

## 京都光華女子大学における導入教育：「大学基礎講座」

藤田 哲也<sup>1</sup>

(京都光華女子大学文学部)

The Freshman Seminar at Kyoto Koka Women's University: "Daigaku-Kiso-Kouza."

Tetsuya Fujita

(Department of Literature, Kyoto Koka Women's University)

### Summary

The Daigaku-Kiso-Kouza (basic course of university) is a freshman seminar at Kyoto Koka Women's University. The Daigaku-Kiso-Kouza started at 2000, as an extracurricular course to develop student's learning skills (e.g., how to take notes, how to write reports), and it became part of the regular class curriculum in 2001. The problem with this extracurricular course, however, was that the student attendance was low. The problem with regular classes was that there were many students who registered for the course, and the class became too large. The difficulties and the problems in class management, methods for solving these problems, and educational technology used in the class are introduced in this paper.

### 0. はじめに

#### 0-1. 本稿の目的

本稿は、京都光華女子大学で行われている「大学基礎講座」という授業科目について紹介することを目的に執筆されている。この「大学基礎講座」という科目は、近年、その必要性・重要性が一般的に認知されてきている「導入教育（一年次教育、フレッシュマン・セミナー）」に関わる科目である。本稿では、単にその内容を紹介するというよりもむしろ、科目設置に至るまでの経緯と、その実践を通じて明らかになった運用上の問題点や課題について、主に焦点を当てていく。本稿の構成は、まず大学の導入教育の現状と必要性について説明し、次に、「大学基礎講座」という正規の授業科目の前身として2000年度に開講された「これだけは！講座」という課外授業について紹介し、そこでの問題点をまとめた上で、2001年度及び2002年度の、正規の授業として開講された「大学基礎講座」の実践報告と、残された課題について考察するものである。既に同様の導入教育を担当している大学教員はもちろんのこと、これからそれに類する科目を担当する予定の教員や、これから大学で教鞭を執ることになる大学院学生の方々に対して、何らかの示唆を与えることができれば幸いである。

#### 0-2. 大学の導入教育

まず、本稿でいうところの「導入教育」が、具体的にどのようなものを指しているのかを整理しておきたい。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な学生たちを、速やかに大学生活に移行させることを目的としている。このような意図を持った大学側の学生への働きかけは、正規の授業として行われるものに限らず、新入生向けのオリエンテーションや、単位を認定しない課外講座として行われる場合も多い。具体的な内容としては、山田・沖・森・杉谷(2002)の分類したTable 1を参照されたい。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。山田他(2002)が2001年度に行った、私立大学の学部長あての調査結果(1170学部対象、636学部から回答)によると、これらの導入教育を何らかの形で行っている学部は、回答学部の80%を超えている。ただし、実施開始時期は1991年以降、とりわけ1999年度を境に急増しており、導入教育への取り組みはまだ始まったばかりであり、まだ試行錯誤の段階にある大学や、運用面での様々な問題を抱えている大学が多いであろうことは、容易に予想されることである。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)、プール学院大学 導入教育研究会(1999)でも述べられているので、そちらも参照されたい。また、早くから導入教育を実践してきたアメリカと比較することも、今後の導入教育の進め方を論じる上では大いに参考になるだろう(谷川、2001;山田、2001b)。

Table 1 導入教育に関する授業科目の分類(山田他、2002)

科目類型	科目名称による分類	科目名称の例示	科目数(%)
a. 補習教育型 22科目(2.0%)	1. 補習・補講	「数学補習」「やり直しの英語」	19(1.8)
	2. 入学準備教育	「入学特別科目」	3(0.3)
b. スキル・方法論型 136科目(12.5%)	3. スタディスキルズ	「スタディスキルズ」「学習方法演習」	10(0.9)
	4. 文章作成・表現・論述	「論文演習」「文章表現」	44(4.1)
	5. コミュニケーション・プレゼンテーション	「コミュニケーションの基礎」「プレゼンテーション技法」	12(1.1)
	6. 文献講読	「基礎講読」「心理学講読演習」	15(1.4)
	7. 実習・実験・フィールドワーク	「基礎実験」「早期体験実習」	22(2.0)
	8. 外国語(英語)	「基礎英語」「英語 I」	21(1.9)
	9. 専門研究方法論	「認知科学研究法」「経済学の技法」	12(1.1)
c. 情報リテラシー型 229科目(21.1%)	10. 情報処理・コンピュータリテラシー	「情報処理 I」「コンピュータリテラシー」 「コンピュータ入門」	229(21.1)
d. ゼミナール型 356科目(32.8%)	11. 総合演習	「総合演習」「総合ゼミナール」	13(1.2)
	12. 教養演習	「教養演習」「教養セミナー」「教養ゼミナール」	56(5.2)
	13. 基礎演習	「基礎演習 I」「基礎ゼミ」	133(12.3)
	14. プレゼミ・入門演習	「プレゼミ」「入門演習」「プロゼミナール」	25(2.3)
	15. 専門基礎演習	「社会学基礎演習」「演習 I」「基礎演習(専門)」	129(11.9)
e. オリエンテーション型 60科目(5.5%)	16. フレッシュマンセミナー・新入生研修	「フレッシュマンセミナー」「新入生研修」「フレッシュャーズゼミ」	25(2.3)
	17. ガイダンス・オリエンテーション	「ガイダンス科目」「オリエンテーションゼミナール」「ブリッジプログラム」	15(1.4)
	18. 学問への導入	「学問のすすめ」「学び論」「カレッジスタディーズ」	9(0.8)
	19. 自己探求・自己実現	「自分の探究」「自己の実現」「自己理解と成長」	6(0.6)
	20. 職業選択・キャリアデザイン	「職業選択とキャリア形成」「キャリアデザイン」	5(0.5)
f. 基礎・概論型 282科目(26.0%)	21. 専門基礎・入門・概論	「基礎歴史学」「経済学入門」「化学通論」 「人間学概論」「物理」「農学と社会」	282(26.0)

