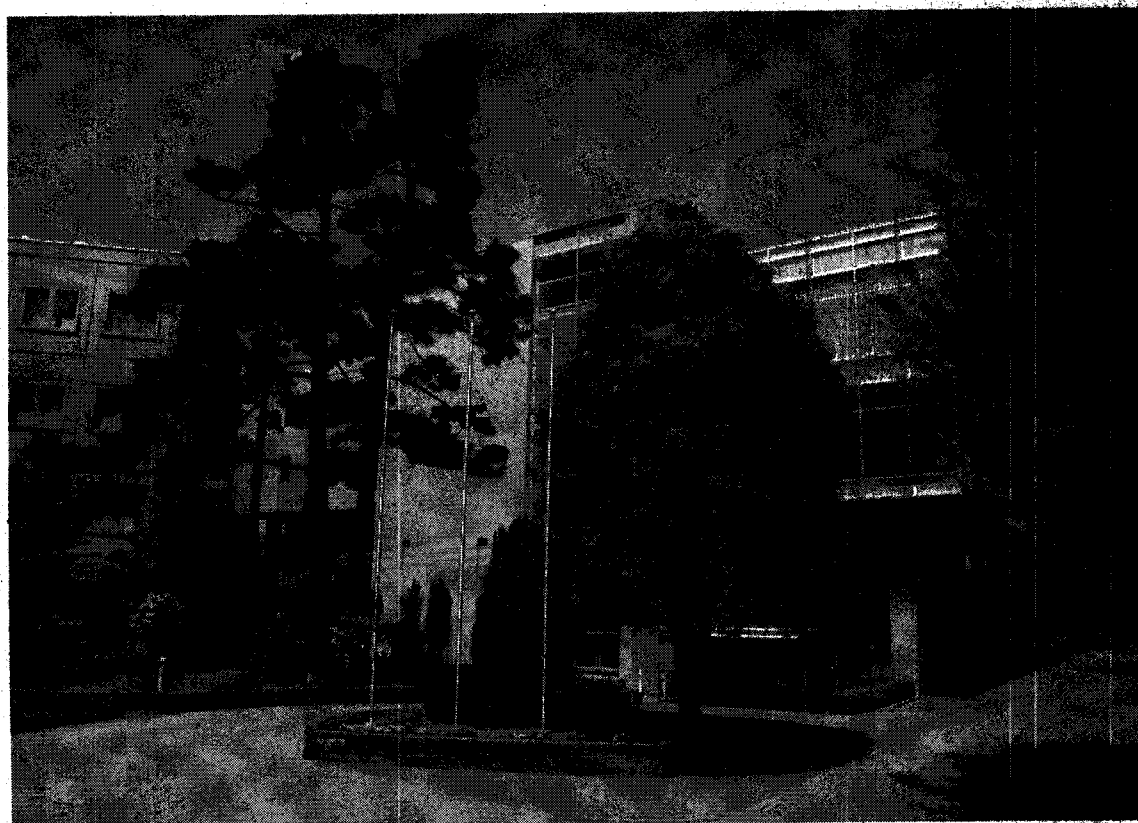


初年次教育学会 第3回大会

発表要旨集



平成 22 年 9 月 11 日 (土) ・ 12 日 (日)

高千穂大学

自由研究発表	39
自由研究発表 I	41
部会 1A 「スタディスキルズ」	44
部会 1B 「キャリア教育・キャリアデザイン」	54
部会 1C 「授業デザイン」	64
部会 1D 「文章表現・論述」	74
部会 1E 「オリエンテーション」	84
部会 1F 「入学前教育」	94
自由研究発表 II	103
部会 2A 「学習成果・学習効果測定」	106
部会 2B 「教育方法」	116
部会 2C 「教育システム・教育連携」	126
部会 2D 「ポートフォリオ」	136
部会 2E 「正課外教育・学生支援」	146
部会 2F 「高大接続」	156

大会日程

第1日 9月11日(土)

- 10:00~12:00 企画セッションⅠ [ワークショップ/ラウンドテーブル] (p.21~)
(1号館・5号館)
- 12:00~13:00 <ランチタイム>
- 13:00~13:10 開会式 (3号館 大教室)
開催挨拶 初年次教育学会 会長 山田礼子
開催校挨拶 学校法人高千穂学園 理事長 藤井 耐
- 13:10~15:40 シンポジウム「初年次教育のリアリティから質保証の意味を考える」(p.7~)
(3号館 大教室)
- 15:40~16:10 総会 (3号館 大教室)
- 16:20~18:40 自由研究発表Ⅰ (p.41~) (1号館)
- 18:50~20:30 懇親会 (セントラルスクエア 4階)

第2日 9月12日(日)

- 10:00~12:00 企画セッションⅡ [ワークショップ/ラウンドテーブル] (p.31~)
(1号館・5号館・セントラルスクエア2階 タカチホホール)
- 12:00~13:00 <ランチタイム>
- 13:00~15:20 自由研究発表Ⅱ (p.103~) (1号館)
- 15:30~15:50 閉会式 (セントラルスクエア2階 タカチホホール)

※ 賛助会員様の展示スペースをセントラルスクエア1階に設置

大会に関するご連絡

参加費

○大会参加費（要旨集代を含む）
会 員：4,000 円
非会員：5,000 円
学 生：2,000 円

※ 機関会員は5人までが会員として参加できます。6人目からは非会員としてお申し込みください。

○懇親会費
会員／非会員：5,000 円
学 生：3,000 円

○要旨集のみ（送料込）
1,000 円

<事前申し込みの特典>

郵便振替により事前申込された参加者には、受付にて12日（日）の弁当引換券を無料でお渡しします。12日の11:30～13:30にセントラルスクエア3階にてお弁当を受け取ってください。

11日の昼食

郵便振替により事前申込された際、「11日の昼食代」500円を加算された参加者には、受付にて11日（土）のランチ券をお渡しします。必ず11日の11:30～15:00にセントラルスクエア3階（食堂）にてご利用ください。なお、翌12日（日）にはランチは用意せず、上記、「事前申込特典のお弁当」の支給のみの対応となります。

総括討論

自由研究発表の各部会の最後に総括討論の時間を確保しております。部会の趣旨に沿った議論・情報交換を参加者全員で行う場です。多くの皆様のご参加をお願いいたします。

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がありますので、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。

休憩室

終日、1号館2階の1203および1204教室を休憩室としてご利用ください。また、午前中に関しましては、5号館1階の5103教室を休憩室としてご利用いただけます。他に、セントラルスクエア3階（食堂）も休憩室として利用できます。

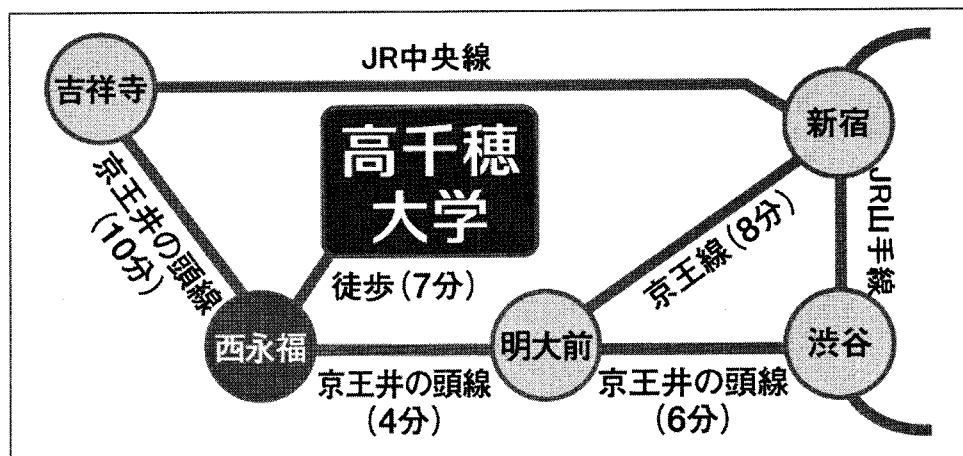
喫煙場所

建物内は全館禁煙です。館外の灰皿設置場所のみが喫煙場所となります。

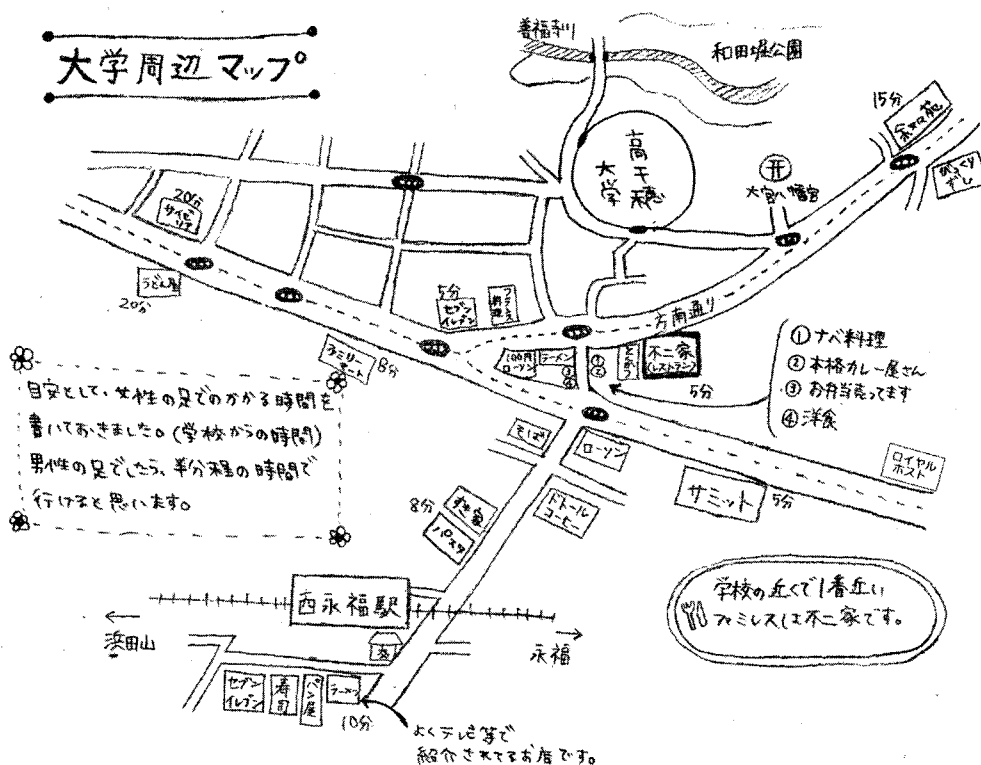
会場へのアクセス

最寄り駅：京王井の頭線・西永福駅

- ・京王線・新宿駅から（約8分）明大前駅で乗り換え→西永福駅まで約4分
 - ・京王井の頭線・渋谷駅から西永福駅まで約10分
 - ・京王井の頭線・吉祥寺駅から西永福駅まで約10分
- 西永福駅から高千穂大学まで徒歩約7分

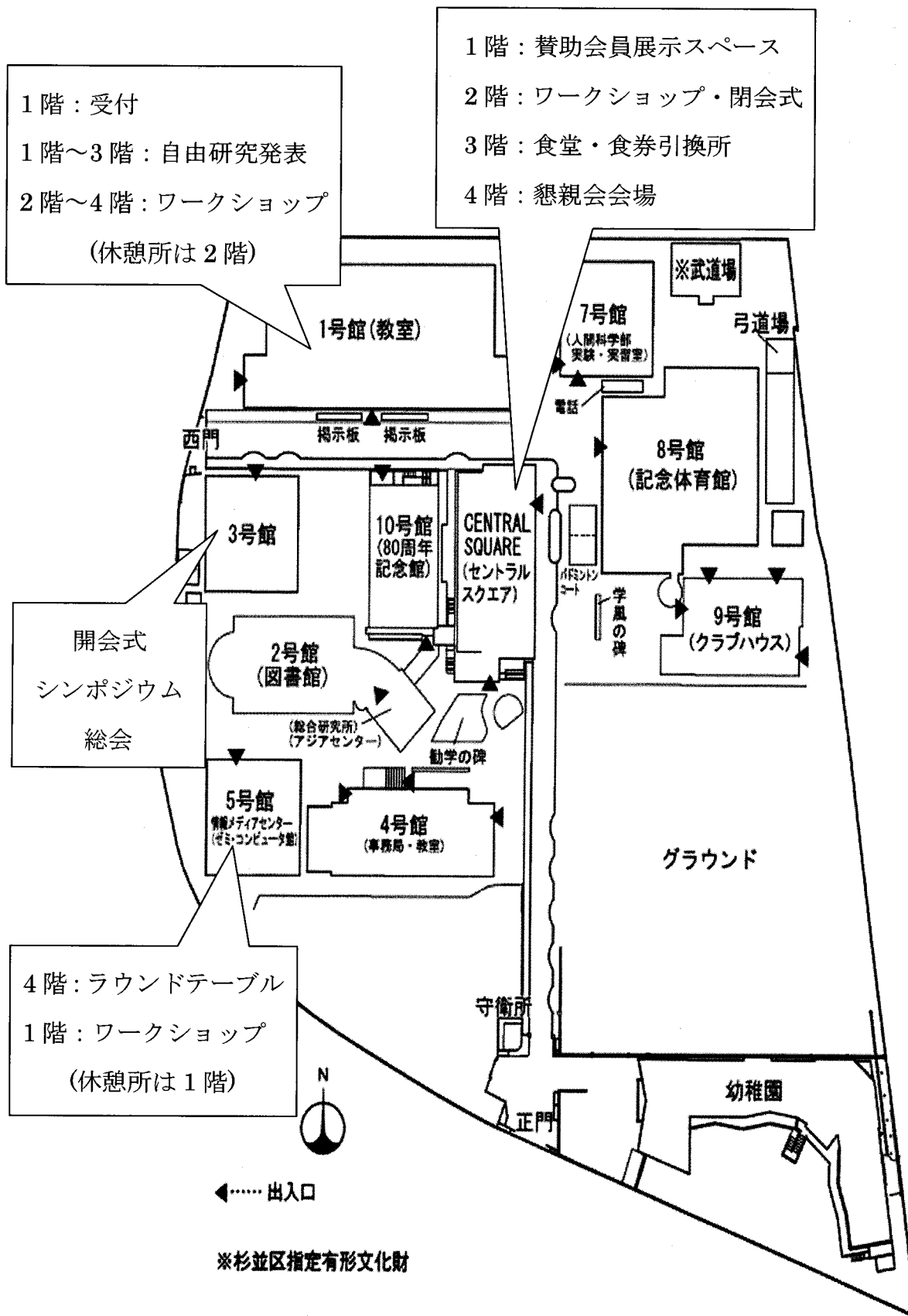


※ 西永福駅には急行は止まりません。渋谷・下北沢・明大前より急行に乗車される場合は、必ず1つ手前の永福町駅で各駅停車にお乗り換えください。吉祥寺方面から乗車される場合は急行に乗車せず、各駅停車をご利用ください。

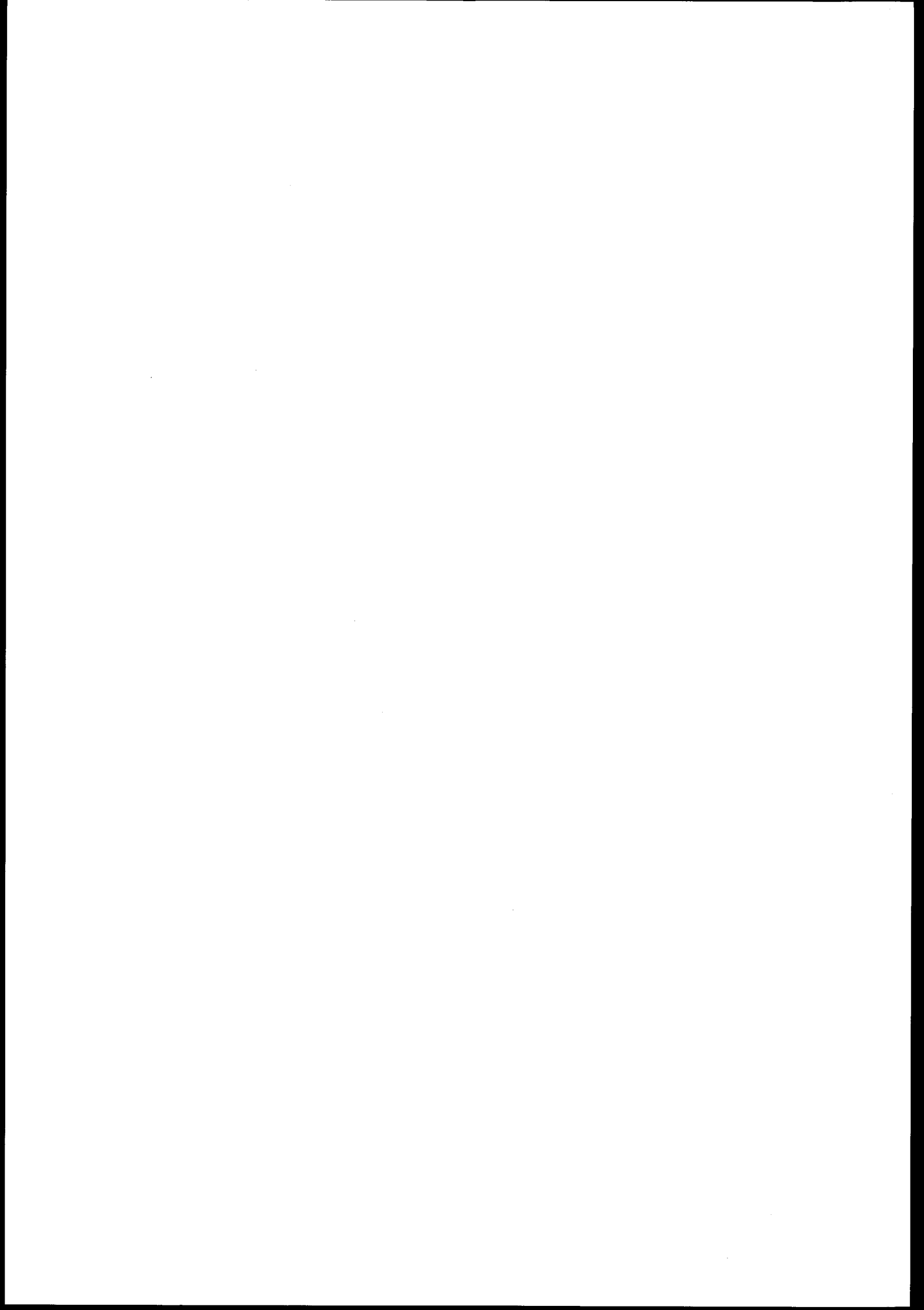


この周辺マップは、高千穂大学人間科学部3年生の石原香奈子さんと長浜梨奈さんが作成したものに許可を得て一部情報を追加しております。掲載を許可してくれて、どうもありがとうございます。

会場案内（高千穂大学構内図）



※杉並区指定有形文化財



シンポジウム

9月11日(土)

13:10~15:40

3号館 大教室

(3101 教室)

シンポジウム

日 時： 9月11日（土） 13:10～15:40

場 所： 高千穂大学 3号館 大教室（3101教室）

タイトル： 「初年次教育のリアリティから教育の質保証を考える」

<趣旨>

現在、我が国の大学では教育の質保証のためのシステム構築がきわめて重要な課題として取り組まれている。それは、大学設置基準や認証評価といった公的な質保証システムだけではなく、各大学それぞれにおける内部的な質保証の仕組みのあり方にまで及んでおり、幾重にも張り巡らされた質保証のための枠組に対する構造的な理解と、取り組みの内容・方法やその成果との対応作業が進捗している。

その一方で、入学してきた学生たちを、大学での学習に誘っていくというきわめてプリミティブな役割をもつ初年次教育にとって、質保証の枠組における初年次教育の役割はもちろんとしても、学生の学習を促したり、動機づけを高めたりする教育内容や方法を志向する観点からすれば、エビデンスの体系的集積としての質保証だけではなく、例えば、実効的なプロセスを重視する質保証のあり方もありうるのではないだろうか。

もとより、本シンポジウムでの報告と議論だけで、解決の方向性を見いだせるものではないが、初年次教育の現場と質保証枠組との「距離感」を抱え置きつつ、教育の質を向上させる上で大切なこと、さらには、質保証の意味と初年次教育の役割といったことについて意見を交わし、参加者の間での実情の把握と問題意識の共有を図ることを、本シンポジウムの目的としたい。

◇シンポジスト

- | | |
|-------------------|-------|
| ① 宮崎学園短期大学 副学長 | 宗和 太郎 |
| ② 高千穂大学 学長 | 成田 博 |
| ③ 千葉大学 普遍教育センター教授 | 前田 早苗 |
| ④ 読売新聞社 編集局生活情報部 | 松本 美奈 |

◇司会

国立教育政策研究所 統括研究官 川島 啓二

◇構成

第1部 「趣旨説明」(川島)と「3大学の実情の報告」(宗和・成田・前田)

第2部 「講演」(松本)と「パネル・ディスカッション」(全登壇者)

宮崎学園短期大学の教育力向上に向けての組織的取り組み

質保証のプロセス形成としてのFD

宗和 太郎 (宮崎学園短期大学)

状況

ユニバーサル段階を迎えた高等教育において、短期大学は6割が定員割れを起し、特に地方の短大は全入時代を迎えている。多様な学生を受け入れる一方で、短大は「短期大学士」の質保証のみならず、またさまざまな就職場面で人材としての通用力が問われ、そこでマイナスのラベルが貼られることになれば、淘汰のスパイラルを辿る危険につながる。

問題意識

入試地獄という言葉は、この20年間ですっかり攻守を入れ替え、大学が受験生に選択される厳しさを指すようになった。若者の都会志向・4大志向また専門学校志向の中で、地方短大は生き残り問題に立たされている。地方短大がこの状況に存在意義を持つためには、地方の若者を集め、しっかり教育し、地元の人材として送り出し、歓迎されなければならない。地域のニーズに応じて、「あそこはしっかり教育する」と言われる短大になることが課題である。本学のFD活動は、教員中心の大学モデルを脱皮して、学生中心・教育中心の大学に生まれ変わることを課題とし、平成10年度より学長指名の若手教員10数名で開始した。目標は、地方の無名の短大であっても、入学者を成長させることに於いて日本一の短大にすることとした。

リアリティのある目標設定

志願者が減り、入学者が多様化していく

につれ、旧来の教育方法が通用しなくなっていた。さまざまな予算が削減されるとともに、教員は学生募集にも出かけるなど、従来にはなかった負担が教員に押し寄せていた。そのような中で、教育中心の大学改革へのかけ声は、趣旨に反対意見は出ないものの、打てども響かず、期待した教員の自主的な動きは出てこなかった。義務感だけでは、積極的な動きを期待できないのは明らかであった。

教員のニーズに応える活動のマーケティングが必要だった。学校の事業と教員の「やってみよう・やればできそう」を結びつける活動である。そこで具体的目標として設定したのが「卒業式が学生の笑顔であふれる」ように、式後、入学満足度調査をし、翌年その30%upを目指そうというものであった。工夫と努力を継続し、5年以内に全学平均90%以上を目指そうというプランであった。教員全員で採択し、学内外に発信した「2000年FD宣言」に次のように謳った。「入学者すべてに深い充実感、満足感を与える教育を実現しなければならない。これは本学の使命であり、ここに集う教職員一人ひとりの願いでもある。」

アウトプットによるプロセス管理

入学満足度向上を目標に、FD推進委員会はさまざまな取組を構築していった。年度初めに各教員が教育上の改善努力事項を「教員FD宣言」として学生にも公表し、年度末に自己評価する。毎月の「FD目標」、毎月の「FDミーティング」、全教員年1

回の研究授業公開、教育向上に向けての論集「教育研究」の毎年全員執筆、問題学生について語り合う学科毎・毎月の「教育カンファレンス」等々である。これらはいずれも、目標達成に向けて各自の考え、行動をアウトプット（出力）して貰う機会であり、そこから相互作用が生まれることを期待したものである。最初は不満も出たが、数年続けるうちに聞かれなくなった。

成果と課題

入学満足度は2000年全学平均79.7%であった。5年だと目論んだ90%以上を達成したのは、7年後であった。今年は89.7%である。同時に調査している「2年間の自分の成長」「教員との出会い」「事務職員の応対」「友人との出会い」などの満足度も向上してきた。しかし何より向上したのは、ばらばらであった教職員集団がチームワークを組めるようになったことである。

我々は、FDを「学校の教育力向上に向けての組織的取り組み」ととらえている。教育力を向上させるためには、いくつかの課題が考えられる。教員自身の教授内容への知識・研究、学生を教育するスキル、学校の教育目標・教育内容・教育方法の系統化、教育目標と学習成果のフィードバックシステム等。それらと並んで重要なのが、教職員の協働的人間関係である。

教育の質保証と言ったとき、具体的目標と学習成果に目が行くのは当然であるが、そのプロセスを作る教育力の向上に向けては、一人ひとりの教職員の行動を作り出すマネジメントが不可欠である。

今後の課題としては、FDのさまざまな取組が広がり、活動が自己目的化する傾向が出ている。内部質保証システムもできつつある。教育機関として、成果への貢献を意識したマネジメントを追求していきたい。夏休み中の教員研修会では、DPに向けて、

もう一度原点に戻り、学生にいかに関心させるか工夫を検討しあつた。学生の学習成果を出せる仕組みを更に研究していきたい。

高千穂大学・初年次教育の現状

—「ゼミⅠ」を中心とする学生サポート—

成田 博 (高千穂大学)

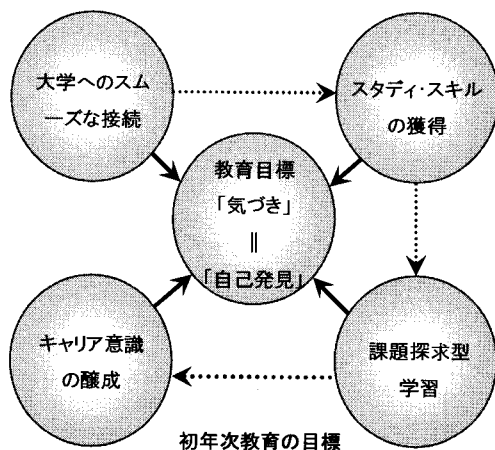
Ⅰ カリキュラム構成

本学においてカリキュラム上配置されている1年次の共通必修科目は、「ゼミⅠ」、「EC(English Communication)」、「基礎コンピュータ」の3科目であり、人間科学部を除く商学部と経営学部には上記科目の他に「簿記」が設置されている。「ゼミⅠ」を除く3科目は、商科大学を前身とする本学にとって、ビジネスパーソン必須の基礎知識であることから必修として配置したものである。これらのリテラシー科目も含めた全体を初年次教育と捉えることができるが、今回の報告では「ゼミⅠ」を中心とした内容を対象とする。

Ⅱ 初年次教育の目標

「ゼミⅠ」を中心とする本学の初年次教育の基本目標は、以下の4つの視点から構成される具体的な学習内容・施策等を実施することによって学生一人ひとりの『気づき』を喚起することである。

- ①大学へのスムーズな接続
- ②スタディスキルの獲得
- ③課題探求型学習
- ④キャリア意識の醸成



Ⅲ 「ゼミⅠ」授業内容と諸施策

①「ゼミⅠ」の構成・内容

本年度の「ゼミⅠ」は、1クラス14～15名、3学部で合計43クラスが開講されている。各授業内容は上記4つの「視点」のいずれかに対応したものであり、シラバスでもどの「視点」と関係する内容なのかが明示されている。授業方法は担当者の裁量に任せられているが、ノートテイクを含むスタディスキルの獲得および論理的思考や問題発見・解決能力の養成のための課題探求型学習を共通の内容としている。各学期1回の「共同授業」が実施されるが、それは各目標の達成度に対する「成果の確認」と「クラス間における授業内容の差異の解消」も意図している。また年2回、全教員の意見交換の場が設けられ、授業改善・見直しに役立てられている。

②アドバイザー制度と学生指導記録

担当教員はアドバイザーとして、「ゼミⅠ」授業時間内およびオフィス・アワーを利用して学生との面談を実施し、指導・助言を行う。各学生の就学、学問に対する意識は異なり、多様な問題や悩みを抱えている場合も多い。担当教員が面談によってそれらを把握し、直接対話することによって学生の意欲面・能力面の双方をサポートしている。学生と教職員の距離が近い点は本学の強みであり、個々の学生そして多様なニーズに対応しようとするものである。

学生は第1回目の「ゼミⅠ」において、入学時の不安や入学後の目標、将来の希望などを学生指導記録(学生カルテ)に記入する。担当教員は一年間の授業終了後に、面談内容も

参考として所見を記入する。学生指導記録は、各学生の個人カルテとして2年次以降の専門ゼミ教員に引き継がれ、4年間にわたるアドバイザー制度のツールとして利用される。

③ フレッシュヤーズ・オリエンテーション (以下、「フレオリ」)

フレオリは、大学生活へのスムーズな接続、就学への不安解消を目的とし、入学式直後に「ゼミⅠ」の初回授業を兼ねて実施される1泊2日の合宿研修である。フレオリでは、「ゼミⅠ」単位での研修、「ゼミⅠ」対抗綱引き大会、理事長・学長による講話、上級生による授業・学生生活・課外活動の紹介、就職活動報告等のイベントが開催される。これらのイベントをつうじて、大学生活における目標を再確認し、その実現へ向けての意識付けをおこなうと同時に、学生と担当教員、学生間(新生同士、新生と上級生間)の交流を図っている。

このフレオリは、教職員とともに多くの在学生在がスタッフとして運営にかかわっており、上級生の姿を自らの数年後の姿として提示するような環境作りをしている。さらに、毎年、理事会、同窓会および父母の会のメンバーも参加することによって、本学の特徴である五位一体の「家族主義的教育」を実感させる機会となっている。

④ 「高千穂マスタープラン」と「学生生活目標管理シート」

「高千穂マスタープラン」とは、主だった授業暦、学園祭などの学生行事、各種ガイダンス、就職行事等、卒業するまでの4年間の学生生活を概観できる一覧表である。学生はこれを参考に個別目標を設定し、セメスターごとに「学生生活目標管理シート」に記入する。そしてセメスターの終了時には自己評価および改善点をも記入することによって、自己管理に役立っている。学生自らが半年周期でPDCAサイクルに沿って行動できる環境を提供するものである。ゼミ担当教員は面談

時に「学生生活目標管理シート」を資料として活用し、目標設定・自己評価及び改善に対して助言する。これらは学生一人ひとりが自ら目標を設定し、4年間で着実に成長していくための指針となるものであり、また教員が個々の学生をより効果的にサポートするために役立っている。

⑤ 「ガンバレ高千穂 10分勝負」(以下、「ガンバレ高千穂」)

「気づき」により将来の具体的目標を設定した学生がその目標を達成するため、また、早い時期から就職活動・試験を意識させるという観点からも、基礎学力を含む一般常識の維持・向上が不可欠となる。これらの一般常識の獲得および継続的な努力の重要性を実感させることを目的として、「ガンバレ高千穂 10分勝負」と名付けられた一般常識問題の出題を実施している。

「ガンバレ高千穂」は、「ゼミⅠ」の授業開始時に、国語、算数、理科、社会、英語から毎週2分野の問題(各10問程度)を学生に配布し15分程度で解答させ、その後に各問題の解答解説を提供して自己採点・確認するという仕組みである。また、「ガンバレ高千穂」には、基礎的専門知識の習得を目的として学部ごとに2年生版と3年生版も用意されており、その利用方法は専門ゼミ担当の教員の判断に委ねられている。また、図書館入口付近には「ガンバレ高千穂コーナー」を設置し、一般常識の向上に役立つ参考図書を一括して閲覧に供するなど、側面からのサポート体制も整備している。

上記のような初年次教育への本格的な取り組みは平成14年に開始され、改善・見直しを実施してきた。当日は本学における初年次教育の導入背景、経緯、課題等もふくめご紹介し、併せて大学教育および質保証との関連について若干の私見をご披露できればと考えている。

千葉大学における質保証の取り組みについて

前田早苗 (千葉大学)

1 千葉大学の評価組織体制

千葉大学は 2007 年度に大学評価・学位授与機構の認証評価を受けたことを契機として、2008 年 4 月に大学評価関係の規程を改定し、①大学基本データ分析による点検・評価、②認証評価に基づく自己点検・評価、③年度計画の進捗状況に基づく自己点検・評価、④年度計画の実施状況に基づく自己点検・評価、⑤中期目標の実施状況に基づく自己点検・評価の 5 つの評価を実施することとした。このうち、②は認証評価に、③～⑤は法人評価に対応した評価であるが、①の大学基本データ分析による点検・評価は千葉大学独自で毎年行う自己評価である。

これら 5 つの評価の中心組織である大学評価対応室の下には認証評価対応部会、中期目標対応部会、次期中期目標計画検討部会の 3 つの部会があり、それぞれ法定の評価に向けて活動している。各部会は 6～7 名の委員で構成されており、大学評価対応室は総勢 20 名の組織になっている。大学評価対応室の活動を事務組織として支えるのは企画総務部企画政策課である。

本報告では、①大学基本データ分析による点検評価について紹介するとともに、私見ではあるが、今後の課題についても指摘したい。

2 大学基本データ分析による点検・評価

大学基本データ分析による点検・評価は、文字通り千葉大学の基本データを分析・評価し、これを各部局にフィードバックして改善に役立てるのが目的である。分析する項目は、現在、大学評価・学位授与機構の大学情報データベースから 15 項目、大学独自で設定し

た項目 10 項目の計 25 項目である。

この評価を担当するのは、認証評価対応部会であるが、データ収集および分析は、企画政策課が行う。収集したデータの部局ごとの比較や、経年変化等の分析資料は 500 ページ程度のデータ資料集にまとめる。

各項目は、定量的評価になじまないものを除き、評価基準を設定し、その基準に照らして ABC の 3 段階のレベルを設けて評価を行う。

評価結果については、案の段階で各部局から意見を聴取したのち、教育研究評議会で承認を得て正式な評価結果として学内に通知するとともに、学外にも公表する予定である。

3 大学基本データ分析による点検・評価の意義と課題

大学基本データ分析による点検・評価は、認証評価を受けた際に、大規模大学として大学の基本的事項を経常的に把握する必要性を認識したことからスタートしたものであり、次回の認証評価への対応が前提にあったと言っている。

しかし、実際に評価を行うと、分析すべきデータや評価方法の見直しなど、少なくとも担当者レベルでは自主的自立的な評価へと意識の変化がみられた。

データ分析による自己点検・評価は、大学の基本的事項について一定の質保証の機能を果たすものの、その一方で、データ分析中心の自己点検・評価には当然ながら限界がある。

この評価結果を部局ごとの自己点検・評価にどのように繋げていくかがこれからの課題である。

千葉大学では第2期の法人評価の中期目標計画で、全部局が2015年までに自己点検評価と外部評価を実施するとしている。その項目設定、実施年、実施回数は各部局の判断にゆだねているため、当面は、全学の自己点検評価と各部局の自己点検・評価は並行して進んでいくものと思われる。

第2期の6年間で、各部局が何を重要と考えて自己点検・評価を行ったのかを集約・分析することで学部に通ずるようなフレームワークを設定し、定量的・定性的な評価を組み合わせて評価ができればよいのではないかと個人的には考えている。

4 質保証にどう取り組むのか

認証評価が導入されて今年が7年目。新設大学を除き、すべての大学が最初の認証評価を経験した。さて、その経験を踏まえてこれから大学は質保証にどのような展望を持つべきか、と考えるいとまもなく、大学に対しては様々な質保証のための取組が求められている。アドミッション、カリキュラム、ディプロマの3つのポリシーの明示、15回の授業の完全実施と単位の実質化のための学習時間の確保、GPAの導入による厳格な成績評価、FD・SDなど、設置基準の遵守に関わる事項のほか、学習成果の測定、カリキュラムマップの作成、IR (Institutional Office) の設置なども、質保証の議論には必ずや登場すると言っても過言ではない。これらのキーワードは、どれをとっても必要なしと無視することはできないし、特に国際的な質保証という点からすれば、こうしたキーワードに関する実践は、質のエビデンスとして一定の信用性を持っている。

しかし、言葉だけが独り歩きしたり、「外圧」への対応として形式的に行われたりしているものも少なくないのではなかろうか。質を保証するための評価が避けて通れないものであるとしても、大学の教職員1人1人がどれだ

け納得できているのか、次から次へと降ってくる「仕掛け」に、その意味するところが落としこみ切れず、また認証評価の経験とのつながりが見えないまま、消化不良を起こしているのが現実であろう。

究極のところ、教育の効果が明確に評価できるのであれば、教員数や施設・設備などの諸条件は評価の必要がない。日本でも学習成果に関して優れた研究も行われている。

しかし、現状ではアウトカムやエビデンスを過度に重視することには懸念を覚える。

アウトカムというのは、ただの成果ではなく、「目標を設定する際に期待される成果」でなくてはならない。よい結果がでたものを繋いで評価報告書を作成してはいないだろうか。評価する側も結果を重視し過ぎてはいないだろうか。エビデンスについても証拠としてあげられそうなものだけを集めていないだろうか。

一方、文部科学省は、公的な質保証は、設置基準、設置認可審査、そして認証評価における設置基準の遵守状況の確認を質保証の重要な要素であるとしている。これはインプットにあたる部分であり、その意味で、いわゆるプロセスの部分がおろそかになっているのではないか、アウトカムを目指したプロセスを確実にしていくことこそが内部質保証につながるのではないかと考える。

初年次教育はどこへ行くのか

松本 美奈（読売新聞東京本社 教育取材班）

1 「初年次教育」への期待

いきなり言い訳めいて恐縮だが、筆者は読売新聞の「大学の實力」調査に携わって3年程度の教育の素人記者である。高等教育への理解も浅く、勘違いも甚だしいとお叱りを受けるかもしれないと危惧しつつ、現場で見聞きしたことが少しでもお役に立てるかもしれないとお引き受けした。その点をご考慮いただき、しばしおつきあいを願いたい。

取材記者として高校生たちと話す中で、頻繁に耳にする言葉がある。

「なぜ大学に進むのか、よくわからない」

よくわからないけれども、「親や教師に勧められて」、あるいは「友だちが行くから」「将来、ちゃんとした就職できそうだから」といった理由で大学進学を選択しているのが現実だ。

それが問題だとは思っていない。いまどきの子どもは経験不足といわれ、なりたい自分を持っていないケースが多い。しかも、親や先生以外に、「こんな大人になりたい」というモデルが身近になれば、しっかりとした目的意識や将来展望を持ってといっても、無理な注文かもしれない。

だからこそ「大学全入時代」を歓迎したい。学習指導要領という縛りのない、自由な学問の府で、多様な仲間や教職員との出会いを通し、自分と向き合い、さらに「なりたい自分」を見つめることができるからだ。

だが、そこにはこれまでとは異なる「学び」への転換を働きかける「仕掛け」の存在が欠かせない。「大学に行けば何とかなる」と進学してきた学生たちを放っておけば、4年（あ

るいは6年）という貴重な時間を空費しかねないからだ。

学生本人の問題だけではない。就職浪人や就職留年者が約10万人もいると推定される現状で、何となく大学に来て卒業した学生たちの行く末、そうした集団を抱えた社会の苦悩は想像にかたくない。

その「仕掛け」として重要な意味を持つのが、初年次教育だと確信している。

2 「大学の實力」調査から

こうした危機意識は大学現場でより強く実感されていることが「大学の實力」調査からも明らかだ。

偏差値やブランドによらない大学選びのための情報提供を狙い、2008年に開始。対象は全国の4年（6年）制国公立大学約730校で、設問は約50問。学生数や教員数のほか、退学率や卒業率など、キャンパスライフを想像できるような項目を尋ね、その回答の一部を一覧表方式で掲載している。

読売新聞のひとりよがりの設問設計ではなく、清成忠男・法政大学元総長を座長に、天野郁夫・東大名誉教授や絹川正吉・国際基督教大学元学長らにも検討委員として参加してもらい、何がいまの学生に必要な支援なのか、学ばせるためにどのような工夫が求められているのか助言と指導をいただいている。

3回目を迎えた今回の調査には8割を超える592校の回答を得た。年々目立つようになったのは、初年次教育への取り組みの熱さだった。

3 「鉄は熱いうちに」

担任・アドバイザー制や基礎演習（ゼミ）、ポートフォリオの活用、合宿型オリエンテーションなど、手法はさまざまながら、初年次教育に必死に取り組む姿が、「大学の實力」調査から浮かび上がる。

大学での学びにスムーズに接続させ、必要なスキルを身につけさせるにはどうしたらいいのか。単なる“軟着陸”の手だてではなく、いかにしてやる気を起こさせ、自ら学び、考える学生に育てるかにつながる大切な取り組みなのだという認識は共通なのだろう。

現場でよく耳にする言葉は、「鉄は熱いうちに打て」。入学が決まった直後、高校生たちを集めて、教職員や上級生と一緒に合宿をさせ、大学での学びの大変さと面白さを伝える大学も目立つ。初年次教育はもちろん「1年次」だけで取り組むものではないにしろ、1年次がかなり意味のある学年であることは間違いないのだろう。

4 共感と不安と

こうした取り組みを拝見するたびに、大学生を育てるために教職員の誠意と情熱に心から敬服する。今学会でも改めて実感した。

「入学者すべてに深い充実感、満足感を与える教育を実現しなければならない」（宗和太郎・宮崎学園短期大学副学長）とした同短大の2000年FD宣言や、「学生ひとり1人の〈気づき〉を喚起する」（成田博・高千穂大学学長）ために、学生自身に目標管理シートをつけさせる取り組みに深い共感と安心感を抱く。

こうした現場に敬意と共感を抱きつつ、一抹の不安も禁じ得ない。いま、「質の保証」のための枠組みが数多くあり、初年次教育もその一つに過ぎない存在にならないだろうか、と危惧している。

取り組みの成果を確認し、手法などを見直すことは大切だ。初年次教育といえども、そ

の過程は避けて通れないだろう。だが、その際には、前田早苗・千葉大学教授の次の指摘を忘れてはならないと思う。

「アウトカムというのは、ただの成果ではなく『目標を設定する際に期待される成果』でなくてはならない。よい結果が出たものをつないで評価報告書を作成してはいないだろうか。評価する側も結果を重視しすぎていないだろうか」

結果の良し悪しにとらわれれば、初年次教育の本来の目的を見失いかねない。さらに「やらされ感」が漂えば、「教職員集団がチームワークを組めるようになった」（宗和・宮崎学園短大副学長）などの副次効果も期待できなくなるのではないか。

もう一つ心配しているのは、新しいことに挑戦することに対する臆病さが最近の学生に目立つことだ。評価の良し悪しに縛られ、やらされ感を引きずる教職員に、そうした学生の背中を押す努力や根気を期待できるのだろうか。

初年次教育はどこへ行くのか——この問いは、なぜ必要なのか、この取り組みを通して学生をどう育て、伸ばそうとしているのか、といった原点に戻れば、おのずと答えが出てくるのではないだろうか。

社会で自立できる力

↳ いろいろな強み

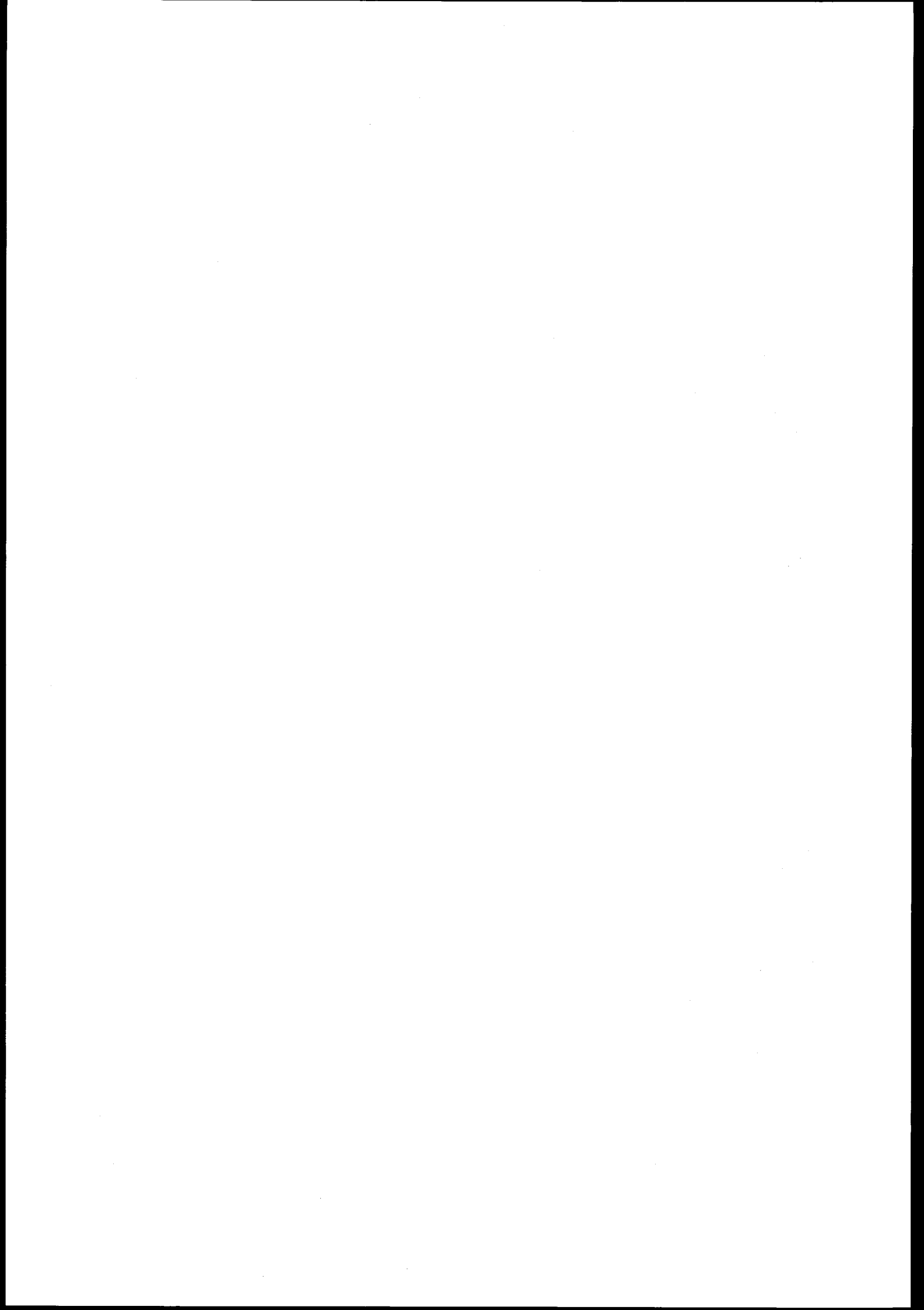
初年次 → 1年か5年かをみる

↳ 1年か5年か

自信がある、やる気がある

身体的、精神的な成長

学力が上がる



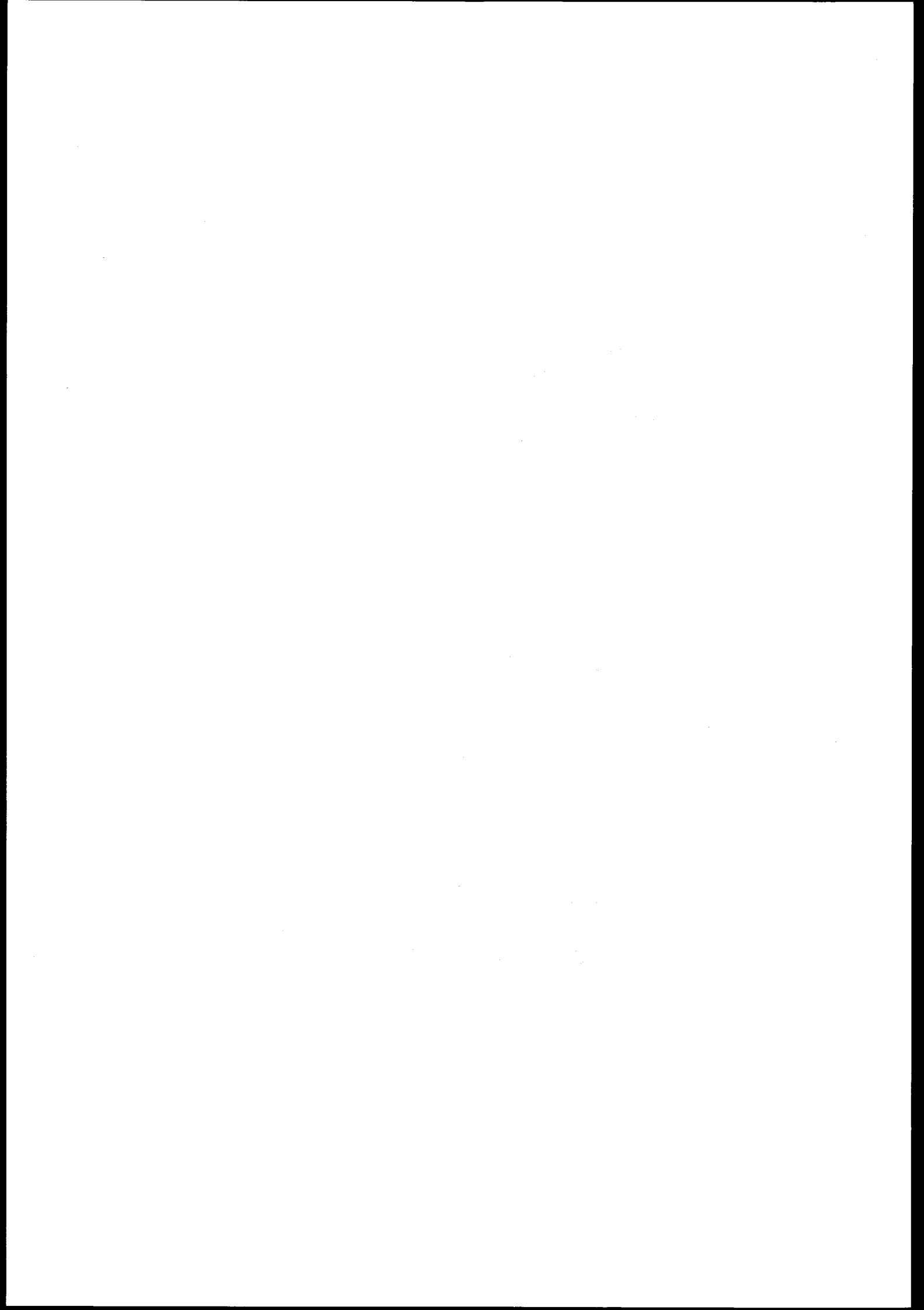
企画セッション

企画セッション I

9月11日(土) 10:00~12:00

企画セッション II

9月12日(日) 10:00~12:00



企画セッション I

9月11日(土)

10:00～12:00

コード	担当者(WS)／ 企画者(RT)	所属	題目	会場	
ワークショップ	WS-1A	杉谷 祐美子	青山学院大学	総合的な初年次教育プログラムを編成する	1号館 1201教室
	WS-1B	濱名 篤	関西国際大学	どのように初年次教育の組織的導入をはかるか	1号館 1301教室
	WS-1C	武藤 浩史 横山 千晶	慶應義塾大学	「身体知」の導入 —言語と非言語のワークショップ—	1号館 1401教室
	WS-1D	安永 悟 藤田 哲也	久留米大学 法政大学	協同学習の考え方と進め方	5号館 5102教室
ラウンドテーブル	RT-1A	清水 洋一	世田谷区立喜多見小学校	大学教育における初等教育内容の適用性 —初等教育の教科書を通じて—	5号館 5401教室
	RT-1B	清水 亮	三重中京大学	学生・職員との協働によるFD・キャリア教育 —「知恵の共有」を目指して—	5号館 5402教室
	RT-1C	たなか よしこ	日本工業大学	学生の学びの質を変容させる授業テクニックとは	5号館 5403教室

ワークショップ 1A

「総合的な初年次教育プログラムを編成する」

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、一昨年度、昨年度に実施したワークショップの続編にあたる。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大きい。本ワークショップにおいては、これまで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、これまでの参加経験の有無を問わず、歓迎する。

キーワード : 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 1B

「どのように初年次教育の組織的導入をはかるか」

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が、初年次教育導入にあたり、学内でどのように5W1H (なぜ? 誰が? 何を? いつから? どこで? どのように?) の疑問に答えるかという問題解決志向のWSです。高大接続との関係も含めた初年次教育の必要性をどう説明し学内で納得してもらうか、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。

キーワード : 高大接続 組織的導入、FD、教材、学習成果

ワークショップ 1C

『身体知』の導入—言語と非言語のワークショップ

担当者： 武藤浩史（慶應義塾大学）・横山千晶（慶應義塾大学）

概要： 身体を見据えたコンテンツをどのようにカリキュラムの中に意識的に取り入れていくのかは、高等教育の各分野で現在真剣に思考され試行されているテーマである。昨今、大学だけでなく、中学校や高校レベルでもサービス・ラーニングやボランティアを積極的にカリキュラムの中に入れていく傾向があるものの、いまだ座学と経験は分離してとらえられがちである。また体験したことを言語によりふたたび発信していくための方法論も十分に議論されていない。このワークショップでは、「気づき」と協働による活動を通して、からだと言葉をつなぎ合わせるにより、初年次より大学生にふさわしい言語力を構築する方法を模索するものである。なお、身体を動かしますので、動きやすい格好でご参加ください。

キーワード： 身体知、からだと言葉、コミュニケーション

ワークショップ 1D

「協同学習の考え方と進め方」

担当者： 安永 悟（久留米大学）・藤田哲也（法政大学）

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とり上げ、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。

キーワード： 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

大学教育における初等教育内容の適用性

—初等教育の教科書を通じて—

【企画者、司会者】清水 洋一（世田谷区立喜多見小学校）

【報告者】松澤秀祐（日立プラント建設）

秋元庸博（フリーライター）

1. 議論の発端

初年次教育では、基礎・基本のリテラシーとして読み・書き・話す・聞くなどが中心である。それは、大学生活または社会人になってからの企画書・報告書などの書き方にも応用でき、大変有効なものとなることは言うまでもない。今現在も、また従来からもこの基本リテラシーについての重要性は、指摘されてきた。

しかしながら、このような基本リテラシーについては、初等教育において教育されており、そのテキストを利用して学習者が今までに学んだ体験的な技能や知識を繋ぎ合わせることが、初年次教育には重要であると考えられる。そうすることにより学習者は、小・中・高等学校とそして大学と学んできた技能には連続性があると実感でき、学習の意味や意義を見出せるからである。

そこで本ラウンドテーブルでは、初等教育で使用されている教科書や指導書をたたき台にして、初年次教育に適用可能性のある事柄について議論していきたい。

2. 小学校の教科書

まず、小学校で使用されている教科書は、各学校で決定するわけではなく、文部科学省の検定を通過し、認められなければならない。

そのような検定を通過した教科書は、現在の学習指導要領に準拠したものであることは言うまでもないことであり、子どもの教育内容にも相応しいものとされている。

しかし、このような内容が大学教育にも適用できるか、どうかである。

その中でも今回は、国語の教科書を選定して検討する。その理由は、国語は小・中・高・大と一貫として社会人に必要な「話すこと・聞くこと」、「読むこと」、「書くこと」ということが示されており、普遍的な学習内容だと考えるからである。

3. ラウンドテーブルで話し合いたいこと

今回のラウンドテーブルでは、これらのことについて国語の教材を検討することにより、その適用可能性を考えていきたい。

ラウンドテーブルの話し合いは、どの観点からでも行われてよいと思うが、いくつかの観点をあげ、参加者にも議論に積極的に加わっていただきたい。

1. 国語の教材は、初年次教育を受ける学習者たちの興味・関心を植えつけるものになっているか。

2. 国語の教材のどの部分が、初年次教育と相似しており、よい深く学習者たちに理解

を促進することができるか。

3. 小学校の教科書を検討することにより、
小・中・高等学校とそして大学と学んで
きた技能には連続性があると実感でき、
学習の意味や意義を見出せるか。

4. 留意点

当日、参加者には
教科書の一部を抜粋した資料
討議のためにワークシート
を渡します。

※ ぜひとも、ご参加ください。

- ・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」ユースリーグ
- ・佐藤学 (2004) 「教育の方法 (改訂版)」放送大学教育振興会

学生・職員との協働による FD・キャリア教育

—『知恵の共有』を目指して—

【企画者】 清水 亮 (三重中京大学 現代法経学部)

【司会者】 清水 亮 (三重中京大学 現代法経学部)

【報告者】 齊藤 真左樹 (日本福祉大学 事務局長
兼 教育開発部長)

2009年のFD義務化に続き、来年度からはキャリア教育が義務化される。大学全入時代に突入した現在、各大学は、2008年12月の中教審答申に代表される「教育の質保証」の重圧の中で、こうした矢継ぎ早の義務化にとまどっているのが実情ではないだろうか？

人気映画「踊る大捜査線」の主人公の台詞を借用すれば、「事件は会議室で起こっているのではなく現場で起こっている」のであり、大学教育もまた、現状を直視して、現場の対応を優先するスタンスに立たなければ、ステークホルダーの学生のためになるFDもキャリア教育も推進はできない。

現場重視の姿勢を取る時、重要になるのは、教員の発想・感性・知性だけに頼らず、大学の構成員である学生と職員とともに進めるという方向性ではないだろうか。学問的知識ではなく、さまざまな人々の知恵の共有が必要なのである。

昨年12月に出版された『名ばかり大学生：日本型教育制度の終焉』（光文社新書）で、河本敏浩は、目の前の大学生の学力不足について、中学・高校の教育に起因すると非難するだけの大学教育関係者を批判しながら、これからの日本の大学教育を生かすも殺すも、それは、大学教育関係者の努力にかかっていると主張しているように感じられる。

いったいどのようなしたら、ステークホルダーの学生を、中教審が目指す姿に、大学4年の間に育てることができるか。その実現のためには、大学の教員・職員そして学生、地域を含めた大学のコミュニティを挙げての真摯な努力が不可欠ではなからうか。そのような努力なしには、目の前の大学生が、キャリアを考えるにあたり、必要なものは何かを、しっかりと把握することは不可能だろう。今、大学に求められているのは、教員が、学生・職員との協働で、知恵を共有し、大学のFD・キャリア教育を推進することである。

このラウンドテーブルでは、教職協働で有名な日本福祉大学事務局長兼教育開発部長の齋藤真左樹氏に話題提供者をお引き受けいただき、日本福祉大学における実践報告で口火をきっていただく。

日本福祉大学は名古屋市中心部からは名鉄電車で約1時間南下した知多半島に位置する。キャンパス全体が里山の中に位置し、海岸も徒歩圏内、自然に恵まれた環境である。愛知県内の各大学でも「都心回帰」が起ころ中、本学はこの「知多半島」にある、自然、文化、伝統、地域で活躍する人々などを教育資源とした、体験型フィールド学習を重視してきた。

我が国で初めて「社会福祉学部」を設置した大学であり、愛知県にありながら47都道府県から学生が集まっていること、約65,000人の卒業生が全国で活躍していることなどから、2001年度より通信教育部を開設し、「生涯学習型ネットワークキャンパス」を展開し、通信教育部のICT活用実績を活かし、通学課程でも早い段階からe-learningを積極的に導

入し、教育実践を行ってきた。それらの実践が 2003 年度以降、「特色ある大学教育プログラム」や「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」(いわゆる「GP」)などに多数採択されている。

2009 年度には、「福祉大学スタンダードきょうゆうプログラム」と題した取組みで、文部科学省の「大学教育・学生支援推進事業【テーマ A】大学教育推進プログラム」に採択されている。この取組みでは、日本福祉大学の建学の精神を受け継ぐ教育標語「万人の福祉のために真実と慈愛と献身」を体現するために必要な力を「真実＝見据える力」、「慈愛＝共感する力」、「献身＝関わる力」、それらの力の基礎となる「伝える力」を加えた「4つの力」を日本福祉大学の学生が身につけるべき共通の力、「日本福祉大学スタンダード」と定義づけている。現在はこの「4つの力」を「福祉力」と言い換え、日本福祉大学における学士力と位置づけている。

さらに、日本福祉大学の学生、教員、職員に必要な「見据える力」「共感する力」「関わる力」「伝える力」とはそれぞれ何なのか、を明らかにし、これらの力を学生、教員、職員で共有し、身につけるためのプログラムを「スタンダードきょうゆうプログラム」として組み立てている。

さまざまな日本福祉大学の取組みの中から、今回は、齊藤氏に「オンデマンドコンテンツを活用した教職・学生協働による初年次からのキャリア教育」というテーマで、話題提供していただく。

話題提供要旨

日本福祉大学では 2005 年度よりキャリア教育の一部をオンデマンドコンテンツにより初年次から全学的に配信している。入学前学習コンテンツとなる「日本福祉大学入門」、入学前から入学後の履修登録で活用する「科目ガイダンス」をはじめ、入学後に自校史を学ぶ「日本福祉大学の歴史」、現代社会における

