

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—

遠海友紀¹・村上正行²・黒上晴夫³・久保田賢一⁴
関西大学^{1,3,4}・京都外国語大学²

Relationship between Teacher's View of Knowledge and Class Plan in First Year Experience: For Organizational Class Management

Yuki ENKAI・Masayuki MURAKAMI・Haruo KUROKAMI・Kenichi KUBOTA
Kansai University^{1,3,4}, Kyoto University of Foreign Studies²

近年、多くの大学で初年次教育が行われているが、その実施に際しては問題も指摘されている。その一つとして、授業を担当する教員の初年次教育に対する認識が共有されていないことが挙げられる。そのため、大学や学部として一斉に授業を実施する際に、授業を担当する教員間で授業の目的や内容に関する意識に違いがみられる場合がある。そこで、これらの問題を解決することを目指して、本論文では授業実施前に実施主体である学部から提案された授業案と、授業を担当する教員が実施した授業との関連、教員が授業で重視した点と学生の自己評価との関連を、参与観察やインタビュー、質問紙調査によって明らかにし、初年次教育の組織的な授業運用について考察した。結果として、事前に用意された授業案に対する教員の意識は異なり、実施された授業の内容も教員の教育観によって違った。また、学生の自己評価の結果は教員の重要視した項目と関連がみられた。このような結果から初年次教育を実施する際には、その実施主体である大学や学部における目標に対して、必ず授業で扱ってほしい内容と授業担当教員の裁量に任せる内容を明確に設定したうえで、多様な専門を持つ教員の工夫を取り入れる余地のあるカリキュラムの提案が重要であるといえる。

〔キーワード：初年次教育，授業研究，ガイドライン，授業設計，スタディスキル〕

1. はじめに

近年、大学のユニバーサル化が指摘されており、学習意欲や学習目的の多様な学生が大学に進学するようになったことから、多くの大学で初年次教育が実施されている。藤田（2008）は初年次教育の目的は、基礎学力、学習スキル、学習に対する動機づけおよび授業への取り組み方において多様な学生たちを速やかに大学生活に移行させることであり、学習面では受け身の「勉強」スタイルを積極的・自発的な「学び」へと転換させることが重要となる、と述べている。

初年次教育は組織的に行われることが多く、実施主体となる大学や学部がそれぞれ目的や内容、評価について検討している。しかし、山田（2005）は「日本での初年次教育の概念はまだ整理されているとはいいがたく、教員の認識もさまざま」（p.134）と指摘している。また、菊池（2008）は、多くの大学教員は自らの受講体験を基に授業を行うが、現在初年次教育に関わる教員の多くは学生として初年次教育を受けていないことや、そもそも大学には多様な背景を持つ教員がいる

¹ 関西大学 snuffyboris@gmail.com

² 京都外国語大学 masayuki@murakami-lab.org

³ 関西大学 kurokami@mbc.ocn.ne.jp

⁴ 関西大学 kubota@res.kutc.kansai-u.ac.jp

ことから、教員の初年次教育に対する意識改革が必要であると述べている。また、松本（2009）は初年次教育の授業を担当する教員の専攻分野が多岐にわたるため、一貫性のあるプログラムを組織的に創り上げることの難しさについて述べている。つまり、授業を担当する教員集団において教育目的や内容に対する意識の差があるといえる。これらは初年次教育を実施するうえで大きな問題となっている。これらの問題を解決するために、共通カリキュラムや共通テキスト（矢島・安保・佐藤・松田，2009）やガイドライン（山田・森，2009）の作成，教員でペアを作り連携を密にする仕組み作り（岡田・中山・ヴィーンストラ，2009），Web を活用した授業公開（藤田，2008）などの取り組みが行われている。このように先行研究では一貫性を持った初年次教育のプログラム実施に向けて様々な工夫が行われており，初年次教育の組織的な運営や授業の共通化の重要性が示されている。初年次教育を組織的に実施するためには，多様な専門を持つ教員が初年次教育の授業に関わることになるが，教員それぞれの教育観も多様であると考えられる。このような場合，カリキュラムを完全に共通化してしまうのではなく，授業担当教員の専門の多様性を考慮してある程度の自由度を持たせることも重要になると考える。そのため，共通のカリキュラムの下で生じる教員の授業設計と実践の多様性に着目し，教員の教育観の違いとその影響についての調査を通して，カリキュラムの作成，運用についての知見をまとめる必要がある。

