

初年次教育科目「基礎ゼミ」が大学での学びの評価に及ぼす効果の検討

Effects of “Elementary Seminar”, a First Year Education Program,
on Student Perceptions of Learning中村 紘子*, 瀬谷 安弘*, 林 大輔*
佐藤 朝美*, 岡部 晋典*Hiroko NAKAMURA, Yasuhiro SEYA, Daisuke HAYASHI
Tomomi SATO, Yukinori OKABE

要 旨

本研究では、愛知淑徳大学人間情報学部の初年次教育科目である「基礎ゼミ」が、学修にどのような効果を及ぼすかを検証した。基礎ゼミを通して、大学での学びに対する理解が深まるか、クリティカルシンキングやプレゼンテーション、協働学習のスキルなどが向上するか、自己効力感・不安といった学びに影響する要因が変化するかを明らかにするため、履修生に対し、履修前・履修後の2回にわたり質問紙調査を行った。調査の結果、履修後の学生は大学での学びの理解や、問題解決スキル、協働学習スキルの自己評価が高まることが明らかとなり、基礎ゼミのカリキュラムは、大学における能動的な学修スタイルに適応する上で有効であることが示された。

キーワード：初年次教育，主体的学修，能動的学修，クリティカルシンキング，協働学習

1 序論

1.1 近年の学士課程教育における初年次教育

大学進学率の上昇や大学入試方式の多様化が進み、様々な背景を持つ学生が大学に進学する中、新入生が大学での学修に適応するための初年次教育の重要性はますます高まっている。2012年の中央教育審議会の答申は（文部科学省，2012）、国民・産業界・学生の大学教育に対する期待が高まっており、生涯学び続け・主体的に考える力を持った人材を育成することが大学教育に求められていると述べている。さらに、こうした人材を育成するためには、従来の受動的な学修ではなく、能動的学修を中心とした学士課程教育への質的転換が必要だと提言している。学士課程教育の導入である初年次教育において、協働学習などの能動的学修を取り入れることは、新入生が能動的学修を中心とした大学での学びに適応し、生涯学び続け・主体的に考える力を身につける上で重要だといえる。

近年の学士課程教育で求められる能力として、中央教育審議会は「学士力」、「主体的な学び」、「確かな学力」（文部科学省，2008，2012，2014）などをあげている。「学士力」は2008年の答申で示された学士レベルの資質能力であり、「知識・理解」、「汎用的技能」、「態度・志向性」、「統合的な学習経験と創造的思考力」の4つの要素から構成される（文部科学省，2008）。学士力の具体的なスキルとして、コミュニケーションスキル、

* 愛知淑徳大学人間情報学部

数量的スキル、問題解決能力や自己管理能力、チームワーク、倫理観、社会的責任などがあげられている。また、2014年度の答申では（文部科学省, 2014）、大学教育において「確かな学力」である「主体性・多様性・協働性」を育成するために、知識伝達型の授業から能動的学修を中心とした授業に転換することが提言されている。さらに、「学生が何を身につけたか」という観点に立つアウトカムズ主義が重視され、学生の学修成果の把握・評価を推進することが求められている。以上のことから、近年の学士課程教育では、主体性を持って持続的に学ぶことができ、他者と協働が可能であり、問題発見・解決力を持ち、情報を発信できる人材の育成が期待されており、こうした人材を育成するために、学生自身が主体的に学びを構築する能動的学修を中心とした教育が求められているといえる。

能動的学修の重要性が指摘される一方で、日本における中等教育は知識注入型の授業が多く、大学における能動的な学修スタイルとの接続性が低いことが指摘されていた（山田, 2009）。そのため、初年次教育で能動的学修スタイルを身につけることは、円滑な高大接続のために重要だといえる。実際に、初年次教育でプレゼンテーションやディスカッションなどの口頭発表の技法やアクティブラーニングのプログラムを実践している大学数は、2013年度の512大学（70%）から、2015年度は614大学（82%）に増加しており（文部科学省, 2017）、多くの大学が初年次教育における能動的学修に取り組んでいる。

こうした初年次教育における能動的学修の効果として、クリティカルシンキング（critical thinking, 批判的思考）の育成（楠見・田中・平山, 2012；菊島・寺本・柴原, 2018）や、協働学習による学業的適応の向上（森・山田, 2009；中山・中西・長濱・中島, 2015）が報告されている。クリティカルシンキングとは、論理的・客観的思考であり、自分の推論過程を意識的に吟味する省察的思考である。クリティカルシンキングは大学教育における研究・学問リテラシーの基盤であり、学士力においても重要な位置を占める（菊島ら, 2018）。楠見ら（2012）は、テキストと討論などの協働学習を併用したクリティカルシンキングの初年次教育プログラムにより、新入生のクリティカルシンキング能力が向上し、授業満足度が高まることを報告した。また、協働学習は他者との関わりに対する不安を低減させ、学業的適応を促進することや（中山ら, 2015）、自己効力感の高さや不安の低さは学修への主体的関与を高めることが指摘されている（伊藤・神藤, 2004）。これらの報告は、初年次教育におけるクリティカルシンキング教育の有効性や、協働学習が不安を低減させ学業的適応を向上させる可能性を示している。

