

実践研究

初年次必修科目の教育効果測定

— 政策科学部の学生は基礎演習で何を学ぶのか？ —

桜井 良

要 旨

本研究では、立命館大学政策科学部における初年次必修科目である基礎演習を履修している学生（n=29）に対して、複数回アンケート調査を行い、学生の学びに関する意識を把握した。結果、学生は授業を通して政策科学に対する理解を深め、プレゼンテーションをすることやグループワークに参加することへの自信を増加させたことが明らかになった。また、自由回答の結果から、学生は政策科学についてより多様な言葉を用い説明できるようになっていたことが示された。本調査より、具体的にどのスキルがどの時期（学期の前半か後半か）に伸びるかが明らかになり、これらは今後授業の改善を図るうえで参考になる。例えば、学生のレポートを執筆することへの自信を学期の後半にも継続して増加させるためには、学期の終盤にもレポート課題を学生に再度提出させるなど、学期を通してライティングの訓練をするインセンティブを与えることが重要かもしれない。

キーワード

初年次教育、基礎演習、教育効果、スタディスキル、学生生活に対する意識、政策科学

1 はじめに

我が国では2009年には大学への進学率が50%を越え、大学の「ユニバーサル化」が進み、また2007年前後から大学の収容力が進学希望者数を上回る「大学全入時代」に実態として移行してきている（濱名ほか2013）。これにより、学生の多様化がより一層進み、これまで以上に学生のニーズに応じた学生支援や教育活動を行うこと、更には教育効果をエビデンスとともに提示しながら、教育の質保証に努めることが大学に求められるようになった（山田2012a、濱名ほか2013）。2008年に文部科学省における中央教育審議会答申において学士力（学生が学士課程に身につけるべき能力）が具体的に提示され、大学は学士過程プログラムを充実させる必要があること、また学生は「21世紀型市民」にふさわしい「学習成果」を達成する必要があることが示された（文部科学省2008）。翌年（2009年）の中央教育審議会大学分科会においては、「大学教育において保障されるべき質」とは「学生の学びの質と水準」であり、「それぞれの大学が責任を

持って取り組むこと」が求められた（濱名ほか 2013）。

学生が大学教育の中で確固たる学びを実現していることを検証し、保証することは、昨今日本だけでなく世界中の大学に求められるようになってきている（山田 2012b）。このためには、日々行われている授業を通じて学生が何を学び、どのような意識の変化があったのかなど、教育の効果測定を随時実施し、成果を可視化する必要がある（松下 2012）。教育評価を行い、質保証を行っていくことは、大学において投資される労力・時間に対する成果を示す「アカウントビリティ」の点からも、更に少子化により大学間の競争が激しくなる中で各大学が特色や存在意義を示すためにも重要である。

しかし、学習成果の評価や質保証への要望が高まりを見せる一方で、我が国の大学の多くはこれまで客観的なデータをもとに学生の学びに関する現状を把握し、教育改善に活かすといった取り組みを実施してこなかった（山田 2012a）。先行研究によれば、日本の大学教員は欧米諸国の教員に比べ、教育よりも自身の研究を重視する傾向が強く（江原 2006）、このことが我が国における大学の教員自身による授業の効果測定や、その成果をもとにした授業改善や学部教育の改善の実践事例の少なさに影響を与えている可能性もある。

本調査を実施した立命館大学政策科学部は、創立から 20 年以上の歴史を持つが、これまで授業や学士プログラムを通しての学生の学びや意識の変化について調査されたことはあまりなく、当学部における学生の学習成果の定量的評価に関する学術論文が発表されたことは著者の知る限り存在しない。立命館大学では、教育開発推進機構が教育効果の把握のために全学共通の学生アンケート調査を実施しているが、主に学期の終了時に行われるもので、学期を通しての学生の学びについて、特に学部の教育の特色を踏まえ、検証することは難しい。

そこで、本研究では、立命館大学政策科学部の初年次教育である基礎演習を通じての学生の学びや意識の変化について明らかにするために、学生に対して学期の前（第 1 回授業時）、途中（第 7 回授業時）、そして後（第 13 回授業時）に、アンケート調査を実施した。基礎演習は、政策科学部に入学した全ての学生が、初年次の最初の学期に受講する授業で、およそ 360 人の 1 回生が 30 人弱のクラスに分けられ、行われる。一回の授業は 105 分で合計 13 回 [13 週]（+オリエンテーション 1 回）行われる。新入生を対象とした高校から大学への学習面・生活面における円滑な移行を目指す初年次教育が、近年多くの大学で定着してきているが（山田 2012a、初年次教育学会 2014）、基礎演習は立命館大学政策科学部における初年次教育として位置付けられている。基礎演習では、政策科学についてその学問領域や内容に関して基礎から学ぶとともに、大学 4 年間の学びに必要なリーディング、ライティング、プレゼンテーション、ディベートなどのスキルをアクティブ・ラーニングを用いながら習得することが目的とされている。これらは、初年次教育プログラムが含むべき内容：スタディスキル（レポートや論文の書き方、プレゼンテーション、ディスカッションなど）の教育、スチューデントスキル（大学生の態度）の教育、専門教育への橋渡しとなる教育など（山田 2012a）と重なるものである。

