

教養セミナーにおける学習満足感の要因分析

高田正義・青山健太・北田豊治・小林秀一・境田雅章・小出龍郎

1. はじめに

1) 初年次教育としての教養教育

大学における教養教育は、1991年の大学設置基準の大綱化以降大きな変化をもたらしてきた。とりわけ、専門分野に特化した専門科目が増やされていく中で、教養教育科目は形骸化、軽視の傾向が強まり削減の一途をたどることとなった。多くの大学では、教養組織（教養部、一般教育部等）の廃止や各学部へ統合がなされた事により1年時から専門科目の授業が行われるようになった。その結果、専攻分野についての専門性に特化した知識だけでなく幅広い教養を身に付けていくという、教養教育の本質が見失われることとなったのである。

近年国内外を問わずグローバル化が謳われるようになり、日本における学士課程教育も時代や社会の変化に対応することが求められている。現在の日本では、グローバル化する「知識基盤社会」や「学習社会」へと変化していく中で国民の大学への進学率は向上し、国際的通用性を兼ね備えた人材育成を成しえる教育が求められている。そのような背景から、再び教養教育が注目を浴びることになる。中央教育審議会答申においても具体的な施策として、教養教育を理系・文系、人文科学、社会科学、自然科学といった従来の縦割りの学問分野による知識伝達型の教育をすることを挙げている。また、専門科目への導入教育に留まることなく、専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法などの知的な技法の獲得や、人間としての在り方や生き方に関する洞察を身に付ける教育として、教養教育を重要視している。このように、大学における初年次教育に着目したとき、教養教育の果たす役割は大きいといえる。

2) 21世紀の教養と教養教育

大学における教養教育の課題として、日本学術会議の提言「21世紀の教養と教養教育」¹⁾では、①メディアの地殻変動と知の地殻変動、②20世紀までの社会と知の在り方の再編、再構築という二つの課題を取り上げている。メディアの地殻変動とは、情報コミュニケーション技術の飛躍的発展に伴い、経済活動や職業、労働の在り方、文化、芸術、芸能や知的探求の在り方、日常生活における人間関係やコミュニケーションの在り方、さらに学校教育、大学教育と人々の学び自己形成の在り方にもこれまでとは異なる変化をもたらしてきたことを意味している。20世紀までの社会と知の在り方の再編、再構築とはメディアの地殻変動と知の地殻変動の影響によって進展したグローバリゼーションが政治、経済、文化や社会生活において様々な問題を浮き彫りとし、また国民国家の境界線を超え世界秩序や国家間の関係の再編も求められていることを意味している。

このようなグローバル経済や科学技術競争の激化が進む社会において企業の雇用形態は複雑化し、卒業後の学生の進路を考慮する大学では、能力形成、人材養成面での教育への期待も多様化している。また、大学が幅広い可能性をもった学生を入学させる目的として導入されたAO入試をはじめとする大学入試の変化は大学を大衆化させ、学生の基礎学力の差異や興味関心の多様化へと至った。

これらの諸課題に期待される大学教育において育む教養として、「学問知」、「技法知」、「実践知」の修得を取り上げている。学問知は、学問、研究に留まることなく、自らの周辺、社会における問題に対し分析、検討、考察を行い解決していく知識である。技法知とは、インターネットをはじめとするメディアの活用、情報資料の整理、編集、数量的推論、本国語、外国語、文章作成、言語的・非言語的な表現能力、コミュニケーション能力などを構成する知識である。実践知は、学問知、技法知として修得した知識、技術を日常生活の中で実際に活用、発揮していく能力である。

3) 初年次教育の在り方

大学における初年次教育とは、主に学部1年生を対象に総合的につくられた教育プログラムである。その目的は主に、高等学校や他大学からの円滑な移行、学習及び人格的な成長、大学での学問的、社会的な諸経験を成功させることなどが考えられる。