初年次教育の効果について、その有効性を示す報告が多数なされている一方で、日本の初年次教育は短期間で普及し、また、高等教育と中等教育との接続が少ないという背景から、初年次教育の効果に関する研究のさらなる蓄積と評価が求められている（山田, 2009）。2014年の中央教育審議会の答申は（文部科学省, 2014）、初年次教育は大学での能動的な学修に必要な方法の習得を目的とするものであり、高校・大学の教育を円滑に接続するためには初年次教育のさらなる研究開発が必要だと述べている。そこで、本稿では、愛知淑徳大学人間情報学部における初年次教育科目「基礎ゼミ」の実践と学生による評価に焦点を当て、能動的学修を中心とした初年次教育の効果について検討を行う。

1.2 初年次教育科目「基礎ゼミ」の取り組みと導入時の評価¹⁾

愛知淑徳大学人間情報学部では、2014年度より初年次教育科目として「基礎ゼミ」が開講されている。基礎ゼミは、問題解決力や能動的学修といった学生による主体的学修の促進を狙うとともに、大学生活への適応をサポートする「アドバイザー」と呼ばれる担任制度により、大学における学修のスタートを総合的にサポートするために開発された（國分・山川・牧・村主・森・親松, 2015）。

國分ら（2015）は、基礎ゼミの有効性や履修前後の学生の意識の変化を確認し、教材や運営面での改善点を探索するため、2014年に基礎ゼミの履修者全員を対象に、履修前と履修後にアンケート調査を行った。調査

1) 基礎ゼミの狙い、授業計画、運営体制、教材開発などの詳細は國分ら（2015）を参照。

項目は Table 1 の 1_1 から 1_10 までの 10 項目と、大学の授業に対する期待や不安などの自由記述から構成された。調査の結果、コミュニケーションスキルおよび論理的思考力の自己評価が履修後で高くなることが示された。一方、主体的学修に関わる項目の自己評価は履修後で低くなった。これらの結果の理由として、クリティカルシンキングやプレゼンテーションの学修を通じて、論理的な思考・説明のスキルやグループワークに対する自信が向上した反面、主体的学修についてはその重要性の理解が促進された結果、自身の主体的学修ができていないことへの気づきが促され、自己評価が下がった可能性が指摘されている。

1.3 調査の目的

本調査の目的は、導入から 5 年目を迎えた基礎ゼミについて、その効果を検証し、改善に繋げることである。具体的には、基礎ゼミを通して、大学での学修についての理解が深まるか、クリティカルシンキングやプレゼンテーション能力などの向上がみられるか、自己効力感・不安といった学修に影響する要因が変化するかを、履修生の学びに対する自己評価をもとに明らかにしていく。そのため、2014 年度アンケートでの質問項目に加え、新たに「大学での学修の理解が深まったか」、「どのような能力が獲得されたか」といった、基礎ゼミの目的とする知識・能力が獲得されたかを尋ねる項目と、学修に対する不安や自己効力感を尋ねる項目の計 11 項目を追加し、履修前と履修後に調査を行う。

2 方法

2.1 調査対象者

愛知淑徳大学人間情報学部で基礎ゼミを履修する 1 年生 265 名を対象に調査を行った。履修前の調査の回答者は 263 名であり、履修後の調査の回答者は 258 名であった。

2.2 調査時期

履修前調査は原則として基礎ゼミの第 1 回の授業時（2018 年 4 月 12 ～ 4 月 25 日）に実施し、履修後調査は原則として第 15 回の授業時（2018 年 7 月 24 日～ 8 月 1 日）に実施した²⁾。

2.3 調査手続き

履修前・履修後ともに、基礎ゼミの授業時間内に集団形式の質問紙調査を実施した。調査の説明と質問紙の配布・回収は、基礎ゼミの担当教員が行った。

2.4 質問紙の構成

質問紙は A4 の両面印刷とし、1 ページ目に調査の説明、学籍番号と氏名の記入欄、リカート式の質問 10 項目、2 ページ目にリカート式の質問 11 項目と自由記述式の質問 2 問を示した。

2.5 質問項目

Table 1 に調査で用いた質問項目を示す。質問項目は 21 項目であり、國分ら（2015）で用いられた学修習慣などを尋ねる 10 項目（1_1 ～ 1_10）と、本調査で新たに作成した 11 項目（2_1 ～ 2_11）を用いた。新たに作成した項目は、不安・自己効力感といった学修への適応に影響する要因を尋ねる 4 項目、大学での学びの理解を尋ねる 2 項目、基礎ゼミがターゲットとする能力について尋ねる 5 項目であった。参加者にはそれぞれの項目が現在の自分にどの程度当てはまるかを、「1. 全く当てはまらない」から「5. とてもよく当てはまる」

2) 授業進行の都合により、履修前調査では 14 名に対し 2 回目の授業時に調査を実施し、履修後調査では 15 名に対して 14 回目の授業時に調査が実施された。

