

## 武蔵野大学全学基礎教育課程に関する授業評価についての分析

メタデータ	言語: ja 出版者: 公開日: 2016-06-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 岩田, 弘三, 北條, 英勝, 黒河内, 利臣 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://mu.repo.nii.ac.jp/records/30">https://mu.repo.nii.ac.jp/records/30</a>

# 武蔵野大学全学基礎教育課程 に関する授業評価についての分析

岩田 弘三・北條 英勝・黒河内 利臣

## 第1章. 本論の目的と調査の概要

### 1. 1. はじめに

武蔵野大学では2010年度から、薬学部を除く全学的体制として、大学1年生を対象とした、全学生必修の基礎教育課程を導入した。具体的にいえば、以下の学部・学科・専攻の新入生全員が、その対象となっている。文学部の日本語・日本文学科、英語・英米文学科<sup>1)</sup>、人間関係学部人間関係学科、社会福祉学科、看護学部看護学科、政治経済学部政治経済学科、環境学部環境学科の環境学専攻、都市環境専攻、教育学部児童教育学科、である。この全学基礎教育課程は、「武蔵野BASIS」と名づけられている。「武蔵野BASIS」の具体的中身、およびその導入の経緯については、『The Basis』第1号のなかですでに、久富健による詳しい紹介があるので、そちらを参照されたい<sup>2)</sup>。

ただし、久富によって示されているのは、あくまで「武蔵野BASIS」導入時点でのプランである。その骨格を大幅に修正することは、現時点では考えられていないものの、具体的な授業の中身等については、現実にあわせて微調整がなされていく予定である。事実、それは、初年度にはそのプランどおりに、運営がなされることになったものの、次年度、つまり2011年度には、いくつかの小規模な修正がなされている。

そのような微調整を行っていくための基本的資料をえるためにも、2010年度の間段階で、「武蔵野BASIS」全体に対する、学生による授業評価を行った。本論は、その結果を紹介する第1次報告である。調査の具体的な結果については、第2章以下で報告を行うが、その構成は以下のとおりである。第2章では、授業評価の単純集計結果を示すとともに、基本的な分析結果を報告する。さらに、一年生時総合成績と授業評価の関係についてもみていく。第3章では、「武蔵野BASIS」を構成する各科目ごとに、その成績と授業評価の関係を含めて考察する。第2章・第3章が、数量的分析になるとすれば、第4章は、質的な分析になる。そこでは、自由記述の分析を行い、学生の生の声をもとに数量的分析を補うことにする。

### 1. 2. 調査の概要

「武蔵野BASIS」を構成している科目についての概要は、表1-1にまとめたとおりである<sup>3)</sup>。ここに示した科目すべてが、今回の調査で授業評価対象となっている。

授業評価は、2010年の「基礎セルフディベロップメント」の前期授業の最終日(8月4日)の授業中に、アンケート調査票を配布し、その場で回収するという方法で行った。

表 1 - 1. 武蔵野 BASIS 各科目の概要

	到達目標	授業の概要	備考
仏教概説	本科目の到達目標は、本学の建学の精神に対する理解を深めるために、学祖・高楠順次郎先生の生涯とその思想を学ぶこと、及び、仏教の開祖・釈尊の生涯や初期仏教の基礎的な教義を学ぶことに存する。	はじめに、学祖の生涯とその思想を特に教育者の側面に焦点を当てつつ概観し、続けて、仏教の開祖・釈尊の生涯を伝記風にスケッチしながら、仏典の伝える釈尊の人となり、及び、その思想を明らかにする。最後に、仏教教義の中から、四諦や縁起などの基本的な教説について、概説する。	
健康体育1	身体運動の実践的学習を通じて「健康・体力の維持増進を含めて、自己の身体及び身体運動のもつ意義」を考える。本学の体育科目では、実践社会に必要な、「自ら考え」、「自ら行動」、「自ら創る」能力として「課題探求能力を養う」ことを目標とする。	各種のスポーツ種目(バドミントン、テニス、卓球、屋外球技、屋内球技、ゴルフ等)を教材としてとりあげ、Semester制(半期週2回授業展開)による授業展開で行う。授業は体力づくり・スポーツ技術の学習として、将来の健康な生活づくりに役立つ運動やその知識を習得する。さらに、運動・スポーツ「身体活動」を通して、「自己理解」「他者理解」を深め、自らの課題を見つけ実行し、その経験に基づいた自立・自覚を図り、学生が主体となる授業創りを目指している。	
コンピュータ基礎1	・コンピュータの基礎スキル(Word, Excel)を身につける。 ・Microsoft Office Specialist(Word, Excel)資格合格レベルのスキルを習得。	本科目は、進級条件科目である。 第1～8回はWord、第9～16回はExcelを学習する。それぞれ、各段階の到達度を確保するため中間に小テストを3回、最終回には到達目標の達成度を確認する実技試験を行う。なお、受講後にMicrosoft Office Specialist資格受検を強く推奨する。	
日本語リテラシー	・現代の文章がきちんと読める力の徹底養成、なおかつ、要約し説明できる力の養成。さらに、自分の意見を論理的に表現できる力の養成。 ・論述演習を通して、各自の表現力をチェックをする。 ・漢字テストを通して、大学生たるにふさわしい漢字力を身につける。	文章を読むことに対して「自分なり」「感じるまま」という学生が増えている。こと論説文やビジネス文章に限ってはこうした態度は禁物である。文章には必ず時代の背景があり、筆者の立場が反映している。こうした事柄を押さえつつ読むことが必要なのである。そうするためには一定のトレーニングが必要である。この講座は、このトレーニングを実践する。また、書くことについても、同様に一定のトレーニングを必要とするので、合わせて講座の内容に含める。よく聴き、よく読み、よく書くための総合演習講座である。	成績評価の方法： 小テスト2回の論述、1回の演習テスト30%。 その他出席点+毎時提出物。
外国語	外国語の基本学習を通じて、基本的な読み・書き・話すができ、その外国語を活用して、想像力と表現力を駆使できる。	「使える外国語」をめざす語学学習過程： Practical/theoretical の両面から学習する。 ・到達目標として検定試験のレベルを定める。 ・多言語世界への文化理解を深める。	
武蔵野BASIS基礎 (社会科学分野)	高等学校卒業時まで身に付けておきたい地歴、公民の各分野の基礎的事項の確認を行い、社会科学系科目を学ぶ上での足がかりをつくる。	日本がどのような歴史をたどり、諸外国と関わり合いを持ち、現在の政治・経済体制を構築してきたのか、また今後どのような展開をみせていくのかについて講義を行う。	成績評価の方法： 各分野2回ずつの講義後に確認テストを実施し、到達目標に達していれば合格となる。
武蔵野BASIS基礎 (自然科学分野)	高等学校卒業時まで身に付けておきたい数学・理科の基礎的事項の確認と復習を行う。	数学的にモノトンを考えることによって、自然科学を考える能力を養う。	
基礎セルフ ディベロップメント	■基礎教養の7科目の「知」の世界に出会うことによって、大学の“学び”における自己基礎力を身につけることを目標とする。自己基礎力とは、以下のような展開となる。 ◎情報を収集し伝達する能力 ◎課題を発見し、解決する能力 ◎Team work・Leadership ■具体的な学習成果 Ⅰアカデミックスキルとして ・図書館Tourとその活用 ・検索の仕方とその発展 ・Note Taking・Report Rule Ⅱ Personal WorkとしてのWork sheetの作成・まとめ Ⅲ.Group Work: Presentation/Session能力の基礎づけ	■授業方針 基礎教養における‘Self Development’ <=自己の知的開発>の道程をみちびき、「知」の世界への目覚めを起点として、「知」の内実に向かう広がりをめざしていく。リベラル・アーツ【Liberal Arts】としての教育力(impact)をもちつつ、双方向授業・Group Workなどを活用して、Team Teachingとして独自の展開を行っていく。 ■授業編成 7科目で、それぞれ3名の先生と3名のTAによる指導体制。1クラス約60人で編成。 1限目は各学問を中心に講義を展開する。 2限目はアカデミックスキルを習得するためのグループワークなどの演習を行う。	授業構成： ①哲学、現代学、数理学、世界文学、社会学、地球学、歴史学の7科目の授業と、成果発表期間で構成される。 ②各科目および成果発表は、それぞれ4週間ずつのクールで行う。 ③授業は、2時限連続で行われ、多くの場合、2時限目はグループワークを中心とする。
自己の探求 I	①チームビルディングの体験をすること。 ②チームをつくる相互フィードバックの体験をすること。 ③他者の自己理解を深めることに協力する体験をすること。 ④①～③を通じて受講前より自己理解が深まること。 ⑤チームの一員としての自己の特徴を理解するとともに、他者に協力することでチームに貢献できることを理解すること。	二日間の集中授業となります。下記にあるようなプログラムに従いグループワーク中心の展開となります。興味深く面白い課題についてお互いに協力して解決していきながら、よりよいチームをつくっていく体験をしていきます。その体験を通して、自己理解、他者理解、目標の統合というチームビルディングのプロセスを味わいながら自信を深めていきます。	

表注) 武蔵野大学2010年度シラバスより作成。

外国語については、学部単位でシラバスが作成されていることもあり、煩雑さを避けるためにも、シラバスからではなく、以下の論文からの引用とした。

久富健「全学基礎教育課程：〈武蔵野BASIS〉の生成に至るまで―“教養教育”の新たな構築と展開―」、『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 The Basis』第1号、2011年、P.44。

参考として、アンケート調査票を、本論文の巻末に付けておく。それをみればわかるように、記名式の調査法を採用している。そのため、入試区分データや、大学成績データとの対応ができるようなデザインになっている。性別についても同様である。

また、表 1-2 には、本論で用いる用語と、アンケート調査質問文の対応を示しておいた。なお、「授業目的達成度」については、表からも分かるとおり、「仏教概説 1」（建学科目）、「健康体育 1」、「コンピュータ活用基礎 1」、「日本語リテラシー 1」の 4 科目で、具体的な質問内容は異なる。しかし、大きな枠組みとしては、いずれも「授業目的達成度」に関する授業評価項目になっているとみなせるので、今回の解析では、同一の評価項目として扱うことにした。

表 1-2. 変数名とアンケート調査票質問文の対応

変数名	アンケート調査票質問文	調査該当科目
学部横断型クラス編成	学部横断のクラス編成はよかった	仏教概説1 健康体育1 基礎セルフディベロップメント 自己の探求 I
授業目的達成度	本学の建学の精神について理解した	仏教概説1
	授業を通して身体運動の大切さを理解した	健康体育1
	大学での今後の学びに必要なコンピュータスキルが身についた	コンピュータ活用基礎1
	大学での今後の学びに必要な読み書き能力が身についた	日本語リテラシー1
授業難易度	授業の難易度は適切であった	コンピュータ活用基礎1 外国語(英語/初修外国語)
添削課題	添削課題の量は適切であった	日本語リテラシー1
学習意欲の増大	今後も外国語の学習をしようとする意欲が高まった	外国語(英語/初修外国語)
非有用感	このような基礎知識が今後どのように役立つのか理解できなかった	武蔵野BASIS基礎(社会科学・自然科学)
高校教育との重複性	高校時代に習ったことなので大学で学ぶ必要はなかった	武蔵野BASIS基礎(社会科学・自然科学)
アカデミックスキル	ノートのとり方、レポートの書き方、討論の仕方、図書館の活用法など、いくつかのアカデミックスキルを身につけることができた	基礎セルフディベロップメント
グループワーク	グループワークにより他の人の意見を聴くことができてよかった	基礎セルフディベロップメント
	グループワークを通して、自分のことが以前より理解できるようになった	自己の探求 I
武蔵野BASIS総合評価	武蔵野BASIS(全学共通基礎課程)は有意義であった	

< 註 >

- 1) 組織替えの結果、2011 年度からは、グローバル・コミュニケーション学部のグローバル・コミュニケーション学科として独立。
- 2) 久富健「全学基礎教育課程：《武蔵野BASIS》の生成に至るまで—“教養教育”の新たなる構築と展開—」、『武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要 The Basis』第 1 号、2011 年。

3) なお、「外国語」については具体的には、英語、中国語、韓国語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、の6科目が選択必修科目として開講されている。

(岩田 弘三)

## 第2章. 各科目の特性と授業評価

### 2. 1. 基礎集計結果

表 2-1 は、今回行った授業評価の基礎集計結果を示したものである。「仏教概説 1」、「健康体育 1」については、無回答者が 500 人前後と、全 1 年生の約半数に達している。それは、これらの科目履修が、1 年生を 2 分割する形で、前期と後期に分かれてなされており、約半数の学生は、前期段階ではまだ、これらの科目を履修していないためである。

表中の平均値と標準偏差は、「思わない」を 1 点、「あまり思わない」を 2 点、「ややそう思う」を 3 点、「そう思う」を 4 点に割り当て計算したものである。だから、授業評価の良し悪しが分かれる分岐点は、2.5 になる。

そこで、この表では、授業評価の平均値が 2.5 以下のものには網かけが施してある。ただし、「武蔵野 B A S I S 基礎」に関する授業評価のみは、他の科目と異なり、「そう思う」の方が、授業に対してネガティブな評価に、「思わない」の方がポジティブな評価になる、といった具合に、逆転評価項目になっている。だから、この科目についてだけは、2.5 以上の場合に、網かけを施すことにした。また、ほとんどの科目に対する評価の平均値が 3.0 以上を示しているなかで、2.5～3.0 と幾分評価が劣る項目については下線を付けておいた。

表 2-1 に示した基礎集計結果をみると、「武蔵野 B A S I S 基礎」および「日本語リテラシー 1」を除いた「武蔵野 B A S I S」科目については、「仏教概説 1」の「授業目的達成度」、および「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」の、2 つの項目に関する評価だけを例外として、どの評価項目についても、3.0 以上と、良好な評価を得ていることが分かる。これに対し、「武蔵野 B A S I S 基礎」については、どの評価項目に関しても、半数以上の学生が低い評価に留まっている。「日本語リテラシー 1」の「授業目的達成度」についても同様である。さらに、この科目の「添削課題」の量に関する評価についても、3.0 を切る評価しか受けておらず、他の科目と比べて相対的に評価が低い。そして、それらが影響してか、「武蔵野 B A S I S 総合評価」も、過半数の学生が低い評価に留まっている。

### 2. 2. 同一評価項目についての比較

ところで、表 1-2 からも分かるように、(1)「学部横断型クラス編成」については、複数の授業科目に関する共通の評価項目となっている。また、先述したように、具体的な質問内容こそ異なるものの、(2)「授業目的達成度」についても、複数の授業科目に関する共通の評価項目として扱うことができると思われる。

そこで、それら共通した授業評価項目を有する科目だけを取り出し、共通の授業評価項目を縦軸に、それ以外の授業評価項目を横軸にして、表 2-1 の結果を図に表したものが、図 2-1 である。

表 2 - 1. 授業評価項目の基礎集計結果

	無回答 度数(人)	無回答 比率(%)	有効度数 (人)	平均値	標準偏差	思わない	あまり 思わない	やや そう思う	そう思う	計 (%)
(a) 仏教概説1 (学部横断型クラス編成)	488	45.4	587	3.17	0.874	4.9	16.2	35.6	43.3	100.0
(b) 仏教概説1 (授業目的達成度)	499	46.4	576	2.74	0.812	7.6	26.6	50.2	15.6	100.0
(c) 健康体育1 (学部横断型クラス編成)	523	48.7	552	3.75	0.564	1.3	2.7	15.8	80.3	100.0
(d) 健康体育1 (授業目的達成度)	525	48.8	550	3.44	0.713	2.4	6.0	37.3	54.4	100.0
(e) コンピュータ活用基礎1 (授業目的達成度)	41	3.8	1034	3.04	0.739	2.7	17.3	53.4	26.6	100.0
(f) コンピュータ活用基礎1 (授業難易度)	42	3.9	1033	3.05	0.781	4.1	16.1	51.1	28.8	100.0
(g) 日本語リテラシー1 (授業目的達成度)	12	1.1	12	2.44	0.838	13.6	38.0	39.2	9.1	100.0
(h) 日本語リテラシー1 (添削課題)	12	1.1	1063	2.69	0.820	8.7	27.8	49.3	14.1	100.0
(g) 外国語 (学習意欲の増大)	9	0.8	1066	3.03	0.859	6.1	17.2	44.5	32.3	100.0
(h) 外国語 (授業難易度)	9	0.8	1066	3.00	0.782	4.4	17.2	52.1	26.4	100.0
(i) 武蔵野BASIS基礎社会科学 (非有用感)	10	0.9	1065	2.84	0.914	7.8	27.5	37.4	27.3	100.0
(j) 武蔵野BASIS基礎自然科学 (非有用感)	10	0.9	1065	2.79	0.912	8.5	28.5	38.2	24.8	100.0
(k) 武蔵野BASIS基礎社会科学 (高校教育との重複性)	10	0.9	1065	2.86	0.936	8.5	26.3	36.1	29.1	100.0
(l) 武蔵野BASIS基礎自然科学 (高校教育との重複性)	2	0.2	1073	2.91	0.946	8.0	25.4	33.8	32.8	100.0
(m) 基礎セルフディベロップメント (アカデミックスキル)	2	0.2	1073	2.64	0.822	10.2	28.1	49.8	12.0	100.0
(n) 基礎セルフディベロップメント (グループワーク)	3	0.3	1072	3.25	0.714	2.2	9.3	49.3	39.1	100.0
(o) 基礎セルフディベロップメント (学部横断型クラス編成)	3	0.3	1072	3.44	0.745	2.4	8.1	32.6	56.8	100.0
(p) 自己の探求 I (学部横断型クラス編成)	3	0.3	1072	3.65	0.667	2.2	4.2	19.5	74.1	100.0
(q) 自己の探求 I (グループワーク)	6	0.6	1069	3.23	0.866	5.1	13.3	35.4	46.2	100.0
(r) 武蔵野BASIS総合評価	8	0.7	1067	2.34	0.842	17.5	37.7	38.1	6.7	100.0

	無回答 度数(人)	無回答 比率(%)	有効度数 (人)	平均値	標準偏差	0分野	1分野	2~3 分野	4分野	計 (%)
(s) 基礎セルフディベロップメント (興味をもった分野数)	2	0.2	1073	1.33	1.000	18.9	49.4	28.6	3.1	100.0

