

大学基礎講座の授業運営に関する検討III

伊藤美加

大学基礎講座の概要

「学習技能の習得」および「学習態度の育成」のための導入教育の取組として、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。「学習技能の習得」とは、大学で必要とされる学び方の基礎を練習して身につけることを指す。具体的には、相手の話を聴いて要点を把握し（理解）、特定のテーマに関する情報を収集し（調査）、自分の考えていることをわかりやすく伝える（表現・伝達）ことができるようになることを目指す。一方、「学習態度の育成」とは、大学で望ましいとされる学ぶ側の心構えを自覚することを指す。具体的には、授業中の私語・飲食・遅刻・携帯の操作といった基本的な受講マナーを改めることによって学習意欲を向上させ、大学で学ぶ意義や目的を、学生それぞれがより深く考える機会を持つようになることを目指す（藤田、2002a）。

この授業は、平成17年度では新生全体の92.9%（大学95.9%、短大82.7%）の受講登録があり、全学的な規模で組織的に運営されていること、教科書（藤田、2002c）を作成・出版し、同じ指導案・授業プリントを使用して、全クラス統一した共通授業プログラムで運営していること、毎授業時に受講生による授業評価および質問や感想などの提出を求め、学生のニーズをリアルに把握し、教員と学生との双方向のコミュニケーションを図りつつ、授業改善に役立てていることが主な特色である。

本論文では、「大学基礎講座I」の取組について、藤田（2002b）および伊藤（2004）に引き続き、受講生による授業アンケートにおける評価に基づき、よ

り高い教育効果をめざした、授業内容や授業方法などの改善について考察を加える。具体的には、a.2005年度の授業評価の受講前後による差異、b.年度による授業内容の差異、を検討する。

受講前後の比較：受講前後で授業評価はどのように異なるか

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、受講生に「感想用紙」を配布している。この感想用紙の上半分の「評価欄」には、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。

2005年度における初回と最終回の2回の授業を分析対象とした。初回は、教員が授業の教育目標、授業の趣旨や授業計画など授業内容を説明し、学生が授業の運営方針を把握した上で受講するかどうか意志決定するためのオリエンテーションであった。最終回は、学習成果であるレポートを返却しその総評を述べながら、半期で学習した内容を振り返った。以下では初回を「受講前」、最終回を「受講後」と呼ぶことにする。

分析対象となった受講生は、上記の2回の授業すべてに出席し、感想用紙へ記入した学生で、評価欄にすべて記入がある（欠損値がない）ものに限定された。2005年度は506名であった。分析対象となった受講生の学科・専攻別の内訳をTable 1に示す。

感想用紙の「評価欄」にある質問項目は、受講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(4-12)および総合評価の項目(13)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)。質問項目別の評定値の平均およびSDをTable 2に示す。

多変量分散分析を行ったところ、受講前後で有意差が認められた ($F(1,505)$)

Table 1 2005年度における分析対象となった受講生の学科・専攻別の内訳

大学・学部	学科・専攻名	分析対象者数
大学	文学部	日本語日本文学科 73
		英語英米文学科 41
	人間関係学部	人間関係学科 145
		人間健康学科 72
		社会福祉学科 73
短大部	生活デザイン専攻 41	
	生活情報専攻 61	
合計		506

Table 2 質問項目別の評定値の平均およびSD

質問項目	受講前		受講後	
	平均	SD	平均	SD
[参加態度] 授業に対する, あなたの参加態度の自己評価	3.63	0.81	3.92	0.78
[理解度] 授業に対する, あなたの理解度の自己評価	3.85	0.75	3.79	0.77
[自己評価] 授業に関する, あなた自身の総合自己評価	3.63	0.73	3.79	0.75
[話し方] 授業での, 教員の話し方(聞き取りやすさ)	4.11	0.75	4.22	0.76
[プリントの内容] 授業での, プリントの内容	4.00	0.76	4.20	0.75
[熱心さ] 授業での, 教員の熱心さ	3.93	0.79	4.34	0.77
[内容・質] 授業の, 内容(質)	3.74	0.78	4.12	0.78
[情報量] 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)	3.71	0.78	4.01	0.78
[分かりやすさ] 授業の, 分かりやすさ	3.89	0.77	4.02	0.80
[将来性] 授業内容が, 将来役に立つかどうか	3.92	0.83	4.16	0.82
[興味・刺激] 授業内容に興味を持てたか, 刺激を受けたか	3.64	0.80	3.95	0.85
[授業評価] 教員の授業の仕方に対する総合評価	3.99	0.74	4.19	0.76
[総合評価] 授業の総合評価	3.87	0.66	4.15	0.70