本研究の一つ目の限界として、学生は基礎演習以外にも複数の授業を同時に履修しているため、政策科学への理解度の増加やスキルの習得が基礎演習のみによる影響と言い切れないことがある。一方で、政策科学そのものについて、様々な分野の政策を例に取り扱い、またグループワーク、レポート、プレゼンテーションなど複数のスキルを学ぶ授業は基礎演習のみである。従って、こ

これらのスキルの習得に基礎演習が大きな影響を与えていると考えるのが妥当であると判断し、本研究を実施した。

本研究の二つ目の限界として、基礎演習が行われた全13クラスの中で著者が担当する1クラスのみで本調査を実施し、結果を基礎演習全体へと一般化できないことがある。立命館大学政策科学部における基礎演習は、共通のシラバスや統一のレポート課題提出日があるものの、基本的には毎回の授業の内容や進め方の詳細は各担当教員に任されていることが特徴である。従って、基礎演習が学生に与える教育効果は各クラスにより異なる可能性があることは注意すべき点である。なお、本研究において教育効果とは授業を通して学生が得る学びや意識の変化であり、また学生生活への適応度や姿勢への影響も含まれるとした。

先行研究では、大学教育に関して特に初年次教育やアクティブ・ラーニングを取り入れた授業の教育効果について多く行われてきている。初年次教育については、例えば山田（2012a）は、日米の比較や私立大学と国立大学での取り組みの違いについてまとめており、日本の初年次教育における中等教育との接続の少なさを、教育効果に関する精緻な研究の不足などを課題としてあげている。畑野ほか（2015）は、初年次から3年生までの3年間に渡る継続した学生の意識調査より、アクティブ・ラーニングの経験が学修成果に影響を与えていることを明らかにした。また三好（2015）は、全国の15大学の学生（ $n=1,212$ ）に調査を実施し、双方向参加型授業を経験したことがある学生ほど、学習成果が高いことを明らかにした。森・山田（2009）は、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について研究し、スチューデントスキル及びスタディスキルのレベルが異なる学生と一緒にグループワークさせることで、学生同士の援助行動が促進されることを示した。学習成果と学生の学習スタイルの関係性については、岡田ほか（2011）が立命館大学の学生への調査から、学生間及び教員とのコミュニケーションが学生の学習への取り組み方に影響を与えることを明らかにしている。一方で、初年次教育の効果について、一学期間に同じ学生に対して複数回にわたり調査を行い、また量的及び質的分析の両方を用いて解釈を試みた例は論文などの形で公表されているものは少ない。当該機関の個人情報保護の観点から個々の学生の意識の変化などを調査し、公表することが難しいケースがあること（吉本2007）、また大学評価の文脈における学習成果測定が、一般的にカリキュラムや学士課程全体を通じた評価としてとらえられることが多いこと（濱名ほか2013）などが、単一の授業に焦点を当てた効果測定の蓄積の少なさに影響を与えている可能性がある。しかし、大学の質保証の実現のためには、学士課程を通じた成果測定やそれらを踏まえた学位授与の方針、教育課程編成・実施の方針、入学者受け入れの方針の設定など、トップダウンのアプローチとともに、個々の授業における個々の学生の意識の変化の測定とそれを踏まえた教育環境の整備など、ボトムアップのアプローチも必要である（山田2012a）。こういったことを踏まえ、2012年より質保証の伴った大学教育を実現するための大学教育再生加速プログラム（AP）が開始され、学習成果の可視化もその重要なテーマと位置付けられ、多くの先進的取り組みの蓄積が進んでいることは特筆すべき点である（日本学術振興会2010）。例えば、平成26年度AP事業「学修成果の可視化」に採択された東京女子大学では、授業満足度アンケートを9割以上の授業で実施すること、大学独自の学生の学修行動調査を実施することなどを目標に学修成果の測定に取り組んでいる（東京女子大学2016）。

2 講義内容

著者が担当した基礎演習のスケジュールと講義内容を表1に示した。基礎演習のシラバスでは、「政策実践力と政策構想力を身につけるための基礎となる論理的思考力・多角的思考力・表現力・文章力を習得すること」が到達目標として明記されており、学生は学部から提供される基礎演習副読本：P.S. Book 入門編（立命館大学政策科学部 2013）などの学修ツールを参考に学習をすることになっている。なお、先述の通り、毎回の授業の内容、進め方、そして評価基準などの詳細は各担当教員に任されている。また、基礎演習では、各クラスにES（Education Supporter：教育サポーター）と呼ばれる高学年（学部3年生または大学院生）の学生が配属され、授業中の机間巡視、授業後の学生からの質問対応、授業中のグループワークに対する助言、また授業時間外の質問対応やレポートの点検などを行うことになっている。著者が担当したクラスには学部3年生が2名配属された。

