じて専門教育から人間教育へ—

大学進学率が 50%を越えて久しい今現在、卒業までにどれほどの学力をつけされるか、が今現在の大学の課題である。この学力とは、筆者は人間教育を中心にしたものであると考えている。今現在は、職業の専門化、社会での即戦力としての力が求められている。たしかにコンピュータ、語学などのリテラシー科目などは、大学教育には身につけなければならない。

しかし、専門教育、職業教育などの科目は特定の職業、仕事の一部や一場面に対してだけのテクニックや知識に過ぎず、それは今現代の社会に適用可能であるが、それ以上のものではない。さらに、これからの社会に対して創造する力には乏しいと考えている。したがって、近年、盛んなリベラル・アーツは、知識を獲得するのではあく、想像するほうに関心が集まっているのである。

以上のことから、大学教育をするにために、筆者は教育の原点は、職業教育、専門教育ではなく人間教育にあるのではないか、と考え小学校教育を中心に教育活動を行ってきた。

人間教育の中心は、「学習者の主体性」や体験や自らの活動を中心とした五感による「気づき」と「心の耕し」である。また、教師の声かけや目かけを中心としたものである。講義でも一方的に聴くものだけではなく、体験や活動が中心な授業展開である。

2．小学校の事例—総合的な学習の時間から—

小学校の学習指導要領によれば、学習を各教科として国語、社会、算数、理科、生活科、音楽、体育、図工をあげ、そして道徳、特別活動、さらには、総合的な学習の時間を指導することとしている。

総合的な学習の時間では、一般的に、体験を重視したり、活動を重視したりしている。例えば、農業体験、

以上のことから、東京都世田谷区のK小学校では、労作活動として、夏野菜や冬野菜の栽培がされている。

学習者は、夏野菜の場合には、4，5月に苗植えを行い、7，8月を収穫する。冬野菜の場合には、9，10月に苗植えを行い、1、2月に収穫する。

このような一年をかけて、労作活動を行い、観察カードにまとめたり、短歌を作ったり、または発表したりする。

4，5月の初めには、興味がなかった学習者も野菜が生長するに従い、興味や関心が出てきて、主体性が出てくる。そして、野菜の葉や実の大きさ、長さ、色の変化、または生長の度合いがどの程度なのか、に気づいていく。さらに、このような活動を通じて、4，5月の初めには、ぎこちなかった集団が、共同的に作物の育て方を学ぶことを通して集団、個人の心が耕かされていく。

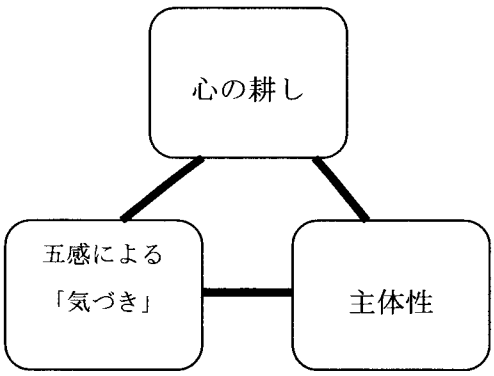
3．考察－人間教育について－

第一に、「学習者の主体性」である。K 小学校では、初めのころは、興味や関心をもつ学習者は少なかった。しかし、作物が生長することにより、学習者の主体性、つまり興味や関心が出てきた。このように、人間教育においては、変化を感じさせるようなことを展開すると、物事への興味や関心が芽生え、「学習者の主体性」を促すことができると考える。

第二に、五感による「気づき」である。K 小学校では、野菜の葉や実の大きさ、長さ、色の変化、または生長の度合いを気づいていた。

第三に、「心の耕し」である。K 小学校では、作物の栽培を通じて、4，5 月の時には、人間関係がぎこちなかったが、集団、個人の心が耕かされていた。

図表１．人間教育の３要素



出所）筆者作成

4．大学教育への適応概念－ゼミナール活動の充実化－

小学校のように学級担任制という学習形態、生活形態を採用している小学校に対して、専門化された研究対象を指導する大学では、科目担任制を採用している。そのため、以上のような人間教育の適用することは難しい。また、発達段階的に言えば、10 代後半から 20 代前半の学生においては、小学校のように、自ら学ぶというような手立てをとることは、大学教育では制度的に難しい。

では、どのようなことを適用（インプリケーション）していけばよいのだろうか。

それは、「演習の充実化」である。従来の大学教育において演習、すなわちゼミナールは、専門的な教科内容を教えることのみに特化していたわけではなく、卒業論文やゼミ合宿等により人間的な付き合いを重視しながら、教育活動が行われてきた。そのゼミナール活動の充実が今の大学教育には必要である。

そのためには、気づきや心の耕し、学習者の主体性を促すような教育手法を小学校の教育から学ばなくてはならないであろう。今後は、授業のみではなく、学習指導のみならず、学習者理解の点からも小学校の教育手法を考察し、適用する必要がある。

以下、それらの方法をいくつかあげ、むすびにかえたい。

（1）学習指導案（展開を意識した授業）の適用
（2）活動的な講義（ワークショップ型）の展開
（3）レディネスに合った授業展開
（4）校内研究（FD）の適用

参考文献

・秋田喜代美・佐藤学（2006）「新しい時代の教職入門」有斐閣
・学習技術研究会編著（2006）「改訂版　知へのステップ」くろしお出版
・絹川正吉（1995）「大学教育の本質」ユーリーグ
・K 小学校（2009）「教育計画」資料
・佐藤学（2004）「教育の方法（改訂版）」放送大学教育振興会
・野中郁次郎（2003）「知識創造の方法論」東洋経済新報社

「専門教育の基礎を養う教科書とシステム作り

プレステップの試みその後

【発表者】甲斐信好・中村竜哉（拓殖大学）

中堅大学における初年次教育のあり方

本発表は、①専門教育の基礎を養うにふさわしい教科書づくりと、②それを使った、特に偏差値 50 前後の中堅大学における学習システムの構築、その試みの報告である。まず、各専門分野を通じて培う学習成果を明確にし、学生が共通に身につけるべきものは何か、学習成果や到達目標を設定する。その上で、中堅大学における初年次教育のあり方（「拓大モデル」）の構築をしたいと発表者たちは考えている。

拓大モデルとは、偏差値 50 前後の中堅大学における、専門教育に向けた初年次教育の教科書とこれを使った学習システムである。5 割を越す大学進学率の中で、上記の中堅大学の学生は、これからの日本人のスタンダードである。彼らが力をつけなければ日本人の質は向上しない。

拓殖大学は国際大学として、「国際的視野に立って、それぞれの分野の基礎的知識と実務的技能を身につけ、進取の気概、高い倫理観、公正の精神をもって行動できる人間の育成」に重きを置いてきた。4 年次までに何を身につけるべきか、養成すべき人物像を明確化し、それに向けた専門基礎での教科書、カリキュラムづくりを考える。それらを標準化し、他大学の模範となる事例、「拓大モデル」として提示したいと思う。

それは「よい教科書」の実践を通じて、中堅大学から日本を変えていく試みである。試行錯誤の毎日ではあるが、そのような志を失わないで取り組みたいと考えている。

教科書づくり—初年次教育の執筆者発掘とネットワーク化

中堅大学の初年次教育に特化した教科書のパイロットケースとして、弘文堂の多大なる協力をいただき、「プレステップ」シリーズとして現在までに政治学、法学、金融学、マーケティング、会計学、経営学、簿記などを刊行した。今後は、経済学、社会福祉学、国際関係、数学、物理、教育学、統計学など 20 分野以上を目標としている。

中堅大学で日夜、初年次教育に苦心し、学生と格闘している書き手に執筆して欲しいと考え「執筆者公募制」を採用している。これから刊行が本格化するに連れて、十分な数のふさわしい書き手とそれに対するサポート体制の構築が課題である。共同執筆者の研究会、ネットワークを通じて、初年次教育にふさわしい教科書、授業のあり方のノウハウを蓄積する。「よい教科書」をつくる人の「ネットワーク化」である。

教科書を活用した学習システムの構築

次にモデルの外への標準化をはかると同時に、さらに質を高めたい。具体的には、教科書の執筆者による、他の中堅大学での「出張授業」を考えている。最初はすでにこの教科書を採用している大学を中心に、2 年目以降はそれ以外の大学や高校へと範囲を広げていく。受講生に対するアンケート調査や聞き取り調査を行い、教科書や授業のやり方をさらに現場のニーズにあったものにする。同時に、SPI や各種検定試験（例えば簿記検定、経営学検定など）の結果の

分析により、受講生の意欲や満足度、実力の伸びなどを測定することで、積極的に教科書の質の向上とモデルの検証を測る。初年次教育への各大学の取り組みを凝集させる場を構築することも目標である。

「入学時偏差値」から「卒業時偏差値」へ

専攻分野が同じすべての大学および学部の卒業生に対して、共通に課せられた達成すべき学習成果や修得すべき能力を学士力とみなした場合、偏差値上位大学においてよりも偏差値50台、40台の中堅大学においてそれを達成することの方が困難である。また、大学全入時代を迎え、学力以外の要素によっても合否を判定するような入学試験方法が採用されている現状では、特に中堅大学において学生の学問に対する基礎能力のばらつきや絶対的な水準の低下が見られる。そうであるからこそ、日本の高等教育を向上させるためには、中堅大学における学士力の達成が緊急かつ最大の課題となっている。入学時偏差値ではない、「卒業時偏差値」の向上である。

「学生達は潜在的な能力があるが、学習の仕方を知らず、また自信を過度に失っている者が多い」という意見や感想が多く寄せられている。他の中堅大学においても、このような学生の能力等に対する現状は同様であると思われる。かかる課題を解決すべき方策として、多くの大学で初年次教育や入学前教育が重視され、実施されている。特に、スタディスキルが多くテーマとなっている。専門科目を題材としてスタディスキルの要素を取り入れて、学生に対して学問に対する興味と関心を持たせながら、おのずと学習の仕方、学問研究の能力、実務対応能力、専門基礎知識等を修得できるように工夫された教科書を整備することが必要であると発表者たちは考えている。

さまざまな工夫と課題

教科書づくりについて、読者として学力やそれ以外の要素を測る多様な入学試験で合格した大学１年生や大学への入学が決まった高校生を想定し、学習の仕方、学問探究への興味、学習の楽しさ、専門基礎知識などを伝える目的をもってテキストを作成している。

専門科目に関する教科書を最後まで投げ出さずにやり遂げたという達成感を与えることで自信と学問への関心をもたせたい。すべての教科書は12章で構成されており、各章にノート欄を設けて書き込みを可能としている。授業時間以外での学習時間を確保するために、各章に課題や小テスト、さらなる読書のための文献紹介欄を設けた。学問への興味や実務対応能力を醸成するため、現実を踏まえたトピックスやこぼれ話を披露する欄がある。

学習システムの構築について、執筆者を公募することで、このような取組が他大学にも波及していくことも目的にしている。すでに教科書を執筆した教員や執筆を希望する教員を集めて、教員参加型模擬授業やその後の教育改善懇談会などのFD活動を実施したい。

「教育とは入り口を突破させることであり、学生に対して学習の仕方や学問への興味、関心、基礎知識を習得させることができさえすれば、その後、学生は１人で中級レベルの専門書を読めるようになる」という認識をもって、標準化された教科書の作成を目指している。

以上、私たちの試みを述べてきたが、発表者はいずれも、政治学・商学を専門とする、いわば教育学の門外漢である。参加者の皆様から率直なご意見をいただければ大きな励みと喜びである。

（以上）

初年次教育基礎教養ゼミの効果的授業デザインの構築

—授業開始時と学期末におけるアンケート結果を基に—

【発表者】　案田順子・町田修三（高崎健康福祉大学）

平成19年４月、高崎健康福祉大学健康福祉学部は開学８年目を迎え、初年次における効果的な学習法を全学部的規模で検討するプロジェクトチームを立ち上げた。

それは、たとえば医療情報学科では２年次より健康医療に関する専門知識とスキルを身につける「医療コース」と、医療関係企業で技術者として働くための「情報コース」に分かれるため、基礎的な学習スキルを身につけるための指導が行われている。また、社会福祉学科は社会福祉士・精神保健福祉士・介護福祉士の、健康栄養学科は管理栄養士の国家試験合格を目指したカリキュラムが２年次以降は中心となっている。それらの内容を確実に身に付けさせるには、前段階として大学生としての基本的な学習方法や効果的な勉強方法の習得、ならびにノート・テイキングやレポート作成方法等の実践的指導を行う必要があった。また入学直後の学生の多くが、異なった学習環境と方法に戸惑いを抱き解決の糸口を見出せないままに「生徒」から「学生」への転換を要求され、漠とした不安を抱きつつ授業を受け続けているといった状況に、数年前から何らかの対応策を講ずる必要性を感じてきた。さらに学生の「授業がつまらない」「講義内容がわからない」「想像していた内容と違う」等の不満にアドバイザーが対応するケースが間々あり、従来に比べて学生意識の幼児化も目立つように感じるようになってきたことも、プロジェクトチーム立ち上げの要因であった。

１　「基礎教養ゼミⅠ」の開講

そこで平成 20 年４月から新入生全員を対象とした「基礎教養ゼミ」(前期に全学科共通で「基礎教養ゼミⅠ」、後期には各学科の特徴を活かしながらアドバイザーが担当する「基礎教養ゼミⅡ」）を開講している。

（１）「基礎教養ゼミⅠ」開講目的

①大学を「自主的な学びの場」とする動機付けと学習意欲の向上

②生活上の心得と対人関係の改善

③将来設計の構築

（２）「基礎教養ゼミⅠ」講義計画

① 大学で何を学ぶか（意義と目的）
② 大学でどう学ぶか（効果的な学び
③ 大学生としてのマナーⅠ（受講マナー）
④ 大学生としてのマナーⅡ（環境構成と集団生活）
⑤ プレゼンテーションスキル（自己ＰＲ法）
⑥ 学生としての自覚と認識Ⅰ（人間関係、困ったときの対処法）
⑦ 学生としての自覚と認識Ⅱ（学生のための消費者教育）
⑧ 学生としての自覚と認識Ⅲ（飲酒・喫煙マナー）
⑨ コミュニケーション・マナーⅠ（挨拶・敬語）
⑩ コミュニケーション・マナーⅡ（よりよい学生生活を送る）
⑪ 書くためのスキル（ノート・テイキング、レポート作成法）
⑫ なりたい自分になるためにⅠ（現代社会が求める学生像）
⑬ なりたい自分になるためにⅡ（キャリア・デザイン）
⑭ レポート作成（「基礎教養ゼミⅠ」の振り返り）
⑮ 試験

２　アンケート調査の実施

「基礎教養ゼミⅠ」では、授業効果と改善内容を知る目的で、授業初回と最終回の２回、次のような内容のアンケートを実施している。

（１）本学への進学理由

（２）現在の不安度

Ａ　アカデミック・スキルズ

① 一般教養
② 学力
③ 読解力
④ 文章力
⑤ 外国語能力
⑥ 芸術的能力
⑦ 運動能力

⑧ コンピュータ操作

B　スタディ・スキルズ

① 学生生活全般
② 履修方法
③ 勉強方法
④ ノートのとり方
⑤ レポートの書き方
⑥ コミュニケーションのとり方
⑦ 資格は取得できるか
⑧ 専門の勉強についていけるか
⑨ ４年間で卒業できるか
⑩ 他の人の前で意見を発表できるか

C　パーソナル・スキルズ

① 継続力
② 忍耐力
③ 適応力
④ 指導力
⑤ 社交性
⑥ 協調性
⑦ 信頼性
⑧ 計画性
⑨ 将来性
⑩ 安定性
⑪ 創造性
⑫ その他（具体的に）

（3）本学での学生生活においての期待度

① 教養教育
② 専門教育
③ 資格取得
④ 実験・実習による学び
⑤ わかりやすい授業
⑥ 図書館の設備・検索
⑦ インターネット整備・検索指導
⑧ コンピュータ整備・操作指導
⑨ 学内の環境整備
⑩ 施設の利便性
⑪ 購買部の充実
⑫ 学生食堂の充実
⑬ 心理相談やカウンセリングサービス
⑭ アドバイザーへの個人的相談
⑮ 教員による学習支援
⑯ 教員との打ち解けた会話
⑰ 専門スタッフによる就職支援
⑱ 他大学との交流
⑲ 学園祭・体育祭での思い出作り
⑳ 友達作り
㉑ 初年次生を対象とした教育システム
㉒ その他

3　アンケート調査結果（一例）

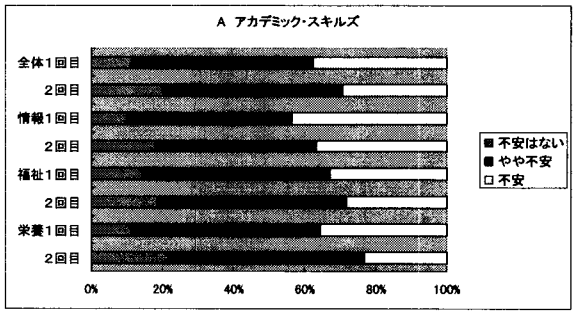


図１　アカデミック・スキルズ

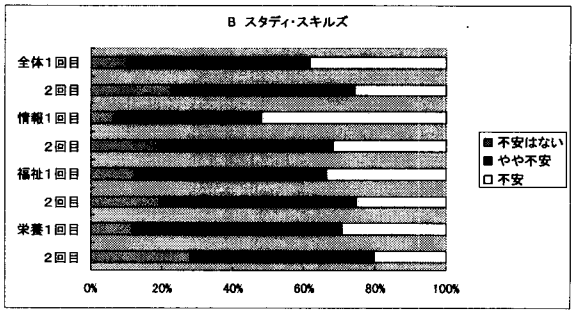


図２　スタディ・スキルズ

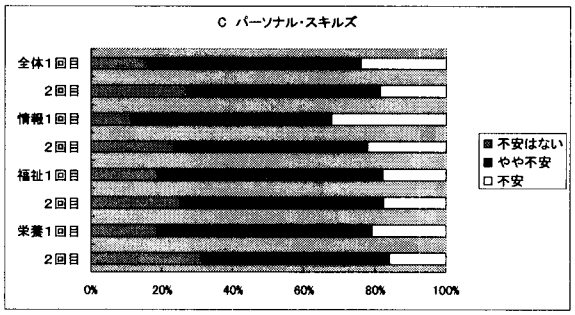


図３　パーソナル・スキルズ

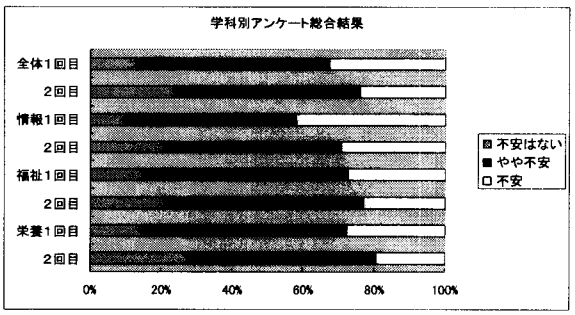


図４　学科別アンケート総合結果

4　考察

今回はアカデミック・スキルズ、スタディ・スキルズ、パーソナル・スキルズの学科における学生の不安度、その総合結果についてのみ提示してみた。

各学科の学生の不安度が軽減していることは各教員の授業成果の現れであると考えられよう。この点についての詳しい考察および集計データの提示は口頭発表で行うことにする。

ＰＢＬを活用した統合型初年次教育プログラムの実践とその効果

～薬学教育における専門導入と学習スキル習得の統合への試み～

【発表者】　○野呂瀬　崇彦、櫻井秀彦、島森美光（北海道薬科大学）

1. 本プログラム導入の背景

わが国における薬学教育が平成 18 年度より 6 年制が施行された影響もあり、全国的に薬系大学の受験者数は年々減少している。薬系単科大学である本学も同様の傾向は見られるものの、新入生の医療職になること対するモチベーションは総じて高い。一方で入学前までの学習状況や基礎学力は近年著しく多様化しており、大学での移行教育の重要性は高まりつつある。

本学ではこれまで初年次教育として講義科目「大学入門（0.5 単位 7 講）」「コミュニケーション論（0.5 単位 7 講）」「国語表現法（0.5 単位 7 講）」および実習科目「情報処理実習 1.5 単位」を開講してきたが、本年度よりこれら 4 科目を統合し、より実効性の高い初年次教育プログラムとして演習科目「ラーニングスキル（2 単位 36 講）」を開講した。本科目は新入生が大学における学習の方法を体系的に身に付けることを目的としつつ、薬剤師という職業を理解することを学習コンテンツとして設定することで専門導入学習としても位置づけられている。本発表では、プログラムの実施概要および実施後に行った学生アンケートの結果について報告する。

2. 実施方法

本科目は平成 21 年度新入生 254 名全員に対し、4 月 13 日～24 日の 10 日間、36 講（1 講 60 分）の必修演習科目として集中的に開講された。本科目に先立ち、前の週で履修および学生生活に関するガイダンス、入学時基礎学力テストおよび一泊オリエンテーション（学生同士および担任との親睦を目的としたもの）を終えている。したがって、本学に入学して初めて受講する正規の科目が本科目となる。尚、本科目開講期間中に「薬学概論（2 講）」、英語（4 講）、選択科目（2 講）が前期科目として実施された。

本科目は①スタディスキルズ（講義の受け方、ノート作成法、情報収集法、レポート作成法）、②ＰＢＬ（能動的学習法）、③コミュニケーション（伝える、聴く、合意形成）、④国語（国語運用能力の重要性、手紙の書き方）、⑤情報リテラシー（ＰＣセットアップ、基本ソフトの使い方、インターネットの使い方）の５区分からなり、これらが一連の課題を通じて身につくように構成した。

具体的には、学生は「医療における薬剤師の役割」をテーマとしたＰＢＬにおいて、10 日間を通じてグループディスカッションと自己学習を繰り返し、最後にワードおよびエクセルを用いてレポートを作成する。ＰＢＬによる学習を進めるにあたって必要となる講義（薬学概論）の受け方やノート作成法、図書館やインターネットでの情報収集法、グループワークに必要なコミュニケーション技術、大学生、薬剤師としての国語運用能力の概要、レポート作成にあたって必要となるレポート作成法、ワード、エクセルなどの基本ソフトの使い方、レポート提出のためのメールの使い方などを 10 日間の中で学ぶ。

尚、4 日目および 8 日目に、担任教員による「ノート作成」および「レポート作成」に関する個別指導を組み込んだ。また開講期間終了後も担任によるレポートの見直し、改善

ラーニングスキル(1年生　前期 2単位)　ABクラス時間割

		1	2	3	4	5	6
4月13日	月	大学入門ガイダンス	PBL①		PBL②	英語Ⅰ	国語①
4月14日	火	コミュニケーション①	コミュニケーション①	コミュニケーション①	PBL③	情報収集法	
4月15日	水	講義の受け方	英語Ⅰ	薬学概論	選択科目 講義	選択科目 体育実技	選択科目 体育実技
4月16日	木	PC セットアップ	PC セットアップ	PC セットアップ	国語②	ノートのとり方 各担任5, 6講目で	
4月17日	金	PBL④	PBL⑤	自己学習	就学支援システムガイダンス		
4月20日	月	英語Ⅰ	PBL⑥	PBL⑦	情報リテラシー①	情報リテラシー①	情報リテラシー①
4月21日	火	情報リテラシー②	情報リテラシー②	情報リテラシー②	レポート作成法		
4月22日	水	英語Ⅰ	薬学概論	レポート進捗状況確認 各担任(午後にかけて)	選択科目 講義	選択科目 体育実技	選択科目 体育実技
4月23日	木	コミュニケーション②	コミュニケーション②	コミュニケーション②	レポート作成	レポート作成	レポート作成
4月24日	金	レポート作成	レポート作成	レポート作成	担任面談 クラス担任	担任面談 クラス担任	

に関する個別指導を行った。時間割の概略を示す。

3. 効果測定と結果

本科目の成果を測定するために、受講学生全員に対し5月下旬にアンケート調査を行った。内容は①個々の学習スキルの理解度に関する9項目、②5つの学習区分の有用度に関する5項目、③本科目全体の成果に関する4項目について5段階尺度で回答を得た。また、各学習区分および科目全体に関する自由コメント欄を設け、改善、要望事項などについての意見を得た。

アンケートの結果、①個々の学習スキルについては81.0%の学生が「講義の受け方、予習、復習の重要性が理解できた」と回答し、②学習区分の有用度については、78.0%の学生が「ＰＢＬ」を「役に立った」「非常に役に立った」と答えた。また、③科目全体の成果としては「薬剤師になるために何が必要か理解できた」と感じた学生は全体の75.9%、「薬剤師なるモチベーションがあがった」と回答したのは75.0%であった。また「高校までの勉強方法と大学での勉強方法の違いを理解できた」のは73.7%、「大学での学習を実践できる」と回答したのは54.6%であった。

次に、各設問項目間の相関分析を行ったところ、科目全体の成果に関する4項目と、個々の学習スキルに関する項目の一つである「講義の受け方、態度、予習、復習の重要性が理解できた」との間にはやや強い相関が見られた。

更に、個々の学習スキルについて因子分析を行ったところ、履修の仕組みの理解に関する1項目を除く8項目で2因子が測定された。それぞれを「受動的学習スキル」(2項目)「能動的学習スキル」(6項目)と名づけ、各因子と本科目全体の成果に関する4項目の相関を分析したところ、「高校までの勉強方法と大学での勉強方法の違いが理解できた」「薬剤師になるモチベーションがあがった」の2項目について、「能動的学習スキル」比較し「受動的学習スキル」の方が強い相関を示した。

4. 考察

上記の結果から、薬剤師になるというモチベーションが向上したという点で専門導入科目としては一定の効果を得られたと考える。一方で学習スキルの習得の面では重要性の理解のレベルに留まり、スキルの定着までには至らなかった。また、科目全体成果と受動的学習スキルとの相関が高いことから、学生にとっては「受動的学習スキル」の理解と習得が大学における学習に重要であると認識している可能性が高いことが示唆された。

以上の考察を踏まえ、次年度は短期集中で行なう区分（情報リテラシー等）と、前期全体を通じて行なう区分（スタディスキル等）とに分け、本科目と他授業科目とを平行して実施する期間を長くすることにより、より確実な学習スキルの定着を図るとともに、能動的学習への理解を深める必要があると考える。

医学教育における高大連携

～高校生による医学研究の支援～

【発表者】井上浩義（慶應義塾大学医学部）・山岸昌一（久留米大学医学部）

【概要】

本発表は、医学部および医学関連学部に進学を希望する高校生が、医学に対するより良い理解ならびにより高い意欲を獲得できるように、高校在籍時に医学知識取得および医学研究実施を支援する試みについての実践報告である。

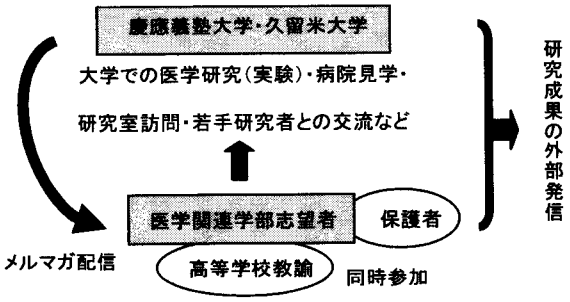
【背景】

初年次において、入学者は、概ねの職業目標を保持するものの、依然として漠としたものである場合も少なくない。一方で、医歯薬系学部では、その職業観は具体的であり、大学では、その職業目標を検討するというよりも堅固なものにせざるを得ない。特に、医学科では、学生が望んだ医師という職業への関心が高まらなかったり、大学の講義を経ても医師という職業イメージが明確にならないことは大きな問題となり、学業を中途で断念する例も散見される。中途退学の場合、医学という一種の職業教育が断ち切られることから、所謂、潰しが効かないという問題も生じる。なお、その割合は2009年7月8日・9日に読売新聞社によって発表された大学退学者は、全学部では2008年度で2.7%（ちなみに非標準修業年限卒業率（留年者割合）は15.5%）であるのに対して、国公私立単科医学部17校だけを抜き出すと退学率は2.4%（非標準修業年限卒業率11.7%）と、全学部と大きな差はなかった。また、医学全体に目を転じると、現在の医学では、能力と意欲に溢れる少数の医学研究者による理論的・技術的ブレークスルーが世界的に求められている。このような状況の中で、本連携活動を通じて、多くの医学関連学部志望生に、医学・医療の実際について伝え、高い意識と意欲を持って初年次に臨んで頂くことを企図する。

我々の研究グループでは、これまでに高大連携として、高校での授業（オンキャンパス教育；理科教育としての医学、職業教育としての医学・医療、小論文講座としての医療倫理など）を実施し、この9年間で800人以上の高校生が受講した。また、学校外の自由教育（オフキャンパス教育）として、小中高校生を対象とした医学・医療教育を実施、その受講生は1400名を超えた。本連携活動では、これらの経験を基礎として、高校生本人だけでなく、高校教諭、保護者などを巻き込んだ活動を展開している。

【連携活動内容】

本高大連携活動では、全国から医学関連学部志望者を公募（教諭推薦・自己推薦）し、面接による意欲・能力および地域性を考慮して、15名を選抜した。本連携活動に関しては、高校生だけでなく情報の波及効果および医学関連職業観の醸成のために、高等学校教諭および保護者の参加を頂いている（下図）。

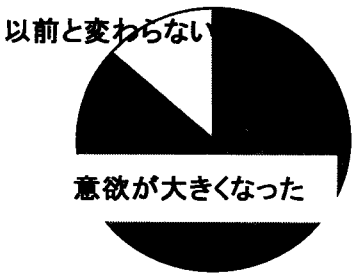


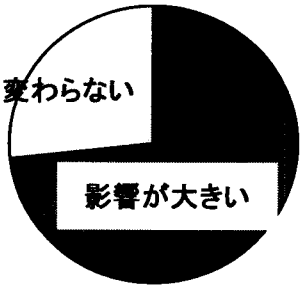
本連携活動の活動期間は1年で、活動の開始にあたっては、慶應義塾大学にて1年間を通して行う研究テーマ決定と研究を推進するに

あたって必要となる最低限の実験基本操作を学ぶ。当該操作実習に関しては、主として医学部・理工学部の大学院生がその役を担った。研究活動は、高校において教諭の指導の下に実施し、その活動を発表者らが学術的支援あるいは物的支援をする場合と夏休みなどの長期休暇を利用して、慶應義塾大学あるいは久留米大学にて、発表者らの指導の下で実施する場合がある。また、1年に1度、本活動に参加する高校生と別途、本連携活動の下部組織である小中学生コースが一同に介し、①慶應義塾大学病院見学、②研究室訪問、③若手研究者との交流（食事を取りながらの懇談）、および④世界最先端の医学研究者の講演（平成21年度は再生医学をテーマとする）を実施する。これらの活動には、小中高等学校教諭および保護者の積極的な参加を促している。また、本連携活動は1年という長期に亘って、全国の高校生が参加するため、互いの情報交換は重要である。そのため、本連携活動では、最新の医学情報やマスコミで発表された最新科学情報を解説し、また、個々の参加者の研究進捗などを記したメルマガを発行し、参加者だけでなく、教諭、保護者にも送付している（インターネット環境にない方に関しては紙ベースで郵送）。更に、このメルマガには、医学部1年次の学生による医学部入学後の所感を掲載し、医学部進学の参考として頂いている。

【効果】

平成21年度参加者に対して、これまでの活動を通じて医学関連学部への進学意欲について尋ねると、86.7%が意欲は大きくなったと答えた（左段下図）。また、教諭へのアンケート調査では、本活動への参加を通じて、各高校での参加者以外の生徒への影響について尋ねたところ、73.3%が影響は大きいと答え、活動の広がりが観察された（下図）。





更に、保護者へのアンケート調査では、100%の保護者が、生徒が本活動に参加することで家庭での医学・医療の話が増えたという回答を寄せ、更に、進路選択において有効な情報を得たと回答した。また、関連する大学関係者への効果として、本活動へ交流参加した大学院生・学部生が更なる参加を求め、高校生への研究指導などを希望し、実際に指導者として活躍する姿が見られたのは想定外の効果であった。

本活動の意義については、濃密な高大連携である代わりに母集団が小さく、定量的な評価が行いにくい欠点がある。一方で、本活動に参加した高校生はいずれも医学・医療分野での活躍意欲が明らかに高まっており、一部は英語での論文執筆を実施始めたり、海外での学会発表を目標にするなどより高度な目的意識を持ちつつある。今後、更に、事例を積み重ねることによって、医学関連分野における高大連携のシステム構築を目指したい。

【謝辞】

本活動は、平成21年度未来の科学者養成講座事業（独立行政法人科学技術振興機構）、平成21年度子どもゆめ基金（独立行政法人国立青少年教育振興機構）、および平成21年度地域活動支援（独立行政法人科学技術振興機構）の支援を受けました。ここに深謝申し上げます。

