

初年次教育における職員の役割について

—職員主体と教職協働 第4報—

【企画者】 藤本元啓（崇城大学）

【司会者】 藤本元啓（崇城大学）

【話題提供者】 加利川友子（広島修道大学）

大嶋康裕（崇城大学）

1. はじめに

大会参加者の目的のひとつに、初年次教育実例情報の収集がある。今回は広島修道大学と崇城大学から職員が正課授業に参画する事例を話題として」提供いただいた。これらをもとに参加者の所属大学における初年次学生に対する支援体制の実例や課題等について、本音の意見交換を行いたい。

2. 広島修道大学「教職協働で実施する初年次教育」

2.1 学習支援センター設置の経緯と体制

学習支援センター（以下、LSCという）は、2005年、少子化による受験生減少と入試種別の多様化による学力低下、リメディアル教育の必要性を背景に、入学前および入学後の学習相談ならびに学習支援、教育方法の企画・開発にかかる支援・研究などを主な任務として設置された。

現在のLSCの人員体制は、教員によるセンター長と次長（各1名）、学習アドバイザー（任期付き専任2名）、職員（専任2名・任期付き専任2名）の計8名となっている。

当初、LSCはリメディアル教育を意識されて設置されたが、試行錯誤の結果、「初年次教育を通した自立的学習者の育成」に焦点をあてた活動に重点を置くようになった。その過程で、初年次教育における学習支援をカリキュラムと連動させる方向に舵を切ることとなった。今回、報告する「修大基礎講座」の実

施がそれである。

2.2 「修大基礎講座」の実施

「修大基礎講座」は、2007年度より全学共通科目として実施されたファーストイヤー・セミナーI（以下、FYS Iという）の後継科目として、2011年度よりスタートした。本科目の達成目標は、①大学生としての姿勢や学習態度を身につけ、実践することができる、②大学における学びに必要な学習スキルの基礎を習得し、実践することができる、である。

授業の展開は、①を【表1】の内容で各部局の職員が6回または7回担当し、②を各学科の教員が少人数クラスで、8回または9回担当する。

【表1】 各部局の担当内容（ ）は担当部局名

①修大の理念と地域に貢献する学生像

（総合企画課・ひろしま未来協創センター）

②シラバスを読む（教学センター）

③ノートの取り方（学習支援センター）

④学生生活と時間管理（学習支援センター）

⑤自己発見と自律へのアプローチ（キャリアセンター）

⑥学生生活とストレス、コミュニケーションの築き方

（学生センター・学生相談室）

⑦図書館活用法（図書館）

学科・専攻は、部局授業の回数と教員授業のクラス規模を選択することができるが、中・大規模クラスを選択した場合は、上級生アシスタントとして、学習ピアを導入することになっている。また、教員の担当する授業では、授業の構成や教材の共通化が図られている。

2.3 教職協働の実践から

FYS I 開設当初、職員が授業を担当することに対する抵抗がないわけではなかった。

教員から示された課題としては、職員が授業をおこない、成績評価に関わる点であった。この点は、毎回の部局授業の中でおこなうワークや授業終了後に学生の提出する課題を職員自身が採点し、個別クラスの担当教員が「部局の評価を参考にしながら、最終的評価を下す」ということで、運営することとなり、現在に至っている。

職員にとっても、授業を担当する精神的な負担に加え、授業後の提出課題の採点作業は業務の負担として捉えられた。新入生に対するガイダンスをおこなうことはあっても、1 コマ 90 分の授業を担当するなどまったく未知の経験だったからである。

しかしながら、職員が教壇に立つことで、授業で見せる学生の反応や実情を知ることができたこと、授業運営の難しさを体験できることは、部局の業務自体を振り返る機会となつた。また職員組織に、学生が主体的な学び手となるために、教職協働が必要であることが伝わり、実践できたことも収穫であった。

2.4 LSC の役割

「修大基礎講座」の運営における LSC の役割は、以下の 2 つに大別できる。

まず、全学共通で実施される「修大基礎講座」をコーディネートすることである。「修大基礎講座」は、各学科・専攻の担当者の代表（コーディネータ）が出席するコーディネータ会議で、授業内容の検討や実施後の検証等がおこなわれる。同時に、部局担当者会議が開催され、部局授業の運営や実施後の検証がおこなわれる。

LSC は、会議の運営、学科間の調整、部局との調整、教室の手配、部局授業の教案づくりや教室での授業運営をサポートする。また、毎回、学科・専攻の授業を参観するコーディネータが記入するコメントカードを、部局担

当者に渡し、部局の授業改善をサポートする。

次に、教職員がひとつひとつの授業を円滑に進められるように教育方法や教育手法を学ぶ場を提供する。たとえば、「修大基礎講座」を担当する教職員向けに、『修大基礎講座のための授業アイデア集』を作成し、初年次教育の実践に役立つ参加型授業の手法を中心に紹介している。また、全学を対象として、初年次教育の意義や学生を主体的な学びにいざなう教育手法、授業の工夫などを紹介する「初年次教育セミナー」、若手教職員を対象とした「教育力アップセミナー」を開催してきた。

2.5 今後の課題

2.3 教職協働の実践で示したとおり、職員が授業を通して、職員が教員と共に学生の学びに関わることの意味を認識できたこと、自らの業務を振り返る契機になったことなど、SD につながることがわかった。

しかしながら、部局の担う「大学生としての姿勢や学習態度」は、授業でおこなうテーマとしては、難しい内容である。加えて、部局授業に割り当てるのは、1 テーマ 1 コマと時間的な制約があるため、情報提供的な授業になりがちである。担当者にとっても、万一、1 コマの授業で失敗したと感じたとしても、次の授業で挽回や調整はできないというプレッシャーがのしかかってくる。

以上の点を踏まえ、今後、部局授業に内容的な連続性を持たせながら、情報提供にとどまらない授業にするための工夫を求めていく必要がある。

折しも、本学は、新学部増設や既存の学部再編に伴うカリキュラム改正の時期を迎えていた。「修大基礎講座」をさらに充実させるために、各部局の授業が連続性を保ちながら、教員授業へつながっていくことが重要だと考える。教員・職員がそれぞれの分野で、学生に働きかけ、学生の主体的な学びを引き出せる体制を構築していきたい。

3. 崇城大学「教育刷新プロジェクトに取り

組む職員の役割」

3.1 総合教育センターの背景と体制

総合教育センター(2015年設置)は、数学、理科、外国語、文化社会、教職課程、健康・スポーツ、の6グループで構成され、2016年時点では英語学習センターSILC (SOJO International Learning Center) および起業家育成プログラム担当教員を含む52名が所属する。2011年に開始した「崇城大学教育刷新プロジェクト」(以下、SEIP)により、それまで個別に実施されていた授業科目、学生支援制度の連携が取られ、教職協働が複数の場面で積極的に実施されている。

今回は教員1名が学生5名の支援を行う「チューター制度」および、キャリア教育科目として総合教育センター教員および各課職員が授業を担当する「教養講座I」について説明する。

3.2 チューター制度の概要

本学ではSEIP開始に伴い、従来学科学年ごとに1、2名置いている担任に加えて、学科および総合教育センターの教員が1人当たり各学年5名程度の学生の履修・就職指導および生活相談を担当する「チューター」となる制度を導入した(芸術学部・薬学部は体制の詳細は異なる)。本制度の職員側から実施する管理・運営については、学生部学生厚生課が担当している。

各チューターは担当学生に対して、学期中2回から多くて月1回程度の頻度で面談を行い、対話を通して学生の成長を促す機会を持つ。面談の結果は各チューターにより指定書式の電子ファイルである面談票に記載され、担任に提出される。担任は面談票を参考に担当学年全体の様子をまとめた報告書を学期に2回作成し、学科長に提出する。学科長は学生厚生課と連携を取り、報告書を管理する。

取りまとめた情報については、後援会総会や地区別保護者面談会などの機会に活用することがある。

学生支援の面で特別な対応を要する場合は、担任もしくは学科長が、メンタルヘルス支援・トラブル対応教職員を置く学生支援センターと連携をとって、学生対応を行う。同センターは学生支援・学習支援・健康支援も担当し、こちらの多くは総合教育センター教員が兼務にて対応する。

学生支援センターはまた、学生厚生課および教務部教務課との職員間の密な連携を図り、学生の様々な相談に対応できる体制を整えている。このため学生支援センター長は学生部長が兼務している。

チューター制度はその運営および改善のため、チューター制度運営部会を設置している。体制については、SEIP開始から2014年度までは、制度の安定的運用を目的として、各分野に長けた教職員および教育担当副学長・事務局長・事務局次長をメンバーとした。2013年度中にそれまで毎年実施していた学生および教員へのアンケート結果を反映させた制度の手引となる「チューターガイドブック」を作成し、制度の実態を各学科長に聞き取り調査した結果を2014年度に取りまとめた。それを受け2015年度からは、部会構成メンバーを学科長および学生厚生課員として、定期に入った制度の運営を続けている。

SEIP開始に伴うチューター制度を経験した学生は2015年3月に初めて卒業となつたが、その就職率は過去最高の99.2%となつた。また退学率も減少傾向が進み、2%台となっている。

3.3 チューター制度の課題

面談記録の管理方法については、制度導入当初は学内ポータルの所見欄の活用などで記録の電子化をチューターだけでなく授業担当教員や部活動担当教職員にも促した。しかし全般的に利用率が極端に低く、取りやめとなり、現状の面談票を面談毎にファイル保存する方式となつた。今後は、蓄積された記録の利便性の高い活用方法の構築が課題となる。

3.4 「教養講座 I」の概要

教養講座は SEIP 開始後、1 年前前期は初年次導入教育を目的とした「教養講座 I」、および後期は専門導入教育を重視した「教養講座 II」として、工学部・情報学部・生物生命学部で必修化され、単位については認定制ではなく、成績評価を行っている。

「教養講座 I」の構成は外部講師による講演と、外部講師・本学教員及び部課長級職員による初年次導入教育（オリエンテーション）で、各週交互に行っている【表 1】。

毎回 60 分程度の講演を聞き、その内容をまとめることが求められる。科学技術、人文科学などの分野を問わず幅広い視野を身につけることと、「聞く力とマナー」と「文章表現力」の必要性を学生が体感し、その基礎作りとすることが、本講座の達成度目標である。

