

初年次教育学会
第1回大会
発表要旨集

2008年11月29日(土)・30日(日)

玉川大学

目 次

大会日程等	1
玉川大学学園案内図	4
校舎（大学9号館）案内図	5
ワークショップⅠ	7
ワークショップⅡ	11
基調講演	14
ラウンドテーブル	15
自由研究発表	
自由研究発表 1	31
自由研究発表 2	47
自由研究発表 3	63
自由研究発表 4	75
自由研究発表 5	91
自由研究発表 6	107

1. 開催日および会場

期日 : 2008年11月29日(土)～30日(日)

会場 : 玉川大学キャンパス 大学8号館・9号館

2. 大会日程

第1日: 11月29日(土)

	11:00	12:00	13:20	13:35	14:55	15:10	17:45	18:30	20:30
※ 9:30～11:00 理事会	受付	ワークショップ I	休憩	ワークショップ II	休憩	全体会	移動	懇親会	

第2日: 11月30日(日)

	9:00	9:30	12:00	13:00	16:00	16:10	16:40	
	受付	ラウンドテーブル	休憩 ※編集委員会	自由研究発表	休憩	閉会		

<第1日 11月29日(土)>

11:00～ 受付

12:00～13:30 ワークショップ I
(会場につきましては、受付の掲示にてご確認ください。)

13:35～14:55 ワークショップ II
(会場につきましては、受付の掲示にてご確認ください。)

15:10～17:45 全体会
司会 : 菊池重雄 (玉川大学)
会場 : 大学8号館450教室

15:10 開催挨拶 山田礼子 初年次教育学会長

15:20 開催校挨拶 小原芳明 玉川大学長

15:30 基調講演 山田礼子 初年次教育学会長

演題 「日本の初年次教育の展開—その現状と課題—」

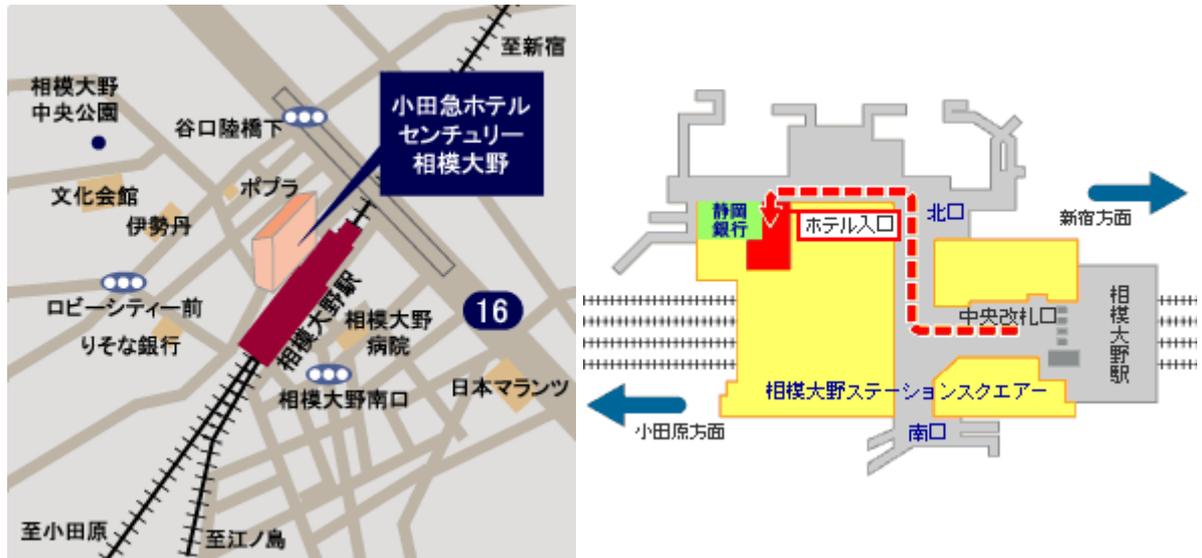
16:40 学会総会

17:40 事務連絡

18:30～20:30 懇親会

会場 : 小田急ホテルセンチュリー相模大野 8階「フェニックスの間」
 小田急線「相模大野」駅下車 駅隣接
 ・「玉川学園前」より [各駅停車] [準急] に乗車 (2 駅、約 10 分)

アクセス



<第2日 11月30日(日)>

09:00～ 受付

09:30～12:00 ラウンドテーブル
 (会場につきましては、受付の掲示にてご確認ください。)

12:00～13:00 昼食

13:00～16:00 自由研究発表

16:10～16:40 閉会

司会 : 川島啓二 (国立教育政策研究所)

会場 : 大学9号館500教室

16:10 挨拶と次回開催校紹介 山田礼子 初年次教育学会長

16:20 次期開催校挨拶

16:30 事務連絡

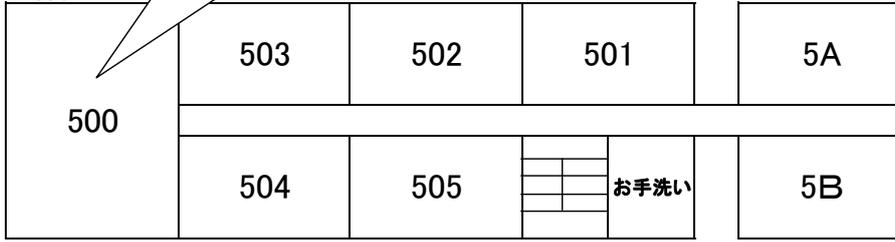
3. その他

- ・玉川大学では指定された場所以外での喫煙はご遠慮いただいております。ご協力をお願いいたします。大学 9 号館に一番近い喫煙場所は、りんどう食堂横テラスとなっております。
- ・開催日両日とも、キャンパス内学生食堂は営業しておりません。
- ・ご不明な点がありましたら、スタッフにおたずねください。

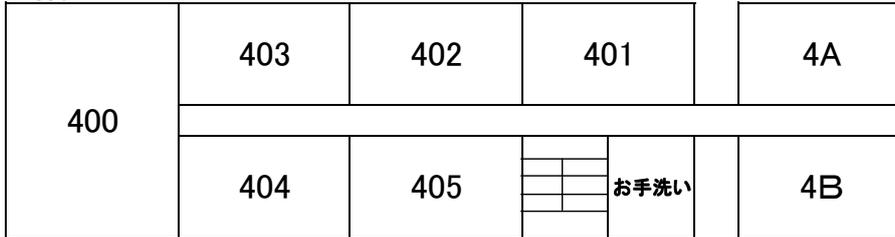
大学9号館

11月30日(日) 16:00 閉会

5階

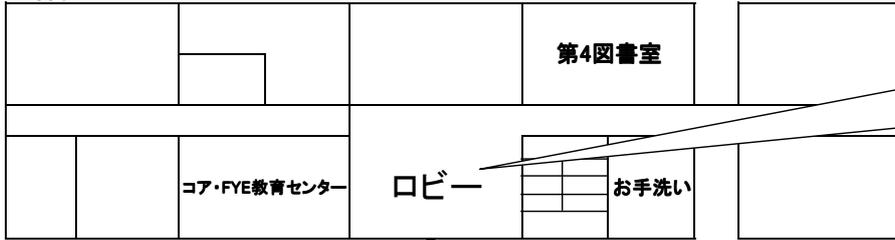


4階



ワークショップ、ラウンドテーブル、自由研究発表の会場については、大学案内および当日の掲示にてご確認ください。

3階

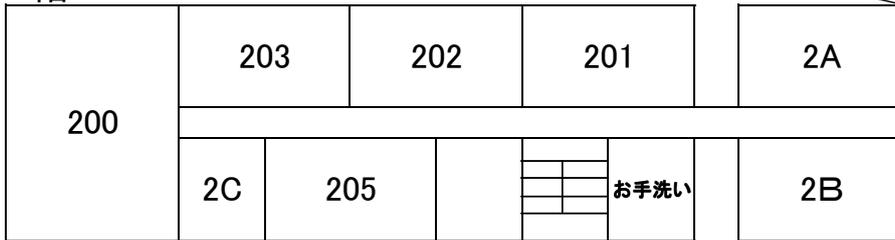


受付
11月29日(土)
11:00~17:00
11月30日(日)
9:00~16:00

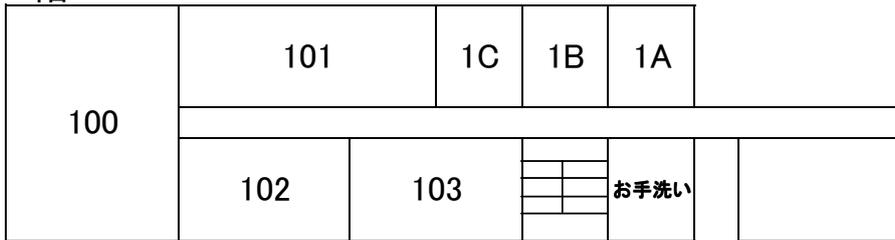


校舎入口
(大学9号館は3階に入口があります。)

2階



1階



11月29日(土)の全体会(15:10~17:45)の会場は、別校舎(大学8号館)になります。別校舎案内については、当日、掲示にてご案内いたします。

ワークショップ I

ワークショップⅠ-A 「初年次教育の評価の方法を考える」

担当者 : 山田礼子 (同志社大学)

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

キーワード : 初年次教育、評価方法、学生調査、授業評価、プログラム評価

ワークショップⅠ-B

※ ワorkshopⅡ-Bと同じ

「初年次教育で班活動を通じてゼミ発表スキルを獲得させる方法」

担当者 : 藤田哲也 (法政大学)・安永 悟 (久留米大学)

概要 : 藤田哲也 (法政大学) が担当している初年次教育科目「基礎ゼミ」では、後期には、班活動を中心にして、ゼミ発表スキルの習得を教育目標にしている。ただし、単に学生数名で班を構成し、課題を与えるだけでは、いわゆる「フリーライダー」が出現するなどして、学生の間にもむしろ班活動に対して否定的な印象が根付いてしまう恐れがある。そこで、協同学習の考え方にに基づき、「協同学習の五つの基本原理」、具体的には「話し合いの際にミラーリングを必ず行うこと」や「二つの意味での個人の責任を果たすこと」などを学生に強調し、より有意義な班活動ができるように配慮しているつもりである。本ワークショップでは、藤田から具体的な授業運営法を紹介すると共に、残された問題点や改善のヒントについて、協同学習の専門家である安永悟 (久留米大学) がコメントをすることで、フロアとの問題意識の共有と深化を図りたい。

キーワード : 協同学習、ゼミ発表スキル、班活動

ワークショップI-C 「どのように初年次教育の組織的導入をはかるか」

担当者 : 濱名 篤 (関西国際大学)

概要 : 多数の大学が初年次教育の導入をするようになり、初年次教育自体についての一定の理解は得られるようになってきたものの、どのような体制作りをすればいいのか、どのような人が中心になり、どのような準備やFDをしてスタッフを確保していくのか、どのようにしてプログラム内容を決めていくのか、そのためにどのような教材や方法論を選択していけばいいのか、どのような評価プランを考えるのか等、初年次教育のプログラムづくりについて、参加者に能動的に参加してもらいながらWSを進める。

キーワード : 組織的導入、FD、教材、学習成果

ワークショップI-D 「実行性・実効性のある初年次教育を実現する」

担当者 : 菊池重雄 (玉川大学)

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

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

ワークショップⅡ

ワークショップⅡ-A 「初年次教育における教職協働のあり方を探る」

担当者 : 足立 寛 (立教大学)

概要 : まずは玉川大学コア・FYE 教育センター 山崎課長から玉川大学の初年次教育における教職協働の取り組み事例について報告する。玉川大学では、コア・FYE 教育センターを設置し、その取り組みは 2006 年度の特徴 GP にも選ばれており、ひとつの参考事例としてお聞きいただきたい。その後、配布された自己チェックシートに所属大学の初年次教育の自己評価と、中心となる取り組みの内容、そこでの職員の役割等について各自記入いただく。そして、その記入内容についてグループで情報を共有化し、討議する。最後に討議結果をそれぞれ発表いただく。このような一連の作業を体験することで、初年次教育における教職協働の課題や重要性について、参加者全員が理解し共有化することができれば幸いである。

キーワード : 教職協働

ワークショップⅡ-B

※ ワorkshopⅠ-Bと同じ

「初年次教育で班活動を通じてゼミ発表スキルを獲得させる方法」

担当者 : 藤田哲也 (法政大学)・安永 悟 (久留米大学)

概要 : 藤田哲也 (法政大学) が担当している初年次教育科目「基礎ゼミ」では、後期には、班活動を中心にして、ゼミ発表スキルの習得を教育目標にしている。ただし、単に学生数名で班を構成し、課題を与えるだけでは、いわゆる「フリーライダー」が出現するなどして、学生の間にもむしろ班活動に対して否定的な印象が根付いてしまう恐れがある。そこで、協同学習の考え方にに基づき、「協同学習の五つの基本原理」、具体的には「話し合いの際にミラーリングを必ず行うこと」や「二つの意味での個人の責任を果たすこと」などを学生に強調し、より有意義な班活動ができるように配慮しているつもりである。本ワークショップでは、藤田から具体的な授業運営法を紹介すると共に、残された問題点や改善のヒントについて、協同学習の専門家である安永悟 (久留米大学) がコメントをすることで、フロアとの問題意識の共有と深化を図りたい。

キーワード : 協同学習、ゼミ発表スキル、班活動

ワークショップⅡ-C 「総合的な初年次教育プログラムを開発する」

担当者 : 杉谷祐美子 (青山学院大学)

概要 : いまや、日本の初年次教育は各大学に普及し、多様な実践活動が蓄積されつつある「第2ステージ」を迎えた。こうした状況はさらに、具体性を帯びた多くの課題を生み出している。なかでも、2007年度に実施した全国調査によれば、初年次教育の多様なコンテンツを整理し、より効果的な教育内容・方法を精選したうえで、総合的なプログラムの開発を求める声大きい。本ワークショップにおいては、これまでの調査や事例に基づき、初年次教育のコンテンツを提示し、フロアとともに総合的な教育プログラムの編成を試みる。こうしたアクティビティを通じて、初年次教育の基本的なコンテンツとプログラム開発の指針を探ることを目標とする。

キーワード : 初年次教育、教育プログラム、コンテンツ、総合的、開発

ワークショップⅡ-D 「大規模・研究志向・人文系学部における「基礎演習」の設計と実践」

担当者 : 沖 清豪 (早稲田大学)

概要 : 「大規模学部」、「研究志向の教員が多い学部」、そして「文学部・人文学部系」という、初年次教育を実践するにあたり三重苦を背負った学部における実践事例を紹介し、類似の問題を抱えているフロアの意見を積み上げて、何らかの展望の獲得を目指す。事例とする早稲田大学文化構想学部・文学部は2007年度の新設にあたり、従来から基礎教育として運営されてきた「基礎演習」「基礎講義」を再編し、初年次教育的性格を強く帯びるものへと転換することが必要であるとの認識が、教職員内で共有された「はず」であった。この1年半で生じた問題を、(1)導入過程における混乱、(2)論文データベースの構築とその活用 (の混乱)、(3)学生からの評価、(4)実際の授業風景、(5)運営上の課題 (内容の統一、特に添削をめぐる担当教員の負担、職員の活用)を中心に紹介する。本事例の検討や他の実践例の紹介を通じて、参加者間での建設的な意見交換ができれば幸いである。

キーワード : 基礎演習、大規模学部、研究大学、人文系学部、アカデミック・スキル

基 調 講 演

11月29日（土） 15:30～

会場 : 大学8号館450教室

講師 山田礼子 初年次教育学会長

演題 「日本の初年次教育の展開—その現状と
課題—」

2000年代以降急激に拡大してきた初年次教育の広がり
の背景と現状について検討する。こうした初年次教育の
展開を踏まえたうえで、初年次教育の研究の推進と実
践と交流の進展、ネットワークの形成を目的とする学
会設立の意義について考察する。さらには、初年次教
育が急速な広がりの中で直面している課題に対して、
学会、会員、実践者という立場からどう対処してい
くかについて検討してみたい。

ラウンドテーブル

初年次教育と学士力

多様な入学生に教育の質をどう保証するか

【企画者】川野辺裕幸（東海大学・教育支援センター所長・政治経済学部教授）

【司会者】川野辺裕幸（同上）

【報告者】川野辺裕幸（同上）

押野谷康雄（東海大学・教育開発室長・工学部教授）

山本 義郎（東海大学・学習支援室長・理学部准教授）

園田由紀子（東海大学・チャレンジセンター・専任講師）

尾崎 由佳（東海大学・チャレンジセンター・特任講師）

大学全入時代を迎え、広範な入試種別を用意して入学者を確保することが、どの大学でも当面の入試戦略となり、学生間の学力格差の拡大は深刻である。入学者間の基礎学力の差に拡大傾向が見られるばかりでなく、大学進学意欲、学習スキル、社会的スキルに欠ける新入生が増加し、既存の教育体制に則った教育が困難な学生が生じてきており、これらが長期在籍、中途退学の主要な原因となっている。一方で、社会からは、高い質を身につけた卒業生を送り出すことが大学教育に求められている。その一つの表れが、中央教育審議会の学士課程教育に求められる学士力である。初年次教育が果たすことのできる役割を多方面から議論したい。

「入学前教育を初年次教育にどう連結するか：入学前 e-Learning を起点として」

（発表者：川野辺裕幸）

推薦系入試による入学者の増加は学習履歴の多様化に拍車をかけている。他方で入学決定から授業開始までに比較的期間があるために、基礎学力の確保を中心とした入学前教育が盛んに行われている。学士力の獲得につなげる初年次教育として、東海大学で行われている入学前教育の中で、付属高校からの進学者を対象とした e-Learning による入学前教育を例にとって考えてみたい。論点は、基礎

学力を確保する上での入学前 e-Learning の有効性、自学自習のシステムである e-Learning で、学習者のモチベーションを上げるために、高校、大学の教員ができることは何か、基礎学力の涵養と進学先の学部学科へのアイデンティティの確保をつなげるための教材はどのように開発したらいいのかなどである。

「個別指導室を活用した理工系基礎教育科目のFD活動」

（発表者：山本義郎）

多様な入試選抜方法により、入学者の学力には明確な差が認められるようになっているが、特に理工系の基礎科目（数学、物理など）についてはその差が大学における基礎教育科目の理解度に大きな影響を与える。リメディアル科目の設置により対応する場合にも、学生の真の理解のためには、個別相談が重要な役割を果たす。

東海大学の湘南校舎に、2008年4月より開設された学習支援室「Sナビ」では、単に学生の駆け込み寺としての相談場所となることにとどまらず、Sナビを通じて理工系基礎教育科目の改善を行うことを目的としている。具体的には、学生の相談内容の概要を授業担当者および指導担当教員に連絡することで、授業においてわかりにくかった点を授業担当者に連絡するだけでなく、学科の指導教員も

学生が何につまづいているかを認識する一助としている。訪問記録から、科目の指導方法の問題点などを拾い上げ、フィードバックすることでFD活動の一端を担う位置づけととらえ、運用している。

「指導教員とのかかわりの中で」

(発表者：押野谷康雄)

日本の多くの中学校、高校ではホームルームが毎朝・夕に実施され、担任が生徒の様子をその目で毎日確認している。多様化した学生が入学している現在の大学において、このような指導体制が無くなることは「相談相手がない」「居場所がない」などの問題を引き起こすことにつながる。これを予防するために新入生研修会や個別履修相談など様々な取り組みがなされているが、入学当初だけではその効果は長続きせず、その結果半年以内につまづく学生も少なくない。したがって継続的な個別指導が不可欠であるが、時間を十分に取って教員が学生個人と向きあうことは容易ではない。

そこで、このような問題を解決するために、初年次のゼミ形式の授業において指導教員がほぼ毎週会う授業を運営し、いくつかの工夫によって個別面談に近い効果を出すことができた事例を報告する。GPAや出席率など具体的な指標によって本取り組みを評価した結果を紹介しながら「指導教員とのかかわり」といった視点から、多様な入学生に対する教育の質の保証を議論したい。

「体験型学習：「集い力」におけるアサーションの学び」

(発表者：尾崎由佳)

東海大学は「集い力」という科目を開講し、社会的スキルの向上を目標とした体験型授業を展開している。本発表では、初年次教育としてこのような体験型授業が果たす役割と今後の可能性について議論したい。特に、この授業の一環としてアサーション(適切な自己主張)を学ぶ機会を設けた事例について考察する。アサーションは、大学生活において新

たな人間関係を築き、教員や他学生と積極的に関わりあいながら学習を進めていくために重要な役割を果たす。このアサーションを学ぶために、受講生は“複数の視点から自分の自己主張のスタイルを認識する”というワークを体験した。複数の視点とは、①自己評定(様々な日常場面における自己主張のスタイルについて自己評定する)、②自己観察(ロールプレイとして様々な日常場面を想定して自分がどのように自己主張するかを演技し、その様子を省察する)、③他者評定(自分の自己主張スタイルを親しい他者によって評定してもらう)の3つである。このワークによってもたらされた学習効果について、学生のレポート内容をもとに分析することを試みる。

「「集い力」におけるチームワークの学び」

(発表者：園田由紀子)

多くの大学では、教育の質の向上を目的とした体験型授業、プロジェクト型授業が多く行われるようになってきている。初年次教育においても、基礎、入門ゼミナールなど学生間、または教員との対話を重視した授業が多く行われ、少人数教育によるきめ細やかな指導により、大学への適応、ゼミナールを通じた友達作りなどの成果をあげている。しかし、学習意欲の低い学生やコミュニケーションスキルに欠ける学生の中には、少人数による作業の中で、他者と協働する力やその楽しさを理解できない学生もいる。また、近年、クラブ、サークルなどの課外活動に参加する学生も減少し、多様な学生同士が協力して何かに取り組む機会が減少している。このことから、授業内で、友人以外と人と、目標を共有し、協力するために必要な力を学ぶ必要性が強まっている。今回は、「集い力」という授業において行った「ペーパータワー(紙で作った塔)」を作る演習を通して、「チームワーク」構築を体験的に学習する試みの成果と課題を報告する。

充実した工科系プロジェクトデザイン教育実現に向けた初年次教育

— 金沢工大における複数科目集中配置の取り組み —

【企画者】 藤本元啓 (金沢工業大学)、西村秀雄 (金沢工業大学)

【司会者】 藤本元啓 (金沢工業大学)、西村秀雄 (金沢工業大学)

【報告者】 藤本元啓 (金沢工業大学)、西村秀雄 (金沢工業大学)

長谷川勉 (金沢工業大学)、青木 隆 (金沢工業大学)

栃内文彦 (金沢工業大学)、木村竜也 (金沢工業大学)

川田敬一 (金沢工業大学)、金光秀和 (金沢工業大学)

1. はじめに

工学系高等教育機関は今日、科学技術の飛躍的発展とその社会への影響力の増大、細分化される専門教育、工学教育の国際化と教育内容の国際相互認証、新しい教養教育の必要性など、多くの問題への対応を求められている。

金沢工業大学は、1年次秋学期（現行）から開始される一連の「プロジェクトデザイン」教育を中心に据えた教育課程の構築と実践によって、これらの諸問題に立ち向かおうとしている。

しかし近年、本学を含めた各大学は、学力面においても、またそれ以外の例えばグループ活動能力などの面においても多様な学生を受け入れるようになっており、学生の、学ぶ意欲や自学習習慣など修学姿勢の欠如、あるいは目的意識のない入学、社会常識不足、学習履歴と学習スタイルの多様化と基礎学習忌避、マニュアル主義、過程軽視、結果重視などへの対応を迫られている。

そこで本学は、この「プロジェクトデザイン」教育をより充実したものとするために、1年次春学期を学習適応期間ととらえて、「技術者入門」と「修学基礎」を中心に据え「大学教育適応支援促進科目群」を集中的に配置した教育体制を採用、実践している。この体制は実質化されたアドバイザー制度との連携、

教育効果の測定と評価の検討、FD・SD活動、ポートフォリオシステムの構築などに支えられて初めて有効に機能する。

今回は本学のこのような取り組みを紹介することによって、特に工科系大学における初年次教育の新たな展開を考えるきっかけとしたい。

なお紙幅の関係で、重要でありながら本予稿で紹介を省略している科目や事項がある。これらについてはラウンドテーブルで資料を用いながら紹介したい。また科目名称等は実施当時のものであり、現在では変更されている場合がある。

2. 本学における初年次教育の歩みと概要

本学は1969年度から、合宿研修を通して共同・規律・礼儀やチームワークについて体験する科目を設けており、現在も1～3年次生の必修科目「人間と自然ⅠⅡⅢ」として運営している。また通年の「フレッシュマンセミナー」や図書情報の収集や整理を学習する「図書情報技術」を開講し、初年次教育の先駆けとも言える学習プログラムを展開してきた。

1995年の3学期制（春・秋・冬学期）採用に際して、初年次教育（当時は導入教育と呼称）の本格的な導入を開始し、従来の「フレッシュマンセミナー」と「図書情報技術」を、1年次春学期の「フレッシュマンセミナー」

(1 単位), 「修学基礎能力演習」(2 単位) に再編した。前者は入学直後のオリエンテーションとしての性格が強く, 後者は学生が論理的なリサーチペーパーの作成する能力とプレゼンテーション技法を身に付けるものであった。同時に「人間と自然 I」(1 単位) と「自己啓発セミナー」(1 単位) も開講した。さらに専門課程への導入科目として, 「数理工統合 I」(4 単位) 「工学基礎実験 I」(1 単位) 「コンピュータ基礎演習」(3 単位) も春学期に集中配当した。

2004 年度には修学基礎教育課程・外国語教育課程・工学基礎教育課程・工学基礎実技教育課程の 4 課程からなる基礎教育部を新設し, 現行の初年次教育体制が確立された。

ところで川島によると, 初年次教育の学習内容は, ①スタディ・スキル(レポート作成, 図書館の利用法, 文章表現, プレゼンテーションなど), ②スチューデント・スキル(大学生に求められる一般常識や態度の涵養など), ③オリエンテーションやガイダンス, ④専門教育への導入, ⑤教養ゼミや総合演習, ⑥情報リテラシー(コンピュータリテラシー, 情報処理, ネット利用の方法とリスクなど), ⑦自校教育, ⑧キャリアデザイン, の 8 項目に分類できるという¹⁾。

本学の, 修学基礎教育課程に属する初年次教育関係必修科目「修学基礎 I II III」(1 単位×3), 「人間と自然 I」(1 単位), 「進路ガイド基礎」(1 単位), 「技術者入門 I II III」(1 単位×3) は, 以下の共通教育目標によって運営されている。(「人間と自然」を除く)

- 1) 学内外の基本的ルールを理解し, 生活スタイルを確立することによって, 社会の構成員としての自覚と社会ルールを遵守できる基礎的能力を育成する。(②③⑦)
- 2) 本学の教育課程, および「自己形成」「自己啓発」の一環としての自主活動を理解して修学目標を立案し, その実践を通して, 自学自習の習慣を身に付ける。(①②③)

3) 自己の所属する学部・学系・学科に関する産業界の動向・求められる技術者像・就職環境を把握して, 将来の進路を展望し, 自らの進むべき方向を計画する。(④⑧)

4) 日常の問題や社会の動きおよび特定の課題(工学関係に限定しない)について, 自己見解やチーム見解をまとめ, 口頭や日本語の文章で表現できる基礎的能力を育成する。(①⑤⑥)

末尾の○囲み数字は, 川島による学習内容分類に該当するが, ここからわかるように, これらの科目によって初年次教育の学習分類のすべてが実施されるだけでなく, 「大学教育適応支援促進科目群」として本学が提唱する「人間力」の育成を担い, 本学建学綱領にある「人間形成」や, 経済産業省が示す「社会人基礎力」実践に沿うものとなっている。

さらに初年次教育の学習分類④⑥を補うものとして, 工学基礎教育課程・工学実技教育課程では 1995 年以来, 秋学期以降に「数理工統合 II III」(4 単位×2), 「基礎実験 II」(1 単位), 「コンピュータ演習」(2 単位) を開講し, また新たに図形表現の基本的技法を修得する「工学基礎ドローイング」(2 単位) を春学期に設けた。(いずれも必修科目)

このように本学の初年次教育は, それぞれ独立した科目によって運営されていること, そして必修科目として展開されていることに特色がある。

3. 「修学基礎 I II III」

「修学基礎 I II III」(春・秋・冬学期) は本学初年次教育の土台を担う科目であり, 「修学ポートフォリオ」を活用して, 通年で学生の修学を指導している。前身は既述の「フレッシュマンセミナー」であるが, そこで身に付けたはずの修学・生活姿勢が, 夏期休暇明けの秋学期に崩れる学生が 2002 年頃から目立つようになった。そこでその対策として, 「フレッシュマンセミナー」と既述の「修学基礎

能力演習」を再編し、建学綱領「人間形成」を柱とする教育プログラムを開発して、通年授業で実践することにした。

「修学基礎ⅠⅡⅢ」の学習目標は、①本学の学生として求められる学習や生活に取り組む態度や方法を体験する、②自己実現を目指した自主的な学習計画を設計し、実行する姿勢を身に付ける、③活動と行動の基準や日本語表現能力を身に付けたうえで、それらを実践する、の3項目である。(教育目標の1)2)4)に対応)

「修学基礎ⅠⅡⅢ」の内容はまず、自学自習の姿勢および生活スタイルを確立し、自己管理能力を高めるために「修学ポートフォリオ」(後述)を作成すること、第二に学長をはじめとする各種講話、科目担当教員による講義・演習(図書館利用法、グループ討議、プレゼンテーション)、日本語表現(レポート作成方法、プレゼンテーション技法、小論文コンテスト、ライティングセンターによるレポート添削)など、実験・実技系を除いた各種授業スタイルを一通り体験し、その基礎力を養うこと、第三にキャンパスラリー、LC(図書館)ツアー、バーベキューパーティー企画、研究室訪問、グループ発表の準備活動などの課外活動によってチームワーク・コラボレーション能力を育成し、これら3分野を通して量的な日本語表現方法(レポート作成)を体験すること、そして第四に「修学ポートフォリオ」にもとづく最低年間2回(入学直後と1月下旬)の個人面談の実施である。このように本科目の本質は新入学生がスチューデント・スキルを身に付けることにある。

「修学基礎ⅠⅡⅢ」の教育手段の特徴は、「修学ポートフォリオ(Web)」を活用した「1週間の行動履歴」、「各学期の達成度自己評価」、および「各学年の達成度評価ポートフォリオレポート」の作成である。初年次は学生にとって主体性をもった人物に育つための準備作業期間であり、自己の夢や目的にむけて自ら

キャンパスライフの設計ができる能力(目的指向型学習スタイル・自己管理能力)を養うことが求められる。そのツールとして採用したのがこのポートフォリオであり、学生が自ら作成する「第二学籍簿」といえよう。

「各学期の達成度自己評価」は、各学期末に①「学生の行動目標」の達成度とその理由)、②全履修科目の修学状況(成績、課題提出、出席など)の反省やその改善方法、③日常生活状況全般(課外活動、アルバイト、病気・怪我など)について満足していること、感想、反省や改善方法などを入力し提出する。

2007年度から運用を開始した「1年次の達成度評価ポートフォリオレポート」は年度末報告書とでもいうべきもので、①今年度の目標と達成度自己評価、②今年度の修学・生活状況の反省、およびその改善方法、③希望進路とその実現に向けて実際にとった行動・成果および展望、④「KIT人間力」に示された5つの能力に対する達成度自己評価、⑤次年度の目標とこれを達成するための行動予定、の5項目についてWeb上に入力する。これをもとに2年次の4月、新しい修学アドバイザーとの個人面談において、新年度の計画を相互確認することになる。

「修学基礎ⅠⅡⅢ」については多くの学生がその有益性を認めており、科目の学習目標と「修学ポートフォリオ」作成の意義を理解しているものと判断している。

「修学基礎ⅠⅡⅢ」および「修学ポートフォリオ」の運用開始から5年経過しようとしているが、教育効果については、学生がその活動記録を残すことによって修学・生活の自己管理能力を身に付け、時間管理が上達する、学生と教員との距離が一層近くなることによって、修学指導を要する学生の早期発見にも有効である、自己表現力が苦手な学生にとって、短文であっても繰り返し自己点検としての文章作成を続け、さらに教員のコメントや添削が施されることで、その能力の向上が期

待できる、そして何よりも、学生が自分の夢や目標に近づくための自己認識・自己再発見となっている、と考えている。

「修学基礎ⅠⅡⅢ」の担当教員は主として人文社会科学および生涯スポーツ系の教員である。修学アドバイザーを兼務しており、1年間を通した学生指導（修学と生活）に力点を置き、学生の「自立と自律」を促しつつ、修学意欲を向上させることが求められる。そのため出席と提出物については特に厳しく、問題のある学生には迅速な指導を行っている。

教員の負担は極めて大きい、大学生活における心構えや人間としての社会常識の体得が、1年次に不可欠であるとの共通理解のもとに、若手教員を中心としたWGによって積極的、組織的な運営が立案・実践されている。

4. 「技術者入門ⅠⅡⅢ」

「技術者入門ⅠⅡⅢ」は、春・秋・冬学期にわたり連続する科目で、技術者として社会に進む学生のために、①国際化した社会で活躍する技術者像を学び、自らが行動する技術者となるための心構えや使命感を培う、②そのために、社会の動きに関心をもつ習慣を身に付け、国内外の状況に対して自ら考え判断する力を養う、という学習・教育目標を掲げている。（教育目標の1）3）4）に対応）

本科目の特徴はまず、担当教員全員が事業化や経営に携わった経験を持つ産業界出身の技術者であること、またその専門分野が多様であり、企業経験が十二分に反映された構成となっていることである。

第二の特徴は、社会の出来事に興味を持つために新聞を読む習慣と、記事の要点を簡潔な文章で第三者に伝える能力を身に付けることを目的とした、毎回の「週間レポート」である。教員がコメントと採点を付し翌週返却することによって、学生はその週のレポート作成上の注意点として活用できる。

第三の特徴は、各学期の課題レポート、週

間レポート、授業アンケートの達成度理由などすべてを「自己評価レポートポートフォリオ」に登録することで、継続的な自己評価とその活用を狙っていることである。以上のように本科目は、社会人・技術者となる準備を意識した科目として様々な配慮がなされており、1年次生にとっての社会人基礎教育になっている。

5. ポートフォリオの全学的展開

本学では現在、本稿で紹介した「修学ポートフォリオ」のほか「キャリアポートフォリオ」「自己評価レポートポートフォリオ」「プロジェクトデザイン・工学設計ポートフォリオ」が稼働しており、これらをまとめて「KITポートフォリオシステム」と称している。

学生は「KITポートフォリオシステム」を活用することによって、あまり意識せず自然にPDCAサイクルを回す習慣を身に付け、その積み重ねによって、本学の教育目標である「自ら考え行動する技術者の育成」に近づくことになる。これを自己成長型教育プログラム「ACROKNOWLPROGRAM」と称している。

多くの学生にとって大学は最後の教育機会の場であり、大学には入学を許可した学生を社会に貢献できる人物として送り出す使命がある。そのためには1年次の修学・生活指導が重要であることは自明で、学生の大学生活への適応を直接・間接的に支援し、上級学年に導かなければならない。

そしてこのことが、学生の定着率向上、退学防止策、ひいては大学の経営戦略に直結するものと確信する。

参考文献

- 1) 川島啓二「初年次教育の展開とGP事業」、『大学と学生』、No. 528, 2008, pp. 24-30.

多様な学生に対応する必修科目の在り方と教育プログラム

【企画者】 奥田雅信 (大手前大学)

【司会者】 福井愛美 (大手前大学)

【報告者】 奥田雅信 (大手前大学) 本田直也 (大手前大学)

石毛 弓 (大手前大学) 山下真知子 (大手前大学)

1. はじめに

大学全入時代を迎え、さまざまな意欲・学力を持つ入学生に対して、学力基盤を形成する初年次必修科目の在り方がいま問われている。また、そのための組織的・体系的教育プログラムの構築が大学にとって緊要の課題となっている[1]。

多様な学力の学生を指導する必修科目では、一律の学習内容を課す従来型プログラムの転換が必要である。つまり学力に課題のある学生が個に応じた十分な指導や補充指導を受け、習熟度の高い学生が発展的学習を十全に行うことのできるプログラムへの質的転換である。本稿は、本学での実践を紹介することで、この課題への一助となることを目標とする。

2. 大手前大学における試み

2-1 ベーシック必修4科目

上記の問題意識を受けて、本学では、初年次にベーシック必修4科目「英語表現」「情報活用」「日本語表現」「フレッシュマンセミナー(FS)」を設定している。いずれも少人数制クラスで、最初の3科目では基礎学力の向上を目標とする[2]。4つ目のFSは、これらの科目を補完する形での、①学びの動機づけ、②「対人関係」での適応、③「学習面」での適応などを目標とする担任クラスである。本学の初年次教育は、この4科目が連携し、相互補完しあう形で展開している。

2-2 教育目的・目標の明確化

「英語表現」「情報活用」「日本語表現」で

は、学期末に受験する検定試験での合格、および領域・観点別に設定した到達目標の達成を目指す。またFSは、少人数クラスでの活動と大人数による全体プログラムの2つで構成。初年次教育としての年間を通したねらいは全体プログラムに設定配置し、少人数プログラムは主として個別のケアやサポート、また少人数でのイベントに割り当てている。

これら必修科目は、1つの枠組み、即ち共通性・同一性を備えつつ、異質性も考慮に入れたプログラムにより構成されている。その試みの一つが3-1の「ターム制」である。

2-3 不安軽減のためのチームケア体制

現在の大学生は、入学までの教育歴、集団経験の有無、個々の心理的発達度合いの差などが大きく、生活状況や心理的背景も多様化している。そのため、基本的な生活習慣や対人不安などの心理的負担を抱えている学生も少なからずいる。そのような学生に対しては、フレッシュマンサポート室を核としたチームケア体制を整えている。

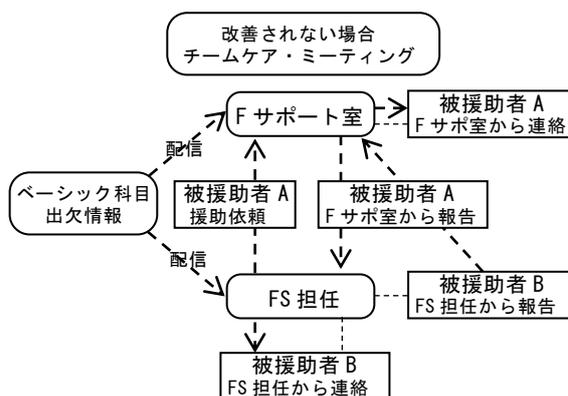


図1 チームケア相關図

3. 学習システム

3-1 ターム制

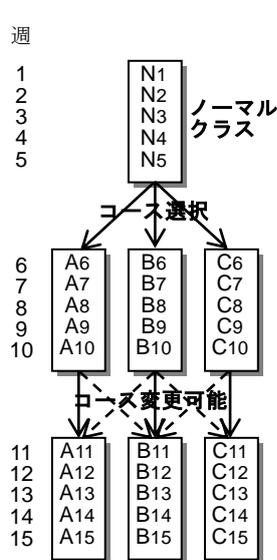


図2 タームとコース

半期 15 週を 5 週ごとに 3 つのタームに分割する。第 1 タームはコース分けをせず一斉指導を行う。4 週目の診断活動を経てコース選択を実施。第 2 タームからは、入学時に習熟度の差が大きい「英語表現」「情報活用」で到達目標別コースを編成する。

各ターム第 5 週は、1~4 週の内容習得が十分な学生とそうでない学生に対して異なる指導を行う。前者には発展的学習課題を与え、さらなる向上を目指させる。後者には補習クラスを複数展開し、毎回そのターム内で確実に学習内容の習得を行わせるようにする。

3-2 到達目標別コース編成

「英語表現」「情報活用」において、到達目標別コース編成を行っている。習熟度別にコースが割り振られるのではなく、学生本人が意欲度に応じてコースを選択することが特徴である。コース選択を通じて自らの学習内容を計画するこのシステムは、学習面にとっても学生の自立にとっても、初年次教育として効果のあるプログラムだといえることができる。

表1 到達目標別コース編成

	目 標	概 要
A	検定試験 上位級合格	積極的な学習 多くの授業外学習
B	検定試験 中位級合格	標準的な学習 継続的学習習慣の定着
C	検定試験に 沿った実力向上	ゆっくり丁寧な学習 反復学習で苦手意識克服

学習内容の習得にスタンプという概念を用いる。習得状況を「○」と「×」の記号で表示、教員側で管理すると共に学生へも公開す

る。スタンプの管理・公開には Web システムを開発。学生は携帯端末またはパソコンから学習状況を確認する。さらに本システムでは、授業に関わる連絡事項の伝達も行っている。

3-3 学習支援

学習支援センターを設置。自習室を毎日開室し、必修科目の担当教員・大学院生がチューターとして学生からの質問を受け付ける。この試みは、授業後に対応することのできない非常勤講師へのフォローにもなっている。

さらに課題採点専門スタッフを配置。教員の経験や力量に依らない客観的・統一的な規準での到達度の評価が可能となっている。

3-4 学習成果

各科目の 2008 年 7 月末の成果は以下の通り。【情報活用】「日本語ワープロ技能標準試験」3 級を実施。A コース 99.3%、B コース 92.2%、C コース 41.1%が合格。【英語表現】G-TELP を実施。本学平均は 169.0 点（全国平均 146.8 点）。【日本語表現】学生の半数が「話しことば検定」3 級を受験。82.1%が合格。もう半数が「作文／小論文検定」4~6 級を受験。合わせて 99%が合格。

4. おわりに

本学の初年次教育の特徴は、学生が学習目標とその達成度を確認し、さらに次の学習・履修計画を立て自己管理をするところにある。この取り組みは、我が国の大学生によく見られる、学習・目的意識が低く受身の姿勢で学習しがちな学生に対して、自己管理能力を涵養する目的を持つものである。

