

大学基礎講座の授業運営に関する検討

藤 田 哲 也

1. はじめに

1-1. 導入教育とは

本稿は、京都光華女子大学で行われている「大学基礎講座」という「導入教育（一年次教育、フレッシュマン・セミナー）」に位置づけられる授業科目の運営について検討することを目的に執筆されている。ここでいう「導入教育」というのは、高校を卒業して大学に入学してきた学生に対して行われるものであり、基礎学力、学習に対する動機づけ、及び授業への取り組み方などの点において多様性のある学生たちを、速やかに大学生活に移行させることを目的として行われるものである。大きく分ければ、1.高等学校までに習得しているはずの学習内容の補習教育（リメディアル教育）、2.論文・レポートの書き方、文章表現の仕方、プレゼンテーションの仕方などの学習スキルの伝達、3.大学生に求められる一般常識や、望ましい態度といったスチューデント・スキルの獲得、4.専門教育への橋渡しとなる基礎的知識・技能に関する教育、の4つが導入教育のカテゴリになるという（山田・沖・森・杉谷、2002）。京都光華女子大学で行われている「大学基礎講座」は、これらのカテゴリのうち、2と3に関わるものである。我が国の導入教育についての現状やその経緯については、溝上（2002）や山田（2001a）、ブール学院大学 導入教育研究会（1999）が述べているので、そちらを参照されたい。また、早くから導入教育を実践してきたアメリカとの比較という点では、谷川（2001）や山田（2001b）が詳しい。

1-2. 京都光華女子大学における導入教育：「大学基礎講座」

「大学基礎講座」は、大学・短期大学の新入生が主な対象である。特定の専門領域に限らず、広範な領域・科目で必要とされる、基礎的で一般的な学習スキルについて習得させることが授業の主たる目的である。単に基礎的な学習スキルを伝授するというだけではなく、高校までの学習の仕方と、大学入学後に必要とされる学習スキルとでは、性質の異なるものも少なくないということを意識し、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かなり改善されることも期待している。

「大学基礎講座」は前期2単位、後期2単位の科目であり、そのうちの前期科目では、主に4つのテーマを取り上げ、各テーマごとに、2回ずつの講義を行っている。

「ノートを取り方」では、板書をただ写すだけなどの受動的なノート・テイキングではなく、理解を深め、疑問点を発見し、また試験やレポートの直前に読み返す価値のあるノートの取り方について指導している。1回目の講義では大学の授業と高校までの授業の相違点について説明し、授業内模擬授業を行い、「教科書中心の授業」「板書中心の授業」「プリント中心の授業」のそれぞれに対応したノートの取り方を指導する。2回目には1回目の授業時に取ったノートを元に具体的なアドバイスを行うとともに、ルーズリーフを用いた応用的なノートの取り方について説明を行っている。

「テキストの読み方」では、教科書として指定されている図書や、レポート作成時に資料となる図書の読解ということを念頭に置き、1回目は論説文、2回目は物語文を取り上げ、要約のしかたや読解のしかたについて指導を行っている。

「図書館の利用」では、実際にレポートを書く際などに必要となる、図書館の利用の仕方について説明している。図書館がいかに利用価値の高い施設であるのかの説明と、図書の書誌情報の解説を行い、コンピュータを用いた蔵書検索の手順について指導を行っている。

「レポートの書き方」では、特定の教科に限らず一般的に必要とされる文章表現のスキルと、レポートの形式についての理解を深めることをねらいとして

いる。1回目には基本的・初歩的なレポートの書き方のルールから始め、作文との違いを認識させる。「事実」と「意見」を区別する必要性や、文献の適正な引用の仕方について説明している。2回目には、レポート課題の出題意図の読み取り方について解説し、レポート作成の効率的な手順について指導している。

以上の各テーマの詳しい内容は、藤田（2002）の、「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」——」に収録されているので参照されたい。

後期には、「討論のしかた」、「レジュメの作成」、「発表のしかた」について演習形式での授業を行っているが、本稿では前期の授業運営について検討を行うため、後期授業の詳細については別の機会に述べることとする。

1-3. 授業の形態の変遷

この「大学基礎講座」が正規の授業科目として成立したのは2001年度からで、2002年度時点ではまだ2年目であるが、実は2000年度にも試験的に課外講座として開講していた。課外講座として2000年度にスタートしてから、2001年度、2002年度と毎年、授業の形態は改善を重ねてきた。その改善の具体的な内容や意図などは、藤田（印刷中）で詳しく述べているので、こちらも参照していただきたい。ここでは、授業形態の変遷の概略のみを紹介する。

a. 2000年度の取り組み 最初に2000年度に課外講座として開講したときには「これだけは！講座」という名称の講座であった。ここでいう課外講座とは、正規の授業として位置づけず、学生も受講登録は必要ない代わりに単位も認定されない授業、ということを指す。担当する教員も、無報酬のボランティアであった。授業担当の教員は、筆者を含めた教養教育担当部署の3名で、テーマごとにリレー式で講義を行った。3名とも、特に導入教育が専門というわけではなく、筆者は教育心理学が専門で、あとの2名はそれぞれ、フランス文学と中国文学が専門であった。しかし、大学で教鞭を執っている以上、「基礎的な学習スキル」の指導はできるはずであるという前向きな捉え方で、各自が担当することに決定した。

新入生が誰でも受講できるように、他の授業と重ならない木曜の5限目（16:10～17:40）に開講した。新入生に対する入学直後のオリエンテーションの際にこの講座の説明をし、受講を呼びかけた。また、掲示によるアナウンスも行った。前期のみの開講であった。