(N = 1085)

### 0-3. 京都光華女子大学における導入教育の開始

さて、上記のような導入教育については、以前から京都光華女子大学でもことさらにその必要性を感じていた。18歳人口の減少に伴って、受験生の全入という事態には至らないまでも、高い学力を持った学生のみを初めから選抜しておくことが困難であることは明白である。本稿でいう「学力」とは、何も専門的な学問分野の基礎となる知識・技能ということだけではなく、もっと普遍的で根本的な「学ぶ力」を指す。具体的には、本を読んだり、人の話を聞いて要点を把握したり、情報収集したり、自分の考えていることを文章に表現するという技能のことである。もちろん、これらの技能のみが学力のすべてではないが、これらの基礎的な技能無くして、自律的な学習や研究ができるはずがないことはいうまでもないであろう。

このような技能について、大学でわざわざ教える必要はないのではないかという議論ももちろん可能であろう。本質的で基礎的な技能ゆえ、高校や中学でも必要な技能ともいえ、大学入学時点では、少なくともある程度の水準を保持しているべき、と主張することは、ある意味では正論ともいえる。しかし、自律的な学習ができる程度の技能を持

ち合わせていない学生が入学してきている(しかも、年々、増加の傾向があるかのように感じられる)という現実を直視すれば、それを高校までの教育の不備に帰属させたとしても何も解決するわけではないことは自明であるし、やはり大学での教育として何らかの方策を練る必要があることは否定できないだろう。

本稿で紹介する「大学基礎講座」は、ノートの取り方、テキストの読み方、図書館の利用、レポートの書き方といった学習スキルを学生に獲得してもらうことを目的に開講されている科目である。ただし、単に学習スキルを伝達するだけが目的ではなく、それらの学習スキルがなぜ必要なのか、そして大学で学ぶということの意味を学生個人個人が考える機会を与えること、つまり、「学び」への方向付けも意図している。従って、上述の山田他(2002; Table 1)の分類に従えば、「大学基礎講座」は、「b. スキル・方法論型」と「e. オリエンテーション型」にまたがるものといえる。

冒頭で述べたように、「大学基礎講座」は、当初2000年度には、「課外講座」すなわち正規の授業としてではない形でスタートし、その後、2001年度から正規の授業として開講されている。まずは、「大学基礎講座」という授業が、どのような内容でどういった目的を持って開講されているのかを概説する。

## 1. 「大学基礎講座」の概要

### 1-1. 授業のねらい

大学・短期大学の新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だけでなく、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は、性質の異なるものも少なくないということを学生が意識し、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ということも期待している。

### 1-2. 授業の内容

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。

「ノートの取り方」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う。

「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う。

「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する。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う。

「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な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。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する。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する。

そして実際に学生にレポート作成を求め、一回目のレポート課題に対しては短期間で採点をして返却を行う。学生はレポート採点基準を理解した上で、二回目のレポート課題に取り組む。

上記の4つのテーマの詳細内容は、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。

次に、この「大学基礎講座」が授業としてどのように成立していったのかの経緯と運用上の問題点などを、2000年度と2001年度、及び2002年度の取り組みに分けて振り返る。

## 2. 2000年度の課外講座としての取り組み

### 2-1. 授業の形態と開講までの経緯

2000年度は、試験的に課外講座としてこの授業をスタートさせた。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、ということを目指す。担当する教員も、無報酬のボランティアであった。この授業を始めるきっかけになったのは、京都光華女子大学で教養科目を担当している、教養・教職等研究室(当時)での教室会議の席で、「最近の学生は、学ぶ力が低下している」「何とかしなくては」という話題が出たことである。「自律的に学ぶ力」も、広く「教養」と捉えることができるであろうという考えから、教養担当の教員で学習スキル獲得のための授業を始めよう、ということに至り、2000年2月に教務委員会に提案、承認を得たことで、4月より課外講座としてスタートさせた。「これだけは身につけてもらいたい学びの技法である」という思いがあったことと、少しでも学生の注意・関心を引きつけられるようにというねらいから、柔らかい講座名にしようということで「これだけは!講座」と命名した。

担当教員は、筆者を含めた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。

なぜ初めから正規の授業化をせず、課外講座としてスタートさせたのかについては、いくつかの理由がある。まず第一に、上記の通り、授業を担当する者は「導入教育の専門家」ではなかったために、実際にどれほどの成果(手応え)をあげることができるのかが未知数であったことがある。次に、カリキュラム改正には間に合わない時期(2月)に教務委員会に提案せざるを得なかった一方で、単位を認定しない自主的な課外講座であれば、直後の4月から開始できるという状況もあった。一年かけてじっくりと導入教育について研究した後に授業化することもできなくなかったが、現実には次の4月に入学してくる新入生に対して、何かしてやらなくては、という思いが強かった(開始を一年遅らせれば、授業を受ける学年も一つ先送りになる)。

