

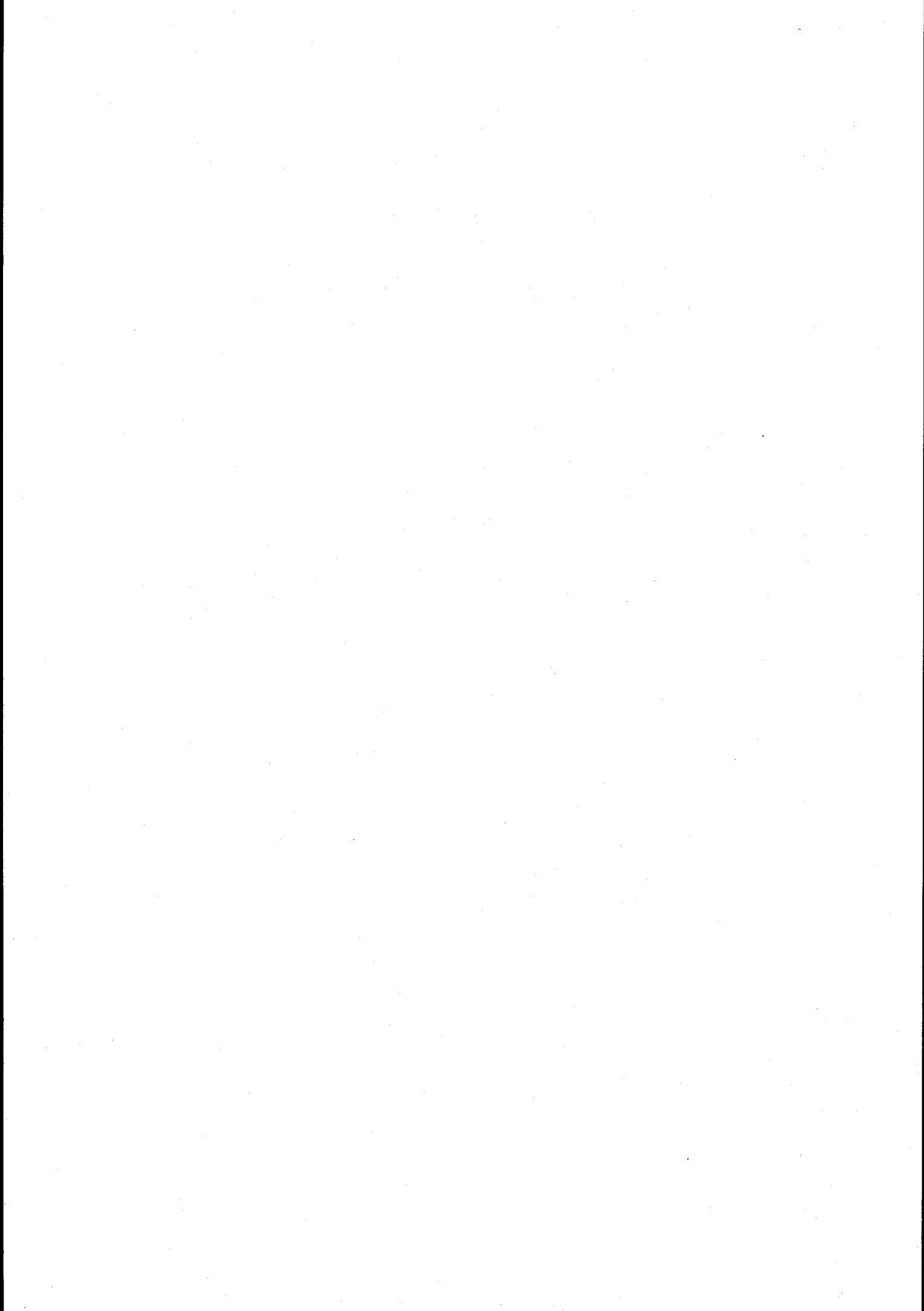
初年次教育学会
第5回大会発表要旨集



2012年9月5日(水)・9月6日(木)

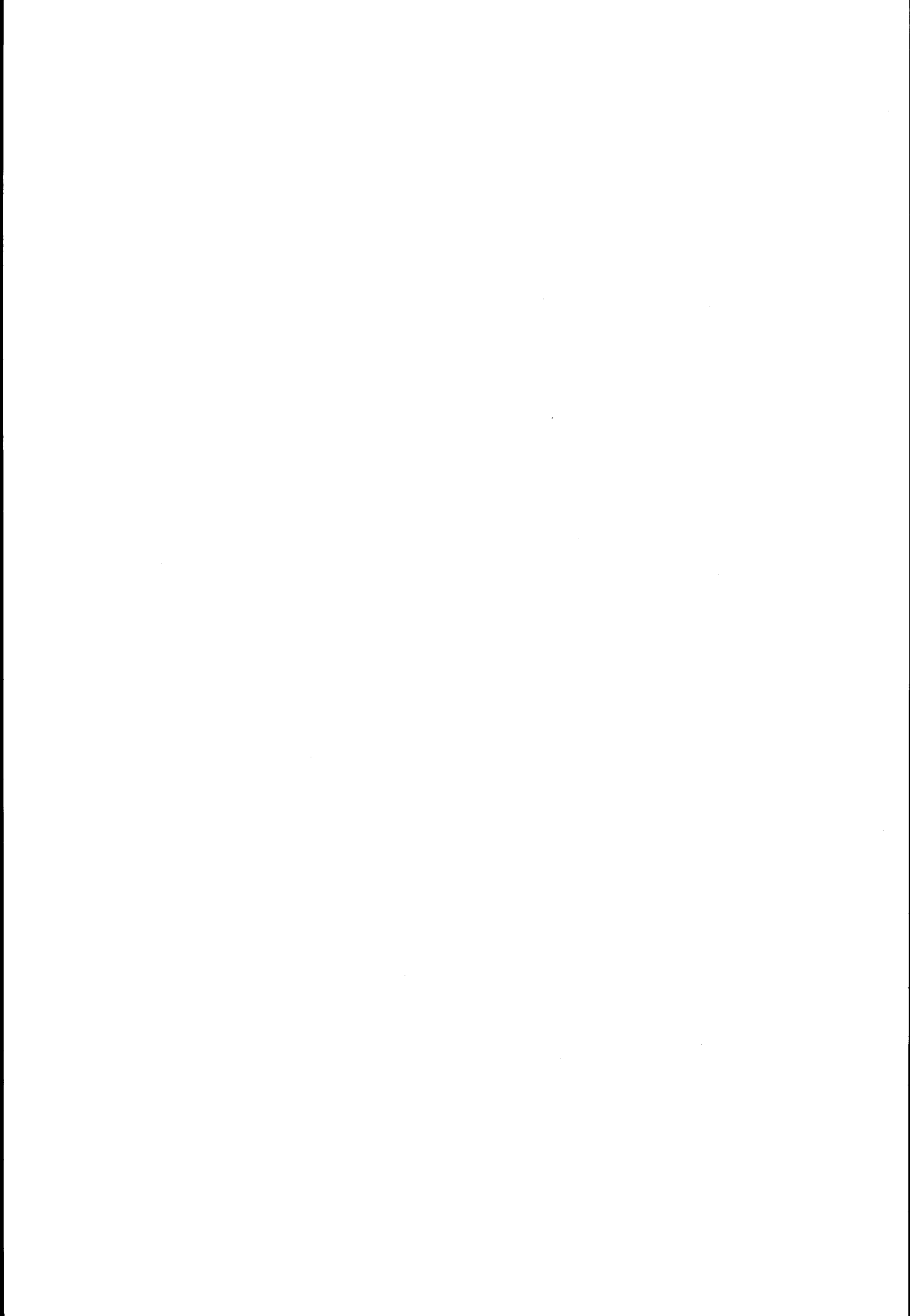
文京学院大学

本郷キャンパス



目 次

ご挨拶	1
大会日程	2
大会参加のご案内	3
会場へのアクセス	4
文京学院大学本郷キャンパス案内図	5
大会会場案内図(B館)	6
大会プログラム	
大会企画シンポジウム	7
企画セッション一覧	8
自由研究発表 I	9
自由研究発表 II	12
発表要旨	
大会企画シンポジウム	15
ワークショップ	20
ラウンドテーブル	26
自由研究発表 I	30
自由研究発表 II	70



ご挨拶

昨年3月11日、東日本大震災と原発事故で被災されました方々に、心よりお見舞い申し上げますと共に、私達もこの教訓を決して忘れることなく、後世に伝えて行きたいと思います。



この度、初年次教育学会第5回大会を、文京学院大学本郷キャンパスで開催することとなりました。大変、光栄なことと思っております。

大会準備は、東京近郊在住の学会理事のご協力を得ながら、本学経営学部が中心となって進めております。学会理事が居ない大学での大会開催は初めてであり、至らないことが多々あると思いますが、よろしくご協力の程、お願い申し上げます。

先に、ラウンドテーブルと自由研究発表を募集しましたところ、昨年同様に本大会にも多くの会員からのご応募を頂きました。実行委員会を代表して、心よりお礼を申し上げます。大会企画シンポジウムとワークショップ更にラウンドテーブルと自由研究発表を加えて、ここに第5回大会プログラムが完成しましたので、会員の皆さまにお知らせ致します。

本大会の企画シンポジウムは、「初年次からの多様な学生支援と教職協働」と致しました。正課教育、正課外教育を通して、初年次教育には多様な学生支援が求められています。正課教育はもとより、様々な学生支援を推進する担い手としての職員や上級生が果たす正課外教育の役割も大変重要で、そこに焦点をあてる試みです。ご縁があった安田女子大学様の事例と共に、皆さまと考えていきたいと思っております。どうかよろしくお願い申し上げます。

文京学院大学本郷キャンパスは、歴史のある地域にあります。古くは日本武尊に始まる根津神社や、江戸時代から続く後樂園や六義園に近く、また明治時代の夏目漱石や樋口一葉に縁が深い地域として有名です。秋葉原やお茶の水、上野にも足を延ばせます。旧さと新しさを兼ね備えた地域として、近年外国人観光客にも人気のエリアです。

多くの皆さまがご参集され、成果をお持ち帰りになることを、心より願っております。

第5回大会実行委員会

委員長 海老澤 信一

(文京学院大学)

大会日程

第1日 9月5日(水)

09:00～	受付開始
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
12:00～13:00	昼食
13:00～13:15	開会式(仁愛ホール)
13:30～15:30	大会企画シンポジウム(仁愛ホール)
15:45～16:15	総会(仁愛ホール)
16:30～18:30	自由研究発表Ⅰ
18:45～20:45	懇親会(B'sダイニング)

第2日 9月6日(木)

09:00～	受付開始
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
12:00～13:00	昼食
13:00～15:00	自由研究発表Ⅱ
15:15～15:30	閉会式(B-812)

大会参加のご案内

1. 参加費

(ア) 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*
(イ) 懇親会費	会員/非会員 : 5,000 円
	学 生 : 3,000 円*
(ウ) 要旨集のみ (送料込)	一 部 : 1,000 円

(エ) 事前申込のお願い

①同封の郵便振替用紙にて、8月20日(月)までにお振込みください。それ以降は、当日受付でお支払いください。

②振込用紙は1人につき1枚使用してください。

③振込手数料は各自で負担してください。

* 受付の混雑を避けるため事前申込にご協力お願いします。非会員の方は当日受付とします。

* 学生の方は受付にて学生証をご提示ください。

(オ) 注意

機関会員5名までが会員として参加できます。6名からは非会員としてお申込ください。

- 2. 名札** 会場内では常にお付けください。不要になった名札ケースは返却お願いします。
- 3. 喫煙** 全館禁煙。指定場所のみで喫煙が可能です (中庭植栽付近)
- 4. 休憩所・クローク** 会場内に休憩所、クロークを設けます (B館 506、507)
- 5. コピーサービス** 利用できません。自由研究発表は50部を目安にご自分でご用意ください。
- 6. 駐車場** 利用できません。公共の交通機関をご利用ください。
- 7. 学会年会費** 大会会場では納入できません。
- 8. 昼食について** 学食が臨時営業しておりますので、ご利用ください。
(一食400円程度。売り切れの際はご容赦ください。)
なお、大学近隣は飲食店が少ないためできるだけ学食のご利用をおすすめします

会場へのアクセス

1. 会場 文京学院大学 (本郷キャンパス)

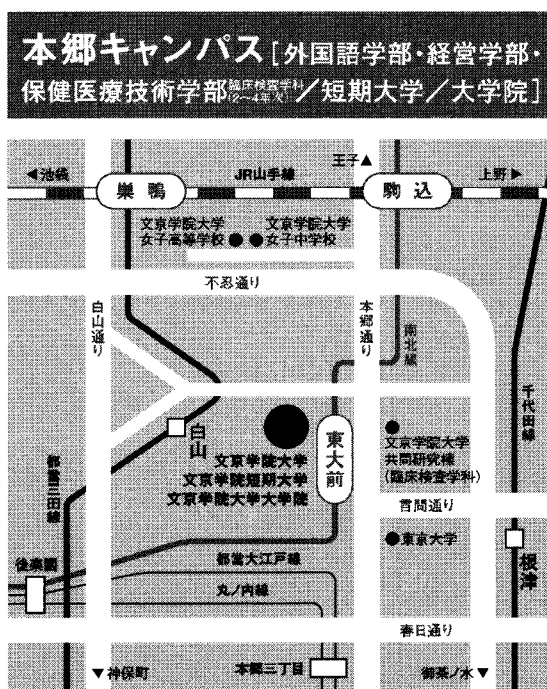
〒113-8668

東京都文京区向丘 1-19-1

☎03(3814)1661・Fax03(5684)8494

ホームページ <http://www.u-bunkyo.ac.jp/index.html>

2. アクセス方法



〒113-8668 東京都文京区向丘1-19-1

TEL (03)3814-1661(代)

■東京外口南北線「東大前」駅下車(2番出口)徒歩0分

■都営三田線「白山」駅下車(A2出口)徒歩10分

■東京外口千代田線「根津」駅下車(1番出口)徒歩10分

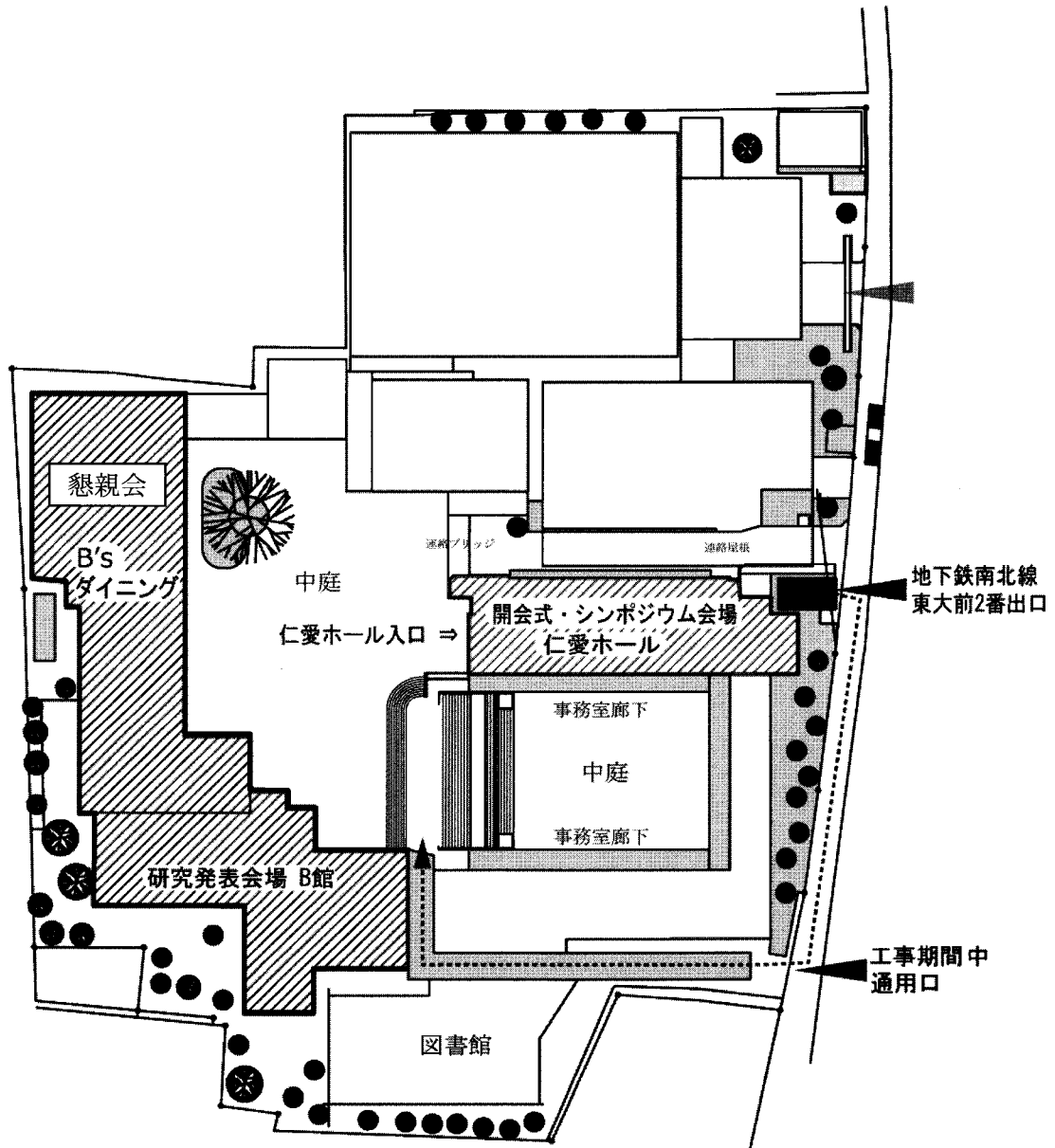
新幹線で来られる方

東京駅から 東京メトロ丸の内線(地下鉄)→「後楽園」→東京メトロ南北線に乗り換えて「東大前下車」2番出口

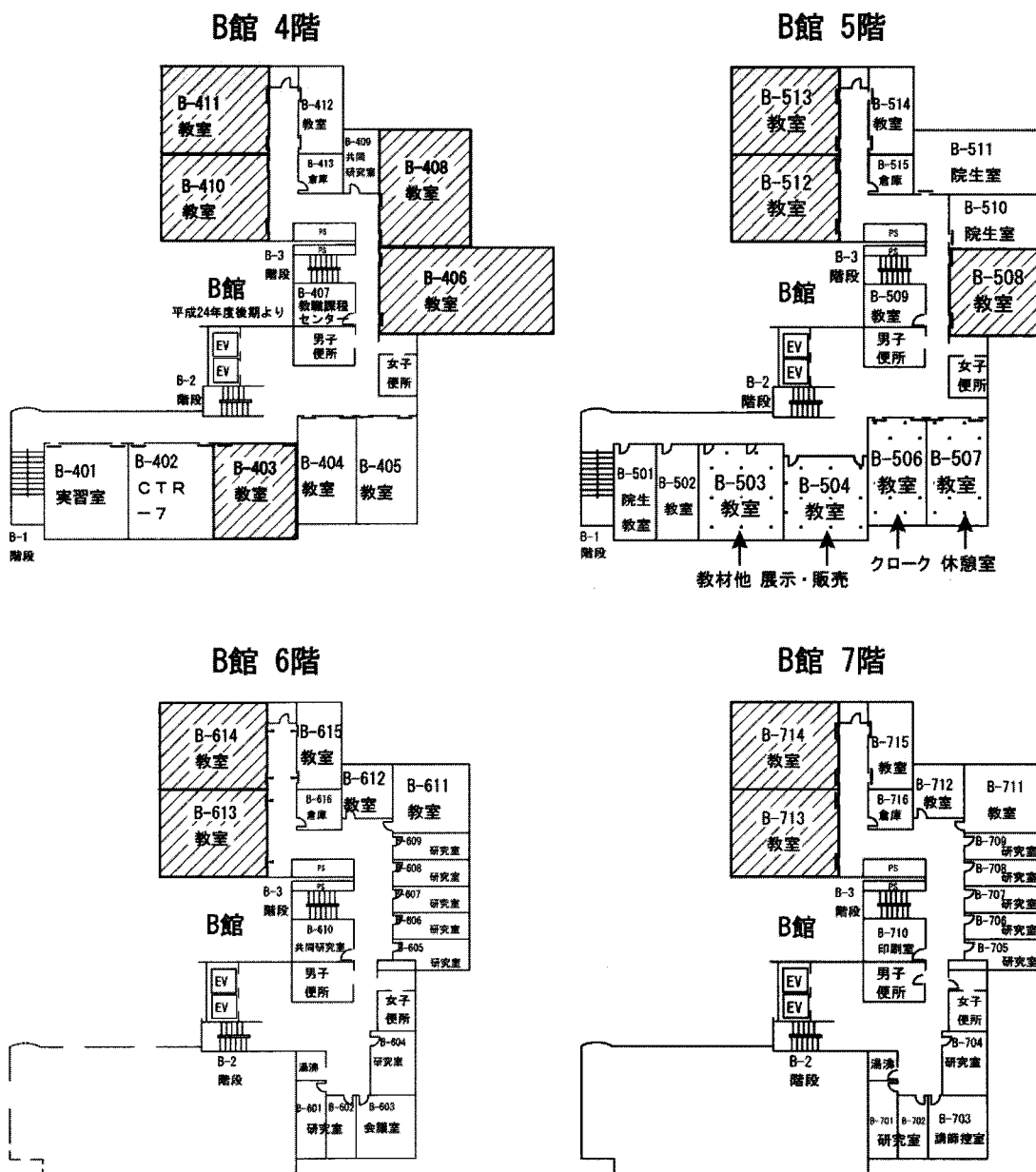
飛行機で来られる方

羽田空港駅から モノレールで「浜松町」下車。JRに乗り換えて「東京」→東京メトロ丸の内線(地下鉄)→「後楽園」→東京メトロ南北線に乗り換えて「東大前下車」2番出口

文京学院大学 本郷キャンパス会場案内図



B館 研究発表・WS・RT・閉会式会場



閉会式はB館 8階 812教室（ウイングホール）で行います

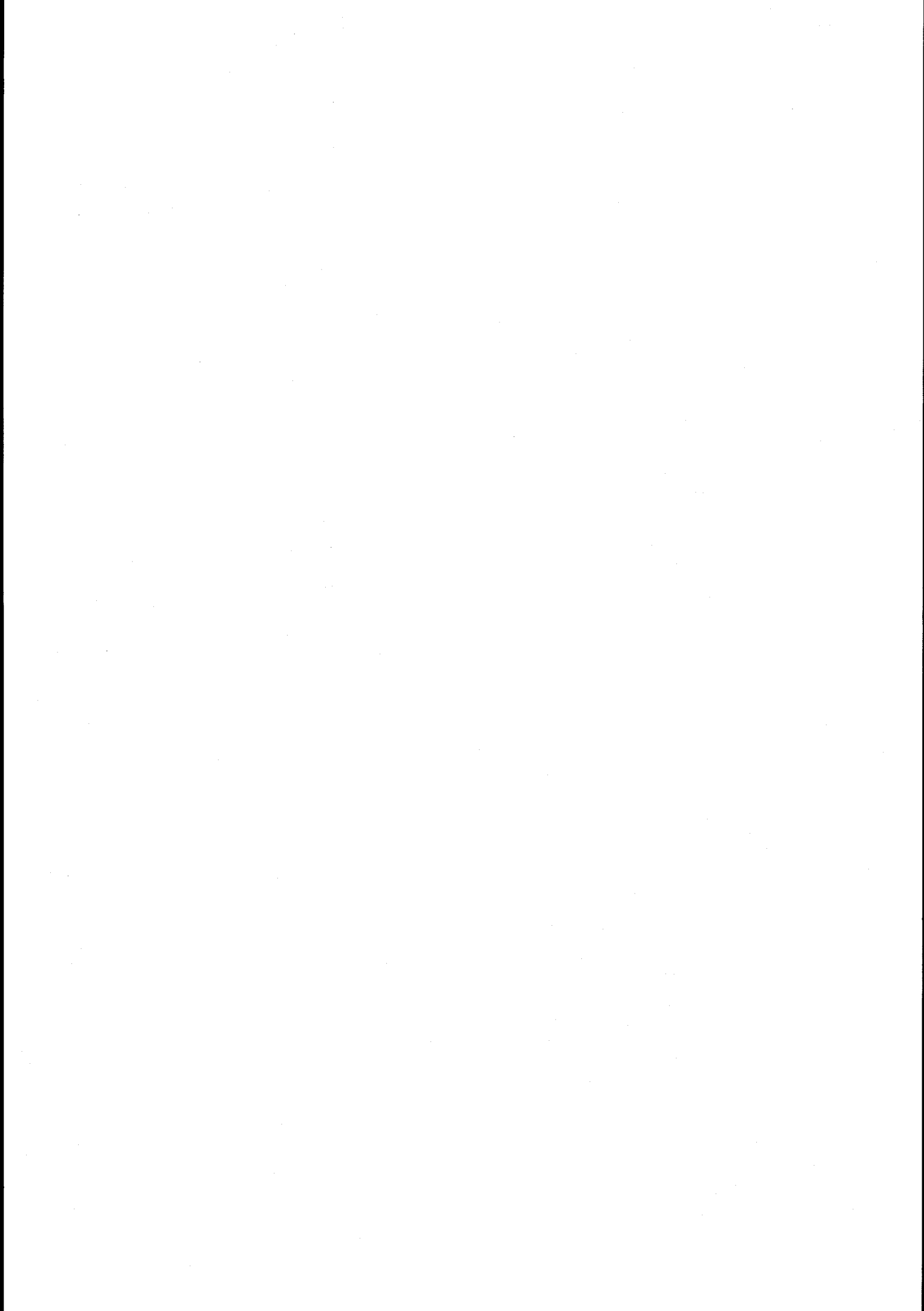
大会プログラム

大会企画シンポジウム	7
企画セッション一覧	8
自由研究発表 I	9
自由研究発表 II	12

理事会空

8-811

弁題用表



大会企画シンポジウム

テーマ 「初年次からの多様な学生支援と教職協働」

企画趣旨：

初年次教育の分野では、正課教育、正課外教育を通して、多様な学生支援の手法が求められています。また、教員が担当する正課教育に加えて、学生支援を担当し、推進する重要な担い手として、職員や上級生が果たす教育的役割がますます重要なものになっています。しかし、正課外教育の重要性は、必ずしも十分に認識、評価されているわけではなく、加えて、関係する教職員の負担をはじめ、様々な課題、問題点も抱えています。

本シンポジウムでは、文京学院大学と安田女子大学の具体的な取り組み事例や課題を一つの参考にしながら、初年次からの多様な学生支援のあり方、教職協働の果たすべき役割について、様々な角度から検討を行います。参加者全てが、それぞれの持つ課題や問題点について、その解決のヒントを得られるような機会にしたいと考えています。

司会：笹金光徳（高千穂大学）

趣旨説明：川島啓二（国立教育政策研究所）

事例報告1：森村幸夫、小野恵市（文京学院大学）

事例報告2：平本哲嗣（安田女子大学）

指定討論者：足立寛（立教大学）、沖清豪（早稲田大学）

日時：9月5日（水） 13：30 ～ 15：30

場所：仁愛ホール

企画セッション一覧

教室は全てB館

コード	担当者 (WS) 企画者 (RT)	所属	題目	教室
企画セッションⅠ ワークショップ、ラウンドテーブル 9月5日(水) 10:00~12:00				
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	408
WS-1B	松本 茂	立教大学	ディベート指導の展開方法 (***人数制限あり)	403
WS-1C	安永 悟	久留米大学	協同学習の考え方と進め方	411
WS-1D	横山 千晶	慶應義塾大学	頭と体の柔軟体操 ー身体知ワークショップ	406
WS-1E	藤田 哲也	法政大学	初年次教育学会誌編集委員会企画 : 初年次教育学会誌への投稿論文の書き方	410
RT-1A	小山 義徳	聖学院大学	学生の主体性を促す授業は自律した学習者を育てるのか	508
企画セッションⅡ ワークショップ、ラウンドテーブル 9月6日(水) 10:00~12:00				
WS-2A	山田 礼子	同志社大学	初年次教育の評価の方法を考える	406
WS-2B	田中 岳 森川 園子	九州大学 国際基督教大学	初年次学生に対する上級生のサポートをいかに組織化するか	408
WS-2C	川島 啓二	国立教育政策研究所	初年次における多様な学生支援の機能化	410
WS-2D	中村 博幸 山本 啓一 堀上 晶子	京都文教大学 九州国際大学 学校法人河合塾	実際の指導を意識した授業づくり ー初年次ライティング指導を例にとってー	411
WS-2E	沖 清豪	早稲田大学	初年次教育(基礎演習)の教材を編成してみる	508
RT-2A	片山 壮平	(株)公文教育研究会	初年次教育における教育効果測定 の観点と実践課題の整理	403

*****ご注意**

WS-1Bの立教大学松本茂先生のワークショップは当日20名先着で受け付けます。定員をオーバーした際にはご参加をお断りさせていただきます。ご容赦ください。

自由研究発表

自由研究発表 I 9月5日(水) 16:30~18:30

ジェネリックスキル

座長：西村 秀雄

B-512 教室

コード	登壇者	所属	発表題目	時間
1A-1	杉田 一真	慶應義塾大学 院	大学入学前のジェネリックスキル育成プログラムの開発・試行	16:30~
1A-2	谷口 進一	金沢工業大学	工科系大学におけるジェネリックスキルを中心とした“学びの成長”の検証	16:50~
1A-3	堀上 晶子	学校法人河合塾	初年次キャリアデザイン科目におけるジェネリックスキル育成の取り組み	17:10~
1A-4	見館 好隆	北九州市立大学	ARCSモデルに基づく授業改善とその成果 1年生向けキャリア教育の授業「キャリアデザイン」を題材に	17:30~
総括討論				17:50~

協同学習・グループワーク

座長：安永 悟

B-513 教室

コード	登壇者	所属	発表題目	時間
1B-1	長山 恵子	金沢工業大学	グループ活動への学生の参加意欲を高めるための場づくりを考える	16:30~
1B-2	久保田真理	慶應義塾大学	思考力を養う化学実験の提案	16:50~
1B-3	中村 文子	ダイナミック ヒューマンキャピタル(株)	学生全員を授業に巻き込む手法 (『参加者主体』の手法の可能性)	17:10~
1B-4	有田 節子	大阪樟蔭女子 大学	共通体験とグループワークを通して“樟蔭生”としての基礎を身につける 全学的初年次教育科目 (アカデミック・スキルズ)	17:30~
総括討論				17:50~

オリエンテーション

座長：足立 寛

B-613 教室

コード	登壇者	所属	発表題目	時間
1C-1	熊谷 太郎	松山大学	オリエンテーションプログラム 効果の検証 「意欲」変化を中心 とした実証分析	16:30～
1C-2	川久保 剛 江島 顕一	麗澤大学	初年次教育における自校教育 －上級生主体の「自校学習プロ グラム」－	16:50～
1C-3	笹金 光徳	高千穂大学	10年間続いた後中止された学外 宿泊型研修「フレオリ」の成果 と課題	17:10～
1C-4	奥井 智一郎 大貫 麻美	帝京平成大学	大学生の状況に応じた支援の在 り方を検討するための基礎調査 －帝京平成大学児童学科初年次 学生における入学1ヶ月の不安 の変容－	17:30～
総括討論				17:50～

医歯薬看護系初年次教育

座長：横山 千晶

B-614 教室

コード	登壇者	所属	発表題目	時間
1D-1	河井 正隆	明治東洋医学 院専門学校	医療関係専門学校における初年 次教育の実施に関する実態報告 (第2報)	16:30～
1D-2	野澤 直美	日本薬科大学	薬学教育における初年次教育の 取り組みと効果の検証	16:50～
1D-3	垣花 涉	石川県立看護 大学	看護系大学における初年次ゼミ の特徴 －PBL やグループワーク に着目して－	17:10～
1D-4	久司 一葉	金沢医科大学	看護学生の学習方法モデルの開 発	17:30～
総括討論				17:50～

コード	登壇者	所属	発表題目	時間
1E-1	西田 みどり	学習院大学	「怒り」という感情を使って問いを立て、「知性」で解決策（意見）を導く レポートライティングの実践報告	16：30～
1E-2	佐瀬 竜一	大阪国際大学	大学初年次教育へのマインドマップ活用の試み -文章表現教育とキャリア教育への適用の可能性-	16：50～
1E-3	杉橋 朝子	昭和女子大学	英語教育の方略を応用したプレゼンの実践	17：10～
1E-4	小西 正良	大阪河崎リハビリテーション大学	医療系大学における日本語教育の取り組み（予報） 文章記述の習慣化と科目内容理解の把握	17：30～
総括討論				17：50～

自由研究発表

自由研究発表Ⅱ 9月6日(木) 13:00~15:00

キャリア教育・学士課程教育

座長：藤本 元啓

B-512 教室

コード	登壇者	所属	発表題目	時間
2A-1	山本 以和子	京都工芸繊維大学	大学進学前段階における高大接続教育モデルの考察	13:00~
2A-2	黒田 秀雄	東京富士大学短期大学部	短大生とキャリアデザイン (黒田ゼミの卒業生アンケートから)	13:20~
2A-3	井下 千以子	桜美林大学	初年次からのキャリア教育 - アイデンティティ・ステイタスを用いた分析の効果 -	13:40~
2A-4	西村 秀雄	金沢工業大学	金沢工業大学の初年次科目「技術者入門」の通過儀礼としての再評価 - キャリア教育に関するカリキュラムマネジメントの観点から -	14:00~
総括討論				14:20~

教職協働・ピアサポート

座長：沖 清豪

B-513 教室

コード	登壇者	所属	発表題目	時間
2B-1	中村 章二	愛知教育大学	質保障の時代における初年次教育と職員の役割 - タイム・マネジメントの概念と教職協働 (分担) -	13:00~
2B-2	清水 栄子	阿南工業高等専門学校	初年次学生への学習助言 (academic advising) - 米国3大学訪問調査の事例から -	13:20~
2B-3	宮橋 小百合	四国学院大学	ピア・リーダー学生のモチベーションとサポート業務の実態に関する研究	13:40~
2B-4	絹川 直良	文京学院大学	クラウドベースの電子ポートフォリオが持つ可能性	14:00~
総括討論				14:20~

学習意欲・動機

座長：菊池 重雄

B-613 教室

コード	登壇者	所属	発表題目	時間
2C-1	藤原 朝洋	九州共立大学	初年次前期取得単位数とその後の退学傾向の関連についての報告	13:00～
2C-2	赤澤 和哉	四国医療専門学校	学生の集中力に関する基礎的調査アンケート結果より授業の構成を考える	13:20～
2C-3	片山 壮平	㈱公文教育研究会	学習意欲向上につながる初年次教育プログラムの設計とその効果測定	13:40～
2C-4	西 誠	金沢工業大学	入試科目の変更がもたらす入学生の高校での学習履歴と学習意欲の変化の調査	14:00～
総括討論				14:20～

専門分野別にみた初年次教育

座長：山田 礼子

B-614 教室

コード	登壇者	所属	発表題目	時間
2D-1	久保田祐歌	愛知教育大学	教員養成系大学における初年次教育の特徴と課題	13:00～
2D-2	中村 博幸	京都文教大学	初年次教育・転換教育としての教職課程 —初年次教育科目としてみた「教職の意義等に関する科目」—	13:20～
2D-3	真下 知子	京都文教短期大学	初年次教育を学生の学習スタイルから考える —芸術系大学における初年次教育の試行—	13:40～
2D-4	甲斐 信好	拓殖大学	初年次教育における短期海外研修の意義と課題 拓殖大学国際学部の試みと「グローバル人材育成」	14:00～
総括討論				14:20～

FD・教授法

座長：川島 啓二

B-713 教室

コード	登壇者	所属	発表題目	時間
2E-1	福井 英次郎	慶應義塾大学	ライジュの実験を用いた政治学の教授法 大教室授業における双方向性と議論の可能性	13:00～
2E-2	松永 美弘	高崎商科大学	教養演習 I、II の役割について	13:20～
2E-3	未代 誠仁	桜美林大学	一年後のさくらさん ワークショップ型 FD を通して「現実の学生」に向き合うー	13:40～
2E-4	皆川 雅章	札幌学院大学	1年次学生にメモやノートを取る習慣を身につけさせる試み	14:00～
総括討論				14:20～

学習成果・効果測定

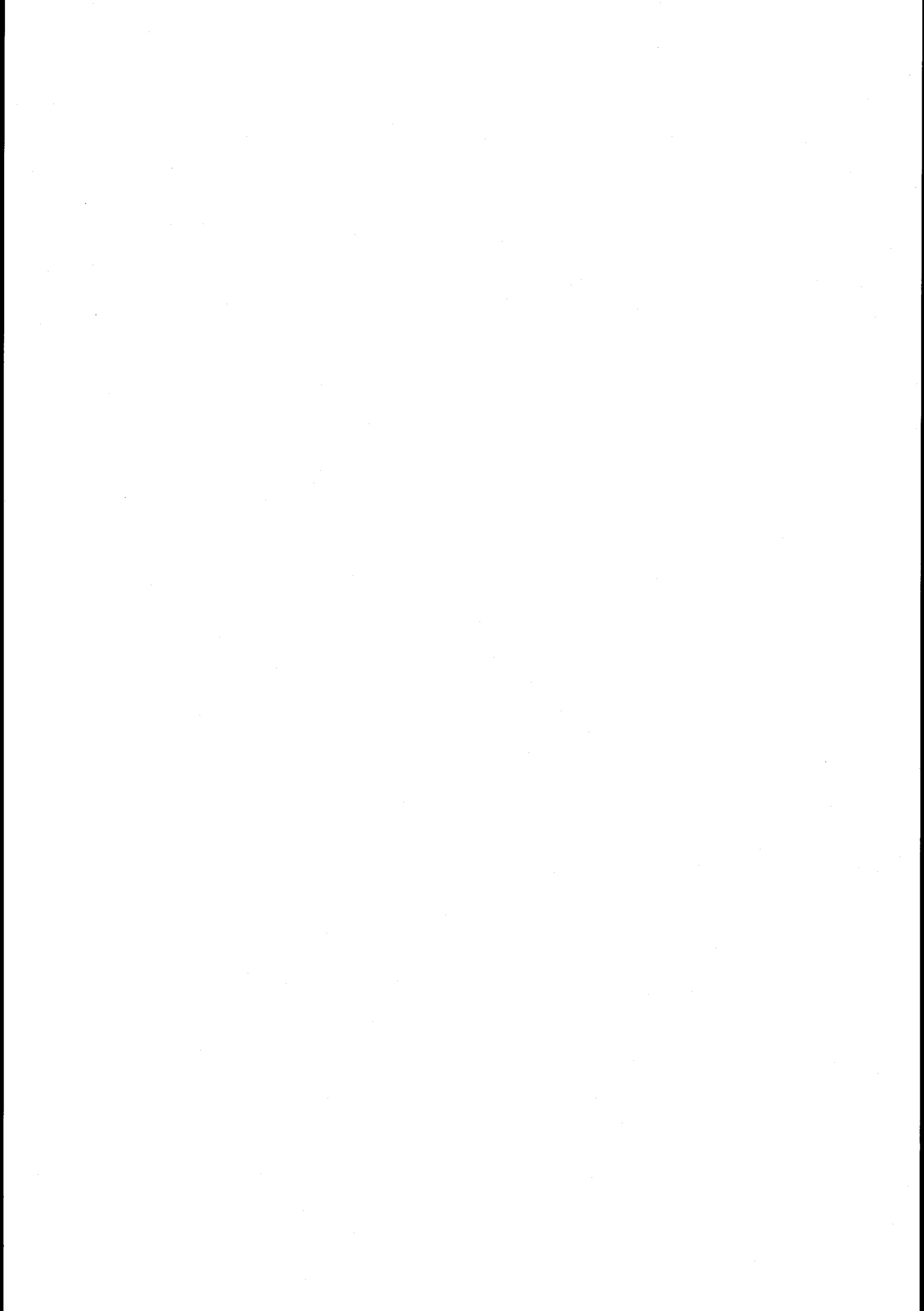
座長：濱名 篤

B-714 教室

コード	登壇者	所属	発表題目	時間
2F-1	渡部 勇	工学院大学	工学院大学学習支援センターの利用効果の統計分析	13:00～
2F-2	青木 隆	金沢工業大学	ポートフォリオを利用した運動習慣の獲得	13:20～
2F-3	堺 完	同志社大学大学院	米国学生調査におけるサマリーレポートの実態 -NSSE ホームページ調査をもとに-	13:40～
2F-4	高橋 一夫	常盤会短期大学	GTA を用いた初年次教育に対する効果測定の試み	14:00～
総括討論				14:20～

発表要旨

大会企画シンポジウム	15
ワークショップ	20
ラウンドテーブル	26
自由研究発表 I (9月5日)	
1A ジェネリックスキル	30
1B 協同学習・グループワーク	38
1C オリエンテーション	46
1D 医歯薬看護系初年次教育	54
1E スタディスキルズ	62
自由研究発表 II (9月6日)	
2A キャリア教育・学士課程教育	70
2B 教職協働・ピアサポート	78
2C 学習意欲・動機	86
2D 専門分野別にみた初年次教育	94
2E FD・教授法	102
2F 学習成果・効果測定	110



大会企画シンポジウム

日 時： 9月5日（水） 13:30～15:30

場 所： 仁愛ホール

テ ー マ： 「初年次からの多様な学生支援と教職協働」

<趣旨>

初年次教育の分野では、正課教育、正課外教育を通して、多様な学生支援の手法が求められています。また、教員が担当する正課教育に加えて、学生支援を担当し、推進する重要な担い手として、職員や上級生が果たす教育的役割がますます重要なものになっています。しかし、正課外教育の重要性は、必ずしも十分に認識、評価されているわけではなく、加えて、関係する教職員の負担をはじめ、様々な課題、問題点も抱えています。

本シンポジウムでは、文京学院大学と安田女子大学の具体的な取り組み事例や課題を一つの参考にしながら、初年次からの多様な学生支援のあり方、教職協働の果たすべき役割について、様々な角度から検討を行います。参加者全てが、それぞれの持つ課題や問題点について、その解決のヒントを得られるような機会にしたいと考えています。

◇司会

高千穂大学 笹金 光徳

◇趣旨説明

国立教育政策研究所 川島 啓二

◇事例報告

①文京学院大学 森村 幸夫、小野 恵市

②安田女子大学 平本 哲嗣

◇指定討論者

①立教大学 足立 寛

②早稲田大学 沖 清豪

◇構成

第1部 「趣旨説明」（川島）と「2大学の取組の紹介」（森村・平本）

第2部 「パネル・ディスカッション」（全登壇者）

文京学院大学の取組 学生の成長を後押しする多様な学生支援

森村 幸夫・小野 恵市 (文京学院大学)

文京学院大学では、様々な正課外の学生支援のプログラムを提供しているが、本日は、そのなかから3つを説明する。

1 ボランティアによる被災地支援

第一は、ボランティアによる被災地支援である。東日本大震災を受けて、学生達からボランティアに行きたいが、交通・宿泊の手配等を含め何から手を付けるべきかわからないとの声が多く、下見を行った上で、ボランティアが瓦礫除去などをおこなった。昨年度のボランティア活動だけでも合計19件、延べ1044人が参加した。うち1年生の参加は3割程度と思われる。

この取組によって以下の効果が挙げた。第一に、学生達は、日本で実際に起きた大震災を実際に目にする事で、自分達の在り方や今後の人生について考えるきっかけとなった。第二に、互いに助け合うことの大切さを学ぶことができた。第三に、大学のグループとしてのボランティア参加がきっかけとなって、今後は個人レベルでも東日本地域のボランティアに参加したいという学生が増えた。特に、教科の一環としてではなく、純粋なボランティア活動であったが、学生達の成長を目の当たりにすることができ、私達も報われたという思いが強い。

問題点としては、第一に、ボランティアに参加する学生達の中にもモチベーションの高い学生とそうでない学生が混在しており、ボランティア先との接触において大変気を遣った。ボランティア先に対しては親切の押し売りとならないような配慮が必要であるが、

個々の学生のモチベーションの高低は現地に行つて初めて判明することも多く、また、モチベーションが低いと思われる学生に参加を認めないという訳にもいかなかった。第二に、事前学習の徹底が必要であるが、これにはかなりの手間や時間を要した。加えて、色々な手配は職員が行うが、通常業務との調整がなかなか難しかった。

2 単位不足や欠席の多い学生へのコンタクト・指導

第二は、単位不足や欠席の多い学生へのコンタクト・指導である。

特に1年生については、新入生キャンプに参加しない学生、履修登録をしない学生、1年生の必修科目への欠席回数が多い学生への連絡、指導が挙げられる。これを、学生支援センターの職員が教員と連携しながら行っている。

この連絡がきっかけになって授業に出席するようになった例も少なくなく、退学率の低下などに役立っているものと思われる。

問題点としては、第一に、日中に連絡が取れない学生が多く、通常の職員の業務時間内に連絡を取れないケースがあることが挙げられる。第二に、プライベートな事情が背景にあるケースもありどこまで踏み込めるか、特に、保護者が電話に出た場合どこまで話を行うことができるかという問題がある。学生本人から保護者に話さないで欲しいとのリクエストを受けることもある。逆に、学納金遅延が絡む場合、保護者より学生本人にその点を話さないで欲しいとのリクエストを受けるこ

ともある。第三に、個別案件の解決までには相当の時間と労力が必要であり、業務負担は軽くない。最後の点に関しては、教職員が、この貴重な指導・コンタクト情報を共有することに大きな意味があると考えられることから、既存の電子ポートフォリオシステム上に新しく組み込むこととしたが、これは、指導にあたった職員を正当に評価するためにも有用と考えられる。

3 てっぺんフォーラム

第三は、「てっぺんフォーラム」である。何らかのきっかけで大きく成長した上級生の姿を見せ、下級生が感動・勇気をもって「スイッチオン」し、自分の「てっぺん」を見出すことを期待するものである。自らが立てた目標を達成した学生に与えられる「てっぺん賞」、および目標に向かって努力途上の学生に与えられる「スイッチ・オン賞」の2つの賞が準備されている。

学生よりなる委員会がフォーラムの運営にあたり、選考基準を設けて応募した学生の中から候補学生を選抜する。

教職員もフォーラムの運営に協力するが、あくまで主体は学生の委員会である。

受賞例としては、TOEIC 高得点獲得を目指した学習例(外国語学部)、企業スタッフとして活動する中で社会人のルールや社会自体を学んだ例(経営学部)、「新・文明の旅」プロジェクトでトルコを訪問し、エイズのプレゼンを行う一方、現地病院で医療の説明を聞き感動した例(保健医療学部)、「五街道ウオーク」準備活動を通じて仲間とつながり・交流した例(人間学部)、福島県郡山市逢瀬町産の野菜代行販売から自分が出来ることを考え行動した例(人間学部)等がある。

てっぺんフォーラムは、短期間で大学を代表する行事の一つに成長した。実際に、昨年7月に実施した第1回フォーラムを見た1年生の中で、今年はフォーラムの運営側にまわ

って活躍する学生も複数出ている。このあたりを含め、シンポジウムでは初年度の委員長を務めた清田里穂をはじめとする学生達より説明する予定である。

4 正課外を中心とする学生支援の課題

学士課程教育による学生の成長のためは、教員、職員、上級生、さらにはインターンシップ先の企業の方々が連携して、学生をディプロマポリシーに掲げたレベルまで育てて行くことが必要となる。重要なのは、学生の成長の場は正課だけではなく、むしろ正課外で大きく飛躍する学生が多いことであろう。

今回のシンポジウムの準備にあたって、本学の正課外活動を列挙してまとめたが、実に様々なものが含まれていると改めて感じる。

今日取り上げた3件についてももう一度振り返って見よう。被災地のボランティア活動では、経験した学生達の成長が大きな励みになっているが、被災地でポジティブに受け入れられる活動を継続するには、職員の負担は不可避である。多欠者等へのコンタクトは、地味で時間のかかる業務であるが、ドロップアウトを防止するには欠かすことができない。さらに、教科中心の教育ではなかなか高い評価を得られる機会が少ない学生のためには、「キャリアてっぺんフォーラム」のような正課外での行事が広範囲の学生にポジティブな影響を与えている可能性が強く、効果の検証を続けていきたい。

本学は中規模の大学であるために、これらの様々な学生支援が担当者の交代をきっかけに途絶えるといったことは起きていない。しかし、正課外、正課を通して様々な局面で学生が成長していく様子を教職員が共有できているか、また、それに関わる特に職員の貢献が正当に評価されているか、という点では課題が残っている。他大学の例も参考にさせていただきながら、学生支援の内容をさらにレベルアップさせていきたい。

安田女子大学・安田女子短期大学における初年次教育の現状 —正課と正課外の有機的な連携—

平本 哲嗣 (安田女子大学)

1 安田女子大学・安田女子短期大学における初年次教育

新入生にとって大学生活に慣れるということとは、1) 大学生に期待される学習手法に馴染む、2) 大学という「生活環境」に馴染む、という2つの意味をもつ。本発表では、学生の成長という観点から正課と正課外の連携について、1) オリゼミ、2) まほろば教養ゼミ、3) 教職員の連携、の3点より議論を行う。

2 オリエンテーションセミナー (オリゼミ)

本学では年度初めに新入生を対象とした2泊3日の宿泊行事を実施している。このオリゼミは学科単位で運営され、新入生全員、上級生が務めるオリゼミ実行委員、分団リーダー、および学科の教職員が参加する。以下、オリゼミの特徴を3点述べる