しかし、前述の通り、単位を認定しない課外講座という位置づけだったせいか、受講生数は少なかった。もっとも多くの出席があった回でも3割弱（大学の新生282名に対し、77名）の出席にとどまり、もっとも少ない回では、たった2名ということもあった。自分の学習技能に不安や危機感を感じている学生は受講するが、そのような危機感を感じていない学生は受講してくれない、という傾向があるが、その学生の自己評価は正しいわけではなく、むしろ危機感を持ち自分の学力を客観的に（正確に）把握できている学生は、放っていても自分の力で必要な学力を身につけることもできるのに対し、自分の学力を過大評価している学生は、自分に欠けている要素の見極めが遅れ、例えば、前期が終了する頃、レポートや期末試験をこなさなくてはならない時点で、ようやく自分の学習技能の欠如に気づく、ということになることが多いに感じられた。つまり、本来、この授業の対象としたい学生が教室にやってこないということが起こっていた。このことを解決するために、2001年度からは正規の授業として位置づけ、「単位」によって、まずは学生の出席を促すことにした。

b. 2001年度の取り組み 2001年度以降は正規の授業として位置づけ、前期2単位、後期2単位の「大学基礎講座Ⅰ、Ⅱ」という名称の科目とした。さらに前期科目は、併設されている短期大学部の学生にも受講できる共通開講とした。2000年度の反省から、「とにかく授業に出席することから始めよう」ということを前面に出し、出席点が成績評価の50%となることを明示し、継続して出席することを促した。開講時間は2000年度と同じ、木曜の5限目とした。

正規の授業とし、短大とも共通開講したため、大学側で296名、短大側で169名の、計465名の受講登録があった。これは対新生数でいうと、大学の78%、短大の45%に相当する数であった。予想以上に多くの受講登録があったために授業運営が困難になった。京都光華女子大学には465名が一度に入れる教室が

存在せず、半数の230名ずつにしても、最大規模の教室2つがそれぞれ満杯になるという状態だった。担当教員も前年度同様のリレー式講義を想定して、各自の担当分のテーマのみの準備しかしておらず、他のテーマについて指導することが可能な状態ではなかった。さらに、「ノートの取り方」は4つのテーマの最初に行う必要があり、逆に「レポートの書き方」は、他の3つのテーマを終えてからでないと十分にその内容が理解できないことをふまえると、単純に受講生全体を3クラスに分割して教員がローテーションするオムニバス形式の授業にすることでもできなかった。苦肉の策として、受講生全体を2クラスに分け、「ノートの取り方」「レポートの書き方」については、変則的な「ダブルヘッダー授業」をせざるを得なかった。正規の5限目の授業時間は16:10～17:40であったが、受講生を半数ずつに分割し、半分には16:00～17:00で授業を、残り半分には17:00～18:00で授業をし、教員からすれば、同じ授業を連続して1時間×2回行うという意味で「ダブルヘッダー」授業と呼んでいたわけである。「テキストの読み方」「図書館の利用」は、どちらが先になっても大きな問題はなく、担当予定の教員も異なっていたため、2クラス同時に並行して正規の授業時間中に授業を行うことが可能であった。

上記の通り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ことが困難であったのが最大の問題点であった。人数の多いことが直接問題となるというよりは、人数が多くなることで、どうしても学習意欲を持続できなくなる学生が増えてくるということが問題であると感じられた。どうしても教室の後ろの方の学生は私語をしたり、居眠りをしたりすることになりがちであり、意識の上でも教員と学生の一对一の関係を築きにくいせいもあり、欠席も少なくなかった。

途中でレポート提出を放棄して単位の認定対象外となった受講登録者の割合は、大学で約8%、短大で約13%であった。また、出席不良や、授業中に説明したはずのレポートの書き方が十分に習得されていないために、課題提出をしたにもかかわらず、最終的に単位が認定されなかった者の割合も、大学で約13%、短大で約23%にのぼった。その一方、一度も欠席することなく最後まで受講で

きた学生の割合は、大学で約51%、短大で約38%であった。

これらの数字をどう解釈・評価するかには様々な意見があるだろうが、実際に授業を担当した教員としては、「学生の学習意欲を維持するために、まだまだ授業改善の余地がある」という感触を持った。つまり、簡単に授業を欠席したり、出席していても授業を聞いていないという学生が少なくなれば、もっと単位の認定の対象となる学生は増えるはずだと思われた。そのための最も現実的な対処策として、大人数を相手に大教室で教えるのではなく、比較的少人数を対象に授業できるよう、2002年度には授業担当者を増員することとした。

2. 2002年度の少人数教育としての取り組み

2-1. 2002年度の授業の形態

これまでと同様、木曜の5限目に開講した。2001年度同様、前期2単位、後期2単位の「大学基礎講座Ⅰ、Ⅱ」として開講された。ただし、2002年度は、人間関係学部人間関係学科でこの科目が「必修」に指定された。また、授業担当者も京都光華女子大学の専任教員3名に、非常勤講師5名を加えた8名体制となった。2001年度と同じ規模の受講生数であれば、1クラス60名程度の受講者となるはずであった。

2-2. 授業の実際

2002年度には学内改組があり、短期大学部の4専攻のうち2専攻で募集を停止し、大学では1学科が新設されたこともあり、受講生数は大学側で増加し、短期大学部側では減少した。4月の時点での受講登録者は、大学で387名、短大で122名の、計509名となった。これは対新入生数としては、大学の84%、短大の57%に相当する数であった。大学・短大を合わせた新入生の75%を超える受講登録があったことになる。

大学には文学部（日本語日本文学科・英語英米文学科）と人間関係学部（人間関係学科・人間健康学科）の2学部4学科があり、そのうちの人間関係学科で「大学基礎講座」が必修となった。必修となった人間関係学科がもっとも学生

定員も多かったため3クラス編成とした。その他の大学の3学科及び、短期大学の2専攻（生活デザイン専攻・生活情報専攻）は、それぞれ1クラス編成とした結果、58～80名のクラス8つを構成することとなった。

