

| | |
|--------------------|---------------------------------|
| Title | 学部横断型演習「1回生セミナー」に関する事例報告 |
| Author | 渡邊, 席子 / 西垣, 順子 |
| Citation | 大阪市立大学大学教育. 5 卷 1 号, p.105-115. |
| Issue Date | 2007-08 |
| ISSN | 1349-2152 |
| Type | Departmental Bulletin Paper |
| Textversion | Publisher |
| Publisher | 大阪市立大学大学教育研究センター |
| Description | |
| DOI | 10.24544/ocu.20181227-011 |

Placed on: Osaka City University

学部横断型演習「1回生セミナー」に関する事例報告

A Case Report about Cross-Department Seminar, "First Year Seminar"

渡 邊 席 子・西 垣 順 子
大阪市立大学大学教育研究センター

WATANABE, Yoriko・NISHIGAKI, Junko

Osaka City University Center for Research and Development of Higher Education

1. 序論

本資料論文は、大阪市立大学の全学共通科目として提供されている、初年次学生を対象とした学部横断型演習科目「1回生セミナー」に関する調査結果について報告を行うものである。まず、初年次教育の定義と、初年次教育の必要性が説かれるようになった背景について簡単に説明し、その後1回生セミナー受講生を対象とする調査の結果について紹介し、その結果をふまえながら、大阪市立大学における学部横断型初年次教育のあり方について考察する。

1.1 初年次教育とは何か

濱名・川嶋(2006)は、「今日の大学には、高等学校教育から大学教育への移行を円滑に促し、4(6)年間の大学(学士課程)教育を通じて一人ひとりの学生がそれぞれの夢と希望を実現できるように、意図的・総合的に支援する取組みが不可欠であり、「初年次教育」はその学士課程教育の「基盤(Foundation)」としてきわめて重要である(P.2)」と述べ、初年次教育を、「高校(と他大学)からの円滑な移行を図り、学習および人格的な成長に向けて大学での学問的・社会的な諸経験を「成功」させるべく、主に大学新生を対象に総合的につくられたプログラム(P.3)」であると定義している。非常に簡易に表現するならば、初年次教育とは、その大学にはじめて入った学生たちのために構築された教育カリキュラムや教育支援を含む総合的な取組みのことである。

では、具体的に初年次教育の内容にはどのようなものが含まれるのだろうか。また、何をもって初年次教育と呼ぶべきなのだろうか。山田(2005)は、2001年、私立大学を対象にした一年次(導入)教育の実態に関する調査を行った。1170の学部を対象とし、636件の回答を得たこの調査の結果をふまえ、山田は初年次向けの科目の分類を試みた。その結果、初年次学生向けの科目は、リメディアル教育型(補習教育等)、スキル・方法論型(スタディスキル、文章作成法等)、情報リテラシー型(情報処理)、ゼミナール型(各種演習)、オリエンテーション型(研修、ガイダンス等)、基礎・概論型(専門基礎等)に分類でき、中でも最も多く実施されていたのが基礎・概論型であると報告している(P.140)。ただし、厳密に言えば、高校において本来履修が完了しているはずの内容を補習する目的で行われるリメディアル科目は、大学における初年次教育の定義には含まれないものと考えべきである。とはいえ、それぞれの大学における初年次学生対象科目は、その大学が迎え入れた学生にとって必要であるからこそ実践されているものである。よって、教育現場には、厳密な定義だけではなくくりきれない実態が存在していることも無視できないだろう。

文部科学省高等教育局からの委託を受け、大阪市立大学と大阪府立大学が実施した平成18年度先導的的大学改革推進委託事業「今後の初年次教育の在り方に関する調査研究」報告書(2007)の中で紹介されている国内の国立大学法人、公立大学・公立大学法人、私立大学700大学を対象とした調査の結果もまた、各大学が初年次教育として認識している内容にはさまざまなタ

イブの科目・カリキュラム・支援等が含まれていることを明らかにしている。Table 1として、調査結果の一部を紹介する。

Table 1 初年次学生対象の授業科目・カリキュラムの内容

| 項目 | 回答数 (463大学中の%) |
|---------------------------|----------------|
| ① (英語、数学、理科系科目等の) 基礎学力の増強 | 295 (63.7%) |
| ② スタディスキル・アカデミックスキルの増強 | 327 (70.6%) |
| ③ 自己探求・キャリアデザインの構築 | 213 (46.0%) |
| ④ タイムマネジメントスキル | 62 (13.4%) |
| ⑤ 精神的な成熟 | 87 (18.8%) |
| ⑥ 学びへのモチベーションの増大 | 225 (48.6%) |
| ⑦ 専門分野に関連する知識の増強 | 225 (48.6%) |
| ⑧ その他 | 55 (11.9%) |
| ⑨ 不明・未調査 | 8 (1.7%) |

