

ワークショップ形式のFDを通して「現実の学生」に向き合う －1年後のさくらさん－

齋藤 伸子・Damon Brewster
石川 三千夫・末代 誠仁・松久保 暁子・清水 貴恵

1. はじめに

桜美林大学基盤教育院は、学内で初年次教育を主に担当する教育組織であり、1年生の全学必修科目である英語、コンピュータリテラシー、文章表現、口語表現、キリスト教入門、外国語、留学生を対象とした日本語、国内外のフィールドスタディーズなどを提供している。これらの科目では、科目毎に活発なFDが実施されているが、2008年度より基盤教育院全体でのFDも授業期間外に実施している。科目の種類が多岐にわたることから、全体のFDではそれぞれの科目の目標や学生の様子を共有するために、各科目のコーディネータによる発表、さらに部分的にグループワークを取り入れるなど、様々な活動が実施されてきた。

2010年度よりFD委員会が立ち上がり、「基盤スタンダード」の構築を目指し、FD委員会の企画運営によるFDが始まった。FDでは学生の育成に主眼を置くために、「さくらさん」と名付けた仮想の学生について、前述の各組織の3、4名のグループで十分に討論してから全体で結果を共有するワークショップ形式で議論を展開することで、問題解決を試みた。基盤スタンダードの構築に向けた第一歩として、「さくらさん」が初年次教育を受けた結果、1年後に何ができるようになってほしいかを導く作業を行った。

2011年度にはこれに連続したテーマでFDを行い、授業のスタートラインが後退している現状を踏まえ、さらに内容を発展・充実させる試みを行った。

ともすれば各教育組織の教員は互いに他の分野の教育理念・内容を把握していないが、このような試みは互いの理解を生み、初年時教育において共通の問題点を共有することを可能にできた。このことは学生をトータルとして教育する上で効果的な成果を得られるものと期待できよう。

本論稿では、2010年度および2011年度のFDの概要と成果、2011年度のFDで示されたELP (English Learning Program) の事例を紹介し、続いて「評価」に対する考え方や課題について論じ、最後にFDの意義を述べる。

2. 2010 年度 FD の実施内容と成果

(1) 実施概要

テーマ：「基盤教育院スタンダード」を目指して

日 時：2011 年 3 月 9 日（水）12:30-17:30

場 所：桜美林大学多摩アカデミーヒルズ 高尾

参加者数：30 名

目 標：基盤教育院における基盤教育スタンダードの構築にむけて、各分野・科目に共通のキーワードを探る。

(2) 2010 年度 FD の基本方針

2010 年度は、基盤スタンダードの構築に向けた第一歩として、基盤教育員の提供する科目を 1 年間履修した初年次の学生に何ができるようになってほしいかという、教師が設定している授業目標を明確化することを目的とした活動を行った。

前述のように、基盤教育院には 1 年生の全学必修科目である英語、コンピュータリテラシー、文章表現、口語表現、キリスト教入門、外国語、留学生を対象とした日本語、国内外のフィールドスタディーズなど多様な科目があり、同じ基盤教育院の科目といっても相互の関係づけはほとんどなく、学習の到達目標も科目ごとに設定されている。しかし、学生側から見れば、基盤教育院の授業を複数受けた結果の複合的な学びが、桜美林大学に入学した最初の 1 年の学びの大きな部分を占めるのである。したがって、基盤教育スタンダードの構築に際しては、教員同士が他科目の目標と内容をお互いに知って共通点を見いだすことが第一歩となる。

そこで、基盤教育院の提供科目全体に共通するキーワードを見つけることを、2010 年度 FD のゴールとした。グループワークを中心としたワークショップ形式の活動により他科目の目標と内容を共有し、複数の科目を履修した学生を具体的にイメージすることをおして、共通のキーワードを見つけるというゴールを目指した。