授業終了後に授業担当者が集まって、次回の授業のための打ち合わせを行う必要があることから、8クラスが同時に並行して木曜の5限目に授業を実施することとした。

2-3. 本稿の目的

本稿の目的は、2001年度の「大学基礎講座」の授業運営の反省をふまえた、2002年度の授業運営が効果的であったかどうかを検証することにある。2001年度の授業運営上の最大の問題点は、前述の通り、大人数・大教室での授業になってしまったことにあり、学生の学習動機を維持し、より手厚く指導を行うためにも少人数教育を行うべく体制を改善した点が2002年度の特徴であった。ただし、それに伴って以下のような問題点・検証すべき点も発生した。

a. 教員の違いによって「不公平」が生じるか 2001年度までは、「大学基礎講座」という授業を通して、ノートの取り方やテキストの読み方など、扱うテーマごとに担当する教員が決まっており、リレー式の講義を行ってきた。それが、2002年度から8名の教員によって、独立平行して授業を行うことになるため、学生側から見れば、基本的に、すべてのテーマについて、同じ一人の教員から授業を受けることになる。従って、異なる教員がそれぞれのクラスの指導にあたることによって、授業内容にバラツキが出たり、成績評価における不公平が生じる可能性が問題となる。この問題に対しては、まず教科書（藤田，2002；北大路書房刊）を作成し、基本的な伝達事項の統一を図った。さらに、毎週、2001年度までの各授業トピック担当者が指導案を作成し、それに基づいて共通授業プログラムにて授業運営を行うこととした。つまり、木曜の5限目に授業を行った後、8名の教員が集合して、次回の授業の指導案の説明を受け、授業内容について理解を深めることが可能ようにした。指導案には、時間配

分予定や、学生に配布するプリント原稿も含まれ、基本的にどのクラスでも同等の授業が行えるように配慮した。この対策によって、実際に学生が感じる「授業への満足度」に不公平が生じずにすんでいたかどうか、客観的に検討する必要があるだろう。

b. 少人数教育によって肯定的な効果が得られたか 2002年度の授業運営の根幹は少人数教育の導入であった。導入の理由は前述の通り、学生の授業参加への動機づけを高め、授業内容習得を促すことにあった。直感的には大人数・大教室での授業に比べ少人数の授業の方が、学生の出席率も上がり、教室にきた学生も積極的に授業に関与するように思われるが、これが客観的な事実かどうかを検証しなくてはならないだろう。

c. 必修化による影響 2002年度から、この大学基礎講座が人間関係学科で「必修」に指定された。担当教員の気持ちとしては、新入生全員に受講してもらいたいというのが正直なところであるが、卒業要件として必修扱いにするのとは話が別である。例えば出席不良などで単位が認定できないまま、4回生までこの授業の単位が残ってしまい、卒業できなくなる学生が出るおそれもある。「必修だから仕方なく」取りあえず教室には来るけれど、積極的に授業に参加しないという学生が相対的に多くなると、授業環境も損なわれる恐れがある。そのため、これまで以上に、学生が継続的に授業に参加し、十分に「学習スキル」を獲得できるような工夫を重ねていく必要がある。そのためにも、2001年度のままでの大教室・大人数教育ではなく、2002年度からの少人数教育の導入の必要があったといえよう。

それはさておき、必修にすることによって、学生の出席状況は好転するのか、あるいは授業内容を確実に習得しようという動機が高まることで成績評価もよくなるかといえるのかどうか、今後、こうした導入教育を必修扱いにするか否かを判断する際にも、重要な要因となると思われるので、検証しておく価値がある問題といえよう。

以下では、上記のa～cの点について、客観的なデータに基づいて統計的な分析を行い、2002年度の授業運営の効果について検討を行う。

3. 2002年度の授業運営についての検討

3-1. クラスによって授業内容は異なっていたか

これまで述べてきたように、2002年度は比較的少人数で授業を行うために8クラス平行の開講としたため、2001年度までのように、例えば「レポートの書き方」をすべての受講生に対して、同じ一人の教員が指導する、という形態にはならず、異なる8名の教員がそれぞれのクラスで授業を行うことになった。教科書や指導案を作成し、共通プログラムに基づいて授業を行ってきたのだが、それによって、どの程度、クラスによる違いを解消することができたのか、客観的に検証しておく必要があるだろう。

そのために、学生による「授業評価アンケート」(Figure 1の上半分)を用いて、クラス比較を行う。もちろん、授業評価アンケートに反映された数値のみで、授業内容の質的差違まで完全に検討できるわけではないだろうが、少なくとも学生が主観的に感じている「授業の良し悪し」に差が生じているか否かを分析することには意味があるだろう。

分析の前に、Figure 1に示した「感想用紙」について説明しておきたい。毎回、出席をとっていることは前述の通りだが、課外講座として開講していたときから、毎回の授業終了時に、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しかたについて評価し、質問、感想や意見などを記入して提出することを求めている。この「感想用紙」の提出が出席の確認手段となっている。この感想用紙は、毎回の授業後に、授業担当者が自分の授業を振り返るのに活用されるとともに、受講生がどんな疑問や感想を持っているのかを把握する形成的評価にも役立っている(授業期間中に一度だけでなく、毎回、授業評価を求めることの意義については、藤田、2000を参照されたい)。

また、授業を受けっぱなしではなく、何らかの積極的な行為(ここでは評価や質問等の記入)を行うことは、授業に対する関与を高めることが期待できる。

それぞれの質問項目(Figure 1)に対して、5段階で評定を求めている(5が非常によい～1が非常に悪い)ので、意味的な中央値は3である。

Figure 1 毎回の授業終了時に記入を求め、出席票代わりに回収している「感想用紙」

授業評価アンケートは、毎回の授業終了時に取っていたので、すべての授業回についてのデータが存在するのだが、ここでは、初回オリエンテーション（4月11日）、クラスごとに分かれての最初の授業（4月18日）、最終回より一回前の授業（6月20日）、前期最終回（7月4日）の4回の授業を分析対象とした。この4回を分析対象とした理由及び、各回の授業の特徴は次の通りである。まず初回の授業は、全受講生を学部単位で2つの大教室に分割して行った。これは、まだ受講登録が終わっておらず、受講生数が把握できていなかったために、どのようなクラス編成が適切なかが判断できなかったためである。そして、2001年度までに授業を行っていた専任教員2名がそれぞれの大教室で、授業のねらいや授業内容の概略、受講に当たっての注意事項などをオリエンテーションとして説明した。この初回の授業を分析対象としたもっとも重要な理由は、全受講生が2つの教室に分かれて受講しているということで（便宜的に、この2教室のそれぞれで受講した学生たちを、以下では α グループ、 β グループと呼ぶ）、「授業評価」のベースラインを測定することが可能であると考えたからである。つまり、次の週から α 、 β の両グループの学生とも、それぞれが4クラスずつに編成され、個別の教員のもとで授業を受けることになったのだが、授業評価アンケートの結果には、「各クラスに割り振られた学生に、元々固有の、評価バイアス」が混入している可能性があるため、それを「同じ授業を受けたはずの初回の授業評価アンケート」で既に生じている差によって測定し、修正を行おうというわけである。結果として、基本的には学科・専攻単位でのクラス分けになり、この授業に対する関与や、そもそも大学生活・大学の授業に対してどれほどの「準備」ができていのか異なっていることが予想されたための措置である。関連して、クラスごとに分かれての最初の授業（4月18日）以降の授業の評価が、どの程度の「クラス差」を生んでいるのかが、「同じ教科書、指導案に基づいた共通プログラムによる同一の教育」ができていのかどうかを検討する指標となるわけである。この4月18日の授業では、内容としては「ノートの取り方」の一回目のものであった。同様に、最終回より一回前（6月20日）の授業評価も、各クラスによって、学生が感じる授業の仕方に対す