までの5段階で回答するよう求めた。質問項目は、履修前・履修後調査ともに同一のものとした。

2.6 自由記述

自由記述式の質問は、國分ら（2015）で用いられた質問と同一のものとした。すなわち、履修前の調査では「Q3. あなたが「大学の授業に期待すること」を、自由に記述してください」、 「Q4. あなたが「大学の授業で不安に思っていること」を、自由に記述してください」の2問、履修後の調査では「Q3. あなたが「基礎ゼミを通して成長したこと」を、自由に記述してください」、 「Q4. 「基礎ゼミ全体への感想」を、自由に記述してください」の2問について回答を求めた。

3 結果

分析に際して、履修前・履修後の両方の調査に参加していない学生、および2年次以上の履修生のデータは分析から除外し、252名のデータをもとに分析を行った。未回答項目のある回答者のデータも含んで分析を実施し、未回答項目は欠損値として扱った。

Table 1 学びに対する評価の質問項目、探索的因子分析の結果（最尤法、Promax 回転）、および各項目の平均値と標準偏差

	因子負荷量				履修前		履修後	
	F1	F2	F3	F4	M	SD	M	SD
F1. 大学での学びの理解								
$\alpha = .74$ (履修前 $\alpha = .74$; 履修後 $\alpha = .74$)								
2_9. 大学で、何を学ぶかを理解している	.68	-.05	-.02	-.13	3.29	0.79	3.59	0.73
2_1. 大学で、どのように勉強すれば良いかを理解している	.61	-.14	.00	.11	2.65	0.80	3.09	0.80
2_2. 論理的に物事を考えることができる	.54	.02	.05	.12	2.84	0.78	3.06	0.80
2_4. 問題解決に必要な情報を集めることができる	.52	.10	-.02	.17	3.11	0.69	3.42	0.75
2_11. 物事を多面的に考えることができる	.51	.12	.06	-.06	3.12	0.78	3.24	0.78
1_3. 興味のあることは自分で調べてみる	.36	-.06	.21	-.10	3.81	0.74	3.70	0.79
F2. グループワークへの関与								
$\alpha = .80$ (履修前 $\alpha = .84$; 履修後 $\alpha = .74$)								
2_6. グループワークにおいて、メンバーと意見交換ができる	.04	.92	-.10	-.02	3.41	0.87	3.75	0.78
1_9. グループワークで協力して作業をするのが好きだ	-.22	.76	.12	.00	3.19	1.02	3.27	1.05
2_7. 大勢の前で、自分の意見を伝えることができる	.15	.64	-.02	.02	2.93	1.01	3.30	0.94
F3. 問題解決								
$\alpha = .73$ (履修前 $\alpha = .74$; 履修後 $\alpha = .73$)								
1_7. 難しい課題に取り組むことは面白い	-.12	-.02	.82	.15	2.76	0.87	2.87	0.91
1_8. 試行錯誤しながら問題を解決することが楽しい	.10	.04	.77	-.18	3.19	0.90	3.35	0.89
1_6. もっとうまい解き方や別の考え方はないかと考える	.20	-.06	.41	.07	3.27	0.93	3.43	0.82
1_4. いろいろなことを学ぶのは楽しい	.14	.16	.33	.07	3.89	0.73	3.84	0.78
F4. 学びに対する自己効力感								
$\alpha = .79$ (履修前 $\alpha = .77$; 履修後 $\alpha = .80$)								
2_5. 勉強がしっかりできると思う	-.01	.04	-.02	.84	2.80	0.79	2.78	0.78
2_3. 勉強で、いい成績をとれるだろうと思う	-.02	-.04	.01	.79	2.63	0.71	2.65	0.78
分散説明率 27.63 10.19 6.08 4.09								
因子間相関								
	F1	.41	.59	.56				
	F2	.36	.21					
	F3	.39						
削除項目								
1_1. 授業についていけるように予習をする					3.17	0.92	2.94	0.96
1_2. 指示されてなくても重要と感じたことはメモやノートを取る					3.96	0.73	3.76	0.81
1_5. 自分なりに計画や目標を立てて勉強する					3.25	0.96	3.38	0.91
1_10. 自分の考えを筋道を立ててうまく伝えることができる					2.71	0.88	3.04	0.86
2_8. 勉強しているとき、不安になる					3.35	0.97	3.31	0.98
2_10. 安心して、勉強ができる					3.12	0.77	3.19	0.76

3.1 探索的因子分析

学びに対する自己評価の因子構造を検討するため、21項目に対して探索的因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行った。履修前調査と履修後調査で同じ項目を用いているため、2回分のデータをまとめて因子分析を実施した。固有値の減衰状況と因子内容の解釈のしやすさから、4因子構造とした。因子負荷量の基準を.30以上とし、因子負荷量が.30未満の項目と、複数の因子に.30以上の負荷を示した項目の合計5項目を分析から除外した。Table 1に探索的因子分析の結果、各因子の信頼性係数（Cronbach's α ），および各項目の平均値と標準偏差を示す。

