大学教育目標の達成を目指す全学的初年次教育の導入

中　山　留美子
（三重大学高等教育創造開発センター）
長　濱　文　与
（三重大学高等教育創造開発センター）
中　島　　誠
（三重大学高等教育創造開発センター）
中　西　良　文
（三重大学高等教育創造開発センター・教育学部）
南　　学
（三重大学高等教育創造開発センター・教育学部）

Introduction of a First-Year-Experience Course to Achieve the University's Educational Goals

Rumiko Nakayama
(Higher Education Development Center, Mie University)
Fumiyo Nagahama
(Higher Education Development Center, Mie University)
Makoto Nakajima
(Higher Education Development Center, Mie University)
Yoshifumi Nakanishi
(Higher Education Development Center, Mie University · Faculty of Education)
Manabu Minami
(Higher Education Development Center, Mie University · Faculty of Education)

Summary

In 2009, a First-Year-Experience (FYE) course of Mie University was introduced as an endeavor to transform students into active learners by having them acquire the university's educational goals. Mie University established this program to allow the students acquire generic skills broadly categorized into four abilities: to appreciate (*kanjiru*), to analyze (*kangaeru*), to communicate, and to integrate those skills in various practical situations (*ikiru*).

The course consisted of 16 sessions. The first five sessions emphasized communication practices to enable the students to brush up their discussion skills. In the next seven workshops, the students were assigned a group project to complete. The last four sessions included presentation, evaluation of the projects, and reflection of their achievements.

The student's responses were measured by a scholastic achievement evaluation, which was administered in September. To clarify the effect of the FYE course, we compared the evaluation of students enrolled in 2008 with 2009. ANOVA revealed significant differences in the evaluations. Their expectancy to acquire the four abilities was not as low as those who did not take this course. In addition, the majority of the students felt that their communication and practical skills had improved. Among all freshman in 2009, the evaluations for students who took the FYE course showed a similar trend. This course was evaluated as successful in transforming the students into active learners.

キーワード：大学教育目標、初年次教育、統一プログラム、質保証
Keywords: the university's educational goal, first year experience, common program, quality assurance

1. はじめに

三重大学では、第1期中期目標・中期計画期間（2004～2009年度）における教育目標より『「感じる力」「考える力」「生きる力」とその基盤となる「コミュニケーション力」』という「4つの力」の育成を掲げ、この目標のもとに様々な教育活動を展開している。また、学生による「修学達成度評価」を導入することにより、この目標の到達度を学生の視点からも検証し、それに基づく教育改善の努力を行っている。

教育目標や教育改善の方向性を示し、その目標に対応した授業（教育活動）が具体的に行われ、目標や方針に基づく評価活動が行われることは、教育活動の望ましい姿といえるであろう。しかし、その評価活動に学生が関与するためには、教育目標について明確に理解しておく必要がある。2008年度までは、授業シラバス等で「4つの力」の概念自体に触れる機会は用意されていたものの、その内実や具体的な学習内容との対応については、学生個々人の理解にゆだねられており、十分な取り組みができていなかった。

「4つの力」およびその下位要素として定義される種々の力は、「学士力」（中央教育審議会、2008）や社会人基礎力（経済産業省、2006）ともよく対応しており、現代社会を生き抜くために学士課程教育において身につけることが求められる重要な能力群である。そのため、評価基準として理解するだけでなく、学生が自分自身の学習活動の目標を設定する手がかりとしても機能する可能性がある。

本学の初年次教育科目『「4つの力」スタートアップセミナー』は、このような背景のもと、学生が入学して早い段階で教育目標を理解する場として2009年度に設置されたものである。本稿では、本科目設置の背景、具体的な内容、その成果について報告する。

2. 『「4つの力」スタートアップセミナー』設置の背景

2.1 中期目標と本学の教育目標

「4つの力」は、本学の基本的目標である「幅広い教養の基盤に立った高度な専門知識や技術を有し、社会に積極的に貢献できる人材を養成する」ために定義された教育目標である。これらは第1期中期目標期間において設定され、第2期でも引き継がれる。この教育目標の設定によって、モチベーションや大学への適応、問題解決力や批判的思考力などを含む総合的な力を学士課程教育で育成していくことが明確に打ち出されている。「4つの力」はそれぞれが学士課程教育で学生が獲得すべき重要な能力群を意味しており、中央教育審議会が掲げる「学士力」とも対応する（表1）。このような、学生の達成目標ともなりうる教育目標が設定されることにより、教育目標実現のための教育活動が展開されるとともに、学生自身が教育目標をどのように認識しているかを把握した上で、教育改善に向けた取り組みを行うことが求められるようになっていた。

2.2 目標達成に向けた取り組みと修学達成度評価

本学では、教育目標実現のための教育活動として、2006年度から全学的にPBL（Problem/ Project- Based Learning）を導入している。また、それらを活性化するために、教育情報基盤システム（Moodle）を全学的に整備した。さらに、評価システムとして、修学達成度評価を開発した。