多くの大学では、大学での導入教育を目的とした初年次教育の中核として、「初年次セミナー」、「教養セミナー」といった名称で実施されている。その特徴として演習型の少人数教育が採用されている。少人数演習型が採用されている背景には、大学教育全般に対する学習への「動機付け」、「論理的思考」、「問題発見・解決」など初年次教育において重要な課題を達成す

る為である。その方法として近年では、レポート・論文の書き方など「文章技法」、コンピューターを用いた「情報処理や通信技法」、プレゼンテーションやディスカッションなどの「口頭発表技法」、図書館の利用方法などの「文献探索技法」など教員が学生個人に対してきめ細かな指導を行っている。

愛知学院大学教養部における教養セミナーでは「学問の発見」という共通理念の下、授業内容には統一性がなく、各教員の専門性に一任されている。また約8割の教員がこれ以上の具体的な教育目標や統一された主題を設けることの必要性は不要であるとの意向を示している。各教員は、独自の創意工夫のもと、学生の知的好奇心、学習意欲の誘引、受動的学習から能動的な学習への転換を促している。また、取得させたい能力として「思考力、読解力、解析力、表現力、作文力」が取りあげられている²⁾。これらの能力は前述の「21世紀の教養と教養教育」の内容に酷似している。このことから、初年次教育では各教員の専門性を生かした学問を基礎とし(学問知)、思考力、読解力、解析力、作文力(技法知)を身に付けさせる。そしてこれらを修得し専門課程で実践する能力(実践知)を向上していけば初年次教育における課題は達成されると考えられる。

高田³⁾らは、技法知の修得に特化したプログラムを作成し実施してきた。その結果受講学生は、処々の作業を達成していく中で学習に対する一定の授業満足感を得ていることが明らかとなった。しかしながら、教養セミナーの目的の一つである学生の知的好奇心、学習意欲の誘引、受動的学習から能動的な学習への転換が促されているかどうかは不明のままである。そこで、本研究は能動的な学習形態を導き出すには、授業における満足感が重要であるという仮説を立てこれを検証することにする。

2. 方法

1) 対象者

愛知学院大学1年次生における、教養セミナー受講生を対象とした(180名)。

2) 日時

2015年1月13日～19日までの期間で行った。

3) 調査内容

愛知学院大学FD委員会で使用している学生アンケート(以下、授業評価アンケート)18項目に加え、高橋¹⁾の研究を参考に19項目を加えた(以下、能力向上感テスト)。質問項目を精査

し、最終的に両者合わせて35項目の質問紙を作成した。回答は、「そう思う：5点」「どちらかといえばそう思う：4点」「どちらともいえない：3点」「あまりそう思わない：2点」「そう思わない：1点」から一つを選択する5件法であった。

4) 分析の手順と方法

本研究の分析手順は以下のように設定され、計画通り実行された。

- (1) 今回作成された35項目のテストに対し、因子分析により要因分析を行った。
- (2) 因子ごとに、「従来型群」(92名)と「モデル型群」(88名)の平均値の比較を行った。
- (3) 抽出された因子において重回帰分析を行った。
- (4) 「従来型群」と「モデル型群」において、各々重回帰分析を行った。

統計処理には、IBM SPSS Statistics Ver.22を使用した。

3. 結果と考察

1) 教養セミナーの評価測定尺度の検討

授業評価アンケートと能力向上感テスト35項目の質問項目を用いて、因子分析を行った(最尤法、プロマックス回転)。因子数は固有値1以上の基準を設け、さらに因子の解釈可能性も考慮し3因子と仮定した。因子分析の結果より質問内容の精査を行い、カテゴリー内の意味を検討した結果18の質問項目を採用し「教養セミナー評価テスト」とした。これらに対し再度因子分析を行った結果による回転後の因子パターン及び、因子間相関を表1に示した。各項目の内容を検討した結果、第1因子を「満足感継続」、第2因子を「教養応用力」、第3因子を「能動的学習」と命名した。

