

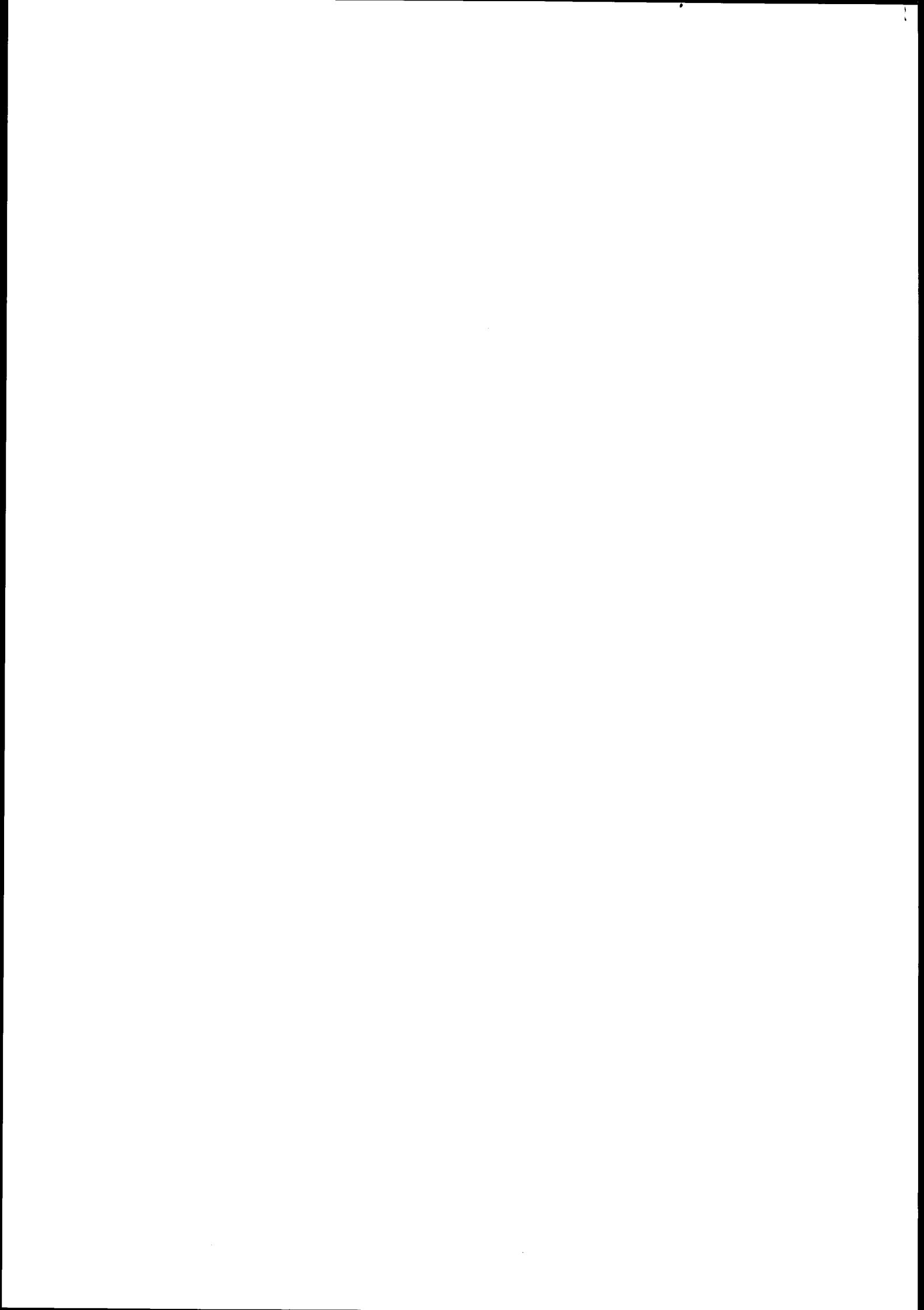
Japanese Association of First-Year Experience at Universities and Colleges

初年次教育学会第6回大会 発表要旨集録

「初年次教育から始めるキャリア教育」

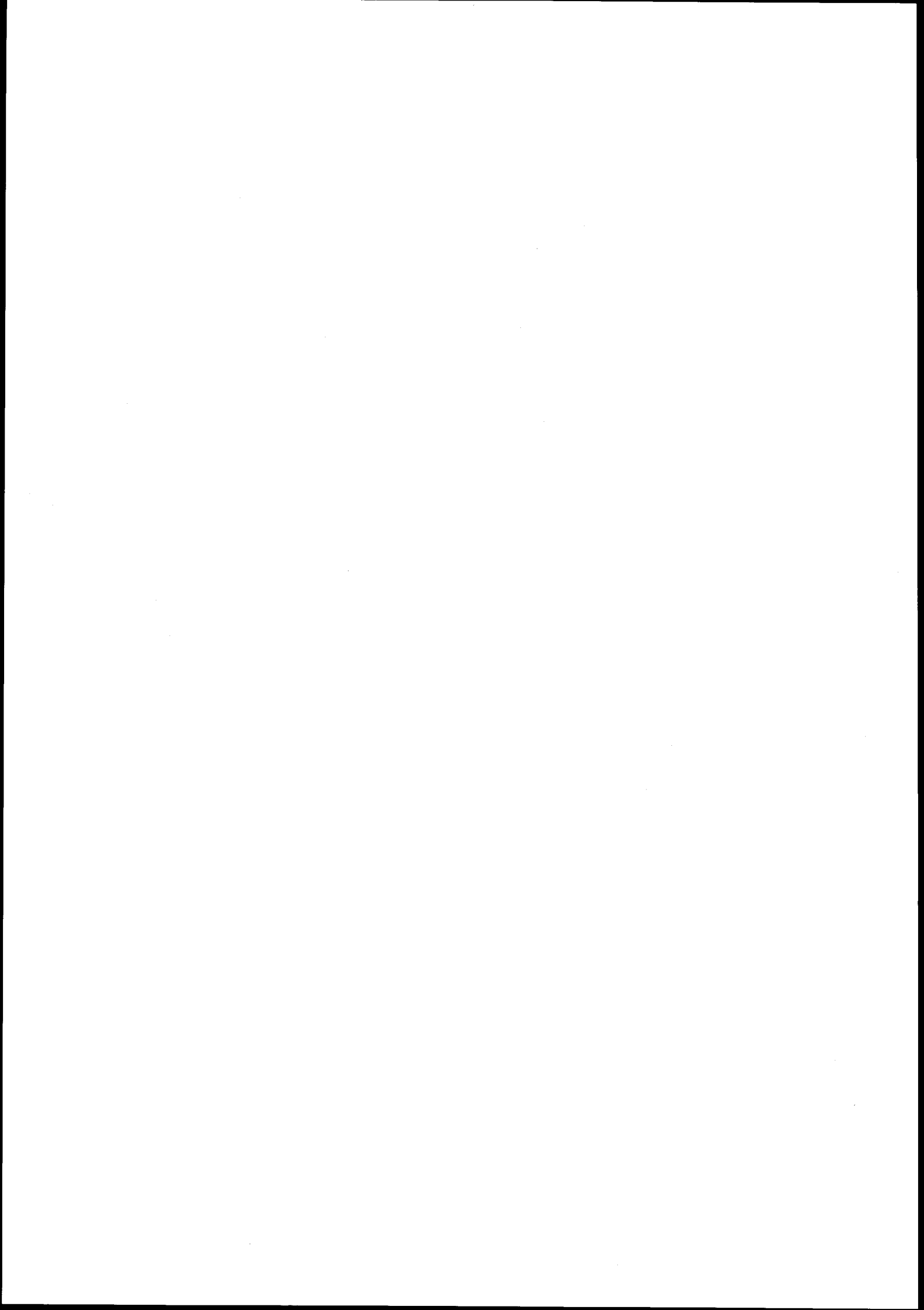


主催：初年次教育学会 共催：金沢工業大学
日時：平成25年9月12日(木)～14日(土)
会場：金沢工業大学扇が丘キャンパス



初年次教育学会第6回大会 発表要旨集録

—初年次教育から始めるキャリア教育—



ご挨拶

この度、初年次教育学会第6回大会を、金沢工業大学野々市^{ののいち}キャンパスにて開催することになりました。これまで設立大会を同志社大学、第1回大会を玉川大学、以降、関西国際大学、高千穂大学、久留米大学、そして昨年度は文京学院大学にて開催されました。各大会とも盛況で、初年次教育への関心の高さを大いに感じ取った次第です。

今回初めて北陸の地で、しかも理工系大学開催の運びとなりましたことを恐縮するとともに誠に光栄に存じております。

本大会では、主催大学企画のシンポジウム「初年次教育から始めるキャリア教育」、学会企画のワークショップ13件をはじめ、ラウンドテーブル3件、自由研究発表51件におよぶ会員の報告がございます。いずれも初年次教育担当者にとって有益で興味深いものであります。また本学会の特徴のひとつとして職員の方が多く参加されますので、職員の皆さんが自由に意見交換ができるラウンドテーブルも用意いたしました。

なお金沢への移動、錦地へのお帰りのことを勘案し、大会期間を初めて3日間とし、初日を正午開催、最終日を正午頃に終える日程を組んでみましたが、いかがでしょうか。これにより、ワークショップへの参加は最大3件可能となります。

金沢市は加賀百万石の大大名前田家の城下町として発展した歴史・文学のまちとして著名ですが、近年は「金沢21世紀美術館」、JR金沢駅の「鼓門^{つづみもん}」、「まちなかアート」など新しい顔も加わってきました。

9月の金沢は結構暑い日が続きます。フェーン現象に見舞われますと、本当に北陸か、と仰ることと存じます。もうひとつ金沢には「弁当忘れても傘忘れるな」という格言がございます。雨が多いということなのですが、実は「雨が似合う金沢」でもあります。

お時間がございましたら是非ともご散策いただければと存じます。

金沢工業大学はその金沢市の南部に隣接する野々市市に位置し、JR金沢駅からバスで30分ほどかかります。学生数約7,500名の理工系大学で、女子学生の割合9%の男臭い大学ですが、案外細かいところに気がつく学生が多い大学でもあります。大会期間中に、その学生諸君がキャンパス内をご案内いたしますので、本学の教育関連施設などをご視察頂き、学生諸君に本音をお尋ねいただければ幸いです。

会員皆様のご参加をお待ちするとともに、各大学の初年次教育への取り組み、成果、課題などを共有し、学生諸君が大学学修と生活とを豊かに過ごせるための具体的な教育方法やシステムなどをお持ち帰りいただけるよう期待しております。

初年次教育学会第6回大会実行委員会
委員長 藤本 元啓（金沢工業大学）

初年次教育学会第6回大会

「初年次教育から始めるキャリア教育」

主 催：初年次教育学会

共 催：金沢工業大学

日 時：平成25年9月12日（木）～14日（土）

会 場：金沢工業大学扇が丘キャンパス

9月12日（木）

	行 事	8・201	8・204	8・301
11:00	受付開始			
12:30～	ワークショップⅠ	WS-ⅠA	WS-ⅠB	
13:30～	13:30～ ワークショップⅡ (120分)	白川優治 (p.13)	安永 悟 (p.13)	13:30～
14:45～		WS-ⅢA	WS-ⅢB	WS-ⅡA
16:45	ワークショップⅢ ラウンドテーブルⅡ (120分)	井下千以子 (p.16)	長山恵子 (p.16)	中村博幸他 ～16:30 (p.14)
17:00	理事会	～18:30		

9月13日（金）

	行 事	8・201	8・204	8・301
8:30	受付開始			
9:20～	ワークショップⅣ ラウンドテーブルⅢ (120分)	WS-ⅣA 濱名 篤他 (p.17)	WS-ⅣB 川島啓二他 (p.17)	WS-ⅣC 関田一彦 (p.18)
11:30～	総 会 ～12:10	総 会		
13:00	開会式・シンポジウム (6号館多目的ホール)			
16:00～	自由研究発表Ⅰ			学士課程教育・ オリエンテーション (p.31)
18:00				
18:15	懇親会 (21号館「ラテラ」) ～19:45			

※懇親会終了後、金沢市中心部（片町、香林坊、武蔵ヶ辻）経由、JR金沢駅行きの無料バスを運行します

9月14日（土）

	行 事	8・201	8・204	8・301
8:30	受付開始			
9:20～	自由研究発表Ⅱ			高大連携・新入生 オリエンテーション (p.97)
11:50				
12:00	閉会式	閉会式		

【お知らせ】

・学生による学内見学ツアーを実施します。所要時間は約1時間です。予約は不要ですので、下記時刻に受付付近へお越しください。

12日(木) 11:00、12:00、14:45

13日(金) 10:00、11:40、16:00

・13日(金)の懇親会終了後、金沢市中心部(片町、香林坊、武蔵ヶ辻)経由JR金沢駅行き
の無料バスを運行します。

・14日(土)は学園休業日のため、厚生棟(食堂)を利用できません。ご注意ください。

※“WS”はワークショップを、“RT”はラウンドテーブルを示しています

8・304	8・308	8・401	8・404	8・406	8・409
13:30~ WS-II B 横山千晶 ~16:30 (p.14)	13:30~ WS-II C 杉谷祐美子 ~16:30 (p.15)	13:30~ RT-I 清水 亮他 ~16:30 (p.23)	RT-II 藤本元啓他 (p.25)		

8・304	8・308	8・401	8・404	8・406	8・409
WS-IV D 【キャンセル】	WS-IV E 田中 岳他 (p.19)	WS-IV F 藤田哲也 (p.19)	RT-III 水町龍一他 (p.29)		

ジェネリックスキル (1) (p.41)	学習意欲・ 動機づけ (1) (p.51)	学習成果・効果測定 (p.61)	キャリア教育 (1) (p.71)	医歯薬看護系 (1) (p.81)	アカデミック ライティング (p.89)
-------------------------	-----------------------------	---------------------	----------------------	----------------------	----------------------------

8・304	8・308	8・401	8・404	8・406	8・409
ジェネリックスキル (2) ・教授法 (p.107)	学習意欲・ 動機づけ (2) (p.117)	数理工系 (p.127)	キャリア教育 (2) (p.137)	医歯薬看護系 (2) (p.149)	

シンポジウム

「初年次教育から始めるキャリア教育」

日 時：13日（金） 13:00～15:45

会 場：6号館多目的ホール

- 企画趣旨説明 藤本 元啓（金沢工業大学） p. 1
- 川嶋 太津夫（神戸大学）
大学のキャリア教育を考える p. 3
- 井下 千以子（桜美林大学）
大学での学びとキャリア教育をつなぐ —生涯発達心理学の視座から— p. 5
- 西村 秀雄（金沢工業大学）
マクロ・ミクロ両面から、キャリア教育の実質化を考える —カリキュラムマップとマイクロ
ンサーション— p. 7
- 白木 みどり（上越教育大学）
青年期のキャリア発達における自己理解に関する一考察 —大学院生の自己理解プログラム学習を
通して— p. 9

※シンポジウムの会場は6号館多目的ホールです。p. 163のキャンパスマップを参照の上、移動してください。

ワークショップ・ラウンドテーブル一覧

ワークショップ

ワークショップⅠ

- A 新しい学習環境と学修支援を考える（白川 優治）..... p. 13
- B LTD 話し合い学習法（安永 悟）..... p. 13

ワークショップⅡ

- A 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―（中村 博幸、山本 啓一、成田 秀夫）..... p. 14
- B 頭と体の柔軟体操 ―言葉と身体のワークショップ身体知ワークショップ―（横山 千晶）... p. 14
- C 総合的な初年次教育プログラムを編成する（杉谷 祐美子）..... p. 15

ワークショップⅢ

- A 思考を鍛えるライティング指導法 ―初年次や入学前の学生を対象として―（井下 千以子）.. p. 16
- B 初年次学生に対するプレゼンテーション指導法（長山 恵子）..... p. 16

ワークショップⅣ

- A 初年次教育のデザインとアセスメント・プラン（濱名 篤、山田 礼子）..... p. 17
- B 初年次からのキャリア教育をデザインする（川島 啓二、立石 慎治）..... p. 17
- C 協同学習の考え方と進め方（関田 一彦）..... p. 18
- D 【キャンセル】
- E 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
～頼りになる上級生たちを生み出す方略～（田中 岳、森川 園子）..... p. 19
- F 【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（藤田 哲也）.. p. 19

ラウンドテーブル

ラウンドテーブルⅠ

- 学生の主体的学びを伸ばす授業の創り方：初年次教育の授業デザイン、学生が楽しみ学ぶ授業実践法、学習環境と学習支援に求められるもの（清水 亮、鹿住 大助、上野 寛子）..... p. 23

ラウンドテーブルⅡ

- 初年次教育における職員の役割について ―職員主体と教職協働―（藤本 元啓、川邊 宏、山崎 千鶴）..... p. 25

ラウンドテーブルⅢ

- 理数系初年次教育の課題と進め方（水町 龍一、西 誠）..... p. 29

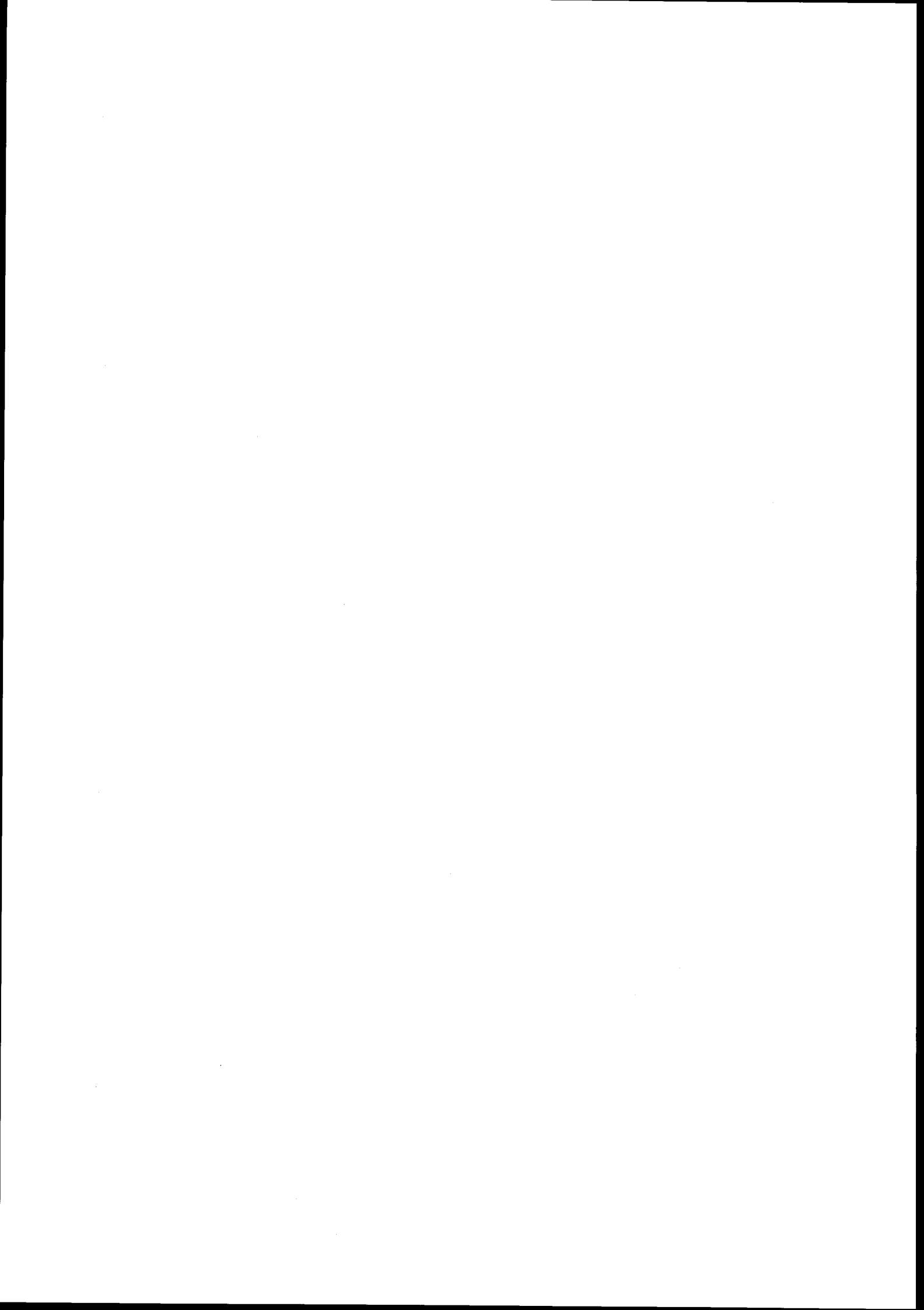
自由研究発表一覧

13日(金)

学士課程教育・オリエンテーション	p. 31
沖繩キリスト教短期大学英語科における入学前教育と初年次教育について(城間 仙子)	
キャリア教育を見据えた初年次の英語教育(中山 千佐子)	
ジグソーパズル型初年次教育の可能性 ～「初年次導入」クラスを作らずに導入してみる～(村上 学)	
学習者の意思を反映した新しい時代の新しい教養に関する考察(山邊 昭則)	
ジェネリックスキル(1)	p. 41
複合型プログラムを通じたソーシャル・スキルの養成(黒田 友貴)	
初年次学生にクリティカルシンキングを涵養する方法 ー初年次教育テキストの分析に基づく検討ー(久保田 祐歌)	
地域課題をテーマした学部混成ワークショップによるジェネリックスキルの育成(吉村 充功)	
社会における基礎力としてのキー・コンピテンシー ー育成の為の授業事例を中心にー(中村 博幸)	
学習意欲・動機づけ(1)	p. 51
工科系大学の教職課程における初年次教育(木村 竜也、伊藤 大輔)	
行動変容ステージ毎の体力変化に対するポートフォリオの影響(青木 隆、川尻 達也)	
【キャンセル】自校教育におけるテレビ映像の活用(近藤 尚) ※師会員の発表を繰り上げます	
学術団体が初年次教育の教科書を開発する意義 ー漢字文献情報処理研究会による取り組みを例にー(師 茂樹)	
学習成果・効果測定	p. 61
ルーブリックの活用による「音楽」の学習効果について(朝日 公哉)	
全学的に行われる初年次教育のプログラムの評価と課題(遠海 友紀、村上 正行)	
大規模学生調査データベースのニーズとその構築 ーJCIRPDB作成の試みー(堺 完、他3名)	
「自己評価型簡易ルーブリック」の試行 ～ジェネリックスキルの効果測定に向けて～(古賀 暁彦)	
キャリア教育(1)	p. 71
キャリア教育と進路指導の教職協働の成果と課題(辰島 裕美)	
初年次におけるキャリア教育導入の試み ー東京国際大学を事例としてー(田部井 潤)	
福岡工業大学の全学初年次必修科目「キャリア形成」による就業力育成の効果(小田部 貴子、他3名)	
利用度を高める電子ポートフォリオを目指して(絹川 直良)	
医歯薬看護系(1)	p. 81
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3報)(河井 正隆、畑中 仁美)	
理学療法士養成校としての初年次教育の在り方の検討 ー本学理学療法専攻における実践紹介ー(鈴木 誠、他4名)	
学生特質を活かした看護学科における初年次教育としての「基礎ゼミⅠ」の役割(鮫島 輝美、他3名)	
アカデミックライティング	p. 89
ディベートとコラボで行うレポートライティングの実践報告(西田 みどり)	
文字情報の共有に基づく文章作成・読解指導の改善 ー聴覚障がい学生を交えた初年次ゼミ指導ー(藤波 潔)	
自己省察としての文章表現 ー「日本語リテラシー」の教育実践を事例として(谷 美奈)	

14日(土)

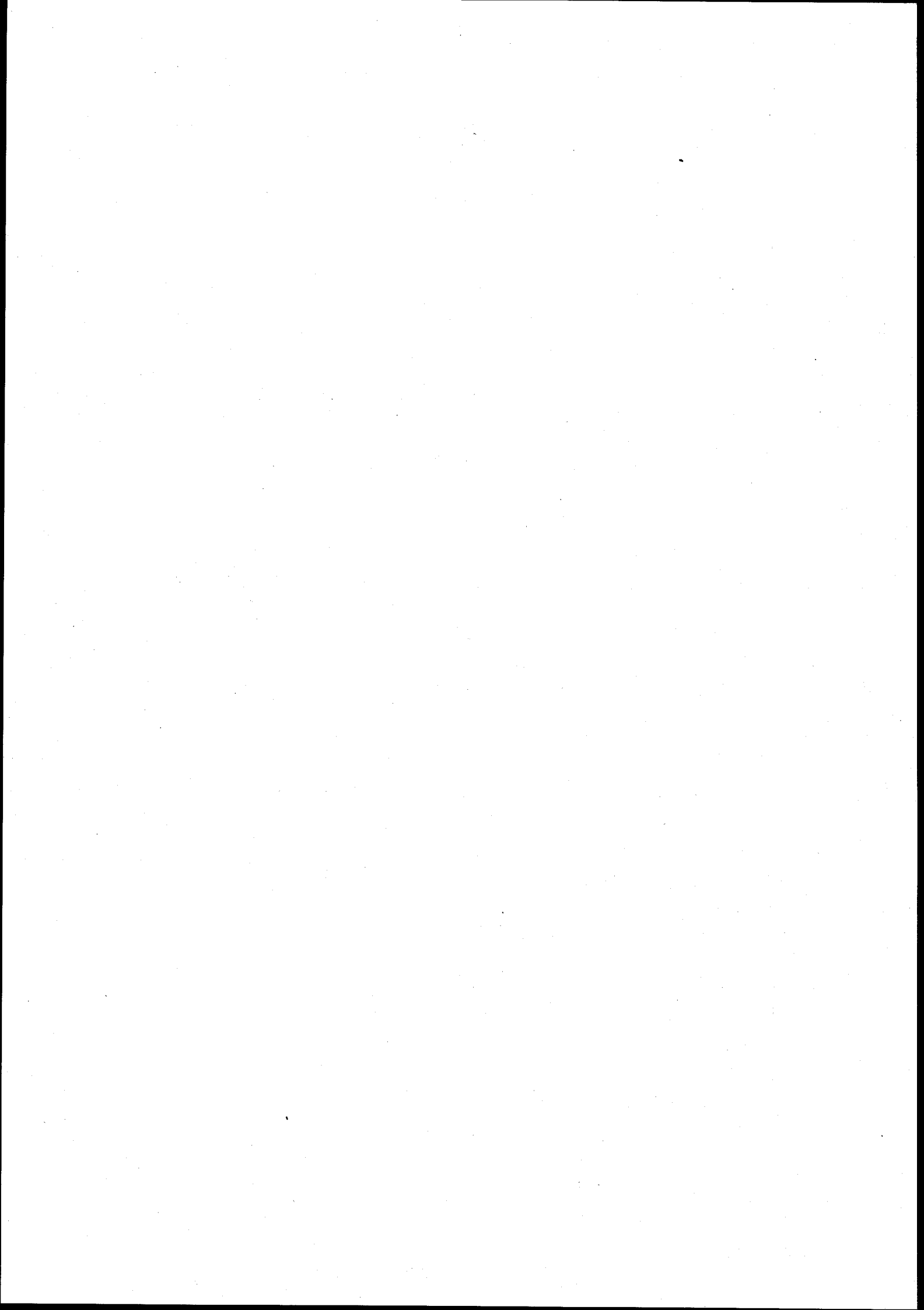
- 高大連携・新入生オリエンテーション・FD・SD** p. 97
 関西大学における高大連携の試み ～Kan-Daiネックレス・セミナーの実践内容とその成果～(小林 至道)
 熊本保健科学大学における「教・職・学」協働の取組み ～新入生オリエンテーションにおけるピア・サポーターの参画事例～(河瀬 晴夫)
 ARCSモデルに基づく授業改善による成果とその要因分析 -1年生向けキャリア科目の学生評価とジェネリックスキルの成長値を比較して(見館 好隆)
 学生と共に学生の主体的な学びを推進するFD:授業デザイン・実践・学習環境・学習支援のあり方(清水 亮)
- ジェネリックスキル(2)・教授法** p. 107
 学生の対話力やセルフチェック力を高める<型>をいかした文章表現の試み(坂東 実子)
 高校での学習スタイルを大学での学びに結び付ける試み -ノートを中心とした講義展開-(皆川 雅章)
 私立文系大学生の演繹力についての調査結果(何をどう間違えるのか)(萩尾 由貴子)
 京都大学における全学共通教育国際学生シンポジウムの初年次教育での有用性の検討(木岡 樹、小山田 耕二)
- 学習意欲・動機づけ(2)** p. 117
 修学アドバイザーの効果と課題 -GPA推移および面談票に基づく分析-(古阪 肇、森下 稔)
 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(2)-帝京平成大学児童学科初年次学生における一年間の不安変容-(奥井 智一朗、大貫 麻美)
 初年次教育における海外体験学習の意義と課題 ～立命館アジア太平洋大学の「FIRST」を事例として～(立山 博邦、秦 喜美恵)
 図書館利用を促進する授業デザイン(上野 寛子)
- 数理工系** p. 127
 高大接続教育をめざす「高大連携数理教育研究会」の実践(大久保 貢)
 工科系大学新入生の入学から3ヵ月後の満足感および適応感に影響を与える要因 -大学進学動機・学業状態および友人関係からの影響-(石田 拓矢)
 工学院大学情報学部初年次教育の成果と今後の展望(二上 武生)
 初年次教育で出た芽を専門教育で如何にして育むか・理系専門基礎科目での試み(滝澤 昇)
- キャリア教育(2)** p. 137
 初年次キャリア教育のデザイン:進路決定効力感の観点から(伊藤 大輔、木村 竜也)
 ポジティブ心理学モデルに基づく初年次教育による肯定的自己観の育成(稲垣 久美子)
 初年次段階における全学生を対象としたキャリアカウンセリングでの効果:大手前大学における教育ボランティア実践(竹内 一真)
 「社会人セミナー」が初年次における学生のキャリア意識に与える影響(安田 俊一、他2名)
 大学入学者のキャリア成熟に関する一考察:お茶の水女子大学「新入生の生活に関する調査」を通して(望月 由起)
- 医歯薬看護系(2)** p. 149
 医療系科目におけるアクティブラーニングの導入(小西 正良)
 学習方法フローチャートを継続的に用いた初年次学習支援の成果(久司 一葉、他3名)
 看護大学のフィールドワークを通じた社会人基礎力の育成(垣花 渉、川村 みどり)
 医療・看護系大学院初年次生に対する論文作成指導 -序論の構成要素に着目して-(井下 千以子)



13日(金) シンポジウム (13:00~15:45)
6号館多目的ホール

シンポジウム

—初年次教育から始めるキャリア教育—



シンポジウム

「初年次教育から始めるキャリア教育」

日 時：13日（金） 13:00～15:45

会 場：6号館多目的ホール

企画趣旨

平成23年4月1日施行の大学設置基準改正（42条の2として新設）により、高等教育における教育課程の内外において、学生が「社会的及び職業的自立を図るために必要な能力」を培うことができる指導、つまりキャリアガイダンス・キャリア教育が義務化されました。

大学では、インターンシップやキャリアセンターの強化、キャリア関係科目の増設、その他様々な手法によってキャリア形成・就職支援に躍起となり、初年次教育においても重要な位置を占めています。一方では「キャリア教育とは就職対策・支援であるから教育・研究と就職とは別物」と理解する大学や教職員もいらっしゃいます。このように大学、教職員によってその理解、考え方、取り組みは異なっているわけですから、取り組み事例の情報収集に奔走したり、アウトソーシングに担い手を任せたりするなど、模索状態であることは周知のとおりです。

そもそも「キャリア教育」とは何なのでしょう。乱暴な言い方をすると、初年次教育とは高校生から大学生への移行をスムーズにさせるための教育ですが、それと同じようにキャリア教育とは学生が社会人へスムーズに移行するための教育とってよいのかもしれませんが。

そこで本シンポジウムでは、第1部においてキャリア教育とは何か、また初年次教育から始めるキャリア教育がどのような意味を持つのか、学問と教養の要素を初年次教育の中に埋め込んだ取り組み、カリキュラムマップや、マイクロインサージョンという技法を活用しながら学生の能力に着目してそれを伸ばさせる初年次からの「仕組み」、青年期の自己理解の深化に焦点化したキャリア発達支援の具体的指導法など、キャリア教育が抱える多様な問題について4名のシンポジストからご報告をいただき、第2部においてフロアからのご意見・質問をもとに討論を行います。

参加者のキャリア教育展開の一助となる有益なシンポジウムとなることを期待しています。

第1部（13:00～14:30）

司会・趣旨説明：藤本 元啓（金沢工業大学）

報告

川嶋 太津夫（神戸大学）

井下 千以子（桜美林大学）

西村 秀雄（金沢工業大学）

白木 みどり（上越教育大学）

休憩・フロア質問回収（14:30～14:45）

第2部（14:45～15:45）

パネルディスカッション

大学のキャリア教育を考える

【発表者】 川嶋 太津夫 (神戸大学)

1. はじめに

2011 (平成23)年4月、大学にとっても社会にとっても大きな意味を持つ関連法令が2点改正された。一つは教育情報の公表の義務化であり、もう一つが「社会的・職業的自律に関する指導等」の義務化である (大学設置基準第42条2)。これが一般には「キャリア教育」の義務化と呼ばれているものである。この義務化には、次の様な背景があったと考えられる。

(1) 大学進学率の上昇に伴い、新規学卒労働市場で、大卒者が多数を占めるようになっている。

(2) 就職率は、時代の経済状況に左右されるものの、「就職氷河期」あるいは「就職超氷河期」と呼ばれる大卒者の就職状況が長年続いている。

(3) そのような中、就職も進学もしない大卒者が毎年数万人存在している。

(4) たとえ就職しても、3年以内に離職する学卒者が約3割存在している。

(5) 大学での専門分野と就職先の産業や職業との関係が多様化している。

(6) 大学で育成しようとしている能力と企業や社会が求める能力の間にギャップが存在している。

つまり、大学教育の「社会的レリバンズ」への疑義が高まっているのである。もちろん、キャリア教育は、大学だけで完結するものではなく、初等・中等教育から継続されるべきものであるが、社会や就職との最後の接点である大学に大きな期待とともに課題が突きつけられていると言える。

そこで、高校教育から大学教育への円滑な移行を図る初年次教育でも当初からキャリア教育への関心は高く、第3回大会以降キャリア教育に関連する報告が増えている。

では、今大学に求められているキャリア教育とはどのようなものであるのか。

2. 大卒者が直面する現実

現代の大学生と大学が、どのような状況におかれているのか少し見てみよう。

従来、最終学校を卒業すれば、終身雇用と年功序列型の雇用慣行により、学卒時に就職できるかどうか極めて重要であった。就職していまえば、企業内で次第に職能を向上させ、それにとりまな処遇も向上していった。これが、いわば日本人のキャリアの「標準」であった (児美川: 2013)。しかし「7-5-3」と呼ばれるように、新規学卒者の3年離職率が中卒では7割、高卒で5割、そして大卒で3割にのぼり、もはや卒業時の「就職」は生涯の「就業」や「雇用」を保証しなくなっている。したがって、転職が次第に常態化している。アメリカ人は毎年3人に一人が転職し、同一企業への勤続年数が5年以下の割合が50%を超えていると言われる (米国労働省)。日本でも、30歳から34歳の年齢層の同一企業定着率も年々増加し2006年には50%に達しているという (労働政策研究・研修機構)。

また、大学での専攻分野と就職先の産業や職業の関係も多様化している。たとえば、農学部では、平成元年の卒業生の5割以上が研究者・技術者として就職していたが、20年後の平成22年ではその割合はほぼ2割まで

に減少し、代わりに事務従事者や販売従事者がそれぞれ2割以上を占めるようになるとともに、それ以外の多様な職種が3割以上を占めるようになっている。

このように、大学で学んだ内容と就職先の職業との関連が多様化したり、一人一人の職業生活が多様で複数の職種から構成されるという、人生の「ポートフォリオ」化が進展している。まさに、「標準」もなく「予測不可能」で「不確定」な時代を今の大学生は生きていかなければならない。

このような状況を受けて、文部科学省でもキャリア教育を「単に卒業時点の就職を目指すものではなく、生涯を通じて持続的な就業力の育成を目指し、豊かな人間形成と人生設計に資すること」を目指すべきだとしている。

3. 今大学に求められる「キャリア教育」とは

文部科学省などによる就業力育成支援事業等により、現在多くの大学でキャリア教育が推進されている。それらには、大きく分けて3つの就業力 Employability の育成が図られている。

(1) 卒業時の「就職（雇用）Immediate Employment」のためのキャリア教育

就職氷河期や大学全入時代を迎え、受験生や保護者の関心は、卒業後の就職に向けられている。加えて、大学全入時代を迎え、各大学も就職率が大学経営上大きな意味を持つようになっている。そこで、初年次からキャリア教育を開始し、就職活動に必要な、エントリーシートの記入指導、模擬面接の実施など、様々な「就職」のための支援を行っている。

(2) 卒業時の「就業 Immediate Employability」のためのキャリア教育

近年の経済不況のため、企業は従来のように入社後に社員の能力開発にリソースを割く余裕がなくなっている。そこで、大学卒業者には「即戦力」を強く求めるようになり、大学に対する要求も強まっている。そこで、大

学は、企業と協力してインターンシップの機会を充実させ、学生は各種の資格や検定の取得に力を入れるようになった。大学は各種の学内講座を開設して、学生のこのような希望に応えるようとしている。さらに、資格と職業上のスキルが獲得できると考えられる看護系や教員養成系の学部・学科の人气が高まっている。

(3) 生涯にわたる「持続的就業力 Sustainable Employability」のためのキャリア教育

しかし、先にも述べたように、卒業時に就職しても3年以内に3割は離職している。また、大学で学んだ「専門」と、就職先の関係は益々多様化し、曖昧化している。そのため、

(1) や (2) の意味のキャリア教育では、「単に卒業時点の就職を目指すものではなく、生涯を通じて持続的な就業力の育成を目指し、豊かな人間形成と人生設計に資すること」というキャリア教育に求められている最終的な目的を十分果たしているとは言えない。

そこで、「予測不可能」「不確実」な将来にあっても、自らのキャリアを設計・管理し、どのような職業や職種でも活躍できるような基盤的・汎用的な就業力（汎用的能力とキャリアマネジメント力）の育成こそが、今大学に求められているのである。

※詳細は、当日の配布資料に譲る。

大学での学びとキャリア教育をつなぐ

— 生涯発達心理学の視座から —

【発表者】 井下 千以子 (桜美林大学)

1. 問題の背景 —雇用と教育の断絶—

世界的不況、復興の停滞、原発による汚染とエネルギー問題、日本を取り巻く環境に明るい兆しは見えてこない。こうした厳しい社会情勢を受け、若年者を取り巻く雇用状況は、高度な知的労働と熟練度の低い労働との二極分化、仕事と人のミスマッチ、早期離職者や非正規労働者の増加など、悪化している。

その理由の1つとして、石倉(2012)は企業が求める知識・スキルと大学教育が提供するものは食い違っており、企業が求める知識・スキルが既存の教育機関では提供されていない、雇用と教育には断絶があるとしている。

果たして、そう言い切れるだろうか。職場で求められる能力について、太田(2010)は経済学の立場から、学校教育で涵養される「一般的スキル」と、企業内での訓練で身につける「企業特長的スキル」には補完的な性質があり、一般的スキルが低下すれば、企業内での訓練即効性が低下するとし、学校教育における基礎学力の習得が土台となって、企業内訓練による能力向上が開花すると述べている。

すなわち、学校教育での基礎教育、特に困難な問題を解決するための認知スキルや論理的推理能力が仕事をする上での重要な基盤となり、仕事の現場で発揮されているといえるのではないか。

本発表では、変動する社会とキャリア教育の現状を俯瞰し、大学でのキャリア教育として、今、何が求められているのか、発達観の転換・学習観の転換・授業観の転換の3つの観点から問題を析出する。

さらに、具体的方策として、生涯発達心理

学の視座からキャリアを捉え、学問と教養の要素を、初年次教育の中に埋め込んだ授業を紹介した上で、学士課程4年間に渡ってキャリア教育を充実させていくことの必要性を指摘する。

2. 発達観の転換—長いスパンで捉える—

キャリアをいかに定義するかによって、キャリア教育の内容も異なってくる。狭義には、職業、履歴、職務、職域であり、就職斡旋や支援がそれにあたる。一方、広義のキャリアは、一生涯を通じた生き方や自己実現など、長いスパンで人間の発達を捉える。大学教育の成果を、有名企業の内定獲得率や卒業時の就職率など短いスパンで捉えるのではなく、広い視野に立ち、「自分は何を学びたいのか。何をして生きたいのか」、見通しを持ち考えさせることによって、大学での学びとキャリアを自分に意味づけることができるようになる。

3. 学習観の転換から授業観の転換へ

短期集中型のスキル学習は、基礎的定型的知識を効率よく習得するには極めて効果的である。よく練られた授業計画によって知識を積み上げていくことができる。しかし、より深い学び、創造的で発見的な学習を目指すのであれば、習った知識を自分にとって意味あるように組み立て直すこと、知識の再構造化が必要となる。

綿密なコースデザインは必須であるが、他の授業との連関、学士課程教育全体を見渡すカリキュラムデザインも視野に入れることによって、多様な学びを提供できるようになる。

4. 初年次からキャリア教育を

井下(2012, 2013a)は、初年次支援科目で、学生にキャリアについて考えさせることを目的とし、「自分の過去・現在・卒業時・未来は、4つのアイデンティティ・ステイタス(表1; Marcia, 1980)のどれにあてはまるかを分析させる課題を課している。その結果、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。

一方、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もいた。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」「卒業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AからM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必要があることがわかった。

表1 アイデンティティ・ステイタスの4類型 (Marcia, 1980)

	アイデンティティ拡散 D	早期完了 F	モラトリアム M	アイデンティティ達成 A
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

5. 学士課程4年間に渡るキャリア教育へ

今後、大学のキャリア教育は、教育産業も参入し、ますます多様化していくであろう。

出口の就職斡旋や単発的なイベントだけでなく、長いスパンでキャリア発達を捉え、教職員が主体となってキャリア教育をどう展開していくかを、大学は真剣に考えていかねばならない。初年次の段階から何をどう教えていくのか。学士課程のどの段階で誰が、あるいはどの部署が何を担当するのか。それをどう調整していくのか。授業科目の枠を超え、カリキュラム開発や組織構造改革を抜きに、キャリア教育の充実は図れないであろう。

図1(井下, 2013b)は、授業を、力動的で変化に富む発展的な場として捉え、生きて動いているアメーバに見立てて表現した。アメーバには核があって、絶えず体の形を変えながら上下左右に自由に移動することができる。授業アメーバは、学士課程カリキュラムの4象限上を自由に動き回る生き物として、核となる到達目標を持ち、かつ対象者のレベルやニーズに合わせて自由に形を変えることができる。また、授業と授業の重なりは、授業の連関、カリキュラム上のつながりを示している。さらに、授業での学びは、学びの輪となってまとめ、幾重にも重なることで、層を成し、学びが深まっていくことを表している。

大学での学びが、学士課程カリキュラムにおいて、しっかりとつながり、学生自身が、一生涯を通じて自分のキャリアを育てていける基盤を構築できるよう、大学教育の在り方そのものが根幹から問われている。

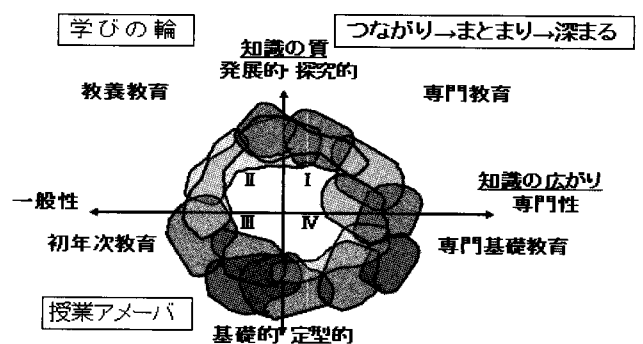


図1 学士課程カリキュラムにおける授業の連関「学びの輪」(井下2013)

マクロ・ミクロ両面から、キャリア教育の実質化を考える

— カリキュラムマップとマイクロインサージョン —

【発表者】 西村 秀雄 (金沢工業大学)

1. はじめに

本シンポジウムにおいて井下が報告しているように、キャリア教育は何かの科目を開講すればそれで解決するような問題ではない。教育課程全体を通してその改善に組織的に取り組む必要、つまり「仕組み」づくりが求められる。そのためにはまずマクロレベルでの全教育課程を通じたキャリア教育カリキュラム構築が求められる。

しかもその際には、通常の科目のように知識注入型の授業ではなく、学習者の能力育成に着目し、自らが獲得した知識を組織化できるようなものであることが望ましいであろう。学習者がどれだけ成長したのか、そしてキャリア教育プログラムがどのように効果を上げているのかを評価できる仕組みも必要である。さらにはその前提として、学習者が所属する組織がどのような状況にあるのかを、定性的にはもちろん、できるだけ定量的に把握する必要がある。

これらを基礎として次に、実際の科目内容を設計することになる。いわばミクロレベルでの仕組みづくりである。キャリア教育のために開発された科目を配置することはもちろん有効であろうが、カリキュラムデザインに際しては余裕がないことも多い。このような場合には、普通の科目に目的の要素を埋め込む「マイクロインサージョン」という手法が有効であると考えられる。

ここでは、金沢工業大学が科学技術者倫理教育で実践しているカリキュラムマップを用いた科目間の連携と、そこで用いられているマイクロインサージョンを紹介し、その実践

の中から浮かび上がった課題を紹介して、キャリア教育改善のための議論の一助としたい。

2. マクロレベル：カリキュラムマップを活用したカリキュラム編成

現代社会では科学技術が重要な役割を果たしており、それ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、「科学技術者倫理」を中心とし、関連諸科目を配置した「全教育課程を通して行う技術者倫理教育」(EAC: Ethics Across the Curriculum) 体制を構築している¹⁾。

特筆すべきは、単に関連科目を並べただけではなく部分的にはあるが、関係者の協力により、その内容を含めて調整していることである。

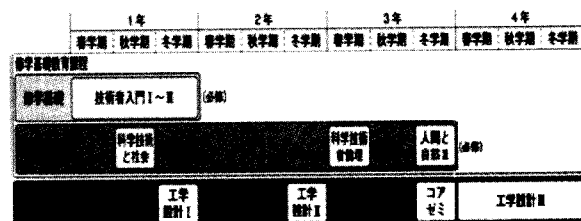


図1 金沢工業大学における全教育課程を通して行う技術者倫理教育体制 (2004～2007年度)

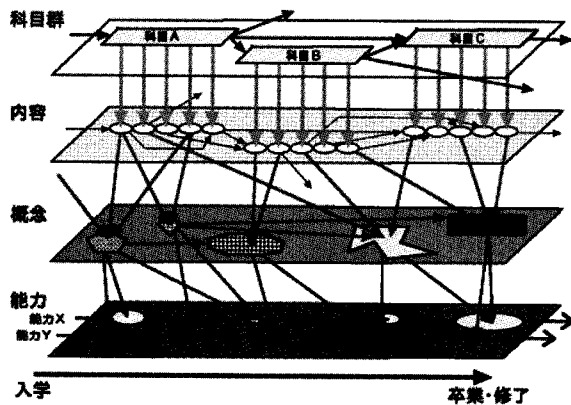


図2 カリキュラム、内容、コンセプト（概念）および能力の層から構成される、拡張されたカリキュラムマップ（概念図）

図1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るが、その機能はカリキュラムの表面的な点検にとどまるものではない。図2のように、各科目が取り扱う内容にまで踏み込んで拡張することも可能であろう²⁾。

ここで視点を学生側に転換すると、学習は、単に知識を取り込むだけではなく、それを加工、発展させたり、他の知識や概念と結合させて新しいものを生み出すという「能力」の育成に他ならないことがわかる。すべての科目でこれを一律に取り扱うのではなく、各科目にふさわしい取り上げ方を分担して科目群全体で、すなわちカリキュラム全体で総合的に育成しようという考え方が重要であろう。

しかし重要な問題が未解決のまま残されている。各科目およびその内容と、学生の能力がそのままでは対応しないと考えられる。報告者は、科目内容と学生の能力を繋ぐもう一つのステップが必要であると考えており、「コンセプトマップ」³⁾が解決のヒントを与えるのではないかと考えている。

3. ミクロレベル:「マイクロインサージョン」

技術は常に倫理的問題を内在してのであり、本来ならばごく普通の専門科目の中でも折あるごとに倫理的問題を考察することが望ましい。しかし現実的な問題として、過密なカリキュラムの中で、倫理的問題に時間を割くことは困難に感じられる。

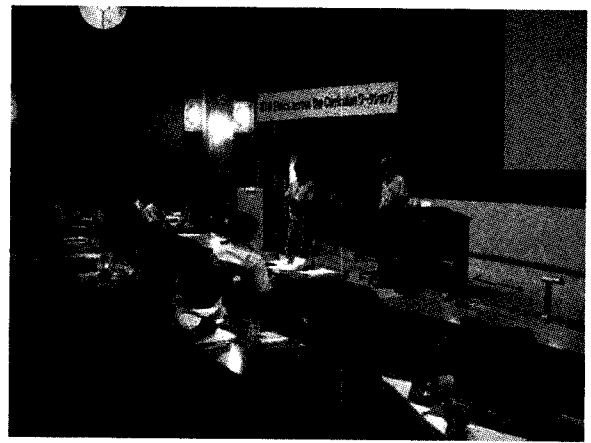


図3 金沢工業大学で開かれた第1回EACワークショップ（日本版）（2005年）

この問題は、イリノイ工科大学のマイケル・デイビス教授が提案する「マイクロ・インサージョン」を導入することによって大きく改善された。マイクロ・インサージョンは、ごく普通の専門科目担当者が授業に倫理的要素を織り込むことを可能とする極めて有効な教育方法である。その詳細と実例についてはシンポジウム内で紹介したい。

4. 取り組みを実質化するための原動力

これらの取り組みを実質化するためには、その原動力が必要である。金沢工業大学での技術者倫理教育の場合、教務部長を委員長とする全学横断組織「科学技術者倫理教育タスクフォース委員会」が編成され、大きな役目を果たしたが、キャリア教育の場合は職員および法人との連携も求められる。

さらにそこでは、組織の現状をできるだけ定量的に評価し、キャリア教育プログラムの効果測定、評価も重要となる。これについてもシンポジウム内で簡単に触れたい。

- 1) 西村秀雄, 「カリキュラムマップを用いたキャリア教育の実質化をめざして」, 初年次教育学会編, 『初年次教育の現状と未来』, 世界思想社, 2013, pp. 145-158.
- 2) 西村秀雄, 「カリキュラムマップを活用した技術者倫理教育の実質化を目指して」, 電気学会編, 『教育フロンティア研究会資料』, 2012, pp. 35-40
- 3) 山本秀樹, 「アメリカUMRに学ぶコンセプトマップを用いたカリキュラム構築の手法」, 『大学教育学会誌』, 33-1, 2011, pp. 45-49.

青年期のキャリア発達における自己理解に関する一考察 —大学院生の自己理解プログラム学習を通して—

【発表者】 白木 みどり (所属) 上越教育大学大学院

1. 自己概念形成のための自己理解

キャリア教育において社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力を構成する重要な要素とされる「基礎的・汎用的能力」のうち、特に「自己理解・自己管理能力」については、「社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力である」といわれている。「自己理解・自己管理能力」に関連して、Donald E. Super は、自己概念について、次のような見解を示している。要約すると、個人が自分自身をどのように感じ考えているか、自分の価値、興味、能力がいかなるものであるかということについて主体的自己と客観的自己を個人の経験を統合して構築されるのが自己概念である。自己概念とは多面的な構造からなっており、キャリアに関する側面がキャリア自己概念であり、キャリア発達を通して形成されていくと考える。(Super, 1963) すなわち、自己理解の深化は、キャリア自己概念形成の上で重要な意味を持つことになると考えられる。そこで、「自己理解・自己管理能力」の育成に焦点を当て、大学院生が自らについて理解を深め、自己管理していく方途を追究する学習プログラム実践から得られた知見について言及し、初年次教育の重要課題の一つとして提案するものである。これは、キャリア教育における「自己理解・自己管理能力」に対する知識を高めると共に、その能力を育成するための具体的方策と必要性を実感し体得させることを

意図するものとして、本学プロジェクトメンバーにより以下の講義と演習を実施した。

- 「自己受容と他者受容」稲垣応顕による講義と構成的グループ・エンカウンター演習
- 「社会的自立と自己管理能力-社会人の生き方-」林泰成講義
- 「自己理解・自己管理能力育成とキャリア教育」白木みどりによる講義とジョハリの窓、マンダラートの演習
- シンポジウムスタイルでの討議

また、これら一連の講義及び演習後の院生のリアクションペーパーの内容を分析することにより、「自己理解能力」の形成作用と「自己理解」の視点を類型化し整理した。さらに「自己理解・自己管理能力」育成に効果的であると考えられた点を抽出した。

2. 「自己理解・自己管理能力」形成に関する特質

「自己理解・自己管理能力」育成のためのプログラムのリアクションペーパーの内容を分析し「自己理解能力」の形成作用と「自己理解」の視点について類型化した結果、以下の点が抽出された。以下、(1) 記号A～Eはリアクションペーパー引用の下線部、(2) a～gは破線部、また(3) 網掛け部は、学校教育における方策についての内容に相当する。【当日資料参照】

- (1) 「自己理解・自己管理能力」形成作用
- A 自己理解能力は、変化(更新)する
 - B 自己理解能力は、停滞する
 - C 自己理解能力は、深化する
 - D 自己理解能力は、繰り返し継続する

E 自己理解と自己管理能力は、時に追
随し乖離する

(2) 「自己理解」の視点

- a 個性・能力・適性
- b 見たくない、見ようとしないうる自己
- c 秘められた能力と可能性ある自己
- d 集团的、社会的に見る自己
- e 他者からの理解と指摘により気づく自己
- f 長期的視野で見る自己
- g 不動の自己

(3) 学校教育における「自己理解・自己管
理能力」育成のための方策

- 目標の設定
- 意図的、計画的学習活動
- 組織的、体系的取組（教育課程の再編
成）
- 児童生徒理解と情報の共有
- 学習内容の工夫と魅力ある授業の創造
- 教師自身の自己理解と自己管理能力
- 教師間の協力
- 学習環境の整備

また、「自己管理能力」形成のために必要
な視点として、次のような内容が必要であ
ることが散見された。

- 自己肯定感の吟味
- 自己否定感の翻訳
- 発達、成長過程の通過点でのチェック
- 判断と改善、改良の意思決定
- 自己訓練、自己指導

3 考察と今後の課題

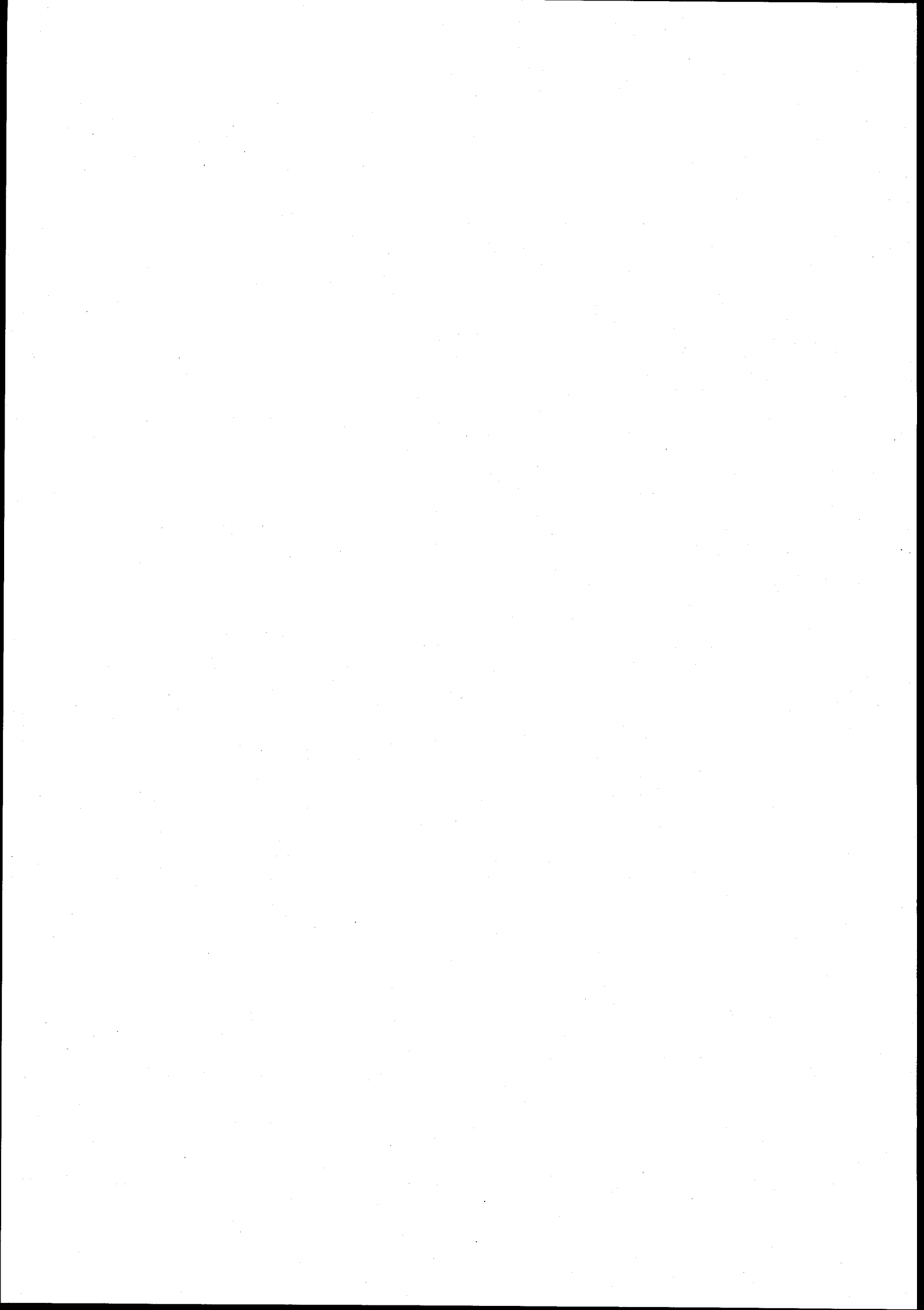
「自己理解・自己管理能力」については、
「子どもや若者の自信や自己肯定感の低さが
指摘される中、やればできると考えて行動で
きる力である。また、変化の激しい社会にあ
って多様な他人との協力や協働が求められて
いる中では、自らの思考や感情を律する力や
自らを研さんする力がますます重要である。
これらは、キャリア形成や人間関係形成にお
ける基盤となるものであり、とりわけ自己理

解能力は、生涯にわたり多様なキャリアを形
成する過程で常に深めていく必要がある。具
体的要素としては、例えば、自己の役割の理解、
前向きに考える力、自己の動機付け、忍耐力、
ストレスマネジメント、主体的行動等が挙げ
られる。」（平成23年1月「中央教育審議会キ
ャリア教育・職業教育特別部会答申」と解説
されている。ここでは、「自己理解・自己管理
能力」育成の条件として、健全な教師のリー
ダーシップのもとでの良好な集団という環境
要因、また、その中での所属感と安心感に支
えられながら、自己理解→自己受容→自己管
理→他者理解→他者受容→良好な人間関係の
中での課題解決能力（グループコンセンサス
能力）という道筋をベースにプログラムを構
成した。また、それが児童生徒（学生）個々
人にフィードバックされ、副次的な効果とし
て学び合い・高まり合いのサイクルが構築さ
れキャリア発達が促進されると考えられたか
らである。

「自己理解・自己管理能力」育成のためのプ
ログラムを実施した結果、その後のリアク
ションペーパーの分析を通して自己理解能
力の形成作用と自己理解の視点の類型化を
試み、その特質を抽出することができた。
また、学校教育における方策の視点につい
ても確認することができた。さらに、「自己
の役割の理解、前向きに考える力、自己の
動機付け、忍耐力、ストレスマネジメント、
主体的行動等」の具体的要素を実現するた
めには、より発展的な視点を持ちつつ自己
決定していくことが大切になるであろう。
特に、生涯教育の側面を有するキャリア教
育においては、生涯を通して自己概念は発
達すると考えられており、であるならば同
様に「自己理解・自己管理能力」の連続と
発達が想定される。キャリア発達過程上、
初年次教育において「自己理解・自己管理
能力」育成を意図した学習の機会を組み込
むことの意義は大きいと考えられる。

12日(木)・13日(金) ワークショップI~IV

ワークショップ



ワークショップ

ワークショップ I

9月12日(木) 12:30~14:30(120分)

A: 新しい学習環境と学修支援を考える

会場: 8・201

担当者: 白川 優治 (千葉大学)

キーワード: 新しい学習環境、学習支援、アクティブラーニング、ラーニングコモンズ

概要: 本ワークショップは、大学における新しい学習空間と学習支援の在り方を、参加者同士で考えるものである。現在、大学教育には、アクティブラーニングの導入が推奨され、学習成果の向上のために学生の自発的・自主的学習の拡充が求められている。大学が、大学教育に対するこのような現代的要請にこたえていくためには、教育プログラム・授業科目の開発や教授方法の工夫だけでなく、それを支えるための、これまでの伝統的な教室や施設設備とは異なる新しい学習環境や学習支援の在り方を、ともに考えていくことが必要であろう。また、視点を変えると、デジタル機器やソフトの普及を背景に、初等中等教育においてデジタルデバイスを用いた学習が導入されるなど、高大接続の観点からも、大学における学習環境の見直しも必要となっている。このような政策的・社会的要請や現実的变化のなかで、現在、各大学では、ラーニングコモンズの整備、電子黒板や電子デバイスの活用、授業録画・配信など新しい学習環境の導入が取り組まれており、その効果的なあり方が模索されている。

このような動向を背景に、本ワークショップでは、参加者からそれぞれの大学での学習環境の充実のための取り組みと課題を共有したうえで、新しい学習環境と学習支援について考えていきたい。

B: LTD 話し合い学習法

会場: 8・204

担当者: 安永 悟 (久留米大学)

キーワード: LTD、読解力、文章作成力、協同学習、授業づくり

概要: LTD (Learning Through Discussion) は、文章読解の理想的で実践的な学習法であり、対話法です。本学会では授業外学習時間が増える学習法と紹介した方が、通りがいいかもしれません。

本ワークショップでは、LTDの基本的な考えと実施方法を、具体的な課題文を用いて体験的に理解します。また、大学授業への導入方法についても検討します。

LTDは協同学習の一技法であり、個人による予習と集団によるミーティングによって構成されています。予習もミーティングも、LTDの基本的な考え方と手続きが凝縮されたLTD過程プラン8ステップ(雰囲気づくり、ことばの理解、主張の理解、話題の理解、知識との関連づけ、自己との関連づけ、課題文の評価、ふり返り)に沿って行います。参加者は過程プランに従って課題文を予習し、予習ノートを作成します。ミーティングでは、その予習ノートを手がかりに、仲間との対話を通して、課題文の理解を深めます。LTDを実践するには、LTDの基盤となる協同学習の考え方と技法の習得が前提となります。

LTDを獲得すると、PBLを初めとしたグループ学習や、グループ活動を組み込んだ体験学習など、いわゆるアクティブ=ラーニングの質を高めることができます。また、LTDによる読解力が基盤となり、文章作成力の育成にも役立ちます。

大きな可能性を秘めたLTDを一緒に学びませんか。お待ちしております。

ワークショップII

9月12日(木) 13:30~16:30(180分)

A: 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—

会場: 8・301

担当者: 中村 博幸 (京都文教大学)、山本 啓一 (九州国際大学)、成田 秀夫 (河合塾)

キーワード: 初年次演習、文章表現、授業設計、カリキュラム

概要: 「初年次演習」の中でも、学生の「文章表現力」を高める為に、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り、その開講形態は多様である。さらに、担当者も複数となる事が多い。そしていざ開講となると、カリキュラム、シラバス、授業の運営はともすれば担当者の持つ経験やノウハウにまかされる事が多い。この事から複数担当者の場合は、担当者間での教育目標や授業スタイルの違いから、シラバスの不統一(自由裁量)につながりやすい。その結果、指導計画や教材・配布資料も、各担当者が個別に準備する事になりやすい。

前回までのワークショップでは、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が採用する教育観や学習観とはどのようなものかを考える事にポイントを置いた。

今回はそれに加え、開講時にはゆるいコーディネイト方式からスタートし、担当者が教育観・学習観を共有する事により成功に導いた事例をシミュレートしながら、参加者が抱える具体的な課題をシェアし解決するヒントが得られる様な、ワークショップを開催したいと考える。

B: 頭と体の柔軟体操 —言葉と身体のワークショップ身体知ワークショップ—

会場: 8・304

担当者: 横山 千晶 (慶応義塾大学)

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

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かにして、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事により、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。ワークショップでは、英語による文学作品を題材とするが、目指すところは、学生の専門にかかわらず応用が可能な身体知教育である。言語を音としてとらえたときにどのような想像力が喚起されるのか、そしてその想像力を身体的な創造へとつなげるときにどれほど書かれているものの内容理解につながっていくのかを参加者とともに探してみる。ワークショップの内容は以下の通り。

I 共同での活動に入る前に

- 1) アイス・ブレイキングのいくつかの手法

II 言葉と身体ワークショップ

- 2) 言葉を声に出して読んでみる
- 3) 言葉から様々なことを想像してみる
- 4) 想像したことを演じてみる

III 再び言語化へ

- 5) 映像を見てみる
- 6) ふりかえり

なお、このワークショップは180分です。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。

C：総合的な初年次教育プログラムを編成する

会場：8・308

担当者：杉谷 祐美子（青山学院大学）

キーワード：教育プログラム、到達目標、コンテンツ、総合的

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6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、5年目は各グループでベスト3のプログラムを選び、その理由と改良点を発表してもらった。6年目の今年は、昨年に引き続き、これまで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、グループごとにそれらの評価と発展を検討してもらい、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。また、今年は議論の時間を十分にとってワークを進める予定である。

ワークショップⅢ

9月12日(木) 14:45~16:45(120分)

A：思考を鍛えるライティング指導法 —初年次や入学前の学生を対象として—

会場：8・201

担当者：井下 千以子（桜美林大学）

キーワード：ライティング指導、思考を鍛える、初年次・入学前、学びあい、授業実践

概要： 初年次や入学前の学生を対象としたライティング指導に関する体系的な知識と実践力を身につけるためのワークを提供することを目的とする。まず、参加者が、ライティング指導に関して、どのような関心を持っているのか、どのような授業実践をしているのか、問題を抱えているのかを、日常の授業の問題を出し合い、相互に現状の理解を深める。その上で、企画者が、テキストを開発した経緯や意図、授業での活用法を紹介する。様々な事例から、有益で実用的な指導法について検討していく。初年次や入学前の学生の関心やレベルに合わせ、段階を踏んで無理なく学ぶためにはいかなる指導の工夫が必要か。特に、大学1年次から4年次、卒業後までを俯瞰させる授業設計、考え抜く経験をさせるライティングの課題内容や、他の授業との連関、学士課程カリキュラムにライティング指導をどう埋め込んでいくのかなど、多面的に、問題を析出し、共に学びあう場を提供していきたい。