春学期の成果を踏まえ、秋学期また 2009 年度に向け、教員同士の研修・討論を重ねる予定である。大手前大学初年次教育のさらなる改良と成果に取り組んでゆく所存である。

参考文献

[1] 遠海友紀, 村上正行, 久保田真弓: “初年次教育における教員の授業設計と学生への影響”, 日本教育工学会第 24 回全国大会講演論文集, 2008, pp.465-466
 [2] 本田直也, “多様化する学生への大学情報教育”, 日本教育工学会第 24 回全国大会講演論文集, 2008, pp.201-202

初年次教育の効果をどのように測るか

—量的・質的アプローチの現状と課題—

- 【企画・司会】 小島佐恵子（北里大学）
 【報告】 山田剛史（島根大学）
 笹金光徳（高千穂大学）
 【指定討論】 佐藤広志（関西国際大学）
 小島佐恵子（北里大学）

1. 企画趣旨

初年次教育に取り組む誰もが直面する課題の一つに、自身の実践が学生の学びにいかなる効果をもたらしているか、そしてそれをどのように測定するかということがある。

本ラウンドテーブルでは、この効果の測定に焦点を当て、2つの事例を基に量的・質的アプローチの課題を探り、その最適解と今後の可能性について、参加者ととも議論することを目的とする。

学生の成長を知る具体的な手段としては、定量的な学生調査が代表的である。経験や態度、価値観等の経年変化や授業満足度、学習スキルの獲得度等を見るものである。さらに、このような定量的手法に加え、学生自身の目標管理が可能なポートフォリオ等の定量的手法も多く活用されている。

そこで、まずこれらに代表される手法の活用方法を島根大学と高千穂大学の例に学び、実際の取り組みから見える課題を明らかにする。そして、課題に対して具体的にどのような解決策が考えられるか、より良い効果測定を行うためにはどのようなデータや手法との組み合わせが可能か、どのような考え方や視点が必要か等について、フロアの参加者ととも考えていきたい。（小島）

2. 報告①: 初年次教育の授業デザインと効果の最適解を探求する—量的アプローチから

初年次教育の効果を一律に評価することは難しい。第1に、学生が有する広義の学力の高低、それを踏まえて授業実施主体が想定する目標（スキルの習得、専門教育への橋渡し等）、そしてその

基盤となる学問分野（教養/専門）の差異といった背景文脈の多様性を考慮しなければならないという点。第2に、先述の定量評価や定性評価に加え、「本当に効果があったのか」をメタ的に捉えなければならないという点、評価の多次元性あるいは汎用性の問題である。さらにその効果の汎用性をどのような指標で捉えるのかという問題も存在する。本当に初年次教育の授業もしくは授業群を通じて培われた知識・態度・技能が、他の授業や高年次に転化されるものなのか。こうした視点を意識しながら実践と知見の蓄積を行っていく必要がある。本報告はそこに向けた試行である。

本報告では、筆者の所属する教育開発センターが、全部局での初年次教育プログラム導入を推進するために実施した2つの異なる目的（顕在的 or 潜在的）・内容（スキルベース or 知識ベース）・形態（協調学習）で構成される初年次教育授業を対象とする（授業の計画・実施・評価は同僚の森氏との Team Teaching 方式で行っている）。具体的には、筆者が授業担当・責任者として全学部1年生を対象に行った共通教養科目（「現代大学論—大学を知り、大学で学ぶ—」「スタートアップセミナー」（いずれも前期・半期開講））で、2008年度を受講生は前者が37名、後者が22名であった。両授業に対して、授業開始時と授業終了時に同種のアンケート（大別すると、入学形態（不本意か否か）に関する項目、授業観・学習観と学習行動に関する31項目、アカデミック&ソーシャルスキルに関する18項目の内容で構成）を実施し、時系列の

縦断比較（1次分析）と授業間の横断比較（2次分析）を行う。そして、プレテストの結果を元にグループ構成してラーニング・コミュニティ形式で行ったことによる上記量的指標の差異を検討する（3次分析）。なお、本報告（量的調査）の限界については、定性的観点に焦点を当てた午後の森・山田の報告の中で補う。その上で、量的手法による効果測定の効果と限界、今後の展開の可能性について問題提起したいと考えている。（山田）

3. 報告②:全学的な初年次教育を通して

本報告では、週1コマ(90分)の全学必修通年科目「ゼミⅠ」とその担任によるアドバイザー制を中心として展開されている高千穂大学の初年次教育について、評価・効果という側面を中心に、その現状を紹介する。

本学の初年次教育では、①大学へのスムーズな接続、②スタディ・スキルの獲得、③課題探求型学習の実践、④キャリア意識の醸成、という4つの目的にそった到達目標に対しバランス良く取り組むことによって学生自身の「気づき」(自己認識)を喚起しよう、という基本コンセプトに基づいて、一年間を通じさまざまな授業内容や施策が展開されている。入学直後のフレッシュャーズオリエンテーション(一泊研修)は、目的①を主眼として実施される。通常授業では、春学期は「読む・書く・聴く・話す」といった基本的な目的②が中心である。秋学期の授業では、さらにこれらを発展・活用することによる目的③が中心的授業内容となっている。また、目的④については、春学期に行われるキャリアアセスメントとそのフォローアップの実施、一般教養力増進のための反復テスト(=ガンバレ高千穂)の授業内での実施が中心である。さらに、担任との授業内でのかかわりやアドバイザーとしての面談を通して、4つの目的への補強とこれらを統合して得られる「気づき」への喚起がなされている。また、アドバイザー制の下で学生自身の目標の明確化と自己管理能力の向上を支援するために、「高千穂マスタープラン」と「学生生活目標管理シート」からなる一種のポートフォリオシステムを導入し、活用している。

以上のように概観される取組の各パーツがいかに効果的に機能し、全体がどの程度初年次教育プログラムとして有効に行われているかを検証するには、これによって個々の学生が入学時に比べ目的①～④をどの程度達成し、成長を遂げたか、ということを確認できればよいのであるが、現実には容易ではない。

ゼミⅠの成績は、授業への取組姿勢と担任が課した課題の評価を30%、出席点を40%、全クラス共通の課題の点数を20%、ガンバレ高千穂への取組を10%として総合的に評価することがシラバスに明記されており、「初年次教育プログラムによる成長度」というよりは、各学生の取組姿勢と課題提出時点での能力を強く反映する。確かに、目的②や③の効果は、アチーブメントテストや研究発表の評価シート等により、ある程度定量的に測定することが可能であるが、目的①と④に対する成果を定量化することは難しい。また、ゼミⅠで掲げられている授業目標の多くは、大学4年間で継続的に完成度を高めるべきものであり、1年終了時に如実な効果が現れなければ、安易に「内容・方法に問題あり」と断定するのは早計である。

他方、目標管理シートでは、「自ら目標を設定(P)、行動(D)し自己評価・反省(C)、目標の修正(A)」というサイクルを繰り返す。担任はアドバイザーとして、振り返り時(C→A)にコメントを寄せるものの、学生の記述内容が直接成績評価に反映される仕組みにはなっていない。当日は、目標管理シートから得られる情報も含め、初年次教育の効果を検証するための手がかりについて考えたいと思う。
(笹金)

4. 議論に向けて

効果測定の難しさは、体験者なら誰しも痛感するところである。学習者の初期条件の違い、効果発現時機の違い、効果の持続性、評価者の視点の多様性等、問題を錯綜させる要因には事欠かない。これらをどのように整理し、日々の実践をどう意味づけするか、可能な限り多様な観点に目配せしつつ、議論を深めたいと思う。(佐藤)

初年次教育における教職協働の在り方を探る

オリエンテーション行事とキャリア開発支援の事例を中心に

【企画者】足立 寛 (立教大学)

【司会者】足立 寛 (立教大学)

【報告者】佐藤一宏 (立教大学)

伊藤文男 (武蔵野大学)

職員も積極的に関わることでより良い成果が期待できる初年次教育の取り組みとしては、オリエンテーション行事のようなイベント型の取り組み、そしてキャリア開発支援を目的とした授業展開型の取り組みが考えられる。

前者のオリエンテーション行事は、正課としている大学も一部には見受けられるが、多くの大学では、正課外の重要な取り組みとして実施している。

一方、後者のキャリア開発支援は、正課として学部が中心となって展開している場合とキャリアセンターなどが中心となって正課外として展開している場合の両方のケースが見受けられる。

そこで今回、これらのオリエンテーション行事とキャリア開発支援の実践事例の発表とその後のディスカッションを通して、参加者と教職協働の在り方を模索したいと考えている。前者については、立教大学学生課課長の佐藤一宏氏に、後者については武蔵野大学キャリア開発課課長の伊藤文男氏に発表をお願いした。以下に両氏の発表要旨を紹介する。

(佐藤一宏氏の発表要旨)

日本の大学の多くの新入生は、思春期から青年期前期と言われる時期を大学で過ごすことになる。この時期は、自由に試行錯誤をしながらいろいろなことを体験し、主体性や自主性を身につけていく時期と言われてきたが、受験や社会の変容をはじめとするさまざまな

要因から、若者の社会性や対人関係コミュニケーションといった人間としての発達課題が先送りにされ、大学入学前に主体性を確立することはなかなか困難な状況になってきている。

このような状況の中で、「高校から大学への円滑な移行」は、いまや多くの大学にとっての課題となっていると言える。大学生の多様化が進み、高校までの受身型の学びから脱しきれない学生や、大学に居場所を見い出せない学生が増えてきている。その中で、高校までの学習への姿勢や学校生活の過ごし方から、学生たち自身が変わっていくことを支援する必要性が一層高まってきていると言える。

立教大学ではこれまでも正課教育を中心にレポート・論文の書き方や文献検索の方法といった「スタディ・スキル」の育成や、基礎的知識・技能の育成といった専門教育への橋渡しを目的とした「導入教育」を提供してきた。また、建学の精神を伝えるチャペルガイダンスや学生生活に関するガイダンスなどは正課外教育を担う部局がそれぞれに実施してきた。

しかし、学生の変化に伴う現代的課題に対応するためには、大学生に求められる一般常識や態度などの「スチューデント・スキル」の育成や大学生活への動機付け、アイデンティティ形成をも組み込んだ教育プログラムを正課・正課外教育の中で総合的に編成し、展開していくことが必要だとの気運が事務局を

中心に高まってきた。その流れを受けて、2005年度から全学的な組織で「新入生オリエンテーション行事」を見直し、「初年次教育」の要素も含めながら再構築し、実践してきたが、今年度で3年間が経過した。

今回は、「立教大学新入生オリエンテーション行事」について、オリエンテーション委員会の取り組みと特色、内容、今後の展望などについて報告させていただく予定である。

(伊藤文男氏の発表要旨)

1. はじめに

2000年度、武蔵野大学は正課の「キャリア開発科目群」(以下、キャリア科目)、「資格取得対策講座」、「就職支援プログラム」の三本柱によって、学生のキャリア開発を支援する取組「キャリア開発プロジェクト」を開始した。その後、2科目からスタートしたキャリア科目を、2003年度には10科目に増加し体系化を図り、当年度の文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム」に採択された。さらに、2007年度には、「専任教員によるキャリア教育」で「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」(以下、現代GP)に採択されるに至った。

当ラウンドテーブルでは、特にキャリア科目の推移と変遷において職員がどのような役割を果たしてきたのか、について報告する。同時に、初年次教育におけるキャリア科目の役割についても言及する。

2. キャリア科目の推移と変遷への事務職員の関わり

キャリア科目は、教養教育担当の責任者である教員、1998年度新設学部の学部長のそれぞれの必要性に基づいて、2000年度に外部講師を中心に開講された。事務職員が、キャリア科目に関わり始めたのは、2003年度の体系化の提案からである。当時、事務職員のアドホックなワーキンググループは、魅力ある大学作りを目指し、エンrollmentマネジメントマネジメ

ント実施を検討していた。そこで、学生を客観的に理解するため、適性検査、意識調査、就職状況調査などの結果を分析し、学部学科の強みと弱みと必要な対策を纏め上げた。その一部に、既存の科目に外部講師による新設科目を加えたキャリア科目の体系化があり、いくつもの会議を経て正式決定をみた。

その後事務職員が関わったのは、キャリア科目の効果検証方法の開発・実施・分析である。2003～2005年度にかけて授業後アンケートを実施し、その分析に基づいて、2006年度以降のキャリア科目のあるべき方向性を修正し、知識から「社会的強み」の獲得に重点を移すこととした。そして、「社会的強み」の獲得に効果的な授業方法を開発するため、6タイプの授業形態を試行し効果の検証を行った。

その結果、重要なのは、教材の選び方、テーマ設定の仕方、授業方法の工夫であり、専門分野の異なる専任教員でもキャリア科目は担当できるのではないかと、さらに専任教員が担当すれば、学科科目(専門科目)とキャリア教育を結びつけることが可能となるのではないかと結論となった。それが、2007年度の「専任教員によるキャリア教育」の取組となり、現代GPの採択へとつながった。現在この取組で事務職員は、外部講師、専任教員と共に研究会を立ち上げ、キャリア教育のテキストと指導要領の作成に取り組んでいる。

3. まとめ

中央教育審議会大学分科会の「審議のまとめ」(平成20年3月25日)では、学士課程で身につけさせるべき「学士力」について指摘されている。キャリア教育とは何か、キャリア教育は学士課程にどう位置づけられるのか。各大学の学部構成や教育理念によって捉え方は様々であり、その捉え方によって事務職員の役割も変わるだろう。その中で、川嶋(2006)の「キャリア教育」とは「自立・自律した学習者」の育成だという考え方は、重要な指摘であろう。

自由研究発表

自由研究発表1

会場：大学9号館 503

司会：岩井 洋(関西国際大学)

発表者名	所属	題目
永峯卓哉	長崎県立大学シーボルト校	看護技術教育における協同学習実践の試み
溝手朝子	山口県立大学	ESD基盤づくりとしての初年次教育 (環境と健康をテーマに培う学生としての学習・生活基盤)
村松真千子	帝京大学	看護学生の入学志望動機に関する研究の現況 —1998年から2007年の10年間の文献を検討して—
甲斐信好	拓殖大学	「今どきの若者」にどう「政治」を教えるか —『プレステップ政治学』の試みから
徳本弘子 ○ 添田啓子 工藤里香 関根 正 國澤尚子 丸岡 弘 佐藤雄二	埼玉県立大学 埼玉県立大学 埼玉県立大学 埼玉県立大学 埼玉県立大学 埼玉県立大学 埼玉県立大学	学習スキル修得をめざす埼玉県立大学の初年次教育 —PBLテュートリアル学習過程に注目して
船倉武夫	千葉科学大学	大学における防災教育のかたちづくり ～教養特別講義(防災)のアンケートをもとにして～
小畑力人	和歌山大学	和歌山大学観光学部の初年次教育 —基礎演習とピアサポーター <補遺>教養基礎科目「学生生活の危機管理」の開講

※ 発表者欄に○印がない場合は記載者全員が口頭発表をし、○印がある場合には印のある者のみが口頭発表をします。

看護技術教育における協同学習実践の試み

【発表者】○永峯卓哉（長崎県立大学シーボルト校）
安永 悟（久留米大学）

【目的】

基礎看護技術教育は大学1年次から開講される科目であり、大学での看護基礎教育における導入教育の役割を担っている。

看護基礎教育では、専門的知識を基に対象の状況を的確に判断し、常に変化する臨床状況の中で「技」を遂行する能力を学ぶ。

この看護技術遂行能力を育成するために、従来、教員中心の一方向的な技術教育が主流であった。この方法では技術の手続き的側面はともかく、技術の背後にある理論や考え方について学生が主体的に吟味する機会が絶対的に不足しており、論理的思考に基づく看護技術の遂行能力の育成に至っていない。結果として、刻々と変化する看護対象者の状況に応じた適切な看護技術の実践が困難になることも多い。そこで本研究では、学習内容の基礎基本の習得のみならず、実生活の場面に活用できる知識や技術の習得に対して効果が認められている協同学習を看護技術教育に取り入れ、その効果を検討した。また、看護技術教育が、看護の導入教育であるため、初年次教育の視点からも考察した。

【方法】

1. 対象：A大学看護学科の平成18年度入学生62人、平成19年度入学生63人を対象として協同学習を実施した。
2. 科目の概要：基礎看護技術の科目は、1年次後期の『看護の技術Ⅰ・Ⅱ』（週に3コマ）、2年次前期の『看護の技術Ⅲ・Ⅳ』（週に3コマ）から構成され、講義形式と技術演習の組み合わせで、看護基礎技術の習得を目指している。それらの科目のうち、協同学習を実施したのは、18年度生は、2年次前

期『看護の技術Ⅲ・Ⅳ』、19年度生は1年次後期『看護の技術Ⅰ・Ⅱ』、2年次前期『看護の技術Ⅲ・Ⅳ』である。

3. 授業の実際：講義形式の授業と技術演習の両方をすべてグループ学習とした。授業時は必ずグループで着席し、基本はシンク=ペア=シェア、ラウンド=ロビン、ジグソーなどの協同学習の手法を取り入れた授業を行った。その際、必ず事前学習を課し、個人学習と集団学習を組み合わせた。
4. グループ分け：1グループ3～4人になるように、機械的に16グループに振り分けた。半期はグループを固定した。
5. 研究方法：(1)担当教員による看護技術の評価と(2)協同学習の基礎をなすスキルや認識の調査を実施した。(2)に関しては科目の開始時、中間、終了後にディスカッション=スキル(7件法,4因子:安永ら,1998)、協同の認識(5件法,3因子:長濱ら,印刷中)、思考動機(5件法,1因子:安永ら,1999)を測定した。
6. 分析方法：18年度生と19年度生を比較検討し、協同学習と初年次教育の観点から分析する。それぞれの調査票について対象者の回答を因子ごとに点数化し、分析した。検定は、t検定および対応のあるt検定を行い、危険率5%とした。

なお、分析にあたっては、すべてのデータがえられた18年度生54人、19年度生53人の計107人を分析対象者とした。

7. 倫理的配慮：学生には事前に研究の趣旨、任意性および調査票の回答内容が成績には一切影響しないことを説明し、同意を得た。

【結果】

1. 技術の成績（表1）

科目の評価をABCの評定別および平均点で、表1に示した。18年度生の看護の技術Ⅲの成績がもっとも高く、19年度生の看護の技術Ⅰがもっとも低かった。

表1 成績分布

	H18年度生		H19年度生			
	技術Ⅲ	技術Ⅳ	技術Ⅰ	技術Ⅱ	技術Ⅲ	技術Ⅳ
A	44	23	12	19	27	15
B	16	31	30	34	19	41
C	1	7	20	9	15	5
D	1	1	2	2	3	3
合計	62	62	64	64	64	64
平均点	79.8	77.0	72.7	76.5	76.8	76.2

2. 調査票の結果（表2）

ディスカッション=スキル、協同の認識、思考動機について、因子別の点数を表2に示した。18年度生の2年次前期では、すべての因子で、授業前後の点数に有意な差があった。

表2 調査票の結果

平成18年度生	1年次後期 看護の技術Ⅰ・Ⅱ		2年次前期 看護の技術Ⅲ・Ⅳ	
	前	後	前	後
場の進行と対処			3.65	4.19 **
積極的関与と自己主張			4.11	4.66 **
他者への配慮と理解			5.02	5.37 **
雰囲気づくり			4.09	4.45 **
利得因子			4.22	4.52 **
損失因子			2.85	2.47 **
不公平感因子			1.83	1.63 **
思考動機合計			3.02	3.14 **

平成19年度生	1年次後期 看護の技術Ⅰ・Ⅱ		2年次前期 看護の技術Ⅲ・Ⅳ	
	前	後	前	後
場の進行と対処	4.09	4.02 ns	4.06	4.11 ns
積極的関与と自己主張	4.52	4.52 ns	4.49	4.59 ns
他者への配慮と理解	5.16	5.26 ns	5.23	5.32 ns
雰囲気づくり	4.45	4.31 ns	4.44	4.48 ns
利得因子	4.36	4.39 ns	4.35	4.39 ns
損失因子	2.55	2.88 **	2.82	2.84 ns
不公平感因子	1.70	1.79 ns	1.82	1.83 ns
思考動機合計	3.02	2.94 ns	2.95	2.93 ns

注) ** P<0.01

18年度生の2年次前期と19年度生の1年次前期の授業開始前の点数を比較すると、「場の進行と対処」($p<.01$)、「積極的関与と自己主張」($p<.05$)、「雰囲気作り」($p<.05$)、「損失因子」($p<.01$)に有意な差があった。すべて19年度生が高かった。

また18年度生の2年次前期と19年度生の2年次前期の授業開始前の点数を比較すると、「場の進行と対処」($p<0.01$)、「積極的関与と自己主張」($p<0.05$)、「雰囲気作り」($p<0.05$)

で、すべて19年度生が有意に高かった。

3. 学生の感想

授業の最後に学生が協同学習での授業について話し合った結果をまとめた。協同学習の全体的な感想としては、「全員参加できる」「考えを深めることができる」という意見が出た。また協同学習の良い点として、「自分たちで考えて実施できた」「手順だけではなく根拠をもった実践ができた」「互いに教えあうことで、自分が理解できているか確認できた」「主体的に学べた」などの意見が出た。一方悪い点としては、「自分たちが実践した技術が、正しいのか判断できない」「間違っただま習得しているか不安」「緊張感がない」などの意見が出た。

【考察】

18年度生では、2年次前期に、初めて協同学習で学んだ結果、ディスカッションスキルが向上し、協同に対する認識も良好に変化し、成績も高くなったと考える。これらは協同学習による効果といえる。

19年度生では、有意に向上している結果は得られなかったが、ディスカッションスキルが1年次後期の授業開始時点から、平成18年度生と比較して高く、その後も1年間維持されていた。このことは、協同学習によって、これらの能力が維持されたと解釈することもできる。18年度生のディスカッションスキルが、2年次前期の授業開始前に平成19年度生より有意に低かったのは、1年次にもともと持っていたそれらの能力が低下していた可能性が考えられる。しかしその後の2年次前期に実施した協同学習で、積極的に仲間と学びあい、意図的にコミュニケーションを促進させたことで、有意な向上がみられたと考える。

初年次に学生が持っている能力をできるだけ引き出しそれを意識させることで、2年次以降の専門教育ですぐに活用できるよう準備しておくことも、導入教育として重要だと考える。

ESD 基盤づくりとしての初年次教育

(環境と健康をテーマに培う学生としての学習・生活基盤)

【発表者】○溝手朝子 (山口県立大学)

1. はじめに

山口県立大学は3学部5学科、入学定員300名の比較的小規模な大学である(入学者実数は330名)。本学では平成19年度より共通教育機構を設置し、初年次教育科目として全学新入生対象の必修科目「基礎セミナーI,II」(4単位)を開講している。全学の共通テーマとして前期h「環境」、後期は「健康」を設定し、知の醸成と実践活動を目的とした2層構成の授業を展開している。また、学生同士、学生と教員間の意思の疎通を図るため各グループの電子掲示板や全体の声が見えるコミュニケーションボードを活用した。学期末授業評価によると、8割以上の学生が満足しており、レポート作成能力やプレゼンテーション能力のほか、学習意欲の向上もみられた。

2. ESD 基盤としての実践的環境・健康教育

「持続可能な開発のための教育(ESD)」に含まれる領域は多岐にわたる。本学ではキャンパスルーキーが新たな生活をスタートする際に、ESDを念頭に置いた「環境」と「健康」の2大テーマに関するPDCA実践をグループ学習で取り組み、学習基盤と生活基盤の両方を同時に形成するものである。

3. 実施方法

1) 授業構成: ①学習スキル項目は「知へのステップ」(くろしお出版)を参考に、ノートテイキングやライティング、プレゼンテーションスキルを習得させる。また、情報教育との連携を図ることで、各種スキルの実践も同時に行えるように構成している。②グループ学習では学生が馴染みやすい環境と健康をテーマとし、課題発見と問題解決に向けて実践する。その過程でコミュニケーション力や図書館活用法、情報の収集・整理の方法を習得する。実践場面では学

外の諸機関とも連携し立体的な構成としている。

③専門的知識については、講師として各領域の専門家を招き第一線の知見を得る機会を提供している。これにより学生が実践する内容の意義と位置づけを確認できるとともに、発展的取組への契機となるような工夫もしている。

2) 実施体制: 授業プログラムの内容構成を詳細に検討し、時間配分や指導内容等を記載したマニュアルを作成した。教員35名が学生指導にあたる。10名の学生に1名の教員を配置し、1教室で3グループが学習している。教室全員の学生が共通に学習する項目については、教員同士が連携をとって実施するため、授業を通して方法FDの機能が発揮されるように設計した。また、学生同士のグループ内及びグループ間の意見交換を行う時間を設定した。(基礎セミナーIIではグループ内の2~3名の学生が討論する時間として設定している。)

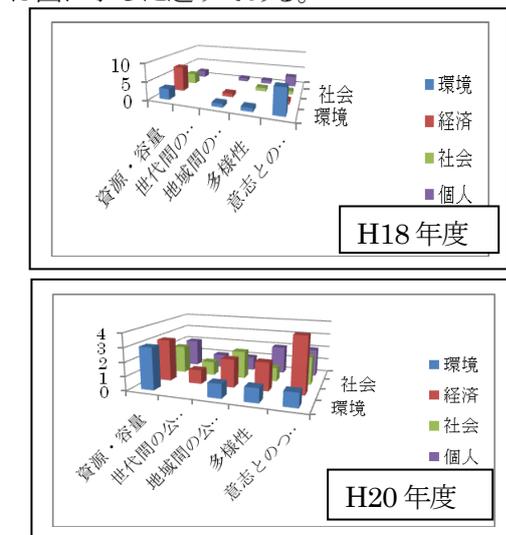
3) 成長度測定(知の醸成シート、レポート評価、グループ評価表、ポートフォリオ): 知の醸成シートにより、学生は履修前と履修後の成長度をレーダーチャートで知ることができる。レポート作成の上達度については、自主学習を促すため予め設定した習得目標を基準に作成するものとした。また、学生指導教員がレポートを返却する際に、よりよいレポート作成のための指導を行っている。グループ評価では、自己評価、学生同士のリーダー評価、指導教員評価の3者の評価を総合している。ポートフォリオは、授業中に振り返り時間を設け、時間外学習を含めた学習の軌跡をみるようにしている。

4) 学生の声の集約(コミュニケーションボードとグループ掲示板): 学生全員へのアナウンスや総括的指導については、掲示板方式のコミュ

ニケーションボードを活用して責任者が行う。個々の授業評価に対するコメントについては、学生指導教員が記載したものを責任者が返信する。グループ内の自由なディスカッションについては、グループ用電子掲示板で行い、学生指導教員も参加してディスカッションを進める。これらの媒体はいずれも責任者が管理している。

5) 学生評価法：マニュアルに評価基準と配点を明記し、それに従って評価を行う。レポート評価については、達成目標を設定し成績評価する。また、ポートフォリオは学期末に回収し、学生指導教員が半期の学習成果を確認する。さらに評価理由（改善点や優れた点）や専門教育への反映法などを記載した評価表添えて返却する際に、個々に面談をし、将来の展開につながる指導を実践している。

6) ESD としての成熟：授業内容の幅の広がり



4. 結果（学生の満足度）

学生の授業評価を解析すると、教員の熱心な指導や誠意(4.37)、授業内での教員の工夫や授業準備(4.10)、学生同士の意見交換(4.25)、成績評価の明確化(4.13)等、いずれも高い評価点となっており、満足度も高い（4.1）ことがわかる。（カッコ内の数値は平均評価点。5点満点）

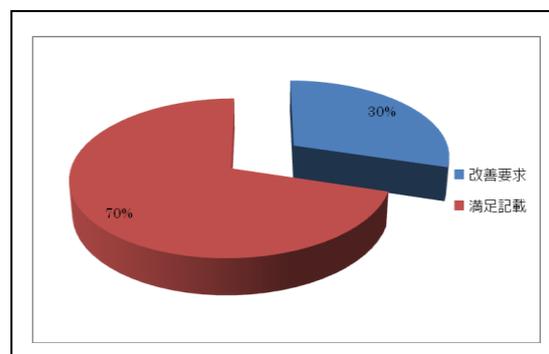


5. 考察と今後の課題

新入生全員が必修4単位の基礎セミナーという位置づけで展開している初年次教育である。共通のテーマで実践し、共通の評価基準を設け、学生同士・教員同士が情報を共有し、改善への影響をしよう仕組みを構築している。教員全員が環境や健康の専門家ではないにも関わらず、授業内容についても年々進化・深化していることが伺える。

一方で、改善すべき点もある。初年次教育の効果を向上させるには、教員の指導能力を上げることが不可欠である。より効果的な授業展開のためのスキル向上努力をどのように認識させるのか、どのように指導すれば学生の能動的学習意欲を高められるのか、一人ひとりにどのように接していくのか等、組織的FDと関連させると共に、ケアを必要とする学生に対する学習支援体制を確立することが重要である。

さらに、学生からは下図のように、特に良かった点（70%）、改善してほしい点（30%）などの意見が出されている。



改善要求の内容については、多くは学生指導教員の理解不足による授業展開の不十分さが原因と思われる。熱心な教員に対して高い評価を与えた学生数から考えるとわずかな教員に対する批判と推察できるが、必修の授業としていることから、この点の改善を図る必要がある。また現在は学期末評価の入力者の特定が不能であるが、システムを改善し当該教員の特定や職能開発を行いつつ、学生に対する継続的学習支援も充実させる方針である。

（本事業は平成19年度現代GP持続可能な社会に繋がる環境教育採択事業である。）

看護学生の入学志望動機に関する研究の現況

—1998年から2007年の10年間の文献を検討して—

【発表者】○村松真千子（帝京大学）

I. 研究目的

看護学生の入学志望動機に関する研究の現況を分析し、今後の課題を検討する。

II. 研究方法

2008年2月15日現在で、医学中央雑誌Web版で過去10年間（1998年次から2007年次）につき、「看護・学校・入学動機」「看護・学校・志望動機」「看護・学生・入学動機」「看護・学生・志望動機」の4つのパターンで検索後、原著論文で絞込みをかけ、重複文献を除外した。この中から看護基礎教育の学生を対象にした文献を選定し、最終的に12件の原著論文を分析の対象とした。分析にあたり、論文発表年次、筆頭研究者の所属、論文掲載誌、研究の種類、研究方法、研究対象、研究目的、研究内容等について分類整理した。

本研究において、「入学志望動機」を、看護学校（看護系大学・看護系短期大学・看護専門学校—以下大学・短期大学・専門学校とする）への入学を志した意思・欲望と定義した。尚、看護基礎教育課程への入学を志す者は、通常看護職になることを志しているの、「入学志望動機」の中に、看護学校選択動機と看護職志望動機も含めて捉えることとした。

尚、対象文献は、所属大学図書館および相互利用制度を通じて合法的に入手した。

III. 結果と考察

1) 論文発表年次と発表件数 99年1件、2001年2件、2002年2件、2003年3件、2005年1件、2006年1件、2007年1件であった。発表件数は、年間1、2件と多くはないが、コンスタントに研究が実施されており、ここ10年間、看護学生の「入学志望動

機」に対して関心が続いていることがわかった。

2) 筆頭研究者の所属(発表時) 大学4名、短期大学(3年課程)5名、専門学校(3年課程)1名、看護教育大学校2名であり、看護教育大学校に所属する学生以外は看護系教員であった。また、看護系大学教員による研究は全て、2001年以降に発表されたものであった。現在看護系大学が増加する状況にあり、今後この傾向は強まるとみられる。

3) 研究の種類 量的研究8件、質的研究2件、量・質併用研究2件であった。

4) 研究方法 自作や先行研究で開発された質問紙を用い、その結果を統計的に分析したもの10件、面接法2件、学生のレポートを分析したもの1件であった。質問紙の自由記載部分、面接の逐語記録、レポートは、KJ法やそれ以外の方法で内容分析が行われていた。従って、看護学生の「入学志望動機」に関する研究は、質問紙を用いて「入学志望動機」を調査し、その結果を統計処理した量的研究が大半を占めていることがわかった。

5) 研究対象 大学、短期大学(3年課程・2年課程)、専門学校(3年課程・2年課程)、准看護専門学校(定時制)に在籍する看護学生に及んでおり、看護基礎教育のほぼ全課程の看護学生が研究対象になっていた。中でも短期大学生(3年課程)は9件の論文で研究対象になっていたが、他方大学生を研究対象にしたものは3件と少なかった。学年別では、上記の全ての教育課程の1年生が研究対象として取り上げられ、かつ准看護専門学校の1年生を除き4月から7月までの入学間もない1年生を対象にしているのが特徴的であった。

また、12件の論文中8件が、1年生を研究対象に加えていた。更に、筆頭研究者が所属する教育機関の看護学生を研究対象にした論文は6件あり、うち4件が1年生を研究対象にしていた。従って、看護学生の「入学志望動機」に関する研究は、看護基礎教育のほぼ全課程の学生を対象にし、その中でも短期大学生や入学間もない1年生に関心が集中し、かつ筆頭研究者の自校の看護学生の「入学志望動機」に関心が注がれていることがわかった。

6) 研究目的 「入学志望動機」に関する解明だけでなく、今後の看護学生の教育に活かすための資料や示唆を得ることを目的に加えた研究が多くみられた(8件)。特に筆頭研究者が所属する教育機関の看護学生を対象にした研究では6件中5件が研究目的の一つに加えており、「入学志望動機」に関する解明が初年次からの看護基礎教育に繋げられる研究の一つとして捉えられていることがわかった。

7) 研究内容 入学志望動機の解明、入学志望動機とその影響要因の解明、入学志望動機と他の変数との関連性の解明、に分類された。

①入学志望動機の解明に関するもの(3件)

3件は研究対象の設定が違い、大学、短期大学(3年課程)、専門学校(3年課程)のそれぞれ1年生を比較検討したものと、准看護学生(1年生と2年生の合同)や保健婦への就業が決定している大学生(4年生)に焦点を絞って調査したものがみられた。大学生は「大学志向」、短期大学生は「学校の魅力」「立地」、専門学校生は「経済的安定(女性の自立)」、准看護学生は「資格・実利」「働きながら学べる」、保健婦への就業が決定している大学生は「大学で看護を学ぶ」「保健婦の資格が得られる」等が特徴的な入学志望動機であった。

②入学志望動機とその影響要因の解明に関するもの(4件) 4件とも筆頭研究者が所属する教育機関(3年課程の短期大学3件と専門学校1件)の1年生を対象にし、かつ自校の教育活動に示唆を得ることを研究の目的の一

つにあげて実施していた。入学志望動機は、「やりがいがある職業」「人のためになりたい(人の役に立つ職業・社会貢献できる職業)」が共通にみられ、また影響要因は、「本人や家族の病気体験や入院体験」「テレビ等のマスメディア」「一日看護体験」「親」が共通にみられた。また動機と影響要因との相関関係をみた研究が1件あり、「社会の役に立ちたい」と「マスメディア」、「経済的自立」と「マスメディア」、「人のためになりたい」と「一日看護体験」等に弱い相関関係が認められた。

③入学志望動機と他の事項との関連性の解明

(5件) 「入学志望動機」との関連性をみた事項は、「入学後の看護学生の職業コミットメント」「入学時における看護に対するイメージ」「入学前の障害者との接触体験」以上が各1件、「入学後の学習や実習への取り組み(学習意欲)」が2件で、大きく分けると職業意識との関連性、入学後の学習状況との関連性について研究が行われていた。「入学志望動機」で内発的動機づけ(あこがれていた職業、人の役に立てる職業だから)がされていた学生は看護のイメージに対して好意度が高く、情緒的職業コミットメントが有意に高い結果が出ていた。他方、「入学志望動機」と入学後の学習状況との関連性について、2件の研究結果は同一の傾向を示さなかった。

8) 今後の課題 大学全入時代突入かといわれる昨今においても看護系大学は増加傾向にある。今後は研究対象を短大生から大学生に移行し、大学生の「入学志望動機」を解明していくことが必要である。また、「入学志望動機」の解明だけにとどまらず、その影響要因との相関関係まで解明し、影響要因への関わりについても検討することが必要である。さらに、入学間もない欠席・休学・退学や、卒業後の早期離職がみられる現状を踏まえると、「入学志望動機」と入学後の学習状況や職業意識との関連性の解明について、引き続き研究を重ねていくことが今後の課題である。

「今どきの若者」にどう「政治」を教えるか

『プレステップ政治学』の試みから

【発表者】○甲斐信好（拓殖大学国際学部）

1、はじめに：問題意識

●謝辞：教育門外漢の妄言

●「今どきの若者」

・大学全入時代の「普通の大学」の苦悩

●「政治」

・政治を教えることは価値観を伴う
 ・政治は「敵」「味方」に峻別される
 ・「歴史観」が無い、「現代史」が教えられていない（「戦後」とはいつのことか、知らない学生がいる）

2、プレステップの試み

●「大学全入時代の普通の大学のテキスト」

●偏差値50前後の大学を変えれば日本は変わる

●編集者との二人三脚、執筆者公募

●わからなければ学生に聞く

・編集者に実際に授業に参加してもらう
 ・「プレステップ」というタイトルも学生からのアドバイスで

3、「これやって何になるの」（意味性）

●なぜ、これを学ぶ必要があるのか

①金が儲かる、得になる（ルールはルールを作る人間に都合よく作られる）

②自分と周りの人が幸せになる（デモクラシーで政治家と有権者は車の両輪）

③面白い、気持ちイイ（物語性）

●最初に何をやるか明示する

●試験問題を入れる

・到達点を明確にする

4、「なんか面白そうじゃん」（物語性）

●アイスブレイキングからはじめる

・開発教育の手法から学ぶ
 ・「授業の前に」「授業の後に」（単なるプロローグ、エピローグではない）

●親近感、個別に語りかける

・ふりかけ効果
 ・授業で出席は必ず名前を呼ぶ
 ・学生を主人公にする
 ・学生のイラストを使用する巻も

●物語性を持たせること

・プレステ、教養小説

●会話文（ただし問題あり）

5、 「読み切れちゃったよ」(達成感)

●わかりやすく書く

- ・盲点：自分の専門ほどわかりやすく書けないもの

- ・「高校生の政経テキストよりやさしい」
- ・小学生からの読者カード

●言い切ること

- ・「比較政治学とは勇気である」(河合秀和)

●読み切れること

6、 フィードバック、問題点

●「見た目がやわらかすぎる」

- ・教員からの反発

●イラスト、構成

- ・学生のプライドを刺激する

●「全入時代のテキストは余計」

- ・学生のコンプレックスを刺激する

●パワーポイントの時代

- ・教科書主義はパワーポイントを使い慣れている先生には苦痛

●インターネットとのコラボレーション

7、 おわりに

●わかりやすいテキスト＝わかりやすい授業の工夫と一緒に

●「今どきの若者」はいいものを持っている

- ・世界で一番「不幸」な日本の若者
- ・アフリカスタディツアーで「先生、生きていくって大変なんだね」と漏らした学生

●「難しいことをやさしく

やさしいことを深く

深いことをおもしろく」(井上ひさし)

【メモ】

甲斐 信好 KAI Nobuyoshi

(e-mail:nkai@ner.takushoku-u.ac.jp)

拓殖大学国際学部

〒193-0985 東京都八王子市館町 815-1

<http://www.fis.takushoku-u.ac.jp>

学習スキル修得をめざす埼玉県立大学の初年次教育

PBL テュートリアル（Tutorial）の学習過程に注目して

【発表者】○徳本弘子 添田啓子 工藤里香 関根 正
 國澤尚子 丸岡 弘 佐藤雄二（埼玉県立大学）

はじめに

本学は、1999年開学時より、大学の理念を実現させる教育方法の一つとして、PBL テュートリアルを取り入れてきた。PBL（Problem-based Learning）テュートリアル（以下PBL テュートリアルとする）は、1969年カナダのMcMaster 大学で取り込まれた方法である。これは、成人教育を基盤に、問題解決学習、少人数グループ学習、個別の学習指導といった方法を組み合わせた教育方法である。

具体的には、提示された事例を、学生が議論しながら問題を抽出し、それを解決していく学習方法である。この学習方法は、学生が議論する過程において、様々な能力（問題解決能力、論理的思考、コミュニケーション技術、自己学習能力等）が獲得される方法として近年多くの医療系大学で取り入れられている（吉田・大西，2004）。

今回の発表では、本学がこの方法を取り入れた経緯、この方法のカリキュラム上の位置づけと運用の実際について説明する。また、この教育方法の精度を高めるため行った、学習スキル修得過程の研究を紹介する。

1. PBL テュートリアル導入の経緯

本学は、看護学科、理学療法学科、作業療法学科、社会福祉学科、健康開発学科の5学科で構成された保健医療福祉学部である。本学の教育理念は、保健医療福祉の連携と統合を实践できる人材の育成を掲げている。保健医療福祉の現場は、複雑な問題状況が絡み合

っている。さらに、近年ますます対象者の個別の問題状況にそった対応が求められている。そのため保健医療福祉現場の問題解決は、一領域の科学を適用しても、解決できない。そのため、他専門領域との学際的な連携が必要となっている。また、適用する科学も日々進歩しているため、専門職として日進月歩する知識を自ら収集し、個別の問題状況に適用させる能力が求められる。そこで、大学の役割は、保健医療福祉職業人として社会に送り出すため、問題解決能力、統合的学習能力、論理能力、対人関係能力を学生に身につけて卒業させることである。そのため、学生が議論しつつ知識の再構築を図る過程で、上記の能力を獲得する方法、能動的学習者を育てる方法としてPBL テュートリアルを導入した。

