

大学教育開発・支援センター主催 全学共通カリキュラム運営センター共催

シンポジウム筆録

## 「立教大学における導入教育の意味と必要性」

日 時：2004年11月24日（水）18時30分～20時30分

場 所：太刀川記念館3階多目的ホール

〈基 調 講 演〉

「日本における一年次教育の構造と同志社における事例」

山田 礼子 氏 同志社大学文学部教授  
同志社大学教育開発センター副所長

〈司 会〉

大野 久 氏 学校・社会教育講座教授  
大学教育開発・支援センター副センター長

### I はじめに

大野（司会） それでは、大学教育開発・支援センター主催、全学共通カリキュラム運営センター共催のシンポジウム「立教大学における導入教育の意味と必要性」を始めさせていただきますと思います。

司会を務めさせていただきます、副センター長の 大野 です。よろしくお願いいたします。

最初にセンター長の 檜枝 光太郎 先生から、ご挨拶をお願いしたいと思います。

【センター長挨拶】

立教大学教育開発・支援センター長  
檜枝 光太郎

檜枝 檜枝でございます。

6時半からの会にお集まりくださりまして、ありがとうございました。

本日は、導入教育という視点で、立教大学の教育を見直してみようということです。

導入教育は、実態としてはいろいろな試みが各学部でされていますが、導入教育という、ひとつのまとまったコンセプトで見直してみることで、大学教育を新しい視点で見直すことができ、立教大学の教育が、よりよくなっていくのではないかという思いを込めて、大学教育開発・支援センターのひとつの大切な柱として、当面、導入教育に取り組んでいきたいと思っています。

私は3月まで、キャリアセンターで

部長を務めておりました。これは要するに、大学の入口と出口ですよ。高校から大学に入ってくるのを、いかにうまく接続するかが導入教育であり、今度は、その成果をもって社会に出て活躍していくところが、キャリアセンターが就職支援する「キャリア」という視点です。その両方で大学教育を見直すことが、これから大切になってくるのではないかと考えています。

是非、本日のお話を各学部あるいは各職場にもち帰って、立教大学の教育をよりよくすることに少しでも役に立てればと思っています。どうぞ、よろしくお願いいたします。

大野 それでは今回、ご講演をお願いしております山田礼子先生を簡単にご紹介したいと思います。

山田先生は現在、同志社大学文学部教授でいらっしゃりまして、ご経歴は、同志社大学文学部社会学科、社会学専攻をご卒業後、カリフォルニア大学ロサンゼルス校博士課程に進まれて、Ph.D.を取得しておられます。専門分野としては、高等教育、継続教育などをご専門にされています。

ご著書としまして、「プロフェSSIONALスクール—アメリカの専門職養成」を（玉川大学出版部）単著で出されておられます。また、「アメリカの単位互換制度の現状」など、大学評価機関・学位授与機構の研究にご執筆されています。

最近の研究とされましては、「大学のユニバーサル化に対応したアメリカの高等教育機関における導入教育の基礎的研究」など、科研費の研究をされていらっしゃると思います。

我が国におけるこの分野の第一人者ということで、本日は、我が国の導入教育の実態と同志社大学の試みについて、ご講演いただきたいと思います。

それでは山田先生、よろしく願います。

## Ⅱ 基調講演

「日本における一年次教育の構造と同志社における事例」

山田 ただいまご紹介いただきました、同志社大学の山田でございます。本日は遅い時間に私の話をお聴きくださいまして、どうもありがとうございます。このような大学教育開発・支援センター主催のシンポジウムにお招きいただきまして、大変嬉しく思っております。

立教大学は、私どもの同志社大学と同じようなクリスチャンの大学で、キャンパスにお伺いして、雰囲気も非常に似ていると思えました。同時に、今日の私の話のなかでも出てくるように、学生文化や、在籍学生たちの質の部分も、大変似たようなところがあると感じています。

そのあたりも含めて、日本における

導入教育の問題を考えながら、導入教育を実施していく上で何が必要であり何が必要でないのかも含めて、お話しさせていただければと思います。

同志社大学の教育開発センターがこの4月に設置され、そこで何をしていくべきなのかということで、いま私どもが大変苦勞していること、教育開発センターとは違いますが、学生支援センターが2年前に設置され、こことタイアップして一体何ができるか、何をしようとしているかということも、お話しさせていただきたいと思います。

今日のスライドは53枚と多くなってしまいましたので、到底、時間内では全部を説明することはできません。後半部分の学生支援センターの個々の活動は、簡単にしかお話しできないかと思いますが、どうかご容赦いただければと思います。

#### 【スライド2】

なぜ導入教育が必要になってきているかということですが、これは先生方がご存じのように、次のような背景があると思います。

2番目の「教員の持つ「教員文化」と近年の『学生文化』との大きな隔絶」に関しては、私どもより上の世代、私くらいの世代が築いてきた当時の学生文化と、いまの学生文化が、だいぶ異なっていることが前提にあると考えられます。

教員の側に、自分たちが学生であっ

た頃の学生文化を頭に置きながら学生に接しているために、そのあいだの齟齬が生まれつつあるのではないかという感じがあります。

最後の「学びの変化、大学が教育の場」については、文部科学省の政策として近年明示されているように、研究だけではなくて、日本の大学そのものへの要請として、教育が重要になってきているということです。

では、なぜそのようなことが求められるようになってきたかということです。

#### 【スライド3】

これは、京都大学の江原武一先生が、アメリカのカーネギー財団との共同研究で、13カ国の大学の教員たちに関する意識調査を実施されました。

だいたいどのようなタイプに大学の教授が分かれるか。ラテンタイプ、アングロ・アメリカンタイプ、ドイツタイプと、それぞれこのような特徴があります。そのなかで日本は、次にパネルをお見せしますが、3番目のドイツタイプ。研究を最も重視しているという研究指向型に分類されることがわかっています。

#### 【スライド4】

ここに掲げていますように、それぞれが1, 2, 3という分類に入るのですが、たとえば2番目のアングロ・アメリカンタイプに属する国々と地域とし

## 日本における一年次教育の構造と同志社における事例

立教大学  
2004年11月24日  
同志社大学 山田礼子

1

## 大学教授のタイプ分類

- 1. ラテンタイプに属する国々  
ロシア、チリ、メキシコ、ブラジル
- 2. アングロ・アメリカンタイプに属する国々と地域  
米国、オーストラリア、香港
- 3. ドイツタイプに属する国々  
イスラエル、ドイツ、スウェーデン、日本、オランダ

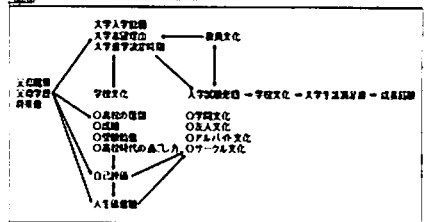
4

## 学生の変容への環境要因

- 大学大衆化の促進
- 教師との関係の変容  
教員の持つ「教員文化」と近年の「学生文化」との大きな隔絶
- 学びの変化 大学が教育の場へ

2

## 大学と学生 その関係



5

## 大学教授の分類

- ◆ 1. ラテンタイプ  
「教育を最も重視する教育志向型」
- ◆ 2. アングロ・アメリカンタイプ  
「研究と教育の両立型」
- ◆ 3. ドイツタイプ  
「研究を最も重視しているという研究志向型」  
京都大学 江原武一氏分類による

3

## 日本より早期にユニバーサル化を迎えたアメリカの大学の経験

- 補習教育と一年次教育の定義
- 補習教育 remedial education  
学習技能分野における特別な欠如を矯正する営為
- 「一年次教育」 First-year Seminar  
転換期を支援するための教育

6

て、米国、オーストラリア、東欧を挙げていますが、こうした諸国の国々の教員は、研究と教育を両立といいますか、両軸において重視していくような傾向が見られます。

3番目のドイツタイプに属する国々のなかでも、とりわけ日本は、教員調査から浮かびあがった結果として、ほとんどの教員が研究に重点を置いていて、教育は二の次になっているというデータが出されています。これは1994年の時点での調査です。

2番目の分類に相当する国々の教員におきましては、たとえば米国などでは、研究を重視する大学、教育を重視する大学というように、大学自体が種別化されているために両立ができやすい点もありますが、それでも日本の研究を重視するという姿勢は、諸外国と比べると際立って高いということになっていました。