(1) 学生主体の運営

オリゼミは3年生と2年生からなるオリゼミ実行委員が主体となって企画・運営される。実行委員は3日間の学科の特色を生かした活動スケジュールの立案、会場の設営、司会進行、運営などを務める。教職員のサポートは事務局 (学生課) が施設の予約や全体的な会計処理等の窓口となり、これに教員を加えた学生部 (特に各学科に1名いる学生部教員) がプログラムの具体的な運営について実行委員に助言、支援をする仕組みとなっている。また、準備段階では学科教務職員も実行委員の打ち合わせに参加し、運営上の助言を与えることがある。

(2) 学生間の親睦に配慮した開催時期

オリゼミは4月ではなく、5月に開催している。4月開催とした場合、多忙な時期の中、学生間の人間関係も十分できていない状態での運営となり、その教育的効果が十分望めない恐れがあるためである。4月段階では活動の最小単位である「分団」で週2回程度「昼食会」を開き、オリゼミに備え新入生間、および上級生と新入生間の親睦を図る。こうすることでオリゼミは「全く赤の他人といきなり寝食を共にする」という問題を回避することができる仕組みとなっている。

(3) 上級生から新入生の動機付けの伝承

オリゼミに参加することで、新入生はオリゼミ実行委員、リーダーの活躍を目の当たりにする。新入生はオリゼミへの参加によって、安田の学生としてのロールモデルを学習することになる。また実行委員内でも1つの業務は必ず3年生と2年生で担当し (例: 委員長は3年生、副委員長は2年生)、上級生から下級生へとオリゼミ文化の伝承がなされるようになっている。

3 まほろば教養ゼミ

安田女子大学・安田女子短期大学では全学年を通じてクラス制を採用しており、原則として、1人のクラス担任 (チューター) が卒業までこのクラスを受け持つこととなる。「まほろば教養ゼミ」は通年科目 (1単位) で、卒業必修 (短大2単位、大学4単位) となっている。単位化されていることから分かるように、これは正課での指導ということにな

るが、正課と正課外の接点として、「まほろば教養ゼミ」は大きな役割を果たしている。以下、このゼミの特徴を3点述べる。

(1) 共生し、成長する学生と教員

クラスは学科毎に分けられ、通常40名～60名程度をもって1クラスとする。卒業時までクラス替えは行わず、また授業の履修もかなりの部分をこのクラスを基本単位としている。チューターは卒業まで持ち上がりで指導を行う。こうすることでチューターも学生と共に成長でき、本学における学士教育の姿を体験的に理解することになる。

(2) 学生の学ぶ「器」としてのゼミ

「まほろば教養ゼミ」は、大学の場合木曜日の2限目に全学で一斉に開講されている。またこのゼミでは、必要に応じてクラス単位での指導のみならず、学年単位、学科単位、また学科を超えての単位で講演会などを催すこともある（全体行事の場合は学科教務職員の貢献が重要となる。また平素の授業でも事務連絡をこのゼミで行うことがあり、その際に配布する資料のかなりの部分は事務局が作成し、チューターに配布の依頼をしている）。

「まほろば教養ゼミ」にはシラバスが存在するが（「安田を知る」「学びを知る」「自分を知る」「社会を知る」という4つの柱）、その内容は大綱的なものであり、学科の特色やチューター、クラス委員の議論に基づき、各クラスでアレンジを加えながら運営しているのが実態である。あるクラスでは、学生が正課外活動についてスピーチをする時間を設け、それを受けて学生の正課における興味関心を高めるような情報提供を行っている。換言すればまほろば教養ゼミは学生の学びを統合する一つの「器」と言えよう。そこでは学生、教職員が参加し、正課、正課外を全体的、有機的に連携させる機会が提供されている。

(3) 初年次教育と「まほろば教養ゼミ」

「まほろば教養ゼミ」は「新入生の気持ちを整え」、「大学での学修を支援する」という点で意義が大きい。4月にはゼミ内で履修・学習指導を行ったり、事務局からの伝達事項をチューターが説明している。また、平本の所属する英語英米文学科では、後述する「まほろばポータル」で新入生の意識調査も行っている。「まほろば教養ゼミ」では、こういう調査結果も参考にしながら、チューターが自らの人生経験を語ることで、学生により前向きな姿勢を持たせることに成功している。

4 教職員・学生の連携

正課と正課外の連携を高めるためには、学生の諸活動について教職員が情報を共有し、共通した課題意識を持つことが重要である。そのため本学ではポータルサイト「まほろばポータル」、およびこのポータル内のサービスである「学びのポートフォリオ」や「Web教職履修カルテ」を活用しつつある。ここでは学生と事務局（もしくは教員組織）をネットでダイレクトに結びつけることが可能となっており、「教職員が一丸となって学生を支援する」土壌が形成されている。これにより教育のプロである教員と実務のエキスパートである事務局が協働する環境が整備でき、より望ましい教育指導体制が成立している。

5 今後の課題

「まほろば教養ゼミ」では教員における裁量の幅が大きいと、教員側の負担感が強い。これを軽減するために、年度末には各チューターからの活動報告を集め実践のノウハウを共有する工夫がなされているが、さらなる教員への支援が必要と思われる。また、教職員の多忙化により、職場における問題意識の共有が困難になっているのも事実である。学生の学び全体を把握し、支援するための仕組み作りが今後の課題と言えよう。

ワークショップ WS-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 : 「第2ステージ」に入った日本の初年次教育は、多様な実践活動を蓄積し、相互に情報共有するだけでなく、そうした様々なコンテンツからより効果的な教育内容・方法を精選しつつ、総合的で体系的なプログラムとして編成することが求められている。本ワークショップは、今年で5年目を迎える。毎年、個人作業・協同作業を織り交ぜたアクティビティを行い、そのワークの成果を翌年に反映させながら、内容を徐々に発展させてきた。これまでを振り返ると、1年目は初年次教育の多様なコンテンツに関する情報収集と整理、2年目はスチューデント・スキルの育成を機軸にしたプログラム実施の提案、3年目は3科目で構成するプログラムの到達目標と具体的内容の考案、4年目はプログラム編成の際に参考にしたい点、新たに試みたい点等の検討を行った。これらのワークの成果を総括し、そこで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たうえで、フロアとともに総合的な教育プログラムの編成方針とプログラムのバリエーションを探ることを目標とする。

キーワード : 教育プログラム、到達目標、コンテンツ、総合的

ワークショップ WS-1B 「ディベート指導の展開方法」

担当者 : 松本 茂 (立教大学)

概要 : 本ワークショップでは、つぎの(1)~(5)のことが可能になるように、参加者に実際にディベート活動を体験していただきながら、ディベート指導の展開方法について解説いたします。(1)ディベートを定義できる、(2)初年次教育プログラムにおけるディベート活動の位置付けを理解できる、(3)ディベート指導における重要な分析のポイントを指導できる、(4)ディベート活動のためのシラバスと指導資料を作成できる、(5)ディベート活動の評価方法を理解できる。

【注意】20名先着順で受け付けます。定員をオーバーした際にはご参加をお断りさせていただきますので、ご容赦ください。当日は、筆記用具をご持参ください。

キーワード : ディベート、コミュニケーション、初年次教育

ワークショップ WS-1C 「協同学習の考え方と進め方」

担当者 : 安永 悟 (久留米大学)

概要 : 近年、大学教育において協同学習の有効性が広く認められている。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、小グループやペアと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活用であり、学生が自分自身の学びと仲間の学びを最大限にするために共に学び合う学習法である。したがって、学生を小グループに分けただけでは協同学習に期待される本来の教育成果を得ることはできない。そこで、本ワークショップでは協同学習の理論的な背景や一般的なグループ学習との違いを理解し、大学の授業に協同学習を導入する際の具体的な方法や注意点を取り上げ、協同学習の簡単な技法を活用しながら、参加メンバーと共に体験的に学ぶことを目的とする。

キーワード : 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

ワークショップ WS-1D 「頭と体の柔軟体操——身体知ワークショップ」

担当者 : 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。座学中心のカリキュラムの中にかににして、身体性を導入したらよいのか、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にどのような方法があるのかについても、盛んに議論がなされている。このワークショップでは、想像力と身体的な「気づき」、および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ことにより、大学初年次にふさわしい言語力と思考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, 想像力, コミュニケーション

ワークショップ WS-1E 「初年次教育学会誌編集委員会企画：

初年次教育学会誌への投稿論文の書き方

担当者： 藤田 哲也（法政大学）

概要： 本第5回大会開催の時点で、「初年次教育学会誌」は第4巻第1号まで発行済みであり、次の第5巻第1号の発行に向けて編集作業を行っている最中である。編集委員会としては、より多くの会員から本誌への投稿論文が寄せられることを望んでいる一方で、掲載する論文については一定の質を保つことに責任を負うという立場にもある。実際に、過去に投稿された論文の中には、残念ながら我々の求める基準に合わずに、掲載できなかったものもある。大学教育においても、到達目標や評価基準を明示することが必須になっている。とりわけ本学会のように、会員の持つ学問的背景に多様性がある場合には、投稿論文に対してどのような観点および基準で査読を行うのかを、事前に周知しておくことが望ましいと考える。そこで本大会ではこの編集委員会企画を、論文の体裁・書式に関する基本事項の確認からはじめ、「研究論文」「事例研究論文」それぞれについて掲載可と判断できるための最低限必要な要素についての、編集委員会の意向を会員の皆様に説明する機会としたい（昨年度とほぼ同内容）。

キーワード： 初年次教育学会誌，編集委員会，投稿論文，研究論文，査読

9月6日(水) 10:00~12:00

ワークショップ WS-2A 「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ていく。これまでのワークショップでは、各大学で実施されている様々な評価方法についてお互いの発表を通じて学び合った。今回は、初年次教育の発祥地ともいえるアメリカ、南カロライナ大学で実施されている初年次教育の総合的な評価方法も紹介しながら、いかに他の科目や上級学年への学びにつなげるための、評価方法とは何かについても考察することを目標とする。

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

ワークショップ WS-2B 「初年次学生に対する上級生のサポートをいかに組織化するか」

担当者 : 田中 岳 (九州大学)・森川園子 (国際基督教大学)

概要 : 初年次学生が大学に馴染んでいく工夫として、教職員や保護者の尽力に加えて、上級生からのサポートというものが考えられるでしょう。例えば、入学時の履修ガイダンスや宿泊タイプの新入生歓迎セミナーなど、初年次学生と教職員との間に上手く入り込んで活躍する上級生は、初年次学生の緊張を和らげたり、行事が常態化している教職員に新鮮な気づきを与えたりしているはずです。一昔前であれば、そのような上級生群を大学側が意図的に置くこともなかったのですが、今や大学は戦略的に状況を作り出そうとしているといえます。では、その戦略(方略)とは、一体どのようなものなのでしょうか。

本ワークショップでは、組織化というキーワードのもと、参加者全員で集合知を創出したいと考えています。いわば、具体的なマニュアル(地図)ではない、自大学に帰っても豊かな発想ができる「コンパス」です。

[目標] ワークショップ終了後には、参加の皆さんが、所属大学における課題解決への道筋を自分の言葉で語るができるようになる。[役割] 担当者は会場の相互作用を活性化する進行に努めますので、参加の皆さんには主体的な活動をお願いいたします。[過程] ダイアログという対話方法を活用し、また各参加者が省察する場を設け、最後に会場全体での共有までを計画しています。

キーワード : 上級生、上級生のサポート、教職員、組織化

ワークショップ WS-2C 「初年次における多様な学生支援の機能化」

担当者 : 川島 啓二 (国立教育政策研究所)

概要 : 学生支援が多様で複雑な展開を見せていることは、広くその認識が共有されるようになってきている。今次大会のシンポジウムにおいても、正課教育と正課外教育の織りなす実態を、その担い手の在り方から教職協働の問題軸を設定して、明らかにしようと試みられている。(本ワークショップは、大会シンポジウムと連動して企画されているものである。)

昨年の第4回大会(久留米大学)においては、ワークショップ「学生支援を構造化する～初年次の取り組みから総合的デザインまで～」と題して、ミニレクチャーとワークを通して、参加者の所属大学における学生支援の洗い出しと観点の提示を行い、その構造化の端緒を得ることを目指して一定の成果を得た。本年のワークショップにおいては、その多様な現状の機能化を図る観点から、指標の構成や担当者に必要な能力の整理とその活用を考えることとしたい。

キーワード : 学生支援、正課教育、正課外教育、教職協働

ワークショップ WS-2D 「実際の指導を意識した授業づくり

—初年次ライティング指導を例にとって—

担当者 : 中村 博幸 (京都文教大学)・山本啓一 (九州国際大学)・堀上晶子 (河合塾)

概要 : 学生の「文章表現力」を高める為に、「初年次演習」の中でも、大なり小なり「文章表現」を意識した授業内容が多い。また「文章表現科目」だけを独立した科目として開講する場合もあるが、その開講形態は多様である。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のノウハウに疎い教員も少なくない(コーディネータ教員も同様)。その様な立場の教員が開講にあたり押さえる(準備する)事は何か。学生の状況把握や到達目標を設定する事と共に、カリキュラムに担当者の教育観や学習観の影響も大きい。そこで、「文章表現科目」を担当する事になった教員がカリキュラム設計を行うプロセスをワークショップ形式で学ぶ事を企画した。今回は時間の制約もあり、ワークショップ全体の流れを理解すると共に、そのダイジェスト版を体験していただく。このワークショップの形式は、「初年次演習」のカリキュラム設計にも応用できると考える。

キーワード : 文章表現、カリキュラム設計、授業設計、ワークショップ形式

ワークショップ WS-2E 「初年次教育（基礎演習）の教材を編成してみる」

担当者 : 沖 清豪 (早稲田大学)

概要 : このワークショップでは初年次教育における基礎演習（基礎ゼミ）で使用する教材の内容・編成について議論してみたいと思います。

大学・学部で統一教材を作成するにせよ、個別担当者が既存のテキスト・ガイドを使用するにせよ、担当教員側にとっても受講する学生側にとっても帯・襷の感覚を持ちやすいのが基礎ゼミで使用するべき教科書です。使用する教材の現状を参加者間の情報交換で把握した上で、どの能力を高めるために、どのような構成にしたらよいか、その際にモデルとなるような教科書はすでにあるのか、既存の教材をどのように活用するか、学習技能中心型でよいか、生活面の支援内容をどこまで組み込めるのか、といった種々の条件を重ねつつ、主に人文・社会科学系の学士課程教育にあたって初年次春学期 15 回に相当する内容とそれを教えるための教材のあり方について、実物も参考にしながら小グループで検討します。全体として、内容や教材編纂の苦しみについて意見交換できれば幸いです。特に実際に授業で悩まれている方にご自身が授業で使用されている教材を持参してご参加いただければと思っております。おそらく教材の問題を通じて、初年次段階で優先的に何を学んでもらうのが良いのかについての意見交換になるものと思っております。

キーワード : 基礎演習(基礎ゼミ)、教科書、教材、学習技能、学生支援

学生の主体性を促す授業は自律した学習者を育てるのか

- 【企画者】 小山 義徳 (聖学院大学)
【司会者】 馬場 眞知子 (東京農工大学)
【報告者】 たなか よしこ (日本工業大学)
志手 和行 (東京福祉大学)
野崎 浩成 (愛知教育大学)
河住 有希子 (日本工業大学)
小山 義徳 (聖学院大学)

教師や上司から言われることだけを行うのではなく、自ら主体的に動き、自律的に学ぶ学習者を育てることの大切さが唱えられて久しい。しかし、具体的にどのような実践が各大学で行われているのか語られる場は少ない。そのため、大学において自律した学習者を育てるには、教員はどのような授業を行えばよいのかが不明である。そこで、本ラウンドテーブルでは、話題提供の先生方が行っている授業実践を紹介する。そして、日頃感じている実践上の課題や、改善案等を聴衆の方々の意見を交えながら議論していきたい。

1) たなかよしこ 日本工業大学 主体的に学ばせる?

名古屋大学高等教育センターの「ティップス先生からの提案

(http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/seven/faculty/index_3.html, 20120612), 「提案 3: 学生を主体的に学習させる」, なかなか難しいテーマである。主体的である学習者は、誰かに何かを指図されなくても課題を発見し、問題を解決していくからこそ主体的であると言える。つまり、主体的ということは自体は、主体的であれとされることでは主体的たり得ない。学生が主体的に動くしかけを教員が作ることは、教育が仕事である限り是としよう。しかし、教員が学生に主体的に学習させる、とい

うのが「させる」(使役)である限り、主語は、教員であり、学生ではない。つまり、主体は学生ではないことになる。教員がまずすべきことは、何かをサセルことではなく、学生がどうであるかを知り、その環境を変えることではないだろうか。

学生を観察する

あまりにも当たり前のことだが、教える側は教える前に学生がどのような状態であるか、レディネスを理解することが第一歩ではないだろうか。学生が「学び」をどういうものだと捉えているか、学ぶことと知ることをどう区別しているかを、教室での活動を通して何を書き、どう行動しているかを観察することで、学生の状態(レディネス)を知ることが第一歩である。

2) 志手 和行 東京福祉大学

私は学生の潜在能力を引き出せるような時間を設けることが重要ではないかと思う。言い換えると、授業内で学生に何らかの責任を負わせるのだ。授業の種類、内容によって授業方法は異なるが、90分の授業が15回実施されるということは変わらない。この1350分の授業時間においてどれだけの時間とどのような課題という責任を学生に与えるかが大切であるとする。私なりの一つのやり方が「学生に授業をさせる」ということである。

教えるという責任ある立場を学生に与えることでどのように彼らの潜在能力を引き出そうとしたのかについて実践例を交えながら具体的な議論を行っていききたい。

3) 野崎浩成 愛知教育大学

LMS (Learning Management System : 学習管理システム) を活用した授業実践について報告する。この実践は、外国人留学生が日本語を学び、日本人チューター (学部生) が教師を務め、異文化コミュニケーション能力の向上を目指すものである。LMS を活用したアクティビティや対面交流授業を通じて、自律した学び「自己調整学習」を促すことができたのかを考察する。

4) 河住有希子 日本工業大学

ノートのとり方や情報検索の方法、レポートの書き方といったスタディスキルのトレーニングを行い、そのスキルを用いる課題を出す、学生はその範囲において課題を「こなす」ことができるようになる。しかしここで学んだ (と学生が感じている) ことが、他の課題にあたったときにも生かされるかという、必ずしもそうとは言えない。目の前に課題があり、その課題に気づくこと、課題を分析すること、自分がとるべき行動を考えると、そして行動することの中で、学んだスタディスキルがどこでどのように生かされるか、ということを経験的に学んでいないからではなかろうか。

大学生の生活の中には、スタディスキルに焦点化したトレーニングだけではなく、主体的に行動するチャンスがたくさんある。どのようにそれらと授業を関連付け、学生に学びのきっかけを提供することができるかについて、実践例を報告しつつ議論したい。

5) 小山義徳 聖学院大学

考える力とはどのような力であるのだろうか。本発表では考える力とは「問う力」であると定義して、学生の「問う力」を伸ばす実践を紹介する。なぜ「問う力」を伸ばす必要があるのだろうか。人は「問う」と、「答えを探求」したくなる、「答えを探求」するとそこで、「学び」が生まれる。「学び」が生まれると、新たな「問い」が生まれるというように「学びのサイクル」が機能する (図 1.1)。つまり、「問う」スキルを伸ばすことで、自ら問いを立て、探求し、学ぶ学習者を育てることができる可能性がある。

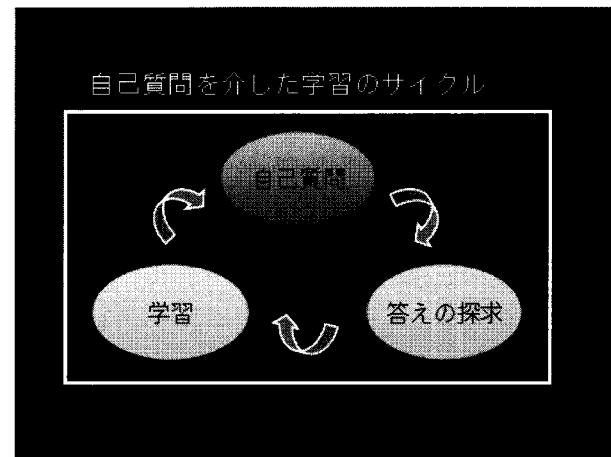


図 1.1 「問い」を発端とした学びのサイクル

そこで、本実践では、学生に「問う」トレーニングを行うことで、「問い」の質と量がどのように変化したかについて報告したい。

初年次教育における教育効果測定の見点と実践課題の整理

【企画者】 片山 壮平 (公文教育研究会 経営企画室 調査企画チーム)
 【司会者】 谷川 裕稔 (四国大学 学修支援センター 副センター長)

1. 本ラウンドテーブルの目的

初年次教育は学士力の養成において重要な役割を果たしており、初年次教育担当者はその効果を具体的に表していくことの重要性を強く持っているところである。

一方でいかに効果測定を行うかについては、担当者が測定を専門分野としていない場合は特に、現場ベースで試行錯誤を重ねている。

本ラウンドテーブルは、初年次教育における教育効果測定を専門分野の立場からではなく、現場担当者の立場からの観点を整理する目的で行う。

2. 効果測定の見点

初年次教育は、大学(学部)ごとに設定された教育目標を達成するために行われる。効果測定はこの教育目標の達成に寄与する事を目的にしていると言ってもよいが、これをブレイクダウンし、目標達成のために効果測定を「何に生かすのか」という視点をを用いて整理する。現状を見れば、その目的は大きく2つに分類する事ができる。

2.1 組織運営に生かす

効果測定の結果を組織運営に生かす場合、さらに以下2つの目的に分類できる。

2.1.1 担当チーム内のPDCAサイクルに生かす

教育プログラムの実践には、当然のことながら人員、経費、時間がかかる。その見地に立てば、担当者とそのメンバー(学習支援センターに所属する教職員など)は、プログラ

ムを企画し(Plan)実践した後(Do)、振り返り(Check)、改善する(Action)というPDCAサイクルを回していくことが、限られた資源を用いてより良い成果を求める上で重要となる。効果測定は、この振り返りと改善のフェーズにおいて必要である(図1の①)。

2.1.2 担当外メンバーとの情報共有に生かす

また、担当メンバーはそのプログラムの改善だけでなく、その成果が教育目標の達成に対してどれだけ貢献しているかを示すことで、プログラムを担当していない教職員に対し、実践への理解・協力を求めることができる。逆にこれが示されない場合、大学組織内でのプログラムの実践が困難になることは自明である。効果測定の結果は、担当メンバーの実践を担当外メンバーに理解してもらう共通言語の役割を果たす(図1の②)。

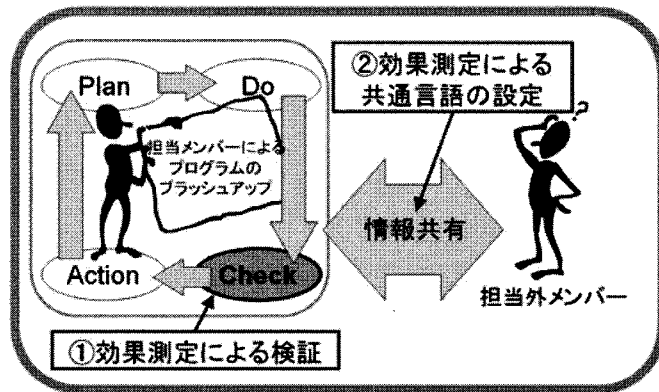


図1：組織運営に生かす効果測定

以上のような組織運営に生かす目的での効果測定は、プログラムを受講した学生全体の効果を現す必要があるため、定量的な測定を

用いることが多くなる。また、①の効果測定は改善点を発見する意味合いが有るため、良悪どちらも含まれる結果が望ましいが、②の効果測定はプログラムを理解し、更なる実践に繋げる意味合いがあるため、より良い結果が望ましい。

2. 2 学生の成長に生かす

効果測定の結果を学生の成長に生かす場合、さらに以下2つの目的に分類できる。

2. 2. 1 学生の自己成長に生かす

効果測定の内容を学生自身にフィードバックする事で、学生の自己成長を促す目的である。優劣を決める目的ではなく、学生自身の良い点や改善点を明らかにするという意味で、前述したPDCAサイクルに生かすための効果測定に近い。

2. 2. 2 成績評価に生かす

学生の成績評価は授業中に行われるテストに代表されるが、近年ではパフォーマンス評価といった手法も取り入れられており、これらも一つの効果測定と位置づけることができる。その手法・内容は、各大学(学部)の特徴・ポリシーに基づくものとなっているだろう。ただ、成績評価は学生にしてみれば、大学から優劣をもって評価される客観指標であり、効果測定という言い方はなじまないかもしれない。

以上雑駁に効果測定の目的を4種類に整理したが、この其々の目的は必ずしも単一で設定されるものではなく、複数に跨って設定されていることがほとんどであろう。学生の成績評価は自己成長に生かされるべきであるし、同時にプログラムのブラッシュアップに採用できる場合も考えられる。だが一方で、学生の自己成長を目的に設計された効果測定の結果をプログラムの評価に採用する場合などは、大学の教育目標への到達度が正しく計れているとは限らないので注意が必要だ。

このように、効果測定を何に生かすために設計し、実践していくかは、教育目標などを背景によく整理されなければならない。本ラウンドテーブルでは、冒頭に司会者より教育効果測定の概要を示し、それを踏まえて参加者の持ち寄った複数の事例を扱う中で、初年次教育における効果測定のあり方を整理しようと試みる。

なお、今回報告者は取り立てて設定せず、多くの参加者の事例を比較的短時間で積極的に取り上げたい。できれば成功例だけでなく、試行錯誤の様子がわかるものが望ましい。事例を紹介する際には、必要に応じてパワーポイントファイルを持ち込むことも可能である。多くの事例から導かれる観点整理を期待する。

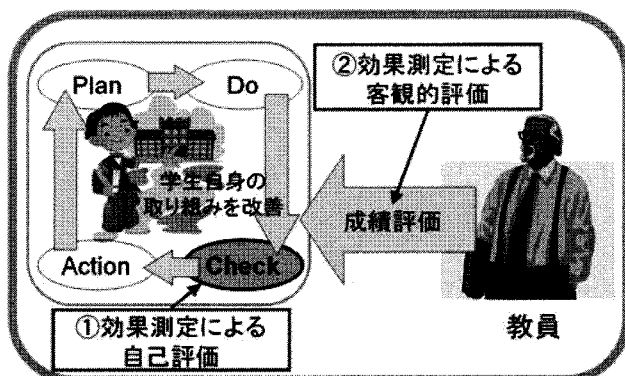


図2：学生の成長に生かす効果測定

3. 本ラウンドテーブルの流れ

大学入学前のジェネリックスキル育成プログラムの開発・試行

【発表者】 ○杉田 一真（慶應義塾大学院 政策・メディア研究科）
谷口 哲也（学校法人河合塾 教育研究部）

専攻・専門に関わらず、社会で求められる汎用的な能力・態度・志向を「ジェネリックスキル」と定義し、その育成プログラムを開発し、2012年3月に大学入学直前の学生を対象に試行した結果を踏まえて、開発試行の育成プログラムの成果と今後の課題について報告する。

1. ジェネリックスキルとは

近時、経済産業省が推進する「社会人基礎力」や中央教育審議会答申が定義する「学士力」、あるいは文部科学省が主導する「就業力育成事業」など、専攻・専門に関わらず社会で求められる汎用的な能力・態度・志向に関する議論が活発化している。我々は、これを「ジェネリックスキル」と呼び、(a)知識を活用して問題解決する力（リテラシー）と、(b)経験を積むことで身についた行動特性（コンピテンシー）から構成されるものと定義した。ジェネリックスキルは詳しくは下記のようなスキルから構成されると考えている。

【ジェネリックスキルの構成】

リテラシー	情報収集力／情報分析力／課題発見力／構成力／表現力／実行力	
コンピテンシー	対課題力	課題発見力／計画立案力／実践力
	対人力	親和力／協働力／統率力
	対自己力	感情抑制力／自信創出力／行動持続力

ジェネリックスキルの育成には、育成プログラムとともに、スキルを測定するためのアセスメントが必要となる。アセスメントとしては、すでに1万人以上の大学生に対する実施実績を持つ「PROG（Progress Report On Generic Skills）テスト」（学校法人河合塾と

（株）リアセックの共同開発）がある。他方、育成プログラムにおいては、本格的な開発がスタートしてから日が浅く、現在、プログラム開発と試行を繰り返している段階である。育成プログラムの開発は(1)大学初年次、(2)大学入学直前または直後、(3)高校1・2年という3つの実施時期を設定して検討を進めている。本発表においては、2012年3月に大学入学直前の学生を対象に試行した結果を踏まえて、試行した育成プログラムの有効性と課題について報告する。

2. 育成プログラム開発の前提

これまでに実施した PROG テストの結果では、学生の教科学力（偏差値）とリテラシーには緩やかな相関関係があるものの、コンピテンシーとは相関がなかった。また、学生一人ひとりの両スコアは、一方が高ければ、他方も高いという関係にはないことが分かってきた。したがって、ジェネリックスキル全体を高めるためには、多様な視点に基づく複合的な育成プログラムを開発する必要がある。今後、いずれのスキルの育成からスタートし、どのような順序でスキル育成を行っていくことが、ジェネリックスキル全体を効率的に高めることができるかなど、さらなる研究が必要であるが、今回は、大学入学直前という時期を考慮して、大学での学習意欲向上の意味も含め、コンピテンシーの育成を主眼とした育成プログラムを開発試行することとした。

3. 育成プログラムの試行内容

本試行は、翌月に大学入学を控えた2012年3月に、90分講義×2限連続×3日間を約30名の学生を対象に実施した。受講学生の男

女比は2:1、現浪比は1:2、約3/4が文系学部、約1/4が理系学部に進学予定であった。進学予定学部の入試難易度（偏差値）は70台から40台まで多様であった。以下、プログラム内容を概説する。

(1) 対課題力育成プログラム

対課題力を育成するプログラムを「問題解決トレーニング」と題して、演習を通じて、問題解決の流れを学習するプログラムを試行した。プログラムは、大学入学直前の受講生に、なぜ大学では「答えのない問題」に取り組むと言われるかについて理解してもらうことも意図して設計した。1つの仮説に基づいてアンケート調査を実施したとしても、その結果の分析方法は多様であり、分析結果によって想起される解決策が異なってくることを示した。

(2) 対人力育成プログラム

本試行では、対人関係において、一般的に協働力および統率力よりも早い段階で必要となる親和力を対象としてプログラム開発を行った。また、親和力の中でも、特に傾聴による関係構築を取り上げ、演習中心のプログラムを構成した。演習は2人1組や5人1グループなど、人数も組み合わせも変化させながら実施し、大学入学後の「学びのスタイル」についても体験してもらうプログラムとした。進路予定先が多様な受講生が集まっていたことから、本演習は受講生にとってより一層刺激的なものとなった。

(3) 対自己力育成プログラム

充実した大学生活を過ごし、大学時代に自己を成長させるためには、事前に大学生活をデザインすることに加えて、計画を実施に移す意欲・やる気を起こす力、実施段階で予期せぬ困難に陥った際に悲観から脱し、前向きに障害を乗り越える意欲をもつ力が不可欠である。そこで、本育成プログラムでは、演習を通じて、自らの思考の癖を知り、自己の感情および自信をコントロールし、主体的に動

く力を育成した。

4. アンケート結果

受講生数が限られているため、必ずしも有為なデータとは言えないが、今回の育成プログラムを受講した学生に対するアンケートの結果は以下ようになった。

(1) 対課題力育成プログラム

96.2%の受講生が「非常に参考になった」または「参考になった」と回答した。また、進学予定学部の入試難易度（偏差値）を教科学力の指標とすると、教科学力の高い学生ほど満足度が高い傾向がみられた。

(2) 対人力育成プログラム

すべての受講生が「非常に参考になった」または「参考になった」と回答した。また、対課題力育成プログラムと同様に、教科学力の高い学生ほど満足度が高い傾向がみられた。

(3) 対自己力育成プログラム

すべての受講生が「非常に参考になった」または「参考になった」と回答した。もっとも、対課題力および対人力育成プログラムと比べると「非常に参考になった」と回答した割合は低かった。また、教科学力による差はみられなかった。

全体的に文系学部進学予定者の方が、理系学部進学予定者に比べて、本プログラムに対する満足度が高く、また、現役生は対人力育成プログラム、既卒生は対課題力育成プログラムに対する満足度が高かった。

5. 本試行の成果と今後の課題

本試行を通じて、汎用的な育成プログラムの1つ形はみえてきた。他方、アンケート結果からは学力や文理等の違いに応じたカスタマイズの必要性も伺えた。そこで、今後はPROGテストなどのアセスメントにより事前・事後のスキルの伸びを測定しながら育成プログラムの開発を進め、個人の能力に応じた育成プログラムの工夫や各スキルの育成順序など、より精緻かつ体系的な育成プログラムの開発を進めていく必要がある。

工科系大学におけるジェネリックスキルを中心とした“学びの成長”の検証

【発表者】 谷口 進一（金沢工業大学 基礎教育部）

1. はじめに

近年、学士力は単に学力のみによって構成されるものではなく、ジェネリックスキル(以下、GSと略称する)の涵養と相まって養成されていくものであるという考え方が強調されている。このような、GSをも含むアウトカムの検証には、従来とは異なる観点を取り込んだアセスメントが必要である。

我々は、工科系大学におけるアウトカム評価の適切なモデルを構築するため、独自の要素を盛り込んだKIT(Kanazawa Institute of Technology: 金沢工業大学(以下、本学という)の略称)型“学びの成長”の検証モデル構築に関する研究を立ち上げ、平成22年度より調査を開始している。これは、学士力を数理の学力面とGSの両面から捉え、測定可能な形で定義し、質的・定量的に学生の初年次からの成長を測定・評価するものである。

本発表では、GSの自己評価の経年変化に焦点をあわせ、平成22年度前期から平成24年度前期に実施した「GSに関する意識のアンケート調査」の結果について報告する。

2. 工科系大学におけるGSの定義

一般にGSは雇用可能性に通じる転移可能な能力として文系・理系を問わず身に着けるべき汎用的能力と考えられている。

他方で、GSは、国や、関心の高まった時期によって内容が一定ではない。すなわち、共通項目は幾つか存在するものの、厳密な定義や評価項目は確定していない。

例えば、Cambridge 大学では、学士教育の枠を超え、大学院教育において“研究者になるためのGS”が提唱されているほどであり、先行例は千差万別であるといえる。

このような種々の先行例に鑑み、我々はGSを、人間力を中心に据え、これに専攻により独自の要素を組み込み得るものであると捉え、工科系大学での評価に適し、本学独自の要素を加えた評価項目を設定した。

ここで、本学独自の要素とは本学の行動規範である「KIT IDEALS」であり、GSの中核をなす人間力の要素を中心に構成されている。(内容は、K: Kindness of Heart (思いやりの心)、I: Intellectual Curiosity (知的好奇心)、T: Team Spirit (共同と共創の精神)、I: Integrity (誠実)、D: Diligence (勤勉)、E: Energy (活力) A: Autonomy (自律)、L: Leadership (リーダーシップ)、S: Self-Realization (自己実現)からなる。)

3. アンケート調査の内容と結果

(1) アンケート調査の内容

調査対象は、平成22年度初年次生、全学4学部・14学科の約1700名であり、23年度の同時期に経年変化を観察するため、再調査を行った。また、24年度の4年次生を対象に、各学科からの標本調査を行い、190名のサンプル結果を得た。アンケート調査は質問紙法で行い、評価項目は、図1,2の横軸に記された16項目である。

(2) アンケートの評価方法

学生各人に対し、アンケートの設問のそれぞれの回答(4択)に次のような重みをつける。
あてはまる: 3点、 ややあてはまる: 2点
あまりあてはまらない: 1点、 あてはまらない: 0点

この重みを各自の得点とし、集団の総得点を学生の人数で割って平均して各項目の得点を算出した。

(3) 調査結果

平成 22 年度年前学期終了時における各学部初年次生の「KIT IDEALS と学習に関する意識」に対する調査結果のグラフを図 1 示す。

全体として、初年次生においては、GS に関する自己評価に関して、学部ごとの大きな違いは見られず、むしろ、顕著な類似性が見て取れる。さらに詳細に分析し学科ごとの結果を比較しても、やはり大きな差異は見受けられなかった。大学入学後、半年足らずの前期終了時では、学科特有の教育の影響や気質の形成は未発達であることが確認できる。

他方、項目ごとの特徴に注目すると、数理の論理的思考力の自己評価が高く、文章表現力、コミュニケーション能力の自己評価が顕著に低い点に工科系大学の特徴が表れている。

図 2 には、機械工学科初年次生と 2 年次生における「KIT IDEALS と学習に関する意識」の折線グラフを示す。また、比較のため、4 年次生の標本集団におけるグラフも同図中に示す。(図中の EM は機械工学科の略称) 初年次から 2 年次への経年変化の特徴は、多くの評価項目において、自己評価得点が低下しており、いわゆる“大学 2 年次のスランプ (Sophomore Slump) の様相を呈している。

他方、「自律」、「ルールを守る」、「文

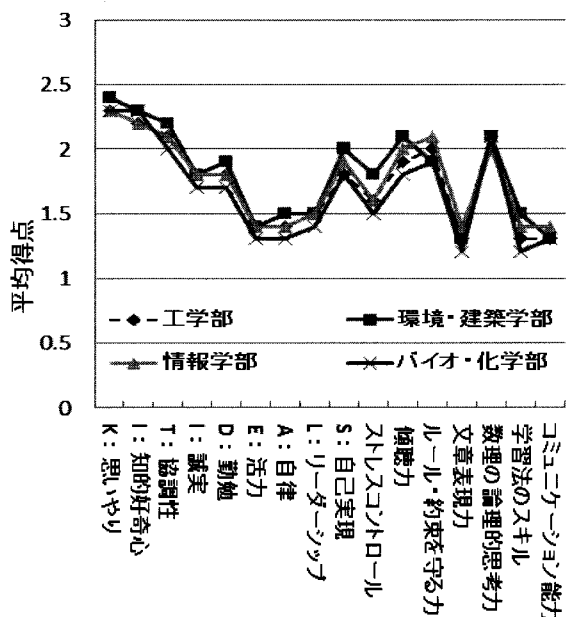


図 1 各学部における初年次のジェネリックスキルに関する意識の比較

章表現力」、「コミュニケーション力」などわずかではあるが、自己評価が上昇している項目もある。これらは、本学における技術者倫理教育やアクティブラーニング、レポート作成の訓練などが奏功していると推定される。この傾向は、多少の差異はあるがほぼ全学科に共通の傾向である。更に、4 年次生においては「数理の論理的思考力」を除く、ほとんどの項目で、初年次を上回る自己評価か、初年次と同程度の自己評価への回復がみられる。

4. おわりに

今回、GS において Sophomore Slump と見られる状態から、4 年次生での自己評価の上昇・回復という傾向が確認された。

他方、「数理の論理的思考力」は初年次を上回るほど自己評価は回復しない。この現象は初年次生における過剰な期待の必然的結果か、初年次から 2 年次への更なる教育工夫の必要性を迫るものか、調査・分析を継続し解明すべき点であると考えている。

謝辞

この研究の経費は、平成 24 年度科学研究費補助金 (基盤研究 C: 課題番号 22500896 「KIT 型“学びの成長”の検証モデル構築の研究」) によるものであることを記し謝意を表します。

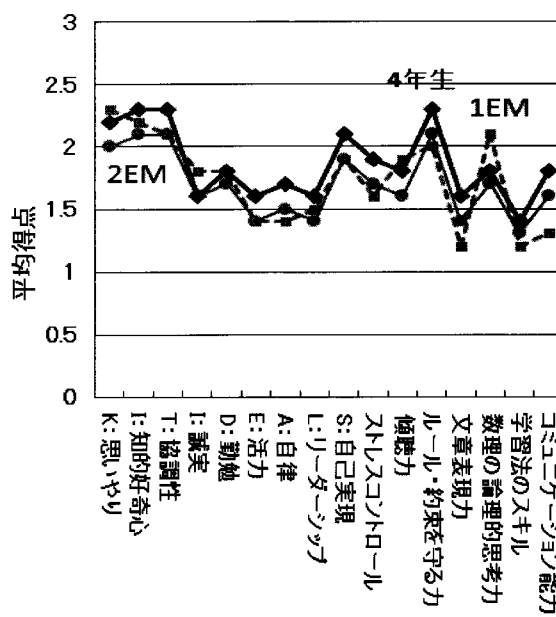


図 2 ジェネリックスキルに関する意識の初年次から 4 年次への変化の一例

初年次キャリアデザイン科目におけるジェネリックスキル育成の取り組み

【発表者】 堀上 晶子 (学校法人河合塾 教育研究部 講師)

はじめに

本発表では、2011 年度前期、首都圏の私立大学経営学部 1 年生のキャリアデザイン科目 (前期必修) の中で実施したジェネリックスキル育成プログラムについて報告する。

1. 育成プログラムの概要と位置付け

大学でのキャリア教育において、学生のキャリア意識を形成するとともに、変化著しい現代社会を生き抜くための汎用的能力 (ジェネリックスキル) の育成が課題となっていることは、経済産業省の提唱する「社会人基礎力」や文部科学省の提唱する「学士力」、「就業力」をみても明らかである。

今回われわれが担当したのは、前期全 15 回のキャリアデザイン科目のうち 10 回で、他の 5 回は担当教員によるガイダンス、および「PROG (Progress Report On Generic Skills) テスト」((学) 河合塾と (株) リアセックの共同開発によるアセスメント) の実施、学長講演、担当教員による総括が行われた。以下全 10 回のプログラムの概要である。

【対象】1 年生 230 名 (115 名 × 2 クラス)

【授業目標】

- ・情報収集力、情報分析力、課題発見力、構想力、表現力といった課題発見・解決に不可欠なリテラシーを強化する
- ・適宜、個人・ペア・グループワークを取り入れた参加体験型の授業とし、能動的かつ協同的に学びかけをつくる

【授業内容】

1	大学で何を学ぶか～現代社会で求められる能力
2	情報収集～適切な情報収集の方法を知る
3	情報分析①～文章を読む
4	情報分析②～表やグラフを読む

5	情報分析③～批判的に読む
6	課題発見～拡散思考と収束思考で考える
7	構想～解決策を考える
8	表現①～解決策の報告とシェア
9	表現②～文章表現のプロセスを考える
10	アチーブメントテスト(リテラシー領域のみ) レポート「大学で何を学ぶか」

昨今、大学教育においてその育成が期待されている専攻・専門に関わらず社会で求められる汎用的な能力・態度・志向を、我々は「ジェネリックスキル」と呼び、(a) 知識を活用して問題解決する力 (リテラシー) と (b) 経験を積むことで身についた行動特性 (コンピテンシー) の観点で、育成プログラムやアセスメントの開発を行っている。

今回実施したプログラムは、初年次におけるリテラシー (知識を活用して問題を解決する力) の強化およびキャリア意識の形成に力点をおいたプログラムである。

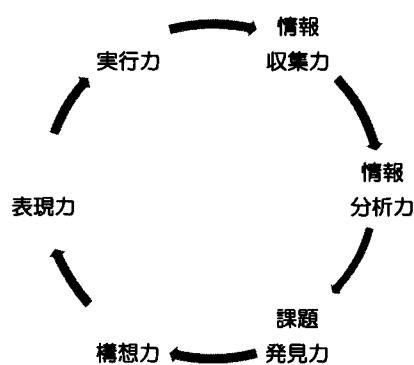
※参考【ジェネリックスキルの構成】

リテラシー	情報収集力/情報分析力/課題発見力/構想力/表現力/実行力	
コンピテンシー	対課題基礎力	課題発見力/計画立案力/実践力
	対人基礎力	親和力/協働力/統率力
	対自己基礎力	感情制御力/自信創出力/行動持続力

2. リテラシーの強化

～PROG テストを用いた検証～

問題解決のプロセスに不可欠な 6 つの力 (情報収集力・情報分析力・課題発見力・構想力・表現力・実行力) を、講義+演習 (個人・ペア・グループワーク) +ふり返りといった、アクティブラーニングをとおして、意識化し強化した。



たとえば、「情報分析②」では、グラフの客観的な読み取り・考察をふまえ、複数のグラフから「日本の女性の労働」をめぐる課題発見や解決策の提示を行ってもらった。学生のふり返りでは、意外にグラフを正確に読み言語化できないことに気づいたり、課題発見や解決策の提示の際他のメンバーの多様な視点に刺激を受けたり、自身の知識や発想力のなさを痛感したりしている様子が見られた。

最終講では、アチーブメントテストを実施し効果測定を行った。アチーブメントテストでは、4月に受検したPROGテストのリテラシー領域の4つの力（情報収集力・情報分析力・課題発見力・構想力）について、類似問題を出題した。比較の結果、全体平均正答率は56.3%から68.9%（△12.6%）にアップしており、リテラシーの伸びが確認できた。また学生個々に見ても、84%の学生が平均正答率をアップさせていた。項目別の平均正答率の変化は以下のとおりである。

測定項目	出題内容	正答率
情報収集力	Wikipediaの説明・情報の整理・アンケートの作成	▲8.7%
情報分析力	二語の関係・新聞記事見出しつけ・文脈整理・データのグラフ化・グラフの読み取り・論証に関する問題	△22.5%
課題発見力	社会人基礎力・MECE・要因の分類	△22.9%
構想力	解決策の構築(ロジックツリー)・リスク分析・レポートのアウトライン・A君へのアドバイス	△9.9%

3. キャリア意識の形成

～学生のふり返りシートより～

4月に受検したPROGテストの結果返却時には、アセスメントによる客観評価と自己評価・他者評価を合わせて、現状をふまえた課題発見・目標設定・行動計画の作成を行った。

また今回の育成プログラムはキャリアデザイン科目の中で実施されたため、キャリアデザインという観点から、「大学で何を学ぶか」という最初に投げかけたテーマを通底させ、最終レポートのテーマとした。さらに、問題解決演習のテーマ・素材については、社会に対する問題意識を喚起する対課題的なものと自分と向き合う対自己的なものを織り交ぜた（リテラシーの獲得のみに力点を置くのであれば、レポートや演習のテーマ・素材を対課題型に限定することも考えられる）。

対自己型の問題解決演習に取り組むことで、自分が社会とどうつながるか、大学で何をどのように学ぶかを考える上で、問題解決のプロセスやそのスキルが活かされるとともに、メンバーとの意見交換やふり返りの言語化といった活動によって自己理解や他者理解を深化させていくことができたようだ。自分自身と向き合い、いかに大学生活で自分を成長させていくことを意識できるか、これが初年次のキャリアデザイン科目のねらいの1つであるが、学生のふり返りシートからも、そのような意識の変化が見られた。

4. 今後の課題

今回の実施を通して、ジェリックススキル育成プログラムの1つの型が見えてきたとともに、大人数で多様な学生に対して、さらなるきめ細かな対応の必要性も感じた。

今後は、さらに体系的なプログラムの開発研究とともに多様な学生のレディネスに対応できるテキストや教材の開発研究をすすめていきたい。

ARCS モデルに基づく授業改善とその成果

1 年生向けキャリア教育の授業「キャリアデザイン」を題材に

【発表者】 見館 好隆 (北九州市立大学)

1. 背景と目的

2008 年 4 月に学士課程における FD (Faculty Development) の制度化は義務化された。また教育基本法において、教員は「絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」こと、そして、「養成と研修の充実が図られなければならない」ことが規定されている。結果、各大学において FD に関する組織が設置され、授業改善に関する様々な取り組みが実施されてきた。しかし、それが我が国全体として教員の教育力向上という成果に十分つながっているとは言い切れないとされ、その原因の一つとして、①FD の取り組みが一方向的な講義にとどまり、個々の教員のニーズに応じた実践的な内容になっていない、②教員同士がお互いの授業を評価しフィードバックする文化が根付いていない点などが指摘されている (中央教育審議会 2008)。ゆえに、FD 研修自体をリアルな授業改善の場とすること、そして他の教員からのフィードバックを得て授業を改善し、実際のその成果が出るのかどうかを検証することは有意であると考えられる。

そこで本研究は、FD 研修において、授業改善に活かせる方策をまず講義で理解し、そのモデルを用いて、自らの授業を題材に、他の教員からの改善に向けたフィードバックを得ながら、授業設計全体を改善し、その結果を改善前の授業と比較することで、実際に改善の成果が出たのかを分析する。

2. 研究方法

【研究 1】 まず、私が本学で実施している

1 年生向けキャリア教育の授業「キャリアデザイン」(履修者 429 名) を、日本教育工学会主催のワークショップ「大学教員のための FD 研修会」(2012 年 2 月 20 日) と、本学で開催された全学 FD 研修「学生のやる気・関心・興味をひき出すためにはどうするのか?」(2012 年 2 月 15 日・3 月 5 日) を通して改善する。いずれの研修も熊本大学大学院の鈴木克明氏を講師に招き、ARCS モデル (Keller1987、鈴木 1995) をベースとした授業設計の方策を学びつつ、本授業を題材に課題を抽出し、他の教員のフィードバックを得て授業改善案を作成する。なお、ARCS モデルとは、授業や教材などを設計する際に、学習意欲向上の問題に対し、注意 (Attention)、関連性 (Relevance)、自信 (Confidence)、満足感 (Satisfaction) の 4 要因に整理した枠組みと、各要因に対応した動機づけおよび設計手順を提案したモデルである。