本講座は、外部講師講演回のみを「with you 講座」として一般に公開しており、毎年 50 名が受講する地元でも長く人気の公開講座となっている。

【表 1】 2016 年度「教養講座 I」工学部用シラバス概要

回数	講師、担当課	内容
1	【講座担当責任教員】 オリエンテーション	「教養」とは何か。教養講座を受ける心構え
2	(初年次導入教育) 教育・研究担当副学長	本学の目指す教育と研究 (大学院進学・研究倫理を含む)
3	【外部講師】講演	「あなたを輝かせる源は感動力にある」
4	(初年次導入教育)教務部長・FD 委員長、図書課長・教職課程委員長： <u>教務課</u>	履修指導と GPA、授業の受け方とアクティビティーニング、図書館の利用、教職課程等
5	【外部講師】講談	「中山義崇物語」
6	(初年次導入教育) 学生部長・チーチャー制度部会長・環境管理責任者等： <u>学生厚生課</u>	学生生活全般の諸注意 I チーチャー制度、学生支援センターの役割、環境マネジメント等
7	【外部講師】講演	『生き方』を考える

8	(初年次導入教育) 外部講師： <u>学生厚生課</u>	学生生活全般の諸注意 II ハラスメント・性犯罪関係
9	【外部講師】講演	『気づき』の経営
10	(初年次導入教育) 外部講師： <u>学生厚生課</u>	学生生活全般の諸注意 III 学生トラブル防止関係
11	【外部講師】講演	「私の野球人生」
12	(初年次導入教育) 外部講師： <u>学生厚生課</u>	学生生活全般の諸注意 IV 交通事故・性犯罪・危険ドラッグ・インターネット被害防止
13	【外部講師】講演	「コンピュータで進める科学と男女共同参画」
14	(初年次導入教育) 就職部長、国際交流課長等： <u>就職課、国際交流課</u>	将来の進路選択（就職・進学・留学等）に向けて
15	(初年次導入教育) 各学科 1 年担任	まとめ（振り返り、感想文提出）

※網掛け部分：職員運営の授業回、傍線部：担当課

授業全体の総責任者は講座担当教員が担当する。外部講師講演回については、教務課が担当となり講演会場の運営を行う。職員運営の授業回の統括は教務部長が担当し、各回の内容については、各担当課の職員が授業の準備、進行の管理・運営を行っている。これらの回では、感想文提出などにより評価を行い、集計結果は各学科 1 年担任を通じて講座担当教員に提出される。

3.5 「教養講座 I」の課題

1 回の授業は教員との連携で、すべてを職員が担当しているわけではなく、持ち時間も多くはない。しかしこれを契機として、職員の正課・課外授業参画への可能性を高めることができよう。また担当外の教職員に教職協働の理解をどう進めていくかも課題である。

4. おわりに

成功・失敗事例や運営等の課題・悩みを語り合い、また次年度以降の継続もご相談したい。多くの職員各位の参加を期待している。

初年次教育は「学生の定着」に寄与できるか？

—エンロールメントマネジメントを意識したシステム創り—

【企画者】 谷川裕稔（四国大学短期大学部）

【司会者】 谷川裕稔（四国大学短期大学部）

【話題提供者】 山本繁（NPO 法人 NEWWAVE）

上岡義典（徳島大学大学院）

谷川裕稔（四国大学短期大学部）

1. はじめに

本大会のテーマは『初年次教育とエンロールメントマネジメント』である。「エンロールメントマネジメント」とはIR(Institutional Research)の分析軸のひとつとみなされている。本大会では「学生が大学に入学し、在籍し、卒業するまでの流れを意識しようとする営み」という意味合いで捉えることにした。

ところで、エンロールメントマネジメントには大きく「学生募集」と「学生の流れ」の2領域に分類される。なかでも後者の「学生の流れ」は、入学前から卒業までにいたる学生在籍が、同領域の重要な要素のひとつと考えられている。ちなみに、学生在籍とは学生の「定着・継続在籍」(retention or persistence)を指す。これを具現するためには、学生の離学(attrition)を防ぐ必要がある。そこで学生の中途退学防止のための方略・戦略を検討する必要がある。まずは、中途退学の防止プログラムとして期待されるのは、「初年次教育」である。

本ラウンドテーブル（以下、RT）は、とくに学生の定着、ひいては「中途退学防止」について、各高等教育機関の身の丈に合った方略・戦略を模索することを加えて、どのようなシステムづくりをすれば効果が得られるのか、についてリアルな議論をする場としたい。

RTであるが、まずは①企画者による RT の目的を述べ、②アメリカ高等教育機関の中途

退学防止に係る方略・戦略について概観する。次に、わが国の高等教育場面における中途退学研究の第一人者と称される山本繁氏に、③わが国の高等教育機関の現状を概観するなかで、各高等教育機関で身の丈の合った中途退学防止に係る対応策を提示していただく、それを受け④発達障害有する（疑いのある）学生の学びの現状と定着の方略について、発達障害学生の継続在籍のあり方に詳しい上岡義典氏に提案していただく、それらを踏まえ⑤フロアと忌憚のない意見を交換する、という流れで進めていきたい。

2. 話題提供者① —（谷川裕稔）

アメリカ高校機関の学生の定着に係る方略・戦略

OECD の中途退学に係るデータによると、アメリカの高等教育場面では約 47% (OECD 諸国の平均退学率は 32%) の学生が何らかの理由で（高等教育機関を）離れていく。ただしアメリカの場合は、高等教育制度上、ドロップアウト、ストップアウト、オプトアウト、トランスマーケットが容易な文化であることが、高い離学率の背景にある。

アメリカの高等教育場面で「定着」率が重視される主な理由には、経営上の問題（EFT 換算による連邦政府・州政府からの補助金）が前提としてあるが、近年、学生の（目標の）「修了」(completion) に向かっての高い定着

率は学生と教育機関の「成功」(success)とみなされる傾向（鍵指標）にあることが大きい。

ところで、学生を引き留めるために、様々な方略・戦略が試みられ（取り組まれ）てきている。詳細は話題提供のなかで触れるが、結局のところ、キャンパス内から離学者を遞減する基本的な姿勢は、経営陣も含めた教職員の積極的な関わり（キャンパスワイド的取り組み）に集約される、という見解を示す研究者は多い。

3. 話題提供② 一（山本 繁）

日本における中途退学防止問題の概観と各高等教育機関における身の丈に合った中途退学防止に係る対応策

（1）日本における中途退学率とその背景

日本における大学の修業年限以内退学率は、国公立大学が2.7%、私立大学が8.2%と言われている。OECD諸国の平均退学率32%と比較すると高い数字ではないように見えるが、日本が抱える固有の問題が存在する。それは、高卒の正社員比率が45.1%であるのに対し、高等教育中退者の正社員比率はたった7.5%。つまり、大学・専門学校の中退者は、非正規雇用、失業・無職になる割合が極めて高いことである。この背景には、新卒一括採用という日本の構造的な問題が存在するのだが、各高等教育機関としても、中途退学率の改善は向き合わなければならぬ課題であろう。

一方で、中途退学の原因は、経済的側面が取り上げられることが多い。退学届に記載される退学理由は「経済的理由」が圧倒的に多いのは確かに事実であるし、大学の質保証だけではなくアクセス保証という意味で奨学金の拡充は検討すべきである。しかしながら、奨学金を拡充すれば中途退学率はきれいに減少するのだろうか。弊会が複数の大学、100

人以上の退学した若者にインタビューしたところ、何らかの理由で出席率が下がり、単位が習得できず、結果的に奨学金を受給できなくなり、「経済的理由」として中途退学していく学生も、少なからずいることが明らかになった。この、出席率が下がるきっかけとなる事象は何なのかを知ることこそ、中途退学防止の根本的な解決になるであろう。

（2）身の丈にあった中途退学防止策

「身の丈に合った」中途退学防止策とはどのようなものだろうか。ここでは、逆に「身の丈に合わない」つまり「現状に即さない」とはどういうことか、考えてみたい。

実施したい対策はあるが、現状では予算がない、実行する人もいない、とよく耳にする。しかし、学生理解の不足、つまり、中途退学のミクロな現状を把握していないことが、現状に即さなくなる最大の原因ではないだろうか。

弊会では、退学するパターンを三つに分類して整理している。一つ目は初期型と呼び、1年前期から学業不振に陥る学生である。二つ目は失速型と呼び、1年後期以降に学業不振に陥る学生である。三つ目は突発型と呼び、学業不振を伴わず、ある日突然退学する学生である。学業不振とは、出席率の低下、修得単位数の減少、GPAの低下が指標となる。大学によって中途退学者に占めるこの三つのタイプの割合は異なるため、まずはその割合を把握することから始めるとよい。

また、初期型は、高校時代の欠席率、入学時の学力、志望学科のミスマッチなど、入学前から何らかの中退リスク因子を抱えているケースが多い。失速型は、夏休みやバイト依存による生活リズムの崩れ、学習意欲の低下が、出席率の低下に繋がり、退学に至るケースが多い。突発型は、妊娠・出産、急激な家計の悪化が原因となり、大学側でこのタイプの中途退学を予防することは極めて難しい。

ラウンドテーブル②

このように中途退学に繋がりやすい事象をシンドロームと呼んでいる。出席率や修得単位数など数値に表れるのはあくまで結果であって、そこに至る経緯や真因を把握できるわけではない。数値を元に仮説を立て、その仮説を元に、どのようなリスク因子やシンドロームが多いのか定性的な調査分析を行っていくことが、現状を把握する第一歩である。

加えて、インタビューの際には、現状行われている中途退学防止策がどのように受け取られているのか、ヒアリングするとよい。例えば、オリエンテーション合宿を境に出席率が激減した学生がいた。大学に馴染むことが目的のはずのオリエンテーション合宿だったはずだが、それが原因なのか、偶然なのか。原因だとしたら、何が問題だったのか。このときに重要なのは、その回答となる理由や背景をどれだけ掘り下げられるか、である。

リスク因子、シンドロームが洗い出された後は、それらに陥らないような防止策を新たに立てる、もしくは既存策を修正していくこととなる。

その結果導き出される中途退学防止策は最小限に絞られ、しかし成果期待は高く、故に導入しやすくなる。

また、成功した他大学の中退防止対策を自校でそのまま導入しても成果が出ないケースが多いのは、現状把握に課題があるケースが多い。「何を」するかは重視しているが、「なぜ」「どのように」するかという視点が抜けてしまうからである。

(3) 持続するエンロールメントマネジメントを意識したシステム作り

さて、身の丈にあった中途退学防止策を立てた後は、実行するシステム作りである。ここで重要なのは、「今」大学に通っている学生にフィットした施策であること、つまり、最初に作って終わりではなく、現状の学生の状況を把握したうえで実施し、成果を確認