B：初年次学生に対するプレゼンテーション指導法

会場：8・204

担当者：長山 恵子（金沢工業大学）

キーワード：プレゼンテーション技法、動機付け、評価方法

概要： 初年次教育においても座学中心の授業からの脱却を図り、グループ討議やグループ演習などを実施し、その結果をプレゼンテーションさせる授業が増えています。プレゼンテーションの実施にあたっては説明内容の充実度を評価することは当然ですが、聞き手に伝えるための技法（話し方や態度、提示資料の作成方法）も重要であることを併せて指導する必要があります。

本ワークショップでは、プレゼンテーション技法の説明におけるポイントとその技法を活用するための演習の進め方を理解します。さらに演習を通して学生が自身のプレゼンテーションの良い点と改善点を把握するための評価方法とそのフィードバック方法についても検討します。参加者の皆さんにも実際に演習の一部を体験していただきます。

以下にワークショップの流れ（予定）を示します。

1. ウォーミングアップ（自己紹介、アイス・ブレイキングなど）
2. プレゼンテーション技法の説明
 - 1) 内容のまとめ方（ストーリー展開を考える）
 - 2) 話し方
 - 3) 提示資料の作成
3. プレゼンテーション演習
 - 1) 演習の進め方
 - 2) 評価の仕方

ワークショップⅣ

9月13日(金) 9:20~11:20(120分)

A: 初年次教育のデザインとアセスメント・プラン

会場: 8・201

担当者: 濱名 篤 (関西国際大学) 山田 礼子 (同志社大学)

キーワード: 初年次教育のデザイン、評価方法、学生調査、授業評価、プログラム評価

概要: 初年次教育は、最近では大多数の大学に取り入れられ、普遍化している。しかし、初年次教育を高校から大学への重要な移行期として位置付けデザインするにせよ、専門への導入として位置付ける場合にせよ、あるいはスタディスキルの獲得を主な目的とするにせよ、そこには共通の初年次の到達すべき目標がある。本ワークショップでは、そうした初年次で学生が獲得すべきスキル等を包含した初年次教育のデザインは何かそして、そうした初年次教育の評価にはどのような評価があるかを議論する。

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。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のデザインについて語り合い、また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、自分の大学にも応用できるような初年次教育のデザインと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。いかに他の科目や上級学年への学びにつなげるための、初年次教育のデザインや評価方法とは何かについても考察することも目標とする。

B: 初年次からのキャリア教育をデザインする

会場: 8・204

担当者: 川島 啓二 (国立教育政策研究所)、立石 慎治 (東北大学)

キーワード: キャリア教育、学士課程教育、カリキュラム

概要: 初年次教育とキャリア教育の関係については、本学会発足時からの重要な課題でありながら、それを具体的にどのように構成していくのか、そのための方法論の開発は十分ではない。この観点から、当ワークショップでは、学士課程教育、キャリア教育、そして初年次教育の関係性を視野に入れつつ、各参加者の所属機関におけるキャリア教育について捉え直すことを目指す。

前半は、ワークショップ担当者のショートレクチャーの後、参加者の所属機関において行われているキャリア教育の実践事例について、分析するアクティビティを行う。後半は、前半を踏まえつつ、大会テーマの「初年次“から”のキャリア教育」とも連動させながら、学士課程全体にどのようにキャリア教育を繋げるか、この視点から眺めると、どのようにキャリア教育のプログラムを(再)構築できるのか/せざるを得ないかを考え、互いにアイデアを創出するアクティビティを行う。ワークショップ終了時には、各参加者の所属大学の実践について、その改善プランを完成させるのが目標である。

したがって、このワークショップに参加を希望される方は、1) 所属機関の学士課程カリキュラム (任意の学部のもので差し支えない)、2) キャリア教育関連の実践事例、の2つに関する資料をご持参下さい。

ワークショップ

C：協同学習の考え方と進め方

会 場：8・301

担 当 者：関田 一彦（創価大学）

キーワード：協同学習、グループ学習、Active Learning

概 要： 初年次教育学会の参加者の中に、教育学を専門にする方々は少数でしょう。むしろ、多様な専門の先生方が、大学の初年次における指導技法や教育方法を学び合うために参集されたと思っています。そこでこのワークショップでは、協同学習の技法のいくつかを使って、①初年次教育における協同学習の意義、②一般的なグループ学習に比べたときの協同学習の特長、そして③協同学習の代表的な定義について、参加者同士の交流を通じて学び合いたいと思います。

ワークショップですから、参加者の皆さんには実際にグループ活動をして頂きます。ご自身の体験から協同学習の考え方や進め方のイメージを掴み、理解を深めて頂ければ幸いです。

以下、ワークショップの流れ（予定）を示します。

- ・ウォーミングアップ（自己紹介など）
- ・背景説明：Active Learning と初年次の課題（学習の構え・社会人基礎力）
- ・意義説明：グループ学習の弱点とCLの効用
- ・定義説明：Johnson や Kagan の定義
- ・振り返り：学んだことの確認と承認
- ・締めコメント（Q&A）

D：【キャンセル】

E：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 ～頼りになる上級生たちを生み出す方略～

会場：8・308

担当者：田中 岳（九州大学）、森川 園子（国際基督教大学）

キーワード：上級生、上級生のサポート、教職員、研修

概要 要： 上級生からのサポートは、初年次学生が大学に馴染んでいくための重要なリソースといえるでしょう。先輩たちの頼もしい振る舞いを身近に感じられることで、不安な大学生活のスタートが前向きなものになるからです。大学生というロールモデルを提供する上級生たちの役割は、教職員や保護者の役割とは異なるものです。

とはいえ、初年次学生の傍らに上級生を配置さえしておけば好循環が発生するとは限りません。上級生たちを大学スタッフへと育てる工夫が求められます。上級生たちがスタッフとして働く自覚をもつためには、どのようにして大学の活動へ巻き込めばいいのでしょうか。

本ワークショップでは、上級生に対する研修の実施について参加者全員で集合知を創出したいと考えています。研修プラン作成に資するアイデアやヒントを可視化する試みです。

[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] ミニレクチャーとダイアログという対話方法を織り交ぜながら、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。

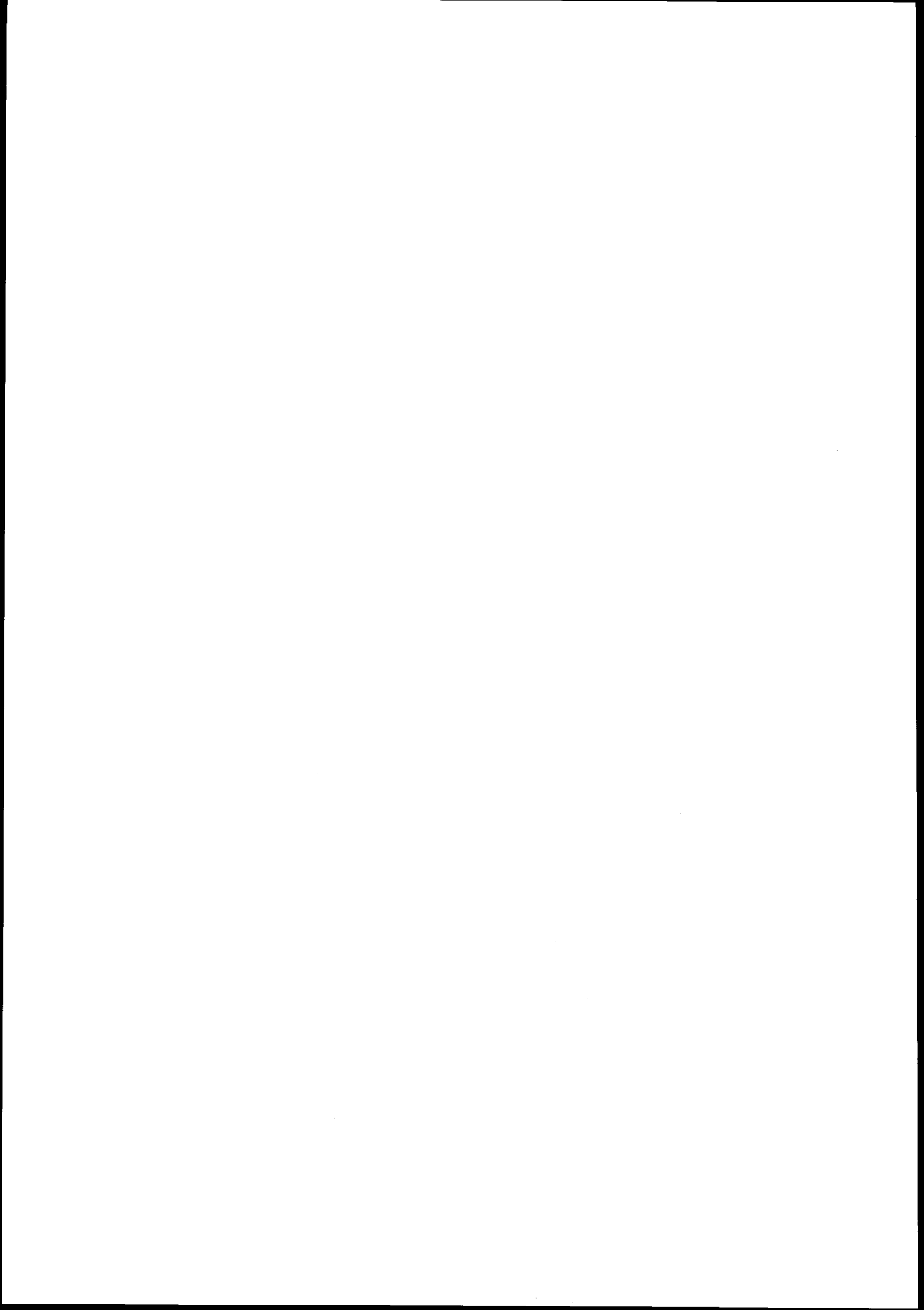
F：【初年次教育学会誌編集委員会企画】初年次教育学会誌への投稿論文の書き方

会場：8・401

担当者：藤田 哲也（法政大学）

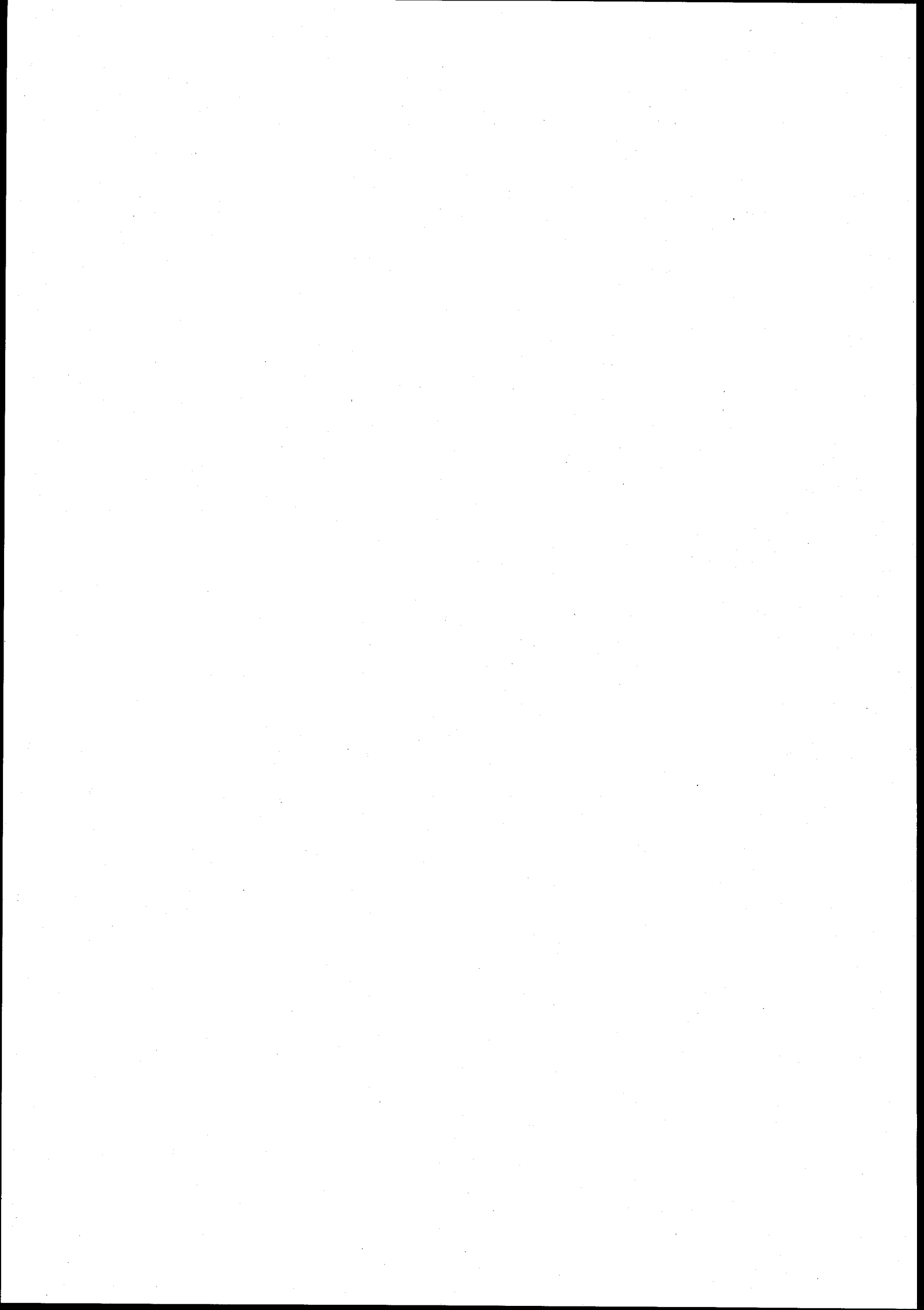
キーワード：初年次教育学会誌、編集委員会、投稿論文、研究論文、査読

概要 要： 本第6回大会開催の時点で、「初年次教育学会誌」は第5巻第1号まで発行済みであり、次の第6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（昨年度までとほぼ同内容）。



12日（木）・13日（金）ラウンドテーブルⅠ～Ⅲ

ラウンドテーブル



学生の主体的学びを伸ばす授業の創り方

—初年次教育の授業デザイン、学生が楽しみ学ぶ授業実践法、
学習環境と学習支援に求められるもの—

【企画者】 清水 亮 (同志社大学学習支援・教育開発センター)

【司会者】 清水 亮 (同志社大学学習支援・教育開発センター)

【話題提供者】 鹿住大助 (島根大学教育開発センター)

上野寛子 (明治学院大学教養教育センター)

清水 亮 (同志社大学学習支援・教育開発センター)

1. はじめに

2012年8月28日の中教審答申では、学士課程教育の質的転換が「待ったなし」の課題であり、きわめて切実な問題であることを改めて認識する必要があるとしている。「学生に何を教えたか」から「学生が何を学び、できるようになったか」へ大学教育のパラダイムがシフトする中、学生が生涯学び続け、主体的に考える力を、大学はどのように育成すればよいのか。このラウンドテーブルでは、学生の主体的学びを推進するため、奮闘しているらっしゃる島根大学の鹿住大助先生と明治学院大学の上野寛子先生に実践をご紹介いただき、参加者と共に、学生の主体的学びを伸ばす授業の創り方について、初年次教育の授業デザイン、学生が楽しみ学ぶ授業実践法、学習環境と学習支援に求められるものを中心にワークを通じて考えてみたい。

2. 話題提供①

「初年次セミナーの授業デザインと実践」

鹿住大助 (島根大学)

島根大学では、初年次教育のモデル授業として2008年度から初年次セミナーを開講し、翌2009年度からは全学で初年次教育プログラムを実施している。初年次セミナーは教養教育(※2012年度から全学共通教育)の選択

科目として、全学部の学生を受け入れている。その受講学生数は年々増加傾向にあり、2013年度は570名の新入生が受講している(※10クラスに分割)。

初年次セミナーは多くの大学で実践されているが、年々多様な学生が入学してくる現状において、どのように初年次セミナーの授業を導入すべきか、またどのように既存授業の計画を修正していくべきか、各大学の現状と知見を共有する必要がある。

まず、本発表では初年次セミナーの授業デザインをどう構想し、導入すべきかを、森朋子(2012)「初年次セミナー導入時の授業デザイン」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』世界思想社、159-173頁に基づいて解説する。

次に、導入時の授業デザインを活かしつつ、本学においてどのように見直したのかを具体事例を提示しながら報告する。特に重要なことは、大学入学前までの学習経験や大学教育への期待など学習者の現状を把握することである。また、大学教育改革によるカリキュラムの構成や全般的な教育目標が変更されたことも見直しが必要となる要因となった。さらに、過去の授業実践に対する評価から教員自らが導き出した改善点を加えた。

3. 話題提供②

「学生が楽しみ学ぶ授業実践法」

上野寛子(明治学院大学)

学ぶ意欲のない学生から学びたい学生まで、入学を認めた大学は学生の力を伸ばすことが社会的責務である。しかし、学習意欲や基礎学力が多様な学生を対象に授業を行うことは大変難しい。大学教育の質的転換にはマクロからミクロまでさまざまなレベルでの改善・改革が必要である。多様な学生を育てていくには、教員自身の教育力向上と学生に対するきめ細やかな心配りがますます求められる時代となっている。

大学の初年次では、受身から能動・主体型へと姿勢を切り替えることが重要であり、そのためには適切なカリキュラム・マップの整備が不可欠である。しかし、全学的な検討や実施までには時間がかかるため、私自身が担当する授業を総動員し、多人数から少人数までさまざまな形式の授業を実践してきた(実験・実習・アカデミックスキル習得教育・多人数双方向型講義・資格取得講座・リレーレクチャーによる学際的講義、合計 12 科目)。本発表では、これらの授業で基本にしている

「楽しい授業サイクル(出席する→集中力を引き出す→新しい世界に入り込んで楽しむ→あつという間に 90 分が過ぎる→来週の授業が待ち遠しくなる)」や、多人数授業でもみんな楽しんで授業のコツ(4 つの要素)を紹介する。学生自身が授業の中で楽しいと感じる時間を積み重ねることにより学ぶ意欲を向上させ、深い学びへといざなうことができる。

最後に、これらの実践を通して見えてきた共通性と多様性についてお話する。現代社会に生きる学生が身につけるべき必須の知識や力とは何か。それらを学ぶ必然性を学生自らが感じるようにするにはどうすればよいか。初年次において主体的な学びへと切り替えていくために教員がすべきことを考えたい。

4. 話題提供③

「学習環境と学習支援に求められるもの」

清水 亮(同志社大学)

学習環境の整備を目指して、多くの大学でラーニングコモンズが建設されている。ラーニングコモンズは、学習環境を考える際に重要な「空間」にあたる。建物も重要だが、ラーニングコモンズの成否を決めるのは、指導者の質であると考えられる。教員が、授業をデザインする際に、その「空間」が活かされる「活動」と「共同体」の創生を念頭にアクティビティを盛り込めるか、そのアクティビティを実現するために必要なサポートを、コモンズのスタッフが提供できているかが成否を分けるのではないだろうか。ディー・フィンクは、総合的な授業設計のためには、状況要因を把握した上で、学習目標・授業と学習活動・フィードバックと評価の 3 要素を念頭に授業を設計することが必要であるとし、「適正な授業設計と、適正な教授法により、適正な結果が実現される。」と強調している。

目の前のさまざまなレベル、ニーズ、類型の学生を主体的な学びに誘うために、どのような授業デザインが必要で、セーフティネットして、どのような授業外の学習支援が求められているか考察してみたい。

5. おわりに

学びの主権者である学生を主体的な学びに誘うためのキーワードは、「楽しい」ではないだろうか。「楽しさ」が、新たな学びに通じる。2 つの実践例に続いて、学習環境・学習支援に求められるものについて考え、ワークを通じて、参加者がお互いに、自らの授業デザイン、授業実践、学習環境・学習支援にもとめるものを振り返りながら、ラウンドテーブルが一体となって、学生の主体的な学びを伸ばす授業の創り方について考え、新たな挑戦への起爆剤となれば、うれしい限りである。

初年次教育における職員の役割について

—職員主体と教職協働—

【企画・司会者】藤本元啓（金沢工業大学）

【報告者】川邊 宏（金沢工業大学）

山崎千鶴（玉川大学）

1. 金沢工業大学 藤本元啓

1. 1 目的

本学会の会員には多くの職員がいる。他の学会ではほとんど見られない大きな特徴である。職員の参加目的のひとつが他大学の事例情報の収集にあることは間違いない。しかし、収集した情報は勤務先で生かされているのだろうか。教員と職員との間の様々な障壁はどの大学にもあるはずで、その壁は高くそして厚く、どうすべきかと頭を抱える職員も多い。

そこで本ラウンドテーブルでは、まず職員主体と教職協働による初年次教育への取り組みの具体例と成果、またその計画・実施過程において生じた問題をどのように解決したかを報告する。次に参加者各位とともに悩みを含めた自由に正直な討論を行い、職員による初年次教育への関わり方の有益性を確認したい。

2. 金沢工業大学 川邊 宏

2. 1 教職協働の前提

本学は昭和 40 年に開学以来、創設者の基本方針により、教育に対し教員と職員は互いの立場において、学生のために意見を述べ合う環境があった。職員はあくまでも教員を支援することが全てで、教員の指示のもと業務を行うことが職員の使命と考える大学や教員がいるかもしれないが、本学では教員、職員が共に学生を教育するとの前提があり、教職協働は、ごく自然なものとなっている。

その一例として、教育運営組織として各種

委員会やプロジェクトがあるが、委員会には教員以外に委員会運営や委員会で策定された教育運営を実行するための事務組織から職員が参画し、構成委員として教員とともに議論に参加している。

2. 2 職員の教育参加の具体例

本学は平成 7 年の第 1 次教育改革を起点として、これまでに社会情勢を踏まえて、平成 24 年の第 5 次教育改革に至っている。

教育改革当初に掲げた世の中に必要とされる工学技術者を育成するための工学設計教育、現在はプロジェクトデザイン教育と呼んでいるが、この教育システムの設計思想を根幹としてカリキュラムが構築され、必要とされる教育機能、支援機能が連携している。

本学における初年次教育もその一部であり、本学に入学した学生がプロジェクトデザイン教育を教授される基盤を担う重要な位置づけとなっている。

このような本学の教育システムを運用するにあたり、職員は事務組織において職員としての立場で、教育に関わることはもちろんだが、積極的に教育の全面に立って参画している分野がある。

正課科目においては、ライティングセンターが図 1 のように文章作成の基本技術を解説し、「修学基礎 A・B」（1 年次必修）のレポートを年に 2 回添削返却する。

またライブラリーセンターは同上科目で教室に赴いて図書検索の方法を説明している。

また穴水湾自然学苑で実施する「人間と自然セミナー」(2泊3日)において、図2のように職員がインストラクターとなってブレインストーミング法を中心としたグループ討議法を指導している。さらに、3年次の「人間と自然セミナー」では、自己紹介や履歴書作成の指導のほか就職模擬面談等の指導も行っている。

正課外活動では、前述した「修学基礎 A・B」という授業科目では、本学での学習スタイルを身に着けることやポートフォリオを用いて自らの修学目標・意欲を確認することができるようにしている。ここでの修学ポートフォリオは授業を通して教員が学生を支援するためのものであるが、正課外での学生のような活動を、目標をもって活動できるように支援するポートフォリオとして、オナーズプログラムに参加している学生に対して、図3のようなオナーズプログラムポートフォリオがあり、ここでは職員も加わって学生を支援している。

その他に、正課外活動では、「学内インターンシップ制度」に登録した学生に学生スタッフとして、図4のような基礎的な教育研修(挨拶・礼儀・安全・電話対応・業務内容・守秘義務など)を担当している。

今後、学生スタッフの活動範囲を、初年次学生への課外教育活動にまで広げる構想があり、初年次教育との一層の連携を図っていく。

2. 3 成果と課題

前述した事例などでは、職員は学生と直に関わることによって、教育への参画意識を明確に認識でき、自身の職務に「学生のために」という教育的視点をもって取り組むことができる。

また、学内インターンシップでは学生の視点からの業務改善が期待できる。一方、今後の課題としては、学生スタッフの課外教育活動を展開する際には、教員との更なる協働を図る必要がある。



図1. 職員による文書作成基本技術の講演

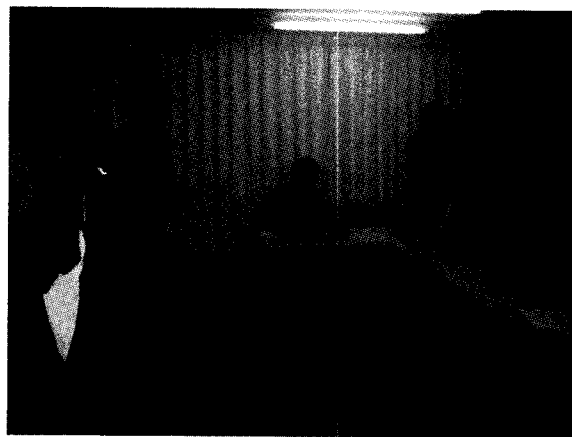


図2. グループ討議法の指導

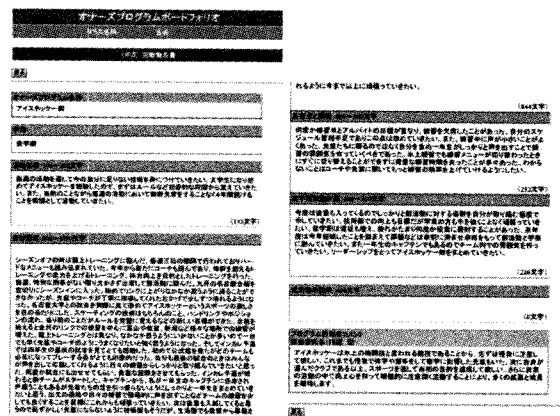


図3. オナーズプログラムポートフォリオの事例



図4 マナー研修会での事例

3. 玉川大学 山崎千鶴

3. 1 玉川大学の初年次教育

玉川大学は昭和 22 (1947) 年度に創立され、現在、文学部・農学部・工学部・経営学部・教育学部・芸術学部・リベラルアーツ学部・観光学部の 8 学部 16 学科で構成されている。約 8000 名の学生が在籍する中規模大学である。

本学では平成 17 (2005) 年度より初年次教育科目「一年次セミナー101」「一年次セミナー102」を開設し、初年次教育の中核として機能している。「一年次セミナー101/102」はそれぞれ前期/後期に開講され、各 2 単位の必修科目である。本学の初年次教育は高等学校から大学、さらには社会への転換・移行教育を目的としており、次の 4 点を学生の到達目標として設定している。

- 1) 大学生として学問の重要性を理解し、規則正しく学修する習慣を身につけること
- 2) 大学で学ぼうえでのアカデミック・スキルを身につけること
- 3) 卒業までの学修見通しと卒業後の将来設計を立てること
- 4) 大人としての健全な生活習慣を身につけること

目標に到らせるために大学がなすべきことは、学生が有意義な大学生活を送り、やがて自律した社会人になることを支援することである。そのため、Mission Statement として次の 2 点を力説している。

- 1) 大学生として学修する力を育て、専門知識を持った教養人を養成すること
- 2) 学生それぞれに早い時期にアイデンティティを確立させ、社会で生きていく基盤を形成させること

つまり、各学部の専門領域の特性を踏まえ、1 人の大学生、1 人の社会人を育てることを目的としている。それを実現すべく、全学的な取り組みとして「一年次セミナ

ー101/102」を学士課程教育の基礎およびキャリア教育の基礎と位置付けている。

3. 2 学士課程教育センターの役割

「一年次セミナー101/102」は全学共通の到達目標を目指していることから、シラバスや、使用する教科書・教材等も全学共通である。そのために「一年次セミナー101/102」開設当初から本学の初年次教育の教育内容・運営を担当する組織を置いており、筆者の所属する「学士課程教育センター」がその役割を担っている。学士課程教育センターは大学附置の研究機関に位置付けられている。

初年次教育における学士課程教育センターの役割は次のとおりである。

- ・ 教科書および授業教材の作成
- ・ 全学共通シラバスの作成
- ・ FD としての研修会等の企画・開催
- ・ 学生による授業評価アンケートの実施・結果分析
- ・ 国内外の学会・研究会等への参加および教員派遣
- ・ 初年次教育に関する情報収集および研究
- ・ 初年次教育プロジェクト会議の運営

初年次教育プロジェクト会議とは、「一年次セミナー101/102」の安定的な運営と継続的な改善を目的に開催している全学会議体である。会議は、各学部の初年次教育のまとめ役であるプロジェクト・リーダーと学士課程教育センター長および学士課程教育センター担当職員で構成されている。当該会議は、学士課程教育センターが企画・立案した初年次教育の取り組みを検討する役割を持っている。

3. 3 初年次教育における教職協働の利点

初年次教育を推進する組織があることは特段、珍しいことではない。しかしながら、学士課程教育センターには専任の教員はいない。学士課程教育センターはセンター長(部長職) 1 名、専任職員 3 名(うち 1 名は現在、育児休暇中)、非常勤職員 1 名で構成されている。

センター長は教員であるが、本務は学部（経営学部）にある。業務によっては学部所属教員を専門職として「学士課程教育センター付」としているが、基本的にはセンター長の下、職員のみで大学附置研究機関を運営している。職員は学士課程教育センターの取り組みを専門に進めるために採用された専門職員ではない。事務職員として学校法人玉川学園に雇用されている職員の配属先が学士課程教育センターだということである。

つまり、本学において初年次教育の推進は職員が担っている。学部の専門教育によらずプログラムを土台として取り組む場合には、職員が推進役を担ったほうがよいのではないかと考える。例えば、教育内容を考えるとき、教員が中心となってしまうとそれぞれの学部の専門領域を土台として考えるのではないだろうか。しかし、そこから全学部に通じた内容を導き出すのは難しい。専門領域ごとの考え方が障害となってしまうからだ。一方、職員であれば、最初から初年次教育を土台に考えることができる。それを基本として、さらにそれぞれの学部での実際の取り組みに落とし込むほうが合理的だと考える。

また、初年次教育の内容を考えると、FDの取り組みや高大接続の問題と併せて考えることが必要である。学士課程教育センターは、そのいずれも担当する組織であることから、職員が主体となる利点がある。

しかしながら、それは表に出ない役割である。授業という場面においては表に立つ＝学生を指導するのは、やはり教員であるべきであろう。したがって、授業を行うのは教員であり、その授業のコンテンツを考えるのは職員であるという役割分担が成立する。

確かに、初年次教育導入当初は、職員が従来の教員を支援するという枠を越えて教育活動に参画することへの教員の抵抗は少なくなかった。その抵抗を和らげる役目を果たすのが、初年次教育プロジェクト会議であり、各

学部のプロジェクト・リーダーである。例えば、学士課程教育センターが作成したシラバスはあくまでも基本シラバスであり、学部ごとに基本シラバスをアレンジすることを推奨している。これにより、共通の到達目標・教育内容を保ちながらも、各学部の専門領域の特性による、より効果的な指導をすることが可能となり、教員にとっても主体的な取り組みへの意識を持つことができる。

3. 4 今後の課題

職員が主体的に教育活動に携わることを受け入れにくい教員はいまでも珍しくない。そのためには、職員は教育活動にかかわるに足る能力を身につけなければならない。例えば初年次教育推進の担当者であれば、初年次教育の情報収集や研究を行い、初年次教育については教員と同レベルで意見を述べ合うことができるようになることである。そのためにはSD (Staff Development) プログラムの展開は不可欠である。一般に事務業務と認識される業務の遂行だけでなく、教育活動に参画するに足る能力も高めていく必要がある。教員と議論をすることができるような知識・見識を示すことで、職員が教育活動に携わることへの教員の信頼を勝ち取ることである。

今後は、職員が携わる教育活動の範囲を拡大することを考えていきたい。正課外の、例えばガイダンスなどでは教員ではなく職員から説明・指導する方が適切な場合もあるだろう。それらを職員が担当することで、教員の負担も軽減されることになるし、職員にとっても、教員と一緒に学生を指導する、育てる喜びをともに分かち合うことができるのではないだろうか。

つまり、教職協働は教員にとっても、また職員にとっても、活動の幅を広げるチャンスになりえるものである。

以下、意見交換と参加者所属先の情報提供の場とする。職員各位の積極的な参加を願う。

理数系初年次教育の課題と進め方

【企画者】 水町 龍一 (湘南工科大学)

【司会者】 水町 龍一 (湘南工科大学)

【話題提供者】 三田村 保 (北海道工業大学)

西 誠 (金沢工業大学)

1. はじめに

初年次教育は理工系でもほとんどの学部で行われている(山田, 2012)。その内容は様々であろうが, 館(2012)は「(中等教育までの)段階の経験しか持たない初年次の学生が, 初めて高等教育に参入することによって経験することの把握」のもとに, 初年次に用意されている学習と生活を成功裏に遂行できるよう支援する特定の取り組みが, 高等教育における『初年次教育』の位置づけとする。河合塾(2010)は学生の「態度変容」を初年次教育の大きな目的の一つととらえる。大学教育は学生の「態度・志向性」の一定の変容を前提とするという立場から, 教育を成功裏に享受するための支援として位置付けられる。さて同書は, 理学系, 法・政治学系では「学生の態度変容」の得点率が他と比べて顕著に低いとする。原因は「初年次教育への意識がまとまらない」「入学偏差値が比較的高い」ので「まだ初年次教育への切迫感がうすい」と想定している。しかし, 「医・歯・薬・保健」も偏差値は十分高いが「学生の態度変容」得点率は理系の3倍近くある。根拠は疑わしい。

2. 理数系科目の知識の特徴

これらの学部で扱う「知識」の性格は他と異なる。法・政系はさておき, 理数系の知識の特徴は, ①事実上絶対的な根拠に支えられ, ②根拠から揺るぎない論理性, 構造と体系性で構築され, ③世界的に普遍的であると共に必然的に抽象的であり, ④幾重にも論理的に

積み重ねることができ, ⑤積み重ね・結合によって新しい知識を産出して現実世界と結びついて変化を世界にもたらし得る。

これらの特徴は, 学習者にとっては大きな障害物に転化する可能性がある。今日のユニバーサル・アクセス化した大学では, この知識体系をそのまま教授したのでは, 意味も意義も理解できず, ネガティブな「態度・志向性」を助長して終わりになる可能性すらある。

2. 理数系初年次教育

理学系, あるいは理数系科目を必須の前提とする専門教育を行う工学系では, このような特徴を持つ知識と, その獲得や理解・活用に必要な認知的能力の育成を支援することが大学教育の課題になる。初年次教育において必要な知識・認知能力を全て獲得することはできないが, 学習の心構えの構築や態度・志向性の方向付けを支援する必要がある。

こういった教育は, 伝統的に理工系学部の初年次配当必修科目で行われてきた。数学や自然科学の科目, 演習科目では, 高校で未習の高度な知識を単純に伝授するのではなく, 様々な工夫によって一步一步認知的な能力を育成する工夫を凝らしていた。伝統的なカリキュラムで名著といわれた教科書は, よくこの課題にできていたといえる。基礎実験なども, レポート作成能力等必須の能力を育てた。

ユニバーサル・アクセスの下での大学に於いては, 必要な知識や認知能力の水準自体が変化することはやむを得ない面がある。しか

し、それが大学教育と呼びうるものであるためには、入学者がもつ潜在的な知力を出来る限り引き出し、自律的学習態度の育成など「態度・志向性」の面で大きく成長させる必要がある。それでこそ、社会人基礎力も育てることができる。

初年次に於いて、学習のこのような方向性を支援すること。工学部を含む理数系の学部での初年次教育は、この課題を必須のものとして含むのではないか。大学にもよるが、いかなる教育方法がその支援をなし得るのか、改めて問い直す必要がある。

4. 北海道工業大学の場合

同大学では、新しい環境への慣れや大学生としての生活態度を身につけさせる「ステューデント・スキル」、学習方法を身につけさせる「スタディ・スキル」、高校までの基礎学力の不足を補う「リメディアル教育」を初年次教育の内容とし、多彩なプログラムを用意している。これらの取り組みによって、1年次留年率は漸減の傾向を見せており、初年次教育は一応の成功を収めていると考えられる。半面、入学時基礎学力の低い学生が1年次の成績はでない傾向は十分払拭されていないとの意見もあり、今後の取り組みが期待される。

5. 金沢工業大学の場合

金沢工業大学では数理科目に関する初年次教育に関して以下の取り組みを行っている。

(1) 高校時代の学力不足の補完

入学時に金沢工業大学独自で作成したプレースメントテストを行い学力別のクラスを編成する。成績下位の基礎クラスについては、授業時間以外に1時限(90分)の数理ミーティングを実施し、高校時代の復習を含めた授業理解プロジェクトを実施している。その他、授業などで理解できない学生に対しては数理工教育センターで学生の自由な質問に対応している。

(2) 数理に関する専門への橋渡し教育

金沢工業大学では専門教員との協力の下、各学系の入学生に必要な数理教育をピックアップし、それぞれの学系に対応した数理教育プログラムを実践している。また、用意された科目は①知識習得重視型②課題探求型③問題解決型④専門連携型に分類し、目的に応じてアクティブラーニングの要素を取り入れられながら、授業を実践している。

また各科目では専門的な思考を取り入れた問題や課題を導入し、数理の知識に対する専門の意識付けを行うとともに、専門科目へのスムーズな移行を行っている。さらに、科目によっては時間外講義(Jプロ)を実施し、学生の授業理解の向上に努めている。

6. まとめ

以上のように、理数系の初年次教育には、学ぶべき知識の正確から来る大きな課題がある。様々な教育方法の開発・工夫が必須となっている。以上では触れていないが、教育の目標としての評価規準の明確化や、学生が拒絶感を起こさず、問題解決の意欲を自然に、自律的に引き起こす現実志向の問題解決学習の教材化も必要な工夫に含まれるであろう。

謝辞

本ラウンドテーブルの準備の一部は、科研費(基盤B, 25282045)の助成を得ている。

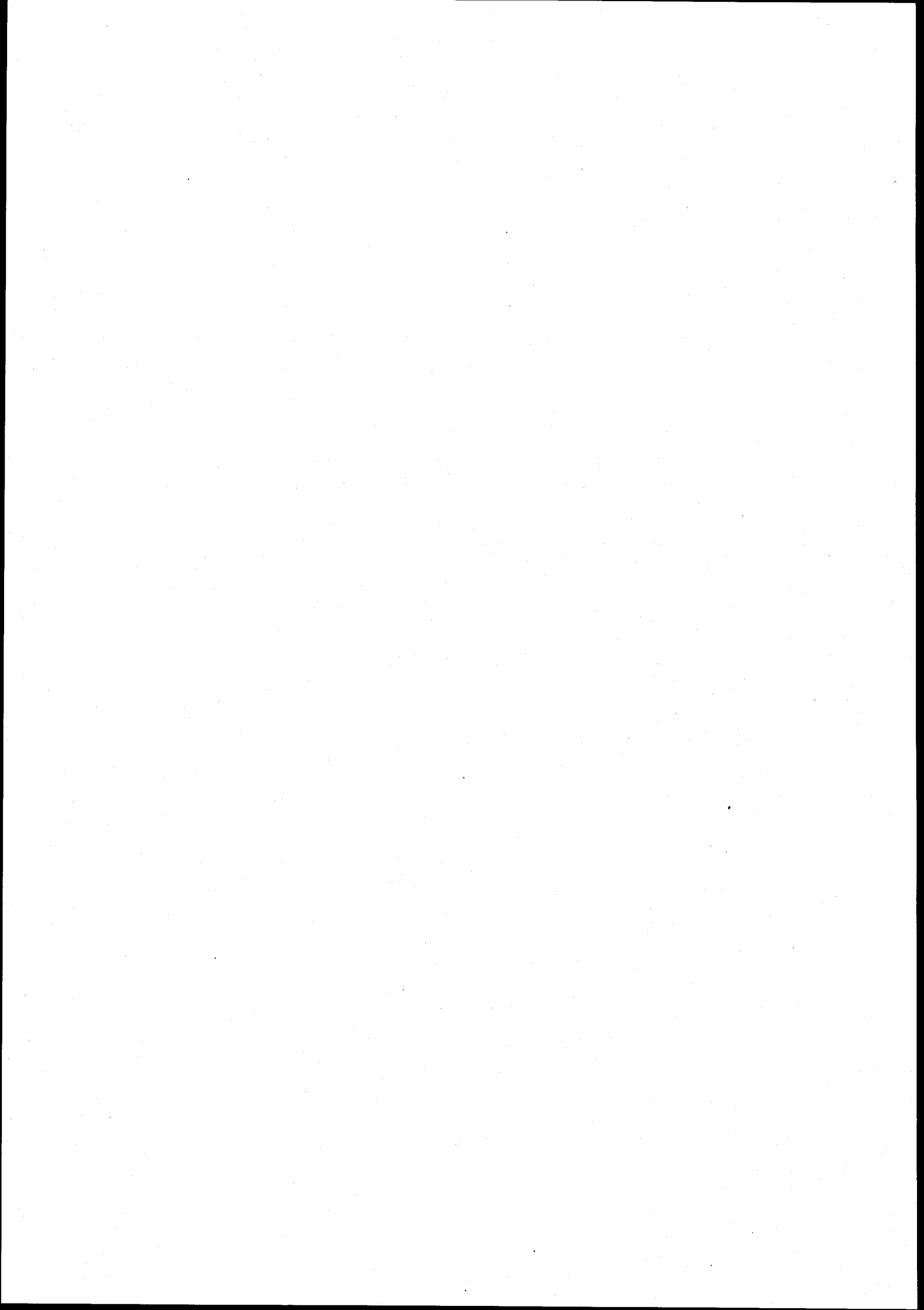
参考文献

- 山田礼子(2012) 「日本における初年次教育の動向—過去, 現在, そして未来に向けて」, 初年次教育の現状と未来, 初年次教育学会編, 第1部第1章, 世界思想社
- 館昭(2012) 「高等教育における初年次教育の位置付け」, 初年次教育の現状と未来, 初年次教育学会編, 第1部第2章, 世界思想社
- 河合塾(2010) 初年次教育でなぜ学生が成長するのか—全国大学調査から見えてきたこと—東信堂

13日（金）自由研究発表Ⅰ（16:00～18:00）
8・301教室

学士課程教育・オリエンテーション

座長：菊池 重雄（玉川大学）



沖縄キリスト教短期大学英語科における入学前教育と初年次教育について

—実施2年目の改善に向けて—

【発表者】 城間仙子（沖縄キリスト教短期大学）

1. 沖縄キリスト教短期大学および英語科について

沖縄キリスト教短期大学は、1957年、沖縄キリスト教団によって創設された。第二次世界大戦の悲惨な経験から、戦争というものの愚かさや偏狭な国家主義の弊害を痛感し、その反省に立って、聖書の教えを基盤とする普遍的真理・人類愛・平和を希求する人材の育成を目標に掲げた。沖縄県における最初の私立高等教育機関であり、県内唯一のキリスト教主義高等教育機関でもある。現在は英語科（定員100名）と保育科（定員100名）の2学科を有しており、さらにこれら2学科に一般教養科目を提供する組織として、総合教育系を置いている。沖縄キリスト教短期大学は、1991年の大学設置基準の大綱化に伴い多くの大学で教養部が廃止された際にも、教養教育の重要性を唱え続けて総合教育系を存続させた。

2004年4月に四年制大学「沖縄キリスト教学院大学人文学部英語コミュニケーション学科（定員120名）」が開学。同じ敷地に併設されている。四年制大学の設置に伴って、短期大学英語科の定員がそれまでの250名から100名に削減された。

2. これまでの取り組みについて

短期大学英語科の学生は、2年間で英語科からの専門科目（卒業要件46単位）と、総合教育系提供の一般教養科目（16単位）を学ぶ。初年次学生については、入学直後の前期に専門科目に加え、教養科目として「キリスト教概論Ⅰ」、「表現技法」、「コンピュータリ

テラシー」を必修として履修することになっている。

数年前まで、英語科では入学してくる学生たち、すなわち新入生に対する科目のうち、とくに総合教育系が提供している「キリスト教概論Ⅰ・Ⅱ」、「表現技法」、「コンピュータリテラシー」を、本短期大学で学ぶ学生に必要な教養科目として導入教育的位置づけをしていた。「キリスト教概論Ⅰ」では、建学の精神を支えるキリスト教の理解、「表現技法」では、明確で適切な表現力を身につけ、理路整然とした論述力を養うことを通し、批判的思考力を鍛え、「コンピュータリテラシー」では、情報リテラシーを育て、大学生活でコンピュータを日常的に使いこなせるための基礎と情報化社会へ参画する姿勢を学ぶ。これらの科目がいわゆる「初年次教育」的役割を担っていると認識されていた。しかし近年、学科内外から最近の学生に対し、(特に英語科の学生を授業で担当している専任教員や非常勤教員から)さまざまな要望が聞かれるようになってきていた。中でも特に〈大学生としての心構え〉や〈受講のマナー〉、〈生活習慣を整える意識〉、〈目的意識〉などを中心に、基本的教養あるいは基礎学力ではカバーしきれない素養に関するものが多く寄せられるようになっていた。新入生の、特にソーシャル・スキルが十分でないことで、従来の本学の教育システムと入学者の乖離が大きくなってきているのである。

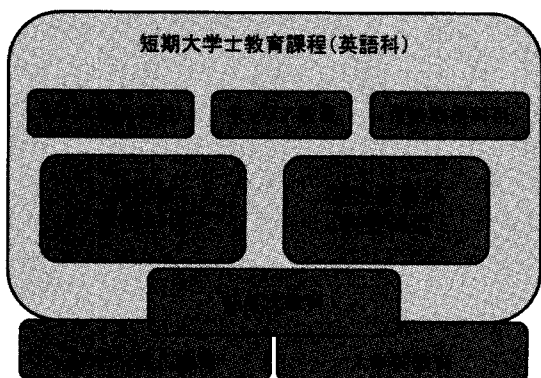
このことから、英語科では、従来頼っていた教養科目では扱っていなかった、いわゆる大学生活への移行をスムーズに促す導入教育

自由研究発表 I

の必要性を感じた。そこで、英語科ではこれまでの導入教育の補完を目指し、2年間の準備期間を経て、2012年度前期に初年次教育の科目として「フレッシュマン・セミナー」を開設した。

3. フレッシュマン・セミナー

授業の設計にあたっては、社会人基礎力の涵養に向けたオリエンテーション(方向付け)と、アクティブラーニングが貫かれたものにすることを目標とした。また、どのトピックをとっても最終的に本学の教育目的である「Peace Maker の育成」につながるような内容にすることを意識した。



図：初年次教育の位置づけ

英語科では、「Hit the ground running」(走りながら着陸しよう)のコンセプトのもと、入学前学習支援プログラムを2007年度(2008年度入学者対象)から実施している。短大の2年間の最初から疾走できるようになることを目指し、①入学後の本格的な学習に備えるための学びのストレッチ、②「キリ短英語科の学生」になる自意識と帰属意識の高揚、③本学の成り立ちに関する学習、の3点に掲げている。特に2011年度からは名称をBridge Programとし、初年次教育へとつなげる内容を、アクティブラーニングを意識した手法で入学までに3回実施している。

3. 実施状況

実施1年目(2012年度)は、学内の評価、学生からの評価ともおおむね好評であった。

特に学生からは、「大学生活に対する不安が解消された」、「グループで学んだり作業したりすることの大切さが分かった」など、短期的視点では授業の目標がほぼ達成できたといえよう。

実施1年目の反省点は、初年次教育を「フレッシュマン・セミナー」という科目のみで行おうとしたことにある。もちろん、初年次教育の特質上、その実施は当該大学に必要な初年次教育に関する全学的なコンセンサスのもと、学科や学部を超えて横断的に実施すべきものである。

2年目に入った今年度は、全学的にも初年次教育に対する意識の裾野が広がってきた。この変化に呼応し、フレッシュマン・セミナーも他の初年次向けプログラムとの連携を強く持つことに留意している。以下に、初年次教育関連として機能可能な(あるいはすでに機能している)学内の様々なプログラム(前期、4月～9月)を紹介する。

- ・ Bridge Program (入学前、全3回)
- ・ 新入生オリエンテーション (4月)
- ・ 月曜礼拝 (毎週月曜日)
- ・ 留学セミナー (4月)
- ・ スポーツデー (4月)
- ・ キリスト教講演会
- ・ English Department Assembly
- ・ 進路セミナー (6月12日)
- ・ 全学集会 (7月)
- ・ 進学(編入学)説明会
- ・ 授業評価アンケート

学内で行われている様々なプログラムは必ずしも初年次対象を第一の前提としてデザインしたものではないかもしれないが、その様々な創造的取り組みが初年次教育のパーツとして機能し得る。初年次教育担当者は、授業だけで初年次教育を担おうという傲慢さを捨て、それこそ全学的なグループワークとして(コミュニケーション力も発揮して!)初年次教育を実施しなければならない。

キャリア教育を見据えた初年次の英語教育

—学習習慣の定着から TOEIC®指導に向けて—

中山 千佐子 (東海大学)

1. はじめに

大卒を採用する企業の中には、TOEIC®の点数を採用基準として定めているところも少なくない。そのため、在学中に何度か TOEIC®を受験し、高得点取得を目指すことは大学生の英語学習の目標の一つになり得る。東海大学高輪校舎では、年数回 TOEIC®IP テストを学内で実施し、上位得点者及び前回受験時より大幅に点数が上昇した学生に対し学部長表彰を行うなど、学生の TOEIC®受験へのモチベーションを上げることに力を入れている。

さて、TOEIC®で高得点を取るためには、語彙・文法・読解力・リスニング力など、さまざまな分野の英語力の強化が必要となり、専門的なテスト対策も欠かせない。しかしながら、それらの学習内容は、1,2 年次の一般的な必修英語のカリキュラムの内容とは必ずしも一致しない。また、入学時の英語習熟度が高くない学生にいきなり TOEIC®の問題集に取り組ませたり、解法のテクニックを指導することは本当の英語力の向上には結びつかない。

さまざまな英語習熟度を持って入学してくる学生に対し、卒業後のキャリア形成に結びつく英語教育をするためには、初年次に何をどうやって指導すべきだろうか。本発表では、2013 年春semesterに東海大学高輪校舎で実施している必修英語と選択英語のカリキュラムの概要を説明し、課題を検討する。

2. 必修英語科目の指導方針

東海大学高輪校舎は、情報通信学部 1 学部 (1 学年の定員 320 名) という小さなキャンパスである。卒業後、ITエンジニアとして

即戦力になる人材を育成すべく英語教育に力を入れているが、学生の入学時の英語習熟度には大きな幅があり、また英語学習に対するモチベーションにも開きがある。そこで 2008 年度の学部開設以来、第 1 セメスター (1 年次春semester) の目標を 1) 学習習慣をつけさせる、2) レベル別でのわかる指導を行い、学習を継続させる意欲を養う、というふたつの点に絞って指導を行ってきた (岡田他、2009)。具体的には、同じ名称の必修科目を 8 レベルに分けてレベル別に開講し、英語習熟度の差に対応したきめ細やかな指導を行っている。また、週 2 回の必修授業は出席・参加度を重視し、毎回必ず宿題を課し、授業に出席するためには必ず宿題をやってくる事が前提、と学生に強く認識させる授業運営を心掛けている。

3. レベル別選択英語の開講

このように、少ない授業回数で最大限の効果上げるため、授業外の学習時間の確保に力を入れているが、それでもやはり週 2 コマの授業では限度がある。そのため、特に 1 年次生には、必修科目に加え、週 1 回ずつ開講する選択科目をできるだけ履修し、少なくとも週 3 回は英語の授業を受けることを強く奨励している。選択科目の選定には、学部開設以来試行錯誤を繰り返してきたが、2011 年度の新カリキュラム移行に伴い、第 1 セメスターには基礎文法を復習する選択英語クラスを 2 レベル開講し、文法力を強化することで基礎を固め、TOEIC®学習に取り組める体制作りを目指すことにした。これは、過去数年間の

指導経験から、第1セメスターからしっかり文法を復習しておかなければ、2年次以降の理系英語学習への移行に困難をきたすケースが多いことがわかったためである。また、これらの基礎文法クラスが必要ない上位レベルの学生のためには、実際に TOEIC®の問題に取り組む「TOEIC®初級」のクラスを用意することにした。さらに秀でている学生には、上級生向けの進んだ科目を選択するオプションも用意されているが、大多数の新生はこの3種類のどれかから一つを選ぶこととなる。

(1) 「基礎英語」

「基礎英語」は、英語を一から学習し直すクラスである。語順、時制、前置詞、代名詞といったごく初歩の文法を徹底的に復習し、英語の組み立てを理解し、自分で文を作成できる力を養う。またこのレベルの学生は、学習習慣がついていなかったり、またはやる気はあっても、効率的な学習方法を身につけていない場合が多い。理解するまで根気強く指導し、学生に小さな達成感をたくさん経験させることで学習意欲を喚起する、という目的も持っている。

(2) 「TOEIC®入門」

このクラスは、基礎的な文法はなんとなく把握しており、多項選択式の問題なら解けるが、実はきちんと文法を理解しているわけではなく、自分の力で文を作成するのが苦手な学生を対象としたクラスである。学習した文法を応用し、適切な時制・構文を使って文を作る練習が必要とされるグループである。

(3) 「TOEIC®初級」

このクラスでは、TOEIC®形式の問題に取り組み、それぞれのパートの攻略法なども学習する。基礎文法の土台があつてこそ学習効果が上がるクラスである。学生は、授業で演習を行う他、自宅学習用ノートを作成し、どれだけノートを活用して自宅学習したかも評価の対象となる。

4. 選択英語の共通方針

以上述べた3つの科目すべてに共通して言えるのは、徹底した自宅学習に重点を置いていることである。必修英語と同様、宿題は毎回課されるが、答えの単語のみを教科書の空欄に書き込んだり選択肢同士を線で結んだりするのではなく、英文も日本語もすべてノートに書き写し、覚えるまで口に出して練習するように指導する。また授業でも、繰り返し英文を発話し、正しい語順、正確な文法を体で覚えさせる工夫をしている。つまり、週90分の授業に出席してさえいれば英語力が自動的にアップするのではないことを学生に知らせ、自己努力の必要性を認識させている。教員の役割は、適切な教材・指導を与えることだけではなく、学生が自主的に学習に取り組む環境づくりも大切な仕事となる。

5. 結果と考察

もちろんこのやり方にすべての学生がついてこられるわけではないが15週間しっかり学習に取り組んだ学生には、それなりの成果がついてくる。また、第1セメスターできちんとした学習態度を身につけた学生は、その後の英語力の伸びも期待できる。初年次教育に必要なのは、これらの基盤づくりではないだろうか。

本発表では、2013年度春学期に開講した「基礎英語」「TOEIC®入門」「TOEIC®初級」クラスの実施内容、期末試験結果、必修英語クラスの試験との相関などを発表する。また、学期末に学生向けアンケートを行い、その結果を分析し、課題を考察する予定である。

参考文献

岡田礼子、中山千佐子、ジェイ・ヴィーンストラ(2009) 「初年次英語教育での学習習慣と意欲の喚起—教員連携と学生の自主管理に向けて—」『初年次教育学会誌』、第2巻第1号、64-71.

ジグソーパズル型初年次教育の可能性 —「初年次導入」クラスを作らずに導入してみる—

【発表者】 村上学（東京理科大学）

1. 問題

「初年次の学生のための教育」を特別に実施する「初年次導入」クラスは、一定の効果が上がっている一方で「実質にあった単位評価方法が見つかっていない」「一部の学生のモチベーション低下」「専門教育との接続」などの問題点も抱えている。完全な教育システムがあるわけではないが、しかし、学科、学部あるいは大学としてどのような人物を育成するのか。そのポリシーからより効果的な教育方法を選択する必要がある。

人物像を元に組み立てられる初年次の教育には二つの方向性がある。一つは、レポート作成など、決められたこと、達成すべきこと（「ノルマ」）をこなすことができる人材を目指す方向である。もう一つは、想像性とか企画力を重要視し、活動の目的を自らが設定しつつ活動できる人物を目指す方向である。

これらは二律背反の力ではないし、どちらが上でというような上下を示唆するものではない。しかし、従来の日本の教育は前者の人材育成には向いているが後者の要素は欠けていると言われるように、教育の方向や手段が何らかの仕方で違ってくる差異であることは間違いない。

ここで問題にしたいのは、しかしながら、「初年次導入」クラスが前者の教育に属するという点では全くない。どちらの方向であっても、その目標達成のための重要な教育のステップが「初年次教育」にあることは疑いようがないし、優れた取組では両者を兼ね備えている場合もあろう。

だが、我々が見積もるところ、「単位評価方法の齟齬」「モチベーション低下」「専門教育との接続」などの問題は、極端に言えば

特に後者の「想像性」「自律性」の目標達成に照らして「逆効果」にもなりうる。たとえば、出席の回数や自己評価（アンケート）、そして小テストやレポートの「提出頻度」での単位認定は、明らかに「ノルマ達成」的な作業を学生に強いることになる。

さらに「初年次導入」クラスは学力低下の補完の意味もある授業である。しかし、初期値の高い学生にとっては、ありていに言えば退屈な時間になり勉学へのモチベーションを阻害する怖れがつきまとう。加えて、これがたとえば年間4単位の授業となると、キャップ制50単位未満の制度の中でおよそ「半期一つずつの授業」を削っての登録となる。「ゆとり教育」の影響を含め、高校での未履修科目や基礎を補う復習授業の実施を迫られる学部には小さくない数字であろう。

以上が、現在初年次教育を一つの独立した授業として導入し実施した場合に起こる問題のラフデッサンである。細かい配慮を施して、以上の問題に対応することも可能であろう。だが本発表では、以下、別のアプローチをアイデアとして提出して、専門家からの批判を仰ぎたい。

2. ジグソーパズルにしてみる

アイデアはいたってシンプルである。実施することは、教えるべき要素を数え上げ、それをガイダンスや各クラスに振り分ける。その要点は学生の「自由」「自律性」を損なわず、基本的であるが故に必要なスキルや知識を漏らさずつけさせること。そして、学ぶ意味や意義の認識に影響する各自の目標の設定を助ける仕掛けにすることである。

まず、学科、あるいは学部や大学での教育

が目指す人物像からして、初年次の段階で身につけておくべきだと教員側が考える基本事項をリストアップする。

そのリストにあげられた項目を、各授業、ガイダンス、課外の活動などに「分配する」。たとえば、「キャリア」にかかわる項目の多くはガイダンスに振り分けられる。スキルや知識の基礎は大半を授業が受け持つ。新しい授業科目は、従って設置しない。

評価は次のように行う。ガイダンスは理解や実行について、自己申告で項目を取得したと看做す。授業の場合は単位を取れば、そこに該当項目の取得も含まれると看做す。

各項目とその評価はリストになっており、各学生が「ラーニング・ポートフォリオ」によって管理する。逆にリストを元に授業などの選択を学生は「自主的に」行う。

各パーツ（項目）が集まれば、それで一つの絵が描ける。これが今回のアイデアのイメージ＝ジグソーパズルである。

3. 現在判明している問題点と解決案

ジグソーパズル型の初年次教育には、既にいくつかの問題点も見つかっている。

- (1) 複数の教員の協力体制の構築
- (2) 教育内容の漏れ
- (3) 教養教育との関連

現実に実行するとなると、組織形態にもよるが、複数教員に協力を取り付ける（1）段階が壁になる。必要な要素を教員各自の裁量下にある授業に埋め込んでもらうことになるので、それぞれの教員の授業計画に少なからず変更をお願いすることになるからだ。

楽観的な見方をすれば、初年次で求める項目はそれぞれの科目の「基礎」であり、そもそもその項目を身につけていなければその授業自体が成立しない可能性もある。基礎を身につけていない学生の存在を意識してもらい、そこに多少の時間を裂くことをシラバスに明記することが、ある種のFDになることを

説明するという対策が考えられる。

教育内容の漏れ(2)とは、振り分けた先で実際にはその項目が教えられないという「事故」と、そもそも振り分け先が既存の時間割にないという二つが考えられる。

前者は、FDとして、授業内アンケートやポートフォリオ記入時にチェックし、漏れがないように管理する必要がある。

後者については、正当なFDとして、ガイダンスや授業内容を見直す良い機会と看做すべきである。パズルのピースの見直しは定期的に行われなければならない。それは時代とともに授業内容についても修正が伴うのと同じであると考えられる。

同様に初年次の学習内容と教養とのかかわり(3)も、FDとして議論をしていかなければならない。初年次教育の内容は、多くの大学で、単に専門的な勉強をするための基礎を学ぶだけの場ではない。むしろ、「学生」の基礎を学ぶ機会として、挨拶も含めた「態度」や「経験」をもその内容に含むのであれば、もう一度大学の「教養」とは何かを、初年次教育の担当者も議論することになるだろう。ジグソーパズル型ではそこを怠ると、4年間を通じての教育にも配慮した十全な項目の確定ができなくなる。

4. 吟味の要望

以上が「ジグソーパズル型」と我々が呼ぶ初年次教育のアイデアである。最初に指摘した「初年次導入」クラスの問題点のいくつかが解決できる一方で、新しい問題も生じる可能性がある。

現在、このジグソーパズル型の初年次教育は部分的には実現している。しかし、ここではさらに全面的な導入に向けて卓上で見つかる不備にまず対応策を立てておきたい。参加されている専門家みなさんに吟味いただき、忌憚ないご意見を本発表の機会に是非伺いたいと考える次第である。

学習者の意思を反映した新しい時代のリベラルアーツに関する研究

山邊昭則（東京大学）

1. 問題の背景と現代の潮流

近年、大学教育における教養教育の議論が熱心に行われている。それらに共通するのは、これからの教養教育は、伝統的な知識の教示だけではなく、日々変化する現代社会に相応しいものへ刷新されていくことが求められている点といえよう。

2010年7月に、日本学術会議により、文部科学省高等教育局長の審議依頼への回答としてまとめられた、「大学教育の分野別質保証の在り方について」は、多角的な議論と示唆に富む内容が盛り込まれている。その一部を見ると、現代の学士課程における教養教育に対して、以下の5つ、①現代的な知の共通基盤の形成、②コミュニケーション能力の育成、③知識とインターネット、④芸術や体育の持つ意義、⑤専門教育と教養教育、⑥参加型学習の必要性、という具体的提案が示されている。①では、地球環境の危機を始めとした現代の諸問題が、いずれも、一つの学問分野の知見のみでは適切にその全体像を理解することが困難で、そうした一義的正解の存在しない問題に対して、学際的視点で物事を考え、多様な見解を持つ他者との対話を通じ、考えを深めていく経験が培われることが期待されると述べられている。そして、大学の教養教育を通じて、文系と理系の橋渡しをする重要性も一層増していると言及される。②においては、日本語・外国語運用能力に加えて、対話や議論を通して、可能な限り異なる背景、価値観、視点を持つ人々と交わることの重要性が、③では、情報技術の進展を単に利便性の向上と捉えるのではなく、知識基盤社会を相対化して理解する必要性が示され、④にお

いては、圧倒的に言語と論理に重きを置いた近代の大学教育を顧み、現代の多様な価値に柔軟に対応し得る教養の重要性が述べられる。⑤では、専門教育との関わりを通じた市民教育としての教養教育が掲げるべき目標として、A.自分が学習している専門分野の内容を専門外の人にも分かるように説明できる、B.その専門分野の社会的、公共的意義について考え理解できる、C.その専門分野の限界を弁え、相対化できることの3つが示される。⑥では、教師による Teaching 主体から、学生による Learning 主体へと力点を移りつつある昨今の状況とその重要性が指摘され、そのための「参加型学習」の意義が強調される。具体的には、ゼミナールの形態や、PBL(Problem Based Learning)、サービスマスターリングなどのワークショップ型の教育である。そうしたワークショップ型教育は、現任の大学教員が必ずしも対応できると限らないことに触れ、個々の教員がFD等を通して、その教育の趣旨や意義を理解する必要があること、それも教員の業績評価に影響を与えるものとして捉えられるべき必要性について言及される。以上は、世界の教養教育の趨勢が「現代的適切性(relevance)」を高める方向に向かっているという文脈で理解され得る議論ともいえよう。

2. 本研究の目的

さて、前章で概観した教養教育の再検討は、必要とされる重要な議論といえる。本稿では、そこでは語り得ない側面から、現代における教養を明らかにし、その議論を補完したいと考える。着目するのは、現代の教育が、Teaching から Learning へ重心が移りつつあ

る点である。それは、*Leaner-centered* というキーワードとともに、近年の高等教育の現場でますます重視されている概念といえよう。そこに着想を得て、本稿では、前章の提案が、基本的には「教育の提供者側」を中心に提示されたものであることに着目し、それとは別に、「学習者自らが」教養の今後の在り方を十分に考える契機を作り出すことの意義について検討を行いたい。「教養の現代的適切性」という論点と照らして言えば、20世紀から21世紀へ移り変わる時代を生きている現在の教育従事者だけではなく、将来の社会を創り、その時代を生きる次世代が、新しい時代のリベラルアーツや教養についてどのように感じているのかを明らかにし、そこから見える問題意識やアイデアを通して、今後の教養教育に寄与する基礎的な資料となることを目的とする。

3. 教育の実践

以上を踏まえて、本研究では、2013年4月～7月に、教養課程（大学1・2年生）を対象として、「新しい時代のリベラルアーツを考える」というテーマでゼミナールを開講し、そこで得られた学習者のアウトプットとアンケートに基づき、考察を行う。当該大学は、入学時に文科と理科に分けられる。教養を深め、専門の確定を意識的に遅らせる *Late Specialization* の理念の下、全ての学生が最初の2年間は教養学部属する。このゼミは、その教養課程において、教員が自由にテーマを設定して開講できる選択必修の授業枠であり、学生は数十ものゼミの中から、自分の志向に合う2つを教養課程の間に履修することが求められる。当該ゼミは、約150名の希望者が見られ、教室の定員に従い、受講動機の審査を通して、約40名に選抜された。平均の5倍ほどの希望者が認められ、当テーマに関心の高い学生が少なくないことが推察される。1年生、2年生の比率が約6:4、文系、理

系の比率が約5:5という、均衡がとれたクラスを設けることが可能となった。

授業内容は、一方向的にリベラルアーツについて教示するのではなく、前章で強調されたような、ワークショップとして工夫が凝らされた。特に、幾つかの媒体を通して、受講生の表現能力の向上につながるようにデザインされたことが特徴の一つである。計13回の、最初の5回は、ガイダンス、リベラルアーツの歴史、現代の世界情勢、ブレインストーミング、各種表現能力向上のための知識とスキルの習得に充てられた。次の3回で、アナログで考える重要性を考慮して、模造紙を使い各学生が制作・発表および議論を、次の2回で、汎用性の高いデジタルでの表現に移り、簡潔明瞭且つデザイン性を重視したスライドの作成・発表と議論を行う機会を設けた。そして最後の3回で、各学生によるエッセイの執筆とそれを電子書籍の体裁に落とし込み、クラスで共有する方法が採られた。全体を通して、担当教員が意識したのは、各学生が自分の頭と手足を使って新しい時代のリベラルアーツを考えること、連続した三種の表現形態を通じた発表を経験することにより、各表現の強みや弱み、自己との適性などを相対化する機会とすること、それらのアウトプットを、価値観や学術志向の異なる受講生同士で共有し、自己の発見と省察の機会をも提供することであった。