【研究 2】 次に、2012 年度第一学期にてその改善プランを実践する。そして、改善前の 2011 年度第一学期の本授業と、改善を試みた 2012 年度の本授業について、学生の評価 (授業アンケート) および本授業にて育成を企図したジェネリックスキルを測定するセルフアセスメントで示された成長値 (プレ・ポストの差) を比較し、本授業の改善が成果 (学生の評価およびジェネリックスキルの成長) に結びついているのかを分析する。また、結びついているとしたらそれはなぜかを本授業の最終レポートの自由記述を用いて考察する。

3. 結果と考察

研究1で行った授業改善プラン作成のプロセスを述べる。

まず、本授業の課題を付箋を用いて洗い出し、ペアになった教員から以下の質問をインタビューしてもらい、書き取ってもらった(①科目名、②誰に何を教えようとしているか、③それはなぜか、④どうやって教えているか、⑤それはなぜか、⑥単位取得の要件、⑦それは科目の目標と合致しているか、⑧続けたい点、⑨変えたい点、⑩継続しようと思うこととその理由、⑪変更しようと思うこととその理由)。結果、本授業の目的「将来の進路に対する不安や迷いを解消するために、また有意義な大学生活を営むためにどうすればいいのかを学び、実践すること」の再確認ができ、特にジェネリックスキルを身に付けるためにもグループワークをはじめとしたアクティブラーニングの重要性が明確になった。ゆえに、アクティブラーニングへの参加意欲を高めること、そして授業全体におけるアクティブラーニングの比率を上げることを軸に授業改善

を行うこととした。

次に、「簡易版設計プロセスを支援する点検表」(Sukuki&Keller1996、表1)を用いて、授業改善案を作成した(表2)。ARCSモデルに体操した改善案は以下。

- ① 【注意】グループワークの導入部分に動画やクイズ等を交えて参加意欲を高める。特に動画を全ての回に導入する。
- ② 【関連性】関心を持ちやすい課題を使ったグループワークを行う、先輩(ロールモデル)の登壇をもっと早くする。
- ③ 【自信】他己紹介やジグソー法など、自分を語る以外の話しやすい課題を出し、自信を積み重ねる。
- ④ 【満足感】グループワークを通して成長した自分を確かめる機会を作る、素直に喜べるコメントをする。

研究2の結果と考察については、本授業の日程と本稿の締め切りの関係上、発表にてお伝えします。

参考文献 ※当日配布いたします。

表1 簡易版設計プロセスを支援する点検表

設計要因	ARCSカテゴリー			
	A: 注意	R: 関連性	C: 自信	S: 満足感
学習者の特徴	なぜグループワークをするのか?と思っている学生は(-)	学生全員に関連性あり(+)	グループワークに慣れる学生がほとんど(+) ずっと慣れない学生も一部(-)	授業アンケートでは5点満点 で4.32(+),一部学生が(-)
題材	自分の将来に興味が無い学生はほとんどない(+),中には興味を持たない学生もいる(-)	もろにそのまま関連する(+)	将来プランが描ければ(+) 描けないと(-) 授業アンケートでは87.7%(+)	将来プランを描き、少しでも実践につなげたら(+) 一部消極的な学生は(-)
やり方 ※特に グループワーク	授業に進むつれ、 楽しそうに話している(+) しかし最初は(-)	関連性は十分ある 授業アンケートでは 92.7%(+)	グループワークに慣れたら(+) 最後まで慣れない学生も一部(-)	グループワークを通して初対 面でも話せるようになれば (+),一部学生(-)
改善するために すべきこと	グループワークの導入部分に動画やクイズなどを交えて参加意欲を高める。特に動画をすべての回に導入する。	関心を持ちやすい課題を使ったグループワークを行う 先輩(ロールモデル)の登壇をもっと早くにする	他己紹介やジグソー法など、自分を語る以外の話しやすい課題を出す	グループワークを通して成長した自分を確かめる機会を作る 素直に喜べるコメントをする

表2 授業「キャリアデザイン」の改善案と、改善前との比較

回	タイトル	内容	2011年度からの修正点
1	全体ガイダンス	授業の目的やルール、キャリアの基本知識、講師の自己紹介	授業のテーマ曲を学生に決めさせた
2	学生生活とキャリア	社会で働く上で必要となる力、大学時代の過ごし方	就職活動で内定を獲得する学生の動画を追加した
3	自分を知る①	働く価値観や仕事へのこだわり、セルフアセスメントの実施	この回はペアインタビューがあり、特に変更なし
4	働くということ	仕事のやりがいや辛さについて、社会人とのディスカッション	第6回から第4回に移動、質疑応答の時間を長めに
5	地域活動に挑戦する	地域活動を体験した先輩とのディスカッション	第9回から第5回に移動、質疑応答の時間を長めに
宿題	社会人インタビュー①	身近な社会人を取材しレポートにまとめる	アンケートで効果が高いことが分かったので継続
6	自分を知る②	身の丈を超えた経験、経験学習、ライフライン	この回は私の赤裸々な大学時代の話を熟く語った
7	社会人としてのマナー①	傾聴、多様性理解	アクティブラーニングの比率を上げるため、講義主体の回を全編グループ&ペアワークに変更
8	社会人としてのマナー②	アサーショントレーニング	この回は私の赤裸々な大学時代の話を熟く語った
9	キャリアとお金	雇用形態と賃金、生活費シミュレーション	老後の暮らしにかかる費用を示す動画を追加した
宿題	社会人インタビュー②	身近な社会人を取材しレポートにまとめる	キャリア記事要約の課題からインタビューに変更
10	業界&企業研究	業界のしくみ、業界研究および企業研究の方法	企業の具体的事例や動画を追加した
11	就職活動を知る	就職活動を体験した先輩とのディスカッション	質疑応答の時間を長めにといった
12	大学生活を面白くする	計画された偶発性、セレンディピティ、身の丈を超えた経験	セレンディピティを体現した人の動画を追加した
13	まとめ	授業全体を振り返り、将来のためにどう学生生活を過ごすのか	特に変更なし

グループ活動への学生の参加意欲を高めるための場づくりを考える

【発表者】 長山 恵子 (金沢工業大学)

授業において学生の自ら学ぶ意欲を引き出すために、一方的な知識伝達としての講義だけではなく、グループで考えさせ、その結果を発表する授業の運営方法を取り入れることが多くなっている。本学で初年次教育プログラムとして実施している「修学基礎」という科目でも、グループのメンバーで協力して大学の施設を調べて報告をしたり、自分たちの学習行動や生活状況を振り返り、より充実した大学生活を送るための提案を考えるといったグループ討議をさせたりしている。グループ活動をさせることは授業への参加意欲を持たせるために効果的であると考えられるが、実際に活動している様子を観察してみると必ずしも全員が積極的に参加している訳ではない。過去に担当したクラスにおいては 10 名ほどのグループで討議をしても、ほとんど発言しない学生が各グループに数名ほど含まれており、教員が巡回して発言を促しても発言しない学生もいた。授業運営の方法を工夫しても学生が自ら参加しないのであれば効果がないと考え、学生がグループ活動に積極的に参加しない原因とその対応策を考えて試してみることにした。

まず本年度担当しているクラス 69 名の学生のグループ討議の経験度と意識を把握するために 4 月の授業開始時にアンケートを実施した。アンケートの内容は高校時代までにグループ討議の経験がどの程度あるのか、グループ討議が好きか嫌いか、またその理由である。

表 1 は対象学生のグループ討議の経験度合いである。69 名中 15 名の学生は入学前にグ

ループ討議を経験していないと回答している。

表1 グループ討議の経験度合い

質問項目	回答数
(1) 全く経験がない	15 (21.7%)
(2) 授業内で数回経験した	41 (59.4%)
(3) 授業内で何度も経験した	3 (4.3%)
(4) 部活など授業以外で数回経験した	5 (7.2%)
(5) 部活など授業以外で何度も経験した	2 (2.9%)
(6) 無回答	3 (4.3%)

経験のないメンバーについては、グループ討議の進め方がわからず戸惑いを感じて積極的に参加できない可能性がある。この点は授業内でグループ討議の進め方や参加する上での参加者の注意点などを繰り返し説明することで対応することとした。

表 2 はグループ討議についての学生の意識を確認したものである。そもそもグループ討議は好きか嫌いか、またその理由について質問した。結果として 69 名中 22 名、約 3 割の学生はグループ討議そのものが嫌いだと回答している。その理由として多くの学生が大勢の中で自分の意見を発言することが苦手であることを挙げている。

表2 グループ討議の好き嫌い理由

質問項目	回答数
(1) グループ討議は好き (理由)	44 (63.8%)
1) いろいろな人の意見を聞くことができる	(19)
2) ワイワイ話す雰囲気が好き	(21)
3) 討議を通じて良いアイデアがまとまるのがうれしい	(4)
4) その他	(0)
(2) グループ討議は嫌い (理由)	22 (31.9%)
1) 大勢の中で自分の意見を発言することが苦手	(16)
2) ワイワイ話す雰囲気が嫌い	(3)
3) 一人で考えたほうが良いアイデアが浮かぶと思う	(0)
4) その他	(3)
(3) 無回答	3 (4.3%)

大勢の中で発言することが苦手であるという点については、グループを少人数に絞り、話しやすい環境を整えるという対応策も考えられる。しかしながら今回取り上げている「修学基礎」という科目は、1 年生全員が履修する科目でありクラスあたりの人数が多いこと

と、使用する教室の設備の関係から1グループは9名もしくは10名で編成する必要がある。そこで10名前後という人数のグループでも学生が自由に発言できる「場づくり」を考えることとした。具体的な方法としては毎回の授業の最初にグループ内でメンバー全員がそのときの自分の置かれている状況や感じている気持ち、不安に思っていることなど何でもいいので発言する時間を設けた。一般的に授業では一方的に聞く時間が長くなりがちであり、学生全員が自ら発信する時間を取ることは難しい。また話す時間があっても自分の考えを気楽に話すことができる環境は多くない。そこでまずは発言することに慣れさせることを第一の目的とした。また入学して初めて会うメンバーのため、毎回の発言を聞くことでそれぞれのメンバーの名前と顔を覚え、どんな人物であるかを理解することも目的としている。授業内ではこの時間を「ウォーミングアップ」と呼んでいる。この「ウォーミングアップ」を実施する際のルールとして以下の2点を毎回提示している。

ルール1：他人の発言は素直に聞き、批判はしない

ルール2：話す順番は決めずに、話したいと思った人から話しはじめる

ルール1はそのグループ内は自分の発言は必ず聞いてもらえる「安全な場」であることを理解するためのものである。これは人前で話すことが苦手な学生の多くは自分の意見を批判されることを恐れていることから、その恐れを取り去ることを狙いとしている。ルール2は自主的に発言することに慣れさせるためのものである。グループ討議では発言が少ないことが多く、司会者は座席順などで強制的に発言を求めることとなる。これはメンバー全員の意見を聞くためには有効な方法ではあるが、元々発言することが苦手な学生は自分の順番になった時だけ発言すればそれで役割が終わったと感じてしまい、後はただ黙っ

てその場にいるだけという状況が見られる。活発なグループ討議を行うためにはメンバー全員が自主的に意見を言うことに抵抗を感じない雰囲気作りが必要である。

「ウォーミングアップ」は、4月から6月末までの11回の授業の中で7回実施済みである。他クラスとの合同授業などで実施できない場合を除いては毎回授業の始めに実施してきた。毎回の所要時間は5分から8分ほどである。

最後にまだ途中経過ではあるが、グループ活動に学生を積極的に参加させるための準備として、前述したグループ討議の進め方および参加者の注意点の説明と、各授業での「ウォーミングアップ」を行った上で、7月の第1週に当該科目での最初のグループ討議を実施した結果についてまとめる。

グループ討議をしている様子を巡回しながら観察した結果見られた昨年のクラスでのグループ討議の様子との大きな違いは、今年の一部のメンバーだけで話を進めるようなグループがなかったことである。発言の量には個人差はあるにしても全員で話をしていることは確認できた。これは討議リーダーとサブリーダーが各自の役割を理解して、討議をうまくリードしていることも挙げられるが、話しやすい雰囲気が各グループにできている結果であると考えている。この科目内ではまだ1度だけしかグループ討議を実施していないため、具体的に各個人の意識にどれだけの変化があったかについては、後学期も「ウォーミングアップ」を継続し、再度グループ討議を実施した後にアンケートにて確認する予定である。

思考力を養う化学実験の提案

【発表者】 久保田 真理 (慶應義塾大学医学部化学教室)

【概要】

理科系の分野のみならず、物事を論理的に考えることは大変重要である。最近、論理的な思考力が欠如している人が多いように感じられる。受験勉強の弊害か、答えを求めることのみを重きを置き、論理的に考えていない学生が多いのではないだろうか？ そこで、論理的な思考力を養う化学実験を試みた。授業で行う実験では与えられた方法で実験を行うのが普通であるが、自分で実験方法を考えて、課題に取り組むスタイルの実験を行ってみた。その取り組みについて紹介し、その成果と今後の課題について報告する。

1. 背景

慶應義塾大学医学部では、第1学年で化学実験を履修する。春学期、秋学期に各7回ずつであり、実験時間は1回2コマで180分である。春学期には金属陽イオンの定性分析を、秋学期には有機化学実験を行っている。

2. 通常の学生実験とその問題点

一般的に、学生実験は学習することが大きな目的であるため、既知の内容について与えられた実験方法で行う形式がほとんどである。そして、実験時間内における簡易的なレポートの作成、あるいは実験時間外にレポートを作成することにより、その現象や理論を確認するという方法が多い。

初学者にとって、このような形式で、実験

とその考察の方法を学ぶことは、非常に合理的である。

授業であるため、時間に限りがある点が研究とは異なる点である。したがって、実験方法は授業時間内に実験が終了するように練られている。また、スタッフの数には限りがあるので、実験が安全に、かつ、円滑に進むために、詳しい手順が記載されている。

実験手順が詳しければ詳しいほど、実験は安全に、スムーズに、失敗なく進行する。しかし、詳しい実験手順を示すと、何も理解していなくても実験そのものはできてしまうという問題点がある。

3. 今までの方法

昨年度まで行ってきた春学期の金属陽イオンの定性分析実験は以下の通りである。

- ・ I 属からIV属までを各属ごとに4回にわたり、各イオンの個別反応と各属の分離分析を個人実験で行う。最終回に未知試料の分析を行い、レポートを提出する。
- ・ 実験冊子には方法のみを記し、解説は記載しない。

化学実験は、危険を伴うものであるし、機械的に実験を行うのでは意味がないので、予習を義務付けていた。具体的には、実験ノートに実験手順を書き(貼り付けも可)、反応式やその他の参考事項を調べ、同ノートに記載してくれるように指導していた。実験時間内にスタッフが手分けをして、実験記録とともにノートをチェックして指導を行ってきた。

先に述べたように、生起している反応の意味が分からなくても、また、何らかの影響で正しい実験結果が得られなくても、実験そのものを何とか終わらせることは可能である。そのため、実験直前あるいは開始後に手順の切り貼りを行うだけの学生や、自分で調べずに、先輩のノート of 化学反応式を写す学生など不真面目な学生もいた。また、よく考えずに実験をするため、誤った操作をしても、試薬が正常でなくても気づかないで実験を進める学生も多かった。

一方、最後の未知試料の分析実験は、テストを兼ねていることもあるが、何が入っているかわからない試料を分析するという研究者の気分も味わえることから、非常に熱心に実験を行い、前の4回より活気に満ちていた。

4. 今年度の取り組み

— 実験方法を自分たちで考える —

今年度は、実験方法を示さず、自分たちで考えた方法で実験を行うという試みを行った。

題材としては、今までと同様に、金属陽イオンの定性分析実験を扱い、次のような方法で実験を行った。

- ・ 実験に先立ち、実験における考察や論理的な思考力の大切さと考え方を指導する。
- ・ 第I属～第IV属の分離分析の手法を記載したプリントを配布する。
- ・ 3～4名のグループ実験とする。
- ・ 課題「配布した一般的な分離分析の方法で、本当に金属陽イオンの定性分析が正しく行えるのかどうか実験をして確認せよ」を与え、ノートの取り方を指定する。
- ・ 取り組みに充てる実験は4回とする。

5. 成果

実験方法を予め、準備してくる必要があるので、まったく予習をせずに実験に臨む学生

は皆無であった。

グループ実験のため、他のメンバーに任せてしまう学生がいるのではないかと懸念もあったが、よい刺激を受け、例年より積極的に取り組んだのではないかと感じられる。

実験中は今までと比較して、熱心に取り組んでいたと思われる。話し合いに時間をかけて、真剣に取り組むグループや、実験中に予期せぬ結果が生じ、それについて考え、新たな実験を考えるグループもあった。

積極的に実験に取り組むという点では、成果があったといえる。思考力を養うという観点では、期待したほどの効果は望めなかった。

6. 今後の課題

自分で実験方法を考えないと実験ができないという方法は、必然的に予習をするという点では効果があった。この取り組みで、思考力を養い、論理的に考える力が育まれることを期待したが、こちらが期待するレベルまでは達しなかった。

多くのグループにおける実験方法は、分離分析実験の方法をそのまま使って、確認実験を行う手法であった。学生たちは、実験で確認するよりも、机上での学習に慣れてしまっているせいか、参考書の記載を鵜呑みにする傾向があることが、大きな要因なのではないかと考えている。常に、あらゆる可能性を考え、疑ってかかることを時折、指導しているが、学生たちの今までの習慣を変えることは容易ではない。しかし、学生たちに何がいけないのかを良い具体例を用いて説明すれば、彼らは理解し、軌道修正することができた。

今年度は1年目なので、指導者の育成が不十分であった。このような実験スタイルでは、いかに指導者が正しい方向に導いていくかが鍵になる。TAにそのような指導法を教育することも最重要課題である。

学生全員を授業に巻き込む手法

(『参加者主体』の手法の可能性)

【発表者】 中村 文子 (ダイナミックヒューマンキャピタル株式会社)

この度、初めて発表をさせていただくことになりました。どうぞよろしくお願ひいたします。私はずっと企業においての人材育成に携わってまいりました。その中で、企業での社員教育において 40 年以上の実績を持つボブ・パイク氏の開発した『参加者主体』のメソッドに出会い、日本においてその手法を紹介する活動をしております。当初は企業においての活用に主眼を置いていたのですが、ご縁があって、高等教育に携わる先生方にも授業でご活用いただくようになりました。その活動・経験からの考察として、高等教育において何が役立つか、どのような可能性があるかをまとめ、発表させていただきたい所存です。

1. 「受動的」から「主体的」への転換

高等教育において、「何を教えたか」ということより、「何ができるようになった」がより重視されているとお聞きしています。そのためには、知識をインプットするだけでは不十分ですので、旧来の「講義」で知識を伝授する教え方からの脱却が必要です。

また、初年次においては特に、高校までの「受動的」な学習の仕方から、「能動的」な学習の仕方を身につけてもらう必要があるのではないのでしょうか。

その二つの観点から、学生の「主体性」を引き出す授業の進め方やクラス運営の方法、さらに、学習が知識の吸収に終わらず、本当の意味での「習得」を支える教え方の必要性が高まっていると考えます。

2. 『参加者主体』のメソッドの概要

ボブ・パイク氏の開発した『参加者主体』のメソッドが目指すものは、研修が「結果を出す」ことです。知識のインプットやスキルの習得は最終目的ではなく、それらを学んだ学習者が、職場で活用・実践し、ビジネス上の指標(顧客満足、生産性、売上など)に何らかのプラスの影響をもたらすことが最終目的です。そのためには、研修で学んだことを職場で実践する、いわゆる行動変容が必要です。

行動変容を起こすには、二つの大きな要素が必要だと考えます。1)学んだことを記憶していること、2)実践しようという意欲があること。「いいお話を聞いた」と感じて、内容を覚えていないと、実践には結びつきません。研修テキストを常に参照しながら業務を行うことは、現実的ではありませんし、そのときは感銘を受けたとしても、短期記憶が失われ、学んだという事実すら覚えていないようでは、実践に結びつく可能性は極めて低いでしょう。この『参加者主体』にまとめられている記憶を助ける7つの方法は、マインドマップの開発者トニー・ブザン氏の「Use Both Sides of Your Brain」に述べられている内容をベースに開発されました。

職場に戻ったときに、何をどう実践するかは受講者次第です。そこに研修で教えた講師が常駐して常時フォローアップすることは、まずありませんので、受講者が自主的に行動を起こす必要があります。『参加者主体』のメソッドでは、研修中に受講者が受け身になる時間(講義を聞く)時間を減らし、主体的に動く工夫をすることで、その「自主性」を研修

中から高めていきます。

受講者が「学んだことを記憶に留め」、「主体的に動く」ことは、高等教育・初年次教育においても共通の課題ではないでしょうか。

3. 活用例・実績

『参加者主体』のメソッドは、日本においては2007年秋に提供を開始しました。これまでの活動の中から、事例として3つご紹介いたします。

①専門知識の習得における成果

ある製薬会社での専門知識教育の研修における成果です。講師Aは『参加者主体』のメソッドを学び、研修で活用。講師Bはメソッドを学ぶ機会がなく、従来通りの「講義」形式で研修を実施。2名の講師が使用したスライドその他資料は、すべて同じものでした。研修後、受講者の習得度合いを測るための筆記試験を実施したところ、講師Aのクラスでは平均点が90点、講師Bのクラスでは平均点が53点であった。

②朝礼での伝達事項の記憶

あるメーカーの工場で、毎朝行われる朝礼での事例。朝礼ではその日の業務に関する注意事項の伝達が行われます。4時間後、朝礼での伝達事項3つを作業員の方々がどの程度記憶しているかを調査しました。普段通りの朝礼を行った日に3項目とも記憶していた人は、グループAでは12%、グループBでは10%でした。

後日、グループAのリーダーには記憶をサポートする手法として、キーワードをジェスチャーで覚える方法を実践してもらい、グループBのリーダーには、話した内容についてのクイズを行う手法を取り入れてもらいました。3つを記憶しているかを同様に調査したところ、グループAでは82%、グループBでは48%が記憶していました。

③受講者の反応

この項目については明確な数値化はできていませんが、『参加者主体』のメソッドを実践した講師の方々からは数多くの実践事例が報告されています。「寝る人がいなくなった」「やらされ感の高い研修ではなく、楽しかったと言ってもらえた」「受講者同士が自発的にグループ運営をするようになった」「学んだことを実践したら成果が出たという報告をもらった」など、研修の場での反応の変化にとどまらず、その後の成果に結びついているという報告も数多くいただいています。

4. 高等教育における実践と今後の可能性

①ある大学で行った「体験授業」

ボブ・パイク氏の著書『クリエイティブ・トレーニング・テクニック・ハンドブック 第3版』を教科書に学んでいるクラス約60名に対し、『参加者主体』のメソッドを体験していただく授業(90分)を行いました。手法について書籍で学んではいたのですが、書籍だけでは伝わっていなかった本質に気づいたとのコメントをいただきました。その本質とは、楽しいこと、活発なディスカッションを行うことは大切な要素ではあるけれども、それ自体が目的ではなく、静かな『参画』もあり、本当の意味での『参画』とそれによる効果がどんなものが体験できた、というものでした。その他の感想としては、「気がつくとき巻き込まれていた」「やられた」などの言葉が印象的でした。

②手法を取り入れてくださった先生方の事例興味を引く、学生が主体的かつ嬉々として参加している、自発的に動いている、などの効果があったとのコメントをいただいています。発表時には具体的な活用事例を共有し、今後の可能性について議論できればと考えております。

共通体験とグループワークを通して“樟蔭生”としての基礎を身につける

全学的初年次教育科目 (アカデミック・スキルズ)

【発表者】 ○有田 節子・村井 尚子・藤澤 良行・白川 哲郎・川上 正浩
兒島 尚子・大和 シゲミ・金澤 雄介 (大阪樟蔭女子大学)

1 はじめに

大阪樟蔭女子大学の初年次教育科目「アカデミック・スキルズA/B (AS-A, AS-B)」は、全学部一年生の必修科目として 2011 年度に新設された。学部学科横断的クラス編成で、全クラス共通のシラバスに沿い、同時間帯に開講し、主に各学科で専門科目を担当する教員が「AS チーム」として全クラスの教育を受け持つ形をとる。この運営体制により「クラス単位の授業と全一年生での活動(共通体験)を組み合わせること」が可能となった。このことが、本学が育成しようとする「自律的な生き方ができ、堅実で心豊かな社会生活を営める知恵を身につけ、職場・家庭・地域社会での人間関係の要になる人間」の基盤を形成する初年次用授業で重要な意味を持つことを以下に詳述する。

2 全学合同学外オリエンテーションの活用 (AS-A での事例)

授業期間に入ってほどなく、一年生全員が参加する学外オリエンテーション(「学外オリ」)が実施される。そこで一年生全員で行った本学オリジナルの「単位取得ゲーム」を共通体験として、AS-A に組み込んだ。

1 回目授業で AS-A の授業全体と次週に実施される学外オリのガイダンスを行い、以後半年間活動を共にするメンバーの相互理解を深め、学外オリ参加に対する不安を取り除く目的で、自己紹介を兼ねた総当たりインタビューをクラス内で実施した。

学外オリでは、2 回目授業として、上級生ピアカウンセラー指導のもと、単位取得ゲー

ム(新入生6名で一つの班を作り、この一つひとつの班を個々の学生とみなし、構成員が協力して履修計画、科目登録、受講、単位取得といった一連の流れをシミュレーションし、大学での学びの仕組みを理解させることを目的としたゲーム)を実施した。

3 回目授業では、学外オリの感想を材料に、授業を積極的に聴くための傾聴の姿勢とその方法を学ばせ、続く4 回目授業では、大教室での講義の受け方、ノートテイキングの重要性を学ばせる一環として、大教室での合同授業を行った。ここでは学生部長による「学外オリエンテーションの意義」についての講義を聴き、ノートテイキングの手法を身につけつつ、学外オリの意義についても再認識させることを意図した。

学外オリにおける単位取得ゲームの実施は、大学生活の始まりに際して、卒業までの学びの過程に関わるイメージを付与することに第一義的な意味がある。さらに“樟蔭生”というより大きな枠組みでの“出会い”の機会を提供することにもなった。

以後の授業構成を学外オリという共通体験を素材に組み立てたことで、学生はそれほど違和感なく各回のワークに入って行けたように思われる。共通体験が授業の進行を容易にしたことは疑いない。

しかしながら、学外オリのような集団活動になじまない学生が昨今確実に存在している。また各種の事情により学外オリに参加できなかった学生は、授業のスタート時点から相当大きなハンディキャップを負うことになった。こうした不適応学生や不参加学生に対する指

導方法の検討が大きな課題である。

3 全学合同ポスターセッションの実施(AS-Bでの事例)

2つめの事例として、大学祭を調査・観察し、その結果をもとにポスターを作成し、ポスターセッション(「PS」)を行うというものを挙げる。

調査に先立ち、全体授業の形式で、上級生である大学祭実行委員による大学祭の説明が行われた。その後のクラスごとの授業で、調査から発表までを行うグループ(5~6人)を編成し、グループごとに調査テーマを決め、ポスター発表としてまとめるために何が必要かを考え、事前計画表を作成した。

大学祭当日は、各グループがそれぞれの視点で調査を実施した。その結果1年生のほぼ全員が大学祭に参加することとなった。

大学祭明けの授業では、グループ内で調査結果の確認・共有をした後、付箋を用いてブレインストーミングをしながら、ポスターの原案を作成した。その際、上級生のラーニング・アシスタントが各グループを回り、アイデアを膨らませる方向で話し合いに参加した。

その翌週もクラス授業で、各グループがポスターを完成させ、PS当日の発表原稿(1000~1200字)も作成した。

ポスターセッション当日は、合同授業である。1会場(6もしくは7クラス参加)での発表数は、30~35であった。大学祭の模擬店をテーマにした発表が多かったが、「大学祭でできるeco」のような環境問題をとりあげるものも見られた。発表は各グループ3回行うこととし、1回の発表は4分、質疑応答を3分とした。あらかじめ、全員に「発表者用評価シート」と「見学者用評価シート」が配られ、前者は自己評価用、後者は他者評価用であった。後者は、発表を見た直後に見学者が記入し、直接発表者に手渡しした。

学生はPSを通して、大学で身につけるべ

き基礎能力が試され、磨かれていく過程を経験する。ここで得た自信と経験は学問的な裏付けと共に、普段の大学生活の中でも大きな意味をもつものとなった。まさに<学びの祝祭空間>の出現の瞬間であった。

但し、グループに対する評価と個人に対する評価のバランスが課題として残った。

4 結果と考察

1年目の実践において、①ラーニングコミュニティ(LC)の形成②樟蔭生としてのアイデンティティの醸成と③アカデミックなスキルを身につけることが相即的に可能になった。

春期の学外オリと秋期のポスターセッションは樟蔭生としての通過儀礼とも言い得るもので、日々の授業という日常を離れた非日常性=祝祭空間の演出によるLCのさらなる拡大が期されるものである。

アカデミック・スキルズの授業では単元の終わりごとに振り返りシートの記入を求めているが、最後の授業の際には「対人恐怖症気味の私にとって、この授業は訓練とも言えるものでした。でも、この授業は必要な授業でした」といった感想が散見された。また、学生のみならず全学から参集した担当教員達も通過儀礼と祝祭を通じ、忌憚の無い意見を述べ合いながら一連の授業を作り上げてきたことで、教員としてのLCを形成することが出来たことも大きな効果であったと言える。

参考文献

- 河合塾編(2010)『初年次教育でなぜ学生が成長するのか』東信堂
 濱名篤・川嶋太津夫編著(2006)『初年次教育：歴史・理論・実践と世界の動向』丸善株式会社
 山田礼子(2005)『一年次(導入)教育の日米比較』東信堂
 山田礼子監訳(2007)『初年次教育ハンドブック』丸善株式会社

オリエンテーションプログラム効果の検証

「意欲」変化を中心とした実証分析

【発表者】 ○熊谷 太郎、松井 名津、安田 俊一（松山大学経済学部）

本研究の目的は、オリエンテーションプログラムは新入生の「意欲」に対してどの程度の効果をもたらすのかを検証し、初年次教育のプログラム立案の一助とすることである。

松山大学経済学部では、「新入生のやる気を引き出すためのプログラム」として北森義明順天堂名誉教授が開発し、(株)ラーニングバリュー（以下、「LV社」）が提供する「自己の探求 I」を導入し、試験的に 09-10 年度入学生全クラス（一般基礎演習）で実施した。

学部における事業終了後の総括では「新入生の『意欲』が向上したのかどうか、成果がはっきりしない」との強い批判があり、なんらかの効果測定が求められた。

このプログラムの効果測定については、新垣等(2010)および熊谷等(2011)がアンケート分析による効果測定を行っている。

これらの分析では Goldstein 等(1980)による若者のための 50 のチェックリストから菊池(1988)が作成した、対人関係を円滑にするスキルを測定する KiSS-18(青年版)、Rosenberg (1965)の全般的セルフエスティーム尺度(星野(1970)の邦訳)、そして経済産業省(以下、経産省)が定義した社会人基礎力の 3 種類の尺度を採用している。その結果、このプログラムによってコミュニケーション能力や自尊感情は高まり、社会人基礎力も向上することを明らかにしている。

これらの先行研究では全体的・総合的效果分析が主たる目的であった。しかし、冒頭に挙げたように、実践後の総括議論の中では、特に新入生の「意欲」に対してどの程度働きかけたのか、その部分に特化した効果測定が求められた。

そこでここでは、あらたなプログラム実施に伴うアンケート調査から「意欲」そのものについての変化を中心に分析を行う。

分析に当たっては、12 年度実施の「自己の探求 I」の参加者 208 名に対して、アンケートを行い、その結果から効果検証を試みた。検証の結果、「(自己、他者に対する)肯定感」を含む「社会的スキル」、「前に踏み出す力」を含む「社会人基礎力」の項目についてプログラム前後において有意に上昇しており、「意欲」に対してプラスに働きか

けることが実証された。

分析の注目点は以下の通りである。

本プログラムの目的は新入生の「意欲」を引き出すことにある。しかしながら、何を指標に「意欲」をとらえるのかは各自によって異なる。学部における本プログラムの総括議論においても「成績が上がる」、「出席率が向上する」といった授業への参加態度の変容とそれに伴う学習結果の変化を「意欲」向上の結果とみなす意見から「就職率が上がる」という最後の成果に結びつくことが「意欲」の向上であるとの見方まで幅広いとらえ方があった。

もちろん「出席率」や「就職率」という指標と、このプログラムとの間のみでの強い相関関係を想定することは難しい。しかし、このような議論が出てくること自体、裏返せば学生の「意欲」の向上に対して強い期待が寄せられていることの表れだとみることもできる。

こうした議論を経て、我々は「意欲」の変化を「学生の主体的評価」によって検証することにした。その理由の第 1 は、このプログラムの目的が「やる気を引き出す」ことであり、「やる気」自体が本人の主観的感覚であること、第 2 に学生自身の意識変容を引き起こすことが、次の段階すなわち講義への意欲（出席率の向上や受講態度など）や将来設計への意欲（就職への意識や就職率の向上など）を引き出す土台となると考えたからである。

こうした考えにたって、直接にプログラム前後でのアンケートによる調査をおこなうこととした。

(プログラム概要)

「自己の探求 I- 自己理解を含めて自信を持とう-」は、

1. 自己理解を深める。
2. 他者の自己理解に協力する
3. チームビルディングを体験する

の 3 つを主目的としたプログラムで、参加者同士によるグループワークを中心に構成されている。

プログラム全体を通じて、グループごとに課題やワークの進捗状況に差が出る。また、課題解決型のプログラムではグループ活動の結果が数値化されたり、課題完成度に違

いが出たりする。そうした結果をもたらしたグループ活動のプロセスを中心に振り返ることで自己の行動や言動に対する考察を深めていく。

丸2日間を使った長丁場のプログラムであるが、総じて参加者の満足度は高く、これまでの満足度調査では、どの場合にも9割以上が「大変満足」「満足」という回答を寄せている。また、数量的なエビデンスではないが、提出された感想文の分量も多く、内容的にも充実したものが多いとの印象を受ける。

一方、上述のように、大学で行われている講義における、いわゆる学生を指導していくような「講師」がいないプログラムであり、ファシリテーターは極力各グループの活動に介入しないことから、プログラムの途中を一瞥した限りでは、「何を教えているのかわからない」という感想が見学者から聞かれることもある。

我々は、このプログラムの開始前と開始後に、同じ質問項目を参加者に提示し、4項目選択あるいは5項目選択(社会人基礎力に関する項目)を回答してもらった。

その上でプログラム前後において、各質問項目の平均点の変化を検定し、有意な変化を示した項目の意味を解釈した。

(分析結果)

KiSS-18を構成するすべての項目においては統計的に有意な肯定的変化を示した。

特に「他者とのつきあい方(質問5, 10, 15)」「調整(同6)」「目標の設定(同18)」については0.42ポイント以上の高い上昇を示した。

社会人基礎力の項目については経産省で定義された12の力のうち、「規律性」「ストレスコントロール力」を除いてすべての力で向上がみられた。特に「発信力」は1.5ポイント以上の伸びを見せており、「主体性・働きかけ力・課題発見力・計画力・想像力」についても1以上、「実行力」は0.98と大きく向上した。

自尊感情を測る項目では質問5, 8, 9(逆転項目)以外では有意な変化が見られた。中でも、自己に対する肯定感(質問1, 3, 4, 7, 10)が上昇し(平均で0.34ポイント増加)、否定感(質問2, 6)が減少している(平均で0.18ポイントの減少)。特に質問3「自分にはいくつかの見所があると思っている」は0.45ポイントの高い上昇が見られた。

(解釈)

これらの結果から、今回我々が利用した「自己の探求I」プログラムは、以下のような効果を持つことが確認できる。

1. 全般的に「社会的スキル」を向上させる。特に他者との関係を「円滑に行う」スキルについては顕著に向上する。このことが対人関係についての自信につながり、自己肯定感を向上させるものと考えられる。
2. 規律性・ストレス耐性を除き、社会人基礎力が向上する。特に「前に踏み出す力」に関わる能力の伸びは大きい。この力は特に「意欲」に結びついている。規律性について有意な変化が見られないのはこのプログラム自体が参加者の自主性により進行する構造になっていて、他律性が極力排除されているため、当然の結果であろう。
3. 自分自身に関する感じ方の項目において、事前事後で有意な変化を観測できなかった質問項目は「私はあまり得意に思うことがない」、「もう少し自分を尊敬できたらと思う」、「いつでも自分を失敗者と思いがちだ」という項目であり、自己否定的な項目である。そのほかの否定的な項目はプログラム後に有意に減少し、逆に「自分にはいくつかの見所があると思っている」など、自己肯定的な項目はすべて有意に増加していることから、プログラムを通して自分に対する自信が増加したと考えることができる。

以上の分析結果からこのプログラムは「意欲」に対して十分に有効に働きかけることが確認できる。ただし、他の研究によるとこの種のプログラムによる自己意識の変容は、それが持続するのは3ヶ月程度である。

このことは単にこのプログラムを実施するだけで初年次教育として新入生の意欲を1年間持続するのは困難であり、引き続き「意欲」を継続させる仕組みが必要である。それは今後の課題となろう。

(参考文献)

- 1) 熊谷太郎、松井名津、安田俊一、新垣円(2010) 松山大学経済学部1年生における「自己の探求I」プログラムの効果測定(1) Matsuyama University Working Paper Series, No. 3
- 2) Goldstein AP, Sprafkin RP, Gershaw NJ, Klein P (1981) Skill Streaming the Adolescent, Research Press Company (Champaign, IL)
- 3) 星野命, 感情の心理と教育(2), 児童心理, 24(8), 1445-77, 1970
- 4) Rosenberg, M. (1965) Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ, Princeton University Press.

初年次教育における自校教育

——上級生主体の「自校学習プログラム」——

○川久保 剛・○江島 顕一 (麗澤大学)

はじめに——本報告の目的

本発表は、麗澤大学外国語学部の初年次教育における自校教育の取り組みについて報告するものである。

本学は、初年次教育の一つの展開として、自校教育に関する授業を行っている。しかしながら入学して間もない初年次生は、自校に対する学習意欲や学習動機が希薄である。そこで本学部では、初年次生全員を対象に「自校学習プログラム」と称する取り組みを行っている。その特色は、上級生が企画・運営を担当していること、そして新入生オリエンテーションキャンプの一部として展開していることにある。これにより新入生は、自校学習に対する意欲と動機を高めることができる。今回は、このプログラムについて報告を行いたい。

報告にあたり、麗澤大学外国語学部における初年次教育と自校教育の現状について触れておく。

(1) 初年次教育の現状

・「基礎ゼミナール A・B」(通年/必修科目)。同科目の教育目標は、主として大学への適応とスタディ・スキルズの習得に置かれている。

・「新入生オリエンテーションキャンプ」同キャンプの目的は、①麗澤大学の建学の理念を学ぶ、②麗澤大学で共に学び、生活することの意味を考える、③学生同士および教員との交流、親睦を深める、④参加者一人一人の特性や気持ちを出来るだけ知るようお互いに務める、の四点に置かれている。

(2) 自校教育の現状

・「道徳科学 A・B」(1年次/通年/必修科目)。同科目は、①自校史の学習、②建学の理念の学問的基盤である「道徳科学」の学習、③倫理・道徳の学習を教育内容としている。

・「麗澤スタディーズ」(2・3・4年次/半期/選択科目)。同科目は、自校史の研究を内容としている。

・「麗澤スピリットとキャリア」(1・2・3・4年次/半期/全学共通科目/選択科目)。同科目は、①自校教育、②キャリア教育を内容としている。

・「自校学習プログラム」。上記「新入生オリエンテーションキャンプ」の一部として、主として①の目的に基づいて実施されている。

1. 「自校学習プログラム」の概要

本学の「自校学習プログラム」の概要と性格について記しておきたい。

まず、「自校学習プログラム」は、入学直後の時期に実施されている「新入生オリエンテーションキャンプ」(以下、オリキャン)の一部として行われている。「オリキャン」は、専攻ごとに、大学セミナーハウスや大学キャンパスの施設を会場におよそ2泊3日で実施されている。

「オリキャン」は、外国語学部の「オリエンテーション委員会」の所管のもと運営される。そして「自校学習プログラム」の運営は、教員2名が所管し、その2名は、「道徳科学教育センター」(自校教育と道徳教育に関する付属機関)のセンター員を兼務している。もっとも、「自校学習プログラム」の企画・

運営は、上級生（約10名）によって担われる。なお、担当学生は、学内での公募と教員の推薦によって選抜される。

その内容は、先述したように上級生が考案するが、例えば本年度は、①建学の理念と現代社会のかかわり、②創立者の人となり、③本学の特色ある取り組み、④各専攻や課外活動の紹介、⑤会場施設と展示物の説明、などを学生の視点で、学生の経験を盛り込みながら発表、案内する形で行なわれる。

なお、「自校学習プログラム」の取り組みは、2007年度（平成19年度）から行われ、本年度で6回目を迎えた（その変遷については、「道徳科学教育センター」のHPにて報告がなされている）。

2. 「自校学習プログラム」の目的と特色

以上のような、本学における「自校学習プログラム」の特色とねらいについて記しておきたい。

（1）目的

「自校学習プログラム」は第一に、先に示した正規課程での自校教育関連科目に対する意欲・動機の向上を目的としている。第二に、これに付随する形で、上記授業への導入効果の意味合いも持たせることを目指している。

（2）特色

「自校学習プログラム」の最大の特色と考えている点は、上級生が企画・運営を担当しているということである。さらにこうした学習を通じての上級生と初年次生との交流は、ピア・サポート的な教育機能や、ロール・モデルの提供機会を果たすことともなっている。

また、自校学習を授業開始前の新入生オリエンテーションの一部として実施するという、授業外で取り組んでいるところ、大学の歩みや創立者の事績などに直接触れられる施設や場所を活用して行っているところなどが挙げられる。

（3）副次的効果

「自校学習プログラム」を通じて、自校教育の内容領域における学生の興味関心を把握し、それを関連科目の教育目標や内容に反映させていくことができる。換言すれば、学生の視点を授業に取り込むことができるいわゆる「学生参加型FD」の効果が一定程度期待できる。

また上級生にとっては、自校教育分野における「PBL (Problem Based Learning)」の機会ともなっている。

それから、「自校学習プログラム」を担当した学生が、終了後に、本学での学校行事や部活動などに積極的に参画し、また自校教育関連科目を主体的に履修するといった効果もみられる。

おわりに——成果と今後の課題

簡易的なアンケート調査から、一定の成果を確認することができた。しかし今後は、詳細なアンケート調査を実施し、より正確に成果を確認する作業が求められる。また、「自校学習プログラム」の全学的な実施や、正規課程の自校教育関連科目との有機的関連化も今後の課題となろう。さらに、担当上級生の負担（就活、卒論などに間接的な影響）の解消も重要課題といえよう。

（参考文献）

- ・「自校教育の到達点と今後の課題」（『大学教育研究フォーラム』第14号、立教大学、2009年）
 - ・「事例（麗澤大学）・自校教育や卒業生の言葉で誇りと自信を与える」（『Between』2011年12月・2012年1月号、ベネッセコーポレーション）
 - ・川久保剛「新入生のための「自校学習プログラム」——今年で6回目——」（『麗澤大学ニュース』第96号、2012年7月）
- （その他。発表資料に一覧を付す）

10年間続いた後中止された学外宿泊型研修「フレオリ」の成果と課題

【発表者】 笹金 光徳 (高千穂大学)

1. はじめに

高千穂大学は、小規模大学の利点を活用して、全学的な初年次教育を実践してきた。高千穂大学における初年次教育プログラムは、週1コマ通年で行われる全学部共通必修科目「ゼミ I」のクラスを基本単位として、さまざまな教育内容と施策を組み合わせる形で設計されており、2002年度に本格的なスタートを切った。その後、少なくとも2007年度までPDCAサイクルを回しながら毎年のように細かく改善がなされてきた。

今回の実践的研究発表の対象となる学外宿泊型研修(学内では「フレッシュャーズ・オリエンテーション」または略して「フレオリ」と呼称されている)は、本学の初年次教育プログラムの中でも重要な位置付けをもつイベントであり、2002年度より10年間継続して行われてきた¹⁾。しかしながら、昨年度「見直し」が行われた結果、今年度はすべてが学内オリエンテーションに切り替えられ、実質的に学外宿泊型研修は消滅してしまった。

本発表では、これまで、得られた効果の検証と中止に至った経緯を紹介すると共に問題点の解析と今後について考えていきたい。また、聴講者の皆様から建設的な提案を頂ければ幸いである。

2. 学外宿泊型研修「フレオリ」の概要

全学部(商学部・経営学部・人間科学部)約600人の新入生全員をゼミ I クラス単位で2つのグループに分け、先発グループが入学式の翌日から、後発グループが一日遅れる形で、静岡県伊東市の宿泊施設に赴き、1泊2日の研修を実施してきた。その主たる目的は、「大

学生生活へのスムーズな接続」、「就学への不安解消」であり、ゼミ I 別研修(初回授業)、ゼミ I 対抗の綱引き大会、理事長講話、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通じて、大学生活への取組姿勢を自覚させると同時に、学生と担当教員、学生間(新入生同士、新入生と上級生間)の交流を実現する。年度による若干の違いはあるが、大まかなタイムテーブルを表1に示す。

表1 フレオリのタイムテーブル

1 日目	
9:00	大学出発
12:30	研修所到着 昼食→ゼミ I 別研修①
15:00	全体会① ・学園創設 100 周年ビデオ視聴 ・研修趣旨説明 ・スタッフ紹介 ・ゼミ I 対抗「綱引き」
18:00	夕食(ゼミ I ごとに着席)
19:00	全体会② ・表彰式 ・学生企画 ・校歌練習 ・理事長講話
23:00	消灯
2 日目	
7:00~8:45	朝食
9:00	ゼミ I 別研修②
11:30	全体会③ ・就職活動体験報告 ・総評 ・翌日以降の案内
12:10	昼食
13:30	研修所出発
16:00	大学到着

運営は、教職員組織を中心としながらも、可能な限り在学生をスタッフとして登用し、上級生の姿を自らの近未来の姿として提示するような環境作りをしてきた。これは、まさに「ピアメンター制度」の原型であった。さらに、理事会、同窓会、父母の会の参加により、本学の特徴である5位1体の学生支援システムを入学直後から体験させる仕組みを整えた。

3. フレオリ実施後のアンケート結果の推移

毎年フレオリ終了時に、新入生対象のアンケートを行ってきた。アンケート項目はほぼすべての実施内容にわたるため、ここで多くを紹介することはできないが、「友達ができたか」と「全体的に満足したか」の2点について、結果の推移を図1に示す。5が「あてはまる」、1が「あてはまらない」を意味し、平均をプロットしている。グラフは緩やかながら右上がりの傾向を示しており、アンケート結果をふまえて次年度への改善提案を行ってきた成果が表れていると読み取れる。

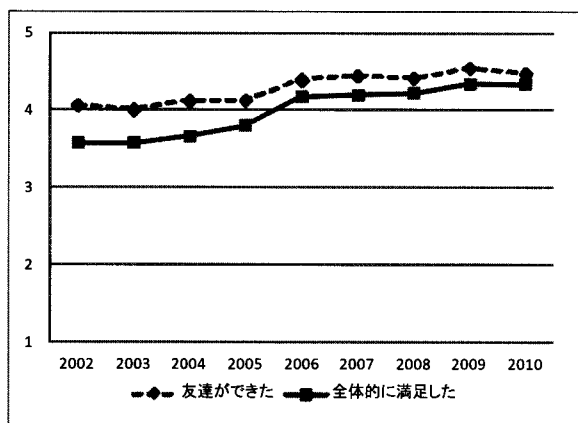


図1 新入生へのアンケート結果 (抜粋)

4. 「フレオリ中止」への経緯と今後

アンケート結果を見る限り、フレオリへの学生の満足度は、毎年向上し続けてきたが、初年次教育全体の教育効果という意味では、この数年顕著な結果が得られていないように思われる。言い換えれば、(一例として)この数年、留年生や退学者の増加傾向が続いてい

る。その要因のひとつとして「学生のユニバーサル化のさらなる進展」という外的要因を挙げることは可能であるが、本学の場合には、それ以上に教育改革を推進すべき中枢組織の弱体化が大きな要因であると、発表者は考える。すなわち、ユニバーサル化の進展に伴う「学生の変化」に呼応して「初年次教育プログラム」を改善していく、というごく当たり前のPDCAがここ数年本学では動いていない。そのような折、2011年3月11日に起きた東日本大震災によって、2011年度のフレオリは中止を余儀なくされた。

そして、その後のゼミI担任によるワークショップでは「フレオリはできなかったが、例年に比べて学生に顕著な負の影響はない。だから、フレオリは必要ないのではないか。」といった論調が台頭し、「10年たったので見直し」と称して、本年度は中止され、すべてが学内オリエンテーションに切り替えられた。しかしながら、学内オリエンテーション終了後のアンケートで、「友達ができた」の結果に大幅な低下が見られる結果となった。

発表者は、上述したフレオリ中止への経緯には論理のすり替えがあると推測している。「フレオリに効果がない」のではなく、「現行のフレオリが今の学生により効果的に好影響を及ぼすように改善されていない」ということではないだろうか。そして、これは初年次教育プログラム全体にも当てはまることだと考える。こういった点について、発表時までには、もう少し緻密な結果の検証と論証を行い、発表時には、聴講者の皆様と有意義な情報交換・意見交換ができることを期待している。