#### 【スライド5】

そこで、大学と学生との関係をこのように図式化していますが、基本的に学生が大学生活を充実したと感じて、満足して卒業していく。それがひとつの成長経験になりますが、そのなかで大事なことは、大学で学習するような学校文化があるかないかということ、教員が、それをどう支えているかということが重要になります。

このように学生が大学生活を満足して成長していくためにはどうすればい

いのかということが、実は教育カリキュラム、あるいは導入教育を設定していく上で、重要な要素になってくると思われます。

#### 【スライド6】

ここでアメリカの例を申し上げたいと思います。と言いますのも、日本がいま経験している大学の学生たちの大衆化、その他の諸問題は、すでにアメリカが1960年代から1970年代にかけて、経験してきたことです。その経験を通じて、アメリカの場合は、学生にどう対処するか、教育カリキュラム・導入教育の設計にずいぶん力を入れてきたことが、背景にあります。

その際に重要なのは、導入教育。私は一年次教育と言いつつ換えていますが、アメリカの場合、はっきりと補習教育と一年次教育が区別され、定義されています。

補習教育というのは、ここに書いているように、ある特定の教科、ある特定の学習技能の欠如している部分を矯正することです。First-year Seminar、一年次教育は、日本では導入教育と呼び換えることができますと思いますが、こうした教育は、実は補習教育ではなくて、転換期を支援するための教育と位置づけられているわけです。

#### 【スライド7】

そうすると当然、内容も異なってきた、補習教育、remedial educationの

場合は、Reading, Writing, Arithmetic と呼ばれる 3R に限定されるケースが大多数になります。

一方で、一年次教育（導入教育）ですが、こちらのほうには、学習技能も若干入り、学習技能や態度を発達させる内容になり、その場合には 3R が含まれることもあります。むしろ学生生活の過ごし方、時間の管理法、図書館の使用法、学習技術、この場合は Report Writing や Reading などの初歩の部分です。友人の付き合い方等、そうしたものを包括的に含めたものが、一年次教育としてアメリカの場合は定義されています。

なぜ、このような教育が必要になってきたかということは、先ほど申しあげたように日本との共通点が背景にあります。

#### 【スライド 8】

まず学力面の変化です。基礎学力では 1960 年代からずっと SAT や ACT の得点が年々減少していること、高校時代、大学での学習時間が減少していること。これを聞かれると、あっと思われる先生方も多いかと思えます。

というのも、日本では、アメリカの大学はなかなか厳しい、卒業しにくいというイメージが定着していますが、実はそれは一部のエリート校と呼ばれる威信の高い大学に限られている、ということは言い過ぎかもしれませんが、基本的にそういう傾向があります。

ハーバード大学、エール大学など、アイビーリーグの大学、あるいは UC システムの大学等。そういう大学では、まだまだセレクトティブで学生を選抜することを可能にしていますし、選抜された学生たちが入学してきますので、それほどの変化は見られません。

しかしながら、それ以外の大学。アメリカの大学は 4 年制だけで 2,500 校くらいありますが、そのなかでも多くの大学は州立大学で、地元に着した大学です。もともとはランドグラント大学が前身となっていますが、こういう大学では全入とは言いませんが、それほど選抜度は高くなく、学生の大多数を収容するようなかたちになっています。

そういう学生たちは、実は高校時代に補習教育を受けたり、高校時代にもそれほど学習に取り組んだりしてこなかったという背景を持った学生たちがいますので、そのような学生たちにモチベーションを高く持たせて、学習に向けることは困難な状況になっています。

そういうなかで、導入教育・一年次教育が 1970 年代から、ひとつのモチベーションを上げるための重要な要素として、カリキュラムのなかに入られるようになってきました。

#### 【スライド 9】

もう一つは、ここに挙げていますように価値観や重要目標は、アメリカの

学生たちの間でも変容がみられるという事です。

では、なぜこのようなデータがあるかということですが、これもあとで申しあげますように、カリキュラムの設定や導入教育を大学ごとに合わせたようなかたちで提示し、設計するためには、大学に入ってきている学生たちの文化や背景を知ることが必要になってきます。

そういうことは、なかなか日本の大学ではおこなわれていませんが、アメリカの場合は、これに着目した研究が1960年代からおこなわれています。

それは、UCLAの高等教育研究センターの初代所長でありますアレキサンダー・アスティンという先生がパイオニアとして、このような学生調査を始められました。1966年に初めて、「全米1年生調査」ということで実施しています。現在、ほとんどの大学が、このアスティンのCIRPという調査を1年生に実施して、それをもとにいろいろな教育の中身を構築したり、アドバイジングなどをおこなったりしています。

アスティンの調査は、項目・質問内容は年代とともに変わってきますが、それでも共通項目があり、ここで挙げているのは1966年、1970年から2000年まで、ずっと一貫して同じ質問をしています。そうした結果がここに現れていますように、学生が変化してきているということが、おわかりいただけ

ると思います。

とりわけ、私ども教員がなじんでいた学生文化と共通があるような「意味のある哲学的生活を送る事」、「政治的出来事に出遅れない事」などの項目は、アメリカの場合も半減しています。逆に「管理職に就く事」、「経済的金銭的に成功する事」などの自分自身に関連した、他者との経済的な側面が重要な項目になってきています。

ですから、このような学生にどう対処するかという意味でも、導入教育が重要になってきているかと思っています。

#### 【スライド10】

その導入教育、向こうではファーストイヤーセミナー（First-year Seminar）と呼んでいます。その到達目標というのは、このような項目になっていまして、アンダーラインを引いているのは、どのようなタイプの導入教育、ファーストイヤーセミナー（First-year Seminar）においても、共通の目標として掲げられていることになります。

そこで着目したいのは、上から3番目です。「分析能力、批判的思考技術の向上」。これはおそらく大学教育のひとつの目標で、普遍的なものだろうと思います。これがなければ、学生はついてこないのではないかと考えます。それはあとでお見せします学生のニーズ調査、プログラム評価のなかにも、こういう側面が見られます。

## 教授内容の区別

aremedial education

補習科目がいわゆる3Rである。  
「リーディング、ライティング、数学」に限定されるケースが  
大多数

### 一年次教育

高等教育機関で必要とされる「学習技術」および「態度」  
発達させる内容。3Rのみならず「大学生活の過ごし方」  
「時間の管理法」「図書館の使用法」「学習技術」  
「友人との付き合い方」等

7

## 一年次セミナーの到達目標

- 1年次から2年次への進級時間短縮率の向上
- 社会生活スキルの向上と円滑な人間関係の構築
- 分析能力、批判的思考技術の向上
- 新入生のセルフエスティームの向上
- キャンパス・コミュニティ概念の確立
- 学習技術の獲得
- 全般の成績向上
- キャンパス資源と設備のオリエンテーション
- ファカルティとの交流機会の提供

10

## アメリカの大学における 学生の変容 (1)

- 学力面の変化
- 基礎学力の低下
- 学習時間の減少
- 高校時代の学習への取り組みの変容
- 補習教育実施の増加

8

## 教授内容

- キャンパス規則、サービス
- 学習技術(ノートの取り方、時間管理等)
- 自伝、小説リーディング
- リサーチペーパー・ライティング
- 課外学習、体験学習
- 特定の問題について(アルコール、ドラッグ、ドライビング、デートレイブ、セクシャルハラスメント等)

11

## アメリカにおける 学生の変容(2)

### 人生における重要目標(%)

重要項目	1970	1980	1990	1995
自分の得意な分野で仲間に認められる事	39.9	54.4	54.9	53.5
管理職に就く事	21.7	38.7	42.9	38.1
経済的・社会的に成功する事	32.1	63.3	73.7	74.1
困難な状況にある他人を助ける事	64.9	84.7	82.0	80.7
意味のある哲学的生活を送る事	75.6	50.4	43.2	41.1
政治的出来事に乗り遅れない事	52.0	40.0	42.4	28.5

9

## 一年次セミナーの内容分類

- 移行期支援型  
オリエンテーション、学習技術、自己管理等
- 学際テーマ型  
オリエンテーション、学習技術
- 学問導入型  
特定の学問分野への導入
- 補習・学習技術支援型  
ハイリスク学生への支援