先に述べたように、本来、初年次教育にはリメディアル教育を含むべきではないのであるが、この調査にて用いられた他の質問項目への回答とあわせて推察すると、6割以上の大学が回答している「①(英語、数学、理科系科目等の)基礎学力の増強」を目指す科目の一部には、リメディアル教育としての内容も含まれていると考えられる。つまり、教育現場においては、現場ならではの事情に基づいた教育カリキュラム・授業科目・教育支援が行われており、その内容構成は必ずしも、初年次教育の厳密な定義に基づいて整理されたものではない。

1.2 初年次教育が着目される背景

実は、初年次学生に対する教育支援は、こんにちになって初めて行われた全く新しい取組みではない。大学によっては、地道な取組みとして既に数十年の歴史をもつ授業科目や支援体制を有するところもある。それが俄かに「初年次教育」という呼び名で着目されるようになった背景として、さまざまな学術的書籍や学会発表等において第一に述べられる理由は、大学教育のユニバーサル化、すなわち大学進学率5割時代を迎えたことに伴い、大学に入ってくる学生が多様化したことである。多様な学習履歴をもつ学生や、学びへの動機づけのレベルに違いのある学生を受け入れる側の大学においては、「高校四年生」を「大学一年生」へと導くために、これまで以上にきめこまやかな教育支援を行っていく必要性が生じている。無論、このよう

な変化は、ここ1、2年の間に急激に起こってきたわけではなく、徐々に積み重なってきた変化が、今や見過ごすことのできない大きさになったに過ぎない。

では、大学進学率が低いときには大学に入るという選択肢を選ばなかった学生、たとえば、学ぶ意味、意欲の希薄な学生、あるいは学びたいが学び方がわからない学生を、大学はどのようにして育てていくべきなのだろうか。濱名・川嶋(2006)によれば、日本国内では、1990年代後半から初年次学生に対するさまざまな教育支援が特に力を入れて行われるようになり、現在に至っているという(P.57)。そしてそれは、大学設置基準の大綱化(1991年)の数年あとのことであり、ここに、日本の大学に特有の特徴を見出すことができるという。濱名・川嶋(2006)は、大学設置基準の大綱化(1991年)の影響について、次のように述べている。「この大綱化は、一般教育およびそれを主に担当してきた教養教育組織(教養部、一般教育部等)の廃止を意味するものではなかったにもかかわらず、ほぼすべての国立大学が教養部を廃止し、また、多くの私立大学もそれに倣い、その結果1年次から「専門」教育が開始され、「学部」がそれぞれの学生を1年次から教育する制度に変化した。従来は、良きにつけ、悪しきにつけ、「教養部」が、1年次および2年次を引き受け、大学教育にある程度「適応」した学生を「学部」が受け入れ「専門」教育を実施してきたが、大綱化によって「学部」が1年次からの教育に責任をもたざるをえなくなった。また、ほぼすべての大学で、教

養教育、外国語教育および保健体育を含む一般教育の単位数が削減され、その代わりに専門教育の単位数が増加した。そこで、1年次から「専門」への「イントロダクション」すなわち「導入」の仕掛けが必要になってきた。その結果多くの大学で「専門基礎ゼミ」あるいはそれに類する少人数教育が取り入れられるようになった (P.3-4)。

カリキュラムの変化に伴い、初年次学生への多角的なサポートが必要不可欠となった今、初年次教育が、学士課程に在る学生の自発的な学びのために、また、「(受動的に)教わり、問題を解くための」教育から「問題を自ら見出し解決する姿勢によって成立する学びの」教育へ学生を移行させるために必要な取組みであることは否定のしようがない。

1.3 大阪市立大学における学部横断型少人数演習、「1回生セミナー」の設置経緯

それでは、今回の調査の対象となった大阪市立大学における初年次教育の様相はどのようなものであったのだろうか。大阪市立大学には、初年次教育という概念が流布し始める相当以前より、初年次学生を対象とした取組みを行っている部局があった (e.g., 坂上, 2005)。また現在も、初年次学生への各種教育支援はさまざまなかたちで主に学部単位で行われている。それらの取組みの一例は、過去のFD研究会でも報告されているとおりである。これらはすべて、専門教育のために必要な導入教育として、それぞれの専門分野にとって重要な意味をもつ取組みである。しかし、学部を単位として行われていたこれらの取組みに対し、学部横断型の初年次向け科目はつい近年まで設置されていなかった。

報告書『全学共通教育での初年次教育報告書 1回生セミナーの実施結果を中心に』(2004)の記述によると、大阪市立大学では、2002年度の段階で、初年次学生を対象とした全学共通科目の新設案が大学教育検討委員会によって提案されていたという。そこで提案された科目とは、学長、副学長、各研究科長、大学資料室長による1回生優先履修のオムニバス講義科目「大阪市大でどう学ぶか」であった。