表注) (s)の平均値・標準偏差については、「3~2分野」は「2.5分野」の数値を割り当てて計算している。  
網かけは、2.5以下の数字(ただし、(i)~(l)は逆転評価項目であるので、2.5以上の数字)。下線は、2.5~3.0の数字。

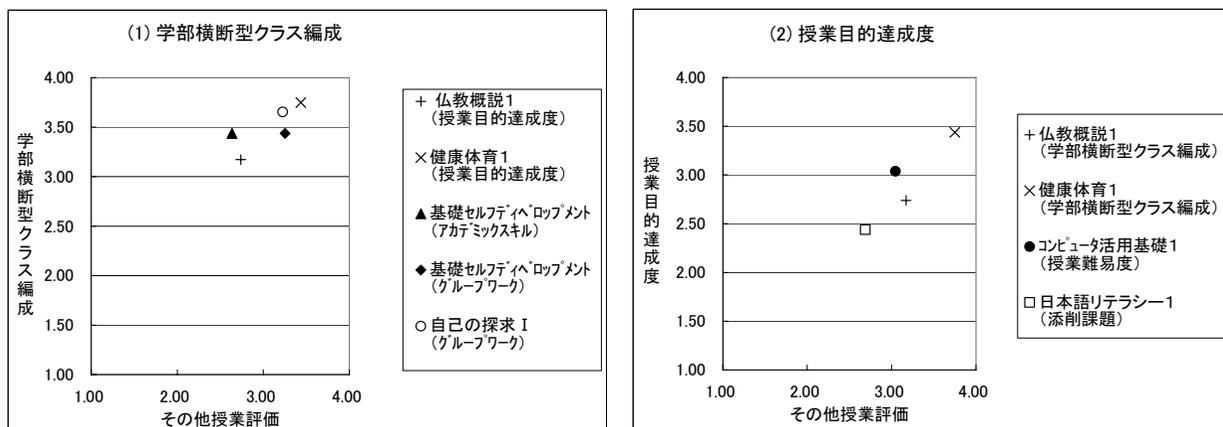


図 2-1. 共通の授業評価項目と他の授業評価項目への評価

横軸に取った授業評価項目は、各科目によって、まったく異なっている。だから、この図によって正確な比較が可能であるわけではない。その意味で、あくまで一つの目安として提示するものにすぎないことを、予め断っておきたい。

なお、「学部横断型クラス編成」については、それとは別の授業評価項目は、「基礎セルフディベロップメント」以外の科目では、いずれも1つしか存在しない。これに対し、「基礎セルフディベロップメント」のみは、「学部横断型クラス編成」の他に、2つの授業評価項目について調査がなされている。つまり、この科目に関してだけは、他の科目との共通評価項目となる「学部横断型クラス編成」以外に、2つの授業評価項目が存在することになる。そこで、図 2-1 では、それらを2つとも表示している。だから、この図の(1)では、2つの点がプロットされていることに、注意が必要である。

図 2-1 をみれば明らかのように、まず、(2)「授業目的達成度」については、それへの評価が高い科目ほど、それとは別のもう一つの授業評価項目に対する評価も、高くなっている傾向のあることが分かる。(1)「学部横断型クラス編成」への評価についても、同様の傾向が確認できる。

このことは第 1 に、たとえば、ほぼ同じような「学部横断型クラス編成」を採用していても、その評価は、科目によって異なることを意味している。

のみならず、つぎのことも示唆される。今回の授業評価項目のなかには含まれてはいないものの、一般的な授業評価の定番として、個々の授業科目の総合的授業評価項目が採り入れられることがある。たとえば、「全体として、この授業を受けてよかった」、あるいは「この授業について全体としてどの程度、満足していますか」、といったような授業評価項目である。そういった総合的授業評価、つまり好感度が高い科目ほど、たとえば「学部横断型クラス編成」といった個別の授業評価項目も、他の科目に比べて相対的に高くなる可能性が存在することを示唆している。平易な言い方をすれば、好きな科目であれば、その授業の授業内容・授業形態も、相対的に高く評価する傾向が存在しているのである。

ようするに、学生の意識としては、授業評価は、つぎのような構造をもつといえる。つまり、それぞれの科目に対する総合的授業評価をもとにした好感度によって、その科目の大枠としての授業評価が決まり、各科目は序列化される。そして、その大枠に影響を受ける形で、すなわち序列の範囲内で二次的に授業内容・授業形態への評価がなされる。そのような評価構造である。表 1-2 にまとめた今回のような評価項目に限れば、少なくともそういえることだけは、現時点で確かである。

それでは第 2 に、学生たちが、各科目に対する好感度、つまり総合的授業評価を下すときには、どのような要素に重きをおく傾向がみられるのだろうか。まず「学部横断型クラス編成」への評価をもとに、授業評価が高い順に科目を並べると、「健康体育 1」、「自己の探求 I」、「基礎セルフディベロップメント」、「仏教概説 1」となる。同様に、「授業目的達成度」をもとにすれば、「健康体育 1」、「コンピュータ活用基礎 1」、「仏教概説 1」、「日本語リテラシー 1」の順になる。「自己の探求 I」は、表 1-1 に示したように、グループワークを中心とした授業形態をとる。こうしてみると、座学的要素が少ない科目、つまり、じっと座って講義を聞くタイプの授業ではなくなるほど、逆の言い方をすれば、実際に体を動かすことが多くなる科目ほど、高い評価を得ているとの見方も可能である。この点は、最近の学生気質を考える上でも、示唆的だといえる。

### 2. 3. 授業評価に対する学生の意識の構造——相関分析からみた傾向

それでは、すべての科目、すべての授業評価項目をとおしてみた場合には、それぞれの授業評価のあいだには、どのような関係がみられるのだろうか。具体的にいえば、ある授業評価項目を高く評価する学生は、他のどのような授業評価項目も高く評価する傾向がみられるのだろうか。たとえば、ある科目の「学部横断型クラス編成」に対して、好感をもって受けとめている学生は、他の科目の「学部横断型クラス編成」についても同じように、好感を抱く傾向などがみられるのだろうか。

こういった点を確認するために、各授業評価項目間の相関係数を算出してみた。その結果を示したものが、表 2-2 である。この表では、0.35 以上の相関があったものは、相対的に高い相関が確認されるとみなして、網かけが施してある。まず、網かけされたものに目を向ければ、つぎの点が示唆される。

第 1 に、同一科目内での評価項目間の相関が高い。つまり、ある科目の一つの評価項目を高く評価している学生は、同じ科目の別の評価項目も、高く評価していることが分かる。ここからも、図 2-1 のところで指摘した点が裏付けられる。ただし、「仏教概説 1」と「健康体育 1」とは、どちらかの科目への授業評価が高ければ、もう一方の科目の授業評価も高くなる傾向が観察される。さらに、これら両科目と「コンピュータ活用基礎 1」のあいだにも、0.35 以上の水準には達しないものの、相対的に高め相関がみられる。つまり、これら 3 科目は、今回の授業評価項目からみるかぎり、よく似た科目として分類できることも分かる。また「武蔵野 B A S I S 基礎」の社会科学と自然科学とについては、同一の授業評価に関しては 0.7 前後と、きわめて高い相関が観察される。社会科学と自然科学といった区分以上に、「武蔵野 B A S I S 基礎」としての同質性が高い科目と認識されていることになる。

表 2-2. 授業評価項目間の相関

	仏教概説1 (学部横断型 クラス編成)	仏教概説1 (授業 目的 達成度)	健康 体育1 (学部 横断型 クラス 編成)	健康 体育1 (授業 目的 達成度)	コンピュ ータ 活用 基礎1 (授業 目的 達成度)	コンピュ ータ 活用 基礎1 (授業 難易度)	日本語 リテラ シー1 (授業 目的 達成度)	日本語 リテラ シー1 (添削 課題)	外国語 (学習 意欲の 増大)	外国語 (授業 難易度)	武蔵野 BASIS 基礎 社会科学 (有用性)	武蔵野 BASIS 基礎 自然科学 (有用性)	武蔵野 BASIS 基礎 社会科学 (高校教 育との 重複性)	武蔵野 BASIS 基礎 自然科学 (高校教 育との 重複性)	基礎 セルフデ velopメ ント (興味を もった 分野数)	基礎 セルフデ velopメ ント (アカデ ミクス ル)	基礎 セルフデ velopメ ント (グルー プワー ク)	基礎 セルフデ velopメ ント (学部 横断型 クラス 編成)	自己の 探求 I (学部横 断型ク ラス編 成)	自己の 探求 I (グルー プワー ク)	
仏教概説1 (授業目的 達成度)	.229 **																				
健康体育1 (学部横断型 クラス編成)	.678 **	.393 **																			
健康体育1 (授業目的 達成度)	.498 **	.508 **	.470 **																		
コンピュータ 活用基礎1 (授業目的 達成度)	.179 **	.282 **	.340 **	.295 **																	
コンピュ ータ 活用基礎1 (授業難易度)	.146 **	.169 **	.291 **	.305 **	.511 **																
日本語 リテラシー1 (授業目的 達成度)	.120 **	.278 **	.161 **	.230 **	.294 **	.170 **															
日本語 リテラシー1 (添削課題)	.164 **	.246 **	.171 **	.168 **	.195 **	.193 **	.497 **														
外国語 (学習意欲 の増大)	.140 **	.270 **	.148 **	.180 **	.168 **	.052 **	.200 **	.239 **													
外国語 (授業難易度)	-.096 *	.188 **	.166 **	.118 **	.120 **	.167 **	.177 **	.258 **	.550 **												
武蔵野 BASIS基礎 社会科学 (有用性)	-.021 **	-.162 **	.093 *	.009 **	-.085 **	-.071 **	-.195 **	-.187 **	-.069 **	-.051 **											
武蔵野 BASIS基礎 自然科学 (有用性)	-.046 **	-.152 **	.083 **	-.031 **	-.100 **	-.070 **	-.211 **	-.191 **	-.055 **	-.065 **	.667 **										
武蔵野 BASIS基礎 社会科学 (高校教育との 重複性)	-.024 **	-.147 **	.118 **	.042 **	-.045 **	-.039 **	-.114 **	-.130 **	-.067 **	-.016 **	.438 **	.428 **									
武蔵野 BASIS基礎 自然科学 (高校教育との 重複性)	-.057 **	-.141 **	.093 **	.033 **	-.053 **	-.063 **	-.141 **	-.134 **	-.085 **	-.072 **	.366 **	.428 **	.712 **								
基礎セルフ デハロ ップメント (興味をも った分 野数)	.181 **	.274 **	.097 **	.139 **	.178 **	.144 **	.259 **	.260 **	.224 **	.133 **	-.195 **	-.167 **	-.138 **	-.161 **							
基礎セルフ デハロ ップメント (アカデ ミクス ル)	.162 **	.310 **	.175 **	.202 **	.243 **	.171 **	.300 **	.284 **	.235 **	.221 **	-.189 **	-.172 **	-.127 **	-.135 **	.343 **						
基礎セルフ デハロ ップメント (グルー プワー ク)	.242 **	.184 **	.246 **	.192 **	.204 **	.151 **	.131 **	.160 **	.214 **	.144 **	-.054 **	-.076 **	-.039 **	-.011 **	.199 **	.388 **					
基礎セルフ デハロ ップメント (学部横 断型ク ラス編 成)	.413 **	.099 **	.475 **	.235 **	.189 **	.160 **	.084 **	.136 **	.175 **	.146 **	-.033 **	-.050 **	.024 **	.062 **	.198 **	.234 **	.491 **				
自己の探求 I (学部横 断型ク ラス編 成)	.307 **	.139 **	.368 **	.212 **	.166 **	.158 **	.091 **	.155 **	.187 **	.169 **	-.018 **	-.030 **	.025 **	.015 **	.186 **	.177 **	.358 **	.489 **			
自己の探求 I (グルー プワー ク)	.226 **	.164 **	.135 **	.281 **	.183 **	.143 **	.181 **	.134 **	.218 **	.138 **	-.054 **	-.063 **	-.072 **	-.074 **	.216 **	.253 **	.346 **	.223 **	.478 **		
武蔵野BASIS 総合評価	.275 **	.304 **	.098 **	.220 **	.213 **	.175 **	.380 **	.295 **	.224 **	.232 **	-.254 **	-.244 **	-.250 **	-.211 **	.311 **	.408 **	.245 **	.220 **	.206 **	.305 **	

表注) \*\* p<0.01. \* p<0.05.  
0.35以上の相関があったものには、網かけがしてある。

第2に、「武蔵野BASIS基礎」とそれ以外の科目では、有意差が認められないもの、つまり無関連のものを除けば、ほとんどの相関係数はマイナスを示している。これは、先に指摘したように、「武蔵野BASIS基礎」に関する授業評価項目のみは、他の科目と異なり、逆転評価項目になっているためである。「武蔵野BASIS基礎」への授業評価は、よくない傾向にある点については、先に触れておいた。しかし、他の科目とは、有意差が認められる形で、マイナスの相関を示すものが多い。この点を考慮に入れれば、「武蔵野BASIS基礎」以外の科目に対する授業評価の高い学生は、「武蔵野BASIS基礎」についても、相対的にそれほど悪い評価を下していないことになる。誤解を恐れずに大胆な言い方をすれば、「武蔵野BASIS基礎」に不満を表明している学生は、他の授業への適応度も全般的に低い学生が、中心になっている可能性が考えられる<sup>1)</sup>。

第3に、「武蔵野BASIS総合評価」については、「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」と、「日本語リテラシー1」の「授業目的達成度」への評価との相関が高い。「武蔵野BASIS」という言葉を聞いて学生が最初にイメージするのは、主として、「日本語リテラシー1」という科目と、「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」になっている可能性が示唆される。この点については、後に、表2-3の因子分析の結果をもとに、再度、検討していくことにする。

#### 2. 4. 授業評価に対する学生の意識の構造——因子分析からみた傾向

表2-2は、傾向を読むには煩雑にすぎる。そこで、表2-2の数字をデータとして、それを因子分析にかけ、統計的に要約した結果が、表2-3である。この表中の数値は、その値が大きいくほど、よく似た授業評価を受けていることを表している。そして、高い数値を示した項目には、網かけが施してある。濃い網かけがなされている項目は、よく似た授業評価を受けているといった意味で、グループ、専門用語を用いれば「因子」を形成していることを示している。また、薄い網かけは、濃い網かけほどの影響力はないものの、別の因子を構成する要素ともなっていることを意味している。つまり、2つの因子の要素をあわせもつ、すなわち2つの因子の中間的な授業評価項目として表れているものである。

表2-2からみられた傾向は、表2-3に目を移せば、より明確に確認できる。

まず、(a)因子3は、社会科学と自然科学の両分野を含めた「武蔵野BASIS基礎」の軸となっている。(b)因子2は基本的には、「日本語リテラシー1」と「外国語」からなる軸となっている。(c)因子1は基本的には、「仏教概説1」、「健康体育1」、「コンピュータ活用基礎1」の軸となっている。(d)因子4は基本的には、「自己の探求I」を主軸とする因子となっている。(e)「基礎セルフディベロップメント」については、「学部横断型クラス編成」、「グループワーク」への評価は、第1因子と第4因子の両方の軸に、分裂する形で現れている。そして、「アカデミックスキル」は、語学科目（「日本語リテラシー1」、「外国語」）と同じ因子2の軸を構成している。また、(f)「武蔵野BASIS総合評価」は、因子2と因子4の両方の軸に、分裂する形で現れている。

以上の結果はつぎのことを示唆している。

表 2-3. 授業評価項目の因子分析の結果

	因子			
	1	2	3	4
仏教概説 1 (学部横断型クラス編成)	0.689	0.301	0.228	0.245
仏教概説 1 (授業目的達成度)	0.500	0.479	-0.113	0.052
健康体育 1 (学部横断型クラス編成)	0.738	0.233	0.360	0.134
健康体育 1 (授業目的達成度)	0.644	0.290	0.075	0.201
コンピュータ活用基礎 1 (授業目的達成度)	0.759	0.266	0.108	0.219
コンピュータ活用基礎 1 (授業難易度)	0.787	0.159	0.139	0.204
日本語リテラシー 1 (授業目的達成度)	0.381	0.806	0.042	-0.090
日本語リテラシー 1 (添削課題)	0.299	0.843	0.137	-0.014
外国語 (学習意欲の増大)	0.074	0.710	0.250	0.390
外国語 (授業難易度)	0.165	0.683	0.215	0.293
武蔵野BASIS基礎社会科学 (有用性)	0.257	0.124	0.865	0.057
武蔵野BASIS基礎自然科学 (有用性)	0.248	0.019	0.895	0.022
武蔵野BASIS基礎社会科学 (高校教育との重複性)	0.089	0.210	0.893	0.021
武蔵野BASIS基礎自然科学 (高校教育との重複性)	-0.012	0.041	0.829	0.303
基礎スキル開発プログラム (アカデミックスキル)	0.157	0.760	0.044	0.273
基礎スキル開発プログラム (グループワーク)	0.483	0.110	0.077	0.594
基礎スキル開発プログラム (学部横断型クラス編成)	0.565	-0.003	0.292	0.564
自己の探求 I (学部横断型クラス編成)	0.228	0.134	0.240	0.765
自己の探求 I (グループワーク)	0.151	0.229	0.007	0.828
武蔵野BASIS総合評価	0.280	0.421	-0.038	0.444

因子抽出法: 主成分分析

回転法: Kaiser の正規化を伴うバリマックス法

つまり、第1に、(1)学生の授業評価からみるかぎり、因子2として抽出された、「日本語リテラシー1」と「外国語」の2科目は、よく似たタイプの授業と認識されている。これら2科目は語学関係の科目として、まとめることができると思われる。

(2)同様に、「武蔵野BASIS基礎」は、授業内容としては、社会科学と自然科学に分かれて構成されているものの、いずれもリメディアル（高校の授業の補修）的性格を有する授業であるという意味では、共通性がきわめて高い。それを反映して、学生たちも、社会科学と自然科学といった分野を超えて、ほぼ同じ性格をもつ授業と認識している。

