

基幹教育セミナーにおける学生の意識の変容：4 学期制導入に伴う授業内容変更とセミナーの意義に焦点を当てて

鎌滝, 晋礼
九州大学システム情報科学研究所

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

他

<https://doi.org/10.15017/2228569>

出版情報：基幹教育紀要. 5, pp.57-74, 2019-03-05. 九州大学基幹教育院
バージョン：
権利関係：



基幹教育セミナーにおける学生の意識の変容

4 学期制導入に伴う授業内容変更とセミナーの意義に焦点を当てて

鎌滝 晋礼^{1*}, 小島 健太郎², 飯嶋 裕治², 内田 竜也², 大河内 豊², 大久保 文哉³, 斎藤 新悟², 猿渡 悦子², セビリャ・アントン², 田中 真理², 野瀬 健², 川島 啓二⁴, 安永 和央⁵, 木村 政伸²

¹ 九州大学 システム情報科学研究院, 〒819-0395 福岡市西区元岡 744

² 九州大学 基幹教育院, 〒819-0395 福岡市西区元岡 744

³ 高千穂大学 経営学部, 〒168-8508 東京都杉並区大宮 2-19-1

⁴ 京都産業大学 共通教育推進機構, 〒603-8555 京都市北区上賀茂本山

⁵ 九州大学 アドミッションセンター, 〒819-0395 福岡市西区元岡 744

Change of Student's Awareness During the KIKAN Education Seminar

Focus on the Improved Program Under the Quarter System and the Significance of the Seminar

Kunihiro KAMATAKI^{1*}, Kentaro KOJIMA², Yuji IJIMA², Tatsuya UCHIDA², Yutaka OOKOUCHI², Fumiya OKUBO³, Shingo SAITO², Etsuko SAWATARI², Anton Luis SEVILLA², Mari TANAKA², Takeru NOSE², Keiji KAWASHIMA⁴, Kazuhiro YASUNAGA⁵ and Masanobu KIMURA²

¹ Graduate School and Faculty of Information Science and Electrical Engineering, Kyushu University, 744, Motooka, Nishi-ku, Fukuoka 819-0395, Japan

² Faculty of Arts and Science, Kyushu University, 744, Motooka, Nishi-ku, Fukuoka 819-0395, Japan

³ Faculty of Business Administration, Takachiho University, 2-19-1, Ohmiya, Suginami-ku, Tokyo 168-8508, Japan

⁴ Institute of General Education, Kyoto Sangyo University, Kamigamo-motoyama, Kita-ku, Kyoto 603-8555, Japan

⁵ Admission center, Kyushu University, 744, Motooka, Nishi-ku, Fukuoka 819-0395, Japan

*E-mail: kamataki@plasma.ed.kyushu-u.ac.jp

Received Nov. 2, 2018; Revised Dec. 18, 2018; Accepted Dec. 19, 2018

The purpose of the study is to investigate the change of awareness of student during the “KIKAN Education Seminar” for first year students in Kyushu University. The “KIKAN Education Seminar” first started under the semester system in April 2014 and had been reconstructed in response to the shift to the quarter system in April 2017. We developed new units and combined several units, while maintaining the educational purpose of the seminar. In order to evaluate the educational effects (including the change of student's awareness), we surveyed the change of student's attitudes from 2016 to 2017 using a questionnaire. This questionnaire focused on their learning motivation, communication skills, perspective on the future, and view of the significance of university learning. Typical results of the questionnaire and text-mining analysis concerning learning beliefs clarified that the score in 2017 about the significance of learning in university improved over 2016. The acquirement of new learning beliefs may be related to newly introduced contents. These results show the value of this seminar in the first year experience and the

improvement of the quality of education due to the shift to the quarter system. We re-found the significance of this seminar via this research.

1. はじめに

近年、大学教育の質的転換が求められており、平成 20 年 12 月に出された中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」¹においては、「初年次教育の導入・充実」が謳われ、初年次教育は「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。高等学校までに習得しておくべき基礎学力の補完を目的とする補習教育とは異なり、新入生に最初に提供されることが強く意識されたもの。」²と定義された。さらに、平成 24 年 8 月に出された同答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—」³では、「アクティブ・ラーニング」をキーワードとして、より具体的な形で大学教育の質的転換が唱えられている。このように近年、日本の初年次教育の重要性が謳われ、全国の大学の中で初年次教育の体系的な充実が図られている^{4,5}。

九州大学においては平成 23 年度に設立された基幹教育院⁶が中心となって、初年次教育を含むカリキュラム改革が進められている。平成 26 年度から開始した基幹教育カリキュラムでは、初年次教育の一環として、また基幹教育の中核をなす科目として「基幹教育セミナー」⁷と「課題協学科目」^{8,9}が全学部の新入学生の必修科目として開講されている。これらの科目は、『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』^{6,7}に主眼が置かれている。

本研究対象である九州大学の「基幹教育セミナー」が他大学の初年次教育の科目と比べて特徴的な点は、全学部¹の新入生約 2,700 名の必修科目であり、少人数制の文理融合クラスで実施されていること、授業の内容が、全クラスほぼ共通で実施・運営されているところにある。基幹教育セミナーは、「大学における学びとは何か」という非常にプリミティブな問いを学生一人一人に投げかけ、学生間、学生教員間の対話、それを踏まえた自己省察を通じて学生自身の学びに対する内的な発露を促し、<学びの基幹>を育むことを目指している。この科目の学習効果や受講学生の意識の変容については、学生アンケート等で評価されており、ポジティブな効果があることが示されている⁷。

このような中、九州大学では、平成 29 年度から学期制が 2 学期から 4 学期制へと移行した。この学期制の変更に伴い基幹教育セミナー科目も、セメスター科目（15 回）からクォーター科目（8 回）へと変更し、大幅に授業内容の改善を行った。

¹ 平成 29 年度までは、文学部・教育学部・法学部・経済学部・理学部・工学部・芸術工学部・農学部・医学部・歯学部・薬学部・21 世紀プログラムの 11 学部 1 プログラムを示す。平成 30 年からは、共創学部・文学部・教育学部・法学部・経済学部・理学部・工学部・芸術工学部・農学部・医学部・歯学部・薬学部の 12 学部となっている。

日本の各大学においては、「学びの転換」を主眼とした初年次教育をセメスター科目として実施している大学^{10,11}もあれば、クォーター科目として実施している大学¹²もある。しかし、このような「学びの転換」に関する科目がセメスター科目からクォーター科目へと変更した事例はほとんどない。そのため、「学びの転換」に主眼をおいた基幹教育セミナーを通じた学生の意識の変容や学修目標の到達度が、セメスター科目からクォーター科目への変更に伴いどのように影響を受けたのか調査を行い、制度変更に伴う成果と課題点を整理することは、非常に意義あることである。

そこで、本研究では、授業の事前・事後に行った学びに関する質問調査への回答を分析し、さらにそれをセメスター科目時（平成 28 年度）とクォーター科目時（平成 29 年度）で比較することで、制度変更が、本セミナーを通じた学生の意識の変容にどのような違いが生じたか評価を行う。さらに平成 29 年度における本セミナーの受講生が記述した学びの意味に関する自由記述を分析し、学生にとっての本セミナーの意義及び学生の意識の変容を明らかにすることが本研究の目的である。そして、これらの分析を通じ、本科目の成果・課題を整理し、改めて本セミナーの意義を見出す。