初年次必修科目の教育効果測定

表1 著者が担当した基礎演習の講義内容 (* 事前アンケート実施日、** 途中アンケート実施日、*** 事後アンケート実施日)

| | 授業内容 | 宿題 |
|------------------|--|--|
| オリエン： 4月4日* | 教員、ES、学生がそれぞれ自己紹介 | ある「政策」について書いている新聞記事の一つを見つけ、なぜそれが「政策」だと思ったか、更にその政策に関する肯定的論調と否定的論調を考えてくる。 |
| 第1回： 4月13日 | ・ESから「政策とは何か」に関する発表 ・教員による政策に関する講義 ・グループワーク（身近な政策について、その目標や方法の妥当性について考える） | 関心のある政策について問題の原因や政策の実施状況についてA4一枚にまとめてくる。 |
| 第2回： 4月20日 | ・ESから「政策立案・実践・評価」に関する発表 ・教員から政策立案と批判的思考について講義 ・グループワーク（身近な政策について、どのように評価できるかを考える） | 大学4年間の過ごし方（1.履修する授業、2.勉強する内容、3.学外で体験したい経験、4.卒業論文で行う研究）について、2分間でスピーチできるようにまとめてくる。 |
| 第3回： 4月27日 | ・ESから「政策科学の領域」に関する発表/教員から補足説明 ・ESから、現在研究で取り組んでいることに関する発表 ・各学生から4年間の過ごし方に関するスピーチ | なし |
| 第4回： 5月11日 | ・ESから「グループワークとは何か」に関する発表/教員から補足説明 ・グループワーク（ゼミ長、副ゼミ長の決め方を話し合い、実際に一人ずつで決定する/政策科学の定義をグループで考える） | 政策に関する4つの学術論文の中から、一つ読み、構成、研究目的、手法、結論、意義などをまとめる。 |
| 第5回： 5月18日 | ・ESから「アカデミック・リーディング」に関する発表/教員から論文の読み方等に関して講義 ・グループワーク（読んできた論文について発表） ・グループ内でまとまっていた宿題を発表 | ・図書館やウェブサイトに関心のあるテーマの論文の一つを見つけ、読んでくる。 ・要約と批判（研究の弱点）をA4一枚にまとめてくる。 |
| 第6回： 5月25日 | ・ESから「アカデミック・ライティング」に関する発表/教員からレポートの書き方や注意点に関して講義 ・宿題でまとめてきた内容を、別の学生が添削（修正や感想を書き込む） ・グループワーク（宿題でまとめてきた内容や他の学生に添削された箇所について共有） ・各グループの代表者が発表 | ・レポート課題 ^a （6月15日提出締切）で書くテーマを考える。 ・レポート課題の序論、目次、文献をA4一枚にまとめてくる。 |
| 第7回： 6月1日** | ・教員からレポートの書き方や添削の仕方について講義 ・宿題でまとめてきた内容を別の学生がそれぞれ添削（修正や感想を書き込む） ・グループワーク（宿題でまとめてきた内容や他の学生に添削された箇所について共有） ・各グループの代表者が発表 ・ESから「プレゼンテーションとは何か」に関する発表 | ・レポート課題で書く内容について、3分間のプレゼンテーション（1.タイトル、2.はじめに、3.本論の流れ、4.結論、5.文献、資料）を作成する |
| 第8回： 6月6日 | ・教員からレポートを書く上で注意すべき点等について講義 ・プレゼンテーション（執筆するレポート課題の内容について：15名） | なし |
| 第9回： 6月8日 | ・プレゼンテーション（執筆するレポート課題の内容について：残りの14名） | レポート課題の草案をESに送る |
| 第10回： 6月15日 | ・ESから「ディベートとは何か」に関する発表 ・教員からディベート、ワークショップ、ファシリテーションに関して講義/ワークショップで扱うテーマである日本の野生動物問題と関連する政策について講義 ・ワークショップ（ロールプレイング）で各学生が担当する役割の決定 | ・ワークショップで自分が担当する役割に関する文献を探し、読んでくる ・自分がロールプレイングをする人物像をA4一枚にまとめてくる |
| 第11回： 6月22日 | ・グループワーク（自分が担当する役割について、宿題でまとめてきた内容を共有） ・ESから第13回授業のディベートに関する説明 | ・ワークショップで自分が主張する内容（ロールプレイング上）をA4一枚にまとめる |
| 第12回： 6月29日 | ・ワークショップ（里山のサル問題を解決するために、各学生が農家、行政、狩猟者などの役割を演じ、ファシリテーターによる進捗のもと合意形成を図る） | ・翌週のディベートに向けて情報を収集し、準備をする |
| 第13回： 7月6日*** | ・ディベート：3つのテーマ（救急車の有料化、移民政策、小学生の携帯使用）に関して、それぞれ賛成派と反対派に分かれ、議論する | |

^a レポート課題の内容：関心のある社会の問題や政策について、その問題の現状、問題についてなされている研究の状況、今後なされるべき研究上の課題や政策のあり方をA4三枚以上にまとめる