以上を通して、本発表では、学習者の受講の前後の意識変化、新しい時代のリベラルアーツについてのアイデアの創出と理解の深まりなどについてまとめ、将来を担う次世代の考えが反映された、新しい時代の教養教育にわずかでも寄与することを目指したい。

<参考資料>

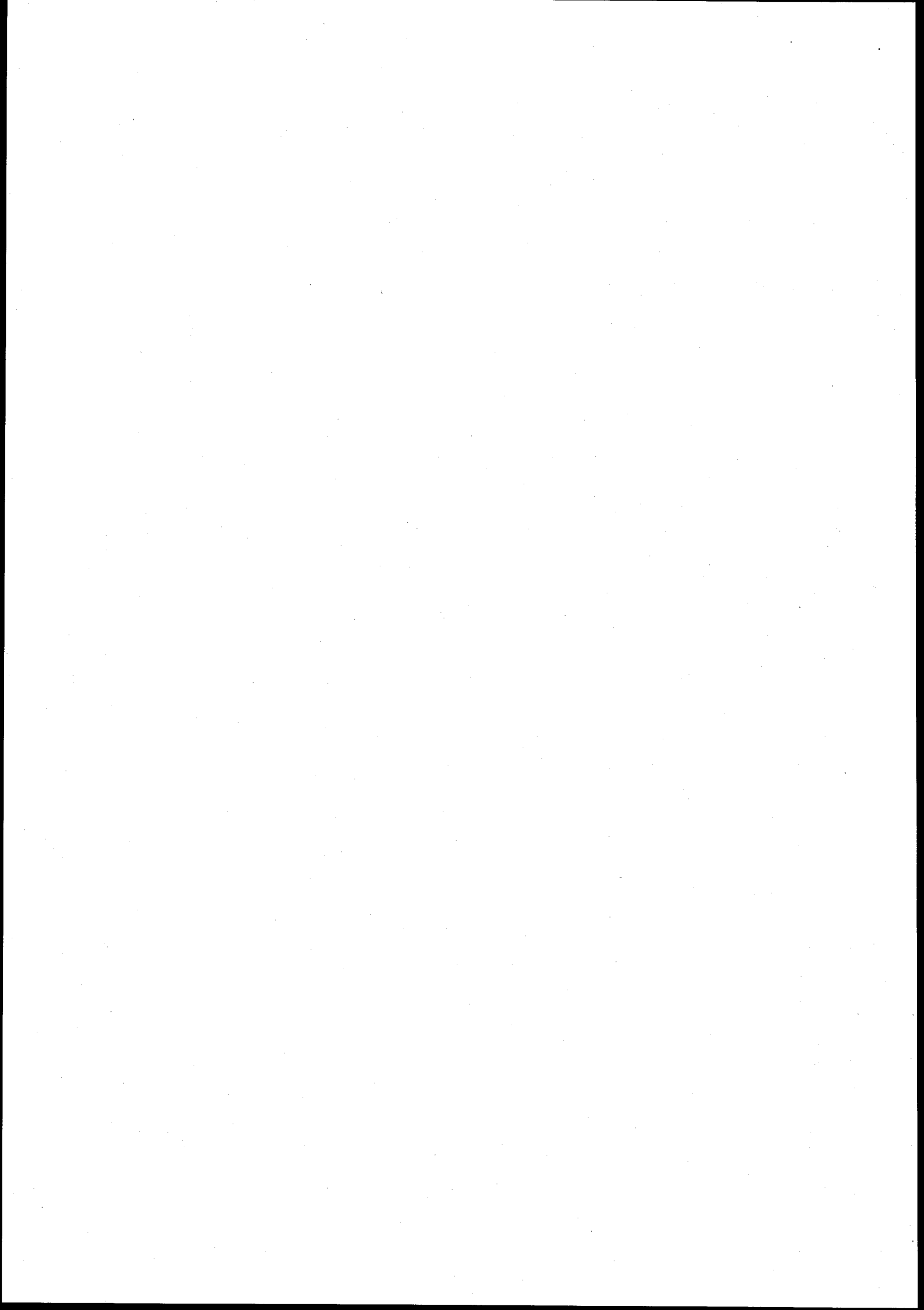
日本学術会議 (2010)「回答 大学教育の分野別質保証の在り方について」

13日（金）自由研究発表Ⅰ（16:00～18:00）

8・304教室

ジェネリックスキル（1）

座長：安永 悟（久留米大学）



複合型プログラムを通じたソーシャル・スキルの養成

【発表者】 黒田友貴 (愛媛大学大学院 教育学研究科)

1. はじめに

愛媛大学理学部では、2011年度より初年次教育科目「新入生セミナーA」の授業に、1泊2日の合宿プログラムを取り入れた。この科目はスタディ・スキルとソーシャル・スキルといった、ジェネリックスキルの養成を目的とし、合宿プログラムについても、毎年改善を行っている。本研究では、発表者が学生サポーター（統括・副統括）として運営に関わった、合宿研修に着目し、プログラムや運営体制、アンケート結果を踏まえた、効果的な研修プログラムの在り方と課題について検討を行うことを目的とする。

2. 新入生セミナーA 合宿研修の特徴

本プログラムには特徴が大きく2つある。1つ目は、理学部の先輩学生が自主的に学生サポーターとして企画・運営に深く関わることであり、教員の負担軽減やピア・サポートによる効果など多くの成果が見られている。この学生サポーターの養成は、研修会や勉強会を企画・運営し、必要に応じて教職員に講座を依頼している。2つ目は、正課教育的要素、準正課教育的要素、正課外活動的要素の3要素からなる複合型プログラムということである。さらに、合宿研修の特徴を活かすために、合宿研修独自の目的・目標を設定している。この目的・目標は、新入生セミナーAの授業目的と到達目標を基に、①コミュニティ形成、②コミュニケーション力、③ピア・エデュケーション、④将来と学業の4分野からなる。加えて、学生だけではなく、参加教員に対しても共通目標が設定されている。

3. 2011年度の実践

2011年度は当該科目登録者の93%に相当する、216名が参加した。また、学生サポーターは延べ28名であった。研修プログラムは図1の通りである。正課教育的要素として授業3回分に相当するセミナーが実施された。特に「学業と人間関係と将来」では、新入生が抱えやすい「お悩み」(恋愛・進路等)を取り上げた。事前に参加学生から集めた「お悩み」をもとにクリッカーや先輩学生のアドバイス、グループでの解決案作成などのアクティブ・ラーニングを多用して展開された。また、正課外活動的要素としてバーベキューや交流会等を盛り込み、積極的な交流機会を設定した。

4. 2012年度の実践

2012年度は当該科目登録者の97%に相当する、217名が参加した。また、学生サポーターは延べ、41名であった。研修プログラムは図2の通りである。2011年度に比べて準正課教育的要素が新設・拡充され(先輩との対話企画や教員との対話企画など)、移動時間や正課外活動的要素の時間が延長されている。

5. 経年比較によるプログラムの効果検証

2011年度(回答者数:213名)と2012年度(回答者数:210名)のアンケート結果に対してT検定を行った結果をまとめると、表1のようになった。T検定の結果からプログラム全体に関する設問の多くで有意差が見られ、プログラムや運営の改善による効果が確認することが出来る。これらの成果の要因として、

<1日目>		<2日目>	
時間	活動内容	時間	活動内容
12:45	集合	6:30	起床
13:00	出発	7:00	朝の集い・清掃
14:00	到着	7:30	朝食
14:15	オリエンテーション (目的目標確認・講師等紹介)	8:30	朝のアクティビティ (正課外)
14:45	レポート・ポスターの書き方II (正課)	8:45	アカデミック・ノートテイキング (正課)
16:15	宿泊棟への移動	10:15	休憩
16:40	アクティビティ&夕食 (パーベキュー) (正課外)	10:40	学業と人間関係と将来 (正課)
19:45	入浴	12:10	昼食
20:30	交流会 (正課外)	12:30	昼食
21:50	※開始時に立食パーティーのミニマナー講座	13:30	出発
22:00	就寝 (学生)	14:30	解散
	スタッフミーティング		

※各プログラムの分類として、正課教育的要素のものは(正課)、準正課教育的要素のものは(準正課)と当該欄の網掛け、正課外活動的要素のものは(正課外)と当該プログラムをイタリックにすることで示している。

図1: 2011年度の実施スケジュール

<1日目>		<2日目>	
時間	活動内容	時間	活動内容
8:45	集合	6:30	起床
9:00	出発	7:00	朝の集い・清掃
10:15	到着	7:30	朝食
10:30	オリエンテーション (目的目標確認・講師等紹介)	8:30	アカデミック・ノートテイキング (正課)
10:45	レポート・ポスターの書き方II (正課)	10:15	休憩
12:30	昼食	10:40	学業と人間関係と将来 (正課)
13:45	アクティビティ&夕食 (パーベキュー) (正課外)	12:00	昼食
15:00	入浴	12:45	昼食
15:30	宿泊棟への移動	13:15	出発
16:15	アクティビティ&夕食 (パーベキュー) (正課外)	14:15	解散
18:30	入浴		
20:00	交流会 (正課外)		
21:45	※開始時に立食パーティーのミニマナー講座		
22:30	就寝 (学生)		
	スタッフミーティング		

※各プログラムの分類として、正課教育的要素のものは(正課)、準正課教育的要素のものは(準正課)と当該欄の網掛け、正課外活動的要素のものは(正課外)と当該プログラムをイタリックにすることで示している。また、新規プログラムには文頭に(新)と記載した。

図2: 2012年度の実施スケジュール

表1: 2011年度と2012年度のアンケート経年比較

	2011年度 平均値 (SD)	2012年度 平均値 (SD)	T値	自由度
[1] 合宿研修全体について				
[1]-1 新しい友人をつくることができた	3.44(0.552)	3.42(0.646)	0.336	409
[1]-2 友人の新たな一面を知ることができた	3.23(0.745)	3.25(0.724)	-0.313	421
[1]-3 仲間と協力して活動することができた	3.20(0.686)	3.38(0.680)	-2.85	421
[1]-4 自分にとって役立つノートをとることができた	2.51(0.861)	2.72(0.811)	-5.04	421
[1]-5 わかりやすいノートをとることができた	2.87(0.806)	3.10(0.769)	-3.19	421
[1]-6 コミュニケーション能力を向上させることができた	3.06(0.698)	3.05(0.746)	0.0563	421
[1]-7 自分にとって役立つノートをとることができた	3.14(0.611)	3.33(0.636)	-3.25	420
[1]-8 わかりやすいノートをとることができた	2.52(0.781)	2.70(0.729)	-3.07	421
[1]-9 仲間と一緒にわかりやすいポスターを作ることができた	2.80(0.732)	3.07(0.729)	-3.47	421
[1]-10 全体として満足できる研修だった	3.23(0.691)	3.33(0.727)	-1.50	421
[2] 3つのセミナーについてあなたは以下の目標を達成することができましたか。				
[2]-1 高校と大学でのノートの取り方の違いを説明できる	2.91(0.589)	3.24(0.642)	-3.29	417
[2]-2 高校と大学でのノートの取り方の違いを説明できる	3.19(0.653)	3.24(0.642)	-0.799	421
[2]-3 要点の見つけ方・書き方を説明できる	3.00(0.666)	3.10(0.591)	-1.63	421
[2]-4 自分にとって役立つノートの取り方のコツを一つ説明できる	3.10(0.672)	3.10(0.652)	0.0510	421
[2]-5 わかりやすいノートをとることができた	2.86(0.697)	2.89(0.734)	-0.383	421
[2]-6 仲間と一緒にわかりやすいポスターを作ることができた	2.92(0.695)	2.98(0.659)	-0.921	421
[2]-7 わかりやすいノートをとることができた	2.71(0.823)	3.07(0.729)	-3.27	421
[2]-8 仲間と一緒にわかりやすいポスターを作ることができた	3.26(0.588)	3.26(0.588)	-2.77	420

※ *: p < .01 **: p < .005 ***: p < .001

準正課教育的要素のプログラムの拡充と学生サポーターの増員による参加学生への関与が増加したことが推察される。また、学生サポーターがファシリテーターとして深く関与する項目でも有意差が見られた。総括の際には、準正課教育的要素のプログラムにおいて、ワークシートの導入や内容検討の必要性が挙げられた。特に、「先輩学生との交流企画」では、個々の学生サポーターによる質のバラツキが目立った。一定の質を保ちつつ、事前準備を含めた負荷が少ない形での再設計が2013年度に向けた課題である。

6. 今後の課題

本プログラムの主な課題は、学生の拘束時間と実施時期の見直し、学生サポーターの負担軽減と業務の特殊性への対応、費用対効果の検討である。そして、3つの要素からなる複合型プログラムの設計による、担当教員の負担軽減と、教育効果の相関を検討するために、複合型プログラムの各要素と教育成果に基づく、定義等の検討が今後の課題である。

※本研究に使用した調査結果等をご提供下さった愛媛大学理学部に心から感謝申し上げます。

初年次学生にクリティカルシンキングを涵養する方法

—初年次教育テキストの分析に基づく検討—

【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

本発表は、大学初年次で学生に涵養すべきクリティカルシンキング(「critical thinking」、以下、場合に応じて CT と表記)の概念を、対応する教育方法と共に提示することを目的とする。現在初年次で行われているクリティカルシンキングの教育は、自分で筋道立てて考えて吟味するという主体的な学びへの転換を目標としたものと、アカデミック・スキルとしての議論の技法(読む・書く・話す)の修得を目標としたものに分けることができる。発表においては、「主体的な学びへの転換としてのクリティカルシンキング」に焦点をあて、初年次学生の CT を涵養する方法の検討を行う。その際、(1)大学の教育目標としての CT、(2)CT 育成の際に踏まえるべき知的発達モデル、(3)初年次教育テキストにおける CT の育成方法、の三つの観点から明らかにする。これにより、初年次学生にふさわしい CT の育成方法に関する示唆を導き出す。

2. 教育目標としての CT

クリティカルシンキングの定義は研究者によって様々であるが、それぞれに共通する要素として、「反省的」思考であるという特徴を挙げることができる。クリティカルシンキング教育の伝統の源に位置づく哲学者ジョン・デューイは、CT を「反省的思考 (reflective thinking)」として捉え、「信念や仮定上の知識について、それをサポートする根拠と、それが導く結論に照らして、能動的で、持続的かつ注意深く考察する」(Dewey2007,7) ことと定義している。現在広く用いられている

エニス(Ennis)の定義においても、CT は「何を信じたり、何を行ったりすべきかを決定することに焦点をあてた合理的で反省的思考」であると定義されている(Ennis1986,10)。「反省的」という用語は、CT を行う人が、自分と他者の思考の合理性を検討するという点で用いられている(Norris&Ennis1989,4)。つまり、良い思考とは何かを意識的に探究するという点において反省的なのである。

クリティカルシンキングを行う人の能力は、論証等の明確化に関するもの、情報の信頼性の判断等の決定の基礎に関するもの、演繹や帰納等の推論の判断に関するもの、メタ認知的に関するものの三つに分類できる(Ennis1991)。しかし、CT の能力を備えてさえいけば、適切な場面で必ず CT が行えるわけではない。CT 能力に加えて、CT を行おうとする傾向性もまた必要となる。自己の思考を反省的に意識しようとしたり、判断の際に情報をできるだけ収集しようとしたり、偏りのない態度をとろうとしなければ、CT は発揮されない。CT の傾向性は、CT が大学教育の学習成果の一つとして明確に位置づけられている米国においても、CT の能力と共に育成課題となっている(Pascarella 2005)。

本発表で検討する「主体的な学びへの転換としての CT」は、傾向性に関係し、「アカデミック・スキルとしての議論の技法(読む・書く・話す)としての CT」は、能力に関係している。後者は、スキルであるがゆえに方法を学ぶことで能力の向上が見込めるが、前者は態度であるため、スキルを育成するのは異なるアプローチが要請される。

心理学的観点からの研究においては、CTスキルの育成よりも、スキルを獲得し、活用しようとする傾向及び志向性の獲得・向上を重視するという考え方が見られ、調査結果から、クリティカルに考える機会を提供することで、大学生のCTの志向性が高まる可能性が示唆されている(廣岡・中西他 2005)。しかしながら、CTを育成する上では、大学生の認知的発達に関する知見も必要である。特に「知識」についての考え方は、CTの態度形成と関連性をもつ。

3. 認知的発達理論とCT

ペリーが提示する大学生の知的発達理論によると、「二元論」「多元論」「相対論」「相対論へのコミットメント」の4段階が想定されている。「二元論」では、知識は絶対的に存在すると見なされ、「多元論」では、質問は多様な答えを持ち、「相対論」では、あらゆる知識は文脈依存的で相対的なものと見なされる。さらに、「相対論へのコミットメント」では、多様な「真実」に基づいて、自分の選択を見出す必要があるという高まった認識をもつと見なされている(Perry1999)。クーンは、こうした認知的発達に関する知見とCTの関係をレベル分けにより明示することでCTの育成に役立てようとしている。クーンによると、認識論的理解のレベルは、「現実主義者」「絶対主義者」「多元主義者」「評価主義者」の4つに分けられる。これら4つのレベルにおいては、「主張」「現実」「知識」「クリティカルシンキング」の4項目の内容が異なっている。「現実主義者」は、知識を外部の情報源から得られる確実なものであるとし、「CT」については、不必要であるとみなす。「絶対主義者」は、知識について「現実主義者」と同じ捉え方をするが、「CT」については、主張を実在と比較して、それが真か誤ったものであるかを定めるための手段とみなす。「多元主義者」は「知識」を人間の精神によって生みだされ

た不確実なものとみなし、「CT」については、関連しないとみなす。「評価主義者」は、「知識」について「多元主義者」と同じ捉え方をするが、「CT」については、健全な主張を促し、理解を高める手段として評価されている(Kuhn1999; 野村・丸野 2012)。このことから、知識の捉え方とCTの捉え方が関連していることを導出できる。つまり、大学で学ぶ知識をどのようなものとして学生に提示するかということが、CTの態度を培う際に重視すべきポイントとなる。

4. 初年次科目テキストから見たCT教育

初年次教育科目において、態度としてのクリティカルシンキングが教育目標とされているのか、されている場合の育成方法を知るために、市販の初年次テキスト教材(授業で用いることを意図されているもの)を調査した。テキストにおいては、①態度としてのCTを扱っているかどうか、②CTの態度とスキルに関する内容の連関を確認した。また、CTへの言及がない場合は、③大学で学ぶ「知識」をどのようなものとして提示しているかに着目した。その他、「能動的な学び」と言う場合に、単なる積極性ではなく、自己や他者の思考の自覚的な反省が意味されているかについても留意した。調査結果の詳細については発表時に報告する。

初年次教育に関するテキスト分析という方法は、授業での教授内容の全てが必ずしもテキストに沿っているわけではないという点において限界をもつ。今後は、初年次科目の授業シラバス及び授業見学等の調査を行うなど、CTの態度面を育成する教授法の事例収集を課題とする。こうした試みは、学士課程教育を通して学生のCTを育成するための基礎を築くために不可欠と言えるだろう。

※参考文献については、当日の配布資料に明記する。

地域課題をテーマした学部混成ワークショップによる ジェネリックスキルの育成

【発表者】 吉村 充功 (日本文理大学)

1. はじめに

日本文理大学では、教育理念の一つである「人間力の育成」を具現化するため、その中心科目として低学年の実践型キャリア教育科目「社会参画」関連授業を1年～2年まで全学必修科目として開講している。これらの科目は、全学組織である人間力育成センターが内容を企画、構築し、授業は各教員がクラス毎に実施している。本研究では、文系理系の学部混成チームによるワークショップにより、ジェネリックスキルの向上を実践的に図る1年後期「社会参画実習1」について、平成24年度にリニューアルした内容とその効果について報告する。

2. 授業目標と構成内容

本実習は、異分野の人との協働力、社会人基礎力を向上することを主目的に平成19年度から実施する本学の教育の根幹をなす初年次科目である¹⁾。本実習では、学部の異なる学生同士で課題解決型のチーム活動を行うが、平成24年度はより明確な目標として、「知識を活用することができる」「地域社会の一員として社会に参画できる」ことを掲げ、課題テーマを地元自治体(大分市)と協働して設定した。つまり、大分市が進める政策「市民協働のまちづくりの7本柱(表1)」のいずれかをチームで選択し、これらの政策をさらに促進するための具体的な取り組み策を提案させることとした。これまでは学内の施設改善等、チームで自由に課題設定を行わせていたが、統一テーマでチーム間の課題レベルの差をなくすとともに、地域社会の一員としての自覚

表1 ワークショップのテーマ

市民協働のまちづくりの7本柱	
①	日本一きれいなまちづくり
②	地域コミュニティの再生
③	市民の健康づくり
④	安心・安全のまちづくり
⑤	地球環境保全の取り組み
⑥	スポーツによるまちづくり
⑦	あいさつと笑顔があふれるまちづくり

表2 授業計画(シラバス)

週	形式	内容
1	担任	ガイダンス、担任活動
2	担任	プレゼンテーション技法
3	全体	大分市長による講演 (課題テーマの提示)
4~5	担任	課題情報整理などWS準備
6	WS	チーム編成、情報共有、 情報分析、方針決定
7~8	WS	フィールドワーク、情報分 析、課題発見
9	WS	アイデア整理、構想
10~11	WS	企画書作成、発表準備
12	合同	全チーム成果発表プレゼン (2~3クラス合同)
13	全体	代表チームによる大分市 への発表プレゼン
14	学科	プレースメントテスト
15	担任	振り返り、面談

WS:ワークショップ

をより早い段階で喚起するためからの配慮である。

実際の授業計画は表2の通りである。課題解決型の授業は第3週から第13週であるが、最初の課題提示は大分市長が特別講演を行う形で全員に問題提起している。また、第13週の代表チームによる提案プレゼンは、大分市の複数の関係者が出席し、良い提案は実際に市の政策として採用されることがあることをあらかじめ伝えている。

表3 社会人基礎力の自己評価値の検定結果

分類	能力要素	内 容	(n=148)				(n=216)			
			工学部学生				経営経済学部学生			
			事前	事後	差	t値	事前	事後	差	t値
I 前に踏み出す力(アクション)	(1) 主体性	物事に進んで取り組む力	3.18	3.43	0.25	3.342 **	3.23	3.42	0.19	2.512 *
	(2) 働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力	3.04	3.28	0.24	3.074 **	3.13	3.29	0.16	2.248 *
	(3) 実行力	目的を設定し確実に行動する力	3.03	3.36	0.34	4.287 **	3.29	3.36	0.06	0.903
II 考え抜く力(シンキング)	(4) 課題発見力	現状分析し目的・課題を明らかにする力	3.09	3.44	0.34	4.274 **	3.04	3.32	0.28	3.732 **
	(5) 計画力	課題解決プロセスを明らかにし準備する力	3.08	3.26	0.18	2.052 *	3.08	3.34	0.26	3.403 **
	(6) 創造力	新しい価値を生み出す力	3.22	3.30	0.09	0.950	3.06	3.30	0.24	2.949 **
III チームで働く力(チームワーク)	(7) 発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力	3.01	3.25	0.24	3.074 **	3.08	3.30	0.22	2.592 *
	(8) 傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力	3.59	3.74	0.15	1.489	3.55	3.67	0.13	1.479
	(9) 柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力	3.65	3.79	0.14	1.615	3.52	3.71	0.19	2.349 *
	(10) 状況把握力	自分と周囲との関係性を理解する力	3.36	3.66	0.30	3.394 **	3.36	3.59	0.23	2.621 **
	(11) 規律性	社会のルールや人との約束を守る力	3.64	3.86	0.22	2.454 *	3.65	3.83	0.19	1.864
	(12) ストレスコントロール力	ストレスの発生源に対応する力	3.34	3.45	0.10	1.075	3.12	3.36	0.24	2.716 **

** : 1%有意, * : 5%有意

ワークショップは、工学部と経営経済学部の1クラスずつを組み合わせることを原則として、それぞれのクラスの担任2名が協働で指導にあたっている。24年度は合同14クラス、75チーム、履修学生411名であった。

ワークショップの進行は、最終の成果物をチームでの「企画書作成 (A4判1枚)」及び「プレゼンテーション」とし、リテラシー能力も強化できるように「情報収集」「情報分析」「課題発見」「構想」の手順をできる限り踏襲するようにしている。

3. 社会人基礎力・コンピテンシーの評価

本実習では、社会人基礎力の成長を確認させるため、事前と事後で社会人基礎力について5段階の自己評価をさせている。

表3は、社会人基礎力の12の項目について、学部別の事前・事後の平均点と差、t検定による評価値を示している。これより、工学部の学生は「前に踏み出す力」、経営経済学部の学生は「考え抜く力」の各項目の伸びが大きい。また、「(4)課題発見力」「(10)状況把握力」は両学部で自己評価の伸びが大きいことがわかる。これは本実習で各学部の学生に成長を期待した項目に適合している。

図1は、事後の社会人基礎力の自己評価の各学部の平均点（「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3分類に集約）と

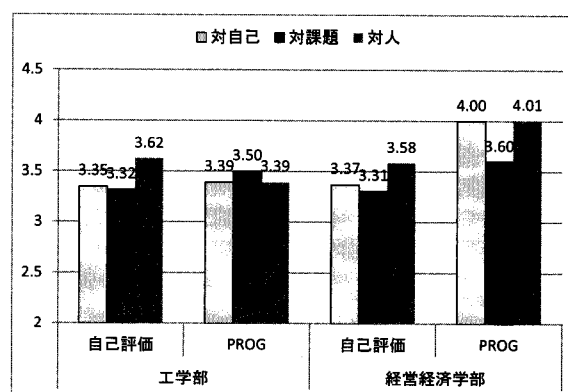


図1 自己評価とPROGの全体平均

2年当初に実施したPROG（基礎力テスト）のコンピテンシー評価（7段階評価）を比較したものである。これより、経営経済学部では、3分類の評価値のスコア順が自己評価とPROGによる客観評価で一致している。一方、工学部は「チームで働く力」の自己評価が高いが、PROG評価では必ずしも高くない。これは学生自身ではできていると感じているが、実際にはまだ力が不足していることを示しており、適切な外部評価や他者評価により正しい自覚を促していく必要があることを示している。

4. おわりに

本研究では、本学で実施している学部混成ワークショップの内容について報告するとともに、社会人基礎力の成長について分析した。

参考文献

- 1) 吉村充功ほか: 初年次教育における学部混成ワークショップの導入による人間力の育成, 初年次教育学会第4回発表要旨集 pp.96-97, 2011.

社会における基礎力としてのキー・コンピテンシー

— 育成の為の授業事例を中心に —

【発表者】 中村 博幸 (京都文教大学)

1. はじめに

キー・コンピテンシー、ジェネリックスキル、社会人基礎力、キャリア教育などの言葉は似通ったキーワードとして使われる事が多い。しかも、キャリア (Career 経歴) 教育が、就職の為の指導教育として言葉の意味が変質してしまった様に、社会人基礎力もともすれば就業の為の基礎力と解される事が多い。

つまり、「就業」の為の「社会人基礎力」の為の「自己形成」となりがちで、その結果途中のプロセスが省略されがちである。

ここでは原点に戻って、「自己形成」の結果としての「社会人基礎力」の結果としての「就業」という考え方で、OECD のキー・コンピテンシーの概念との比較を試みる。

2. 社会における基礎力

(1) 社会に通用する力

昔の社会では、人は生まれてから死ぬまで図 1 の様な一生を辿った。(現在は④の部分は、グローバル化及びバリアフリーとして解消に向っている。)

斜線部分は通過儀礼であり、学校教育、定

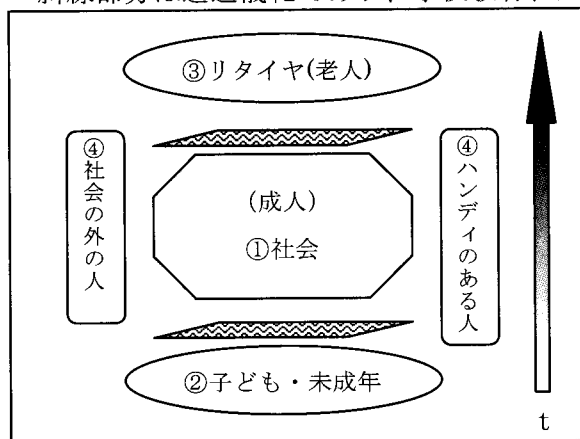


図 1. 昔の社会の構成

年などである。そして①が、成人がイニシアチブをとる狭義の「社会」である。ここで成人は、社会の成員として通用する人で、「〇〇も一人前になった」「あの人は頼りがいがある」「さすが〇〇さん」などと言われる人の事である。

(2) OECD のキー・コンピテンシー (汎用能力)

OECD のキー・コンピテンシーの最終報告は、2003 年であるが、最近、社会人基礎力との関係で話題になる事が多い。ここでは、関係者自身による解説をもとにまとめてみる。(注)

①キー・コンピテンシーの3つのカテゴリー (p.105~)

- 社会的に異質な集団での交流
- 自律的に活動すること
- 道具を相互的作用に活用すること

②キー・コンピテンシーの必要性

グローバル化と近代化の中で、世界を理解し、個人がその目標を実現する為に必要なコンピテンシーは、一層複雑化し高度化している。そこで、教育としてキー・コンピテンシーの育成をはかる必要性が生じた。

3. 社会における基礎力の育成

キー・コンピテンシーにあげられた3つのカテゴリーを、社会でスムーズに動く力としてだけでなく、自己形成の為のキー・コンピテンシーのカテゴリーとして捉える。その応用として、社会で通用する基礎力となるのである。

(1) 人生の成功 (Quality of Life)

キー・コンピテンシーは、社会において図 2 にある様な項目について、質の高い生活を送

ることである。それは、客観的・成功と同時に、自己の中の満足感でなければならぬ。

- ・経済的地位と経済資源
- ・政治的権利と政治力
- ・知的資源
- ・住居と社会基盤
- ・健康状態と安全
- ・社会的ネットワーク
- ・余暇と文化活動
- ・個人的満足感と価値思考

図 2. 人生の成功の主要因(p.138)

(2) 自文化の中での自己形成

グローバル社会で通用するキー・コンピテンシーより先に、自文化におけるキー・コンピテンシーの自己形成が重要である。

従来の社会では、国や民族、地域や属する社会階層により、文化・習慣・考え方・スキルが存在し、その一員となるには、それらを用いて行動する事が必要であった。現在でも所属する社会でスタンダードとされるキー・コンピテンシーを身につけ、アイデンティティを形成する事が、グローバル社会へのスタートになることにはかわりはない。

一方昔は、基礎力(キー・コンピテンシー)は地域により育成され伝達されたが、現在は地域の機能が消失し、教育によるキー・コンピテンシーの育成が必要となる。

そこで、教育の為に「社会における基礎力」を次の3つに分けて考える。

I. しきたり的なもの

モラル・作法・ルールなどがそれであり、自文化にとっては自明であっても他文化からは、理解不能な事が多い。これらはボディランゲージや生物的な習慣が形骸化して文化となっていくもので、その痕跡はほとんど残っていない。

II. 知識・教養的なもの

歴史・地理・伝統文化・風俗習慣などの所属する社会のなかでの由来や、行事・伝統芸能、衣食住に関する知識・技能など。自文化についての知識・教養がないと異文化交流で恥をかく事となる。

III. 基礎力 (図 3)

その社会の成員として問われる能力であるが、この力を持っているかどうかはわからない。上記 I しきたり、II 知識・教養と組み合わせて初めて、力があるかどうかはわかる。

- ・コミュニケーション力
- ・リーダーシップ
- ・グループワーク
- ・課題解決力
- ・前へ出る力

社会によって、I・IIの内容が違えば、全く違った課題解決の結果に見えてしまう。

したがって教育の中では、I・IIをレクチャーで学びながら、IIIをスキルとして学習し、O・J・T的に、I・II・IIIを総合的に学ぶ様なカリキュラムが望ましい。(図 4)

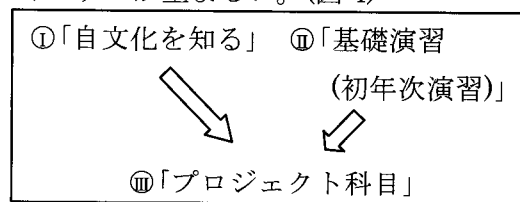


図 4. カリキュラムの展開

4. 授業展開の事例

KB 大学では、2010 年から共通教育の中に「現場実践教育科目」(2年次・2単位、選択必修)がおかれ、その中にインターンシップ、ボランティア演習と並んで、「プロジェクト科目」がある。この中で「自己形成-社会人基礎力をみがく」という科目を開講した。

「自己形成-社会人基礎力をみがく」は、キー・コンピテンシーを前述の解釈により授業展開している。本予稿では、紙面の制約でキー・コンピテンシーの解釈を述べるに留まったが、当日、シラバス、授業方法、教育効果などをまとめた資料を配布する。そして授業展開を中心に発表を行う。

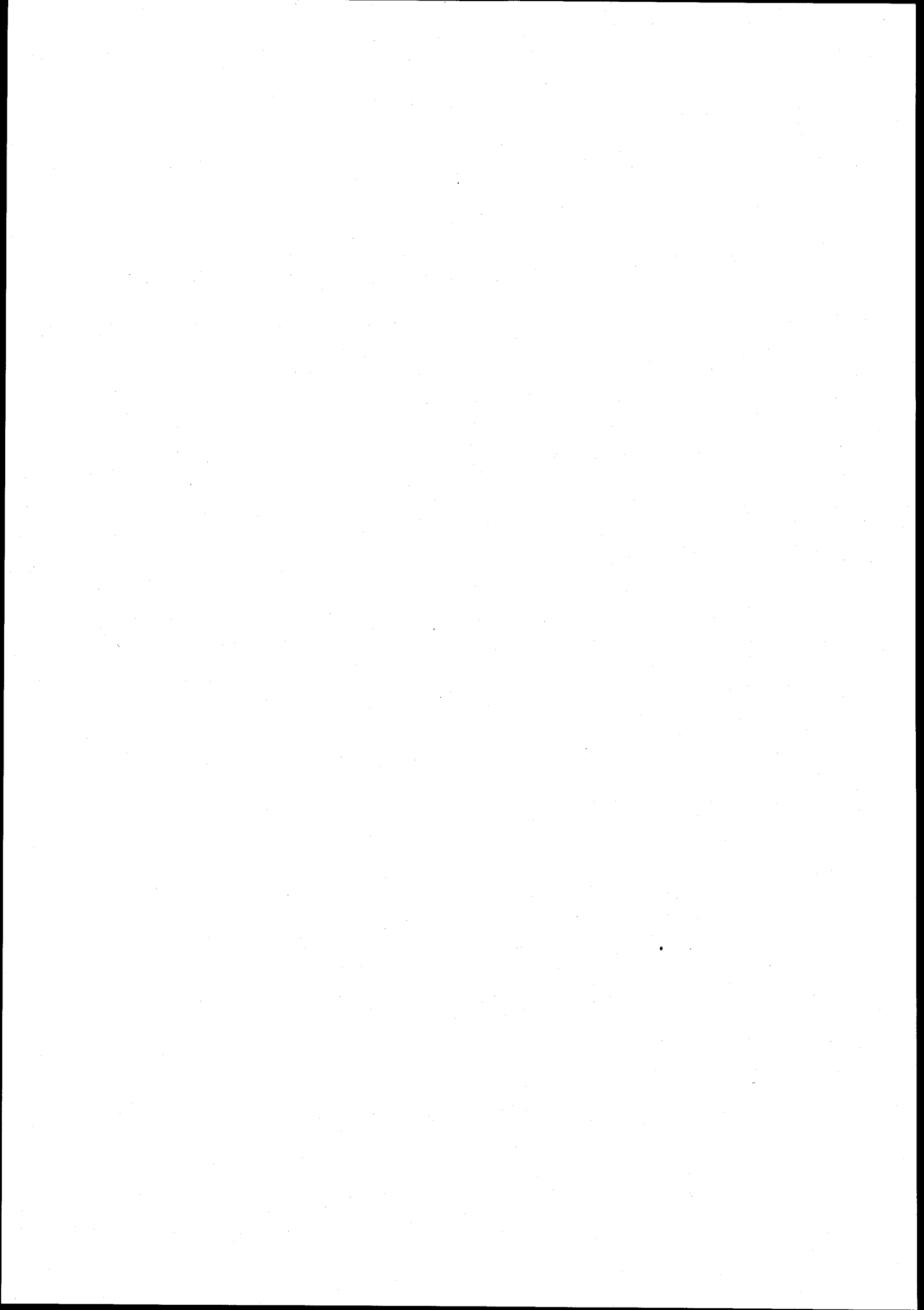
注 本発表における「キー・コンピテンシー」については、以下を参考にしている。

ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニック編著 立田慶裕他訳 (2006年)『キー・コンピテンシー』明石書店

13日（金）自由研究発表Ⅰ（16:00～18:00）
8・308教室

学習意欲・動機づけ（1）

座長：笹金 光徳（高千穂大学）



工科系大学の教職課程における初年次教育

【発表者】木村 竜也・伊藤 大輔 (金沢工業大学)

1. はじめに

多くの教職課程では、1年次に「教職の意義等に関する科目」を導入科目として開講している。非教員養成系大学において、教職課程は卒業に必要な単位にならない。そのため、教員を目指す学生にとって、教育実習を経て教員免許状を取得し、教員を目指すことは大きな負担となり、目標を達成するためにはかなりの努力が必要となる。したがって、教職課程の導入科目では、受講生の動機づけをいかに高めるのが重要となる。

本発表では、金沢工業大学の教職課程において開講されている「教職の意義等に関する科目」である「教師入門セミナー」を初年次教育科目と見なし、その授業内容と受講生の動機づけの様態を検討することを目的とする。

2. 「教職の意義等に関する科目」の目的

教員免許状を取得するには教科に関する科目と教職に関する科目を59単位修得することが定められており、教職に関する科目は、いくつかの区分に分けられている。その区分のひとつに「教職の意義等に関する科目」があり、そこでは、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含めることとされている。

「教師入門セミナー」の受講動機には、「教師になりたい」というものも多くあるが、「将来の選択肢を広げるため」・「公務員を希望しているため」などの教員になることを第一としない者も比較的多い。一方、中央教育審議会(2006)は、教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など

の教職に対する強い情熱、教科と生徒に対する指導力といった教育の専門家としての確かな力量、および人格的資質と教員どうして協力するための総合的な人間力が求められる教師の条件とされている。つまり、「教職の意義等に関する科目」の内容は、漠然と教師になりたいと思っている可能性のある学生に対し、教師という仕事と教職に就くことの大変さを理解させ、教師になるためにどのような知識と態度を獲得していくべきかの自己理解を伴う動機づけを持たせることを目的としているのである。

3. 「教師入門セミナー」の目的と概要

本科目は1年次の後期に開講された2単位科目で、145名が受講していた。1年次の前期に行われた教職ガイダンスにおいて、教員

表1. 「教師入門セミナー」の内容

週	内容
1	ガイダンス
2	なぜ教師を目指すのか(グループ討議)
3	教育とは何か、学力低下の問題
4~5	教師という仕事: 校長経験者の講話、グループ討議
6	目指すべき教師像(グループ討議)
7	目指すべき教師像(まとめ)
8	教員免許状取得までのプロセス、教職科目の具体的内容
9	先輩のスピーチ
10~12	模擬職員会議: 「あなたが担任しているクラスに学校に来ない生徒がいたとしたら」
13	教職ポートフォリオの説明
14	教員免許状の種類、教員の職務内容、実際の教員の1日
15	試験
16	自己点検授業

表 2. 「教師入門セミナー」の授業内容に関する理解と興味の程度

	わかった(理解できた)程度		おもしろいと感じた程度	
	平均値	SD	平均値	SD
教育とは何か	2.98	0.52	3.07	0.62
学力低下の問題	3.08	0.62	2.96	0.77
校長経験者の講話	3.32	0.61	3.39	0.77
目指すべき教師像(グループ討議)	3.14	0.71	3.34	0.71
目指すべき教師像(まとめ)	3.17	0.69	3.01	0.72
教員免許状取得までのプロセス	3.08	0.68	2.54	0.79
教職科目の具体的内容	3.01	0.63	2.69	0.73
先輩のスピーチ	3.31	0.67	3.35	0.74
模擬職員会議	3.05	0.76	3.30	0.75
教職ポートフォリオの説明	2.92	0.67	2.32	0.73
教員免許状の種類	3.23	0.67	2.78	0.80
教員の職務内容	3.16	0.64	2.71	0.79
実際の教員の1日	3.26	0.66	2.98	0.77

希望者は必ず受講するように伝えた。受講生の学習目標として、教師という仕事について具体的なイメージを持つこと、教師の職務について基本事項を理解すること、教師になるまでのプロセスを理解すること、目指すべき望ましい教師像に関する自分の考えを持つことを設定し、表1に示した内容を取り上げた。

全般にわたって、単に教師になることに対する動機づけを持たせるだけでなく、その大変さを知った上で意欲を持たせることに留意した。

4. 受講生の動機づけの様態

第16週の自己点検授業で、受講生が第15週までに行った学習活動に関するアンケートを実施した。アンケートの質問項目は、第1部に桜井(1991)の学ぶ動機や理由を問う質問紙調査42項目(0~4点の4件法)、第2部に授業で取り上げた内容について、わかった(理解できた)程度とおもしろいと感じた程度を問う13項目(1~4点の4件法)、第3部に授業で印象に残っている事柄について3つ挙げさせる自由記述項目から構成されていた。なお、受講者数は第1週は145名だったが、第16週では102名であった。第2部の平均値

とSD値を表2に結果を示す。どの値も概ね高いが、特に「校長経験者の講話」と「先輩のスピーチ」の興味の程度が高い。校長経験者や先輩は受講生にとって具体的なモデルとして興味の対象となりやすかったものと推測される。また、「目指すべき教師像(グループ討議)」と「模擬職員会議」の興味の程度が高く、グループ活動の効果であると考えられる。

第1、4、8、12、16週の授業で、教職に対するやる気を100%を最大値として自己評価させた。その結果を図1に示す。授業が進むにつれて、教職課程を全うし教員免許状を取得しようという態度を持つ受講生が増えていることが明らかとなった。

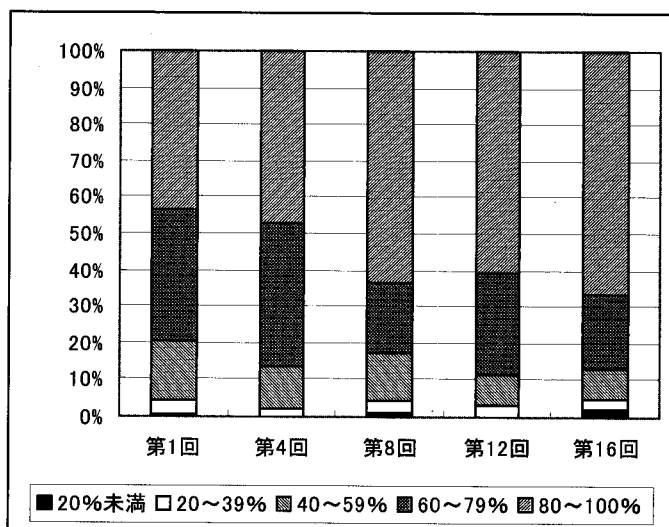


図 1. 教職課程への動機づけ

行動変容ステージ毎の体力変化に対するポートフォリオの影響

【発表者】 青木 隆 (金沢工業大学)・川尻達也 (金沢工業大学)

1. はじめに

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、将来にわたり習慣化されることは難しい状況がみてとれる。さらに、授業での刺激は、受講者の行動変容に必ずしも一律に影響を与えるものではないと考える。すなわち、期待される行動の変化をすでに獲得している者もいれば、その刺激による一時的な行動の変化を習慣化するには、準備性が整っていない者もいると考えられ、受講者個々の状況に応じた適確な働きかけをする必要がある。このような、受講者の運動に対する準備段階や継続状況を5段階(無関心期、関心期、準備期、実行期、維持期)に識別するトランスセオレティカル・モデル¹⁾(Theory of Transtheoretical Model;以下TMMと略す)を用いて、行動変容を評価するところみがある^{2) 3)}。また、金沢工業大学では、学生が修学過程・成果を含めた多種の情報を記録・蓄積することによって、大学生活における自己の成長や変容過程を省みること、以後の展望を自ら構築することを狙いとしてポートフォリオを利用した教育を行っている。

そこで、本研究では、ポートフォリオの、運動を含めた規則正しい生活習慣の獲得に対する有効性とTMMに基づく各行動変容ステージとの関連について検討した。また、ポートフォリオ記入後の体力の変化を調査することで、行動変容

の定着を予測することを目的とした。

2. 方法

2-1. TMMとポートフォリオの関係
後学期開始直後の9月下旬にTMMに基づいて作成した5項目(表1)から対象者には最も近い項目を選んでもらい、現状の健康維持に対する行動ステージを決定した。それ以降10週間の渡りポートフォリオを記入した。

この対象者は、前学期対象者よりアトランダムに選んだ248名であった。

表1. 各行動ステージと質問項目

質問 : あなたは、健康を維持するために生活(食事・運動・睡眠など)を改善しようと思いますか	
無関心期	行動変容に関心がなく、行動を変えようと考えていない時期
関心期	行動変容の必要はわかるが、すぐに行動を変えるつもりはない時期
準備期	近々(1か月以内)に行動変容しようと考えている時期
実行期	望ましい行動変容が始まって、まだ6ヶ月以内の時期
維持期	6か月以上望ましい行動が続いている時期

2-2. 行動ステージ毎の体力変化

対象者とした248名から協力を得られた40名(各ステージ10名)にポートフォリオの記入を終了した12月上旬、学期末の2月下旬に体力診断テスト(体重・体脂肪率・垂直跳び・反復横跳び・背筋力)を実施した。

3. 結果と考察

3-1. 行動ステージと健康維持

健康維持のための行動における行動変容ス

テージを調査した結果、「無関心期」29名(11.6%)、「関心期」58名(23.3%)、「準備期」129名(52.0%)、実行期28名(11.3%)、維持期4名(1.6%)であった。そこで、分析は「実行期」と「維持期」を併合して「実行・維持期」として行った。52.0%の対象者が「準備期」に分類されるなど、各ステージに占める対象者の割合に偏りが見られた。調査を後学期開始の9月下旬に実施した。そのため、4月に入学した対象者は、「健康維持を意識した生活を6ヶ月以上行っている」と回答するには期間が短かったのではないかと考える。また、「無関心期」の占める割合は11.6%と対象者のほとんどは、健康維持のために何らかの行動をとらなくてはならないと考えている。

3-2. 各行動変容ステージのポートフォリオの影響

1週目と10週間の平均値に於いて得点の上昇に有意差が認められたのは、「関心期」の「食事の規則性」「栄養のバランス」、「準備期」の「食事の規則性」「栄養バランス」「運動満足度」、「実行/維持期」の「栄養のバランス」の項目であった。比較的環境の影響が少なく、自己意識に委ねられる項目は、ポートフォリオを記入することに影響され、良好な行動変容をきたすと考えられる。また、ポートフォリオを記入することによって、最も良好な行動変容を示すのは「関心期」「準備期」であることが認められた。言い換えれば、ポートフォリオを記入することを動機として、行動変

容を期待する場合は、現状に対する十分な問題意識や、将来に対する目標の設定を明確にしておかなければならないことが示唆された。

1週間で授業以外に運動を実施している時間を平均すると、「無関心期」0.4時間、「関心期」1.84時間、「準備期」1.77時間、「実行・維持期」2.38時間であった。また、図1に、行動ステージ毎の体力の変化を示した。有意な差異が認められなかったが、「関心期」「準備期」「実行・維持期」において、体形に変化が現れているのではないかと考える。

以上より、「関心期」、「準備期」にはポートフォリオの記入により、行動変容を期待できるのではないかと考える。

4. 参考文献

- 1) Prochaska JO, DiClemente CC, Stages and processes of self-change of smoking-toward an integrative model of change, J Consult Clin Psychol, 51, 390-395, 1983
- 2) 中山健他：運動行動変容の段階および運動実施に対する自己効力感の測定尺度に関する研究, 中京大学体育学論集, 42-2, pp9-18, 2002
- 3) 木内敦詞他：身体活動ピラミッドの概念と行動変容技法による大学生の身体活動増強, 大学体育学, 3, pp3-14, 2006

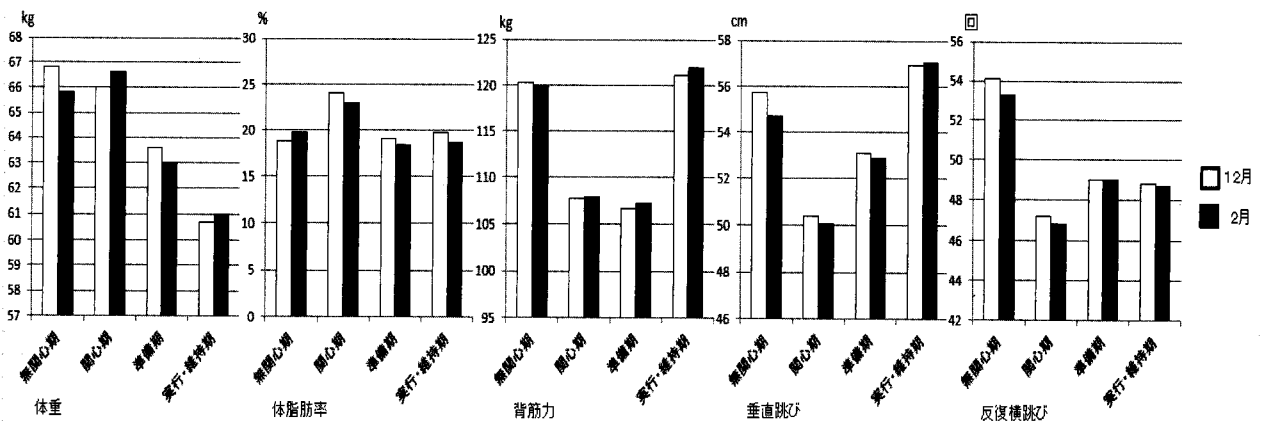


図1 行動変容ステージ毎の体力変化

自校教育におけるテレビ映像の活用

近藤 尚 (中部大学 全学共通教育部 初年次教育科)

1. 研究背景と目的

近年、大学教育とくに初年次教育において自校教育が注目されている。寺崎 (2009) によると自校教育とは「自分が入っている大学自体のことをよく知らない。いわば偶然に入学し、たまたま教室に座っている」学生や、「実は他に行きたかった」という学生たち、つまり、大学への帰属感が欠如した学生たちが多く中で大学のアイデンティティを確認・共有するための教育だという。

より具体的に大川 (2011) は、自校教育を「大学の理念、目的、組織、沿革、人物、教育・研究の現況など、自校 (自学) に関わる特性を教育題材として実施する一連の教育・学習活動」と定義している。大川は全国の全ての大学を対象に「自校教育」の授業でどのような教材が用いられているかを調査した。それによると、最も多く使われている教材は「授業担当教員作成の資料やレジュメ」(「自校教育」193 授業中 126 授業。複数回答)であった。これ以外に「『自校教育』授業用に作成した冊子・パンフレット」(同 26 授業)、「大学 (学部) 沿革史 (書籍)」(同 21 授業)、「自学に関わる人物に関する書籍・冊子 (伝記・語録など)」(同 21 授業) など 9 つの項目があげられている。しかし、その中に映像教材、つまり大学に関するビデオ・DVD はあげられていない。「その他」(193 授業中 22 授業) の中に含まれている可能性はあるものの、独立した選択肢としてはあげられていないのである。「自校教育」において映像教材 (自校についてのビデオ・DVD) は重視されていないようである。果たして映像教材は自校教育において効果がないのであろうか。本稿では自校に

についてのビデオ・DVD、とくに大学の研究や施設設備、活動などを紹介するテレビ番組・テレビニュースの映像を視聴することは自校教育に効果がある、つまり学生たちにとって自校に関する特性を認識し、自校についてのアイデンティティを確認・共有し、帰属感を高めることにつながるという仮説を検討したい。

2. 調査方法

筆者は普段から中部大学に関するテレビ番組・テレビニュースを録画している。その映像を、担当している授業(「映像を読む/映像の世界」という全学共通教育科目)の中で見せている。2012 年度春学期に担当した「映像を読む/映像の世界」の授業(合計 3 クラス)では計 9 本の映像を学生たちに見せた。(9 本の内容については当日の発表で紹介する。)なお、この授業は初年次教育の科目ではないし、後述するように 2 年生が受講生の 75% を占めていた。このため「初年次教育における映像視聴の効果」ではないことをお断りしておく。

これらの映像を視聴したことによる「自校教育」の効果について、毎回の授業における「感想・質問カード」の記述と、第 15 回の授業内で実施したアンケートの記述をもとに検討を行った。対象者は 2012 年度春学期金曜日 2 コマ目の「映像を読む/映像の世界」の受講生である。登録している受講生 140 人は文系・理系 7 学部すべてにわたる。学年は 1 年生 2 人、2 年生 105 人、3 年生 25 人、4 年生 8 人と 75% が 2 年生である。

アンケート調査は、上記 9 本の映像を視聴したことで「問 1 中部大学の教育・研究の特徴への理解が深まったかどうか」「問 2 中部

大学への愛校心が高まったかどうか」「問 3 自分自身のやる気や学習意欲が高まったかどうか」「問 4 中部大学の目的・理念についての理解が深まったかどうか」「問 5 中部大学の歴史についての理解が深まったかどうか」の 5 つについてそれぞれ 5 件法で尋ねた。アンケート調査は 2012 年 7 月 20 日の第 15 回の授業の最後に行い、当日出席者 107 人のうち 96.3%にあたる 103 人から回答があった。

3. 自校教育における映像視聴の効果

このアンケート調査において、前述した 5 つの質問について「とても深まった」「やや深まった」を合計すると表 1 のようになった。

表 1 テレビ映像視聴の自校教育への効果

設 問	深まった
問 1 教育・研究の特徴や長所への理解	76.7%
問 2 自校への愛校心	53.4%
問 3 やる気や学習意欲	51.4%
問 4 自校の目的・理念への理解	49.5%
問 5 自校の歴史への理解	66.0%

以上のように、項目によるばらつきはあるものの、とくに「問 1 自校の教育・研究の特徴や長所への理解」では 76.7%、「問 5 自校の歴史への理解」では 66.0%の学生が「深まった」と答えている。

一方、毎回の授業後の「感想・質問カード」でも、中部大学を誇りに感じるという肯定的な記述が見られた。以下は、第 7 回の授業で取り上げた「居眠り運転防止システムの開発」

(工学部 H 教授の研究紹介) のテレビニュースを視聴したあとの学生たちの感想である。

中部大学って意外にニュースで取り上げられているんだなと思ったし、意外にすごい先生が多いと思った。(経営情報学部, 2 年生, 男性)

普段当たり前に来ている中部大学が、全国に名前を知られていることは、とてもすごいことだと思いました。(経営情報学部, 2 年生, 男性)

これまで中部大学のことをあなどっていたが、あなどれないと思った。技術力は国立の N 大学より高いのではないか。(応用生物学部, 2 年生, 女性)

このようにわずか数分のテレビニュースの映像を見たことで、本学の研究を誇りに感じるようになったという感想が多く見られた。アンケート調査と感想・質問カードの記述から、自校に関するテレビ映像の視聴は、学生たちへの自校教育に一定の効果があると言えるだろう。

4. まとめ

学生たちへの自校教育において、大学の研究や施設設備、活動などを紹介するテレビ映像は一定の効果があることがわかった。

これまで多くの大学は、論文や著書などについては大学図書館などで収集・保存を行ってきたであろう。しかし、自大学に関するテレビ番組やテレビニュースの映像を組織的・継続的に収集・保存してきた大学は多くはないのではないだろうか。各大学がこれらの映像を組織的・継続的に収集・保存し、学生たちがこれらを視聴できるようになり、教員が授業などで活用できるようになれば「自校教育」に大いに役立つと考えられる。

参考文献

- 大川一毅 (2011) 「大学における自校教育の導入実施と大学評価への活用に関する研究」平成 20~22 年度科学研究費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書
- 寺崎昌男 (2009) 「自校教育—それはなぜ重要か」『大学時報』2009 年 9 月号, 第 58 巻 328 号 pp.30-35, 日本私立大学連盟

学術団体が初年次教育の教科書を開発する意義

—漢字文献情報処理研究会による取り組みを例に—

【発表者】 師 茂樹 (花園大学)

1. 問題の所在

発表者が代表を務める漢字文献情報処理研究会 (以下「本会」とする) では『大学で学ぼう 知のスキルアップ 15』(好文出版、2013年2月。以下「本書」とする) を刊行した。

本書は、タイトルからも推察される通り、初年次教育のための教科書である。一方、本会は、人文学 (特に東洋学、中国語学教育) における ICT 利用についての研究と情報交換を行うために発足した学術団体である。本会の会員の多くは大学の教員であり、そのなかには初年次教育を担当している者もいる。したがって本書の執筆において、これらの教員の経験が活かされていることは間違いない。

しかし、教育系の学会ならいざしらず、所謂「人文情報学」系の学術団体である本会の名義で初年次教育の教科書を出版するというのは、研究会としての目的を逸脱していると思われるもしかたがないだろう。実際、本書に対する感想のなかには、「漢字文献情報処理研究会は、どのようなモチベーションでこの本を作ったのか?」「なぜ執筆担当者の個人名で出版しなかったのか?」というものが少なくない。

本会が本書を出版するに至った背景には、人文系の学生にどのような情報処理教育をすべきなのか、という教育の問題が、研究会内での大きなテーマの1つであった、ということがある。すなわち、どんなに研究のための ICT 技術が発達しても、そもそも学生・大学院生が主体的な問題意識を持たない限り、会が目標とするような研究の発展にはつながら

ないのではないか、という問題意識があったのである。

本発表では、本会が本書を出版するに至った経緯について紹介するとともに、学術団体が初年次教育に関わる意義について考察したい。

2. 本書出版に至る経緯

本会は、中国文学・中国哲学・東洋史・仏教学・道教学・中国語学教育等々の研究者が集まって、それぞれの分野における ICT 利用の方法について情報交換と研究をする一方、その利用者を増やし利用を促進する目的で、パソコンにおける多漢字情報処理技術や、中国・台湾などで公開されている学術デジタルリソースの使い方などを紹介した『電腦中国学』などの入門書¹を出版してきた。

これに加えて、人文系の学生に対する情報処理教育はどのようなものが望ましいのか、というテーマで議論を重ねてきており、その一端は機関誌の特集号²などで発表している。このような議論が行われた背景には、『電腦中国学』などの入門書が利用者の促進にそれほど繋がらなかったのではないかと、という問題意識がある。その理由としては、①当時の情報処理教育と『電腦中国学』などの入門書との断絶、②なぜ ICT を利用しなければならないのか、という問題意識の不足、の2点が指摘されていた。

まず①についてであるが、近年、多くの大学の学部・学科で ICT を活用する授業が開講されている。しかし、一昔前の大学における情報処理教育では、理系の大学院生が非常勤

講師として採用され、文学部の学生に Unix のコマンドをひたすら打ち込ませる、というような授業も少なからず存在した。このような授業から、『電脳中国学』のような内容に接続することは難しい。

それに対して、各専攻の学修内容に即した情報処理教育が行われるべきだ、という主張がでるのは当然であろう。同じように文書作成なども、単なるタッチタイピングやワープロの操作方法を教えるのではなく、各専攻で求められるレポートや論文の書き方の教育とセットになっているべきではないか、という議論になるのも自然であろう。

現在「初年次教育」という名のもとに行われている授業の内容は多岐にわたるが、上に述べたレポートの書き方などを教えるアカデミック・スキル系は主流のひとつである。文系の学生に対する情報処理教育は、多分にアカデミック・スキルの教育と不可分な関係にある。『電脳中国学』のような内容の授業もまた、このような初等情報教育の延長線上にあるべきではないか、と考えられたのである。

次も②も①に関連することであるが、現在の学生は日常的に ICT に触れており、またインターネットで公開されるデジタルリソースも日進月歩で整備されつつあるので、ICT を積極的に利用する若手の研究者が自然に増えるのではないかと楽観しているところが研究会内にはあった。しかしながら、実際には ICT を利用する研究者は増えず、むしろ若手のほうが使い古された研究対象や方法論にこだわるような傾向すら見られた（古典学・歴史学特有の傾向かもしれない）。東アジア各国が文理を問わず、分野を超えて研究・教育の ICT 化を積極的に進めているなかで、この傾向は大きな危機感をもって捉えられた。

これに関して様々な議論を行ってきたが、結局のところどんなに ICT 技術が発達し、デジタルリソースやオンラインデータベースが充実していったとしても、またそのために『電

脳中国学』のような入門書を発行したとしても、学生・大学院生が主体的な問題意識を持たない限りは ICT の積極的な活用につながらないのではないか、という問題点が浮き彫りとなってきた。

3. まとめ

以上のように、東洋学・中国学の学生・大学院生が ICT を積極的に使って研究するようになるにはどうすればよいのか、という研究会の目的に沿った問題意識をつきつめていった結果、主体的な問題意識を持ち、レポートやプレゼンテーションがしっかりできるような学生を育てなければならない、という初年次教育と同じ課題へとたどり着いたのである。

学会・研究会のなかには、入門講座や入門書の刊行、若手研究者の表彰など、その学会・研究会の次代を担う若手の育成に取り組んでいるところが少なくない。本書は、「漢字文献情報処理研究」を専攻する研究者を育成するものではないが、そのような活動の 1 つとして位置づけることができるだろう。

謝辞

本報告は、科学研究費補助金・基盤研究(B)「情報化時代における中国学次世代研究基盤の確立」(課題番号 23320010) による成果の一部である。

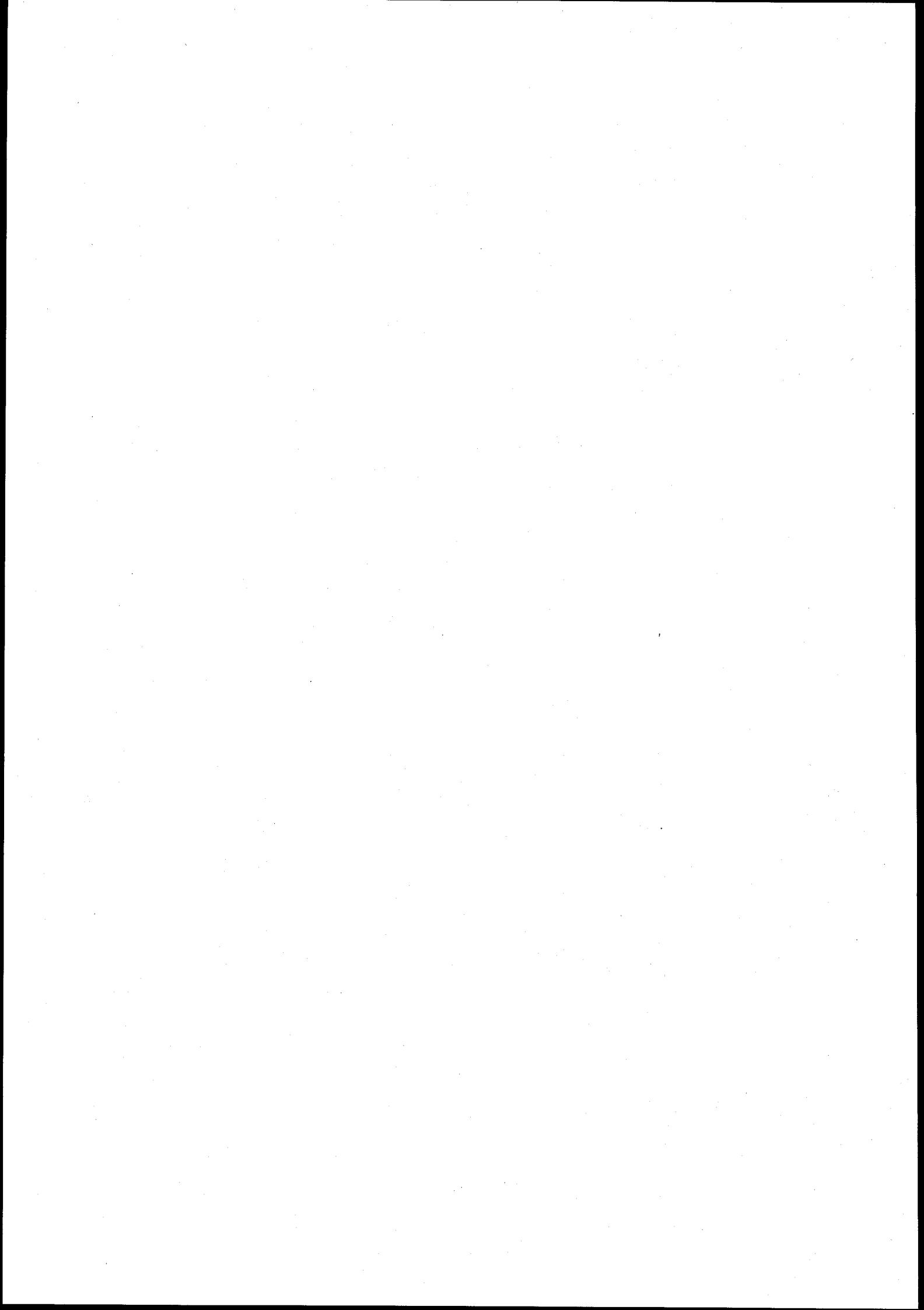
¹ 『電脳中国学』(1999年)、『電脳国文学』(2000年)、『電脳中国学 II』(2002年)、『電脳中国学入門』(2012年)など。

² 『漢字文献情報処理研究』第3号(2002年)・特集2「人文学情報処理教育」、同第4号(2003年)・特集1「人文学情報処理教育」、同第7号(2006年)・特集2「人文学的な情報処理教育」、同第10号(2009年)・特集2「人文系学生への情報教育とカリキュラム」、同第11号(2010年)・特集1「Windows 7時代の『電脳中国学』と人文系情報処理テキスト」、同第12号(2011年)・特集1「中国学情報化への対応に関する情報収集と分析」、同第13号(2012年)・特集2「中国学向け情報スキル アンケート追加調査&分析」。第12・13号の特集は、大学や高等学校における情報処理教育についてのアンケート調査。

13日(金)自由研究発表I (16:00~18:00)
8・401教室

学習成果・効果測定

座長：岩井 洋 (帝塚山大学)



ルーブリックの活用による「音楽」の学習効果について

—自己評価による主観性の可視化とその効果—

朝日 公哉（玉川大学教育学部乳幼児発達学科）

1. はじめに

本学において平成 25 年度より教職課程における科目として、教科「音楽」を初年次より開講することとなった。本研究は客観的評価に慣れていない初年次の学生において、ルーブリックの活用によって学習にどのような効果が発揮されるのか検証するものとする。

本学で全学的に展開している音楽教育の基盤は「全人教育」にあり、教科に特化したスキルに留まらず、全人格的に人間性を陶冶することを中心に考えられた独自性を多く含んでいる。建学の理念である「全人教育」において、音楽は協調性や共生感覚を養う「心の教育」として重要な位置づけをされている。これは専門的な知識や技術を相互に結びつける統合力として初年次に学習する意義を改めて強調しておきたい。