そこで，本論文では教育観の異なる教員の授業と授業前に学部から提案された授業案との関連，教員が授業で重視した点と学生の自己評価との関連を，参与観察やインタビュー，質問紙調査によって明らかにし，初年次教育の組織的な授業運用について考察する。

2. 研究対象・研究方法

(1) 関西大学総合情報学部における初年次教育

関西大学総合情報学部では 2008 年度から初年次教育を開始し，新入生の必修授業としている。科目名は「導入ゼミ」といい，授業の目的は「大学教育への導入および知的コミュニケーション力の向上を図るためのスタディスキルとクリティカルシンキングへの導入」とされている。1 クラス 21 名の演習授業である。教科書は指定されていない。

総合情報学部では，初年次教育を実施するにあたり，教務委員会で導入ゼミの目標や内容の大枠をまとめた「導入ゼミ概要」を資料として作成し，授業を担当する教員に配布した。「導入ゼミ概要」は目標に合わせて想定される授業案に加えて，授業で利用できるワークシート，授業の参考になる書籍などのリストで構成されている。授業案には，授業の目標を達成する内容として①オリエンテーション，②情報の収集，③リーディング，④プレゼンテーション，⑤ライティング，の 5 つの項目をあげている。各項目の下に具体例（表 1 参照）を挙げることで授業でどのようなことを扱えばよいのかを紹介している。「導入ゼミ概要」で提示された内容を実際の授業でどの程度利用するかは担当教員の判断にまかされていたため，すべての教員が「導入ゼミ概要」に提示された内容をそのまま行ったわけではないと考えられる。

(2) 研究方法

本研究では，2008 年度に「導入ゼミ」として開講された 25 クラスのうちの 3 クラスを対象とした。今回対象とする 3 クラスを選んだ理由として，担当する教員の専門が異なること，大学で教える経験に富んだ熟練教員であることを重視した。また，一般的に初年次教育には様々は背景

表1 導入ゼミ概要 (授業案)

| |
|---|
| ①オリエンテーション (1~2回) |
| <ul style="list-style-type: none"> ・イントロダクション - 高校までの勉強と大学での学業の相違点, 導入演習でスタディスキルを学ぶ必要性, 「(総合)情報学とは」, ゼミ選択(卒業研究)や卒業後の進路に向けての展望 ・アイスブレイク - 自己紹介・他己紹介, 雰囲気作り, グループワーク |
| ②情報の収集 (1~2回) |
| <ul style="list-style-type: none"> ・図書館の利用法 ・文献データベース/Webの利用 ・情報源(資料)の大雑把な区別と信頼性 - 図書(学術書・教養書・その他), 論文(原著論文, 解説論文, 研究ノート), その他記事(新聞, 雑誌, 定期刊行物, Web) ・資料の収集 - 指定された資料または任意のテーマ別資料 |
| ③リーディング (1~2回) |
| <ul style="list-style-type: none"> ・文章の論点を抽出 - 指定された文章または各自の収集した論文(図書の一部) ・レジュメの作成 - 具体例を提示して指導 |
| ④プレゼンテーション (4~6回) |
| <ul style="list-style-type: none"> ・発表 - レジュメによる口頭発表, 評価シートの活用 |
| ⑤ライティング (1~2回) |
| <ul style="list-style-type: none"> ・レポート(論文)作成の手順 - 論理的客観的文章の作成を知る |

