

<研究ノート>

## 同一科目名・複数クラス開講科目の初年次教育の改善活動 —データに基づく「自己発見と大学生活」の改善を例として—

中沢 正江<sup>1</sup>・大谷 麻予<sup>2</sup>・中西 勝彦<sup>2</sup>・中西 佳世子<sup>3</sup>・  
松尾 智晶<sup>4</sup>・松高 政<sup>5</sup>・東田 晋三<sup>5</sup>・鬼塚 哲郎<sup>3</sup>

同一科目名・複数クラス開講の初年次科目の教育改善活動（FD）では、多様な背景分野を持つ教員が、多様な到達目標を持ちうる初年次科目について議論する必要に迫られる。本稿では、「自己発見と大学生活」を例とし、既存のコース履修者の振り返りの記録をデータとして現状の学習成果を明らかにすることで、多様な背景分野を持つ教員間で、本科目の内容の改善活動を合意しながら行う手法を構築し、報告する。

キーワード：同一科目複数クラス開講、FD、コースの系列化、学習成果

### 1. はじめに

初年次教育においては、科目の到達目標を設定する際、他の科目とは異なる難しさを含んでいる。山田（2001）によれば、現代の多くの高等教育機関が構築している初年次教育の原型となったものは、アメリカにおいて1930年代に展開され始めた。その時点で、初年次教育には、現代と同様に、次のような役割が既に内包されていた。例えば、各大学の歴史・伝統と理念の共有促進、大学の組織と運営への理解の促進、大学への適用、所謂アカデミックスキルの養成、等である。つまり、これらの複合的な目的のどこに、どの程度焦点を当てた到達目標とするか、といった意思決定が初年次科目の設計には必要とされている。

加えて、一般教養科目として位置づけられている初年次科目では、専門教育における初年次科目に比べ、より多様な背景分野を持つ教員集団が授業を担当することになり、科目内コンテンツ<sup>1)</sup>の系列化<sup>2)</sup>を始めとした科目設計についての教育改善活動において、教育に踏み込んだ議論をする共通語彙が十分でないという問題がある。

このような状況下で運営されている科目の典型とも言える科目が京都産業大学で展開する「自己発見と大学生活」である。「自己発見と大学生活」は、平成21年度から開講している、共通教育科目内のキャリア形成支援科目の一つである。一年次生向けの「ポータル科目」として位置づけられ、平成23年度から規模を拡大し、現在では、初年次

生3,036名中2,175名が受講している（平成26年度実績）。教養科目であるため、所属を横断する教員が幅広く担当する科目でもあり、平成26年度は9所属に渡る23名の教員が担当した。

このような背景から、本研究は、この「自己発見と大学生活」を例として、「科目の到達目標」及び「科目内の既存コンテンツの再系列化」を含む教育改善活動を、領域横断の教員陣によって、合意しながら進める手法を構築することを目的とした。

具体的には、現状の「自己発見と大学生活」の履修者が何を学び取っている科目であるかという「学習成果」に関するデータを質的に分析することで、領域横断の教員陣が、科目内のコンテンツの系列化や、到達目標に関する建設的な議論をするに貢献する語彙を得られるかどうか、結果として次年度の「自己発見と大学生活」における実施内容を合意できるかを検証した。

本稿では、続く2.にて、現在展開されている「自己発見と大学生活」の概要について述べ、領域横断の教員陣が科目運営における改善活動において直面する、議論に使用する語彙が十分でないという問題を明確にする。

その上で、3.にて、本研究にて構築した各回の振り返りシートの分析手順、及び分析に基づく議論のフローについて解説する。4.では、3.の分析を担当した分析者3名（中沢・大谷・中西勝彦）により各回における履修者の到達状況と授業評価について分析を加え、15回の系列化及び科目全体

<sup>1</sup> 京都産業大学 学長室・教育支援研究開発センター、<sup>2</sup> 京都産業大学 共通教育推進機構、<sup>3</sup> 京都産業大学 文化学部、<sup>4</sup> 京都産業大学 全学共通教育センター、<sup>5</sup> 京都産業大学 経営学部

表 1. 現行 (H26 年度) のコンテンツの系列 (A, B) 及び履修生の記述から抽出された各回の主な学習成果 (C)

