

|||||
原著論文
|||||

初年次教育科目「教養セミナーA」の実践と課題

—学生の成長実感と教員のプログラム評価に着目して—

乙須 翼¹⁾, 細野 広美²⁾, 内田 智子¹⁾
古賀 貴子³⁾, 小川 由起子⁴⁾, 高井 伸彦⁴⁾⁽¹⁾国際観光学科、⁽²⁾社会福祉学科、⁽³⁾健康栄養学科、⁽⁴⁾薬学科)Implementation and Issues of the First-Year Course
'Foundation Seminar A'*Focusing on Students' Sense of Growth and Teachers' Evaluation of the Program*Tsubasa OTOSU¹⁾, Hiromi HOSONO²⁾, Tomoko UCHIDA¹⁾,
Takako KOGA³⁾, Yukiko OGAWA⁴⁾ and Nobuhiko TAKAI⁴⁾⁽¹⁾Faculty of Human and Social Studies Department of International Tourism,⁽²⁾Faculty of Human and Social Studies Department of Social Work,⁽³⁾Faculty of Health Management Department of Health and Nutrition,⁽⁴⁾Faculty of Pharmaceutical Sciences Department of Pharmacy)**Abstract**

This study reports on the implementation of 'Foundation Seminar A', one of the university's first-year courses, and on the following two findings from a questionnaire survey targeting students and teachers.

First, based on an analysis of student's learning outcomes in this course as viewed from students' self-evaluation of growth (sense of growth) and teachers' evaluation of student learning and growth, significant difference in sense of growth was observed between academic departments with regard to the four factors that compose course goals and content ('understanding study skills', 'introduction to campus life', 'affinity to the university', and 'utilizing study skills / communication'). Furthermore, while teachers' evaluation was significantly lower than students' self-evaluation in almost all items included in the four factors, the data shows an overall parallel connection between students' self-evaluation and teachers' evaluation.

Secondly, based on answers to questions asking about teachers' recognition regarding the first-year education program, the results of an analysis of expected educational content show that such expected content widely differs between academic departments and teachers.

Hence, this study identified the following as future issues: revision of course content related to students' low sense of growth, bridging the gap present between learning expected by teachers and students' sense of growth, building a common recognition among teachers regarding the goals and content of first-year education, and clarifying the impact of basic academic skills and class size on students' sense of growth.

Key words

First-Year Experience in Universities and Colleges, students' sense of growth, program evaluation, visualization of learning outcomes

要 旨

本稿では、本学の初年次教育プログラムの1つである「教養セミナーA」の実践を報告するとともに、学生と教員に実施したアンケート調査により、下記2点を明らかにした。

まず、本授業を通じた学生の学修成果を、学生の成長に対する自己評価（成長実感）と、学生の学びや成長に対する教員評価の2つの側面から分析したところ、本授業の目的および内容を構成する4因子（「スタディスキルの理解」、「大学生活への導入」、「大学への親近感」、「スタディスキルの活用・コミュニケーション」）について、学生の成長実感には学科ごとに有意な差があることがわかった。また4因子に含まれるほとんどの項目において、教員評価は学生の自己評価より有意に低かった一方で、学生の自己評価と教員評価は概ね連動していることが明らかとなった。

2つ目として、教員の初年次教育プログラムに対する認識を問う設問の回答から、本授業に求める教育内容について分析した結果、学科や教員ごとに求める内容が大きく異なっていることがわかった。

以上により、学生の成長実感が低い項目に関連する授業内容の見直しや、教員が求める学生の学びや成長と学生の成長実感の間に存在する乖離の是正、初年次教育プログラムの目的や内容に対する教員の共通認識の形成、基礎学力やクラスサイズが学生の成長実感に与える影響の解明などが、今後の課題として明らかとなった。

キーワード

初年次教育、学生の成長実感、プログラム評価、学修成果の可視化

1. はじめに

(1) 近年の大学教育改革における学修成果の可視化をめぐる動向

大学教育の質保障を巡る論議は、2016年の教育に関する3つの方針（ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、アドミッション・ポリシー）の策定と公表の義務化を経て、学修成果の可視化へとその話題は移りつつある。2017年12月に出された中央教育審議会大学分科会将来構想部会（以下、中教審将来構想部会）「今後の高等教育の将来像の提示に向けた論点整理」においては、ディプロマ・ポリシーを実質化するため、各大学に「学生の学修成果に関する情報を的確に把握・測定し（すなわち可視化し）」、それらを「適切に活用すること」を求めている。また、「可視化」されるべき事項は、「大学が実際にどのような教育成果をあげ、学生が実際にどのような知識や能力を修得したかなどの成果の確認」ができるものでなければならないとし、「学生の学修に関わる意識及び行動を把握すること」も必要だとしている。加えて、これらの情報を公表することも大学には求められている（文部科学省 [2017: 37]）。すなわち、大学教育の質保証のため各大学に課せられた課題は、学生の学修成果の把握・測定・確認（可視化）、活用、公表であると言える。

学生の学修成果の可視化と一口に言っても、学生

の「知識や能力」、「意識及び行動」など、どのような成果を対象とするのかによってその方法は異なる。中教審将来構想部会の「論点整理【概要】」においても、「学修時間、GPA、退学率、就職率、資格取得、アセスメントテスト、ルーブリック、ポートフォリオ、学生の成長実感、満足度調査、卒業生への評価の把握」など、様々な方法が例示されている。その一方で、下記のように、学修成果や教育成果の把握をどのような情報に基づき行うのかについては、各大学が「自主的に策定・開発を進めていく」とされている。

各大学が具体的に個人の学修成果や大学全体の教育成果の把握に用いることができる情報は、世界的にも標準化されたものが存在しているわけではなく、各大学が自らの大学の特性に応じて自主的に策定・開発を進めていくことが強く期待される。また、どのような情報を活用するかは各大学で自ら取捨選択するものであるが、直接的、間接的に評価・活用できる情報を含め、複数の情報を組み合わせる多角的な活用が重要であると考えられる（文部科学省 [2017: 37-38]）。

すなわち、学修成果や教育成果の把握について、一律の方法や指標があるわけではなく、各大学が収集・

分析、活用、可視化すべき情報を「取捨選択」し、複数の情報を「多元的」に活用することが重要であるとしている。また、その際、各大学における「IR（インスティテューショナル・リサーチ）等の情報の収集・分析に係る体制を整備」する必要があるとしている（文部科学省 [2017:38]）。

しかし、機能的なIRを整備し、「論点整理」で示された方法、特に、「ループブック、ポートフォリオ、学生の成長実感、満足度調査、卒業生への評価の把握」など、緻密な調査設計の下で実施されるべき学修成果の把握・測定・確認を、全大学が自前でいき、収集した情報を効果的に分析・活用することは決して簡単な事ではない¹⁾。限られた人的・財政的資源の中で、学生の学修成果をいかに可視化していくかが今課題となっている。