本編の構成は、第 2 章にて、基幹教育セミナーの概要と制度変更に伴う授業内容の変更点について述べ、第 3 章では調査の方法、第 4 章では結果と考察、さらに第 5 章にて総合考察として基幹教育セミナーの成果・課題・意義についてまとめる。

2. 基幹教育セミナーの概要と授業内容の変更点

九州大学基幹教育のセメスター科目時の基幹教育セミナーの授業設計、授業概要や実施運営体制に関しては、小島ら(2016)⁷によって詳細に記述されている。よって、この章では基幹教育セミナーの学修目標と制度変更に伴う授業内容の変更点を中心に説明する。

2.1. 学修目標

前述のように、九州大学の基幹教育セミナーは、全学部の新入生約 2,700 名の必修科目であり、少人数の文理融合クラスで実施される。受講生が学びとは何かを問いながら、これからの大学の学びだけでなく、生涯にわたる自律的な成長を支える<学びの基幹>を育むことを目的に、授業が設計されている。この目的を達成するために、以下の 4 つの学修目標が設定されている（平成 29 年度現在）：

1. 一人ひとりが自らの大学における学びについて、関連する知見を広く吸収しつつ、自らに問いかけ他者に伝え、また他者からの反応を受けとめる体験を通じて、大学における学びへの意欲を高めること。
2. こうした仲間との対話や自己省察から新たな気づきや疑問を発見する過程を通じて、創造的・批判的に問題に取り組み学んでいく態度を培うこと。
3. 対話や省察を通じて得た自らの学びが持つ可能性や意義、今後の展望等についてプレゼンテーションができるようになること。
4. このような学びのプロセスにおいて自分がどのように成長したいのか、自分の言葉で表

現できるようになること。

この目標はセメスター科目時のものと比べ、大きな変更はなく、本セミナーの学習目標の柱は、「学び・対話・自己省察・発表による表現・文章による表現」という観点のもとにまとめられていると言える。担当教員に対しては、毎年、「基幹教育セミナーの手引」という授業担当教員向けマニュアルを配布するが、「手引きに記載された授業実施・運営方法は、あくまで標準的な授業モデルとして提示するもの」であり、担当教員による創意工夫を十分に尊重している。ただ、以下に示す本科目の基本的枠組の4つは全クラス共通としている。その4つは、1. 大学での学びに関するグループ学習を通じて、学生間、学生・教員間の対話を促すこと、2. 毎回リフレクトシート（学生の自己省察を促すために用いるワークシート）を学生に記入させ、教員は適切なフィードバックを行うこと、3. 本番発表（「私にとっての学び」に関するプレゼンテーション）を行わせること、4. 「私にとっての学び」に関するエッセイを執筆させることである。この基本的枠組によって授業の質を担保しつつ、担当教員のもっとよい授業をしたいという自主性を尊重することで、本セミナーが画一的なものにはならないように工夫されている。このことも本セミナーの特徴の一つである。

また、教員3人が1つのユニットを組む MagisTRES(マギストレース)ⁱⁱが本セミナーに導入されており、ユニット単位で情報共有を図りながら、授業を準備進行していく。このシステムによって、過去にセミナーを担当した教員が、セミナーを初めて担当する教員を支援することが容易になっている。

2.2. 主な変更点

基幹教育セミナーは、平成28年度（セメスター科目時）までは前期（4月～7月）に、平成29年度以降（4学期制導入後）は夏学期（第2クォーター）（6月～7月）に開講されている。表1に2学期制セメスター科目（平成28年度）から4学期制クォーター科目（平成29年度）への制度変更に伴う基幹教育セミナーの授業内容の変更について示す（表1）。

4学期制導入に伴い、授業回数が15回から8回に減少することとなった。学修目標を到達しつつ、どの内容を変更し、新たに何を加えるか等について、基幹教育セミナーの科目運営を担当する組織である科目班で検討を行い、最終的な変更・追加項目として以下を採用した。

1. クラスサイズの縮小：1クラス24名から18名に変更

授業回数が少なくなることから、教員と学生間、および学生同士間での交流の密度を高め、また、教員が一人一人の学生をフォローしやすくするために、1クラスの学生数を24名から18名に変更した。

2. 「私にとっての学び」に関する本番発表の時間の短縮：発表時間12分間から7分間に変更

ⁱⁱ MagisTRES（マギストレース）とは、3名の教員チームによって授業デザイン構成・担当体制を行う九州大学独自のシステムのことである。教員間も多様な所属学部学科が混在したチームを編成し、「基幹教育セミナー」や「課題協学科目」のような文系理系融合クラスでの授業に適正に対応できるようにしている。

セメスター科目時は、本番発表を1授業あたり4名×12分間×6回行っていた。この形式は、発表及び質疑の時間を十分確保できていたというメリットもあったが、一方で、6週間（約一ヶ月半）他の学生の発表を聞き続けることによる学生の集中力の低下という問題もあった。そのため、発表時間も授業回数もコンパクトにし、1授業6名×7分間×3回にし、一度の授業で多くの学生の話が聞けるようにした。

3. グループ学習の授業回数は維持したまま、授業内容の改善：過去・現在・未来の学びという一連の流れを明確化

セメスター科目時に実施していた「教員の学びから学生自身の学びを考える」「現在の大学での学び」「これからの大学での学び」の3回のグループ学習の授業を2回の授業に統合した。その結果、クォーター科目では、「これまで[高校と大学（入学から約2ヶ月間）]の学び」「これからの大学での学び」という授業を連続で行い、過去・現在・未来の学びという一連の授業の流れを明確化した。

クォーター科目時において開講時期が6月からになったことで、学生は、入学後2ヶ月間大学の授業を受けることができおり、[現在]の大学での学びについて考える機会ができています。そこで、第2回目の授業において、高校までの[過去]の学びと大学での[現在]の学びを比較できるような授業展開を新たに考案・実施した。

3回目のグループ学習に関しては、次項で説明する。

4. 最終回に本番発表の振り返り・エッセイを使ったピアレビューの授業の追加

セメスター科目時のもとでは

表1 2学期制セメスター科目（平成28年度）から4学期制クォーター科目（平成29年度）への主な授業内容の変更点

2学期制セメスター科目（平成28年度）			
授業回数	授業形態	授業内容	変更・削除
1	個別or合同	ガイダンス：ミラーリング	
2	個別	プレ発表	削除
3	全体	教員にとっての学び1	削除
4	個別or合同	教員にとっての学び2（クラス担当教員）	
5	個別	グループ学習A：「教員の学び」から「自分自身の学び」を考える	変更
6	個別	発表の技法	削除
7	個別	グループ学習B：大学で学ぶ意義を考える①「現在の大学での学び」	変更
8	個別	グループ学習C：大学で学ぶ意義を考える②「これからの大学での学び」	
9	個別	本番発表(4名×12分間)	変更
10	個別	本番発表(4名×12分間)	変更
11	個別	本番発表(4名×12分間)	変更
12	個別	本番発表(4名×12分間)	変更
13	個別	本番発表(4名×12分間)	変更
14	個別	本番発表(4名×12分間)	変更
15	個別or合同	総論/本番発表の予備日	削除