2. ルーブリック活用による学習効果の検証

教科「音楽」では次にあげる三つの観点で到達目標を示している。第一に「音楽を愛好し主体的に学習しようとする態度」第二に「音楽の魅力を深く理解するための知識の修得」第三に「音楽の本質を表現するための技能」である。

本研究はそれぞれの項目の到達目標をルーブリックによって明示し、授業毎にリフレクションとして活用することで、どのような学習効果があるかを検証したものである。特に目標として第一に掲げた学習者の主観性については客観的に評価しづらい領域であり、ルーブリックの効果を最も期待して研究に臨んだ。なぜならこの主観性こそが「音楽的感性

の陶冶」に最も重要な働きをもたらすからである。

音楽的な感性の発達は段階的に未知から既知へと発展するものではなく、「知識と経験を重ねることにより豊かになって行くものである」と仮定し、ルーブリックの活用を通して学習者の主観的な側面を具体的な到達目標の提示により可視化することが目的である。主観的な価値基準は当然のことながら個々に差異が生じる。しかし学習者の各々が音楽に対する主観的な立場を常に意識し、目標を持って学習に取り組むために、ルーブリックを効果的に活用できるのではないかと考え本研究に取り組むものである。

3. ルーブリックの内容

基準 A 知識理解、基準 B 技能、基準 C 関心・意欲・態度という三項目において評価基準を設定しそれぞれ S/A/B/C/F の五段階で到達度を設ける。但し、基準 C の主観的な領域について、より具体的に明示するために基準 C-1 興味関心、基準 C-2 意欲、基準 C-3 態度というカテゴリーに分けそれぞれに学習内容と到達度を設定する。また、補足として振り返りそのものについての基準を基準 D とし示すこととする。

4. 検証方法

ルーブリックを授業毎に確認させ、自己評価形式で到達度を記録する。その際、自己評価と客観的な評価は別であることを学習者に周知させる。また的確な振り返りができているかについて評価の対象にすることを理解さ

自由研究発表 I

せる。授業15回終了時に全ての学習の振り返りをデータでまとめ、ルーブリックの活用によって目標の到達に効果があったかを検証する。対象は本学教育学部学生とし、内訳は下記の通りである。

音楽 B(教科音楽)履修者

1 学年 乳幼児発達学科クラス 19 名

2~4 学年 教育学科クラス 40 名

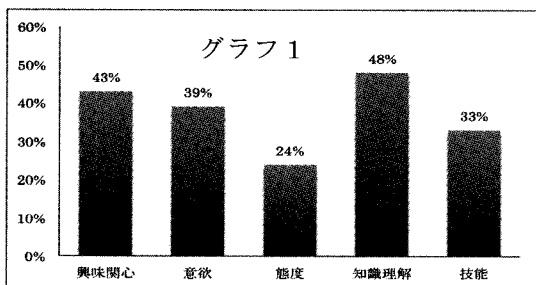
2~4 学年 乳幼児発達学科 40 名

5. アンケート結果

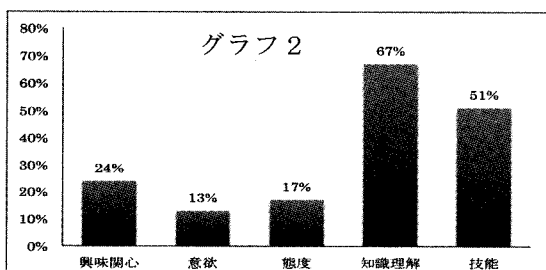
ここでは、ルーブリックの活用状況をアンケート調査した結果を掲載する。

ルーブリックの活用にかかわらず、「音楽に対する興味・関心・意欲・態度の主観性が4月当初より高まったか」との問いに対し99%の学生から「はい」という回答が得られた上でルーブリックの使用について効果測定を行った。

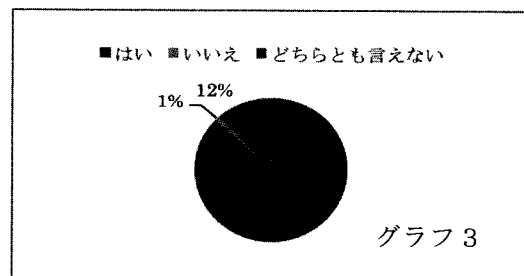
「次の領域に対する意識が高まった」の問いについてはグラフ1の通り予想に反し、主観性に対する意識はルーブリックの活用効果を感じているのが半数以下に留まった。むしろ知識理解に対する意識が比較的高い効果を発揮している。



また、「次の領域に対する課題が明確になった」グラフ2の質問に至っては主観性よりも知識や技能に対する効果が顕著となった。



しかし、「自己の音楽に対する主観性を客観的に見つめることができるようになった」との問いにはグラフ3の様にほとんどの学生が効果を認めている。



また、「授業の目的が明確に理解できた」に対し80%、「評価基準が理解し易くなった」が88%の割合で「はい」という回答が得られた。

6. 結論

今回の調査で明らかになったのは、評価基準と到達目標を明確にしたルーブリックを使用しても、それが直接的に主観性の感発には結びつかないということであった。しかし、知識や技能にかんする課題意識が明確化することには効果があり、それに伴って授業が目指す到達目標や評価基準の理解にルーブリックは有用であることが明らかとなった。何よりも今回の目的であった主観性に対する可視化により、自己を客観的に分析し、何ができてどのような課題があるかという主体的な授業への関わり方を習慣化できたことが大きな成果であると言える。本来ルーブリックの活用方法は、提示された後の扱いにかんして学習者に委ねられていることが一般的である。しかし「結果」の冒頭で述べた通り99%の学生が4月当初に比べ音楽に対する主観性が高まったと答えた背景には、ルーブリックを授業毎のリフレクションに活用し、常に目的意識を持って授業に取り組み、知識を広げ、技術を高めることが結果的に音楽の喜びを深めるという主観性の感発に結びついたと言えるのではないだろうか。

全学的に行われる初年次教育のプログラムの評価と課題

【発表者】 遠海友紀、村上正行（京都外国語大学）

1. はじめに

京都外国語大学では初年次教育として、春学期に平和教育に関するリレー講義の「言語と平和Ⅰ」、秋学期にアカデミックスキルの獲得を目指したゼミ形式の「言語と平和Ⅱ」を必修科目として実施している。後期の「言語と平和Ⅱ」は、1クラス35名前後で実施されるため、毎年34クラス開講される。そのため、複数の教員が同一授業を担当する。初年次教育において、複数の教員が同一の授業を担当する際は、目的や内容がある程度統一するための工夫が必要となる（遠海ら、2010）。

そこで、本研究では、学生と教員に対して実施した質問紙調査の結果を分析し、本プログラムの評価を行うと共に、全学的にとり行われる初年次教育のよりよいプログラムや運営について提案することを目的とする。

2. 研究の対象と方法

本研究は、2012年度に実施された「言語と平和Ⅱ」を対象とする。授業の運営に際しては、10名の教員による運営会議が組織され、運営会議のメンバーが実際に授業を担当する教員へ指示や連絡調整を行う。2012年度は、教養教育を担当する専任教員（23名）と非常勤教員（9名）が授業を担当した。

授業目標や内容についてある程度統一するため、本プログラムでは教員に対して、(1)授業前の研修会の実施、(2)共通のワークブックの利用、(3)ワークブックに沿った授業案の共有、(4)連絡調整用のメーリングリストの活用、(5)全授業終了後の振り返り会の実施、といった工夫を取り入れた。授業は、グループ

プレゼンテーションを中心としたアカデミックスキルの習得が目的で、具体的な内容は表1の通りである。

本研究では、15回目の授業で学生に対して、全授業終了後の振り返り会で教員に対して行った質問紙調査の結果を分析し、(1)学生に対する授業の有効性と、(2)プログラム内容や運営の課題を明らかにすることで、プログラムの評価を行う。学生には質問項目に対して5件法で回答してもらいその平均値を出した。回答者数は582名であった。教員には質問項目に対して自由記述で回答してもらい、そこから課題に関する記述を抽出した。回答者数は8名であった。

表1. 授業の構成

回	内容
1	ガイダンス、他己紹介
2	レポートを振り返る
3 ～ 5	グループ研究に向けて ①討論から対話へ、②紛争転換（問題解決） の発想術、③平和と暴力
6 ～ 14	グループプレゼンテーション ①テーマの決定、②資料検索について、③ プレゼンテーションの方法について、④準備、 ⑤発表、⑥振り返りとフィードバック
15	まとめ

3. 結果と考察

3-1. 学生に対する授業の有効性

質問紙調査の結果は、「この授業で学んだことは今後役に立つと思う(3.91)」「この授業を受けて能力が向上したと思う(3.68)」となっ

た。「問題の解決策を考えることができるようになった(3.75)」「様々なアイデアを出すことができるようになった(3.78)」高く、「論理的な文章を書くことができるようになった(3.44)」、「人前でうまく話すことができるようになった(3.45)」がやや低い評価となった。

3-2. プログラム内容や運営の課題

教員に対して、プログラムの内容や教案について自由記述で回答を求めた。その結果、1-5回の授業に関して、特に3-5回目の内容や事例の扱いの難しさへの指摘がみられた。また、今回のプログラムではライティングについての時間が少なく、もう少しじっくり取り組みたい、という意見もみられた。

6-15回の授業については、5名の教員がプレゼンテーションのテーマ設定の難しさを挙げた。テーマ設定の時点である程度の知識が学生に求められることに加え、大きな問題をテーマに設定するとありきたりな発表になり、学生自身の意見を導き出しにくいことなどが関係していると考えられる。

15回全体の構成については、レポートについて扱う時間の少なさに加え、前半授業(1-5回目)の内容の難易度や、前半の授業内容をどのように後半のプレゼンテーションにつなげていくかについての工夫が必要ではないか、といった意見があげられた。

授業案については、そのまま使う事はなくても、具体的で授業実施の際に参考になるという意見で、課題は挙げられなかった。

3-3. プログラムの総合的な評価と提案

今回実施されたプログラムの内容は、大学生活で役立つアカデミックスキルの習得という点に関して、学生は学んだことが別の機会ですでに立ちそうだと捉えている点が評価できる。しかし、学生の力については今後より客観的な評価を行う必要がある。

教員からは、プログラム前半の内容の難しさやプレゼンテーションのテーマ設定の難しさなどが挙げられた。内容の難しさについて

は、そのテーマを授業で扱う理由をより明確にするとともに、内容解説の例を提示することや、ワークブックの事例を学生にとって身近な問題になるよう検討する必要があるといえる。プレゼンテーションのテーマ設定については、適切なレベルのテーマを学生に例示したり、具体的なテーマを検討するための手順を授業案に加えることが解決策として考えられる。

授業を実施する際はワークブックや授業案を参考にしつつ、それぞれの教員が個々で思考錯誤しながら工夫していると考えられる。複数の教員が同一授業を担当することで、多様な知見を得ることができる。それぞれの工夫を共有、蓄積することで、解決できる課題もあると考えられる。つまり、全学的に行われる初年次教育のプログラム内容や運営について検討する際、より具体的な例を提示するだけでなく、授業について担当教員らが意見交換をしたり、取り組みを共有したりできる場を担当教員の負担の少ない方法で充実させることが有用であると考えられる。

4. まとめ

本研究では、京都外国語大学で全学的に実施されている初年次教育プログラムの評価を行った。その結果、学生たちが授業で学んだことが別の機会に役立ちそうだと捉えていることが分かった。反面、授業を担当する教員は、プログラム前半の内容の難しさやプレゼンテーションのテーマ設定に課題を感じていた。全学的に行われる初年次教においては、同一の授業に対して複数の教員が関わる利点を活かし、それぞれの取り組みを共有できる場の充実することが、個々の授業における課題解決の一助となると考えられる。

【参考文献】遠海友紀、村上正行、黒上晴夫、久保田賢一、「初年次教育における教員の教育観と授業案との関係-組織的な授業運営をめざして-」初年次教育学会誌第3巻1号、p51-58

大規模学生調査データベースのニーズとその構築

—JCIRP DB 作成の試み—

【発表者】 堺 完 (同志社大学大学院)

【発表者】 木村 拓也 (九州大学)

【共同研究者】 西郡 大 (佐賀大学)

【共同研究者】 山田 礼子 (同志社大学)

1. はじめに

自己点検・自己評価や第三者認証評価により、大学は「エビデンス」に基づいた運営を求められている。以上のような潮流に対応するため、多くの大学では何らかの学生調査を行い、学生の情報を集め、その結果を少しでも学生支援や教学改善などに役立てようと試みている。2005年度から「大学生調査プロジェクト (JCIRP)」の学生調査研究では、教学評価や学生調査研究で先行する米国の知見を踏まえて、日本の学生情報を網羅的に収集すべく、「新入生調査 (JFS)」と上級生対象の「大学生調査 (JCSS)」を実施している。現在参加した大学に対しては、学生支援や教学改善、また機関評価等に学生データを活用してもらえよう、自大学の学生データとは別に参加者全体の単純集計結果を返却している。しかしその活用実態等について一切把握していなかった。

そこで本発表では、これまで JCIRP 学生調査に参加した担当者に対して、返却データの活用状況やデータの加工の有無、学生調査に参加する側として望ましいフィードバックの在り方について、調査を行い、その結果について報告する。それと同時に本科研内で現在作成している学生データのデータベース化の試みと現在の進捗状況について、データベース(β版)についてデモンストレーションを行う。

2. JCIRP ニーズ調査の概要

ニーズ調査の概要について、実施時期は2012年10-12月であり、対象は「2008年度以降に JCIRP 関連の学生調査 (大学生調査 (JCSS)、新入生調査 (JFS)) に参加した大学・学部の担当者 (全 268 名)」である。実施方法は同一の質問項目から構成される「質問紙アンケートまたはウェブアンケート」である。調査回答数 (率) は 50/268 (18.6%) であり、そのうちウェブ回答が 28 件、質問紙回答が 22 件であった。

調査内容については、以下の通りである。

- ① 学生調査の実施状況 (学内等で実施している学生調査の種類)
- ② JCIRP 調査への参加目的 (知りたかった学生情報や参加理由)
- ③ 返却データの活用状況
- ④ 学生データの分析環境
- ⑤ 返却データへの分析の必要性 (作図・作表ニーズ、比較分析等のニーズ)
- ⑥ データベースやオンラインサービスのニーズ

3. 調査結果

①学生調査実施の実態について、回答数の約 8 割が大学で独自の学生調査を実施し、種類としては、「授業評価」「学生生活調査」「大学満足度調査」「就職・キャリア調査」「入試関連の調査」の順に多い。

②JCIRP 調査への参加目的については、1-3 番目までの累計数の降順で「大学教育の満足度」「入学後の経験状況」「入学後の知識・

技能の向上度」「入学動機などアドミッション情報」となっている。また参加理由については、「教学評価や教育改善の活用への期待」「全国的な調査への参加」を理由として挙げているところが多かった。

③返却データの活用状況について、回答の8割が「単純集計結果」について何らかの形で活用しており、少数(2割)ではあるが、「教員にデータを分析依頼」しているケースもあった。単純集計結果等の活用場面については、主なものは「学内の委員会での検討」(回答の5割弱)であり、機関評価や学会発表などにはあまり使われていない。

④学生データの分析環境について、回答した部局のほとんどには何らかの統計処理を行えるソフトを備えていた。2種類の統計ソフト(Excel/SPSS)に限ってその有無を尋ねた結果、両方を備えているところは全体の2割程度あり、「Excelのみ」は約半数、「SPSSのみ」が2割となっていた。自大学の学生データを分析の際、使用した統計手法について自由記述で聞いているが、有効回答の12件のうち、「基礎的な統計分析(単純集計、平均、クロス集計、相関、検定(独立性/t検定))」が9件、「多変量解析(分散、重回帰、因子、クラスター、共分散構造)など」が3件だった。返却されたデータのグラフや表への編集については、7割弱が何らかのグラフ(棒、円、折れ線)に加工したり、単純集計表以外の表を作り直したりしている。

⑤参加校に対する返却データ分析のニーズについて、まず現在フィードバックしている単純集計結果以外のデータ処理の必要性を尋ねている。その結果、6割は今以上のデータ処理が必要だと回答した。データ返却時の作図・作表の必要性について「単純集計以外が必要」と回答した29人の約7割が何らかの作図・作表を返却してほしいと回答している。データ返却時の比較分析について特に需要が高かったのは、「同一名称、類似学部の比較」

「自大学のデータの経年比較」「自大学と参加全体との比較」であった。

⑥データベースやオンラインサービスのニーズでは、自大学のデータ分析や管理、またサマリーレポートのような基礎的な統計分析結果の出力(作図・作表)を行うオンラインサービスの必要性について聞いている。この結果、4人に3人はこの種のサービスが必要だと答えている。具体的にどのようなオンライン上の機能が必要か聞くと、「単純集計+グラフ作成+基礎統計」までのニーズが高く、ここまでオンラインでできれば参加大学にとって非常に有益なフィードバックができると考えられる。

4. 調査結果を踏まえたデータベースの構築

以上の調査結果を踏まえて、作成したJCIRP DBは、多変量解析などの高度な分析機能を持たせず、単純なグラフ描画機能のみを付与したシンプルなものとした。また、JCIRPデータの活用場所として、「学内委員会での検討」が多かったことから、JCSSやJFSの多岐にわたる質問項目を大学内の各委員会(学生委員会、入試委員会、キャリア委員会)で個別に使用できるよう、学生系・アドミッション系・キャリア系の質問項目に分け、それをモジュールとし、各モジュール内では、各委員会が必要とされるグラフを一度に提示できるよう、インターフェイス上の工夫を施してある。また、印刷に際しても、グラフがA4に綺麗に収まるような工夫も施しており、日々の学内業務の中で、使い勝手の良いDBになるように設計を心掛けた。

【付記】最後に、本発表のデータベースの構築やアプリケーション、およびJCIRPニーズ調査の作成及びウェブ調査の設計において、熊本大学大学院社会文化科学研究科井ノ上憲司先生から多大な協力とアドバイスをいただきました。この場を借りて感謝申し上げます。

「自己評価型簡易ルーブリック」の試行

—ジェネリックスキルの効果測定に向けて—

【発表者】古賀暁彦（産業能率大学 情報マネジメント学部）

1. 問題の所在

昨今、多くの仕事において必要となる「汎用的なスキル」＝ジェネリックスキルの育成が学士課程教育の中で求められている。各大学ではアクティブ・ラーニング等の学生が主体的に参画する授業方法を導入することで、その育成に力を入れるようになってきた。しかし、そうした授業方法の改善が、ジェネリックスキルの育成にどれだけ寄与しているのかを測定するのは難しい。

そうした中、従来のレポートやテストに加え、学生ポートフォリオやルーブリック等を活用しジェネリックスキルの修得度合いを把握することへの期待が高まっている。しかし、国内ではそれらのツールを導入・活用している大学はまだ少ない。中でもルーブリックに関してはその導入において3つの課題があると考えられる。

第一にルーブリック作成の課題があげられる。シラバス等で科目の到達目標が記述されていたとしても、それらに対応した評価の観点・基準（記述語）を尺度毎に作成するには多大な労力と専門性が求められる。米国においてはAAC&UのVALUE RUBRIC等のコモンスルーブリックがあり、それを各大学がアレンジして活用できるようになっている。しかし、日本ではそうしたインフラは存在しない。そのため各大学の教員がゼロ段階から試行錯誤でルーブリックを作成しなければならず、普及を妨げる要因の一つとなっている。

第二に、評価の実施段階の課題があげられる。10名程度の少人数ゼミで、レポートライティングスキル等の形の残るものを評価する

のであれば良いが、30人を越える授業で、グループ活動におけるコミュニケーション能力等、ビデオ録画でもしなければ後に残らない学生の行為を評価すること果たして可能なのかという問題がある。

第三に、特定(specific)の授業科目の中で修得したスキルが汎用的(generic)なスキルになっているかを判断する事の難しさがあげられる。修得したスキルを他の授業や大学外の活動で活用してこそ汎用的と言えるのであり、そうした点を評価するためには新たな評価方法が必要と考える。

2. 自己評価型簡易ルーブリックの導入

前節の課題解決に向けて、2年前期の必修科目「チーム学習ゼミ」において「自己評価型簡易ルーブリック」を導入した。

「チーム学習ゼミ」は30～35人の履修者で実施し、5～6人で構成されるチームで特定のテーマの検討や発表を行うことを通じてグループ活動の基本の修得を目指している。

このゼミでは最低限修得すべきスキルを「Sanno Teamwork Skill Standard（以下STSSと略）」とし学生に提示している。具体的には

- ・対話する力 Dialogue Skill
- ・チームで考える力 Group thinking Skill
- ・発表する力 Presentation Skill
- ・活動を振り返る力 Reflection Skill

の4つの大項目から構成され、大項目毎に4つの行動レベルの学習目標を示している¹⁾。

しかし、授業やグループワークの段階では、教員は検討テーマについての指導やファシリテーションに忙殺され、学生のSTSSを評価し

ている時間はなく、最終的な成績評価は、グループの成果物や発表、振り返りレポート等、形の残るものを評価することで代替してきた。

そこで、学生自身が自己の STSS のスキル段階を評価する「自己評価型簡易ルーブリック」を導入し、スキルの修得度合いの可視化と授業の効果測定に用いることができないかを試行した。

今回の試行に用いた自己評価型ルーブリックの第一の特徴は、各スキルの尺度の「記述語」を統一化した点である。これにより前項で掲げたルーブリック作成時の労力を軽減すると同時に、獲得したジェネリックスキルを「汎用的」に活用しているかを確認できるようにした。具体的には評価の尺度を4段階とし、以下の視点で STSS で示すの16の学習目標を自己評価させた。

4=チーム学習ゼミ以外でもこのスキルや知識を活用している。

3=チーム学習ゼミの中では十分にこのスキルや知識を活用できた。

2=使えるようにはなったが、授業内であまりこのスキルを活用しなかった。

1=このスキルや知識を使えるようにならなかった。

第二の特徴は自己評価のエビデンスとして、具体的な行動の事実を記述させる欄を設けた点である。自己評価での採点はその信頼性が担保しづらい。そこで具体的なエビデンスを記述させることで、評価の信頼性を向上させるとともに、学生のゼミ活動の省察を喚起することを目指した。

3. 実際の授業での試行と成績との相関

この自己評価型簡易ルーブリックは、発表者が担当するクラス（履修者34人）にて、授業の最終週に配布し、後日別の課題レポートと一緒に提出させた。提出後、STSSの4つの大項目ごとの自己評価の点数を合計し（満点16ポイント）その達成率を算出した。さらに

4つの大項目の合計値（満点64ポイント）の達成率を計算し、それらと本科目の成績点（グループの成果、個人のレポート課題、受講態度等）を評価し合計したもの=100点満点）の相関を調べた。t検定を行ったが有意な結果は得られなかった($t_{32}=1.278$ $p<0.05$)。

また、学生の具体的な行動の記述についても調べたが、4点をつけているにも関わらず、本ゼミ内の行動のみを記述する学生が存在するなど、自己評価とエビデンスの関係を理解できていない学生が多かった。

4. 考察および今後に向けて

前節のような結果になった原因としては、学生への書き方の指導が徹底されていなかった点が考えられる。また、学生によっては自己評価が成績に影響すると考え、自分が認識している評価より高くつけた可能性がある。

一方教員の成績評価方法にも課題がある。レポートやグループ成果物等、学生の行為そのものでなく、間接的な素材を活用して学生のジェネリックスキルを評価しているため、それらが学生のスキル獲得を正しく反映しているかどうか不明だからである。

しかし、学生自身に自己のジェネリックスキルを自己評価させる事は、学習へのリフレクションを喚起する上で有効と考えられる。今後は、学生への本ルーブリックの記入方法の説明を徹底するとともに、他の教員の実施するクラスでの結果を調べることにより、本ツールの精度を向上し、授業内容の改善に役立てていきたい。

【参考文献】

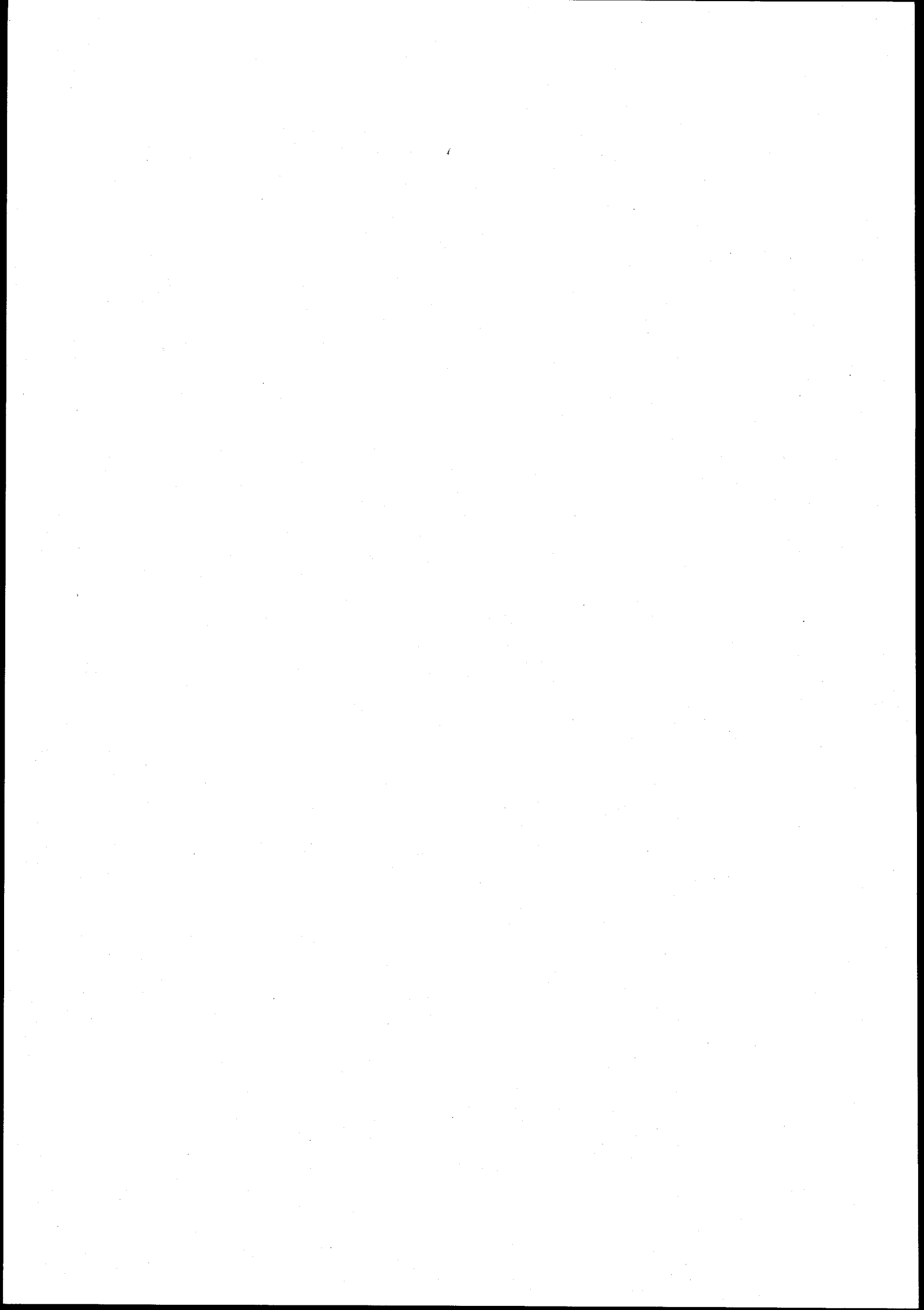
- 川嶋(2011)『今、大学教育に求められるジェネリックスキル』Kawaijuku Guideline 2011.11 pp.53-55
濱名ら(2010)『学士課程教育のアウトカム評価とジェネリックスキルの育成に関する国際比較研究』

i) 例えば、「対話する力」では、「話す時に相手を見て話しているか」「討議を活性化させるために「発問のスキルを活用できたか」等の4項目を提示している。

13日（金）自由研究発表Ⅰ（16:00～18:00）
8・404教室

キャリア教育（1）

座長：藤本 元啓（金沢工業大学）



キャリア教育と進路指導の教職協働の成果と課題

— 業界研究と就職活動の支援 —

【発表者】 辰島裕美 (北陸学院大学短期大学部コミュニティ文化学科)

1. はじめに

本稿は、地方の小規模な短期大学部でのキャリア教育の取り組み事例として、正課授業と就職支援体制での成果と課題を提示する。予稿では、授業での業界研究に、大学図書館司書の協力を得ている事例と、就職活動における個別支援の、職員と教員の協力、および外部講師との役割分担などを述べる。

2. 新カリキュラムのキャリア教育

本学科では2012年度より、一般的な社会人として、社会での役割を担っていけるよう、社会性の向上を基本にした初年次からのキャリア教育を充実させた。過熱した就職活動が報道されることもあり、学生が根拠のない不安を膨らませないように、また、一方で内定さえ得られればよいという間違っただけの思考に陥らないよう、幸せな就職を目標にした。「キャリアデザイン」、「キャリア開発セミナー」、「キャリア教養講座」の3科目は、1年前期から2年前期までの3期の展開である。

「キャリアデザイン」は長い人生の先までも視野に入れた自己実現と職業を考える。「キャリア開発セミナー」は、社会性を育み体現できるようにする。1年後期からは、目前に控えた就職活動を意識し、自分のケースで進路選択を考える。この2科目で自分を見つめ社会を知る。「キャリア教養講座」はリメディアル教育の要素も含み、一般常識や時事の知識、数学力および理解力などを高める。

3. キャリアデザインの事例

1年前期の「キャリアデザインⅠ」は、社会を知る目的で業界研究からスタートする。教室にいながら、外の社会を学ばせたい。そ

こで、昨年度は、学外の5名のゲストを招き、業界の話聞いた。損害保険、金融、小売業(書籍販売)、証券、個人事業主から、その業界の基礎知識を学び社会人としての心構えを知った。ゲストの招聘は、シラバス・時間割・時期などの調整が必要だが、外部のゲストからは教員とはまた別の雰囲気学べる。

本年度は、日本証券取引所がインターネット上で運営している株式ゲームをきっかけにして、自分で選択した業界や企業について調べている。おりしも「アベノミクス」で経済に動きがあり株価が上下したため、株価変動の理由と時事問題を絡めて学習のきっかけとなった。

授業時間に学んだことをさらに深めることと同時に図書館の利用方法も習得させたい。司書に文献探しと本の入手の具体的な方法を指導してもらった。毎年、入学直後のオリエンテーション期間中に、図書館ガイダンスが行われるが、この1回だけでは図書館を学習に利用することにつながらない。オリエンテーション期間中はベルトコンベア式の詰め込み型で定着しないためである。司書も、図書館の利用を高めるための手段を模索しているところだった。本学科の図書館の利用は、一昨年と比較して、司書による授業を始めた昨年、さらに、複数回の指導を実施した今年と、年々高まっている。利用率の上昇の原因は、単純にこの取り組みによるものとは言い切れないが、司書によると、授業の後で学生が本を借りるだけでなく、司書へ質問や相談にくる回数が本学科のみ急増していると報告があった。結果的に、図書館の利用と課外の

学習時間が増加して、レポートや授業の質が上がったのは、教職の協力で学生の学びに貢献できた例ではないかと考える。また、司書は、授業で学生と関わることで、これまで以上に学生を理解することができ、学生との距離が縮まったようである。

4. 他教科との関連と問題

さらに、いくつかの教科やその他の講座と連携して学習の効果を高める取り組みも行っている。具体的には、学生の基礎力を確実にするための基礎ゼミは、アカデミックなリサーチやリーディング、ライティング、プレゼンテーションなどを指導しており、この教材として、キャリアデザインでの業界研究のレポートを使っている。また、キャリア系の3科目に、公務員試験対策講座、各種資格取得を支援するキャリアアップ講座、ビジネスマナーを習得する科目などで、総合的に就職活動の対策としている。

大学教育の質保障の問題も取り上げられているが、授業外の時間を確保して、学力を確かなものにしたい。しかし、現在の学生は多忙である。授業を多数履修し、課外の活動かアルバイトをしており、特に積極的で主体性の高い学生はその傾向にある。大学側ができることとして、学びの質や量を適切に高めるには、①時間に配慮する（標準所要時間の提示・他教科の課題の締め切りに配慮）、②学習空間や設備などの利便性を高める、③科目の狙いや必要性、カリキュラムの中の相互関係を丁寧に説明する、などがあげられる。

昨年の例では、学生から、別の科目で同じ内容の授業があると申告があった。シラバスの重複ともいえるが、内容や目的の違い、あるいは相互の関係性などを適切に説明すると、学習効果は高まる。しかし、シラバスの内容に精通していないと、適切な説明どころか、重複や類似に気が付かないことも考えられる。特に、非常勤講師が担当している科目は、任せきりにせず、確認が必要である。また、こ

れは学内全体にも及ぶことである。同じ科目名で内容に大きな差がないように注視しなければいけない。

5. 就職活動の個別支援

希望する若者のすべてが正社員になることができない今、入学してくる多様な学生の中でも自信を失いかけている学生は少なくない。本学では小規模の特性を活かし、学生一人一人に向き合うことを最大の支援としている。

入学時からの学生の情報はゼミ担当教員を中心に学科の教員が共有している。1年次の12月に就職活動が始まるが、秋から学生支援課による全員面談を実施する。2年次、就職活動の個別支援は学生支援課が主体となる。学生支援課職員と教員との円滑な情報共有と役割分担は、就職支援委員（教員）がコーディネートしている。

求人やセミナーなどイベントの情報や申し込みの他、電話のかけ方や過去の状況など、学生の積極的な利用は歓迎するものの、授業後の夕方以降に集中する。また、個別支援は長い期間を要する学生も少なくない。特に面接練習は回数を重ねないと、学生が心を開かず、指導が浸透しない。就職活動の支援は特に個人的なものでマンパワーが不可欠だが、学生支援課員の人数に限度があり、職員の業務が過剰となる懸念もある。

6. 結びにかえて

就職関連の情報を提供する会社の講演会なども、学生にとってモチベーションを高めるチャンスである。提示された情報が大手企業のデータで、地域や自分に合わないものでも、学生の受け止め方は多様であり、セミナーの内容と地域社会の現状と学生の個性を把握した教職員によるフォローも必要である。キャリア教育は本来、科目担当者だけでよいものではない。大学全体として実行するなら、学科内収まらず、FD・SDとも関係し、大学改革にまで発展する。キャリア教育の改善は大きな問題ではあるが、中心は学生である。

初年次におけるキャリア教育導入の試み

—東京国際大学の事例を参考に—

【発表者】 田部井潤 (東京国際大学)

1. 問題の所在

平成 23 年 4 月より施行された大学設置基準の改定により、各大学では学生の社会的・職業的自立へ準備教育（以後、これを「キャリア教育」と称す）が義務づけられた。設置基準においては、次のように明記されている。

「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする」と

無論、改訂以前においても、大学教育の中で資格を取得ための科目、インターンシップやボランティアという学習形態でキャリアを学ぶ科目は数多く存在した。しかしながら、設置基準に明記されたことにより、大学におけるいわゆる「キャリア教育」が、社会的に認知された意義は大きい。

しかしながら、実際に各大学で行われているキャリア教育は、キャリアという視点から果たして構成されているのであろうか、という疑問は生じざるを得ない。キャリアとは、「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」と定義とされる。実際には、就職活動に関する様々な指導を「キャリア教育」として捉えていることから、大学において、個人のキャリア形成というプロセスを重視したキャリア教育が実際に行われているのかは疑わしい。

2. 事例研究対象の概要

(1) キャリア教育の導入に際して

本学では、平成 22 年度よりキャリア関連科目を全学部で統一のカリキュラムとする形で改革が行われた。それ以前は、各学部ないしは各キャンパスにおいて、キャリア教育に関連する科目（主として資格取得ないしはボランティア参加といった科目）が設置されていた。カリキュラムの統一に際しては、まず全学部から「キャリアプランニング I」を担当する教員（専任教員）が選出された。選出の際には、当該教員が必ずしもキャリア教育に精通している必要はなく、むしろ教員各自の多様な経歴を基に、一人一人の教員が、学生のニーズに従って自らのスタイルでキャリア教育を行おうというものであった。さらに、できるだけ多くの専任教員がキャリア教育に積極的に参加するため、担当期間は 2 年を原則とした。

(2) 「キャリアプランニング I」の授業内容と位置づけ

「キャリアプランニング I」の、教育内容（2013 年度のシラバスに明示した授業内容）は以下のようなものである。

「卒業後に、社会の一員として社会に適合し、生きていくという「キャリア」としての考え方と意義を説明する。そして、自らのキャリアをどのように形成し計画していくのかというキャリアプランニング（career planning）に必要な基礎的な知識を講義し、実践する。」

当初は、「キャリアプランニング I」のみでスタートした、全学統一のキャリア科目も

自由研究発表 I

年々科目が増設されてきた。増設された科目では、外部講師に依存している科目もあるが、「キャリアプランニング I」に関しては、当初の計画通り、各学部の専任教員が各自の専門の枠組みを超えて担当している。

現在のキャリア関連科目の全体構成は、表 I のようになる。

表 I 2013年度キャリア関連科目

履修 学年	配当科目名	内容
1年以上	キャリアプランニング I	キャリアプランニング基礎
2年以上	キャリアプランニング II A	日本経済新聞の読み方
	キャリアプランニング II B	スポーツキャリア
	キャリアプランニング II C	警察官
	キャリアプランニング II D	サービス接遇(資格)

(3)「キャリアプランニング I」の実際の授業の構成と教授法

「キャリアプランニング I」は、複数の教員によるオムニバス形式で行われた。各担当者は、自己の経験を活かした独自の教育内容をもとに、冊子にした教科書を共同して作成し授業を行った。半期科目であるこの授業は次のように実施された。

第1回 オリエンテーション

第2回～第13回 各担当者4回×3人

第14回～第15回 卒業生の講話とまとめ

授業方法は、教育内容同様、担当者に任せられた。研究対象である授業における教授者3名の主な教授方法は、

1. 対話型講義形式
2. 学生の作業を取り入れた講義形式
3. グループディスカッションを中心としたグループワークであった。

(4) 授業評価結果

キャリアプランニングを受講した2つのクラス(クラスA, B)における授業評価結果を表IIに示す

表 II 授業評価

項目	クラスA		クラスB	
	学部平均	当該科目	学部平均	当該科目
1.出席	4.6	4.5	4.7	5.0
2.予習・復習	2.6	2.2	2.2	2.1
3.意欲	4.0	3.9	4.2	4.2
4.マナー	4.3	4.2	4.4	4.6
5.評価基準	4.3	4.4	4.4	4.2
6.教材	4.4	4.4	4.4	4.8
7.時間厳守	4.5	4.4	4.5	4.3
8.学生反応	4.3	4.4	4.4	4.8
9.熱意	4.4	4.4	4.5	4.7
10.話し方	4.3	4.4	4.4	4.5
11.板書	4.2	4.2	4.1	3.7
12.違反対応	4.2	4.1	4.2	3.5
13.難易度	4.0	3.9	3.8	4.7
14.総合	4.1	3.8	4.1	4.2

5点法で、点数が高い方が、評価が高い

3. 考察

キャリア教育の教授内容は、各大学において多様である。しかしながら、履歴書に書くための資格取得や具体的な就職指導ではない、一生涯の視点から見た学生一人一人の自己形成という視点が、大変重要である。

さらに、それを教授する者の立場も考慮しなければならない。既存の大学において、これまで大学が開設していない科目が新設される場合、外部から人材の新規採用が行われてきた。キャリア関連科目の場合はこの典型的事例であろう。この点についても、再考察する必要があるのではなからうか。

*本研究は、平成24年～26年度の科学研究費補助金研究(基盤研究(c), 課題番号: 24530966, 研究題目:「ライティングスキルズ育成を軸としたキャリア教育の質保証に関する国際連携研究」, 研究代表者: 井下理)の研究成果の一部を報告したものである。

初年次全学必修科目「キャリア形成」の教育実践とその効果

【発表者】 小田部貴子・宮本知加子・中野美香・阿山光利 (福岡工業大学)

福岡工業大学の「就業力育成プログラム」の一環として、平成24年度に初年次全学の必修科目である「キャリア形成」が開講された。本発表では、本科目の教育実践について紹介し、教育効果について検討する。

1. はじめに

福岡工業大学では、平成24年度より「就業力育成プログラム」が全学的な取り組みとしてスタートした。このプログラムでは、就業に向けて本学の学生が修得すべき力を「4つの力」に分解しそれらの涵養をねらっており(表1)、学生が効果的に就業力を高めていけるように体系化している(図1)。

表1 就業力を構成する「4つの力」

志向する力	将来の職業や生き方について自ら考え、目的とする方向を目指して行動していく力
共働する力	共に考えを伝え合い、協力しながら活動する力
解決する力	問題を発見し、適切な方法でその解決を図る力
実践する力	学んだ知識を応用し、実際の仕事の中で活用していく力

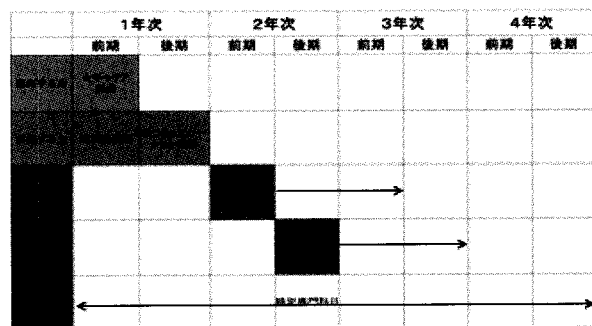


図1 「就業力育成プログラム」の体系化

2. 「キャリア形成」と4つの力の育成

「キャリア形成」(平成24年度)の主な活動内

容は表2を参照)は、プログラムにおける最初の科目であり、初年次全学必修科目である。本科目の授業実践において、最も力を入れるのは「志向する力」の育成である。この力を育成するために、本科目では学生を「自己を知る」「社会を知る」「自己と社会とを繋ぐ」課題に従事させ、彼らが将来を見通しつつ大学生活や将来への「目標設定」を行えるように指導する。また、本科目では、「志向する力」を育成する過程で、同時並行的に「共働する力」の育成をねらう。講義を聞いたり自分自身で考えるだけでは、自己や社会について知ることは難しい。私たちは、他者の考え・価値観・行動の仕方を知り、それを鏡にしながら私たちは初めて、社会や自己についての理解を深めることができる。そこで、本科目では、対人コミュニケーションの基本を教示しながら、他者との交流を行わせ、「共働する力」を育成する。

一方で、本科目では「解決する力」や「実践する力」に関しては、授業実践の中で直接的に育成することをねらいとはしていない。むしろ、両者の力の育成は、「志向する力」や「共働する力」を修得することを通じて高まる学生の主体的な学習活動の結果として期待されるものと位置づけている。具体的には、「志向する力」と「共働する力」は、大学生活における姿勢や態度や道具、いわゆる「学修の構え」となるものである。それゆえに、学生が入学して早い時点でこの「学修の構え」を持ち、それを積極的に活用しながら学業やその他の活動に取り組むならば、結果的に「解決する力」や「実践する力」の育成が促進されると期待できる。

表2 本科目の主な講義・活動内容

回	テーマ	講義・活動内容
1	コース・イントロダクション	・本科目のコースイントロダクション ・学科教員より学科での学び方の講義 ・自己紹介の基本についての講義と演習
2	大学での学び方	・夢・目標の設定についての講義と演習 ・自己管理についての講義と演習 ・大学での学び (情報収集の仕方, 講義の受け方・ノートの取り方, 聴き方等) についての講義
3		*第2回にて「企業研究」を課題として課し 第3回でグループ内で発表し合う
4	学長講話	・学長より本学についての講義
5	礼儀とマナー	・Eメールの書き方についての講義 ・あいさつと礼儀についての講義と演習 *課題として, 4週間以内にグループで「研究室訪問」を実施
6	自己とキャリア	・「キャリア」についての講義 ・自己分析 (自分史づくり, 強みと弱みの分析, 将来のプランづくり等)
7		*第6回に「身近な働く人への仕事に関するインタビュー」を課題とし, 第7回でグループ内で発表し合う
8	対人コミュニケーション	・異文化理解についての講義と意見交換 ・言語・非言語コミュニケーションについての講義と演習
9		・ストレスマネジメントについての講義と演習 ・「研究室訪問」についての報告会
10	業界研究	・福岡工業大学のOB/OGのビデオを視聴し 社会人の声を聴く。
11		・OB/OGから出題される問題 (先輩が働いて 出会った問題) の解決策をグループで考え 発表する
12		・社会人として自立していくために自分たちが 今後, 身につけるべき力は何かをグループで 話し合い, その力をつけるための取り組みを 企画し発表する
13		
14	大学での学び方	・大学生生活や大学での学び方について, 先輩との 座談会を通じて学ぶ
15	夢・目標の設定	・本科目と半期を振り返り, 学んだことや今後の 目標をキャリアデザインシートにまとめる

3. 効果測定

「キャリア形成」の授業実践を通じて, 学生の「4つの力」がどのように変化するかを検討するために, 受講前と受講後に, 学生に対する自己評定式の質問紙調査を実施した。質問項目は, 「志向する力」5項目, 「共働する力」5項目, 「解決する力」6項目, 「実践する力」5項目の計21項目であり, 学生自身に, どのくらい当てはまるかを, 1:「全く当てはまらない」～5:「非常によく当てはまる」で評定させた。調査対象は, 本学の1年生全員(1048名)であり, うち受講前後両方の調査に回答した918名を分析の対象とした。

4. 結果と考察

以下では, 主に次の点について分析・検討する。第1に, 「キャリア形成」授業実践において主にその育成をねらう「志向する力」と「共働する力」に教育効果が見られるか, 第2に, 「志向する力」と「共働する力」の伸び (以下, 「学修の構え」) を学生が主体的に様々な活動や文脈

に活用することで, 直接的には育成を意図していない「解決する力」や「実践する力」にも伸びが見られるか, である。

1) 「志向する力」と「共働する力」の変化

これらの力を測定する10項目それぞれについて, 受講前後でt検定による比較を行ったところ, 1項目を除く全ての項目で, 受講前と比較して, 受講後の評定平均値が有意に高いことが分かった。

2) 「学修の構え」の修得と学修促進効果

「志向する力」と「共働する力」が伸びることによって「解決する力」と「実践する力」の育成が促進されたか否か検討するために, 「志向する力」と「共働する力」の合成得点(10項目の評定平均値)を「学修の構え」得点とし, 受講前の段階でこの得点が低かった学生(平均値以下; $N=418$)を対象に, 次の分析を試みた。「学修の構え」得点が受講前後で伸びた群(得点の上昇が大きかった上位3分の1; 「伸び高群」; $N=155$)と伸びなかった群(下位3分の1; 「伸び低群」; $N=145$)とを設定し, 「解決する力」と「実践する力」の受講前後の評定平均値を従属変数として, 2(「学修の構え」: 伸び低群, 伸び高群) × 2(測定時期: 受講前, 受講後)の分散分析を行った。その結果, 「解決する力」($F(1, 298)=37.01, p<.01$), ならびに「実践する力」のいずれにおいても, 交互作用($F(1, 298)=38.10, p<.01$)が有意であり, 伸び高群において受講前から受講後にかけて「解決する力」ならびに「実践する力」が大きく伸びたことが示された。すなわち, 「学修の構え」ができたことにより「解決する力」と「実践する力」の育成が促進されたことが示唆された。

発表会場では, これらの結果をもとに, 本科目の教育効果, ならびに, 本学の就業力育成プログラムにおける本科目の位置づけの適切性について議論・検討を行いたい。

【付記】本研究は, 平成24年度文部科学省 産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業選定「地域力を生む自律的職業人育成プロジェクト」の助成を受けて実施しています。

利用度を高める電子ポートフォリオを目指して

—クラウドベースのCRMとSNS利用の深化—

【発表者】 絹川直良 (文京学院大学)

1. 電子ポートフォリオの自主開発

学生側、教職員双方の電子ポートフォリオ利用度をどのように高めることができるか。藤本 (2012) が主張するように、学生に対する動機付けや利用法の説明不足、教員の理解不足、評価方法の不明確さといった様々な問題が存在している。

文京学院大学では、クラウドコンピューティングを用いて電子ポートフォリオを自主開発しているが、標準フォーマット上で用いられている呼称の変更からはじまり、電子ポートフォリオにふさわしい体系を取るところをはじめ、様々な点でカスタマイズを行ってきた。自主開発で同じプラットフォームを用いた先行例がないゆえの苦労はあったものの、利点も複数ある。

2. 初年次教育での面接とポートフォリオ

本年度に入り大きな改善を見たのが、新入生に作成を求めている3つのポートフォリオ (大学生活計画表、チャレンジ目標、週間計画表) とこれを活用した個人面接である。大学生活計画表では、大学生活で力を入れて過ごそうと考えているものや、卒業後就きたい仕事も書かせている。チャレンジ目標は1年前期で目標としたいことを授業、授業以外、語学・スキルにわけて書かせている。週間計画表には、アルバイトを含めた一週間の予定表を書かせる。

当初電子ポートフォリオを開始した段階では、1年生前期の必修科目が、大学への学生達の定着を最重要目的としていたこともあって、大学への定着をフォローする「チャレンジ目標」を中心とした面接を行っていた。しかし、面接での重点の置き方や、学生が記入したも

のを参照しながら面接を行っているかどうかという点では、教員間にばらつきが見られた。

そこで、面接の基本的手法や重点の置き方について認識統一を試みる一方で、学生達が記入した3つのポートフォリオを、担当教員毎にフィルターをかけた上で、エクセルの表形式でプリントアウトし、これを教員が参照しながら面接するようにした。従来は、ポートフォリオを参照する教員であっても、学生一人一人の3つのポートフォリオをパソコンで開くか、予めプリントアウトして面接を行っており、その準備のためにかなりの負担を強いられていた。今回の方式は、これに比べると大きな負担減になる。現在利用しているクラウドコンピューティングのプラットフォーム上で、この機能の利用を始めてから3年余りを経過しているが、学生の入力をギリギリまで待って (8:30)、9:00 過ぎより準備をはじめて11:30 頃に配り終えるという方法を取り、午後の面接に間に合わせた。学生達は自分達の入力内容を教員が参照しながら面接が行われているということで、教員に対して好感を持ち (学生達はシートをのぞき込んでくる)、教員も学生による入力内容をふまえた面接が出来るという点で、面接内容の密度を上げることができた。

このように、学生側、教職員側双方の電子ポートフォリオ利用度をどのように高めるかという問題について、クラウドコンピューティングを利用し自主開発したポートフォリオ上で、様々な工夫を行っている。利用しているプラットフォームには様々な機能が組み込まれており、実際のニーズにあわせてその機能を組み込んで、ユーザーサイドで開発を行

うことになる。一般的な CRM 上必要とされる機能がそのまま教育の現場で適用できるわけではないが、様々な有用な機能が組み込まれていることを感じる。

3. 短いサイクルで回す PDCA

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れば、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、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。また、同一プログラムで複数教員が展開するプログラムであれば、共通するポートフォリオを提供することで標準化にもつながる。

発表では、実例を挙げて、アイデアの創出から具体化までのプロセスを説明する。例の第一は、本郷キャンパスで活動している学習サポートコーナーの指導記録作成を電子化した例である。指導件数が毎年大きく増加しているなかで、指導内容を分析する上で電子化が大きく役立っている。第二は、学生指導調書の電子化である。全学的に統一された形式に則って、これを拡張した形で指導調書の作成を電子化した。第三は、現在開発を終え実際の稼働待ちであるが、複数学部より学生達が参加する科目で、2 つの離れたキャンパスにいる教職員が、テレビ会議で結んだ 2 つの教室で指導にあたるという状況を想定しつつ、毎回授業あるいは課題について、個々の学生の評価を行うために開発したものである。学生向けにフィードバックされるものと、フィードバックせず教職員間で共有するものを分けた上で、複数教職員が同時に入力してい

くことを可能にした。

4. 学生についての情報共有

もともと、顧客管理システム (CRM) 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。上記の 3 つの例はこの趣旨に沿った内容のものと考えられる。

5. まとめに代えて

ユーザーに近い場所で、非常に短いサイクルで電子ポートフォリオの改良を重ねることが、日常のミドルやマイクロ FD を支えることになる。また、教職員の負担を増加させずに学生との双方向のやりとりの内容を深化させることも可能である。

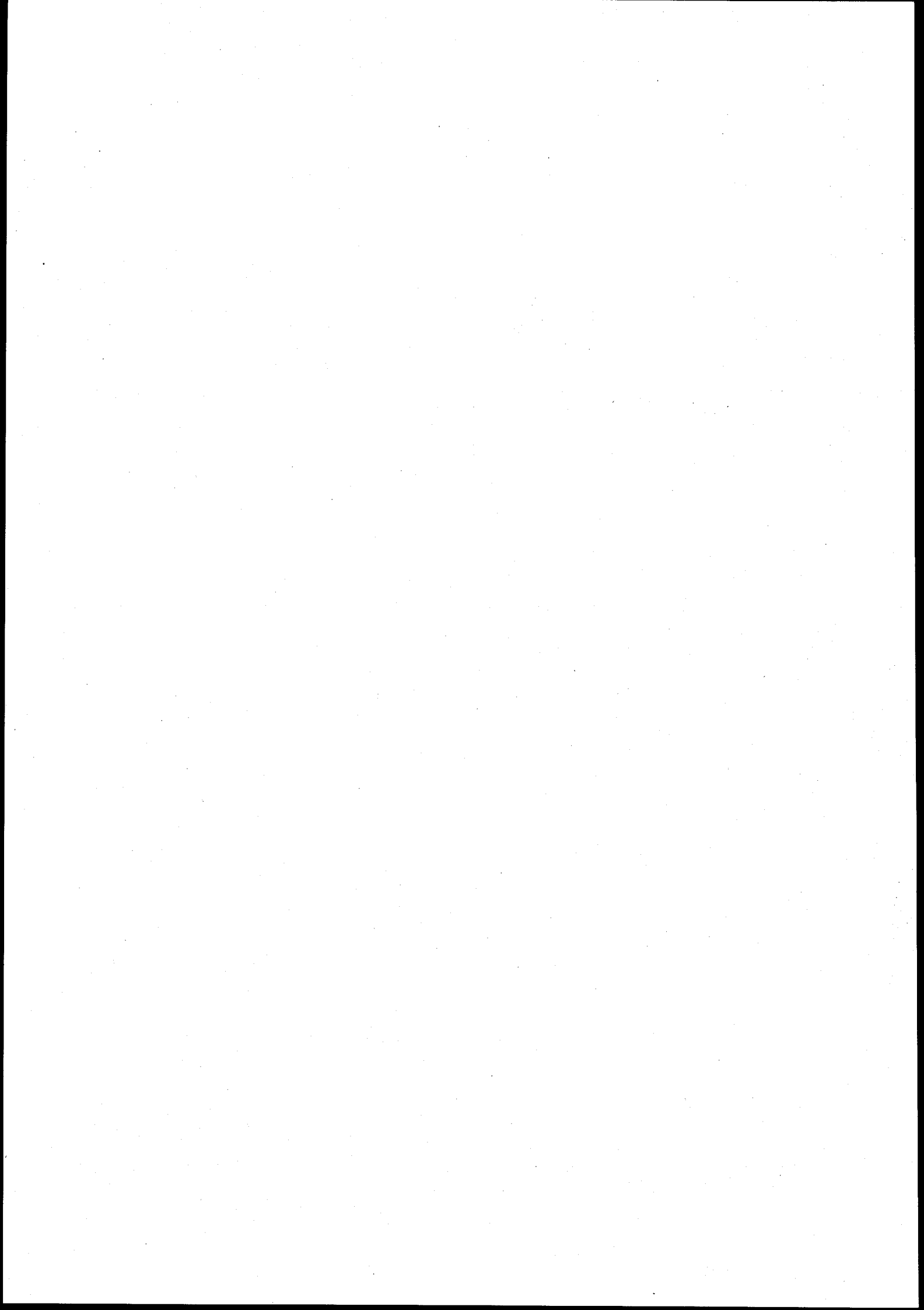
実際の発表では、SNS への展開 (学生のログイン履歴やファイルへのアクセス状況の把握など)、対象となる学生の範囲を限定して開始する方法など (プラットフォーム上双方向のやりとりを行わないのであれば、対象学生の母集団を拡げ、その情報共有を行うことは可能) についても紹介する。

既存のシステムの制約を抱えながら、ポートフォリオの電子化推進という課題を抱える中規模の大学関係者にとって、習熟した教職員が最低各 1 名は必要としても、クラウドコンピューティングの利用価値は高いと考えられる。残念なのはその事実が知られないまま、半既製品が引き続き利用されていることである。

13日（金）自由研究発表Ⅰ（16:00～18:00）
8・406教室

医歯薬看護系（1）

座長：垣花 渉（石川県立看護大学）



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3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。一方、大学以上に多様化した学生を抱える専門学校においても、その教育プログラムは今、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、その実態すら把握されていないのが現状と思われる。

そこで今回、第5回大会の続報として、事例的に医療系専門学校 (国家資格の取得を目指す専門学校) 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) の実態調査を行ったので報告する。

本報告では、平成22年8月に実施した実態調査 (以下、22年調査) と今回実施した同調査 (以下、25年調査) との比較の中で、専門学校における初年次教育の現状を検討する。具体的には、①初年次教育の実施状況、②初年次教育の内容などを中心に報告する。なお、2つの調査とも質問項目は、すべて同一内容とした。

2. 本調査について

(1) 調査対象

(公社) 東洋療法学校協会加盟校46校 (平成25年3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) に調査を郵送法にて依頼した。なお調査票は、川島 (2008)、私学高等教育研究所 (2005) らの先行調査をもとに作成した。

(2) 実施期間

平成25年4月下旬から5月初旬に調査を実施した。

(3) 回収状況

46校中31校 (67.4%) から回答があった (平成22年調査の回収率; 68.9%)。

3. 22年調査と25年調査との比較

(1) 初年次教育の実施状況

回答が得られた31校中、初年次教育 (導入教育) を「実施している」学校は10校 (32.3%) と、22年調査から9.7ポイント高くなる結果となった (22年調査; 7校 (22.6%))。それとは逆に、「予定している (検討中)」学校は6校 (19.4%) と22年調査から9.6ポイントの減少となる (9校 (29%))。

一方、「実施していない (予定はない)」学校は、15校 (48.4%) と差異はない (15校 (48.4%))。

(2) 初年次教育 (導入教育) を導入 (または予定、検討中) している理由【表1】

前述した初年次教育 (導入教育) の実施を、予定 (検討中) も含めた実施校16校において、その実施理由の上位3つを次に示す。

1) 第1位: 「学力低下の対策」と「学習動機の向上」とがいずれも9校 (56.3%) と22年度調査から8.4ポイント減少する結果であった。22年調査では「学習動機の向上」は第1位 (64.7%) であったものの、「学力低下の対策」 (52.9%) は第2位であった。

このことは、学力低下の対策に初年次教育 (導入教育) が注目されているといえよう。

2) 第2位: 「中途退学者の防止」が8校 (50%) と、22年調査より2.9ポイント減少した。22年調査では、「中途退学者の防止」、「学力低下の対策」がいずれも52.9%で第2位であった。前述の通りこのことは、「学力低

自由研究発表 I

下の対策」に力点が置かれ始めた結果といえよう。

3) 第3位:「学習技術の教授」と「学生の多様化への対応」とがそれぞれ4校(25%)であった。同項目において、22年調査と25年調査との差異は、25年調査で4.4ポイント減少する結果であった。

No.	設問項目	①25年調査 (N=16)	②22年調査 (N=17)	①-②
2	学生の学力低下の対策として	56.3	52.9	3.4
7	その他	6.3	5.9	0.4
1	中途退学者の防止として	50	52.9	-2.9
5	学生の多様化への対応として	25	29.4	-4.4
3	学習技術の教授のため	25	29.4	-4.4
6	学力格差を埋めるため	12.5	17.6	-5.1
4	学習動機の向上のため	56.3	64.7	-8.4

(3) 授業の内容【表2】

次に、22年調査と25年調査との差異として、初年次教育(導入教育)の授業内容を検討する。

22年調査では見られなかったが、25年調査に多く見られた授業内容として「高等学校で学んだ教科の補習教育」、「プレゼンテーションやディスカッションなど口頭発表の技法」などが挙げられる。また、25年調査で

20ポイント以上上昇した授業内容としては、「学生生活における時間管理や学習習慣の確立」が挙げられる。

一方、25年調査で逆に減少した授業内容は「専門学校全般に対する動機づけ」、「将来の職業生活や進路選択に対する動機づけ・方向づけ」などであった。

これらの結果から、初年次教育(導入教育)が、包括的なオリエンテーション的な内容から、基礎的学力向上やプレゼンテーション技法の重視などにシフトしていると言える。つまり、抽象的な授業内容から焦点化する授業内容への変容が浮かび上がる。

4. おわりに

22年調査と25年調査との比較から、あはき教育における初年次教育(導入教育)の実態を全国レベルで検討した。今回、調査結果を概観して、初年次教育(導入教育)の3年間におけるその変容を窺い知ることができた。

あはき教育にみる初年次教育(導入教育)の実施の是非も含め、どのような意義づけで初年次教育(導入教育)を組み立てていくのかなど、今後の検討が必要と思われる。

【付記】

本調査に回答にご協力頂いた学校関係者および担当者の方々に、衷心より感謝申し上げます。

【参考文献】

- ・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』

No.	設問項目	①25年調査 (N=12)	②22年調査 (N=11)	①-②
4	プレゼンテーションやディスカッションなど口頭発表の技法	33.3	0	33.3
10	高等学校で学んだ教科の補習教育	33.3	0	33.3
12	学生生活における時間管理や学習習慣の確立	50	27.3	22.7
18	学校への帰属意識の向上	16.7	0	16.7
5	読解・文献購読の方法	25	9.1	15.9
25	学生の自信・自己肯定感	25	9.1	15.9
14	情報収集や資料整理の方法	33.3	18.2	15.1
2	図書館の利用・文献探索の方法	8.3	0	8.3
6	フィールドワークや調査・実験の方法	8.3	0	8.3
24	地域社会への理解と参加	8.3	0	8.3
7	論理的思考力や問題発見・解決能力	25	18.2	6.8
17	受講態度や礼儀・マナー	25	18.2	6.8
15	ノートの取り方などの学習スキルの向上	41.7	36.4	5.3
22	リーダーシップの育成	8.3	9.1	-0.8
1	レポート・論文の書き方などの文章作法	25	27.3	-2.3
8	新しい考え方や他人の価値観を認める寛容性	25	27.3	-2.3
3	コンピュータを用いた情報処理や通信の基礎技術	0	9.1	-9.1
9	国際性や世界観の変容	0	9.1	-9.1
23	社会の構成員としての自覚・責任感・倫理観	16.7	27.3	-10.6
21	チームワークを通じた協調性	16.7	36.4	-19.7
11	自律した自己学習の基礎	25	45.5	-20.5
19	友人関係の拡大と充実	25	45.5	-20.5
20	適切なコミュニケーション能力	41.7	63.6	-21.9
13	将来の職業生活や進路選択に対する動機づけ・方向づけ	33.3	63.6	-30.3
16	専門学校全般に対する動機づけ	8.3	45.5	-37.2

理学療法士養成校としての初年次教育の在り方の検討

—本学理学療法学専攻における実践紹介—

【発表者】 鈴木誠、古林俊晃、西山徹、藤澤宏幸、黒後裕彦（東北文化学園大学）

1. はじめに

高等教育進学率が5割を超えユニバーサル化が急速な勢いで進行している昨今、学士課程教育の充実は多くの大学にとって重要な課題であると言える。一方で、卒業後の目的が明確になっている理学療法士養成校の受験生の中には、目指すべき理学療法士としての将来像を十分に描けないまま進路を選択する者が少なくない。また、近年、著しく高度に専門性が進んだ理学療法学の勉強に取り組む学生の内的動機づけが乏しいことから、授業スケジュールについて行けなくなる者もここ数年散見される。このような現状から、本学理学療法学専攻（以下、専攻）では新入生が大学入学後の円滑なスタートをきれるよう学習面や生活面への支援体制を強化するべく、さまざまな企画の立案・運営を行ってきた。

そこで今回、3つの取り組みについて紹介するとともに、そこから得られた成果と今後の展望についてまとめることを本論の目的とする。

2. 専攻の実践例

専攻では、新入生が大学で学ぶための心構えを含めた準備を早期に促すための「入学前ガイダンス」、入学間もない4月から生活習慣や学習習慣の見直しと改善を促す「朝食勉強会（朝カフェ）」、後期授業を目前にした夏季休暇期間中に前期科目の復習と集団生活を通じて情意領域の育成を図る「サマーセミナー」を企画し、年間を通じて円滑な大学教育支援を展開してきた。

1) 入学前ガイダンス

入学前ガイダンスの目的は、2つに大別される。一つ目は、入学予定者やその保護者に対して大学生活に向けた不安を解消してもらうことである。二つ目は、入学後の円滑な授業の理解を促すため、理学療法学を学ぶための心構えや入学前に行っておくべき準備（数学や物理学の学習）について模擬講義やグループワークを通じて伝え、高い目的意識を入学まで継続してもらうことである。開催は年に2回（各回とも1日開催）とし、各回の内容はそれぞれ入学までの時間を考慮し、異なる企画を立案し実施した。

参加者に対しての自由記載によるアンケート調査の結果、最も多く見られた回答は「入学に向けて不安が解消された」という内容であった。このことから、不安要素の多い入学予定者が高校とは異なる生活を円滑にスタートするためには、入学前から大学との接点を持つことが重要であると考えられる。一方で、企画を通じてその後の友人関係の構築に不都合を生じたという事例も僅かに見られた。早期の仲間作りへの支援に際し、企画内容の検証が必要であると考えられる。

2) 朝食勉強会（朝カフェ）

朝カフェの目的は、生活習慣及び学習習慣の改善のきっかけをつくることである。新入生の中には入学後の環境の変化（一人暮らしなど）から生活習慣が乱れ（朝食の欠食）、頻回の遅刻、講義中の居眠り等授業内容の理解に悪影響を及ぼし、学習意欲が低下することが見受けられる。学業成績が停滞している者

の中には、生活習慣の改善を必要とする場合が決して少なくない。そこで、生活習慣の改善を促すきっかけとして、朝の過ごし方に注目をした。一日の始まりを大学での朝食摂取からスタートし、講義開始までの時間を教員が中心となり、昨今の社会情勢に関する問題提起から参加者同士での会話を促すことを行った。また、朝カフェでは新聞や小説などの文章に触れる機会を設け、言葉や表現力の蓄積による国語力の強化を図る機会を設けた。

朝カフェの開催期間終了直後に行った参加者へのアンケートの結果からは、「生活習慣の改善につながった」や「授業に集中できた」との声が多くを占めた。これらのことから、朝食の摂取が生活習慣の乱れを自覚する機会となり、あわせて大学生としての相応しい生活習慣を意識する上でも重要な役割を果たしたと考えられる。また、朝食摂取による集中力向上の効果も支持され、講義内容の理解の一助になっている可能性も考えられる。一方で参加者の中には、今回の機会が一過性の生活・学習習慣の改善に留まり、経過を追うとその後の定着にまでは至っていない者も見受けられた。このようなケースに対しても今後、方法を検討するとともに根気強く対応していく必要がある。