(2) 学生の成長実感を通した初年次教育プログラムの評価

学修成果の可視化がいまや至上命題となりつつあることを、上記ではディプロマ・ポリシーの達成という教育プログラム全体の評価という観点から述べた。しかし、ディプロマという形で結実する学生の学修成果は、初年次教育、教養教育、専門教育、また各種養成課程や資格取得課程、学外実習やインターンシップといった複数の履修・教育プログラムによる学修成果の積み重ねによるものである。したがって、当然のことながら、それぞれの履修・教育プログラムが学生の成長にいかに関与しているかを検証していくことが必要となる。しかし、その方法は各履修・教育プログラムの性質によって異なり、例えば、資格取得やアセスメントテスト等により比較的そのプログラムの評価が容易なものがある一方で、初年次教育や教養教育といったプログラムの評価は、上述の中教審将来構想部会からの引用にもあったように、世界的にも標準化されたものがある訳ではない。

学生の学修成果の把握・測定・確認に関わって、米国の大学における学生調査を紹介しつつ、日本における継続的な学生調査の開発と整備、あるいはその活用について提言を行ってきたのが山田礼子である（山田 [2009]）（山田 [2012a]）（山田 [2012b]）。

山田にしたがって学生の学修成果の評価方法について簡単に述べれば、学生の学修成果を評価する方法は、直接評価と間接評価に分類できる。前者には学生の試験やレポート、卒業論文や授業中の発表等に対する教員の評価があたり、後者には学生へのアンケートやインタビューによる学生の学習行動の把握や学生の期待度や満足度、授業等への関与度の自己評価が当たる。山田は米国の学生調査に関する先行研究をひきながら、必ずしも直接評価に比べて間接評価が信頼性に劣るものではなく、双方の結果は整合的であり、より精緻な結果を得るためには両者の組み合わせが有効であることを指摘している。その上で、間接評価にあたる学生の自己評価、とりわけ学生生活に対する満足度や自己の能力に対する認識など情緒面に着目する意義を論じている（山田 [2009:37-38]）。

山田もその創設に関わった「大学 IR コンソーシアム」は、全国国公立54大学（平成30年8月31日現在）が加盟する学生調査組織であるが、本調査では、上記でいう間接評価の把握が行われている²⁾。しかし、本調査では大学生活全体に対する学生の自己評価という形をとるため、調査結果を各大学が実施している個々の教育プログラムの評価に用いることは難しく、各教育プログラムにおける学生の学修成果の把握・測定・確認と、それらを活用した各教育プログラムの点検および評価は別途検討が必要となる。

以上の点を鑑み、本稿では、筆者が所属する大学（以下、本学）の教育プログラム、特に初年次教育プログラムを通した学生の学修成果の把握・測定・確認を試みる³⁾。初年次教育については、もはやここで詳述するまでもないが、文部科学省によれば、「高等学校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸条件を成功させるべく、主として大学新入生を対象に作られた総合的教育プログラム」（文部科学省 [2017]）と定義される。文部科学省の調査によれば、2015年時点で全国の大学の97%が何らかの初年次教育プログラムを有しており、その内容として「レポート・論文の書き方等の文章作法」（89%）、「プレゼンテーション等の口頭発表の技法」（82%）、「論理的思考や問題発見・解決能

力向上」(65%)、「学生生活における時間管理や学修習慣の身に付け」(57%)など(文部科学省[2017: iv-v])が多く取り組まれている。これら以外にも、初年次教育学会の調査によれば、「情報リテラシー」や「情報収集、検索方法」、「自校教育」、「人間関係トレーニング」、「キャリアプランやライフプラン」など、様々な内容の初年次教育が全国の大学で取り組まれている(初年次教育学会[2018: 197-200])。後に触れるが、本学の初年次教育プログラムは3科目によって構成され、その内容は多岐にわたる。本稿が分析対象とする少人数ゼミナール「教養セミナーA」では「スタディスキル」や「アカデミック・スキル」と言われる基礎的な学修技能の修得を中心にしながらも、「情報リテラシー」や「自校教育」、「キャリアプランやライフプラン」など、先の文科省の定義にもあったように、「高等学校から大学への円滑な移行」を可能とする様々な内容が含まれている。また初年次教育プログラムの場合、不本意入学生や対人関係スキルに困難を抱えた学生の自己肯定感や自尊心の獲得支援といった部分も期待されている⁴⁾。したがって、初年次教育に関しては、試験やレポートといった直接評価のみで学生の学修成果を把握・測定・確認することは不可能である。むしろ、学生の全人的な成長や大学生活への適応、大学や自己に対する満足度や学修への関与の積極性といった大学での学修の動機付けとなる情緒的側面の成長が期待される初年次教育の場合、学生による、自身の学びや成長に対する自己評価、すなわち間接評価の1つである成長実感の把握が有効である。合わせて、この点は初年次教育プログラム自体の評価と点検を行っていく際にも、不可欠である。

以上により、本稿では本学の初年次教育科目「教養セミナーA」の授業内容に関する学生へのアンケート調査を通じて、学生の成長実感の把握を試みる。また、学生の学びや成長に対する教員の直接評価も合わせて検討する。加えて、教員へのアンケート調査では、教員の初年次教育に対する認識や、授業内容や教材の適切性等に関する設問を設けることとし、教員による「教養セミナーA」のプログラム評価も行う。

本学における初年次教育プログラムは、3つのポ

リシーの改訂に伴い、2017年度に大幅な改訂を行い、「教養セミナーA」については、全学共通シラバスとすることとなった。本稿では、改訂後2年目となる「教養セミナーA」の実践を報告しつつ、学生と教員の2つのアンケート調査から見てきた学生の成長実感と教員のプログラム評価の結果から、「教養セミナーA」の成果と課題について論じていくこととする。

2. 「教養セミナーA」の授業実践の概要

(1) 初年次教育プログラムにおける「教養セミナーA」の位置付け

本学の初年次教育プログラムは、学科別の少人数ゼミナール形式で行う「教養セミナーA」と、本学の建学の理念であるホスピタリティについて学科混合クラスで学ぶ「ホスピタリティ概論」、そして茶道の実践を通してホスピタリティの体得を目指す「茶道文化IA・IB」によって構成される。いずれも1年次前期配当科目(茶道文化IBのみ1年次後期)であり、全学科の1年生の必修科目となっている。

「教養セミナーA」は、本学が開学した2000年当初より設置されている科目であり、当初より少人数ゼミナール形式で実施されている、本学の初年次教育プログラムとしては最も古いものである。しかし、シラバスや使用する教材などの授業内容の決定は従来、その大部分が学科に委ねられており、学科内で共同研究による教材開発が試みられたり、授業内容や教材の統一が試みられたりした年度もあったものの、授業運営については教員の裁量に任せられていた部分が多くあった。そのため、「教養セミナーA」という同名の授業科目でありながら、様々な授業が各学科、各教員により展開されるという状況が見られていた。