注

- 1) 実施10年目を迎えた2011年度、フレッシュ・オリエンテーションは東日本大震災の影響で実際には中止となったが、学外(伊東市)での実施が予定されていた。

大学生の状況に応じた支援の在り方を検討するための基礎調査

—帝京平成大学児童学科初年次学生における入学1ヶ月の不安の変容—

【発表者】 ○奥井 智一郎・○大貫 麻美 (帝京平成大学)

1. 問題と目的

大学教育の質の保証が求められている近年において、学生の状況に即した支援の在り方を検討することは喫緊の課題である。また、帝京平成大学現代ライフ学部児童学科(以下、本学科)には、教職を志望する学生が多く在籍しており、教員養成の立場からも、よりきめ細やかな学生指導の在り方が重要な検討課題となっている。そのため、本学科においては、初年次教育の段階から正統的周辺参加論を鑑みたセミナー*¹や学校ボランティア*²の実践を試みている(大貫, 2010・2011)。2012年度には、初年次学生を対象とした新入生宿泊研修を新たに実施した。

こうした実践の効果について検証を行うことは、初年次教育、大学教育の在り方を検討する上で重要となるであろう。そこで大学入学時から卒業年次までの学生の心理状態を追跡調査し、それに呼応した支援の在り方を検討するために基礎データを収集・分析する研究に着手した。研究の目的は、本学科の2012年度入学生を対象に卒業年次まで追跡調査を行うことにより、①教育実践の効果を検証すること、②学生の状況に応じた支援の在り方を検討することにある。

今回の発表では、大学入学当初にもっている学生の不安感が、新入生宿泊研修を含めた数週間の大学生活の後にどのように変容したのかについて報告する。

2. 新入生宿泊研修の内容

新入生宿泊研修は、「大学生として責任ある行動の仕方、仲間づくりを教員や先輩との起

居を共にしながら、学び、体験的な学習を行うことでその後の大学生活を充実させる」ことを目的として実施された。実施時期は入学して3週間後の土・日曜日、参加者は144名(新入生119名、3・4年生12名、教員13名)であった。宿泊施設は、長野県内にあるA区立少年自然の家を利用した。

主なプログラムとしては、1日目に牧場体験(乳搾り、餌やり、アイスクリーム作り)、先輩学生の主導によるレクリエーションとして長縄大会が実施された。2日目は、先輩学生が新入生に対し学生生活上の助言を行ったり、新入生からの質問に答えたりする助言会、牧場体験で学んだことをグループごとに発表する発表会が実施された。

3. 方法

本研究の対象者は、本学科の2012年度入学生120名(男74名、女46名)であった。調査は、新入生オリエンテーション時(調査①:2012年4月第1週)と新入生宿泊研修終了後(調査②:2012年4月第4週)のセミナーの授業時間内に、質問紙にて行われた。

質問紙は、大学院生を対象とした初期適応のための交流ワークショップの効果検証を行った布柴・吉武(2011)に基づき、「今の不安度を100点満点で表すと何点になりますか。差し支えなければ、その不安要因もあわせて書いてください。」という質問に、5分程度で回答するというものであった。なお、調査対象者への倫理的な配慮として、調査の目的を説明し、質問紙への回答を拒否できること、回答がどのように利用されるのかを文面およ

び口頭で説明した。

4. 結果

調査①においては 114 名の回答が得られ（欠席者 1 名，未記入者 5 名），調査②においては 110 名の回答が得られた（欠席者 10 名，未記入者 0 名）。調査①における不安度の度数分布を図 1 に，調査②における不安度を図 2 示した。不安度を 100 点満点で示しているため，数値の高い方が，不安度が高いことを示している。その結果，調査①と調査②の不安度において，統計的に有意な差があったことが明らかになった（ $t=9.31$, $df=105$, $p<.01$ ）。

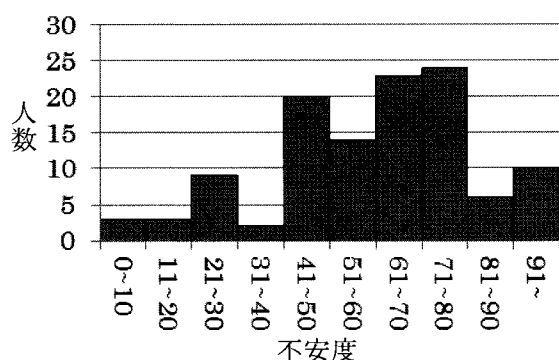


図1 調査①（4月第1週）の初年次生の不安度

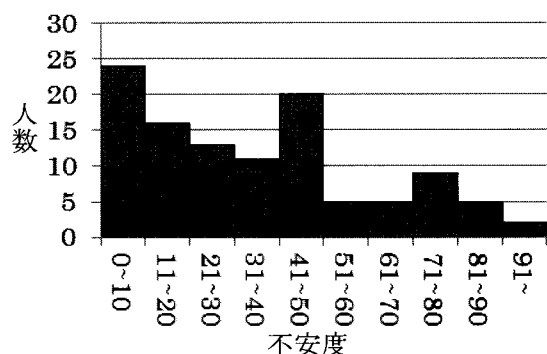


図2 調査②（4月第4週）の初年次生の不安度

男女別の不安度を比較すると，調査①における不安度は，男子学生（ $n=69$ ）は，0～50が 33.3%，51～が 66.7%であり，女子学生（ $n=45$ ）は，0～50が 31.1%，51～が 68.9%であった。調査②における不安度は，男子学生は（ $n=68$ ）は，0～50が 76.5%，51～が 23.5%であり，女子学生（ $n=42$ ）は，0～50が 76.2%，51～が 23.9%であった。調査①及び調査②のどちらにおいても男子学生と女

子学生の不安度において，大きな差は見られなかった。

5. 考察

新入生オリエンテーション時と新入生宿泊研修後の不安度とを比較すると明らかな差が認められ，新入生宿泊研修後に不安度の減少が確認された。しかし当然のことながら，新入生宿泊研修のみが不安の減少に寄与していると直ちに結論づけることはできない。最初の調査から2回目の調査までに約3週間が経過しており，大学生活への順応による効果やセミナー等での就学指導など不安減少に寄与する様々な要因が考えられるからである。

質問紙に記載された自由記述による「不安要因」に関する分析の結果については，発表当日に詳述する。

*¹必修科目として4年間（8期）を通して設けられており，学習面・生活面の全般にわたる様々な教育・指導を行う少人数制の授業である（2012年度新入生は一クラス 20～23名）。

*²教員免許状の取得を志望する学生が大学での事前指導受講後，小学校等での定期的なボランティア活動を行う科目。教職について多面的に知り，教職者に必要な資質・能力に関し省察し，自己の教職への適性を鑑みることなどねらいとしている。

引用文献

- 大貫麻美（2010）：学校ボランティア活動に伴う大学1年生の意識の変容，初年次教育学会第3回大会。
- 大貫麻美（2011）：児童学科の初年次教育に見る正統的周辺参加の意義，初年次教育学会第4回大会。
- 布柴達男・吉武清實（2011）：教員による予防的學生支援の試み，学生相談研究，32，131-143。

医療関係専門学校における初年次教育の実施に関する実態報告 (第 2 報)

○河井 正隆 畑中 仁美 (明治東洋医学院専門学校)

1. はじめに

初年次教育は現在、我が国の多くの大学で導入されている(濱名,2008 ; 加藤,2010 ; 山田,2009)。これは、大学教育の場ではあるが、大学以上に多様化した学生を抱える専門学校(とくに、国家資格の取得を目指す専門学校)においても、その教育プログラムが今、さまざまな形で求められている。しかし、専門学校における初年次教育の議論は極めて少なく、その実態すら掌握されていない。

そこで今回、第 4 回大会の続報として、事例的に医療系専門学校の 1 つ、鍼灸・あんまマッサージ・指圧師教育(以下、あはき教育)における初年次教育(導入教育)の実施状況を報告する。

本報告では、①授業の形態、②学生は初年次教育(導入教育)のどの部分に満足しているのか、③初年次教育(導入教育)はどこにその効果が現れているか、などを中心に検討する。

2. 調査について

(1) 調査対象 : (社) 東洋療法学校協会加盟校 45 校(平成 22 年 8 月現在)を対象に、カリキュラム作成の責任者<または、初年次教育(導入教育)担当者>の教職員に調査を、郵送法にて依頼した。なお、本調査票は、川島(2008)、私学高等教育研究所(2005)らの先行調査票をもとに作成した。

(2) 実施期間 : 平成 22 年 8 月~9 月に調査を実施した。

(3) 回収状況 : 45 校中 31 校(68.9%)から回答があった。

3. 調査の結果

(1) 授業の形態<主要 2 科目>

初年次教育(導入教育)の予定も含む実施校 14 校(無回答 2 校)において、主要 2 科目について回答を求めた。結果は次の通りである。

- ・実施期間 : 「半期(前期)」9 校(64.3%)、「通年」3 校(21.4%)、「半期(後期)」2 校(14.3%)の順に実施。
- ・授業形態と履修形態 : 「講義」8 校(57.1%)、「その他」4 校(28.6%)、「演習」2 校(14.3%)。また履修形態は、「必修」11 校(78.6%)、「その他」3 校(21.4%)、「選択」0 校。
- ・担当教員数 : 「1 名」7 校(50%)、「複数」7 校(50%)、「その他」0 校。
- ・教材 : 「自作教材」11 校(48.6%)、「市販教材」0 校、「両者」3 校(21.4%)。

(2) 学生は初年次教育(導入教育)のどの部分に満足しているのか。

カリキュラムの作成担当者が感じる、学生が初年次教育(導入教育)のどの部分に満足しているかは、概ね以下に集約される。

- ・友達作りがしやすくなったこと。
- ・コミュニケーション能力が身につくことなど。

学生が初年次教育(導入教育)において満足する要因は、コミュニケーションスキルの習得といえよう。

(3) 初年次教育(導入教育)は、どこにその効果が現れているか。

カリキュラムの作成担当者が感じる初年次教育(導入教育)の効果は、以下の通りである。

- ・学生が孤立しにくくなり、周囲が声を掛け易い環境が早期に出来上る。
- ・1年次の中退者が減少。
- ・4月時点での友達が早くできる。
- ・クラスの中で協力し合う姿勢。
- ・自律の姿勢。
- ・将来に向けての計画性。
- ・学習方法の獲得
- ・専門教育への円滑な移行 など。

これらの結果から、前述した初年次教育(導入教育)の授業内容と概ね一致し、コミュニケーションスキルの向上、仲間作り、職業人への動機付けを高める、自律した学習者の育成などに、その効果が現れていることを窺い知ることができる。

(4) 今後の改善点

初年次教育(導入教育)における今後の改善点は、概ね次の通りである。

- ・学生がより積極的に参加するようなプログラムを考えていかなければならない。
- ・学習を自律的に行えるように、GW、チューター制、PBL等をさまざま導入。
- ・医療人としてのマナーを徹底したい など。

これらから、学生がより積極的に、自律的に学習できるようなプログラムの開発や、医療人としてのマナーなどが、今後の改善点といえる。

(5) 一般的に専門学校における初年次教育(導入教育)とは何か。

最後に、一般的に初年次教育(導入教育)を考えた場合、どのようなイメージなどを持っているかを問うた結果が以下である。

- ・自ら考え自ら学習するという意識に立つ導入教育を。
- ・退学者の増加傾向の歯止めには必要。
- ・入学前教育を積極的に実施する事も必要ではないだろうか。
- ・専門性と職業意識との向上を図ること。
- ・最低限の基礎学力を測るテストなどがあれば良い。

- ・高等学校で養った知識が必要。
- ・学力だけでなくマナー教育なども必要。
- ・多様性に対する取り組みが今後必要性を増していく など。

結果からさまざまな回答が得られ、初年次教育(導入教育)の多様性を窺い知ることができる。

4. おわりに

今回、あはき教育における初年次教育(導入教育)の実態を全国的なレベルで調査した。

調査結果を鳥瞰して、初年次教育(導入教育)研究はこれからの分野であり、今後の実践的研究が望まれるところである。

また本調査は、あはき教育における初年次教育(導入教育)の実施の是非も含め、どのようなスタンスで初年次教育(導入教育)を組み立てていくのか、それらを検討する基礎的資料として意義あるものと思われる。

【付記】

本調査は、2010年度「NPO法人 学習開発研究所」研究助成金交付により実施したものです。回答にご協力頂いた学校関係者および担当者の皆様に、衷心より感謝申し上げます。

【参考文献】

- ・濱名 篤 2008 「日本の初年次教育の課題」『初年次教育学会誌』第1巻, 第1号, pp.57-64.
- ・加藤 毅 2010 「高大連携の未来」『IDE 現代の高等教育』No.524, 10月号, pp.4-9.
- ・川島啓二 2008 「初年次教育の諸領域とその広がり」『初年次教育学会誌』第1巻, 第1号, pp.26-32.
- ・私学高等教育研究所(研究代表者 山田礼子) 2005 「私立大学における一年次教育の実際」『私学高等教育研究叢書 4』.
- ・山田礼子 2009 「日本の初年次教育の展開」『初年次教育学会誌』第2巻, 第1号, pp.3-23.

薬学教育における初年次教育の取り組みと効果の検証

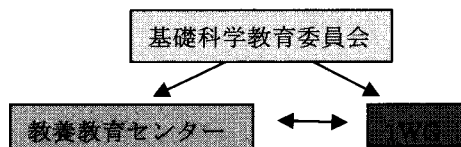
【発表者】 木村 正幸、櫻田 誓、滝田 秀夫、○野澤 直美、安田 高明：日本薬科大学

日本薬科大学は開学して9年目の大学である。薬剤師を目指す6年制の薬学科と薬学とビジネス領域を融合させた4年制の医療ビジネス薬科学科がある。特に6年制の薬学科における1年次教育は、教養教育センター(H22年設置)が中心となり、基礎学力の定着と高校段階における理数科目の履修不足の解消を図り、専門科目への接続を円滑に図る教育を展開している。また、将来の医療人としての人間教育の指導も図っている。6年制の薬学科における取り組みと効果の検証を報告する。

1. 教養教育センターの組織体制

(1)組織体制

1年生教育は、基礎科学教育委員会の教育計画立案に基づき、教養教育センターと1WGが相互に連携し教育活動を展開している。



また、教養教育センター教員が1年生を担任するとともに、高大接続を円滑に進めるためのリメディアル教育にも従事している。

教養教育センターでは、数学、物理、化学、生物、英語分野の5分野で、必修科目である数学入門、物理学入門、薬学演習 I (化学)、薬学演習 I (生物)、英語を担当している。

(2)教育の効果

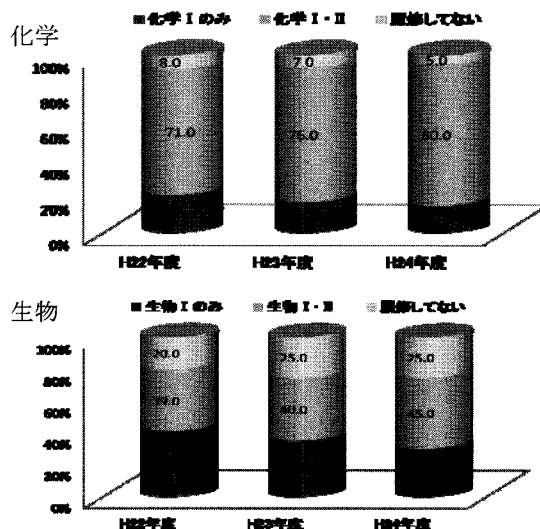
教養教育センター教員による担任と教科指導が一体化していることから、初年次教育における次の教育効果がみられる。

- ①学生指導と教科指導の一体化が図れる。
- ②担任教員の学生の情報の共有化が図れる。
- ③学生の目線に立った円滑な教育活動が遂行できる。

2. 学生の状況

(1)高校時における履修状況

平成24年度の入学生の理数教科の履修状況は向上している。物理 I 以上を履修している入学生は46%、化学 I 以上は95%、生物 I 以上は75%である。次に入学生の化学及び生物の履修状況を示す。



(2)入学の区分

AO・推薦入試で入学してくる学生が減少し、一般入試やセンター試験等で入学してくる学生が増加する傾向にある。このことから入学してくる学生の基礎学力の向上がみられる。

年度	H22	H23	H24
AO・推薦	52%	38%	29%
一般・センター	48%	62%	71%

3. 1年次教育の流れ

(1)高大接続教育の展開

基礎学力を定着・発展、履修不足の解消、医療人として育てるための教育は、入学前教育(添削・スクーリング)から始まり、基礎学力テスト(入学直後実施)、1年間の習熟度別授業、専門科目への接続と展開している。

(2)入学前教育(添削・スクーリング)

本学では、入学予定者の学生全員に対し、入学後の薬学教育を効果的かつ円滑に進めるために、添削指導も含めた入学前教育「スクーリング」を実施している。

1期(2月中旬)	AO・推薦	(4日間)
2期(3月中旬)	一般入試・センター	(3日間)
	特待生入試	(1日間)

スクーリングでは、ガイダンス(大学での学び、薬剤師を目指して)の他、化学・生物の講義を行っている。また、1期では「自己の探求セミナー」(KKラーニングバリュー)の実施(1年でも実施)、2期、3期では教養教育センター教員によるグループエンカウンターを実施し、自己理解・他者理解やコミュニケーション能力の向上を図っている。

(3)習熟度別授業の展開

入学直後の基礎学力テストにより、習熟度別授業を数学入門、物理学入門、薬学演習Ⅰ(化学)、薬学演習Ⅰ(生物)、英語の5教科で展開している。(単位科目) また、アップセミナー(補習)をセットで位置づけ、上位の学生にはアドバンス的内容、下位の学生には基礎基本の徹底を図り成果を上げている。後期は中間・前期試験の結果に基づき、新たに習熟度別授業を展開している。

(4)専門科目への接続

1年次からも専門科目はあるが2年生からの本格的専門科目への円滑な接続を図るため、関連教科間での意見交換・授業参観を行い授業内容の調整を図っている。

(5)教育の成果

①スクーリングの実施

スクーリングは、学生の満足度が高く、「入学するにあたってとてもよいきっかけになり、頑張ろうという気持ちになった」とほとんどの学生が示している。薬学を目指そうという学生の決意を新たすることとなった。結果として、入学辞退率を減少させるという効果がみられた。

(表)スクーリングの満足度

スクーリング	1期	2期	特待生
満足度	87.8%	74.7%	100%

(表)入学するにあたってのきっかけづくり

スクーリング	1期	2期	特待生
よいきっかけ	97.6%	87.7%	100%

(表)入学辞退率

年度	H22 入試	H23 入試	H24 入試
辞退率	18.9%	14.9%	9.9%

4. 医療人としての教育

(1)早期体験学習とSGDの実施

この1年間に、各界の第一線で活躍されている医療人による講演や薬剤師の主な就職先となっている病院・調剤薬局・研究所・製薬企業等の施設見学を行い、将来の医療人として薬剤師の役割とその職責の重要性の認識を図っている。また、実施後のSGD(スモールグループディスカッション)を通して、更なるその意識の醸成を図っている。

(2)学年集会と薬学セミナーの実施

学生生活の充実や医療人としての意識の醸成を図るために、年間4回の学年集会を実施し、各教員から大学生活の充実や健康管理等のミニ講義を実施している。また、不定期に薬学セミナーを実施(例「災害医療と薬剤師」)し効果を上げている。

5. 教育効果の検証と課題

こうした一連の取り組みにより、専門科目への接続効果も5教科で効果を上げている。また、1年次の教育システムと取り組みに対し83%(昨年74%)の学生が評価している。さらに、2年次への進級率の上昇、1年次の退学率の減少も図ることができた。

(表)1年次の退学率の推移

年度	H21	H22	H23
退学率	9.2%	5.0%	1.5%

今後は次学年との連携を図り続け、将来の良識のある医療人として育て、どう国家試験をクリアさせるかにある。

看護系大学における初年次ゼミの特徴

—PBL やグループワークに着目して—

○垣花 渉・川村みどり

(石川県立看護大学看護学部看護学科)

キーワード：看護基礎教育，PBL，主体的学習

1. 緒言

PBL (problem based learning) は、問題に基づく学習と定義され、教師は学習を導くために問題を用い、学生はその問題に取り組むために自分が何を知る必要があるのかを見つけることが課題となる。そのため、学生には状況を応じて最善の考え方を選択するという主体的な学習態度が必要となる一方、教師には学生へ考え方の指針を示して専門知識の動員を図るというファシリテーション力が重要となる。このような教師と学生の双方が主体的に授業に関わる PBL は、科目の内容に基づく知識を伝えるという教師主導の伝統的な講義とは明らかに異なる。PBL は、グループワーク (3～9名の学生が協力して行う学習) を通じて行われることが多い。

グループワークの進め方について、Johnson ら (1991) は議長、記録係、推敲係などの役割をグループ内で割り当てることを推奨している。また、Chickering and Gamson (1987) はグループ内の学生のそれぞれ好みにあった学習スタイルや学習方法を尊重することが重要であると指摘している。したがって、グループワークを通じた PBL は、協働的で主体的な学習態度を育成するとともに、対立に上手に対処するスキルや社会的スキルを改善するためのスキル等の個人が集団生活に適合するためのスキルを育むものと考えられる。

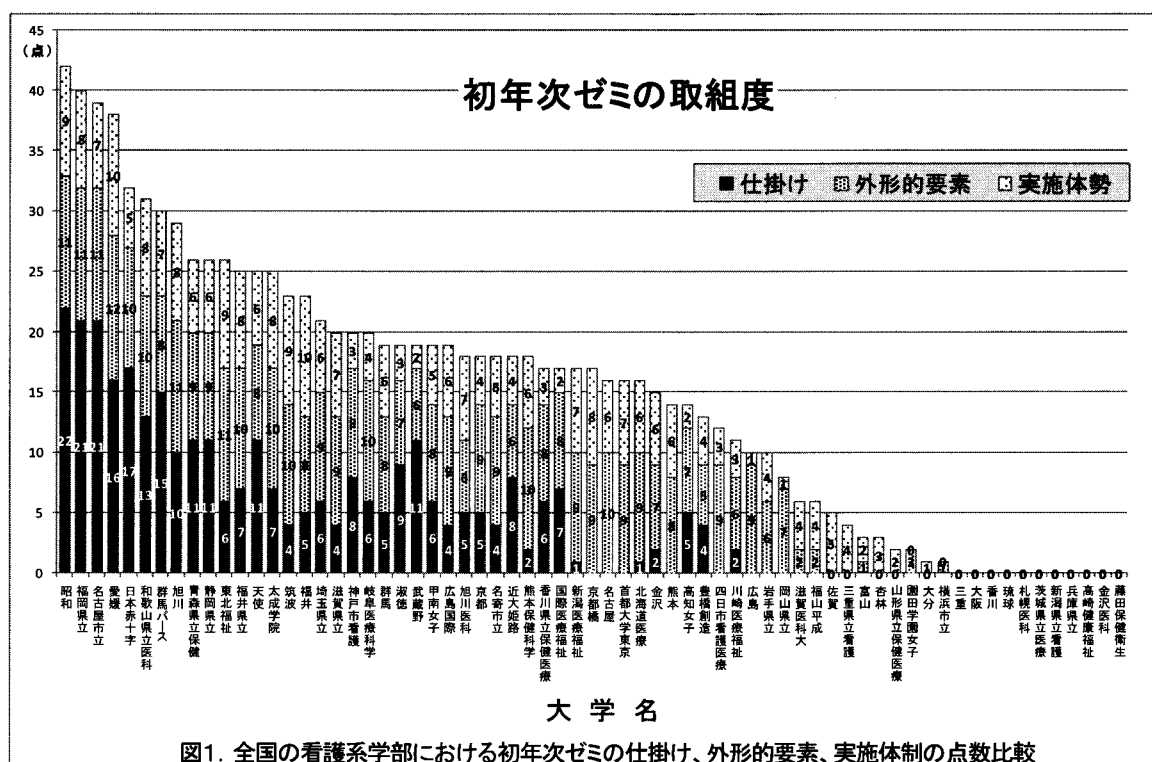
21世紀社会は自律型人材、つまり自ら主体的に考え行動できる人材を求めている。例えば、看護学基礎教育課程では2004年3月の文部科学省検討会の報告や2008年7月の厚生労働省有識者懇談会の報告を通じて、今後すべての看護師は自ら主体的に考え行動するとともに、保健・医療・福祉の分野で各専門職と連携しながら看護を提供する能力を生涯にわたって獲得することを求めている。したがって、将来看護の専門職者となる学生は、協働的で主体的な学習態度を学生時代に習得することがきわめて重要となる。そのためには、看護

学基礎教育課程の教育プログラムが教養教育と専門教育とを併せ持つ PBL を活用することは必須であると考えられる。

本研究は、看護系大学の初年次教育の取組に着目し、高等学校から大学への円滑な移行を図るとともに自己教育力を習得して課題解決力を養うための授業の仕掛けや教育の体制を明らかにすることを目的とした。そのため、初年次教育の中心となる「初年次ゼミ」の取組をしらべた。

2. 方法

2008-2009年度初年次教育調査報告書 (河合塾編) を用いて、全国の大学の看護系学部を対象に「初年次ゼミ」にどの程度取り組んでいるのかを数値化した。この報告書は、河合塾が2009年4月に全国1999学部の学部長へアンケート質問紙を発送し、同年10月までに回答のあった1092学部 (アンケート回答率は54.6%) の結果に基づいた。このうち、看護系学部は67学部であった。アンケート質問紙は、1. ゼミの仕掛け (①グループワークの頻度、②ディベートの頻度、③フィールドワークの頻度、④レポートの頻度、⑤プレゼンテーションの頻度、⑥グループ宿題の頻度、⑦「振り返りシート」の頻度)、2. ゼミの外形的要素 (①必修か選択か、②ゼミの学生カバー率、③時間数、④教員一人あたりの担当学生数)、3. ゼミの実施体制 (①シラバスの有無、②ガイドライン・マニュアルの有無、③共通テキストの有無、④FDまたはコーディネーターの有無、⑤初年次教育の組織評価の有無、⑥初年次教育の効果測定の有無) から構成された。本研究はこのようなアンケート質問紙の結果をもとに、「初年次ゼミ」の取組度を単純比較した。併せて、学生の成長を促すための授業の工夫とそれを支える授業の体制や運営との関係を推察するため、ゼミの仕掛けとゼミの外形的要素またはゼミの実施体制との直線回帰式を求めた。さらには、「初年次ゼミ」の取組



度が高かった上位校に対して、具体的な内容を大学のホームページを使って調べた。

3. 結果

「初年次ゼミ」の仕掛け、外形的要素、及び実施体制からなる「初年次ゼミ」の取組度について、図1に示すように、取組の進んだ大学とそうでない大学との差が大きかった。そのため、ゼミの仕掛けと外形的要素または実施体制との直線回帰を調べた結果、ゼミの仕掛けと外形的要素 ($r^2=0.37$) 及びゼミの仕掛けと実施体制 ($r^2=0.29$) において有意な関係が認められた。

「初年次ゼミ」の取組度が高かった上位校のうち、名古屋市立大学看護学部では、医学部、薬学部、看護学部の学部混成のチームが、地域の健康や福祉のテーマに取り組む課題解決型学習を行っている。このような初年次教育の取組は上級学年の教育プログラムと連動し、学生時代を通じた地域との関わりによって地域医療への理解と親和性を育むことにつながっている。また、このような事業を推進させるための学部連携教育委員会と学習支援センターが設置されている。

和歌山県立医科大学保健看護学部では、入学直後にグループで地域へ出向き暮らしの現状を把握することや、与えられた課題に対する学習テーマをグループ自らで決め、討論を繰り返しながら

学びを共有することが行われている。このような早期からの体験型グループワークを通じて、主体的な学習態度や問題解決能力の育成に努めている。

4. 考察

「初年次ゼミ」の進んだ大学では、学生の主体的な学習態度を育成するため、グループワークによるPBLを通じて困難な課題に直面させてその壁を乗り越えるような体験を積み上げていることが明らかになった。併せて、「初年次ゼミ」で取り組む課題は、答えが予め用意されたものではなく、教員も学生と一緒に向き合って考え行動するものであった。したがって、学生の問題解決能力や主体的な学習態度を育むためには、教員が学生と課題に共に向き合うという「協働の歩み」が重要であると考えられる。このような「初年次ゼミ」の仕掛けを充実させるためには、全学的に取り組む実施体制やそれに対する評価の体制を整備することが大きく関係するものと考えられる。

本学では、このような分析結果をもとに、全学的な「初年次ゼミ」を1年次前期に実施した。ゼミでは、テーマを学生自らが設定し、地域に住む様々な健康状態の人を関わることを通じて、地域社会の現状把握、課題抽出・整理、課題解決の提案に取り組んだ。その結果、学生の「社会人基礎力」は向上したことが明らかになった。

看護学生の学習方法モデルの開発

【発表者】 ○久司 一葉、田村 幸子、高山 直子、寺井 孝弘、坪本 他喜子（金沢医科大学看護学部）

1. はじめに

看護学教育では、看護の専門的知識と技術を教授する。所定の単位を修めることで、国家試験の受験資格が与えられる。当学部では教育課程を人間学、医科学、看護学の3領域で編成している。1~2学年では人間学、医科学および看護の基礎を学ぶ。3~4学年には臨地実習を通して実践を学び、また発展的に専門職の研究者としての素地を修得するためのカリキュラムとなっている。

大学教育の大衆化に伴い、大学がエリート段階であった時代では当然のようにできていた講義の聞き方やノートの取り方、レポートの書き方や図書館の使い方などの学習スキルを身につけていない学生が多く在籍している¹⁾。当学部でも同様の傾向がみられており、学生への「学習支援」として、学習方法モデルを開発するためにフローチャートを作成し試用している。その初年次における取り組みの経過をまとめたものが本発表内容である。

2. 学習方法フローチャートができるまで

筆者らは、開設6年目の看護学部看護学科5回生の担任である。担当学生の1学年前期定期試験の成績を鑑み、担任の役割の一つである「学習支援」を目的として、学生を対象に大学での初めての定期試験の経験について、①うまくいった事例、②うまくいかなかった事例、③今後の課題の視点でA4版用紙1枚に自由記述させた。それらを回収して読み通し、学生が「うまくいった」あるいは「うまくいかなかった」とそれぞれ意味づける記述を抽出してコード化した。コード化は類似性によりカテゴリ化を生成した。カテゴリは<学習の

場面>と<学習の経過>の枠組みを用いて大まかに構造化した。結果、<学習の場面>は、「授業」「自己学習」「グループ学習」「試験・評価」の4場面に分類され、<学習の経過>は、「基本知識を知る」「基本知識を覚える」「単元・教科内で理解する」「関連づけて全体的に理解する」「理解度を確認する（試験対策）」の5段階に分類された。

これらをもとに、A4版用紙1枚の学習方法フローチャートを作成した(図1)。チャートのチェック方法は、学生自身がチェックすることを通じて自分の傾向を知ることができるよう、<学習の経過>全項目について、「よくあてはまる:10点」から「全くあてはまらない:0点」までの間隔尺度とした。

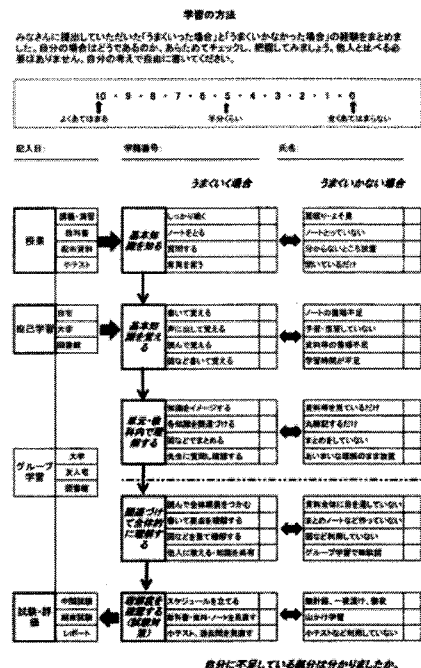


図1 学習方法フローチャート

3. フローチャートの利用と効果

学生への学習支援として、学生がチェック後に、高得点、低得点それぞれの項目について振り返ることを促し、面談時にフローチャートを用いて、学習方法の指導・相談に活用した(図2)。

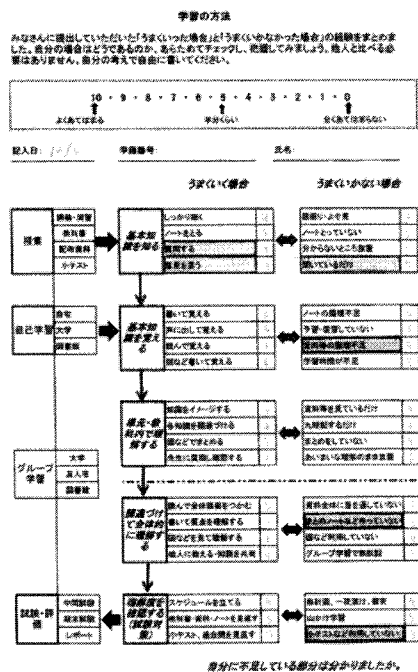


図2 学生が記載した学習方法

フローチャート

また春期休業期間には、学生に共通でみられた学習の無計画に着目し、「学習計画・学習記録」用紙を作成して渡し、学生自身が課題への対応や自己学習が進むようにと図った。新学期早々には、2回目の学習方法フローチャートをチェックさせ、最後に自分に不足している部分についての記述を加えさせた。

フローチャートの効果をつかむために、「うまくいかない場合」の得点(マイナスの符号を付して)と「うまくいく場合」の得点の和を算出した。1回目チェックの得点では、最高98点、最低マイナス112点であった。2回目チェックでは、最高152点、最低マイナス87点で、十分とはいえないが良い方向に向かっていると思われた。また自分に不足している部分の記述内容では、「計画を立てるこ

と」「いろんな科目の知識を関連づけようとする」「図で理解することが少ないので書けるようにしたい」とチェック項目のままの記載や、「スケジュールを立てることが苦手で、うまく勉強できない」や「先を見すえて、時間をうまく使い学習する」等の振り返りがあった。

4. 今後の課題

当学部では、定期試験の他にも随時試験が多い。また回答では、基本知識だけではなく、基本知識を関連づけた全体的な理解や、自分の考えを問われることも多い。したがって入学直後から、学生に自分の学習方法の特徴を認識させ、学習方法を確立させることが肝要となる。そのため、フローチャートを面談など意図的な機会に活用し、学習方法への支援を定期的、継続的に行うことが重要である。

しかし紙媒体での実施であり、集計や集計結果を用いるまでに時間を要する。またフローチャートのチェック項目についての改善の余地も大いに考えられる。さらには、経過をタイムリーに観察でき、フローチャートを立体的に活用するため、タブレット型コンピューターの取り入れ等の検討も必要である。

大学時代の熱心な勉強への取り組みは、卒業時の知識・能力を身に着けることにつながり、その体験は卒業後の学習の支えとなる。それが仕事の満足度につながる²⁾とされる。当学部の学生においても、学習方法を身につけ熱心に勉強と取り組むことで看護師となった後も学習が継続的に行われると推測できる。

文献

- 1)溝上慎一(2004)「学生の学びを支援する大学教育」p.23 東進堂
- 2)矢野真和(2011)『「習慣病」になったニッポンの大学—18歳主義・卒業主義・親負担主義からの解放—』p246-p254 日本図書センター

「怒り」という感情を使って問いを立て、「知性」で解決策（意見）を導く

レポートライティングの実践報告

【発表者】 西田 みどり（学習院大学）

キーワード: レポートライティング、学習意欲・学習動機

1. はじめに

現在の大学生は問いが立てられないと言われている。偏差値アップに専念した教育法は「答えを見つける」ことが主体となるため、教えられることを「鵜呑み」する習慣がついているためだろう。これでは問いは立てられない。それを打破するために行ったのが「怒り」という感情を活用して問いを立てるという方法だ。手順は以下のようなものである。

①自分の中にある怒りをすべて書き出す。

②その中から「知性」によって解決策を見つけられるものを一つ選ぶ。

③解決していく過程をレポートにする。

④このとき「私」から離れて「社会」という広い視野から自分の怒りを見つめる。

以上のような過程をワークシートとマッピングで整理することで、私的な怒りが実は社会と深い関係があることが理解される。その発見があれば彼らの意欲は高まり、仕上がるレポートも肉声の入ったものとなる。その実践過程と成果を中心に報告する。

2. 授業構成

授業は以下のような構成で行った。

1) 前提——自分で問いを立ててレポートを書くという段階に入る前に、ライティングの基礎は終えておく。基礎とは、表現の基礎/パラグラフライティング/読解法/情報収集法・整理法/引用法/構成法等である。講座の前半でこれらを終え、長文レポートの構成法も（書けるかどうかは別として）例文を使用して具体的に教えておく。
2) 「怒り」とライティングの関係の解説。

3) ワークシートを使用して問いを立てる。

4) 問いが決まったら、どうやって問いに答えていくかを考えさせる。その過程がレポートライティングとなるので、情報収集と情報整理（マッピング）を行わせ、解決方法を焦点化して目標規定させる。

5) 教員は、問いが立てられた段階でワークシートのコピーを提出させ、レポートテーマとして堪えるものかどうかを判断し、注意すべき点を指導しておく。「怒り」という感情を使用するとき陥りやすいのは、私的な思いに拘泥して「作文」になってしまう危険性があることだ。私的な怒りの根底にある社会現象との関わりを見つけ出すよう指導することが重要である。

6) 的確な目標規定ができれば学生の意欲は高まる。教員は個別指導を行いつつ、特に構成法についてアドバイスするとよい。

3. レポートライティングに「怒り」を活用する意義

レポートライティングに「怒り」を活用する理由は、二つの側面から解説した。一つは哲学者が思考を重ねて独自の思想を構築していくきっかけに「怒り」があることである。例えば、ソクラテスの対話術やヘーゲルの自己韜晦的論文の書き方、あるいはニーチェ、サルトルなどを例に挙げた(*)。もう一つは、怒りは社会を変革する力を持っていることだ。「アラブの春」や「ウォール街を占拠せよ」は、怒りの有効活用例である。ただ感情的に放出するのではなく、書くことを通して解決策を追究することは社会に出ても役立つ自己抑制の訓練になる。

就職状況が厳しく、その一方で離職率が高い現状を知っている大学生にとって、怒りのコントロール法としてのライティングは新鮮だったようだ。

4. ワークシートから導き出された問い

問いを立てるために使用したワークシートは以下のようなものだ。まず、怒りを全部書き出し、その中から知性で解決できそうなものを選び、「なぜ、……………か？」という文型に入れて表現する。

「怒り」を活用するレポートテーマ決定法のワークシート

問いが立てられていく過程の一例を紹介する。

〈列挙した怒り〉

- ①店員さんの言葉づかい。「○○なんですね」。
- ②あるニュースに対する誹謗中傷(ネットの中などで)。
- ③ファッション。みんな同じ格好。
- ④音楽を顔で売っている。
- ⑤子役がちやほやされる⇒日本経済のお金の流れ方。
- ⑥歌詞に英語が多い⇒日本語と英語⇒英語が世界を支配。

〈レポートテーマとしたもの〉

「なぜ、日本人は同じでありたがるのか？」

同様の方法で導かれたレポートテーマは以下のようなものである。

- ・なぜ、高齢者犯罪が急増しているのか？
- ・なぜ、満員電車でイライラするのか？
- ・なぜ、ゆとり世代への非難があるのか—教育制度改革のあり方について
- ・なぜ、メディアは偏った報道をするのか？
- ・現在において日本の戦争責任は妥当か？
- ・なぜ、自国よりも他国ばかり気遣うのか？
- ・なぜ、格差が生じるのか(教育・情報・経済など)。
- ・なぜ、優先席付近で携帯電話を使用するのか？
- ・なぜ、虐待するのに子供を産むのか？
- ・橋下徹市長はなぜあんなに叩かれていたのか？
- ・なぜ、ビニール傘は頻繁に盗まれるのか(犯罪の日常化)。
- ・なぜ、増税は行うのに、国会議員給与の減額は見送るのか？
- ・なぜ、警察は嘘の調書を書かせたのか？
- ・なぜ、モンスターペアレントが増加しているのか？
- ・なぜ、原発の管理が適当なのか？
- ・なぜ、スマホはトラブルがあるまま販売されるのか？
- ・なぜ、子供に変な名前をつけるのか？
- ・なぜ、円高なのに輸入品が高いのか？
- ・なぜ、働かない人に国はお金を支給するのか？

等々である。大学生が問いを立てられないわけではないことが、お分かりいただけるだろう。

5. おわりに

今の大学生が問いを立てられないように見えるのは、ただ言語化するのが不得意なためである。これは、以上述べてきたアプローチのしかたで伸ばすことができる。

本発表では、怒りを契機に出された問題提起を、レポートを通してどう解決したかも提示する。学生の潜在能力が引き出される工程をお伝えしたい。

* 哲学者の怒りについては小川仁志著『怒りの作法』を参考にした。

大学初年次教育へのマインドマップ活用の試み

—文章表現教育とキャリア教育への適用の可能性—

【発表者】 佐瀬 竜一 (大阪国際大学人間科学部)

キーワード：マインドマップ、文章表現教育
キャリア教育

1. マインドマップとは

マインドマップとは、英国の Buzan, T (1993) が開発した図解表現法で、表現したい概念の中心となるキーワードやイメージを横向きにした紙の中心に置き、そこから放射状にキーワードやイメージを繋げていくことで発想を延ばしていく方法である。マインドマップ関連図書は 100ヶ国以上の国で翻訳され、様々な分野で活用されはじめている。

例えば、Howitt ら (2009) はマインドマップを学習方法として用いることで、知識や発想を関連づける力が向上することを示している。マインドマップはメインブランチ (中心から一番近い枝) の数と言葉を変えることによって様々な用途に使用することができる。

2. 大学教育とマインドマップ

初等教育、中等教育の現場ではマインドマップを用いた教育実践が散見される。大学教育の現場においても様々な形での実践が試みられている。

実際に Farrand ら (2002) は、医学部の学生にマインドマップを用いた学習方法を教授したところ、学習内容の想起率が高まり、学習意欲が向上したことを示している。

豊田 (2010) はスポーツのメンタルマネジメントにマインドマップを使用して一定の効果あげたことを報告している。

高石ら (2009) は、看護学生の自己分析にマインドマップを用いた教育実践を報告して

いる。

しかし、研究、実践共に十分といえる状況にはない。今後、マインドマップが大学教育の領域で正しく使われ普及していくためには実証的・理論的研究の蓄積が必要不可欠と考えられる。

3. 初年次教育とマインドマップ

初年次教育の中では文章表現 (レポートの書き方の指導など)、講義の聴き方 (メモの取り方)、自己管理の方法と在り方、キャリア教育の初歩など、やるべきことやできることは幅広い。実際に、上記に関して様々な研究や実践が行われている。

しかし、レポート指導、キャリア教育などプログラムごとに一定の成果を挙げたとしても、プログラム間の関連性が指導を受けた学生の中で明確になっていなければ、その効果は薄れてしまう。したがって、プログラム間に一定の関連性や共通性を持たせる工夫が必要になると考えられる。

一方、マインドマップは幅広い用途に用いることができる。したがって、レポート指導、キャリア教育、自己管理など様々な用途に用いることが可能であるといえる。

そこで、本研究では各プログラムにマインドマップを用いることで、プログラム間に関連性や共通性を持たせることを図った初年次教育の実践について報告する。最後に、実践を踏まえた今後の課題について考察する。

4. マインドマップを用いた初年次教育

4-1 オリエンテーションにおける アイスブレイクでの活用

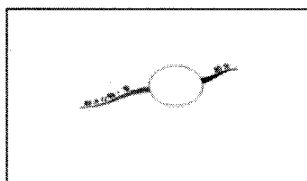


図1. 自己紹介のマインドマップ

入学直後に行うオリエンテーションの時に学生同士が互いに打ち解けるためのツールとしてマインドマップを用いた。具体的には「好きな事」「紹介」というメインブランチを設定して、教員が目の前で書いて見せた後に学生に記入させた。その後、お互いに名刺を交換する要領で見せ合うように指示した。マインドマップという媒介を置くことで初対面の気まずさが低減し、学生同士が打ち解けやすくなったと考えられる。

4-2 文章表現教育における活用 (佐瀬,2011)

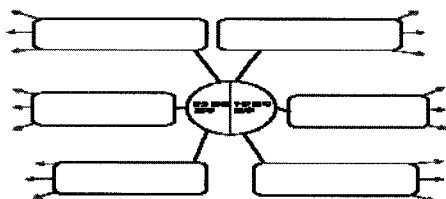


図2. 本研究で用いた「ミニ・マインドマップ」

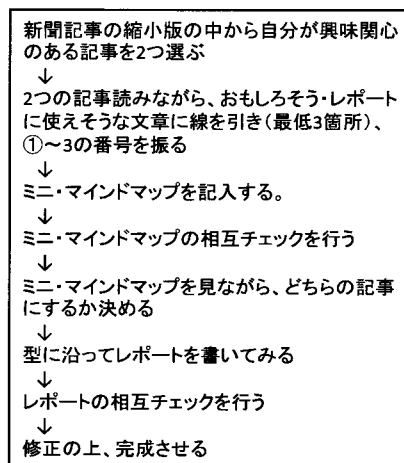


図3. 本研究における文章表現教育の進め方

まず何を書きたいのかという構想をマインドマップで表現することにより、文章が書きやすくなると考え、マインドマップを導入した。

3回(週)の初年次ゼミの授業を通して、図2のミニ・マインドマップを用いて図3の手順で文章表現教育を行った。

構造化されたミニ・マインドマップを用意したことで、マインドマップやイラストに苦手意識を持つ学生も意欲的に取り組んだ。また、ミニ・マインドマップのメインブランチをレポートの型と対応させたことでマインドマップからレポートの作成までが行いやすくなった。

また、オリエンテーションで導入していたことも、マインドマップの書きやすさに寄与していたと考えられる。

4-3 キャリア教育における活用

1年生の後期に、初年次ゼミの中で業界研究マインドマップ作成を行った。具体的には、A3 白紙のノートの真ん中に学生自身が興味ある業界(に関するイメージ)を書き、文献やHPを見ながら枝を伸ばしてマインドマップを作成するという方法で行った。

この時のも、これまでに数回マインドマップを書いたことがある学生ばかりであったため、スムーズに行うことができた。そして、自分の進路や将来について学生が具体的なイメージをつかむことができた。

4. 考察

マインドマップというツールを一貫して活用したことで、学生にとって各プログラム間の関連性が認識しやすくなったと考えられる。

また、マインドマップでは個人の連想を尊重するために、同じ課題で行ってもそれぞれ異なったマインドマップが出来上がる。そのことが、学生同士が多様性やお互いの違いを認める雰囲気作りに役立つと思われる。

英語教育の方略を応用したプレゼンの実践

【発表者】 杉橋 朝子 (昭和女子大学)

発表の概要

基礎ゼミでの口頭発表の実践を紹介する。発表者の所属する英語コミュニケーション学科では、初年次教育の授業「基礎ゼミ」の目的を大学生活と学習スキルをサポートすること、としている。学習スキルでは、1) 論文(レポート)の書き方、2) 英語の学び方、3) プレゼンの仕方、の三つのトピックについて学習している。

発表では、学生の口頭発表について、手順や実際の提出物、ビデオ録画を示しながら紹介する予定である。英語のプレゼンの方略を応用するが、具体的には、クラスの前での個人の“Show & Tell”(思い出の品を通しての自己紹介)、グループでのポスタープレゼンテーション、パワーポイントの Pechakucha (20x20) を使用したペアでの発表を行った。

発表の目的は、枠を外し指導の技術を初年次教育に応用し、共有しよう、という提案である。各教員が専門教育や別の授業で行っている方略の中に、初年次教育で活用できるものがあるのではないかと、あればそれを分かち合い、授業の改善に結びつけたい、と希望している。

1. はじめに

学生生活は様変わりし、授業だけでなくクラブ活動や就職活動にプレゼンをする機会が増えている。当該学科では初年次教育の授業に口頭発表を取り入れ、実践の機会を多く設けてきた。しかし、声が小さかったり、うつむいたままメモを読んでいたりと、クラスに背を向けプレゼンの視覚資料を読みながらの発表などを目にすることも度々あった。学生自

身が発表する側、聞く側両方の立場で満足のゆく口頭発表をするために、限られた時間の中で、段階的な発表の実践を取り入れた。

2. 学生とクラス

1年前期の23名である。

3. 研究背景

EFL(English as a foreign language)では様々な oral English (speaking, speech, debate, discussion, presentation など)の研究がなされており、その技術を「基礎ゼミ」の授業に取り入れることを試みた。人を惹き付けるプレゼンをするには、内容とそれを効果的に伝える技術が必要であるが、先ず「伝えたい」と思うテーマを選んだ。

4. 口頭発表

前期15回の授業のうち、発表に直接関連するのは以下の4回である。

*発表1: “Show & Tell”(1分以内)

初回授業に敢えて学生の自己紹介を行わず、翌週に自分自身をよく表していると思う品物1点を持参するよう伝えた。メモを読みながらの発表は避け、品物と自分の関係が良く分かるような発表をするよう伝えた。学生は鞆につけているマスコット、高校時代のクラブ活動の写真、コンサートチケット、クラブ活動のユニフォームなどを持参した。

*発表2: English Activity (7分以内)

4日間の研修中にクラス全員で英語の発表を行った。発表自体は満足のできる出来栄ではなかったが、上級生の発表を見る機会があ

り、大変印象に残った、というコメントが多かった。授業外ではあるが、上級生が伸び伸びとプレゼンを行うのを見てロールモデルとなったようだった。

*発表3：ポスタープレゼンテーション（6分）

学習面や生活面で困っていることを3人のグループでポスターを作成し、シンクロする形で発表を行った。各グループ4回の発表を行ったが、回が進むにつれて内容も無駄がなくなり、時間配分も改善が見られた。聞く側も質問が多く出、クラスの雰囲気にもプラスとなった。トピックは、時間管理、効果的な英語学習、効率の良い睡眠を取る方法、などだった。

*発表4：PowerPointのPecha-Kuchaを使用し、ペアでのプレゼン（6分40秒）

課題図書（『ことばと文化』鈴木孝夫著）の中で疑問に思う点や更に調べたい点を挙げ、Research Question→調査→考察→結果の形で発表をした。

5. 結果

発表時に示す。

6. 考察と課題

発表時に示す。3人やペアでの発表から後期は個人の発表につなげる工夫が必要である。

7. 参考文献

Bayne, K. (2005). Individual and Concurrent Poster Sessions as a Presentation Alternative in EAP/EFL Classrooms. *ICU Language Research Bulletin*, 19, 1-17.