3 手法

学生の学習成果に関する測定手法は、正課の教育活動を通して得られる学生の知識やスキルを把握する直接評価と、学習活動に対する学生自身による認知を把握する間接評価の二種類が存在する（松下 2012、川那部ほか 2014）。直接評価には科目試験、レポート、プレゼンテーションなどが、間接評価には学生の自己評価による質問紙調査やインタビューなどが含まれる。直接評価は、授業内容に則して学生のパフォーマンスに応じた評価が可能であるが、学生の学びのプロセスや行動を把握することが難しいという欠点がある（山田 2012a、畑野ほか 2015）。一方で、間接評価は学生の学習行動、生活行動、教育プログラムへの満足度など、成果にいたるプロセスを広く評価することが可能である（山田 2012a）。間接評価には自己申告という限界はあるものの、直接評価の結果とも整合性があることがこれまでの研究で示されている（Anyu 1999、山田 2012a）。

なお、学生の学習効果を測定するためには、学生が大学に入学する前の背景（高校での成績、学生のモチベーション）などを把握することも重要と言われている（山田 2012a、三好 2015）。これらを調査の前に明らかにできれば、学生の属性や特性に応じた成長具合が測定できるが、本研究ではこういった事前情報を網羅することができなかつたので、第一回アンケート（事前）を最初の授業の前に実施することで、大学生生活が始まる前の学生の基礎的な意識を把握することを努めた。

本研究では学期を通した学生の意識や学んだ内容に関する自信の変化を明らかにすることを目指し、間接評価により、学期の前（第1回授業時）・途中（第7回授業時）・後（第13回授業時）の3回に分けて、学生の下承を得たうえでアンケート調査を実施した。調査項目は、基礎演習を通して学生が習得することが予測されたスキルをもとに作成した（表2）。それらは、政策科学に対する理解度（シラバスにおける政策実践力と政策構想力に対応）、グループワークやディスカッションに対する理解度と自分の意見を言うことに関する自信（シラバスにおける表現力に対応）、レポートや論文に関する理解度とレポートを執筆することへの自信（シラバスにおける文章力に対応）、プレゼンテーションに関する理解度と自信（シラバスにおける表現力に対応）など7項目である。また、本研究では教育効果は学んだ内容に関する理解度だけでなく、学生の大学生活に対する意識の変化（学生生活への適応度など）も含まれると仮定しており、大学生活に対する不安、期待、また政策科学部で学びたいことがはっきりしているか、という3項目を調べた。更に、学生の意識や理解度の変化を定性的に把握するために、自由回答項目を設け、事前と事後アンケートで、政策科学に関するイメージや自分なりの定義（シラバスの政策実践力に対応）、今後の大学生活の展望など4項目を調べた。なお、アンケート票の項目数が多くなってしまふことを避けるために、本研究では項目数を14項目（表2）に絞っており、シラバスにおける論理的思考力と多角的思考力を調べる項目を設けることはできなかつた。

表2 アンケート項目と回答形式

| 項目 | 回答形式 |
|--|---|
| 政策科学とは何かよく知っている グループワークやディスカッションとはどのようなものか知っている グループワークやディスカッションで自分の意見を言うことができる レポート・論文とはどのようなものか知っている 自分の主張をしっかりとレポートにまとめる自信がある プレゼンテーションとはどのようなものか知っている 人前でしっかりとプレゼンテーションをする自信がある これからの大学での学生生活に不安を感じている これからの大学での学生生活にわくわくしている これから政策科学部で学びたいことがはっきりしている | 7段階： 1. 全く思わない、2. 思わない、 3. あまり思わない、4. どちらとも 言えない、5. 少し思う、6. 思 う、7. 強く思う |
| 政策科学と聞いて何を・どんなことをイメージするか 政策科学をあなたなりに説明しなさい 政策科学部でこれから4年間何を学びたいか これから4年間の大学生活や授業に不安・心配事はあるか | 自由回答 |

4 分析

量的に測定した意識に関する10項目については、まず事前・途中・事後の3回それぞれの結果の平均値と標準偏差を示し、更にそれらの平均値間の差を測定するために、一元配置の分散分析を行い、テューキー (Tukey) 法 (多重比較) により、それぞれの値に有意な差があるかを検定した。全ての統計解析はSPSS (IBM社) を用い、有意水準は5%で分析をした。次に、自由回答については、それぞれの項目について、内容ごとに分類し、事前・事後アンケートにおける学生の記述内容の変化を調べた。なお、分類分けする際には政策科学に関する記述については、基礎演習副読本：PS. Book 入門編 (立命館大学政策科学部 2013) に記載されている政策の定義を参考に、「問題」、「問題解決」、「社会」、そして「多角的視点」といったキーワードごとにまとめた。また学生生活に対する不安については、学業に関すること、友人関係に関すること、更に将来のことなどに分類分けした。

