

大学基礎講座の授業運営に関する検討II

伊藤 美加

はじめに

大学基礎講座の概要

多様性のある学生たちを速やかに大学教育へ移行させることを目的とした導入教育の取り組みとして、京都光華女子大学・短期大学部の新生を対象に、「大学基礎講座I・II」を開講している。この授業によって、学生は、人の話を聴いて要点を把握したり、特定のテーマに関する情報を収集したり、自分の考えていることを正確に文章に表現する、あるいは相手にわかりやすく伝えるという基礎的な学習技能を身に付けることができる。更に、授業への取り組み方を改め、学習意欲を高めることで、大学で学ぶ意味を学生それぞれがより深く考える機会を持つ（藤田, 2002a）。

「大学基礎講座I」では、学生は大学で学ぶための基本的な学習技能について学び、自らの学習方法について見つめ直す。また「大学基礎講座II」では、高学年になるほど多くなる「演習形式」の授業に慣れるために、自分たちで資料を収集・作成し、プレゼンテーションを行うことを体験する。本論文では、「大学基礎講座I」の取り組みについて、藤田（2002b）に引き続き、学生による授業評価に基づき検討を行う。

大学基礎講座とは

授業内容

藤田（2002a）によれば、「大学基礎講座」の開講は、教養科目を担当する教

員が、最近の学生の学ぶ力の低下に危機感を抱いたことがきっかけであった。教養とは、知識の単なる総体ではない。一定のテーマのもとで課題を見つけ、それを解決するためにどうすればよいか、さまざまな観点から考え解決する力あるいは解決しようとする力である。このように「自律的に学ぶ力」を教養と広く捉え、特定の専門領域に限らず、さまざまな領域・科目で必要とされる、基礎的で一般的な学習技能を身につけさせ、次なる専門科目の学習へ動機づけけるための授業として、「大学基礎講座」が2000年4月より始まった（藤田, 2002a）。

単に基礎的な学習技能の習得を伝授するというだけではなく、大学で必要とされる学習の仕方は高校までのそれと質的に異なることを認識させ、大学で積極的に学ぶ支援をする。効果的に自律的な学習をすることが可能になれば、大学生としての自覚も芽生え、その後の受講態度も改善されることが期待される（藤田, 2002a）。この望ましい学習態度・受講態度の育成は、生涯を通じて学生の人間的な成長につながるため、特に重視し強調している。

具体的には、ノートの取り方、テキストの読み方、図書館の利用、レポートの書き方について、「最低でもこれだけは知っておかないと困る」と思える内容を、懇切丁寧に指導している。「こんなことは、いちいち言わなくても分かっているだろう」と思うような、大学・社会での常識についても取り上げ、学生の「分からない」という声に親身になって耳を傾ける機会を持つ等、教育効果をあげるための工夫をしている（藤田, 2002a）。

実施体制・実施状況

「大学基礎講座」における、これまでの授業の実施形態の変遷およびそれに伴う問題点・改善点について以下まとめたい。ただし、2000年度から2002年度までの取り組みについては、藤田（2002a）に基づく。

2000年度は試験的に、単位を認定しない課外講座として始めた。テーマごとに受講生の人数が異なり、自発的に継続して受講する学生が少ないという問題があった。2001年度からは正規の授業として位置付け、学生の出席を促した結

果、大学では78%の、短大では45%の新入生の受講登録があった。大教室での授業となったため、すべての受講生に手厚く指導するということが困難であった。同時に人数が多くなることで、学習意欲を持続できなくなる学生が増えるという問題もあった。

そこで、2002年度は、できる限り少人数で、きめ細かな指導ができるよう、担当教員数を3名から8名に大幅に増員して授業を行った。異なる教員が指導にあたることで授業内容にバラツキが生じないように、教科書（藤田, 2002c）を作成し、更に同一の指導案による共通授業プログラムで授業運営を行った。続く2003年度および2004年度は、2002年度とほぼ同様の授業実施体制で行い、授業方法の改善に力点を置いた。

2003年度前期では、大学481名、短大112名の計593名の受講登録があった。これは対新入生数としては、大学95.4%、短大60.9%に相当する数であった。学科・専攻ごとに分けたクラス編成を行った。1クラスあたり41名から82名の受講生であった。8クラスに教員8名を割り当て、同時間帯に平行して授業を行った。

また、2004年前期では、大学500名、短大142名の計642名の受講登録があった。これは対新入生数としては、大学96.5%、短大88.2%に相当する数であった。2003年前期同様、学科・専攻ごとに分けたクラス編成を行い、8クラスに教員8名を割り当て、同時間帯に平行して授業を行った。