*個別とは1クラス、合同は3クラス、全体は約30クラス

4学期制クォーター科目（平成29年度）			
授業回数	授業形態	授業内容	変更・追加
1	個別or合同	ガイダンス：ミラーリング	
2	個別	グループ学習A：大学で学ぶ意義を考える①「これまで(高校と大学)の学び」	追加
3	個別	グループ学習B：大学で学ぶ意義を考える②「これからの大学での学び」	
4	個別or合同	教員にとっての学び（クラス担当教員）	
5	個別	本番発表(6名×7分間)	変更
6	個別	本番発表(6名×7分間)	変更
7	個別	本番発表(6名×7分間)	変更
8	個別	グループ学習C：本番発表の振り返り/エッセイによるピア・レビュー	追加

変更・追加項目

- ・授業回数：15回→8回、・クラスサイズ：24名→18名
- ・本番発表時間：12分間→7分間
- ・新たなグループ学習の追加1：過去・現在(高校・大学)の学び
- ・新たなグループ学習の追加2：本番発表の振り返り/エッセイによるピア・レビュー

学生一人一人に本番発表を行わせ、その要旨を文章化して提出させていた。クォーター科目への移行に際し、要旨を提出させるのではなく、エッセイを書かせ、それを元に学生同士のピア・レビューを授業に取り入れることにした。本番発表が学生にとって一番の学びの場であることと、それを振り返ることにより学生自身の学びの意味が深まるのではないか、という考えからこの変更を行った。ここでのピア・レビューとは、学生同士が学びに関するエッセイを評価し合うことである。これにより、学生はグループ内で自身の学びについて説明し、また他者の学びについて聞く機会を持つことになる。

以上が主な変更・追加点である。セメスター科目時に実施されていた「プレ発表」、「教員にとっての学び1」(30 クラス合同)、「発表の技法」等は、授業回数減少によって削除した。

上述の変更を踏まえて、セメスター科目とクォーター科目の基幹教育セミナーにおける受講生の意識の変容について比較・検討を行っていく。また、クォーター科目への変更に伴う成果と課題点の整理を試みる。

3. 調査方法

3.1 調査対象

九州大学の基幹教育科目基幹教育セミナーを受講した全学部の新年度学生を対象に、質問紙調査を行った。平成 29 年度(4 学期制クォーター科目)と平成 28 年度(2 学期制セメスター科目)それぞれにおいて、授業前(事前)・授業後(事後)で調査を実施し、有効回答者はそれぞれ 443 名と 552 名である。それぞれの年度の有効回答者の学部別人数とその割合を表 2 に示す。表 2 には、平成 28, 29 年度における九州大学の全学部が含まれており、全ての学部回答者が存在し、年度毎の全体参加者に占める各学部人数の割合に大きな違いはない。また、本セミナーは全学部学生必修の科目のため毎年約 2,700 名受講しており、有効回答者数は、総受講者の約 16~20%に当たる。

表 2 平成 29 年度(4 学期制クォーター科目)および平成 28 年度(2 学期制セメスター科目)の質問調査の学部別有効回答者数、および割合

学部	平成29年度(4学期制)		平成28年度(2学期制)	
	人数(人)	割合(%)	人数(人)	割合(%)
21世紀プログラム	5	1.1	2	0.4
文学部	33	7.4	40	7.2
教育学部	10	2.3	14	2.5
法学部	27	6.1	35	6.3
経済学部	47	10.6	57	10.3
医学部	51	11.5	50	9.1
歯学部	3	0.7	13	2.4
薬学部	16	3.6	16	2.9
農学部	40	9.0	42	7.6
理学部	41	9.3	65	11.8
工学部	170	38.4	218	39.5
合計	443	100.0	552	100.0

3.2. 調査時期

4 学期制クォーター科目である平成 29 年度において、事前は授業初回の 6 月上旬に、事後は授業最後 8 回目の 7 月下旬に質問紙調査(アンケート・自由記述)を実施した。一方、2 学期制セメスター科目である平成 28 年度においては、事前は授業初回の 4 月上旬に、事後は授業最後 15 回目の 7 月下旬に質問紙調査(アンケート)を行った。

3.3. 調査内容

3.3.1 アンケートによる意識調査

本セミナー前後での学生の意識の変化を検討するためのアンケート調査を、事前と事後で実施した。8つの質問項目⁷を、【学習意欲】(2項目)【コミュニケーション能力】(3項目)【将来イメージと大学の学習】(2項目)【大学での学びの意義】(1項目)の4つの尺度に分類した。これらの合計8項目4尺度を、「当てはまらない：1」から「当てはまる：5」の5段階で回答を求めた。各質問項目は以下の通りである。【学習意欲】は、「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」「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」である。【コミュニケーション能力】は、「人の話や考えをしっかりと聞くことができる」「人の意見を参考にして新たな考えを得ることができる」「自分の意見をわかりやすく伝えることができる」である。【将来イメージと大学の学習】は、「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」「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」である。【大学での学びの意義】は、「大学で学ぶことの意義を理解している」である。

3.3.2 自由記述による意識調査

4学期制クォーター科目として行われた平成29年度の最終回の授業後に、「セミナーで学んだ経験が、あなた自身にとってどのような意味があったか、自由に記述して下さい。」という質問に対する自由記述の回答(185名分)を求めた。

4. 結果と考察

4.1. アンケートによる意識調査の結果

ここでは、アンケートによる意識調査をもとに、セミナー受講時の学生の意識や本セミナー受講による意識の変容が、2学期制セメスター科目から4学期制クォーター科目への内容変更によってどのように影響を受けたかを検証する。

アンケート結果の分析手法としては、4尺度【学習意欲】【コミュニケーション能力】【将来イメージと大学の学習】【大学での学びの意義】に対して、年度/制度(対応なし：平成29年度(4学期制)・平成28年度(2学期制))×授業前後(対応有り：事前・事後)の2元配置分散分析を行った。また、本セミナーの開講時期が4学期制導入に伴い、4月から6月と2ヶ月遅くなっている。このことは、学生にとって、本セミナーのような大学の学び等に関する初年次教育が、入学から約2ヶ月間実施されないことを示している(平成29年度現在)。2元配置分散分析において、交互作用が有意に出た場合、クォーター科目時およびセメスター科目時の事前(6月および4月)を比較することで、本セミナーが入学当初に実施されないことで、学生の意識にどのような変容が起こりうるかについての示唆も得られる可能性がある。交互作用に関する詳細な考察に関しては5章にて述べる。

表3に、各尺度に対する年度/制度(対応なし：平成29年度(4学期制)・平成28年度(2学期制))×授業前後(対応有り：事前・事後)の2元配置分散分析の結果を示す。また、図1に(a)学

学習意欲のスコアの推移、(b) コミュニケーション能力のスコアの推移、(c) 将来イメージと大学の学習のスコアの推移、(d) 大学で学ぶ意義のスコアの推移を示す。