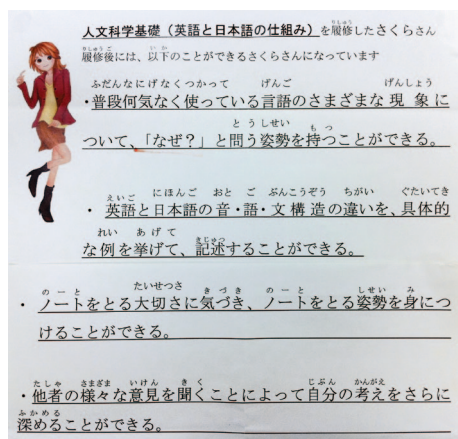
目標はすべて、「○○(が)できる」という形の Can-do statements によって記すこととした。言語教育の分野では、近年 Can-do statements による評価が注目されており、複言語主義を掲げる EU 圏では「ヨーロッパ共通言語参照枠 (CEFR)」が適用され、全世界にその考え方が波及している。言語教育におけるスタンダードの考え方がそのまま他の分野に適用できるわけではないが、学んだ知識の量のみをゴールとする教育観ではなく、「学んだ結果何ができるようになるか」をゴールとする教育観への移行はすべての教育分野で起こっており、共通のコンセプトとなりうる。

(3) 実施内容

2010年度のFDは、大きく前半・後半に分け、次の流れで実施した。

〈前半の活動—他科目の目標を知ろう〉

- ① 活動のねらいと手順についての説明
- ② 「1年後のさくらさん」(1科目)



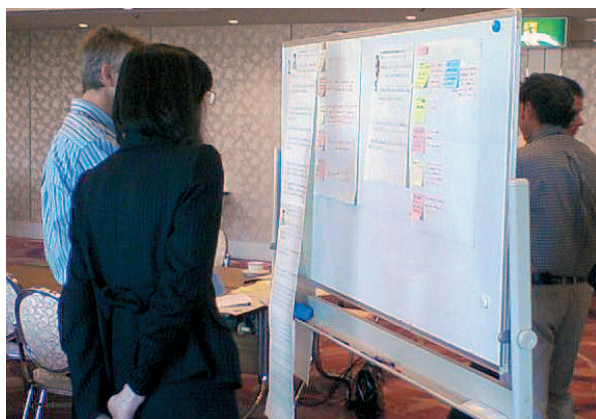
ある科目を1年間履修したさくらさんが何ができるようになってきているかを科目ごとに考え、「1年後のさくらさん」のポスターを作成した(事前課題)。そのポスターとその科目のシラバスを貼り出し、全員が自由に見て回り、付箋に質問やコメントを書いて貼りつけた。

③ 「1年後のさくらさん」を修正する

異なる科目の担当者からなる3、4人のグループで、グルーメンバーが作成したポスターとそれに貼られた質問やコメントを検討し、ある科目を1年間履修した「1年後のさくらさん 修正版」の手書きポスターを作成した。質問・コメントへの答えも台紙に書き込んだ。他科目担当者の視点を加えて自分の科目のことを考えることがねらいである。