その後、2003年に設立された大学教育研究センター

よりひとつの案が提出された。その案は、新しい初年次学生向け科目群「総合教育科目C」の枠組みを設置し、前述の講義科目「大阪市大でどう学ぶか」と「市大ことはじめ」という名の少人数演習科目をその枠組みの中に設けるとの内容を含むものだった。さらに学内では、大学教育研究センターの提案とは独立に、文学部が、新入生向け少人数演習的科目「日本語」(仮称)の設置についての提案をしていた。最終的には、大学教育研究センターと文学部の提案内容が調整してまとめられ、1回生セミナーが設立されるはこびとなった。

1回生セミナーが試行科目として開講されたのは2004年前期である。開講当初は、「大学での学び方の習得と大阪市大生としてのアイデンティティの育成」が目的として設定され、大学教育研究センター専任研究員、文学研究科教員、理学研究科教員の協力によって8クラスが開講された。なお、特定の学部にものみ受講を限定する専門導入科目とは異なり、全学共通教育の一環として位置づけられた少人数型・学部横断型初年次教育である1回生セミナーのより具体的な目的は、

- ①主目的は学習スキルの習得を中心に、広い意味での大学教育への導入教育とすること
- ②専門教育での基礎的セミナーとの違いは、専門を超えて他学部の教員や学生と一緒に学ぶことによって広い視野と総合的に考える力を養い、総合大学で学ぶことの意義を自ら確認させること

の2点であった。

2004年の開始から3年の施行期間を終え、試行4年目にあたる2007年度を迎えて、1回生セミナーはひとつの区切りの時期を迎えているといえるだろう。というのは、2006年度より、全学的な初年次教育について、1回生セミナーに限らず、大阪市立大学の初年次教育として、全学的に、組織的に何が必要なかを考え、実践しようとする動きの一環として「初年次教育検討委員会」が設置されたからである。

本資料論文は、このような前向きな組織的改革に向けての基礎データとして、未だ報告書の形ではまとめられていなかった2005年度、2006年度の1回生セミナー独自アンケート調査結果を紹介する。なお、2004年

度については既に報告書にまとめられているため、ここでは紹介しない。

2. 調査目的と方法

2.1 調査目的と方法

2005年度および2006年度について、1回生セミナーを受講した学生の意識や、1回生向けの学部横断型演習科目に対する意識を知ることが目的とし、全学共通

科目を対象として行われている授業アンケート調査とは独立に、1回生セミナー専用の独自アンケート調査を前期の授業終了後に実施した。

アンケート調査項目は、1回生セミナー担当者会議で作成された。項目の構成は、選択式9項目、自由記述式3項目の合計12項目である。項目の詳細については、「3. 結果」にて数値と共に紹介する。以下に示したTable 2およびTable 3に、調査実施に関連する基礎データを示す。

Table 2 2005・2006年度1回生セミナーに対するアンケート調査にかかわる基礎データ

| | 1回生セミナー 開講コマ数 | 受講者数 | アンケート調査 実施コマ数 | 実施コマのみの 受講者数 | 回収数 |
|--------|------------------|------|------------------|-----------------|-----|
| 2005年度 | 13 | 180 | 12 | 165 | 144 |
| 2006年度 | 12 | 163 | 6 | 84 | 79 |
| 合計 | 25 | 343 | 18 | 249 | 223 |

Table 3 アンケート調査に回答した受講生の学部内訳 (Q1 学部内訳の集計結果)

| 項目 | 選択肢 | 合計 (%) |
|--------------------|----------|------------|
| Q1 所属学部 (ひとつ選択) | 1. 商学部 | 22 (9.9%) |
| | 2. 経済学部 | 43 (19.3%) |
| | 3. 法学部 | 50 (22.4%) |
| | 4. 文学部 | 26 (11.7%) |
| | 5. 理学部 | 18 (8.1%) |
| | 6. 工学部 | 26 (11.7%) |
| | 7. 医学部 | 13 (5.8%) |
| | 8. 生活科学部 | 24 (10.8%) |
| | 不明 (欠損値) | 1 (0.4%) |
| | 計 | 223 (100%) |

2005年度と2006年度では質問紙調査設問の文言に若干の変更はあるが、選択肢および選択方法については変更はない。なお、2006年度については1回生セミナー独自アンケート調査実施に関して受講生および担当教員への周知を徹底することができず、アンケート調査実施率が大幅に減少している。

3. 結果

3.1 1回生セミナーでの学びに関する学生の意識 数値項目

以下、2年間のデータをあわせて集計し、そこから

見える傾向について分析を試みる。

Table 4としてまとめたのは、1回生セミナーを履修した動機について回答者にひとつだけ選択をもとめた結果である。選択傾向にはばらつきがあるが、「2. 1回生向けの科目だから履修すべきだと思った」の選択者数に見られるように、履修すべき科目を自分で選んで時間割をつくるというはじめての経験において、受講生は1回生セミナーが自分にとって履修すべき科目であると考え、自覚をもって選択している傾向があったといえるだろう。