12



### 【スライド 11】

教授内容は、このようなことで構成されています。

日本に、果たしてこのような教授内容が合うのかどうか、あとでデータをお見せしながら、日本型の導入教育がどのようなものかということまで、お話しできればと思います。

### 【スライド 12】

アメリカの場合は、一年次セミナーの内容分類として、このように「移行期支援型」、「学際テーマ型」、「学問導入型」、「補習・学習技術支援型」という4つのタイプにわかれます。

最も多く使われているのは、移行期支援型と学際テーマ型です。学問導入型は一部の、先ほど申しあげたハーバード大学やノースウエスタンのような、威信や学生の選抜度が高く、ある程度の一定化した質の学生を入学させている大学において、日本でいう基礎ゼミといたしますか、1年生のためのゼミ、少人数教育のようなかたちで導入し、提供されているようです。

### 【スライド 13】

アメリカの話をもとにしましたが、では日本は、いったいどうでしょうか。

日本の場合、最近はどうでもありませんが、やはりまだまだ導入教育そのものの概念が整備されていない状況ではないでしょうか。教員の認識も様々

です。

実際には、導入教育の科目の内容も、大学・学部によっては補習教育をも含んでいる場合があります。実際にまた、どのような内容が教育上効果的であるかが不透明なまま、現在まで推移してきていると思います。

### 【スライド 14】

このあたりは、1998年に初めて導入教育に関する調査研究に着手したのですが、そのときの調査結果として浮かびあがってきたことです。当時、いまから6年ほど前、まさしく大衆化の波の影響をまともに受けているのが私立大学でした。国公立大学よりも導入教育の必要性を強く認識しているのが私立大学であって、とりわけ学力、学習意欲、社会生活上の側面で学生に対応する必要性が強いということを多くの私立大学は、1998年の時点で認識していました。

### 【スライド 15】

そこで、1998年におこなったデータをもとに、2001年に全国の私立大学の学部長先生に対して、学生の現状は、実際に様々な言説どおりか、マスメディア等で学力低下等の問題が非常に焦点化されていたので、そういうことも含めて学力低下が実際に起こっているのか、あるいは学習意欲のない学生が増えているのか、そのような学生をめぐる諸問題の対応状況は、という

## 日本の導入(一年次)教育の現状は？

- 導入(一年次)教育そのものの概念は日本では整理されていない
- 教員の認識も様々
- 実際には導入教育科目の内容も大学によって、学部によっては補習教育をも包括
- どのような内容が教育上効果的であるかということは不透明なままブラックボックス状態

13

## 導入(一年次)教育の定義

- ①高等学校までに習得すべき内容の補習教育
- ②論文の書き方などを中心としたスタディ・スキルの教育
- ③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)の教育
- ④専門教育への橋渡しとなるような基礎的知識・技能の教育

4つの側面を涵養する一年次教育

16

## 大学の対応の必要性: 1998年調査より

- 私立大学 国公立大学よりも導入教育の必要性を強く認識
- 学力、学習意欲、社会生活等の側面で学生に対応する必要性が強い
- 効果は導入教育の導入時期が早いほど高い

14

4～6年前と比較した学生の現状  
1～5点(1が低く6になるほど高くなる)

	人数	平均値	標準偏差
読解力	594	2.22	.77
文章表現力	595	2.20	.80
数理解力	588	2.25	.81
外国語能力	594	2.40	.89
学問への関心	592	2.45	.81
コミュニケーション能力	595	2.61	.84
一般常識	594	2.30	.74
礼儀マナー	595	2.38	.81
課外活動	594	2.53	.83
帰国意識	593	2.58	.71
プレゼンテーション力	592	2.70	.85
受講態度	594	2.64	.87
社会への関心	594	2.51	.79

17

## 私立大学全国学部長調査

- 実施時期
- 2001年 10月～11月 1170学部
- 回答学部 636学部
- 回収率 54.4%
- 学生の現状は実際に様々な言説どおりか？  
学力低下等？
- 大学の学生をめぐる諸問題への対応状況は？

15

## 学部分類別の4年間での卒業率(%)

	2000年	1999年	1998年	1997年	合計	10年
全学	87	87	88	87	85.8	100
文系	83	83	83	83	83.0	100
理系	91	91	91	91	91.0	100
工学	92	92	92	92	92.0	100
農学	89	89	89	89	89.0	100
医学	93	93	93	93	93.0	100
芸術	84	84	84	84	84.0	100
看護	86	86	86	86	86.0	100
その他	85	85	85	85	85.0	100
合計	87	87	88	87	85.8	100
標準偏差	(1.95)	(1.84)	(1.72)	(1.71)	(1.82)	(0)

● 単位 内定

18

質問調査を実施したわけです。

全国の私立大学 1,170 学部において、54.4%である 636 学部から回答を頂戴することができました。そのときに導入教育そのものの定義が難しく、この場合には、かなり幅広く導入教育の定義を考えました。

#### 【スライド 16】

ここに書いているような 1, 2, 3, 4 です。4 は、日本独特で、アメリカの場合は先ほど説明しませんでした、物理学や工学、エンジニアリングなどを除けば、学生たちは勉学の教養というかたちで入学してきます。

したがって、特に専門の教育を 1 年生からする必要がないので、むしろ学生たちに自由に導入教育を設計することができます。しかし、日本の場合は、学部別で学生を入学させているところが多いので、どうしてもそこに引きずられてしまうことがあると思います。そこで 4 というのを入れました。

#### 【スライド 17】

そうしてみますと 2001 年の時点で、4 年前、5 年前と比較した際に学生たちの現状はどうかということです。3 が現状維持ですから、これから見ても一目瞭然のように、1998 年もよくはなかったのですが、2001 年でも、さらに 4 年前、5 年前を比較して、学生の現状は悪化していることが確認されています。

ここで驚きましたのは、しばしば学生たちの英語を含めたコミュニケーション能力や外国語能力、プレゼンテーション能力が高くなっているような認識が、教員の間で意外に広まっていたのですが、実際にふたを開けてみますと、現状維持どころか全部悪化していることがわかったのです。

#### 【スライド 18】

同時に、学部分類別の 4 年間での卒業率を見たところ、当然、理工、医歯系に関しましては卒業率が低いことは予想していました。しかし、社会科学系、これは法学、経済学部、商学部、社会学部、あるいは経営、総合政策という分野がここに入りますが、社会科学系統の学部での卒業率が、予想していた以上に低かったことが判明しました。

これは、しばしば同志社でも問題になっていますが、社会科学系は私立大学の場合、少数教育を実施することが難しく、大教室で授業を提供される率が高いのです。同時に学生たちも入学してくる時に親からの推薦などもあるのかもしれませんが、高校の教師からの指導があるのかもしれませんが、つぶしがきくということで、社会科学系を選択する学生がいます。

しかしながら、実際に入学してみましたが、学生が思っていた内容と学部で学習していく実態とが乖離していることがしばしばあって、不本意と

いますか、進路がうまく合致しないようなところが、この学部系では起こってきます。そのようなところが、卒業率にも反映されていると考えました。

#### 【スライド19】

これは、その際に導入教育として定義されている科目を、のべ3科目だけ挙げていただいているので、かなりの数になります。そのなかでタイプ分類すると、このようになりました。ここに日本型の特徴があり、ゼミナール型、基礎概論型というように、実際には基礎・概論型、概論授業、社会学概論や経済学概論なども導入教育として認識している先生方が多いということになります。

最初、この補習教育を導入教育として認識している先生が多いかなと思っていましたが、2001年の時点では、もはや補習教育を導入教育として位置づけていない大学が増加していないことがある程度明確になったように思われます。

#### 【スライド20】

そうしますと、アメリカ型のオリエンテーション型は、それほど日本での比率は高くなく、先ほど申しあげましたように、ゼミナール型や基礎概論型などの専門教育に密着したかたちでの導入教育、あるいはスキル・方法論に特化したような形式で実施されている

ところが多いという特徴があります。

#### 【スライド21】

もう一つは、このような学生の現状を含めて、どう対応していくかです。全般に学系に分けてみたところ、学生生活における時間管理や学習習慣の組織化などの動機づけも含めて、因子分析の結果、我々はスチューデント・ソーシャルスキルと命名したのですが、この点におきましては、ほとんど、どの学部・学系も差はみられません。