このような状況がある中、2016年の学校教育法施行規則の改正に伴い、本学ではカリキュラム・ポリシーの見直しを行い、初年次教育を、「4年間あるいは6年間の学修の基盤となる資質(大学理念の理解、アクティブ・ラーニングの理解、大学での学修習慣の形成、省察の意味やポートフォリオ活用の理解等)の修得を行う場」として明確に位置づけた。

そして、上記3科目が初年次教育科目として正式に位置づけられ、「教養セミナーA」については、「大学での学修習慣の形成、省察の意味やポートフォリオ活用の理解」を主に扱うものとして、2017年度より全学共通シラバスにより実施することとなった⁵⁾。

(2) 教養セミナー・ワーキンググループによるシラバスの見直しと教材開発

2017年度より、「教養セミナーA」の授業内容の検討および教材開発、ならびに各学科における円滑な授業運営のための調整は、教育基盤センター内の兼任教員を中心とした教養セミナー・ワーキンググループ（以下、WG）が担当している。2018年度はメンバーを一部変更し、3学部4学科⁶⁾に所属する6名の教育基盤センター兼任教員が担当した。WGの具体的な仕事としては、まず前年度のシラバスを

ベースに授業内容の見直しを行い、その後、シラバスに基づいた教材の検討・作成、そして Web ポートフォリオ（manaba）による全担当教員への配信を行った。

2018年度の「教養セミナーA」の授業概要は表1の通りである。授業内容については、2017年度のアンケート調査の結果を精査した上でいくつかの変更を行った。主な変更点は網掛けで明示している。変更点を詳しく述べることはしないが、2017年度の3回にわたる施設見学を簡易なものとし、施設見学の中で実施していた学生のプレゼンテーション・ソフトを用いた発表をビブリオバトルの場で設けることとした。なお、ビブリオバトルは、本学のカリキュラム・ポリシーに記載している「目指せ100冊読書」（本学では4年間で100冊の読書を推奨している）への動機づけとして2017年度より実施しているもので

表1 「教養セミナーA」授業概要

回	授 業 内 容	回	授 業 内 容
1	大学について知る —オリエンテーション— (履修登録確認)	9	スタディスキル —ライティング②— (要約、ミニレポートの作成)
2	大学について知る —高校と大学の学びの違い— (授業の受け方、manaba の使用法の修得)	10	スタディスキル —リーディング②— (図表の読み取り、情報リテラシー)
3	大学について知る —大学で学ぶ意義を考える— (学科カリキュラムの理解と確認)	11	スタディスキル —リーディング③— (ビブリオバトルの準備)
4	大学について知る —大学生生活の目標を設定する— (大学生生活の目標設定、キャリアデザイン シートの作成、個別面談)	12	スタディスキル —プレゼンテーション①— (セミナー内ビブリオバトル)
5	大学について知る —大学の施設を活用する— (施設見学、図書館オリエンテーション)	13	スタディスキル —プレゼンテーション②— (合同ビブリオバトル)
6	スタディスキル —リーディング①— (読解、読書の意義に関する説明)	14	大学について知る —定期試験— (定期試験の受け方や勉強方法)
7	大学について知る —救命講習— (消防署による AED 講習)	15	前期の学修のまとめ (夏季休暇について)
8	スタディスキル —ライティング①— (レポート作成方法の修得)		

出所：シラバスの「授業計画」に筆者が当該回で扱う主な内容を括弧内に加筆

あり、学生は自分が読んだ本の中からおすすめの本を1冊選び、発表することになる。その他、図表の読み取りや情報リテラシーをスタディスキルの内容として追加した。

もう1点、2018年度に取り組んだのが、教材の開発である。全学共通シラバス1年目となる2017年度の教員アンケート（自由記述）において、教員の改善要望が最も多かったのが、教材の質や量、そしてそれら教材を用いた実際の授業の進め方についてであった。具体的には、1コマ90分で取り扱う内容の多さや、スタディスキル用ワークシートの使いにくさ、またその難易度やワークシートで扱う題材に対する不満、授業展開のわかりにくさといった点であった（下湯ら [2018: 23,25]）。「教養セミナーA」では、各学科の1年生を、少ない学科で1クラス5名、多い学科で1クラス12名にクラス分けをし、各クラスに学科の専任教員1名を配置する形をとっている。教員の改善要望は、1クラスの人数や基礎学力が学科により大きく異なること、またクラス内でもスタディスキルを中心に学力差が大きいことなどに由来するものであり、全学共通シラバス化による難しさでもあった。

2018年度はこれらの点を少しでも改善すべく、教材の改善と整備に取り組んだ。まず、授業で使用する教材については必須と任意の別がわかるよう教員用授業展開の記載を工夫し、必須配布の学生用テキストについては内容を精選した上で体裁の統一を行った。またワークシートについては、学科の特性や学生の雰囲気に応じて担当教員が選択、修正して使用できるよう複数種準備することとし、これらの教材を授業実施1週間前には Web ポートフォリオにて配信することとした。

(3) 過去4年間の授業アンケートにみる満足度の推移

教育プログラムの評価をする場合、学生による授業の満足度は重要な指標の一つである。2017年度より全学共通シラバスに移行した結果、学生の満足度はどのように変化したのか、また上述の改善を加えた2018年度の満足度はどうか、この点について以下まずは、学生への授業アンケート結果の年次推移で

概観してみる⁷⁾。

本学では、毎学期末に学生による授業アンケート（学籍番号記載式、1から5の5件法、自由記述あり）を実施している。授業アンケート対象科目は、担当教員による申告制であるが、「教養セミナーA」については、全学共通シラバス化する以前より、毎年授業アンケートを行うことにしている。「教養セミナーA」のアンケートについては、10の質問から構成され、その内容ごとに、「Ⅰ. あなたのセミナーを受けた態度について」「Ⅱ. セミナーの内容について」「Ⅲ. 担当教員の取り組みについて」「Ⅳ. セミナーの効果性について」「Ⅴ. セミナーに対する満足度について」の5つの項目が立てられている。

ここでは、最後の項目に分類されている「質問10 このセミナーに参加して満足できましたか」に着目して、学生の授業に対する満足度を見てみる。図1は、2015年度から2018年度までの4年間について、質問10の平均値を学科ごとにまとめたものである。これを見ると、全学共通シラバスに移行した2017年度はB学科とC学科については満足度が低下していることがわかる。A学科については、2016年度より学科内での授業内容の統一を図っていたためか、2017年度に満足度の変化は見られない。一方、D学科については、2017年度に学生の満足度が上がっており、全学共通シラバス以前よりも学生の授業に対する満足度が改善されていることがわかる。