芝浦工業大学工学部における初年次数学基礎教育の成果と課題

【発表者】　○榊原暢久（芝浦工業大学　工学部　共通学群／教育開発本部）
【共同研究者】西村強（芝浦工業大学　工学部　共通学群／教育開発本部）

1.　はじめに

入学生の高等学校段階で学ぶべき内容に関する習得度がますます多様になっている。理工系科目を学ぶ際には特に積み上げ式の学習が要求されるが，多くの私立大学と同様に，芝浦工業大学工学部（11 学科・'09 年度入学定員 1040 名）においても多様な入試が実施（表 1 参照）されており，履修歴（表 2 参照）や習熟度の違いもあって，入学生の 4 月入学時における基礎学力の違いは大きい。そのため我々は，'06 年度入学生から「基底科目」と称する高大接続型の科目群を設置し，原則必修としている。この講演では，特に数学の基底科目に関わるこれまでの実践と課題，及び今年度の新たな取り組みについて報告する。

表 1　'09 年度入試形態別入学者数

AO	推薦 1	推薦 2	推薦 3	センター
7	249	18	42	142
一般 1	一般 2	一般 3	その他	計
460	86	119	7	1130

表 2　'09 年度入学生履修歴

数 III・C まで	物 I・II まで	化 I・II まで
86.4%	88.7%	72.6%

2.　基底科目システムの概要

我々が設定している基底科目とは，数学（解析と代数），物理学，化学，英語（Reading & Writing と Listening & Speaking）の 4 教科 6 科目である。入学式直前に入学生全員に対してマークシート式のプレースメント試験を実施し，科目ごとにその成績の低い方から「インテンシブ」（週 2 回受講），「標準」（週 1 回受講），「認定」（当該基底科目の受講免除可）の 3 グループに振り分けを行う。インテンシブと標準のグループをそれぞれいくつかのクラスに分け，統一化されたシラバス及び教科書に基づいて 15 週にわたり講義を実施する。インテンシブクラスは前期のみ開講されており，振り分けられた新入生のみ受講することができる。評価は，平常点（30%）と学期末に実施する 6 科目の学部統一試験の成績（70%）によって決め，合格者には各々の単位を与えている。また，基底科目受講者を主たる対象者とした学習サポート室が整備されており，おおむね月曜から金曜までの午後にサポート室担当教員（主として学習支援センター所属の特任教員。数学は 3 名）が個別指導を行っている（利用者数は表 3 参照）。

表 3　'08~'09 年度サポート室利用者数

	数学	物理	化学	英語	計
'08 前期	757	412	248	109	1526
'08 後期	451	277	149	39	916
'09 前期	541	454	130	100	1225

（ただし，'09 前期は 7 月中旬までの集計）

3.　基底科目「解析」「代数」の概要

数学の基底科目「解析」と「代数」の主な内容は次の表 1 のようになっている。

表 4　基底科目「解析」「代数」の内容

解　析	代　数
初等関数，数列，級数，極限，微分，積分	集合，写像，論理，2 次曲線，空間ベクトル，行列，1 次変換

基底科目は高大接続型の講義であるので，解析と代数で扱う内容はおおむね数学 III・C までの内容になるが，いわゆる暗記科目としての数学という捉え方から解放し，数学の考え方の基礎を学ぶことに重点が置かれている。

講義では，逆三角関数や固有値などにも踏み込んだ独自に作成した教科書を統一して使い，記述式の学部統一試験を実施している。試験問題は数学教室で学期ごとに検討・作成し，講義担当者（'09 年度常勤 7 名，特任 4 名，非常勤 11 名）が試験日に集まり共同で採点している。これらの方法によって，各クラス間の講義内容および評価の違いが極力小さくなるようにしている。'08 年度前期の解析・代数のクラス内訳を次の表 5 にまとめる。

表 5　'08 年度前期　解析・代数クラス内訳

解析			科目	代数		
インテンシブ	標準	認定	種別	インテンシブ	標準	認定
506	750	128	1 年	496	809	79
	96		再履		105	
9×2	14		クラス数	7×2	14	

4. '08 年度までの課題と'09 年度実施内容

4.1　プレースメント試験の変更

'08 年度までのプレースメント試験は，いわゆる大学入試問題のような実力テストであり，なおかつ代数と解析が同じ時間内で混合問題として実施されていた。その結果，'08 年度には得点分布が下方につぶれ(図 1 参照)，標準とインテンシブの区分けがしにくく，解析と代数の点数精度も悪い状態であった。

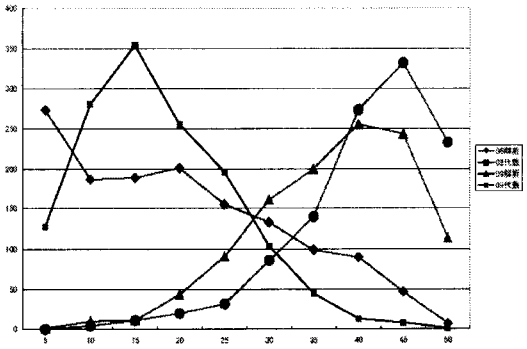


図 1　プレースメント試験成績分布

プレースメント試験の目的は，基底科目の上位科目（微分積分 1・線形代数 1）を受講するに耐えるだけの十分な基礎知識を有しているか，十分とはいえないなら標準クラスとインテンシブクラスのどちらで受講するべき基礎知識を有しているかを調べることにある。そのためには，代数・解析分野のより単純で本質的な問題を試験問題として設定するべきであり，なおかつ代数・解析それぞれの独立した試験として実施すべきという合意が得られた。この方針に基づき，'09 年度については 4 月 1 日に代数と解析各々40 分間の試験を実施した（'09 年度得点分布は図 1 参照)。

4.2　認定者専用クラス設置と人数の適正化

入学後すぐに認定を受ける 1 年生が前期に上位科目を受講する際には，2 年生以上の主に再履修者とともに受講するという選択肢があるのみで，大学としてその力を積極的に伸ばすという理想からは程遠く，標準クラスやインテンシブクラス整備の中で置き去りにされていた事項であった。11 学科に亘る認定者の専用クラスを実現するためには，基底科目「解析」「代数」を全学科同じ時間に並行して実施し，その同じ時間に認定者専用クラスを設けるしかない。学部内での調整の結果，解析については月 1・水 1・木 3，代数については火 1・木 4 の時限での実施にいたった。また，'08 年度のインテンシブクラス人数は，解析 46～66 人，代数 66～68 人であったが，特に解析では，標準クラスとの人数の逆転やクラス間の人数差が大きく，週 2 回の受講できめ細やかな指導というインテンシブクラスの発想が生かされにくい状況にあった。先に述べた時間割改革により，'09 年度のクラス内訳は表 4（再履修クラス 5 クラスを除く）のようになり，この課題が改善されている。

表 6　'09 年度前期　1 年次クラス内訳

解析			科目	代数		
インテン	標準	認定	種別	インテン	標準	認定
320	590	230	人数	295	619	232
7×2	9	4	クラス数	6×2	10	4
41～48	64～67	49～57	人数幅	46～50	58～66	47～52

内部進学生に対する入学前教育について

高大接続の一例

【発表者】　河合琢也（ベネッセコーポレーション）

1. はじめに

初年次教育の内容について，高松（2008）は川島（2008）の整理した領域を，学年暦から時系列で再整理し，入学生への生活面と学習面での指導，特に学習面では「高校と大学の学び方の違いを入学前の早期段階で実施した方がよい」内容領域としている。

筆者らは「入学前に大学情報の収集，擬似体験をもつことで，大学の学び方へのソフトランディングが可能ではないか」を仮説とし，大阪産業大学附属高校から，特別推薦，AO入試などの選抜方法で合格し大阪産業大学に進学する内部進学生（以下「内進生」）に対して，e ラーニングを用いた入学前教育プログラムを設計し，実施した。

2. 入学前教育プログラムについて

内進生には2008年12月のプログラムガイダンス，および2009年2月から3月の5週間（週2回登校）にわたり大学に登校してもらい，実際の大学の施設を用いてプログラムを実施した。

プログラムの主な内容は，以下の三点で構成した。

①教科学習のｅラーニング，文系は，英語（オーラルコミュニケーション）と数Ⅱ，理系は物理（力学）と数Ⅲと，②学内施設を在学生の先輩の案内で巡る学内ツアーなどの在学生とのコミュニケーション，③集合研修で大学OBでもある助手が，大学での自身の生活をありのままに語り「大学で学ぶ意味」を，また社会人経験者の客員教授からは「働くとはなにか」といった職業観育成につながる講義を実施した。

3. e ラーニングについて

ｅラーニングでは，大学OBが出演し，高校までの履修内容が大学の基礎学力としてどのように専門教育に結び付くのかという動機づけ映像を入れた。内容については，例えば高校で学ぶ数Ⅲ分野の積分であれば，小学生レベルの三角形の面積の求め方から高校レベルの積分の面積の求め方へと1講内で完結する形のカリキュラムで「理解できた」という達成感を求めた。

また，本プログラムでは，動画視聴，マウスの操作やキー打ちといったパソコン操作だけではなく，実際にノートに「書く・解く」行為を実行させ，入学後のノートテイキングの練習にもつなげた。同時にノートでは各講毎に100字程度のｅラーニング内容の感想などを書かせ，その場で添削，口頭によるフィードバックを与え，自身の考えを表現させた。

5週間にわたる学習の結果，教科学力面では，事前—事後テストの平均点がそれぞれの実施科目（各100点）で上昇した。（表1）

3. 高校教員によるフォロー

プログラム実施期間中，3週間目に入ると欠席者が目立つようになった。このような状況に際し，附属高校の進路指導部・3年生学級担任が中心となり，大学の教室への視察，欠席の目立つ者に対し激励の電話がけをするなど，個別対応のフォローを行った。結果として，受講対象者208名中207名が修了し，プログラムの完全修了率は99.5%となった。

教え子について熟知している高校教員は，プログラムを修了させる上で、メンターとしても非常に重要な役割を担っている。

表1　事後テストと事前テストの平均点比較

	物理	数学理系	数学文系	英語	理系 2科目	文系 2科目
事後—事前 平均点推移	+8.94	+11.21	+6.81	+18.21	+11.33	+24.55

各科目は100点満点。

4. 評価・検証

本プログラムの評価・検証は，Kirkpatric（1975）の4段階評価に基づいて，大学入学後の継続調査中である。

事前アンケートでは,「学習習慣のない」傾向，高校までの学び方を大学の講義にも希望している傾向，大学での学び方への意識転換ができていない傾向が判明した。

大学生の感じる不安について，水野（1979）は作文と質問紙を通じて分析し，死・能力・人間関係・生きる意味の4領域を重要な領域としてあげている。

筆者らの調査では，内進生が入学前の「不安」として感じていることは，大学生活を送る上での人間関係に関すること，進路と将来の就職に関することであった。人間関係については1970年代後半当時の大学生と同等の不安を有しているといえ，青年期特有のものではないだろうか。これらの不安は，本プログラムを通じて完全に解消されはしなかったが，大学生活に対して極度に悲観的・楽観的に考えた層が減少した。

事後アンケートでは，学長との懇談会や学内ツアーなど，参加・体験型プログラムの満足度が高く，逆に一方通行の情報伝達型で満足度・理解度が低い傾向となり,「情報・知識を伝達するのみでは満足・理解しない」内進生の傾向が判明した。

5　今後の課題

鈴木ほか（2006）は,保健指導に用いられている行動変容段階尺度を，前熟考期，熟考期，準備期，実行期，維持期の5つのステージに分け，それぞれの段階に応じた最も適切な心理・行動学的な介入手段を示し，自己効力感との関係性を調べ，行動変容がなく意識変化したのみでも，その後に行動変容する可能性が高いとしている。

入学前教育は，高校生から大学生への意識変化・行動変容の契機であり，前述の尺度でいえば前熟考期から熟考期にあたる段階である。少なくとも入学前教育で「大学での学び」への意識変化を促すことは,入学後の準備期,実行期，維持期での行動変容する可能性の種を蒔くことといえよう。

2009年度は,プログラム設計前に調査を実施し，新入生の傾向を把握し，高校と大学での学びの違いや大学に関する情報取得とその強化による意識変化,行動変容への動機づけ,学習意欲の向上を促せるようなプログラム内容へと深化させたい。

■参考文献

高松正毅（2008）「初年次教育におけるアカデミック・リテラシー教育の位置と大学教育の問題点」『高崎経済大学論集』51-3，55－56

Kirkpatrick,D.L.（1975）"Techniques for Evaluating Training Programs," in Evaluating Training Programs. Alexandria, VA: American Society for Training and Development, 1975, pp.1-17.

水野正憲（1979）「不安の研究(1)-大学生の不安の構造-」『岡山大学教育学部研究集録』50

鈴木純子ほか（2006）「大学生における行動変容段階別アプローチと Glycemic Index （GI）を用いた栄養教育の検討」『栄養学雑誌』Vol.64　No.121～29

下位大学における初年次教育の課題と問題点

FDの観点から

【発表者】清水　亮（三重中京大学　現代法経学部）

1．はじめに

今年で2回目になる読売新聞社の「大学の実力」調査で、全国の私立大学で今春一般入試を受けた新入生の比率が 44%にとどまったことが明らかになった。一般入試でまだ新入生を確保できるのは大規模私学、一般入試では新入生の確保が見込めない中小私学の多くでは、AO 入試や指定校制推薦入試などを使い、ほとんど学力を問うことなく学生数の確保にやっきになっている。学力を問わない形で入学させた学生が多ければ多いほど、初年次教育を充実させ、教育力を向上させる必要があるはずであるが、学長を頂点とする大学執行部が真摯に対応するかどうかで明暗が分かれてきている。昨年の中教審の答申では、大学が教育の力点を学生のラーニングアウトカムを中心に考える必要が指摘されており、初年次教育の在り方が大学の存続を左右する時代が到来しているのではないだろうか。

この論文では、形だけのカリキュラム改革の中で、入学生のニーズに向かい合うことなく形ばかりの初年次教育を行い、募集停止に追い込まれた地方私立大学の断末魔から見えてくる初年次教育の在り方について考察したい。

2．学生確保と大学の責任

「大学の実力」の調査は、全国の国公私立の大学の学長が送られてきたアンケート用紙に回答する形で行われている。第1回、第2回を通じて、残念ながら全国の国公私立大学の全体数と回答数が一致していない、そのギャップはほとんど私立大学が原因である。また回答しても未記入の項目のある大学があり、大学の実力検討委員会座長の清成忠男の「受験生への誠実さに欠ける」というコメントの原因の一つになっていると考えられる。

日本私立学校振興・共済事業財団の調査によれば、平成 21 年度の入試で、定員割れだった私立短大が前年度比 1.9 ポイント増の 69.1%と過去最悪となり、定員割れの4年制私大は、過去最悪だった前年度から 0.6 ポイント回復し、45.6%だった。前年度に比べ、定員割れの大学数は1校減の 256 校、入学者が定員の5割に満たない私大は2校増えて 31 校となった。日本私立学校振興・共済事業財団はこの状況を「大学全入時代を前に、4 年制大学に入学しやすくなったため」と見ているが、定員割れを起こしている大学・短大の教育現場の状況ははるかに深刻である。

この調査と入試を受けて大学に入学した学生が 44%に今春とどまったことを合わせて考えてみると、学力不問で学生を確保してもなお定員割れを起こしている大学・短大が存在することが明らかになる。

中教審の答申で「教育の質の確保」が要求される中、FD の観点から見ると、定員割れを起こしている大学・短大が定員確保を目指して、どのような学生確保を展開しても、「教育の質の確保」を見据えた初年次教育と連動していれば、教育力の向上により学生のラーニングアウトカムが向上し、入学希望者の増加により定員割れの解消につながるはずである。しかし、現状では、定員割れを起こしている大学・短大では、教育力の向上以前に、

授業が授業として機能しない状況が現出しているのではないだろうか。確保した学生には、学びに対する姿勢すらできていないことが多く、初年次教育のスタートポイントを下方修正する必要が生じることは言うまでもないが、中学・高校で培われたはずの基礎知識を含めて、大学で一から始める状態の中では、「学士力」の達成は不可能である。「質」の保証ができないことを知りながら、学生の確保を優先する大学・短大の社会的責任は重大である。

3．三重中京大学の初年次教育の課題

2005年に三重中京大学と名称変更し、中京大学のネームバリューの恩恵を受け新たにスタートしようとしたものの、大学執行部は、松阪大学時代からの、強化クラブに監督を招聘し、スポーツを大学で継続したいという学生を確保し定員確保を目指す入試スタイルを見直すことはなかった。こうして、学生の7割強を確保し、1割ほどを指定校推薦で確保、残りの1割弱は、名称変更に伴いキャリア対策、資格講座を前面に押し出したため、資格志向の学生が占めることになった。

このような構成の学生に対する初年次教育には、まずレベル別、習熟度別、学習能力別の初年次教育が必要であるはずであるが、そのような配慮はなされることはなく、2005年度から2007年度は、プリントを活用し時間内に学生にさまざまな学習をさせる授業を以って初年次教育とし、2008年度と2009年度は、市販の初年次教育のテキストをベースに授業を行うことになった。2008年度のテキストは、藤田哲也編著『大学基礎講座　改造版』、2009年度のテキストは佐藤智明他編『学びのことはじめ』であった。

『大学基礎講座　改造版』は、さまざまな大学において初年次教育で活用されているテキストである。第0講の「この本で伝えたいこと：大学で何を学ぶのか？」から第10講「ゼミの発表の仕方:聞く気にさせる話し方」まで、上位中堅の大学では、学生諸君が1年次から4年次まで、座右において参考になるテキストである。しかし、学ぶ姿勢が大学以前の教育で育成されず、大学にはスポーツをするために来たと思っている学生が大多数を占める大学では、まず第0講で躓いてしまう。学ぶ姿勢ができていないので、予め、テキストを読んでくるという習慣もなかなか根付かず、輪読から始めることになった。しかし、元々関心がないので読み流すだけになり、指定校推薦で入学してきた学生と資格志向で入学してきた2割ほどの学生からは、なぜこんなことを授業時間中にしなくてはいけないのかという不満と、初年次教育の演習の実践、つまりレポートの書き方などと、1年次の基礎科目のレポートと基礎科目の連携が取られていないことに対する不満が噴出した。

2009年度は『大学学びのことはじめ：初年次セミナーワークブック』を、2008年度の反省と大学の一般的な学生像を基にテキストとして選択した。大学に来るのに、バットやグローブは持ってきても、筆記用具やノートを持ってこない学生があまりに多く、課題を切り取って出してもらうことできることが魅力であった。とはいえ、『学びのことはじめ：初年次セミナーワークブック』は、大阪国際大学の初年次教育の組織的な努力の結晶である。大阪国際大学の学生のレベルと関心に照準を当てたものであり、それぞれの大学が自らの学生のニーズに合わせて活用しない限り効果は期待できない。

4．下位大学の初年次教育の問題点

大学全入時代に突入し、中教審のラーニングアウトカム重視に応えるためには、今こそ、ぞれぞれの大学で学生のニーズ・レベルに応じた初年次教育が必要であるはずである。上位大学には上位なりの、下位大学には下位なりの初年次教育プログラムの確立が求められている。とりわけ下位大学で、組織的な教育力向上が緊急の課題となっている。その努力を怠った下位大学は消えるのみである。

ゼロセメスターからの初年次教育

【発表者】山本 義郎（東海大学理学部）
【発表者】川野辺 裕幸（東海大学政治経済学部）
【発表者】高橋 宏明（東海大学教養学部）
【発表者】内田 理（東海大学情報理工学部）

1．はじめに

東海大学では、多様な学生を受け入れるために、複数の入試形態により学生を選抜している。推薦系の学生に対しては、入学前課題を課すなどの対応をとり、入学時にプレースメントテストを行い一部科目で能力別クラスを導入している。しかしながら、学生の基礎学力は多岐にわたり、学力不足を補うためだけに補習を行うことは嫌気を感じる原因となりかねず、なによりも大学への学びに対する動機づけを与えることが重要である。

東海大学では 2010 年度に、学士過程、特に初年次教育に対応するためのカリキュラム改訂をひかえ、入門ゼミを中心とした学生指導と併せて、推薦系入試による入学者に対して入学前教育についても対応をすすめている。本報告では、ゼロセメスターとしてとらえた入学前教育から初年次教育についての、現状を報告する。

2．ゼロセメスターとしての入学前教育

本学では、付属高校からの推薦入学の割合が高く、AO 入試や推薦入試により、合格決定後に入学前教育が可能な入学決定者が多い。

付属高校からの入学者に対する入学前教育プログラムとしては、各学科指定の入学前課題と秋学期に大学の授業を先行履修できるプログラムが用意され、更に理工系向けのｅラーニング（数学、物理、化学、生物）が提供されている。また、AO 入試や付属校以外の推薦入試の合格者に対しても、学科指定の入学前教育プログラムが用意されている。しかしながら、特に理工系については、学力を担保するために行う理数系基礎科目の入学前学習が、入学者のモチベーションを下げることに繋がることも懸念されている。

そのため、付属推薦の早期合格決定者については全学的に、その他の推薦系入学者については一部学科・専攻・課程において、合格決定後の早い時期に面談により、学習歴を確認するとともに、入学に対する動機づけを与えるための入学者に応じた入学前教育はじめた。さらに入学前のメンタリングにより継続的にモチベーションを高める入学前教育を実施している。報告時にはいくつかの学科・専攻・課程における取り組み例を、紹介する。

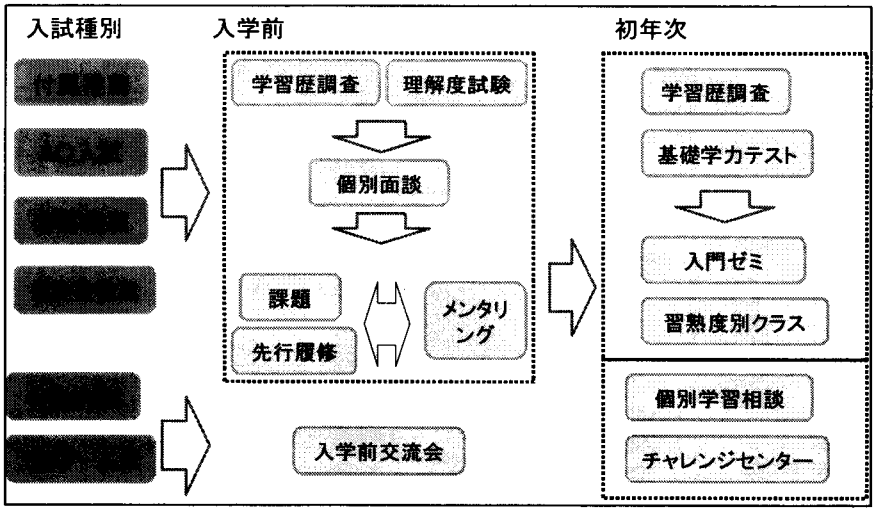


図１．ゼロセメスターからの初年次教育プログラム

3．多様な入学者に対応する初年次教育

東海大学では、入学者の基礎学力を把握するために、入学時に基礎学力テストとして、英語と国語（文系）、数学（理系）のプレースメントテストを行っている。当初は、学生の基礎学力を把握するためだけに実施されていたが、まず英語について全学的に習熟度別のクラス構成に活用され、数学について一部学科で習熟度別の履修指導に活用が始められた。また学生情報を学生支援システムに一元化することにより指導教員の学生指導を支援する体制が整えられている。更に、教育支援センターから基礎学力テストの結果について、入試種別ごと分布などを、各学部・学科・専攻・課程ごとに提供することにより、入学前学習状況と併せて、入学前教育に関する学科等の方針を考慮する材料を提供することを開始した。また指導教員には、S ナビ（個別学習相談室）における相談の情報が定期的に連絡される体制となっており、基礎教育科目の出席情報などとともに、指導教員による学生指導に活用できるよう取り組みが行われている学科が増えている。

東海大学は、2010 年度より全学的に入門ゼミを必修化する、これは現在入門ゼミをすでに設定している学科等について成果を上げていることを反映したものである。上述の学生支援システムやミニッツペーパーなどの教育支援センターが全学的に提供しているインフラにより、効率的に入門ゼミで学生指導を実施する体制を作るため、先行的に取り入れている取り組みのいくつかについて紹介する。

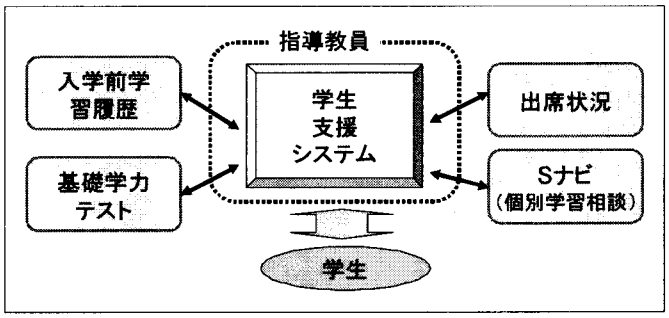


図２．指導教員の学生指導体制

4．初年次教育に関する PDCA サイクル

初年次教育は、入門ゼミだけで完結するものではなく、入学時のガイダンスからはじまり、語学などを含めた初年次科目全体、更には学内の学生支援部局との連携が重要である。

ゼロセメスターからの初年次教育においては、機会をとらえて学生の状況を確認するとともに、ラーニングポートフォリオなどにより、振り返りの機会を設けることの重要性も報告されている。全学的な初年次ポートフォリオを作成できればよいが、入門ゼミの必修化において、多くの制約を設けることは、学科等の状況にあった初年次教育の実践に支障をきたす可能性も考え、アンケートによる状況報告の提供を考え、カリキュラム改訂前後の変化を見るために、今年度からキャンパスライフアンケートを各セメスターで実施することとした。2009 年度春学期における調査結果から、すでに入門ゼミを実施している学科としていない学科の差異などが確認された。また、1 年次の方が 2 年次よりも朝食をしっかりとっているなど生活態度などの差異を確認することができた（図３）。

キャンパスライフアンケート、授業評価、卒業アンケートを通して、学習状況や生活状況など、各学科での取り組みの効果測定を行うとともに、各学科でのラーニングポートフォリオから、全学的なものへと集約することが今後の課題である。

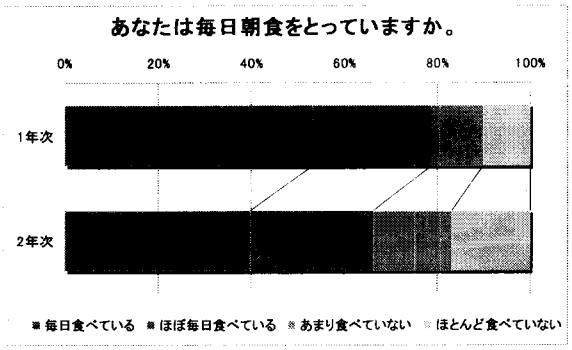


図３．キャンパスライフアンケート

多様な学生に対応する初年次教育プログラム

—入学前教育からはじまる一貫した学習支援—

【発表者】　近藤　伸彦（大手前大学）
【共同研究者】中島　彰子（大手前大学）、毛利　美穂（大手前大学）、
奥田　雅信（大手前大学）、本田　直也（大手前大学）、石毛　弓（大手前大学）

1　はじめに

多様な学生全ての自己教育を可能とする初年次教育を実現するには、入学前から初年次へと接続する体系的な支援が求められる。この観点から、大手前大学では入学前教育を起点とする一貫した学習支援体制の構築を目指している。その一つには、リアルタイム双方向通信が可能な携帯電話対応型 LMS による入学前教育から初年次教育にかけての細かな支援が挙げられる。また、入学前教育における学習状況は入学後の授業出欠状況と合わせて一元管理され、これに基づいて学習意欲に問題のある学生を早期発見しフォローを行うなど細かな人的フォロー体制を構築している。

本稿では、2008 年度と 2009 年度におけるこれらの取り組み結果を報告する。

2　多様な学生に対応するための初年次教育

2.1 ターム制・スタンプ制

1 学期を 5 週ずつの 3 タームに分割し、目標設定→学習→習得度確認→補充・発展学習という学習フローをタームごとに完結させ、着実なステップアップを目指すのがターム制である。

授業内容の習得や課題への取り組み状況は、○や×などの記号で表される「スタンプ」という概念を用いて管理する。これをすべて○にすることを単位取得の必要条件に設定することで、完全参加・完全習得を目指す。授業内容を習得できなかったことを表す出欠スタンプ×の授業については、タームの最終週に開講される再クラスを受講してこれを補う。

2.2 到達目標別コース編成

学力・学習意欲等における多様性に対応した自己学習促進のための仕掛けとして、到達目標に応じたコース編成を行っている。学生は各タームの初めに、自身の学習に関する現状や意欲に基づいて難易度の異なるコースを選択する。学生自らが目標を設定しコース選択を行うこと、タームごとにコース変更が可能であることが大きな特長である。

2.3 携帯電話対応型 LMS「確認くん」

ターム制・スタンプ制をはじめとする仕組みの上での学習を支援する LMS として「確認くん」の開発・運営を行っている。出欠や課題のスタンプは確認くん上で確認でき、学生個別メッセージの配信、課題提出、学習の記録としてのブログ機能なども実装されている。こうした学生による学習行為を教員は管理画面から把握することができ、フィードバックや学習支援へとつなげることが可能となる。

2.4 学習支援センター

出欠や課題の管理、統一基準での課題採点を行うマーカー、課題や予習復習等の自習の支援を行うチューターなど、さまざまなスタッフが多角的に支援を行う学習支援センターが設置されている。また、必修 4 科目の全教員は毎回の授業前後にショート FD を行い、科目内のみならず科目間での情報共有を行う。

学習データの一元管理と毎回の FD によって、学習意欲等で問題のある学生を早期発見することができる。そのような学生にはスクールカウンセラーからの電話連絡やフォロー研修を行うなどさまざまな対策を施している。

3 学習支援の起点としての入学前教育

3.1 スムーズな導入のために

2009年度入学生に対する入学前教育では、入学後の初年次教育へのスムーズな導入を念頭に、「確認くん」を利用した課題提出とスクーリングを行った。対象者は844名（うち707名が入学（入学者の89%））、科目は初年次必修の日本語表現、英語表現、情報活用とした。

課題に取り組むための予習に必要となるテキストを作成し、入学前教育対象学生へあらかじめ配布のうえ、ある期間ごとに3科目がそれぞれ課題を出題した。予習（目標の確認）→出題→解答→復習（解答の確認）というサイクルが形成され、ターム制への導入となる。また「確認くん」を使用することで、柔軟な問題作成が可能となり、学生の本学初年次教育システムへの慣れ、双方向通信による大学との入学前からのつながりなどが期待できる。

3.2 学習支援の起点として

この入学前教育は、単なる大学へのスムーズな導入や学力補填としてのプログラムではなく、課題の提出状況、スクーリングへの参加状況などを管理することで入学後の学習支援の起点となるものとして位置づけられる。さらにこれらのデータは入学直後の導入教育（入学オリエンテーション、宿泊研修など）への参加状況、ひいては入学後の出欠データ等と結合され、大学への参加意欲が低い可能性のある学生のいちはやい発見に用いている。

4 実践結果

4.1 入学前教育と導入教育

導入教育への欠席数と、入学前教育のスクーリング参加率・課題提出率との関連を表1に示す。導入教育への参加状況が良い学生ほど、入学前教育に積極的に参加している。

これら入学前・導入教育のデータを入学後初期段階の授業への出席状況と照合し、欠席傾向のある学生を対象にフォロー研修を実施。参加者29名のうち23名は春学期の欠席度（[欠席数＋遅刻数/2]/授業回数 で定義）が0.25以下となり、早期復帰の一助となった。

表1　導入教育と入学前教育の関連

導入教育	入学前教育	
欠席数	課題提出率	ｽｸｰﾘﾝｸﾞ出席率
0回	76.2%	75.2%
1回	43.1%	43.4%
2回	25.9%	31.6%
3回以上	33.3%	33.3%

4.2 授業への出席と再クラスによる改善

2章で述べた初年次教育システムを導入した2008年度・2009年度春学期の出席率と再クラスによる改善率を、2007年度の出席率と比較したものを図1に示す。本システム導入後は高い水準を保っている。

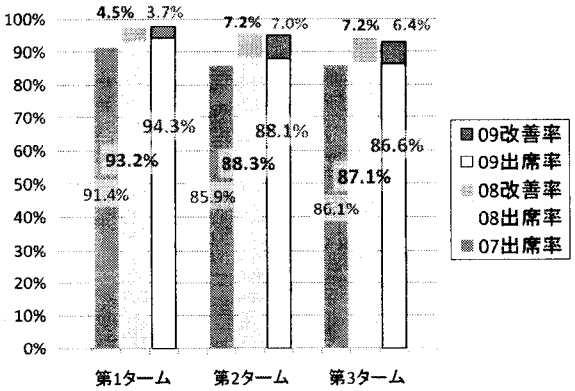


図1　春学期の出席率と再クラスによる改善率（07，08，09は年度をあらわす）

また、表2に示すように、自習室利用者数も大幅に増加するという成果も得ている。

表2　自習室利用者数（第1週～第14週）

2008年度	2009年度
1,105	2,451

5 おわりに

本学では多様な学生に対応するため、入学前教育からつながる一貫した初年次教育システム・学習支援体制を構築している。2年次以降への接続も念頭に、教員・職員全体としての取り組みとして、さらなる改善を目指す。