(3)授業評価の結果をもとにするかぎり、学生の意識のうえでは、武蔵野BASISを構成する科目は、(a)語学科目、(b)リメディアル的科目、(c)「自己の探求I」、(d)その他の科目に分類されており、(d)には「仏教概説1」、「健康体育1」、「コンピュータ活用基礎1」が含まれる。これら3科目の授業内容にどのような共通性が存在するののかについては、現段階では解釈不能である。しかし、授業評価からみるかぎり、学生の意識としては、何らかの共通性をもった、似た科目とみなされている。のみならず、(a)～(c)とはタイプの異なる科目と認識されていることだけは、確かである。

(4)「基礎セルフディベロップメント」は、「学部横断型クラス編成」、「グループワーク」のあり方については、(c)と(d)の両方の要素をもつ中間的科目と認識されている。ただし、「基礎セルフディベロップメント」の授業のなかで展開されている「アカデミックスキル」育成の部分については、(a)語学科目に近いと認識されている。

ここで重要な点の1つは、「学部横断型クラス編成」、「グループワーク」などといった授業内容・授業形態で、因子が抽出されるのではなく、科目単位で因子が抽出されてきていることである。学生の意識としては、授業評価はつぎのような構造をとる可能性を、先に指摘した。つまり、それぞれの科目に対する総合的授業評価をもとにした好感度が、授業内容・授業形態に対する評価より、重要な意味をもっている。そのような評価構造が存在する可能性についてである。表2-3の結果は、この点をより明確に示唆しているといえる。

第2に、「武蔵野BASIS総合評価」は基本的には、語学科目と「自己の探求I」、さらには、その両方の要素を含みこんだ科目である「基礎セルフディベロップメント」、の3分野の科目に対する評価を総合する形でなされている。「仏教概説1」、「健康体育1」、「コンピュータ活用基礎1」、「武蔵野BASIS基礎」への評価は、「武蔵野BASIS総合評価」に、それほど繋がっていない。

先に、表2-2の相関分析結果をもとに、つぎの点を指摘した。つまり、「武蔵野BASIS」という言葉を聞いて学生が最初にイメージするのは、主として、「日本語リテラシー1」という科目と、「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」になっている可能性である。表2-3の因子分析の結果をもとに判断すれば、それは以下のように修正することができる。「武蔵野BASIS」に対する学生のイメージは、二分されている。一方が、「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」と語学科目を、主としてイメージする学生である。もう一方が、「自己の探求I」という科目と、「基礎セルフディベロップメント」の「学部横断型クラス編成」および「グループワーク」を、主としてイメージする学生

である。そして、その両方の要素をととももっているという意味で、「基礎セルフディベロップメント」は、武蔵野BASISの典型的科目とみなされていることも示唆される。

## 2. 5. 一年生時総合成績と授業評価の関係——平均値からみた傾向

ところで、大学成績と授業評価とのあいだには、何らかの関係がみられるのだろうか。一つの科目を取り出した場合、その科目の成績がよい学生ほど、その授業に対する評価も高くなる傾向などがみられるのか、といった点については、第3章で詳しい解析を行うことにする。ここでは、一年生時総合成績と授業評価の関係についてみていくことにする。

一年生時総合成績については、GPAを指標として用いることにした。武蔵野大学の成績評価は、「S」、「A」、「B」、「C」、「D」、「X」の6段階評価でなされている。「S」～「C」は、その順に高い成績を得た合格評価となっている。「D」は不合格、「X」は出席不良評価である。GPAは、これらの評価をもとに、「S」～「C」にはそれぞれ4～1点、「D」、「X」は0点換算し、単位数のウエイトを付けて、平均値を算出したものである。

なお、今回、一年生時総合成績（GPA）を用いた解析を行うことについては、以下の点の注意が必要である。

第1に、第1章で先述したように、「武蔵野BASIS」授業評価アンケートは、前期授業期間に実施されたものである。これに対し、成績については後期を含みこんだものとなっている。このように、時期的な面で、授業評価と成績が厳密に対応しているわけではない。しかし、たとえば、「基礎セルフディベロップメント」などは、通年科目であり、前期だけの成績を得ることはできない。そのため、今回は、前期成績ではなく、一年生時総合成績を用いざるをえなかった。

第2は、一年生時総合成績は、「武蔵野BASIS」科目に分類される以外の科目も、含まれたものになっていることである。

第3に、今回提供を受けた成績データは、2年生進級学生に限ったものになっている。さらに、「コンピュータ活用基礎1」、「コンピュータ活用基礎2」、「外国語1」、「外国語2」、「日本語リテラシー1」、「日本語リテラシー2」、「基礎セルフディベロップメント」は、「進級基準科目」となっている。「進級基準科目」とは、その科目で「D」もしくは「X」と不合格判定を受けた場合は、2年生に進級できない、つまり原級留め置きになる科目のことである。よって、これら、どれかの科目で一つでも不合格判定を受けた学生は、今回のデータでは、成績は欠損値になっている。

それでは、一年生時総合成績と授業評価とのあいだには、どのような関係がみられるのであろうか。各授業評価項目について、低評価群（「思わない」もしくは「あまり思わない」と評価した学生群）と、高評価群（「ややそう思う」もしくは「そう思う」と評価した学生群）とに二分して、それら学生群ごとに、GPAの平均値を算出した結果を示したものが、表2-4である。

表 2 - 4. 一年生時総合成績 (G P A) と授業評価の関連

	平均値		標準偏差	
	低授業評価群	高授業評価群	低授業評価群	高授業評価群
(a) 仏教概説1 (学部横断型クラス編成)	2.83	2.79	0.48	0.52
(b) 仏教概説1 (授業目的達成度)	2.80	2.81	0.49	0.48
(c) 健康体育1 (学部横断型クラス編成)	2.53	< 2.75	0.47	0.56
(d) 健康体育1 (授業目的達成度)	2.74	2.75	0.47	0.55
(e) コンピュータ活用基礎1 (授業目的達成度)	2.79	2.79	0.48	0.49
(f) コンピュータ活用基礎1 (授業難易度)	2.78	2.79	0.48	0.48
(g) 日本語リテラシー1 (授業目的達成度)	2.81	2.76	0.50	> 0.45
(h) 日本語リテラシー1 (添削課題)	2.75	< 2.81	0.47	0.49
(g) 外国語 (学習意欲の増大)	2.69	<< 2.82	0.45	<< 0.55
(h) 外国語 (授業難易度)	2.65	<< 2.83	0.45	<< 0.55
(i) 武蔵野BASIS基礎社会科学 (非有用感)	2.81	2.78	0.47	0.49
(j) 武蔵野BASIS基礎自然科学 (非有用感)	2.81	2.78	0.47	0.48
(k) 武蔵野BASIS基礎社会科学 (高校教育との重複性)	2.82	2.77	0.47	0.48
(l) 武蔵野BASIS基礎自然科学 (高校教育との重複性)	2.81	2.78	0.48	0.48
(m) 基礎セルフディベロップメント (アカデミックスキル)	2.72	<< 2.84	0.46	0.49
(n) 基礎セルフディベロップメント (グループワーク)	2.70	< 2.80	0.47	0.52
(o) 基礎セルフディベロップメント (学部横断型クラス編成)	2.75	2.80	0.47	0.52
(p) 自己の探求 I (学部横断型クラス編成)	2.69	2.80	0.47	0.53
(q) 自己の探求 I (グループワーク)	2.76	2.80	0.46	< 0.53
(r) 武蔵野BASIS総合評価	2.75	<< 2.84	0.46	0.48

	0~1分野	2~4分野	0~1分野	2~4分野
(s) 基礎セルフディベロップメント (興味をもった分野数)	2.77	< 2.84	0.48	0.47

表注) 二重の不等号は、 $P < 0.01$ 。一重の不等号は、 $P < 0.05$ 。

まず、有意差が観察されたものについてみていけば、「武蔵野BASIS総合評価」から明らかかなように、一年生時総合成績が高い学生の方が、「武蔵野BASIS」全般を高く評価している。「日本語リテラシー1」の「添削課題」に対する評価、「外国語」の「学習意欲」、「授業難易度」に対する両評価、「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」、「グループワーク」の2つの項目に対する評価についても同様である。さらに、「基礎セルフディベロップメント」についての、興味をもった科目数に関しても、一年生時総合成績が高い学生の方が、より多くの分野に興味をもつことができたことが分かる。つまり、とくに「外国語」と「基礎セルフディベロップメント」は、一年生時総合成績が高い学生ほど、それらの科目に親和的であることが示唆される。

さらに、有意差が観察されなかった授業評価項目についても、いくつかの例外はみられるものの、全般的に、一年生時総合成績が高い学生ほど、授業評価が高い傾向もみてとれる。とくに、「武蔵野BASIS基礎」についていえば、表2-1のところで指摘したように、この科目の授業評価は、他の科目に比べきわめて悪かった。この科目に関する授業評価のみは、他の科目と異なり、逆転評価項目になっていることを勘案すれば、一年生時総合成績下位群の方が、より低い評価を下している傾向がみられる。有意差こそ確認できなかったものの、「武蔵野BASIS基礎」は、一年生時総合成績からみるかぎり、成績の良くない学生からの評判が、とくに悪いことも示唆される。

## 2. 6. 一年生時総合成績と授業評価の関係——標準偏差からみた結果

また、標準偏差からみるかぎり、「自己の探求I」の「グループワーク」と、外国語とに関する授業評価については、その評価が低い学生群は、一年生時総合成績（GPA）が低いという点で相対的に均質な傾向がみられる。それに対し、その評価が高い学生群は、一年生時総合成績（GPA）については広い層から構成されている。つまり、一年生時総合成績（GPA）の低い学生は、「自己の探求I」の「グループワーク」と、外国語とに関する授業に対して、満足している学生と、不満をもっている学生に分化している。一方、一年生時総合成績（GPA）の高い学生は、それらの授業評価項目にほとんど不満を持っていない。ようするに、それらの授業評価項目の不満群の中心をなしているのは、一年生時総合成績（GPA）の低い学生である。

一方、「日本語リテラシー1」の「授業目的達成度」については、それとは反対の傾向がみてとれる。つまり、「日本語リテラシー1」の「授業目的達成度」を、好意的に評価しているのは、一年生時総合成績（GPA）の高い層が中心をしめている。それに対し、一年生時総合成績（GPA）の低い層のほとんどは、「日本語リテラシー1」の「授業目的達成度」は不十分だと評価している。のみならず、一年生時総合成績（GPA）の高い層のなかにも、それが不十分だと評価している学生も、少なからず存在する。

表2-1のところで指摘したように、「日本語リテラシー1」の「授業目的達成度」については、半数以上の学生が低い評価に留まっている。以上の結果をもとにすれば、この授業評価項目について、一年生時総合成績（GPA）の高い学生からも、低い評価を受けていることが、授業評価面からみた場合の、この科目の課題になっているといえる。一方、「自己の探求I」の「グループワーク」と外国語については、一年生時総合成績（GPA）の低い学生を、より授

業に引きつけることが可能になれば、これら科目の授業評価を、さらに上昇させる可能性の高いことが示唆される。

## 2. 7. 武蔵野BASIS構成科目間の成績の相関

ところで、とくに表2-3の因子分析の結果をもとに、次の点が示唆されることを、先に指摘した。授業評価結果をもとにするかぎり、学生の意識のうえでは、武蔵野BASISを構成する科目は、4群に分類されている。つまり、(a)「仏教概説1」、「健康体育1」、「コンピュータ活用基礎1」の3科目から構成される科目群、(b)語学科目（「日本語リテラシー1」と「外国語」）、(c)リメディアル的科目（「武蔵野BASIS基礎」）、(d)「自己の探求I」、である。そして、「基礎セルフディベロップメント」については、(a)、(b)、(d)の3つの要素をあわせもつ複合的科目と認識されている。そのような指摘である。

それでは、たとえば(b)についてみれば、「日本語リテラシー1」の成績がよい学生は、「外国語」の成績もよいといった具合に、成績評価面からみても、これら科目はよく似た科目に分類できるのであろうか。(a)に分類される3科目についても、同様である。また、「基礎セルフディベロップメント」は、成績評価面からみると、(a)、(b)、(d)のどのグループに近い科目になっているのであろうか。

この点を確認するために、武蔵野BASIS科目間の成績の相関係数を算出してみた。その結果を示したものが、表2-5である。この表では、相関係数が0.45以上と、相対的にかなり高い相関が確認されたものには、網かけが施してある。また、それに次いで高い相関が観察されたグループとして、相関係数が0.34~0.44を示しているものには、下線が付けてある。

表2-5. 武蔵野BASIS科目間の成績の相関

	仏教概説	健康体育 1	コンピュータ 基礎1	日本語 リテラシー	英語	武蔵野 BASIS 基礎	基礎セルフ デベロップ メント	自己の 探求 I
健康体育1	.290**							
コンピュータ基礎1	.224**	.205**						
日本語リテラシー	<u>.387**</u>	.273**	.303**					
英語	.194**	.163**	.181**	.233**				
武蔵野BASIS基礎	.244**	.144**	.193**	<u>.436**</u>	.114*			
基礎セルフデベロップメント	<b>.550**</b>	<b>.429**</b>	.337**	<u>.409**</u>	<u>.372**</u>	.307**		
自己の探求 I	.102**	.166**	.141**	.138**	.055	.160**	.205**	
GPA	<b>.514**</b>	<b>.375**</b>	<b>.375**</b>	<b>.512**</b>	<b>.614**</b>	.319**	<b>.612**</b>	.212**
GPA2 (英語・基礎セルフデベロップメント を2単位換算)	<b>.461**</b>	.283**	.267**	<u>.349**</u>	<b>.553**</b>	.159**	<b>.497**</b>	.155**

表注) \*\* p<0.01, \* p<0.05。

網かけは相関係数が0.45以上を、下線は0.34~0.44を示しているもの。

なお、外国語については、先述した6科目から最低1科目が選択必修となっている。だから、それら6科目の選択科目の成績をすべて、外国語の成績として用いる方法も考えられる。しかし、科目ごとに評価の仕方が異なっていることも、当然、予想される。そのような場合には、外国語の成績分布は歪んだものになる。それより、一つの科目に絞った方が、単一の基準をもとにした成績評価分布を、確保しやすいと予測される<sup>2)</sup>。そこで、ここでは英語だけを取り出し、その成績を外国語の成績の代表として用いることにした<sup>3)</sup>。他の語学科目ではなく英語を選んだのは、約6割の学生がこの科目を選択しているからである。

また、各科目の成績については、先述したGPAの算出基準と同様の評点数値を与えた。ただし、「X」評価については、履修登録後に実質的に履修放棄した学生も、存在することが予想されるため、欠損値扱いすることにした<sup>4)</sup>。

表2-5をみると、第1に、(b)のグループをなす語学科目（「日本語リテラシー1」と「英語」）、および「基礎セルフディベロップメント」の3科目間で、成績の相関が高いことが分かる。

これに対し、第2に、「自己の探求I」は、他の武蔵野BASIS科目とのあいだに、最大でも0.205以下の相関しか観察されない。相関係数の大きさから判断する限り、他の武蔵野BASIS科目とは、かなり性質を異にする科目であることが分かる。ただし、そのなかでの相関に限っていえば、「基礎セルフディベロップメント」との相関係数が、他の科目に比べ、約0.05ポイント以上、大きい傾向がみられる。つまり、「自己の探求I」の側からみて、この科目にもっとも近い武蔵野BASIS科目は、「基礎セルフディベロップメント」であることになる。

第3に、(a)のグループ（「仏教概説1」、「健康体育1」、「コンピュータ活用基礎1」）をなす3科目についてみても同様に、武蔵野BASIS科目のなかでは、「基礎セルフディベロップメント」との相関がもっとも高い。

ただし、(a)のグループをなす3科目間での、成績の相関はそれほど高くない。この点を除けば、以上の結果は、表2-3をもとに明らかにしてきた、授業評価における科目の構造と符合しているといえる。

## 2. 8. 武蔵野BASIS構成科目の成績と一年生時総合成績の関係

つぎに、表2-5のなかに示した、各科目とGPAとの相関に着目すれば、「英語」、「基礎セルフディベロップメント」、「仏教概説1」、「日本語リテラシー1」、「コンピュータ活用基礎1」、「健康体育1」、「武蔵野BASIS基礎」、「自己の探求I」の順に相関係数の高いことが分かる。つまり、この順に、その科目の成績が高いほど、GPAすなわち一年生時総合成績がよいことになる。とくに、「英語」、「基礎セルフディベロップメント」は0.6を、また、「仏教概説1」、「日本語リテラシー1」は0.5を超える、きわめて高い相関を示している。

しかし、「英語」と「基礎セルフディベロップメント」の成績と、GPAとの相関の高さは、これら両科目の単位数が多い効果によって、もたらされた可能性も否定できない。「基礎セルフディベロップメント」は、8単位科目である。また、「英語」は、英語・英米文学科では8

単位履修、その他の学科では4単位履修となっている。それに対し、これら2科目以外の武蔵野BASIS科目は2単位科目となっている。そして、GPAは、一つの科目の評点に、単位数の重みかけた数値をベースに算出される。よって、単位数の少ない科目より、単位数の多い科目で、高い評点をとった方が当然のことながら、GPAは高くなるからである。言い換えれば、「基礎セルフディベロップメント」と「英語」は、GPAに対して4倍、もしくは2倍の寄与率をもつことになる。その影響で、これら科目の成績とGPAとの相関が、高く表れている可能性も考えられるのである。

そこで、このような科目のウエイトによる影響力を除去するため、これら2科目について、それらを2単位科目に換算してGPAを算出し直してみた。それが表中のGPA2である。

GPA2との相関に目を移せば、どの科目の成績との相関も、1.5~0.5程度、低くなっている。しかし、「コンピュータ活用基礎1」と「健康体育1」との順が、微差で入れ替わる点を除けば、GPAとの相関の順位に変動はみられない。しかも、「英語」、「基礎セルフディベロップメント」、「仏教概説1」、「日本語リテラシー1」は、0.34以上と、他の科目に比べて高い相関が観察される。とくに、「英語」は0.55以上、「基礎セルフディベロップメント」についても0.5近くといった具合に、高い相関が維持されている。これに対して、「自己の探求I」および「武蔵野BASIS基礎」については、0.2以下と、きわめて相関が低い。