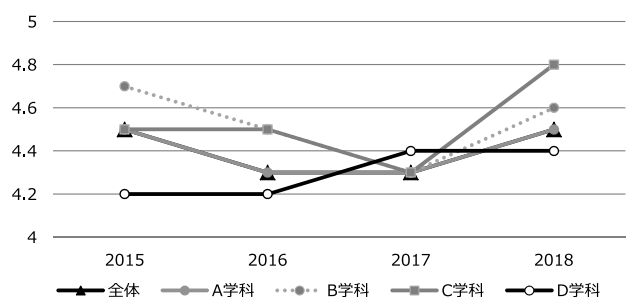


図1 授業アンケートに見る学生の満足度（学科別）

次に、2017年度と2018年度の満足度の推移を見てみる。この推移を見ると、2017年度に満足度が改善されたD学科は2018年度も同水準の満足度となっているが、それ以外の学科では満足度の改善がみられない。全学科平均でも、2018年度の満足度は4.5となっ

ている。この傾向は他の質問においてもみられる。学生の成長実感に関わる「IV. セミナーの効果性について」に分類される「質問8 聞く・話す・読む・書くの基礎訓練になったと思いませんか」や、「質問9 物の見方・考え方や学習方法等の勉強になりましたか」について見てみると、こちらも2017年度に一時低下、もしくは同水準であった満足度が2018年度には改善しており、それぞれの全学科平均も4.5となっている（図2）。

授業アンケートに見る学生の満足度や成長実感の年次推移は、入学してくる学生層に大きく左右されるため、単純に平均値だけで比較分析することはできないが、少なくとも全学共通シラバスの初年度にあたる2017年度に比べると、2018年度は全般的に満足度が回復している。新方式1年目の教員や学生の戸惑い、そして2年目となる2018年度の教員側の慣れやテキスト等の整備の効果が、一定程度、満足度の推移に表れていると読み取ることが可能であるが、この点は今後の推移も見ながら精査していくことにしたい。

3. 授業内容に関するアンケート調査

前節では、授業アンケートより、「教養セミナーA」の満足度の推移を経年変化で概観した。本節ではWGで独自に実施した、学生向け、担当教員向けの授業内容に関するアンケート調査から、全学共通シラバス化2年目となる2018年度の「教養セミナーA」の成果と課題について見ていく。

(1) アンケート調査の目的

本学の初年次教育科目「教養セミナーA」の企画・運営・実施に関して、その内容の改善・充実と初年次

教育にふさわしい教材開発のための基礎情報を得る。

(2) アンケート調査の方法

学生アンケートは、「教養セミナーA」第15回目の授業（2018年7月17日～26日）時に、教員アンケートは全15回の授業終了後の、同年7月下旬に、個別自記入式の質問紙調査を実施した。アンケートの回答と結果の使用に際しては、回答依頼時に文書と口頭で合意を得た。

(3) アンケート調査の内容

1) 学生アンケート

①「教養セミナーA」を通じた学生の学びや成長（成長実感）に関する項目

授業の目的と授業内容（シラバス）に対応した19項目を独自作成し（表3参照）、「全くそう思わない」「そう思わない」「どちらともいえない」「そう思う」「非常にそう思う」の5件法にて回答を求めた。

②「教養セミナーA」の授業内容に関する意見

授業に含めてほしい内容（一年次の前期に学んでおきたいことやセミナー内でやってみたい活動）について、自由記述にて回答を求めた。

2) 教員アンケート

①「教養セミナーA」を通じた学生の学びや成長の評価に関する項目

学生アンケートにて実施した「学生の成長実感に関する項目」を、「学生は、～できている（理解している）」の形に変更し、「全くそう思わない」「そう思わない」「どちらともいえない」「そう思う」「非常にそう思う」の5件法にて回答を求めた。

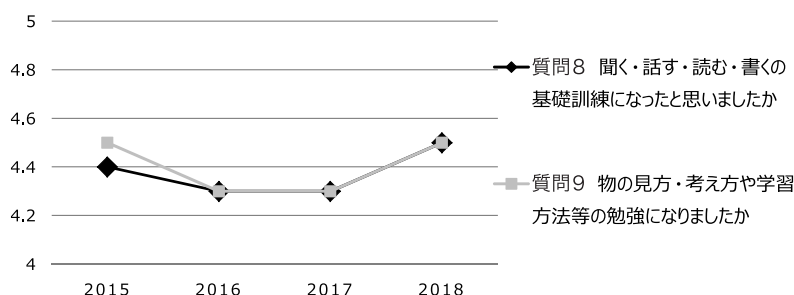


図2 授業アンケートに見る学生の成長実感

②教員の初年次教育プログラムの評価に関する項目

「教養セミナーA」の授業内容に関して、どのような内容を今以上に増やした方が良いと思うかを尋ねる7項目を独自作成し(表5参照)、「全くそう思わない」「そう思わない」「どちらともいえない」「そう思う」「非常にそう思う」の5件法にて回答を求めた。

③「教養セミナーA」の教材に関する項目

「教養セミナーA」で使用した教材について尋ねる4項目を独自作成し、「全くそう思わない」「そう思わない」「どちらともいえない」「そう思う」「非常にそう思う」の5件法にて回答を求めた⁸⁾。

④「教養セミナーA」の授業内容に関する意見

「教養セミナーA」の授業内容や教材、授業に関する改善案や要望、意見等について、自由記述にて回答を求めた。

(4) 倫理的配慮

本アンケートは、授業を通した学修の習熟度や達成度について調査・研究し、本学の授業・大学生活の改善に役立てることを目的とすること、回答は任意であること、統計的に処理され、個人を特定されることや成績評価への影響はないこと、結果は上記の目的のみに使用することを明記し、実施前にも口頭でも説明を行った。

なお、本アンケート調査の内容については、長崎国際大学人間社会学部国際観光学科の研究倫理委員会において承認を得ている。

(5) アンケート調査の結果

1) アンケート回答者の属性

①学生アンケート

「教養セミナーA」を受講する1年生のうち、第15回目出席した者にアンケートを配布した。教養セミナーA受講生488名中、446名のアンケートを回収した(回収率91.4%)。回答に不備のあったデータを除いた有効回答数は437名であり、有効回答率は89.5%であった。有効回答者の概要を表2に示す。

表2 有効回答者の概要(学生)

	A学科	B学科	C学科	D学科	合計
男	130	30	9	34	203
女	70	21	73	58	222
不明	0	0	0	12	12
合計	200	51	82	104	437

②教員アンケート

「教養セミナーA」の担当教員65名を対象に調査依頼を行い、欠損値を除く55名分のデータを有効回答とした(有効回答率84.6%)。有効回答者は、A学科21名、B学科8名、C学科12名、D学科14名であった。なお、1名の教員が担当する学生数は、A学科が10名から12名、B学科が6名か7名、C学科が5名から6名、D学科が6名から7名であった。

2)「教養セミナーA」を通した学生の学びや成長に関する項目

「教養セミナーA」を通した学生の学びや成長に関する19項目について、学生・教員アンケート混合にて、因子分析(最尤法、プロマックス回転、4因子固定)を行った。第1因子は「スタディスキルの理解」、第2因子は「大学生活への導入」、第3因子は「大学への親近感」、第4因子は「スタディスキルの活用・コミュニケーション」と解釈した。また、信頼性の検討のため、クローンバックの α 係数を算出したところ、第一因子で $\alpha = .889$ 、第二因子で $\alpha = .860$ 、第三因子で $\alpha = .774$ 、第四因子で $\alpha = .764$ の値が得られた。

