

経営学科における 初年次教育実践プログラムの概要と課題

大田 靖・川島 聡*・志野敏夫**・三原 裕子***

岡山理科大学経営学部経営学科

*岡山理科大学経営学部経営学科

**岡山理科大学経営学部経営学科

***岡山理科大学経営学部経営学科

はじめに

近年、社会からの大学への期待が高まり、新たな大学教育の在り方が提言されている。たとえば、通商産業省は、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3つの能力をあげており、職場や地域社会において多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力として、2006年から「社会人基礎力」を提言している（経済産業省「社会人基礎力に関する緊急調査」(2006)）。また、文部科学省は、高大接続改革の推進、アクティブ・ラーニングの充実、大学の国際競争力の向上、イノベーションの創出のための教育・研究環境づくり、社会人の学び直し機能の強化等、「高等教育の充実」を提言している（文部科学省「平成27年度 文部科学白書」(2016)）。そこでは、施設面の充実化として、図書館とラーニングコモンズとの連携、学生ラウンジや情報教室の充実化などが指摘されているが、この点については、現在多くの大学において積極的な取り組みがみられる。たとえば同志社大学では、2013年4月に今出川校地に「良心館ラーニングコモンズ」が開設され、学生同士のディスカッションやプレゼンテーションを支援するさまざまな仕組みが導入され、学生がお互いに触発し合いながら学びのスキルを習得できる仕掛けが施され、施設面の改善が図られている。一方で、講義・演習面の充実化については、いまだに個々の教員の技量に頼る傾向があり、組織全体として大きな成功を収めている大学はそれほど多くはなく、特に、新入生を対象とした初年次教育がひとつの重要な課題となっている。

このような今日的な動向と課題を踏まえて、著者らは岡山理科大学経営学部経営学科における初年次教育実践プログラム（以下、実践プログラム）を作成し、それを本学科の1年次の必修科目である「基礎教養ゼミナール」において実施した。本稿では、このプログラムの目的と概要を紹介するとともに、その意義と課題を明らかにすることを目的とする。

本稿の構成は以下の通りである。第1章では、初年次教育の現状を整理した上で、実践プログラムの目的と概要を紹介する。次に、第2章では実践プログラムの意義と課題を述べる。

第1章 実践プログラムの目的と概要

1-1 初年次教育の現状

濱名（2006）によると、初年次教育とは、「主に大学新生を対象とした、高校からの円滑な移行をはかり、学習及び人格的な成長の実現にむけて、大学での学習と生活を成功させるべく、総合的につくられた教育プログラム」であるとされている。また、2008年12月に発表された中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」では、高等学校から大学への円滑な移行に際して初年次教育が果たす役割の重要性が言及され、学士過程教育の中に初年次教育を明確に位置づけることが提言されている。

山田（2009）は、日本の大学は、2000年代に入り初年次教育を急速に採用するようになり、2001年時点で、84%近くの私立高等教育機関がスタディ・スキル（レポート・論文の書き方や文献の読み方・探し方）の習得や専門教育へのつながりを主な目的として初年次教育を導入していたとしている。この導入率は、後の2007年に全国の国公立私立大学を対象に行われた国立教育政策研究所の調査によると、97%近くに上がっており、大学の種別を問わず初年次教育が全国の大学に普及している現状が読み取れる。

このように、日本においても初年次教育は急速な拡がりを見せ、現状では、さまざまな大学ないし研究者によって初年次教育に関する研究が行われ、またその成果として効果的なプログラムも構築されている。たとえば、産業能率大学は、2014年度に初年次におけるジェネリックスキル養成を目標に掲げ、「基礎的なアカデミックスキル及びジェネリックスキルの養成プログラム」「学習動機の喚起」「知識・スキルの活用力」などを到達目標として、1年次必修科目である基礎ゼミのプログラムの全面改訂に取り組んでいる（宮内・杉田、2014）。また、金沢工業大学は、人間形成・社会性などに力点を置いたプログラムを作成しているが、それは従来のスタディ・スキルよりも大学生に求められる一般常識やスチューデント・スキルにやや重きを置いたものとなっている（藤本、2009）。さらに、三重大学は、「感じる力」「考える力」「コミュニケーション力」、さらにそれらを総合した「生きる力」の4つの力を身につけることを教育目標に掲げ、2009年度から新生を対象として、「4つのカスタートアップセミナー」を開始している（三重大学ホームページ、2012）。

一方で、初年次教育学会の設立趣意書によると、いまなお日本における初年次教育の実践や研究実績の蓄積とそれらの共有は十分とはいえ、実践的な教育内容や効果的な教育方法の開発や改善に加え、初年次教育の教育効果の測定や理論的な説明が必要であるとされている。また、松下（2016）らは、初年次教育の中心的な手法になるアクティブ・ラーニングの問題点として、「評価が難しい」「リーダーの在り方が難しい」「建前だけの学修者主体になっている」「教師の負担が大きい」「時間が足りない」などをあげている。さらに、加えていうならば、大学における初年次教育については、専門業者もしくは初年次教育専門の講師による一般的なスタディ・スキル（レポート・論文の書き方や文献の読み方・探し方）の指導に終始することが多いように見受けられ、特に専門科目やゼミナール、卒業研究など、高学年（後学）での学びとの有機的な連携を意識したものとはなっていないようにも思われる。

1-2 実践プログラムの目的

このような現状評価に照らして、著者らは、「問いをたて、考え、自ら（または共同して）解決する」といった大学での学びの基本姿勢を、「後学」につながるような形で初年次学生に身につけさせるために、新しいタイプの初年次教育実践プログラムの作成に取り組んだ。特に、この実践プログラムにおいては、「問いを立てる力・考える力」を養う際の基本となる、「読む・調べる・書く・伝える」という4つのスキルの向上を目的とした。

この目的を達成するために、実践プログラムを「導入」「インターネット」「新聞」「本」「総合」の5つのセッションに分け、それぞれに達成目標を置いた。

「導入」のセッションでは、テーマを決めさせ、そのテーマに対する調べ学習をとにかく体験させ、そこから浮き彫りになる問題点や課題点を気づかせることを達成目標とした。「インターネット」「新聞」「本」の3つのセッションでは、「導入」で浮き彫りになった問題点や課題点を解決することを念頭に、「読む・書く・調べる・伝える」を身につけさせることを達成目標とした。最後の「総合」のセッションでは、前回までの3つのセッションでの学びをいかして、「導入」との差分を気づかせ、講義全体を通した学びの効果を実感させることを達成目標とした。以下では、各セッションの概要と課題を述べる。

1-3 実践プログラムの概要

1-3-1 「導入」のセッションについて

このセッションは、第1回～第3回の全3回の授業で構成されており、「とにかく体験させ、気づかせる」ことを目的とした。特に、「調べる・読む・書く・伝える」に関して、これまでに各学生自身が身につけてきた体験・知識を集結させ、「現状での問題点や課題点を気づかせる」ことを目標とした。