【学習意欲】に関して、年度/制度の主効果は見られなかったが、授業前後の主効果 ($F = 72.00, p < .001$)、年度/制度×授業前後の交互作用 ($F = 23.71, p < .001$) が有意であった。交互作用の解釈をするために、それぞれの要因の単純主効果の検定を行った。その結果、年度/制度要因に関して、クォーター科目とセメスター科目の事前同士 ($p < .001$) と事後同士 ($p < .001$) に有意差が見られた。また、授業前後要因に関して、クォーター科目 ($p < .05$) 及びセメスター科目 ($p < .001$) ともに、授業前後において有意に減少している。これらの結果は、【学習意欲】は本セミナーを受講したとしても、授業の受講前後で減少するが、クォーター科目の授業前の【学習意欲】のスコアは、セメスター科目の授業前のスコアよりも低く、授業後は、クォーター科目のスコアの方が、セメスター科目よりも大きいことを示している。つまり、クォーター科目の方が、【学習意欲】の下がり具合を抑制したと言える。

【コミュニケーション能力】に関して、年度/制度の主効果、年度/制度×授業前後の交互作用は見られなかったが、授業前後の主効果 ($F = 139.36, p < .001$) が有意であり、制度/年度に関係なく、本セミナーによって【コミュニケーション能力】に対する意識が有意に上がっている。交互作用がないことから、【コミュニケーション能力】に対する意識は、クォーター科目においても、セメスター科目と同等に上昇していることがわかる。

【将来イメージと大学の学習】に関して、年度/制度の主効果、年度/制度×授業前後の交互作用は見られなかったが、授業前後の主効果 ($F = 39.79, p < .001$) が有意であり、制度/年度に関係なく、本セミナーによって【将来イメージと大学の学習】に対する意識が有意に上がっている。交互作用がないことから、【将来イメージと大学の学習】に対する意識は、クォーター科目においても、セメスター科目と同等に上昇していることがわかる。

【大学での学びの意義】に関して、年度/制度の主効果は見られなかったが、授業前後の主効果 ($F = 23.73, p < .001$)、年度/制度×授業前後の交互作用 ($F = 15.23, p < .001$) が有意であった。交互作用の解釈をするために、それぞれの要因の単純主効果の検定を行った。その結果、年度/制度要因に関して、クォーター科目とセメスター科目の事前同士 ($p < .001$) と事後同士 ($p < .001$) に有意差が見られた。また、授業前後要因に関して、クォーター科目は授業前後で有意に上昇している ($p < .001$) が、セメスター科目は、授業前後において有意差は見られなかった。これらの結果は、クォーター科目の授業前の【大学での学びの意義】のスコアは、セメスター科目の授業前のスコアよりも低く、授業前後において、セメスター科目は有意な変化はないが、クォーター科目のスコアは有意な上昇があることを示している。つまり、【大学での学びの意義】に対する意識は、本セミナーがなければ、入学後に減少するが、本セミナー（クォーター科目）によって、その意識は上昇することがわかる。クォーター科目にのみ授業前後における有意な上昇が見られることから、この上昇は新たに開発したプログラムの導入の効果であると推察される。

4.2. 自由記述による検討～学生にとってのセミナーの意義～

ここでは、4 学期制クォーター科目（平成 29 年度）での基幹教育セミナーの事後の意識調査に

における「セミナーで学んだ経験が、あなた自身にとってどのような意味があったか、自由に記述して下さい。」という質問に対する自由記述をもとに、学生にとっての基幹教育セミナーの意義を分析する。また、その分析をもとに、学生の意識の変容について検討を行う。

表3 基幹教育セミナー尺度の得点の変化と分散分析の結果

尺度	年度/制度(人数)	pre	post	分散分析のF値		
		M (SD)	M (SD)	年度/制度	pre/post	交互作用
学習意欲	平成29年度/4学期制 (n = 443)	4.09 (0.75)	3.98 (0.91)	1.27	72.00*	23.71*
	平成28年度/2学期制 (n = 552)	4.32 (0.66)	3.84 (0.95)			
コミュニケーション能力	平成29年度/4学期制 (n = 443)	3.67 (0.72)	4.07 (0.79)	0.18	139.36*	0.03
	平成28年度/2学期制 (n = 552)	3.66 (0.69)	4.05 (0.79)			
将来イメージと大学の学習	平成29年度/4学期制 (n = 443)	3.45 (1.11)	3.83 (0.99)	1.25	39.79*	2.66
	平成28年度/2学期制 (n = 552)	3.58 (1.10)	3.81 (0.99)			
大学での学びの意義	平成29年度/4学期制 (n = 443)	3.68 (0.98)	4.09 (0.99)	0.11	23.73*	15.23*
	平成28年度/2学期制 (n = 552)	3.84 (0.95)	3.90 (1.06)			