2. 初年次教育としての PBL テュートリアル（Tutorial）の位置づけ

本学のカリキュラムの構成は、5 学科共通科目として、教養科目群、共通専門科目群、連携と統合科目群、学科ごとの専門科目群で構成されている。本学の特長である連携と統合科目群は、5 学科の学生が、ヒューマンケアの理念と実際を、共同で学び実践する科目が配置されている。共通専門科目群には、専門を学ぶ上で必要な知識や学習スキルを他学科共通に学ぶ科目が配置されている。ここに、1年生前期に開講しているPBL テュートリアル（Tutorial）の科目「共に学ぶ保健医療福祉」が配置されている。また、各学科の専門科目群では専門 PBL テュートリアル（Tutorial）の科目が配置されて

いる。

1 年生前期の「共に学ぶ保健医療福祉」は学生の大学生活への導入科目として、学習スキルの修得を目標としている。また同時に、専門科目の導入科目として保健医療福祉の現象や概念を理解する科目でもある。(学習スキルとは、大学の学習上必要な、考える、調べる、整理する、読む、聴く、考える、まとめる、表現する、さらにそれらの行為を振り返る(リフレクション)ことと学生に説明している。)

3. 初年次のPBLテュートリアルの実際

この科目は、1年全員(約360名)の必須科目である。学生6人~7人を1グループとし、1人のテュータを配置する。5学科学生の混合で55グループとなる。今年度テュータとして関わった教員は約60名であった。

授業は、一斉オリエンテーション後、グループごとに進められる。グループの議論は提示された事例(状況)の議論から始まる。事例は、学生の学習状況にあわせて3段階に分け、到達目標をスモールステップで示している。1クールは、大学に入った直後であり、学習上の困難を話し合いながら、大学での学び方を探ることを目標とした。2クールは、並行した人間理解を目的とした授業の知識を活用し、問題を解決することを、3クールは社会的な側面に目を向けることを目標とした。

授業の実際は、提示された事例に沿って、それぞれが、知っているつもりで知らなかったことを明確にし、学習課題を抽出する。抽出した課題に沿って自己学習する。次の議論では、自己学習を基に議論し、次の学習課題を抽出する。毎回議論終了時に振り返りを行い、参加度、学習スキルについて自己評価を行う。各クール終了後は、課題について個々にレポートを作成し提出する。また、各クール終了後に授業評価、自己評価、テュータ評価をeラーニングで入力する。

テュータは、学生が主体的、共同的に問題を解決する活動を重視しながら学生の学習指導を行い、適宜必要な助言を与えている。

評価は出欠席、学習態度、レポート内容に、学生の自己評価を総合して評価している。

5. 学習スキル修得過程の研究

現在、PBLテュートリアルの評価は、学生の授業終了後の自己評価、テュータ評価によって行われている。

学生の学習能力修得は、クールごとの学生評価で測定している。学生は問題解決習型学習方法、グループ学習、自己学習の各項目はクールごとに評価が上がっている。また、学生はそれらの能力が高まっていると自己評価しており、授業満足度評価も高い評価を得ている。

現在、PBLテュートリアルの学習成果の研究は、議論の結果として習得された知識や能力の測定に焦点が当てられており、成果を生み出す議論過程はブラックボックスである。PBLテュートリアルの学習成果の研究のほとんどが、学習成果はテュータの介入の質によるとしている。しかし、どの様な介入や議論が学習効果を生み出すのかは明らかにされていない。

そのため、PBLテュートリアル導入と同時に、学生の学習過程に注目して研究的に取り組んできた。まず議論過程の学生の学習経験を明らかにし、次に、テュータの役割を明らかにするため、テュータの付いた議論とテュータの付かない議論の比較検討を行った。また、議論過程で、テュータはどのような役割、機能をはたしているかを実証的に明らかにすることに取り組んできた。さらに、議論の質と学生の学習スキル修得の関係について追及してきた。これらの研究成果について報告する。

吉田一郎・大西弘高 2004 実践 PBL テュートリアルガイド 南山堂

大学における防災教育のかたちづくり

～教養特別講義（防災）のアンケートをもとにして～

【発表者】 ○船倉武夫（千葉科学大学 危機管理学部） E-mail: tfunakura@cis.ac.jp

§ 0. きっかけ

「防災士」という民間資格がある。これは NPO 団体、防災士機構が発行している資格だが、多くの自治体においてこの資格の取得を推奨されてきている。発表者の所属から類推できるように、この資格を在学中に取得できるように推奨してきた。

ところで、本学は千葉県銚子市にあり、キャンパスは太平洋に面し、正門の前がヨットハーバー・海水浴場であり、ロケーションは実にすばらしい。しかし立地上、防災士の受験資格を得るための研修講習会に参加することは講習場所への交通手段の制約や時間の問題があり、取得者は、事実上、皆無であった。

この問題解決をするために、キャリアセンターが主となって、本学の運営法人と防災士機構との間で協定が結び、次が実現できた。

- ① 2008 年度新入学生から本学で研修講習会開催（カリキュラムに組み入れ）
- ② 資格認定試験を本学で実施

§ 1. アンケートを読む

在学生から「自分たちにも機会を与えてほしい」との要望が出てきた。

急遽、2008 年度前期に、『教養特別講義（防災士）』を開講することになった。その受講者に対する事前アンケート（2 年～4 年を対象、1 年はいない、有効回収枚数 115）をもとにした考察である。

小学校から高校生まで、避難訓練や防災活動をする機会がある。一方、大学においてそのようなことに参加する機会が減多にない。

Q16. 防災訓練に参加したのはいつか？

A. 有 84 名（直近をたずねた結果）

内訳：[小学 2、中学 8、高校 49、大学 15]

小学校・中学校では、毎年定例に、避難訓練を行っている。従って、本来はこの設問に対して、全員が「有」のはず。しかしアンケートの結果によれば、3 割の学生は記憶にないようである。しかも高校では避難訓練を経験していないケースが多数有ることを意味している。

防災教育というと、サバイバル的なイメージが濃く、一般的に知育を柱とした高校教育、まして、大学教育とはなじみにくいものかもしれない。しかし、大学における次の設問を行った。

Q12/Q15. 大学において、AED/消火器が配備されている場所を知っているか。

A. AED 73 名 消火器 85 名

6 割/8 割だから、一般的なアンケートの集約では高いと評価する数値であろう。母集団が、防災士資格に関心がある学生であり、しかも“生命”に関わる。本来は 100%で無ければならない。

Q14. 大学の教室にいるとき被災したら、どのように逃げたらよいか考えたことがあるか。

A. 有 38 名 無 75 名

大学の教室は小から特大まで、形状も種々ある。出入口は複数あっても、教室の前後・左右に対称的にバランスよく配置されている訳ではない。もし災害が生じたならば、学生は特定の出入りに集中するであろう。意識的に行動が決めることができない状況においては、相当とのパニックが想定できる。

§ 2. 自然災害・人為災害はユビキタス

「いつ一、どこでも一、だれにでも一」でもやって来る。

従来の防災のマニュアルでは、大学・研究機関・公共機関にしる、自らが被災することを想定していない。現場を鳥瞰できる位置にいることが想定されている。多くの大学における緊急時のマニュアルを読むと、学長・事務局長を頂点として、意志決定をしていく事になっている。それらが寸断したら、どうしたらよいかは想定されていない。

気象の“警報”が発令された場合、多くの大学の授業は、学生の安全性を考えて、休講と規定している。

大学あるいは通学の途中で被災しないように配慮し、無理せず自宅待機と定めている。ところが自宅が安全でなくなったとき、大学を開放して、避難場所とする発想はない。

一つの事例をあげてみよう。

ある日の午後から急に風雨が激しくなり、休校措置がとられた。学内放送で、速やかに、帰宅をうながすアナウンスを行う。一方、外は、風雨が荒れ狂い、収まる気配がない。

規則に従い、教室棟を施錠されて、行き場を失った学生が図書館へ集まった。図書館員の判断でとりあえず開館を続行していた。

やがて、図書館の閉館する時刻がきた。事務連絡網から、「学生の安全確保のため、閉館して速やかに帰宅させるように一」との指示が来た。その旨を館内へ伝達すると、学生から「帰宅中に交通機関が止まる可能性が高い。このまま、いたい。」と、要望が出た。

学生を帰宅させてどうなるか。

Q6. あなたが暮らしている場所では、どこへ避難するように決まっているか知っているか？

A. 知っている 49名 知らない 66名

Q7. 非常持ち出し（食料、懐中電灯、携帯ラジオ、薬など）を用意しているか？

A. 用意 36名 無し 79名

§ 3. 防災力と初年次教育

日本では歴史的にも法体系上も、“災害”には自然災害（天災）だけでなく、人為災害（人災＝事故）を含めている。“防災”とは一

- ① 防災科学技術
- ② 防災マネジメント
- ③ 防災教育

“科学技術”はもちろん専門教育である。

“マネジメント”は“公的・民的・私的”と区分できる。防災の場合、「防災の日」イベント、防災事業への公共投資—など“公的”に偏しがちだが、近年、“民的”に展開され、BCP（事業継続計画）と呼ばれる。阪神・淡路大震災で、関西の多くの大学が被災したが、不幸中の幸い、早朝だった。関東大震災のように、もし正午、授業時間を直撃したらどうなったであろうか。大学もBCPが必要だ。

初年次教育の目標の一つ“私的”マネジメントと、防災教育の目的「生きる力」とマッチングする。目標とする“防災力”—

- ① 災害の恐ろしさを知ること
- ② 災害後の生活を想像できること
- ③ 災害への備えの大切さに気づくこと
- ④ 過去の災害を教訓として学ぶこと
- ⑤ 何をしておけば良いか話し合うこと

§ 4. 防災教育の関心と実践

[関心有] 76名/88名（複数回答）

防災カルタ 49件 防災マニュアル 21件

防災マップ 18件 ハード情報 15件

履修した学生が、市民を対象に地場企業（損害保険、醸造業）と共同で運営した防災教育ボランティア養成へ参加し、防災紙芝居「津波だ！稲むらの火を消すな」を活用とした出前授業を10月21日、PTA一般市民と一緒に6年生2クラスで実践するまでに至った。

参考文献：船倉・小川・嶋村・上北・井上
大学における防災教育—千葉科学大学の場合—
建築防災 2008年1月号 p.49～p.56

和歌山大学観光学部の初年次教育

－基礎演習とピアサポート－

<補遺>教養基礎科目「学生生活の危機管理」の開講

【発表者】○小畑力人（和歌山大学観光学部）

1. 学部新設に当たってのカリキュラム設計ポリシー

和歌山大学観光学部は、2007年4月の経済学部観光学科設置を経て、今春2008年4月開設された。国立大学での観光学部の設置は、琉球大学とともに初めての事例である。この学部新設にあたり、従来の国立大学の枠組みにとらわれない斬新な教育システムの構築をカリキュラム設計ポリシーとした。

そして、今日、問われる学士課程教育の構築をめざして初年次教育に取り組み2年目を迎えている。対象学生は、昨年度の観光学科入学者80名と今春に観光学部入学者120名である。初年次教育については、①スタディ・スキルの習得、②スチューデント・スキルの養成、③専門への橋渡しとなる導入教育を内容としている。

2. 教員の集団的な「教育力」で取り組んできた基礎演習

初年次教育に中軸に据えたのが、前後期 Semester を通じての基礎演習である。ここでは、①1クラス学生数8～9名の小集団教育を実現、②学部設置準備中に集団的に自主編集した「共通教材」を使用、③担当教員が開講にあたり年間の教育計画について論議したうえで、毎週のように担当者会議を開催している。このように、担当教員（今年度は13名）の集団的な「教育力」による初年次教育を実践している。

前期は、テキスト「基礎演習マニュアル」を使用し、前述①のジェネリック・スキルズ

の養成を目的としている。後期は「観光学への誘い」を共通テキストにして、前述③の初年次導入教育に取り組んでいる。なお、使用テキストは、ほぼ全員の教員がそれぞれの分野を分担して執筆したものである。また、別冊の「フィールドワーク・マニュアル」を用いて調査実習も実施している。なお、今年より前期科目「観光学入門」を各教員が執筆した各専門分野をオムニバス形式で講義することによって導入教育の充実を図った。

3. 学生のクリエ（自主演習）とピアサポート

オリエンテーション・プログラムとして一泊二日の「宿泊研修」を実施している。2年目を迎え、今年は2年生によるピアサポートを実現した。新入生に対する研修プログラムの相当部分を2年生が、昨年度の基礎演習担当教員の指導のもとに編成し運営した。

このような学生による学生のためのピアサポートは、後述する「着物文化論」「茶道論」「華道論」等の実技実習を伴う科目でも実施している。なお、これについては学生のクリエ（自主演習）として単位を認定しているものもある。

4. 日本文化関連科目の「学び」

観光学部のカリキュラム設計にあたって、リベラルアーツを重視し、基礎・教養教育の充実を図った。そのなかから選択必修科目として、「伝統芸能論」「着物文化論」「茶道論」「華道論」「日本語作法」など日本文化関連科目を配置した。これは、高い外国語運用能力を涵養するとともに、そ

の一方で、日本文化の発信者としての幅広い教養を身につけることをねらいとするものである。

なお、「着物文化論」「茶道論」「華道論」は実習を取り入れており、一部は英語で授業を行っている。そして、学習した成果発表の場として、茶道論の公開「終了茶会」や華道論の作品展示がある。さらに着物文化論では、和歌山市の中心市街地活性化事業のなかで、10年余り閉鎖されていたデパート(旧「丸正百貨店」)が「フォルテ・ワジマ」として営業を再開したが、ここを会場として発表会を開催している。その「きものファッションショー」に多数の市民がつめかけ街の活性化に貢献している。

5. 英語教育の新しい“試み”

「観光」をリーダーとして担う人材育成に不可欠な要素の一つが、高い外国語運用能力である。観光学科では開設当初より、創造的発想力、批判的思考力、コミュニケーション力の育成を目指す初年時英語教育を展開している。この英語教育の設計は次の3点を特色としている。

- ①体系的なカリキュラムと統一的・体系的な共通テキストを作成、これを担当教員が集团的・組織的に運用。
- ②英語教育をトータルにコーディネートするシステムと担当教員のチームワークによる指導、対話と参加型の授業展開。
- ③正課授業2コマ+エクステンション講座4コマ、週当たり90分授業×6コマの授業を履修。

上記の通り、英語教育を担当する教員がそれぞれの科目を個別のテキストと各人の授業計画によって教えていた従来の方式を抜本的に改革した。正課授業の前期「英語Ⅰ」「英会話Ⅰ」、後期「英語Ⅱ」「英会話Ⅱ」とエクステンション講座は、週毎の共通テーマによる授業を展開している。そして、プレゼンテーション能力の養成とその実用性を検証するものとして、TOEIC、TOEFL対策を組み込んでおり、得点目標としてTOEIC:700点、TOEFL:530点を掲げている。これは、海外大学の先進的な観光教育を内容とするディス

タンス授業の受講、あるいは海外インターンシップの参加等の具体的な目標を実現するために必要な目標として設定した。

<補遺>

「学生生活の危機管理」を開講して

この3年間、基礎教養科目「学生生活の危機管理」を開講している。事件、事故、心身の健康問題、悪徳商法、ネット事件等、学生生活をめぐる危機管理をねらいとしている。学生担当副学長を主担当者として、各分野の教員がオムニバスで講義している。これは、スチューデント・スキル養成にとって有効な科目であると考えている。2008年度前期の講義の流れは以下の通りであった。

- 1講 概説「安全快適な学生生活を送るために」
- 2講 心身のヘルスケア①「感染症と予防」
- 3講 招聘講義「スペインの大学生の生活と心理的問題」マルタ・ヒル・ラクロス(サラゴッサ大学)
- 4講 招聘講義「コミュニケーション力とセーフティネット」佐藤龍子(静岡大学)
- 5講 心身のヘルスケア②「救急措置(AED)と食の安全(BSE)」
- 6講 心身のヘルスケア③「うつ病・ひきこもり等」
- 7講 心身のヘルスケア④「麻薬など薬物問題」
- 8講 招聘講義「和大学生だった息子を交通事故で失って」(交通事故死した学生の父親)
- 9講 学生のための法律知識①「法と裁判」
- 10講 学生のための法律知識②「悪徳商法と様々なトラブル」
- 11講 学生のための法律知識③「法とは何か、裁判員制度のこと」
- 12講 安全快適なネット活用①「ネット犯罪の様々な手口」
- 13講 安全快適なネット活用②「安全なネット生活のために」
- 14講 災害から身を守る「地震の話」
- 15講 レポート提出

学期末に実施している授業アンケートの結果も良好だった。

自由研究発表2

場所：大学9号館 502

司会：中村博幸(京都文教大学)

発表者名	所属	題目
竹中司郎	青森中央学院大学	本学における共通理解に基づく初年次生を対象とした「基礎演習」の展開
菊池重雄 ○ 小原一仁	玉川大学 玉川大学	大学一年次から二年次への学生意識の変容 —玉川大学における「大学生調査2007」の調査結果から—
澁澤健太郎	東洋大学	初年次教育とICT
中村博幸	京都文教大学	グループワーク・学習ユニットを中心とした初年次演習
本村康哲	関西大学	初年次教育におけるグループ学習へのPCおよび授業支援システムの導入
たなかよしこ ○ 田中隆治 ○ 有賀幸則	日本工業大学 日本工業大学 日本工業大学	見える教育・見えない教育

※ 発表者欄に○印がない場合は記載者全員が口頭発表をし、○印がある場合には印のある者のみが口頭発表をします。

本学における共通理解に基づく初年次生を対象とした「基礎演習」の展開

【発表者】○竹中司郎（青森中央学院大学）

1. はじめに

本学では、初年次生全員が基礎演習を履修している。基礎演習を展開するに当たっては、全担当者による担当者会議を組織して、関係者の理解と協力を得ながら展開している。本稿では、本学の基礎演習が、どのような目的・内容でどのように展開しているか、その計画・実践・評価について報告してみたい。

2. 本学の基礎演習の目的

高大間の学びの接続・転換が円滑に行われるように、目的を次のように定めている。「大学生の第一歩を踏み出した最初の仲間・友達との巡り合いを大切に、望ましい集団活動を通じて、集団や本学の学生の一人として、卒業までよりよい学生生活を築こうとする自主性、自立性を養うとともに、新たに知見を創造し、職業人としての在り方生き方についての自覚を深め、自己を生かす基礎を養う。」

3. 基礎演習の初年次生の割振り

割振りが公平に行われるように、原則として、学籍番号順に、初年次生7名～8名に対して、1名の教員を割り当てている。

4. 基礎演習担当者会議と共通的な決まり

基礎演習担当者会議において、担当教員及びゼミ生を対象とした前年度の反省のアンケート結果等に基づいて、年度当初に当該年度の運営方針を決めている。その中で、次の三つの決まりを定めている。

① 基礎演習は、各研究室で行う個別演習と、各研究室外で行う全体演習とし、相互に関連を図りながら進めるものとする。

② 個別演習及び全体演習とも、火曜日の4校目の14時30分から16時まで時間いっぱい学生の指導に当たるものとする。全体演習の場合は、学生にノートを持参するように指導するとともに、会場にいて、最後に、担当者がゼミ生の感想記録用紙等を受け取る。

③ 担当者がゼミ生に課題を与え、年内に、メールでゼミ担当者に課題のまとめを提出する。これを、評価に加味するものとする。

5. 基礎演習の内容

基礎演習の目的を達成するために、全30回の回数の内容は、ア. 問題（テーマ）選定・設定、イ. 調査、文献検索、インターネット検索等、ウ. 読む・書くレポート等の発表資料作成、エ. 発表、カ. 討論・質問、キ. ゼミ運営を通じた組織運営等である。

6. 全体演習の進め方

全体演習は、基礎演習の目的を踏まえて、学生生活の習慣形成や学びの動機づけを内容として、年間6回実施している。その内容は、ア. 入学生歓迎キャンプ（本学学務委員会主催）、イ. 説明「基礎演習の進め方」（基礎演習担当者会議）、ウ. 講演「新聞の読み方」（本学教員）、エ. 創立記念祭行事（学園行事）、オ. 実演「悪質商法の被害に遭わないために」（青森県消費者センター）、カ. 講演「文章の書き方」（本学教員）である。全体演習では、事前に、ゼミ担当者に対して、「基礎演習第〇回全体演習の進め方」という実施要項を配布している。この内容は、「1日時・校目」、「2学年・人数」、「3使用場所」、「4使用教材」、「5内容、配当時間及び担当者」、「6本校目

の全体演習の目標」及び「7本校目の全体演習の展開の仕方（表になっていて縦が導入・展開・まとめで、横が展開内容、展開上の留意点、学生の活動、評価の観点方法等、配当時間）」からなる。

これを見ることによって、全体演習におけるゼミ担当者、学生の動き等が分かり、共通理解・意思疎通の下で、展開できることになる。

7. 個別演習の進め方

個別演習は、各基礎演習担当者の研究室で24回行っている。基礎演習担当者会議では、年度当初に30回の基礎演習の内容・期日・ゼミの種類を一覧表にして示しておき、個別演習の展開に当たっては、基礎演習の目的や全体演習等との関連を図り、系統的、発展的な指導ができるように、基礎演習担当者の創意工夫を生かしつつ、全体として、調和のとれた指導が行われるようにしている。

8. ゼミ生のメールによる課題提出

ゼミ生は、年末までに基礎演習担当者に対し、これまで学んだ全体演習や個別演習の成果の上に立った課題研究を、パソコンを使いレポート形式（40列×40行で5～10枚）で作成の上、メールで提出することになっている。

9. 基礎演習についての成績評価

次の3点からゼミ生の評価をすることになっている。

- ① 全体演習の評価については、出席と感想記録用紙等を基準とし、各ゼミ生を指導する各基礎演習担当教員がこれを行うものとする。
- ② 個別演習の評価については、出席や課題に対する取り組み方等を基準とし、各基礎演習担当教員がこれを行うものとする。
- ③ ①及び②を通じて、基礎演習の単位認定は、各学生を指導する各基礎演習担当者が、これを行いものとする。

10. 基礎演習の評価のアンケートの実施

1月に、全基礎演習担当者と全ゼミ生に対し、客観性を期するために、原則として同一のアンケート用紙で実施し、その結果に基づいて、当該年度の評価・まとめをしている。無記名形式で、その内容は次の通りである。
ア. 全体演習と個別演習の回数の割振りのバランス、イ. 基礎演習の共通的な決まりの設定の可否、ウ. 個別演習の評価、エ. ゼミ生の課題のメールによる提出の評価、オ. 全体演習の大まかな評価、カ. 全体演習の実施回数
の多寡 キ. 高校時代の「総合的な学習の時間」の課題研究の有無（学生だけ）、ク. 「総合的な学習の時間」の学習活動の主な内容（同）、ケ. 高等学校における総合的な学習の時間」での課題学習と本学基礎演習の関連性

11. アンケートによる評価と次年度への対応

アンケート結果を参考にしながら、基礎演習担当者とゼミ生が、実践した結果や基礎演習がどうであったのかを評価し、反省点を踏まえて、基礎演習担当者会議で、次年度の計画を策定している。

12. 基礎演習の計画・実践・評価の冊子作成

年度末に、次年度のために、「第1部 当該年度に向けた対応」、「第2部 全体演習の計画・実践・評価等」、「第3部 個別演習の計画・実践例・関連資料等」、「第4部 当該年度のまとめと次年度に向けた対応」、「第5部 基礎演習に係る高大連携関連資料」の構成で冊子を作成している（平成19年度137ページ）。冊子を利用することにより、いつ、だれでも、基礎演習を指導できる態勢を整えている。

13. 終りに

基礎演習のよりよい計画・実践・評価を行い、初年次教育の充実を図っていきたくと考えている。

大学一年次から二年次への学生意識の変容

玉川大学における「大学生調査 2007」の調査結果から

【発表者】○菊池重雄（玉川大学）

小原一仁（玉川大学）

はじめに

近年、学内外の大学評価において大学満足度調査の結果が重要視されるようになってきている。その背景の一つに、日本の大学が抱える社会環境問題があげられる。例えば、18歳人口の減少により、大学全入時代の到来が現実のものとなってきた社会的趨勢のなか、各大学は入学者の確保はもとより、経営の安定化をはかるべく、入学後の学生を繋ぎ止めること（retention）の重要性を強く認識するようになった。加えて、ゆとり教育を受けた世代が、大学へと入学してくる時代へと突入している。こうしたことから、入学後の学生の学力・学習意欲を高め、大学生にふさわしい学習習慣を養うべく、より質の高い教育を提供し続けるための環境づくりに、各大学が真剣に取り組み始めた。

あらゆる面で多様化する学生との日々の交流をとおして、大学が、学生の学問的・人間的成長を支援・促進することが、学内外双方から求められている。これに関する研究は積極的に展開されている。例えば、山田（2007）は、日本では大学への進学が通過儀礼として捉えられる傾向が強く、大学進学の意味を深く考えないまま大学に入学することになり、それが学生の学習意識や学力の低下へと繋がっていると指摘している。¹⁾

本発表では、高校から大学一年次への接続を円滑にする初年次教育の導入期と、その次の段階となる、一年次から二年次への移行期間における学生意識の変容を取り上げる。ここから、初年次教育では補い切れなかった課題や問題が、上級学年ではどのように顕在化しているの

かを検証する。

本調査の目的と方法

本研究は、文部科学省科学研究費プロジェクトの一環として平成19年度11月に協力校として本学の経営学部で実施された「大学生調査2007年」(JCSS2007)を活用したものである。この調査は、国際的な観点から日本の高等教育を評価し、今後の改善に資するために実施されたものであり、質問内容はカリフォルニア大学ロサンゼルス校の高等教育研究所が実施する「大学生調査CSS」をもとに作成されている。この調査の経営学部1、2年生から出された結果にもとづき、以下の大学への満足度を測定する3項目と、学生生活、学校環境、個々の学生の成長度合いといった点を測定する4項目についてクロス集計を行った。

大学への満足度

- ・ あなたの学生生活は充実していますか。(Q26)
- ・ もし大学を選び直せたら、あなたはもう一度、本学に進学しますか。(Q27)
- ・ 本学は、あなたが何番目に志望した大学ですか。(Q28)

学生生活、学校環境、個々の学生の成長度合い

- ・ 過去一年間を振り返って、あなたは次の活動に1週間あたりどのくらい時間を費やしましたか（選択肢は勉強時間や友人との交際時間など）。(Q13)
- ・ あなたは本学にどれくらい満足していますか。(Q15)
- ・ 入学した時点と比べて、あなたの能力や知

識はどのように変化しましたか。(Q16)

- ・ 本学に入学してから、あなたは次の項目はどれくらいまくいきましたか(選択肢は大学のサービス利用など)。(Q17)

これらの解析結果をもとに、大学への満足度と学生の自発性・積極性・自己認識との関連性を導出することで、今後、日本の私立大学がいつその個性化をはかるうえで必要とされる現在の特徴と課題を抽出する。

本研究における検証例

本研究では、大学満足度の大学の個性を形成する要素への影響は学年が移行することで変化するという仮説に基づき、複数のクロス集計を用いた分析と検証を実施した。

例えば、学年別に大学への満足度を観察すると、学年が移行することで大学への満足度にプラス・マイナス両面の影響があることが分かる。具体的には、学生生活がある程度は充実していると考え(1~3を選んだ)学生の比率は、両学年とも83.7%であったが、再度玉川大学への進学を考える(1~2を選んだ)学生の比率は、1年生が22%であるのに対し、2年生では17.8%へと低下している。学生生活が充実しているにもかかわらず、学年が上がるにつれて玉川大学に対する考え方が大きく変化している。

データの個数 / id	q26					総計
q2	1	2	3	4	5	
1	41	69	59	23	10	202
2	28	56	49	14	12	159
総計	69	125	108	37	22	361

データの個数 / id	q27					総計
q2	1	2	3	4	5	
1	13	31	66	59	31	200
2	3	25	51	51	27	157
総計	16	56	117	110	58	357

また、第一志望か否かによって、大学生活の充実度や、玉川大学への再度の進学希望に影響を与えていることがわかる。第一志望で入学し、学生生活がある程度充実していると考え(1~3)の学生の比率は全体の40.8%で、そうではないと考える学生の42.4%と比べて、大きな違いは

見られない。しかし、第一志望で入学し、再度進学を考える学生の比率は13.5%であるが、そうではない学生は6.8%と半減している。学生生活には大きな影響を与えないものの、玉川大学への進学ということに関しては、第一志望ではないことが影響を与えていることが見て取れる。

データの個数 / id	q26					総計
q28	1	2	3	4	5	
1	42	64	50	14	4	174
2	34	64	64	25	21	208
総計	76	128	114	39	25	382

データの個数 / id	q27					総計
q28	1	2	3	4	5	
1	15	36	49	34	38	172
2	4	22	75	83	22	206
総計	19	58	124	117	60	378

今後の展望と課題

今回の発表は、玉川大学経営学部の1、2年生対象の調査結果にのみもとづいた検証である。したがって、今回の検証結果は、玉川大学全体の母集団を代表するに足る適切なサンプルデータにもとづいたものではない。この点については、『玉川大学の現状と将来像に関する調査』が本年度に実施されることから、その調査結果を活用することで、本研究をさらに発展させることをめざしている。また、本研究は、玉川大学における学生の動向を定量的に分析したものである。結果として、従来は定性的な観点を中心に検証されてきた玉川大学の学生の実態をより客観的に見ることが可能になったといえよう。このことから、今後、玉川大学が取るべき教育政策について、新たな視点と知見を提示することができると考えている。

(文責 小原一仁)

参考文献

- (1) 山田礼子(2007)「日本の高等教育機関における初年次教育一広がり」と教育効果の検討一」『コア・FYE教育ジャーナル(1)』, 1-13

初年次教育と ICT

【発表者】 ○澁澤健太郎（東洋大学）

1. 初年次教育は大学生生活の出発点でつまづかないようにサポートするプログラムである。大学によって行っている初年次教育の特色は様々であるが、少人数でのプレゼンテーションやディベートによるコミュニケーションを通じて仲間を作る。また自分で課題を発見しその解決のための技術や習慣を身につけさせる内容が中心であると考えられる。高校までは受動型の教育システムが中心であり、大学からいきなり自分で選択し、判断する能力が求められることに対し適応できず学習意欲を喪失する学生は増加しているとの指摘がある。東洋大学経済学部においてもこうした視点で2001年度より1年生は、基礎ゼミナールとして必修で各クラスにおける基礎教育を行っておりその成果が徐々にあらわれてきている。（筆者は2001年度—2003年度まで担当）

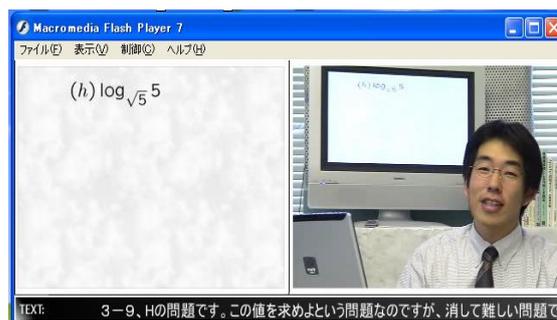
2. 近年における情報化の進展及び高速通信インフラの普及は、大学をはじめとした多くの教育・研究機関においても、長らく課題とされてきた ICT の教育利用という効率的な教育システムの推進を打ち出したといえる。しかしながら企業の新人社員教育などに大規模なシステムを導入するケースは見られたものの、まだ大学の日本における ICT 導入モデルは課題が多い。初年次教育でコンピューターリテラシーなどの演習を導入する大学が多い。履修システムやレポート作成、情報入手と利用方法などが円滑に行えるようにと考えれば当然であろう。しかし、講義での利用に ICT が使われてしかもその効果について信頼があればコンテンツを利用するだけでなく上級者は特に興味を持って演習に臨む可能性が

大きい。実際にその後が開講した上級者向けの情報系実習講義の履修者は増加傾向にある。

3. 初年次教育では、論文の書き方や討論の方法を教えることはもちろん大切であるが、専門性の高い講義についていけない学生がでないようサポートを行うことも重要なことであると考えられる。本モデルの運用においてこうした課題に対する解決法の一案として報告したい。

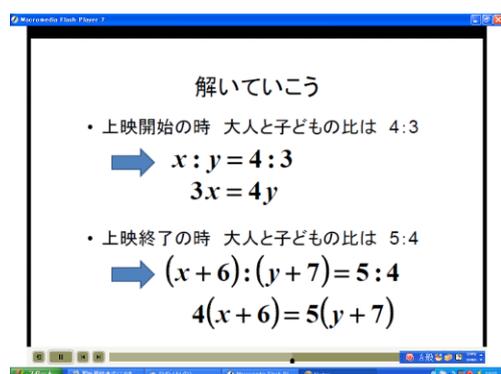
経済学部においては、数学が苦手と回答する学生が多い。高校3年ではほとんどの学生が数学を履修せず、大学で数学が必要になりその為にやる気を喪失し学習困難な状況に陥ったという意見がある。しかしながら経済学においては数学の知識は重要であり、特に演習などでの正答率が低いことから補講モデルとして平成17年4月より ICT 補講モデルを実施した。このモデルは公開後に読売新聞で報道されるなど反響の大きかったモデルである。講義を担当する教員の演習解説をビデオで録画し、パネルを左側面に配置し、音声と連動させる。また下部には、文字データでも音声を表記した。

（資料1）「経済数学」における補講遠隔モデル



さらに簡易的に作成したのが（資料2）であ

らわしたモデルである。マクロ経済学入門演習最初の講義で数学復習を講義で行うのではなく、遠隔で行うことで数学に不安がある学生をできるだけ減少させるねらいである。問題をパネル化し、PC 上において担当教員がマイクで簡単な解説を行うモデルであり、ビデオで録画を行わない。受講者への実施後のアンケートでは、90%以上の学生より反応の良い回答があった（モデル1・2）。これらのモデルは、演習講義では時間内に終了させる必要があるのにかなりの学生が時間内に終了せず途中でやめてしまった学生や、欠席した学生が自宅などで演習解説を利用できることで補習としての役割を果たしている。さらに繰り返し利用できることも大きな特徴である。（資料2）「マクロ経済学入門」補講遠隔モデル

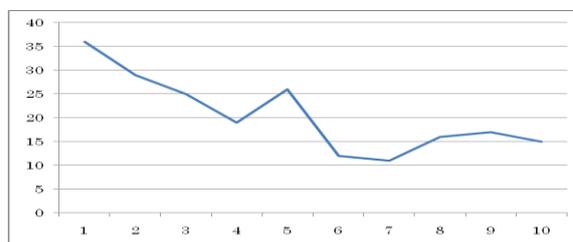


4. 補習に限定した使い方をする理由は、他大学の事例を見てもわかるように講義をそのまま収録し、WEBですべて閲覧するようなモデルは一般的でないこと（注1）や複雑な経済学モデルの説明は、パネルだけを使った説明では、学生の理解度が落ちることや物理的に記載するデータ量が増えてしまうのでコンテンツを作成するのに教員側の負担が大きくなることなどがあげられる。講義で使ったパネルは、実際には黒板を使っての説明やプリントを配布するようなケースがあるが、同じことをeラーニングで提供するためには、システムを再構築する必要があるし、コストがかかる。このモデルでは継続ができるようにするために極力、コストを低減させること

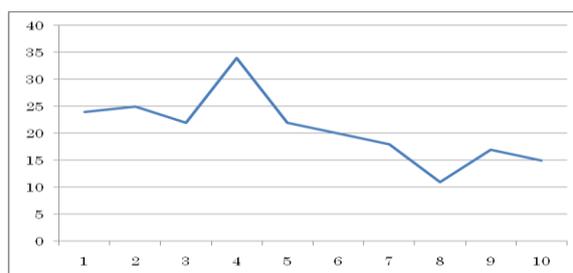
に主目的のひとつを置いた。さらに言えば自宅やPC室などで学生がこのモデルを利用する際に単純に誰でも利用できるようにすることを前提にしている。

5. 初年次に導入したこれらのモデルの“c”の部分（コミュニケーション）であるが、担当講師へeラーニング利用の質問をメールで回答するようにお願いをしたところ、導入しているモデルへの質問メールの増加傾向が顕著であった。モデル運用実績であるが、アクセス解析を行って利用度調査をした（利用環境調査も含む）。具体的には初年次で導入した講義での利用頻度は、高くモデル1で半期約67%、モデル2で半期71%であった。演習問題の平均点においては、モデル1・2において30点以下の低い点数を取る層が大幅に減少する結果となったが、必ずしも全体の平均点が向上したわけではない。

（資料3）モデル1の小試験結果（30点以下）



（資料4）モデル2の小試験結果（30点以下）



（1）講義をそのまま収録しアーカイブ化、オンデマンド方式で取り出すことによる受講方式では、制作にかかるコスト、一方的に増える大容量データの保存に伴うコスト、同時多重アクセスに対応するコストが発生する。通信環境によって利用できない可能性もある。筆者は無料で動画閲覧できるYouTubeなどの教育利用には否定的見解をとる。

グループワーク・学習ユニットを中心とした初年次演習

【発表者】○中村博幸（京都文教大学）

1. はじめに

大学入学初年次に行なわれる、基礎演習で専門基礎の学習を目的としないものを「初年次演習」ということにする。この定義による初年次演習は、ほとんどの大学で開講されるようになったが、内容、目的は様々である。

また、カリキュラムの導入期には様々な苦労や問題が生じる。そこで、導入期に効果的と考えられる、コーディネート運営方式、ユニット学習方式を、事例を交えて報告する。

2. 初年次演習開講にかかわる要因

初年次演習には「学士課程教育」の基礎とともに、その大学での学習の入口を学ぶという目的もある。したがって、個々大学で重要視される要因も異なってくる。

(1) 一般的な要因・目的

① 初年次教育全体との関係

オリエンテーション、担任・アドバイザー制や、各種指導など、他の初年次教育との関係や、さらに専門教育との関係の調整も必要である。

② 接続教育・転換教育としての視点

③ 大学へのアイデンティティ

大学で学ぶことや本学で学ぶことへの動機づけ、学習意欲の喚起

④ リメディアル学習との関係

必要な学力の補習や学習習慣の確認

(2) ○○大学のおかれた状況にかかわる要因

実際に初年次演習を開講するにあたっては、理念やカリキュラムの良否など以外にも、様々な要因があり、その影響が大きい。その例を図1に示す。図1の下方(影響大)になるほど、一般的な答えはなく、個々大学の特殊な状況が影響してくると言える。

3. 初年次演習導入の際に重要なこと

それではどの様に開講すればよいか。図1をふまえながら、いくつかのポイントを示す。

(1) 授業運営方式

導入期には担当者の初年次演習に対する考え方も様々であり、その思惑があつて授業がバラバラになりやすい。そこで、導入期は縛りをきつく、馴れるにしたがつて自由度を増す。また指導法も、FDや研修ばかりでなく、全学生に模範を示す形で担当教員にデモを行なう、一括説明方式がよい。

① 担当者…コーディネート方式

コーディネーターが授業の企画、指導案の作成を行い、打合せにより授業担当者に徹底する。

② 授業内容…統一シラバス

一斉授業、同時進行により歩調をそろえる。その為に、指導案の充実が重要であり、T・Aの活用を含め、休講クラスへの代講も考える。

③ 授業の指導方法…同一方式

教材や配布物を統一する事で、同じ授業を行う。担当教員は、シラバスであらかじめ予定されている以外に自由裁量の時間はない。

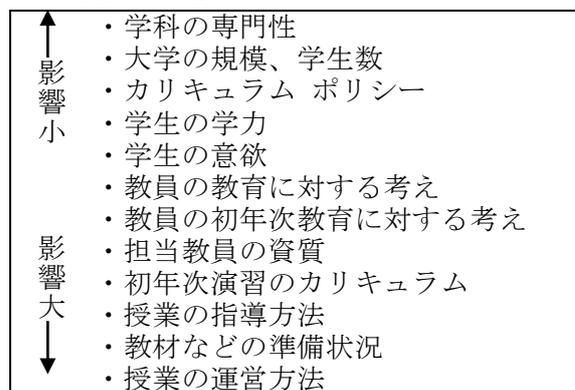


図1 初年次演習実施に影響のある要因

④ 評価について…細分化かつ統一評価

初年次演習は、成績に優良可の差をつける事が目的でなく、全員通過(理解)することが目的である。評価をユニット項目毎に細分化することにより通過率もあげられる。また担当者も評価の精密さにこだわらなくてよい。

※①～④は学生がクラスや教員を選択できない以上当然である。しかし統一する事により、担当者の裁量がなくなり、不満がある場合は、T・Aの指導ウェイトを多くする事や、アウトソーシングも考えられる。

(2) 授業内容に関する事

①学習内容のユニット化

基礎演習の内容をいくつかの単元に分けて、各々を数回づつのユニットにする。その事によりシラバス内でユニットの順序を入れ替えたり、また学ぶ内容の交換が容易になる。さらに授業の統一が容易となる。各ユニットの最初は合同授業でユニット内容の説明を行なう。これはスキルの学習でなくとも可能である。

②グループワーク

各クラス内の学生は5名～8名程度のグループに分かれて学習する。これは小集団学習により、コラボレーション、相互扶助の学習方法を身に付けるとともに、アクティブラーニングとしても重要である。さらに入学時の当面の友人、仲間作りともなる。

③テキストの不使用

初年次演習で学ぶ内容は、自学自習や座学では身につかない。したがって配布物はワークシートやレジメ程度にする。

4. KBU 大学の事例

KBU 大学は3学科、1学年 450 名程度の文系小規模大学である。

(1)方針と現状

- ・スタディスキルの基礎学習を目的として5年前に導入。
- ・経験教員が少ない為、最初はコーディネー

タがシラバス・指導案・指導方法などを決定、打合せで説明しながら授業を進める。

- ・馴れると共に、担当者の自由度を増す。
- ・T・Aとして学生を活用。
- ・現在5年目で当初の方針・目的をふまえて学科毎に独自に開講。

(2)授業の概略 (要因のキーワード)

① 方針

導入教育・学習スキル・文章の理解と文章の表現・発想法・グループワーク・評価の統一・評価の細分化

② 運営

コーディネータ方式・学科毎同時開講・ユニット化・担当者は学科依頼

5. KBU 大学の事例の課題

(1)学生の反応

毎回の授業ではコメントによりフィードバックを行なっているが、まとめとしてアンケートを実施した。(詳細は学会当日配布)