実施に際して、はじめに重要視した点は「グループの選定」であった。グループでの共同作業は導入セッションだけでなく、実践プログラム全体を通して行われるものであり、各グループが機能することが実践プログラムの運用においては必要不可欠である。本実践プログラムにおいては、「自己の探求」とよばれる入学後に行われる外部研修（2日間：ラーニングバリュー提供）で構成されたグループを継続利用した。その理由は、2日間にわたる外部研修におけるグループの選定の際には、簡単な性格テストや行動テストの結果が用いられており、グループ内のメンバーの性格をお互いにある程度理解し、コミュニケーションもある程度取れている状態になっているため、そのグループを利用することで、実践プログラムへの円滑な接続が期待できる、と考えたからである。

「導入」のセッションの初回は、「自己の探求」の終了時に配布された「基礎教養ゼミナールに向けて（参照）」の形式にしたがって、各学生が考えてきた内容をグループ内のアイスブレイク時に発表することからはじめた。その後、グループ内のテーマを決定し、どのような方向で「調べ学習を行うか」についての話し合いを行った。第1回の宿題は、その話し合いにおいて「私は気候について調べてきます」「私は食について調べてきます」など各自の担当分野が決定されるため、それぞれの学生が個々に自分の担当分野に関する調べ学習を行わせた。第2回では、それぞれが調べてきたパーツをもとに、グループでの話を進め、グループの方向性を決定し、各グループで一つの成果にまとめさせた。第3回では、成果発表会を行った。その際に、他グループの発表を聞かせることは、自

分自身のグループの現状を把握するうえでも大切であると考え、6つのグループが一つのユニットとなり、5つの会場でそれぞれ発表会を行った。なお、学生には他のグループの発表時において簡単なメモを取らせた。

「導入」のセッションの実施状況であるが、当初著者らが考えていた以上にグループ活動は機能していた。特に、話し合いにおいては、各自が積極的に意見を出し合い、円滑な進行が図られていた。また、宿題の提出状況も良好であり、最終発表においては非常に質が高い資料を作成していたグループもみられた。一方で、課題としては、グループ内で孤立するメンバーが存在するグループがみられたことや、そもそもグループ活動（授業自体にも）に参加しないメンバーが存在するグループなどがみられたことである。また、グループ内での役割分担が明確となり、その結果、特定のメンバーに負担が集中するグループや、グループ内のメンバー間の議論が冗長になっているグループがみられたことも課題としてあげられる。さらに、PCなどの利用状況が各ゼミで統一化されていないという問題もあった。

以上、多くの課題は残ったが、実践プログラムの初回のセッションという意味では、導入セッションは一定の成功を収めたと考えられる。

1-3-2 「インターネット」のセッション

「導入」セッションでは「調べる」ことを行っているが、そこで学生らの多くがインターネットから情報を得ようとするであろうと考え、このセッション（第4回授業）では、インターネットを用いて「調べる」際の問題点について議論させることで、改めて気を付けなければならないことを自覚させるとともに、互いの主張を議論しながら学ぶということを理解させることを目的にした。

まず、第3週目授業終了時に、「邪馬台国所在論争」についてインターネットを利用して調べる、という課題を与えた。調べてくる諸点は、「1. サイト名」「2. サイトの URL」「3. アクセス日時」「4. そのサイトでは、邪馬台国はどこにあったかと主張しているか」「5. なぜそこだと主張するのか、その主張の根拠は何か」の5点とした。

授業では、その課題シートをもとに、学生を5人程度のグループに分け、学生が調べてきた様々なサイトの説のうち（1）どの説が最も妥当と思うか、（2）それぞれのサイトの「確かさ」の2つについて討論させた。それに当たり、各担当教員への解説マニュアルとして、「論争」に詳しい教員があらかじめ「邪馬台国所在論争」で検索をし、その結果の第1ページ目に上がるサイト4つについて検討し、学生の各討論において予想される諸点について示しておいた。ただし、（1）については、現在もなされている論争であるので、所在についての「正解」はないことを学生にことわっておいた上で、グループの意見を一つに絞らせた。（2）に関しては、教員は学生の討論を誘導しすぎないように注意した。

授業を行った結果としては、（1）の討論は、そもそも各サイトにおいて、そのサイトの作者の主張に根拠が示されていないことのほうが多く、議論として成り難かったようである。加えて、初年次生では、他者の説について根拠を挙げながら批判、議論する、ということ自体が難しいようで、何を話し合えばよいのかが分からないような学生もいた。一方、学生の討論に介入しないようにするとはいえ、「邪馬台国所在論争」に関して専門ではない教員には自身がテーマを良く把握できていないという不安があり、討論をうまくコントロ

ールできなかつたという思いが残つたようである。同じようなことが(2)の討論でもあり、サイトの文章をもとに問題点を理解させるということが十分にできず、結局「当然」とされるような諸問題点の指摘に終わってしまう場合が多かつたようである。

改善すべき点としては、課題テーマを統一のものとせず、各教員の得意分野において、本授業の目的を達成できるであろうと思われるテーマを各教員で選定する方法に変えることが考えられる。他方、他者の説について根拠を挙げながら批判、議論する、ということがまだできないということは当然とすべきで、そうした学びの方法があることを知らしめる、ということで本授業の目的は達成できたと考える。その意味では、教員の介入程度をもう少し高めてもよいのかもしれない。ただその際には、教員によって差異が生じるであろうことが想像できる。これをどこまで均質化できるか、難しい課題である。

1-3-3 「新聞」のセッション

このセッション(第5回～第7回授業)では、新聞の記事を読むことを通じて「読み」「書き」の能力を高めることを目的とした。具体的には、記事の要約を行い、そしてある任意のテーマについて、(1)他紙比較読み、(2)一誌比較読み、を行った。これらの過程において「読み」「書き」の能力が高まることを期待した。

新聞記事の要約においては、記事の論点、意見、理由を明らかにすることを要約のポイントとし、それを効率よく行わせるために、「キーワード」「問い」、さらに「問い」に対する答えとしてのWhy、Why & How、Howを整理しておくようにアドバイスした。

新聞のセッションでは毎回宿題として、新聞記事の要約をワードファイルで作成し、メール等でゼミ担当教員へ提出するように指示した。それを各ゼミ教員は次週のゼミまでに添削を行い、ゼミの初めに学生に返却するとともに、宿題についての講評を行った。これは、各ゼミ生が自らの要約を客観的に評価することを狙いとするものである。

