

ビジネス系学部・学科における初年次教育の射程

大 澤 篤・林 祥 平

本稿の課題は、主に大学入試偏差値 40～60 程度の大学を視野にいれて、ある中堅私立大学の事例から、ビジネス系学部・学科における初年次教育の方向性の 1 つを例示することにある。初年次教育の重要性が強調されて久しいものの、スタディ・スキルの習得を全面に押し出すことの有効性が、専門領域の性質如何で異なってしまうことが明らかとなってきた。その結果、初年次教育についての論点が、学生意識や学生生活に対する効果へと広がりを見ていることが、こうした課題を設定した理由である。

近年の研究に着目すれば、例えば古里由香里「初年次セミナーが留年・休学・退学に及ぼす効果—「大学生基礎力ゼミ」を事例にした計量分析—」が注目される¹⁾。同論文は、「留年（4 年で卒業できない学生）では、大学生基礎力ゼミを受講した学生は、統計的に有意に少なかった。…（中略）…大学生基礎力ゼミ受講者は好成績のため留年しないのではなく、（成績以外の）プログラムによる独自の効果によって留年しないことが示唆される。」と、初年次教育の効果が学生の大学生活の送り方との関わりから検証されている。また一方で、初年次教育それ自体の効果として、乙須

翼・細野広美「初年次キャリア教育科目における学生のグループワーク経験—アクティブ・ラーナーの基盤形成という視点から—」では、グループ・ワーク経験がアクティブ・ラーナーとしての基盤形成に寄与しうることが確認されている²⁾。

この点、筆者の 1 人である大澤（以下、筆者 1）も、拙稿においてビジネス系学部・学科における初年次教育の方法について言及したことがある³⁾。これも各大学で様々な手法が模索されていることの 1 つの現れとみることができる。そしてそうだとすれば、筆者 1 が拙稿で示した手法を、中長期的な教育効果を視野にいれて、学生の意識の変化との関わりから評価してみることに一定の意義は認められるだろう。

そこで本稿では、次の 3 点を重視した。第 1 に、初年次教育と専門教育の接続性の問題である。「高校から大学に入ってきた学生たちが、物事を自分で考えて自分で判断する力を養い、それを育む場が教養」教育だとすれば⁴⁾、初年次教育は教養教育の一環として位置付けることもできる。しかしかつての教養教育離れの影響から、高等学校教育と大学との専門教育とが接近した形でカリキュラム設計がなされている場合も多い。そのため専門

教育との関係からその位置づけを行うことは、現実的に否定されるものでもない。

第2に、上記1点目にも関係して、教育の「質保証」を意識した。特に経済産業省の提唱する「社会人基礎力」に照らして、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力の具体的な育成に留意されている⁵。本稿でも明らかになるように、学生の修学意識は確固としたものとは限らない。そうだとすれば、より抽象的な教育目標が、初年次教育に必要と考えられるためである。

第3に、学生意識への接近である。個別学生の意識にアクセスしつつも、ある程度の人数の学生を一定の方向へと導くことが焦点となる。初年次教育が持ち回りに担当されるケースがあることをふまえれば、システムとして学生の意識改善を促す方法を模索していく必要がある。

以上から本稿では、学生の意識改善に焦点をあてることで、初年次教育を各学生のキャリア形成上の通過点と位置づけなおし、専門教育の「質保証」の一端を担うものとの観点から、初年次教育の事例を通して、スタディ・スキルを全面に押し出すこと＝手段の目的化の限界を打開するための1つの方向性を提示したい。

そのため以下では次の構成をとった。第1章では、筆者1による初年次教育を概観したうえで、問題の所在を明らかにした。それから第2章では、“気づき”や“学び”を促進するための実践を紹介した。そして第3章で、学生からのアンケート調査の集計結果から、一連の初年次教育の効果とその限界を明らかとした。なお本文中では学生によるレポート・報告書の一部が、特に出典を明記せずに抜粋されて使用されていることがある。個人名の改変等を含めプライバシーを保護する措置がとられる一方で、学生自身によって作成された文章であることのリアリティを担保したためである⁶。

また本稿は2名の共著論文の体裁をとる。具体的な講義内容等に関する責任は基本的に筆者1にあるため、著者1が第1章および第2章を執筆した。そのうえで第3章は、林（以下、筆者2）が担当し、事例に対する評価の客観性を担保した。したがって本稿で得られた結論は、筆者1と筆者2の共同成果であることを予め明記しておきたい。

第1章 揺れる修学目的 一問題の所在一

第1節 2018年度初年次教育の概観

筆者1および筆者2の勤務先では、学科単位で初年次教育が実施される。入学手続者確定直後の3月最終週に、任意参加の形式による「新入生歓迎会」と称するイベントが開かれて、初年次教育が事実上開始される。この際、主として学びたい分野に関して、「経営学」、「商学（マーケティング）」、「会計学」、「わからない・特になし」の4項目から1つを選ばせるアンケートが実施され、これを参考に20～25名の初年次教育用のクラス分けが行われる。そして筆者1の2018年度スケジュール（表1）が示すように、新学期早々からプレゼンテーションとその振返りが課される。2014～16年度の経緯および概要は、拙稿で説明した通りある⁷。2016年度以降は基本的内容を変更していないので、ここでは2018年度の概要を記すにとどめたい。

まずプレゼンテーションの課題は、2017年度以降はほぼ固定化された。第1回目は、「東京ディズニーランドの経営的な強みとは何か?」としている。企業活動の現場を垣間見る機会は当然ながら限られるが、東京ディズニーランド（以下、TDL）であれば修学旅行・卒業旅行も含め、そのアトラクション等を経験したことのある学生が含まれるし、関連した書物、新聞・雑誌記事も豊

表 1. 2018 年度講義スケジュール

	講 義	内 容	提出物（授業外学習）
第 1 回	ガイダンス	チームメイト発表	新聞記事要約（2 件）
第 2 回	課題提示 1		事前アンケート
第 3 回			新聞雑誌記事要約（2 件）
第 4 回	進捗報告 1		
第 5 回			「経営学を学ぶ意義」レポート
第 6 回	最終 1		
第 7 回	振返 1		「TDL の強み」レポート
第 8 回	課題提示 2	チームメイト発表	書籍検索レポート
第 9 回			新聞雑誌記事要約（4 件）
第 10 回	進捗報告 2		
第 11 回	「上級生の話を聞く会」		『小倉昌男経営学』レポート 1
第 12 回			『小倉昌男経営学』レポート 2
第 13 回	最終 2		「上級生の話を聞く会」感想文
第 14 回	振返 2		『小倉昌男経営学』レポート 3・事後アンケート
第 15 回	まとめ		

富である。そのため学生が身近に感じることができる。しかも仮にオリエンタルランドに関心をむければマクロ組織・全社戦略等に、TDL 自体の運営に着目すればミクロ組織・競争戦略（マーケティング含む）等の実態へと、比較的容易に接近することも可能となる。そしてこの第 1 回目の課題発表を通じて、他のグループの発表にも触れ、専門的な知識は乏しくとも、様々な企業の見方が自然となりたつことを知ることにもなる。

第 2 回目の課題は「食品・飲料メーカーの経営を分析せよ」とした。製菓・飲料メーカーとしたのは、学生の関心がサービス業に偏る傾向をふまえ、製造業にも目をむけさせるためである。また条件として、「①具体的な対象企業はチームで決定」すること、「②分析視角は、経営学入門で習ったことを踏まえる」を加えた。同時並行的に履修させる経営学の入門講義で学習済となった内容を

要件に含めることで、経営学を学ぶことのメリットを実感させるのである。製造業はビジネス系諸領域の事例分析で頻繁に用いられることから、その興味を喚起しておくことは、スムーズな専門教育への移行という点でも無駄ではなかろう。

