

新入学生の意識調査に基づく基幹教育セミナーの学習成果の検討

小島, 健太郎
九州大学基幹教育院

飯嶋, 裕治
九州大学基幹教育院

内田, 竜也
九州大学基幹教育院

緒方, 広明
九州大学基幹教育院

他

<https://doi.org/10.15017/1650903>

出版情報 : 基幹教育紀要. 2, pp.73-85, 2016-03-30. Faculty of Arts and Science, Kyushu University

バージョン :

権利関係 :

新入学生の意識調査に基づく基幹教育セミナーの学習成果の検討

小島 健太郎*, 飯嶋 裕治, 内田 竜也, 緒方 広明, 川島 啓二, 斎藤 新悟, 佐合 紀親, 猿渡 悦子, 田中 岳, 田中 真理, 野瀬 健

九州大学基幹教育院, 〒819-0395 福岡市西区元岡 744

A study of learning outcomes of KIKAN education seminar based on a freshman attitude survey

Kentaro KOJIMA*, Yuji IJIMA, Tatsuya UCHIDA, Hiroaki OGATA, Keiji KAWASHIMA, Shingo SAITO, Norichika SAGO, Etsuko SAWATARI, Gaku TANAKA, Mari TANAKA, Takeru NOSE

Faculty of Arts and Science, Kyushu University, 744, Motooka, Nishi-ku, Fukuoka 819-0395, Japan

*E-mail: kojima@artsci.kyushu-u.ac.jp

Received Nov. 30, 2015; Revised Jan. 8, 2016; Accepted Jan. 14, 2016

Based on a freshman attitude survey, learning outcomes of KIKAN education seminar are studied. KIKAN education seminar, which is a required subject for the first-year students, has newly started in April 2014 at Kyushu University. Main purpose of the seminar is to cultivate students' active and motivated learning style, which is considered to be a key ingredient for obtaining successful outcomes in life-long learning. The Inputs-Environment-Outputs model proposed by Astin suggests that learning outcomes of the seminar depend on personal qualities the students initially have. In order to study learning outcomes of the seminar, we surveyed freshman attitudes in Kyushu University in 2014 and 2015, focusing on their learning motivation, communication skills, and future perspective. The result revealed some aspects of attitudes and skills of first-year students in Kyushu University. Furthermore, we surveyed the students' self-evaluations of outcomes of learning in the seminar. Based on the surveys, we analyzed the students' answers and discussed the dependence of the attitudes on the outcomes. The analysis implied that the students who initially has clear targets in their future tend to get large outcomes in the seminar.

1. はじめに：新入学生の自己認識と基幹教育セミナーにおける学習活動

九州大学では、平成 26 年度より新たなカリキュラム「基幹教育」を開始した。基幹教育は、将来にわたって学び続ける姿勢と行動を幹に持つ「アクティブ・ラーナー」の育成をその使命とし、大学入学直後から高年次や大学院まで、専攻教育と相補的に実施される。なかでも、初年次の学生を対象とした基幹教育の科目は、大学入学直後の学生が大学における「学びのモード」を体得し、「学びのスタイルの転換」を実現することに主眼が置かれている。

こうした基幹教育カリキュラムの中で、初年次の学生の学習スタイルの変容を促すものとして、特に重要な位置づけがなされた科目の一つが、基幹教育セミナーである。後に詳しく述べるが、基幹教育セミナーは、九州大学の全学生が入学直後に必修として履修する科目である。この科目にお

ける学習ⁱは、学生がアクティブ・ラーナーとしての基礎を涵養することを促し、その後続く大学での学習の成功を支援する働きが期待されている。

基幹教育セミナーは、基幹教育カリキュラムのコンセプトのもとに開発された科目であり、九州大学における独自の取り組みと言える。同時に、近年さまざまな大学で実施が進んでいる入学直後の学生の学習や大学への適応を促進するための教育と共通する内容や特徴も含んでいる。日本においては、1980年代以降のアメリカにおける First-Year Experienceⁱⁱ の取り組みの流れを受け、「初年次教育」の名の下に様々な取り組みが展開しており、そこで扱われる内容は、大学生活への適応、大学に必要な学習技術の獲得（読み、書き、批判的思考力、調査、タイム・マネジメント）、当該大学への適応、自己分析、ライフプラン・キャリアプランづくりへの導入、学習目標・学習動機の獲得、専門領域への理解など多岐にわたる¹。こうした初年次教育の効果や意義を評価することは、その目的と活動の多様さゆえに、容易ではない。教育成果の評価において広く参照される Astin の I-E-O モデル²の考え方に従うと、適切な評価を実現するためには、学習者の事前の情報(Inputs)、取組やプログラムにおける活動状況の測定(Environment)、成果(Outcomes)の測定などを組み合わせて実施することが重要であると考えられる³。

基幹教育セミナーは、すでに2年間の実施を経ており、今後はその科目としての効果や意義を適切に評価し、それをふまえた改善を続けていくことが望まれる。基幹教育セミナーの効果や意義を評価するうえでは、上述の初年次教育を巡る議論と同様、上述の Inputs にあたる学習者の事前の情報や、Environment にあたる授業の中で行われる学習活動をふまえて検討することが必要になるだろう。2章で詳しく述べるが、基幹教育セミナーの中で行われる学習活動は、学習者が主体的に行動し、自ら学習を深めていくことが重要となっている。そのため、入学後の学生の意識や認識に応じて、多様な学習活動が実現していると考えられる。これらについて適切に把握することが、基幹教育セミナーの評価と改善に向けて、重要な意味を持つと考えられる。