新聞セッションの第2回目では宿題についての講評の後、新聞記事の他紙比較読みを行った。他紙比較読みの目的は、あるテーマが異なる新聞社においてどのように扱われているかを確認することを通じて、情報の収集の仕方について気づかせることであり、具体的な方法は以下に従った。まずは、様々な新聞社がある特定のテーマについて扱った記事をゼミ生に配布し、各々に要約をするように指示をした。そして、各ゼミ生は要約を行ったものを踏まえて、続いてグループ内で報告を行い、同じテーマであっても新聞社によって扱い方が異なるかどうかについてグループでディスカッションを行いながら整理を行った。この作業において、教員は全ゼミ生に発言をするように促す一方で、グループ内のディスカッション中には、学生たちの主体性を重んじ、議論の内容に不用意に介入しないように心がけた。

「新聞」のセッションの第3回目では第2回目の最後に課した宿題の返却及び講評を行い、新聞の一誌比較読みを行った。一誌比較読みの目的は、あるテーマがある特定の新聞紙内の様々なジャンルでどのように扱われているかを確認することを通じて、情報の収集の仕方について気づかせることであり、具体的な方法は以下に従った。トランプ大統領に関する新聞記事を異なるジャンルで5本用意し、それらをゼミ生に配布した後に要約をするように指示をし、「新聞」のセッション第2回目と同様にグループ内で報告、ディスカッションをさせ、整理を行った。

上記のような「新聞」のセッションにおいて、想定していた以上に要約のスキルが低いことがわかった。このスキルをさらに高めていくためにも、来年度も引き続き新聞セッションにおいて要約を中心の一つにするべきであると思われる。一方反省点は、ゼミ時間内に行う作業が非常に膨大であり、一つ一つのグループ作業をじっくりと行うことが出来なかったことである。第2回目及び第3回目では、当日のゼミ時間内に新聞記事を配布し、その場で要約をするように指示をした。要約とそれを報告するための時間として、各回に25分の時間を確保したものの、多くの学生がこの時間内に作業を終えることができなかった。この点については、来年度よりゼミ内で用いる新聞記事の要約をあらかじめ宿題として課すことで改善することが可能であると思われる。

1-3-4 「本」のセッション

このセッションは、計4回（第8回～第11回授業）からなり、学生が課題書1冊（堤未果『社会の真実の見つけかた』岩波ジュニア新書、2011年）を読み、レポートを書き、互いに議論を重ねることにより、とくに「読み」「書き」の能力を高めることを目的とした。

本書は計4章で構成される。「本」のセッションの4回の授業のなかで、毎回、教員は、宿題として、各章の要約と考察を、ワードファイルで作ってくるよう、学生に指示した（ただし、第8回授業では、初回ということで、要約のみを宿題とした）。そして、毎回、教員は、授業の事前準備として、各学生の作成した宿題について、朱書きで簡単なコメントを付した。また、教員は、授業の事前準備として、各学生の宿題をまとめたもの（コメント付き）と、第1章の考察例のポイントを、学生の人数分コピーし、授業でそれを配布した。

「本」のセッションでは、宿題に基づき、学生にディスカッションをさせた。ここでいうディスカッションとは以下のことを意味する。まず、教員は、8名の学生を2つのグループ（4人と4人）に分けた。そして、教員は、各グループの代表者を自薦・他選により、学生に選出させた。次に、各グループで、各メンバーに自分の作成した要約を音読（発表）させ、他のメンバー全員に必ず質問をさせた（質疑応答）。その上で、各グループで、最も良い要約をそれぞれ選出させ、その理由を必ず挙げさせた。その際、各グループの代表者には、質疑応答の内容を記録させ、かつ、最も良い要約をした者の名前とその理由を記したレポートを作成、提出させた。

毎回、授業の最後に、教員は、宿題（要約と考察）とディスカッションについて講評を行った。講評は、マニュアルに記したポイントを参考にしつつ、教員の合理的な裁量に委ねた。

以上のような本のセッションの授業において、毎回、1章分の要約と考察を宿題に課したことは、学生にとってはやや大きな負担であったのかもしれない。もっとも、このような要約と考察を毎回宿題として課すことにより、学生の読み書きの能力が着実に高まったようにも思われる。ただし、その向上した能力を数値化して分析したわけではない。

来年度も、今年度と同様に要約と考察を宿題として課すことが妥当であるように思われる。「本」のセッションを受ける前と受けた後で、学生の要約力と考察力がどのように変わったか、その違いをどのように測定するかは、今後の重要な課題である。

また、要約と考察という2つの宿題のうち、学生は要約については比較的無難に行って

いたと思われる。だが、考察については、どのようにするのかよく分からない、という声が学生からしばしば上がっていたことに留意する必要がある。考察については、著者の主張を適切に読み取った上で、問いを立てることがまず重要であり、その問いに関する文献等を調べながら深めていくことが必要である。その点を繰り返し丁寧に指導し、学生に実際に問いを立てさせて、それを深める技術を身に着けさせることも、今後の重要な課題である。

なお、すべての教員が、本のセッションに関するマニュアル通りに、授業を実施したかどうかは確認していない。その確認も今後の課題である。

1-3-5 「総合」のセッション

このセッションは、第12回～第15回の全4回の授業で構成されており、前回までの3つのセッションでの学びをいかし、総合的な調べ学習を行い、「導入」との差分を実感させ、学生一人ひとりに基礎教養ゼミナール全体を通した学びの効果を実感させることを目的とした。

「総合」のセッションの初回（以下、第12回授業とする）は、上記の目的を理解させた上で、各グループのテーマを選定させることからはじめた。ここで、グループのテーマについては、実践プログラムの実施当初において著者らは、学生に差分を実感させることを重要視し、導入時と同一キーワード、同一テーマで実施することを計画していたが、同一にすることでグループ作業が冗長になることも考え、差分を測る手法を再考し、キーワードは同一とし、テーマは自由とした。第12回授業の内容は、ほぼ第1回授業（「導入」のセッションの初回）の内容と同様であり、グループ内でどのような方向で調べ学習を行うかについての話し合い、各自の分担を決定するものである。第12回授業の宿題は、第1回授業の宿題と同様であり、それぞれの学生が個々に自分の担当分野の調べ学習を行わせた。第13回授業の内容も、ほぼ第2回授業の内容と同様であるが、宿題に関しては「導入」のセッションとは異なり、それぞれの学生に“自分なりの発表資料”をA4一枚にまとめさせた。第14回授業では、それぞれが作成してきた発表資料をもとに、グループ内で話し合いを行い、グループの代表作を決定させた。ただし、ある特定の学生の発表資料を代表作として採用するといったことではなく、それぞれの学生の良い点を集めて、グループで完璧な発表資料を作成させるようにゼミ教員が適宜誘導した。第15回授業では、最終発表を行った。発表方法は、「導入」のセッションと同様とし、6つのグループが一つのユニットになり、5つの会場でそれぞれ発表を行った。その際に、「導入」のセッションと同様に、学生には他のグループの発表時において簡単なメモを取らせた。