る評価を測定するために分析に含めている。この回の授業では、一回目のレポートを回収し、その直後にレポート採点基準（詳細は後述）を配布し、採点基準を解説した上で、学生による自己採点を求めた。7月4日が2002年度の前期最終回の授業となった。この回の授業評価アンケートでは、この最終回のみではなく、「半期全体の授業に対して」の授業評価を求めた。実は、最終回付近で、半期あるいは通年での授業全体の評価を求めると、各回の授業評価の平均よりも「肯定的に」評価されるという現象が見られる（藤田，2000）ことが予想されたため、最終回の「半期の授業全体」の評価と、実質的に最終回に近い回での、その回単独の評価を比較するために、6月20日の評価も分析対象に含めたのである。最終回の授業では、一回目のレポートを採点して返却し、改めて採点基準の解説及びアドバイスをし、二回目のレポート課題の説明を行った。以上のような理由で、とりわけ上記の4回の授業を分析対象とし、クラスによって学生による「授業評価」が異なるのかどうかを検証した。

分析対象となった学生は、上記の4回の授業全てに出席し、きちんと授業評価アンケートに回答した者に限定された。従って、欠席しがちだった学生による授業評価は、この分析には反映していないため、結果の解釈においては注意が必要となるかもしれない（肯定的な方向へ多少の歪みが生じている可能性を否定することはできないだろう）。本稿は、学生の授業評価によって、授業を担当した教員の教育技術などを査定することを目的としていないため、以下の文章では、各クラスがどの学科に対応するのかは伏せ、単なるラベルとして、初回の授業で同じ教室でオリエンテーションを行ったクラスごとに、 α グループに含まれたクラスを、A,B,C,Dクラスと、 β グループに含まれたクラスをE,F,G,Hクラスと呼ぶこととする。分析対象となった受講生数は、 α グループで計173名、 β グループで230名であった。

授業評価アンケート（Figure 1）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に関する項目（4～13）、及び総合評価から構成されていた。最終回の授業に対する全受講生（403名）の1～13の項目に対する評定値をもとに因子分析（主因子解、プロマックス回転）を行ったところ、アンケート作成

Table 1 「授業評価アンケート」の因子分析（主因子解、プロマックス回転）の結果

	因子1	因子2
<授業評価> $\alpha=.944$		
10. 今日の授業の、分かりやすさ	.887	-.050
13. 今日の教員の授業の仕方に対する総合評価	.867	.021
8. 今日の授業の、内容（質）	.864	-.024
9. 今日の授業の、情報量 （多いか少ないかではなく、適当かという点で）	.852	-.090
11. 今日の授業内容が、将来役に立つかどうか	.811	-.060
12. 授業内容に興味を持てたか、刺激を受けたか	.805	-.039
5. 今日の授業での、プリントの内容	.744	.066
7. 今日の授業での、教員の熱心さ	.675	.132
4. 今日の授業での、教員の話し方（聞き取りやすさ）	.610	.255
6. 今日の授業での、黒板への板書（読みとりやすさ）	.480	.288
<自己評価> $\alpha=.636$		
1. 今日の授業に対する、あなたの参加態度の自己評価	-.056	.832
2. 今日の授業に対する、あなたの理解度の自己評価	.059	.718
3. 今日の授業に関する、あなた自身の総合自己評価	-.052	.463

の意図通り、学生の「自己評価」の因子（項目1～3； $\alpha=.636$ ）と教員に対する「授業評価」の因子（項目4～13； $\alpha=.944$ ）が抽出された（Table 1）。このように授業評価アンケートの項目が「自己評価」と「授業評価」の2因子に分かれるということは、先行研究の結果（e.g., 藤田・溝上, 2001; 藤田・田中, 2001, 2002）を追認している。本稿では、8名の教員によって同様の授業が行われていたか否かが興味の焦点となっているので、これらの因子のうち、まずはじめに、教員の行っている授業に対する「授業評価」の因子に含まれていた

Table 2 クラスごとの、4回の授業における「授業評価」評定値平均

グループ	クラス	授 業 日			
		4月11日	4月18日	6月20日	7月4日
α	A	3.97	3.86	3.79	4.09
	B	3.53	3.47	3.36	3.45
	C	3.62	3.56	3.49	3.71
	D	3.56	3.46	3.33	3.46
β	E	3.94	3.07	3.57	3.69
	F	3.87	3.65	3.98	3.99
	G	3.81	3.91	4.15	4.15
	H	3.99	2.99	3.76	3.79
α グループ全体		3.67	3.59	3.49	3.68
β グループ全体		3.90	3.40	3.86	3.91

項目の評定値平均（取りうる得点範囲は1.00-5.00）を尺度得点として指標にして、以下の分析を行った（有意水準は5%に設定した）。

8つのクラスごとに4月11日、4月18日、6月20日、7月4日の4回の各授業における「授業評価」得点を求めた結果をTable 2に示す。ここで重要なのは、初回の授業においてすでにクラスによって「授業評価」得点に有意差が生じているかどうかである。