Reynolds, G. (2008). *Presentation zen: simple ideas on presentation design and delivery*. Berkeley, CA: New Riders Publishing.

Christianson, M. & Payne, S. (2011). *Helping Students Develop Skills for*

Better Presentations: Using the 20x20 Format for Presentation Training. *Language Research Bulletin*, 26, ICU, Tokyo 1

表1. 2012年度前期基礎ゼミ授業シラバス

回	月日	主な学習内容
1	4/18	基礎ゼミの役割と授業について Show & Tell の紹介
2	4/25	論文の書き方1：論文（レポート）とは何か？ 学寮（注1）について Show & Tell/思い出の品：1分スピーチ
3	5/9	論文の書き方2：盗用・剽窃とは何か？ 引用の仕方 学寮準備（English Activity） 課題図書1のレポート提出
4	5/16	（学寮研修）
5	5/23	英単語の覚え方
6	5/30	辞書について 課題図書2の要約提出
7	6/6	外部講師によるTOEIC合同授業
8	6/13	論文の書き方3：要約の仕方、資料収集について プレゼン2：グループワーク① （グループと発表内容の決定）
9	6/20	論文の書き方4：論文の構造とスタイル プレゼン2：グループワーク②
10	6/27	プレゼン2とフィードバック
11	7/4	特殊研究講座（合同授業） 課題図書2の意見提出
12	7/11	プレゼン3：ペアワーク① （ペア決定、何をどう発表するか、RQとリサーチの方法）
13	7/18	プレゼン3：ペアワーク② （Pecha Kucha 20x20 の紹介と資料収集、参考文献紹介の仕方）
14	7/25	プレゼン3：リハーサルと発表①
15	8/1	プレゼン3：発表②

注1：全学で行う4日間の研修体験

表中、口頭発表に関するものを太字で示した。

医療系大学における日本語教育の取り組み（予報）

文章記述の習慣化と科目内容理解の把握

【発表者】 ○小西 正良、雨宮 徹（大阪河崎リハビリテーション大学）

1. はじめに

大阪河崎リハビリテーション大学は平成19年に開学されたリハビリテーション療法士養成指定大学である。第1および2期生は、学生の多様性は見られたものの、国家試験合格率は全国平均を上回り好ましい教育成果であった。これら学生はすでに社会において大いに活躍している。しかし、第3期生は、厳しい結果となった。引き続き第4期生以降の在生も学力や意欲の点で早急な対処が必要とされている。とくに、専門知識だけにとどまらず、文章表現力・読解力の低下が著しい。

これまで、発表者が担当する「解剖学」の授業のなかで、さまざまな取り組みを行ってきた。授業の初頭に前週の授業内容に関するミニテストを実施して、知識の固定化と理解の深化を図ってきた。翌年には授業アセスメントを学生に記述させた。3年目には講義中にアクティブラーニングの手法を取り入れた。しかしながら、本学に入学した学生の多様性、学習意欲の温度差などにより目に見えての効果は認められなかった。

今回、新入生に対する新たな日本語の取り組みについて報告する。

2. これまでの取り組み

発表者が担当する科目である「形態・機能系形態領域」いわゆる解剖学の座学において、上記のように単独での取り組みを行ってきた。当該科目は本学のカリキュラムにおいて、前期15回、後期15回を設定している。学生規模は70～75名程度である。

同科目は1コマ90分で、授業開始10分にはミニテストを、続く5分でテスト用紙を学生同士交換し、担当者が解答を読み上げて確認する。その後、シラバスに沿って講義が開始される。授業終了5分前には、同ミニテスト用紙の下段を使用して授業アセスメントを記述させる。授業のフローは以下のようである。

0分	ミニテスト実施：配布、監督
10分	ミニテスト採点：隣り学生同士交換による採点
15分	講義：シラバスに沿う アクティブラーニング手法
85分	アセスメント記入：終了5分間
90分	

ミニテストは、授業終了後毎回回収し、点数データをPCに入力する。これによって、出席と授業内容の理解度が把握できる。また、下段に記入されたアセスメント文章には、1行でもコメントを赤ペンで記入して翌週に返却する。アセスメントの質問項目は、毎回、変化させるように努めた。

3. 日本語力向上の取り組み

前節のように、発表者が単独で行っていた取り組みは、一定の効果を得たものの全学的に広がることなく、単位を取得した学生は進級すると悪しき方向に戻ってしまう。

そこでの問題点を抽出した。分量が極めて少なく、明らかに“やつつけ”の記述をする学生がみられた。また、記述内容が希薄で適当な文章で済ませる学生もかなりの数を占めた。平易な日本語文章においても誤字・脱字がかなり厳しい学生も認められた。これらの群は、科目の理解度も相対的に低迷する傾向がみられた。一方で、分量および記述もしっかりし学習意欲も高いが、専門用語の使い方および文章指導が必要である学生を認めた。

4. 日本語力向上の取り組み

以上を踏まえて平成 24 年度入学生を対象として、日本語向上プロジェクトを開始した。

すべての学生が受講する必須 2 科目の担当者に協力を依頼し、授業終了の 10 分間を取り組みの時間として提供を受けた。この時間を利用して、図のような記入用紙に毎回、文

日本語力向上プロジェクト (削除する)

授業コメント記入用紙		学籍番号		氏名	
専攻	OT PT ST 編入				
クラス	① ② ③ ④				
科目名	リハ理論 解剖学	日付		月 日 時間	

該当するものを○で囲みなさい。

コメント集所の層階

大項目
中項目
小項目

学生コメント記述欄

評価 (添削者が○を黒く塗りつぶします)

評価	層階の理解	分量 (文字数)	語彙力	文の整合性	文章の整合性	
A	○	○	○	○	○	A:十分 B:満足 C:不十分
B	○	○	○	○	○	
C	○	○	○	○	○	

添削者からのコメント

章を記述させ回収する。

日本語文章の添削の協力者として、高等学校などにおける国語科担当教諭経験者を招き、文章の書き方についての添削を行う。あわせて、科目担当者は学生の授業記述内容についての添削を行う。記入用紙は、翌週には学生に返却をして学生本人にフィードバックする。

今回の取り組みは、相当量の文章記述を毎週記述させて、学生に学習習慣をつけること。

取り組み時間を授業終了の 10 分間と長くしたのは、学生にじっくりとまとめさせること、いわゆる「よかった」、「勉強になった」の一言コメントに終わらないようにすることである。また、正確な用語やデータを自分のノート記述から検索させる期待も含んでいる。

回収された学生の記述用紙は、まず科目担当者に委ねられるため、科目担当者は授業内容の理解度を把握できる。学生の授業内容の誤解、授業進行や資料の配布、種類、説明の仕方、スライド関連などのコメントをチェックして今後の授業の改善に役立てる。学生の誤解箇所を次回の講義で補足説明するなど、効果的に活用できる。授業の構成、改善の資料としても役立つ。

外部添削者による指導は、文章表現、語彙、文体などの 3 点が挙げられる。

5. 取り組みの結果

分量の増加が著しく認められた。取り組み初期に見られた「・・・について学べてよかった。」「・・・について知れて驚いた。」と 100 文字程度の記述が、解を重ねるごとに分量が増加していく傾向がみられた。また、論理的な展開、表現ができるようになった。例えば、「・・・について学んだ。あと、・・・についても判った。」という箇条書き表現から、「・・・について学んだ。これには、・・・という意味があることが判った。ゆえに・・・のように考えた。」

語彙が増加し、正しい用語を用いることができるようになった。合成、分解、分泌、産生、生成などの用語をすべて「出る」としてすませていた多くの学生は、暫時「胃液が分泌される」や「胆汁が生成される」と表現できるようになった。

問題点・課題として、科目担当者の予定している授業内容がやや希薄になったり、説明項目が削除される場面がみられた。協力した科目では毎回 10 分は 150 分の時間削減されたこととなる。

大学進学前段階における高大接続教育モデルの考察

【発表者】 山本 以和子（京都工芸繊維大学）

はじめに

推薦・AO選抜で早期合格をする新入生が、全体の5割を超えるようになった。従来は高校の教育課程で大学進学への準備ができていたと考えられてきたが、大学進学レディネスについて問題視されるようになってきている。さらに入学直後段階の高大接続モデルは、初年次教育の開発とともに拡大・推進されてきたが、早期合格者の対応や高大連携教育の内容は、機関レベルで多様化・拡散化している状況であり、合格から入学までの時期の教育の方向性も未検討である。本研究は、入学前教育や高大連携教育の現状を鑑みながら海外の知見から戦略論を参考にして高大接続教育のモデルを考察するものである。

1. 高大接続教育の整理

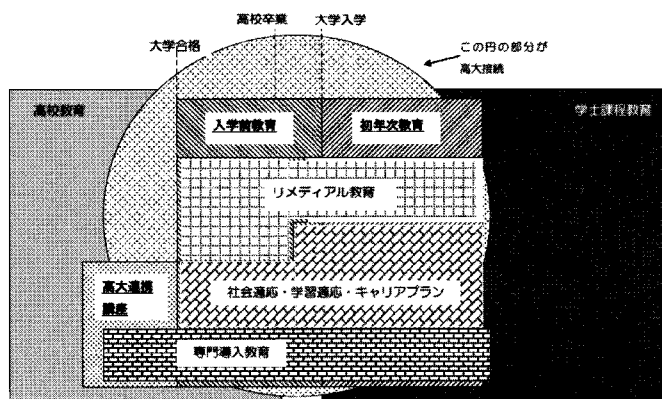
まず、下図のように高大接続に関わる教育について整理を試みた。高校教育の範疇では、発展的な学習もしくは大学進学の意識付けを目的として大学の学問領域の内容を展開する授業が形成されている。それを「高大連携講座」と表わした。高大連携講座の内容は様々であるが、その中でも「専

門導入教育」の要素は、高大接続教育の中でも正統な内容であろう。高大連携講座は、高校在学中に実施されるのだが、早期に進学先が決まると「入学前教育」が始まる。そこには、「リメディアル教育」や「社会適応・学習適応・キャリアプラン」、「専門導入教育」等の内容が含まれており、これらは、大学入学後の初年次教育の中でも取り上げられている。このように概観してみると、高大のスムーズな移行のための教育開発はなされてきたが、それが入学前教育での実施がふさわしいのか、初年次教育での実施がふさわしいのかが釈然としない状況であり、また初年次教育の概念が入学前教育に通用するののかという疑問が残る。

2. 接続期の学生と大学

高校生と大学生の間にある Student¹は、どのような立場なのかを、オーストラリアの先行研究¹¹では、次のように表現している。「自分の学習に責任をもつ学生になるという、社会化のプロセスのスタートにいる」。すなわち、生涯学習の出発点に位置している。また「知的に自立することが促されており、能動的な学習者として扱われる最初の地点」である。

初年次教育の概念では、この前提より、基礎的学習スキルの習得の他、大学生活への適応や人格形成を目指した教育プログラムが開発されている。それらは一見、入学前教育でも通用しそうなものだが、範疇を間違ってしまうと、生徒の消化不良も招きかねないということは、容易に想像できよう。



3. 入試接続から教育接続

高校と大学の教育が異なるのにこれまでは、なぜ入試で接続できたのだろうか。いくつかの理由が考えられる。一つは、高等学校までナショナルカリキュラムがあり、生徒は同じ学習履歴をもっているという前提があった。二つ目は、「大学進学意欲」である。現在大学進学率 50%を超え、ほとんどの生徒が上級学校への進学を考えるようになった。しかし、大学進学率が低い時代は、上級学校へ進学を希望するという強い意欲のもと意思決定する必要がある。さらに、その意思決定ができるためのスキルも時代環境の中で培われていたと考えられる。三つ目は、学習スキルも備わっていた。現代と異なり、教科書も黒 1 色で十分な教材がなかった時代である。生徒たちは、創意工夫というパーソナルスキルで学習姿勢の確立を成立させていた。仮に入学した大学の講義が生徒の実力からかけ離れた講義を展開されていても、またついてこられない学生はついてこなくてもいいというスパルタ的な教育方針であっても、粘り強く学びに食欲であった生徒がいた。そして四つ目は、勤勉にならなければ合格できない内容の入試であったからだと考えられる。現在のようなアラカルト型や少数科目で実施する入試では、学力の偏りや教養の狭さが目につく学生が入学している。このような入試では「高大接続機能を果たさない」という認識が生じているにも関わらず、この高大接続の背景の変貌について、認識ができていない高等学校関係者も大学関係者もまだかなりいる。そして、それらの大学関係者は、「入試を厳しくすれば、いい学生が入ってくる」と思っているし、高等学校関係者も「高等学校で（詰め込みの）しっかりした教育を受けて、受験用の訓練をすれば、いい大学生になるはず」と思っている。現在の入試で接続の機能が発揮できない理由は、生徒がもつ背景と入試選抜機能の変化であると考えられる。

高校生の学修履歴の多様化、高校生気質の変化、大学入試の構造的変化という環境の中で、今の入試システムで本当に接続できるのか、また高大接続は入試でなければならないのだろうか。ここで、接続のモデルを海外にも求めてみると、いくつか発見することができた。例えば、コミュニティカレッジ型である。このように、日本以外に目をむけると、教科学力を測る入試を通過しなくても学習や教育の展開から高校から大学へ進学する方法があり、これらは入試接続ではなく、「教育接続」と捉えられる。高大接続の変容をトロウモデルの大学進学率を基に照らし合わせ見ると、大学進学率 15%までの高校生は、向上心や強い使命感を持って大学に進学する。その高大接続の要件は、ハイエストスタンダードと考えられる。進学率 15~50%では、高校生の進路意識は向上心や自立心、豊かさを求めて進学する目的を持っている。高大接続の水準は、スタンダード、標準と考えられる。進学率 50%を超えた場合、高校生の進路意識は、他者依存や横並びといった感覚の進路観である。また、高大接続もミクロではなくマクロ的に大学全体を見た場合、高大接続水準は必要最低限のレベルといえる。これらから、学力担保やこれまでは備わってきたはずの大学で必要な力を測る機能がない入試を利用しなくても、教育で接続できる方法を模索することも考えられる。

4. 大学進学前の高大接続教育モデルの考察

以上のように高大接続状況を概観し、大学進学前の高大接続教育のモデルについて考察してみた。その詳細内容は、当日に報告をする

ⁱ ここでは、生徒と学生の間を表現したいのだが適当な言葉が見当たらないので、両方の意味を兼ね備える Student を使用する。

ⁱⁱ Craig McInns and Richard James with Carnel McNaught *FIRST YEAR ON CAMPUS*

A Commissioned Project of the Committee for Advancement of University Teaching;

Centre for the Study of Higher Education University of Melbourne, Australian

Government Publishing Service September, 1995

短大生とキャリアデザイン

(黒田ゼミの卒業生アンケートから)

黒田 秀雄 (東京富士大学短期大学部)

キーワード：協働学習・グループワーク、授業デザイン、FD・教育の質保証

1、初めに

今、短期大学と大学は、その卒業生が社会人として即戦力となるような人物育成を社会から要請されている。さらに、実社会からは各短期大学・各大学とも卒業生への質保証を要求されている環境下にある。

今回の研究目的としては、卒業生への質保証の観点からも、筆者が短期大学の専門ゼミ(短期大学生2年対象)で担当したゼミの卒業生が、「社会人としてどのような状況下にあるか」を、アンケートを通じて現状を把握する。次に黒田ゼミの卒業生たちにとって、「本学の短期大学教育が社会人としてどのように役に立っているのか」、また「専門ゼミの黒田ゼミの教育はどうであったか」を合わせて調査実施した。

<アンケートの調査方法と回収状況>

黒田ゼミの卒業生は、今年の春で100名を突破した。その中で調査対象は、一年以上社会人として働いている経験者84名とした。調査期間は2012年の2月～3月の2カ月間。筆者から対象者である84名全員に電話連絡をした。電話連絡が取れた者は50名。この対象者となる50名に対しては、アンケートの主旨を十分に話し、アンケートへの協力を要請した。その結果アンケートの回収数は35通、アンケート回収率は70%。

表1、卒業生の年次別回答者数。

2、黒田ゼミ卒業生の現状

(1) 勤務状況(全体像)対象35名

最初の会社に勤務している者は、20名。(57.1%) 転職経験1回の者は12名。(34.3%) 転職経験2回以上の者は3名

(8.6%)という状況であった。全体的に見て最初の会社に勤務している卒業生が多く感じるが、調査結果を社会人3年目以上の卒業生へ絞ると次のようになった。

(2) 社会人3年目以上の卒業生・対象13
最初の会社に勤務している者は、2名(15.4%)、転職経験1回の者8名(61.3%)、転職経験2回以上の者3名(23.1%) 転職経験者が、合計11名(84.4%)となり、転職比率が高い傾向にある。

(3) 最初の会社への勤務状況(年次別)

社会人5年目(2006)から社会人1年目(2010)までの勤務状況は、表1の通りであるが、年次によって大きな差がある。

(4) 初めて入社した会社を退職した理由

「どのような理由で、最初の会社を退職したのか」という質問への回答は、人間関係上の問題よりも、仕事上の理由が5名(33%)や健康上の理由4名(27%)という、いわゆる労働環境上の問題が多かった。(両者の合計は60%)例えば、長時間労働で体調を崩した者や、中には、セクハラ問題も2件あった。学生が努力して就職活動をして入った会社での対応のまずさが感じられ非常に残念な結果と言える。

(5) 最初の会社への入社動機への決定要素

「最初の会社へ就職を決める時は、誰の意見を優先して決めましたか」回答は1位自分25名(48.1%)、2位親11名(21.2%)、3位ゼミの教員8名(15.4%) 4位進路支援課6人(11.5%)、5位友人2名(3.8%)の順番であった。自分で決める48.1%、他の意見(親・ゼミの教員・

進路支援課の合計) 48.2%と2極化傾向にあると言える。

(6) 現在の職場の満足度

現在所属している職場への満足度合いを質問した。その回答状況は、満足している25名(69.4%)、不満足である9名(25%)、未回答2名(5.6%)であった。ここで言う現在の職場とは、最初の職場に継続勤務している者と転職後の職場に勤務している者の合計である。現在の職場に満足して者の割合が約70%近いことは良い傾向である。但し不満足かつ転職予備軍が25%いる点は残念である。

次に、満足と不満足の原因を質問した。

1) 満足理由

1位人間関係が良い13名、2位やりたい仕事(遣り甲斐のある仕事)12名、3位時間管理課しっかりしている2名。満足理由としては退職理由として多かった労働環境の問題よりも、人間関係重視と仕事の内容が中心となっている点が興味深い。

2) 不満足の原因

1位仕事が自分に合わない7名、2位忙しい、希望の部署でない、給料が安い各1名。満足理由と裏腹の関係で、仕事への不満が主たる原因である。

(7) 仕事が満足している人はいつ頃からそう思ったのか。

1位入社6カ月以内7名(48.6%)、2位その他(含む未回答者)11名(31.4%)、3位入社1年目以内3名(8.6%)、入社2年目以内3名(8.6%)。入社後6カ月以内にその職場に満足すると、その会社への定着率が良くなる傾向にあると言える。

3、短期大学での教育について

短期大学で学んだ教育が、社会人となって有効活用されているであろうか、ゼミ生たちの回答は次のとおりである。

(1) 短期大学で学んだ事は職場で活かされていますか。

「いる」と回答した者24名(68.6%)、「いない」と回答した者6名(17.1%)、「その他」(含む未回答)5名(14.3%)短期大学で学んだ授業内容が会社での実務に即応し、職場で活かされているという回答が約70%近いことは、授業の内容が社会人としての即戦力として活用される内容であったと考えられる点は、良かったと思われる。

(2) その内容はどんな内容ですか。

1位ビジネスマナー8名、2位ビジネス文章5名、3位秘書検定の勉強4名、コミュニケーション4名、5位PC、6位簿記、7位電話応対など。これらはまさに社会人としての実践向きの内容と言える。

4、黒田ゼミについて

ゼミに対しては様々な友好的なコメントが寄せられた。ゼミでは、アクティブラーニング(GW)を中心としたゼミ形式であるためかコミュニケーション能力が高められたとのコメントが多く良かったと思われる。

5、まとめ

アンケートがどの程度回収できるであろうかと危惧していたが、卒業生の協力により大変回収率もよくほっとしている。またゼミは少数教育であったためか、卒業後もメール交換をしたり、会食をしたりして良き関係を保持している。ゼミが友人作りや自分自身の居場所作りの上で役立った点は良かったと思われる。

表1. 卒業年次別回答数とその勤続年数

期	年	回答数・人	勤務年数・年月
1	2006	6	2年4ヶ月
2	2007	7	5.2ヶ月
3	2008	8	転職者無
4	2009	6	7.3ヶ月
5	2010	8	6ヶ月 (一人)
合計		35	

初年次からのキャリア教育

—アイデンティティ・ステイタスを用いた分析の効果—

【発表者】 井下 千以子 (桜美林大学)

1. 問題の背景

日本経済が 1990 年代に長期不況に陥ってから、若年者の雇用環境は悪化の一途を辿っている。2000 年代以降は、大学教育においても、出口の就職斡旋活動だけでなく、3, 4 年生を対象としたキャリアデザインなどの正課科目、さらには初年次教育や入学前教育へと、キャリア教育は拡大化している。しかし、内実は内定獲得のためのスキル学習や自己分析など、教育方法は未整備のまま、学士課程カリキュラムとの関連も明確ではない。

一方、心理学の領域におけるキャリアに関する研究は、青年が大人へと移行していく過程でのアイデンティティの発達や自己形成に焦点が当てられてきた(たとえば溝上, 2008)。大学生を対象とした実証的な調査研究も進んでいるが、理論を体系的な教育プログラムとして展開するまでには至っていない。

井下(2011, 印刷中)は、初年次教育と入学前教育プログラムの開発に携わってきた経験と、心理学の授業開発から発した問題意識をもとに、学問導入型初年次教育を強化し、知的自律と自己の発達を支援する教育プログラムを、学士課程カリキュラムに正課科目として積極的に取り入れていくことを提案してきた。

2. 目的

本研究では、主に大学 1, 2 年生を対象としたアカデミック・キャリアガイダンス科目「大学での学びと経験」において、学生に自分のキャリア意識について考えさせるツールとして、アイデンティティ・ステイタス(Marcia, 1980)を用いることの効果、質問紙調査の結果から分析することを目的とした。

表 1 に、アイデンティティの発達を 2 つの軸を用いて分類した 4 つのアイデンティティ・ステイタスを示した。1 つめの軸は危機で、人生における様々な選択肢を前に迷った経験はあるかどうか。2 つめの軸は関与で、自覚的に自分のすべきことを考えているかどうかである。アイデンティティ拡散(以下、D)は、自分が何をしたいかなど考えたこともない、あるいは考えたことはあるが、どうしたらよいかわからないままにいる状態を指す。早期完了(F)は、親や先生の敷いたレール通りに沿ってコツコツ頑張ってきたタイプで、選択に悩んだ経験がなく、価値観を揺さぶられることに弱いところがある。モラトリアム(M)は、現在模索中で迷っていて踏み出す勇気がなく、決定を延期している状態にある。アイデンティティ達成(A)は、苦悩や失敗、挫折の末、自分の目標を見出して頑張っている安定した状態を指す。

表 1 アイデンティティ・ステイタス(Marcia, 1980)

	アイデンティティ拡散	早期完了	モラトリアム	アイデンティティ達成
危機 選択に迷ったことはあるか	ある / なし	過去に なし	模索の 最中	過去にあり
関与 自覚的に自分のすべきことを考えているか	なし	あり	あるが 漠然と している	あり

3. 方法

実施対象：履修者 91 名中、分析の対象としたのは 76 名。リベラルアーツ学群 1 年 25 名、2 年 22 名、ビジネスマネジメント学群 1 年 2 名、2 年 27 名。
実施期間：半期 15 コマのうち、2.5 コマを使って、2012 年 5 月に実施した。

実施方法：①宮崎駿監督「耳をすませば」を視聴後、主人公のアイデンティティの発達過程を、アイデンティティ・ステイタスを用いて図式化させた。②図を持ち寄り、アイデンティティが移行した要因についてグループディスカッションをおこなわせ、発表させた。

③質問紙調査を実施した。質問項目は2問。

1. 自分の過去・現在・卒業時・未来において、アイデンティティ・ステイタスのどれにあたるかをアルファベットで示し、その時の年齢、キャリア意識を具体的に書いてください。

2. アイデンティティ・ステイタスによる分析は役立つか4段階(非常に役立つ・役立つ・少し役立つ・全く役立たない)で評価してください。

a. 映画の主人公の心の変化を理解するのに役立つ。

b. 映画の内容を理解するのに役立つ。

c. 映画についてグループディスカッションする。

d. 自分の現在のアイデンティティを理解する。

e. これからの大学生活をどう過ごすかを考える。

f. 自分の将来のキャリアを考えるのに役立つ。

3. 結果

問1では、学群、学年、性別による違いはなく、過去と現在をD, F, Mとし、卒業時と未来をA, AまたはM, Aとし、アイデンティティの直線型の発達を示している学生が94.7%を占めた。過去を15~17歳とし「やりたいことが見つからず、将来に目をそらしている」。現在は「好きな分野はあるが、将来にどう活かしたらよいかわからない」。卒業期には「何かしら進む道は見つけている」。未来を25~30歳とし「目標を持ち頑張っている」という回答のパターンが多かった。

問2では、学群、学年、性別に違いはなかったが、質問項目a, d, e, fに強い相関が見られた。映画の主人公の心の変化と、自分のアイデンティティを関連づけて観ていることがわかり、アイデンティティ・ステイタスを用いて分析させたことの効果が確認された。

4. 考察

大学1, 2年の9割を超える学生が、過去や

現在は、DやMの状態であっても、卒業期には自分の進む道を見つけてA、その後もAと安定的な将来像を描いていることがわかった。

しかし、Archer(1989)の研究では、一度アイデンティティを達成したら直線的な発達を遂げるのではなく、拡散やモラトリアムに移行しては達成するという複雑な過程を、生涯に渡って繰り返すと考えられている。

今回の調査では、卒業時のAから、将来を26~30歳に想定しMとなり、アイデンティティに迷いが生じると回答した学生が5名いた。いずれも2年生で「このまま今の仕事でいいか」「想像していた仕事と異なり悩んでいる」「頑張っていた意味がわからなくなり悩み始める」「卒後3年で違う仕事に挑戦するが悩んでいる」「結婚や子育てで仕事を続けるべきか悩んでいる」と回答している。

将来のキャリアを考えさせる授業では、夢や目標を描かせるだけでなく、困難な問題や新たな環境に応じてアイデンティティ・ステイタスは移行すること、特にMからAへの移行を退行と捉えるのではなく、新たなアイデンティティの獲得は生涯を通じた発達として重要な意味を持つことを、初年次の段階から強調していくことの必要性が示唆された。

引用文献

Archer, S.L. (1989) The status of identity: Reflection on the need for intervention. *Journal of Adolescent*, 12, 345-359.

井下千以子(2011)「知的自律と自己の発達を支援するアカデミック・キャリアガイダンスー初年次教育と入学前教育のプログラムの開発を踏まえて」
大学教育学会第33回大会発表要旨録, 170-171.

井下千以子(印刷中)「生涯発達心理学の視座からキャリアを考えるー考え抜く授業のデザイン」小田隆治『学生主体型授業の冒険2』ナカニシヤ出版.

Marcia, J. (1980) Ego identity development. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*

溝上慎一(2008)『自己形成の心理学-他者の森を駆け抜けて自己になる』世界思想社.

金沢工業大学の初年次科目「技術者入門」の通過儀礼としての再評価

—— キャリア教育に関するカリキュラムマネジメントの観点から ——

【発表者】 西村 秀雄（金沢工業大学基礎教育部）

1. はじめに

大学（以下、短期大学を含む）と社会との関係は大きく変化している。その最たるものが両者の接続すわなち、就職を中心としたキャリア形成の場面である。大学でのキャリア教育では現在、「汎用的技能」(Generic Skills)に注目が集まっており、その能力育成と効果測定、評価への関心が高まっている。

川嶋太津夫はこの汎用的技能と自らのキャリアを設計、開発できる「キャリア管理力」(Career Management Skills) からなり、生涯にわたって就業を可能とする基盤的な「持続的就業力」(Sustainable Employability) が重要であること、それを育成するためにはキャリア教育を学士課程教育の外側に付加するのではなく、学士課程教育を通じて、4年間の学士課程教育のカリキュラムに「埋め込まれた」形で展開すべきであると指摘している¹⁾。また上西充子の調査によっても「学部教育そのものの中にキャリア支援・キャリア教育の要素を統合していくことが望ましい」と考える大学が多い（全体では85.1%）ことが明らかになっている²⁾。

教育の中核にキャリア教育を据えてカリキュラム全体を再点検し、必要に応じて再編成するというこの困難な活動を考える際には、濱名篤^{3) 4)} および溝上慎一⁵⁾ が紹介する「カリキュラムマップ」が有効であると思われる。金沢工大における科学技術者倫理教育およびキャリア教育体制を例に取り、その有効性を考察したい。

※本報告での主張はあくまで筆者個人のものであり、組織としての見解ではない。

2. 金沢工業大学における「全教育課程を通じた技術者倫理教育」の考え方と実践

現代社会では科学技術が重要な役割を果たしている。科学技術を担う広い意味での科学者や技術者には大きな役割と責任が求められている。世界技術組織連盟(WFEO)や米国技術者認定教育機構(ABET)、日本技術者教育認定機構(JABEE)は工学教育において、専門知識等とともに科学技術と社会の関係を考察する教養教育と、技術者の社会的責任、すなわち技術者倫理教育の充実を求めている。

金沢工業大学はこの技術者倫理教育を工学教育の周辺に新たに発生した負荷と考えるのではなく、まさに中核と考えて2004年度以降、図1に示すように、倫理教育の中心となる「科学技術者倫理」を中心に配置し、しかも関連諸科目と連携した倫理教育体制を構築した。

これは実質的にカリキュラムマップにほぼ相当するものであり、これによって初めて「全教育課程を通して行う技術者倫理教育」(EAC: Ethics Across the Curriculum)体制、すなわち目標達成のためにカリキュラム構築が可能になった。

しかもその際、単に科目を並べただけではなく、教務部長を委員長とし、全学部学科から委員を選出した「科学技術者倫理教育タスクフォース委員会」を設置することによって、ある程度、各専門科目と「科学技術者倫理」

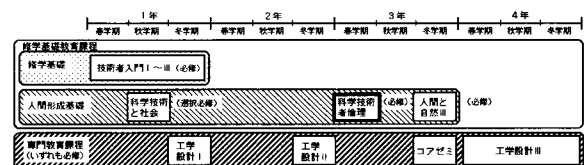


図1 金沢工業大学におけるEAC教育体制(2004~07年度)

他との内容を調整することができた。ごく普通の専門科目にも倫理について考察する小さなユニットを挿入する「マイクロインサージョン」(Micro-Insertion)という手法を取り入れることが可能になったのもこのためである。

この取り組みが可能になった背景として、工学教育の中核に技術者倫理教育が位置するという基本的な考え方が当事者の間では共有されていたこと、またそれを支えたリーダーシップの存在が指摘されよう^{6) 7)}。

3. キャリア教育カリキュラム構築におけるカリキュラムマップの有効性

図2は2012年度から順次実施した金沢工業大学におけるキャリア教育科目群である。関連科目が多数、しかも各学年にわたって開講されていること、その反面、他の教養科目への影響が懸念される。

また専用の教科書を使用し、新聞を読んで作成する「週間レポート」、小論文、ビデオ視聴レポート等によって、技術者の役割や社会的責任を理解し、社会の動きに関心を持つという習慣を身につけ、そして自分がなりたい将来像を段階的に具体化させることを目指す「技術者入門」が「技術者と社会」として2年次へ移行している。「技術者入門」の課題(個人課題およびグループ討議用素材)には、受講生のライフプランの考察とグループ討議を含む。つまり他の初年次教育科目とは大きく異なり、開設当初からキャリア教育の要素を多く含むという特徴を持っていた。学生が、学び始めた学問と現実の社会とが関係していることを認識することはきわめて重要である。「技術者入門」はいわば通過儀礼としての役目を果たしていたのであり、条件が許すなら初年次科目として残すべきではなかったか、さらにはこのような科目配置に存在するはずのキャリア教育の理念は何かなど、カリキュラムマップの考え方をを用いることによって、特徴と解決すべき課題が浮き彫りになること

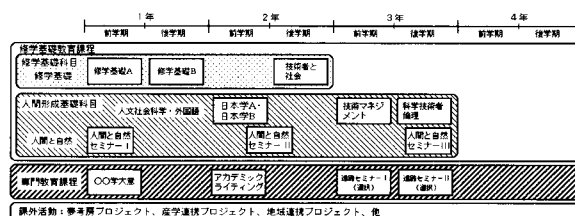


図2 金沢工業大学におけるキャリア教育体制(2012年度～)

がわかる。

さらに科目以外に関係する要素も明示されることから、直接の担当者がほぼ教員に限られていた技術者倫理教育の場合とは異なり、キャリア教育においては、担当者や指揮系統が多岐に渡り、理念や内容、実施方法の調整が問題となるであろうことも明らかにされるのである。

註

- 1) 川嶋太津夫(2011)「キャリア教育の背景とその在り方」『大学教育学会誌』33-1, 23-27.
- 2) 上西充子(2007)「大学におけるキャリア支援——その動向」上西充子編著『大学のキャリア支援——実践事例と省察』産労総合研究所出版部経営書院, 24-76.
- 3) 濱名篤(2012)「福山大学 教育目標を達成するためのカリキュラムマップ」『リクルート カレッジマネジメント』, 172, 38-41.
- 4) 濱名篤(2010)『『学士課程教育』のこれからの行方——課題から解決(策)へー』, 『大学教育学会誌』32-1, 54-60.
- 5) 溝上慎一(2011)、「アクティブラーニングからの総合的展開」河合塾編著『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか』, 251-273.
- 6) 西村秀雄(2004)「全教育課程を通して行う技術者倫理教育実現に向けた金沢工業大学の取り組み」『大学教育学会誌』26-2, 82-88.
- 7) 西村秀雄(2006)「金沢工業大学の技術者倫理教育への全学的な取り組み」『工学教育』54, 44-47.

質保障の時代における初年次教育と職員の役割

—タイム・マネジメントの概念と教職協働（分担）—

【発表者】 中村 章二（愛知教育大学）

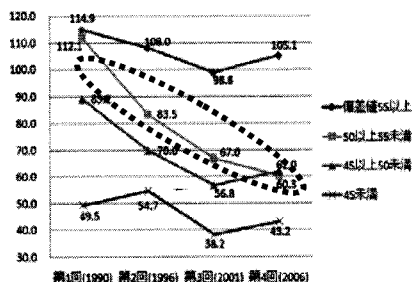
はじめに

我が国の大学教育は、18才人口の減少により実質的な「全入時代」を迎え、多様な入学者への対応から初年次教育が注目され大きな広がりとなっている。しかし、学士課程答申により、改めて教育の質保証が求められ、「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」（審議まとめ）中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2012.3.26）では、学生の学習時間に着目し、単位制度の基本に立ち返り、学習に対する組織的な支援が重要と指摘されている。

本発表では、筆者がこれまで研究を進めてきた「学生を学習に導く教育システムの構築」を紹介するとともに、近年の大学改革や初年次教育のモデルでもある米国の大学を訪問して得た教育支援策の特色を米国の入試制度や社会における大学の位置づけ等、我が国との相違を提示しながら、日本において初年次教育を導入する際の留意点を示しながら課題を整理したい。

1. 多様化する大学生と教育制度のギャップ

次の表は、先に示した中教審の審議まとめにも活用された高校生の自宅学習時間に関する調査を折れ線グラフとしたものである。



出典：第4回学習基本調査・国内調査報告書
高校生版 Benesse教育研究開発センター

この調査によれば、中位層の高校生の自宅学習時間が激減しており、その原因として受験圧力の低下が指摘されている。多くの大学では、主な入学者層が、これらの学習習慣が乏しい高校生であり、彼らを大学生としての学びに導くことが重要な観点となる。

このような学生の大きな変化に大学の教育システムは対応しているだろうか。

我が国の大学は、長く硬直化したカリキュラムであったが、1991年の大学設置基準大綱化により、大学の特色に合わせたカリキュラム設計が可能となった。しかし、筆者が2009年に行った調査では、CAP制やGPA制度の導入は進んでいるが、それらを連動させ効果的に運用する教育システムが構築されておらず、実質的には大学進学者がエリートであった時代から大きく変わっていない。

特にCAP制は、多くの大学で1セメスター当たり20単位以上が設定されているが、これを単位制度の基本に照らすと、学生の学習時間は過労死基準を超える。これは見方を変えれば、必要な学習時間を教育システム上も課していないことを表し、「教育内容が薄い」ことを自らが表明しているとも言える。

2. タイム・マネジメントの視点

初年次教育の傾向として、様々な調査によれば、単位化（正課）が進んでいる。しかし、質保証で求められる「学習時間の確保」に注目すると4年間という学生生活には、おのずと修得単位数には上限があることが判る。

このことは、学部・学科の特色を実現するために限られた時間の中で教養・専門教育を行う上で、初年次教育をどのように設定する

か、が重要であることを示している。

この初年次教育は、2008年の学士課程答申において効果が期待されたが、その位置づけは正課内外を指しており、従来の入学者向けガイダンスを、学部・学科の特色に合わせて再構築することも示されており、必ずしも単位化を求めているわけではない。さらに、正課とした場合、教員が担当となるが、多くの教員にとって、専門外の新たな授業負担となり、安易な単位化は、教員の研究活動にも影響を与えてしまう。このような課題の中、現状の教育システムを改善し、入学者を学びに導くためには、学生の生活時間に配慮した「タイム・タイムマネジメント（時間管理）の視点に基づく次のような修学支援が必要と考える。

- (1) セメスターの履修指導を15単位程度へ
- (2) GPAを活用したCAPの運用
- (3) 科目No.制と先修条件の設定
- (4) アカデミック・アドバイジングの導入

なお、ここで示したアカデミック・アドバイジングには、初年次教育やキャリア教育の内容も含まれており、これこそが資質を高めた専門性を持った職員が担う初年次教育であり、真の教職協働（分担）と考える。

3. 米国の学生と学習支援

米国の大学は「入学が簡単」ということが、よく知られているが、これは個別の入試が行われないためである。従って米国の大学生は、経歴や年齢、学力面でも多様であるし、入学時に専門分野を決めていない。

この多様な大学生への支援が「初年次教育」であり、大学で学ぶ方法から専門を選ぶことまで様々な支援が必要に応じて行われている。

そこで行われる初年次教育は、卒業に必要な単位ではないことも多く、対象者も支援が必要な学生に限定される等、必要に応じた支援となっている。また、学生定員もフルタイム、パートタイムを合算し、フルタイム相当が〇〇人という学習実態に合わせた定員管理方式（FET）となっている。

つまり、米国では、単なる頭数ではなく、実際に学ぶ学生数（FET）で管理運営が行われ、授業料もセメスター当たりの履修登録単位数で変わるため、有職者等の長期履修者にも過剰な経済的負担にはならない。この多様な修学スタイルを認めるシステムは、入学定員確保が注目される日本の大学と大きく異なるが、その背景には、補助金に頼らない授業料収入が基本となる大学経営がある。

また、修学支援では、指導は概ね15単位／セメスターであり、学生個々のGPAにより、指導基準は変化するが、ここで注目したいのは上限である。20単位程度が多いのだが、これは、修学指導上の問題だけではなく、先に示した授業料設定の上限であり、財政上の意味を持っている。このように教育の成果である「単位」を教育の対価と連動して位置付けている点でも日本の認識・制度とは大きく異なる。

4. 学生を成功に導く大学職員

ここで述べた米国の状況は、職員養成を目的とした大学院で学んだことに加え、実際に米国の大学を訪問・協議して得たものだが、その際、現地で感じたのは「学生のサクセスのために」という教職員共通の認識であり、これを実現するための学習支援として、専門性の高い職員によるアカデミック・アドバイジングが行われていた。そこには、当該大学の特色・使命を基に初年次教育やキャリア教育を含めた学生生活全般を捉えた指導が職員によって行われている。米国では、高度な専門性を持った職員が「専門職」として研究者グループに属することもあるが、その背景には、米国の社会制度が専門分野別に構築された雇用形態が存在し、日本とは大きく異なるが、「学生を成功に導く」という基本姿勢を持って、自らの職責を全うすることが、教職協働として信頼されるとともに、職員が身近な社会人として、関わった学生に対する貴重な初年次教育の機会となると考える。

初年次学生への学習助言 (academic advising)

—米国3大学訪問調査の事例から—

【発表者】 清水 栄子 (阿南工業高等専門学校)

1. はじめに

米国の大学では、学生は入学後に専攻を決定することが多く、通常2年次前半頃までに決定する。学生の専攻決定および学位取得については様々な支援が行われており、その1つに履修に関する総合的な支援である「学習助言」(academic advising)がある。

本発表では、入学後に将来目標を展望し、専攻を確定する米国の大学生に対する支援の在り方について、昨春(2011年2~3月)訪問調査を行った3大学でのインタビューを手がかりに、学習助言、特に初年次学生への学習助言を、その内容と助言実践者の役割に注目して報告する。訪問した大学は、カリフォルニア州立大学サンディエゴ校、同バークレー校およびコロラド大学ボルダー校である。

2. 学習助言

3大学での調査に言及する前に、理解の前提となる「学習助言」について、若干の整理を行っておきたい。

学習助言とは、学生自身が学習およびキャリア等の目標を決定し、その目標達成のために、必要な授業や関連するプログラムの選択等の履修に関わる情報提供や助言等を行う大学による総合的な支援であり、個々の学生の入学から卒業までの大学生活を通じて実施されるものである。つまり、単なる教科に関する支援に留まるものではなく、学生自身による主体的な将来設計とその遂行に関わる継続的で包括的な支援である。

その実施形態は1対1あるいはグループによる面談のほか、全体的なオリエンテーションや授業として構成されている場合もある。

次に学習助言を担う主な助言実践者は、教員、助言を専門に担う助言者(以下「専任助言者」という。)の他に、カウンセラー、学生ピア助言者であり、組織的にはセンターまたは学部・学科に属している。

特に近年、学習助言は、学生の在籍継続率に貢献していることから着目されている。ACT調査(2004)によれば、「特定の学生集団への助言による介入が在籍継続に貢献している(75%)」という結果が得られており、学生の満足度や在籍継続率を高めることで、結果として大学の教育力の評価の向上や大学経営の安定化にも寄与し得ることも指摘されている。

3. 3大学の学習助言について

(1)組織と助言実践者

①カリフォルニア大学サンディエゴ校のアー・ウォレン・カレッジの学習助言オフィスは、専任助言者6名、専任助言者補1名および学生アシスタント5名で構成されている。カレッジの全学生を対象とし、大学やカレッジの教育方針の説明、個人の計画立案、および将来のキャリア目標の明確化のため、学生を支援するセンター組織として学習助言オフィスが配置されている。

②カリフォルニア大学バークレー校の文理カレッジ(College of Letters and Science)の助言オフィスは、アシスタントディレクター2名、専任助言者18名、受付担当助言者1名、ピア助言者7名で構成されている。カレッジ内の全学生を対象として、専攻への移行とそれに関わる履修登録や専攻に関する助言、履修に関わる課題解決への助言、修学のため

の時宜に即した支援活動、履修に関わる事務手続き等を担っている。

③カリフォルニア大学バークレー校の化学カレッジの化学学科（Department of Chemistry, College of Chemistry）では、助言実践者として学科所属の教員および専任助言者を配置しており、専攻に関する助言、履修に関する事務処理や学生の個人的あるいは健康上の課題に対する助言を実践している。

④コロラド州立大学ボルダー校エンジニアと応用科学カレッジ内の電気・コンピュータとエネルギー技術学科（Department of Electrical, Computer & Energy Engineering）では、学科所属の教員による助言に加え、学部学生担当の専任助言者1名と大学院担当の専任助言者1名を配置し、学科内の学生に対する助言を行っている。専攻決定に関する助言や学科カリキュラムの必修・選択科目に関する説明や履修相談、単位修得状況の確認等を行っている。

(2)初年次学生への学習助言の内容

組織的には3大学において差異はあるものの、学習助言については、以下のような共通性が見られた。

初年次学生への学習助言において、まず留意されることは、初年次学生は、当該大学での履修に関する知識が乏しく、また、大学での学習にも不慣れであると認識されている点である。同様に、専攻の未決定学生や学習上の準備不足の学生への対応も必要かつ重要なものと考えられている。

このことから、助言実践者は、初年次学生に対して全体的な選択肢、必修課程、専攻決定後の展開等について、新入生オリエンテーションで説明する。また、学習助言組織の存在と担当する助言内容についても併せて説明を行う。専攻が決定するまでの1年生から2年生前期においては、専攻の決定に主眼を置いた履修や履修計画に関する助言を行う。全体的な説明に加えて、学生の個々の状況に合

わせた助言、関連する他部署の紹介を行っている。

4. まとめ—助言内容と助言実践者の役割分担

3 大学の事例から見られるように、初年次学生への助言においては、学生自身のキャリア目標等の将来展望を確定させることを、特に視野に入れたものである。そのために、大学教育の目標、基準等の説明や関連する様々な情報提供を中心として、新入生オリエンテーションや個々の学生への個別対応等が実施されている。

3. (1)-③および④のケースで見られるように、助言業務において、教員および専任助言者が担う助言内容や役割は異なっている。それは、教員は自分の担当する教科および研究分野に関する専門家であり、自己の教育および研究の専門分野に関連した事項に関わる助言を中心に行っている。

他方、専任助言者は学習助言に専従しており、学生が助言を必要とする時に対応することができ、大学の規則や手続き等の履修に関わる全般的な事項に関する助言を行う最適者と見なされている。その担当する内容は、履修科目選択、専攻の決定あるいはその変更等に関わる助言、所属大学の政策や諸手続に関する情報提供のほかに、学生にとって有益な資料や情報の提示等を含んでいる。

学生主体の学習助言という観点からすれば、教員と専任助言者は、その立場の違いから役割を明確に認識した上での協働関係の構築が進められている。

ピア・リーダー学生のモチベーションとサポート業務の実態に関する研究

【発表者】 宮橋 小百合 (四国学院大学)

1. はじめに

四国学院大学において、新入生のサポートスタッフとして上級学生を任命する、ピア・リーダー制度を実施して2012年度で3年目となった。

そもそもピア・リーダー制度を導入した背景には、新入生の変化が大きいともいえる。すでに他大学での多くの実践報告にもあるように、四国学院大学においても「大学のユニバーサル化」を実感するような、多様な学生が入学している。他者とのつながりをうまく築けない学生をどのようにして個別的に支援していくのか、等は大きな課題である。

そのような新入生を、より個別的に支援するためのシステムとして新入生オリエンテーションを5日間行い、ピア・リーダーたちによる新入生へのサポートが行われる。

上述のような変化として、目的をもって大学に入学する学生だけではなく、何の目的や目標も持たずに入学する学生も存在する。そのような学生たちの学びへのモチベーションをどのように向上・維持していくのかは、大学教育の大きな課題である。

そして、そのような課題はピア・リーダーとして活動する学生たちにとっても、程度の差はあれあてはまる。彼らはピア・リーダーとして大学生活を送っているが、時期によって活動頻度や忙しさが異なるために、年間を通じて大学生活全体へのモチベーションが上下している様子が見うけられる。その一方で、ピア・リーダーとして役割が与えられたことで、意欲的に大学生活

を送っているように見られる学生もいる。

そのような背景から、本研究では、①彼らのモチベーションが何によって支えられているのか、また②ピア・リーダーとしての体験が他の活動に及ぼす影響について考察したい。彼らがどのように大学生活においてモチベーションを保っているのかを分析することで、今後大学教育のカリキュラム開発や学生相談等の手立てとして参考になると考える。

2. ピア・リーダー制度の概要

四国学院大学では、2010年度からメジャー制度の導入と同時に、初年次学生へのサポートシステムとしてのピア・リーダー制度も開始した。

それまでは、学部学科ごとに行ってきた新入生オリエンテーションを、全学部共通で行うことになった。そのため、このオリエンテーション期間を中心にピア・リーダーとなった上級学生たちが新入生へのサポート活動を行う。