Table 5は、1回生セミナーで取り扱う内容に関する諸設問Q3～Q6への解答をまとめたものである。「Q3

Table 4 Q2 履修動機 (ひとつ選択)

| | |
|---------------------------|------------|
| 1. シラバスを読んで内容に興味をもった | 49 (22.0%) |
| 2. 1回生向けの科目だから履修すべきだと思った | 88 (39.5%) |
| 3. 先輩・友人に勧められた | 15 (6.7%) |
| 4. 少人数で学ぶセミナー形式の授業を受けたかった | 41 (18.4%) |
| 5. この時間帯にほかにとりたい科目がなかった | 14 (6.3%) |
| 6. その他 (具体的に記述) | 14 (6.3%) |
| 欠損値 | 2 (0.9%) |
| 計 | 223 (100%) |

Table 5 Q3 1回生セミナーへの期待 (複数選択可)、Q4 学ぶことができたと思えることがら (複数選択可)、Q5 履修して最もよかったこと (ひとつ選択)、Q6 もっと学びたいこと (ひとつ選択) の集計結果

| 選択肢 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 |
|------------------------|-------------|-------------|------------|------------|
| 1. 大学での勉強の仕方を身につける | 92 (41.3%) | 46 (20.6%) | 8 (3.6%) | 15 (6.7%) |
| 2. よいレポートや文章の書き方を身につける | 196 (87.9%) | 145 (65.0%) | 4 (1.8%) | 36 (16.1%) |
| 3. 資料や文献の調査法を知る | 91 (40.8%) | 130 (58.3%) | 86 (38.6%) | 13 (5.8%) |
| 4. 文献の読み方・まとめ方を知る | 64 (28.7%) | 67 (30.0%) | 23 (10.3%) | 18 (8.1%) |
| 5. ディスカッションの仕方を知る | 66 (29.6%) | 48 (21.5%) | 6 (2.7%) | 36 (16.1%) |
| 6. 発表の仕方を知る | 109 (48.9%) | 123 (55.2%) | 10 (4.5%) | 36 (16.1%) |
| 7. いろいろなことに問題意識を高める | 37 (16.6%) | 78 (35.0%) | 26 (11.7%) | 37 (16.6%) |
| 8. 友人をつくる | 60 (26.9%) | 92 (41.3%) | 14 (6.3%) | . |
| 9. 先生と親しく接する | 29 (13.0%) | 52 (23.3%) | 31 (13.9%) | . |
| 10. その他 (具体的に記述) | 3 (1.3%) | 5 (2.2%) | 5 (2.2%) | 0 (0.0%) |
| 特になし | . | . | . | 15 (6.7%) |
| 無回答 (欠損値) | . | . | 10 (4.5%) | 17 (7.6%) |
| 計 | 223 (100%) | 223 (100%) | 223 (100%) | 223 (100%) |

1回生セミナーへの期待」としてもっとも多くの回答を集めていたのは、1回生セミナーの目的のひとつとしても設定されている「2. よいレポートや文章の書き方を身につける」であった。「Q4 学ぶことができたと思えることがら」については、Q3、すなわち事前の期待の段階よりは選択者数を減らしてはいるものの、依然として「2. よいレポートや文章の書き方を身につける」を選択した学生が最も多く、ついで「3. 資料や文献の調査法を知る」「6. 発表の仕方を知る」が挙げられている。このことから、1回生セミナーの受講を通じ、受講生たちは一定の学習的スキルの習得をしたとの自覚をもつようになったと推察される。ただし、もうひとつの目的である「専門を超えて他学部の教員や学生と一緒に学ぶことによって広い視野と総合的に考える力を養い、総合大学で学ぶことの意義を自ら確認」するところまで至っていたかどうかは、今回

の調査からは明確な結論を得ることはできなかった。なお、Q3とQ4については、のちほど「3.3 受講生の期待と学びについて」において、ふたたび検討を行う。

「Q5 履修して最もよかったこと」においては、「3. 資料や文献の調査法を知る」が比較的多く選択されていた。レポートや論文の執筆のために欠かせないスキルとしての資料検索方法を学び取ったと自覚する受講生がそれだけいたことは、望ましい結果であるといえよう。また、「Q6 もっと学びたいこと」については、分布がかなりばらついていた。この結果は、受講生のもつニーズの多様さを反映しているともいえるだろう。

Table 6は、「Q7 1回生セミナーの開講時期」、「Q8 1回生セミナーを履修していない友人から履修の是非を相談されたらどう答えるか」、「Q9 1回生セミナー

で学んだことはこれから大学で学ぶ上で役に立つと思うか」への回答結果をまとめたものである。Q7については、前期での履修を望ましいと考える受講者がおよそ半数を占めている。また、Q8とQ9への回答の分