注: [] 内は項目の略称で, 図や分析結果を示すときに使用する。

= 15.047, $p < .001$)。そこで、質問項目別に1要因分散分析を行ったところ、理解度以外のすべてにおいて有意になり、受講前<受講後が示され、受講の効果が認められた(順に、参加態度: $F(1,505) = 48.719$, $MSe = .444$, $p < .001$ 、理解度: $F(1,505) = 1.919$, $MSe = .433$, $n.s.$ 、自己評価: $F(1,505) = 15.969$, $MSe = .411$, $p < .001$ 、話し方: $F(1,505) = 6.953$, $MSe = .438$, $p < .01$ 、プリントの内容: $F(1,505) = 23.852$, $MSe = .423$, $p < .001$ 、熱心さ: $F(1,505) = 94.586$, $MSe = .452$, $p < .001$ 、内容・質: $F(1,505) = 85.333$, $MSe = .427$, $p < .001$ 、情報量: $F(1,505) = 50.352$, $MSe = .447$, $p < .001$ 、分かりやすさ: $F(1,505) = 9.923$, $MSe = 0.454$, $p < .01$ 、将来性: $F(1,505) = 30.712$, $MSe = .448$, $p < .001$ 、興味・刺

激： $F(1,505) = 51.008$, $MSe = 0.478$, $p < .001$ 、授業評価： $F(1,505) = 26.103$, $MSe = .390$, $p < .001$ 、総合評価： $F(1,505) = 62.865$, $MSe = .317$, $p < .001$ 。

受講前後による差異、すなわち受講の効果を検討するために、被験者ごとに、受講後の評定値から受講前の評定値を減じた。質問項目別の評定値の受講前後による差異の平均をFigure 1に示す。

評定値の受講前後の差異について1要因の分散分析を行ったところ、質問項目の主効果が有意になった ($F(1,505) = 16.353$, $MSe = .478$, $p < .001$)。多重比較(Ryan法)の結果、理解度は他のすべての質問項目よりも低く、熱心さは参加態度・内容・情報量・興味刺激・総合評価以外の質問項目よりも高かった。

理解度が低かったことについては、受講したからこそ、何がわかって何がわからないのかを自覚できるようになったと解釈できる。知っていると思いついでいるだけで、実際には知らなかったことに気づいたり、実践的な課題を解く中で、知識があってもうまくそれを活用できなかったりすることで、自分の理解が十分ではなかったと受講生自身が評価していることを示す。