### 2-2. 授業の実際

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。受講生数が比較的多かったのは、おそらく学生にとってもっとも切実な「レポートの書き方」の回であった。それ以外のテーマも重要なのであるが、教員が感じている重要性和、学生の感じている重要性和との間にギャップが存在したようである。例えばノートの取り方についていえば「高校まででもノートは取ってきたのだし、そんなこと、いちいち教えてもらわなくても分かっているわ」と学生は「思い込んでいた」と思われる。実際、適切にノートを取ることができる学生もいるのだろうが、大多数の学生のノートの取り方は、単に板書を正確に写すというのか、教員の話すことを片っ端から書き留めようとするものである。それが不適切なノート・テイキングであることを知ってもらうことがこの講座の目的であったが、学生自身の既に持っている学習スキルが不適切である可能性がある、ということを受業外で伝えることができなかったということである。なお、実際に受講した学生の感想では、すべてのテーマに対して、例えば「これまで身につけていたノート取りの技術では不十分だということがよく理解できた」という肯定的なものがほとんどを占め、講座の必要性・意義については、確信を持てるものであった。

### 2-3. 問題点・反省点

課外講座として実施する場合の問題点として、自発的に受講する学生が少ないことが第一に挙げられる。しかも、少ないだけではなく、大まかな傾向として、自分の学習技能に不安や危機感を感じている学生ほど受講する一方で、

そのような危機感を感じていない学生ほど受講しない、ということが感じられた。しかしながら、その学生の自己評価は正しいわけではなく、むしろ危機感があり、自分の学力を客観的に(正確に)把握できている学生は、放ってお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ように感じられた。

つまり、我々教員が、本当に指導しなくてはならないと必要性を感じるような学生ほど、授業に参加しないという矛盾が生まれていた。

また、受講生が多くならなかったのは、我々が選んだテーマの重要性・必要性について、事前に学生に周知させることができていなかったからではないか、ということが反省点として挙げられた。出席している学生に対しても、それぞれの授業内容の重要性をきちんと説明することは、学習動機を高める一因となるので、工夫を重ねる必要がある。

これらの反省をふまえ、2001年度からは正規の授業として位置づけて、「単位」によってまずは学生の出席を促すことにした。

### 3. 2001年度の正規の授業としての取り組み

#### 3-1. 授業の形態

2000年度と同様、木曜の5限目に開講した。ただし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。前期のⅠの内容は、2000年度の「これだけは!講座」とほぼ同様で講義形式で行った(新たに後期のⅡでは「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、詳細については別の機会に述べることとする)。

さらに前期の科目は、併設されている短期大学の学生にも受講できる、共通開講とした(後期の科目も短大の学生が受講することは可能だが、要卒単位にはならない)。

成績評価のために、2回のレポート提出を求めた。そのうち1回目の分は教員が採点した上で返却した。その際、レポートの採点基準(詳細は後述)も公表し、2回目に活かせるよう配慮した。2回目のレポートは、もちろん採点を行ったが、学生への返却はしなかった。

前年度の反省から、「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%となることをシラバス(授業計画書)上でも明示し、継続して出席することを促した。また、この科目の重要性について、大学の各学部、短期大学の新生オリエンテーションで強調した。

#### 3-2. 授業の実際

正規の授業化し、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。これは対新入生数でいうと、大学の78%、短大の45%に相当する数であった。前年度の受講生数よりは多くなるであろうと想定はしていたものの、予想以上に多くの受講生が詰めかけたために、たちまち授業運営が困難になった。まず、京都光華女子大学は規模の大きな大学ではなく、少人数教育を標榜しているため、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にリレー式講義を想定して、各自の担当テーマ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は極めて困難な状況にあった。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という案も出たが、「ノートの取り方」は4つのテーマの最初に行わないと、他の授業がすでに開講されている関係から効果が薄れる危険性が高いこと、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、単純なオムニバス形式の授業に移行することもできなかった。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。当然のことながら、その授業形態に対しては、学生からの評判も悪く、教員の負担も相当なものであった。「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。

### 3-3. 問題点・反省点

上記の通り大人数対象の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だったのが最大の問題点であった。人数が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、居眠りをしたりということになりがちであり、意識の上でも教員と学生の対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(とはいえ、常時85%以上で90%前後の出席率を保っていたが、この数値が高いか低いかは解釈が分かれるであろう)。

「大学基礎講座」という科目名から、「簡単に単位が取れる」と勘違いしていた学生も多かったようである。前述の通り、出席点の比重を高くしているため、欠席が多かったり、授業中に課した課題の提出を怠ったものは出席点が低くなることで単位が認定されないという結果になった。

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、安易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で即効性のある対処策として、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。

## 4. 2002年度の少人数教育としての取り組み

### 4-1. 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年度には、一部の学科でこの科目が「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。

### 4-2. 予想された問題とその解決

少人数教育を実現し、複数教員が平行して授業を行うにあたり、次のような点について、配慮が必要であった。

a. 増員分の担当者として非常勤講師に依頼したことによる問題 これまでは専任教員のみが「大学基礎講座」の授業を担当していたので、授業時間以外にも随時、学生の質問にも対応が可能だったが、非常勤講師に授業担当を依頼した場合、非常勤講師は基本的に授業時間及びその前後にしか出校しないため、授業時間外の学生からの質問等に対するサポート体制をどうするかが問題となる。これについては、これまで担当してきた専任教員3名も引き続き授業を担当するので、そちらが窓口となって包括的に対処していくことで解決した。4月の初回の授業では、まだ受講登録者も確定しておらず、クラス分けもできないこともあって、全受講生を二分して、2001年度と同様の大教室でオリエンテーションを行った。その際に、教員も自己紹介し、誰が専任教員であるのかを学生も確認できるような機会を設け、クラス担当者に限らずにどの教員でも授業内容の質問を受け付ける旨を説明した。ただし、現実には、直接の授業担当者ではない教員には質問しにくいという学生がいないとも限らないので、さらなる工夫が必要となるであろう。

b. 教員の違いによって生じる「不公平」という問題 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なようにした。指導案には、時間配分予定や、学生に配布するプリント原版も含まれ、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。

c. 必修化に伴う問題 2002年度から、この大学基礎講座が一部の学科で「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。