Table 2のデータをもとに、クラス（8；被験者間）×授業回（4；被験者内）の2要因分散分析を行った結果、クラスの主効果（ $F(7,395)=12.1$ ）、授業回的主効果（ $F(3,1185)=35.1$ ）、及び交互作用（ $F(21,1185)=8.9$ ）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、各授業回におけるクラスの単純主効果がすべて有意になった。そこで、初回の授業について多重比較（ライアン法）を行った結果、Hクラスの得点がB,C,Dクラスよりも高く、EクラスはB,Dクラスよりも高かった。この差は、初回のオリエンテーション時に異なる教室で授業を行ったクラス間で生じているので、結果の解釈において大きな問題とならないが、さらに、Aクラスの得点は、同じ教室で授業を行っていたB,Dクラスよりも高かった。これは、同じ教室で、同じ教員による説明を同時に受けていたのに生じている差であるので、「教員の授業の仕方」に

よる差というよりも、授業以前に発生しているクラス特性を反映したものであると解釈するのが妥当であろう。初回の授業で既に生じているクラス差を残したまま、残りの授業における「授業評価」得点の比較を行っても解釈が困難になるため、初回の授業を行った際の2教室のグループ（ α 、 β ）ごとに、それぞれのグループの初回の「授業評価」得点の平均値をベースラインとして修正得点を算出した。例えば、 α グループの初回の「授業評価」得点の全体平均は3.67で、Aクラスの平均は3.97、Bクラスは3.53、Cクラスは3.62、Dクラスは3.56だったので、それぞれのクラスの平均と α グループ全体平均との差（ $A=0.30$, $B=-0.14$, $C=-0.05$, $D=-0.11$ ）を、修正値とし、クラスごとに各受講生の評定値から減じることで修正を行った。 β グループにおいても同様の修正を行った（初回の β グループ全体の平均は3.90, 修正値は $E=0.04$, $F=-0.03$, $G=-0.10$, $H=0.09$ ）。その修正得点を、クラス別、授業回別に、 α グループのものはFigure 1に、 β グループのものはFigure 2に示す。

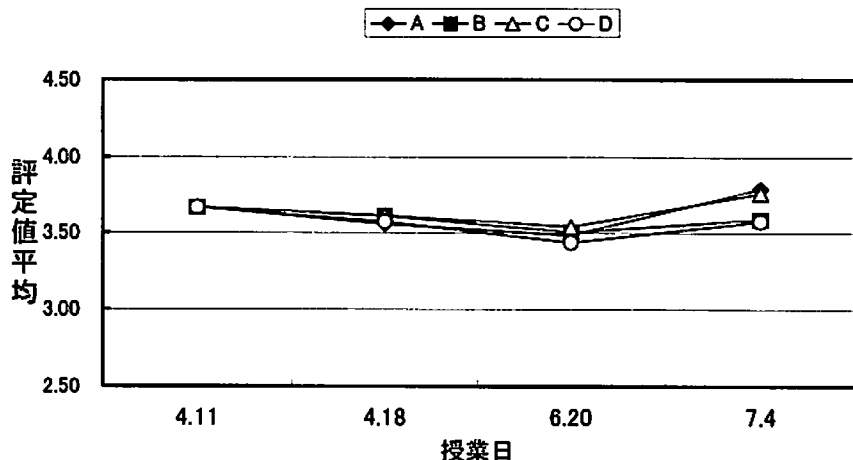


Figure 2 α グループの、クラスごとの4回の授業における「授業評価」評定値平均（修正後）

まず α グループの修正得点 (Figure 1) について、クラス (4) \times 授業回 (4) の2要因分散分析を行ったところ、授業回の主効果 ($F(3,507) = 6.8$) のみが有意で、クラスの主効果、交互作用は有意にならなかった ($F_{8} < 1$)。授業回の主効果が有意だったのでライアン法による多重比較を行ったところ、7月4日の最終回と、初回の授業が、6月20日の授業よりも高いという結果だった。その他の授業回の間には有意差は見られなかった。

これらの結果から、少なくとも受講生が主観的に感じている「教員の授業の仕方」については、 α グループの4クラスにおいては、大きな違いはなかったということが示唆される。

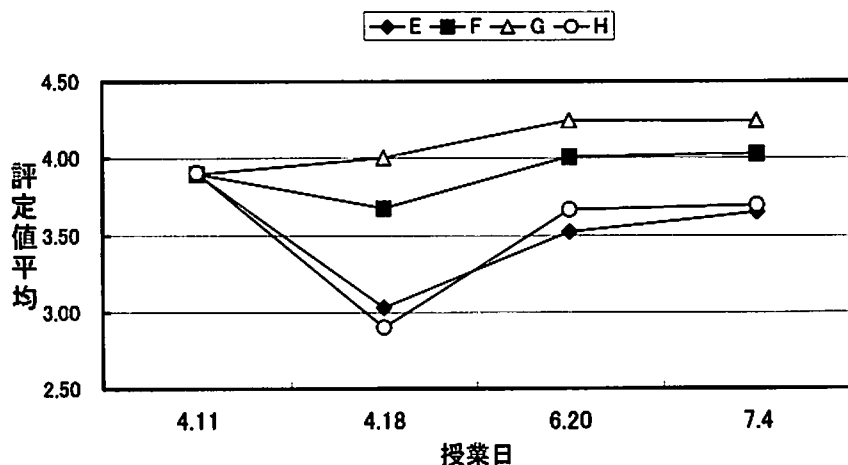


Figure 3 β グループの、クラスごとの4回の授業における「授業評価」評定値平均 (修正後)

それに対し、 β グループの修正得点 (Figure 2) についても同様の2要因分散分析を行ったところ、クラスの主効果 ($F(3,226) = 27.5$)、授業回の主効果 ($F(3,678) = 59.1$) が有意になった。クラスの主効果に関して多重比較を行ったところ、Gクラスが他の3クラスより高く、FクラスがE,Hクラスより高かった。

た。E,Hクラス間には有意差は見られなかった。授業回の主効果に関して多重比較を行ったところ、二回目（4月18日）の授業のみ、他の3回の授業よりも低かった。

クラス×授業回の交互作用 ($F(9,678) = 12.1$) も有意になったので、下位検定を行ったところ、二回目以降の3回の授業において、それぞれクラスの単純主効果が有意になった。多重比較の結果、二回目の授業（4月18日）では、Gクラスが他の3クラスより高く、FクラスがE,Hクラスより高かった。E,Hクラス間には有意差は見られなかった。