し、修正していくという、PDCAを構築することにある。成果が出ないから一年で終わり、ではなく、柔軟にかつ大胆に修正していくことが重要である。

また、新たなことを始めるときには、教職員の負担感が増えるため、心理的に阻害してしまうことが多い。そのような場合には、専門化と分業化を意識するとよい。例えば、発達障害を抱える、もしくはそのグレーゾーンの学生への対応は、専門家の意見を取り入れて更に可能であれば専門家に対応をお任せすることも視野に入れなくてはならないだろう。

(4) まとめ

中途退学防止策は、低出席・低単位に陥った学生への対処療法だけではなく、予防策とあわせてシステムを構築していくことが重要である。また、教職員個人の努力ではなく、大学全体で効果的なシステムを構築するためのエビデンスとして、エンロールメントマネジメントが大きな役割を果たすであろう。

4. 話題提供③ – (上岡義典)

発達障がいのある(疑いのある)学生への支援

我が国の大学・短期大学・高等専門学校(以下、大学等)に在籍する障害学生数は年々増加しており、特に発達障害、病弱・虚弱、精神障害の学生が急増している。独立行政法人日本学生支援機構による「平成26年度(2014年度)障がいのある学生の修学支援に関する実態調査」によると、全学生数の0.44%にあたる14,127人の障害学生が在籍しており、そのうち発達障害学生数は2,722人(全障害学生に対する割合19.3%)となっている。ただし、この調査は診断を受けている学生を対象としたものであり、診断は受けていないものの、発達障害が疑われる学生は含まれてい

ない。そのため修学上の困難を抱える学生は、実際にはさらに多いことが予想される。

それでは、この発達障害学生に対する支援の状況はどうであろうか。授業支援に関して量的増加が顕著に認められるなど、さまざまな修学や就労に関する支援が実施されている。しかしながら、その取り組みは一部の大学等に留まっている現状もあり、まだ十分とは言えないであろう。なお発達障害学生の支援においては、授業支援よりも授業外支援が多いことが特徴となっている。

このような中、発達障害学生を取り巻く社会情勢にも変化が認められる。平成28(2016)年4月には「障害を理由とする差別の解消の促進に関する法律」の合理的配慮規定等が施行され、これにより国公立大学等では障害者への差別的取扱いの禁止と合理的配慮の不提供の禁止が法的義務、私立大学等では障害者への差別的取り扱いの禁止は法的義務、合理的配慮の不提供の禁止は努力義務となった。加えて、平成28(2016)年5月25日には、就労と教育支援の強化などを柱とする「改正発達障害者支援法」が成立した。現在、各大学等では、障害学生支援に関する情報をホームページなどで提供している。

安田(2016)は「神経発達症の特性を持っている学生は、大学入学時、3年次、4年次、大学院でつまずくことが多い」としており、このことからも発達障害学生支援における初年次教育の果たす役割は大きいと考える。対人関係に苦手さを抱える発達障害学生は、キャンパスでは孤立しがちである。問題が生じても上手く相談できず、離学してしまう者もいる。教職員が話しかけることなどを通して、相談すること自体や相談の仕方についての支援もしていく必要があると考える。

いずれにしても発達障害学生への支援を充

実してくれたためには、さらに教職員や周囲の学生の理解を進めていくことは求められるであろう。そして実際の支援においては、「二次的問題」ともいえる「アイデンティティ危機」の視点は不可欠であろうと筆者は考えている。

参考文献

- 独立行政法人日本学生支援機構：障害学生支援
http://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/index.html (2016年6月13日参照)
- Gabriel, K.F. (2008) *Teaching unprepared students: Strategies for promoting success and retention in higher education*. Virginia, Stylus.
- Noel,L.,Levitz,R., Saluri,D.,and Associates. (1985). *Increasing student Retention*. San Frfancisco; Jossey-Bass.
- 織田孝裕・上岡義典・椎野広久・中土井芳弘・土田玲子 (2015) : 発達障がいにおける二次障がいの予防と対応. 日本LD学会第24回大会論文集(USB). 243-244.
- Seidman, A. (2012) *College student retention: formula for student success(2nd ed.)*. New York; Rowman&Littlefield Publishers.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition(2nd ed.)*. Chicago; The University of Chicago Press.
- 安田道子(2016) : 発達が気になる大学生の抱える問題と見立て. 松本真理子・永田雅子・野呂健二監修, 安田道子・鈴木健一編著. 心の発達支援シリーズ 6 大学生 大学生活の適応が気になる学生を支える. 明石書店. 24-39.
- 初年次教育学会編 (2013)『初年次教育の現状と未来』世界思想社
- 小林雅之・山田礼子編著 (2016)『大学のIR 意思決定支援のための情報収集と分析』慶應義塾大学出版会
- 旺文社編 (2015)『蚩雪時代 大学の眞の実力 情報公開 BOOK 2016年度版』旺文社
- 日本中退予防研究所 (2011)『中退予防戦略』NPO 法人 NEWVERY
- 日本中退予防研究所 (2012)『教学 IR とエンロールメント・マネジメントの実践』NPO 法人 NEWVERY

初年次における価値観グループワークの実践

【発表者】大和 恵美子（目白大学）

はじめに

価値観グループワークについては、「私の価値観」（星野 2001）を基に、2005 年から若者就労支援施設において、フリーター、ニート状態にある若者を中心とする来所者と共に実施してきた。その実践を通して、多くの若者が、「働くこと」「生きること」を見つめ、自己理解を深めることにこのグループワークが有効であることを明らかにした（大和 2010）。筆者は、初年次の基礎教育科目授業において、2010 年からこのグループワークを効果的に展開する方法を模索してきた。ほぼ定着したところがあるので、ここに実践報告をさせていただく。

価値観グループワークの目的

「自己理解のための心理学」授業の中で、学生が自己理解の方法の一つとして、グループワークを体験して学ぶことを目的として展開している。学生生活において何を大切にしているか①まず自分を振り返り考え、②それを文章化し、③さらにグループメンバーの中で発表し、④メンバーから質問や感想を受けることにより、自分が「大切にしていること」への新たな気づきを得ることを意図している。

3. 価値観グループワークの進め方

90 分授業 2 回分を学期後半に設定

(1) 導入 (20 分)

- ・プログラムの説明
ねらいと「ジョハリの窓」説明
- ・グループの形成 (7 人×グループ数=授業履修者数) と自己紹介
知らない学生同士がグループメンバーになるよう、グループ名の記入された班分け用紙を配布して行う。なお、この用紙が、ネームプレートとして、机におか

れる。

(2) パート I (60 分)

- ・私の価値観シート作成 (10 分)
あいまいな形容詞 44 個（楽しい、幸せな等）を記入したシートを提示し筆者が読み上げ、その速度にあわせて 44 個の言葉の中から、「大切にしている言葉」「大切にしていない言葉」にそれぞれ○印、×印の付与を求める。○印×印をつけた言葉の中から、それぞれ上位 1 位から 3 位の言葉を選択する。
- ・言葉を選んだ理由の記入 (20 分)
「大切にしている言葉」「大切にしていない言葉」の 1 位から 3 位を選んだ理由について考え方文章化する。
- ・グループの一覧表づくり (10 分)
選んだ言葉を順に発表していき、グループメンバーの一覧表を作成する
- ・グループでの分かち合い (20 分)
選んだ理由について発表し、話し合う。

(3) パート II (40 分)

- ・印象のプレゼントシートの記入 (30 分)
パート I を通じて感じた印象を、自分以外のメンバーに記載する。全員（最多 6 人）について作成する時間がない場合は、「右となりの 3 人」など、適宜人数を制限する。
- ・印象のプレゼントシートの交換 (10 分)
グループメンバー全員がほぼ記入し終わったところで、印象のプレゼントシートを交換し、自分へのプレゼントシートを読む。

(4) ふりかえり (30 分)

パート I II を通じて、どのようなことを感じたかを述べ合い、その後リアクションシー

トに気づいたこと、学んだこと等を記述する。

(5) 翌週のふりかえり（10分）

学生のリアクションシートの中から、教員が全員に伝えたいものを抜粋配布し、クラス全体で経験を共有する。

グループワークからの学び

グループ数が10以上になるので、各グループの展開について、個々の状況を把握することはしていない。しかしながら、リアクションペーパーから、学生が多く学びをしていることが窺がえる。6年間のリアクションペーパーの内容をKJ法で整理してみると、以下に集約される。

(1) 他人を知ること、自己を開示することの喜び

自己開示することで、グループメンバーの相互理解が深まり、うわべだけではない人に寄り添うことのできる強い信頼関係が生まれるのだと実感する学生。

一番楽しかったのは、新しい人の出会いとする学生。「これからはもっと積極的に友達をつくり、授業もきちんと受けよう思った」と前向きの姿勢を表明。

最初は誰とも話せず、意見交換などまともにできなかった学生が、だんだんと慣れてくるうちに少しづつ話すことができるようになり、人とのコミュニケーションの「大切さ、大変さ」を表明。初めはグループワークに不安を感じる学生も見受けられるが、後半では人と知り合うことの喜びを実感している。グループワーク終了後にもマイナス感情を示す学生は皆無に近い。

(2) 他人から気づいたこと、印象を教えてもらうことによる自分理解の促進

自分が他人からどのように見られているかを初めて知る機会を持ち、今まで気づかなかつた自分を知る喜びを表明する学生。嬉しくて良いことばかり書いてある「印象のプレゼント」を受け取り、自分に自信を

持てたと嬉しさを表明。

(3) 感じることも、考えることも人によって違う、価値観は様々で、何が正しいということは全くないということの実感

「大切にしている言葉」「大切にしていない言葉」が単なる言葉選びに留まらず、その中に選んだその人が「生きている（たい）人生」を見ている。

人によって「大切にしている言葉」の違いに驚くと同時に、人は皆違うのだと実感。

(4) 取り上げられた言葉の解釈の相違

ア 弱音を吐くことの賛否

「弱音を吐いてもしょうがない。何も変わらない」という学生に対して「弱音を聞いた人が違う視点を与えてくれるかも知れない」と発言する学生。弱音を吐くことに意味を発見。