3) サマーセミナー

サマーセミナーは宿泊型の研修であり、目的は大きく分けて2つに大別される。第一の目的は、情意領域の育成を図ることである。新入生は将来、理学療法士として活躍する以前に組織や社会を形成する一人の大人として態度や守るべき規範、コミュニケーション能力を在学中に備えておく必要がある。それをここでは「情意領域」と定義する。情意領域は、集団生活を通じて他者との関わりを持ちながら育つものであると考え、サマーセミナーでの共同生活で互いに高めあうことを狙いとした。第二の目的は、参加者の学習習慣の

定着を図ることである。1年次での学習のつまずきは、その後続く専門科目の理解に大きく影響を及ぼすことが予想される。そこで、1年次前期科目に行われた基礎医学系科目の復習を通じて自己学習の方法を学び、能動的で自立的な学習姿勢への転換を図ることを狙いとしている。

サマーセミナー後の質問紙検査及びアンケートによる記載の結果からは、プラスの行動変化が参加者の回答から読み取ることが出来、一定の教育効果があったと考えている。また、セミナーで得られたプラスの行動変化が6ヶ月経過した時点でも参加者の行動に影響を与えており、効果の持続性が伺えることは大変興味深い。

3. まとめ

今回、本学専攻の初年次教育の取り組みの一部を紹介し、その成果と反省点についてまとめた。限られた修業年限の中で幅広い知識と教養に加え、医療人としての高い倫理観や使命感を兼ね備えた理学療法士を育成していく上では、養成課程における初年次教育の位置付けがますます重要になると考えられる。そこで、入学前からの内的動機付けの確立とともに、入学後早期からの生活・学習面への支援といった年間を通じての密な関わりは、少なからず新入生の行動変容をもたらすきっかけになっていると考えられる。

学生特質を活かした看護学科における 初年時教育としての「基礎ゼミ I」の役割

【発表者】 鮫島輝美・野村幸子・矢吹明子・荻田美穂子
(京都光華女子大学)

1. はじめに

近年、教育において学生の「質」が変化していると言われている。たとえば、「基礎学力がない」、「学習意欲がない」「教えてもらうことを待つだけ」「楽なことはやる」など、受動的で非常にネガティブな評価となっている。こうした背景には、大学の大衆化やユニバーサル化があり、社会全体が変化したとの分析もある(河合塾編,2010)。こうした評価は、2000年前後に騒がれた「学力低下論争」に端を発しており、「ゆとり教育」批判をめぐる政治的課題へと発展している。

しかし、真に懸念すべきことは個人の「学力低下」ではなく、「『学び』から逃走する子どもたち」として佐藤(2000)が警鐘を鳴らしているような、学習者自身が学ぶことの意味を失い、学び方が分からず困惑している、という学習者の実態ではないだろうか。

学習者の能力そのものを問題とする背景には、従来の学習観がある。従来の学習観では、「知識の内化(internalization)」に主要な関心をおき、学習者の行動変容や「学ぶ意味」の理解も、input に対する outcome と捉えてきた。しかし、佐伯(1993)が指摘しているように、学習は社会的実践の一部であり、学習だけを「個人の頭の中で起こっている」現象として、社会的実践の文脈から切り離して捉えるには限界がある。学びとは、学ぶ前には知られていなかった度量衡によって、学びの意味や意義が事後的に考量されるダイナミックなプロセスなのである(内田,2007)。

2. 本学の学生特性

本学の学生特性として、「真面目」「誠実」「言われたことはできる」「受動的」があげられる。そのため、「基本的な内容」は理解できるが、「創造的な思考」「問題解決的な思考」「多義的な思考」「推論的な思考」は苦手としている。初年次では、必修の「解剖生理学」がつまずきの原因となりやすい。また、学年が上がるに従い、知識も積上げ式になっているのだが、既存の学習内容を複合的に理解し、看護実践へ応用することが困難である。

3. 初年次教育の役割

2の学生特性、看護学の特性を踏まえ、初年次教育の役割を以下のように考えた。

- ① 学生生活や学習習慣などの自己管理・時間管理能力をつくる:「段取り力」(斎藤,2006)
- ② 大学の中に人間関係を構築する:「コミュニケーション力」「人間関係形成能力」「異文化理解能力」「合意形成能力」(平田,2012)
- ③ レポートの書き方、文献検索方法など、大学で学ぶためのスタディスキルやアカデミックスキルを獲得する
- ④ 批判的思考能力・メタ認知能力・構造化などの大学に必要な思考方法を身につける
- ⑤ 高校までの受動的な学習から、能動的で自立的な学習態度への転換を図る
- ⑥ 大学という場を理解する
- ⑦ 社会人として守るべき規範を理解させる

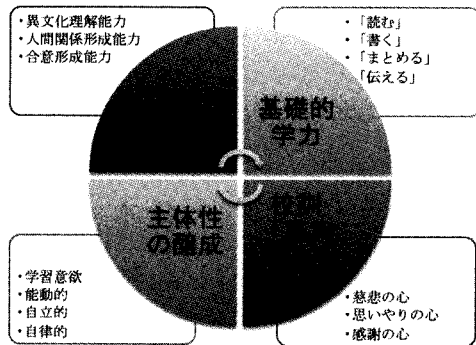
4. 「基礎ゼミ I」の位置づけ

初年次教育の役割を前述のものと踏まえ、看護学科では、以下のように「基礎ゼミ I」

自由研究発表 I

を位置づけた (図 1)。

- a) 基礎的学力支援 (前期) → 科学的思考
力支援 (後期)
- b) コミュニケーション能力支援
- c) 校訓の理解・実践適用支援
- d) 主体性の醸成



【図 1 基礎ゼミ I の位置づけ】

授業テーマを「学士力のための基礎的な能力を養い、看護職を目指す為の学習態度を培う」とした。前期シラバスを以下に示す。

	学習項目
第1回	オリエンテーション・履修相談
第2回	看護学科を知る
第3回	花祭り(宗教行事)
第4回	図書館ツアー
第5回	個人面談
第6回	課題学習①
第7回	課題学習②
第8回	建学の精神と自校史 II
第9回	ノートの取り方・レポートの書き方(基礎編)
第10回	大学での学び方
第11回	ノートの取り方(応用編)・テキストの読み方
第12回	要約の仕方・レポートの書き方(応用編)
第13回	レジュメの作り方・発表の仕方
第14回	グループワーク・発表の準備
第15回	まとめ・合同発表会

【表 1 基礎ゼミ I 前期シラバス】

5. 研究目的

本研究では、学生の学びの困惑を、個人の能力の問題とはせず、学びを包括的な社会的実践と捉え、授業の役割を「学びの運動に巻き込む」こととして、上記のように初年次教育、基礎ゼミ I を位置づけ、本校の学生特性を踏まえつつ、協同学習の手法(安永, 2011・2012)を採用し、2013年4月から7月(前期)まで実践したので、ここに報告する。

6. 研究方法

学生の基礎学力評価・校訓理解評価は、レポート課題にて行う。コミュニケーション能力・主体性は、学生の授業やグループワークの参加に対する自己評価の変化過程を分析するとともに、学生の授業に対するコメントやレポートの言説分析を試みる予定である。具体的な方法として、林の数量化三類(杉万, 2013)を用いて、学生グループの集合特性の変化を分析する予定である。

7. 結果・考察

現在、授業は進行中であり、毎回の授業感想(リフレクションペーパー)、レポート課題などに取り組んでいる。7月に終了した時点で上記の方法で分析を行い、当日分析結果を発表する予定である。

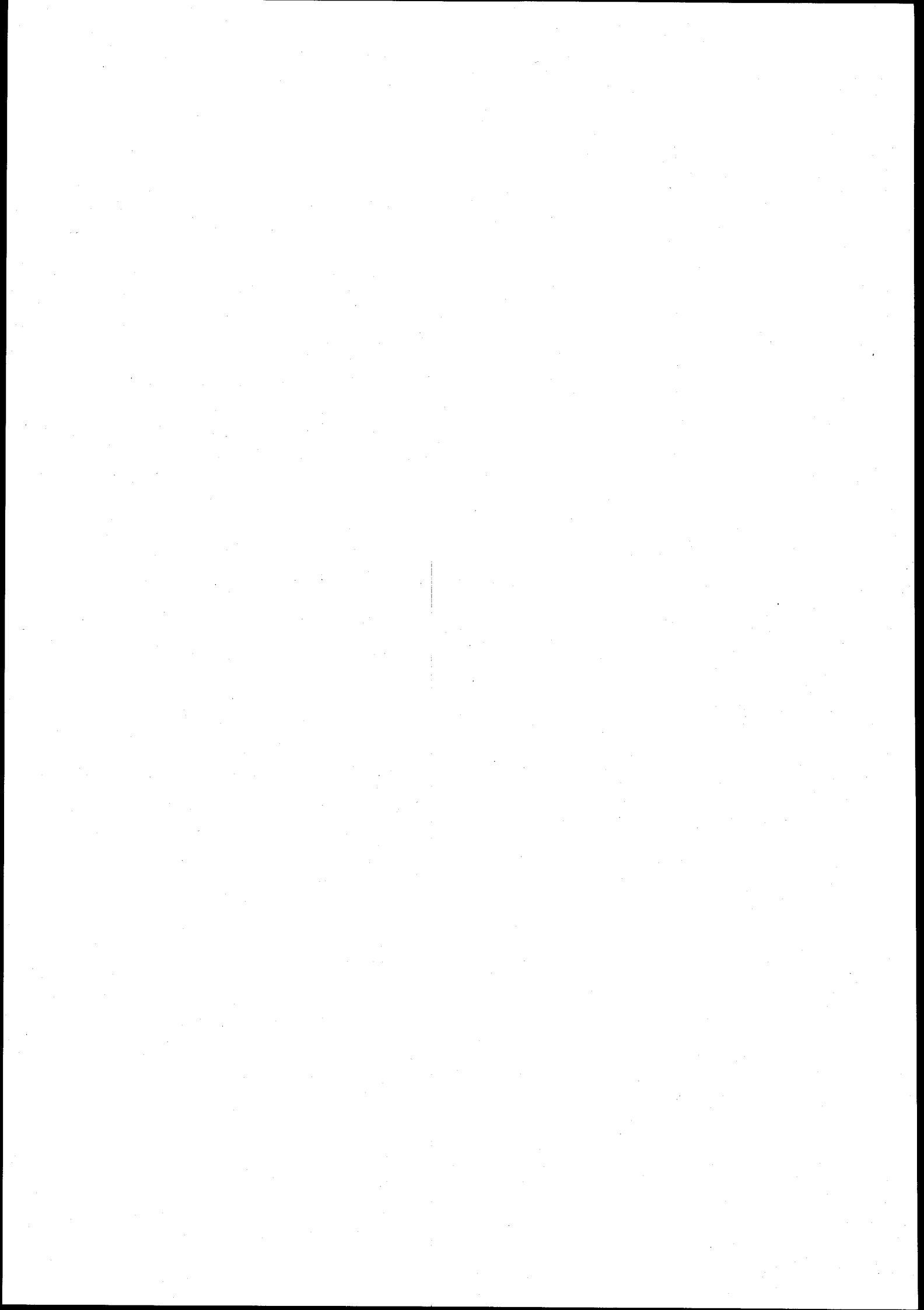
【引用文献】

- ・藤田哲也編(2006) 大学基礎講座 改造版, 北大路書房.
- ・平田オリザ(2012) わかりあえないことから コミュニケーション能力とは何か, 講談社現代新書.
- ・河合塾編(2010) 初年次教育でなぜ学生が成長するのか-全国大学調査からみえてきたこと-, 東信堂.
- ・佐伯胖(1993) 訳者あとがき, ジーン・レイブ エティエンヌ・ウェンガー, 状況に埋め込まれた学習, 産業図書.
- ・斎藤孝(2006) 段取り力-うまくいく人はここがちがう, 筑摩書房.
- ・佐藤学(2000) 「学び」から逃走する子どもたち, 岩波ブックレット.
- ・杉万俊夫(2013) グループ・ダイナミクス入門, 世界思想社.
- ・内田樹(2007) 下流志向 学ばない子どもたち, 働かない若者たち, 講談社.
- ・安永悟(2011) 実践・LTD 話し合い学習法, ナカニシヤ出版.
- ・安永悟(2012) 活動制を高める授業づくり-協同学習のすすめ-, 医学書院.

13日（金）自由研究発表Ⅰ（16:00～18:00）
8・409教室

アカデミックライティング

座長：井下 千以子（桜美林大学）



ディベートとのコラボで行う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)

1 はじめに

現在の大学生は、自分の意見(主張や見解)をはっきり述べないと言われている。学校でのイジメが問題になる中、他者に気を遣い、場の空気を読んで行動することが習慣になっているためだろう。自分の意見があってもそれを口にするのを遠慮してしまうのだ。そういう習慣ができてしまうと、意見を持つこと自体がしだいに難しくなる。そんな大学生がどうすれば意見を明確に打ち出したレポートを書けるようになるだろうか。

それを克服するために行った試みがディベートとコラボするライティング実践である。ディベートとは言うまでもなく肯定側・否定側に分かれて意見を主張し討論を行うことだ。否応なく自分の意見を述べなくてはならず、それが論破される過程も体験する。したがって意見を取り戻す場として最適なのである。本発表で取り上げるのは、4人が一組になり否定側と肯定側に分かれて一つのテーマを討論するミニ・ディベートである。ディベート終了後、同テーマで意見を主張し論証するレポートを書く。ディベート時に3人から様々な意見が出されているため、自分一人では思いつかないような視点からテーマにアプローチでき、反駁も出されているから論理的弱点をカバーしてしまえる。意見には必ず論拠が必要であることもディベートを通して学ぶことができる。このような工程を経て書かれたレポートは、仮に文は稚拙であったとしても、論理的に展開し構造化されているので、読み手にその意が正確に伝わるものとなる。本発表はその実践報告である。

2. ディベート・テーマの条件

この実践で最も重要なのはディベートのテ

ーマ選択である。学生のモチベーションが上がるテーマであることが第一条件でありそれに加えて以下の3条件を満たす必要がある。

1. 肯定／否定が主張できるもの。2. 論拠(広い意味での客観的事実)を示して論証できるもの。3. レポートのテーマに適したもの。

これらの条件を満たすものとして選んだのが、ハーバード大学のマイケル・サンデル教授が東大・安田講堂で行った「白熱教室」で学生たちに投げかけた以下の六つの問いである。

1. 漂流ボートでの殺人は許されるか/2. 伊ーは高額の年収に値するか/3. 東大は多額寄付者の入学を認めるべきか/4. 指名手配された兄を警察につきだすか/5. 自国民と他国民、どちらを救う?/6. オバマ大統領は日本への原爆投下を謝罪すべきか(参考資料:2010年8月30日付朝日新聞)。

いずれも答えのない問いであり、数値データや法律、専門家の見解、事例といった「客観的事実」によって根拠を示すことで、否定側・肯定側ともに論証することが可能である。テーマ選択法は、六つすべてを提示し好きなものを選ばせて同テーマどうしでグループを作るという方法と、あらかじめ教員がテーマを一つに絞り全員がそのテーマで行うという二通りの方法を試みた。テーマが決まってからの手順は双方とも同じである。

担当するテーマを決めたのちに4人グループに分け、各々に論拠となる「客観的事実」を収集してディベートに臨むように伝えた。このとき、否定側と肯定側、どちらに立っても主張できるように用意してくるよう指示しておくことが大切である。なぜなら、グループワークが嫌いな学生は、当日の授業を休む可能性があるからだ。否定側・肯定側と役割をあらかじめ

じめ決めてしまうと、ディベートが成り立たなくなることもあり得る。また、主張する時間と質疑の時間を、例えば 2 分ずつであると、1 分は文字数にして約 400 字であることも伝えておくことが望ましい。どの程度の資料を集めるか見当がつくからである。

3. 実践方法

実践はテーマを決定した翌週に行った。まず、手順書を配付し、主張と質疑の順番を丁寧に伝える。板書が望ましい。手元に手順書があっても、話すことに集中すると順番が把握しにくくなるからである。発言者には立って主張してもらう。座ったままだと雑談の延長のようになる。立つことにより改まった発言になる。発言時間が短いので緊張感を保つためにも立っての発言を推奨したい。

教員はタイムキーパーとして時間の管理を行う。タイマーを用意し「始めてください」「あと 20 秒です」などと知らせる。発言時間は 2 分としたが、1 分もたない学生もいる。教員は時間配分を臨機応変に調整しながら場をつかっていかななくてはならない。ディベートの流れは以下のようなものである。

【手順】

1. 4 人で向かい合って座る。
2. 肯定側ペア (A B)、否定側ペア (C D) で、それぞれ打ち合わせをする。どう論証していくか、作戦を練る。
3. ディベート開始。話し手は立って話す。

◎ 発言する順番

- ① 肯定側スピーチ ⇒ A が 2 分スピーチする
- ② 否定側質疑 ⇒ C から A に対し質疑を 2 分
- ③ 否定側スピーチ ⇒ C が 2 分スピーチする
- ④ 肯定側質疑 ⇒ B から C に対し質疑を 2 分
—— 作戦タイム 5 分
- ⑤ 肯定側スピーチ ⇒ B が 2 分スピーチする
- ⑥ 否定側質疑 ⇒ D から B に対し質疑を 2 分
- ⑦ 否定側スピーチ ⇒ D が 2 分スピーチする
- ⑧ 肯定側質疑 ⇒ A から D に対し質疑を 2 分

(*)

4. 終了後、振り返り

- 4 人で議論内容についてコメントし合う。プランを練りながら行うとよい。なおレポートは肯定側、否定側、どちらで書いてもよい。
5. 文章構成ワークシートを使用して、アウトライン作成にとりかかる。

以上がディベートの流れである。説明も合わせて所要時間は 30 分程度だ。終了後は直ちにマッピングワークシートまたは文章構成ワークシート (アウトライン用のワークシート) に今の学びを記入させてレポートの構成をまとめてもらう。論理的思考をした余韻が脳に残っているうちに行うことで、ディベートの効果を効率的にレポートに反映させられる。

4. 問題点

この実践を行ううえでの問題点は 2 点ある。一つはディベートやグループワークが嫌いな学生がいること、もう一つは準備をしてくる学生と準備をしてこない学生がいることである。一つ目についての対処法は強制しないで見守ることである。一人で書きたいという意思を尊重すればよい。問題は二つ目だ。数値データや事例、判例などを調べて準備してきた学生と、何の準備もしないで参加した学生とは、話がかみ合わない。相手が準備不足であることは論の稚拙さからすぐにわかるので、前者の学生はやる気を喪失しフラストレーションに陥る。全員が準備をしてきたうえで行うと、互いに触発され新しい思考が生まれる実り多いディベートになる。この点をどうするかは今後の課題である。

5 まとめ

以上、ディベートとのコラボで行ったレポートライティングについて述べてきた。この方法により大半の学生は意見の主張方法を理解し、他者を説得するには論拠の信頼性が重要であることに気づく。発表時には学生のレポートをいくつかご紹介する予定である。

*このディベート法は松本茂・河野哲也著『大学生のための「読む・書く・プレゼン・ディベート」の方法』(p139-140, 玉川大学出版部, 2007)を参考にしている。

文字情報の共有に基づく文章作成・読解指導の改善

—聴覚障がい学生を交えた初年次ゼミ指導の経験から—

【発表者】 藤波 潔 (沖縄国際大学)

1. はじめに

沖縄国際大学では、初年次ゼミ科目を学科専門科目として開設している。報告者が所属する社会文化学科では、約20名の学生を1クラスとする「フレッシュマンセミナー」を5クラス開講し、学科の中核的な教育手法である集団によるフィールドワーク調査についての基本的な技能の修得と、その前提としての文章作成、読解、表現能力の育成を目標としている。

本報告では、2012年度のゼミ生として聴覚に障がいを有する学生がいたことを契機として実施した文章作成、読解指導方法の改善の内容とその効果を検証して、文字情報の共有を中核とした文章作成・読解指導の有効性について考察することを目的とする。

2. フレッシュマンセミナーの概要

報告者が担当するゼミは、前期が文章の作成・読解、後期はグループ調査を主軸として展開している。シラバス等の詳細は、当日配布することとする。

3. 文章作成・読解指導の実態

(1) 文章作成指導

報告者が担当するフレッシュマンセミナーでは、毎年4～5月を「4行作文」演習に充てている。

「4行作文」とは、あるテーマに対する「結論」を確定させた後に、その結論を導き出した「理由」、その理由が合理性を有するものであることを示す「例示①」「例示②」を、それぞれ1文で表現し、最後に文の順序を入れ替えて文章化するものである¹。

また、その応用形として、「問題提起」「意見提示」「理由提示」「結論」から構成される「樋口方式」²にも取り組んでいる。

こうした文章作成は、「口の字型」に配置されたゼミ教室の中央部分に担当者とSA³の学生が入り、ゼミ生と1対1で対応することで指導してきたし、聴覚障がい学生にも対応可能と考えた。

確かに、作成された文章を「添削」するだけならば大きな問題は生じない。しかし、そもそも与えられたテーマに「結論」を出したり、その結論の根拠となる「理由」を考えたりする際に、ゼミ生個々人が苦勞している状況が散見された。加えて、聴覚障がい学生が、他のゼミ生と交流する機会もなく、学科教育目標である「社会的コミュニケーション能力」の育成につながらないとも感じた。

(2) 文章読解指導の改良

従来、4行作文を終えた6～7月には、文章の読解能力、レジュメ作成能力、表現能力の育成を目的として、新書レベルの文献を指定して、ゼミ生の分担箇所を指定し、「要旨報告」をさせていた。しかし、この数年、報告者以外の学生が文献を読んでこない、報告後の意見交換が特定の学生に偏る等の問題点があることを感じていた。また、この方法では、聴覚障がい学生の参画は相当困難になること

公司郎氏(東京未来大学)の自由研究発表「教養科目「国語表現」の必修化による論理的思考力・表現力の育成」を参考にした者である。

² 樋口裕一『ホンモノの文章力』を参考とした。

³ 勤務校では、学部3・4年生をSA(Student Assistant)と称する教育支援者として活用する制度がある。

¹ この方法は、本学会第1回大会における光野

が予想された。

そこで、2012年度は、文章読解能力の育成だけに目的を絞った内容に改めることとした。具体的には、新聞のコラム程度の文章を与えて、その「結論」を探し出させ、併せてその結論を導き出した「理由」、そしてそもそもその文章が何を課題としていたのかという「問題意識」も見つけ出す作業を課した。

この作業はグループで実施することとした。それは、聴覚障がい学生の参画させ、同時に、論理性が乏しく、唯一の「正解」しかないと考えがちで、多数の他者に対して自らの意見を表現することを苦手とする学生たちの積極的かつ主体的な学習参加を促すことを狙いとしたからである。具体的な作業工程は、次の通りである。

- ① 課題文の個人での精読
- ② 「問題意識」「結論」「理由」の抽出
- ③ 他のメンバーに対する自分の意見の提示 (抽出した内容を書いたシートを見せながら)
- ④ グループでの討議
- ⑤ グループとしての意見の取りまとめ

ここでのポイントは、個人で書き出した「個人としての意見」を他者に示しながら意見を述べることである。それによって、意見の多様性を目で見えて確認できるとともに、グループとしての意見を構築する際に、記載された文章を比較しながら議論が展開できるという点にある。もちろん、聴覚障がい学生も、他のゼミ生と同様の参画が可能となった。その結果、ゼミ生たちは良好な人間関係に基づき、安心して自らの意見を開陳できるようになっただけでなく、他者の異なる意見をより深く理解しようと努め、意見が多様であることを認識するようになった。

4. ゼミ生の反応と自己反省

上記のような指導に対するゼミ生の主な反応は以下の通りである⁴。

「文章を読み、筆者の意見を読み解き、結論をまとめる作業は、後期の調査報告のレジュメ作成のときに役立った」(男子)

「多くの課題やゼミでのグループ学習などをやっていたけど、この学習があったからこそ、2年次への練習にもなったし、何より他ゼミにはない達成感というのを味わった。」

また、聴覚障がい学生は次のように記載している。

「(ゼミは) 楽しかったです。みんないい人たちでおもしろかったです。」「4行作文などのレポートに役立つやり方は、今でもたまたま文章の練習として使っています。」

しかし、私個人としては、文章読解の際に用いたグループ作業の効果が高かったため、文章作成指導時における応用という課題が残った。

5. 文章作成指導時の文字情報の共有

2013年度フレッシュマンセミナーでは、「4行作文」の段階から、グループ作業による文字情報の共有を取り入れた方法を実施した。具体的な作業工程は、以下の通りである。

- ① 与えられた課題に対する「理由」を個人で考える。
- ② 個人で考えた理由を示しあい、もっとも納得した理由をグループの意見とする。
- ③ 「理由」を強化し、「結論」を補足する「例示」を個人で考える。
- ④ 「例示」を示しあい、文章の論理性が最も高くなるものを2つ選び、グループの例示とする。
- ⑤ 全員で文章化する。

6. 課題

最大の課題は、報告者の指導法についての客観的な効果測定の方法が未確立である点である。入学時点で実施しているテストや他ゼミとの比較等、今後検討していきたい。

⁴ 例示の文章は、1年間のゼミ終了時に書いた

自由記述式のアンケートからの引用である。

自己省察としての文章表現

—「日本語リテラシー」の教育実践を事例として—

谷 美奈 (帝塚山大学全学教育開発センター)

1. はじめに

現在、多くの大学が初年次教育を模索する中、特にレポートの書き方や論文の書き方といったアカデミックスキル、すなわちリテラシー（読み書き能力）に関する科目を設置している。これらの特徴は、専門学術的知識やスキルの提供など、教育上の有用性をねらいとして取り組んでいることにある。だが、そのために問題がテクニカルな意味における文章指導に限定されているとするならば、文章表現教育の現代的意義が見失われる怖れがある。「大学生の文章力低下」を追求すれば、「自己」と「世界」の双方にまたがる認識の起点というべき（私）がうまく機能していないこと、すなわち「学びの主体の未形成」という問題につきあたらざるをえない。本発表では、この課題解決の有力な手掛かりとして、発表者の前任校である、京都精華大学「日本語リテラシー」の「自己省察を中心にすえた文章表現とその作品化」の教育実践に着目する。

2. 実践のあらまし

京都精華大学初年次教育プログラム「日本語リテラシー」は、「読む・書く・考える」をシンボルフレーズとして2004年度にスタートし、2006年度に文科省特色GPに選出されている。この教育実践は、技術面を重視した文章技術指導や論文作成のための授業とはいささか似て非なる特徴を有している。要点を挙げれば、自己省察（内面の掘り下げ、とらえ返し）に主眼を置くこと、および単なる作文ではなく作品をめざすこと（作品化）である。ここでの「作品化」とはレポートや小論文でも、小説などのフィクションでもなく、文章ジャンルとしてのエッセーすなわち「自己省察的な文章」をさす。書くという記述行為が自己を省察することと同義ととらえ、最終的に作品としてのエッセーへと文章を結実させる。学生はあくまでも自己を基点に、自らの内面にある感情や思い、記憶や経験を言語化することをめざして作文する。さらに、たんに作文するにとどまらず、粘り強い推敲のプロセスをふんで作品化をはかる。同時に読み手である他者に向けて自作を差し出し、その批評を受け止めることで、文章表現としてのサイクルは完結する。この過程において教員との対話やグループワークでの相互批評、自作朗読や文集発行といった作品発表が並行して行なわれる。

3. 教育理念

このような実践を試みようとする背景には、近年の高等教育実践においてしばしば指摘される、「私」と専門学術的なテーマとの著しい乖離がある。「書く＝考える」ことが、学生にとっての外在的・形式的に強制された、こなされるべき「義務」でしかなく、内発的な学びと表現への模索や試行に結び付きにくい状況がある。これに対して、ハツツ的な技術の伝授でも、専門的知識の注入でもなく、「書く＝考える」ことが学生の内発的な学びや動機やきっかけになることが目指された。

- (1) 日常的な出来事や生活体験を題材にする。そのような経験における感覚の感受の「掘り下げ」、経験の意味の「とらえ返し」をめざす。
 (2) 頭の中や胸の内にある未定形であいまいな思いに言葉を与える。それにより、自分ごどのような感受性や価値観をもつ人間を確認する。
 (3) 確かめられた言葉や表現を他者と交換する。他者へ伝え、他者の言葉や表現を読みとろうと努力する。これが他者・社会・時代への関心につながり、専門課程の学びへ接続する。

このように、日本語リテラシーは内発的な学びの姿勢を学生から引き出し、書くことを主眼とし、それを「書く＝考える」プロセスの反復の中に漸次的に実現してゆこうとする教育実践である。

4. 授業の形態と特徴

日本語リテラシーの授業は、前後期各15週ずつあり、それぞれに4つのクールが設定されている。2011年度日クラスでは、次のような課題テーマ（1000字～2000字程度）を実施した。

【前期】全体テーマ……「記憶に残っていること」	
・第1クール……私がいた場所/私の居場所	
・第2クール……ここに残る人	
・第3クール……そのときの感情	
・第4クール……私ハコウイウ人間デアル/コウイウ私ニナリタイ	
【後期】全体テーマ……「〇〇と私」	
・第1クール……言葉の経験	
・第2クール……魅力を解剖する	
・第3クール……感覚を伝える	
・第4クール……自由課題	

前期は、自分の記憶や体験の中から場所・人物・感情にまつわる題材を探し出して書き、自己認識を深めて「（私）の発見」に至ろうという意図がある。後期は、「（私）を起点にしつつも、やや遠隔対象の位置にある言葉・魅力・感覚を題材とし、それらと「（私）」との関係を書くとした。

文章記述の生成プロセスは、「ワークシート作業→メモ作り→下書き→推敲」が基本形となり、とくに「推敲」という作業が鍵となる。その内実には、「掘り下げ」と「とらえ返し」がある。

「掘り下げ」とは、「悲しい」や「嬉しい」といった主観語ですませてしまいがちな感情がどのようなニュアンスを含んだ感情なのかをできるだけ分節化して再現することである。「とらえ返し」とは、そのときその感情がなぜ自分に起こったのか、なぜ今もその思いが記憶の底に残り続けているのかを自問し、記憶の意味を行為者ではなく認識者の立場で考え直そうとする記述である。「掘り下げ」や「とらえ返し」の契機が文中になければ平板で底の浅い文章のまま終わるが、逆にそれらが具わっていると自己省察的で味わいと読み応えのある、「気付き」のある文章となる。

5. 〈自己〉と〈世界〉の架橋

(1) 自我像のプロトタイプ

これらの理念や実践がどのような成果を生み出したか、方法的には不十分なものであることを承知の上で、2011年度日クラスの成果物の一端を「作品資料」として提示し、「日本語リテラシー」の実践を検証するのに、ふさわしいと思われる男子学生・A君の作品群を批評の対象とする。

当然のことだが、学生は誰にでも、なにげなく抱えている自己イメージがある。そのイメージは判で押したようなネガティブなものも多く、その偏りと、同型性には驚くべきものがあった。以下に紹介するA君の作品も、その典型というべきものである。（※「作品資料1～3」は発表時に配布する。）

A君の作品「トイレという場所」（作品資料1）は、前期第1クール「私がいた場所/私の居場所」で提出された作品である。内容は次のようなものである。

二年半の高専在籍中、A君の居場所はトイレであった。ある日、クラスメートを困らせようとト

イレに閉じこもる。最も居心地の良いトイレを選び、小さな折り畳み机とノートパソコン、昼食を持ち込み「自分だけの居場所」に八時間も居続けた。半年後に高専を退学するが、今振り返ってみても担任や同級生の顔は思い出せず、なぜ自分の居場所がトイレだったのかよく分からないという。

提出時の感想に、「自分のなかになんとかあった記憶を整理することは難しい」と書かれていた。この作品は、その「なんとかあった」という感覚を正直に文章にしているものの、読んでよくわからない部分が多い。たとえば、本来A君がいるべき場所であった教室がなぜ居場所ではなかったのか？ それを確かめるためには、当時のA君の目にクラスがどんな様子に映っていたのか、という問題があるはずだ。すると当然、そこには具体的なクラスメートや教師の姿、それらの人々との関係が登場するだろう。そこに踏み込まなくては、彼の当時の孤独感や孤立感は伝わらない。そして、8時間もトイレに隠れるのはやはり異常な行為である。A君は彼らを困らせたかったのだろうか？ しかし、騒ぎになった様子は文章からは伝わってこない。ひよとするとA君は自分の存在が高専という場所でのようなものであるかを、確かめようとしていたのではないだろうか。しかし、そのことを確かめたというようには書かれていない。

ここから感じられるのは、A君における「他者の不在」という問題である。この不在感は二重的であって、文中に登場する当時の教師やクラスメートについての不在感が感じられる。また、書き手であるA君におけるこの文章の読み手も不在である。ここで必要となるのが、「とらえ返し」というアプローチである。A君はいまでは、少なくともトイレに閉じこもって他者との関係を遮断する学生ではないようだ。それなら、この過去と現在の違いは何によってもたらされたのだろうか？ それを切り口にすれば、トイレの記憶が自分にとってどんな経験だったのかということが、その当時の自己了解とは違う意味、異なる解釈によって浮上するのではないか――。

以上のような批評を付して、作品は返却された。「とらえ返し」とは、過去の出来事に対する、現在の筆者にとっての意味や価値を自問自答する思考であり、過去と現在のあいだに存在する連続と断絶、自己の原形質のようなものとそこからの変化を確かめるための、再審理の手続きである。

(2) 自我像の変化

前期第2クール「こころに残る人」では、A君の「閔の葬儀」(作品資料2)が佳作に認定された。

高専を辞めて一年、荒んだ生活で感情が乏しくなる。その頃、九年間付き合った幼馴染の友人が死ぬ。葬式の際、訪れた故人の部屋のなかで、出会い以降の関係を丁寧に見つめ直した作品である。

提出時の感想用紙には、「下書きについて前回より大きく直せた」という自省とともに、「今回書いた友人は自分の中でも大きな存在であったとあらためて思う」と記されていて、この作品を書くことをとおして書き手に訪れた「気づき」にふれられていた。

この作品を書くことで、まず、自分自身について詳しく描けるようになり、過去の自分を、現在の自分の目で客観視している。なにより大切なのは、亡くなった友人と自分との関係の変化をたどるなかで、その時々相手の関係性が「掘り下げ」られ、最後に自分にとっての友人の存在の意味が「とらえ返し」されていることである。いま振り返れば友人との関係はけっしてよい思い出ばかりではなかった。だが、それでも自分にとっては大きな存在だった、という「気づき」である。

このように、「シチュエーション・掘り下げ・とらえ返し」という作品評価の主要ポイントにおいてこの作品は充実した達成を遂げている。「友人の死」によってその人との関係の意味を取り出し、「友人の死」の意味を再びエッセーの執筆を通して問い直そうとしたのである。第1クールから第2クールへのA君の変化は、彼にとっての切実な〈他者〉の存在を発見しえた点に求められる。

(3) 他者に媒介される自己

「六回目の試験」(作品資料3)は、第3クール「そのときの感情」で書かれた作品であった。第1クール以来の軌跡の中に置いてみると、A君の変化はいつそう鮮やかにとらえられる。

A君は自動車学校で実技試験だけではどうしてもクリアできずにいた。「何かひとつ、今の自分でもやり遂げることを見つけたかった」ために通い出したが、自信がないからか、プレッシャーのためか、試験当日になると腹痛に襲われる。情けない自分を乗り越えようとする原因を分析しても、うまくいかない。そんなとき同じ年頃受験者の存在に気づいて興味をもつ。一言二言会話しただけなのに、不思議とそのあと落ち着いて試験を受けることができ、見事合格となるという内容である。

提出時の感想メモでは、テーマである「感情」について「感情というのは、その場面や状況によりすこずつ変化していく」として「どこか前の二題とも繋がっている部分があったように思う」と言及している。これまでの作品と今回の作品に通底する何かを感じたことが暗示されている。おそらくそれは「他者との関係」という問題で、自分の変化や成長を規定してきたものがつねに「他なる者」との関係性のあり方だった。文章の叙述は変わらず淡々として書き手の人柄が表れているが、過去の即自的な自己像を離れて客観的に自己を見つめる筆致になった。構成的には時系列にそったシンプルなものであるが、その時々心の動きが現在の書き手の位置からとらえ直され、感情の原因が一つひとつ丁寧に探られている。「失敗してもあきらめなければ、いつか前に進むことができる」という自信をもたらすことになった他者との触れ合いが、この作品のモチーフである。

内向的で大人しかったA君はこの頃、授業においても変化を見せ始める。他の学生の発表に自ら挙手して意見を述べるようになった。自作への手応えと共に、他の人の作品も関心の対象となったのである。後期にグループワークが始まると、班メンバーの作品に積極的に批評を述べるA君の姿が見られた。トイレに八時間籠って他者を回避したかつての姿は想像もつかないものとなっていた。

以上、A君の前期の軌跡を第3クールまでたどったが、現実には学生の個性はさまざまで、A君のような前向きな部類から、相当プレッシャーをかけないと取り組みができない学生に至るまで、十人十色、千差万別の観を呈している。とはいえ、大方の学生にじつは一定の潜在的能力が具わっている。日本語リテラシーは、「震災について、いまの社会や日本について考えよ」と問いかけるような教育実践ではない。学生たちが自分の切実な実感に信を置き、しかも「なぜ、自分はどのように感じるのか」と自問自答するとき、その深度に比例して、他者へ、社会へ、世界へと射程を拡張する力が生まれる。そのことを信じる実践プログラムである。

6. おわりに

本発表は、京都精華大学「日本語リテラシー」の教育実践を事例として、大学初年次教育における文章表現教育の可能性、とりわけ文章表現をとおした「学生における自己認識の深化」「自己と世界の架橋」という理念の有効性について論じたものである。

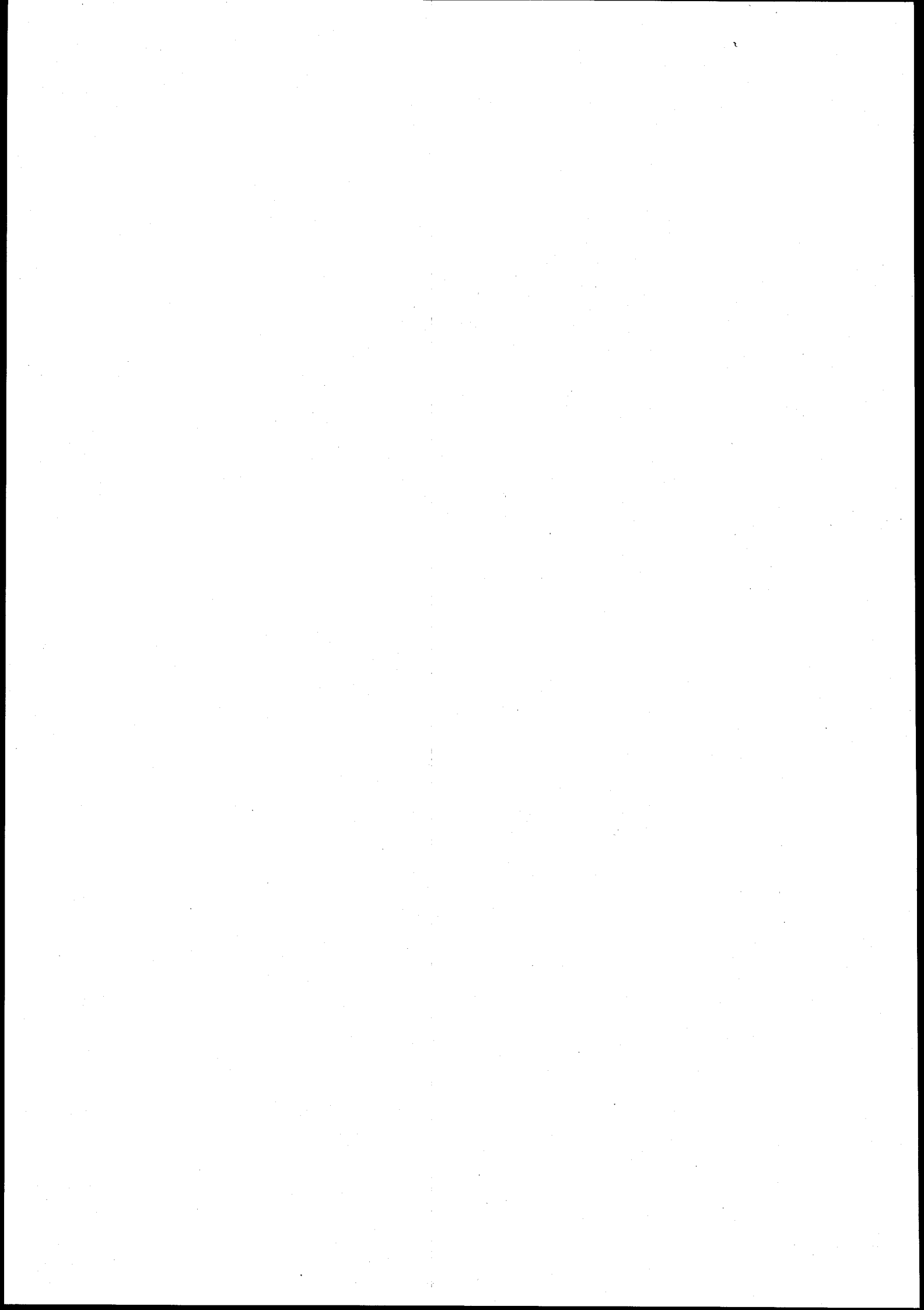
初年次教育においてレポートや論文の基本形式を修得することはたしかに効率的であり、学びの基盤の一つとして捉えることが出来ないわけではない。だが、はたして入学したばかりの学生に対して、何をどこまで書けるように期待して教えるのがよいのか、どのようなテーマを、どの程度の深さや広がりを書くのか、何が学びの基盤(レディネス)となるのか。これらのことを見定めようとするとたちまち浮上するのが、現代学生における「学びの主体の未形成」という問題である。

そのような問題を解決するため、〈私〉を書くこと、自己の生きてきた/生きつつある経験・記憶・感受を拾い上げ、それがどのようなものであるかを分節化し、掘り下げ、その意味をとらえ返す。それらをおして〈私〉という存在、〈私〉らしさを発見し、深く認識する。そういった自己省察的な文章にこそ、今日の文章表現教育の現代的意義がみいだされるのではないだろうか。

14日(土) 自由研究発表Ⅱ (9:20~11:50)
8・301 教室

高大連携・新入生オリエンテーション・
FD・SD

座長：中村 博幸 (京都文教大学)・渡辺 達雄 (金沢大学)



関西大学における高大連携の試み

—Kan-Dai ネットレス・セミナーの実践内容とその成果—

【発表者】 小林 至道 (関西大学・教育推進部)

1. 問題の所在

高大接続の問題は、初年次教育研究において重要な課題の一つとされている(杉谷 2011, 川嶋 2013 など)。山田によれば、高校から大学への円滑な移行を支援する初年次教育は、「学力低下に備える」だけではなく、「動機づけの欠如を補う」効果も期待されているなかで、「大学で初めて新入生のために行う教育」として位置づけられてきた(山田 2011, p. 39)。そこでは、大学での学習に不可欠な「レポートの書き方」、「論理的思考力や問題発見・解決能力」、「口頭での発表技法」などが重視されることが、これまでの調査で明らかになっている(山田 2009, 文部科学省 2009 など)。

その一方で、「論理力、問題発見、解決力といった目標に向けての教育方法として効果的だとされるディスカッションや口頭発表の機会あるいは、探求型レポートなどを書く機会は限られており、この点における高等教育と中等教育との接続性はあまり見られない(山田 2011, pp. 38-39)」と指摘されるとおり、大学で行う上記のような授業実践を前倒しして高校生を対象に行う事例やその成果の蓄積があまりに少ない、というのが現状である。

このような背景を踏まえて、本発表では、関西大学教育推進部¹が「アクティブ・ラーニングで大学生の学びを体験してみよう！」というテーマのもと、2013年度に実施したネットレス・セミナーにおける授業実践の内容とその成果を報告する。

2. ネットレス・セミナーの概要

(1) ネットレス・セミナーとは

ネットレス・セミナーは、2007年度より関西大学において実施されている高大連携の取り組みである。「一つ一つのテーマはネットレスのようにつながる」という企図が、セミナー名の由来となっている。

例年、会場である関西大学千里山キャンパスに最長でも1時間から1.5時間程度で来校できる距離内の高校へ、前年度の2月(今回の場合は2013年2月)頃から、郵送での案内文の配布を開始する。そして、各高校が参加希望者を取りまとめて受講申込書を返送することで、受講資格が得られることになる。

2013年度は、春学期(5~6月開講)に教育推進部とシステム理工学部が、秋学期(10~11月開講)には法学部とシステム理工学部がそれぞれにテーマを設定し、全6回の講義を行うことになっている。なお、本セミナーの案内については、関西大学HP上にも掲載されている。

(2) 参加者の内訳

2013年度の春学期に教育推進部が実施した同セミナーには、79名(大阪, 京都, 奈良, 兵庫から12校)の高校生が参加した。参加者は全6回同じメンバーで、その内訳を学年別に見ると、1年生=42名、2年生=23名、3年生=14名、全体で見ると、男子=36名、女子=43名であった。

(3) 授業スケジュール

本実践の特徴の一つは、表1のとおり、全

¹ 教育推進部とは、関西大学の教育活動全体を支援する組織で、共通教養教育の推進や教育開発などを行っている。

6回の授業を分担制で行った点にある。全6回を通してつながりのある授業を提供するために、各回の授業案、レジュメ、スライドなどの資料は、担当者間で情報を共有した。

表1 授業スケジュール

回	日程	テーマ	担当者
1	5月25日	わかりやすい文章を書く	林田
2	6月1日	読解力を身につける	小林
3	6月8日	論理的に考える	中澤
4	6月15日	プレゼンテーション入門	岩崎
5	6月22日	ディスカッションでアイデアを練る	西浦
6	6月29日	ディベートで議論する力を身につける	中澤

【時間】毎週土曜日 14:40～16:10 (90分)

(4) 授業設計における狙い

①ライティングに関わるテーマ設定

本実践は、津田塾大学との大学間 GP、〈考え、表現し、発信する力〉を培うライティング/キャリア支援(2012年度採択文部科学省大学間連携共同教育推進事業)の一環としての取り組みでもあることから、そこでの研究活動と関連づけたテーマ設定となっている。

②アクティブ・ラーニング形式の授業

また、近年の大学教育におけるトレンドを鑑み、生徒が一方的に講義を聞く形式ではなく、積極的に授業に参加し、主体的に学ぶことができる授業形式としたことも、本実践の特徴の一つである。具体的には、毎回の授業において個人ワークあるいはグループワークの時間をふんだんに(約30分～60分)盛り込んだ授業設計とした。

このアクティブ・ラーニング形式の授業をより円滑に実現するために、毎回3～5名の学部生をラーニング・アシスタント(LA)として配置した。LAの主な業務は、授業前の打ち合わせ・準備、当日資料の配布、グループワークの補助、授業後の片付けなどである。

3. 分析課題

以上のような取り組みを通して、本発表で

は、次の2点を主な分析課題として設定する。

- (1) 高校生の受講の様子
- (2) 授業設計における狙いの効果検証

まず、(1)については、特に高校における通常の授業とは異なる点、すなわち、90分という授業時間、多様なテーマによるグループワーク、他校の生徒との交流といった点に着目し、実際の高校生の受講の様子を検討する。

次に、(2)については、①授業担当者を分担制とした点、②アクティブ・ラーニング形式の授業を行った点が、実際の受講者である高校生および講義を行った教員それぞれにおいて、どのように受け止められたのかを分析課題とする。

分析は、本セミナーの各回におけるアンケート(出席票代わりに各生徒が回答)、および全6回が終了した後の受講者アンケート、そして各回の授業担当者が回答した事後アンケートの結果にもとづいて行う。なお、本発表要旨の提出時点(6月17日締切)では、未実施の回を含む現在進行形の試みであるため、上記の分析結果および考察については、当日の発表にて詳しく報告する予定である。

【参考文献】

- ・川嶋太津夫(2013)「高大接続と初年次教育」初年次教育学会編『初年次教育の現状と未来』世界思想社、pp.43-54.
- ・文部科学省(2009)「大学における教育内容等の改革状況について」.
- ・杉谷祐美子編(2011)『大学の学び 教育内容と方法』玉川大学出版部.
- ・山田礼子(2009)「大学における初年次教育の展開—アメリカと日本」『Journal of Quality Education Vol. 2』国際教育学会、pp.157-174.
- ・山田礼子(2011)「大学からみた高校との接続 —教育接続の課題—」『高等教育研究第14集』日本高等教育学会、pp.23-46.

熊本保健科学大学における「教・職・学」協働の取組み

— 新入生オリエンテーションにおけるピア・サポーターの参画事例 —

○河瀬晴夫*・上林亜夜*・嶋田かをる**・向井良人**・石原義光*

(*熊本保健科学大学総務部, **熊本保健科学大学保健科学部)

キーワード：教職学協働，新入生オリエンテーション，ピア・サポーター，導入教育

1. はじめに

大学のユニバーサル化に伴い、多様な学生が大学に入学してくる中、真面目でコツコツと努力しているにも関わらず、高校までに身につけた学習スタイルから抜け出せずに成績不振となる学生が散見される。「生徒」としての高校型の学習から「学生」としての大学型の学修への転換は、大学入学当初に学生が取り組まなければならない課題であり、大学としても何らかの支援が必要である。

今回、熊本保健科学大学（以下、「本学」）では、上述支援策の一つとして、新入生オリエンテーションを活用した新入生の「学習」から「学修」への意識改革を目的とした「教・職・学」協働の取組みを試みたので報告する。

2. オリエンテーションに関する課題と改善

本学では、例年3日間の日程を組んで新入生オリエンテーションを実施し、修学や学生生活についての説明のほか、学科別オリエンテーションやプレースメントテスト、健康診断、課外活動紹介等を行っている。しかし、これまで『広範な内容について一方的な説明に終始することが多く、重要なポイントについて新入生に十分周知徹底できていない』ことや、『全体的に講義形式が多く、新入生が受け身的になるため、大学の学修への導入教育的な要素が少ない』こと等が課題として挙げられていた。

そこで、これらの課題に対処し、新入生が

スムーズに大学生活に順応できるように、これまで分散していたオリエンテーション会場を大講義室（収容定員399名）に集約した上で、従来の3日間のオリエンテーション内容を2日半に再編した。これにより確保された最終日の午後半日を使い、本学が採用しているピア・サポート制度を活用したグループワークを取り入れ、次の3つの目的を達成することを試みた。

①委員会等から説明する2日間の講義型オリエンテーションの重要ポイントについて、新入生自身がグループ活動を通して復習し、他者に説明できるまでに理解を深める。

②ピア・サポーターが新入生と一緒に活動することで、ピア・サポーターの存在を新入生に周知するとともに、お互いに交流を深め、今後のピア・サポート活動に繋げる。

③オリエンテーションを通して受け身的な学習姿勢から脱却し、大学生として主体的に講義や演習に臨む姿勢を身につける。

3. グループワークの構成

1年生376名を、学科・専攻ごとに6～7名のグループに振り分け、1グループに1名のピア・サポーターを配置することとした（全59グループ）。

グループワークは、『アイスブレイク』、『課題に対するワーク』、『発表』の3部構成とし、課題は教務関連、学生生活関連、キャリア関連の3分野から設定した。

4. オリエンテーションの状況

オリエンテーション開始時にグループワークの予告を行ったことにより、新入生は例年以上に集中してオリエンテーションに参加し、メモをとる姿が多く見られた。また、説明の合間の休憩時間に、説明内容に関する質問をする学生の姿もあった。

グループワーク開始時には、入学直後で新入生同士の間関係もあまり築けていないことから緊張している様子が窺えた。しかし、アイスブレイクにおいて身近な話題をもとに自己紹介をするという形式を採用したことから、すぐに学生同士やピア・サポーターとの関係が築けていた。

課題に対するワークもピア・サポーターの助言を得ながら比較的スムーズに進行した。特に、ピア・サポーターの統括としてピア・サポーターのサポートをする学生を1名配置したことにより、グループの議論が滞ることを防ぐ効果が得られた。また、要所で教職員がアドバイスをを行ったため、話し合いが完全にストップすることはなかった。

発表時には、要点をしっかりと把握し、独自性を表現したグループもあり、この活動の成果を肌で感じる事ができた。

反面、ピア・サポーターのスキルの差異がワークの達成度に現れた。活発な議論を行ったものの、課題の内容を掘り下げることが十分できずに時間を持て余してしまったグループも若干見られた。

5. 参加者へのアンケート調査結果

新入生の満足度を評価するため、グループワーク終了時にアンケート調査を実施した。

アンケート結果から、ピア・サポーターの適切なアドバイスのもと、92.4%の新入生が積極的にグループワークに参加でき、全学科・専攻のほとんどの新入生(98.9%)がグループワークの充実感を得ていた。また、95.4%の新入生がグループのメンバーと仲良

くなれたと答えており、新入生オリエンテーションを通して同級生との交流関係を作ること、大学生活への不適應を防止するという思惑もほぼ達成できたと考えられる。

さらに、学科・専攻別にアンケート結果を分析したところ、医学検査学科の新入生において「積極性」と「交流」に対する否定的な回答(約7%)が、他学科に比べてやや目立ち、他者との交流を苦手とする学生が医学検査学科に入学しているという傾向が示唆された。また、リハビリテーション学科言語聴覚学専攻の新入生は、ほとんど(89.7%)が自分もピア・サポーターになりたいと回答していたことも特筆すべき結果である。

6. おわりに

この取組みは、入学直後の見知らぬ新入生同士のグループワークであるため、ピア・サポーターの存在が重要な鍵となる。結果的には、ほとんどのグループで活発な議論を行うことができ、参加した新入生の満足度も高く、期待以上の成果を上げることができた。さらに、ピア・サポーターを新入生オリエンテーションに参画させた結果、ピア・サポーターの存在が新入生全体に認知され、4月のピア・サポート相談件数は前年より増加した。

今回の取組みを通して、「教・職・学」が一体となった新入生オリエンテーションを実現することができた。学生は、共に創り上げる作業を通して、それぞれが成長し、大学に対する愛着も深まったのではないかと推察する。実際、ピア・サポーターの意見を聞くと、「疲れたけれどやってよかった。」という答えが返ってきた。ピア・サポーター自身にとっても、スキルを伸ばし、成長する機会となったようだ。

「教・職・学」の協働をキーワードに、今後も効果的な学修支援を積み上げていきたい。(「教・職・学」の役割分担及び協働の詳細については、学会当日に報告する。)

ARCS モデルに基づく授業改善による成果とその要因分析

—1 年生向けキャリア科目の学生評価とジェネリックスキルの成長値を比較して—

【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2011年度に実施した1年生向けキャリア科

目「キャリアデザイン」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)において改善する。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、本授業を題材に問題点を洗い出し、他の教員のフィードバックをいただきながら、授業改善プランを作成する。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年度および2013年度にてその改善プランを実践する。特に2013年度の改善については、見館(2012)で得た結果を用いてさらに改善を行った。そして、改善前の2011年度の本授業と、改善を試みた2012年度および2013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(以下、GS)を測定するセルフアセスメントで測定された成長値(第2回・第13回の数値の差)を比較し、本授業の改善が成果(学生の評価およびGSの成長)に結びついているのかを分析する。特に2013年度についてはその要因について、本改善の軸であるアク

自由研究発表Ⅱ

ティブ・ラーニング（以下、AL）に注目し、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の結果は、見館(2012)を見る限り、FD研修自体をリアルな授業改善の場とし、他の教員からのフィードバックを得て授業改善を行い、ARCSモデルを用いて2つの改善の指針「講義削減」「ALの増加」を軸に改善プランを作成したプロセス自体は、有意なFDの手法の一つとしての可能性を示唆している。2013年度についてもその可能性を確認したい。

ここで、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、ピア・インタビュー、つまり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GSを身に付けるためにもグループワークをはじめとしたALの重要性が明確になった。ゆえに、ALへの積極的な参加意欲を高めること、そして授業全体におけるAL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)を用いて、授業改善案を作成した。

研究2の結果は、見館(2012)を見る限り、授業アンケートは授業全体や教員に対しての評価は有意に下がった項目があったものの、

学生自身に対する評価は全ての項目が有意に向上した。GSについては、ほとんどの項目が有意に向上し、特に向上させたかった「対人基礎力」については全ての項目が向上した。2013年度は見館(2012)の結果をもとに効果が見られた「講義削減」「ALの増加」をさらに強めて実施した。その結果については、2012年度同様、2011年度の授業アンケートとGSの比較を行ってその成果を確認しつつ、その要因を最終レポートの自由記述を用いて考察し、本発表にてお伝えする。

参考文献

Keller, J.M. (1987) Development and Use of the ARCS Model of Instructional Design, JOURNAL OF INSTRUCTIONAL DEVELOPMENT, 10 (3)

見館好隆(2012) ,ARCSモデルに基づく授業改善とその成果—1年生向けキャリア科目の学生評価とGSの成長値を比較して, 初年次教育学会 第5回全国大会・発表要旨集 36-37

鈴木克明(1995), 「魅力ある教材」設計・開発の枠組みについて—ARCS動機づけモデルを中心に, 教育メディア研究, 1(1)

Suzuki, K., Keller, J. M., & Computer Project Team (1996). Using ARCS motivational design matrix: Designing units using computers at Sendai Daiichi Junior High School. A paper presented at the 21st Annual Meeting of the Japan Society for Informatics and Systems in Education, Kanazawa, JAPAN『日本教育システム情報学会第21回全国大会講演論文集』309 - 312

学生と共に学生の主体的な学びを推進する FD

—授業デザイン・実践・学習環境・学習支援のあり方—

【発表者】 清水 亮（同志社大学 学習支援・教育開発センター）

1. はじめに

大学設置基準の緩和により、この 20 年で大学数は、1.5 倍に膨らみ、2012 年度の国立、公立、私立大学の大学設置数は、過去最多の 783 校となった。その中で、4 年制私立大学の 45.8% が定員割れを起こしている。

中央教育審議会は、2012 年 8 月 28 日に「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学～」という答申を発した。答申は、学士課程教育の質的転換の認識の必要性について「大学関係者等は、学士課程教育の質的転換が「待ったなしの」の課題であり、若者や学生、地域社会や産業界を含め、社会全体にとって極めて切実な問題であることを改めて認識する必要がある。」と指摘している。

「学生に何を教えたか」から「学生が何を学び、できるようになったか」へ大学教育のパラダイムがシフトする中、どうしたら、学生が、生涯学び続け、主体的に考える力を、大学はどのように育成すればよいのか。

2. 授業デザインと授業実践

ディー・フィンクは、総合的な授業設計のためには、状況要因を把握した上で、学習目標・授業と学習活動・フィードバックと評価の 3 要素を念頭に授業を設計することが必要であるとし、「適正な授業設計と、適正な教授法により、適正な結果が実現される。」と強調している。

「学生が何を学び、できるようになったか」の大学教育のパラダイムシフトに対応するためには、学生の学習意欲のモチベーションの向上と、大学や教員が学生に「学習させ

る」力の強さの向上が求められる。とはいえ、学生のモチベーションは、学力や学習意欲の程度により大学生活の送り方は大きく影響を受け、授業への出席率と授業外学習時間も異なる。大学や教員が学生に「学習させる力」を向上するのに、有効な教育プログラムは、学生の特質（学力など）によって異なるものであり、一義的に良い教育・授業というものは想定できない。

しかし、東京大学の両角亜希子が、2007 年に東京大学の大学経営・政策センターが行った全国の大学生を対象にした大規模調査（「学習行動と大学の個性」IDE 現代の高等教育 2009 年 11 月号）のデータが、どうすればよいかの示唆を与えてくれる。

授業を工夫し、初年次教育のような教育プログラムを多く取り入れている大学が『学習させる』大学であると考えられ、授業の工夫としては、大学の授業の 4 割以上を占めると考えられる伝統的な、統制型授業（出席重視、最終試験の他に、小テストやレポートの課題がある）を脱却し、学生配慮型授業（興味がわくよう、理解しやすいような工夫がされ、TA などの補助的指導もある授業）や双方向型授業（コメントが付されて提出物が返却される授業中に自分の意見や考えを述べるグループワークなど学生が参加する機会がある）の導入が効果的であるとしている。

両角は、大学の教育特性（授業の特徴や初年次教育の導入率を含む「個性」）の違いが、学生の学習時間にどのような影響を及ぼすか研究し、

- 「双方向型授業＋学生配慮型授業」

で大きな効果

- 初年次教育も限定的な効果あり
- 統制型授業は効果なし

という結論に達している。

とはいえ、教員の努力が比較的少なくてすむ統制型の授業の導入率は、依然として高く、学生配慮型や双方向型の実施率はそれほど上がっていない。

学生たちの主体的な学びを推進する「活動」のデザインには、①学生が、活動を授業の到達目標と結びつけることができること、②学生が、活動に楽しさを感じられること、③活動が、一筋縄では完結せず、紆余曲折の中に、さらなる学びを体験できる仕掛けが必要である。授業の形態は、さまざまであるが、このような「活動」を推進するには、教員対学生との関係では、学生配慮型授業、双方向型授業が有効であると考えられる。統制型のような一方通行型の授業では、このような「活動」は、教員と学生の1対1の関係にとどまる傾向が強い。つまり、「活動」の成否は、概ね1人1人の学生の双肩にかかることになり、全体には波及しない。最近、さまざまな大学において、学生主体型授業やPBLの授業が導入されているのは、1対1よりも、グループをベースにし、学生に「活動」を通じ学び、その中で、「共同体」も醸成もという一石二鳥の授業デザインの新たな方向性の現れと考えられるのではないだろうか。

3. 学習環境の整備と学習支援体制

学生の主体的な学びを推進しようと学習環境整備のために、多くの大学でラーニングコモンズが建設されている。ラーニングコモンズは、学習環境を考える際に重要な要素の1つである「空間」にあたる。建物も重要だが、ラーニングコモンズの成否を決めるのは、指導者の質であると考えられる。教員が、授業をデザインする際に、その「空間」が活かされる「活動」と「共同体」の創生を念頭にアクティビティを盛り込めるか、そのアクティ

ビティを実現するために必要なサポートを、コモンズのスタッフが提供できているかが成否を分けるのではないだろうか。さまざまなレベル、ニーズ、種類の学生が、一緒に授業を受講することを念頭に、まず、教員が、授業デザインの中で、主体的な学びに誘うための工夫をすることに始まり、さまざまな授業デザインで繰り広げられる授業に、セーフティネットして、どのような授業外の学習支援が求められているかを考え、実践することが不可欠である。

学生のレベル、ニーズ、類型に合わせた学習指導のため、大学院生をラーニングアシスタントとして、活用する大学も増えているが、その際に必要になるのが、教職協働で、FD・SDを推進しながら、院生が、びあとして学部生の指導に当たることができるよう体制づくりである。学習支援の推進のため、多くの大学は、名古屋工業大学の学習相談室、先輩のいる学習室(ピア・サポート)、学生なんでも相談室や明治大学の学習支援室などの先例のノウハウに学びながら、ラーニングアシスタントの院生への大学独自のPre・FDプログラムの開発が必要である。

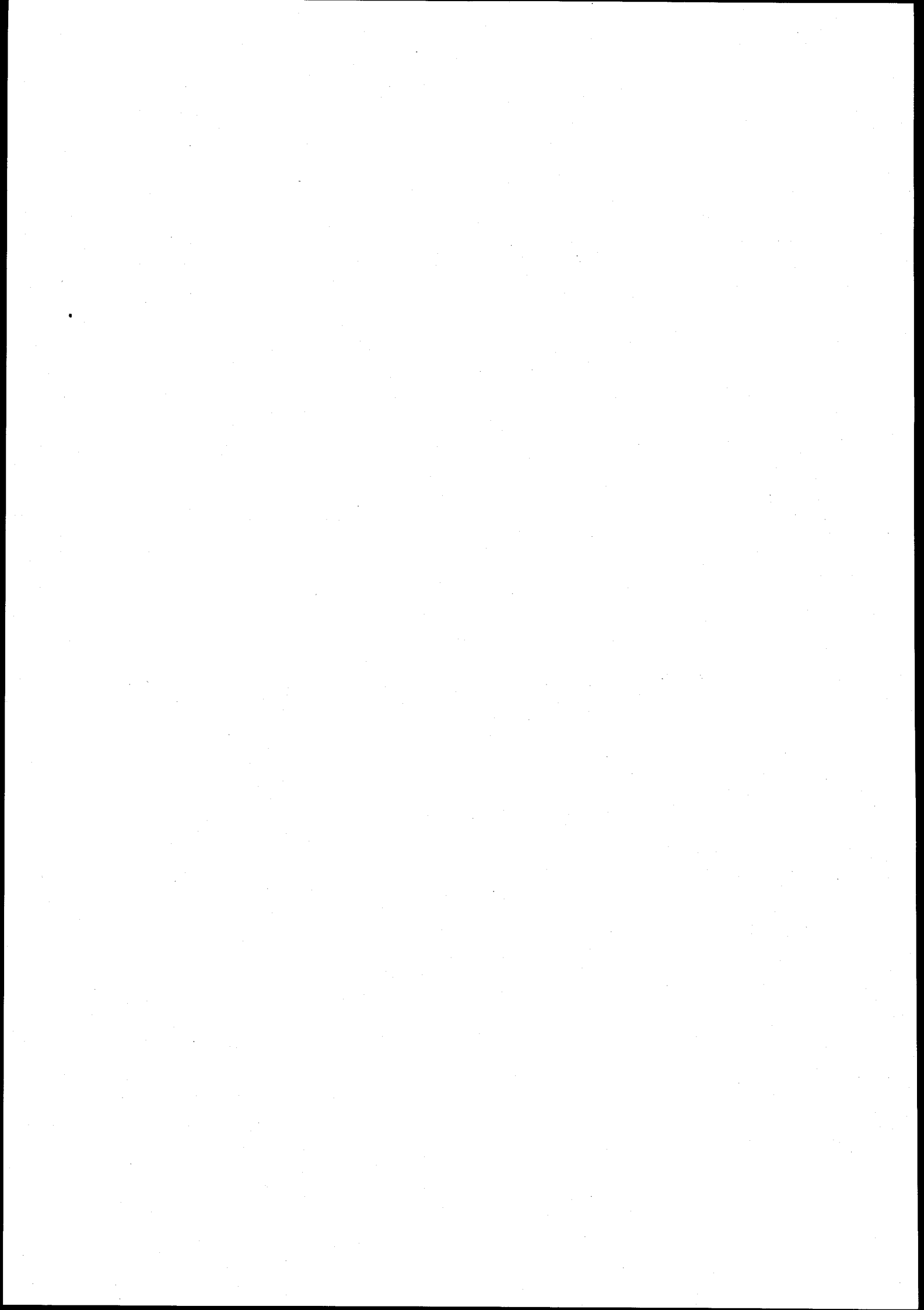
4. おわりに

大学で、学生が学びの喜び、習慣を身につけられるようにするには、どうしたらよいか。主体的な学びの推進には、各教員と組織としての大学が、目の前の学生のニーズや関心を把握し、学生がチャレンジする中で、潜在能力を高められる授業や体制を開発できるかにかかっている。学生FDを活用することによって、学生の視線を取り入れ、大学教育の質保証と学生の主体的な学びの確立に繋がる大学教育のあり方について考えることも重要である。教員と大学組織が、現代社会を生き抜くことができる学生を輩出するという信念の下、学生の学びを一番に考えた授業や体制の試みで、試行錯誤した時には、学生の声に真摯に耳を傾けることが求められている。