修学達成度評価は、入学時（4月）と卒業時（3月）、および、各学年の9月に実施されている。学生は、質問紙またはWeb上に用意された質問項目に対して、主にリッカート形式で回答が求められる。具体的には、「4つの力」に関しては、獲得意欲（例「感じる力」を、苦労してでも身につけたいと思いますか）と、三重大学における教育期待（例「感じる力」は、三重大学の教育を通して身につくと期待しますか）である。また、「考える力」の修学達成度を評価するためにクリティカルシンキング志向性の尺度が用意されるなど、「4つの力」それぞれの概念の一部は、心理学の尺度により補足的に測定されていることも特徴の一つである。そして、回答された修学達成度は、個人ごとに電子データで蓄積され、学生本人が参照できる。このシステムは、大学が学生の反応に基づいて柔軟に教育改善を行うことを可能とするばかりでなく、学生が自らの修学の履歴を4年間を通して適宜振り返り、新たな行動目標を立てることを容易にするものである。

以上のような、大学全体としての教育目標達成という共通目標を掲げた教育活動と教育成果測定システムの展開により、教育目標に基づく学士課程教育の基盤が構築されたといえる。しかし同時に、全学生への教育目標の周知・理

表１　三重大学「4つの力」と他概念との対応

三重大学「4つの力」		文部科学省「学士力」				梶田（1978）による目標類型
		知識・理解	統合的学習経験と創造的思考力	態度・志向性	汎用的技能	
考える力	課題探求力	○	○			知識・理解、思考、創造
	科学的推論力（論理的思考力）	○			○	
	クリティカルシンキング力	○			○	
コミュニケーション力	国語力				○	技能・技術
	実践外国語力				○	
	情報発信力				○	
	発表・討論・対話力				○	
感じる力	豊かな感性・気づき			○		興味・関心、意欲、態度
	高い倫理性			○		
	強いモチベーション			○		
	学ぶ喜び			○		
生きる力	社会人としての態度			○		
	協調性			○		
	指導力			○		
	心身の健康			○		
	問題解決力				○	
	専門的知識・技術				○	
	主体的学習力			○		
	実践力		○			

解という点で課題が残された。

まず、2008年度以前は、教育目標が個々の授業とどのように結びつくのかについては、シラバスなどに示すにとどまっていた。したがって、具体的にどのような能力やスキルと対応するのかということについては、学生の自己理解・判断にゆだねられていた。

また、全学的な教育改革や教育環境の整備により、教育目標の理解促進やその育成が進むことが期待されたが、中西・南（2009）による修学達成度評価の経年的分析によると、2006年度入学生の「4つの力」獲得意欲や「4つの力」教育への期待が入学時から3年次にかけて低下するという結果が確認された。こうした傾向は、2007年度入学生においても同様に確認されている。この背景には、学生の目標と教育目標の不一致や、教員個々人がもつ教育目標と全学教育目標との不一致、教育目標の意味・意義に対する認識の不足による動機づけの低下など、さまざまな原因があると考えられる。いずれにしても、学生と教員が教育目標について理解・議論する機会が不足していたために、教育改善に向けたPDCAサイクルが十分に機能していない状況であったと言えるだろう。

3. 初年次教育科目『「4つの力」スタートアップセミナー』について

3.1　目的と特徴

全学教育目標を周知するための取り組みとして、2009年度に初年次教育科目『「4つの力」スタートアップセミナー』を開講した。グループ活動を基盤とした授業を通して、教育目標である「4つの力」の内容を体験的に理解し、その素養（関連する知識やスキル）を習得することを目的とした。

そもそも初年次教育とは、「高校（と他大学）からの円滑な移行を図り、学習及び人格的な成長に向けて大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、おもに大学新入生を対象に総合的につくられた教育プログラム」と定義されている（川嶋、2006）。ここから、初年次教育プログラムは、大学への円滑な移行に関して、学習面のみならず、生活面や人格面を含めた総合的な支援を可能とするプログラムとなっている必要があると言える。また、初年

次教育は4年間にわたる学士課程教育の基盤に位置付けられるため、新入生が修学年限全体を通しての学習成果を見据えられ、「学士力」、「ジェネリックスキル」（吉原、2007）として示されるような、学士課程教育に求められる一般的内容についても凝縮して体験できる教育プログラムとする必要もある（小島、2009）。グループ活動による大学適応の支援や、さまざまスキルの獲得を内容として含む『「4つの力」スタートアップセミナー』は、一般的な初年次教育が目指す内容ともうまく対応していると言えるだろう。

授業の基本デザインの策定は、高等教育創造開発センターの教員および協力の教員が中心におこなった。これらの教員は本授業の趣旨を理解し、内容に関する見識を持った者であり、学内で推進した研究プロジェクトのメンバーも参加した。基本デザインに基づき、3名の専属教員がより具体的で詳細な授業案を作成した。作成した授業案は、これらの教員での検討会や、1、2年生の有志を対象とした模擬授業を経て適宜修正され、各回の授業が実施された。さらに、各回の授業を初めて実施したクラスでの状況・様子をもとに、授業案に若干の修正を加え、それらを最終の授業案として確定した。

授業の実施については、専属教員が一貫して授業を実施することで全学統一という意味での教育の質が保証されると判断し、3名の専属教員がほぼ全てのコマを担当する形態をとった。なお、全28クラスのうち1クラスを、専属教員を除く教員らによるオムニバス授業として開講し（専属教員は授業の見学・支援者として参加）、その後の授業進行や次年度に向けての検討クラスに設定した。しかし、この1クラスに限らず、すべてのクラスを常時参観可能にした。