福祉の広がり学ぶ「福祉社会入門」、大学が立地する知多半島について学ぶ「知多学」、広がる福祉社会の仕事を学ぶ「ふくしの仕事」などが体系的に配置され、毎年多くの学生が履修している。これらのコンテンツは「インスタクショナルデザイン」である職員が中心となり、科目担当教員、学生、時には過去にその科目を履修した卒業生なども協働して開発したものである。実際にいくつかのコンテンツのデモを交えながら、教職・学生協働による授業コンテンツの開発経緯、開発の過程での効果、オンデマンドコンテンツの配信による学生への教育効果、教員への FD 効果などについて紹介する。

齊藤氏の話提供後は、集まっていたいただいた学生・教員・職員のみなさんに対等な立場から自由に意見を出していただき、さまざまな考え方を抽出し、議論を展開させていただきたい。各大学の手探りの試行錯誤の取組みの中にも他大学のヒントになる実践は含まれていようし、学生や職員の率直な生の声の中にこそ本質的な課題が見えてくることもあるのではないだろうか。大学の様々な実例や参加者の自由な意見交換を重ね、真の FD・キャリア教育のありようを探りたいと考えている。

キャリア教育界の論客として名高い亜細亜大学の宇佐見義尚氏や学生参画型 FD の推進者として知られる岡山大学の橋本勝氏、本年 3 月までは学生の立場で、また 4 月以降は職員の立場でこの問題に直接向き合ってきた法政大学の平野優貴氏などの参加が見込まれており、活発な論議が予想される。

こうした議論の輪に加わりたいと考える多くの学生・教員・職員に、積極的にご参加いただき、明日から使える、学生・職員と FD・キャリア教育を進めるアイデアを、ほんの小さなものでもポケットに入れてお帰りいただけることを、このラウンドテーブル企画の到達目標としたい。

学生の学びの質を変容させる授業テクニックとは

【企画者】 たなか よしこ (日本工業大学 工学部)

【司会者】 馬場 眞知子 (東京農工大学 国際センター)

【報告者】 国府田 秀行 (聖学院大学 基礎総合教育部)

小山 義徳 (聖学院大学)

河住 有希子 (日本工業大学 学修支援センター)

瀬村 江里子 (松本歯科大学)

はじめに

大学教育には、学生をより深い学びに向かわせ、卒業後も社会人として継続的に成長し続ける人材になることをいかにして可能にするかという大きな課題がある。18才人口の約半数が大学進学する今日、卒業後の彼らの人生は、指導者及び中間管理者としての能力のみならず、自律的に問題解決し、他者の力を生かして社会的役割を果たすことを求められる。このような時代は、大学には専門教育としての人材育成に加えて、社会の人的資源としての価値を高める教育が求められている。

主体的学びとは

まず、本ラウンドテーブルで主体的学びと呼んでいるのは、「積極的な生徒」「まじめな生徒」の学びというものは大きく異なる。教員の話を一語一句の逃さず聞き取り、ノートにまとめ、正確に語句を記憶でき、テストで要点を的確に表出できる、という学生を想定しているのではない。もちろん、このような優秀な学生の中に、主体的な学びをしている学生もいるであろう。しかし、ここで取り上げたいのは「一見、優秀な学生」の学習が大いなる受動的学びによって支えられていることを前提として、話を進めていく。つまり、主体的学びとは、指示無きところで、自ら課題を発見し、試行錯誤を適切に繰り返し、さらに、適切な人材に助言を求められるという姿勢を持つものを意味する。

わかるということがわからない学生に

「大学の授業は、高校と異なって主体的に取り組まなければいけない」と4月の最初の授業で学生は、すらすらと書く。これは上述して「一見、優秀な学生」の陥りやすい学びのスタイルである。この背後には、正しい答えは先生がもっているというビリーフがある。先生の持つ正しい答えをメタ言語で再生することで、自分が「わかった」という状態にあると思っている。

授業から講義につなぐ「気づき」

中等教育では、ある程度の知識伝授が必要であり、それらの知識を蓄積する必要がある。それらの知識を有機的に繋げていることによってより広い分野として捉え、学問として深く掘り下げていくことを高等教育では求められている。学生自身が自らの知識の足りなさに気づけば、主体的に知識を獲得する機会を得ようとしていく。そのことが大学での全ての学びを支え、さらに社会に出ても学び続ける人的資源としての資質を備えることになる。以下では、さまざまな教育現場から学生を気づきに導く、授業者に求められるテクニックとは何かを検討する。

話題提供①

現在、大学での主体的な学びに対応できない大学生が増加している。どう対応していいかわからない学生だけでなく対応すべきことに気付かない場合もありうる。すなわち、大

学1年生か高校4年生かという表現が可能となるほど、これまでと違う新しい環境であるという認識が希薄な大学生がいるということである。その意識改革はもちろん重要であるが、同時にその現状を踏まえ、大学側がどのような点に留意すべきかも考える必要がある。その際の手がかりの一つとなるのは、高校までの学習経験その他の環境である。彼らがなぜ、これまでの延長で新たな大学生活を乗り切ろうとするのか、考え方ではなく解答を求めるのか等を念頭に置きながら、この現状を考えてみたい。

話題提供②

「学び」そのものの必要性を感じている大学生がどのくらいいるのだろうか。「単位を取らないと卒業できない」「試験に合格しないと進級できない」「良い成績をとらないと就職できない」といった理由から、「勉強」している学生がほとんどだろう。では「学び」そのものを求める学生を増やしていくためには、どうすればよいのだろうか。

考えるのが面倒、考えるのは疲れる、だから嫌だ、と感じているように見える学生たちに、どのように関われば彼らの内的変化を促せるのか。時に、学生の顔に「先生どうしたらいいの？ 答えを教えて！」と書かれているように見え、「教えてあげたい」気持ちがどこから湧き上がってくる。しかしその気持ちをぐっと堪えなければならない。そこで堪えなければ、彼らが自分の頭で考え、そのことをおもしろいと感じるチャンスを奪ってしまうと思うからである。

話題提供③

思考を促すことを意図したやりとりが、結果的に「考えることは大切だということが分かった」という言葉を引き出すためのやりとりになっていないだろうか。

学生が表面的な「答え」を出し、教師がその「答え」を掘り下げるために詳細や理由の説明を求めたとする。学生は教師の求めに応

じて思考し、その結果を述べる。このやりとりで学生は思考を一步深めるであろう。また自ら考えたことへの満足感や達成感も得るかもしれない。しかし、このやりとりは教師から与えられた一つの問いに対して学生が一つの答えを出したにすぎず、学生が「自ら課題を発見し、試行錯誤を適切に繰り返す力」を持たずとも達成できるやりとりである。教師が、ある一つの答えに向かうための問いを発している場合には、その傾向はさらに強くなる。考えるためのヒントが、学生の思考を制約する誘導になってはいないだろうか。

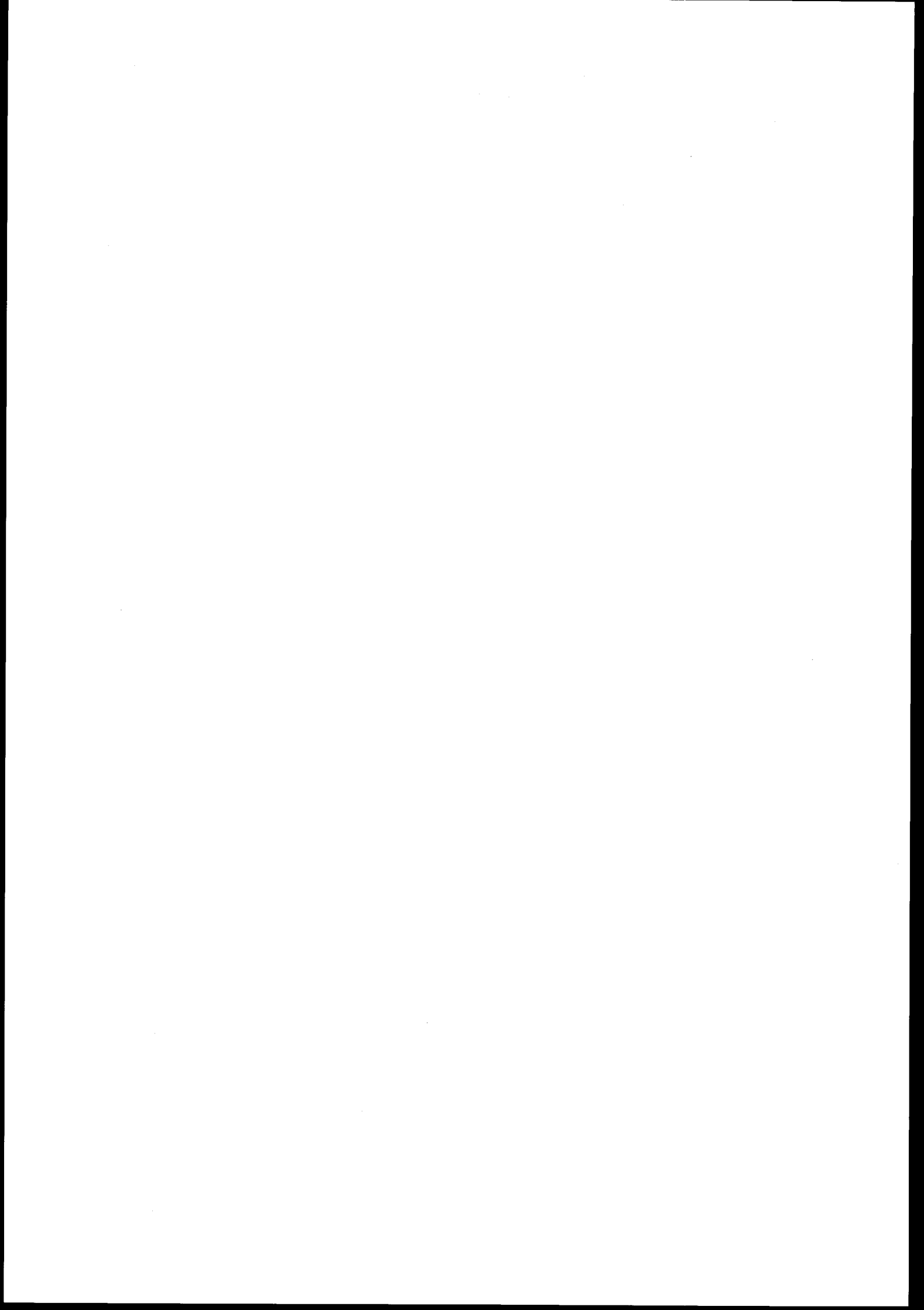
おわりに

戦後、「新教育」に対する批判の中、学力論争は始まり、今日もなお何をもって学力というかというかは論議の対象である。佐藤は、学力とは幻想の産物であるとまで述べている。しかし、さかのぼること60年前に青木が「生活の理解力に学力の意味を求めべきである」と述べたことの意味を、今日のようなユビキタス時代の知識基盤社会における「学力=(学校で育成する対象とする力)」とは何か考える必要がある時期なのかもしれない。

当日、ラウンドテーブルで、具体的なテクニック事例を議論する。

参考文献

- 1) 柴山盛生、遠山紘司、東千秋「問題発見と解決の技法」(2008) 放送大学教育振興会
- 2) 米国学術研究推進会議、森敏昭、秋田喜代美、21世紀の認知心理学を創る会訳「授業を変える - 認知心理学のさらなる挑戦」(2002) 北大路書房
- 3) 三宅なほみ、白水始「学習科学とテクノロジー」(2003) 放送大学教育振興会
- 4) 宇佐美寛「授業研究の病理」(2005) 東信堂
- 5) 市川伸一『学力から人間力へ』(2003) 教育出版
- 6) 佐藤学「学力幻想を斬る=学力は貨幣である。』『ひと』1997年2月号(1997)
- 7) 青木誠四郎「学力の新しい考え方」『新教育と学力低下』(1950) 原書房



企画セッションⅡ

9月12日(日)

10:00～12:00

コード	担当者(WS)／ 企画者(RT)	所属	題目	会場	
ワークショップ	WS-2A	足立 寛 白尾 吉晴	立教大学 日本女子大学	FD・SDアクティビティ体験	1号館 1401教室
	WS-2B	沖 清豪	早稲田大学	人文・社会科学系学部における「読む力」を重視したプログラムの設計	5号館 5102教室
	WS-2C	菊池 重雄	玉川大学	実行性・実効性のある初年次教育を実現する	1号館 1201教室
	WS-2D	中村 博幸 成田 秀夫	京都文教大学 河合塾	文章表現科目を開設・実施するために	1号館 1301教室
	WS-2E	山田 礼子	同志社大学	初年次教育の評価の方法を考える	セントラルスクエア 2階 タカチホホール
ラウンドテーブル	RT-2A	栃内 文彦 西村 秀雄	金沢工業大学	「備えているべきだが欠けている素養を補う」に留まらない初年次教育をどのように実践するか	5号館 5401教室
	RT-2B	川島 啓二	国立教育政策研究所	隣接諸学会から見た初年次教育	5号館 5402教室

ワークショップ 2A

「FD・SDアクティビティ体験」

担当者： 足立 寛（立教大学）・白尾吉晴（日本女子大学）

概要：『FD・SDアクティビティ』とは、企業研修などで取り入れられている簡単なゲーム形式の様々なアクティビティを学校教職員の学び用にアレンジしたものです。演劇ワークショップ等がベースになっており、コミュニケーション能力やチームビルディングの要素についての気づきに有用です。今回のワークショップでは、FD関連としては学生の授業参加意識の向上に、SD関連としては共働意識の向上に使えるようなちょっとしたネタを4つほどご紹介します。参加者の皆様にアクティビティを体験していただき、初年次教育（正課の授業や正課外教育）での活用例を共に考える機会としたいと思います。

キーワード： 教職協働、参加意識

ワークショップ 2B

「人文・社会科学系学部における「読む力」を重視したプログラムの設計」

担当者： 沖 清豪（早稲田大学）

概要：本WSは、人文・社会科学系の学部において「読む力」に焦点を置いた演習活動を進める場合に必要となるプログラム、教材、および教員の指導力について、参加者の経験を積み上げて、何らかの展望の獲得を目指すものである。技能習得に特化した初年次教育が困難な状況にある（伝統的）大学の場合、対案として新入生が是非読んでおきたい書籍のリストを作成して、読書量を増加させつつ「書く力」ないし「話す力」の育成を目指すことが想定される。当日はグループごとにリストに掲載すべき書籍、およびそれを利用した指導方法を提案しあい、参加者間での建設的な意見交換を目指す。参加者には事前に、①初年次学生が読むべき書籍を数冊想定し、②それらを活用する指導方法について考えておくことが期待される。

キーワード： 読む力、古典、人文・社会科学系学部、アカデミック・スキル

ワークショップ 2C

「実行性・実効性のある初年次教育を実現する」

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。

キーワード：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

ワークショップ 2D

「文章表現科目を開設・実施するために」

担当者：中村博幸（京都文教大学）・成田秀夫（河合塾）

概要：「文章表現科目」は多様な開講形態がみられる。一方開設にあたり、開設担当者になった教員や、授業を担当する事になった教員の中には、様々な開講状況や授業の組み立てノウハウに疎い教員も少なくない。そこで、その様な教員に対し、開講にあたり押さえる（準備する）ことは何か、またカリキュラム設計をどうすればよいかを、ワークショップの形で共に学ぶ。

キーワード：文章表現、カリキュラム設計、授業設計

ワークショップ 2E

「初年次教育の評価の方法を考える」

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。

キーワード：初年次教育、評価方法、学生調査、授業評価、プログラム評価

「備えているべきだが欠けている素養を補う」に 留まらない初年次教育をどのように実践するか

【企画者】 柄内 文彦 (金沢工業大学)、西村 秀雄 (金沢工業大学)

【司会者】 柄内 文彦 (金沢工業大学)、西村 秀雄 (金沢工業大学)

【報告者】 柄内 文彦 (金沢工業大学)、塚越 久美子 (北海道工業大学)
徳田 菊恵 (名桜大学)、野田 敏司 (東海大学)

1. 企画の趣旨

企画者らの昨年度のラウンドテーブル「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」では、参加者から、「出口」の再確認に至るまでの課題を指摘する意見が出された。

寄せられた意見から窺えるのは、初年次教育に係わる人々は、初年次教育を大学教育の本質的な要素としてカリキュラムに有機的に組み込もうと様々に模索している、ということだ。それらを本ラウンドテーブルのテーマに即して、以下の三点にまとめてみたい：

- (1) 理念と実践のバランスをどう取るか
- (2) スキル教育と学びの本質を教えることのバランスをどう取るか
- (3) 教職員・大学経営のそれぞれの連携促進をどう図るか

このラウンドテーブルでは、参加者のネットワーク形成の一助となるべく、話題提供者らの実践を具体例として提供することを通して、上述の課題に関する意見や情報を交換の「場」を作り出したい。(柄内・西村)

2. 北海道工業大学

北海道工業大学では、2008年に改組・再編された新学部の完成年度を来年に控え、カリキュラム改変への準備と合わせて、大学全体としての初年次教育の導入についても議論が始まったところである。本学は早くから「入口」と「出口」を意識したサポート体制を充

実させてきたが、最近の学生の多様化、留年・中退者の増加は看過できず、「学びの姿勢」定着のための教育の実施が必至な状況である。まずは新入生の学力把握のため、2011年度からのプレースメントテスト(英・数・国)の実施が決定しているが、その他に、これから実践方法が議論される具体的な方策としては、

- (1) 英語・数学・国語のリメディアル教育科目の全学必修での通年開講
- (2) 学びの姿勢を定着させるための「導入教育」科目の全学共通での開設
- (3) 初年次教育を専門に担当する教員組織の編成(非常勤の新規委嘱、学科専任教員から選抜)

などが考えられている。(学生サポートセンター長(副学長兼任)談)

本学のように、「実質的に社会に貢献する技術者」を育成する大学にとっては、入学直後からの各専門学科のスキル教育も欠かせないものであるが、初年次教育科目を新設するには従来の開講科目を減らす必要性も出てくる。「学びの本質」の教育を、専門学科の独自性を出した教育とのバランスを取りながら、過密なカリキュラムにどう組み込んでいくか、これからの本格的な導入に向けての大きな課題となるであろう。(塚越)

3. 名桜大学人間健康学部看護学科

今日、看護教育には、多様化したヘルスニーズに応えられる看護職の育成が求められている。一方、

新卒看護師の約9%が1年間で退職するという早期離職問題があり、人間(力)教育が重要な課題となっている。彼(女)らの職場への適応困難によると思われるが、その要因として、「物事を自分で判断できない」、「主体的な行動ができない」、「対人関係が苦手チームで行う仕事が困難である」などが考えられる。そこで、名桜大学人間健康学部看護学科では「回避することなく場に踏みとどまる力」や「場や状況に自己を投入する力」としてコミットメント能力の育成が重要であると考えた。

本学科は2007年4月、保健・医療・福祉の実践を支える豊かな教養を身につけるとともに、看護実践に必要な、的確な判断力、問題解決能力と調整力、高い倫理観と技術を修得した看護師・保健師を養成することを掲げて開設された。本学科では学生のコミットメント能力の育成を目指し、『自己との対話』『他者との対話』『地域との対話』を掲げて、参画型看護教育を展開している。この教育理念の下、開設当初より少人数制のゼミワークやクラスワークを軸として全教員体制で初年次教育を行っている。

具体的には、「教養演習Ⅰ～Ⅳ」では、大学での「学び方」の基本的な技術やリベラルアーツの「知」を身につけ、「フレッシュマンセミナー」や「ふれあい看護実習」では、地域をフィールドとした協働探求力を学ぶ。これらの目的は、初年次から“看護”に特化するのではなく、大学生活や地域で生活する住民の“暮らし”に焦点を当てたプロジェクト学習を通して、自分自身の生活を振り返り、広い視野で保健・医療・福祉をとらえる豊かな教養を身につけることである。「語る力」「聞く力」「表現する力」が身につくなど一定の教育効果が得られているが、教育課題を多くもつ学生も少なからず存在し、学年が上がるにつれて、身につく能力の差は拡大している。また、学科の開設当初はできていた教員によるきめ細かな指導のための時間の確保が、学外での看護実習指導の増加に伴って困難となっている。初年次教育に関する大学としての課題には教員数の適正配置がある。教員個人の課題としては、評価基準の不明確さ、個々の教員の教育力の差に関連した指導方法の標準化の困難さ、が挙げられる。(徳

田)

4. 東海大学医学部

東海大学医学部の初年次教育の特色は大きく次の3点に集約される。1)『懇話会』制度、2)『ME (Medical English: 医学英語)』教育、ならびに3)『BLS (Basic Life Support: 一次救命措置) 講習』会である。

『懇話会』は1年生5～6名を1ユニットとして構成され(計15懇話会)、“初年次少人数教育”のコアとして機能している。一つの懇話会には基礎系および臨床系教員が各1名ずつチューターとして配属される。例年四月初頭に開催の「新入生研修会」では、チューターは担当する懇話会学生らとともに学習し、かつ寝食をともにしながら親睦を深め合う。その後、1年間にわたり、当該学生らへの生活面でのケア、および学習面における“導入教育”の支援を担う。

本支援の核となるのが『ME』である。“人体の正常構造と機能”に関するテキスト「Human Biology」の原書輪読会を原則として週2回のペースで執り行う。将来、医師となるべき初年次学生に“人体”についての知識的基盤を構築させるとともに、チーム作業の尊さを体感させることを本旨としている。

一方、初等臨床教育としての実践面は『BLS講習』として結実する。一次救命措置法の習得によって生命倫理観の涵養を図り、東海大学医学部生としての自覚を醸成する。社会的要請の高まりにも沿い、基礎系・臨床系教員、ならびに教育・研究支援センターの技術職員をコアに、教職員一丸となって本職務を遂行している。

以上、『良医の育成』を掲げる東海大学医学部の初年次教育への取り組みの一端を紹介したい。なお、3)の具体的な取り組み、および学生アンケート等による成果については、本ラウンドテーブル後の研究発表の場において報告する。(野田)

隣接諸学会から見た初年次教育

【企画者】&【司会者】 川島啓二（国立教育政策研究所）

【報告者】 1) 安永悟（日本協同教育学会会長、久留米大学）

2) 松本茂（日本コミュニケーション学会副会長、立教大学）

3) 横田利久（大学行政管理学会元会長、中央大学）

4) 和栗百恵（大学教育における『海外体験学習』研究会副代表、福岡女子大学）

1. 本RTのねらい（川島）

初年次教育学会は、多様な学問的バックグラウンドを持つ会員の集まりで、それぞれの問題関心や問題設定、さらに研究手法や学会運営の方法に至るまで相違点が多く、同じディシプリンに属していれば暗黙の裡に了解できていたことが、様々な齟齬となって気づかされることがある。一方で、初年次教育という課題の共通性を基盤に、多様な問題意識と専門的知見を糾合して、単独のディシプリンではなしえない、実践的・研究的な展開を進める可能性も期待できる。本ラウンドにおいては、各専門学会にも属する会員にご報告をお願いし、初年次教育に対する様々な視点をつき合わせることで、新たな着想や展望を見いだすことを目指す。

2. 各学会の概要と問題意識

(1) 日本協同教育学会（安永）

本学会は「互恵的な信頼関係を基盤とした協同に基づく教育・学習環境の創造・実践・普及を通し、民主社会の健全な発展に寄与すること」を目的に2004年に設立された。現在の会員数は約250名であり、幼稚園から大学までの教師が中心の学会である。会員の所属している校種や専門性にかかわらず、協同に基づく教育改革・改善が、常に学会活動のメインテーマとなっている。主な活動として、年一回の全国大会、学会誌「協同と教育」の発行、全国での協同学習ワークショップの開催、市

教育委員会との提携による教育改善支援活動をあげられる。

大学教育に関しても、本学会は、教育のあり方や方法論に関して具体的な提案を行い、実践を展開してきた。大学を対象とした研究・実践も多くの注目を集めており、初年次を含む大学教育全体の改善・改革に一定の貢献ができていと認識している。

大学教育における協同教育の有効性は既に数多くの研究や実践において実証されている。一人でも多くの大学教員に、この事実を正しく認知してもらい、大学教育の改善に向けて、一人ひとりの教員が具体的な活動を展開できるように支援することが、協同教育を推進している者の責務と考えている。

(2) 日本コミュニケーション学会（松本）

日本コミュニケーション学会（CAJ）は本年創立40周年を迎えた学会で、約500名の会員が所属。現会長は宮原哲（西南学院大学教授）。北海道、東北、関東、中部、関西、中国・四国、九州に支部がある。2冊のジャーナル（『ヒューマン・コミュニケーション研究』と『スピーチ・コミュニケーション教育』）を年1回刊行。年次大会を毎年6月に開催しており、そのテーマは、2006年度より「〇〇学とコミュニケーション」「コミュニケーション学と〇〇（学）」としている（06「文学」、07「文化人類学」、08「演劇」、09「カルチュラル・スタディーズ」、10「政治学」）。2009年度の大会では、「初年次教育とコミュニケーション教育の接点を探る」と

いうタイトルの特別セッションを開催し、川島啓二氏にご提言いただいた。初年次教育プログラムの多くが学生のコミュニケーション能力の向上を目的のひとつとして掲げているものの、その多くにおいて「コミュニケーション」「コミュニケーション能力」の定義が曖昧であるか、古いモデルに依拠しているケースが多い。この点で、コミュニケーション学の知見が、初年次教育の再構築に好影響を与えることができる可能性があると思われる。参照 <http://www.caj1971.com/>

(3) 大学行政管理学会 (横田)

話題提供者は、勤務先の中央大学で総合政策学部新設(1993年)の際に職員として、設置構想段階から参画。学部開設後は学部事務室の中核として、学部運営と学生サービスの提供に携わった。「教学現場職員にとっての大学改革の最大課題は学生サービスの充実である」との信念と、「学部の歴史・伝統・文化は学生が創る」という確信のもと、「学生参加型の学部づくり」を事務室の合言葉に、学部づくりに参画していると学生が実感できるような「仕掛けと仕組み」をふんだんに用意し、学生の名前を職員が競争で覚え、彼らを励ましたり誘ったりしてみた。もともとあえて新設学部を選んだというフロンティア精神に富んだ学生たちのこと、この試みは成果をあげ、毎年、学部への参加意識と満足度の高い素晴らしい学生たちが多く育っていった。その感動の体験が職員としての自分の原点となっている。今から思えば、何ら理論化・構造化されていたわけではなく、当時はそのような言葉も一般化してはいなかったが、職員が担いよう初年次教育の一形態ではなかったかと思う。今では多くの大学で取り組まれている事項も多いが、その具体的内容とともに職員として学んだことを紹介し話題提供としたい。

(4) 大学教育における『海外体験学習』研究会 (和栗)

「大学教育における『海外体験学習』研究

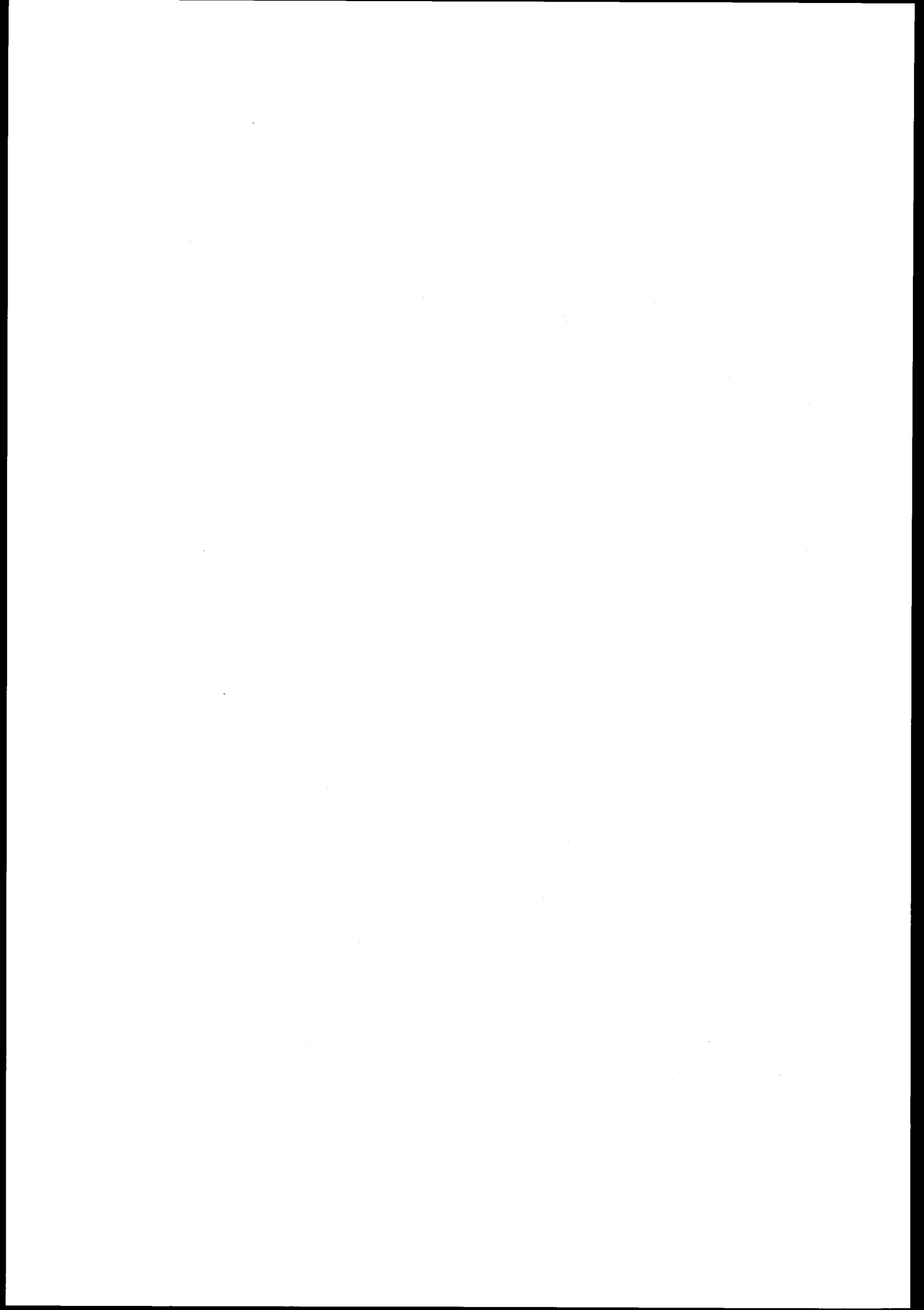
会」は、正課内で「海外体験学習」を実施する大学が集まり、2004年度に設立された。毎年1回開催する研究大会がメインの活動で、過去6年間に渡り「海外体験学習」の目的、内容、効果、危機管理、関係機関との協働等幅広い課題に取り組んできた。近年では、学習成果やふりかえり(リフレクション)手法、教職協働といったキーワードを取り上げている。

大学教育における「海外体験学習」は多様に展開されており、初年次教育と関連付けられたものもあれば、専門教育の一環とされているものもある。報告者自身の問題関心と初年次教育との接点は、報告者の携わる海外体験学習プログラム履修生の9割が学部1年生であったことにある。「大学での学び」に移行し、大学での学びを充実させるために必要となる構えおよびスキル育成の意味や方法論を言語化する際に、初年次教育の知見は役に立っている。

研究会として初年次教育の研究や実践に提起できそうな観点は、現場・当事者との出逢いと、出逢いの中での葛藤や成功体験が、世界観や人間観、志や意欲を育み、それらに根差した形でスキルや知識も育てていくという学習のあり方だと考える。

3. 当日の議論のポイント (川島)

当日は、◆各学会の(or報告者の)大学教育への関わりや問題認識 ◆各学会の(or報告者の)における問題関心と初年次教育との接点 ◆初年次教育の研究や実践から得られた知見や示唆 ◆初年次教育の研究や実践に提起できそうな(各学会からの)知見や観点 ◆上記を充実させるために求められる本学会のあり方、大会のもち方、といった観点から、議論を整理していきたいが、各学会の課題意識や方法意識が交差するところと、初年次教育の在り方を見据えていきたい。



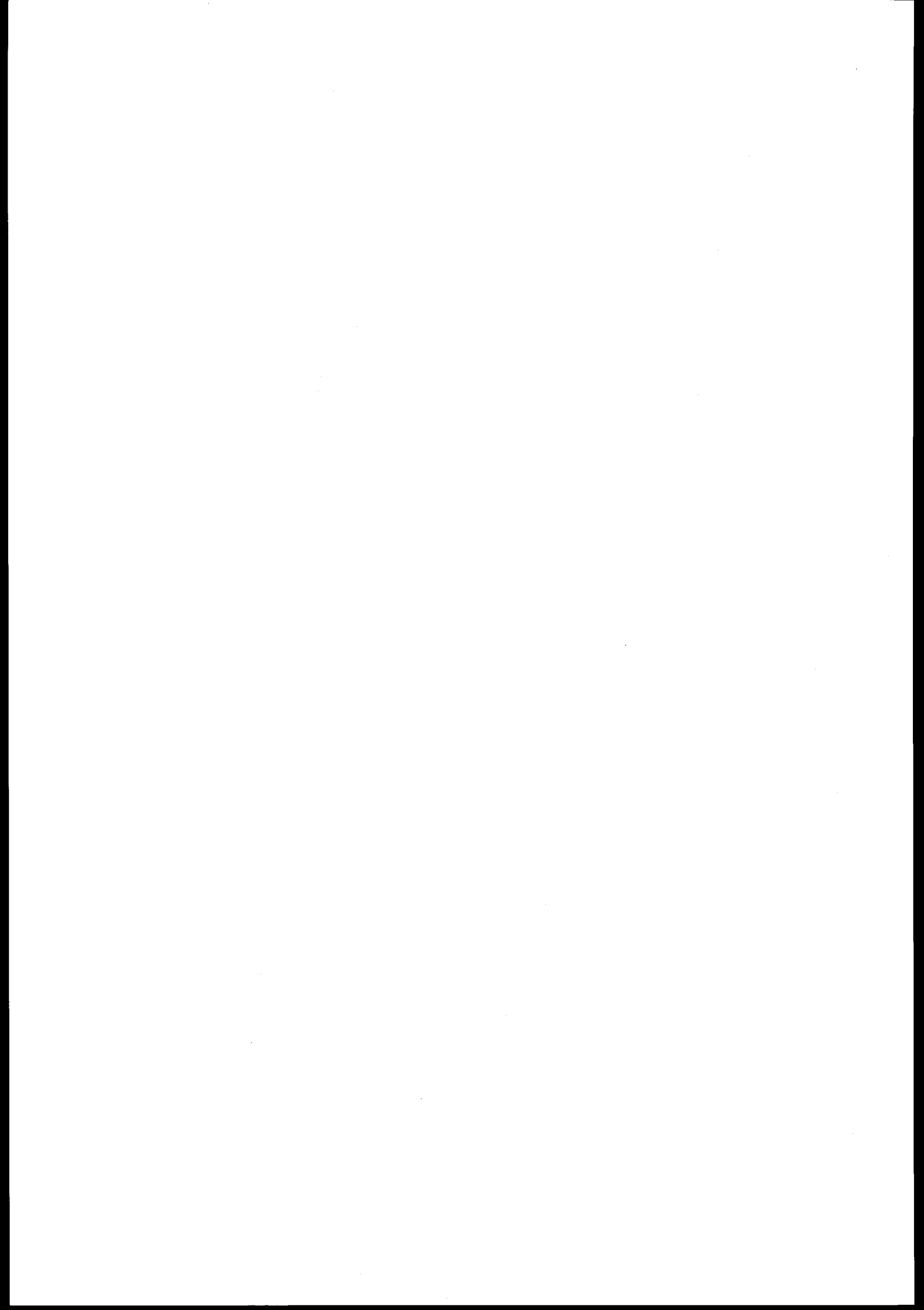
自由研究発表

自由研究発表 I

9 月 11 日(土) 16:20~18:40

自由研究発表 II

9 月 12 日(日) 13:00~15:20



自由研究発表 I

9 月 11 日 (土)

16:20～18:40

1 号館

部会 1A	スタディスキルズ	1101 教室
部会 1B	キャリア教育・キャリアデザイン	1102 教室
部会 1C	授業デザイン	1103 教室
部会 1D	文章表現・論述	1201 教室
部会 1E	オリエンテーション	1206 教室
部会 1F	入学前教育	1301 教室

部会1A スタディスキルズ 会場：1101教室 / 司会：上村和美(関西国際大学)・横山千晶(慶應義塾大学)

コード	登壇者	所属	発表題目	時間	頁
1A-1	浜崎 央	松本大学	入学前から始める初年次教育プログラム	16:20~16:40	44
1A-2	森本 美絵 磯田 三津子	京都橋大学	保育士・教員養成課程における初年次教育 —「研究入門ゼミ」に位置づけての実践構想—	16:40~17:00	46
1A-3	桑田 てるみ	国士舘大学	中高生のための探究学習スキルワークを大学生に利用した場合の効果と課題	17:00~17:20	48
< 休憩 >				17:20~17:30	
1A-4	田嶋 知宏	青森中央短期大学	短期大学における初年次教育の位置づけと方法 —2種類の授業・オリジナルテキストと学生のルーブリックによる自己評価を結びつけて—	17:30~17:50	50
1A-5	小島 佐恵子	北里大学	理系大学における学習スキル獲得を目的とした演習の試み	17:50~18:10	52
総括討論				18:10~18:40	

部会1B キャリア教育・キャリアデザイン 会場：1102教室 / 司会：沖 清豪(早稲田大学)・濱名 篤(関西国際大学)

コード	登壇者	所属	発表題目	時間	頁
1B-1	吉井 克己	武蔵野学院大学	ケースメソッド教育を軸とした学習の効果について	16:20~16:40	54
1B-2	古賀 暁彦	産業能率大学	初年次~2年次と連携したキャリア教育の実践と課題	16:40~17:00	56
1B-3	西村 秀雄	金沢工業大学	初年次科目において他部署と連携し、キャリアデザインの要素を組み込む試みについて	17:00~17:20	58
< 休憩 >				17:20~17:30	
1B-4	萬年山 啓	LEO東京リーガルマインド大学	初年次教育と資格取得学習の連携による学生の学習意欲喚起に向けた試み	17:30~17:50	60
1B-5	大貫 麻美	帝京平成大学	学校ボランティア活動に伴う大学生1年生の意識の変容	17:50~18:10	62
総括討論				18:10~18:40	

部会1C 授業デザイン 会場：1103教室 / 司会：村上正行(京都外国語大学)・安永 悟(久留米大学)

コード	登壇者	所属	発表題目	時間	頁
1C-1	光成 研一郎	神戸常盤大学	専門職業人のための危機対応実践力養成プログラム —知る・できる・教える—	16:20~16:40	64
1C-2	福井 英次郎	慶應義塾大学	初年次教育の視点からの一般教養科目の教授法に関する一考察 —国際関係論を事例として—	16:40~17:00	66
1C-3	上野 寛子	明治学院大学	学びの意欲を引き出す授業スタイルの確立 —文科系大学における自然科学系教養科目の挑戦—	17:00~17:20	68
< 休憩 >				17:20~17:30	
1C-4	船倉 武夫	千葉科学大学	教養ゼミナールにおける携帯電話の活用 —事例紹介—	17:30~17:50	70
1C-5	松永 美弘	高崎商科大学	初年次教育における教養演習Ⅰ、Ⅱと経営学総論の有機的な関連について	17:50~18:10	72
総括討論				18:10~18:40	

部会1D 文章表現・論述 会場：1201教室 / 司会：井下千以子(桜美林大学)・森下 稔(東京海洋大学)

コード	登壇者	所属	発表題目	時間	頁
1D-1	太田 昌宏	東京慈恵会医科大学	医療系大学における、科目「日本語表現法」の授業デザイン -「つながり」を意図したコミュニケーション能力の育成-	16:20~16:40	74
1D-2	中村 博幸	京都文教大学	文章表現科目の担当教員を対象とした研修プログラムのデザイン	16:40~17:00	76
1D-3	杉谷 祐美子	青山学院大学	論文の発展プロセスに関する研究(1) -学生の読きと論文作成力の向上に着目して-	17:00~17:20	78
< 休憩 >				17:20~17:30	
1D-4	小林 至道	青山学院大学	論文の発展プロセスに関する研究(2) -学生の学習態度に着目して-	17:30~17:50	80
1D-5	金武 創	京都橘大学	ハブ・アンド・スポーク方式による初年次教育の実践 -200字意見文トレーニング とコラム読解の組み合わせによる基礎演習の試み-	17:50~18:10	82
総括討論				18:10~18:40	

部会1E オリエンテーション 会場：1206教室 / 司会：出光直樹(横浜市立大学)・横田利久(中央大学)

コード	登壇者	所属	発表題目	時間	頁
1E-1	大澤 芳樹 秦 喜美恵	立命館アジア太平洋大学	大学生活への移行支援としての新入生オリエンテーション改革 ~学生スタッフFLAGによる"Reassure型"新入生オリエンテーション~	16:20~16:40	84
1E-2	安田 俊一 松井 名津 熊谷 太郎	松山大学	大学生活への意欲を高める導入教育の実践(副題)「自己の探求」プログラムの 実施とその効果	16:40~17:20	86
< 休憩 >				17:20~17:30	
1E-3	新垣 円	大手前大学	学校適応を目指した新入生オリエンテーション「自己の探求」効果の測定	17:30~17:50	90
1E-4	斉藤 和郎	札幌学院大学	新入生オリエンテーションでの協動的な学びを通じた「つながりづくり」の試み	17:50~18:10	92
総括討論				18:10~18:40	

部会1F 入学前教育 会場：1301教室 / 司会：吉原恵子(兵庫大学)・川嶋太津夫(神戸大学)

コード	登壇者	所属	発表題目	時間	頁
1F-1	赤澤 和哉	四国医療専門学校	入学前教育と初年次教育の効果的連携の考察 第2報 四国医療専門学校の事 例より	16:20~16:40	94
1F-2	柴沼 真 鍛冶 致	大阪成蹊大学	学習スキルの習得から学生コミュニティの形成へ —大阪成蹊大学の入学前教育—	16:40~17:20	96
< 休憩 >				17:20~17:30	
1F-3	山本 義郎 内田 理	東海大学	初年次入門ゼミの必修化と入学前教育	17:30~18:10	100
総括討論				18:10~18:40	

入学前から始める初年次教育プログラム

【発表者】 浜崎 央 (松本大学松商短期大学部)

1. はじめに

松本大学松商短期大学部は、一学年の定員が 200 名の、地方の小規模短期大学である。少子化に伴う大学全入時代を迎え、入学志願者の減少に端を発し、平成 16 年度には、商学、経営、情報等の専門科目群に加えて、体験型の教養科目を多数用意するという、カリキュラムの大幅な見直しを行った。その結果、入学志願者数は持ち直すことができたが、入学者の意識や修学の目的、学業レベルは、今まで以上に多様化することとなった。

そのため、それらの多様な学生に対して、本学の教育目的の実現を支援する初年次教育の必要性が求められてきた。短期大学での 2 年間という限られた期間の中で初年次教育を実現するために、本学では初年次教育を、初年次のみに実施するものではなく、「本学の教育目的を実現させるために、高校生活から短大生活に円滑に移行し、本学の教育や生活に対応することを目的とした、入学決定後から卒業までの全期間で実施するプログラム」と位置付けて、入学前から様々な取組を実施してきた。

平成 16 年度からは、入学前の段階から、目的意識を持って充実した学生生活を送れるように、短大生活のイメージ作りを目的とした初年次教育を行い、また、平成 21 年度からは、入学後に、全専任教員が担当する 1 年前期必修講義の基礎ゼミナールにおいて、基本的な学習方法・技術の会得を目的とした初年次教育を実施してきた。

今回は、本短大で行っている入学前からの

初年次教育の内容と、実施後の結果、将来の展望等といった本学での事例を報告したい。

2. 入学前プログラム

本学の入学予定者のうち、約 90% は年内に決定し、その多くが県内出身者であるため、入学前に来校してもらっての対面教育が可能である。そのため、入学前に、キャリア教育に対する支援として、短大生活および卒業後のイメージ作りを目的に、1 月、2 月、3 月の月に 1 度、対面式の初年次教育を行っている。

(i) 1 月の第 1 回目には①在校生によるパネルディスカッションにより短大生活のイメージ化を図り、②今までの生活を振り返る自己分析(セルフワーク)、さらに③コミュニケーションスキルの向上を企図して、在校生をファシリテーターとした、入学予定者間でのグループワークを行っている。

(ii) 2 月～3 月にかけての第 2 回目には、「自己肯定感の引き出しと目的の自己認識化」をテーマに、キャリア・カウンセリングを全入学予定者に対して、個々に、約 40 分間行っている。

(iii) 3 月末の第 3 回目には、「短大生活の具現化」を目的に、①カリキュラムの説明と時間割の作成、②在学生による履修相談、③保護者に対する短大生活説明とともに、在学生による就職・短大生活説明会(ウェルカムフェア)を実施している。

入学前の高校までの振り返り、自己分析やグループワークは、オリジナルテキスト『For the Future ～短大生活はじめの一歩～』に記

録され、入学後のキャリア教育に活かされている。また、この入学前の取組では、新入生だけでなく、在校生を積極的に参加させることで、これまでの短大生活を振り返り見直すきっかけを与えることができている。

入学前の初年次教育に対する入学予定者のアンケート結果により、短大生活のイメージ作りがうまくできていることや、入学前の不安が解消されていることがわかる。

3. 入学後のプログラム

入学式後から講義開講までの間には「短大生活のルール理解」を目的に各種委員会によるオリエンテーションを実施している。入学式後の数日の間に、多くのことを一度に話しても伝わらないとの反省の下、短大生活に最低限必要な内容で実施し、残りは1年前期の必修講義である基礎ゼミナール内で実施している。

その基礎ゼミナールは、本学の全専任教員が担当し、出身高校や男女比などを考慮してランダムに選ばれた、1クラス15人程度の少人数で開講されている。その中で、合同で各委員会からのオリエンテーションを受講するとともに、少人数のクラスの中で学習支援を目的とした初年次教育を行っている。具体的には「ノートの取り方」「テキストの読み方」「要約の仕方」「図書館の利用と情報検索」「レポートの作り方」の5つである。

この学習支援を目的とした初年次教育を平成21年度から始めるに当たり、本短大で初年次教育、とくに学習支援を行う意義を、本学の教育目的や学生の現状、「学士課程の構築」等を踏まえて議論するFD会議を全専任教員の参加により、前年度に3回開催し、意思を統一して実施に至ることになった。実施中も、月に1度、FD会議を実施して、内容についての自由討論を行い、それ以降の内容に活かしている。

また、このプログラムの実施のために、本学の学生の学習レベルや本学の教育目的に合う形で、「高校と短大の違い」と「受動から能動へ」をテーマにした、学生用のオリジナルテキスト『松商短大 基礎ゼミナールワークブック』を作成し、『松商短大 学習ポートフォリオ』にファイリングさせることで、2年間の在学中に繰り返し利用できるようにしている。同時に、全クラスで指導内容を統一するため、『教員用の指導マニュアル』も作成し、毎回の授業における学習ポイントや講義の流れと時間配分等を示し、学生に対し身に付けさせたい項目を教員間で共通に認識できるようにした。

共通の内容と方法で、全学生に対して基本的な学習方法・技術を身に付けさせることで、1度だけの経験で終わることなく、各専任教員はそれぞれの講義や教育の現場で、このスキルを繰り返し活用することができる。スタディ・スキルズを中心とした初年次教育の終了直後のアンケート結果により、ほとんどの学生が、これからの学生生活に役に立ちそうという感想を持ったことがわかる。

4. 課題と今後の展望

実施直後に行ったアンケートと比較して、1年次終了時点のアンケート結果によると、基本的な学習方法・技術の会得を目的とした初年次教育が、この1年間の学習に役に立ったと感じている学生の比率が60%程度に減少している。また、専任教員へのアンケート調査からも、初年次教育の内容と課程教育の連携が取れていないことが指摘されていた。これらの結果を踏まえて、現在は、初年次教育の内容を見直す議論がFD会議で始められており、本学の学生に身に付けさせるべき教育内容や講義の内容と、より密接に連携した初年次教育プログラムの作成を行っている。

保育士・教員養成課程における初年次教育 —「研究入門ゼミ」に位置づけての実践構想—

【発表者】 森本 美絵 (京都橘大学) 磯田 三津子 (京都橘大学)

1. はじめに

本研究の目的は、京都橘大学児童教育学科(以下、児童教育学科と略す)における初年次教育のカリキュラム構成に関わる基本的な考え方を明らかにすること、そしてその考え方に基づいて、研究入門ゼミで用いる教材を開発することである。

そこで本発表は、初年次教育の基本的な考え方、それに基づいた実践の経過を報告する。なお、この目的を明らかにするために、次の二つの手順に従って発表を進める。第一は、初年次教育に関するテキストや文献、および他大学の授業実践を通して、初年次教育で獲得すべきスタディ・スキルとは何かを検討すること、第二は、第一の結果を踏まえ、児童教育学科の学生の状況や学科の特質に基づいた初年次教育の実践を構想し、実践状況を報告することである。

2. 児童教育学科で必要とされるスタディ・スキル—保育・教育現場との関連性

京都橘大学児童教育学科は、保育士、小学校・幼稚園教諭の養成をめざす学科である。定員 120 名のうち 80 名(2009 年度入学生までは定員 100 名のうち保育士免許取得学生は 60 名)が保育士資格を取得する。定員 120 名のうち約 40 名の学生は、小学校 1 種免許を取得するための科目を履修し、多くの学生が小学校教諭をめざす。

児童教育学科の特徴は、1 回生時から、保育園や小学校の運動会見学等、保育や教育現場でのボランティアや参観を推奨している点である。学生は、1 回生時からの専門科目の

理論的な学習に加え、実践の場に参加することで、保育・教育についての理論や実践についての理解を深めている。

毎年、10 月下旬に開催される大学祭においては、「橘ちびっこランド」という名称のイベントが実施される。これは、地域の子どもたちを対象としたイベントであり、学生は、1 回生のときから、企画・運営に携わる。学生にとって、「橘ちびっこランド」は、子どもたちと関わる重要な機会となっている。

2 回生以降、保育士養成課程の学生は、月に一度、地域の保育園に体験学習に行く。体験学習の後には、体験学習のエピソードと考察をまとめる。2 回生の終りから 3 回生にかけて、保育士養成課程の学生は、保育実習と幼稚園実習を行う。一方の小学校教諭養成課程の学生は、3 回生時に教育実習として小学校、または幼稚園で実習をする。

以上の通り、児童教育学科では、1 回生時より、保育・教育現場への参観と体験を通して保育・教育に関する専門的な学習を深めることのできる機会を設定している。現場への参観、体験学習、実習の終了後、学生は、実践の記録、実践のレポートの作成、レポートの発表と議論といった活動を行う。こうした一連の流れは、理論と実践を結びつけ、保育・教育に関する専門的な理解を深める重要な要素である。

児童教育学科の学生にとって、記録、レポートの作成、発表し議論できる技術は、各科目の学習やゼミへの参加を促すだけでなく、保育・教育の現場での体験を通して学んだことを整理し、理解を深めるためにも必要なス

タディ・スキルであると考えてよいであろう。

3. 初年次教育科目「研究入門ゼミ」

京都橋大学の初年次教育は、「研究入門ゼミⅠ」、「研究入門ゼミⅡ」という科目の名称で行っている。この科目は、前期・後期それぞれ2単位の必修科目である。ひとクラスの学生数は、約25名である。

「研究入門ゼミⅠ」、「研究入門ゼミⅡ」は1回生の科目である。2回生では「基礎演習」(前期)、「児童教育／保育総合演習」(後期)、3回生では「教育演習Ⅰ」(前期)、「教育演習Ⅱ」(後期)、4回生では「教育演習Ⅲ」(前期)、「教育演習Ⅳ」(後期)のように発展する。2回生以降は、保育士養成課程と小学校教諭養成課程に分かれ、専門的な学習を行う。3回生以降は、卒業論文の作成に向けたゼミとして展開されている。

このように2回生以降、保育士、幼稚園教諭、または小学校教諭に関わる専門的な学習が行われる。したがって、スタディ・スキルの習得を目的とした授業実践を行うことができるのは、「研究入門ゼミⅠ」、「研究入門ゼミⅡ」である。この科目は、4年間の保育・教育の専門科目における学習、現場への参観と実習をまとめ発表するためのスタディ・スキルを習得するための重要な科目としてカリキュラムに位置づけられている。

4. 「研究入門ゼミ」の獲得目標

児童教育学科の「研究入門ゼミ」のテーマは、「大学での『学び方』を学ぶー学びの転換をはかる」である。前期の科目である「研究入門ゼミⅠ」の獲得目標は、「大学での学びに必要なスタディ・スキルや大学生活の基本的なスチューデント・スキルを身につけ、大学生としての『学び』の基礎力と姿勢を育て『学び』の転換をはかる。すなわち、調べる、読む、書く、考える、発表する、意見交換する、といった基礎的で能動的な学習の方法と姿勢

をゼミ形式で学ぶ。また、教師と保育士の仕事の基礎的な理解を得る」である。後期の「研究入門ゼミⅡ」は、「研究入門ゼミⅠ」での学習の成果をふまえ、調べる、考える、読む、書く、意見交換する、発表するといった能動的な学習方法による学びを発展させること、そして保育現場や教育現場にふれる機会をもち、現実の子どもの姿や保育士・教師の仕事の実際を知り、教育・保育への関心を深めることがその目的である。以上のテーマと前期・後期の目的にしたがって合計30回の授業を展開する。

以上の獲得目標を具体化し、授業実践を行うために、学生がどのようなスタディ・スキルを身につけることが必要であるのかを明確にする必要がある。学生が修得すべきスタディ・スキルに従って、シラバス、及び個々の授業実践の内容を構成することが大切である。

5. スタディ・スキルと教材

前述した獲得目標をシラバスや授業レベルで具体化するために、発表者は、初年次教育についての先行研究、テキスト、他大学への授業参観を行い、「研究入門ゼミ」で獲得すべきスタディ・スキルを抽出した。それは、以下の5つである。①ノートテキング、②レポート作成(文章作成)、③プレゼンテーション、④リーディング、⑤メディアリテラシーである。「研究入門ゼミⅠ」、「研究入門ゼミⅡ」では、上述した①から⑤のスタディ・スキルの獲得をめざす。これらスタディ・スキルの獲得は、保育・教育に関する資料や文献、保育・教育現場の参観やボランティア等の体験を教材とする。2回生以降の専門的な学習へとつなぐことを意図している。これらの点が、児童教育学科の初年次教育の特徴である。発表においては、保育・教育に関する教材を用いたスタディ・スキルの獲得をめざす「研究入門ゼミ」の実践構想と現状について報告する。

中高生のための探究学習スキルワークを大学生に利用した場合の効果と課題

【発表者】 桑田てるみ (国士舘大学)

1. 本研究の目的と本稿の範囲

「中学生高校生のための探究学習スキルワーク」(以下「スキルワーク」とする)とは、学校図書館において探究型学習を行う生徒のためのワークシート集である。そこには、テーマを決めるための方法、情報を探索する手順や方法、情報を読み解き分析する方法、さらに論理的にまとめる方法などが具体的に示されている。探究型学習の6つのステップを段階的に学習することで、あるテーマについて調べて論述する力がつくように意図されている。つまり、「スキルワーク」には、大学生の初年次教育で扱う「レポート作成」の手順と同様のプロセスやスタディ・スキルズが提示されているのである。

そこで本研究は、このワークブックを大学生のゼミの基礎学習として利用した効果と課題を検証する。特に本報告では、ステップ1「テーマを決める段階」の手法を用いた時の効果と課題に絞って報告する。

2. テーマを決める段階のツール

レポートをより良く論述するためには、自分のテーマが明確に定義できることが必要である。しかし、自分なりのテーマを選択し定義することができないままにレポート作成を始める学生が多い。どのようにテーマを設定するのかが分からないためである。そこで、「スキルワーク」のステップ1「テーマを決める段階」で利用するツールが有用であると考えた。

「スキルワーク」ステップ1では、テーマを決めるための思考をガイドする、多様なツールが用意されている。ツールを利用することによって、テーマを頭の中で考えるだけでなく目で確認できる利点がある。マンダラート法(図1)、5W1Hマップ(図2)、自由なマッピング(図3)、NDC

マップ(図4)が示されている。そこで、レポートのテーマを決める大学生にこれらのツールを利用させることにした。

3. テーマ決めツールと最終評価の関連

「環境問題」について自分なりのテーマを設定しレポートを作成する17名の学生に「スキルワーク」を利用させ、ツールの利用の評価と最終的なレポート成績との関連性をみた。まずツール利用評価を4段階で評価した。さらにレポート作成プロセスの様子を随時記録した「所見」を参考に、それぞれの学生の特徴的な情報行動についても分析し、学生17名の各種ツールの使いこなし評価と最終レポート点数を一覧表としてまとめた(表1)。その結果、テーマ決定ツールを使いこなしている学生ほど、レポート得点が高い傾向にあることがうかがえる結果となった。3.1以下、各手法の利用について詳述する。

表1: 評価一覧

No	レポート点	マンダラート	5W1H	マッピング	NDC	レポート作成プロセスの所見
1	100	◎	◎	◎	◎	事象間の関連に気付く
4	100	◎	◎	◎	◎	テーマが大きすぎたことに気付く
9	100	◎	◎	◎	◎	事象間の関連に気付く
5	90	◎	◎	◎	◎	テーマが大きすぎたことに気付く
14	90	◎	◎	◎	◎	事象間の関連に気付く
2	90	◎	◎	◎	◎	テーマの分散に気付く
12	90	◎	◎	◎	◎	テーマのぼりこみに成功する
8	80	◎	◎	◎	△	単眼的な見方になる
3	80	◎	◎	◎	△	単眼的な見方になる
7	80	◎	◎	◎	◎	テーマが大きすぎ分散に気付く
6	70	◎	△	◎	△	テーマの分散に気付く
10	60	◎	◎	△	×	的はずれなレポートになる
11	60	◎	×	△	×	的はずれなレポートになる
13	60	◎	×	△	×	途中からテーマを変更
15	50	×	△	×	×	途中からテーマを変更
16	40	◎	×	×	×	途中で投げ出す
17	40	×	×	×	×	途中で投げ出す

3.1 マンダラート法(図1)の利用

マンダラート法とは、9つの区画の中央にテーマを書き入れ、回りの8つの区画に関連する語句などを記入するものである。

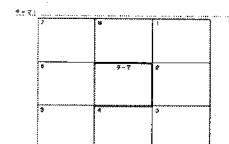


図1: マンダラート法

つまり、多くの語句が記載された場合はテーマに関しての既知知識が多いことを意味する。

このツールで多くの知識を持っていることが確認できない場合は、レポート作成が成功していないことがわかった。そのため、ここでつまづく学生は、知識を増やす行動をとるか、多くの知識が出ないテーマをあきらめるなどの何らかの対策が必要となる。つまり、マンダラート法は、設定したテーマが取り組める範囲かどうかを判断する、最初の材料となりうるということである。

3.2 5W1Hマップ (図2) の利用

5W1Hマップとは、自分が選択したテーマについて、いつ、どこ、だれ、なに、どのように、なぜ、という単純な疑問を書き出す、疑問創出のためのツールである。5W1Hの疑問がうまく出せない学生は、レポートの的外れたり途中で変えたりする場面が見られた。

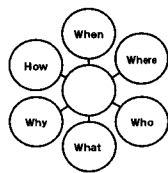


図2: 5W1H マップ

3.3 自由なマッピング (図3) の利用

自由なマッピングは、5W1Hのような縛られた疑問ではなく、テーマあるいはテーマ周辺の事象について自由に考える場合に利用する。

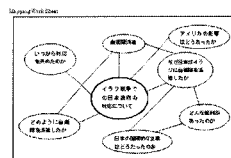


図3: マッピングの例

自由なマッピングでうまく疑問が出せない学生は、評価が高いレポートが作成できなかった(60点以下)。マッピングは、テーマについて自分なりの定義ができていないか確認できる。それがレポート作成の高度化につながる可能性が高いと考えられる。

3.4 NDCマップ(図4)の利用

NDCマップとは、図書館の分類法である日本十進分類法(NDC:あらゆる知識を10区分に分けていく分類法)を用いたテーマ確認ツールである。NDCマップは、自分のテーマの方向がどのような知識区分と密接に結びつくものなのかを確認できるツールである。