「自己の探求I」のGPA・GPA2との相関が低い原因の一つは、この科目の成績評価の分散（標準偏差）が、表2-6に示したように、武蔵野BASIS科目群中、最低となるほど、きわめて低いことに求められる。なぜなら、各科目成績を変数とみなせば、GPAは、それら変数を足し込んだ合成得点になっている。そして一般的に、複数の変数を足し込む形で、合成得点を作成する場合、分散が大きい変数ほど、その合成得点への影響力は大きくなる。今回の例にそくして言い換えれば、成績の分散が大きい科目ほど、その合成得点、つまりGPA・GPA2との相関は必然的に高くなるからである。

だとしても、たとえば、2番目に分散の小さい科目は、「基礎セルフディベロップメント」となっている。そして、この科目のGPA・GPA2との相関は、武蔵野BASIS科目のなかでは2番目に高い水準を示していた<sup>5)</sup>。このように、表2-6の分散（標準偏差）の大きさの順位と、表2-5のGPA・GPA2との相関の高さの順位とは、かなりの不一致がみられる。その点も考慮すると、「自己の探求I」とGPA・GPA2との相関の低さの原因は、この科目の分散の低さが主要因になっているとはみなせない。

表2-6. 武蔵野BASIS科目の成績評価分布

	仏教概説	健康体育1	コンピュータ基礎1	日本語リテラシー	英語	武蔵野BASIS基礎	基礎セルフディベロップメント	自己の探求I
人数	1055	1055	1006	1043	597	1033	1048	1061
平均値	3.22	3.20	2.56	2.74	2.92	2.13	2.79	3.14
標準誤差	0.65	0.79	0.86	0.68	0.72	0.84	0.55	0.52

つまり、「自己の探求Ⅰ」は、後に詳しく検討する「武蔵野BASIS基礎」と同様に、少なくとも一年生時の大学教育科目のなかでは、他の多くとは性質を異にする科目であることになる。

## 2. 9. 一年生時総合成績と授業評価を組み合わせてみた場合の科目の特性

表 2-5 の GPA・GPA 2 との相関の高低をもとにすれば、武蔵野BASIS科目は、2つの科目グループに分類することができる。(1)「英語」、「基礎セルフディベロップメント」、「仏教概説1」、「日本語リテラシー1」。(2)「自己の探求Ⅰ」、「健康体育1」、「コンピュータ活用基礎1」、「武蔵野BASIS基礎」。以上の2グループである。

ここで興味深いのは、「武蔵野BASIS基礎」を別とすれば、先に指摘したように、学生の授業評価は、(1)より(2)で高い傾向がみられた点である。つまり、一年生時総合成績との相関とは、まったく反転した傾向がみられることである。

そして、授業評価が(1)より(2)で高いという現象については、その解釈として、つぎのような可能性があることも、先に指摘しておいた。つまり、じっと座って講義を聞くタイプの授業ではなくなるほど、逆の言い方をすれば、実際に体を動かすことが多くなる科目ほど、高い授業評価を得ている可能性である。その点もあわせて解釈を先に進めれば、つぎのような仮説を立てることもできると思われる。

まず第1に、GPA・GPA 2 との相関が、(2)より(1)で高い点は、以下のことを示唆している。つまり、少なくとも一年生時の大学教育科目のなかでは、座学的要素の強い科目が主流をしめていることである。

第2に、大学生のなかには、座学的授業科目への一般的な適応度が低い学生もいる。このような学生は、座学的授業科目の成績は低い。しかし、座学的性格が強くない授業科目では、高成績を取っている可能性も考えられる。そして、大学教育では、座学的授業科目が主流をしめるがゆえに、一年生時総合成績は低い。つまり、座学的性格が弱い授業科目は、そのような学生にとって、生き生きと活動できる、息抜きの場なっていることが推測できる。よって、この種の授業を高く評価する可能性が高い。そして、このようなタイプの学生の評価が上乘せされる分だけ、この種の科目の授業評価は全体的に高くなる。だから、座学的性格が強くない授業科目ほど、つまり(1)より(2)で、一年生時総合成績(GPA・GPA 2)との相関は低くなるのに対して、逆に授業評価は高くなる。そのような仮説である。

この仮説は、表 2-4 で、「自己の探求Ⅰ」に対する高授業評価群と低授業評価群とのあいだで、一年生時総合成績(GPA)には差異がみられなかったことから、傍証される。

ところで、座学的科目でありながら、「武蔵野BASIS基礎」のGPA・GPA 2 との相関は、きわめて低かった。その点についていえば、先述したように、この科目は、リメディアル(高校の授業の補修)的性格を有する科目である。つまり、高校的科目に近い。その意味で、それ以外の大学教育科目とは、もっとも異質な性格をもつ科目だとみなせる。GPA・GPA 2 との相関が低いのは、その結果であると考えられる。

## 2. 10. 第2章のまとめ

最後に、本章で得られた知見のまとめを行っておこう。

(1) 授業評価に関する基礎集計結果からは、以下の点が明らかになった。

① 「武蔵野BASIS基礎」、および「日本語リテラシー1」を除いた「武蔵野BASIS」科目については、「仏教概説1」の「授業目的達成度」、および「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」の、2つの項目に関する評価だけを例外として、どの評価項目についても、4点満点で3.0以上と、比較的良好な評価を得ていた。

これに対し、「武蔵野BASIS基礎」については、どの評価項目に関しても、半数以上の学生が低い評価に留まっている。「日本語リテラシー1」の「授業目的達成度」についても同様である。さらに、その「添削課題」の量に関する評価についても、3.0を切る評価しか受けておらず、他の科目と比べて相対的に評価が低い。

そして、それらが影響してか、「武蔵野BASIS総合評価」も、過半数の学生が低い評価に留まっていた。

②共通した授業評価項目を有する科目だけを取り出し、その共通の授業評価項目と、それ以外の授業評価項目との関係を見ると、前者への評価が高い科目ほど、後者の評価も高くなっている傾向がみられた。

この結果は、一つの仮説として、学生の意識からみると、授業評価はつぎのような構造をもっている可能性があることを示唆している。つまり、それぞれの科目に対する総合的授業評価をもとにした好感度によって、その科目の大枠としての授業評価が決まり、各科目は序列化される。そして、その大枠に影響を受ける形で、すなわち序列の範囲内で二次的に授業内容・授業形態への評価がなされる。そのような評価構造である。今回の調査に含まれるような評価項目に限れば、少なくともそういえることだけは、現時点で確かである。

(2) 一年生時総合成績（GPA）と授業評価の関係については、以下の点が明らかになった。

③ 一年生時総合成績が高い学生の方が、「武蔵野BASIS」全般を高く評価していた。のみならず、武蔵野BASISを構成する個別科目についてみても、いくつかの例外はみられるものの、一般的に、一年生時総合成績が高い学生ほど、授業評価が高い傾向があった。それはとくに、「日本語リテラシー1」の「添削課題」、「外国語」の「学習意欲」・「授業難易度」、「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」・「グループワーク」に対する評価について、顕著であった。さらに、「基礎セルフディベロップメント」についての、興味をもった科目数に関しても、一年生時総合成績が高い学生の方が、より多くの分野に興味を示していた。つまり、とくに「外国語」と「基礎セルフディベロップメント」は、一年生時総合成績が高い学生ほど、それら科目に親和的であることが示唆される。

④ 個別の科目についての授業改善といった観点からいえば、つぎのような課題の存在することが明らかになった。

第1に、「日本語リテラシー1」の「授業目的達成度」については、半数以上の学生が低い評価に留まっている。ただし、この授業評価項目について、一年生時総合成績の高い学生からも、低い評価を受けていることが、授業評価面からみた場合の、この科目の課題になっているといえる。

第2に、「自己の探求Ⅰ」の「グループワーク」と、外国語については、一年生時総合成績の低い学生を、より授業に引きつけることが可能になれば、これら科目の授業評価を、さらに上昇させることのできる可能性がある点も示唆された。

第3に、「武蔵野BASIS基礎」についていえば、この科目の授業評価は、他の科目に比べ、きわめて悪かった。一年生時総合成績からみるかぎり、成績の良くない学生からの評判が、とくに悪い可能性のあることが示唆された。

(3) 武蔵野BASIS構成科目間の成績の相関、およびこれら科目と一年生時総合成績(GPA)との相関関係の分析を行った結果、以下の点が明らかになった。

⑤ 一年生時総合成績(GPA)との相関の高低をもとにすれば、武蔵野BASIS科目は、2つの科目グループに分類することができる。(a)「英語」、「基礎セルフディベロップメント」、「仏教概説Ⅰ」、「日本語リテラシーⅠ」。(b)「自己の探求Ⅰ」、「健康体育Ⅰ」、「コンピュータ活用基礎Ⅰ」、「武蔵野BASIS基礎」。以上の2グループである。

そして、第1に、学生の授業評価は、「武蔵野BASIS基礎」を別とすれば、(a)より(b)で高い傾向がみられた。ところが、第2に、一年生時総合成績(GPA)との相関とは、その逆に、(b)より(a)で高いといった、まったく反転した傾向がみられた。

「自己の探求Ⅰ」は、グループワークを中心とした授業形態をとる科目である。その点も考慮すれば、(b)は、「武蔵野BASIS基礎」を除けば、実際に体を動かす要素が多い、つまり座学的要素が少ない授業科目からなっているとみなせる。一方、(a)は、座学的要素が強い、つまりじっと座って講義を聞くタイプの、授業科目群からなっていることは明らかである。この点は、最近の学生気質を考える上で興味深いのみならず、つぎのような可能性を示唆している。

まず第1に、一年生時総合成績(GPA)との相関が、(b)より(a)で高いことは、以下の点を示唆している。つまり、少なくとも一年生時の大学教育科目のなかでは、座学的要素の強い科目が主流をしめていることである。

第2に、大学生のなかには、座学的授業科目への一般的な適応度が低い学生もいる。このような学生は、座学的授業科目の成績は低い。しかし、座学的性格が強くない授業科目では、高成績を取っている可能性も考えられる。そして、大学教育では、座学的授業科目が主流をしめるがゆえに、一年生時総合成績は低い。つまり、座学的性格が弱い授業科目は、そのような学生にとって、生き生きと活動できる、息抜きのある場になっていることが推測できる。よって、この種の授業を高く評価する可能性が高い。そして、このようなタイプの学生の評価が上乘せされる分だけ、この種の科目の授業評価は全体的に高くなる。だから、座学的性格が強くない授業科目ほど、つまり(a)より(b)で、一年生時総合成績(GPA・GPA2)との相関は低くなるのに対して、逆に授業評価は高くなる。そのような仮説である。

⑥「自己の探求Ⅰ」の成績は、一年生時総合成績(GPA)との相関がきわめて低かった。のみならず、他の武蔵野BASIS科目の成績とのあいだにも、きわめて低い相関しかもたなかった。さらに、授業評価からみた場合にも、「基礎セルフディベロップメント」の「学部横断型クラス編成」および「グループワーク」に近い要素をもつ科目との感覚を、学生がもっていた点を除けば、基本的には、他の武蔵野BASIS科目とは異なる科目、と位置づけて

いた。しかも、「基礎セルフディベロップメント」の「アカデミックスキル」育成の部分とは、異質であるとも感じていた。このように、「自己の探求Ⅰ」は、他の武蔵野BASIS科目に限らず、より広い範囲で、一般的な大学教育科目とは、かなり性質を異にする科目であるとみなせる。

同様に、「武蔵野BASIS基礎」は、リメディアル（高校の授業の補修）的性格を有する科目である。つまり、高校の科目に近い。その意味で、それ以外の大学教育科目とは、やはりもっとも異質な性格をもつ科目だとみなせる。そのため、座学的科目でありながら、一年生時総合成績（GPA）との相関がきわめて低かった。この科目の授業評価が非常に芳しくないのも、その点に関連していることは、明らかである。

<註>

- 1) この可能性については、後にみていく表2-4からも、有意差こそ確認されなかったものの、同様の示唆が得られる。
- 2) さらに、複数の語学科目を履修している学生も、少数ながら存在する。その扱いが複雑になることも、英語だけに絞った理由の一つである。
- 3) 英語履修者については、英語・英米文学科では他の学科と異なり、一年生時の英語必修科目は、前期科目の「PRACTICAL COMMUNICATION 1-A」、「TOEIC 基礎演習 1-A」と、後期科目の「PRACTICAL COMMUNICATION 1-B」、「TOEIC 基礎演習 1-B」の計4科目、8単位となっている。他の学科では、前期科目の「英語1A」、「英語1B」と、後期科目の「英語1C」、「英語1D」の計4科目、4単位となっている。英語の成績については、英語・英米文学科、および他の学科ともに、それら4科目の平均値を用いている。
- 4) なお、これは個別科目の成績に限った処置であり、GPAについては、大学による正規の算出方法をそのまま踏襲し、「X」は0点換算して計算したものを使用していることには注意が必要である。
- 5) ただし、「自己の探求Ⅰ」と「基礎セルフディベロップメント」の分散には、1%水準では有意差は確認できなかったものの、5%水準では有意な差がみられた。

(岩田 弘三)

### 第3章 武蔵野BASISに関する諸特性の空間

#### 3. 1. 武蔵野BASISに関する学生の回答と学生の諸特性との関係

全学共通の基礎課程である「武蔵野BASIS」を構成する個々の科目成績と、今回の授業アンケートの回答傾向とは、どのような関係があるのでしょうか。これを明らかにするためには、個々の科目の成績と、その科目に関するアンケートの回答とをクロス集計したり、項目間の相関係数を算出する作業を丹念に繰り返すことでも十分に可能ではある。

それでは、ある科目について肯定的な回答を寄せている学生は、また別の科目に対して同様の回答を行う傾向があるのでしょうか。そして、各学生の個々の科目に対する回答傾向とその科目の学業成績との関係はどのようになっているのだろうか。言い換えれば、各科目に関する個々の学生の回答傾向、学生たちの諸特性、そして、1年間の勉学の結果（学業成績）

からなる全体的な関係は、一体どのようになっているのだろうか。このような特定の選好体系と個々人の集会的諸特性の体系との関係についての問題は、選好のシステムと位置のシステムとの関係として考えることができる。例えば、フランスの社会学者 P・ブルデュー (Pierre Bourdieu) は、この選好のシステムと位置のシステムとの対応関係について詳細に分析している<sup>1)</sup>。

ここでは、ブルデューによる対応関係の分析をヒントに、武蔵野 BASIS に関する諸々の質問に対する学生の回答傾向と、各科目の成績評価及び学生の諸属性（とりわけ所属学科）との関係を体系的に検討してみたい<sup>2)</sup>。すなわち、私たちが今回の授業アンケート調査で調べたすべての種類の回答と学生の学業成績とを、学生の全特性データとの関係から検討し、どのような特性をもつ学生がどのような科目とどのような関連性を有しているのかについて、その全体的な布置連関を要約的に示そうと考える<sup>3)</sup>。これによって、武蔵野 BASIS を構成する各科目と学生の所属する各学科との体系的な関係を明らかにすること、そして、この分析作業を通じて、武蔵野 BASIS に対する各学科の適応・適合の度合いを検討すること、これが本章の主要な目的である。

### 3. 2. 武蔵野 BASIS に関する特性空間の構築

すでに第 2 章までで岩田が示した分析結果——すなわち、さまざまなクロス集計や相関係数に関する分析の結果確認された諸回答傾向と諸属性との関係性、回答傾向相互の関係性など——を相互に統合し、その結果を一覧するには、どうしたらよいであろうか。しかも、種々の属性的な諸変数の布置の中に、各科目に関する回答傾向を位置付け、相互の関連性を検討するには、どうすればよいであろうか。そのためには、各質問間のクロス集計の全てを縮約し、武蔵野 BASIS に関係する諸特性間の相互関係を一挙に空間的に配置できる多変量解析を実施する必要があるだろう。今回の調査で扱った変数は量的に解釈できる変数も含まれるが、その多くは厳密に言えば、質的な変数（序数尺度と名義尺度）であるので、林知己夫の数量化理論Ⅲ類<sup>4)</sup>を用い、諸変数の対応関係の分析を実施した。

この対応関係の分析を実施すると、回答パターンと出現比率の似たサンプルとカテゴリーとが解析によって抽出された各軸上に近接して配置され、回答パターンと出現頻度とに差があるサンプルとカテゴリーほど、遠い位置に配置される。したがって、解析して得られた複数の軸を交差すれば、二次元空間上に各サンプルとカテゴリーとを類似性に基づいて配置することができ、それらの位置間の相対的接近性によって、各サンプルとカテゴリーの類似性を確認できる。つまり、この対応関係の分析は、調査によって得られた回答結果の全体を一挙に把握し、関与的諸特性の空間配置として表示することができるのである。以上のことから、今回の調査データを対応関係の分析にかけることは、武蔵野 BASIS 各科目に対する学生の意識などの変数から、その選好特性の空間を構築するとともに、学生の属性諸変数から大学内の位置空間を構築することを意味し、その内在的構造——すなわち、武蔵野 BASIS に関する学生並びに学科の適合パターン——を抽出する作業であると言えよう。

対応関係の分析をするにあたり、アンケート調査のデータと成績評価データとを以下のように処理

した（以下、小さい文字で記している箇所は、データの処理方法に関する記述であるので、データの処理方法に関心のない方は、読み飛ばしていただいても構わない）。

- ①各変数データを、「0」と「1」とからなるデータ形式に変換した。
- ②回答カテゴリーが4段階の序数尺度であるものは、例えば「高」と「低」や「多」と「少」といった具合にカテゴリーを統合し、2つの個別の変数に変換した。
- ③なお、各科目の成績評価のデータは、評価の高い順に「S」、「A」、「B」、「C（場合によっては、「D」と「X」を含む）」の4つの個別変数として扱った。また、1年次の全履修単位の評点平均である総合 GPA は、3.5 以上 4.0 以下、3.0 以上 3.5 未満、2.5 以上 3.0 未満、2.0 以上 2.5 未満、2.0 未満 0.0 以上の 5 つに区分し、上から順に「3.5+」、「3+」、「2.5+」、「2+」、「2-」という変数名を与え、そのそれぞれを個別の変数として扱った。
- ④以上の①から③のように処理して得られた諸変数を用いて分析を開始した結果、関与性が低いもの、他の変数と重複するもの、顕著な特徴が見られないもの——例えば、入試区分（15 変数）と、英語以外の語学科目の成績評価など——を除外していった。
- ⑤こうして探索的に解析を何度も繰り返し、典型的な変数を取捨選択して最終的に得られたのは 90 個の変数で、それらを（a）から（c）の項目に整理した。その内訳を以下に示す（括弧内の数字は変数の個数を意味する）。