「APU 入門」

～初年次生の「大学生活成功アティチュード」形成を目標とした立命館アジア太平洋大学における新たな取組み～

【発表者】秦　喜美恵（立命館アジア太平洋大学　教育開発・学修支援センター）
【発表者】立山　博邦（立命館アジア太平洋大学　教育開発・学修支援センター）
【発表者】大澤　芳樹（立命館アジア太平洋大学　アカデミック・オフィス）

「APU 入門」誕生の背景および科目概要

立命館アジア太平洋大学（以下、APU という）は、日本で前例のない日英二言語教育による本格的な国際大学として2000年4月に大分県別府市に開学した。開学以来、アジア太平洋地域を中心に100カ国以上の国や地域から多くの留学生（以下、国際学生という）を受け入れている。2009年5月1日現在、世界87の国と地域から集まった約2,700名の国際学生と約3,300名の国内学生が共に学んでいる。

日本における先進的な国際大学として位置付けられている APU であるが、大学全入時代を迎え、学習意欲の低下や目的意識の希薄化などが顕著化してきている一方、グローバル社会で通用する人材を養成することも強く求められている。

このような現状を踏まえ、APU では学士課程教育の再構築をはかり教育の質を高めるために、その基盤をなす初年次教育の総合化・体系化に取り組むこととした。具体的には、従来行っている新入生オリエンテーションを精選・体系化し直すとともに、正課と課外の取り組みを有機的に関係させた初年次教育全体の総合化と体系化を進めていく。また、この取り組みは「初年次教育の新モデル」として平成 20 年度質の高い大学教育推進プログラムとして採択されている。

「APU 入門」は、APU の理念と歴史、大学生活全般への適応、大学への帰属意識の形成を目的とし、「初年次教育の新モデル」における1年次演習科目として2009年4月より開講した。また、当該科目は日・英両言語で開講しており、定期的な国内学生と国際学生の共同学習を通した異文化理解の促進や言語能力修得に対する意欲の向上も期待される。

「授業のねらい」および「到達目標」、「授業方法」、「毎回の授業のトピック」、「成績評価方法」

「APU 入門」は2009年春セメスターの毎週木曜日6時限目（17：55～19：30）に実施された。

「授業のねらい」

APU の設立理念およびその背景を理解し、APU 生としてのアイデンティティを獲得する。APU での4年間で、最大限どこまで何ができるのかを自分で調べて考え、自分の目標に向かって具体的に実践できるようになるための入門科目である。APU の生活に対する理解を深め、大学生活に対する目標の設定や意欲を高める。自分が立てた目標に到達するため、生活面や勉学面での様々な気づきを意識化し、また、問題解決のプロセスを通して学識ある一市民としての自律を目指す。さらに、大学における勉学と生活の学びの中で、将来の自分の人生設計と仕事を関連付けてゆける能力を養う。

「到達目標」

・APU で学び生活するための仕組みを理解し、多文化環境で経験できる事柄を学習機会として捉え、自分の目標に合わせて、自らが置かれた環境をリソースとして活用できるようになる。

・日本語、英語基準、および日・英混合グループにおいてディスカッションに参加でき、グループリーダーができるようになる。

・大学生としての学習スタイルを確立する。

・大学生としてのタイムマネジメントを修得する。

・対人関係能力を高める。

・有意義な大学生活を送る上での障害などについて理解を深める。

「授業の方法」

日本語基準および英語基準共、ピアリーダー1 名が 6 名の初年次生を担当する。初年次生は先輩学生の大学生活における様々な実体験に基づいた教材（ディスカッションおよび読み物としてのケース）をもとに、いかにして APU の多文化環境を活用し、充実した大学生活を送るべきかについてクラスメイト、教員やピアリーダーとともに模索していく。必要に応じて、TA によりディスカッションの方向づけや重要なポイントが示されることがあるが、基本的にはグループ運営は毎回リーダーを決めて自分たちで運営する。授業の後半では、ディスカッションで話し合われた気付きや内容をまとめ各グループが発表し内容を共有する。最後に TA からのコメントと教員からのフィードバックを受ける。毎回の授業で学んだことに関連する課題が出され翌週の月曜日に提出する。

コースの後半では、日本語基準の学生と英語基準の学生の混合グループを結成し「多文化プロジェクト・プロポーザル」を作成し、プレゼンテーションの形で発表する実施する。テーマは、APU の多文化環境を最大限に活用できるようになるためのプロジェクトの提案。

「毎回の授業のトピック」

全 14 回の授業のトピックは以下のとおりである。

1.　他己紹介（好奇心を持つ）、2.　白い糸（グループ討議での積極性）、3.　異文化共同学習（異文化にぶつかるための準備）、4.　先輩と話そう（未来を考える）、5.　時間管理（プライオリティの重要性）、6.　初代学長による特別講義（APU 生としてのアイデンティティ）、7.　夢を実現させよう（ヴィジョンを持ち目標設定する）、8.　チャレンジングな夏休み計画（自分の壁を破る）、9.　効果的な学習方法とは（学習時間の確保）、10.　スランプを乗り越えよう（気づく、向き合う、切り換える）（TA によるクラスのボイコット）、11. 国際学生と日本人学生の交流は出来ているの？（国際交流の実態を掴む）、12.　多文化プロジェクトを考えよう（国際学生と日本人学生の共同学習）、13.　「APU 入門」を活かしてゆこう（コースの振り返り）、14.　「多文化プロジェクト・プロポーザル」のプレゼンテーション

学生は、毎回の授業の配布資料および返却された課題を自分のファイルに綴じてポートフォリオを作成する。

「成績評価方法」

成績評価方法は、出席：25%、課題：35%、クラス参加点：10%、レポート「多文化プロジェクト・プロポーザル」：（multicultural project）：30%となっており、最終的には、Pass/Fail（学んだことが、各自の方法で将来の学びに反映されることが前提）で評価する。

「APU 入門」クラスの振り返り

「日本語開講クラス」

日本人学生 30 名に実施したアンケート結果（18 名回収）から、「APU 入門」の受講動機で一番多かったのは、「楽しそう」（11）や「簡単そう」（4）で、次に「グループ・ディ

スカッションに慣れたかった」(8)、「大学生活について学びたかった」(5) であった。また、中には「TA に勧められた」学生も数名おり、コースの内容をあまり理解せずに受講した学生が多かったことが分かった。

授業で取り上げたトピックで最も役に立ったと思われるもの（3 つ選択）については、「自己改革」(11) が最も多く、次に「対人関係」(9)、「時間管理」(8) と「目標設定」(7)、「多文化環境の活用」(7) が多く、後は、「大学での勉強の仕方」(4) や「APU の歴史・設立理念」(4)、「勉強と課外活動・アルバイトのバランス」(2) という順番であった。

最終課題のレポート「『APU 入門』を受講して、何を学び、何に気づき、そして、どのように活かしてゆこうと思いますか」では、APU の大学生活では、何よりも積極性が大切であると気づいた学生が多かった。毎回のグループ・ディスカッションを通して、自分の消極性に気づき何とか発言できるように努力したという記述から、「APU 入門」が自分の考えを述べる実践の訓練の場となったことを示している。

また、多くの学生がゲスト先輩に刺激を受けたことをあげており、先輩との出会いでモチベーションが高まり、自分もやれるという感覚を持つことができたと述べている。先輩とのその後の繋がりの大切さに気付き人間関係の重要性についても実感している。また、モチベーションについては、初代学長の特別講義「APU 誕生物語」が APU 生のアイデンティティを強め原動力になっていると述べた学生が多かった。

授業で取り上げた具体的なスキルとしては、ほとんどの学生が「時間管理」の大切さに改めて気づいたことを述べている。頭ではわかっていても、実際に書き出してみて、無駄に過ごしている時間や、生活のリズムの乱れが体調不良に繋がっていることなどにも気づくことができた。実際に改善できたことを通して、自信がつきもっと積極的になれたことが報告されている。同様に、「目標を設定する」ことと「時間管理」は連動しており、両方が大切であることに気づいた学生も多かった。

最後に、国際学生との共同プロジェクトを通して、異文化状況で言葉の壁や考え方の違いの中で何かを創っていくことの難しさを痛感したことが挙げられる。リーダーシップの取り方、妥協することの大切さなどを身をもって体験したことが熱く語られていた。

以上の流れは、次のように示すことができる。

スキルの提示
他己紹介、討議、時間管理、目標設定
↓
モチベーション・アップ
ゲスト先輩と話す、初代学長の講義
↓
クラス内での実践
毎回のグループディスカッション、まとめと発表
↓
スキルの必要性、態度の重要性への気づき
グループ内での、積極的な学生および国際学生からの刺激
↓
実際の大学生活での実践
学んだことを主体的にやってみる
↓
成功/失敗体験からの気づき、自己の振り返り
主体的に行動したことから気づき学ぶ
↓
身に付いたことが自信につながる
実際に行動したことが自信につながる
↓
主体的であることの必要性への気づき
自分を成長させるためなくてはならない態度を再認識

「APU 入門」では、スキルを提示し、それが単なる知識として受容されるだけでなく、そのスキルの必要性に気づけるような毎回のグループワークが重要となる。グループワークの実践を通して、討議のスキルや積極的な態度の必要性を痛感して初めて気づきに至る。そこから、毎回のクラスで、意識的に自分を試す場として、ディスカッションの経験を積むことができる。最初は、他の積極的な学生に圧倒されていた学生も、ゲスト先輩の授業以来「やればできるという」気持ちが芽生えた。先輩は学生のモチベーション・アップに欠かすことのできない存在である。ディスカッションの場を自分のために活かすためにも、「やればできる」というモチベーションの獲得が重要である。コースの中盤から、「APU 入門」は、仲間と一緒に自分の殻を破るべく実践する学びの場となったと言える。今後、学んだことを実際の大学生活で試すことができるようになり、その経験を通してさらに自分を振り返るという循環に繋げてゆくことが期待される。

（次年度に向けた課題）

1. 自分の経験をリソースとして活用してゆけるピアリーダーとしての TA の育成が重要である。
2. クラスで使用する先輩の経験したケース、および読み物としてのケースの充実が必要である。
3. 短・長期の量的および質的評価方法

「英語開講クラス」

本講座を受講するにあたり、シラバスをよく見て明確な目的を持って受講した学生もいたようだが、何を学習することになるのかよく分からないまま、「簡単そうだ」、「楽しそうだ」などといった安易な気持ちで受講した学生も多かったようである。しかし、本講座が終了した時点で、ほとんどの学生が「たくさんの学び・気づきがあった」、「自分は進化した」などと振り返ったことは、今後本講座を継続・拡張していく上での大きな励みとなる。

開講したばかりであるにもかかわらずこうした成果が得られた最大の理由は、本講座では受講生が主体的に学ぶ「仕掛け」として、授業中にはグループ・ディスカッション、授業後にはレポート課題を多用したことにある。受講生は、話し合うこと、書くことを通じて自身の様々な学び・気づきを意識化することができたため、それらを積極的に自身の実生活に応用できたと言える。

（次年度に向けた課題）

1. 本講座は対象として国内学生を想定してデザインされたことは否めず、開講されたばかりの現時点においては、英語開講クラスは単に日本語開講クラスの「英訳版」と化してしまっているきらいがある。そのため、扱うトピックや使用する教材などが、国内学生にとってはしっくりくるものであっても、国際学生にとってはそうではないこともある。勿論、これらのクラスは同一講座であるから、到達目標や授業方法、成績評価方法等は同一であるべきだが、扱うトピックや使用する教材は受講生特有のニーズに合わせたものであるべきである。よって、これからの英語開講クラスについては、国際学生の視点を十分に踏まえた計画・運営が必要である。
2. 本講座における TA の役割を明確にする必要がある。特にグループ・ディスカッションの際に、TA がディスカッションをファシリテートするのか、あるいは受講生にディスカッションをさせて、行き詰ったときだけアシストするかで、受講生の特定のトピックに対する理解度等も変わってくる。

以上、「APU 入門」の取り組みについて述べた。授業評価アンケートの結果を大会当日の資料として提示する予定である。

弓削商船高等専門学校における初年次学生へのアクティブ・ラーニングの実践

【発表者】　望月　肇（独立行政法人国立高等専門学校機構 弓削商船高等専門学校 総合教育科）

1．はじめに

本校はしまなみ海道の中間に位置し，瀬戸内の海や山など豊かな自然環境に恵まれた愛媛県の弓削島（愛媛県越智郡上島町弓削下弓削）にキャンパスを持つ。高等専門学校（以下高専）は大学の教育システムとは異なり，実践的な技術者を養成するため，中学校の卒業生を受け入れ，本科５年間（商船学科は５年半）の一貫教育を行う高等教育機関である。

近年，本校において初年次の学生を指導している中で，学生の学習意欲や学習経験の個人差の拡大傾向が顕著になってきた。

最近では様々な大学において「初年次教育」が注目され，学習習慣の多様化した入学生を成功へと導く実践例が数多く報告されているが，高専での「初年次教育」の実践は少ない。

本稿では，中学校を卒業したばかりの初年次学生が高専の教育課程へ円滑に移行できるように，従来型の一方的な講義形式ではなく，グループワークなど学生が能動的に授業に参加できる「アクティブ・ラーニング(Active Learning)」の手法による，以下の２つの初年次学生に対する教育実践について報告する。

①「国際的視野を育むアクティブ・ラーニング–アメリカ人高校生との交流プログラム」

②「創造力育成を目的とした課題学習」

2．本教育実践の目的

本教育実践の目的は次の通りである。

① 高専での初年次教育の重要性と本校の教育方針である「国際的視野を持つ人材の育成」の観点から，同年代のアメリカ人高校生と様々な交流活動を通して，英語での実践的なコミュニケーションを図る。

② 本校の教育方針「高度化かつ多様化してゆく科学技術に柔軟に対応できる人材の育成」を念頭に，本校を取り巻く自然環境や学生が興味を持つ事柄に対して好奇心を刺激し，問題解決の能力や他者との協調性を育むために，グループ学習による自発的な課題学習を通して創造的な思考力を養う。

3．教育実践内容

3-1．国際的視野を育むアクティブ・ラーニング–アメリカ人高校生との交流プログラム–

本教育実践への参加者は，アメリカ合衆国コロラド州ベア・クリークハイスクールの高校生36名と引率教員5名，計41名ならびに，本校商船学科１年生 43 名，電子機械工学科１年生38名，情報工学科１年生36名，１年生選択書道受講者40名である。

2008年6月16日（月）１限の電子１年の授業では，少人数グループで日本人学生がアメリカ人高校生に，あいさつや自己紹介などに関する日本語を教えた。２限の商船１年，３限の情報１年の授業では，本校１年生とアメリカ人高校生の混合グループを作り，指示が書かれたカードに従い，お互いの母語で日常会話を教え合うグループ活動を行った。

6月17日（火）３，４限目では，アメリカ人高校生と本校１年生のペアをつくり，本校１年生がアメリカ人学生に対して，書道の書き方と折り紙の折り方を英語で教えながら，協力して作品を仕上げた。アメリカ人高校生は，色紙に筆で清書した作品に折り紙を糊できれいに貼り付け，作品を仕上げることを課題とし，作品はお土産として好評だった。

プログラム終了後に，本校１年生全員を対象に行ったアンケートの結果，学生の73.3%が今回の交流プログラムに関して肯定的な感

図1 母語を教える活動 図2 折り紙体験の様子

想であり，一応の成功を収めたと考えられる。また，それぞれの活動に対する肯定的な意見は，「月曜1限＜月曜2・3限＜火曜3・4限」である。日本人の学生がアメリカ人の高校生に日本語を教える活動よりも，日本人とアメリカ人がお互いに母語を教え合う方が，さらには両者が協力して折り紙や書道などの作品を作り上げる活動の方が，活発なコミュニケーションが行われていた。教員側としては，共通の課題を一緒に協力しながら取り組む作業など，日本人学生とアメリカ人学生の双方にとって，さらに楽しく活発にコミュニケーションできる活動を考案してゆきたい。

3-2. 創造力育成を目的とした課題学習の実践

情報工学科1学年の36名を対象に，9月から12月までの毎週木曜7限のＨＲの時間を主な学習活動時間として実施した。学生を2名～5名の9班に分け，テーマごとに総合教育科または情報工学科に所属する9名の学習支援教員を配置し，教員と学生が連携して「課題学習」に取り組んだ。

課題学習のテーマは，「能島村上水軍」，「上島町のゴミ処理問題」，「ネット検索術」，「英語による弓削島紹介」など実に様々であった。また，「グループ編成→テーマ選定→学習計画書作成→活動（測定，実験，現地調査，ものづくり）→まとめ→発表」の一連の活動を，学生が主体的に活動することを原則とした。

まとめ作業では，パワーポイントで発表用スライドを作成し，支援教員の懇切，丁寧な指導のもとに，学生は意欲的に取り組むことができた。発表会は校内公開授業とし，教職員の参観及び情報工学科2年生の参加の中で，各班がパワーポイントによる発表を行った。

事後アンケートの結果，本教育実践に対して67%の学生が肯定的に評価しており，また否定的な感想を持つ学生はいなかった。また，自由記述による学生の感想として，「授業で学べないことを先生と一緒に調べられて良かった」，「時間の効率的な使い方を学んだ」，「卒業研究の良い勉強になった」など肯定的な感想が大半を占め，本教育実践は初年次教育として一応の成功を収めたと考えられる。

4．まとめと今後の課題

本稿における2つの教育実践は，初年次学生の学習意欲や学習経験の個人差を改善することに即効性は期待できないが，前者では，初年次学生が戸惑いながらもアメリカ人高校生と英語でコミュニケーションを図る経験を通して，英語学習に対する意欲が向上し，国際的視野を育む役割の一端を果たすことができた。また後者では，初年次学生が課題学習を通して教員とのコミュニケーションが増え，課題学習の枠を越えて様々な指導を受けられること，少人数での学習活動によって学習動機が高まることなど，初年次における導入教育として，学生が高専での学生生活に適応するための一助となっていることを示唆している。さらに各教員が独立した研究室で教育研究を行っている高専において，各支援教員が連携して初年次学生に対する指導ができたことも大きな成果であろう。しかし，一部の積極的に活動に取り組めない学生に対する対応や配慮も必要である。

今後の課題として，更に充実した「高専での初年次教育」の実践を蓄積することが求められる。また教育効果の測定方法についても検討する必要がある。将来的には，学校全体で初年次学生への導入教育ができるように，高専の正規教育課程に初年次教育を盛り込むなどの体制づくりを行い，組織的な取り組みとして発展させたいと考えている。

人間関係・信頼関係が生み出す学内コミュニティと修学意欲

学生と教員のやる気を生み出す初年次教育

【発表者】　山本啓一（九州国際大学法学部教授）

九州国際大学（以下本学）は昭和２５年に八幡大学として創立された当時から「塾的精神」を標榜した全人格的教育・少人数教育を実践してきた。しかし、平成元年に校名を変更し、新学部設立等により大幅に定員を増加させ、平成１０年にキャンパスを平野地区に移転したころから、この伝統が失われてきた。同時に、学生の学力格差、修学意欲（モチベーション）の低下、退学者の増加といった諸問題が顕著に見られるようになった。

そこで、本学では多様化した動機と学力を持つ学生に対応するために、新たな教育方法が必要ではないかという問題意識のもと、平成２１年１月に初年次教育改革プロジェクト（以下初年次プロと略称）を立ち上げた。まず、初年次プロにおいて本学教員による教育実践例を検討したところ、学内において効果的な実践例が豊富に存在することが判明した。特に、法学部によって実施されていた２つの取組は、改革のベースとなった。

１）フレッシャーズ・ミーティング（ＦＭ）の改革

平成１６年度以来、法学部は、学生同士の人間関係の希薄さが初年次における退学問題や成績不振の原因であると捉え、入学直後の宿泊研修フレッシャーズ・ミーティング（以下ＦＭと略称）を、新入生の友人づくりや信頼関係づくりを支援する重要な取組と位置づけ、米国の Project Adventure Inc.が開発した体験学習方法論にもとづくアクティビティ（以下ＰＡと略称）を研修に取り入れた。ＰＡとは、一種の身体ゲームであるアクティビティを行うことで、お互いに協力し信頼する気持ちを発達させ、肯定的な相互関係や絆をつくる手法を特徴とする。

法学部ＦＭでは、自主的に手を挙げた上級生たちがスタッフとなり、春休み期間中の２ヶ月間に入念に準備を行い、ＰＡ施設を持つ「国立山口徳地青少年自然の家」において研修を受け、ＰＡ系アクティビティのノウハウを身につける。本番のＦＭでは、学生スタッフたちがファシリテータートなり、新入生同士がお互いの名前を覚え、友好関係を築くとともに、ゼミや学年全体で協力することの重要性を学ぶのである。この方式は平成１９年度から国際関係学部、平成２１年度から経済学部にも採用されるようになった。

２）成績不振者・退学者対策（ＰＡＳＳ）制度の導入

ＰＡＳＳ(Project of Achievement Support for Students)制度とは、平成１９年度より修学支援室（当時）の発案により、法学部が実施してきた成績不振者・退学者対策である。これは、修学支援室と連携しながら、学部ＰＡＳＳ委員のもとでゼミ担当教員が成績不振学生に対して面談や相談を行い、そのデータを共有し、分析する制度である。この取組からは、様々なポジティブな効果が生じた。第１に、教員やカウンセラーが働きかけることより、成績不振学生から脱出する可能性が高いことが分かった。その結果、退学者の減少にもつながった。第２に、演習担当者会議によって情報共有が促進され、問題学生・成績不振者学生を抱える教員の心理的負担が軽減されるとともに、成績不振学生に対する教員の無理解・無関心の度合いがかなり減少した。

以上の既存の取組をベースとして、本学は、初年次教育として、教員と学生の人間関係の構築に立脚したうえで、（1）学生生活の順調なスタートを支援し、成績不振や退学等を防ぐ、（2）学生の修学意欲（モチベーション）を高める教育を行い、学生に4年間の充実した生活を与える、（3）そのための教員の意識の改革と教育方法の改善をめざす、という3つの目標を設定した。具体的な方法は、以下の通りである。

1）学生生活の順調なスタートを支援し、成績不振や退学等を防ぐ

◎ＰＡを導入したＦＭの実施（上記の通り）

◎コミュニケーションの重視

入門演習では、十分な時間をかけて学生との信頼関係を作り上げることを目指す。その後、学習スキルの習得へと移行する。入門演習担当教員は、学生の生活全般を気にかけ相談にのるという意味で、いわば「担任」に近い立場となる。連絡手段の一つとして学内ＳＮＳを積極的に活用することになった。また、法学部ではゼミ合宿の費用を支援することとした。

◎成績不振者に対するケア（ＰＡＳＳ制度）

ＰＡＳＳ制度の効果が判明したことにより、平成２１年度からは、全学部における実施が開始された。

2）「学び続けられる力」を育成する

◎講義形式からグループワーク中心の学びへ

入門演習・入門セミナーでは、グループワークや協同学習の方法論を取り入れ、協力して学び合うことで、学ぶ内容の理解と習得を目指すとともに、チームワークの重要性を学生に理解させることにつとめる。

◎アウトプットの重視と合同ゼミ発表の実施

入門演習では、人前で自分たちの意見を述べるためのプレゼンテーションを重視する。そのため、各学部は学期末ごとに合同ゼミ発表を実施する。

◎１年次におけるＰＡ研修の実施

学生のモチベーションをさらに高め、チームワークの重要性を認識させるうえで、ＰＡ施設を活用した本格的な研修を実施する。

3）教員の意識の変化を促し、教育方法の改善を行う

◎研修・啓発活動の実施

初年次教育における方法の改善に関する学内研修会やシンポジウムを定期的に実施し、啓発活動につとめる。教員の意識改革のためには、情報共有が最も重要であると考える。

ちなみに、本学が理想とする学生とは次のような特徴を持つ。第一に講義やゼミを前向きにこなすなど修学意欲が高いこと、第二に大学を自分の居場所と感じ他の学生や後輩に対して何か貢献したいと考え、実際にそのように行動していること、第三に、友人関係や先輩・後輩関係、そしてとりわけ様々な教員との人間関係が充実していることである。このような学生は、成績が優秀であったり、様々な目標を達成したりといった学生本人の成果をこえて、自らが所属する社会の改善に貢献する学生へと成長する。本学は地域の発展に貢献する人材を育成してきた地域密着型大学である。このようなモチベーションの高い学生を一人でも多く生み出すことは、本取組の重要な目標であり、本学の教育理念からも求められることである。

本学における初年次教育改革の取組は、教員の意識にも変化を生み出した。ＰＡ研修、ＰＡＳＳ制度、演習担当者会議、合同発表会、ゼミ合宿等、初年次を担当する教員の負担が増加しているが、その一方で、初年次教育の重要性や意義を認識し、改革に向けて取り組む教員が増加したように思われる。今後は、理論的研究と実践の双方のアプローチによって、取組内容をさらに改善していくことが求められている。

初年次の早期における合同クラス合宿の意義とその方法

【発表者】　本村康哲（関西大学文学部）

1. はじめに

大学での学びは、個人的な学習による知識や技能の習得にとどまらず、目的を持って自ら学ぶ能動的な姿勢、さらには他者との関係の中で共に学び考える協調性が求められる。その一方で、進学率の向上や受験技術の定着にともなって、自ら学ぶことを放棄した受動的な姿勢の学生が目立つ。また、他者とのかかわりに消極的な学生も増加している。このため、初年次の早い段階で、学びの目的を明確に意識させて能動的な学びの姿勢を育て、協調性を身につけるために他者との接触機会をより多く与えることが重要となる。

こういった状況を踏まえ、関西大学文学部では初年次教育科目として「知のナヴィゲーター」を開講している。この科目の詳細については別発表「関西大学文学部における初年次教育の実情と問題点」にゆずるが、主な方針は「スタディスキルの獲得」である。ただ、多くの担当者は上記内容を授業で展開するにとどまらず、高校から大学への移行を円滑に行うために、授業でのグループ作業や懇親会を取り入れ、ともに学ぶ仲間作りや、大学での学びの目的意識を高めるようなしかけを用意している。

発表者らはそのひとつとして、入学後早期の段階における1泊2日の合同クラス合宿を実施している。合宿セミナーでは、1)上位年次生と教員によるパネルディスカッション、2)ブレインストーミングとKJ法によるグループ作業、3)プレゼンテーションなどを行い、夕食後には交流を深めるための懇親会を開いた。本発表ではその概要を紹介する。

2. 合宿の目的および実施方法

合宿の目的は、大学入学後の早期の段階における環境への適応を円滑に行うことである。大学での学びの目的を発見し、学びに対する積極性を養うとともに、多くの他者との接触機会を与えることによる協調性の獲得をねらっている。また、合宿のセミナーには授業の予告的な内容も含んでおり、参加学生が授業でリーダーシップを発揮することをも期待している。

合宿の実施は、授業のある日を極力避けて黄金週間の連休中に以下の要領で実施している。なお、参加学生については、参加教員3-4名がそれぞれのクラスから希望を募っている。

- 時期：春学期開始後2-3週目
- 場所：関西大学セミナーハウス（表1）
- 行程：1泊2日
- 費用：4300円（宿泊費、夕朝食費）

表1　近県のセミナーハウス（いずれかを利用）

施設名	所在地	収容定員
高岳館	大阪府	190
飛鳥文化研究所	奈良県	120
六甲山荘	兵庫県	54
彦根荘	滋賀県	24

3. 合宿プログラムの内容

プログラムの内容を表2に示す。まずパネルディスカッションを「今、大学生（社会人）に求められる能力とは？」というテーマで行い、教員と上位年次生の大学生時代の話を聞きながら議論と質疑応答を行う。この過程はノートにとらせ、後のグループ作業で使用させる。グループ作業では、「社会人に求められる能力を身に付けるためには？」という課題を与え、ブレインストーミングとKJ法で意見をまとめさせ、後にグループで発表を行う。

この合宿に参加した学生は、グループ作業に習熟するため、その後の授業においてリーダーシップを発揮することが多い。

夜の懇親会では、全員分の名刺を用意し、お互い見知らぬ学生同士で自己紹介とともに名刺交換を行わせる。名刺には電子メールアドレスと電話番号欄が空欄になっており、アドレスと番号を交換したい学生同士は、その場で記入して相手に渡すようにさせている。

表2：セミナーの内容

時間	内容
90分	パネルディスカッション「今、大学生に求められる能力とは」 ● 大学での学びの目的 ● 大学から社会へ ● 社会人に求められる基礎能力とは ● よりよく生きていくために大切なこと
120分	ディスカッション「社会人に求められる能力を身に付けるためには？」 ● ブレインストーミングとKJ法
60分	グループ発表 ● ディスカッションの結果をスピーチ

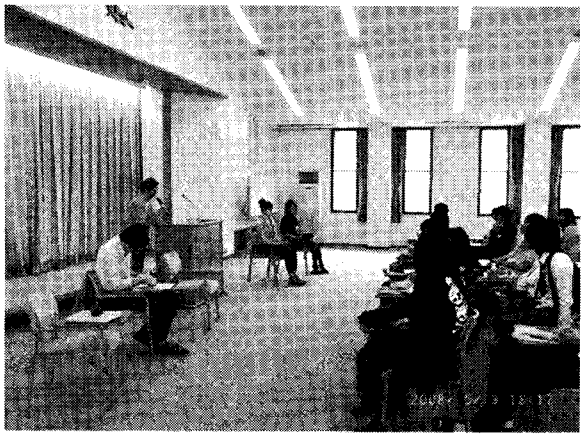


図1　パネルディスカッション

図2　グループ作業

4. 今後の課題

合宿プログラムも4年目を迎え、内容や運営方法は定着してきた感があるが、ここにきていくつかの課題が生じている。

まず、参加者が年々減少してきていることである（表3参照）。合宿では多くの他人とのやりとりがさかんに行われることを期待されるが、最近の学生気質として、むしろそれを避ける傾向にあるのかもしれない。

つぎに、合宿によって生じる教育効果の測定である。合宿の2日目に参加者全員で反省会を行って感想を述べあっているに留まっている。その反応は「他クラスの友人ができた」「大学生活の目標ができた」「共同作業の大切さがわかった」等おおむね好評ではあるが、合宿前後でどのように学生が変化したのかを定量的に測定する術を持たない。今後、過去の参加学生がどのような学生生活を送ったのかを追跡調査する必要がある。

さらに、現在のところ合宿に参加する教員の費用や時間は、初年次に関しては大学からの補助はなく、教員側の持ち出しである。こういった合宿を継続的かつ幅広く行っていくためには、何らかの補助が待たれる。

表3　参加者の推移

年度	参加者数	クラス数	クラス平均
2006	70	4	17.5
2007	62	4	15.5
2008	47	4	11.8
2009	20	3	6.7

5. おわりに

文学部の初年次教育で行っている合同クラス合宿の試みを紹介した。年々参加者は減少しているが、参加した学生の満足度はおおむね高い水準にある。自信に満ちた顔で合宿から帰っていく学生の姿を見ると、高校から大学への移行がおおむね成功したと考えられる。その後も合宿で知り合った学生や教員との関係が続き、4年次のゼミまで同じというケースも見受けられる。最初の出会いが学生生活に与える影響は小さくないようである。

1回生小集団クラスのPeer Learning学習成果がその後の学びに与えた影響

—立命館大学法学部の事例から—

【発表者】松井かおり（同志社大学大学院）
【共同研究者】山田　礼子（同志社大学）

【問題の所在と目的】

大学における学習は、正課・正課外の様々な活動やキャンパス内外での活動を含み、青年期における学生の発達・成長という認知面と情緒面の総合的なものである。学習成果は、正課の教育課程で育成される専門的能力や汎用的能力と、正課外を含む個々の大学の環境、大学コミュニティにおける人的資源の相互関係から生みだされる。

大学における学習成果は、それまで獲得してきた能力を統合し行動化することであり、学習は正課教育課程のみでとらえることはできない。

本報告では、正課に限定されないPeer group[1]における学生相互の関与（Peer learning[2]）が学生の能動的な学習態度・意欲・習慣に影響を与え、それが学習成果<社会性（態度・志向）・統合性（行動）>に結びつくと考え、Peer groupとして活動を行っている学生の調査から学習成果を規定する人的資源（意味ある他者）との相互関係に着目しながら、学生の学びに資する環境要因を分析する。

【分析枠組み】

（1）　アスティンのI-E-Oモデルと関与理論

アスティンは、学生のアイデンティティ形成と学びの関係について、認知的側面と情緒的側面の相互関連性から学生の成果を測定し、学生の学習や発達が学生自身の関与の量と質に比例し、教員の学生への関与が学生を関与に導き、成果をもたらすことを明らかにした。アスティンのモデルはパスカレラ（2005）らによって修正・展開され、社会化エージェントとしての教員、学生の相互作用と機関（組織）の特性が学生の努力の量と質に関わるというモデルへと精緻化された。近年は、クー（2005）らがエンゲージメントの視点から、共同学習、協同学習、ピアチュータリング等のピア活動が、社会的な正課外活動が、大学での学習に重要な意味を持つことを明らかにした。