イ チャレンジすること

チャレンジすることに怯えていた学生が、日々チャレンジするメンバーの存在に気づき、様々なことにチャレンジしていく意欲を持つことができたことを表明。

(5) 書くことによる自己・他者理解の深まり

「印象のプレゼント」の作成という文章に相手に持つ印象を残すことで、心の中でモヤモヤとしていた部分を明確にし、相手の良い部分を見ることができたとの気づき。

「大切にしている言葉」を選んだ理由を考えるだけでなく、シートに文章化することによって自己理解を深められたことの表明。

まとめ

価値観グループワークは、構成的エンカウンターグループの体験理解にとどまらず、何よりも、①同じ教室にいる学生同士が理解しあえることの喜びを味わい、②そのためには相手の話を聴くこと、自分を開示することの大切さを実感でき初年次教育における有効なグループワークであるといえよう。

課題基盤型学習を通して自らの健康を自らで管理する力を育てる

【発表者】 垣花 渉（石川県立看護大学看護学部人間科学領域）

1. 背景

「メンタルヘルス等、精神的・肉体的健康の保持に関するプログラム」を初年次教育に取り入れている大学は169校に及ぶ（文部科学省、2009）。このような背景には、若者の不適切な生活習慣の問題とともに、大学期の健康で活動的な生活習慣の経験は生涯にわたる健康観に影響を及ぼす可能性があることや、大学生の生活習慣は修学状況と関連があることが関係しているものと考えられる。

米国の Graduate Ready for Activity Daily は、大学生の精神的・肉体的健康の保持に関するプログラムとしてよく知られている（Sallis ら、1999）。このプログラムを体験して、学生は「社会的認知理論」を構成する次の概念を学び、自らの健康を維持・増進させる態度や考え方を習得している。

- 1) セルフコントロール：記録表を用いて毎日の生活や運動の実践を観察する、目標を量的かつ短期に設定することは、行動を実践する拘束力を高めさせ、進捗の度合いや問題点に気づくようになる。
- 2) 観察学習：プログラムに参加する同じような能力や目標を持つ人たちをグループ化し、他者の経験談や成功の秘訣を聞くことは当事者の学習を促すことになる。
- 3) 自己効力感：ある課題に対して、自分が適切な行動をうまく遂行できるという予測および確信を持つこと。
- 4) 行動修正：行動の結果に報酬を与えること、逆に行動を妨げている要因を取り除くことはその行動を起こしやすくさせる。

2. 目的

「社会的認知理論」に基づく大学生の健康教育に関する研究は、自ら進んで生活習慣の改善に取り組むという主体的な行為そのものが自らの健康を維持・増進させる可能性が高いことを示唆している。したがって、本研究は看護学生の健康教育プログラムに「社会的認知理論」を導入し、学生自らが生活習慣の改善に取り組む力を習得する過程を記述することを目的とする。

3. 方法

3-1. 受講生と実施期間

1年生84名及び3年次編入生6名は、「健康体力科学」（必修、2単位、45時間）を2クラスに分かれて受講した。筆者は、週1回180分の授業を、全15講分担当した。

3-2. 実施方法

協同による対話中心の授業（安永、2012）に基づき、授業の構造を「挨拶・前時のふり返り・授業の展開・授業のまとめ」とした。

「授業の展開」を、協同学習の技法及び課題基盤型学習法を用いて行った。また「授業のまとめ」を、授業記録紙に「授業の理解・問題提起・問題提起の説明・学習目標の設定」を記す形で行った。

1講 ガイダンス:教員は、課題基盤型学習法を説明した。併せて、授業への主体的な参加を促すため、学び合える仲間づくり（6人/班）を行った。

2~3講 情報を収集する:学生は、体力（文部科学省新体力テスト）や形態（体重・体脂肪率・筋肉量等）の測定記録を、全国平均値や標準値と比較した。併せて、一週間の食事の内容を写真と文字で詳細に記録した。さら

には、1日の生活内容（授業・部活・睡眠・余暇等）を1時間単位で1週間記録した。

4講 情報を分析する：学生は、各種体力の偏差値をグラフ化して体力の優劣を調べた。食品交換表を使って1日の食事で摂取するカロリー量を計算し、栄養価やカロリー量に偏りがないのかを調べた。「生活習慣チェックリスト」を使って、1日の生活内容の時間に偏りがないのかを調べた。

5講 課題を発見する：学生は、分析したデータを基に、「運動・食事・睡眠」の問題点とその原因を考えた。教員は、このような問題点を改善するための「スマールチェンジ・アプローチ」（竹中、2015）の概念を説明した。

6講 構想を立てる：学生は、「運動・栄養・休養」の活動を計画し、努力目標を具体的に掲げた「行動契約書」を仲間と交わした。

7～9講 実行する：教員は、室内でできる運動や健康的な弁当づくりの体験を通して、健康づくりのヒントを与えた。学生は、実行の経過をSNSを使って仲間と報告し合った。

10講 表現する：学生は、仲間と協働した健康づくりの試行錯誤の経過を、スライドにまとめて発表した。教員は、それに対する賞賛と激励を述べた。

11講 課題を発見する：学生は、健康づくりのできること・できないことを整理し、仲間や家族の支援を上手に利用する方法を考えた。

12講 構想を立てる：学生は、「環境の改善（先行刺激）と目標達成後の強化因子（後続刺激）」を設定した。

13～14講 実行する：学生は、生活習慣を改善する否定的な考え方への対処法を書き出し、逆戻りの状況を防ぐよう行動した。

15講 振りかえる：学生は、健康教育プログラムの成果を発表するとともに、活動の自己・同僚評価を行った。教員は、論述試験を通して学生の取組に対するパフォーマンス評価を行った。

3-3. データ処理

日常生活の意欲を調べるため、「標準意欲評価法」（日本高次脳機能障害学会編）を用いて点数化した。併せて、「社会人基礎力レベル評価基準表」を用いて社会人基礎力の12の要素を点数化した。これらの点数を授業の実施前・中・後で比較するため、対応のあるt-検定を用いて統計処理した。

4. 結果

日常生活の意欲は、図1に示すように、授業実施前と比較して終了時では有意に増した。

社会人基礎力は、図2に示すように、授業実施前と比較して終了時ではすべての要素の点数は上がると共に、より均一な形を示した。

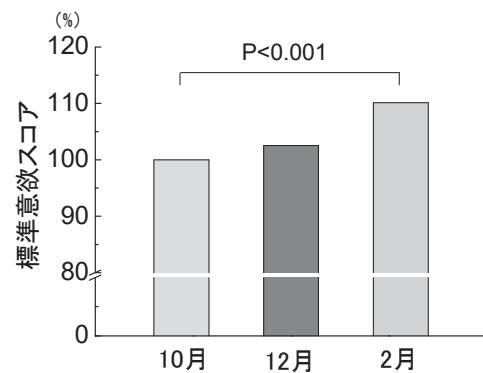


図1. 授業を通じた生活意欲の向上

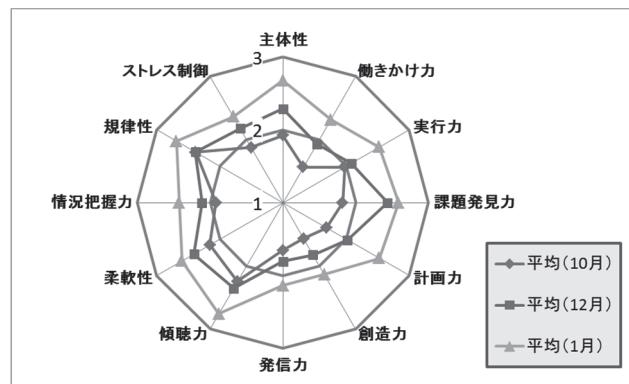


図2. 授業を通じた社会人基礎力の向上

5. 考察

自ら進んで生活習慣の改善に取り組む力の育成には、「知識の獲得と定着（知っている・できる）」を「知識の意味理解と洗練（わかる）」へ展開し、「知識の有意味な使用と想像（使える）」へ発展させる授業デザインの構築が重要なものと考えられる。

共通教育科目「文章読解」授業の試み

—大学生向けの読解教材作成に向けて—

【発表者】 岡村裕美（神戸学院大学共通教育センター）

1. はじめに

大学生が「文章読解」を学ぶのは、専門書の読解、または公務員試験をはじめとする就職試験対策のためという色合いが強い。しかし、「読解」という行為は本来、日々の生活と密着するものである。特に、膨大な情報に容易にアクセスでき、その是非を検討し、新たな価値を創造していくことを求められる現代社会においては、単に試験で高得点がとれる読解力を目指すことに留まつては不十分であろう。

神戸学院大学では、全学部生が受講可能な共通教育科目として「文章読解」科目が複数開講されている。本発表では、大学生が身につけなければならない読解力とはどのような力か、また、授業を通じて大学生がそれらの能力を身につけるためにはどのような教材や方法が望ましいのかについて、一部授業での実践を交え述べる。

2. 読解力の育成とは

日本の教育において、2000年以降のOECDによるPISA調査の結果が「読解力」を見直す契機となった。文部科学省「読解力向上プログラム」においても、PISA型「読解力」について言及されている。そこでは4つの特徴が整理されているが、そのうち特に次の点について改善が望まれている。

①テキストに書かれた「情報の取り出し」
だけではなく、「理解・評価」（解釈・熟考）も含んでいること

それでは、①の能力を育成するには、どのような方法が有効だろうか。

心理学における文章理解の知見として、大村（2001）に「文章を理解する過程とは、読み手が自分の既存知識を用いて、文章に書かれていることについてまとまりのある（結束生のある）心的表象を構成する過程（p.1）」とあることから、文章理解には、内容を読み取る能力だけでなく、その時点で自分のものとなっている知識が重要な役割を果たすことがわかる。すなわち、文章の「理解・評価」能力の育成には、それを可能にする材料が必要だということである。

しかし従来の読解教育では、既存知識を指すと思われるものは語彙の豊富さや文章構成の把握力といったものに偏っており、本研究で追究したい「理解・評価」能力の育成に繋がる既存知識とは指す範囲が異なる。さらに、テキスト外の情報との比較検討等の活動もPISA型「読解力」で指摘されているものであるが、ここでも、いかにして既存知識を増やすのかという点については不明瞭である。

日本語教育の分野では、館岡（2015）が読解授業をテキスト理解、他者理解、自己理解の場と位置づけ、教材の文章を媒介として学生同士が対話することで思考の進化・深化をめざす授業を実践している。ここでも、文章を批判的に読み、自分の考え方や経験とつなぎ、自分自身を捉え直す行為が重視されている。