彼らは、活動の前年度後期から半期の養成科目(2単位)および合宿研修を受講し、半年かけてコミュニケーション能力とリーダーシップ向上のトレーニングを受けて、1年間ピア・リーダーとして認定される。

彼らは、養成科目と研修によって自身のコミュニケーション能力とリーダーシップ能力の向上に努めている。また、オリエンテーション時から始まる新入生との関わりを通して、彼ら自身も自己の成長を図っている。

3. サポート業務の概要

養成講座を経てピア・リーダーとして認証された彼らの主な仕事は、以下の4つである。

- (1) 新入生オリエンテーション期間中の支援活動
- (2) 大学生活や履修に関するアドバイス、相談
- (3) 少人数で行われる基礎演習科目でのティーチング・アシスタント的サポート
- (4) オープンキャンパスに参加する高校生への大学紹介活動

これらの仕事は、ピア・リーダー養成講座の2単位以外に報酬がない仕事（(1)と(3)）と、時間給でアルバイトとなる仕事（(2)と(4)）に分類される。後者の仕事には、必要人数が決められているため、ピア・リーダーの認証者内で希望者のみが行う仕事である。そのため、ピア・リーダーがかかわる仕事の多くは、ほとんどボランティアともいえる。それにもかかわらず、ピア・リーダーを希望する学生は増加しており、彼らの多くはピア・リーダーの仕事に意欲的に取り組んでいる。2年目、3年目と継続的にピア・リーダーを希望する学生も少なくない。（表1）

表1：ピア・リーダーの継続者

経験年数	1年目	2年目	3年目	計
2010年度	41			41
2011年度	20	18		38
2012年度	24	16	10	50

2011年度の初年次教育学会では、ピア・リーダーのサポート効果を図るために、「初年次セミナー&キャンパスコミュニティスタディーズI」のために提出されたレポートの記述を分析し、「ピア・リーダー」に関する記述をピックアップし、分類した。新入生の学生総数 376 名のうち、180 人（47.9%）のレポートの中で、「履修登録時

に受けたサポート」に関するポジティブな記述が 57 箇所（31.7%）、「関係性づくり」「つながりづくり」に関するポジティブな記述が 114 箇所（63.3%）であり、その他、ピア・リーダーに関する記述（いい人、優しかった等）は 81 箇所であった。この結果から、ピア・リーダーたちは制度の目的に沿って活動し、一定の効果を果たしていることがわかった。

4. 調査について

ピア・リーダーのモチベーションについて調査するために、2012年度7月から1ヶ月間をかけて、彼らへ個別に半構造化インタビューを実施した。

4.1. 研究協力者

事前に研究の趣旨を説明し、協力することに同意したピア・リーダー29名（男性16名、女性13名）を対象にインタビューを行った。そのうち、継続3年目の学生は6名、2年目の学生が9名である。

4.2. データの収集

昨年度3月に指導の一環として個人面談を行った際に、彼らの今年度の目標を聞いていたので、そのときのデータを参考にしつつ、半構造化インタビューを行った。

自由研究発表では、調査の結果分析したデータについて扱う予定である。

クラウドベースの電子ポートフォリオが持つ可能性

【発表者】 絹川 直良 (文京学院大学)

文京学院大学経営学部では、クラウドコンピューティングによる電子ポートフォリオを単独で開発して約3年を経過した。初年次教育での活用や、ゼミ指導からキャリア指導への橋渡しとしてのプログレスレポートの利用が進み、授業アンケートや課題提出ツールとしての利用も開始した。

クラウドの持つ複数の利点は一般にはまだ十分に理解されておらず、自前で開発を進めている大学はほとんどない様であるが、費用面だけでなく教職員のモチベーションを高める教育改善の手法として有効と考えられる。

【導入の経緯とサービスの選択】

本学ではその前年に初年次教育およびキャリア教育に導入したポートフォリオを、2009年に電子化したが、電子化の要望が複数教員から出た理由は、学生との間でのハードコピーでの受け渡しや管理の煩雑さにあった。電子化の際には、結局、顧客管理システムとして信頼性が高く導入社数では業界1であるセールスフォース社のものを採用し、担当者と顧客の関係を、教職員と学生の関係に置き換えることとした。

デフォルトで用いる共有モデルでは、アクセス権を制限した状態から、特にタブ毎の設定で必要なアクセス権を付与・拡張する方式を取っており、情報共有は管理者がきめ細かくコントロールすることが可能である。特に、学生の過失による情報の学外あるいは学内関係者との共有といった事態は起こりえないし、また、きめ細かいアクセス権付与が可能であり、費用の問題も解決され採用に至った。実際に、約3～4週間の準備期間で約200名の1年生と約20名の教職員について電子ポ

ートフォリオを開発することができた。

利用拡大の歩み

初年次教育では、入学動機や将来の夢・希望を記入させる「大学生活計画表」、予習復習などの目標を設定させこれをフォローする「チャレンジ目標」、アルバイトを含め一週間の予定表を記入し時間管理の指導を行う「週間計画表」の3つの「ポートフォリオ」への記入を求め、平行して少人数クラスで担当教員と個人面談を行うことで大学生活への円滑な移行を目指した。

2010年よりは、3年次前期のキャリア教育科目の履修者を対象に、プログレスファイルと名付けたポートフォリオに、ゼミ活動等で何を目標にしたか、何を行ったのか、何を果たしたか、次の目標は何かという4項目について記入を求め、これを教員が指導し、記述に具体性を与えた上で、3年次後期より本格化するキャリア指導上の活用を目指して、キャリアセンターの担当職員に引き継いでいる。キャリア教育とキャリア指導だけでなく、ゼミ教育とキャリア指導を関連付けることにより、学生には大学時代打ち込んだことを明確に意識させ、教員と職員の連携を図る試みである。このほか、授業アンケート、課題提出、インターンシップの日誌などの利用も一部試行している。

【クラウドコンピューティングの機能を生かし学生のモチベーションを高める】

ポートフォリオ利用拡大にあたっての最大の問題は、教職員の負担であろう。教職員が記入しないことには学生の記入も促進されない面がある。利用の初期段階では、記入状況を一覧できるリストをメールで流す等するこ

とによって、ピアプレッシャーが作業の遅れた教員の対応を促すことに期待したが、あまり効果は上がらなかった。やがて、開発担当教員・スタッフの理解が深まる中で、クラウドコンピューティングの持つ機能を生かした方法があることに気づいた。クラウドコンピューティング自体については詳細なマニュアルが存在するが、どの部分の利用が効果的であるのかを理解するためには相応の時間を要した。例えば、容易に、エクセルに複数の学生の関連データをダウンロードすることができることから、学生が記入した直後のタイミングで、授業の際に口頭のフィードバックを行うことができ、これは学生のモチベーション維持に効果を挙げる。教職員側が必死にポートフォリオにコメントを書き込む必要はなく、コメントを学生に口頭で伝えれば良い。伝えるタイミングが早ければ効果は大きい。

【クラウドコンピューティングの利用そのものがFD活動】

クラウドコンピューティングでは、新しいポートフォリオのアイデアを思いついてから導入までの時間が非常に短い。習熟した外部プログラマーとの間でコンサルテーション契約を結び、1、2日間程度の研修を受け、初期段階ではプログラム開発の指導を仰ぐことは必要だが、実際には、ユーザーサイドでかなりのプログラム作成を行うことが可能である。改善・工夫を思いついてから具体化まで、2、3日間あれば十分である。各回の授業のPDCAに組み込むことで、クラウドコンピューティングそのものが各教員のFDの実践につながる。

もともと、顧客管理システムで開発されたプラットフォームを利用しており、教職員にとって学生は「顧客」との位置づけであるが、個々の学生についての様々な情報を共有することで、「顧客」である学生の指導を強化することが可能になる。正課だけでなく正課外の活動について、関係する教職員が積極的に情報

を共有することで、個々の学生の成長をより強力に支えることも可能である。

【学生を交えたSNSの活用】

今後の課題として、学生がレポート等をポートフォリオ上に蓄積していく学習ポートフォリオの機能をより拡充する必要がある。この点、セールスフォース社のもつSNS(ソーシャル・ネットワーキング・サービス)利用の試行をはじめた。同社のSNSは学内の電子メールアドレスを用いてアカウントを付与する仕組みを取ることでセキュリティが高く、また、かなり大きなサイズの電子ファイルを添付したやりとりが可能であることから、非公開のグループを作り、ゼミや授業の中で利用することを考えている。現在教職員間の情報交換上利用をはじめている。また、スマホ上のアプリも利用可能である。

【複数大学へのノウハウ提供と協働の仕組みを検討】

今回、本学では、クラウドコンピューティングによる電子ポートフォリオを単独で開発した。しかし、クラウドの持つ複数の利点は大学間でも十分に理解されておらず、自前で開発を進めている大学は見受けられない。しかし、システム整備の遅れた中堅企業でクラウドコンピューティングが短期間に広まったのと同様に、特に予算面の制約が大きい中規模大学が導入するメリットは大きいと思われる。

本学でも、導入初期の段階では専任職員と教員複数が緊密に連絡を取り合いながら慎重に進めたが、軌道に乗ってからは、手探りで様々なプログラムを作成し、利用促進を図っている。今後、地理的に離れた複数大学に、本学でこれまで培ったノウハウを提供し、複数大学が協働する仕組みを構築する可能性も具体的に探っていきたい。

初年次前期取得単位数とその後の退学傾向の関連についての報告

【発表者】 藤原 朝洋 (九州共立大学)

1. 問題と目的

大学における、学生支援の課題の一つとして、退学の防止が挙げられる。退学の理由としては、「進路変更」、「経済的困窮」、「就学意欲低下」「病気」等が考えられ、現在、大学における初年時中退率は国立が 0.7%、公立が 0.8%、私立が 3.2%であるとされ、初年次における退学率には各大学でばらつきがあるが、4年間の退学率の平均より高い傾向があるとされる。また多数の大学において、初年次における学力不足や目的意識の不明確性、不本意入学等の問題が指摘されており、これらの学生の就学支援に取り組む大学が増加している。

上述の背景を踏まえ、本発表では初年次前期の単位取得状況とその後の退学傾向の関連について報告を行う。初年次前期の単位取得状況とその後の退学傾向の関連をみることで、初年次前期の単位取得状況がその後の退学傾向を予測するうえで有効な指標であることが明らかにし、初年次における就学支援の重要性について述べる。

2. 結果

本研究では、初年時前期に取得した単位数とその後の退学傾向について、A大学の文系学部と体育系学部について過去4年間のデータを用いた分析を行った。

対象者は2006年度～2009年度に入学した文系学部生と体育系学部生のうち初年次前期終了時点で在学していた学生 2349名（文系学部 1240名、体育系学部 1109名）とした。なおA大学の年間履修上限は48単位であり、前後期別の履修上限数はない。文系学部と体

育系学部には3年次に進級する際の進級要件があり、文系学部が40単位、体育系学部が50単位となっている。A大学では卒業までの除籍・退学者（2006年度と2007年度）の約7割が2年後期終了時までには発生しているため、本研究では2年後期終了までの除籍・退学時期について分析した。以下の表1はその結果である。

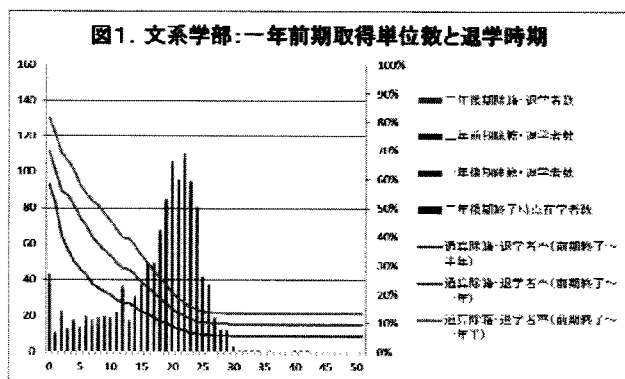
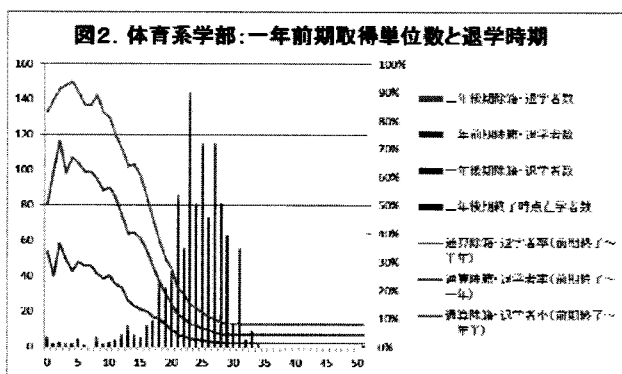
文系学部と体育系学部では除籍・退学の傾向に差が見られたが、共通して低単位取得学

表1. 除籍・退学者率(%)

学部	文系学部	文系学部	文系学部	体育系学部	体育系学部	体育系学部
入学年度	2006-2009	2006-2009	2006-2009	2006-2009	2006-2009	2006-2009
退学時期	～1年後期	～2年前期	～2年後期	～1年後期	～2年前期	～2年後期
一年前期取得単位数						
0	52%	70%	81%	33%	50%	63%
1	52%	53%	76%	25%	53%	63%
2	40%	56%	63%	36%	73%	91%
3	36%	54%	67%	31%	62%	62%
4	31%	51%	62%	27%	57%	63%
5	29%	47%	63%	30%	65%	64%
6	27%	44%	65%	29%	62%	64%
7	24%	40%	65%	29%	62%	63%
8	22%	37%	61%	26%	59%	63%
9	21%	35%	48%	24%	55%	63%
10	20%	33%	46%	25%	56%	61%
11	18%	31%	43%	22%	53%	75%
12	17%	29%	40%	21%	47%	70%
13	17%	28%	39%	16%	40%	64%
14	16%	27%	37%	15%	40%	63%
15	14%	24%	33%	13%	38%	60%
16	13%	23%	31%	13%	34%	62%
17	12%	21%	28%	11%	28%	45%
18	11%	19%	26%	10%	23%	38%
19	10%	17%	23%	8%	19%	31%
20	9%	15%	20%	6%	15%	28%
21	8%	14%	19%	4%	11%	21%
22	7%	12%	17%	4%	10%	19%
23	7%	11%	16%	3%	8%	15%
24	6%	11%	15%	3%	8%	14%
25	6%	10%	14%	2%	6%	12%
26	6%	10%	14%	2%	6%	11%
27	6%	10%	14%	2%	5%	10%
28	6%	10%	14%	2%	5%	9%
29	6%	10%	13%	2%	4%	8%
30以上	6%	10%	13%	2%	4%	8%

生ほど、より早期の退学傾向がみられることで一貫していた。目安として50%の除籍・退学率をラインとした場合、文系学部で初年次前期取得単位数が1単位以下の学生(4.4%)は一年後期終了までに、同じく4単位以下の学生(7.3%)は2年前期終了までに、同じく8単位以下の学生(14.4%)は二年後期終了までに50%の割合で退学することがわかる。体育系学部で初年次前期取得単位数が11単位以下の学生(35.2%)は2年前期終了までに、同じく16単位以下の学生(7.2%)は二年後期終了までに50%の割合で退学することがわかる。体育系学部では一年後期終了までに50%の割合で退学する集団は見られなかった。

両学部で退学の時期と該当者の割合に違いが見られたが、これは図1、2の通り、学部間における単位取得傾向の違いからくるものであると思われる。



3. 考察

分析の結果、初年時前期に取得した単位数と退学の傾向に関連が見られた。初年時前期単位取得数と半期毎の退学傾向を2年次終了時点まで分析することで、各学期における退学の傾向を初年時前期単位取得数から明らかにした。この結果は初年次における単位取得の傾向がその後の除籍・退学の傾向を予測する指標となりえることを示唆している。

また文系学部と体育系学部で退学傾向に差がみられたが、この違いは両学部の特徴によるものと思われる。文系学部が取得単位数の最頻値22単位を頂点とした比較的なだらかな分布を特徴とするのに対して、体育系学部は取得単位数の最頻値23単位を頂点とした比較的尖った分布を特徴としている。これはA大学では文系学部に比して、体育系学部が運動部への入部など明確な目的を持った入学が多いため、目的意識の有無についての傾向が結果に反映したためと推測される。このことに加え、体育系学部は厳しい進級要件がある為に、

結果としてスポーツ学部では初年次前期の単位取得状況からその後の除籍退学の傾向が予測しやすいという結果となった。

初年次前期の単位取得状況は、大学のユニバーサル化を背景に、今後も一定数の単位取得困難者が出続けると推測される。これは学力不足や大学進学のための目的意識が明確でない入学者が一定数入学するためである。これらの入学性に対して行う初年次教育の重要性は今後も高まっていくと思われる。その際には、初年次教育の課題が何であるのか、各大学の特徴を踏まえた目標を設定する必要がある。

今回はA大学独自の除籍・退学の傾向をみたが、これらの基礎的データとその考察は、初年時学生の傾向を浮き彫りにし、今後の初年時教育の在り方を考える示唆を得ることができると思われる。

学生の集中力に関する基礎的調査

アンケート結果より授業の構成を考える

【発表者】 赤澤 和哉（四国医療専門学校）

【はじめに】

授業をしていて思うことがある。学生の集中力が続かない。どの教員に相談しても同様の答えが返ってくる。果たして学生に全面的な非があるのであろうか。

集中できない理由は想像できる。近年の不況から、学費を自ら稼ぐ学生も増えており、学業と労働のバランスが崩れている学生も多い。単純に教員の授業力不足の問題もあろう。悩み事も多い年頃である。その中で少しでも授業を受けやすい環境を用意したいと考え、基礎的研究を行った。それを基に集中の妨げになっている問題点を抽出し、それに対する教員の取り組みなどについて検討する。

【対象】

平成 24 年度鍼灸マッサージ学科 2 年生 30 名(男 14、女 16 名)、鍼灸学科 2 年生 46 名(男 29、女 17 名)、合計 76 名を対象とした。鍼灸という分野は幅広い年齢層が学ぶ分野であり、社会人が 47 名、高校新卒者が 26 名である。

【方法】

紙面質問形式の「集中力に関するアンケート」調査を以下項目について実施し検討した。

- ① 集中力の持続時間
 - ② 集中力を持続させるための工夫をしているか
 - ③ 集中力を妨げる要因はなにか
 - ④ 曜日による集中力の差異とその理由
 - ⑤ 時限による集中力の差異とその理由
 - ⑥ 座学と実技科目での集中力の差異
 - ⑦ 科目間による集中力の差異とその理由
- を挙げ、各々に自由回答欄を設けた。

【結果】

有効回答率は 96.1%で、各項目の分析は以下のとおりであった。

①集中力の持続時間：集中力の平均持続時間は平均で 42.3 分であり、「30 分程度」と回答した学生が 37.9%と最も多かった。また社会人の平均は 42.2 分、高校新卒の平均は 42.6 分であった。男女差をみると男性 42.4 分、女性 42.3 分であった。「90 分集中できる」と回答した学生はわずか 2 名 2.7%にとどまった。

「15 分以下」も 3 名 4.1%いた。

②集中力の工夫：自由回答欄に「少しストレッチする」などの意見のほか「しばらく何も考えない」、「休憩を入れて欲しい」などの意見も多く見られた。

③集中を妨げる要因：「教員の授業力不足」、「睡眠不足」、「体調不良：病気」、「悩み事」、「座席位置」、「そのほか」の項目から選択回答させた(複数回答可)。そのうち「睡眠不足」と回答したものは全体の 93.1%にのぼり、次いで「そのほか」が 24.7%、「体調不良」が 16.4%、「悩み事」が 15.1%と続いた。

④曜日による差：最も集中しづらい曜日について「月曜日」と回答したのは 37.0%、次いで「金曜日」で 26.0%であった。35.6%は「曜日による差異はない」と回答した。理由として月曜日は「休日の雰囲気を引きずってしまう」と回答した者が多く、金曜日は「1 週間の疲労の蓄積」、「休日の予定を考えてしまう」などの意見がみられた。

⑤時限による差：「13 時から 14 時 30 分が集中しづらい」と回答したものが 68.5%で最も多かった。「どの時間帯も変わらない」と回答したものは 17.8%であった。

⑥授業形態による差：67.1%が「座学のほうが集中しづらい」と回答した。また、42.4%が「座学も実技も変わらない」と回答した。

⑦科目間の差：科目によっても差異があり、理由としては「プロジェクターを重視する授業は集中しづらい」、「声が小さく淡々と授業を進める教員は集中しづらい」、「覚えるだけの科目は集中しづらい」などの回答があった。

【考察】

まず、教員が授業力の向上に取り組むことを前提として、本研究結果を考察したい。

①授業時間：学歴や性別による差はみられなかった。しかしながら授業時間90分に対して、平均集中時間は42.3分と短い。この背景には高校の授業時間が50分であり、そこから順応できていないことが考えられる。集中力には個人差があり、また訓練によって大きく変化しないという説もあることから、こうした学生の現状を踏まえ授業中に息抜きする時間を設けるなど、教員側の配慮が必要といえる。

②集中力持続の工夫：集中力を持続するよう工夫している学生は少なく、この点から授業に対する受動的な姿勢が見て取れる。ディスカッション、体験型授業など学生が参加できる授業の構成について検討の余地がある。

山田らは静的作業中の飲水が作業効率を向上させるとしている¹⁾。授業中に飲水を認めることで学生の集中力にどのような変化がでるか検討することは興味深い。

③集中力を妨げる要因：93%もの学生が睡眠不足を訴えている。その原因として本学科は社会人が多く、仕事や家庭と学業の両立など、睡眠時間やプライベートを削って勉強している学生も多い。高校卒の学生も生活費の捻出のためにアルバイトを励む学生がほとんどである。これら学校以外の時間の圧迫が睡眠不足を招き、集中力の持続時間と関連していると考えられる。

④⑤⑥⑦各条件による集中力の差：学生の集中力は月曜日、金曜日、昼の時間帯に続きに

くい傾向がみられる。これらの曜日・時間帯には、設問⑦で回答があった「プロジェクターを重視する授業」や「淡々と講義する授業」、「暗記系授業」は向かないと考える。カリキュラム編成上如何ともし難いことであろう。

その点において、学生が集中しづらい曜日・時間帯にわざわざ集中しづらい授業を配置することは自虐的であるといえる。本基礎研究によって示唆された集中しづらい時間帯は今後の時間割編成に利用していきたい。また、時間帯や学生の雰囲気を加味して臨機応変に教授できるよう授業を研究すべきである。

昼食後の授業も集中しづらいことが示唆された。たとえば先述の通り昼食後の授業だけでも授業中の飲水を認めるなどの対策も検討したい。

また座学のほうが集中しづらい傾向があることから、終日座学という日を極力作らないなどの科目配置も重要と考える。

科目間による集中力の差異は学生側の問題というより、教員の授業力の問題が大きいと考えられ、学内研修会、公開授業などで引き続き全体的な授業力の向上を目指していく必要がある。

【まとめ】

本基礎研究により、ほとんどの学生が90分間集中できていないことが示唆された。様々な事情で慢性的な睡眠不足や体調不良を多くの学生が抱えている現状も踏まえると、教員側が少しでも集中しやすい環境を提供する努力が必要である。今後は集中しやすい学習環境について検討していきたい。

【謝辞】

協力頂いたクラス担任の稲井、田畑両先生、ご指導頂いた乗松尋道学校長に深謝致します。

【参考文献】

- 1) 山田貴代,山下淳,苗鉄軍(2009)、耳朶脈波分析による静的作業時の休憩効果とその際に引用するカフェイン含有コーヒーの効用について、農作業研究、44(1)、11-19

学習意欲向上につながる初年次教育プログラムの設計とその効果測定

【発表者】 片山 壮平 (公文教育研究会 経営企画室 調査企画チーム)

本発表では、大学における公文式学習プログラムの効果測定に基づき、学生の学習意欲を実際に向上させた要因を明らかにする事で、意欲向上を起こす初年次教育プログラムの特徴を導く。

1. 初年次教育科目としての公文式学習概要

1. 1 公文式学習の概要

公文式学習は2012年現在13大学で活用されている。その目的は多様であるが、主に1年次生を対象に導入されていることが多く、初年次教育科目として扱われているケースも見られる。

そもそも公文式学習は、例題演習を基本とした自学自習形式のプリント学習である。例えば数学は、数を数える幼児向けの内容から、大学教養課程相当教材まで5520枚で構成されている。

通常、公文式は学習当初に行う診断テストにより、個人別に学習開始教材を決定する。この時、学習開始教材は学習者が「わからない箇所」ではなく、「スラスラ学習できる箇所」に基づいて決定されるため、学習者にとって平易な教材から学習を開始することになる。その後、学習者は学習時間と正解率を加味しながら自習で学習を進める。またその間、公文式指導者は学習者に対し「認め、誉め、励ます」というプラスのアプローチを基本としたコミュニケーションを積極的に行い、自習学習を促す。

1. 2 学習効果の仮説

以上のように公文式タイプの学習は、学生が自習形式で知識を獲得し（もしくは思い出し）、それを運用できるようにトレーニングし

ていく。この時、知識量を学力とするなら、それを運用するための能力は、学習習慣・姿勢・態度・意欲・持続性などの多岐に渡る要素に分解できる。学習者が自習するためにはこれら能力面の育成は不可欠であり、その育成においては個人別に測定・評価しながら指導を行う必要がある。

そういった学習者の能力を育成するための仮説は、下図のようにまとめられる。

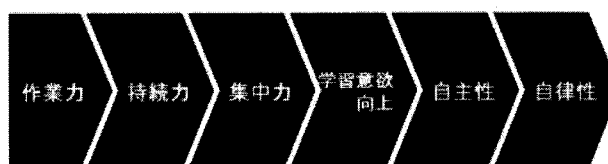


図1：公文式学習における能力育成の仮説

公文式は平易な箇所から学習を開始するため、学習開始当初は特に作業力の養成に重点が置かれる。作業力を維持できる時間（＝集中できる時間）を延ばしていくことで、処理能力を向上させ、その結果学習者自身が「今までできなかったことができる」状態を体感することで、学習意欲や自主性・自律性が養成されていく。

公文式学習が初年次教育の一環として扱われる背景には、学力の再構築という効果のみならず、上記のような学習意欲や自主性・自律性といった学生の能力的・質的成長も目指していることが影響していると言える。

2. 効果測定的设计

2. 1 効果測定の目的

今回の効果測定は、一定期間の公文式タイプの学習が大学生においても学習意欲向上やそれに伴う行動様態の変化まで影響を及ぼし

うるかを検証し、その要因を明らかにするために実施した。

2. 2 測定的设计

測定的设计にあたり、学習意欲や自主性、自律性の測定手法を定めるため、2大学の公公式学習者を対象に「内発的—外発的動機づけ尺度¹」「自己効力感尺度²」など複数の心理尺度(質問票)を用いた予備測定を行った。測定は、学生の変化率をみる意図から、プログラム実施前(pre)実施後(post)の2回実施した。

この結果を学習状況などと個別に照合したところ、学習を順調にこなし、内発的動機づけ尺度は向上しているにもかかわらず、自己効力感が低下しているケースがあった。この学生に関して担当教員にヒアリングを行ったところ、学習を通じて謙虚になり、自己評価が下がっている事実が明らかになった。

こういった例から、学生の意欲・能力変化を多角的に捉えるため、心理尺度やテストなどの測定手法の他、第三者からの観察評価や自己評価といった定性情報を用いた測定を以下のように設計した。

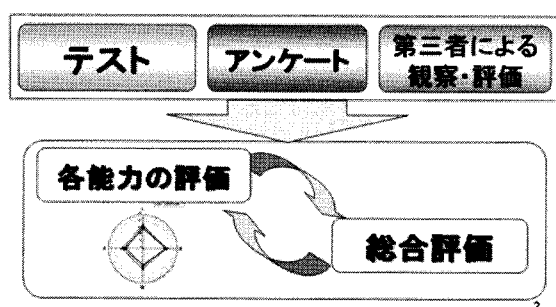


図2：効果測定の概要

以上を踏まえ、2012年上期の効果測定は4大学において予備測定と同様にpre-postの2回を実施した。

3. 学習意欲向上の事例分析とその要因

本測定では、定量的変化に加えて定性的変化を踏まえた解釈を個人別・能力別に行う。

3. 1 事例①

テスト・アンケートの結果と学習状況がともに向上している事例。

3. 2 事例②

テスト・アンケートの結果は維持・低下しているが、良好な学習状況であった事例。

予稿作成の段階ではpostテストが終了していないため、詳細に述べることはできないが、当日の口頭発表では、上記2事例について指導者からの評価と学生本人のインタビューを踏まえた解釈を行い、学習意欲向上を引き起こした要因の分析を行う。

4. まとめ

以上のように、学生の意欲向上が何によってどの程度向上するのかについては、単一の観点で評価できず、複合的に定量・定性情報を解釈しながら、個人別に測定・評価していく必要がある。これは既存の整理を用いれば、精神測定学的パラダイムとオルタナティブ・アセスメントのパラダイムの中間に位置する評価軸と考えることができる³。公公式学習のような基礎能力を養成するプログラムにおいては、どれだけ能力が身についたのかを測定すると同時に、その能力が何に生かされたのかを仮説に基づいて考えていくことが重要である。このことで、学習効果を客観的に捉えた上で、プログラムが大学教育の一部としてどう機能していけるのかを検討していくことができる。

¹ 桜井茂男・高野清純：「内発的—外発的動機づけ尺度の開発」, 筑波大学心理学研究, 1985, 第7巻, p43-54

² Bandura, A., "Self-efficacy: Toward a theory of behavioral change," *Psychological Review*, 1977, No. 84, p191-215

³ 松下佳代：「新しい評価のパラダイム—パフォーマンス評価の観点から—」, 初年次教育でなぜ学生が成長するのか, 河合塾編著, 2010, p206

入試科目の変更がもたらす入学生の高校での学習履歴と

学習意欲の変化の調査

【発表者】 西 誠 (金沢工業大学)

1. はじめに

金沢工業大学は工学系の単科大学から工科系の総合大学として、工学部、環境・建築学部、情報フロンティア学部、バイオ・化学部の4学部制を取っている。そして、平成24年度開始にあたり、教育内容の充実を目的とした教育改革を実施するとともに、新たな分野の学生開拓を目指して、入試システムを変更した。具体的には文理融合学部として発足した情報フロンティア学部において、入試科目としてこれまで課していた数学を選択制とし、数学を受験科目とせずに受験できるようにした。

これまでも、AO入学に代表される入試制度の多様化により、多様な学力と意識を持つ学生が入学している。そのため、高校時代に数学、理科を学習した学生であっても大学の授業を理解するための理数系科目の学力が十分備わっていない学生も増えているのが現状である。

さらに、今回の数学科目の選択制への移行により、高校時代に数学、理科などの理数系基礎科目をほとんど学習していない文科系の意識を持った学生の入学が飛躍的に増加する可能性がある。このような状況の中で、入学する学生に対して専門科目を学ぶために必要な数理の学力を修得させるために、さまざまな教育工夫が必要となる。

上記の問題に対応するため、平成24年度の教育改革にあたり、数学の履修歴や学力に対応できるように科目の編成と教育内容を大きく変更した。加えて、入学した学生に対し

ては学力診断とアンケートを実施し、学生の意識や学力状況について検討した。

本研究では数学を受験しない学生に対して、数学に対する学習意欲と学力向上を実現するための教育実践のための一環として、新入生に対して行ったアンケート調査と入学時に行っている学力診断結果に対して分析を行った。

2. 入学時の学力診断とアンケート調査

(1) プレースメントテストの実施

金沢工業大学では、大学入学時に英語と数学の学力診断を実施している。数学においては数学I、IIの範囲で25問の基礎的な問題を課し、この学力診断を実施した。なお、この学力診断については毎年同じ問題で実施しており、この結果をふまえて、学力別クラスを編成し授業を実施している。すなわち、学力診断において点数の低い学生を基礎クラス、その他を標準クラスとして授業を実施している。

なお、平成24年度において学力診断を実施した結果からこれまでの学力診断結果に比べて平均点が低下したことが確認された。

(2) アンケートの実施結果

入学生に対して数学に対する意識や学力状況を調査する為に情報フロンティアの学生全員に対してアンケート調査を実施した。具体的には、表1に示すような項目について調査を実施した。

図1は新入生の入試形態と学力別クラスの編成割合である。なお、入試科目で数学を選んだ学生は75名であるのに対し、数学を選

表 1. 新入生に対するアンケート項目

高校時代の学習履歴と内容の理解度
入試形態と受験科目
数理科目に対する意識
数理の学習に対する不安

択しなかった学生は 78 人であり、ほぼ同数であった。図から明らかなように、AO 入学や推薦試験学力診断において成績の悪かった基礎クラスは入試形態としては推薦や AO に多いことが確認できる。また、入学試験を受けた学生でも、数学を選ばなかった学生の学力診断の結果が低くなっていることも確認できた。

図 2 は数学が必須の受験科目であった平成 22 年度と数学が選択科目となった 24 年度における学生の高校時代の数学の履修歴と理解度を示したものである。図よりわかるように平成 22 年度に比べて平成 24 年度に比べて数学の理解度が全体を通して低くなっているのが確認できる。また、高校時代に履修していないと回答した学生の数も増加しているのがわかる。

図 3 は学力診断において成績の低かった基礎クラスの学生に限って高校時代の数学の履修歴と理解度を示したものである。この図から数学 II 以上を理解している学生はほとんどいないことがわかる。また半数以上の学生が数 III および数 C を履修していないことも確認できる。

3. まとめ

以上より、前年度までと異なり平成 24 年度は、数学を受験科目とせず、高校時代に数学を履修していない、文科系の学生も多く入学していることが確認できた。また、彼らの意見から数学に対する意識もこれまでと大きく異なることも確認できた。

今後は、より詳細な分析を加えることによって学生の現状を把握するとともに数学に対する学習意欲と学力向上を実現するための教育実践を試行していきたいと考えている。

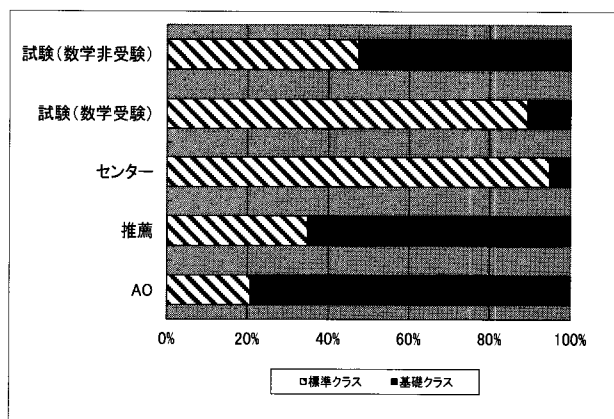
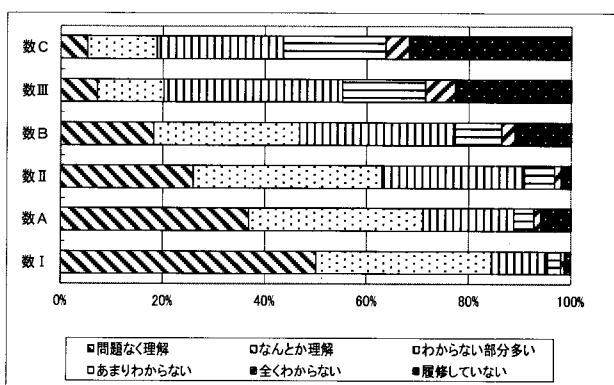
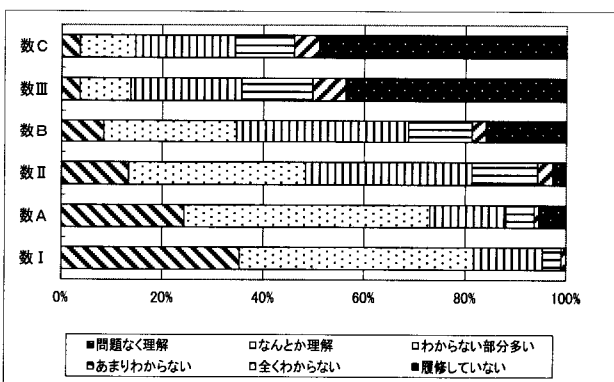


図 1. 新入生の入試形態と学力別クラス編成



(1)平成 22 年度入学生



(2)平成 24 年度入学生

図 2. 高校時代の学習履歴と理解度

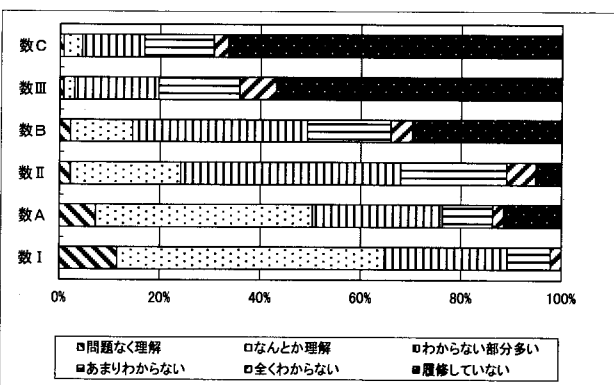


図 3. 基礎クラス学生の学習履歴

教員養成系大学における初年次教育の特徴と課題

【発表者】 久保田 祐歌 (愛知教育大学・教育創造開発機構・大学教育研究センター)

1. はじめに

本発表では、教員養成系大学における初年次教育モデルを検討するための基礎作業として、現在のカリキュラムの特徴を明らかにし、課題を導出することを目的とする。初年次教育は、高等学校から大学への円滑な移行を図ることで大学での成功へと導くことを目的とし、平成 21 年時点で実施大学は 8 割を超えている(文部科学省、2011)。山田・杉谷(2008)によると初年次教育は、①スタディ・スキル系、②スチューデント・スキル系、③オリエンテーションやガイダンス、④専門教育への導入、⑤学び全般への導入を目的とするもの、⑥情報リテラシー、⑦自校教育、⑧キャリアデザイン、の 8 領域に分類される。これらのうち、どれに焦点をあてるかについては、大学や学部・学科の特性により異なる。

教員養成系大学においては、教育職員免許法によって規定された科目を提供する必要があるため、過密なカリキュラムの中で初年次科目を必修科目として導入することには一定の困難がある。また、専門職業人としての教員養成カリキュラムの一年次においては、大学への適応という課題の他に、職業意識の醸成も課題となりうる。このことは、初年次教育の分類で言うと、「キャリアデザイン」に該当する。

本発表においては、国立単科大学の教員養成系大学 11 校を対象とし、教員養成系大学が現在どのような初年次教育を実施・導入しているのかを確認することで、教員養成のための初年次教育カリキュラムのモデルを築くための予備調査とする。

2. 調査方法

国立単科の教員養成系大学 11 校の初年次教育実施状況(主に必修科目)を、2012 年度の履修の手引き等の資料やシラバスを参照し、山田・杉谷(2008)による分類によって整理した(正課外で実施される「オリエンテーションやガイダンス」と、教職科目に含まれる「情報リテラシー」は項目として始めから除いた)。教育職員免許法において必修とされている教職に関する科目のうち、「教職の意義等に関する科目」は、「教職入門」等の科目名で提供されている。これらは、「教職の意義及び教員の役割」「教員の職務内容(研修、サービス及び身分保障等を含む。」「進路選択に資する各種の機会の提供等」を内容とするため、1 年次に実施されている場合には「キャリアガイダンス」とみなした。また、教育実習に関する科目についても同様の扱いとした。

3. 国立単科型教員養成系大学の初年次教育

国立単科型の教員養成系大学 11 校の初年次教育をまとめると表 1 のようになる。「学び全般への導入」と「キャリアデザイン」の二つを柱として実施している大学が 7 校、これら二つを折衷した科目を設置している大学が 2 校あった。折衷の方法としては、「キャリアデザイン」科目に「学び全般への導入」の要素を入れ込む方法(上越教育大学)と「学び全般への導入」と「キャリアデザイン」を融合させる方法(宮城教育大学)があった。加えて、宮城教育大学においては、教員を目指す学生に対して「特別支援教育マインド」を醸成するため、「特別支援教育概論」が必修科目として設置されている。その他、「学び全般への導

入」科目やこれと教職科目との折衷科目を設けていない大学は、教職科目である教職の意義等に関する科目において、教職への導入教育（小学校等への訪問等を含む）を行っていることが分かった（東京学芸大学、鳴門教育大学）。

表1：国立単科型教員養成系大学の初年次教育

大学名	学び全般への導入	折衷科目等	キャリアデザイン
北海道教育大学	「大学入門ゼミナール」(前期)		教職論
			教育フィールド研究(通年)
宮城教育大学		「特別支援教育概論」	教職入門(学校訪問を含む)
		教育実践体験演習(講座専攻別)	
上越教育大学		「人間教育学セミナー(教職の意義)」	教育実地研究IA
東京学芸大学			教職入門(授業内で「学校参観」を実施)
愛知教育大学	入門科目等(初年次教育の試行的実施)		教師論(教職の意義)実習なし 基礎実習(選択)
奈良教育大学	「大学での学び入門」(4月～5月)		「教職入門」(6月～7月)
			「現代教師論」「専修基礎ゼミ」(後期)
京都教育大学	基礎セミナー(前期)		教職の研究 公立学校等訪問研究(後期)
大阪教育大学	基礎セミナー(前期)		教職入門(「学校観察実習」が含まれる)
兵庫教育大学	初年次セミナー(前期)		教職原論(前期)
			学校観察実習(実地教育I)
鳴門教育大学			教職論(前期)(学校訪問を含む)
			ふれあい実習
福岡教育大学	フレッシュマンセミナーA		(「教職研究」は3年次)
			「体験実習」

4. まとめ・今後の課題

教員養成系大学の初年次教育においては、スタディ・スキルのみを扱ったり、自校教育を目的とする科目は設置されていない一方で、教職の意義などを検討するキャリア教育を1年次に実施する大学がほとんどであった。一つとして、教職の意義、職務内容に関する講義や附属学校等での観察実習を通して、教員としてのマインドを養成することが課題としてあり、そして、そのために必要なアカデミックなスキルを学ぶことが教員養成の初年次教育に求められていると言える。シラバス調査からうかがえるこうした特徴について、「初年次教育」としてプログラム化した形で提示している大学も若干ながら存在する。今回の調査は、国立大学の教員養成系大学に限られたが、教員養成の初年次教育として、どのような在り方が適切であるかについては、教員養成系学部や一般大学・学部の現行のカリキュラムまで調査した上で検討する必要があるだろう。これらを今後の課題としていきたい。

【参考文献】

- 藤原幸男(2002)『「教職の意義等に関する科目」の実践的研究：教職像・教職志望を中心に』『琉球大学教育学部紀要』第60集、pp.143-153.
- 岩田良生(2010)「初年次教育試行についての教育実践と成果：人文科学入門(初年時導入演習)・特別支援学校教員養成課程1年・前期」『教養と教育』第10号、pp.60-64.
- 文部科学省(2011)『大学における教育内容等の改革状況について(平成20年度)』
- 中村章二(2012)「大学教育におけるタイム・マネジメント—質保証を学生の視点から考察する—」『大学アドミニストレーション研究』第2号、pp.33-48.
- 山田礼子・杉谷祐美子(2008)「初年次教育の『今』を考える—2001年調査と2007年調査の比較を手がかりに—」『大学教育学会誌』第30巻、第2号、pp.83-87.