第1因子は大学での学びについての理解やクリティカルシンキングに関する項目群が高い因子負荷量を示していたため、「大学での学びの理解」因子とした。第2因子はグループワークに関する項目群が高い因子負荷量を示していたため、「グループワークへの関与」因子とした。第3因子は問題解決や主体的学修に関する項目群が高い因子負荷量を示していたため「問題解決」因子とした。第4因子は学修に対する自己効力感や不安の低さに関する項目群が高い因子負荷量を示していたため、「学びに対する自己効力感」因子とした。

3.2 高次因子分析

因子間相関が高いため、4因子の上位概念として「基礎ゼミでの学び」を設定し、共分散構造分析による高次因子分析を行ったところ、全体・履修前・履修後ともに十分な適合度が示された（全体， $AIC=357.3$ ， $RMSEA=.089$ ，標準化 $RMR=.065$ ；履修前， $AIC=340.3$ ， $RMSEA=.080$ ，標準化 $RMR=.074$ ；履修後， $AIC=339.9$ ， $RMSEA=.082$ ，標準化 $RMR=.071$ ）。従って、「大学での学びの理解」，「グループワークへの関与」，「問題解決」，「学びに対する自己効力感」の上位概念として「基礎ゼミでの学び」を定める二次元の因子構造が認められた（Figure 1）。

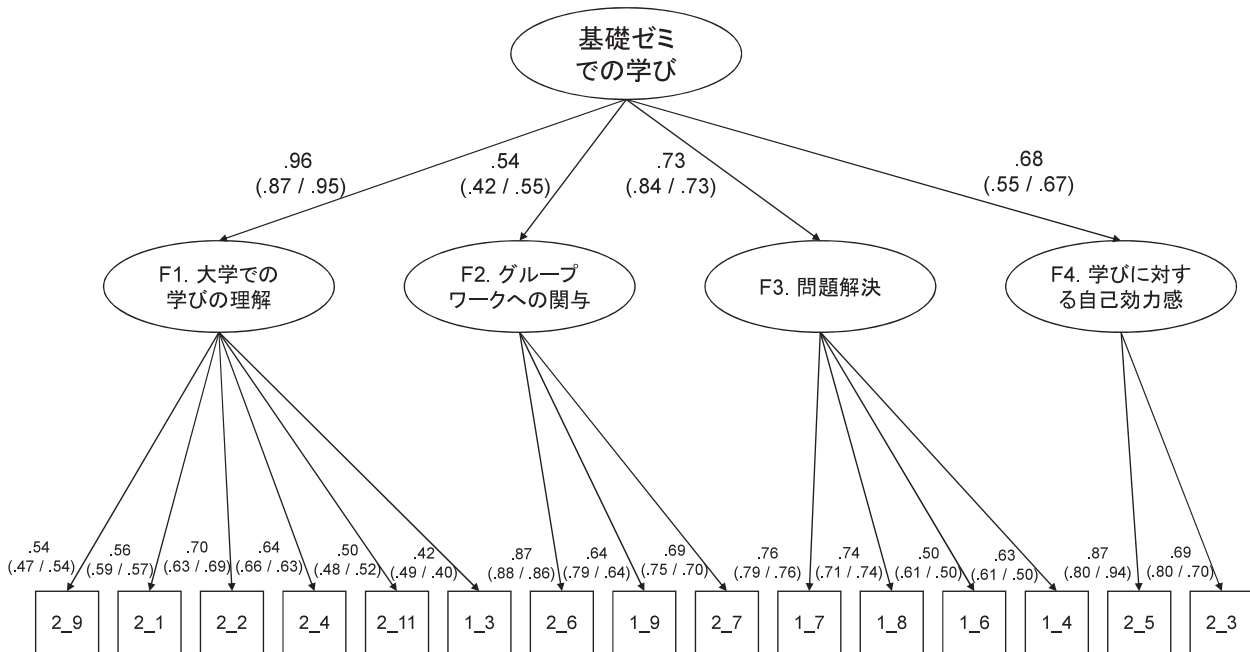


Figure 1 基礎ゼミでの学びに対する高次因子分析の結果

※括弧外は全データに基づく標準化係数，括弧内は履修前/後のデータの標準化係数，すべて $p < .05$

3.3 因子得点

探索的因子分析の結果をもとに、Thurstoneの回帰法により各因子の履修前・履修後の因子得点を求めた。また、高次因子分析の全体の結果をもとに、基礎ゼミへの学びの因子得点ウェイトで各項目の得点を重み付けた値を基礎ゼミでの学びの因子得点とした (Table 2)。履修前後で因子得点に差があるかを、対応のある t 検定により検討した。その結果、すべての因子で履修後の得点が履修前の得点よりも高いことが示された [F1, $t(243) = 8.82$, $p < .001$, Cohen's $d = 0.57$; F2, $t(243) = 6.93$, $p < .001$, Cohen's $d = 0.42$; F3, $t(243) = 3.35$, $p < .01$, Cohen's $d = 0.21$; F4, $t(243) = 2.13$, $p < .05$, Cohen's $d = 0.14$; 基礎ゼミでの学び $t(243) = 7.52$, $p < .001$, Cohen's $d = 0.48$]。