以上の 2 度にわたるグループワークの実施は、段階的学習を通じてビジネス系領域を学ぶことの有用性自体を認識させることが意図されているが、これに加えて留意しておきたいのが授業外学習の積極的活用である。同表 1 の示す通り、初年次生には断続的にレポートの提出が求められ、入学当初から意識的に負荷がかけ続けられている。これは初年次教育の目的の一つにスキル・スタディの修得があげられていることにも留意した結果でもあり、講義スケジュールの不可欠の環をなしている。個別課題の具体的な狙い等については拙稿を参照されたいが、グループワークや専門領域学

習の進捗状況にあわせて、できるだけ関連した課題を出すことで、情報収集の仕方や書物の要約等を実践的に身につけることが、特に期待されている。

第 2 節 揺れる修学目的

入学直前に専門領域の選択希望に関するアンケートをとり、初年次教育用のクラス分けが実施されたことは前述の通りである。2017 年度には、筆者 1 クラスに会計学志望の学生を集中させるという措置がとられた。そこで学期末に同様のアンケートを実施すると、会計学志望の学生は減少し、経営学あるいは商学（マーケティング）へと学びの方向性を転じる学生が散見された。経験的に会計学志望者には、商業高校出身者をはじめとして、

ビジネス系の専門領域に対する具体的なイメージをもって進学する学生が多くみうけられる。したがってこれは、学生の修学目的についての内実が、まだまだ漠然としたものに過ぎない可能性があることを示唆していた。

そこで翌 2018 年度には、4 項目の希望アンケートをとりつつも、経営学や商学（マーケティング）を強く希望する学生を除きつつ、筆者 1 はバランスよく担当する形をとった。学科全体の希望比率は凡そ経営学 35%，マーケティング 50%，会計学 10%，「わからない」5%であった。これに対して筆者 1 のクラスは、興味のある領域が比較的分散的な構成を示しており、しかも専門領域に対する関心は特にもたずに漠然と進学した学生の比重が相対的に高いという特徴を帯びている（表 2）。

表 2-1. 興味のある領域の変化

単位：人

		有効回答				
			経営学 (戦略論・組織論)	商学 (マーケティング)	会計学	今はない・ わからない
筆者 1 クラス	入学前	39	17	8	10	4
		100%	44%	21%	26%	10%
	1 年次 7 月中旬	38	15	11	9	3
		100%	39%	29%	24%	7.9%

表 2-2. 変化の内訳

単位：人

		1 年次 7 月中旬			
		経営学 (戦略論・組織論)	商学 (マーケティング)	会計学	今はない・ わからない
入学前	経営学 (戦略論・組織論)	11	4	1	1
	商学 (マーケティング)	1	4	1	1
	会計学	2	2	6	0
	今はない・ わからない	1	1	1	1

備考) 2 時点のデータを得られた場合のみ掲載した。

そして学期末にも同様の内容でアンケートをとった結果から、やはり学生の興味のある領域に変化を確認できる。

その内訳をみれば第1に、入学時と希望が変わらない学生が存在する一方で、42.1%（16/38人）の学生の興味が入学前とは異なるに領域に変わっている。これは高校卒業・大学入学時の進学目的意識が、確固たるものでもない学生が常に含まれていることを示唆する。

ただし第2に、入学前から関心を変えた学生は、必ずしも「今はない」状態になるわけではない。入学後の専門知識の吸収に応じて関心が変わるようにみえる。「わからない」状態になった学生は、複数の選択肢のなかから1つに絞ることへの迷いであって、学習意欲を低下させたとはいきれない。例えば1年生Aの場合、当初は「どのような商品を、どのような戦略で売れば消費者は買ってくれるのかを勉強したい。消費者の行動を研究したい。」との理由で、商学を希望していた。それが7月中旬には、「私は、将来企業経営をしたいと考えており、上記3つの学問はそのために必要だと考えたためである」とし、「今はない」という選択肢を避けるように経営学、商学、会計学すべてにチェックを入れた。

以上は、入学から3か月程度しか経っていないものの、学生なりに修学目的を模索していることを示す。こうした状況が、その後も続いていくとすれば、例えば筆者1のような歴史領域の教員でさえも、個々の関心を喚起するにも限界がある。ただし実状がそうであるならば、学生自身にとっての大学生活の意義や向かうべき方向性を模索させることが、初年次教育のあり方の1つとしてあってしかるべきと考えられる。そこで次章では、筆者1の講義に組み込まれた修学意識の醸成のための実践的工夫を紹介したい。

第2章 修学意識醸成のための工夫

第1節 グループワークチームの再編成

筆者1の経験的によれば、グループワークを実施させると、積極的にグループワークに望む学生に対して、無気力学生の存在が何らかの影響を与えることがある。その多くは「不満」という形に現れ、熱心ではあっても精神的に未成熟な学生はモチベーションを下げる人が多いように思われる。幸いにしてビジネス系学部・学科において、無気力学生を含む形でのグループワークはミクロ組織論の存在意義について身をもって考えさせる機会になる。しかしそうはいつでも無気力学生の扱い方に関しては、現場で試行錯誤せざるを得ないのが実情である。そこでグループワークを2回以上実施するという条件に限られるとはいえ、その対応策の一つとして筆者の手法をひとまず示したい。

第1回目のチーム編成では、入学直後ということもあって、男女比率や出身校などを考慮しつつも、機械的に振り分けざるをえない。しかし第2回目に関しては、第1回目のグループワークの結果をふまえたうえでのチーム編成も可能となる。

まず第1回目のプレゼンテーション終了後の振り返りに際して、その内容を決して他人に明かさなことを約束し、さらに「カンニング」を予防する措置をとったうえで、他者評価を実施させる⁸。そこではテキストに付せられた「チーム評価シート」が活用される⁹。写真1は、記入されたチーム評価シートの一例である。経験上、提出されたデータをもとにチーム内全員の他者評価を比較検討すると、グループワークに消極的とみられる学生（以下、「消極学生」とよぶ。）が浮かび上がることが多い。

写真 1.

チーム評価シート＜PROJECT-A＞

所属: 経済学部経済学科 1 年 組 番
 学籍番号: 氏名: (チーム名:)

【評価欄】メンバーの氏名と果たしていた役割を記載し、右端には、自分の評価も記しましょう。中評価は、○よくできている、○まずまずできている、△まだ不十分の3段階で評価							
評価項目	氏名	役割					自分
		担当・まとめ	バジョボバ	レスポンス	模範レスポ	() ()	まとめ役
担当した役割を しっかり果たせたか		○	○	○	○		○
積極的に議論に 加わっていたか		○	○	○	○		○
適切な論点・話題を 提供できたか		○	○	○	○		○
自分の意見を他人にわかる ように述べることができたか		○	○	○	○		○
他人の意見にも 耳を傾けていたか		○	○	○	○		○
他人の意見を 調整できたか		○	○	○	△		○
チームとしての結論を まとめることに貢献できていたか		○	○	○	○		○
良かった点 コメント							
気になった点 コメント							
アドバイス							

【個人振り返り】

講座時間外 個人ワーク時間	おおよそ合計 5 時間
Missionに関する とらえ方や課題設定 説明責任などに ついての気づき	留学生と意見と共有する時に時間がかかり、日本同士では共有できたことも 彼らには伝わりにくい部分があり、伝え方を話し合い、伝わりやすい 問題があった。