* $p < .001$

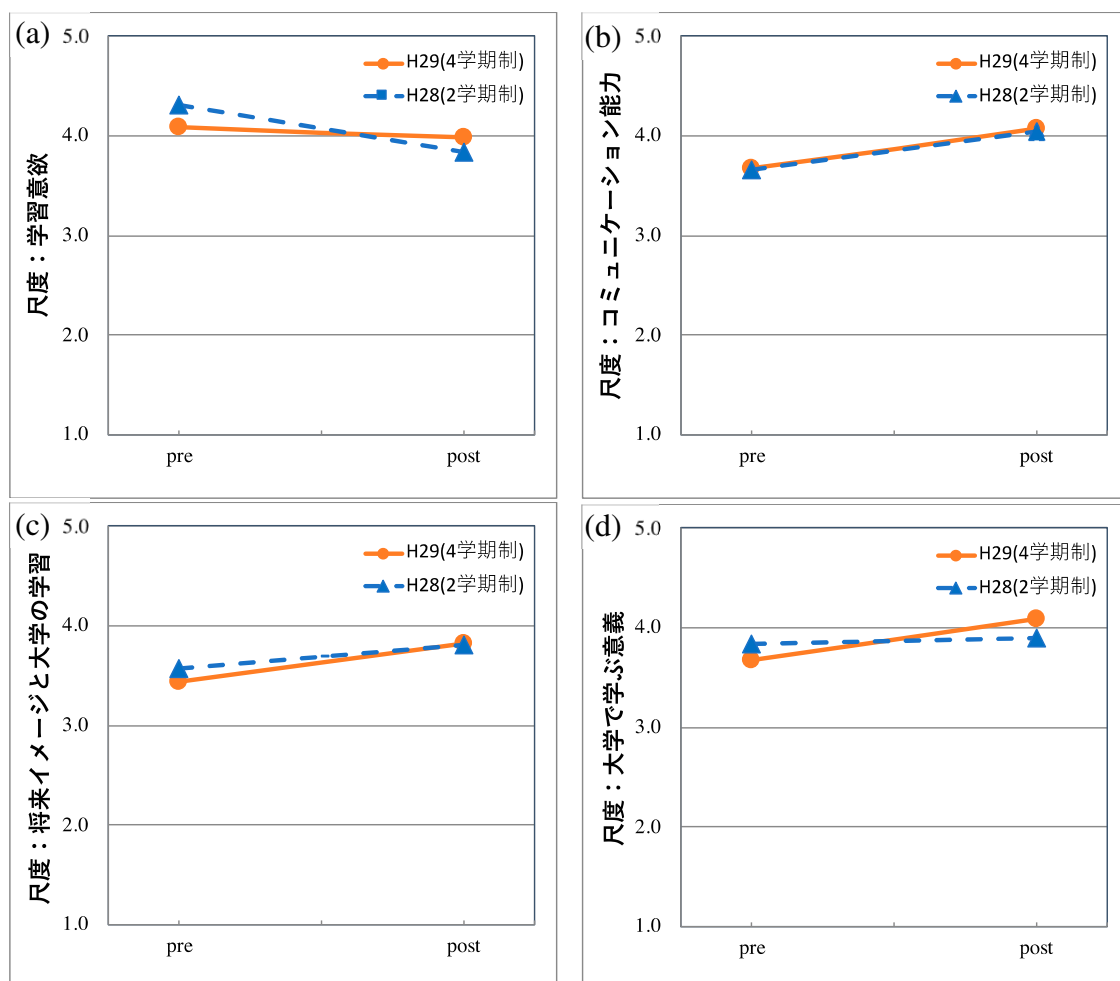


図1. 平成29年度(4学期制クォーター科目)と平成28年度(2学期制セメスター科目)における(a)学習意欲のスコアの推移、(b) コミュニケーション能力のスコアの推移、(c) 将来イメージと大学の学習のスコアの推移、(d) 大学で学ぶ意義のスコアの推移

自由記述の分析には、テキストマイニングの手法^{13,14}を導入し、抽出する語彙は、5回以上の出現及び副詞と記号を除くことを条件として階層クラスター分析（基準：Ward, 距離：Jaccard）を行った。これにより、受講者の自由記述の文章群から、語彙のつながりを定量的に検討することができ、受講者が実感するセミナーの意義を客観的に分析することが可能となる。階層クラスター分析では、文章から頻出語を抽出し、文章における頻出語の使われ方・語彙の繋がりから似たものを分類し、クラスターを作っていく。クラスター数は自動的に決まるが、クラスターに分かれる過程が表現された樹形図を参照しつつ、クラスター数を再調整することもできる。本分析においては、初期解析においてクラスター数は8であったが、基幹教育セミナーの意義としてのまとまりと語彙の広がりから検討した結果6つが適当と判断した。表4には、これらの6つのクラスターのクラスター名、語彙・キーワード及び関連する文章を初期コードとして記載している。また、各クラスターがどのような意義を示しているか明示するために、各クラスターに出現している語彙が複数使用されている記述例を参考に、語彙のつながりを解釈した。

これらの解釈のもと、クラスター名として【コミュニケーション能力の向上】【グループワークの充実感】【多角的視点・多様な考え方の獲得】【将来を考える良い機会】【学部を超えた交流の意義】【大学での学びの意味の考え直し】を設定した。

クラスター1は、【コミュニケーション能力の向上】である。基幹教育セミナーのプログラムが、コミュニケーションを積極的に取る機会が多くあること、及びそれらがコミュニケーション能力の向上の実感に繋がっていることが示唆される。この結果は、前節の意識調査で得られた【コミュニケーション能力】の意識の有意な上昇に強く関連していると考えられる。

クラスター2は、【グループワークの充実感】と解釈できる。基幹教育セミナーはグループワークを多く取り入れており、多くの学生がそのグループワークの意義を肯定的に受け取ることができていることが示唆される。記述には、「初めは大変そうに思えたグループワークもしていくうちに他の人の自分とは違う考えを聞く、また伝える楽しさを知りました」「多くのグループワークを通して、自分の考えを表現することの楽しさを知った」というものが多くみられた。このことは、授業でのグループワークがうまく機能していることを示唆している。このクラスターも、前節の意識調査の結果である【コミュニケーション能力】の意識の有意な上昇に強く関連していると考えられる。

クラスター3は、【多角的視点・多様な考え方の獲得】と名付けた。基幹教育セミナーは、様々な学部学科の学生が集まり、学びについて、自分の将来について、グループワークによる話し合い、スライドを使つての発表、エッセイにまとめたピアレビューを行う。その中で、学生は高校までの人間関係の中では知り得なかった、接することはできなかった考え方や価値観を獲得できていることがわかる。実際の記述でも、「様々な人の意見を聞くことで楽しみながら視野を広げることができてよかった」、「他人の意見を聴くことで自分の考えを広げ自分の発表をすることで自分の考えが洗練される」、「自分と異なる考えや価値観を持つ人と関わることは重要だということを知ることができた」「セミナーを受講することで、これまでの自分の視野の狭さに気づくことが出来ました」といったものが典型的であった。このクラスターは、後述するクラスター4とも関連している。

クラスター4は、【学部を超えた交流の意義】である。これは、他学部との交流が、学生にとって興味深く、意義があったと実感していることを示している。実際の記述でも、「同年代の他学部の人たちと交流できたのはよかった」「他の学部の人の将来の展望を聞いたことは、非常に興味深い」というものがある。

クラスター3と4の違いについて述べる。クラスター3は、様々な考え方や視野を獲得できたというこれからの大学での学びや過ごし方に関わる「学習方略の獲得」であり、クラスター4は、基幹教育セミナーが文理融合クラスによる授業が行われる中で、他学部との交流すること自体に意義を感じている「本セミナーの特徴の反映」である。

クラスター5は、【将来を考える良い機会】である。基幹教育セミナーは、発表及びエッセイを通じて、学生自身の将来について発表・表現する機会がある。実際の記述でも、「自分の将来のことを深く考えられて、とても有意義な時間でした」「将来、漠然とこの職に就けばいいなといった感じだったのがその職の中でもこういう人物、といった具体的な将来像が見えてきた」とあるように、学生が自分の将来について、深く考えることができていることがわかる。これらの結果は、クラスター6とも関連しているが、学生にとって将来について考えることは、高校時代までの学びを振り返り、将来の目標のために、現在の大学生活をどのように過ごすかという生活の指針を決めることにつながる。このことは、学生がそれぞれの目的に向かって大学生活を有意義に過ごすきっかけを与えているということである。前節の意識調査の結果である【将来イメージと大学の学習】の意識の有意な上昇に強く関連していることがわかる。

表 4 基幹教育セミナーの教育効果及び意義に関する自由記述のクラスター分析

番号	クラスター名	キーワード	初期コード
1	コミュニケーション能力の向上	コミュニケーション、能力、向上	「コミュニケーション能力がすごく高まった」
2	グループワークの充実感	グループワーク、話、聞く、見つめる、表現、楽しい	「初めは大変そうに思えたグループワークもしていくうちに他の人の自分とは違う考えを聞く、また伝える楽しさを知りました」 「多くのグループワークを通して、自分の考えを表現することの楽しさを知った」
3	多角的視点・多様な考え方の獲得	様々、意見、聞ける、多様、発表、視野、広がる、考え、知る、重要、伝える、他者、自身、価値、広げる	「様々な人の意見を聞くことで楽しみながら視野を広げることができてよかった」 「他人の意見の聴くことで自分の考えを広げ自分の発表することで自分の考えが洗練される」 「自分と異なる考えや価値観を持つ人と関わることは重要だということを知ることができた」
4	学部を超えた交流の意義	学部、交流、セミナー、時間、興味	「同年代の他学部の人たちと交流できたのはよかった」 「他の学部の人の将来の展望を聞いたことは、非常に興味深い」 「自分はサークルにも所属しておらず、なかなか時間もないので、セミナーを通して他の学部の方々と交流できたのはとても新鮮でした」
5	将来を考える良い機会	自分、将来、考える、良い、機会	「自分の将来のことを深く考えられて、とても有意義な時間でした」 「将来、漠然とこの職に就けばいいなといった感じだったのがその職の中でもこういう人物、といった具体的な将来像が見えてきた」
6	大学での学びの意味の考え直し	大学、学ぶ、夢、目標、持つ、生活、過ごす、刺激、受ける、学び、改めて、考え直す、意味	「自分の学びを改めて考え直すことができてよかった」 「周りの人の意識の高さに圧倒された。自分も意識高く生活していきたい」 「大学では、学ぶ機会は自分で作っていくものだとなった」 「他分野の人の夢や理想が聞けていい刺激になった」