日本では、山田（2007）らが教員と学生の関係、学生の友人関係が知識獲得に影響を及ぼし、学問知を媒介とした活動を通して人間的に成長していくことを明らかにし、大学における教育と学習を、相互作用としてとらえ、学生の情緒面の充実という視点から教育成果とその安定的な測定方法が研究されている。

（2）社会的認知と青年期における社会的視点取得、相互役割取得のための枠組み

社会的認知とは、コールマン（2003）によれば、若者が他者を理解するために概念化し学んでいく過程とされる。青年期における社会的関係は、友達集団との間で確立する関係の質と関わり、個人がある集団に同一視し、一緒になる程度に応じて、情緒的サポートや手助け、社会的学習に関して利益がもたらされ、自尊感情を高める。

本報告では、立命館大学法学部の初年次教育を受けた学生のその後の学びの成果を事例とし、(1)のモデルからオリジナルモデルを作成し、(2)から学生相互の関係（意味ある他者）に着目し、1回生の経験が2回生以降の学生生活に与える影響を検討する。

【法学部における初年次教育】

法学部の1回生には、初年次科目として下記の科目（35名クラス）が置かれている。各クラスに2～3名のオリターが配置され、クラス担当教員との連携し、1回生が学生生活にスムーズに移行するための支援、良質な学習集団を形成するための支援、クラスづくりの支援を行う。

区分	科目名	学期	単位数	概要
専門	基礎演習	前期	2	律学の学び方を学ぶとともに、グループワークを通して学生が相互に協力して学ぶ
専門	法学ライティング	後期	2	法律学を学ぶ際の前提となる論理的思考の基礎を学ぶ ＊手法としてpeer learningを取り入れた

【2009年度調査方法】

調査は、2009年6月から7月、本学の全学部で

オリター活動を行っている学生を対象として質問紙調査を実施した。本報告では、法学部のデータを抽出（法学部分47件、男性26名・女性21名、2回生30名・3回生以上17名）して分析を行った。

なお、2008年1月に、法学部1回生（授業観察クラスの28名）を対象に、質問紙による調査とインタビューを行った。学生が獲得した力は、集団的な学習の効果がみられたが、予習・復習は平均値が低く、学習の契機となる場所や体験はあるが、学習習慣形成には至っていなかった。成績と主体的な学びの展開は必ずしも関連していなかった。Peer group の相互作用は、他の学生との関係で、自己を客観化あるいは相対化しようとする志向がみられ、自身の成長課題を認識しはじめていた。また、先輩学生に対する「存在の安心感」が示された。こうした1回生時点の状況が半年を経てどのように変化したのかを今回の調査から検討する。

【2009年度調査結果概要】

（1）他者から受けた影響については、勉強・学生生活・生き方・進路・相互批判・悩み相談のいずれの項目も、「ある」と回答した学生が70%を超えている（生き方への影響のみ低い）。影響を受けた人は、「学内友人」「先輩」（「先輩」と回答しているのは、オリター活動を経験した学生が圧倒的に多い）。影響の有無と大学入学後の経験は相関があり、現在の自己評価との関係も相関がみられる。

（2）現在の自己評価についての設問で、増加傾向を示したのは、「多様なものの見方・考え方」「聞く力、話す力」「異なる意見を受け入れる」「社会問題への関心」であり、他者との関わりの項目に特徴がみられた。しかし、学習習慣や学習への意欲は、落ち込みが顕著にみられる。学年差に着目してみると、多くは3回生でも上昇するが、意欲・態度の習慣形成は現状維持～減少傾向である。2回生時に落ち込みをみせても発展していくものと、固定されるものがある。

（3）学生生活が充実度と志望順位の関係をみると、「まあまあ」と回答している学生が45%程度おり、現在の自己評価との関係をみると、汎用的スキルは現状傾向、意欲・態度は現状維持～減少傾向、社会性・統合力は現状維持～増加傾向にある。汎用的スキルの評価の曖昧さが意欲・態度に影響を及ぼすと考えられる。

（4）成績との関連は、大学入学後の経験や活動とは相関はみられない。しかし、現在の自己評価の項目で、学ぶ力（汎用的スキル）については相関がみられ、意欲・態度でも現状維持～減少傾向にある。社会的視点・統合力はばらつきがみられる。他者からの影響は、相関はみられない。

【考察】

Peer group における学生相互の関与が、他者や社会との関わりで学ぶ視点を広げることに寄与していることは確認できた。学生の学習態度・習慣形成は明確な影響は確認できず、また早期に固定化される部分であり、学習成果を高めるためには、大学前半期における学習が重要である。学習態度・習慣形成は、入試方式による差（一般入試入学者の自己評価が増加傾向にある）が有意にあり、入学前の個々の学生の背景からの影響が強いと予想される。Peer group 活動を通して獲得した力は、学士力として卒業時に必要な力としても提起されており、大学における正課外の教育の方法として有効である。学生生活の充実と汎用的スキル、学習態度・習慣形成が関連しており、汎用的スキルの学習を早期に定着させることで、学習態度・習慣形成にもプラスの影響を与えることができる。インタビューから、友人との関係では相互刺激や自己の客観化が促進され、先輩から得た学び方のヒントと Peer learning を通して獲得した思考方法が、その後の学びに影響を及ぼしていることが確認できた。また思考方法も、正課のなかだけでつくられるのではなく、それを安定的に支える意欲・態度とともに、正課外の様々な学生生活のなかで、特に“人”を介してもたらされていることが確認できた。

以上

---

[1] 立命館大学では、新入生を支援する学生を各学部で学生（オリター団）が運営（募集・研修・支援活動）を行っている。2年次生を中心に全学部で約800名が登録して半年から1年間、各学部教授会との協力・連携のもとで1年次生の学習・生活などの活動支援行う。本報告では、この活動を行う学生集団を Peer group と定義する。

[2] Peer learning は、peer(仲間)と協力して学ぶ（learning）学習方法であり、言葉を媒介として学習者同士が協力して学習課題を遂行していくこととされる。（池田玲子ら2007年）本報告では、授業内における関係としてとらえるではなく、キャンパス環境における学生の相互作用の総体を peer learning と定義する。

学生による授業評価から見た授業満足度に関する一考察

【発表者】　白川雄三・高橋　誠（大阪学院大学教育開発支援センター）

1．はじめに

平成20年4月における大学設置基準の一部改正により、大学でのFD義務化が行われた。これにより、授業評価、相互の授業参観、講演会、ワークショップなどが、多くの大学において実施されるようになった。しかしながら、実施された結果の検証があまり行われておらず、PDCAサイクルがきちんと実行されていない場合も多い。そのため、学生の間に「評価づかれ」という言葉が聞かれる。このような状態を解決するために、授業評価を分析し、その活用方法について検討した。

2．本学における授業評価

本学における「学生による授業評価」は、授業開始後、1カ月経過した時点で行う「自由表記による授業評価」と授業終了時に行う「マークシート方式による授業評価」の2種類である。このように2種類の評価を行うのは、授業評価のもつ矛盾点を少しでも少なくするためである。すなわち、もし授業に問題点があるとすれば、なるべく早く改善することが望ましいが、授業の評価という観点からすると、授業終了時に行わなければ意味がないという点である。いいかえれば、授業終了時に行う授業評価は、今後受講する学生にとっては意味があるが、評価する学生にとっては意味が無いということである。このため、授業開始後1か月を経過した時点での「自由表記による授業評価」は、そのまま教員にわたるため、教員がこの評価に基づいて授業を改善するならば、現在受講している学生にとって重要な意味があると言える。

次に「マークシート方式による授業評価」についてみると、授業評価の評価項目は、平成15年度13項目、平成16年度18項目、平成17年度23項目と増加してきている。この授業評価は、大きく分けて「受講態度について」、「授業について」、「授業担当者について」そして「総合評価」の4つの部分から構成されている。

3．授業評価の分析

（1）担当者について

「授業担当者について」の部分についての質問事項としては、次の8項目がある。

①授業担当者は、遅刻や早退をしなかった。
②聞き取りやすい話し方であった。
③授業担当者の説明はわかりやすく工夫されていた。
④授業に対する熱意や意欲が感じられた。
⑤学生の理解度を確認しながら授業を進めた。
⑥学生の相談や質問に、適切に応じた。
⑦授業担当者は、学生とのコミュニケーションがとれていた。
⑧学生の受講態度（私語・携帯電話）に対して適切に指導した。

以上の項目に対して、学生の回答の選択肢としては、「強くそう思う」、「そう思う」、「どちらでもない」、「そう思わない」、「強くそう思わない」の5段階となっている。

さきに述べた項目は、いずれも授業担当者の「授業」に取り組む姿勢、熱意、意欲といった、いわゆる教員の「真剣な姿」を示す評価項目であり、学生がどう感じたか、教育開発支援センターの開設以前と本格的なFD/SD活動が始まった平成19年度以降とを比較して、変化が認められるのかという点に

ついて分析を行った。この結果、先にあげた質問項目の「①授業担当者は、遅刻や早退をしなかった。」という項目に対する学生の回答には、ある傾向が認められた。つまり、「強くそう思う」と答える学生の割合が平成 18 年後期から増加しているのである。そして平成 19 年後期においては、「強くそう思う」と答えた学生の割合は 50%に達している。これは学生に授業担当者の授業に対する「真剣な姿」の一つとしてとらえられていると言える。また、全学的に「どちらでもない」が減少し、「そう思う」から「強くそう思う」への移行が認められるのは、教員の授業に対する姿勢の変化であるという点からすると、FD 活動の成果の一つである言える。

さらに分析を行い、「授業担当者について」の項目について、FD 活動の効果が顕著に見つめられる評価項目を、あげると次のようになる。

①この授業は、学生の受講態度や雰囲気ともに学習に集中できる環境にあった。
②私はこの授業内容が、満足できた。
③私はこの授業に満足できた。

これらの点から考察すると、時間を守り、聞き取りやすい話し方を心がけているものの、「学生とのコミュニケーション」や「理解度を確認して授業を進める」ことなどには顕著な効果が認められなかった。

（2）授業内容について

「テーマや目的が明確であった」や「授業の進め方やスピードは適切であった」という項目については、平成１８年度前期までは「そう思う」という学生が多かったのであるが、それ以降は「強くそう思う」と答える学生の増加が顕著に認められる。しかし、「興味や面白みを感じる内容であった」や「授業の内容に興味を感じたので、今後深く学びたい」という項目には、あまり顕著な変化は認められなかった。

（3）総合評価について

総合評価の部分における学生の回答結果については、あまり顕著な変化は認められなかった。また、「この授業に満足できた」という評価項目と他の評価項目との相関分析を行ったところ、「授業担当者の説明はわかりやすく工夫されていた」（0.720*）「学生の理解度を確認しながら授業を進めた」（0.677*）「学生の相談や質問に、適切に応じた。」（0.701*）「授業の進め方やスピードは、適切であった。」（0.653*）「テーマや目的が明確であった。」（0.660）「興味や面白みを感じる内容であった。」（0.789**）「授業内容に興味を感じたので、今後もっと深く学びたい」（0.763**）などの評価項目と高い正の相関関係が認められた。（*は５%の有意水準、**は３%の有意水準である。）

4．まとめ

授業評価を「授業担当者について」、「授業内容について」、「総合評価について」という視点から分析を行った。その結果、学生は授業担当者の「授業に対する熱意や意欲」、「聞き取りやすい説明」については高く評価するが、授業に対する総合評価に反映するまでにはいたっていないということが認められた。また、「私は、この授業に満足できた」という項目と「この授業に興味や面白みを感じた」という項目に高い正の相関関係（0.789**）が認められた。

【引用文献】

大阪学院大学・大阪学院短期大学 OGU 教育開発支援センター『平成 20 年度 FSD 活動報告書』（平成 21 年 5 月）

初年次教育の取り組みと課題

ー全学教員の取り組みをどのように組織するかー

【発表者】徳本弘子（埼玉県立大学）

はじめに

大学が，知識修得の場から知識修得能力及び知識を使う能力養成の場へと変化しつつある。本学は，開学時（1999年）より大学の理念・目標とする能力を養成するための教育方法の一つとして，PBLテュートリアルを導入した。

PBLテュートリアルとは，提示された課題（問題状況）を，学生が議論しながら問題を抽出（問題発見）し，それを解決していく学習方法である（B.マジャンダ.2004）。

今回，この授業の教育効果を高める上での課題を整理し，参加者と議論したい。

初年次教育としてのPBLテュートリアル

本学は保健医療福祉系の5学科（看護学科，理学療法学科，作業療法学科，社会福祉学科，健康開発学科）1学部の大学である。本学では，専門の問題解決能力を高めるための教育方法としてPBLテュートリアルを各学科で取り入れている。そのため，初年次前期にPBLテュートリアルの科目を共通専門科目群に設け，専門でのPBLテュートリアルの基礎を身につけるため1年生（約400名）の必須科目としている。

科目名は「共に学ぶ保健医療福祉PBLテュートリアル編」である。これは科目名「共に学ぶ保健医療福祉　～命のサイエンス～」（オムニバスの講義）とセットになった授業である。この授業は，5学科に共通する保健医療福祉学の導入であると同時に，大学での学び方を学ぶ科目として位置付けている。この授業の目標を表1に示した。

表1　目標

1. 大学で学ぶための基礎である大学のルールを知り、自己学習の方法を修得する。
2. 専門を深めるための問題解決思考を身につける。
3. 議論の方法を身につける。
4. 人間を全体的に見るとはどういう事か、健康とは、福祉とは何かを説明できる。

取り組みの実際

本授業は，5学科の学生を6人～7人を1グループとして編成し，テュータ1名を配置している。授業の実際は，1課題につき3回～4回の議論を1クールとして3クール行っている。各クールでは授業目標に到達するようにクール毎の目標を設定している。クールの目標は，議論する課題毎に，課題での議論した知識を再構成して説明できることを求めている。つまり，この授業では，学生に知識修得の方法と，修得した知識の活用の両方を要求している。

PBLテュートリアルのグループの進め方は，まず提示された課題（状況）から思い浮かぶことを自由に発言することから始める。発言後に，発言をコピーボードに記述する。（慣れてくると発言しつつコピーボードに記述する）その記述を使いながら，知っているつもりで不確かなことを明確にし，学習課題を抽出する。学生は抽出した学習課題にそって自己学習をしてくる。PBLテュートリアルの特徴は，学習課題を分担しないことである。次の回では自己学習をもとに議論し，再度学習課題を抽出する。さらに各議論の終了時には，全員が議論及び，学習内容を自己評価し，テュータのアドバイスを受ける。この議論過程の内容を表2に示した。

表2　PBLテュートリアルの進め方

1. 問題の発見（知っているつもりのことで知らないことに気づく。）
2. 学習課題の抽出
3. 抽出した学習課題についての自己学習
4. 自己学習をもとに議論
5. 新たな問題の発見（学習課題の抽出）
6. 自己評価（毎回）
7. 学習の過程・内容を要約したレポートの作成

ここでのテュータの役割は，ファシリテーターとなることである。たとえば，学生が主体的，共同的に問題を解決する活動に参加できるよう，学生の学習指導を行い，適宜必要な助言を与える。また，毎回の議論終了後の振り返りには，学生の自己評価をサポートし，議論中の学生個々の参加態度やスタディ・スキルについて評価し，フィードバックすることである。この授業の学習成果は，議論の過程のテュータのファシリテートによって大きく異なってくる。（徳本他 2008）。

この授業は，学生が個々に自己の能力を客観的に評価し，自己の課題が発見できる能力つまり，自己評価能力の養成もねらっている。そのため，議論の終了後に，学生に議論の過程を自己評価することを課している。この自己評価は，学習評価・自己チェックリストが活用される。項目は「問題解決学習」「自己学習」「グループ学習の学習方法」「他者理解」「学習への貢献」の5項目である。さらに各クール終了時は，e ラーニングで上記の自己評価 5 項目の細項目 34 項目について 5 段階で評価し入力する。また，「テュータの評価」「PBL 学習の評価」も 5 段階で評価し，「PBL 学習でよくできたこと，自信あるところ，到達できたこと」「PBL 学習でうまくいかなかったこと，改善すべき点」について記述することを要求している。

学生の評価からみた教員の関わり

この授業に対する学生の授業満足度は，毎年 10 点満点中 7 点台と比較的高い評価を得ている。

学生は，議論したことで知識が深まり知識が身に付く点，他者との視点の違いから知識が広がるといった点を学べたこととして記述している。またその学びは，テュータの方向性，ヒント，まとめ等の助言の効果が大きいと記述している。

テュータの評価の記述として，「介入が適切」と答えている学生(約 60%)は，助言，指導，誘導・方向性などの促しや介入が適切であったと記述し，テュータが議論の進め方を観察し適切にファシリテートしている様子が読み取れた。一方，介入が適切であると思わない学生(約 10%)からは「介入が少ない」「方向性の指導が少なすぎる」「存在が薄い」という記述がみられた。また，「課題に関して講義をする」「議論方法や学習方法についてレクチャーする」「学習課題を教員が提示する」といった教育方法を理解していないと思われるテュータがいることも明らかとなった。

全学の教員が関わるための課題

PBL テュートリアルを取り入れている大学では，学習の質はテュータの介入にあるとしてテュータの質を上るためのテュータ研修に取り組んでいる。テュータ研修の多くは，PBL テュートリアルを理解するための理論及び方法の説明である。しかし，本学の状況から，学生の能力を高める教育方法を用いるためには，全教員が「教育理論の理解」と同時に教育理論の適用として「教育方法の修得」の訓練が必要であると考えている。

学生の能力育成のための全学的取り組みについて他大学の状況を交流し，学生によりよい教育の提供の方向を探りたい。

バサンティ・.マジャンダ,竹尾惠子.（2004）「教えられる学習」から「自ら解決する学習」へ PBL　Problem-based Learning　のすすめ，学研

徳本弘子，丸岡弘，國澤尚子，工藤里香，佐藤雄二.（2008）学習スキル修得をめざす埼玉県立大学の初年次教育　初年次教育学会第 1 回大会（東京）発表要旨集 40-41

学士力に対応した全学的初年次教育の展開 ①

—「4つの力スタートアップセミナー」のデザインと評価 —

【発表者】　中山留美子・中島誠・長濱文与（三重大学高等教育創造開発センター）

1. はじめに

三重大学では，2009 年度から全学の 1 年生を対象とした「4 つの力スタートアップセミナー」の展開を始めた。この授業は、学生の大学適応・学習スキル獲得を促進するとともに，三重大学の教育目標である「4 つの力＝感じる力・考える力・コミュニケーション力・生きる力」を総合的に育成する事を目指したものである。この「4 つの力」は，文部科学省の「学士力」にも対応するものであり，その意味では学士力に応じた初年次教育となるものであると考えられる。本発表では，この授業において，「4 つの力」をバランスよく育成するために授業のデザインをどのように行ったのかを紹介し，その授業実践についての評価について紹介する。

2. 授業の計画・実施組織

本授業のデザインは三重大学高等教育創造開発センターの専任教員および兼務教員（以下 HEDC 教員）が中心となって策定を行い，詳細な授業案の作成は 3 名の特任教員が担当した。詳細な授業案については，授業開始以前(前年度 3 月)に HEDC 教員と特任教員での検討会と 1，2 年生有志(5 名)対象の模擬授業を行い，そこでの反応を受け，適宜修正が行われた。さらに各回授業を初めて実施したクラスでの状況を見て授業案に若干の修正を行い，修正後の授業案を最終案として全クラスに実施するという手続きをとった。なお，全 28 クラスのうち 1 クラスは HEDC 教員によるオムニバス授業として開講され，HEDC 教員が授業案に基づく授業を行った（特任教員は授業の見学・支援者として参加)。オムニバス授業の後には，HEDC 教員と特任教員による授業案についての会議が実施され，その後の授業進行や次年度に向けての議論が行われた。

3. 授業のデザイン

(1) 全体のデザイン

本授業は前期 15 回，後期 1 回のスケジュールでデザインされている。前期 15 回は，4 つの力の具体的内容について学び，関連するスキルや技術を育むためのグループディスカッションと講義，および学生主体のプロジェクト活動(5 回目以降)により構成される。後期 1 回は学生が前期に蓄積した学習ポートフォリオ（ノートやファイル）へのフィードバックと授業のフォローアップを行う目的で設定されている。

前期 15 回の授業のテーマと各回授業で獲得を目指した知識やスキルに関わるキーワードを Table 1 に示す。

Table 1　各回授業のテーマとキーワード

授業テーマ	キーワード
1 導入:大学の学びへの招待	4つの力の概要
2 グループ活動を活発にするルールづくり	動機づけ，ブレインストーミング
3 聴く方法、情報のまとめ方	聴くスキル，ノートテイクスキル
4 意見を述べる方法	アサーション(自己主張)スキル
5 テーマ設定の仕方	ブレインストーミング，KJ法，マインドマップ
6 大学での学び	学士力，社会的基礎力，単位制度，FD
7 ものの見方・感じ方	感性，他者視点
8 情報の検索	図書館および図書館資料利用に関わる知識とスキル
9 情報を読み解く(1)	論理的クリティカルシンキング，Web上の情報利用
10 情報を読み解く(2)	社会的クリティカルシンキング，人に関する情報の利用
11 レポートの書き方	アカデミックライティング，スタイルガイド
12 発表の方法	プレゼンテーション技術
13 14 プロジェクト発表と評価	ピアレビュー，アサーションスキル
15 プロジェクトのふり返りと今後への展開	自己評価・他者評価の利用

これらの内容は4年間の大学生活において身につけておくことが必要とされる能力やスキル，知識を扱うものであるが，同時に，本授業内でのプロジェクト活動において必要なスキルや知識が獲得されるように意図して構成されている。プロジェクト活動が並行し，その進行と授業内容が対応しているということが，この授業の独創的な点の1つである。

(2) 各回授業のデザイン

毎回(第 1~11 回目)の授業はグループディスカッションと講義により構成されている。これは，コミュニケーション力の獲得とともに，コミュニケーションを基盤とした知識や能力の獲得を目指す本授業の基本理念に基づくものである。

ディスカッションの議題は前回の授業時に出題され，各自が自分の意見や既有知識，収集した情報などをノートに用意して授業に臨み，授業開始後すぐにディスカッションが開始される構造となっている。1 つのテーマについて，個人で取り組んだ後に，メンバーからの情報を得，さらに教員から講義を受け，授業後に個人・グループで整理するという一連の流れにより，必要な能力に対する意識の向上と知識の定着を図っている。

ディスカッションの基本的な能力については，第1回目(自己紹介)から第4回目までに育成されるよう授業設計がなされている。ディスカッションに必要な知識や道具は講義の中で教員から提供され，ディスカッションの進め方（意見を述べる順，時間，使う道具など）についても教員が指導するが，学生の主体的活動を促すため，回が進むにつれ細かな指示を減らすよう教示に工夫を行っている。

(3) クラス・グループの構成および実施場所

クラスは学科ごとに編成され，人数の多い学科については1クラスが40人程度(最大51名)となるよう割り振りを行った。また，毎回の活動を行うグループ（3名ないし5名，基本は4名グループ）は，学籍番号によりランダムに決定され，初回から最終回まで固定グループ(座席も指定)で活動を進める形式となっている。ただし，4, 9, 10回目の授業では，他のグループへの意見聴取，他グループとのディスカッションを組み込み，他の受講生との交流を図る機会が設けられている。

授業はグループワークを行うために設置された教室において実施されている。使用された 3 つの教室には全て移動可能な机と椅子，ノートパソコン（約20台），プロジェクタが設置されており，無線 LAN が導入されている。また，基本的には大きめの机が設置されており（1部屋以外），グループワークは前に座った学生が後ろを向いて行われた。

(4) 成績評価

成績評価は毎回の個人学習(中間および前期終了後の感想，他グループに対するプレゼン評価とコメントの提出を含む)，グループ活動（毎回の振り返りおよび5回目以降のプロジェクトへの取り組み，授業中の取り組み姿勢)，学習ポートフォリオにより総合的に行われる。

4. 受講者の内訳

本授業は理系学部（工学部，医学部，生物資源学部）においては必修科目，文系学部（人文学部，教育学部）においては選択科目としてスタートした（受講者総数 1029 名，1 年次学生数は休・退学を含み 1388 名)。

5. 授業実践の評価

本授業実践は三重大学が全学で実施している授業評価（前期終了後に実施）に加え，学生の感想（中間および終了後に実施)，協同や適応，自己観などに関する調査の結果から評価を行う。また，本授業は全学教職員が自由に見学できるよう周知されており，見学に来た教員からのコメントもまた，本授業実践の評価と向上のために重視される。

本発表時点で検討可能な対象は中間の感想課題であるが，中間の感想においては肯定的な意見が大半を占めており，これは本授業における一定の成果を示すものと捉えられる。肯定的な感想の代表例は，一緒に過ごす仲間・友人ができた，実生活に役立つ，将来に必要な力を意識できる，などであり，他の授業でのディスカッションがスムーズになった，ノートのとり方を意識するようになったなど，学習内容の他授業への般化についての言及もみられた。否定的な意見の代表例は，内容が基礎的すぎるのでもっと高度なスキルや知識を扱ってほしい，というものであった。

初年次教育科目・多人数授業「経済入門」における貿易ゲーム

初年次教育における学生参画型授業の可能性

【発表者】長谷川伸（関西大学商学部准教授）
中川貴恵（関西大学商学部1年次生）

1 1年次生280人規模の必修科目「経済入門」

「経済入門」は，商学部1年次生向けの専門科目で必修科目であり，毎年度春学期には3クラス開講される。2009年度に開講された3クラスのうち1つを私が担当した。シラバスとテキストは各担当者に任されており，本授業の場合は下記のとおりであった。

中北徹・上村敏之『ビビッとわかる！キャンパス・ライフの経済学』(改訂版，経済法令研究会，2005年）をテキストとし，シラバスにおいて「これから始まる関西大学での学生生活を『経済学』で考えるとどうなるか。このことを切り口にして，『経済』を見つめる学問『経済学』の考え方をわかることを目的とします。この授業では『たくさん覚える』ことよりも『しっかりわかる』ことを大切にします。教員と学生，学生間のコミュニケーションと『仲間とともに学ぶ』雰囲気を重視します」とした。

この科目は，「基礎演習」「流通入門」「ビジネス英語入門」「経営入門」「簿記入門演習」とともに1年次生が入学して初めて履修する必修科目であり，初年次教育科目である。初年次教育は濱名（2006）によれば「高校からの円滑な以降を図り，学習および人格的な成長に向けて大学での学問的・社会的な諸経験を成功させるべく，主に大学新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」である。

さらに杉谷(2006)による初年次教育科目の分類で言えば，この「経済入門」は「専門教育への橋渡しとなるような基礎的知識・技能の教育」という側面が強いが，これに加えて補習教育（大学での学習・研究の前提として必要で，かつ本来高校までの教育において当然習得すべき内容の教育）を涵養するものと考えられる。

2「経済入門」をより学生が参加する授業に

こうした位置と役割を持つ「経済入門」ではあるが，授業規模が280名と大きいので，従来はレクチャー形式以外に選択肢がなく，教育方法上の工夫にもおのずと限界がある。とりわけ，教員と学生，学生間のコミュニケーションを重視するインタラクティブな授業，より学生が参加する授業を行うことは非常に困難であると考えられてきた。

にもかかわらず，シラバスにおいて「教員と学生，学生間のコミュニケーションと仲間とともに学ぶ雰囲気を重視します」としたのは，これまでの授業実践で養われてきたセンス，開発されてきたツールや蓄積されてきたノウハウがあれば，そうしたインタラクティブで仲間とともに学ぶ授業が実現できるという目論見があったからである。

この「経済入門」の授業実践を支えた主な仕組みは以下のようなものがあった。毎回の授業終了直前に記入する要点ラベル・感想ラベルを使って学期末に作成する「要点ラベル図解」と「感想ラベル図解」，280人でも協同学習を可能とするグループ編成・運営，教員とともに授業の企画立案を行い，毎回の授業に参加し学生の学習を支援するサポータ（ゼミ生有志3名で構成），毎週2回のミーティングを持ち授業の企画立案を行う受講生有志による経済入門運営委員会，などがある。

3 受講生有志による運営委員会の発足

経済入門運営委員会は，第1回授業から募集が開始され，5月中旬に受講生7名で発足した。授業終了後の水曜昼休みと金曜3限にミーテ

ィングが行われている。水曜ミーティングでは，教員とサポータも加わって授業をふりかえり，評価点と改善点を出し合う。金曜ミーティングでは，教員も加わって次回の授業内容について教員からの相談に応じたり，アイデアや企画を出したりしている。これとは別に，毎回の要点ラベルと感想ラベルを読み込み，優れたラベルを選び出してコメントを書くランチ・ミーティング「ラベルDEごはん」へサポータ1名とともに運営委員2名が交代で参加している（コメントは次回授業でプリントとして配付され口頭でも発表される）。なお，運営委員はボランティアベースである。

今回とりあげる第6回（6月3日）に行われた貿易ゲームは，この経済入門運営委員会が中心となって企画と準備を行い，授業運営も彼らが行った。この点で，第6回の授業は林（1994）が言うところの「教師の教育的配慮のもとに，受講学生が主体的に，授業の企画・実施・伝承に参画する授業」，すなわち学生参画型授業となったと言えよう。

4 貿易ゲームで市場とチームワークを学ぶ

貿易ゲームは，1982年にイギリスの代表的な開発NGOクリスチャン・エイドによって開発されたもので，開発教育の中心的な学習課題である貧困問題や南北問題を，国際貿易を通じて学習しようとするものである。この教材の特徴は，各グループがいわゆる資源や技術に恵まれた「先進国」，技術はあるが資源のない「加工貿易国」，技術はないが資源は豊富な「資源国」，そして技術も資源もない「途上国」や「最貧国」に，ゲームが始まる最初から運命づけられている点である。参加者はその「運命」を背負いながら，他のグループと外交交渉や国際貿易を行い，生産し利益を上げていかなければならない（田中，2008:56）。

開発教育や国際理解の授業で利用される貿易ゲームを，この「経済入門」で行った目的は以下の通りである。第1に，市場における自由な取引が何をもたらすかを体験してもらうこと。第2に，市場価格の変動が何をもたらすかを体験してもらうこと。第3に，グループとしてゲームに参加することを通じて，共同作業の意義を理解し，学び合う仲間としてのメンバーシップを強化すること。

5 学生参画型貿易ゲームの成果と含意

実際はどうであったか。授業後の感想ラベルにおいて「貿易ゲームを通して市場で実際に価格が変わるのを体感して，よく理解することができた」，「自分たちの立場をそれぞれの国々と置き換えて，その国々の現状について身を持って実感することができた」，「みんなと共同で作業し，意見交換をすることで，より効率的に利益を上げることができた」とする学生が見られた。

また，受講生が作成した「感想ラベル図解」における6月3日感想ラベルに対する本人によるコメントを見てみると，「貿易ゲームをしたことによって市場のバランスというものを実際体験することができたので難しさ感じたけれど，そのとによって深く理解することができたと思いました」「貿易ゲームはとても楽しかった。今までの授業で一番グループが一丸になって取り組めた。さらにチームの仲が深まった」「貿易ゲームはとても楽しかった。今までの授業で一番グループが一丸になって取り組めた。さらにチームの仲が深まった」とする学生が見られるように，この授業がこの「経済入門」全12回にとって以下の3点で分岐点になったことがわかる。第1に，経済（学）への関心を高めた点。第2に，グループにおけるチームワークを改善した点。最後に，運営委員にとっては「先生の手伝い」から「授業運営と結果に責任を持つパートナー」へと転換した点。

参考文献

川嶋太津夫(2006)「初年次教育の意味と意義」濱名篤・川嶋太津夫『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向』丸善。
杉谷祐美子（2006）「日本における初年次教育の動向」濱名篤・川嶋太津夫『初年次教育-歴史・理論・実践と世界の動向』丸善。
田中治彦（2008）『開発教育-持続可能な世界のために』学文社。
林義樹（1994）『学生参画授業論』学文社。

「独創性と生き抜く力」の養成

【発表者】深井麗雄（関西大学政策創造学部）

[私の問題意識]

なぜ今の学生はこれほど独自性と力強さに欠けるのか——。新聞記者の採用面接のたびに痛感したことだ。私は 36 年間の新聞記者生活のなかで、社会部長や編集局長などを務めた最後の約 10 年間、採用試験に関わった。

私たちが受験生にもっとも求めたかった資質は「独自性」（独創性）だった。どこの業界でも必要な資質だが、メディアの場合はスピードが要求される分だけ、余計に「自分の原稿は他社のものとは違う」という強烈な意識が求められる。

ところが実際に面接してみて驚かされるが、現在の学生はきわめて独自性が弱い。「あなたはどんな記者になりたいですか」との質問に「私は社会的弱者の立場にたって書く記者になりたい」と延々と述べる学生。NHK でも同様のケースがみられた。数年前の大阪放送局長によると「どんな番組をつくりたいか」との質問に、当時大評判だった番組「プロジェクト X」に参画したい、と熱弁をふるった学生がいたという。