	(A)タイトル	(B)H26 年度開始時点での系列化の意図	(C)履修生が感じた主な学習成果
第 1 回	オリエンテーションー目的、進め方、ルール等を学生・教員で共有ー	本科目で学ぶためのレディネスを形成する段階であり、自クラスを「アウェイ」から「ホーム」にする段階。アイスブレイク*を通じた	緊張がほぐれる。友人ができる期待感を持つ。他学部学生とのコミュニケーションを取ることへの期待感を持つ。
第 2 回	はじめの一步を踏み出そうーできるだけ多くの人と話してみるー	通じて目の前にいるよく知らない人を他者として認知でき、見た目では人を判断せず実際にコミュニケーションをとり他者をより	共通点が分かっている人とのグループワークを体験する。知らない人と緊張の中でアイデアを出す経験を得る。
第 3 回	自分の行動について考えるー信頼される人を目指してー	良く理解すること、他者との共通点や相違点を自ら積極的に働きかけて見出すこと、他者に配慮しながらグループワークを行えるようになること等	口火を切ることの難しさを体験する。人の意見に同意する人がいると流されて主張できなくなる体験をする。
第 4 回	大学生活にリアリティを持つーこれまでの大学生活を振り返るー	自分自身の理解を進めることが主目的。自身の現状を言語化し整理すること、ケーススタディを通して自身が抱く大学生活の	グループメンバーの目的意識と自分の目的意識の明確さを比較する。どのような態度が場の話しやすさに貢献するかを体験する。
第 5 回	大学生活について考えるー大学生活を充実させるって何？ー	イメージを相対化すること、客観的データや目の前にいる他者を通して自分自身を見つめなおすこと等を行う。今後の大学生	寸劇をすることを楽しむ。役になりきったり、台詞を考える難しさを体験する。皆で協力し合う楽しさや難しさを感じる。
第 6 回	「自己発見レポート」から考える自分ー今の自分の立ち位置を知るー	活で必要となってくるグループでの協働に慣れることや、より効率的にグループワークを進めるためのコツを学ぶことも意図	自分の強みを客観的に理解し、なぜその強みを自分が持っているのかについて考える。合同クラスを楽しむ。
第 7 回	他者を通して知る自分ー第一印象ワーク&価値観ランキングー	されている。さらに、13 回で行うプレゼンテーションを見据えて、自分たちで表現活動を行う要素も取り入れている。	自分と他人との価値観の違いを認識する。自分の価値観や他人の価値観を知る大切さに気づく必要性を感じる。
第 8 回	「キャリア・インタビュー」発表ー大人から学ぶキャリア・デザインー	自らの将来を意識し、仕事世界に身を置く人々から学ぶ段階。身近な社会人にインタビューを行い、普段は関わりのない	色々な人生がありえ、社会人一人一人が多様である事を理解する。自分の職業人生について考えるきっかけを得る。
第 9 回	社会人の体験談ーどのようなキャリアをデザインしているのかー	OB/OG から仕事世界の情報を獲得する。彼らの学生時代の過ごし方を聞くことで、自らの大学生活の参考とする。	年齢の近い・社会に出ている卒業生（自分を投影しやすい相手）から自分が社会に出るために必要そうなことに関して情報を得る。
第 10 回	私たちの考える大学生活ーグループ発表準備①ー	13 回で実施するプレゼンテーションの準備段階。1~9 回までの授業で自らが学んだことを持ち寄り、それらに自分たちなり	これからのグループワークに向けて意欲が高まる。今後のワークについて、具体的な進め方を考える。
第 11 回	私たちの考える大学生活ーグループ発表準備②ー	の解釈を挟みながら、自分たちの考える大学生活を 5 分間の表現活動に落とし込む。	グループ内での自分の貢献の仕方や、他の人のグループへの関わり方について考える。
第 12 回	私たちの考える大学生活ーグループ発表準備③ー		具体的な役割分担を決める。本番までのワークの進め方を考える。聞く人にどうしたら伝わりやすいかについて伝え方を考える。
第 13 回	クラス発表会ーグループでの成果を発表ー		他のグループと自分達の発表レベルを比較し、客観的に捉え直す。他のグループと自分達のチームワークを比較し、客観的に捉え直す。
第 14 回	授業での学びを振り返るー何を学びどう活かすのかー	10~13 回までのグループ活動と自身の 3 ヶ月間の大学生活を振り返る最終段階。	大学生活において、大切にすべきものを自ら定義する。
第 15 回	チャレンジシート「私の大学生活」発表ーどのような大学生活を送るかー	自身の大学生活の過ごし方について具体的に考えた結果をレポートに纏めることで、自身の行動方針を言語化しつつ、それをクラスメンバーと共有する。	

\*アイスブレイク：氷のように固く緊張した雰囲気を和らげ、場をほぐすために行うワークやゲームの総称。

の到達目標について改善案を纏める。

5.では、「自己発見と大学生活」の科目開発グループである「自己発見と大学生活ワーキンググループ」の視点から、科目担当も行った3名の教員（中西佳世子・松高・東田）から、5.を受けた改善案に関する考察を行う。

6.では、本学のキャリア形成支援科目（「自己発見と大学生活」は本学のキャリア形成支援科目の1つとして位置づけられている）全体の体系化を行う「キャリア形成支援科目体系化ワーキンググループ」の視点から、2名の教員（松尾・鬼塚）が、5.を受けた科目の改善案に関する考察を行う。

最後に7.にて、本研究の「既存の履修者が何を学び取っている科目であるか」、すなわち、「学習成果」に関するデータを議論の出発点とし、多様な背景分野を持った教員陣で、初年次科目の到達目標や再系列化を含む、教育改善活動を行う手法について振り返り、成果と課題について論じる。

## 2. 現行の科目構成について

本節では、現行の「自己発見と大学生活」について解説する。

### 2.1. 現行の到達目標

現状では、本科目で全履修生に配布している「プログレスノート」<sup>3)</sup>と呼ばれるワークブックにおいて、また、本科目の全担当教員に配布される「ティーチングガイドブック」<sup>4)</sup>に、おおよそ、次のように『アウェイからホームへ』という本科目のコンセプトについて説明している（全文の掲載は紙面の都合上困難であるため、要約して掲載している）。

本科目では、友人のいない状況、高校とは異なる授業形態、見知らぬ土地での新生活等、様々な要因によって、大学を自分の居場所として感じる事ができない状態を「アウェイ」と呼んでいる。

それに対し、多様なモチベーションで入学してきた学生それぞれが、「京都産業大学が自分のホーム（居場所）だ」と感じ安心して大学生活が送れるようになった状態のことを「ホーム」と呼んでいる。