「総合」のセッションの実施状況であるが、最終セッションということもあり、グループのまとまりが良く、どのグループも円滑に課題を仕上げている。また、「導入」のセッションと比べると教員に対する質問の質も変わっており、人工知能の具体例や仕組み、テーマパークのマーケティング戦略の手法など、単なる調べ学習の枠を超えたより課題の核心に迫る質問が多くみられた。また、宿題の提出状況も良好であり、第13回授業に課した“自分なりの発表資料”では、そのままグループの代表に使用しても問題ないと思われるものもみられた。一方で、多少冗長になっていたグループもみられた。特に、

はじめから「導入」のセッションと同じテーマを選択するグループがみられたり、明らかにグループの特定のメンバーに頼り切っているグループがみられたりと課題も多く残った。

「総合」のセッションは、4つのセッションの最終セッションに位置づけされていることもあり、最終回（第15回授業）において簡単な振り返りを行った。その中のコメントでは、「自身の成長が感じられた」「新しい自分を発見できた」「グループでの一体感・充実感」などがみられ、総合セッションの目的がある程度達成できたと評価できるが、その評価は定性的なものであり、定量的に得られたものではない。この点は、今後の実施時の課題としたい。

第2章 実践プログラムの意義と課題

実践プログラムにおいては、「導入」のセッションと、その後の3つのセッションを通し行われる「総合」セッションとの差分を学生各自に気づかせ、講義全体を通した学びの効果を実感させることを達成目標としている。そこで本章では、その差分を測る目的として学生に回答させたチェックシートの結果を分析・考察しつつ、実践プログラムの意義と課題を述べる。なお、チェックシート1、2の詳細については、付録を参照されたい。

2-1 チェックシートの分析結果

以下の図1は、アイスブレイク時の2分間アピールについて、「自分が調べてみたいキーワード・テーマについて、グループの他のメンバーに自分の意見を伝えことができたか」の回答結果である。ここから、約78%の学生がアピールはできている回答し、一方で意見を伝えることができなかった学生も10%程度回答していることがわかる。

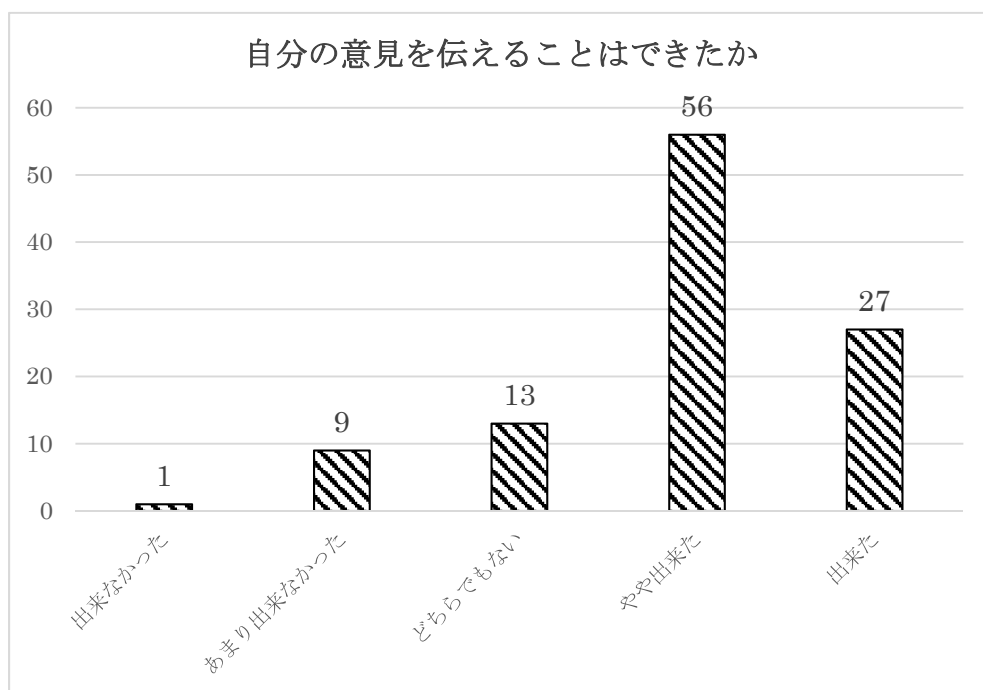


図1 アイスブレイク時の2分間アピール

次に、以下の図2～図4及び表1は、それぞれ第1回、第2回のグループ作業を総合的に振り返って、「積極的に話し合いに参加できたか」「自分の意見を伝えることはできたか」「相手の意見を理解することはできたか」の回答結果である。図2から、導入セッション後のチェックシート1（以下、チェックシート1）では、約90%の学生ができていると回答し、総合セッション後のチェックシート2（以下、チェックシート2）では、約80%の学生ができていると回答していることがわかる。一方で、「どちらでもない」「あまりできなかった」と回答している学生のチェックシート間での差が若干みられる。図3からは、チェックシート1では、87%の学生ができていると回答し、チェックシート2では、ほぼ同数の約85%の学生ができていると回答していることがわかる。さらに、図4から、チェックシート1では、92%の学生ができていると回答し、チェックシート2では、約88%の学生ができていると回答していることがわかる。一方で、図3、図4においては、「どちらでもない」「あまりできなかった」「できなかった」と回答している学生のチェックシート間での差はあまりみられない。また、表1は、図2～図4の各項目を点数化し、チェックシート間の差分の平均値である。なお、チェックシート1と2の間には統計的に有意になるような差はみられなかった。