#### 4-3. 授業の実際

2002年度には改組があり、短期大学の4専攻のうち2専攻で募集を停止した反面、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2学部4学科があり、そのうちの1学科で必修となった。必修となった学科がもっとも学生定員も多かったため、60名×3クラスという編成にした。その他の大学の学科及び、短期大学の専攻については、それぞれを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。

クラス編成に当たっては、このように学科・専攻単位でクラスを編成せず、学科・専攻をまたがって編成した方がよいのではないか、という考え方もあるであろう。しかし、この授業は大学に入学したての一回生の前期に開講されるもので、まだ友だちがいないという学生も少なくないであろうことを考慮し、学科・専攻単位のクラス授業とすることで、大学生生活に適應するための可能性を少しでも高めるよう配慮した。ちなみに、本稿では詳細を説明していないが、後期開講の「大学基礎講座Ⅱ」では、クラス編成及び班編成に当たっては、学科の枠を超えてどのクラス・班にもすべての学科の学生が均等に入るように割り当て、「班内で友だちを作る」ことから始めるようにしている。これは、後期の「班活動」を主眼とした授業において、「大学生活の中で、人間関係を自分で拡大・調整することができる」ことを体験し実感してもらうためである。

前述の通り、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クラスが同一時間帯に、同時に並行して授業を実施することとした。

#### 4-3. 検証すべき点

以下、a~cの3つの視点から、2002年度の授業運営について検証を行う。ここでは主な結果について報告し、考察を行う。統計的な分析を含む、結果の詳細については、藤田(印刷中)を参照されたい。

a. クラスによって授業内容は異なっていたか：学生による「授業評価」 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」(形式については、藤田、印刷中を参照されたい)を用いて、クラス比較を行った。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。

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のか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 $\alpha$ グループ、 $\beta$ グループと呼ぶ)、「教員の授業の仕方」の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 $\alpha$ 、 $\beta$ 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、評定バイアス」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」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。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、この分析には反映されていないため、結果の解釈においては注意が必要となるかもしれない。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、 $\alpha$ グループに含まれたクラスを、A、B、C、Dクラスと、 $\beta$ 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、 $\alpha$ グループで計173名、 $\beta$ グループで230名であった。

授業評価アンケートは、学生の自己評価に関する項目(1~3;参加態度、理解度、総合自己評価)と教員の授業の仕方に関する項目(4~13;話し方、プリントの内容、板書、熱心さ、授業内容、情報量、分かりやすさ、将来役立つか、興味を持てたか、教員の授業の仕方に対する総合評価)、及び授業全体の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。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因子に分かれたことは、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、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。

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
$\alpha$	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
$\beta$	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
$\alpha$ グループ全体		3.67	3.59	3.49	3.68
$\beta$ グループ全体		3.90	3.40	3.86	3.91

まず最初に検討すべきは、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が、分散分析の結果、初回の授業において、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。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の特徴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( $\alpha$ 、 $\beta$ )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、 $\alpha$ 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 $\alpha$ 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。 $\beta$ グループにおいても同様の修正を行った(初回の $\beta$ 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、 $\alpha$ グループのものはFigure 1に、 $\beta$ グループのものはFigure 2に示す。

分散分析の結果、 $\alpha$ グループの4クラスの修正得点(Figure 1)については、有意な差は見られず、学生の感じている「授業評価」に大きな違いはなかったということが示唆された。

それに対し、 $\beta$ グループの修正得点(Figure 2)においては、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、 $\alpha$ 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、 $\beta$ 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期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