「ホーム」を目指す手段として、大学での学びや大学生活の過ごし方をテーマに、毎回、多様な学部メンバーから構成される履修者同士で、時に、教員や、本科目の支援を行うボランティア学生であるキャリア形成支援科目担当ファシリテーター<sup>2)</sup>、身近な大人や、社会人OB/OGの考えを参考にしながら議論を繰り返し、考えを深めるワーク

に取り組む。

以上が、「アウェイからホームへ」というコンセプトに関する解説の概要である。

ここで述べている「ホーム」状態に至り、「充実した大学生活を自らの手で作っていく面白さを知り、それにつながる行動が一つでも生まれること<sup>6)</sup>」が現行の「自己発見と大学生活」における科目全体の到達目標であった。

### 2.2. 「アウェイ」から「ホーム」へと至るための現行のコンテンツの系列とこれまでの成果

現行の「自己発見と大学生活」のコンテンツは、2.1に述べた到達目標を達成するべく、表1(A)列に示した系列にて構成されている。H26年度開始時点での系列化の意図は、表1(B)列に記載した。各回で行ったワークの具体的内容までは、紙面の都合上、読者と共有することができないが、おおよその本科目の構成を(A)列及び(B)列の内容から想定することが可能であろう。

なお、表1(C)列は、授業の各回の終わりに、学生が授業を振り返って記述する振り返りのシートに記載されていた内容を質的に分析することで、授業期間終了後に得られた「履修生が感じた各回の学習成果」である。(C)列の導出手順及び内容については、後の「4.データに基づく各回の学習成果」にて述べるため、ここでは詳細に触れないこととする。

本節において重要なのは、(B)列の科目内コンテンツの系列化の意図は、本科目担当教員陣全体で共有されたものではなく、科目の実行可能性を担保すると同時に、限られた期間で科目の実装を可能とするため、主担当教員1名と科目設計を主に担当した専門職員1名が中心となって尽力し、取りまとめたものであることにある。その上で、科目開発グループである「自己発見と大学生活ワーキンググループ」のメンバーと共有し、最終的には、科目担当教員全員に「ティーチングガイドブック」の読み合わせという形で共有される。「ティーチングガイドブック」とは、この科目の実行可能性を担保するために、全担当教員に配布される運営用のツールである。この「ティーチングガイドブック」も、上述の2名が中心となり作成したものであり、規模の拡大に伴い、徐々に「自己発見と大学生活ワーキンググループ」のメンバーの意見を吸収しながら洗練された。「ティーチングガイドブック」では、表1の(B)列に記述したような意図に沿い、各回の授業時間内に、各種のワークを何分かけて、どのように進行すべきかといった具体的な手順について、詳細に記述さ

れている。「自己発見と大学生活」では、この「ティーチングガイドブック」により、全担当教員と深くコンテンツについて議論せずとも、問題なく、全15回を実行することができる状態へと至っている。このように、初めて本科目を担当する教員であっても、ティーチングガイドブックの冒頭を読み合わせる僅かな情報共有<sup>7)</sup>のみで、本科目を担当することができるようなシステムを構築したことが、これまでの本科目の開発における主な成果であった。

### 2.3. 課題の所在と本研究の関係

2.2で見たように、本科目は、「ティーチングガイドブック」を用いて、本科目を初めて担当する教員が含まれる、異なる分野をバックグラウンドとした23名の教員が、僅かな情報共有で運営することが可能となり、「運営で特に躓くことなく、恙無く進行できる」という状態に至っている。現在は、科目全体の到達目標の達成に対し、コンテンツの中身や、系列を、より合理的なものへと洗練する時期（教育改善に、より本格的に取り組むべき時期）に入ったと言える。

しかしながら、異なるバックグラウンドの教員陣が、現行の系列の意図や、到達目標に対するそれらの合理性を理解するには、教育の内容に踏み入った議論に必要な語彙の共有ができておらず、議論が上滑りしがちな状況が続いた。

領域横断の科目担当教員陣が、初年次教育において、このようにコンテンツの具体的な教育の中身に入った議論を行うことは、京都産業大学や「自己発見と大学生活」に限らず、困難な作業である。例えば、(B)列にある「他者としての認知」「仕事世界」という語をとっても、キャリアコンサルティングをバックグラウンドにする教員と、文学や経営学や情報科学をバックグラウンドとする教員とでは、その語に対する理解の度合いや想定する意味合いが大きく異なっていることは、教育現場に従事するものなら、容易に想像できるであろう。

本研究の意義は、このような状況下で、科目開発に携わる者や科目の運営を担当する教員が、合意形成しながら、科目の改善活動を行うためには、どのような道具が必要であり、どのような手順で何を議論すべきなのか、という問題にアプローチし、解法の一つとして、「履修生が感じた本科目の学習成果」をデータ化し、このデータを元に、改善計画を議論するための語彙を得る、という手法を得たことにある。