このような学科・専攻に基づくクラス編成で、複数の教員が共通授業プログラムで授業をすることが、学生にとってどのような学習上の利益があるのか、望ましい教育効果をもたらすのか、継続的に吟味する必要がある。そこで大学基礎講座では、学生による授業アンケートをひとつの評価指標として、より高い教育効果をめざして授業内容や授業方法等の改善を毎年度行っている。本論文では、今後さらにどのような授業内容や授業方法の改善が必要なのかについて、学生の行った自己評価および授業評価に基づき、考察を加える。具体的には、a.クラスによる授業内容の差異、b.年度による授業内容の差異、を検討する。

クラス比較：クラスによって授業内容は異なっていたか

異なる教員がそれぞれのクラスの指導にあたるため、同一教科書・指導案に基づく共通授業プログラムであっても、授業内容における差異、成績評価における不公平が生じる可能性がある。そこで、藤田（2002b）と同様に、「感想用紙」の「評価欄」を用いてクラス比較を行う。

大学基礎講座では、毎回の授業終了時に授業アンケートとして学生に「感想用紙」を配布し、上半分の「評価欄」に、その回の授業について、受講生の自己評価と教員の授業の仕方について評価してもらっている。なお下半分の「感想・質問欄」には、その回の授業だけに限らず他の授業を受講して生じた、質問・感想・意見などを記入して提出することを求めている。

藤田（2002b）に従い、初回オリエンテーション（以下、第0講）、クラスごとに分かれて最初の授業（第1講）、最終回より1回前の授業（第9講）、前期最終回（第10講）の4回の授業を分析対象とした。なお、この4回の授業を分析対象とした理由および各回の授業の特徴については、藤田（2002b）を見て頂きたい。

分析対象となった学生は、上記の4回の授業すべてに出席し、感想用紙へ記入した学生に限定された。2002年度は403名、2003年度は441名、2004年度は505名であった。

感想用紙の「評価欄」にある質問項目は、学生の自己評価に関する項目（1-3）と、教員の授業の仕方の評価に関する項目（4-13）および総合評価の項目（14）から構成されていた。それぞれの質問項目に対して、5段階で評定を求めた（5：非常によい、4：よい、3：ふつう、2：悪い、1：非常に悪い）。第0講の授業に対する全受講生の1-13の項目に対する評定値をもとに因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行ったところ、アンケート作成の意図通り、学生の「自己評価」の因子（項目1-3； $\alpha = 0.941$ ）と教員に対する「授業評価」の因子（項目4-13； $\alpha = 0.859$ ）が抽出された（Table 1）。

Table 1 質問項目の因子分析結果（最尤法、プロマックス回転）

番号	質問項目	因子負荷量	
		授業評価	自己評価
第1因子: 授業評価 $\alpha = 0.859$			
12	今日の授業内容に興味を持てたか、刺激を受けたか	0.864	0.010
7	今日の授業での、教員の熱心さ	0.841	-0.020
9	今日の授業の、情報量(多いか少ないかではなく、適切かという点で)	0.818	0.002
10	今日の授業の、分かりやすさ	0.781	-0.061
11	今日の授業内容が、将来役に立つかどうか	0.780	-0.021
8	今日の授業の、内容(質)	0.756	0.019
6	今日の授業での、黒板への板書(読みとりやすさ)	0.736	0.005
5	今日の授業での、プリントの内容	0.714	0.031
4	今日の授業での、教員の話し方(聞き取りやすさ)	0.706	0.055
13	今日の教員の授業の仕方に対する総合評価	0.693	0.237
第2因子: 自己評価 $\alpha = 0.941$			
3	今日の授業に関する、あなた自身の総合自己評価	-0.091	1.026
1	今日の授業に対する、あなたの参加態度の自己評価	-0.023	0.781
2	今日の授業に対する、あなたの理解度の自己評価	0.212	0.621
寄与率(%)		6.748	1.609

授業評価

教員に対する「授業評価」因子に含まれていた項目の評定値平均を「授業評価」得点とする。Table 2に2003年度におけるクラスごとの、4回の授業における「授業評価」得点の平均値を、Table 3に2004年度におけるクラスごとの、4回の授業における「授業評価」得点の平均値を示す。この授業評価得点を指標にして、以下の分析を行った。ただし、以下の分析では、有意水準は5%に設定し、多重比較はRyan法を用いた。