初年次教育・転換教育としての教職課程

一 初年次教育科目としてみた「教職の意義等に関する科目」 一

中村 博幸 (京都文教大学)

1. はじめに

教員免許を取得する為の教職課程におかれた科目の中に、「教職の意義等に関する科目」(通称「教職概論」。以下「教職概論」と記す^注)がある。

この「教職概論」を教職課程における初年次教育科目とみなして、科目の位置づけや内容の検討を行なう。

2. 教職課程と「教職概論」

(1) 教員免許取得科目の構成

教員免許に関する科目は大きく3つに分かれており(表1)、教科に関する科目は理科・社会など、教科内容に関する科目である。それに対して教職に関する科目は、いわば教師になる為の科目である。そのうちBは主に教育理論、C・Dは教育課程や指導法に関する科目、Eは教育実習(路上検定)である。

(2) 「教職概論」・「教職実践演習」

「教職概論」(平成10年開設)は、教職課程の中で、1年生(前期が望ましい)開講とされており、「教職実践演習」(平成22年開設)は4年生(後期が望ましい)とされている科目である。

表1 教免取得の為の科目(領域)構成

教職に関する科目	
A	教職の意義等に関する科目
B	教育の基礎理論に関する科目
C	教育課程及び指導法に関する科目
D	生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目
E	教育実習
F	教職実践演習
教科に関する科目	
その他	

そこで、各科目間の関係をカリキュラムマップで示すと図1の様になる。

3. 初年次教育科目としてみた「教職概論」

ここで「教職概論」を、初年次教育の立場から見て教職課程の中での役割を考えてみる。

(1) 「教職概論」の構成

「教職概論」が平成10年に開設されるにあたり、文部科学省(当時文部省)の初等中等教育局の説明会では、漫然と教員免許を取得する傾向があるので、入口科目として開設するということであった。

・教師としての能力、適性について

4年生になり教育実習に行き、初めて教師に向いていない事がわかって、今迄の努力は無駄になる。そこで早くから、教師に必要な資質を理解させる。

・教職課程で学ぶ全体像

4年間に学ぶべき全体像を理解する。(例えば図1の具体的内容)

・これから何をすればよいか

教員免許を取得し、教員に採用されるまでのプロセスを理解する。

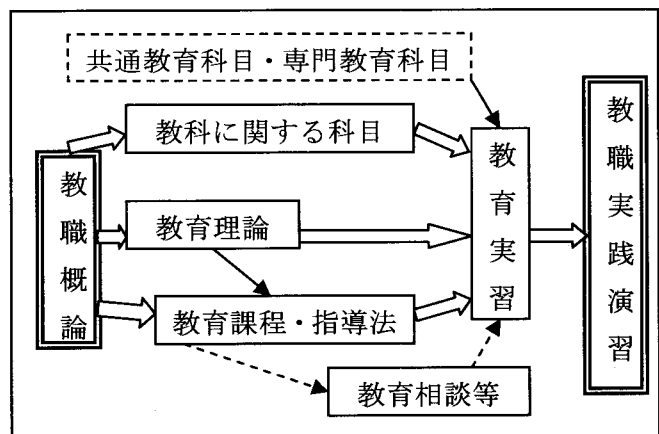


図1 教職課程のカリキュラムの関係

・学校教育現場を実際に知る

学校ボランティア等に参加し、教師の視点で教育現場を見る、体験する。

それに基づき、教職概論には3つの必要事項が含まれる。(表2)

表2「教職の意義等に関する科目」(教職概論)

・教職の意義及び教員の役割
・教員の職務内容 (研修、服務及び身分保障等を含む)
・進路選択に資する各種機会の提供

(2)初年次教育とみた「教職概論」

初年次教育には様々な捉え方があるが、ここでは、接続教育・転換教育、大学で学ぶ動機づけ、大学4年間に学ぶ為に必要な考え方や学習方法、そして最近重要視されている、専門教育への接続の4つの視点を取りあげる。

以下に、「教職概論」を初年次教育のコア科目と見た時の内容の分析を行う。

○接続教育

「あちら側(生徒側)」の視点から「こちら側(教師側)」の視点へ。同じ教育場面でも、視点を変えれば違って見えてくること。

○転換教育

「子どもが好きだから」は、教員を希望する動機としてはよいが、それだけでは教師になれない事の理解。具体的には、児童・生徒と接する以外の様々な職務や、教師に必要な適性を知る。

○学ぶ意欲と動機づけ

多くの課題を抱えた教育現場にも、多くの頑張っている能力のある教員が居る事を知る→学校ボランティア等で、クラス指導や学力指導の体験をする。

○4年間学ぶ為に必要な考え方や学習方法を知る

教育と学校教育の共通部分や異なる部分を知り、何を学ぶ(修得)必要があるかを知る。

○専門教育への接続

教職課程の全体像を知る。「教師塾」などを紹介し参加させる。

4. 「教職概論」の運用状況

(1)教員としての資質・適性について

本学では、1年次後期の「教職概論」受講生が2年生前期の「教育方法・技術論」で3割程度減少し、免許取得の辞退を申し出る。教員免許取得は+αが多く、大変であるということは学生間に既に伝わっているので、その為による辞退は少ない。むしろ、他にやりたい事があるとか、教員に向いていない事がわかったなどの理由による。(特に後者は「教職概論」の学生コメントからも明らかである。)

問題は教員に向いていない(適性・資質がない)事が自覚できなかった学生である。ペーパーテストやレポートで単位を修得し、いくつかの条件をクリアして教育実習に出てしまう。その結果、児童・生徒や教員とのコミュニケーションがとれない、教壇で満足に授業ができないなどと判断される。(その様な学生は、最近どこの大学でも増加している。)教職課程の立場からみれば、その様な学生はかなり事前に予想できる。「教職実践演習」が開設されたのであるから、4年生後期までにどうにかできないかという感がある。

(2)課題

教職課程を受講する為の事前審査を行なっている大学もあるが、多くはペーパー(学力)である。また「教職概論」を受講しないと次のステップに進めないという規定もない。その為に、2年生から教職課程を受講する学生や、1年生時の時間割の都合で、「教職概論」を受講しなかった学生は他の科目が先にスタートしてしまうことが課題である。

5. おわりに

「教職概論」が、教職課程における初年次教育科目であると位置づけられれば、上記の問題は指導により解決できると考える。

注)教育職員免許法施行規則では、科目は大きく6つに分かれており、含まれる必要事項が指定されている。各大学で実状に応じて細分し、ふさわしい開講科目名称をつける。「教職の意義等に関する科目」は、「教職概論」、「教職入門」などとされる事が多い。

初年次教育を学生の学習スタイルから考える

—芸術系大学における初年次教育の試行—

○真下 知子
(京都文教短期大学)

中村 博幸
(京都文教大学)

キーワード：芸術系初年次，基礎演習，協同学習・グループワーク

1. はじめに

初年次教育はすべての大学に必要であり、FYE(初年次体験)の効果は大きい。しかし、各大学や学部の専門によって学生に求められる能力、資質やそれを習得するための学習スタイルは異なっていると考えられ、それぞれに適した初年次教育のデザインが必要である。これは、最近話題になっている専門教育との接続やカリキュラムポリシーとの整合性を考える上でも重要な点である。

筆者(真下)は2007年度より、非常勤講師として、関西のK芸術大学の初年次教育にあたる「基礎情報学」を担当しており、専任教員とともに、美術学部の学生が4年間を通して身に付けるべき力を意識した初年次教育の内容・方法について検討を重ねてきた。本稿では、本実践を紹介し、これを一例として、各大学、専門の特性に応じた初年次教育のあり方を考える。

2. 美術学部における初年次教育の目的

K芸術大学美術学部では、実技の分野において、約40年前から独自の初年次教育が開発されてきた。入試のために技術を磨いてきた学生が、それを脱し、独自の造形活動の基礎となる感性、制作意欲、知的探究心を養うことを狙いとしている。

また、カリキュラム上の特徴として、入学時点では美術、デザイン他の科別であり、専攻別ではないこと、全く学年制をとっていない

いことが挙げられる。従って、入学時点から、学生一人ひとりが、自分自身の興味・関心や進路を探りながら、どの時期に何を履修するのか、考えることが求められるのである。

このような背景から、学科の初年次教育として新設された「基礎情報学」で目指してきたものは、以下の4点である。

- ①オリジナリティが求められる中で、独自の表現方法を見出すための情報活用能力の向上(情報収集、整理、表現・伝達の方法等)
- ②作品を他者に伝える力、協同で制作・企画する力を視野に入れたコミュニケーション能力の向上
- ③自分に必要なものに気付き、それを外在化すること(思考の外在化)
- ④4年間を見通した履修計画の必要性に気付くこと

3. 基礎情報学の内容・方法

(1) 授業の内容

本授業では、美術学部の学生が意識すべき情報モラル、知的所有権、肖像権、個人情報とプライバシーに関するトピックを扱い、講義とチーム学習を通して、前述した力の育成をめざした実践を行っている。シラバスや授業内容の詳細は当日提示する。

(2) 授業の方法

- ①対象：美術学部1回生、2012年度登録者125名(美術科65名、デザイン科29名、工芸科26名、総合芸術学科5名)

- ②時間数：週1コマ(90分)・半期
- ③授業形態：講義・演習(5,6名のチーム学習)

4. 美術学部学生の学習スタイルを考慮した 初年次教育の実践

思考や発想のスタイルは、学部や専攻に関わらず、それぞれの学生によって異なっていると考えられるが、美術学部の学生は、専門を学ぶ際によくとられる学習の形態や方法(学習スタイル)に慣れており、訓練もなされている。造形活動での発想、構想段階に用いられるアイデアスケッチがその一例である。また、受動的に聞くよりも手を動かしながら考えることを好む学生が多いことや、時間のかかる作業にも根気よく取り組むことが学生によるコメントや授業での観察からうかがえる。そこで、これらを考慮し、2011年度より新たな試みを行っている。

(1) スケッチブックを活用した

チーム学習の実践(2011年度～)

開講時より、主に教員とのコミュニケーション手段として活用してきたコメントカードを2011年度からは、スケッチブック上に貼り付け、チーム内で共有することにより、ディスカッションの活性化と個々の思考の深まりを図った。

- ①スケッチブックの仕様：A3版
 - ②利用方法：1チーム(5～6名)に1冊とし、個人の考え、意見、チームでの議論の流れ、まとめを記入する。
 - ③期待される機能
 - ・個人の頭に浮かんだ事柄を気軽に外在化することができる。(思考の外在化)
 - ・個々が考えた事柄をスケッチブック上で共有できる。(意見の共有)
 - ・初回から最終回までの記録が残る。教員も議論の流れが把握しやすい。(記録)
 - ・グループで、必要な際に振り返ることができる。(グループポートフォリオ)
- 受講後のアンケート調査より、これらの観

点から協同学習においてスケッチブックがある程度機能していることが確認された(真下他, 2012)。

(2) 学生によるカリキュラムマップ作成の 試み(2012年度)

前述のように、K芸術大学では、学年制をとっておらず、特に学科の選択科目については70以上の科目の中から、選択し、履修計画を立てることが必要となる。しかし、入学後すぐのオリエンテーションでは、学生の理解は十分でなく、ただ時間を埋めるような履修登録になっているケースも見受けられる。

そこで、自分のやりたいこと、将来の職業との関連を意識しながら、「何を学ぶのか」「なぜ学ぶのか」を主体的に考える機会として学生によるカリキュラムマップの作成を試みた。

第1回：7月2日(11回目の授業日)

選択科目のカード(70科目)の中から履修ルールに従って28科目を選択し、以前の授業で実施したKJ法を参考にグループ化する。矢印や囲みを用いて関連性を示し、その意味を言葉で記入する。(個人)

第2回：7月9日(12回目の授業日)

個人で作成したカリキュラムマップをチーム内で紹介し合い、意見交換し(チーム学習)、それを参考にマップを修正する。

作成されたマップは、科目名や系列などによって単純に分類したもの、制作活動に興味をもっている事柄や将来を意識し、関連性を示したものなど、いくつかのケースに分かれていた。受講後の学生によるコメントには、「科目の関連性に気付いた。」「将来のことを考える機会となった。」「実際の履修についても考え直そうと思った。」といった内容が見られた。詳細は当日報告する。

<引用・参考文献>

真下知子, 横田学, 中村博幸(2012)「芸術系大学における初年次教育の取り組み(4)ーチームによる協働学習の活性化をめざした働きかけー」, 京都市立芸術大学美術学部研究紀要(56)

初年次教育における短期海外研修の意義と課題

拓殖大学国際学部の試みと「グローバル人材育成」

【発表者】 甲斐 信好 (拓殖大学国際学部)

1、 問題意識

発表者の所属する拓殖大学国際学部(以下「本学部」)は、2000年の開設以来、3週間から4週間の「短期海外研修」を実施してきた。現在はアジアの国々を中心に、7本(7カ国)が本学部独自のプログラムとして原則毎年行われている。

また、発表者は2005年以来ゼミ生を中心にアフリカの現場へのスタディツアーを実施し、今年で8年目になる。

短期海外研修プログラムの可能性と課題について、本学部の海外研修の実態について報告し議論しながら、併せて「グローバル人材の育成」について考えたい。

2、 海外研修の状況と背景

本学部がプログラムとして実施している海外短期研修(1カ月以下もの)は以下の7本である(カッコ内はパートナー)。

- ① タイ (コンケン大学)
- ② マレーシア (マレーシア国民大学)
- ③ インドネシア (ダルマプルサダ大学)
- ④ フィピン (フィリピン大学)
- ⑤ 中国 (天津外国語大学ほか)
- ⑥ 韓国 (大邱テグ大学校)
- ⑦ カナダ (観光実務研修: 旅行代理店やホテルでの実習を含む)

2011年度の参加者は総数で154名、大半は1年生・2年生である(本学部の1学年の定員は300名、昨年度の卒業予定者は314名)。

本学部は当初「国際開発学部」として設立されたため、海外研修の実施には教

員・学生ともにインセンティブがあった。

また、1、2年時に英語(全員必修)の他、地域言語(必修)として以下の11言語を持っている(カッコ内は2011年度の履修者数: 1、2年生603名中)。中国語(181)、韓国語(88)、マレーシア語(50)、ベトナム語(22)、ブラジル・ポルトガル語(47)、フィリピン語(19)、ヒンディ語(18)、タイ語(23)、スペイン語(106)、インドネシア語(26)、アラビア語(23)。短期海外研修は、これらの地域言語の、履修の場としての意味も大きい。(約2割を占める留学生は英語と日本語の2つが必修である。3年時以降、希望があればそれ以外の言語を履修可能)。なお、本学部はコース制をとり2年時以降に学生は6つのコース(国際協力、国際経済、国際政治、国際観光、国際文化、農業総合)を選択する。

3、 実施例①タイ海外研修



(写真: 東北タイの農村へ)

- ① 実施期間：22日（原則）
- ② 目的：「タイをトータルに体験する」
- ③ 具体的内容：
バンコク（スラム、日系企業、日本大使館他）→タイ語（英語）研修：
国立コンケン大学人文学部（2週間）
→東北タイの農村でのホームステイ

4、 実施例②アフリカスタディツアー

- ① 実施期間：10日程度
- ② 目的：「国際政治の最前線を知る」
- ③ 具体的内容：
タンザニアのHIV・AID施設、
ケニアの難民キャンプ、アフリカ最大のスラム、ルワンダ虐殺の現場等から国際社会の「現実」を知る



（ルワンダ：虐殺の生存者からの聞き取り）

5、 成果と課題

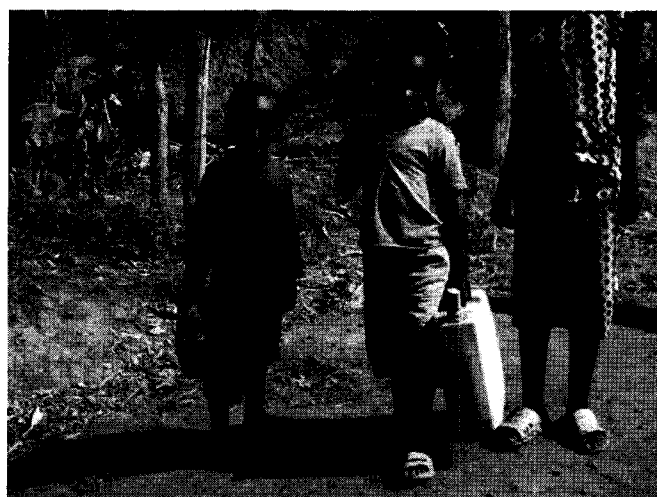
本学部における短期研修は、学生の海外体験や語学のトレーニングの場として成果を上げてきた。実施後に行われるアンケートでは、9割以上の学生が「よかった」「また行きたい」と感想を述べている。また、学生の積極性やボランティア精神の涵養にも役立っている。東日本大震災の後、学生が自主的に結成したボランティアチームの主要メンバーが、短期海外研修の参加者で占められていたことはその表れであろう。しかし、課題も多い。

- ① 学生の安全確保：終わりのない課題
海外研修の最優先事項は学生の安全

である。エージェント、日本大使館・国際機関、現地パートナー等を通してセキュリティ確保には全力を挙げているが、例えばタイの騒乱や大洪水など、判断に苦しむことも多い。

- ② 引率する教員の負担軽減
地域の事情に詳しい教員の献身的な努力によってこれまで成り立ってきたが、新旧の交代時期を迎えている。専任教員30数名の学部で、年間7本+αの短期海外研修プログラムを抱えることは限界になりつつある。
- ③ 「グローバル人材育成」の要請
海外研修は単なる語学研修の場ではない。グローバル人材育成の貴重な機会である。本学部の目指す人材は以下のように定義される。①世界の現場の人々と共に交流し活動できる、実践的な語学・コミュニケーション能力②世界のさまざまな現場に身を置いて活躍できる、たくましく、やさしく、しなやかな実践力③異文化への理解とともに、日本人としてのアイデンティティを兼ね備えた資質。グローバル人材育成の掛け声の中で具体的にどのような学生をどう育てていくのか。最大の課題である。

6、 世界で一番不幸な日本の若者？



（水汲みの子供たち：アフリカの農村で）

ライシュの実験を用いた政治学の教授法

大教室授業における双方向性と議論の可能性

【発表者】 福井 英次郎 (慶應ジャン・モネ EU 研究センター)

1. はじめに

本発表では、150人を超えるような大教室における授業で、教員・受講生間の双方向性を確保するとともに受講生間で議論する形式の授業案について検討する。これまで初年次教育や導入教育では学生個人が自ら進んで考え学ぶ姿勢の確立を目指してきた。また大学全体の方向性は、「主体的に考える力」を育てる「主体的な学び」を重要視し、そのために教員には「一方通行的な講義ではなく、双方向的な授業」といった工夫を求めている。

その一方で実際の大学の授業では、100人を超える受講生を大教室に集めた授業というのは珍しくない。大教室での授業では講義形式が一般的であり、双方向性の確立は難しい。ただ不可能ではない。実際に、反響を呼んだ『ハーバード白熱教室』では、政治哲学者マイケル・サンデルは1000人規模の受講生と討論形式の授業を展開している。もちろん米国の大学教育の方法は日本とは大きく異なるので、安易に日本に適応できるわけではないが、可能性を提示した意味は大きい。

そこで本発表では、大教室で教員と受講生での双方向性を確保し、受講生間の議論を可能とするための授業案について考察を加えたい。ここでは、2012年前期に立正大学経済学部の「政治学」(教養科目・通年、出席者139人)で実施した授業を取り上げ、その方法を詳述するとともに、今後の課題を提示する。

2. 授業の進め方

今回の授業案では国際政治経済学で有名な「ライシュの実験」を取り上げた。ライシュの実験は絶対利得と絶対利得の考え方を学ぶ

のに適した実験である。今回は飯田敬輔が東京大学で実施した方法を参考にした。授業の進め方は以下の通りである。

表1 授業の進め方

1	用紙(資料1)を配布する。 X国がルクセンブルクであることを告げGDPや人口などの簡単な国の紹介をする。その後シナリオAかシナリオBかを選ばせ、その理由を書かせる。このときクリッカーでもシナリオAかシナリオBかを選ばせる。
2	X国が米国であることを告げ、以下は「2」と同様の手順を取る。
3	X国が中国であることを告げ、以下は「2」と同様の手順を取る。 ルクセンブルクのシナリオA、シナリオB、米国のシナリオA、シナリオB、中国のシナリオA、シナリオBの順番で、それを選択した受講生に理由を述べてもらう。
4	絶対利得と相対利得を説明する。
5	クリッカーで集計した結果を見せ、3つの国ごとにどちらのシナリオが多いのかを確認させる。

配布した用紙には以下のように記載した。

資料1 配布した用紙

日本とある外国の今後の経済の見通しについて次の2つの可能性があるとします。シナリオAでは日本は5%とかなり高い成長率で経済が伸びるのに対し、もう1つの国はそれよりもさらに10%で成長します。シナリオBではどちらも3%の低い率で成長します。このAとBをあなた方が決定することができるとしたら、どちらが望ましいと考えますか。ただしある国X国はこれから具体的な名前をいいます。

	向こう10年間の 日本の実質経 済成長率(年率)	向こう10年間の X国の実質経 済成長率(年率)
シナリオA	5%	10%
シナリオB	3%	3%

なおクリッカーとは同学部に在籍する全学生が所持しているカード型の機器で、学生が教員からの質問にクリッカーを使って答えると、回答結果は瞬時に集計され、教員のパソコンの画面上に表示される。授業中に受講生の動向を集計することに適したツールである。

3. 実際の授業の状況と考察

ここでは授業の状況に触れるとともに、授業アンケートを下に考察を加える。最初に、受講生に質問する授業方式では、受講生がどれくらい質問に答えてくれるかということが重要となる。今回は配布した用紙に選択肢とともに自分のコメントを書いてもらった上で、教員が質問するという形式をとった。積極的

に挙手をする受講生は少なかったため、途中から教室を歩きながらランダムに指名して、意見を求めた。指名された受講生は自分の意見をきちんと述べ、特に問題は生じなかった。率先して意見を述べることは少ないものの、実際に指名した場合にはきちんと意見を述べることができることは印象に残った。これは今回の授業内容が、受講生にとって関心が高かったことにも関係するかもしれない。実際に、「授業の内容は興味深かったですか」という質問に、78%が「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と回答した。ただ注意すべきは、講義中に自分の意見を述べることについて、「自分の意見を人前で説明することは重要だとは思いますが、緊張することもあり、できれば自分からは発言したくない」(授業後の記述式アンケート)という意見も多かったことである。「発言はできるが、積極的に自分から発言するには腰が引けている」というのが一般的な学生像のようであった。

次に、今回の授業では、自分の意見を確認しつつ、他の立場の受講生の意見を聞いてみることを狙いとしていた。他の受講生の意見を聞くことについて、「他の受講生の意見に興味を持ちましたか」という問いに、「そう思う」「どちらかといえばそう思う」という回答が73%を占めていた。授業アンケートの記述回答では、「最初は、なぜシナリオAを選ぶのか理解できなかった。しかし反対の立場の意見を聞くと、『そういう考えもあるのか』と興味を持った」というように立場の異なる意見の論拠に関心を示したようである。また「同じシナリオを選んだはずなのに、自分とは全く異なる理由だったので面白かった」というように、同じ立場間での理由の相違についても受講生は各自で検討を加えたようであった。

しかしながら、最終的な目標である学生間の議論はほとんど成立しなかった。議論をする場合、自分の意見を確認し、相手の意見との相違を確認した上で、初めて可能となる。

前述したように、大教室の中で「人前で自分の意見を述べる」こと自体がハードルが高かったようで、その先の展開は難しかった。人前で話すプレッシャーについては、同じような形式の授業を続ければ、受講生は少しずつ慣れていくのかもしれない。

最後に、今回の授業について、「本日の内容は理解できましたか」という質問に、74%が「そう思う」「どちらかといえばそう思う」と答えた。この内容は国際政治経済学の重要で難しい概念の一つであることを考えると、高いといえる。また「授業の進度」および「授業の密度」について質問したところ、「早すぎる」「遅すぎる」が計2%、「内容が多すぎる」が2%であった。これらより、多くの受講生には受け入れられたと考える。もちろん授業の進め方や内容のより丁寧な説明など、さらなる改善が必要であるだろう。

4. まとめにかえて

今回の授業の進め方は、受講生には概ね好意的に受け取られたといえる。受講生は、「他の学生がどのような意見なのか」ということには非常に興味を持っており、また自分の意見と異なる場合、「なぜそのような意見なのか」ということにも関心があるようだった。これらを通じて授業参加が積極的になり、授業の内容理解も深まったようである。

ただ今回のような授業案には限界もある。サンデルが政治哲学者であったように、政治学や国際関係論といった分野は他の分野と比べて受講生の意見を聞きつつ授業を組み立てることに適しているといえる。そのため一般化することはできないが、一つの可能性として提示することは意味があると思われる。

5. 参考文献・参考資料

- ・飯田敬輔(2007)『国際政治経済』(東京大学出版会)。
- ・田所昌幸(2008)『国際政治経済学』(有斐閣)。
- ・佐々木雄太「大学生、主体的学びを」日本経済新聞、2012年5月14日。

教養演習Ⅰ、Ⅱの役割について

【発表者】 松永 美弘 (高崎商科大学)

まず、大学での教養演習が開講されるようになった歴史的な背景を少し考えてみよう。1960年代後半の大学紛争で大学での教育のあり方が模索された。特に教授者と学生の人間的な関係と信頼をどのようにして作るかが問題であった。その当時の大学教育はその大学自身の抱える問題や社会的な政治状況により大学紛争になり揺れ動いていた。それゆえに紛争後に新生が入学してくる大学では、旧態依然とした大学教育を払拭するカリキュラムの改革が待たなしに要求される厳しい状況に見舞われた。そこでは、どのようにして大学の現場での教授者と学生の信頼関係を築き教育を成り立たせるかということが大問題であった。

そこでカリキュラムの組み換えや時代に適応した新しい科目を開講することが試みられた。その目玉として教養演習が考えられた。従来は、教養課程を修了したのちの専門課程演習としてあったゼミナールを1年次から開講しようとする試みであった。すなわち1年生では教養演習Ⅰを、2年生には教養演習Ⅱを開講した。私が卒業した大学では、1年後期から始まり2年前期で終わるという1年生と2年生にまたがる変則的な教養ゼミナールも採用された。

1. 教養演習Ⅰ、Ⅱの当事者のあり方を考えてみよう。当事者とは、教授者と学生と学校当局のことである。

(1) 教授者の側の問題

まず教授者側の問題の中で大きな役割を持つのがゼミの準備の問題です。ゼミナールを担当する教授者がまったく別々で自分だけの考

えておこなうケースと教授者同士が意見を交換して何らかの基準を定めたりしてバランスをとりながらおこなうケースが考えられます。前者の場合には教養演習にのぞむ教授者がそれぞれのテーマを決めて学生の能力の形成を各教授者の完全な個人指導に任せてしまうやり方です。このケースの場合には、学生が教養時代に身に付けておけばよい能力についても担当教授者自身の判断にゆだねるといったことになります。

一方、後者のケースの場合には最低限こんな能力をつけたいという教授者同士の了解をとることができます。私はこの了解事項を設定する場合は、なるべく基礎的なことを了解事項にすることがよいと考えています。例えば、文章の読み方や物事の考え方や文章の書き方です。特に私は物事の考え方を重要視しています。

そのためには教授者が集まり経験やそれぞれの考え方を話し合うことが必要だと考えています。これは大学承認の上の教育システムとして確立されていないとできないので、例えば「教養ゼミナールを考える会」というような勉強会を立ち上げることが必要になると考えています。これによりあまりに異常とも思える授業を生み出さないためにまた、教授者の独創性を失わせるような足かせとならないようにしなければならぬと考えます。

(2) 学生の側の問題

学生間の交流をスムーズにするためにはグループ討議をすることが有益です。この場合には簡単に議論できることから始める必要があります。そしてこれに慣れてきたらより高度なテーマを与えて討議をしていくことです。

この場合にゼミナールの空気というのが大事です。学生が飽きないように教授者は次から次へと話題を提供して考えさせることがポイントです。その際には学生たちがどのように考えたりすればよいかを教授者は実例を挙げてわかりやすく説明するのがよいでしょう。そしてその成果として学生が自分で考えたことを文章にして書いてゼミ生の前で発表して自信をつけることが大事です。このようにして学生が自信をつけることと実力をつけることをスパイラルのようにして高めあう必要があるでしょう。

(3) 大学の側の問題

教養ゼミナールは、一見入学したての学生を相手にするので指示さえ上手にすればうまくいくと考えがちであるが実際の問題としては、いろいろな学生が集まるので大きな部屋でない授業ということでよくしゃべりだして授業の進行が妨害されることがあります。ここで重要なことは学生のモチベーションです。私はコースに分けた選択か教授者を選ぶことができるようにして学生のゼミナールの選好度を十分配慮することが必要だと考えています。たとえ1年生であっても情報が少ない中でもゼミを選択ができるというシステムのほうが、大学側が一方向的に決めてしまう方法よりもよいと思います。ただしこれは入学したての学生にとってはどのゼミを希望するのかについての判断材料が不足するので実際は難しい問題といえる。

(これまでのまとめ)

教員の授業の独立性を尊重しながらゼミナールでの基礎的能力についての議論をすることは実際には難しく思われるかもしれませんが。しかし何らかの連携がないと教授者個人の考え方が偏ることが考えられる。それを避けるためには授業の運営の会議を立ち上げる必要があるといえる。

2. つぎに教育メソッドについて考えてみ

ましよう。

私はゼミナールでケース・メソッドに加えて白熱討論型の学習を考えています。これは従来のケース・メソッド学習を超えて、テーマをさらに詳しく分析して、リスク分析を始め重要度に分けた要因の分析ができる能力を鍛えることを目的にしています。とことん考え込めるようにして考え方をトレーニング学習しようとするものです。

3. 教養ゼミナールの担任制について

ゼミナールⅠ、Ⅱを活用した担任制もこれからは多く採用されるかもしれません。これはゼミでは全員参加が基本なのでこれを活用して大学の掲示だけではうまく伝えられないことを伝えることができます。また問題が生じた場合はここで 教授者が学生に説明をしたり議論をしたりまた学生の意見を聞いたりできます。

この長所を最大限に生かして教授者と学生の親密度を高めることができます。

このようにゼミの担任制を定めて、より教授者と学生の親密度を上げて面倒見のよい大学にしていくことが今後の大学での大きな課題といえるでしょう。

これからの教養ゼミナールに担任制を導入することによってより学生の勉学意欲を高めるように改善していくことができるのではないのでしょうか。

(まとめ)

以上の改善案をすべて実行に移すことは難しいが、今後の少人数教育を考えた場合に教育の質の高さを求めるためには避けて通れないことだと考えています。

一年後のさくらさん

ーワークショップ型FDを通して「現実の学生」に向き合うー

【発表者】 ○未代 誠仁、D. BREWSTER、石川 三千夫、松久保 暁子、齋藤 伸子、清水 貴恵
(桜美林大学 基盤教育院)

1. はじめに

初年次教育における目標設定と現実の学生とのギャップに悩むことがある。教育環境における個性の尊重が重視される中で、入学生の学力・背景・目的の多様化が進んでいる。入学生を大学における専門教育に耐える人材に育成するために、初年次教育に関わる教員には教育に対するコンセプトを共有することが求められる。

桜美林大学基盤教育院は、学内で初年次教育を主に担当する教育組織であり、1年生の全学必修科目である英語、コンピュータリテラシー、文章表現、口語表現、キリスト教入門、外国語、留学生を対象とした日本語、国内外のフィールドスタディーズなどを提供している。これらの科目では、科目毎に活発なFDが実施されているが、2008年度より基盤教育院全体でのFDを授業期間外にキャンパス外の研修施設等で実施している。科目の種類が多岐にわたることから、全体のFDではそれぞれの科目の目標や学生の様子を共有するために、各科目のコーディネータによる発表、さらに部分的にグループワークを取り入れるなど、様々な活動が実施されてきた。

2010年度よりFD委員会が立ち上がり、「基盤スタンダード」の構築を目指し、FD委員会の企画運営によるFDが始まった。FDでは学生の育成に主眼を置くために、「さくらさん」と名付けた仮想の学生について、3、4名のグループで十分に討論してから全体で結果を共有するワークショップ形式で議論を展開することで、問題解決を試みた。

そして、内容を充実させるために、単発のテーマではなく連続したテーマを設定した。

2. FDの実施内容と成果

(1) 2010年度のFD

2010年度は、基盤スタンダードの構築に向けた第一歩として、初年次教育を受けた結果、「1年後のさくらさん」にできるようになってほしいことを科目ごとに具体的に書きだし、それを他科目の教員で共有し、初年次教育プログラムでの複数の目標と共通のキーワードを挙げた。最後に、キーワードをカテゴリーに分類してカテゴリー名をつけた。

カテゴリーには「コミュニケーション/communication」「行動する/take action」「情報技術/information technology」「知識/knowledge」のように、現状の提供科目の内容に直接当てはまるもの、「学びの過程/learning process」「スタディースキルズ/study skills」のように、授業の方法に具体的に織り込めるもの、「自己の理解/understanding self」「他者・外の理解/understanding others, outside」「つなぐもの/bridge」「動機付け/motivation」のように、学生の心の成長や自覚を意図するものがあった。

担当科目を問わず教師からキーワードが多く挙げたのは、「自己の理解」「他者・外の理解」「つなぐもの」のカテゴリーであった。教師は、初年次の学生には自己と他者との出会いがあり、両者を理解しつつ自己の中でつないでいくことが必要だと考えていることがわかった。



図 1. ワークショップの様子

(2) 2011 年度の FD

2011 年度は、「現実の学生に向き合うことの重要性」と「教師がどのような支援をするのか」を列挙・整理することに主眼を置いた FD を実施した。

ディスカッションでは、理想的な学生の成績「A」を定義し、また入学生が A に至る過程に標準的な成績「C」を置き、それぞれの達成要件を科目ごとに複数列挙した。C を A への通過点と考えることでスモールステップでの目標設定が可能になり、学生は習熟度に応じた目標を見つけやすくなる。さらに、C の要件を「2 年次以降の学習に不可欠な基礎知識・技術」、A の要件を「さらに高度な学習に備えた知識・技術」とすることで、C を単なる「劣化 A」にすることなく、初年次教育の担当教員が果たす役割を明確にできると考えられる。

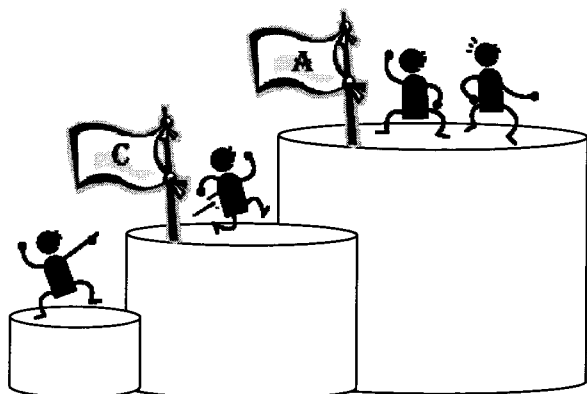


図 2. スモールステップの具体例

(3) ワークショップ型 FD の成果

参加者のほぼ半数が英語母語話者であるた

め、使用言語の異なる教員同士が双方の言語を使ったディスカッションができるように、グループの組み合わせに配慮した。また資料や模造紙には、可能な限り日本語と英語両方で記入するよう心掛けた。このような組織の実情にあわせて工夫を施したグループワークを通して、教員が主体的に考え、活発な議論が展開された。さらに、全体でグループワークの結果を共有することで、他分野の授業科目での教育活動について深く知ることができた。教員が他の授業の内容や学習活動を知ることにより、学生の学びを関連づけ深めるファシリテーションができるようになると考えられる。また議論の結果を模造紙に記述することにより論点が明確になったこと、そして記録として残すことができたことも成果として挙げられる。

3. おわりに

本稿では、「初年次教育において教師が必要だと考える理念」と「現実の学生に即した実現可能な目標」の両方を導き出した発表者らの取り組みについて述べた。

2 回のワークショップを通して、「理想のさくらさん」と「現実のさくらさん」の間を埋めるには、初年次の学生を将来に向かって伸びていく途中の段階であると考え、スモールステップで具体的な目標を設定して授業を構成することが必要であることが示唆された。

さらに、各教員が主体的に考え、活発な議論を展開したことにより、2 年にわたる取り組みがスタンダード構築に向けた意識改革につながったと考えられる。

参考文献

- [1] 阿部和厚. 2005「大規模大学での FD を組織化するための方法論」『名古屋高等教育研究』第 5 号. 名古屋大学高等教育研究センター.
- [2] 桜美林大学大学教育開発センター. 2011『第 2 回桜美林大学 FD (ファカルティ・ディベロップメント) 実施状況調査報告書』桜美林大学.

1年次学生にメモやノートを取る習慣を身につけさせる試み

皆川 雅章 (札幌学院大学)

1. はじめに

大学における学習上の基本的スキルの1つとして必要な「メモを取る」、「ノートを取る」習慣を1年次学生に身につけさせる試みを行った結果を報告する。ゼミナール科目では他の学生の意見をノートにメモし、それをもとに自分の意見を組み立て、最後に議論や講義内容のまとめの材料とした。学科の概論科目では、毎回ノート提出を行わせ、ノートの取り方や、講義時間中の課題の出来をチェックし、添削して返却した。普段の学習の記録の積み重ねの重要性を認識させるため、そして試験準備の1つの方法を学ばせるため講義ノートをもとに定期試験用のまとめを書かせた。本報告では、これらの取組み結果をもとに、学生のノートの取り方と学習成果との関連、教職員と学生と間のコミュニケーションツールとしてのノートの活用、といった視点で報告する。

2. ゼミナール科目での取組み

ゼミナール科目でノートを取る訓練は、①口頭での発表ができない、②自分の意見や議論の経過を文章まとめられない、学生に対する指導を目的として始めた。

過去の指導を通じ、高校までに経験のない口頭発表を大学入学直後に要求するのは無理があるが、下書きを読むことは最低限できること、そして、自らの意思でメモを取ることに不慣れであることがわかった。

この科目では、シラバス中の到達目標に「ノートにメモを取る」、「400字で、まとめる」といったことを入れ、それぞれ10%、30%の成績評価対象とした。最初は指定字数の半分書くこともできない学

生もいたが、自分の発言や、他の学生の発言などをメモしておけば、それをもとに書くことができることを体験させた。

講義最後のアンケートの結果を以下に示す。

(1)今後の学習に活用できると思えることと言えば、最初のゼミからやっている「メモ」をとることだ。メモをとることによって、あとから見た時にわかるであろう。

(2)今後の学習の上で役立つであろうことは、メモを取るということだ。高校までと違い、板書されていない、口頭だけの情報を、どのように単語化して書き取るか、それを学べたような気がする。実際、ゼミでメモを取るようになってから、他の講義でも小さなことをメモする習慣がついた。これは大きな進歩であり、学生としての自覚の芽生えでもある。なので、今後もメモを取る習慣は自分の中で大事にしていこうと思う。

(3)役に立ったのはメモをすることです。

(4)ゼミはすべてが役に立つと思います。メモを取ることもグループで話し合うことも、人前で発表することも社会で役立つ、自分のためになると思いました。

3. 概論科目での取組み

この科目でノートを取らせるようにした理由は「配布資料をただ眺めているだけ」の学習姿勢の改善である。講義中に情報が補足されているはずの状況で、余白にメモをとることもせずに聞いている(聞き流している)だけで、「その情報が、後から必要になる」という危機感を感じられない場合がある。「整理された情報を提供されることに慣れてしまっている」学生は、話題のポイントを自分でつかめないで、講義中にどのようにとノートを取ればよいかかわからないと思われる。このような問題を放置すると、大学での学習はもとより、就職活動や社会人生活で困ることが

予想されるが、メモを取る習慣は日頃から訓練しなければ身につかないのも事実である。

この科目では、綴じたノートの使用を義務付け、ルーズリーフは認めていない。ノートの取り方をチェックするために、講義終了後にノートを提出させた。

普段の学習の継続と積み重ねの重要性を理解させるため、ノートに必ず記録時の日付を記入させ、講義ノートをもとにして定期試験のための、まとめを書かせた。毎回ノートを取り講義内容を整理しておけば、定期試験時には、ノートを見返せば良いことを繰り返し説明した。

ノート使用を徹底させるには強制力が必要と考え、「ノート提出＝出席」とみなすとともに、成績評価に20%組み込んだ。ノートを忘れた場合、代わりに紙での提出は認めていない。予習・復習を可能とするため、次回の講義の3日前までに添削してノートを返却した。

ノートの返却は教務課窓口を経由した。その理由は、授業開始時にノート返却を行って教室内の学ぶ雰囲気が壊れることが予想されたため、そして、教務課窓口と連携して学生の修学状況把握を行うためである。

ノートの取り方を評価の対象とし、しっかりとノートを取る学生を奨励し、そのような学生が周囲の手本となることを期待した。

この講義の感想を以下に示す。これらは取り組みの成果が出た例と考えられる。

- (1)図を使って説明したり、ゆっくりと何度も繰り返し説明していたので、すごく理解しやすかったです。課題に対してのコメントも、どこが違うのか、どうやったらいいのかまで書いてあって、すごく助かりました。コメントはすごく重要だと思います。授業の始めにやる小テストは、前回の復習、一週間経って忘れていた事を思い出せて、次に進みやすかったです。自分がどこがわからないのかも把握できるし、自分の理解が高まる講義でした。
- (2)授業中はノートをとるだけで精一杯で、ひたすら書いているという感じだった。先生の説明も自分的には少し早くて、理解するよりも、追いついていく

のに必死だった。でも、後々ノートを見直したり、小テストを見返すと、ちゃんと理解できたし、やればやる分、きちんと結果が出る教科ということがわかったので、後半にかけるにつれて、どんどん頑張ろうとヤル気が出たので、無理せず勉強できた。

4. 到達点と考察

基礎ゼミナールでは、メモを取ることの必要性を認識させ、限られた時間で400字の文章をまとめる訓練を行うことができた。また、概論科目では、講義ノートの作成義務付けや提出によって、学生の講義への集中度や、講義内容の理解度の確認を行うとともに、コメントを通じた学生とのコミュニケーションを図ることができたと考えている。

今回の取り組みを通じ、ノートを取らせる上で工夫すべきと考えた点を挙げる。

- (1)ノートを取る、メモを取るということが「何かに役立つ」ということを徐々に実感させるために、ノートやメモの記載内容を講義中で使う。このことを通じ、ノートを取る目的と意義を認識させる。例えば、概論科目では毎回、授業の最初に行う小テストの問題を解くときにノート参照可とした。
- (2)ノートの提出や、記述内容を成績評価に組み入れる。例えば、ノートの提出で出席調査と平常点評価を兼ねた。このことを通じ、真面目に出席している学生たちの不満解消を図った。毎回実施する遅刻・出欠調査や小テスト、復習テストの評価は単位取得に直結させ、ノートを持ってこざるをえない状況を作った。
- (3)提出されたノートを、学生とコミュニケーションをとる手段とする。添削などを行って「教員が読んでいる」メッセージを伝える。例えば、講義中に添削した内容の確認を促しながら、復習への取り組み状況を確認した。
- 今後の課題として、①書くスピードが遅い、書くだけで理解が追いつかない学生への対応、②2年次以降にノートを取る習慣の持続、がある。

工学院大学学習支援センターの利用効果の統計分析

【発表者】○渡部勇（工学院大学学習支援センター講師）

吉田司雄（工学院大学学習支援センター所長、基礎・教養教育部門教授）

1. 本研究の目的と概要

初年度教育支援を主目的とする工学院大学学習支援センターでは、2005年度の設立以来、学生個人もしくは少人数グループの質問に答える「個別指導」や、少人数教室での課外授業形式の「基礎講座」等の学習支援をセンター専属教員によって行っている。年間延べ指導人数は約14,000名に達し、その約4分の3は1年生の利用である。卒業までには約半数の学生が1回以上の支援を受けに訪れる。

本研究は、統計的に十分な指導データ量が整って来た事を踏まえて、学生一人一人の個別指導の利用状況と正規初年次授業科目の成績や進級・卒業結果等を突き合わせて統計分析を行い、センター利用と成績等の相関関係を明らかにし、センターの学習支援効果の存在が検証可能であることを示す。特に、高校未履修関連科目・苦手科目の克服には、1年次での継続的な学習習慣を身に付けさせる様な学習支援が効果的である事が結論付けられる。

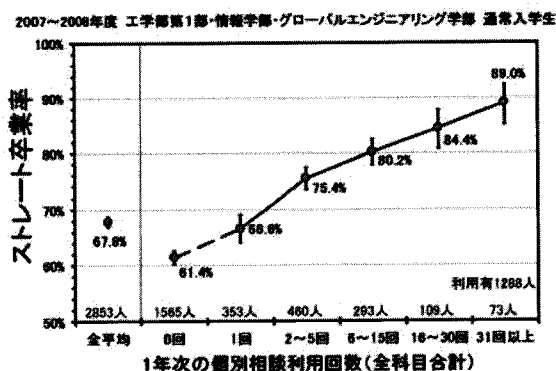


図1 卒業ストレート合格率（対入学者数）と1年次での個別指導利用回数の相関関係。誤差棒は68%信頼区間を示す。

2. 卒業合否と1年次のセンター利用の相関

学生が入学後4年でストレートに卒業できた割合と、1年次での個別指導回数との相関を図1に示す。統計精度を確保する為、個別指導回数は6階級に分け、全平均と共に示してある。誤差棒は統計精度の68%信頼区間を示す。

これを見ると、個別指導回数が多いほど卒業ストレート合格率が高くなる傾向が明瞭に表れている。

高学年になってから利用回数を増やした学生は、逆に合格率を下げるという結果も出ており、1年次でのセンター利用でないと効果は限定的であると言える。

3. 進級合否とセンター利用の相関

2年終了時に3年次科目履修条件の判定がある学部については、その合格率と個別指導利用回数との相関も検証した。結果は図1の卒業とほぼ同様であった。

また、2年終了時に条件を充足できなかった学生が3年終了時ではどうなるかを、3年目の個別指導利用回数との関連で見ると、ほぼ無相関という結果が得られた。高学年でのセンター利用の効果は、ここでも限定的でしかない事が示された。

4. 1年必修科目合否とセンター利用の相関

1年前期必修科目の合格率とセンターの個別指導利用回数の相関も検証を行った。その中から、ここでは「物理学I」の結果を図2に示す。

図2左は、1年前期での「物理学I」の合

格率と当該学期での物理個別指導回数の相関を、入学時の物理習熟度調査得点の上位半分と下位半分に分けて示したものである。習熟度調査で分けた物理の得意層と不得意層の間には、12～14%程度の合格率の差がほぼコンスタントにある。個別指導回数増加に因る合格率の増加は、緩やかな傾きではあるが統計的に誤差の2倍以上の有意さで存在し、得意層と不得意層にほぼ共通の影響力がある。

図2右は、1年前期で不合格となった学生の中で、1年後期に直ちに再履修した学生の合格率の相関である。この場合、個別指導0回では習熟度上位半分であっても合格率が60%程度でしかなく、下位半分では5割を切ってしまう。しかし、個別指導に来ると合格率は顕著に上がり、中でも習熟度下位半分では傾きが急である。特に個別指導5回以上の熱心に勉強したグループでは習熟度調査に依る差が無くなっており、習熟度上位半分の1年前期平均と同じ8割の合格率を達成している。これからは、『1年前期で「物理学I」の単位を落としてしまっても、1年後期で5回以上物理の個別指導に通う程に熱心に勉強すれば、例え高校で物理未履修であったとしてもその影響を打ち消して、十分に追い付ける』という事を意味しており、単なる相関関係を超越してセンターの教育支援効果の存在を証明

したと言える。

5. 結論

本研究では、学習支援センターの個別指導の記録を統計的に分析し、成績等との関係を論じた。特に、統計精度の扱いに細心の注意を払った。

この分析結果に拠り、センターの1年次での利用と成績等には正の相関関係が明らかに存在し、センター利用度が高い学生ほど、授業科目の合格率や進級・卒業の合格率が上がる事が示された。また、1年次前期必修科目の不合格者に対する後期での再履修では、高校での未履修等に起因する入学時での学力差がセンターの利用によって克服可能である事が示され、センターの学習支援効果の存在が証明された。

一方で、高学年に進んでからセンターを利用しても、その効果は統計的に明瞭に表れるほどには得られない。不得意科目をかかえる学生は、問題が深刻になる前に早い時点でセンターを活用した対策を取る必要がある事が示された。

結論として、高校未履修関連科目や苦手科目の克服には、1年次での継続的な学習習慣を身に付けさせる様な学習支援が効果的である事が示された。

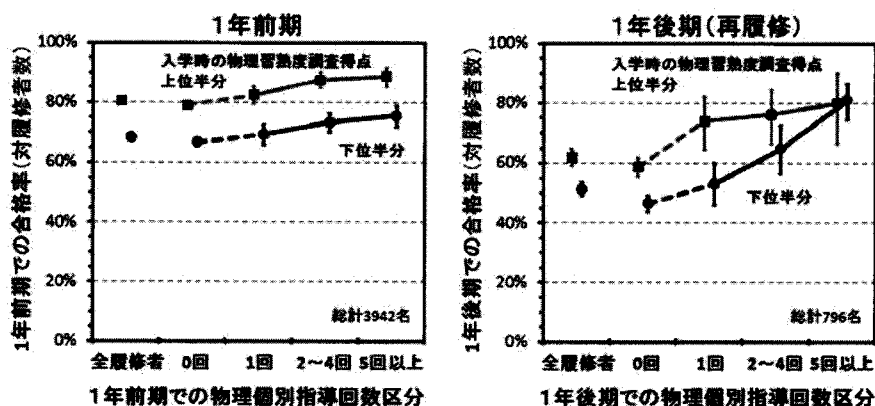


図2 (左) 1年前期での「物理学I」の合格率と物理個別指導回数の相関。(右) 1年後期での「物理学I」の再履修の合格率と物理個別指導回数の相関。いずれも、入学時の物理習熟度調査の得点上位半分と下位半分に分けて示した。

ポートフォリオを利用した運動習慣の獲得

○青木 隆 (金沢工業大学)・川尻 達也 (金沢工業大学)

1. はじめに

生活環境が変化した大学1年生時に、健康管理の方法を理解し、スキルを身に付け、運動を含めた生活習慣を獲得することは、以後の身体的・精神的健康維持のためには必要である。しかし、この年齢層での身体活動量が、最も低下することが報告されている(徳永他2004)。同様に、金沢工業大学新入生を対象とした過去10年間の体力変化を見ると、男子の筋機能(握力、背筋力、瞬発力)が、低下傾向にあることが明らかである。数値にすると、2003年時から2012年までに、握力及び背筋力で5kg程度、垂直跳びで5cm程度の低下が認められる。また、体格の年次変化について有意ではないが、男女ともに体脂肪率は正の回帰関係が認められる。この筋力の低下と体脂肪率の上昇傾向は、今後、有意な増加が認

められる可能性を示唆しており、学生の肥満度が上昇傾向にあると予測できる。図1に「金沢工業大学新入生の体格・体力の年次推移傾向」を示した。

金沢工業大学では授業を通して、新入生に健康維持のための教育を実践している。学生は、授業で健康教育を行った時期には、一時的に運動時間を確保するが、習慣化されることはない(青木他2011)。行動科学に基づく体育授業プログラム(木内他2008)、心理的要因からの授業プログラム(安則他2010)での報告でも、一時的な改善は認められたが、受講終了後の行動変容までには言及されていない。ただ、一時的に運動時間を確保するという行動は、運動の実行に対するレディネスが備わっている段階であると考えられる。

そのため、ポートフォリオを利用し、学生が運動時間・睡眠・食生活と健康状態を頻繁にチェックし蓄積したものを自ら客観的に検討することの、行動変容への影響について調査を行った。その結果、有意差は認められなかったが、具体的な目標設定とポートフォリオによる自己フィードバックが食事の規則性や睡眠の充足度などの項目において行動変容に良い影響を促す傾向を認めた。しかし、時間や場所、仲間の確保などの要因が影響し「運動時間の確保」を難しくさせていることを予測した(青木他2011)。

以上より本研究では、運動実施のレディネスが備わっている学生に対して、「運動実施に対する自己効力感」のそれぞれの項目に対し、ポートフォリオとの関係を検討することで、運動習慣の獲得に対するポートフォリオの

機能	測定項目	男子	女子
体格	身長	→	↑
	体重	↑	↑↑
	体脂肪率	→	→
筋力	握力	↓↓	→
	背筋力	↓↓	→
	垂直跳び	↓↓	→
神経機能	反復横跳び	→	→
関節機能 (柔軟性)	立位体前屈	↓↓	↓↓
	上体そらし	↓	↓↓
心肺機能	踏み台昇降	→	→
	12分間走	↓	→
総合評価	体力得点	↓↓	↓↓

↓↓ ($p < 0.01$) ↓ ($p < 0.05$) 有意な回帰計数

↑ 増加傾向・↓ 下降傾向・→ 回帰計数有意性なし

図1. 金沢工業大学新入生の体格・体力の年次推移傾向 (2003~2012年度)

効性を明らかにすることを目的としている。

2. 方法

1) 調査対象

まず、平成23年度金沢工業大学1年生の内一人暮らしを開始した学生800名抽出し対象とした。対象の学生は、「1週間の行動履歴(毎日の学習時間・部活動やアルバイトなどの時間・食事の摂取・睡眠時間・運動時間・今週の目標と反省を記入)」を12週間(4月中旬から7月中旬)に渡り記入した。その結果から、週の運動時間が5時間以下の学生で、授業で健康教育を行った週に一時的に運動時間を長く確保した学生397名を運動実行に対するレディネスが備わっている学生と定義し、調査対象とした。

2) 調査内容と期間

Marcus et al.が作成した「運動実施に対する自己効力感」尺度を用い9月下旬と12月中旬に実施した。また、同時期に対象者を3群に分け、表1に示した「生活習慣管理表」などを記入した。すなわち、A群(記入せず) B群(記入) C群(生活習慣管理表と、体脂肪率の変化を達成観とし毎週測定し記入)に分類した。

表1. 生活習慣管理表

生活習慣自己管理表		記入例	
月		氏名:	
※週間の行動履歴を記入し、毎週の目標と、毎週の反省を記入してください。			
第1週	自己評価	不満足	満足
月 日	食事の摂取量	1 2 3 4 5	今週の生活習慣(つもり)を記入し、反省を記入してください。
~	食事の摂取量	1 2 3 4 5	
月 日	睡眠の充足度	1 2 3 4 5	目標が達成できなかった、反省を記入してください。達成できなかった理由(体調不良、時間不足など)を記入してください。
月 日	運動・身体活動	1 2 3 4 5	毎週の達成度の程度
月 日	部活動・アルバイト	1 2 3 4 5	上記反省を踏まえ、次週もこれと、次週の目標を記入する。
第2週	自己評価	不満足	満足
月 日	食事の摂取量	1 2 3 4 5	今週の生活習慣(つもり)を記入し、反省を記入してください。
~	食事の摂取量	1 2 3 4 5	
月 日	睡眠の充足度	1 2 3 4 5	
月 日	運動・身体活動	1 2 3 4 5	毎週の達成度の程度
月 日	部活動・アルバイト	1 2 3 4 5	

3. 結果と考察

1) 運動実施に対する自己効力感

表2に尺度を構成する4項目への反応傾向を「生活習慣管理表」記入の12週間前後に分け反応傾向を示した。9月の段階では「全くない」と「あまりない」といった否定的な

項目は、21.2%から57.6%という反応であった。項目での否定的な反応は、「③時間がないと感じるとき」が高く、「④雨または雪が降っているとき」は、比較的低い値を示した。