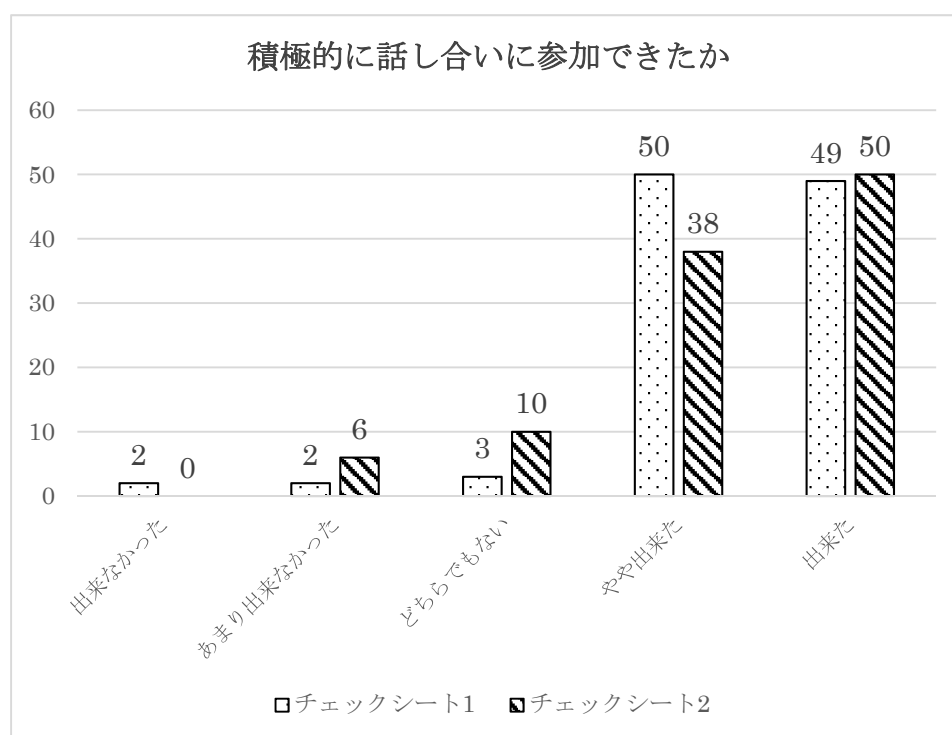


図2 積極的に話し合いに参加できたか

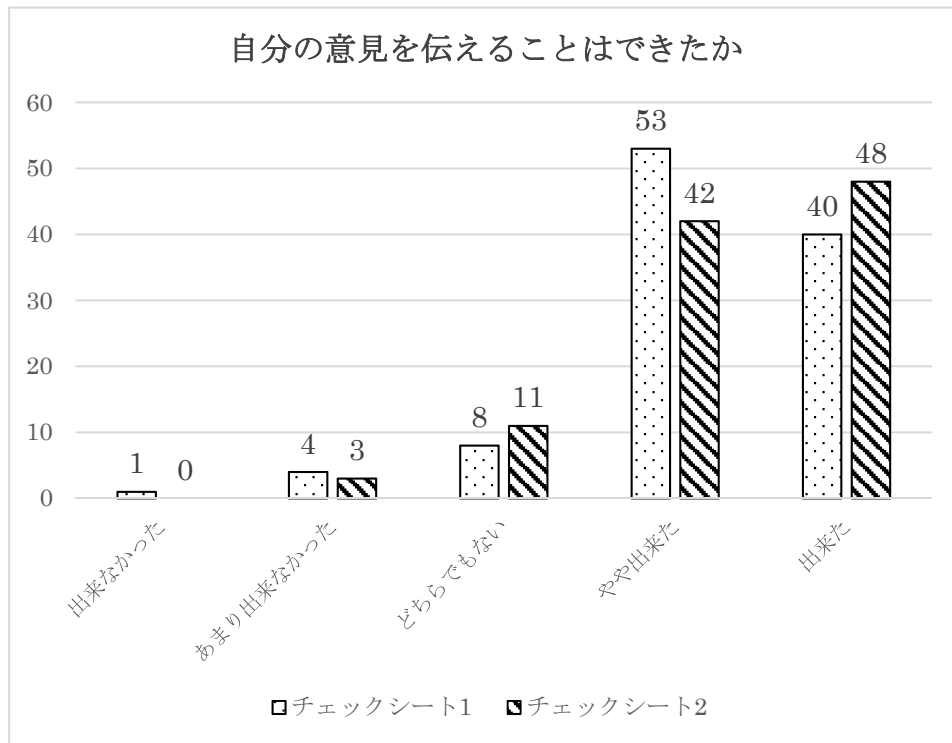


図3 自分の意見を伝えることはできたか

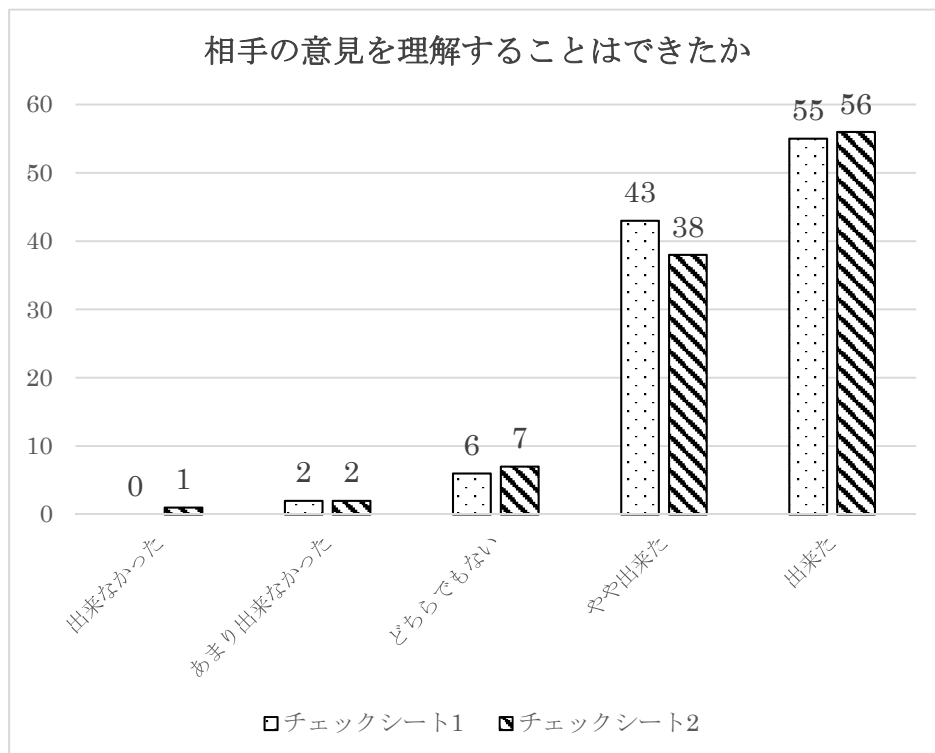


図4 相手の意見を理解することはできたか

表1 点数化された質問項目の差分の平均値

点数化された質問項目の差分の平均値		
話し合い	意見を伝える	意見を理解する
-0.15	0.02	-0.10

以下の図5～図7は、「導入セッションの中で自分が得意だと思ったところは何ですか」「導入セッションの中で自分が不得意だと思ったところは何ですか」「導入セッションの中で自分が楽しいと思ったところは何ですか」の回答である。図5から、チェックシート1では、「情報収集」「まとめる」「調査」「発言」「意見」「資料作成」などを得意な項目として回答し、チェックシート2では同じく「情報収集」「まとめる」「調査」「意見」「資料作成」などを得意な項目として回答しているが、「資料作成」「調査」以外の項目の回答数には差がみられる。また、「発言」に関してはチェックシート2での回答数がほとんどみられないことがわかる。図6から、チェックシート1では、「発表」「まとめる」「PC操作」「文章」「発言」などを不得意な項目として回答し、チェックシート2では同じく「まとめる」「発表」などを不得意な項目として回答しているが、その回答数には差がみられる。また、チェックシート1ではあまりみられなかった「資料作成」「情報収集」などの項目の回答がみられる一方で、「PC操作」「文章」「発言」などはあまりみられないことがわかる。図7からは、チェックシート1、2ともに「話し合い」の回答数が非常に多く、また「まとめる」「調査」の項目を楽しいと思った学生が多いこともわかる。一方で、チェックシート2では、「資料作成」の回答が多く、また「一体感・達成感」がチェックシート1には全くみられなかったにもかかわらず、16名の回答数がみられたことが特徴的である。