- ・初年次教育は必要である。
- ・接続教育よりも転換教育が必要である。
- ・グループワーク、ユニット学習も好意的。
- ・仲間づくりに役立った。 など

(2)授業の課題

- ・脱落者は少なく、そのほとんどが出席をしていない学生である。→担任制度の充実
- ・大部分の学生は必要性を理解しているが、必要と思わない学生が毎年少数いる。
- ・半期の授業の中では、各ユニット内容の必要性の理解と、スキルの入口のみの学習になってしまう。→どの様に発展学習に接続させるのか

6. おわりに

既に述べてきた様に、初年次演習は個々大学に起因する要素の影響が大きく、一般的な方法というのはありえない。その中で、ユニット方式・グループワークがかなり有効である事例として KBU 大学の演習事例を読み取っていただきたい。KBU 大学ではまもなく大幅なカリキュラム改訂が予定されている。

初年次教育におけるグループ学習へのPCおよび授業支援システムの導入

ーアカデミックスキルと学習共同体の形成をめざしてー

【発表者】○本村康哲（関西大学）

1. はじめに

入学したばかりの大学生は、高校での受動的学びから大学での能動的な学びへの移行過程にあるとともに、新たな人間関係構築の途上にある。このため、授業内でのグループ学習や共同作業は、意思疎通訓練の場となると同時に、世界観の拡大や自己の客体化や共同体での責任感を意識することによって、社会性の涵養にもつなげることが期待できる。

本研究では、初年次教育におけるグループ学習の中でPCとLMSを導入し、授業後の学習を継続可能とする環境を提供するとともに、授業後の学習共同体を形成する方策を探る。ここでいう学習共同体とは、課題や問題を共有するとともに、ゴールを目指す過程で発生するアイデアや資料などの情報をも蓄積・共有可能な仮想的空間のことである。

2. 初年次科目「知のナビゲーター」

関西大学文学部では、初年次学生向けに「知のナビゲーター」を開講している（表1）。授業内容は担当者に一任されているが、筆者のクラスでは、最終目標としてディベートに焦点をあて、その過程でリーディング、ライティング、プレゼンテーション、ディスカッションなどのカリキュラムを展開している（表2）。

クラスの主な目的は、学習スキルの形成であるが、他人との意思疎通を図りながら学習を進めていく姿勢を育成することにも重点を置いている。このため、授業ではピアレビューをとまなうグループワークを多く取り入れた共同学習に重点をおいている。また、毎回

の授業では課題としてワークシートを与え、作業が課題解決へと向かうように授業を構成している。

表1 「知のナビゲーター」

開講クラス数	16クラス
開講形態	半期開講・演習形式
クラス定員	25名
教科書	『知のナビゲーター』[1]

表2 授業スケジュール

回	授業内容
1	ガイダンス、文書作成
2～3	プレゼンテーションと評価
4～5	文書作成
6～7	ディスカッション
8～9	練習ディベート
10	読解と要約
11～12	ディスカッションとレポート作成
13	ディベート

3. LMS導入のねらい

LMS（Learning Management System: 学習管理システム）は、ネットワークを経由した資料提示、学習課題、学習履歴などの機能を備えた教育システムの一つである。今回は個人的な学習記録の管理だけではなく、共同学習での利用についても試みた。

今回使用したLMSは、「現代GP採択事業（進化するe-Learningの展開）」において開発されたCEAS（関西大学環境都市工学部・冬木研究室）である。CEASは、主として授業内での利用を想定しているが、インターネットを経由した学外からのアクセスも可能としている。出席管理、資料配布、テスト、アンケート、課題作成および提出などの学習

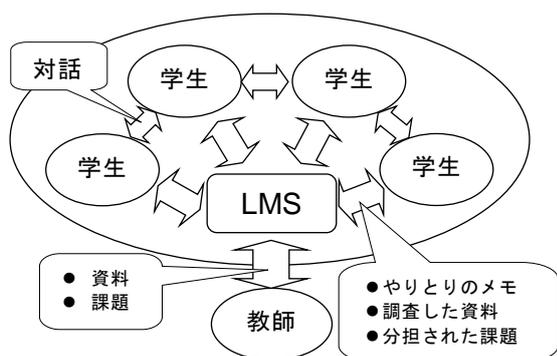


図1 LMSを核にした学習共同体

管理機能だけでなく、グループワークで利用できる掲示板、チャット、グループフォルダ（ファイル共有）などのコミュニケーション機能も備えている。

そこで今回はこのコミュニケーション機能に着目し、ディベートにいたるまでの作業において、グループフォルダを利用した授業中および授業後を通じた学習共同体形成を試み、授業外においても学習の継続性を保持する枠組みを用意した（図1）。

4. 方法と結果

ディベートのチームはグループにつき4名を割り当てた。課題として、ブレースシート、エビデンスカード、主張をまとめたレポート、立論ワークシート（ディベートのフレームワークを虫食いにしたもの）の作成を課した。これらの課題はすべてワークシート形式で与え、LMSでの提出を義務付けた。なお、各課題はグループ内で同一のものを各人に提出させた。

ディベートに際しては、各人が課題を役割分担し、資料収集、読解、課題作成といった入念な事前準備だけでなく、グループ内での議論と合意形成が必要である。しかし、これらの作業は授業中だけの学習では時間が不足するので、授業外での学習が欠かせない。

そこでまず、授業中においては、グループで1台のPCを囲みながら共同で課題に取り組ませた。グループにおけるディスカッショ

ンの過程を記録し、それをLMSのグループフォルダにその場で蓄積させた。これによって、授業後の学習の足がかりとさせた。

授業後の学習では、各人が調べた記録や役割分担した課題を独習しながら、その結果をLMSのファイル共有機能によって学習共同体にフィードバックさせた。これらの資料や課題を他のメンバーが参照しながら各自の課題を進めていった。

なお、今回は掲示板とチャット機能は使用しなかったが、学生たちは空き時間を利用した相談や、携帯電話で連絡をとりながら準備を進めた。

5. おわりに

今後の課題としては、提出されたワークシートなどを精査し、学習効果の定量的な分析を行っていく必要がある。また、グループ学習では、作業分担の不均衡などの問題が内在し、これは評価の際に問題となるが、各自が提出した課題を個別評価することによって学生の不公平感を軽減することができるであろう。

多くの大学ではPC演習室を備えるか、あるいは学生のPC購入により、授業時の1人1台の環境はほぼ整いつつある。こういった個別にPCを使用するという環境は独習的なスタイルには向いている。しかし、多くの人間が時間と空間を共有する大学という環境の中において、孤立した状態での学習よりも、意思疎通を図りながら共同で学習を進める環境を用意することは重要である。特に、ステューデントスキルをも念頭に置いた授業においては、グループでPC1台を共有する環境は、知識の相互補完、情報共有しながら意思疎通を図ることが期待できる。

【参考文献】

[1] 「知のナビゲーター」、中澤務，森貴史，本村康哲，くろしお出版，2007。

見える教育・見えない教育

【発表者】○たなかよしこ（日本工業大学学修支援センター）
○田中隆治（日本工業大学学修支援センター）
有賀幸則（日本工業大学学修支援センター）

1. 高等専門教育と学習支援教育

さまざまな学生が入学してくるようになり、大学高等専門教育への橋渡しとして、初年次教育・リメディアル教育という分野を担当する教員が必要となっている。本稿では、それらを担当する授業者が、学生に学びのスキルと学習リテラシーを身につけさせていくために効果的だといえる教授法を提案する。本稿の対象となるのは授業実践方法の枠組みと効果的な学生へのフィードバックを取り入れた教授法である。

この教授法は分野・教科内容に関わるものではなく、どの授業においても必要となる教育であり、このような授業の仕方を学習支援教育とし、フィードバックを学習支援 FB と名づける。

2. 見えない部分を見えるようにする

青年期である学生は、中等教育段階でさまざまな知識を体系的に教授されている。そこで、得た知識を学生自身の中で体系的に構築できているかどうかは、客観主義に基づいたテストでは判定しにくい。

専門教育は客観主義に基づき、教えるべき内容・知識・体系が先にあり、それを伝授することを前提とする。何を教えるか、学習の目的も客観的存在である。学習者である学生は、内言化された知識体系を獲得しているはずである。学生が獲得した知識体系そのものを問うことは、学生が暗記によって表出したものとの区別が付きにくいという点がある。そこで、学生が知識体系を自ら構成していく

ことを目標に支援教育という枠組みを考えた。

支援教育は、内容にかかわらず、「あることを習得すること」を支援する教育であってあくまでも、アプローチでしかなく、「いかに教えるか」がテーマである。支援教育では、常に今学習者が持っている知識が何であるかの外言化によって確認をし、学習者にとっての最近接発達領域を教授者が把握することが必要である。また、授業過程の中で常にいかに教えればいかに検討しながら、変化させて授業を行うことも必要である。それらは、学習の目的は学習者の中にあるか、学習者の中で構成されていくことに重きを置く。

さらに、学習支援教育というのは「学習支援」+「支援教育」として、学生が(大学で専門教育を知識体系として伝授されるという)学習(の目的)を、学習者(学生自身)が能動的に関わる実体として概念を構成して、学習者自身の学習目的を賦与し、客観的基準に基づく評価とは別の体系を自らの中に築いていくプロセスを社会的共同体としての教室活動の中で(社会的相互作用を利用して)学びを見える形にしていくことだと考える。

3. 授業「大学での創造的学び」の目的

今回、授業として組み立てたものは、学習内容に重きをおいたものではない。学習すべきことは学生によって、専攻によっても異なる。しかし、学びのスキルと学習リテラシーを学習者自身の中で構成することは常に必要である。これらは、学部・学科を越えた普遍性を持っている。それを身につけることで高

等教育を受けられるレディネスを作ることが目的だと考える。

4. 学びのスキルと学習リテラシー

初年次教育における学習内容は、「大学基礎講座 改増版（藤田，2006）」などで実施されている学びのスキルであるノートテーキング、要約の仕方に加えて、講義の聴き方、質問の仕方などのスキルも必要である。

本稿で取り上げる教授法では、これらのスキルは本科目での教室活動を通じて体得させていく。

大学生が自律的に学ぶためには、学習リテラシーを身につけていることが必要である。学習リテラシーとは、学びに関わる能力、いかに学習に取り組むかという能力と定義する。具体的には情報のネーミング、情報の関連性（ネットワーク化）、階層化、疑問をもつ力、自分の考えを言語化する能力、情報の吸収の仕方、情報の取捨選択、クリティカル・シンキングなどである。

これらの学習リテラシーを獲得すれば、高等教育での課題発見や問題解決が自律的に行えるようになり、社会に出てからも新たな知識をも獲得しながら、学習意欲を維持できると考える。

5. 授業の進め方

授業担当者が作成したレジュメの配布は行わない。授業の進め方は1回から15回の間に変化していく。

全体的な進め方

板書を写すノートから、自分の理解をまとめるノートに移行する。学生に心がけさせることは以下の5項目である。

- ◆ ノートを纏め上げること
- ◆ 毎回の授業を振り返ること
- ◆ 毎回の授業活動を記録すること
- ◆ 毎回の授業を時系列に保存すること
- ◆ 休んだ回の内容も把握できること

使用するもの

- ◆ A4の白紙用紙 授業の度に配布する。その用紙に、学生が授業内容・教室活動を

書き留め、提出し、フィードバックがなされ、返却される。

- ◆ A4の色用紙 欠席した学生には色用紙を渡し、授業内容のフォローを各自にさせる。

今日の気づき

- ◆ 今日気づいたことを毎回記述させる。
- ◆ 今日わからないと気づいたことを記述させる。

毎回しなければいけないこと

- ◆ 学生は記述したA4用紙を提出する。
- ◆ 授業担当者は提出された用紙で出席管理する。
- ◆ 授業担当者は気づきの部分は最低限チェックする。
- ◆ 授業担当者が入れた問いかけや内容の問い合わせに対して、学生は毎回経緯とともにまとめて返事を書く。
- ◆ 毎回返却後、授業担当者のコメントを読む時間を設定する。
- ◆ 毎回コメントに対しての返答を学生が書く時間を設定する。

例

- ・ 不明なことが書いてあれば、指摘する。
- ・ 理解が間違っているときは、再度書き直させる。

6. 学習支援フィードバック

学習スタイル、学習観が定まった大学生への学習支援教育ではフィードバックでの評価のあり方が大きく異なる。大学では学びの姿勢を変容させることが必要である。中等教育段階までは、教科書の記載は適切で正しいという前提で学習事項を受け入れ、記憶し、理解していく。その結果、受け身的な学びの姿勢となりがちである。このような学生に対してそれまでの学習スタイルでは解決できない経験を通して自律的に解決の糸口を発見させるために学習支援FBは効果的である。

7. 学習支援フィードバック (FB)

7.1 学習支援FBが活用できる授業科目

学習支援FBは初年次教育科目、基礎英語科目などさまざまな場面で活用できる。教科内容に関わる部分の指導コメントや添削については個々の専門家が行うものとし、ここでは取り上げない。

7. 2 「気づきコメント」の記述

まず、学生に感想ではなく気づいたことを当日の学習内容に直接的に関わらなくても記述させる。これは、学習すべきものそれぞれの関連性の理解に重要な役割を果たす。気づきコメントは一コマの授業に対して、最低3～5、必ず数を指定して書くことを指示する。

7. 3 具体から抽象へ、抽象から具体へ

知識の精緻化が行われていない学生でも抽象化された文言は明示的に教示されれば比較的容易に書ける。そのような学生には抽象から具体への導きが重要である。

他方、具体を抽象化できないというのも学習がうまく進まない学生の状況である。これは、情報のネーミングがうまく行われていないからである。いくつかの具体の関連性から情報のネーミングを気づきとできるようにする必要がある。これらを踏まえて学習支援FBをする。

8. 学習支援FBテクニック

具体的なフィードバック・テクニックについて述べる。これらのフィードバックは東京大学市川伸一氏の認知カウンセリング研究会での活動経験からヒントを得て考案したものである。

8. 1 教示説明の回避

教示的な説明を書かない。内容を理解する前に教示された文章を暗記することで学習が進んでいると誤解させないようにする。

8. 2 教示的指示の回避

使用するペンの色にも配慮し、赤を避ける。授業者が期待していることがあるならばそれを学生が書くように待つ。誤字脱字については訂正をしないで、下線やチェックなどの簡略記号を使用する。

8. 3 量の法則

学生の記述量に比例してフィードバック量を決める。少ししか書けない学生に多くのフィードバックを与えることはしない。導きやすい気づきだけにフィードバックをする。

8. 4 学生理解のための法則

学生の適切な気づきに対しての評価を明確にする。個々の学生の見取りのために学生がのびやかに記述できるようにユーモアのあるものも受容する。

8. 5 学生の知識確認の法則

学生が書いた文章をありのままに理解しフィードバックする。抽象的な気づきは具体例を挙げるように指示する。

8. 6 学生のつまずきを受容する法則

「わからない」ということへの気づきを歓迎し、評価する。何がわからないのかを問う。何がどうわからないのか、そのわからなさのプロセスのメタ化を促す。

9. 半期15回の授業のあらまし

学生のつまずきを受容するが、学生を挫かせないというのが非常に重要である。そのためには全体を通してフィードバックを変化させる。

15回の場合は、3回を1ユニットとし、授業運営の変化に応じる。ごく簡単にそのポイントを説明する。

第1ユニット (1～3回目) 学生自身のやり方に従う。問題の掘り起こしを目的とし、学習方法などについても指示はしない。この時点で学生本来の様子を見取ることが重要である。学生理解のための法則を重視してフィードバックする。

第2ユニット (4～6回目) 発見された問題について解決方法を模索させる。特に、解決方法の具体化を促す。挫けやすい時期なので丁寧な観察と知識確認のための法則を重視するフィードバックが必要である。

第3ユニット (7～9回目) 振り返りポイントとなる。最初からどのような変化を自分がしているかを整理させる。マイベスト気づきコメントの再記述をさせる。

第4ユニット (10～12回目) 新規課題の発見を提案する。解決方法の模索と教室内の他者との協力関係の生成を促す。学生のつま

ずきを受容する法則が効果的である。

第5ユニット（13～15回目）課題解決を具体化し、計画的に実施させる。その実施からの気づきコメントの記述をさせる。全体を通して、学習者自身の成長、変化の自己分析を促すフィードバックをする。

10. 評価

全回の提出物をまとめて提出させる。提出物をどのようにまとめるかを明示化するとき、冊子の具体例、レポートや本の体裁例などを提示する。それらの情報の中から必要な形式・体裁を判断してまとめることが求められる。

提出されたものの完成度で評価する。評価対象は、以下の一覧である。

- 1)表紙
科目名・日付・学科名・学籍番号・名前
- 2)はじめに
内容
- 3)目次
項目数・見出し番号のインデント形式・ページの合致・項目に書かれた内容の抽象度
- 4)課題数
- 5)欠席回のフォロー
- 6)再提出課題の内容
- 7)総括
内容と方法
- 8)おわりに
内容
- 9)裏表紙
記載事項の確認
- 10)綴じ方
何で綴じているか。どこで綴じているか。

これら 10 項目にそれぞれに配点をし、評定する。2 点刻みの 100 点満点で採点する。

最後に評定基準はささいなことなので完全になされていなければ、評価の対象としない。

11. まとめ

学習支援教育で重要なのは、全員を同レベルに到達させることではない。客観主義に基づいた水準ではなく、学習者自身の中で構成させることにある。学生に自分自身の学びの姿勢に気づかせ、必要な水準に到達するためのどんな努力が必要か気づくことを企図する。このような教育は、大学の中では「見えない

教育」の部分である。何かの知識を伝授するという「見える教育」ではなく、教える側に立ちたい教員も少ない。しかし、学生にとっては、自分に何が欠けているのかを気づくことで自分ができることを具体化し、専門教育に向かって努力するきっかけをつくることができる。それは、彼らが大学を卒業した後に続くであろう人生の端緒に過ぎない。あくまで、学習支援教育は学習者自身が自分に合った、努力できる、効率性のいい、学習リテラシーを身につけ、これから生きることを考える、何を教えているか見えない教育である。

注 法政大学教授藤田哲也先生は、この「気づきコメント」を生かして専門分野から、教案作成や添削指導の実際について FD 研修などですでに実践指導に活用している。

参考文献

- 1)市川伸一：認知カウンセリングから見た学習の相談と指導，ブレーン出版，1998
- 2)藤田哲也（編著）（2006）.『大学基礎講座 改増版—充実した大学生活をおくるために—』 北大路書房
- 3)M. Lee Upcraft / John N. Gardner / Betsy O. Barefoot（著），山田 礼子（翻訳）（2007）「初年次教育ハンドブック 学生を「成功」に導くために」
- 4)田口美奈，1995，構成主義に基づく研究方法論と教育工学，日本教育工学雑誌 18(2)
- 5)佐賀啓男，1997，教授デザイン理論教育メディア研究に橋渡しをする授業研究のスタイル，日本教育工学会研究報告集 97-4
- 6) 田中ほか，日本リメディアル教育学会第 3 回全国大会（2007）『考えるための「カレッジサクセス」の実施』
- 7) 田中ほか，日本リメディアル教育学会第 4 回全国大会（2007）『大学での学習支援教授法-コメント返し』
- 8) 田中ほか，リメディアル教育研究論集／リメディアル教育学会，1 巻 1 号(2006)『求められている学力と学習動機』

自由研究発表3

場所：大学9号館 504

司会：笹金光徳(高千穂大学)

発表者名	所属	題目
森 朋子 山田剛史	島根大学 島根大学	初年次教育を授業研究する －質的調査に注目して－
絹川直良 森宮勝子	文京学院大学 文京学院大学	文京学院大学におけるポートフォリオ導入
椿 敏幸	玉川大学	芸術系大学における初年次教育の展開 －玉川大学芸術学部での実践事例と学生の反応－
太田伸幸 早矢仕彩子	中部大学 中部大学	新設教育学部における初年次教育の計画と実施に関する報告

※ 発表者欄に○印がない場合は記載者全員が口頭発表をし、○印がある場合には印のある者のみが口頭発表をします。

初年次教育を授業研究する

—質的調査に注目して—

【発表者】○森 朋子（島根大学教育開発センター）

○山田剛史（島根大学教育開発センター）

【問題と目的】初年次教育が学士課程教育の質の保証、向上を図る上で大きな役割を果たしていることは、教育現場に携わるものなら誰もが実感しているものの、その効果は学習科学として立証されたものではなく、またその検証方法についても検討される段階にまだ至っていない。その理由として、大学教育では初等・中等教育分野に比べて実践研究、または学習科学研究そのものの蓄積が少ないことも挙げられるが、一番の要因は初年次教育の効果が、これまでテスト等で計られてきた学習知識の部分ではなく、その知識を支える技術や情意の部分により強くその影響を現すことから、その調査方法の難しさが挙げられる。技術の種類によっては客観的な評価を与えることは可能ではあるものの、情意に至っては学習者の主観に関するものであり、外から評価を下すことは難しい。初年次教育の評価をさらに困難にするのは、学習の転移の問題である。初年次教育における学びがどのような形で転移されるのか、通常の授業研究の範囲を超えた拡張的な調査が必要となる。

これらの状況を鑑みて発表者らは、質問紙が明らかにする量的な調査に加えて、その変化や理由に注目する質的調査を取り入れた授業研究を行い、効果検証への試行を行った。授業研究とは、授業デザインの効果を検証するのみに留まらず、その場で生じている様々な現象から演繹的に理論を抽出することを目的としている。そのためには「効果があった」ことを証明した上で、「なぜ効果があったのか」や「何が効果を高めたのか」などの効果

の質に関して論じる必要性がある。

本研究全体の目的としては、初年次教育を実施形態・目的に合わせて A)オリエンテーション拡大型、B)教養コンテンツ型、C)スキル型、D)専門分野導入型（山田礼子氏の分類を参照）の4つの類型に分け、それぞれの類型の教育効果を授業研究の手法を用いて検証し、演繹的に知見を抽出することを目的としている。その知見は、島根大学全学初年次教育プログラムを構築するためのパイロットスタディとして位置付けられる。2008年度はB)教養コンテンツ型とC)スキル型の調査を実施した。

本発表ではC)スキル型の調査を例に、多角的な授業研究の有効性を述べるとともに、ソーシャルスキル（協調性、コミュニケーション力など）が協調学習環境よってどのような教育効果を挙げたかに関して事例を挙げながら、質的調査の有効性を論じる。

【方法】

対象：調査対象は2008年度前期に開講したスタートアップセミナーであり、法文学部、医学部、総合理工学部、生物資源科学部に所属する学生22名である。授業の目的として、1)学習観の転換を図り、自ら主体的に学ぶ姿勢を身につけること（情意・態度）、2)アカデミックスキルを身につけること（技能）、3)ソーシャルスキルを身につけること（技能）が掲げられ全授業を通じてアカデミック、およびソーシャルスキル育成のため、また大学生活への動機づけを高めるためにピア・エ

デュケーションの場を協調学習にて構築する授業デザインを取り入れた。

調査全体：調査内容を3つのフェーズに分け、それぞれ適切と思われる以下の調査を実施した。1) 学生の入学時の状態に関する調査として、質問紙調査、またセンター試験の結果との比較を行った。2) 学生の受講中の学習状況・結果に関する調査として、提出物の分析、関与観察を行った。3) 学生の受講終了時の状態に関する調査として第1フェーズと同様の質問紙調査、インタビュー調査、および前期 GPA との比較を行った。

本発表では、これまでの発表者の研究で明らかになった初年次における親和動機の重要性を基盤に、協調学習がどのようなグループ分けで最適化されるのか、その条件を抽出するために以下の方法で採取されたデータを分析した結果を事例として報告する。

協調学習のグループ分けは全授業 15 回中 3 度行われた。質問紙の調査結果により、学生をアカデミックスキルとソーシャルスキルの組み合わせである高高 (HH)、高低(HL)、低高(LH)、低低(LL)、混合の 5 通りに区分し、まずは同レベル同士の活動を行った。2 度目に異レベル同士、3 度目にまた最初と同様のグループ分けに戻した。

関与観察：協調学習におけるグループのダイナミクス、および個人の変化を、毎授業後に発表者 2 名が検討。IC レコーダーに録音することにより、質的データ化される。

提出物分析：毎授業ごとの感想、学習内容に関する振り返り、課題提出物の内容を検討。

インタビュー：授業がすべて終了した 9 月末、受講した学生 4 名 (HH 2 名, LL 2 名) 対象に 1 時間程度の半構造化インタビューを実施。

【結果】 対象授業の総括的評価は、質問紙調査結果によってその有効性が実証されている (詳細に関しては共同発表者・山田氏参加の本学会ラウンドテーブルで言及する)。協調学

習に関しては、親和動機を起因とする活発なグループ活動が全体として認められた。

事例：LL グループに所属する学生 A は、第 1 回目のグループ (LL) においては、発言が少なく、同レベルである他のメンバーからも「使えないヤツ」という評価を与えられる。2 度目の混合グループでの活動において、HH グループに所属する学生 B と同グループになったことで、その学習態度に大きな変化が見られるようになった。男子 B はその混合グループの中でリーダーシップを取るのみならず、学生 A のスキヤフォールディング (Scaffolding 足場づくり) を教員の介在なしに行ったからである。その結果、学生 A はグループ内での自発的な発言が多くなり、学習活動も活発化する他、明るい表情が続く。3 度目に活動が低迷化した前グループに戻し、その変化を観察したところ、前回とは違い、自らリーダーに立候補し、積極的に発言を繰り返すなど、他のグループにおいても汎用性が認められた。またその変化は学生 A 自身も意識化されていることであることをインタビューデータから確認できた。

【考察】 異レベルの協調学習における学生間のスキヤフォールディングは、自然な形で実現化され、そこで得られた効果も同授業内において転移が認められた。このことにより、初年次の協調学習においては、同レベル同士のグループ活動より、異レベルの混合にすることで、従来のピアラーニング効果に加えて最接近領域としての効果が認められると言える。このように授業研究として質的研究が明らかにできる内容は少ない。本研究では、質的調査を総括的評価にあたる量的調査と組み合わせることで、効果検証のみならず、「なぜ?」「何が?」「どうやって?」という視点においてモデル構築に至ることから、調査に留まらない研究の領域に実践を高めることができる一つの方法であることが示唆された。

文京学院大学におけるポートフォリオ導入

【発表者】○絹川直良（文京学院大学経営学部）

○森宮勝子（文京学院大学経営学部）

文京学院大学経営学部では、本年4月の新生より学習ポートフォリオ（「学生ポートフォリオ」）を導入し、1年生クラス（「大学学」と呼ぶ、1クラス12-15人程度）での指導で利用を開始した。

今回の発表では、まず、本学での初年次教育の軌跡を説明する。ついで、今回導入した学生ポートフォリオの内容、導入にあたっての問題点、導入がもたらした効果、内容改善の試み等を説明する。最後に、キャリア教育へのポートフォリオ導入の試みに触れる。

1. 本学における初年次教育の軌跡

本学は、1991年4月に女子大として開設され、2005年4月より男女共学化した新設校である。本年度よりポートフォリオが導入されたが、ここに至るまでの初年次教育の軌跡をチューター制度の導入とその後の経過の視点より振り返って見る。

開設当初のクラス編成は、1クラス50人で、語学授業は原則的にこの人数で行われ、講義科目はこのクラスを2つ併合して、100人程度の受講者で授業が行われていた。1年生に対しては、クラス担任制度を実施し、各クラス担任が50人の学生の勉学ならびに生活上の相談に対応していた。毎年5月末までにクラス全員の個人面談を行い、学生の状況把握に努めた。

1996年度より教育効果を挙げることを目的に、英会話を1クラス27人の小人数編成に変更した。さらに、1999年度より英語の基礎学力強化のため1年次必修科目のリーディングの従来クラスを2分割し、27人に編成替

えた。しかし、1年次のクラス担任は、一人で語学の2クラスを担当した。その後、入学者の質的低下傾向とともに1年次の退学者が増加し始め、小人数を対象としたクラス担任制度によるきめ細かな対応が求められるようになった。

このような状況に対して、2000年度よりチューター制度が導入された。1年次の1クラス45人を2分し、各グループに専任教員が1名ついてチューターとなり、学習の指導、勉学の方法、レポートの作成方法から個人的な悩みにも対応する小人数指導体制がスタートした。すなわち8クラスに16名のチューターが配置された。時間割には表記されていたが、単位が認定されていなかったため必ずしも学生の出席率は高くなかった。2002年には手引書「経営学部学習ハンドブック」が作成され、チューターによる指導基準が明示されたことにより、単位認定の要望が担当の先生方から出されるようになった。このようにしてチューター制度は、4年間の試運転期間を経て「大学学」という単位認定科目へと変貌を遂げた。

2004年度より12クラス編成で1年次前期の必修科目2単位として「大学学」は、スタートした。担当者は、役職者を除いた若手の先生方で構成されたが新任の先生も担当されるケースもあり、指導体制にバラツキがみられたが、単位化されたことにより学生の出席率は、良好となった。テキストは、前述の「経営学学習ハンドブック」が使用されていたが、2007年には関西国際大による「知へのステッ

プ」に切り替えられた。担当学生数は、スタート時点から比べると少なくなっているものの、学生の質的低下への対応により多くの時間を割く必要が生じ、教員の負担は実質的に増加するという状況への対処が求められるようになった。

2008年度より学部長を除く、専任教員全員が「大学学」を担当することになり担当学生数は、12～15人と少人数化することが可能となった。しかし、指導体制のバラツキはさらに大きくなった感があり、ポートフォリオの導入によりその修正をはかることができないかと期待している状況である。

2. ポートフォリオ導入

島田学長が教育力強化に向けてイニシアティブを発揮し、濱名関西国際大学長による教職員向けの講演会開催(2007年12月)など学内で初年次教育強化への動きが具体化する中、経営学部では、既設の委員会に加えて、初年次教育委員会を設置し、本年4月より1年生に学習ポートフォリオ(「学生ポートフォリオ」)を導入することとした。

しかし、具体的なポートフォリオ案については、結局は独力で作成した。もともと、本年は、1年生の「大学学」クラスは常勤の教員全員で対応するなど例年以上に力を入れていたが、その中で、新入生一泊二日キャンプ中に「大学学」(1年生前期の大学入門科目)担当教員全員より意見を聴取し、それをもとにポートフォリオ原案の内容を微修正し、導入した。

導入にあたっては、多少の問題や相違点には目をつむり、また、いろいろな問題点を把握しながら改良を加えていくという方針が共有されていた。

実際にポートフォリオを導入してみると、教員間で指導内容にばらつきはあるものの、たとえば「週間計画表」は面接指導などにあたっての基礎的情報を提供していること、定期的な面接を行うことで学生の様子をより高

い頻度でモニターできること、学生達が基本的に協力的であること等のメリットが挙げられている。ポートフォリオ自体は、紙ベースでこれをスキャンして管理しているが、一覧性があり大きな問題は生じていない。後期は多少修正を行ったが、現在、次年度に向けて、内容を見直し、また e-portfolio への移行の可能性も探っている。

3. キャリア・ポートフォリオと展望

少なくとも3年生までは順次全学年をポートフォリオでカバーしたいと考えており、本年度は3年生の就活準備科目の受講生について後期より「キャリア・ポートフォリオ」を試行的に導入した。従来より、キャリアセンターの他に教員がゼミ所属学生の就活指導を行っているが、ベテラン教員の退職、就職試験の内容高度化や就職戦線が厳しさを増す中、キャリアセンター、教員が従来以上に連携した指導が必要となってきた。そこで、就活準備科目で使用した就活の教科書に綴じ込む形で、表裏4頁のルーズリーフ形式のキャリア・ポートフォリオ用紙(B5)を作成した。記入は学生自身の主体性に任せ、記入後、学生→就活準備科目担当教員→キャリアセンター、キャリア委員会→ゼミ担当教員と回付し、ゼミ担当教員が個々の学生の就活準備状況を把握し、必要なアドバイスを行った上で学生に返却することとした。この書き込み・回付のサイクルを何度か繰り返すことを計画している。

本学経営学部は、中規模であり、初年次教育の歴史・実績、キャリアセンター・ゼミ指導教員による学生の就職活動指導の実績があり、教員も学生指導には熱心であり、これが今回のポートフォリオ導入を支えた。この指導をより効率化、標準化するツールとして、初年次より就職活動期まで一貫したより効率的な指導がポートフォリオによって可能とならないか、引き続き工夫を行いたい。特に、各大学と情報交換を行っていきたい。

芸術系大学における初年次教育の展開

—玉川大学芸術学部での実践事例と学生の反応—

【発表者】○椿 敏幸（玉川大学 芸術学部）

中教審がまとめた「学士課程教育の構築」には、国際的に通用する「学士」水準の維持と向上が盛り込まれ、より明確な目標が提示されている。また、各大学の特色や各学部の専門性などの垣根を超えて、社会のニーズに即した基盤的能力育成の必要性が学士課程共通の「学習成果」として掲げられている。ここでは、ほかの学問領域に比して特殊性が強いとされている芸術系の大学あるいは学部における学士課程教育に焦点をあてる。特に玉川大学芸術学部での初年次教育の実践事例として、「一年次セミナー」と「専門科目」との関係性を紹介し、新しい学士課程教育構築と芸術系大学の専門性との融合について考究していきたい。

旧来、芸術系を学ぶための高等教育機関では、一部の教員養成大学を除き、芸術表現領域における専門教育に主眼を置き、必要最低限の一般教養科目を用意してきた。また、芸術を学ぼうとする学生も、自己主張・自己表現のできる場を良しとして、自分の興味関心のない科目への冷淡さを持つ傾向にある。さらには、世論の印象も他の大学生と一線を引いた評価があるのも事実である。その特殊性は、今日の基盤的能力養成を目指した学士課程教育への潮流と最も相反する学問領域ともいえるかもしれない。もちろん、美大や音大などの単科大学と総合大学での芸術学部での違いや各大学なりの方針などの相違点ある。しかしながら、これからの芸術系大学の在り方を考えるうえで、専門性と基盤的能力の育成を両立する必要があるだろう。そのためには、初年次教育での学生への動機付けと大

学で学ぶための導入教育が欠かせなくなってくる。これらの問題は、芸術系大学だけが抱えている問題ではなく、専門教育に偏重してきた日本の大学全体にも同じことが言えるだろう。単に専門的知識や技術を学ぶだけの大学教育ではなく、専門的な学習以前に大学生あるいは社会人としての基盤的学習が求められているのだ。また、基盤的な能力は、一朝一夕には決して身に付かない。強い目的意識と継続的な学習習慣とが合わさって実現出来るのであろう。そのための導入部分として初年次教育の果たす役割は大きい。

筆者の所属する玉川大学芸術学部は、1969年設立の文学部芸術学科から2002年の改組により芸術学部になった経緯を持つ。音楽・演劇・舞踊を主とした「パフォーマンス・アーツ学科」、絵画・彫刻・デザイン・工芸を主とした「ビジュアル・アーツ学科」。また、2006年には新しいデジタルメディアによる芸術表現を主にした「メディア・アーツ学科」が加わり、3学科体制となっている。共に芸術に関わる理論と実技を柱にカリキュラムが編成されている部分は旧来の芸術系大学に即している。しかしながら、玉川大学芸術学部では、「芸術による社会貢献」というミッションを掲げており、独りよがりにならない社会性を持った学問領域として芸術を捉えている。その部分においては、今回の「学士課程教育の構築」の流れに即する考え方も持っている。また、初年次においては、「一年次セミナー」を柱にすることにより、各学科の専門性を活かした科目とどのように連動していくのが重要な課題となっている。

玉川大学においては 2005 年より全学的な必修授業として 1 年生へ「一年次セミナー」を設けている。1 クラス 35 名程度の人数を担当でもある学部教員が年間を通じて 30 回の授業を行う。授業内容は本学コア・FYE 教育センターからの基本シラバスをもとに各学部がアレンジして実施している。春学期は“大学で学ぶ意義”、“時間を管理する”、“ノートをとる”、“テストを受ける”、“本を読む”、“文章作成法”などのスタディー・スキルを中心とした内容。秋学期は“コンピュータを利用する”、“意思を決定する”、“時事問題を考える”、“キャリアデザイン”などのソーシャル・スキルを中心とした内容としている。授業は 1 回で完結するテーマもあれば、2～4 回掛けて実施するテーマもある。「一年次セミナー」の取り組みは、2006 年度の特徴 GP にも選定され、全学的な初年次教育の取り組みとして注目を集めている。このプログラムの目的は、学生が自覚をもって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大学が支援することにある。具体的な学生の到達目標として次の 4 点を掲げている。

1. 大学生として学問の重要性を理解し、規則正しく計画的に学習する習慣を身につける
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
3. 卒業までの学習見通しと卒業後の将来設計を立てる
4. 大人としての健全な生活習慣を身につける

上記のように、大学あるいは学部としての明確な目的意識を持ち、現場の教員もその必要性を把握したうえで「一年次セミナー」を展開している。全学的な取り組みとして始めてから今年で 4 年目を迎え、「一年次セミナー」を受講した学生が今年度で卒業する。我々の取り組みが、上級学年でどのように反映され、どのように学生たちの糧になっているの

かを、そろそろ評価しなくてはならない時期になってきた。また、芸術学部の特殊性を否定的に捉えるのではなく、逆に活用する改善策を学生の視点から考察する必要があるだろう。

今回の発表では、大学 1 年次に「一年次セミナー」を受講した芸術学部の学生数名が参加する。彼らの「一年次セミナー」で学習した内容が、以後の学習にどのように反映しているのかを確認するための機会である。彼らに率直な意見を述べてもらい、可能な限り質疑応答にも応じる予定である。

新設教育学部における初年次教育の計画と実施に関する報告

【発表者】○太田伸幸（中部大学現代教育学部）

○早矢仕彩子（中部大学現代教育学部）

1. 中部大学現代教育学部について

中部大学現代教育学部は2008年4月に中部大学7番目の学部として開設された新設教育学部である。児童教育学科と幼児教育学科の2学科で構成されており、児童教育学科では小学校・特別支援学校教諭、幼児教育学科では幼稚園教諭および保育士の育成をそれぞれ行っている。

開設に先立って、2007年4月および10月には、一部の教員が現代教育学研究所に着任し、開設準備作業を行っていた。文部科学省の設置審議会に提出する新学部開設の書類作成が中心であり、初年次教育導入についての話し合いは書類提出までほとんどなされることはなかったため、設置申請書に含まれる初年次教育に関する科目としては、教育研究入門ⅠおよびⅡのみとなった。同科目は現代教育学部で展開する学問分野へのガイダンス科目としての位置づけを持つ。

2. 初年次教育導入に向けて

新学部設置に向けての準備が10月ごろに一段落し、本格的に初年次教育についての議論が始まった。10月から、すでに着任していた教員だけでなく次年度4月から着任予定の教員も加えて、月に1度全体会議を行い、顔を合わせる機会が設けられたことで、少しずつ初年次教育についても話し合われるようになった。

話し合いは初年次教育を導入するか否かから始まり、導入するとすればどのような初年次教育が考えられるのか等まで議論を行い、

初年次教育を具体化する方向で考えることで意見がまとまった。そして、10月末に、すでに着任していた教員と2008年4月着任予定教員10数名の有志からなるメーリングリストが作成された。このメーリングリスト上では、入学してくる学生の学力を鑑み、教員採用試験・保育士採用試験の合格を見据えた学力底上げ活動を強く推し進めるべきという方向の、学力増強のための時間にすべきという意見、大学生としてのマナー、実習の場におけるマナーを身につける場にすべきという意見、大学への導入をスムーズにし、人間関係をつくり楽しく有意義な大学生活に導くために居場所づくりを前面に出すべきという意見、将来の進路を真面目に考えさせる場としたいという意見など、活発に議論がなされた。

3. スカイアップ・プログラムの構想

正式名称をメーリングリスト上で募ったところ、新学部のイメージカラーである“スカイブルー”と、学生たちが伸びていくという意味の“アップ”をリンクさせたスカイアップ・プログラムという名称が候補に上り、全員一致で選ばれた。次に、すでに中部大学に着任している教員から、まとめ役となる初年次教育プログラムの委員を選出し、4月からのスカイアップ・プログラムの大枠を作り、メーリングリスト上で提案をした。その大枠は以下のとおりである。

1. 単位化されていないが、現代教育学部の中心的な活動の一つとして位置づける
2. すべての学生とすべての教員が参加し、

幼児教育学科，児童教育学科両方の教員と学生が混成でグループを構成する

3. スカイアップ・プログラムの目的と意義

1) 学生にとっての意義

- ①現代教育学部への適応と居場所づくり
- ②進路を明確にし，目的意識を生む
- ③学ぶ楽しさ，教える楽しさを知る

2) 教員にとっての意義

- ①学生との良好な関係の構築
- ②素早い学生ケア
- ③関係をもとにした卒業までの見守り

3) 大学，教育界にとっての意義

- ①初年次教育に対する注目と必要性の認識
- ②学内，他大学における初年次教育のモデルとなる

また，プログラム構成は以下の4本の柱を立て，1年間30回のプログラムを構成した。

1. 両学科の学生同士，教員と学生が緊密な関係をつくることに役立つ，親しくなるためのプログラム
2. 学ぶ楽しさ，教える楽しさを経験できる，学びを中心としたプログラム
3. 大学生としてまた社会人として身につけておく社会的スキルを涵養するためのプログラム
4. 将来を見据え，進路を決められるようになることを助けるためのプログラム

教員の数（28名）と入学者の数（定員160名）の予測から，グループは8つとし，各グループには教員が3～4人，学生は20～25人の割り当てることとした。

4. スカイアップ・プログラムの準備

本格的な初年次教育の準備が始まったのは，新学部の認可が最終的に文部科学省から下りた12月からであった。12月末，スカイアップ・プログラムを推進するためのミーティングが持たれ，マニュアル作りの具体的な作業について検討した。必要な各分野を得意とす