こうした問題意識をふまえて、本研究では、基幹教育セミナーの評価と改善に向け、九州大学における入学生の意識や認識を把握し、基幹教育セミナーにおける学習活動や学習成果との関係について知見を得ることを目的とする。より具体的には、平成26年度および27年度に実施したアンケート調査に基づき、九州大学の入学時の学生の自己認識を明らかにし、それをふまえて基幹教育セミナーにおける学生の多様な学習の実態について、検討と考察を行う。

本稿は以下の構成を取る。2章では、本研究で対象とした科目である基幹教育セミナーの概要を説明する。3章では、実施したアンケート調査について、実施方法、質問内容、収集したデータの概要を示す。4章では、データの集計結果と分析結果を報告する。5章では、4章の結果をふまえた考察を述べる。6章においてまとめと課題を示す。

ⁱ 単位数の計算では、1単位の授業科目には45時間の学修が必要とされている。この時間数は、授業と授業時間外との学修を考慮したものである。単位制の観点からすれば、教育課程における学びについては「学修」で表記するところだが、本稿では煩雑さを避けるため「学習」を用いている。

ⁱⁱ First-Year Experience は、サウスカロライナ大学の The National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition (<http://www.sc.edu/fye/>)により商標登録がなされている。

2. 基幹教育セミナーの概要

2.1. 授業の目的と学修・到達目標

基幹教育セミナーは九州大学の全学生が必修科目として履修する科目であり、大学における学びの基礎を育むうえで重要な位置づけがなされている。科目の目的は、「社会の諸課題や自己について創造的・批判的に吟味しつつ、自ら問題を発見し、絶えず主体的に学び続ける態度」を涵養することと設定されている。この目的のもと、学修目標においては、自らの大学における学びについて問いなおし、大学における学びへの意欲を高めることや、仲間との対話や自己省察を通じて、創造的・批判的な態度を培い、他者と共に学ぶ意義について説明ができることが設定されている。より具体的な到達目標はシラバスやそれに含まれるルーブリックとして整理され、「自己省察」、「傾聴」、「対話的思考」、「協調的・創造的志向」、「口頭による表現」、「文章による表現」という観点のもと、学生に提示されている⁴。

2.2. 授業概要

基幹教育セミナーは、1年生の前期に開講される。1クラスは22～24名で構成され、多様な学部・学科（標準的に各クラス10前後）の学生が混じるよう、クラス分けされている。全15回の授業に含まれる学習活動は多岐にわたるが、以下では概要を示す。

授業前半（1回目～8回目）では、小グループでの対話（グループワーク）、教員による講義、および個人演習を中心に実施される。グループワークでは、大学に関するイメージ、大学で学ぶ意義、大学における自己の目標、などをテーマとして発想を広げる対話を行い、学生が持つ多様な大学のイメージを相互に知ることが主眼とされる。教員による講義では、教員が自己の学びやキャリアについて省察し学生に伝える「教員による学び」、およびプレゼンテーションとライティングの基礎的な内容についての解説が中心となる。これらの活動は、後述する本番発表に向けた準備を支援するものと位置づけられており、学生が発表の準備に行き詰まることがないように配慮されている。

授業後半（9回目～15回目）は、学生が一人につき12分間のプレゼンテーションを行う「本番発表」が中心となる。発表のテーマは、自分が大学で学ぼうと考えていること・ものについて、その内容や楽しさなどについて他者へ伝えることであり、90分の授業時間内に標準的には4人の学生が発表を行う。上述のテーマに基づき、学生は自主的に具体的な内容を設定し、プレゼンテーションのスライドを準備して、発表に臨む。授業内では、学生は多くの時間を聴衆として参加することになるが、そこでは傾聴を行い、かつ発表者へ適切にフィードバックを返すことを重視している。このために、毎回の授業時間中に、発表に対する質疑応答や、発表内容についてグループで対話するための時間を確保している。さらに、発表を傾聴し、印象に残ったことや疑問を感じた点を書き記すワークシートを用意しており、授業終了後、聴衆ひとりひとりが直接発表者に渡すことを徹底している。発表はパソコンで作成したスライドを使いながら口頭で行われるが、発表終了後は、発表内容を文章化した発表要旨の提出も行う。

授業全体を通じて、協調的・創造的志向を持ってクラスの活動に積極的に貢献し、学生自らが学習を進めていく姿勢が重視されている。また、学生は毎回の授業の開始時と終了時に、リフレクト

シートと呼ばれるプリントに記入を行うⁱⁱⁱ。記入内容は、日頃の大学での学習や、その日のセミナーの内容を省みて気づいたことが中心であり、毎回の授業終了時に提出する。授業担当教員は、学生の記入した内容を読み、気づきを記入して次回の授業の際に学生に返却する。リフレクトシートは、自己省察による気づきの獲得やその習慣化を支援するために用いられている。