や専門領域を持つ教員が関わることから、教員は初年次教育に対してもそれぞれ異なる教育観を持っていると考えられる。本論文における教育観とは、学生が学んでいくために必要な能力を身につけるにはどのような教育が必要なのかという教育に対する基本的な考え方や姿勢をさす。すなわち、学生に授業を通して何をどのように学んでほしいのか、どのような力を身につけてほしいのかという教育の基本的な考え方である。この教育観の違いは教員の授業設計や実践に大きく影響を与えると考えられる。そこで、今回の調査では初年次教育を担当するに当たって、異なる教育観を持つ教員であることも重視した。3名の教員を「教員A」「教員B」「教員C」と示す。教員Aは教育工学、教員Bは行政学、教員Cは経済学が専門である。初年次教育を担当するにあたって、教員Aは情報収集や発表について学ぶことが重要だと考えていた。教員Bは、情報の読み方や論理的に考えられるようになることが重要だと考えており、教員Cは物事に対して興味関心を持たせることが重要だと考えていた。また、3名とも初年次教育についての研修やセミナーなどにはこれまで参加しておらず、初年次教育に関わる多くの教員同様、近年の学生の様子などからその必要性は感じつつも初年次教育に対して積極的な情報収集などは特に行っていなかった。

対象の3クラスに対して参与観察、担当教員へのインタビュー、受講生への質問紙調査を行った。参与観察では、毎回の授業内容や教員の発言、学生の反応を記録するため、すべての授業に筆者が参加して観察し、フィールドノートを作成した。さらに、教員の授業への考えや意図を調査するために、授業を担当した3名の教員に半構造化インタビューを行った。その際、初年次教育に対する意識や授業設計、学生への意識、授業の計画や変更点とその理由に加えて、参与観察の結果から筆者が疑問に思ったことや気になったことなどについても質問した。また、最終授業時に対象3クラスの学生に質問紙調査を行った。各クラス19名に対して質問紙を配布し、55名からの有効回答(96%)を得た。質問項目は授業実施前に教員に配布された「導入ゼミ概要」で提示された授業内容に基づいて作成し、授業を受けて身に付いたと思う力、出来るようになったと思うことについて学生に自己評価をしてもらった。質問紙は、5件法と自由記述で作成し、大学での学びについて4問、情報収集について3問、リーディングについて3問、プレゼンテーションについて11問、ライティングについて6問、授業全体についての8問の計35問で構成した。

3. 結果

(1) 授業で教員が重要視した内容

授業内容をまとめたフィールドノートと教員へのインタビューから、各教員が学生に導入ゼミを通して身につけさせたいと考え、授業で重点的に扱った内容と、学部から事前に提示された授業案との関係について整理した。それぞれの教員が授業を実施する際に重要視し、重点的に扱った活動を表2に整理した。表内の分類と活動は「導入ゼミ概要」で提示された①から⑤までの項目から、オリエンテーションを除いたスタディスキルに関する記述を基に作成した。また、活動の網掛けされているものは「導入ゼミ概要」には記述が見られなかったが、調査の結果教員が意識していたことが分かった項目である。フィールドノートと教員へのインタビューの内容から、それぞれの教員が授業で重点的に扱ったものに丸をつけた。

表2 教員が授業で重点的に扱った項目

| | | 教員A | 教員B | 教員C |
|-----------|----------------|-----|-----|-----|
| 情報収集 | 図書館の利用・資料の収集 | ○ | ○ | |
| | 情報源の区別と信憑性の検討 | ○ | ○ | |
| リーディング | 文章の論点を読み取る | | ○ | |
| | レジュメの作成 | | | |
| | 読んだ内容について考える | | ○ | ○ |
| プレゼンテーション | 資料・レジュメの作成 | ○ | ○ | ○ |
| | 他者評価 | ○ | | |
| | 発表に対する質問・コメント | ○ | ○ | |
| | 聞き手に対する意識 | ○ | | |
| | 内容の論理性に対する意識 | ○ | ○ | |
| | 自分の意見の主張 | ○ | ○ | ○ |
| | ディスカッション | | | ○ |
| ライティング | レポートの作成手順 | ○ | ○ | |
| | 論理的、客観的な文章 | ○ | ○ | |
| | レポートの形式 | | ○ | |
| | 自分の意見の主張 | ○ | ○ | |
| 学習態度 | 情報を批判的に読み解く | | ○ | ○ |
| | 物事に対して興味、関心を持つ | | | ○ |
| | 自分の意見を持つ | ○ | ○ | ○ |
| | 自分の意見を主張する | ○ | | ○ |