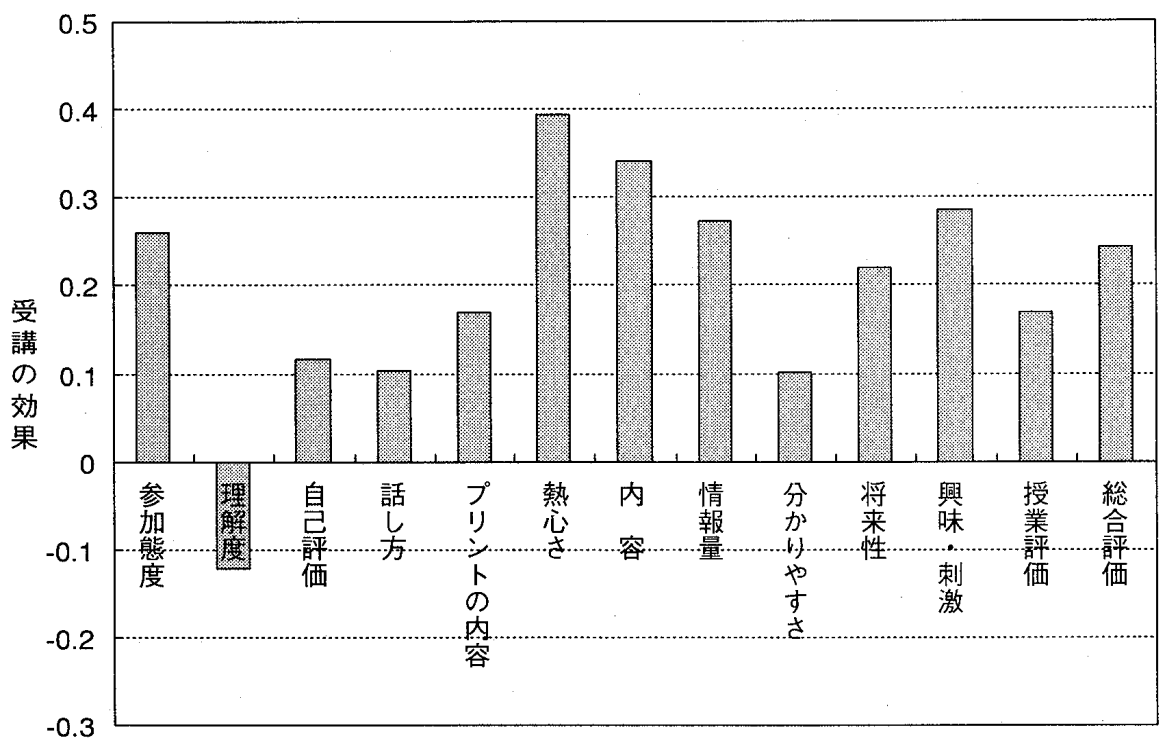


Figure 1 質問項目別の評定値の受講前後による差異の平均

熱心さが高かったことについては、受講してみても、担当教員がさまざまな工夫をしながら真摯に授業に取り組む姿勢を理解できるようになったと解釈できる。また、講義の内容の質や量が同様に高かったことから、第一の授業目標である学習技能の習得について、ある程度妥当であると受講生が評価していることを示す。更に、興味刺激や参加態度も同様に高かったことから、第二の授業目標である学習態度の育成についても、楽しく積極的に学ぶ意義を受講生が評価していることを示す。

探索的因子分析

授業アンケートが示す評価に関する因子構造を調べることを目的として、まず、探索的因子分析を行って、因子構造を探索する。次に、その結果に基づいて因子モデルを構成し、検証的因子分析によりそのモデルの検証を行った。

全受講生の1-12の項目に対する評定値をもとに、最尤法による因子抽出と、プロマックス回転を用いて因子分析を行った。固有値1以上の条件で因子抽出を行ったところ、アンケート作成の意図通り、受講生の「自己評価」の因子（項目1-3； $\alpha = 0.873$ ）と教員に対する「授業評価」の因子（項目4-12； $\alpha = 0.928$ ）の2因子が抽出された。Table 3に回転後の因子負荷量を示す。

Table 3 質問項目の探索的因子分析結果（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 $\alpha = 0.928$			
7	[内容] 授業の, 内容(質)	0.818	-0.032
12	[授業] 教員の授業の仕方に対する総合評価	0.812	0.042
8	[情報量] 授業の, 情報量	0.781	-0.007
5	[教材] 授業での, プリントの内容	0.765	-0.011
6	[熱心] 授業での, 教員の熱心さ	0.753	-0.011
9	[分かる] 授業の, 分かりやすさ	0.737	0.098
10	[将来] 授業内容が, 将来役に立つかどうか	0.724	0.003
11	[興味] 授業内容に興味を持てたか, 刺激を受けたか	0.689	0.105
4	[話し方] 授業での, 教員の話し方(聞き取りやすさ)	0.659	0.093
第2因子: 自己評価 $\alpha = 0.873$			
3	[自己] 授業に関する, あなた自身の総合自己評価	-0.103	1.064
1	[態度] 授業に対する, あなたの参加態度の自己評価	0.072	0.722
2	[理解] 授業に対する, あなたの理解度の自己評価	0.174	0.648
寄与率(%)		68.81	27.14

注: [] 内は項目の略称で, 図で分析結果を示すときに使用する。

検証的因子分析

上記の探索的因子分析の結果に基づいて、各観測変数は特定の因子に対する測定を行うとする、検証的因子分析のモデルを構成した。これをモデル1としFigure 2に示す。