る教員に自発的に申し出てもらって担当を決め，文章化が進められることになった。

2月初旬には原稿がそろい編集作業に入った。原稿はすべてそのままの形で資料編としてまとめ，マニュアル部分はスカイアップ委員の手で具体的な内容と時間配分等を書き入れた教案形式で作成し，そのマニュアルに沿って，資料編を参照しながら，グループごとに毎回のスカイアップ・プログラムを進めていくことができるように構成した。

2008年4月，学部開設時には，「スカイアップ・プログラム指導教員のための教授資料，マニュアル編，資料編」が作成され，ファイリングしたものが1教員1冊用意された。これは，各グループの活動内容の基本的な内容を統一することによって，グループ間の活動内容のばらつきを少なくすることと，初年次教育担当教員の毎回のプログラム内容を考える負担を軽減するためであった。

各グループの基本的な流れはマニュアルに書いてあるプログラムを決められた時間配分で行うこととした。ただし，学生，教員のメンバー構成によって講話の内容，話し合いの雰囲気などが異なることや，自由プログラムの時間（グループ独自のプログラムで活動することが可能な時間）を春学期15回中3回設定したことにより，ある程度各グループの個性が出ることは予想されたが，それは許容範囲とした。

入学者数が確定した3月末にグループ編成が可能となり，最終的に1グループに幼児教育学科の学生6～7人，児童教育学科の学生10～11人，計17～18人の学生に対し，担当教員3～4人の割り振りとなった。グループ編成にあたり，学生においてはできるだけ両学科の人数比，男女比が各グループで均一になることを，また教員においては各グループに必ず両学科の教員，男女の教員が配置されるように，ということに配慮しながら組み合わせが考えられた。

5. 2008 年度春学期の実施状況

4月16日から8グループに分かれ、各グループに演習室を一室ずつ割り当て、そこをホームベースにして、スカイアップ・プログラムが開始された。7月までの15回のプログラムの実施は、基本的にはグループごとに、基本のプログラムを崩すことなく、しかしグループごとに異なる雰囲気の中で実施されてきた。各グループの担当教員は、あらかじめマニュアルに記載の時間配分と実施の注意を読み、巻末の資料集の実施例を参考にしつつ、どのように実施していくかをグループ内の教員間で事前の打ち合わせをして、プログラムを実施していくこととした。また自由プログラムの時間には、独自の活動を行うこともできるようにした。

春学期の活動は、1の関係づくりと3の社会的スキルを中心にプログラムを構成し、スカイアップ・プログラムへの参加動機を高められるよう配慮した。その甲斐あってか、学生の出席状況についてはおおむね良好であった。出席しても単位にならないということから5月ごろに一度学生の出席への意欲が低下したが、各グループ担当教員の努力によって、それも乗り越えたようである。出席チェックも各グループにまかされていたため正確な数字は集計していないが、各グループ平均すると90%前後の出席率を維持していた。

6. 2008 年度春学期のふりかえり

14回目(7月9日)にそれまで14回のプログラムの内容について学生・教員双方にアンケートを依頼し、学生138名中88名、教員28名中18名から回答が得られた。このアンケートの結果、以下のような意見に集約された。

1. 学生、教員ともに、スカイアップの意義、イメージについては多様である。
2. 教員よりも学生の方がスカイアップ・プログラムを面白い、と感じている割合が高い。

3. スカイアップ・プログラムが自分たちの役に立つと考えている割合も、学生の方が教員より高い。

4. 色々な不満(単位にならないなど)や面白くないという学生もいるが、全体として4分の3の学生が、秋学期のスカイアップにも積極的である。

5. 教員の側は、半数ぐらいの教員は負担感を感じながら活動している。

6. 自由な意見の中にも、このプログラムへの疑問を持つ教員もあり、また情報交換の場があると良いという意見もある。

5番目の点について、スカイアップ・プログラムをかなり負担に思っている教員が約4分の1、どちらともいえないが約4分の1存在し、全く負担ではない、あまり負担ではないと感じている教員数を上回っている。実際の活動においてどのような立場をとっている人が負担感を感じているのかは明確ではないが、プログラムを面白くやっていくためにはそれなりの準備が必要な場合も多いため、活発なグループ活動が行われているグループではそれなりに教員の負担感が大きいかもしれない。またグループ内の教員の活動のバランスがとれておらず活動する教員に偏りがあるグループでは、特定の教員の負担が重くなるだろう。さらにスカイアップ・プログラムの意義に疑問を持ったまま参加している教員は参加自体を負担に思っているかもしれない。この教員の負担感については、今後の話し合い等を通じて検討することが必要だろう。

次に6番目の点については、全体でのスカイアップ・プログラムの打ち合わせや情報交換の場は、4月末に教員講習会を一度実施したのみで、特に設けなかったことが原因と考えられる。また、担当教員の全員参加でやってきたため、各グループに3、4名となる複数担当制は、スカイアップ・プログラムの大きな特徴であり、長所でもあるが、打ち合わせ時間が十分確保できない等、複数担当の難

しさも生じたグループもあったようである。

これらの状況を鑑み、また具体的にも他の教員との連絡や情報を求める意見もあることから、今後教員同士の連絡や議論の場が必要であることが痛感された。

7. 2008年度秋学期の準備

前述のように、春学期の反省から、秋学期からは教員間の意見交換や情報交換を図る機会、方策を考えながら、教員自身のモチベーションを高めるようにしていくことが必要と考え、また、教員からの講習会の希望も多かったため、秋学期開始前に全教員を対象に講習会を企画し、主として秋学期に行うグループティーチングについての具体的なやり方の提示およびディスカッションと、あらためてスカイアップ・プログラムの意義と目的について話し、自由に意見を交換できる機会を設けた。またスカイアップの各グループの活動の様子が他のグループからも見えるように、インターネットの掲示板を作成して、毎回の各グループの活動の様子を伝え合うシステムを用意し、概要の説明をした。

グループティーチングについてはその目的をよく理解していなかった教員も多かったところから、説明の場を設けたことによって、決して十分な時間ではなかったが、時間内にかなり理解も深まったように感じる。インターネット利用に関しては抵抗感を示す教員もあったところから、そればかりではなく全員が集まる場も設けることが確認された。

8. 2008年度秋学期の実施状況

9月24日に秋学期最初のスカイアップ・プログラムが行われた。初回はミニスピーチとグループティーチングの説明・グループ分けを行った。

グループティーチングは教師役の学生グループが生徒役の学生・教員に得意な教科(国数英理社のうち1教科)を教えるという活動で

あり、前述の4つの柱の2の学びにあたる。このグループティーチングが秋学期15回中10回を占めるため、学生の反応によっては、うまく進められなくなるのでは、ということも懸念されていた。しかし、初回終了後の掲示板での活動報告では、特に否定的な受け止め方はされてなかったようである。

本稿執筆時点(10/16)において、4回目までプログラムは進んでおり、グループティーチングも2回(国・数)実施された。教材は委員の方で準備して担当学生に渡しているが、担当学生が独自に教材を用意することも認めているため、グループごとに実施内容は若干異なる。学生は、指導法に関する講義はほとんど受講していない段階であるため、お世辞にも教え方がうまいとはいえないが、責任を持って授業を仕切る姿勢は認められる。

秋学期の中心的なプログラムであるグループティーチングを楽しいものにしていくために、適切な教員の指導が行われること、秋学期は自由プログラムも多いので、春学期を経て大学にもスカイアップ・プログラムにも慣れてきた学生達が春学期よりはいっそう主体的に活動できるように、各グループの雰囲気盛り上げていくことが大切だろう。

9. まとめ

スカイアップ・プログラムは初年次教育の初年度ということで、まだ手探り状態で進んでいる。今後の活動も踏まえて、次年度に向けて、プログラムだけでなく、マニュアルや資料についても、入学してくる学生に合わせた改訂・改善が必要となるだろう。

そのような準備を経て、システムがうまく整い、各教員がスカイアップ・プログラムに積極的に関わり、教員側の心意気が学生にも伝わるような、そして、学生達もより主体的に活動に関わることのできるようなスカイアップ・プログラムの運営につながることを期待される。

自由研究発表4

場所：大学9号館 505

司会：杉谷祐美子(青山学院大学)

発表者名	所属	題目
新田和宏	近畿大学	学生の自己評価に基づく初年次教育の課題 —学問研究の難しさ—
佐瀬竜一	大阪国際大学	初年次教育における臨床心理学的技法の活用の試み
木村拓也 西郡 大 山田礼子	○ 長崎大学 日本学術振興会特別研究員 同志社大学	「学士力」の測定とその構造 —JCSS2007の調査結果から見た分析—
斉藤和郎	札幌学院大学	ジェネリック・スキルのアウトカム評価に関する事例調査 —ルーブリックとポートフォリオの可能性と課題—
南木睦彦 西尾範博	○ 流通科学大学 流通科学大学	初年次教育における授業手法改善の効果と限界 —流通科学大学の事例—
長濱文与 安永 悟	○ 久留米大学 久留米大学	協同作業の認識が学習意欲におよぼす影響(2) —認識の変化と学習意欲の関係—
坂口嘉奈子 安永 悟	○ 久留米大学大学院 久留米大学	対話中心の授業が学生の態度と感情におよぼす影響 —授業記録紙を手がかりに—

※ 発表者欄に○印がない場合は記載者全員が口頭発表をし、○印がある場合には印のある者のみが口頭発表をします。

学生の自己評価に基づく初年次教育の課題

—学問研究の難しさ—

【発表者】○新田和宏（近畿大学）

1. 問題の所在

近畿大学生物理工学部（以下「本学部」略記）は、2004年度から、1年生全員を対象に、「基礎ゼミ 1」（前期）および「基礎ゼミ 2」（後期）という必修の授業を開講し、爾来、年間を通して毎週1コマ、1年生への初年次教育を行ってきた。尚、「基礎ゼミ（1・2）」は、1クラス当たり5～8名の学生から構成される。また、全ての専任教員がいずれかの「基礎ゼミ（1・2）」のクラスを担当し、特定のマニュアルに依拠することなく、各教員がオリジナルに展開する。

また、本学部では、本学部が作成した「基礎ゼミ自己評価シート（学生用）」（以下「自己評価シート」と略記）を使い、1年生に基礎学力の自己評価を行わせている。本報告は、この自己評価と学生へのインタビューを基にしながら、初年次教育における評価の有効性とその限界および在り方について提言してみたい。

2. 初年次教育のタイプ

まず、簡単に、初年次教育のタイプを整理し、本学部における「基礎ゼミ（1・2）」が、どのような初年次教育のタイプであるのか、その位置付けを確定しておきたい。そこで、次のように、AからEの項目にしたがい、「基礎ゼミ（1・2）」のタイプを捉えてみる。

- A. 授業形式：演習形式～講義形式
- B. 担当教育：全教員～特定の教員
- C：授業内容：オリジナル～マニュアル
- D：授業水準
- E：評価

「基礎ゼミ（1・2）」は、授業形式（A）で見ると、5名から8名という少人数の学生で構成される演習形式に該当し、大教室における講義形式の対極に位置している。担当教員（B）について見ると、専任の教員全員がいずれかの「基礎ゼミ（1・2）」のクラスを担当するので、数名の特定の教員だけが初年次教育を担当するわけではない。また、授業内容（C）は、本学部5学科共通のシラバスが存在するものの、授業の内容についてゆるやかに拘束するガイドラインに相当するものはなく、各担当の教員がそれぞれオリジナルに授業内容を決めることを本旨とするので、統一的なテキストやマニュアルを用いるものではない。授業水準（D）は、本来授業内容と同様に各教員が決定すべきものではあるけれども、おおよそ、初年次以降、学生が自律的に学問研究を遂行しえるだけの基礎学力（Basic Competency for Academic Study：BCAS）を身に付けられる水準が確保されていることが期待されている。最後に、評価（E）という項目であるが、そもそも評価は多種多様であるので、改めて次項で触れるが、本学部の場合、「基礎ゼミ（1・2）」の評価は、学生がBCASのパフォーマンスをどれだけ向上させることができたのか、それを測定した上での自己評価にポイントを置いている。

本学部の「基礎ゼミ（1・2）」が、どのような初年次教育のタイプであるのかについてまとめてみると、それは、全教員の参加の下に、オリジナルな演習形式の授業を通じて、BCASのトレーニングを行い、学生が自己評価を行うということになるが、差し当たり、

「全教員参加型のオリジナル演習方式」のタイプといえる。

3. 初年次教育の評価

本学部では、「基礎ゼミ（1・2）」の授業において、「自己評価シート」を用い、入学当初の4月、前期終了の7月、および後期終了の1月の合計年3回にわたり、学生にBCASの自己評価をさせている。

「自己評価シート」における評価項目は、「聴く力／ノートやメモをとる力／読む力／整理する力」・「考える力」・「表現する力」・「コミュニケーション力」・「書く力」という5つのカテゴリーに分かれ、合計20項目からなる。この20項目は、BCASを細分化して明示したものである。学生はその20項目について7段階によるパフォーマンス測定を行い、かつまた総体的な自己評価を行う。

これにより、学生はどの項目のBCASがどれほど向上したのか、あるいは停滞しているのかを自己診断することができ、併せて自己研鑽の基本的な道標となることが期待されている。他方、「自己評価シート」の結果に基づき、教員は担当する学生へアドバイスをを行い、次年度以降の「基礎ゼミ」の授業改善のツールとなることが期待されている。

4. ヒアリングによる「最終評価」

しかしながら、こうした「自己評価シート」に基づくデータを詳細に分析したところで、結局のところ、学生にしても教員にしても、PDCAサイクルにおけるAすなわちAdjust（調整）には有効であるが、それはマイナー・チェンジの範囲でしかない。

そこで、報告者は、「自己評価シート」とは別に、本学部内において、既に「基礎ゼミ（1・2）」を履修し終えた卒業年次の4年生を任意に選定し、改めて「自己評価シート」による自己評価を行わせ、これに基づく質問調査を行っている。そうすると、1年次の途中評価

（2回）と終了時評価（1回）とは異なる、4年次での「最終評価」は、大変興味深い指摘を学生から引き出すことができた。その指摘を編集しつつ若干摘録すると、下記の通りである。

新入生にとって、とりわけ4月の「基礎ゼミ1」は学生間および教員－学生間のアイスブレイキングがとても重要である。「基礎ゼミ2」は発表－討論というオーソドックスな方法よりも、具体的な課題を学生間のコラボレーションにより解決するような設定にすると、学生間に切磋琢磨の関係性が築かれ、学びが深まりやすい。「基礎ゼミ（1・2）」を通じて得られるのは、BCASもさることながら、学問研究について切磋琢磨する学生のアカデミック・コミュニティもしくはアカデミック・ネットワークへの発展であり、それらが4年間の大学生活における学問研究を左右する。反対に、そうしたコミュニティやネットワークの関係性に希薄な学生は、学問研究の難しさを感じる。要するに、学生間で「学び・学び合う関係（relation of learning and reciprocal learning）」が重要なポイントとなる。

5. 提言

初年次教育の評価を設計するにあたり、評価の範囲や効力および目的を確定しなければならない。本学部の「自己評価シート」によるBCASの測定とその自己評価は、学生の学びや教員の教えに対して、ともにマイナー・チェンジを促すものであった。他方、初年次教育のカリキュラムについてバージョン・アップを目的にするのであれば、1年生ではなく、むしろ4年生の最終評価が有効といえる。できることなら、初年次教育の在り方について、4年生と教員との対話の場を設け、初年次教育の在り方についてバージョン・アップを模索することが肝要であると思われる。

初年次教育における臨床心理学的技法の活用の試み

【発表者】○佐瀬竜一（大阪国際大学人間科学部）

1. 大学教育と心理学の関連

心理学の各理論、方法は教育の分野に応用が可能であり、大学教育以外の教育分野では積極的に活用されている。そこで得られた知見は集約され、教育心理学、教育臨床心理学という分野として体系化されてきている。したがって大学教育の分野においても心理学の理論、方法論は十分に活用できるものと思われる。実際に教育心理学や認知心理学の知見を中心に、大学生のスタディスキルに関する基礎的、実践的研究がなされて成果をあげている。しかし、溝上・藤田（2005）も指摘しているように大学教育の知見に心理学の立場が反映された研究はまだ少なく、現状では不十分といわざるを得ない。さらに高等教育研究からの期待に教育心理学が十分に応えていないという指摘も存在する（天野，2007）。

今後より大学教育を見つめ直し、向上していくためには心理学の理論と方法論に基づいた大学教育研究が増えることが有効であり必要であると考えられる。

2. 臨床心理学とは

現代の心理学には様々な分野が存在するが、その中でも大学教育に特に有用と考えられる分野の1つとして臨床心理学が挙げられる。臨床心理学は「主として心理・行動面の障害の治療・援助、およびこれらの障害の予防、さらに人々の心理・行動面のより健全な向上を図ることを目指す心理学の一分野」（高山，1999）と定義される学問である。つまり心理、行動面の向上を目指すための様々な理論や方法の研究や実践を行う分野であり、臨床心理学の理論や方法論は教育現場でも大変

有用であると考えられる。森津（2007）も臨床現場での知見やスキルが大学教育実践に活用できる可能性について言及している。このように今後の大学教育をより向上させるための方法論の1つとして臨床心理学の果たす役割は今後大きくなっていくことが予想される。

また、大学への門戸の広がりによる学生の多様化も臨床心理学の必要性と関連していると考えられる。具体的には大学生としての学力を備えていない学生など多様な学生が大学に入学するようになってきている。このような学生の多様化に伴い、学生への必要な支援も勉強だけでなく生活支援、適応支援、健康支援、進路支援と多様な支援が大学には求められることになる。臨床心理学は様々な心理・行動的問題に多様な方法で解決をサポートするための心理学である。したがって、臨床心理学はこのような多様化する支援のニーズに応えるために適した学問の1つといえるだろう。

さらに臨床心理学の必要性と関連するもう1つの課題として、現代の大学生におけるメンタルヘルスの問題の増加を挙げることができる。近年、大学生のストレスフルな状況や精神発達の未熟さが指摘されている（喜田・高木，2001）。また、河池（2005）は現代大学生の心性について行った調査の結果から、現代大学生の自尊心の低さについて報告し、「現代の日本の大学に必要なことは自信力をつけることである」と提言している。このような現代大学生のメンタルヘルスの問題により素早く適切に対処することが大学教育の向上に必要なことであり有効な対策の1つであ

ると考えられる。

これらのことから、現代の大学教育において心理学とりわけ臨床心理学の理論や方法論を積極的に導入することは大学教育において必要なことであり、大学教育の可能性を広げることにつながるものと思われる。

3. 初年次教育における臨床心理学活用の可能性と必要性

大学初年次は大きな変化の時期で、学生は様々な心理的課題を抱えている。具体的には、1) 受験生としての心理的課題を終わりにすること、2) 入学前の生活や人間関係に別れを告げること、3) 新しい生活環境・修学環境に慣れていくこと、を挙げることができる(吉良, 2001)。これらの課題は大学生活の中で乗り越えることで成長していくものであるが、現代大学生の精神発達の未熟さ、自尊心の低さによって困難な場合も増えている。初年次教育においては、このような心理的課題を乗り越えるためのサポートも今後必要となることが予想される。したがって、様々な心理・行動的問題に多様な方法で解決をサポートする臨床心理学は、初年次教育において活用できる可能性があり、また必要であるといえるだろう。

これまで、このような心理的課題への対応は主に学生相談の中でなされてきた。しかし、一部の学生だけでなく多くの学生にとって心理的課題へのサポートが課題となってきた今、教育活動の一環として臨床心理学の理論や方法を取り入れた活動が求められると考えられる。実際に、西村・石崎(2008)、出野ら(2003)、坂田ら(2007)、森田・岡本(2006)など様々な試みがオリエンテーションや講義の中で行われている。

4. 臨床心理学的技法の活用の試み

本研究では筆者が講義の中で取り入れてい

る「ロールレタリング」技法の実践を報告することを通して、臨床心理学的技法の活用と問題について検討する。

ロールレタリング(想定書簡法)とは「受取人を想定して投函しない手紙を書いて書き、その返信を想像して書くという手続きによって、現在の生活と思考・感情の振り返りを導く、一種の自己カウンセリング法(福島, 1994)」である。元来は矯正領域で開発されたが、近年では教育、心理の領域でも幅広く活用されはじめている。

・本研究で行ったロールレタリングの実施手順

1) 想定書簡往信

今までの人生で「やさしく理解し温かく支えてくれた人」を1人思いうかべ、その人に「悩みを相談する(例:人間関係・進路・人生・恋愛)」という内容の投函しない手紙を便箋に書くように教示した。その際、自動思考や感情を明確にしやすいように「具体的にこういう風に困っている・悩んでいる・こう考えている・こう感じている」という内容を含めるように求めた。

2 書いた手紙を黙読で読み返すように教示した。

3) 想定書簡返信

往信を書いたその人になったつもりで、その人から自分への返事をその人に成り代わって書くように教示した。その際、適応的思考を導きやすくするために具体的に「～と考えてみたら」、「～してみたら」という内容を含めるように求めた。

当日は、結果について報告し、初年次教育にロールレタリングを取り入れることの意義について論じたい。

「学士力」の測定とその構造

—JCSS2007 の調査結果から見た分析—

【発表者】○木村拓也（長崎大学）

西郡 大（日本学術振興会特別研究員）

山田礼子（同志社大学）

1. 問題の所在——「学士力」の測定

現在、中央教育審議会では、分野横断的に我が国の学士課程教育が共通して目指す「学習成果」(Learning Outcome)が審議され、経過報告の中で「学士力」が提唱された(中教審 2007:16)。この背景には、「学習成果」を重視した大学改革の国際的動向があり、早晩、この新概念について各大学での取り組みが求められることとなる。

だが、日本では学習成果測定に関する研究蓄積が少なく、即座にその「測定」が求められたとしても、どう対応すればよいのか戸惑いを覚えるであろうし、そもそも、この「学士力」とは何なのかについての共通理解も乏しいのが実状であろう。そこで、本発表では、米国の UCLA の HERI で行われている大学生調査の日本版 JCSS2007 (全国 16 大学の学生を対象、研究代表者：山田礼子) のデータを用い、アンケート調査という制約はあるものの、その質問項目の中から「学士力」に対応する項目を抽出、或いは、縮約することで、仮想的に測定し、その構造を事前に吟味することを目的とする。

表 1 学士課程共通の「学習成果」に関する参考指針
(中教審 2007:16)

1. 知識・理解
(1) 多文化・異文化に関する知識の理解
(2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
2. 汎用的技能
(1) コミュニケーション・スキル 日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。
(2) 数量的スキル 自然や社会的現象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる。
(3) 情報リテラシー 多様な情報を適正に判断し、効果的に活用することができる。
(4) 論理的思考力 情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。
(5) 問題解決力 問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。
3. 態度・志向性
(1) 自己管理能力 自らを律して行動できる。
(2) チームワーク、リーダーシップ 他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。
(3) 倫理観 自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。
(4) 市民としての社会的責任 社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行きつ、社会の発展のために積極的に関与できる。
(5) 生涯学習力 卒業後も自律・自立して学習できる。
4. 統合的な学習経験と創造的思考力 これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

2. 誰が「学士力」を身に付けるのか？

まず、「誰が『学士力』を身に付けるのか？」について検討してみる。手順は、次の通りである。まず、400 ある JCSS2007 の質問項目を効率よく要約して独立変数として用いるため、「大学満足度」、「人生の重要度」、「入学後行動」、「大学で習得した能力」など、調査票中ある一定のテーマについての質問項目群(約 20~30)を因子分析によって 3~4 程度の因子を抽出した上で、ID ごとに因子得点を算出した。これらの因子がほぼ「学士力」に重なる項目となった。次に、高校成績・大学成績・卒業後進路・大学充実の有無・再入学希望の有無・第一志望入学の有無の質問を使って、潜在クラス分析を行い、学生群を「大学エンジョイ群」「学表充実群」「不本意入学・奮起群」「入学後失望群」「不本意移入学諦め群」の 5 つのクラス(学生群)に分けた(表 2)。更に、ID ごとに各クラスへの帰属確率を推定した上で、各学生群の帰属確率と因子得点との間でノンパラメトリック回帰を行い、学生群ごとに三次平滑化スプライン曲線をあてはめ、その推定値をプロットしたのが図 1~3 である(その他の図表については、発表当日に提示予定)。その結果、「学士力」に相当するあらゆる資質・能力については、圧倒的に「学業充実群」が身に付けていることがデータより明らかになった。「チームワーク、リーダーシップ」といった項目さえも同様の傾向を示したことが大変興味深い。

表 2 潜在クラス分析(5クラス解)の結果

	Class1 大学エン ジョイ群	Class2 学業 充実群	Class3 不本意入 学奮起群	Class4 入学後 失望群	Class5 不本意入 学諦め群	
サイズ	.276	.257	.202	.152	.111	
高校	上位	.520	.793	.644	.418	.406
	中位	.246	.150	.213	.259	.260
	下位	.233	.056	.141	.322	.333
大学	上位	.028	.580	.580	.010	.013
	中位	.403	.393	.393	.270	.303
	下位	.568	.002	.026	.719	.683
進路	進学	.140	.305	.391	.145	.534
	就職	.859	.694	.608	.856	.465
充実	あり	.787	.920	.582	.228	.688
	なし	.212	.079	.417	.771	.311
再入	あり	.834	.879	.064	.003	.330
	なし	.165	.120	.935	.996	.669
第一	あり	.907	.729	.145	.459	.005
	なし	.092	.270	.854	.540	.994

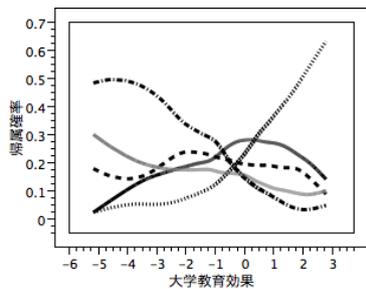


図 1 「汎用的技能」と学生群

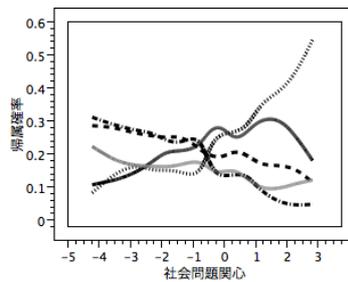


図 2 「市民としての社会的責任」と学生群

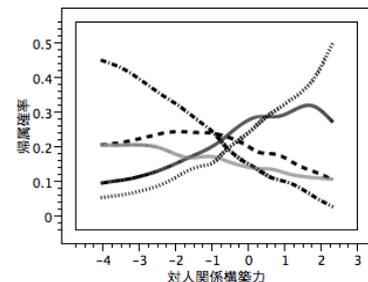


図 3 「チームワーク・リーダーシップ」と学生群

3. 大学別にみた「学士力」の習得状況

次に、「大学別の『学士力』の習得状況」について比較してみる。手順は、各学生群の帰属確率で重み付けした「学士力」に相当する因子の因子得点平均値を大学ごとに折れ線グラフで示したのが、図 4(その他の図表については、発表当日に提示予定)である。ちなみに因子得点は標準化されているので、平均 0、標準偏差 1 になっている。

この図 4 の「汎用的技能」を 1 つとってみても、各大学間で様子が違うことが分かる。全国平均では、「学業充実群」>「大学エンジョイ群」>「不本意入学・奮起群」>「不本意入学・諦め群」>「入学後失望群」の順に「汎用的技能」を習得している状況が窺える。例えば、B・C 大学では、「不本意入学・諦め群」と「入学後失望群」に因子得点が非常に低く、彼らへのケアに大学として課題があることが窺える。H 大学では、どの学生群でも、因子得点が高く、大学全体としての「汎用的技能」の習得に成功していると考えられる。I 大学では、「学業充実群」よりも、「入学後失望群」の因子得点の方が高く、入学後に大学に失望させている学生に元来能力の高い学生が集まっている可能性がある。J 大学では、「大学エンジョイ群」の因子得点が極端に低く、L 大学と M 大学では、不本意入学・奮起群の因子得点に違いが出ている。このように、「学士力」の各項目に応じた、大学ごとの長所・短所を含んだ「特徴」を知る意味では、学生調査を用いた測定も有効なことが分かる。

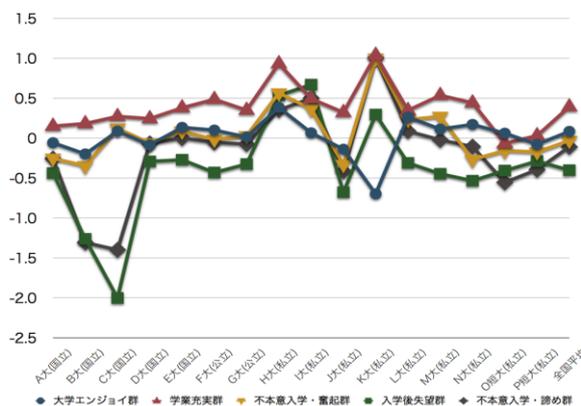


図 4 学生群別「汎用的技能」の因子得点平均値 (大学別)

Y — Class1 大学エンジョイ群のスプライン予測
 Class2 学業充実群のスプライン予測
 - - - Class3 不本意入学・奮起群のスプライン予測
 - - - Class4 入学後失望群のスプライン予測
 — Class5 不本意入学・諦め群のスプライン予測

4. 結語—「学士力」の構造と測定する意義

総括すれば、「学士力」とは、その「構造」から見れば、当然のことかもしれないが、大学で学業に精を出して頑張っている生徒が身に付けた能力・資質であることがデータの上で明らかになった。つまり、「学士力」を測定し、それをもって学位授与方針が策定され、卒業認定に用いられることには、あまり積極的な意味を見出すことはできない。つまり、大学学業成績の指標である GPA など十分に代換可能であるのが「学士力」の構造と言える。一方で、「学士力」を測定する最大の意義は、本発表で検討したように、大学間の比較、或いは自大学の特徴を知ることにある。

本発表では、仮想的に大学生調査データを用いて、「学士力」の測定を試みた。当然、アンケートでの学生の意識を問うた調査が、「学士力」の測定に適するかどうかの議論もあろうかと思うが、実施に移せば多大な労力がかかるであろう「学士力」の測定の活用場所を吟味する意味で、本発表の成果が多少の貢献をするのであれば幸いである。測定することを「目的」にしても、「手段」に転化させてはならない。この意味で、JCSS2007 のような全国型大学生調査に参加し、「学士力」の観点から自大学の特徴を把握することで、その後の学内の大学改革に力を注ぐ方が、学生にとっても十分意義深いことだと考える。

【引用文献】

- 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会学士課程教育の在り方に関する小委員会, 2007: 『学士課程教育の再構築に向けて(審議経過報告)』, 1-49.
- 木村拓也 2008a 「アドミッション・ポリシーの『質』が大学教育の『成果』を左右する」『Between』2008 年春号, 11.
- 木村拓也 2008b 「大学教育への影響を測定すること—高大接続情報と大学生調査データを『接合』する試み」(課題研究 1 「入学者選抜の変容と大学・高校」) 『日本教育社会学会第 60 回大会発表要旨抄録』, 370-371.

【付記】本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金基礎研究(B)「学生の認知的・情緒的成長を支える高等教育の国際比較研究」(代表:同志社大学 山田礼子)の研究成果の一部である。

ジェネリック・スキルのアウトカム評価に関する事例調査

ルーブリックとポートフォリオの可能性と課題ー

【発表者】○齊藤和郎（札幌学院大学）

今の大学教育には、あらゆる職業を超えて活用可能な「汎用的能力（ジェネリック・スキルズ, **Generic Skills**）」を学生に習得させ、これを生涯にわたって伸ばそうとする意欲と態度を育むことが要請されているⁱ⁾。最近では「学士力」や「社会人基礎力」として議論されるテーマであるが、日本ではこのジェネリック・スキルズを評価する指標や方法がまだ十分に確立していない。

そこで、本稿では特に「批判的思考力（**Critical Thinking**）」に焦点を当てながら、ルーブリックを活用した到達度評価に関する事例を調査し、ジェネリック・スキルズ育成におけるルーブリックの有効性を検証する。あわせて、これをポートフォリオに適用することによる教育的効果に関してその可能性と課題を探ってみる。

1. 批判的思考力を育成する意義

ジェネリック・スキルズのうち、「高度情報化社会」あるいは「知識基盤社会」と呼ばれる現代社会において特に重要とされるスキルに批判的思考力がある。

批判的思考とは、「何を信じ、何をすべきか決定することに焦点化された、合理的で省察的な思考ⁱⁱ⁾」あるいは「適切な思考ができるために自分の思考するアート（技術）であると同時に、自分の思考をより明確に、より正確に、そして批判に耐えられるようにするために思考する過程ⁱⁱⁱ⁾」と定義され、全米カレッジ・大学協会が提唱する教養教育のアウトカムにも「**Inquiry, critical and creative thinking**」（探求的、批判的、創造的思考）と

して盛り込まれている主要なスキルである^{iv)}。

日本の大学の初年次教育においても、学びの転換（例えば、“知識獲得型の受身の学習”から“主体的に課題に向き合う探求型の学び”への転換）を図る上で、批判的思考に関する学生の意識と関心を喚起し、その育成を促す実践的な教育モデルを形成することは重要な課題といえる。

2. 日本における批判的思考力の育成

しかしながら、日本の大学教育では批判的思考力の評価指標や評価尺度が十分確立されているとはいえず、批判的思考の定義も曖昧で抽象的であることから教員によって批判的思考力育成に関する理解や意識には大きなバラツキがある。そのため、批判的思考力の育成をターゲットとした教育改善に関する議論は実質化せず、教員間での共通理解が形成されないまま、カリキュラムとの連携やシラバスへの展開、授業方法との調和が実現しない状況にある。

一般的に、批判的思考力は認知的要素（能力、スキル）と情意的要素（現実の場面でこれを使おうとする態度、マインド）という2つの側面から捉えることができる。このうち前者の認知的要素については、例えば論述や読解、論理的思考をサブジェクトとして開講するリベラルアーツ系授業科目において教育が実施されるケースがあり、これを履修した学生のスキルアップが期待される。しかし、他の授業科目において批判的思考力の育成を意識した教育が展開されず、また批判的思考を常に促すような授業科目間の連携に配慮さ

ることがないため、リベラルアーツ系授業科目での単発の取組に止まっているのが現状である。これを改め、授業科目間の相互連携を図りながら、認知的要素と情意的要素の両者に配慮した大学全体としての総合的な批判的思考力育成プログラムの構築が求められていると考える。

3. 米国における批判的思考力の育成方略

一方、米国の大学においては、批判的思考力に関する学習成果（ラーニングアウトカム, Learning Outcome）及びその評価方法を明確化する傾向がある。

例えば、ルーブリックを使い、目標達成度を評価する段階的な規準を設定し、それぞれの段階を具体的かつ明示的な表現で示す方式が採用されている。これによって、教員と学生が学習目標を共有化することが可能となり、必要とされるスキルセット（認知的領域）及びマインドセット（情意的領域）への理解と関心、学びへの主体的な参加が促される。

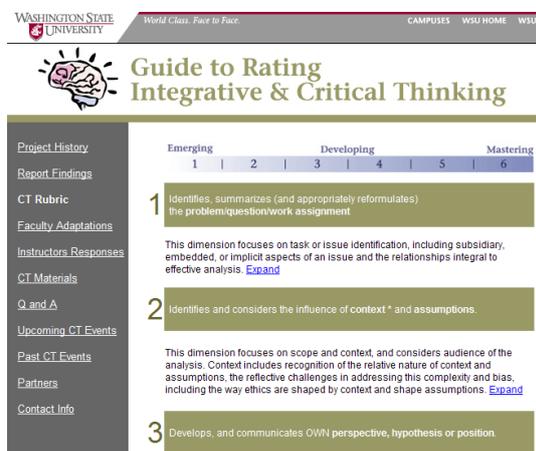


図: ルーブリックの例 (Washington State University)

さらに、このルーブリック評価を学習ポートフォリオに適用することによって自身の学びのプロセスを客観的、俯瞰的に省察させることが可能となり、自律的な学び手への変革が促される。

また、批判的思考力の育成には、学生が相互に経験や意見を交換し合う刺激的、協調的な学びの場が有効であり、ポートフォリオに

相互評価を取り入れることによって教育効果のさらなる向上が期待される。

PULS	Introductory	Intermediate	Advanced	Experiential
Core Communication & Quantitative Skills	Complete	Complete	Ready	Complete
Critical Thinking	Complete	Complete	Ready	Complete
Integration & Application of Knowledge	Complete	Complete	Ready	Complete
Intellectual Depth, Breadth, & Adaptiveness	Complete	Pending	Locked	Complete
Understanding Society & Culture	Complete	Complete	Ready	Complete
Values & Ethics	Complete	Complete	Ready	Complete

図: ポートフォリオによるプロセス評価の例 (Indiana University)

4. ルーブリックの功罪の見極め

最近では「学士力」や「社会人基礎力」という言葉に代表されるように、大学教育に対する社会からの要請が具体的な人材育成ニーズとして先鋭化する傾向にある。これに応えるという観点で、ルーブリックやポートフォリオには有用性が認められる。

一方で、個々のスキルに注目し過ぎるあまり、教育内容全体に歪みが生じ、総合的な観点でのジェネリック・スキルズの育成に支障が生じることがあってはならない。

これらのツールの適用にあたっては、カリキュラムとの連携や授業方法との調和を図りながら、その功罪を見極めた上での慎重な対応が求められよう。

- i) 中央教育審議会 大学分科会制度・教育部会 学士課程教育の在り方に関する小委員会: "学士課程教育の再構築に向けて (審議経過報告)", 2007
- ii) Ennis, R. H.: "A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities", In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), Teaching thinking skills: Theory and practice. New York: W. H. Freeman and Company, pp.9-26(1987)
- iii) Scriven, M., & Paul, R.: "Critical thinking defined". Handout given at Critical Thinking Conference, Atlanta, GA.(1992)
- iv) Association of American Colleges and Universities(AAC&U): "Liberal Education Outcomes - A Preliminary Report on Student Achievement in College", 2005(http://www.aacu.org/advocacy/pdfs/LEA_P_Report_FINAL.pdf)

初年次教育における授業手法改善の効果と限界

—流通科学大学の事例—

【発表者】○南木睦彦（流通科学大学教育高度化推進センター）

西尾範博（流通科学大学学習支援センター）

初年次教育とは「First-Year Experience」を訳したものであり、学生が初年次に経験する総体だという。一方、初年次教育を、高等学校から大学への円滑な移行を図るための、特別な教育プログラムと考える向きも多い。そうすると、大学新生を対象とした特別のプログラムに注目が集まることになり、年次を超えた共通科目や共通のプログラムに対しては初年次教育の観点からの関心は薄くなりがちのように思える。

流通科学大学では、全学的授業公開制度を軸としたFD活動などにより、授業手法の改善に熱心に取り組んできた。その結果、新生を特別に意識しない全般的な授業手法の改善が、初年次教育の充実に効果的であると思えた時期があった。しかし、現在は壁に突き当たっており、初年時用の特別のプログラムの充実が求められている。この間の経緯は、日本の初年次教育の充実にいくらかの参考になると考えるので報告する。

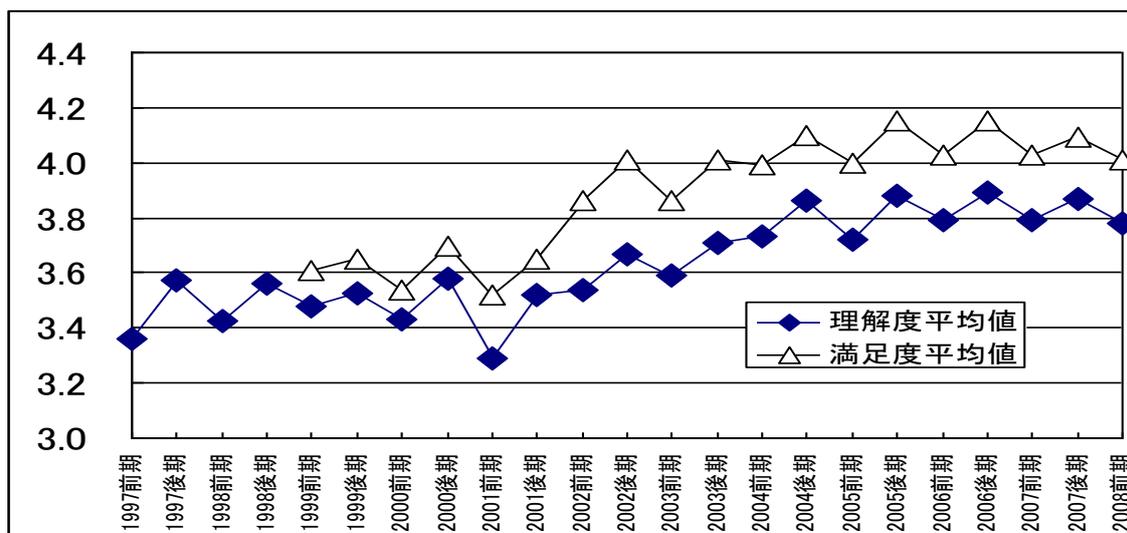


図 1. 流通科学大学授業改善アンケート満足度・理解度の全学平均値の推移

(1) 各種のFD活動による、学生授業改善アンケートの満足度・理解度の向上

流通科学大学は商学部、情報学部、サービス産業学部の3学部、在籍学生数約4000名、専任教員数120名の中規模大学である。図1に「授業改善アンケート」の満足度と理解度の全学平均値の推移を示す。2001年のカリキュラム改革、アンケート結果の共有、2002年からの全学的公開授業制度導入の検討、2003年後期からの同制度導入などの結果、そ

れまでは向上傾向になかった満足度や理解度が継続的に向上してきた。

本学では低年次の満足度や理解度が低い傾向があり、2002年度にはこれが極端であったのに対し、2004年度には低年次（特に1年生）の満足度が大きく向上した（図2）。これは、FD活動による一般的な授業改善努力が低年次の授業に対して特に有効であることを示唆するように思われた。