3.2　授業のデザイン

本授業は前期15回、後期1回のスケジュールとした。前期15回は、「4つの力」の具体的な内容や意義について学び、関連する知識やスキルを育むためのグループディスカッションと講義、および学生主体のプロジェクト活動（第5回以降）により構成した。また、後期の1回は、学生が前期に蓄積した学習ポートフォリオの返却と授業全体の振り返り、授業終了後の学生生活における目標の設定をおこなう目的で設定した。授業の構成順は、授業内でのプロジェクト活動が効果的に展開するよう意図して決定した。

全16回の授業テーマと概要を表2に示す。第1回は、教育目標である「4つの力」についての説明に始まり、授業の目的や内容、評価の方法、必要とされる態度等について説明をおこなった。そして、グループ活動への準備として、グループでの自己紹介活動をおこなった。第2回から第4回では、さらにグループ活動に必要な側面として、「4つの力」のうち特に「コミュニケーション力」を扱い、これを構成する「発表・討論・対話力」や「情報発信力」についての理解の促進を目指した。また、これらの回を通して、ディスカッションや第5回からのプロジェクトを効果的に進めるための基本的な知識やスキル、態度を獲得するとともに、グループ内の関係づくりが進むよう工夫をおこなった。第5回から第12回（第6回以外）はプロジェクトの遂行に関わる知識や能力（特に「考える力」「感じる力」）の獲得を目指しており、テーマ設定の方法から、情報探索の方法とマナー、情報の吟味、レポートの組み立てやプレゼンテーションの方法などを扱う授業を展開した。ただし、第6回は、再度、「学士力」「社会人基礎力」と関連づけながら「4つの力」の理解を深めるとともに、「4つの力」に関わる自分自身の力や2か月ほどの学生生活（態度）を振り返り、今後の具体的な課題や目標の設定を行う回とした。第13回から最終回は、これまでの学びの集大成として特に「生きる力」を扱い、プロジェクトの発表、プロジェクト活動や授業全体を振り返るという活動をおこなった。

第5回から開始したプロジェクト活動は、「三重大学の魅力を高校生に紹介する」ことを大テーマとした。その目的は、自校の教育や環境を知り興味をもつことや、大学のシステムや施設、機能などを知って早く大学生活に適応することであった。このテーマやプロジェクト活動に関する概要は、第1回授業時に説明した。

毎回の授業は、主に、目標・流れの確認、グループ活動（前回課題の共有）、講義、グループ活動、まとめ・課題や次週の予告、の5つの要素で構成されていた。なお、プロジェクト活動が始まる第5回以降の授業では、グループ活動の部分が主にプロジェクト活動に充てられた。

学生同士のグループ活動を多用した構成としたため、それらを活発化することが重要となる。そこで、協同学習の理論や技法（Johnson, Johnson & Smith, 1991; Kagan, 1994）を参考にした授業構成・授業展開をおこなった。例え

表２　各回授業のテーマ・内容と「4つの力」との対応

回数・テーマ	内容	特に関連する力
第1回 導入―大学の学びへの招待	教育目標である「4つの力」について説明を行い、授業の概要や評価方法等について説明する。グループづくり（自己紹介）の活動を行う。	「4つの力」への導入
第2回 グループ活動を活発にするルールづくり	グループ活動を活性化し、やる気を持続させる方法について議論する。ブレインストーミング等グループ活動をよりよいものにするための知識について説明する。	感じる力： 強いモチベーション
第3回 聴く方法、情報のまとめ方	ノートの取り方について議論し、ノートを取る意味について考える。様々な聴き方を体験し、能動的に情報を受け取る姿勢を学ぶ。	生きる力： 主体的学習力
第4回 意見を述べる方法	2つの具体的場面において、どのように意見を伝えるべきか議論する。アサーション（自己主張）についての知識を学ぶ。	コミュニケーション力： 情報発信力
第5回 テーマ設定の仕方	クラス全体で出し合った意見をもとに、テーマを設定する方法について学ぶ。KJ法などの知識を学ぶ。各グループでのプロジェクト開始。	考える力： 課題探求力
第6回 大学での学び	学士力、社会的基礎力、単位制度、FDなどをキーワードに、大学での学びについて改めて考え、自分が今後獲得すべき能力について目標設定を行う。	「4つの力」の意義の再確認
第7回 ものの見方・感じ方	それぞれの感性で持ち寄った課題をもとに、感性について学び、自分の専門やプロジェクト遂行において必要となる感性について考える。	感じる力： 豊かな感性
第8回 情報の検索	図書館ツアーに参加し、図書館資料利用に関わる知識とスキルを学ぶ。	生きる力： 主体的学習力
第9回 情報を読み解く（1）	資料を読み、内容について議論する。クリティカルシンキングや、Web上の情報利用についての知識について学ぶ。	考える力： クリティカルシンキング力
第10回 情報を読み解く（2）	2つの新聞記事を比較検討し、人に関する情報の利用について考える。対人認知で陥りやすい認知の癖について学ぶ。	考える力： クリティカルシンキング力
第11回 レポートの書き方	レポートと感想文の違いについて議論し、アカデミックライティングの構造や特質について学ぶ。	考える力： 科学的推論力（論理的思考力）
第12回 発表の方法	プレゼンテーション技術について学び、プロジェクト発表の準備を行う。	コミュニケーション力： 発表・討論・対話力
第13回 プロジェクト発表と評価（1）	プロジェクト活動の集大成として、プレゼンテーションを行う。アサーションスキルについて復習し、他者を評価する際のマナーについて学び、ピア・レビューを実践する。	4つの力すべて
第14回 プロジェクト発表と評価（2）	第13回と同じ	4つの力すべて
第15回 プロジェクトのふり返り	自己評価・他者評価を活かし、プロジェクトの反省と今後の目標設定を行う。	4つの力すべて
第16回 授業全体の振り返りと今後への展開	15回の授業の内容と目的について解説し、授業全体の振り返りを行う。授業評価と修学達成評価のフィードバックを行い、その意味について理解を促す。	4つの力すべて