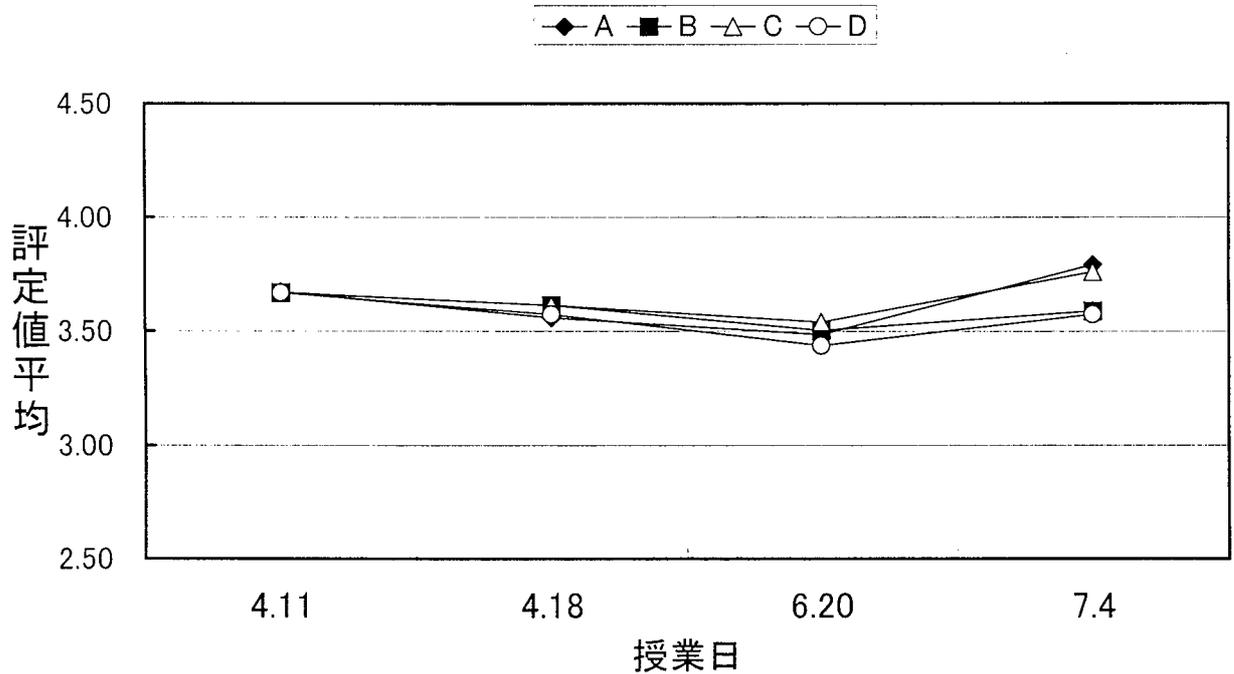


Figure 1 αグループの、クラスごとの4回の授業における「授業評価」評定値平均(修正後)

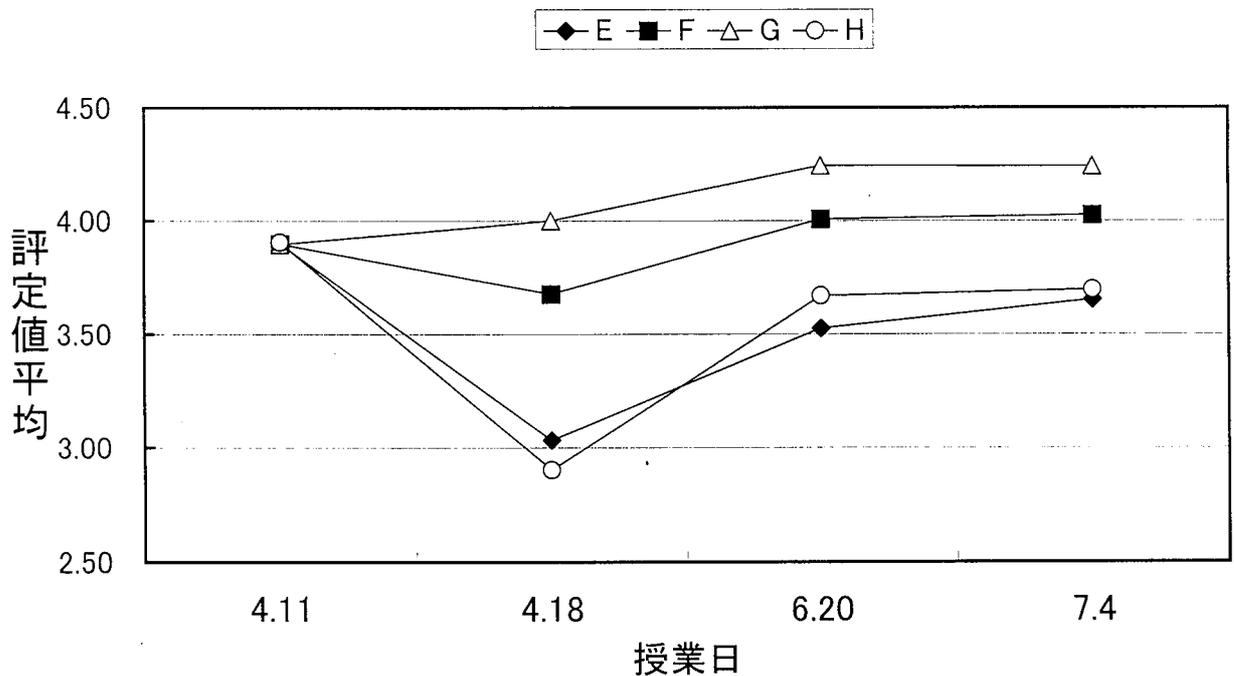


Figure 2 βグループの、クラスごとの4回の授業における「授業評価」評定値平均(修正後)

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。

b. 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、出席が悪くなるという悪循環が起り、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った。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 3 に示す<sup>2</sup>。

Table 3 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。

成績分布について、大学のみを対象に、2001年度と2002年度の成績分布の比較を行ったところ、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。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は、大学では2001年度より2002年度が増加していたが、短大では数値上は増加しているものの、統計的には有意な増加とは見なせなかった。

これら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。

c. 必修化の影響は：必修学科とそれ以外の学科の2001年度と2002年度の比較 次に、一部の学科で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 4)。

Table 4 大学基礎講座を必修にした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
必修学科	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、授業中の小課題も出した者を指す。
  - \*\*\* 必修にした学科以外の学科は、2001年度には2学科のみだったが、2002年度にはこれらに新設の1学科が加わった。
- また、2002年度の必修学科は、3クラス編成で大学基礎講座の授業を行った。

成績分布について、2002年度に必修化した学科の、2001年度と2002年度の比較、及び、2002年度における必修学科とそれ以外の学科の比較を行ったが、いずれも有意にはならなかった。

皆勤率については、必修学科において2001年度より2002年度の方が有意に増加していた。また、2002年度における必修学科とそれ以外の学科の比較を行ったところ、有意傾向だった。

「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のが懸念されたが、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こと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、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。

d. まとめ 以上、2001年度と比較することで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。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、より精錬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、良くなるにこ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。