各因子の因子負荷量が高い項目から下位尺度を構成し、内的整合性(α 係数)の確認を行った。その結果、満足感継続因子(5項目)は.89、教養応用力因子(6項目)は.86、能動的学習因子(7項目)は.84であり、「教養セミナー評価テスト」の各下位尺度の内的整合性は確認された。

第2因子の「卒業後の進路など自己実現について学習する機会があった。」という項目は、因子負荷量が.35であり、第3因子にも.31を示している。しかしながら、項目内容と内的整合性により、第2因子に留めることが妥当であると判断した。第3因子の「授業に積極的に参加し、授業の活性化に貢献(手を挙げて発言、議論、作業など)した」という項目も、因子負荷量が.33とやや低い項目内容と内的整合性により、第3因子に留めることが妥当であると判断した。

教養セミナーにおける学習満足感の要因分析

表1 教養セミナー評価テストの因子分析結果

| 因子名 | | 項目 | 因子 | | | α 係数 |
|-----|-------|--|------|------|------|---------|
| | | | 1 | 2 | 3 | |
| 1 | 満足感継続 | この授業を受けてよかったと思う。 | .88 | .01 | .15 | .89 |
| | | 来年度、教養セミナーⅢ、Ⅳを受講してみたいと思った。 | .88 | .17 | -.30 | |
| | | 教養セミナーは今後も続けるべきだと思った。 | .84 | -.11 | .10 | |
| | | 教養セミナーを通して友人や仲間が増えた。 | .78 | -.11 | .10 | |
| | | 教養セミナーを通して日常の学生生活を見直す機会となった。 | .57 | .18 | .10 | |
| 2 | 教養応用力 | 収集した資料や情報の組み立て方、まとめ方を理解できた。 | .07 | .78 | -.05 | .86 |
| | | プレゼンテーションの方法を理解できた。 | .02 | .77 | -.01 | |
| | | 問題意識または問題点の分類と整理の方法を理解できた。 | .16 | .53 | .13 | |
| | | レポートの作成方法を理解できた。 | -.07 | .51 | .32 | |
| | | 教養セミナーで学習したことが他の授業や課題において活用することができた。 | .04 | .43 | .32 | |
| | | 卒業後の進路など自己実現について学習する機会があった。 | .00 | .35 | .31 | |
| 3 | 能動的学習 | 物事に対する見方、考え方などの幅が広がった。 | .11 | .01 | .73 | .84 |
| | | 授業で出された課題（テーマ）は自らの理解を深めるような適切なものだった。 | -.03 | .18 | .60 | |
| | | この授業を受けて知識や技能を高めることができたと思う。 | .11 | .07 | .59 | |
| | | 学習に対する考え方、能力、知識、技術が向上した。 | .37 | .02 | .51 | |
| | | 授業の内容は理解しやすいものだった。 | .20 | -.03 | .47 | |
| | | 自ら調べて学習する機会があった。 | -.22 | .26 | .44 | |
| | | 授業に積極的に参加し、授業の活性化に貢献（手を挙げて発言、議論、作業など）した。 | .12 | .20 | .33 | |

2) 各下位尺度における「従来型群」と「モデル型群」の比較

表2は、「教養セミナー評価テスト」の各下位尺度に対して、「従来型群」と「モデル型群」における平均値と標準偏差、およびt値を示したものである。全ての下位尺度において、「従来型群」より「モデル型群」の方が有意に高い値を示した。

表2 各下位尺度における2群間の平均比較

| 下位尺度 | 属性 | 度数 | 平均値 | 標準偏差 | t |
|-------|-----|----|------|------|----------|
| 満足感継続 | 従来 | 92 | 3.92 | 0.64 | 2.72 * |
| | モデル | 88 | 4.19 | 0.71 | |
| 教養応用力 | 従来 | 92 | 3.73 | 0.63 | 4.91 *** |
| | モデル | 88 | 4.19 | 0.63 | |
| 能動的学習 | 従来 | 91 | 3.89 | 0.61 | 3.45 *** |
| | モデル | 88 | 4.20 | 0.57 | |