備考)『PROJECT SUPPORT NOTEBOOK-STANDARD』ベネッセキャリア、83 頁に学生が記入した一例。

次に、回収された評価シートの集計を行う。同写真 2 上段に示される他者評価 7 項目中、「積極的に議論に加わっていたか」、「チームとしての結論をまとめることに貢献できていたか」の 2 項目について、他者評価が低い学生が目立つように◎ 10 点、○ 8 点、△ 5 点として、さしあたりの総計平均をとる¹⁰。そして各班で最も数値の低かった学生を抽出する。

さらに評価シート下段の「個人振り返り」項目において、「講座時間外個人ワーク時間」の低かった者に注目する。時間外作業時間は自己申告であり、虚偽のものも含まれる蓋然性が高いので、時間外作業時間を空白にしたり、その他学生より少ない学生のうちから、提出物の記入不備やレポート等の未提出が目立つ者にも留意する。そして「消極学生」の選抜チームをつくるのである。

表 3 は 1 クラス分のチーム再編結果を示す。「消極学生」を集中させたチームが 1 つ編成されたことを示されている。下位 5 名を 1 まとめてしていないのは、第 1 回目のグループワークとは可能な限り異なるメンバーで編成することを優先させたためである。

この点、積極的にチームに貢献した学生（以下、「積極学生」とよぶ。）の扱いについては、2015 年度には「積極学生」、「消極学生」、平均的学生の 3 類型をつくりチーム編成を実施したことがある。その結果、「積極学生」を集めてもその中からフリーライドする学生が発生したので、「積極学生」を選抜することは、ひとまず取りやめとした¹¹。その具体的なメカニズムを明らかとする力は筆者 1 にはないので、翌年度以降はその事実をふまえて「消極学生」の抽出を重視している。

以上から留意されるのは、「消極学生」をグループピングすることによる、「消極学生」自身の“学び”に対するモチベーションの問題であろう。「消極

表 3. チーム再編例

名前	1 回目 チーム	他者 評価点	講義外 作業時間	2 回目 チーム
D	δ_1	10.00	6.0	γ_2
E	α_1	10.00	50.0	β_2
T	δ_1	10.00	5.0	β_2
G	β_1	9.75	未記入	γ_2
I	γ_1	9.75	3.5	α_2
K	β_1	9.50	6.5	β_2
N	γ_1	9.25	6.0	β_2
Q	γ_1	9.25	3.5	α_2
F	α_1	9.13	2.5	γ_2
L	γ_1	9.00	4.0	γ_2
H	β_1	8.63	4.0	α_2
C	γ_1	8.50	6.0	δ_2
B	β_1	8.38	未記入	α_2
S	δ_1	8.38	12.0	β_2
M	α_1	8.00	2.0	α_2
U	α_1	7.88	2.0	δ_2
R	α_1	7.63	8.0	δ_2
P	δ_1	7.50	6.0	δ_2
J	δ_1	7.25	4.0	γ_2
O	β_1	6.88	1.0	δ_2

学生」2 クラス分計 8 名に関する他者評価（表 4）を参照すれば、一見して明らかなのは、グループの再編を経て、2 回目の他者評価の結果が 2 極化したことである。経験上、グループ内の人間関係が円滑な場合は、お互いに他者評価を低くつけあうことは稀であり、そうでない場合に特定の個人の評価が下がる傾向にある。そうだとすれば、「消極学生」チームのなかに、ヒューマン・リソースの乏しさを打開する動きが自然に生じた可能性が示唆される。

そこで注目されるのが、2 回目に他者評価を上げた学生のうち、授業時間外作業時間を自ら増加

表 4. 「消極学生」に対する他学生の評価

	1 回目		2 回目	
	他者評価	作業時間 (自己申告)	他者評価	作業時間 (自己申告)
a	6.50	6.0	9.00	3.0
b	6.88	1.0	7.88	6.0
c	7.50	6.0	6.75	4.0
d	7.25	4.0	7.83	4.0
e	7.63	8.0	9.25	12.0
f	7.88	2.0	6.50	2.0
g	8.00	未記入	6.50	2.0
h	8.13	未記入	9.00	未記入

させた 2 名の個人振り返りの記述である。「消極学生」b は、次のようなコメントを残している¹²。

「…（中略）…前回の班と違って今回は自分が意見を出さないと何も進まないと思い、積極的に声を掛けたつもりです。メンバーのモチベーションを上げられるようにしていきたいかったです。」

また「消極学生」e は、次のように記している。

「今回、あまりチームのメンバーと話合う場がなく、誰も積極的にやってくれず、自分 1 人でプレゼンの作成を行いました。…（中略）…初めは、1 人で作っていて、やるせない気持ちがあったのですが…（中略）…今回この経験したのはとても良い体験になりました。他人の意見の重要性を学ぶことができました。」

この学生 2 名の個人振り返りからわかることは、「消極学生」で構成されたチームのもとでは、課題遂行に対する危機感が煽られ、自らの役割を模索したり、グループワーク課題をこなそうとす

る強い姿勢が惹起されうるということである。しかも「消極学生」e は、「不満」の募る作業を“学び”の機会としてポジティブに捉えなおしている。これについては教員が論じたことの影響を否定できないが、しかしそれでもチーム編成の工夫次第で「消極学生」の抑制や減少をはかりうると思われる。

加えて、講義全体の振り返りで「消極学生」b が書いた文章に着目したい。

「…（中略）…他人の意見をよく理解し、その理解したことをもとに、次自分がどのような意見を持って行動すれば良いか考えることができました。その結果、他班のプレゼンでは内容を理解し、質問することができました。…（中略）…今まで自分の意見を言う機会が少なく、相手の意見に左右されて学生生活を送っていました。しかしプレゼンテーションをするために、自分の意見を言わないままでは、何も身に付かないことを実感しました。そのため 2 回目のプレゼンの際に、自分の意見や班員に対しての質問を積極的にしていきました…（中略）…」

「消極学生」と思われた学生が、1 度目のグループワーク課題をこなすうちに“気づき”，それを 2 回目の課題の際で実践したことで、自ら“学ぶ”ことができたことが、ここに記されている。“気づき”や“学び”のスピードには個人差があることはいうまでもない。それゆえ、ある程度の時間を考慮しつつ学生の自己成長を引き出すことが肝要であることを、この文章は伝えている。現実的に「無気力学生」を完全になくすことは困難ではあろうが、チーム編成の仕方の工夫 1 つであっても、“学び”に対する姿勢の改善や底上げを期待できるということもまた事実といえよう。

第2節 自己成長とPDCAサイクル

“学び”に対する姿勢の改善や底上げという点に関して、筆者1の講義に特色があるとすれば、PDCAサイクルの実践を自己成長の方法としてたびたび促している点であろう。これは、入学から3年も経てば就職活動に直面することや、就職後は社会人基礎力が求められているとするならば、学生の将来的利害や潜在的な自己成長意識を初年次教育と結び付けることで、一層の教育効果を狙うことができるのではないかとこの考えによる¹³⁾。

写真2は、筆者1が作成したスライドであるが、これを上級生の実体験談とあわせてレクチャーすると、学生に強い印象を与えることができるようである。後述する「上級生の話を聞く会」のあとに提出させた1年生Vのレポートからの一部抜粋をみたい。

「…（中略）…経営学なんて仕事をしたときにしか生きない学問だと勝手に思ってた今まで何も考えず勉強してきた。だが部活など普段の生活でも、経営学入門で習った「PDCAサイクル」を使うことができるというお話を聞いたとき納

写真2.