最後から二回目（6月20日）と最終回の授業においては、G,Fクラスが、E,Hクラスよりも高かった。GとFの間、及び、EとHの間には差はなかった。

以上をまとめると、 α グループに含まれていた4つのクラスの間には、学生が主観的に感じている、教員の授業の仕方に対する評価は有意には異なっておらず、学生から見れば同程度の満足感の得られる授業が展開されていたと見ることができるだろう。その一方で、 β グループにおいては、二回目の授業以降、クラスによって学生による「授業評価」が有意に異なっており、評定値平均の絶対値を見ても、二回目の授業においてはGとHとでは5段階評定で1ポイントの差が生じており、同等の授業を行っていたと主張するのは危険といえる。ただし、「授業評価」の得点といえども、その得点の高低のすべてを教員の教授技能や教員としての資質に帰するのは早計であろう。受講生のクラスは学科・専攻単位で構成されているため、学生の要求水準が高いクラスと、低いクラスとでは、仮にまったく同じ授業をしたとしても、「授業評価」が異なるであろうことは想像に難くない。従って現時点では、この、8名の教員による平行開講をやめるより前に、教員が担当するクラスの割り当て方（教員とクラスの組み合わせ）を変えてみることで問題の所在を確認することや、とりわけ非常勤講師に対して、担当を依頼するクラスの特徴等の情報をより豊富に事前に知らせるなど、受講生の求めていることに柔軟に適切に対応できるような体制を作ることなど、工夫する余地はたくさん残されていると思われる。

次に、Table 1に示した「自己評価」因子に含まれる項目の評定値平均を求

Table 3 クラスごとの、4回の授業における「自己評価」評定値平均

グループ	クラス	授 業 日			
		4月11日	4月18日	6月20日	7月4日
α	A	3.83	3.69	3.71	3.68
	B	3.74	3.75	3.59	3.67
	C	3.64	3.66	3.29	3.65
	D	3.75	3.66	3.40	3.49
β	E	3.71	3.67	3.52	3.47
	F	3.65	3.64	3.85	3.75
	G	3.69	3.72	4.02	3.84
	H	3.68	3.17	3.68	3.75
α グループ全体		3.74	3.69	3.50	3.62
β グループ全体		3.68	3.55	3.77	3.70

め、「自己評価」尺度得点とした。こちらも、8つのクラスごとに4回の各授業における「自己評価」得点を求めた。その結果をTable 3に示す。

Table 3の自己評価得点をもとに、クラス(8; 被験者間)×授業回(4; 被験者内)の2要因分散分析を行った結果、クラスの主効果($F(7,395)=1.9$)、授業回の主効果($F(3,1185)=2.3$)はいずれも有意傾向止まりであった。交互作用が有意($F(21,1185)=4.0$)になったので下位検定を行ったところ、初回(4月11日)と最終回(7月4日)におけるクラスの単純主効果は有意にならなかったが、4月18日と6月20日のクラスの単純主効果は有意であった。そこで、4月18日の授業について多重比較(ライアン法)を行った結果、Hクラスのみが他の7クラスよりも低かった。6月20日の授業についても多重比較を行ったところ、GクラスがB,C,D,Eクラスよりも高く、FクラスがC,Dよりも高かった。他のクラス間には有意差はなかった。

また、最終回の授業の「自己評価」と「授業評価」のピアソンの相関係数を求めたところ、 $r=.526$ ($N=403$) で1%水準で有意な相関が見られた。

以上をまとめると、自己評価得点については、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、授業評価と中程度の相関があったことから伺えるように、受講した際の「授業の良し悪し」を間接的

に反映していると解釈できるものであった。また、初回の授業において、クラスによる「自己評価」得点の違いも見られず、授業回の主効果も有意でなかったことから、「授業評価」に比べると、相対的に安定しているものであることが示唆された。この「自己評価」は、具体的には「参加態度」「理解度」「総合的な自己評価」についての質問項目の評定値の平均であるが、あくまでも主観的な評定であるということに注意をする必要があるものの、クラスによる違いはそれほど決定的なものではなく（最終回に求めた「授業全体」についての自己評価ではクラス差は見られなかった）、8クラス平行して異なる教員が指導することの否定的な影響はなかったと判断してもよいであろう。

3-2. 少人数教育の成果は：2001年度と2002年度の比較

次に、2002年度に8名体制を導入したそもそもの理由である少人数教育が、肯定的な効果をもたらしたかどうかを検証する必要があるだろう。2001年度の授業実践による大きな反省点の一つに、大人数・大教室での授業によって、学生の出席への動機を維持できなかった、ということがあった。さらに、欠席が多くなると、当然のことだが授業内容の習得がおろそかになったり、出席点が悪くなるという悪循環が起こり、成績評価も悪くなるのだと考えた。そこで、ここでは、「一度も欠席することなく皆勤で出席できた学生の割合（＝皆勤率）」と、いわゆる優・良・可の「成績分布」について、2001年度と2002年度の比較を、大学と短大との別に行う。京都光華女子大学においては、80点以上が優、70点以上80点未満が良、60点以上70点未満が可である。60点未満は不可となり、レポート未提出や期末試験を不受験の場合は、成績評価の対象外となり、「K」と表記される。つまり、「不可」というのは、レポートは提出したものの、出席点が悪かったりレポート自体の評価が悪くて単位認定基準に達しなかった場合の評価であり、授業には最後まで参加していたことを意味する。それに対して「K」は、途中で授業から脱落したことを意味するので、両者は区別される。大学基礎講座の成績は、出席点（小課題提出一度の評価を含む）が50点、一回目のレポート課題の評価が30点満点、二回目のレポート課題の評価が20点満点

Table 4 2001年度と2002年度の成績評価の分布と皆勤率の比較

	年度	優	良	可	不可	K	皆勤率
大学	2001	.08	.29	.41	.13	.08	.51
	2002	.14	.39	.37	.06	.05	.67
短大	2001	.02	.22	.40	.23	.13	.38
	2002	.06	.20	.39	.16	.19	.44