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

平均値を見れば、両群共比較の高い値を示しておりバラツキも少ない。しかし、両群を比較するとモデル型群の方が、授業に対してより優れた評価を与えたといえる。教養セミナーなど初年次教育の目的は、受動的な学習形態から能動的な学習形態へと導くことであると定義づけることは少なくない^{4),5)}。モデル型群は、学習技能が身に付くように作成したプログラムであった（巻末付録参照）。その狙いは、学習技能が身に付くことにより受講者の満足感を向上させることにある。満足感が向上することにより能動的な学習が促進され、学習の目的が達成できると考えたのである。次に、これらの因果関係を明らかにするために重回帰分析を行った。

3) 重回帰分析

「満足感継続」因子を従属変数、「教養応用力」因子と「能動的学習」因子を独立変数として重回帰分析を行った。回答に不備のあるものを、1件取り除き対象者を179名とした。表3には、相関係数と記述統計が記されている。「満足感継続」「教養応用力」「能動的学習」の3因子の相関係数が共に高く、有意であった ($p < .001$)。重相関係数 (R) は .757 と高く、重決定係数 (R^2) も .573 と、回帰式全体の説明率として高い値を示した (表4)。

表3 相関係数と記述統計

| n = 179 | | 満足感継続 | 教養応用力 | 能動的学習 | 平均値 | 標準偏差 |
|-------------|-------|----------|----------|----------|-------|------|
| Pearson の相関 | 満足感継続 | | .676 *** | .739 *** | 4.049 | .684 |
| | 教養応用力 | .676 *** | | .774 *** | 3.954 | .670 |
| | 能動的学習 | .739 *** | .774 *** | | 4.045 | .612 |

*** $p < .001$

表4 重相関係数、および重決定係数

| R | R2乗 | 調整済み R2乗 | 推定値の 標準誤差 |
|------|------|-------------|--------------|
| .757 | .573 | .568 | .449445630 |

回帰式全体の有意性を検定するために、分散分析を行った。表5の分散分析表には、F値、および有意確率が記されている ($p<.001$)。「満足感継続」「教養応用力」「能動的学習」に対する各々の標準偏回帰係数 (β)、および多重共線性の診断を行った (表6)。その結果、「教養応用力」の回帰係数は .26 ($p<.01$) であり、「能動的学習」の回帰係数は .54 ($p<.001$) であった。多重共線性に関しては、 $VIF<10$ であったことから問題はないと診断された。

表5 回帰式全体の分散分析

| | 平方和 | 自由度 | 平均平方 | F値 | |
|----|--------|-----|--------|---------|-----|
| 回帰 | 47.684 | 2 | 23.842 | 118.028 | *** |
| 残差 | 35.552 | 176 | .202 | | |
| 合計 | 83.236 | 178 | | | |

*** $p<.001$

表6 回帰係数、有意確率、および共線性

| | 非標準化係数 | | 標準化係数 | t値 | 共線性の統計量 | |
|-------|--------|------|---------|-----------|---------|-------|
| | B | 標準誤差 | β | | 許容度 | VIF |
| (定数) | .571 | .229 | | 2.493 * | | |
| 教養応用力 | .265 | .079 | .260 | 3.343 ** | .401 | 2.494 |
| 能動的学習 | .600 | .087 | .537 | 6.909 *** | .401 | 2.494 |

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

図1には、教養セミナー「全体」に関するパス図が示されている。「能動的学習」と「教養応用力」には、高い相関関係が検出された ($R=.77$, $p<.001$)。「満足感継続」は、「能動的学習」と「教養応用力」の両因子から影響を受けているが、「能動的学習」 ($R=.54$, $p<.001$)の方が、「教養応用力」 ($R=.26$, $p<.01$) よりも高い回帰係数を示した。