布を見る限りにおいては、1回生セミナーは、受講者からおおむね好意的に受け止められているといえるだろう。

Table 6 Q7 開講時期、Q8 履修の勧め、Q9 学びが役立つと思うか

| 項目 | 選択肢 | 合計 (%) |
|--------------------------------------------------|-------------------------|-------------|
| Q7 セミナーの開講時期 (ひとつ選択) | 1. 入学直後に集中的に履修するのがよい | 21 (9.4%) |
| | 2. 前期に履修するのがよい | 100 (44.8%) |
| | 3. 後期に履修するのがよい | 3 (1.3%) |
| | 4. 前期・後期どちらに履修してもよい | 59 (26.5%) |
| | 5. 前期・後期を通して通年で履修するのがよい | 35 (15.7%) |
| | 欠損値 | 5 (2.2%) |
| Q8 1回生セミナーを履修していない友人から履修の是非を相談されたらどう答えるか (ひとつ選択) | 1. ぜひとも受けた方がよい | 49 (22.0%) |
| | 2. できれば受けた方がよい | 106 (47.5%) |
| | 3. どちらとも言えない | 51 (22.9%) |
| | 4. とくに受けなくてもよい | 8 (3.6%) |
| | 5. まったく受けなくてもよい | 2 (0.9%) |
| | 欠損値 | 7 (3.1%) |
| Q9 1回生セミナーで学んだことはこれから大学で学ぶ上で役にたつと思うか (ひとつ選択) | 1. 大いに役に立つ | 84 (37.7%) |
| | 2. ある程度役に立つ | 123 (55.2%) |
| | 3. わからない | 8 (3.6%) |
| | 4. あまり役に立たない | 3 (1.3%) |
| | 5. まったく役に立たない | 0 (0.0%) |
| | 欠損値 | 5 (2.2%) |

3.2 1回生セミナーでの学びに関する学生の意識

自由記述項目

Q10からQ12まで3種用意されていた自由記述項目の集計に際し、ひとりの受講生が回答した記述内容の中にいくつかの意味が同時に含まれている場合には、あてはまった内容をすべて拾い出し、カウントした。また、「回答なし」「わからない」「特になし」など、具体的提案が示されていない回答はカウントしないものとした。なお、「Q10 この授業で改善すべき点」には76件、「Q11 1回生セミナーでぜひ取り入れてほしいと思う内容」には67件、「Q12 1回生セミナー以外に1回生向けにどんな授業科目があればよいか」には51件の回答があった。Table 7～9にそれぞれの自由記述項目ごとの集計結果を示す。

Table 7～9すべてについて総合的にいえることは、「Q6 もっと学びたいこと」の回答パターンと同様の傾向、すなわち、受講生のニーズの多様さの存在であ

る。

「Q10 この授業で改善すべき点」にて上位に回答されていた「教員の授業準備、指導、企画、クラス運営、説明方法などに工夫がほしい」には、個々の教員に対する細かな要望が記されていた。これらの点については、授業終了後にまとめてアンケート調査を行うことによる意見収集のみに頼るのではなく、授業中に随時受講生の様相を観察、あるいは受講生に直接たずねてみるなどして、問題に気づいた場合には直ちに講評し、授業に反映させていくしくみをつくっておけばよい。その手始めとして利用できるものとしては、総合教育科目Bを対象として行われた2007年度授業アンケート調査が挙げられる。大阪市立大学の全学共通科目を対象とする授業アンケート調査は、2005年度までほぼ毎年一定の規模で学期末に行われていた。ただし、2007年度はこれまでの調査と異なり、試行的に学期の中間に行われ、その授業科目を受講している受講生へ

Table 7 Q10 この授業で改善すべき点（自由記述）

| 回答 | 度数 | 回答 | 度数 |
|---------------------------------------------------|----|------------------------------|----|
| 教員の授業準備、指導、企画、クラス運営、説明方法などに工夫がほしい | 15 | すべきことが多い・もっと時間が必要である | 11 |
| 授業を行う場所に関する要望（交流しやすいようもっと小さな教室で、コンピュータ等の設備のある教室で） | 7 | ディスカッションを行いたい | 5 |
| 1クラスの構成人数が多すぎる | 5 | 開講コマ数をもっと増やし、多くの受講者を受け入れてほしい | 4 |
| 受講者同士の交流の時間をもっと増やす | 3 | グループワークに取組みたい | 3 |
| もっと具体的なレポートの書き方を学びたい | 3 | レポートの見本がほしい | 2 |
| 通年開講、あるいは2コマペア履修などにし、もっと長い時間をかけて取組みたい | 3 | 受講生の選抜方法を改善してほしい | 2 |
| 資料検索方法に時間を割くべきではない | 2 | 難しい | 2 |
| レポートは複数書いた方がいい | 1 | レポートは1本じっくり仕上げた方がいい | 1 |
| 課外学習をしたくない（授業中に学習を完了させたい） | 1 | 別なことがしたい | 1 |
| もっと自発的に取組みたい | 1 | 遠出が必要な調査は行いたくない | 1 |
| メールを利用したコミュニケーションをもっと活発に | 1 | さまざまな学部による構成が望ましい | 1 |
| 文系みのみのクラスを開講した方がよい | 1 | 資料検索方法についてもっと詳しく教えてほしい | 1 |
| レポートのテーマに自由度がほしい | 1 | 講義時間が長い | 1 |
| 開講されているすべてのセミナーの内容を同じにしてほしい | 1 | シラバスをわかりやすく書いてほしい | 1 |
| セミナー受講者の発言が少ない | 1 | | |