(2) 近年の低年次学生の満足度・理解度の低下

しかしながら、2006年度頃から全学の満足度・理解度の頭打ち傾向が顕著になり、ついに低下に転じた(図1)。各年度の学年別の満足度(図2)を見ると、1,2年生の満足度が低下しているのに対し、3年生の値はなお、上昇傾向にある。入学年度別の満足度の推移(図3)では、いずれの入学年次でも3年後期には高い満足度を示している。2002年度と2003年度入学生は3年前期まで低い値であったものが、2004年度、2005年度入学生では入学当初から比較的高い値で推移するようになっていた。ところが、2006年度以降の入学生では、入学当初の値が低く2007年度入学生ではその後の上昇も小さい。

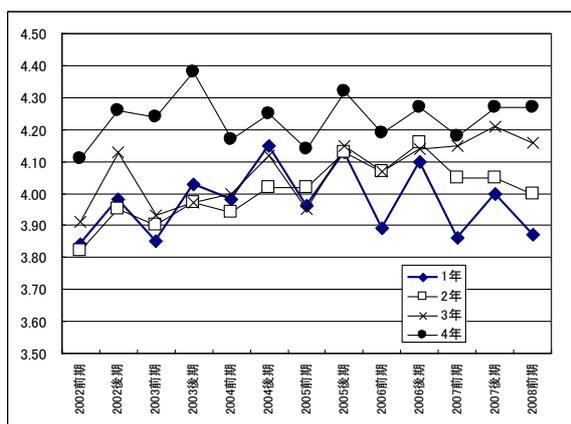


図2. 2002年度から現在までの学年別満足度推移

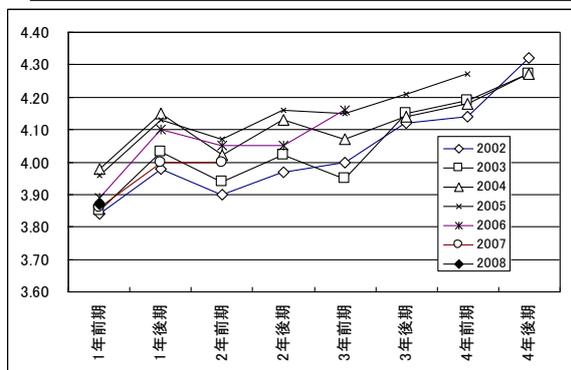


図3. 入学年次別の学年進行に沿った満足度推移

(3) 低年次学生の満足度・理解度の低迷の理由

かつては全ての学年に有効であった教員の授業改善努力であるが、近年は低年次学生にとって効果が薄いものになってきているようだ。学習に対する不満もよく聞く。インタビュー調査や、各種アンケートで次のような要因が浮かび上がってきている。1) 入学者の学力・知識がより多様になり、大規模一斉授業では、低位学生には理解困難、上位学生にはやさし過ぎる内容になっている。2) 入学者の意欲がより多様になっているのに対してきめ細かな対処ができていない。3) 学生生活(クラブ・友人づくり)に対してはプログラムがうまく機能して早期に充実感が高まるが、学習に対する充実感の立ち上がりが遅れる。

一方、このような学生もその後に授業の満足度は高まり、卒業時の調査では本学の学習に対する満足度は高く、各種の能力が身についたと実感している。各種のチャレンジプロジェクトによる意欲喚起、習熟度別クラス編成、学習支援センターによる支援、特別クラスの編成などにより1年後期以降に意欲や充実感が高まり、コース制度やゼミ活動を通じた学びに結びついているものと考えている。

(4) 流通科学大学の初年次教育充実に向けて

しかしながら初年次教育の効果の低迷は明らかであり何らかの対処が必要である。現在のところ、入学前教育の充実、1年前期の多人数講義の解消、授業におけるきめ細かい学力把握、それに基づく学習支援センターとの連携、前期1年対象のチャレンジプロジェクトの企画、基礎演習クラス以外の学生学習グループの編成、などが計画されている。

初年次教育学会で報告される各種の取組みに学び、より充実した初年次教育を模索したい。

協同作業の認識が学習意欲におよぼす影響 (2)

- 認識の変化と学習意欲の関係 -

【発表者】○長濱文与 (久留米大学比較文化研究所)

安永 悟 (久留米大学)

目 的

初年次では、高校までの修学スタイルから大学以降に適した修学スタイルに移行できることが重要とされている (田中, 2001)。大学以降の修学スタイルに中心的活动が、仲間や他者との交流の中で理解を深めたり、新たな知を構築していく活動であるといえる。実際に、大学教育において学生中心の双方向型授業や学生参加型授業など、いわゆるアクティブラーニングの導入が盛んに検討されている (溝上, 2007)。

筆者らは、仲間や他者との交流を協同作業とし、協同作業の認識が学習意欲におよぼす影響を検討している。長濱・安永 (2008) では、大学1年生の9月を対象にして協同作業の認識が学習意欲におよぼす影響を検討した。その結果、協同作業を肯定的にとらえているほど学習意欲が高く、学ぶことそれ自体に強く動機づけられていることが明らかになっている。

そこで本研究では、大学1年生の後期に焦点をあて、9月から12月にかけての協同作業に対する認識の変化が、学習意欲や学習動機におよぼす影響について検討する。従来の知見から、協同作業の認識が肯定的なままの学生や肯定的な方向に変化している学生ほど、学習意欲が高く、内発的な学習動機が高いと予測される。

方 法

1. 参加者 大学1年生 118名 (男性 61名, 女性 57名) であった。彼らはK大学で2005年度後期に開講された「キャリアプラン入門」の受講生であった。

2. 調査内容 (1)協同作業の認識:長濱ら(投稿中)の協同作業認識尺度(5件法 18項目)を用いた。この尺度は、協同効用・個人志向・互惠懸念の3因子で構成されている。本調査では、協同効用と個人志向を測定する2因子15項目を用いた。(2)学習意欲:学習活動「授業への出席」「勉強」に対する意欲を5件法で測定した。加えて、その理由として考えられる5項目または6項目についても5件法で評定させた。(3)学習動機:市川(2001)の学習動機尺度(5件法 36項目)を用いた。この尺度は、内容関与的動機(充実志向・訓練志向・実用志向)と内容分離的動機(関係志向・自尊志向・報酬志向)で構成されている。

3. 調査時期 本調査は2005年の9月と12月におこなった。

結 果

1. 参加者の分類 まず、協同作業認識尺度の2因子(協同効用、個人志向)の合成得点を算出した。次に、参加者の平均合成得点を基準として、9月と12月それぞれについて高低に分類した。最後に、9月から12月でその高低がどのように移行しているかに基づいてHH群、LH群、HL群、LL群の4群に分類した。各群の得点と人数を表1に示す。

群	N	9月			12月		
		協同効用	個人志向	合成得点 ¹⁾	協同効用	個人志向	合成得点
H-H	39	4.51	2.52	1.99	4.56	2.77	1.78
L-H	21	3.77	3.24	0.53	4.33	2.75	1.57
H-L	13	4.36	2.86	1.50	3.62	3.26	0.36
L-L	45	3.75	3.43	0.33	3.87	3.57	0.30

¹⁾ 合成得点=協同効用-個人志向

2. 協同作業の認識の変化と学習意欲の関係 「授業への出席」(図1)と「勉強」(図2)そ

れぞれについて、4 (群 : H-H・L-H・H-L・L-L) × 2 (時期 : 9月・12月) の 2 要因分散分析をおこなった。まず、「授業への出席」は、群の主効果が認められ ($F_{(3/114)}=4.92, p<.01$)、L-H 群よりも H-H 群が有意に高いことが示された ($p<.01$)。また、時期の主効果も認められ ($F_{(1/114)}=4.25, p<.05$)、9月よりも12月の方が有意に高まっていることが示された ($p<.05$)。さらに、交互作用も認められ ($F_{(3/114)}=5.17, p<.01$)、9月においては L-H 群よりも L-L 群と H-H 群が有意に高いが、12月では群間に差がないことが示された。また、9月から12月の変化は、L-H 群のみが有意に高まっていることが示された。

次に、「勉強」は、群の主効果が認められ ($F_{(3/114)}=6.21, p<.001$)、L-H 群よりも H-H 群が有意に高く ($p<.01$)、L-L 群よりも H-H 群が高い傾向にあることが示された ($p<.10$)。また、時期の主効果も認められ ($F_{(1/114)}=5.15, p<.05$)、9月よりも12月の方が有意に高まっていることが示された ($p<.05$)。さらに、交互作用の傾向がみられた ($F_{(3/114)}=2.50, p<.10$)。

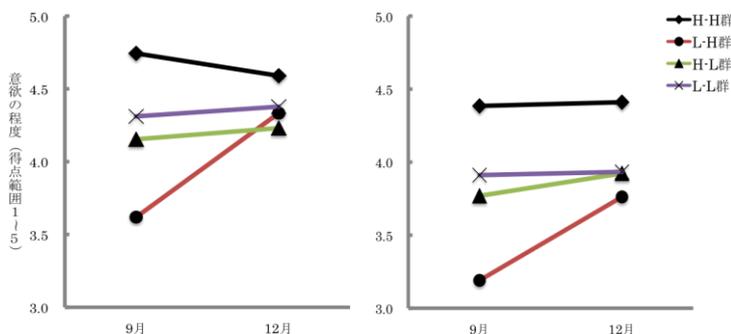


図 1. 授業への出席

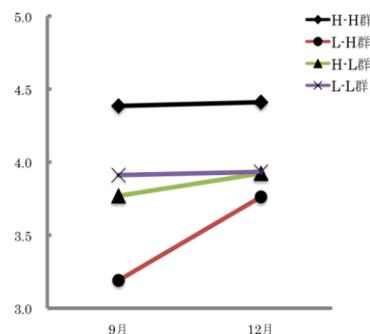


図 2. 勉強

3. 協同作業の認識の変化と学習動機の関係
内容関与的動機 (図 3) と内容分離的動機 (図 4) においても、学習意欲と同様の分析をおこなった。その結果、内容関与的動機は、群の主効果が認められ ($F_{(3/114)}=4.69, p<.01$)、L-H 群よりも H-H 群が有意に高く ($p<.01$)、L-L 群よりも H-H 群が高い傾向にあることが示された ($p<.10$)。また、時期の主効果も認められ ($F_{(1/114)}=8.90, p<.01$)、9月よりも12月の方

方が有意に高まっていることが示された ($p<.01$)。交互作用については認められなかった。

次に、内容分離的動機は、群の主効果が認められ ($F_{(3/114)}=4.93, p<.01$)、H-H 群と L-H 群よりも L-L 群が有意に高いことが示された ($p<.05$)。また、時期の主効果も認められ ($F_{(1/114)}=6.74, p<.05$)、9月よりも12月の方が有意に低まっていることが示された ($p<.05$)。さらに、交互作用も認められ ($F_{(3/114)}=3.39, p<.05$)、9月においては H-H 群よりも L-L 群が高い傾向にあり、12月では群間に差がないことが示された。また、9月から12月の変化は、L-H 群のみが有意に高まっていることが示された。

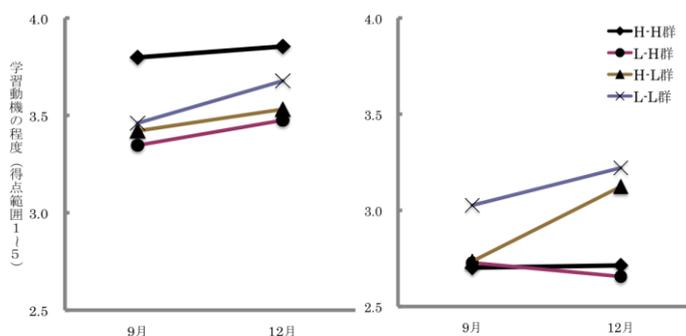


図 3. 内容関与的動機

図 4. 内容分離的動機

考 察

まず、参加者全員の授業への出席と勉強に対する意欲、および、内容関与的動機は有意に高まり、内容分離的動機は有意に低まることを示された。これは参加者が受講した授業の影響も要因の一つとして考えられる。この授業は協同学習の理念と技法に基づいて構成されていた。次に、協同作業の認識が高いままの H-H 群は他群よりも学習意欲や内容関与的動機が高く、内容分離的動機が低い傾向にあることがうかがえた。また、協同作業の認識を高めている L-H 群は、特に、授業への出席に対する意欲を高めていることが示された。これらは本研究の仮説を支持している。今後は、協同作業の認識を授業の中で高める具体的方法についても検討を重ねていく。

対話中心の授業が学生の態度と感情におよぼす影響

—授業記録紙を手がかりに—

【発表者】○坂口嘉奈子（久留米大学大学院）

安永 悟（久留米大学文学部）

問題と目的

本研究では大学生を対象に、協同学習の理論と技法に基づいた対話中心の授業が、授業に対する学生の態度と感情におよぼす影響を検討する。協同学習では課題を達成するために互いに協力し合うことで、課題解決の方法や関連する知識の習得といった認知的な側面のみならず、態度的側面の改善も期待される。この態度的側面には学習仲間同士の信頼関係の形成や改善、授業に対する態度の変化も含まれる。

本研究では協同学習によって変化する態度的側面の効果を、学生による授業評価（授業記録紙）を手がかりに実証的に検討することを目的とした。とくにこれまで経験したことのない協同学習に基づく対話中心の授業に初めて接した際の学習者の心理的变化を詳細に捉えることを主たる目的とした。

方法

1. 参加者：本研究で分析対象とした授業は、私立K大学1年生を対象とした初年次教育科目（教養演習，前期完結）の5クラスのうち、第二著者が担当した1クラスであった。受講者はランダムに割り当てられた22名（男性5名，女性13名）であった。なお，グループ編成はランダムに行い，1グループ4・5名の男女混合の5グループを編成した。
2. テキストとシラバス：テキストは藤田（2006）を採用した。シラバスは他の4クラスと共通であり，授業内容によって合同授業を5回実施した。なお，授業方法は担当教員に任されており，対話中心の授業を展開したのは分析対象となった授業のみであった。

3. 授業内容：教養演習15コマのうち本研究では初回（全体オリエンテーション）を除く個別授業の最初の5コマを分析対象とした。本研究の目的から，初めて対話中心の授業に参加した際の変化を捉えるために，対話中心の授業を初めて経験した2回目から4回目までの授業を分析対象とした。1回目と5回目は教師中心の授業を行ったので，授業間の比較対象とした。以下に各回の授業内容を簡単にまとめる。

1回目（教師中心）：「大学における学びについて」担当教員の説明。「図書館利用ガイドンス」図書館員の説明と見学。

2回目（対話中心）：グループ編成，アイスブレーキングとしての「自己紹介」，「講義についての意見・感想」

3回目（対話中心）：「連休中何をしていたか」「自分の生年月日の新聞記事トップニュースは」「テキスト内容確認」

4回目（対話中心）：「授業通信についての意見・感想」「大学での特徴的な授業は」

5回目（教師中心）：「ノートの取り方」「授業の受け方・勉強法」「SPI対策」

なお，今回採用した対話中心の授業方法については安永ら（2007）に詳しい解説がある。

4. 調査紙：(1)授業記録紙（自作，A4版用紙1枚両面）：記録紙には「授業について」5項目（興味関心度・真剣度など），「話し合いについて」5項目（参加度・貢献度など），「グループについて」6項目（緊張度・信頼度・承認度など），計16項目（5件法）の質問項目が含まれていた。

また，授業終了時の感情変化を捉えるため

に20の感情語を5件法で評定させた。この感情語は活動性 (active or passive) と誘意性 (positive or negative) の2次元で構成される4カテゴリーに区別できる (Szetoら, 2003)。4カテゴリーとは能動的で肯定的な情動 (AP: 熱心な, うれしい, わくわくした), 能動的で否定的な情動 (AN: 恥ずかしい, 緊張した, いらいらした), 受動的で肯定的な情動 (PP: 落ち着いた, 穏やかな, くつろいだ, 満足した), 受動的で否定的な情動 (PN: がつかりした, 気だるい, 退屈な) である。

授業記録紙の最後には「授業に関する意見・感想欄」を設けた。この意見・感想に基づいて「授業通信」を作成し、次回の授業の始めに解説を行った。

(2)信頼受容行為尺度 (1因子, 5項目, 7件法: 長濱・安永, 2008): 仲間からの信頼行為を受け入れられる程度を測定。本尺度は初回の合同授業 (前テスト) と6回目の授業 (後テスト) で測定した。

結果

1. 分析対象者

分析対象者は18名であった。参加者22名のうち、分析対象期間中に1回以上欠席した3名と、回答に不備のあった1名を分析から除外した。なお、対象期間の出席率は94.5%であった。

2. 信頼受容行為尺度の変化

検討対象となった個別授業の前後で測定した信頼受容行為尺度の結果は、前テスト4.96後テスト4.51で、若干低下傾向にあるが統計的には有意な差異は認められなかった。

3. 授業に対する態度と感情の変化

授業記録紙のうち、「授業全体について」「話し合いについて」「グループについて」の3つのカテゴリーのなかで、変化が認められたものを図1に示す。また、感情の変化を図2に示す。

考察

3回の対話中心の授業を通して肯定的な態

度変化が認められた (図1)。信頼受容行為尺度の得点は変化しなかったが、授業記録紙の信頼度は有意に上昇しており、対話中心の授業に参加することにより、仲間同士の信頼感が醸成されることが確かめられた。

授業に対する感情の変化 (図2) に関しては、肯定的な感情 (AP と PP) は授業を通して大きな変化を示していない。一方、否定的感情 (AN と PN) は相対的に低い値を示しているが、初めて対話中心の授業を経験した2回目に有意に高まり、対話中心の授業を繰り返すことで低下している。この現象は話し合いを授業に導入する際の学生の抵抗感を示すものであり、注目に値する。この否定的な感情をうまくコントロールすることが対話中心の授業を成功させるための重要なポイントになると考えられる。

文献

長濱・安永 (2008) 協同と教育, 23-36.

Szetoら (2003) H16-17年度科研報告書 (代表者: 安永, 課題番号 16530411) 25-79.

安永ら (2007) 看護人材教育, 4, 3, 80-86.

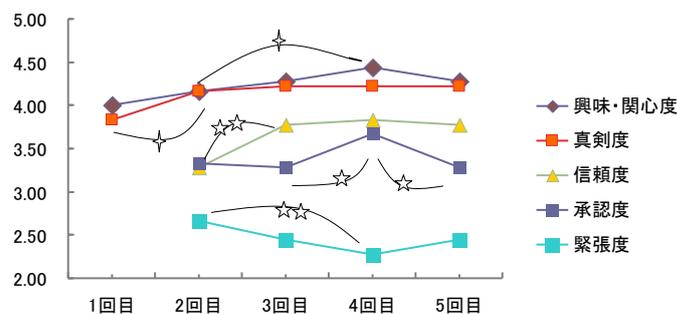


図1 態度的側面の変化

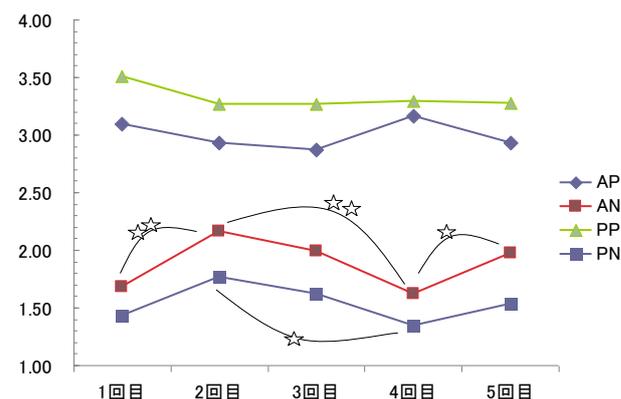


図2 感情の変化

自由研究発表5

場所：大学9号館 402

司会：横山千晶(慶應義塾大学)

発表者名	所属	題目
金岡正夫	鹿児島大学	人格形成、日本語レポート、英語ライティング —大学としての英語授業スタイル
光野公司郎	東京未来大学	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
松永美弘	高崎商科大学	ケース・メソッドで学ぶ文章上達法 —教養ゼミの一試論
守末 恵	早稲田大学	パブリックスピーチ演習クラスにおける学びの差 —クラスメートからのフィードバックに対する反応
竹田和夫	新潟南高等学校 新潟大学	高校大学接続講義の実践と課題 —高校教員及び大学講師として
甲斐雅裕 ○ 江崎ひろみ	東京工芸大学 東京工芸大学	文章作成を中心とした東京工芸大学の初年次教育
寶壺貴之	愛知産業大学	初年次教育における英語科目と日本語科目の相互作用について —その科目でのスキル型教育とモチベーション型教育の融合

※ 発表者欄に○印がない場合は記載者全員が口頭発表をし、○印がある場合には印のある者のみが口頭発表をします。

人格形成、日本語レポート、英語ライティング

大学としての英語授業スタイル

【発表者】○金岡正夫（鹿児島大学）

1. はじめに

「知識伝授」「教員中心」「受け身」「個人学習」「暗記」「定量的・数値的評価」「テスト主体の学力測定」など、中学や高校英語授業を特徴づけるこれらのものを大学英語授業で無定見に踏襲すべきではないと考えている。しかしながら、これらのキーワードと対立概念をもつ語彙（ex. 「学習者中心」「自律的」等）を念頭に授業づくりを始めたところで、抜本的な授業改革とはなり難い。母胎となる「教育理念」の構築がまず必要となる。それを「人格形成」と掲げた英語授業の実践例を報告する。教える側からの「教育理念」と学ぶ側からの「学習目標」が合致したとき、正統的な「大学授業」が成立する。「生徒」から「学生」への自己意識改革につながる、1つのイニシエーション的役割を背負った英語授業スタイルとその教育的効果について、アンケート調査や提出物などから検証する。

2. 理念構築と実践目標

勤務校での1年次半期開講英語必修科目（週1回、90分授業）を用いて、筆者が目指す初年次導入英語授業モデルの構築とその実践を行った。実質13回の授業を利用し、教育学部、理学部、医学部保健学科の3クラスを対象に英語ライティング授業を行った。クラスサイズは順に22名（男子14名、女子8名）、25名（男子13名、女子12名）、31名（男子4名、女子27名）となっている。この英語授業の教育理念は、まず1点目として他者（＝クラスメートや担当教員である筆者）に対して堂々と「語れる自分」を育てて

いくこと。語れる自分とは、自分自身はどのような精神的価値観やこだわりをもっているか、あるいは持ちたいのか、そしてそれは何のためかを説明できる学習者自身をさす。そこには内面的成熟とともに、自己客体化に取り組む姿勢も求められる。2点目はそのような自己発信をすすめていくうえで、母語（日本語）・外国語（英語）の区別を問わず、言語使用の大切さや奥深さを考えようとする学習者を育てていくこと。3点目は大学入学前までの自分自身の学習スタイルと比較した場合、今回の学習プロセスを経た結果、どのような学習活動の変化が芽生え、それはどこからきているかを考究できる学習者を育てること、つまり自己探求心を備えた英語学習者を育てることにある。この教育理念に則した教育実践目標として、1点目はこれまでの高校英語授業や受験勉強のように、自分自身の精神的価値観やこだわりの介在がほとんど求められなかった学習スタイルから学習者を脱却させること。2点目は徹底した自己対話と自己省察を繰り返しながら、これからの大学生活や卒業後の生き方の母胎となるべき精神的価値観やこだわりを構築していくために、実質13回の授業を系統的かつ発展的なカリキュラに沿って進めていくこと。3点目は考え抜く力をもった学習者が育成できるよう、授業現場を他者との対話の場とし、そこででの考えや意見の齟齬を前向きに捉え、その原因や理由をしっかりと考えていけるような学習環境づくりを行うこと。4点目は教室を他者への気づきの場および自己発信の場とする一方、授業時間外は教室で気づいた内容（ex. 他者からの

発言や反応)を今一度振り返り、それについて自分はどのように感じ、考えたかを自己対話していく場に変えていくことにある。徹底した自己省察を繰り返し、そこでの内容を明確な文章にし、それを次回の授業で発表し、他者からのフィードバックをもらう。またクラスメートの発表にも耳を貸し、質問や意見をぶつけていく。つまり90分の授業時間と教室空間を教員ではなく学習者がどれだけ有機的・有意味的に支配していけるかという授業スタイル。そのための成立要件として、個々学習者が独自の問題意識ならびに目的意識を持ちながらいかに自律的にふんばり、自宅等での授業時間外の活動を次回の授業につなげていくことができるか、そのような自律的学習習慣づくりに全てがかかってくるような授業スタイルの構築を目指した。

3. 授業の流れとリフレクションシート

合計13回の授業はペアまたは4名中心のグループワークで行われた。各個人による“授業ネタ”(予習課題としての各種ワークシート)の発表があり、他者たるパートナーまたはグループメンバーが真摯に耳を傾け、同時にメモ取りを行った。発表の進め方はグループ兼ディスカッションリーダーを決めてまず口火を切ってもらい、あとの発表順序をリーダーに決めてもらった。時には教員が闖入して耳を傾け、コメントの輪に積極的に加わった。それにより教室という空間が立場をこえ、同一視座でものごとを見つめ、捉えていこうとする実践的まなびの場づくりを目指した。加えて毎回の授業でリフレクションシートへの記入もしてもらった。これは出席や自己学習状況、授業体験を通しての気づきなど、自己に関する記名式の活動記録シートとなっている。

4. 授業効果の検証

78名からのアンケート回答とリフレクシ

ョンシートの記述をもとに、今回の授業および学習スタイルの有用性について検証を行った。受講者にとってはじめて体験することが多かったようだが、その中でも今回は次の5項目について、全授業終了後にアンケート調査を行った。(1)自宅等での授業時間外学習活動は、学習時間量を中心に活性化されているのか、(2)受講している他の共通教育科目と比較した場合、この授業にどれだけの自宅学習時間量を費やしているのか、またその要因となっているものはなにか、(3)自分なりの価値観やこだわりが芽生えるようになったのか、またどのような価値観やこだわりが全体的傾向として芽生えているのか、(4)英語ライティングにおいて、母語でしっかり自分の考えを書くことの重要性が必要前提条件として認識できるようになっているか、そして(5)受講者たちが経験してきたこれまでの英語授業と比較した場合、この授業らしさとは一体どのような点にあったのか、そしてそれは高校英語授業でも導入していくべきかどうか、以上について分析した。その結果、(1)については13回の授業をもとに最初と最後の授業、および最初の授業と13回全体の平均とを比較した場合、3クラスともに大幅な学習時間量の増加が見られた。(2)については全体の95パーセントの受講者が、この授業に最大量の学習時間を充てていたことが判明した。その要因として、考えさせる課題が多いという報告が出てきた。(3)については授業開始時では全体で35パーセントだったが、授業終了時に65パーセントとなっていた。(4)に関しては全体の87パーセントが、外国語学習における母語使用の重要性に理解を示した。(5)については人格形成、学習者中心、自律性などのキーワードとともに、従来型の英語授業とは対極的であることが判明し、この授業の一部は高校授業でも導入すべきという意見が出る一方、否定的な考えも理由を交えて出された。

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

【発表者】○光野公司郎（東京未来大学）

1 発表内容

『日本語表現』『言語表現』『文章表現』等の学生の表現力向上を目指した科目を初年次に必修化する大学が増えてきた。しかしながら、ノートのとりに方始まりレポートの書き方で終わるような形式的なもの、声の大きさや間のとりに方などの態度面の指導を中心とするものなど表面的なものも少なくない。表現力は、音声や文字などの表面的なものとして支える思考力・表現力という深層的なもので構成される。初年次における表現力向上のための指導は、大学における「学問的・社会的諸経験を成功させる」ための根幹となる言語運用能力を育成していく必要がある。そのためには、表現力の深層を支える論理的思考力・表現力を育成していくことを中心すべきである。本学の『国語表現』においては、構造指導を中核に据えた論理的思考力・表現力の育成に主眼をおいてきた。本発表は、その具体的な指導のあり方と成果を述べるものである。

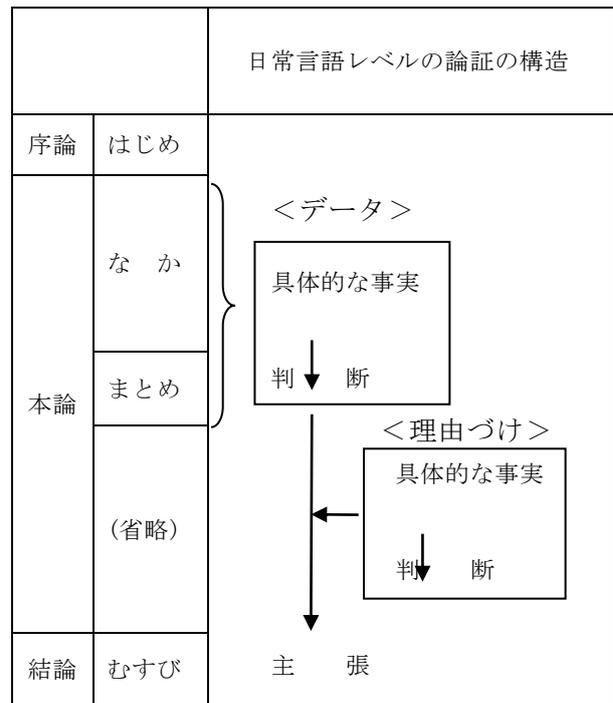
2 理論的背景

日常言語レベルの論証の構造については、<図1>に示したものを基本と考えた。

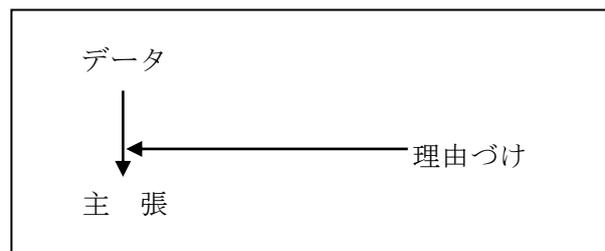
日常言語レベルの論証では「データ」「理由づけ」の蓋然性が低いという特徴がある。そのため、それぞれの命題の蓋然性を高めるために、根拠となる具体的な事実を複数位置づけ、そこから帰納的に導かれた形にするということが多く見られる。

この特徴を、<図2>で示した形式論理学における論証の構造に取り入れたものが<図1>の構造の意味である。

<図1>



<図2>



3 具体的な指導方法

論理的思考力・表現力を育成しくためには、それぞれを定義した上で具体的な指導方法を考えていく必要がある。

本学においては、論理的思考力を、

「表現する対象について、どのような立場から何を選び取ればよいのか考えられる力（「何を表現するのか」考えられる力）」

論理的表現力を、

論理的な構造に則り、筋道立てて表現できる力
 (「どう表現するのか」実現できる力)

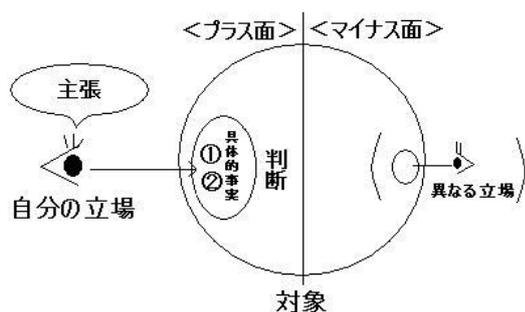
と定義した。そして、以下に示す具体的な指導をとおしてそれぞれを育成してきた。

(1) 論理的思考力育成のための指導

日常言語レベルにおいて、論証の対象は漠然とした曖昧なものとなるのが一般的である。そこには絶対的な意見や主張は存在しない。あくまでも対象をどこから見たかということによる相違だけである。

「何を表現するのか」ということを考えられる力を育成していくには、この原則を理解させなければならない。講義では、<図3>や具体物を用いて視覚的に理解を促してきた。

<図3>



その後、最も基本的な構成に則らせて様々なパターンを表現させる方法をとった。

現在、義務教育段階においては、意見文や主張文の構成として「はじめ・なか・まとめ・むすび」という四構成による指導が大きな成果をあげている。この構成要素と<図3>との関係性を理解させ、同じ対象について「まとめ」「むすび」が共通で「なか」が異なる表現、「まとめ」「むすび」が全く逆になるような表現を考えさせる指導を展開した。

(2) 論理的表現力育成のための指導①

ここで<図1>に示した日常言語レベルの論証の構造を説明し、その構造に則らせて表現させてもギャップが大きすぎる。ここでは、つなぎの段階が必要となる。具体的には、「は

じめ・なか・まとめ・むすび」の四構成と<図2>の関係性について考えさせることが効果的であった。

「まとめ」と「むすび」の間には「理由づけ」が省略されているということ、さらに、省略された「理由づけ」は、一般社会における常識的なものばかりでなく、とても曖昧なものまで含まれることに気づかせていくことが大切になる。その上で、自ら「理由づけ」を構築していけるように指導を展開するようにした。

(3) 論理的表現力育成のための指導②

大半の学生は、高等学校時代の表現指導において「序論・本論・結論」という構成を指導されてきた。しかしながら、それぞれの構成要素に何を書くべきかと問うても明確には答えられず、その構成で意見文を書かせてもうまくまとまらないという実情であった。

(2)の指導後、<図1>を用いて日常言語レベルの論証の構造と「序論・本論・結論」の構成との関係性を示した。この段階において、初めてこの図を示すと理解しやすいものとなった。実際の学生生活を振り返らせ、この構造に則らせて自分の主張を表現させるとまとまったものになっていった。

4 成果と課題

これらの指導によって、学生は日常言語レベルで表現されているものの曖昧さ、その曖昧なものがどのように表現されているかという筋道を理解することができた。

この理解をとおして、学生生活において基本となる「他人の立場になること」「意見を出し合って新しい意見を構築すること」、学問するにあたって根本となる「様々な立場から問題を解決すること」等はどういうことかということが認識できるようになってきた。

『国語表現』の必修化によって、「学問的・社会的諸経験を成功させる」ための根幹となる能力が育成されてきたと言える。

ケース・メソッドで学ぶ文章上達法 教養ゼミの一試論

【発表者】○松永美弘（高崎商科大学）

1970年代から大学の教養ゼミが始まりました。しかしゼミの進め方は、担当の教員にゆだねられています。私は、教養ゼミでは、大学生として、文章を読み、内容を考え、それへの意見を書き、そして発表する能力を高めることが重要であると考えています。ではどのようにしてこれらの能力を向上させるのかということです。私は、アメリカの経営大学院で使用されているケース・メソッドを取り入れてみようと考えました。通常のケース・メソッドは、学生が、ケースを前もって読んだうえで、問題点をあげ、その解決案を提案し議論し諸能力を高める教育方法です。そのためには、学生の準備が大変です。そこで、私は授業内の15分ぐらいで読めるショート・ケースを作成しそれを使用しました。これにより、学生が予習をしなくてもいいように配慮しました。方法は次の通りです。

- ① ケース討論に入る前に、全員でケースの読み合わせをする。
- ② グループに分けられた学生が30分～45分間討論をする。
- ③ 全員の前で、グループで考えたことを発表する。
- ④ 発表について教師がコメントをする。
- ⑤ 翌週の授業までにグループで考えたことを書いてきてもらう。
- ⑥ 提出されたレポートを教師（私）が読み、問題点を指摘し、文章の書き直しを求める。

毎回、1コマで1ケースをして、5ケースぐらいを消化するとケース・メソッドに学生が慣れてきます。そして1回ごとのグループ発表を文章にしてもらいます。これを繰り返

していき、適切なアドバイスをすることにより、学生の諸能力が高まります。読む→考える→グループで討論する→まとめる→発表する→リライトする。

以上からこのケース・メソッドをするにあたり、準備しておくことは次の通りです。

- ① ショート・ケースを作成
- ② グループ分け（できれば固定化する方がよい）

私は以上のことに留意しながらケース・メソッドを使用して学生の考える力をつけることを実践してきました。

そもそも大学に入学したばかりの学生は、期待と不安でいっぱいです。大学での勉強がどのようなものかを言葉で説明されても、容易にはわかりません。

その意味でも、教養ゼミナールは、教師と学生が接点をもつ重要な科目だといえます。

私の授業では、最初に自己紹介文を書くことを課題としています。自分のことを人に紹介する文章は、最初は恥ずかしさがあり、簡単には書けません。

そこで、まず教師が自己紹介に書く主なことを教えます。例えば、高校時代で経験したことや考えたことを中心にして書いてもらうという作業です。最初は、事実の例挙から始まります。教師が、これらの中から中心にして書くテーマを決め、どのように書けばよいかをアドバイスします。この最初の自己紹介文を完成させるプロセスで、教師と学生の信頼関係ができてきます。ゼミ生は通常12人ぐらいなので、ここで個別指導を徹底的にすることが重要です。

コマ数で言えば、3コマから4コマを使用

します。

そのうち、ケース・メソッドを始めるにあたり、読む、考える、書く、発表することについての基本的な話をします。

- ① まずは文章全部に目を通す。次に一字一句を考えながら読み進める。音読をすれば、さらに効果は上がります。
- ② 1回よりは2回、3回と再読することで文書上の理解度も増し、作者の意図するところを考えられるようになります。
- ③ ライトモチーフ（中心思想）を身につけること
- ④ 書く準備を始める前に、頭に浮かんだいくつかの点を箇条書きにしてみるよう指導します。
- ⑤ 話すことと書くことの違いを説明します。人前で話すためには、書く準備が必要となります。
- ⑥ プレゼンテーションでは、話す内容の正確さが問われます。テーマに沿った話であるか、又、聞き手に話が理解してもらえるかどうかなど、常に細心の注意を払って話す必要性を学生に説明します。
- ⑦ 学生が発表した文章を教師がライトし、読み手にわかりやすくする作業を行います。

これらの手順を踏んで後にいよいよケース・メソッドに入ります。

ケースは、日常どこにでもあるような身近かな材題をとりあげて討論がしやすいように工夫してあります。

最初は、グループ間のコミュニケーションがうまくいかないこともあります。教師は、「空気」をみて、このようにも考えることができるかとアドバイスをします。しかし、始めのころのケース討論の発表は、慣れていないこともありがちなく、不十分なことも多いです。

しかし、回数を重ねるごとに学生は、いろいろな考え方ができることに気が付き、議論も活発になります。

考えたことを文章にする中で、表現することの楽しさがわかり、これまで数行しか書けなかった学生たちが数枚も書けるようになります。

このケース・メソッドは、アメリカの経営大学院でよく使用されているものですが、日本の大学では導入があまりされていないようです。

私は、考える力を遊び感覚で身につける方法としてケース・メソッドが効果的であると考えています。学生自身がすでにもっている知識や体験を生かして、考える力や書く力を訓練により向上させたというプロセスと成果を、2006年に『ケース・メソッドで学ぶ文章上達法』（学文社）で公にしました。

この方法は、大学生のみならず高校生や社会人の人々にも簡単に使用できて効果があると確信しています。

私は、大学生の初年度教育では、勉強の基本である考える力や書く力を鍛練する必要があるためには、このケース・メソッドでのトレーニングは非常に有効であると考えています。しかし、私の経験では、教師の力量いかんでただの雑談で終わってしまうこともありました。学生を引きつけることは、ちょっとした教師の配慮が大きな要因となり、気を抜くととまらない授業になってしまう危険性があることを最後に指摘しておきます。

パブリックスピーチ演習クラスにおける学びの差

クラスメートからのフィードバックに対する反応

【発表者】○守末 恵（早稲田大学留学センター）

1. 研究背景・目的

初年次教育の一環として、口語表現力育成を目的とするコミュニケーション演習型授業の導入が進んでいるが、本研究ではその中のパブリックスピーチ演習クラスに着目した。パブリックスピーチ演習クラスでは、学生は自分のスピーチパフォーマンスに費やす時間よりも圧倒的に多くの時間をクラスメートのスピーチパフォーマンスを聴くこと、またコメント用紙にフィードバックを記入することに費やさねばならない。つまり、学習効果を高めるためには、クラスメートのパフォーマンスやフィードバックの内容から何を学ぶのか、ということが重要となる。

本研究では、スピーチパフォーマンスレベルが演習実施期間中に「大幅に伸びた学生群」と「やや伸びた学生群」の2群に分け、クラスメートからのフィードバックに対し、どのように反応し、またどのように学んだか、という点を比較し、2群間に見られる差から、パフォーマンスの伸びに影響を与える要因について考察した。

2. 方法

2005年後期 Semester 期間（授業回数 14回）にわたり東京都内の大学にて実施された日本語スピーチ演習科目（全1年次在籍者対象の必修科目）の履修者のうち、ビジネスマネジメント学科在籍者で構成された3クラス（1クラス約25名）を対象とした。全てのデータが不足なく収集された被験者は最終的に51名であった。

この演習科目では、14回の授業期間中、履修者は与えられたテーマでスピーチを5回行

なった。毎回、スピーチ提供者はスピーチ直後にクラスメート全員から11項目（荒木、2000年）各5点満点で評価されたフィードバックシートを受け取る。

各履修者が1回目と最終回の5回目のスピーチで得た約25名のクラスメートからの評価点（11項目各5点満点）の平均得点を算出し、各履修者の5回目の平均得点を初回の平均得点で回帰分析し、残差を算出し、残差を伸びの値とした。ちなみに、得点が伸びなかった履修者はいなかった。この残差がプラスであった履修者を大幅に伸びた群（伸び高群）とし、マイナスであった履修者をやや伸びた群（伸び低群）とした。結果、伸び高群29名、伸び低群22名であった。

質的データとして、各回スピーチ終了後にスピーチ話者は、スピーチに関する自己分析を行ない、翌週に教員に提出する。この自己分析レポートには、「クラスメートの評価やフィードバックから何を学びましたか？」という項目に対し、回答する部分があり、本研究ではその回答内容に着目した。

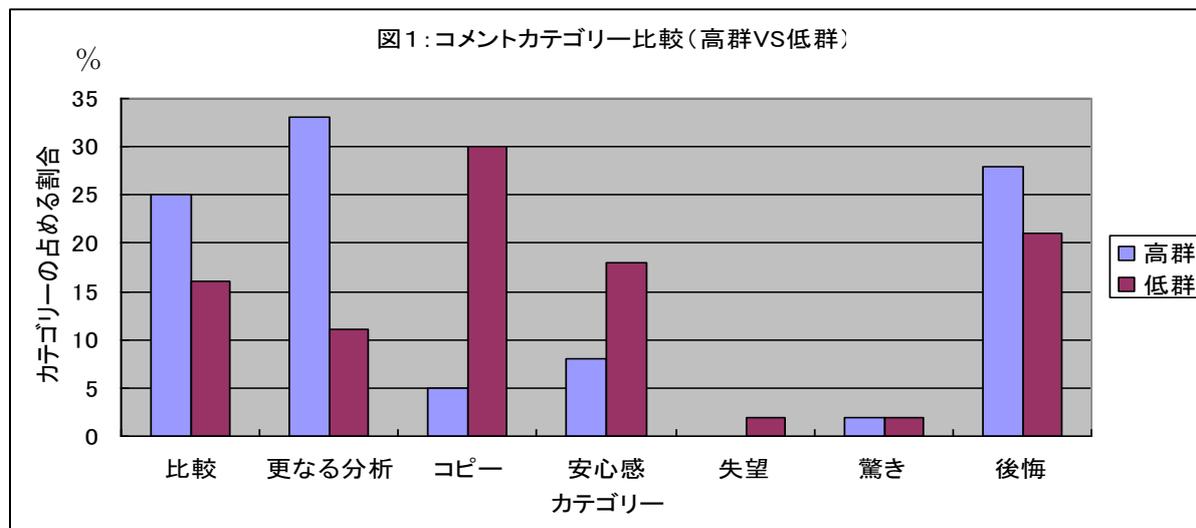
3. 結果

自己分析レポート中の「クラスメートの評価やフィードバックから何を学びましたか？」という項目に対する回答を、内容によってカテゴリー分けした。結果、主に7つのカテゴリーに分けられ、そのうち3つはクラスメートからのフィードバックに対する各自の思考に関するもので、4つはフィードバックに対する各自の感情に関するものであった。

各カテゴリーは「クラスメートからのフィードバックと自己分析との比較」「フィードバ

ックを基にした更なる詳細な分析」「フィードバックのコピー」「安心感」「驚き」「失望」「後悔」であった。図1は各カテゴリーのコメント

に占める割合を伸び高群と伸び低群で比較している。



4. 考察

図1に見られるように、伸び高群と伸び低群では、クラスメートからのフィードバックに対する反応に差があった。フィードバックに対する思考に関しては、伸び高群は、フィードバックを自己分析と比較したり、フィードバックを更なる分析につなげたりするコメントが多かった。これは伸び高群は、フィードバックを受け取る前に自分のスピーチパフォーマンスに対し、すでになんらかの自己分析をしていたことが分かる。

一方、伸び低群は、フィードバックに対し自己の見解を言及せずにそのままコピーしたり、鵜呑みにしたりするコメントが多く見られた。これは、自己分析が伸び低群には不足していた、あるいは自己分析よりもフィードバックを重要視した(信じた)ということが考えられる。

フィードバックに対する感情に関しては、伸び低群ではフィードバックに対し、「私が伝えたかったことがクラスメートに伝わっていたようで安心した」と安心したり(安心感)、アイコンタクトを評価されて驚いたり(驚き)、指摘に対し嘆いたり(失望)しているコメントが目立ち、伸び低群の自信のなさが表れて

いる。つまり、クラスメートのフィードバックのみに縛られ、それに安心したり、失望したりして一喜一憂するだけではパフォーマンスの伸びにつながらないと分析される。

感情反応の中で「後悔」については両群のコメントに多く見られた。「もっと事前準備をすべきだった、短すぎたようだ。(伸び高群)」など、将来への改善に向けたコメントが多く、伸びにつながる感情と考えられる。

5. まとめ

クラスメートからのフィードバックに対し、しっかり自己分析をし、自己分析に対する自信を持った上で、フィードバックを参考にする姿勢がスピーチパフォーマンスレベルの伸びにつながると考えられる。つまり、「自分軸(Self-Reflective Base)」を持った上でフィードバック分析を行なうよう指導することの重要性が示唆される。

【主な参考文献】

- 荒木晶子、他(2000) *自己表現の教室*、情報教育センター
- Morissette, M. (2006). Who Learns from Whom? A Study of Learners' Speech Performance Levels and their Perceptions about Classmates, *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, Vol.6, n6, pp163-171.
- Savery, J. & Duffy, T. (2001). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. *CRLT Technical Report, No.16-01*.