尺度の構成について表3に示す。尺度の構成から、2018年度の「教養セミナーA」の授業内容は、学生のスタディスキルの理解や活用のみならず、大学への親近感の醸成や大学生活へのスムーズな導入に寄与する内容から構成されていることがわかった。

3)「教養セミナーA」を通した学生の成長実感

「教養セミナーA」を通した学生の成長実感に関する項目について、学科による差異があるかを調べるために、学生437名分のデータを用い、学科を独立変数、各因子の平均値を従属変数とする一要因の分散分析を行った。その結果、すべての因子におい

表3 「教養セミナーA」を通じた学生の学びや成長に関する項目

項目内容	共通性				平均値			t検定		シラバスとの対応	
	因子1	因子2	因子3	因子4	学生	教員	学生・教員	学生	教員		t値
因子1 スタディスキルの理解 ($\alpha = .889$)											
12) 文章の要約ができるようになった。	.856	-.176	.047	.089	.679	3.47	0.30	0.86	0.74	2.47*	(490)
13) レポートの書き方がわかるようになった。	.838	-.029	-.060	.021	.633	3.47	0.42	0.83	0.77	3.53***	(490)
10) 学術的な文章の読み方がわかった。	.659	.203	-.114	.018	.582	3.16	0.60	0.83	0.88	5.03***	(490)
11) 本の楽しみ方、読書の意義がわかった。	.613	-.106	.224	.048	.531	3.84	0.19	0.91	0.71	1.50	(490)
14) 図表の正しい読み取り方がわかるようになった。	.566	.319	-.049	-.077	.556	3.29	0.59	0.85	0.79	4.88***	(490)
17) 学んだことをあとで振り返ることができるようになった。	.429	.165	.239	-.050	.507	3.76	0.27	0.78	0.79	2.43**	(490)
8) 見やすいノートの作り方がわかった。	.382	.220	-.130	.255	.470	3.36	0.38	0.92	0.73	2.97**	(490)
因子2 大学生活への導入 ($\alpha = .860$)											
3) 長崎国際大学の学びの特徴がわかった。	.001	.760	.059	-.069	.574	3.64	0.63	0.77	0.68	5.79***	(490)
1) なぜ大学で学ぶのか、大学での学びの意義がわかった。	-.005	.736	.089	-.016	.618	3.75	0.43	0.74	0.58	4.17***	(490)
2) 高校と大学の違い、学びの違いがわかった。	-.085	.648	.013	.137	.479	4.11	0.31	0.65	0.60	3.53***	(71.20)
15) インターネットを使用する際の注意事項がわかった。	.179	.639	.008	-.059	.558	3.85	0.36	0.79	0.76	3.16**	(490)
9) 命の大切さを知り、AEDの使用方法がわかった。	-.063	.526	.020	.160	.373	4.16	0.28	0.74	0.60	3.17**	(76.31)
16) 自分のこれからのキャリアについて考えることができた。	.233	.357	.247	-.029	.533	3.56	0.55	0.78	0.86	4.87***	(490)
因子3 大学への親近感 ($\alpha = .774$)											
19) 教養セミナーを通して、長崎国際大学をより身近な存在と感じるようになった。	.048	.050	.794	-.032	.708	3.87	0.33	0.86	0.72	3.09**	(74.55)
18) セミナー担当の先生と楽しく話せるようになった。	-.110	.086	.682	.131	.581	4.09	0.29	0.78	0.70	2.87**	(71.91)
因子4 スタディスキルの活用・コミュニケーション ($\alpha = .763$)											
7) 自分の意見や考えを発表したり、書いたりすることができるようになった。	.091	-.042	.043	.714	.608	3.75	0.30	0.76	0.64	2.78**	(490)
5) 他人の意見をしっかりと聞いた上で発言をすることができるようになった。	.057	.055	.129	.597	.592	3.73	0.29	0.82	0.65	2.51*	(490)
6) 授業で配布された資料を整理・保管することができるようになった。	.163	.295	-.121	.309	.369	3.47	0.64	0.89	0.79	5.08***	(490)
4) 大学施設の用途や機能を知り、気軽に利用できるようになった。	.084	.202	.121	.282	.368	3.95	0.19	0.77	0.73	1.73 †	(490)
因子間相関											
因子1 スタディスキルの理解	—										
因子2 大学生活への導入	.751	—									
因子3 大学への親近感	.634	.702	—								
因子4 スタディスキルの活用・コミュニケーション	.706	.676	.626	—							

注) t検定: † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ 、分散が異なる場合には Welch の検定を行った。

て、学科の主効果がみられた。Tukey の HSD 法による多重比較の結果、「スタディスキルの理解 ($F(3,433)=10.93, p<.001$)」「スタディスキルの活用・コミュニケーション ($F(3,433)=14.15, p<.001$)」因子では、A 学科よりも C 学科と D 学科が高く、B 学科よりも C 学科が高い結果であった。また、「大学生活への導入 ($F(3,433)=15.03, p<.001$)」「大学への親近感 ($F(3,433)=9.29, p<.001$)」では A・B・D 学科よりも C 学科が高い結果であった。各因子の平均値と標準偏差、多重比較の結果について表 4 に示す。

4) 学生・教員間の評価の差異について

学生の学びと成長に対する学生・教員の評価の差

異について検討するため、学生アンケートと教員アンケートの各項目の平均値について、学生・教員の違いを独立変数、各項目の平均値を従属変数とする t 検定を行った。その結果、項目 4 と項目 11 を除くすべての項目において学生の評価よりも教員の評価が低く (表 3)、学生の成長実感と学生の学びや成長に対する教員の直接評価には差があることがわかった。

また、学生・教員の評価について、因子を構成する項目ごとに平均値を見ると、項目によって差はあるものの学生と教員の評価の傾向は概ね一致しており (図 3)、学生自身が感じる成長実感と、教員からみた学生の学びや成長に対する評価は連動しているといえる。一方、一部の項目においては、教員か

表 4 因子別・学科別にみる学生の成長実感

項目	学科	全体	A 学科	B 学科	C 学科	D 学科	F 値	多重比較 (Tukey)
	N	440	200	51	82	104		
因子 1 スタディスキルの理解	M	3.87	3.71	3.80	4.16	3.99	10.926	*A < C・D B < C
	SD	0.66	0.66	0.73	0.60	0.58		
因子 2 大学生活への導入	M	4.27	4.14	4.19	4.60	4.31	14.151	*A < C・D B・D < C
	SD	0.57	0.61	0.55	0.43	0.52		
因子 3 大学への親近感	M	4.29	4.10	4.28	4.72	4.32	15.031	*A < C・D B・D < C
	SD	0.74	0.80	0.63	0.47	0.71		
因子 4 スタディスキルの活用・コミュニケーション	M	4.07	3.95	3.95	4.33	4.18	9.291	*A < C・D B < C
	SD	0.62	0.64	0.67	0.54	0.55		