2.3. 実施運営体制

基幹教育セミナーは、上述のように全新生を対象として実施されており、各年度の受講学生数は約 2700 名にのぼる。のべ担当教員数は、平成 26 年度は 120 名、平成 27 年度は 117 名であり、全学出動体制のもと、授業担当が行われている。基幹教育においては、各科目に科目実施班が設置され、各科目の実施運営に関わるマネジメント業務を担っている。基幹教育セミナーについても科目実施班として基幹教育セミナー班が組織されており、授業運営のための教員向け手引書の作成、FD の実施、共通シラバスや授業資料の作成等を実施してきている⁵。

科目実施方法の特徴の一つに、毎年開講される約 120 のクラスを全て独立に実施するのではなく、3 つのクラスを束ねてユニットという単位を組織している点がある。各ユニットには必ず基幹教育院の教員が 1 名以上入り、ユニットの統括を担うことで、ユニット内における教員間の連携を推進し、大規模な科目運営における教育内容の平準化や科目運営の効率化を図っている。

本研究が対象とするアンケート調査も、基幹教育セミナー班が科目改善の目的で実施したものである。以下では、アンケート調査の方法や調査内容について述べていく。

3. アンケート調査の方法

3.1 実施時期と実施方法

本研究の対象となるアンケート調査は、平成 26 年度と平成 27 年度に基幹教育セミナーの一部のクラスにおいて実施したものである。平成 26 年度は、授業初回（4 月）および最終回（7 月）において、質問紙を用いて授業時間内に 3～5 分の時間を確保して回答を収集した。回答は無記名式だが、回答者の所属する学部・学科については記入させている。平成 27 年度も、前年度と同様に授業初回と最終回に実施した。ただし、回答収集方法は平成 26 年度とは異なり、PC やスマートフォンにより Web 上のアンケートシステムに記入する形式をとった。また、平成 27 年度については、4 月の回答と 7 月の回答の関連を分析するため、学生番号と氏名の記入をさせている。

この 2 年間の全 4 回のアンケート調査を、全開講クラスのうち、約 4 分の 1（平成 26 年度は 120 クラス中 36 クラス、平成 27 年度は 117 クラス中 48 クラス）で実施し、回答を収集した。

3.2 アンケート項目

アンケート調査において利用した質問項目を、表 1 および表 2 に示す。質問項目は、平成 26 年度と 27 年度において共通であり、表 1 の質問項目は授業初回、表 2 の質問項目は授業最終回に利

ⁱⁱⁱ 平成 27 年度は、一部のクラスにおいて、プリントの代わりに Web 上のポートフォリオシステムを用いてリフレクトシートを記入させる方式が試行的に導入された。

用したものである。それぞれ8項目ずつ、計16項目あり、以下ではこれらをQ1a~Q8a、およびQ1b~Q8bとして参照する。質問の内容は、学習意欲(Q1, Q2)、コミュニケーション(Q3, Q4, Q5)、将来イメージと大学の学習(Q6, Q7, Q8)に関わるもので、授業初回(Q1a~Q8a)においてはその時点での自己認識、授業最終回(Q1b~Q8b)においてはセミナーを経たことによる変化を訊ねるものとなっている。

表1 授業初回のアンケートに利用した質問項目

Q1a	自分の専攻する(したい)分野に対して学ぶ意欲を持っている
Q2a	自分の専攻する(したい)分野以外の様々な分野の学習に対する興味・関心を持っている
Q3a	人の話や考えをしっかりと聞くことができる
Q4a	人の意見を参考にして新たな考えを得ることができる
Q5a	自分の意見をわかりやすく伝えることができる
Q6a	自分が将来やりたいことについて具体的なイメージを持っている
Q7a	自分の将来の目標と大学の学びを結びつけて考えている
Q8a	大学で学ぶことの意義を理解している

表2 授業最終回のアンケートに利用した質問項目

Q1b	セミナーを受講したことで、自分の専攻する(したい)分野に対して学ぶ意欲が高まった
Q2b	セミナーを受講したことで、自分の専攻する(したい)分野以外の様々な分野に対する興味・関心が深まった
Q3b	セミナーを受講したことで、他者の話や考えをしっかりと聞くことができるようになった
Q4b	セミナーを受講したことで、他者との対話を通じて新たな気づきを得たり自分の考えを発展させることができるようになった
Q5b	セミナーを受講したことで、自分の意見をわかりやすく伝えることができるようになった
Q6b	セミナーを受講したことで、自分が将来やりたいことについて具体的なイメージを持てるようになった
Q7b	セミナーを受講したことで、自分の将来の目標と大学の学びを結びつけて考えることができるようになった
Q8b	セミナーを受講したことで、大学で学ぶ意義について理解が深まった

回答方法は、すべての項目において、「回答1: あてはまらない」、「回答2: あまりあてはまらない」、「回答3: どちらともいえない」、「回答4: 少しあてはまる」、「回答5: あてはまる」のうちから一つ選択させる5件法とした。

3.3 収集したデータ

アンケートを実施した結果、平成 26 年度の 4 月は 785 名分（有効解答率 99.7%）、7 月は 672 名分（有効解答率 99.7%）の有効回答を得た。また、平成 27 年度は、4 月と 7 月の両方において回答した回答者について、639 名分の有効回答（有効解答率 99.4%）を得た。表 3 には、平成 27 年度の有効回答データについての学部別の回収数と受講登録者数、および回収数と受講登録数の割合を示している。特定の学部の学生へ偏ることなく回答を収集できていることがわかる。