ば、授業の最初に、毎回の授業におけるテーマや到達目標、90分の流れを学生に周知することを徹底したが、これは、協同学習における課題明示の重要性（杉江、2004）を意図して組み込んだ。同様に、それぞれのグループ活動を行う際も、その活動の目的や手順を明確に指示した。それによってそれぞれの活動の目的を学生が理解し、すぐに活動に取りかかることが可能となった。また、グループ活動でまとめられた意見を、適宜、クラス全体で共有するという活動もおこなった。その際も、きちんと各自が意見を準備してからグループで共有することや、グループで共有する際に全員が平等に発言することを保証するため、シンク＝ペア＝シェアという技法（Barkley, Cross & Major, 2003; Jacobs, Power & Inn, 2002）を活用した。教員による講義部分は、学生同士の議論を受けたまとめや補足的な情報の

提供を行うものとして位置づけた。このように、学生同士の活動を中心に据え、それを活発化させることで、単なる「4つの力」の周知や理解にとどまるのではなく、「4つの力」を具体的に実践する方法を学生自身が体得できるよう構成した。

また、毎回の授業後に、その授業に関連する「4つの力」の下位要素を示したワークシートを用いて、グループ活動の振り返り（グループ・リフレクション）を行なうことをグループの課題とした。この活動は、自分たちの取り組みを「4つの力」に基づいて振り返ることで、「4つの力」のさらなる理解や、グループ活動を向上させるための気づきを得ることを目的として導入した。この活動を行なうために、学生は授業外の時間にグループで集まることが求められた。このことは、「授業外にグループメンバーと予定を合わせて集まり活動する」ことに対する意識や力を育成することにも繋がり、その後の専門教育やPBLにスムーズに移行することも意図していた。

4.『「4つの力」スタートアップセミナー』導入の成果

4.1 概観

① 導入の状況

本科目導入初年度にあたる2009年度には、全5学部のうち3学部において必修化となった。必修化されなかった学部においては、選択科目として開講された[1)]。

② 学生の到達度

毎回の授業の中で、各授業内容が教育目標のどの部分に関連するのかを説明し、毎回の活動後にその授業で扱った力を中心とした振り返り（グループ・リフレクション）を行った結果、教育目標である「4つの力」やそこに含まれる具体的な能力についての理解が深まったと考えられる。第15回の授業において、教育目標の再生（書き出し）課題を行ったところ、ほとんどすべての学生が「考える力」「感じる力」「生きる力」「コミュニケーション力」という4側面を再生でき、多くの学生がその具体的な意味内容を捉えられるようになっていた。口頭での説明を行うにとどまらず、関連する内容を実践し、実践内容を振り返ったことが、教育目標が扱う具体的行動のイメージについての理解の深化を特に助けていたことが推察される。

履修者1,026名のうち1,013名が単位を取得し（取得率98.7%）、基本的に出席していた学生はほぼ全員が単位を取得できたと言える。なお、単位取得ができなかった学生には、翌年度に再履修クラスを開講し、再履修クラスは、授業内容に関してレポートの執筆を行う授業とした。

授業を通したプロジェクト活動では、250のグループ全てが5分間のプレゼンテーションを成し遂げた。プロジェクトにおける各グループのテーマとしては、大学の中で学生活動なども盛んに行なわれている「環境活動」や、日々の生活に密接な食事に関するテーマ（「学食」など）、大学に近接している「海」などを取り上げたものが多かった（中川、2010）。

授業後のアンケートで第5回からプロジェクト活動が組み込まれたことに対する感想を尋ねたところ、「授業時間外での主体的な活動が多く求められ、大変であった」という意見が寄せられたが、プロジェクトの存在が、グループの親密化や授業に対する主体的な取り組み姿勢の獲得に役立ったという意見も多く寄せられた。

③ 教職員への影響

授業科目設置の際には、高等教育創造開発センターに関わる、多様な専門分野を持つ教員が意見を寄せ合い、授業内容についての合意を得るという過程があった。また、全クラスを参観可能とし広く教職員の見学を受け入れたことや、他学部・学科の要請に応じて授業内容やプログラム導入の成果に関する報告活動、学生の特徴についての情報交換を行なったりしたことで、教育目標の遂行・達成に係る具体的な教育についての学部を超えた議論が生まれた。これらは、科目の設置が教員側の教育目標に係る教育への意識の高まりや、教育目標が扱う内容に対する理解の深化にもつながっていることを示唆している。このような活動は、具体的な授業を通したFD実践としても評価できるだろう。

教員に授業の存在が広く認知されたことで、各学部における教育活動にも変化が生じた。本科目の設置により、2つの学部が、学部での初年次教育の見直しを行っており、また、初年次、2年次を対象としたいくつかの授業科目では、本授業科目の内容を受けて授業内容の再構成が行われている。