どこの新聞社に「社会的強者の立場にたつ」記者がいるだろうか。また NHK は「プロジェクト X をはるかに超える番組」をつくれそうな学生を探しているのではないのか。極端に言えば、上記の二人の学生は「私は他の受験生と同じ人間で、目だった特長はありません」と主張しているに過ぎない。

一体、彼らは大学で何を学んでいるのか。その疑問は、私が関西大学に新設された政策創造学部に 2 年前移って教壇に立って以降、ますます強くなった。

[大学の使命]

異論があるのを承知であえて言わせてもらえば、現代の多くの大学は、学生の学力や学問にたいする興味を養うだけでなく、コミュニケーション能力や対人関係のコントロールなどを含む学生の全人的な発達をも目指すことが必要ではないか、と思う。そこで当然のことながら、独創性や生き抜く力の養成も視野に入ってくる。

[具体的な試行　ゼミ運営その 1]

私の所属学部では専門演習は 2 年次の秋学期から始まり、どの学生が入ってくるかは 7 月初めに決まる。そこでこの時期にまず 1 泊 2 日の新ゼミ生合宿を行う。夏の長期休暇を無駄に過ごして欲しくないからだ。合宿では学生に実社会ではどういう点で「独創性」が求められるのか、私自身の経験や取材結果をもとに具体的に説明する。その後で各自に「夏休みをどう送るか」について、グループに分かれて論議させる。

私が要求する目標は、旅行にしろ部活やサークル活動にしろバイトにしろ、「他人とは違う工夫をする」「忍耐心を身につける」の 2 点である。この合宿での議論を踏まえ、学生に 800 字くらいのレポート「この夏のすごし方」を提出させる。この段階で私はかなりの注文をつける。注文を取り入れるかどうかは学生の判断に任せるが、たとえば「家庭教師に力を入れる、というが、そういうバイトで忍耐心が身につくだろうか。もっときつい仕事を選んだら？」「タイで 1 ヶ月のホームステイをするという計画だけど、1 ヶ月のタイ観光旅行とどう違うのか。普通の旅行では経

験できない何かを、事前に企画する必要があるのでは？」とい具合だ。前の学生は「1ヶ月間の建築現場での肉体労働を選んだ。後の学生も、ある問題についてタイで聞き取り調査することにした。

休みが終わると、また800字くらいで「この夏の私」と題して、結果をレポートさせる。文章を書くことで自分を客観化でき、目標の達成度を自覚させることが出来る。優秀作品はゼミ生の前で披露する。昨年は1ヶ月間下水掃除のバイトを続けた女子学生や、雑貨店の売り子として工夫を重ね、1ヶ月の売り上げが従来の自分の実績の2倍に達し、店長のそれをも抜いた女子学生の事例を全員に紹介した。

[具体的な試行　ゼミ運営その2]

夏休暇で同時に公募論文にチャレンジさせた。ある民放の事業で、環境保全がテーマだった。ゼミ生全員２４人に書かせ、特に独自性を重視し注文をつけ、取材のやり直しや書き直しもさせた。応募者は百数十人で、優秀賞に全国から10人余りが選ばれたが、其の中に当ゼミ生が7人入った。学外でのコンテストに参加させ、文章で独自性をアピールすることの大切さと「トレーニングしだいで能力は十分に伸びる」ことが実証できたように思うし、学生の意識づけにも役立ったと思う。

[具体的な試行　ゼミ運営その3]

昨秋からいよいよゼミが始まった。24人を4グループに分け、自治体から請け負った新規事業の企画やメーカーから受注した新商品・新規販促の開発などを今年3月末を期限に実施させた。あわせてそれぞれの事業を成功させるためのメデイア戦略もたてさせた。

学生に強調したのは以下の2点である。

①各グループの作業はいずれも、新しい分野を狙っただけに、社会のどこかに競争相手がいる。したがって社会人並みの能力と交渉力、発想力が必要。当然のことながら規律の維持もチーの円滑な運営のためには必要だ。

②作業が成功すれば、学生とはいえ、社会に貢献できるし、社会から評価してもらえる。

①②を通じて「独自性」を養成できると考えた。結果は「３勝１敗」。４チームのうち失敗した１チームを除き、いずれも新企画を実現させたか、「実現目前」までに達した。特に夏休みのバイトを頑張った女子学生や論文に入賞したゼミ生は各グループで中核的な役割をはたし、バイトや部活、ゼミ活動などを総合的に連動させながら指導する方向に自信がもてた。最終ゴールはゼミ生の仕事探しの成功である。

[具体的な試行　マンモス授業の可能性]

３００人（大半が２年生、一部３年生）が受講する授業で、上記ゼミのような活動がどこまで可能なのか、今年の春学期に実験してみた。まず２人から１０人までの任意のグループを作らせ、リーダーを決め、毎回、大教室の同じ場所に着席させるようにした。

そのうえで、グループごとに自治体を特定し①多くの市民に喜んでもらえる②全国初の事業である③新たな投資は極力抑え、自治体に内在する文化、企業、伝統などを生かす—の３条件を満足させる新規事業を企画させた。授業中のフリーの討論を重視し、「こちらの指示する時間は徹底的に私語せよ」とハッパをかけた。フイールドワークとして、自治体の見学などもグループごとに実施させた。

条件①で「学生の社会貢献」を狙い、条件②で「独自性」の重要性を叩き込み、条件③でさりげなく鶴見和子らの「内発的発展論」の精神を学ばせ、環境保全を重視した新しい経済学を紹介し、「社会と学問と自分との関係」を考えさせた。

約７０のグループの成果は玉石混交だったが、実施可能な企画も２－３でき、実現のため、当ゼミで引き継いだ。

学士力に対応した全学的初年次教育の展開 ②

— 入学時における学生の特徴 —

【発表者】　長濱文与・中島誠・中山留美子（三重大学高等教育創造開発センター）

1. はじめに

三重大学では2009年度から、全学の1年生を対象とした共通教育科目「4つの力スタートアップセミナー」を開講した。本授業では学生同士のグループ活動を基盤としながら、学生の大学適応・社会的スキルや学習スキル獲得を促進するとともに、三重大学の教育目標である「4つの力＝感じる力・考える力・コミュニケーション力・生きる力」を総合的に育成することを目指したものである。

全学で統一プログラムを実施したことによる最大の利点は、三重大学の初年次教育としての質が保証された点にあると考える。その他にも①大部分の学生の状態を把握できた（2009年度は5学部のうち3学部が必修）、②三重大学の教育目標を周知・意識させることができた、③他の学生参加型授業への橋渡しとなった、などのメリットがあった。それと同時に、授業を展開する中で、各学部学科の特徴に応じた対応や工夫が随時必要となるという課題も見出された。

本発表では、全学統一プログラムを運営していく上での工夫について、入学時における学生の特徴に関する調査結果と関連させながら述べる。

2. 目的

学生の入学時の特徴を探るために調査を実施し、学部と性別に着目して検討する。学部は学生の志向性を反映していると考えられる。同時に、その学部によって男女が占める割合にも特徴があるため、それぞれの効果を統制した独自の効果を検討する必要がある。そこで、共分散分析による検討をおこなう。

従属変数には、大学への適応、社会的スキル、協同作業の認識を取り上げる。社会的スキルは孤独や抑うつなどの不適応と関連するとされている（Segrin, 1996）。また、大学への適応と協同作業に対する認識には有意な相関関係が示されている（長濱・安永・関田・甲原，2009）。これらの指摘からも、初年次教育としてこの3側面に着目することは重要だと言える。

3. 方法

(1) 分析対象者　全クラスのうち、各尺度を収集したクラスを分析の対象とした。詳細な人数をTable 1に示す。

(2) 調査内容　大学への適応は「大学生活への適応感尺度（出口・吉田，2005）」を用いた。対人関係に対する適応感（6項目）と学業に対する適応感（5項目）の2因子11項目で構成されている。社会的スキルは「KiSS-18 (Kikuchi's Scale of Social Skills : 18 items ; 菊池，1988)」を用いた。1因子18項目である。協同作業の認識は「協同作業認識尺度（長濱ら，2009）」を用いた。協同効用（9項目）と個人志向（6項目）と互恵懸念（3項目）の3因子18項目で構成されている。これらはすべて5件法である。

(3) 調査時期と手続き　調査は2009年4月に実施した。「4つの力スタートアップセミナー」第1回授業時に調査用紙を配布し、1週間後の第2回授業時に回収した。

4. 結果

学部、性別による大学への適応、社会的スキル、協同作業に対する認識の違いを検討するため、それぞれを共変量とした共分散分析を行った。結果

Table 1 分析対象となった人数

	人文学部			工学部			医学部			生物資源学部		
尺度	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女
社会的スキル尺度	—	—	—	181	167	14	65	26	39	164	99	65
大学への適応感尺度	123	67	56	369	322	47	171	67	104	246	146	100
協同作業認識尺度	95	52	43	149	128	21	110	46	64	124	75	49

をTable 2に示す。社会的スキル尺度では、学部の有意な主効果が認められた。多重比較の結果、医学部学生が、工学部と生物資源学部学生よりも社会的スキルを高く評価していることが示された。また、大学への適応感尺度における「学業」、協同作業認識尺度における「協同効用」「個人志向」「互恵懸念」では、性別の有意な主効果が認められた。女子学生は大学への適応と協同作業における「協同効用」を高く評価し、男子学生は協同作業における「個人志向」「互恵懸念」を高く評価していることが示された。

5. 考察

全学統一プログラムを展開するにあたり、授業全体として留意した工夫は、全15回のうち前半の授業において活動への指示をなるべく明確におこなうことであった。それは、授業の形態に学生が慣れるよう配慮し、社会的スキルや協同作業に対する認識の程度にかかわらず学生がグループ活動に関与できるようにすることを意図していた。このような工夫の結果、大部分の学生が活動に関与することができた。

ただ、本調査の結果から、4月の段階では学部によって社会的スキルに差があること、性別によって大学への適応や協同作業に対する認識に差があることが明らかとなった。今後は学部や性別による特徴を考慮した工夫をさらにおこなう必要がある。特に、社会的スキルと協同作業に対する認識に差があることは、本授業が基盤としていたグループ活動の実施に大きく影響すると考えられる。自己の社会的スキルを低く認知していたり、他者との協同作業に対して否定的な認識を持ち合わせている学生は、グループ活動に消極的になる可能性がある。社会的スキルの低さや協同作業への否定的認識は、大学不適応のリスク要因とも言える。

加えて、本授業が展開するにつれて、4月段階で学部間や性別にみられた差がどのように変化するかを明らかにする。さらに、社会的スキルの構造を詳細に検討し、不足する側面を特定するとともに、学生のスキルレベルに応じた工夫を検討する。また、グループ活動における男子学生の関わりなどについても明らかにし、特に男子学生への対応や、それを踏まえたグルーピングの方法などについても検討したい。

6. 引用文献

出口拓彦・吉田俊和（2005）．大学の授業における私語の頻度と規範意識・個人特性との関連：大学生活への適応という観点からの検討　社会心理学研究，**21**，160-169.

菊池章夫（1988）．思いやりを科学する　川島書店.

長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房（2009）．協同作業認識尺度の開発　教育心理学研究，**57**，24-37.

Segrin, C. (1996). The relationship between social skills deficits and psychosocial problems: A test of a vulnerability model. Communication Research, 23, 425-450.

Table 2　社会的スキル、大学への適応、協同作業に対する認識の平均値と標準偏差、および、共分散分析の結果

尺度	因子	人文学部 男	人文学部 女	工学部 男	工学部 女	医学部 男	医学部 女	生物資源学部 男	生物資源学部 女	性別を統制した学部の主効果	学部を統制した性別の主効果
社会的スキル尺度		—	—	2.98	2.87	3.36	3.24	3.05	3.05	7.91 ***	0.78
		—	—	(.52)	(.57)	(.62)	(.42)	(.60)	(.58)		
大学への適応感尺度	対人関係	3.20	3.27	3.18	3.39	3.38	3.37	3.22	3.27	2.38 †	3.45 †
		(.47)	(.55)	(.52)	(.66)	(.51)	(.51)	(.48)	(.63)		
	学業	3.42	3.56	3.49	3.59	3.51	3.55	3.50	3.59	0.53	8.71 **
		(.40)	(.31)	(.42)	(.40)	(.52)	(.45)	(.42)	(.38)		
協同作業認識尺度	協同効用	3.90	4.10	4.00	3.99	3.98	4.21	3.94	3.97	1.52	5.63 *
		(.50)	(.40)	(.51)	(.58)	(.60)	(.40)	(.64)	(.47)		
	個人志向	2.96	2.82	2.94	2.83	2.99	2.61	2.99	3.00	2.21 †	7.68 **
		(.51)	(.59)	(.56)	(.76)	(.69)	(.54)	(.56)	(.57)		
	互恵懸念	2.15	1.91	2.06	1.76	2.30	1.71	2.27	1.93	2.44 †	33.48 ***
		(.61)	(.57)	(.64)	(.55)	(.83)	(.60)	(.73)	(.61)		

上段が平均値、下段が標準偏差である。主効果の部分はF値を表す。

***: $p<.001$, **: $p<.01$, *: $p<.05$, †: $p<.10$

ワークショップⅡ

９月２０日（日）
９：３０～１１：１０

ワークショップ Ⅱ—A	５階５０３講義室	「初年次教育における教職協働」 担当：足立寛(立教大学)
ワークショップ Ⅱ—B	５階５０４講義室	「アクティブ・ラーニングをデザインする： 90 分授業のなかにアクティブ・ラーニングをどう組み込むか」 担当：岩井洋(帝塚山大学)・中村博幸(京都文教大学)
ワークショップ Ⅱ—C	５階５０７中講義室	「どのように初年次教育の組織的導入をはかるか」 担当：濱名篤(関西国際大学)
ワークショップ Ⅱ—D	５階５０８中講義室	「大規模・研究志向・人文系学部における 「基礎演習」の設計と実践」 担当：沖清豪(早稲田大学)

ワークショップⅡ—A

「初年次教育における教職協働」（５階５０３講義室）

担当者　：　足立　寛（立教大学）

進　行　：　田中岳（九州大学）、神保啓子（名城大学）

概　要　：［目的］ワークショップのもともとの意味は「作業場」「工房」です。本ワークショップでは、初年次教育をすすめていくうえでの教職協働という課題に、参加者全員で取り組みたいと考えています。知識伝授型ではない双方向型のスタイルを体感していただきながら、課題解決を探っていこうと企図しています。二次的な効果として参加者同士の出会いもあることでしょう。［目標］ワークショップ終了後には、参加者のみなさんが、所属大学における初年次教育の課題解決への道筋を自分の言葉で語ることができるようになることを目標に置きます。［役割］担当者は、会場の相互作用を活性する進行に努めます。また参加者みなさんには主体的な活動をお願いいたします。［過程］ダイアログという対話方法を活用し、また各参加者が省察する場を設け、最後に会場全体での共有までを計画しています。

ｷｰﾜｰﾄﾞ　：　教職協働

ワークショップⅡ—B

「アクティブ・ラーニングをデザインする：90 分授業のなかに アクティブ・ラーニングをどう組み込むか」（５階５０４講義室）

担当者：岩井洋（帝塚山大学）・中村博幸（京都文教大学）

概　要：近年、高等教育において、「アクティブ・ラーニング」という言葉がよく聞かれるようになった。「アクティブ・ラーニング」(active learning)とは、一方向的な講義形式に代表される「受動的学習」に対して、学生を能動的な学習に参加させる教育手法の総体をさす。しかし、それが具体的にどのようなものであり、それをどのように実践すればよいのかについて、疑問や悩みをもつ教員が少なくない。

そこで、本ワークショップでは、通常の 90 分授業のなかで、アクティブ・ラーニングをいかに組み込み、展開するかについて、まさにアクティブ・ラーニングを実践しながら考える。

ｷｰﾜｰﾄﾞ　：　アクティブ・ラーニング、素材、手法、ファシリテーション、仕掛け

ワークショップⅡ—C

「どのように初年次教育の組織的導入をはかるか」

（５階５０７中講義室）

担当者　：　濱名　篤（関西国際大学）

概　要　：　多数の大学が初年次教育の導入をするようになり、初年次教育自体についての一定の理解は得られるようになってきたものの、どのような体制作りをすればいいのか、どのような人が中心になり、どのような準備やＦＤをしてスタッフを確保していくのか、どのようにしてプログラム内容を決めていくのか、そのためにどのような教材や方法論を選択していけばいいのか、どのような評価プランを考えるのか等、初年次教育のプログラムづくりと組織運営について、参加者に能動的に参加してもらいながらＷＳを進める。

ｷｰﾜｰﾄﾞ　：　組織的導入、ＦＤ、教材、学習成果

ワークショップⅡ—D

「大規模・研究志向・人文系学部における「基礎演習」の設計と実践」

（５階５０８中講義室）

担当者　：　沖　清豪（早稲田大学）

概　要　：　「大規模学部」、「研究志向の教員が多い学部」、そして「文学部・人文学部系」という、初年次教育を実践するにあたり三重苦を背負った学部における実践事例を紹介し、類似の問題を抱えているフロアの意見を積み上げて、何らかの展望の獲得を目指す。事例とする早稲田大学文化構想学部・文学部は 2007 年度の新設にあたり、従来から基礎教育として運営されてきた「基礎演習」「基礎講義」を再編し、初年次教育的性格を強く帯びるものへと転換することが必要であるとの認識が、教職員内で共有された「はず」であった。この１年半で生じた問題を、(1)導入過程における混乱、(2)論文データベースの構築とその活用（の混乱）、(3)学生からの評価、(4)実際の授業風景、(5)運営上の課題（内容の統一、特に添削をめぐる担当教員の負担、職員の活用）を中心に紹介する。本事例の検討や他の実践例の紹介を通じて、参加者間での建設的な意見交換ができれば幸いである。

ｷｰﾜｰﾄﾞ　：　基礎演習、大規模学部、研究大学、人文系学部、ｱｶﾃﾞﾐｯｸ・ｽｷﾙ

自由研究発表Ⅱ

９月２０日（日）
１１：２０～１２：５０

フィールドワーク学習を基軸とした初年次教育の展開

—入学前から専門移行を射程とした沖縄国際大学社会文化学科における取組—

【発表者】　藤波　　潔（沖縄国際大学総合文化学部）

1．はじめに

本報告は、報告者が担当する１年次対象のゼミ科目「フレッシュマンセミナー（通年・４単位）」の取組を事例としながら、沖縄国際大学総合文化学部社会文化学科における初年次教育の特色、特にフィールドワーク学習の実態とその効果、について明らかにすることを目的としている。

2．学科初年次教育の概要

（１）社会文化学科のミッション

社会文化学科は、「比較文化的観点に立脚し、フィールドワークに基づいた南島地域研究を教育研究上の目的とし、地域理解能力と社会的コミュニケーション能力に長けた、問題解決型の人材を養成する」ことを、学科の教育研究、人材養成上の目的としている。

この目的に基づき、初年次段階では、フィールドワーク学習の経験の蓄積、地域理解及びコミュニケーション能力の基礎の養成を到達目標としている。

（２）学科初年次教育の流れ

社会文化学科では、初年次教育の射程を「合格から専門ゼミ移行まで」と位置づけている。

①　入学前教育

ＡＯ入試及び推薦入試合格者を対象として実施している。特に、ＡＯ入試合格者に対しては、「将来の学科の中核的存在」へ成長することを期待して、学科での学びに慣れると同時に、合格者間の人間関係を早期に構築する機会として活用している。

入学前教育の内容は自習課題とオリエンテーションに大別される。

自習課題は、必修課題図書２冊及び選択課題図書１冊の要旨レポート、テーマ選択による新聞切抜、巡検レポート、英語自習課題から成る。

オリエンテーションは 12 月と２月に実施している。12 月には、必修課題図書及び新聞切抜の出題意図の説明、英語学習方法の説明をおこなった後、宜野湾市内のフィールドワークを実施する。この体験を通じて、社会文化学科での学びのスタイルに触れ、フィールドワーク学習の魅力を感じさせる。また、合格者相互の人間関係構築を促し、学年集団の中核的存在を育成している。

２月には、選択課題図書ごとの分科会を設置し、推薦入試合格者と合同で、出題者である教員の進行の下、課題図書に関する意見交換をおこなう。

②　入学後

入学直後に日本語、英語のプレイスメントテストを実施する。この分析を通じて、フレッシュマンセミナーにおける学習、次年度の入学前自習課題等の検討資料としている。

また、ＭＴ（後述）の実施により、コミュニケーション能力の育成を始める。

③　専門ゼミ移行期

１月末に「基礎演習履修に関するオリエンテーション」を実施する。この場では、２年生がゼミの内容、特に「実習」、についてプレゼンテーションする。

１年生はＦＴ（後述）での経験、フレッシュマンセミナーでの学習、そしてこのオリエンテーションでの説明を踏まえて、自らが３年間を過ごす専門ゼミの選択をおこなう。

（３）学科カリキュラムにおける初年次科目

社会文化学科では「フレッシュマンセミナ

一」「社会学概論Ⅰ・Ⅱ」「文化人類学概論Ⅰ・Ⅱ」「平和学概論」「環境思想論」「歴史学概論」の8科目 18 単位を1年生に配当しており、すべてが必修科目である。

そのうち「フレッシュマンセミナー」は1年生の中核科目であり、アカデミック・スキルやフィールドワークに基づく学びの基礎修得の場として位置づけている。

3．フレッシュマンセミナーにおける取組

（1）藤波ゼミの内容

藤波ゼミは「(前略)受講生が高校までの「勉強」から卒業して、大学で「学問」していく上で必要な技能の基本を修得すること」を目的とし、「問題を発見し、資史料・文献を収集し、資史料・文献を読解・分析し、分析した結果を表現・発信する能力を養成する」ことを掲げている。

具体的には①文章作成演習、②文献要旨個人報告、③グループ調査を実施している。

特に、グループ調査は後期の全日程を費やす中核的取組である。ゼミ生を専門ゼミを模した班（1班4名程度）に分け、調査計画書の作成、調査、中間報告を経て最終報告に至るプログラムである。調査には、必ずフィールドワークを取り入れることを義務づけている。(詳細は当日報告する)

グループ調査は、個人調査と異なり、構成員間の議論が不可欠である。したがって、自らのグループが掲げたテーマの解を追求する過程で他者とのコミュニケーション能力が培われる。さらに、専門ゼミでより深く学ぶ「南島地域」を知る契機ともなる。すなわち、グループ調査は学科ミッションの基礎部分を構築するのに、大きな役割を果たしている。

（2）正課外における取組

①　MT（メンバーシップ・トレーニング）

学科全体の行事であり、入学直後の4月第3週末に実施している。レク、スポーツ大会、海岸清掃活動等を通じて学科で学ぶ上で不可欠な「仲間づくり」が目的である。

この行事は企画・準備・運営を2年生がおこなっている。これによって、1・2年生の「縦の関係」の構築も可能となる。

②　FT（フィールドワーク・ツアー）

3・4年生が企画・準備・運営する行事で、すべての専門ゼミが参加する。1年生をフィールドワークに連れて行き、現地での説明を通じて、自らのゼミがどんな学習活動をおこない、自らのゼミで学ぶとどんな観点で地域理解が進むかを実演するものである。

③　その他

社会文化学科学生が主体となっている地域イベント「てぃんさぐぬ花祭り」、修学旅行生へのガイドを主な活動とする学科内サークル「SmiLIfe」等、上級生が主導する社会活動に1年生が積極的に関わる場面が頻繁に見られる。

4．社会文化学科初年次教育の特徴

以上から、社会文化学科での初年次教育の特徴を挙げると、次の3点となる。

（1）フィールドワーク学習に基づく社会性と地域理解能力の育成

（2）異学年交流の積極的導入によるコミュニケーション能力の育成

（3）初年次教育の射程の長さ

5．学科初年次教育の評価と課題

報告者担当クラスに在籍した学生が、学年末の授業評価に際して、「本も読めるし、文章書かせるし、グループ調査もするし、大学に必要なことは網羅していると思いました」とのコメントを記している。また、専門ゼミでリーダー的役割を果たす旧ゼミ生が多数いる。

他方、課題としては、フレッシュマンセミナーにおける学習内容の不統一、学習効果測定方法の未確立等が挙げられる。

初年次教育についての授業法の開発

本学学生用オリジナルテキスト作成までのプロセスと利用実践例

【発表者】下木戸隆司・石倉瑞恵・遠山佳治（名古屋女子大学）

大学・短期大学への進学率が 50%を超え、いわゆるユニバーサル段階に入ったことで、学力・興味関心・目的意識などの面において実に多様な学生が入学してくることとなった。不本意入学や目的意識・学習意欲の希薄な学生、大学の授業で求められる基礎学力が必ずしも身についていない学生などが増えてくることに伴い、「大学への速やかな適応を促す」という初年次教育の重要性が本学においても実感されることになり、平成 21 年度から本学教員が作成した共通のテキストを用いて全学規模での初年次教育を実施する運びとなった。これまで部局別に実施されていた初年次教育の試みを、テキストと実施時期を揃えることによって、全学単位での統一的な枠組みからの情報収集と学科・専攻間での緊密な情報交換が可能になっている。

本学での初年次教育の取り組みは、もともと学科・専攻ごとに独自で行われており、教員の意識、実施方法、カリキュラムの位置づけなどの点において温度差が激しい状況であった。文学部国際英語学科のように比較的早くから正課の授業として初年次教育を導入し、学科ぐるみで意欲的に取り組んでいるところもあれば、オリエンテーション時のガイダンスの域を超えないところもあるというように、学内での足並みが揃っていなかった。しかし昨今の大学を取り巻く状況の変化から、これまで初年次教育に対してあまり積極的ではなかった学科・専攻でも、初年次教育のあり方が見直されることになり、そのための方法論やノウハウに関心が持たれることになった。

こうした問題意識のなかから、本学の実情に即した初年次教育のテキストを作成しようという気運が高まり、本学の総合科学研究所の機関研究という形で研究実践活動が行われた。テキスト作成に至る活動については既に石倉・伊藤・宇野・下木戸・白井・竹尾・遠山・谷口・原田・幸（2009）で詳しく述べられているが、本発表では、まずどのような経緯で初年次教育テキストが作られたかを踏まえた上で、テキスト作成後の短期大学部保育学科・家政学部生活環境学科での初年次教育の取り組みについて報告する。

テキスト作成までの経緯

本学における初年次教育の重要性を考慮し、平成 17 年度の総合科学研究所運営委員会にて機関研究「大学における効果的な授業法の研究４～初年次教育についての授業法の開発～」が決定され、その趣旨に賛同した本学家政学部・文学部・短期大学部から有志教員 10 名が集まり、平成 18 年度～20 年度の３年間に研究活動を展開した。

具体的な研究課題は、（１）本学の初年次教育科目の理念、大学教育全体における位置付けを明らかにすること、（２）学生のニーズおよび学力を正確に把握すること、（３）初年次教育科目を学科・専攻の理念・目的に基づく教育課程に適切に位置付けること、（４）上記の研究課題をもとに、具体的授業改善の方策を提示すること、（５）本学用の初年次テキスト案を作成すること、以上５点であった。

具体的な活動としては、平成 19 年度新入生アンケート調査を２回（４月下旬～５月上旬、12 月中旬）実施して、学生のニーズおよ

び学習面・生活面での実状を把握した。その上で、アカデミック・スキルを中心とし、オリエンテーションや授業などいかなる時間形態においても使用しやすい本学用の初年次教育テキスト案を作成した。

テキストの構成は以下の通りである。

第１章　第１章　建学の精神
第２章　第２章名古屋女子大学生としての意味
第３章　授業の種類
第４章　さまざまな先生
第５章　学内ネットワークの使用方法
第６章　授業の受け方
第７章　授業の予習と復習＝自習
第８章　課題への取り組み
第９章　試験対策と授業の成績
第１０章　生活と学習計画

上記の初年次教育テキスト案が本学の学長・理事会等に認められ、全学的取り組みとして平成 21 年度新入生全員用に「大学で学ぶということ（名古屋女子大学・名古屋女子大学短期大学部初年次教育テキスト）」として印刷し、配付された。今まで学科・専攻別にそれぞれ企画・実施されていた初年次教育が、新入生オリエンテーション・研修、および初年次教育的授業を活用するなど学科・専攻別の形態はそのまま残しつつも、全学一斉に初年次教育テキストを土台とした初年次教育が展開されることとなった。つまり、ボトムアップ的な活動から生まれた成果が、トップダウン的行為として全学規模で実現されるようになった次第である。

テキスト作成後の実践活動

平成 21 年度新入生は、４月の新入生オリエンテーションに先立って、初年次教育テキスト「大学で学ぶということ」が郵送されており、新入生は予めテキストに目を通してからオリエンテーションに臨むようにという指導が行われていた。新入生オリエンテーションは実施時期の関係上、一度に沢山の情報を盛り込んでしまうため、学生の方が消化不良を起こしやすい傾向がある。その事情に配慮して、予めテキストを読んでこさせ、事前学習をさせておくという措置を取った。しかし実際のところは、ほとんどの学生がテキストをよく読んでおらず、ざっと眺めるだけの学生が多かったようである。

短期大学部保育学科の取り組み

保育学科においては、全学共通の初年次教育テキストを基として、保育学科学生の質、及び保育学科の育成する学生像にふさわしい初年次教育を計画、実施した。本発表では、新入生オリエンテーションと越原研修（２泊３日の宿泊研修）における初年次教育の活動を報告する。

新入生オリエンテーション時　ここでの初年次教育の目的は、主として次の４点にまとめることができる。

第１に、保育者（教育者）として必要な豊かな人間性、規律正しい生活習慣、大切な命を預かるという責任感を大学生活の中で、自らの自覚に基づいて身につけることができるように、保育学科学生としての自覚を高めることである。

第２に、自らの意思で授業を受けるという意識、授業へのモティベーションを高めることである。そこで、卒業単位、資格取得のために必要な単位、履修の方法に関する学習と演習を実施することとした。

第３に、授業を受けること、及び大学における学習の「楽しさ」への導きである。保育学科のシラバス、保育学科の授業内容、実際のノートサンプル、試験サンプルなどを活用し、ノートをとることの楽しさ、試験勉強の楽しさに関する講義と演習を展開した。

第４に、保育学科全教員と学生とのコミュニケーションの場とするということである。

この４つの目的に基づいた計画の中で、保

育学科全教員が各単元を担当し、各々が教員の個性を生かして指導内容、指導方法、教材を開発し、講義、演習を実施した。発表の中では、いくつかの事例を提示するとともに、オリエンテーション時の初年次教育の全体像も示したい。

越原研修時　新入生が「名古屋女子大生」として学ぶ場である越原研修（2泊3日の宿泊研修）を初年次教育の機会として活用した。ここでの目的は、大学生活と自分を見つめなおすことである。

様々な作業（自己発見レポート、ワークショップ、体験学習）を通して、自分と向き合い、仲間と語り合う機会を設け、ライフプランニングをたてるためのスタート地点として位置付けた。

総括　初年次教育は、大学とは何かという明確なビジョンをもたずに入学した学生が、高等学校と大学との機能的、組織的相違を把握するための「接続教育」以上の課題を担っていると考えられる。すなわち、初年次教育は、学生の視野を広げ、大学生活を豊かにするための「覚醒」としての位置づけにある。大学が、勉強、サークル、交友と幅広い活動を行うことができるコミュニティであると認識し、様々な経験や活動にチャレンジすることを意識することが、ひいては豊かなライフデザイン、キャリアデザインに結びつくであろう。

また、初年次教育とは、教員にとって、年々変化する学生層の傾向性を把握し、その後の指導の手がかりをつかむ機会となる。したがって、初年次教育においては、(1)接続教育、(2)生活デザイン、(3)教員とのコミュニケーションの3つの柱に基づいて展開されるのが望ましいと考えられる。保育学科の初年次教育の事例を、「効果・改善課題」、およびこの3つの柱を用いてクロス分析し、初年次教育の理念形の一つを提示したいと考えている。

家政学部生活環境学科での取り組み

新入生が入学前に不安に感じていることの1つに、高校と大学の授業・学習方法の違いがあげられる。ほとんどの学生にとって90分の講義は馴染みがないことに加え、より高度化・専門化する授業内容に自分がついて行けるか、試験をうまく乗り切れるかについて多数の学生が心配している傾向が見られる（石倉ら，2009）。そのような実情を踏まえた上で、平成21年度は、まず第一に、学習面での大学への適応を促すための取り組みに重点をおいて実施することとした。

生活環境学科では初年次教育が正課の授業として設定されてはいないため、4月上旬に実施される新入生オリエンテーション期間中と6月中旬に行われる2泊3日の学外研修（建学のこころ）期間中にそれぞれ時間を設けて、そこで短期集中型の初年次教育を実施した。4月のオリエンテーションでは、高校と大学の違い、大学の試験、時間割の作り方（履修の仕方）、授業の受け方、予習復習の仕方、レポートの書き方など、アカデミック・スキルやスタディ・スキルに重点がおかれた。6月の学外研修では、4月に取り上げた「大学での学び方」の復習と、大学で学業に欠かせないアカデミック・プレゼンテーションについて、コンペティション形式で競わせる方式が実施されている。