表 3 平成 27 年度回収データの学部別の回収数と受講登録者数および回収数と受講登録数の割合

学部	回収数	受講登録数	割合
文学部	46	170	27.1%
教育学部	15	55	27.3%
法学部	46	199	23.1%
経済学部	56	249	22.5%
21 世紀プログラム	5	24	20.8%
理学部	57	294	19.4%
医学部	76	265	28.7%
歯学部	13	53	24.5%
薬学部	22	79	27.8%
工学部	205	844	24.3%
芸術工学部	47	213	22.1%
農学部	51	242	21.1%
合計	639	2687	23.8%

4. 結果

4.1 平成 26 年度および 27 年度の調査の集計結果

以下では、回収したデータの集計結果について示す。表 4 には、平成 26 年度 4 月(H26-04)、平成 26 年度 7 月(H26-07)、平成 27 年度 4 月(H27-04)、平成 27 年度 7 月(H27-07)に回収したデータについて、各項目(Q1a~Q8a および Q1b~Q8b)における回答 1~5 の割合を、パーセンテージで示している。また、各項目において最も回答者が多かった回答の割合は、太字で示している。

表 4 各アンケート項目における回答者数の比率（数値は全てパーセンテージ）

回答 1：あてはまらない、回答 2：あまりあてはまらない、回答 3：どちらともいえない、

回答 4 : 少しあてはまる、回答 5 : あてはまる

H26-04	Q1a	Q2a	Q3a	Q4a	Q5a	Q6a	Q7a	Q8a
回答 1	0.5	0.9	1.3	0.8	6.4	7.1	3.6	1.9
回答 2	1.9	4.5	3.9	5.9	27.1	20.8	12.9	9.4
回答 3	7.0	16.7	23.9	27.0	42.9	24.5	25.1	36.7
回答 4	29.3	45.7	47.9	51.3	19.9	31.3	34.8	37.7
回答 5	61.3	32.2	22.9	15.0	3.7	16.3	23.7	14.3

H26-07	Q1b	Q2b	Q3b	Q4b	Q5b	Q6b	Q7b	Q8b
回答 1	3.7	3.1	1.3	2.1	1.8	5.1	4.6	4.0
回答 2	8.6	6.4	2.4	3.3	9.4	10.1	6.0	5.8
回答 3	24.0	18.3	14.6	18.0	29.5	32.0	26.6	21.6
回答 4	43.3	44.8	48.8	42.6	42.7	33.9	42.3	44.3
回答 5	20.4	27.4	32.9	34.1	16.7	18.9	20.5	24.3

H27-04	Q1a	Q2a	Q3a	Q4a	Q5a	Q6a	Q7a	Q8a
回答 1	0.6	1.2	0.6	0.3	5.5	8.7	3.9	1.1
回答 2	2.2	4.8	6.2	5.1	27.8	18.7	10.8	6.1
回答 3	3.7	11.7	14.2	20.9	34.5	20.7	19.3	19.8
回答 4	22.2	40.7	46.8	45.7	26.8	27.8	31.7	45.9
回答 5	71.0	41.2	31.8	27.6	5.1	23.7	34.0	26.8

H27-07	Q1b	Q2b	Q3b	Q4b	Q5b	Q6b	Q7b	Q8b
回答 1	3.6	2.7	0.8	0.6	0.8	4.4	3.0	2.2
回答 2	8.1	6.9	1.6	3.0	5.9	8.1	7.6	5.1
回答 3	22.2	17.8	10.9	14.0	22.6	24.6	17.6	18.3
回答 4	39.6	43.8	42.1	42.0	48.4	37.9	43.5	42.4
回答 5	26.2	28.5	44.3	40.1	22.0	24.6	27.9	31.7

また、図 1 は、表 4 に示した集計結果をグラフ化したもので、それぞれ H26-04、H26-07、H27-04、H27-07 の結果に対応している。平成 26 年度と 27 年度の結果の傾向に大きな違いはない。