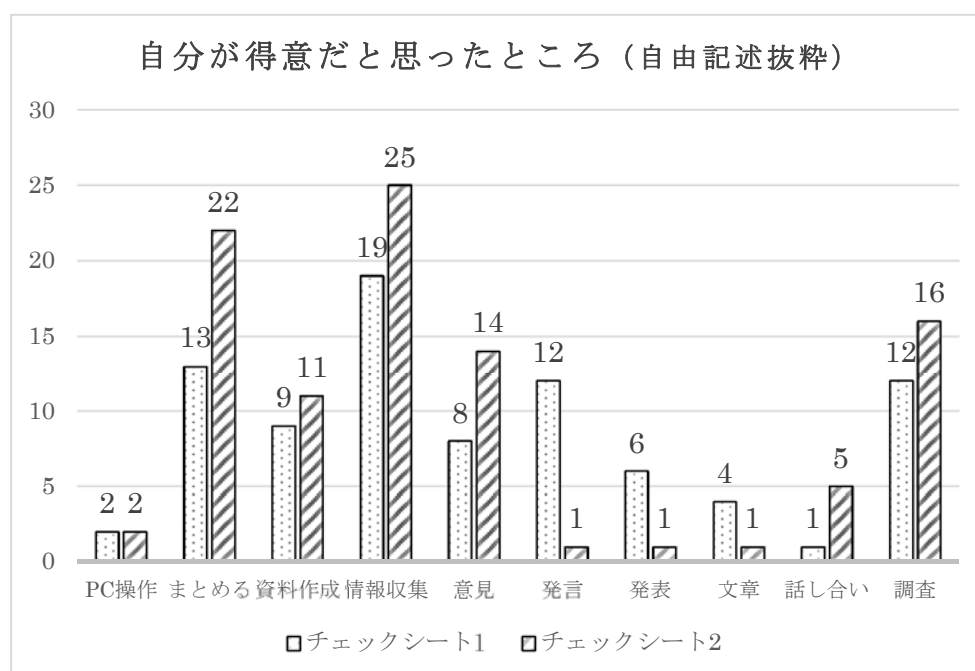


図5 自分が得意だと思ったところ

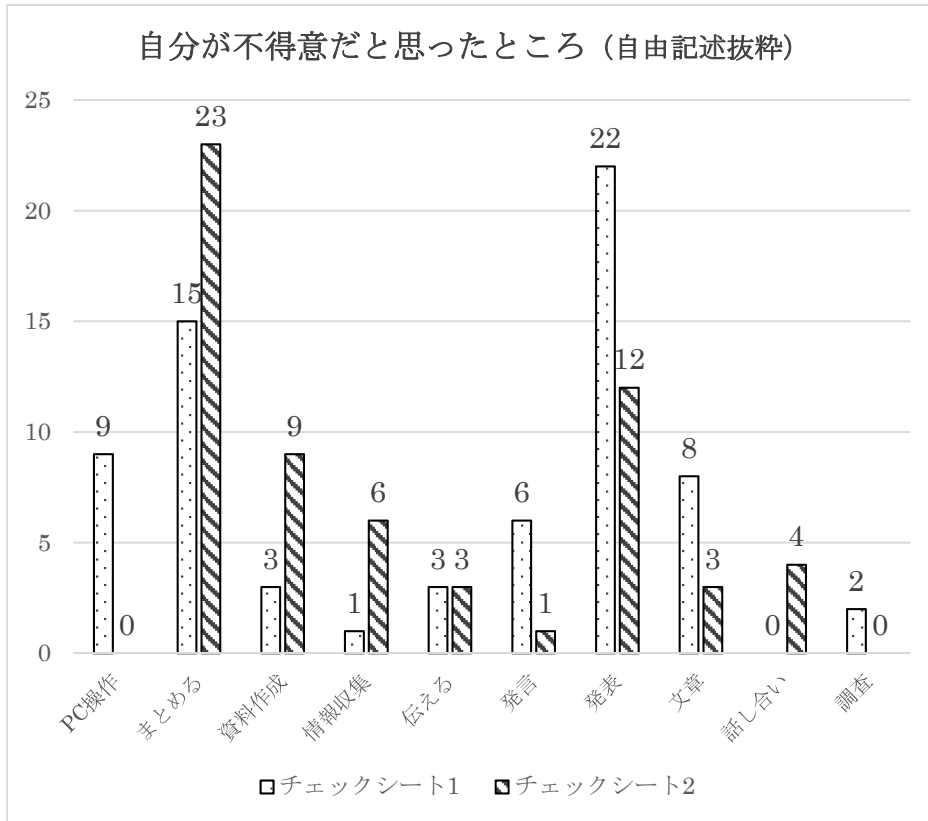


図6 自分が不得意だと思ったところ

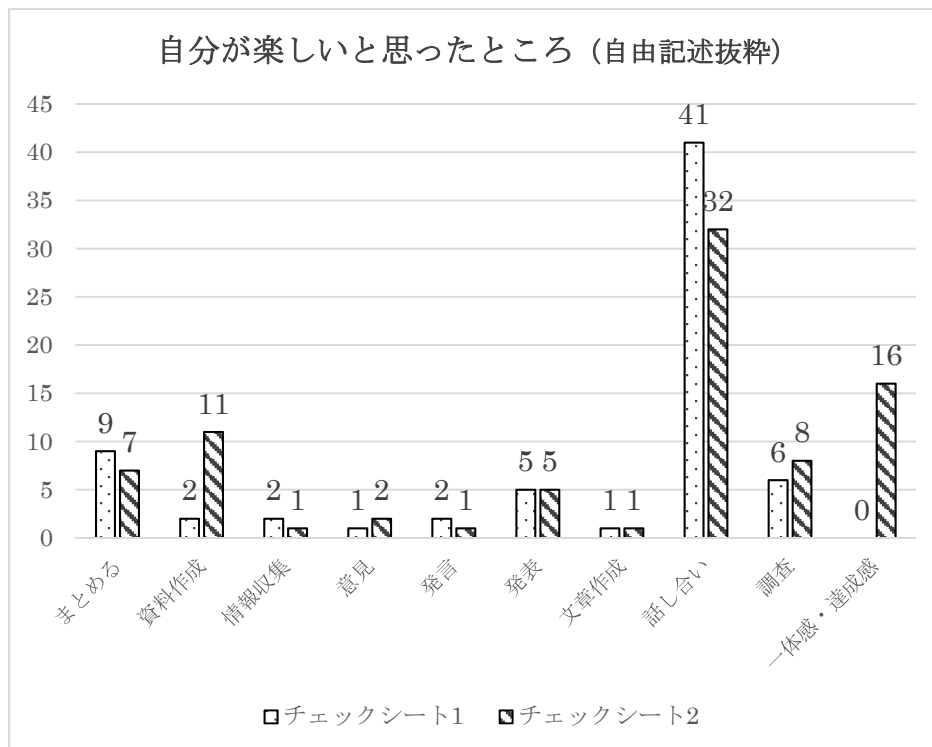


図7 自分が楽しいと思ったところ

2-2 考察

アイスブレイク時の2分間スピーチにおいて「自分の意見を伝えることができたか」という問いに対する回答では、多くの学生が自分の意見を伝えることができたという結果となった。この結果から、学生にとっては、事前に用意された原稿をもとに相手に伝えることはある程度得意であると考えられる。一方で、チェックシートを記入させる主要な目的は「学生自身の気づき」であったため、質問項目には、「どの程度自分の内容を伝えられたか」、「どの程度相手に伝わったか」など程度を測る項目は含まれていなかった。そのため、8割程度の回答者の“伝えることができた程度”を測ることはできなかった。つまり、伝えることができたと思う程度は学生によってさまざまであり、このことは、「どちらでもない」「あまりできなかった」「できなかった」をあわせて、できなかったと回答した学生が2割程度いることから推察される。次に、グループ作業を総合的に振り返って、「積極的に話し合いに参加できたか」「自分の意見を伝えることはできたか」「相手の意見を理解することはできたか」では、いずれの質問においても、さらにいずれのチェックシートにおいても「ややできた」「できた」の割合が、「どちらでもない」「あまりできなかった」「できなかった」の割合よりも大きく上回る結果となった。ここから、多くの学生は授業に積極的に参加し、意見を伝え、相手の意見を聞けると読み取ることができる。しかしながら、「積極的に話し合いに参加できたか」に関しては注意が必要である。図2をみると、チェックシート2の「どちらでもない」「あまりできなかった」の回答がチェックシート1に比べて増えており、これはチェックシート1の「ややできた」と回答した学生が回答したと考えることができる。つまり、導入セッション後の4つのセッションを通して、自分は話し合いに参加できなかったと自覚し、自己評価の基準が高まったことが考えられる。このことは、表1の「話し合い」の項目が他の項目より若干ではあるが、マイナスの差分がみられたことから考察することができる。

「導入セッションの中で自分が得意だと思ったところは何ですか」の回答（自由記述）では、「情報収集」「まとめる」「調査」「意見」「資料作成」などの項目がチェックシートにかかわらず記述されていた。その中で、「調査」「資料作成」などの項目では、チェックシートによる差はみられなかったが、「まとめる」「情報収集」「意見」などの項目では、チェックシート2の回答数が明らかに増えていることが読み取れた。この結果から、3つのセッションによる学習効果が得られ、これらの項目に興味を湧いたと考えることができる。