高校大学接続講義の実践と課題

—高校教員及び大学講師として

【発表者】○竹田和夫(新潟南高校・新潟大学)

1999 年の中教審による高校大学接続改善の答申を契機に全国的に大学高校間の連携事業が始まった。両者の協議会開催や、大学での体験講義、大学の高校への出前講義、などの事業である。早期の学問への興味づけ及び学生の確保や進学率向上という大学・高校双方の思惑が一致したのである。

さらに最近の中教審の報告では学力を担保する高大接続テストの実施の可否が投げかけられたが、接続の本質的な議論は進んでいない。

数少ない高大接続の総合的分析としては、①広島大学教育センター編『大学教育と高校教育—その連続と断絶』(1997 年、広島大学)、②勝野頼彦著『高大連携とは何か—高校教育から見た現状・課題・展望』(2005 年、学事出版)③荒井克弘・橋本昭彦編『高校と大学の接続—入試選抜から教育接続へ』(2005 年、玉川大学出版部)、がある。

また読売新聞が実施した「大学の實力 教育力向上への取り組み」調査(2008 年 7 月 20 日及び 21 日朝刊)でも F D の実施状況や高校と大学接続が必要とされる実態を知ることができる。

高校側は生徒の進路実現すなわち志望大学に合格させれば役割は完了という意識を有している。大学入試の内容・方法についての要望は出るが、初年次も含めた大学の教育への接続の方法やこれを前提とした入試作問のあり方が議論されることはほとんどない。

しかし、受け入れる大学側では学力だけではなく、規範意識の低下、退学率増加などの予想外の諸問題がたちはだかり始めたことは

講師をしていて実感しているところである。

それでいながら学生による授業評価が頻繁になされ、教員の評価にもつながる。大学の本音として、高校に対して、基礎学力を担保できる教育課程の見直しや社会常識の体得を望む声も多い。

指導要領の改訂にあたり中教審答申でもいわれていることではあるが、習得一活用一探究ができるようにすることが重要ではなかろうか。高校の知識詰め込み中心から多少なりとも記述・論述的考察をさせるよう意図せねばなるまい。

武内清「現代の大学生像」『月刊高校教育』2007 年 7 月号「特集全入時代の大学改革」では高校教育への示唆がなされているが、その中で大学の情報収集能力の形成は高校時代に形成されるものと指摘する。この観点からも高校時代の基礎学力形成に配慮が必要である。

しかし、大学進学は社会が望む命題でもある。新潟県の場合、過去最高の進学率を獲得するに至った。難関大受験対策のための教員研修会や高校生向けのセミナーが行われて始めた。これを否定はしないが、私は、高校側の視点に立ち、①将来の社会を見据え、数の重視から質の向上を意図する視点への転換、②一過的な連携のイベントのみならず、高校での学習段階から大学での研究への追跡調査、③高校—大学—実社会につながる環境を長期的に育成する接続の事業の立案、を提起しているが地元において現時点では理解を得られていない。

ここで私のささやかな実践を紹介したい。

勤務高校からは毎年100人以上が新潟大学に入学している。高校で教えた生徒の何割かを大学の一般教養の非常勤講師として再度教える機会を得ている。文字通りの高大接続を体現する希有な環境にあるのである。この受講生の所属学部は多岐にわたっている。

初年次教育で対象になるのは英・国・数・理の科目が多いと考えられるが、実は高校段階の地歴公民を素地とした講義科目の置かれている状況も深刻なものがあるのである。

ちなみにアメリカにおける初等中等教育と大学との接続支援ツールとしての全国学力調査(N A E P)でかつては国史や社会科も調査対象としていた。

私の場合は地域文化を担当している。これは狭義の歴史を核とするが自然分野や美術分野も包含するものである。必然的に高校段階では地歴公民に加えて理科や美術などにまたがるものである。また大学では人文系のみならず農学部や工学部などにもまたがるものである。

まず高校の授業の段階で、将来の大学講義に向けた道付けの授業を実施する。基本知識の習得だけでなく、大学での課題探求の姿勢を問題の投げかけにより醸成する。これは受験という現実的な場面でも大学が独自に課す論述試験にも対応できる作業である。

ただし教員横並びで進度が決まっている現状の中ではテーマ学習を頻繁に行うわけにはいかず、日本史・世界史であればその指導案を作成しながら日頃の通史学習の中にテーマ学習の内容としてなんとか入れ込んでいる。

他科目の教員にも協力を要請し指導要領や教科書内容の範囲内で大学講義の事前の仕掛けを行うのである。

勤務高校以外の学生の中には高校で未履修の科目を有したり、また履修した科目でも国・数・英に比較すると、地歴公民の科目は亡失しまいがちな傾向がある。こういう場合は、さらに遡及して義務教育の教科書を見て

整理し復習しておく配慮を欠かさない。

さらに受講生の出身県を把握し郷里の伝統文化の具体例を示し、興味づけと問題の普遍性を感じさせている。

講義では、「棚田と中山間地直接支払い制度」「町並みと景観の問題」などを複数のテーマを設け、どの学部にも還元できるように配慮する。例えば明治の画家五姓田芳柳「萬代橋図」を素材にした町並みの景観の変遷と現代の高層建築建設の問題を投げかける。最後に現地巡見やレポートにより、伝統文化をめぐる規制や開発との矛盾を考えさせている。

大学生による授業評価と意見は高校側でも傾聴すべきものが多い。事前に類似の講義のそれを見せてもらうことにより大学での講義はもちろんであるが、接続を意識した高校での指導案作成の参考にすることもできる。

このような講義の内容の見直しだけでなく、受講時の態度等で適切でない場合には高校の生活指導で培った声かけのノウハウにより、本人に指摘し、是正させることも忘れてはいない。これも初年次教育の課題となるものであろう。

文章作成を中心とした東京工芸大学の初年次教育

【発表者】 ○甲斐雅裕 (東京工芸大学・工学部・基礎教育研究センター)
江崎ひろみ (東京工芸大学・工学部・基礎教育研究センター)

1. はじめに

大学生の学力が低下してきている状況に対し、本学工学部でも表1に示されるような、入学前教育を始めとする初年次教育を行っている。

表1. 東京工芸大学工学部の初年次教育

入学前	入学前教育(推薦・AO入学生) 問題集配布・採点結果返却
入学時	学力調査(全学生) ・国語、数学、英語、物理、化学 ・高校課程での履修状況調査 (履修科目、勉強時間等)
入学後	習熟度別授業 ・基礎科目(数学、物理) 少人数授業 ・専門学科セミナー授業 ・大学基礎講座
授業時間外	学習支援センター ・専任教員(数学、物理、化学) ・ティーチング・アシスタント

表1の専門学科セミナー授業を除くすべての項目を、工学部の基礎教育研究センターの教員が担当・運営を行っている。習熟度別授業は20年以上前から行っている。入学前教育、学力調査と、学習支援センターは2003年度より本格的に始めていたが、本学の入学生でも学力の低下が明らかとなっていた。¹⁾

高校での新しい学習指導要領²⁾で学んでく

る学生が入学してくる2006年度に、学習スキルと初歩的な文章作成の指導を合わせて行う授業「大学基礎講座」を新設した。専門学科のセミナー授業が学科学生全員を対象としているのに対し、「大学基礎講座」は、学習スキルや文章作成を一から指導する必要がある学生を対象としている。

今回は、2006～2008年度に行った授業「大学基礎講座」の実践結果を報告する。

2. 初年次教育授業の内容

授業「大学基礎講座」は1年次生のみ履修可能であり、前期に開講されている。2008年度の授業シラバスを表2に示す。

表2. 大学基礎講座の授業シラバス

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. ガイダンス (授業の概要) 2. 大学における授業の説明 3. ノートの録り方 4. 勉強のしかた 5. 情報の検索と整理 6. 文章の読み方(1) 7. 文章の読み方(2) 8. 文章の書き方(1) 9. 文章の書き方(2) 10. 文章の書き方(3) 11. 論理的な話し方 12. 表現のしかた 13. まとめ |
|---|

授業では、上記の項目以外に、大学の歴史や、学問をするとは、という項目についても講義している。学習スキル以外に、文章作成、作文演習、漢字の練習も毎回指導している。

表3に各課題の時間配分を示した。

表3. 授業の進行（授業時間 90分）

漢字練習	15分
学習スキルの指導	30分
文章作成の指導	25分
課題作文の作成	20分

3. 初年次教育授業の実践

本授業は、原則として1クラスしか開講しない選択授業であるため、30名以下で授業が行えるように、履修人数を制限した。

当初、授業を設定する時、先行していた各大学の市販されている書籍を参考にしていたが、^{3) - 5)} 実際の授業では本学学生向けに指導すべき項目を解説したオリジナルのプリント（A4用紙1～2枚）を作成して、授業を行った。表3の進行はほぼ時間通りとしたが、最終時限の授業なので、作文については時間無制限とした。概ね授業時間終了時刻後30分以内に終了した。

漢字練習は、漢字検定2～5級程度の漢字を、理系でよく使われる漢字、実生活で使われる漢字と分けて、書き取り練習をさせた。学習スキルはシラバス通りに指導した。文章作成の指導では「5W1H」や「係り受け」から「要約のしかた」までを段階的に説明して、演習をさせた。作文演習は、「絵の説明」、「地図の説明」から「要旨をまとめる」まで段階的に課題を与えた。作文はその場で訂正させたあと、提出させ、添削したものを次の授業で返却した。

表4. 実力テストの平均点

	初回	最終回
2006年度	56.6	68.4
2007年度	64.4	73.8
2008年度	62.5	66.6

4. 初年次授業の結果

初回の授業と最終回の授業で、国語の実力テストを行った結果を表4に示す。

各年度とも2,3人の学生を除き、ほぼ全員の点数が上がってはいる。各年度とも指導している内容は、ほぼ同じであるが、点数の上がり方が年々小さくなっている。個々の学生では、点数の上がり方に差がある。また、漢字など語彙力に関するテストの点数は、授業で指導しても上がらない。全体的に点数が上がっていること、授業アンケートでも好評なことから、学生はいろいろな知識を知ることにより手応えを感じ、また、自分の文章力の向上に自信を持てるようになったようである。

5. 今後の課題

授業のクラス数を増やし、履修者数を増やすことが課題となっているが、実現が困難なところもある。学力がある程度低下してくると、こういった学習スキルの授業でも指導が難しい学生も出てくる。本学では、初年次教育が専門学科と基礎教育とで2本立てになっているが、連携しておらず、本授業は専門学科の理解も得られていない。また、大学全体としても同様な課題を抱えているので、本学での今後の初年次教育の展開上に検討すべき点は数多いと考えられる。

参考文献

- 1) 甲斐雅裕 (2007) 「工芸大工学部での新入生への学力調査」, リメディアル教育研究, 第2巻, 第1号, 19-24.
- 2) 文部省 (1999) 「高等学校学習指導要領」, 財務省印刷局.
- 3) 藤田哲也著 (2002) 「大学基礎講座」, 北大路書房.
- 4) 森 靖雄著 (1995) 「大学生への学習テクニック」, 大月書店.
- 5) 学習技術研究会編著 (2002) 「大学生からのスタディ・スキルズ 知へのステップ」, くろしお出版.

初年次教育における英語科目と日本語科目の相互作用について

—その科目でのスキル型教育とモチベーション型教育の融合—

【発表者】 ○寶壺貴之（愛知産業大学造形学部）

1. はじめに

現代の日本では、大学教育のユニバーサル化に伴い、高等学校から大学への移行において様々な問題が生じつつある。他方、大学での英語教育ではゆとり教育や入学者選抜競争の緩和によってあまりにも多様化した入学生のため授業の成立が困難になっているという点があり、また英語教育のみならず日本の教育の中で、改めて人格形成や人間教育の重要性について再考察され始めている。このような状況の中で、「高校から大学への円滑な移行を図り、学習および人格的な成長に向けての主に大学新入生を対象にした総合的なプログラム」である初年次教育の意義は重要である。本発表では、その中の英語教育と日本語教育の科目について、ある教師の人生をテーマにした教材 *Tuesdays with Morrie* (Albom 1997) とその翻訳と映画を利用することによって両科目間での相互作用及びスキル教育と人格教育の融合の可能性について考察し、初年次教育のねらいの中の学問上の成功と人間的成長について発表する。

(キーワード) モチベーション・英語教育・読解教育・スキル教育・人格教育・映画利用

2. 映画を利用した言語教育について

英語や日本語のような言語コミュニケーション科目に映画を利用する利点としては、一般にその面白さと分かりやすさにある。同じことを言葉で述べても、一枚の写真や一秒の映画にはかなわない場合がある。映像を利用することにおいては、学習と理解が帰納的である。つまり映像の特徴の一つは、「見てすぐに理解できる」ことである。コミュニケーション重視の言語教育が叫ばれている今日、語学教育に映画を利用することは有益である。映画の言語は演劇の場合と同様、全編コミュニケーションの場であるので、コミュニケーション・アプローチが主流となっている我が国の言語教育には、格好の教材である。(寶壺 2003 p. 97)

3. *Tuesdays with Morrie* を利用した教育

Tuesdays with Morrie (Albom 1997) についてこの話は、実話でありモリー先生は、長年マサチューセッツ州ウォルサムのブランダイス大学社会学部で教鞭をとっていた教授である。それは、ミッチが大学卒業後、16年ぶりの再会だった。難病 ALS (筋萎縮性側索硬化症) に侵されていたモリー先生は、「あと4ヶ月か5ヶ月の命かな」と自分で分かっているながら、それを嘆き悲しむことよりも、人に助けられることを楽しんだ。人生の意味について毎週火曜日に教え子のミッチに、教える講義が始まった。

3. 1 学習方法の一展開例(英語の場合)

- 1 映画を利用して先ず内容把握(字幕あり)
- 2 英語の本文のリーディング
- 3 訳も利用した授業(「訳先渡し授業」参考)
- 4 リーディングに対する内容把握問題
- 5 字幕なしの映画を見て英語で内容再確認

3. 2 学習方法の一展開例(日本語の場合)

- 1 映画を利用して先ず内容把握(字幕あり)
- 2 日本語訳の本文のリーディング
- 3 読解に対する内容把握問題
- 4 内容に対する発表とディスカッション
- 5 字幕ありの映画を見て字幕で内容再確認

3. 3 リーディング(英語の場合)

The last class of my old professor's life took place once a week in his house, by a window in the study where he could watch a small hibiscus plant shed its pink leaves. The class met on Tuesdays. It began after breakfast. The subject was The Meaning of Life. It was taught from experience. (Albom 1997 p. 1)

No books were required, yet many topics were covered, including, love, work, community, family, aging, forgiveness, and, finally, death. The last lecture was brief, only a few words. A funeral was held in lieu of graduation. (Albom 1997 p. 1)

3. 4 リーディング(日本語の場合)

恩師の生涯最後の授業は、週に一回先生の自宅で行われた。書斎の窓際で、小さなハイビスカスがピンクの花を落としていた。毎週火曜日、朝食後に始まる。テーマは「人生の意味」。経験をもとに語られる講義だった。(別宮 1998 p. 9)

参考図書はいらないが、題目はさまざまで、愛、仕事、社会、家族、老い、許し、そして最後は死にまで及んでいた。最終講義は短くて、ほんのふたこと、みことで終わってしまった。葬式が卒業式の代わり。(別宮 1998 p. 9)

4. *Tuesdays with Morrie* と『モリー先生との火曜日』を利用した人格教育

モリー先生は自分の死を自覚することで、人生に対する無常観を超えて、限りある人生に対して、常に前向きに真摯に生きる大切さについてミッチに教えているのである。

4. 1 モリー先生の語録

- ・ Accept what you are able to do and what you are not able to do.
- ・ Accept the past as past, without denying it or discarding it.
- ・ Learn to forgive yourself and to forgive others.
- ・ Once you learn how to die, you learn

how to live.

4. 2 モリー先生の生き方からの考察点

映画の中でも、場面として出てくるが、モリー先生の生き方と、西洋人のみならず、日本人にもとても理解しやすい価値観である。しいては、仏教の無常観にもつながる可能性がある。仏教では、無常の意味は三つあると言われ、(2000, 奈良 p. 13)

1 はかない、という詠嘆的な無常観。

2 客観的眞実としての無常の事実。

3 主語を一人称として、「私が無常に今出会っている」と知り、無常を生きる無常観。積尊は、詠嘆的な無常観と客観的眞実としての無常を取り上げながら、3まで昇華したが、モリー先生の生き方は、文化を超えて私たちに素直に伝わる部分がある。

5. まとめ

本発表では、人生について書かれた小説の英語リーディング授業と日本語訳の読解授業とを取り上げて二種類の科目の相互作用について考察した。第一に、スキルの部分として英語で学習した内容をそのまま日本語の授業でも学習できるため双方向性のある授業を行うことができた。さらに、「映画を利用した言語教育」を同時に行うことで、学生の理解力を増す授業展開ができた。第二に、英語と日本語の両方の授業について言えることであるが、言語教育のスキルの部分だけではなく、人生をどのように生きていくのかを学生自身が考察して、学問上の成功と同時に人間的成長についても考察できる授業展開を行うことができた。自分の意見を発表することを先ず日本語の授業で行いそれを応用して英語の授業でも展開できるという試みについて考察した。つまり言語学習の動機付けと言語教育を通しての「人格教育・人間教育」の意義の重要性について考察した。このことから、大学での言語教育について両科目間の相互作用の可能性と Content-Based Approach の大切さについて一授業実践報告を通して行った。

自由研究発表6

場所：大学9号館 405

司会：藤本元啓(金沢工業大学)

発表者名	所属	題目
西村秀雄	金沢工業大学	動機づけを重視してWebサイトを活用した授業改善活動の分析 —アクセス解析およびアンケート結果の分析を中心に—
清水栄子	広島大学大学院	アメリカにおける学習助言 (Academic Advising) と学習成果 (1) —NACADAでの取組について—
矢島 彰 ○ 安保克也 ○ 大矢吉之 佐藤智明 松田孝一 古殿幸雄 植松康祐	大阪国際大学 大阪国際大学 大阪国際大学 大阪国際大学 大阪国際大学 大阪国際大学 大阪国際大学	大阪国際大学における共通テキスト「大学 学びのことはじめ」と指導者用マニュアルを用いた初年次セミナー —初年次セミナーキャンパス共通化の取組み・成果・課題—
萬年山 啓	LEC東京リーガルマインド大学	大学入学時に学生の自己効力感を涵養して学ぶ意欲を喚起する方法 —入学直後の学習への集中的取組みが学士課程教育に与える効果—
谷本 啓	同志社大学	初年次教育担当者の新任教員研修と教育実践の情報共有化 —同志社大学商学部における取組みを中心に—

※ 発表者欄に○印がない場合は記載者全員が口頭発表をし、○印がある場合には印のある者のみが口頭発表をします。

動機づけを重視して Web サイトを活用した授業改善活動の分析¹⁾

— アクセス解析およびアンケート結果の分析を中心に —

【発表者】○西村秀雄（金沢工業大学基礎教育部）

1. はじめに

人類史上、現代はきわめて特異な時代である。加速度的に発展する科学技術が、グローバル化の促進など、社会のあらゆる側面に正負の両面で大きな影響を与えているのである。

将来、科学技術を「使いこなす」側に立つ工学系の学生は、入学後の早い時期から様々な機会をとらえて、この科学技術の社会的影響と技術者の責任、つまり技術者倫理について考える必要がある。実際、今日の工学系高等教育機関では、日本技術者教育認定機構（JABEE）認定への対応もあって、この科学技術の社会的影響と技術者の責任（技術者倫理）を取り扱う科目の開講が増加している。金沢工業大学でも「技術者入門Ⅲ」（1年次必修科目）、「科学技術と社会」（1年次選択必修科目）および「科学技術者倫理」（3年次必修科目）でこの問題を取り扱っている。

しかし少なくとも講義開始直後の受講生は、当該科目の目的や必要性をあまり理解しておらず、自発的、自律的な学習に向けて動機づけられていないことが多い。このような状況のまま一方通行の講義を実施しても良い教育的効果は期待できない。

またより一般的に、近年は、能力的にも関心の面でも多様な学生が大学に入学するようになり、学力低下はもちろんのこと、それ以前の問題として、学生、特に新入生をどのようにして自発的、自律的な学習に向けて動機づけるかが喫緊の課題となっている。

そこで報告者はこの「動機づけ」に着目して、担当する科目の Web サイトを開設し、毎回の受講生の反応を掲載することによって科

目の目的、受講生同士の意識を共有化し、自発的、自律的な学習態度の修得に向けた講義に取り組んできた。

2. これまでの教育・研究成果

報告者はこれまで、（1）毎回の講義で A6 サイズの「小カード」を用いて受講生の学習上の困難点、反応等を把握し、（2）できるだけコメントを付した上で、原則として当日中に Web サイト上で公開することによって、（3）講義担当者－受講生間のコミュニケーションを改善し、さらに、そこで得られた信頼関係を基礎として、学習者に当該科目学習の意義を自覚させ、自発的、自律的な学習に向かわせるという教育システムを開発、実践して、教育効果を上げてきた。

受講生は、授業の Web サイトにアクセスすることによって、教師と受講生の間で、あるいは受講生同士の間で、講義内容はもちろんのこと、他受講生の課題解答、質問や苦情、感想などの情報を容易に共有できるのである。

この取り組みについては、これまでも学会誌等で報告してきた²⁾が、今回さらに、Web サイト利用に関する定量的な分析が可能となった。ここでは現在までに得られつつある成果と残された課題について報告したい。

3. 従来の Web システムの限界とアクセス解析の利用

従来の Web システムの利用とその分析には限界があった。その一つが Web サイトへのアクセス状況の分析である。

この取り組みはもともと、分析を主目的と

して開始したのではなく、Web サイトが一般のプロバイダー上に置かれていた。

そのため、例えば授業のページへのアクセスが講義期間に集中していること等から、アクセスの多くが受講生からのものであることが強く推測されてはいたものの、いつ、どのような人物がどのくらいの時間滞在していたのかといった詳細な情報を得る方法がなかったのである。

幸いにも2006年度から3年間、科学研究費補助金の助成を得ることができたため、Web サイト³⁾をレンタルサーバー上へ移転させ、従来のシステムを基礎としながらも、担当する「科学技術と社会」(1年次)と「科学技術者倫理」(3年次)を対象とした詳細なアクセスログの記録、およびアクセス状況の初期解析、ログ記録の詳細な分析が可能になった⁴⁾。

4. 得られつつある成果と残された課題

今回は受講者数等を勘案して、2007年度秋学期および冬学期のクラス(いずれも1クラス約70~80名)を比較、分析対象とした。

これまでに、授業のWeb サイト閲覧は何ら義務ではないにもかかわらず、(1)かなりの受講生(約30~50%)が、(2)講義当日などの早い時期に、(3)学生の反応および担当者からのコメントを読むのに必要な時間(概ね1分程度)閲覧していること、(4)閲覧者は一般的に、講義の最初と最後の時期に多く、中間では少ないこと等が明らかになっている。

また当初の予想に反して、(5)自発的な学習に向けた動機づけの面でより丁寧な指導が必要と考えられる1年生よりも、3年生のアクセス数が多い傾向も見られた。

今回はこのアクセス状況の分析を中心に、講義開始時および講義終了時に実施しているアンケート調査結果とあわせて、Web システムの利用によって学習者がいつ、どのように自発的な学習に向けて動機づけられ、意識を変化させていったのか(あるいは変えなかつ

たのか)、理解度の向上に繋げていったのか(あるいはそうならなかったのか)を報告したい。

註

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

2) 西村秀雄、「教師—学生間での情報の共有による講義の建設的改善 —インターネットを利用した双方向型授業の試み—」、『大学教育学会誌』, Vol. 22, No. 42, 2000, pp. 212-218. 西村秀雄、「インターネットを利用した双方向型授業の試み —学生の参加意欲を高め、理解度を向上させるために—」, 教員研修運営委員会編、『2000 年度大学の教育・授業を考えるワークショップ 報告書』, 2001, pp. 27-32. 西村秀雄「ウェブ・サイトを利用した双方向型授業における学生の動機づけの改善」、『KIT Progress —工学教育研究—』, No. 9, 2004, pp. 193-204. 西村秀雄、「動機づけを重視して双方向型 Web サイトを活用した科学技術倫理教育方法の改善に向けて」、『科学技術社会論学会 第5回年次研究大会 予稿集』, 2006, pp. 275-278. 西村秀雄、「動機づけを重視して双方向型 Web サイトを活用した授業方法の改善」、『大学教育学会第30回大会発表要旨録』, 2008, pp. 80-81.

3) URLはhttp://www.page.sannet.ne.jp/h_nishi/.

4) 使用した初期解析システム(有限会社いなかどっとコム社 [<http://www.inaka.com/>]の「スコアメイク」)は一般の商用 Web サイトの解析を念頭において制作されている。調査開始後、今回のような特定のページへの時系列に沿ったアクセス状況を分析しにくいという問題点が判明したため、最終的には手作業で分析している。

アメリカにおける学習助言 (Academic Advising) と学習成果 (1)

—NACADA での取組について—

【発表者】○清水栄子 (広島大学大学院)

はじめに

ユニバーサル化の進行により多様化した学生を受け入れている日本の高等教育機関では、教育の質を維持しつつ、社会や学生からの多様なニーズに応えることを求められている。

さらに、これまでの教員個人の視点による教育から、学生のニーズを重視する教育を行うことが求められている。先の中教審への「中長期的な大学教育の在り方について (諮問)」もこうした理解に立つものである。言い換えるならば、「教育」から「学習」へのパラダイムシフトの必要性が高まっている。

このような状況下で、特に学習支援に求められる役割は非常に高いものといえよう。読売新聞社による「教育力向上への取り組み」調査の結果(2008年5月実施)によれば、回答大学のうちの9割が学習支援の必要性を感じており、また、100大学以上で学習支援センターを設立し学習支援を行っているとの回答が寄せられていると伝えられる。新入生への大学生活への適応、早期キャリア教育等の実施も広がっている。

アメリカの高等教育においては、日本よりも早く教育から学習へのパラダイム転換がなされ、学習者中心の教育 (student-centered learning) が促進されているところである。

ここで核心となっているのはAcademic Advising (とりあえず「学習助言」と訳しておく) といえる。この学習助言とは、学生の学習、大学生活への適応、さらには卒業後のキャリアの見出し等を支援する活動のことである。中でも初年次学生への学習助言は、大学生活の継続、専門分野、卒業後の進路選択

等のために特に重要と考えられ、各大学は様々なプログラムを展開していると言われる。学習助言を行う実践者による専門職団体 NACADA (National Academic Advising Association) も組織され、学習助言に関する様々な事例紹介、研究を行っている。

Upcraft と Schuh (1996) は、学生支援プログラム (student services program) には、プログラム担当者による自己点検、および政治的・経済的な理由からアセスメントおよび評価 (evaluation) が必要だと指摘している。学習助言においても、その成果を測り、学生たちの学生生活、学習にいかに関与しているのかを計測することは、プログラム展開および学生の大学生活、学習生活を円滑に行う上で重要なポイントである。本研究は、究極的には米国における初年次学生への学習助言による学習成果を明らかにすることを目的とするが、第1回目として初年次学生への学習助言およびその成果の計測方法について NACADA の活動を取り上げ、文献および WEB 情報により、その分析にあたる。さらに時間が許せば NACADA メンバーへの初年次への学習助言に関する留意点およびアセスメントについてのメール質問への回答結果についても触れてみたい。

NACADA について

NACADA は、1977年の国内コンファレンスから発展して成立した、学習助言を行なう専門職員および教員、学生等の加盟する団体である。American Council on Education の the Council for the Advancement of

Standards (CAS) in Higher Educationのメンバーである。現在、米国50州、プエルトリコ(カナダ)、等の国からアドバイザー/カウンセラー等の専門職、教授陣、管理者、および学生による1万人以上の会員で構成されている。学生の学習および発達のための学習助言に関する理論の構築、アプリケーション、向上をビジョンとし、グローバル化した高等教育における学習助言の重要性を訴えることをはじめとする5つの戦略を掲げている。高等教育の教育と学習任務に基づいている学習助言として、カリキュラム (Curriculum)、教授法 (Pedagogy)、学習成果 (Learning Outcomes) の3点を挙げ、これらの意識的な相互作用をコンセプトとしている。

NACADAによる学習成果とアセスメントについての議論

NACADA会員による学習成果の必要性に関する議論は、2000年頃から特に活発になってきている。2005年からアセスメントに関する研究会を立ち上げ、学生の学習成果の向上と評価、評価方法、アドバイザーのアセスメント・評価等をトピックとした協議が行われている。ホームページ内には、各大学のアセスメントの具体例やAAI (Academic Advising Inventory) の提供しているアセスメントが掲載されている。会員からの報告の中には、学習助言に関する評価の必要性を認識するとともに、その目的、方法等を明らかにしていくことに着目しているもの、また、アセスメントを作成する過程に、学習助言に従事しているメンバーが加わることを重視していることを示すもの、学生による評価・アドバイスをを行う側からの評価のほかポートフォリオ等の導入を示唆しているものなど、様々なものが存在する。

NACADA会員の多くは、認証評価やCAS基準に応じるためではなく、プログラムおよび学生の学習を向上させることために学習助言

のアセスメントを使用するべきだとの認識にたっている。2005年以降開催されている学習助言に関するアセスメント研究会では、アセスメントサイクル図を示しており、2009年2月開催予定の研究会では、アセスメントに着手したばかりの基礎レベル (Foundational Level)、アセスメント計画の成果と詳細をテーマとする概念レベル (Conceptual Level)、アセスメントから得られたデータを主テーマとする業務計画レベル (Operational Level) の3グループに参加者を分け、それぞれのニーズにあった具体的な協議がなされるようだ。

参考文献

- Michael L. Lynch "Assessing the Effectiveness of the Advising Program", Academic Advising, San Francisco: Jossey-Bass, 2000
- Upcraft, M. L. and Schuh, J. H. Assessment in student Affairs: A guide for Practitioners. San Francisco: Jossey-Bass, 1996
- <http://www.nacada.ksu.edu/>
- 山田礼子代表 平成16-18年度科学研究費補助金研究基盤(B)研究成果報告書『転換期の高等教育における学生の教育評価の開発に関する国際比較研究』(課題番号16330168)

大阪国際大学における共通テキスト「大学 学びのことはじめ」と 指導者用マニュアルを用いた初年次セミナー

－ 初年次セミナーキャンパス共通化の取組み・成果・課題 －

【発表者】○矢島 彰, ○安保克也, 大矢吉之 (大阪国際大学現代社会学部)
佐藤智明, 松田孝一, 古殿幸雄, 植松康祐 (大阪国際大学ビジネス学部)

1. はじめに

近年、初年次教育が日本の大学で注目されている¹⁾。文部科学省は本年6月3日に2006年度の大学教育の改善状況調査結果をまとめた。この報告によると、国公立私立大学の71%の大学で、初年次教育を実施しており、大学にとって専門教育に匹敵する大きな課題となっていることが伺われる。実際に、大学において初年次教育を推進するには、様々な問題をクリアしなければならないが、そのひとつに教員の組織づくりおよび全学上げての取り組みが必要となる²⁾³⁾。

本稿では、2008年度の学部改組に伴って実施された大阪国際大学における初年次教育カリキュラムのキャンパス共通化について報告する。共通カリキュラム、共通テキスト、教員用マニュアルの作成と、それらによる初年次教育の成果についての実践報告である。

2. 大阪国際大学における初年次教育の変遷

大学創設年度(1988年)より経営情報学部初年次のゼミ「基礎演習」においては、教育方針や目標を示した手引きを作成していたが、担当教員に十分に浸透するものではなく、1998年度までゼミのカリキュラムはほぼゼミ担当教員の裁量に委ねられていた。しかしこの間、基本となる共通の学習経験にばらつきが生じたため、3年次・4年次のゼミにおいて、再度初年次の内容を学習し直すという必要性が生じた。また、卒業研究や専門教育に必要な学習リテラシーも格差が著しく広がっ

たため、その対策も必要となった。

そこで1999年度に初年次ゼミのカリキュラムの共通化が検討され、2000年度にゼミ共通テキストを作成し、2001年度にはゼミ担当教員用のマニュアルも作成した。2004年度には名称を「基礎演習」から「セミナーⅠ」に変更し、さらにそこから発展して、2005年度には短大を含めた全学部に対応したガイドブックを作成した。カリキュラムの内容は、テキスト・マニュアルと共に毎年検討し、2007年度はフレッシュマンキャンプに始まり、大学生活ガイド、マナー教育、基礎学力育成、大学祭参加と続き、資料分析プロジェクトⅠと呼ばれる5000字程度のレポート作成と履歴書作成で締めくくる内容で構成した。

3. 初年次セミナーキャンパス共通化

2008年度に学部改組が実施され、枚方キャンパスの経営情報学部・法政経学部の2学部が、ビジネス学部・現代社会学部の2学部となった。初年次セミナーを共通カリキュラムで実施していた経営情報学部教員が両学部に分かれて所属することとなり、初年次セミナーカリキュラムキャンパス共通化がトップダウンで決定された。最初の組織(新学部セミナーⅠ作業部会 Ver.1.1)のメンバーは、2006年11月に大学・短大の役職者で構成されている運営会議で決定した。この組織ではまず、初年次セミナー共通化の提案・承認から実施までのプランを作成した(図1)。次に、骨子・基本教学方針を「キャリア教育の3本柱」⁴⁾ および海外で採用されている「ジェネリック

スキルズ」⁵⁾を参考に作成した。そしてこれに教学システムを加えて、Committee Draftとした。



図1 初年次セミナー共通化プラン⁶⁾

その後 Working Draft の作成に入った。しかし、最初の組織では機動力に欠けたため、2007年2月にワーキンググループを委員長が再編成した（新学部セミナーI作業部会 Ver.2.1）。このメンバーは、学部再編後の新しい4学科就任予定教員から各1名、次年度の各学科セミナーI担当者会議の座長を見据えて選出した。また、見識者として、本学創立以来セミナーIを担当している教員をメンバーに加え、計5名でスタートした。

2月までに、すでに基本共学方針および骨子は承認されていたため、その具体的な教学システムおよび共通プログラムを策定した。教学システムでは、①1ゼミ当りの学生の少人数化、②担当者会議の設置、③出席管理の徹底、④セメスター制の導入、⑤評価の共通化の内、④と⑤について、かなりの意見が提議された。セメスター制の導入は、リメディアル教育を強化することを目的に、従来のゼミと分離して新たに1コマを複数ゼミ単位で

実施することとした。また評価の共通化については、「学生用ガイドブック」⁷⁾に明確に記載することで了承を得た。さらに共通プログラムは全部で8項目あったが、これについてはテキスト・指導用マニュアル⁸⁾およびガイドブックを作成し、教員の負担が過重なものにならないよう配慮した。2007年時点で経営情報学部にて使用していた、セミナーIテキスト⁹⁾をベースに大阪国際大学に特化した部分（例えば、学年歴、大学祭、フレッシュマンキャンプ、資料分析プロジェクト、ライブラリーツアーなど）をガイドブックとしている。最終的には2008年1月に Final Draft が完成し、2月には共通テキストを出版した。

3月に入り、新学部セミナーI担当者会議を設置し、まず全体の運営説明会を実施した。1回目は、基本教学方針・骨子、教学システムの再確認と教材（テキスト、マニュアル、ガイドブック）の配布に留め、2回目は教材を元にその活用法、共通プログラムについて説明し、意見交換を実施した。その後、学部単位、学科単位で会議を実施し、その運用方法について学部・学科に特化した内容を議論した。その内容は例えば、フレッシュマンキャンプ、地域社会への貢献（学内を含む）などであった。

新年度に入り、従前よりこの方式を採用していた学部の教員はスムーズに移行できたが、今年度が初めての教員にとっては、フォローアップが必要であった。

そのため、講義開始期間以前に学部単位で数回、フォローアップセミナーを実施し、理解を深めた。さらに、随時情報を共有できるようにメーリングリストを作成し、月1回程度、各学部・学科で担当者会議を実施することによって担当者相互の情報交換をスムーズにした。

4. 初年次セミナーカリキュラム

大阪国際大学枚方キャンパスにおいて初年次教育の核となる科目は、「セミナーI」「ペー

シックセミナー」からなる初年次セミナーである。初年次セミナーは **Generic Skills** の育成を目的としている。**Generic Skills** とはあらゆる職業に転移可能な能力であり、具体的にはコミュニケーション力、批判的思考力、数的処理力、問題解決力、チームワーキング、IT 活用力、価値・態度等である。初年次教育と **Generic Skills** がほとんど重なるものであるといえる。数的処理やコミュニケーション力に含まれる語彙力の育成はリメディアル教育であり、問題解決力や批判的思考力の育成は大学生の研究活動に対するガイダンス教育である。「セミナーI」は既に述べたように、10 名程度の少人数ゼミであり、共通テキスト・ガイドブック・指導者用マニュアルを用いている。「ベーシックセミナー」は、3 ないし 4 ゼミをまとめた 30 人程度のクラスで実施する、リメディアル教育とコミュニケーション能力育成を目的とした科目である。

初年次セミナーキャンパス共通化において定めた 8 つの共通プログラムも **Generic Skills** の育成を目的としている。共通プログラムの内容と **Generic Skills** の対応を(表 1)に示す。