※ 学生時代からPDCAサイクルは回せる

例：半年後のコンクールで1位になる

1回目(3ヶ月)

P: 練習計画を立てる

D: 実際に練習する

C: 前哨戦で検証する

A: 改善策を立案する

2回目(3ヶ月)

P: 次の課題をクリアするための計画を立てる

D: …

備考) 筆者1が作成し、実際の講義で使用したもの。

得した。なぜなら計画を立てる (Plan)。その計画を実行する (Do)。計画通りできているかどうかを確認 (Check)。改善策の検討・実行 (Action)。と、一見マネジメント・サイクルとしか思えないが個人で目標を立てるときもこの方式を使うと思ったからだ。経営学をただ「将来の夢のために」という理由だけではなく、これから自分が生きていく中でも基礎となり役に立つ学問ということを意識して勉強する必要があると考えた。…（中略）…」

「経営学入門」とは筆者2が担当していた経営学の入門科目であり、初年次教育科目と同時並行して行われている。大学講義における“学び”と日常生活、そして自分の将来のあり方とが、学生の心のなかで有機的に結びつきはじめた様子を、ここにみることができる。

第3節 上級生の活用

(1) 上級生にとっての講義サポート

この節では、初年次教育における「エルダー教育」（上級生を活用した教育法）の具体的活用について紹介する。ただしはじめに初年次教育に動員された上級生の“学び”について言及しておきたい。初年次教育が大学教育の一貫である以上、上級生にとっての「動員されることの意義」にも留意することが望ましいからである。

前述の通り3月末には「新入生歓迎会」が実施される。当日スケジュールは、11時45分～受付、13時30分～ガイダンス、13時45分～「第0回」目講義、15時15分～学生による歓迎イベント、16時30分閉会となっている。大学生活はそれまで以上に「自由」度が高まるため、入学後に生じる学習意欲の低下を事前に抑制しようというのが、その大きな狙いである。

ただし大学入学直前に教員による「統制」を行うことで、学習を強制されることに慣れた学生のモチベーションが一層削がれる可能性もあるため、上級生を緩衝材として機能させる。新4年生の就職活動が本格化していることに配慮して、新3年生を新入生サポートとして雇うのである。2018年度の約40名のうち、筆者1のゼミナールに属する学生に求めた振り返りレポートの一部記述を紹介しよう。

「私は新入生歓迎の時にはまだ大学生活という新しい環境に不安しかなかった。しかし、そこで友人を作ることができ、大学生活がどのようなものかを先輩から聞けて、入学直前に不安を解消することができた…（中略）…私たちが努力して、新入生に楽しんでもらいたい」

と、新3年生Aは自身の体験をふまえ、献身的であろうとしていたことを確認できる。

さて、新入生歓迎会における「第0回」講義では、高校と大学の違いを実感させるために、即席のグループワークが実施される。グループワークの最適人数をふまえて¹⁴、新3年生は新入生約6名1組に対し、スチューデントカウンセラーとしてその補助にあたる。新入生にとっても、一通り学生生活を経験した学生から大学生活の実態や各教員に対する学生の評価・評判を聞く機会となっているようである¹⁵。

続く学生による歓迎イベントは、立食パーティー形式をとりつつ、司会進行、ゲーム内容の決定等は全て担当学生主導で行われる。新入生は10名程度の班に再編成され、開会式→自己紹介→ゲーム1→休憩／歓談→ゲーム2→休憩／歓談→閉会式の順序で進行される。「第0回」講義で

高まった緊張を緩和するため、教員は様子を見守るのみで、学生間交流空間を演出するのである。

アルバイト学生の当日管理と学生による歓迎パーティーのとり仕切りを担当した、筆者1のゼミ生の振り返りに注目したい。彼らは2度の事前打ち合わせを経て、新入生歓迎会に参加している¹⁶。新3年生Bの振り返りには、

「普段あまり仕切ることが得意ではない自分が新1年生の1グループをまとめなければいけないということは、少し大変ではあったが、新しく入学してくる1年生と関わり話すことにより、自分自身を振り返る良い経験にもなった。…（中略）…一人ひとりが発言しようとして頑張っていたのを今回見て、私も改めて頑張らないといけないと感じさせられた。」

とあり、学生なりに感じる場所があったとわかる。また新3年生Cは、次のように振り返った。

「イメージ通りに実行するのは難しいと感じた。なぜなら、その場の雰囲気や他人とのコミュニケーションが大きく影響を及ぼすからである。新入生歓迎会に参加したことで、自分の準備不足や対応力などの現時点での能力を確かめる機会になった。足りない能力を上げるためにどのように対策すべきか考えようと思うこと出来るいい機会になったと思った。…（中略）…また個人的に委縮してしまいうことにも取り組んで自信をつけることを今後の目標としたい。」

と社会性と照らし合わせた場合の内面的な問題に踏み込んで、自身の行動を総括している。

加えて注目されるのは、中国人留学生Dの振

り返りである。

「留学生としての私は、常に発音や文法の問題で、他の人との交流を避けている。…（中略）…正直的に言うと、最初に全員出席と聞かされた時、非常に緊張した。頭の中に様々な失敗の場面を想像した。しかし、本番で自分の不安な気持ちを抑え、メンバーに自分の意見を積極的に述べたりすると、意外に順調であり、自信も少し持つようになった。また、協力者たちと共に努力し、看板の設置や懇親会の準備にしても、排斥感など全く感じなかった。自分もグループの一員として、受け入れられた。」

大学では中国人留学生のコミュニティが自然発生する傾向にある。そこには内向的な性格の留学生も含まれていると考えるのが自然であり、日本人学生との交流を可能な限り避けた形の卒業も十分可能である。しかし、インターネットを媒介に様々な情報が錯綜する一方で、留学生の6割が日本での就職を希望するという現状をふまれば¹⁷、彼らのキャリア形成のうえで日本人との異文化交流は避けて通れないことである。そのため中国人留学生Fの振り返りは、半ば強制を伴う経験が留学生にとっても無駄とはならない可能性を示唆するものといえる。

以上から、初年次教育の方法として上級生を活用することが、上級生自身にとっても何かしらの意義を感じる機会を提供することに繋がりうることが示される。

(2) 上級生のインパクト

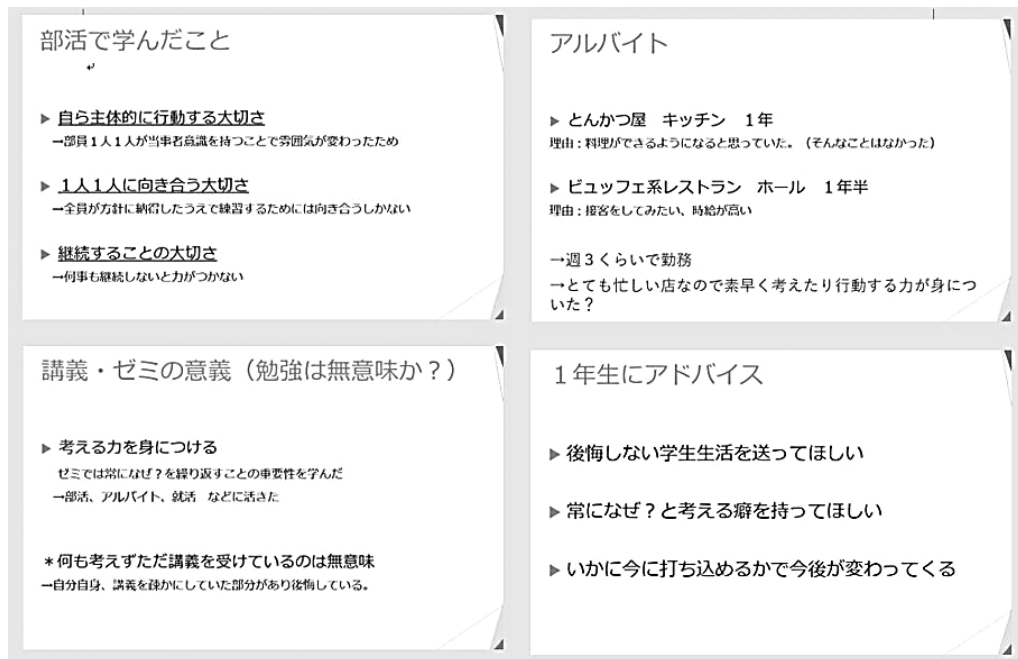
例年6月後半には上級生による講演会が設定される。初年次学生にとって、定期試験を除けば、