教員Aは初年次教育を担当するにあたり、学生が情報収集や発表について学ぶことが重要だと考えており、インタビューでも今回の授業では「どう調べるかということとどうコメントをするかに焦点を当てている」「発表することには読む・書くも含まれる」と答えている。また「導入ゼミ概要」には学習スキルをつけるという目的が明示されていると考え、「導入ゼミ概要」で提示された項目を意識していた。しかし、「導入ゼミ概要」で提示された内容を授業ですべて押さえるには時間的な難しさを感じていた。そこで、プレゼンテーションには情報の収集、資料を読むリーディング、調べたことをまとめるライティングなどスタディスキルとして提示されているすべての要素が必要になることに注目し、今回はプレゼンテーションを軸にした授業を実施した。

教員Bは導入ゼミ開始前からスタディスキルを身につける機会となる初年次教育の必要性を強く感じており、「導入ゼミ概要」で提示された項目を念頭においた授業を設計していた。また、初年次教育実施に際して、学生が情報の読み方や論理的に考えられるようになることが重要だと考

えていた。インタビューでは「一番つけてほしいのは読み方や整理の仕方などの情報の読み方」「この説明は適切かどうかとか、論理的に正しいかどうかの判断が大事」と答えており、リーディングやライティングを重点的に扱った。

教員 C は初年次教育実施に際して、学生に物事に対して興味関心を持たせることが重要だと考えており、インタビューでは「ものごとに対する関心が高まることで良い文章を書くことにつながるので、まずは物事に対して興味関心を持たせる必要がある」と答えている。「導入ゼミ概要」には授業前に目を通した程度であった。事前に明確な授業を設計するのではなく、テーマについて自身が話をし、それについて学生に自分の考えを発表させるという大枠だけを決めておき、授業の流れや学生の様子を見ながら柔軟に授業の進め方や扱う内容を変えていた。

これらのことから同じ導入ゼミという授業であるが、教員の「導入ゼミ概要」の扱いは異なっていた。また、教員が初年次教育を通して学生に身につけさせたいと考える教育観の違いから授業で重要視し、重点的に扱う項目は異なっていた。

(2) 教員の教育観と学生の自己評価の関係

授業終了後に調査対象クラスの学生に、「授業を受けて身に付いたと思う力」と「出来るようになったと思うこと」について、質問紙を用いて自己評価をしてもらった。そのうち、スタディスキルに関する項目の結果を表 3 に示す。

教員 A が重要視したプレゼンテーションに関する項目を表 3 中の①で示す。リーディングやライティング、情報収集などの回答結果と比較するとプレゼンテーションに関する項目は教員 A のクラスの他の項目についての評価に比べて高くなっている。プレゼンテーションに関する項目での自由記述では「自分の意見だけでなく、グループの人たちや、自分が調べた記事にどのような根拠があるかなどを意識するようになった」「表面的に何かを発表するだけでは聞き手に何も伝わらないと思う」といった記述がみられた。参与観察の記録では、1 度目のプレゼンテーションでは発表への質問に困って時間をもてあます学生が多くいたが、2 度目のプレゼンテーションでは活発に質問し合い、時間が余っても発表者が聞き手に逆に質問するといった場面も見られた。