（a）武蔵野 BASIS 科目に関するアンケート項目（42）：「仏教概説 1」：クラス編成賛否（2）、「仏教概説 1」：理解度（2）、「健康体育 1」：クラス編成賛否（2）、「健康体育 1」：理解度（2）、「コンピュータ基礎 1」：習熟度（2）、「コンピュータ基礎 1」：難易度（2）、「日本語リテラシー」：習熟度（2）、「日本語リテラシー」：課題の適切さ（2）、「外国語」：学習意欲（2）、「外国語」：難易度（2）、「武蔵野 BASIS 基礎」：社会科学理解度（2）、「武蔵野 BASIS 基礎」：自然科学理解度（2）、「武蔵野 BASIS 基礎」：社会科学必要性（2）、「武蔵野 BASIS 基礎」：自然科学必要性（2）、「基礎セルフディベロップメント」：テーマ数（2）、「基礎セルフディベロップメント」：習熟度（2）、「基礎セルフディベロップメント」：グループワーク賛否（2）、「基礎セルフディベロップメント」：クラス編成賛否（2）、「自己の探求」：クラス編成賛否（2）、「自己の探求」：理解度（2）、武蔵野 BASIS 全体総合評価（2）。これらの変数は、すべて武蔵野 BASIS を構成する各科目に対する学生たちの認識や態度を知る上での重要な指標である。とりわけ、「武蔵野 BASIS 基礎」に関する諸変数は、基礎学力とリメディアル科目に対する学生の親和性・適合性を見る上での指標となる。また、「健康体育 1」や「仏教概説 1」に関する諸変数は、基礎学力をあまり必要としない科目についての学生たちの親和性を見るための指標である。そして、各科目のクラス編成の賛否は、学生のコミュニケーションや社交性を考えるための指標ともなる。

（b）武蔵野 BASIS 科目の各成績評価と総合 GPA（37）：「仏教概説 1」（4）、「健康体育 1」（4）、「コンピュータ基礎 1」（4）、「英語 1A」（4）、「日本語リテラシー」（4）、「武蔵野 BASIS 基礎」（4）、「基礎セルフディベロップメント」（4）、「自己の探求」（4）、総合 GPA（5）。これらの変数は全て学業成績の優劣に関する指標であるとともに、基礎課程としての武蔵野 BASIS に対する適応性の高低を表す指標である。そして、このうち、「武蔵野 BASIS 基礎」の成績は、この科目がリメディアル教育であることから、リメディアル教育に対する親和性の高さを示す

指標でもある。また、「健康体育 1」と「仏教概説 1」の成績は、これらの科目が基礎学力をあまり必要としない科目と考えられることから、基礎学力をあまり必要としない科目に対する親和性の高さを示す指標でもある。

(c) 学生の属性 (11) : 所属学科・専攻 (9)、性別 (2)。これらの属性変数は、武蔵野 BASIS に関する諸特性の空間において、どのような属性の学生たちがどの位置を占めているのかを把握する上で重要な指標をなしている。なお、この章の分析は学業成績に関係するため、学科・専攻の名称を特定できないよう、「学科 A」や「学科 B」のように、学科名称を記号で表記している。

⑥分析に使用したサンプルのサイズ (n) は 1,072 サンプルで、これはアンケート調査の回収サンプルと 2010 年度入学生の 1 年間の学業成績データとの対応がとれた全学生数である。

上記の方法で武蔵野 BASIS に関する諸特性データを数量化Ⅲ類に基づいて対応関係の分析をおこない、全部で 6 つの軸を析出した (表 3-1 を参照)。このうち、第 4 軸から第 6 軸までは相関がそれほど高くはないとともに、寄与率も低かった。しかも、各変数の分類論理の解釈が困難であったため、最終的な分析から除外した。

また、第 2 軸 (固有値=0.099、寄与率=4.8%、相関係数=0.32) は、第 1 軸と同様に総合 GPA をはじめとする各科目の成績評価とも相関していたが、それ以上にアンケート調査での各科目の特性に関する回答傾向と相関していた。しかしながら、成績評価の高低と各科目に関する回答パターンとの関係に一貫性が見出しにくく、論理的に説明のつかない分類パターンとなっていた。さらに、第 1 軸 (固有値=0.132、寄与率=6.3%、相関係数=0.36) と第 2 軸とを交差すると、各科目の成績評価に関する変数が左上から右下に向かって配置されるが、各科目に関する回答変数が右上から左下に向かって配置された。つまり、成績の優劣に関する指標群と各科目への認識・態度に関する指標群とが直交していたのだ。この配置から考えると、この 2 つの軸の間にはほとんど相関がないとともに、この 2 つの指標群の間にも相関を見いだせないことになる<sup>5)</sup>。

表 3-1. 数量化Ⅲ類によって析出した各軸の特性

軸 No.	固有値	寄与率	累積%	相関係数
第 1 軸	0.132	6.3%	6.3%	0.36
第 2 軸	0.099	4.8%	11.1%	0.32
第 3 軸	0.085	4.1%	15.2%	0.29
第 4 軸	0.066	3.2%	18.4%	0.26
第 5 軸	0.065	3.1%	21.5%	0.26
第 6 軸	0.060	2.9%	24.4%	0.24

それに対して、第 1 軸と第 3 軸 (固有値=0.085、寄与率=4.1%、相関係数=0.29) とを交差させて表れた 2 次元空間のグラフには、諸々の変数が馬蹄形 (右側が開いた横 U 字型)

配置となって表れており、この2つの軸によって描き出される諸変数の配置が、多少の例外はあるとはいえ、全体として一次元的な構造となっていることがわかった。すなわち、多くの変数が第1軸と第3軸とに相関しているがゆえに、右開口の横U字型の形状をなして配置されているわけである。そのため、最終的な分析では第2軸を除外し、第1軸と第3軸とを使用して分析をおこなった。

### 3. 3. 武蔵野 BASIS に関する諸特性の空間

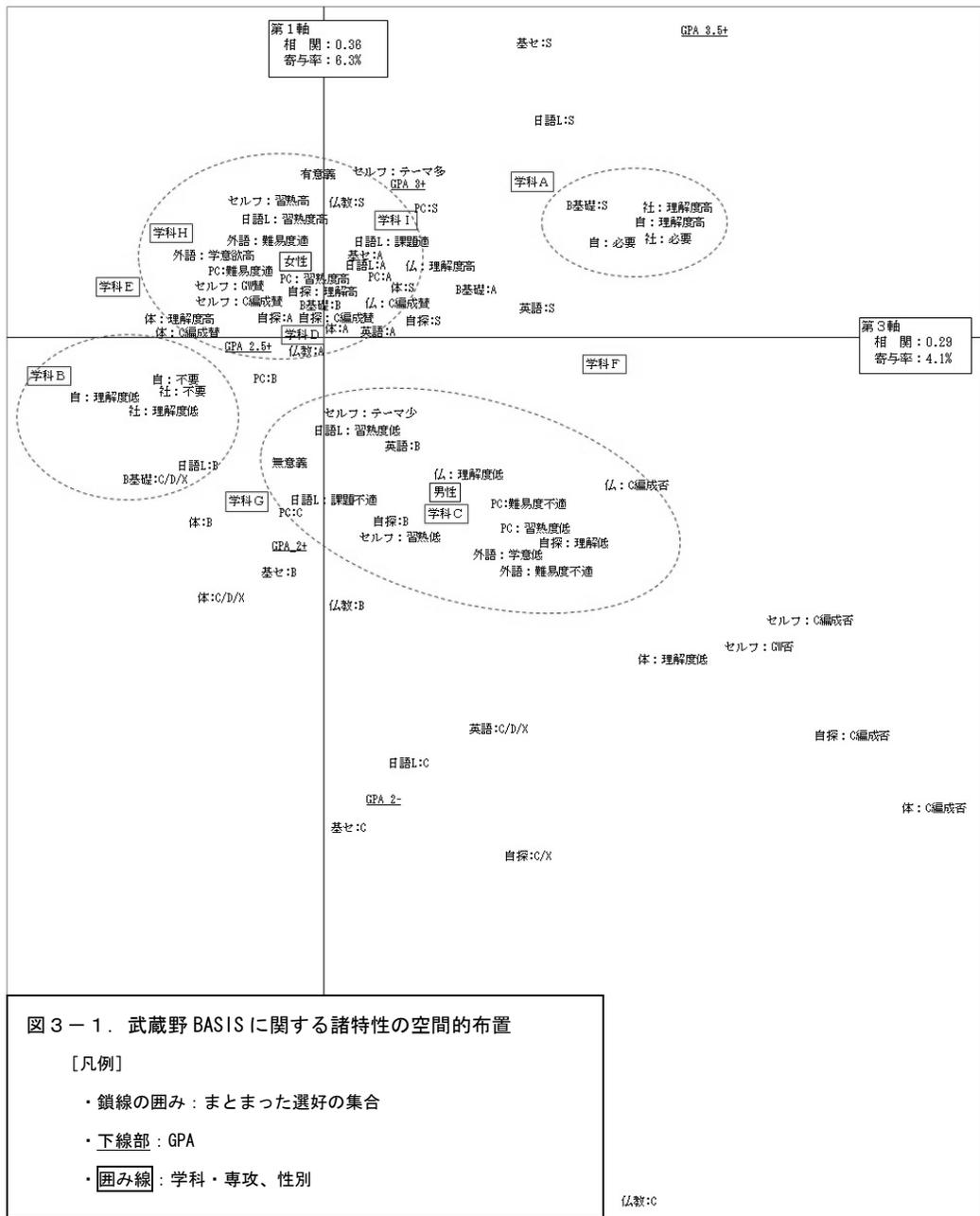
武蔵野 BASIS に関する諸特性の対応関係の分析によって得られた諸軸のうち、第1軸＝タテ軸(固有値=0.132、寄与率=6.3%、相関係数=0.36)と第3軸＝ヨコ軸(固有値=0.085、寄与率=4.1%、相関係数=0.29)とを交差し、各要素の位置をプロットしたグラフが図 3-1 である。このグラフ上のどの位置に各特性が配置されているのかを確認することによって、様々な科目に対する選好のまとまった集合をいくつも抽出することができる(図中には、ある程度まとまった選好の集合を鎖線の楕円で示してある)。まずは、この空間がどのような分類論理によって構築されているのか、第1軸と第3軸のそれぞれに則して確認しておこう。

#### 3. 3. 1. 第1軸：学業成績の高低と授業へのポジティブ／ネガティブ評価との弁別

第1軸(タテ軸)は、固有値と寄与率が相対的に高く、各変数を最も強力で分類する慣性をもっているが、この軸に沿って、グラフを上から下へと見ていくと、一見して、この第1軸の形成に最も寄与している要素は総合 GPA と各科目の成績評価の高低であることがみてとれる。グラフの上方向に向かうほど総合 GPA をはじめとする諸々の科目で成績評価が高くなり、下に向かうほど成績評価が低くなっているのである。図 3-1 を第1軸に沿って上方から下方へと GPA を表す項目に注目して見ていくと、まず最上方に「GPA\_3.5+」、第3軸との交差点よりやや上方に「GPA\_3+」、交差点付近に「GPA\_2.5+」、下方中間部に「GPA\_2+」、さらに下方に「GPA\_2-」が位置している。武蔵野 BASIS の各科目の成績評価も、1科目を除いて総合 GPA と同じように上から順番に「S」、「A」、「B」、「C」と規則的に配置されている(「自己の探求1」のみ、「S」評価と「A」評価の位置が入れ替わっているが、その差はごく小さく、ほとんど無視してよいほどの僅差である)。また、科目の成績評価のなかで、「仏教概説1」でのC評価を表す「仏教:C」が他の成績評価変数からかなり離れた最下方に位置していることから、「仏教概説1」でのC評価がかなりのレアケースであることがわかる<sup>6)</sup>。この変数のように、GPA と各科目の成績評価とが上方から下方に向かって順番に並ぶという規則性を示していることから、この第1軸は、学業成績の高低を表していると考えてよいと言えよう。

それでは、この第1軸に沿って各科目に関する他の諸指標を確認しておこう。まず、「武蔵野 BASIS 基礎」で学習するリメディアルの社会科学と自然科学の基礎のそれぞれに関して、「高校時代に習ったことなので大学で学ぶ必要はなかった」との回答(変数名は「社:必要なし」「自:必要なし」)は、原点(第1軸と第3軸との交差点)よりも下方(原点の左下)に位置しているのに対して、社会科学と自然科学の基礎それぞれを「必要がある」との回答(変数名「社:必要」「自:必要」)は、原点よりも上方(原点の右上)に位置しているのが

わかる。このことから、社会科学と自然科学の基礎に関する授業内容を、「高校時代に習ったことなので大学で学ぶ必要はなかった」として主観的に否認している学生ほど、武蔵野BASISの各科目の成績と総合GPAとが低い傾向があり、その反対に「必要がある」と回答した学生ほど各科目と総合GPAとが高い傾向にあることがわかる。実際、これらの指標と「武蔵野BASIS基礎」の成績評価をあらわす各変数との類似性をみると、「武蔵野BASIS



基礎」での S 評価を表す変数「B 基礎：S」は「社：必要」と「自：必要」のすぐ左に位置しており、きわめて類似性が高いことがわかる。それに対して、「社：必要なし」と「自：必要なし」のすぐ下方には「B 基礎：C/D/X」という、この科目の最低評価を表す変数が位置しているのである。また、同科目で学習した社会科学と自然科学とに関する理解度を表す変数も、この位置関係にほぼ対応している。「社：理解度高」と「自：理解度高」とは上方に位置し、「社：理解度低」と「自：理解度低」とは下方に位置しているのである。これらのことから、「武蔵野 BASIS 基礎」の授業内容について、理解度が高く、その必要性を認めている学生ほど、この科目の成績評価が高く、総合 GPA も高い傾向にあり、その反対に、理解度が低く、この科目の必要性を否認する学生ほど、科目の成績が低く、総合 GPA も低い傾向があるのである。この結果から言えば、「高校時代に習ったことなので大学で学ぶ必要はなかった」として主観的に否認している学生の言い分は、単に言い訳的なものに過ぎないとも言えよう。

次に、武蔵野 BASIS を構成する各科目での学習内容の理解度や習熟度、難易度、課題量の適切さ、学習意欲、全学横断のクラス編成といった事項に関する学生の評価をみてみよう。これらの変数の配置は、科目の種別を越えて同じような傾向が見いだせる。すなわち、これらの事項に関するポジティブな評価——例えば、理解度が高い、習熟度が高い、難易度が適切、学習意欲が高い、全学横断のクラス編成が良いなど——は、グラフの原点よりも上方（原点上方の左右に）にまとまって位置している。それに対して、各科目に関してネガティブな評価——例えば、理解度が低い、習熟度が低い、難易度が不適切、学習意欲が低い、全学横断のクラス編成は良くないなど——は、原点よりも下方（右下）にやや散らばって配置されているのだ。より具体的に言えば、「基礎セルフディベロップメント」で講じられる7つの学問テーマのうち関心をもてたテーマがいくつあったかを尋ねた質問への回答を例にすると、関心をもてた学問テーマが多くあったとの回答（変数名「セルフ：テーマ多」）は、グラフ上方に位置し、関心をもてた学問が少なかったとの回答（変数名「セルフ：テーマ少」）はグラフの中心部よりも下方に位置づけられているのだ<sup>7</sup>。このように、各科目の学習内容や授業形式についてのポジティブな評価がグラフ中心部よりも上方に位置していることから、各科目の授業内容や形式などに関するポジティブな評価は相対的に高い成績評価と対応しており、各科目に関するネガティブな評価は相対的に低い成績評価と対応する傾向にあることがわかる。

こうして、一方の極（上方）には、武蔵野 BASIS に最も親和的で、かつ学業成績上位の学生たち——つまり、武蔵野 BASIS を構成する諸々の科目の授業内容と授業形式とにポジティブな評価を与え、学業に取り組んだ結果として高い成績評価を獲得した学生たち——が位置付けられ、その反対の極（下方）には、各科目に対して最もネガティブな態度をとり、その結果として学業成績が芳しくなかった学生たち——彼ら/彼女らは、武蔵野 BASIS の各科目に関して、その内容と形式とを否定するような見解を持ち、その科目における自己の習熟度や理解度、学業意欲が低い傾向を示している——が配置されていることが分かる。また、両極の間（グラフの中心部からやや上方）には、武蔵野 BASIS に関して中間的な位置を占める学生たちが配置されている。この学生たちは、最上方に位置する学生たちと同様に、武

蔵野 BASIS の多くの科目の授業内容や形式に関してポジティブな評価を与える傾向を示しているが、学業成績では最上方に位置する学生たちには及ばないという傾向を有している。この布置関係から、グラフの上下を分かち第1軸は、学生たちの学業成績の高低を分かちとともに、武蔵野 BASIS に関する主観的な評価の違い（ポジティブ／ネガティブ）を弁別しているのだと考えられる。

このように、第1軸は各科目の成績評価の高低、並びに、総合的な GPA の高低に相関していることから、学業成績の高低を表す軸と考えることが妥当であろう。それゆえ、グラフの上方には学業成績上位の学生たちが共通に有する諸特性が位置する傾向があり、その反対に、グラフの下方には、学業成績が芳しくなかった学生たちに共通の諸特性が配置されているのである。

### 3. 3. 2. 第3軸：リメディアル科目と他科目とに関する認識上の差異

次に、第3軸（ヨコ軸）に沿って、グラフの横方向での配置に注目してみよう。この軸は、第1軸に比べると、各変数を分類する慣性は相対的に弱い（固有値=0.085、寄与率=4.1%、相関係数=0.29）が、それでも武蔵野 BASIS に関わる各変数を意味深く分類している。それは、リメディアル教育に関する学生たちの距離の取り方とリメディアル以外の科目に関する距離の取り方との弁別である。