5 結果

5.1 分散分析及びテューキー法による多重比較の結果

授業内容に関する理解度や自信の変化については、7項目全てにおいて、事前アンケートの結果と事後アンケートの結果に有意な差があり、3ヶ月の授業を通して、学生の政策科学に対する理解度、グループワークやディスカッションへの理解度と自信、レポート・論文の理解度やレポートを執筆することへの自信、そしてプレゼンテーションの理解度と自信が増加していた (表3)。政策科学に対する理解度については、事前・途中・事後と全ての値において差があり、授業を重ねるごとに継続して理解度が増加していた。「グループワーク・ディスカッションの理解度」、「レポート・論文の理解度」、「レポートを書くことの自信」の3項目は、事前から途中にかけて有意に増加したものの、途中から事後への有意な変化は見られなかった (学期の前半 [最初

の6週間]のみ増加)。一方、「グループワーク・ディスカッションで自分の意見を言うことへの自信」は、事前と途中の結果に有意な差がなかったものの、途中と事後との間に差が生じた（学期の後半[最後の7週間]で増加）。

表3 学生 (n=29) に対する事前・途中・事後アンケートの結果

| 項目 | 平均値* / 標準偏差 | | | 多重比較の結果 |
|---------------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|----------|
| | 事前 | 途中 | 事後 | |
| 政策科学とは何かよく知っている | 3.0 / 1.35 | 4.1 / 1.13 | 5.0 / 0.98 | 事前<途中<事後 |
| グループワークやディスカッションとはどのようなものか知っている | 4.1 / 1.47 | 5.2 ^a / 0.77 | 5.5 ^a / 0.74 | 事前<途中・事後 |
| グループワークやディスカッションで自分の意見を言うことができる | 4.2 ^a / 1.35 | 4.9 ^a / 1.27 | 5.1 / 1.21 | 事前・途中<事後 |
| レポート・論文とはどのようなものか知っている | 3.7 / 1.59 | 4.6 ^a / 0.99 | 5.2 ^a / 0.73 | 事前<途中・事後 |
| 自分の主張をしっかりとレポートにまとめる自信がある | 3.3 / 1.01 | 4.1 ^a / 1.22 | 4.7 ^a / 0.92 | 事前<途中・事後 |
| プレゼンテーションとはどのようなものか知っている | 4.1 ^a / 1.44 | 4.7 ^{ab} / 1.00 | 5.3 ^b / 0.77 | 事前<事後 |
| 人前でしっかりとプレゼンテーションをする自信がある | 3.5 ^a / 1.45 | 3.7 ^{ab} / 1.44 | 4.6 ^b / 1.38 | 事前<事後 |
| これからの大学での学生生活に不安を感じている | 5.4 / 1.42 | 3.7 ^a / 1.40 | 3.8 ^a / 1.36 | 事前>途中・事後 |
| これからの大学での学生生活にわくわくしている | 5.8 ^a / 0.95 | 5.8 ^a / 0.98 | 5.9 ^a / 1.05 | 事前・途中・事後 |
| これから政策科学部で学びたいことがはっきりしている | 3.9 ^a / 1.73 | 4.1 ^a / 1.45 | 4.6 ^a / 1.27 | 事前・途中・事後 |

*同じ上付き文字が記されている平均値は、チューキー法による多重比較の結果、有意な差が見られなかった。

大学生活に対する意識については、これからの大学生活への不安は、最初の6週間で有意に減少し、途中と事後との間に差は出なかった。一方で、「これからの大学生活にわくわくしている」と「これから政策科学部で学びたいことがはっきりしている」の2項目については、事前、途中、事後を通して、有意な差は見られなかった。

回答値に関する標準偏差は、10項目中9項目で値が小さくなっており、授業を通して、学生の回答値のばらつきが減っていた。

5.2 自由回答の結果

政策科学のイメージについては、事前アンケートでは、最も多くの学生 (n=8) が「問題解決」に関連する記述をしていた (例：問題解決のために調べたり考えたりする)。次に多くの学生が、「社会」に関連する記述 (例：社会に貢献できるイメージ) (n=3) を、または「難しい」「大変そう」といった記述 (n=3) をしていた。授業後のアンケートでは、「問題解決」に関連する記述 (例：問題を様々な視点から解決すること) をした学生が9人いたとともに、「問題を分析する」、「問題と向き合う」など「解決」以外の言葉を用い、政策科学のイメージを記述していた学生が5人いた。また「多角的視点」という記述をしていた学生が3人いた (事前アンケートでは1人のみ)。

政策科学とは何か、という質問に対しては、事前アンケートでは、最も多くの学生 (n=8) が「分からない」、「知らない」と答えていたのに対して、事後アンケートでは、「分からない」と回答した学生はおらず、「問題解決」に関連する記述をした学生が最も多かった (n=18)。また「問題を見つける」、「問題を分析する」といった記述をした学生がその他に8人おり、大半の学生が問題へのアプローチに関する回答をしていた。

大学生活に対する不安については、事前アンケートで最も多かったのが「単位がとれるか」、

「授業にどのように取り組むか」など学業に関することで (n=10)、次に多かったのが「友達ができるか」など友人に関する記述であった (n=5)。事後アンケートでは、「友達」に関する記述をした学生は一人もおらず、一方「単位がとれるか」、「レポートが大変」など学業に関する記述をした学生は14人に増加した。不安なことは「ない」と回答した学生は、事前アンケートでは一人のみだったが、事後アンケートでは7人に増加していた。事後アンケートでは、「今後何をしたいかが分からない」、「卒業後何をするか分からない」といった記述をした学生が4人いた(事前アンケートでは一人もいなかった)。