NDCマップ利用には特徴的な効果が見られた。

レポート得点が90点以上だったグループは、NDCマップの利用によって、事象と事象間の関係、テーマの大きさや、テーマの分散傾向に気づき、そ

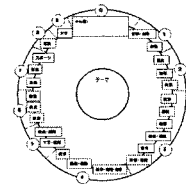


図4: NDC マップ

それを最終レポートに反映させることができた。一方で60点以下のグループは、マップに書き込めないほどにテーマがあやふやな状況のまま、あるいはテーマとする事象に対して間違っただけの認識のままレポートの作成に進んでいたことがわかった。NDCマップの利用は、テーマを多角的に検討する機会を与えるだけでなく、テーマ選択の最終判断の材料にもなると考えられる。

4. 「スキルワーク」利用の効果と課題

「スキルワーク」ステップ1に掲載された「テーマ決めのためのツール」は、大学生がテーマを決める際にも応用でき、中高生用として提示された手法を大学生に教える効果と意義が確認できた。特に図書館の書籍の分類法を利用したNDCマップは、情報収集に移行する前の、テーマ設定を確認する指導に効果的だと考えられる。この時点でテーマ決定のワークがうまくできた学生はプロセスを通して迷いがなかったためである。また、テーマ決定後、集めた情報を文章化する際にも「スキルワーク」をガイドとして利用することで順序良くレポート作成を進める事ができた。

一方で、いくつかの課題があった。まず、中高生には必要な詳しいガイドがどこまで大学生に必要なかという点については、さらに詳しい検討をする必要がある。例えば中高生の場合は、疑問を出す行為に慣れていないため5W1Hで思考をガイドする必要があるが、大学生はマッピングでも十分に疑問を出すことができたからである。また、NDCなどの図書館の専門的な知識の応用の際には、大学図書館との連携などを考えることも必要となるだろう。さらに、ここには詳述できなかったが、論述のための論理的思考をガイドするツールの利用方法にも改良の余地が見られた。

短期大学における初年次教育の位置づけと方法

2種類の授業・オリジナルテキストと学生のルーブリックによる自己評価を結びつけて

田嶋 知宏 (青森中央短期大学)

1. はじめに

本研究は、短期大学における初年次教育の課題を踏まえたうえで、それに対応した取り組みを取り上げた。

短期大学は、2年(もしくは3年)の修業期間を基本とする。そのため、短期大学では、1年次前期より専門科目が多く解説されている場合が多い。特に、資格取得を目的とする課程ではその傾向が顕著である。学生が専門科目を学ぶために必要な基礎的な技法を入学後の早い時期に身に付けておく必要がある。また、卒業論文を課す短期大学では、2年次は卒業論文のための研究・調査等に取り組むことになる。そのため、卒業論文の執筆に必要な基礎的知識をいつの時点で身につけるのかという課題がある。

これらの課題を踏まえて、青森中央短期大学食物栄養学科における課題に対応した初年次教育科目の取組を事例として、その授業効果を分析・検討した。

青森中央短期大学は、青森県青森市に位置し、食物栄養学科(入学定員60名)、幼児保育学科(福祉専攻科)、看護学科の3学科1専攻から構成される。食物栄養学科では、栄養士、栄養教諭、家庭科(二種)教諭、フードスペシャリスト、フードサイエンティスト、司書、秘書士などの資格・免許を取得することができる。

2. 初年次教育科目の位置づけ

青森中央短期大学では、卒業必修の初年次教育科目(図1)として、講義「食物基礎講座」、

演習「食情報の収集と活用演習」を1年次前期に開講している。1年次後期には、「特別研究Ⅰ」という研究調査手法を学ぶための科目を開講している。

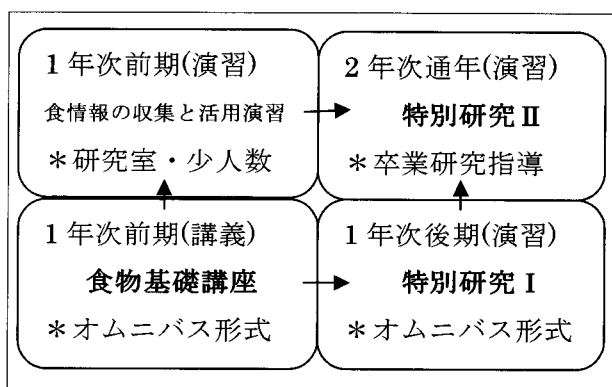


図1.初年次教育科目の位置づけ

3. 食物基礎講座での取組み

食物基礎講座は、入学後早い段階での学習技能を身につけることを目的とした。授業内容は、大学での学び、ノートの取り方、図書館利用法、レポート作成法、プレゼンテーション、自己評価・改善などであった。早い段階での授業を実施するため、学科の専門科目と授業を入れ替えて、時間を確保した。それによって入学式後に授業オリエンテーションを実施し、翌日から授業を週3回行う方式をとり、5月半ばに授業を終えた。

食物基礎講座では、学科教員が執筆した専用のオリジナルテキストを準備した。オリジナルテキストは、1授業を1章分とし、食物栄養学科の学生が関心を持ちやすい、栄養や青森を題材とする事例を盛り込んだ内容にした。各コマの授業は、テキストの当該部分を執筆した学科教員が担当した。

学生は、学期末に自らの学びをふり返ることを目的としたポートフォリオを提出し、評価を受けた。その際に、後述する自己評価も用いるよう指導した。

4. 食情報の収集と活用演習での取り組み

食情報の収集と活用演習は、食物基礎講座の内容を演習形式で実際に身につけることを目的のひとつとした。本演習は、毎週1回、学科教員の研究室ごとに学生が分かれて行う授業形態(1 教員あたり、学生 8 名から 9 名)をとった。

食情報の収集と活用演習では、自己で設定したテーマのレポート作成とプレゼンテーションを組み込んだ。それにより、関心のあるテーマについて、実践的に知識や技法を身につけられるようにした。また、終盤に行ったプレゼンテーションには、2 年次の学生を参加させ、同学年のみの慣れ合い的なプレゼンテーションにならないように工夫した。

なお、テーマを設定し、初歩的な調査を必要とするレポートを課した意図は、2 年次の卒業研究をスムーズに取り組めるようにするためである。

5. 学生による自己評価

学生による自己評価は、「大学での学ぶための自己評価」と題した同じ評価シートで、入学式後のオリエンテーション、5 月半ばの食物基礎講座授業終了時、7 月後半の食情報の収集と活用演習授業終了時の 3 回実施した。

自己評価シートは、授業の内容に合わせ、1 授業 1 項目として、全部で 15 項目を設定した。15 項目は、ルーブリック (Rubric) の形式で、自己達成度を 4 つの段階に分けて記述した(図 2)。その中から自己の現状に最も近い段階をひとつ選択してもらう方法をとった。

自己評価シートは、記名のうえ一度回収し、学びのポートフォリオを作成する直前に学生に返却した。

評価事項 ^①	選択項目 ^②	現状 ^③
学習活動に必要なノートをとることができる ^④	4. ノートはいつも取っており、ホワイトボード(黒板)に書かれていること以外にわかった点、わからなかった点などの自らの考えを書くことができる ^⑤	④
	3. ノートはいつも取っているが、ホワイトボード(黒板)に書かれていることのみである ^⑥	③
	2. ノートはときどきとる ^⑦	②
	1. ノートをとったことがない ^⑧	①

図 2. ルーブリックによる評価項目の一例

6. 学生による自己評価の分析

今回は、入学時と食物基礎講座授業終了時点での自己評価の比較分析をおこなった。分析対象者は、74 名(食物栄養学科 1 年)のうち、データの欠損が見られた者を除き、64 名(86%)であった。

学生の各項目の自己評価の変化を比較したところ、低い達成度合いの学生は高い評価を行う傾向が見られた(図 3)。この結果から、学生の意識を向上させる効果があったと考えられる。

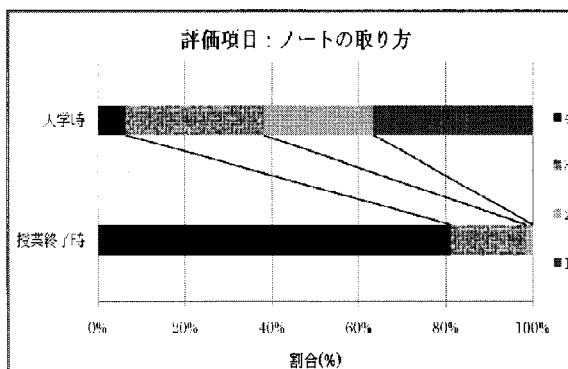


図 3. 学生による自己評価集計結果比較の一例

一方で、入学時に高い達成度合いの自己評価をした学生の中には、自己評価が低下した者も 1 から 3 名いた。授業を受け、自らの自己評価と評価項目間の齟齬を理解したことで評価の低下に結びついたと考えられる。

7. おわりに

今後は、学生の自己評価に加え、学生の成績などからも授業効果を分析していく必要があると考える。

理系大学における学習スキル獲得を目的とした演習の試み

小島 佐恵子 (北里大学)

1. はじめに

本発表は、北里大学において初年次教育の一環としての学習スキル獲得を目的に設計した演習の実践とその成果を検証し、今後の課題を検討するものである。

わが国では、人文・社会系の学部・大学を中心に、主として学習スキルの獲得を中心とした演習が初年次教育の一環として広く普及してきたが、理系大学も例外ではない。北里大学においても、一般的な学習スキルの獲得が求められていることが教員・学生へのアンケート調査から判明した。そこで、学習スキルの獲得を中心とした演習を設計し、2009年度に試行的に実施した。以下では、その設計と実施に加え、その成果について、学生の出席率、単位修得率、毎回の授業評価結果などを手がかりにしながら、さらに各担当教員が提示した課題と照らしながら総合的に検討していく。

2. 教員・学生へのニーズ調査

北里大学においても、学内のFD研修会でも初年次教育をテーマとするなど、関心は高まっていたが、具体的にどのように進めていくかは明らかになっていなかった。そこで、2007年に高等教育開発センターが開設されたことを機に、各学部と一般教育部教員を対象とする「初年次教育に関する教員意識調査」、全学部の1年生を対象とする「学生意識調査」を実施した。

教員意識調査は、2種類並行して実施した。まず、2007年12月に、一般教育部専任教員60名を対象に、質問紙調査を実施した(回収

率70%)。次に、各学部の高等教育開発センター運営委員によって推薦された学部所属教員20名を対象に、2008年12月から2009年3月にかけてインタビュー調査を行った。

一方、学生意識調査では、2008年度の1年次生を対象に、2008年12月から2009年1月に質問紙調査を実施した。年間の授業を受講して感じたことを中心に尋ねた。2008年度入学者の約5割に該当する844名から回答を得ることができた(カリキュラムの制約上、医学部は除いている)。

その結果、一般教育部の教員への質問紙調査からは、初年次教育の一環として、学習スキルの獲得を促進する演習を実施したいという希望がもっとも高いことがわかった(小島2009)。また、各学部の教員へのインタビュー調査においても、学習スキルの獲得や、それを支える基礎学力の充実を望む声が高かった。また、学生への意識調査においても、レポートライティングに集約されるような学習スキルの獲得に関するニーズが高いことがわかった(小島2010)。

これらを受け、一般教育部と高等教育開発センターが協力し、学習スキルの獲得を中心とする演習を開発した。

3. 演習の設計・実施

本演習は、試行的に一般教育部の開講科目である教養演習(課題探求型あるいは実習形式の少人数の演習)の枠内に開設した。すでに、さまざまなテーマで演習が開講されていたが、学習スキルの獲得・育成に焦点を当てたものはほとんどなかった。本演習のカリキ

ュラム上の位置づけ（必修の有無等）は、学部によって異なる。しかし、本科目は、医学部以外全学部の学生がいずれかの演習科目を選び、自由に履修できるよう開かれた科目であり、他学部・他学科との学生との交流も期待できる。このこともこの教養演習を選んだ理由である。

今回は、1年次前期（半期）を中心に本演習を設置し、同分野の教科書の嚆矢である『知へのステップ 改訂版』（学習技術研究会2006）を参考に、共通シラバスを作成した。シラバス作成にあたっては、学習スキル「聴く」「読む」「調べる・整理する」「まとめる」「伝える・表現する」という5つのカテゴリーを参考に、6つの内容（オリエンテーション、高校と大学の違いを知る、ノートの取り方、文章表現法、テキストの読み方、情報収集の仕方、レポートの書き方）を中心に設計した。

2009年度は、一般教育部教員の有志8名が8クラスを開講した。それぞれ教員が1人1クラスずつ担当したが、内1クラスは自然科学系・人文社会系の教員が合同で担当するクラスを作成した。履修希望学生が殺到したため、人数制限を実施したクラスもあったが、行わなかったクラスもあり、クラス規模は25名から155名というばらつきが生じた。最終的な履修者は442名であり、1年次生の約4割が履修した。

4. 演習の評価

クラス規模にはばらつきが出てしまったが、出席率は平均して85%程度、単位修得率は75%程度と、概ね良好な履修結果であった。

また、藤田（2002）、安永（2006）を参考に、表1に示すような学生による授業評価を毎回行った。授業評価は、「1.非常に悪い」から「6.非常に良い」までの6段階の評定を設定した。図1は、授業全体の結果をクラス別に平均値で表し、項目ごとに見たものである

（全部の授業で授業評価を実施できた4クラスに限定している）。クラスによってややばらつきはあるが、おおむねどのクラスも、全部の項目において「4.やや良い」から「6.非常に良い」の間の値を示していることがわかる。全体としては良好な結果であったといえる。

表1. 毎回の授業の評価項目

1. 今日の授業に対する、あなたの参加態度の自己評価
2. 今日の授業に対する、あなたの理解度の自己評価
3. 今日の授業に関する、あなた自身の総合自己評価
4. 今日の授業での、私の話し方
5. 今日の授業での、私の熱意
6. 今日の授業の、内容(質)
7. 今日の授業の、情報量
8. 今日の授業の、分かりやすさ
9. 今日の授業内容が、将来役に立つかどうか
10. 今日の授業内容に興味を持てたか、刺激を受けたか
11. 今日の私の授業の仕方に対する総合評価
12. 今日の授業の総合評価

注：表中の「私」は教員を指す

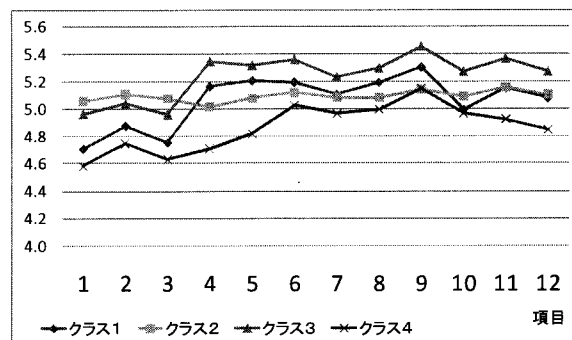


図1. 各クラスの毎回の授業評価結果の平均値

5. 今後の課題

担当教員による事後報告では、(1)授業の画一性、(2)内容・実施枠組み、(3)担当教員の人数、(4)学力のばらつき、(5)クラス規模、(6)成績評価の方法、(7)他科目・次年度以降へのつながりという7点について、課題が指摘された。これらは、杉谷（2009）で示されている本学会のワークショップでまとめた全国の大学における課題（「担当教員間のばらつき、連携の不足、熱意、指導力、内容、水準、評価等に関する合意形成の困難」、「科目やコンテンツが有機的に結びついていない」）とも重なる点があり、本学においても今後の課題であるといえる。

ケースメソッド教育を軸とした学習の効果 —効果的キャリア教育プログラム開発のための試みとして—

【発表者】 吉井克己 (武蔵野学院大学 国際コミュニケーション学部 准教授)

2008年の厚生労働白書によれば、34歳以下の若者層の完全失業率は、過去最悪の数字を記録しており、フリーターと呼ばれる若者の数も含め、今やその数は500万人近くまで膨らんでいる。このような状況下の中、学士課程に学ぶ大学生に対し、激しい社会の変化に対応しながら、主体的に自己の進路を選択・決定できる能力を身につけさせ、同時に、しっかりした就業力(仕事に対して継続的に取り組める心構えと持続力)を醸成させていくキャリア教育は、もはや欠かせないものとなってきた。

キャリア教育においては、まずキャリアマインド(勤労観や職業観等)の指導が重要となる。これらの育成が、学生本人の就業力を養うことになるからである。次に求められるのが、効果的な教育プログラムの開発である。より効果的なプログラムの開発は、質の高い教育へと結びつく。そして最後は、学士課程で学ぶ一般教養科目との接合とコラボレーションが重要となる。どれも重要なものであるが、特に、効果的なキャリア教育プログラムの開発は、時代から求められているものである。

このような背景を踏まえ、一昨年から、効果的なキャリア教育プログラム開発に向け、その前段階としてキャリア教育において大きな効果を期待できると思われる『ケースメソッド』を軸に据えた教育プログラムを作成し、それを担当する演習で試験的に実践してきた。

本研究発表は、今や大学教育にとって重要課題となっているキャリア教育の効果的なプログラム開発に向けた、2年間の試験的プログラムに対するの調査結果の発表である。

キャリア教育の基本には、大きく分けて3つの領域があると考えている。一つ目は、「社会で生きていくための基本的な知識や教養を身につけること」である。社会で働くときに必要とされる基本能力の養成がこれにあたる。この領域で、対人コミュニケーションの基本となる、「話す技能・聴く技能・読む技能・書く技能、そして、非言語表現技能」の5つの基本能力を徹底して養成すべきであるとする。二つ目として、「働くことの意欲を高めること」である。学生に対して、社会で働くことの意味を理解させ、働くということがどのような意味や役割を持つのか、どのように自身の人生とつながっていくのかを考えさせることが大切である。この意味を理解することで、学生は将来に対する明確な目標や希望を見出し、しっかりした就労観を持つようになる。結果として、就業力を身につけていくのである。三つ目は、「社会人として求められる基本技能を身につけること」である。対話力、傾聴力、読解力、文章表現力を始めとして、プレゼンテーション力、コラボレーション力(協働力)、問題発見力及び解決力、さらに情報化時代には欠かせない、情報処

理及び情報システム活用力、語学力など、より実践的で高度な社会人基礎力を養成すべきであると考えます。これらの習得により、学生は将来のビジョンが明確になり、目標の実現に必要な能力・技能が身につく、自らが目指す分野へ歩を進めることができると考えています。

(研究目的)

前述したことを踏まえ、以下の二点を研究目的とした。第一に、地方私立大学における効果的なキャリア教育プログラム構築の一助となるような事例や問題点、さらに課題点などを含めて提示すること。第二に、全学への展開の布石として実施した試験的プログラムの効果を検証し、効果的キャリア教育プログラムのあり方について検討を行うこと、である。

□第一段階（実態把握と現状分析）

本学における学生の就労意識及びキャリアデザインに対する意識の実態を捉えるため、学生に対し無差別のヒアリング調査を行った。ヒアリングを行った項目は、①将来どのような仕事をしたいか、②そのために何をしているか、③どのような技能が必要だと思うか、の三点である。留学生を含む100名の学生を対象にヒアリング調査を行ったが、この調査から浮き彫りになったのは、留学生を除いた日本人学生のキャリアデザインの欠如である。就労意識に関しては、高学年になればなるほど、上がる傾向は見られるものの、どのような仕事をして、何をしたいか、という自身の人生設計を語る学生が少ないことが判明した。

□第二段階（プログラムの概要構築）

本学学生の実態調査と現状を分析し

た結果、本学の学生に対しては、他の教養・専門科目の履修と並行して、初年次から卒業年次までの一貫したキャリア教育が必須であることが判った。そこで、全学への展開の足掛かりとして、第一に、担当する演習で、試験的なプログラムの導入を段階的に図り、その効果を検証し、学生の学びに対する意識がどのように変わったのか、また、学びに対する取り組み姿勢や態度がどのように変わったのか、といったデータをとることにした。第二として、単年次のデータだけではなく、専門課程である3年次、4年次の2年間を一つの単位として捉え、より詳細なデータの収集を行った。

□第三段階（プログラムの実施）

本来であれば、開始されるプログラムが、継続的に点検・改善して学生の学びの質を保証したり、向上したりしていくために、全学と各部局との連携・ネットワーク化が必要不可欠である。しかし、今回のプログラムは、将来の全学的なキャリア教育の展開を見据えた試験的なものであるため、あくまでも個人の研究の範疇とした。本プログラムの取組みの要点として3年次・4年次の演習では、ともに一貫して、以下の三点に絞った。第一に、キャリア教育に関する基本コンセプト（キャリア教育の目的の考え方）を重視していくこと。第二は、目的を達成するための教育環境（授業内容や学生とのコミュニケーション）を整えること。第三は、教育方法とプログラム構成及びその流れ（具体的プログラム）について、つねに検証を行うこと、である。

このようなプロセスを経て明確な教育目標を掲げ、具体的な施策を実行した。詳細については、本日の研究発表で行う。

初年次～2年次と連携したキャリア教育の実践と課題

書くことによる内省とインタビューから学ぶキャリア教育

【発表者】○古賀暁彦（産業能率大学） 鬼木和子（産業能率大学）

1. キャリア教育の概要と課題

1.1. 産業能率大学でのキャリア教育の概要

産業能率大学情報マネジメント学部では「マネジメント力を発揮して、社会の様々な分野において活躍する人材の育成」を教育目標として、「基礎教育」「キャリアデザイン」「ゼミ」「専門教育」からなる教育課程を体系的に編成している。

自己のキャリアに対する意識を持ち、将来の目標を立て、その実現に向けて大学における学修に主体的に取組み、積極的に能力を伸ばすことを支援するために、1年次から3年次まで正課の科目として体系的な「キャリアデザイン」科目群が設けられている。特に2年次までは各学期に必修受講のキャリア科目が設定されている。

1.2. 今までのキャリア教育の課題

これらのキャリア科目群を実施する中で様々な課題が顕在化してきた。その課題とは「縦の連携」「外部依存」「大教室での受け身の授業内容」の三点である。

「縦の連携」の課題とは、初年次後期、2年次前期、2年次後期でそれぞれ実施されているキャリア科目のコンセプトが曖昧で、同じような内容の繰り返しになってしまったことが挙げられる。

「外部依存」の課題は、その実施を外部講師に委ねる箇所があり、科目としての「産能らしさ」の欠如や前述の学年間の内容の連携等に負の影響がでていた点が挙げられる。

「大教室での受け身の授業内容」の課題とは、1学年約360人を4人の教員で担当するため、再履修者も含めると1クラス90人以上の学生規模となり、ただ聴くだけの受け身の授業内容が中心になってしまっていた点が挙げられる。

以上の学生規模より、学生からの授業評価も芳しくなく、その授業内容の改善が求められていた。

以上のような状況より、学生からの授業評価も芳しくなく、その授業内容の改善が求められていた。

2. 改訂後キャリア教育の全体コンセプト

上記の課題を解決するため、初年次～2年次のキャリア教育では以下の4点を重点に置いて改訂作業を行っている。

2.1. 学年毎科目コンセプトの明確化と連携

まず、今まで曖昧であった学年毎の科目コンセプトを明確にし、それに基づき各学年の授業内容の見直しを実施した。図1に示すとおりキャリア教育のコンセプトを「キャリアに対する認識を深める＝己」「キャリア設計に対する認識を深める＝外」「キャリア設計に役立つ情報を知る＝活」

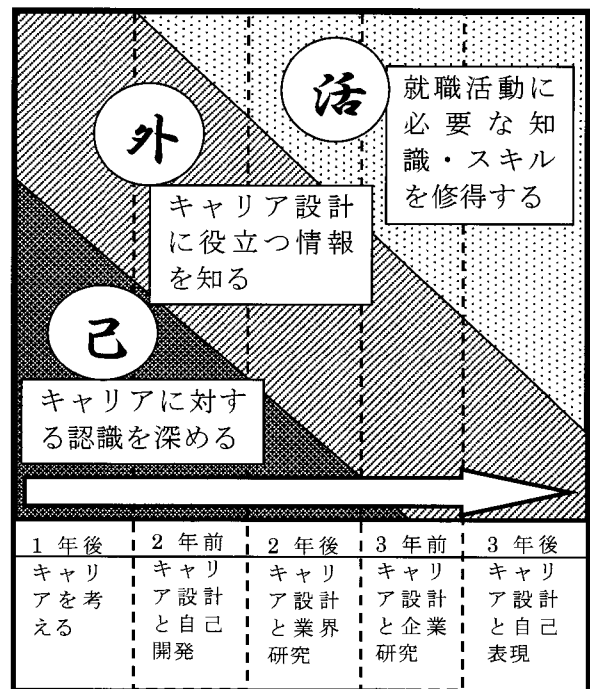


図1：キャリア教育の全体コンセプト

に役立つ情報を知る＝外」「就職活動に必要な知識・スキルの修得＝活」の3つとし、それぞれの学年のキャリア科目においてどこに重点を置くかを明確にした。

2.2. 内製化

改訂前、初年次後期のキャリア科目では全授業の約半分が、2年次のキャリア科目では全授業の7割以上が外部講師による授業運営であった。

しかし、産業能率大学としてのキャリア科目の独自性を発揮することをねらいに、「キャリアを考える」では外部講師の担当する回を約半数に削減、また「キャリア設計と企業研究」では、今年の後期よりすべての授業を専任教員が担当することにした。

2.3. インタビューから学ぶ

産能らしいキャリア科目を目指し、新たにしたのがインタビューからの学びである。

働くことや職種、業界を理解するには、それに関する書物などを読めば一通りの情報を得ることができる。しかし、ある企業で仕事をしている個人がどんな経験をし、今何を考え仕事をしているかを直接聞くことにより、書物等の静的な情報に現実感を持たせることができるからである。

そのため、これらキャリア科目の中では、一般の企業で働く方や産業能率大学の職員へのインタビューを実施・収録し、それを編集したビデオを教材として授業の中で活用している。

また2年前期の「キャリア設計と自己開発」の授業の中では、学生の課題レポートのテーマとして「社会人へのインタビューⁱ⁾」を課し、学生が親やアルバイト先の店長等へインタビューすることにより、キャリアに対する認識を深めている。

2.4. 書く授業の徹底

現在初年次のキャリア科目は1クラスあたり約90人、2年次は約50人の学生が在籍している。「大教室での受け身の授業」になりが

ちなこうした人数の多いクラスの中で、能動的な学習態度を維持するため様々な工夫を入れているが、中でも初年次～2年次のキャリアデザイン科目の中で書かせることを授業の中で徹底している。

毎回2つから3のテーマについて300字前後の文章を書かせ、授業で得た知識を今までの自分の経験等と結びつけて考えさせるようにしている。そして、提出したレポートは担当教員が1枚ごとにコメントを書き添え、次の授業で返却している。さらに授業の冒頭で前週のレポートについて振り返る時間を取り、クラスの中の様々な意見を相互に知り合う機会を創出している。

3. 今後の課題

現時点で、初年次～2年次のキャリアデザイン3科目のうち、1年後期の「キャリアを考える」と2年前期の「キャリア設計と自己開発」の2科目の改訂が終了し、残る科目の改訂を2010年度後学期に控えている。これまでの改訂の中で「キャリア教育の評価」と「教員の負荷」が課題として浮かび上がってきている。

改訂後、学生からの授業評価結果は向上し、履修放棄者も激減しているが、キャリア教育の評価は、履修した学生が数年後、立派な社会人として自立した生活を送ることができるかどうかで測るべきと考える。今後卒業後追跡調査の仕組み等を構築し、キャリア教育の効果を検証していく必要があると考えている。

また、書く授業を徹底するため、毎週50～100人の学生のレポートを読み、コメントを書き加えて返却することが専任教員の大きな負荷となっているため、科目担当教員を増やす等の対策が求められている。

i)この課題レポートのテーマは、大阪市立大学のキャリアデザイン教育での実践を、了解を得た上で活用させていただいている。

初年次科目において他部署と連携し、キャリアデザインの要素を組み込む試みについて

【発表者】○西村 秀雄(金沢工業大学基礎教育部)、丸尾 和美(同)、岡部 幸徳(同)、大澤 直樹(金沢工業大学工学部電気電子工学科)、坂本 巧(金沢工業大学夢考房技師)

1. はじめに

金沢工業大学(以下、「本学」)では1年次に初年次教育科目を集中的に配置し、入学してきた多様な学生を勉学面および生活面で支えるシステムを構築している⁽¹⁾。その中核となるのが必修科目「修学基礎」である。

この科目は大きな成果を上げているものの、初年次教育科目を含む基礎的な科目と専門科目との関係の理解、カリキュラム全体像の理解、キャリアデザイン形成の意識づけ、また課外での自主的な活動の意義の理解等においては、まだ改善の余地を残している。

これらを扱う時間は用意されているものの、基礎教育(教養部)の教員が担当するために、常に説得力のある説明ができるとは限らず、受講生もその重要を認識していない場合があるなど、必ずしも効果的な講義となっていないのではないかという懸念が残るのである。

そこで平成21年度および22年度の春に、「修学基礎」で用意された自由講義の時間を利用して、専門課程(工学部電気電子工学科)、プロジェクト担当部署および修学基礎教育課程の了解を得た上で、同学科全3クラスを対象に、専門課程の教員(大澤)と「夢考房」の技師(坂本)とによる特別講義を実施した。

また平成21年度の秋には本学で開催された電気学会シンポジウムに参加を課し、これらの取組みがいずれも、上記課題の解決のために有効であるとの結論に至った。

2. 特別講義の概要

春の特別講義は5月中旬、「修学基礎 I」の

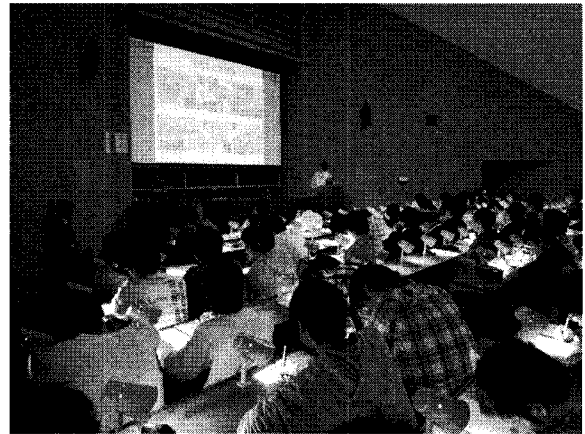


写真 特別講義の様子(平成22年5月17日)

通常的时间枠(90分)を利用して全クラス合同で実施した。前半は専門課程の大澤が、電気と実社会との関係を説明した後に、本学電気電子工学科には二つのコアが存在し、いずれも体系的に学習できるカリキュラムを用意していること、学生は前後の開講科目を意識して学習する必要があること、資格取得が望ましいこと、将来研究開発に従事したい場合は大学院進学を勧めること等を講じた。

講義の後半では、「ロボカップ」で有名な「夢考房」技師の坂本が、冒頭に述べた諸問題をいわば実践面から論じた。坂本は、夢考房が電気・電子工作から金属や木材等の加工、実験装置の製作等、学生の「モノづくり」を支える場であることを紹介した上で、「風力発電プロジェクト」を例に、学生が自主的に取り組むプロジェクト活動の意義を述べた。

受講生はすでに「修学基礎 I」内でメモを取る指導を受けており、また入学以降、各種の講話を数回経験しているため、図1のように、それなりにメモを取りながら講師の話聞くことができるまで成長している。

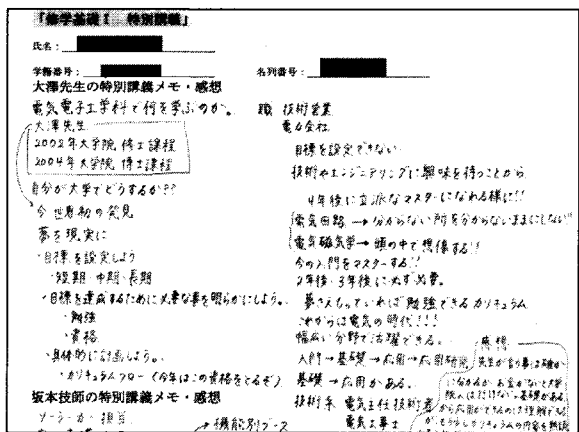


図1 講義メモの例(部分)

平成21年度はさらに、11月21日に開催された電気学会北陸支部主催シンポジウムへの参加を課した。大手自動車・電機会社が多数参加した本シンポジウムのテーマは「電気自動車時代は到来するか? —本格的普及までのシナリオと技術の現状—」であり、1年生にとっては難しすぎる内容である。

しかし化石燃料自動車から電気自動車への移行はまさに今日的な問題であり、社会の関心も高い。参加した1年生にとっては、今勉強していることがこの現実の社会とどう関係しているのかを考え、そこに自分の将来像を重ね合わせる貴重な機会となったようである。

3. 学生の反応と評価

限られた紙幅ではあるが、この取り組みへの学生の反応と評価の一部を紹介したい(2)。

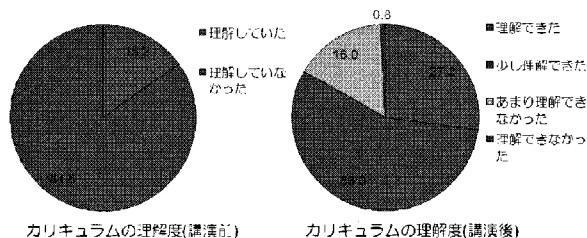


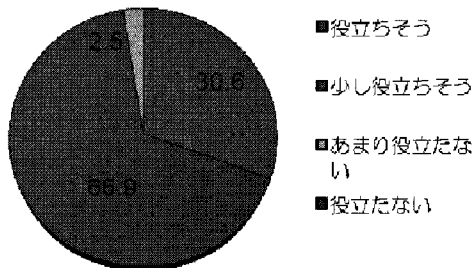
図2 特別講義前後でのカリキュラム理解度の変化

図2は、当該学科のカリキュラム理解が受講前後で変化した様子を示している。約85%の学生がカリキュラムを理解していかったものの、講義後にはそれが約17%に激減した。

カリキュラムについては入学直後に「修学基礎」担当者が相当丁寧に説明している。しかしその段階ではまだ学生の準備ができてお

らず、身についていなかったのである。ある程度勉強が進み、大学生活にも慣れたこの頃に、改めてカリキュラム全体像を示すことが有効であることがわかる。

同様に、前後の開講科目を意識した学習の必要性については、「理解していない」が約78%から約8%へと、大幅に減少している。



講演会による修学モチベーションの向上について(講演後)n=168

図3 特別講義による修学モチベーションの向上

図3は修学に向けたモチベーションが変化したかどうかを講義後に尋ねたものだが、実に97.5%の学生が肯定的に回答している。

さらに、工学の分野では大学院進学が特別なことではなくなっているが、講義前には約50%の学生が「進学しない」と回答したのに対して、講義後はそれが約31%にまで減少している。大学院進学の可能性を含めたキャリアデザインの理解が進んだと推測される。

同様に、夢考房などの学生の自発的な活動の意義についても意識は大きく変わっている。

4. 終わりに

初年次教育科目において、キャリアデザイン形成の意識づけは重要である。その際、専門科目、プロジェクト活動、基礎教育の垣根を越えた今回のような取り組みが、きわめて有効であると考えられる。

註

- (1) 藤本元啓・西村秀雄, 「金沢工業大学」, 濱名篤・川嶋太津夫編著『初年次教育 歴史・理論・実践と世界の動向』, 丸善, 2006, pp.135-147. ただし2学期制の導入など、その後教育システムおよび科目が一部変更されている。
- (2) 以下のデータは平成21年度分のみ。

初年次教育と資格取得学習の連携による学生の学習意欲喚起に向けた試み

【発表者】 萬年山 啓 (LEC東京リーガルマインド大学)

1 初年次教育の到達点とキャリア教育

山田(2010)によれば、初年次教育は、現在、「普及期」に入り、大学の急速な大衆化と相まって、大学進学者の学力や学習動機などの面で「多様化の多様化」という様相を呈している。そこでは、全体カリキュラム、すなわち学士課程教育やキャリア教育との連動・連携が必要となる。特に、授業としての初年次教育の内容を構成する「学びへの導入」は、近年、導入する大学が増加している領域であり、キャリアデザインとの関連付けという視点も入ってきている。

他方、大学設置基準の改定により、2011年4月から、大学・短大において「社会的・職業的自立に関する指導等」が実施される。また、2010年5月17日の中教審キャリア教育・職業教育特別部会報告(2010)は、「一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる」ことを目的とする「職業教育」は、「キャリア教育の一環として重要であり、社会的・職業的自立を促す上で極めて有効である」と結論づけている。

このように、経済・社会情勢の激しい変化や価値観の多様化などを背景として、高等教育段階でも、「実践的な職業教育の充実」とともに「社会的・職業的に自立するために必要な基盤となる能力の養成」が課題となっている。そして、「入学初年次においてキャリア形成を行う基盤を培うための取り組み」や「正課内の教育に加え、学生支援など正課外の活動を通じて、一人一人のキャリア形成に応じた個別の支援」を行うことが重要であるとされている。

2 A私立大学の「キャリア開発学演習」

この点で注目されるのが、都内にあるA大学1年生の通年必修科目であり、1クラス30名程度で受講する「キャリア開発学演習」である。この科目の前期において、学生は、最初に大学での勉強のしかた、学術的な論文の読み方やレポートの書き方、文献検索や分析手法など、「初年次教育」の「学びへの導入」的な要素を学ぶ。次に、「キャリア教育」として、クラスの仲間作りを行うとともに、自分の職業興味や関心・自信に気づくための職業興味検査を受検する。その後、様々なビジネスゲームやグループワークを通じて、自己理解・職業理解・日本の産業構造や雇用環境の変化に関する理解などを進めていく。

後期では、自分の体験や経験を見つめることで、適性や興味の方向を自覚し、将来の職業生活に必要な資質や能力の要素などを把握する。さらに、職業理解やキャリアプランの作成などを行い、社会人としての生活設計や将来設計の基礎を作る。こうした内容を履修することで、学生は「ライフキャリアプラン」を構築する必要性を認識し、大学生活の学習目標や生活目標を具体的にイメージすることができるようになる。

授業の方法論として、学生の授業参加による、インタラクティブな授業の進め方を行っている。具体的には、①インプットとしての講義、②学生による個人ワーク、③グループワークと討論、④プレゼンテーションなどの技法を多用している。学生は、①講義において、それぞれの分野に関する知識を理解するとともに課題を把握する。次に、②個人ワークで

その理解を確認するとともに、課題に対する自己省察を行う。さらに、③のグループワークと討論により、決められた時間内に自分の意見をまとめて発表する訓練、他人の意見を聴く訓練、異なる意見を調整して集団としての意思決定を行う訓練を積む。そして、④のプレゼンテーションや発表を経験することで、自分たちの考え方を効率的かつ効果的に伝える技法について体験的に学ぶとともに、他のグループの結論との異同から、多様な思考方法や結論の存在を学ぶ。

このように、「キャリア開発学演習」は、①入学初年次における、高等学校からの円滑な接続や学びへの意欲を向上させることを目的としており、②教育課程の中に位置づけられたキャリア教育であり、③入学から卒業までを見通したキャリア教育であり、④身につけるべき能力の明確化と到達度を明確化し、⑤一人ひとりのキャリア形成に応じた支援を行うこと、などを目標としていることがわかる。

3 学生のキャリアデザインと資格の取得

このような授業を通じて学生が体得した学習姿勢や学習技術、学びに対するモチベーションが、他の授業や学生のキャリアデザインに波及するのが、初年次教育（及びキャリア教育）の成果である。そして、学生の「社会的・職業的自立」を支援し、初年次教育やキャリア教育との関連で、学校から社会への円滑な移動にとって必要となる「自己効力感」を醸成し（金子 2010）、学ぶ手がかりや手順、きっかけを与えるのが、「資格取得のための勉強」である。

A大学において、2006年度にこの科目を履修し、2009年度に卒業した249名のうち227名（全体の91%）が、在学中に延べ380の国家資格・検定に合格している。内訳は、司法書士試験1名、日商簿記検定1級3名、税理士試験科目合格4名、行政書士試験1名などである。また、取得した資格の種類は、法律・不動産系、会計系、実務系など約40種

類に上り、日商簿記検定3級206名、同2級54名、宅地建物取引主任者22名、秘書検定2級10名、ビジネス実務法務検定3級13名など、「就職」に役立つ資格に合格している学生も多い。

確かに、A大学の学生は、入学当初から資格の取得を目指す学生が多いという特色をもっている。また、「キャリア開発学演習」の受講が資格の取得に向けた意識づけにどの程度の影響があったかの検証も困難である。しかし、1年次において、後期中等教育と高等教育との円滑な接続やライフキャリアを意識したキャリアデザインを明確に意識させることと関連する効果は、学生との日々の交流の中から十分読み取ることが可能である。

4 各大学の資格取得支援取り組み状況

2007年は、全国の多くの大学で、学生の資格取得を支援するための取り組みが本格化し始めた時期である。筆者の調査によれば、例えば、この年、北海道にある15大学において、延べ20の主体（内訳：学部2大学5講座、就職部・キャリアセンター8大学30講座、エクステンションセンター・生涯学習センター6大学132講座、大学生協4大学7講座）が、174講座（内訳：就職2、公務員18、法律・会計・その他の資格86、教養・実務22、進学対策2、語学5、技術系資格・技能4、福祉系資格・技能12、IT系資格・技能23）を実施している。紙幅の関係上、全国の調査結果の報告と初年次教育との関連などの詳細は、大会での報告の席で行いたい。

注

金子元久（2010）「キャリア教育」『IDE 現代の高等教育』2010年6月号7頁

中教審キャリア教育・職業教育特別部会第二次審議経過報告（2010）「今日の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」

山田礼子（2010）「日本における初年次教育10年を踏まえ、次の展望は」河合塾編『初年次教育でなぜ学生が成長するか』東信堂2010年255頁以下

学校ボランティア活動に伴う大学生 1 年生の意識の変容

【発表者】 大貫麻美 (帝京平成大学)

はじめに

帝京平成大学現代ライフ学部児童学科には、小学校教諭等の教職を志望している学生が多い。そのため、帝京平成大学は市原市教育委員会との協定に基づいて、千葉キャンパスの児童学科の学生が初年次から千葉県市原市内の公立小学校で週 1 回、終日の学校ボランティア活動を通年で行えるようにしている。

この学校ボランティア活動のプログラム内容は、主に市原市内の公立小学校で年間通算 30 日程度の活動として行われている。大学においては、市原市教育委員会との連携の下、履修ガイダンスや少人数制クラスで活動の意義について紹介すること、学生による毎回の活動報告や各期末のレポートによる自己評価等を含む振り返り活動の支援、担当教員によるボランティア実施先の小学校への訪問調査、学生への個別面談での支援等を行っている。

教職を志望する初年次学生が、大学入学直後から学校ボランティア活動を継続して行うことは、キャリア教育として表 1 に示す「教職への志向と一体感の形成」¹⁾の基盤を培うと考えられる。

本発表では、平成 21 年度に学校ボランテ

ィア活動を行った初年次学生を対象に、学校ボランティア活動による学生の意識の変容を分析し、この活動が上述の「教職への志向と一体感の形成」の基盤を培っているとする仮説の検証を行う。

調査対象と方法

調査は、平成 21 年度に市原市内で学校ボランティア活動を行った帝京平成大学現代ライフ学部児童学科千葉キャンパスの 1 年生から任意で抽出した 20 名を対象とした。対象とした学生が、通年の活動を終えた後に記述したレポート及び 5 段階評価の自己評価票を用いて、学生の意識の変容を詳細に検討した。

結果と考察

一年間の学校ボランティア活動終了時に学生は、自分自身の意識の変容に関する自己評価を複数の項目について 5 段階評価で回答した。各項目について「そう思う・ややそう思う」とした学生数を集計した結果の一部を表 2 に示す。

表 2 に示した項目のすべてについて、70% 以上の学生が「そう思う・ややそう思う」と

表 1 教育職員養成審議会 (1997) による養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力のうち「教職への志向と一体感の形成」に関する 3 つのカテゴリー

教職課程における履修計画・内容等についての指導	教員を志願する者一人一人に理想とする教員像を明確にさせるとともに、各人がその理想を実現するため、教職課程においてどのように科目履修等を行ったらいかにについて指導・助言するもの。
教職についての理解を深めるための指導	教職の意義や教員の役割、職務内容等に関する知識の修得を通じ、教員を志願する者が教職についての理解を深め、将来教職に就くことについて多角的に考察する過程を援助し、動機付けを図るもの。
選択・決定の指導	教育実習その他の体験を通じた教職の実体験・類似体験や他の職業との比較などの機会を教員を志願する者に与えることにより、自らの教職への意欲、適性等を熟考させるとともに、最終的な進路選択について指導・助言するもの。

していた。

まず、すべての学生が「学校ボランティア活動を通して学んだことがあった」としていた。教職に関する理解に関し、すべての学生が「教師という職務について具体的に知る機会となった」としており、教育や学習支援については90%の学生が「考える機会になった」としていた。一方で、85%の学生が「自分の力の不足を感じる場面があった」とし、すべての学生が「もっと学ぶ必要性を感じた」、「学ぶ意欲がわいた」と回答し、自分の状況をふまえ、教育に関する内容を主体的に学ぼうとする姿勢が育まれていることがわかった。

大学における学習との関連については、80%の学生が「大学で学んだ児童の実態などを実感する場面があった」、70%の学生が「大学の講義での発言やレポートに具体性が出た」としており、大学における学習と、学校ボランティア活動の実践における経験とが有機的に関連付けられている様子が示された。

また、学生が1年間の学校ボランティア活動を終了した後で自分の学習を振り返り、活動を通して得たこと、学んだこと、感じたことを記述したレポートには、初めて直面した様々な経験と、それに伴う意識の変容について具体的な事例があげられていた。

これらの結果から、学校ボランティア活動により、学生の意識に変容があったことと、その変容について学生が認知し、活動の有意性を評価している様子が示された。学生が教職について実感を伴った理解を深め、自らの教職への適性を熟考し、理想とする教師像に近づくための主体的な学びに関する意欲を向上させているという点で、学校ボランティア活動は「教職への志向と一体感の形成」の基盤となったといえる。

謝辞

本研究を行うに当たり、市原市教育委員会及び市原市内の公立小学校教職員各位、帝京平成大学現代ライフ学部児童学科の田甫桂三学科長・武澤隆教授を始めとする教員各位にご助力いただいた。また、本研究は科研費(研究課題番号:21700823)の助成を受けている。ここに謝意を表す。

引用文献

教育職員養成審議会(1997):「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(教育職員養成審議会・第1次答申)」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm#01 (2010年6月17日閲覧)

表2 学生の学校ボランティア活動終了時における自己評価の結果

学生は各質問に対し「そう思う・ややそう思う・どちらでもない・ややそう思わない・そうおもわない」の5段階評価で回答。全20名中、「そう思う・ややそう思う」とした学生の総数を表の人数欄に示す。

項目	人数
学校ボランティア活動を通して学んだことがあった。	20
教師という職務について具体的に知る機会となった。	20
教育や学習支援について考える機会になった。	18
教育や学習支援について自分の力の不足を感じる場面があった。	17
教育や学習支援について、もっと学ぶ必要性を感じた。	20
教育や学習支援に関して学ぶ意欲がわいた。	20
学校ボランティア活動中に大学で学んだ児童の実態などを実感する場面があった。	16
大学の講義での発言やレポートに具体性が出た。	14
特別支援教育についての興味・関心がわいた。	17
教育に関するニュースや話題について興味・関心を持ち、考えるようになった。	15
自分に教師となる適性があるか考える機会になった。	18
教師になりたいという気持ちが強くなった。	18
学校ボランティア活動を行って良かった。	20

初年次教育の視点からの一般教養科目の教授法に関する一考察

——国際関係論を事例として

福井 英次郎 (慶應義塾大学 特別研究助教)

1. はじめに

本発表は、初年次教育の観点から一般教養科目の教授法について考察を加える。初年次教育ではこれまで、大学に入学した学生が大学の授業に適応できるように、さまざまな努力がなされてきた。学術的技法（アカデミック・スキル）を身につけてもらうための導入教育などは端的な例である。このように学術的技法の習得に努力が払われる一方で、習得した学術的技法を実際に使う現場では、初年次教育の問題意識が必ずしも共有されていないように思われる。そこで本発表では、学術的技法が最初に使われるであろう一般教養科目に焦点をある。そして、受講生の理解の手助けを図るための第一歩として、講義内で扱う事例について検討を加え、どのような事例が受講生にわかりやすいのかを明らかにする。

一般教養科目の特徴の1つは、その分野の予備知識がない受講生が、講義だけを聞いて理解できる点にある。専門科目と異なるこの特徴は、初年次教育の実践の場として有効である。また事例に着目する理由は、授業をわかりやすくするための方向性を、内容そのものを簡素化・簡略化するのではなく、教える側が説明を工夫することに見出したいと考えるからである。適切なタイミングで適切なトピックを選ぶことで、受講生の理解は促進されるのではないかとというのが本稿の立場である。

事例のわかりやすさの基準は多様であるが、本稿では「自分がある出来事を、歴史や知識としてではなく、実際にニュースや自己の体験などを通じて体験したと記憶している」と

いう点に注目する。例えば戦争に関する議論の導入のときに、1960年代後半以降のベトナム戦争や1990年代初頭の湾岸戦争の事例を用いるよりも、2001年以降の米国同時多発テロとそれに続くイラク戦争の事例を用いる方が、現在の受講生の反応は良いように思われる。このように、受講生がすでに体験して知っている事例を適切に用いることができれば、受講生は、事例の既知・未知を問題としなくなり、教師側が事例を通じて学んでほしいと願う部分に、関心を集中できるだろう。

本稿の目的は、どのような事例が受講生にとってわかりやすいのかについて、1989年以降の国際的出来事や主要国の首脳に関して、どの程度、実体験として覚えているのかについて明らかにすることである。いつから同時代の出来事として覚えているのだろうか。それはハードニュースとソフトニュースでは異なるのだろうか。また各国に対する知識はどの程度差があるのだろうか。

なお発表者が専門としている国際関係論・政治学の観点からの議論が中心となる。また本稿では、昨年に首都圏の単科大学で実施したアンケート調査（回答者数135人）をデータとして使用する。回答者の数字および傾向から、本稿は一定の限界があることはあらかじめ言及しておく。

2. データ

本発表で使用するデータは、首都圏の単科大学で講義初日（2009年10月）に無記名方式で実施した授業内アンケートである。このアンケートの有効回答者数は135人である。

回答者数は十分ではないが、パイロット調査としての意義はある。

質問項目は、1989年という冷戦終焉以後に関して、出来事と主要政治家の人名について質問した。具体的には、冷戦後の国際的な出来事（政治経済・スポーツ）と1989年以降の日本・米国・英国・フランス・ドイツ・韓国などの首脳（首相および大統領）について、知っているかどうかを質問した。さらにもし知っている場合には、その出来事があったことやその人物が首脳であったことを、知識ではなく、実際に体験して記憶したかどうかを質問した。

3. 調査結果

(1) ハードニュースとソフトニュース

国際情勢に関するニュースは大きくハードニュースとソフトニュースにわけることができる。ハードニュースとはいわゆる堅いニュースで、政治・経済の分野のニュースを指す。ソフトニュースとは文化・エンターテインメント・スポーツの分野のニュースである。調査結果からは、「実体験としてその出来事を知っている」という回答が増えるのは2000年からであり、ハードニュースとソフトニュースで差はなかった。

(2) 日本の首脳

各国に対する記憶として、歴代の各国首脳を知っているかどうか、また知っている場合には現職であったことを覚えているかを質問した。日本では、宇野宗佑（在任1989年）から村山富一（在任1994・1996年）までは「知らない」が過半数であったが、小渕恵三（在任1998・2000年）以降は、現職首相として覚えていると答えた。ここでも2000年前後に、実体験として覚えているかどうかの壁が存在していた。

(3) 各国の首脳

各国の首脳に関しても、日本の首相と同様の質問を実施した。まず米国の大統領に関し

ては、知名度が非常に高かった。1989年以後のどの大統領も、「知っている」が過半数を超えていた。また現職として覚えられているのはビル・クリントン（在任1993・2001年）からであった。

欧州に眼を向けると、英国・フランス・ドイツの各首脳では、サルコジ・フランス大統領（2007年より現職）を除き、実体験として知っているのは過半数に満たない結果となった。知っているかどうかという点では、英国首相名は知られてはいるが、サルコジを除くフランス大統領、ドイツ首相は名前そのものを知らないという結果になった。

アジアでは韓国の大統領について質問したが、金大中（在任1998・2003年）以降は知られており、特に2003年以降の盧武鉉（在任2003・2008年）、李明博（2008年・現職）では「実体験として知っている」が過半数を超えている。

4. 総括

これまで見てきたように、実体験としてその出来事・首脳を知るようになるのは、2000年前後からということが明らかになった。またハード・ソフトのニュース差はなかったものの、知識量に基礎づけられた諸外国への関心は、米国が非常に高い一方で、欧州ではそれほど高くないことも明らかになった。これらより、10年以上前の出来事は、教師側にとっては現代の出来事であっても、受講生にとっては過去の出来事である可能性が高く、また世界各国の出来事に言及する時には地域差を意識する必要があるといえるだろう。

最後に、この調査は特定の学生層の記憶を明らかにしたに過ぎない。このような調査がある程度の規模で実施し、学生の「常識」を明らかにするとともに、その情報を教師側で共有化することで、受講生にとってわかりやすい事例の開拓が可能になるとと思われる。

学びの意欲を引き出す授業スタイルの確立

—文科系大学における自然科学系教養科目の挑戦—

【発表者】上野寛子 (明治学院大学 教養教育センター)

【共同研究者】永井明日香 (明治学院大学 教養教育センター)

1. 概要

大学全入時代を迎え、入試制度の多様化が進む中で、ますます多様なレベルの学生が入学してくるようになってきた。文科系大学である明治学院大学では、教養教育科目に相当する「明治学院共通科目」において自然科学系科目が幅広く開講され、深く学べるようになってきている(数学1～8、物理学1～6、化学1～4、生物学1～7、環境学1～6、物理学方法論、化学方法論、生物学方法論など)。文科系大学の学生は、大学入学時まで自然科学を学ぶ機会が少ないため、基礎学力の習熟度が低く、大学における自然科学系科目の受講に際し、学習動機および学習意欲、内容理解の面で大きな障壁がある。多様なレベルの学生を含む状況下においても「学びの質」を確保するには、学生のニーズを把握し、学生のレベルに応じた教育「オーダーメイド教育」が不可欠である。一般的に、大学では、教員が一方的に講義する授業形式が多く、レポートや学期末に実施する試験結果のみで成績を評価する場合が多い。自然科学は、知識の積み上げによって理解を深める学問分野であるため、元々の知識量に幅がある状況においては、学習効果や成績評価の面で問題がある。そこで、本大学の自然科学系教養教育科目のうち「生物学」において、昨年度、ワークシートを用いた新しい授業スタイルを立案し、実施した。2年目となる本年度、「学習動機」、「学習意欲」、「内容理解」の3点について効果を検証した。

2. 「生物学」における新しい授業スタイル

「生物学」では、春学期「生物学4【ゲノムサイエンス】」および秋学期「生物学2【進化】」を開講している。その中で新しい授業方式として次の3点を実施した。

1) 手作りワークシートの活用

講義毎に要点を設問にしたワークシートを準備する(1～6ページ)。講義内容に合わせて設問数を変え、設問以外に各自がメモを取りたい場合を想定し、余白を多くとっている。講義では、パワーポイントを活用し(スライド50枚程度)、講義を聴きながら各自が設問に沿ってワークシートに書き込んでいく。講義終了時に回収し、採点、評価する。学期終了後、ワークシート返却希望者には、全講義回数分を冊子体に綴じて返却する。毎回、90分の講義に参加し、ワークシートに真剣に取り組むだけで、「世界でたった1つのオリジナル教科書」が出来上がる。

2) 実物主義の実践

「生物学」では各講義につき50枚程度のスライドを用意し、内容を理解するために効果的な図表や画像を豊富に盛り込んでいる。さらに、高校までの学習で明らかに不足している、“実物を目で見て体験する”機会を設けることにより、内容理解の一助としてのみならず、偏見を取り除いてもらえるように工夫を凝らした。例えば、両生類や爬虫類などの生殖細胞(卵)、本物のDNAやDNAの立体構造模型、実験用シャーレやカイコなどを講義室に持ち込み、直接見て触れてもらった。

3) ワークシートのみでの成績評価

毎回の授業で配布するワークシートによって出席状況を把握し、ワークシートの完成度合いで成績を評価することは、1回1回の講義にきちんと出席する習慣が身につくため、内容理解の深まりが期待される。また、この方法では、自分が取り組んだ分が直接成績に反映されるため、授業に取り組む意欲を伸ばすことができると考えられる。

3. 新しい授業スタイルの評価方法

「生物学」を受講した学生 106 名にアンケート調査を 2 回実施した。1 回目は学期開始後 3 週目に行い、高校での自然科学に対する興味・関心、履修理由などを調査した。2 回目は学期最終回に実施し、ワークシートを取り入れた授業形式の評価や、講義を受講することにより自然科学に対する興味・関心がどのように変化したかを調査した。

4. 調査結果

1 回目のアンケートにおいて、「生物学」を履修した理由は、「生物に興味があったから」が 65% (68 名) であり、次いで「ワークシートを取り入れた授業形式」が 35% (37 名) であった。すなわち、「講義内容」に加え、「授業形式」も履修する判断基準になっていることが明らかとなった。また学期最終回のアンケートで「ワークシートは内容理解を深めるために役立ちましたか」に対し、「はい」が 93% (91 名) にのぼり、ワークシートが内容理解に大変有効であることが示された(図 1)。

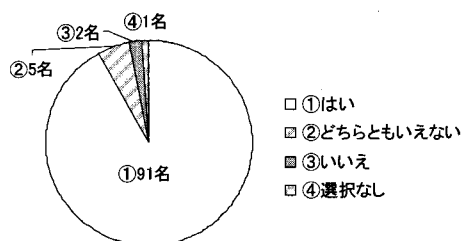


図1. ワークシートは内容理解に役立ちましたか

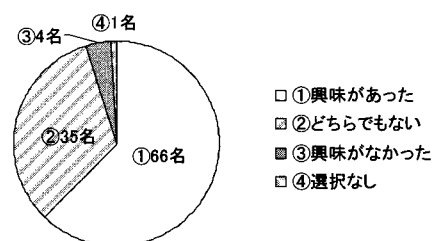


図2. 自然科学に興味はありましたか

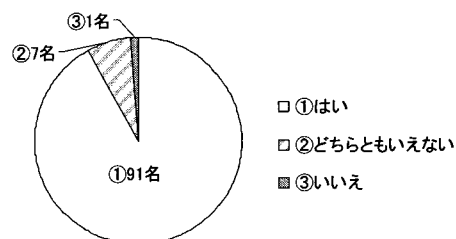


図3. この授業を履修して自然科学をより深く学ぶきっかけになりましたか

自然科学に対する興味・関心については、受講前は「どちらでもない」および「興味がなかった」が 37% (39 名) だったが(図 2)、受講後には「この授業を履修して自然科学をより深く学ぶきっかけになりましたか」という設問で「はい」が 92% (91 名) と大幅に増加していた(図 3)。ワークシート形式の授業スタイルが、多くの学生の内容理解、学習意欲の向上に有効であることが示された。

5. 今後に向けて

従来の授業方式では、知識量の不足している学生にとっては、週を経る毎に内容の理解が難しくなっていくため、学習意欲の低下を引き起こす悪循環がみられた。しかし、授業の要点が把握できるワークシートの活用と豊富な画像や実物を提示する方法は、多くの学生の学習効果を高め、学習意欲の向上に有効であることが明らかとなった。文科系大学の教養教育科目の中でも、特に、自然科学においては、多様なレベルの学生であっても授業に参加することができ、日頃の積み重ねが成績に結びつくような「オーダーメイド教育」の実践が今後ますます求められるだろう。

教養ゼミナールにおける携帯電話の活用

—事例紹介 (背景・計画・中間報告)—

【発表者】 船倉武夫 (千葉科学大学・危機管理学部)

§ 1. はじめに

大学の授業は、講義・演習・実験・実習・実技に区分される。相互に補完しあって教育効果が上がることが期待されている。

講義形式の多人数教育は、与えられた知識を受動することに終始せざるを得ず、新入生の学習意欲を低下させてきたとの批判がある。では、単に演習や実験を行えばいいのであろうか。講義内容があるから知識の定着のため演習がある。大学での実験には、仮説→実験→検証という論理的な過程が不可欠であり、また、実習・実技を行うには、安全性の確保など準備の面であり、いずれも不可能である。

「教養ゼミナール」は5つの区分の枠を超えた少人数の学生に対する総合的学習活動と位置づけられる。教養とは、社会人として必要な基礎力である「知的な態度」と「知的な技法」である。初年次教育としては、大学生生活へのスムーズな橋渡しの役割もある。

§ 2. 理想

新入生は少人数に分かれ、学問の専門家と直接的かつ定期的に交流を行う。

近年、大学は高大連携として、大学教員が高校へ出張講義に出向く機会が増え、大学のオープンキャンパスばかりでなく、入学前に大学の授業を単位認定のもとで、受講できる場合もあり、大学教員との直接的な交流する機会が増えている。しかしながら、それらは多人数であったり、単発的であったり、単位認定が伴わない。すなわち、少人数・直接的・定期的・単位認定がすべて揃うところに、「教養ゼミナール」の特長である。

新入生は、大学らしさ、高校までの学校教育とは異なる刺激を受ける。教育者でなく研究者・専門家から、「学問をする意義」や「学問の楽しさ」を伝達される機会である。

§ 3. 現実

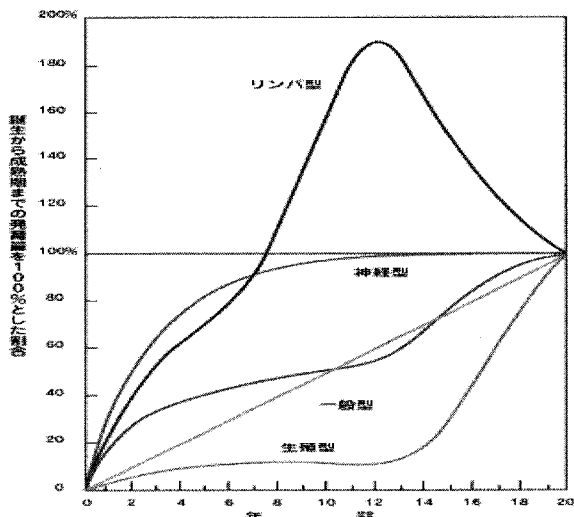
理想にまったく異論はない。だが残念ながら、大学生が入学前に身につけていなければならない学ぶために不可欠な知的な技能を産み出す前段階にあると認識せざるを得ない。いいかえると、具体的な場面を経験して成長してきていない学生にしばしば出会う。

知的に優れていても、ヒトとして、生物として弱点がある。身体的に発達してきても、論理的な思考力を獲得していないようである。

五感を育むことが肝要であると考えているが、キーワードに列挙しておく。

- 読む
 - ・ 黙読(速読・拾い/斜め読み)
 - ・ 音読(精読)
- 書く
 - ・ 論理的な表現
 - ・ 効果的な表現
- 聞く
 - ・ 授業を聴く ノートをとる(写す)
 - ・ 話を聞く メモをとる(要約)
- 話す
 - ・ 議論をする(主張、妥協)
 - ・ 電話をかける
- 見る
 - ・ 情報検索(インターネットを含む)
 - ・ プレゼンテーション(見やすさ)
- 動く
 - ・ 行動力(活動に労を惜しむな)
 - ・ 身体的表現
- 触る
 - ・ 場の空気を肌で感じる
 - ・ 身体的な感覚
- 味わう
 - ・ 共に作る
 - ・ 共に食べる

§ 4. スキャモンの発育曲線[2]



ヒトの発達は単調でない。ゴールデンエイジを逸した者を大学でリメディアルできるか。

- ・一般型 …呼吸、消化、内臓、筋骨、血液
- ・神経型 …脳の重量、脊髄、視覚、頭径
- ・生殖器 …精巣、卵巣、子宮
- ・リンパ系…リンパ節 (免疫機能)

§ 5. 発達障害[2]

勉強は人並み以上にできても、周囲になじめない学生、大部分の行動や主張はしっかりしているが、ある特定の分野で教養や常識が欠落している学生が確かにいる。(独)日本学生支援機構サイトの記載をまとめておく。

○学習障害 (LD)

口頭で正しい応接できるが、文章化させると誤字脱字、内容は乏しく、稚拙であり、文章を読解した上での記述回答ができない。計算は得意だが、図形を扱えない。特定の学習能力の習得・使用に著しい困難を示す。

○注意欠陥/多動性障害 (ADHD)

不注意(約束を失念、物を紛失など)、衝動性(他人の会話や遊びを邪魔など)、多動性(授業中じっとしていない、しゃべるなど)が特徴。

○高機能自閉症等

友人関係の形成が困難、興味や関心の領域が狭く、特定の物に拘る。言語発達の遅れを伴わない場合をアスペルガー症候群という。

§ 6. 発達障害者支援法

2005年に施行されたこの法の大意・抜粋は、

(目的) 第1条 国及び地方公共団体の責務を明らかにするとともに、学校教育における発達障害者への支援等について定め、発達障害者の自立及びその生活全般にわたる支援を図り、福祉の増進に寄与する。

と謳っている。大学教育にも言及し

(教育) 第8条2項 大学および高等専門学校は、発達障害者の障害の状態に応じ、適切な教育上の配慮をするものとする。

と明記されている。

§ 7. 実践事例の中間報告 (後期も続く)

[開講] 前・後期 各1コマ90分 各1単位
 [成績・基準] 取り組み(30%)、課題(70%)で評価。2/3以上の出席がない場合は放棄。
 [履修上の注意] 授業中は私語厳禁、携帯電話は鞆の中にしまうこと。授業態度の悪い学生には教室からの退室を命じ、原則として単位を与えない。グループ学習においては、学生をグループ分けして学科教員が個別に指導する。具体的な進め方については、授業中に説明する。

確信犯としてシラバス違反を宣言している。

- ①携帯電話を許す
- ②私語を許す
- ③個別指導をしない
- ④出席でなく参加

もはや携帯電話を抜き学生生活は有り得ない。アパートに固定電話はなく、家族との連絡、友人関係の成立、アルバイトの契約も、これが前提である。次の通り携帯電話のインターネット接続機能を利用する。この機能における履歴を共有文字情報として活用する。

携帯電話で QR コードを読み込み
 → ケータイ教育システムへ登録
 → 各種機能を媒介したコミュニケーション
 → 文章添削指導

私語と相談の関係は微妙である。課題演習に関して、友人との相談を許してみる。自力で取り組む孤立、まる写しの友人頼みもいるが、教え合う姿が散見する。しかし教師が解説を始めると、彼らの会話は止まない。ただし内容は問題に関するものであり、一般的な私語ではない。だから個別指導では教室空間の成立(全体の一員である自覚の涵養)へ発展しない。

出席率を重視すると、教室で寝る学生の方が自宅で頑張っているよりも評価が高くなる矛盾が生じる。そこで参加という言葉を使う。

[1] 日本LD学会「高等教育段階における発達障害学生の理解と支援に関する調査研究」、大学で学ぶ発達障害学生の理解と支援のためのガイド

[2] J.Harris, C.Jackson, D.Patterson, R. Scammon, The measurement of man, Univ. of Minnesota Press (1930), The measurement of the body in childhood pp.171-215.