高田ら³⁾は能動的な授業形態を導き出すには、授業における満足感が重要であると予測していた。しかしながら、本稿における重回帰分析の結果より、それらの予測をやや修正する必要があることが明らかになった。すなわち、満足感が能動性を生み出すのではなく、能動性と学習技能が満足感を生み出すことが示唆されたのである。さらに、満足感への影響は学習技能よ

りも能動性の方がより高いことが示された。すなわち、モデル型群の授業形態は学習技能を高めるプログラムを演習形式で実践したことが、このような結果を生み出したものと考えられるのである。

また、「能動的学習」と「教養応用力」の高い相関関係は、以下のような構造を推測させる。技能や能力が向上すると、能動的・積極的な学習形態が生み出される。同時に、能動的な学習が促進されることで、技能や能力の向上を促すというものである。何かが出来るようになったことで、それをやってみたいと思うことは自然なことであり、上手く出来れば更に学習したいという意欲になっていくだろう。このような認知的な動機づけは、自己効力感モデルで上手く説明することが出来る（図2）。課題に対して「効力期待感」を持つためには、「自分には出来る」という認識を持つ必要がある。「モデル型群」のプログラムは、学習技能に焦点を当てている。すなわち、出来なかったことが出来るようになることが学習目標とされているのである。自分には出来るという「効力期待感」を持つように指導し、能動的学習が促進されるよう

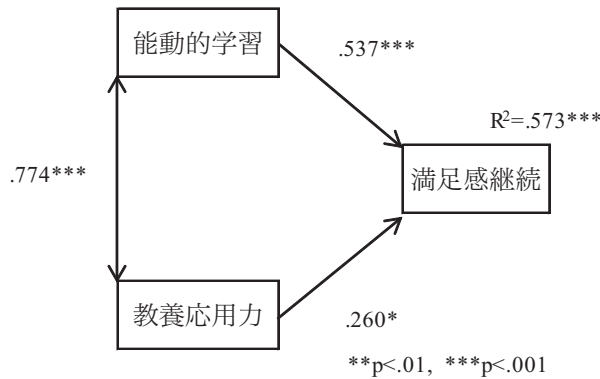


図1 教養セミナー「全体」のパス図

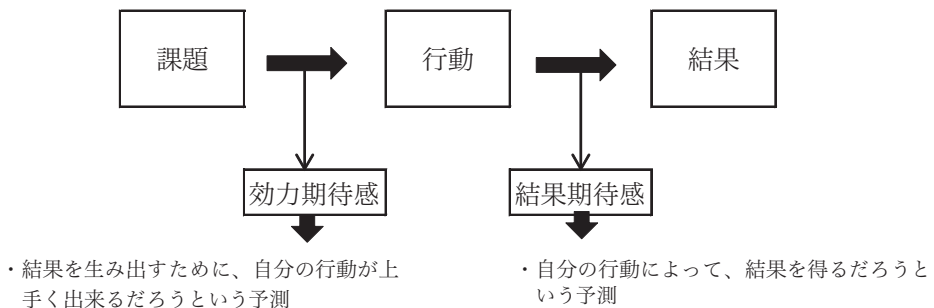


図2 自己効力感モデル

な演習形式を実行することで完成イメージを得やすくなる。「結果期待感」が向上することで、学習に対する動機づけも高まると考えられるのである。

4) 多母集団の同時分析

「従来型群」と「モデル型群」の群間差異を比較するため、多母集団の同時分析を行った。図3には教養セミナー「従来型群」、図4には教養セミナー「モデル型群」のパス図が示されている。両者は「全体」と同じ傾向にあり、パラメーター間の差に対する検定統計量を比較したところ有意な差は検出されなかった。このことより両群間には同様な因果関係があると示唆された。「能動的学習」と「教養応用力」に強い相関関係があり、「満足感継続」は両者から影響を受けている。両群における学習形態に関係なく、学習者の満足感を生み出す構造には差異がないことが示されたのである。