次に、「導入セッションの中で自分が得意だと思ったところは何ですか」の回答（自由記述）からは、「まとめる」と「発表」が特徴的であった。「まとめる」は、チェックシート2のほうが増加しており、上記の結果を考慮すると、ある学生にとっては学習効果が得られたが、一方である学生にとっては逆に学習効果が得られず、不得意に感じたものとなっていたことがわかる。これは、プログラムの問題と運用の問題の両方が考えられ、今回のチェックシートからは詳細を考察することは難しい。一方で、発表に関しては、苦手意識を持っている学生が半減する結果となった。これは、話し合いや発表の機会を多く設けた、本プログラムの構成によるものであると考察することができる。また、PC操作が不得意と考える学生が、チェックシート2では全くみられなかったが、PC操作に関しては、本プログラムには組み込まれておらず、個別の教員による学習効果、もしくは外的要因（PC操作の講義の受講や個人のスキルアップ）であるかを特定することは難しい。

また、「導入セッションの中で自分が楽しいと思ったところは何ですか」の回答（自由記述）からは、チェックシート 1、2 ともに「話し合い」の回答数が非常に多いことがわかった。学生が「話し合い」を楽しいと思う項目にあげることは、まさにアクティブ・ラーニングの意図するところであるが、チェックシート 2 では「話し合い」の項目を選択が 10 人程度減少していた。このことは上記の「積極的に話し合いに参加できたか」での考察と同様に、学生自身の自覚によって自己評価を厳しく行った結果であると考察することができる。この点を考えると、「学生の気づき」をテーマとした、本プログラムの実施方法はある程度成功したのではないだろうか。また、「一体感・達成感」を楽しいと思う項目にあげた学生が、チェックシート 1 では 0 人であったが、チェックシート 2 では 16 人となった。これはまさに本プログラムがアクティブ・ラーニングの手法として学生に評価されたものであり、同時にその実施方法も一定の成功を収めたものと考察することができる。

本節の最後に、以上において得られた結果を踏まえ、今後の初年次教育の充実について考えられる課題についてまとめる。

まず、実践プログラム作成時の問題点であるが、教員それぞれの分担によってプログラムを作成したため、いくつかの問題点が浮き彫りとなった。具体的には、実践プログラムでは「導入」と「総合」のセッションの差分を図るために、「インターネット」「新聞」「本」のセッションを間に入れた構成としたが、セッション間のつながりが円滑に行われずに、「読む、書く」のスタディ・スキルのみが分断された形で学ぶ印象を学生には与えてしまった。この点は、「インターネット」「新聞」「本」の課題内容を含めて、導入から総合へのつながりを意識した構成に変更する必要がある。