教養ゼミ I、II と専門科目との有機的な関連について

【発表者】 松永美弘 (高崎商科大学)

近年、大学の学部の一年生に教養ゼミ I を、二年生に教養ゼミ II を開講し、ゼミ教育に力を入れている大学も多くなりました。私は長年教養ゼミ I と II を担当してきました。

教養ゼミ I では担当の教師の考え方が大きく反映されます。私は初年次の教養ゼミ I で、テキストを読み考えることを中心に授業を進めました。そして学生諸君が自分の意見を持ちそれを文章にすることができる能力を涵養することに重点を置いた授業をします。

私は2年前の初年次教育学会の報告で教養ゼミ I でケースメソッドを使用することの有効性を報告しました。現在、私は担当コマ数の関係で教養ゼミ I を担当していませんが教養ゼミ II を担当しています。教養ゼミ II は学生の希望で情報コース、経営会計コース、ホスピタリティコースに分けられています。教養ゼミ I では、学生がゼミを選択することができないのに対して教養ゼミ II ではコースというわけ方ですが学生が自分で所属のコースを決めることができます。

ところで高崎商科大学では、初年次に専門科目の基礎科目として経営学総論を開講していて私が担当しています。ですから教養ゼミ I と経営学総論は同じ学年で学ぶことになります。経営学総論では新しい経営学の知識を広く浅く教えています。教養ゼミで大事なことはもちろん学習能力の向上ですが、教師と学生の信頼関係ができるかどうかが一番重要

なことだと思います。この信頼関係ができるのと他の講義科目にも学生が力を入れて学習するようになります。つまり教養ゼミ I は講義科目や外国語科目の学習の動機付けにも大きく影響を与えるといえます。また、初年次の経営学総論の授業は学生の経営学の基礎能力の向上とやる気を起こさせる重要な科目です。学生はこれらの授業を受ける中で自分が入学した大学の教師の能力とやる気を測っています。それと外国語の学習が学生の興味を引くかどうか大きな問題です。というのは学生は、外国語の学習に好奇心をもつと同時に恐怖心も持っています。その意味では外国語の授業は大学では非常に大事な科目です。これらを軸として初年次の学習は行われます。

教養ゼミ II は、何もわからないところでもがきながら過ごした一年生のときとは異なり、自分の将来の方向を決めながら専門的な能力を涵養しようとコースを選びます。私は教養ゼミ II ではやさしい経営学の文献を読んでいくことにしています。私のゼミは経営会計コースなので、私の専門である経営戦略論を幅広い視野から学べるようにしています。

私は初年次教育を考える上で初年次の一年生と二年生との間の教育的配慮が重要であると考えています。特に二年次の教育では学生の成長の違いが大きく見られるので、この時期での専門科目と教育科目との配合や学習内容の充実が大きな影響を持っているといえま

す。また、二年次では三年次以降の専門的な科目の学習を円滑に進めるために学習意欲を高めるようにしなければなりません。そのためにも教養ゼミⅡは一年生と三年生をかける架け橋として重要な科目といえます。

学生教育を実践する上で教育トレーニング方法を工夫することが大事です。私は学生が文章を論理的に考える力とそれを文字で表現できる文章力と言葉で表現できる発表能力の開発が学生の社会で活躍するための基礎的な能力だと考えています。

このように考えていくと教養ゼミⅠとⅡと専門科目との有機的な関連を作ることが重要であるといえます。学習の基礎能力と専門科目の専門的な知識を融合していくためには常に専門的な知識をわかりやすく説明することが必要です。私は経営学の用語を理解し覚えるためには大事な言葉や関連をノートに書き写すトレースという作業が役に立つと考えています。これは用語を書き写すことにより漢字を覚えることにもなります。

経営学的な思考ができるためには知識体系の全体を理解すると同時に個々の部分的な知識を膨らませながら知識と考え方を成長させなければなりません。社会で必要とされるマネジメント能力はますます高くなっています。これからのビジネスの世界では知識はもちろん優れた考え方や創造力が必要とされます。私は大学の経営学の学習では基礎的な知識の習得だけではなく実際に役に立つ思考力を学ぶことが必要だと考えています。その点では、アメリカのビジネススクールで使用されているケースメソッド学習も役に立つと考えています。

私は経営学教育では多様な教育方法があると思いますが基礎的な知識の学習に成功する

と専門科目の学習をより実りあるものにすると考えています。最後に私の経営学教育のあり方はこれでよいという正解はないことを私は心に決めています。

医療系大学における、科目「日本語表現法」の授業デザイン

ー「つながり」を意図したコミュニケーション能力の育成ー

【発表者】太田昌宏（東京慈恵会医科大学）

【発表の概要】

大学1年次生を対象に、2009年度、2010年度とひき続いて、科目「日本語表現法」（通年）を担当している。2009年度は、通年授業の一期間を使い、「問題解決のためのワークショップ」と題して、6週（6コマ）連続の授業を行った。

ところがこの授業は、講師からすると意外なほど学生から不評だった。なぜ、「問題解決」の演習が必要なのか、学生はあまり納得できない様子だった。

そこで2010度は、2009年度のシラバスを大幅に見直した。通年授業の、前期の一期間を使い、“「つながる」ための協同学習”と題して、4週（4コマ）連続の授業を実践した。日常生活における基礎的なコミュニケーション能力の育成を意図したこの授業は、学生からとても好評を得ている。

今回は、2010度、学生から支持を得た“授業デザイン”について発表したい。

【「日本語表現法」の位置づけ】

本学医学部における「日本語表現法」は、医学科と看護学科が共に学ぶ共修科目で、1年次2単位の必修演習科目である。2010年度は、医学科、看護学科あわせて149名が受講している（医学科106名、看護学科43名）。

授業は1週間に1回、通年で行っている。授業では、学生を6クラスに分け、3名の教員が2クラスずつ担当することで、1クラス約25名の少人数クラスを実現している。

この科目の目的は、次の二つである。

一つ目。大学での知的学習活動・研究活動に耐えるアカデミックなスキル（情報を収集する、情報を分析する、論理を構築する、他者にわかりやすく説明する、などの技術）を、入学後のでき

るだけ早い段階で習得させる。

二つ目。将来、医療者になる人として、医療現場で必要とされるコミュニケーション能力の基礎を育成する。

【「日本語表現法」の内容】

「日本語表現法」が扱っている内容は、コミュニケーションについての基礎知識、敬語、傾聴法、対話、論理的文章作成能力、などである。

以下にあげる表1に2010年度の授業の概要を示した。これらの内容を演習形式で行っている。

表1 2010年度「日本語表現法」

内容		コマ数
ガイダンス	授業の進め方・目標・注意点など	1
コミュニケーションの基礎知識	コミュニケーションの定義・プロセス・種類、非言語、コミュニケーションの齟齬、医療とコミュニケーション	2（前期）
敬語	敬語の種類、尊敬語、謙譲語、新しい敬語	2（前期）
傾聴法	自分の聴き方の傾向、傾聴法の技法、ロールプレイ	2（後期）
スピーチ	スピーチと他者評価	2（後期）
「つながる」ための協同学習	書いて伝える、聞いて考える、対話する、自己を開示する、	4（前期）
	チームを意識する、学び合う、自己と向き合う	4（後期）
論理的文章を書く	情報をわかりやすく説明する、論理的文章のポイントを知る、論理的文章の構成を練る、アカデミックな文体・表記のポイント	4（前期）
レポートの書き方	構想を練る、情報を調べる・絞る、組み立てる、書く・点検する	4（後期）

【2010年度の授業の課題】

「日本語表現法」の目的は、先に触れたように次の二つである。

①「アカデミックなスキルの習得

② 医療コミュニケーション能力の基礎の育成

医学生・看護学生には、医師・看護師を目指す人として、患者や同僚との信頼関係を構築するための、基礎となるコミュニケーション能力の育成が、何よりも求められる。

筆者は、2009年度、「問題解決のためのワークショップ」と題して、主にアカデミックなスキルの習得に重点を置いた授業を展開した。

ところが、学生たちの反応はあまりよくなかった。原因として、「他者と協同して問題を解決する」という以前に、日常生活における人間関係で負担を感じている学生が多いように見受けられたことがあげられる。したがって、授業の雰囲気、今一つ重いように感じられた。

そこで筆者は、2010年度、医療コミュニケーションの基礎の部分に焦点を当てた。まずは、良好な人間関係を築くための「自己を見つめ、自己を開示する能力」の育成を最重要課題と位置付けた。

【2010年度の授業内容】

「日本語表現法」を担当している3名の教員のなかで、筆者が担当しているのは、表1の“「つながる」ための協同学習”（前期4コマ、後期4コマ）の部分である。

筆者は、2010年度前期、4月から7月にかけて、全6クラス（1クラス約25名）で、週一回、4週（4コマ）連続の授業を実施した。各授業のテーマと、その内容（項目）は次の通り。

第1回 書いて伝えるコミュニケーション

- ・文章観の違い（説明的文章と文学的文章）
- ・レポートや論文に必要なものは？
- ・コピペによる文章作成の是非を問う
- ・ミニレポートの書き方

第2回 聞いて考えるコミュニケーション

- ・相手に信頼される聞き方のポイント

- ・開いた質問と閉じた質問
- ・相手の「嘘」を見抜く聞き方

第3回 対話するコミュニケーション

- ・今までに話し合いで困った経験の洗い出し
- ・発想法としてのブレインストーミング
- ・円滑な話し合いの進め方
- ・意見が対立したときの対処法

第4回 自己開示のコミュニケーション

- ・「本当の自分とは何か」について考える
- ・「自分がどう見られているか」を知る
- ・「ジョハリの窓」で自己開示の意味を知る
- ・恋愛における「他人事告白」の是非を問う

【授業デザインの意図と学生の反応】

前述の第1回から第3回までの授業は、すべて、第4回の「自己開示のコミュニケーション」の授業を円滑に進めるための「布石」である。

2009年度の授業全般を通して、学生たちが他者との関係に、ある種の戸惑いや恐れをいただいていると感じ取った筆者は、まず、その不安を取り除くことから始めた。授業方法として、協同学習としてのペアワークやグループワークを随所に取り入れた。さらに、授業の導入では、アイスブレイクの活動を積極的に取り入れた。

授業の最後に、毎回学生に書かせたコメントを分析したところ、上記の試みによって、「他者」に対して不安を感じる自分たちの意識に目を向ける学生が出てきたことが明らかになった。さらに、そのことと並行して、回を追うごとに、自分と異なる「他者」の意見に興味をもち、「他者」と関わろうとする姿勢が、少しずつ芽生えてきたことも明らかになった。

【今後の授業の予定】

後期の授業では、前期で形成された親和的なクラスの人間関係を土台にして、仲間づくり、チームビルディングを意図した、より活動的な授業展開を図っていきたい。

文章表現科目の担当教員を対象とした研修プログラムのデザイン

【発表者】 中村博幸 (京都文教大学)、成田秀夫 (学校法人河合塾・河合文化教育研究所)、大島弥生 (東京海洋大学)、真下知子 (京都文教短期大学)、堀上晶子 (学校法人河合塾)

1. はじめに

「文章表現科目」の範疇に含まれる授業の開講は年々増加している。しかし、そのコンセプトや開講形態は様々である。

個々の授業は、これらの全体を把握した上で開講されることは少なく、まして自大学の状況にあった「文章表現科目」のコンセプトや開講のポリシーなどが確立している場合は少ない。担当となった教員も同様であり、戸惑いがみられる。そして様々な事例やスタイルのどれを参考にしてよいのかわからず、手近な事例に飛びつくこととなる。

そこで我々は、まず様々な「文章表現科目」の整理を行い、それを基に初心担当者が自ら科目設計を行う研修プログラムの開発を行った。

2. 「文章表現科目」設計のポイント (手順)

(1) 様々な「文章表現科目」の理論・視点

「文章表現科目」を教育観・学習観の視点と、指導・学習活動のスタイルから、表 1 の様に分類した。①「文章表現科目」は、表 1 の教育観・学習観と指導・学習活動の組合せのどこかに位置づけることができる。

(2) 自大学の特性の確認

①「文章表現科目」の目的・意識

開講したい、「文章表現科目」の目的・到達目標を確認する。(例えば、リメディアル自己表現、レポート学習スキル…)

	行動主義	認知主義	構成主義
協調的			◎
協同的		◎	
伝統的	◎		

表 1. 教育観・学習観と指導・学習活動の組合せ (◎親和性がよい)

②大学・学生の特性

大学…規模・使えるリソース(人・費用)等
学生…学力、学習意欲、学習習慣等

③教職員の特性

「文章表現」「文章表現科目」への理解や協力が得られるかなど。

(3) 自大学にあった事例を知る

①～③をふまえて、自大学に近い事例を検討する。

(4) カリキュラム・シラバスの検討

具体的な授業展開を表 1 のどのあたりで行うのかをふまえ、開講年次・単位数や全体カリキュラムの中での位置などを決定する。また 15 回授業のシラバスを作成する。

(5) 担当者・コーディネータ

開講形態にかかわらず、コーディネータは重要である。また担当者の経験や専任教員かどうかにより、授業方法は影響される。

(6) シミュレーション・打合せ

開講前、開講中を問わず、模擬授業や担当者打合せの配慮が必要である。

3. 研修プログラムの開発

もし、「文章表現科目」を担当したことのある経験者が、自大学または他大学で「文章表現科目」を新しく開講する場合は、おそらく 2 で述べた順序で科目設計を行うであろう。

しかし、開講される大学の事情で、往々にして担当者はあまり経験もないまま「文章表現科目」の授業を受け持つことになる。しかも、そのような教員が授業設計を行うためのサポートはあまり行なわれていない。

そこで我々は、そのような教員が授業設計を行うためのサポートとしてワークショップ

形式の研修プログラムの開発を行なった。

(1)研修の順序

初心者にとっては、表1の教育観・学習観や指導・学習活動のスタイルを先に学ぶより、自大学の状況を確認した上で、様々なスタイルを学習した方が理解しやすいと考えた。

そこで、研修の順序は以下のように行う。

①自大学の状況や担当者の位置確認を行う。

チェックリストにより、文章表現学習に対するビリーフを知る（文章表現のイメージのチェック）。チェックリストにより、対象学生の状況と学習目標を考える。

②様々な「文章表現科目」のスタイルを知る。

表1に基づいて様々な「文章表現科目」のスタイルを学ぶ。

③「文章表現科目」の事例を知る。

自大学の状況に近い事例を確認する。

④具体的な設計を行う。

(2)研修プログラムの必要時間

研修プログラムに気軽に参加して貰うには、

2日以上にわたる研修は避けたい。1日に納め、後は自学自習するか、e-learningや上級編のプログラムに誘導するなどの方法を考えたい。そのために、1日で研修プログラムを終了するという前提で、90分3回のワークショップを計画した。

(3)ワークショップ形式の研修プログラム

同じ立場の者が協同で研修することが望ましい。また、グループワークにより、研修後も参加者相互の情報交換などが促進される。

4. 具体的な研修プログラム

研修プログラムの概略 (WS-1~WS-3)。

5. まとめ

「文章表現科目」の担当となった初心者のための研修プログラムの開発を行った。本発表では設計と内容の概略について述べてきた。是非、御意見をいただきたい。

ワークショップの実際のユニット(研修指導者、教材、実施方法、研修結果など)は続報として発表する予定である。

WS-1「開講のための状況把握」 ねらい：担当者が自らの位置確認をし授業タイプとフレームを知る

項目	内容	時間
趣旨説明		10分
教師ビリーフス	アンケート、マップ、意見交換	20分
対象学生状況	アンケート (この結果でグループ決定)	10分
「文章表現のフレーム」	レクチャー：文章表現の授業展開の視点	40分
手法と学生との関係	自大学における手法と学生とのマッチングのイメージ形成	10分

WS-2「具体的な授業の体験」 ねらい：事例紹介と活動体験

項目	内容	時間
事例紹介	レクチャー：3~4例 (各5分) 目標・タイプ・手法 チェックリスト、事例比較	20分
模擬授業	研修指導者によるデモ授業：シラバス→1コマ授業案→その1部を体験	60分

WS-3「指導計画の作成」 ねらい：1コマ分の指導案を実際に作成する

項目	内容	時間
指導案作成	シラバスのサンプル提示。その中の1コマ分の指導案作成	30分
相互評価 (コメント)	グループ内で何名かが発表し、メンバーからコメントを貰う (5分+10分)	45分
まとめ	「文章表現科目」設計のプロセスの確認	15分

参 考 文 献

- 1)中村・成田他 (2010) 「様々な「文章表現」の理解・視点と「文章表現科目」設計の具体的なプロセス」大学教育学会第32回大会発表要旨集録
- 2)大島弥生 (2007) 「大学生に期待される日本語能力とその養成方法—先行実践の分類をもとに—」言語文化と日本語教育 第33号 pp.109-112
- 3)井下千以子 (2008) 「大学における書く力を考える—認知心理学の知見をもとに—」東信堂

論文の発展プロセスに関する研究 (1)

—学生の躓きと論文作成力の向上に着目して—

【発表者】 杉谷祐美子 (青山学院大学 教育人間科学部)
小林至道 (青山学院大学大学院 文学研究科)

1. はじめに

本発表は、教育学科の初年次学生を対象とした基礎演習科目 (2009 年度: 前期開講) において、学生に課した論文作成の課題を分析することを通じて、論文の発展プロセスを解明しようとする研究である。本授業実践では、論文の相互批評を伴う協調学習を取り入れながら、学生各自がとくに序文の改良に重点をおきつつ、論文を段階的に書き進めていく取組みを行っている。

本研究 (1) は、学生の論文の内容と評価結果を踏まえ、論文作成の過程において学生がどのような点で躓きがちなのか、反対に、何を手がかりにして論文の質を高めていくのか、明らかにする。

2. 分析の焦点

論文の質といっても、論旨の明晰さや論証の妥当性はいうまでもなく、体裁や形式、文章表現など、多様な要素が含まれる。そのなかでも、本研究は、どのような問題をなぜ設定して、どう論じていくのかを述べた序文に注目する。

鈴木 (2009) は、問題、主張、根拠 (論拠) の 3 つを必要とする主張型レポートを作成する上で 2 つの困難があると述べている。その 1 つは問題の設定に関わることであり、もう 1 つは根拠を挙げて論証を行うことである。そして、前者、すなわち、論じるに値する問題を発見したり、与えられた課題から問題を洗練させたりすることは、とくに漠然とした問題意識が出发点となりがちで初年次生にとって難しく、問題設定にあたってはなんらかのサポートが必要だという。

さらに、杉谷・長田・小林 (2009) は、この問題設定の困難を 3 点に整理している。第 1 に、漠然とした問題関心から絞り込んで問題を明確化すること、第 2 に、論じるに値する問題であると他

者に納得させられるように問題を普遍化すること、第 3 に、既存の知識や思い込みにとらわれず、問題を相対化することである。

これらの見解からは、論証の妥当性を高めるのに勝るとも劣らず、問題設定が困難であり、なおかつ論文作成において重要であることが明らかである。そもそも、適切な主張とそれを支える根拠を提示するには、まずそれにふさわしい問題設定を行うことから始めなければならない。

それでは、問題設定にあたって、初年次生にどのような指導・学習支援を行うべきであろうか。本研究はこの問題にアプローチするために、問題設定を展開する序文の変遷を分析していく。

3. 授業の概要

本研究で取り上げる教育学科の基礎演習は 1 クラス 20 名弱の学生が履修し、1 教員が 2 クラスを担当する科目である。発表者が担当した授業では、初年次の前期から夏休みにかけて、学生各自が自分の興味関心のある教育問題について文献研究を進め、最終的に 4000 字程度の論文を作成することを課題としている。授業の目標は、多面的思考力、学習スキル、大学での学びの姿勢を身につけることにある。とくに、大学での学びの姿勢としては、問いを明確にして探究する姿勢、事実に基づいて考察する姿勢、自分の考えを相対化する姿勢の 3 つを涵養することを心がけている。

半期のうち前半には、論文の書き方、資料検索などの講義を行い、主に批判的読みの実践演習に取り組み、論文の作成には後半から取り掛かる。その主な流れと提出物は、第 7 回「先行研究の検討 (1)」→第 8 回「序文 (1)」→第 9 回「先行研究の検討 (2)」→第 10 回「序文 (2)」→第 11 回「序文 (3)」→7 月末「中間論文」→8 月下旬「完

成論文」となる。毎回の授業では、学生が提出物を持ち寄り、テーマが類似するメンバーから成るグループを中心にそれを相互批評し、グループワークから気づいたことを各自でまとめる。

4. 序文の分析結果

序文に求めた課題と、実際に学生が書いた序文にみられた特徴は以下の通りである。

序文 (1) は、200～400 字程度を目安に、何をとり上げるのか、その目的 (理由) は何か、どのように論じるのか、それをとり上げることがどういう意味を持っているのかという 4 点を書く。すなわち、基本的な「問題の設定」を行う課題である。初めて書く序文ということもあって、この段階の序文では不十分な点が目立つ。まず、設定する問題が大きい。漠然とした問題、疑問文に結びつかないような書き方、問題が複数記述されているケースなども少なくない。次に、問題設定と論じ方にずれや矛盾がみられるなど、関連が不明確なものがある。そして、自分の経験に基づいた記述や、自分にとっての意味や有用性しか述べられていない序文も散見された。

序文 (2) は、400～600 字程度を目安に、序文 (1) に加えて、とり上げる問題を明確に説明しているか、それについて自分はどうか考えているかを書く。いわば、「主張の確認」を行う。必要に応じて、前の序文を修正することを認めており、序文 (1) から (2) にかけてはいくつかの問題点を残しつつも、かなりの改善がみられた。それは問題が絞り込まれたり、具体化されたりするなど、問題が明確になっていることである。また、論じ方が具体的になり、問題設定とのつながりも不自然でないものが増えてくる。さらに、一部では、当初自分が考えていた問題や問題の現状について批判的ないし多面的にとらえようとする傾向がみられる。こうした改善ぶりは、先行研究に基づいて序文を詳述することと連動しているように見て取れる。また、論文の主張を書くにあたって、主張と問題との対応について考えることが一つの契機になっているようにもうかがえる。

序文 (3) は、600～800 字程度を目安に、序文 (2) に加えて、とり上げる問題について、これまでどのようなことが明らかになっているか、ど

のような構成で論じていくかを書く。これは「アウトラインの作成」に相当する。最初の序文から、多くの学生は目安の字数を上回っているが、序文 (3) になるとかなり詳しく書き込み、論文全体の概要に近いものも現れる。また、たんに詳しいだけでなく、一つの論文として一貫性があるように、内容を整理統合しているものもある。このように、論文の質は徐々に向上していくのである。

実際、序文 (3) と中間論文を一定の項目ごとに評価すると、問題の設定や問題の背景については、序文 (3) の時点ですでに評価が高い。これに対して、序文 (3) から中間論文にかけて点数が最も伸びているのは、文献の利用であった。これは、参考文献の示し方や、自分の意見と他者の意見を区別することを意味しており、教員や TA からのコメントによって改善された部分が多い。

5. まとめ

以上の結果から、学生の相互批評を主体にした授業でも、序文を見直し、繰り返し書くことによって、論文の質が向上していくことが明らかとなった。とりわけ、序文 (1) から (2) にかけての進歩は顕著であり、そこには前の回に行った先行研究を読む作業の成果が反映されていると考えられる。自分の設定した問題に関わる文献を読むことは、論証に必要な知識を得るだけでなく、自分の問題関心を明確化したり、相対化したりする手がかりとなるのではないだろうか。その意味では、適切な文献の選定とその読み方というのも、論文作成の指導において重要な課題になると考えられる。本研究 (1) は、序文の分析と評価に重点をおいたが、相互批評を中心としたグループワークから学生が何を学び、それがどのように序文に影響しているかは、研究 (2) の課題とする。

参考文献

- 鈴木宏昭 (2009) 「レポートにおける問題設定と論証」鈴木宏昭編著『学びあいが生み出す書く力 大学におけるレポートライティング教育の試み』丸善プラネット株式会社。
- 杉谷祐美子・長田尚子・小林至道 (2009) 「協同学習を通じた気づきと問題設定の深まり」鈴木宏昭編著、同前。

論文の発展プロセスに関する研究 (2)

—学生の学習態度に着目して—

【発表者】 小林至道 (青山学院大学大学院 文学研究科)
杉谷祐美子 (青山学院大学 教育人間科学部)

1. はじめに

本発表は、教育学科の初年次学生を対象とした基礎演習科目 (2009年度:前期開講) において、学生に課した論文作成の課題を分析することを通じて、その発展プロセスを解明しようとする研究である。本授業実践では、論文の相互批評を伴う協調学習を取り入れながら、学生各自がとくに序文の部分の改良に重点をおきつつ、論文を段階的に書き進めていく取り組みを行っている。

同じ授業実践を通して、論文の質が向上した学生もいれば、あまり変わらなかった学生もいたのはなぜか。その違いの背景を探るべく、研究 (2) では、ワークシートへの記述など授業内の取り組みの姿勢、すなわち、学生の学習態度に着目して、論文の質的な変化との関連性について考察を行う。

2. 分析の焦点

本研究で取り上げる教育学科の基礎演習は、研究 (1) の発表者である杉谷が担当した。同授業は、1クラス20名弱の学生が履修し、1教員が2クラスを担当する科目である。本発表者の小林は、その授業のTAとして、授業実践に参画した。

本研究 (2) では、その期間に行われた授業実践のなかでも、特に、5月28日 (第7回授業) から6月25日 (第11回授業) にかけて毎週行われたグループディスカッションを受けてのワークシートの記述と、序文 (1) から序文 (3) までの発展プロセスの関連性に着目した分析を行う。

白石・鈴木 (2009) は、「他者の書いた文章を読む」といった相互レビュー環境における学習の契機によって、学生の書く文章の質が一定程度改善された、と述べている。また、小林・杉谷 (2009) は、学生が積極的・継続的に授業実践へ取り組む姿勢が、論文作成過程における学生の「問い」へ

の振り返りを促進することについて、授業外の学習支援ツールとしてブログを用いた実践から、明らかにしている。

これらの先行研究における知見を踏まえて、本研究 (2) では、論文の発展プロセスにおいて、他者のコメントや序文そのものを相互にレビューする機会を、それぞれの学生がどのように受け止め、論文執筆にどのように活かしていったのか。その特徴を明らかにすることを目的とする。

3. 授業実践における仕掛け

本授業においては、論文を段階的に発展させていくという狙いから、授業ごとにさまざまな課題が学生に課された。その授業概要については、杉谷の研究 (1) の要旨を参照されたい。ここでは、そのなかでも本研究が検証の焦点とする授業実践内での仕掛けについて述べる。

第1に、ディスカッションのグループ分けに一工夫を凝らした。第1回の授業 (4月16日) で自分の興味関心のある教育問題について記述してもらい、それをもとになるべく類似のテーマごとにグループ分けをした。通常は、そのグループでの継続的なディスカッションの機会を設けたが、第10回授業 (6月18日) のみ、通常のメンバーをシャッフルしたグループ分けを行った。

第2に、ディスカッションをする上での検討ポイントを、事前に教員が提示するという仕掛けを設けた。なるほど、そのような教示があれば、学生の自発的な気づきとは言えないのではないか、という批判は考えられる。しかしながら、ほとんどの学生が本格的な論文執筆に初めて臨む初年次の学生である。論文に求められる要素に議論を焦点化していく上では、こうした工夫が効果的なのではないか、というのが本研究のとる立場である。

4. ワークシートの位置づけ

さて、以上のような授業実践における仕掛けは、学生の論文発展のプロセスにおいて、どの程度効果的だったのだろうか。言い換えれば、当の学生それぞれは、教員の提示した課題をどのように受け止め、各自の論文執筆過程でどのように活かしていったのだろうか。この問題にアプローチするための資料として、本発表では、ワークシートの記述内容に注目する。

ここでいうワークシートとは、それぞれの学生において課題とされた文章（序文や先行研究の検討）の輪読、それを踏まえてのディスカッションの後、授業終了までに5分から10分ほどの時間を設けて、その授業における感想・意見文として、学生に記述を求めたものである。

たとえば、序文(3)の回(第11回授業)では、次のようなポイントが教員から黒板に指示された。

1. グループの他のメンバーの課題を読み、コメントを考える（必要があればメモをとる）
2. 話し合い。順番に一人ずつ序文についてコメント・質疑応答（一人当たり5分程度）
3. 振り返り（ペーパーに）
 - ①話し合いから気づいたこと・考えたこと、および他者の序文を読んで、②これまで書いてきたもの、返却された資料を読み直して、今後序文をどのように修正し、論文をどのように書き進めていくか考えよ。

このように、それぞれの回で課題の読み方やディスカッションでの検討ポイントを提示し、それを終えた後、ワークシートによって、その授業内での反省、振り返りを促したわけである。本発表では、このワークシートにおいて、教員によって与えられた課題からの気づき＝学生それぞれが振り返りや内省をどの程度できていて、それがその後、論文そのものにどの程度反映されているか、を学習態度の一指標とみなして、分析を行う。

5. ワークシートの分析結果

実際に学生が書いたワークシートに見られる特徴は、以下の通りである。

まず総じて、ディスカッションを踏まえての内

省、振り返りが、時期を追うごとに深まっていく学生が多い。初期の段階（5月28日）では、「～と思う」「～感じた」と、授業の感想文に終始していた学生でも、徐々にではあるが、その傾向が見受けられた。

また、与えられた課題に着実に応じていた学生の多くには、序文(1)から、先行研究の検討(2)を経て、序文(2)にかけて（6月4日から6月18日）のワークシートの記述において、「問いの発見」、「主張の相対化」、「説明の分かりやすさ」の重要性、必要性への気づきが、継続的に示されていた。この点は、研究(1)の要旨で杉谷が述べるように、序文(1)から序文(2)にかけて、「問題が絞り込まれ、具体化されるなど、問題が明確になっていること」や、「問題を多角的に捉える傾向」が序文の記述においても見られた点を考慮すると、大変に興味深い変化である。

6. まとめ

以上のように、ワークシートの記述を授業内での学習態度の一指標とする一方で、実際に学生が書いた序文(3)を一定の項目ごとに評価した点数との関連性を分析すると、論文の質が向上していく学生の特徴として、次の点が明らかになった。

論文の質が向上した学生は、第1に、授業内で他者のコメントや序文そのものを相互にレビューする機会において、教員が提示した課題に対して、着実にこなしている姿勢が伺えた。第2に、論文発展のプロセスで課題とされた「問いの発見および洗練」と「自己の研究の相対化」に関して、かなり早い時期にその重要性への気づきが、ワークシートの記述において散見された。第3に、上記二点の差異は、個人単位よりも、とりわけグループ単位でより顕著に出ている傾向が見受けられた。

参考文献

- ・白石藍子・鈴木宏昭（2009）「相互レビューによる論証スキルの獲得」鈴木宏昭編者『学びあいが生み出す書く力 大学におけるレポートライティング教育の試み』丸善プラネット株式会社
- ・小林至道・杉谷祐美子（2009）「ブログの積極的・継続的利用が促す問題への振り返り」鈴木宏昭編者、同前。

ハブ・アンド・スポーク方式による初年次教育の実践

-200 字意見文トレーニングとコラム読解の組み合わせによる基礎演習の試み-

【発表者】 金武 創 (京都橘大学現代ビジネス学部都市環境デザイン学科)

I. 少人数クラスが抱える課題

本学科「基礎演習 I」「同 II」(23 名所属)における三つの課題をあげておく。第一の課題は、学科内コース(建築/インテリア、観光/都市デザイン、文化プロデュース)の学術的な関連性の弱さから、専門分野への学習意欲を有する学生ほど、他コースへの無関心を顕在化させる点である。「1 回生の授業は全部つまらない」と考える彼らの多くは専門学習への渴望と基礎学力の部分的不足とが同居する状態にある。

第二の課題は、学生の学習能力のばらつきである。これは多様な入学選抜方法がもたらす学生間の学力格差を意味するだけではない。一人ひとりの学生に注目すると、①小中学生レベルの基礎知識、②他人と会話する能力、③読解力や記述力、論理力等、基礎学力の一部が不規則的に欠如している。

第三は学生の状況に対応した授業運営と教材開発の困難さが課題といえる。初年次教育に求められる内容の多様さに対して、教員が学生各自の能力や関心を把握しながら毎回新たな教育方法を模索し、教材を開発する余裕はない。臨機応変に活用できる教材や授業方法が期待される。

II. 教材開発の工夫とポイント

第一のポイントは、授業準備と教材開発の効率化に結びつく基本的枠組みの設計である。担当クラスの学力を測りその場で授業内容や教材を調整するためには、中学高校レベルから大学卒論レベルまで視野に入れた強固だが柔軟な枠組みを工夫することが望ましい。

第二に遅刻学生への対応である。交通事情

も重なって、水曜 1 時限のこの授業は遅刻が少なくない。90 分授業で 30 分遅刻する場合の対応(始業前に着席した学生が納得する形で)を教材の使用法で補う必要がある。

最後にあげるのは、時事問題への興味を初年次教育に結びつける工夫である。キャリア開発支援の一方策として「日経ビジネスオンライン」等の時事コラムを積極活用することによって、複数コースに共通した問いかけも可能となった。

III. ハブ・アンド・スポーク方式の試み

今回紹介する「ハブ・アンド・スポーク方式」とは、本来米国の航空規制緩和に伴う空輸ネットワークシステムを指す。円滑な乗り換えを可能とする中核大空港と中小空港だけを結ぶことで、全空港を直行便で結ぶよりも、少ない飛行機で路線数を多く維持できる。

この論理からヒントを得て、「200 字意見文トレーニング(中核空港)」と「授業テーマ+ α (中小空港)」、「時事解説コラム読解(飛行機)」という授業の基本構造を着想した。

(1)200 字意見文トレーニングの実践

200 字意見文トレーニングは杉並区和田中学校で実践された情報編集力を養う授業方法である。160 字~200 字の作文で出された課題に対する結論を第一段落で表明し、次に理由を述べる。自ら論題の賛否を決する一人ディベートであり、「考える」ということの具体的所作でもある。

提示された課題によっては、能力の高い 1 回生が 15 分程度で終えてしまう場合もあったので、設問の工夫で難易度を調整した。一

方、中学レベルの文章力が十分備わっていない学生には慣れるまでは容易な作業ではなかった。毎回、自分の意見を素直に書くことで、一人ひとりの授業に対する落ち着きが生まれるという副次的効果もある。

(2) 授業テーマと時事コラムの読解

この200字意見文トレーニングをいわば授業の中核と位置づけ、さらに授業テーマを毎回設けて、関連する日経ビジネスオンライン等のコラム記事読解と組み合わせた。

コラムをきちんと読ませる工夫として、①コラム記事の読解設問、②コラムから自分の経験を記述する設問、③記事から触発されて自らの考えを深める設問等を適宜用意した。そのワークシートは授業中あるいは授業当日に提出させた。また、他の手法でテーマ展開が可能な場合には「+α (その他)」として、①グループディスカッション、②4回生のプレゼンと質疑応答、③2人1組の作業を実施した。

(3) ハブ・アンド・スポーク方式の効用

最大の効用は学生の気づきを促し、学習コストを下げる点である。教員が学ぶべきポイントを毎週学生に一方向的に示しても、工夫なしでは彼らは忘れてしまう。200字意見文の執筆経験は各授業テーマを学生の中で結びつけるという強みを発揮し、2つ以上の異なるテーマ(各中小空港)への乗り換えを容易にする。

たとえば、観光コース希望の学生に夏休みのボランティア活動を勧める場合に「家族旅行」「ボランティア」「キャリア」各作文の内容を照合させ、コラム記事やワークシート作業を思い出させた上で話すとう理解が深まる。学生にとって、個別の地方空港(テーマ)同士を直接結ぶコストは非常に高く、ハブ空港(200字意見文)に戻り、別便に乗り継ぐ方が効率的といえる。

同時にこの仕組みは教員と学生のコミュニケーションのコストも下げさせる。学生の学

習能力把握という意味では、毎回の作文で文章力を把握するだけでなく、他作業の理解度と比較できる。また書かせた作文をまとめて読めば、論理性や将来志向、体験から考えたことなどわかるので個人面談の素材としても活用できる。

加えて、教員の教材開発コストを大幅に抑制できる。授業テーマを事前に設定しておけば、教材となるコラム記事はHP上でキーワード検索が可能である。シラバス執筆時には想定できない時事問題も即座に組み入れ可能となる。また学生の作業時間調整についても設問の削除/追加、記事のグループ音読等、臨機応変に対応できる。

IV. 中学高校教材のストック活用を

教材開発に消極的な多くの大学教員にとって、初年次教育における教育方法上のイノベーションをいきなり期待されても無理な話である。しかし、中学高校の教育現場で工夫され活用された教材を出発点にしてみる必要があるのではないか。

初年次教育の一つの実践としてこのハブ・アンド・スポーク方式を開発してみて気づいた意外な盲点がある。それは学力不足の大学生への対応に苦慮している初年次教育の担当教員が、(学校の枠組みが異なるという先入観から)長年培われてきた中学高校の教材開発の蓄積をほとんど無視している点である。初年次教育学会における交流も含めて、工夫したアイデアを持ち寄って大学教員同士で検討する場がもう少しあってもいいのではないだろうか。

大学生活への移行支援としての新入生オリエンテーション改革

～学生スタッフ FLAG による“Reassure 型”新入生オリエンテーション～

【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)
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)

1. はじめに

立命館アジア太平洋大学 (APU) における従来のオリエンテーションの約 80% の時間は、大学が新入生に対し学生生活を送る上で必要な学内の制度や手続きの案内を行う場であった。各ガイダンスにおいて網羅すべき内容も多く、長時間にわたるため、期間後半になるにつれ学生の出席率も低下し、新入生にとって有益な情報についても十分に提供することが困難となっていた。学内においても、オリエンテーションのあり方と内容について、改善すべき課題があると認識されていたが、部分的な改善に留まっており、抜本的な改革には至っていなかった。

このような中、APU では「初年次教育の新モデル構築」が平成 20 年度教育 GP として採択され、その取り組みの一環として、新入生の大学への期待にこたえ、APU に対する愛校心や学習意欲を高め、大学生活にスムーズに移行できる学生参画型の“Reassure 型”オリエンテーションの開発に取り組むこととした。

2. “Reassure 型”オリエンテーションの概要

新たなオリエンテーションを開発する上で特に重視した点は、大学生活への不安を取り除くための精選した情報の提供、友人づくり、APU への愛校心の醸成の 3 点である。このことは、オリエンテーションを新入生が大学生活を送る上で必要な情報を伝達する期間としてではなく、多様な学生が円滑に大学生活に馴染むための「移行」期間の最初の取り組み

として位置付けることを意味しており、具体的には、以下のような内容を取り入れたオリエンテーション改革に取り組んだ。

- ① 学生の視点を取り入れた情報の精選
- ② 新入生参加型ガイダンスの実施
- ③ 新入生が気軽に立ち寄り、大学生活についての質問ができる場の提供
- ④ 新入生同士が交流できる場の提供

これらを実現するために、APU では、上回生の学生スタッフ“**Fellow Advisory Group (FLAG)**”を組織し、2009 年秋 semester より“Reassure 型”オリエンテーションを実施している。

3. FLAG について

オリエンテーションにおける FLAG の具体的な役割には以下のとおりである。

- ① 各種ガイダンスの企画、小グループによるガイダンスの実施
- ② オリエンテーション期間中に新入生が気軽に立ち寄れる Welcome Café の運営
- ③ 新入生同士の交流を目的としたプログラムの企画・運営
- ④ 配布資料準備等の事務補助

FLAG 学生には、これらの役割を遂行できるだけでなく、新入生にとってのロールモデルとなり、新入生の APU に対する愛校心を醸成し、大学生活に対する意欲を高めるために、熱意を持って FLAG の活動に取り組むことができることが求められる。FLAG の選考にあたってはこの点を重視し、採用された学生については、以下のような育成像を目標と

した事前研修および合宿を実施した。

2009 年秋セメスター、2010 年春セメスターにおける FLAG への応募者数および採用者数は表 1 のとおりである。

表 1. FLAG への応募者数および採用者数

	応募者数	採用者数
2009 年秋	35	24(内:2 際:22)
2010 年春	99	43(内:22 際:21)

※内…国内学生、際…国際学生

4. “Reassure 型”オリエンテーションの成果

2009 年秋セメスターおよび 2010 年春セメスターのオリエンテーションにおいて、FLAG が担当した履修登録ガイダンスと学生生活ガイダンスに出席した新入生に対してそれぞれのガイダンスに対する理解度と役立ち度についてのアンケートを実施した。理解度については、5 点満点で 4 点以上の学生の割合、役立ち度については、非常に役に立つ、役立つと回答した学生の割合をそれぞれ表 2、3 に示す。

表 2. 履修登録ガイダンスの理解度および役立ち度

	2008 年度	2009 秋	2010 春
理解度	28.8%	61.5%	66.0%
役立ち度	62.7%	93.4%	75.0%

表 3. 学生生活ガイダンスの理解度および役立ち度

	2008 年度	2009 秋	2010 春
理解度	28.8%	65.6%	83.0%
役立ち度	56.8%	87.1%	76.0%

FLAG によるガイダンス導入前の 2008 年度と比較すると、両ガイダンスともに理解度・役立ち度の両方において大幅に上昇しており、Reassure 型オリエンテーションの効果が伺える。また、Welcome Café には、オリエンテーション期間中に延べ約 300 名の新入生が訪れた。Welcome Café では、FLAG 学生に様々な質問をしたり、新入生同士で交流する姿が見られ、新入生同士、また上回生との関係構築が促進されたと評価できる。

5. FLAG の成長

Reassure 型オリエンテーションを通して FLAG 学生も、「大学にもっと貢献したい」、「自分の経験が新入生の役に立ててよかった」、「自分自身が大学に対して理解を深めることができた」とコメントしており、FLAG 学生の愛校心の醸成や APU 生としてのアイデンティティ形成にも大きく貢献したといえる。さらに FLAG メンバーへの教育的効果には、1) 新入生に教えアドバイスすることを通して学ぶことや、2) グループでの協働を通して学べるものが挙げられる。新入生に教えることを通して、自らの大学生活を振り返り意識化するきっかけとなっており、APU のことを人に教えることで APU の価値と可能性を再確認し、残された大学生活の目標設定に意欲的になる。自分の体験が役立つことにより大学生活を価値あるものと捉え自己肯定感が高まる。二つ目にグループでの協働であるが、人と一緒に活動することを通して、人それぞれの得意な点が活かされる環境とそれぞれの良さを活かすリーダーシップの必要性に気付く。また、積極的でない学生の存在がいかにかグループワークの足並みを乱し意欲を低下させるかを学び、逆にリーダーシップを発揮できる学生からは、そのモチベーションの高さと共に主体的に行動し努力する姿勢を学ぶことができる。他にも、問題にぶつかることを通してコミュニケーション能力の重要性、情報共有や寛容さの必要性について身をもって知ることができる。FLAG では、積極的に関われば関わるほど日に日に成長がみられる。体験を通して振り返り気付くことを繰り返しながら成長することができるのである。

【参考文献】

宮原久実「学生参画のリアシュア-Reassure 型オリエンテーションプログラムの開発」『大学行政研究』4、2009 年、pp.65-77

学生生活への意欲を高める導入教育の実践 （「自己の探求」プログラムの実施とその効果）

【発表者】 安田俊一（松山大学経済学部）
松井名津（松山大学経済学部）
熊谷太郎（松山大学経済学部）

0・はじめに

松山大学経済学部では、2008年度から「大学生活への意欲を高める導入教育プログラム」として、実験的なプログラムを実施している。この報告ではこの実践報告を行うとともに、特に「自己の探求」プログラムの効果・問題点について報告を行う。

1・導入の背景と経緯

大学進学率が50%を超える「ユニバーサル化時代」を迎えて、極端に多様化した学生が入学してきている。また、高校までの教育内容を含む社会の変化によって、入学生の大学へのモチベーション自体もかなり変化していることは、これまで大学の教育現場で実感されてきたところである。大学でこれまで蓄積されてきた教育テクニックの多くは、「授業での話題に興味を持っている」あるいは「座って人の話を聞く」学生を対象にして積み上げられてきたものであるが、その前提が成立しない場合が多くなってきた。

こうした事態については、かなり以前から大学人には意識されてきたと思われるが、その対処にあたって「大学での学び・学問、正課授業への動機付け」が主として念頭に置かれたためそもそもそうした従来の枠で考えてきたような「学び」になんの興味も持っていない学生には効果がほとんどないものと思われる。例えば「関心を刺激するために有名な学者を呼んで講演会を行う」というのは「新入生歓迎講演会」としてどの大学でも行われてきたことであろう。松山大学経済学部でも例年行ってきたが、数年前から開催できなくなった。学生を集めても、ほとんどの者がお

しゃべりをしているか寝ているため、それを注意するため教員が巡回しなければならず、講演会の狙いがまったく達成できなくなったためである。

こうしたことから、「学問や社会に関心を持つ」以前に「大学生活自体に興味や希望を持つ」というこれまでとは異なるレベルでの動機付けをおこない「やる気」を引き出すためのプログラムが必要とされていた。そこで、「大学4年間を自分の人生の中で位置づけ、自分自身で目標を設定する」機会やそうした行動へのきっかけを作るため、キャリア意識を中心としたプログラムを計画したが、いきなりキャリア意識といっても、初年次生には「遠い」話になってしまう可能性が高いため、もっとも初期に行うべき「やる気を引き出す」ための導入プログラムが問題であった。

上述のように我々大学人が蓄積しているテクニックを例えていえば「プールに入った学生に泳ぎを教える」というようなもので、「プールに入っている＝授業に出てきて話を聞こうとしている」学生を対象にしている。しかしこの際問題なのは「プールに入ろうとしない」学生である。したがって、「プールに入ればおもしろいかもしれない」と学生が自覚してプールに入ってくるような仕掛け、プログラムが必要とされた。

そこで、導入部分については（株）ラーニングバリューが提供している「自己の探求1」プログラムを利用することにした。

2・プログラムの構成

このプログラムはグループワークを通じて「自己理解」「他者理解」を促し、自分の強み

や弱み、自分と他人の関係を考えることで、大学生活への接続（仲間作り、コミュニケーションの重要性）を主眼とするプログラムである。

このプログラムを入学前（推薦入学者）、入学直後に実施し、後期に「社会人セミナー」を行うことでキャリア意識の向上をねらった。「社会人セミナー」は第1次産業から第2次産業、種々の分野のNPO法人、行政担当者、地方議員など総計60名の社会人講師が、少人数の初年次生にむけて自らのキャリアパスや失敗談を語ることによって、学生にキャリアパスの多様性、業種を超えて社会人であることと学生であることの違い、失敗の重要性を感じ取ることを主眼とするプログラムである。この二つをつなぐものとしてキャリアカウンセラーによる「キャリア意識醸成セミナー」をおき、さらに、「社会人セミナー」と大学での学習スキルを結びつけるため「事前学習の方法」をおいた。これは「社会人セミナー」での講師プロフィールや話題からあらかじめキーワードを学生に提示し、セミナー受講前にキーワードから事前学習を促すための情報検索を主としたガイダンスである。また、提示されたキーワードからテーマに関する幅広い学習を行うための文献検索指導や読書指導のためのアドバイザーとして図書館に「なんでも相談員」を配置し、学生の相談に応ずることができるような体制をとった。

1年次生はこれらの連続したプログラムを1年間かけて受講することになる。

3・プログラムの問題点

3年間の実施によって、以下の問題点が明らかになってきた。

1)「自己の探究1」に対する教員の過剰な期待感:「自己の探究1」を受講した学生は確かにグループワークへの取り組み姿勢が良くなるが、これが即座に勉学意欲や成績の向上につながる訳ではない。しかし、教員は「自己の探究1」での学生の姿勢変化から成績向上などの直接的な効果が見られるはずという過

剰な期待感を抱きがちである。そのため、逆にこのプログラムの有効性に関する疑問が生じている。

2)「自己の探究1」全員受講に対する疑問。成績向上といった数値化した実績がないことから、土日等休日に学生を拘束することに対する批判がある。

3)「自己の探究1」とそのほかのプログラムとの接続問題。

特に初年度は、プログラムの構成要素がバラバラに走ってしまい、十分なシナジー効果を上げることができなかった。

第2年度よりキャリア意識醸成セミナー担当のキャリアカウンセラーが「自己の探究1」を見学・体験するなど、「自己の探究1」とキャリアカウンセラーによるセミナーとの連動が実施された。この結果、キャリア意識醸成セミナーにおいて学生の話し合いが深まり、感想レポートも感想レポートから「自分自身が何を得たのか」という明確な意識を持ったものとなった。

「社会人セミナー事前学習」に関しては、初年度から専門の「図書館なんでも相談員」と図書館職員が社会人セミナーに出席し、設定したキーワード等が適切であったかどうかを確認した。その結果、2年度目より社会人自身にキーワードの設定をお願いし、さらに20歳の頃の話を導入部分必ず入れてもらうなど、セミナーの内容の改変を行った。またレポートに関しても、話を聞きながらメモをとるという習慣がないことが問題となり、専用のメモ用紙を作成しこのメモ用紙は講師にも送付することとした。

この結果、講師の話とキーワードの相違は少なくなったが、事前学習に対する教員のチェックが甘いという問題点が残存している。

4)「社会人セミナー」に対する学生・教員の意識の薄さ。

初年度、社会人セミナーはゼミ単位で希望申し込み制をとっていたが、プログラム全体の趣旨が十分に浸透していなかったこともあ

って、初年次ゼミでの参加率は非常に低く、他学年、他学部からの参加者がほとんどであった。2年度目からはプログラム全体を単位化し、希望ではなくゼミごとに講師を配置する方法をとっている。学生にとっては見当のつかない業種や職種の社会人の話を聞くということもあり、意欲が低い学生が多いことは否めない。この点は導入時の「自己の探求」から「社会人セミナー」への接続について問題を提起している。

5) 事前学習方法における問題点

初年度の結果から、キーワードからの連想検索ができない、多様な検索方法を知らない、講師略歴から見れば明らかに外れた資料であってもキーワードで合致したからというだけで使用するといった問題点が明らかになった。

そこで、事前学習方法を従来の情報検索型から、多様な情報の中からどのようにして適切な情報を入手するのか、情報源によってどのようなながいがあるのかといった展を中心とする情報活用型に変化させた。こうした改良は2年度途中から実施しているため、どのような成果を生むかどうかは今年度の社会人セミナーで検証しなくてはならない。

6) 全体的な問題点＝評価指標作成の困難さ

当該プログラムに関しては、当初より学生の意欲向上やキャリア意識醸成を目指していたことから、評価指標作成の困難さは予期されていた。実際初年次必修科目への出席率などではプログラムに参加した学生とそうでない学生との優位な差は見られない。また初年次ゼミが変化したかどうかという点においては、初年次ゼミ担当教員がどこまでこのプログラムを活かしているかによる点も大きい。例えば事前学種を毎回プレゼンテーションとして課題としているゼミと、こうした学習をまったく取り入れていないゼミとでは、学生の社会人セミナーへの取り組み姿勢そのものが変化してしまい、結果的に成果も変化してしまう。しかし、何らかの指標作成は必要であり、現在他大学の研究者とともに共同研究

の計画を立てている。

なお、当該プログラムの実施とともに、初年次教育の目的や目標をめぐって、学部内でFD活動が盛んになってきている。これも成果の一つと言えるかもしれない。

4・「自己の探求」の効果

このプログラムの大きな特徴は大学生生活主体への動機付けプログラムとして「自己の探求」を導入したことである。

「自己の探求」自体が学生・教職員にもたらした効果については以下の通りである。

「自己の探求」を受講した学生に対する効果は、学習能力や学習意欲の直接的な高まりというよりも、学生生活における他の学生や教職員とのコミュニケーション能力の向上や変化であると思われる。例えば、初対面の学生と話をするとき、受講前であればなかなか話すことができなかつた学生が、受講後は初対面の学生との会話が新鮮に感じるようになり、楽しくなったとの学生の感想がある。たとえ初対面でも、積極的に話しかけ、相手の話を聴き、どのようにすれば早く打ち解けることができるかをより考えるようになったようだ。

ゼミや部活動、所属団体では、自分の役割をしっかりと見つめることが出来るようになったようだ。ゼミでは自分がどのようにグループのメンバーと接すれば、論文作成がうまく進むのか、良い論文が書けるのかを考えるようになった。また、部活動では、どうすればチームワークが高まり、目標に向かっていけるのかを模索するようになった。また、人それぞれ特性が異なるので、それらを受け容れ、理解することができるようになった。さらに、所属団体では、後輩指導について特に大きな変化が見られている。従来であれば、後輩を支持し動かすような指導であった。しかし、受講後は、後輩たち自身が考えて動けるような関わりをするようになった。

「自己の探求」の効果は、学生だけではなく教職員にも見受けられる。

職員であれば、学生サービスや職員間のコミュニケーションに対して効果があるようである。「自己の探求」を受講もしくは参観した職員からの評価はおおよそ以下ようになる。

従来では、学生を指導しようという意識が強すぎると学生の話をお聞きせず、自分勝手の解釈をしてしまうことが多く、結局学生が意図することを汲み取れない場合があった。しかし、受講後はまず学生のお話を聴き、学生が本当に聞きたかったことに応えられるようになった。同様のことは、後輩職員に対しても活かしている。今までは、後輩職員に聞かれたことに対して、支持をするだけだった。今は後輩職員自ら考えて行動できるように、「聴く」と「承認する」ことを心がけている。そのため、後輩職員に聴いてもらえる、承認してもらえるという安心感があるせいか、自ら意見を言うようになってきた。お互いにコミュニケーションを取ることができるようになってきたことで、若手職員にも安心して仕事を任せられるようになった。また、承認することで、後輩職員の仕事に対するモチベーションが高まり、それが自分の仕事に対するモチベーションの向上にもつながった。

教員の学生指導の変化も見られている。

ゼミの学生に対して指示をすることが減ってきた。ゼミの学生がどのようなことに興味を持ち、何を分析したいのかをお互いに考えることで、学生の『考える力』を伸ばそうという意識が高まった。気をつけなければならないのは、学生が考えて出した結果を否定してはならないことである。教員から否定されればかりいと、学生は発言しにくくなるかもしれない。そのため、その発言が出てきたプロセスに注目するように心がけている。講義でも同様である。従来型の一方通行タイプの講義では、学生の理解に限界があるし、また集中力にも限界がある。教員側から観ても、学生がどの程度理解しているかを把握することが難しい。そのため、学生に例題を出し、