学生生活に慣れた頃であり、ある程度の見通しをもって今後に対する具体的なイメージを持たせるのに適したタイミングとみられるためである。当日は、日本経済の現状と所得格差の現実に関する筆者1の講義（40分程度）に続き、上級生の講演（20分）、質疑応答（30分）という構成で実施される。2018年度は、就職活動を終えた4年次生を筆者1のゼミ生から選抜し、大学生生活の振り返りをプレゼンテーションさせた。上場企業等大企業から内々定を得て、就職活動を納得のいく形で終えた学生は、自信をもってその学生生活を語る傾向にあるとの経験的認識をふまえての人選である。

講演内容に対する教員の指示は、講演者の個性を削がないために、その大枠を示すにとどめている。その要点は2つである。第1に、部活・サークル、アルバイト、大学講義の優先順位をつけずに、学生の日常に近い形での振り返りを行わせる。第2に、そのうえで講義やゼミを通じて学ぶことの意味（メリット）を、自身の体験に基づいて語らせる。教員に対する根拠のない反発心をもつ学生も含め、初年次学生が「聞く耳」を持つことに期待したのである。特に境遇の近い学生の話聞かせることで、「共感」を通じて主体性を引き出すことに狙いがあった。写真3は、4年生Eが作成し、講演で使用されたスライドの一部である。

講演会後の講義で、宿題として提出させたレポートの一部を紹介しよう。レポートの課題は、「上級生の話・講義をきき、今後の学生生活について見つめなおしたことを1000字以内で記せ。」であった¹⁸。まず前掲表4に登場する「消極学生」hの記述に注目したい。それが“学び”に対する意欲の低い学生の内面に届くものであったことが確認できる。

写真 3. 4 年生 E の作成・使用したプレゼンテーションシート（一部）



「…（中略）…先生の話は大学生活に慣れ、だらけ始めた自分に危機感を与えてくれて、4 年生 E さんの話は今後自分が成長する上で必要なことを教えてくれた。これは自分にとって非常に価値のある時間で、今後の学校生活のおくりかたを見直すいい機会となった。」

また「消極学生」d は次のように記した。

「上級生の話を聞いて最も関心をもったのは、就職活動の際、□□□□の人たちよりも劣っていると思った事は一度もないと言っていたことである。自分も□□□□に落ちて入ったが少なからず劣等感を持っていた。しかし、どう考えて行動しているかが重要であってそれ次第で□□□□の人と互角以上に競えることが分かった。これからは 5W1H

を的確に使い、常になぜ? と考える癖を持ち、今にやっている事に打ち込めるよう努力しようと思う。」

境遇の似た上級生の話であれば、不本意入学の学生であっても、「聞く耳」を持つ可能性があることを確認できる。実際に「消極学生」1 年生 d の講義中に見せる表情は、以後明らかに変わっていった。

「上級生の話」が与えたインパクトについて更に例示するため、1 年生 W の文章に着目しよう。

「…（中略）…自分と 4 年生 E さんの考え方の大きな差を感じた。4 年生 E さんは諦めなければならないことに直面したとき、すぐに新しいことに挑戦し、そこで自分は何が出来るのかということをポジティブに考えて行動していた。…（中略）…私は自分の勉強不

足から国公立大学に行くことを諦め、正直、嫌々入学した。入学してしばらくは緊張感があつた為講義を真面目に受けていたが、滑り止めで受けた大学だった為か、そんなに勉強しなくても大丈夫なのではないかという根拠のない自信があり、最近ではあまり授業を真面目に受けなくなっていた。…（中略）…4年生Eさんの「今頑張れない人は一生頑張れない」という言葉を聞いて、このままではだめだと再認識することが出来た。…（中略）…私には将来の明確な目標がない。4年生Eさんは目標がないことに危機感を持たないことが問題であると話されていたので、打ち込めることを早めに見つける必要があると感じた。」

続いて1年生Xの記述をみれば、

「私は正直、特にこれといった目標を持たずに入学した。…（中略）…大学に入ってこれがんばりたいというような具体的なものはなかった。しかし今回4年生Eさんの講義をきかせて頂き、自分にとって目標を持つことの大切さ、そして、学生生活をどのように過ごせば自分にプラスになるのかヒントを得ることができた。…（中略）…4年生Eさんの講義を聞いて、学習の面でも吸収できるものがあつた。終わってからでは遅く、常に学ぶことを意識することが大切という言葉을きいて、私は本当にその通りだと思った。」

と、表向きは消極的には見えないが、その内実は無気力化している学生の意識にもアクセスできていたことがわかる。さらに一部の学生には“気づき”の機会を積極的に提供したことが、1年生Y

の記述から確認できる。

「私は上級生の話を聞く前は、人との交流や関わりを持つことが苦手という理由で積極的に行ってきませんでした。しかし、お話を聞いた後は自己の成長が期待できるので意識をしてたくさんの人と話すべきだなと思いました。なぜなら、人と話すことは自分とは異なった考え方や意見を聞くことができる機会であり、柔軟な思考が可能になり視野が広がるからです。…（中略）…これからの大学での生活で苦手なことから逃げずに意識的に挑戦し克服して4年後に社会人として一般的な思考や行動ができるようになりたいと思いました。」

また1年生Zは、

「…（中略）…4年生Eさんはとりあえずやってみるということを言っていました。大学の授業で楽単だからこの授業をとる、ということではなく、自分が今何を学びたいか、何に興味を持っているのかをしっかりと自分で考え、自分が興味を持ったり、やってみたく感じたものは積極的に取り組んでいくことが重要であると思いました。」

と、大学における講義を通じた“学び”が自己成長と結びつくことを理解したようである。

このようにみれば、初年次教育における上級生の活用は、様々な“学び”や“気づき”を促進するための有効な手段であることが示唆される。そこで次章では、アンケート調査を利用して、筆者1による初年次教育が全体としてみれば学生のどのような意識にコミットしたのかを検証してみたい。

第 3 章 初年次学生の自己成長感

本章では、講義テキストに付属するアンケートを活用し、2017 年度および 2018 年度の筆者 1 の講義について分析する。このアンケートは、第 1 回講義に「事前アンケート」として宿題に出されて第 2 回講義に提出されたものと、2 度のグループワークを終えた第 13 回講義に「事後アンケート」として宿題に出されて第 14 回講義に提出されたものからなる（写真 4）。いずれの際にも教員からの回答に関する誘導はしていない。

アンケートは全 35 問からなり、回答はリッカートスケールの 4 件法（1. まったくあてはまらない～4. 非常にあてはまる）で求めた。得られた回答は 89 名だったが、そのうち事前アンケートと事後アンケートを完答している学生 77 名分のみ分析に用いることとした。

まず、全体の傾向を把握するために記述統計量

を算出した（表 5）。どの項目も平均値が 2.481 から 3.636 の間にあり、比較的高いことがわかる。加えて標準偏差（以下、SD）も 0.518 から 0.951 の間にあり、総じてバラつきは小さい傾向にある。これらを用いた項目分析で、事前アンケートの Q12、13、24、33、事後アンケートの Q3、12、13、14、16、17、19、24、33 で天井効果（平均+SD>4）が確認された。一方、フロア効果（平均値-SD<1）はどの項目でも認められなかった。このことから天井効果が見られた項目では極端に高い値に回答が集中していることが分かり、適切なアンケート設計が行われていない可能性が示唆される。

データ構造を把握するため、事前・事後に分けてウォード法による階層的クラスター分析を行った（付録 1、2）。特徴の類似した項目をクラスター間距離が近いものとして表したデンドロビウムを見るとわかるように、事前・事後アンケートでその傾向が異なっている。そのため、教育効果（事

写真 4.