このモデルは、最初のモデルについて分析を行い、修正指標を利用して誤差変数間に共変動のパスを加え（因子解釈上も大きな無理はないので）、より適合状態のよいモデルとして選択したものである。

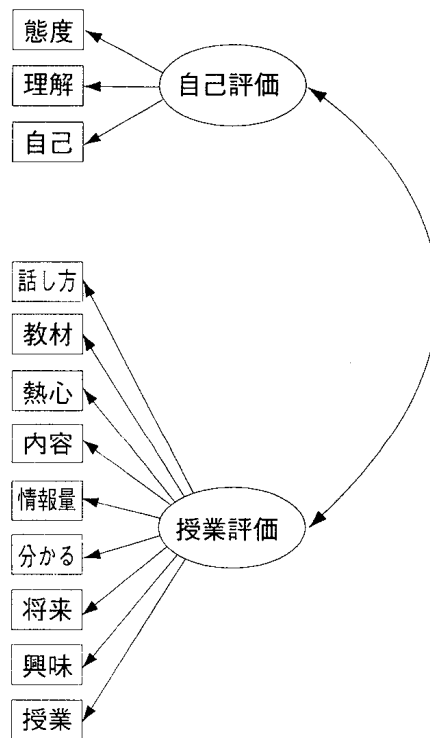


Figure 2 モデル1：探索的因子分析に基づくモデル

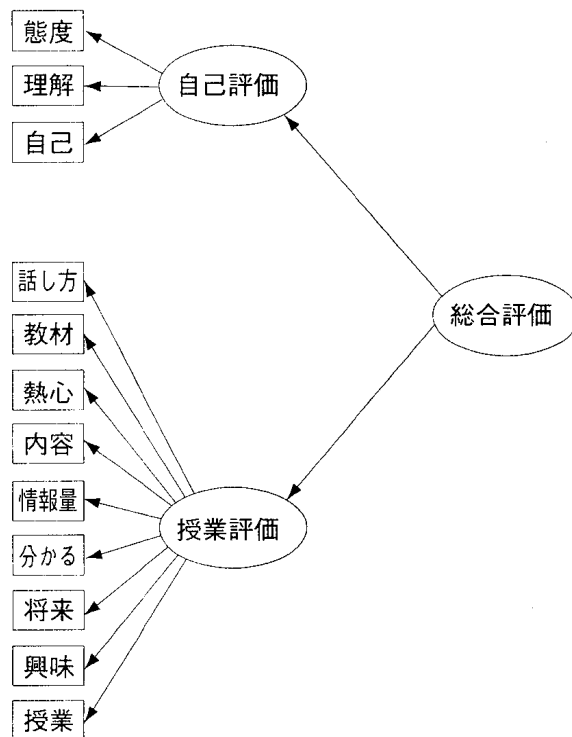


Figure 3 モデル2：高次因子分析モデル

高次因子分析

検証的因子分析の結果、2つの因子間には比較的大きな相関が認められ、その背後に総合的な授業評価の因子を考えることができる。つまり、自己評価と授業評価の2因子は、その背後の総合評価の影響を受ける部分と、各因子に固有の部分とからなると考えるモデルである。これをモデル2としFigure 3に示す。

モデル1とモデル2について、それぞれ受講前後別のデータに基づき、Amos 4.0を用いて共分散構造分析を行った。Table 4はモデル1とモデル2における受講前後別の主な適合度指標を示す。

Table 4 受講前後別の主な適合度指標

モデル		カイ2乗検定			GFI	AGFI	AIC	RMSEA
		カイ2乗値	自由度	確率				
モデル1	受講前	43.752	39	0.277	0.986	0.971	121.752	0.016
	受講後	43.180	32	0.090	0.986	0.966	135.180	0.026
モデル2	受講前	48.895	42	0.216	0.984	0.970	120.895	0.018
	受講後	27.344	32	0.701	0.991	0.978	119.344	0.000

カイ2乗検定の結果からは、いずれのモデルも受容できる。適合度を総合して評価すると、モデル2の方がモデル1よりも当てはまりがよいようである。そこで、モデル2を採択することとし、Figure 4に共分散分析結果を示す。ただし、Figure 4-1は受講前の、Figure 4-2は受講後の結果で、標準化された解を図示している。