Table 2 履修前・後における因子得点の平均値と標準偏差

因子	履修前		履修後	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
F1. 大学での学びの理解	-0.19	0.85	0.23	0.86
F2. グループワークへの関与	-0.17	0.97	0.19	0.86
F3. 問題解決	-0.07	0.92	0.10	0.89
F4. 学びに対する自己効力感	-0.05	0.89	0.06	0.92
基礎ゼミでの学び	0.38	0.06	0.40	0.06

3.4 自由記述

自由記述の内容について、KH coder (Version 3. Alpha.09; Higuchi, 2001) によるテキスト分析を行った。分析の際に用いる語は名詞、形容詞、形容動詞、副詞、感動詞、複合語とし、各設問において4名以上が言及した語を用いることとした。基礎ゼミでの学びの自己評価と自由記述内容の関連を検討するため、「基礎ゼミでの学び」の履修前・履修後の因子得点の中央値をもとに、回答者を2 (履修前得点：高群・低群) * 2 (履修後得点：高群・低群) の4群に分け、分析語との共起ネットワークを示した。共起ネットワークの描画に際しては、特徴語の上位50語を付置することとした。

Figure 2は、履修前調査における「大学の授業に期待すること」の共起分析の結果である。全体に、専門的な知識を学ぶことを期待していることが示された。履修前後の得点による回答内容の特徴として、履修前・後ともに得点が高かった学生 (HH群) では、将来社会で役立つ知識や高校と異なる学びを期待する回答がみられ、履修前・後ともに得点が低かった学生 (LL群) は資格取得を期待する回答がみられた。履修前の得点が高く、履修後の得点が低かった学生 (HL群) はスキルを身に付けることを期待する回答がみられ、履修前の得点が低く、履修後の得点が高かった学生 (LH群) は高校と違う分野での新しい学びや、興味の持てる楽しい授業を期待するという回答がみられた。

Figure 3は、履修前調査における「大学の授業で不安に思っていること」の共起分析の結果である。全体として、単位やテストに不安を持っている学生が多いことが示された。各群の特徴として、HH群では授業の難しさ、課題の多さに対する不安の記述が多く、LL群ではグループワークや授業の専門性に対する不安の記述がみられた。HL群ではパソコンやレポートの書き方に対する不安の記述がみられ、LH群ではグループワークや、自分の意見を言うことに対する不安が記述されていた。

Figure 4は履修後調査における「基礎ゼミを通して成長したこと」の共起分析の結果である。全体に、人前で意見を言えるようになった、グループワークで考えを交換できたという回答が多く示された。各群の特徴として、HH群では論理的に物事を思考できるようになったという記述がみられ、LL群では苦手なグループワークやレポートに取り組めたという記述がみられた。HL群では考えを言う機会があり大変だったという記