次節では、「履修生が感じた本科目の学習成果」に関するデータの分析手順と、その後の議論のフ

ローについて述べる。その後、4.にて、このようなデータが、科目の教育改善を議論する際に、どのような役割を担うかということについて述べる。

## 3. 振り返りのシートの分析手順と 分析結果に基づく議論のフロー

本節では、本研究で構築した、振り返りシートの分析手順及び分析結果に基づく議論のフローについて述べる。

### 3.1. 全体フロー

振り返りのシートの分析及び分析結果に基づく議論のフローは大きく次の通りである。

- ア) 各回における履修者の記述を参照し、各回の履修者の学習成果を抽出する（詳細な手順は、3.3にて述べる）。
- イ) 現状の履修者の各回の学習成果を複数人で整理する（本稿では、分析者3名で各回の学習成果及び授業評価を整理した。詳細な手順は、3.3にて述べ、結果については4.に述べる）。
- ウ) イ)の各回の学習成果に基づき、科目全体の到達目標と、本科目の再系列化の案とを整理する（本稿では、分析者3名で科目全体の到達目標と再系列化の案を整理した。結果については、5.に述べる）。
- エ) イ)ウ)を参照しながら、多様な背景分野を持つ教員間で、現状の履修者状況を考慮した議論を行う（本稿では、科目設計グループの観点から「自己発見と大学生活ワーキンググループ」メンバーより（結果について、6.に述べる）、キャリア形成支援科目全体における本科目の位置づけを考慮した観点から「キャリア形成支援科目体系化ワー

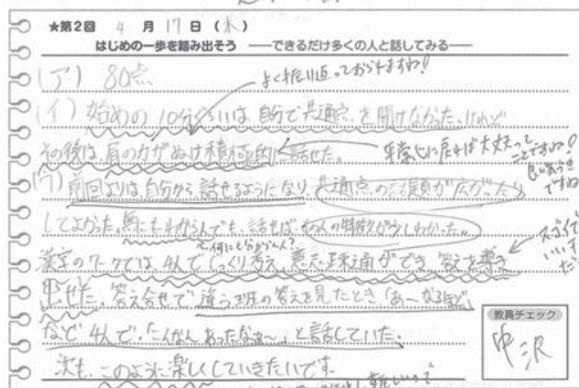


図1. シェアリングブック記述例

キンググループ」メンバーより（結果について、7.に述べる）考察を加えた）。

### 3.2. 分析対象：振り返りのシート「シェアリングブック」

「シェアリングブック」<sup>8)</sup>とは、本科目の履修生が各回の授業にて感じた事、考えた事について、各回の学習体験を振り返って記述するシートを綴り、一冊のノートの形で全履修生に配布されるものである。各回の最後の10分間を使用し、その回の授業に関連したテーマが各クラス担当教員により自由に与えられ、受講者はそのテーマに沿って記述を行う。

毎回授業終了時に、教員によって回収され、教員確認（確認のサインと、場合によってはコメントが添えられる）が次の授業までに行われ、次回授業の始めに受講者に再配布される。最終回の第15回では教員によるフィードバックが不可能であるため、「シェアリングブック」の記述は行われない。

各回の授業の始めでは、多くの場合、数人分の「シェアリングブック」の記述を教員が紹介し、前回授業の振り返りがクラス内で共有される（共有方法は担当教員によって異なり、プリントの配布、プロジェクタでの投影、口頭発表等がある）。図1は「シェアリングブック」の記述の一例である。

本稿では履修生に分析の許可を取り、一貫して各回の学習成果について記述を求めた1クラス分の「シェアリングブック」のデータを使用した。

### 3.3. 振り返りのシート分析手順と結果

当該クラスの全82名の履修生の内、ランダムで30サンプルを選定し、分析者2名でデータを抽出した。各回の履修者による学習成果に関する記述は表2のように抽出された。この表2のようなデータを、更に分析者3名で各回の学習成果として整理したものが、表1の(C)列である。

より具体的には、次の通りである。

3.1のア)については、分析者2名が、それぞれ独自に、「学習成果」にあたりと考えられる記述を、シェアリングブックのスキャンデータを参照し、「①スキャンした順に機械的に振ったサンプルのユニークナンバー」「②第何回における記述か」「③学習成果に当たると分析者が考える記述内容（転記）」「④後のイ)の手順で役立つと分析者が考える任意の分類タグ(1データにつき3つまで)」をエクセルデータとして入力した。

この結果が、表2である。なお、表2においては、各回2名分を本稿掲載用に抜粋している。実

際には、30名分のデータが列挙されている。

3.2のイ)については、分析者3名にて、各回の学習成果について、上述のエクセルに入力されたデータと、抽出時に付けられたタグを参照しながら、30サンプル分のデータを包括する語彙で、かつ、学生が使用している語を参考としながら、特定の専門領域にできるだけ依らない語彙を検討し、記述した。この結果が、表1の(C)列である。

## 4. 分析者考察

### 4.1. 現状の課題の整理

表1(C)列と、表1(A)列及び(B)列とを対比すると、次の事が分かる。

- (1) 1～3回は、(B)列の「本科目で学ぶ為のレディネスを形成する段階」という意図に照らすと、(C)列の学習成果は、「緊張がほぐれる」「知らない人と緊張の中でアイデアを出す経験をする」等、「グループワークの体験」を繰り返し行って慣れていくという内容になっており、概ね意図通りの結果であると考えられる
- (2) 4回と6～9回、14回は、(C)列を見ると、「グループメンバーの目的意識と自分の目的意識の明確さを比較する。」等の成果が挙げられている。学習者が「自分の事（職業人生、パーソナリティ、大学生活の過ごし方等）」を考えるきっかけとして働いていると考えられる。さらに、(B)列を見ると、4～7回が自身への理解を深めることを主目的として設定しており、5回以外は、概ね意図通りの学習成果が得られていると考えられる
- (3) 5回と10～12回は、(C)列を見ると、表現物をチームで制作する難しさと面白さを体験することが主な学習成果となっている。5回の寸劇の要素が強く働き過ぎている以外は、こちらも意図通りの結果であると言える
- (4) 13回は、チームで行った活動を他のチームと比べて客観的に捉える事が学習成果となっており、これは(B)列を見ると、どちらかという、他のチームと比較するというよりは、当初の意図としては、「発表する場」としての役割を期待した回として設計されていたことが分かる。