また、読解に限らず、学習効果は周囲の環境等の外部要因のみならず、本人の態度にも左右されるものである。したがって、どのような態度で課題に臨めばより深い読解が可能か、という観点における考察も不可欠である。

以上のことから、本研究では読解力を構成

する要素と読解の段階を次のように整理する。

3. 読解力を構成する要素と読解の段階

〈要素〉

必要性の理解、学習意欲／語彙力／論理展開の把握力／構成の把握力／論理的思考力／知識、経験／主体性／セルフコントロール／集中力／適切な考え方と感じ方

〈段階〉

- (1) 文章そのものを正確に読み、情報を取り入れる段階。
- (2) 文章の意味と作者の意図を読みとり、分析・考察・理解する段階。
- (3) それらを検証・評価し、活動や生活に反映させていく段階。
- (4) 3 の結果から、新しい価値を見出し、新たな情報を補足したり他と関連づけたりすることができる段階。

4. グループワークによる読解授業

館岡（2015）は、協働による読解力向上をめざす教材であり、クラスメートと話し合いながら、「理解すること」「考えること」「表現すること」を課題として盛り込んでいる。

大学における文章読解の授業でも、グループワークによる他者との意見交換、問題解答についてのメタ認知活動を通じて、文章に対する理解を深めることができ、かつ読解力向上を妨げている阻害要因（思いこみや苦手意識など）を自覚し、解決に向けて思考・活動することが可能であると考えられる。以下、グループワークを中心とした授業の観点を 8 点にまとめる。

- (1) 読解する素材のテーマ確認
- (2) それについての既有知識・イメージの確認
- (3) 意見交換
- (4) テキストの読解、問題解答
- (5) テキスト内容に該当する学生自身の体験、具体例の確認
- (6) 意見交換

(7) 解答確認

(8) 誤答を犯した理由の整理、再チャレンジ

この観点を取り入れた授業では、受講学生から「最初に自分の意見を考えることで、文章をしっかり読むことができた」などの声があがっている。

5. 教材開発に向けて

ここまで述べた文章読解の授業を可能にするためには、教材とする文章は、それ自体から、読解力を高めるための必要な観点を学べることが望ましい。そのため、大学生が興味をもちやすく親しみがある「コミュニケーション」や、大学生に必要なスキルでもある「学ぶ力」「セルフコントロール」などがテーマになっている文章を教材とし、同一テーマで難易度の低いものから高いものに複数取り組ませることが効果的であると考えられる。

そして、以上によって新たに醸成されていく既存知識が文章読解力向上に結びつくことを、学生自身が実感することのできる授業設計が求められる。

6. おわりに

以上、大学生が身につけるべき読解力と読解力向上のための教材、授業法について述べた。今後、教材を使用した授業の検証、理解度把握のための試験問題の検討・作成が必要である。また、読解の阻害要因が特定できるような設問・選択肢の開発等も検討したい。

参考文献

- 大村彰道監修（2001）『文章理解の心理学 認知、発達、教育の拡がりの中で』北大路書房
 館岡洋子編著（2015）『協働で学ぶクリティカル・リーディング』ひつじ書房
 横浜国立大学教育人間科学部附属横浜中学校
 FY プロジェクト（2006）『『読解力』とは何か—PISA 調査における『読解力』を核としたカリキュラムマネジメント』三省堂

初年次教育の視点から大教室での講義案を考える —ロールプレイングゲームで学ぶ国際政治学—

【発表者】 福井 英次郎（慶應義塾大学ジャンモネEU研究センター）

1. 問題の所在

最近の日本の大学では、初年次教育の重要性が受け入れられ、1年生の入学時から少人数のクラスによる初年次教育の講義が実施されるようになっている。初年次教育に関する授業では、リーディングやライティング、ディスカッションなどの個人のスキルだけでなく、グループ学習などを通じた集団間でのスキルも含めて、習得が図られている。

一方で、大学1・2年生時に割り当てられることの多い総合教育科目（一般教養科目）に目を向けると、初年次教育で習得されたスキルとは必ずしも関連付けられていないことが多い。総合教育科目だけでなく、報告者の専門分野である政治学・国際政治学が含まれる社会科学分野では、数百人が収容できるような大教室で、講義形式による授業が実施されることが多い。これらの担当者は必ずしも初年次教育の成果に則って講義案を作るわけではない。その結果、初年次教育で培われたスキルは、大学1・2年生が履修することが多い総合教育科目や、社会科学分野の大教室講義形式の科目では、活用されないことになる。

そこで本発表では、大教室であっても初年次教育で学んだことを実践できる講義案を提案する。本発表では特に、ロールプレイングゲーム（以下RPG）を用いた授業案に焦点をあて、その実例を紹介する。なお本発表は、RPGを通じて政治学・国際政治学を教えることについて検討を重ねている「ロールプレイングゲームで学ぶ政治学研究会」における一連の研究成果を基礎としている。

2. 講義の内容

第1に、本発表で扱う科目的位置づけを説明する。本発表で扱うのは、東京の私立大学（A大学とする）の国際系学部の半期科目「国際政治入門」で、2016年前期に開講された。

A大学では、1年生の前期から少人数のゼミ形式の講義が実施されている。そこでは多様なスキルの養成が目指されている。それを受けて2年次より専門科目が本格的に開始されている。国際政治分野では、2年次に基礎を学ぶ「国際政治入門」が、3年次以降に「国際政治学」が開講されている。

「国際政治入門」は、2年生以上が履修可能であるが、主に2年生が履修している。授業参加数は平均して約60人である。教室は約150人が収容可能である。なおシラバス上で、ゲームを用いた授業であることは示しており、また授業のスケジュールでも、予定でも数回に1度は参加型のゲームが実施されることは提示してある。

第2に、具体的な内容を説明する。最初の数回の講義は、国際政治学の基礎的な内容を説明した。その後に、1回の授業でRPGを実施し、その後に解説授業を1・2回で実施した。RPG終了時と解説授業後の2回に、ゲームの感想や授業内容についてレポートを提出してもらった。

実際のRPGだが、今回の授業でのRPGは2種類、用意した。1つはテーブルトーク・ロールプレイングゲーム（以下、TTRPG）で、もう1つはシミュレーション型のロールプレイングゲーム（以下、SRPG）である。TTRPGとは数人でテーブルを囲み、会話をしながら

プレーするゲームである。ゲーム参加者は会話を通じて駆け引きをして、ゲームをしていくことになる。ババ抜きなどのトランプゲームで、相手の出方や会話によって自分の戦略が変わるようなゲームを想像してもらうといい。SRPG とは、全員が登場人物となり、1つの仮想的な空間でゲームをすることである。例えば、教室内でそれぞれの役割が与えられた学生が、それぞれの目標に向かって自由に行動するようなゲームである。全体では1つの政治過程を再現していることになる。実際のゲームでは、TTRPG では、安全保障・民主化・環境の3つのゲームを用意した。また SRPG では、貿易ゲーム、TPP 交渉ゲームを用意した。

3. 学生の反応と今後の課題

最初に、ゲーム中の学生の行動を説明する。TTRPG と SRPG のどちらでも、学生は積極的にゲームに参加していた。また学生間で自発的に議論していた。またわからないことなどがあった場合には、教員に声をかけたり、自分たち同士で話し合ったりして、主体的に解決していた。これは今回の履修者が特に積極的に参加している可能性もある。またシラバスとガイダンスで、ゲームを実施することを提示していたので、積極的な学生が集まつた可能性もある。

ゲーム後の感想レポートでは、ゲーム内の自分の行動の是非や、ゲームを通じて考えたことについて、詳細に記述した学生が多くかった。また授業自体は面白く、国際政治により関心が深まったと答えた学生が多くかった。

次に、RPG の背景にある国際政治学の考え方を解説する授業についてである。ゲーム後の感想を紹介した後で、授業を進めていった。単純に比較はできないものの、ゲームをしないで授業をするよりも、学生が授業に集中しているように思われた。また質問に対する回答や、自分から意見を述べる学生が少しづつ

増えていってことも印象に残った。これは自分の感想を述べること自体が重要であり、正否のある質問でないことが理由である可能性が高い。また教員がゲーム中に学生間を移動し、積極的に話しかけることになるので、その結果として、教員が近くでしゃべりやすい存在になるのかもしれない。

解説授業後のレポートでは、解説がゲームの振り返りになり、内容が分かりやすく理解できたという感想が多かった。また国際政治学で扱われる諸概念が、不明瞭な遠い国の出来事としてではなく、明確でわかりやすかつたという感想も多かった。

これらを踏まえると、ゲームを実施した後で、その解説を行うという方法は一定の評価を得たといってよい。

今後の課題は、第1に、現実の再現性とゲームのルールの簡略性の両立である。より現実に近いように RPG の構造を難しくすると、このような RPG に慣れていない参加者は、ルールを理解するのに精一杯で楽しめないとということになる。また参加者の理解度により、複雑さを調整する必要もある。第2に、参加者の人数の把握である。特に、SRPG の場合、事前に何人が参加するのかを把握する必要がある。人数の多い授業の場合、履修者全員が授業に参加することは稀である。そのため、RPG の作り方や実際の準備で、より配慮が必要となる。

主要参考文献

拙稿(2015)「ロールプレイングゲームで学ぶ政治学の意義と方法——戦争と外交のロールプレイングゲームを事例として」『慶應義塾女子高等学校研究紀要』第32号、33-61頁。

拙稿(2011)「一般教養科目としての国際関係論の教授法の一考察——『実体験』の観点から」『埼玉県立大学紀要』第12巻、89-95頁。

東京大学「初年次ゼミナール理科」 その実践例

【発表者】松本悠（東京大学教養教育高度化機構初年次教育部門）

1. はじめに

東京大学では、2015 年度から 1 年生の理科学生全員を対象とした必修授業、「初年次ゼミナール理科」を開講した。初年次ゼミナール理科では、学生の意識を変革して、高校までの受動的な学びから大学での能動的な学習姿勢に転換する事を主な目的としている。そして、学生が身につける能力として、サイエンティフィックスキル、グループ学習、アカデミック体験、を三つ柱として、具体的な到達目標を設定した（図 1）。