* 表中の「K」はレポート未提出で成績評価不能だったことを意味する。

** 表中の「皆勤率」は無欠席で、授業中の小課題も提出した者の割合を指す。

の、100点満点で評価した。2001年度と2002年度の、成績分布と皆勤率を大学・短大の別にTable 4に示す。

以下では、Table 4に示したデータの元になっている度数（人数）を用いて χ^2 検定を行った（有意水準は5%に設定した）。まず、成績分布について、Table 3のデータのうち、大学のみを対象に、2001年度と2002年度の成績分布を比較するために χ^2 検定を行った結果、有意になり（ $\chi^2(4) = 21.3$ ）、残差分析の結果、2001年度から2002年度にかけて、優と良は増加し、K（評価不能）は減少していることが分かった。同様の χ^2 検定を短大のみに行った結果、有意にはならず（ $\chi^2(4) = 5.4$ ）、短大の場合には年度による成績分布の違いが見られなかった。大学のみを見た場合、少人数教育を導入した年度の方が、全体的に成績評価は良くなっているのに対し、短大では変わらなかったということになる。

次に皆勤率について、大学のみを対象に2001年度と2002年度の成績分布を比較するために χ^2 検定を行った結果、有意になった（ $\chi^2(1) = 19.0$ ）。それに対し、短大では同様の分析の結果、有意にはならなかった（ $\chi^2(1) = 1.2$ ）。少人数教育を導入した最大の理由は、受講生が継続して授業に出席できる環境を整えることにあった。そのねらいは、大学では達成されていたのだが、短大では有意な効果にはならなかった（ただし、有意にはならなかったが数値上は皆勤率は増加している）。

以上の成績分布と皆勤率の分析結果を合わせると、大学の学生にとっては、60人から80人程度の少人数クラスで授業を行うことは、安易に欠席をすることを食い止める効果があり、授業に参加することで、授業内容も習得する機会が増え、結果として、成績そのものでも、優・良が増加し、評価不能の「K」が減少したと見ることができるだろう。「K」評価を受けるものは、学期途中でもう授業に出席しなくなるか、出席は最後までしていたとしても、二回あるレポート課題を、二回とも提出しなかった学生である。とりわけ、その「K」評価のものが2002年度で減少したことは、授業運営上の対策の成果があったといえるだろう。今回のデータには直接反映されていないが、授業に出席するという点では同じでも、大教室で受講する場合と、中程度の教室で受講する場合とでは、授業内容の習得の程度にも違いが生じたとしても不思議はないだろう。

ただし、短大の学生では、皆勤率も、そして成績分布でも、2001年度と2002年度に有意な違いはなかった。皆勤率の数値自体も、2002年度で.44と、決して高いとはいえないものであった。「大学基礎講座」として習得してもらいたい学習スキルそのものには、大学の学生と短大の学生に大きな違いはないと思うのだが、授業として展開する際の教授法や教材については、さらに工夫を重ねる余地が残されているといえるだろう。

まとめると、少人数教育には少なくとも否定的な効果は見られず、大学においては肯定的な影響が確認された。ただ、短大の学生に対しては、単に少人数クラスを編成する以外にも、授業への参加を動機づけるようなさらなる工夫が必要であることが示された。

3-3. 必修化の影響は：人間関係学科とそれ以外の学科の2001年度と2002年度の比較

次に、人間関係学科で2002年度から「大学基礎講座」が必修化されたことによる影響があったのかどうかを検討する。ここでは、解釈が煩雑にならないように、大学の受講生のみを対象に、必修学科の学生と、それ以外の学生というカテゴリを設け、それぞれ、2001年度と2002年度の成績分布と皆勤率を求めた

Table 5 大学基礎講座を必修にした人間関係学科とそれ以外の学科の2001年度と2002年度の比較

学科	年度	優	良	可	不可	K	皆勤率
人関全体	2001	.10	.35	.38	.12	.05	.54
	2002	.12	.41	.36	.07	.04	.71
それ以外	2001	.06	.22	.45	.14	.12	.47
	2002	.15	.36	.38	.06	.05	.63

* 表中の「K」はレポート未提出で評価不能だったことを意味する。

** 表中の「皆勤」は無欠席で、授業中の小課題も提出した者を指す。

*** 人間関係学科以外の学科は、2001年度には日本語日本文学科、英語英米文学科のみだったが、2002年度にはこれらに人間健康学科が加わった。

また、2002年度の人間関係学科は、3クラス編成で大学基礎講座の授業を行った。

(Table 5)。

まず成績分布について、2002年度に必修化した人間関係学科の、2001年度と2002年度の比較を χ^2 検定によって行なったが、結果は有意にはならなかった($\chi^2(4) = 4.1$)。また、2002年度において、人間関係学科とそれ以外の学科の比較を行なったが、これも有意にはならなかった($\chi^2(4) = 1.6$)。

皆勤率についても同様に、必修にした人間関係学科の2001年度と2002年度の比較を行なったところ、こちらは有意になった($\chi^2(1) = 10.9$)。また、2002年度における人間関係学科とそれ以外の学科の比較を行なったところ、有意傾向となった($\chi^2(1) = 2.8, p < .10$)。

「大学基礎講座」を必修にすることで、必修ではなく自主的・積極的に受講する場合よりも、受講生の動機づけが低くなることが懸念されたが、少なくとも、成績評価においても、皆勤率においても、否定的な影響は見られず、むしろ、皆勤率は必修化することによって増加していた。ただし、見方を変えると、「出席することは増えたのに、成績は上がっていない」ともいえるため、これらの結果の解釈には注意が必要だろう。表面的な出席率(皆勤率)は確かに増加しているのだが、それは「単位のため」「出席点の獲得のため」という、外発的な動機づけによるものかもしれない。必修という制約がない場合でも、単

位認定はされているので、あくまでも相対的なものであろうが、外発的動機づけによって授業に参加しているがために、授業内容の習得それ自体も向上するという点にはつながっていかなかった可能性もある。しかし、仮にそうだとすると、まずは教室に来て授業を受けない限り、授業内容の習得は困難なので、皆勤率が増加していることは好ましい影響といえるだろう。問題は、実際に「仕方なく教室に来た」学生に対しても、魅力ある授業を展開できるかどうか、あるいは着実に授業内容を習得できるような指導を工夫できるかどうかにあるだろう。この点についても、今後の課題といえるだろう。