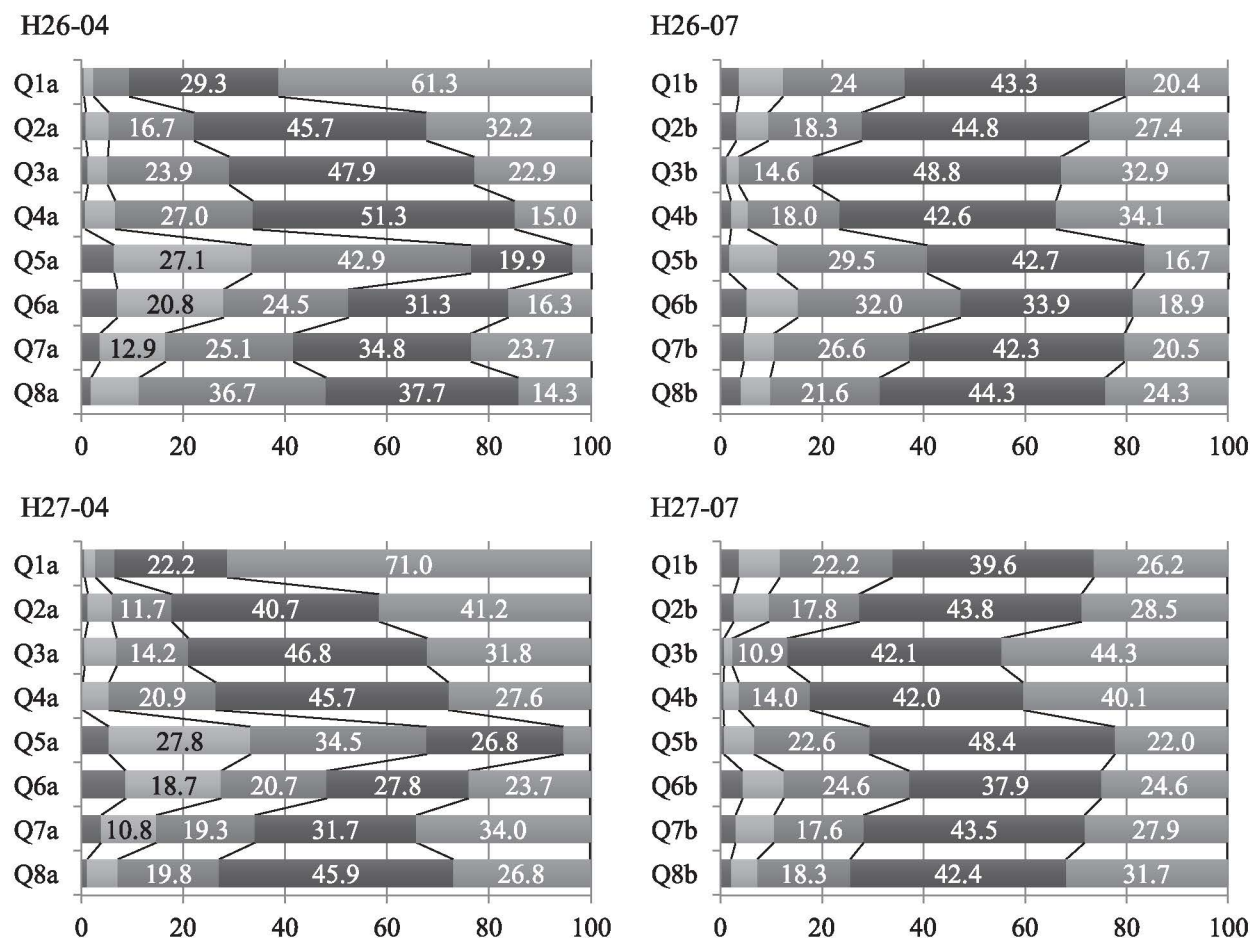


図1 アンケート調査の集計結果の図示

表4に示した集計結果を図示している。グラフはそれぞれH26-04(左上)、H26-07(右上)、H27-04(左下)、H27-07(右下)の集計結果に対応している。各グラフにおいて、左側から順に1、2、3、4、5の回答者の割合を示している。

以下では、4月の質問項目の集計結果(図1左上・左下)について、平成26年度と27年度で共通している特徴を述べる。Q1aおよびQ2aは学習意欲や興味・関心について問う項目だが、肯定的回答(4ないし5)の割合が約8~9割と高い。特に、Q1aの自分の専攻分野に関する学習意欲が高いと答えた学生の割合が多いことがわかる。Q3a~Q5aはコミュニケーションに関わる質問だが、Q5aの「自分の意見をわかりやすく伝えることができる」についてのみ、3以下の回答が半数を超えている。Q6aとQ7aは、将来の目標や目的に関わる質問だが、Q6aは他の質問項目に比べ1の回答の割合が高く、かつ分散が大きい。このことは、回答者である新入生の多様性を反映する項目として、Q6aが他の項目よりも適していることを示唆している。Q8aは、大学で学ぶ意義についての理解を問うているが、過半数が肯定的回答をしている。

次に、セミナーを経て感じる自分の変化について問うている7月の質問項目の集計結果(図1右上・右下)について、平成26年度と27年度で共通する特徴を述べる。全ての項目において、肯定的回答の割合が半数を超えており、Q6bを除けば、その割合は6割を超える。学習意欲や興味・関心の変化について問うQ1bとQ2bについて見ると、特に後者において肯定的回答の割合が高いこ