2003年度 クラス8×授業回4の2要因分散分析を行った結果、クラスの主効果 ($F(7,433) = 12.74$)、授業回の主効果 ($F(3,1299) = 28.32$)、交互作用 ($F(21,1299) = 4.58$) が有意になった。

クラスの主効果が有意だったので、多重比較を行った結果、A・B・Gクラスがそれ以外のクラスよりも高かった。

授業回的主効果が有意だったので、多重比較を行った結果、第0講と第10講はそれ以外の授業回よりも高かった。

交互作用が有意だったので、下位検定を行ったところ、各授業回におけるクラスの単純主効果がすべて有意であった。また、A・C・F・G・Hクラスにおける授業回の単純主効果が有意になった。

Table 2 2003年度におけるクラスごとの、4回の授業における「授業評価」得点

クラス 分類名	授業回			
	第0講	第1講	第9講	第10講
A	4.24	3.98	3.93	4.23
B	4.09	4.13	3.92	4.14
C	3.62	3.57	3.70	3.82
D	3.56	3.69	3.64	3.76
E	3.78	3.68	3.83	3.86
F	3.94	3.16	3.50	3.54
G	4.25	3.88	3.90	4.21
H	3.86	3.40	3.50	3.89
全体	3.88	3.68	3.73	3.90

藤田（2002b）では、クラス比較をするための同様の分析において、第0講におけるクラスの単純主効果が有意になったことから、第0講で生じたクラス差を授業評価のベースラインとみなして算出した修正得点を分析対象としている。しかし、学生が授業以前にもともと持っている評価基準はそれぞれ異なると考えられるため、本論文ではそれぞれの学生が持つ評価バイアスを修正するための措置として、第0講の授業評価得点をベースラインとして、残りの授業回ごとに各受講生の授業評価得点から減じるという修正を行った。

この修正得点について、クラス8×授業回3の2要因分散分析を行った結果、クラスの主効果 ($F(7,433) = 8.72$)、授業回的主効果 ($F(2,866) = 30.32$)、交互作用 ($F(14,866) = 2.49$) が有意になった。

交互作用が有意になったので、下位検定を行ったところ、各授業回におけるクラスの単純主効果が有意になった。多重比較を行った結果、第1講では、DクラスがA・F・G・Hクラスよりも高かったが、FクラスがA・B・C・D・Eクラスよりも低かった。第9講では、C・D・EクラスがそれぞれF・H

クラスよりも高かった。第10講では、FクラスがGクラスを除く他のクラスよりも低かった。

2004年度 授業評価得点について、クラス8（被験者間要因）×授業回4（被験者内要因）の2要因分散分析を行った結果、クラスの主効果（ $F(7,497) = 7.44$ ）、授業回的主効果（ $F(3,1491) = 22.64$ ）、交互作用（ $F(21,1491) = 4.44$ ）が有意になった。

クラスの主効果が有意だったので、多重比較を行った結果、AクラスがD・E・F・Hクラスよりも高かったが、FクラスがA・B・C・D・Gクラスよりも低かった。

授業回の主効果が有意だったので、多重比較を行った結果、第1講は第0講や第9講よりも高く、第10講は第0講や第9講よりも高かった。

Table 3 2004年度におけるクラスごとの、4回の授業における「授業評価」得点

クラス 分類名	授業回			
	第0講	第1講	第9講	第10講
A	4.14	4.16	4.11	4.28
B	3.72	3.99	3.94	4.10
C	3.80	4.16	4.05	4.04
D	3.66	3.82	4.03	4.06
E	3.74	4.07	3.56	3.82
F	3.60	3.57	3.57	3.62
G	3.93	3.98	3.86	4.25
H	3.79	3.99	3.72	3.90
全体	3.79	3.96	3.85	4.00

修正した授業評価得点について、クラス8×授業回3の2要因分散分析を行った結果、クラスの主効果（ $F(7,497) = 3.41$ ）、授業回の主効果（ $F(2,994) = 16.26$ ）、交互作用（ $F(14,994) = 3.06$ ）が有意になった。

交互作用が有意になったので、下位検定を行ったところ、各授業回におけるクラスの単純主効果が有意になった。多重比較を行った結果、第1講では、C

クラスとEクラスがFクラスよりも高かった。第9講では、DクラスがA・E・F・G・Hクラスよりも高かったが、EクラスがB・C・Dクラスよりも低かった。第10講では、FクラスがB・D・Eクラスよりも低かった。