次に、運用面における反省点であるが、はじめにあげられるのは、教員間の教育格差、グループ内の作業格差である。実践プログラムの実施においては、教員格差を是正するために、詳細なマニュアルを作成した。その結果、多くの教員からは「マニュアル通りに進めれば良いので授業の進行が分かりやすかった」「教員間の教育格差がなくなったのでは」などの声が聞かれたが、一方で、「マニュアルに縛られてしまい、授業の進行に自由度がなかった」「そもそもマニュアル通りに進めなかった」「細かすぎて、逆に教員の個性がいきなかった」などの声も聞かれた。また、学生からの意見としては、多くはグループ学習の楽しさや一体感が得られたなどの声が聞かれたが、一方で「同じ授業なのに、内容が異なる」「宿題の量がことなる」「教員の誘導が多い」などの声も聞かれた。このような複数教員による同時開講の授業においては、常に教員間の教育格差が問題点としてあげられるが、著者らは、ある程度の教員格差は容認されるべきであり、教員は統一の到達目標を確認し、それぞれの教育スキルに基づいて個々の運用を心掛けるべきであると考えられる。また、グループ内の作業格差は、必要に応じてグループを再構成したり、教員を再配置したりすることによって是正されると考えられる。今後の運用においてはこれらの点を試してみたい。さらに、アンケート方法の改善も必要である。アクティブ・ラーニングなどの PBL 型の授業において常に問題とされるのは、学生の成長をどのような方法で評価するかである。本研究においては、導入セッション、及び総合セッション後のチェックシートの差分によって評価を試みたが、いくつかの課題が残った。一つは、学生自身の自己評価の高さである。例えば、「自分の意見を伝えることはできたか」「相手の意見を理解できたか」などの質問においては、多くの学生はできたと回答していたが、その程度は学生自身の主観的な

ものである。その結果、導入時点の自己評価が高い学生にとっては、差分を感じたとしても、総合セッション後にそれを表現することができなくなっていたのではないだろうか。このことは、図 2～図 4 及び表 1 からも明らかである。また、自由記述とした項目が多く、統計的な分析ができなかったことも課題点である。この点は、今回のチェックシートで得られた回答をもとに改善していきたい。

おわりに

18 歳人口の減少とともに、大学は今まさに岐路に立たされており、旧態依然とした大学教育からの大胆な転換が迫られている。さらに、2020 年から従来のセンター試験にかわって導入される「大学入試共通テスト」により、大学入試の意味もかわろうとしており、高大接続やアクティブ・ラーニングの必要性など、今後あらゆる方面からの大学教育の質の転換が要請されてくる。しかしながら、現状の大学教育においては、旧来型の教育方法を無批判に信じてやまない教員も多く、これまでにない新しい教育方法を導入することは容易ではない。また、たとえ導入できたとしても、建前だけの学修者主体になってしまっていることもある。

本稿で紹介し分析した経営学科の実践プログラムは、そのような問題状況に直面し、新たな初年次教育の在り方を模索する今日的な試みのひとつとして位置づけられる。

参考文献

- 1) 濱名 篤：初年次教育の現状と課題～“移行”問題を中心に～，中央教育審議会大学分科会大学教育部会（2006 年）
- 2) 林 俊克：アクティブ・ラーニング～フューチャーセッションでらくらく実践，吉備人出版（2016 年）
- 3) 藤本 元啓：金沢工業大学における初年次教育の展開，工学教育，57-1（2009 年）
- 3) 松下佳代・石井英真：アクティブ・ラーニングの評価，東信堂（2016 年）
- 4) 宮内 ミナミ・杉田 一真：PROG 活用による初年次教育改革，産業能率大学（2014 年）
- 5) 山田 礼子：大学の機能分化と初年次教育—新入生像をてがかりに，日本労働研究雑誌 54(12)（2012 年）
- 6) 山田 礼子：大学における初年次教育の展開—アメリカと日本，Journal of Quality Education Vol.2（2009 年）
- 7) 経済産業省「社会人基礎力に関する緊急調査」（2006 年）
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/2008chosa.pdf>
- 8) 文部科学省「平成 27 年度 文部科学白書」（2016 年）
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201601/detail/1376713.htm
- 9) 三重大学ホームページ「トピックス」（2012 年 7 月 18 日）
<http://www.mie-u.ac.jp/topics/kohoblog/2012/07/4-2.html>

付録. チェックシート1、2

チェックシート1 (第3回の授業時に配布・回収)

グループ名	学生番号	名前

・アイスブレイクの中の2分間アピールについて

- ① 自分が調べてみたいキーワード・テーマについて、グループの他のメンバーに自分の意見を伝えることができましたか？(最も当てはまるものに○をつける)

出来た やや出来た どちらでもない あまり出来なかった 出来なかった

・第1回、第2回のグループ作業を総合的に振り返って

- ① 積極的に話し合いに参加できましたか？(最も当てはまるものに○をつける)

出来た やや出来た どちらでもない あまり出来なかった 出来なかった

- ② 自分の意見を伝えることはできましたか？(最も当てはまるものに○をつける)

出来た やや出来た どちらでもない あまり出来なかった 出来なかった

- ③ 相手の意見を理解することができましたか？(最も当てはまるものに○をつける)

出来た やや出来た どちらでもない あまり出来なかった 出来なかった

・第1回の宿題について

- ① 自分の担当分野をどのように調べましたか？

(ア) インターネットを利用しましたか？(どちらかに○をつける)

A) 利用した 利用しなかった

B) 利用の際に、どのような点に注意しましたか？

(イ) 新聞を利用しましたか？(どちらかに○をつける)

A) 利用した 利用しなかった

B) 利用の際に、どのような点に注意しましたか？

(ウ) 本を利用しましたか？（どちらかに○をつける）

A) 利用した 利用しなかった

B) 利用の際に、どのような点に注意しましたか？

② どのくらい時間をかけましたか？

・「導入」のセッションの中で自分が得意だと思ったところは何ですか？

・「導入」のセッションの中で自分が不得意だと思ったところは何ですか？

・「導入」のセッションの中で自分が楽しいと思ったところは何ですか？

チェックシート 2 (第 15 回の授業時に配布・回収)

グループ名

学生番号

名前

・第 12 回、第 13 回、第 14 回のグループ作業を総合的に振り返って

④ 積極的に話し合いに参加できましたか？ (最も当てはまるものに○をつける)

出来た やや出来た どちらでもない あまり出来なかった 出来なかった

⑤ 自分の意見を伝えることはできましたか？ (最も当てはまるものに○をつける)

出来た やや出来た どちらでもない あまり出来なかった 出来なかった

⑥ 相手の意見を理解することができましたか？ (最も当てはまるものに○をつける)

出来た やや出来た どちらでもない あまり出来なかった 出来なかった

・第 12 回の宿題について

③ 自分の担当分野をどのように調べましたか？

(エ) インターネットを利用しましたか？ (どちらかに○をつける)

A) 利用した 利用しなかった

B) 利用の際に、どのような点に注意しましたか？

(オ) 新聞を利用しましたか？ (どちらかに○をつける)

A) 利用した 利用しなかった

B) 利用の際に、どのような点に注意しましたか？

(カ) 本を利用しましたか？ (どちらかに○をつける)

A) 利用した 利用しなかった

B) 利用の際に、どのような点に注意しましたか？

④ どのくらい時間をかけましたか？

・「総合」のセッションの中で自分が得意だと思ったところは何ですか？

・「総合」のセッションの中で自分が不得意だと思ったところは何ですか？

・「総合」のセッションの中で自分が楽しいと思ったところは何ですか？