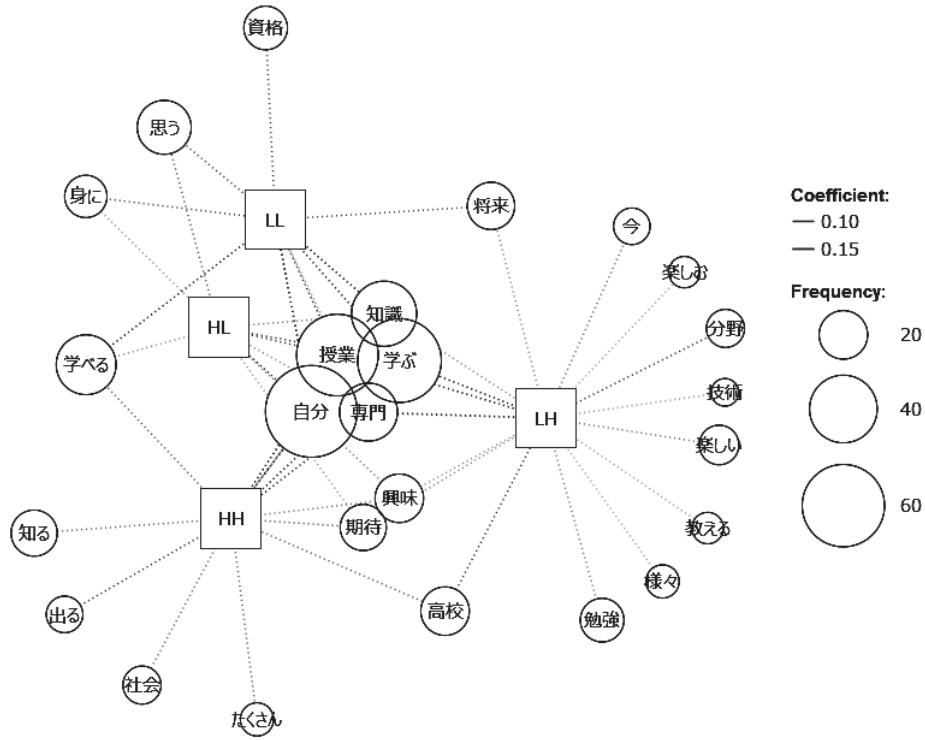


Figure 2 履修前調査における「大学の授業に期待すること」の共起ネットワーク³⁾

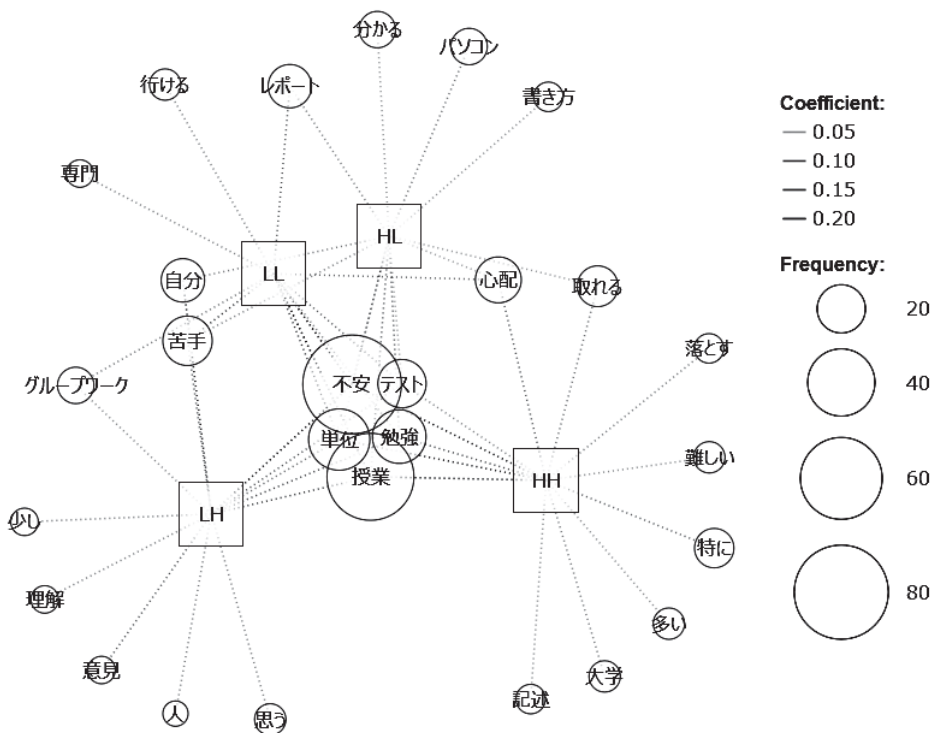


Figure 3 「大学の授業で不安に思っていること」の共起分析の結果

3) 共起ネットワークの図において、円の大きさは出現頻度、線の濃さは共起関係の強さを表す。

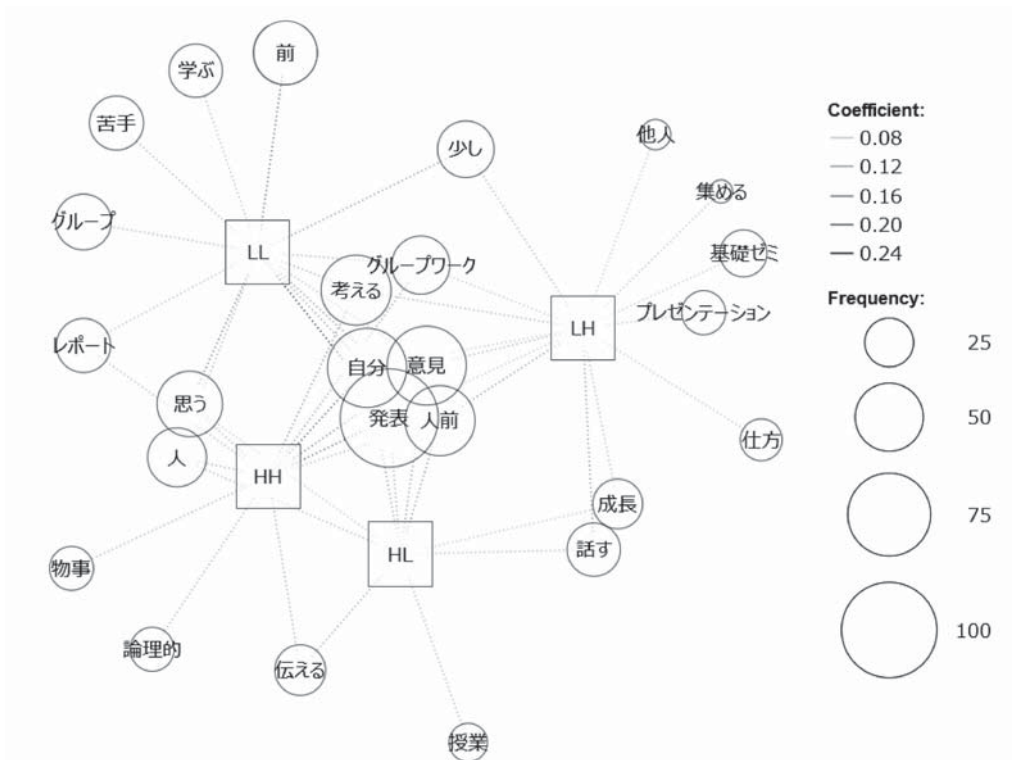


Figure 4 「基礎ゼミを通して成長したこと」の共起分析の結果

述が多く、LH群ではプレゼンテーションや話し方が成長したという記述がみられた。

履修後調査における「基礎ゼミ全体の感想」では、全体として、グループ学習が楽しく、発表に慣れたという感想が多くみられた。また、HH群では思ったことや意見を伝えることができた、LL群では課題が多く大変だったという記述がみられ、HL群では友達ができ、活動が楽しめたという記述が多く、LH群ではクリティカルシンキングや人前で話すことができたという感想がみられた。