6 考察

6.1 学生の意識の変化について

本研究より、立命館大学政策科学部における初年次の必修科目である基礎演習を通じた学生の意識の変化が明らかになった。特に、政策科学に対する学生の理解度は、基礎演習の授業を通して継続的に深まることが実証された。また、学生の回答値に関する標準偏差が減少していることから、授業を通して政策科学の理解度に関する学生間のばらつきが減少していることが分かる。先述の通り、学生は基礎演習以外にも様々な授業を履修しているため、一学期を通じた教育効果が基礎演習のみによるものと言い切れないものの、様々な分野の政策についてグループワーク、ライティング、リーディングなどを用いて学んでいく授業は基礎演習のみで、これらのスキルの習得に基礎演習が大きな影響を及ぼしているという前提で以下の考察を試みる。

グループワークやディスカッションについては、学生の理解度が学期の序盤に増加し、グループ内で自分の意見を述べることに関する自信は学期の終盤に増加した。基礎演習では授業中(第4週)に教員及びESがグループワークに関する説明をしたとともに、合計13回の授業の大半で、特定のテーマについてグループで話し合い、結果をクラスに共有するワークを実施した。学生は学期の序盤にグループワークに関する説明を聞き、また実際に体験し、理解を深め、終盤からはグループワークを行うことにも慣れ、自分の意見を述べることについても自信をつけていったと思われる。

レポートについては、理解度及び執筆することへの自信のいずれにおいても、学期の序盤で増加したものの、終盤での増加は見られなかった。これは、レポートの執筆に関するトレーニング(学術論文の講読、レポートの執筆、そして他人のレポートの添削など)を実施したのが、いずれも学期の前半に集中していたことによると考えられる。つまり、アンケートから明らかになった学生の意識の変化は授業内容と密接に関係していることが分かる。

プレゼンテーションについては、理解度と自信が事前アンケートから事後アンケートにかけて有意に増加していたものの、学期の前半(事前→途中)と後半(途中→事後)それぞれにおいては差が見られなかった。学生が実際にプレゼンテーションを実践したのは、第3週の各学生からの2分間の発表(4年間の大学生活の過ごし方について)と、第7～8週の各学生からの5分間の発表(レポート課題について)のみであり、それ以外にはグループワークやワークショップの後に一部の学生がグループ内で議論された内容などを発表した程度である。基礎演習では、学生一人一人がプレゼンテーションを実践する時間は限られていたため、理解度や自信の増加は他の

項目に比べてゆるやかだったのかもしれない。

学生の意識に関する 10 項目の中で、「これからの学生生活にわくわくしている」と「政策科学部で学びたいことがはっきりしている」の 2 項目のみ、学期を通して有意な差が見られなかった。学生生活に対する期待感（わくわくしている）については、事前アンケートで大半の学生が「そう思う」と回答しており、入学後も当初期待していた学生生活を送ることができ、したがって学期を通して期待感は維持されていたといえる。また、「学部で学びたいことがはっきりしている」という項目が変化しなかったが、基礎演習では学部で学びたいことや深めたいことを、学生それぞれが明確化するトレーニングが不十分であったかもしれない。4 年間の学生生活の過ごし方について各学生に発表させる場や、今後研究したい内容を学生がレポート課題にまとめるワークはあったものの、大学生活で学びたいことを明確化するためには、更に時間をかけて、一人一人の学生が熟考できる時間を設ける必要があるかもしれない。

大学生活に対する不安は、学期の前半で大きく減少したが、学期の後半で有意な差は見られなかった。事後アンケートにおける自由回答の記述では、事前アンケートでは多かった「友達ができるか不安」といった友人に関する回答はなくなったものの、「単位がとれるか不安」といった学業に関する記述が増加しており、また「今後何をやりたいか分からない」という回答も増えていた。学期を通して友人を作ることへの不安は減少するものの、様々な授業を受ける中で、また学期末試験が近づくにつれ、単位に対する不安が増加し、また将来への不安も生まれ、これらが学期の後半において学生の不安が減少しなかった原因かもしれない。先行研究によれば、新入生は大学生活に対して夢見がちで、大学生に要求されている学業（読書や作文など）に関する理解を欠いていることが多く（山田 2007: 36）、本研究結果で明らかになった「学生生活への不安」は、学生の大学生活への期待と経験後のギャップから生じている可能性がある。

自由回答に関するその他の項目については、政策科学へのイメージは事前アンケートでは「問題解決」という特定の回答が多かったが、事後アンケートでは「問題の分析」や「多角的視点」など、回答が多様化していた。また、政策科学とは何かについては、「分からない」という記述が事後アンケートではなくなり、一方「問題解決」、「問題へのアプローチ」という解答が多くなっていった。基礎演習を通して、政策科学へのイメージが明確になり、理解が深まったとともに、それを多様な言葉で説明できるようになったと考えられる。