逆にいいますと、この学生・社会技能という項目に苦勞しているところが多かったというように読み取れました。

理系は学習スキルの重視度が低く、人文系は高いということですが、これは何を意味しているかという点、理系の場合は、はっきりと学習スキルが身につけているか、欠如しているかが、比較的把握しやすくなっています。

一方で、人文系はなかなかそのようなことの定義も違いますし、わかりにくいために、依然として教員側から学生たちへの期待度が高い傾向が見られて、全般にこの時点での調査結果としては、最初に挙げている学生・社会生活の技能に対応していくことの必要性を多くの大学の先生方は、考えていることがわかりました。

#### 【スライド22】

次に、いまの調査に関しまして、先

生方に導入教育を実施している場合、特徴があると思われる科目について、シラバスを提供していただいています。

その結果、いくつかの大学からいただいたシラバスを見て、訪問調査もしました。そのなかで選定したのは、特色・特徴があるような内容で導入教育を実施している大学に、訪問調査に行きました。

訪問調査をしたなかで、今度は導入教育を受けた学生に、学生側からみて導入教育にどのようなニーズがあるか、そのプログラムを評価するかという学生調査を実施させていただきたいというお願いをしました。

と申しますのも、最初の2001年の調査は教員の視点なのです。教員の側から見て導入教育を提供しているわけですが、その教員の文化というのは、先ほど申しあげましたように、かなりいまの学生文化とは違ってきます。

そこで、今度は実際に学生の側からどのようなニーズがあって、プログラムを評価しているかを調査して分析しない限り、効果的な導入教育のカリキュラムや内容は提示できないと考えたからです。

この場を借りて御礼を申しあげたいのですが、全国の8大学で調査を実施させていただきました。立教大学の先生にも、全カリ（全学共通カリキュラム）を実施されているということで、導入教育とは若干違うのかもしれない

んが、非常に特色のあるカリキュラムを提供されているということをお願いしたところ、快諾してくださり、調査にも参加していただきました。

実際には、8大学のうち回収数の少ない1大学を除いて、7大学で実施しております。

そのなかで、立教大学と同志社の教育学専攻の学生を対象に実施したものが、この2つの大学については名前を挙げてもいいかと思しますので、挙げさせていただきます。

それ以外の大学では、非常に特色のあるデータが浮かびあがってくる大学として、これは先生方がご存じのように、工業系の単科大学です。ここは特徴がありまして、1年生だけでなく、1, 2, 3, 4と継続型で、すべてのカリキュラムを設計しているような大学がありました。

これは2003年、昨年7月に実施したのですが、4月で入学して7月ですから、わずか4カ月あるかないかです。その時点での学生さんに、過去、高校までの学習と、大学で受けた導入教育後の自分たちを振り返ってもらうという項目で実施しています。1,632人から回答をいただきました。

#### 【スライド23】

この背景としては、2001年に導入教育調査をしたときに、およそ80%の大学が導入教育・一年次教育を実施していると回答してきたのです。1998年



は20%近くだったので、1999年から2001年の間に、急速に導入教育をカリキュラムのなかに入れて提供していることが見られました。そのようなことがありましたので、実際にはどうかということも見てみたかったわけです。

もう一つは、日本の場合、先ほど特徴を挙げましたように、「概論」、「専門教育の基礎」、「情報リテラシー型」というように、アメリカ型のオリエンテーション的な転換期を支援するような導入教育ではありませんでした。

そういうアメリカ型モデルの不在がありましたので、実際に、転換期を支援するような内容で提供しているとされるプログラムに対するニーズや評価はどういうものかを、学生の視点から聞いてみたかったということもあります。

#### 【スライド24】

これは学習の技能に関して高校時代に身につけていた項目と、導入教育を受けたあとに身についたとする学生の評価です。下の青い線の部分が、高校時代に身につけていたとする項目で、上の部分が導入教育を3カ月受けたあとに、どう変容したかという項目になります。右の部分は伸び率をグラフ化しています。

ポイント要約力や粘り強さ、インターネット情報収集力などの定型的な部分は、すでに高校時代に身につけている。大幅に改善がみられる項目は、コ

ンピューター技能や形式的レポート作成力、図書館利用力、プレゼンテーション力、いわゆる技能系の項目が、わずか3カ月で飛躍的とは言わないまでも、伸びます。

一方で、改善が見られない項目は、批判的思考力など論理的な技能項目や、もともと身につけていたポイント要約力、粘り強さなどの項目です。こうした項目は3カ月や4カ月では伸びないことが判明しています。

言い換えれば、論理的な技能項目は、いわゆる大学での教育の目標になりますが、1年生だけで考えるものではなく、当然ながら1, 2, 3, 4というように継続型で設計していかなければ難しいということになります。

クロス集計でも各大学で、この部分を見ていますが、D大学は立教大学さんで、F大学は同志社大学です。ここには載せていませんが、D大学もF大学も、受講後に伸びたと評価する学生たちの比率は、他の大学と比べると低いのです。それは、よくよく考えてみると、データにもはっきりと見られたのですが、D大学もF大学も、どちらかという、高校時代の成績も上位者が多く、いま言ったような高校時代に比較的身につけていたと評価している項目が高いのです。高いからこそ、導入教育を受けたとしても自分たちは伸びたという認識がなくて、低い数値が示されたように推察できます。

C大学は理工系の大学ですが、ここ

は飛躍的に伸びています。ここの大学の特徴として、このような技能は、高校時代に比較的身につけていないと自己評価している学生が多いのですが、3カ月を過ぎた時点で、他の授業とも関連するのもかもしれませんが、全体的に、それらの技能を上げるように授業設計されているようです。そこで伸びたと評している学生たちが多かったという特徴があります。

D大学、F大学の特徴は、あとでもふれますが、導入教育のどの大学に適切なモデルをつくるということにも関係すると思われます。

#### 【スライド25】

これは先ほどと同じことです。

#### 【スライド26】

これは学習態度です。学習態度に関しても、金般的にスケジュール管理をすることや、学習計画を立てること、課題の提出期限を守ること、欠席した授業の内容をすぐに補うこと、積極的な態度で授業に臨むことなど、わずか3カ月半くらいで学生たちは、ある程度を伸ばすことができます。

しかし、課題の提出期限を守ること、高校時代に多くの学生はやや身につけていたということで、すでに身につけていたと回答する学生の比率が高いということでした。

この点においても、D大学、F大学に関しては、すでに身につけていたと

回答している学生の比率が高く、伸び率は他の大学に比べると、若干小さくなっています。

#### 【スライド27】

もう一つ、これはプログラムの内容に関することです。内容のなかで受講が役に立った項目として、多様な視野が獲得できた、社会問題への関心、一般常識、このような社会問題などをディベートさせるなど、いろいろな社会問題・現代的な問題をディスカッションさせることを導入教育のなかでやっているところが多かったので、そのようななかで、多様な視野や関心が高まったと学生たちは評価しています。

一方、愛校精神の醸成というのは案外難しく、同志社でも導入教育を今後、全学に広げていく際に、やはり私学ですから愛校精神に関連した同志社科目という科目を、普通の一般カリキュラムのなかに入れていきます。これはもっと体系的に導入教育と結び付けたかたちでつなげていこうとしています。これは授業のなかではなかなか難しいと思われる。実際に評価が低かった項目でした。

同時にリーダーシップです。アメリカの大学でははっきりと示されてはいませんが、多くの導入教育の内容のなかで、リーダーシップを養成するようなかたちで授業が展開されます。それでリーダーシップが養成されたと評価する学生たちが多いと推察できます



が、日本の場合は、いくらディベートやディスカッションを通じてリーダーシップを育成するように授業を設計したとしても、その意図が学生たちにはなかなか伝わらなかったと思われました。

#### 【スライド28】

これは、授業のなかで指導してほしいサービスについての項目です。

#### 【スライド29】

これは、同じ項目を授業以外での場について聞いております。

#### 【スライド30】

これを大学別に見たのが、こちらです。授業内容で指導してほしい内容として比較的高い項目、平均3以上というのが、このようになっています。

授業以外、ここに書いていますが、やはり授業内・授業外でも大事なものは、単位制度や卒業要件などの履修方法。学生たちは、最初のオリエンテーションだけではなかなかわからないのです。これのニーズが非常に高いようです。授業内でも指導してほしい、授業以外でも指導してほしいということがかなり高くあらわれています。