4. 結語

以上、主に3つの観点から2002年度の授業運営について検証したが、結果の解釈に当たっては、全体を通じて次の点にも注意しておく必要がある。それは、京都光華女子大学は2000年度以降、学内の改組を行っており、大学だけに着目しても、2000年度には1学部3学科、2001年度には2学部3学科、2002年度には2学部2学科という体制の変化があったという点である。短大では2001年度に4専攻あったものが、2002年度には2専攻に減少している。つまり、上記の分析は便宜的に「大学」「短大」というカテゴリに分けて行っていたのだが、同じ「大学」であっても年度が異なれば、そこに含まれる学生の専門性や指向性、資質が異なっている。短大についても同様である。従って、少人数教育という体制に変えたことのみが、上記の結果に影響を及ぼしているとは限らないのである。より厳密に授業運営の効果を検討するためには、「大学・短大」レベルではなく、「学科・専攻」レベルで、数年間の追跡調査を行う必要があるだろう。もっとも、そうしたとしても、同じ学科であっても入ってくる学生は異なるし、専任教員・非常勤講師を問わず、担当する教員も入れ替わっていくだろう。さらには、同じ教員が授業担当を続ければ、当然、指導そのものは熟達化し、より精練された改善されたものになっていくはずである。従って、今回の分析に用いた「成績分布」や「皆勤率」、「授業評価」などに、どのような要因がそれぞれどの程度の影響を及ぼしているのかは、かなり複雑な様相を呈して

いるのが現実であろう。ただし、たとえ影響を及ぼす要因及びその寄与の程度が完全には明確にならなかったとしても、これらの「成績分布」「皆勤率」「授業評価」は、良くなるに越したことはないのだから、こうしたデータを蓄積して、授業運営の検討材料に用いることには意味があるといえるだろう。

少人数教育の導入などの、授業運営上の工夫はもちろん必要だが、肝心の授業内容や指導方法についても、継続的に検討を加えていく必要があるだろう。「大学基礎講座」で教えている学習スキルは、学科・専攻を問わず、自発的・自主的な学習にとっては必要不可欠なものである。ただし、その学習スキルを身につけるための教材や、授業で説明する際に用いる具体例などは、より学科・専攻の実状に合わせる方が有効なのかもしれない。一方で、教養教育科目として開講しているのだから、各学科・専攻の専門性に合わせて教える内容を変える必要はないという議論もあるかもしれない。ただ、「導入教育」それ自体は、必ずしも教養科目として行わなくてはならないものではなく、むしろ全学的に自覚的に取り組むべきものであると考えられる。その意味では、形式上、教養教育科目として開講していたとしても、教養教育担当部署に完全に任せきりにするよりも、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た方が、学生にとってもメリットは大きいであろう。2002年度の非常勤講師も、大学院の博士後期課程を修了したばかりか、まだ在籍中の、常勤先を持たない若い先生方をお願いした（本務校を持っている教員に、よその大学の導入教育を依頼することはかなり困難であることは想像してもらえるだろう）。非常勤講師の資質に問題があると考えた必然性は何もないが、こうした導入教育の専門家というものは少なく、また、指導に当たっては、現実的にかなり根気とやる気が必要な科目であるため、今後、安定して非常勤講師を確保し続けることが困難になる可能性もある。本務校を持たない若い先生をお願いしていても、数年後には本務校を持った時点で非常勤講師を引き受けてもらえなくなる可能性は十分にある。そのつど新しい非常勤講師を探して依頼する、ということを繰り返すと、人材の流動化という点では望ましい側面もあるのかもしれないが、経験を積み重ねて指導に熟達化するという側面はどう

しても犠牲にならざるをえない。その点、各学科の専任教員が分担するようにすれば、ノウハウの継承も期待できる上、大学教育に関する意識を新たにする機会ともなろう。導入教育について、大学全体としてどのように取り組むべきかを積極的に議論し、全教員が共通の認識を持てるようにする必要があるといえるだろう。

5. 引用文献

- 藤田哲也 2000 学生の受講態度の自己評価と授業評価との関係について
光華女子大学研究紀要, 38, 249-268.
- 藤田哲也 2001 大学の心理学講義における授業改善の試み ——学生による
授業評価を用いた検証—— 京都光華女子大学研究紀要, 39, 143-168.
- 藤田哲也(編) 2002 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
- 藤田哲也(印刷中) 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, 8.
- 藤田哲也・溝上慎一 2001 授業通信による学生との相互行為Ⅰ ——学生は
いかに「藤のたより」を受け止めているか—— 京都大学高等教育研究, 7,
71-87.
- 藤田哲也・田中あゆみ 2001 大学生による授業評価に関する心理学的検討Ⅱ
——受講生による受講態度等の自己評価、教員の授業自体に対する評価と、
目標志向の関係—— 日本教育心理学会第43回総会発表論文集, 671.
- 藤田哲也・田中あゆみ 2002 大学生による授業評価に関する心理学的検討Ⅲ
——受講態度等の自己評価、教員の授業の仕方の評価と、目標志向及び原
因帰属との関係—— 日本教育心理学会第44回総会発表論文集, 264.
- 溝上慎一 2002 わが国の大学教育と「大学基礎講座」：発刊によせて 藤
田哲也(編) 2002 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, Pp.159-164.
- ブール学院大学 導入教育研究会 1999 大学における導入教育の実態 平成
9, 10年度「特色ある教育・研究」 研究成果報告書

- 谷川裕稔 2001 アメリカコミュニティカレッジの補習教育 大学教育出版
- 山田礼子 2001a アメリカの高等教育機関における導入教育の意味 ——学生の変容との関連から—— 広島大学大学教育研究センター大学論集, 31, 129-144.
- 山田礼子 2001b 大学生の学習力：日本の現実とアメリカの経験 大学教育学会誌, 23, 36-41.
- 山田礼子・沖 清豪・森 利枝・杉谷祐美子 2002 私立大学における一年次教育の実際 ——「学部長調査」(平成13年)の結果から—— 日本教育社会学会第54回大会発表要旨集録, 206-211.