まず、各科目に関する学生の反応を確認してみよう。グラフ左側には、「武蔵野 BASIS 基礎」で学ぶ社会科学と自然科学の基礎に関するリメディアルの授業を「不要」とし、それらの内容についての理解度が低いことを示す変数が位置しているとともに、武蔵野 BASIS のリメディアル以外の諸科目に関するポジティブな評価が多数集中している。これに対して、グラフの右側には、「武蔵野 BASIS 基礎」でのリメディアル教育の必要性を認め、その理解度が高いことを示す変数とともに、リメディアル以外の諸科目に関するネガティブな評価が位置しているのである。

この配置を具体的に見ていくと、まず、「武蔵野 BASIS 基礎」で学習するリメディアルの社会科学と自然科学の基礎のそれぞれに関して、「高校時代に習ったことなので大学で学ぶ必要はなかった」との回答（変数名は「社：必要なし」「自：必要なし」）は、原点（第1軸と第3軸との交差点）よりも左側に位置しているのに対して、社会科学と自然科学の基礎それぞれを「必要がある」との回答（変数名「社：必要」「自：必要」）は、原点よりも右側に位置していることがわかる。これと同じように、「武蔵野 BASIS 基礎」の社会科学と自然科学に関する理解度の高低も弁別していることも見てとれる。社会科学と自然科学の授業内容に関する理解度の高低を表す変数は、「社：理解度高」と「自：理解度高」が右側に位置し、「社：理解度低」と「自：理解度低」とが左側に位置している。

このような変数配置と対照的なのは、「武蔵野 BASIS 基礎」以外の諸科目のそれぞれに関する理解度や習熟度、難易度、課題量の適不適、クラス編成の良し悪しといった変数でポジティブな評価はグラフの左側に、ネガティブな評価はグラフの右側に位置していることだ。とりわけ顕著なのは、各科目のクラス編成に関する評価で、全学横断的なクラス編成を「良くない」とするネガティブな評価は、すべてグラフのかなり右側に位置しているのである。

こうした第3軸上での諸変数の布置をどのように解釈するのか、その判断には難しい側面もあるが、全体的に見て、リメディアル科目とその他の科目に関する学生たちの受け取り方の差異がこの軸の形成に寄与していると解釈できる。このことから言えば、武蔵野 BASIS を構成する諸科目は、学生たちの認識・評価図式において、リメディアルの科目である「武蔵野 BASIS 基礎」とそれ以外の諸科目とに大別してとらえられており、その双方に関するポジティブ／ネガティブの評価は相対的に自律的な形で組織されていると考えられよう。すなわち、リメディアル科目への認識とその他の科目に対する認識とは相互に独立しているということである。

次に、諸科目の成績評価にも注目してみよう。取得が最も困難な評価である「S」評価に基づいて各科目の位置を見ると、右側から左方向に向かって、「武蔵野 BASIS 基礎」、「日本語リテラシー」、「英語 1A」、「基礎セルフディベロップメント」、「コンピュータ基礎 1」、「自己の探求」、「健康体育 1」、「仏教概説 1」という順番で並んでいる。右側に位置している科目はリメディアル、言語、教養といった相対的に基礎学力が重視される内容を講じる諸科目であり、その反対に、左側に近づくほど、基礎学力にはあまり依存しない授業内容、すなわち、仏教、身体運動やグループワーク、パソコンのスキルなどを中心とする科目が並んでいる。このような科目配置は、第2章までの分析で浮かび上がった「座学的な要素」と「身体・コミュニケーション的な要素」との関係に対応しているとも言えるだろう。このうち、「座学的な要素」は基礎学力と対応していると考えられるが、「身体・コミュニケーション的な要素」には、基礎学力とは別種的能力・学力的な素養が関わっているということを示唆している。つまり、各科目に対する学生たちの認識面だけではなく、科目の成績に注目した場合にも、リメディアル科目（並びに、それに近い形で基礎学力を必要とする科目）と、それら以外の科目とは異なった特性を示しているということである。

### 3. 3. 3. 学力資本の総量と資本の配分構造

第1軸と第3軸とを交差させて表れた2次元空間に関する、この分析結果を、ブルデューの文化資本と社会空間の理論に基づく形で、更に発展させることもできるだろう。すなわち、第1軸を資本総量として、第3軸を資本の配分構造として考えるということである。まず、第1軸は学業成績の高低と相関しているので、この軸は武蔵野 BASIS での学業的成功と結びつく資本の総量を示していると考えられるのだ。この資本は広い意味で、ブルデューの提唱する文化資本 (capital culturel) の一つであると考えられることができるが、学業的成功を支える資本なので「学力資本」と呼ぶことができるだろう。上方に位置する学生ほど、この学力資本の保有総量が大きく、下方に向かうほど保有する学力資本が小さくなる。学業成績が良いということは、つまり、学力資本の総量が大きいということである。この学力資本には、様々な種類の資本が想定できる。例えば、高校までに習得しておくべき基礎学力、読書習慣や読解力、語彙、幅広い知識や教養、知的関心・好奇心、集中力、勉強意欲や受講態度（真面目さ）、数的センス、コミュニケーション能力や社交性など、学生のもつ多様な特性が考えられる。

また、第3軸はリメディアル科目への親和性と相関していることから、この軸はリメディ

アルへの親和性を作り出す基礎学力の有無を表現していると推定される。だとすれば、この軸は前に述べた学力資本のうち、基礎学力資本とその他の資本との配分構造を表しているのではないだろうか。右側に位置付けられた学生ほど、学力資本のうち基礎学力資本の比率が高い一方でその他の資本の比率が低くなっており、その反対に、左側の学生ほど基礎学力資本の比率が低い代わりに他の資本の比率が高いのだと考えられる。言わば、基礎学力資本とそれ以外の資本（コミュニケーション能力や勉強意欲など）とは、交叉配列構造をなして、この空間を構築しているのだ。こう考えると、右側の学生たちの回答傾向とともに、左側の学生たちの回答傾向もうまく説明可能になる。すなわち、右側の学生たちは基礎学力資本の比率が大きいゆえに、リメディアル科目に対してポジティブに反応し、うまく適応することができるのに対して、左側の学生たちは基礎学力資本の比率が低いためにリメディアル科目にネガティブな反応を示すのだと考えられよう。それゆえ、左側に位置する学生たちは、基礎学力以外の資本（例えば、勉強意欲やコミュニケーション能力など）によって基礎学力資本の不足を補っているのだとも考えられる。

以上のように考えると、今回の分析はブルデューの文化資本論と社会空間の理論に基づく分析に極めて類似してくると言えよう<sup>8)</sup>。

### 3. 4. 武蔵野 BASIS に関する諸特性の空間と学生の属性空間

武蔵野 BASIS に関する諸特性の空間は、前述した形での空間配置として編成されているが、次にこの空間の上に、学業に臨む学生たちの属性空間を重ね合わせることによって、両空間の関係をも検討してみよう。つまり、どのような科目に関するどのような態度を、どのような属性の学生たちが担っているのかについて明らかにするということである。

#### 3. 4. 1. 学生の属性空間とサンプルの分布

第1軸と第3軸との交差によって示されているグラフには、学生たちの属性を表す変数を補足変数としてプロットしている。これを見ると、学生の属性についての各変数が第1軸と第3軸とに対応していることが確認できる。まず、第1軸は学生の属性を示す変数のうち、「性別」の弁別によって特徴付けられていることがわかる。これは、グラフの中心部やや上方（左側）に「女性」カテゴリー、同じく下側（右側）に「男性」カテゴリーが配置されていることから、確認できよう。男女の各カテゴリーがプロットされている位置からも分かるように、グラフの上下は、男女の差異と対応している。すなわち、グラフの縦軸（第1軸）は学業成績に相関しているのだから、全体的に見ると、男性よりも女性の方が学業成績は高い傾向をもっていることになる。性別は横軸（第3軸）にも対応しており、左側に女性、右側に男性が配置されているが、第1軸上ほどの距離があるわけではない。

しかしながら、この性別カテゴリーよりも顕著な差異を示す属性変数が「所属学科・専攻」の違いである（なお、武蔵野 BASIS には9つの学科・専攻が関与しているが、成績評価が関わる分析であるので、「学科 A」から「学科 I」までのように、学科・専攻名を記号で示すこととする）。第1軸に沿ってグラフを上から下方向へと見ていくと、「学科 A」、「学科 I」、「学科 H」、「学科 E」、「学科 D」、「学科 F」、「学科 B」、「学科 G」、「学科 C」という順番に

配置されている。この縦軸は学業成績の高低を表しているため、上記の学科配置は学科毎の成績評価の序列を表していることになる。すなわち、「学科 A」は学業成績が相対的に高い傾向が強いものに対して、「学科 C」は学業成績が低い傾向にあることがわかる。

また、第3軸（横軸）の方向に注目すると、グラフの左側には「学科 B」、「学科 E」、「学科 H」といった学科が、そして、グラフの右側には「学科 A」、「学科 F」、「学科 C」といった諸学科が位置しており、中央部付近には「学科 G」、「学科 I」、「学科 D」が配置されているのが確認できる。この横軸は、リメディアル科目に対する距離（親和性）を表していると考えられるので、とりわけ、最も右側に位置する「学科 A」はリメディアルに親和的傾向が強いものに対して、最も左側に位置する「学科 B」はリメディアルに最も親和的ではない傾向が現れていることになる。

このように記述すると、「男子学生の成績は低く、女子学生の成績は高い」と考えたり、「この学科の学生は学業成績が低い、こちらの学科の学生は成績が高い」と単純に考えてしまう人がいるかもしれないが、この対応関係の分析グラフはあくまでも性別や学科の傾向性を表現しているに過ぎない。実際、サンプルの散らばり具合を確認したところ、男女ともにグラフ上のすべての象限に分布しているが、女性サンプルはグラフ左上に集中して分布しており、かつ分散の度合いが小さくなっているのに対して、男性サンプルは女性に比べてグラフ右下により多く分布し、しかも、広範囲に散らばっていることから分散の度合いが大きくなっていった（表示が煩雑になりすぎるので、グラフ上には性別サンプル分布の範囲を示していない）。つまり、男性サンプルと女性サンプルとはグラフの中心部において分布が重なっているが、男性の場合はグラフ右下に重心があるのに対して、女性の場合は、左上に集中して分布しているのである。

また、学科別のサンプルの散らばり具合は次の通りであった。「学科 A」はグラフ上部、特に右側に多数分布している。グラフ中点より下部にはあまり分布しておらず、分布の中心が明らかに右上方に位置している。「学科 B」はグラフの最も左側に分布が広がり、右側にはほとんど分布していない。グラフの縦方向では上方よりも下方の方が分布はやや広がっているが、全体的には中央部付近に多数分布していて散らばり具合は小さい。「学科 C」はグラフの左下に多数広がり、最も下方まで分布が伸びている。グラフ上部や左側に分布がないわけではないが、明らかに中央部付近から右下方が分布の中心をなしている。「学科 D」は分布の中心はグラフの中央部原点やや右側にあるが、全体としてサンプルの散らばりが非常に大きく、グラフの上下左右に大きく散らばっている。「学科 E」はグラフ左側上部を中心に左側下部にも分布が広がっている。右側にはあまり分布が広がっていないことから、相対的にサンプルの散らばり具合は小さいと言える。「学科 F」はグラフの右側の上下に分布が広がっており、グラフ左側の分布は非常に少ない。「学科 G」はグラフ左下を中心に、右下方向にもやや分布しているが、グラフの上方向の分布は非常に少なくなっている。サンプル数が少ないこともあるが、全体的に散らばり具合は小さくなっている。「学科 H」は左側上部を中心に分布が広がっている。右側にも分布はやや広がっているが、下方には左右ともにあまり分布していない。サンプルの分布としては「学科 E」とよく似ているが、それよりも上方に分布の中心がある。「学科 I」はグラフ上部の左右に分布が広がっているが、左側よりも右側

に多数分布している。グラフの中央部より下方にもサンプルは分布しているが、上方に比べると明らかに下方の分布は少なくなっているのである。

このように、性別・学科・専攻ともに、サンプルの離散性を考慮した上で、このグラフを検討しなければならないのである。

### 3. 4. 2. 諸特性の空間と属性空間との対応関係

このように見てくると、全学共通基礎過程としての武蔵野 BASIS に対して、男女で、そして、所属学科で、適応のあり方が傾向性として異なっていることが見てとれる。

まず性別に注目すると、男子学生よりも女子学生の方が各科目の学業成績が高く、総合 GPA も高い傾向にあるが、リメディアル科目にはネガティブな傾向を示している。しかも、サンプルの離散性が男性よりも小さいことから言えば、女子学生は相対的に均質性が高く、全体として同じような傾向を示しているのである。これに対して、男子学生は、女子学生よりも各科目の成績と総合 GPA とが劣る傾向にあるが、リメディアル科目にはポジティブな反応を示す傾向が比較的強い<sup>9)</sup>。しかし、男子学生はサンプルの離散性が大きいいため、決して一枚岩的にまとまっているわけではなく、各科目にうまく適応している者から全く適応していない者までいることが分かる。

続いて所属学科に注目してみると、武蔵野 BASIS 全体に対する適応のあり方は学科によって大きく異なっていることが分かる。グラフ上の位置に応じて、概要を確認しておこう。武蔵野 BASIS に最もうまく適応できている学科はグラフ右上に位置する2つの学科で、各科目の成績上位者が多く、総合 GPA も高い傾向にある。しかも、リメディアル科目へのポジティブな反応を示す者が多く、しかもサンプルの散らばりが相対的に小さい。これらの学科に所属する学生たちは、武蔵野 BASIS の各科目で扱う内容、すなわち「教養」に対して関心が高く、真面目に取り組んでいることがうかがえる。とりわけ、最も右上に位置する学科の場合、この学科の学問上の特性と武蔵野 BASIS の各科目の特性とが比較的類似していることによって、このような結果が得られたのだと考えられよう。

グラフ左上に位置している諸学科は、全体的に見た場合、武蔵野 BASIS に対して学業成績上は比較的無難に適応している。ただし、リメディアル科目に関してはネガティブな傾向を示しており、基礎学力に若干の不安材料が残っている可能性があると言えよう。

グラフ左下に位置している2つの学科は、学業成績でやや低い傾向を示しており、且つリメディアル科目にネガティブな反応を示している者が多い。このうち、最も左側に位置する学科の場合、学業成績はそれほど低いわけではないが、リメディアル科目に関して顕著にネガティブな反応を示していることが分かる。リメディアル科目の授業内容のなかに、自分たちの学びにおける必要性を見出せない姿が見てとれる。また、もう一つの学科の場合、リメディアル科目へのネガティブな態度は弱い、各科目の学業成績と総合 GPA とがともに低いことが気がかりである。この学科の学生は全体的に見て、武蔵野 BASIS にうまく適応しているとは言い難く、武蔵野 BASIS の各科目を学ぶ意義を見出せずにいるのではないだろうか。

最後に、グラフ右下を見ておこう。ここに位置する学科は、学業成績が相対的に低い、

リメディアル科目へはネガティブな反応を示しているわけではない。しかし、最も下方に位置する学科の場合、学業成績の低い学生が多くなっていることには注意が必要であろう。この学科は、サンプル分布の離散性が大きい（成績上位の学生もいる）とは言え、成績下位の学生が全体的に多いからである。

### 3. 5. 基礎教育課程としての武蔵野 BASIS と各学科との関連性

このように、対応関係の分析によって構築された両空間における諸変数の布置関係を対照することは、どのような属性（とりわけ各学科・専攻）の学生たちが各科目に対するどのような諸傾向の担い手となっているのか、その複雑な関係の一端を一挙に視覚的に明らかにするのであるが、これを前提にして更に検討を進めれば、全学共通の基礎教育課程たる武蔵野 BASIS を改善していくための方策を考えていくことができるだろう。なぜなら、このグラフに顕れた空間は、武蔵野 BASIS を構成する各科目とその担い手との関係の一状態を単に記録したのではなく、武蔵野 BASIS をめぐる学科毎の当該時点での位置取り、ないしは適応・適合の度合いを表現しているからである。すなわち、総合 GPA や各科目成績の上位者が相対的に多い学科（グラフ上部）は、所属学生の多くが現行の武蔵野 BASIS に相対的にうまく適合していると考えられるのに対して、これら学業成績のふるわなかった学生が多い学科は現行の武蔵野 BASIS にあまりうまく適応できていないと考えられるのだ。また、たとえ学業成績の高さから見ればそれなりに適応している学科であっても、リメディアル科目への適応（そして、基礎学力の有無も）を含めて考えると、武蔵野 BASIS への適応様式が必ずしも一律ではないことも重要であろう。例えば、グラフの右上に位置する学科は、学業成績の上でも、リメディアル科目への適応の上でも、武蔵野 BASIS のカリキュラムに対して、うまく適応していると考えることができる。しかし、左上に位置する学科は学業成績上、全体としては比較的無難に適応しているが、リメディアル科目へのネガティブな反応とともに、基礎学力を必要とする諸科目に対してはあまりうまく適応できているわけではない。グラフの左下に位置する学科の場合には、学業成績とリメディアル科目への反応とがあまりうまくいっておらず、多くの学生たちが武蔵野 BASIS の意義を見出せずにいるようだ。そして、右側最下方に位置する学科は学業成績から言って、現行の武蔵野 BASIS に適応できていない学生が多数在籍しているのである。それゆえ、武蔵野 BASIS に対する各学科の、このような適応状態の違いを放置することは、特定の学科（特にグラフの下側）に所属する学生たちの勉学や学生生活に対するモチベーションを低下させ、原級留年や退学を増加させることなどが懸念される。更に言えば、後の専門課程での学業成績がたとえ高くなったとしても、1年次の武蔵野 BASIS での成績が芳しくないことは、4年間の総合 GPA の足枷となり、卒業時に必要な総合 GPA2.0 以上という、本学の卒業基準を達成することが困難な学生を増加させる可能性もあるのである<sup>10)</sup>。