以上まとめると、修正した授業評価得点では、2003年度でも2004年度でも、交互作用が有意になったことから、受講生が主観的に感じる授業の満足度は、クラスおよび授業回で異なることが示された。下位検定の結果から、授業回によって得点の高いクラスと低いクラスとが異なることから、それぞれのクラスにおいて評価の高い授業方法が異なること、この評価の違いは特定の教員の教授法の違いや資質の違いに帰するものではなく、それぞれの授業回に応じた授業の仕方の違いに依存することが示唆される。

自己評価

「自己評価」因子に含まれていた項目の評定値平均を「自己評価」得点とする。Table 4に2003年度におけるクラスごとの、4回の授業における「自己評価」得点の平均値を、Table 5に2004年度におけるクラスごとの、4回の授業における「自己評価」得点の平均値を示す。この自己評価得点を指標にして、以下の分析を行った。

2003年度 自己評価得点について、クラス8（被験者間要因）×授業回4（被験者内要因）の2要因分散分析を行った結果、クラスの主効果（ $F(7,433) = 5.56$ ）、授業回的主効果（ $F(3,1299) = 4.92$ ）、交互作用（ $F(21,1299) = 2.83$ ）が有意になった。

クラスの主効果が有意だったので、多重比較を行った結果、BクラスがD・E・F・Hクラスよりも高く、DクラスがB・C・Gクラスよりも低かった。

授業回的主効果が有意だったので、多重比較を行った結果、第10講が第9講よりも高かった。

交互作用が有意だったので、下位検定を行ったところ、各授業回におけるクラスの単純主効果がすべて有意であった。多重比較を行った結果、第0講でD

クラスはA・B・C・Gクラスよりも低かった。第1講でB・EクラスはC・D・Hクラスよりも高かった。第9講でBクラスはC・D・Hクラスよりも高かった。第10講でB・GクラスはCクラスよりも高かった。

また、E・F・G・Hにおける授業回の単純主効果が有意であった。多重比較を行った結果、Eクラスでは、第1講が他の授業回よりも高く、Fクラスでは第0講が第1講や第9講よりも高く、Hクラスでは第10講が他の授業回よりも高かった。Gクラスでは有意差が認められなかった。

Table 4 2003年度におけるクラスごとの、4回の授業における「自己評価」得点

クラス 分類名	授業回			
	第0講	第1講	第9講	第10講
A	3.86	3.73	3.67	3.82
B	3.77	4.04	3.86	3.88
C	3.75	3.42	3.41	3.69
D	3.34	3.53	3.45	3.49
E	3.57	3.90	3.65	3.76
F	3.46	3.74	3.72	3.61
G	3.92	3.75	3.75	4.04
H	3.61	3.46	3.37	3.68
全体	3.64	3.71	3.61	3.72

2004年度 自己評価得点について、クラス8（被験者間要因）×授業回4（被験者内要因）の2要因分散分析を行った結果、クラスの主効果（ $F(7,497) = 2.83$ ）、授業回の主効果（ $F(3,1491) = 3.05$ ）、交互作用（ $F(21,1491) = 2.30$ ）が有意になった。交互作用が有意だったので、下位検定を行ったところ、第1講と第10講におけるクラスの単純主効果が有意であった。多重比較を行った結果、第1講では、B・CクラスがD・Fクラスよりも高く、EクラスがFクラスよりも高かった。第10講では、B・GクラスがFクラスよりも高かった。

また、B・D・Gの3クラスにおける授業回の単純主効果が有意であった。多重比較を行った結果、Bクラスでは第10講が第0講よりも高く、Dクラスで

は第1講のみが他の授業回よりも低かった。Gクラスでは有意差が認められなかった。

Table 5 2004年度におけるクラスごとの、4回の授業における「自己評価」得点

クラス 分類名	授業回			
	第0講	第1講	第9講	第10講
A	3.72	3.82	3.72	3.91
B	3.65	3.89	3.78	3.97
C	3.77	3.95	3.71	3.77
D	3.81	3.52	3.87	3.76
E	3.67	3.83	3.68	3.81
F	3.48	3.47	3.62	3.56
G	3.83	3.77	3.81	4.02
H	3.70	3.73	3.59	3.61
全体	3.70	3.74	3.73	3.80

以上まとめると、自己評価得点では、2003年度でも2004年度でも、交互作用は有意になったものの、授業回に関わらず、ほぼ一定して高いクラスと低いクラスとがあったことから、それぞれのクラスにおいて比較的安定していることが示唆される。また、2002年度と同様に、2003年度および2004年度では、授業回を通じて、あるいはクラス間で、授業評価得点ほど顕著な変動は見られず、相対的に安定していることが示唆される（藤田, 2002a）。