14日(土) 自由研究発表Ⅱ (9:20~11:50)
8・304 教室

ジェネリックスキル(2)・教授法

座長：岡野 絹枝(金城大学短期大学部)・藤田 哲也(法政大学)



学生の対話力やセルフチェック力を高める〈型〉をいかした文章表現の試み

【発表者】 坂東 実子 (敬愛大学・東京外国語大学非常勤講師)

1. インプットの不足

敬愛大学国際学部では必修の初年次教育「文章表現」「口頭表現」(他に選択「基礎数学」)が開講されている。ここでは、そのうちの「文章表現」における取組みについて発表する。

学生は、AO・推薦入試で小論文、面接を経て入学した学生が約3割。一般入試では「国語総合」必須または選択の試験方式があるが、大学で必要とされる文章表現の力は全体に不足し、作文を非常に苦手とする学生もいる。

学生たちの話を聞いて痛感するのは、圧倒的なインプット不足である。きちんとした言葉遣いや論理的文章・口頭発表などに触れる機会が少なく、機会があったとしても、自分で表現するものとしては経験されていない。

敬語に関しても、幼少期におとぎばなしなどよりも、「〇〇戦隊」「ポケモン」などキャラクターの話し言葉で書かれた本の読み聞かせで育っているため、馴染みがない。自分が過去に接した経験のほとんどないものを、大学で、急に自分で表現するのは難しい。

2. 「見本」と基本的な「型」を与える

学生たちに、これまでの「作文」の経験を聞くと、読書感想文、体験の感想文などを、用紙を渡され、自由に書くものだった、何を書いてよいかわからず、適当に思ったことを書いていた、という答えが多い。実際に、テーマだけ与えて書かせると、ある日の出来事を時系列に沿って書き連ねる者、だらだらと脈絡なく自分が思ったことを書くことで字数を稼ぐ者、三行くらい書くともう書けなくな

ってしまう者などが多く、文章を書くことへの拒絶反応も見られた。

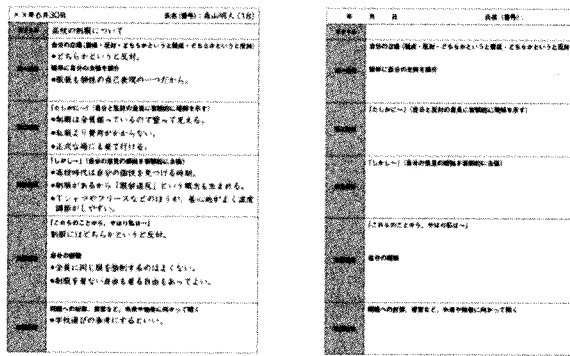
かつての大学生であれば、大学に入学して、専門書を読み、論理的に自分の研究報告をすることができたが、現在、私が教える大学一年生たちには非常に難しい。

そこで、この授業ではまず、「わかりやすい見本の文章」を提示し、その文章を構成する基本の「型」を学び、文章を書くための「型」を用いた「設計図」に自分の考えをまとめてから書くということをしている。

高次の制服について	
	森山 明人
賛成	高次の制服について、私はどちらかという と反対である。服装も個性の自己表現の一つ だと思うので、私は私服の高校を選んだ。
賛成	たしかに、制服は全員揃っているので整っ て見える。私服より費用がかからず、冠婚葬 祭などの正式な場にも着て行くことができる。
反対	しかし、高校時代は自分の個性を見つめる 時期で、着て行く服装を考えることは自己表 現の練習になる。制服があると「服装違反」 という概念も生まれるが、私服であれば違反 にはならない。また、私服の場合は、Tシャツ やフリースなど、着心地がよく温度調節が しやすい服を着ることもできる。
賛成	これらのことから、やはり私は制服にはど ちらかという反対だ。全員に同じ服を強制 するのをいいことだとは思わない。また、制 服を着ない自由と同様、着る自由もあってよ いと思う。
賛成	これから高校選びをする人たちは、私服か 制服か、校風も含めて学校選びの参考にす るといだろう。

これは「賛成・反対の意見文」の見本である。序論で自分の立場とその意見の中心となる考えを簡潔に示し、「YES・BUT方式」の本論で、自分と反対の意見への理解を示しつつ、自分の意見を述べ、最後に未来や他者に開くようにまとめる、という基本の「型」を

学び、学生たちは以下の設計図（左は設計図見本）に自分の考えをまとめる。



私の授業では、「高校の制服」を導入とした授業後に、この「型」を用いて「成田空港にカジノを建設することについて」というテーマに取り組んでいる。(グループディスカッションも活用)

3. 対話する思考

ただらだと自分の意見ばかり述べがちだった学生も、「YES・BUT方式」で、自分と違う意見の人が主張するだろう根拠に理解を示す、ということ学ぶと、より論理的で説得力のある文章が書けるようになる。「考えがまとまりやすい」「書きやすい」「読む人にもわかりやすい」と実感することで、書くモチベーションが高まる。実際、ほとんど全員が500字程度の論理が明快な文章を30分ほどで書けるようになっていく。

また、「YES・BUT方式」は日常のコミュニケーションにも活かせる。「たしかに～」で相手の言い分に一度共感を示し、「しかし～」で自分の意見を伝える、ということが、将来彼らが生きていく上でも役に立つだろう。

4. セルフチェック

学生たちの経験を聞く中で、「書きながら、これでいいのかわからない」「評価の基準への不信感がある」という意見があった。この評価基準を明確にすることは、書くモチベーションおよび完成度を高めることにもつながるのではないかと考え、授業に以下のようなセ

ルフチェック表を導入した。

採点基準 (100点満点)	セルフチェック ポイント
技能点 40点	
① だ・である体	読し言葉、です・ます体が混ざっていないか。
② 五段構成・字数	段落が5つであること。450～550字
③ 文字 (字形・漢字)	辞書で調べて漢字を使う。文字は字面をはっきりと書く。
④ 原稿用紙のルール	タイトル、氏名 (番号)、禁則、数字など、資料参照。
内容点 60点	
⑤ 第一段落	賛成・反対・どちらかという賛成・反対の立場を明確にする。
⑥ 第二段落	たしかに～。自分の反対の立場の根拠に理解を示す。
⑦ 第三段落	しかし～。自分の立場の根拠を提示。
⑧ 第四段落 (考察)	第二～三段落を考え合わせて自分の意見を主張。
⑨ 第五段落 (提案)	問題点への対策、提案。未来や他者に向かって聞く終わり方。
⑩ 独創性・魅力	自分の考え方が打ち出せているか。説得力があるか。

学生たちは、毎回、テーマの「型」に沿ったセルフチェック表で確認しながら課題を完成させる。⑨のポイントまでは、誰でも気をつけていれば達成できるため、90点は楽に取れる。そうすると、ポイント⑩「独創性・魅力」に積極的に取り組むようになる。

成田空港にカジノ建設 B・K

私は、成田空港にカジノを建設することに反対だ。なぜならカジノを建設するメリットよりデメリットが大きいからである。

たしかに、建設することによって、日本の窓口である成田空港の乗客率は上がるだろうし、羽田との差別化を図ることができるだろう。また、雇用者が増え、就職難民と叫ばれる人が減るだろう。例えば「カジノでもやって、儲かってからそのお金で観光しよう」と考える観光客も増えるだろう。また、羽田空港にも国際線が出来たことに危機感があるが、カジノができれば海外からの旅行者を成田空港に引き寄せることも出来るだろう。

しかし、施設の建設にかかる膨大な費用、犯罪が増える可能性への対策費用も懸念される。今の日本は、腹いせで人を殺してしまう人がいるのだから、カジノで大敗した人が犯罪を起こす可能性も十分に考えられる。また、本来違法で、道徳的にも問題があるカジノの存在が子どもに及ぼす教育的影響もあるだろう。

以上のことから、欠点のほうが多く目につくので、やはり反対だ。以前、テレビでギャンブルのやりすぎで離婚し、家も失ってしまった人を見た。ギャンブルには中毒性があり、パチンコに夢中になって勉強をしなくなる大学生も私は知っている。そこまでのリスクをおかしてわざわざカジノを作らなくても良いだろう。

どうしても何かを作りたいと言うならば、カジノではなく、千葉県全体の利益、そして県の活性化のためにも他の商業施設を作った方が良いのではないかと。そこで賭を失った人を雇えば良いだろう。一瞬の話題作りではなく、人々から長く愛されるような施設を作れば良いと私は考える。

5. 思考させるための「型」

授業では「主観・客観」「明・暗のコントラスト」「展望の遠・近」「時間軸の整理」「対立項の整理」「未来や他者に向く」など、様々な角度を変えて思考することを「型」を通して学ぶ。この経験は、大学二年生以降の学びをより豊かなものにする。考察や発想で悩んだときに、初年次に学んだ思考の仕方を思い出して活かす学生も多い。

インプット不足の学生たちが今後増えるだろう。初年次に何を補い、インプットできるかさらに考えたい。

坂東実子・銅直信子「大学生のための文章表現・口頭発表練習帳」国書刊行会 2013.03

高校での学習スタイルを大学での学びに結び付ける試み

— ノートを中心とした講義展開 —

皆川雅章 (札幌学院大学)

1. はじめに

初年次学生の高校段階までの、「板書のノートを取る」という学習スタイルを大学での学びに結び付ける試みを行った。90分の講義を、大きく3つに分け、最初と最後の20分を小テストと演習、その回を中心となる部分の50分は、講義の説明をノートに取らせる。高校で50分授業のリズムに慣れた新生にとって、入学時から90分間同じペースで講義を受け続けることは、集中力の持続が困難であり、前後に演習をはさみ、説明を50分にするには意味があると考えた。講義中の説明や教材提示は、板書やプリント配布以外に、内容に応じてタブレット型端末を活用して行い、その内容をノートに取らせ、並行して、メモやノートの取り方の指導を行っている。学科の概論科目と専門基礎科目における実施結果を報告する。

2. 講義方法

2. 1 時間の配分(20+50+20方式)

講義実施方法上、概論科目と専門基礎科目との違いは前者はテキストを使った説明を行うことと説明にタブレット型端末を使うこと、後者は計算中心で従来型の板書を行うという点である。時間配分の形式は共通であり講義開始時20分、講義内容説明50分、講義終了前20分の3つに分けている。ここでは「20+50+20方式」と呼ぶことにする。

2. 2 講義開始時20分

前回の講義内容の復習を主たる目的として、小テストを実施している。教科書とノートを自由に参照して問題を解いて良いことにして

いる。出席者どうしの相談についても制限はしていないが、問題数を多くしているので、まずは自力で解く必要がある。5分を超えた遅刻者には小テストは渡されず、出席するには小テストが終わるまで待たなくてはならない。問題に対する記憶が鮮明なうちに確認させるため、小テストの回収と並行して、解答を渡している。解答を配るときには、座席ごとに学生の様子を見ながら渡すことにしている。小テストは後日採点して返却する。

2. 3 講義内容説明 50分

講義の中心部分の50分はタブレット型端末の画面をスクリーンに表示しながら(概論科目)、あるいは板書をしながら(専門基礎科目)行っている。

概論科目の場合には、まず、指定教科書を使って説明を行う。教科書全体を読む事はせずに、説明図や文章のポイントとなる個所にマークを付けながら説明を行い、その部分を中心に小テストの問題を作成することを履修者に予告しておく。基本的には、穴埋めの問題で、教科書を参照しながら答えられるようにしている。学生にはその個所がすぐわかるように工夫するように伝えてある。計算問題の説明は、従来板書で行っていたものを、タブレット型端末の手書きソフトで行っている。この講義は中教室で行っており、教員と履修者(特に後方に着席している場合)の間に、心理的にも距離感が出やすい。タブレット型端末は無線でプロジェクタに接続されており、教室内を移動しながら説明を行っている。移動しながら説明を行うことにより、この距離感を解消するとともに、履修者の反

応を確かめながら講義が出来ると考えている。

専門基礎科目は、小教室で板書で説明を行うという履修者にとって慣れた授業方式である。板書は「見方・考え方」が伝わるように意識して行っている。進度を重視するあまり、理解が伴わないまま授業が進行してしまうことは避けており、繰り返しによる知識(スキル)の定着を優先している。問題の解き方は、前回の講義時のノートに書かれているので、学生はそれを参照しながら問題を解くことができる。前回欠席した学生、あるいは出席していても講義中にノートを取っていない学生は答えることができないようになっている。基礎学力に差がある中で、基本情報技術者試験レベルの計算問題に習熟させることが1つの課題である。レベルを上げすぎても、逆に下げすぎても講義が成り立たない。後期には情報数理2という科目が準備されており、これらの2科目で基礎的な知識を定着させることが要求される。

2. 4 講義終了前 20 分

その日の講義の復習をノートに書かせている。主に、講義中に使用した計算問題の例題に基づいた問題を各自で解かせ、「わかったつもり」で終わらせないようにする対策、次回の小テストの予告(準備)編として考えている。毎回、講義終了時にノートを提出させており、ノートの記述内容と課題の出来をチェックする。そのときに、誤っていれば正解と説明を記しておき、学生が復習できるようにしている。最後に行う演習問題は、時間内に終わった学生はノートを提出して教室から退出を許可し、終わらなかった学生は、当日のうちに提出すれば良いことにしており、それによって理解度の差を補っている。ノート提出をもって出席としているので学生は毎回ノートを必ず持参することが必要になる。

2. 5 定期テスト

小テスト以外に 15 回の授業の間で行う「理解度確認テスト」と終了後に行う「定期

テスト」は一切の披見を許さず、自力で解くことを要求している。いわゆる「持ち込み可型」のテストは、小テストで実施しているので、ここでは「一発型」のテスト形式にも慣れさせることを意図している。テスト前には「講義内容のまとめ」をノートに書かせ、これも評価の対象としている。このことを通じて、試験前の準備の重要性を認識させている。

3. 到達点と考察

毎回小テストを行うことの利点は、講義開始と同時に教室内が学ぶ雰囲気になっていることである。ノートと小テストは予め教務課の窓口で受け取っておくようにしてあるので、講義開始時に教室内で返却することによる「ざわつき」を解消することができる。

小テスト作成時の1つの課題点は、理解度の低い学生もある程度解答でき、理解の速い学生が退屈しないような問題作成である。これまでのところ、理解度の高い学生が 15 分程度で終了し、低い学生が解ききれない問題を少し残す程度になっている。

ノート提出・返却は教室内において学生との対話の材料になっていると考えている。課題がよく出来ている学生、ノートのまとめ方の上手な学生のノートには、「GOOD」, 「GOOD JOB」といったスタンプを押して返却し、それを材料にした会話ができる。例えば教室内で授業開始前に学生達がノートを見ている場面で「全問正解だったね。次回も頑張ろう。」といった声かけが出来る。講義終了前 20 分の課題では、互いに答えを確かめあったり、遅れている学生を助けるなどの行動が観察され出した。

学習のリズムを作り出すという意味では今回の方式は今のところ有効と見ているが、他の観点も含め、前期終了段階でアンケート等を実施して効果を確認する予定である。

私立文系大学生の演繹力について

—推論テストの結果と考察—

【発表者】萩尾 由貴子 (久留米大学 非常勤講師)

1. はじめに

日本数学会は2011年4月から7月にかけて全国の大学生約6000人を対象に、テスト形式の「大学生数学基本調査」を行った。その結果から「少し複雑な命題の論理的読み取り」のどちらも誤答率が高く、論理を正確に解釈する能力に問題があるとコメントした。このように近年、学生の論理的思考力の低下を指摘する声は大学の内外で増えているが、論理的思考力の具体的な内容にまで踏み込んだ議論は少ない。2011年11月には²⁾「推薦入試やAO入試の増加で大学生の学力低下が指摘される中、大学入試センター(東京都目黒区)は新しい大学入学試験の導入に向けた研究を始めた。読解力や推論力・分析力を問う「総合型試験」の導入の可否を、4年後までをめどに検討する。」という報道がなされた。今年5月に大学入試センター試験廃止報道に隠れたものの、大学生の論理力低下が問題視されていることには変わりはない。

昨今、大学生の数学力不足を補うために新1年生に基礎数学の授業を行う大学は理系、文系ともに増えている。高校数学どころか中学数学すら理解していない学生に対して行われるそういったリメディアル教育は一定の効果もあろう。しかし、ただひたすら計算をさせる、公式を覚えさせる、問題を解かせる、といった中高と同じような授業ではなく、その前に彼らの論理的思考力を高め、「筋道を立ててものを考える」ことを覚える授業の方が必要ではないだろうか。演繹力のない学生にいくら数学を教えてもその効果の程度はあまり期待できない。

そこで、まず彼らの演繹力を測るため、昨年と今年の春、筆者の非常勤講師先の私立文系大学で演繹テストを実施した。

2. 方法

ある私立大学の法学部・文学部・経済学部の大学生を対象に、2012年4月と2013年4月に推論テストを実施した。問題数は5問とし、すべて5択の問題をマークシート用紙に記入させた。

5問はすべて、三段論法と対偶関係を理解していれば正解を導くことができる問題である。難易度からみれば、1問2分もあれば解ける問題ではあるが、今回は時間が足りずに最後まで問題を見ることのできない学生を極力減らすために5問に25分を与えた。

2.1 推論テストの特徴 ①

以下のように5問の中に2問だけ(1問目と4問目)、同じ演繹力を問う問題を混入させた。ただし、一方はなじみのある日本語で書いた問題、他方はアルファベットを使って書いた問題である。

【1】あるアンケートの結果がア～ウのようであったとき、確実に正しいといえることはどれか。なお、答えた人は全員、科目については「得意」か「苦手」の2種類どちらかを選んだものとする。

- ア：数学が得意な人は、国語も得意である。
 イ：理科が得意な人は、社会も得意である。
 ウ：国語が得意な人は、社会は苦手である。
- 1 数学が得意な人は、理科も得意である。
 - 2 社会が得意な人は、国語も得意である。
 - 3 理科が得意な人は、数学は苦手である。

自由研究発表Ⅱ

- 4 国語が苦手な人は、社会は得意である。
5 社会が苦手な人は、国語は得意である。
【4】次のア～エのことがわかっているとき、
確実に正しいといえることはどれか。
ア：AならばBである。
イ：CならばDである。
ウ：BならばDでない。
1 AならばCである。
2 DならばBである。
3 CならばAでない。
4 BでないならばDである。
5 DでないならばBである。

2.2 推論テストの特徴 ②

この大学の入試形態は、一般入試・センター試験・AO入試・推薦入試など多数ある。今回のテスト解答用紙には自分の入試形態を次のうちより選択させた。

一般入試・センター試験・AO・推薦・その他

また、2013年のテストでは、小中高での得意科目と苦手科目についても調査し、演繹力との関連を調べた。

3. 結果

全体の正答数平均は2012年で1.40問、2013年は1.48問と予想以上に低いものとなった。平均正答数は、1年生のみでは、2012年で1.39問、2013年1.48問と全体と大きな違いはない。また、2012年では一般入試で入学した者のみの平均正答数は1.46問、センター入試の学生は、1.66問となった。(2013年分は集計中)

各問の正答率は表1の通りである。

表1 問題別正答率

	【1】	【2】	【3】	【4】	【5】
2012	14.20%	47.10%	14.60%	52.60%	11.60%
2013	15.10%	46.80%	16.60%	52.80%	15.90%

特に興味深いのは、類似問題【1】と【4】の正答率の差である。2012年、2013年とも【1】を正解した生徒と【4】を正解した生徒には大きな差が出た。

4. 考察

平均正答率が全体より一般入試入学者、一般入試入学者よりもセンター入試入学者の方が高くなるのは、ある程度予測がついていた。センター入試のために多少は数学を勉強した学生の方が演繹力がついていると思われる。しかし、類似問題【1】と【4】の正答率が2年連続でこのように差がつくのは予想外であった。高校数学で学ぶ形式論理の知識で、抽象化された記号なら処理できるが、それが意味を持つ日常言語に応用されていない。機械的に処理すればよいものなら分かるが、それを具体事例には応用できない。今後社会に出て行く大学生たちのその接続の悪さは問題である。

5. 成果と課題

このテスト結果を念頭におき、昨年前期は推論の授業を行った。形式論理の知識を使いながら論理パズルのような問題を解き、ときには自分たちで解説をし合う授業である。このような問題は就職試験でも使われるので、学生たちは実用性を感じるのか出席率も良い。

前期試験には、同様に類似問題を入れたが、【1】のタイプの問題正答率は上がり、【4】タイプの正答率と差がなかった。これは【4】タイプの正答率自体は大して変わらず、【1】タイプの正答率が上がったためであった。今後は、さらにテストを工夫し、学生たちの判断力の癖をつかみ、講義に生かしたい。

引用・参考文献

- 1) 日本数学会：「大学生の基本調査」報告書
2012.2.21
- 2) 毎日新聞 2011.11.25

京都大学全学共通教育国際学生シンポジウム

—初年次教育での有用性の検討—

【発表者】 木岡 樹、小山田 耕二 (京都大学・国際高等教育院)

1. 初めに

戦後の新制大学の教養教育は、アメリカ型教養教育を手本に人文科学、社会科学、自然科学の分野を横断的に学び、総合的判断力と批判的思考力を養うことを目指して導入された。しかしながら実際には専門教育のための基礎教育として位置づけ実施されてきた。その結果京都大学でも、学部学生の教養教育において、研究基礎力に必要な総合的な判断力を培うために必要な、論理的思考、批判的思考を十分に育成することはできてこなかった。

近年、多くの大学で初年次教育が見直され、大学生に必要とされるアカデミックスキルに関する授業が取り入れられている(2010年末で533校)。また、名古屋大学や、慶応大学などでは論文コンテストを実施することにより学生が重要な能力を身に付けることをめざす取組みも見られる。

京都大学では、2010年から研究基礎力、および学術コミュニケーション能力の涵養を目的に全学共通教育国際学生シンポジウムを実施している。この取組みの特徴は参加者が論文執筆から口頭発表までを行う点である。本発表では、シンポジウムの内容と、シンポジウムが研究基礎力の育成におおいに貢献することが期待できることを第3回(2012)のアンケートをもとに報告する。

2. 全学共通教育国際学生シンポジウム

<概要> 本シンポジウムでは初年次生から3回生が、自由に設定した課題について研究し英語で論文を執筆する。査読を通過した論文は大学の百周年時計台記念ホールで英語

で口頭発表し、すぐれた発表は表彰する。シンポジウムでは、大学院生を中心とした学生実行委員が企画・運営を行い、大学院博士課程の英語論文投稿経験者が査読を行う点も特徴としてあげられる。

<目的> シンポジウムの主要な目的は、参加した学生の研究の基礎力、英語での学術コミュニケーション力を養うことである。参加者は論文執筆から口頭発表を实践する過程で、様々なアカデミックスキルを習得する機会を得ることができる。さらに、他の参加者、先輩との交流の中で大学での学びや、課題への取り組み方など様々な点で成長することが期待される。

<講義/講習会> 研究、論文執筆、口頭発表の参考になる講義・講習会を4つ提供した。また参加は原則自由とした。

- 1) 初年次情報教育
- 2) 英語論文執筆法
- 3) 英語口頭発表
- 4) 口頭発表練習会

<投稿・査読> 投稿された英語論文は、論理性、有用性/新規性、作成規定の順守の観点から4段階で評価した。査読結果は英語のコメントをつけて通知した。

<シンポジウム> 10名の参加者が、英語で発表、質疑応答を行った。発表は表彰委員と大学院生26名により評価され、最優秀者1名と優秀者3名を表彰した。聴講者及び参加者にアンケートを配布しシンポジウムの有用性について検討する資料とした。

3. アンケート結果

シンポジウムの有用性、効果についてアンケートの回答から検討を行った。聴講者約150名のうち113名の学生と査読を通過した12名のうち9名の参加者から回答を得た。

聴講者に初年次学生がアカデミックスキルについて受講したり、実践したりすることが望ましいかどうかを尋ねたところどちらも回答した学生の70%以上が望ましいと答えた。院生、学部生とも大学の初年次にアカデミックスキルについて学ぶことに賛成していることが示された。

次に、シンポジウムは京都大学の初年次教育に有効であるかを尋ねたところ、そう思うまたはややそう思うが62%であった(図1)。このことから聴講生は、初年次学生がアカデミックスキルを学ぶことや実践することに肯定的であり、その延長線上にあるシンポジウムも意義のあるものだと考えていることが示唆された。

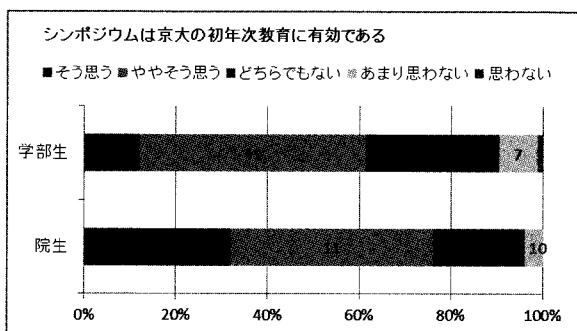


図1 初年次教育とシンポジウム

シンポジウムの目的が果たされたかどうか、その効果を知るために、参加者が「研究基礎力」(=仮説検証、情報検索、論文執筆)、「学術コミュニケーション力」(=プレゼンテーション、英語力)を習得したかどうかを質問した。

回答から各項目について70%~85%がスキルの向上を感じている結果が得られた(図2)。これにより研究基礎力を養うことにシン

ポジウムが貢献することが示唆された。

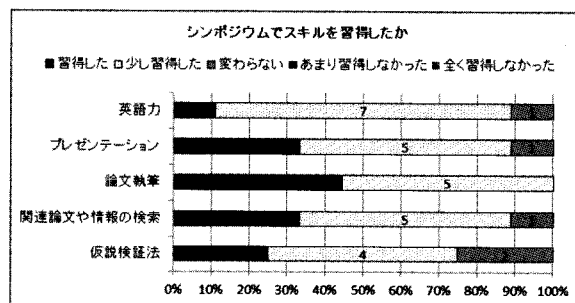


図2 シンポジウムで学んだスキル

4. まとめ

大学の初年次生への教育を専門教育のための基礎教育から、広く物事を洞察して総合的な判断力をつけるための教育へ改善させるために様々な試みが行われている。本学でも、1, 2回生の間に研究者としての基礎能力を培うための試みとしてシンポジウムを2010年から開催してきた。

アンケート結果から、シンポジウムの聴講者は、1, 2回生がアカデミックスキルを学び、また実践することが望ましいと考えていることが示唆された。

一方、参加者は、シンポジウムを通じてアカデミックスキルを身に付け(図2)、さらに課題に取り組む姿勢や、物事に対する新しい視点など様々な点で成長を感じていることが自由記述から示された。

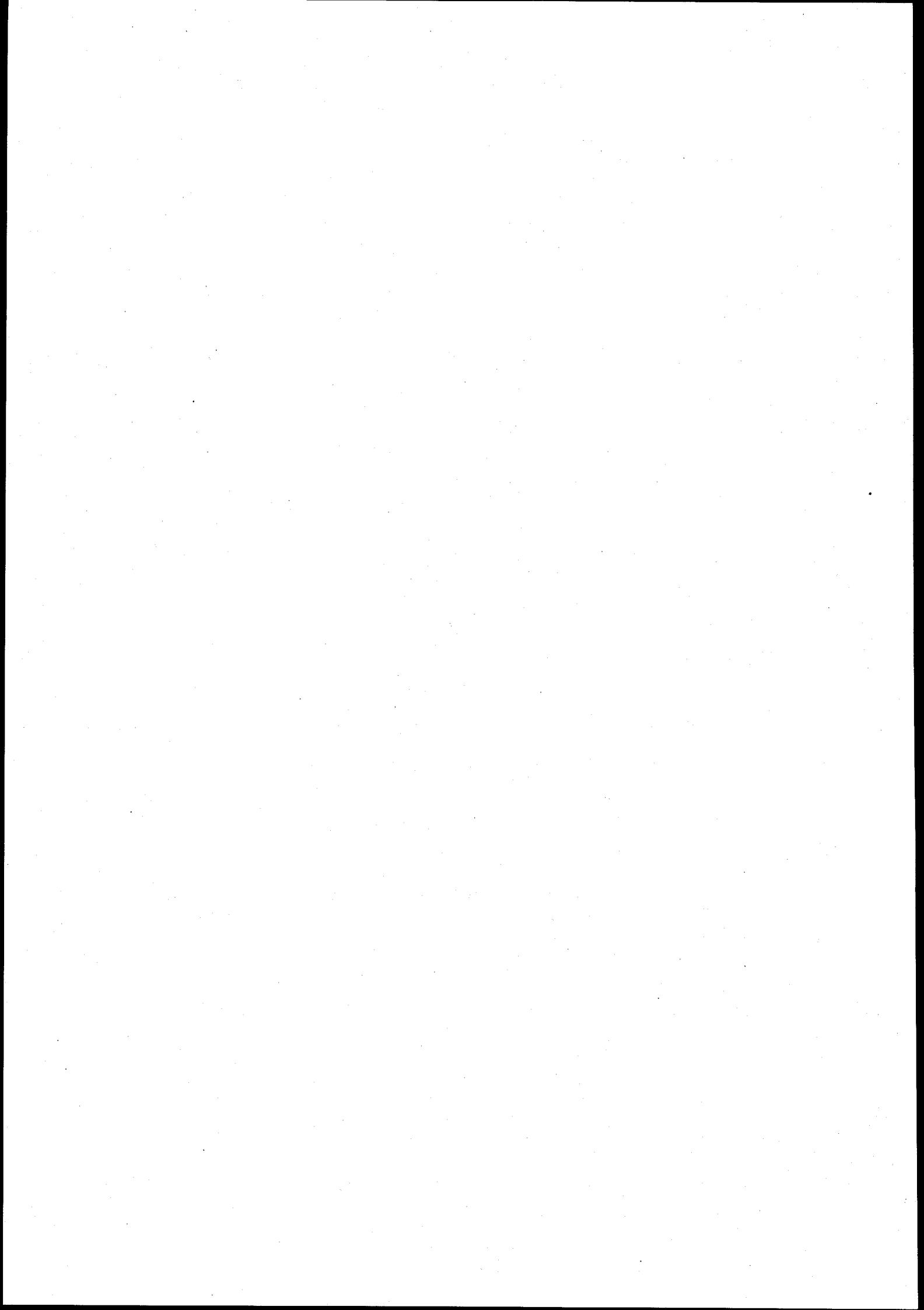
以上のことから、シンポジウムの開催は学生にとって望ましいものであり、また参加すると学生に様々な成長の機会を与えることができ大変有用であると考えられる。

今後はこの取り組みの学内での認知度を上げ、初年次学生に様々な気づきを与える機会としてより多くの学生が参加する形に発展させる可能性を検討するとともに、上回生が運営等に参加することにより得られる大学全体への貢献についても検討していきたい。

14日(土) 自由研究発表Ⅱ (9:20~11:50)
8・308 教室

学習意欲・動機づけ(2)

座長：沖 清豪(早稲田大学)・横山 千晶(慶応大学)



修学アドバイザーの効果と課題

—GPA 推移および面談票に基づく分析—

【発表者】 古阪肇 (早稲田大学)
森下稔 (東京海洋大学)

1. 発表の目的

本発表では、東京海洋大学海洋工学部において 2007 年度から導入された修学アドバイザー制度について、2007 年度前学期から 2012 年度前学期にかけてのデータを基に、整理・分析・考察を行うことによって、その効果と課題を明らかにすることを目的とする。

2. 修学アドバイザー制度と面談票

修学アドバイザー制度の目的は、各学生の GPA (Grade Point Average) およびその推移に着目し、修学上の問題がある学生に対して面談を行い、留年・退学を未然に回避することである。

同制度の導入背景には、大学の性質上、入学後に休学・退学が多いことがあった。

本発表で分析の対象とする面談票の特徴は、対象とした学生の学籍番号および氏名が明白である点、またターゲットとなった学生が全学生ではなく、教員による面談を受け、面談票に記録が残っている者が対象となっているという点が挙げられる。

この制度では、各学期に 1 回、成績不振者を対象に 2 名の教員が面談を実施する。その際、担当教員は予め学生に示しておいた質問票を使いながら面談を進めていく。

質問内容は、以下の 4 領域からなる。

- ・ 学生生活について
- ・ 将来設計・未来設計について
- ・ 履修に関する情報の把握
- ・ 授業内容の難易度

実際の質問文は 13 項目からなっている。導入当初から少しずつ改善が加えられており、今回の分析対象が完全に同じ質問文が用いられたわけではない。特に、複数回面談の対象となる学生に対しては、前回面談の内容を反映させた質問文が準備されることになった。

教員は面談終了後に面談内容を記録する面談票を記入し、関係教員で共有する仕組みになっている。質問別に学生の回答を記録するとともに、自由記述欄には適宜担当教員が面談において重要事項と判断した事柄が記入されるようになっている。

以上の構成で作成された面談票を基に、テキスト分析を行った。サンプル数はのべ 320 である (面談回数が複数回にのぼる同一学生による票も含む)。

3. テキスト分析

面談後に記入された面談票に記載のある質問項目の中から、分析に有用と判断されるものを選択し、それぞれの質問に対する学生の回答を段階別に数値化し、表を作成した。たとえば、「通学形態」を問う設問であれば、実家を 1、一人暮らしを 2、寮を 3 としている。また、「入学前に将来を考えて大学を決めたかどうか」であれば、積極的入学をはい：1、消極的入学をいいえ：2 とした。

このように、具体的に、主に次の①から⑩の観点に基づき、学生からの回答を数値化することにより、分析を試みた。

①修学アドバイザーの趣旨の理解との相関

関係について

- ②平日の授業以外及び休日に勉強しているか
- ③長期休暇に勉強をしていたかどうか
- ④入学前に進路を決めて入学したかどうか
- ⑤卒業後の希望進路を決めているかどうか
- ⑥授業内容で難易度などに問題があるかどうか
- ⑦コメントから面接が有意義であったか及び当該学生についての希望的観測の有無
- ⑧危険因子と GPA の関連性
- ⑨通学形態と GPA の関連性
- ⑩卒業後の希望進路を決めているかどうか

質問項目に着目する際、面談対象者の中で GPA の上位の者から順に 3 グループに分け、上位と下位のグループを比較する手法を取った。その理由は、今後修学アドバイザー制度を継続していく際、GPA 上位の学生と下位の学生に対して、質問項目にバリエーションを持たせるか否かを考慮する可能性を加味した場合、単純に全ての面談学生を対象に分析するより顕著な結果が得られやすいと推察されるからである。たしかに今回の分析では、GPA 上位グループとはいえ、既に面談対象者であるため、全学生の平均 GPA に比して GPA 値が低いことは予想に難くない。しかし、GPA の高低によって、回答の分布に差異が見られる可能性もあり、同手法を採ることがより効果的であると判断した。

4. その他の GPA 分析

テキスト分析のみならず、修学アドバイザー制度によって面談対象となった学生の中で、面談回数別に GPA の推移をみる分析を実施した。面談回数ごとに学生を分類し、面談前と面談後で GPA 値に変化があったかどうかに着目した。

また、進路状況別に学生を分類する分析も行った。面談対象者の中でそれぞれ、在学中、卒業生、退学者、除籍者に分類し、それぞれ

の学生の面談前・面談後の GPA 値を算出した結果、各 4 つのグループに表れる GPA 推移はそれぞれ特徴的なものとなった。

5. 分析結果

本発表では、2007 年度前学期から 2012 年度前学期までを範囲とし、面談対象者の GPA および面談の際に使用した質問票を使用して分析を試みている。結果としては、総じて同分析から修学アドバイザー制度の実施による GPA の劇的な変化は見られなかった。しかし、分析結果から退学になる可能性が高くなる学生の GPA 値の基準を想定することができた。

面談を受けた学生間でも、卒業できた学生と退学した学生では GPA に相違が見られる。したがって、今後は面談対象者のケアを行うために、卒業生と退学者のデータの相違に留意することもひとつの効果的な側面であると考えられる。

6. 課題

テキスト分析が困難であった理由のひとつは、たとえば修学アドバイザー制度が始まった直後からの経緯を追う中で、質問形式に変化が見られたことが挙げられる。また、面談の形式が質問事項（フォーマット）を一定程度決めておく半構造化インタビューに類する手法が用いられていたことに困難の一端が起因すると考えられる。

面談対象となる学生の抱える問題は個人によって相違があり、共通項をパターン化した分類が困難な側面もある。質問のフォーマットも年度により若干変更が見られる。さらに担当教員による記述方法も異なっている。したがって、質問票の形式の見直しや面談の実施方法の徹底、面談担当教員間の連携等が課題として挙げられる。これらの点が改善されることにより、さらに精密な事後分析結果が得られるものと推察される。

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 (2)

—帝京平成大学児童学科初年次学生における一年間の不安変容—

【発表者】 ○奥井智一朗・大貫麻美 (帝京平成大学)

1. 問題と目的

発表者は、大学生の状況に応じた支援の在り方を検討するために、学生の抱く不安について、大学入学時から卒業時まで継続的に調査し分析する研究を実施中である。昨年度の第5回大会において、初年次学生の入学当初の不安が新入生宿泊研修を含めた数週間の大学生活の後、有意に下がったことを報告した。今回は、その後の調査結果をふまえ、初年次学生における一年間の不安の変容について報告する。現在のところ一大学一学科での調査に過ぎないため、発表を通して他大学と共通する傾向があるのか検討したいと考えている。

2. 方法

本研究の対象者は、帝京平成大学児童学科の2012年度入学生120名(男74名、女46名)であった。調査は、以下の時期に行われた。

調査1：2012年4月第1週

調査2：2012年4月第4週

調査3：2012年7月第2週

調査4：2012年10月第1週

調査5：2013年1月第2週

調査の時期と学事日程との関連は、調査1は新入生オリエンテーション時、調査2は新入生宿泊研修終了後、調査3は前期試験前、調査4は後期開始後、調査5は後期試験前であった。なお、調査1と調査2との間の変容については昨年度の初年次教育学会にて報告し¹⁾、調査1～3を通しての変容については奥井・大貫(2013)²⁾に詳述している。

調査に使用された質問紙は、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。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。

3. 結果

調査1から調査5までの不安度について、男子学生と女子学生および全体の平均値を図1に示した。各調査時の回答人数については、調査1は114名(男子69名、女子45名)、調査2は110名(男子68名、女子42名)、調査3は105名(男子63名、女子42名)、調査4は98名(男子60名、女子38名)、調査5は101名(男子60名、女子41名)であった。人数の違いは、調査時の欠席や回答拒否によるものである。

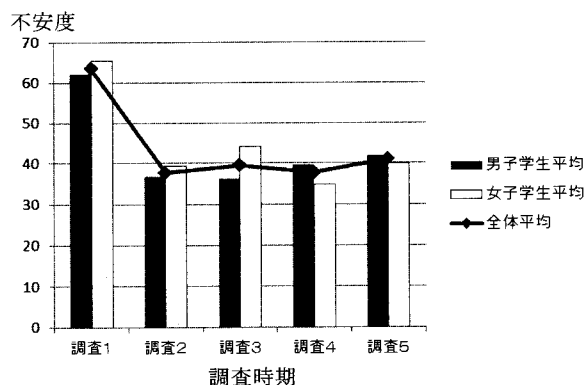


図1 1年間の不安度平均値の推移

本調査においては、不安度を100点満点で示しているため、数値の高いほど不安度が高いことを示している。入学当初の調査1から宿泊研修後の調査2にかけて大きく不安度が

自由研究発表Ⅱ

減少していたが、その後の不安度はほぼ横ばいであり、調査5において若干の不安度の上昇がみられた。

男女差については、前期に行われた3回の調査では女子学生が男子学生よりも高かったが、後期の2回の調査においては男子学生が女子学生よりも高くなる逆転現象がみられた。しかし、調査1～5における男女差について、統計的な差は認められなかった。

調査1から調査5までの不安度の度数分布を図2～6に示した。調査1においては、度数の分布が右側に偏っていたが、調査2にお

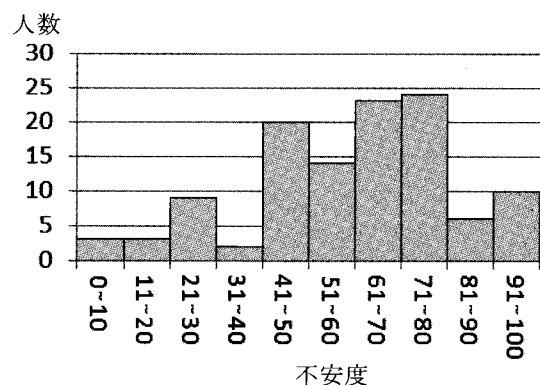


図2 調査1の不安度の分布

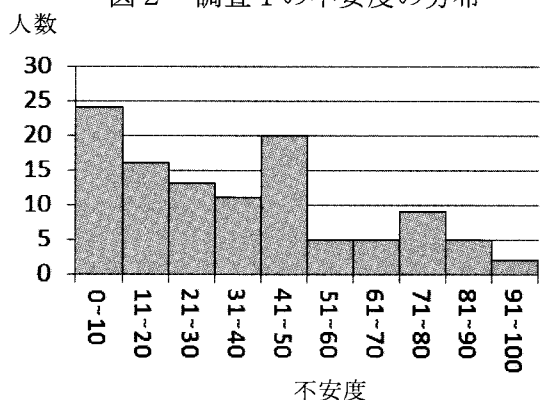


図3 調査2の不安度の分布

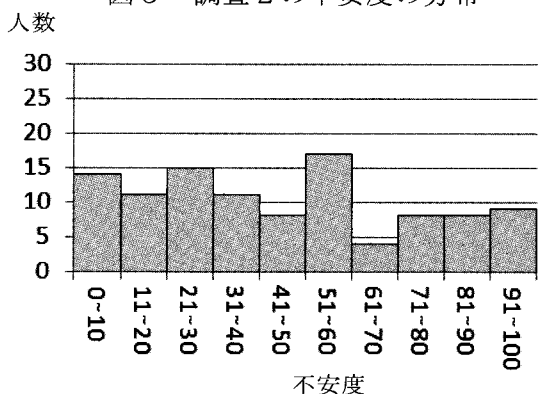


図4 調査3の不安度の分布

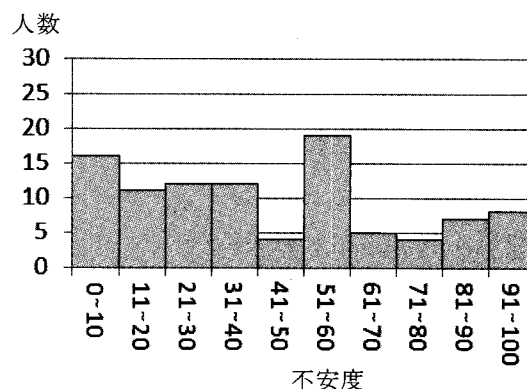


図5 調査4の不安度の分布

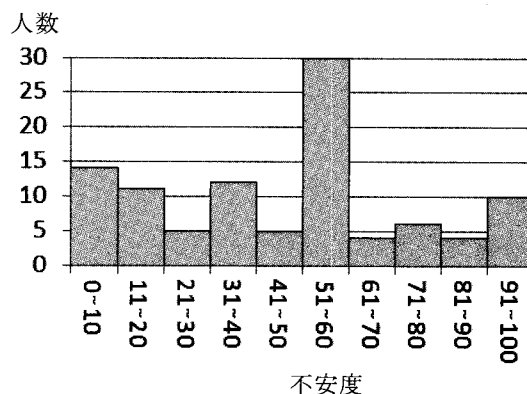


図6 調査5の不安度の分布

いては左側の偏りへと変化していた。その後、調査3においては、やや右側への揺り戻しがあり、調査4および調査5においては、中間の不安度(51～60)の上昇がみられた。

4. 考察

今回の調査においては、性差に関係なく、入学当初の不安が最も高く、約3週間の大学生活を経て大幅に減少していた。しかし、その後の不安に大きな変動はなく、試験前に顕著に不安が高くなるという傾向は見られなかった。また、不安度が51～60に収束していくかのような傾向が特徴的であった。自由記述による「不安要因」に関する分析結果については、発表当日に詳述する。

- 1) 奥井智一郎・大貫麻美(2012): 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, 初年次教育学会第5回大会発表要旨集, 52-53.
- 2) 奥井智一郎・大貫麻美(2013): 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(1), 帝京平成大学紀要, 24(1), 93-103.

初年次教育における海外体験学習の意義

—立命館アジア太平洋大学の「FIRST」を事例として—

【発表者】 立山 博邦・秦 喜美恵 (立命館アジア太平洋大学)

1. 背景と目的

近年、学生の学習意欲や目的意識の希薄さが問題視される中、主体的に学ぼうとする姿勢や態度を引き出す教授法として体験型学習が注目されている。その代表的なものとしてサービス・ラーニング、フィールドワーク、インターンシップ、海外体験学習などが挙げられる (中央教育審議会 2008 : 24)。初年次教育においても前者 3 つは大いに取り入れられている手法であるが (山田 2012 : 180)、後者を初年次教育の一環として組織的に実践している大学はまだ少ない。

立命館アジア太平洋大学 (以下、APU) では、国際的な学習および生活環境・機会に満ちた大学生活への円滑な移行を図るために、新生を対象に海外体験学習プログラム「FIRST (Freshman Intercultural Relations Study Trip)」を正課科目 (選択) として提供している。本発表では、当該プログラムを事例として、初年次教育における海外体験学習の意義について検討する。

2. 体験型学習によって生じる変容

体験型学習において、学習者は目の前に展開する状況や環境のなかで他者との関わりを通じて感じ、考え、行動する過程で、対象の世界や人々、更には自分自身について新たな認識を得る。これを海外でおこなう場合は、異文化環境によって“disorienting dilemma”が増幅されるため、自分が「当たり前」と思い込んでいた事柄について学習者が悩み、再考する契機が拡大する (村上 2012 : 5)。いずれにせよ、ここで最も重要となるのが、学

習者自身が自分のこれまでのものの見方を批判的に振り返ることである。そうした体験型学習の結果、学習者は、対象の世界や人々に対する知的欲求が高まる、自分自身の意識や態度の改善に取り組むなどの変容を遂げるのである。

3. 「FIRST」の概要

APU は 2000 年の開学以来、アジア太平洋地域を中心に世界中から多数の国際学生を受け入れており、2013 年 5 月 1 日現在も 78 の国と地域から集まった 2,420 人の国際学生と 3,235 人の国内学生が共に学んでいる。国内学生がこの多様な学生構成をリソースとして学生生活の様々な場面で最大限活用するようになるためには、低回生からの取組み支援は極めて重要である。そうした認識に基づいて、「FIRST」が 2007 年度に導入された。

このプログラムの主な目的は、国内学生に入学後早い段階から世界の言語、文化、人々に興味を持たせ、国際学生と正課・正課外において積極的に学び合い、交流しようとする態度を育成することにある。また、APU では国内学生向けに様々な海外研修・留学プログラムを階層的に展開しており、「FIRST」はこの中で 1 回生向けの導入プログラムとして位置づけられている。「FIRST」参加者には、その他のプログラムにも参加して再び海外で学ぶことを奨励している。

参加者は海外で少人数グループ (5~6 名) に分かれてフィールドワークをおこなう。フィールドワークはクォーターブレイクを利用した 3 泊 4 日の日程となっており、2010 年

度以降、韓国で実施されている。現地では、グループごとにくじ引きで決定される行き先（地方都市）へ公共交通機関を利用して自力で向かい、200人ほどの一般市民に対してアンケート調査を実施する。宿泊先も自分たちで探して泊まり、毎晩グループで一日の活動の振り返りをおこなう。各グループには教員あるいは職員が1名、韓国出身の学部学生が1名同行するが、学生グループからは一定の距離を保ち、調査地への移動やアンケート調査の際は一切学生のサポートは行わず、危機管理の観点から必要な場合にのみ学生グループに介入を行う。

このフィールドワークの前後には事前授業（7時限）と事後授業（3時限）を設けている。事前授業では、韓国の言語や文化についての学習、フィールドワークの準備が主な活動となる。事後授業においては、フィールドワーク中の体験の振り返りを行い、最後に調査結果をまとめてプレゼンテーションをおこなう。

4. 初年次教育における海外体験学習の意義

APUが海外体験学習を初年次教育の一環として組織的に実施しているのは、国際的なキャンパスを持ち、国際的な教育を重視しているという大学の実情があるからに他ならない。しかし、だからといって、これは「国際系」の大学以外では関係のない話だということではない。

他の大学でも海外体験学習を初年次教育の一環としておこなう意義は少なくとも2つある。第1に、海外体験学習は初年次教育の効果拡大に資することが期待できる。海外体験学習は、他の体験型学習同様、知識の蓄積というよりも、学習への動機付けや学習者の社会性、人格的成熟性の涵養をねらいとしている。これらはまさに初年次教育が大学生活への円滑な移行という目的のもとで図っていることである。よって、体験型学習は初年次教

育の教授法として馴染みやすいと言える。初年次教育の授業では学生を能動的に学習に参加させるアクティブ・ラーニングが教授法として定着しつつあるが、これと連携させて同種の教授法である海外体験学習やその他の体験型学習を実施することで、初年次教育の効果が拡大し得る（濱名 2006: 257-258）。

第2に、海外体験学習は、大学における「グローバル人材」育成の有効なファーストステップとなることが期待できる。近年、大学においても「グローバル人材」の育成が求められる中、学生の海外留学を促進すべきだとの声がよく聞かれる。しかし、多くの学生にとって留学を決める重要な要因として「4年間で卒業できること」、「3年次後半から就職活動を開始できること」が前提としてあり、そうすると学生にとって留学時期が必然的に入学してから3年半のみというように限定されてくる。その一方で、最近の若者は「内向き志向」であると言われるように、海外留学に興味・関心を持たない、メリットを感じない、あるいは不安を感じる学生も多い。こうした状況を踏まえ、大学としては学生に対して海外留学への動機付けを計画的におこなう必要がある。そのファーストステップとして海外体験学習は有効であろうし、それだけでなく、その後続くような留学プログラムや学生支援、キャリア支援体制を学生のニーズに合わせて用意することも重要である。

引用文献

- 中央教育審議会（2008）「学士課程の構築に向けて（答申）」
濱名篤（2006）「日本における初年次教育の可能性と課題」
『初年次教育：歴史・理論・実践と世界の動向』, pp. 245-262. 丸善.
村上むつ子（2012）「「変容学習」理論は海外体験学習とどう結びつくか？」大学教育における「海外体験学習」研究会 2012年度研究大会資料集, pp. 5-8.
山田礼子（2012）『学士課程教育の質保証へむけて：学生調査と初年次教育からみえてきたもの』東信堂.

図書館利用を促進する授業デザイン

【発表者】 上野寛子 (明治学院大学教養教育センター)

1. はじめに

学生の主体的な学びを引き出すには、教員による授業改善努力が不可欠である。授業内容やその進め方、授業形式の工夫や見直し、理解を深める学習課題を適切に設定する必要がある。同時に、学習環境を充実させることも重要である。近年、図書館をラーニングコモンズへ改修する動きが進んでいるが、これは授業内外での学習を支援する“学びのベースキャンプ”として、大学における図書館の機能を新たに価値づけるものである。図書館を活用できるようになれば、さまざまな力を効率的に伸ばすことができる。では、どのような授業を行えば学生たちが積極的に図書館を利用するようになるのだろうか？図書館利用を促進する授業デザインについて検討し、昨年度の実践から得られた成果を本発表において報告する。

2. 図書館を教室に学び合いをデザインする

本学の図書館にラーニングコモンズは存在しない。そこで、図書館内にある部屋を教室とみなし、プロジェクターやパソコンを毎週持ち込んで授業を実施した(「知的世界を楽しむためのアカデミック・スキル養成講座」)。図書館やインターネットを使った情報収集の方法、パワーポイントの使い方、プレゼンテーションの基本など、大学生の学習に必要な技術を3か月で効率的かつ横断的に身につけながら、図書館活用を促す授業とした。

授業は協同学習形態であり、準備(授業外学習)と連携(協同)を必須とする。テーマは今話題になっているもので、比較的長期にわたって取り組めるものに設定し、私が指導

できる範疇にある「科学技術と社会的合意形成」に関連するものにタイトルをつけて複数用意した。学生は各自が取り組んでみたいテーマを選びグルーピングした(3~4名/1グループ)。本学全学部(文、経済、社会、法、国際、心理)の学生が履修し、春学期は30名(1年生26名、2年生4名)、秋学期は26名(1年生17名、2年生9名)で両学期ともに2コマに分けて実施した。ホワイトボードやノートパソコンは1グループにつき1つつつ与え、学生一人一人には電子ファイルの情報保存やグループでの情報共有化のため「USBメモリー」を配付し、私が創作した「学習記録」には授業外における学習時間や場所、学習内容を記録させた。さらに、月末には1か月間を振り返るために自己評価する項目を「学習記録」に設けた。

授業初回ではテーマ選定とグルーピング、アイスブレイクを行い、図書館利用のパンフレットを配って、翌週までに図書館探検オリエンテーリングを体験するよう指示した。2週目は選んだテーマにもとづきブレインストーミングによるアイデア出しとそれらの整理を行い、3週目から5週目にかけて、図書館司書によるミニレクチャーを各30分程度加えた。授業外学習によって各自が収集してきた情報を毎週の授業で精査および整理し、アクティブな議論を展開しながら多角的な視点で深く掘り下げていき、最後には学生が考える理想の授業を創作し、実際に授業を行い、ベスト授業賞獲得を狙うという流れである。

3. 図書館利用と授業外学習時間について

春学期および秋学期の各履修者の受講期間

自由研究発表Ⅱ

における図書館平均利用回数は、履修者以外の学生の平均利用回数に比べて有意に増加していた(図1および図2:春学期は4~6月、秋学期は10~12月)。春学期履修者は、履修終了後の秋学期の図書館利用について、秋学期履修者は春学期について、すなわち、受講前後での図書館利用実態も調査した。その結果、受講期間外では一般学生と有意差が見られなかったことから、本授業は図書館利用を促進したことが明らかとなった。

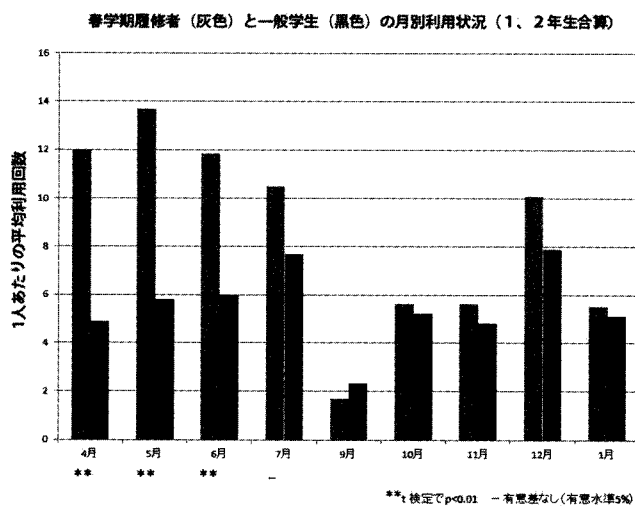


図1. 春学期における図書館平均利用回数

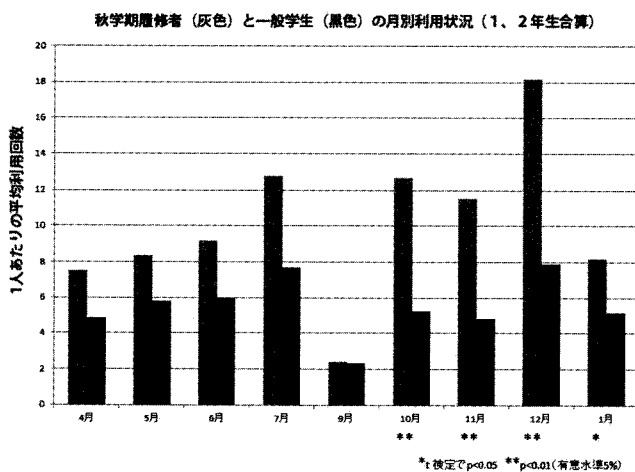


図2. 秋学期における図書館平均利用回数

授業外学習時間は課題への取り組み時点から授業実践直前までの約3か月間、各自が学習記録に記したものを月別に集計した(春学期は4~6月、秋学期は10~12月)。ほとんどの学生は月を経るごとに学習時間が増加していた。情報量がきわめて多く、より複雑な

問題が絡み合ったテーマ『これからの原発の話をしよう』を扱ったグループでは、授業外学習時間が多く(最高75時間)、徹底的な情報収集とチームワークを発揮していたことがうかがえた。授業ではベスト授業賞を獲得したほど、聴講する側にとって学びが多く、大変よく練られた授業構成であった。

4. 学生の満足度調査結果について

春学期および秋学期の各履修者に最終回でアンケートをとった。「1つのテーマにこだわった知的世界での探検はおもしろかったですか」、「1つのテーマを追求する方法について意識が高まりましたか」、「(情報の収集)→(情報の精査と整理)→(授業創作)→(授業実践)という本科目の形式は自分の学びにつながりましたか」、「この授業で学んだ様々なスキルは今後の大学生活に役立ちそうですか」との問いに対し、全員が「はい」と答えた。「あなたにとって印象深かった体験を選んでください」という問いに対しては、「プレゼン資料の作成」が最も印象に残り、ついで「毎週のグループワーク」や「授業構成の練り込み」が好評であった。さらに、「知的探究心、集中力、持続力などの力を伸ばすことができた」と答えた学生はほぼ100%であった。

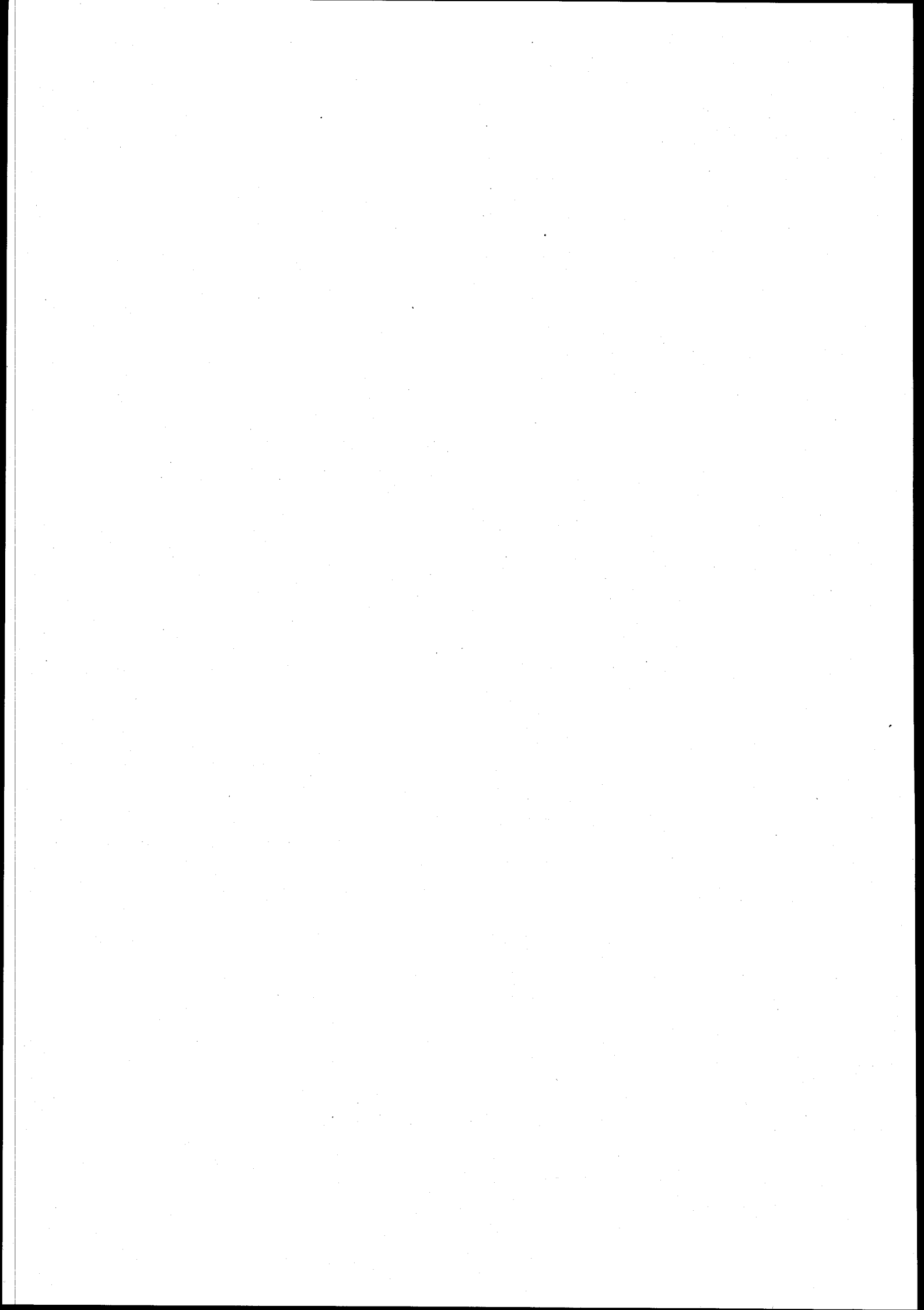
5. 今後の展開

図書館に対するイメージを変えるには、図書館を使うことから始めなければならない。しかし、多くの授業を図書館で行うことは現実的ではない。今年度は、図書館を使わずに一般的な教室で同じ取り組みを行っている。いわば比較実験中である。図書館で授業を行わなくても同じ効果が得られるのであれば、本授業デザインは汎用性が高いと言える。図書館が学生にとって“学びのベースキャンプ”となるように、教員はより有効な授業方法を見出していくことが必要だ。図書館活用の習慣が身につけば授業外学習時間が増え、主体的に学ぶ姿勢は自然と育まれていくだろう。

14 日 (土) 自由研究発表Ⅱ (9:20~11:50)
8・401 教室

数理工系

座長：西 誠 (金沢工業大学)・谷口 進一 (金沢工業大学)



高大接続教育をめざす「高大連携数理教育研究会」の実践

【発表者】 大久保 貢 (福井大学)

1. はじめに

福井大学では高大連携を推進するために、平成 21 年度に「高大連携数理教育研究会」を設立した。この研究会は、県内外の高等学校の先生方と本学工学部の教員との情報交換により、高大双方の教育現場に効果をもたらす数学および理科の教育方法を研究し、実践することを目的としている。

2. 高大双方による意見交換

この研究会は2か月に1回の割合で開催し、高大双方で意見交換を行った。例えば、大学生の基礎学力や教科の教え方等について議論した。



(高校側 ⇒ 大学側)

最近の学生の基礎学力は低下していると思うか？

(大学側 ⇒ 高校側)

基礎学力の低下より「食いつき」の弱い学生が増加している。数学の原理・原則を教えるも興味なく、問題を解くことしか興味をしない。

(大学側 ⇒ 高校側)

数学ができていないことを突き詰めると、基本的なことができていない。

(高校側 ⇒ 大学側)

数Ⅲは付け焼刃の状態が入試問題を解かしている。予備校のテクニックで教えている。高校として数Ⅲをしっかりと理解させて送り出している実感はない。

本研究会では高大双方による意見交換の結果を踏まえて、高校教育と大学教育の接続の一環として、高校教育から大学の初年次教育にスムーズに移行できることを目的に高大双方による授業参観を企画した。

3. 高校側の授業参観

本研究会では高校側の授業参観と大学側の授業参観を実施した。

高校側の授業参観として県内高校 2 校で

【A 高校】「数学」：数Ⅲ（微分、積分）

「理科」：物理Ⅰ（電気）、

【B 高校】「数学」：数B（漸化式）

「理科」：物理Ⅰ（電気）

を行った。



授業参観後、高大双方で意見交換を行った。

(大学側 ⇒ 高校側)

自分の習った時とは異なる方法で指導されており、大学での採点で、ある定形の解答が見られる1つの理由がわかった。

自由研究発表Ⅱ

(高校側 ⇒ 大学側)

高校数学と大学数学の間の橋渡しをお願いしたい。入試が終わると、知識が飛んでしまう。

(大学側 ⇒ 高校側)

非常に丁寧に授業されていることに感心した。大学ではなかなかまねができません。

4. 大学側の授業参観

大学での授業参観は

「数学」：微分積分Ⅰ（1年次生対象）

「物理」：物理学基礎（1年次生対象）

を実施した。



授業参観後、意見交換を行った。

(高校側 ⇒ 大学側)

高校教育では解き方だけを教えるのではなく、学問の楽しさや興味が湧くような努力を高校側も努力していきたい。

(高校側 ⇒ 大学側)

大学入学後の生徒がどのような点が不足しているかということを知ることができたことが、とても良かった。

(高校側 ⇒ 大学側)

高校教育では理科の本質とは何かということ伝えていき、興味を持ってもらうことが大切だと感じた。

5. 高大連携数理教育研究会の成果と今後の課題

【成果】

(高校教員)

- ・大学の先生方が入学生にどのような学力を求めているかが分かり、今後の指導に役立った。
- ・教科指導ばかりではない課題（やる気や自主性など）があることに気づけたことが有益だった。

(大学教員)

- ・高校の実情について、実際に授業を担当している先生から伺えたことが最も有益でした。相互の授業参観で学んだことや頂いた意見は、今後の授業で役立つと思われる。

【今後の課題】

(高校教員)

- ・高校教員が、高校の範囲を超えた専門的な数学・理科を大学の先生と一緒に学習できる場になると良いと思う。

(大学教員)

- ・大学側の参加者が教育系、医学系ともう少し広がって、教育方法などに関する議論が深まることを期待する。

6. まとめ

高大連携数理教育研究会の実践により高校生・大学生の「学びの転換」を考える機会となり、高大接続の意義と課題を共有することができた。また今まで分からなかった高大双方の教育現場の現状や問題点が明らかになり、お互いの共通認識が醸成されたことが大きな成果でないかと考える。今後、この成果を踏まえて、数理科目の教材開発等に取り組み、高校教育と大学教育のスムーズな接続が図られるように実践していきたい。

【謝辞】

本研究の一部は、【科学研究費補助金「普通科高校と大学の連携による高大接続教育を創造する課題研究の実践」基盤研究(C)課題番号24531189(2012-2014)研究代表：大久保 貢】による支援を受けた。

工科系大学新入生の入学から3ヵ月後の満足感および適応感に影響を与える

要因

—大学進学動機・学業状態および友人関係からの影響—

【発表者】 石田拓矢 (東京電機大学)

1. 問題

(1) 大学退学者の増加

高校から大学への円滑な移行が重要となっている。大学全入時代を迎え多様な学生が大学に進学するようになった結果、学力低下や不登校学生の問題が叫ばれるようになり、退学者の増加への社会の感心が高まっている。

(2) 大学における不登校学生の現状

しかし学生は突然大学を退学するのではなく、徐々に大学から足が遠のき、やがて不登校となり、その後休学と復学を繰り返して最終的には大学退学に至るケースがほとんどである。まずは不登校状態にさせないようにすることが重要である。

(3) 大学における初年次教育における課題

大学生活への適応を目指した初年次教育は、各大学・学部・学科の実情に合わせて実施されるべきであり、新入生の実態把握を必要であり、エビデンスに基づいた初年次教育の確立が必要であるといえる。