理系「初年次ゼミナール」の到達目標

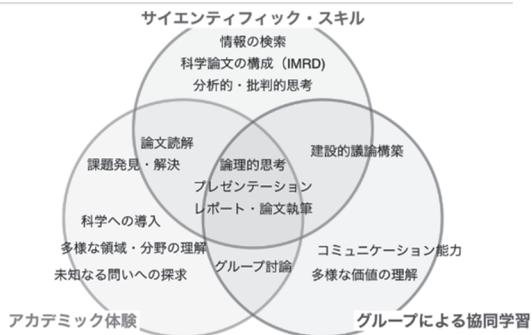


図 1 初年次ゼミナール理科の到達目標

2015 年度の 4 月から 7 月までの S セメスターの期間に、105 分の授業を 13 回行い、図 1 に示された到達目標がどの程度達成できたのか、学生にアンケート調査を行った。その結果は、満足度については肯定的な反応が 8 割以上を占め、学生にとって非常に有意義な授業であったと言える。他の形式の授業と比較しても、明らかに学生の評価は高かった。到達目標の具体的な 24 の評価項目についても、ほとんどの項目において、肯定的な評価が 7 割程度を占めた。

そこで、2016 年度においては、継続して初

年次ゼミナール理科の授業を進めると同時に、初年次ゼミナール理科の後期課程の学びへの導入的な意義、および具体的な授業例を、出版という形で報告する予定である。本学会においては、初年次ゼミナール理科の特徴的な授業をいくつか紹介し、学生の自主的な学習姿勢への転換に、大きく寄与していることを報告する。

2. 授業の骨格

初年次ゼミナール理科は、三つの柱の目標を達成するため、以下のような授業形式で行われている。

- ・1 クラスあたり学生 20 名程度としたチュートリアル授業の形式をとり、グループワークを主体とした授業
- ・東京大学の理系学部および附置研究所・センターの教員が授業を担当し、先端研究を科学の導入としたアカデミック体験
- ・課題設定や研究背景の理解のため、必要な文献を探し出すというサイエンティフィックスキルの習得を目的とした検索実習

少人数制の授業であるため、100 コマもの授業が開講されることになるが、上記のように授業の基本的な目標や形式は、共通のものとしてガイドラインで設定されている。その基で、教員の専門性に基づいたテーマをもとに、クラス毎にバラエティに富んだアクティブラーニング形式の授業が行われている。具体的には、講義とともに、学術論文や教科書の読み解き、科学的な課題の問題発見・解決、もしくはグループワーク、プログラミングによる演習、実験、機械模型の分解組み立てなどをを行い、それらの成果を発表するなど、学生

が主体的に学習する授業となっている。

3. 授業の例

初年次ゼミナール理科は、工学部・農学部・理学部・医学部・薬学部・研究センター・教養学部から、その規模に応じた授業数から構成されている。

本学会では、主に、発表者が担当した授業、「物理を通してサイエンスの在り方を学ぶ」(教養学部)を中心として紹介する。この授業は、物理実験を学生自ら計画し、身近な材料で実験装置を作り、測定し、結果を考察するものである。与えられたテーマで実験をするのではなく、自らテーマ・装置・測定方法・解析まで計画・実行させる、STEM 教育を念頭においたものである（図 2）。



図 2 実験器の作図と工作の様子

また、他の学部および研究所から出講している授業として、いくつか紹介をする予定である。それぞれ、ものづくりであったり（図 3）、問題発見・解決型の授業であったり、論文読解型、実験データ解析型の授業であったり、または複合された型の授業であり、初年

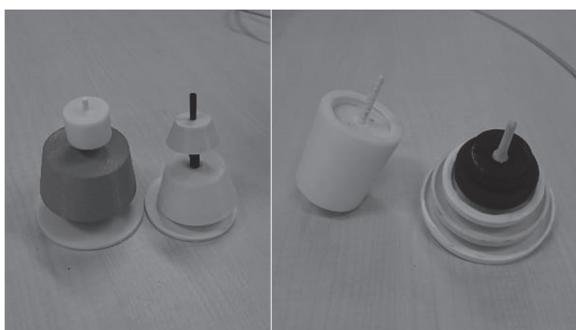


図 3 製作物のコマの例（3D プリンター）

次ゼミナール理科の特徴がよく表われている。

発表では、それぞれの授業における、S セメスターでの 13 回の授業の大まかなプランと、その中の一授業の流れ、そして授業の様子などを紹介する。

4. 評価、まとめ

授業の最終回に、学生にアンケート調査を実施している。アンケート項目は、全授業共通の授業に対する評価として 14 項目、初年次ゼミナール理科の到達目標に対して学生が授業を通してどれだけ身につけたかの自己評価として 24 項目、学生の自主的な学習サポートに対する効果や利用状況・感想として 6 項目、を用意している。また、紹介する授業においては、学生の感想を直接聞く予定である。

これらの授業を通して、学生が何を感じ、何を学ぶ事ができ、何を評価しているのか、調査する。そして、初年次ゼミナール理科の掲げる到達目標を達成するにあたって、それぞれの授業スタイルの効果を考察する。

LTD を重層的に活用した授業「論理的思考」の展開 —エッセイ作成を意図した関連づけの活性化—

【発表者】 須藤 文・安永 悟 (久留米大学)

1. はじめに

筆者らは、LTD 話し合い学習法 (Rabow, et al., 1994; 安永・須藤, 2014) を活用した授業づくりを長年行なってきている。特に力を入れているのは、「読解」「ディベート」「エッセイ作成」の言語技術を磨くために LTD 過程プランを活用するという LTD を重層的に活用した授業(須藤・安永 2014)である。毎年、実践・改善を行っていく中で、一定のモデルができるつつある。しかしながら、エッセイ作成において、出来事と知識や経験とを結びつけて深く考えるためには、日常的に「関連づけ」の練習をしておく必要がある(須藤・安永, 2013)。また、エッセイ作成のテーマである「自分を見つめ直して」を意識できるような関連づけの体験も必要である。

本報告では、「エッセイ作成」へのスムーズな移行を意図した課題文を設定し、関連づけを活性化させた試みについて検討する。

2. 授業「論理的思考」の概要

- (1) 授業の基本情報 授業は 2016 年 4 月開講で全 15 コマ、90 分授業であった。受講生は看護学校 1 年生 39 名（女子 26 名、男子 13 名）であり、授業者は第一著者であった。
- (2) グループ編成 異質なグループ編成とした（4 人グループ 6 班、5 人グループ 3 班）。
- (3) 授業の基本構成 全ての授業において、協同による対話中心の授業を試みた（安永, 2010）。その基本形は、挨拶・前時のふり返り（授業通信）・授業展開・本時のふり返り（授業記録紙）という流れであった。
- (4) 授業展開（表 1） 授業は「読解」「ディ

ベート」「文章作成」の 3 段階とし、読解段階で LTD を修得させ、続く二つの段階で LTD を活用した。

表1. 授業展開と内容

段階	講	主な学習内容
読解	1	仲間づくり、授業の目標、傾聴とミラーリング
	2	話し合い活動、協同学習の基本要素
	3	LTD 話し合い学習法とは、LTD 過程プラン
	4	分割型 LTD：課題文『ちょっと立ち止まって』
	5	分割型 LTD の続き（関連づけ）
	6	『先輩のエッセイ』の関連づけ、ディベート導入
討論	7	新グループでの自己紹介、ディベートについて
	8	ディベート論題決め、ディベート準備
	9	ディベート役割分担、論題①ディベート：「コンビニ」
文章	10	論題②ディベート：「救急車」、エッセイ導入
	11	論理的な文章構成と過程プラン、エッセイとは
	12	エッセイ作成：文章構成、下書き
	13	エッセイ作成：推敲（仲間同士）
	14	エッセイ作成：清書
作成	15	エッセイ完成披露、まとめ

3. 関連づけの実際

(1) 課題文 これまで、LTD の導入として『大きな力を出す』(光村, 2011)を使用してきた。文章が短く、構成が捉えやすいので、LTD の導入には最適な課題文である。しかし、エッセイ作成を見通した場合、自分を見つめ直すことができるような関連づけを活性化させることには不十分である。事実、昨年度の受講生から、「読解段階からエッセイにつながる学びができるともっと良かった」という指摘を受けた。そこで、読解段階からエッセイを見据え、自分を見つめ直すことができる課題文を検討し、本年度は『ちょっと立ち止まって』(光村, 2016)を採用した。

(2) 関連づけの内容 課題文の作者の主張「固定概念にとらわれず見方を変えれば新しい発見がある」をもとに関連づけを行った。実際の授業で話し合われた関連づけの例を以

下に示す。

①自分がまだ補助員だった頃、どうしても仕事が覚えられずに苦戦していました。そんな時、たまたま別の部署に行くことがありました。その際、そこで行われている仕事は、その時は理解できませんでした。しかし、自分の部署に戻り、改めて自分の仕事を確認すると、驚くほど、理解することができました。自分の仕事だけ見るのではなく、自分の仕事の前後を知ることで、一つ一つの仕事には、しっかり意味があると言うことに気づきました。物事は、一つ一つ見るのではなく、流れで見た方が理解しやすいと知りました。

②認知症のある患者さんに、毎日毎日日付けを聞かれていて、毎日毎日ただ自分が答えるだけだったが、看護師さんから、毎日カレンダーめくりをするという提案が出て、実際に患者さんが行うことで日付けが分かるようになった。

③わたしの病棟には、入院して数分で怒鳴りつける患者さんがいました。顔を見せれば怒鳴られて、ナースコールが鳴って行くと、更に怒鳴られて頭が真っ白になり、仕事に行くのも嫌になるほどでした。ただ、めげずにその患者さんの元へ行き、怒鳴られても傾聴していくにつれて、患者さんの怒鳴る回数は減って、今、少しずつ話しかけると笑顔が出るようになりました。嫌だから、怖いからという印象を勝手につけるのではなく、なぜ怒鳴っているのか見方を変えていくと、患者さんとの関わりも変わっていくのだと思いました。

④あの幼児の患者は、何で食事が摂れないのだろうか。疾患により、身体的痛みなどがあるため摂れないのか考えた。しかし、その幼児の親からの話によると、テーブルに座つていつも食べていたと聞き、病院でもベッドサイドではなくテーブルに座らせると食べててくれた。その幼児が、家でしていたことを、病院でもなるべく崩さず行なうことが大切だと思った。

⑤ある処置に対して、激しく抵抗する患者さんがいた。毎回暴れるため患者さんと話し合ってみると、その処置には麻酔が必要なため、毎日同じ時間にある家族との面会の時に意識がハッキリしないことが原因だとわかった。

(3) 関連づけの練習 文章読解が終わった段階で、関連づけの練習を付け加えた。関連づけに慣れ関連づけを楽しむことと、ここでの課題文である「先輩のエッセイ」を読むことで、どのようなエッセイを書けば良いのか、完成の見通しを持たせることの二つを目的とした。先輩のエッセイは2014年度の学生のもので、2015年度のエッセイコンテスト入選作品2編であった。