最後に、クラスター6は、【大学での学びの意味の考え直し】である。基幹教育セミナーを通じて、学生が、学びについて深く考え、その意味を見出そうとしていることがわかる。実際の記述に、「自分の学びを改めて考え直すことができてよかった」「周りの人の意識の高さに圧倒された。自分も意識高く生活していきたい」「大学では、学ぶ機会は自分で作っていくものだとわかった」「他分野の人の夢や理想が聞けていい刺激になった」とあるように、学生自らが学びの意味について考え、他学生と語り合い、深めていることがわかる。「大学、学び、夢、生活、考え直す、意味」等のキーワードが多く抽出されていることから、このクラスターが、前節の意識調査の結果である【大学での学びの意義】及び【将来イメージと大学の学習】の意識の有意な上昇に強く関連していることがわかる。

以上のように、学生は基幹教育セミナーによって【コミュニケーション能力の向上】【グループワークの充実感】【多角的視点・多様な考え方の獲得】【将来を考える良い機会】【学部の枠を超えた交流の意義】【大学での学びの意味の考え直し】の6つのセミナーの意義を感じていると示唆された。また、これらの自由記述の解析結果は、前節の意識調査の結果である【コミュニケーション能力】【将来イメージと大学の学習】【大学での学びの意義】の得点の上昇の統計分析結果を裏付けるものであると考えられる。

5. 総合考察

ここでは、前節の結果について総合的に考察する。クォーター科目とセメスター科目における学生の意識の変容の結果を比較することで、制度変更に伴う影響・効果を評価する。また、制度変更に伴う成果として学修目標の達成度を検討し、課題点を整理し、本研究をまとめる。

5.1. アンケート意識調査結果に対する考察

本セミナーを通じて、2 学期制セメスター科目において、【コミュニケーション能力】【将来イメージと大学の学習】の有意な上昇、【学習意欲】の有意な減少という学生の意識の変容が見られた。4 学期制クォーター科目においては【コミュニケーション能力】【将来イメージと大学の学習】【大学での学びの意義】の有意な上昇、【学習意欲】の有意な減少が見られた。このことから、クォーター科目にのみ【大学での学びの意義】の有意な上昇が現れていることがわかる。

また、分散分析において【学習意欲】と【大学での学びの意義】は、交互作用（年度/制度×授業前後）が有意であった。この有意な交互作用は、次の2つの意味を示す。年度/制度要因に関して、クォーター科目とセメスター科目の事前同士（ $p < .001$ ）の有意差は、本セミナーが入学後2ヶ月実施されなかった場合に、学生の意識がどのように変容するかを意味している。年度/制度要因に関して、クォーター科目とセメスター科目の事後同士（ $p < .001$ ）の有意差は、両学期制の授業内容が学生の意識変容に与える効果の差を表している。

そのため、【学習意欲】に関して、年度/制度要因に関して、クォーター科目とセメスター科目の事前同士（ $p < .001$ ）と事後同士（ $p < .001$ ）の両方ともに有意差があり、クォーター科目の事前のスコアの方がセメスター科目の事前のものより小さいことから、本セミナーがなかった場合、入学後、学生の【学習意欲】の意識は減少するということが示唆される。そして、クォーター科

目の事後のスコアの方がsemester科目の事後のものより大きいことから、【学習意欲】はどちらの場合も減少するが、クォーター科目の方がその減少度は小さいことがわかる。【大学での学びの意義】に関してもクォーター科目とsemester科目の事前同士 ($p < .001$) と事後同士 ($p < .001$) の両方とも有意差があり、クォーター科目の事前のスコアの方がsemester科目の事前のものより小さいことから、本セミナーがなかった場合、入学後、学生の【大学での学びの意義】の意識は減少するということが示唆される。また、クォーター科目の事後のスコアの方がsemester科目の事後のものより大きいことから、【大学での学びの意義】は、クォーター科目においてのみ、上昇していることがわかった。

次に、分散分析において【コミュニケーション能力】と【将来イメージと大学の学習】は、交互作用（年度/制度×授業前後）が有意でなかったことについて考察する。この場合、有意でない交互作用は、次の2つの意味を示す。年度/制度要因に関して、クォーター科目とsemester科目の事前同士に有意差がないということは、セミナーが入学後から2ヶ月実施されなかった場合でも、学生の意識に変容がないことを意味している。クォーター科目とsemester科目の事後同士に有意差がないということは、本セミナーの授業回数が8回（4学期制）と15回（2学期制）と異なるにも関わらず、本セミナーが学生の意識に与える効果が同等程度であったことを意味している。

このことから、【コミュニケーション能力】と【将来イメージと大学の学習】に関して、本セミナーが入学後2ヶ月実施されなかった場合でも、学生の意識に変容がなく、授業回数が8回（4学期制）と15回（2学期制）のどちらであっても、学生の意識の向上は同程度得られたと言える。

なお、本稿には示していないが、平成27年度のsemester科目時の意識調査の結果は、本稿に示している平成28年度の意識調査の結果とほぼ同じであり、年度ごとの受講学生の差異による意識調査結果に有意な差が現れていない。そのため、本章に示す年度毎の意識調査の差異は、制度・科目内容の差異に起因することを示唆している。

以上より、4学期制クォーター科目と2学期制semester科目の本セミナーにおける学生の意識の変容についてまとめると、

1. 両制度とも【コミュニケーション能力】【将来イメージと大学の学習】が上昇する。クォーター科目はsemester科目と比べ授業回数が少ないが、上昇度合いは同等である。
2. 両制度とも【学習意欲】は減少する。しかし、クォーター科目の方が減少度合いが小さい。
3. 【大学での学びの意義】の上昇は、クォーター科目にのみ得られる。
4. 本セミナーが入学後2ヶ月実施されなかった場合、学生の【学習意欲】、【大学での学びの意義】の意識は下がる傾向にある。

である。

5.2. 自由記述分析結果に対する考察

学生は本セミナーに対して、【コミュニケーション能力の向上】【グループワークの充実感】【多角的視点・多様な考え方の獲得】【将来を考える良い機会】【学部の枠を超えた交流の意義】【大学での学びの意味の考え直し】という意義を感じていることが示唆された。ここでは、【多角的視点・