また、学生のプロジェクト活動を通して、職員や学生組織、生活協同組合などの間に交流が生まれたことも本科目導入の大きな成果であった。学生の活動を通して、本科目の存在や目的、具体的内容に関する学内の認知・理解度は、導入初年度にして急速に高まったといえる。教員間、教員 - 学生間にとどまらない学内のやり取りの促進は、教育目標を中心とした全学を挙げての教育改善活動の活性化にもつながりうると考えられる。

4.2　2008 年度と 2009 年度における修学達成度評価の違いの検討

授業の導入によって、教育目標に基づく大学教育への関心や、教育目標に対する到達度の認識がどのように変化したのかということについて、修学達成度評価に含まれる 4 つの尺度を用いて、導入前年度である 2008 年度 1 年生の尺度得点との比較から検討を行った。

具体的な調査対象は、当該科目を必修科目として開講した学部の 2008 年度 1 年生 578 名と 2009 年度 1 年生 783 名、計 1,361 名であった。調査は、2008 年度、2009 年度とも春・秋の 2 回行い、春調査はアンケート用紙配布により 4 月に、秋調査はインターネットを通した Web アンケートシステムにより 8 ～ 9 月に実施した。

まず、教育目標到達への意欲として、教育目標として掲げられている「4 つの力」をそれぞれどの程度獲得したいかを尋ねる 4 項目（以下、獲得意欲：例「考える力」を苦労してでも身につけたいと思いますか、5 件法）を実施した。教育目標の内容と意義の理解が進むほど、これらの項目に対する得点は向上するものと考えられた。得られた回答に対して時期×年度による 2 要因混合計画の分散分析を行ったところ、時期、年度の有意な主効果が見られた。しかし、交互作用は示されず、獲得意欲の変化に年度差がないことが示された。

大学教育を通して「4 つの力」を学ぶことがどれくらい期待できるかを尋ねる 4 項目（以下、教育期待：例「考える力」は三重大学の教育を通して身につくと期待しますか、5 件法）については、時期の主効果とともに、有意な時期と年度の交互作用が示された。交互作用についての単純主効果検定を行ったところ、春時点では差が見られないが、秋時点に年度による差があることが示された（$F_{(1/1359)}=9.60, p<.01$）。時期の主効果は春から秋にかけて教育期待が低下することを示唆しているが、この傾向は、大学での学習意欲や授業への取り組み等に関する調査研究（松島・尾崎、2008: 2009；杉谷、2009 など）の動向と同様の方向性を示している。しかし、2009 年度では 2008 度に比べて低下傾向が小さいことが示され、本プログラムを含めた取り組みが教育期待の低下を抑制することが示唆された。

また、ほかの力の基盤として位置づけられており、「4 つの力」の 1 要素でもあるコミュニケーション力についても、コミュニケーションへの自信を問う 3 項目（以下、コミュニケーション自信：例「ディスカッションをすることに対してどのくらい自信がありますか」、5 件法）の回答から分析を行った。その結果、時期、年度の主効果とともに、時期と年度の交互作用が示された。交互作用について単純主効果検定を行ったところ、春時点では差が見られないが、秋時点に年度による差があることが示された（$F_{(1/1359)}=11.96, p<.001$）。ここから、年度に関わらず春から秋にかけて上昇する傾向がみられるが、その傾向は 2008 年度より 2009 年度の方が大きいことが示唆された。

さらに、高校から大学への移行期において重視され、初年次教育の重要なテーマの 1 つとしても扱われる「学びの移行（転換）」に関して、大学の学びに興味を持てるか、価値を感じるかという観点から検討を行った（「学習動機づけ」に関わる項目群のうち、学習への興味・価値に関する 12 項目を実施、以下「学習動機づけ：興味・価値」と示す。例「大学で学ぶ内容を習得することは将来のためになる」、「大学での学習が誰かの役に立つと思う」、5 件法）。その結果、時期の主効果と時期×年度の交互作用が示された。交互作用について単純主効果検定を行ったところ、春時点では 2008 年度の得点が高いが、秋時点には差が見られないことが明らかになった（$F_{(1/1359)}=4.85, p<.05$）。

各尺度の記述統計量と分散分析結果を表 3 に示し、交互作用が有意であった 3 変数については、各年度・各時期の得点をプロットして図示した（図 1）。以上の結果からは、獲得意欲、教育期待、学習動機づけ：興味・価値については、年度に関わらず入学時点から秋にかけて低下する傾向（図 1（1）、（3））、コミュニケーション自信については春から秋にかけて上昇するという傾向がみられる（図 1（2））。しかし、両年度の得点変化を比較してみると、2009 年度 1 年生において、教育目標に掲げられる能力獲得への意欲、大学教育への期待の低下というネガティブな変化については 2008 年度学生よりも抑制されており、コミュニケーションに対する自信の高揚というポジティブな変化については 2008 年度学生よりも促進されるという、概して好ましい結果が示されていた。学習動機づけ：興味・価値については、初期値において 2008 年度の方が高く、同程度の値に落ち込むという消極的な結果ではあったが、他の変数と

表 3　修学達成度評価各観点の記述統計量および分散分析結果

	春		秋		主効果（F）		交互作用（F）
	2008	2009	2008	2009	時期	年度	時期×年度
獲得意欲	4.21 (.61)	4.08 (.67)	4.08 (.66)	3.99 (.69)	29.01***	13.24***	.96
教育期待	3.72 (.66)	3.65 (.69)	3.36 (.74)	3.48 (.76)	145.65***	.71	21.12***
コミュニケーション自信	2.54 (.84)	2.61 (.82)	2.73 (.86)	2.90 (.86)	142.76***	7.97**	5.02*
学習動機づけ：興味・価値	3.95 (.56)	3.88 (.58)	3.63 (.64)	3.69 (.61)	259.91***	.06	15.18***