しかし、特に2003年度では、クラスによって自己評価得点の高い授業回が異なることから、それぞれのクラスの特徴に適する授業スタイルが異なることも示唆される。

年度比較：年度によって授業内容は異なっていたか

2003年度および2004年度は、2002年度とほぼ同様の授業実施体制で行い、2002年度の授業内容をベースに、授業方法の改善に力点を置いた。特に2004年度は、教員指導型の授業から学生参加型の授業の方向へ改善するべく、以下の工夫を取り入れた。

まず、「ノートの取り方」では、「教科書・プリント・板書がない授業」を授

業内模擬授業として行い、講義を聴いてノートをとる疑似体験を行った。教員が話したことを注意深く聴くこと、講義内容を理解すること、重要な部分か否か、学習者自身にとって必要な部分か否か、取捨選択しながら講義内容を整理すること、これらを通してノートに要点をまとめる訓練を取り入れた（学習技術研究会, 2002）。

次に、「図書館の利用」では、Webによる情報検索の手順について、学内LANを活用して実際の検索画面をスクリーンに投影しながら解説を行い、学習者が特定のテーマで文献を収集する場合の手助けとなるよう指導を行った。

そして、「レポートの書き方」では、レポートの書式や表現で間違いやすい箇所について、教員が講義中に指摘するだけではなく、学習者自身が添削する課題を取り入れた（堤, 2003）。

Figure 1 に年度ごとの、4回の授業における「授業評価」得点の平均値を、Figure 2 に年度ごとの、4回の授業における「自己評価」得点の平均値を示す。

授業評価

授業評価得点について、年度3×授業回4の2要因分散を行った。その結果、年度の主効果 ($F(2,1346) = 18.26$)、授業回的主効果 ($F(3,4038) = 42.30$)、および交互作用 ($F(6,4038) = 23.48$) が有意になった。

年度の主効果が有意になったので、多重比較を行ったところ、2002年度 (3.70)、2003年度 (3.80)、2004年度 (3.90) の順に高かった。

授業回の効果があったので、多重比較を行ったところ、第1講 (3.71)、第9講 (3.77)、第0講 (3.83)、第10講 (3.91) の順に高かった。

交互作用が有意になったので、下位検定を行ったところ、第0講を除くすべての授業回で年度の単純主効果が有意になった。多重比較を行った結果、第1講では、2002年度、2003年度、2004年度の順に高く、第9講および第10講では2002年度や2003年度よりも2004年度が高かった。

また、すべての年度で授業回の単純主効果が有意になったので、多重比較を行った。その結果、2002年度では、第1講、第9講、第10講の順で高く、第0

講と第10講では有意差は認められなかった。2003年度では、第1講や第9講よりも第0講や第10講の方が高かった。2004年度では、第0講や第9講よりも第1講や第10講の方が高かった。