注) * $p<.05$

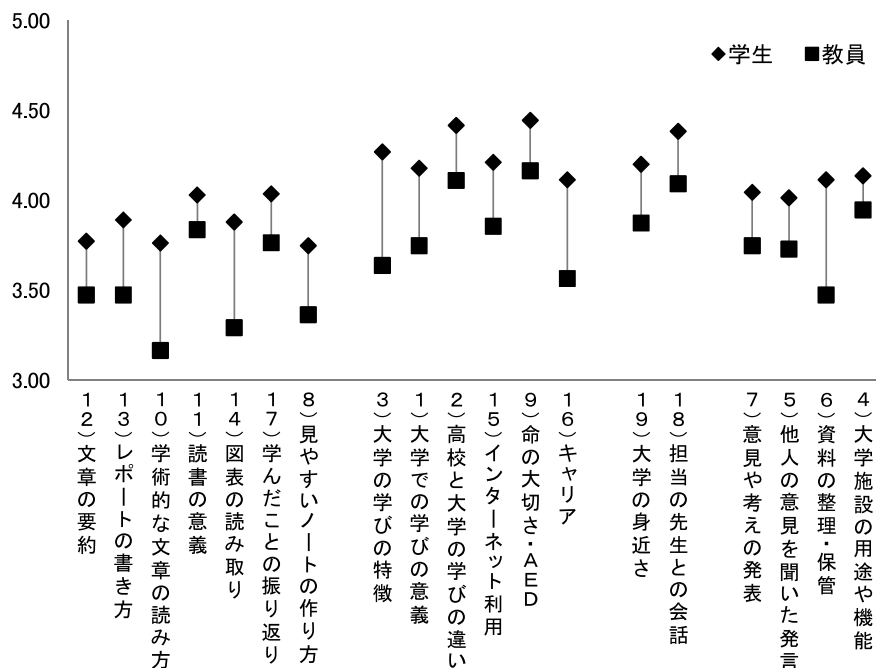


図 3 学生・教員間の評価の差異

らみた学生の学びや成長と、学生の成長実感に大きな乖離もみられる。

5) 教員の初年次教育プログラムの評価に関する項目
 教員による初年次教育プログラムに対する評価の違いについて検討するため、授業内容に関する7項目(Q20~26)について、教員55名のデータを用い、学科の違いを独立変数、各項目の平均値を従属変数とする1要因の分散分析を行った。その結果、学科の効果は有意であり、「Q20 学生の大学生活への適応を支援するような内容を今より増やした方が良い ($F(3,51)=3.93, p<.05$)」、「Q23 大学での学修に必要な基礎的な技能(スタディスキル)に関する内容を今より増やした方が良い ($F(3,51)=3.37, p<.05$)」、「Q24 学生が将来のキャリアについて具体的に考えるような内容を今より増やした方が良い ($F(3,51)=4.08, p<.05$)」、「Q25 学生同士の交流の機会の提供など、学生が他者とのコミュニケーションを円滑にとれるような内容を今より増やした方が良い ($F(3,51)=0.90, p<.05$)」の4項目について有意差が見られた(表5)。TukeyのHSD法を用いた多重比較を行った結果、Q20においてはA学科とC・D学科の間に有意差があり、C・D学科に比べA学科の方が大学生活への適応支援を求めていることが分かった。また、Q24では、A学科とD学科の間に有意差があり、D学科に比べA学科の方がキャリアについて考え

せる機会を持つことを求めている。さらに、Q25においては、A学科とB・D学科の間に有意差があり、B・D学科に比べ、A学科の方が他学生とのコミュニケーションを取る機会を求めていることが分かった(図4~10)。

ただし、Q20~26の評価については、教員の個人差が大きく(図4~10)、教員によって初年次教育プログラムに求めている内容にバラつきがみられることがわかる。

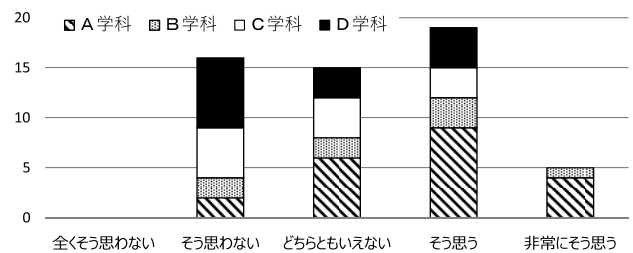


図4 Q20 学生の大学生活への適応を支援するような内容を今より増やした方が良い

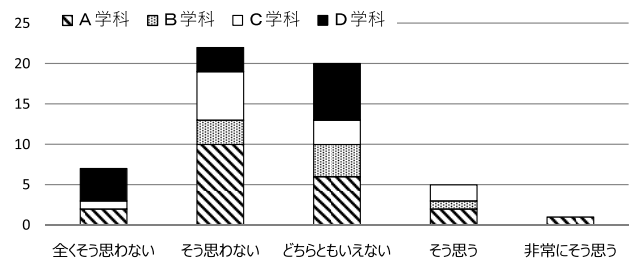


図5 Q21 本学の理念や教育方針、教育方法の特色などに関する内容を今より増やした方が良い

表5 教員の初年次教育プログラムの評価に関する項目

項目	学科	全体	A学科	B学科	C学科	D学科	F値	多重比較 (Tukey)
		N	21	8	12	14		
20) 学生の大学生活への適応を支援するような内容を今より増やした方が良い。	M	3.24	3.71	3.38	2.83	2.79	3.93	*A > C・D
	SD	0.97	0.88	0.99	0.80	0.86		
21) 本学の理念や教育方針、教育方法の特色などに関する内容を今より増やした方が良い。	M	2.47	2.52	2.75	2.50	2.21	0.65	n.s.
	SD	0.89	0.96	0.66	0.87	0.86		
22) 大学の施設や諸制度の活用に関する内容を今より増やした方が良い。	M	2.75	2.71	2.38	3.08	2.71	0.85	n.s.
	SD	0.98	0.93	0.86	0.95	1.03		
23) 大学での学修に必要な基礎的な技能(スタディスキル)に関する内容を今より増やした方が良い。	M	3.15	3.62	3.13	2.75	2.79	3.37	n.s.
	SD	0.96	1.00	0.78	0.60	0.94		
24) 学生が将来のキャリアについて具体的に考えるような内容を今より増やした方が良い。	M	3.33	3.86	3.00	3.08	2.93	4.08	*A > D
	SD	0.95	0.83	0.71	0.86	0.96		
25) 学生同士の交流の機会の提供など、学生が他者とのコミュニケーションを円滑にとれるような内容を今より増やした方が良い。	M	3.96	4.43	3.13	4.00	3.71	6.51	*A > B・D
	SD	0.85	0.66	0.78	0.82	0.70		
26) 読書や学術的な話題など、大学のアカデミックな部分への興味・関心を喚起するような内容を今より増やした方が良い。	M	3.31	3.48	3.13	3.00	3.43	0.90	n.s.
	SD	0.89	0.91	0.78	1.00	0.73		