このように履修生の記述を元に本科目を捉えると、本科目の構成要素は、

表2. 履修者による各回の学習成果に関する記述 (抜粋)

	学習成果に関する記述例
1回	今日は初回の授業だったし、知っている人もいなくて、緊張していたのですが、アイスブレイクのおかげでたくさんの人としゃべることができたのがよかった。これからは沢山の人に関わっていききたいと思った。/良い雰囲気での授業なので、どんどん参加して、いろいろな能力を身につけて、自分を見つけていきたいと思う。
2回	知らない人たちとアイデアを出しあうのは少し緊張した。今回はだいぶ遠慮してしまったところがあるので、次回からはあまり謙虚になりすぎないようにしたい。/話し事のない人ばかりのグループだった。共通点があると分かっているけど、一緒に作業するのは少し緊張した。アイデアは少ししか出せなかった。でもみんなで楽しくできたのは良かったと思う。
3回	最初に言い出すのが、少し言いにくいなと思った。みんなの意見が盛んに出ていた。自分の意見も言いやすいし、良い討論ができると思った。例に出ているように、みんなが寛容だったらもっと良いものにできると思った。/人の意見に同意する人がいるとそれに流されてしまう。自分の意見があっても遠慮してしまう。思い切って自分の意見を言うことが大切だと思った。
4回	やりたい事がハッキリして、その事について勉強できている人がうらやましくなった。自分もはやく夢を見つけて、それに向けてがんばりたいなと思った。/基本的にギャップはなく、経験、何かを見つける等、なんで大学を選んだかなどでは、よく話合っていて楽しく意見が言い合えた。同じような目的を持った人とも話すことができ、良いワークだった。
5回	授業で劇をやるのはとても新鮮だった。だから時間が早くすぎたのでまたやりたい。/ただ意見を人に伝えるだけじゃなく、それに何かをプラスして発表するのは難しいと感じた。
6回	自分の強みを理解できて、高校や今までやって来た部活動での活動が、「自分の強み」になっているなど「実感」できました。/自分の強みは、他人と協調しながら何か目標達成に向けて努力できることです。基本だれでも仲良くなれば協力する事ができるのでそれがいかされているのだと思いました。
7回	他人の価値観を知る事によって、自分の価値観にも影響があると思う。自分にとってはどうでもいいことが、他の人にとっては重要なことだったりもする。/やっぱり第一印象で決めてはいけないと思った。周りの人の話を聞いて初めて分かることもあるから注意しようと思った。そのためにはやっぱり自分の価値観を知っておく必要があると思った。
8回	グループでそれぞれのインタビューの発表を合せて、色々な人生の生き方があるのだと考えた。自分の質問した人と、グループ内のメンバーの質問した相手のキャリア人生を比べてみても、1人1人全く違った。/親が魚屋を営んでいて、継がないのか、という質問を受けた。継ぐということ考えたことがなかったから、考えさせられるものがあった。またじっくり考えてみたいと思った。
9回	「社会人に向けて大学時代にやっておいた方がいいことは？」という内容の質問で、お二人とも「友人を作る」や「コミュニケーション能力をつける」など答えていて、やっぱりそうなんだなあと思えて思った。/実際に社会に出ている方の話を聞く機会を得たことが一番ためになった。早退してしまったのですが、1人目の方の信頼を得るといのが、心にぐっときた。自分の将来の関わる内容が多々あったので、良い話を聞けたと思う。
10回	たくさん喋ることができてよかった。人見知りだけど、仲良くやっていける気がした。時間がたくさんあるわけではないから、授業以外でもしっかり集まって、みんなの納得のいく発表ができればどんな結果でもいいから、これからがんばっていききたい。/みんな似たような事を考えていたので、簡単に意見がまとまった。これから時間外に集まったりする時に、今日でまとめられなかったことや、どう発表にするかを決めていきたい。
11回	前回はテーマの内容だったり、細かい事の意見があまりでなかったけど、今回は皆で協力して、だんだんと完成にちかづくことができた。それと、前回はあまり話さなかった人が今回は先頭を切って話しを進めてくれてとても話しやすかった。/積極的に意見を出すことができた。話題がそれそうになった時に軌道修正することができた。このチームなら、意見を出しやすい。
12回	今回のグループワークでは主人公の担当などを決めた。今回は、前回よりも更に皆で協力してできたと思う。本番に間に合うようにがんばりたいです。/チームは劇の形式で発表するので、気持ちを入れて本当にこうやったんや！みたいな感じで伝えると、相手にも伝わると思う。聞く人が経験しそうな内容を選んで発表することも人に伝える上で大切なことだと思う。
13回	授業外でも集まって活動はしていたが、他のグループの出来を見ると、もっと時間を大事に使ってれば良いモノが出来ていたと思った。でもそれぞれの役割を果たす事ができたので、(達成度を)50%としました。/活動時間が短い中でも他のグループのクオリティの高さにびっくりしました。チームワークが見られる班も合ってすごいなと思った。この発表を通して協力する事が一番大事だと思った。
14回	大切な事は、自ら楽しむこと、と書きました。なぜ「自ら」と書き足したかという、大学生活はあっという間に終わってしまうと思うので、その大学生活を有意義なものにするかどうかは自分次第で決まると思います。なので、大学生活を楽しむには自分から積極的に行動する事が必要だと思ったからです。/友好関係を築くことが(大事)。自己発見でもそうだったが、人との繋がりが、自分やグループの中を救うことになると思った。もっともっと友好関係を築きたい。