実は、これは反省の意味を込めて同志社大学の例を申し上げると、授業以外での多くの項目でのニーズの高いF大学がそうです。これはきめの細かいサービス不足の反映かということかと

推定していますが、基本的に私どもの大学は、学生の自由を重要視していて、学生が自由に何でもできるように、しかし、裏を返せば、学生のほうから求めてこない限り、こちらからあまり指導しないという文化を前面に打ち出しています。それが学生のほうからはつきりと指摘されているのかなと考えています。

低いアメリカ型指導内容へのニーズというのは、たとえば、前のページを見ていただければと思うのですが、授業内・授業以外でもキャンパスのルールや、飲酒喫煙の健康への影響、セクハラ相談方法、交友関係の築き方、教員との接し方などのニーズは低いのです。アメリカの場合は学生たちが転換期をスムーズに転換できるようにという配慮から、このような項目を導入教育のなかに盛り込んでいて、効果的に機能しているのですが、日本の場合は残念ながら、このような項目への学生からのニーズが、いまの時点では高くなかったということになるでしょう。

#### 【スライド31】

次の部分は、日頃の学習習慣の表です。これをまとめたところ、日常の学習への姿勢として、あまり実施されていない活動として、学生同士の研究会に参加する、ボランティアをする、教科書以外の英語の文献を読む、雑誌論文などを読むという、教員世代が大学

## 問1 学習スキル関連の自己評価 単純集計

- 授業前後で大幅な自己評価の改善が見られる項目
  - レポート作成能力(3)、図書館活用(4)、PC操作(5)、プレゼンテーション技能(10)
  - 技能系項目では達成感が高い
- 比較的改善に乏しい項目
  - ポイント契約(1)、根拠ある批判力(9)、粘り強さ(12)
  - 論理的スキルの獲得では達成感が低い

25

授業のなかで指導してほしいサービス 1. 欲しくない 2. あまりして欲しくない 3. やや指導して欲しい 4. 指導して欲しい

	度数	最小値	最大値	平均値
Q7.1) 必修・選択単位制度や卒業要件(授業)	1588	1	4	3.16
Q7.2) 履修登録の具体的な方法(授業)	1531	1	4	3.09
Q7.5) 利用できるサービス(就職相談)(授業)	1569	1	4	3.09
Q7.8) 学習上の問題に関する相談方法(授業)	1570	1	4	2.93
Q7.3) 学内施設・設備の利用方法(授業)	1575	1	4	2.80
Q7.6) 心理相談・カウンセリングの利用方法(授業)	1564	1	4	2.56
Q7.10) 教員との接し方(授業)	1570	1	4	2.49
Q7.11) キャンパスのルール(授業)	1568	1	4	2.46
Q7.12) 飲酒・喫煙の健康への影響(授業)	1567	1	4	2.36
Q7.7) セミナル・ハウスの相談方法(授業)	1558	1	4	2.32
Q7.9) 交友関係の築き方(授業)	1565	1	4	2.10
有効なケースの数(リストごと)	1521			

28

## 問2 成績別、入試形態別受講後の学習態度の自己評価

- もともと身についていた「課題提出を前向きに」(単純集計より)
- 全ての項目においてもっとも改善が顕著な成績別グループは「下位から中下」
- 「スケジュール管理」、「学習計画」、「受講した授業の内容を補う」項目においてもっとも改善が顕著なAO入試受講グループ



26

授業以外で指導してほしいサービス 1. 欲しくない 2. あまりして欲しくない 3. やや指導して欲しい 4. 指導して欲しい

	度数	最小値	最大値	平均値
Q7.5) 利用できるサービス(就職相談)(以外)	1539	1	4	3.13
Q7.4) 利用できる制度(留学)(以外)	1535	1	4	3.05
Q7.1) 必修・選択単位制度や卒業要件(以外)	1534	1	4	3.02
Q7.2) 履修登録の具体的な方法(以外)	1528	1	4	3.01
Q7.8) 学習上の問題に関する相談方法(以外)	1539	1	4	2.86
Q7.3) 学内施設・設備の利用方法(以外)	1532	1	4	2.78
Q7.6) 心理相談・カウンセリングの利用方法(以外)	1543	1	4	2.69
Q7.11) キャンパスのルール(以外)	1542	1	4	2.51
Q7.7) セミナル・ハウスの相談方法(以外)	1531	1	4	2.48
Q7.12) 飲酒・喫煙の健康への影響(以外)	1545	1	4	2.46
Q7.10) 教員との接し方(以外)	1540	1	4	2.41
Q7.9) 交友関係の築き方(以外)	1545	1	4	2.23
有効なケースの数(リストごと)	1461			

29

## 問4 受講による知識・技能獲得の自己評価

- 受講が役に立った項目
  - 多様な視野の獲得
  - 社会問題への関心
  - 一般常識
- 評価の低い項目
  - 愛校精神の醸成
  - リーダーシップ

項目	平均	標準偏差	最大値	最小値
Q7.1) 必修・選択単位制度や卒業要件	3.16	0.71	4	1
Q7.2) 履修登録の具体的な方法	3.09	0.71	4	1
Q7.5) 利用できるサービス(就職相談)	3.09	0.71	4	1
Q7.8) 学習上の問題に関する相談方法	2.93	0.69	4	1
Q7.3) 学内施設・設備の利用方法	2.80	0.69	4	1
Q7.6) 心理相談・カウンセリングの利用方法	2.56	0.69	4	1
Q7.10) 教員との接し方	2.49	0.69	4	1
Q7.11) キャンパスのルール	2.46	0.69	4	1
Q7.12) 飲酒・喫煙の健康への影響	2.36	0.69	4	1
Q7.7) セミナル・ハウスの相談方法	2.32	0.69	4	1
Q7.9) 交友関係の築き方	2.10	0.69	4	1
有効なケースの数	1521			

27

## 問7 大学別授業内外で指導して欲しい内容に見られる特徴

- 授業内で指導してほしい内容(比較的高い項目 平均3以上)
  - 単位制度や卒業要件 全大学
  - 指導方法 Nを多く全大学
  - 学内設備利用 F、他学 A,B,C,D,F
  - 就職相談 多数全大学
  - 心理相談利用 心Fを多く
  - 学習上の問題相談 C,F
- 授業以外・単位制度や卒業要件A,B,C,D,F
  - 指導方法 A,B,C,D,F,学内設備利用 F、他学 A,B,C,D,F,就職相談 A,B,C,D,F
  - 心理相談利用 F、学習上の問題相談 F,N
- 授業以外での多くの項目でのニーズの高い大学 各々の細かいサービス不足の点が多
- 高いアパリティ指導内容へのニーズ

30

の授業以外に自主的におこなっていたような学生文化が、いまの学生の間ではほとんどされていないことが、これからわかると思います。

#### 【スライド32】

一方で、積極的に実施されている活動として、このような項目があります。授業よりアルバイト、サークルを優先するということですが、いまの学生は比較的まじめだと言われます。これは、授業に出なければいけないような認識が学生の間にも広がってきて、授業のほうを優先する学生が、現代では増えていることがわかると思います。

#### 【スライド33】

先ほどの大学別日常の学習習慣を比較したものが、この表です。これは因子分析の結果に基づいて、まとめてみました。

そうすると、学習意欲や積極的学習活動が高ければ、学生たちは比較的大学での学問生活に適応していき、成長して、満足して卒業していくことがあるとするならば、F大学、D大学は、この部分は他の大学と比べたときに高いという結果が得られています。

そこで自立型学習が実施されている大学は、ある程度学生に自由度を与えながら、その学生たちの気質を把握した上で、任せながらも、より効果的な導入教育や学習設計ができるのではないかと、この時点から、私

たちの仮説として、ひとつ浮かびあがってきています。

#### 【スライド34】

言い換えればここにあるように、成績上位、中の上グループという学生が比較的多い大学の場合には、学生に任せながら、論理的あるいは批判的思考を常勢するような内容に設計できるのではないかとということも考えられます。

ここから浮かびあがっていることとして申しあげたいのは、一つは導入教育というのは、全体的に底上げ機能がありますが、必ずしもそこにばかり焦点を当てていると、学生の側も満足しないということがあります。導入教育の中身に非常に学問的なベースを入れながら、批判的あるいは論理的思考という組み合わせをしていかない限り、学生たちに飽きがかかることもあります。おそらくF大学やD大学では、そういう学生たちが多々いると思われるので、そのような場合に、学習技能、つまりスキルだけに特化したような内容だと、学生は満足しないのではないかと感じると思います。