事前アンケート

所属：経済学部経済学科1年組番男・女

学籍番号：氏名：

次の35項目について以下の4段階で解答し、マークシートの所定の位置にマークしてください。

「非常にあてはまる……4」「ややあてはまる……3」

「あまりあてはまらない……2」「まったくあてはまらない……1」

Q1	書き手(話し手)が何を主張し、何を結論としようとしているのかを考える	4 3 2 1
Q2	書き手(話し手)が主張することの根拠や理由はどこにあるかを考える	4 3 2 1
Q3	文章や議論において、何が問題になっているかをまずとらえようとする	4 3 2 1
Q4	どのような事実が前提にされているかを考えながら読む(聞く)	4 3 2 1
Q5	書き手(話し手)がどのような価値観を持っているかを考えながら読む(聞く)	4 3 2 1
Q6	述べられている根拠や理由と結論の間に、飛躍がないかを考えながら読む(聞く)	4 3 2 1
Q7	述べられている根拠や理由は、確かな情報源をもとにしたものかを考えながら読む(聞く)	4 3 2 1
Q8	相違の中身が事実なのか意見なのかを区別しながら読む(聞く)	4 3 2 1
Q9	根拠となるデータが、信頼できる方法で集められたのかを考えながら読む(聞く)	4 3 2 1
Q10	常に自分の意見を持ち、自分の意見が周りと違った場合でもはっきり発言するようにしている	4 3 2 1
Q11	わからないことや、違うと思ったことに対しては質問をしたり、意見を言ったりする	4 3 2 1
Q12	自分と考えが違ってもまずは相手の話を聞き入れる	4 3 2 1
Q13	相手の意見を十分に理解し、自分と異なる意見にも耳を傾けることができる	4 3 2 1
Q14	いつも周りの人は自分の話をちゃんと聞いてくれていると思う	4 3 2 1
Q15	いつも周りの意見をきちんと聞き、理解することができている	4 3 2 1

Q16	チームで動くとき、自分が果たせる役割は何か自ら見つけようとする	4 3 2 1
Q17	チームで動くとき、自分には何ができるかを考えて行動する	4 3 2 1
Q18	チームで動くとき、自分の個人的な意見や意見についても納得いくまで確認する	4 3 2 1
Q19	授業や人との待ち合わせ間に合うよう5分前には着いている	4 3 2 1
Q20	何事も余裕を持って準備するので遅延などはすることはない	4 3 2 1
Q21	悩みや問題があるときは周りの人に相談し、助けを求める	4 3 2 1
Q22	いつも自信を持って発言し、行動している	4 3 2 1
Q23	自分が何をしたいのかを、常に意識しながら行動している	4 3 2 1
Q24	初めてやることは、誰かにやり方を教えてもらいたい	4 3 2 1
Q25	友達や社会で問題が起きたときに、自分には何ができるか自分のことのように考える	4 3 2 1
Q26	相手やその場の状況によって、自分の態度や行動を変えることがある	4 3 2 1
Q27	誰かの意見や行動を待つより、自分で率先して行動することが多い	4 3 2 1
Q28	大変な体験は生きる糧となると思うので自ら進んで引き受ける	4 3 2 1
Q29	苦手だと思っても、力がつくと思ったら何事にも挑戦してみる	4 3 2 1
Q30	自分の課題を自覚し、いつまでに何をやる必要があるかイメージできている	4 3 2 1
Q31	多少困難なことがあっても乗り越えたいと思う	4 3 2 1
Q32	いつも何か目標を持っている	4 3 2 1
Q33	自分の力を生かして、社会の課題や問題を解決できたらうれしい	4 3 2 1
Q34	気になる企業や職業があれば調べたり人に聞いたりすることができる	4 3 2 1
Q35	社会人と学生とで、職業に対する責任感や考え方がどのように違うかを理解している	4 3 2 1

備考)『PROJECT SUPPORT NOTEBOOK-STANDARD』ベネッセiキャリア、78 頁に学生が記入した一例。

表 5. アンケート結果の記述統計量

事前						事後					
項目	平均	SD	分類	平均	SD	項目	平均	SD	分類	平均	SD
Q1	3.195	0.539	考え抜く力	2.978	0.343	Q1	3.312	0.613	考え抜く力	3.214	0.385
Q2	3.013	0.525				Q2	3.312	0.544			
Q3	3.234	0.605				Q3	3.390	0.652			
Q4	2.948	0.667				Q4	3.182	0.579			
Q5	2.896	0.718				Q5	3.026	0.760			
Q6	2.727	0.719				Q6	3.234	0.667			
Q7	2.935	0.695				Q7	3.247	0.746			
Q8	2.961	0.595				Q8	3.091	0.747			
Q9	2.896	0.771				Q9	3.130	0.767			
Q10	2.883	0.843	チームで働く力	3.076	0.338	Q10	3.104	0.699	チームで働く力	3.176	0.332
Q11	2.870	0.732				Q11	3.117	0.725			
Q12	3.545	0.680				Q12	3.597	0.654			
Q13	3.403	0.674				Q13	3.636	0.583			
Q14	3.286	0.625				Q14	3.494	0.553			
Q15	3.182	0.623				Q15	3.312	0.613			
Q16	3.208	0.732				Q16	3.442	0.596			
Q17	3.299	0.608				Q17	3.416	0.656			
Q18	3.039	0.677				Q18	3.156	0.708			
Q19	3.195	0.726				Q19	3.286	0.741			
Q20	2.831	0.951				Q20	2.597	0.862			
Q21	2.818	0.928				Q21	2.922	0.870			
Q22	2.481	0.805				Q22	2.662	0.771			
Q23	2.779	0.620				Q23	2.974	0.725			
Q24	3.532	0.552				Q24	3.481	0.700			
Q25	2.935	0.656				Q25	3.013	0.678			
Q26	3.000	0.707				Q26	2.792	0.767			
Q27	2.571	0.733	前に踏み出す力	2.898	0.422	Q27	2.675	0.658	前に踏み出す力	3.032	0.415
Q28	2.662	0.788				Q28	2.779	0.700			
Q29	2.623	0.670				Q29	2.805	0.689			
Q30	2.844	0.745				Q30	3.013	0.698			
Q31	3.091	0.518				Q31	3.247	0.566			
Q32	3.182	0.663				Q32	3.247	0.746			
Q33	3.338	0.736				Q33	3.364	0.742			
Q34	2.987	0.734				Q34	3.143	0.643			
Q35	2.779	0.805				Q35	3.013	0.716			

前・事後の変化)を見ようとした場合、データの特徴を活かした分析は難しい。そこで本分析では、上述の経済産業省の提唱する「社会人基礎力」に基づき、該当する項目を単純平均し「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力を算出することとする（表5参照）。

以上のように、本アンケートは種々の課題を抱えることがわかった。それは、本アンケートに基づいて授業のカリキュラムが練られているわけではなく、カリキュラムとは別にアンケート項目がデザインされていることに原因があると考えられる。また、細かな事前・事後の項目内変化については後程詳細な分析をするが、事前アンケートよりも事後アンケートの方が数値が下がった項目が3つあった（表5でグレーの色がついているセル）。どれも上記「社会人基礎力」で言うところの「チームで働く力」に該当する項目であった。先ほどの天井効果が見られた項目の多くも同じく「チームで働く力」に該当するものであったため、ある程