以上のことから考えると、最も必要なことは、基礎課程としての武蔵野 BASIS と各学科・専攻毎に入学してくる学生たちとの関係をより適合的にしていくことである。そのためには、まず、武蔵野 BASIS と各学科の専門課程とが全く異なったものではなく、有機的に繋がっていることを学生たちに周知していくことが大切である。例えば、武蔵野 BASIS の各科目

を担当する教員は、自身の担当する科目に限定された内容だけではなく、各学科のカリキュラムの特性をより詳しく知ったうえで、各学科の学生たちが上級学年で専門課程をより深く学ぶために武蔵野 BASIS の各科目で学ぶ内容がいかに重要であるのかを学生たちに伝えていく必要があるだろう。すなわち、上級学年で専門的に高度な、深い勉学をしていくためには、1年生のうちに幅広い教養と基礎学力、アカデミックスキルを身に付けておく必要がある、ということを徹底して周知するということである。そして、担当教員が学科毎の学生の多様な特性をより詳しく理解することを通じて、各学科の学生にとって専門課程との関連性が感じられ理解できる教材・話題を授業に織り込んでいく必要があるであろう。

武蔵野 BASIS と各学科の専門課程との関係を、より改善していくためには、教養教育に携わる教員だけではなく、各学科の専門課程に携わる教員の努力も不可欠であろう。各学科の専門課程に従事する教員は、全学共通の基礎課程である武蔵野 BASIS を構成する各科目の特徴やその意義をふまえた上で、専門的な基礎教育を展開することが必要なのだ。特に、対応関係の分析グラフの下方に位置する学科、そして、左側に位置する学科では、教養教育担当教員と学科教員との連携を探っていくことが重要であると考えられる。教養教育担当の教員と専門教員担当の教員とによる、学生たちへの相互の働きかけによって、武蔵野 BASIS に対する学科毎の適合性の差異が減少するほど、全学共通の基礎課程としての武蔵野 BASIS の機能は、より十全に発揮されることになるであろう。

また、武蔵野 BASIS と各学科・専攻毎に入学してくる学生たちとの適合性をより高めていくためには、現行の武蔵野 BASIS のクラス編成のあり方を検討することも大切だと考えられる。現在、多くの科目において、学科・性別・入試経路などができる限り均質になるようにクラスが編成されている。この全学横断型のクラス編成そのものについては、アンケート調査の結果でも概ね好評ではある。しかしながら、今回の分析（特に、学科毎のサンプル分布の分析）で明らかのように、現行では（学科によって差異があるとはいえ）学業成績の散らばりが相対的に大きくなっていると同時に、リメディアル科目に関する距離の取り方に大きな差異が生じている。これらの点から言えば、「武蔵野 BASIS 基礎」（そして、「日本語リテラシー」）などの科目では、男女比を考慮した全学横断のクラス編成を維持しつつ、基礎学力別のクラス編成を模索することも必要なのではないだろうか。現行のように、基礎学力の高低に配慮せずにリメディアル科目や、それに近い特性の科目を実施する場合、授業運営が困難になるのは明らかである。基礎学力別のクラス編成原理を採り入れて、それぞれのクラスの基礎学力の離散性を小さくすることによって、現在よりも、教育効果を上げられると考えられる。

以上で述べてきたように、開設初年度の全学共通基礎過程「武蔵野 BASIS」は決して万全に推移しているわけではなく、改善の余地はかなり残されていると言える。とりわけ、学科による適応・適合の度合いには大きな違いが生じている点は重要である。武蔵野 BASIS の導入を決定した際と同様、学内の協力のもと、着実に改善を図っていく必要があるであろう。

<註>

- 1) 特に、Bourdieu, Pierre, 1979, *La distinction: Critique sociale du jugement*, Paris: Éditions de Minuit. (=1990, 石井洋二郎訳, 『ディスタンクシオン——社会的判断力批判』Ⅰ・Ⅱ, 藤原書店.)。また、Bourdieu, Pierre, 1984, *Homo Academicus*, Paris: Éditions de Minuit. (=1997, 石崎晴己・東松秀雄訳, 『ホモ・アカデミクス』, 藤原書店.) も参照のこと。
- 2) ただし、ブルデューによる分析は、単に生活様式空間と社会的位置空間との対応関係を検討しているだけではなく、両者を結びつけるハビトゥスの空間が理論的に措定されている。そして、社会的位置空間も、単なる属性の空間ではなく、諸資本の総量と資本分配構造とによって構成されている点は重要である。これに対して、本稿での分析は、武蔵野 BASIS に関する諸変数と学生の属性変数との対応関係のみを扱っており、ブルデューの資本概念と社会空間の理論とを必ずしも十全にふまえているわけではない。
- 3) ここで扱う、アンケート調査の全回答とは自由回答を除いた全データである。自由回答については、第4章の分析を参照して欲しい。
- 4) 数量化理論Ⅲ類は林知己夫が1955から56年頃に提唱した数量化手法で、外的基準変数のない質的な多変量データを分類するための数量化手法である。これは、複数の質問項目への回答パターンを、サンプル(人)の方向と質問項目(カテゴリーや特性)の方向とから同時に整理、分類しようというもので、「パターン分類の数量化」とも呼ばれている。この手法は、1970年代初頭にフランスのベンゼクリ(J.-P. Benzécri)によって開発された対応分析(仏: analyse des correspondances; 英: correspondence analysis)などと数理的には同等の多変量解析手法である。ただし、数量化Ⅲ類が「1」と「0」とからなる2値のロー・データに対する解法であるのに対して、対応分析はクロス集計表(度数分布表)に対する解法である。林の数量化Ⅲ類についての理論的基礎付けと分析方法については、例えば、林知己夫, 1993, 『数量化——理論と方法』, 朝倉書店、そして、数理社会学会監修, 2006, 『社会の見方、計り方——計量社会学への招待』, 勁草書房などを参照。なお、対応分析については、P・ブルデューによる前掲書などを参照。
- 5) 第2軸は、本文中に記した理由によって最終分析から除外したのであるが、本稿の分析には表れていない別の分類論理の潜在的可能性については心にとどめておく必要がある。この点は今後の分析課題である。
- 6) このような極端な配置を示す変数は、本来、外れ値として除外すべきかもしれないが、ここでは科目の成績評価の序列関係を表す指標であるので、最終的な分析でも除外していない。
- 7) ただし、今回のアンケート調査は、基礎セルフディベロップメントの7学問テーマのうち、学生たちが4つの学問テーマを受講し終わった前期末に実施したため、調査票の回答選択肢の最大回答数は「4」テーマであった。
- 8) しかし、これは現時点ではあくまでも仮説として導入した説明に過ぎない。今回のアンケート調査は諸資本の探索が目的ではなかったため、学力資本が実際には学生たちのどのような特性から構成されているのかがまだ不明確であり、この点が今後の分析課題だと言えよう。ただし、本文中にも記したように、武蔵野 BASIS に関する諸特性の空間は、第一次的には学力資本の総量によって、そして副次的には、基礎学力資本とそれ以外の資本(コミュニケーション能力や勉学意欲など)との交叉配列的な資本配分構造とによって構築されていることは、ほぼ明らかであるだろう。今後は、各種の資本が

どのように学生たちの勉学態度を左右しているのかを明らかにしていく必要がある。

- 9) ただし、このポジティブな傾向は学業成績の低さと併せて考えると、男子学生が全体的にリメディアル科目にうまく適応しているとは考えられない。
- 10) 学科・専攻によって学業成績に、このような大きなばらつきと差異が生じていることは、単に、全学共通基礎課程としての武蔵野BASISに起因する問題だけに還元することはできないことを示している。なぜなら、入学時の学力が元々異なっている可能性が高いからである。今回の分析では、入学時の学力を考慮できなかったため、この問題の詳細は明らかではない。一般的に言って、学科・専攻によって偏差値も異なれば、入学者に対する各入試経路の占有比率も異なっている。したがって、入試経路と基礎学力との関係に関する別の分析も必要であろう。

(北條 英勝)

#### 第4章 自由記述からみた全学基礎教育課程についての評価

##### はじめに

第2章、第3章では授業評価の数量的分析をおこなってきた。本章では、それらの章で報告された数量的解析結果を、自由記述の分析によって補うことを目的とする。そして、その分析をさらに前進させるため、とくに「学生の学習意欲」に注目する。ここで「学生の学習意欲」に注目するのは、学生が授業に積極的に参加しているかどうか、学生の学習成果に影響を及ぼすためである。ここでいう積極的な授業参加とは、たんに授業に出席するだけでなく、授業での説明を聴くことや、グループワークのような学習活動がおこなわれれば、それに積極的に参加する態度のことも含まれる。このような授業に参加するような学習意欲によって、授業評価の高低に差が生じるものと思われる。ただし、以上で述べてきたような「学生の学習意欲」に関連する項目は、第2章、第3章で分析に用いられた数量的な調査には含まれていない。そこで、本章では自由記述の分析をもとに、それを明らかにしていく。

それでは、分析に進む前に、本章で用いる自由記述データおよび、このデータのもととなった授業評価の概要を示しておこう。まず、本章で用いる自由記述のデータは2010年12月に行われた全学的な公式の授業評価でえられたものである。つまり、回答者が大学生として8ヶ月程度を経過した時点での記述である。次に、えられた自由記述は2892件である。そのうち、本章で対象とする「武蔵野BASIS」対象5科目の記述は389件(13.5%)である。さらにその389件の科目ごとの内訳は表4-1のとおりである。本章ではこの389件の自由記述データをもとに、特に「武蔵野BASIS」対象科目のうち、数量的評価と自由記述の両方で共通にえられている4科目を中心に分析をおこなう。その4科目とは、「外国語」「健康体育1」「基礎セルフディベロップメント」「仏教概説1」である。なお、「キャリアデザイン」については、自由記述はえられているが、数量的評価がえられていない<sup>2)</sup>。

表 4-1. 「武蔵野BASIS対象科目」の自由記述回答数

科目(自由記述中の略称)	件数	比率
語学(外国語)	121	31.1%
基礎セルフディベロップメント(セルフ)	184	47.3%
仏教概説1(建学)	46	11.8%
健康体育1(体育)	30	7.7%
キャリアデザイン(キャリア)	8	2.1%
合計数	389	100.0%

そして、自由記述をもとに分析を進めるにあたり、自由記述 389 件を内容から判断して「肯定的意見」「否定的意見」「中間的意見」の3段階の評価に分類した<sup>3)</sup>。科目別のそれぞれの意見の件数と割合は、表 4-2 のとおりである。このように3段階の評価に分類するのは、数量的調査には示されていない評価の傾向を探るきっかけとなるためである。数量的調査では質問文から示される項目についての評価に限定される。自由記述では、数量的調査のような質問文に限定されないさまざまな学生の意見や評価をみることができ、数量的評価の根拠をさぐるような分析も可能になる。その結果、数量的評価には示されていないような評価の傾向を詳細に分析することができる。

なお、自由記述の内容については、本文中に全文を掲載すると煩雑になるため要約して示す。記述の詳細な内容は章末の資料（以下「章末資料」と表記）を参照されたい<sup>4)</sup>。

表 4-2. 「武蔵野BASIS対象科目」の自由記述の内容の評価別件数と比率<sup>5)</sup>

科目	否定的意見	中間的意見	肯定的意見	合計	(件)
外国語	28.9%	12.4%	58.7%	100.0%	121
基礎セルフディベロップメント	76.1%	13.6%	10.3%	100.0%	184
仏教概説1	17.4%	8.7%	73.9%	100.0%	46
健康体育1	6.7%	10.0%	83.3%	100.0%	30
キャリアデザイン	62.5%	0.0%	37.5%	100.0%	8
合計	48.8%	12.1%	39.1%	100.0%	389

#### 4. 1. 分析の視点

それでは、第2章で示された基礎集計表（表 2-1）と自由記述をもとに、本章における分析の視点を確認しよう。

まず、授業形態についての「学部横断型クラス編成」と「グループワーク」の数量的評価からみていく。この両項目はともに、数量的評価ではいずれの科目でも肯定的評価がなされていた。しかし、その肯定的評価にも科目による差異がある。この差異からは科目の特性による差異だけでなく、数量的評価では示されていない変数が評価に影響を与えていることが

考えられる。

#### 4. 1. 1. 学部横断型クラス編成

まず、「学部横断型クラス編成」の数量的評価について確認しよう。この数量的評価は、「基礎セルフディベロップメント」「健康体育1」「仏教概説1」の3科目でえられている。この3科目の「学部横断型クラス編成」の評価が高い順では、「健康体育1」(3.75)、「基礎セルフディベロップメント」(3.44)、「仏教概説1」(3.17)となっている。いずれも高評価であるが、科目により数値に差異がみられる。この差異については後述する。一方、自由記述において学部横断型クラス編成について言及された記述の割合は、「健康体育1」では3.3%(30人中)、「基礎セルフディベロップメント」4.3%(184人中)で、「仏教概説1」(46人中)については一人も言及していなかった。これらの自由記述は「章末資料1」に示す。

学部横断型クラス編成に言及している件数は決して多くはないが、いずれも数量的評価と同様に肯定的な意見を示している。そして、記述の内容にも科目による差異は特にみられず、「他学部・他学科の学生との交流があり、友だちもできる」という意見は両科目で共通している。このことが、学部横断型クラス編成への高評価につながっていることがわかる。

しかし、上述のように、数量的評価ではいずれも高評価だが科目による差異がみられる。その理由として、他学部の学生との交流の程度があると思われる。たとえば「健康体育1」では、他学部の学生との交流があることが記述から示されている。また、「基礎セルフディベロップメント」ではグループワークで他学部の学生との交流がある。これについては、数量的調査においてグループワークについての調査項目があること、自由記述でもふれられていることなどから、他学部との交流が生じるような活動が授業でおこなわれていることがわかる。一方、「仏教概説1」では、他学部との交流に言及されていなかった。この点からは、「仏教概説1」において他学部の学生との交流が生まれるような活動がおこなわれていないと推察されるが、あくまでも学生が言及していないだけでなんらかの活動がおこなわれている可能性はある。したがって、数量的評価に差異がみられた理由を、別のことに求めなければならない。ただ、少なくとも、他学部の学生との交流が授業内の活動として取り入れられている科目では、「学部横断型クラス編成」について高評価をえられていることは確認された。その授業内の活動として、数量的評価ではグループワークについて調査結果がえられている。次は、このグループワークについてみていこう。

#### 4. 1. 2. グループワーク

「グループワーク」についての数量的評価は、「基礎セルフディベロップメント」(3.25)と「自己の探究I」(3.23)の2科目でえられており、いずれの科目でも高評価である。ただし、質問文が異なるため、グループワークについての評価内容が異なる点は留意しなければならない。質問文はそれぞれ、「基礎セルフディベロップメント」では「グループワークにより他の人の意見を聴くことができてよかった(と思うか、筆者追記)」、「自己の探究I」では「グループワークを通して、自分のことが以前より理解できるようになった(と思うか、筆者追記)」となっている。つまり、質問文に示されたそれぞれの内容については高評価である

ものの、他のことについては評価がなされていないとみることもできる。ただし、「自己の探究Ⅰ」については自由記述ではデータがえられていないために、具体的にどのような点に高評価がなされているのかは検証できない。それでは、自由記述がえられている「基礎セルフディベロップメント」ではグループワークについてどのような評価がなされているのか。また、数量的評価はえられていないが、「キャリアデザイン」では少数ながら自由記述がえられている。なお、両科目の自由記述でグループワークについて言及されたものの割合は、それぞれの科目の自由記述のうち「基礎セルフディベロップメント」では 10.9% (184 人中)、「キャリアデザイン」では 62.5% (8 人中) であった。両科目の記述を評価別にみてみよう (章末資料 2～3)。

まず、グループワークへの肯定的意見として、「基礎セルフディベロップメント」では、人間関係の広がりについて言及されている。たとえば、他学部の学生とのグループワークへの肯定的評価や、単純に「友人が増えた」というコメントがみられた。これは学部横断型クラス編成についての高評価ともつながるものと思われる。「キャリアデザイン」では、「楽しい」、「価値ある時間」という、個人的に肯定的な印象をもったということが触れられている。

次に、否定的評価の内容として、「基礎セルフディベロップメント」では、グループのメンバーにかんすることと、グループワークそのものについての否定的な意見がみられた。前者では、たとえば、学部横断型クラス編成にもかかわらず同じ学科の学生とのグループになりがちな場合があることや、グループのメンバーの学習意欲に差異があることに否定的な意見がみられた。後者では、「グループワークそのものを増やしてほしい」とことや、「グループワークそのものが無意味」と評しているものがみられた。このような意見は、肯定的意見よりも多くみられた。「キャリアデザイン」での否定的意見は 1 件のみで、「大変だった」という単純な感想がみられた。

最後に、中間的評価の内容としては、「基礎セルフディベロップメント」では、「大変だったが、ディスカッション自体はよかった」など、グループワーク自体には否定的ではあるが、その活動内容には肯定的評価をしているものなどや、「キャリアデザイン」では、「単調な話だけだと飽きるため、グループワークを取り入れるとよいのでは」という提案がみられた。

このように、それぞれの科目でグループワークへの評価の内容も異なる。「基礎セルフディベロップメント」では、人間関係の広がりには肯定的評価がなされているものの、グループのメンバーやグループワークの目的についての疑問がみられた。一方の「キャリアデザイン」では、授業への評価というよりも個人的な印象レベルの感想のみがみられ、肯定的、または否定的な意見をもった根拠は特に確認できなかった。このため、両科目の比較からグループワークがどのように評価されているかを考察するには手がかりが少なく、科目による差異の根拠をさぐることができない。

これらのことから、「基礎セルフディベロップメント」からに限定されるが、グループワークについての肯定的意見と否定的意見の差異の要因として、他学部の学生との交流が生まれることなど、学生間のコミュニケーションの有無があることがわかる。数量的評価では「他者の意見を聴くことができた」という点には高評価がなされており、自由記述でもグループワークにより学生同士のコミュニケーションがとれたことについて肯定的な評価をしている

ことが確認された。しかし、グループワークの実施方法やグループのメンバーについては否定的な意見もみられた。したがって、グループワークを実施することについては、これらの点に何らかの問題点があるものと思われる。