講義中でも周りと相談しながら、またはひとりで考える時間を与えるように心がけている。その間、教員は教壇を降りて学生がどのように考えているのか、理解することが難しい箇所はどのあたりかの情報収集を行なうようにしている。また、時には教員自ら声をかけ、学生と積極的に敵にコミュニケーションを取り、双方向的な講義をするように心がけている。

自己の探求が2日間なので、常に意識していないと気づきが薄れていってしまうかもしれない。そのため、年間を通して気づきを実行出来るような場を設けることが必要となるかもしれない。

5・おわりに

以上、本学経済学部で行っている試験的プログラムの内容と、「自己の探求」プログラムについて「受講者の気づき」を中心とした効果を紹介した。

今回の試験的プログラムは、「ユニバーサル化」を迎えて、大学がどのように学生を育てていくのか、その模索過程であると位置づけている。特に「自己の探求」については、これまでこうした分野におけるプログラムがなかったことから、重要な「端緒」であると考えている。

「自己理解」を中心とするこうしたプログラムは、現在のところプログラム受講者の主観、もしくは同じプログラムを観察したものの視点から見た受講者の態度の変容が重要な評価指標である。しかし「費用対効果」が重要である現代社会においては「このプログラムを経験したことがない人々にも理解する」という意味での「客観指標」が必要である。

同時に、各大学が置かれた状況や受講者の状態に適應できるようさまざまなプログラムの開発が重要であろう。

学校適応を目指した新入生オリエンテーション「自己の探求」効果の測定

【発表者】 新垣 円 (大手前大学)

1. はじめに

大手前大学は学部改組を行った 2007 年度から入学者約 800 名に対して、全学部共通の初年次教育および入学直後の導入教育として「キックオフミーティング」を実施している。

丸 2 日かけて行う「キックオフミーティング」は毎年試行錯誤を重ね、様々なテーマを設定してきた。2010 年度は「自己の探求」プログラムを初めて実施した。「自己の探求」は、コミュニケーション・スキルのトレーニングを通じ、自信を強め、チームビルディングを行う活動からなる。導入教育として行うことで、組織の中で適切に振る舞うことが可能になり、その後の学校生活に円滑に適応できることが期待される。本稿では、「自己の探求」プログラムが学生に期待された効果をもたらしているか計測した結果を報告する。

2. 「自己の探求」プログラムの実施形態

「自己の探求」のプログラム 2 日間は以下の要素により構成されている。

- 1) オリエンテーション
- 2) 自己行動分析、アイスブレーキング
- 3) グループ作り、相互自己紹介
- 4) グループディスカッションと合意形成
- 5) 異なる価値観の共有と相互理解
- 6) 人生の基本的な立場と構えの確認
- 7) グループ協働による問題解決
- 8) 他者理解とアドバイスカード交換
- 9) 研修の総括と目標設定

「自己の探求」プログラムは学生主体の研修であり、講師は一方向的に教えるのではなくファシリテーターとしてグループ活動を促進する。その過程で学生相互がコミュニケーシ

ョンし、進行していくものである。学生同士が心を開き親密になり、チーム作りを体験する過程で自分自身を知り、他者の自己理解を助け、同時に他者の助けにより自己理解をさらに深め、最後には学生自身の成長を促すことを目指している。このような組織開発プログラムを大学教育に導入することで学校理解を促す可能性が着目され、研究されている¹⁾²⁾。

本学では 2010 年 4 月の授業開始前に、全学部の新入生 819 名に対して、「自己の探求」を実施した。ファシリテーターとしては、教員・職員が事前に研修を受け、協働して担当した。本学では初年次教育の中心となる「フレッシュマンセミナー」を必修科目として設定しており、1 クラス 20 名程度の少人数授業を開講している。「フレッシュマンセミナー」のクラス単位で友人作りや信頼関係の構築をいち早く行うために、2 クラス合同の約 40 名で「自己の探求」の 1 グループを構成した。

3. 目的と方法

本研究では、「自己の探求」によりコミュニケーション能力および自信が向上し、学校適応が促進されることを検証する目的で、研修実施前後に質問紙調査を行った。回答は無記名としたが、前後の調査票で同一人物と特定する用途を明示し、学籍番号を記入させた。

質問項目は、以下の通り。

・ソーシャルスキル
ソーシャルスキルトレーニングの専門家である Goldstein による若者のための 50 のスキルチェックリスト³⁾から菊池が作成したソーシャルスキル尺度「KiSS-18(青年版)⁴⁾」を用いた。18 点～90 点に分布し、どの年代において

も性差はみられないとされている。

・自尊心

Rosenbergの全般的セルフエスティーム尺度の星野の邦訳⁵⁾に基づき、菅がリッカート法による採点を用いたもの⁶⁾を使用した。10点～40点に分布し、やや男子の方が高いといわれている。

・学校適応感

先行研究⁷⁾⁸⁾をもとに、「授業の予習をしたい」、「自分自身の事を学校の友達に話したい」など、8項目からなる学校に適応したい意識を質問する尺度を作成した。

4. 結果と考察

新入生819名のうち、研修に参加したのは1日目759名、2日目739名であった。事前調査の回収数は734、事後調査の回収数は702であった(回収率各96.7%、95.0%)。

表1. 各尺度の前値、後値

		前値			後値		
		男	女	全体	男	女	全体
KiSS-18	n	388	317	705	375	314	689
	mean	52.3	52.9	52.6	58.0	58.0	58.0
自尊心	n	393	317	710	379	310	689
	mean	22.7	21.3	22.1	24.0	22.9	23.5
学校適応感	n	387	320	707	371	313	684
	mean	30.8	32.9	31.7	31.5	32.8	32.1

各尺度の得点は、ソーシャルスキル(KiSS-18)は事前52.6、事後58.0、自尊心は事前22.1、事後23.5、学校適応感は事前31.7、事後32.1であった(表1.)。事前・事後の値について対応のあるt検定を実施したところ、各々の尺度得点に有意な向上が見られた($p<0.001$ 、 $p<0.001$ 、 $p<0.001$)。

ソーシャルスキル(KiSS-18)の平均値は高校生男子54.0、女子53.5、大学生男子56.4、女子58.4といわれており、研修前は高校生の平均値をやや下回っていたが、研修後には大学生の平均値まで向上する事が明らかになった。2日間の研修で、高校生平均程度のコミュニケーション能力が大学生平均程度に向上したことから、「自己の探求」は導入教育の目的に合致していたといえることができる。

自尊心の大学生男子の平均値は26.2点～28.6点、女子は24.1点～27.2点といわれている。研修後には、大学生の平均値に届かないものの、向上がみられた。

学校適応感においては、研修後に全体としては有意な向上がみられたものの、女子において変化は見られなかった。

5. まとめと今後の課題

以上から、「自己の探求」は導入教育としてコミュニケーション能力および自尊心の向上に一定の効果があることが明らかになった。学校適応感に変化が見られたものの、実際の行動も変化しているのかを追跡する必要がある。本学では「フレッシュマンセミナー」においてもチームビルディング、コミュニケーション能力の向上を狙った活動を行っており、「自己の探求」の効果を持続しているかを検討する余地が残されている。また、ドロップアウトの減少など、大学生活により効果が表れるかを4年間通じて評価し続け、プログラム全体をアセスメントすることが今後の課題である。

参考文献

- 1) 山田泰行,水野基樹,芳地泰幸,組織開発の体験は大学生の自己理解の変容をもたらすか?,産業・組織心理学会第25回大会発表論文集,91-94,2009
- 2) 芳地泰幸,山田泰行,水野基樹,組織開発が大学生の心理的側面に及ぼす影響 -大学に対する理解の変容に着目して-,人類働態学会会報,91,12,2009
- 3) Goldstein AP, Sprafkin RP, Gershaw NJ, Klein P, Skill Streaming the Adolescent, Research Press Company(Champaign, IL), 1980
- 4) 菊池章夫,KiSS-18の12年,日本性格心理学会大会発表論文集,8,26-7,2000
- 5) 星野命,感情の心理と教育(2),児童心理,24(8),1445-77,1970
- 6) 菅佐和子,SE(Self-Esteem)について,看護研究,17(2),117-22,1984
- 7) 石田靖彦,学校適応感尺度の作成と信頼性、妥当性の検討,愛知教育大学教育実践総合センター紀要,12,287-292,2009
- 8) 中武章子,佐藤静一,高校生における教師への心理的距離と学校適応に関する研究,久留米大学心理学研究,4,53-60,2005

新入生オリエンテーションでの協調的な学びを通じた“つながりづくり”の試み

— 学生相互の“つながりづくり”という観点から初年次学生への支援を考える —

斉藤 和郎 (札幌学院大学)

新入生オリエンテーションにおいて、全学部の新入生を対象とした「情報ポータルガイダンス」を開催した。「情報ポータル」とは、大学と学生を結ぶ Web コミュニケーションツールである。つまり、教育活動を教職員と学生によるプロジェクトと捉え、グループウェア的な発想により相互の情報伝達、意識の共有、コミュニケーションの活性化を図ることを目的としたシステムである。

本ガイダンスは、学習活動に支障をきたすことがないように「情報ポータル」の基本的な操作法を習得させるとともに、日常的にシステムにアクセスしようとする意識の形成を目指した。同時に、新入生がお互いに学び合い、助け合う体験を通じて友人づくりのきっかけとすることを目指した。

ガイダンスは、コンピュータ教室でひとりに 1 台のパソコンを割り当て、2～3名のグループ単位で学習課題に取り組むスタイルとした。学生たちは教材を片手に、わからない箇所を相談し合いながら和やかな雰囲気での学習を進めた。その中で、入学直後の孤独感や緊張感がほぐれ、大学での新たな学びへの期待感も高まった様子である (写真 1)。

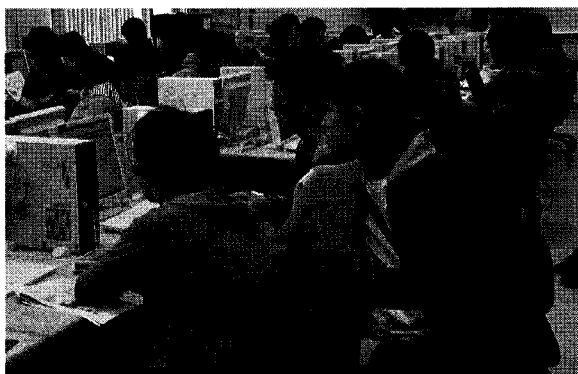


写真 1 : 3 人グループでの学習活動

本報告は、さまざまな不安を抱える新入生に対して協調的な学びの環境を与えることで、入学直後の孤独感や緊張感を緩和し、“つながりづくり”を促すのではないかと、という期待のもとづく試行の総括的評価である。

1. 取組の背景

本学の学生生活実態調査報告書 (調査期間: 2006 年 9 月 25 日～10 月 10 日。回答者数: 4,150 人、回答率 86.3%) は、「親しい友人の数」と「授業への出席率」および「講義の理解度」の関係について「友人が少なくなるにつれて出席率が悪くなる傾向ならびに講義の理解度が低下する傾向」を示し、「友人の数が增加することにより大学へ来る機会が増え、出席率が高くなり、講義について行けることやわからないことを相談できることが影響しているのではないかと」考察した。また、「大学生生活の満足度」との関係について、「友人の数が増加するにつれて満足度が増加する傾向」を示した。さらに、「学生の不安や悩み」に関して、「友人関係のこと」を第 1 位に上げる新入生が 15.2% に及んでいることを指摘した。

最近では、ひとりさびしく食事をする姿を見られたくない学生がトイレの個室で食事をとる現象も取りざたされ、“つながりづくり”という観点から初年次学生支援の施策を講じることが重要な課題であると考えられる。

2. 協調的な学びの環境

本取組では、次の手法によって協調的な学びの環境を用意し、新入生に“つながりづくり”の場を提供した。

まず、学習教材の作成と使用にあたっては、教育学で提唱される「ARCS モデル」（動機付けモデル）を参照した。つまり、「情報ポータル」を紹介するビデオ映像によって関心を高め、「情報ポータル」と大学での学びとの関連性を示し、段階的に課題をクリアさせることで自信を与えながら、個別フィードバックによって達成感を与えた。

一方、コンピュータ教室では2～3名でグループを編成し、メンバー間で助け合いながら全員で理解を深め、課題を一つひとつ段階的にクリアするシナリオを用意した。また、「達成度評価シート」を与え、学習進捗状況を記録させることとした。60名収容の各教室には1名の職員を配置したが、開始時と終了時の説明以外は学生たちの学習活動に極力介入しないこととした。

「達成度評価シート」を集計した結果、学習に関する3つの機能（講義連絡の閲覧、資料のダウンロードとレポート提出、ライブラリの閲覧）については、97.2%の学生が課題をクリアした。また、ガイダンスに関する感想として、次のようなコメントが寄せられた。

- ・わかりやすい資料とグループで相談しながら進めていった事がとても良かった
- ・みんなが力を合わせて進めていく事が出来て楽しかった
- ・このガイダンスをきっかけに友達がつくれて良かったです

なお、ガイダンス当日の夜、5名の職員が分担して学生のレポート提出状況をチェックし、「情報ポータル」を通じてひとり一人の学生にコメントを送信した。例えば、「この調子で来週からの講義も頑張ってください」という励ましや「誤ったファイルが添付されました。マイドキュメントの『ガイダンス.docx』を添付してください」といった指導的なコメントを付すことによって、学生に達成感を与えたり、復習すべき事項を認識させたりした。

3. ガイダンスの総括的評価

これら一連の取組を総括的に評価するため、授業開始1週間後に「情報ポータル」を通じてアンケートを行った。その結果、次に示すように、学生相互の“つながりづくり”に一定の効果が認められた。

本ガイダンスの終了後、新入生は1泊2日の合宿オリエンテーションに参加したが、「同じグループの仲間と合宿で交流を深めることができましたか？」という質問に肯定的な回答をした学生は78.5%であった。一方、「同じグループで協力した仲間とは友人になるきっかけとなりましたか？」という質問に肯定的な回答をした学生は62.2%であった。また、自由記述では、次のようなコメントが寄せられた。

- ・合宿オリエンテーションでは、とても有意義な時間を過ごすことが出来ました。
- ・このガイダンスのおかげで全く知らなかった人たちと交流をはかることができ、本当によかったと思いました

一方、「レポート提出」へのフィードバックを通じて「先生や職員とのつながりを感じましたか？」という問いには、肯定的な学生が50.8%に止まり、教職員との“つながりづくり”の効果はそれほど認められなかった。

4. 今後の課題

まず、ここで形成された“つながり”が実際の学生生活でどう活かされているか、といった追跡調査が必要と考える。

また、少数ではあるがグループ活動に溶け込めず、疎外感を持った学生の存在も認められた。今後、学生の多様性に配慮したガイダンスプログラムの改善を図ることが課題と考える。

参考文献

札幌学院大学：第8回学生生活実態調査報告書（2007年3月）

専門学校における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）

I はじめに

近年大学、短大における退学者の増加が報告されている。日本私立学校振興・共済事業団によると、私立大学の在校生に対する退学者の割合は 2.9%とされる。退学年次別にみると、4 年次が最も多い。退学理由は「進路変更」が最も多く、これに「経済的困窮」、「就学意欲低下」と続く。専門学校も大学と同様に様々な退学理由があると推測できるが、詳細なデータは見当たらなかった。資格の取得を目標に入学する専門学生がなぜ退学するのか理由を探り、専門学校に適した教育方法などを考察する。

II 四国医療専門学校の退学者分析

本校における退学者の割合は平成 18 年度以降、5.0%~7.2%である。本校は専門学校であり、大学のデータと単純比較することは難しいが、全校生徒が 800 人程度の本校では深刻なデータである。平成 18 年度~平成 20 年度の総退学者は 144 名であるが、退学年次別にみると 1 年次が 85 名で最も多く、全退学者の 59.0%を占める。

本校では 1 年次と 2 年次以降の退学理由の傾向が大きく異なる。1 年次は「成績不良」、「就学意欲低下」が最も多く、2 年次以降になると「経済的困窮」、「体調不良」が上位を占める。

本校は医療系専門学校であり、1 年次から濃密なカリキュラムのもと専門科目の学習が始まる。1 年次の退学理由に注目すると、入学生の 80%ほどが高校新卒者であり、授業時間が長くなることや講義形式の授業に戸惑い

があり、就学意欲低下、成績不良につながっていると考えられる。

III 専門学校における初年次教育の意義

近年、入学生の構成が大きく変わったように思う。入学志望者は減少傾向にあり、その中で高校新卒者の占める割合は増加している。特筆すべきは、入学後に面談をすると、「親や進路指導の先生に勧められて」という志望動機が少なくない。1 年次退学者 85 名のうち、27 名 (31.8%) が前期中の退学であったこととの関連は無視できない。

本校では 1 年次を乗り越えると退学者は減少傾向になり、成績不良や就学意欲の低下による退学の割合も減少し、「やむを得ない退学」が主となる。つまり本校における退学者減少の取り組みは 1 年次、とりわけ入学前から入学後半年の期間が最も重要で、いかに就学意欲を高めるか、医療に関心を持たせるかがキーポイントといえよう。

1 年次の退学者が多くを占める本校では、入学前教育と初年次教育の取り組みが大学以上に重要と考える。初年次教育の本来の目的は能動的な学びの姿勢を育てることであるが、専門学校ではもっと根本的な学ぶ分野への関心を持つといった「職業意識」の意味合いを強める教育の提供が必要と考える。

IV 本校の入学前教育と初年次教育

本校では平成 21 年度より入学前教育を導入した。内容は自習課題とし、簡単な身体の構造と機能に関する課題図書を読み、要旨、感想をレポート提出させる形式とした。鍼灸マッサージ・鍼灸学科、理学療法学科、作業

療法学科、柔道整復学科、看護学科で共通の課題とした。

教員と入学生が早期に信頼関係に信頼関係を築き、入学後にスムーズにコミュニケーションを取れるよう、レポートに対するコメントは教員が手書きし、手紙形式で返送した。その他入学後の取り組みとして、筆者の所属する鍼灸マッサージ・鍼灸学科では、欠席するときは必ず担任に連絡を入れるように徹底し、出欠の管理を徹底した。これは小規模校であるからこそ出来る取り組みである。

また、入学したてで医学知識がない学生に対して、少しでも分かりやすく関心の持てる授業を展開するために「初心者に分かりやすい授業を行なうためのノウハウやティーチングティップスを探る」をテーマに月に一度の教員研修会を実施し、教員のスキルアップを図った。

V 入学前教育と初年次教育の成果について

平成 21 年度退学者は、

1. 全生徒数の 5.4%であった。
2. 1 年次退学者の割合が 46.5%となり、平成 18 年度以降初めて 50%を切った。
3. 「成績不良」による退学者が減少した。

しかしこの結果が入学前教育と初年次教育の成果とは言い切れない。今後も減少傾向を継続するためには、よりよい教育を提供する必要がある。そこでフィードバックを目的とし、入学後に「入学前教育に関するアンケート」を実施したところ、入学前教育の実施自体には概ね賛成の回答が多かった。しかし、課題内容に対する学生の関心や要望は入学する学科の特徴により異なった。

この結果を踏まえ、平成 22 年度入学前教育は各学科で課題内容を選定した。結果については詳細に分析し、次回発表したい。

VI 退学理由の考察

私の考えるところでは、退学者の増加には 3 つの原因がある。

① 受験者減少による選抜試験有効性の喪失

選抜入試は 1.5 倍を下回るとその有効性が失われるという。本校のほとんどの学科がこれにあたり、根本的に学ぶ力が足りていない学生も少なからず入学していると考えられる。

② 募集戦略の問題

定員確保のために指定校推薦による入学枠が拡大され、学科試験を免除された学生が多く入学している。この際、高校間格差は無視され、学校内の評定平均値で選抜されているので、やはり根本的学力の低い学生が入学してくる可能性がある。

③ 教員が入学生の学力レベルを誤認している

①②により、学力不足の学生は確実に増えているが、授業内容を見直してこなかった教員側の認識の甘さも成績不良者の増加に拍車をかけていると考える。そういう点では、教員研修会の意義は大きく、平成 21 年度の 1 年次退学者減少との関係が少なからずあったのではなかろうか。

大学全入時代といわれ、専門学校は存在の意義を今まで以上に明確にする必要がある。

「高い職業意識を養う」ことが専門学校の存在意義だと思う。「職業意識を養う」には、1 年次から実習や講演などで先輩や有資格者と接する機会を多く作り、自らが目指す理想の職業像を考える環境を用意することが重要で、こういった上級生や職業との関わり合いは専門学校教育の特色となるのではなかろうか。つまり、クラス、学年を超えたグループワークが、高い職業意識を養うと考える。

VII おわりに

専門学校における入学前教育と初年次教育の導入はかなり難しい。もともと職業意識の高い社会人学生もおり、あまりに基本的な教育から入ると氣勢を殺いでしまう恐れがある。これから専門学校が生き残っていくためには、グループワークを通して、学生同士で刺激しあいながら、職業意識を育む環境を提供するといった、初年次教育からもうひとつ踏み込んだ教育が必要なのかもしれない。

学習スキルの習得から学生コミュニティの形成へ

——大阪成蹊大学現代経営情報学部の入学前教育——

柴沼真 (大阪成蹊大学現代経営情報学部)

鍛冶致 (大阪成蹊大学現代経営情報学部)

1. はじめに

大阪成蹊大学現代経営情報学部では、入学前教育として、従来「学習スキルの習得」を目指した通信教育を実施していたが、2010年度入学生からは、方針を転換し、「学生コミュニティの形成」を目指したワークショップ型の入学前教育プログラムを実施している。

本発表では、学生のサークル参加率・出席率・取得単位数、業者による試験、学生による振り返りシートの記述などを参照しつつ、こうした方針転換が学生の大学適応にどのような効果をもたらしたかについて論じる。

2. 2009年以前の入学前教育

本学では、2004年度から2009年度の入学予定者に対し、学力に関する学生の不安を解消することを目的として、国語と英語のリメディアル教育を実施してきた。6年の間、合計3社の通信教育をそれぞれ2年間ずつ実施してきたが、いずれの年度も、業者が複数回にわたり課題を入学予定者に送付し、入学予定者は送付されてきた課題と取り組んでその都度返送し、業者が採点結果を入学予定者にフィードバックする一方、大学側には成績結果をフィードバックするという点については共通していた。だが、こうした入学前教育のあり方について学内で検討した結果、下記のような問題があることが分かった。

- ① 学習する内容が本学部の入学後の学びと連携していなかった。また、入学予定者の多くが、中高の学習内容を改めて学ばせられることに否定的であった。

- ② 業者による通信添削という性格上、本人が「答案を返送したくない」と思えばそれまでだし、他の誰かに頼んで書いてもらったのではないかと思われる解答も目立った。
- ③ 入学前教育での結果を受けて初年次教育の内容や方法を不断に見直していくというPDCAサイクルに、通信教育を位置づけることができなかった。
- ④ 学力に関する学生の不安を解消するという目的は、本学の入学予定者のニーズと必ずしも合致していないと思われた。

3. 2010年の入学前教育

本学では2009年度に初年次教育委員会が発足したが、以降、入学前教育の立案と実施は、同委員会が担当することになった。同委員会は、従来の入学前教育に見られた上述のような問題点について検討し、2010年度入学予定者に対しては、入学前教育の目的・方法・内容を抜本的に見直すことにした。

まず、入学前教育の目的は、「学生間における学びのコミュニティの形成を手助けすることを通じ、早期に学生を大学に適応させる」へと書き換えられた。

次に、実施方法としては、留学生を除く入学予定者全員を、12月から毎月1回、土曜日に本学に集め、入学前研修を合計4回行うこととした。

最後に、内容についてだが、2010年度入学予定者に対しては、目隠しを使用した校内ブラインド・ウォーク体験や、携帯電話による双方向コミュニケーションを取り入れた情報学の授業などを実施するとともに、数々のグループ・ワーキング

を取り入れた。

その結果、入学前教育に携わった教員達は下記のような実感を持つに至った。

- ① 4回の入学前研修を通じ、いくつかのグループが形成された。特に女子はグループを形成するのが上手だった。
- ② こうしたグループの形成は、本学における学生コミュニティを充実させていこう。
- ③ 学生コミュニティの充実は、学生が大学生活に適應するのを手助けするので、結果的に学生の学習意欲も高まるのではないかと。

だが、以上のような入学前教育の導入によって、果たして学生達の学習意欲は本当に高まったのだろうか。以上説明したような入学前教育のあり方をめぐる方針転換は、学生達の大学適應を手助けしたのかしなかったのか。以下、その効果の有無を検証していく。

4. 効果の検証(変数の説明)

本発表が分析対象に予定しているデータのうち、業者による試験については既に集計が完了しているし、出席率については随時集計ができるようになっていた。そこで、この発表要旨原稿では、2010年度における入学前教育の変更が、学生の出席率を向上させているのかどうか、について検証する。検証には重回帰分析を使用するが、従属変数と独立変数の概要は下記の通りである。

■従属変数【出席率】

本学では携帯電話を使用した出欠管理システム(i-MAS)を採用しているが、このシステムの採用により、学生の出欠状況がリアルタイムに把握できるようになっている。本稿では1年次の4-6月の出席率を従属変数としているが、例えば、ある学生は合計で143時間出席すべきところ、このうち合計で53時間欠席している。この場合、当該学生の出席率は $153/143=62.94\%$ である。

■独立変数(a)【2010年度入学生】(ダミー変数)

入学年度が2010年の学生に1、2009年の学生に0を与えた。2010年度における入学前教育の変更がもし本当に学生の出席率を向上させているとするならば、この変数と出席率との間には正の関係が見られるはずである。

■独立変数(b)【女子学生】(ダミー変数)

女子学生に1、男子学生に0を与えた。一般に女子学生は男子学生よりも出席率が高いことが知られているので、この変数と出席率との間には正の関係が見られるはずである。

■独立変数(c)【一般学生】(ダミー変数)

一般学生に1、留学生に0を与えた。本学の場合、一般学生は留学生よりも出席率が低いことが知られているので、この変数と出席率との間には負の関係が見られるはずである。

■独立変数(d)【入学時学力】

2008年以降、本学はベネッセに依頼して毎年4月、1年生を対象に学力試験を実施している。この試験で測定される学力には、英語運用・日本語理解・判断推理があるが、本稿で独立変数に採用したのはこれらを総合した基礎学力総合(全国における偏差値)である。一般に、学力が高い学生は低い学生よりも出席率が高いと考えられるので、この変数と出席率との間には正の関係が見られるはずである。

5. 効果の検証(分析結果)

重回帰分析の結果、出席率に影響を及ぼしていると考えられる変数は、(b)【女子学生】($p<.01$)、(c)【一般学生】($p<.001$)の2つだけだった。なお、その影響の大小を出席率(予測値)を何%押し上げるかで具体的に表すと、女子は男子より出席率が10%高く、留学生は一般学生よりも出席率が17%高いという結果だった。

一方、(a)【2010年度入学生】($p>.05$)、(d)【入学時学力】($p>.05$)については、出席率に対する影

響を検出できなかった。

6.効果の検証(考察)

女子は男子よりも出席率が高く、留学生は一般学生よりも出席率が高いというのは、本学で教壇に立っている者ならば誰もが予測できる当然の結果だった。しかし、入学時学力がその後の出席率に影響を与えているとは言えない(知見 1)という結果は不可解であるし、「学生コミュニティの形成」を目指した入学前教育を受けた学年かどうかがその後の出席率に影響を与えているとは言えない(知見 2)という結果は残念であった。

まず、知見 1 についてであるが、一見不可解であるこの知見は、実は私達が 2009 年の初年次教育学会で発表した知見と矛盾しない。昨年の発表では、本学の入学生に関する限り、出身高校の入学偏差値や出身高校での評定平均は、その学生の最少年限卒業可能性(つまり 4 年間で大学を卒業できるかどうか)を左右しないということが確認された。すなわち、本学では、「勉強の内容が難しすぎるから」という理由で退学したり卒業が遅れたりする学生はほとんどおらず、こうした大学不適應の原因は学力以外に求められなければならないということだ。今回は卒業可能性ではなく出席率を従属変数とした分析であったし、高校受験時や高校時代の学力ではなく大学入学時の学力を独立変数とした分析であったが、「本学における大学適應に学力はあまり関係ない」という 1 年前に得た知見を因らずもなぞる結果となった。

次に、知見 2 についてであるが、これは全く意外であった。今年の 1 年生を教えている教員の多くは「今年の 1 年生は去年より優秀」との印象を持っているし、今年の入学前教育に関わった教員の多くはこれを「学生コミュニティの形成を目指した入学前教育の成果」と自負している。だが、少なくとも 6 月末までの出席率を見る限り、こうした入学前教育の効果は確認できなかった。

7.おわりに

1 年次 6 月末までの出席率に対しては効果が見

い出せなかった 2010 年入学前教育の入学前教育ではあったが、今後、1 年次 7 月末まで(すなわち 1 年次前期全体)の出席率に対しては効果が見い出せるかも知れないし、1 年次前期の取得単位数に対しては効果が見い出せるかも知れない。

私達は前期が終了し様々なデータが全て出揃うのを待ち、秋の学会発表までにさらなる分析を進めていくつもりである。

初年次入門ゼミの必修化と入学前教育

【発表者】 山本 義郎 (東海大学理学部)

内田 理 (東海大学情報理工学部)

川野辺 裕幸 (東海大学政治経済学部)

押野谷康雄 (東海大学工学部)

高橋 宏明 (東海大学教養学部)

1. はじめに

東海大学は、大規模大学でありながら、授業アンケートやGPAによる学修指導体制など、全学的に教育改革に取り組み、多様な学生の受け入れに備えてきた。更に、初年次教育を手厚くすることを主眼に、2010年度のカリキュラム改訂より初年次入門ゼミを必修化した。本報告では、現在東海大学が取り組んでいる、入学前教育からはじめ、初年次教育に注力する教育プログラムについて報告を行う。また、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進めている。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、現状についても報告を行う。

2. 初年次入門ゼミの必修化

東海大学では、2010年度のカリキュラム改訂により、初年次教育を重視したカリキュラムを多くの学部・学科で取り入れることとなった。特に、このカリキュラム改訂の目玉としては、初年次入門ゼミを必修化し、基本的に学科・専攻・課程単位で、専任教員1名に対して10人前後の少人数・双方向のゼミ形式をとり入れることとなった。

一部の学部・学科ではすでに取り入れられており、初年次入門ゼミの効果や必修として実施する上で問題が生じる点について予め検討を行った。その結果を活かし、初年次入門ゼミのシラバス作成のための方針を提示し、

初年次入門ゼミの展開に関するFD研修会を実施することで、すでに実施している学科の経験を、新規に実施する学科に取り入れることができるよう配慮した。特に、必修化にあたり、文系・理系のみならず、体育や芸術などの実技系の学科・専攻・課程もあり、一律のプログラムを実施することは困難であるため、「初年次教育で取り扱うべきこと」を示すにとどめ、初年次入門ゼミのシラバスは学科独自のものとした。

教育支援センターでは、この初年次教育重点化へのカリキュラム改訂を機に、どのような変化が起き、またこの教育プログラムの検証を目的として、学生のキャンパスライフにおける行動範囲、不安感などについての調査を開始した。図1は、2010年度の入学者に対して実施したアンケートの集計結果である。勉強の仕方についての不安を始め、学問に対する不安が大きいことが特徴的である。人間関係、自分の性格、経済的な問題についてもある程度高いものの、なんといっても学生の不安感の単位が取れ、卒業できるかに尽きるようである。この結果を示し、その不安を入門ゼミで払拭していただくように学部・学科に伝えた成果については、秋学期に実施するアンケートで比較することとなる。

3. 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も高く、AO入試、推薦入試により、合格決

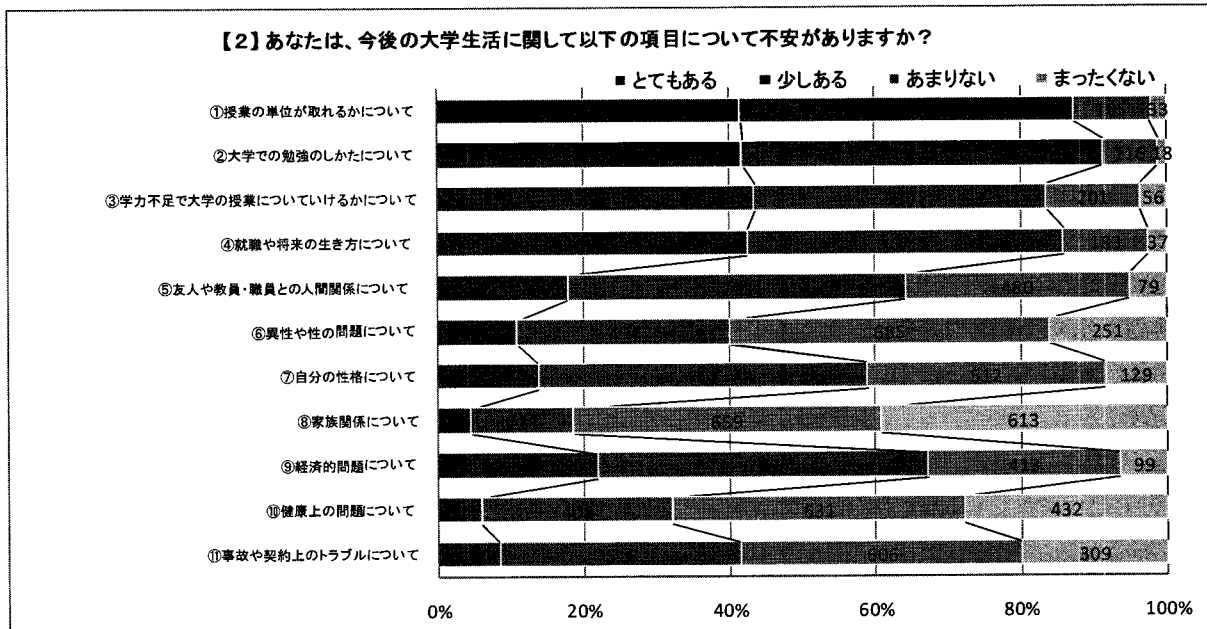


図1. 入学次キャンパスライフアンケート

定後に入学前教育が可能な入学決定者の割合は比較的大きい。そのため、この推薦系の入試により早期に入学が決定した者に対する入学前教育をゼロセメスターと位置付け重要視している。

特に、付属推薦の早期合格決定者については、一貫教育という面を重視し、合格決定後の早い時期に保護者と内定者に対して、説明会および面談を実施している。面談では、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、入学後に学科をけん引する存在になることを伝える。その後、継続的に巡回指導も含め、メンタリングによりモチベーションを高めるよう配慮している。

4. 入学前教育と初年次教育の連動

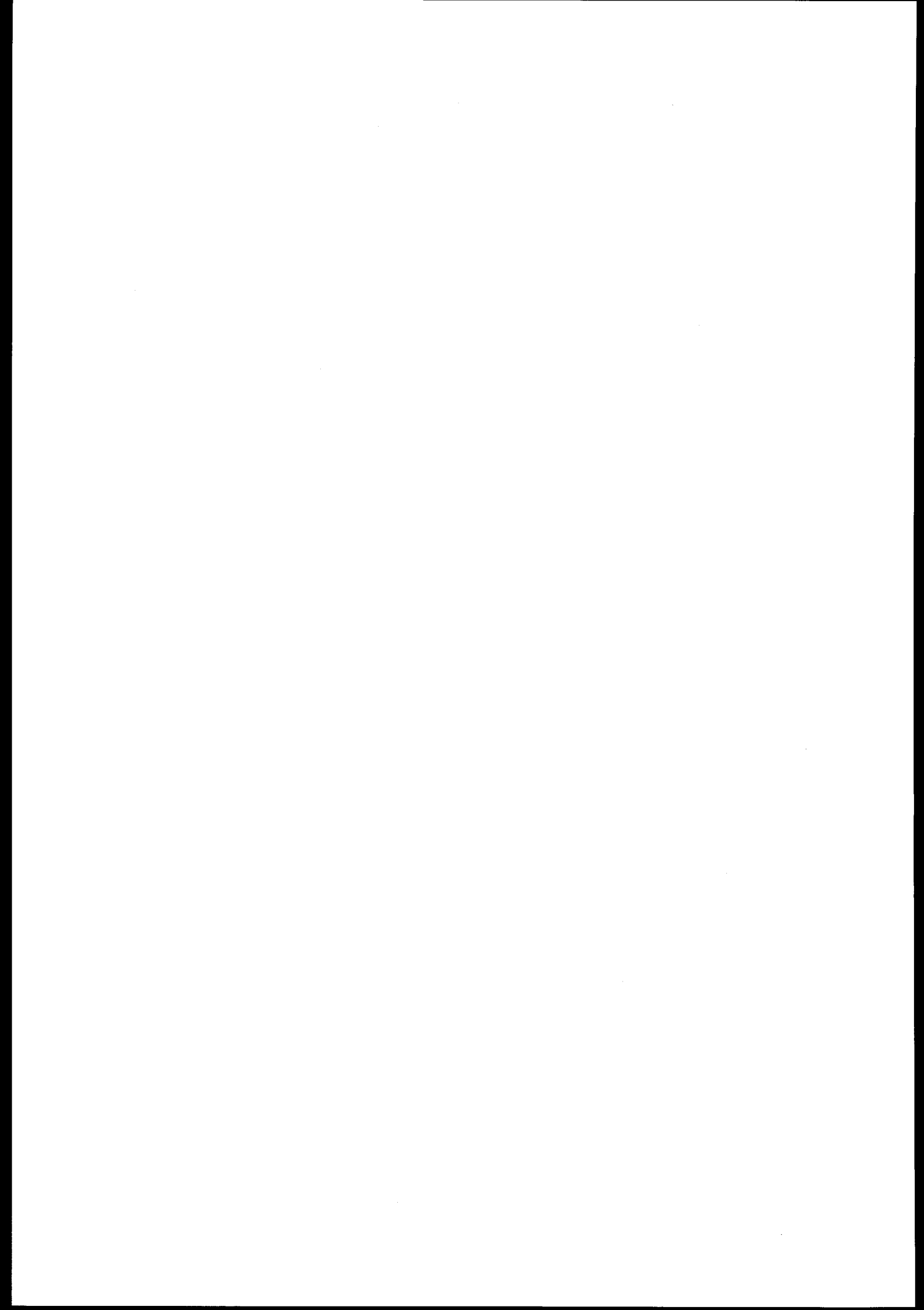
東海大学では、入学者の基礎学力を把握するために、入学時に基礎学力テストとして、英語と国語（文系）、数学（理系）のプレースメントテストを行っている。この結果をもとに、英語や数学の習熟度別のクラス構成が行われている。また、入試種別ごとの成績の分布などについて教育支援センターから各学部・学科へ統計資料を提示することで、学科のその年度の特徴把握の支援を行っている。

2009年度より、学生情報が学生支援システムに一元化され、指導教員の学生指導を支援する体制が整えられている。さらに、S・Navi、E・Navi 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。

入学前教育への取り組みについても、取り組み状況の記録や終了時のアンケートなど、についても指導に活用するとともに、分析を行い、教育プログラムの改善に努めている。

初年次教育の充実は、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入学前からの学生の活動情報などを有効に活用し、学生に即したプログラムが行われているか、常に検証しつつ実効性のある取り組みを行うことが重要であると考えられる。

多様な学生を、多様な専門分野に受け入れる大規模大学における初年次教育プログラムは、学部・学科の特徴を活かすプログラムを支援するさまざまなインフラの整備によりPDCAサイクルを構築することが重要である。



自由研究発表Ⅱ

9月12日(日)

13:00～15:20

1号館

部会 2A	学習成果・学習効果測定	1101 教室
部会 2B	教育方法	1102 教室
部会 2C	教育システム・教育連携	1103 教室
部会 2D	ポートフォリオ	1201 教室
部会 2E	正課外教育・学生支援	1206 教室
部会 2F	高大接続	1301 教室

部会2A 学習成果・学習効果測定

会場：1101教室 / 司会：白川優治(千葉大学)・西村秀雄(金沢工業大学)

コード	登壇者	所属	発表題目	時間	頁
2A-1	雨森 聡	島根大学	島根大学における初年次教育の展開とプログラム評価	13:00~13:20	106
2A-2	水野 基樹	順天堂大学	大学教育における組織開発の体験が大学生にもたらす効果に関する研究	13:20~13:40	108
2A-3	山田 剛史	島根大学	初年次における学生生活と学びのダイナミクスを捉える: 「学生パネル調査」に基づく検討	13:40~14:00	110
< 休憩 >				14:00~14:10	
2A-4	矢島 彰	大阪国際大学	初年次セミナーキャンパス共通プログラムによる学生の意識変化	14:10~14:30	112
2A-5	谷口 哲也	学校法人河合塾	河合塾の「全国大学の初年次教育調査」結果報告	14:30~14:50	114
総括討論				14:50~15:20	

部会2B 教育方法

会場：1102教室 / 司会：岩井 洋(帝塚山大学)・杉谷祐美子(青山学院大学)

コード	登壇者	所属	発表題目	時間	頁
2B-1	鬼木 和子	産業能率大学	初年次教育における「自己語り」の有用性について	13:00~13:20	116
2B-2	長田 敬五	日本歯科大学	初年次教育におけるPBLテュートリアルの有効性と問題点	13:20~13:40	118
2B-3	梶原 綾乃	学校法人エール学園	正統的周辺参加理論を応用したプロジェクトワーク ～学生が教職員を交える可能性～	13:40~14:00	120
< 休憩 >				14:00~14:10	
2B-4	清水 亮	三重中京大学	全入時代に揺れる大学における授業改善: 選択科目における学生の主体的な学びの推進の試み	14:10~14:30	122
2B-5	押野谷 康雄	東海大学	マインドマップ®を用いた初年次ゼミのグループワーク	14:30~14:50	124
総括討論				14:50~15:20	

部会2C 教育システム・教育連携

会場：1103教室 / 司会：藤田哲也(法政大学)・南 学(横浜市立大学)

コード	登壇者	所属	発表題目	時間	頁
2C-1	清水 洋一	世田谷区立喜多見小学校	大学教育における初等教育の授業研究と指導案の適用性	13:00~13:20	126
2C-2	中村 章二	愛知教育大学	教育の質保証と初年次教育 ～学生を学習に集中させる教育システムと職員の関わり～	13:20~13:40	128
2C-3	板橋 孝幸	福島大学	初年次教育用学習ガイドブックの作成による大学連携	13:40~14:00	130
< 休憩 >				14:00~14:10	
2C-4	村上 正行	京都外国語大学	京都外国語大学における初年次教育を通しての教員・学生の学び	14:10~14:30	132
2C-5	佐々木 智子	広島修道大学	教職協働による全学共通カリキュラム(FYS I)の構築	14:30~14:50	134
総括討論				14:50~15:20	

部会2D ポートフォリオ 会場：1201教室 / 司会：菊池重雄(玉川大学)・藤本元啓(金沢工業大学)

コード	登壇者	所属	発表題目	時間	頁
2D-1	榎本 達彦 鈴木 浩子	明星大学	明星大学における全学初年次教育の取組みについて 1年生必修科目「自立と体験1」の全学部全学科横断クラス編成の現状報告	13:00~13:40	136
2D-2	徳田 菊恵	名城大学	自己教育力の育成におけるポートフォリオの活用とその可能性 —キャリアポートフォリオを使用した自己紹介を導入して—	13:40~14:00	140
< 休憩 >				14:00~14:10	
2D-3	絹川 直良 海老澤 信一	文京学院大学	電子ポートフォリオを介した学士課程教育の展開	14:10~14:50	142
総括討論				14:50~15:20	

部会2E 正課外教育・学生支援 会場：1206教室 / 司会：足立 寛(立教大学)・小島佐恵子(北里大学)

コード	登壇者	所属	発表題目	時間	頁
2E-1	寺井 俊裕 井上 勝之 中原 淳 片山 壮平	立命館アジア太平洋大学 公文教育研究会	公文式を活用して自主学習習慣の確立と基礎学力の定着を図る ～学習習慣がつけば、大学での学び方も変わる～	13:00~13:20	146
2E-2	小澤 麻美	目白大学	高等教育課程における職業人教育の一考察 ～職業人としての態度を育成するための試み～	13:20~13:40	148
2E-3	案田 順子 内田 幸子	高崎健康福祉大学	学習支援センターとキャリアサポートセンターによる初年次生への教育支援	13:40~14:00	150
< 休憩 >				14:00~14:10	
2E-4	滝澤 昇	岡山理科大学	学生の自信と自覚を培う「科学ボランティアリーダー養成プログラム」その教育成果の検証	14:10~14:30	152
2E-5	野田 敏司	東海大学	屋根瓦方式を導入したBLS (Basic Life Support: 一次救命措置) 講習プログラムは初年次学生のその意欲や動機付けを強化する	14:30~14:50	154
総括討論				14:50~15:20	

部会2F 高大接続 会場：1301教室 / 司会：木村拓也(長崎大学)・山田礼子(同志社大学)

コード	登壇者	所属	発表題目	時間	頁
2F-1	井上 浩義	慶應義塾大学	医学教育における高大連携Ⅱ ～高校生における成果と小中学生への展開～	13:00~13:20	156
2F-2	竹中 司郎	青森中央学院大学	高大接続による初年次教育の推進のための法的条件整備	13:20~13:40	158
2F-3	永井 明日香	明治学院大学	文科系大学内部進学生に対する自然科学系入学前教育による効果	13:40~14:00	160
< 休憩 >				14:00~14:10	
2F-4	斉藤 日出治 河合 琢也	大阪産業大学 ベネッセコーポレーション	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～	14:10~14:30	162
総括討論				14:30~15:00	

島根大学における初年次教育の展開とプログラム評価

【発表者】 ○雨森 聡・森 朋子・山田剛史
(島根大学教育開発センター)

1. はじめに

文部科学省の調査によると、2006年度は501校(71%)、2007年度は570校(79%)、2008年度は595校(82%)の大学で初年次教育が実施されているということが明らかになっており、これ以降も漸増していると推測される。また、中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」において、高等学校から大学への円滑な移行を図るために、初年次教育を導入・改善することが勧められている。これらの現状をみると、初年次教育は大学において常識的かつ重要な教育となってきたことがわかる。

島根大学では2009年度より初年次教育プログラムが全学で展開されている。本プログラム導入までの過程についてはTable1のようにまとめることができる(山田・森, 2009)。

このプログラムは、「初年次教育プログラムガイドラインを教育開発センターが策定し、

そのガイドラインに沿う形で達成目標を明示化するためにプログラムシートを各部署が作成した上で(Plan)、授業を実施する(Do)。そして、センターが学生調査等で評価(Check)し、評価をもとにセンター主催の初年次教育相互研修会や初年次コンサルティングを通じて改善する(Act)」という質保証システムのもとで実施されている。本プログラムを今後よりよいものにするためには、評価(Check)の過程について検討する必要がある。この初年次教育プログラムの評価・効果検証を行なうことが本報告の目的である。

2. 評価の方法(PlanからDoへ)

センターが作成したガイドラインには、初年次教育科目を通じて学生が獲得できることを必須とする基本LO(ラーニング・アウトカムズ)と、1項目以上は獲得できることが望ましい推奨LOとが設けられている。

基本・推奨LOが獲得できたかどうかを尋

Table1 初年次教育プログラム導入までの過程

	調査	実践	効果検証	研修	その他(学内)
第1段階 (2006年9月～)	先行事例レビュー 学部プレ調査 全学調査2006			全学シンポジウム	調査報告書の刊行 カリキュラム検討 学内交渉1
第2段階 (2008年4月～)	全学調査2008 全学ヒアリング調査	モデル授業の設置	授業の効果検証	相互研修会	FYEプロジェクト 枠組の検討 ガイドライン作成 学内交渉2
全学初年次教育プログラムの実施(2009年4月～)					
第3段階 (2009年4月～)	全学パネル調査 (プレ調査)	全学での授業実施	ポスト調査	授業公開 相互研修会	メルマガの発行 広報物の作成

山田・森(2009)をもとに作成

ねる項目などから成る「ポスト調査」を初年次教育科目を受講した学生対象に実施した。調査対象者数は1195人、回収数は797人であった。

この調査で得られたデータのうち、全授業共通して達成目標となっている基本LOに関するものを用いて、本プログラムの評価を行なう。

3. プログラム評価 (Check)

基本LOは、「学ぶ技術に関する力」と「大学生活を豊かにする力」で構成されている。

前者は「定められた形式に従ってレポートを書く力」、「プレゼンテーションをする力」という下位項目を持ち、それぞれTable2のaとb・c・dで測定する。後者は、「他人と協調・協働して行動する力」、「専門教育へのやる気が出る・増す」、「大学で学ぶこと自体へのやる気が出る・増す」という下位項目を持ち、それぞれTable2のe, f, gで測定する。

各項目の質問文は「あなたは次のような力が〇〇（初年次教育の授業名）を通じてどの程度身についたと思いますか」であり、「1. 身につかなかった」から「4. 身についた」の4件法で尋ねられている。

Table2 各項目の平均値

項目	平均値
a. 自分の知識や考えを形式に従って文章で書く力	2.64
b. 自分の知識や考えを口頭で論理的に相手に伝える力	2.52
c. 自分の知識や考えを分かりやすく相手に伝える力	2.58
d. 自分の知識や考えを図や数字を用いて表現する力	2.41
e. 他人と協調して行動すること	3.10
f. 専門分野で学ぶことへのやる気	3.04
g. 大学で学ぶこと自体へのやる気	2.90

各項目とも4件法の質問であるので2.5が評価の分かれ目となるが、a・b・c・dは2.41から2.64という2.5周辺の値を取っており、

十分に身についたとは言い難い。また、e・f・gについては、3前後の値を取っているものの、この値で十分であるのかどうかは検討する必要があるだろう。

なお、本報告は初年次教育プログラム自体の評価が目的であるために、各科目の評価については言及していないが、調査は各科目ごとに実施しているため、科目自体の評価ならびに改善案の提示は可能である。

4. おわりに (Check から Act へ)

前節より、初年次教育を受けたとしても学生は「学ぶ技術に関する力」があまり身につけていないということが明らかになった。この結果をもとに、センターは、「レポートの書き方をどうやって教える？」というテーマで全教職員対象の初年次教育相互研修会を2009年11月に、外部講師2名を招き、開催した。また、「ポスト調査」の結果をセンターだけでなく部局の教員にとっても有意義なものとして認識してもらうために、当該データの読み方に関するワークショップを開催した。さらに、個別の授業を対象としたコンサルティングなどを実施し、センターは評価から改善への過程に取り組んでいる。

ところで、本報告では、学生の学習成果の獲得をもとにプログラムの評価を行なったが、それだけでは不十分であることは否めない。たとえば、初年次教育には、学生の大学生活への適応を助ける役割が期待されているが、この点については本研究の成果では答えることができない。この点や、学習成果を尋ねる項目が現状のものでいいかどうかを検討し、よりよい評価が出来るように評価自体を改善していく必要があると筆者らは考えている。

【参考文献】

山田剛史・森朋子, 2009, 「Evidence に基づく初年次教育プログラムの構築——モデル授業の効果検証を踏まえて」『初年次教育学会誌』第2巻1号, 56-63.

大学教育における組織開発の体験が大学生にもたらす効果に関する研究

【発表者】 水野 基樹 (順天堂大学)

【共同研究者】 山田 泰行 (順天堂大学)、芳地 泰幸 (順天堂大学大学院)、住田 暁弘、北森 義明 (㈱ラーニングバリュー)

1. はじめに

組織開発の成果が人を扱う様々な領域で関心を集めている。例えば、チームビルディングは企業に対する組織開発の中で発展してきた技法のひとつであるが、近年では教育現場やスポーツ場面などで応用されるようになった。これは大学教育においても例外ではなく、そこでは大学生の自己啓発や仲間作り、キャリア開発などを目的とした組織開発が積極的に展開されている。このような現場のニーズの高さからも、組織開発の体験が組織や個人に対して何らかのポジティブな効果をもたらすことは明白なようである。ところが、組織開発によって組織や個人が実際にどのように変容するのかについて解明した実証研究は散見される程度である。

そこで、本研究は組織開発による介入効果の統計的根拠を示すことを目的とする。具体的には、図1のモデルに準じて介入効果の側面を捉え、それぞれの効果を構造化する。

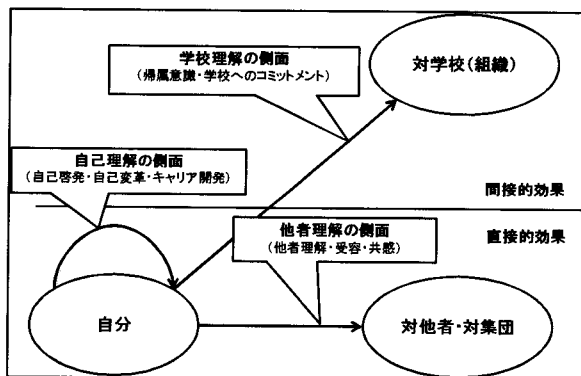


図1: 本研究の分析モデル

2. 研究の方法

2.1 対象者

2009年から2010年3月までに専門企業A社に組織開発を依頼した大学のうち、首都圏

の大学4校と地方の大学8校から調査の同意が得られた。組織開発の参加者の中から無作為に選抜した600名に対して調査を実施し、本研究の対象者とした。

2.2 質問紙

本研究の質問紙を作成するため、2007年から2008年にかけて予備調査を行った。ここでは、組織開発を体験した大学生140名の内省報告が専門化によって分析され、組織開発の効果に相当する記述が抽出された。それをもとに、「自己理解の変容」を捉えるための30項目(表1)と、「学校理解の変容」を捉えるための20項目(表2)、「他者理解の変容」を捉えるための40項目(表3)が作成され、本研究に用いられた。それぞれの項目に対する回答方法としては、「そう思わない(1点)」から「そう思う(5点)」までの5件法を採用した。

2.3 研究の手続き

本研究で用いられる組織開発は、A社のプログラムに基づくものであり、「自己理解の変容」と「学校理解の変容」の調査には7名の、「他者理解の変容」の調査では9名のファシリテーターが介入を行った。調査はプログラムの終了直後に実施した。

2.4 分析の手続き

得られたデータは統計解析ソフトSPSS15.0による解析が行われた。

3. 結果と考察

組織開発の介入効果を構造化するため、「自己理解の変容」に相当する30項目、「他者理解の変容」に相当する40項目、「大学に対する理解の変容」に相当する20項目を用いて因

表1. 「自己理解の変容」に関する項目の因子分析結果

因子名	項目	因子負荷量						
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
広い視野の獲得	物事を考える視野が広がらそう	0.80	0.17	0.15	0.28	0.05	0.14	0.10
	考え方の幅が広がらそう	0.76	0.18	0.18	0.28	0.08	0.10	0.09
	自分を新たな視点で捉えられそう	0.63	0.22	0.23	0.18	0.14	0.17	0.09
	自分の可能性に気づけそう	0.60	0.09	0.39	0.09	0.22	0.26	0.24
セルフコントロール	冷静に自分と向き合えそう	0.17	0.70	0.12	0.15	0.14	0.18	0.03
	自分と正面から向き合えそう	0.21	0.68	0.09	0.13	0.30	0.32	0.17
	人にまどわれないで物事に取り組みそう	0.06	0.54	0.14	0.08	0.03	0.02	0.14
	新しい自分を発見できそう	0.40	0.51	0.11	0.09	0.15	0.20	0.05
目標の達成と創造	自分と向き合えることができそう	0.18	0.49	0.19	0.18	0.19	0.15	0.28
	自分のペースで生活できそう	0.06	0.36	0.15	0.11	0.05	0.00	0.13
	自分の目標がみつかりそう	0.19	0.27	0.75	0.14	0.10	0.19	0.09
	うまく目標を立てることができそう	0.19	0.21	0.65	0.17	0.17	0.18	0.10
ポジティブシンキング	前向きに物事に取り組みそう	0.31	0.25	0.12	0.64	0.18	0.18	0.19
	思い切って何かに挑戦できそう	0.19	0.09	0.30	0.84	0.20	0.20	0.08
	積極的に行動を起こすことができそう	0.20	0.18	0.33	0.83	0.20	0.19	0.19
	状況の良い側面に目を向けられそう	0.35	0.39	0.04	0.52	0.16	0.11	0.25
困難解決	物事をポジティブに考えられそう	0.20	0.29	0.13	0.51	0.23	0.15	0.36
	いろいろなことに興味を持てそう	0.23	0.09	0.21	0.50	0.17	0.35	0.02
	困難に立ち向かえそう	0.15	0.21	0.17	0.21	0.83	0.17	0.18
	嫌なことに向かい合えそう	0.10	0.17	0.27	0.25	0.64	0.13	0.17
個性の活用	課題を克服できそう	0.18	0.23	0.21	0.33	0.52	0.23	0.12
	長所と短所を活かそう	0.17	0.18	0.20	0.26	0.15	0.62	0.08
	短所をおし長所を活かそう	0.21	0.20	0.26	0.27	0.12	0.80	0.17
	自分の持ち味を活かそう	0.27	0.21	0.20	0.20	0.25	0.58	0.25
自己受容	自分を好きになれるそう	0.12	0.34	0.29	0.16	0.19	0.16	0.76
	自分を大切にできそう	0.18	0.37	0.22	0.24	0.16	0.16	0.80
	自分に自信がもてそう	0.25	0.23	0.26	0.29	0.29	0.19	0.47
固有値		3.25	3.12	3.06	3.03	2.24	2.00	1.95
累積寄与率		10.84	21.23	31.44	41.55	49.02	55.68	62.16
α係数		0.89	0.81	0.86	0.89	0.86	0.88	0.82

表2. 「学校理解の変容」に関する項目の因子分析結果

因子名	項目	因子負荷量					
		F1	F2	F3	F4	F5	F6
学校での友人づくり	学校で友達ができそう	0.87	0.19	0.13	0.11	0.18	0.18
	学校で仲間と話す機会が増えそう	0.77	0.29	0.06	0.18	0.21	0.17
	学校で盛り合いがふえそう	0.77	0.17	0.13	0.14	0.07	0.15
学校行事への参加	学校で夢中になれる活動が見つかりそう	0.24	0.80	0.15	0.19	0.15	0.09
	学校のイベントに積極的に参加できそう	0.30	0.78	0.20	0.11	0.25	0.21
	学校行事に興味を持てそう	0.30	0.88	0.22	0.25	0.24	0.17
学校への信頼	学校で自分に打ち明けられそう	0.17	0.83	0.06	0.26	0.41	0.11
	学校を頼りに出来るそう	0.12	0.20	0.75	0.23	0.21	0.21
	学校にいろいろな期待できそう	0.18	0.19	0.58	0.28	0.07	0.19
学業への興味	学校に興味を持てそう	0.18	0.11	0.23	0.86	0.13	0.04
	好きな授業が見つかりそう	0.08	0.20	0.14	0.84	0.10	0.24
	好きな授業が増えそう	0.20	0.17	0.25	0.54	0.20	0.07
学校生活の充実	学校生活が充実しそう	0.25	0.36	0.35	0.23	0.63	0.24
	学校生活が楽しくなりそう	0.38	0.34	0.22	0.16	0.53	0.37
	学校に足が疲れそう	0.40	0.34	0.19	0.19	0.53	0.31
学校への適応	学校に慣れそう	0.14	0.31	0.22	0.27	0.50	0.30
	学校の雰囲気になれそう	0.30	0.22	0.20	0.19	0.33	0.85
	リラックスした学校生活が送れそう	0.20	0.13	0.35	0.12	0.13	0.58
固有値		2.89	2.85	2.50	2.18	1.89	1.78
累積寄与率		14.88	29.24	41.77	52.57	62.55	71.49
α係数		0.92	0.90	0.87	0.80	0.80	0.83

表3. 「他者理解の変容」に関する項目の因子分析結果

因子名	項目	因子負荷量				
		F1	F2	F3	F4	F5
周囲への興味	集団をまとめることができそう	0.80	0.11	0.04	0.17	0.12
	周囲にリーダーシップを発揮できそう	0.77	0.11	-0.02	0.18	0.15
	まわりに良い影響を与えられそう	0.73	0.11	0.15	0.20	0.23
	みんなに興味を持てそう	0.73	0.18	0.28	0.15	0.15
	チームワークを築き取れそう	0.71	0.24	0.28	0.15	0.10
	グループでの自分の役割が見つかりそう	0.71	0.19	0.28	0.24	0.10
	人の役にたてそう	0.70	0.23	0.23	0.20	0.27
	チームのバランスをとれそう	0.68	0.23	0.29	0.18	0.09
	リーダーを覚えられそう	0.68	0.21	0.24	0.14	0.15
	人の期待に応えられそう	0.66	0.20	0.24	0.19	0.29
	人のために何かできそう	0.58	0.31	0.31	0.16	0.21
	相手に打ちよぶように自己主張できそう	0.54	0.28	0.23	0.61	0.12
思い通りに人に意見を言えそう	0.51	0.31	0.21	0.35	0.06	
人の自分に対する評価を聞き出せそう	0.51	0.32	0.16	0.18	0.30	
人に意見を求めることができそう	0.50	0.34	0.22	0.25	0.20	
相手の気持ちを考えながら意見が言えそう	0.50	0.43	0.34	0.20	0.06	
人の顔に気づき興味を持てそう	0.45	0.25	0.34	0.38	0.23	
他者への尊重	素直に人の意見を聞けそう	0.68	0.68	0.22	0.17	0.02
	相手の意見に関心が持てそう	0.17	0.85	0.20	0.10	0.11
	人の気持ちを尊重できそう	0.18	0.84	0.40	0.15	0.13
	人の気持ちを尊重するようになれる	0.30	0.58	0.33	0.14	0.18
	人の意見を大切にできそう	0.19	0.57	0.23	0.16	-0.01
	人の意見を尊重するようになれる	0.46	0.55	0.09	0.14	0.27
	相手の本音に気づけそう	0.38	0.54	0.15	0.14	0.26
	人の良い側面に目を向けられそう	0.23	0.38	0.63	0.17	0.21
	人の個性を尊重することができそう	0.23	0.42	0.63	0.19	0.10
	人から学ぶことができそう	0.28	0.38	0.63	0.15	0.06
	人の個性を認めることができそう	0.24	0.39	0.58	0.20	0.13
	人を受け入れることができそう	0.23	0.37	0.53	0.28	0.35
心地よい時間を相手と過ごすことができそう	0.21	0.22	0.49	0.30	0.33	
人を大切にできそう	0.22	0.29	0.43	0.14	0.38	
人の自分に対する評価を聞き出せそう	0.35	0.34	0.41	0.11	0.14	
自己開示	人前でもっと自分をさらけ出せそう	0.41	0.21	0.20	0.71	0.16
	人に心を開けそう	0.30	0.22	0.22	0.89	0.34
	人に本音で話せそう	0.38	0.21	0.21	0.63	0.28
	人にもっと自分を知らせてもらえそう	0.35	0.21	0.17	0.49	0.32
	親しい人との間に信頼関係が築けそう	0.40	0.27	0.35	0.45	0.28
	人に甘えられそう	0.24	0.10	0.10	0.17	0.78
他者への信頼	人をあてにできそう	0.21	0.08	0.14	0.20	0.88
	人を信頼できそう	0.29	0.18	0.34	0.38	0.54
初期の固有値		19.73	2.73	1.85	1.19	1.11
累積寄与率		49.3	58.2	60.8	63.8	84.4
α係数		0.86	0.89	0.81	0.81	0.81

因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った。因子負荷量はいずれの因子でも0.35以上であり、十分な値が示された。信頼性の指標であるCronbachのα係数は、いずれの因

子でも十分な値が示された ($\alpha > 0.80$)。さらに、因子間相関についても検討した。これによると、抽出された全ての因子は互いに有意な相関を示した ($r < 0.40$, $p < 0.001$)。しかしながら、それぞれの因子の意味を解釈すると、それぞれ独立した概念であることが想定されたことから、本研究では「自己理解の変容」は7因子構造、「他者理解の変容」は5因子構造、「大学に対する理解の変容」は6因子構造が妥当であると判断した。

4. 結論

大学生を対象として組織開発の効果を検証した本研究は以下のような結論を得た。

- ①組織開発の体験は大学生の「自己理解」、「他者理解」、「学校理解」という心理的側面にポジティブな効果をもたらす。
- ②組織開発を通して大学生に認められた「自己理解の変容」は7つの側面、「他者理解の側面」は5つの側面から、「学校理解の変容」は6つの側面から構造化することができる。
- ③組織開発がもたらしたそれぞれの心理的効果は互いに相関関係にあり、同時に体験される可能性が高い。

5. 参考文献

- 北森義明「組織が活きるチームビルディング」東洋経済新報社、2008年。
- 芳地泰幸、山田泰行、水野基樹「組織開発が大学生の心理的側面に及ぼす影響—大学に対する理解の変容に着目して—」第38回人類労働学会東日本地方会『人類労働学会会報』第91号、2009年、12頁。
- 水野基樹「新しい生き方を探る 9 チームビルディング」『労働の科学』労働科学研究所、第59巻、第7号2004年、42頁。
- 水野基樹「企業に生かすスポーツ心理学 18 絆の強いチームを作るためのチームビルディング」『労働の科学』労働科学研究所、第64巻、第9号2009年、57頁。
- 山田泰行、水野基樹、芳地泰幸「組織開発の体験は大学生の自己理解の変容をもたらすか?」『産業・組織心理学第25回大会発表論文集』2009年、91-94頁。
- Yasuyuki HOCHI, Yasuyuki YAMADA, Motoki MIZUNO (2010). Effects of Organizational Development on the Psychological Aspects among University Students. International Conference for the 40th Anniversary of Human Ergology Society Program and Abstracts, pp39-40.