(4) 大学新入生研究における課題

近年、大学生新入生についての研究が増え、初年次教育のエビデンスとして活用できるような成果が蓄積されてきてはいるが、その殆どが心理学を中心とする文系の学生を調査対象者としたものである(例えば松島・尾崎,2005,庄司,2010)。

2. 目的

そこで本研究は、工科系大学の初年次教育(正規カリキュラムの授業)の充実のために、

工科系大学新入生の入学から3ヵ月後の7月満足感および7月適応感に影響を与える要因は他分野の新入生とは異なることを明らかにすることが目的である。本研究における仮説は、「工科系大学新入生の大学入学後3ヵ月の7月満足感および7月適応感に影響を与える要因として最も影響を与える変数は学業状態である」とした。

3. 方法

4月調査の質問項目は(1)大学進学動機、(2)所属学科選択理由、(3)大学入学前に係る項目、(4)入学時の満足感であり、7月調査の質問項目は(1)学業状態、(2)大学での学業への取り組み、(3)友人関係、(4)入学から3ヵ月後の7月満足感・7月適応感および大学をやめたいと思っている、(5)学習サポートセンターの利用、(6)履修している全授業の出席状況であり、工科系A大学・昼間部、夜間部および経済系大学B大学において調査を実施した。

4. 結果

7月満足感を従属変数として所属毎の階層的重回帰をステップワイズ法で行った結果、工科系A大学・昼間部の学生の「大学入学後3ヵ月後の満足感」を説明するのに有効な独立変数は「大学進学動機」の3項目および「学業状態」の3項目であり、「友人関係」の項目に有効な変数はなかった。最も影響のあった独立変数は「講義内容不満」であり、次いで「教員不満」、「授業についていけないと感じてい

自由研究発表Ⅱ

る」など「学業状態」の項目の影響が大きかった。7月適応感に影響を与える要因については、経済系大学B大学ほどではなかったが「友人関係」の変数が最も影響を与えていた。本研究における仮説は、満足感については仮説が支持されたといえるが、適応感については仮説が支持されなかった。しかし、工科系大学新生の入学から3ヵ月後の満足感および適応感に影響を与える要因は他分野の新生とは異なることが明らかになった。

Table 1 大学進学動機、学業観、友人関係による大学入学後3ヵ月後の満足感の重回帰分析 (A大学・星)

モデル		β	t	
step 1	自分に合っていると感じたため	.167	2.81	**
	得意分野専門	.126	2.17	*
	授業態度・科目が自分に合っていたため	-.125	-2.25	*
step 2	講義内容不満	-.385	-6.00	***
	教員不満	-.170	-2.83	**
	授業についていけないと感じている	-.150	-2.69	**
		* $P<.05$, ** $P<.01$, *** $P<.001$	$R^2=.394$	

Table 2 大学進学動機、学業観、友人関係による大学入学後3ヵ月後の適応感の重回帰分析 (A大学・星)

モデル		β	t	
step 1	自分に合っていると感じたため	.076	1.50	
	得意分野専門	.055	1.09	
step 2	講義内容不満	-.134	2.41	*
	授業についていけないと感じている	-.032	-.66	
step 3	居心地の良さの感覚	.509	7.81	***
	被信頼受容感	.170	2.66	**
		* $P<.05$, ** $P<.01$, *** $P<.001$	$R^2=.541$	

5. 考察

工科系大学の新生の7月満足感に最も影響を与える要因が「学業状態」であったことについては、工科系大学新生は将来における目標を持って進学してきており、大学での学びで専門性を身につけようとしているためだと考えられる。彼らなりに大学での学問や将来についてイメージや目標を持って進学してきているが、当然それはイメージでしかなく、現実には基礎的なことなどを学ばねばならず、期待を裏切られたような気持ちになっている可能性がある。初年次教育では、基礎的な学修や積み上げ式の学修の成り立ち・必要性の丁寧な説明が求められるといえる。

6. 主要な引用文献

- 大久保智生 (2003). 大学生用適応感尺度の作成の試み—個人—環境の適合性の視点からパーソナリティ研究, 12, 38-39.
- 栗山直子・上市秀雄・齊藤貴浩・楠見孝 (2001). 大学進学における進路決定方略を支える多重制約充足と類推 教育心理学研究, 49, 409-416.
- 庄司正実 (2010). 心理学系大学新生における大学生活への適応感と満足感に関連する要因 目白大学心理学研究第7号, 15-27.
- 半澤礼之 (2007). 大学生における「学業に対するリアリティショック」尺度の作成 キャリア教育研究, 25, 15-24.
- 松島るみ・尾崎仁美 (2005). 大学進学動機と学習意欲・授業選択態度の関連—新生を対象として— 京都ノートルダム女子大学研究紀要第35号, 177-187
- 山田ゆかり (2006). 大学新生における適応感の検討 名古屋文理大学紀要 第6号 29-36

工学院大学 情報学部における初年次教育取組の報告

—「専門性を絡めた体験型プログラム」を核としたプログラムの成果と今後の課題—

二上武生 (工学院大学 教育開発センター)

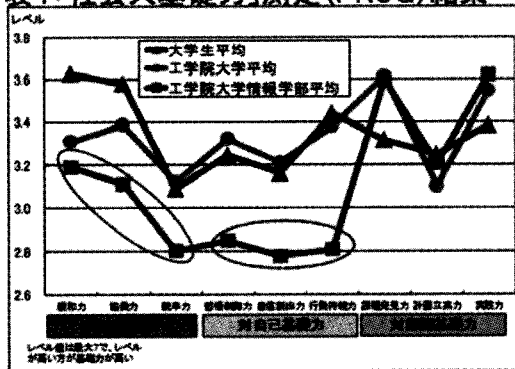
1. はじめに

本学の初年次教育は学部の特性にあわせて学部独自に行っている。情報学部の初年次教育の内容を紹介するとともに、その中の「専門性を絡めた体験型プログラム」の効果を検証し、今後の展望を述べる。

2. 情報学部の初年次教育の位置づけ

本学では、工学部に加え、2006年にグローバルエンジニアリング学部とあわせて情報学部が新たに開設された。プログラム技術者を目指す学生が多く、理工系学生に一般的に言われているようにコミュニケーション力が弱く、効力感も低い。(表1参照)

表1「社会人基礎力」測定(PROG)結果



このような背景のもと、情報学部では、1年前期の「情報学基礎セミナー」を初年次教育として位置づけ、2年通期で専門基礎科目「情報学実験」を配置し、コミュニケーション力育成の強化を図っている。「情報学基礎セミナー」では、コミュニケーションのベースをつくり、「情報学実験」では、実験レポートの作成を通し、プログラム技術者に求められる「仕様書を介し他者にわかりやすく伝える力」の基礎を学ぶことを目的としている。さ

らに、共通基礎科目として、数学I・II、物理Iを必修とすることで、情報学を学ぶ上で必要な高校までの知識の再確認を行っている。

3. 情報学部の初年次教育の内容

2009年に河合塾が全国規模で行った調査によると、初年次教育の目的として、8つの目的がある。(表2参照)

表2 河合塾調査による初年次教育の8つの目的

① 学生生活や学習習慣などの自己管理・時間管理能力をつくる
② 高校までの不足分を補習する
③ 大学という場を理解する
④ 人としての守るべき規範を理解させる
⑤ 大学の中に人間関係を構築する
⑥ レポートの書き方、文献探査方法など、大学で学ぶためのスタディスキルやアカデミックスキルを獲得する
⑦ クリティカルシンキング・コミュニケーション力など大学で学ぶための思考方法を身につける
⑧ 高校までの受動的な学習態度から、能動的で自律的・自立的な学習態度への転換を図る

本学の情報学部が実施する「情報学基礎セミナー」のプログラムは、表3の通りである。「共通基礎科目」をあわせると、初年次教育8つの目的をほぼ網羅する内容となっている。

表3 情報学部の初年次教育の内容

科目	内容	目的
キャリアデザイン科目「情報学基礎セミナー」		
4/2	ガイダンス	②
4/2	PC組立実習	⑤⑥
4/3	OB講演会	⑧
4/3	コミュニケーション研修	⑤⑦
4/4	情報を受け方・ノートの取り方	⑥
4/12	チューデントスキルとマナー	④
4/19	科学レポートの書き方	⑥
5/13	グループ学習①	⑦⑧
5/27	グループ学習②	⑦⑧
Ⅰ 共通基礎科目		
1年前後期	数学I・II、物理I・II	②

※該当する8つの目的

山田(2011)は、初年次教育の重要性を「能動的な学びへと転換させること。従来の講義形式ではなく、とにかく学生たちを主体的に動かさなければならない」としている。本プログラムでは、グループワークを多く取り入れている。中でも「PC組立実習」は、「専門性を絡めた体験型プログラム」として、学生が能動的に動き、チームでモノをつくりあげる達成感を味わうこと、そして、普段、出来

自由研究発表Ⅱ

上がりを感じたことしかないパソコンの中身を自ら組み立てることで、情報学を学ぶ学生にとっての専門性への知的好奇心を刺激することも狙う。

■PC組立実習の概要

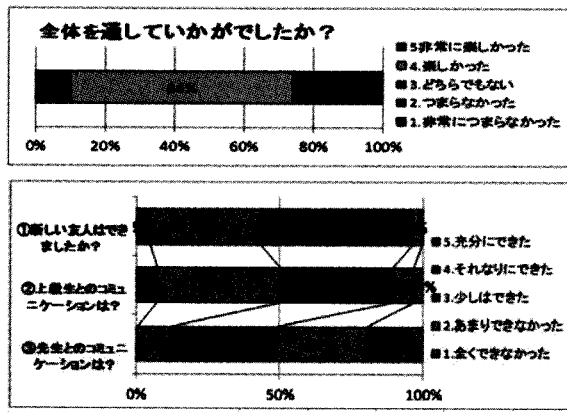
- ・学生4人一組での協働作業(10:40~17:50)
- ・PC組立キットと簡易手順書をもとに、各チームでPC組立を行い、第三者でもわかりやすいマニュアルを作成する
- ・「指示係」(1名)、「記録係」(1名)、「作業係」(2名)の役割を行う
- ・TA(4年生・院生)が参加し、実習中での学生からの質問に対応



4. 「情報学基礎セミナー」の成果

情報学基礎セミナーのアンケート結果は表4の通りである。(アンケート回答者:231名)

表4 「情報学基礎セミナー」アンケート結果



全体を通し、「5.非常に楽しかった」「4.楽しかった」あわせて74%で、学生の満足度としては十分得られたと言える。「5.非常に楽しかった」「4.楽しかった」の回答者で、かつ、フリーコメント記述があった者のうち、楽しかったものとして、「PC組立」が57%であった。「専門性を絡めた体験型プログラム」としての「PC組立実習」が学生の満足度に寄与していたと言える。

また、「①新しい友人をつくること」「②上級生とのコミュニケーション」は、「5.十分にできた」「4.それなりにできた」「3.少しはできた」をあわせると、96%、89%であった。

「③先生とのコミュニケーション」は48%に留まり、「1.全くできなかった」が20%におよび、今後課題を残す。

5. コミュニケーション効果をより高めるための工夫

コミュニケーションを図ることを狙いとす体験型プログラムでは、コミュニケーションを意図的にとらすための仕掛けをする必要がある。学生同士、学生-上級生、学生-先生がコミュニケーションをとらなければならない必然性を作り出す。今回の「PC組立実習」で言うと、上級生に事前に手順の確認と当日の学生からの疑問対応の役割があったように、先生方にも担っていただく役割を具体的に設定することで、学生とのコミュニケーションが活発化される。学生からの中間報告、最終報告の承認者の役割を担ってもらうなど。

また、コミュニケーション研修におけるグループファシリテーターの役割を担ってもらうことで、FDにもつながる。

6. おわりに

リアセック社は「コンピテンシーには相関がある」としている。強化する基礎力の順番を考慮し、メインとなる科目を核としながらも、教養教育、専門教育、キャリア教育を統合した基礎力育成カリキュラムの構築が必要である。

引用(参考)文献

- 1) 河合塾, 2010, 『大学の初年次教育調査』.
- 2) 河合塾・リアセック, 2012, 『コンピテンシー相関図』(「PROGの強化書」).
- 3) 山田礼子, 2011, 『特集 初年次教育の進展とその取組』(「大学生協」掲載記事).

初年次教育で出た芽を専門教育で如何にして育むか

— 理系専門基礎科目での試み —

【発表者】 滝澤 昇 (岡山理科大・工学部・バイオ応用化学科)

1. はじめに

現在ほとんどの大学において初年次教育が導入され、学生を「自主的な学び」の世界へ誘っている。しかしながら初年次教育で出なかった「自主的な学びの芽」をその後の授業において十分に育むことができていないのが現状であろう。特に理工系では大量の知識の積み上げが必要なことから、多くの場合、教室での教員からの一方的な知識の伝授という旧態依然のスタイルから脱することができていない。発表者は2年次の専門基礎科目「生化学 II」(昨年度受講者 77 名)において MOODLE を活用して自主的な時間外学習を促すとともに、毎回の講義時間においてはグループによる授業内容の情報交換と振り返りとまとめ・発表(協働学習)、更には期末にラーニングポートフォリオを取り入れて授業を展開し、「自主的な学びの芽」を育む試みを行った。すなわち本授業においては専門的知識の理解に加えて、次のような力を発展させることを目標とした。①授業時間外での学びの習慣、②身の周りの事象に興味を持ち、日常生活から学ぶ習慣、③互に積極的にコミュニケーションを取りつつ、情報を収集する力、④グループで意見をまとめ発表する力、⑤正しい情報を見極め、自身の考えを文章や口頭で他人に伝える力、⑥サイエンスとテクノロジーを学ぶ者として、正しい情報を世の中に伝えようとする責任感。⑦情報リテラシー

2. 授業の構成

「生化学」はほぼすべての受講者にとって初めて学ぶ分野であるが、その内容は日常生活で出会う機会が多いものである。この授

業では多くの基本的用語を理解することが必要で、そのため教室での講義では用語の解説が中心となる。教室で多量の出た用語は、しばしば消化不良をおこす。よって講義前学習と講義後の学習が必要である。この授業では事前学習から事後学習までを一体化して1回の授業を構成している

- ① **事前学習**: 教科書をあらかじめ目を通すことは事前学習の基本である。あらかじめ教科書の指定箇所を読み、キーワードを抽出し、理解できた範囲で解説文を B5 サイズの学習記録ノートに書いて講義に臨むことを求めている。
- ② **教室でのワーク 1: 予習情報の共有 (10 分)**: 学生は初回の授業で座席指定され、6 人程度でグループ分けされる。教室での毎回の授業冒頭の 10 分は、各人が書き出してきたキーワードについてグループ内で情報交換する。ここで学生は、他人が何に注目しているか、どのように理解しているか等に気付くことができる。
- ③ **教員による講義 (50 分)**: パワーポイントを使用する。学生は、ワークシートの空欄(虫食い)にキーワードを補充しつつ講義に参加する。ワークシートは MOODLE「学びの応援サイト」より、各自がダウンロードし、プリントして持参することとしている。
- ④ **教室でのワーク 2: 講義内容の振り返りとまとめ (20 分)**: 各グループで講義についての内容確認と情報交換するとともに、一つのキーワードを選

び、その解説文を作成する。グループの代表者が黒板にその解説文を書いて読み上げる。

⑤ **教室でのワーク 3：学びの振りかえり**

(10分)：講義開始前に受け取ったリフレクションシート（シャトルカード）にその回の授業の振りかえりを3～4行で記し提出する。このシートには15回分の記入欄があり、出席確認表となるとともに自身の考えや感じたことを文章として表現するトレーニングともなる。また担当教員からのコメントが記入されることで、教員とのコミュニケーションの場となる。

⑥ **事後学習**：その回に出てきたキーワード解説を学習記録ノートに作成するとともに、「学びの応援サイト」に書き込む。学習記録ノートには日々のすべての学習を記録し、期末に提出する。

⑦ **課題レポート**：毎回の授業課題の他に、3回のレポートを提出する。「生化学」は身近な分野であるので日常生活から学び、さらに批判的思考力と文章表現力を養うことを目的とする。

- ・ 生化学に関連するTV・VOD番組を視聴してのまとめと感想(2回)。
- ・ サプリメント・健康食品についての調査・考察(1回)。

⑧ **ラーニングポートフォリオ**：期末に授業目標をどの程度達成できたか、能力を伸ばすことができたかなど、自らの学びを振りかえって省察・評価する。

3. 成績評価

授業時間外の自主的な学習を促すためには、それらの成果すべてについて評価されなければならない。本授業では時間外活動を50%、2回のペーパー試験を50%としている。

4. シラバスの重要性

国内の大学でのシラバス実施率は100%であり、また時間外学習についても記されてい

るものが多い。しかしながら概ね「授業カタログ」の域を出ない。上述のような授業を円滑に進めるためには、受講者に授業の進め方や予習復習含む授業内容、成績評価方法を周知してもらう必要がある。そこで詳細なシラバスを作成して全受講者に配布している。

5. まとめ

全受講者を対象に独自の授業アンケートを行った。その結果、毎回の授業についての時間外学習が「30分程度・1時間程度」が共に約35%、「2時間以上」が11%と、時間外学習が多いに促されていた。配布したシラバスについては、「毎回1回」と「それ以上見た」を合わせて76%となり、「学習に役立った」84%、「他の授業でも配布して欲しい」94%と、学習者のアクティブな学修を促すための指南書として「シラバス」は大変有効に機能していることが示された。また自由コメントでは「教室での講義の時間がきっちりと区切られていてメリハリがあり、よかった」「友達と情報交換できてよかった」などが記されていた。一方グループでの情報交換・キーワード発表については「積極的に参加」19%、「なんとなく参加」61%であったが、その学習面での効果については賛否が割れた。受講者がグループでの情報交換に慣れていない・事前準備不等の理由が考えられるが、今後効果を上げる方策を検討して行きたい。

ラーニングポートフォリオは、しっかりと自身の学びが省察・評価されて書かれているものが大多数であり、教員への授業法に言及しているものがいくつも見られ、教員の授業改善にも役立つものでもあった。この授業を通して、考えをまとめて文章で表現する力が伸びていることが実感された。

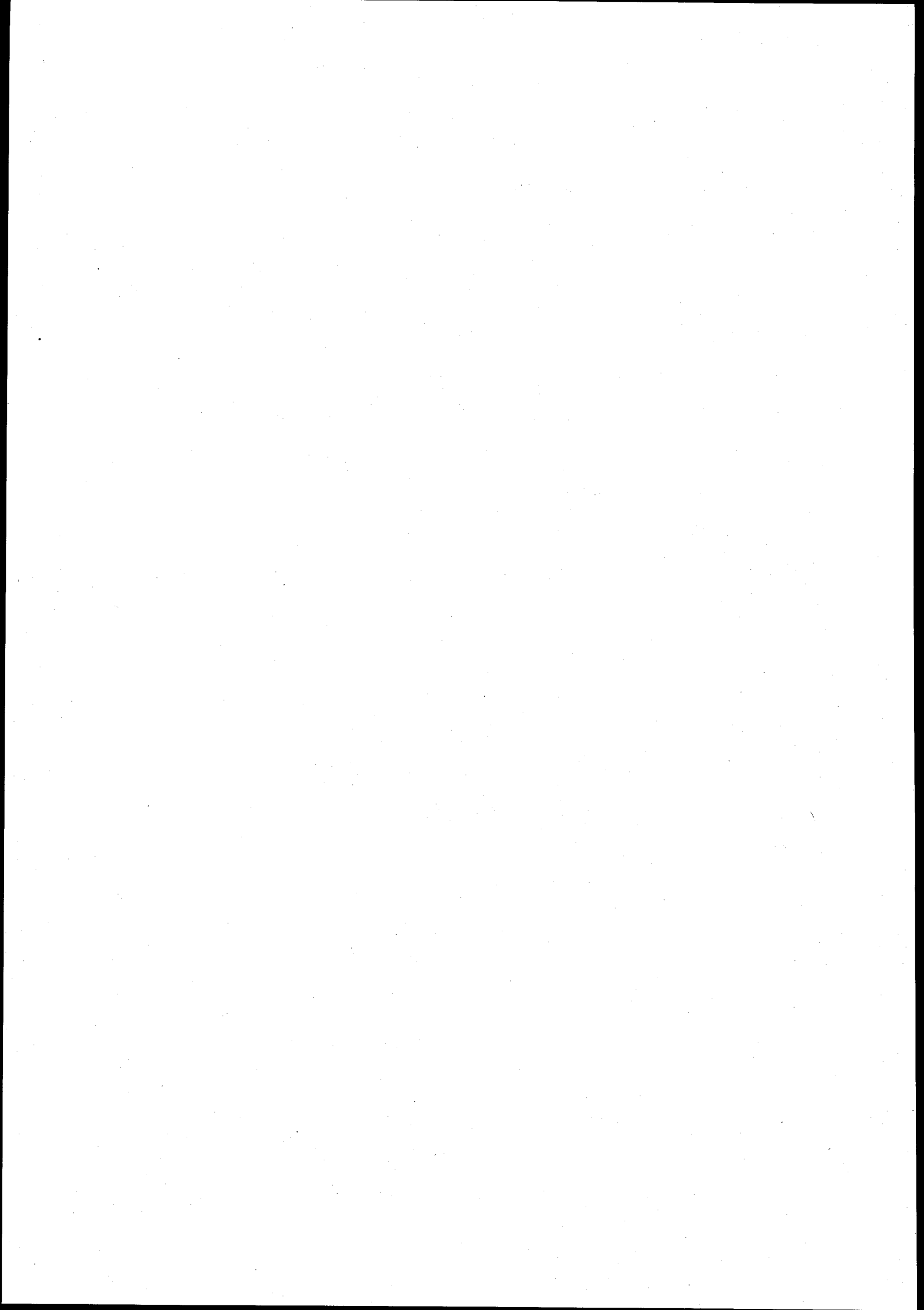
*ラーニングポートフォリオにおける省察の観点は、土持・G・法一帝京大学教授によるものを引用した。

*「学びの応援サイト」<http://lme.dac.ous.ac.jp>
(現在 TIES v8 への移行を検討中)

14日(土) 自由研究発表Ⅱ (9:20~11:50)
8・404 教室

キャリア教育 (2)

座長：西村 秀雄 (金沢工業大学)・辰島 裕美 (北陸学院大学短期大学部)



初年次キャリア教育のデザイン：進路決定効力感の観点から

【発表者】 伊藤大輔・木村竜也 (金沢工業大学)

1. はじめに

進路決定効力感とは、Taylor & Betz (1983) が提唱した概念であり、「適切な進路意志決定についての自信」を意味している。本概念に着目した研究としては、例えば浦上(1995)、古市(1995)、児玉・松田・戸塚・深田(2002)、古市・久尾(2007)、松田・前田(2007)などがあるものの、キャリア教育の構想と関連づけたものは管見の限りみられない。

そこで本研究では、大学1年生を対象に進路決定効力感、就業不安、職業忌避的傾向の実態を調査し、それらの関係性について検討するとともに、初年次におけるキャリア教育の構想に向けた、基礎的知見を得ようと試みるものである。

2. 方法

2.1 調査対象

金沢工業大学の1年生(工学部情報工学科73名、環境・建築学部建築学科74名)を対象とした。なお、無記入や無効回答があったものは除外し、132名を分析の対象とした(有効回答率は89.8%)。

2.2 調査内容

①進路決定効力感

松田・前田(2007)で使用された17項目を使用した。各項目についての自信の有無を、「全く自信がない(1点)」から「非常に自信がある(5点)」で自己評価を求めた。

②職業忌避的傾向

古市・久尾(2007)による「職業忌避的傾向尺度」を用いた。本尺度は10項目から構成され、「はい(5点)」、「はいに近い」、「どちらとも言えない(3点)」、「いいえに近い」、「いいえ(1点)」の5件法にて回答を求めた。

③就業不安

古市・久尾(2007)による「就業不安尺度」を用いた。本尺度は5項目より成る。回答の方法は、職業忌避傾向尺度と同様であった。

④学業と進路の接続意識

半澤・坂井(2005)の「学業と職業の接続意識尺度」を使用した。本尺度は、大学での学業と将来の職業が接続している状況を表す7つの項目から成り、理想状況と現実状況とで別々に回答を求めた。なお回答形式は、「まったくあてはまらない(1点)」、「あまりあてはまらない」、「どちらとも言えない(3点)」、「ややあてはまる」、「とてもよくあてはまる(5点)」の5件法であった。

⑤その他

上記に加えて、学科、性別、中学校・高校時代の部活動経験、入学の積極度(7件法)をあわせて調査した。

3. 結果と考察

3.1 尺度の検討

表1に各尺度の α 係数を示した。それぞれ.89～.71であり、概ね妥当な内的整合性を示していると考えられた。そこで、対象者ごとに1項目あたりの平均点を算出し、進路決定効力感、職業忌避的傾向、就業不安、学業と進路との接続意識の各得点として、以降の分析を行った。

表1. 各尺度の α 係数一覧

尺度名	α 係数
進路決定効力感尺度	.797
職業忌避的傾向尺度	.719
就業不安尺度	.833
接続意識尺度(理想)	.897
接続意識尺度(現実)	.885

3.2 男女差の検討

それぞれの調査対象に対して、男女間に差があるか検討した(表2参照)。進路決定効力感、職業忌避的傾向と接続意識(現実)については、男子が高かったが、有意差が認められたのは、進路決定効力感のみであった。一方、就業不安、接続意識(理想)は女子が高めであった。なお、職業忌避的傾向と就業不安の結果については、本研究においても、古市・久尾(2007)と同様の傾向が得られた。

表2. 男女別集計結果 * $p < .05$

	平均	SD	t
進路決定効力感	男 3.382	.473	2.342*
	女 3.059	.469	
職業忌避的傾向	男 2.567	.692	.494
	女 2.377	.630	
就業不安	男 3.832	.937	-1.377
	女 4.200	.658	
接続意識(理想)	男 4.237	.670	-.961
	女 4.429	.823	
接続意識(現実)	男 3.904	.690	.885
	女 3.890	.893	

3.3 要素の相互関係

表3に各調査対象の相関係数を示した。進路決定効力感、職業忌避的傾向と就業不安に対して低い負の相関が認められた。また、学業と進路の接続意識(現実)は、入学の積極度と接続意識(理想)に対して正の相関が、職業忌避的傾向に低い負の相関が認められた。

4. 総合考察

4.1 学科特性を考慮したデザインの重要性

専門科目と職業との関連性が比較的意識しやすい学科とそうでない学科では、進路展望の見通しが異なると考えられる。そのため、学科共通の内容と学科特性を考慮した内容を差異化する必要があるだろう。加えてこのことは、職業忌避的傾向の低減にも有効であるとみられる。

4.2 男女差を考慮する必要性

自己効力感や職業忌避傾向の規定要因の関係性は、男女間で異なることが明らかにされている(古市・久尾 2007, 松田・前田 2007)。女子学生数が少なく、男女別のクラス編成が困難な場合、女子学生向けのセミナーや個別指導(相談)の活用が考えられる。

4.3 メタ認知的知識・技能の育成

松田ら(2002)は、時間管理能力は、自己効力感やメタ認知能力と深く関連することを指摘している。進路決定効力感も、メタ認知能力と密接に関連すると考えられる。そこでメタ認知の機能やその意義について指導するとともに、メタ認知的知識・技能を意識して、活用させたり、内省させたりしつつ育成していくことが重要であると考えられる。

5. おわりに

本研究では、進路決定効力感、就業不安、職業忌避的傾向の実態及びそれらの関係性について調査・検討を行い、以上の結果を踏まえつつ初年次におけるキャリア教育の構想に向けた基礎的知見を提示した。紙幅の都合上省略したデータについては、発表時に可能な限り共有し、参加者と議論を深めたい。

表3. 各調査対象の相関係数

* $p < .05$, ** $p < .01$

	①	②	③	④	⑤	⑥
①入学の積極度	—	.183*	-.118	.088	.175*	.234**
②進路決定効力感	.183*	—	-.267**	-.348**	.169	.199*
③職業忌避的傾向	-.118	-.267**	—	.071	-.154	-.320**
④就業不安	.088	-.348**	.071	—	.098	.116
⑤接続意識(理想)	.175*	.169	-.154	.098	—	.516**
⑥接続意識(現実)	.234**	.199*	-.320**	.116	.516**	—

ポジティブ心理学モデルに基づく初年次教育による肯定的自己観の育成

【発表者】 稲垣久美子 (明治大学政治経済学部)

1. はじめに

最近、ポジティブ心理学の領域では、肯定的な自己観を育成するための実践的な心理教育的介入プログラムが開発されている (Seligman, Rashid & Parks, 2006; Magyar-Moe, 2009)。ポジティブ心理学とは、従来の心理学が、人の精神的な不調や弱みに着目し、「心の病を治す」という「疾病モデル」であったのに対し、これまで見逃されてきた、人に生まれながらに備わっている「自分らしさ」や「強み」などに着目し、それを伸ばすことで最善な人間機能の在り方について研究する新しい心理学である (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)。日本においても、ポジティブ心理学が臨床心理学や健康心理学とタイアップしながら広がっており、小玉ら (2011) によって、「日本人の生活意識に根ざした自己観を踏まえた肯定的な心理資源を育成する心理教育プログラム」が開発された^(注)。このプログラムは、ポジティブ心理学をベースに開発されたさまざまなワークを通して肯定的な自己観の育成を図るものである。

筆者が所属する大学で 2012 年度前期、初年次及び 2 年次生を対象に開講した科目「基本演習—キャリアデザイン」において、ポジティブ心理学モデルに基づき開発された心理教育的介入プログラムを導入して、肯定的な自己観の育成を目的にした授業実践を行った。本稿では、本授業科目の概要、及び、授業の効果を測定した結果について報告する。

2. 授業科目の概要

「基本演習—キャリアデザイン」は、全 15

回の授業を 3 つのモジュール: (1)自分らしさの点検, (2)仕事と社会の理解, (3)未来の自分に向けての行動計画で構成し、ワークショップ形式により、アクティブな体験を通して学びを深めていけるように設計されている。以下が、各モジュールのねらいと内容である。

モジュール 1 自分らしさの点検

ポジティブ心理学ワークを通して、自分の考え方をより柔軟性のあるスタイルへと変容させ、自分を成長させていくきっかけ作りを行う。

- ①オリエンテーション
- ②第一印象ゲーム
- ③セルフトーク・ワーク
- ④ライフライン・ワーク
- ⑤強みの種発見ワーク
- ⑥強みの自画像づくり・ワーク
- ⑦リフレーミング・ワーク

モジュール 2 仕事と社会の理解

社会人に対するインタビューを体験して、キャリアデザインに関する理解、社会で生きていくことについての意識づけを図る。

- ⑧「現在の自分」を起点として、「未来の自分」について考える
- ⑨ライフキャリアを考える
- ⑩専門領域とキャリアを考える
- ⑪社会人インタビュー
- ⑫社会人インタビューを通しての学びの共有

モジュール 3 未来の自分に向けての行動計画

他者との相互交流、コミュニケーションを刺激としながら、自己成長のための目標を設定し、未来の自分に向けての行動計画づくりを行う。

- ⑬キャリアデザイン・アクションプラン作り
- ⑭相互提言
- ⑮総括

3. 授業の効果測定

授業の効果測定のために、本来感尺度(伊藤・小玉, 2005), 自尊感情尺度(山本ら, 1982), ホープ尺度(加藤・Snyder, 2005), キャリア・アクション・ビジョン・テスト(CAVT)(下村ら, 2009)を授業の初回(4月)と最終回(7月)に実施した。なお, 本授業の履修学生は, 1年生が男性5名, 女性2名, 2年生が男性10名, 女性4名, 計21名である。各尺度の内容は以下の通りである。

本来感尺度

本来感(authenticity)とは、「自分自身に感じる本当らしさの感覚の程度」をいう。本授業でのさまざまなアクティブな体験を通して, 履修者が, 自己理解を深め, 肯定的な自己観を育成できたかを測定するために用いた。

自尊感情尺度

Rosenberg(1965)のSelf Esteem Scale 10項目を邦訳したもので, 自分自身に対する肯定的感情の程度を測定する。履修者が, 授業を通して自分自身に対する肯定的な感情を向上させたかを測定するために用いた。

ホープ尺度

ポジティブ心理学では, ホープ(hope)は, 単に希望を意味するのではなく, 「肯定的な目標指向的計画と目標指向的意志の相互から誕生した感覚に基づく認知的傾向」と定義される。ホープ尺度は, 計画: 目標に到達可能な道筋を見出す個人の主観的な能力, 意志: 目標達成への目標指向的な計画に沿って活動し, それを維持するための個人の主観的な能力, という2つの要素から構成される。履修者が, キャリアビジョンの達成に向けて道筋を作り, それに向けて行動を起こそうとする意志力をどれだけできたかを測定するために用いた。

CAVT

大学生のキャリア意識の発達を「アクション」と「ビジョン」の2側面から捉えたもので, キャリアガイダンスの効果測定に広く使われている尺度である。「アクション」は「将

来に向けて, どのくらい熱心に積極的に行動を行っているか», 「ビジョン」は「将来に向けたビジョンや夢, やりたいことなどを, どのくらい明確にしているか」を測定する。この尺度には意欲版と達成版があるが, この授業の効果測定には意欲版を用いた。

4. 結果と考察

授業の初回と最終回で上記4つの心理変数の変化量についてT検定を行った。その結果をTable 1に示す。

Table 1 授業の初回と最終回での心理変数の変化

	初回		最終回		t値	
	M	SD	M	SD		
本来感尺度	3.02	0.65	3.73	0.45	5.79 ^{***}	
自尊感情尺度	3.25	0.53	3.46	0.60	1.98 [†]	
ホープ尺度	計画	3.30	0.51	3.70	0.47	3.11 ^{***}
	意志	3.20	0.63	3.66	0.51	4.49 ^{***}
CAVT	ビジョン	4.70	0.46	4.84	0.34	1.29
	アクション	4.52	0.46	4.81	0.36	2.79 ^{**}

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

授業の初回と最終回を比べて, 本来感尺度, ホープ尺度, 及び, CAVTの「アクション」の項目において有意な得点の向上が示され, 自尊感情尺度においても有意な差の傾向が見られたことは, 本授業に参加したことによって, 自分らしさの感覚が強まり, 肯定的に自分という存在を受け入れられるようになり, さらに, 未来の自分を見据えて行動を起こすという感覚が明確化されたものと考えられる。CAVTの「ビジョン」において有意な向上が示されなかったのは, 初回での平均値が極めて高く, 最終回との差が認められなかったからと考えられるが, 総じて, 上記の結果から, 授業にねらい通りの効果があったことが示唆された。今後, より精緻な測定方法を用いて授業効果の検討を重ねながら, 実践を通して得られた知見を授業改善に活かしていきたい。

(註) 小玉らが平成22年度科学研究費補助金(課題番号22330193)の交付を受けて開発したものである。

初年次段階における全学生を対象としたキャリアカウンセリングでの効果

—大手前大学における教育ボランティア実践—

【発表者】 竹内一真 (大手前大学就業力育成支援室)

1. 本稿の目的

初年次段階におけるキャリア教育では卒業後を視野に入れながら大学生活の過ごし方や大学への適応など、より広い意味でのキャリア形成支援という側面が色濃くなる。特に、学ぶ意識が希薄であったり、目的意識が十分になかったりするような学生を大学という場所に適応させ、全人的な成長を促すということが初年次教育の大きな目標といえよう(川島, 2006)。このような背景もあり、近年の初年次教育において、将来の職業生活や進路選択に対する動機づけ・方向づけが 2000 年前後と比べると、より重視されるようになってきている(山田, 2010・2013)。特に、初年次の学生が大学で何を学ぶのか、そして、その学びをどのように卒業後の進路につなげていくのかという点に関してはより個別の支援が求められよう。このような課題に授業と連携をし、外部から教育ボランティアという制度を使って人材を集めて、初年次の全学生に教育ボランティアを提供しているのが大手前大学である。本稿ではこの大手前大学における初年次の学生を対象とした教育ボランティアによるキャリアカウンセリング実践に着目し、その効果を明らかにする。

2. 大手前大学の初年次を対象とした教育ボランティア実践

大手前大学で教育ボランティアを導入してキャリアカウンセリングを行ったのは、初年次の後期に行われ

必修科目の『キャリアデザインⅡ』である。

キャリアカウンセリングへ至る流れとしては、まず授業中に外部講師を招いて、自分の

キャリアプランの作成方法や、長所や短所などについて考えさせる。そして、課題で自分のキャリアプランを作ったうえで、そのキャリアプランを持参して教育ボランティアに面談に行くように指示される。そして、教育ボランティアからキャリアカウンセリングを受け、自らのキャリアプランを再考したうえで、次の授業以降にキャリアプレゼンテーションに臨むという授業の流れになっている。

カウンセリングは基本的には移動や交代も含め、15分の時間を設定した。相談の相手となったのが、大手前独自の制度である教育ボランティアである。教育ボランティアとは大手前大学の卒業生や CDA (Career Development Adviser) 資格保持者、大手前大学と関わりのある企業の関係者などからなり、主として学生のキャリアに関するプログラム協力者を指す。教育ボランティアには事前に説明会やトレーニングなどを実施している。

3. 効果検証の方法

効果検証は『キャリアデザインⅡ』の授業中に質問紙を渡し、それを書かせたうえで後日カウンセリングの場所まで持ってこさせる。そして、カウンセリング実施後に質問紙を渡し、それを次回の授業において回収するという流れで行った。

効果の検証にあたっては、大手前大学のグランドデザインに沿って作成したキャリアに関する意識を問うオリジナルな質問項目によって Pre-Post 測定をおこなった。また、カウンセリング実施前の質問紙には進路不決断尺度(清水, 1989)における職業モラトリアム尺度と職業相談希求尺度を大学生のキャリア

という観点から調整を行った質問項目を入れている。さらに、カウンセリング実施後にはキャリアカウンセリングの効果をオリジナルな質問項目によって問うている。

4. 効果検証の方法

キャリア教育の効果を捉えるための探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）の結果、「卒業後のキャリア意識」、「長所理解」、「大学生生活目標」の3因子解が導き出された。この3因子の構造はPre-Postの両方においてともに見出され、同時に高い内的一貫性があることが確認された。因子分析の結果を踏まえ、それぞれの因子に対してPre-Postの値でt検定を行った（Table. 1）。その結果、全ての項目で有意に上昇したということが示された。

次にキャリアカウンセリングにおける効果に関するオリジナルな質問項目に関して探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った結果、「キャリア不安軽減」、「社会人の視点からのキャリア振返」、「教育ボランティア堪能」、「大学生生活改善」の4因子解が妥当であると判断した。また、進路不決断尺度（清水, 1989）における職業モラトリアム尺度と職業相談希求尺度をキャリアという観点から尋ねた項目に関して確認的因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行った結果、2因子を確認し、それぞれキャリアモラトリアム尺度とキャリア相談希求尺度とした。これらをもとに、キャリアカウンセリングにおける効果に関する4因子を中央値で高群と低群に分け、カウンセリング前にとったキャリア教育効果測定に関する3因子と職業モラトリアム尺度と職業相談希求尺度の2尺度を合わせてt検定を行った（Table. 2）。

5. 考察

ここまでの結果から、大手前大学で行われたキャリアカウンセリングの効果に関して考察していく。まずもっとも大きな成果としては、授業の課題という半強制的に実施したキ

Table. 1 Pre-Post の t 検定

	Pre	Post	
長所理解	17.37(±6.01)	19.74(±4.89)	**
卒業後キャリア明確さ	18.31(±7.20)	21.62(±4.91)	**
大学生生活目標の明確さ	14.98(±4.93)	16.98(±4.00)	**

** $p < .01$

Table. 2 カウンセリング効果に関する t 検定

	平均		t
	キャリア不安軽減低群 (n=40)	キャリア不安軽減高群 (n=44)	
長所理解	15.40(7.04)	19.36(7.00)	-2.59 *
卒業後のキャリア意識	16.78(7.25)	20.98(9.10)	-2.33 *
キャリアモラトリアム	7.78(3.47)	6.34(3.03)	2.02 *

	平均		t
	大学生生活改善低群 (n=58)	大学生生活改善高群 (n=54)	
長所理解	14.86(6.33)	17.94(7.52)	-2.35 *
卒業後のキャリア意識	16.84(7.30)	21.83(7.33)	-3.61 **
大学生生活目標	13.28(5.05)	17.41(5.20)	-4.27 **

	平均		t
	教育ボランティア堪能低群 (n=47)	教育ボランティア堪能高群 (n=44)	
長所理解	16.09(5.84)	18.95(6.14)	-2.29 *
大学生生活目標	13.28(5.30)	16.07(6.10)	-2.34 *
キャリア相談希求	11.66(3.84)	13.90(4.08)	-2.68 **
キャリアモラトリアム	8.06(3.50)	6.70(2.92)	2.02 *

	平均		t
	社会人の視点からの振返低群 (n=39)	社会人の視点からの振返高群	
卒業後のキャリア意識	17.95(6.36)	21.82(9.29)	-2.19 **
大学生生活目標	14.28(5.72)	17.43(5.94)	-2.45 **
キャリアモラトリアム	8.05(3.48)	5.48(2.59)	3.85 *

** $p < .01$ * $p < .05$

ャリアカウンセリングにおいてその効果が、Pre-Post で比較したときに全ての因子で確認されたことにある。一般的にキャリアカウンセリングを受ける場合は学生が申し込む必要があるが、効果という観点からは受動的であっても意味があるといえよう。次の成果としてはキャリアカウンセリングは事前に卒業後のキャリア意識や大学生生活の目標が明確であるほうがより効果が高いということがあげられる。従って、ただ単に半強制的に学生をカウンセリングの場に送り込むのではなく、準備をさせてから臨ませることが効果的なカウンセリングには肝要といえる。

「社会人セミナー」が初年次における学生のキャリア意識に与える影響

【発表者】 熊谷太郎 (松山大学)、松井名津 (松山大学)、安田俊一 (松山大学)

1. 研究の目的と経緯

松山大学経済学部では 2008 年度から、新入生の大学生活に対する意欲を引き出すプログラムとして、「キャリアマインド養成講座」を実施している。

この講座は主として入学直後のオリエンテーションプログラム「松大生最初の一步：自分を見つめ、仲間を探そう」と後期に実施する「社会人セミナー」からなる。

前者は自己理解・他者理解を深めることでコミュニケーションスキルを高め、それを通じて大学での仲間を作ることを直接的な目的としている。大学へ早期に定着し、大学生活へ意欲的に取り組むスタンスを作ることをねらったプログラムである。

後者の目的は、社会人から具体的なキャリアパスを聞くことで、キャリアパスの複雑性・多様性への意識を高め、人生の中の 1 ステップとして大学生活を考えることであり、大学生活全体の目的設定や 2 年次以降への大学生活に対する意欲付けをねらっている。

本研究は「社会人セミナー」の前後で行ったアンケート結果から、このプログラムが学生のキャリア意識にどのような影響を与えたかを分析したものである。

分析結果からは社会人セミナーがキャリア意識に働きかける効果を検出した。またオリエンテーションプログラムを受講したグループとそうでないグループとの違いについても一部検出した。

2. 社会人セミナーのねらいと概要

社会人セミナーはできるだけ身近な社会人(いわゆる「社長」や「成功者」ではない、という意味)の話を学生が聴講することで、社会で働くことについての具体的なイメージを持つこと、また、講演者の学生時代の話を通

じて、キャリアパスを意識し、自分たちの大学生活への関心を高めることを目的としている。そのため、できるだけ多様な職業の比較的若い年齢の社会人に講演をお願いしている。

1 時間程度の講演の後、質問およびレポート作成の時間をとっている。また、事前に講師に関する情報を学生に与え、講師や講師の仕事について「事前学習」を行い、あらかじめ予備知識を持って授業に参加する。

2012 年度は 12 名の社会人講師の方々にお願ひし 12 クラス 166 名の学生が参加した。多いクラスで 4 名の社会人の講演を聴講している。

3. 分析目的と方法

社会人セミナーは、受講する学生のキャリア意識に働きかける効果が期待される。そこでセミナーの前後において参加者のキャリア意識に変化が見られるかどうか検証することが今回の分析の第一の目的である。

「キャリア意識」として、自分の「人生観」と「職業観」に対する意識に注目し、坂柳(1996)の「キャリア・レディネス尺度」の調査項目について 5 点法でアンケートを作成し、社会人セミナー受講前後での変化を分析した。

また、社会人セミナーの受講に当たって、4 月期に実施したオリエンテーションプログラムを経験したかどうかをキャリア意識とその変容に影響するのかどうかを分析することが第 2 の目的である。そのためオリエンテーションプログラムを受けた学生グループ(以下「O グループ」)とそうでないグループ(以下「非 O グループ」)の比較によって、その影響の検出を試みた。

4. 分析結果とその解釈

①社会人セミナー参加者全体で言えば、「人生キャリア関心性、同計画性」「職業キャリア計画性」については、受講の前後で有意な向上が見られた。

②セミナー受講前の状態には男女差が見られる。上記の3つの尺度について男性の方が女性よりも有意に高い。

この状態をさらにカテゴリー別に見ると、

②-1 O グループではこの男女差はみられない。

②-2 他方非 O グループでは有意な男女差が観察される。

つまり、オリエンテーションプログラムを受けた女性は男性と差がない程度にこれらの尺度が高い状態にあることが分かる。この結果から、オリエンテーションプログラムは、女性の受講者の上記の尺度について、男性と差がなくなる程度に向上させていると考えられる。

この状態がセミナー受講後にはどのようになるのであろうか。事後アンケートの結果から、

③事後には事前に見られた上記②の男女差は消滅する。

④特に非 O グループの女性については人生計画性、職業計画性について有意に向上が見られる。

以上の結果から、

- 1 セミナーは受講者の「人生キャリア関心性」「人生キャリア計画性」「職業キャリア計画性」を引き上げ、キャリア意識を向上させる。
- 2 オリエンテーションプログラムは女性の同尺度について影響を与えているようである。

の2点について確認できたと考えている。

5. 今後の課題

今回のアンケート調査では、社会人セミナ

ーそのものの受講者とそうでない受講者についての差異が検出できなかった。この理由として我々はアンケート実施時期に問題があったと考えている。

セミナー自体は10月から12月まで毎週用意されており、基礎演習のクラスごとに受講時期、受講回数が異なる。事前アンケートはそれぞれのクラスごとにセミナー直前に行ったが、一方事後アンケートは12月末の集合教育の時にいった。そのため、クラスによっては社会人セミナー受講から2ヶ月近く後に事後アンケートを実施したことになる。このため時間の経過によって、セミナーの効果が弱くなった可能性がある。アンケートの実施時期について改善する必要がある。

また、社会人セミナー受講後の取り組みは、各クラスによって様々であり、ただ受講するだけのクラスもあれば、受講後に「事後学習」を行い、より経験を深める場をもつクラスもある。こうした「講演」前後の取り組みの差について、今後検討する余地がある。

6. 参考文献

坂柳恒夫 “大学生のキャリア成熟に関する研究 - キャリア・レディネス尺度(CRS)の信頼性と妥当性の検証” 愛知教育大学教科教育センター研究報告第20号 pp 9-18

大学入学者のキャリア成熟に関する一考察

—お茶の水女子大学「新入生の生活に関する調査」を通して—

【発表者】 望月 由起 (お茶の水女子大学)

1. はじめに

平成 24 年度学校基本調査によれば、大学・短大進学率は 53.6%、大学に限ってみても、その進学率は 47.7%に達している。高等教育のユニバーサル化のもと、大学進学を希望する高校生のキャリア意識の変化が多々指摘されている。望月 (2007) によれば、いわゆる「受験指導」から「在り方生き方指導」へと高校における進路指導の取り組みにも変化がみられ、少なからずの高校生は、単に偏差値序列によって大学を選択するのではなく、大学教育の中身や卒業後の進路に対しても大きな関心を抱いている。とりわけ卒業後の就職(実績)に対しては、近年、大卒者の就職難がクローズアップされたこともあってか、大学を選択する際にも大きな関心を集めている。高校生の進学観のこうした変化は、大学進学後の学生のキャリア意識を捉える上でも看過できないだろう。

そこで本発表では、近年の大学入学者のキャリア意識について、発表者が所属する大学において、平成 24 年度入学者及びその保護者を対象に実施した調査(お茶の水女子大学「新入生の生活に関する調査」)に基づく一考察を行うこととする

「キャリア意識」と称される広範な概念の中でも、本発表では「キャリア成熟 (career maturity)」に着目する。キャリア成熟(進路成熟)は、職業的発達、職業的成熟、進路発達の諸概念を包括した概念であり、進路選択・意思決定やその後の適応への個人的レディネスを測定・評価する目的で使用されることが多く(坂柳 1991)、「大学生の進路決定・

未決定を規定する職業への準備的状态(東 2003)」をあらわす概念でもある。

また、教育や支援といった人為的な働きかけによる変化も期待されており、柳井(2001)も指摘するように、指導を受ける者の成熟の実態の的確な把握が、指導の効果を捉える上で必要である。大学入学者のキャリア成熟に目を向けることは、大学生、特に初年次生への教育・支援のあり方や効果を長期的視点から捉える上でも有益ではないかと思われる。

就職戦線を勝ち抜くためのノウハウの伝授や良質な就職情報の提供を否定するわけではないが、長期的視点にたったキャリア形成機能が、大学の教育、特に初年次教育には求められているのではなからうか。大学入学者のキャリア成熟傾向をふまえた上で、将来の進路を明確化し、キャリア発達を図るために有益なカリキュラム開発や指導方法を充実させていくことが必要であろう。

さらに本発表では、大学入学者のキャリア成熟に対する親の影響にも目を向ける。若者のキャリア意識は自然に作り上げられていくものではなく、当人を取り巻く環境の影響が大きいことは言うまでもない。中でも、近年、親の影響の大きさが着目されており、大学生へのキャリア教育・支援のあり方を検討する際にも、その影響力に目を向けることは重要な視点になるものと思われる。

2. 調査の概要

本発表では、お茶の水女子大学「新入生の生活に関する調査」のうち、入学者を対象とした調査のみを用いる。

自由研究発表Ⅱ

・調査時期：2012年3月

・調査方法：

郵送による送付・返送（一般入試合格者には、他の入学手続関係書類に調査票および調査返送用封筒を同封し、他の書類とともに回答の返送を依頼した。その他の合格者には、別途、調査時期に、調査票および調査返送用封筒を送付し、返送を求めた）。

・調査及び分析対象：

平成24年度学部入学者484名。返送者のうち分析許可を得た400名（入学者のうち82.7%）を分析対象とした。入学する学部による内訳は、文教育学部173名（入学者のうち81.2%）、理学部110名（同82.1%）、生活科学部117名（同85.4%）。

・調査内容及び本発表における主な分析項目：

調査内容は、出身高校、家族、志望動機、進路選択、卒業後の進路志望、学生生活の経済的基礎、学生支援活動への期待など多岐にわたる。本発表では、「教育進路成熟（坂柳1993）」「職業進路成熟（坂柳1993）」「親が（入学者の）就職や将来に関与する程度」を分析項目として主に取り上げる。

3. 調査結果の概要

本学の入学者に関して、調査の結果から得られた主な知見は以下のとおりである。

教育進路成熟（進学に関するキャリア成熟）に比べると職業進路成熟（就職に関するキャリア成熟）は未熟であるが、両者には相関が明らかにみられる。

入学する学部にかかわらず、就職先や職業に対する関心が高く、その選択・決定についての自律性も高い傾向がうかがえる。その一方で、希望する職業につくためのビジョンをもち、就職にむけての計画や準備、具体的な検討まですすめている者は少ない。

入学する学部にかかわらず、就職や将来のことに関して、全体のおよそ半数が父親の関与があると感じ、全体のおよそ2/3が母親の

関与があると感じている。

職業進路成熟は、就職や将来への親の関与の程度と関連傾向がみられる。

※結果の詳細は、発表当日に提示します。

4. おわりに

調査の結果からは、本学の入学者に対しては、徐々に、希望する職業につくためのビジョンをもたせ、就職にむけての計画や準備、具体的な検討をサポートすることが求められていることが示唆された。

また、我が子の就職や将来に関与するケースの多い父親や母親の力を有効に借りるためにも、学生のキャリアに関する家庭での対話の機会やきっかけを大学側が提供していくことも有益ではないかと思われる。

【参考文献】

東清和, 2003, 「現代青年の進路意識の発達」

東清和・安達智子編著『大学生の職業意識の発達 最近の調査データの分析から』学文社, 111-132.

望月由起, 2007, 『進路形成に対する「在り方生き方指導」の功罪—高校進路指導の社会学—』東信堂.

坂柳恒夫, 1991, 「進路成熟の測定と研究課題」『愛知教育大学教科教育センター研究報告』15: 269-80.

_____, 1993, 「高校生の進路成熟に関する縦断的研究」『愛知教育大学教科教育センター研究報告』17: 127-36.

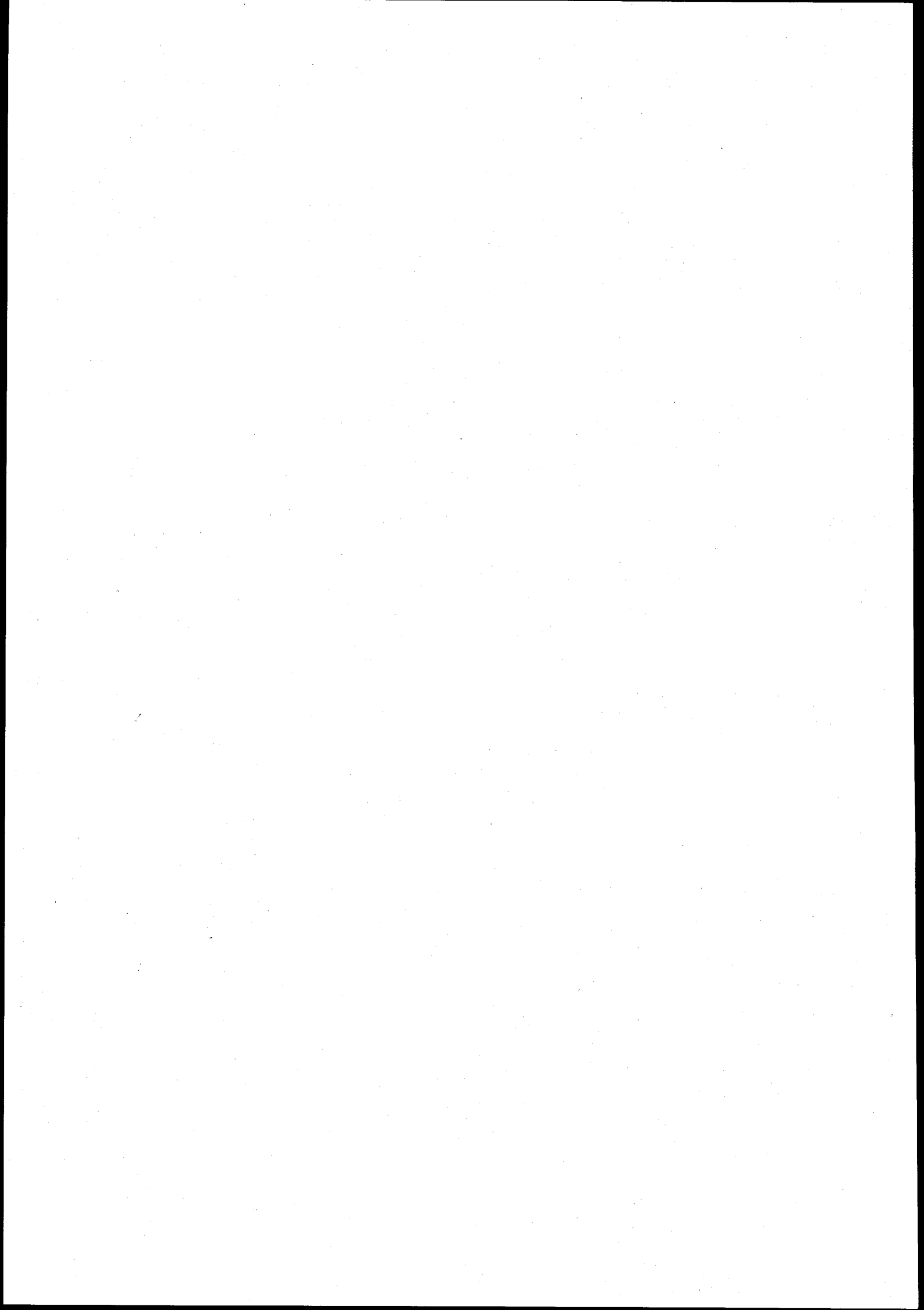
柳井修, 2001, 『キャリア発達論—青年期のキャリア形成と進路指導の展開』ナカニシヤ出版.

本発表における調査は、文部科学省特別経費プロジェクト「統合型学生支援システムの構築による女子高等教育機会の保証」の一環として、お茶の水女子大学学生支援センターが実施したものである。

14日(土)自由研究発表Ⅱ (9:20~11:50)
8・406教室

医歯薬看護系(2)

座長：本田 康二郎(金沢医科大学)・栃内 文彦(金沢工業大学)



医療系科目におけるアクティブラーニングの導入

【発表者】 小西正良 (大阪河崎リハビリテーション大学)

1. はじめに

医療系や教員養成などの資格大学においては、必修科目が指定されている。リハビリ系大学・専門学校では各科目に国家試験出題項目が明記されており強い制約が定められている。科目担当者は、限られた講義時間内でこれら出題項目を漏らさないよう、また学生がふさわしいレベルまでの理解に達するように努力を行っている。しかしながら、教員の期待に反して初年次学生に開講する専門科目においては、授業形態の激変や高校から大学への環境変化の戸惑いから履修する学生の意識、意欲との乖離が存在している。とりわけ積み上げ型の知識到達地点の明確な高校から、高度でより広い大学の専門知識の習得には不断の努力が必要とされるため、初年次学生には大きな障壁となっている。

2. 目的

学力や学習習慣、学習意欲あるいは生活環境など多様な本学入学生に対して、入学時の目標を見失うことなく目的意識や学習の継続性を維持しながら、混乱なく勉学に取り組めるよう環境を整えることが大学の使命の一つである。教員は、興味ある授業を構築することで、初年次学生の学習に対する不安と挫折を取り除き、翌年以降の飛躍への足掛かりとなるように指導し、また学習の理解度を深め学生自身の自己を高めてゆく一助となるようにする。そのために、今回、ミニテストの実施、講義内での議論時間の導入、アセスメントの記述などアクティブラーニング手法を複合的な導入し、学生が何を学んだかという満足度の改善を試みた。

3. 方法

対象となる科目は発表者が担当する解剖学講義、前・後期の合計 30 回 2 単位である。履修学生は 1 年生 140 名。講義時間の 90 分を開始 10 分間でミニテスト、続く 5 分間で答案用紙を学生間で交換しての解答と解説、講義の終了 5 分間には授業アセスメントの記述とした。正味の講義時間は 70 弱分となる。講義の実施法にも工夫を施した。講義に先立ち講義内容の項目を黒板に明記する、スライド投影はしない、資料配布はしない、1 回の完結型講義内容とすることとした。レポート提出も求めない。学習参加と自己の学習度の確認させるために講義内での討論時間を設ける、学習の習慣化を図るために項目全部の説明が消化できなくともよい、などである。

4. 結果

授業態度の変化：数年に亘って行ってきた板書中心の講義形態では、指定項目の説明を計画的に進行できていた。今回のミニテスト実施の 10 分間、アセスメント記述の 5 分間、および講義内での討議時間によって、教員の講義時間が顕著に縮小された。シラバスに盛り込まれた項目の説明が十分に果たせないことが多くなった。しかし、学生の知識の低下や学習進度の遅延は起こっていない。

講義に対する欠席、遅刻、途中退席が減少した。学習意欲・集中力の低下は、見られなくなった。140 名に大規模クラスは、講義環境としては工夫が求められるが、混乱は生じていない。

行動の変化：多くの学生は早めに講義室に着席しテストに備えて復習をする。あるいは、

時間直前まで図書館や自習室で時間を費やすようになり、自己学習時間の増加、予習・復習の習慣化が認められた。講義当日の昼休み時間での学生間交流の話題は予想問題や知識の確認となった。

資料作成の軽減：教員は、予めシラバスに沿った資料を作成・印刷していたが、不要となった。代わって、テスト問題の作成・印刷および成績データの整理への時間となった。学生のアセスメントに対するコメントの記入にもかなりの時間を要する。教員は毎回、文章で答えて、翌週に返却する。アセスメントの記述では、講義の回を重ねるごとに正確な医学用語が書ける、文章が簡潔で明確な表現へと変化が見られた。文字の丁寧さが顕著となった。講義で予定されている講義内容・キーワードを黒板に明記することで消化できなかった内容については学生が自主的に学習することが認められた。

5. 考察

5-1 ミニテストの利用と効果

本科目では数年に亘り、授業開始の10分間でミニテストを行っており、遅刻者は皆無となっている。多くの学生は早めに講義室に着席しテストに備えて復習をする。これにより前回の復習に費やす時間が不要となる。さらに、授業終了5分前に、アセスメントを記述しなければならないので学生は授業を理解するように努め、集中した態度で臨まねばならない。さらに、途中退席や居眠り、私語などはなくなった。科目担当側からは、確実な出欠が把握可能となる。出席カード時の代筆や代返は生じない。また、毎回のテストの得点によって、学生の理解度が確認でき、追加説明の必要性、必要箇所を適切に対応できる。

5-2 講義内での討論時間の利用

講義内での討論時間は、説明関連項目や他の科目での項目をテーマとして質問した。教員が同項目を説明するに必要な時間内で設定

することが肝要であり、ストップウォッチで正確に行なう。その結果はミニテストの空白に記入させ、学生に発言させることが肝要である。誤りを訂正し、学生自身が自己修正できる。また、書き込んだミニテスト用紙は配布する資料と同等の意義ができる、教科書の関連ページを読解する習慣が備わる、他の科目のノートの併せて検索する学生もみられ、効果は極めて優れている。

一方で、討議時間は板書の遅れを取り戻すことに利用する学生や、周辺学生との会話することによって再度、意識の緊張感を取り戻すことにも有用である。質問項目の内容と異なる会話であっても、特段の注意は必要としない。講義の本流を停滞させることなく進行するように努めるべきである。

5-3 授業評価

終講時の学生による授業アンケートでは、大学で設定された各項目で平均を上回っている。例えば、学習に意欲的に取り組めたか、予習・復習時間はどうであったか、授業に積極的に参加できたか、などの項目はよい評価となっている。

このような講義で単位を修得し進級した学生は、翌年度の関連選択科目の履修者は、必修科目と同等の数となっている。曜日や時間割上で組まれている科目との履修数の比較においても、学生に今回の授業形態が受け入れられていることが明らかとなった。

さらに、最終学年となり、国家試験正解率に変化をもたらした。国家試験を受験した翌日に行われた自己採点結果において、当該科目は80%以上の正解率を示した。スライドを中心とした視覚的な講義や各種の資料を配布する講義との比較においても、当該科目への学習の習慣化が4年間の在学期間中に備わったと言える。しかしながら、学習内容は定期試験とともに薄らいでしまうことを認識することも教員には重要である。

学習方法フローチャートを継続的に用いた初年次学習支援の成果

【発表者】○久司一葉、田村幸子、高山直子、寺井孝弘（金沢医科大学看護学部）

1. はじめに

初年次教育の急速な拡大は、その必要性を鑑みても本学においても例外ではない。研究者らは、看護系大学初学者の1年次前期定期試験結果に驚き、対策すべく学習状況を調査した。その結果より独自の学習方法モデルを作成し、学習支援を試みた。昨年度本大会においてその実際を紹介した。初年次教育は「多様化の多様化」の段階に入り第二ステージを迎える今日¹⁾、その継続性や効果の評価方法が課題となっている²⁾。

対象学生に同モデルを継続的に使用したところ、3学年となった現在、学習方法フローチャートを用いた学習効果が示されたので報告する。

2. 学習方法フローチャートの紹介

看護学部看護学科新入学生の、大学生となって初めての前期定期試験成績をふまえ、学生個々に自身の試験を振り返り、①うまくいった事例、②うまくいかなかった事例、③今後の課題を、A4版用紙1枚に自由記載してもらった。回収し担任で「うまくいった」「うまくいかなかった」について意味づける文脈を抽出し、まずコーディングし、次にカテゴリー化した。結果、＜学習の場面＞のカテゴリーでは、「授業」「自己学習」「グループ学習」「試験・評価」の4場面が、＜学習の経過＞のカテゴリーでは、「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、それぞれ分類できた。

これらを基に学習方法フローチャートを作

成した。学生の気づきを引き出すために自己チェック方式とした。また自分の学習方法の状況や変化を認識するため、学習方法の各項目でのあてはまり度を、0（全くあてはまらない）から10（よくあてはまる）までのリカート尺度とした。また、「自分に不足している部分」の欄を設け、学生がチェックを終えた時点で学習方法フローチャート全体を見渡し、状況の認識や今後の課題を自由に記述するスペースとした（詳細は第5回大会発表要旨集 p 60-61 参照）。

3. 学習調査の方法と倫理的配慮

対象学生は、今年度3学年となる65名である。調査は1年後期、2年前期・後期、および3年前期の計4回実施した。ホームルームの時間を利用し、学習方法フローチャートを記述後、その場で回収した。倫理的配慮は、本学の規定に則り、口頭と文書にて説明し、同意書への署名を得た。

結果は、統計ソフトSPSS21.0 for Windows®を用い、有意水準は5%とした。調査時期別に記述統計量を算出し、各回（4群間）の差の検定にはFriedman検定を用いて解析した。

4. 学習調査の結果

1) 学習方法フローチャート総得点の記述統計量

4回の調査の記述統計量を表1に示す。最大値は「うまくいった」ことの程度を表し、最小値は「うまくいかなかった」ことの程度を表す。1回目の平均31.06±37.24、最大98、最小-112であった。2回目の平均45.73±44.39、最大152、最小-87であった。3回目

の平均 37.89 ± 39.55 、最大 153、最小 -73 であった。4 回目の平均 51.37 ± 33.54 、最大 119、最小 -22 であった。学年が進むにつれ、徐々に改善の傾向がみられた。

表1 調査結果の記述統計量

回数	調査時期	度数	最大値	最小値	平均値	標準偏差
1	1年後期	65	98	-112	31.06	37.24
2	2年前期	63	152	-87	45.73	44.39
3	2年後期	65	153	-73	37.89	39.55
4	3年前期	63	119	-22	51.37	33.54

2) 使用の効果

4 時点 (4 群間) の検定では有意確率 0.000 において分布に差があると示された。

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」、「いろいろ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」、「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」、「先を見ずえて時間をうまく使い学習する」等の気づきがみられた。

5. 学習調査の結果の考察

研究者らは、学生が学習方法フローチャートを記述した後、個別面談の機会をとらえその場面で活用したことで、単独で使用した以上の効果を発揮していると考え。そこで学習方法フローチャートの効果を何で測ればよいかと考えた結果、さしあたっての効果は学習シートの総得点が高くなることであり、最終的には定期試験での不合格者数が減少することと結論づけた。学習方法フローチャートの総得点は徐々に改善がみられている。また 1 学年の定期試験では学生の約 5~6 割が不合格となる科目が複数あったが、2 学年の定期試験では不合格者数は減少傾向となった。そして、2 学年年度末に行われた進級判定試験では全員が合格している。

今後は 5 つの学習過程毎での合計得点の変化を明らかにし、どの学習方法が改善された場合にどの学習過程に変化が表れるのかにつ

いても明らかにしていきたい。一方、学生数が多いとデータの入力や解析に多くの時間が必要となり、活用までに無駄な時間を費やすこととなる。そこで、たとえばタブレット型コンピューター等を利用すれば、学習方法フローチャートを容易に配信でき、学生からの記入後の返信により、集計が簡便となる。将来的にはこのような対策も有用と思われる。

6. 研究の限界

学習方法フローチャートは学習支援の一環として用いており、その効果から教員との面談やその他の学習支援の作用を除外することは不可能と考える。したがって、学習方法フローチャートの効果はこれらをはらんだ結果と扱う。また個別のクラスに対する学習支援にしか用いておらず、対象であるクラスの特性が影響しているとも考えられる。

7. まとめ

看護学生の初年次教育の学習支援として学習方法フローチャートを開発し、一クラスの全学生 65 名に約 2 年間使用した。学生は、学習方法フローチャートを定期的に自己チェックすることにより、自分の学習方法の振り返りおよび不足部分を明らかにできた。また定期の面談で、学生と教員が課題を共有できたことで相乗効果を生んだと考えられる。結果、学習方法フローチャートの総得点において有意な改善がみられ、また定期試験での不合格者数が減少したことから、学習方法フローチャートの効果が示された。

【文献】

- 1) 初年次教育学会編 (2013) 「初年次教育の現状と未来」第 1 章 世界思想社
- 2) 山田礼子 (2010) 「初年次教育をどのようにおこなうかー全国調査からみえる実態と課題ー」平成 20 年度 FD 講演会講演録 國學院大學教育開発推進機構紀要 (1) p79-95

看護大学のフィールドワークを通じた社会人基礎力の育成

【発表者】 垣花 渉 (石川県立看護大学看護学部人間科学領域)
川村みどり (石川県立看護大学看護学部看護専門領域)

1. はじめに

1-1. 課題

21世紀社会では、自ら主体的に考え行動できる「自律型人材」が求められている。その背景には、①企業内での人材育成力が急速に低下したこと、②価値観の多様化に伴うニーズの変化に対応できる創造的業務がさまざまな組織で必要になったこと等がある。そのため、大学等の高等教育機関には、「知識技術的能力」(論理的思考力・創造力)、「意欲」(自己成長および他者貢献を継続・向上させる力)、「社会性」(社会・対人関係力、お互いを理解し高めあう力)の育成が求められている。

一方、大学は社会からの各種のニーズや目的に適合した即戦力の育成も求められている。しかしながら、大学はこのような社会の期待に必ずしも答えてはいない。例えば、看護基礎教育で習得する看護技術と臨床現場で要求されるものとのギャップがあることは知られている¹⁾。その背景には、看護に関わる業務の複雑・多様化や国民の医療安全意識の向上等がある。したがって、看護系大学の学部教育においても、これらの力を総合的に養うための教育・人材育成に関する教育課程の開発と実践が急務であると考えられる。

1-2. 先行研究

経済産業省は、上記の社会的変化に伴い、2006年度から大学等の高等教育機関に「社会人基礎力」を育てる教育を積極的に進めるよう要請している。一方、大学は教育理念において「社会人基礎力」の養成を暗黙的に掲げている例が少なくない。例えば、工学部での「エンジニア養成」、看護学部での「ホスピタ

リティー形成」等の教育目標を掲げるとき、そこに想定されているものはこのような「社会人基礎力」に類似する。ただし、従来このような能力の養成は、講義や実習等の正課ではなく、むしろサークルやボランティア活動、社会体験等の正課外で部分的に担われていた可能性が高い²⁾。

フィールドワークは、研究対象となる地域や社会へ出向き、観察やインタビューを通じて研究のためのデータを得る調査手法として知られている。フィールドワークを初年次教育に導入する意義の一つに「早期体験」(early exposure)がある³⁾。医・歯・薬・看護系大学で広く導入され、早い時期での専門分野に関連する社会体験は学生の学習意欲を高める効果があることは知られている。

サービス・ラーニングは、デューイの思想以来の経験学習の伝統があるアメリカで発展した教育形態として知られている。サービス・ラーニングの要件は、1990年にアメリカで制定された「国家およびコミュニティ・サービス法」の定義では、以下に集約される³⁾。

- ① 体験を通じて学ぶ経験教育の手法である。
- ② 実際のコミュニティの中で行われ、そのニーズに応える活動である。
- ③ 教育機関やコミュニティ活動組織とコミュニティとの連携によって実施される。
- ④ 市民教育に寄与する。
- ⑤ カリキュラムに組み込まれた活動である。
- ⑥ 構成された振り返りの機会を持つ。

このようなサービス・ラーニングは、サービスを提供する側と提供される側の間の互恵的な関係が不可欠であるため、学生の社会性

を育むと共に、大学教員の意識を変革させる効果があることが報告されている⁴。

1-3. 研究の目的

これまで、大学等の高等教育機関は、正課では「知識技術的能力」を、正課外では「社会性」を中心に育むことを目的にした結果、「意欲」を充分には育み得なかったことが指摘されている。したがって、正課と正課外の重なる部分を増やす教育的支援と実践活動の場を併せ持つ教育プログラムを創出したとき、学生は「知識技術的能力」、「意欲」、「社会性」を高めながら統合することは可能になると考えられる。本研究は、このような仮説に対して、看護大学の正課と正課外の重なりを増やす授業が学生の「知識技術的能力」、「意欲」、「社会性」に及ぼす影響を調べた。

2. 方法

フィールドワークとサービス・ラーニングの要素を併せ持つ「初年次ゼミ」を、1年次前期の必修科目で実施した。この授業は、表1に示すように、学生自らがテーマを設定し、地域に出向きそこで暮らすさまざまな健康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、及び課題解決の提案に取り組む課題解決型学習を目指した。

表 1. 実習のテーマとその内容

テーマ	班	内容
地域社会	1	スポーツを通じた地域づくり—私たちができること—
	2	かほく市に住む高齢者の集う場の意味—インフォーマルな場に注目して—
	3	健康スマイルキャラバン—高齢者の暮らしを知って信頼を築く—
能力開発	4	福祉のまちづくり—高齢者周辺のマップづくり—
	5	地域社会の活性化に向けて—高齢の方に寄り添うイベントを企画—
	6	もしも私が貴族になったら
調査	7	調査者と社会のかかわり—調査者の就業状況—
	8	ぶどう園から学ぶ—かほく市の今—
地域産業	9	農業を生きる一人のつながりがもたらす未来地図—
	10	金指
食文化	11	食を通じた地域活性化
	12	加賀野菜を知ろう!
接遇	13	接客を通して人との関わり方を学ぶ
	14	サポートする人々—ホスピタリティを学ぶ—

授業を、グループワーク（学生7名と教員2名で構成）を中心に、①全体オリエンテーション(4月初旬)、②経過報告会(5月初旬)、

③現地実習(6月下旬)、④プレゼンテーション及び報告書の提出(7月下旬)で構成した。学生は、このような授業を通じて、「自らがまたはグループが、どのようなテーマに取り組み、どのような成果を上げ、その過程でどのようなことができるようになったのか」を定性的に評価した。併せて、「知識技術的能力」、「意欲」、「社会性」の向上と統合を調べるため、社会人基礎力の自己評価を行った。

3. 結果及び考察

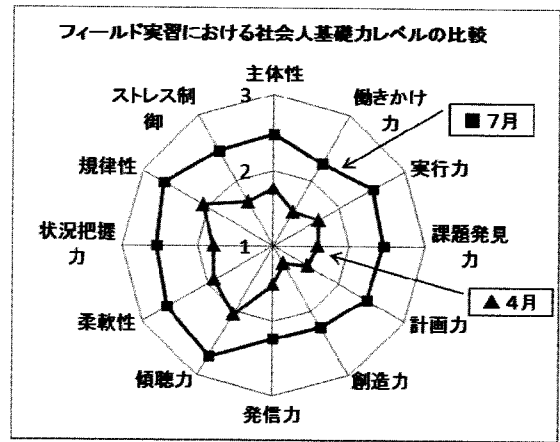


図 1. 実習を通じた社会人基礎力の変化

学生が授業の前後で行った社会人基礎力の自己評価については、図1に示すように、社会人基礎力のすべての要素が向上すると共に、より均一した形となった。したがって、1年次生が「知識技術的能力」、「意欲」、「社会性」の向上を実感すると共に、それらの統合を図るよう教育的支援と実践活動の環境を整える連続的な教育プログラムが必要であると考えられる。

参考文献

1. 厚生労働省：看護基礎教育の充実の関する検討会報告書，2007.
2. 金子元久：大学の教育力—何を教え、学ぶか，ちくま新書，2007.
3. 初年次教育学会(編)：初年次教育の現状と未来，世界思想社，2013.
4. 門脇厚司：社会力を育てる—新しい「学び」の構想，岩波新書，2010.