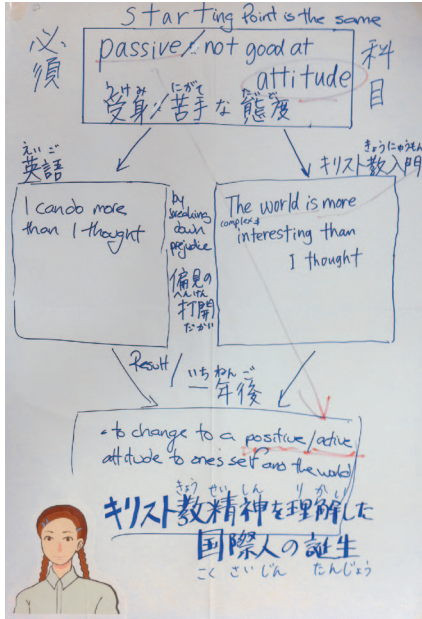
④ 他科目について知る—ポスターセッション1

「1年後のさくらさん 修正版」のポスターと質問・コメントへの答えを貼りだし、お互いに見て質疑応答をしながら、他科目の内容と目標設定への認識をさらに深めた。



<後半の活動—さくらさんを拡大させよう>

⑤ 「2 科目を履修したさくらさん」

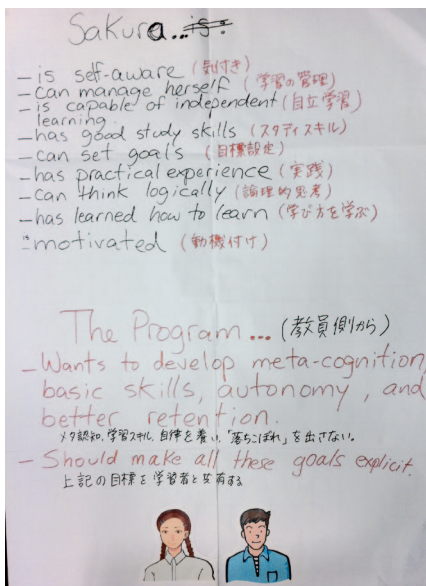


③のグループで、2枚の「1年後のさくらさん 修正版」の内容を合わせ、2科目を履修した1年後のさくらさんができるようになることをイメージして、新たな1枚の模造紙に記入した。

⑥ ポスターセッション 2

「2科目を履修した1年後のさくらさん」を壁に貼り、皆で自由に見て回り、意見交換をした。

⑦ 「4 科目を履修したさくらさん」



2グループを合わせた8名で、それぞれのグループの「2科目を履修した1年後のさくらさん」の内容を合わせ、4科目を履修した1年後のさくらさんができるようになることをイメージし、新たな1枚の模造紙に記入した。さらに、模造紙の内容からキーワードを抜き出し、カードに書いた。

⑧ ポスターセッション3

完成した「2科目を履修したさくらさん」と「4科目を履修したさくらさん」を貼り出し、皆で自由に見て回り、意見交換をした。

⑨ 共通のキーワードを抽出する

各グループで書いたキーワードのカードを大机に並べ、全員で見ながら、「基盤教育院としての共通のキーワード」を考えた。キーワードのカードは全体で約60枚となった。カードをカテゴリーに分けて並べ、カテゴリーごとにタイトルをつけた。タイトルは以下のようにまとめられた。



「自己の理解」カテゴリーのカード

- A. 現状の提供科目の内容に直接当てはまるもの
コミュニケーション /communication
行動する /take action
- B. 授業の方法に具体的に織り込めるもの
情報技術 /information technology
知識 /knowledge
学びの過程 /learning process
スタディースキルズ /study skills
- C. 学生の心の成長や自覚を意図するもの
自己の理解 /understanding self
他者・外の理解 /understanding others, outside
つなぐもの /bridge
動機付け /motivation

⑩ 活動の成果の確認

最後に、基盤教育院科目を1年間履修することでさくらさんが何ができるようになるのかを、キーワードのタイトルから確認し、全体で共有した。科目を問わずキーワードの多く挙がったカテゴリーは、「自己の理解」「他者・外の理解」「つなぐもの」であった。このことから、教師は、初年次の学生には自己と他者との出会いがあり、両者を理解しつつ自己の中であつないでいくことが必要だと考えていることがわかった。

(4) 2010年度の成果

「さくらさん」という学生像を設定し、そこに各科目の実際の目標と内容を当てはめていくことにより、初年次教育を終えた1年後の学生に対して教師が期待していることが浮かび上がってきた。さくらさん像を拡大していくことにより、1人の学生が複数の科目を履修することによって学びが複合的になっていくことも、より現実的に認識することがで

きた。また、Can-do statements の形式で目標設定をすることにより、どのような知識やスキルを与えるかという教師の一方的な観点ではなく、その結果学生がどうなることを目指すのかという、学生の立場に立った観点を持つことができた。

ワークショップの中でグループワークとポスターセッションを繰り返し、情報交換、意見交換を行う中で、これまで知らなかった他科目について多くの発見があった。それにより、これらの複数の科目を履修する初年次の学生についての理解がより深まったことは、FD の大きな成果のひとつである。

基盤スタンダード構築に向けての第一歩として多くのキーワードが得られたが、特に、「自己の理解」「他者・外の理解」「つなぐもの」に分類されるキーワードが科目を問わず多数挙げられた。これらのキーワードは、現実の初年次の学生に日常的に接している教師が必要だと考えている初年次教育の重要な要素として、今後検討していくべきであろう。