教員 B は、情報の読み取りや整理の仕方、論の立て方、論理的に考えることを重要視しており、授業ではリーディングとライティングを重点的に扱った。「聞き手を意識した資料・スライド作り」の項目や「発表を聞き質問・コメントを考える」の項目の評価が高い。表 3 中の②で示した箇所は、上はリーディングに関する項目、下がライティングに関する項目の回答結果である。しかし、教員 B が重要視したリーディングとライティングの項目は質問紙調査の結果で教員 B のクラスの他の質問項目の中で比較的低い結果となった。参与観察の記録では、1 度目のレジュメ提出の際その内容について教員に質問されると自分がどう思うかについてだけ答えたり、あまり質問もしない傾向にあった。しかし、2 度目のレジュメ提出の報告の際にはどこから得た情報なのかを明示し、他者の発表にも根拠に関する質問もするようになっていた。

教員 C は学習の動機になる物事への興味関心を高めることやそれに対する考えを主張することを重要視し、学生が自分の意見を考え発表する機会を多く作ることを重点的に行った。表 3 中の③で示した箇所は、上がプレゼンテーションの際に自分の意見を主張することに関する項目、下はライティングの際に自分の意見を主張することに関する項目の回答結果である。教員 C が重要視した内容についての学生の自己評価は、教員 C のクラスの他の項目に比べて高くなっている。自

分の意見を主張することについての自由記述では、「聞いている人に何か伝えたいし、自分の思っていることをわかってもらいたい」「自分の意見を主張しないと相手に分かってもらえない」という記述がみられた。参与観察の記録では、4月の時点では学生たちは教員が指名してもあまり発言せず、話を聞くだけであったが、授業が進むにつれて発言回数や発話量が増え、最終プレゼンテーションの際には、調べた内容と自分の考えについて多くの学生が発表した。クラスの雰囲気の変化も関連していたと考えられるが、教員Cは学生が意見を主張できるようにするためにクラスの雰囲気作りも意識しており今回の結果に至ったといえる。

表3 学生への質問紙調査結果

| 質問の項目 | 教員Aクラス | | 教員Bクラス | | 教員Cクラス | |
|-------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 平均 | 標準偏差 | 平均 | 標準偏差 | 平均 | 標準偏差 |
| 図書館の利用・資料の収集できる | 2.95 | 1.22 | 2.32 | 1.06 | 3.11 | 1.18 |
| 情報の信憑性を意識する | 3.53 | 0.90 | 3.16 | 0.96 | 3.06 | 1.06 |
| 情報を批判的に読み解く意識する | 3.47 | 0.77 | 3.26 | ② 0.81 | 3.24 | 0.83 |
| 文章の論点を読み取る | 2.95 | 0.62 | 2.89 | 0.94 | 3.11 | 0.90 |
| 読んだ内容について考える | 3.53 | 0.77 | 2.89 | 0.94 | 3.39 | 1.04 |
| 聞き手を意識した資料・スライド作り | 3.95 | 0.52 | 3.79 | 1.08 | 3.47 | 0.96 |
| 聞き手を意識して話す | 3.79 | 0.54 | 3.47 | 1.17 | 3.32 | 1.06 |
| 発表内容の論理性を意識する | 3.79 | ① 0.79 | 3.53 | 0.96 | 3.37 | ③ 1.07 |
| 発表で意見を主張する | 3.32 | 1.11 | 3.21 | 0.92 | 3.67 | ③ 0.97 |
| 発表を理解する努力をする | 4.05 | 0.52 | 3.37 | 0.96 | 3.39 | 0.92 |
| 発表を聞き質問・コメントを考える | 3.95 | 0.78 | 3.63 | 0.96 | 2.89 | 1.18 |
| 発表に質問やコメントをする | 3.53 | 0.77 | 2.89 | 1.24 | 2.06 | ③ 1.06 |
| 文章中に自分の主張を書く | 3.58 | 0.90 | 3.00 | ② 1.05 | 3.76 | ③ 1.09 |
| 文章作成の技術が身についた | 3.05 | 0.78 | 3.16 | 0.96 | 2.88 | 1.17 |
| 論理的に文章を書く意識をする | 3.63 | 0.68 | 3.53 | 0.90 | 3.29 | 1.21 |