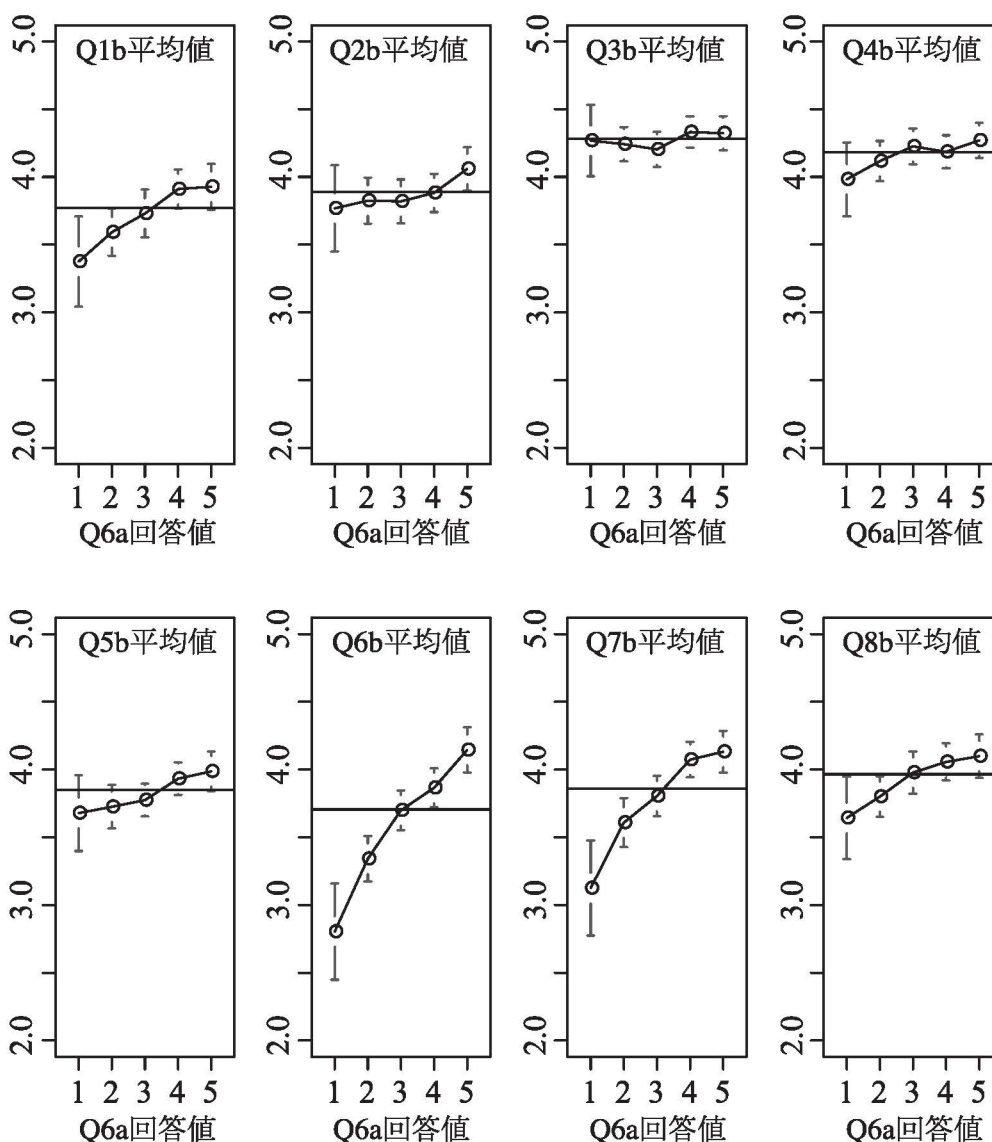


図2 Q1b～Q8bの回答のQ6aの回答に対する依存性

Q6aにおいて1～5それぞれに回答した学生ごとに分けてQ1b～Q8bそれぞれの回答の平均値をプロットしている。各グラフにおける5つのデータ点の値は、左から順に、Q6aに1と回答した学生から5と回答した学生の平均値に対応している。各グラフの横線は全回答者の平均値を表しており、各データ点に付されたエラーバーは95%信頼区間を表している。

とが見て取れ、専攻分野に関する学習意欲の深まりに加え、自分の専攻以外の興味・関心の高まりを得たと答えた学生が多い。コミュニケーションに関わるQ3b～Q5bについては、特にQ3bの「他者の話や考えをしっかりと聞くことができるようになった」について、肯定的回答をした学生の割合が高い。将来の目標に関わるQ6bとQ7bについて見ると、Q6bは他の質問項目に比べ肯定的回答の割合が低く、また若干だが1の回答の割合が高い。Q8bについては、約7割の回答者が肯定的回答をしている。

4.2 平成 27 年度調査における 4 月回答と 7 月回答の関係

平成 27 年度の調査では、同一回答者の 4 月と 7 月のデータの比較が可能である。以下では、平成 27 年度調査における 4 月回答と 7 月回答の関係について分析した結果を示す。

Q1a～Q8a と Q1b～Q8b の間の 64 通りの組み合わせについて相関係数を算出したところ、一部の項目において弱い正の相関が見られた。相関係数が最も大きくなったのは Q6a と Q6b の組み合わせであり、0.355 という値を得た。

前節で述べたように、Q6a では将来やりたいことの具体的なイメージの有無を問うており、4 月の調査項目の中で最も分散が大きい項目である。基幹教育セミナーにおける学習活動では、自己の将来像について他者に伝える本番発表が大きなウェイトを占める。そのため、個々の学生の将来の目標やイメージの有無は、学習活動への取り組みやすさや困難さに、直接的に影響を与える可能性がある。

そこで、セミナーにおける個々の学生の学習活動をより詳しく推し量るため、Q6a についての回答と、Q1b～Q8b の回答の関係について分析を行った。図 2 は、Q1b～Q8b それぞれの回答の平均値を、Q6a において 1～5 それぞれに回答した学生ごとに分けてプロットしたものである。8 つのグラフは Q1b～Q8b の各項目に対応している。各グラフにおける 5 つのデータ点の値は、左から順に、Q6a に 1 と回答した学生 (56 名) の平均値、2 と回答した学生 (120 名) の平均値、3 と回答した学生 (133 名) の平均値、4 と回答した学生 (178 名) の平均値、5 と回答した学生 (152 名) の平均値を表す。各グラフに示した横線は、全体の平均値を表しており、各データ点に付されたエラーバーは t 検定における 95% 信頼区間を表している。