※ ( ) は著者注

- (a) グループワークに慣れる (上記の (1) に対応)
  - (b) 多様な刺激を元に自分の事を考える ((2) に対応)
  - (c) チームとして何かを表現する活動を行い、それを振り返る ((3) (4) に対応)
- の、大きく3つであることが分かる。
- このとき、本研究にとって重要なことは、(C)列の履修生による記述という共有のデータが、「教育上、各回が履修生にとって、どのような意味合いであるのか」ということについて、担当教員がフラットに(相手の背景知識に遠慮することなく)議論するための共通の語彙として働くことであ

る。

履修生の記述に基づき分析者によって整理された (a) ~ (c) に、本科目のコンテンツを整理すると、現状の課題を次のように捉える事ができる。

課題1: 「アウェイ」「ホーム」といった現状の到達目標に(少なくとも学習者視点では)関連づけられた成果となっていないため、なんらかの明示的関連づけが「科目の達成目標」と「各回の学習成果」に対し必要とされていること

課題2: 3つの部分のうち、(b) (c) が入り乱れて構成されており、各回の成果を他の回の成果に繋げる為の物理的な仕組みも存在

しないため、(b) (c) に関して学習者が学んだ事が、積み上がりにくい構成になっている

これらの課題を解消する再系列化の案について、続く 4.2 にて述べる。

#### 4.2. 再系列化の例

まず課題 1 についてであるが、少なくとも、4.1 で見た学習成果を学習者が得ていることを前提とすれば、2.1 で見た「アウェイ」から「ホーム」という状態を次のような状態変化として捉える事が可能となるだろう。

「アウェイ」：自分が周囲との関係性において、どのような特徴を持っているのかははっきりせず、周囲の多様な人々とどのように関わっていくべきか、方針が定まっていない学習者の状態(図 2 左)。

「ホーム」：自分が周囲との関係性において、どのような特徴を持っているのかについてある程度理解しており、周囲の多様な人々とどのように関わっていくべきか、なんらかの方針を持っている学習者の状態 (図 2 右)。

これは、1～3 回の表 1 (C) 列に示した学習成果が、「緊張がほぐれる」「経験をする」といったように、周囲から与えられた刺激に沿った記述が中心であることに対し、第 4 回の「目的意識」が意識された後、「考える」「必要そうなことについて情報を得る」「価値観」等、徐々に自らの価値基準に基づく記述が増えていることから整理された。

このように、履修生の学習成果に関する記述をベースとしたデータに基づき、「アウェイ」と「ホーム」を、より具体的な到達目標とした場合、先の 3 つの本科目の構成要素と到達目標とを、より具体的に結びつける洗練が可能となり、課題 1 のような問題の解消に役立つ。たとえば、「(b) 多様な刺激を元に自分の事を考える」「(c) チームとして何かを表現する活動を行い、それを振り返る」というコンテンツが本科目に必要であるのは、「到達目標に、自分が周囲との関係性において、どのような特徴を持っているのか理解していること」「周囲の多様な人々とどのように関わっていくべきか、なんらかの方針を持っていること」が含まれているからである、と関係性を示すことができる。

次に、課題 2 については、例えば、次のように系列化を行うことで解消する事ができる。

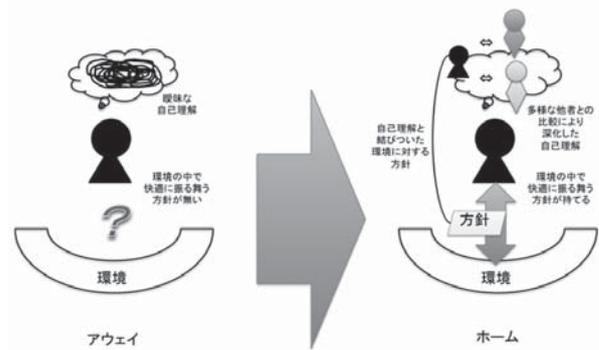


図 2. 「アウェイ」から「ホーム」への概念図

講義の前半、1～8 回について、多様な刺激を元に自分の事を考えるワークを、グループワークを様々なグループ構成で実施する。これにより、5.1 で確認した、(a) (b) を集中的に実施する。その後、講義の後半 9～14 回にて、(c) を集中的に実施する。

このとき、前半の (a) (b) において、後半の活動の為に、如何に「どのような組み合わせのグループにおいても、なんらかの方針を持ち、周囲に自分の意見を表明する事ができる状態」に至って居る事が重要かについて意識させ、取組を行う。

さらに、後半の (c) においては、現在起こっているグループ内の課題に対し、(a) (b) で試した、あるいは授業外で試した方針が適用できないか、適用できないとしたら、何故なのかについて、検討するよう意識させ、取組を行う。