度回答者にチームで働く力が備わっていた可能性が考えられる。別の見方をすると、学生が“規範的”に回答を選択したことによるバイアスが点数を底上げした可能性が考えられる（例：Q12「自分と考えが違ってままずは相手の話を聞き入れる」）。この場合、質問の仕方を工夫するか、アンケート実施時に教員が指導を行う必要があるだろう。

さて、これから社会人基礎力に基づき、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の変化を見ていく。ここでは、教育効果がどこに現れるのかを見るために、対応のあるt検定を行った（図6）。結果から先に述べると全ての能力で教育効果が認められた。「前に踏み出す力」では平均値0.134の向上が見られた($p<.01$)。「考え抜く力」では平均値0.235の向上($p<.01$)、「チームで働く力」は平均値0.101の向上($p<.05$)があった。相対的に見ると、考え抜く力が最も授業の中で身につけており、対してチームで働く力と前に踏み出す力にはあまり大きな変化は見られなかつ

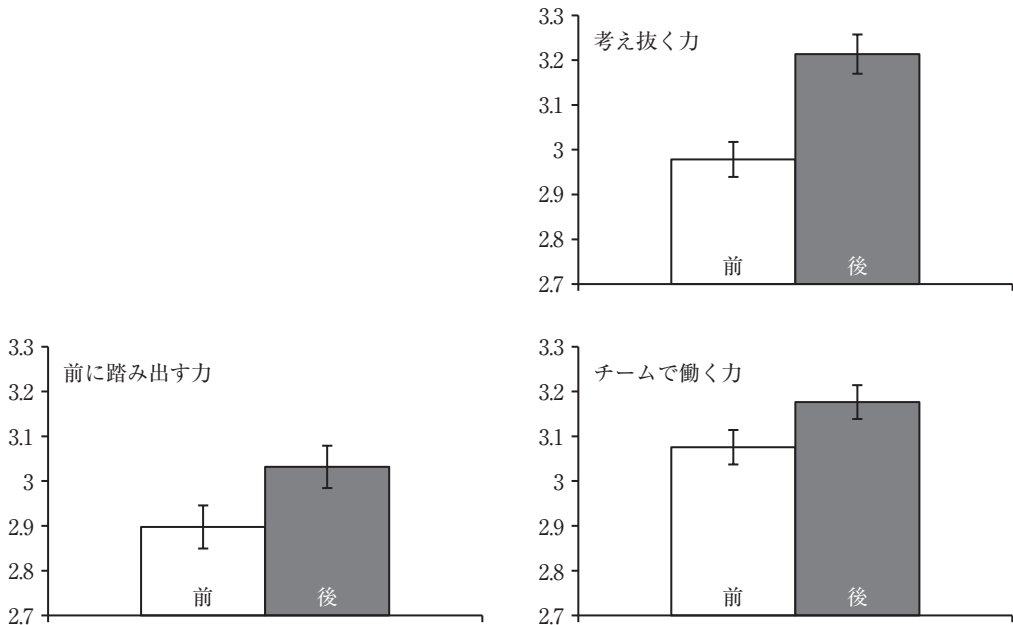


図 6. 対応のある t 検定の結果：社会人基礎力の 3 要素

た。後者2つの能力は、授業時間の中で形成される能力というより、日々の生活や集団行動の中で培われていく力と考えた方が自然だと思われる。したがって、考え抜く力から教育効果を純粋に捉えることができるだろう。

では、考え抜く力を構成している9項目それぞれの変化を見るために、再び対応のあるt検定を行った(表6)。事前と事後で有意な変化が確認されたのは、Q2,4,6,7,9の4項目であった(ここでの有意水準は5%以下としている)。これら4つの項目は、例えば「Q2:書き手(話し手)が主張することの根拠や理由はどこにあるのかを考える」「Q4:どのような事実が前提にされているかを考えながら読む(書く)」「Q6:述べられて

いる根拠や理由と結論の間に、飛躍がないか考えながら読む(聞く)」という質問であり、共通して言えることは“与えられた情報を整理する力”, “その情報間の関係性を考える力”が本初年次教育によって身についた、あるいは向上したということだろうか。

他方、有意な変化が見られなかった項目はQ1, 3, 5, 8であり、その項目は例えば「Q1:書き手(話し手)が何を主張し、何を結論ようようとしているのかを考える」「Q3:文章や議論において、何が問題になっているかをまずとらえようとする」「Q5:書き手(話し手)がどのような価値観を持っているかを考えながら読む(聞く)」「Q8:根拠の中身が事実なのか意見なのかを区

表6. 対応のあるt検定の結果: 考え抜く力の9項目

質問	平均値		差
	前	後	
Q1 書き手(話し手)が何を主張し、何を結論づけようとしているのかを考える	3.195	3.312	0.117
Q2 書き手(話し手)が主張することの根拠や理由はどこにあるのかを考える	3.013	3.312	0.299***
Q3 文章や議論において、何が問題になっているかをまずとらえようとする	3.234	3.390	0.156 [†]
Q4 どのような事実が前提にされているかを考えながら読む(書く)	2.948	3.182	0.234*
Q5 書き手(話し手)がどのような価値観を持っているかを考えながら読む(聞く)	2.896	3.026	0.130
Q6 述べられている根拠や理由と結論の間に、飛躍がないか考えながら読む(聞く)	2.727	3.234	0.506***
Q7 述べられている根拠や理由は、確かな情報源をもとにしたものかを考えながら読む(聞く)	2.935	3.247	0.312***
Q8 根拠の中身が事実なのか意見なのかを区別しながら読む(聞く)	2.961	3.091	0.130
Q9 根拠となるデータが、信頼できる方法で集められたのかを考えながら読む(聞く)	2.896	3.130	0.234*

[†] p<.10; * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

別しながら読む（聞く）」といったものであった。与えられた情報の裏側にある問題点に気づくには、全体の流れを汲み取る力が求められるだろうし、「書き手がどのような価値観を持っているか」を理解するには「行間を読む」努力が求められるだろう。こうした行為は情報を組み立てていく力、いわゆる論理的思考力によって獲得されるものだと考えられる。

本初年次教育で提供できた「情報を整理する力」と提供できなかった「論理的思考力」、両者の違いはどこにあるのだろうか。端的に言ってしまうと、与えられた情報を整理するのは事実確認の類であり、そこに想像力は必要とされない。一方で未だ見ぬ結論を考えたり、相手の価値観を把握しようとするには、手元の情報を「根拠」として用いて想像・類推する必要がある。すなわち、情報を整理する力が備わって、論理的思考力を身に着ける段階に至ると解釈することもできるだろう。この調査対象は、既に述べたようにビジネス系学部・学科に籍を置く学生である。一般的に「文系学生」と呼ばれる学生であるため、数学に対する苦手意識が強かったり、勉強経験の乏しさが目立つ。しばしば、数学を学ぶことで論理的思考力が身につくと言われることもあるが、その数学から距離を置く学生に論理的思考力をつけさせるのは教育上の重要な課題と言えるだろう。

振り返ると、筆者1による初年次教育は統計的に見て効果があったと言える。その成果は、チームワークや行動力といった方面にも及んでいた（図6）。ただし、初年次教育という点を重視すると、今後の教育への橋渡しという意味でも思考力（考え抜く力）の重要性は無視することができない。全体的に見れば成長は見られているわけだが、上記で触れたように論理的思考力の課題は今後何かしらの対策をもって取り組む必要があるだ