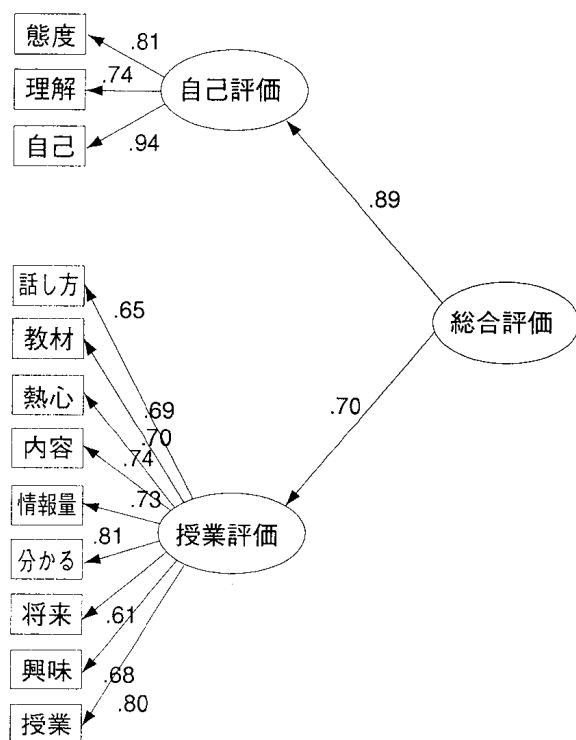


Figure 4-1 受講前の結果

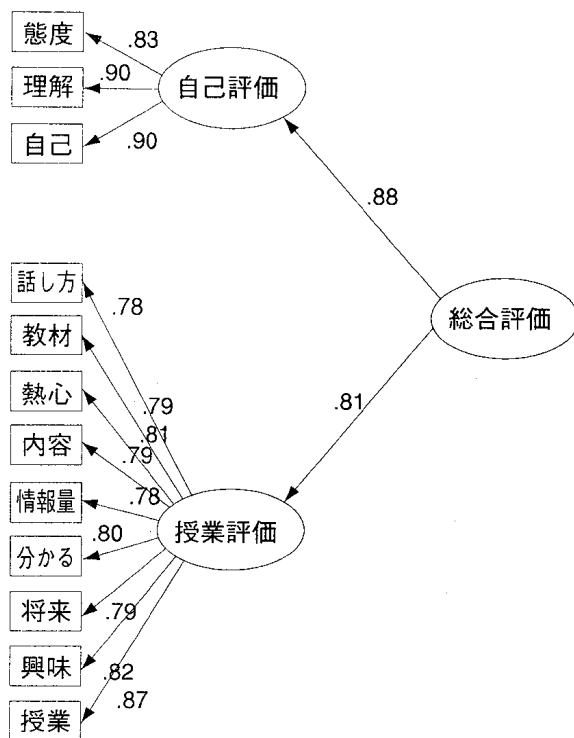


Figure4 -2 受講後の結果

Table 5 パス係数における受講前後の比較

パス	受講前	受講後
理解 ← 自己評価	.74	.90
話し方 ← 授業評価	.65	.78
教材 ← 授業評価	.69	.79
熱心 ← 授業評価	.70	.81
将来 ← 授業評価	.61	.79
興味 ← 授業評価	.68	.82
授業評価 ← 総合評価	.70	.81

受講前と受講後とを比較して、パス係数の値が1.0以上向上しているものを、Table 5に示す。

「自己評価」因子は、受講生自身の授業への取り組み方について、どの程度肯定的に評価しているかを示すものである。受講後に「理解」変数へのパス係数が向上したことから、授業を受けることで、授業に対する理解の程度が授業に対する自己評価を規定するようになることを示唆する。

「授業評価」因子は、授業内容や授業方法について、どの程度肯定的に評価しているかを示すものである。受講後に「話し方」「教材」「熱心」「将来」「興味」変数へのパス係数が向上したことから、授業を受けることで、授業方法がどの程度適切であるか、工夫が見られるか、あるいは、授業内容がどの程度役に立つか、面白いかが、授業評価を規定するようになることを示唆する。