#### 【スライド35】

もう一つは、これは授業以外での学生支援の重要性ということで、授業のなかでできないことです。学生支援という視点から、キャンパスというコミュニティを創出するような支援を学生



部がおこなっていくことが必要であり、学生部の支援と導入教育とをうまく結び付けながら、学生を成長させるような機会を、大学側が提供することだと思います。

#### 【スライド36】

これはお読みくださればいいのですが、同志社大学の学生支援で、いま言ったようなかたちに、2002年に学生部を学生支援センターに変えました。そこでおこなっているプログラムが「コミュニティ創造プログラム」です。

昨年、特色GPに導入教育の全学的構築ということで応募しましたが、ヒアリングの段階で落ちました。落ちたときに反省して、その一部分である学生支援センターの活動のプログラムを、もう少し強化していくことを、大学として考えました。

#### 【スライド37】

それを今年度応募して、今回は採択されたのが、この学生支援センターのコミュニティ創造プログラムです。いわゆるこれは1年生、2年生の低学年を対象としたもので、大学の正規課程のなかでおこなえないような学生文化の養成をし、それが大きくなって学生のコミュニティをつくるような創造プログラムです。

#### 【スライド39】

このようなサービスへと変えていき

ました。学生が相談に来た段階で、いままでいろいろな部署にまわしていたところを、リアルタイムで処理できて、ワンストップサービス、ひとつのフロアのなかで、すべての相談が解決できるような支援体制に変えていったのが、プログラムのかたちです。

#### 【スライド41】

大学での学生たちの問題は、コミュニケーションに関することで、これが学生や準拠集団の間で起こっています。それはグループです。つまり導入教育でも必要なのは、実際には学生同士のコミュニケーションができないときです。小さいグループのなかでは学生同士がコミュニケーションをしているのですが、大きくなったときに個々の学生たちの集団になってしまってコミュニケーションがとれていません。

それを、もう少し広げていこうというねらいがあります。グループ準拠集団によるもの、身体障がいによるもの、異文化によるものというように、学生たちのコミュニケーション・ディバイドが現実で起こっているわけです。

#### 【スライド42】

それをこのようなエンパワーメント・プログラム、何でも相談、コミュニティ形成、メディア活用といった学生支援センターがおこなっている啓発支援活動、学生部の障がい学生支援制度、国際センターの異文化交流促進活



動という3つのプログラムを一緒にして、学生の成長をスパイラルでみていくというのが、このプログラムの内容になります。

#### 【スライド44】

このエンパワーメント・プログラムは大変おもしろくて、学生に体力的・精神的な限界を自ら体験させることによって、個々人の持つ潜在能力、さらなる主体性を引き出そうとする試みです。

これは本当に限界に挑戦するということで、例えば、富士山に登るというプログラムもありますが、きちんと専門家がついて行って学生たちと3泊4日、一緒に過ごすことです。昔はおこなわれていたようなことですが、いまの学生たちはそのような機会がないので、学生支援センターで機会を提供して学生たちが乗ってくるのです。

いろいろ批判がありました。このようなプログラムに応募してきた学生たちは、心配ないのではないか、ということだと思います。しかし、ふたを開けてみるとそうではなくて、実際には大学になかなか来ない不登校の学生や、非常に精神的にも悩んでいる学生たちが、このようなプログラムに参加する率が高く、このプログラムに参加することで、ひきこもっていた状況から、もう一度大学に戻ってくるということで、大きな成長がみられることがわかったのです。

#### 【スライド49】

このプログラムは、従来、教員や職員が担当してきた業務に、学生が主体的に関与することが、ひとつの特徴です。

#### 【スライド50】

たとえば、学内の事務等における学生雇用、ファースト・イヤー・キャンプ等のすべての設計や中身を構築していくことも、びあアドバイザーやびあメンターと呼ばれる学生が参加して、構築していくこと。そのことによって学生が社会性・責任感を涵養し、帰属意識とコミュニティとしての大学運営への関心が向上するのです。

ファースト・イヤー・キャンプに参加した学生は、次の年にびあメンター、びあアドバイザーというかたちで、戻ってきてくれることが多いです。そのようなかたちでスパイラルに学生が成長し、そしてまた次に伝えていくことが、でき始めたのではないかと思います。

#### 【スライド51】

いまのところを図示しますと、このようなかたちになります。これが、どうなるかということです。

2003年度に学生支援センターを利用していた学生は、年間で4,250人でしたが、2004年度には4.5カ月間（4カ月半）で約1,500名。びあアドバイザーと呼ばれる学生のアドバイザーへの

## 学生支援センターの啓発支援活動 何でも相談

From To/Faculty 啓発支援活動の啓発活動の目的

何でも相談窓口	学生本人や周囲から相談を受け、必要に応じて専門機関へ紹介する。	
SCのサポート	サポートセンターでのSCの相談窓口。SCの相談窓口には、SCの相談窓口がある。	
外部プログラム データベース	外部プログラムデータベースの活用。外部プログラムデータベースの活用。外部プログラムデータベースの活用。	

43

## 学生支援センターの啓発支援活動： コミュニティ形成

From To/Faculty 啓発支援活動の啓発活動の目的

ファーストステップ	学生本人や周囲から相談を受け、必要に応じて専門機関へ紹介する。	
グループ ファーストステップ	グループファーストステップの活用。グループファーストステップの活用。グループファーストステップの活用。	
研修キャンプ	研修キャンプの活用。研修キャンプの活用。研修キャンプの活用。	
ピアサポート ピアセンター	ピアサポートピアセンターの活用。ピアサポートピアセンターの活用。ピアサポートピアセンターの活用。	

46

## 学生支援センターの啓発支援活動 エンパワーメントプログラム 1/2

学生に身体的・精神的な限界を自ら体験させることによって、個人個人の持つ潜在能力を引き出し、さらなる主体性を引き出すこととする。



44

## 学生支援センターの啓発支援活動： メディア活用

From To/Faculty 啓発支援活動の啓発活動の目的

SCのサポート	SCのサポートセンターでのSCの相談窓口。SCの相談窓口には、SCの相談窓口がある。	
動画とビデオ ストーリー撮影	動画とビデオストーリー撮影の活用。動画とビデオストーリー撮影の活用。動画とビデオストーリー撮影の活用。	

47

## 学生支援センターの啓発支援活動 エンパワーメントプログラム 2/2

From To/Faculty 啓発支援活動の啓発活動の目的

エンパワーメント SCのサポート	エンパワーメントSCのサポートセンターでのSCの相談窓口。SCの相談窓口には、SCの相談窓口がある。	
エンパワーメント プログラム	エンパワーメントプログラムの活用。エンパワーメントプログラムの活用。エンパワーメントプログラムの活用。	

45

## 学生部の「障がい学生支援制度」

From To/Faculty 啓発支援活動の啓発活動の目的

障がい学生支援 制度の活用	障がい学生支援制度の活用。障がい学生支援制度の活用。障がい学生支援制度の活用。	
障がい学生支援 制度の活用	障がい学生支援制度の活用。障がい学生支援制度の活用。障がい学生支援制度の活用。	
障がい学生支援 制度の活用	障がい学生支援制度の活用。障がい学生支援制度の活用。障がい学生支援制度の活用。	

48



相談件数も、オリエンテーション5日間 で3,000人になったという実績があります。

言い換えれば、それまで教員や職員がおこなっていた部分を、きちんと学生たちに研修を受けさせた上で、ぴアドバイザーとして相談に乗るかたち にしています。

その結果、1年間で倍増しました。2005年度になりますと、2004年度に発足した政策学部では、すべての導入教育を1年生のところから2年生へというように設計した First-year Experience という科目へとつなげていき、大学院レベルにおきましてもアメリカ研究科ではオリエンテーション合宿をするというように広がっています。

#### 【スライド52】

次に、同時に、ここの動きが、本年度の教育開発センターへの設置へとつながりました。

これには4つの部会があります。先ほど提供した1年次教育のニーズとプログラム評価ですが、なぜ、あのような調査を全国的に実施したかといいますと、学生の実態を把握し、学生の視点からのニーズと評価を分析しない限り、教員の視点からだけでは、しっかりとした導入教育のカリキュラムの内容を構築できないと考えたからです。