注) * $p<.05$

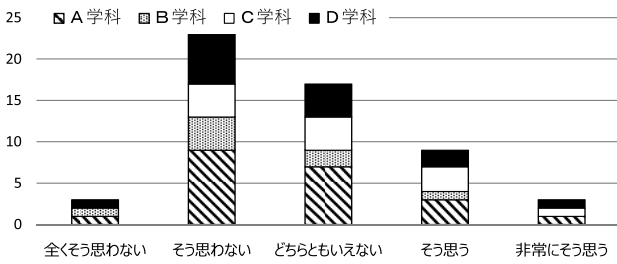


図6 Q22 大学の施設や諸制度の活用に関する内容を今より増やした方が良い

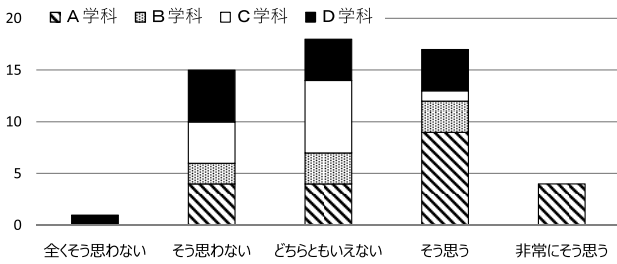


図7 Q23 大学での学修に必要な基礎的な技能(スタディスキル)に関する内容を今より増やした方が良い

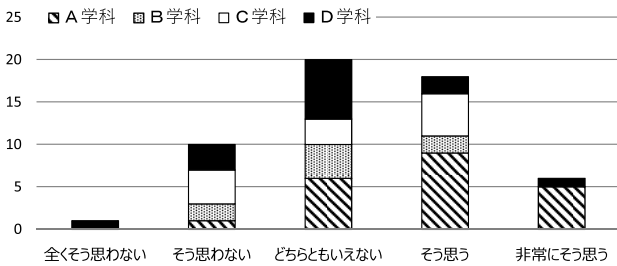


図8 Q24 学生が将来のキャリアについて具体的に考えるような内容を今より増やした方が良い

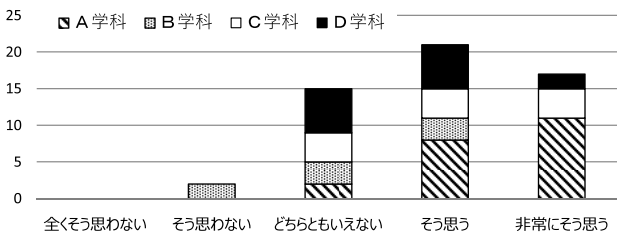


図9 Q25 学生同士の交流の機会の提供など、学生が他者とのコミュニケーションを円滑にとれるような内容を今より増やした方が良い

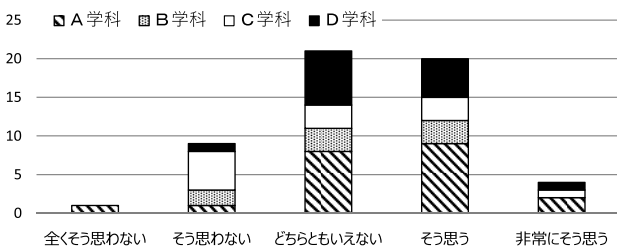


図10 Q26 読書や学術的な話題など、大学のアカデミックな部分への興味・関心を喚起するような内容を今より増やした方が良い

6) 総合考察

アンケート調査の結果、「教養セミナーA」を通じた学生の成長実感については、まず学科による違いが大きいことが明らかとなった。A学科およびB学科は全般的に成長実感が他学科に比べて低く、「スタディスキルの理解」について特にその傾向が見られた。逆にC学科は全般的に成長実感の度合いが高く、すべての因子において他学科よりも有意に高い成長実感を得ていた。学科による成長実感の差異は何に起因するものなのかを本アンケートのみから言うことは難しいが、基礎学力やスタディスキルへの苦手意識、クラスサイズや教員が選択したワークシートの難易度、自己評価が相対的に高い傾向にある女子学生の割合など、学科の特性やクラスの雰囲気の影響を与えている様々な要素の影響が考えられる。次に、教員からみた学生の学びや成長と、学生の成長実感については、学生の自己評価に比べて教員評価が低い傾向が見て取れた。ただし、項目別に見てみると、両者に有意差がない項目や、逆に両者に大きな差がある項目など、様々である。差が大きかった項目としては、学術的な文章の読み方や図表の読み取り、見やすいノートの作り方といったスタディスキルに関する項目、また大学での学びの特徴や学びの意義、キャリアについて、資料の整理・保管といった項目が挙げられる。学生・教員の評価の差が大きかった項目については、教員が初年次生に求めるレベルと学生が「できた」と実感するレベルに乖離があると解釈できる。

もう一点、学生と教員の評価については、両者の評価が概ね連動している傾向が見られた。すなわち、学生が「あまりできなかった」と感じた項目は、教員も「学生はあまりできていなかった」と評価していた。この点は、本稿の冒頭で山田の整理を参考に述べた、学生による自己評価(間接評価)と教員評価(直接評価)の間にはある程度の整合性があるという先行研究での指摘が、本アンケートの結果でも見られたということができる。さらに言えば、初年次教育プログラムにおける学生の学修成果の可視化や、教育プログラムの評価に関して、学生の成長実感の把握が有効であることも示された。

最後に、教員の初年次教育プログラムに対する評

価については、学科ごとに初年次教育に求める内容が異なり、特にA学科は他学科の教員に比べて、学生の大学生活への適応支援やキャリア支援、学生同士の交流や対人関係スキルの獲得支援を求める傾向があることが明らかとなった。A学科はクラスサイズが1クラス10名から12名と他学科の約2倍となっており、学生の卒業後の進路についても他学科に比べて多様である。これらの点が教員のプログラム評価に影響している可能性はある。ただし、学科内でも、現行のプログラムに対する評価にはバラつきがあり、初年次教育科目の設定意義について様々な見解があることが伺える。全学科の教員に共通する意識としては、大学の理念や大学施設の利用に関する内容については、現行のプログラムで十分、もしくは多すぎるという認識であり、逆に、学生同士の交流や対人関係スキルの獲得支援については、現行のプログラムでは不十分であるという認識が伺えた。

5. おわりに

本稿は、本学の初年次教育プログラムの一つである「教養セミナーA」の全学共通シラバス化2年目にあたる2018年度の実践を報告すると共に、その成果と課題を、学生の成長実感と教員のプログラム評価に着目して論じてきた。本稿を通じて見えてきた「教養セミナーA」の成果と課題を下記にまとめる。