初年次における学生生活と学びのダイナミクスを捉える

「学生パネル調査」に基づく検討

【発表者】 山田剛史（島根大学教育開発センター）
雨森 聡（島根大学教育開発センター）

1. 問題と目的

学校間の移行における適応問題は初中高等教育あらゆる段階で喫緊の課題となっている。高等教育の文脈では、昨今の急速なユニバーサル化への移行過程で浮上した広狭含む多様な学力問題に焦点が当てられてきている。スムーズな移行（適応）を促すべく、高大接続や初年次・補完教育プログラムなど、様々な取組が行われている。一方、こうした実践の急速な広がりには比して、国内における研究面での蓄積は十分とは言えない。特に教育プログラムの効果検証やその基盤を支える大学生に関する理論的・実証的研究などが今後求められると思われる。複数の研究グループや企業団体などが大規模調査を実施し、その実態の大枠を捉えることは出来るが、横断型の一地点調査が主となるため、より詳細な学生のダイナミクスを捉えるには至っていない。

筆者は学生のダイナミクスを「時間軸」と「空間軸」から捉える。具体的には、個人の軌跡（プロセス）と学生生活活動の広がり・連関（システム）、言い換えれば「教授・学習」と「成長・発達」の包括的観点からアプローチしていくことが必要と考えている。

そこで、本研究では、本センターが2009年度より実施している「学生パネル調査」に焦点を当てて検討を行う。本調査は、入学から卒業までのプロセスを個別かつ包括的に捉え、学生の「学習者としての育ちの基盤把握」に基づき、効果的な学修支援や教育内容・方法の開発を行うことを目的としている。

具体的には、入学時と2年次の2回の調査で得られた態度・技能に係わる自己評価デー

タ（学習成果）と知識に係わる教務データ（GPA）（Outcome/Output）との関連から学生類型を導出し、学生が1年次に力を入れてきた活動（Engagement）と初年次教育の特色でもあるアクティブラーニング経験の多寡（Environment）の観点から分析・検討を行い、初年次における学生生活と学びのダイナミクスについて示唆を得ることを目的とする。

2. 調査の概要

【調査時期】《第1弾》2009年4月中旬、《第2弾》2010年4月中～下旬

【調査方法】《第1弾》必修科目の授業時に配布・実施・回収、《第2弾》学生個人宛に個人結果も同封の上配布・回収+web

【調査対象】調査対象は表1の通りで、本研究では、両方に回答のある学生を対象とする。

表1 対象者の内訳

学部	1年次4月 回答/対象(%)	2年次4月 回答/対象(%)
法文	227/234 (97.0)	75/231 (32.5)
教育	165/171 (96.5)	64/170 (37.6)
医	156/156 (100.0)	49/156 (31.4)
総合理工	407/425 (95.8)	130/415 (31.3)
生物資源科	200/209 (95.7)	70/205 (34.1)
合計	1155/1195 (96.7)	388/1177 (33.0)

【調査内容】主な調査内容は表2の通りで、本研究では、太字の項目群を対象とする。

表2 調査の内容と構成

変数の性質	主な項目（群）
Input	進学動機, 入学事情, 入学形態, 経済状況
Environment	授業内容・方法, 学生支援等の満足度, 授業経験
Engagement	学習・生活習慣, 学習時間を投入した活動

Psychological	授業観・学習観・学習意欲 不安・心配事
Output/Outcome	学習成果・ニーズ 学業成績, 卒業後の進路

3. 結果と考察

■分析 1: 学生の類型化

ここでは、Outcome/Output を分析の基点に据え、学生の類型化を行う。具体的な変数としては、学習成果（態度・技能）に関する 25 項目（4 件法）と成績（知識）に関する 1 年次の GPA 値を取り上げる。その際、対象者の中の相対的な位置（相対評価）と学生個人の伸びしろ（個人内評価：2 年次と 1 年次の差分）の観点から、高低・増減の組み合わせによる類型化を行う。

まず、入学時 (N=352) と 2 年次 (N=366) それぞれの学習成果 25 項目の平均値を算出したところ、前者 65.3, 後 65.9 と同程度であった。次に、2 年次と 1 年次の差を取ったところ (N=352), 数値が減少している学生が 151 名 (42.9%), 増加している学生が 186 名 (52.8%), 増減なしの学生が 15 名 (4.3%) であった。さらに対象者の 1 年次の GPA の平均 (2.33) を算出し、これらの高低・増減の組み合わせから類型化を行った (表 3)。

表 3 学習成果と GPA の高低・増減による学生類型

	学習成果(高)		学習成果(低)	
	伸び+	伸び-	伸び+	伸び-
GPA(高)	①0 (0.0)	②30 (8.9)	③36 (10.7)	④108 (32.0)
GPA(低)	⑤55 (16.3)	⑥26 (7.7)	⑦27 (8.0)	⑧55 (16.3)

注) 数値は人数, カッコ内は全体の% (N=337)

■分析 2: 学生類型と重点活動

次に、上記の学生類型における重点活動の差異に着目する。これは学生が入学後 1 年間で得た Outcome/Output がどのような活動（パフォーマンス）を中心としたものなのかを捉えることを目的としている。本調査では、11 の学生生活活動を列挙し、1 年間頑張ってきた活動を複数回答可の形で選択させた後、最も力を入れたものを 1 つ選択させている。

主要な重点活動と学生類型のクロス集計を示したものが表 4 である。

表 4 学生類型と重点活動(一部)のクロス集計

	授業	部活	バイト	授業外 学習	交流	趣味
type2	19 (63.3)	5 (16.7)	0 (0.0)	1 (3.3)	4 (13.3)	1 (3.3)
type3	23 (67.6)	1 (2.9)	0 (0.0)	3 (8.8)	1 (2.9)	4 (11.8)
type4	43 (41.0)	25 (23.8)	8 (7.6)	3 (2.9)	15 (14.3)	3 (2.9)
type5	15 (28.3)	13 (24.5)	5 (9.4)	1 (1.9)	9 (17.0)	5 (9.4)
type6	12 (50.0)	8 (33.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	2 (8.3)	1 (4.2)
type7	7 (26.9)	7 (26.9)	2 (7.7)	3 (11.5)	4 (15.4)	1 (3.8)
type8	15 (28.3)	18 (34.0)	1 (1.9)	2 (3.8)	7 (13.2)	5 (9.4)
合計	134 (41.2)	77 (23.7)	16 (4.9)	13 (4.0)	42 (12.9)	20 (6.2)

注) 数値は人数, カッコ内は各 type の%

■分析 3: 学生類型とアクティブラーニング

最後に、学生類型の差異を生むアクティブラーニング経験の多寡について検討を行う。これは調査期間とも重なる 1 年次に提供されている初年次教育の効果検証という文脈でも活用が可能で、そこで創意工夫されているアクティブラーニング経験がどのような学生の Outcome/Output に結びついているのかを捉えることを目的としている。対象者 0 の type1 を除く 7 つの学生類型を独立変数、アクティブラーニング経験の多寡に係る 5 項目（グループディスカッション、プレゼンテーション、グループ学習、体験・フィールド学習、実習・実験。4 件法）の合計得点を従属変数とした 1 要因分散分析を行ったところ、0.1%水準で有意差がみられ (F(6, 328)=4.51, p<.001), 多重比較 (LSD 法) を行った (表 5)。

表 5 学生類型によるアクティブラーニング経験の差異

	type2	type3	type4	type5	type6	type7	type8
AL	11.8	10.1	11.3	12.6	12.3	10.6	10.3
	多重比較 5>4>3,8/5,6>3,7,8/2,4>3,8						

注) 数値は平均, 多重比較は 5%水準

初年次セミナーキャンパス共通プログラムによる学生の意識変化

【発表者】 矢島 彰 (大阪国際大学)

1. はじめに

大阪国際大学枚方キャンパスでは、2008年度の学部改組に伴い、新しい初年次教育カリキュラムをスタートした。初年次セミナー科目である「セミナーI」のカリキュラムをキャンパス共通とし、共通テキスト「大学学ぶのことはじめ」(佐藤智明・矢島 彰・谷口裕亮・安保克也, 2008)、セミナーIガイドブック(佐藤智明・矢島 彰・谷口裕亮・安保克也・松田孝一, 2008)、教員用テキストマニュアルを用いた教育を展開している。ガイダンス、スタディスキル、キャリアデザインを柱とした科目「セミナーI」と、リメディアル教育を実施する科目「ベーシックセミナー」が初年次教育の核となる科目である(安保克也・矢島 彰・佐藤智明・松田孝一・石川高行, 2008)。

2008年度における「セミナーI」「ベーシックセミナー」での教育効果を価値観・態度の面を中心として学生アンケートから検証したところ、自分の意見を話すようになった点、グループ活動を盛り上げるようになった点、問題解決能力を身につけた点や、「ベーシックセミナー」科目で対象としている日本語・数的処理・レクリエーションスポーツ各分野での価値・態度の育成が目標通りに達成されていることが分かった(矢島・屋葺・柄澤・朝倉・田中, 2008・矢島 彰・安保克也・佐藤智明・松田孝一, 2009)。カリキュラムのキャンパス共通化は学生に対する教育効果のみならず、教員にとっては実質的なFD活動でもあった(矢島 彰・安保克也・佐藤智明・松田孝一, 2009)。

2009年度も同様のカリキュラムの初年次

教育を実施した。2008年度に実施したアンケートでは価値・態度の育成を確認するアンケート調査が中心であったが、スタディスキルの習得に関する学生の意識調査項目も加えた。また、アンケートの実施時期を、入学時と年度末のみではなく、前期末も加えて計3回とした。本稿では、初年次教育の共通プログラムが学生の意識変化に結びついているかについて、その検証結果を報告する。

2. アンケート結果

「セミナーI」において目標としているスキルや態度が身につけているかを検証する方法はいくつか考えられる。スキルに関しては、提出物を定めた基準に基づいて評価する方法があり、態度に関しても、2年次以降の学生の行動を調査することで検証することができるであろう。本稿では学生の意識調査という形式を用いた。学生の意識調査は、自己評価であるため、達成度が正確に分かるわけではない。しかしながら、初年次教育の目標として、学習への意欲や態度を育成するという本学の方針から、学生の自己評価結果を重視した。表1は「セミナーI」の単元と実施時期、そして単元の成果を確認するためのアンケート質問項目をまとめたものである。「リサーチプロジェクト」は90分×5週程度の時間を用いたレポート作成プロジェクト、「ライブラリーツアー」は図書館の利用法のガイダンス・実習・理解度確認テストからなる90分のプログラム、「マナー」は敬語の使い方を学び、教員の研究室訪問ロールプレイング等を実施する90分のプログラム、「クリーンアップ作戦」は学内および周辺地域の清掃活動とゴミ

調査からなる 90 分のプログラムである。

表 1 単元・実施時期・質問項目

単元	実施時期	アンケート質問文
(該当単元多数)	随時	問題解決できたか?
リサーチプロジェクト	11月～12月	レポートを書けるか?
ライブラリーツアー	5月～6月	図書館利用法を理解しているか?
ノートのとり方	4月～5月	ノート作りができるか?
マナー	5月～6月	敬語を使う意識を持っているか?
卒業生講演会・自己診断	12月～1月	卒業後の進路を考えているか?
クリーンアップ作戦	5月～6月	社会問題に意識を持っているか?

入学時、前期末、年度末の 3 回、同一の質問をした結果を図 1 に示す。

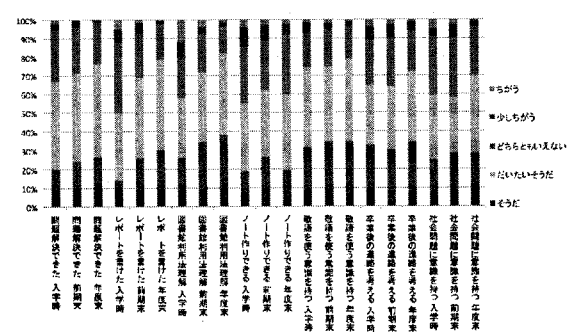


図 1 アンケート結果

3. 学生の意識・態度の変化

問題解決力、レポート作成、図書館利用に関する自己評価は、入学時から年度末にかけて高くなっている。問題解決力については、「セミナーI」では様々な単元で育成を図っており、年間を通じて自己評価も高くなると考えられる。レポート作成も、後期に実施されるリサーチプロジェクトをはじめ、年間を通じて様々な科目で課されるため、年間を通じて自己評価が向上する。図書館利用も同様であろう。一方で、ノート作りができるかどうかは、年度末になると自己評価が下がる。ノートのとり方は前期に学習する単元であり、前期末においてはその影響があるが、夏休み後には、学習したノートのとり方を実行していないと考えられる。社会問題に対する意識も同様であろう。卒業後の進路への意識については、入学時においては学科を志望する際に将来を意識している学生がいるが、キャリアデザインに関連する単元が存在しない前期の大学生活を経て、その意識が希薄となる。

単元の実施時期と学生の意識や態度には密接な関係があるといえる。

4. 終わりに

初年次教育における各単元は、学生の意識・態度の変化に影響を与え、多くの場合において教育効果がある。しかしながら、90分1回のプログラムでは、態度に影響を与えることができている場合や、継続的に学生に刺激を与えなければ、教育効果がなくなってしまう場合もある。初年次教育においては、様々な育成すべき能力に対して長い期間にわたって刺激を与えることが必要である。時間不足と考えられる単元については、2年次以降のゼミへの継続や初年次の他の科目との連携が必要であろう。

参考文献

- 安保克也・矢島 彰・佐藤智明・松田孝一・石川高行 (2008) 「Generic Skills の獲得を目的とした初年次セミナーカリキュラム」『日本リメディアル教育学会第 4 回全国大会発表予稿集』, 87-88
- 佐藤智明・矢島 彰・谷口裕亮・安保克也 (2008) 『大学学びのことはじめ』ナカニシヤ出版
- 佐藤智明・矢島 彰・谷口裕亮・安保克也・松田孝一 (2008) 『大阪国際大学枚方キャンパスセミナーI ガイドブック』
- 矢島 彰・屋草素子・栢澤健史・朝倉洋子・田中佳子 (2008) 「『大学生のための日本語再発見』アクティビティ学習の効果」『日本リメディアル教育学会第 4 回全国大会発表予稿集』, 75-76
- 矢島 彰・安保克也・佐藤智明・松田孝一 (2009) 「初年次セミナーを中心とした初年次教育の展開 —カリキュラム共通化の意義—」『初年次教育学会誌』, 2(1), 88-95

河合塾の「全国大学の初年次教育調査」結果報告

—学生を変容させる初年次教育の取り組み—

【発表者】 谷口哲也 (学校法人河合塾 教育研究部)

1. はじめに

2007年12月に国立教育政策研究所が行った調査によればほとんどすべての大学・学部で初年次教育が実施されている。また、別の調査では「初年次教育に力を入れているほうだ」という項目に8割以上の大学教員が肯定している。このように、初年次教育の重視は一般化してきているといえよう。しかし、初年次教育の本質的な目的である「受動的な学習から能動的で自律(自立)的な学習態度への転換を図る(=学生の態度変容)」がどの程度実現できているのかという実態については調査されていない。そこで、河合塾では2009年5月に全国の約2,000学部の学部長を対象に「初年次教育アンケート」を送信し、1,092学部(一部学科、全学機構を含む)からの回答を得た。「なぜ河合塾が初年次教育調査に取り組むのか?」という疑問については発表時にお答えします。

アンケートの質問内容についても発表時に譲るが、アンケート調査でわかったことは、初年次ゼミにおいて「学生の態度変容」に関する項目が実施されている大学・学部が極めて少なかった。たとえば、グループ学習、プレゼンテーション、レポート提出、振り返り(学習の記録、ポートフォリオなど)などの相互ラーニングが意識的に必須化されてはいないのである。

2. 実地調査(ヒアリング)方法

実地調査大学については、初年次ゼミが全員必修もしくは、事実上90%以上の学生が履修していることが前提で、かつ先述の「初年次教育アンケート」を採点し、得点が高い大

学・学部から抽出した。ただし、私大で1学年定員が200人以上の学部は除外し、医・歯・薬・看護系については、医学部1大学、薬学部1大学のみ絞った。

訪問日など折衝のうえ32大学・33学部をプロジェクトメンバー3人全員で訪問し、以下の「評価の視点」による具体的な説明とエビデンス(証拠)の提示を求めた。

3. 評価の視点

● 評価の視点A

「受動的な学びから能動的な学びへの転換」「命題知の習得から実践知・活用知の習得への学び方の転換」に関してどの程度取り組まれているか。具体的には、

①初年次ゼミの中でPBL(Problem/Project Based Learning)で問題発見・解決型の取り組みがどの程度導入されているか。

②初年次ゼミの中でグループワークが、どの程度、どのように導入されているか。

③初年次ゼミ以外で、「命題知から活用知への転換を促進する取り組み」が、どのように、どの程度あるか、の3点で評価した。③としては具体的に、

・初年次ゼミと有機的に関連する科目等が設定されているか。

・4年間のゼミや研究室活動の連続の中に初年次ゼミが位置づけられているか。

・同期生や上級生を意図的に活用しているか。

● 評価の視点B

学生の自立・自律化の促進がどの程度意識的にとり組まれているか。面倒見が良いことだけにとどまれば社会人として不可欠な資質を形成できないことになってしまう。自律的

で自立した行動がとれるためには、学生が自分の学んだことを言語化することで確認し、それを通じて次の目標を設定しながら、それらを通して計画→実施→評価→改善のPDCAサイクルを自律的に身につけさせていくことが必要だと考えた。具体的には、

- ①振り返りシートの有無、内容
- ②目標設定、そのレビューを受けての、次の目標設定にまでなされているか
- ③そのプロセスへの教員の関わりの度合いの3点で評価を行った。

● 評価の視点C

全学生に一定水準以上の初年次教育を保証しているか。初年次ゼミを全学生に提供しようとするれば、多くの教員が授業を担当することになる。そうすると、初年次ゼミの中で何を教えるのか、どのように教えるのかを平準化していく必要がある。そこで何が平準化されているのかが問題になる。具体的には

- ①マニュアル、ガイドラインの有無
- ②共通テキストの有無
- ③FDまたはコーディネータ制度の有無
- ④新任教員の初年次研修の有無
- ⑤教員の全学出勤への積極的度合いの5点を評価した。

4. 実地調査結果

● 評価の視点Aにかんする結果

実地調査大学の6割が非常に進んでいた。グループワークとPBLを通じて、学生に調べさせ、考えさせ、討議させ、レポートや発表などを行わせ、その活動をふり返らせていく、という経験を意識して実践されており、その効果も教員の実感や学習成果の測定により検証された。ただし、他の科目との有機的な連関を欠いたものであれば、その効果は低いこともわかった。その点で、ゼミの4年間の連続や、他の科目との有機的な連関を意識的に行っていくことが必要である。また、縦・横・斜めの人間関係を創出することは、居場所づ

くりだけでなく、学びの相乗効果も実現することがわかった。

● 評価の視点Bにかんする結果

自律・自立の訓練は、目標を立て、実践し、それをふり返り、次の目標を立てるというサイクルを繰り返し経験し、その意味を体得していくしかない。そのことを意識し実践していた大学・学部は実地調査大学でも2割以下であった。しかし、先行して取り組んでいる大学・学部では大きな成果を挙げていた。

● 評価の視点Cにかんする結果

実地調査大学の1/3が非常に進んでいた。ただし、教育の質保証のツールとしてガイドラインやティーチングマニュアル、共通テキストは、教員の意識と教育内容を一定レベルに保つためにはそれなりに有効だが、教員の意識改革なしにそれらにもたれかかるだけでは逆効果というケースがあった。また、全学[部]出勤については、全学[部]出勤が行われていればそれだけ教員間で意識が共有され、それに基づいた実践がなされているはずであるという仮説であったが、調査の結果は必ずしもそうではなかった。意識改革が遅れている教員に無理に初年次教育を担当させる弊害も大きいからである。

5. まとめ

現在の初年次教育の目的の多くは、人間関係の構築やスタディスキル、アカデミックスキルの獲得にその中心が置かれているが、「能動的で自律・自立的な学習への態度変容」のための取り組みがいかに重要であると同時に困難であるかがわかった。

また、「学生の態度変容」させる初年次教育を行うためには、大学が、そして教員自身が変容する必要があるのではないか。

そして、「学生の態度変容」の取り組みは初年次教育だけではなく、専門や課外も含めあらゆる教育活動の場面で課されるべきであろう。

初年次教育における「自己語り」の有用性について

—語り、聞くことによる学びの実践—

【発表者】○鬼木 和子 (産業能率大学)

1. はじめに

産業能率大学において発表者が担当する初年次生対象科目の「魅力ある話し方・表現法」(2単位、選択科目)では、「自己を語る」活動(5コマ)を設けている。この授業は、学生が人前で自分の個人的なことを語ると同時に、聞き手として「語り」に参加する相互的な活動である。本発表では、この「自己を語る」活動について、2009年度後期に行った授業を取り上げ、初年次教育における「自己語り」の有用性を検討する。

2. 初年次教育と「自己語り」

(1) 初年次生事情と教育課題

昨今の経済事情も相俟って、初年次生の置かれている心的状況は必ずしも平穏ではない。「大きな物語」の消滅は、卒業後の設計を困難にし、それは大学生活への漠とした不安をもたらす。学生は「これでいいのだろうか」と繰り返し自問することを余儀なくされ、個々人が安定した自己認識をもって大学での諸活動に取り組むことは、それほど容易ではないというのが現状である。初年次教育の課題の一つに、自らの自信や自己肯定感の向上を助けるプログラムの重要性が挙げられている(山田 2009)が、このニーズはますます高まっていると言えよう。

(2) 授業活動としての「自己語り」

授業活動として「自己語り」を行うということは、親密な相手に対する私的で即興的行為とは異なり、いくらか公的な意味合いがある。つまり、事前・事後の活動が加わることにより「自己の物語」を構成し振り返る機会が複数用意され、且つ親密度の低い複数の聞

き手の参加が異なる点と言える。その点において「自己語り」は、「自己の再帰的プロジェクト」(ギデンス 2005)を可能にする営みとも捉えることができ、とりわけ心的に不安定な初年次生の自己を支える方法として有効なのではないかと考える。

以下、実施例を通して具体的にみていく。

3. 「自己を語る」授業の実施例

(1) 授業の目的と構成

前述のように、「自己を語る」活動は科目の一部(全体の3分の1)である。科目の目的は「語り」による自己表現力を養うことで、自分の言いたいことを他者にどのように伝え働きかけるかを模索しながら、自分にとって心地よい語りを行うことを目指す。それは同時に、他者の語りに耳を傾け、自身の世界像を広げて他者を理解しようとする過程でもある。具体的には、いくつかのテーマを設け、それについて何をどう語るかを準備し、人前で実際に語る経験を積むことを中心的な活動としている。したがって、ここで報告する「自己を語る」は「語り」の一テーマ領域となる。

事後の課題も含め、「自己を語る」活動は、次の①～④の構成になっている。

①第1回：導入

- ・チーム作り(3～5人1組に編成)
- ・活動目的と手順の説明

②第2回：リハーサル

- ・各チームから1名が代表として臨む。

③第3～5回：本番

- ・順番決定→板書(語り手が氏名・タイトル等を板書。聞き手はコメント用紙に書写)
- ・語り(チーム内司会者が紹介、録音)

・感想記入（聞き手がコメント用紙に記入）

④課題：レポート提出

・録音した語りをトランスクリプト化し、事後コメントを纏める。

(2) 2009 年度後期実施成果

①対象者、及び資料

2009 年度後期は、2 学部（情報マネジメント学部：24 名〈内 2 年次以上 14 名〉、経営学部：29 名）で実施をした（この科目は 2 年次以上の学生も履修可能）。ナラティブ・データの出所は、「毎時間の振り返りシート」、「聞き手のコメント」「語り手の事後コメント」等である（掲載許諾済）。以下、詳細は発表時に行うとして、一部を挙げ、振り返る。

②ナラティブ・データ

〈「語り」の経験について〉

「今日は語り手として話をしたけれど、とても緊張して、伝えたいことがうまく伝わったか心配です。しかし、聞き手の人の反応が嬉しかったです！」といった緊張はあったが「聞き手」の声にならないサポートが、自分の語りを勇気づけてくれたことに言及した感想が多かった。「聞き手がこんなに集中して聞いてくれたことが初めてだったので、緊張して相手を見ないことは失礼なことだと思いました」と語りの相互性を実感した学生も多い。

〈「聞き手」の経験〉

授業では、繰り返し「聞く」ことの重要性を示し学生に協力を求めたが、自らが語り手となって聞き手の応援がどれほど助けになったかを実感した学生は多い。また「学んだことは、〈語り〉だけでなく〈聞く〉ということだ。どんなによい語りでも聞く人の態度や反応でそれは良くも悪くもなる。いかに語り手にのびのびと話をさせてあげられるか、これだと自分は思った」という「聞き手」の重要性に対して認識を深めたコメントも多くあった。このような聞き手の存在の重要性を認識し、真剣に聞いてもらえる喜びを感じ取るという経験は、何も大学の授業で初めて経験す

ることではないだろうが、こういった当たり前のことがこぼれ落ちているのが昨今の実情である。そもそもコミュニケーションは「快」であるという実感がなければ、人は積極的に人と交わることを避けるだろう。この経験からも、学生は人の語りに耳を傾け、語り手から多くを学ぶ楽しさを味わう。

〈「自己を語る」ことを通して感じたこと〉

今回、課題において、活動の意義を尋ねたところ、1 年次 39 名のうち、約 4 割が「自己を語る」活動を通して自分を振り返る機会を得たことに肯定的なコメントを述べた。「自分を振り返ることができました。もう一度、入学前を思い出させてもらいました。『この学校でよかった』と思えるような取り組みをしようと思っています」、「『病気と健康を差別しないしてほしい』ということ伝えたいと思っていたので、自分自身の内側をもう一度考え直す機会でもあり、よかったと思っています」等である。これらは、繰り返し「自己の物語」に関わり、聞き手の「承認」を実感したことにより、自身を肯定的に捉え自己認識を深めたことを表しているのではないかと考える。

4. おわりに

以上のことから、「自己語り」は、自己肯定感を促す機会を作り自分を語ることの心地よさと聞き手の存在の重要性を「実感」できる活動として、初年次教育に貢献できるものと思われる。この「実感」は一時的なものかもしれないが、常に自分というものを問われる現代社会にあって、学生が自己を支える方法として生かしてくれば有り難い。今後も授業改善を行い、多様な視点で考察を深め、初年次教育の課題に応えたい。

〈参考文献〉

- 山田礼子（2009）「〈基調講演〉日本の初年次教育の展開—その現状と課題—」『初年次教育学会誌』2, 3-16.
- ギデンズ, A（2005）『モダニティと自己アイデンティティ：後期近代における自己と社会』（秋吉美都他訳）,ハーバースト社.

初年次教育における PBL テュートリアルの有効性と問題点

【発表者】 長田敬五（日本歯科大学新潟生命歯学部）

【共同研究者】 影山幾男*・五十嵐勝*・葛城啓彰*・佐藤 聡*・佐藤利英*・関本恒夫*・
二宮一智*・藤井一維*・水谷太尊*・宮川行男*・渡邊文彦*・中原 泉**
(*日本歯科大学新潟生命歯学部、**日本歯科大学)

1. はじめに

日本歯科大学新潟生命歯学部では平成 16 年度から第 3 学年に、翌 17 年度から第 1 学年に PBL テュートリアルを導入し、現在第 5 学年を加えた 3 段階の累進型 PBL テュートリアル（1, 3, 5 学年）を実施している。その第 1 段階を担う 1 学年の PBL テュートリアルは、学び方を学ぶことを主要な目的に授業「歯科医学入門演習」の学習方略として行ってきた。今回は 1 学年 PBL テュートリアルに関するこれまでの実践、その有効性および問題点について報告する。

2. 1 学年 PBL テュートリアルの概要

授業「歯科医学入門演習」は、前期（4 月～9 月）の毎週月曜日、午後 1 時から 5 時まで（平成 17 年度は毎週金曜日の午前 9 時から正午まで）を 1 回（週）として実施した。各回とも 8 グループ（平成 21 年度）、12 グループ（平成 20 年度）または 13 グループ（平成 17, 18, 19 年度）で同時に行った。夏季休業までに 4 課題と 9 月に 1 課題の全 5 課題を実施した。9 月の課題は、学生によるシナリオ作成に基づく PBL テュートリアルを行った。グループの構成人数は 6～8 名とした。グループメンバーは男女比の均等化を考慮した無作為抽出によって決定し、2 課題に 1 回の割合で（平成 17 年度は課題毎に）入れ替えた。テュータは本学のテュータ養成ワークショップを修了した教員とし、原則として一

つのグループを 1 人で担当するものとした。また、2 課題にわたって同じグループを担当することのないようテュータは課題毎に入れ替えた。当日の授業の前後にはテュータ連絡会議と反省会議を毎回行った。

各課題のシナリオは、歯科医学や自然科学に関するテーマで毎年新規に教員が作成し、本学の PBL 教育委員会によるブラッシュアップを経て使用した。

学生には PBL テュートリアル専用の学習ノートに、グループ討論の記録と自己学習の学習内容などを記載させた。学習ノートは課題終了後、期限内に提出させた。

3. 各回の授業内容

授業は毎回、グループ討論、討論アセスメント、自己学習、ノートアセスメントの順に実施した。討論アセスメントでは学生が中心になってグループ討論に対する振り返りを行い、ノートアセスメントでは学習ノートに基づいてテュータが個別にアセスメントとフィードバックを行った。

3. 成績評価

学生の成績はテュータによるグループ討論の態度評価（自己学習量の評価を含む）、シナリオライターによる学習ノートの評価、および学期末に実施した問題発見能力判定試験の評価に基づいて総合成績を算出した。態度評価では学生の自己評価も評価の対象に加え、

学生の自己評価スキルの向上に役立てた。

4. 調査方法

本授業の履修学生を対象に、チュータとシナリオに関する課題毎のアンケート調査および PBL テュートリアル（本授業）に関する学期末のアンケート調査を毎年実施してきた。学生の成績、アンケート調査の結果および学生が作成したシナリオの中心テーマなどについて分析した。

5. 結果と考察

PBL テュートリアルに関するアンケート結果は、総合的な授業評価、PBL の必要性の理解およびコミュニケーション能力などがより向上してきたことを示した (Table 1)。一方、図書館の利用は年々低下していることがわかった。PBL テュートリアルの良かった点として知識が増大したこと、調べる力が身についたことおよび自分の知らない部分が明確になったことなどが多数意見としてみられ、1 学年 PBL テュートリアルは能動的な学習の向上にたいへん有効であったことが確認された。また、態度評価やノート評価の低い学生に留年傾向が見られ、本授業が問題学生の早期発見と支援に寄与できることも示唆された。学生によるチュータ評価では、チュータのパフォーマンスが年々僅かに低下している

ことが示され、学生も改善点としてチュータの助言やチュータスキルを挙げている。これは、毎年変わる学生の資質に対応できていないチュータと PBL テュートリアルの方法に因るものと思われる。また、グループ討論における学習項目の意図的な削減などの新たな問題点も抽出された。シナリオ評価では、特に歯科医療に関するシナリオで学生が高い興味と親近感を示した。

学生によるシナリオ作成の課題に関しては、42.1% (過去 4 年間の平均) の学生が最も楽しかった課題にこれを挙げた。その理由として、この課題では自分達で自由に考えられること、グループ内で多くの意見が出てやりたいへん盛り上がったこと、やらされている感じがしないことなどを挙げている。このように学生のシナリオ作成に基づく PBL テュートリアルは楽しく自由に学習できるため、特に学習習慣の早期確立を目指す初年次教育ではたいへん有効な学習方法として期待できる。平成 17 年度から平成 21 年度までに学生が作成したシナリオの中心テーマは、42.0%が歯学、36.4%が歯学以外の生命科学、14.4%が生命倫理、7.2%がその他の科学分野に関するものであった。これは、本学の初年次学生が歯学や生命科学以外に生命倫理にも強い関心を持っていることを示唆している。

Table 1. PBL テュートリアルに関する学生アンケートの結果 (平成 18~21 年度)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮
平成 18 年度	2.88	3.16	3.28	3.20	3.01	2.51	2.99	2.14	3.78	3.07	3.18	3.09	2.78	3.15	2.98
(S.D.)	(0.8)	(0.74)	(0.69)	(0.71)	(0.72)	(0.88)	(0.77)	(1.09)	(0.55)	(0.82)	(0.75)	(0.73)	(0.86)	(0.81)	(0.75)
平成 19 年度	3.07	3.03	3.28	3.35	2.70	2.49	3.02	1.63	3.85	3.20	3.45	3.16	2.79	3.26	3.26
(S.D.)	(0.85)	(0.69)	(0.64)	(0.76)	(0.65)	(0.75)	(0.77)	(0.8)	(0.44)	(0.61)	(0.67)	(0.71)	(0.9)	(0.74)	(0.67)
平成 20 年度	3.37	3.08	3.36	3.45	2.78	2.27	3.13	1.68	3.98	3.20	3.66	3.37	2.90	3.30	3.23
(S.D.)	(0.63)	(0.73)	(0.59)	(0.64)	(0.56)	(0.76)	(0.74)	(0.82)	(0.15)	(0.55)	(0.57)	(0.67)	(0.8)	(0.7)	(0.76)
平成 21 年度	3.36	2.98	3.47	3.55	2.72	2.17	3.14	1.48	3.93	3.16	3.59	3.26	3.07	3.33	3.52
(S.D.)	(0.61)	(0.68)	(0.56)	(0.67)	(0.59)	(0.77)	(0.6)	(0.84)	(0.25)	(0.55)	(0.56)	(0.66)	(0.69)	(0.77)	(0.75)

①総合的に良かった。②積極的に自己学習した。③PBLの方法を理解した。④PBLは必要だ。⑤討論時間が長い。⑥自己学習時間が長い。⑦学習意欲が向上した。⑧図書館を利用した。⑨PCを利用した。⑩疑問点がWebで解決できた。⑪コミュニケーション能力の向上に役立った。⑫発表能力向上に役立った。⑬PBL授業をまた受けたい。⑭PBLを新入生に薦めたい。⑮シナリオ作成は有意義だ。/ 4:そう思う。3:どちらかというと思う。2:どちらかというと思わない。1:そう思わない。

全入時代に揺れる大学における授業改善： 選択科目における学生の主体的な学びの推進の試み

清水 亮（三重中京大学 現代法経学部）

I. はじめに

文部科学省は、2009年4月から大学でもFDを義務化し、「学士力」と表現される一定レベルの教育の質の保証を各大学に求めようとしている。2008年12月に発表された中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』では、大学教育の教育観を従来の教員中心、内容重視のものから、学生中心、ラーニングアウトカム重視のものへ転換することの必要性が強調されている。つまり、大学教育において、「教員が何を、どれだけ教えるのか」という教育から、「学生が何を学んだか、何ができるようになったか」を重視し、「当該大学から卒業する学生の質保証を明確にする」ことを求められている。

金子元久は、『学習させる』大学へのシフトには、一般的なモデルがあるわけではない。むしろ個々の大学がそれに向かって実態を把握し、現状を改善していく姿勢が必要である。そうした意味で、『学習させる』大学は、自身が『学習する』大学であることを求められている。」と述べている。

大学全入時代を迎え、大学の自然淘汰が始まっている。今ほど、大学の教育力が問われている時はない。学びの習慣さえ身につけていない学生が大多数を占める大学では、いかにしたら教育の質保証ができるのか、その体制の確立が喫緊の課題であるはずである。つまり、AP（アドミッション・ポリシー）、CP（カリキュラム・ポリシー）、DP（ディプロマ・ポリシー）のより細やかな体系化と実質化が求められているはずであるが、実際には、

形だけ体裁あわせのAP、CP、DPに終わっている感がぬぐえない。FDは形骸化、学習意欲のある学生は、ごく少数の大学で、いかにしたら、学生に学習させることができるのか、1教員として行ってきた学生の主体的学びを推進するための工夫と導入の効果について考えてみたい。

II. 橋本メソッドと山田メソッドの導入

数年前から、岡山大学の橋本勝が実践している橋本メソッドを導入し、チームで課題に取り組みせ、授業を展開することで、学生たちに学習させようと授業改善を続けてきた。しかし、すでにゼミに所属している学生でさえ、レジュメが満足にまとめられず、発表もろくにできない。橋本メソッドの妙味であるゼミを髣髴とさせる発表後の質疑応答ができる日は来るのだろうか、どう授業改善すればよいのか、手探りの挑戦は今も続いている。

CPは形ばかりで実際には機能していない大学で、ほとんどが学力不問で4年間クラブをするために入学してきた学生たちを、どうしたら学習させることができるか。

2009年度後期から、橋本メソッドの導入をさらに工夫し、チームとして2回のテーマにエントリーする際、レジュメにパワーポイントの配布資料が添付されている場合エントリーの得点を50%プラスというインセンティブをプラスした。

同時に同志社大学文学部の山田和人が実践している仮名手本忠臣蔵検定（山田メソッド）をヒントに、学生に学期末試験の検定問題を自ら作らせることを試みた。

III. 新たな工夫と山田メソッドの効果

パワーポイントは、1年次必修の情報処理基礎ⅠとⅡの授業の中で、使い方を学習しているものの、2年次以降、学生がパワーポイントを使う必要がある授業や演習は皆無である大学で、プラスの得点のためにどれだけの学生たちが、パワーポイントを準備するのだろうか。新たな工夫の狙いは、パワーポイントの配布資料をエントリーのレジュメとともに提出してきたチームに、できる限り発表の機会を与え、パワーポイントを準備しないという競争ゲームに巻き込むことであった。

パワーポイント・インセンティブを2009年後期に、対象年次が異なる2科目の授業で導入してみると、2年次以上対象の授業と3年次以上対象の授業で大きな違いが見られた。旧態依然たる大学の授業に慣れ切り、パワーポイントの使い方を忘れていた3年次以上対象の授業では、ほとんど効果はなかったが、大学で、初めて橋本メソッドの授業を受け、こんな授業もあるのかと臨んできた2年次生たちの努力で、2年次以上対象の授業では、かなりの効果があった。

橋本メソッドの2回のエントリーが終わっても授業に関心を持って参加させることを目標に、2009年後期から、同志社大学の山田和人の仮名手本忠臣蔵検定をヒントに、エントリーをしたテーマについて、エントリーしたチームが4択のクイズ3題を学年末試験の検定問題として提出する仕組みを導入した。

自分たちの2回のエントリーが終わっても、授業に積極的にかかわらせるという狙いは的中し、山田メソッド導入により学生たちは、自分のチームがエントリーしていないテーマについても、今までの橋本メソッドのエントリーの発表よりはるかに集中して発表を聞き、検定問題に出そうなトピックは何かを考えるようになった。

IV. 2010年度前期とこれからの挑戦

2009年度の授業改善を振り返り、2010年

度前期には、橋本メソッド導入に際し、パワーポイントの発表における活用をさらに進めるために、パワーポイント資料添付がないエントリーは、ポイントを3分の1カットというルールを導入した。学生たちにとっては、「カット」がよりインパクトがあったようで、ほぼすべてのチームがエントリーに際し、レジュメとパワーポイントを準備してきた。

学習の習慣も身につけていない学生を、4年間で、大学が育成を目指す人材像にできるだけ近づけるためには、少なくとも学部レベルで、とりわけCPの具体化、つまり、初年次演習から導入、基礎、専門の授業・演習の中で、修得したものを学生が活用しながら修得する仕組みを作ることが求められている。

橋本メソッドや山田メソッドを他大学で導入し、いきなり岡山大学や同志社大学と同様の成果を上げることは困難であるが、ある程度科目に興味がある学生が集まる選択科目を活用することで、学生の主体的学びを推進することは可能である。来年度は、帝塚山大学の岩井洋のキーワード・ビンゴ、島根大学の家島明彦のクロスロードを、橋本メソッドと山田メソッドを併用し、15回の授業を組み立てていくことで、1教員として最大限「学習させる」科目を構築したい。

金子元久の「(学生の学習時間を増やすのに)最も大きな影響を与えるのは、学生の参加を促すタイプの授業である。たとえば『提出したレポートや試験などへのコメント』は学習時間を確実に増加させる。学生の発言の重視、グループワークなどは同様の効果を持つ。こうした授業形態は、大学での学習動機が高くない学生に対して、とくに大きな効果をもつ。」という指摘を支えとして、これからも試行錯誤しながら、さらなる教育改善を推進し、成果を発表できたらと考えている。

【参考文献】

金子元久『「学習させる」大学』IDE 現代の高等教育 2009年11月号 pp.4-11.

大学教育における初等教育の授業研究と指導案の適用性

—初等教育から何が学べるのか—

【発表者】 清水 洋一（世田谷区立喜多見小学校）

1. はじめに

今現在、大学教育では、大学組織としてのFD化が議論されている。このFD化により、教師がどのように講義を展開し、教育の質を向上させ、学習者に付加価値をつけていくのか、このようなことが論点となっているのである。

一方、初等教育では、従来までこのような教員の資質や品質を保証するものとして、校内研究組織を編成し、授業研究が行われてきた歴史がある。さらに、この授業研究において大切にされてきたシラバスとしての学習指導案がある。

本報告では、これらの授業研究と学習指導案を検討することにより、大学教育への適用性を考察する。

2. 大学教育と授業研究の考え方

大学教育においては、授業を通常、「講義」と言い、いわゆる講演とほぼ同意義で使われてきたように思われる。

近年、大学教育は、FDの義務化や初年次教育の充実といったことが叫ばれ、シラバスなどの情報提供もあるが、未だ、学習者に学力を身につけさせるということになると曖昧なままである。

一方、このような大学教育に対して教育的に授業研究を見ると歴史は長い。たとえば、教育の学説史から見ると、日本では明治になり、一斉授業（五段階教授法・予備—提示—比較—総括—応用）という形がなされて

きた。その一斉授業のルーツであるヨーロッパでは、ヘルバルトによる授業展開（四段階教授法（明瞭—連合—系統—方法）という教育手法が開発され、学習効率を高めるものとされてきた。

このような授業の展開については今現在でも授業研究という形で考察され、詳細に研究されている。たとえば、佐藤や秋田の談話研究などは、教育学の学説としては比較的新しいものである。

佐藤や秋田の談話研究では、教師だけではなく、授業の中で学習者が話す発言にその研究対象が向けられており、授業は、教師が指導するというよりも支援し、そして価値付けていくということが目的とされている。

つまり、学習者の主体性により授業を組み立てていくということが重要視されているのである。

このような授業では、授業は、一方的な教師による講話ではなく、教師は、学習者の学習活動・内容を絶えず支援と評価をするようになっている。教師に必要なことは、発問により、いかに学習者を学習させ、その学習が価値あるものなのか、ということに位置づけることに主眼が置かれているのである。

3. 初等教育における授業研究組織と学習指導案

（1）研究組織の特長

初等教育に限らず、中学校、高等学校においても授業を研究するということがある。し

かしながら、初等教育では、それらの教育と異なり全く授業に対する意識が異なる。中学校・高校は、教科は各専門に委ねられており、教科担任制となっており、研究も各教科で行われる。一方、小学校の基本は全科であり、学年が授業研究の中心である。この意味で、授業研究に対する考え方も異なる。つまり、中学校・高校では、その教科の学力を伸ばすことに主眼が置かれており、授業研究は独立している。一方で、小学校では、学習、生活の中の一つとして役立つことを目的として授業研究をし、授業は、学習者のすべての面において効果的に作用しようと考えられている。

(2) 学習指導案

初等教育において大学のシラバスに当たるものが、学習指導案である。厳密には、年間を通じたカリキュラムがなされたものを年間指導計画というが、今現在では、単元学習が中心であるため、学習指導案とする。

学習指導案は、まず単元があり、それが学習のひとつのまとまりである。そして学習の目標があり、時間が決められている。

例えば、小学校5年生の国語の教材で取り上げられている「マンガの方法」は、単元では、8時間となっており、1時間目には、全文を読み、そして分かったことを書く。そして2時間目からは、その分かったことを手がかりとして段落ごとに読んでいくという形になっている。

さらに、その1時間ごとにおいて絶えず、主発問が用意され、支援・評価により学習者に学習させるということになっている。

4. 大学教育への適用可能性

(1) 研究組織について

大学教育において、各講義は、専門的であり、それゆえに教師個人が、または専門家だけがその講義内容を検討することになりがちである。それは上記の中学校・高等学校でも

同様になる恐れがある。しかしながら、小学校では、小学校の基本は全科であり、学年が授業研究の中心であり一方で学習、生活の中の一つとして役立つことを目的としている。このような考え方が許容されるのは、初等教育の教育内容が比較的広範囲であり、深みに欠けるからかもしれないが、初年次教育では、深さよりもこれからの専門教育に必要な土台や基本的な考え方を構築することであり、初年次教育のFD化では、分野に依存することなく、教員が研究するべきであろう。またそうすることで、学生の基本的な学力を向上させることができるであろう。

(2) 学習指導案について

近年の大学教育は、演習、討論形式やワークショップ型の授業が多く取り入れられており、「講義」ではなくなってきたように思われる。たしかに、「講義」による学習効果の意義もあるが、初年次教育では、理解するよりも「身につく」教育が大事であると考えている。そこで、今現在よりも初年次教育の効果をあげるためには、初等教育のように教師は発問・支援・評価を取り入れた指導案を作成し、決め細やかな教育を行っていくことが必要であろう。

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」ユージー
- ・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

教育の質保証と初年次教育

— 学生を学習に集中させる教育システムと職員の関わり —

【発表者】 中村章二 (愛知教育大学)

はじめに

我が国の進学率の向上と18才人口減は、大学入試の選抜性を低下させ、その結果として多様な学生を受け入れることになった現在の大学は、入学した学生を自主的な学びの場である大学への適応を促すために、各大学の特性に応じて様々な初年次教育の取り組みを行っているが、その内容は、正課・正課外を問わず様々である。

本発表では、正課として行われる授業について学習者である学生の視点から課題を分析し、大学教育の主体である授業を Semester 制という教育システムの観点から見直すことが初年次教育の充実となることを示すとともに、自校教育を意識した職員の通常業務における実践事例から、教育の場に勤務する大学職員が、学生にとって最も身近な社会人であることに注目し、その資質向上の必要性を示したい。

1. Semester 制の現状と教育システムの課題

筆者が国立大学を中心に調査を実施した結果、多くの大学は連続15週の Semester 制に移行したが、移行後も、週1回の授業形態は変わらず、GPAの活用が進まず、シラバスも充実していない中、信頼性のないCAP制のみが進行していることが明らかになった。

これは、学生を教育に集中させるシステムが不十分なまま、学習の制限が行われていることであり、本来、教育の充実を目指すべき改革が形骸化していることを表している。

さらに、1998年以後に多くの大学が Semester 制へ移行しており、当時の21世紀大学像答申に「競争的環境の中で個性が輝く大学」と副題が付されていることから、それまで大学に馴

染みが薄かった「競争」という外部要因がきっかけであり、自主的な改革ではなかったことが明らかになった。また、個性化・多様化を求めた大学設置基準の大綱化に反し、3学期制は筑波大学のみとなり、学期制度は連続15週の2学期制に画一化している。このような現状の中、各種答申が求めた、大学の実情に応じた多様な学期制度とそれを支える各種ツールを、学生の視点から再検討し、学習に集中させる教育システムを構築することが重要であり、これらの充実が初年次教育にも繋がると考えられる。

2. 初年次教育の正課授業への位置付け

次に、先の学期制度に関わる課題を高校の学習形態に焦点をあてて考えてみたい。入学前は高校生であり高校では、3学期制による週複数回授業が行われ、科目毎に予・復習の課題が指示されている。また、その学習成果は、進路を含め、様々な形で高校生活に影響を与えている。このように、先に述べた大学における教育システムの問題は、教育を受ける学生側にとって違和感があるものではない。従って、正課における初年次教育プログラムを効果的に進めるには、現在の教育システムにおける課題を改善することがポイントとなる。

また、近年、社会からの期待されている社会人基礎力や人間力という学習成果に対応するためには、個々の授業そのものがカリキュラム・ポリシーに基づき学生の「よき社会人への成長」に繋がっているとの認識を持つことが重要である。これについては、自らの担当科目が、その学士課程プログラムにおいて、どのような位置づけで、どのような目標があるのか等を見つめ直し、受講学生の成長にどのように貢献す

るのか、を明確に認識することが必要と考えられる。

一方、近年、スタディ・スキル系、情報リテラシー、専門への導入に加え、キャリア・デザインも正課の初年次教育に位置付けられる傾向があるが、キャリア支援の必要性が大学設置基準へ盛り込まれたことにより、更なる進捗が予想される。そこで留意すべき点を一つ指摘しておきたい。それは、当該科目が、当該大学の教育課程の方針に照らして妥当なものかどうか、ということである。初年次教育の広がり、多様な学生を大学の学びに適応させるもので、その導入の経緯は、18歳人口の減少という外的要因ではないだろうか。そして、キャリア支援が大学設置基準へ盛り込まれたことにより、正課への位置付けが進めば、外圧による改革となり、先に述べた学期制度改革同様、本来の趣旨から外れてしまう危険性がある。さらに、学生の総学習時間は決まっていることから、正課に位置付けると卒業までの総単位数に影響を与えることがある。大学設置基準では、1単位あたりの学習時間から半期15単位を標準と示しているが、初年次教育プログラムを正課とすることがCAP単位数を押し上げないよう留意するとともに、教育の質保証の観点から、本来の学習を支援する教育システムの構築が重要である。また、学士課程答申においては、これまでの反省から正課とする場合、大学教育に相応しい内容であることを求めていることに加え、大学設置基準に求められたキャリア支援も、正課外を含めた学生指導体制の構築であることを忘れてはならない。

3. 職員の資質向上と自校教育の実践事例

次に、これらの教育システムを誰が運営すべきかを考えてみたい。このシステムは、学習成果を学生生活に反映させ、学習意欲を高めることにあり、米国ではアカデミック・アドバイザーが担当している。日本の大学では、未整備の職種であるが、専門性を高めた職員がこれに当たることになるであろう。特に本来のGPA活

用(CAPの緩和や奨学制度、早期卒業、退学勧告等)には、履修基準や学生支援体制への幅広い専門的知識が必要であり、高等教育に関する正しい理解等、教員のFD同様、自主的な質の向上が不可欠である。さらに、職員は一般的にその大学に永く勤務することから、所属大学の特色や歴史に触れる機会も多く、職員が自校教育を意識しながら学生指導を行うことは、初年次教育の観点から重要と考えられる。次に、実践事例として筆者が行った自校教育を取り入れた学生指導について報告したい。

対象：介護等体験参加学生(教員養成課程1年)

実施時期：事前指導(5月)及び事後指導(3月)

内容：カリキュラムの特性、愛知県の小・中学校教諭の勤務状況、教員需給の変遷と最近のトピックス

学生の評価

Q1 情報は参考になったか?

- ・参考になった 404名(65%)
- ・どちらともいえない 96名(32%)
- ・参考にならなかった 16名(3%)

Q2 これまでに聞いたことがあるか?