多様な考え方の獲得】【大学での学びの意味の考え直し】の2つのクラスターに注目し、これらの結果から示唆される本セミナーの意義や適切な授業運営方法について考察する。

【多角的視点・多様な考え方の獲得】というクラスターが出現する理由を、九州大学に入学する学生の高校における学習環境を通じて考える。多くの高校では、文系志望クラスと理系志望クラスの分離や医歯薬学部志望の学生のみのクラスが編成されている。このことは、学生が高校時代に同じクラスの同級生と同じような考え方や価値観を共有しやすくなるという傾向があると考えられる。また、高校ごとに学びに対する教育方針・文化があることから、同一高校における学生の考え方や価値観は近いものになる可能性がある。これらのことを踏まえると、本セミナーは、文理融合クラスで実施され、学生の出身高校も多様である。クラス内に実現した学生の多様性によって、学生は多様な価値観や考え方に触れることができ、新鮮さを感じたことが伺える。こうした経験が、【多角的視点・多様な考え方の獲得】という学びに繋がったと考えられる。

次に、【大学での学びの意味の考え直し】のクラスターに出てくるキーワードについて考察し、学生の意識が本セミナーによって変化していく過程を検討する。このクラスターには、「刺激、受ける」と言った他の学生から強く影響を受けた文脈が現れる。実際の記述では「他分野の人の夢や理想が聞けていい刺激になった」「自分ももっと他の人たちみたいに意欲的に（進路に関する）情報を収集していく必要があると刺激を受けたので、夏休みを使って進路についてしっかり考え直したいと思います」とある。つまり、学生同士が刺激し合うことで、大学における学びの意味を深めたり、夢や目標を明確に定めたり、大学生活をどのように過ごすかを決めていることが示唆される。この結果は、授業を実施する教員側にとって、非常に重要な示唆である。何を意識しながら授業を進めれば、高い教育効果が得られるのかを示している。すなわち、学生の教育効果を高めるには、教員はファシリテーターの役目に徹し、学生間の交流がより活性化するようにすれば良いということである。そのため、交流活性化のための取り組み、振る舞い、アプローチを行うことの重要性を示唆している。学生間の学びに対する刺激し合いを活性化するためのアプローチの一つとして、学びの自覚が高い学生の活用が挙げられる。入学時にこのセミナーが求める以上の学びの自覚をすでに持っている学生がいる。このような学生は他の多くの学生に好影響を与えて、クラス全体の教育効果を高めていると考えている。だからこそ、教員は受講学生の学びに対する意識などを把握して授業を進めることができれば、学生間の交流活性化により教育効果を高めることができると考えられる。

5.3. 両分析結果を踏まえた考察

これらの結果をまとめると、本セミナーを通じて、学生は、【コミュニケーション能力の向上】という社会的スキルの向上だけでなく、【多角的視点・多様な考え方の獲得】や【学部の枠を超えた交流の意義】という人格形成において重要な方略・考え方を獲得している。そして、【将来イメージと大学の学習】や【大学での学びの意味の考え直し】について考え方を変化させ、生涯を通じた学びに対する意識を向上させたことが明らかになった。

クォーター科目とセメスター科目において【コミュニケーション能力】と【将来イメージと大学の学習】の意識向上という共通の結果が得られた。このことは、制度変更があっても、文理融

合クラスにおいて「大学での学び」についてグループワークを通じ考え、自分自身の言葉で発表し、文章で表現するという授業内容を維持していることで、得られていると考えられる。

次に、クォーター科目とセメスター科目における授業前後における学生の意識変容の違いの原因について考察する。本調査から明らかになったクォーター科目にのみ表れた効果は、【学習意欲】の低下の抑制と、【大学での学びの意義】の意識の上昇である。本稿には示していないが、事後の【学習意欲】と【大学での学びの意義】の相関係数は、 $r = .70, p < .01$ （クォーター科目）、 $r = .68, p < .01$ （セメスター科目）であり、両制度時においても正の相関が比較的高い。つまり、【大学での学びの意義】の意識が上がれば、【学習意欲】の意識も上がる（または低下率が抑えられる）、またはその逆の関係がある可能性を示している。

【大学での学びの意義】がクォーター科目においてのみ上昇した原因を考察する。【大学での学びの意義】に関連するクォーター科目にのみ行った授業は、最終回の「本番発表の振り返り・エッセイを使ったピア・レビュー」である。セメスター科目においては、「私にとっての学び」に関する要旨を書かせ、提出させていたがクォーター科目においては、学びに関するエッセイを用いたピア・レビューというグループワークを追加した。ピア・レビューでは、学生はエッセイを使って、グループ内で「私にとっての学び」について説明し、また、他の人のエッセイの説明を聞き、それらについて質疑や意見を述べ合うことを行っている。

本番発表からピア・レビューの授業まで学生が行っていることを整理すると、「クラス全体で発表・質疑」→「個人による振り返り（エッセイ）」→「グループにて説明・質疑/他の人の説明を聞く」という流れが構築されていることがわかる。つまり、グループ（クラス）活動と個人活動を繰り返していることになる。鈴木ら(2014)¹⁵では「学習者は、グループ活動の結果を個人で振り返る中で新しい視点を得たり、協働的に得た結論を再度自分の言葉として語り直したりすることになる。この過程でその結論は学習者の既有知識や経験と結びつけられ、理解が深まることが期待される。」と述べられている。また、恩田ら(2015)¹⁶による「グループ活動によって思考の深まりが向上する」という調査結果と併せて考察すると、クォーター科目において導入された本番発表後のグループ活動と個人活動によって、学生自身が、学びの意義をより深く理解できたことが示唆される。

また、5.2節において自由記述の分析におけるクラスター6の【大学での学びの意味の考え直し】の項目において、学生同士の学び合い、刺激し合うことの教育効果について述べたように、上記のピア・レビューの取り組みは、学生同士が学び合う・刺激し合う機会を増やしたことになる。このように、クォーター科目ではセメスター科目に比べて、学びについてのグループ活動と個人活動を繰り返したことと、それに伴う学生同士が学び合う・刺激し合う機会が増加したため、【大学での学びの意義】の意識が有意に上昇したと考える。

5.4. 本セミナーの学習成果の検討

本セミナーの「学修目標」を達成できているかを検討することで、本セミナーの学習成果の検討を行う。本調査結果は、学生の意識変容を示すものであり、学習成果の一部を示していると言える。

2.1 節で記した 4 つの「学修目標」を分類すると、1 から「(対話と自己省察) 学びについて他者から広く吸収、伝える、反応を受けとめる」「学びの意欲の向上」2 から「新たな気づきや疑問の発見を通じた創造的・批判的に問題に取り組み学んでいく態度の養成」3 から「自らの学びが持つ可能性や意義、今後の展望等についての発表」4 から「自分の今後の成長を、自分の言葉で表現」と 5 つになる。

本研究によって得られた調査結果と照らし合わせると、「(対話と自己省察) 学びについて他者から広く吸収、伝える、反応を受けとめる」は意識調査結果の【コミュニケーション能力】の意識上昇と自由記述解析結果の学生にとってのセミナーの意義である【コミュニケーション能力の向上】【グループワークの充実感】から、達成できていると判断する。