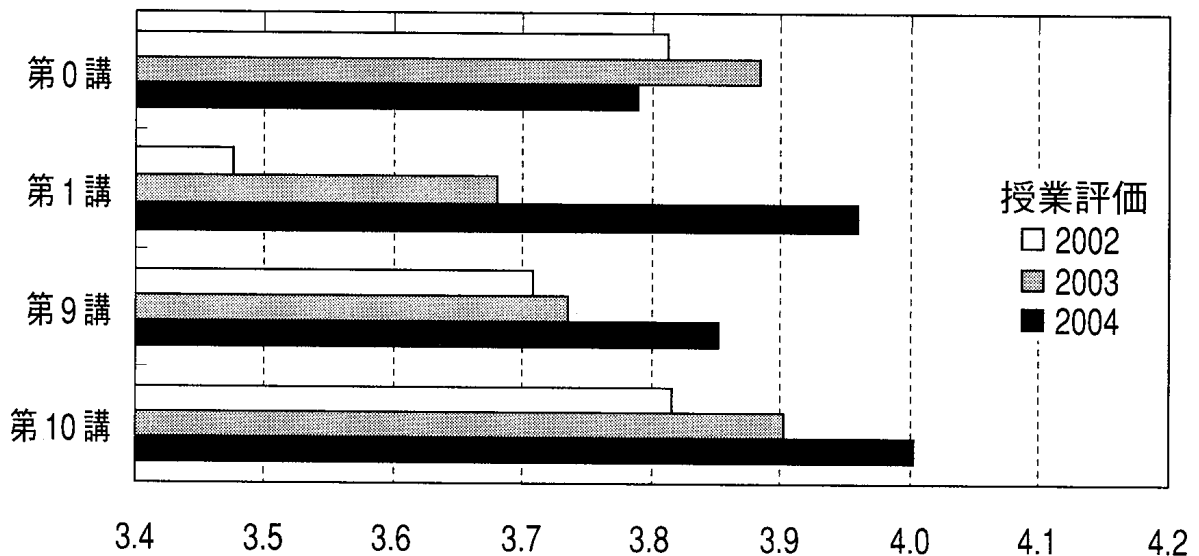


Figure 1 年度ごとの、4回の授業における「授業評価」得点

自己評価

自己評価得点について、年度3×授業回4の2要因分散を行った。その結果、年度の主効果 ($F(2,1346) = 3.83$)、授業回的主効果 ($F(3,4038) = 3.82$)、および交互作用 ($F(6,4038) = 3.42$) が有意になった。

年度の主効果が有意になったので、多重比較を行ったところ、2002年度 (3.66) や2003年度 (3.67) よりも2004年度 (3.74) の方が高かった。

授業回の効果があったので、多重比較を行ったところ、第10講 (3.73) が他の授業回よりも高かった (第0講：3.68、第1講：3.68)、第9講：3.67)。

交互作用が有意になったので、下位検定を行ったところ、第0講を除くすべての授業回で年度の単純主効果が有意になった。多重比較を行った結果、第1講では2002年度よりも2003年度や2004年度の方が高く、第9講では2002年度や2003年度よりも2004年度が高く、第10講では2002年度よりも2004年度が高かった。

また、すべての年度で授業回の単純主効果が有意になったので、多重比較を行った。その結果、2002年度では、第0講が他の授業回よりも高かった。2003年度では第9講よりも第1講や第10講の方が高く、2004年度では第0講よりも

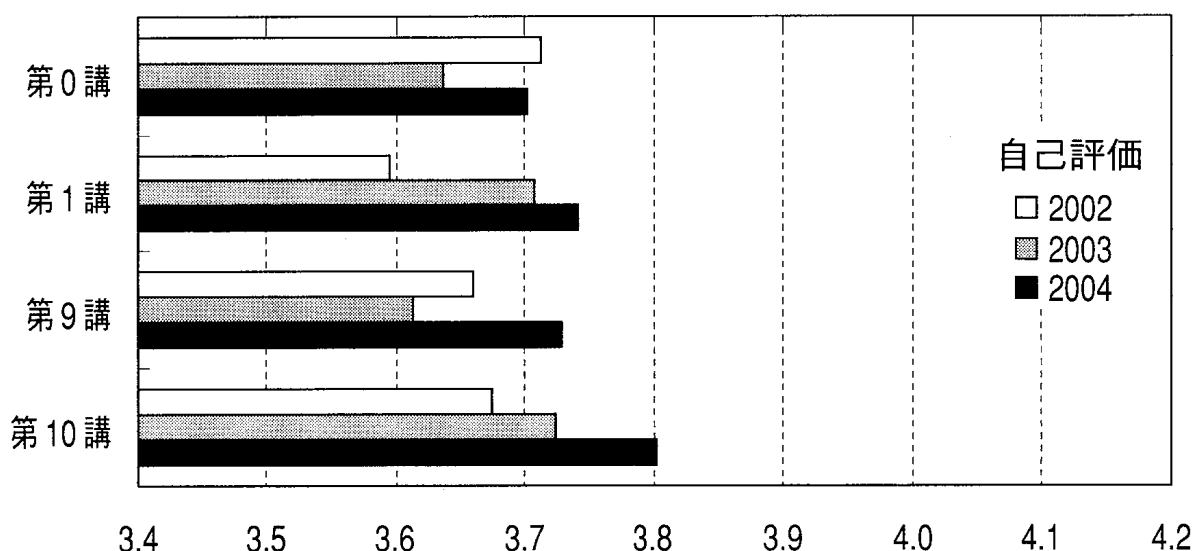


Figure 2 年度ごとの、4回の授業における「自己評価」得点

第10講の方が高かった。それ以外では有意差は認められなかった。

第0講はオリエンテーションとして、授業の目的・内容・意義を説明した後、受講上の注意事項を確認した。いずれの年度も、全受講生を学部単位で2つの大教室に分割して授業を行っており、授業評価でも自己評価でも特に年度による差異は認められなかった。