また、導入教育としての成果が上がっているか否かは、成績評価や授業アンケートの評価だけでなく、実際に学生の学習スキルが上達したかどうか、あるいは学習に対する姿勢や取り組み方、考え方がどう変化したかによって検証すべきだという意見もあるだろう。ただ、それを検証するためには、導入教育を行う前の学生の学習スキルを一人ひとりについて客観的に測定したり、「大学基礎講座」を受講した学生と受講しなかった学生のスキルの差を比較することが必要になろう。現実的には、「大学基礎講座」を受講した・しないことによるスキルの差のみならず、同じように受講した学生間にも個人差が大きく存在するため、導入教育の成果を純粋に測定することはかなり難しいと思われる。また、個別の学習スキルについて追跡調査を行うだけの体制も整っていないため、現状ではそのようなデータは収集できていない。だが、学生も教員も自己満足しただけで終わってはならないので、導入教育の成果の検証については今後の重要な検討課題といえよう。

## 5. 授業運営上で工夫している点と今後の課題

この「大学基礎講座」の授業運営に当たっては、単に教科書内容に沿ってマニュアル的に基本的な学習スキルの伝達のみをしていたわけではなく、受講生がより積極的に、自律的に学習できるよう、授業者なりの工夫をしてくれているつもりである。以下では、授業運営に関わる工夫と、今後の授業運営における課題について述べておきたい。

### 5-1. 工夫の1：毎回の授業評価と質問・感想等の提出

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仕方について評価し、さらに質問、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。

13あるそれぞれの質問項目に対して、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。Table 2、Figure 1、Figure 2で示したデータも、この感想用紙への記入に基づいたものである。これらのデータを見る限り、全体的には受講生から肯定的に受け止められていることが分かる。この2002年度の授業評価アンケートの詳細な分析結果については、藤田（印刷中）を参照されたい。

### 5-2. 工夫の2：授業通信の発行

上記5-1で挙げた感想用紙に書かれていた質問や感想の中から、担当教員がいくつかを選択し、Q&A形式で回答したものを「授業通信」として翌週の授業開始時に配布している。この授業通信には「週刊これだけは！」というタイトルをつけている。

授業通信によって他の受講生の疑問や感想を知ることは、自分の理解度を客観的に把握する助けになっている。また、大教室での講義形式の授業ではどうしても一方通行になりがちであるが、授業通信によって学生と授業者の相互行為が形成され、コミュニケーションがある程度は確立できるといえるだろう。必ずしも自分の書いたコメントが採用されなくても、こうした手段があるということで、上記の感想用紙の記入も積極的になされるようになる。授業通

信の持つ教育的効果・意義について関心のある方は、藤田(2001)及び、藤田・溝上(2001)、溝上・藤田(2001)が詳細な議論を行っており、実際の授業通信のサンプルも掲載しているので参照されたい。

### 5-3. 工夫の3: レポートのフィードバックに関して

この「大学基礎講座」は、この科目自体の単位を取ってもらうことが主たる目的で行っているわけではない。従って単に「点数」を返却するだけではなく、提出されたレポートのどこがよくなかったのか、どこは肯定的に評価されているのかを、一人ひとりにフィードバックする必要がある。また、そのフィードバックも、他の授業でのレポート作成が始まる前に行うことが重要となる(年度末に返却しても、あまり効果はない)。

その反面、受講生数が多く、短期間にきめ細やかなコメントを記入して返却することは極めて困難である。そこで、付録1に示したような、「レポート採点表」を作成し、この採点表にチェックを入れ、個別のレポートに添付して返却することにした。

これによって、採点者側が、同じような注意をいちいち各個のレポートに記入する手間は省ける一方で、受講生には多くのフィードバック情報をもたらされるということが実現できている。レポート採点の合理化ということである。また、レポート採点の基準を公表することで、この授業自体の成績が公平になされていることを示すことができる。

「大学基礎講座」の授業では、二回のレポート提出を求めているが、一回目は6月下旬の授業時間内に回収し、回収直後にレポート採点表(付録1)のみ配布し、まずは自己採点ができるようにした。その後、教員の採点表を添付して7月上旬の最終回の授業時にレポートを返却し、自己採点と教員の採点を比較し、採点基準の客観化・内化を図った。最終回の授業では二回目のレポート課題も発表した。二回目のレポートについては、返却する機会がなかったため、返却しなかった(もちろん採点は行った)。

参考までに、レポート課題についても説明しておく。2001年度のレポートのテーマは二回とも共通で、3つのテーマ「新しい教科書の内容3割削減について」「少年法改正をめぐって」「新しい歴史教科書をめぐって」から異なるものを2つ選択することになった。新聞記事の切り抜きを資料として配布し、a. それぞれのテーマについて、導入文を書く、b. 各テーマごとに、対立する2つの立場の意見を資料からそれぞれ200字ずつで要約する、c. 自分がどちらの立場に賛成なのか「意見」を書く、という内容で書かせた。もちろん、図書館等で自分の資料を新たに探すことは奨励した。400字詰め原稿用紙で4枚(1600字)程度という字数指定だった。手書きの場合はインク書きに限定し、ワープロの使用は奨励した。

2002年度も、求めている形式は2001年度と同一だが、レポートテーマは全クラス統一のものとし、一回目は「公立学校週5日制導入について」、二回目は「夫婦別姓の法制化について」であった。