4月オリエンテーション時　オリエンテーション時に、配布したテキストを事前にどれだけ読んできたかを尋ねたところ、「すべて読んだ」という学生は1割未満であり、半数以上が「ざっと目を通した」（6割程度）「少し読んだ」（3割程度）という状態であった。当初予想していたよりも悪い値であり、ただ読んでこいというだけの指導では実効性に乏しいことが浮き彫りになった。オリエンテーションで行われた初年次教育については、テキストや見やすいパワーポイントのおかげもあって、「理解できた」「大体理解できた」と回答する学生が多かった（9割以上）。しかしこのときの「理解できた」という状態が、実

際によく内容を理解したものであるかどうかは少し疑問の残るところである。単に「質問や疑問点が思い浮かばない」「何となくわかった」だけの漠然とした理解を示しているとも捉えられるが、入学したばかりで大学の学業や学生生活をイメージしづらい状況であることを考慮すれば無理もないことかもしれない。

6月学外研修時　名古屋女子大学では創立者の足跡に触れ、自分達の大学のルーツを知るための「建学のこころ」という授業科目が創立者の故郷の地(岐阜県加茂郡東白川村)で実施されている。その中の活動の一環として、初年次教育を導入した。まず4月に説明した「大学への学び」がどの程度定着しているかを尋ねたところ、予習・復習・自主学習を「している」と回答した学生が5割程度、ノートを自分で工夫してちゃんと取っている学生は4割程度認められた。4月の時点で、なぜ大学の授業で予習・復習・自主学習が大事なのか、実例を踏まえたノートの取り方について十分な時間を取って丁寧に説明したにもかかわらず、実際には半数ぐらいの学生が実行していないと回答していた。

4月のオリエンテーション時点では、授業外学習やノートの取り方の重要性を認識したものの、実際に授業がはじまってみることでそれらの意識が薄れてしまったことは否定できない。実際に学生と会話をしていても、「高校より楽」「宿題がない」「黒板を使わないからノートが取れない」ということを語っている者もあり、いくら一部の教員が自習学習やノートの工夫を口うるさく強調したところで、実際の授業がそれに適合したものになっていなければほとんど効果がないのを実感した。「高等教育の質」が問題視されつつある今日、誰でも容易に単位を取れる、いわゆる「楽勝科目」をなくし、授業外学習やノートの工夫が余儀なくされ、学習スタイルのなかに定着していく授業を増やすことが重要であろう。

もう一つの初年次教育の柱であるアカデミック・プレゼンテーションでは、小グループごとに「偽装問題」をテーマに事前に調査させ、発表資料を準備させておいて、研修当日にはコンペティションを行った。コンペティションは、「わかりやすさ」「時間厳守」「発表態度」などの複数の観点から互いの発表を評価させ、評価の優れていた上位5チームまでを表彰するというものである。評価点には教員分は含まれておらず、すべて学生の相互評価で実施された。このようなプレゼンテーションは初めてという学生が多かったものの、全体的に発表はよくできていた。普段の授業では受動的で意欲に乏しいように身受けられる学生でも、このような機会では割と積極的に取り組んでおり、相当の事前準備を要する課題であったにかかわらず、「やってよかった」「大変だったけど面白かった」という感想が多かった。「偽装問題」という我々の暮らしを脅かす身近なテーマで関心を持ちやすかったこともあろうが、仲間とともに発表準備を行うという協同学習形式であった点も大きいと考えられる。

総括　短期集中型で一度に多くの情報を詰め込むよりも、正課の授業として毎週実施するというやり方の方が、大学生活への慣れや適応度に応じて必要なテーマやスキルを選択できる分、より効果が高いのではないだろうか。学生の視点から必要に応じて必要な分だけを学んでいけるような実施方法は、昨今よく言及されるところの「学習者中心の授業」というコンセプトとも合致している。一から十まで教員が教えようとしなくても、最初のさわりの部分だけを教員が導入として伝え、あとは様子を見ながら学習者自身が学んでいけるよう、教員主導の部分を適宜配分していくことである。その意味では、初年次教育を正課の授業としてカリキュラムのなかに位置づけ(できれば通年科目として)、学生の実状に即して調整しながら実施していくことが望ましいだろう。

自己を知る試み

—「良き歯科医師」への第一歩—

【発表者】○瀬村 江里子，金銅 英二，増田 裕次，
今村 泰弘，田中 忠芳（松本歯科大学）

1．はじめに

本学は，建学の理念に立脚した人間性豊かな歯科医師を育成するため，2008年度に「医療人行動学」をスタートさせた。特に人間力，コミュニケーション能力の向上などを目的とし，1年生「自己の確立」，2年生「自己表現」，3年生「リーダーシップや医療面接」，4年生「医療面接実践」，5年生「医療コミュニケーション実践」，6年生「社会と医療人」と，各学年に即した内容の講義やグループワーク，実習を展開している。

本発表では，初年次生を対象とした「医療人行動学Ⅰ」の2008年度1年間の展開内容とその効果について検証し，報告したい。

2．「医療人行動学Ⅰ」概要

本科目は，大学生・歯科学生としての自覚，適切な自己学習方法・規則正しい生活習慣の確立などを目指し，通年（前期・後期）全30回の授業を行った。以下に主な内容を記す。

2．1　生活目標振り返りシート

学生に一週間に一度，自らの生活における目標を設定し，次の週にその達成度について自己評価を行うことを求めた。それらを記入したシートは教員が毎週確認し，コーチングの手法(1)を意識したコメントを記入し，返却した。毎日の生活を検証することを習慣化させるとともに，教員との距離を縮め信頼関係の確立を図ることを意図した。さらに前期終了時および後期終了時には，本シートに対する学生自身の取り組みについて振り返る機会を設け，「まとめ」にコメントを記入させた。

2．2　全体講義

前期第2～4回の授業においては，以下の3つのテーマについて教員が一斉講義を行った。

①医療の現状について
②医療人に対する価値観について
③健康管理・自己管理について

2．3　小グループ討論

前期第5～13回の授業においては，学生たちは5～6人のグループに分かれ「良い歯科医師となるために」というテーマで意見交換を行った。各グループは，自分たちが議論した内容を1枚の紙にまとめて記載し提出した。

2．4　ライフプランを考える

後期第2～5回の授業においては，4名の卒業生にそれぞれの成功体験について講演してもらった。学生は講演を聴きその内容を400字程度の文章にまとめた。人の話を聴く，話の内容を整理する，整理した内容を文章で表現するという作業を繰り返し行うことで，コミュニケーション能力や聴き取り能力，ノートテイキング・文章表現能力の向上も図った。

2．5　医療倫理を考える

後期第6～13回の授業においては，医療に関する倫理的な問題を取り上げた。5～6人のグループを編成し，グループごとに選んだテ

表1

発表例：「遺伝子診断」
1）背景，歴史，現状
遺伝子診断とは？（定義・分類）
医療の進歩により，遺伝による疾患が発症前に診断できるようになった。
2）倫理的論点・問題点
・診断をするべきだ。なぜなら，・・・
・診断すべきでない。なぜなら，・・・
3）（自分たちの）主張・意見とその根拠
診断をすべきだと思う。なぜなら，・・・
4）結論
医学の発展によりさらに複雑な倫理上の問題が生じた。

ーマについて発表を行った。発表する内容は表1に示したように，まず各問題の背景や現状について調べ問題点を明らかにした上で，グループ内で話し合い，集約した意見を付け加えるよう指示した。グループに1人ずつ教員がつき，見守る形でサポートを行った。

3．授業に関する質問紙調査

3．1　学生による回答

本科目にどのような姿勢で取り組み，どのように感じたかについて，受講学生 40 名を対象に質問紙を用いて調査した。全 24 項目について「全くそう思わない」(1点) から「とてもそう思う」(5点) の5件法で，回答を求めた。以下は授業全体について尋ねた3項目である。それぞれの回答を得点化した値（回答者数を掛けて合計したものを回答者数で割った）を示した。

①この授業に積極的に参加したか　3.1

②この授業に興味が持てたか　2.8

③この授業は必要だと思うか　2.9

学生たちはどちらかと言えば比較的積極的に参加していたようである。しかし授業の必要性はよく伝わっておらず，また興味を持ってもらうということについても十分とはいえない。これらの点について改善が必要である。

3．2　学生と教員による回答の比較

担当教員 10 名に対して，同質問項目について同様に尋ねた。以下，学生による回答と教員による回答を比較し検討を試みた。

「生活目標振り返りシートの作成が有益であったか」において，学生と教員の回答に大きなずれが見られた。学生の 27.5%が「全くそう思わない」，32.5%が「そう思わない」と回答したのに対して，教員の 10%が「とてもそう思う」，60%が「そう思う」と回答した。この意識のずれをどう解釈しどのように是正すべきか非常に難しい問題であるが，まずは教員がこの意識のずれを認識できたことを肯定的にとらえたい。また，学生と教員では何を「有益」と考えるかに違いがあることも考えられる。一方で，「作成は有益だった」15%，「シートの作成により，生活習慣に変化が生じた」15%，「シートの作成により，学習習慣に変化が生じた」17.5%など，少数ではあるが効果を実感している学生も確実に存在することがわかった。シートに記された教員のコメントについて，35%の学生が「参考になった」と答えていることにも注目したい。シート返却時，コメントを記して返却することは教員から学生への働きかけの一つの手段となり得ると考えてよいのではないだろうか。

小グループ討論の中で，自分の考えをメンバーに伝えたり，各自の意見を一つにまとめたりすることに関しては，教員が学生たちの様子を観察して感じていたより，学生たち自身は「できた」と感じているようである。

また「ライフプランを考える」について，「講演は，自分のライフプランを考える上で，参考になった」が学生 47.5%教員 90%，「将来自分はこういう歯科医師になりたいというイメージができた」が学生 53.8%教員 80%であり，学生からも高い評価が得られた。

「医療倫理を考える」で行ったグループ活動については，教員の 90%が「有益だった」と答えたのに対し，学生は 40%に止まった。

4．おわりに

本科目の実施においては毎回 10 名以上の教員が参加し一人ひとりの学生と向き合い，その成長を見守った。今回学生と教員に対して行った質問紙調査により，いくつかの具体的な課題が見つかった。これらの問題点について 2009 年度に改善を試みたい。

参考文献

(1) Laura Whitworth, Phil Sandahl, Henry Kimsey - House (2002)，「コーチング・バイブル—人がよりよく生きるための新しいコミュニケーション手法」，東洋経済新報社

入学前教育と初年次教育の効果的な連携の考察
—四国医療専門学校の事例より—

【発　表　者】　赤澤　和哉（四国医療専門学校）
【共同研究者】　中井　宏次（四国医療専門学校）
安部　剛（四国医療専門学校）

Ⅰはじめに

07年調査によると、初年次教育を実施している大学は97.0%に達している。学習者としての態度を養い、学習方法を身につけて、教えられる「生徒」から学び取る「学生」へ円滑に移行できるとされる。近年、入学後に学習の仕方が分からない、学習意欲そのものが低い学生が少なくない。本校も例外ではない。これに加えて、本校は医療系専門学校で、座学、実技、実習がカリキュラムに濃密に組み込まれている。学び方を知らない「生徒」は授業についていけず、毎年、留年者や退学者がでているのが実状である。

本来、専門学校入学者は目的意識がはっきりしている。しかし近年では、親や進路指導の先生に薦められて入学し、医療職に執着しない学生も少なくない。そのため医療系専門学校でありながら、医療に興味を持たせることが教育の始まりになってきている。

実際に授業中の学習態度を観察すると、ノートをとらない、分からないところを調べない学生が多い。専門学校のカリキュラムは時間的に余裕が少なく、初年次教育の科目を正規単位として盛り込むことは困難である。このような問題を解決するために、入学前に課題を与え、初年次教育の代替とする実験的試みを平成21年度入学生より実施した。

Ⅱ入学前教育のアンケート調査結果

課題は鍼灸・鍼灸マッサージ学科、理学療法学科、作業療法学科、柔道整復学科、看護学科共通で、簡単な体の構造と機能に関する課題図書を読み、レポートを提出する形式とした。その課題について入学後、アンケート用紙に記入してもらい、入学前の課題が初年次の学習に効果的に結びついているかを検証した。

入学前教育の目標は①学習意欲の維持もしくは向上②事前に専門学校での学習内容を知ってもらうこと③入学への不安の解消の3点である。この3点に則して、設問1から6の項目を作成した。設問1「課題図書の難易度について」、2「課題図書を読んで学習意欲が向上したか」、3「課題図書を読んで、医療の概要を理解できたか」、4「課題図書を読んだことで入学への不安解消に役立ったか」、5「今回の課題は入学後生かされているか」、6「課題は有意義であったか」である。設問1から6に対して答えてもらい、各々の回答の理由について自由記入してもらった。未記入以外は有効回答とし、学科ごとに回答率を出し比較した。また、年齢差が大きい鍼灸・鍼灸マッサージ学科（以下鍼マ学科）に関しては高校新卒者と既卒者に分類して回答率を出した。

結果として、全体的に課題に対して概ね好意的な回答であった。しかし鍼マ学科のみ否定的な回答が多かった。設問4「不安解消について」は「不安解消に役立った」と回答したのが全体で28.4%であったのに対し、鍼マ学科単独では9.8%と低値を示した。設問5「課題が生かされているか」について「生かされている」が全体で63.2%であったのに対し鍼マ学科は45.9%と半数を切った。さらに設問6については鍼マ学科の36.1%が「課題の形式を変えれば有意義」と回答した。

Ⅲ学科の特徴からみた学生の考察

鍼マ学科は特殊な学科である。それは「東洋医学」という、医学の中でも特殊な学問を修めることから入学者の平均年齢が高く、高校新卒、大学卒、社会人、主婦、高齢者など多彩かつ広範囲の年齢層が1つの教室で学んでいることがあげられる。そのため、根底にある基礎学力が揃いにくい学科である。これを踏まえ、鍼マ学科の回答を高校新卒と既卒者に分類すると、設問1「課題の難易度」について「難しい」と回答したのは、既卒者が6.5%であったのに対して、新卒者が42.8%と高値を示した。設問3「内容の理解について」は「理解した」と回答したのは既卒者が38.7%で新卒者が60.7%であった。設問6「課題が有意義であったか」については「無意味」と回答したものが既卒者は9.7%、新卒者は32.1%であった。無意味と回答した全学生のうち、75.0%が新卒者である。

以上をまとめると、新卒者は課題を「難しい」と感じながらもそれを「理解した」としている点が注目される。また、これから3年間学習する医療に関する課題について「無意味」と回答することは、学習意欲の低さと関心の低さが示唆される。入学してくる新卒者の大半が「もともと医療に関心が低い」か「分かった気になっている」と考えられる。鍼マ学科の約半数が新卒者なので軽視できない。この新卒者の学習意欲の向上と「分からないことを分からせる」ことが重要である。①入学前教育としてより学習意欲の上がる課題を提示し、②初年次教育の取り組みとして学習意欲を持続させ、さらに自らの理解度、到達度を正確に認識させる必要がある。

Ⅳ今後の取り組み

アンケート調査の結果は、本校における成績不振から留年、退学する学生のほとんどが新卒者で、しかも退学は比較的早期というデータとの関連が深いと推測できる。「分かった気になっている」状態で学生生活を送り、最初の定期試験で無惨な成績を残し、失望して留年、退学するといった流れをたどる。このことから、入学前教育と初年次教育が効果的に連携しているか否かの指標は、入学して1年後の留年者と退学者数の推移に表れると考える。本校は本年度1年生の留年、退学者を減らすことを目標にしている。その取り組みとして入学前の学生に課題図書のレポートを与えたが、アンケートの結果より、最適な課題とは言い難い。しかし「意欲、関心の低さ」「分かった気になっている」という傾向が把握でき、今後の教授法を模索する上で有用であった。

そこで「初心者にわかりやすい授業を行うためのノウハウやティーチングティップスを探る」をテーマに、月1回の教員研修会を本年度より開始した。学生が少しでも医療に関心を持ち、学ぶ態度を養っていけるよう、教員も授業内容を研究し講義力を高める工夫をしている。最終的には学生自らが、疑問点を解決できるようになることを目標としている。実験的試みではあるが、鍼マ学科において「パーソナルチェック」と題して、毎日、放課後教員が学生の質問に応対する時間を設けた。利用者は1日平均1.44人である。今後、利用人数の推移と留年、退学者数の相関も検証していきたい。

本年度実施した入学前教育を初年次教育の代替とする試みは成果があったとはいえない。今後はアンケート調査から得た①「入学前に魅力的な教材を提示することで、意欲を持って入学してもらう」②「パーソナルチェックなどにより自らの理解度を正確に把握させる」という以上2点を達成するために、入学前教育と初年次教育を連携させる効果的な方法を探っていきたい。この2つの連携がうまく確立してこそ、高い職業意識を身に付け、より充実した実りある学生生活が送れると確信している。

大学生の文章表現に対する意識

—小・中・高の作文学習に対する意識調査をもとに—

【発表者】　金子泰子（長野大学・非常勤講師）

1．現状と目的

現在大学現場では、新入生のレポート作成能力の低さから授業が成立しない事態が多発している。そのため、多くの大学が新入生対象の文章表現科目開設を余儀なくされている。

このような現状のもと、大学進学者は、小・中・高において受けてきた作文学習に対して、どのような意識を持ち、また、大学の文章表現学習に何を求めているのか。その実態解明こそが、大学における文章表現指導構想の基盤となるものと考え、本発表では、学習者の視点から、作文学習の問題点を探る。

なお、発表当日は、調査票を提示し、分析、考察を詳細に行う予定であるが、本要旨集では誌面の都合上、概要のみを記す。

2．本発表に到る経緯と意図

2-1.　経緯

本発表は、発表者が勤務先の長野大学で行った初年次生の小・中・高の作文学習に対する意識調査（金子泰子 2009）＜注１＞を基としている。

上記調査から以下のような点が判明した。

1)　小学校における作文学習では、指導の文章の種類が行事作文と読書感想文に偏りがちで、加えて、中、高学年において、長作文に必要な構成指導が不足している。

2)　中学校における作文学習では、作文が苦手だと感じる学習者が急増し、とりわけ「評価」に対する強い抵抗感が認められる。

3)　高校における作文学習では、高校や指導教員によって、質量ともに学習内容に大きな違いがある。

4)　小・中・高を通して、文字を正しく整えて、早く書くこと（漢字を含む）は作文学習に対する意欲に影響を与える。

2-2.　今回の意図

上記調査は試験的なものであったため、今回の発表は、協力校＜注２＞の支援を得て、小・中・高の各段階における作文学習に対する意識調査を実施し、上記の結果が一般性を持つものかどうか検証を試みた。また、一部の調査対象に、大学における文章表現科目の必要性と求める内容を調査した。

主な調査項目は次の通りである。

1）小・中・高の作文学習に対する「好き嫌い」および「得意苦手」意識

2）「好き嫌い」、「得意苦手」それぞれについての理由

3）大学における文章表現科目の必要性、および学習したい内容

3．調査結果の概要（「　」内は学習者の記述の引用）

3-1.　小学校における作文学習に対する意識と主な理由

「自由に気楽に、思いのままに書ける」に代表される自己表現の自由の保障、および「教師にほめられたり、コンクールで受賞したりすること」などの外部からの肯定的評価が、小学校時代の作文好きや得意のきっかけになっている。また、「字を書くことが好き」な学習者は、書くことの活動に意欲的である。

一方で、教師の一方的な添削や強制、表現技術（主に「構成・書き出し・結び」などの）指導不足、および評価の問題（「規準があいまい」「赤ペンだらけ」「評価がない」など）

が嫌いや苦手意識につながっている。

3-2.　中学校における作文学習に対する意識と主な理由

作文を通して担任教師やクラス、学年全体との交流が図れたときに「表現する喜び」を感じる。一方で、「書く目的や必要性がわからない」「教師からのコメントや評価がない」場合には書く意欲や達成感が感じられず、「書き方がわからない」など、表現技術指導がない場合は作文嫌いになると回答している。

「コンクールに入賞したりクラスの代表になったりする」と得意感が生じる。また、「日ごろから読書をよくし、文章を書く機会が多い」と、作文の書き方も身につき得意感が持てる。それに対して、「具体的な技術指導がなく、提出した読書感想文にも添削や説明がない」場合は、苦手意識が生じる。

3-3.　高等学校における作文学習に対する意識と主な理由

「感想文から評論を要約し、自分の意見を論ずる学習に変化して興味が持てた」「論理的文章の指導を受けることで、構成が明確になり、自分の考えが整理できた」「中学時代までよりも内容のある添削・評価があった」などが好感度を高めている。それに対して、「受験のための小論文がプレッシャー」「作文から論文という堅苦しいものになった」「形式にこだわりすぎて自由に表現できなくなった」などによる嫌悪感の増加も見られる。

得意は「丁寧な添削を受け自信がついた」「作品が先生や友人にほめられた」「弁論部所属が役立った」などが理由である。一方、「論理的な文章の書き方についての指導が足りない」「書く方法を指導されたことがない」などの理由で苦手意識を訴える者も多い。

3-4.　大学における文章表現科目の必要性と求める内容

93パーセントが必要性を認めている。理由の主なものは「高校までの学習、練習不足を補う」「大学のレポートや卒論作成のため」である。学習したい内容面としては、論理的文章、批評力・評価力、レポート・学術論文が上位を占め、社会に出て必要とされる実用文や実践ですぐに役立つような文章、あるいは芸術的な創作などについては順位が低い。

4．考察と今後の課題

学習者の文章表現能力は、意欲や自己選択を基盤に、知識、技術面の系統的学習を得て伸長する。高校において「作文学習がなかった」などは、国語科として許されないことであろうし、小・中における作文学習に系統性が見られない点も問題である。本調査は、以上の点を学習者の立場から明らかにするものであった。

今後は、本発表による学習者の声を基盤に、大学において学習者が意欲的に取り組み、力のつく文章表現指導を工夫したい。

注1．金子泰子(2009)「作文学習に対する大学初年次生の意識を探る－自己評価作文『入学までの作文学習をふり返る』を手がかりに－」『野地潤家先生卒寿記念論文集』大阪国語教育研究会編、2009年4月

注2．発表者が大学院生として所属する早稲田大学の「初等教科専門国語」(20名)、「国語科教育法 1・2A」(48 名)、および「国語表現論B」(70名)の三つの科目（筆者の研究指導教授、町田守弘先生の担当）の受講生に協力を依頼した。

なお、長野大学の調査対象が入学間もない初年次生で、専門が福祉学科であるのに対し、今回の早稲田の学生は教育学部の国語・国文を専攻する2、3年生が中心であるという違いがあるため、本発表の表題は「初年次生」として括らず「大学生」とした。長野大学との比較は発表当日に行う。

大学での学びの質を変容させる初年次教育

—学生へのフィードバックを通して—

【発表者】　小野澤佳恵（国際交流基金日本語試験センター）
【共同研究者】　たなかよしこ（日本工業大学　工学部）
【共同研究者】　大谷弘枝（群馬県立女子大学大学院生）

1．はじめに

大学での学びの質を変えることは初年次教育の大きな目標である。中でも日本語力を学生につけるということ，とりわけ，自分の考えをことばとしてまとめることをはじめ，高等教育を受けるのに必要な学びのスキルや姿勢を作ることが重要だと考えられる[1]。このようなことから，すでに多くの大学で少人数制授業を取り入れて，授業者とのインターアクションに重きを置いた，日本語力育成・文章作成・プレゼンテーションなどの授業が実施されている。しかしそのような中で，大教室での授業者による講義形式でありながらも，授業者と学生との対話のやりとりに重点を置いた授業が可能である。そして，このような授業を効果的にする手法の一つとしてフィードバック(以下 FB)をどのようにするかということがある[2]。

2．授業形式

実施している初年次教育科目の授業は,200人以上を収容できる大教室での授業者による講義形式である。

2．1．授業の進め方[3]

授業者が作成したレジュメの配布は行わない。学生に配布するものはＡ４の色用紙だけである。板書もキーワードの提示だけにする。疑問点や質問があれば随時受ける。

【課題提示と回答記述】

授業者は学生に，「この授業の目的とは何か」，「大学での単位の取り方とは」といった課題を投げかけ，学生はそれに対する回答を記述する。そうした課題の提示と回答の記述とを繰り返していく。そして毎回の授業の最後に，学生はその授業回での気づきを三つ記述し，提出する。

【学生の記述に FB コメントをする】

授業者は学生が提出した回答用紙に FB を書き込み，次回授業で回答用紙を返却する。

【授業者からの FB に学生が返答する】

返却された回答用紙に書き込まれた，授業者からの問いかけや内容の問い合わせに対して，学生はまとめて返事を書く。

【評価】

学生は最終回一回前に全授業回の提出物をまとめて冊子にして仮提出する。授業者はその時点での定められた評価観点と基準で評価をし，返却する。学生は評価を踏まえて修正し，最終回に再提出する。

2．2．授業初回時の学生

本授業は，大教室での授業者による講義形式であるが，学生からすれば知識を教えてもらっているわけではない。また特に授業初回時の学生は，思っているけど表現できない，質問したいことがあっても質問の仕方がわからない。そのため，何もわからないまま授業が始まって何もわからないまま授業が終わると感じ，何も教えてもらえないままただ課題をやらされていると感じるようである。

しかし，そのような学生が，本授業で授業者からの FB コメントとそれに返答することを繰り返すことで考える力を育んでゆく。で

は一体，学生の考える力を育むきっかけとなるFBコメントとはどのようなものなのか。

3．FBコメント

授業者は学生が提出した回答用紙を確認し，FBを行う際に，「面白いですね」「間違っています」「次はこれを考えてみましょう」といったFBコメントもできる。しかし，これでは学生の考える力を育むきっかけにならない。

3．1．教示的FBコメント

例えば，学生の回答の記述が十分に説明されていなかった場合，「『専門知識を身につけ社会に貢献したい』→例えば，『(建築の) 専門知識を身につけて，(生まれ育った地域) 社会 (のため) に貢献したい。』というように具体的に書き，理由を入れてください。」と学生が返答しやすいようなリードを入れ，筋道に従えるようにFBすると，学生はその指示に従った返答だけをしてくる。

3．1．1．問題点

こうした教示的なFBコメントをした場合，それに対して学生は何も考えずに機械的に，授業者から求められた「具体化」「理由」に対する答えを記述するか，指示を眺めるだけである。教示的なFBコメントでは，学生は求められている回答が何かが明らかなのである。「授業者が，わかりやすく明示的にFBをしなければ，学生は何も気づけないだろう」と考えて行ったのだとしても，その実は，「学生に返答を求めるFBコメントだから，学生にとってより指示が具体的な方が，正解を答えやすいだろう」と考えたのと同じことになってしまっているのだ。そのため，一から十まで考える道筋をリードしていくFBコメントになってしまっている。

3．2．対話式FBコメント

同様に，学生の回答の記述が十分に説明されていなかった場合，該当箇所に下線を引いて，「(しっかり) とは？」「(よくわからなかった) から？」と，授業者がFBコメントをしたとする。するとそれに対して学生はどう返答するかというと，まず，下線や「とは？」「から？」というのは何なのか，その意味を考える。そして，求められている返答が何か，どう答えればよいのかを模索し，自分なりに考えて記述する。

4．おわりに

大学での学びの質を変容させるには，授業者も学生も互いに忍耐力が必要である。授業者も学生も教示的FBコメントに慣れているのかもしれない。しかし，対話式FBコメントが有効に働く授業を通して，学生は自ら考え，学んでいく。授業初回時は，「意味がわからない」「面倒くさい」とその場をしのぐ言い方でしか不満を表現できず，また，「～しようと思う」と宣言しかしなかった学生が，授業を重ねてゆくにつれ，わからないことを拒否しなくなり，発言や質問も増え，授業者のFBに対する返答に積極的に取り組み，課題に関心を持つようになる。さらに，学生自身が「成長した。考えるようになった」と言いだす。そして授業最終回に提出する冊子作成に取り組むと，自分が納得する状態にするまで決して諦めなくなる。このように学生が変化するのである。

参考文献

(1)井下千以子(2005)「学士課程教育における日本語表現教育の意味と位置—知識の構造化を支援するカリキュラム開発に向けて—」，大学教育学会誌，第27巻，第2号，pp. 97-106
(2)たなかよしこ・田中隆治・有賀幸則(2008)，「見える教育見えない教育」，初年次教育学会第1回大会(2008-11-30)
(3)田中佳子・田中隆治・有賀幸則(2007)「考えるための『カレッジサクセス』の実践」，日本リメディアル教育学会第3回全国大会発表予稿集(2007-08-31)，pp. 39-40

初学者向け、金融基礎教育の新たな試み

「金融基礎力」の展開による「最大多数の最大理解」

【発表者】平田　潤（桜美林大学）

日本の金融はバブル崩壊から、90年代を経て、大きな変化・危機・変革に直面してきた。報告者は、長く国内・国際金融ビジネスに携わった経験を生かし、激動する金融環境の中で、多くの学生に是非「経済に大きな影響を与え、生活・ビジネスに不可欠な」金融を学んで欲しいと考え、これまで試行錯誤を繰り返してきた。報告者は2004年度以降、主に大学学部学生を対象に、金融の入門的講義を担当している。履修者は、100～200名前後の規模であるが、学生の金融分野への関心は当初それ程高くないのが実態である。(履修学生の関心や、理解度を把握するために、定期試験・授業でのQ/Aに加えて、授業評価アンケートを参考・活用している)。そしてこれまでの経験から、特に①～③が痛感された。

① 基礎的な学力（計算能力、経済キーワード知識）不足が、履修・学習への障壁化、

② 履修者の学習意欲と、理解度が、概ね比例して上昇していく傾向があり、

③ 学生は、授業内容に「分かり易さ」と「体系性」を同時に求めている。

そこで、初学者向けに、ビジネス・社会人に必要な金融知識を、わかり易く、体系的に提供するには、これまでと異なる新たな教材（IT手段併用）が不可欠と思われ、2008年—9年に、教科書の作成を試みた。

1、初学者向け、金融基礎教育の試み

①新しい教科書の中では、達成目標として「金融基礎力」を設定した。

金融分野で、大学生が社会人になるまでに修得不可欠であると考えられる内容を、学士過程で身につけるべき学習成果（学士力）をも展望して、新たに「金融基礎力」として、設計・提示した。「金融基礎力」とは、主に

A 金融の仕組みを理解する、

B 基礎的な金融用語を身につける、

C リスクとリターンとの関係を把握する

D 金融システム（金融機関・市場・政策などの枠組み）を理解する、

E 自己判断で選択し、結果に責任を持つ

から構成される。

②「金融基礎力」とは、知識と知識活用力の両輪が含まれ、初等・中等教育における金融教育と、ビジネス・社会人の金融行動に必要な金融知識・経験レベルとの間の、「架け橋」的役割を果たすもので、大学時代に是非身に付けて欲しい内容である。

③「金融基礎力」を展開し、学生の理解度の向上(最大多数の最大理解)を試みるために、導入部・本文・コラム・応用・まとめを設けて、予習・復習に活用できるようにした。

2、問題の所在

現在、日本では「貯蓄から投資の時代へ」と言われ、金融教育の重要性が叫ばれている。また昨今の「サブプライム金融危機」などが国内・国際経済に大きな影響をもたらすなか、金融メカニズムや、内外の金融の動きを理解する重要性は、益々増大してきている。

実際に、学生・社会人の生活やビジネスに

不可欠で、経済全般に深く関わっている「金融」であるが、大学で金融を学問として学ぶ（履修する）機会を考えると、依然として多くの学生が敬遠しがちであるのが現状である。学生へのヒアリングや、授業評価によれば、その背景として、学生の理解を阻む「３つのボトルネックの存在」が浮かび上がった。

A　難しい金融専門用語（フィナンシャル・リテラシー）が頻出する、

B　複雑・難解な金融理論が前面に出されて興味を失う、

C　苦手な数学や計算、各種モデルが多用され、そこで学習意欲が滞る。

その結果として、

① 金融関連科目全般への、学生の抵抗感が、なかなか払拭されない

② 将来ビジネスパーソン・社会人にとって、金融知識が不可欠にもかかわらず、金融学への学習意欲が希薄となっている

③ さらに大学卒業後、社会人の段階で見ても、金融全般に関する知識が十分なレベルに達しておらず、そのことが金融行動におけるトラブルや被害をもたらす遠因となっている。

（金融広報中央委員会アンケート調査）

①、②を背景として、学士過程で身につけるべき学習成果（学士力）の達成が十分でなく、③に陥るリスク　が高まっている。

3、初学者教育に向けての試行錯誤

① 学部学生の金融全般への関心・学習意欲を高めるため、教材に工夫を加えた。

「金融基礎力」を学生が効果的に学ぶために1セメスター完結（15週講義＝オリエンテーション＋12章＋中間・期末試験）で、新たなコンセプトに基き、大学生の対話形式なども取り入れた「平易な教科書」を作成し、学生にとっての「障壁」を低くした。