2018年度は、2017年度のシラバスを一部変更すると共に、WGによる教材の改善と整備に取り組んだ。本稿の前半で見た学生による授業アンケートに見られるように、2017年度に一時的に停滞、低下した学生の授業に対する満足度と成長実感が2018年度には回復している。また後半で分析したアンケートにおいても、学生（全体）の成長実感は、「スタディスキルの理解」においては3.87と低いものの、他の因子については4.27、4.29、4.07と低いものではなかった（表4）。2年目の教員の慣れということもあろうが、今年度加えた改善が、学生の成長実感という面で成果として表れていると言える。また教員の評価に関しても、本稿では分析対象としなかったが、教材に関する項目への教員の回答や自由記述欄に寄せられた教員の教材に対する不満の数や内容からも、今年度の改善事項については一定の評価が得られて

いる。特に、「Q29 教員用授業展開は教員の授業内容の理解や授業運営の助けとなった。」とする項目に関しては、80%を超える教員が「非常にそう思う」、「そう思う」と回答している。

上記のような成果が見られた一方で、課題も見えてきた。まず挙げられるのが、学生の成長実感が低い項目である。特にスタディスキルに関わる学生の成長実感の低さは大きな課題である。学生の自己評価であるため、必ずしもスタディスキルのレベルと結びつくものではないが、教養教育、専門教育へと学びを積み重ねていく入口にある初年次教育科目において、学生が「できた」、「やった」という実感を持っていない点は見逃せない。この点については、より効果的なワークシートの開発や整備、また学生用テキストやワークシートを効果的に用いながら、アクティブ・ラーニング型授業を実践していくための教授スキルの向上、そしてクラスの雰囲気や学生との信頼関係を構築しながら学生に成長を実感させていく「仕掛け」や「工夫」といったものも必要となってくる⁹⁾。加えて、クラスサイズや学生の基礎学力と成長実感との関係性についても分析を進めていく必要があるであろう。

もう一つ大きな課題として見えてきたのは、教員が学生に求めるレベルや初年次生の姿と、学生自身の成長実感との間に存在する差異の問題である。今回のアンケートによって学生・教員の評価に大きな乖離があった項目については、大学が初年次生に求めるレベル、個々の教員が求めるレベル、学生が想定する初年次生のレベル、そして学生の現状レベルと、これらいくつかのレベルのすり合わせ、あるいは共有が必要である。この点については、評価指標となる各種ルーブリックなどを効果的に活用するなどして乖離を埋めていくことが必要であろう。

最後に、次年度に向けた大きな課題として、「教養セミナーA」を担当する教員間での初年次教育プログラムの目的や内容に対する共通認識の形成という点が挙げられる。全学共通シラバス化して2年目となる今年度においても、本稿で見えてきたように、この点は課題となっている（下湯ら [2018: 24]）。大学全体として、初年次教育プログラムの目指すところ、また「教養セミナーA」が目指すところを共

有してこそ、学生の成長実感の伸び、そして学生の成長実感に対する教員の確信に繋がってくる。次年度は、本稿の分析で見えてきた課題を克服しながら、より学生が成長実感を持つことのできる初年次教育プログラムの開発を目指したい。

注

- 1) 学生の全人的な成長の把握・測定・確認については、困難さだけでなく、初等・中等教育段階での道徳の評価と同様、評価方法の検討やその妥当性の検証、評価結果を可視化及び数値化し、利用することの倫理的配慮の問題など、慎重かつ緻密な議論を要する。
- 2) IR コンソーシアムによる学生調査では、「大学生活への適応」や「大学生活の充実度」、「大学生活の満足度」などの項目により、学生の学修成果の間接評価、また山田の言う情緒面のデータも蓄積されつつある。満足度については、「初年次生を対象とした教育プログラム内容（フレッシュマンセミナー・基礎ゼミなど）」「専門教育あるいは所属学科の授業」、「2年次生または3年次生を対象としたゼミ（演習）などの教育内容」などの項目がある（大学 IR コンソーシアム）。
- 3) 初年次教育プログラムを通じた学生の学修成果については、関連するものとして、初年次キャリア教育科目における学生のグループワーク経験を論じた乙須・細野 [2018] も参照されたい。
- 4) 初年次教育学会の調査では、多くの大学が、学生の「学習動機の不明確さ」(80.6%) や「人間関係がうまく作れない」(76.1%)、「グループワークやグループ活動が苦手」(65.7%) といった現象や状況があると回答している（初年次教育学会 [2018: 198]）。
- 5) 本学の初年次教育に関するこれまでの取り組みは下湯ら [2018: 16] を参照されたい。
- 6) 本学は人間社会学部（国際観光学科、社会福祉学科）、健康管理学部（健康栄養学科）、薬学部（薬学科）の3学部4学科からなる。
- 7) 学生による授業アンケートの結果は本学ホームページにて公開している（長崎国際大学）。
- 8) 紙幅の関係上、③の調査結果の分析については割愛するが、「Q27 学生用テキストの内容やレベル、分量

は適当であった。」、「Q28 テキストの内容や学生のレベルに合ったワークシートが準備されていた。」、「Q29 教員用授業展開は、教員の授業内容の理解や授業運営の助けとなった。」、「Q30 振り返りシートの内容や提出回数は適当であった。」について回答を求めた。

- 9) この点については、自由記述においても、「学生同士が仲良くなれるようなアクティビティを」、「信頼関係づくりから」、「(学生が) お互いに勉強を教えあったり、授業内容の情報交換を行う時間を」など、教員や学生からの要望も多い。

引用・参考文献

- 乙須翼, 細野広美 (2018) 「初年次キャリア教育科目における学生のグループワーク経験—アクティブ・ラーナーの基盤形成という視点から—」『長崎国際大学教育基盤センター紀要』第1巻, 1-13頁。
- 下湯直樹, 小川由起子, 林俊介, 乙須翼, 細野広美 (2018) 「初年次教育科目「教養セミナーA」における教育の質保証構築に向けた実践とその課題」『長崎国際大学教育基盤センター紀要』第1巻, 15-27頁。
- 初年次教育学会編 (2018) 『進化する初年次教育』世界思想社。
- 文部科学省 (2017) 「平成27年度の大学における教育内容等の改革状況について (概要)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2017/12/13/1398426_1.pdf (2018年11月25日最終閲覧)
- 山田礼子 (2009) 「学生の情緒的側面の充実と教育成果—CSS と JCSS 結果分析から—」『広島大学 高等教育研究開発センター 大学論集』第40集, 181-198頁。
- 山田礼子 (2012a) 『学士課程教育の質保証へむけて 学生調査と初年次教育からみえてきたもの』東信堂。
- 山田礼子 (2012b) 『学びの質保証戦略』玉川大学出版部。

参考ホームページ

- (一般社団法人) 大学 IR コンソーシアム
<http://www.irnw.jp/>
長崎国際大学
<http://www1.niu.ac.jp/>