Table 8 Q11 1回生セミナーでぜひ取り入れてほしいと思う内容（自由記述）

| 回答 | 度数 | 回答 | 度数 |
|-------------------------|----|-----------------------|----|
| ディスカッションを行いたい | 19 | プレゼンテーショントレーニングを行いたい | 11 |
| もっとコンピュータ・インターネットの利用を | 7 | ディベートを行いたい | 5 |
| グループワークに取組みたい | 4 | 文献検索方法（学情利用方法）を教えてほしい | 4 |
| レポートの見本がほしい | 3 | 受講生同士の交流時間がほしい | 2 |
| レポート作成・文章作成のトレーニングを行いたい | 2 | 時事問題を取り扱ってほしい | 1 |
| よい印象をつくる訓練をしたい | 1 | 政治経済の仕組みを勉強したい | 1 |
| 教員との交流の時間をもちたい | 1 | シラバスを充実させてほしい | 1 |
| さまざまな専門分野のセミナーを設置してほしい | 1 | 地域理解の機会がほしい | 1 |
| 演劇・身体表現に取組みたい | 1 | 学生主体でセミナーを運営したい | 1 |
| 映画鑑賞を行いたい | 1 | 試験の論述問題への回答方法が知りたい | 1 |

Table 9 Q12 1回生セミナー以外に1回生向けにどんな授業科目があればよいか（自由記述）

| 回答 | 度数 | 回答 | 度数 |
|--------------------------|----|------------------------|----|
| ディスカッション科目 | 7 | コンピュータの使い方に関する科目 | 6 |
| 国語、レポート・文章作成に関する科目 | 5 | 就職指導に関する科目 | 4 |
| ディベートトレーニング科目 | 4 | 少人数で行う科目 | 4 |
| 大学での勉強方法に関する科目 | 4 | 学生同士の交流（上回生との交流）ができる科目 | 3 |
| 2年目以上向けのディスカッショントレーニング科目 | 2 | 通年実施の1回生セミナー等の科目 | 2 |
| グループワークを行う科目 | 2 | 体験学習を行う科目 | 2 |
| 自校史に関する科目 | 1 | スポーツ科目 | 1 |
| 音楽に関する科目 | 1 | 学部内での1回生セミナー | 1 |
| 専門分野の科目 | 1 | 他学部の専門基礎科目を受講できるように | 1 |
| プレゼンテーショントレーニング科目 | 1 | 試験問題の解き方に関する科目 | 1 |
| 理系向け1回生セミナー | 1 | | |

の直接的な対応を目指している。なお、授業担当教員がこの機会をどのように利用したのか、また利用すべき情報が得られていたのかに関しては今後の調査結果が待たれる。

また、「Q11 1回生セミナーでぜひ取り入れてほしいと思う内容」および「Q12 1回生セミナー以外に1回生向けにどんな授業科目があればよいか」への回答として、ディスカッションが多数挙がっていた。とはいえ、現実には、ディスカッションをするよう受講生に指示をただけで活発なディスカッションが行われることはまずない。このため、教員の側の準備と適度な導きが必要となる。たとえば、池田・戸田山・近田・中井（2004）は、ディスカッションを行うための教員側の準備として5つのポイントを挙げている（P.110～111）。以下にその内容を要約して示す。

1. ディスカッションのねらいを学生に説明する。何のためにディスカッションをするのかを明示する。つまり、ディスカッションをすることそのものが目的なのではなく、ディスカッションを通じて何を学ぶのかを明らかにする。
2. 議論する問題は漠然とさせず、明確に定式化する。
3. テーマとして選んだ主問題に関連しそうな小問題をあらかじめ構造化しておき、学生に対するさらなる問いかけを用意しておく。
4. 学生が考えるための材料として、データや資料を

用意し、その提示の仕方も考えておく。

5. 提示された問いに対し、学生が到達しそうな複数の回答を考えておき、学生たちがさらに考えを深めることができるようある程度の道筋を用意しておく。

これらのポイントをおさえた準備を教員側が行った上で受講生を導くことができるなら、大人数を対象とする講義科目であっても、小グループをつくってディスカッションをさせ、その結論をまとめて発表させる試みや、受講生の中から代表者を募ってディスカッションを行い、それを他受講者が観察する方式をとる等することで、ディスカッション様の機会を提供していくことは可能であると池田ら（2004）は述べている。もちろん、すべての講義でディスカッションを必須とする必要はないが、下回生のうちからディスカッションの機会を設ければ、それは同時に、多様な考え方もつ者同士の交流の機会ともなり、受講生の視野を広げるきっかけになっていくだろう。