6.2 授業評価の意義

ラーニング・アウトカム（学習成果）の保証を含めた教育の質保証のために、本研究で実施したような教育効果の測定結果は教育改善に活かしていくことが重要である（山田 2007、山田 2012a）。そして、そのために評価は組織が変えることができる要素に着目して行われるべきであるといわれている（濱名・川嶋 2006）。今回、立命館大学政策科学部における基礎演習の定量的かつ学期を通じた継続的な学習効果の測定を行い、具体的にどの項目（プレゼンテーションスキル、ライティングスキルなど）がどの時期（学期の前半か後半か）に伸びるかが明らかになり、これらは今後授業の改善を図る上で参考になる。例えば、レポートを執筆することへの自信は、集中的にレポート執筆のトレーニングをした学期の前半には増加したものの、学期の後半では増加が見られなかった。基礎演習では、学生のライティングスキルの習得が重要な到達目標の一つ

に位置づけられており、当授業の成績評価も学期中盤に全クラス合同の締切日に提出されるレポート課題をもとに行われる。このレポート課題の提出に向け、学生は準備し、授業もこれに沿った内容になっていたが、学生のレポートを執筆することへの自信を学期の後半にも継続して増加させるためには、学期の終盤にもレポート課題を学生に再度提出させるなど（例：中盤で提出したレポートを改善した最終版の提出など）、学生が学期を通してライティングの訓練をするインセンティブを与えることが重要かもしれない。

我が国は、大学のユニバーサル化時代に入り、多様な学生が入学するようになり、バックグラウンドが異なる多様な学生の意識やニーズを反映させた、質の高い教育を行うことがこれまで以上に重要になってきた（山田 2012a）。学生の学習成果を継続的に測定し、教育プログラムの評価を行い、その後の授業の改善に反映させることは、大学のアカウントビリティの視点からも、また教育の質の向上のためにも重要であり、大学の生き残り戦略としても不可欠なことである。

今後、より有効な教育評価を実施するために、教育効果測定で使用する項目を精緻化していくことが重要である。例えば、シラバスの到達目標に明記されている論理的・多角的思考力を測定する質問項目の追加の検討や、学生による意識と実際のパフォーマンス（例：レポートを執筆することへの自信と実際に提出されたレポートの質）との関連性の調査など今後なされるべきである。また、「1 はじめに」において本研究の一つ目の限界として言及した学生の学びが基礎演習のみによるものと言い切れない点については、アンケートにおいて学生に受講している授業を記入してもらい、それぞれの調査項目（例：政策科学の理解度）についてどの授業で習得できたかを聞いてもよいかもしれない。それ以外には、基礎演習を受講している学生と受講していない学生との学びの違いを比較する手法も考えられるが、政策科学部では基礎演習が必修科目で全学生が受講するため、この調査の実施は困難である。本研究の二つ目の限界は1 クラスのみで教育効果測定をした点であった。学部レベルでの教育の質保証を実現するためには、今回行ったような教育評価は一つのクラスだけでなく、全ての基礎演習のクラス（全13クラス）で実施することが、当学部における初年次教育の到達点や課題を考えるうえで有効である。一つのクラスの教育効果を見るだけでは、授業者のスキルが特定の影響を学生に与えているとも考えられるからだ。

年を追うごとに、入学する学生の特徴も変化していくことが予想されるからこそ、教育評価の結果をもとに教育プログラムを継続的に改善することは今後も必要である。教育評価に関する研究や理論化が進む米国で開発された新入生調査を参考に、日本版新入生調査 JFS (Japan Freshman Survey) が 2004 年に開発され、2009 年度の調査では、国内の 46 大学の 8,554 人が参加している（山田 2012b）。こういった、すでに確立された評価尺度を参考にしながら、立命館大学政策科学部の特色も反映させた（本調査で実施したような基礎演習独自の項目の使用など）当学部における評価の取り組みをしていく必要がある。

大学基準協会の認証評価基準によれば、内部質保証とは学部や研究科などを包括した総体としての質保証システムが重視されており（大学基準協会 2011）、その達成のためには学位授与や教育課程編成の方針などトップダウンのアプローチとともに、個々の学部、ひいては個々の授業や個々の教員の取り組みなどボトムアップのアプローチが必要である（日本私立大学協会 2014）。しかし、授業単位の学生の教育効果の測定は、個人情報保護の観点からその公表のためには問題点があるなど、またそもそも個々の教員が自身の授業評価をする時間が持てないなど、その実施

は容易ではない。本稿は、こういった実践が難しいボトムアップの取り組みの成果を示したもので、本研究で行ったような学生調査の集積が機関全体の質保証に寄与すると考えられる。そのためには、評価研究は専門分野を超えて共通する学修成果（リーディングスキル、ライティングスキルなど）と、専門分野のみによる学修成果（政策科学に対する理解度など）をバランスよく測定することが重要であり（濱名ほか 2013）、立命館大学政策科学部ならではの教育効果評価ツールを設計し、教育評価を実践し、授業内容自体を改善していくことが、当学部における教育の質保証に、そして立命館大学全体の質保証につながるであろう。