3. 2011 年度 FD の実施内容と成果

(1) 実施概要

テーマ：基盤教育スタンダードの構築に向けて2 - 「現実のさくらさんに向き合う - 入学時と1年後」

日 時：2012年3月7日（水）12:30-17:30

場 所：桜美林大学多摩アカデミーヒルズ 高尾

参加者数：21名

目 標：基盤教育スタンダードの構築に向け、各分野・科目の具体的な達成目標を決め、2012年度に実践する。

(2) 基本方針

2011年度のFDを実施するにあたり、FD委員会で2010年度のFDを振り返った。そこで2010年度に挙げられた到達目標に対して「現実的に達成することが困難なことが多い」、「到達目標がやや抽象的である」といった意見が出された。そして2011年度は「教師として、学生の成長を支援するために何をすべきか」という、より現実的、かつ具体的な議論の必要性が挙げられた。その結果、「現実の学生に向き合う」ことの重要性、そして教師がどのような支援をするのかを具体的に記述することを主眼としたFDを実施することとなった。そして上述のように「基盤教育スタンダードの構築に向け、各分野・科目の具体的な達成目標を決め、2012年度に実践する」を目標にし、より具体的な目標として(1)現実のさくらさんに向き合う、(2)具体的なことを決めて実践する、(3)外部にも提示できるように記述するという3点を挙げた。

具体的には、入学生が成績Aに至る過程に標準的な成績Cを置き、それぞれの達成目標を科目ごとに複数列挙する作業をグループで行うことにした。そしてCの要件を「2年

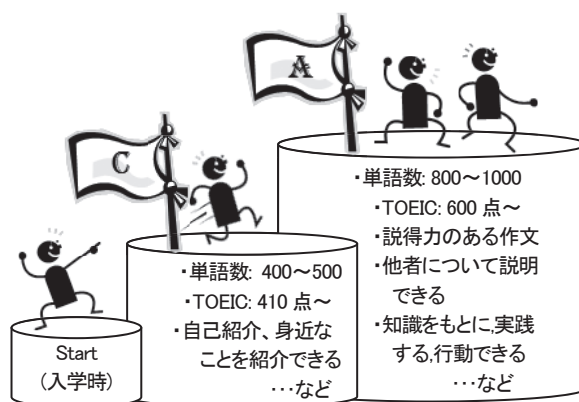


図1 スモールステップの具体例

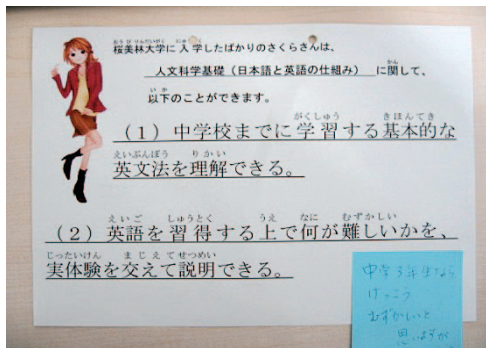
次以降の学習に不可欠な基礎知識・技術」、Aの要件を「さらに高度な学習に備えた知識・技術」とすることで、Cを単なる「劣化A」にすることなく、CをAへの通過点と考えることで、スモールステップでの目標設定が可能になり、学生は習熟度に応じた目標を見つけやすくなる考えた。つまりCが決して最終目標ではなく、Aにたどり着くのが困難な学生に対してまずはCを目指すように支援し、最終的にAに達するように促すかを議論することが、初年次教育を担う教員にとって必要であると考えたのである。このようなスモールステップの構築は、「現実の学生に向き合うおう」という姿勢から生まれた。入学生の学力の多様化が進む中で、とりわけ初年次教育を担当する教員にとって、このようなスモールステップを学生に明確に提示することが求められるであろう。