4. 考察

(1) 「導入ゼミ概要」の意義

今回対象とした導入ゼミでは、授業開始にあたって学部の教務委員会で授業の目標や授業内容について提案した「導入ゼミ概要」を作成し、事前に担当教員に提示された。今回の調査で教員A、教員Bは授業を実施する際の「導入ゼミ概要」に対する意識の度合いは異なったが「導入ゼミ概要」に提示された内容を参考に授業を検討しており、授業内容に共通性を持たせる要因となっていた。したがって、「導入ゼミ概要」は教員が授業を設計する際の規準・指針を示すガイドラインとなっていたといえる。また、初年次教育の問題点として、教員間で教育目的や内容に関する意識の差がみられることをあげたが、今回「導入ゼミ概要」を提示することで教員間の授業に関する情報共有が可能となることや、学部教育全体のカリキュラムとの関連性を持たせることができた。「導入ゼミ概要」はガイドラインとしての役割を果たし、一定の共有化を可能にしたと考えられる。しかし、今回の調査で教員は「導入ゼミ概要」の内容を授業ですべて扱うのは時間的に難しいと感じていたことから、学部として求める授業目標と授業時間に合わせた内容の再検討が必要だと考える。

(2) 教員が重要視した項目と学生の自己評価の関係

授業終了後に、今回の授業を通して受講前より出来るようになったと思うことについての学生の自己評価の結果、教員 A と教員 C が重要視した項目に対する学生の自己評価は他の項目に比べて高くなった。しかし、教員 B はリーディングとライティング重視して授業を行ったが、リーディングとライティングの項目の学生の自己評価は他の項目の中で比較的低い結果となった。

このケースについて、なぜ教員が重要視した項目が低いのかについて分析したところ、教員 B は授業で以前担当していた導入ゼミと似た 2 年生向けの「基礎ゼミ」という授業とほぼ同じ内容を行うなど、他の 2 名の教員が 1 年生のレベルに合った授業内容を考慮する中、他のクラスより高いレベルを学生に要求したことが原因と考えられる。教員 B はインタビューで、授業で扱った内容や活動が「確かに難しいことだが、それをどうとらえるか」と答えており、教員自身が 1 年生にとって比較的難しい内容を授業で扱っていることを認識していた。さらに、参与観察の際も教員 B は、学生が作成したレジュメについて報告する際に「それはどこで調べてきたのか」「本当にそうなのか」などレジュメに記述に対する厳しい指摘を積極的に行っていた。一方、学生の自己評価における自由記述では「まだ良いと思う文書が書けないから」など、授業で要求されたことがまだできるようになったと思わない、という内容の記述が多くみられた。こういったことから、このクラスでは教員が学生に授業内で提示した内容のレベルが高かったので、授業での活動を振り返った際の学生の自己評価の視点も厳しくなり、学生の自己評価が下がったと考えられる。

これらのことから、教員が授業を実施する際に重要視した課題と「授業を受けて身に付いたと思う力」「出来るようになったと思うこと」についての学生の自己評価には関連があるといえる。

(3) 組織的な授業運営に関する知見

授業内容に共通性がある利点は、全クラスの学生が同じ内容の授業を受けられること、教員が授業を設計する際に他の教員の授業を参考にしやすい点があげられる。対して、教員が自分の背景や専門を活かした内容で授業を進めることで授業内容に多様性が生まれるが授業を担当する教員それぞれの特性を活かした授業を行うことが可能である。大学の授業、特に初年次教育における共通性と多様性の利点と課題は表裏一体であり、どちらに偏っても問題があるといえる。