4. エッセイ作成の実際

(1) 文章構成 まず、エッセイの主張と話題を考えさせた。例年、この段階に一番時間がかかる。今年は、読解段階での関連づけをもとにエッセイを書くことにした学生もあり、いつまでも決まらない学生はいなかった。次に、関連づけを付け加えて文章構成を完成させ、班で意見交流を行った。

(2) エッセイ作成 下書きの後、下書きを書きあげた者同士で推敲活動を行った。できるだけ複数の仲間からアドバイスをもらうように指導した。推敲の後、清書を行った。本年度も、全員、1,200文字程度のエッセイを完成させることができた。

(3) エッセイ披露 最終講で完成したエッセイを読みあい、感想を交流した。

5. 終わりに

学生の最終講での感想の中に「自分にとって印象深かったことを文章にすることで、当時の自分の気持ちや出来事を思い出し、気づくことができた」というものがあった。

「エッセイ作成」へのスムーズな移行を意図した課題文の変更は、一定の効果があったと考える。

職業専門大学と初年次教育

【発表者】 塚原 修一 (関西国際大学)

実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関については、有識者会議の『審議のまとめ』(2015年)をへて、中央教育審議会の答申が2016年にまとめられた。答申では新しい高等教育機関として、4年制で学士を授与する職業専門大学（および、2年または3年制で短期大学士を授与する職業専門短期大学、名称は候補のひとつ）の制度化が提言された。

1. 答申の概要

答申の概要は次のようである。

第1に、職業専門大学が養成する人材像が3つの側面からあげられた。

- ・企業等における役割：基礎・教養や理論にも裏付けられたすぐれた技能等を強みに、事業の現場の中核を担い、現場レベルの改善・革新を牽引できる人材。
- ・職業人として：卒業・入職時点で専門的な業務を担える実践的な能力と、変化に対応してみずからの職業能力を継続的に高めていくための基礎（伸びしろ）を身につけた人材。
- ・日本における役割：経済成長を支え、地域の発展にも貢献する人材。

実践的な専門職業人材の育成を推進する必要がある成長分野等として、福祉、IT・情報サービス、コンテンツ、観光等を例示した。

第2に、職業専門大学の設置認可には新しい基準を適用するとした。詳細はそれを待つが、答申にも以下の記述がなされた。卒業単位の3～4割程度は実習等の科目を修得。企業内実習等が4年制では600時間以上（2年制は300時間以上）。同時に授業を受ける学生数は原則として40人以下。専任教員の4割以上は実務家教員。専任の実務家教員の半数以上

が研究能力をも有する。

第3に、教育内容として、高度な専門技能等、基礎・教養、理論にも裏付けられた実践力等をあげ、身につけさせるべき資質能力として、専門の高度化、実践力の強化、分野全般の精通等、総合力の強化、自立した職業人のための「学士力」をあげた。

第4に、産業界・地域の関係機関との連携によって教育課程を編成・実施する体制の整備を義務づけるとともに、専門団体との連携により、分野別質保証の観点をとりいれた認証評価を導入するとした。

2. 職業教育のあり方

職業教育は卒業者（の多く）が目的とする職業につき得ることが本質的であり、そうでなければ学生を欺くことになりかねない。教育課程を設計するさい、人材需要側との調整によって双方が整合的となることが期待される。このことは答申にも記述されているが、各大学の努力にゆだねられているのか、包括的な学位資格枠組みの構築をめざすのかは明記されていない。後者は産業界や他府省の協力が不可欠となる。

たとえば豪州には、産業界が主導して決定された全国共通のトレーニング・パッケージ（教育指導条項）がある。これは職種ごとに必要とされる知識能力の基準群であり、職業教育はこれを達成するように実施され、教育期間などに応じて4つの履修証明段階に位置づけられる。豪州の職業教育とは中等教育修了から準学士までの段階であり、4年制より短期の高等教育と関係が深い。今回の答申では4年制と短期の教育課程が一括して論じら

れたが、以下のような記述もなされた。第1点は短期課程の重要性に配慮したものといえる。第2点が豪州に対応した論点であるが、検討課題とされている。

- ・4年制の課程について、前期（2年または3年）と後期（1年または2年）を区切る区分制を認め、前期課程の修了者には短期大学士の学位を授与する。
- ・社会人の学び直しを促進するよう、短期の学修成果を積み上げて学位の取得につなげる仕組みの整備や、モジュール制の導入促進を検討する。

3. 初年次教育への期待

(1) 答申にみる期待

昨年度の発表においては、一般の大学では入学時や卒業時などに分散する学生の選択行動が、職業専門大学では入学時に集中して初年次教育に負荷がかかるとして、基礎・教養教育における学習意欲の喚起と、専門に対する適性の確認をあげ、初年次教育の複線化について歴史事例にそって述べた。

このうち複線化については、専門高校卒業生、社会人学生、編入学生など多様な学生を積極的に受け入れることが、答申において職業専門大学の努力義務とされたことから、現実のものとなる可能性がある。

さらに、初年次教育への期待を答申からひろうと、基礎・教養とともに職業人としての「伸びしろ」があげられる。伸びしろとは自己教育力の高さであり、卒業後の能力開発ばかりでなく、在学中の学修を促進する要因でもあるから、入学後の早期に充実させることができ望ましい。

(2) キャリア教育の要素

一般に、職業専門大学への進学は職業の選択を含意するから、職業選択を支援する教育はなくてよい。しかし、職業によっては社会通念と実像が一致していないことがあり、そのさいには認識の修正を学生にはたらきかけ

ることになる。このような場合を含めて、職業専門大学への進学によって選択された自己のキャリアを確認して、学習過程への不安を払拭して社会的・職業的自立をうながす教育が必要なことがある。こうした教育は、これまでにも保健系などでは実施されてきたと考えられる。

職業教育では、前述した人材需要と教育課程の整合性とともに、学修における到達目標の達成が重要であり、職業教育のひとつの典型は自動車学校型となる。これには学生の努力が不可欠であり、着実な努力を継続するよう学生を指導することが大学にはもとめられ、初年次教育にも期待される。

これらは、学校から職業への移行を円滑ならしめる教育という意味ではキャリア教育といえるが、たとえば小杉（2013）では強調されていない。しかし、職業専門大学における初年次教育では重要な要素のひとつであるように思われる。

4. おわりに

職業専門大学は一般的な教育課程より経費がかさみ、答申にも必要な財源の確保を図るとあるが、初年次教育もその例外ではない。

文 献

中央教育審議会 2016「第一部 社会・経済の変化に伴う人材需要に即応した質の高い専門職業人養成のための新たな高等教育機関の制度化について」、『個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について（答申）』。

小杉礼子 2013 「キャリア教育」、濱名篤ほか編『大学改革を成功に導くキーワード30』学事出版、68-73。

塚原修一 2015 「高等教育段階の実践的な職業教育における初年次教育」、『初年次教育学会第8回大会発表要旨集』。

大阪府立大学における初年次ゼミナールの実践

【発表者】 深野 政之（大阪府立大学）

1. はじめに

大阪府立大学（以下、本学）の初年次ゼミナールは、12～15人の少人数で取り組む初年次前期の全学必修科目である。本発表では、発表者が担当する1つのゼミの実践報告を中心として、受講後の学生アンケートによる効果検証について報告する。

2. 大阪府立大学の初年次ゼミナール

本学の初年次ゼミナールは、2012（平成24）年度の学域制改革（7学部⇒4学域）を契機としたカリキュラム改革として開設されたものである。中等教育までの比較的受動的な学びから、大学における能動的学習への「学びの転換」を目的として、1つのテーマについての議論に自発的に関わることにより、大学生活に必要な『能動的な学びの姿勢』をスタートの段階で身につけることを目指している。

このような初年次を対象にしたゼミナール形式の授業は既に多くの大学で導入されているが、全学の学生を対象にした学域混在型で、必修として90クラスで実施している点が、本学の初年次ゼミナールの特徴である。

2. 「大学」って何だろう？

これが、発表者が担当するゼミナールのテーマである。ゼミのテーマは担当教員が得意とする分野から設定することにしているが、それは自分の専門分野とは限らない。学生がそれぞれのテーマに取り組むときに、教員が適切なアドバイスをあたえることができればよい。

大学に入ったばかりの受講生にとって、大学が高校までの学校と違うこと、大学の教員

が高校までの先生と大きく違うことは、言われてはじめて気づくのである。

担当者の専門は高等教育・大学の研究であるが、大学の歴史や仕組みについて教えることは難しくなく、多くの知識を教えたいと誘惑にかられるところである。ところが初年次ゼミナールの申し合わせとして「知識の習得自体を目的としない」というものがある。知識を習得させるためには教えればいいのだが、それでは能動的学習態度を引き出せない虞れがある。教員として、教えたい気持を禁欲的に抑えることが必要とされる。

5名ごとのグループを活用し、高校までの学校と大学が違う点を書き出させる。3つのグループから出し合うと、かなりの数の相違点が見つかる。出された相違点をまとめて、単位制度や授業料、教員と職員といったトピックがでてくることで、やっと教員が解説を加えていく。こうしていくと授業時間外学習の必要性や教養科目の大切さを、いつの間にか学ぶことができる。

3. ディベートとグループ発表

毎回の授業は基本的に講義とグループワークの組み合わせである。前述したように講義といつてもグループを活用したゼミナールである。

15回の授業の中で2回の発表を予定している。各回の授業の約半分をグループワークにして、今年度は1回目をディベートに、2回目をグループ発表にした。

ディベートのテーマは「大阪市立大学との統合」。賛成グループと反対グループに分かれ、もう一つのグループは判定役である。ただし

判定グループには、ディベートに先立って統合問題の調査報告（10分）を求めた。1回生にとって、大学統合問題は本学受験前からの関心事であり、まずは自分たちの在学中には統合しないことに安心するとともに、統合に関する情報が不足していることを実感したことであろう。ディベート本番まで4週間、授業時間中の打ち合わせだけでは当然不足する。キャンパスが分かれ、授業時間割が詰まっている1回生にとって、授業時間以外にグループで直接会って話すことはかなり難しい（土曜日に集まったグループもあった）。すべてのグループがLINEを駆使して情報交換し、パワーポイントと配付資料を完成させた。