3.3 受講生の期待と学びについて

複数選択を可能としたQ3（1回生セミナーへの期待）とQ4（学ぶことができたと思えることがら）について、10個の選択肢のうちいくつを選択していたかを個人ごとに数え、期待度合（Q3）スコア、および学び（Q4）スコアを算出した。続いて、学び（Q4）スコアから期待度合（Q3）スコアを引いたQ4-Q3スコア

アを算出した。このQ4-Q3スコアは、各項目に示された個別の期待についてそれぞれに学べたかどうかを示唆するものではなく、受講生のもつ期待全般と、実際に学べたと思えた内容全般の差を単純に数値化したも

のである。よって、期待していた内容が学べなかったとしても、それに代わる何らかの学びが得られていれば、結果としてスコアはゼロ以上になると考えられる。Figure 1に、Q4-Q3スコアの分布を示す。

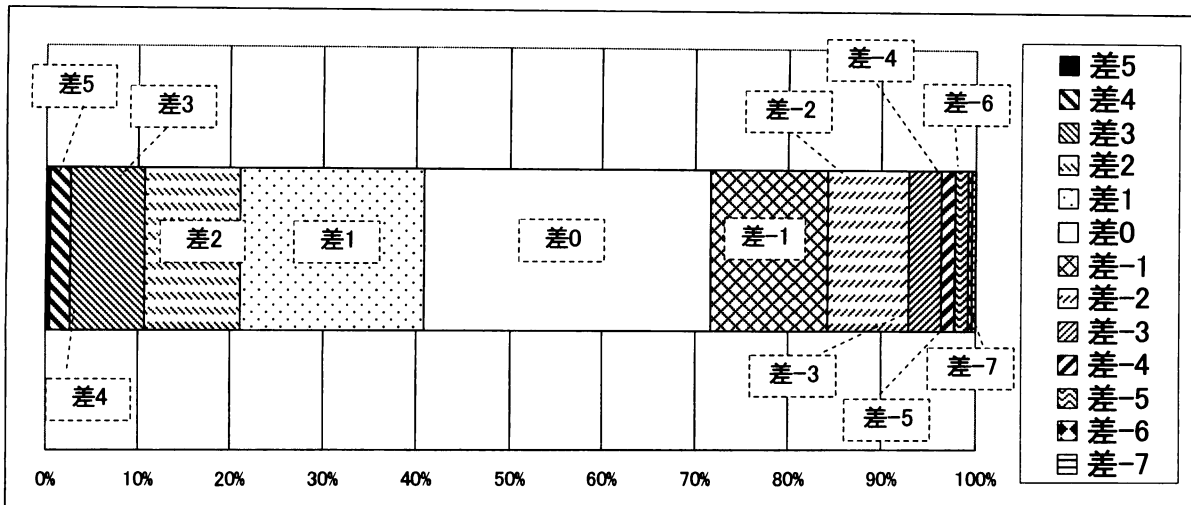


Figure 1 Q4-Q3スコア分布

Figure 1によれば、Q4-Q3スコアがプラスになっているのは4割、プラスマイナスゼロとなっているのは3割、マイナスになっているのが3割となっている。期待度合(Q3)スコアと学び(Q4)スコアとの差異について対応のあるt検定を行うと、統計的に有意な結果は得られなかった(n=223, 期待度合スコア平均値=3.35, 標準偏差=1.82, 学びスコア平均値=3.52, 標準偏差=1.98, t(222)=1.39, ns.)。よって、Q4-Q3スコアの分析結果からは、期待度合と学べた度合いの差異について明確な結論、すなわち、セミナーが受講生にとってよい意味で期待を裏切るものであったのか、その逆だったかについての結論を出すことはできない。

4. 考察

4.1 初年次教育の今後

調査の結果、1回生セミナーの受講者は、セミナーをおおむね好意的に受け止めていることがわかった。しかし、この結果は、1回生セミナーを、今と同じ目的をもった学部横断型少人数演習として大きく展開させるための積極的な根拠にはならない。このままの授業デザイン、実施形態を前提に実施数を拡大するか、

あるいは縮小するかの問題を論じる前に、そもそも、初年次学生を対象とする学部横断型演習科目の目的をどのように定めるかに立ち返って考える必要がある。

4.2 学部横断型のメリットをどう活かすか

先に説明したように、日本の大学においては、大学設置基準の大綱化後、初年次学生が受けるべき科目として専門科目が組み込まれる傾向が出てきた。これらの専門科目について、学生が十分な理解をもって学ぶためには、専門分野の導入科目が同時に必要とされる。これらの専門導入科目が、専門分野における高校から大学への接続=導入の役割をもつのであれば、1回生セミナーのような少人数を対象とする学部横断型科目にはどのような役割があるのだろうか。