4 考察

本調査では、初年次教育科目「基礎ゼミ」を通して、大学での学びについての自己評価が変化したかを、21項目の質問と、自由記述から検討した。因子分析の結果は、学びについての自己評価が4つの次元に分かれることを示した。第1因子の「大学での学びの理解」因子には、大学で何を学ぶかという項目だけではなく、クリティカルシンキングや論理的思考力、情報収集についての項目が高い負荷を示した。クリティカルシンキングは大学教育における研究・学問リテラシの基盤（菊島ら、2018）であり、学生は大学での学びを、思考力や情報収集スキルとして理解している可能性が考えられる。第2因子はグループワークに関する因子であり、学士力に含まれるコミュニケーションスキルや、能動的学修の一つである協働学習のスキルを反映しているといえる。第3因子には、問題解決と主体的学修に関する項目が高い負荷を示した。主体性や問題解決能力は学士力においても重要な要素であり、学生はこれらの要素を、問題解決に自ら積極的に取り組むこととして、まとめて理解していると考えられる。第4因子は自己効力感に関する項目であり、伊達・神藤（2004）の自己効力感の項目が因子としてまとまったといえる。高次因子分析の結果は、これらの4因子が一つの高次因子にまとまることを示しており、基礎ゼミにおける学びは、4つの側面が相互に関連する総合的なものであるといえる。

履修前・後の因子得点の変化は、基礎ゼミによって大学での学びに対する自己評価が向上したことを示している。「F1. 大学での学びの理解」や「F2. グループワークへの関与」得点が履修後に高くなり、効果量も比較的大きかったことは、論理的思考力やコミュニケーションスキルの履修後の評価が高かったとする國分ら

(2015)の結果と一致している。よって、基礎ゼミのカリキュラムは、論理的思考力やコミュニケーションスキルの向上に対して、安定した効果を持つといえる。また、2015年度の調査では差がみられなかった主体的学修や問題解決に関して、本調査では「F3. 問題解決」得点が向上することが示された。ただし、効果量が小さいため、問題解決や主体的学修に基礎ゼミが及ぼす影響は比較的小さいといえる。また、「F4. 学びに対する自己効力感」も履修後の得点の上昇がみられたが、効果量は大きくなかった。これは、成績評価が開示される前に調査を行なったため、自身の大学での学修に対する評価基準が不明確であり、得点に変化しにくかった可能性が考えられる。高次因子である「基礎ゼミでの学び」得点は、履修前よりも履修後の方が高く、中程度の効果量がみられたため、基礎ゼミを通して学びに対する自己評価全般が向上したといえる。

履修前後の得点の比較から、基礎ゼミでの学修を通して論理的思考力やコミュニケーションスキルの自己評価、学びに対する自己評価全般が上昇することが明らかになった。初年次教育における論理的思考力やコミュニケーションスキルの獲得について、クリティカルシンキング教育(楠見ら, 2012; 菊島ら, 2018), および協働学習の有効性(中山ら, 2015)が先行研究で示されている。よって、クリティカルシンキングについて学び、グループワークで問題解決に取り組む基礎ゼミのカリキュラムは、大学での学びの基礎となる思考力や協働して学ぶ力を高める上で有効だといえる。一方で、基礎ゼミの問題解決や自己効力感への効果は大きくなかった。半期のみの基礎ゼミのカリキュラムでは、主体的に学び問題を解決するスキルの修得には十分ではなく、問題解決のスキルや自己効力感は、より長期的な主体的学修や問題解決の経験、教員、学生同士のフィードバックなどを通して高まる可能性が考えられる。基礎ゼミでの学びの因子は、因子間相関が高いことから、基礎ゼミで獲得された思考力や協働スキルをその後の学修の中で継続的に高めることで、問題解決や主体的学修のスキルと、学びに対する自己効力感が高まることが期待される。

履修前の自由記述において、専門的な知識を学ぶことを期待するという記述や、授業・単位・テストに対する不安の記述が多くみられたことは、國分ら(2015)と一貫する結果であった。基礎ゼミの効果が高かった学生では高校までと異なる授業を期待する一方で、効果が低かった学生ではレポートや発表に対する苦手意識を示す回答が多くみられた。高校と大学では「学び」が異なることを意識している学生は、初年次教育の効果が大きかったと考えられる。