「総合評価」因子は、「自己評価」因子と「授業評価」因子の背後にある潜在因子であり、授業全般に対する満足度を表すと考えられる。受講後に「授業評価」因子へのパス係数が向上したことから、授業を受けることで、授業方法や授業内容に対する評価が授業に対する総合評価を規定するようになることを示唆する。

経年比較：年度によって授業評価は異なるか

大学基礎講座の授業実施体制および授業内容は2003年度でほぼ確立した。2005年度は2004年度同様、授業方法の継続的な改善を目指し、以下の工夫を取り入れた。

まず、「ノートの取り方」では、教員の授業スタイルが多様であることを、典型的な3パターンのスタイルを例示しながら、実際の授業風景をビデオで録画したものを視聴し、模擬的にノートを取ってみるという疑似体験をした。教員の授業スタイルの多様性に応じてノートの取り方を変えなければ、本来の意味での役に立つノートを作成することができないことを実践的に理解させる手助けとなったと考えられる。

次に、「図書館の利用」では、図書館と連携を取り、実際に図書館ツアーとして見学することにした。自分の大学の図書館の特徴を知り、図書館を大いに活用しようという意欲や関心を向上させるきっかけになったと考えられる。

また、「レポートの作成の仕方」では、特にレポートの内容面での改善を図った。従来の受講生が提出するレポートは、書式面では注意事項を守っており体裁は整っているものの、内容面では事実の吟味も自分の意見の論述も不十分であるという問題があった。レポートの書式面でのルールを徹底するだけでなく、レポートをいきなり書く前に「きちんと考える」プロセスが必要であることを例示するような課題に変更した。具体的には、特定のテーマについて複数の人の意見を提示し、それらの意見を異なる立場に分けること、それぞれの異なる立場の主張するポイントを整理した上で、自分の意見を述べること、その理由や根拠を示すこととした。

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、「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。Figure 5に2002年度から2005年度における、初回（受講前）と最終回（受講後）の2回の授業における「授業評価」得点の平均値を、Figure 6に同じく「自己評価」得点の平均値を示す。ただし、2002年度から2004年度ま

でのデータは伊藤（2004）に基づくものとする（2002年度：403名、2003年度：441名、2004年度：505名）。この「授業評価」得点と「自己評価」得点とを指標にして、2002年度から2005年度までの、年度による授業評価の差異を検討するため、以下の分析を行った。なお、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。

授業評価

授業評価得点について、年度 $2 \times$ 授業回 2 の 2 要因分散分析を行った結果、年度の主効果と授業回的主効果が有意になった ($F(3,1851) = 10.693$, $MSe = .547$, $p < .001$; $F(1,1851) = 56.894$, $MSe = .239$, $p < .001$)。また、交互作用が有意になった ($F(3,1851) = 16.173$, $MSe = .239$, $p < .001$) ので、下位検定を行った。その結果、受講前で年度の単純主効果が有意になったものの ($F(3,3702) = 2.685$, $MSe = .393$, $p < .05$)、多重比較では有意差は何も認められなかった。受講後で年度の単純主効果が有意になり ($F(3,3702) = 22.030$, $MSe = .393$, $p < .001$)、多重比較の結果、2002年度と2003年度で有意差が認められなかった以外は、すべての年度間で有意差が認められた。