今回対象とした導入ゼミが必修授業であることを考慮すると、学部として求める授業の目標と必ず授業で扱うべき内容、教員の裁量に任せる内容が担当教員に共通認識として明確に意識づけられている必要があると考える。そのため、先にも述べたように授業実施の参考資料として用意された「導入ゼミ概要」は有用であったといえる。しかし、今回「導入ゼミ概要」の内容をどの程度参考にするかは教員に任されており、授業の目標に対して、学部として必ず授業で扱ってほしい内容などの指定は特になかった。そのため、「導入ゼミ概要」の項目中、実際に授業で扱われた項目は担当する教員によってばらつきも見られた。そのため、学部としてどこまでは授業で必ず扱うべきなのか、どこからは教員の裁量にゆだねるのか、といった授業の目標に合わせた内容の整理が必要だと考える。さらに、それぞれの活動に取り組む際の内容やテーマについては教員の背景や専門性を活かすことのできるカリキュラムを検討することで、多様な専門を持つ教員が集まる大学ならではの特性を活かすことができると考える。

このような結果に基づいて考察すると、次の 2 点が初年次教育を実施する際に重要になると考えられる。1 点目は初年次教育の実施主体である大学や学部における目標のために、授業で必ず実施

すべき内容と教員の裁量に任せる内容の整理を明確にし、それを担当教員間で共有する方法を取り入れることである。2点目は、教員の授業設計に自身の背景や専門を活かした工夫を取り入れられる余地を持ったカリキュラムを検討することである。また、これらをまとめたガイドラインを用意することで、授業を担当する教員間における情報や意識の共有が一層促進されると考える。

5. まとめと今後の課題

本論文では学部で授業実施前に提案された授業案と教育観の異なる教員の授業設計の関連、教員が授業で重視した点と学生の自己評価の関連を、インタビューや質問紙調査などによって明らかにし、初年次教育の組織的な授業運用について考察した。三つのクラスを対象に調査した結果、3名の教員は自分なりに授業目的を解釈して授業を実施したため、それぞれの教員の実施した授業の内容は異なり、「導入ゼミ概要」に対する意識も違うことが分かった。また、質問紙調査の結果、学生の自己評価の結果には教員の重要視した項目と関連がみられた。

このような結果から初年次教育を実施する際には、その実施主体である大学や学部における目標のために、必ず授業で扱うべき内容と授業担当教員の裁量に任せる内容を明確に設定したうえで、課題のテーマや指導の方法については教員の工夫の余地がある授業のガイドラインを用意することが重要となる。

今後、専門分野や教員経験など調査対象とする授業担当教員の特徴の幅を広げて調査を行うこと、授業担当教員の集団における意思決定、情報共有に注目して調査を行うことが必要となると考える。これは、初年次教育を広く実施する上で授業担当教員の集団の初年次教育に対する意識をいかに形成していくかが非常に重要な点であり、教員集団によって到達目標やカリキュラムを決定するための議論を実施したり、実際の授業運営に関する情報を共有したりすることによって初年次教育がよりよいものとなっていくと考えられるからである。

参考文献

- 藤田哲也 (2008) 「法政大学における初年次教育モデル授業公開について」『初年次教育学会誌』, 1(1), 81-88.
- 菊池重雄 (2008) 「初年次教育における意思決定力のある組織形成—マネジメント・ツールとしてのフェア・プロセス—」『初年次教育学会誌』, 1(1), 41-48.
- 松本 茂 (2009) 「初年次教育の学問的基盤に関する考察—コミュニケーション教育学の可能性—」『初年次教育学会誌』, 2(1), 48-55.
- 岡田礼子・中山千佐子・ジェイ=ヴィーンストラ (2009) 「初年次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』, 2(1), 64-71.
- 矢島 彰・安保克也・佐藤智明・松田孝一 (2009) 「初年次セミナーを中心とした初年次教育の展開—カリキュラム共通化の意義—」『初年次教育学会誌』, 2(1), 88-95.
- 山田剛史・森 朋子 (2009) 「Evidence に基づく初年次教育プログラムの構築—モデル授業の効果検証を踏まえて—」『初年次教育学会誌』, 2(1), 56-63.
- 山田礼子 (2005) 『一年次(導入)教育の日米比較』東信堂