### 5-4. 今後の課題

これまで3年間にわたって改善を重ねてきた「大学基礎講座」の授業運営にも、まだまだ今後、改善の余地が残されている。授業内容、教育プログラムの随時見直しについてはいうまでもないが、この大学基礎講座という導入教育科目を、大学自体がどのように位置づけるのか、という問題がある。2002年度の時点では、学内で、この科目の必要性・重要性は認知されつつあるが、その運用は教養教育を担当する部署に完全に一任されている。教養教育の担当部署の主導で授業を行っていくとしても、やはり非常勤講師に依存することなく、各学科・専攻の専任教員が授業を担当できた方が、学生たちにとってはもちろんのこと、教員の意識改革という点でも好ましい結果をもたらすのではないだろうか。導入教育は教養教育のみに関わるものではなく、大学教育全体の根幹に関わるものである。このような導入教育を担当することは、単なる負担感をもたらすものではなく、大学教員のアイデンティティを問い直すきっかけにもなり、より充実した積極的な教育活動を行うことにつながるものであろう。

## 6. まとめ

今回は「大学基礎講座」の授業内容、授業運営を中心に報告を行った。しかし、ただ基礎的な学習スキルについて、機械的に教えれば効果が上がるわけではない。「なぜ、このことを学ぶ必要があるのか」ということを、学生自身が十分に理解し、納得していることが重要であると思われる。そのためにも、「大学基礎講座」で教えていることは、

大学内ではもちろんのこと、社会に出てからも必要な技能である、という方向付けを行っている。社会人として必要な、「人の話を聴く」、「資料を読みこなす」、「情報を自分で収集する」、「的確に言語を用いて情報発信する」ということを大学で学んで欲しいのだ、ということ、折に触れ学生には伝えている。すなわち、「大学で学ぶことの意味」について、自問自答する機会を提供しているといえよう。「大学基礎講座」では、「何を大学で学ぶのか」を学ぶ、という意義もあるのである。

大学の授業改革・授業改善が叫ばれるようになって久しいが、単に「教え方 (teaching)」の見直しだけに目を向けるのではなく、学生自身の「学び (learning)」をどう支援するか、という視点も忘れてはならないだろう。学生が何のために、何を、どうやって学ぶべきなのかを、教員も一緒に考えてこそ、どのような「教え方」が適切なものが初めて議論できるのではないだろうか。

また、本稿で紹介した実践が、すべての大学においてそのまま当てはまるわけではないことにも留意されたい。京都光華女子大学においては、2000年度の結果が示すとおり、課外講座として開講することは、期待していた効果を十分にもたらすことにはつながらなかったが、もし、学生の学習態度や授業参加がより積極的な大学であれば、課外講座としての開講でも成果を上げることができるともかもしれない。大教室での授業についても、それが絶対に不適切な授業運営とは断定できないだろう。要するに、導入教育は、冒頭でも述べているように、高校を卒業した大学新入生を、適切に大学生活に導くことを目的に行われているのであるから、各大学において、実際に目の前にいる学生がどのような状態であるかをまず把握した上で、その学生たちにとって何が必要なのか、どのように学びの支援をすることが有効なのかを考える必要がある、ということである。マニュアル的に他大学での実践を導入するというやり方では、ある程度の成果は上がるかもしれないが、本質的な学生への支援とはならないかもしれない。まずは、大学教員側が、自分と向かい合っている学生自身に目を向けることが何よりも重要であろう。

## 7. 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) 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、40.
- 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.
- 溝上慎一・藤田哲也 2001 授業通信による学生との相互行為Ⅱ — 相互行為はいかにして作られたか — 京都大学高等教育研究、7、89-110.
- プール学院大学 導入教育研究会 1999 大学における導入教育の実際 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.

### 注

脚注1 本稿の内容の一部は、大学コンソーシアム京都主催の第7回F・Dフォーラム(2002年3月開催)で報告されている。

脚注2 学生の、学習に対する取り組み方や動機づけ、指向性の点において、学科や専攻による違いが存在するということが予想されるため、本来は学科・専攻単位での年度間比較を行うことが検証という意味では望ましいのだが、次の2つの理由から、ここでは便宜的に大学・短大という大きな2つのカテゴリでデータを集計した。まず第一に、学内改組のために2001年度と2002年度とでは、大学・短大のそれぞれにおいて、学科や専攻の構成・数が異なっており、学科・専攻単位での年度間比較ができないという事情が挙げられる。そして二つ目に、ここでの分析は、学科による学生の優劣を明らかにすることが目的ではない上に、学科・専攻単位での成績集計をし、その比較を行うことは倫理的に望ましくないと判断したことが挙げられる。

付録1 レポート提出時に配布し学生が自己評価をし、教員がレポート採点時にチェックをして返却するレポート採点表

「大学基礎講座Ⅰ」

レポート採点表(レポート課題 ~その1~) 担当 藤田 哲也

この採点基準は、基本的には、レポート及び論文の作成における一般的な注意事項に基づいています。ただし、説明及び記述は、あくまでも「大学基礎講座」のレポートを対象としたものであり、その内容に合わせてあります。

他の授業でレポートを作成する場合には、それぞれの先生の指示に従って下さい。他の先生方が同じ基準で採点を行っているわけではないことを了承しておいてください。

また、正当な理由無く、提出期限に遅れたものは、以下の基準に従って採点はしていますが、評価としては0点になります。

自分でも、提出したレポートの内容を忘れないうちに、自己評価してみましょう。自己評価が正確にできるようになれば、そもそも、不適切なレポートを提出してしまうことが無くなるはずですよ。

○採点のうちわけ

レポートの得点は、以下のように「はじめに」「2つの意見の要約」「自分の意見」「結論」「引用文献リスト」のブロックごとに算出し、それを総合して評価しています。また、一般的な形式面は「守られていて当たり前」のことですので、減点を中心とした評価にしています。