(3) 実施内容

「(3-2) 2011年度FDの基本方針」で挙げた基本方針に則り、次の流れで実施した。

① 2010 年度の FD 活動の振り返り

② 科目ごとに書いた「入学時のさくらさん」のポスターセッション



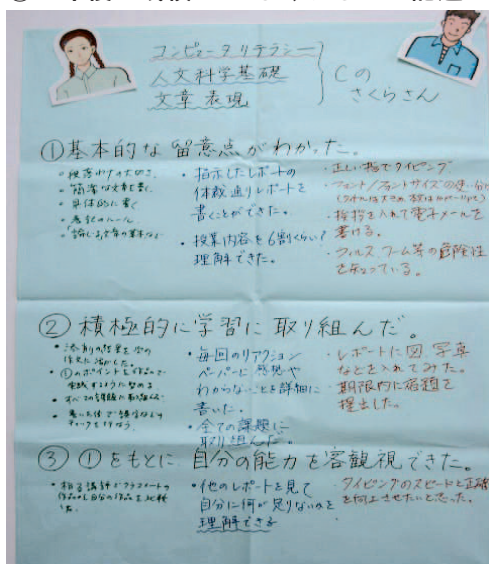
桜美林大学に入学したばかりのさくらさんが、担当科目に関してどのようなことができるかを、各教員に指定の用紙（ポスター）に事前に記入してもらった。記入にあたっては、「～ができる」という形式で書くことを求めた。そして FD 当日、掲示されたポスターを全員で見つて、ポスターに関する質問や感想を付箋に書いて貼り付けた。

③ FD の基本方針と情報提供



FD 委員会より、2011 年度 FD の基本方針と情報提供を行った。詳細については (2-1)「2011 年度 FD の基本方針」を参照

④ 1 年後の成績 C のさくらさんの記述



1 年後の成績 C のさくらさんが各授業で学んだ結果、何ができるかを 4、5 名で構成されたグループで議論して記述した。担当科目はそれぞれ異なるため、科目間の共通項をまとめて模造紙に記入した。

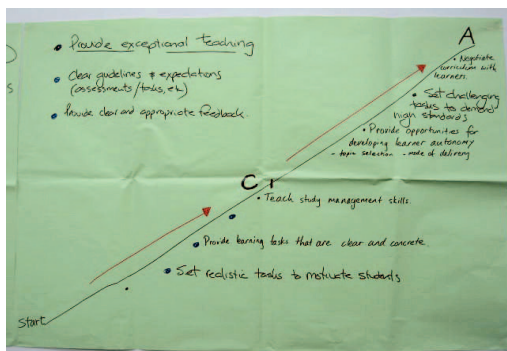
⑤ ポスターセッション

各グループの「1年後の成績Cのさくらさん」の模造紙を見て回り、質疑応答を行なった。

⑥ 1年後の成績Aのさくらさんの記述

成績Cのさくらさんに引き続き、成績Aのさくらさんができることをグループで議論し、模造紙に記入した。

⑦ 学生の学びの支援の記述



入学時から成績C、成績Cから成績Aへ到達するために、教師として学生の学習をどのように支援するかをグループで話し合い、模造紙に記入した。

⑧ ポスター発表とディスカッション

これまでのグループディスカッションのまとめをグループごとに発表した。

⑨ まとめ

FD委員が各グループのポスター発表を聞きながら、これまでのグループワークで挙げた共通項を探し、パワーポイントにまとめて発表した。後日パワーポイントのまとめを英訳し、日本語版と共に全教員に配信した。