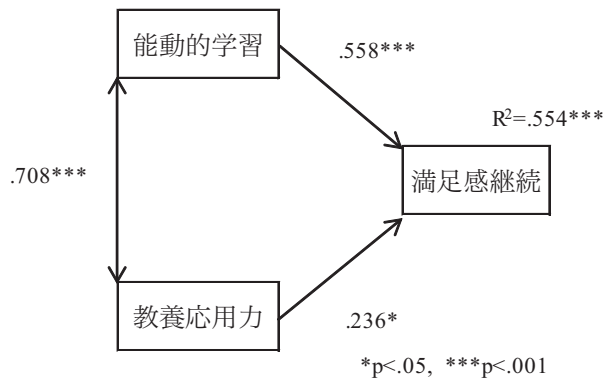


図3 教養セミナー「従来型群」のパス図

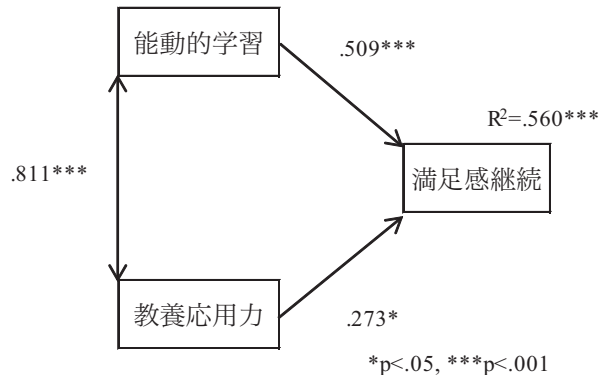


図4 教養セミナー「モデル型群」のパス図

すなわち、本稿における対象者には潜在的に、同様な動機づけ構造が存在することが明らかとなった。「能動的学習」と「教養応用力」に強い相関関係があり、「満足感継続」は両者から影響を受けているというものである。全体をまとめると、以下のことがいえる。動機づけ構造は、両群共同じてありながら、モデル型群の方が高い評価を得た。すなわち、学習技能を高める教育プログラムは、より高い満足感を生み出すことができると考えられるのである。

5) 初年次教育の新たな課題

受講者の満足感を規定している要因は、能動的に学習に取り組んでいることに大きな影響があることが示唆された。そして、その能動的学習は、学習技能向上と強い相関関係にあることが明らかになった。すなわち、学習技能の向上を狙った課題を、演習形式で学習者に与えることが授業満足度を高めるために必要であることが窺われる。それでは、教員全員が統一課題によって、画一的に初年次教育を実施することが求められるのだろうか。そこには、教員側の課題が横たわる。FDの問題の一つは、ここにもあるのではないだろうか。文京学院大学経営学部では、半期による初年次教育を「大学学」として位置付け実施している⁶⁾。授業内容を統一するために、大・中教室による講義形式の授業を採用した。これにより、少人数制の教育の効果が相殺されたと報告している。これについては、少人数で教育を行えば何の問題もないことだが、教員の指導スキルに問題が起こることがある。専門性を重視する大学教育において、汎用性の高い教養教育が必ずしも適合しない場合があるのだ。また、スタディスキルよりもアットホームな雰囲気と安心感が学生の満足感を生み出すとする一方、学生からはスタディスキルの要望が多数あったなどの皮肉な現実もある。すなわち、教員側が与えたい内容と学生側が必要としている内容に、若干の不一致が生じていることが窺われる。文京学院大学の場合は半期における初年次教育であることから、十分な教育内容が実施できず無理が出ていることも指摘している。この問題も春学期前半はアットホームな雰囲気で学習準備を整えた上で、後半からスタディスキルに移行することも考えられる。ただし、半期の半分である7～8週では満足な学習は望めないで、同様な結果を導き出すかもしれない。そのようなことから、初年次教育は通年で行うのが望ましいのかもしれない。