② また教科書の主な内容を、ビジュアル化（金融の基礎概念などを図式化）し、わかり易い説明を可能とした。

③ 特に、やや難解な金融システム・枠組みの説明については、プレゼンテーションを工夫し、理解度向上を試みた。これに伴い（ア～ウ）の効果が得られたと考えられる。

(ア) パワーポイント（スライド）による視覚効果

(イ) コンパクトな図表による、理解度や関心の向上

(ウ) わかり易い例題表示とプレゼンにより、数式や計算へのアレルギー減少

4、改善効果の検証

① 本学では、各授業に対して「学生による評価」を毎セメスターごとに行なっており、１６項目の評価ポイントにつき、学生からの評価採点、及び自由な論評を受けている。　報告者は、2008年度春学期、2009年度春学期における、筆者担当の金融科目である「ファイナンス入門」における授業評価により、上記に対する検証を行なった。

② 報告者は2009年春、独自に「履修者向けアンケート」を作成・実施し、「教育実践」実施前と実施後を比べて、A～Cについての改善効果分析を行なった。

A　金融全般についての理解度

B　３つのボトルネックの改善度

C　金融基礎力獲得についての自信度

5、FDとしての発展可能性

① 報告者は、大学以外、広く社会人向けの金融教育を行なうため、市民講座や社会人セミナーにも、同様のコンセプトにより教育実践を行なうことを計画している。

② さらに同様の問題意識を抱える他大学の金融科目担当の先生方が効果的に授業を行なえるように、教科書にIT資料（主要コンセプトをスライド化したパワーポイント資料）を、CD-R化し、教科書に添付することを検討中。

学部留学生の初年次における不安とその援助方法に関する一考察

【発表者】　押野谷康雄（東海大学教育支援センター・工学部動力機械工学科）

1．研究の目的

海外から日本に来る留学生の数を現在の約12万人から、2020年には30万人に増加させる計画を政府が策定している。今後留学生数が急速に変化すれば、今以上に大学における留学生の不適応や学業上の挫折に起因する問題の顕在化が予想される。大学には多様な留学生支援機能が存在するが、今後の留学生の増加を鑑みると入学当初、すなわち初年次における教員個人の果たす役割は大きい。

本研究では、留学生センター等の専門的な教員ではなく、学部の教員が留学生に対して積極的に関わっていく方法について実践的に研究し、学部留学生の初年次における援助方法のあり方について考察した。対象とした留学生は、報告者が所属している学部の新入生であり、教員としてのかかわりの中で定期的面接を実施した。本発表では、示唆に富んだ事例を中心とした報告を行う。

2．研究の方法

対象の初年次留学生は、工学部の新入生9名（平均年齢21.2歳、日本語会話能力あり）である。相談室などにクライエントとして来室したケースではなく、学科の教員としてのかかわりの枠の中で定期的面接を実施した。

実施期間はX年4月から10月まで（一例のみ前年9月入学時から）、面接場所は報告者の職場居室であり、面接時間に応じて、POMS 日本語版[1]、バウム・テスト[2]、風景構成法[3]を実施した。

POMSは10分程度でできる質問紙の不安検査である。また、バウム・テストは、実のなる木を一本、鉛筆で描く心理検査、また風景構成法は川・山・田・道・家・木・人・花・動物・石を順番に描き、クレパスなどの色づけもする心理検査である。

3．結果と考察

今回対象にした9名は来日から20～40ヶ月程度が経過していた。一般的には、すでに日本に適応している時期であるとも考えられるが、箕口ら[4]によると在日数の比較的長い留学生の群がより多くのストレスを有するとの報告もある。

今回の研究においても、9名中8名の対象者はうまく大学初年次としての異文化に適応していたが、1名は留学上の何らかの問題を抱えていた。

そこで示唆に富んだ留学生Aの事例（面接14回、POMS 6回、バウム・テスト10回、風景構成法5回）を中心に検討した。なお本事例を匿名として公開することに関しては当該学生の許可を得ている。図1は留学生AのPOMS の結果であり、図中の6つの凡例は、気分尺度T-A（緊張－不安）、D（抑うつ性）、A-H（怒り－敵意）、V（活気）、F（疲労）、C（混乱）を示す。縦軸の50が平均的な値を示している。また図2は留学生Aの風景構成法の一例である。

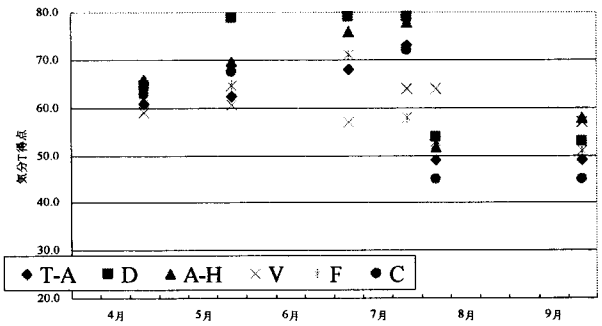


図1　POMSの結果の一例

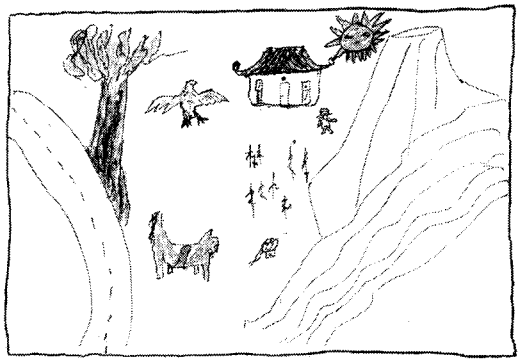


図２　風景構成法の一例

本事例をまとめると以下のようになる。

(1) 共感できなかった半年間（＃1～＃4）：入学当初からの期間、ある程度のコミュニケーションを取れていたが、十分な信頼関係の構築には至っていなかった。当該学生の感情の動きに注目できていなかった。

(2) 長期休み後の変化（＃5～＃7）：長期休みがあり３か月空いたあと面接を再開したが、この時期の面接では口数も少なく、勉強面、生活面では問題無いと語っていた。しかし、少し頭の中の整理がついていない感じが続いていた。時折会話の中で苛立ちを感じる場面もあった。

(3) 感情の言語化（＃8～＃11）：面接の時間を少し長めにとった結果、「遊ぶ友達がいない」「日曜は一人で部屋の中で休んでいる」ことが語りの中にはじめて現れた。

(4) 落ち着き（＃12～＃14）：長期休み前はアルバイトのこと、旅行の計画などが話題の中心となった。これまでになく、とても明るい感じであった。また、休み明けもその水準を維持していた。

モチベーションが高いと一般的に思われる留学生ではあるが、特に学部に入学する場合は、入学からのある期間一緒にいて分かってあげることの大切さを実感した。また描画法は異文化適応に対する変化のエビデンスとして有効性があるだけでなくコミットメントのためにも十分活用できることが確認できた。描画が留学生と教員の間にあると、ほっとする空間が展開できたことは、描画が一般の教員と留学生がかかわるプロセスにおいて重要な潤滑剤となる可能を確認した。

本事例より、教員という枠組みの中で初年次の学部留学生を援助していくためのポイントとしては以下の点が挙げられる。

(1)留学生のバックグラウンドを十分把握した上で、定期的な面接により留学生の心の居場所を作る。

(2)必要に応じてコミュニケーションツールとして描画などを用いる。

(3)初年次の早い時期から教員が身近な存在となって、留学における不安やストレスを少しでも解消できるようにかかわっていく。

４．今後の課題

学部初年次における留学生の不安に関する研究はまだ多くない。そこで今後は類似性として、発達障害の臨床像と不適応を起こした留学生の臨床像を比較しながら、これまで取り組まれている発達障害学生に対する支援の先行研究を調査、分析し、留学生支援への応用に関しても検討する。

また、初年次の留学生が抱えている内的世界の経験が日本語能力の関係から言葉では容易に表現できない限界を有することがある。このようなケースにおいて、本研究で用いた描画をはじめ、造形、音楽などの非言語的表現や創造活動が、初年次の留学生に対する支援にどのような効果を発揮するかも検討する。

５．参考文献

[1]例えば、横山 和仁・他、診断・指導に活かすPOMS事例集、金子書房

[2]例えば、C.コッホ、バウム・テスト—樹木画による人格診断法、日本文化科学社

[3]例えば、山中 康裕、H・Nakai 風景構成法、岩崎学術出版社

[4]箕口雅博、江川緑、在日留学生の生活ストレスの実態とその関連要因に関する研究、日本教育社会学会大会発表要旨集録46号、pp.74－75、1991.

東京工芸大学の初年次教育の教育改善

ボトムアップ型改善の実施と限界

【発表者】　甲斐　雅裕（東京工芸大学工学部）

1．はじめに

東京工芸大学は、工学部と芸術学部の２学部からなる大学である。それぞれの学部に、独立した教養系教員の組織がある。1991年の大学設置基準の改正、いわゆる大学大綱化により各大学で教養系教員組織の解体・再編が行われていく中、本学工学部では教養系組織の解体は行わず、2001年度から新しい組織、基礎教育研究センターとして再編された。組織再編の目的は、専門学科との連携であり、従来の教養系教員に学部長、教務部長、専門学科の教員が一緒になり、専門の基礎となる数学、物理、化学や、語学、体育を含めた教養科目の見直しを行うこととした。

上記の組織改編に伴って、元々所属していた教養系教員の意識も高まり、自ら組織内に教育改善、学習支援を議論する委員会を立ち上げて、大学の教育向上を目指していた。この発表では、教育改善を目指した「工学基礎教育研究委員会」の活動について報告する。

2．工学基礎教育研究委員会

基礎教育研究センターの発足とともに組織内に設立した、教養教育について全般的に議論する組織である。各教科（数学、物理、化学、英語、第二外国語、人間科学、体育）の教員１名ずつで構成し、この中から選んだ正・副委員長が委員会を主導した。

委員会では、カリキュラムの改定、学力低下への対応、授業改善など教育について幅広い議論を行った。2001年度から議論され、2002年度から実行された活動成果は次の通りである。

①教養ゼミ授業の充実

②授業改善

ア．教育目標の明確化

イ．成績評価の明確化と見直し

③退学者対策

①は２年生科目なので議論を省くが、②の授業改善が初年次教育の改善を目指したものである。各教員が独自に教育目標を設定したり、逆に何も目標を設定しないでいると、授業の質と難易度がバラバラになる。ある程度、各教科で教育目標を設定しようと発表者が提案したのであるが、そもそも教育は教員個人が責任を持って行うべきで、外部から強制・制限するのは大学教育としてふさわしくないという従来からの主張をされる先生もおり、全教科で合意するのは難しかった。成績評価方法も各教員個人で独自に行っていたが、あるクラスでは出席点があり、あるクラスでは発言すると点数になるという具合で、学生が混乱するだろうと考え、社会科学・人文系を除いて各教科で統一することを提案したが、これは成績評価方法の一覧表を作成して公表することで、自然と改善されていった。

③の退学者対策としては次のように考えた。出席情況が悪い学生が退学していくので、出席情況を把握して、欠席学生に欠席の事情を確認すれば、退学に至る前で何らかの救済ができるだろう。教養系各科目の中から、各学科の実情に合わせて、必修または履修者数が多い科目を月～金までの１日１科目選んで、毎週集計した。次の週の前半には集計結果を基に学生に連絡したりした。この方法は時間をとられるが、何人かの学生を救済できた。

3．教育改善の進展

前述の工学基礎教育研究委員会では、さらに議論を進めていって、2003年度以降からは次の活動を行っていった。

④新入生基礎調査の実施

⑤教員の授業スキルの改善

⑥科目の新設

ア．習熟度別授業

イ．理系教員による文系科目

ウ．文系・理系合同オムニバス科目

エ．スキル科目（大学基礎講座）

オ．理系入門科目

カ．理系発展科目

④の新入生基礎調査は、新入生に対しての学力調査とアンケートを行うものである。学力調査は高校課程までの数学、物理、化学、英語、国語の5科目のマークシート型試験を行うもので、2003年度から今年度まで毎年度行っている。学力調査の結果では、新入生の各科目の平均点は、どの科目も下がり続けていることがわかっている。[1)]

本学工学部では全科目で学生に対して授業アンケートを行っている。毎年度数値が低い教員がいて、事実学生の評判も悪い。これらの教員のスキル改善（⑤）として、教える課題の統一、教員への個別指導が行われた。

⑥の科目の新設のうち、ア～ウは推薦入試、ＡＯ入試など様々な入試形態に伴って入学してくる学生が多様な学習履歴を持つため、初年次の教育も多様化させて対応したものである。エ～カは、2006年度から入学してきた高校課程での新しい学習指導要領で学んできた学生への対応科目である。オとカは習熟度別授業をさらに拡大させたものである。エは、新入生に対して、レポート作成の基礎となるような日本語の基本の復習と、授業の受け方等のスキルを教える授業であり、2006年度から大学基礎講座として開講して今年度まで発表者が担当している。[2)]

4．ボトムアップ型教育改善の衰退

工学基礎教育研究委員会は、2004年度からは教育改善委員会と名称を変更して、教員自ら提案・対応する、いわばボトムアップ型で授業改善を行ってきたが、限界も見えてきた。

1. 教育改善に熱心な教員とそうではない教員がいて、全科目には行き渡らない。
2. 教育改善の実行には時間が取られるので、忙しくなると疎かになってくる。
3. 授業スキルの低い教員は、どのように他人が指導しても、なかなか改善しない。
4. 他の組織（専門学科）の教員との意識のギャップによる対立が新たに発生する。

本学工学部では、2004年度に学科再編があり、カリキュラムが一段落してくると、専門学科が学生指導を強化してくる。そのため退学者対策は専門学科が行うものとされ、教養教員は蚊帳の外に置かれることになった。また、専門学科で様々な授業を1年次，2年次に新設や改変するときには、教養科目の廃止や時間割変更を求めてくることになる。また、2008年度からは全学的なＦＤの組織が設置され、トップダウン型の改善を実施し始めているというように情況が変わってきた。

2008年度に教育改善委員会は消滅した。

教員自ら提案するボトムアップ型の教育改善は成果の出るものもあるが、教員の意識の差で全科目に行き渡らない。全学的組織によるトップダウン型の教育改善は全教員を指導できるが、うわべだけの改善報告書の作成だけに陥りやすい。実質的な改善をするにはどうしたらよいかの議論が今後も必要だろう。

参考文献

1) 甲斐雅裕（2007）「工芸大工学部での新入生への学力調査」，リメディアル教育研究，第2巻，第1号，19-24.

2) 甲斐雅裕、江崎ひろみ（2008）「文書作成を中心とした東京工芸大学の初年次教育」，初年次教育学会第1回大会自由研究発表.

初年次教育と教材開発

—『日本史副読本』の作成を中心として—

【発表者】　西 住　徹（兵庫県立神戸工業高校　地歴科教諭）

今回は、発表題目に示したごとく初年次教育に使用できる「教材開発」の報告である。

「初年次教育」と、それに関連した教材開発作成の端緒となったのは、２００８年１０月１１日から１３日にかけて関西学院大学で開催された『２００８年度日本政治学会研究大会』の第２日目における依田博氏（京都女子大学）による「政治学教育の意義と実践」を聴講したことによる。

なかでも「日本の高等学校社会科」、「高大連携の学習参考書作り」、「初年次教育ゼミの一例」である。

依田氏はこの研究報告において、大学において“初年次教育”が不可欠であること、また、政治教育はその最適な学習分野であることを強調された。

さらに、＜（１）初年次教育の意義、（２）中高大連携テキストの作成、（３）及び日本の政治制度の基礎的学習の必要性＞の３点について、綿密な解説と論証を行われた。

ここで少し依田氏との関係について述べる。依田氏と私との関係は古く、昭和６１年の神戸大学での『政治外交研究会』に始まる。その後、私は、神戸大学の博士後期課程に入学し、平成１６年度には神戸大学より博士（政治学）の学位を授与され現在に至っている。よって、依田氏の初年次教育においては、「政治教育はその最適な学習分野」であるという見解には大いに共鳴するところがあった。

さらに私は、一昨年より兵庫県教育委員会の「兼職」許可を得て、近隣の大学で、教師を目指す学生たちへ「教職課程」（詳しくは「地歴科教育指導法」）を３回生に講義している。そこで実際に直面する高校生や大学生の現状から、政治教育を少し横に置き、地歴科教育の中では、特に「日本史」を専門とすることから（高校では日本史を教え、大学では史学科の学生を対象としている）、「日本史」のテキストを作成して使用することとした。

高校生が大学へ入学するにあたって、われわれ高校の教師は、卒業までに日本史という科目における学習内容をどれだけ習得させればよいのか。生徒を大学に送り出す側から教材開発を行うこととした。

そこで平成７年以来、主宰してきた「兵庫県歴史学習研究会」（会員は現時点で１０名）の先生方と討議を重ねながら依田氏の提唱を踏まえ、高校生にも、また、入学後の初年次教育にも使用できることを目的として、２００８年１０月より教材の作成にとりかかった。

持論である「面白さ」、「わかり易さ」、「正確さ」の３つをコンセプトとして、執筆に当たることとした。そこで、会員の先生方の中から＜原始・古代＞から＜現代＞までの各時代を専門とし、現在も研究者として活動されている方々に執筆を依頼することにした。執筆に当たって各先生方には、次の条件を付けてお依頼した。条件とは、最新の研究成果を取り込みつつも、「決して論文調にならないこと」、「日本史を選択しない生徒が読んでも理解できること」であった。この条件は依頼された側からすると難しい注文であった。さらに、出版社との契約で経費の問題から、「校正は２回まで」という条件が加わり、執筆者を苦しめることとなった。編集担当者とともに、校正には難しい表現や専門分野特有

の語句について、その意味を損なわぬように配慮しながら、出来るだけ「わかり易い」表現に書き換えてもらった。

しかし、各人が長年研鑽を積んできた専門性は、あくまで尊重することにした。よってこのテキストは、一読して＜六人六様＞の個性がにじみ出て、既存の教科書にはない「面白さ」が表出した本となった。

≪さらに、私がこのテキストに求めたものは以下の４点であった≫。

第１に、「このテキストは、現在、日本史を学んでいるが、時代の概観が掴めず、頭の中がゴチャゴチャになっている人のために作成した本」であること。

すなわち、日本史をスッキリと頭に入れる第一の要件は、時代の雰囲気を理解することである。そのためには、人物や事件を憶えようと、暗記に多くの時間を費やすよりも、まず、時代区分をハッキリ認識させることが大切だと考えた。

そのためには、各専門領域を持つベテラン教師が＜原始・古代から現代＞までを、出来るだけシンプルに記述することが要求される。テキストの構成内容でいえば、冒頭の「時代の概観」を２０００字程度に纏める作業である。この執筆を可能にするには、専門的知識と長期間の教職経験を必要とする。

第２に私が執筆者に要求したことは、各時代区分の中で、これだけは是非一読してもらいたいと考える最小限の歴史的事項を私が選択して７～１０(以後は、「小項目」と呼ぶ)を取り上げ、できるだけ易しい文体で記述することであった。さらに「時代の概観」と「小項目」を繋ぐ「年表」については、時代の概観に表記した歴史的人物や事項と連動して記述すること。概説で登場しない人物や、扱っていない事柄については、年表に表記しないよう努めた。第５章の現代は「概説」・「年表」と「小項目」は、二人で執筆に当たったため、十分な意見交換を必要とした。他の各章は、同じ人物が執筆に当たったことでまとまりと一貫性が達成されたといえる。

第３に執筆者全員が共通認識を持って取り組んだことは、出来るだけ漢字に「読み」を振ることを実行した点である。「読めることによって理解することができる」という学習におけるシンプルにして最も重要な真理を重視したことである。これは歴史的語句にかぎらず、私が各執筆者の了承を得て全章を統一すべく実施した唯一の作業であった。

今日、高等学校で使用されている『日本史』の教科書を一読してわかることは、こんな文字にも「読み」を付す必要があるのかと訝るほど、歴史的語句以外にも多くの読みが付されている。しかし、読めることで理解できるという点では、教科書の執筆者(出版社)も同様だと考えられるが、あまりにも多すぎる場合、文章全体のリズムも悪く、一見してページ全体が見ずらく、読みにくいものとなる。「ふりがな」の統一作業は、テキスト作成の過程で多くの時間を割いた要点である。

第４番目に留意した点は、読み手が「読むのが大儀に」ならないことである。先述したごとく、このテキストの特徴は、文字数を出来るだけ少なくすることに努めたことである。コラムや社説は出来るだけ字数を削って内容を濃縮している。人が読もうとする気分は、文字の多少によって大きく影響をうける。テキスト全体を６０頁前後と予定し作成した。すなわち、６０頁余りであれば、学習者が『日本史副読本』を手にとって見たとき、「これぐらいなら最後まで読めそうだ」という気分を重視したことである。今後も知恵を絞って、まずは教材を作成してみることが大切ではないかと考える。当日の報告では、最後に、今日の高校での現状と、実際『日本史副読本』を使用した事例を幾つかあげたいと考えている。

高大両方が使用できる学習テキスト作りを提唱したい。

ラウンドテーブル

９月２０日（日）
１３：４０～１５：１０

グループＡ　　５０３講義室
学生と変える大学教育　FD を楽しむという発想

グループＢ　　５０４講義室
４年後の「出口」を見据えて教育課程全体と初年次教育をどのように構築し、実践するか

グループＣ　　５０７中講義室
初年次教育を基盤とした二年次教育の位置づけとカリキュラム　初年次教育効果フォローアップ

グループＤ　　５０８中講義室
ベネッセ大学生調査から捉える現代初年次学生の特徴
－受験勉強スタイル，学習態度，学習成果の観点から－

学生と変える大学教育

FDを楽しむという発想

【企画者】 清水 亮 (三重中京大学)
橋本 勝 (岡山大学)
【司会者】 清水 亮 (三重中京大学)
【報告者】 濱名 篤 (関西国際大学)
宇佐見 義尚 (亜細亜大学)

2008年度から大学でもFDが義務化された。とはいえ、大学間でFDの取り組みの温度差はかなりあるように思われる。大学全入時代が到来し、中教審は、「学士」の質を維持するために、大学卒業までに学生が最低身につけなければならない能力を「学士力」を定義し、各大学に卒業認定試験の実施など厳格なチェックを求める素案をまとめた。2008年12月の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」では、各大学が、「学位授与の方針(ディプロマ・ポリシー)」、「教育課程編成・実施の方針(カリキュラム・ポリシー)」、「入学者受入れの方針(アドミッション・ポリシー)」を明確に示した上で、これら「3つの方針」に基づく教育を行うために、FD及びSDをさらに組織的に推進することが求められている。大学のグローバリゼーション化とユニバーサリゼーション化の中、今、日本の大学は、FDの推進を梃子に、教育力を向上させることを求められている。義務化されても全体として進まないFDを推進するには、FDに対する発想の転換が必要ではないだろうか。

しかし現実には、2008年に行われた読売新聞社の「大学の実力」のアンケートに回答した52.4%(国立大学では20.5%なのに対し、公立大学では54.4%、私立大学では58.9%)の大学の学長が、総合自己評価(FDへの基本的な考え方や関心、取り組みの現状)C以下の評価を与えていることからも、国立はともかく、公立、私立の多くの大学では、組織的FDが進んでいないことがわかる。

現在のFDは、さまざまなフォーラムや学会で成果が発表されているが、実際上、上位大学のリードによって推進され、中堅以上の大学の学生の資質とレベルを前提にしている印象が強く、残念なことに、ユニバーサリゼーションの真っ只中にある多数の大学では、現在のFDの主流となっている手法は、ほとんど通用しないことが少なくない。また、中堅以上の大学においても、余りに精緻な教育ツールや教育理念はそれほど参考にならず、これまで熱心に教育に取り組んできた教員の意欲をかえって削ぐことも珍しくない。その一方で、FDの専門化、高尚化あるいは形式化、アリバイ化も進み、いわゆる「深海魚」のみならず、一旦は教育に関心を向かわせ始めた教員のいくらかは、FDから再び距離を置くようになってきているという指摘もある。

日本の大学教育はこれでいいのだろうか。そもそも、これで教育の受容者としての学生のプラスになっているのだろうか。学生の顔が見えない「3つの方針」に基づく初年次教育の導入や授業改善は何を生むのだ

ろうか。アメリカとは異なり、多くの学生が親からの仕送りで大学に通う日本では、学生の中に自分たちは大学教育の消費者であり、高度の質の教育を廉価で受けたいという意識は乏しく、最近まで、日本の大学では、大学教育の生産者として、消費者である学生に4年間の在学中にどれだけ付加価値をつけて卒業させるかについて正面から議論されることはなかった。

しかし、今日、大学のグローバル化、そして少子化に伴う大学全入時代の到来の中、日本の大学は、学生に在学中にいかに付加価値をつけられるか、つまり大学としていかに製造者責任を果たせるかどうかという課題に真摯に対応せざるを得ない状況に直面している。実際、この課題への対応が、大学の将来を左右すると言っても過言ではない。

大学教育やFDの課題は、決して、GP採択大学の会議室や大学教育関連のフォーラムでの議論や全国紙の記事でだけ見つかるものではない。むしろ、日本全国の大学の現場に散在しているのである。散在する課題にまず対応するのは、現場の教員や職員である。大規模大学では大学教育開発センターを核として組織的なFDを推進し、課題の解決に邁進できるはずであるが、中小の大学では、組織には期待できない場合も多い。結局、日本の大学におけるFDの真の推進は、いかにしたら個々の教員の活力を向上できるかにかかっているのではないだろうか。そうだとすれば、そうした現場の教員たちの背中を少しでも押せないだろうか、そんな気持ちからスタートした『学生と変える大学教育：FDを楽しむという発想』（ナカニシヤ出版　2009年）の企画がこのラウンドテーブルのベースになっている。

『学生と変える大学教育：FDを楽しむという発想』は、教育力向上のために、「学生と変える大学教育」と「FDを楽しむという発想」という2つの新たなコンセプトを提案して、その実践法のヒントを提示することを目指したものである「学生と変える大学教育」とは、今まで往々にして教員が自らの教授法を変えることと考えられてきた授業改善から、「学びの主権者」としての学生と共に授業改善を推進するという発想へ転換しようという考え方である。

「学生と変える大学教育」にしても「FDを楽しむという発想」にしても、一見斬新な考え方のように見えるかもしれないが、本来、大学が活き活きとし、輝きを増すためには自然に出てくる考え方であろうと、企画者は考える。つまり、この発想転換ができれば、大学の教育力は向上できるのではないか、そうすれば、日本の大学は、グローバル化にもユニバーサル化にも対応できる術を見出せするのではないだろうか。

『学生と変える大学教育：FDを楽しむという発想』は、単に机上の理想論や私見を述べたものではなく、さまざまの大学の実践報告でもある。義務化されても全体として進まないFDを推進するには、「FDを楽しむという発想」へのFDに対する発想の転換が必要ではないだろうか。

この発想が、日本の大学のFDの追い風になるかについて、『学生と変える大学教育：FDを楽しむという発想』には参画されていないFD・初年次教育の重鎮の関西国際大学の濱名篤先生とFD・キャリア教育に造詣が深い亜細亜大学の宇佐見義尚先生に、この本が目指したものについてのお考えをご披露いただくだけでなく、どうしたらFDは進むかのご持論をご披露いただき、フロアーの執筆者ならびに参加者を交え、共に討論する中で、どうすればFDは進むのか、初年次教育の構築の仕方と進め方、これらからの大学教育のあり方、FDのあり方について具体的に考えてみたい。

4年後の「出口」を見据えて教育課程全体と初年次教育をどのように構築し、実践するか

【企画者】西村　秀雄（金沢工業大学）
【司会者】藤本　元啓（金沢工業大学）、栃内　文彦（金沢工業大学）
【報告者】西村　秀雄（金沢工業大学）、本田　康二郎（同志社大学）、
松浦　洋司（岡山理科大学）、塚越　久美子（北海道工業大学）

1．企画の趣旨

高等教育機関の中でも工学や医歯薬学、看護学、福祉学系などは、資格取得を含めた「出口」が比較的はっきりしており、学生の目的意識も高いと見なされることが多い。

しかし実際には、主体性をあまり感じられない学生が存在するし、本人なりに目的意識を持っているはずの学生も、話をよく聴いてみると、実際の現場の状況を理解しておらず、興味関心のある分野での夢を語るだけのことが多い。さらにこれらの系統でも学力低下や基礎学習忌避、思考過程軽視、自発的学習習慣や社会常識の欠落、グループ活動が困難な学生の増加などの問題が目立つようになった。

これらの諸問題を早期に乗り越えて、自ら考えて行動できる、それなりの学生に変身してもらうためには、「出口」の再確認と、専門教育との連携を含めた教育課程全体の見直し、そして各学校にふさわしい初年次教育体制の構築と実践が必要となのではないだろうか。

本ラウンドテーブルでは、すでに実績を上げている同志社大学商学部、新しい取組みを開始した岡山理科大学工学部、初年次教育にこれから本格的に取り組む北海道工業大学の取組みをできるだけ具体的に紹介し、参加者と意見や情報を交換する場にしたい。これが今後の緩やかなネットワーク作りのきっかけになればと願っている。（西村）

2．同志社大学商学部の初年次教育

同志社大学商学部では一学年約800名の学生を抱えており、周囲の人たちと友人関係を構築することが困難な一部の新入生に対しては、特別の注意を払う必要がある。

彼らを学園共同体の一員として迎え、修学意欲を高めていくためには、教員との密なコミュニケーション機会が必要である。そこで一年生を対象とした導入教育科目として、2004年より「アカデミック・リテラシー」（前期）と「ビジネス・トピックス」（後期）という二つの科目が開講されている。どちらも、一クラス約 20 名の少人数クラスで行うことを原則としており、学生間、学生―教員間のコミュニケーションが緊密になるように配慮されている。

「アカデミック・リテラシー」では、二つのことが目指されている。一つは大学で学ぶための基本的技術を身につけさせることであり、もう一つは学園共同体に参加する機会を用意することである。大学で学ぶための基本的技能としては、ノートの取り方、テキストの読み方、図書館の利用法、パワーポイントを利用したプレゼンテーション実習、ディスカッションなどが含まれる。これらの学習に加え、大学史を学ぶことと、学生間のコミュニケーションの機会を与えることで、受講者に学園共同体の一員としての自覚を促すことが目指されている。

「ビジネス・トピックス」では、ビデオ教材、企業見学などを通じて、経済活動の現実を知り、経済問題への関心を高める。前期のアカデミック・リテラシーでの活動を受けて、こ

の科目でも班ごとのグループ学習を行う。共同して調査、議論、発表を行うことで受講者同士のコミュニケーション能力を高めることが目指されている。(本田)

3．岡山理科大学工学部
学科横断型実践的工学教育の取り組み
——工学プロジェクトコースの紹介——

これまでの工学教育では高度な専門知識を持つスペシャリスト的技術者を養成してきた。これらに加えて、これからの工学教育には、ものづくり全般についての幅広い知識と視野を持ったゼネラリスト的技術者、すなわち将来プロジェクトリーダーとなる人材を養成する教育プログラムが必要となっている。

このような実践的かつ学問的な工学教育を行うには、これまでの学科に分かれた教育ではなく学科横断的な教育が必要となる。そこで、ものづくり演習やプロジェクト実践を大幅に取り入れるとともに学科横断的に工学教育を行う「工学プロジェクトコース」を設置した。

工学に関して学習意欲を持つ学生でも、実験や工作などの実体験が乏しく、工学やものづくりに対する現実感や目的意識の欠如が指摘されていることから、このような教育プログラムは教育上有効と考えられる。また、ものづくりプロジェクトはグループで実施していくため、コミュニケーション力やプレゼンテーション力などの学士力の向上にもつながると考えられる。さらに、低学年でプロジェクト等を通して様々な工学分野に触れることにより、自分の持つ能力や適性を見いだし、高学年や大学院で専門分野を決めていく自己能力発見志向の学生にも適しているといえる。

本コースの入学定員は20名とし、15名の工学部教員が担当し、学生の興味に応じた指導を行う。

また、「工学プロジェクトセミナーⅠ・Ⅱ」(1年次)、「プロジェクトⅠ～Ⅳ」「プロジェクトマネジメントⅠ・Ⅱ」(2・3年次)などのものづくり実践科目を用意している。(松浦)

4．北海道工業大学

北海道工業大学（以下、道工大）では、持ち上がり担任制やポートフォリオの記録などの在学中のサポート体制や、全学科共通の就職支援プログラムが整っており、「出口」を意識した教育環境が充実していると言える。しかし初年次教育に関しては、年々増える低学力者への対応、留年・中退防止策として取りざたされてはいるものの、まだ統一されたシステムがなく、各学科がそれぞれプログラムを考え、独自に実施している状態である。

初年次教育科目の主なものは、大学生活への移行を促し、スタディスキルの習得を目指す[フレッシュマン・セミナー](①)、専門教育の入門[○○入門、○○概論](②)、①と②両方の要素を持つ[フレッシュマン・セミナー／○○入門／基礎ゼミ](③)の3種類があり、すべて専門学科の教員が担当している。①を実施しているのは8学科中1学科のみで、②は3学科、③は4学科である。大学全体で①の履修体制を整えるのが理想的だが、それには各学科の意向の統一、担当者などの問題が山積し、システム構築にはまだ時間がかかりそうである。