履修後の自由記述では、発表スキルの向上や、自分の意見を伝える能力の成長が多く記述された。この結果は、「F2. グループワークへの関与」得点の向上とも対応し、また、國分ら(2015)と一貫する結果であった。基礎ゼミの効果が高かった学生では、成長した点として、対話のスキルやプレゼンテーションをあげることが多く、一方、効果が低かった学生では苦手なものに取り組めたという回答が多かった。因子得点の結果と同様、グループワークのスキルは、基礎ゼミを通して比較的向上しやすいと考えられる。一方で、学習内容への苦手意識が強い学生では、基礎ゼミの効果が低い可能性があり、苦手意識を低減させる工夫が必要だといえる。

5 まとめと今後の展望

本調査は導入から5年目を迎えた初年次教育科目「基礎ゼミ」について、その教育効果を明らかにすることを目的に行なった。2014年度の調査項目(國分ら, 2015)に、大学での学びの理解が深まったかなどを尋ねる新項目を加えて、基礎ゼミの履修前・後に質問紙調査を行なった。その結果、國分ら(2015)と同様、問題解決スキルの向上の効果は弱く、また、学びに対する自己効力感も変化が小さいことが明らかとなり、こうしたスキルを育むには半期の初年次教育だけではなく、より長期的な取り組みが必要なことが示唆された。一方で、基礎ゼミにより論理的思考力やコミュニケーションスキルが高まるという國分ら(2015)と同様の結果が示され、さらに、基礎ゼミが学びに対する自己評価全般を高める効果を持つことが新たに明らかになった。よって、能動的学修を取り入れた基礎ゼミの教育プログラムは、学びの基盤となる思考力やグループワークのスキル、および、大学での学びのスキル全般の自己評価を向上させる効果があり、初年次教育として有効であると

いえる。

また、基礎ゼミの効果が高かった学生は、高校と大学の学修が異なることを意識しており、一方、効果が低かった学生は、基礎ゼミでの学修内容への苦手意識が高いことが示唆された。日本では中等教育と大学における能動的な学修スタイルとの接続性が低いことから（山田，2009）、大学と高校までの学びが異なることを明示することが、大学教育への適応に重要だといえる。本調査では、初年次教育の効果の個人差を深く検討できなかったが、今後、高大接続改革などで、ますます新入生の多様化が進むと考えられることから、初年次教育の効果の個人差要因を明らかにし、効果の低い学生に対して適切な対応ができるよう検討する必要がある。

本調査から、初年次教育科目「基礎ゼミ」によって、新入生の大学での学びに対する自己評価が高まり、基礎ゼミが大学における学修のスタートに有効であることが示された。ただし、本調査は学生の学びに対する自己評価（すなわち間接評価）に基づいており、GPA といった直接評価の結果や、実際の能力の獲得に結びついているかは不明である。初年次教育が学びに対する直接評価や能力の獲得に及ぼす影響を明らかにすることは、より効果の高い教育プログラムを開発する際に有用だと考えられる。高校・大学の教育を円滑に接続するためには初年次教育の研究開発が必要であり（文部科学省，2014）、初年次教育研究の蓄積が求められている（山田，2009）。今後も初年次教育の継続的な評価、改善を行い、新入生が円滑に大学での学びに適応し、「主体性・多様性・協働性」を持って学んでいけるようカリキュラムの検討を行う必要があるといえる。

引用文献

Higuchi, K. (2001). KH coder. <http://khc.sourceforge.net/en/>.

伊藤崇達・神藤貴昭 (2004). 自己効力感, 不安, 自己調整学習方略, 学習の持続性に関する因果モデルの検証: 認知的側面と動機づけの側面の自己調整学習方略に着目して. 日本教育工学雑誌, 27, 377-385.

菊島正浩・寺本妙子・柴原宜幸 (2018). 大学生における批判的思考力と態度の育成を目的とした教育プログラムの実践と評価. 日本教育工学会論文誌, 41, 427-437.

國分三輝・山川仁子・牧 勝弘・村主朋英・森 博子・親松和浩 (2015). 主体的な学びの促進を狙った初年次教育科目「基礎ゼミ」の開発. 愛知淑徳大学論集. 人間情報学部篇, 5, 15-27.

楠見 孝・田中優子・平山るみ (2012). 批判的思考力を育成する大学初年次教育の実践と評価. 認知科学, 19, 69-82.

文部科学省 (2008). 中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm (2018年10月15日)

文部科学省 (2012). 中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (2018年10月15日)

文部科学省 (2014). 中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm (2018年10月15日)

文部科学省 (2017). 「大学における教育内容等の改革状況について (平成27年度)」. http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daijaku/04052801/1398426.htm

森 朋子・山田剛史 (2009). 初年次教育における協調学習が及ぼす効果とそのプロセス: 学生同士の〈足場づくり〉を中心に. 京都大学高等教育研究, 15, 37-46. (2018年10月15日)

中山留美子・中西良文・長濱文与・中島 誠 (2015). 初年次前期の授業での対人関係への動機づけが大学適応に及ぼす影響. 心理学研究, 86, 170-176.

山田礼子 (2009). 大学における初年次教育の展開—アメリカと日本. *Journal of Quality Education*, 2, 157-174.