ろう。

おわりに

本稿の課題は、初年次教育の1つの方向性を例示することにあつた。その検討から明らかとなったことは次の3点である。

第1に、カリキュラムの特色として学生に複数の選択肢を準備することは重要ではあるが、学部・学科側が意図的にその選択を考える機会を与えていたとしても、学生が自身の修学目的を定めるまでには一定以上の時間が必要となる。その結果、曖昧で揺らぎやすい学生の修学意識に対応して、初年次教育は「考える」という行為自体への「気づき」を促すことを軸に、社会人基礎力養成の契機にすることが初年次教育の目的の1つとなろう。

第2に、似た境遇にある上級生を1つのモデルとして提示すること、自覚的に修学目的をもたせるうえでの効果を期待できる。教員が仮に「学生のあるべき方向性」を示したとしても、必ずしもその言葉が学生に届くとは限らない。「就職」といった学生自身の利害関心や「自己成長感」をはじめとする学生に内在する意識にアクセスすることを念頭におき、特定の上級生の「力を借りる」ことを通じて、初年次教育の効果は促進されるのである。

第3に、筆者2が明らかとした筆者1による“考える力”の養成の限界は、カリキュラム全体の中かで初年次教育を具体的にどう位置づけるのかという素朴かつ基本的な論点を改めて提示する。半期15回程度の講義で行えることには限界があり、また初年次教育の位置づけは、学生の学力水準に応じる形で組織毎に決定されることでもある。持ち回りの初年次教育が実施されるケースが多いことを考えれば、意図的なカリキュラム設計なし

には、スタディ・スキル習得志向への回帰も避けられないであろう。その意味で例えば、「考える」という行為自体への“気づき”を重視した初年次教育を行い、さらに一般に学生の修学満足度の低下する2年次などに¹⁹、「論理的に考える」ことを重視した少人数教育プログラムを続いて設ける工夫などが考えられる。

以上をふまえれば、ビジネス系学部・学科教育における初年次教育の方向性の1つが浮かび上がる。それは、より現場の実態に即した（≡学生の知的水準に応じた）教育を実施するため、各学生が大学生活を有意義なものにするための「素地」を養成することに、その目的を若干修正し、キャリア形成上の通過点との観点から学生の自己成長をサポートするという理念を基底に定めることである。学生の短期的な「満足度」や目に見える形の「教育効果」を追求することも確かに重要ではあるが、全ての講義がそうある必要もない。学生のその後の人生も視野に入れた中長期的な教育効果を期待するものが存在しても問題はなかろう。ビジネス系学部・学科教育の初年次教育は、その設計・位置づけ次第で、「質保証」に対する具体的な貢献も期待できるのである。

注

- 1 古里由香里「初年次セミナーが留年・休学・退学に及ぼす効果—「大学生基礎力ゼミ」を事例にした計量分析—」『信州大学総合人間科学研究』12, 信州大学総合人間科学系, 2018年, 90-102ページ。
- 2 乙須翼・細野広美「初年次キャリア教育科目における学生のグループワーク経験—アクティブ・ラーナーの基盤形成という視点から—」『長崎国際大学教育基盤センター紀要』1巻, 長崎国際大学, 2018年3月, 1-13ページ。
- 3 大澤篤「ビジネス系学部・学科の初年次教育における歴史分野の可能性」『経済研究』第154号, 明治学院大学, 2017年, 67-84ページ。
- 4 古田元夫, 湯島誠, 石田淳「模索しつづける教

養教育の未来像」(『教養学部報』第600号, 東京大学教養学部教養学部報委員会, 2018年5月8日), 1-4頁。

- 5 「社会人基礎力」とは、「前に踏み出す力」, 「考え抜く力」, 「チームで働く力」の3つの能力から構成される「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」をさす (<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> 2018年7月23日)。
- 6 学生によって作成された文章は、筆者による誤字・脱字・表現の修正を原則として行っていない。
- 7 大澤篤, 前掲論文, 75-81ページ。
- 8 他者評価にはグループワーク時に学生間人間関係から生じた「不公平感」・「不平不満」を緩和することも期待している。
- 9 使用されているテキストは、『PROJECT SUPPORT NOTEBOOK —STANDARD—』ベネッセiキャリアである。
- 10 ここにはチーム内の関係が良好であった場合に、△はつきにくいとの経験的判断もふまえられている。
- 11 2018年度には、自己申告の授業外作業時間数を重視する形での「積極学生」班を設けた。この方法の場合は、「フリーライド」学生は抑制され、各学生のモチベーションが削がれることなく、学生間に強い協調的関係が築かれた。
- 12 以下、学生による振り返り等の記述がしばしば引用される。このなかで下線部に関してはその部分を強調するために、全て筆者1が付したものである。
- 13 PDCAサイクルの学生生活における活用自体については、廣瀬泰幸『新卒採用基準—面接官はここを見ている』の記述からヒントを得た(廣瀬泰幸『新卒採用基準—面接官はここを見ている』東洋経済新報社)。
- 14 大利一雄『グループワーク 理論とその導き方』勁草書房, 2003年, 52ページ。
- 15 新入生と上級生の接触の場を設けることは、個別的にサークル活動への勧誘等が行われるリスクがあるため、上級生に対してはこの禁止が事前に促されている。
- 16 これら5名の学生にも、前述の廣瀬泰幸『新卒採用基準—面接官はここを見ている』を一読させている。
- 17 鈴木洋子『日本における外国人留学生と留学生教育』春風社, 2011年。
- 18 自己分析が就職活動において必要な作業であることが広く認識されており、それに特化した書籍も数多く出版されている。たとえば杉村太郎・熊谷智宏『絶対内定2018—自己分析とキャリアデザイン

の描き方』には、自己分析用ワークシートとして約 90 コンテンツが設けられている（杉村太郎・熊谷智宏『絶対内定 2018- 自己分析とキャリアデザインの描き方』ダイヤモンド社。2016 年）。

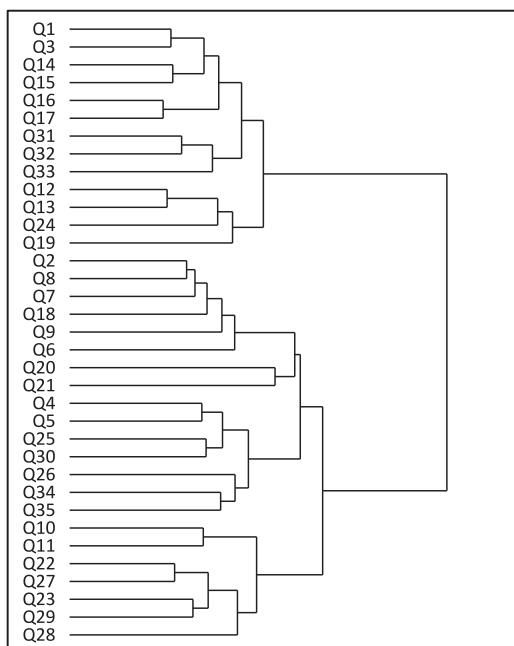
- 19 山田礼子・木村拓也・古川和久・吉田文・杉谷祐美子「JCIRP に見る大学生の諸相—プロジェクト型大学生調査の目的・方法・課題—」2009 年

(http://rc-jcirp.doshisha.ac.jp/kaken/kstudy/pdf/091021_61_01.pdf)。

テキストの一部掲載を許可して下さった（株）ベネッセ・キャリアに御礼申し上げます。また本稿を作成するきっかけを与えて下さった稲山健司氏に深く感謝申し上げます。

付録：

付録1. クラスター分析のデンドロビウム：事前アンケート



付録2. クラスター分析のデンドロビウム：事後アンケート