山田は⁷⁾、初年次教育と高等教育の機能分化との関連性について考察している。これによると、難易度が高い学部に属している新入生は、より大学での自律的な学習を行う傾向が高いことを見出している。さらに、高学力層の学生は低学力層の学生よりも、学習時間が長いという結果を報告している。学習時間の規定要因をまとめると、学習への積極性があり、チャレンジ性が高く、高学力層の学生は学習時間が長いことになる。このタイプの学生は、大学での学習に自律的に携わっていくためのスキルや基礎が備わっている可能性が高い。一方、低学力層の

学生は、スキルや基礎を身に付けているとは言い難い。この実態は、専門分野の難易度別にも顕著であると推察できるのである。山田は、さらに初年次教育とキャリア教育との関連性を検討している。これによると、私立大学全般において、新入生の卒業後のキャリア意識は国公立大学よりも高いと報告している。このことは、多くの私立大学の初年次教育には、自己適性と職業適性について正確な情報を学生自らが得、将来へとつなげていくキャリア教育の要素が既に組み込まれていることを示唆している。今後は、社会に出て働き続けることのできる「持続的な就業力」の育成が重要な要素として考えられる。それは特に「職業人を要請する」大学にとって、初年次教育とキャリア教育を近接領域として相互補完的にいかに学士課程教育プログラムとして機能させるかが緊急の課題であると考えられる。

初年次教育を行う際、どのような目的で授業を展開すれば良いのか（目的論）、どのような形式で行えば良いのか（形式論）と大きく分けて2つの課題がありそうである。それらを、与えられている期間、学生の学力・意欲、大学の向かう方向性に合わせ検討することが時代に即した初年次教育を継続できる秘訣になるのではないだろうか。特に「職業人を要請する」大学にとっては、キャリア教育と連携を取ると共に初年次教育のプログラムとして、人間関係スキルなど社会的適性の向上を鑑みた内容も検討する必要があるのかもしれない。

5. 結 論

本稿では、授業評価アンケートと能力向上感テストを合わせた35項目の質問項目に対し、因子分析を行い3つの因子を抽出することができた。その3因子に対して、「従来型群」と「モデル型群」の平均値の差の検定を行った。また、抽出された3因子に関して重回帰分析を行い、因子間の因果関係を明らかにした。さらに、母集団の異なる「従来型群」と「モデル型群」における因果関係も比較検討した。その結果、以下の4点が示唆された。

- 1) 因子分析によって、「満足感継続」、「能動的学習」、「教養応用力」の3因子が抽出された。
- 2) 因子分析によって抽出された3因子に対し、「従来型群」と「モデル型群」の平均値の差の検定を行った。その結果、すべての因子において「モデル型群」が有意に高い値を示した。すなわち、「モデル型群」の方が「従来型群」よりも高い評価を得た。
- 3) 「満足感継続」を従属変数、「能動的学習」と「教養応用力」を独立変数として重回帰分析を行った。その結果、「満足感継続」は「教養応用力」よりも「能動的学習」と強い因果関係にあった。
- 4) 「満足感継続」と「教養応用力」、「能動的学習」との因果関係は、「従来型群」でも「モデル型群」でも同様であった。すなわち、満足感の向上は技能向上よりも、能動的学習と強

い関係がある。

以上のことより「能動的な学習形態を導き出すには、授業における満足感が重要である」という仮説は、棄却された。満足感が能動性を生み出すのではなく、「教養応用力と能動的学習が、満足感継続を高めている」ことが示唆されたのである。さらに、満足感継続への影響は、教養応用力の向上よりも能動的学習の方が高いことが示された。

6. 今後の課題

学習技能の向上や能動的な学習の関係はある程度、明確になったといえる。欠落している部分といえば、人間関係スキルが思い浮かぶ。人間関係スキルを今後のプログラムに導入し、教養ある人間関係が築ける教育を展開することで社会的適性が向上することが期待できそうである。