そのためには学生調査をして、学生の実態を把握することが大事だと考え

ています。私ども導入教育部会の最終的な目標は、導入カリキュラムを全学部に、それぞれの学生の文化に合わせて、それぞれの学部がつくりあげることではほぼ合意はできているのですが、その事前の段階として本年度すべきことは、全学の1年生への学生調査です。

2005年の3月、学生たちに成績を渡すときに調査をして、それをもとに来年度、全学部で、それぞれの学生たちに合うような導入教育のカリキュラムを設計する計画を立てています。

同時に、この教育開発センターでおこなってきたこととして、これはFD支援部会のもととなる前FD委員会が計画してきたことですが、今年度からGPAを1年生に導入いたしました。この結果は、まだ何とも言えないのですが、少なくとも1年生は授業のとりかたや、学生として授業に対する決意について、ある程度合意がとれました。同時に、教員もある程度の意識が変わったということがあります。

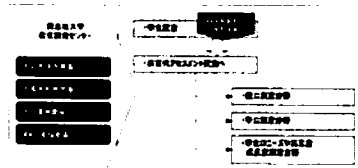
多くの大学さんが驚かれるのですが、私どもの大学は、成績評価を全部公開しているのです。公開により、すべての科目の成績評価が、どの教員がどの割合でFをつけた、どの割合でAをつけたということが全部わかるので、これが浸透していけば、ある程度、成績に対する教員側の合意がとれるのではないかと、おかしな成績評価が減っていくのではないかと期待していま

## 教職員・学生の主体的関与①

- 特徴
  - 従来教員や職員が担当してきた業務への学生の主体的関与
- 具体例
  - 学内の事務等における「学生雇用」
- 効果
  - 学生 社会性、責任感の涵養、帰属意識とコミュニティとしての大学運営への関心の向上
  - 教員 コミュニティの担い手としての参加意識の醸成・主体者としての自覚と役割認識の向上

49

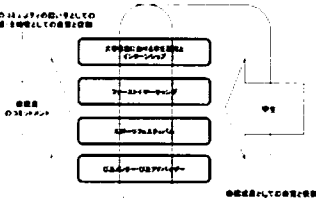
## 教育開発センターの設置： 高等教育機関としての役割



52

## 教職員：学生の主体的関与②

● 教職員としての関与の促進、学生としての主体的関与の促進



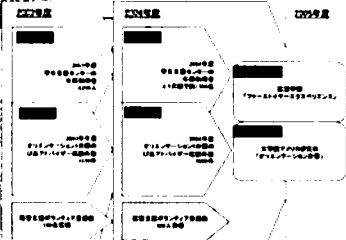
50

## 今後の教育サービスの展開

- 学生の変容を前提とした教育サービスの必要性
  - 導入・一年次教育などの充実
  - 授業以外での学生支援の充実
  - 教育中心の大学へと舵をきらざるを得ない大学の増加
  - 研究の推進との矛盾

53

## 利用者拡大とS-cube波及効果



51

す。

ほかの大学の方々からも言われるのですが、「同志社がこういうことをやってくれたら、うちも通しやすい」ということを言われますので、それが副産物かなと思います。

ゆくゆくは、この学生調査について私ども導入教育部会で考えていることは、学生の成長は、あくまでもアウトカム評価では計れない部分があると思います。アウトカムというのは、たとえば教科の達成度。TOEICやTOEFLなどの科目に関するテストです。そうではなく、学生がいかに成長したかを心理的・モチベーション側から評価していくことが次世代のアセスメントではないかと思っております。

これを学生のニーズや満足度、成長度測定として、次世代のアセスメントを導入教育部会のなかで開発していきます、今年度は、ずっと1年生に対しておこなっていきませんが、ある程度蓄積して、今度は4年生になったときに、どう変容したかを測りながら、教育改善につなげていくことを考えております。

以上で、少し時間が延びてしまいましたが、よろしいでしょうか。

大野 ありがとうございます。

非常に多角的な視点からのご指摘をいただき、示唆的なご講演だったと思います。

## Ⅲ 質疑応答

ここで、質問の時間をとりたいと思います。ご質問等ありましたらどうぞ。

質問1 私は、全カリの責任者を務めております部長の山本と申します。お話の最後に、導入教育を各学部の視点からカリキュラムとして作っていくことを最終的目標にしているというご発言がありましたが、それでよろしいでしょうか。

山田 他の大学などでも、全学で一致したような演習のかたちで導入教育を組み立てられているところがあると思います。

もちろん、これができれば一番いいのですが、やはり私どもの大学では、法学部の学生には学生の特徴があり、工学部には工学部、文学部は文学部であって、その部分の要素を反映しないと難しいかなと考えています。

全学として考えるのは、申しあげたような「同志社科目」というのがありますが、これと各学部の導入教育のモデルをドッキングさせたようなかたちで成長させることを考えています。

ただ、モデルといいましても、基本的なこういう内容は含んでくださいということは、私どものほうで提示しています。それをどう味つけするかは、各学部がやります。

教育学部であれば、1年生の内容で教育学の視点が入った内容にしたいと考えます。ほかでも、政策学部であれば政策学部の視点があるでしょうし、法学部であれば法学部の事例があると思いますので、そういうところは各学部で貼り付けていきます。

こういうところは、入れていただきたいということは提示すると考えています。

大野 ありがとうございます。他に、いかがでしょうか。

質問2 コミュニティ福祉学部の教員で佐藤と申します。

時間の関係でとばされた障がい学生支援制度について、もし少しお話しただけであればと思います。障がいについて、もちろんソフト面もそうでしょうが、ハードな面といましようか。施設とか、お金の面が絡んできます。ずばり、その辺りをどう見ていらっしゃるか。

山田 そのあたりは、私の専門ではないのでわかりませんが、ハードに関しましては、京田辺キャンパスも今出川キャンパスも含めて、障がい学生用に大幅に工事をして変えてきました。そのお金はたしかにかかるとは思いますが、そのような予算を入れているかと思いません。

有名になりましたのは、介助犬。ご存じかと思いますが、2002年に入学した学生の「介助犬アトム」がテレビで

も放映されました。そのように介助犬を必要とする学生が、まず入学してまいりました。

ソフト面になりますが、当然ながらその学生は、1,2年は京田辺キャンパスで、3,4年で今出川に移ってきます。学生たちが、その学生は文学部社会科学の新メディア学科に入学しましたが、教員が声をかけて、学生のボランティアで支援するグループをつくりました。そのような学生が支援することを含めて、ボランタリーなかたちで推移してきたことがあります。

もう一つも、学生が登録するかたちですが、ノートテイキング。かなりの学生たちがプールされていて、実際に研修を受けてノートテイカーとして活躍しております。

そういうソフトの面でしかお話ができませんが、そのような支援体制が、かつては学生部でしたが、いまは学生支援というかたちで全学に広がりつつあります。ボランティアでやっていますね。かなりの数。障がい支援ボランティア登録数は、2003年で100人、2004年で300人です。

今年度は、いま現在で、300人から増えていると、かなりまわっているように聞いています。

大野 他に、いかがでしょうか。

質問3 調査役の寺崎と申します。只今のお話は大変具体的で、示唆深うかがいしました。入門教育、あるいは導

入教育の展開の仕方のなかで、主に学生の入学のとき、高校のときの成績ないしは、難易度の観点からお話しくださいましたね。

それ以外に、たとえばこういうことはありませんでしょうか。大学の規模、または非常に学部の力が強い、あるいは弱い、そういうことがあるかなという気がしたのです。たとえば規模の小さいところでしたら、学生たちを全員2泊3日のバス旅行で連れて行って、そこで合宿をやって大いに盛り上げるとか、そういうことをなさっているところも一方ではあります。

他方で非常に学部の強いところは、逆に同志社科目とおっしゃいましたが、九州大学のように大学の歴史、九大の歴史ということで、非常に特色のある教育をされているという、体質や規模の観点からお気づきになったことはないでしょうか。