つまり、図 2 右図の上側に示した、自己理解の深化を多様な他者とのワーク(変わりやすい環境)の中で行い、あれこれと環境に対する自分に合った方針立てを検討するのが前半の活動となる。一方、固定のチームで表現活動を行い、「ある環境」を固定した状態で、前半に得た深化した自己理解に結びついた方針を選び取ることを狙うのが、後半の活動となる。

#### 5. 科目設計の観点からの考察

科目設計者の観点から、5.1 現状の課題の整理、及び 5.2 再系列化の例について、次の A)～C) が言える。

A) 科目設計時の『「アウェイ」から「ホーム」のイメージ』から、4.2 で提案された『「アウェイ」から「ホーム」の状態変化』への議論の発展の意味合いについて

本研究以前の議論では、アウェイであるという状態は、安心感、リラックス感、信頼感が持てず、

失敗を過度に恐れる様子、また、疑問に思うことがあっても雰囲気が悪くしてはいけなくと表現できない様子、瞬間的な達成感を得ることを成功だと感じる様子・・・といった具体的な学生の様子の事例として共有されていた。

一方、ホームの状態は、グループワークの中で、「ぐだぐだする」、まとまらない場合も、それ自体が悪いことではなく、それを次にどう活かすか、この授業をどのように良いものにしていくかという中期的な観点が持て、安心感、リラックス、信頼感、失敗の先に発展があると思える感覚を受講生が共有し合い、失敗をしても、批判をしても構わないと思える状態に至ること、瞬発的な成功だけでなく、次に繋がる実感を得ること、プロセスを辿ることに価値を見出すことができることであるという意識があった。

これは、4.2で整理された言葉によって次のように表現しなおすことができる。すなわち、

「『アウェイ』状態においては、自分の方針が定まらず、環境に対し、『安心感』『リラックス』が出来ていない。そのために表面的な『雰囲気』『瞬間的な達成感』に拘ることしかできない状態となりがちである。一方、『ホーム』状態においては、様々なグループワークによって、多様な他者との比較により、ある程度、自分の『価値観』『考え』等を語る事ができるレベルまで、自己理解を深化させることができている。このため、表面的な『雰囲気』『瞬間的な達成感』のみを目標とせず、済むため、『安心感』『リラックス』状態に至る事ができるようになる。」

このように、これまで事例ベースで議論されてきた本科目の到達目標を、履修生の学習成果に係る記述をデータとして分析し、共通の語彙を使用し、これまで科目設計者間で合意されてきた『アウェイ』状態と『ホーム』状態のイメージを結びつけて説明可能となったことが、本研究の意義と言える。

#### B) 長期的な「自分なりの人生観」の涵養に向けた、グループワークの『表面上の雰囲気』『瞬間的な達成感』への拘泥から解放する具体的対策について

科目設計者の立場からは、5.1の現状の課題整理で課題2として整理された「学んだ事の積み上がりにくさ」は、各回の授業成果を「その場のグループワークの『雰囲気』『瞬間的な達成感』」であると、誤解させやすい原因となっていると考えられる。

A) で述べたような長期的な視点で学び、環境

との接し方を表面的な成功に拘泥させないため、例えば、シェアリングブックを学習者が記入するとき、テーマをより明確にして提示し、あるできごと自体が失敗か成功か、上手くいったかいかにかに終始するのではなく、次の活動にどう活かせるかを常に認識するよう促す等が対策として考えられる。

#### C) (a) グループワークに慣れる (b) 多様な刺激を元に自分のことを考える、の2つの学習成果を効果的に得る為のグループワークの構成方法について

これまでの科目設計の経験から、(a) (b) の2つの学習成果に絞って前半を構成する場合、次のような多様なグループ分けを導入することが効果的に学習成果を得ることに繋がると予想できる。「少人数 (2~3人)」「中人数 (4~8人)」「初対面」「固定」「反対意見を持つメンバー」「同じ価値観を共有するメンバー」などの組み合わせである。これにより、学生は、様々な環境に対する自身の振る舞いについて検討することが可能となるだろうと考えられるからである。このとき、どのようなグループ分けが、どの回に適合するかについては、4.2の枠組みを元に、詳細化することで、どの回では、どのような到達目標を設定し、そのために最適なグループ構成は何か、ということが判断可能となる。また、当該回の前回の学習成果をどう活かすかを授業最後やシェアリングブックで考えさせる機会を設けるなどの工夫を行うことも効果的と考えられる。

以上の大きく3点が、科目設計者の観点からみた、4.1と4.2の意義と、4.1及び4.2を受けた科目改善の実行例である。

#### 6. キャリア科目体系化の観点からの考察

キャリア科目体系化の観点からは、4.1現状の課題の整理、及び4.2再系列化の例について、次のE) F) が言える。

#### D) キャリア科目体系化における4.2で提案された「『アウェイ』から『ホーム』の状態変化」の記述の意義について

キャリア科目体系化においては、各科目の教育目標と内容を『一言』で表現し、整理することを試みている。5.2の「『アウェイ』から『ホーム』の状態変化」の記述は、『一言』にまで洗練されていないものの、具体的に本科目の意義を科目担当