レポートの書き方や日本語表現のスキル、すなわち、アカデミックスキル・スタディスキルだけを教えればよいのなら、初年次学生に対して学部横断型演習科目を行う理由はあまり明確ではなくなるだろう。何故なら、それらのスキルは、専門導入科目、学部横断型演習科目のいずれにおいても教えることが十分に可能な内容だからである。しかも今回の調査対象となった大阪市立大学においては、商学部のプロゼミナールや経

経済学部の基礎演習など、学部ごとのアカデミックスキル教育への取組みが歴史と実績をもって行われているところもある。よって、1回生セミナーの主要な実施目的を各種スキルの獲得に置く限りにおいては、1回生セミナータイプの学部横断型演習科目を全学共通科目として設置・推進することには積極的な意味はなくなる。

むしろ、学部横断型演習科目のあり方を検討する上では、学部横断型演習科目でこそ実現可能な教育目標とは何かを明確にしていく必要があるだろう。つまり、専門導入科目では専門導入科目でしかできないことを為し、学部横断型演習科目ではそれではできないことを為し、学生が必要に応じてどちらでも選択し、学ぶ力を高めてゆけるような「科目のすみわけ」の在り方について検討することの方が、学生の立場にたった教育のあり方としてはより望ましい。学部横断型演習科目が独自に持つ教育効果として期待されるのは、異なる学部の学生が集まり、相互作用することによってもたらされる教育効果、すなわち、今回の調査報告では成果のほどを明らかにできなかった1回生セミナーのふたつめの目的「専門を超えて他学部の教員や学生と一緒に学ぶことによって広い視野と総合的に考える力を養い、総合大学で学ぶことの意義を自ら確認させること」そのものであるといえる。

専門導入教育を受講させることによって、学生には専門性に特化した内容について深く学ぶ素地が出来上がる。そして、専門の範囲で通用するさまざまな概念や知識をもって深い議論が可能になれば、学生の「知の深さ」は増し、専門分野に関するさまざまな知見を理解できることの喜びを享受できるようになるだろう。しかし言い換えれば、そこにあまりにも特化しすぎると、共通の知的基盤をもたない他者と相互に理解を深め、多様な見方があることを学ぶ経験をする機会を減らすことにつながる可能性がある。学生の多くは、学問の世界でのみ生きていくキャリア選択をせず、一般的な社会人になっていくだろう。無論、学問の世界でのみ生きるキャリアを選択したとしても、社会に生きる一個人として、全く異なるバックグラウンドをもつ人との相互作用が求められる場面が多々あるはずである。そのような場面において予測される意思疎通・

相互理解の難しさや葛藤を疑似体験する場としてのメリットが、学部横断型演習科目には存在している。自分の中では常識となっている概念が全く通じないところに放り出されたときの困惑や、自身の伝える力・理解する力の限界を感じたときの焦りや苛立ちをいかにして打開していくか、多様な他者との出会い経験を積むために他学部学生との交流をもたせることで、学生たちは、専門分野における「知の深さ」に加えて「知の広さ」をもつことができるだろう。知の深さと知の広さを携えた人とはまさに、大学が育てるべき理想の人材像のひとつである。

4.3 まとめ

大綱化の影響によるカリキュラムの変化を受けて、必死に学生を育ててきた日本の大学は、今、どのような力を携えた学生を社会に送り出そうとしているのかを明確化し、学士課程教育の中にいかにして初年次教育を位置づけるかも明確にしたうえで「組織的に」初年次教育をデザインし、専門導入科目と学部横断型各種科目とを相互補完的に配置した教育カリキュラムや教育支援のあり方を改めて構築していく時期にさしかかっている。今回の調査が行われた大阪市立大学も例外ではない。学部ごとに責任をもって行われる専門導入科目としての初年次教育と、学部横断型科目によって構成される初年次教育をそれぞれどのようにデザインするのか、また、どのように相互補完的に運営していくのか、有限である教育資源をいかに有効に使うのか等を、「初年次教育検討委員会」のリーダーシップに従ってクリアしたとき現れる「大阪市立大学の初年次教育」の全貌とはいかなるものなのか、今後の動向が期待される。

【引用文献】

- 濱名篤・川嶋太津夫（編著）（2006），『初年次教育 歴史・理論・実践と世界の動向』，丸善株式会社。
- 池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹（2001），『成長するティップス先生 授業デザインのための秘訣集』，玉川大学出版部。
- 大阪市立大学大学教育研究センター（2004），『全学共通教育での初年次教育報告書 1回生セミナーの実施結果を中

心に』.
大阪市立大学大学教育研究センター・大阪府立大学総合教育
研究機構(2007), 平成18年度先導的・大学改革推進委託
事業『今後の初年次教育の在り方に関する調査研究』.
坂上学(2005), 「専門教育の一環としての初年次教育の意義

—大阪市立大学商学部の試み—, 『大学教育』, 第2巻
第1号, 45-53.

山田礼子(2005), 『一年次(導入)教育の日米比較』, 東信
堂.