第1講は、大学におけるいろいろなタイプの授業の進め方を知り、それに応じた役に立つノートの取り方を自分で工夫する必要があることを、模擬授業を通して実感させた。授業評価でも自己評価でも年度に従い高くなったことから、特定の講義スタイルに応じたノートの取り方に加えて、どの講義スタイルでも応用できる要点を聴き取るコツを、実体験を通して学ぶことを取り入れることが有効であると考えられる。

第9講は、学生にレポートを提出させた後に、レポートの採点基準に照らして自己採点させることを通して、提出したレポートに対して客観的に評価させ

た。続く第10講は、レポートを返却し、教員が求めるレポートの要求水準について観点別に解説を行い、今後のレポート作成にいきるよう指導した。またこの回の評価は、半期全体の評価を求めたが、第9講と同様に授業評価・自己評価とも2004年度が他の年度よりも高かったことから、「レポートとは何か、何を書くべきか」という一般的なレポートの書き方だけではなく、「どのようにすればレポートが書けるようになるのか」というレポート作成の手順、「わかりやすいレポートにするにはどうすべきか」というレポートにおける表現の工夫を詳しく説明し、より具体的な演習問題を通しての実体験を取り入れることが有効であると考えられる。

問題点と今後の展望

今回の分析では、特定の授業回における学生の授業評価のデータのみであった。授業運営の改善に向けて、毎回の授業内容の見直しを進めるためには、特定の学科だけでも全授業回におけるデータを分析対象にしたうえで、議論すべきかもしれない。しかしながら、今回の分析を踏まえて、大学基礎講座の授業における問題点と今後の展望について、まとめておきたい。

また、今後こうしたデータの蓄積は、大学基礎講座以外の授業における授業運営の改善に役立つと考えられる。例えば、毎回の授業における「自己評価」と「授業評価」とが、授業全体における「自己評価」や「授業評価」とどのように関係するのか、あるいは、最終的な成績や、全体の出席率とどのように関係するのか等を分析することによって、学生の満足感が得られる授業を展開するためにはどうすべきなのかを検討するための材料に用いることができる。

教員指導型から学生参加型へ

年度比較の結果から、年度が進むにつれ、教員の授業の仕方に関する評価が高くなっているものの、それに伴い受講生自身の自己評価は高くなっていないこと、クラス比較の結果から、自己評価は授業評価に比べて授業回やクラスに関わらず比較的変動が少なく安定していたことが示唆された。

教員の授業の仕方が改善されると、受講生自身の授業への取り組み方（参加態度や授業理解）も改善されるだろうと当初考えられたものの、今回の分析結果からはそのような傾向は認められなかった。このことは、今後、授業評価を高める取り組みと、自己評価を高める取り組みと、それぞれ個別に検証していく必要があることを意味する。

自己評価を高めるための取り組みとして、Q & A方式による教員と学生の対話、学生同士の討論・発表等を取り入れた学生参加型授業の実践を考えたい。授業が教員からの知識の一方的伝達に終わらないようにするために、学生に考えさせる機会を増やしたり、能動的に知識を創造するような課題をグループで協調しながら行わせたり、学生のやる気を刺激する協同的な学習状況の構築を目指す。学生が、主体的積極的に参加し討論する授業実践を通して、様々な価値観や考え方をを持った人と交流することの意義を見つけ、好ましい人間関係・信頼関係を築くように方向付けられれば、学生自身の人間的成長や心理的適応を促すきっかけにもなるであろう。

視聴覚教材の活用

自己評価を高めるもう一つの取り組みとして、視聴覚教材を効果的に取り入れる授業実践を考えたい。2003年度までの授業では、教科書、板書、プリントを活用した講義を行ってきた。一定時間の講義形式の授業は、当該分野固有のものの見方・考え方を知らずには不可欠である。その講義を学生にとって興味深いものにし、学習意欲を増大させるために、2004年度は視聴覚機器を用いた教材の提示を推進する試みを実施した。今後も引き続き、プロジェクターやパソコンによるプレゼンテーション・ツールを用いることによって、画像や映像を豊富に取り入れた授業を行うことが望まれる。

各学科・専攻の専門性をいかす

クラス比較の結果から、授業評価におけるクラスの差異は、各学科・専攻の特性の違いに帰する可能性が示唆された。授業評価を高める取り組みとして、

各学科・専攻の専門性をいかした授業実践を進めていきたい。

「大学基礎講座」の授業運営において今後改善すべき問題の一つに、非常勤講師が授業を担当していることがある（藤田, 2002b）。少人数教育を実施し、平行して授業を行うために、複数の教員が必要であり、その増員分を非常勤講師に依頼しているのが現状である。しかし、大学教育への適応を目的とする導入教育を、専任教員ではなく非常勤講師に依存してしまっていることに問題がある（藤田, 2002b）だけではなく、専任教員が授業を担当した方が学生にとって好ましい結果をもたらすと考えられる。