表 1 共通プログラムと **Generic Skills**¹⁰⁾

	メンタルタイム	オフィスアワー	ライブラリー	共通テキスト・ガイドブック	資料分析プロジェクト	フレッシュマンキャンパス	リメディアル教育	地域の貢献
コミュニケーション能力	◎	○	○	○	○	◎	○	○
批判的思考力				○	◎			
数的処理				○	○		◎	
問題解決力	○	◎	○	○	○	○	○	○
チームワーキング			○	○	○	○	○	○
IT 活用力				○	○		○	
価値・態度	○	○	○	○	○	○	○	○

「ベーシックセミナー」も **Generic Skills** の育成を視野にいれ、日本語、数的処理、レクリエーションスポーツの 3 分野を各 5 週ずつで 15 週とするカリキュラムとした。表 2 にベーシックセミナーと **Generic Skills** の対応を示す。

表 2 ベーシックセミナーと **Generic Skills**¹⁰⁾

	ガイダンス教育 (専任教員担当)	リメディアル教育(非常勤講師担当)		
		国語	数的処理	RS
コミュニケーション	◎	◎		○
批判的思考力	◎			
数的処理	○		◎	
問題解決力	○	○	○	○
チームワーキング	◎			◎
IT 活用力	○		◎	
価値・態度	○	○	○	◎

共通テキストの内容であるが、学生が卒業するまでの目標を卒業論文と就職とし、卒業論文作成のガイダンス教育をスタディスキルズ編、就職活動のガイダンス教育をキャリアデザイン編とした。その他、基本的なコミュニケーションに関するガイダンス教育をキャンパスライフ編としている。テキストには、カリキュラムの全体像(図 2) および、キャンパスライフ編、スタディスキルズ編、キャリアデザイン編のチャートを載せ、初年次セミナーの位置づけを学生に対して明示している。

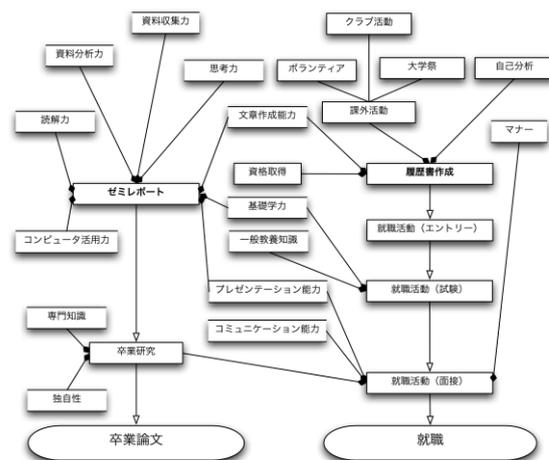


図 2 卒業論文作成と就職までの流れ⁸⁾

ベーシックセミナー 3 分野の内容であるが、日本語分野は、「大学生のための日本語再発見」¹¹⁾のアクティビティ教材用いたペアワーク、数的処理分野は、専門分野で扱う数量を題材としたリメディアル教育、レクリエーションスポーツ分野は、競技力向上ではなくコミュニケーション能力育成を目的としたチームスポーツが実施されている。

5. 成果と課題

5.1. 成果

初年次セミナーキャンパス共通化による成果の最たるものは、キャンパス内の 4 学科に

所属するほぼ全教員が共通の科目「セミナーI」を担当することになったことである。その結果、同じ目的であっても従来の経営情報学部のみ共通カリキュラムの時代とは異なった多様性を産み出そうとする動きが活発となった。校外実習および地域・学内へのイベント参加は、セミナーと実社会を結ぶためには重要な共通プログラムであるが、共通プログラムではあっても、学科によって実施内容・形態は異なり、学科特性が発揮されている。共通プログラムに **polymorphism** (多態性) が見いだされている。共通プログラムは、学生に対して大学に対する帰属意識を持たせることができるが、多態性により学科特性を意識させることもできる。

また、ベーシックセミナーにおいては、コミュニケーション能力や各分野での価値・態度の育成が、目標通りに達成されていること¹²⁾も成果の1つである。

5.2. 課題

ベーシックセミナーの開講により、リメディアル教育をゼミ担当教員の負担から切り離すことが出来たが、ベーシックセミナーでの学生の学習状況をゼミ担当教員へ伝えるしくみが確立されていないことが問題点としてあげられる。

また、2年次ゼミへの接続については現在も議論が継続されている。初年次ゼミより学科特性を活かしたカリキュラムが要求されており、キャンパス共通のテキスト・マニュアル作成などは考えられておらず、学科に一任されている。その一方で、いくつかの共通プログラムの実施も決定されている。ここでも **polymorphism** が重要となるであろう。

今後は、初年次セミナー共通テキスト指導者用マニュアルにおいて、共通の素材を学科特性や学生の状況に応じて利用する例を記載する必要もあると考えている。

6. おわりに

初年次教育への組織的な取り組みは、現在も

なお困難が伴うとはいえ、数年前よりは容易になっている。初年次教育に対する関心の全国的な高まりや、初年次教育学会の設立も、学内の初年次教育推進に多くの教員の協力を得る上で大きな役割を果たしていることを実感している。

引用・参考文献

- 1) 藤田哲也 (2006) 初年次教育の目的と実際, リメディアル教育研究, 1(1), 1-9
- 2) 小野博 (2007) 入学前・初年次・リメディアル教育の実施に際し, 学内全体を巻き込む知恵, 日本リメディアル教育学会第3回全国大会発表予稿集, 1
- 3) 瀧澤達也, 石井康夫, 村上洋 (2007) 麻布大学におけるリメディアル教育の試み, 日本リメディアル教育学会第3回全国大会発表予稿集, 3
- 4) 川津太津夫 (2006) キャリア教育のあり方について考える, 京都女子大学第2回現代GP研究会講演
- 5) Kenn Martin (1997) Generic Skills Survey, URL:<http://www.csd.uwa.edu.au/tl/skills/reporttoc.html>, 2008年10月20日現在
- 6) 佐藤智明 他 (2008) 大阪国際大学の初年時教育における組織作り, 日本リメディアル教育学会第4回全国大会発表予稿集, 103-104
- 7) 佐藤智明, 矢島彰, 谷口裕亮, 安保克也, 松田孝一 (2008) 大阪国際大学枚方キャンパスセミナーIガイドブック
- 8) 佐藤智明, 矢島彰, 谷口裕亮, 安保克也 (2008) 大学学びのことはじめ, ナカニシヤ出版
- 9) 大阪国際大学経営情報学部セミナーI担当者会議編 (2007) セミナーIテキスト
- 10) 安保克也 他 (2008) Generic Skillsの獲得を目的とした初年次セミナーカリキュラム, 日本リメディアル教育学会第4回全国大会発表予稿集, 87-88
- 11) 小野博, 林部英雄監修 (2006) 大学生のための日本語再発見, 旺文社
- 12) 矢島彰 他 (2008) 「大学生のための日本語再発見」アクティビティ学習の効果, 日本リメディアル教育学会第4回全国大会発表予稿集, 75-76

大学入学時に学生の自己効力感を涵養して学ぶ意欲を喚起する方法

—入学直後の学習への集中的取組みが学士課程教育に与える効果—

【発表者】○萬年山 啓（LEC東京リーガルマインド大学）

1 はじめに

日本の高等教育のユニバーサル化に伴い、入学者の多様化が指摘されている。すなわち、多様な能力と適性を持つ学生、キャリア成熟の程度が低い学生、明確な学習目標を持たずに入学してくる学生の存在などである。とくに、私立大学を中心にして、AO入試や推薦入試など、学力検査を経なくても入学可能な非学力選抜の入学者が増加したことにより、学力自体が十分には身につけていない学生、学習習慣が十分身につけていない学生、学習意欲が低い学生などが問題となっている。

2 大学教育の質的転換と初年次教育

濱名（2008）や金子（2008a）によれば、卒業後の職業やキャリアプランについて見通しをもち、卒業後やりたいことが決まっている学生は全体の41%に過ぎず、大学での授業を通じて将来展望を決めるとする学生が、64.6%に達する。金子（2008a）は、こうした学生は、「意味のある授業」の条件として、①学問の基礎や意義に関する内容、のみならず②将来に役立つ実践的な知識や技能など、そして③自身や将来のことを考えるきっかけとなる自己形成に関する内容を挙げる。そして、自己認知や社会認知が未発達で、大学教育にも期待していない学生層（全体の27.3%）に対しては、グループワークや学生の発言を重視するなどの「参加型授業」がとくに有効であるとして、高等教育が教育内容の適切化や学習の実質化を中心にして「質的転換」を遂げるべきであるとする。

近年、こうした状況へ対応することを目的として各大学で急速に普及している「初年次

教育」は、①専門教育への導入、②大学での必要な学習技術（スタディスキルの習得）、③学び全般への導入教育、④情報リテラシーなどを主な内容とする。そして、杉谷（2008）の分析によれば、初年次教育で重視する内容として2001年と2007年との比較では、①学生生活における時間管理や学習習慣の確立、②受講態度や礼儀・マナー、③チームワークを通じての協調性、④社会の構成員としての自覚・責任感（社会的市民性）・倫理観、⑤学生の自信・自己肯定感などの要素が大きく上昇している。

山内（2007）によれば、初年次教育は、大学教育カリキュラムの設計思想のみならず、教授法や教授内容について大きな変更を迫り、高等教育の概念を大きく修正する。そして、セカンドステージに入ったとされる初年次教育において特に求められるのは、2年次以降の教育との接合である。濱名（2006）によれば、初年次教育という教育プログラムが、学士教育課程全般の中で位置づけられることが必要である。

すなわち、初年次教育において学生が身に付けた学習姿勢や学習技術、高められたモチベーションや学習意欲が他の授業に波及することこそが、初年次教育の成果である。

3 初年次教育としての「実務講座」

この点で注目されるのは、矢野（2006）が指摘するように、学ぶ習慣を身につけていない学生にとって、学ぶ手がかりや手順、きっかけを与える意義をもつ「資格試験の勉強」である。矢野によれば、資格試験の内容や企業内教育でなされている知識をみると、大学

の知識と資格の知識との間には、一般に指摘されるような「深い溝」は存在しない。また、資格試験の内容は大学などで学ぶ教科書の知識と大きくずれることもなく、したがって学校で学ぶ知識は、実務で必要となる知識と「地続き」になっている。

ただ、実務は「一つの出来事」を中心に編成され、出来事の内容に応じて学校で学ぶ様々な知識を選択的に体系化されるために、学校で学ぶ知識の分類とは異なるとともに、登場する知識の順番も異なるという点に特色をもつ。これに対し、学校で学ぶ知識は、社会で起きている出来事群を「一つの視点（教科・専門）」から再編集している。多くの出来事群を一つの視点から体系化するものであるために、出来事の知識は様々に分割され分断されるのであるが、現実の出来事を一つの視点から理解するための道具としては有力になるとされる。

金子（2008b）が問題提起するように、近年、高等教育において教育する側のもつ知識の論理と学生が身につけるべき知識の間の「予定調和」が崩れ、大学が与えるべき知識の内容が問われている。とすれば、矢野（2006）の分析こそ、学問の知識体系と離れて、社会生活で必要とされる知識を提供するという観点から、大学教育として、とりわけ学士課程教育全般に影響をもつ初年次教育として教育すべき内容に関して大きな示唆を与えるものである。

4 都内 A 大学における「簿記論基礎」講座の内容と実施方法

1 年生前期に配賦されるこの講座のシラバスは、概要、①簿記の目的・取引・仕訳、②勘定記入・試算表・商品売買の記帳方法、③商品売買の記帳方法、④現金・預金の記帳方法、⑤手形の記帳方法、⑥その他の記帳方法・補助簿、⑦決算整理（有価証券・売上原価の算定・消耗品と消耗品費・貸倒・減価償却・見越・繰延・現金・現金過不足・主要簿・英

米式決算法・P/L B/S) である。このことからわかるように、学生は、この講座で簿記の基礎を徹底して学ぶ。そして、学習に対する明確な目標を持たせ成果を意識させるために、6月に実施される日本商工会議所簿記3級の合格がゴールとして設定されている。

簿記の知識は、企業の経営管理・財務分析を行うための基礎的技能であり、財務部門のみならず、管理部門全般や営業部門でも必要な知識として評価されていることから、大学卒業者は様々なビジネスシーンで活用できる。この講座では、知識の理解と定着を確認することを目的とした反復学習法を採用し、演習の徹底による知識の定着と進捗の確認を行う。さらに、講師によるサブゼミや学生による自主ゼミを行い、仲間と学ぶことの楽しさを体験させるとともに仲間意識の醸成を図る。さらには、他の科目との関連性を意識づけさせるための工夫などを行っている。

紙幅の関係もあり、そこでの学び方の実際、学び体験をした学生のデータ及び学生に対する質問調査の結果などについては、当日に会場にて報告したい。

注

金子元久（2008a）「大学の教育力」（国立教育政策研究所シンポジウム資料 2008 年 8 月）

金子元久（2008b）「大学の未来—戦略と課題」『IDE—現代の高等教育』2008 年 5 月号 7 頁

杉谷裕美子（2008）「調査結果からみる初年次教育の展開」大学教育学会第 30 回大会資料（2008 年 6 月）

濱名篤（2008）「初年次教育の必要性と可能性」『大学と学生』2008 年 5 月号 6 頁以下

濱名篤（2006）「日本における初年次教育の可能性と課題」濱名篤・川嶋太津夫編『初年次教育』丸善 2006 年 261 頁

矢野眞和（2006）「大学の教育とキャリア形成」『IDE—現代の高等教育』2006 年 8—9 月号 6 頁以下

山内乾史（2007）「書評『一年次（導入）教育の日米比較』」教育社会学研究 80 巻（2007 年 5 月）355 頁以下

初年次教育担当者の新任教員研修と教育実践の情報共有化

－ 同志社大学商学部における取り組みを中心に －

【発表者】○谷本 啓（同志社大学 商学部）

はじめに

大学教員は原則として特定領域の研究者として採用され、必ずしも初年次教育に求められる教育内容および教育方法に関する知識・スキルは十分ではない。その一方で、初年次教育におけるクラスごとの教育内容や単位認定基準のばらつきは、受講する新生の不満にもつながる。

本学部では、導入教育科目の運営委員会を通じた情報共有化により、内容の共通化と教育方法の質的向上につとめた。また新任教員に対する事前研修により、着任後の不安感を払拭するとともに、着任と同時に一定レベルでの教育実践を可能とした。

1. 商学部における初年次教育科目

同志社大学商学部の入学定員は850名であり、比較的大規模な学部である。2004年度より初年次生対象の導入教育科目（7類基礎科目）として、春学期に「アカデミック・リテラシー」、秋学期に「ビジネス・トピックス」の2科目（各2単位・定員20名）を提供している。「アカデミック・リテラシー」（AL）は基本的な学習スキルを習得することを目的としている。また「ビジネス・トピックス」（BT）は、フィールドワークやゲストスピーカーの招聘を通じて、多様なビジネス情報に触れることを目的としている。

なお、本学部ではこれらの導入教育科目を必修科目とはしていない。科目主旨を理解した上で、履修を希望する学生は事前登録を必要としている。これにより、学習意欲の高い学生と教育スキルのある教員とがこれら導入

教育の各クラスで出会うことをめざしており、本学部ではこれを「幸せな出会い」と称している。現在、各科目は選択制にもかかわらず、春学期のALの履修者は新生の95%、秋学期のBTでは84%が履修を希望している。

2. 科目運営と情報共有化

本学部の導入教育科目の運営において、その中心となるのが「7類基礎科目運営委員会」（以下、委員会と略）である。委員会は教務主任および導入教育科目の全担当者により構成されている。委員会の主要な活動は、各 Semester 終了時に開催する授業実践交流会であり、毎回、委員はほぼ全員が出席している。

委員会では、まず幹事より次年度の共通教育内容の提案・調整が行われる。また委員会の席上では、各クラスの授業評価アンケートの結果（学生による満足度や要望など）が公表される。

そして、委員会で最も重要な点は、各科目担当者がクラスでの工夫や反省点について事前に報告書を作成するとともに、委員会の席上で口頭報告を行うことである。各担当者にとって委員会での報告は、担当する授業についての自己分析・自己評価の機会となっている。さらに、優れた教育内容・教育実践の紹介やアンケート結果の公表は、教育実践における「競争的環境」を作り出すことにもなっている。その結果、これまでに紹介された実践内容や教育スキルは、次の Semester で各教員が担当するクラスでただちに取り入れられている。

例えば、グループワーク中心に授業を進め

たクラスで学生が授業に意欲的に参加した事例が複数報告されたことで、グループワークを各クラスが積極的に取り入れた。また、学生自身に自己紹介のためのパワーポイントやビデオを作成させ、プレゼンテーション・スキルを学ぶと同時に学生の交友関係の拡大を達成する事例も紹介された。その他には、入学前教育のレポートを、授業で資料収集の方法やレポートの書き方を学習した上で書き直させることにより、どれくらいレポートを書く力が向上したか、学生に自分の成長を認識させるという方法も紹介された。

これらのことは、各教員に「暗黙知」レベルでとどまっていた教育実践の知識や経験が、委員会での報告を通じて「形式知」として共有化され、さらに導入教育に関する知識や経験として組織的蓄積につながったのである。

3. 新任教員への着任前研修

本学部では2004年度より導入教育科目を開設したが、最初は専任教員6名でAL4クラス、BT4クラスの合計8クラスであった。その後、導入教育の必要性が認識され、2005年度には導入教育を主たる任務とする任期付教員5名（任期3年）が採用されクラス数を大幅に増加した（AL・BT各16クラス、合計32クラス）。さらに専任教員の新規採用（13名）が大幅に進展したことで、2008年度はAL39クラス、BT20クラス、合計59クラスを開設している。

このように、段階的に導入教育の担当者とクラス数は増加してきた。しかし、新任教員のほとんどが導入教育について知識・理解があったわけではない。そのため、着任と同時に導入教育科目（特にAL）のクラス運営が可能となるよう事前研修を実施した。事前研修の内容はおおよそ以下の通りである。

- ①シラバス作成のための資料提供(資料送付)
・前年度シラバスや各クラスの報告書を提供

- ・同志社大学や初年次教育、教育方法一般(FD)に関係した参考文献を提供
- ②基礎科目運営委員会への招聘(研修)
 - ・共通教育内容の確認
 - ・授業報告を聞くことによるイメージ作り
 - ・教員間のコミュニケーション促進
- ③キャンパスツアーと各種の情報提供(研修)
 - ・図書館や教室、掲示板などのキャンパス内における空間的な位置関係の把握
 - ・学生向けの各種サービスについての説明
 - ・教員向けの情報環境(e-class)など教育支援制度についての説明
 - ・入学前事前学習プログラムの説明
 - ・本学の学生気質についての説明

これらの資料提供や研修を通じて、着任前に本学部の導入教育の理念や内容を把握・理解してもらうことができた。また新任教員側にも、授業でどのような内容を取り上げなければならないか、着任後はどのような支援を受けられるか、さらにクラス運営で悩んだ時に誰に相談すればよいかといったメンタル面での不安感を払拭する効果も生じた。

おわりに

2004年度に導入教育への取り組みが始まり5年が経過した。委員会を通じた教育内容の情報共有化と事前研修により、本学部の導入教育は一定の教育レベルを確保・維持し、学生の満足につながったものと思われる。

しかし、学部内では導入教育の必要性は認めながらも、専任教員には専門科目や演習以外に導入教育科目を担当することへの負担感がある。また、主力である任期付教員も、教育能力が向上し学生からの評価も高くなった頃に任期満了・退職となり、コストをかけて育成した人材を喪失することとなっている。

今後、導入教育科目の運営や事前研修も含めて、全般的な導入教育のあり方について再検討が必要ではないかと考えられる。

㈱リアセックが提供する初年次教育のソリューション

初年次教育の領域

- ・学習動機形成
- ・生活習慣の確立
- ・学習技術の習得
- ・自校教育
- ・共に学ぶ仲間作り
- ・キャリアデザインの初歩

現状と課題

今回は、**下記の2つの課題**に焦点を当てたソリューションをご紹介します。

- ①全学にカリキュラムとして導入できる統一的な授業内容の確立が難しい。
- ②教育担当者のファシリテーションスキルや意識の低さが目立つ。

※他にも様々なご要望にお応えします。下欄の連絡先にご相談下さい。

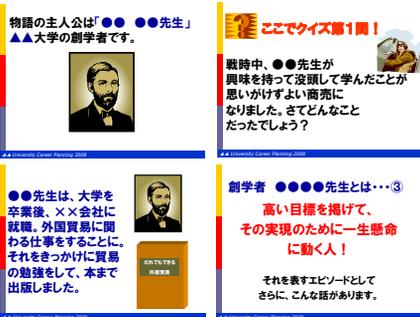
《課題1》全学導入可能な統一的な初年次教育授業内容を確立したい

貴学に合わせてプログラムをカスタマイズ。統一的で完成度の高い授業内容を提供します。

リアセックの初年次教育授業内容の一例

◆自校教育

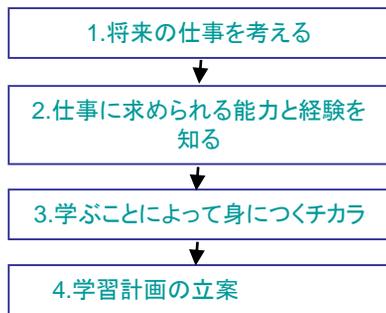
㈱リクルート(※)で培ったイベントノウハウを活かしたスライドやVTRを使用し、自分の大学に対してより親密感を持てる内容に仕立てます。



創業者物語スライド例

◆学習動機形成

将来像を描き、その自分に必要な知識やスキルを整理することで、学習に取り組む目的意識を高めることを狙います。



学習計画プログラムの流れ

◆キャリアデザイン

小社独自の職業適性診断や価値観整理カードなどを用いて、大学生活の早期から、楽しみながら職業観・就職観を具体的にしていきます。



職業適性診断R-CAP



価値観発見カード

《課題2》初年次教育を運営する先生方のスキルアップをしたい

学生を惹きつけ、主体的な学習を促すことのできるファシリテーションスキルを養成します。

「教育者」の資質と能力の開発・向上を目指す3つのスキルアッププログラム

◆個別面談スキル

先生方が定期面談を通じて、学生個人経験の意味づけができるようになるための観点を学習します。



面談イメージ

◆グループ

ファシリテーションスキル

グループに分かれたワークショップ形式の授業において学生の主体的な参加と活発な討議を促すファシリテーションスキルを習得します。



グループファシリテーションイメージ

◆クラスディスカッションスキル

大規模な教室の講義において学生の主体的な参加と活発な討議を促すファシリテーションスキルを習得します。



クラスディスカッション授業計画イメージ

初年次教育のご相談・お問合せは

株式会社リアセック フリーダイヤル:0120-769-396 <http://www.riasec.co.jp>

※㈱リアセックは、大学におけるキャリア教育の支援を目的に起業した㈱リクルートの関係会社です。各種研修コンテンツ、R-CAPなどのアセスメントならびに教育教材の開発・販売を行っています。



日経新聞・読売新聞・産経新聞・Yahoo!ニュース等で紹介されました!



全入時代のための大学テキスト

プレステップシリーズ

拓殖大学学長 渡辺利夫 シリーズ監修

プレステップは、あらゆる大学・あらゆる教科で
学生の「学ぶ喜び」と教員の「伸ばす楽しみ」を
実現するために作られたテキストシリーズです。

B5判 160頁 2色刷 定価(本体1800円+税)

講義にあたって、こんなお悩みはありませんか?

- 専門課程の導入にふさわしいテキストが見つからない
- 従来の専門書は自校の学生には難しすぎ、分量も多い
- 苦勞してプリント教材を作成しても捨てられてしまう
- ノートをとらない、筆記用具を持たない学生が多い
- 定期試験のたびに学生の手紙を見てため息が出る
- 「この講義を学んでよかった!」と学生に思ってもらいたい

こうした現場の声から生まれた
プレステップシリーズの**特長**は

- セメスター制にあわせた全12章で無理なくムダなく講義が進められます
- 基本のための基本項目を厳選。専門課程への基盤をしっかり作ります
- 楽しいストーリー構成やイラストが抽象概念の理解を助けます
- 章ごとのポイントチェック、テーマを深める課題など、演習も重視
- ノート欄付き。オリジナルを仕上げる達成感が得られます

01 プレステップ 政治学

2008年12月~2009年2月刊行予定

甲斐信好 著 (既刊)

02 プレステップ 法学

池田真朗 編

03 プレステップ 金融学

平田 潤 著

04 プレステップ マーケティング

丸山正博 著

05 プレステップ 経営学

北中英明 著

06 プレステップ 会計学

中村竜也 編

以下、続々刊行予定!

 弘文堂

〒101-0062

東京都千代田区神田駿河台1-7

Tel. 03-3294-4801 Fax. 03-3294-7034

<http://www.koubundou.co.jp>

大学生活ナビ

小原芳明 監修
玉川大学コア・FYE教育センター 編

大学ってどんなところ？という学び方をするの？大学生活って将来にどうつながるの？高校を卒業したばかりの新生を対象に、大学での生活を具体的かつ実践的に示す一冊。ノートのとり方から健康管理の方法まで、この基本スキルを習得することにより、効率よく充実した学生生活を送ることが出来る。一年次教育の教科書として最適。

【主な目次】 大学生活を始めるにあたって／一年次教育の意義／大学で学ぶ／効果的に学習する／時間を管理する／ノートを取る／テストを受ける／情報を記憶する／意思決定をする／コンピュータを利用する／なぜ働くのか／ライフデザインとキャリアデザイン／キャリアの選択と社会が求める能力の養成／社会生活とメディア／時事問題に取り組み／健康な生活を送る／インターネットと情報／ボランティア活動をする／他



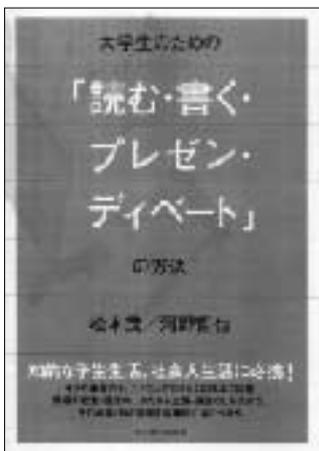
B5判並製・304頁
定価2520円

大学生のための「読む・書く・プレゼン・ディベート」の方法

松本茂・河野哲也 著

「読む・書く・プレゼン・ディベート」は、知的な大学生活、社会人生活に必須のコミュニケーション行為。本書は大学の基礎ゼミで使用される教科書として、他者と向かい合い、刺激しあひながら思考を深め、創造していくコミュニケーションの本質を正攻法で伝授しようとして作成された本です。内容の考え方から表現の形式までを具体的に提示。

【主な目次】 「読む」とはどういうことか／学術的な読書をする／要約する／テキスト分析の具体例／レポート・論文とは何か／レポート・論文を書く準備／レポート・論文をまとめる／注、引用・参考文献表の書き方／プレゼンテーションとは何か／プレゼンテーションの内容を考える／プレゼンテーションをする／プレゼンテーションを聞く／ディベートとは何か／ディベートのしかた／ディベートをする



A5判並製・160頁
定価1470円

大学で勉強する方法

A.W.コーンハウザー著／D.M.エナーソン改訂／山口栄一訳
シカゴ大学の新生用として作成され、数十年にわたって使用されてきた簡潔かつ実践的、単刀直入な勉強法のガイドブックの改訂版。高校等の教育の場でも、今すぐ実践できる「超」勉強法！ 定価1020円

大学授業を活性化する方法

杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ 編著
学ぶ意欲を高めようという取り組みが増えてきている。自分のめざす授業にあてはまる教授法がないという大学教師にも応用可能な授業の事例を、それを着想した根拠を含め解説する。 定価2940円

ベストプロフェッサー

ケン・ベイン 著／高橋靖直 訳
ベストプロフェッサー63人の授業と学生への接し方を分析、学生のやる気を起こし学習を促進する方法を紹介する。人間的成長に影響を与えた大学教師が心にかけているティーチングの基本。 定価3150円

成長するティップス先生

―授業デザインのための秘訣集―
池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹 著
名古屋大学ウェブ版ティーチング・ティップスの普及版。充実した関連項目参照、FAQ、コラム、索引で複合的に授業のコツを学べる。 定価1470円

大学教育を変える教育業績記録

―ティーチング・ポートフォリオ作成の手引―
ピーター・セルデン 著／栗田佳代子 訳
大学評価・学位授与機構 監訳
教育業績の評価と教育活動の改善のために使われるティーチング・ポートフォリオ。作成方法から多様な学問領域別の実例まで詳しく解説。 価5775円

玉川大学出版部

〒194-8610 東京都町田市玉川学園6-1-1
TEL042-739-8935 FAX042-739-8940 (価格は税込)
<http://www.tamagawa.jp/introduction/press/>

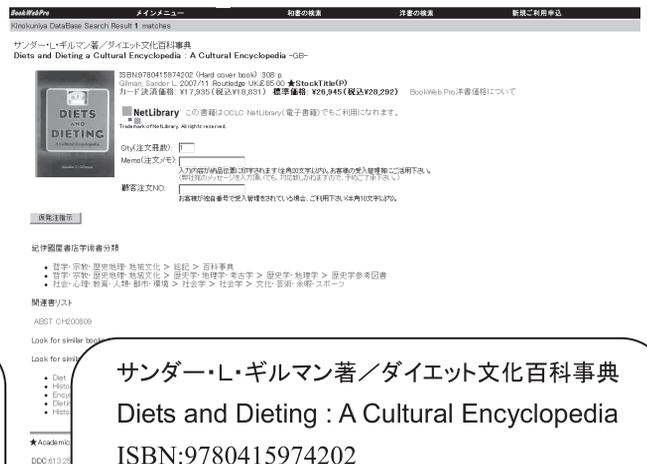
紀伊國屋書店 BookWeb Pro

Web 販売価格で 洋書が格安に お求めいただけます !!

BookWeb Pro でご注文いただくと、Web 販売価格で洋書を格安にお求めいただけます！
お支払方法は、請求書決済で OK! ※
公費での書籍購入をご検討の際には、ぜひ BookWeb Pro をご利用下さい！



グリーンウッド世界大衆文化百科事典(全6巻)
The Greenwood Encyclopedia of
World Popular Culture, 6 Volumes
ISBN:9780313332555
カード決済価格: **¥75,594** (税込**¥79,373**)*
標準価格: **¥113,391** (税込**¥119,060**)*
*2008年10月現在の価格です



サンダー・L・ギルマン著/ダイエット文化百科事典
Diets and Dieting : A Cultural Encyclopedia
ISBN:9780415974202
カード決済価格: **¥16,660** (税込**¥17,493**)*
標準価格: **¥24,990** (税込**¥26,239**)*
*2008年10月現在の価格です

下記 URL よりご覧いただけます

<http://bookwebpro.kinokuniya.co.jp>

BookWeb Pro は...

- ◆送料無料 (勤務先納品) !
- ◆公費請求書での決済も可能 !
- ◆ドイツ書・フランス書も充実 !
- ◆洋古書(品切れ絶版)発注 OK !
- ◆重複発注にはアラーム !
- ◆外商営業部門によるサポート !

分野別・学術新刊案内 Web +
メール配信サービス (無料)

Kinokuniya e-Alert
<http://ea.kinokuniya.co.jp>
と併せてご利用ください。

※ Web 販売価格は、法人のお客様が BookWeb Pro でご注文され、付帯的な作業を伴わない納品を行い、標準書式による請求書を発行しお支払いいただく場合、またはクレジットカード及び口座振替でお支払いいただく場合に適用される販売価格です。(2008.10)

BookWeb Pro と自動決済のお申し込みは、弊社担当営業部・所または下記までどうぞ

(株)紀伊國屋書店 営業企画部

TEL.03-6910-0527 FAX.03-6420-1356 E-mail: bwpro@kinokuniya.co.jp

—大学入学時からのプレアセスメントが重要な時代に—

社会で活躍する人材を育成・輩出するための

社会人基礎力診断 junior

produced by Nikkei human resources & Next Education Think

What 社会人基礎力とは

経済産業省が「職場や地域社会の中で多様な人々と仕事を行っていくために、誰にでも意識してほしい能力」として定義したものが社会人基礎力です。具体的には、①自ら積極的に行動を起こし、失敗しても粘り強く取り組む「前に踏み出す力(アクション)」、②問題を見つけて、解決に向けて方法を考える「考え抜く力(シンキング)」、③いろいろな人々と一緒に目標に向けて協力する「チームで働く力(チームワーク)」の3つの能力で構成されており、さらに、それぞれの能力は全部で12要素に分類されています。経産省は、社会人基礎力を大学教育だけに頼るのではなく、その力を養うべき若者や、彼らを受け入れる企業もまた、認識を共有し、それぞれに求められる役割を果たしながら、共に取り組んでいくことが必要だとしています。

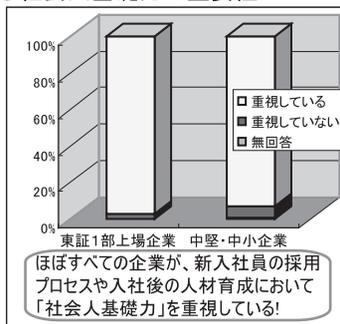
Why なぜ社会人基礎力は必要なのか

近年、ビジネス社会の競争は世界的に激しさを増し、新しい技術により根本から一瞬にして変わってしまうこともあります。変化の速い、ダイナミックな時代を迎えているのです。こんな時代に活躍できる人材になるには、従来の確立された知識を吸収するだけでなく、柔軟な考え方や新たな価値を生み出す発想力、自らが主体的に問題を解決する姿勢などが求められます。当然、企業が求める人材像のハードルも上がり、業界や職種に関係なく、「自ら考え、行動し、問題解決できる人材であること」が必要条件となっています。この人材像は就職の際にだけ求められるのではなく、入社後にはさらに高いレベルへと能力アップを迫られます。東証一部上場企業の97%が、採用プロセスや人材育成で重視する社会人基礎力は、社会人として身に付けるべき最低限必要な能力なのです。

**本格的な大学生活が始まる前に、能力レベルを知れば、
大学時代をどう過ごし、どの能力を伸ばせばいいのかが見えてきます。**

■ 姉妹版／社会人基礎力診断 senior 2009年3月発売予定！ ■

●社会人基礎力の重要性



企画概要

- ◆ 診断名: 「社会人基礎力診断 junior」
 - ◆ 対象: 大学1、2年生 短大1年生 専門学校1年生
 - ◆ 回答方法: パソコン上で回答
 - ◆ 問題数: 選択式60問
 - ◆ 所要時間: 無制限(30分目安)
 - ◆ 診断結果(個人向け): PDF形式で診断結果を出力
 - ◆ 診断結果(学校向け): 受検者全体の結果と傾向をPDF形式で出力
 - ◆ 料金: 社会人基礎力診断 2,500円(1人)
 - ◆ 社会人基礎力診断&『学就BOOK』 3,000円
 - ◆ 受検結果分析レポート 1式 50,000円
 - ◆ 進捗管理サイト 月額 15,000円
- ※料金はすべて税別です。



株式会社 ネットエデュケーションシンク 〒113-0033 東京都文京区本郷4-8-13 5TSKビル401
TEL: 03-5842-5148 FAX: 03-5842-5147 <http://www.nextet.net> mail: info@nextet.net

◆ ネットエデュケーションシンクとは
「次世代の教育」を提供するeラーニングスキル診断システム専門の教育サービス企業。3000種以上の社員教育教材、研修コースの販売サイト「エデュ」は国内最大級。人材育成コンサルティング、採用診断、適性診断、ITSSレベルチェッカー、人材アセスメントシステムの開発や社員教育システムの開発で多くの実績を持っています。



※日経就職ナビは、株式会社日経HRと株式会社ディスコが共同で管理・運営しています。

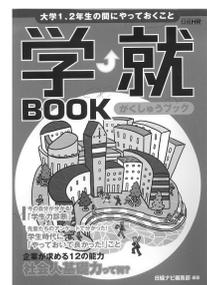
◆ 日経就職ナビ編集部とは
就職情報サイト「日経就職ナビ」の運営、編集コンテンツ作成、就職試験対策本「日経就職シリーズ」など書籍の編集制作、就職用診断・試験作成、就職相談業務(合同企業説明会での相談コーナー・日経就職ナビのメール相談、モニター学生カウンセリング)などを行っています。メールでの相談件数は年間3500件にも達し、すべて編集部が回答しています。

好評
発売中!

大学1、2年生の間にやっておくこと

『学就BOOK』 がくしゅうブック

「社会人基礎力診断 junior」と合わせて、利用をオススメしたいのが『学就BOOK』です。大学入学から就職活動開始までの過ごし方を徹底アドバイスしています。大学生活を楽しみながら社会人基礎力を身に付けることができるよう、「大学生活充実度UP術」「後悔しない学生生活の送り方～10の学内・課外活動～」 「大学夢ノート」など、多くの先輩たちの声をもとに各特集を作っています。



1冊 900円(税別)

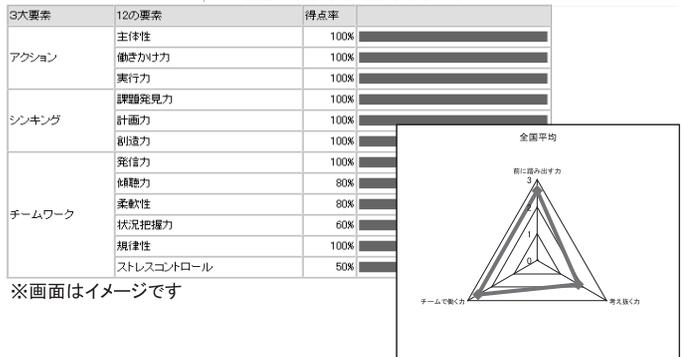
お問い合わせ

株式会社 日経HR 〒101-0045 東京都千代田区神田鍛冶町3-6-3 神田三菱ビル6F
日経就職ナビ編集部 TEL: 03-6812-7302 FAX: 03-3526-6991 <http://www.nikkeihr.co.jp/>
mail: bookmaster@nikkeihr.co.jp

●学生に親しみやすい診断画面



●学生用診断画面



e学びカ

eラーニングソフトのご案内

<http://emanabi.asahi.com>

お試し利用が可能です。
下記までお問い合わせください。

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

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

5つの力でスタディ・スキルを身につける



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



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



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



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



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

1日10分。好きな時間に楽しみながらスタディ・スキルをアップ!

頭のウォーミングアップ 入門編 200問



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

集中的にスキルを磨く 応用編 105問



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

一目でわかる自分の力 レーダーチャート



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

13種類の出題パターン 映像や音声を効果的に活用

やる気を盛り上げる演出
ポイントランキング
上位20位のニックネームや50ポイントごとのユーザー分布によって、自分の進み具合がわかります。



<大学向け機能>

e学びカ管理画面

ユーザー一覧

No.	ID	パスワード	氏名	ニックネーム	メールアドレス	最終ログイン日時	入力回数	正解率	正解数	正解率(%)
1	tsukasa	tsukasa001	橋本 達也	たつた	tsukasa@asahi.com	2008-02-10 22:34:29	40	33	0	8.25
2	mitsu	mitsu001	日川 美穂	みほ	mitsu@asahi.com	2008-02-10 18:35:29	200	53	51	14.51
3	hiyuki	hiyuki001	野田 弘幸	ひろゆき	hiyuki@asahi.com	2008-02-10 17:05:27	0	0	0	0
4	juri	juri001	関口 真理	まこと	juri@asahi.com	2008-02-10 21:05:32	200	78	27	18.150
5	yoshiko	yoshiko001	石川 裕子	ゆきこ	yoshiko@asahi.com	2008-02-10 18:11:22	200	87	155	83.250
6	kenji	kenji001	藤野 健二	けんじ	kenji@asahi.com	2008-02-10 12:40:19	100	49	0	4.90
7	tsuru	tsuru001	津路 悠紀	ゆき	tsuru@asahi.com	2008-02-10 18:18:23	5	3	0	0.60
8	akira	akira001	相馬 晃	あきら	akira@asahi.com	2008-01-10	0	0	0	0

学習状況をリアルタイムに確認できる管理画面

Between

学士課程教育の充実を考える

今年度の『Between』は「学士課程教育の充実を考える」ことをテーマとしています。

大学に進学する高校生の多様化、国際的な大学教育に対する質保証の議論を背景に、学士課程教育の構築に関する論議が急ピッチで進められています。

『Between』は、大学改革の一助になることを願って、大学の「教育力」とその周辺の動向について積極的に取り上げてまいります。

また、『Between』をプラットフォームに、大学関係者が高等教育の将来像について、それぞれの大学でのご経験と知見をもとに議論ができる環境づくりをめざしています。

2008年度『Between』は年4回の発行です(既刊3号・今後1号刊行)。年度会員制(年度会費3000円)を採り、いつお申し込みいただいても、当該年度のすべての号をお届けします。

申し込み受付中!

(株)進研アドのホームページからお申し込みください。
<http://shinken-ad.co.jp/between/>

春号



【特集】
3つの方針の結合
～質の高い学士課程教育の実現に向けて～
【調査企画】
高校生の意識調査を基に
「進路意識」と「大学選び」の
本音を探る
【特別企画】
(株)進研アド教育シンポジウム
「これからの大学の教育力」

夏号



【特集】
教職協働の理想像を探る
*FD・SD・ODのこれから
*学生募集における組織の連携
【調査企画】
学生の「満足度」と「身に付いた力」から教育力を考える
【特別企画】
学園戦略
<縦の視点、横の視点>

秋号



【特集】
成長し続ける教学マネジメント
【調査企画】
「学生満足度」から大学教育改善のポイントを探る
【特別企画】
大学間連携2.0時代の幕開け

冬号

2009年1月15日
発行予定

【特集】
質保証のためのIR*活用
* Institutional Research
【調査企画】
高大接続情報と「学士力」
との関連性を検証する
【特別企画】
SA(スチューデント・アシスタント)登板
～教育効果向上をねらう～

※タイトルはすべて仮

初年次教育学会

Japanese Association of
First-Year Experience
at Universities and Colleges