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05

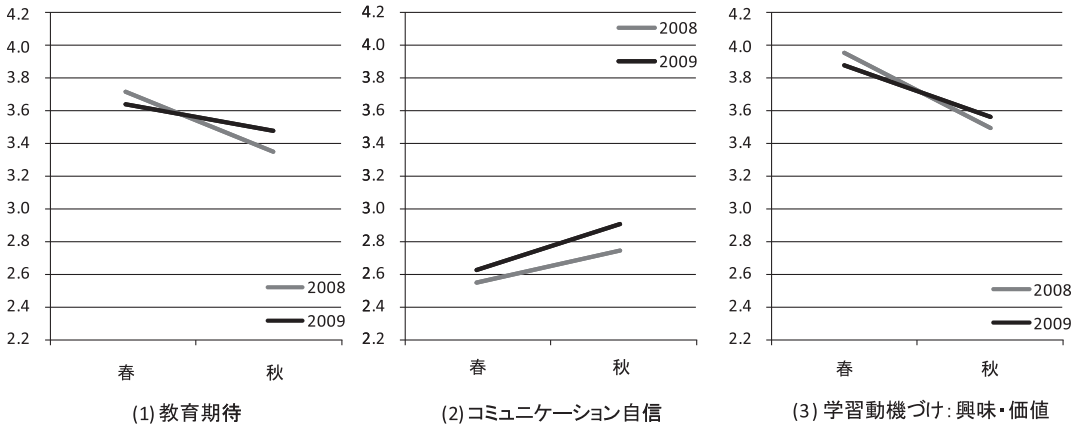

図 1　2008 年度・2009 年度の修学達成度評価における得点変化の比較

同様、低下の度合いが 2008 年度よりも低いことが示唆される結果であると言えるだろう。

4.3　2009 年度修学達成度評価における受講生と非受講生の比較

次に、2009 年度における本授業の受講生と非受講生に焦点を当て、修学達成度評価の分析結果から成果を検討した。分析の対象は、2009 年度に本科目を選択科目として導入した学部の 1 年生 253 名であった。そのうち本科目の受講者は 112 名、非受講者は 141 名であった。

分析にあたっては、(2) と同様に、獲得意欲、教育期待、コミュニケーション自信、学習動機づけ：興味・価値を対象とした。

各尺度について、受講の有無×調査時期の混合計画 2 要因分散分析を行った。記述統計量と分散分析結果を表 4 に示す。その結果、獲得意欲では、時期の主効果として、春から秋にかけて意欲が低下することが確認された（$F_{(1/241)}$=20.95, p<.001）。受講の主効果も確認され、受講者の獲得意欲が高いことが確認された（$F_{(1/241)}$=4.56, p<.05）。さらに、交互作用が見られ、春時点では受講の有無で差が見られないのに対し、秋時点では受講者の獲得意欲が非受講者よりも有意に高かった（$F_{(1/241)}$=4.59, p<.05; 図 2（1））。教育期待では、時期の主効果のみが見られ、春から秋にかけて低下していた（$F_{(1/241)}$=46.39, p<.001）。これらのことから、本プログラムが教育目標における意義の理解に寄与している可能性が示唆される。

コミュニケーション自信は、時期の主効果が見られ、春よりも秋の得点が高かった（$F_{(1/243)}$=46.73, p<.001）。ただし、平均値は 5 段階評定の 3 点を下回っており、更なる教育改善の必要性が示唆された。

学習動機づけ：興味・価値では、時期の主効果として春から秋にかけて得点の低下が見られた（$F_{(1/237)}$=55.99, p<.001）。また、交互作用として、春では受講の有無で得点に差がない一方で、秋では非受講生の方が受講生よりも

表 4　2009 年度における修学達成度評価各観点の記述統計量および分散分析結果

	春		秋		主効果（F）		交互作用（F）
	受講	非受講	受講	非受講	時期	受講の有無	時期×受講の有無
獲得意欲	4.22 (0.52)	4.17 (0.56)	4.11 (0.52)	3.87 (0.84)	20.95***	4.56*	4.59*
教育期待	3.81 (0.57)	3.74 (0.62)	3.54 (0.64)	3.39 (0.81)	46.39***	2.19	0.76
コミュニケーション自信	2.32 (0.63)	2.37 (0.73)	2.59 (0.71)	2.72 (0.93)	46.73***	1.08	0.46
学習動機づけ：興味・価値	3.89 (0.49)	3.94 (0.56)	3.68 (0.57)	3.58 (0.75)	55.99***	0.18	3.96*