各学科・専攻の専任教員が授業を担当できた方が好ましい理由として、例えば、各学科・専攻の学生の専門性や志向性、資質に対応できることが挙げられる。広範な領域・科目で必要とされる、基礎的な学習技能について習得させることが大学基礎講座の授業の主たる目的である。しかし、何のための「基礎」なのか、専門領域の異なる教員では十分に解説し説得することが困難である。それぞれの専門領域を学ぶための基礎であることを強調することができれば、学生は基礎的な学習技能を身に付けることの必要性や重要性を認識し、その結果学習意欲が向上し、自律的な学習が可能になると考えられる。そしてこのように、学習することによって興味が深まったり、満足感が得られたり、達成感を感じたりすると、ますます学習意欲が向上し、自ら学び自ら考えるという、望ましい学習メカニズムが成立し、本来の学習の目的を忠実に守りながら、自らが設定した学習目標を達成するべく行動できる（市川, 1998）。

授業の中で学生を指導しているときに気づいたことだが、提出を求めない（つまり評価対象とならない）課題はしない、しても無駄だと考える学生がかなりいる。これは、大学基礎講座の単位取得のみを目的とした行動であって、さまざまな教養科目ひいては専門科目や社会に出てから学習する際に、必要となる基礎的な技能を習得することを目的とした行動ではない。学習の目的は、学習によって自己を成長させることであって、単にテストや試験を乗り切るための、間に合わせの、一時しのぎの手段を身につけることではない（藤澤, 2001a,b）はずである。学生は、何のために学習するのか、学習している内容が

どのように役立つのか、どのように生かしていけばいいのか、わからないまま、あるいは考えないままに、授業に臨んでいるように思えてならない。

2003年度には日本語日本文学科の専任教員が、2004年度には人間関係学科の専任教員が加わり、教養科目を担当する教員以外の協力も得られるようになってきた。それに伴って、これまでのような統一カリキュラムを必ずしも前提にせず、各学科・専攻の独自性を出すことも期待されていると言えよう。

おわりに

各学科・専攻の専任教員が、それぞれの学生を指導するという体制を作り上げ、全学的に導入教育への取り組みについて積極的に議論することは、大学の授業改革・授業改善へとつながると予想される。「学生の学びをどのように支援すべきか」という視点で、「どのような教え方が適切なのか」を各教員が自覚し、教員同士が情報交換を行いながら協力し合うことによって、より充実した積極的な教育活動を行える。授業改革に向けての教育方法改善等については、教員相互による授業参観、教員と学生による懇談会等の実施を検討していきたい。

引用文献

- 藤澤伸介 2002a ごまかし勉強（上）学力低下を助長するシステム 新曜社
 藤澤伸介 2002b ごまかし勉強（下）ほんものの学力を求めて 新曜社
 藤田哲也 2002a 京都光華女子大学における導入教育：「大学基礎講座」
 京都大学高等教育研究 第8号 131-147
 藤田哲也 2002b 大学基礎講座の授業運営に関する検討 京都光華女子大学
 研究紀要 第40号 39-64
 藤田哲也（編）2002c 大学基礎講座——これから大学で学ぶ人におくる「大
 学では教えてくれないこと」——北大路書房
 学習技術研究会（編）2002 第2章 ノート・テイキング 知へのステップ——
 大学生からのスタディ・スキルズ——くろしお出版 Pp.17-30

市川伸一 1998 開かれた学びへの出発——21世紀の学校の役割——金子書房

堤 良一 2003 レポートを書く技術：表現を洗練させる 田中共子（編）よくわかる学びの技法 ミネルヴァ書房 Pp.52-55

参考文献

- ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., & スミス, K. A. 関田一彦（監訳） 2001 学生参加型の大学授業——協同学習への実践ガイド 玉川大学出版部
- 社団法人日本私立大学連盟（編） 1999 シリーズ：大学の教育・授業を考える 1 大学の教育・授業をどうする——FDのすすめ 東海大学出版会
- 社団法人日本私立大学連盟（編） 1999 シリーズ：大学の教育・授業を考える 2 大学の教育・授業の変革と創造——教育から学習へ 東海大学出版会
- 社団法人日本私立大学連盟（編） 2001 シリーズ：大学の教育・授業を考える 3 大学の教育・授業の未来像——多様化するFD 東海大学出版会