2) 「生活習慣管理表」実施に対する反応

否定的な反応は、A群>B群>C群の順に高い値を示した。ポートフォリオを記入することにより態度に変化が認められる結果となった。特に、ポートフォリオに体脂肪率を頻繁に測定し記録することが、「運動時間の確保」の動機となることが明らかになった。

表2. 運動実施に対する自己効力感尺度への回答

A群(n=132) 9月		回答 n(%)				
項目内容	回答 n(%)					
	全くない				非常にある	
①	15(11.4)	29(22.0)	58(43.9)	23(17.4)	7(5.3)	
②	18(13.6)	33(25.0)	56(42.4)	19(14.4)	6(4.5)	
③	19(14.4)	57(43.2)	43(32.6)	8(6.1)	5(3.8)	
④	8(6.1)	23(17.4)	61(46.2)	30(22.7)	10(7.6)	
12月						
①	38(28.8)	49(37.1)	31(23.5)	11(8.3)	3(2.3)	
②	36(27.3)	44(33.3)	39(29.5)	9(6.8)	4(3.0)	
③	39(29.5)	51(38.6)	31(23.5)	8(6.1)	3(2.3)	
④	44(33.3)	38(28.8)	39(29.5)	8(6.1)	3(2.3)	
B群(n=132) 9月						
項目内容	回答 n(%)					
	全くない				非常にある	
①	16(12.1)	28(21.2)	58(43.9)	24(18.2)	6(4.5)	
②	17(12.9)	30(22.7)	59(44.7)	20(15.2)	6(4.5)	
③	19(14.4)	48(36.4)	46(34.8)	11(8.3)	8(6.1)	
④	9(6.8)	19(14.4)	59(44.7)	38(28.8)	7(5.3)	
12月						
①	21(15.9)	33(25.0)	48(36.4)	26(19.7)	4(3.0)	
②	22(16.7)	33(25.0)	45(34.1)	28(21.2)	4(3.0)	
③	30(22.7)	36(27.3)	44(33.3)	18(13.6)	4(3.0)	
④	21(15.9)	28(21.2)	51(38.6)	29(22.0)	3(2.3)	
C群(n=133) 9月						
項目内容	回答 n(%)					
	全くない				非常にある	
①	15(11.3)	30(22.6)	60(45.1)	21(15.8)	7(5.3)	
②	20(15.0)	34(25.6)	55(41.4)	17(12.8)	7(5.3)	
③	19(14.4)	55(41.4)	46(34.6)	10(7.5)	3(2.3)	
④	11(8.3)	20(15.0)	59(44.4)	34(25.6)	9(6.8)	
12月						
①	10(7.5)	28(21.1)	47(35.3)	32(24.1)	16(12.0)	
②	13(9.8)	32(24.1)	39(29.3)	36(27.1)	13(9.8)	
③	11(8.3)	20(15.0)	61(45.9)	33(24.8)	8(6.0)	
④	11(8.3)	18(13.5)	41(30.8)	44(33.1)	19(14.4)	

①疲れているとき ②気分がのらないとき ③時間がないと感じるとき
④雨または雪が降っているとき

参考文献

- 青木隆他(2011)「大学生の運動習慣を促す初年次教育の試み」初年次教育学会、第4回大会 pp102-103
木内敦詩他(2008)「行動科学に基づく体育プログラムが大学新入生の健康度・生活習慣に及ぼす効果」、体育学研究第54巻第2号、pp329-341

米国学生調査におけるサマリーレポートの実態

—NSSE ホームページ調査をもとに—

【発表者】 ○塚 完 (同志社大学大学院)

【共同研究者】 山田 礼子 (同志社大学)

木村 拓也 (長崎大学)

西郡 大 (佐賀大学)

1. はじめに

本研究は JCIRP プロジェクト学生調査データベース作業グループの一環として行われた米国学生調査サマリーレポート実態調査を報告するものである。

近年、学士課程教育における教育の質保証が求められる中、各大学は学生に対して様々な調査を実施している。本プロジェクトでは 2005 年度から国内の大学向けに学生の実態を把握することが可能な調査を実施している。これまで上級生向け調査 (JCSS) 4 回、新入生調査 (JFS) 3 回を行い、のべ 62000 人も参加実績がある。過去の調査では、参加機関へのデータ返却の際、個票データと単純集計結果を提示してきたが、より多くの機関に継続的な参加をしてもらうために、今後の課題としていかにユーザーをより意識したアウトプットを行うかが重要になってくる。

そこで本研究では、先行事例である米国学生調査機関の NSSE (National Survey of Student Engagement) を調査し、参加校に対してデータの返却時にどのような情報を還元しているのか、ホームページ等の情報を整理・検討しながら、日本の学生調査のアウトプットの在り方を模索していく。

2. 方法

調査は学生調査 NSSE のホームページ上で行った。特に参加大学への報告内容が載っているページ「NSSE FINDINGS」の「Institutional Reporting “Sample Institutional Report”」を検証した。

調査の視点として次の 3 点で行っている。1 つ目はどのような内容を主に提示しているか (属性情報、項目内容、統計量など)、2 つ

目は出力方法がどうなっているか (表やグラフなど)、3 つ目はクロス集計や経年比較などにおいて、説明変数になっているもの、また被説明変数になっているものは何か、この 3 点で見ている。

3. 結果

調査参加校への報告書に記載されている内容は、以下の 9 つであった。

- (1) 回答者の特徴 (属性) 別の回答分布
- (2) 参加大学と比較可能なグループ群
※比較グループ I [地域、設置主体]
比較グループ II [カーネギー分類]
比較グループ III [実施年度回答者全体]
- (3) 参加大学と比較グループとの全設問の回答数と回答割合の集計表
- (4) 参加大学と比較グループとの全設問項目の平均値比較表
- (5) ベンチワーク指標について、参加大学と比較グループの比較
- (6) ベンチマーク指標の経年変化を提示 (過去同一調査へ参加した大学のみ)
- (7) 専攻分野別の全設問項目の回答分布
- (8) 入学前調査 (BCSSE) と入学後調査 (NSSE) に参加した大学に対して、両方の調査に共通する項目を使ったクロスセッション分析と経年分析
- (9) (8) のクロスセッション分析と経年比較の対象者に関する属性情報別の回答割合

上記の (1) ~ (9) について、基本的には (2) にある参加大学と 3 つの比較グループとのデータ比較がなされている。またすべてのレポートでは「初年次生 (FS) と「上級生 (SN)」の 2 つのカテゴリーにわけて結果

が記されていた。

(1) では(2)の比較グループの初年次生(FS)／上級生(SN)別「回答率」「標準誤差」「回答方式」「在籍種類」「性別」「人種・民族」「留学生」「編入学生」「年齢」分布が記載されている。(9)では「在籍種類」「性別」「人種・民族」の分布が載っている。

(5)と(6)のベンチマーク比較では、調査項目の中から作成した「Level of Academic Challenge(授業課題等の学習に関する難易度)」、「Active and Collaborative Learning(学習場面での積極性や協同学習)」、「Student-Faculty Interaction(学生と教員の相互交流)」、「Enriching Educational Experiences(教育経験を高める経験)」、「Supportive Campus Environment(キャンパス内の学生支援環境)」の5つエンゲージメントに関する指標を使っている。

(5)では、参加大学及び3つの比較グループで「ベンチマークスコアの平均値」をFS/SN別に算出し、「平均値差の検定」とその「効果量」を数値と箱ひげ図で提示している。これ以外にも参加大学のベンチマークスコアと全回答者上位50%と上位10%のベンチマークスコア比較も行っている。参加大学、上位50%、上位10%の3グループをFY/SN別に、5つのベンチマークスコアとその箱ひげ図が提示されている。

(6)ではFY/SN別に、5つのベンチマークスコアの変遷グラフと表が提示されている。表に記載されている情報は、経年別「5つのベンチマークスコア(太字)」「回答数」「標準偏差」「平均値の標準誤差」「ベンチマークスコアの95%信頼区間(上限/下限)」である。これらの情報に基づいてベンチマーク別のグラフが描かれている。

(7)では全項目の集計結果について、参加大学内の学部比較と同一専攻分野での大学間比較を行っている。

(8)では、入学前の高校時代の経験等を聞いた「BCSSE」と大学入学後の経験等を聞いた「NSSE」を2年にわたって参加した大学に対して、両調査票内にある類似項目の回答分布を提示し、学生の入学前の経験や特徴、及び入学後1年のエンゲージメントの実態がより推定しやすくなる。クロスセッション分析では、例えば「授業中に質問する」という

項目について、「BCSSE」では高校での実態と大学入学後の期待を聞き、「NSSE」では入学後の実態を聞いている。経年分析ではBCSSE内の高校時代の学習取組や大学の学習期待を表す項目群で構成した6つの尺度を独立変数とし、NSSEのベンチマーク指標を従属変数にした分析を行い、入学時の学生の特徴と1年次終了時のエンゲージメントの関係を把握できるようにしている。

上記の調査結果より、NSSEでは参加大学に対して、単純結果だけでなく、学生及び大学のエンゲージメントの現状とその変化がわかるようなデータの返却を行っている。これらのデータは表や箱ひげ図の結果で出力され、FS/SN別に参加大学と3つの比較グループで比べることができ。また対象となる大学には、NSSEの経年分析やNSSE-BCSSEのクロスセッション分析結果も提示している。このような複数の結果の提示によって、自分の大学のスコアがどのあたりなのか、把握できるようになっている。

4. 考察と今後の課題

今回の調査から、日本における学生調査データの返却の在り方についての示唆として、参加した大学が自大学の立ち位置を少しでも把握するようなデータ返却の在り方が求められる。比較グループを設定して、参加大学との比較を可能にするといったことである。ただ、日本にはカーネギー分類のような誰もが知る大学分類がないため、参加大学と全体結果、及び地域や設置主体による比較が現実可能性として考えられる。

今回の調査対象だったNSSEのデータ返却の在り方については、米国内のアセスメントニーズの高まりが少なからず影響を及ぼしていると考えられる。この点を考慮して、日本において学生調査のデータ返却にどのようなニーズが存在するのか、今後明らかにしていく。日本の学生調査に対するニーズを把握した上で、よりよいアウトプット方法を創り出していく必要がある。

【参考文献】

- ・ NSSE Institutional Reporting
<http://nsse.iub.edu/?cid=217>
 (アクセス日 2012年7月15日)

GTA を用いた初年次教育に対する効果測定を試み

○高橋 一夫・平野 真紀・糠野 亜紀・白波瀬 達也・新谷 公朗（常磐会短期大学）

1. はじめに

学生の高校から大学への移行に伴う、学習環境への円滑な適応を図るために、多くの大学では初年次教育の取り組みが行われている。また、実施されている初年次教育の取り組み内容は、多様化する学生に対応するために多岐に渡っている¹⁾。しかし、初年次教育の取り組みの実施に関しては、課題点も指摘されている。それは、初年次教育の取り組みの効果を、どのように測定していくのかという点である²⁾。

そこで本研究では、初年次教育の取り組みの効果を測定する方法として、GTA を用いた分析手法を提案する。本学の初年次教育の取り組みをもとに、GTA を用いて効果測定をおこなう有効性について検証した結果を報告する。

2. 本研究の背景および目的

常磐会短期大学では、これまで様々な形で新入生に対して提供されてきた導入教育を、2011年度より「基礎演習」という総合的教育プログラムとしてカリキュラムに組み込み、全学的に取り組むことになった。その主な内容は表1のとおりである。

本学の特徴のひとつにクラス担任制があげられ、科目履修も基本的にはクラス単位でおこなわれている。その理由は、保育士資格および幼稚園教諭免許に関わる科目を円滑に履修することにあるが、学生にとって自ずと学生生活においてクラスコミュニティの重要度が上がる。そこで「基礎演習」では、保育者養成校におけるアカデミックスキルズの習得と共に、クラスコミュニティの構築方法や、

クラスコミュニティ内における人間関係などについて、学生自らが考えられるようなプログラムも重視した。本研究は、その「基礎演習（2011年度）」の有効性の検証と教育効果の測定を目的とした。

表1. 「基礎演習」の内容

第1回	学生生活に関する情報の収集方法 —ポータルサイトの理解—
第2回	学生生活を豊かにする —学内施設の理解—
第3回	クラス・コミュニティ・ビルディング およびアイデア発想法の理解Ⅰ
第4回	社会の情勢を理解する —新聞記事を読み解く—
第5回	実社会でのコミュニケーションの第一歩 —実習に向けて—
第6回	文献・データ検索とその手法の習得
第7回	自己分析と他者理解のためのアプローチ
第8回	他者との交流による学びと自己の対象化 —2年生との交流を通じて—
第9回	ゼミ選択に関する情報収集と研究テーマの設定①
第10回	ゼミ選択に関する情報収集と研究テーマの設定②
第11回	クラス・コミュニティ・ビルディング およびアイデア発想法の理解Ⅱ
第12回	キャリアデザイン —今の自分を見つめて、未来の自分を描く—
第13回	地域の理解と社会貢献
第14回	基礎演習の総括①
第15回	基礎演習の総括②

3. 調査方法

2011年度の「基礎演習」の有効性の検証と教育効果の測定するために、学生に対してアンケート調査を実施した。アンケート項目は表2のとおりである。

アンケート項目の統計的な分析に加え、自由記述のテキストデータをテキストマイニングによって分析をした。テキストマイニング分析によって抽出された学生の特徴から、半構成的質問を作成し、学生に対して面接調査

表2. 質問紙調査の質問項目

質問No.	質問項目
問1~14	各回の授業内容について(4件法)
問15	「基礎演習」を通して、短期大学の学生生活がどのようなものか理解できた。(4件法)
問16	「基礎演習」を通して、短期大学での効果的な学習方法が理解できた。(4件法)
問17	「基礎演習」を通して、自分のクラスのことが理解できた。(4件法)
問18	「基礎演習」を通して、クラスの仲が深まった。(4件法)
問19	「基礎演習」を通して、担任との交流が深まった。(4件法)
問20	「基礎演習」の良さは何だと思えますか。(自由記述)
問21	「基礎演習」改善点は何だと思えますか。(自由記述)

を実施した。面接調査によって得られたデータをテキスト化し、GTAによる分析を試みた。GTAについては、木下が提唱したM-GTAを採用した³⁾。

M-GTAを採用した理由は、本研究が「基礎演習」に対する学生の思いを汲み取り、「基礎演習」の効果測定をすることを目的としているため、行為者にとっての意味を把握することに力点が置かれるM-GTAが適切だと考えられたからである。

4. テキストマイニングの結果と考察

質問紙調査における自由記述について、テキストマイニング分析を行ったところ、「基礎演習」の良さについては、表3のような結果が得られた。

つまり、「基礎演習」を通して、「クラスコミュニティにおける学生同士の仲が深まった」、もしくは「友人同士の仲が深まるきっかけ」になると感じていることがわかった。

この結果は、「基礎演習」の目的のひとつである、クラスコミュニティの構築が円滑に行えたことを示しており、有効性が検証できたのではないかと考えられる。

次に、「基礎演習」の改善点については、表4のような結果が得られた。学生の非常に辛辣な意見が表されており、例えば、「時間の無駄」であるといった不満や、「何をやる」のか不明確であったため、「意味がわからない」といった指摘が窺えた。これは、「基礎演習」の

授業設計における2つの柱であったアカデミックスキルの習得とクラスコミュニティの充実といった視点が十分に学生に理解されなかったことに原因があったと考えられる。

同時に、M-GTAによって分析した結果、「基礎演習」の授業設計における問題点が明確になった。ひとつは、クラスコミュニティを強調するあまり、学習機会がいわゆる「高校までのホームルーム化」してしまい、学生にとって授業という位置づけが困難になったこと。ふたつめは、クラス担任が「基礎演習」の評価者であるため、学生との人間関係の構築が難しくなったことが挙げられた。(詳細については、発表当日に述べる。)

表3. 「基礎演習」の良さに関する学生の記述

順位	係り受け関係			順位	係り受け関係		
	主語	述語 (形容詞句)	頻度		主語	述語	頻度
1	子	同じ	2	1	仲	深まる	11
2	2回生	よい	1	2	クラス	深まる	8
3	機会	よい	1	3	きっかけ	なる	3
4	交流	よい	1	4	子	話す	2
5	場	よい	1	5	機会	なれる	2

表4. 「基礎演習」の改善点に関する学生の記述

順位	係り受け関係			順位	係り受け関係		
	主語	述語 (形容詞句)	頻度		主語	述語	頻度
1	時間	無駄	5	1	何	する	10
2	就職	役立つ	2	2	意味	not分かる	4
3	内容	よい	1	3	クラス	する	3
4	課題	多い	1	4	内容	する	2
5	人	多い	1	5	人	いる	2

【参考文献】

- [1] 文部科学省高等教育局 大学振興課大学改革推進室「大学における教育内容などの改革状況について(平成21年度)」2011
- 真鍋和博「インターンシップタイプによる基礎力向上効果と就職活動への影響」日本インターンシップ学会年報(13), 9-17, 2010
- 柴田里実「Self-Access Center(SAC)を通じた自律学習プロセス—構造構成主義を理論的枠組みとして—」Language education & technology(47), 113-133, 2010
- 酒井美子「コミュニケーションが苦手な看護学生の対人関係の特性から教育的支援を考える」群馬県立県民健康科学大学紀要5, 103-114, 2010
- 木下康仁『ライブ講義 M-GTA: 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂, 2007
- [2] 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』丸善株式会社, 2006
- 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践: 質的研究への誘い』弘文堂, 2003
- [3] 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチ: 質的実証研究の再生』弘文堂, 1999

初年次教育学会

第5回大会実行委員会メンバー

委員長	海老澤信一	(文京学院大学)
委員	足立 寛	(立教大学)
	沖 清豪	(早稲田大学)
	金井 繁雅	(文京学院大学)
	川島 啓二	(国立教育政策研究所)
	菊池 重雄	(玉川大学)
	絹川 直良	(文京学院大学)
	笹金 光徳	(高千穂大学)
	杉谷祐美子	(青山学院大学)
	新田都志子	(文京学院大学)
	藤田 哲也	(法政大学)
	横山 千晶	(慶應義塾大学)

ロゴデザイン 山田 慧美

発行日：平成24年8月31日

発行者：初年次教育学会第5回大会 実行委員会

初年次教育学会第5回大会 事務局

〒113-8668 東京都文京区向丘1-19-1

文京学院大学 経営学部 海老澤信一 研究室内

タイプ練習ソフトの決定版

TYPEQUICK®

クラウド版

- * より早く
 - * より簡単に
 - * より確実に
- タッチタイプを
マスター



インターネットが利用できる場所であれば、
いつでもどこでも練習できる!

教育現場での
圧倒的な
導入実績



<http://www.datapacific.co.jp>

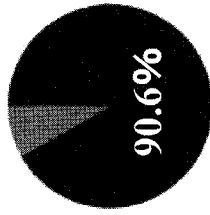
日本データパシフィック株式会社
TYPEQUICK編集部
TEL. 092-573-5721

Benesseグループ 入学前教育プログラム

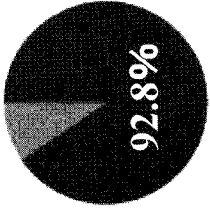
進研アドがご提供する

90%以上の受講者が、“大学での学び”や“意義”を理解できたと回答！！

2011年実績20大学全受講生の回答による



高校の勉強と大学の勉強がつながっていることが理解できた



学部でどのようなことを学ぶかイメージがついた

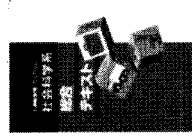
■ あてはまる
■ その他

大学で学ぶための“姿勢”をつくる教材です。

大学入学までの学習習慣の維持・構築と、モチベーションアップを促す

分野別教材ラインナップ

社会科学系



人文学系



保育・児童系



理工系



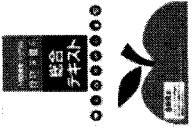
看護・医療系



薬学系



食物・栄養系



※リメディアル教育の準備ができる教科系教材「物理」「化学」「数学」もリリース中

※企画、教材内容は予告なく変更することがあります。 ※企画の詳細については、各営業担当者もしくは下記担当者までお問い合わせください。

進研アド

問い合わせ先

<http://shinken-ad.co.jp/>

■ 〒112-0004 東京都文京区後楽2-2-23 住友不動産飯田橋ビル 2号館

TEL.(03)5805-0828 事業開発室 担当：江藤・土井・坂下

実教の初年次教育サポート教材

スタディスキルズ・トレーニング

～大学で学ぶための25のスキル～

大学入学後の生活設計から進路設計、情報収集、学習・研究方法のマスター、チームによる取り組みの心得などを指南。高校とは違うレベルの「学び」を認識させます。

日本語表現&コミュニケーション

～社会を生きるための21のワーク～

ワークを進めていくことで「書く・話す・伝える」という日本語スキルが向上。学内外でのコミュニケーションに自信が持てるようになり、学生生活の幅が広がります。



ISBN: 978-4-407-32243-9 C1081
B5判/ 112頁 定価1,260円 (本体1,200円)



ISBN: 978-4-407-32865-3 C1081
B5判/ 96頁 定価1,050円 (本体1,000円)

お問い合わせは下記まで…

〒102-8377 東京都千代田区五番町

 実教出版株式会社

TEL:03-3238-7765 FAX:03-3238-7770 <http://www.jikkyo.co.jp/>

数学検定

实用数学技能検定

数学力を試す!合格が自信につながる!

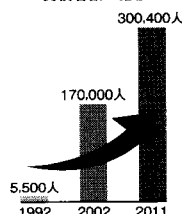
これまでの受検者が300万人を超えた!

实用数学技能検定(数学検定)は、数学の実用的な技能(計算・作図・表現・測定・整理・統計・証明)を測る検定で、財団法人日本数学検定協会が実施している全国レベルの実力・絶対評価システムです。

学校や学習塾といった教育の現場のほか、社会一般にも広く浸透し、さまざまな目的に応じて数学検定を受検する人が増えています。財団法人日本数学検定協会では、数学の学習機会を広く提供し、生涯学習社会の構築のひとつに学習数学を位置づけ、学習者の指標となるよう数学検定を実施しています。

数学技能は世界のどこでも求められ、また通用する万国共通の価値あるスキルです。数学検定の受検を自身の数学能力を伸ばすよりよいきっかけにしてください。

<受検者数の推移>



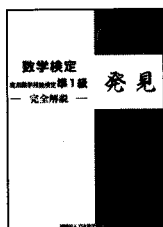
学習意欲の向上

数学検定活用に関するアンケートでは実施校の先生の95.7%が「数学検定は児童・生徒の学習意欲の向上につながる」と回答しています。また、受検者の91.4%も「数学検定を受検して学習意欲が向上した」と回答しました。

数学検定の技能レベルは、大学程度の1級から未就学児童向けの12級まで、準1級と準2級を含めて14階級あり、力に応じてステップアップしていくしくみです。

2級以上を取得すると文部科学省が実施する「高等学校卒業程度認定試験」の必須科目「数学」が試験免除されるほか、大学入学試験での優遇措置や高等学校等の単位認定等に組み入れる学校が増加しています。進学・就職に有利な検定のスタンダードとして、定着しているのです。

<数学検定関連書籍のご案内>



实用数学技能検定 準1級-完全解説-発見

实用数学技能検定 発見I改題版-1級完全解説-

【価格】1,500円(税込)

【発売】丸善出版株式会社

【発行】財団法人 日本数学検定協会

準1級・1級の過去問題8回分(1次・2次)の検定問題+模範解答を収録。お近くの書店でお求めいただけます。



实用数学技能検定 過去問題集

【価格】準1級 1,260円(税込)

2級/準2級/3級/4級/5級

各1,050円(税込)

6級・7級(合本)/8級・9級(合本)

/10級・11級(合本) 各945円(税込)

【発売】丸善出版株式会社

【発行】財団法人 日本数学検定協会

過去3回分の検定問題を収録。模範解答とくわしい解説つき。お近くの書店でお求めいただけます。

団体受検 検定日		開始時刻	受け付け開始日	申し込み締め切り日	実施階級
第226回	10月26日 金	15:30~16:30	9/10	9/24	2~11級
第227回	10月27日 土	13:00~14:00	9/10	9/24	準1~8級
第228回	11月4日 日		9/18	10/4	準1~12級
第229回	11月17日 土		10/1	10/18	準1~8級
個人受検 検定日		開始時刻	受け付け開始日	申し込み締め切り日	実施階級
第228回	11月4日 日	15:30~16:30	9/18	10/4	1~12級

受検方法は個人受検・団体受検の2種類があります。個人受検は当財団が設けた受検会場で実施します。団体受検は受検者が5人以上で実施可能で、学校・塾・企業を受検会場として実施します。なお、1級の受検は個人受検に限ります。



財団法人 日本数学検定協会

The Mathematics Certification Institute of Japan

TEL: 03-5660-4804

FAX: 03-5660-5775

資料請求
無料!

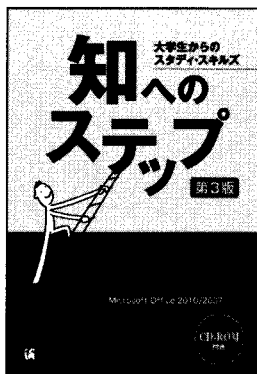
平成23年8月に下記へ移転いたしました。*郵便で資料をご請求される場合は【受付・流通センター】あてをお願いいたします。

【本部】〒110-0005 東京都台東区上野5-1-1 文昌堂ビル6階

ホームページアドレスが変わりました。

【受付・流通センター】〒125-8602 東京都葛飾区東金町6-6-5 三井生命金町ビル4階

<http://www.su-gaku.net/>



「講義のうけかた」「勉強のしかた」がわかる
累計17万部突破! 160校以上の大学が採用!

知へのステップ 第3版

—大学生からのスタディ・スキルズ—

■学習技術研究会 [編著] / B5判 / ¥1,890

「大学での勉強の仕方がわかる」と支持を受け続ける、大学1年生の必携書籍が5年ぶりの改訂、第3版。授業を受講にするにあたり、身につけておくべき基礎的な能力を養える。Microsoft Office 2010/07に対応。CD-ROM付。



1から学ぼう! 職業、会社、ライフプラン・
自己分析で、なりたい職業に自分を近づける

夢をかなえるキャリアデザイン

■竹田茂生・藤木清 [編] / A5判 / ¥1,575

なりたい職業に近づくための知識と手法を、「社会と仕事」「個人と仕事」の2つの柱で解説。職業の種類、会社での仕事の流れ、価値観テストやSWOT分析による自己分析。シナリオの登場人物に自分を重ねて学べる。教科書にも最適。

好評発売中

知のナビゲーター

■中澤務・森貴史・本村康哲 [編] / B5判 / ¥1,890

「知へのステップ」に続く、くろしお出版のスタディ・スキル習得書。リテラシー（読み書き能力）の育成の他、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。DVD-ROM付きで独習にも最適。

大学生と新社会人のための 知のワークブック

■竹田茂生・藤木清 [編] / B5判 / ¥1,575

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。

ゼロからの統計学

■竹田茂生・藤木清 [著] / A5判 / ¥1,890

数字の情報やグラフがメディアに氾濫する今、統計学の知識は文系学生にも論文作成や就活に必須。難しい数式を極力減らし、身近なテーマのシナリオで、苦手な人も学びやすく工夫。基本から学び直したい大人の読者にもお勧め。

プラクティカル・プレゼンテーション

■上村和美・内田充美 [著] / B5判 / ¥1,470

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書。学習者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を盛り込んだ改訂版。

明快な文章

■阿部紘久 [編] / 四六判 / ¥1,470

誰にも書きたい思いがある。その想いをどうしたら的確に、効果的に、明快に伝えられるのか。広告・国際ビジネス・経営の現場に長年立ち、今はエッセイを書きながら大学で教える著者が書き下ろした、生きた文章論。

大学生と留学生のための 論文ワークブック

■浜田麻里・平尾得子・由井紀久子 [著] / B5判 / ¥2,625

論文を書くための実践的なノウハウを凝縮。「説得力のある論文」の書き方、「論文の骨組みとなる表現」の練習をドリルによって身につける。上級日本語学習者、大学生向け。





株式会社リアセック・学校法人河合塾 共同開発
学修の成果検証を客観的に把握・確認するための
基礎力測定テスト「PROG」

PROGRESS REPORT ON GENERIC SKILLS

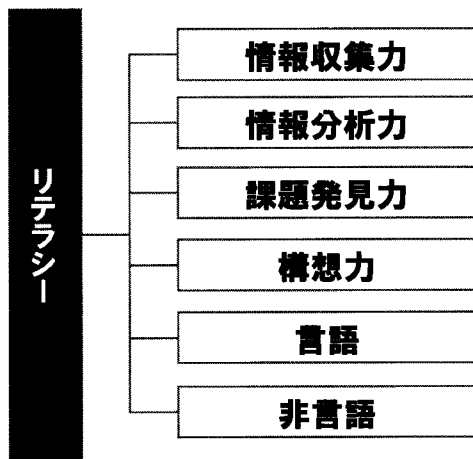
社会で必要な基礎的能力を客観的に測定が可能です

PROGは学生が大学生活(学修、課外活動など)を通して身につける基礎力=ジェネリックスキルの客観的な測定と育成を同時に実現する新しいタイプのプログラムです。学生の現状理解と行動目標計画立案を促す補助教材も充実。初年次から卒業年次まで、学生の大学での学びをより豊かにします。

PROG測定範囲

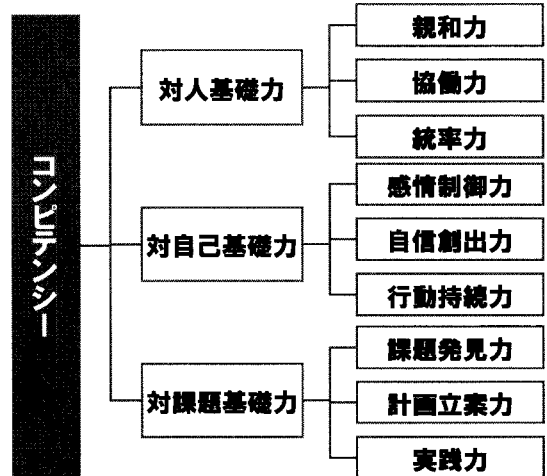
Literacy

知識を活用する力「リテラシー」
 社会に必要な問題解決に即した能力を客観的に測定。同時に言語・非言語も測定可能。



Competency

実践的に働きかけ対処する力「コンピテンシー」を社会人の実証データに基づいて客観的に測定



<ビジュアル的でわかりやすい学生向け測定結果>



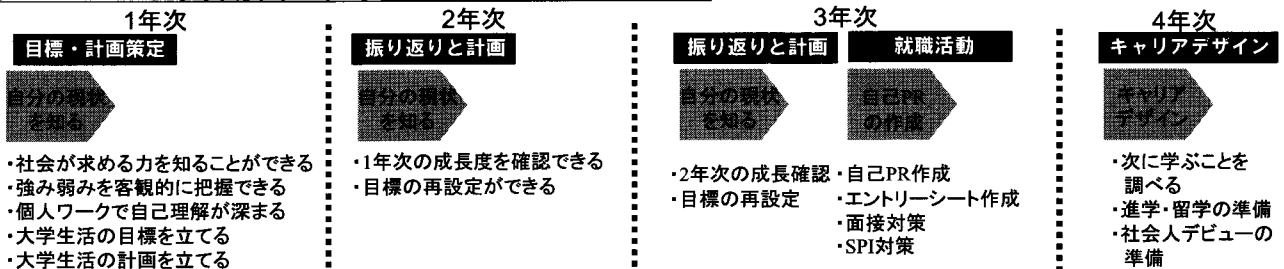
受験するたびに前回からの伸長がわかります

<教育施策の評価・戦略立案に役立つ分析レポート>



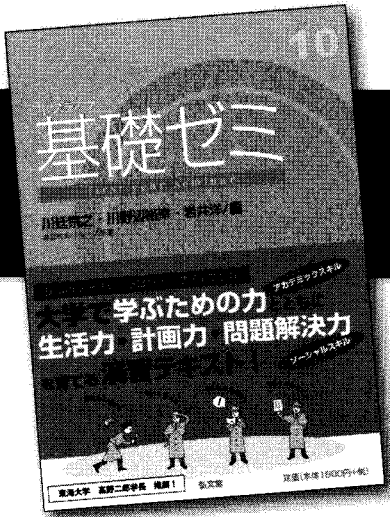
貴学のPROG受験者の全体傾向を分析・報告

●PROGの年次導入による基礎力育成計画イメージ



詳細は http://www.riasec.co.jp/prog_hp/

お問合せ先: 株式会社リアセックお客様センター 0120-769-396 (受付時間 平日10:00~18:00)



全入時代のための大学テキスト

プレステップシリーズ

シリーズ監修◎ 拓殖大学総長・学長 渡辺利夫

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 148～168頁 2色刷 各巻定価(本体 1,800 円+税)

- セメスター制にあわせた分量で無理なくムダなく講義が進められます
- 入門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
- 楽しく学びながら、社会人基礎力・学士力を確実に伸ばします
- 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 *2013年2月改訂予定 |
| ◆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(新版) | 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 |
| 09 プレステップ 神道学 | 阪本是丸・石井研士 ◎編 |
| ※10 プレステップ 基礎ゼミ | 川廷宗之・川野辺裕幸・岩井洋 ◎編 |
| ※11 プレステップ キャリアデザイン | 岩井洋・奥村玲香・元根朋美 ◎著 |
| 12 プレステップ 就活学 | 平田潤・笹子善平 ◎著 |
| 13 プレステップ 理系の基礎英語 | 岡裏佳幸 ◎著 |
| ☆14 プレステップ 統計学Ⅰ | 稲葉由之 ◎著 |

以下、
続々刊行予定!

- ◆ 初回ガイダンス用のパワーポイント教材(法学)、図版のパワーポイント教材(金融学)をさしあげます。〈採用特典〉
- ※ ワークシートのデータがあります。教員用指導案をさしあげます。〈採用特典〉
- ☆ 音声教材をウェブからダウンロードできます。

 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>

KUMON

一人ひとりの学生の気持ちに寄り添った学習で
自ら学ぶ姿勢を引き出すお手伝いをします

KUMONの教育サービスの4つのポイント

1

一人ひとりの意欲を引き出す、個人別の学習計画

独自の「学力診断テスト」により、個々の学生の学力を把握し、一人ひとりの意欲を引き出す学習目標と学習計画をご提供します。

2

「自ら学ぶ方法」を学ぶ

個々の力に応じた「ちょうどの学習」を行うことで、目標に向けた「自ら主体的に学ぶ」という姿勢と習慣を身につけ、その習慣の中で集中力も高めていきます。

3

成功体験の積み重ね

自ら学ぶ姿勢と基礎学力を再構築するプロセスの中で達成感と成功体験を積み重ねることができ、自信と自己肯定感、そして、大学での学びに向けての挑戦力を育みます。

4

学生とのコミュニケーションの充実

教職員の方々と学生との間に学習を軸とした良質なコミュニケーションが生まれます。学生の帰属意識や愛校心が高まり、結果として退学率が減少したという声もいただいています。

体験できます！KUMONの学力診断テスト分析

数学、英語、国語の土台となる力を分析して、学力の現状をご報告いたします。
それを基に一人ひとりに合わせた学習計画を作成いたします。

※高校生向け教育サービスもご提供しています。お気軽にご相談ください。

KUMONの教育サービスは、単なる教材のご提供に終わるものではありません。学習する主体である学生の学力面と態度面の向上、そして学生をサポートされる教職員の方と学生の信頼関係の向上を補助する教育サービスです。先生方と「一緒に考え、一緒に実践する」こと、これが、私たちが大切にしていることです。

お問い合わせ先

日本公文教育研究会 学校・法人事業部

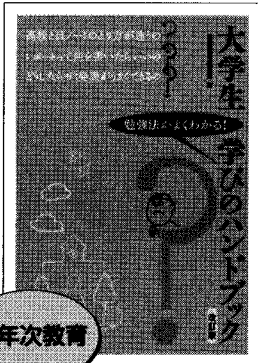
e-mail: houjin-madoguchi@kumon.co.jp

(大阪チーム) 〒530-0001 大阪市北区梅田 1-2-2 大阪駅前第2ビル 9階

Tel: 06-4797-8792

(東京チーム) 〒102-0076 東京都千代田区五番町 3-1 五番町グランドビル 6階

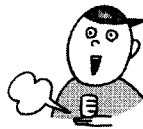
Tel: 03-3234-7669



初年次教育

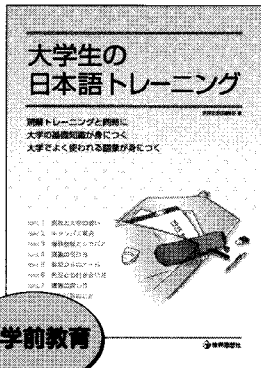
大学生 学びのハンドブック

改訂版



「ノートのとり方」、「レポートの書き方」、「資料の探し方」など、大学での学びに必要なスタディ・スキルを、豊富なイラストを用いてわかりやすく解説しています。パソコンの使い方や基本的なマナーなど、大学生として知っておきたい基礎知識も身につけることができる、大学生必携書の改訂版。

A5判/128ページ/2色刷
ISBN978-4-7907-1540-5
予価 1,365円(税込)
世界思想社刊

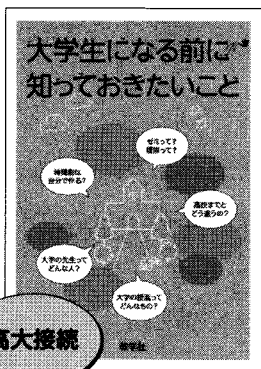


入学前教育

大学生の 日本語トレーニング

「高校と大学の違い」、「履修登録とシラバス」、「講義の受け方」など、大学生活を題材とした課題文を通して日本語のトレーニングを行います。語彙力・読解力を身に付けながら、入学後に必要となる大学の基礎知識を学ぶことができます。入学前教育・初年次教育用教材に最適です。

B5判/96ページ/2色刷
ISBN978-4-7907-1375-3
定価 1,260円(税込)
世界思想社刊



高大接続

大学生になる前に 知っておきたいこと

新生者が戸惑いがちな大学の仕組みや勉強の仕方について、「高校までとはどう違うのか」という視点から、分かりやすく紹介しています。大学について知ることで、合格者のモチベーションが高まり、自発性が求められる大学生活への移行をスムーズにします。「Q&A」、「大学用語集」も収録。

A5判/48ページ/2色刷
ISBN978-4-325-17150-8
定価 420円(税込)
教学社刊

カスタマイズにより貴学専用版をお作りします

【お問い合わせ】入学前/初年次教育係

TEL 075-721-6503

※大会期間中、展示スペースにて資料を配布しています。ぜひお立ち寄りください。



履修案内
施設紹介
危機管理
大学用語
...

定評ある市販のテキストから

選んで

加えて

貴学専用
テキスト

世界思想社の入学前/初年次教育
<http://sekaishisosha.co.jp/fye/>

献本申込
受付中



教学社の大学入学前教育
<http://akahon.net/pui/>

サンプル
公開中



学術専門書・教養書出版
世界思想社

〒606-0031 京都市左京区岩倉南桑原町56
TEL : 075-721-6503 FAX : 075-712-1590

出版 教学社
akahon.net

学校の元気を応援します

「持ち味」のない人間なんていない

学校を魅力的に輝かせるのは、「人」だと考えています。
学習者や、彼らを支える教職員の方々が、自分の「持ち味」を発揮して、
その人らしく元気になれば——
学校の可能性は、さらに広がっていくと信じています。



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



体験型学習で、学生が自ら動き出した
学ぶ目的を持ってない。あるいは仲間ができない
だから学校がつまらない……。入学して間もなく
そんな悩みを抱える学生たちも少なくないよう
です。わたしたちは、学生が自信を持ち、自ら動き
出す、意欲喚起のための体験型グループ学習
プログラムを提供しています。オリエンテーション
プログラムとして、また初年次教育への導入プロ
グラムとして、全国約120校でご活用いただい
ています。

キャリア教育・就職支援



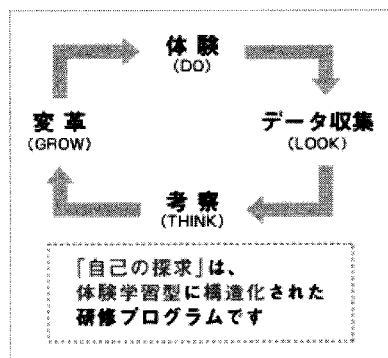
自己理解を深め、自信を持って活動し始め
た
学生が「自信がない」「やりたいことが分からない」
状態では、就職活動で望ましい結果が得られ
ないばかりか、就業後も悩み続ける懸念があり
ます。
わたしたちの提供する体験型学習プログラムは
自己理解を深め、自信を持って主体的に動くよ
うになる効果があり、学生のキャリア教育・就職
支援にたいへん有効だと考えています。

FD・SD



教職員の連携で、学校がさらに輝いた
教職員の協力連携や、自主的に取り組む姿勢
は、学校をさらに輝かせるために欠かせない要
素だと考えています。わたしたちの提供する研
修プログラムには、自己理解・他者理解・相互
理解の促進や、コミュニケーション活性化をテ
ーマにしたシリーズがあり、FD・SDとして多くの
学校でご活用頂いています。

初年次教育・キャリア教育プログラム「自己の探求」



「自己の探求」は、「自己理解を深める」体験型のグループ学習プログラムです。

このプログラムは2日間の集中的なグループ体験を通して、自分とは違う他者の考え
方や価値観に触れ、相互理解が進むなかで、(お互いが鏡で映しあうように)自己理
解が深まっていく、そのような体験が自然に深まるように構造化されたプログラムです。
「自己理解を深める」「他者の自己理解に協力する」「チームビルディングの体験をする」、
そして受講者自身が自信を実感することを狙いとしています。

初年次教育として導入いただいている大学の先生からは「授業にグループワークを取り
入れたところ、学生が自然と動き出した」「授業を聴く姿勢に変化が見られる」「放課
後、課外活動にも積極的に取り組んでいる」などのお声をいただいております。

受講した学生たちの声

- ・このプログラムを受けていなかったら、相手に自分を伝えることができないままの4年間になったかもしれない。これからの大学生活が楽しみになりました。
- ・なかなか体験できない、とても貴重な時間でした。これから、就活での悩みが増えると思いますが、このプログラムを思い出して、
学んだこと、誓められたことをはげみに頑張っていきたいです！
- ・みんなを引っ張って何かをするとか、話をまとめるとか、私はこれまでやってこなかったし、それはムリだろうと自分で思い込んでいるところがあった。
これからはやりたいと思うなら少しずつでもチャレンジしていこうと思いました。
- ・「自分のことは自分が一番よく分かっている」と言いますが、実際の2日間、自分でも気づかない自分の素顔を、仲間が気づかせてくれた、ということがありました。
- ・自分と、自分の人生と向き合うことの大切さに気づかされた。この授業で学んだことを忘れずに、過去や未来から目を背けず、強く生きていこう。
そう思える授業でした。

【お問い合わせ】

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 サンフル梅田3F
TEL 03-5776-5960 URL <http://www.l-value.jp/>

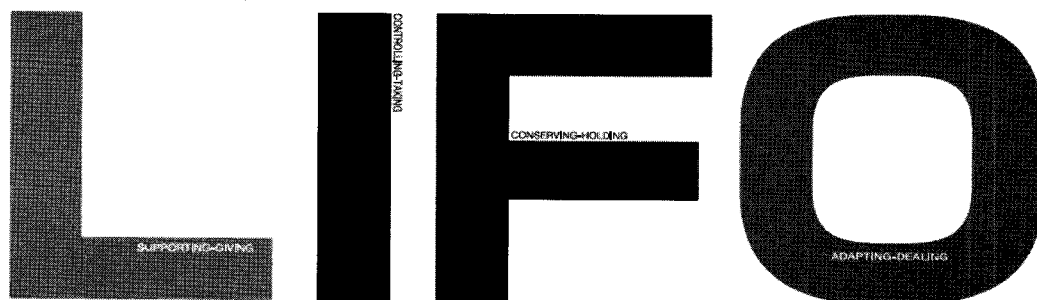
初年次・2年次教育に・・・

就職セミナーに・・・

世界56カ国で1,000万人以上が受講した

コミュニケーションスキルアップ教材

【LIFO (ライフオ)】を使ってみませんか!?



● プログラムの特徴

- ◆ ヒューマンスキルが開発され、社会人基礎力・就業力の向上に役立つ!
- ◆ 大学教職員の方々がキャリア教育の中でコミュニケーション教材として活用!
- ◆ 国籍・文化を超えたグローバルコミュニケーション力が高まる!

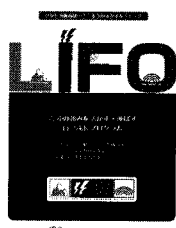
● 受講した学生たちの声

今までは自分の弱みばかりを気にしていましたが、自分にも色々な強みがあることがわかりました。初めて自分自身に自信を持てました。

高校時代のような友達が大学では作れず悩んでいました。この講座でその原因がわかっただけでなく、明日からは誰とでも友達になれそうです。

大学で人と仲良くできることと社会人に求められるコミュニケーションの違いが理解できました。早速、就職活動に活かしていきたいとおもいます。

● 教材ラインナップ



【テキスト】



【診断用紙】



【DVD】



【書籍】



【個人レポート】

楽しく、スムーズに、リーズナブルに!
キャリア教育用の様々な教材を用意!

※必要な教材を用途に合わせて
ご活用頂きます。

【お問い合わせ先】

㈱ビジネスコンサルタント TEL:03-3287-3424 E-mail: t-iriki@bcon.co.jp 担当: 入来 (イリキ)



すべての学びは「ことばの力」からはじまる。

語彙・読解力検定

問題1:「やぶさかではない」の語句の意味として最も適当なものはどれですか？

- ① 乗り気でないがやむなくする
- ② ためらわずに喜んでする
- ③ 目立たずにそれとなくする
- ④ あわてず慎重にする
- ⑤ 文句を言わずなすべきことをする

問題2:「放縦」の語句の意味として最も適当なものはどれですか？

- ① 威張り散らすこと
- ② ひたむきなこと
- ③ 勝手気ままなこと
- ④ 金遣いが荒いこと
- ⑤ しまりがいいこと

問題3:「衆議院・参議院いずれかの総議員の4分の1以上が要求したときに開かれる国会」はどれですか？

- ① 緊急国会
- ② 特別国会
- ③ 通常国会
- ④ 臨時国会
- ⑤ 通常国会

問題4:「NGO」に分類されるものはどれですか？

- ① 青年海外協力隊
- ② ユニセフ
- ③ 日本赤十字社
- ④ 国境なき医師団
- ⑤ 地球サミット

ふだん何気なく使う言葉や耳にするニュース。
客観的に、あなたの実力を一度確認してみませんか？

2012年度
第2回検定日

11月11日(日)

8月20日(月)より
申込み受付開始

正解/問1:②、問2:③、問3:④、問4:④

出題領域

- ① 辞書語彙 日本語の基礎となる語彙
日常生活のなかで使用される一般的な語句の知識を確認します。
- ② 新聞語彙 社会の出来事やニュースを理解するための語彙
新聞に過去一定頻度で掲載された言葉の理解度を分野別に確認します。
- ③ 読解 朝日新聞の記事やコラムなどを使った読解
天声人語、社説、コラムなどの文章を使って読解力の測定を行います。

「語彙・読解力検定」のメリット

- ① 新聞を素材とした出題を通じて、社会人としての「知識・教養」について強み・弱みを客観的に把握でき、自己研鑽へのきっかけとなります。
- ② 仕事に不可欠な「実践的なことばの力」を測り、自分に足りない力を自覚し伸ばすことで、コミュニケーション力が向上します。
- ③ 準1級・2級の取得者は採用試験で優遇などを受けることができます。
【優遇】朝日新聞社、ベネッセコーポレーション、朝日新聞出版、朝日学生新聞社、朝日オリコミ、朝日トップス、朝日新聞販売サービス、茨城放送
【考慮・参考】北海道テレビ放送、名古屋テレビ放送、九州朝日放送、青森朝日放送、福島放送、新潟テレビ21、静岡朝日テレビ、愛媛朝日テレビ、熊本朝日放送、朝日広告社
- ④ 級取得者は国公立大学、私立大学、短期大学の推薦・AO入試で活用することができます。*詳しくは、公式ホームページ「受験のメリット」をご覧ください。

級別難易度

対象者	等級	検定時間
社会人	1級(開考中)	-
	準1級	80分
大学生	2級	80分
	準2級	80分
高校生	3級	60分
	4級(開考中)	-
中学生	5級(開考中)	-
	小学生	5級(開考中)

検定料金(税込)

準1級 5,000円 2級 4,100円
準2級 3,600円 3級 3,000円

*1級は2013年度に登場予定です。

2012年度 第2回検定(公開会場)の実施概要

- 実施日: 11月11日(日)
- 会場: 札幌・東京(2会場: 23区内、多摩地区)・横浜・名古屋・大阪・福岡
- お申し込み期間
電話: 8月20日(月)~10月8日(月)、WEB: 8月20日(月)~10月14日(日)
※詳細・お申込みは下記の公式ホームページより

団体受験について

10名以上の団体で受験する場合は、準会場を設定することができます。
詳しくは、下記の公式ホームページをご覧ください。

お問い合わせ・お申込み先
公式ホームページ

<http://www.goi-dokkai.jp/>

ごいどっかい

検索

●「語彙・読解力検定」事務局
☎0120-110702
受付時間/10:00~17:00(土・日・振休)

朝日新聞 × Benesse®