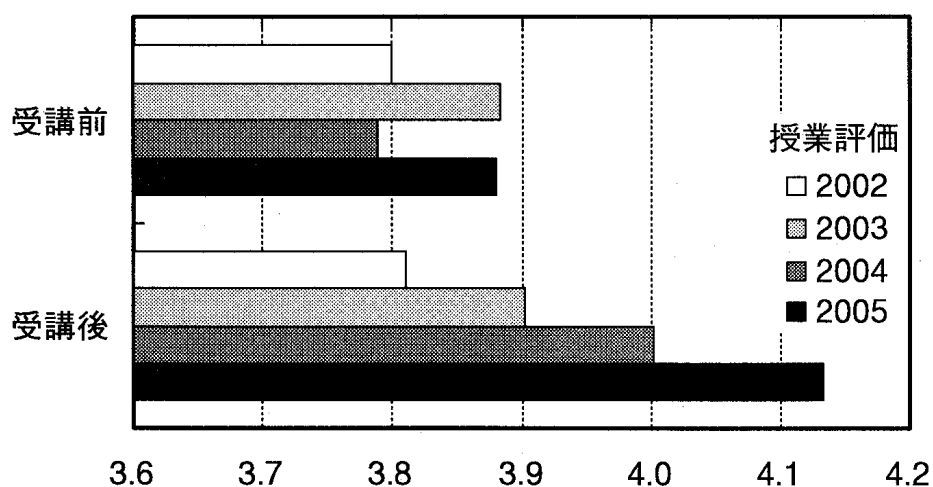


Figure 5 年度ごとの、2回の授業における「授業評価」得点

自己評価

自己評価得点について、年度2×授業回2の2要因分散分析を行った結果、授業回の主効果が有意になった ($F(1,1851) = 15.047, MSe = .306, p < .001$)。また、交互作用が有意になったので ($F(3,1851) = 4.230, MSe = .306, p < .01$)、下位検定を行ったところ、受講後のみで年度の単純主効果が有意になった。多重比較の結果、2002年度と2004年度、2002年度と2005年度で有意差が認められた。

初回（受講前）の授業では、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。2004年度までは、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いたが、2005年度からは、学科・専攻別にクラス編成をする実施体制で臨むことから、初回からクラス別に授業を行うこととした。

初回（受講前）の授業では、「授業評価」も「自己評価」も年度による有意な差異が認められなかった。

一方、最終回（受講後）の授業では、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

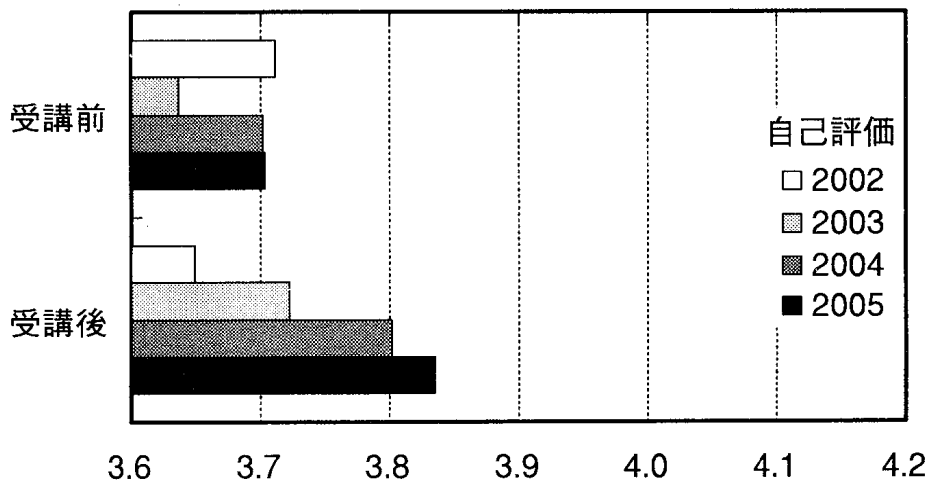


Figure 6 年度ごとの、2回の授業における「自己評価」得点

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。

最終回（受講後）の授業の「授業評価」は、2005年度は前年度に比べて有意に評価が高かった。「自己評価」は実施体制が確立した2003年度以降、年度による有意な差異は認められなかった。前年度に比べて有意に評価が高くなっているとは言えないものの、数値上は年度が進むにつれ向上している傾向があり、改善の方向性が認められると言えよう。

問題点と今後の展望

年度が進むにつれ、教員の授業の仕方に関する評価（授業評価）は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るとは言えないという点は、伊藤（2004）の年度比較の分析結果と一致する。このことは、更に今後、授業評価を高める取組と、自己評価を高める取組と、それぞれ個別に検証していく必要があることを示唆する。

受講前後の比較から、自己評価は授業に対する理解度に規定されていることが示された。よって自己評価を高めるための取組として、理解度を向上させる工夫が必要である。2005年度では理解度のみ受講の効果が認められなかったことから、早急に改善を検討しなければならない。

「理解できる」、「わかる」とは、自分の知っている事実や知識と、知らない事実や知識が新たに関連付けられること、結びつくことであり、知っている事実や知識が異なる活用のされ方があることを発見することである。授業で学んだことがどれだけ実践できるのかを受講生に体験させる「学習技能の実践」を取り入れるよう、改善していきたい。