医療・看護系大学院初年次生に対する論文作成指導の課題

— 序論の構成要素に着目して —

【発表者】 井下 千以子 (桜美林大学)

1. 問題と目的

超高齢化少子化社会の到来により、医療・看護・介護福祉系の分野でのキャリア開発は喫緊の課題となっている(井下, 2011)。それに伴い、4年制大学や大学院が急速に増加し、看護教育では、卒業論文(津本他, 2007)や博士課程院生を対象とした論文指導(井上, 2007)についても検討されるようになってきた。

しかし、修士課程大学院初年次生に向けた論文指導に関する研究の蓄積は、看護のみならず、他の医療教育でも十分ではないのが現状である。

一方、学術雑誌の特集には研究論文の書き方講座として自分の体験から初学者に向けてアドバイスする論考が、医学教育(春間, 2008)をはじめとして、他の医療教育(坂倉, 2012; 木村, 2011)においても数多く掲載されている。経験談や失敗例は参考にはなるが、全く論文を書いた経験のない初学者は、書き方以前の、研究するとはどういうことなのかがわからない事例も報告されている(井下, 2008)。まずは、大学院初年次生にとって何が問題となっているのか、実態を把握した上で、体系的な教育を検討していくことが必要なのではないか。

そこで、本稿では、論文の序論の構成要素に着目し、大学院初年次生を対象とした実際の指導の効果について、質問紙調査と課題内容の結果を照らし合わせ、分析することによって、今後、体系的な論文指導を検討するための資料とすることを目的とした。

2. 方法

実施対象: K大学大学院健康マネジメント研

究科1年生15名。うち、スポーツマネジメント専修9名、医療マネジメント専修4名、看護学専修2名。全員が、大学卒業後、職業体験をし、修士課程に入学している。

実施期間: 科目名「行動科学」。半期14コマのうち、3コマを使い、2013年4月に実施。

実施方法:

1コマ目 テキスト『思考を鍛えるレポート・論文作成法』(井下, 2013, p82)を使い、序論の構成要素(①研究テーマの提示、②先行研究の紹介、③先行研究の批判的検討、④仮説の提示、⑤研究目的、⑥研究方法)とその文章表現について解説をし、実際の論文を使って分析を行わせた。次に、CiNiiや医中誌などのデータベースによる検索を指導した後、【課題A】では、興味ある論文をダウンロードし、序論(はじめに)にあたる箇所を構成要素に基づき分析するよう指示した。

2コマ目 課題Aの論文を持ち寄り、4人1グループで、論文の書き方には研究領域や方法により、共通点と相違点があることを確認させ、グループ別に発表させた。

次に、【課題B】として、6分間のビデオ(幼児の運動能力低下に関するY大学での調査結果と運動プログラム実施後の効果に関するニュース)を視聴し、序論の①と②の部分を書き、③④⑤⑥の部分は自分で考えて書くこと、さらに題名も付けるよう指示した。

3コマ目 各自が執筆したものをグループで交換し、チェックさせた。次に、教員が朱入れしたものを書画カメラに写し、優れている点と改善点について一人ずつ総評し、執筆のポイントを解説した。

3. 分析結果

指導内容の効果を分析することを目的とし、3コマ終了後に質問紙調査を実施した。

〔設問 1〕 課題A、Bは、修士論文作成に向けて役立つ内容であったかを、5段階(非常に役立つ・役立つ・どちらでもない・少し役立つ・全く役立たない)で評価させた。

回答者15名中、課題Aでは10名が非常に役立つと回答した。役立つと回答した5名は、その理由を「論文の検索に慣れていない段階で、どの論文がより勉強になるのか選ぶのが難しかった」「先行研究への批判や仮説の提示を読み取るのが難しかった」「事例報告の論文だと仮説の提示が曖昧で分析困難だった」と回答している。

課題Bでは14名が非常に役立つと回答した。役立つと回答した1名は③の批判的検討が難しかったとしている。

〔設問 2〕 課題A、Bをおこない、修士論文作成に向けて、今後どのような学習が必要だと思ったかを「～という目的を持って入学したが、今後は～する必要がある」という形式で回答するよう、求めた。

その結果、「将来の研究や実践に役立つような研究をしたい」「勉強や研究をしたい」と漠然とした目的を述べた者が7名で、理由として「これまで論文を読んだことがない」「文献を読む量が少なかった」をあげた者は課題Aを難しいと回答していることがわかった。

一方、「スポーツ振興」「スポーツチームの運営」「フィットネス」「ロハス」「健康」「予防」「医療現場の経営学的手法」「若年看護師の離職要因」など具体的なキーワードを示していた8名は、今後「テーマをどこに絞るか」「定義をどうするか」「先行研究をさらに読み込んでいく必要がある」と回答している。

また、課題Bの回答内容を分析すると、課題Aで「先行研究への批判や仮説の提示が難しい」と回答した者も課題Bでは適切に記述しており、課題Aを実施したことの効果が見

られた。題名の付け方では内容との整合性がないものや論文として不適切な表現もあった。

4. 結論と今後の課題

医療・看護系大学院初年次生に対する論文作成指導のあり方について、序論の構成要素に着目して検討をおこなった結果、先行研究の批判的検討や仮説の提示の指導において、特に効果があることが明らかとなった。受講生は入学以前に職務を経験し、問題意識はあるものの、「論文を読んだことがない」「内容的な興味で読んだことはあるが、論理構成に関心はなかった」「研究方法や対象について十分に考えたことがなかった」「大学院修了後は職場で研究を活かしたい」と授業後の感想で述べている。今後は、研究者養成に、実務者養成の視点を加味し、特に事例研究論文の指導のあり方を検討していく必要がある。

引用文献

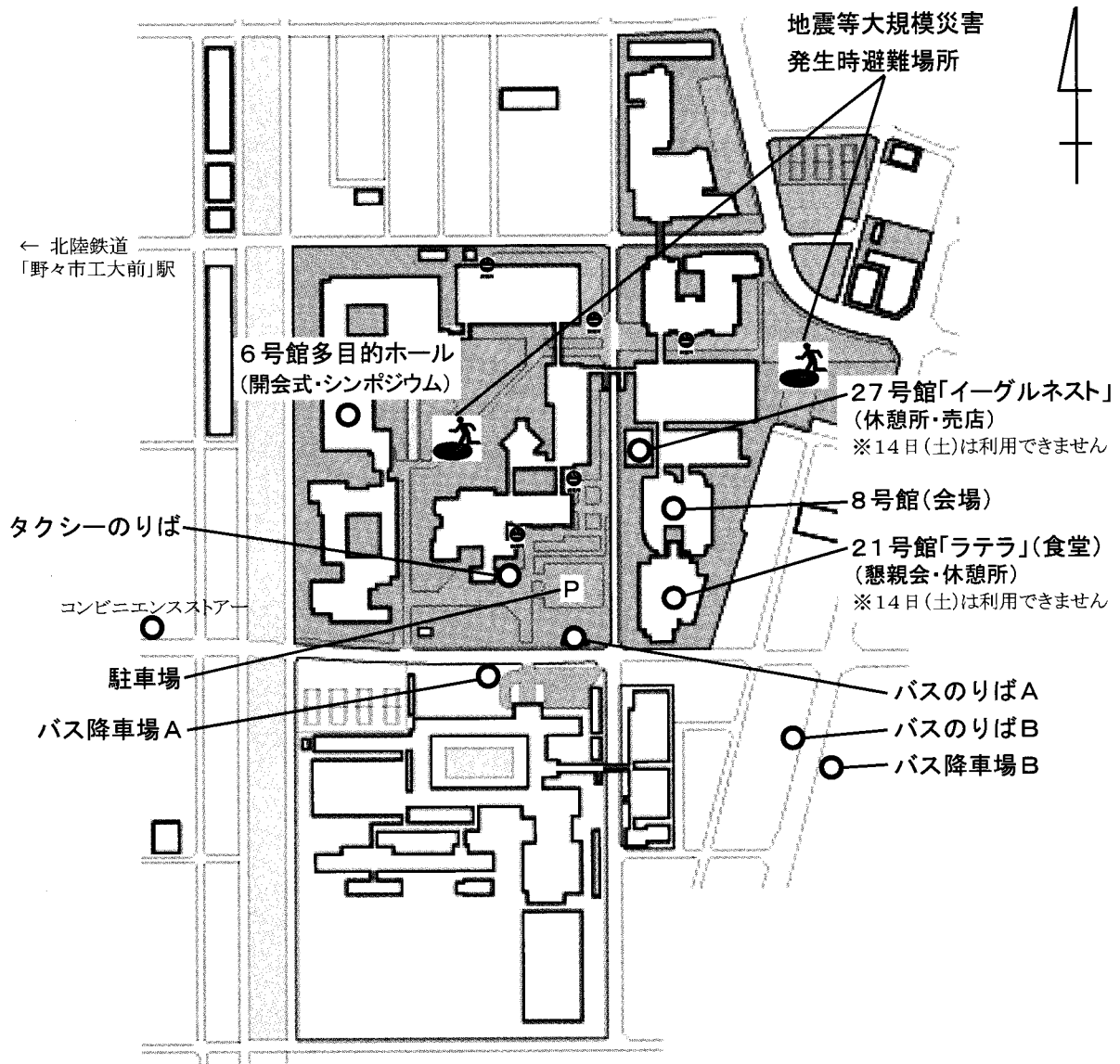
- 井上智子(2007)「魅力ある大学院教育のための看護学位論文指導プロセスでの課題と展望」『看護研究』40(3), 183-187.
- 井下千以子(2013)『思考を鍛えるレポート・論文作成法』慶應義塾大学出版会.
- 井下千以子(2011)「思考を育てる介護記録を目指して—高度専門職としての書く力とキャリア開発」『介護福祉』, 83, 33-46.
- 井下千以子(2008)『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに』東信堂.
- 木村朗(2011)「講座よくわかる研究法 研究論文の書き方: 修正点への気づきと対応」『理学療法』28(2), 1522-1532.
- 坂倉敦夫(2012)「研究の進め方, 論文の書き方, 投稿の仕方」『母性衛生』53(1), 3-7.
- 津本優子・福間美紀・小林裕太(2007)「看護学生の卒業研究論文の実態調査—過去5年間の研究内容の分析」『島根大学医学部紀要』30, 23-33.
- 春間賢(2008)「若手研究者のための論文書き方講座」『THE GI FOARERONT』8(2)93-94.

A series of horizontal dashed lines spanning the width of the page, intended for writing or drawing.

A series of 25 horizontal dashed lines spanning the width of the page, intended for writing or drawing.

キャンパスマップ

大会行事の大半は8号館で行われますが、開会式およびシンポジウムは6号館多目的ホールで、懇親会は21号館「ラテラ」で行われます。

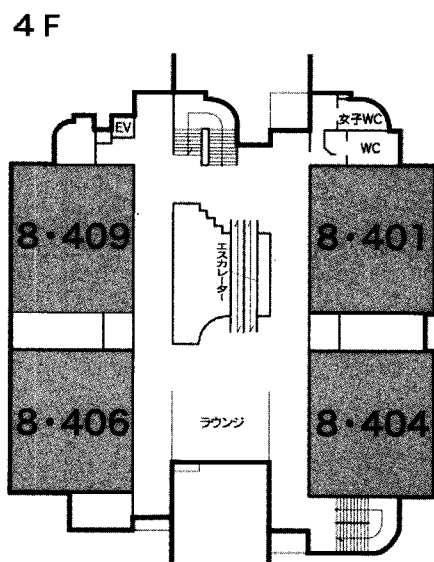
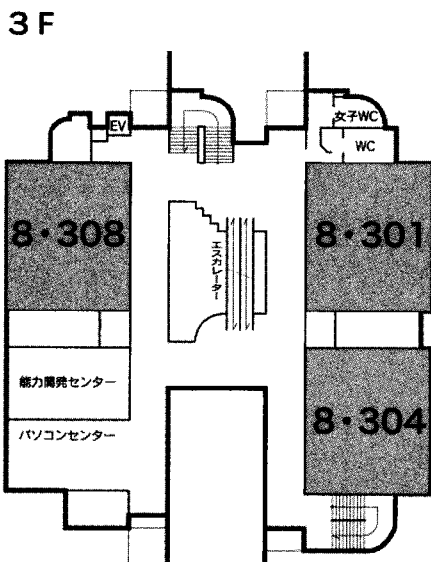
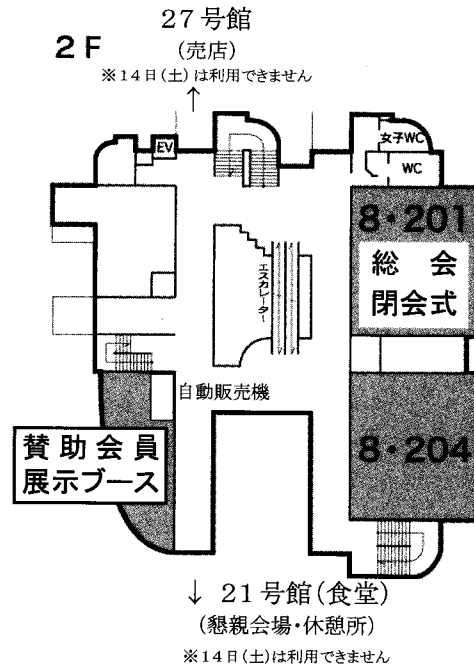
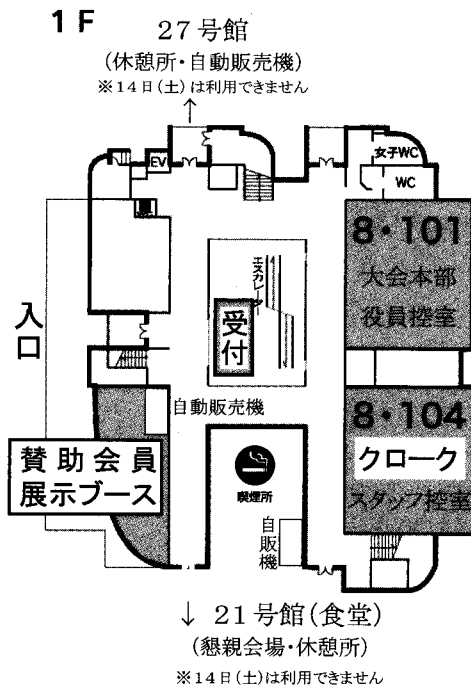


【お知らせ】

14日(土)は学園休業日のため、21号館「ラテラ」(食堂) および27号館「イーグルネスト」を利用できません。悪しからずご了承ください。ただし8号館内の自動販売機は利用できます。

飲食、宅配便の利用等については、大学周辺の飲食店やコンビニエンスストアをご利用ください。

8号館フロアマップ



【お知らせとお願い】

大会会場の8号館は講義棟のため、少人数での打ち合わせに適した小部屋を用意することができません。申し訳ありませんが、打ち合わせや休息は21号館(食堂)および27号館(いずれも14日〔土〕は使用不可)あるいは8号館4、5階のラウンジをご利用ください。

なお8号館内での飲食は問題ありません。

参加者名簿

(2013年7月31日現在)

氏名 (所属)	氏名の先頭文字の文字コード順
安永 悟 (久留米大学)	柿崎 謙一 (金沢医科大学)
安藤 花恵 (九州国際大学)	檜内 久義 (愛知みずほ大学)
安田 幸子 (広島修道大学)	関田 一彦 (創価大学)
安田 政志 (帝塚山大学)	岩井 信彦 (神戸学院大学)
伊藤 大輔 (金沢工業大学)	菊池 昇 (和光大学)
伊藤 創 (関西国際大学)	吉田 俊弘 (大正大学)
伊藤 栄一郎 (山梨学院大学)	吉田 香奈 (広島大学)
伊藤 淳 (流通科学大学)	吉原 恵子 (兵庫大学)
伊藤 雅啓 ((株)世界思想社教学社)	久司 一葉 (金沢医科大学)
井上 正志	久保田 祐歌 (愛知教育大学)
井下 千以子 (桜美林大学)	宮田 朋恵 (福山大学)
井戸 健敬 (金城大学)	宮本 知加子 (福岡工業大学)
井上 真琴 (同志社大学)	宮谷 真由美 (桃山学院大学)
園田 裕虎 (九州共立大学)	橋本 望 (帝塚山大学)
遠海 友紀 (京都外国語大学)	近藤 尚 (中部大学)
塩野 博雄 (立教大学)	金武 創 (京都橘大学)
奥井 智一郎 (帝京平成大学)	金 永鍾 (金沢工業大学)
横山 千晶 (慶應義塾大学)	金岡 敬子 (四天王寺大学)
横山 千晶 (慶應義塾大学教養研究センター)	栗原 裕 (愛知大学)
岡野 大輔 (金城大学)	絹川 直良 (文京学院大学)
岡野 絹枝 (金城大学短期大学部)	見館 好隆 (北九州市立大学)
岡田 妙 ((株)ラーニングバリュー)	原 真一 (同志社大学)
沖 清豪 (早稲田大学)	原恵美子 ((株)公文教育研究会)
加藤 久 ((株)ラーニングバリュー)	古賀 暁彦 (産業能率大学)
夏目 重美 (亜細亜大学)	古阪 肇 (早稲田大学)
河井 正隆 (明治東洋医学学院専門学校)	御厨 まり子 (明星大学)
河瀬 晴夫 (熊本保健科学大学)	甲斐 信好 (拓殖大学)
河野 享子 (京都薬科大学)	高松 正毅 (高崎経済大学)
皆川 雅章 (札幌学院大学)	高山 直子 (国際医療福祉大学)
外山 敦子 (愛知淑徳大学)	高久 洋暁 (新潟薬科大学応用生命科学部)
垣花 渉 (石川県立看護大学)	高橋 博美 (神戸学院大学)
	高良 要多 (桃山学院大学)
	国府田 秀行 (聖学院大学)

参加者名簿

- 黒田 秀雄 (東京富士大学)
黒田 友貴 (愛媛大学)
黒木 恭子 (愛知みずほ大学)
今村 主税 (山口県立大学)
根岸 ともこ (日本医学柔整鍼灸専門学校)
佐瀬 竜一 (大阪国際大学)
佐藤 健夫 (高知工科大学)
佐渡 紀子 (広島修道大学)
坂東 実子 (敬愛大学)
堺 完 (同志社大学 大学院)
笹金 光徳 (高千穂大学)
鮫島 輝美 (京都光華女子大学)
三田村 保 (北海道工業大学)
山本 英司 (奈良産業大学)
山本 以和子 (京都工芸繊維大学)
山崎 千鶴 (玉川大学)
山本 雅淑 (大正大学)
山田 礼子 (同志社大学)
山本 かおり ((株)ワオ・コーポレーション 文
教ソリューション事業部)
師 茂樹 (花園大学)
鹿島 我 (京都光華女子大学)
柴田 均 ((株)公文教育研究会)
車谷 芳隆 (愛知みずほ大学)
若杉 亮平 (北陸学院大学)
秋尾 保子 (京都文教短期大学)
住 政二郎 (流通科学大学)
渋谷 昭典 (西南学院大学)
重田 恵孝 (山梨学院大学)
出口裕明 (神奈川大学)
小林 至道 (関西大学)
小澤 笑子 (和光大学)
小林 泰則 (高知工科大学)
小西 正良 (学校法人河崎学園 大阪河崎リハ
ビリテーション大学)
小田部 貴子 (福岡工業大学)
小嶋 知善 (大正大学)
小野 裕剛 (慶應義塾大学教養研究センター)
小長谷 幸史 (新潟薬科大学応用生命科学部)
小杉 直美 (北翔大学)
小駒 知里 ((株)KEIアドバンス)
松本 幸一 (九州国際大学)
松永 修一 (十文字学園女子大学)
松島 潤 ((株)KEIアドバンス)
上野 寛子 (明治学院大学)
上岡 真紀子 (帝京大学)
上林 亜矢 (熊本保健科学大学)
上村 和美 (関西国際大学)
上野 典子 (駒澤大学)
城間 仙子 (沖縄キリスト教短期大学)
森下 稔 (東京海洋大学)
森 朋子 (島根大学)
森 弘一 (常磐大学)
森川 園子 (国際基督教大学)
森 健哲 ((株)公文教育研究会)
深野 政之 (大阪府立大学)
須藤 文 (太宰府東小学校)
水町 龍一 (湘南工科大学)
杉谷 祐美子 (青山学院大学)
清水 亮 (同志社大学)
西村 秀雄 (金沢工業大学)
西田 みどり (芝浦工業大学・大正大学)
西 誠 (金沢工業大学)
西原 香保里 (愛知みずほ大学)
青木 隆 (金沢工業大学)
青木 修 (帝塚山大学)
青柳 里 ((株)KEIアドバンス)
石川 憲一 (金沢工業大学)
石倉 瑞恵 (石川県立大学)
石田 拓矢 (東京電機大学)
石井 一成 (立教大学・東京海洋大学)
石井 康夫 (麻布大学附属教育推進センター)
石井 勝志 ((株)公文教育研究会)
川嶋 太津夫 (神戸大学)
川島 啓二 (国立教育政策研究所)
川尻 達也 (金沢工業大学)
川原 耕治 (広島工業大学)
川邊 宏 (金沢工業大学)
前川 明 (流通科学大学)
相井城太郎 (新潟薬科大学応用生命科学部)

- 相澤 英則 (帝塚山大学)
 蔵本 信比古 (北海道情報大学)
 足立 寛 (立教大学)
 村上 学 (東京理科大学)
 村上 吉春 (北陸学院大学)
 村山 泰三 (流通科学大学)
 太田 伸幸 (中部大学)
 大谷 孝行 (富山国際大学)
 大貫 麻美 (帝京平成大学)
 大久保 貢 (福井大学)
 大山 和寿 (青山学院大学)
 大塚 絵里子 (中村学園大学)
 大場 朗 (大正大学)
 滝澤 昇 (岡山理科大学)
 辰島 裕美 (北陸学院大学短期大学部)
 谷口 哲也 (河合塾)
 谷 美奈 (帝塚山大学)
 谷口 進一 (金沢工業大学)
 池田 史子 (山口県立大学)
 竹内 幸哉 (東京成徳大学・河合塾・代々木ゼミナール等)
 竹田 尚彦 (愛知教育大学)
 竹端 寛 (山梨学院大学)
 竹田 茂生 (関西国際大学)
 中村 博幸 (京都文教大学)
 中山 千佐子 (東海大学)
 中村 竜也 (拓殖大学)
 中村 隆嗣 (大阪成蹊大学)
 中島 賢介 (北陸学院大学)
 中原 淳 ((株)公文教育研究会)
 朝日 公哉 (玉川大学)
 町田 修三 (高崎健康福祉大学)
 長久保 実 (金沢星稜大学)
 長田 敬五 (日本歯科大学)
 長山 恵子 (金沢工業大学)
 塚越 久美子 (北海道工業大学)
 田中 岳 (九州大学)
 田部井 潤 (東京国際大学)
 田中 宥司 (新潟薬科大学応用生命科学部)
 渡辺 達雄 (金沢大学)
- 渡辺 雄一 (熊本保健科学大学)
 渡辺 亮太 (福岡工業大学)
 渡辺 貴司 (明星大学)
 島田 政輝 (徳島文理大学 香川キャンパス)
 東 俊之 (金沢工業大学)
 東谷 護 (成城大学)
 藤田 哲也 (法政大学)
 藤本 元啓 (金沢工業大学)
 藤波 潔 (沖縄国際大学)
 藤原 恵子 (松山看護専門学校)
 藤城 浩子 (大月短期大学)
 藤 勝宣 (九州国際大学)
 藤野 博行 (九州国際大学)
 徳田 菊恵 (名桜大学)
 栃内 文彦 (金沢工業大学)
 南 直人 (京都橘大学)
 二上 武生 (工学院大学)
 萩原 民也 (特定非営利活動法人日本語検定委員会)
 畑中 仁美 (明治東洋医学院専門学校)
 八木 秀文 (広島修道大学)
 富岡 和久 (北陸学院大学短期大学部)
 布川 和明 (新潟薬科大学応用生命科学部)
 武内 一雅 (九州保健福祉大学)
 武田 佳子 ((株)ワオ・コーポレーション 文教ソリューション事業部)
 平盛 聖樹 (大正大学)
 米田 佐紀子 (北陸学院大学)
 望月 由起 (お茶の水女子大学)
 牧 恵子 (愛知東邦大学)
 堀 建哉 (一般財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会)
 本田 康二郎 (同志社大学)
 毛利 康俊 (西南学院大学)
 木村 拓也 (九州大学)
 木岡 樹 (京都大学)
 木本 一成 (広島経済大学)
 矢島 彰 (大阪国際大学)
 矢澤 建明 (金城大学)
 矢野 晶子 ((株)ラーニングバリュー)

参加者名簿

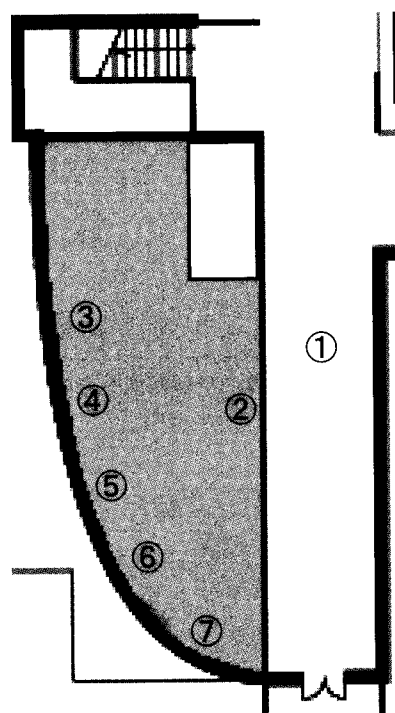
立石 慎治 (東北大学)
鈴木 盛夫 (人間総合科学大学)
鈴木 万里 (東京工芸大学)
鈴木 誠 (東北文化学園大学)
和田 朋子 (工学院大学)
國弘 保明 (日本橋学館大学)
澤 達大 (京都文教大学)
濱名 篤 (関西国際大学)
濱田 英毅 (玉川大学)
祓川 信弘 (東北文化学園大学)
齊藤 隆弘 (神奈川大学)

第6回大会広告出稿・ブース展示賛助会員一覧

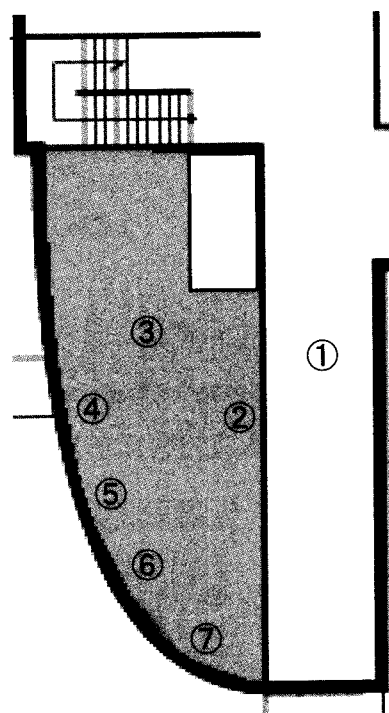
(入会順)

賛助会員名	広告ページ	ブース展示
株式会社リアセック	p. 170	
朝日新聞社	p. 171	1階①
株式会社弘文堂	p. 172	1階②
株式会社日経HR	p. 173	1階③
株式会社KEI アドバンス		1階④
株式会社ラーニングバリュー	p. 174	1階⑤
株式会社くろしお出版		1階⑥
株式会社公文教育研究会	p. 175	1階⑦
実教出版株式会社	p. 176	2階①
株式会社世界思想社教学社	p. 177	2階②
日本データパンフィック株式会社	p. 178	2階③
財団法人日本数学検定協会		2階④
株式会社日経BP	p. 179	2階⑤
株式会社朝日ネット		2階⑥
ライズ株式会社	p. 180	2階⑦

8号館 1階



8号館 2階



↓ 21号館(食堂)
(懇親会場・休憩所)
※14日(土)は利用できません

↓ 21号館(食堂)
(懇親会場・休憩所)
※14日(土)は利用できません



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

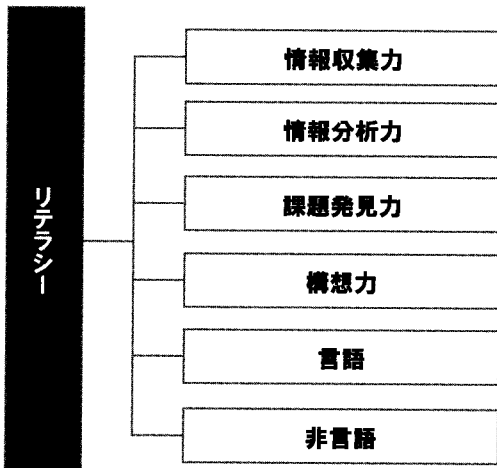
社会に必要な基礎的能力を客観的に測定が可能です

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を客観的な測定と育成を同時に実現するプログラムです。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

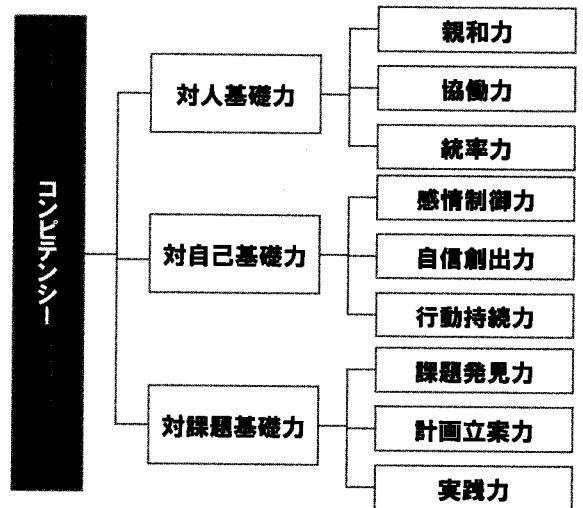
Literacy

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。

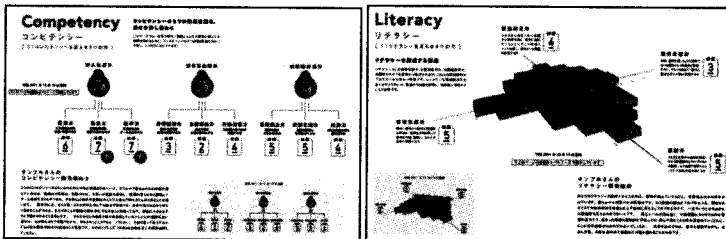


Competency

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

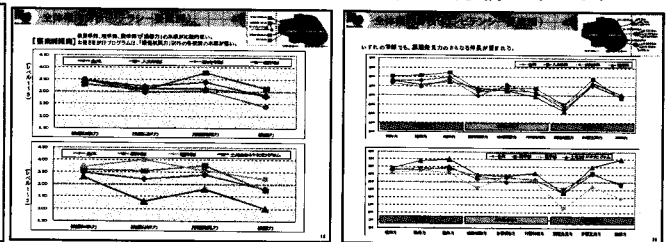


<ビジュアルでわかりやすい学生向け測定結果>



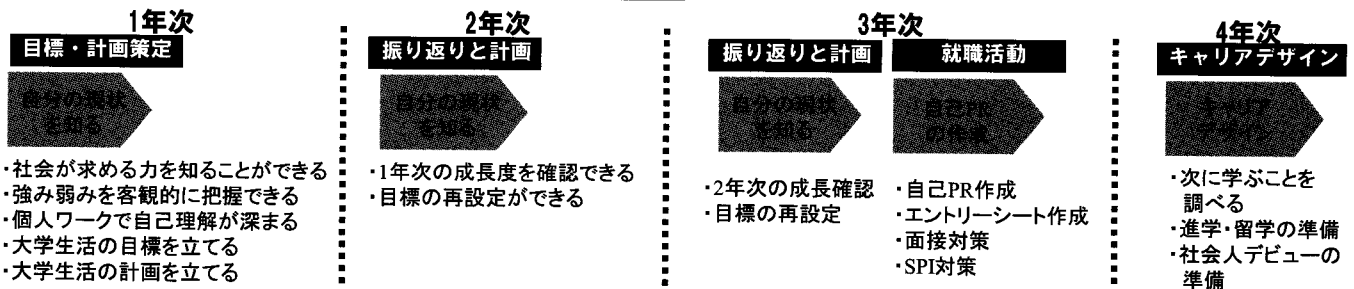
受験するたびに前回からの伸長がわかります

<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・報告します

●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)

学生たちが提出してくるレポートが日本語になっていない...

「やばい！」しか言わない学生たち。これで就職活動を乗り切れるのか...

学生たちが世の中のことを知らない...

そんな悩みや不安をお持ちの先生や職員の方々へ

朝日新聞社からのご提案

語彙・読解力検定

すべての学びは「ことばの力」からはじまります。

学生が、自分の言葉の力を客観的に早いうちに把握し、そして勉強に励むきっかけとして、「語彙・読解力検定」の団体受検をご検討してみませんか。社会生活で求められる「実践的なことばの力」を測定でき、実社会や就職活動でも役立つ「新しいタイプ」の検定です。

2012年度実績 **37,212** 人受検

2013年度検定日 団体受検(準会場受検)

第1回 6月14日(金)・15日(土) 終了

第2回 11月15日(金)・16日(土)

団体受検とは

学校、企業やその他団体が受検者を募集し、団体でお申込みをいただく受検です。
●検定料が割安になります。 ●合計10人以上(異なる級の受検人数でも可)のお申込みから団体受検ができます。

出題領域

辞書語彙

日常生活のなかで使用される一般的な語句の知識や運用力を確認します。

これらの力は、文章や会話の理解力、表現力、そして就職活動や社会生活で求められる「コミュニケーション力」に直結します。

新聞語彙

新聞に頻度高く掲載されている言葉や時事問題の理解度を分野別に確認します。

ニュースを読み解くための語彙力など分野別に自身の強みや弱みを見つけることができるので、就職活動などにも役立ちます。

読解

朝日新聞の天声人語、社説、書評などを使って読解力を測定します。

文章や言葉に込められたメッセージを正しく深く読み取る力は、社会生活を豊かにし、「生きる力」を育てます。

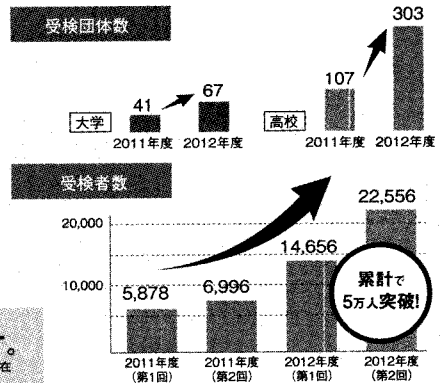
級別難易度・検定料

級ごとに合格判定し、獲得スコアも併記します。

*検定料はいずれも税込

対象者	等級	検定時間	団体検定料	個人検定料(参考)
社会人	1級	80分	5,250円	6,500円
	準1級	80分	4,050円	5,000円
	2級	80分	3,250円	4,100円
大学生	準2級	80分	2,750円	3,600円
	3級	60分	2,300円	3,000円
高校生	4級(開発中)	—	—	—
	5級(開発中)	—	—	—

2013年度新登場



大手マスコミをはじめ、49社の企業で採用優遇などを受けられます。

※2013年6月現在

公式ホームページ <http://www.goi-dokkai.jp/>

朝日新聞 時事ワークシート

朝日新聞の記事を素材にした、ダウンロード形式で使いやすい大学生向けのワークシート教材です。初年次教育、キャリア教育などにご活用いただけます。

※ 素材は最新記事

- 重要ニュース、話題のニュースを選び抜き
- ニュース記事、社説、コラムなど多彩な素材
- あらゆるニュースを12分野に分類 (政治・経済・国際・生活・文化・健康・福祉・科学・技術・情報・環境・生物)

「即効」演習

- A4版1ページに、簡潔で的確な問い
- 分野別に検索可能、無制限ダウンロード
- 毎週新教材がアップ、年間計約500枚
- ※2013年度より、一部の教材はルビありなしの2種類をご提供します。

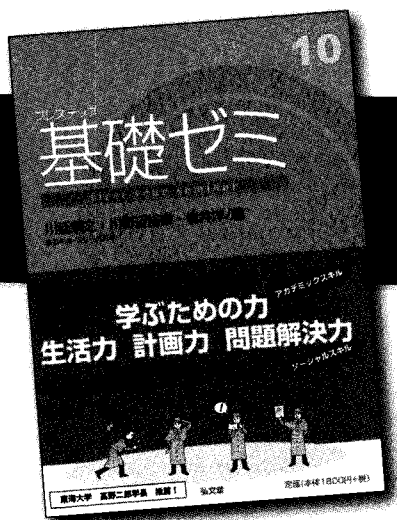
丁寧な解説

- 朝日新聞社の編集者が作成・監修
- 用語からニュースの背景まで解説
- 自学・自習用にもぴったり

詳しくはこちら <http://mana-asa.asahi.com/worksheet/>

大学関係者からのお問い合わせはこちら

朝日新聞社 教育総合センター 03-5540-7881 受付時間 / 月~金10:00~18:00(祝日を除く)



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 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(第2版) | 池田真朗 ◎編 |
| ◆03 | プレステップ 金融学 | 平田 潤 ◎著 |
| 04 | プレステップ マーケティング(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 記述統計学 | 稲葉由之 ◎著 |
| 15 | プレステップ 統計学Ⅱ 推測統計学 | 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。

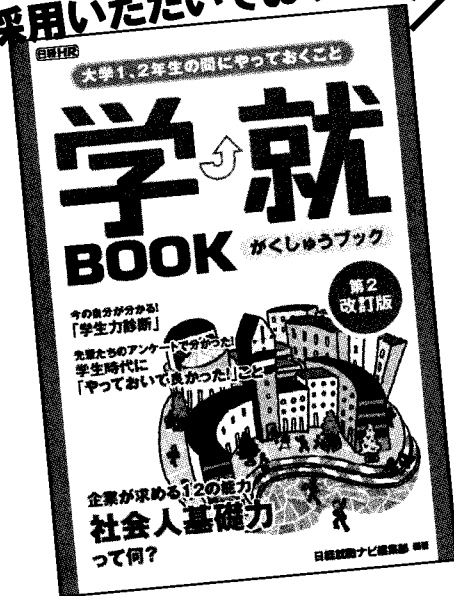
弘文堂

〒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>

改訂
第3版
2013年9月
発売

初年次教育に！ 社会人基礎力養成の参考に！

キャリア教育のテキストとして
採用いただいております！



定価945円(税込)/B5判/144ページ

大学生協、書店でご注文いただけます。
お問い合わせは下記の日経HRまでお願いいたします。

大学1、2年生からのキャリアプラン

学→就BOOK 改訂第3版

がくしゅうブック

初年次のキャリア教育に使えるように、現在の大学生としての基礎的な力を測る「学生力診断」から、大学生活の過ごし方、卒業後に社会で生活する上で必要となる社会人基礎力の診断と伸ばし方、キャリアプランを考えるために必要な20年後の日本と世界の予測データまでを掲載。キャリア教育授業のテキストとしても活用できるように、テーマに合わせたワークシートも豊富にそろえています。

- キャリア形成に役立つ資料多数
- 授業に使えるワークシートが豊富

改訂でさらに
内容充実

●大学様のニーズに合わせてご対応いたします

【割引販売】「学→就BOOK」をまとめてご購入いただく場合は、割引価格にて販売しております。割引きにつきましては、お気軽にご相談ください。

【大学オリジナル表紙カバーにかけかえ】表紙カバーに大学名を入れるなど、オリジナル表紙カバーの作成・掛け替えなども承っております。

※表紙の写真は改訂第2版のもので、価格・仕様・編集内容は変更する可能性があります。

社会人基礎力を詳しく診断するなら！

「社会人基礎力診断」

「社会人基礎力診断」の設問は、将来遭遇する場面を想定して作成しています。経験していないことでも過去の経験から想像して最適解を導き出せるかを測定し、診断結果に沿って能力を高めるための学生生活の過ごし方を具体的にアドバイスします。

※大学3、4年生向けの「senior版」もご用意しております。

※Web形式とマークシート形式があります。



大学教職員様のための
就業力支援サイト

日経  キャリア教育.net

も、ぜひご活用ください。
(無料・会員登録が必要です)

【ご登録メリット】

- キャリア教育の取材記事、アンケート調査などが閲覧できます。
- 日経就職ナビで実施する模試の結果を閲覧できます。
- 優良中堅・中小企業情報がわかります。

ほか、多数

★「社会人基礎力診断」＋「学→就BOOK」のセット販売

Web版「社会人基礎力診断」(1、2年生向け「junior版」、2625円/1人)は、「学→就BOOK」と併せてご利用いただくと、より高い効果が期待できます。セット価格3150円とお得です。

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
 学ぶ目的を持たない。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



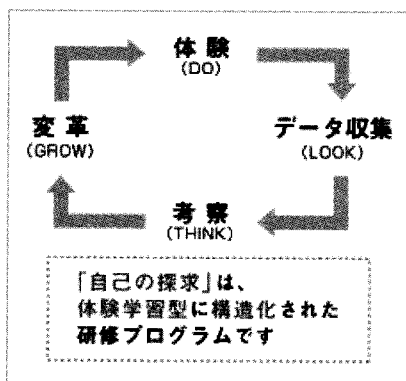
自己理解を深め、自信を持って活動し始め
 た
 学生が「自信がない」「やりたいことが分からない」
 状態では、就職活動で望ましい結果が得られ
 ないばかりか、就業後も悩み続ける懸念があり
 ます。
 わたしたちの提供する体験型学習プログラムは
 自己理解を深め、自信を持って主体的に動くよ
 うになる効果があり、学生のキャリア教育・就職
 支援にたいへん有効だと考えています。

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、誉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たところがあった。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、実際この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/>

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) 〒108-0074 東京都港区高輪 4-10-18 京急第一ビル 12階
Tel: 03-6836-0036

実教の初年次教育サポート教材

◎新刊◎

学生のレポート・論文作成トレーニング

～スキルを学ぶ21のワーク～

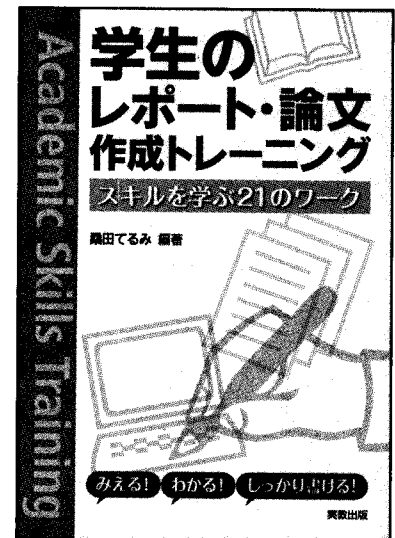
レポート作成、ましてや論文など大学時代しか必要のない技術だと思っている学生は少なくないのではないか。

求められていることを理解し、論理的に文章を展開することは、実社会での問題解決のスキルにつながるのである。

ここでは単に文章が書けるようになるのではなく、情報を収集し批判的に読み込み要約することや、課題を見だし論点を整理する能力、論理に従って文章を構成する力も鍛えることを目指す。最終的には卒論の作成までをカバーする。

ISBN: 978-4-407-33239-1 C1081

B5判/ 112頁 予価1,260円



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～

大学入学後もとめられる学習スキル、情報収集や研究方法のマスター、チームによる取り組みの心得なども指南。高校とは違う「学び」を認識させます。(サイト上に支援データあり)

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。(サイト上に支援データあり)



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)

伝わるスピーチ A to Z =日本語表現ワークブック=

2014年2月 新刊予定!

見本ご請求、お問い合わせは下記までお気軽にどうぞ。

TEL:03-3238-7765 FAX:03-3238-7770

※実教出版サイトからも見本ご請求ができます。 <http://www.jikkyo.co.jp/>

 実教出版株式会社

〒102-8377 東京都千代田区五番町5番地

初年次教育の現状と未来



この十年で急速に普及し、今やほとんどの大学で実施されるようになった初年次教育。高校生から大学生への移行を支援し、自律的かつ深い学びに誘う初年次教育は、大学教育の質的転換の起点となる。本書はその最新の理論・研究を体系化するとともに、実践に活用できる様々な教育法を紹介する。

A5判 / 272ページ
ISBN978-4-7907-1581-8
定価 2,625円 (税込)
2013年1月発行
世界思想社刊

第1部 高等教育と初年次教育

- 1章 日本における初年次教育の動向 (山田礼子)
- 2章 高等教育における初年次教育の位置づけ (館 昭)
- 3章 高大接続と初年次教育 (川嶋太津夫)
- 4章 初年次教育の国際的動向 (濱名 篤)

第2部 初年次教育を支える理論と一般化された方法

- 5章 協同学習 (安永 裕)
- 6章 初年次教育におけるスタディ・スキル (上村和美)
- 7章 ポートフォリオ (藤本元啓)
- 8章 入学前教育の動向と課題 (井下千以子)
- 9章 初年次教育における入学時オリエンテーションの取り組み (山崎千鶴)
- 10章 カリキュラムマップを用いたキャリア教育の実質化をめざして (西村秀雄)

11章 初年次セミナー導入時の授業デザイン (森 朋子)

第3部 これからの初年次教育で利用可能な特色ある方法や内容

- 12章 自己を表現する、発見する (横山千晶)
- 13章 「問題基盤型学習」と「課題基盤型学習」の過去・現在・未来 (松本 茂)
- 14章 フィールドワーク (岩井 洋)
- 15章 初年次教育の拡張としてのサービス・ラーニング (坂倉香介)
- 16章 ラーニング・コミュニティ活用による教育改善 (智原哲郎)
- 17章 LTD 話し合い学習法 (古庄 高)
- 18章 初年次におけるピア・サポートの役割と今後の課題 (川島啓二)

世界思想社教学社の入学前・初年次教育テキスト



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)
2011年11月発行
世界思想社刊



高大接続
入学前教育

大学生になる前に知っておきたいこと

新入生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)
2010年9月発行
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。

低コスト

短期間

省手間

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

カスタマイズ

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://sekaishissha.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

教学社

eラーニング教材
U-Assist

INFOSS情報倫理

ご利用中の大学
※2013年5月現在
国公立大学 22校
私立大学 47校

ネットワークの世界で被害にあわない、問題を起こさないための、基本的知識、マナー、法律などを4~5時間の学習で身につけるためのeラーニング教材です。

章立て

- 第1章 ネットワーク社会
 - 第2章 ユーザ認証とアカウント
 - 第3章 インターネットの基本的な注意点
 - 第4章 ネットワーク社会の問題とトラブル
 - 第5章 セキュリティ対策
 - 第6章 ネットワーク社会を取り巻く法律
- 修了テスト(100題)

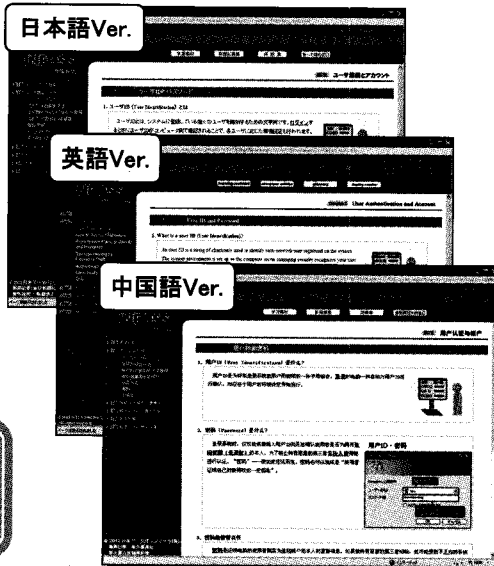
価格

630,000円(税込、1年間使用料)
※追加オプション別費用

追加オプション

- 振り仮名Ver. (無償)
- 英語Ver. (有償)
- 中国語Ver. (有償)
- 速習Ver. (無償)

NEW!!
【中国語Ver.】
2013年度版から
新たに加わりました



ビデオ教材 情報倫理 デジタルビデオ 小品集4

好評
発売中

ネットワーク社会の中で、学生が安全かつ有効にインターネットを利用していくための基礎知識を、身近な問題をテーマに学習することができるビデオクリップ集です。

収録内容 (全18話)

IDと情報の管理

- 01. ますますUP! パスワードの重要性
- 02. スマホは何でも知っている! ...他

参加と責任

- 09. あなたのつぶやき、誰が見てる?
- 10. 取り消すのが難しいネットでの発 ...他

著作と利用

- 15. Web貼りつけレポートはNG
- 16. レポートのズルはデンジャラス ...他

販売形態

DVD本体販売/ライセンス販売

※詳細は、弊社サイトをご覧ください。

<http://www.datapacific.co.jp/u-assist/MRL010.html>

【企画・制作】大学ICT推進協議会

10 取り消すのが難しいネットでの発信
学生が得意で話題したSNSのさまざまな側面。気づかぬうちにさらされる撮影や発信。ネットならではの発信。コントロールが難しく、取り消すのが難しい。SNSにおけるデマや誤りからの影響を察し、情報の信頼性と発信の影響を考へる。

■ IDと情報の管理	7: 無線LAN拡大のリスク	13: 著作権と作法の違ふパソコンメール
1: ますますUP! パスワードの重要性	8: 公開範囲等は顔の下の力持ち	14: ネットゲームでネットホリック
2: スマホは何でも知っている!	9: 参加と責任	15: Web貼りつけレポートはNG
3: ポイントを貯めると個人情報が出た?	10: あなたのつぶやき、誰が見てる?	16: レポートのズルはデンジャラス
4: 個人情報情報外に漏れるノウハウ	11: SNSに対する誤解のコメント	17: ブログでメール紹介したらダメ?
5: 投票集計の裏面はフィッシング!	12: SNSの知り合いに会っていい?	18: アップルビデオが著作権侵害!
6: 巧妙になったワンクリック詐欺		

お問合せ先: 日本データハシフィック株式会社

〒186-0002 東京都国立市東1-4-15国立KTビル TEL: 042-573-6721 FAX: 042-573-6728

URL: <http://www.datapacific.co.jp> E-mail: edu@datapacific.co.jp

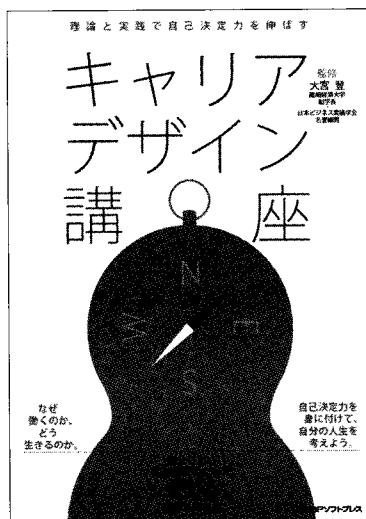
日経BP社の大学向け教科書



求められる人材になるための 社会人基礎力講座

本書は経済産業省が定義している社会人基礎力の「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3つの能力とその能力を構成する12の要素に合わせて構成。「学習前のセルフチェック(導入)→解説→個人やチームでのワークの流れ」で進められるようなワークブック形式です。

池内健治(産能短期大学副学長) 監修 山崎 紅 著
B5判 116ページ 定価1,050円(税込) ISBN978-4-8222-9548-6



理論と実践で自己決定力を伸ばす キャリアデザイン講座

本書では、キャリアデザインの基礎理解、人生設計、自己理解、仕事理解、職場理解、ケース研究など、多岐にわたるテーマを明確にとらえ、具体的なデータや理論を基にキャリアデザインについて考えていきます。

大宮 登(高崎経済大学副学長) 監修
B5判 160ページ 定価1,890円(税込) ISBN978-4-89100-652-5

ひと目でわかる 最新 情報モラル [第2版]

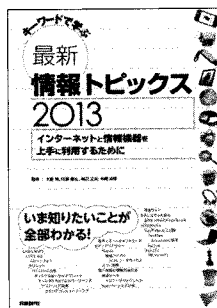
ネット社会を賢く生きる実践スタディ



大橋真也、森夏節、
立田ルミほか 著
A5判 96ページ
定価500円(税込)
ISBN978-4-8222-9507-3

キーワードで学ぶ 最新 情報トピックス 2013

インターネットと情報機器を上手に利用するために

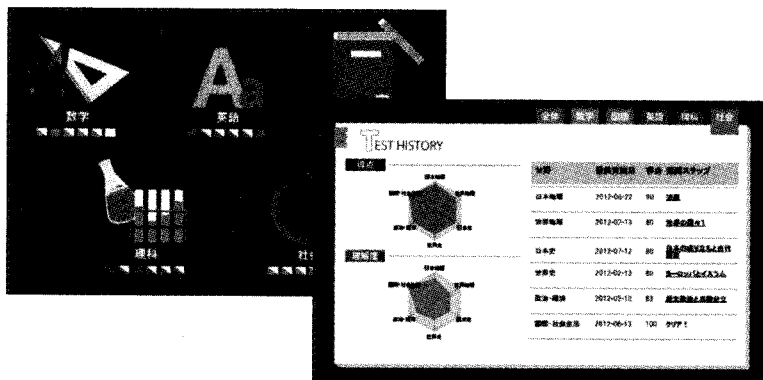


久野靖、佐藤義弘、
辰己丈夫、中野由章 監修
B5判 168ページ
定価1,260円(税込)
ISBN978-4-82229-552-3

「基礎学力の強化」は ラインズにおまかせください。

ラインズドリル

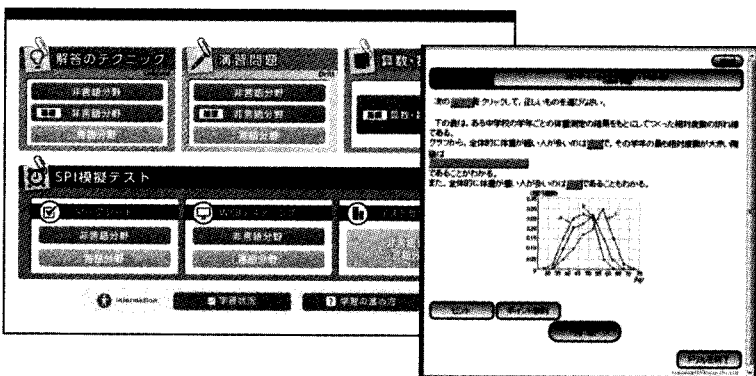
リメディアル教育用eラーニングサービス



5教科の基礎・基本を効率良く学び直せます。「実力診断テスト」で学習者の理解度を判定。PCだけでなく、各種スマートフォンやタブレットに対応し、場所を選ばずご利用いただけます。入学前教育から初年次教育、就職対策まで一貫して取り組めるeラーニングです。

ラインズSPI

“基礎から学べる”唯一のSPI対策eラーニング

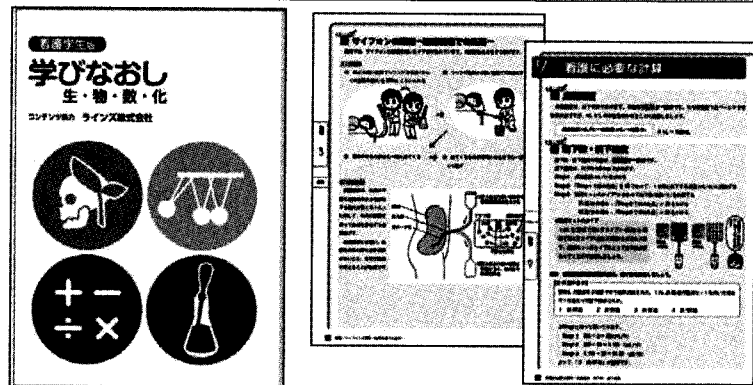


SPIの各分野の模擬テスト14回分、演習問題1,500問、全分野の解説教材を収録。更に、非言語のSPI解説教材は、関連する数学の基礎教材と連動し、不得意分野の基礎に立ち返ってSPI対策ができます。テストセンター、WEBテストにも対応。無料の模擬テスト(ペーパーテスト)と解説講座も実施致します。

看護学生版

学びなおし 生・物・数・化

看護学生に必要な基礎学力をこの1冊に！



看護師に必要な数系の基礎を学ぶことができます。膨大な基礎学習の中から、看護で使う知識だけをピックアップ。短期間で基礎を復習できます。専門学習が始まる前に基礎を固めることで、授業の理解度が飛躍的にUPします。

ラインズ株式会社

〒169-0051 東京都新宿区西早稲田2-20-15 高田馬場アクセス4F
TEL: 03-6861-6200 FAX: 03-6861-6006
<http://www.education.jp/>

初年次教育学会第6回大会実行委員会および事務局名簿

【大会実行委員会】（○印：会 員）

- 実行委員長 ○藤本 元啓（金沢工業大学）
実行副委員長 ○西村 秀雄（金沢工業大学）
実行委員 ○渡辺 達雄（金沢大学）
○垣花 渉（石川県立看護大学）
○岡野 絹枝（金城大学短期大学部）
○本田 康二郎（金沢医科大学）
○辰島 裕美（北陸学院大学短期大学部）
○長久保 実（金沢星稜大学）
○西 誠（金沢工業大学）
○木村 竜也（金沢工業大学）
○栃内 文彦（金沢工業大学）
○長山 恵子（金沢工業大学）
金光 秀和（金沢工業大学）
石川 倫子（金沢工業大学）
陳 淑茹（金沢工業大学）
清水 節（金沢工業大学）
○東 俊之（金沢工業大学）
○伊藤 大輔（金沢工業大学）
鈴木 貴士（金沢工業大学）
○川尻 達也（金沢工業大学）

【大会事務局】（○印：会 員）

- 事務局長 ○藤本 元啓（金沢工業大学）
事務局委員 ○西村 秀雄（金沢工業大学）
○西 誠（金沢工業大学）
○栃内 文彦（金沢工業大学）
○長山 恵子（金沢工業大学）
八尾 智子（学会事務局員）

初年次教育学会第6回大会 発表要旨集録

2013年9月1日初版発行

- 編集・発行 初年次教育学会第6回大会実行委員会・事務局
（金沢工業大学基礎教育部 藤本元啓研究室内）
〒921-8501 石川県野々市市扇が丘7-1
電話：076-248-9584 FAX：076-294-6701
URL： <http://www.kanazawa-it.ac.jp/fye6/>
E-mail： fye6-kit@mlist.kanazawa-it.ac.jp
- 印刷・製本 能登印刷株式会社
〒924-0013 石川県白山市番匠町293番地
電話：076-274-8770



初年次教育学会 第6回大会実行委員会・事務局

【事務局】 金沢工業大学基礎教育部 藤本元啓研究室内
〒924-8501 石川県野々市市扇が丘7-1
Tel : 076-248-9584 FAX : 076-294-6701
URL : <http://www.kanazawa-it.ac.jp/fye6/> E-mail : fye6-kit@mlist.kanazawa-it.ac.jp

6th

Universities and Colleges