まとめ(CとAのさくらさんを記述する)～その1～		まとめ ～その2～	まとめ ～その2～
Cのさくらさん	Aのさくらさん	ステップ1：入学時から成績Cのさくらさんにするために、教師がすべき支援	ステップ2：成績Cのさくらさんから成績Aのさくらさんにするために、教師がすべき支援
点数で表せる科目(語学等) (1) 単語数 400～500 (2) TOEIC 410点 (3) 短文が書ける。 (4) 自己紹介、家族のことをなど、身近なことを説明できる。 (5) 意欲的に取り組む。 (6) 基本的な留意点がわかる。	点数で表せる科目 (1) 単語数 800～1,000 (2) TOEIC 600点 (語学の) 検定試験に合格する。 (3) 説得力のある文章を書ける。情報をまとめることができる。 (4) 他者について説明できる。 (5) 意欲的に取り組むだけではなく、成果を出せる。 (6) 知識をもとに、実践する、行動できる。 (例：ボランティア活動に参加する) 情報発信できる。	(1) 興味を持たせる。 (2) フィードバックを欠かさずに行う。→ いいところはほめる。→ 成功体験を持たせる。 (3) 知識を増やす。 (4) 学ぶ姿勢を養う(心構え、受講技術など) (5) 到達できそうな目標、ガイドラインを「詳細に」、「わかりやすく」提示する。 → 知識、技術を活かせる場を提示する。 (6) 相互理解する。(教員も学生を理解する) (7) 自分を客観視する(自己分析する) 機会を与える。	(1) 興味を広げる、視野を広げる機会を与える。 (2) 知識、技術を活用する(言語を使う)機会を与える。 (3) 自己管理、自発的な学習の機会を与える。(授業外学習も含めて)自発的に調べる。 (4) 高いハードルを設定する。 (5) ミスを減らせる。

グループディスカッションのまとめ

(4) 2011 年度の成果

2010 年度と連続性のあるテーマにすることで、より発展的な議論がなされた。そして成績 C と成績 A の目標を「～ができる」という表現で言語化し、さらに入学時から成績 C へ、そして成績 C から A へ到達するのに必要な教師の支援を議論し、明確にすることで、授業内容、教授方法を再検討することができた。

またグループワークの結果を全員で共有することで、他授業科目の教育活動について深く知ることができた。教員が他の授業の内容や学習活動を知ることにより、学生の学びを関連づけ深めるファシリテーションができるようになると考えられる。また議論の結果を模造紙に記述することにより論点が明確になったこと、そして記録として残すことができたことも成果として挙げられる。

4. ELP での実践例

In the English Language Program at J. F. Oberlin University, students are divided into three levels of proficiency ranging from false beginner to advanced. When faculty were asked at the FD session to give a concrete description of what a 'C' grade student could do linguistically, it was decided that an average student across the whole cohort would have to be considered, rather than one for each level. Most teachers were familiar with the CEFR principles, if not the details, and it was fairly easy to come up with a description of a 'C-grade Sakura-san' the average English-as-a-foreign language student.

First, with the more measurable features of language, she scores about 410 on the TOEIC test, reads several graded readers with headwords of about 500 and can write basic essays of four to five paragraphs on familiar topics using basic conjunctions and transition with an average sentence length of between ten and twelve words. The student's writing shows good control of basic grammar structures, but more complex, multi-clause sentences result in errors. She can take part in short, routine conversations on day-to-day topics such as family, interests and travel. Short sentences are mainly employed, with some evidence of connected discourse, such as ordering adverbs to help with narrative. With preparation, Sakura could hold discussions of between five and ten minutes with only a little difficulty. As for listening, it would be fair to say that it was harder to describe Sakura-san's abilities, but as language in the classroom is in English, she can understand classroom instruction, while at the same time being able to follow talk relating to what has been studied in class as well as that related to her life. Sakura

also understood how to listen for gist and detail to help support her listening.



Of course, instructors' goals are to help 'average' students achieve higher levels of competency, and with this in mind, faculty worked on how to turn 'average' Sakura-san into an 'A-grade' Sakura-san. Some of the abilities of this iteration of Sakura-san would be the ability to write on more abstract concepts, to function in casual and more academic

registers, to achieve a score in the high 500s on TOEIC: basically, to move from a low B1 on the CEFR scale to a B2 band. This would not be the 'best' student but a reasonable goal for a student starting from the average and wanting to improve their English and, therefore, committed to studying English.

In discussing how to achieve an increase in proficiency, it became clear that the main focus should be on faculty to provide a clear framework of study and instruction while encouraging Sakura-san to take responsibility for her own learning. The process was divided into three steps: starting out from the average, developing into a 'good' student, before finally pushing on to achieve the 'A' grade level. It should be made clear at this point that the talk of an A grade was as an abstract concept indicating the abilities described above rather than an actual assessment marker.