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05

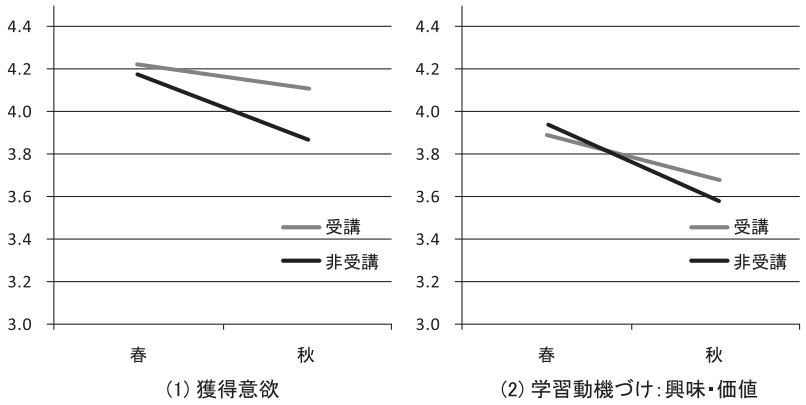

図 2　受講者・非受講者の修学達成度評価における得点変化の比較

得点が低くなっていた（$F_{(1/237)}$=3.96, p<.05; 図 2（2））。入学当初の学習動機づけが秋時点で低下する傾向が課題として浮き彫りになる一方で、学生同士の相互作用を中心とした本科目が、学習動機づけの低下に歯止めをかけるという可能性も示された。

5. 総合考察

5.1　教育目標を掲げた初年次教育の効果

初年次教育科目として教育目標を掲げた科目『「4 つの力」スタートアップセミナー』を設置したことで、「教育目標」の理解、教育目標達成に向けた「学習・教育活動」、「評価活動」、評価に基づく「学び・教育の改善」という一連のサイクル（図 3）が整備されたといえる。入学してすぐの時期に教育目標の全容を知り、その意味を理解する機会を与えられることで、教育目標を手がかりとした大学生活における目標設定が可能になり、大学教育（教養教育、専門教育）と 4 年間を通した主体的な学びがより有機的に結びつくことも期待される。

教育目標に対して具体的な教育内容が提示されることで、教員もまた、教育目標に対応した授業内容を考えられるようになったと言えるだろう。教員がより深く教育目標を理解することで、教育目標自体に関する議論が可能になることも期待される。

修学達成度評価に含まれる関連項目を検討した結果からは、本科目が、教育目標である「4 つの力」を、大学教育で身につけることができるという期待の維持に寄与することが示唆された。これは、教育目標に掲げられる「4 つの力」が、それぞれ具体的にどのような内容を示すかを理解することにより、1 つ 1 つの授業を「4 つの力」という視点から理解・評価し、受講できるようになったことの一つの表れであると捉えられる。

修学達成度評価の分析結果からは、コミュニケーションに対する自信の上昇がより促進されることも示唆された。三重大学では、『「4 つの力」スタートアップセミナー』の導入以前にも、1 年次の段階から PBL セミナーなどグルー

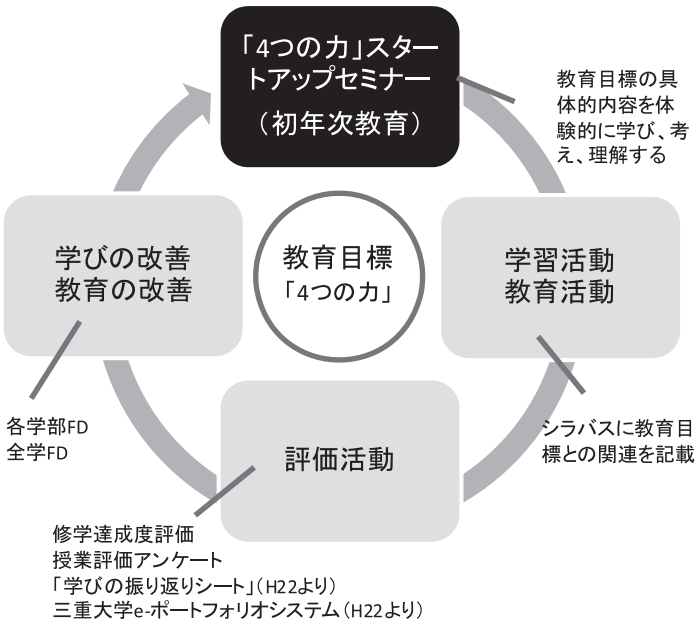

図３　教育目標を中心とした教育活動の流れ

プやペアでの活動を活用し、受講者間の関わりを通した学びを重視した科目が多く用意されていた。『「4つの力」スタートアップセミナー』では、グループ活動を行うだけでなく、「聴き方」や「自己主張法」などに関する講義を通して、コミュニケーション力が培われるように内容を構成している。本科目において基本的なスキルを学ぶことによって、他の授業においても、他者とより効果的に関わりながら学習を進められるようになった可能性がある。

5.2　今後の課題

教育目標の理解とその育成を目的とした本科目は、導入初年度から一定の成果をあげた。同時に、改善への方向性も見えてきた。

1点目が、プログラム自体の改良である。例えば、授業におけるプロジェクト活動の位置づけである。企画段階では、教育目標に関して授業で学習した内容を実践する場としてプロジェクト活動を位置づけていたが、学生が明確にその意図を理解した上で取り組めていたかどうかは懸念される。実際、授業に関する学生のコメントからも、「授業内容とプロジェクト活動が少し乖離している」のような声があった。同時に、授業者としても、各回前半の授業内容から後半のプロジェクト活動に移行する際のつなぎに苦慮した側面もあった。したがって、学生自身がそれぞれの活動の意義を理解し、主体的に授業に取り組むという観点からも、プロジェクト活動の位置づけを工夫する必要がある。

同時に、プロジェクトのテーマを見直す必要がある。プロジェクトの共通テーマは「三重大学の魅力紹介」であったが、学生の活動状況や反応から、必ずしも多くの学生に適したテーマではない可能性が示唆された。入学したばかりの初年次生にとって有意義なテーマに見直すことが必要である。