各ブロックごとの基本配点と、採点基準を記しておきます。ただし、配点はあくまでも「基本的な配点」ですので、非常に出来がいい場合にはボーナスポイントももらえます。反対に「表現が不適切、明らかに不真面目」等の場合にはペナルティ(減点)もあります。

○はじめに(導入)( /2点)

- +1 次のテーマについて、簡単に概略が紹介されている
- +1 次の「2つの意見の要約」にうまくつながるように、問題提起等をしている
- 1 3つのテーマの中のどれについてのレポートなのか明記されていない

\*ここでは、レポートで取り上げる内容の背景がしっかり書いているかどうか、採点基準の最大の対象になっています。最低限、何についてのレポートなのか明記されていなくては困ります。「表紙に書いたから」というのはダメです。表紙と中身は別物です。

○2つの意見の要約( /6点)

- 0 配布された資料のある部分を丸ごと固まりで抜き書きしただけ
- +1~2 配布された資料から、重要なポイントを見つけ、まとめている
- +1~2 単に抜き出したことばを並べただけでなく、自分のことばでまとめ直してある
- +1~2 2つの意見の、異なる点が明確になるように工夫して書かれている
- 1 指定された「見出し」を使っていない
- 1 各意見の要約が、短すぎる、あるいは長すぎる(それぞれ180字~220字が目安)

\*ここでは、配布した資料に基づいて適切に要約できているかどうかチェックポイントです。要約というのは、資料の文中から、キーワードなどを拾い上げて並べたものではありません。それ単独で読んでも、しっかり意味が分からなくてはなりません。

資料の中から、「大事な文章を、そのまま丸ごと抜き出した」のは「要約」とは言えません。

また、2つの意見は、必ずしも対立関係にないかもしれませんが、「異なる意見」として取り上げているのですから、違いが明確になるような書き方をすることが望ましいです。レポート全体の構成を考えた場合、次の「自分の意見」につながるからです。

○自分の意見( /10点)

- +1~2 自分自身で適切な資料を探してきている
- +1~2 自分自身で探してきた資料について本文中で説明(引用)している
- +1~2 自分の意見が、「2つの意見」のどちらに近いのか、明確に述べている
- +1~2 なぜ自分がそう考えるのか、配布した資料や自分の資料を根拠としている
- +1~2 自分独自の独創的な意見を新たに述べている
- 1~0 資料を探してきたが、不適切なものだった

\*ここでは、配布した資料や、自分で検索してきた資料に基づいて、自分の意見を明確に述べているかどうかをもっとも重要です。「自分の意見」ですから、他の資料の要約をただけでは不十分です。自分なりの新しい独創的な視点から、意見を述べてください。

考察(自分の意見)の記述には、「なぜそう考えたのか」の根拠になっている事実が明記されていなければなりません。

また、自分で資料を探し出してあげればそれだけ+に評価しています。ただし、何でもいいわけではなく、信頼性が疑わしいものや、明らかにふざけたものは、加点なしが、減点対象となります。

探し出した資料も、本文中で引用しなければ無意味です。ただ単に「図1参照」というように、資料の所在を指示するだけでなく、その内容についても簡単に説明してください。この部分で引用した資料は、巻末「引用文献」リストに載せておく必要があります。

○まとめ(結論)( /2点)

- +1~2 レポート全体で主張したいことを、的確にまとめて述べている
- \*レポートでは、「結局、何が言いたかったのか」を最後に端的にまとめておくと、読み手に自分の意見を正確に伝えることができます。ある程度、「自分の意見」等で書いたことと重複してもよいので、重要なポイントを手短かに記述しましょう。
- この部分がうまく書けないと「尻切れトンボ」になり、中途半端な印象を与えます。

○引用文献リストと添付資料( 点)

- 1 本文中で引用した資料の出典が明記されていない
- 1 引用文献リスト中に必要な事項が含まれていない
- 0 引用文献等の書き方が不適切(情報として欠けているが順番が違う、等)
- 1 引用されていたはずの添付資料が欠けている
- 1 添付されている資料が、何なのか分からない(通し番号がついていない)

\*せっかくなので資料を引用しても、それを第三者が再確認できなければ、信用性を失います。当然、レポート全体の評価も下がってしまいます。出典を正確に記すことに慣れてください。引用文献の書き方は、研究領域によって順番など、多少異なりますが、必要な情報(項目)は同じです。今回は、必要な情報が揃っていれば減点はしていませんが、「書き方が不適切」と評価された人は、きちんと確認をしておきましょう。

○レポート書式面での減点( 点)

以下のものに違反があった場合には、それぞれ1つにつき-1点。

用紙サイズはA4 原稿用紙あるいはワープロ使用のこと 手書きの場合インク書き ワープロの場合感熱紙はダメ ワープロの一枚当たり字数は800字 縦置き横書き 指定字数は1400~1800字が許容範囲 段落の数は5~7が妥当 段落の一字下げ 英数字 文体の統一(である調) 一人称は「筆者」

「禁則処理のミス、誤字脱字、修正液による修正が一枚当たり3ヶ所以上」があれば、これらのミスの種類を問わず、2つにつき-1(1つなら減点無し。3つなら-1...)

授業中に配布した「表紙」を使っていない場合、5点減点(本来は0点でも文句言えません)。

◎基本配点の合計( /20点満点) ←ボーナスポイント( 点)があれば加算。

この合計点を1.5倍にしたもの(0.5点は切り上げ)が今回のレポートの最終評価( 点)。