筆者は7学科の「文章表現法」を担当しているが、すべて1年生前期に設定されていることを生かして、この科目の中で大学生としての基本的な学習スキルの習得が図れるような授業実践を試みている。今年度より教養教員が専門学科に分属され、横の連携が取りにくい状態にはあるが、1年生の教育に必ず関わっている教養教員が、まずは初年次教育の概念を共有し、できることから実践し成果を示すことが必要であると思う。その上で、配属された学科内で専門科目との連携を図りながら、全体のシステム構築に向けた提言をしていければと考えている。(塚越)

初年次教育を基盤とした二年次教育の位置づけとカリキュラム

初年次教育効果フォローアップ

【企画者】 矢島 彰 (大阪国際大学)
【司会者】 田中 優 (大阪国際大学)
【報告者】 佐藤智明 (大阪国際大学)
矢島 彰 (大阪国際大学)
松田孝一 (大阪国際大学)

1. 初年次教育から2年次教育への接続

(1) 大阪国際大学の初年次教育

大阪国際大学において初年次教育の核となっている科目は，学部改組を機にキャンパス共通カリキュラムとした必修の初年次セミナー科目であるセミナーI である。学部学科専門性・職業に関係なく必要となる Generic Skills の中から少人数クラスで実施することが適切と思われる単元でカリキュラムを構成している。学生用の共通テキスト・セミナーI ガイドブック，指導者用マニュアルを用いる。セミナーI の共通プログラムで身につけた知識・スキルは，キャンパス内の全科目において前提条件となり，それらを利用して専門科目の授業を設計することができる。共通の科目を担当する教員間でのノウハウの伝達は，実質的な FD 活動となっている。セミナーI がキャンパス内において様々な共有化を促進している。

(2) 2年次教育の意義

2 年次学生へのカリキュラムがさらなる大学教育の課題として挙げられている。初年次教育によって刺激を受けた学生を中だるみさせない教育プログラムが必要である。

大阪国際大学枚方キャンパスにおいても，2 年次セミナー科目である「セミナーII」のカリキュラムを，学部改組を機に再考することとなった。

2. キャンパス2年次教育再考

(1) キャンパス共通プログラム

学内での議論を経て，セミナーI との接続を意識したセミナーII の共通目標・共通プログラムが決められた。共通目標は，①研究の基本技術と論理的思考能力の習得，②自己表現能力の向上，③将来の進路と人生目標の探求，となった。また，①自己紹介，②履歴書作成，③キャリア教育，④ライブラリーツアー，⑤エンカレッジングタイム（セミナー担当教員との面談），⑥リフレッシュデイキャンプ（学外実習），を共通プログラムとした。共通プログラムの①②④⑤はセミナーI においても実施しており，学生の1年間での成長を確認する場となる。共通プログラムの多くは，キャリア教育である。その背景としては，2 年次学生に修得させたいスタディスキルが学科によって異なる点，多くの教員が不慣れなキャリア教育を共通プログラムとして合同授業を実施することによって，担当教員の負担を軽減できる点が挙げられる。

(2) 学部学科別カリキュラム

セミナーII のキャンパス共通プログラムは，年間授業 30 週中 10 週程度である。その他の 20 週の内容に関しては各学科で検討することとなった。

キャンパス内 2 学部 4 学科のうち，現代社会学部法律政策学科は，全 20 週がセミナー担当教員裁量授業とした。他の 3 学科では，

セミナーII担当教員がクラス分けによって決定するのに対して，法律政策学科では，学生が担当教員を志望する形式となっているからである。

情報デザイン学科では，20週分のモデルカリキュラムをセミナーII 担当教員に提示し，その中の5週分を学科共通プログラムとしている。モデルカリキュラムのテキスト作成も進めている。

ビジネス学部は，セミナーII共通化に関して，学内で最も先進的である。以下に，ビジネス学部（経営デザイン学科・経済ファイナンス学科）における実践を紹介する。

3. ビジネス学部での取り組み

上記に述べた，枚方キャンパスにおける2年次教育の共通目標・共通プログラムを踏まえ，ビジネス学部では，まず成績評価の共通化を実施した。これは担当教員により評価の齟齬がおこらないようにするためと，最初のゼミにて学生に周知徹底をはかる目的もあった。具体的には出欠・遅刻の評価，出欠・遅刻した際のフォローアップの特別課題，好成績を得るためのコツなどである。またキャンパスの2年次教育の共通目標を踏まえ，その上に経営・経済を学ぶ初学者向けの内容を加味した，共通テキストおよび教員用マニュアルを作成した。本学は開学当初(1988年)から初年次教育（2年次も含む）にウェイトを置いており，1年次から4年次までゼミを開設していたため，初年次教育における教材開発も少なからず研究が進められていた。開学時から存在している経営情報学部では，1年次用テキストと共に2年次用テキストも開発され，学部改組前(2008年)まで学部共通テキストとして使用されていた。このノウハウをベースにビジネス学部では，昨年度より新たなテキストを開発し，2009年4月より活用している。このテキストは「基礎編」，「ビジネス思考」，「調査・分析・プレゼンテーション」の3部構成となっており，共通プログラムのスケジュールも見据えて，講義展開を1ページから順次実施出来るように配慮されている。基礎編は「2年次セミナーの概略」，「1年次の振り返りを含めた自己紹介」，「オフィスアワー」，「学生面談(エンカレッジングタイム)」，「レポートの形式」などの基本的な部分と，「論理的思考」，「ビジネス導入」が包含されている。またビジネス思考の章では，共通プログラムである「リフレッシュデイキャンプ（以下RDC)」に適用可能なように組まれており，ビジネス学部の経営デザイン学科のRDCでは，事業創造と経営の発展をテーマに掲げ，ユニバーサルスタジオジャパン（USJ）を対象に体験学習型で実施している。さらにこのRDCは現場での実地調査に加え，事前講義2回，事後講義2回の5回完結型で構成し，1ゼミに3つの課題が与えられ，それを解決する形式を取っている。調査・分析・プレゼンテーションの章では，自己をプレゼンテーションするために，履歴書やエントリーシートを作成し，発表するようになっている。後期の後半では「リサーチプロジェクトII」と称して，1年次で学んだリサーチ（調査）レポートを発展させて，パワーポイントを用い8分間のプレゼンテーションを実施し，最終的に合同講義で各ゼミ代表がコンテスト形式で発表をする予定である。この目的は，3年次からは専門のゼミになることから，研究の基本技術と論理的思考能力の習得のひとつのトレーニングと位置づけている。テキストにはテーマ設定の仕方，発表形式，スライド作成の仕方なども掲載している。

4. まとめ

セミナーI の共通化は，キャンパス内の意識・ノウハウの共有に結びついた。セミナーIIを学科・学部での人材育成目標を具現化する科目として，3年次以降の専門教育や就職活動へと展開することが可能である。

ベネッセ大学生調査から捉える現代初年次学生の特徴

―受験勉強スタイル，学習態度，学習成果の観点から―

【企画者】山田剛史（島根大学）・杉谷祐美子（青山学院大学）
【司会者】山田剛史（島根大学）・山田礼子（同志社大学）
【調査の趣旨説明】樋口　健（ベネッセ教育研究開発センター）
【報告者 1】望月由起（横浜国立大学）
【報告者 2】杉谷祐美子（青山学院大学）
【報告者 3】山田剛史（島根大学）
【コメンテーター】山田礼子（同志社大学）

1．企画趣旨

2008 年 10 月，ベネッセ教育研究開発センターは，“大学生を取り巻く社会状況や教育環境が変化するなかで，大学生の学習・生活全般にわたる意識や実態をとらえること”を目的として，全国の大学生 4,070 名を対象に「大学生の学習・生活実態調査」を実施し，翌 3 月に報告書を刊行した。今回の企画者および報告者は，研究委員として当調査の構成から分析・執筆を担当した。本ラウンドテーブルでは，現代における初年次学生の特徴を捉えるべく 3 名の話題提供者から，特に，学習面における高校と大学のつながり，大学における学習態度，学習経験，そして学習成果といった点に焦点を当てて報告を行う。

2．調査の概要

《対象者》留学生・社会人経験者を除く 18～24 歳の大学 1～4 年生 4,070 名（内訳：1 年生 1,017 名，2 年生 1,013 名，3 年生 1,017 名，4 年生 1,023 名／男子 2,439 名，女子 1,631 名）。

《抽出方法》約 80 万人のモニター母集団より，文部科学省『平成 20 年度学校基本調査（速報）』の男女比・学部系統別の比率を参考に，無作為に抽出（インターネット調査）。

《主な調査内容》高校での学習実態／大学選択で重視した点／大学への志望度／大学の満足度／大学生活で力を入れてきた活動／授業への出席率／大学での学習状況／大学生活を通じて身についたこと（大学での学習成果）など

3．大学受験勉強スタイルと入学後の学習態度との関連（望月）

大学受験競争の過熱解消や受験生の負担軽減等を目的とし，大学入試改革は長年にわたり議論されてきた。近年の大学入試政策では，選抜方法や評価尺度の多元化が積極的に推進され，AO 入試をはじめとした特別選抜入試を実施する大学が著しく増加している。

こうした状況に伴い，「受験勉強＝教科学習」という，従来一般的であった大学生の受験勉強スタイルにも揺らぎがみられ，多様化しているものと思われる。大学生の学力低下の一因として，「大学に入学するための選抜競争の緩和」が多々指摘されるが，受験勉強スタイルの多様化は，大学生の学力水準の問題のみならず，入学後の学習態度にもかかわる問題ではなかろうか。

そこで本報告では，現代の大学生の受験勉強スタイルについて実証的に示すとともに，大学入学後の学習態度との関連について分析を行った。

その結果，「志望理由書・自己推薦書の作成」「面接の準備」に取り組んだ学生が年々増加し，1 年生と 4 年生では明らかな有意差もみられた。彼らは「推薦入試」「AO 入試」により，大学に入学している傾向も確認された。

こうした受験勉強スタイルで大学に入学した初年次学生は，入学後の学習態度が同学年全体の平均値より高い側面も多く，とりわけ，授業に対する基本姿勢の高さが目立つ結果が示された。し

かし，彼らの性別や大学入学偏差値帯などにより，その高さに有意差のある学習態度もあり，慎重な解釈が必要であろう。

4．高校での学習態度と大学での学習態度および学習経験との関連（杉谷）

本報告では，初年次学生が大学生にふさわしい能動的な学習態度を身につけるにあたり，どのような課題があるかを探るため，第1に高校から大学への学習態度の変化を，第2に大学での学習態度と高校での学習態度との関連を，第3に学習態度と学習経験との関連を検討する。

第1に，高校時代と現在の学習態度について，内容的に近い設問の回答を比較した。「授業の予習」，「授業の復習」，「課題提出」などの基本的な学習習慣は高校時代の平均値より上回ったのに対して，「教員への質問」，「わからないことを自分で調べる」などの積極性・自発性の面では低下，もしくはほぼ変わらぬ結果となった。こうした傾向は，上級学年よりも初年次生にやや顕著であった。

第2に，現在の学習への取組24項目について因子分析を行った結果，「ディスカッション等への貢献」，「受講の基本的マナーの遵守」，「興味に基づいた自主学習」，「計画的・継続的自主学習」，「授業の予習・復習」の5つの因子を抽出した（主因子法，Promax回転）。高校時の学習への取組の程度で高群，低群と分類し，上記の各下位尺度得点を算出した結果，「授業の予習・復習」を除く4因子で，高群の平均が低群のそれを上回り，高校時の学習態度が影響することが明らかになった。

第3に，同様に高校時の総合的学習の授業経験と大学の授業経験の程度によって，各下位尺度得点を算出した。「授業の予習・復習」を除く4因子で，おおむね，高校・大学の授業経験が豊富な学生のほうが少ない学生よりも高い値を示した。とくに，大学の授業経験のほうでは差がみられ，グループワーク，ディスカッション，プレゼン等の機会を取り入れた授業が効果的であった。

5．学習成果に影響を及ぼす要因の検討ー学習経験と学生生活類型を中心にー（山田）

本報告では，初年次学生（N=1,017）における学習成果に影響を及ぼす要因について，第1に授業内での学習経験の観点，第2に大学生活経験に基づく学生類型の観点から検討を行う。

第1の点に関して，本調査では学習成果に関する項目を計28項目選出しており，予め因子分析によって4因子解（F1.全般的技能，F2.数的処理，F3.外国語，F4.積極的態度）が確認されている（山田，2009）が，ここでは学習成果28項目と授業経験19項目との相関係数を算出した。結果，31の項目間において r=.30（p<.001）以上の相関が見られた。特に，効果の高かった授業形態として，「ディスカッションの機会を取り入れた授業」「実験や調査を取り入れた授業」「グループワークなどの共同作業をする授業」「多様な他者とのコミュニケーションが取れる授業」「授業評価の結果を反映させた授業」が挙げられる。

第2の点に関して，大学生活経験へのコミットメントの程度による学習成果の差異について検討を行う。具体的には，授業，サークル，授業以外の自主勉強，アルバイト，趣味，読書の6つの活動への取組の程度に基づき類型化を行う。クラスタ分析により，5つの学生生活類型（1.全ての活動に積極的なハイパフォーマー群48名，2.正課・正課外活動への積極的参加群79名，3.自主的学習への積極的参加群96名，4.全ての活動に消極的な群155名，5.正課外活動への積極的参加群89名）が抽出された。これを独立変数，学習成果4因子を従属変数とした一要因分散分析の結果，全てに1%水準の有意差が見られた。多重比較（Tukey法）の結果，概ねタイプ1および2がタイプ4および5に比して有意に高い値を示していた。

6．最後に

本調査は網羅的に現代大学生の学習・生活実態を捉えるものとなっており，今回はその第一弾報告になる。今後，様々な観点から分析・報告を行っていく予定である。当日はフロアーのみなさまと有意義な情報交換の場としたい。

【文献】 Benesse教育研究開発センター編（2009）大学生の学習・生活実態調査報告書 研究所報 Vol.51 (http://benesse.jp/berd/center/open/report/daigaku_jittai/hon/index.html)

初年次教育学会第２回大会

共催：関西国際大学

初年次教育学会第２回大会　発表要旨集

■大会実行委員会■

委員長

濱名　篤　　（関西国際大学）

事務局長

上村　和美　　（関西国際大学）

委員

山田　礼子　　（同志社大学）
川嶋太津夫　　（神戸大学）
中村　博幸　　（京都文教大学）
吉原　惠子　　（兵庫大学）
智原　哲郎　　（大阪女学院大学）
関根　聰　　（大阪女学院大学）
岩井　洋　　（帝塚山大学）

関西国際大学初年次教育学会準備プロジェクト

佐藤　広志
尊鉢　隆史
吉田　武大
奥村　武嗣（事務局）

発行日：2009 年 9 月 11 日
発行者：初年次教育学会第２回大会実行委員会

初年次教育学会第 2 回大会事務局

〒661-0976　尼崎市潮江 1-3-23
関西国際大学　高等教育研究開発センター内

e-mail：fye09@kuins.ac.jp
URL: http://www.kuins.ac.jp/kuinsHP/fye/index.html

貴学の特徴に合った初年次教育ソリューションをご提供します

初年次教育の領域

- 学習動機形成
- 学習技術の習得
- 仲間作り
- 基礎力測定及び養成
- 生活習慣の確立
- 自校教育
- キャリアデザインの初歩

現状と課題

初年次教育は全国でほぼ全ての大学で実施されていますが、下記2点が大きな課題であると言われています。

①全学にカリキュラムとして導入できる統一的な授業内容の確立が難しい。

②教育担当者のファシリテーションスキルや意識の低さが目立つ。

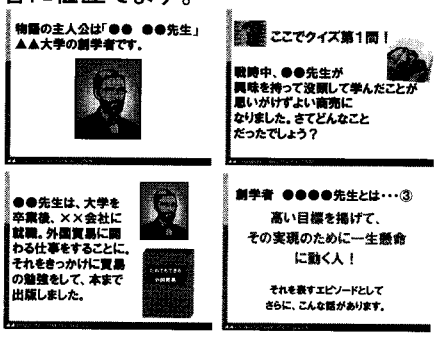
《 課題1 》全学導入可能な統一的な初年次教育授業内容を確立したい

貴学に合わせてプログラムをカスタマイズ。統一的で完成度の高い授業内容を提供します。

リアセックの初年次教育授業内容の一例

◆自校教育

㈱リクルート(※)で培ったイベントノウハウを活かしたスライドやVTRを使用し、自分の大学に対してより親密感を持てる内容に仕立てます。

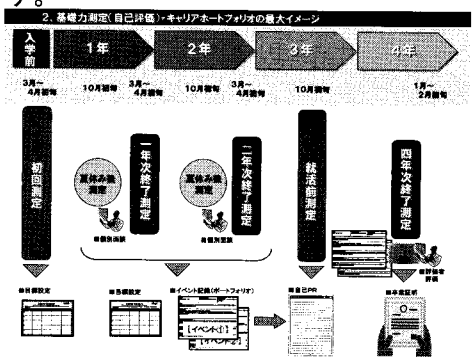


創学者物語スライド例

※㈱リアセックは㈱リクルートの関連会社です

◆基礎力測定・学習動機形成

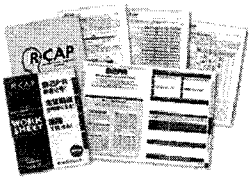
リクルートワークス研究所と共同開発した基礎力測定尺度を用いて、定期的に基礎力を測定が可能です。この測定結果を基に行動目標を設定し、学習や大学生活に対する目的意識を高めることを狙いとします。



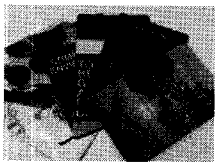
初年次からの基礎力測定・行動目標設定から就職活動までの流れイメージ

◆キャリアデザイン

小社独自の職業適性診断や価値観整理カードなどを用いて、大学生活の早期から、楽しみながら職業観・就職観を具体的にしていきます。



職業適性診断R-CAP



価値観発見カード

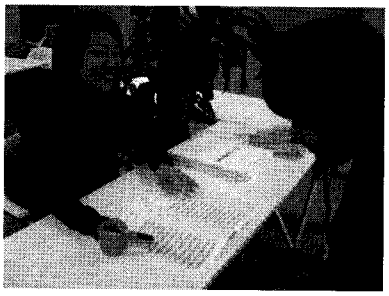
《 課題2 》初年次教育を運営する先生方のスキルアップをしたい

学生を惹きつけ、主体的な学習を促すことのできるファシリテーションスキルを養成します。

「教育者」の資質と能力の開発・向上を目指す３つのスキルアッププログラム

◆個別面談スキル

先生方が定期面談を通じて、学生個々人経験の意味づけができるようになるための観点を学習します。



面談イメージ

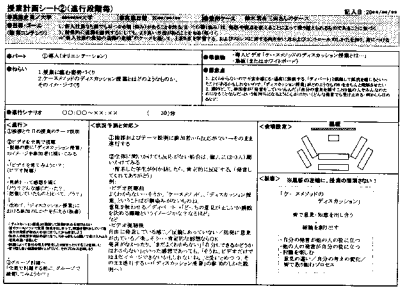
◆グループ ファシリテーションスキル

グループに分かれたワークショップ形式の授業において学生の主体的な参加と活発な討議を促すファシリテーションスキルを習得します。

グループファシリテーションイメージ

◆クラスディスカッション

大規模な教室の講義において学生の主体的な参加と活発な討議を促すファシリテーションスキルを習得します。

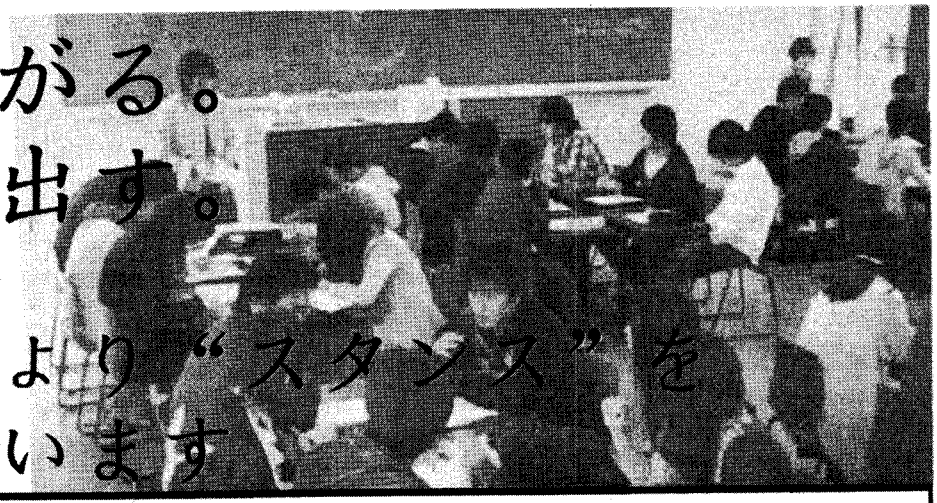


クラスディスカッション授業計画イメージ

初年次教育のご相談・お問合せは

株式会社リアセック　フリーダイヤル：0120-769-396　http://www.riasec.co.jp

学生がつながる。
学生が動き出す。



私たちは
“スキル”より“スタンス”を
大切にしています

◆こんな変化が・・・・・

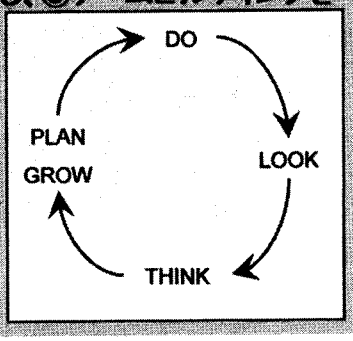
◎毎年ＧＷ明けに新入生10名以上が休退学
⇒休学・退学者がゼロになった。

◎フレッシュマンズセミナーがうまくいかない
⇒学生たちが積極的に活動を始めた。授業態度が違う。

◎留学生と日本人学生が全然交わらない
⇒あちこちで一緒にいる光景が見られるようになった。

教育支援プログラム「自己の探求」でお手伝いします

■「自己の探求」とは・・・・・
組織活性やチームビルディングを専門とする北森義明順天堂大学名誉教授が、数多くのプロ・アマスポーツチームや企業・大学などで培ったノウハウを基に開発した教育支援プログラムです。
2日間のグループワークを通して、**①自己理解を深め、②他者の自己理解に協力し、③チームビルディングを体験。 自己概念(イメージ)がより鮮明になり、自分に自信を持てる。**



■「自己の探求」の特徴
▶1クラス30～40人程度を、1チーム6～7名のチームに分け、チームごとに課題にチャレンジする**全員参加型**プログラム
▶**2日間の集中型**プログラムで、グループメンバーが様々な葛藤を乗り越え、親密度を増していく**グループダイナミクス**の力を活用
▶個々のプログラムおよびプログラム全体を、**体験(DO)→データ収集(LOOK)→考察(THINK)→変革(GROW)**の体験学習型に構造化

＜受講学生の感想＞

■自分と、自分の人生と向き合うことの大切さに気付かされた。
この授業で学んだことを忘れずに、***過去や未来から目をそむけず、強く生きていこう。*** ―そう思える授業でした。

■「自分のことは自分が一番よくわかっている」とよく言いますが、
実際この2日間、***自分でも気付かない自分の素顔を 仲間が気づかせてくれた*** ということが多々ありました。

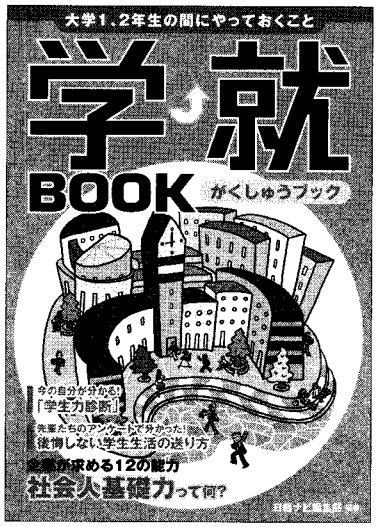
■正しくコミュニケーションをとるということは、これからの人生をよりよくするために欠かせないものである。
コミュニケーションを上手にとるということは、気持ちを察しながら、相手の話していることを受け入れながら聴き、相手の意見を尊重しながら自分の意見を発することである。

■みんなを引っ張って何かをするとか、話をまとめるとか、私はこれまでやってこなかったし、それは無理だろうと自分で思いこんでいるところがあった。
これからはやりたいと思うなら、少しずつでもチャレンジしていこう と思いました。

＜お問い合わせ＞ 株式会社ラーニングバリュー 〒105-0003 東京都港区西新橋3-8-2 新橋ウエストビル7F
TEL 03－5942－5712 FAX 03－5942－5713 http://www.l-value.jp

学就BOOK

がくしゅうブック



好評発売中！

●タイトル	『学就BOOK』（がくしゅうブック） 日経ナビ編集部 編著
●仕　様	B5判
●頁　数	128ページ
●価　格	945円（本体900円）
●ISBN	978-4-89112-097-9

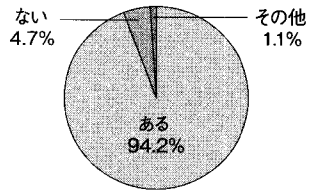
大学生活を楽しみながら、社会人基礎力を身に付けるテキストブックです！
就職活動にも、キャリアプランにも、大いに役立つ1冊

社会人基礎力とは、経済産業省が定義した、「社会で求められている能力」「働くのに必要な能力」。企業の９割以上が求めている能力です。そうした能力を身に付けるには、学業、部活、サークル、アルバイト、ボランティアなど、学生だからできることに取り組むのが一番。大学1・2年生の期間をどのように過ごせば、自分の将来がより開けるのか？　与えられた時間を有効に使うための役立ち情報が満載です！

3つの力

- **前に踏み出す力** Action
- **考え抜く力** Thinking
- **チームで働く力** Teamwork

社会人基礎力に興味はありま すか?



日経ナビ編集部アンケート　全国の大学280校の職員

お求めは全国主要書店・大学生協、
または日経HRのホームページからご注文ください。

URL http://www.nikkeihr.co.jp

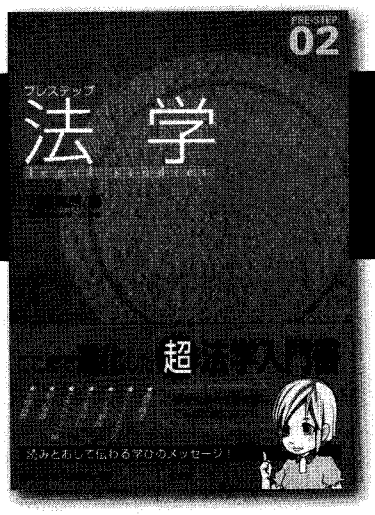
内容に関するお問い合わせは、日経ナビ編集部まで

TEL 03-6812-7302

Mail bookmaster@nikkeihr.co.jp

日経HR　〒101-0045　東京都千代田区神田鍛冶町3-6-3　TEL 03-6812-7305　FAX 03-3526-0077

日経新聞・読売新聞・産経新聞・Yahoo!ニュース等で紹介されました!



全入時代のための大学テキスト

プレステップシリーズ

拓殖大学学長 渡辺利夫　シリーズ監修

プレステップは、あらゆる大学・あらゆる教科で
学生の「学ぶ喜び」と教員の「伸ばす楽しみ」を
実現するために作られたテキストシリーズです。

B5判　160頁　2色刷　各巻定価(本体1800円+税)

講義にあたって、こんなお悩みはありませんか?

- □ 専門課程の導入にふさわしいテキストが見つからない
- □ 従来の専門書は自校の学生には難しすぎ、分量も多い
- □ 苦労してプリント教材を作成しても捨てられてしまう
- □ ノートをとらない、筆記用具を持たない学生が多い
- □ 定期試験のたびに学生の答案を見てため息が出る
- □ 「この講義を学んでよかった!」と学生に思ってほしい

こうした現場の声から生まれた
プレステップシリーズの**特長**は

- ◉ セメスター制にあわせた全12章で無理なくムダなく講義が進められます
- ◉ 基本のための基本項目を厳選。専門課程への基盤をしっかり作ります
- ◉ 楽しいストーリー構成やイラストが抽象概念の理解を助けます
- ◉ 章ごとのポイントチェック、テーマを深める課題など、演習も重視
- ◉ ノート欄付き。オリジナルを仕上げる達成感が得られます

01	プレステップ **政治学**	甲斐信好 著
02	プレステップ **法学**	池田真朗 編
03	プレステップ **金融学**	平田　潤 著
04	プレステップ **マーケティング**	丸山正博 著
05	プレステップ **経営学**	北中英明 著
06	プレステップ **会計学**	中村竜哉 編

以下、続々刊行予定!

弘文堂

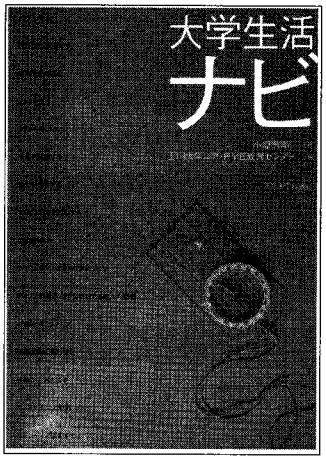
〒101-0062 東京都千代田区神田駿河台 1-7
Tel.03-3294-4801 Fax.03-3294-7034 http://www.koubundou.co.jp

大学生活ナビ

小原芳明 監修
玉川大学コア・FYE教育センター 編

大学ってどんなところ？どういう学び方をするの？大学生活って将来にどうつながるの？高校を卒業したばかりの新入生を対象に、大学での生活を具体的かつ実践的に示す一冊。ノートのとり方から健康管理の方法まで、この基本スキルを習得することにより、効率よく充実した学生生活を送ることができる。一年次教育の教科書として最適。

【主な目次】 大学生活を始めるにあたって／一年次教育の意義／大学で学ぶ／効果的に学習する／時間を管理する／ノートを取る／テストを受ける／情報を記憶する／意思決定をする／コンピュータを利用する／なぜ働くのか／ライフデザインとキャリアデザイン／キャリアの選択と社会が求める能力の養成／社会生活とメディア／時事問題に取り組む／健康な生活を送る／インターネットと情報／ボランティア活動をする／他



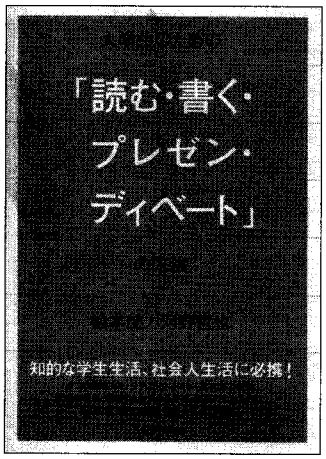
B5判並製・304頁
定価2520円

大学生のための「読む・書く・プレゼン・ディベート」の方法

松本茂・河野哲也 著

「読む・書く・プレゼン・ディベート」は、知的な学生生活、社会人生活に必須のコミュニケーション行為。本書は大学の基礎ゼミで使用される教科書として、他者と向かい合い、刺激しあいながら思考を深め、創造していくコミュニケーションの本質を正攻法で伝授しようと作成された本です。内容の考え方から表現の形式までを具体的に提示。

【主な目次】 「読む」とはどういうことか／学術的な読書をする／要約する／テキスト分析の具体例／レポート・論文とは何か／レポート・論文を書く準備／レポート・論文をまとめる／注、引用・参考文献表の書き方／プレゼンテーションとは何か／プレゼンテーションの内容を考える／プレゼンテーションをする／プレゼンテーションを聞く／ディベートとは何か／ディベートのしかた／ディベートをする



A5判並製・160頁
定価1470円

大学で勉強する方法

A・W・コーンハウザー著／D・M・エナーソン改訂／山口栄一訳

シカゴ大学の新入生用として作成され、数十年にわたって使用されてきた簡潔かつ実践的、単刀直入な勉強法のガイドブックの改訂版。高校等の教育の場でも、今すぐ実践できる「超」勉強法！ 定価1020円

大学授業を活性化する方法

杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ 編著

学ぶ意欲を高めようという取り組みが増えてきている。自分のめざす授業にあてはまる教授法がないという大学教師にも応用可能な授業の事例を、それを着想した根拠を含め解説する。 定価2940円

ベストプロフェッサー

ケン・ベイン 著／高橋靖直 訳

ベストプロフェッサー63人の授業と学生への接し方を分析、学生のやる気を起こし学習を促進する方法を紹介する。人間的知的成長に影響を与えた大学教師が心がけているティーチングの基本。 定価3150円

成長するティップス先生

―授業デザインのための秘訣集―

池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹 著

名古屋大学ウェブ版ティーチング・ティップスの普及版。充実した関連項目参照、FAQ、コラム、索引で複合的に授業のコツを学べる。 定価1470円

アカデミック・ポートフォリオ

ピーター・セルディン／J・エリザベス・ミラー著
大学評価・学位授与機構監訳 栗田佳代子訳

教員評価と能力向上のツールであるアカデミック・ポートフォリオ。教育・研究や、大学の管理運営、社会貢献などのサービス活動の意義を省察し、業績記録を作成する方法とテンプレートを詳述。 価5775円

玉川大学出版部
〒194-8610 東京都町田市玉川学園6-1-1
TEL042-739-8935 FAX042-739-8940
http://tamagawa.hondana.jp/ 〈税込〉