一方、同じく受講前後の比較から、授業評価は授業方法の工夫や授業内容の将来性などに規定されていることが示された。よって授業評価を高めるための取組として、毎授業時に授業目標を具体的に設定するとともに、授業内容の意義や有効性を明示する必要がある。また、学習技能というマニュアル、学習態度というマナーの伝達で終わるのではなく、マニュアルやマナーを熟知した上

で、自分の頭できちんと考えてそれを的確に伝えるための訓練を取り入れるよう、改善していきたい。

学習技能を習得したからといって、学んでいることにはならない。学習技能は、効率的に学ぶための道具である。その道具をうまく使って優れた作品を作り上げることが「真の学び」だ。道具をいろいろ揃えただけでは、学んでいるフリをしているだけ、学んでいるツモリになっているだけに陥っているにすぎない。「どんな作品をつくりたいのか」をきちんと考えて計画し、実行し、評価できるようにならなくてはならない。

例えば、授業で学ぶ学習技能は、単に大学でのみ通用するものではなく、大学卒業後社会に出てからも有効であることを、今までよりも授業中により強調する。例えば、「レポートの書き方」については、一時的な間に合わせのように期末レポート作成時の注意点として説明するのではなく、論理的な文章を書く上でのポイントとしてどれだけ有効かをも説明することが望ましいであろう。現在のように変化の激しい社会では、生涯にわたり、新しい情報を厳選し自分の生活に役立てるために、常に学び続けていく能力こそが求められる。それゆえ、「大学で必要な基本・基礎だから、知っておくべき」、「後で必要になるからやっておくべき」という方向付けではなく、受講生にとって「なぜ学ばなくてはならないか」「学ぶことで自分の生活にどれだけ意義があるのか」が切実に感じられるような学習環境を整えなければならない。

きちんと考えること

大学での講義は、知識を吸収するところではなく、知識を活用してきちんと考えることが求められるところである。多くの教員は、学生の興味・関心を喚起したい、学生自らに考えてもらいたい、と願っている。教員は自分の研究成果を紹介して学生の反応を聞きたいと思っている。それに対して多くの学生は、教員が伝達した知識を正確に憶えようと、勘違いしている場合がある。ノートを取るのも黒板を写すだけ、教員の説明を書くだけでは不十分である。試験で

も、教員の話したとおりに書いたとしても、自分の考えが全く示されていないければ、十分に学習した、とは認めてもらえない可能性がある。学生は、講義内容を理解する努力をする必要はあっても、講義内容をすべて暗記する必要はない。

また、高校までの勉強になれている学生は、どこかに正解があると思っている傾向がある。時間をかけて自分の頭で考えるよりも、答えをすぐに見つけ出すことに必死になっているように見える。レポートや試験でも、問題を読んで、講義ノートに記録した教員の説明をそのまま書き、テキストに書いてある「答え」をそのまま写すだけで満足する姿が、残念ながら見受けられるのだ。

大学では高校までと異なり、多くの自由がある。しかしそれは、責任が伴う自由であることを忘れてはならない。自分できちんと考えて自分で決めること、そしてその結果には自分で責任をとることが大事である。ただなんとなく考えてみんなと同じように行動しては、せっかくの4年間が無意味になってしまいかねない。有意義で充実した4年間を送ることができるかどうかは、「何を学ぶか」、「どうやって学ぶか」、「何のために学ぶのか」などについて、きちんと考えることを心がけているかどうかにかかっている。大学時代は、子どもから大人への移行期、つまり社会組織を支えるメンバーになるための準備期間である。社会の共同運営に携わり、社会を担うメンバーとして社会貢献する等、果たすべき役割や将来への見通しを持って積極的に活動に臨むよう、初年次から繰り返し指導していくことが重要であろう。

引用文献

- 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

伊藤美加 2004 大学基礎講座の授業運営に関する検討II 京都光華女子大学
研究紀要 第42号 75-92

参考文献

山本嘉一郎・小野寺孝義（編） 1999 Amosによる共分散構造分析と解析事例 ナカニシヤ出版