During the initial stage it was felt that clear, achievable goals should be set to provide steps along the path to the desired higher level. Initially, these tasks should be clear and concrete. The tasks should be supported by requiring homework from the students alongside the teaching of study habits and by introducing the idea of autonomy and agency. From the faculty side it was mentioned that initial student profiles could help tailor tutorials for students on these study skills and learning strategies. It would also be critical to provide timely, clear feedback as students complete their tasks. Moving through the second stage to the final stage, students should be give more chance to negotiate the curriculum, to have a stake in their learning. This could be achieved by task selection being given to students, and the introduction of more critical thinking skills to encourage reflection.

The teaching of these meta-cognitive skills would not, however, be effective unless there

was wide support across departments for the approach. Therefore, it was argued that the department's curricula should all be aligned with these underlying goals, so there would be cross-fertilisation across different programs. Underpinning the whole process, from clear goals, encouraging good learning skills, to autonomous learning, was the recognition that faculty themselves should provide the best experience for the students that they could by developing their own teaching methodology and knowledge of their subjects. In a sense the discussion revolving around how to take 'C' Sakura and show her how to become 'A' Sakura, was a reminder that as teachers we shouldn't be satisfied with being a 'C' teacher either.

5. 「1年後のさくらさん」が伝えるもの

本論稿で提示した「1年後のさくらさん」は、基盤教育院における2010、2011年度のFDを通して纏められた学習評価あるいは学習者モデルの一例である。今後の継続的な議論を通して、さらなる可能性の追求とブラッシュアップを行う必要性については言うまでもない。

初年次教育にとって、入学生の学力の多様化に対応しつつ、2年次以降の高度な学問・教育に耐える人材を育成することは重要なミッションである。ただし、それは1年後の学生の知識・技量を規格化することに主眼を置くものではない。それよりも、自律的な学びを支える基礎を作ることで、学生が困難な課題と対峙し、自分の力で乗り越える力を与えることが大切である。

筆者らは、FDを通じた検討を行う中で、評価Cの基準を明確にし、学生が評価Aというゴールだけでなく、そこに至る経路を知覚することが重要であるという認識に至った。学力の多様化は、局面的に見れば学習のスタートラインの後退に繋がる。このような場合に、学生が遠すぎる評価Aというゴールによって学習意欲を失うことは避ける必要がある。一方で、評価Aの基準を下げれば2年次以降の学習内容に影響が生じる。これに対して、現実的な距離に評価Cという目標を置き、その先に評価Aがあることを学生に意識させることは、学力の多様化と人材育成を両立する有効な手段になると考える。さらに、学生が大きな目標を「現実的な目標の積み上げ」と捉える機会を持つことで、スモールステップによる問題解決のトレーニングになると期待される。

このとき、評価Cの基準となる目標が評価Aの安易な簡略化になってはならないと考える。極端な例を挙げると、円周率 $\pi=3.14$ (15926...)の習得をゴール(評価A)に据えるとき、評価Cの基準を円周率 $\pi=3$ の習得に置くべきではない。知識の習得は体感によって

補強される。評価の高低に関わらず、メジャーを円筒に回すことで知識の価値を体感できるような配慮は肝要である。

例：円周率を3.14(15926...)から3にすると？

- 円周率という情報の量・精度が低下
- ・ 円周の計算値と実測の狂い → つまらない → 知識を活用する意義を理解(体感)できない

直径 10.0 cm の円の外周の長さを求めよ。

$10.0 \times 3 = 30.0 \text{ cm}$

31.4 cm

図3 円周率と知識の価値

なお、評価Cの基準を明確にすることは、教員から見れば「評価Cとなった学生の不完全な部分を積極的に管理する」ということである。評価Cが「不出来な部分へのお目こぼし」ではなく「目標に向かう途上」であることを明確にする、と言い換えることも可能である。いずれにせよ、まず現実的な目標である評価Cに履修者を導くこと、評価Aに至るために必要な知識・技量に対する履修者の自由なアクセスを可能にすること、評価Cとなっても2年次以降の学習に致命傷とはならない授業計画を立てることなどを通して、学力の多様化と人材育成に対応することが重要である。