学修目標「学びの意欲の向上」は、意識調査結果の【学習意欲】の減少からわかるように、 Semester 科目時に比べ改善されてはいるが、未達成であると判断する。

学修目標「新たな気づきや疑問の発見を通じた創造的・批判的に問題に取り組み学んでいく態度の養成」は、意識調査結果の【大学での学びの意義】の意識向上、自由記述解析結果の【多角的視点・多様な考え方の獲得】【大学での学びの意味の考え直し】からわかるように、様々な学びの価値観を持つ人間との交流による気づき等を通じて、自分の将来や学びについて改めて考え直すことや各グループワークにおける課題をこなしていくことを通じて「創造的・批判的に問題に取り組み学んでいく態度」が涵養されていると判断される。

学修目標「自らの学びが持つ可能性や意義、今後の展望等についての発表」と「自分の今後の成長を、自分の言葉で表現」に関しては、意識調査結果の【将来イメージと大学の学習】【大学での学びの意義】の意識向上、自由記述解析結果の【将来を考える良い機会】【大学での学びの意味の考え直し】からもわかるように、授業の中の本番発表や、エッセイによるピア・レビューを通じて達成されている。

5.5. 本セミナーの課題と意義

これまでの結果からもわかるように、本セミナーにおける課題は、「学習意欲」の低下である。本研究の調査によって、本セミナーがなければ、入学後の学生の学習意欲はさらに下がることもわかった。しかし、現状の取り組みにおいて、学習意欲の減少を抑制することができていても、向上させることには繋がっていない。

大学の新入生の学業意欲低下に関する先行研究として溝上(2004)¹⁷において、授業意欲低下尺度(例えば、授業に出る気がない)、大学意欲低下尺度(例えば、学生生活で打ち込むものがない)は入学から増加し続ける。つまり、授業や大学生活等に対する学生の意欲は低下し続けているという結果が既にある。このことから、本研究における「学習意欲の低下」は、大学の新入生の共通の課題と考えられる。また、溝上(2004)¹⁷は調査結果から、学業意欲を向上させるには「通り一遍の結果であるが、学業に動機づけられるためには学業への目的をもつことが必要だということである」と述べており、また、「なぜ大学で学ぶのか」に対する理由を自分なりにもっている」学生が大学において勉強しているとも述べている。

この先行研究結果を踏まえても、本セミナーにおいて学生の「学習意欲」を向上させるには、

学生に現状よりもさらに深く「大学における学び」を考えてもらい、自分なりの答えをしっかりと出してもらうことが一つのアプローチである。そのために、本セミナーの授業内容においても、学生の学習意欲が向上するように更に改善していく必要がある。

本セミナーが夏学期（第2クォーター）に開講されていることを考えると、春学期（第1クォーター）に、本セミナーの学修目標が更に達成できるような取り組みがあると良い。例えば、春学期の間に、1. 高校までの学びについて振り返り、2. 大学で何を学びたいかを書く簡単なレポートを課題として出しておくことを提案する。現状の本セミナーにおいて、上述の2つのことは、第1回目の授業の時の課題で出されるもので、学生にとって考える期間は1週間と短い。事前に課題として提示しておくことは、より深く、学びについて考えもらうことにつながると考えられる。春学期から、学生が学びについて考えることで、学生は自ら「学ぶ目的」を見つけることができ、学ぶ意欲を維持または向上させることにもつながると考える。

5.3節で述べたように、学びについてのグループ活動と個人活動を繰り返し、学生同士が学び合う・刺激し合う機会を増やすことで、学生自身が学びの意義をより深く理解できる。このことから、グループワークを様々な授業の中に取り入れることは、教師、学生のどちらにとってもメリットがあると思われる。例えば、春学期の講義にグループワークを取り入れることで、グループワークに馴染めない学生への早期対応も可能となる。

最後に、基幹教育セミナーの意義をまとめる。その意義は、「学びとは何か」というプリミティブな問いに対して、初年次に学生自身が自らの言葉でその答えを導き出すことにある。学生は、この答えを導き出す過程において、小学校から高校までの学習を改めて振り返る。この振り返りを通じて、学びの意義を新たに定義し、大学やこれからの学びについて考え、同年代の学生と対話しながら、自らの学びの意義を深めるのである。

今後も、大学教育において、学生本来の力を発揮し、有意義な大学4年間を過ごすことができる学生が一人でも増えるように、本セミナーが毎年改善されることを期待したい。

謝辞

本研究のアンケートに協力して下さった学生の皆様に感謝申し上げます。また、本セミナーの教育効果が見られたことは偏に担当して下さった教員の皆様方の学生の成長を願う思いとその行動によるものです。改めてお礼を申し上げますとともに、今後の基幹教育への協力をお願い申し上げます。

参考文献

- ¹ 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会編：「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」中央審議会, 2008.
- ² 文部科学省高等教育局：「大学における教育内容等の改革状況について」, 2009.
- ³ 中央教育審議会大学分科会制度・教育部会編：「新たな未来を築くための大学教育の質的転換にむけて」中央審議会, 2012.

- ⁴ 東北大学高等教育開発推進センター：初年次教育の現状と課題「大学における初年次少人数教育と「学びの転換」特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP）東北大学シンポジウム」東北大学出版会, 3-89, 2007.
- ⁵ 竹中司郎：学士課程教育の中に初年次教育を位置づけるための法的条件整備の提案、初年次教育学会誌, 5, 2, 99-106, 2013.
- ⁶ 谷口説男：基幹教育カリキュラム-アクティブ・ラーナー育成を目指して、工学教育, 63, 49-54, 2015.
- ⁷ 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：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, 基幹教育紀要, 2, 73-85, 2016.
- ⁸ 古屋謙治, 大河内豊, 島田敬士, 田中岳, 野瀬健, 山形伸二：基幹教育「課題協学科目」, 基幹教育紀要, 1, 63-69, 2015.
- ⁹ 鎌滝晋礼：課題協学科目による初年次学生の動機づけと学習観への影響-1 つの授業実践の事例から-, 基幹教育紀要, 3, 33-46, 2017.
- ¹⁰ 大阪市立大学「初年次セミナー」2018 年度全学共通科目シラバス・履修案内
<https://www.osaka-cu.ac.jp/ja/education/class/files/syllabus2018.pdf>
- ¹¹ 山形大学「スタートアップセミナー」基盤共通教育科目シラバス
<http://www.yamagata-u.ac.jp/gakumu/syllabus/2018/7sylla.htm>
- ¹² 近田政博：神戸大学「初年次セミナー」の合意形成過程, 神戸大学 大学教育研究, 24, 21-52, 2016.
- ¹³ 樋口耕一：テキスト型データの計量的分析・2 つのアプローチの峻別と統合, 理論と方法, 19-1, 101-115, 2004.
- ¹⁴ テキストマイニングを使用したフリーソフトは以下を参照.
<http://khc.sourceforge.net/>
- ¹⁵ 鈴木栄幸、舟生日出男、久保田善彦：個人活動とグループ活動間の往復を可能にするタブレット型思考支援ツールの開発、日本教育工学会論文誌、38, 3, 225-240, 2014.
- ¹⁶ 恩田宗生、小原知治、鈴木由美子、久保田善彦：集散型学習の学習効果と個人の特性による差異について、日本科学教育学会研究会研究報告, 29, 7, 1-6, 2015.
- ¹⁷ 溝上慎一：大学新入生の学業生活への参入過程：学業意欲と授業意欲, 京都大学高等教育研究, 10, 67-87, 2004.