大学統合に関する知識自体は全員がほとんど知らない状態から始めたが、グループの中にディベートの経験者と未経験者が混在していて、経験者がディベートの発表方法や戦術を未経験者に教える場面もあり、かなり内容の深いディベートとなった。

ディベート終了後には、レポートとして「大阪市立大学との統合」をディベートの役割に関係なく書くという課題を出した。すでにかなりの量を調べているので、講義で示したレポートの形式に則って整えれば容易に作成できるものである。ルーブリックによる採点を予告していたので、ほとんどの受講生は良い点数であった。

4. 初年次ゼミナールの評価

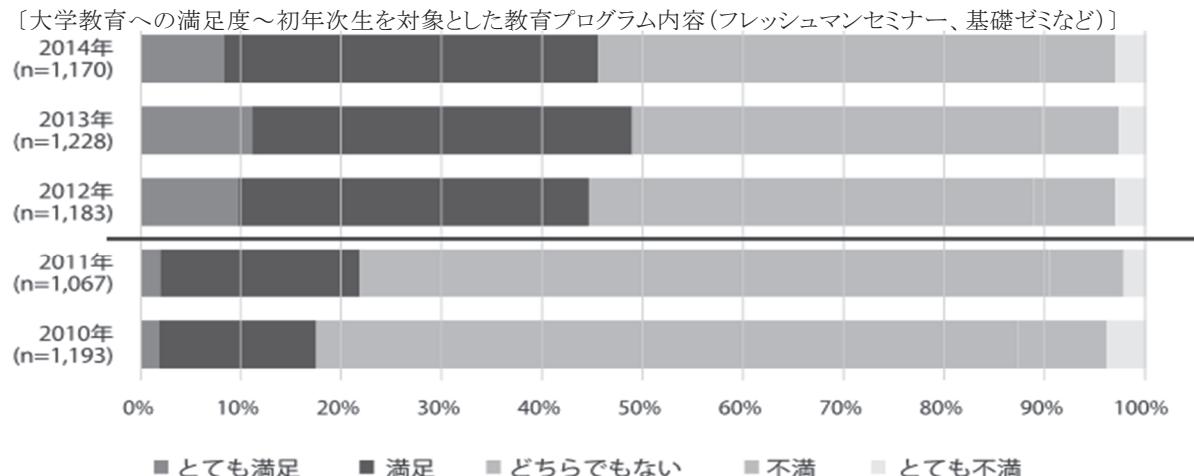
本学では、全国の大学と連携して「相互評価」を活かした教育の質保証に取り組んでいる。本学が代表校を務める「大学 IR コンソーシアム」には、全国の国公私立大学44校（2016年6月現在）が加盟し、一年生調査、上級生調査等の学生調査を共同で実施するとともに、学生の単位取得状況や学習行動、学習成果、教育の効果等に関する基礎データを蓄積し、分析している。

毎年実施している一年生調査より、[大学教育への満足度～初年次生を対象とした教育プログラム内容（フレッシュマンセミナー、基礎ゼミなど）]について、本学の一年生調査2010年～2014年の経年比較（図1）をしてみた。経年比較では、2012年から初年次ゼミナールを導入したことにより、学生の満足度が大幅に上がったことが表れている。この満足度は、他大学と比較してもかなり高く、少人数ゼミを全学必修で90クラス以上開設するという本学の初年次ゼミナールは、成果を上げていると言うことができる。

資料：

- ・『初年次ゼミナール担当者の手引き』平成28年度版.
- ・大阪府立大学高等教育開発センターニュース「FORUM」28号（2016年3月発行）.

図1. 大阪府立大学の一年生調査データの経年比較



久留米工業大学における新しい初年次教育システムの構築 —基幹教育センターの設置まで—

【発表者】巨海玄道（久留米工大・特任教授）

1. 久留米工大の初年次教育の現状と問題点

65歳以上の世帯の所有する資産を調べてみるとある平均値が出る。その値を見ると我が国の所謂老人もそう貧乏でないように見えるがよくよく説明文を読んでみるとこれはあくまでも平均値であり実際は「2極化」しており富める人と貧乏な人にきれいに分かれていると言う。その2極化はどうもますます顕著になっていると言ふことである。報告者はもちろんこの中の下位集団に属する。

我が国の大大学も例えれば大都市の大きな大学は最近こぞって定員増をしているが地方の小規模な大学は定員割れに伴い定員を少なくしている[1]。ここでも大規模大学はますます大きく、小規模大学はますます小さくなる「2極化」が見られる。久留米工大（以下「本学」と略）は入試偏差値が35～40のランクにあり、我が国の大大学でも最低レベルであり、ほぼ全入に近い状態が続いている。図1と2はこれまで本学会で報告してきたものである[2,3]が本学の初年次教育を考える上で重要なので再度簡単に説明する。

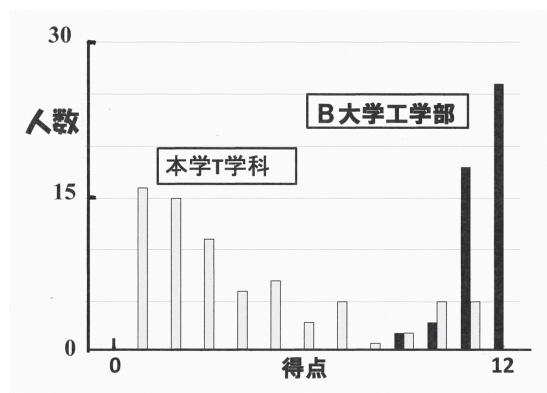


図1. 本学と他大学の基礎学力の比較
図1は本学のある学科（T学科）と偏差値が

55程度のB大学の基礎学力試験（満点は12点）の結果を示す。本学とB大学の平均点はそれぞれ3.9点と11.4点であった。しかしここで大事なことは平均点より分布の広さである。T学科の平均点はほとんど意味がない。この結果から言えることは本学の学生の学力が多様であり、それに比べてB大学の学生は粒よりであり、これまで通りの物理教育[4]が行えることである。本学の場合この他にも多くの問題を抱えている。その一例が図2に示される学びに対する態度である。

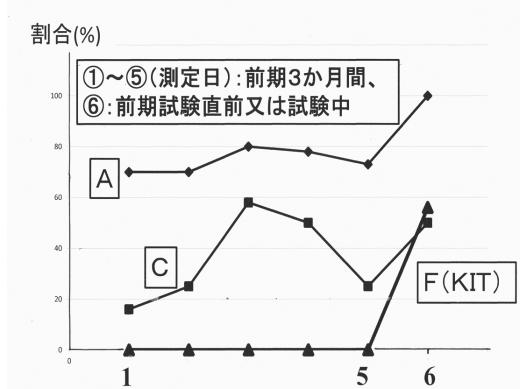


図2. 学びに対する態度の比較
学生の「学び」に対する尺度の評価は難しい。試験の成績などはその一つの手段であろうが日常の生活態度でそれを推測することはできないか。このため以下のようない2つの点に着目して調査を行った。学生は昼休み、空き時間、放課後において多くの時間を集会所、食堂、ロビーなどで過ごす。ここでどんな態度を見せるかを調査した。ほとんどの学生は友達と楽しく話したり、あるいはスマートをいじったりして過ごしていた。
1) 空き時間に上のよ

うな場所で学習熱心な学生は必ず教科書、参考書やノートなどを拡げている。

2) その人数はそこにいる学生全体の何%か? (この割合を $x\%$ とした)

このような視点に立ち、本学(KIT)において調査を行った。比較のため他の2つの大学でも殆ど同時期に調査を行った。調査は大体1~2週間おきに、前期の試験開始直前まで行った。**図2**にその結果を示す。他大学をA, Cとし、Fが本学である。入試の偏差値はA>C>Fの順である。縦軸が $x\%$ を示している。3つの大学で顕著な差が見られた。**図2**の右端は前期のテスト中かその直前である。本学の学生はテスト期間を除けば集会所等で教科書などを開いている学生は皆無であった。他方高い偏差値を持つA大学では常時70%近い学生は何らかの勉強(予習あるいは復習等)をしていることになる。

x の値の意味するところは大変深刻なものがある。この値を持ってその学生の「学びに向かう態度」として評価するなら、本学の学生は3つの大学中最低となる。即ち通常の時間に学ぶ姿勢がまったく見られないと言うことになる。しかし**図2**の結果は大学入学後に学習に対する低いモチベーションを持ったわけではなく、小学・中学・高校での低いモチベーションの延長であると考えた方がよい[3]。このような学生に基礎教育を施し、4年間でAやC大学の学生と同じような付加価値を付けるにはどうすればよいだろうか。このことは広く本学における初年次教育は大学全体として取り組まなければならない問題であり、それぞれの科目の担当者の大きな工夫が必要であることを意味することになる。例えば1年生初期から微分方程式を使った力学の講義などは無理であることは容易に予想されることであろう。このようなことから本学では物理学(むしろ広く理系基礎科目)初年次教育において本学独自の新しい体制の構築が必要とされる。

2. 「物理駆け込み寺」の設置と運用

これまで本学学生の低い基礎学力の改善のためいくつかの試みがなされてきた。平成20年ごろから「学習支援センター」が開設され講義の全科目を対象としてリメディアル教育を中心とした基礎教育の充実を図ることになった。学生が自主的にセンターを訪れ、質疑応答をすることにより基礎学力の充実を計画したが全く機能しなかった。その大きな原因は初年次学生の現状を把握せず、学生に目線を合わせなかつことなんといつても教員の上から目線の態度であったと考える。その後ラーニングコモンズとして出発したが大きな進展は得られなかつた。そこで物理学のみに限って小規模の「物理駆け込み寺」のシステムを作り、ある意味ボタンティア団体として学習支援を試みた。

ここでは成績不振の学生を通常の講義の中で特定し、その学生たちを時間外に呼び出し、集中的に指導することにより、学力向上に役立てるようにした。この試みはある程度の成功をおさめた[3,5]。

3. 「基幹教育センター」の設置とその現状及び問題点

本センターは平成28年の4月より設置され、物理及び数学の基礎学力の育成、リメディアル教育を目指して活動を行っている。出発して間もないためシステム上いろいろの問題点を抱えているが若い教員たちを中心としているため、学生の評判は大変高いようである。このことについて報告したい。

参考文献

- [1]平成28年5月29日、朝日新聞
- [2]初年次教育学会第7回大会要旨集 p.100.
- [3]初年次教育学会第8回大会要旨集 p.112.
- [4]巨海、野田：大学の物理教育 17(2011)133.
- [5]巨海科研費報告書平成28年4月発行