また、評価Cの基準に達した履修者の学習意欲に対するケアも大事である。評価Aの基準に向けた継続的な学習の必要性を理解させ、当該分野における高度な学問・教育を修得する準備の機会を与えることが重要である。さらに、授業期間内に履修者全員を評価Aの基準に到達させることが困難であるにせよ、履修者に対しては評価Aの基準になる知識・技量への継続的なアクセスを許可し、授業期間後であっても自律的な学びの機会を提供することが肝要である。

長期的な課題としては、ディプロマへの影響にも考慮した履修計画を立案・実行する中で、評価C、および評価Aの基準を各学生がどのように捉えるか、という点についての整合性にも配慮する必要がある。例えば、本学では評価Cが懲罰的な措置の対象となっていない。これは、評価Cの基準を一つの「目標」と据えるに適している。仮に評価Cが懲罰的な措置の対象となれば、学生は最初から遠方の評価Aを直視する他になくなり、結果的にスモールステップによる問題解決の価値を知覚する機会は奪われ、学習意欲の低下に繋がることは十分危惧されるところである。

初年次教育は、担当の教員、学生、そして大学全体の協力があって初めて効果的な実践・

運用が可能になる。科目ごとのゴールおよびゴールに至る経路をそれぞれ目標として明確化し、かつ横断的に共有することは、2年次以降の学習へのスムーズな移行を促し、社会に有用な人材を輩出する上で重要であると考えるところである。

6. おわりに

今日私たちが向き合う学生は、入学時の学力、背景、入学目的が多様化している。今までの教育方法が通用しない学生がこの2、3年多くなったという声を教員から聞くこともある。従来のような初年次教育の目標設定では、このような状況の変化に対応することは難しい。彼らを大学における専門教育に耐える人材に育成するため、初年次教育に関わる教員には、教育に対するコンセプトを共有することが、これまで以上に求められている。

本論稿では、2010年度より立ち上がった基盤教育院FD委員会を中心に取り組んだ「基盤スタンダード」の構築を目指したFDについて述べた。連続したテーマを掲げて取り組んだ2回のワークショップ形式のFDにより、これまで以上に教員が主体的に考え、活発な議論が展開された。この取り組みは、スタンダード構築に向けた意識改革につながったと考えられる。まず、これが大きな成果であると言えよう。

FDでは、異なる言語の教員間でディスカッションができるよう活動グループのメンバーに配慮したり、資料や模造紙は日英両言語による作成を心がけたりした。また、いずれのFDも、グループワークにより教員ひとりひとりの教育活動や意見を交わし、その結果を全体で共有し、再びグループワークで議論を深めていくというような、グループワークと全体の活動の往復で構成した。そして、グループワークのたびにその成果を模造紙に記述し、それをもとにポスター発表によって全体で共有した。このような活動により、グループおよび全体での論点が明確になった。このような工夫が教員のより主体的な参加を促し、参加者主体のFDとなったと考える。

また、教員は学生の学びを支援するうえで、自身の担当以外の授業科目や分野における学生の学びについても理解している必要がある。FDでは他のデパートメントや分野の教員によるグループワークと全体での共有を往復する活動により、他分野の授業科目での教育活動について深く知ることができた。教員の役割とは、自身の専門分野における知識や情報、またスキルなどを学生に教授することはもちろんであるが、学生が様々な授業科目や分野における学びを関連づけ、さらに深めていくような自律的な学習をファシリテーションすることも、教員の重要な役割である。そのためには、分野や授業科目の枠を超え、教員間での相互理解と連携が大変重要である。

最後に、「初年次教育において教師が必要だと考える理念」と「現実の学生に即した実現可能な目標」の両方を導き出した基盤教育院の2年にわたるFDから得た課題を提示し、本論稿をまとめる。まずは、「現実のさくらさん」、つまり初年次の学生を「将来に向かって伸びていく途中の段階である」ととらえる必要がある。そして、学びの主体である学生にとって具体的でわかりやすい目標を設定し、スモールステップによる授業構成をすることが教員の役割である。この課題を真摯に受け止め、分野を超えた教員間で連携をはかりながら、学生主体の教育活動に取り組んでいきたい。

※ この論稿は2012年9月6日に行われた「初年次教育学会第5回大会」において発表した内容を含むものである。