このグラフから、Q6b と Q7b への回答値については、Q6a の回答が異なる者の中で違いが大きく出ていることがわかる。一方、例えば Q3b の回答値については、Q6a の回答に依らずほぼ等しい結果が得られていることが読み取れる。こうした違いをより定量的に示したのが表 5 である。ここでは、学生を Q6a において肯定的回答 (4 および 5) を行った群 “Q6aH” と、否定的回答 (1 および 2) を行った群 “Q6aL” に分け、Q1b～Q8b について平均値の違いについて t 検定を行った結果を示す。表には、Q6aH と Q6aL の平均値、平均値の差、差の 95% 信頼区間、p 値、t 値を示している。最も差が大きいのは Q6b である。また、Q2b～Q4b については 2 つの群の間の回答に有意な差は現れていない。

表 5 Q6a の回答の違いによる Q1b～Q8b の回答の違い

	Q6aH (n=330)	Q6aL (n=176)	差	95%信頼区間	p	t	
	平均値 (SD)	平均値 (SD)					
Q1b	3.918 (1.012)	3.523 (1.058)	0.395	(0.204 ~ 0.587)	***	0.000	4.065
Q2b	3.964 (0.976)	3.807 (1.024)	0.157	(-0.028 ~ 0.342)		0.096	1.668
Q3b	4.327 (0.781)	4.250 (0.796)	0.077	(-0.068 ~ 0.222)		0.296	1.047
Q4b	4.224 (0.817)	4.074 (0.888)	0.150	(-0.008 ~ 0.309)		0.063	1.865
Q5b	3.958 (0.857)	3.710 (0.939)	0.247	(0.080 ~ 0.415)	**	0.004	2.909

Q6b	3.994 (1.011)	3.170 (1.098)	0.823	(0.627 ~ 1.020)	***	0.000	8.259
Q7b	4.100 (0.919)	3.455 (1.125)	0.645	(0.451 ~ 0.840)	***	0.000	6.536
Q8b	4.076 (0.956)	3.750 (0.935)	0.326	(0.153 ~ 0.499)	***	0.000	3.698

(** P < .01 *** P < .001)

5. 考察

アンケートの集計結果から、学生が持つ入学直後の自己認識、および基幹教育セミナーにおける学習活動によって感じる自己の変化の認識について、複数の示唆が得られた。以下では、それらを取り上げ、考察を述べる。

まず、4.1 節で述べたように、多くの新入学生は、専攻分野の学習に関して意欲を示しており、専攻分野以外の学習にも興味・関心を持っている。そのうえで、6~7割の学生が、セミナーを経て専攻分野の学習についての意欲を高め(Q1b)、専攻以外の様々な分野の学習への興味・関心も深めた(Q2b)と回答している^{iv}。セミナーのクラスには複数の学部・学科の学生が混在しており、必然的に多様な専攻分野の存在を意識しながら、グループワークや本番発表に取り組むことになる。そのため、本番発表やグループワークを通じて、学生は自己の専攻分野について意識し、また他者の専攻分野の内容について知る機会を得ていると考えられる。こうしたなかで、とくに Q2b について肯定的回答の割合が高い点は興味深く、学生が、セミナーにおいて他者の発表を聞くことで、興味・関心の幅を広げる学習を実現している可能性を示唆している。

また、4.1 節で触れたとおり、Q1b~Q8b のなかで肯定的な回答の割合が最も高かった項目は Q3b である。セミナーの後半で取り組む本番発表は、20名強のクラスのなかで、自分の発表時間以外は他者の発表を聞くことに費やされる。そうした活動を充実させるためにも、セミナーの前半の教員からの講義において、他者の話を傾聴することの重要性を強調している。こうした点を反映して、多くの学生が他者の本番発表をしっかりと聴くことを実現し、その結果として Q3b で肯定的回答が高くなった可能性が示唆される。

4.2 節では、学生が入学時に将来やりたいことを見出しているかどうかについて訊ねた Q6a の回答と、セミナーにおける学習を経て感じられる自己の変化の認識の関係について、分析を示した。Q1b および Q5b~Q8b の回答には、Q6a の回答が異なる学生間で違いが見出された。一方、Q2b ~ Q4b は、Q6a の回答に依らず、平均としてセミナーを通じて改善したと答えている学生が多いことがわかった。このことから、入学時に将来やりたいことを見出しているか否かは、セミナーでの学習活動の一部に何らかの影響を与えている可能性が示唆される。

上で述べたように、Q2b は、セミナーにおいて学生が他者の発表を聞く活動と結びついている可能性がある。そのことをふまえると、Q6a の回答と関連が薄かった Q2b~Q4b で訊ねている内容は、授業内で学生が他者から受け取る活動に主に関係した項目であると考えられる。一方、Q6a の

^{iv} 本研究が対象にするアンケートでは、セミナーにおける学習を通じて得られた学生の変化についてのみ訊ねている。そのため、Q1b や Q2b の回答は、セミナー以外を含めた学習全体による初年次の学生の変化を表すものではないことに注意する必要がある。