謝辞

本研究を実施するうえで多くの有益なご意見を頂いた立命館大学政策科学部学生主事の上原拓郎先生に御礼を申し上げます。また、本論文の改善のために、貴重なご助言を頂いた立命館大学教育開発推進機構の河井亨先生及び土岐智賀子先生に御礼を申し上げます。

参考文献

- Any, G. "College impact on student learning: comparing the use of self-reported gains, standardized test scores, and college grades", *Research in Higher Education*, No. 40 (5), 1999, pp.499-526.
- 江原武一「アメリカの学部教育の現状」『立命館高等教育研究』第6号、2006年、59-70頁。
- 大学基準協会「『大学基準』およびその解説」
http://www.juaa.or.jp/images/accreditation/pdf/e_standard/university/u_standard.pdf 2016年12月5日アクセス。
- 濱名篤・川嶋太津夫『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向—』丸善株式会社、2006年。
- 濱名篤・川嶋太津夫・山田礼子・小笠原正明『大学改革を成功に導くキーワード30：「大学冬の時代」を生き抜くために』学事出版株式会社、2013年。
- 畑野快・上垣友香里・高橋哲也「アクティブラーニングの経験は学修成果と関連するのか：3年間の学士課程教育における両者の変化に着目して」『大学教育学会誌』第37巻第1号、2015年、86-94頁。
- 川那部隆司・笠原健一・鳥居朋子「教学IRにおける学生調査の手法開発—量的アプローチと質的アプローチを併用した学業成績変化過程の検討—」『立命館高等教育研究』第13号、2013年、61-74頁。
- 松下佳代「パフォーマンス評価による学習の質の評価—学習評価の構図の分析にもとづいて—」『京都大学高等教育研究』第18号、2012年、75-114頁。
- 三好登「大学生の学習時間・学習意欲と学習成果との関係」『大学教育学会誌』第37巻第1号、2015年、105-113頁。
- 森朋子・山田剛史「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—学生同士のく足場づくり>を中心に—」『京都大学高等教育研究』第15号、2009年、37-46頁。
- 文部科学省「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2013/05/13/1212958_001.pdf
2015年9月22日アクセス。
- 日本学術振興会「大学教育再生加速プログラム（AP）」
<https://www.jsps.go.jp/j-ap/gaiyo.html> 2016年12月5日アクセス。
- 日本私立大学協会「大学の特色に応じた教学マネジメント」
https://www.shidaikyo.or.jp/riihe/result/pdf/2014_p04.pdf 2016年12月5日アクセス。
- 岡田有司・鳥居朋子・宮浦崇・青山佳世・松村初ほか「大学生における学習スタイルの違いと学習効果」『立

初年次必修科目の教育効果測定

- 命館高等教育研究』第11号、2011年、167-182頁。
- 立命館大学政策科学部「P.S. Book 入門編—基礎演習副読本—」
http://www.ritsumeai.ac.jp/ps/common/file/education/tool/PS_BOOK_2013.pdf 2016年1月14日アクセス。
- 初年次教育学会『初年次教育の現状と未来』世界思想社、2014年。
- 東京女子大学「文部科学省 AP 事業『学修成果の可視化』」<http://office.twcu.ac.jp/univ/about/gp/ap/> 2016年12月6日アクセス。
- 山田礼子『初年次教育ハンドブッカー—学生を「成功」に導くために—』丸善株式会社、2007年。
- 山田礼子 a『学士課程教育の質保証へむけて—学生調査と初年時教育からみえてきたもの』東信堂、2012年。
- 山田礼子 b『学びの質保障戦略』玉川大学出版部、2012年。
- 吉本圭一「卒業生を通じた『教育の成果』の点検・評価方法の研究」『大学評価・学位研究』第5号、2007年、77-107ページ。

Educational Effects of a Mandatory First Year Experience Course:

What do students at College of Policy Science learn in the Introductory Seminar?

SAKURAI Ryo (Assistant Professor, College of Policy Science, Ritsumeikan University)

Abstract

In this study, a questionnaire survey was administered to students (n=29) enrolled in the Introductory Seminar for Policy Science, a mandatory First Year Experience course offered at College of Policy Science of Ritsumeikan University to understand their achievement in learning. All first-year students are required to take this course (about 360 students assigned to 13 classes), and are expected to understand the basics of policy science, acquire logical and diversified thinking skills, and improve writing and presentation skills. Results revealed that students deepened their understanding of policy science and increased their confidence in making presentations and getting involved in group works. Comments from students implied that the course had enriched their vocabularies and they were able to explain what policy science was using more diverse words. This study revealed when and which skills students would acquire in the semester, and this information could be utilized to improve the contents of the course. For example, letting students re-submit the report in the end of the course, could work as incentives for them to train writing skills throughout the semester.

Keywords

First Year Experience, Introductory Seminar for Policy Science, Educational Effects, Students Skills, Perceptions on Student Life, Policy Science