- ・聞いたことがない 329名(54%)
- ・聞いたことがある 281名(46%)

分析・考察

教員養成という明確な目標を持つ学部にも関わらず、半数以上が「これまでに聞いたことがない」という状況は驚きであるとともに、この情報を多くの学生が参考になったと肯定的に評価し、今後の学習の励みになったとのコメントもあり、「自校教育が学生の学習意欲を高める」ことが示された。

おわりに

初年次教育は、教育の受益者であった高校生を知之の創造者である大学生へ変貌させる第一歩であり、そこには、教育課程の方針に基づく学生の視点を意識した教育活動が必要であり、それを支えるにはプロの職員の存在が不可欠であり、その存在は、身近な社会人からの初年次教育として学生に好影響を与えるであろう。

初年次教育用学習ガイドブックの作成による大学連携

板橋孝幸 (福島大学)

はじめに

本報告の目的は、大学連携による学習ガイドブック作成の現状と課題、それに伴うFD活動について、「アカデミア・コンソーシアムふくしま」の「初年次教育共同プログラム」で作成した学習ガイドブック『学びのナビ』（ふくしま版）を事例に検討を行うことである。本報告において、学習ガイドブックとは学生に持たせる基本的な学習・生活スキルなどをまとめたハンドブックをさすこととする。

1. 大学連携事業における位置付け

福島大学では、文部科学省の「大学教育充実のための戦略的大学連携支援プログラム」の採択を受け、昨年度から県内16の高等教育機関と連携して、『アカデミア・コンソーシアムふくしま』の構築による広域連携型学士力向上プログラムを進めている。

この大学連携事業は、12のプログラムがある。大きく分けると、「教育の質保証」、「地域共同の人材育成」、「教育研究資源の結集」の3つをテーマに、福島県の高等教育の発展と高度人材育成による地域貢献に寄与することを目的として取り組んでいる。本報告で取りあげるのは、その1つである「教育の質保証」をテーマとした「初年次教育共同プログラム」の取り組みである。

2. 「初年次教育共同プログラム」の目的

「初年次教育共同プログラム」は、初年次教育共通テキストの編集・発刊、高校教諭との合同討論会の2つを柱に事業を展開してい

る。本報告では、前者を取り上げる。本プログラムでは、学生が高校の学習から大学の学習へ（「教え」から「学び」へ）のよりよい転換を進めるため、県内各大学における初年次教育の取り組みの共有を目的として取り組んでいる。

近年、入試による選抜機能が低下し、入学時のいわゆる「学力」保証が覚束なくなりつつあり、入学後に大学での学びについていけない学生も増えている。高校の学習から大学の学習への転換ができないまま高学年に進む学生が少なからずいることを踏まえ、県内の高等教育機関が協力して有効な初年次教育のノウハウを共有・開発しようということが本プログラムの趣旨である。

3. 学習ガイドブックの作成過程と内容

初年次教育共通テキストの『学びのナビ』は、もともと先行して福島大学で作成・活用していた学習ガイドブックを下敷きにしている。各参加大学の教員と初年次教育に関する取り組みについて意見交換を行い、会議を重ねて執筆原稿を募り、編集して昨年度末に発刊した。

このテキストでは、大学での学びの意義・基本的な姿勢、クリティカルシンキングやコンセプトマップなどの学習スキル、大学で学ぶ楽しさや喜びについての教員によるメッセージ、学生の修学支援をするツールとしてのポートフォリオ等について、新入生にやさしく解説する内容で構成されている。『学びのナビ』の内容構成は、以下のようになっている。

<『学びのナビ』の内容構成>

はじめに

1. 大学生になった皆さんへ・・・ガイドブックのコンセプト
2. 学習スキルについて
 - 2-1. 大学生の基礎レベル
 - 2-2. 大学生の上級レベル
3. 学ぶ楽しさ、喜び（各分野編）
4. 大学で使われる専門用語の解説
5. 学習ポートフォリオ記入のために

4. 大学連携による初年次教育用学習ガイドブック作成の意義

大学連携によるこうした初年次教育用学習ガイドブックの作成には、次のような意義があると考えられる。

第1点は、所属機関の異なる県内の大学教員が協力して作成することにより、各大学の抱える初年次教育の課題を話し合う体制ができたことである。小学校・中学校・高校と異なり、大学は所属機関を越えて相互に教育内容や方法を話し合う場があまりない。近隣大学の教員が集まって、そうした話をする場の設定により、他大学の取り組みや課題を知ることができ、さらに自分の大学だけで抱えていた問題を客観視できるようになった点でも有益であった。

第2点は、初年次教育のノウハウの共有化である。『学びのナビ』は、福島大学がすでに使用しているものを下敷きに作成した。こうした学習ガイドブックは、他の参加大学では作成されていなかったが、必要性は強く感じていた。各大学が独自に作成するには多くの労力がかかるが、すでにあるものを他の大学でも使用可能なように加筆修正していく作業であったため、比較的取り組みやすかった。具体的な事例と作成方法の蓄積があったため、他大学の教員にも学習ガイドブックのイメージが持ちやすく、協力も得やすかった。この学習ガイドブッ

クは、今年度「初年次教育共同プログラム」に参加している全大学の教員と新入生に配布・使用されている。こうしたことにより、編集・執筆に関わった教員以外にも、初年次教育の内容と方法の共有をはかれたのではないかと思われる。

第3点は、FDとしての効果である。本取り組みはFDを主眼としたものではなく、前述のように県内の高等教育機関が協力して有効な初年次教育のノウハウを共有・開発することに目的があった。しかし、『学びのナビ』作成の会議では、初年次教育の内容や方法に関する多くの議論が行われ、自分たちの教育活動を振り返る機会となり、FDとしての効果があったと思われる。入学後に高校の学習から大学の学習への転換ができない学生が増えているという現状は、各参加大学の教員の共通した認識であった。これに対応するためのFDの必要性も、会議において各大学の状況を話し合う中で、共通の認識になっていった。

おわりに

こうした学習ガイドブックの作成は、学生が「高校から大学への学びの移行」をよりよく進めるためだけでなく、所属機関の異なる教員同士が初年次教育への理解を深める上でも意義ある取り組みと考える。本取り組みはまだ2年目ということもあり、課題は多い。昨年度作成した『学びのナビ』は試作品といった位置づけで、福島大学で先行している事例を下敷きにしたため、会議の場でも出された他大学の優れた初年次教育の取り組みを十分に反映できていないことも課題である。

なお、『学びのナビ』を使用した教員・学生に対するアンケートの分析、今後の改訂作業を進めていく上での課題など詳細については、当日配布する資料をご覧ください。

京都外国語大学における初年次教育を通しての教員・学生の学び

【発表者】 村上正行 (京都外国語大学マルチメディア教育研究センター)

1. はじめに

京都外国語大学では、2006年度から前期にリレー講義、後期にゼミ形式の初年次教育を必修科目として実施している(村上ら 2008)。後期の授業においては31名の教員が授業を担当することから、さまざまな情報を共有したり、授業に関する議論を行う必要が生じた。

本報告では、まず、担当教員が行った会議や情報共有、授業を実践するための研修などについて紹介し、教員集団の形成、変容について検討する。また、学生に対して最終授業で実施しているアンケートの結果を分析し、考察する。

2. 「言語と平和」における教員集団形成

2.1 授業の運営方法

後期の「言語と平和Ⅱ」を担当する教員は30名前後であり、1200名程度の学生を対象とした必修授業であることから、統一した授業内容の設定が必要となる。そこで、授業内容の設定を行うとともにワークブックを作成することにし、全学生に配布した。また、30名もの教員が同一の授業を担当するため、ワークブックとともに基本となる教授案を作成し、共有した。個人の自由裁量の部分もいくらかあるが、この教授案によって授業目標を確認するとともに、授業のある程度の統一が可能となる。

また、メーリングリストを作成し、教案の配信や事務連絡、採点基準などの議論を行い、LMS上で前期のリレー講義「言語と平和Ⅰ」の授業資料や過去の「言語と平和Ⅱ」における優秀な学生の発表資料などを共有している。

研修として基本的には9月に研修会、2月に振り返りの会を実施し、担当教員の内省、技能向上を目指した。

2.2 教員集団の形成、変容

2006年度は初めての授業ということもあり、多くの問題が発生した。主としてこれまで一斉講義しか担当したことがなく、この授業のような基礎ゼミをどのように実施したらいいのか、という不安が大きかったようである。2006年11月に担当教員に「言語と平和Ⅱ」に関するアンケートを実施し、担当教員20名から返答を得た。その結果から、このような授業の必要性については認識しているものの、いざ自分が授業を担当すると、
「授業が一つ増えるから、パソコンが苦手だから」、「授業の中身はあんまり気乗りしないけれど、必要なことだとは思いますが。」、「基礎ゼミ」なるものをこれまで受けたことも、担当したこともなく、授業内容の見当がさっぱりつかない」といったように負担感が高い意見がいくつか見られた。

授業を実施する上で参考となる教案をメーリングリストにて配布していたが、その教案についても筆者がある程度の予想で時間配分をしたものであり、実際の授業では、時間を変更することが必要となる。しかしながら、担当教員は教案を非常に頼りにしており、教案に書かれた時間どおりに授業ができないと失敗だ、と考える場合も多々見られた。メーリングリストでフォローしながら、学科会議の中でも適宜時間調整してほしい旨、繰り返し伝えた。

担当教員、特に教養教育の専任教員は、試行錯誤しながら授業に取り組んでいったが、このことによって教員に共通の話題ができ、日常的に「言語と平和Ⅱ」の授業が語られるようになっていった。これはFDが日常的な文脈に現われているということが言える。田中(2003)は「FD活動は、このような個別の日常的な教育活動を前提にして、自立的な実践者どうしが協働することであるほかはない。啓蒙活動ではなく相互研修である。」と述べているが、このような活動が出てきたことは大きな収穫であると言える。

また、振り返りの会では、授業内容についての意見を述べたり、自分自身の実践について工夫していた点を報告したり、疑問に思っていることを他の教員に聞いたり、といったやり取りが行われた。担当教員同士の情報共有の場となり、徐々に教員集団として結束が出てきたと言える。

2007年度以降は、担当教員も経験を積むことで、少しずつ自分なりに授業設計を変更するようになり、授業期間中は比較的落ち着いてきた。振り返りの会においてそれらの変更点を紹介して議論することで、次年度の授業内容に適用することなども増えてきた。少しずつではあるが、「言語と平和」における教員集団は成熟してきていると言えることができると考えられる。

3. 学生への質問紙調査

2008年度の「言語と平和Ⅱ」の34クラスに対して、最終授業終了後にWebもしくは携帯電話によるアンケートに回答してもらった。回答数は478名であった。質問紙の内容としては、授業内容に関する4項目については、それぞれ5件法の回答とその理由を自由記述で書いてもらった。また、3つの項目によって授業全体の評価を5件法で行なった。

7項目の平均値を図1に示す。授業全体の評価である「この授業に熱心に取り組んでいる」が3.77、「この授業を受けて、能力が向上したと思う」が3.50、「この授業で学んだことは、今後役に立つと思う」3.83という結果となり、受講生が授業に熱心に取り組んでいること、授業内容が今後の大学生活において有用であると感じていることが分かる。対して、能力向上の実感については、他の3項目と比べて評価が低い。これらについては自由記述やレポートを分析することで検討していく予定である。

4. まとめ

本報告では、京都外国語大学の初年次教育実施における教員集団の形成及び学生の評価について報告した。2010年度から授業内容を改善して実施する予定であり、引き続き教員の意識について調査したいと考えている。

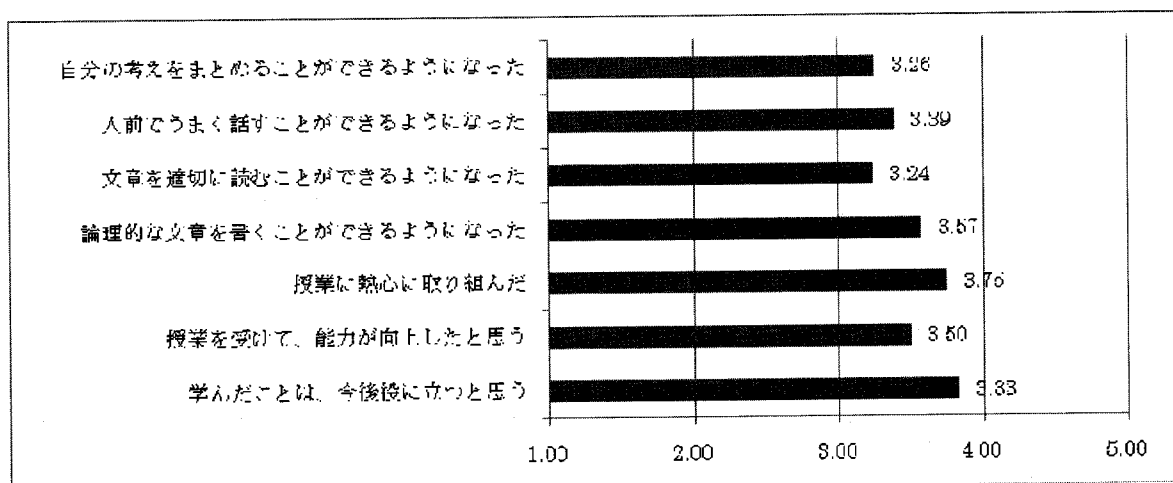


図1 「言語と平和Ⅱ」に対する学生の評価 (2008年度)

教職協働による初年次教育 (FYS I) の構築・「職」からの検討

【発表者】佐々木智子 (広島修道大学 学習支援センター)

【共同研究者】西森 章子 (広島修道大学 学習支援センター)

矢田部順二 (広島修道大学 学習支援センター)

1. 研究の背景と目的

広島修道大学では、5学部9学科の全ての1年生(約1,400人)を対象に、初年次教育として、ファーストイヤー・セミナーⅠ・Ⅱを実施している。このうち、ファーストイヤー・セミナーⅠ(FYSⅠ)は教職協働科目であり、前期15回の授業のうち、9回を学部教員が、6回を部局職員が担当している。職員担当の授業については、4つの部局(図書館・学生課・キャリアセンター・学習支援センター)が、テーマをそれぞれ設定し、計画・実施・成績つけを行っている。

本学のFYSⅠは、2007年度の開始より4年目を迎えているが、この4年という時間のなかで、職員には何が蓄積されているのだろうか。初年次教育において、職員による授業実践事例は見られるが、そもそも「教えること」を主業務としていない職員が、授業経験を通してどのような認識を持つに至るか、職員の認識の面から教職協働を検討した研究は少ないと思われる。

そこで本稿では、職員が「教える」経験から何を学んでいるのか、職員への聴き取り調査を通して、明らかにする。そこから、教職協働科目の維持を目指す場合に、職員の学びに対してどういった点を保証・補完してゆく必要があるのか検討する。

2. 方法

対象者 2010年度FYSⅠにおいて、授業を担当した職員11人。

質問紙調査 ①基礎情報(職員経験年数、FYSⅠ担当年数、企業勤務経験の有無等)、②授業

イメージ・ガイダンスイメージ(比喩生成法)
面接調査 事前に用意した質問項目に基づく半構造的面接であった(訪問調査)。項目は、①部局でのPDCAサイクルの状況、②「授業すること」を通して得た職員の気づき、③FYSⅠに対する職員の認識、の3点を探るために設定された。調査は、2010年6月中旬から下旬にかけて実施された。要した時間は、1人あたり30~40分であった。

分析 まず、面接時に記録した音声データをプロトコルデータに変換した。次にプロトコルデータと質問項目とを照らし合わせ、特徴的な発言を抽出・整理する作業をおこなった。

3. 結果

(1)対象職員に関する概要

とりまとめたものを表1に示す。対象者の半数近くを、FYSⅠ開始時から授業に関わっている職員、本学での経験年数が20年を超える職員が占めていることがわかる。

表1 インタビュー対象者の概要

部局名	人数	職員経験年数(年目)			
		1-10	11-20	21-30	31-40
図書館	4人	○		◎ ◎	◎
学生課 (学生相談室)	2人		◎		◎
キャリアセンター	3人	◎	●		●
学習支援センター	2人			◎	●

注1) FYSⅠ担当年数 (○1年目、●2年目、◎4年目)

注2) 下線は本学出身者

(2)PDCAサイクルの状況

Plan段階とDo段階に関しては、各部局とも、全学統一的な内容と質を保てるよう、労力と時間をかけて、授業を計画し、実施して

いる。だが、その後の Check 段階と Act 段階については、時間がかけられていないことが指摘されている(反省という時間は設けていない/[ふり返りは]しません)。できているのは、授業終了時の担当者間での話し合いといった機会を通して、説明方法や資料の変更などといった微調整である(普段の会話で/世間話程度に)。職員にとっては、授業終了後は、主業務に速やかに戻る必要があるため、これは仕方のないことであろう。

この点については、職員のなかでも、授業目的や方法や内容に関する話し合いの機会が、部局内部でも部局間でも設けられていないことが、課題として指摘されている(事後が十分できて来年につながれば)。

(3) 職員のたどる「授業への認識プロセス」

教えることは主観的経験である。ゆえに、職員の「授業への認識プロセス」も、それぞれの感情や価値観を含んで、多様であることが示された。図1は、「最初に授業担当を指示されたときの思い」と「授業をしたことで得た気づき」に該当する発言カテゴリをそれぞれ結んだものである。これを見ると、最初の時点では、肯定的反応(ああ、楽しみだなと思った)から、否定的反応(嫌で嫌で)まで、様々な受け止めがあったことがわかる。肯定的・積極的反応が引き出された背景には、異なる業務に取り組むことの喜び(話す仕事もたまにはやりたい/こういう仕事もやってみ

たい)や、教育機会を必要とする認識(必要だとは思っていた/全国的に見たら[相談室が授業を担当するのは]当たり前)がある。これに対し、否定的・消極的反応は、業務への加重負担感、人前に立つことへの苦手意識などが起因となっている。

授業経験を経て得た気づきには、「授業とは」といった授業観(深い/根拠がある/学問的裏づけがあるか)、授業者観(引き出しが多い/知識と知恵と工夫がいる)、教員への共感(教員の大変さが身にしみました/先生たちの気持ちがわかる)、苦手意識の解消(度胸ついたかな/抵抗はなくなる)などがある。

また、個人によって認識の様子に違いはあるものの、総じて、自分の担当する部局授業については、意義に関する言及が見られた(しんどいがやることには意義がある/やはり必要だとのいう気持ちのほうが大きい)。

4. 今後の課題と展望

以上のように、授業経験を通して、職員のなかで、大学で教えることへの理解や初年次教育の意義理解が広がり、深められつつあることが明らかになった。本学において、職員が FYS I 授業を担当することは、SD や OD につながる可能性があると言える。

その一方で、職員担当授業を可能にしてきたのは、開始年度から FYS I に関わってきた職員の使命感によってであり、その強い使命感と工夫が、部局内の他職員を引っ張ってきたことが感じ取れた。

FYS I に長く関わってきた職員から次の職員への交代があることを踏まえると、教職協働科目の維持を目指すならば、今後の仕組みを考えることが課題となる。今回、Check 段階にあたる機会が部局内で設定されにくく、ゆえに職員の気づきや思いも、個人に閉じられがちであることが示された。これについては、授業することの意味を職員が省察する機会や、職員が主業務との連動性を意識できるような機会を設けることなどが考えられる。

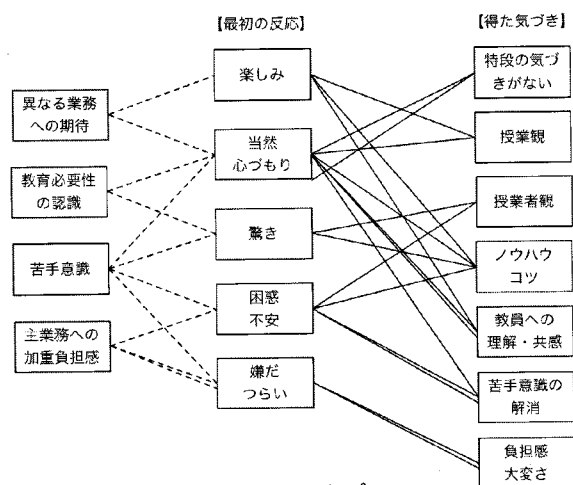


図1 授業への認識プロセス

明星大学における全学初年次教育の取り組みについて

1 年生必修科目「自立と体験 1」の全学部全学科横断クラス編成の現状報告

【発表者】 榎本 達彦 (明星大学)
鈴木 浩子 (明星大学)

1. はじめに

明星大学では 2010 年度より全学初年次教育科目として、全学共通教育科目「自立と体験 1」を開設した。学部横断、65 クラスによる運営ということで、困難を極めたが、その困難が故に得られた成果も少なからずあり、また、次年度へ向けての課題も見えてきた。

今回は、「自立と体験 1」の導入の経過と結果、課題について以下に報告をする。

2. 導入の経緯

(1) 学内の状況

本学では、「自立と体験 1」の設置に先だって、大半の学科に初年次教育的な科目が設置されていた。それらの科目の意図は、スタディ・スキルの修得であったり、専門基礎への導入であったり、あるいはリメディアル的なものであったりと、学科によって多種多様であった。また、2005 年度からは、本学の教育理念のひとつである体験学習的要素を取り入れた「自立と体験」という 1 年次必修科目も設置された。しかし、この科目も位置づけこそ全学共通科目であったものの、実施の単位は学部・学科ごとであったため、実際の授業の目的・内容・方法などは部局によって大きく異なっていた。

他方、近年のユニバーサル・アクセス化の影響により、学生の学習意欲の低下傾向や、それに伴う離籍者の増加などが、学内の懸案事項となっていた。こうした状況を打開するために、学生の学習意欲を向上させるための初年次教育に大学を挙げて取り組む必要性が、

2007 年頃より学内の一部で認識されるようになっていた。

(2) 導入までの準備・調整等

以上の流れを受けて、2008 年 12 月より、全学初年次教育の目的・内容・方法等を検討する諮問委員会が立ち上げられた。委員会での検討経過及び結果は各学部教授会に報告され、その都度、教授会構成員から意見が聴取された。教学に関する意志決定プロセスにおいて典型的なボトム・アップ型の大学である本学においては、予想通り、強硬な反対意見も提出され、学内の意見調整は難航した。寄せられた批判の多くは、学部・学科横断型クラス編成に集中した。しかし、この科目を設置すること自体は、2009 年 3 月に大学評議会（学部を超える全学的な教学事項についての審議機関）において承認され、2010 年 2 月には、学部・学科横断型クラス編成も含めて、委員会答申に基づいて学長が作成した「自立と体験 1」の実施案が大学評議会において賛成多数により承認された。

このように、「自立と体験 1」導入へ向けての実質的な準備期間は一年半足らずであったが、この間、本学ではつぎのような準備を行った。

- ・ 他大学における初年次教育の実施状況についての情報収集
- ・ 初年次教育に関する全学的 F D 研修会の実施 (3 回)
- ・ シラバス、教案、ポートフォリオ、自校教育用 DVD 等の作成

- ・ 様々な問題を抱えている学生への対応マニュアルの作成
- ・ 「自立と体験1」を管理運営する「明星大学明星教育センター」の開設準備
- ・ 主に「自立と体験1」を担当する5名の特任教員の採用
- ・ 2010年度に「自立と体験1」を担当する45名の専任教員を対象とした研修会
- ・ ティーチング・アシスタント採用の準備

3. 授業概要

「自立と体験1」の教育目標は、明星大学の教育目標「自己実現を目指し社会貢献ができる人の育成」を受け、「明星大学に学ぶ学生としての自分を理解し、各自の理想や目的を明確にしていくこと」となっている。この教育目標に沿って、教育内容、シラバス、教育方法等が決められ、授業が進められることとなる。

授業は1年生の前期に必修科目として設置され、15回の授業が行われる。15回は3つの期に分けられ、第1期は環境に慣れ、新しい人間関係に触れることがテーマとなっている。授業は各クラスで行われ、グループ作り、自己紹介、部活やサークルの先輩との交流を行う。第2期は大学を知ることがテーマとなっており、「図書館等学内の諸施設訪問」「マナーやハラスメントについて考える」「自校教育」が行われる。第3期は、学生たちが将来を見据え、4年間の学生生活や卒業後の自分について考えることになる。

学生にはポートフォリオが配付され、これが授業を進めていくうえでのテキストとなる。ポートフォリオにはシラバス、授業の意義、授業を受ける上での約束事、グループ学習の手法等が書かれている。それに続いて第1回から15回までのワークシートが続いている。

授業の構成は、授業の趣旨説明→個人作業あるいは体験→グループ演習→振り返りという流れが基本となっている。例えば、第1回

の授業はグループ作りと自己紹介が授業内容となるが、最初に担当教員から「授業の趣旨説明」がありグループを発表する、あるいはグループ分けをする。学生は「自己紹介シート」に記入し、グループ内で「自己紹介」をする。自己紹介が終わった後、授業の「振り返りシート」を記入してその内容をグループ内で共有し、最後に教員の「まとめ」で終わる。

専任教員は、このようなワークやファシリテーションに慣れていない場合が多いので、ポートフォリオに沿った教員用の教案を作成している。ここでは、実施する個人作業やグループ演習の進行の仕方、おおよそのタイムテーブル等が記載されている。

成績は優良可ではなく、可否で評価する。そのため学生の授業への出欠席は毎回確認し、無断で2回連続欠席した際は、本人あるいは保護者宛に連絡を入れ、出席を促す。場合によっては呼び出したうえでヒアリングや指導を行う。

また、ポートフォリオは授業期間中に3回の提出義務があり、授業や大学生活への適応の応援的コメントを担当教員が記載して返却している。

4. 「自立と体験1」の特色

以上のような経緯で導入され、運営される「自立と体験1」は高大接続という意味での初年次教育であると共に、1年生に広範囲に明星大学教育を体験し、理解する授業である。以下に「自立と体験1」の特徴を述べる。

①学部学科横断型のクラス編成

「自立と体験1」は入学した学部学科混合のクラスを編成しており、各クラスにはほぼ全学科の学生が含まれている。ここでは、多様な学生同士が交流し、協力して学び合うという体験をする。

これまで、クラブ・サークルに所属する学

生以外は他学科の学生との交流はほとんど無かったが、この授業を通して異なる学科同士の交流も増えることにより、大学生活の充実や大学の活性化が期待される。学生自身が多様な人間関係を体験することで将来の社会人生活にも役立つと思われる。

②各学部の専任教員が、他学部の学生も含めて担当する。

「自立と体験1」を担当する教員は、45名の専任教員と5名の特任教員である。各学部学科から推薦された教員が65クラス中45クラスを担当する。

ほとんどの教員は少人数の協同学習やファシリテーションの経験が少ないが、共通のカリキュラム、教材、教案を通して授業を受け持つことで、協同学習の手法やファシリテーターの手法を自らの専門教育にも活用することが期待できる。授業を体験する事がすなわちFDにつながる可能性も含む。

③共通のカリキュラム、教材、教案を使用

「自立と体験1」は授業の設置を進めると並行して、カリキュラム作り、教材・教案の作成が進められた。これは協同学習に不慣れな教員にも授業を進めやすくするための工夫である。協同学習も「体験→個人作業→協同演習→振り返り」という統一のパターンで進行する。この繰り返しの中で、学生たちは教員の問いかけ、アドバイス、声かけを受けながら様々な気づきと学びを体験することになる。

④少人数制の協同学習、体験学習

「自立と体験1」は1クラス30人という少人数制を取っている。各クラスは6名からなる5つのグループに分けられ、協同学習、体験学習を行っていく。教員はクラスの学生の氏名と顔を一致させることができ、かなり細やかな対応が可能となる。

特に高校から大学という環境の変化に対応することが、学生にとっての大きなストレスであると考え、少人数グループによる授業それ自体が、学生に安心感と居場所を提供するという意味がある。最低でも1回、多いクラスでは4~5回グループを変え、その都度新しい友人が出来る仕組みもある。

⑤5名の特任教員

「自立と体験1」は5名の特任教員が専任教員と一緒に授業を受け持っている。特任教員は協同学習やファシリテーション、学生指導に特化した教員であり、授業を受け持つだけでなく、専任教員への支援やアドバイス、授業の運営全般にも関わっている。

専任教員は9名ずつ5グループに分けられ、各特任教員が各々グループのリーダーとなり、質問への対応、授業の進め方のアドバイス、学生の出席管理のサポートなどを行っている。

また、授業を進めるにあたり、様々な問題を発見し、その為の措置をする。

⑥自校教育

「自立と体験1」では、明星大学教育の歴史や理念について学ぶ時間を取り入れた。偏差値の輪切りにより入学する学生が多い昨今、大学へのロイヤリティは弱まる傾向にある。そんな中、自校教育により大学への関心、誇り、母校愛や帰属意識を感じるきっかけになればと考えている。

明星大学の歴史をまとめたDVDの鑑賞、学長の講話の後、個人ワークや協同学習をする。自校教育はローテーション授業の一つとして、全クラスが6グループに分かれ行われる。どの回も学長自らが、明星大学の歴史と教育理念についての講話を1年生全員に行う。

⑦体験教育

「自立と体験1」では、教室内で作業をするだけでなく、図書館、学生支援の各部署、

学長の講話、臨床心理士による性と生（生命の尊厳）の講演、部活・サークルの先輩との交流など、教室外に出て大学生活を様々に体験する。少人数クラスやグループで教室外に移動する中で、教室では体験できない教員やクラスメートとの交流を体験することにもなる。

明星教育の根幹の理念でもある身体を動かして学ぶという「体験教育」により、学生たちはより活発に行動し、感じ、考え、学ぶ事になる。

グループでの協同作業も単に討議するだけでなく、模造紙にグループの意見を書き・描くという作業をするが、このような身体を動かす作業はグループやクラスの活性化につながり、普段発言の少ない学生も活躍しやすききっかけともなる。

⑧「発表リレー」と「一問一答インタビュー」、 「発表」

「自立と体験1」では、協同学習の進め方として「発表リレー」（ラウンド＝ロビン）とその応用である「一問一答インタビュー」の2つの手法を中心に行っている。

ときに協同学習の内容を、クラスの中でグループ毎に発表する事もある。自分たちの考えを全体に発表し、各グループの考えをクラス全体で共有する意図がある。

⑨TA/SAの活用

TA/SAは資料や教材を運んだり、配布・回収したりという物理的な補助のみならず、グループ討議中に、各グループを回って学生に声かけをしたり、活性化していないグループに入ってアドバイスや適切な意見を投げかけるという役割も担っている。そのため、今年度はTA/SAを対象とした研修を行い、「自立と体験1」の授業の狙いやTA/SAに期待されることなどを伝えてきた。

また、TA/SAはほぼ決まった教員とペアになるので、明星教育センターと担当教員とのパイプ役も担うこととなる。毎回日報を書く事になっているが、それは65クラスの授業のおおよその様子を知り、明星教育センターと担当教員との関係をスムーズなものとするきっかけともなっている。

TA/SAに対しては、単に授業補助としてあるだけでなく、この授業に関わることで本人たちの成長を期待している。

5. 運営上の工夫・改善

4月から授業を開始し、授業を運営する中で様々な問題が発見されその都度、そのための改善や工夫が行われてきた。そのうちの一部を紹介する。

- ① ランチミーティング
- ② ニュースレター
- ③ 授業運営補助資料
- ④ 上記①②③の循環
- ⑤ 60cm×40cmのナイロンバッグ
- ⑥ 担当教員毎に設置された必要資材を渡すロッカー形式の棚

* 7月末の前期授業終了を待って、結果分析、課題の検討をしたうえで、学会当日報告します。

以上

自己教育力の育成におけるポートフォリオの活用とその可能性

—キャリアポートフォリオを使用した自己紹介を導入して—

【発表者】 ○徳田菊恵（名桜大学人間健康学部看護学科）
永田美和子（名桜大学人間健康学部看護学科）

はじめに

A大学看護学科では、教育目標に「学生の自己教育力を育み、学生が主体的な学習者として成長していくこと」を掲げ、3つの対話（自己との対話、他者との対話、地域との対話）をコア概念としている。教育の特色として、初年次から2年次にかけて少人数のゼミナール形式でおこなう教養・基礎教育科目「教養演習Ⅰ～Ⅳ」で、協働探究の意義や課題解決方法を学び、専門科目の学習の基盤を築いている。今年度からは、本格的にポートフォリオを導入し、学習支援体制の構築に取り組んでいる。今回は、発表者が担当する2年次の取り組みについて報告する。

研究目的

学生間の交流の際にキャリアポートフォリオを使用した自己紹介を行い、学生の反応からその有効性と課題を明らかにする。そして、自己教育力の育成におけるツールとしてのポートフォリオの可能性を考える。

研究方法

1. キャリアポートフォリオの取り組みの概要

1) 学生へポートフォリオについての説明

平成22年4月5日、ポートフォリオについての講義を行い、2日後の新入生との合同ゼミでポートフォリオを使った自己紹介をする旨を伝えた。作成方法については、実際に教員がキャリアポートフォリオを使って自己紹介を行い、イメージ化を図った。

2) キャリアポートフォリオを使った自己紹介

平成22年4月7日、1年次のゼミと合同で、キャリアポートフォリオを使った自己紹介を行った。その発表方法や進め方などは、2年次の学生が中心となって取り組んだ。

2. 方法

1) 対象者

A大学看護学科の2年次学生83名(合同ゼミでの自己紹介に欠席した学生は除いた)である。

2) 期間と方法

研究期間は平成22年6月～7月。6月にアンケートを実施した。調査項目は、「Ⅰ. キャリアポートフォリオを使った自己紹介を行ってみて」12項目、「Ⅱ. キャリアポートフォリオを使った自己紹介を聞いてみて」6項目について、「よくあてはまる」から「全くあてはまらない」の4件法とした。(表1)

表1 アンケートの項目

Ⅰ. キャリアポートフォリオを使って自己紹介をしてみて	
1)	楽しかった
2)	緊張しなかった
3)	聴いてもらった
4)	自分の振り返りが出来た
5)	自分を分かってほしいと思った
6)	卒業後も役立つと思った
7)	今の自分の方向性(目標)がみえた
8)	今後もポートフォリオを活用したいと思った
9)	今までの自分は周囲の人に支えられていることに気がついた
10)	準備は十分だった
11)	作成方法が理解できた
12)	自分の事を伝えやすかった
Ⅱ. キャリアポートフォリオを使って自己紹介を聞いてみて	
1)	視覚的に訴えられて、分かりやすかった
2)	相手の理解が深まった
3)	相手の印象が変わった
4)	今後のポートフォリオ作成の参考になった
5)	キャリアポートフォリオ以外のポートフォリオを作成しようと思った
6)	キャリアポートフォリオを使用した自己紹介は効果的であった

3) 分析

アンケートは、Microsoft office Excel 2007 for Windowsにて単純集計を行った。自由記述については、複数の研究者でディスカッションを重ね、質的帰納的に検討した。

4) 倫理的配慮

A大学における倫理審査の承認を得ており、基本的な倫理的配慮の他、研究協力者と研究者の関係から、成績評価には無関係であり、参加は自由

意思であることを強調して説明した。

研究結果および考察

1. 研究協力者の概要

研究対象者は、2年次学生83名(自己紹介欠席者は除いた)であり、そのうち同意が得られた研究協力者は、43名(回収率51.8%)であった。男性6名(14%)、女性37名(86%)であった。

2. 結果および考察

集計結果を図1および図2に示す。自由記述は7つのカテゴリ(【 】で示す)に類別できた。

1) キャリアポートフォリオを使って自己紹介を行ってみて

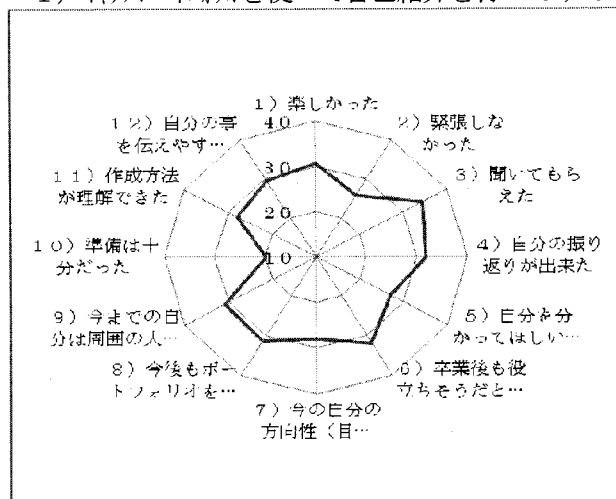


図1 キャリアポートフォリオを使って自己紹介を行ってみて

自己紹介を行ってみて、「聞いてもらった」が3.4で最も高かった。自由記述では【文字や言葉で表現するより、写真や絵などを活用することで、楽しい雰囲気の中で分かりやすく伝えることができ、相手への関心も深まった】とあり、写真や絵などの視覚的な効果によって相手への関心が深まっていることが分かった。

続いて、「自分の振り返りが出来た」「卒業後も役立つぞらだと思」が3.2で高かった。自由記述においても【キャリアポートフォリオを作成することで自分の振り返りになったことから、今後も活用していきたいと思】とある。これは、キャリアポートフォリオの作成段階で学生は、数ある自分の資料(写真、資格証、趣味など)を俯瞰することで、自分の過去を振り返り、その軌跡を辿るプロセスの中で『自分との対話』をしていると考える。また、【自分が家族に支えられていることに気付いた】など、自分を取り巻く周囲の人の有難さなどに気がついている。

最も低かったのは、「準備は十分だった」で2.0

であった。自由記述でも【作成時間をもっとあればより充実した内容になると思】【作成方法がよくわからない】とあった。今回、導入を新学年のガイダンス期間中に行ったため、準備時間が2日となってしまい、学生には足りなかった。さらに、【発表方法に工夫が必要だと感じた】との意見もあった。今後は、春季休業に入る前に導入を行い、十分な準備期間を設けること、発表時間などのタイムマネジメントは検討課題である。

2) キャリアポートフォリオを使った自己紹介を聞いてみて
「視覚的に訴えられて分かりやすかった」が3.6、「相手の理解が深まった」、「今後のポートフォリオの参考になった」が3.5と高かった。これも前述したように、視覚的効果から他者への関心や理解を深めていることが分かる。さらに、【仲間のキャリアポートフォリオをみて、もっと自分のポートフォリオを“自分らしく”作成したいと思】からも、他者を見て、自己を更によくしようという意欲へと繋がっていると考える。

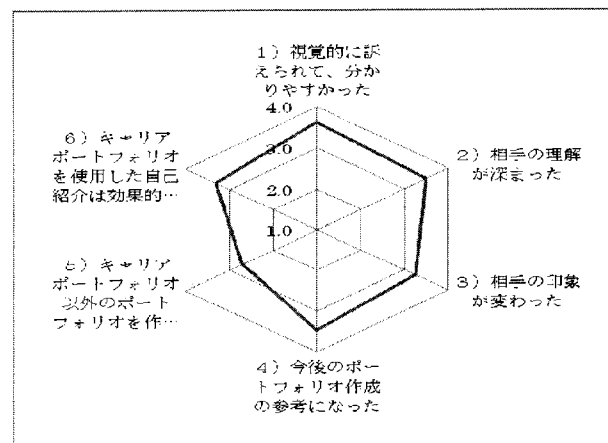


図2 キャリアポートフォリオを使って自己紹介を聞いてみて

おわりに

キャリアポートフォリオを使った自己紹介を行ってみて、学生は、その作成過程の中で『自己との対話』をし、自己紹介を聞くなかで『他者との対話』をしている。写真や絵などの視覚的効果もあって、他者への関心や理解を深めていることが分かった。自己教育力という視点で見れば、キャリアポートフォリオは学生自身が自分を見つめ、他者から学び、自分を振り返るためのツールとしての可能性が示唆された。今回、キャリアポートフォリオを使った自己紹介という場づくりを教員が行ったが、今後はキャリア開発に向かって、学生自身がどう活用していくかを学年ごとに見守っていく必要性を感じている。

電子ポートフォリオを介した学士課程教育の展開

様々なハードルを前にして

【発表者】 絹川直良・海老澤信一（文京学院大学）

文京学院大学経営学部では、2009年4月に、クラウドコンピューティングを活用して初年次教育の学習ポートフォリオを電子化した。さらに、キャリア教育から学士課程教育全体への展開を図っている。具体的には、

(1) 学生、教職員による電子ポートフォリオの利用を拡大し、双方向の指導を進め、(2) キャリア教育・指導や演習（2・4年）に電子ポートフォリオの利用を展開し、学生の情報を教職員間で共有すること等に取り組んでいる。

具体的には、2009年4月に初年次教育に電子ポートフォリオを取り入れた後、さらに、2009年9月に3年生のキャリア指導に拡大し、2010年2月には在籍している学生全体に拡大した。実際には、3年生のキャリア指導では、就職活動上のチェック項目をグループにし3段階に分けたものについて、キャリアデザイン科目での指導と結びつけて記入を求め、これに教職員がコメントを行うところから始めた。さらに履歴書の主要項目、エントリーシートに拡大した。4年生については、個々の学生の就職指導を教職員が記入するツールとして利用を開始した。また、学生のアカウント数に余裕があったことから、本年3月の卒業生のうち、引き続き就職活動を続ける可能性が高い学生は引き続き利用可能な状態で残した。

技術的問題

技術的には、電子ポートフォリオの導入・展開は予想以上に容易であった。

操作環境は安定しており、最低限のインターネット環境があれば、学内学外いずれでも

記入が可能である。セールスフォース社によるサービスは安定しておりメンテナンスによる休止も日曜日早朝等の短時間に限られている。

2009年10月および11月には同社指定のシステム管理者研修を関係者が受けた（2日間）。これによって、すぐにプログラミングを全て自前で行うことができるようになったわけではないが、セールスフォースの提供するサービスの仕組みについての理解が深まり、その後の開発業務推進に大きく役立った。

もともと、本学側の開発の窓口責任者となるスタッフの役割が重要であることも判明した。外部のプログラマーに全ての作業を委託できるわけではない。新しく作成するプログラムのアイデアを具体化するだけでは不十分である。また、学生のデータが学内の複数部署に散在している状況では、それをまとめ、電子ポートフォリオのカスタマーポータル属性データとしてインポートする必要がある。学内部署より提供されるデータが不完全な状況では目視などによる確認や場合によってデータの加工が欠かせず、これは大きな負担となる。卒業だけでなく進級、留年、休学といった学生個々の動きを、遅れずに把握し反映させる作業は、全て手作業である。これら全てについて開発の窓口責任者の役割は重要である。

電子ポートフォリオの活用度合い

初年次教育については、標準的な授業計画が組まれているが、小クラスでの授業についてはその具体的内容は各担当教員にゆだねられている。学生との面接や電子ポートフォリ

オへの記入については目処となる時期は示されているものの、実際に各教員がこの目処に沿って行っているかどうかを確認し、行われていない場合には督促するといった仕組みはまだ構築できていない。

なお、外部サーバーに個人データを載せることにはまだためらいがあり、氏名等の情報は電子ポートフォリオには含めず、学籍番号で対応している。この点が利用にあたって一つの不便ということもできる。

電子ポートフォリオのもつ優れた機能

基本的に、電子ポートフォリオにはむしろ技術的に優れた仕組みが組み込まれている。今後、授業内容の改善を求めていく過程では、むしろ電子ポートフォリオのもつ機能の活用は大変有用である。まず、初年次教育のクラス毎に、個々の学生のポートフォリオの更新状況をグループ化して表示するレポートを作成することが可能であり、このレポートは容易にクラス担当の教員宛に定期的に（たとえば毎日午後8時）配信が可能である。これを活用すればいちいち電子ポートフォリオにログインせずとも個々の学生の作業状況を把握することができる。さらに、全担当教員のクラス毎の作業状況を一覧できるレポートも作成可能であり、このレポートを定期的に配信することで、ピア・プレッシャー（同輩間の圧力）が働くことを期待することもできる。

キャリア指導—教職員の連携の必要

キャリア指導面では、キャリアセンター職員はジョブハンターと呼ばれるシステム上に企業への内定状況に加えて個々の学生の指導情報を記入しているが、このシステムに教員はアクセスができない。教職員が連携して個々の学生の就職指導を行うにあたっては、情報の共有が必要であり、そのためのツールとして電子ポートフォリオを3、4年生のキャリア指導に展開することとしたものの、未だ十分に利用されていない。キャリア指導について教員間の足並みが必ずしも揃わないこ

と、教職員間の風通しも万全ではないことが挙げられる。

職員側での電子ポートフォリオ利用をさらに進めるためには、電子ポートフォリオ利用が指導内容の強化、作業の効率化に結びつくことを実際に示すことが必要である。電子ポートフォリオの技術的な仕組みについての理解が進んだことから、たとえば、毎日入力される面談指導内容をまとめてレポートで一定時に配信させたり、内定者情報を短時間で把握し計数管理を行ったりといった利用の準備を進めている。さらに、学生の持つ様々な属性やデータを読み込ませることで、どのような指導を行うことが有効なのかといった分析や、指導が届いていない学生を特定する作業も容易に行うことが可能になる。

学生のキャリア指導については、キャリアセンター職員、ゼミ担当教員、および、キャリア授業担当教員の連携が重要である。そのために、第一に、電子ポートフォリオ利用促進を通じた情報共有を進めている。第二に、個々の学生指導とキャリア科目での集合教育（授業）の関連付けを強化する工夫を本格的に開始した。授業は、外部講師の手配、具体的な授業内容の依頼を含めて基本的に教員が担当することとするが、授業内容や学生に与えた課題、さらには学生が提出してくるレポートはゼミ担当教員経由学生に返却するという仕組みを作った。ただ、キャリアデザイン担当教員の負担は決して軽くない。

コーチングアワセルプズの導入

また、学生のキャリア指導を推進するために、関係する教職員の協働体制を強化するために、コーチングアワセルプズ研修を受けることとし、現在までに20回のプログラム中17回までを終えた。

同プログラムは、マギル大学のミンツバーク教授の考え方を、娘婿のオニールがビジネスにしたもので、日本では富士通、日産自動車グループなどが課長級の中間管理職の研修

プログラムとして導入している。5・7名程度のグループが週1回程度集まり、毎回新しいテーマで議論を行うが、予習・復習は不要で、現場経験を持つマネジャーに自由に意見交換をさせるところに特色がある。

本学では、この研修を、以下のように読み替えて実施した。学生を「部下」とするキャリアセンター職員およびゼミ担当教員有志が「中間管理職」として集まり、同サービスの日本での総代理店であるジェイ・フィールに、コーチング・アワセルブズ（以下 CO）の研修資料を大学向けにカスタマイズしてもらい、実施した。

この研修では、毎回冒頭の15分程度を用いて、マネジメント・ハプニングス（マネハプ）と呼ばれる作業を行う。これは、直近の1・2週間に起きた印象深い出来事を参加者間で共有し、ポジティブにコメントしあうというものである。このマネハプが予想以上に機能し、実際に開始した2009年11月以降、キャリアセンターと経営学部キャリア委員会の教員有志の間の距離は大きく縮まった。基本的に話題は学生の就職指導とすることを基本としたが、具体的な問題事例を共有するという意味もあるが、その前に、学生のキャリア指導を通じて教職員の一種の一体感が生まれたと思われる。その後、職員側の一部異動があつて2010年4月以降は新メンバーでこれを継続している。一人の学生に対して複数部署の教職員が対する状況を考えると、教職員側の連携体制を強化する上で、COの利用は一つの解決策を示しているものと思われる。（なお、COの創始者であるミンツバーグ教授の勤務するマギル大学でCOの利用が始まっていると聞いており、発表までに関連情報を収集して紹介したい）

このように教職員間の連携体制が強まった状況で、2010年2月半ばの5日間に、3年生のキャリアデザイン科目履修者を対象に、教職員が連携して一人30分程度の集中面接指

導を実施し、履修者約170名中100名と面接を行った。実際に企業での採用試験で履歴書・エントリーシートの提出や面接試験受験が本格化する前に、できるかぎり多くの学生の仕上がり具合を直接確認しようと試みた。

その結果、思った以上に準備がすすんでいない学生が多く、特に自己PRに難点の多い学生が多いことが判明した。学生時代力を入れて取り組んできたことを整理しないままに、キャリアセンター職員の就職指導を受ける例が少なくない。そのため、自己PRの推敲作業に先だつて、当該学生の学生生活全体を理解するために、キャリアセンター職員は相当の時間を要してしまう。

そこで、そういった指導は、ゼミの担当教員が行うように誘導することとし、そのために3年生のキャリアデザイン科目で「プログレスファイル」と名付けたポートフォリオ上のページへの記入を求めることとした。プログレスファイルは2010年5月半ばに開発し、すでにキャリアデザイン科目履修生の多くが記入済みである。

プログレスファイルは英国の大学教育質保証機関が各大学にその利用を求めているものであるが、英国で利用されているものになりに近い内容のものになっていると思われる。具体的には、何を目標にするか/したか、実際に何を行うのか/行ったのか、何を得たか/得ることができたか、次の目標は何か、の4項目について学生に250字余りで電子ポートフォリオ上に記載させ、これを教員が指導し電子ポートフォリオ上ではコメントを付すものである。ゼミでの共同研究、サークル活動、資格取得に向けての学習など、力を入れて取り組んだことを学生達が書くように誘導している。

また、キャリアデザイン科目の活用については、授業内レポートに加え、評価上に反映させる具体的な課題を複数与え、それら課題をこなすことによって、学生が、具体的に就

活準備だけではなく総合的な「持続的就業力」をつけることを期待している。

先述の集中面接指導には100名の参加を得たが、この中にはこれまで就活準備に積極的ではなかった学生が40名程度含まれている。面接を受ける必要に迫られたという学生側の事情もあろうが、キャリアデザイン科目を最大限活用したことも大きい。むろん、面接結果を指導履歴の形で共有するために、電子ポートフォリオを利用した。

課題と展望

比較的短期間に電子ポートフォリオを導入しキャリア教育への展開を図ることができたのは、大学執行部の理解と改革マインドを持つ複数教員のサポートが大きい。この間、クラウドコンピューティングの恩恵をフルに享受し、短期間で本学独自のプロトタイプを作成し学生に提示できたことも助けとなった。

しかし、電子ポートフォリオを実際にフルに活用していくためには全ての教員がこれに取り組んでいくことができるように、利用方法の説明に加えて、利用上の様々なノウハウの共有や、作業が遅れている教員への注意喚起や場合によって作業のサポートも必要になる。キャリア指導の場合には、これに加えて、教員自身についての研修会の開催など、指導する側がノウハウを吸収する機会の提供も必要になる。

電子ポートフォリオの導入自体は、クラウドコンピューティング活用により技術的には容易になりコストも低下した。しかし、授業内容改善を図りながら電子ポートフォリオ活用促進を進めている面があり、決して導入はたやすくはない。

ただ、厳しい就職市場を前に、キャリア指導面で学内の複数関係者から、1・3年次の専門科目教育で各学生のもつ力や態度・指向性を一定程度まで引き上げて欲しいとのリクエストが強まっている。この機会を逃さず、2・3

年次のゼミ教育で、個々の学生の指導を強める、即ち、キャリア指導から学士課程教育に遡って強化を図るという方向で、学士課程教育強化に向けた動きを強めようとしている。

電子ポートフォリオの有用性は十二分に認識出来たと思う。しかし、これを活用して何を行うかといえば、学士課程教育の強化であり、そのために必要な枠組みを整え、教職員がその方向に向かって進んでいける土壌作りを行うことがこれまで以上に重要になっている。しかし、基本的に枠組みと土壌が整えられれば、電子ポートフォリオのインフラは学士課程教育推進にあたっての、極めて頼もしい道具となることは間違いない。この点、学内のシステム統合などの方策を取り、学生のデータ共有から得られるメリットを関係する部署に均霑させ、より学生教育・指導に時間を注げるようなインフラ作りも必要であろう。

公文式を活用した基礎力の構築

～学習習慣が身につけば、学びの姿勢が変わる～

【発表者】 寺井 俊裕 (立命館アジア太平洋大学)
井上 勝之 (公文教育研究会)
中原 淳 (公文教育研究会)
片山 壮平 (公文教育研究会)

1. 公文式導入の背景および概要

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2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。2010年5月1日現在、世界98カ国の国と地域から集まった2,921名の国際学生と3,310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づけられている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。

近年、入学試験の選抜方法が多様化することに伴い、学力を問わない入学試験を受験して入学してくる学生の割合が高くなってきている。その傾向と連動するように英語力、国語力、数学力などの基礎学力が定着していない学生が目立つという教員アンケートの結果や、報告も聞かれるようになった。言語自主学习センターの担当者からも入学時に、継続して学習する習慣が身につけていない学生が年々多くなっているとの報告が上がっている。また、旧来のような教室で対象者に決まった時間に一律の講義を受けさせる方式では、学生一人ひとりの学力向上に結び付けることが

難しくなってきた(学力差が開いているため)。大学での学びに集中するためには低回生の間に、基礎学力の再徹底を図り、自己学習および継続学習の習慣づけを行なうことが必要である。

APUでは個人のレベルに対応でき、自身のペースで学習を進めることができる方法が必要であると考え、2009年秋より公文教育研究会との協力講座FIX (Foundation Intensive eXercise)を開始することとした。

2. 実施内容

FIXは、正課外の講座として2009年秋 Semesterより実施(単位の付与はなし)しており、これまでの概要は以下のとおりである。

○2009年秋Semester

教科：英語、国語

期間：3ヶ月

対象：国内学生 全回生

開講日：月・火・木・金

開講時間：18:00～21:00

参加者数：21名 23教科

○2010年春Semester

教科：英語、国語、数学

期間：4ヶ月

対象：国内学生 全回生

※ 主に1回生を中心に募集告知

開講日：月・火・木・金

開講時間：18:00～21:00

参加者数：60名 70教科

2010年春 Semester からは新たに数学を導入した。その理由は、以下の3点である。

- ①2009年(秋)の実施において、受講生より数学の実施を要望する声が多かった。
- ②就職活動に向けたSPI対策の一環。
- ③国際経営学部における講義で必要とする数学のレベルに達していない学生が増えてきているとの教員の声が多くなった。

3. 実施体制

FIXを運営するにあたり実施体制を以下の通りとした。

○APUの役割

受講者募集、採点者募集、教室確保、受講者との面談、受講料の回収

○公文教育研究会の役割

教室運営、教材の確保、学力診断テストの実施、出席状況の把握、進捗管理、採点者の出勤管理

○双方で共有しているもの

定期的に担当者間で打ち合わせをおこない、以下の内容について共有している。

受講者の進捗、出席状況の把握、各科目で苦手となっている傾向の分析、受講者との面談状況・内容の共有、次 Semester 実施に向けての改善点

○担当者

APU：教学部副部長、教育開発・学修支援センター教員(2名)、アカデミック・オフィス職員(2名)

公文教育研究会：社長室(2名)、教室運営者(1名)

4. 教員によるフォロー

プログラム実施期間中、1ヶ月が経過すると、欠席者が目立つようになってきた。本学は、クォーター制を導入しており、開講2ヶ月ほどで試験期間となるため、試験期間は1週間講座を休講している。この時期に講座から離れることでそのまま講座に参加しなくな

る学生が目立つ。再開1週間で全く顔を出していない学生を対象として、アカデミック・アドバイジングを担当している教員が面談をおこなう。強制としていないこともあり、実際に面談を受ける学生は対象者の1/3にとどまる。

なお、定期的に講座に参加している者については、公文教育研究会の教室運営者がヒアリングを行なっている。

5. 効果測定

本講座の効果測定については、講座の取り組み状況、学習時間、アンケート結果、面談の内容を総合的に判断して、実施効果を測定する。ただ、受講後すぐに数値に表れることは考えにくい。FIXをしっかりと受講した学生の成績状況や学外検定試験の結果なども取り入れ、総合的な視点から基礎力が定着した学生の変容を今後追跡していく。

秋に英語を受講した学生からは、正課の英語の授業についていけず、2度単位を落としていたが、講座を受講し学習を進めて行くことで、授業が理解できるようになり、最終的には単位を取得できたという学生がいる。また、教員からも「交換留学などを見据えた場合、基礎を学びなおすことは必要であり、成績が伸び悩んでいる学生は基礎分野を復習することは非常に効果的」という声もある。

6. 今後のテーマ

- (1) 自立的な継続学習ができる学生を増加させる。
- (2) 1ヶ月で1教材(200枚)を最低要件とする。
- (3) 受講者のグループモニタリング制導入
- (4) サポート体制の強化

アンケート結果や、受講者の状況などは、大会当日に資料として提示する。

高等教育課程における職業人教育プログラムの開発

～看護師のあるべき態度を身につけるために～

【発表者】 小澤 麻美 (目白大学)

はじめに

わが国の高等教育課程への進学率は世界的にみても高いが、学習者の学力低下、学習意欲の低下、また学校や家庭の「教育力」低下により社会性の欠落を指摘する声も多い。看護基礎教育では2～4年間の修業年限の中で、学士課程修了者としての学力養成と、専門職業人養成が並行して行われる。しかし新入生の様相は一般大学と相違なく、対人関係能力に苦手意思を持つ学生が多い。また、指導側が態度面での指導に困難を感じることも多く、意図的且つ学習計画に基づく教育的介入の必要性は極めて高いと言える。

そこでA看護短期大学2年次に対し、「態度」の育成を目的としたセミナーを開講した。学生あるいは、看護教育現場に共通する課題へのひとつの試みとして、セミナーの目的・概要、学生の学びとその意義について考察した。

1. 看護師が身につけるべき「学力」とは

1) 看護における「態度」の考え方

一般に「態度」とは、物事に対したときの感覚や考えが、言葉・表情・動作に現れることを言う。看護において「態度」とは、看護者の中に内在した思いや心構え、取り組みが、言語や表情・動作、行動として表出されることを言う。この時受け手は、発信者に対し何らかの感情を伴うイメージを形成する。また、社会人としての一般常識、看護師としての倫理観(4)等の要素を含み、看護師が社会から期待される職業人としての性質も包括される。

2) セミナーで習得すべき「力」とは

看護基礎教育では「知識」「技術」を主に

学内講義や技術演習で習得する。しかし「態度」は明文化されず「隠れたカリキュラム (Hidden curriculum)」として取り扱われてきた。つまり自然と「身につける」ことが前提にあり、学生の体験、指導者の看護観、力量により学びの質が保証されるとは言えない。そこで本セミナーでは、意図的な「態度」の育成を目的とし、既習の知識、主に対人関係に関する技術を好ましい「形」として表出・表現するスキルの習得を目指した。

2. セミナーの運用について

1) セミナーの位置づけと評価

本セミナーはカリキュラム上、単位認定科目として取り扱わず、2学年全体に対する補習の位置づけにある。従って、開講時期は前期(4～7月)、講義やその他学校行事等との重複を避けて原則週1回(全9回)行った。科目担当者は2学年担任・副担任である。当該学生に対し、欠席者に対するペナルティはないが、今後の学習を効果的に進めるため出席の必要があることを説明した。また、評価を目的とした試験は行わず、セミナー中に行うアンケート、まとめは、講義評価として教育・研究活動にのみ使用し、回答の有無、内容について一切の不利益はないこと、回答をもって同意を得たとみなすことを説明した。なお一連の調査について、筆者の所属する(当時)短期大学倫理委員会の承認を受けた。

2) 対象学年の背景とレディネス

対象はA看護短期大学2年次学生179名(男女比:1:9)で、共学となった初年度の新入生である。社会人経験者の割合が多い。

全体の約 60%が推薦制度を利用した無試験入学者である。

学習進度では、基礎科目を概ね終了し、専門基礎科目 22 単位中 11 単位履修、専門科目は基礎看護学と各論概論を履修している。

2月に初めての臨地実習で、患者の受け持ち、看護を実践した。

3) セミナープログラムの概要

対象である2年次の学生はセミナー終了後、基礎看護学実習を控えている。従って、学習内容やテーマが、臨地実習の実践で活かせる、学習効果を実感できることを目指し内容を精選した。展開にあたり【理論→実践】の原則に則って「わかる」ことが「できる」ことにレベルアップできるよう意識的に関わった。

(1) セミナーの展開

第1次 目標とする看護師像

1. あなたはどんな看護師になりたいですか
2. 私の「理想の看護師」を語る
3. 看護師に求められるものとは

第2次 好ましい看護師の印象【理論 i】

1. 「私はどんな人?」「あなたはこんな人」
2. 「私」を誤解されてはいませんか?
～他人目線を意識する～
3. 視聴覚情報から得られる人の印象と特徴

第3～5次

Step1 看護師としての姿勢【実践 i】

1. 身だしなみ 2. 立ち振舞い 3. 挨拶・敬語 4. 身だしなみ、ここがポイント!