回答と関連が見出された Q1b および Q5b～Q8b は、他者から受け取るよりもむしろ、本番発表で主体的に他者に伝えていく行為や、その準備の際に自主的に検討を重ねる活動に結びつきが強い項目と言える。このことから、授業の中で主体的に検討し発表する活動の成否が、Q6a の回答と関係している可能性がある。この点については、今後より詳しい調査を行い、検討を進める価値があると考えられる。

なお、Q6a の回答が肯定的だった学生の多くが、Q6b について肯定的に回答しているのは、注目すべき点である。このことは、自己の将来の目標や目的に自覚的な学生も、それを自分の中でより明確にする場として、セミナーに意義を見出していることを示唆している。一方、Q6a の回答が否定的だった学生は、Q6b についての回答も比較的低い値となっている。こうした違いは、個々の学生の状況を見て、授業内の学習活動や本番発表に向けた準備の支援をしていくことの重要性を示唆している。

6. まとめと課題

本研究では、アンケート調査に基づき、九州大学の入学時の学生の自己認識を明らかにし、それをふまえて基幹教育セミナーにおける学生の多様な学習の実態について検討した。以下では、まとめと課題について述べる。

入学時の学生の自己認識については、専攻分野への学習意欲、および専攻以外の分野の学習への興味・関心の両方ともに、8割以上の学生が肯定的な認識を持っていることがわかった。また、コミュニケーションに関わる能力について、自分の意見をわかりやすく伝えることに、自己評価が高くない学生が半数以上いることがわかった。さらに、将来やりたいことが明確であるかどうかについては、肯定的な回答から否定的な回答まで幅広く分布をしていることが明らかとなった。

授業終了時に行ったアンケート調査の結果、過半数の学生が、学習意欲からコミュニケーションに関わる能力などについて、セミナーでの学習を経て向上したと認識していたことがわかった。とくに、幅広い興味・関心を広げることや、他者の話や考えをしっかりと聞くことについて、セミナーの学習が有効だったと考えている学生が多く、8割以上の学生が肯定的な回答をしている。このことは、セミナーの中で他の学生の発言や発表を聞く機会が多いことが関係していることが示唆される。

上記の結果をふまえ、とくに入学時における将来のやりたいことの有無の認識の違いに着目し、セミナーにおける学生の多様な学習の実態について検討を行った。その結果、幅広い分野に関する興味・関心を高めることや、他者の話や考えをしっかりと聞けるようになることについては、入学時における認識の違いに依らず、多くの学生がセミナーの有効性を高く評価していることがわかった。一方、専攻分野についての学習意欲を高めること、自分の意見をわかりやすく伝えること、将来やりたいことのイメージを持つことなどについては、入学時において将来やりたいことのイメージが明確な学生の方が、セミナーの効果を高く評価している。このことから、セミナーの中で主体的に検討し発表する活動への取り組みやすさが、入学時における認識の違いと関係していることが示唆される。

これらの知見をふまえて、以下の課題が挙げられる。まず、今回の調査は限られたアンケート項目を用いており、さらに精査したアンケート項目を用いた調査を行うことが望まれる。アンケート項目の改善を行うことで、入学時の学生の実態をより正確に把握し、セミナーにおける多様な学生のタイプに応じた学習の支援を改善することで、セミナーの持つ教育の効果を高めることができると期待される。また、今回の調査は、アンケートによる定量的な調査方法に基づいているが、受講生に対するインタビュー調査などによる定性的な評価を組み合わせることで、新たな知見を得ることも可能になると考えられる。さらに、今回は入学時とセミナー終了時のみを対象とした調査を行ったが、より長期的な視点を取り入れた調査を行うことも重要である。セミナーでの学習を経た学生に対して、高年次や卒業時に調査を行い、その実態を把握することで、セミナーの持つ教育効果をより正確に検討することが可能になると期待される。最後に、今回の調査では、文系学部と理系学部の対比など、学部・学科レベルでのアンケート結果の違いは分析していない。各学部（および21世紀プログラム）の持つ特性の違いは、Q6aの違いなどをもたらす可能性があるため、これらに着目した分析を行うことも重要だと考えられる。今後は、こうした課題への取組を進め、基幹教育セミナーの適切な評価と改善を進めることで、基幹教育カリキュラムの効果を向上させることが重要になるだろう。

謝辞

本研究を進めるにあたり、アンケート調査の実施にご協力頂いた先生方に、感謝申し上げます。

参考文献

- ¹ 濱名篤：日本の学士課程教育における初年次教育の位置づけと効果—初年次教育・導入教育・リメディアル教育・キャリア教育—，大学教育学会誌，29(1)，36-41，2007
- ² Alexander W.Astin: *Assessment for Excellence: The Philosophy of Assessment and Evaluation in Higher Education*, Oryx Press, 1993
- ³ 川嶋太津夫：初年次教育とその評価，大学教育学会誌，29(1)，48-52，2007
- ⁴ 九州大学基幹教育シラバス（2015年度）：<http://syllabus.kyushu-u.ac.jp/907/>（2015年11月20日閲覧）
- ⁵ 野瀬健・飯嶋裕治・小島健太郎・佐合紀親・斎藤新悟・猿渡悦子・田中岳・内田竜也：基幹教育セミナーの実施体制について，基幹教育紀要，1，57-62，2015