参考、引用文献

- 1) 日本学術会議 日本の展望委員会 知の創造分科会、21世紀の教養と教養教育、p. 26.
- 2) 山名賢治、前山眞太郎：近年の教養セミナー I・II、愛知学院大学教養部紀要、52-2、2004、pp. 45-63.
- 3) 高田正義、青山健太、北田豊治、小林秀一、境田雅章、小出龍郎：「教養セミナー」のあり方と「21世紀の教養と教養教育」について、愛知学院大学教養部紀要、63-1、2015、pp. 27-39.
- 4) 高橋正克：長崎大学教養セミナー ―初年次教育としての役割と評価の検証―、長崎大学 大学教育機能開発センター紀要、4、2013、pp. 39-58.
- 5) 渡邊席子、西垣順子：学部横断型演習「1回生セミナー」に関する事例報告、大阪市立大学『大学教育』、第5巻第1号、2007、pp. 105-115.
- 6) 新田都志子：文京学院大学経営学部における初年次導入教育の現状と課題 ―学生の満足度を高める規定要因分析―、経営論集、第21巻第1号、2011、pp. 95-116.
- 7) 山田礼子：大学の機能分化と初年次教育 ―新入生像を手掛かりに、日本労働研究雑誌、No. 629、2012、pp. 31-43.

付録：「モデル型群」プログラム

| 春学期 | | | 秋学期 | | |
|-----|-----------------------|---|-----|-------------------------------|-----------------------------|
| 回 | テーマ | 内容 | 回 | テーマ | 内容 |
| 1 | イントロダクション&共通項探しゲーム | アイスブレイキング | 1 | イントロダクション&コンセンサスゲーム | 「議論」と「同意」 |
| 2 | パワーポイントで自己紹介「プレゼンの作成」 | パワーポイントの使い方、インターネットからの情報収集・編集、プレゼンテーション作成 | 2 | コンセンサスゲーム解説 | |
| 3 | パワーポイントで自己紹介「プレゼンの作成」 | | 3 | (1)グループ発表について | 「事実」と「事実背景」 |
| 4 | レクリエーション | 体験学習プログラム（「努力」と「協力」） | 4 | (2)テーマの選定・意思決定（マインドマップ、KJ法など） | 「ブレインストーミング」と「意思決定」 |
| 5 | 自己紹介プレゼンの発表 | プレゼンテーションの実際（3分間） | 5 | (3)資料の収集（インターネットなど） | 情報収集による「事実」と「事実関係」の吟味 |
| 6 | 自己紹介プレゼンの発表 | | 6 | (4)調査内容の選定 | |
| 7 | エクセルでグラフ作成 | グラフ作成・選択 | 7 | (5)質問紙作成 | 「2件法、3件法、多肢選択法、評定法、順位法」等の決定 |
| 8 | ワードでレポート作成 | レポート作成、グラフの貼付・解説 | 8 | (6)調査実施&集計 | 「集計」と「統計処理」 |
| 9 | 研究発表の How to | 命題に対する結論への導き方 | 9 | 小論文の書き方 | 「三段論法、弁証法」の理解と実践 |
| 10 | 研究発表の作成 | 「働く」意義、就職活動、希望する職種、達成可能性、就労条件、年収、生きがいの探求 | 10 | 小論文の作成 | |
| 11 | 研究発表の作成 | | 11 | 小論文の評価 | |
| 12 | 研究発表の作成 | 体験学習プログラム（「過程」と「結果」） | 12 | プレゼン準備 | 「論理的」に表現し、「説明」する技術 |
| 13 | レクリエーション | | 13 | プレゼン準備 | |
| 14 | 発表会 | プレゼンテーションの実際（5分間） | 14 | 発表会 | プレゼンテーションの実際（7分間） |
| 15 | 発表会 | | 15 | 発表会 | |