**山田** 今回データを中心にしたので、規模や学部の強さなどを申しあげませんでした。実際には、それがすごく大きいと思います。

といいますのも、小規模大学では比較的、導入教育から継続型で学生を把握しながら成長させるようなカリキュラムは作りやすく、合宿などもしやすいのです。

しかし、大きくなればなるほどそのあたりが非常に難しく、立教大学さんのように全カリができれば本当に嬉しいのですが、同志社の場合は難しいと

いうのもあり、導入教育も中身のモデルは提示するけれども、実際にそこをどのように教えるかは、各学部の専決事項になるところがあります。

そこで、やはり規模の大きな大学は、規模の小さな大学と違って難しいところがあるので、一つは、このようなセンターを中心にしてつくりあげていかなければならない部分があります。

同志社が、やっと導入教育を全学というかたちでできるようになったのは、教育開発センターができたことと、副学長が教務部長でいらっしゃいますので、副学長のリーダーシップのもとに、これを各学部に認めてもらうような意志決定をできるようにしたことです。

それができつつあるので、次は具体的な執行の段階に入りますが、モデルを提示する、あるいは学生調査をする。これは全学でおこなうので、これをもとに各学部は、はっきりとわかると思います。学部の先生への評価も入り、それを見て反省すること、自慢に思うこともあるでしょう。いままでは、学部間の比較ができなかったのですが、今回はそれにメスを入れたかたちになっています。

**質問6** 山田先生に全般的なお話として伺います。導入教育の意義と必要性ということで、今日のこの会がもたれていますが、先生がおやりになったもので、1年次の教育目的はわかり

ますが、その後、学生の自己評価というかたちで評価されています。これに関する教員側からの学生の評価のような資料はないのでしょうか。学生たちは、スケジュールを管理する、自分の能力が高まったなど自己評価をしていますが、それは教員側から見ても同じ結果が出ているのでしょうか。

**山田** これは学生だけの全国調査を8大学に対しておこなったので、教員調査はしていません。

**質問6** 客観的に見た場合には、このような効果が上がっているかどうかは、いまのところ未知数だということでしょうか。

**山田** 教員の側から見た場合ですね。

**質問6** 要するに、客観的に評価した場合には、ここで言われているような項目に対して、一年次教育の効果があつたということは、何か具体的な統計などで示されている例があるのでしょうか。

**山田** いまのところ私どもはしていませんので、もしかすると他大学の先生で、何かされているかもしれませんが、あまりそのような先行研究があるとは聞いていません。

**質問6** そうすると、導入教育は、ここにおられる先生方もみなさん必要だと思われると思います。入ってくる学生の能力は非常に低いですし、それを補うかたちでの教育はみんな必要だと思っておられます。

しかし、実際にやっていることとそ

の教育の効果ですね。2年次、3年次、4年次に対する、実際に導入教育をやった効果が、やらなかった学生とどれくらい違うのかという客観的な指標みたいなものが、いまの段階では存在しないのですか。

**山田** そうですね。私どもの場合は学生の自己評価しかありませんが、先生方を対象に教員調査をすれば、できると思います。

ただ、それをするには、おそらくすごく大規模になってしまうし、たとえば、科研費でいただいてする場合は想定できるようなことです。あるいは、立教大学の大学教育開発・支援センターの主導のもとで、全学部の先生方にそういう教員調査をされるのであれば、可能だと思います。それは、大規模調査でなければ意味がないでしょうし、それを全国的に比較しなければ難しいと思います。

**質問6** そうしますと、現時点での導入教育、一年次教育の必要性は漠然と考えていますが、実際に導入した場合の効果などが非常に不透明なのです。要するに、いままでやっていた教育ではだめだけれど、導入教育、一年次教育をやったほうが良いという漠然としたものしか、現在はないということでしょうか。

**山田** 必ずしも、このようなデータということはいえないと思いますが、2001年の調査は教員調査です。それは漠然とですが、学部長先生からは導入

教育を入れる必要性が出ています。今度は各担当している先生方にすれば、はっきりと出てくると思いますが、いまの時点では蓄積がないのでいえないと思います。

寺崎先生が大学教育学会などで、個々の先生方がされているような蓄積があると思いますので、それをもうちょっと広げていけば、導入教育の効果を測ることは可能であると思います。

ただ、これを説得するような大規模な調査であれば、納得のいくようなデータとして公開できると思いますが、いまの段階では、個々の先生の認識と個々の先生がおこなっている教育効果でしかないと思います。それをどう広げていくかということになると思います。

質問6 どうも、ありがとうございますました。

大野 どうもありがとうございますました。あと、お一方ぐらい。

質問7 キャリアセンターの加藤と申します。

今日のお話のなかで、例えば、学生のメンタリティの変化の問題、学生の質の変化というような話もありました。それを考えたとき、山田先生のスライドの35枚目になります。私にしてはとても唐突に、授業以外での学生支援の重要性が、導入教育という文脈のなかで出てきているのは、正課外で学生支援を担っている私にとっては、

どうしてここがリンクしていったのか、非常に興味深く感じました。

同志社さんらしい、ミッション系らしい全人教育です。当然のごとくやってきたものを、もう少し学生をコアとした主体である学生が、生き生きと学内で生活していけば、学問へのモチベーションも上がるという一つの仮説があったと思いますが、そのところが、どうしてこういうかたちで、導入教育という文脈のなかで出てきたのでしょうか。

先ほどGP絡みの話がありましたが、ただそれだけで導入したとは思えないので、そのところをお話いただければありがたいと思います。

山田 カリキュラム内とカリキュラム外のお話ですね。たしかに導入教育をカリキュラム内でする場合には、時間的な制限や、各先生方の主導的な役割に限界があることがわかってきました。

同志社の場合は、伝統ですが、学生主導のかたちで課外活動や課外でのプログラムが発展してきた歴史がありました。同志社はサークルクラブ活動が他大学と比べると非常に盛んで、それに帰属意識を持つ学生たちが多かったのです。

これが1990年代以降になって、サークル離れが顕著になりました。非常にたくさんサークルもあるのですが、いままでのようなかたちでのサークルではなく、そこでの成長に意味があっ

たものが見えなくなってきたこともあり、これは学生側からつくりあげてきた学生文化でもあったので、それを大学がどうするか、悩みも非常にあったと思います。

学生部の職員の方に、この部分に非常に興味のある方がおられて、学生たちの変容にかなり危機感を持っておられたのです。その方がいろいろなアメリカの例などを勉強されたなかで、学生支援をもっと強化していこうと提唱されました。紆余曲折もありましたが、それが全学のなかで認められて、学生支援というかたちになりました。

そうすると教科のなかでは正規カリキュラムですので、教育に特化したかたちで導入教育を提供できるけれども、それ以外の部分は課外でおこなうというかたちで支援に発展したのです。

2002年に学生支援センターがつくられたときに、ぴあアドバイザーやぴあメンターという新しい制度を導入しましたが、ふたを開けてみると、最初に参加した学生数はそれほどいなかったのですが、まだ2年くらいしか経っていませんが、そのような学生たちがだんだん増えてきました。そして、ファースト・イヤー・キャンプに参加した学生が次年度にはアドバイザーに戻ってくるということがわかってきました。学生の側もそのようなものを求めていると思います。

それが、最初は小さな広がりでした

が、だんだん大きな広がりになってきて、これがいったん軌道に乗ると、学生が学生でつくっていくようなかたちへと発展してきています。そこで教員もかわりながら、今度はもう少し広げるかたちでエンパワーメント・プログラムなどになりましたが、もともと函館キャンプのようなかたちで従来、30年以上にわたって実施してきたことなのです。

それは、新島襄が脱国した土地を教員と学生が訪れて、建学の精神を振り返ることから出発していますが、それが綿々と続いてきたことをもうちょっと大きくすると、かなりの学生が函館キャンプに参加するようになりました。その参加した学生は学部を超えています。参加した学生がつながりを持ちながら、卒業してもずっと続いていくかたちが生まれてきたのです。それをもっと広げるかたちでエンパワーメント・プログラム、その他のいろいろな活動へとつなげてきて、それがいま広がりつつあるかたちです。

つまり、正規と課外とを組み合わせたかたちで学生の成長を担うことが、全学で見たときの大きな導入教育の正課内、正課外というかたちで位置づけています。よろしいですか。

**大野** どうもありがとうございます。

今日は、山田先生の大変有意義なご講演をいただいて、ありがたく思っ



おります。お聞きしたことは山ほどありますが、時間の都合もありまして、これで終わらせていただきます。

それでは、大変長時間ありがとうございました。これにて終わらせていただきます。