Step2 論理的思考①レポート【理論・実践 ii】

1. 文章構成と考え方 2. 提出「書類」にするために 3. プレゼンテーションスキル

Step3 論理的思考②カンファレンス【理論 iii】

1. テーマの選定 2. 実施までの準備 3. 役割の理解 4. 運営にあたっての留意点

第6次

Step4 カンファレンス演習【実践 iii】

1. オリエンテーション 2. グループワークと

発表準備 3. 発表 4. 講評とまとめ

第7～8次【理論 iv・実践 iv】

「看護師としてあるべき姿を考える (討議)」

1. オリエンテーション 2. グループワーク
3. 発表準備

第9次【実践 v】発表(ロールプレイ)

1. グループワーク発表 (ロールプレイ) 2. 自己評価 (グループ) と学生による評価 3. 教員による講評 4. まとめ

(2) セミナープログラムの意図するもの

全9回の講義・演習の中を通して、最終的に看護師として好ましい態度が定着するよう、その必要性を理解し、自らの意思で行動することを目指した。高等学校在学中、あらゆる選択肢の中から看護師への道を選択し、キャリア設計について考えた学生だからこそ、看護師を選択したきっかけ、どんな看護師に魅力を感じるかを問うことが、結果として帰納的に目標の明確化につながる。

3. セミナーで育成される学力とその意義

第9回まとめの事例として、卒業生が実習中に会った困難場面のエピソードを活用した。身近な事例であり、他人事ではないという緊張感と、適切な状況判断を行うことの重要性を認識したという学生もいた。このような場面での患者への対応に際しては、看護師が示す態度が良くも悪くも大きく作用する。具体的には、看護師はあらゆる困難場面において、1) 的確な状況判断をもって2) 相手に不快感を与えることなく3) 説得力のある適切な説明を4) 誠実な姿勢で伝え、対応することが求められる。従って、知識・技術とともに、看護師として好ましい「態度」という学力を習得することは、高等教育における看護基礎教育の範疇に留まらず、看護師としてのキャリア・スキルを身につけることにもつながる。

引用・参考文献は省略させていただきます。

学習支援センターとキャリアサポートセンターによる初年次生への教育支援 — 学士力・社会適応力の育成 —

【発表者】 案田順子（高崎健康福祉大学社会健康福祉学部教授）
内田幸子（高崎健康福祉大学キャリアサポートセンター長）
西村英世（高崎健康福祉大学教学部教務課・学生課課長）

本学は2001年4月、「人間尊重、人間理解」を基調に「人類の健康と福祉に貢献する」を建学の理念として開学した。さらに開学10年目を機に保健医療学部（看護学科・理学療法学科）の改組新設をおこない、健康福祉学部（医療情報学科・社会福祉学科・健康栄養学科）、薬学部薬学科の3学部6学科体制を整え、「自利利他」という奉仕の精神を教育基盤とし、超高齢社会における全世代の健康・医療・福祉という3分野に関わる総合大学としての歩みを進めている。

（1）学習支援センター

我が国で大学生の基礎学習能力の低下が叫ばれるようになってから、およそ10年。全国の大学で様々な対策が講じられてきたが、その主たる内容は①AO入試もしくは推薦入試合格者に対し入学後の授業内容に対応可能な学習能力を養うための入学前教育、②入学後一斉試験による入学生の能力把握からのリメディアル教育、③入学直後の学生に履修方法からノートテキングに至るまで大学での学びの本質の理解に向けて指導する初年次教育となっている。

本学では一昨年から試験的に、上記③を主眼とした「基礎教養ゼミ」と称する初年次教育を開始した。学生満足度調査においても、それなりの結果を出してきている。しかしながら、個々の学生の学習支援および学習を行うためには、その目的に応じることができ、個人情報をしっかり管理でき

る体制が必要であると考え、平成21年4月、特に初年次生の学習基礎力養成と学習意欲向上支援を目的とする学習支援センターを開設した。

学習支援センターはセンター長1名を中心に、数学（センター長）、英語（英語担当専任教員）、国語・小論文（日本語担当専任教員と非常勤）、生物と化学は非常勤各1名で学習基礎力を養成しており、管轄は教学部にある。

しかしながら開設年度は、述べ利用者数が130名と大学側が想定していた人数を大幅に下回った。これはセンター設置目的と教育目標が正確に学生に伝わりにくかったこと、支援センター活動内容のインフォメーションが不足していたことによる。

（2）キャリアサポートセンター

本学創立時からの就職指導室を発展的に解消するために、キャリアサポートセンターを平成15年4月に開設、職業観・勤労観、キャリア形成能力の育成を目標に学生を支援し、例年100%近い就職実績を上げてきた。

しかしながら、本学も地方都市の景気低迷の煽りを受け、昨年度からは学生が希望する就職先からの内定を容易に取りにくい状況にある。こうした社会の変容と学生の多様な要望に応えるべく、平成22年3月、同センターを従来の約1.5倍に増設するとともに、資格取得バックアップ、知識や技術のレベルアップ、卒業後のフォローアップを含めた総合的キャリア支援体制の強化、および学士

力の確保を含めた抜本的改革を行った。具体的には1)初年次教育における社会適応力の育成支援、2)就職支援プログラムの再構築(合格率向上のための試験対策講座の開催)、3)学生のニーズとシーズにマッチした求人情報検索システムの導入・開発、4)キャリア教育に関わる常勤職員の専門的指導力の質的向上、5)卒業生進路のデータベース化および卒業後の継続教育を目指したキャリアアップ講座の開催、6)就職先への卒業生評価アンケートの実施等、キャリア支援システムへの再構築である。

学生の「個」の力の低下を食い止めるには、初年次からの「個」の確立による「就業力」の育成、換言すれば、社会の中で自らを「活かす力」、自らの将来を「拓く力」の養成を目指す以外に術はない。そこで学習支援センターと連携して「個」の基礎的教養能力・一般的知識力(判断推理・資料解釈、数学・数的推理、国語・文章理解、社会・人文・自然科学)の向上を図るための就職講座を3年次から開講、採用試験、資格取得試験をバックアップし、専門的知識・技術のレベルアップを図ってきた。その一方で、初年次からの継続的社会適応力の育成が不可欠となり、「基礎教養ゼミ」でのキャリア教育や社会生活上の実践的指導内容についてはキャリアサポートセンター長が担当している。

なお、「キャリアサポートセンターの質的充実と継続教育に向けた根本改革」のテーマで、文部科学省平成21年度大学教育・学生支援推進事業「学生支援推進プログラム」に採択されている。

(3) 「基礎教養ゼミ」

さて本学の初年次教育は4年前より教学部長・教務課長、教養科目担当者、キャリアサポートセンター長を中心に教育内容を協議し、平成19年4月から試みに、健康福祉学部3学科1年全員必修科目(2単位)を月曜5限目にセッティングした。

- (4) 平成22年度「基礎教養ゼミ」授業内容
- 第1回大学とはどういう場所か 大学で何を学ぶか (Introduction to 大学生活)
 - 第2回大学でどう学ぶか (学習習慣、予復習タイムマネジメント、学習支援センター)
 - 第3回書くためのスキルⅠ (ノートテキング) 課題作文①「大学生活で成し遂げたいこと」
 - 第4回大学生としての自覚と認識Ⅰ (講義の聞き方、受講マナー)
 - 第5回コミュニケーションスキルⅠ (挨拶・敬語)
 - 第6回書くためのスキルⅡ (自己紹介・他者紹介) 課題作文②「自己紹介文」
 - 第7回学生としての自覚と認識Ⅱ (学内美化、友人・教員との人間関係)
 - 第8回コミュニケーションスキルⅡ (発表、発言、ディベート)
 - 第9回大学生としての自覚と認識Ⅲ (飲酒マナー、健康と喫煙)
 - 第10回書くためのスキルⅢ (レポート・論文作成法) 課題作文③「理想的な大学生活とは」
 - 第11回コミュニケーションスキルⅢ (プレゼンテーション)
 - 第12回キャリアデザイン(キャリアデザインのノウハウ)
 - 第13回書くためのスキルⅣ(大学祭企画書の作成— グループワーキング手法の獲得)
 - 第14回大学生に向けた生活安全教育—快適に社会生活を送るために
 - 第15回学期末試験

(5) 本学における初年次教育

初年次教育を独立して行うのではなく、入学前教育→初年次教育→教養教育→専門教育という一貫した教育の中でカリキュラムを構築していく必要がある。本学も次年度に向け、「基礎教養ゼミ」を再構築する予定である。

学生の自信と自覚を培う「科学ボランティアリーダー養成プログラム」

—その教育成果の検証—

【発表者】 滝澤 昇 (岡山理科大学工学部バイオ・応用化学科/科学ボランティアセンター)

【共同研究者】 高原周一 (岡山理大・理学部・化学/科学ボランティアセンター)

【共同研究者】 山口 一裕 (岡山理大・理学部・基礎理/科学ボランティアセンター)

【共同研究者】 小野 忠良 (岡山理大・総合情報学部・CS/科学ボランティアセンター)

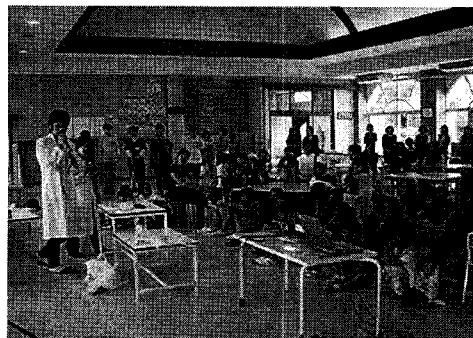
1. はじめに

学生自らが能動的に学びを達成することで自分自身に自信を持つようになることは、初年次教育の大きな目標の一つである。岡山理科大学は、中国地方の中堅の理工系大学であるが、新入生のほとんどは第二・第三希望以下の不本意入学のため、自分に自信を持つことができない者が相当数いる。また AO 入試や特別推薦入試での入学者は、そもそも学習の習慣がなく、勉学における自信を持っていない。そのような学生に対して能動的な学習により「やればできる」という自信を持たせることで、その後の大学教育へスムーズに導くことができるであろう。本学では、学生が科学ボランティア活動を実践するなかで、能動的に学習する態度や「やればできる」という自信を持つよう、「科学ボランティアリーダー養成プログラム」を展開している。科学ボランティア活動は、主に小学生が対象となるため学生にとっては精神的・年齢的に優位に立て、また取り上げる科学実験は平易で自らも楽しめる。さらには活動の成果が子供たちの反応に直ちに表れ、それが学生のモチベーションを高揚させるなど、科学の学びへの導入には好適である。また教えることは最高の学びとなる。ここでは本プログラムの概要を紹介し、教育成果について考察する。

2. 科学ボランティアリーダーとは

地域社会において、子供たちやその保護者等、一般人を対象とするサイエンスショーや、科学実験・科学工作教室、観察会等をとおして科学

の楽しさや正しい理解を伝える活動が科学ボランティア活動である。本学で定義する「科学ボランティアリーダー」とは、このような科学ボランティア活動を、地域でのリーダーとして牽引する人材である。本学規定の養成プログラ



小学校での科学教室

ムを修了することで、卒業時に「科学ボランティアリーダー」という称号が授与され、卒業後もそれぞれの地域において活動を継続することが期待されている。

3. 科学ボランティアリーダー養成プログラム

本学で「科学ボランティアリーダー」として認定されるためには、以後に記す必修4科目5単位と選択科目3単位を習得した上、最終試験(成果発表会)に合格する必要がある。本学で科学ボランティアセンターを設置し、兼務教員8名と、科学ボランティア活動を実践している元小中学校教員3名をコーディネーターとして配置し、受講生との相談・指導にあたっている。各科目の概要は次の通りである。

○必修科目 (ボランティア活動以外の科目は、本プログラム開設にあたり新設)

*科学・工作ボランティア入門 (1年次前期、2

単位) この講義ではまず、地域で活躍する科学ボランティアを講師として科学教室を体験する。その後、6人程度のグループに分かれ、学期末のブース形式での学内発表会に向けて、テーマの設定、準備、発表練習を行う。学内発表会は今年度の場合、16組の出展となった。発表会では、全員が他のグループのブースを回り相互評価を行う。この授業では科学ボランティア活動の意義を理解し楽しみを体感することを目標とする。

***科学ボランティア実践指導 I (1年次後期、1単位)** この科目では、地域で開催される科学イベントにチームを組んでブース出展する。それに必要な教材開発・練習などの事前指導や・事後指導をグループ毎に受ける。主な科学イベントは、「科学の祭典倉敷大会」や、本学での「ワクワク科学の広場」である。

***科学ボランティア実践指導 II (2年次前・後期、1単位)** この科目では、40～60分程度の科学・工作教室やサイエンスショーを実践する。実践の場としては子供会や公民館、小学校 PTA からの依頼や、科学ボランティアセンターコーディネータが主催する科学教室などがある。

***ボランティア活動 (認定科目、1単位)** 30時間以上のボランティア活動を実践することで単位が認定されるが、科学ボランティアリーダー養成プログラムでは、30時間のうち、15時間の科学ボランティア活動が必要となっている。主な活動場所としては、上の実践指導と同様である。

***最終認定試験 (成果発表会：単位無認定)**

認定申請に必要な必修・選択科目の単位を修得した受講生に、受験資格が与えられる。10分程度でサイエンスショーまたは科学教室の一部を披露し、その後審査員の口頭試問に答えることで、科学ボランティアリーダーとしての能力が備えられているか否かが、総合的に判断される。

○**選択科目 (3単位以上を修得：全学共通科目より関連する科目を指定)**

プレゼンテーション I、福祉環境論、ボランティア論、生涯スポーツ II (ヨット)、理科教育法 IV、博物館実習、教育実習

4. 受講状況と教育的効果

本プログラムは 2008 年前期より新入生のみならず在学学生全員を対象としてスタートし、同年教育 GP に選定された。科学ボランティア入門の単位修得者は、08 年度：32 名、09 年度 63 名、10 年度は 101 名であった。また昨年度最終試験に合格した一期生は、8 名であったが、今年度は 28 名が最終試験受験を希望している。

次に教育効果については必修科目において 2009 年度の学生による自己評価の結果を次表に示す。調査は入門のオリエンテーション時、入門発表会終了時、および実践指導 I 終了時に行った。

授業アンケート結果 (6段階自己評価の平均点)

評価項目	受講以前	科入入門	実践指導 I
ボランティア活動への参加意欲	4.3	4.0	4.1
情報収集力	3.4	3.5	3.6
分析力	3.2	3.2	4.0
課題解決力	3.7	3.8	4.1
協調性	3.9	4.1	4.2
聞く力	リーダークラス	3.8	4.3
進捗への理解力	3.5	3.8	4.0
伝える力	3.0	3.8	3.6
発表する力	3.2	3.6	3.7
積極的に取り組んだか		4.2	4.2
他の授業への満足		3.5	3.5
教員の熱意		4.4	4.6
満足度		4.3	4.5

科入入門：科学・工作ボランティア入門、実践指導 I：科学ボランティア実践指導 I
 授業アンケートでは「聞く力」「理解力」を「リーダークラス」として集めた。

この結果から、問題分析力や協調性、コミュニケーション力、プレゼンテーション力などの学士力全般に大きく向上したと評価していることがわかる。授業への積極的な取り組んだとの評価も高く、アクティブラーニングの態度が幾分でも身に付いていると期待される。

5. おわりに

調査結果より、受講後の科学ボランティア活動への参加意欲 (受講者平均ポイント) としては若干の低下が見られるものの、学生主体の科学イベントと学外イベントの件数と参加者は、09 年度においてはそれぞれ 38 件、延 402 名、67 件、延 322 名となっており、いずれも前年度より倍増した。このように受講生の活動意欲の向上と活動場所の広がり大きい。これは、学生が自信を持って積極的に活動していることの表れと言えよう。

屋根瓦方式を導入した BLS (Basic Life Support : 一次救命措置) 講習プログラムは
初年次学生とその意欲や動機付けを強化する :

Preceptor-based BLS (Basic Life Support) training program motivates the first-year students
at Tokai University School of Medicine.

山門一平¹, ◎野田敏司¹, 浦野哲哉², 岩尾佳代子³, 大久保朋一³, 梶原景正¹, 上條あけみ³, 亀谷
美恵¹, 亀山洋子³, 佐藤忠之³, 高張洋子³, 辻千鶴子¹, 内藤佳津子³, 永倉貢一¹, 長澤俊郎³, 春木
康男¹, 藤原公文³, 渡辺敏輝³, 和泉俊一郎⁴, 馬場弘臣^{5,6}, 津田道雄¹

1 東海大学 医学部 基礎医学系, 2 東海大学 医学部 内科学系, 3 東海大学 医学部 教育・研究支援セ
ンター, 4 東海大学 医学部 専門診療学系 (兼教育計画部), 5 東海大学 教育研究所, 6 東海大学 学園史
資料センター (◎登壇者)

研修医教育法の一つに“屋根瓦方式”と呼ばれているものがある。プレセプター (preceptor) である担当医 (attending physician) より先発に指導された研修医 (senior resident) が次に後発の者 (junior resident) を教授する。これを順繰りさせ技能を伝えていく方式、これが“屋根瓦方式”である。

東海大学医学部では 2007 年度より、初年次学生 (1 年生) に BLS (Basic Life Support; 一次救命措置) 講習プログラムを実施している。本講習プログラムの目的は、初年次臨床教育の一環として、突然の心肺停止患者に対し迅速に対応できる学生を養成することである。初年度である 2007 年は、コントロール期間を兼ね、医学部教職員がインストラクターとして 1 年生に直接的な指導を行った。2008 年以降は本格的に“屋根瓦方式”を導入、教職員インストラクターの指導を受けた上級学年 (5 年生) が 1 年生を指導し現在に至っている。

講習後に実施した学生アンケート (方法: 4 点法; 対象: 1 年生および 5 年生) をもとに、3 カ年 (2007~2009 年) における集計ポイントを比較検討した。その結果、経年にわたり、全質問項目 (8~10 項目) における平均ポイントの上昇が確認された。

当該アンケート集計結果の特筆すべき点は、本方式の導入以降、1 年生のその意欲と動機付けが着実に定着してきていることである (質問項目「講習に積極的に参加した」に関して 2007 年度: 3.74 ポイント; 2008 年度: 3.73 ポイント; 2009 年度: 3.92 ポイント、質問項目「5 年生になったとき下級生を指導したい」では、2007 年度: 2.23 ポイントに比して、2008 年度: 3.37 ポイントおよび 2009 年度: 3.64 ポイント)。一方、5 年生へのポイント集計結果では、「講習に積極的に参加した」が 3.80 (2008 年) から 3.98 (2009 年)、「下級生の指導はやりがいがある」では 3.77 (2008 年) から 3.83 (2009 年) へ、くわえて「このスタイルの講習は来年も続けるべきだ」についても着実な上昇傾向が認められた。

本成果は、“屋根瓦方式”の導入によって、初年次学生とその意欲や動機付けがより強化されたことを提示している。また一方では、上級学年の自覚的意識の高まりが bystander 効果的に認められたことから、チーム医療の要となる先輩後輩間の信頼関係の基盤構築にも本方式が寄与しうることが強く示唆された。

2010 年度もまた、引き続き、本方式による教育的効果の向上を図っている。

医学教育における高大連携Ⅱ

～高校生における成果と小中学生への展開～

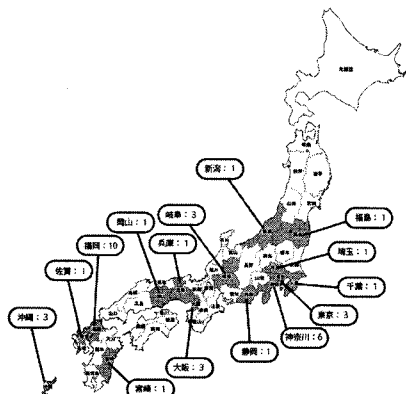
【発表者】 ○井上浩義（慶應義塾大学医学部），東元祐一郎，木田豊（以上、久留米大学医学部）

1. 緒言

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。発表者等は平成21・22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）の助成を得て、全国から15名の高校生を選抜し、大学間連携を活用して、基礎医学技術指導、病院・研究室見学、講演、および個人指導を通じて、医学関連分野に対する高い意欲と知識を有した生徒の育成に成功した。また、当該教育連携を小中学生に広げることによって、更なる発展性が示唆された。なお、本発表は昨年の初年次教育学会第2次年次大会での発表の継続報告である。

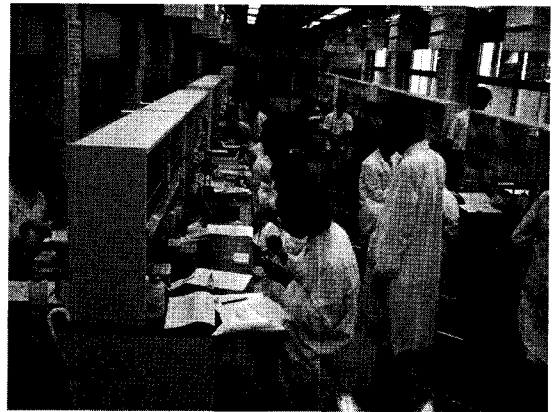
2. 募集とその結果

募集は全国規模で行い、全国の主だった高校300校へ案内を送付した。高校理数科教諭からの推薦および自薦（課題論文有）による37名の応募があり、面接により、3年生3名、2年11名、1年生1名（男5名、女10名）を選抜した（次の地図は都道府県別応募者数）。

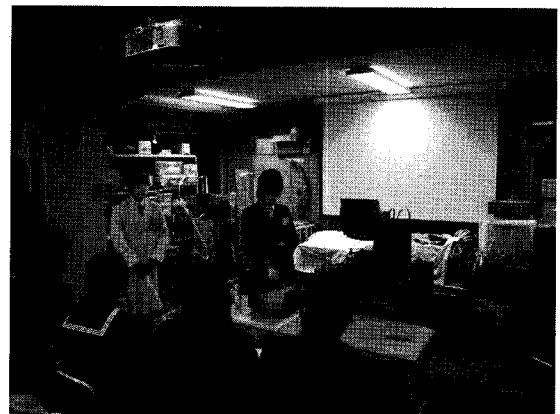


3. 高大連携の内容

選抜された15名は平成21年8月11日および12日に、慶應義塾大学日吉キャンパス医学部化学教室にてキックオフミーティングを開催した。また、平成21年12月18日および19日に、信濃町キャンパス（東京）にて、病院見学、研究室見学、若手研究者との交流、世界トップレベルの研究者および世界で活躍する医学生の講演会を実施した。更に、各高校生は1年間研究テーマを持って、大学研究室で個人研究を実施している。



キックオフミーティング（基礎医学技術）

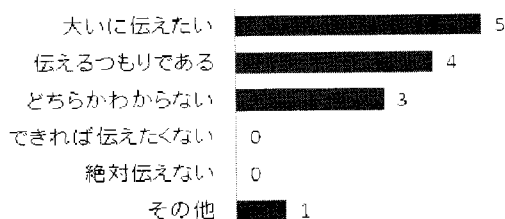


病院見学（胃内視鏡シュミレーション）

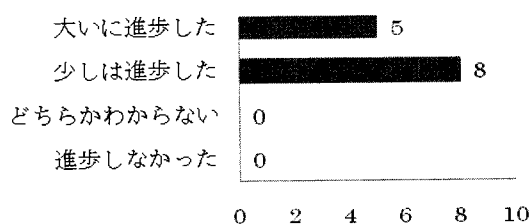
4. 高大連携の効果

高大連携事業はアンケートの結果、100%の生

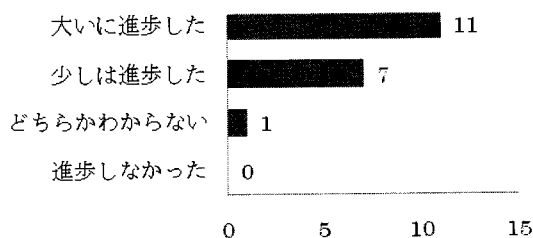
徒が内容に満足していると回答した。また、当該事業で得た知識等を「他の生徒に伝えますか」という問いには、下記のような回答が寄せられ、本活動の取組が参加生徒を通じて、周囲に広がるのが期待された。



更に、事業経過 5 ヶ月目に「5 ヶ月間に知識や思考能力について、自分が進歩したと思えますか?」という問いに対しては、以下のようになり、全員が進歩したと回答した。



また、同時に、教諭と保護者について、夏の活動時から、「生徒さんあるいはお子さんは、医学や医療に関する知識や意欲が進歩したと思えますか?」という問いには、以下のように、1 名を除いて「進歩した」(94.7%) と回答下さった。



個人研究は現在進捗中で、1 名の学会発表が決定し、4 名が英語で論文執筆中である。

5. 小中学生への展開

高大連携事業の発展型として、小中学生に対する医学関連講義および実習を組み合わせたプログラムを展開した。募集は、学校への案

内、新聞チラシ、過去活動参加者への案内などを通じて募集を行い、第一選抜となる医療・科学教室定員 100 名に対して、小中学生 192 名、保護者 107 名、計 299 名の応募があった。更に、レポートによる第二選抜を行い、最終的に 15 名を選抜した。医療・科学教室参加者からの選抜を行うことで、レポート審査だけでなく、実習への積極的な参加度や質問による医療・科学への関心度を含めて選抜することができたために、高い意欲と能力を有する小中学生を集めることができた。



6. まとめ

我々の事業は、高校生コース 15 名、その高校生コースのジュニア版である小中学生コース 15 名と非常に少人数の事業である。そのため、通常の高大連携とは異なる部分も多く、数的効果は決して大きくない。一方で、参加者個人の満足度は非常に高く、また、当該参加者が属する高校および教諭とは個人研究等を通じて年間を通した強い繋がりが生まれた。そのような繋がりの中で、高い能力と意欲を持った学生が確固たる目的を持って大学へ進む意義は小さくないと思われる。また、その効果は参加者だけでなく、周囲へ波及するとも考え得る。なお、平成 21 年高校生コース参加者 15 名のうち 3 名が 3 年生で、そのうち 2 名が慶應義塾大学に進学(薬学部および理工学部)、1 名は塾医学部受験するも本年は浪人生となり、すべての高校生が慶應義塾大学を第一志望として下さった。

学士課程教育の中に初年次教育を位置づけるための法的条件整備の提案

【発表者】竹中 司郎(青森中央学院大学)

はじめに

初年次教育を確たるものにするためには、高大接続等のための法的条件整備を整える必要がある。初年次教育の組織的な展開を図り、学士課程教育を再構築する上での法的条件整備の必要性とこれに基づく関係法令の見直しとして、どのようなことが挙げられるのか、その提案をする。

1. 整ってきた高大接続に関する高等学校側の法的条件整備

法的条件が整っていない大学側にとって、これが比較的整っている高大接続の大学側との当事者である、高等学校側の法的条件整備の状況の動向を知ることによって、将来の法令整備に資することができると思われるので、その事実・実態をみることにする。高校側の高大接続の体制にとって、高等学校学習指導要領が重要な要素となる。この要領は、学校教育法及び同法施行規則による法的根拠がある。中教審の答申の趣旨を踏まえて、文部科学大臣から 2009 年に告示された高等学校学習指導要領の中で、「*学校がその目的を達成するため、・・・大学などとの間の連携や交流を図る*」(p. 27。斜字は筆者。以下、変更又は強調箇所では斜字を使う場合がある。)という文言が新設された。高等学校学習指導要領の告示は、1951(昭和 26 年)以来、これまで 8 回目となるが、高大連携や交流を記述したのは初めてであり、画期的なことである。

新設された高等学校学習指導要領での高大

連携・交流の到達点は、円滑な高大接続にある。高等学校と大学が各目的や役割が異なるものの、「生徒」から「学生」への円滑な移行ができるように、双方の教育上の連携を拡充していく必要がある。具体的には、高等学校の教員と大学の教員が、高校教育の実情や課題、大学の初年次教育の進展などについての情報交換を行うことなどである。これによって、当該学生についての高等学校における学習状況等に関する情報が大学に円滑に提供される可能性が拡大するものと受け止めている。高大間の意思疎通の向上は、高等学校の生徒から大学の学生の学びの転換に向けての準備が図られるので、大学での学習や人格形成の成長に向け、大学における学問的・社会的な諸経験を、学部・学科の枠を越えて、学士課程教育に位置づけられた初年次教育の目的の実現に寄与するところが大きい。

2. 学校教育法における大学の目的に高大接続の視点を

学校教育法の規定に裏付けられた小一高一高の接続・連携の前提・可能性を受けて、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領(共に文部科学省平成 20 年 3 月告示)「第 1 章 総則」「第 4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」(各 p. 15 及び p. 18)で、学校がその目的を達成するために、国の教育行政政策の一環として、初等中等教育の学校間等との連携や交流が示されている。この関係を、数学的記号概念図式でとらえるならば、

教育課程上、小学校≦中学校≦高等学校と、前の学校の学習内容を含んだ連携・交流関係にあるが、大学の目的に「高等学校における教育の基礎の上に」という合目的な規定がないために、高大間では両者の関係が法的に薄く、高等学校≪大学と図式化されるような気がする。高等学校≦大学とすべきである。

3. 学士課程教育の中に初年次教育を位置づけるための法的条件整備の体系的な提案

学士課程教育の中に初年次教育を位置づけるための法的条件整備の体系的な提案を、法的拘束力の強い順から整理してみると、次のようになる。

(1) 学校教育法第 83 条第 1 項 [大学の目的]

高大接続や初年次教育を合目的に推進できやすいように、学校教育法の大学の目的の中に「高等学校における教育の基礎の上に、」の文言を挿入する。

第 83 条 大学は、高等学校における教育の基礎の上に、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。

(2) 文部科学省設置法第 4 条 [所掌事務]

(1) のように改正された学校教育法第 83 条を受けて、高大接続や初年次教育を国策の一つとして推進できやすいように、文部科学省設置法の所掌事務の中に、次の斜字を追加する。

第 4 条 [所掌事務]

初等中等教育と高等教育の接続に関する
こと。

(3) 文部科学省組織令 第 5 条 [初等中等教育局の所掌事務]と第 6 条 [高等教育の所掌事務]

(2) のように改正された文部科学省設置法第 4 条の所掌事務の規定を受けて、高大接続や初年次教育の整合性が図られて推進できやすいように、文部科学省組織令における初等中等教育と高等教育教育局の所掌事務の中に、次の文字を追加する。

第 5 条 [初等中等教育局の所掌事務]

初等中等教育と高等教育の接続に関する
こと。

第 6 条 [高等教育の所掌事務]

高等教育と初等中等教育の接続に関する
こと。

(4) 文部科学省組織規則

(3) のように改正された文部科学省組織令第 5 条 [初等中等教育局の所掌事務] 及び第 6 条 [高等教育の所掌事務] を受けて、高大接続や初年次教育を人的・組織的に推進できやすいように、文部科学省組織規則の中に「高等学校と大学との接続」を、教科調査官と高等教育政策室の任務の中に「高等学校との円滑な接続」を、各挿入する。

第 25 条 9 教科調査官は、命を受けて、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校における教育の教育課程の基準の設定に関する調査及び高等学校と大学との接続並びに教育課程の基準に係る専門的、技術的な指導及び助言(生涯学習政策局及びスポーツ・青少年局並びに児童生徒課、特別支援教育課及び国際教育課の所掌に属するものを除く。)に当たる。

第 36 条

2 高等教育政策室は、次に掲げる事務をつかさどる。

一 高等学校との円滑な接続及び大学並びに高等専門学校における教育の振興に関する基本的な政策の企画及び立案に関すること。

4. まとめ

学士課程教育全体の中に高大接続と関連した初年次教育の推進が図られるような法的条件整備が重要であるという提案をしてみた。提案した法的条件整備を実現していくには、高い壁があるが、その道を切り開く準備や努力が必要であると考えます。今後、本稿に述べた内容の論議を深めていただきたい。

文科系大学内部進学生に対する自然科学系入学前教育による効果

【発表者】永井明日香（明治学院大学 教養教育センター）

【共同研究者】上野寛子（明治学院大学 教養教育センター）

1. 概要

近年、大学主催による高大連携および高大接続教育が行われている。明治学院大学でも、学部学科別にそれぞれ入学前教育が実施されてきた（指定校推薦入試合格者を対象に、経済学部経済学科、経営学科、国際経営学科、社会学部社会福祉学科、法学部消費情報環境法学科など）。大学入学後に履修する教養教育科目では、広く知の世界を知ることにより人格を修養する機能にとどまらず、専門教育へ橋渡しする役割としての重要性もますます高くなっている。本学において教養教育科目に相当する「明治学院共通科目」では、豊富な科目を揃え、関心に応じて深く学べるシステムをとっているが、実際には入学直後の1年生が積極的に科目を選ぶことは難しい。教養教育が学生にとって有意義であるものになるためには、授業が始まる前に各科目の魅力をアピールする機会が重要となってくる。

そこで、本学では初めて、教養教育の中心組織である「教養教育センター」において、系列校の内部進学生に対し、2009年2月に入学前教育（J. C. バラ・プログラム）を実施することとなった。文科系大学である本学では、「明治学院共通科目」の1つに「生物学」を開講している。J. C. バラ・プログラムでは、「生物学」において講義と実験を組み合わせ、効果的に学べる体験型学習を企画し、自然科学系入学前教育が文科系大学へ進学する学生に対し、どのような意識変化をもたらすのかを検証した。

2. J. C. バラ・プログラムについて

J. C. バラ・プログラムは、明治学院高等学校および明治学院東村山高等学校の内部進学生（269名）を対象に、2010年2月25日（木）と26日（金）の2日間にわたり実施された。本プログラムの目的は、1）教養教育のおもしろさを実感すること、2）大学の施設を知ることによって大学生活へ速やかに順応できるようにすることであり、次の4つの要素から構成される。

- ① オープニングレクチャー（90分）：大学で学ぶことの意味を問いかける講義を全員が聴講した。
- ② 「明治学院共通科目」の各講義：教養教育センター所属の教員23名により、キリスト教学、語学（英語、ドイツ語、スペイン語、中国語）、文学、哲学、ボランティア学、自然科学など幅広く開講された。内部進学生269名を分けて18クラスとし、各クラスが3つの講義を受けた（各90分）。なお、「生物学」では、講義（90分）に引き続き実験（90分）を実施した。
- ③ 図書館ガイダンス（90分）：図書館の使い方を体験した。
- ④ キャンパスツアー（90分）：本学学生がキャンパスの施設や見所を案内した。

3. 「生物学」の構成

1) テーマ「ゲノムから命を見つめる」

自分自身を形作る生命の設計図「ゲノム」。今、生命を扱う技術は「ゲノム」レベルで行われている。「ゲノム」から命を見つめる視点を養うために、9ページからなるワークシー

トを作成し、全員に配布した。講義と実験の両方で活用することにより理解を深める一助とした。

2) 講義 (90分)

最初に、「いきものとは何か？」をテーマにグループ・ディスカッションを行った。次に、パワーポイント(61枚)を使用して「生と死のライン」、「臓器移植と法律」、「細胞」、「DNA、染色体、ゲノム」について解説することにより知識を整理していった。最後に、生命を扱うさまざまな現代科学技術について紹介した。

3) 実験 (90分)

まず、パワーポイント(12枚)を使用して実験の手順を説明した。次に、各自、口腔細胞からDNAを抽出した。身近に自分の「ゲノム」を見ることができるよう、小瓶に詰めてネックレス形態のアクセサリを作り、持ち帰ってもらった。

4. 調査方法

「生物学」を受講した15名の高校生にアンケート調査を実施した。アンケートでは、高校での自然科学系科目の履修状況、受講前後における自然科学への興味・関心の変化などについて調査した。

5. 調査結果

高校で理科基礎、理科総合A、理科総合Bの中から2科目のみ履修していた者は27%(4名)だった。必修2科目に加え、さらに1科目履修していた場合が多く見られた(47%、7名)。その内訳は、生物Iで33%(5名)、化学I、物理Iでそれぞれ7%(1名)だった。したがって、文科系大学への進学生では、基本的な知識の習得に限られていたり、自然科学系科目の選択において偏りが見られることが示された。

自然科学に対する興味・関心については、受講前は「どちらでもない」および「興味なかった」が40%(6名)を占めていた(図

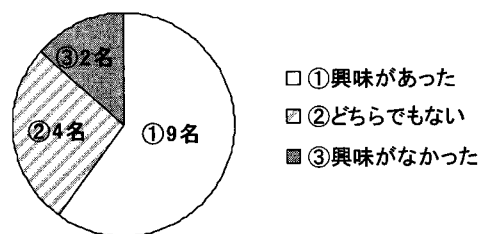


図1. 科学に興味はありましたか

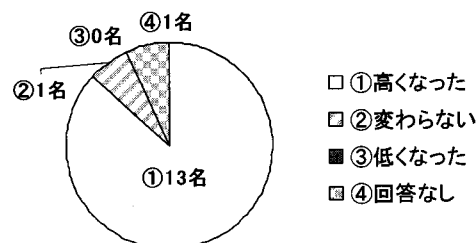


図2. 入学前教育「生物学」を通して科学への興味・関心は高くなりましたか

1)。しかし、受講後には93%(13名)において科学への興味・関心が高くなった(図2)。アンケートに記入された感想では、「嫌いな理系が楽しく感じられて驚いた」、「ぜひこの授業を取りたい」などの記述があった。わずか180分の入学前教育を受けることによって、自然科学に対する意識が大幅に変化したことが明らかとなった。

6. 今後に向けて

文科系大学への進学生は高校で自然科学系科目を学ぶ機会が少ないため、大学における自然科学系教養教育科目の履修に際し、学習意欲や理解・習熟度の面で障壁が高い。しかし、入学前に「180分の体験型授業」を実施することで意識の変化が見られたこと、さらに受講者を通して実際の履修に結びついた例が確認されていることから、文科系大学における自然科学系入学前教育の有効性は高いと評価できる。大学の「学士力」向上への一歩として、教養への学びの扉を開くには、今後、積極的にこのような機会を設けることが重要である。

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】 齊藤日出治 大阪産業大学
河合琢也 ベネッセコーポレーション

一 入学前教育実施の背景

本学では、ベネッセコーポレーションの協力の下、附属高校の内部進学生が大学教育にスムーズに適応できるように、独自の入学前教育プログラムを2008年度より実施している。

学力試験を課す一般入試(前期・中期・後期)の合格者を除いた新入生全員に対しては、別の業者への委託で、パソコンによる自宅学習(eラーニング)を実施しているが、この全学共通の入学前教育とは別に、附属校の進学生に対して、大学に通学してもらい、2-3月の期間中5週間にわたって、パソコンによるeラーニングだけでなく、大学での学びの意識を向上させるための対面授業、先輩学生との交流などの企画をもちこんだきめ細かな入学前教育をおこなっている。

入学前教育の必要性については、近年とみにその重要性が指摘されるようになってきている。いわゆる学力試験を課さない入試が増加する中で、高校生の学力がきちんと担保されているかについて疑念が生じている。

また学力だけでなく、学生の社会力の弱さについても大学教育の課題とすべきことが論じられている。コミュニケーションの不足、自力で課題を設定し解決しようとする意志の弱体化などが、キャリア教育の課題として大学に求められるようになってきている。このような力を大学教育で自発的に修得するためには、入学の時点で学びに対する意欲や基礎的な学力を備えていることが必要となる。にもかかわらず、高校までの教育が受身の教育となりがちであり、また地域や家庭で社会的な関係

を経験する機会が減少し、社会力が衰退するなかで、主体的な学びの意識やコミュニケーション力を欠いた学生がこのような新しい大学教育の課題に対応するだけの準備のないままに大学に入学してくる。

二 本プログラムの課題

本プログラムは、このような状況認識と新しい大学教育の課題に応えるため、つぎの三つの課題を柱として取り組んだ。

1 eラーニングによる基礎学力の充実

5週間にわたって、毎週二日、大学の情報処理教室でパソコンによる学習に取り組んだ。入学予定者の285名中271名が参加して、出席率は95%に達した。自宅のパソコンで生徒の自主学習に任せるというeラーニングではなく、大学の情報処理教室で高校の教員およびエルダー学生の指導の下で学習を進めるという方式をとることによって、大学で学ぶことの自覚をもたせると同時に、学習へのモチベーションを高めることを主眼にした授業をおこなった。

理系の入学生は物理と数学、文系の学生は英語と数学の2科目を受講した。このeラーニングの成果については、事前と事後の確認テストによって学習の効果を確認することができた。

2 大学生活への導入教育—学びの意識の向上

1) 高校時代の学習状況についてのアンケートの実施

入学前教育の実施に先立って、高校の授業で生徒がどのような姿勢で授業に臨んだかについてのアンケートをおこなった。

その結果、先生の話をよく聴いていない、板書の指示をしないと写さない、先生に質問する習慣が定着していない、自発的にインターネットや本で情報を得る習慣がないなど、生徒が受身の学びの姿勢の中で育っており、大学教育に求められている主体的・能動的な学びの姿勢をもたないまま大学に入学し、高校の延長上で大学教育を考えていることが分かる。

2) 先取り講義および対面授業

大学生活を送るに当たっての心構え、大学生活のすごし方について、先輩の在学生とともに学び考える授業を10回にわたって実施した。履修登録の仕方や単位のと리카たなどの正規の授業に関する知識、クラブ活動・アルバイト・旅行・大学祭の模擬店の運営方法など大学生活のすごし方、大学生活の目的、お金の使い方、健康管理の方法について、先輩学生、業者などから説明を受けた。また薬物や悪徳商法から身を守る方法などについても、それぞれの専門家を講師として学外より招聘し、アドバイスを受けた。

3 入学前教育における在学生のサポート活動

この入学前教育では、エルダーと呼ばれる先輩の在学生が参加して、新入生のプログラムを補助し、新入生とのコミュニケーションを図っている。エルダーは昨年より大幅に増加して33名が参加した。

活動内容としては、新入生に対する学部学科の紹介、講義の運営補助、学内の案内・引率、新入生の質問対応などである。エルダーは前年の10月に募集をして、10月から毎週金・土に事前の研修を受けてからプログラムに参画した。このようなエルダーのサポート活動は、新入生にとって大学生活を学生目線でイ

メージする機会となっただけでなく、エルダー自身にとっても大きな教育効果をもたらした。エルダーは後輩の新入生に自らの体験を伝えることを通して自らの学生生活を振り返り、自己を再発見する機会を得ることができる。

三 総括と今後の課題

入学前教育は、大学生活に不安を抱いている入学生にとって大学教育へのソフトランディングを果たすためのステップとして欠かせないものになりつつある。高校までの学力を確認すると同時に、大学における学びの動機付けを高め、みずから主体的に学ぶ姿勢を培い、さらには他者と社会的な関係を築き上げながら問題の解決に取り組むための社会力を育成する、などの総合教育的な課題を担っている。

ただし、専任教員がこのような入学前教育の意義を理解して、大学における正規のカリキュラムとの連携を考慮したかたちでプログラムが定着するならば、その効果はさらに大きくなることが期待される。

初年次教育学会第3回大会

発表要旨集

■実行委員会■

沖 清豪 (早稲田大学)
川島 啓二 (国立教育政策研究所)
菊池 重雄 (玉川大学)
小島 佐恵子 (北里大学)
笹金 光徳 (高千穂大学—実行委員長)
杉谷 祐美子 (青山学院大学)
横山 千晶 (慶應義塾大学)

■大会事務局 (高千穂大学内) ■

笹金 光徳 (代表)
川口 渉
荻野 将彰

発行日:2010年8月31日

発行者:初年次教育学会第3回大会実行委員会

初年次教育学会第3回大会事務局

〒168-8508 東京都杉並区大宮 2-19-1

高千穂大学内(代表 笹金光徳)

e-mail fye10@takachiho.ac.jp

URL <http://www.takachiho.ac.jp/fye10/>

大学教職員の皆様

Benesse®

「学生の思考力」 鍛える教材が できました。

大学生基礎力 BOOK シリーズ

クリティカル シンキング

Critical Thinking
～情報を吟味・理解する力～

何かを読んだり聞いたりする時に、多角的に吟味できる視点が身につく

- 議論を正確に理解する
- 隠れた前提を理解する
- 根拠の確かさを判断する

監修 楠見 孝・子安 増生 (京都大学)
執筆 道田 泰司 (琉球大学)
林 創 (岡山大学)
平山 るみ (大阪音楽大学)

データ・ベースト シンキング

Data-Based Thinking
～事実を基に思考する力～

課題解決力の基本となる事実分析の視点が身につく

- 「状況整理→分析→判断」のステップを理解する
- データに基づいて、客観的に思考し、判断する方法を知る

監修 清水 美憲 (筑波大学)
渡辺 美智子 (東洋大学)
執筆協力 酒井 麻衣子 (多摩大学)

ロジカル ライティング

Logical Writing
～論理的な文章力～

論理的な文章が書けるようになる

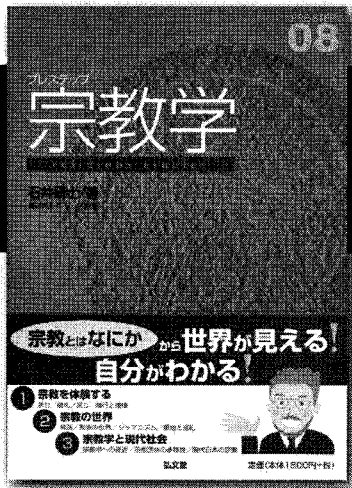
- 文章に対する苦手意識がなくなる
- 論理的に考え、まとめるスキルを鍛える
- 主張・根拠・結論を5段落でまとめる

監修 大庭 コテイ さち子
コロンビア大学教育者大学院卒
芸術学修士 (M. A) 教育学修士 (Ed. M)

■書店ではお求めいただけません。ご注文・お問い合わせは下記までご連絡ください。

(株) ベネッセコーポレーション 大学支援事業開発部 (担当: 東山・三代)
Eメール: daigakushien@mail.benesse.co.jp 電話: 03-5371-1299 FAX: 03-5365-3893

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
- 苦勞してプリント教材を作成しても捨てられてしまう
- 定期試験のたびに学生の実答を見てため息が出る
- 「この講義を学んでよかった!」と学生に思ってもらいたい

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

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
07	プレステップ 簿記	帆足俊彦 著
08	プレステップ 宗教学	石井研士 著

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>



くろしお出版の初年次教育向け教材

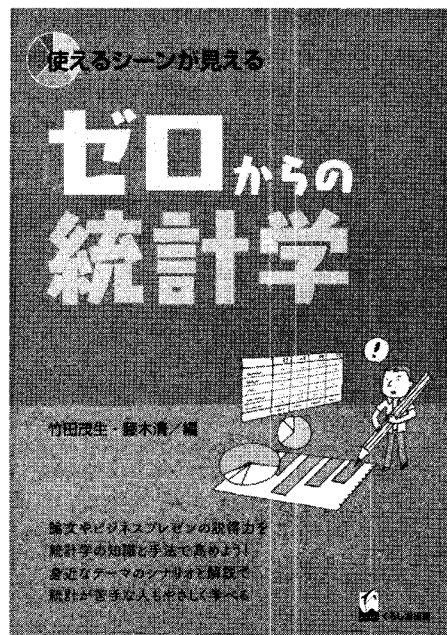
ゼロからの 統計学

New

使えるシーンが見える

■竹田茂生/藤木清 [著] / A5判 / 1,890円

「統計」に苦手意識を持つ文系の人のために刊行された、新しいタイプの統計学の入門書。世の中に氾濫する数字・図表を正しく読み解いたり、発表する論文やアカデミックプレゼンの信憑性を高めたりするために、統計学の知識・手法は今や必須。そのうちの主に「記述統計」について、難しい数式を極力減らしてやさしく解説。大学生を主人公にしたシナリオや興味深いコラムも掲載し、興味深く学べるように工夫した。エクセル2007を用いた分析、資料作成の基本も学べる。章ごとの復習問題や切り離しができるワークシート付きなので、授業テキストとしても最適。基本から学び直したい大人の読者にもお勧め。2色刷。



好評発売中

知へのステップ 改訂版 —大学生からのスタディ・スキルズ—

■学習技術研究会 [編] / B5判 / CD-ROM1枚付 / 1,890円

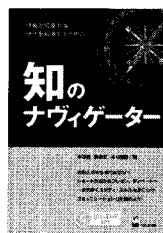
大学の授業を受講するために必要となる基礎的な能力を養う。「聴く、読む、調べる、整理する、まとめる、表現する、伝える、考える」などの項目を段階的に学ぶ。毎年約200校の大学で使用され、好評を博し続けている、初年次教育のベストセラーテキスト。指導する先生を支援する「ワークシート」「教師用資料」も用意。



知のナビゲーター

■中澤務/森貴史/本村康哲 [著] / B5判 / DVD-ROM1枚付 / 1,890円

関西大学で初年次教育として使用されてきた教材を書籍化。ノートテイキングや新聞記事の精読・要約といったリテラシー（読み書き能力）育成の他、コミュニケーション能力の養成も柱に掲げ、ディスカッションやディベートをも大学教育に必要なスキルとして詳説。教科書の使い方・授業の進め方がわかる「教師用資料」も用意。



知のワークブック —大学生と新社会人のための—

■竹田茂生/藤木清 [編] / B5判 / 1,575円

大学生の「思考力」「発想力」を鍛えるための初年次教育教材。社会のニーズが高い「柔軟思考」の基礎が凝縮。様々なアイデアの作り方を伝授。簡潔でやさしい解説に加え、実践的に考えられるように工夫されており、物事を考える力が身につく。マーケティング入門としても。2008年、第1回日本創造学会著作賞受賞。



プラクティカル・プレゼンテーション 改訂版

■上村和美/内田充美 [著] / B5判 / 1,470円

相手に伝えるように表現するにはどんなふう工夫し、実践すればよいか。自己紹介からデジタルプレゼンまで身近なトピックを通じて基礎から学べる、自己表現力を高めるための実践的プレゼンテーション入門。2色刷。学習者からのフィードバックを反映し、より見やすく充実した活動内容となるよう、2009年に改訂されました。



学習スキルの底上げを!



「eトレ」とは高校までの履修内容をドリル形式で学習できるようにしたデータベース教材(中学、高校の全科目をカバー)です。学習領域を細かく区分したスモールステップ方式で高校までの内容の基礎レベルから応用・発展レベルまで確実に学習できます。高校学習内容で、大学での講義に必要な科目と学力が不足する学生には、「ラーニング」という説明がありますので、自ら理解を深めることもできます。更には、インターネットを使い、学生が自宅のパソコンでも学習することが可能です。講義に必要な基礎学力養成のためにぜひご利用ください。

Point 1



eトレでは、学生の高校段階までの学習習得状況にあわせて進められるよう豊富なコンテンツを格納しています。高校内容については、各科目の「分野」が1冊の問題集に相当します。

Point 2



eトレは、練習問題の前に「ラーニング」という、ていねいな解説がついています。練習問題でつまずいたら「ラーニング」プリントで確認することで、自学自習が進みます。

Point 3



eトレ学習は、スモールステップで進みます。ステップごとのプリントでは理解すべき内容や覚えるべき内容を、負担の少ない量で構成しているので、着実な学習効果が期待できます。

Point 4



学生が目的のプリントを選択するのは簡単です。「科目」→「分野」→「単元」と選んでいくと、プリントの名前が表示されます。一度使ってみれば、印刷までの操作は簡単に覚えられます。

Point 5



解答したプリントの得点(正答数)を入力すれば、学習の記録を残すことができます。結果はサーバーに保存されますから、TSシステムにログインいただければ、自分の学習進行状況や弱点となっている箇所を確認できます。

Point 6



使い方に困った時には、「マニュアル」ボタンから「操作マニュアル」を選ぶことで説明を読むことができます。その他、「学習の仕方」や「単元リスト」、「学習のポイント」などの学習補助ツールも用意してあります。

◆各科目の分野一覧

1つの分野は1冊の問題集、参考書とお考えください。学生の学習状況に応じて、膨大なコンテンツを自由に使うことができます。

【英語】 英文法基礎演習 英単語4,500語レベル 英文法演習 英熟語 長文演習	【理科総合】 理科総合A基礎演習 理科総合B基礎演習	【生物】 生物I基礎演習 生物I演習 生物II演習	【地理】 地理基礎演習 地理演習	【古文】 古典文法基礎演習 古文重要語句演習 古文基礎演習 古文基礎単語
【数学】 数学I A入門 数学I A基礎演習 数学II B基礎演習 数学III C基礎演習 数学I A演習 数学II B演習 数学III C演習	【物理】 物理I入門 物理I基礎演習 物理I演習 物理II演習	【日本史】 日本史基礎演習 日本史演習 日本史史料問題対策	【政治経済】 政治経済基礎演習	【漢文】 漢文基礎演習 漢文演習
	【化学】 化学I入門 化学I基礎演習 化学I演習 化学II演習	【世界史】 世界史基礎演習 世界史演習	【倫理】 倫理基礎演習	
			【現代社会】 現代社会基礎演習	

*現代文については著作権の関係で掲載しておりません。予めご了承ください。

お問い合わせは以下まで

初年次教育をサポートします!

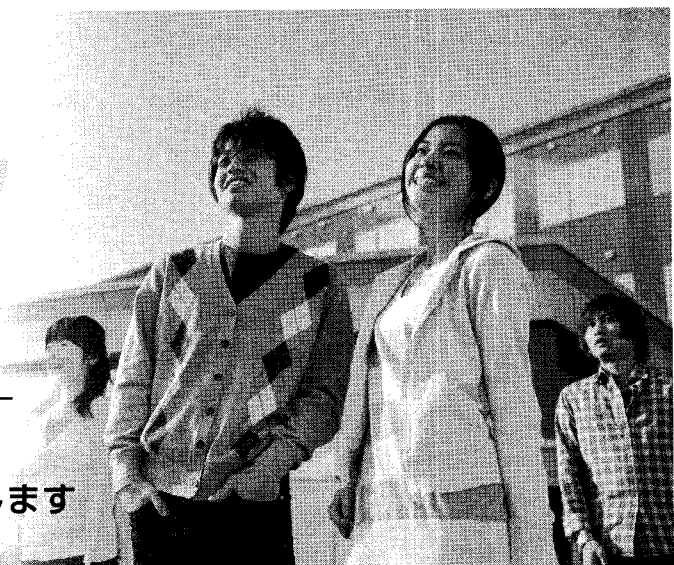
教育開発出版株式会社 学校事業課
 Tel:03-3304-5562 Fax:03-3304-5316

◆ホームページで詳しく!
www.kyo-kai.co.jp

「持ち味」のない 人間なんていない

学校の元気を応援します

学生にも、学校にも、必ず持ち味があるのでは——
その持ち味が、もっと輝き、すてきになれば——
ラーニングバリューはそんな支援を目指します



わたしたちの取り組み 学校の様々な課題解決の、お手伝いをしています

初年次教育

体験型セミナーで、
早期退学・休学が減少した

せっかく入学しても、思うように友達が
できず、学校に馴染めない。近年、早期
に退学する学生が少なくありません。わ
たしたちが提供するの、学生が人と関
わる中で「自信」を実感する、2日間集中
のセミナープログラム『自己の探求』。学
生が学校に適應するきっかけができ、退
学率の大幅改善を実現しています。

キャリア教育・就職支援

受け身だった学生が
主体性を発揮し始めた

正解を求め、なかなか自ら動けない。
受け身になりがちな学生をどう支援す
るか？ わたしたちのキャリア教育は
学生たちの「今ここ」での行動に注目し、
「他者から見た自分と出会う」ことから
スタートします。自らの持ち味に気付
き、自分の人生を自分で切り開く—そ
んな学生たちの自立を応援しています。

FD・SD

組織を活かす
チームビルディング

皆さんの組織は「チーム」として機能してい
ますか？「チームを創るコミュニケーション」や「チームが動くリーダーシップ」が存
在していますか？わたしたちは、その組織
なりの「チームワーク」を共に開発し、活性化
するお手伝いをしています。学生が輝いて
いる学校は、組織が生き活きている—。
それがわたしたちの実感です。

募集支援

志願者の「見込み」別に、
効果的なアプローチ

近年、資料請求数、オープンキャンパス
参加者数共に増加する一方、肝心の志
願者・入学者数は減少傾向にあります。
従来の募集戦略が限界に達していると
考えるべきでしょう。
今、必要なのは、高校生たち一人ひとり
の心にアプローチする募集活動、わた
したちはその支援を行っています。

学校ブランディング

学校の、あるべき理想像を
捉えるために

学校の現状とこれからを考える上で、
はずしてはいけないのは、ステークホル
ダーの視点です。
学生たち—在校生はもちろん、卒業
生、さらには志願者の声に、耳を傾ける
必要があると考えています。
そのために必要な各種リサーチを、わ
たしたちはお手伝いしています。

講演

学生向け、教職員向け講演を
実施しています

「就職支援講座」「模擬面接講座」「キャ
リア開発講座」など、わたしたちは学生
向けの各種講演を行っています。
また、教職員を対象に、学生・生徒・児
童への関わり方やその心構えなどを
テーマに、講演を行うこともあります。
お気軽にご相談ください

「学校が元気になる」、さまざまなお手伝いをしています
お気軽にお問い合わせください



【お問い合わせ】 TEL 03-5776-5960 FAX 03-5776-5961

Learning Value
株式会社 ラーニングバリュー

東京本社 東京都港区浜松町 1-25-13 浜松町NHビル4F
大阪支社 大阪府福島区福島 1-4-40 サンプル梅田3F
URL <http://www.l-value.jp/>
MAIL info@l-value.jp

Higher Education Reader Series

リーディングス 日本の高等教育 [全8巻]

9月下旬刊行開始

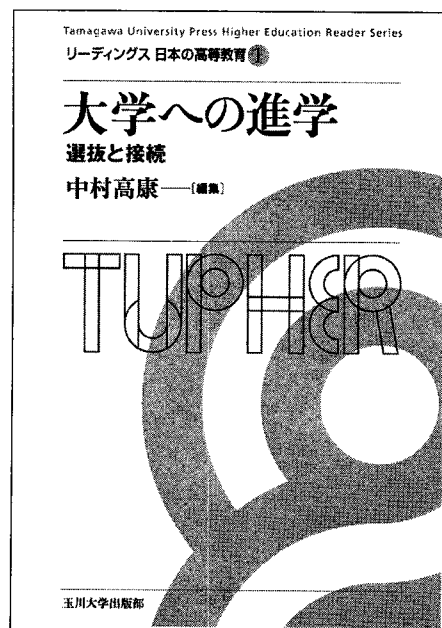
ご予約受付中

[企画編集] 橋本 鉦市 東京大学大学院教育学研究科准教授 阿曾 沼明裕 名古屋大学大学院教育発達科学研究科准教授

高等教育の研究視座を示す重要論文のアンソロジー 気鋭の研究者が39の問題群の最重要論文を精選

[本シリーズの特色]

1. 高等教育研究の確かな視座を提供する重要論文を集成
気鋭の研究者が高等教育関連の重要文献を精選して集成。それぞれの論稿についての懇切な解題・解説により、高等教育研究の方法論、分析対象に新しい視座と議論を提供。
2. 掲載論文以外の基本文献についても充実した解説
掲載論文以外にも、高等教育の各領域を考える上での重要文献を多数紹介。各巻のテーマの全貌や時代状況、基礎知識をより深く理解できる。
3. 初学者入門用として、授業用・ゼミ用の基本文献集として
本シリーズは高等教育研究の入門用のほか、一般読者の基本図書として、また大学の授業・ゼミ用の基本文献集として使うことができる。



第1巻 大学への進学 選抜と接続
編集 中村高康 大阪大学大学院人間科学研究科准教授

第5巻 大学と学問 知の共同体の変貌
編集 阿曾沼明裕 名古屋大学大学院教育発達科学研究科准教授

第2巻 大学の学び 教育内容と方法
編集 杉谷祐美子 青山学院大学教育人間科学部准教授

第6巻 大学と国家 制度と政策
編集 村澤昌崇 広島大学高等教育研究開発センター准教授

第3巻 大学生 キャンパスの生態史
編集 橋本鉦市 東京大学大学院教育学研究科准教授

第7巻 大学のマネジメント 市場と組織
編集 米澤彰純 東北大学高等教育開発推進センター准教授

第4巻 大学から社会へ 人材育成と知の還元
編集 小方直幸 広島大学高等教育研究開発センター教授

第8巻 大学とマネー 経済と財政
編集 島 一則 広島大学高等教育研究開発センター准教授

A5判上製/平均360頁
各巻定価: 4,725円(税込)

- 2010年9月下旬刊行予定 1, 3, 5, 6巻
- 2011年1月刊行予定 2, 4, 7, 8巻

〒194-8610 東京都町田市玉川学園6-1-1 玉川大学出版部 TEL:042-739-8935 FAX:042-739-8940

<http://tamagawa.hondana.jp/> <価格税込>

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
教育事業センター e学び力担当
〒104-8011 東京都中央区築地5-3-2
TEL: 03-5540-7881
e-mail: emanabi-sales@asahi.com

「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!

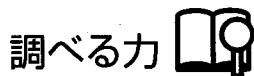
5つの力でスタディ・スキルを身につける



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。



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。



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。



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。

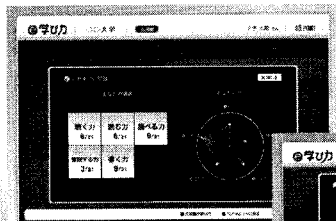


友人とのメールとは違う、「て・に・を・は」や「SWIH」などを意識した、社会人として通用する、人に正しく伝える文章を書く力を培います。

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!



一目でわかる自分の力
レーダーチャート



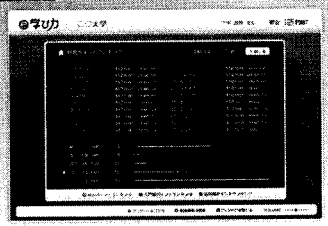
5つの力の正解数をレーダーチャートで表示。現在の自分の力を、視覚的に把握することができます。

集中的にスキルを磨く 応用編 105問



実社会への興味がわくようなテーマや時事問題で、5つの力をじっく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



自分のニックネームを50ポイントごとのユーザー名で表示し、自分の学習状況がわかります。

<大学向け機能>

ユーザー名	所属	登録日	最終ログイン	学習時間	正解数	スコア	備考
山田太郎	工学部	2010/01/15	2010/01/15	10分	5	50%	
鈴木花子	文学部	2010/01/16	2010/01/16	15分	8	67%	
田中健一	経済学部	2010/01/17	2010/01/17	20分	12	80%	
佐藤美咲	法学部	2010/01/18	2010/01/18	12分	6	50%	
高橋直樹	理学部	2010/01/19	2010/01/19	18分	9	68%	

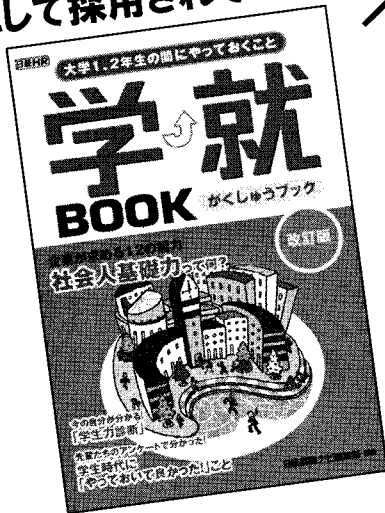
学習状況をリアルタイムで確認できる管理画面

朝日新聞

改訂版
好評発売中!

初年次教育に! 社会人基礎力養成の参考に!

大学のキャリア教育テキスト
として採用されています



大学1、2年生の間にやっておくこと

学→就BOOK 改訂版

がくしゅうブック

9割以上の企業が新卒採用時に「重視している」という社会人基礎力を、大学生活を楽しみながら身に付けるノウハウをまとめた一冊。多くの大学で、1・2年生向けにキャリア教育授業のテキストとしても活用されていることから、学生自らが書き込むワークシートを充実させ、さらに使いやすいように改訂しました。誌面上で、「社会人基礎力」を診断することもできます。

●大学様のニーズに合わせてご対応いたします

【割引販売】「学→就BOOK」をまとめてご購入いただく場合は、割引価格にて販売しております。割引きにつきましては、お気軽にご相談ください。

【大学オリジナル表紙カバーにかけかえ】表紙カバーに大学名を入れるなど、オリジナル表紙カバーの作成・かけかえなども、承っております。

日経就職ナビ編集部 編著

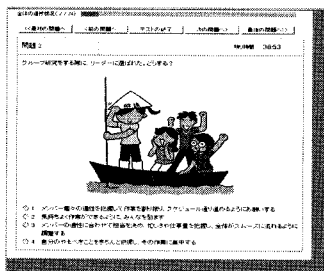
定価945円(税込)/B5判/144ページ

大学生協、書店でご注文いただけます。
お問い合わせは下記の日経HRまでお願いします。

社会人基礎力を 詳しく診断するなら!

「社会人基礎力診断」

問題文サンプル



【問題】 次のような状況であなたの考え方に近いのはどれですか?

グループ研究をする際に、リーダーに選ばれました。どのように行動しますか?

【選択肢】

1. メンバー個々の適性を把握して作業を割り振り、スケジュール通り進めるように願います
2. 気持ちよく作業ができるように、みんなを励ます
3. メンバーの適性に合わせて担当を決め、忙しさや仕事量を把握し、全体がスムーズに流れるように調整する
4. 自分のやるべきことをきちんと把握し、その作業に集中する

★「社会人基礎力診断」+「学→就BOOK」のセット販売

Web版「社会人基礎力診断」(1、2年生向け「junior版」、2625円/1人)は、「学→就BOOK」と併せてご利用いただくと、より高い効果が期待できます。セット価格3150円とお得です。

お問い合わせ

株式会社日経HR 日経就職ナビ編集部

〒101-0045 東京都千代田区神田鍛冶町3-6-3 神田三美ビル6階

TEL 03-6412-7302 FAX 03-3526-0077

e-mail: book@nikkeihr.co.jp URL: http://www.nikkeihr.co.jp