また、その回で重視した「4つの力」の要素や設定された学習目標・学習内容の到達の度合いを、毎回の授業ごとにきちんと振り返る機会を設ける必要がある。本学の教育全体として、図3のような教育サイクルが整備されたように、毎回の授業においてもそのサイクルが実施される必要がある。1年目の実践では、教育目標に関するグループでの振り返りをおこなうことを課外課題として設定していたが、個々人の振り返りに関しては学生に任せていた。学生一人ひとりに対して一定の教育成果を保証するためにも、また、目標設定から振り返りまでの一連のプロセスを体験的に理解させるためにも、授業として振り返りの機会を設けることは重要であると考える。

2点目が、全学統一プログラムでの実施に関してである。全学統一のシラバスによる初年次教育の実施は、本学の大きな特徴である。同時に、それに付随した課題もある。その1つが、専門教育へのつなぎである。学習内容や活動自体は専門性に関わらず必要とされるものであるが、それらを学ぶためのトピックや題材は、各専門に則したものであればあるほど、より学生にとって理解しやすいものとなることが考えられる。また、学生によって、授業に対する

要求水準は多様である。内容を統一した授業がそれらにどのように対応できるか、今後、さらに検討していくことが求められる。

5.3　2年目の実践

1年目の実践で得られた改善点を参考に、2年目の実践（2010年度）では、プログラムの改良をおこなった。例えば、教育目標に関する学びとプロジェクト活動とのつながりをより明確に理解できるような授業プログラムに組み直した。各回の内容は、グループによるプロジェクト活動の進行に対応させて教育目標を説明し、関連した意識や知識、スキルを学ぶ内容とした。これにより、授業で学んだ内容やグループで議論した内容をそのままプロジェクト活動に活かせるようにした。同時に、学習を円滑にすすめるためのツールとして、授業資料やワークシート等も充実させた。また、プロジェクトの大テーマも「大学生活を送る上で知りたいこと・知っておくと有意義だと思うことを明らかにする」とし、初年次学生の興味・関心に即したものにした。さらに、各授業における振り返りの機会を保証するために、ワークシートを用いた振り返りを導入した。全学統一プログラムでの実施に関しても、その良さを活かしつつ、様々な専門性や要求水準をもった学生に対応する方法として、自己学習のための様々な情報を提供するようにした。

2年目の実践の成果検証はこれからであるが、1年目よりも、学生が教育目標に関連した諸活動に取り組み続ける授業を展開できた。今後の教育活動改善に向け、成果検証を引き続き行っていく。

註

1）　本科目導入2年目となる2010年度には、4学部が必修となっている。

引用文献

Barkley, E. F., Cross, K. P. & Major, C. H. 2005 *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for Collage Faculty*. San Francesco: Jossey-Bass.（安永悟監訳　2009 『協同学習の技法：大学教育の手引き』ナカニシヤ出版.）

中央教育審議会　2008 『学士課程教育の構築に向けて』（答申）文部科学省　http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm.

Jacobs, G. M., Power, M.A. & Inn, L. W. 2002 *The Teacher's Sourebook for Cooperative Learning: Practical Techniques, Basic Principles, and Frequently Asked Questions.* Corwin Press, Inc.（関田一彦監訳　2005 『先生のためのアイディアブック：協同学習の基本原則とテクニック』日本協同教育学会.）

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. 1991 *Active Learning: Increasing college faculty instructional productivity.* ASHE-ERIC Higher Education Report, No.4. Washington, DC: School of Education and Human Development, The George Washington University.

Kagan, S. 1994 *Cooperative learning.* San Clemente, CA: Kagan Publications.

川嶋太津夫　2006 「初年次教育の意味と意義」 濱名篤・川嶋太津夫（編著）『初年次教育―歴史・理論・実践と世界の動向』丸善、1–12頁.

経済産業省　2006 「社会人基礎力に関する研究会」（中間取りまとめ）http://www.meti.go.jp/press/20060208001/shakaijinkisoryoku-honbun-set.pdf

松島るみ・尾崎仁美　2008 「学習意欲・授業選択態度・大学適応感の変遷について」『日本教育心理学会第50回総会発表論文集』474頁.

松島るみ・尾崎仁美　2009 「大学生における学習意欲の変化を規定する要因：横断的・縦断的方法による検討」『日本教育心理学会第51回総会発表論文集』160頁.

小島佐恵子　2009 「北里大学における初年次教育の組織的実践に向けた検討」『北里大学一般教育紀要』14号、71–86頁.

中川正　2010 「新入生が表現した「三重大学の魅力」：2009年度「4つの力」スタートアップセミナー プロジェク

トの分析より」『大学教育研究―三重大学授業研究交流誌―』第 18 号、13–19 頁.
中西良文・南学　2009 「大学教育を通した大学教育目標への学生の認識の変化」『第 16 回大学教育研究フォーラム発表論文集』128–129 頁.
杉江修治　2004 「学生の参加を促す多人数授業」杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ（編著）『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部、15–29 頁.
杉谷祐美子　2009 「大学生の学習状況」木村治生（編）『大学生の学習・生活実態調査報告書』ベネッセコーポレーション、80–99 頁.
吉原惠子　2007 「大学教育とジェネリックスキルの獲得：ジェネリックスキルをめぐる各国の動向と課題」『兵庫大学論集』12 号、163–178 頁.