教員でない教員がイメージすることに資すると評価できるものであり、今後の体系化の議論に貢献すると期待される。

### E) データに基づく学習成果の記述の意義について

本研究では、表2のような具体的なデータから、表1(C)列のような学習成果の記述を得ている。この方法は、クラス間の学習成果の内容の比較を検討する際にも利用可能であると考えられる。たとえば、本科目の構成要素として抽出された(a)～(c)の内、「あるクラスにおいては、別のクラスに比べ、(a)に関する記述が大部分であり、(b)(c)に関する記述が少ない」等の、クラス間で得られている学習成果の内容の違いについて検討可能となるだろう。科目の体系化の観点からは、E)で述べたように、各科目の位置づけを明確化することを重視している。このような位置づけの明確化がなった場合、各科目が、位置づけに見合った学習成果を十分に得られているかどうかについて、同一科目のクラス間の学習成果のばらつきを検証可能な手だてを提供したという面においても、本手法は教育改善に役立つのではないかと考えられる。

## 7. まとめ

本稿では、「自己発見と大学生活」を例として、「科目の到達目標」及び「科目内の既存コンテンツの再系列化」を含む教育改善活動を、領域横断の教員陣によって、合意しながら進める手法について論じた。

具体的には、現状の「自己発見と大学生活」の履修生が何を学び取っている科目であるかという「学習成果」に関するデータを質的に分析し、領域横断の教員陣が、科目内のコンテンツの系列化や、到達目標に関する議論をする際に、貢献する語彙を得られるかどうかを検討した。

結果、科目設計者である「自己発見と大学生活ワーキンググループ」のメンバーが、これまで事例として共有していた知見について、本研究で得られた語彙を用い、具体的に論じることが可能になったことが確認された。

さらに、次年度の「自己発見と大学生活」における実施内容を合意できるかについて、本研究で得られた語彙を用いて、科目の構成案を大きく3つの構成要素として捉え、到達目標と結びつけて記述することで、次年度の「自己発見と大学生活」の系列について、概ねの合意を得ることができた。

今後は、学習成果について履修生が振り返って記述するワークシートがあれば、他の科目においても、本研究の手法を用いることで、異なるバックグラウンドを持つ教員陣が教育内容に踏み込んだ議論を行うに足る語彙が得られるかどうかについて、検討する予定である。

## 謝辞

授業改善のため、データ提供にご協力下さった「自己発見と大学生活」平成26年度中沢クラスの受講生の皆様に、心より感謝致します。

## 注

- 1) コンテンツ：コース（科目）を構成する学習内容のこと。
- 2) 系列化：コース（科目）全体の到達目標に対し、合理的に学習コンテンツの配列を行うこと。
- 3) プロGRESSノート：本科目で履修生全員に配布される授業の各回で使用するワークシートが綴られて冊子の形になっているもの。
- 4) ティーチングガイドブック：本科目で担当教員全員に配布される各回の進行手順が詳細に記述された冊子のこと。詳細は本稿2.2に記述している。
- 5) キャリア形成支援科目担当学生ファシリテータ：「自己発見と大学生活」に授業をサポートする目的で配置される有志の先輩学生の総称。（大谷ら、2014）では、キャリア形成支援科目担当学生ファシリテータについて、本科目において期待される役割、彼等自身の成長について論じられている。
- 6) 平成26年度「自己発見と大学生活」のシラバス上の到達目標の記述である。
- 7) 授業運営についての担当教員の打合せは3回であり、3時間半が1度、2時間半が2度であった。このうち、運営については、ティーチングガイドブックの一部の読み合わせを行うのみで、残りの時間は、運営上感じたことや、前述のボランティア学生であるキャリア形成支援科目担当ファシリテータと各教員の関係性について等の意見交換を行う時間に充てている。
- 8) シェアリングブック：本科目で履修生全員に配布される授業の各回を振り返るワークシートを綴ったもの。冊子の形になっている。

## 参考文献

- 山田礼子(2001) アメリカの高等教育機関における導入教育の意味-学生の変容との関連から-, 大学論集

(広島大学), 31, pp.129-144

大谷麻予・中西勝彦・松尾智晶 (2014) 初年次キャリア  
形成支援科目「自己発見と大学生活」- キャリア科  
目担当学生ファシリテータ活動について -, 高等教  
育フォーラム, 4, pp.71-80

---

## Re-sequencing of First Year Course Content Based on Learning Outcome Data — A Case Study of the Course “Self Discovery through College Life” —

---

Masae NAKAZAWA<sup>1</sup>, Asayo OTANI<sup>2</sup>,  
Katsuhiko NAKANISHI<sup>2</sup>, Kayoko NAKANISHI<sup>3</sup>,  
Chiaki MATSUO<sup>2</sup>, Masashi MATSUTAKA<sup>4</sup>,  
Shinzo HIGASHIDA<sup>4</sup>, Tetsuro ONITSUKA<sup>3</sup>

The varying backgrounds of teachers combined with the wide range of goals in first-year courses presents many challenges for quality management and course improvement. This paper, through a case study of the course “Self Discovery through College Life,” will report on the discussion process conducted with the assorted teachers involved in the course based on the course reflection data of current students, and outline the consensus reached covering the successes of and improvements needed to the course.

**KEYWORDS:** Quality management of first year course, Sequencing of course content, Quality analysis, Learning outcome

---

2015年2月23日受理

1 Center for Research and Development for Educational Support, Kyoto Sangyo University

2 Institute of General Education, Kyoto Sangyo University

3 Faculty of Cultural Studies, Kyoto Sangyo University

4 Center for General Education, Kyoto Sangyo University

5 Faculty of Business Administration, Kyoto Sangyo University