ただし、この傾向は「基礎セルフディベロップメント」から抽出された記述をもとにした傾向であり、他のグループワークがおこなわれる科目でも同様の傾向がみられるとは限らないことには留意したい。

#### 4. 1. 3. 授業形態についてのまとめ

ここまで授業形態について数量的評価と自由記述の評価をみてきた。それぞれの評価を総合すると、学部横断型クラス編成とグループワークという授業の形態そのものには肯定的評価がなされていても、そこでおこなわれる活動内容の評価は必ずしも肯定的な評価とはならないことがわかる。確かに、第2章の数量的評価で示されているように、授業に活動的要素を含めると評価が高まる傾向にあることは、自由記述からも確認できる。それだけでなく、自由記述からは、学部横断型クラス編成でも触れたような学生同士の交流があることで評価が高まる傾向にはあるものの、グループワークなどの活動的要素により学生同士の交流を取り入れれば評価が高くなるとは限らないということも確認された。このことは、数量的評価では示されていない傾向である。

このことから、第一に、単純に活動的要素の有無が授業評価に影響すること、それに加えて第二に、数量的評価では示されていない変数が学生の評価に影響を与えていることが示唆される。また、第2章で示されていたように、学生の授業に対する好感度が授業評価に影響するとすれば、この数量的評価では示されていない変数が好感度を構成しているものと思われる。つまり、授業の形態という担当教員に共通するような要因ではなく、個々の授業の内容や進め方などの担当教員により生じる差異に、学生の授業の好感度を形成するような要因があると思われる。

そこで、その手がかりをえるために、授業内容についても数量的評価では示されていないような傾向をさぐることにしよう。

#### 4. 1. 4. 授業内容への評価

授業内容について数量的調査では、「武蔵野BASIS」対象科目のうち「外国語」、「基礎セルフディベロップメント」、「仏教概説1」、「健康体育1」の4科目で評価がえられている。この数量的調査では授業内容の評価項目が異なるため一概には比較できないが、評価の数値が高い順に「健康体育1」（授業目的達成度 3.44）、「外国語」（学習意欲の増大 3.03、授業難易度 3.00）、「仏教概説1」（授業目的達成度 2.74）、「基礎セルフディベロップメント」（アカデミックスキル 2.64）となっている。

このうち、「健康体育1」は活動的要素の強い科目である。その他の3科目は、教室で授業がおこなわれるという点で座学的要素の強い科目である。このことから、活動的要素が含まれると高評価になることがわかる。

ただし、後者の座学的要素が強い3科目の評価の数値には差異がみられる。この3科目の

中でも、「外国語」は比較的評価が高く、「仏教概説1」と「基礎セルフディベロップメント」は評価が低い。つまり、同じ座学的要素の強い科目でも、何らかの理由により数量的な評価に差異が生じていることがわかる。

その差異の理由を考えるにあたり、自由記述での否定的意見の割合をみてみよう(表4-2)。否定的な意見は、「仏教概説1」(17.4%)と「外国語」(28.9%)では比較的少なく、「基礎セルフディベロップメント」(76.1%)は多い。つまり、数量的評価と自由記述の評価とを比較すると、「外国語」はいずれでも高評価、「基礎セルフディベロップメント」はいずれでも低評価であるのに対し、「仏教概説1」は数量的評価で低評価、自由記述では高評価となっている。この点からも、数量的調査項目では明らかにされない変数があると推察される。

そこで、自由記述で高評価をえられた「外国語」、「仏教概説1」について、どのような点に肯定的な評価がなされているかを、自由記述から確認しよう(章末資料4~6)。そこからは、いずれの科目にも共通する肯定的評価の要因として、三つのことがあげられる。

第一に、音楽や映像の教材が利用されていることがある(章末資料4、両科目の合計記述数167件中30件、18.0%)。つまり、プリントや教員の説明などだけでなく、学生の聴覚や視覚に訴えるという意味での学生の五感を刺激するような教材が授業で使われていることである。「外国語」で言及されていた歌(音楽)もこれに類する教材といえる。これらの教材は、座学的要素が強い科目において学生への刺激があるという意味では、比較的活動的要素の強いものであり、特に「外国語」においては数量的調査項目の「学習意欲の増大」の高評価につながっているといえる。このような活動的要素によって、授業への評価が高まっている。

第二に、教員の説明のしかたについてである(章末資料5、同7件、4.2%)。このことについて言及している件数は少ないが、科目の内容と周辺知識や身近な日常生活と結びつけた説明がなされていることに高評価をしている。つまり、第一の点とも共通するが、説明のために映像教材を利用することなども含め、学生の理解を促す説明に工夫がなされていることで、座学的要素が強い科目でも、意欲をもって受講することができている。ただし、「仏教概説1」での数量的調査項目である「授業目的達成度」については低評価であることから、この点についての工夫がなされていない可能性が考えられる。

第三に、教員自身への肯定的評価がみられることである(章末資料6、同23件、13.8%)。教員の親しさや熱心さなどの肯定的な印象を与えるような人柄が、授業の内容とは直接的に関係ないことではあっても、学生の教員に対する心理的な距離感を縮める要因になっていることがわかる。これは科目の別を問わない傾向である。この教員の人柄も、学生の学習意欲に影響することがうかがえる。

これらのことから、五感を刺激するような教材が取り入れられていることや、教員が学生の緊張や不安を和らげるような工夫をすることによって、学生の授業の好感度が高まり、授業への評価も高まる傾向にあることがわかる。

したがって、次の二つのことが示唆される。第一に、授業内容への評価については、内容そのものへの評価というよりは、内容の理解や習熟を促すための教材の工夫や教員の説明のしかた、あるいは教員の人柄への評価が、授業内容への評価に先行していることがうかがえる。第二に、授業形態への評価と同様に、教員の工夫という数量的評価では示されていない

変数が学生の授業に対する好感度を形成し、評価に影響を与えていることがうかがえる。

この教員の工夫が学生の授業への評価に影響するということは、林田・藤井（2005）においても、「大教室の授業であっても適切な教材の使用によって学生の学習充足感に訴える授業手法であれば高い評価を得る可能性」があると示されている<sup>6)</sup>。つまり、この「学生の学習充足感に訴える授業手法」として、授業に活動的要素を導入することや、活動的要素が少ない授業でも教員が説明のしかたなどを工夫することが、学生の評価を高めることになると思われる。このような教員の工夫が、学生の授業への好感度に影響していると考えられる。

#### 4. 2. 「学生側の問題」と「教員側の問題」

教員の工夫が学生の授業への評価に影響するならば、評価の高低は教員の工夫の有無によることになる。しかし、前節で検討した教員の工夫だけでなく、その工夫を評価できるだけの準備が学生になれば、授業の評価が高まることはない。その準備として授業への積極的な参加が必要であり、その積極的参加には学生の学習意欲が必要である。そして、学習意欲を規定する要因として、授業を受ける側、つまり学生側の問題と、授業を行う側、つまり教員側の問題の、二つの問題が考えられる。

学生側の問題として、学生が学ぶ意欲を見せていないなど不十分なレベルにある場合や、意欲はあっても知識や技能の習熟度が一定水準にないために、授業についてこれられない場合もある。これはさまざまな学生が共存する環境において、学習意欲や学力の差異は授業運営にあたり問題となる。グループワーク時に意欲の低いメンバーの影響から自身の意欲も低下したという記述もみられた。このことから、さまざまな学生が共存することは、授業の評価にも影響を及ぼすと思われる。

その一方では、教員が学生の学習意欲に影響を与えることもある。前節で取り上げたように、教員の人柄や言動が学習意欲を高めることもあることから、教員のさまざまな言動もまた、学生の学習意欲に影響を及ぼし、ひいては授業への評価につながるものと思われる。

これらの学生側の問題と教員側の問題も、授業への評価を高めるためには必要な検討課題となる。したがって、学生の授業評価が低い場合には、これらの問題があることになる。そして、これらの問題は数量的評価で示されていないため、自由記述からその原因をさぐることができる。さらに、これらの問題点を詳細に明らかにすることは、学生の学習意欲を高める手立てを考察するきっかけとなる。以下では、上記二つの問題について、自由記述から検討していこう。

##### 4. 2. 1. 学生側の問題点

まず、学生側の問題点について、自由記述から確認しよう。具体的には、知識や技術などの学力レベルでの差異と、意欲の差異について言及しているものを抽出する。このような学生の差異に注目するのは、さまざまな学生が混在することにより、授業展開に影響が出る場合が考えられるためである。たとえば、大学入学前の知識や技能の習熟レベルがほぼ一定であれば、教員もそのレベルに合わせた講義を展開できるが、学力の差が大きい場合は、平均的なレベルに合わせることになる。また、学生の学びの意識に差異によって、お互いの学習

意欲に影響を及ぼす場合があることも考えられる。この結果が、授業評価につながる。

それではまず、さまざまな学力や意識の学生が共存していることについて言及している記述を確認しよう。特に、学びの意識や学習意欲について該当する記述は、肯定的意見、否定的意見、中間的意見のすべてを含めて14.7%（自由記述389件中57件）みられた。

これらの記述で指摘されている内容は、第一に、高校までの基礎教養の習熟度の差異や入試形態による差異（章末資料7、全389件中3件）、第二に、学習意欲の差異（章末資料8～9）についてである。

第一の学力の差異について言及された記述は3件みられた。記述からは、「グループワークで議論が成り立たない」ことも指摘されている。このようなことを回避するためには、学生の知識の水準がある程度同じであることも大切である。この点については、確かに特に難しい講義についていくには学生の努力に負う部分も大きいですが、学生の意欲とは別の問題がある。入試形態による差異については、本章で用いるデータから検証することはできないが、この指摘をした学生は、受講態度の差異は入試形態の違いによるものと考えている。これらの指摘は、否定的記述が多かった「基礎セルフディベロップメント」や、否定的記述の少なかった「仏教概説1」の受講生から出てきたものであることから、このような学力の差異については、科目を問わずみられる現象である可能性がある。また同時に、大学入学以前の学校教育段階での差異によると考えられるが、このような学習ではなく生活レベルで生じていると思われる差異は、学校教育段階というよりは、個人の意識に帰結できる問題である。

そこで第二の、個人の意識に帰結される学習意欲の差異についてみてみよう。これはさらに二つに分類することができる。

まず、学習意欲の高い学生とそうでない学生が混在していることについてである（章末資料8、全389件中9件2.3%）。ここでは「外国語」、「基礎セルフディベロップメント」、「仏教概説1」から抽出された。この3科目のうち、もっとも多く抽出されたのは、否定的意見が多くみられた「基礎セルフディベロップメント」である。記述からは、学習意欲の高い学生が低い学生のために学ぶ意欲を低下させてしまったというように、学生同士で影響を及ぼしていることも示されている。また、「基礎セルフディベロップメント」においてグループワークのことが言及されているものについては、グループワークという他の学生との協同作業により他の学生との学習意欲の差異を感じ取っている。また、私語の多さに言及したものは、どの科目にも共通にみられた。

次に、そのような学習意欲というよりは、大学生活上の形式的なことについて、高校生とは異なる大学生としての根本に疑問を持たざるをえない考えかたをしている学生、つまり高校生から大学生への移行が不十分な学生がいることについてである（章末資料9、全389件中45件11.6%）。

具体的には、まず、受講科目が1限に設定されたことへの不満や、遅刻の判定について「厳しすぎる」ことへの不満、「バスが混雑するため（1限の）開始時刻をずらしてほしい」という要望がみられた。これらはいずれも学生の正直な気持ちであると思われるが、社会人ともなれば午前9時前後から仕事を開始することや、いかなる理由であれ遅刻することが許されないことはままある。厳しい言いかたをすれば、大学で学ぶことへの心構えの移行が不十分

であるともいえる。ところで、このような遅刻の判定基準について不満を示していたものは、すべて「基礎セルフディベロップメント」から抽出され、他科目ではみられなかった。このことが、「基礎セルフディベロップメント」の否定的な評価につながっているとも考えられる。ただしこれは、この科目の特性によるというよりは1限という時間的な特性によるものと判断することもできる。

次に、興味のない科目を受講しなければならないことについて不満の気持ちを示すものや、興味あることだけを学びたいという学生の本音がみられた。これらは、一般教養の価値と意義や、カリキュラム上必要な科目であることなどの理解が不十分であると思われる。この理解が不十分な場合、本学が視野の狭い卒業生を輩出する可能性が高くなることを意味する。

これらの記述はいずれも初年次段階での学生によるものであるため致しかたがないと考えられることもできる。しかし、高校までと同じような生活意識で大学生活を送ることには、「大学での学び」を成功させるためには問題がある。これらのような考えかたをする学生の生活面での意識を高校生から大学生へと移行させるような、教員、または大学全体での取り組みも必要であることをうかがわせる。

そこで、高校から大学への移行がどの程度達成されているかということも問題になる。ここまではその移行が不十分であると判断できる学生の記述を示してきたが、一方では、「大学での学び」の準備が十分に達成されているような学生も一部にはいる（章末資料10、全389件中17件4.4%）。ここでは、肯定的意見の多かった「外国語」と、否定的意見の多かった「基礎セルフディベロップメント」からの抽出が主となった。大学での授業が、高校までの授業とはまったく異質のものであることの体験をとおして、大学生として期待される学習や考えかたに慣れていくことができている。同時に、授業を受講するにあたっては、一定レベルの意欲も前提となる場合があるということも自覚している。さらに、科目の本流だけでなく周辺の知識に触れる経験や、自分の所属する学科の専門分野とは異なる領域の知識にふれる経験は、学生の印象に強く残っている。このように、「大学での学び」の準備が達成できている学生も一部にはいることがわかる。したがって、これらのような感想や指摘を可能にする学生に成長できるよう導くことが必要であることもわかる。

さらに記述からは、「大学での学び」の準備が達成できていながらも、生活面での意識の移行が不十分な学生がいることもわかる。

- ・自分の専門外の授業を学ぶことができたのはよかったと思う。この授業で新しいことに興味を持てた。しかし、1限からなのは厳しい。（セルフ）
- ・それぞれの専門科目が大変かつ、専念したいので、家庭に持ち込む宿題等はなくした方が良くと思う。教養を学ぶという点では素晴らしいと思う。いろいろ学べておもしろい（セルフ）

いずれも「基礎セルフディベロップメント」からえられた。共通するのは、基礎教育課程自体には肯定的でも、何らかの負担があることには否定的ということである。つまり、自分にとって楽なシステムで多くを学びたいという本音がみえ、昨今の学生気質をうかがわせる。

ただし、このような記述は2件のみと少数であるためこれ以上の分析はできない。

そして、上記のように、「大学での学び」への準備ができている学生は、高校から大学への移行が十分に達成されていない学生よりも少なかった。このことから、まずは生活意識面での移行を達成できるような指導が必要と思われる。

このように、学生側の問題点として、学生の差異については、科目の特性を反映していない傾向もみられる。学びに対する意識の差異についても科目による差異は特にみられなかった。したがって、学生が否定的な評価をしていても、それは学生自身の大学への学びの意識の問題に帰結できる場合もある。つまり、学生自身の問題については、科目による差異が評価にあらわれているというよりは、本学の学生に共通する問題であるとみることもできる。

授業にはさまざまな学生が共存しており、それを教員はまとめあげなければならない。そのときに、さまざまな工夫が必要なことはこれまでに確認してきた。しかし、そのような工夫だけでなく、教員自身の人柄や性格、言動が学生の学習意欲に影響する場合もみられる。次はこの点についてみていこう。

#### 4. 3. 2. 教員側の問題点

次に、教員側の問題点について自由記述から確認しよう。ここでは特に、授業への工夫と直接関連しない教員の性格や発言などについて、学生が言及したものについて示す。このうち、肯定的意見については第1節で言及しているため割愛し、ここでは特に否定的意見についてみていく。

教員の一言や授業への意欲が、学生にとっては否定的な印象を与えてしまうこともある。この否定的な印象は、学生が教員の言動に何らかの否定的な印象や不快感をもったという場合と、否定的な印象の中でも特に、ほかの学生と比較して自分が不利な状況におかれているなどの不遇を感じた場合の、主に二つに分類される。

まず、前者の教員に対する否定的な印象や不快感に言及したものをみていこう（章末資料11、全389件中12件3.1%、否定的意見のみ）。これらの記述に共通するのは、学生が教員の言動に否定的な印象を感じたものである。上述のように学生の授業の理解度や前提となる知識の習熟度には差異がある。しかし、習熟度というよりは学習経験を考慮せずに授業を進められることに、学生は抵抗を感じている。また、学生が教員の期待した解答や発言をできないときに、教員が高圧的な態度をとることへの反発がある。それだけでなく、発言の求めかたに学生は不条理さを感じることもある。一方、教員自身が授業に対する意欲を持たないことを公言することや、授業開始時刻を守らないことへの苦言もみられる<sup>8)</sup>。

次に、否定的な印象のなかでも、学生が何らかの不公平感を表明しているものをみてみよう（章末資料12、全389件中24件6.2%）。ここでは「基礎セルフディベロップメント」、「外国語」、「仏教概説1」から抽出された。そして、これらの科目の特徴は、いずれも同名の科目を複数の教員が担当している科目である。その不公平感には三種類あることがわかる。ただし、評価との関連については、この3科目における自由記述の否定的意見の割合はさまざまであることから、科目の特性に由来する差異というよりは、担当する教員個人による差異によることもわかる。

まず、教員の差別的な言動についてである。たとえば、教室の前方に着席している学生だけが相手にされているような印象であるとか、教員が学生の性別により対応のしかたを変えていることへの不公平感である。これらの言動は学生から厳しくチェックされており、ハラスメントの問題につながりかねない。

次に、同じ科目でも教員により課題の量が異なることや追加の購入教材があるなど、自分が受講している授業での負担を他の教員の授業よりも大きく感じているようなものがある。しかし、一般的に大学の授業は高校までの学校教育段階と異なり、同じ科目名であっても必ずしも統一された教育内容や教科書が決められておらず、担当教員の裁量により差異が生じることが多い。したがって、これらの差異は個々の教員の進めかたや指導方針の差異によるものであり、完全に共通化することは困難である。明らかに不当な課題でない限りは致しかたのないものである。

最後に、成績評価の基準や履修のシステムなど、必ずしも全学生には周知されないようなものがある。自由記述で多く示されていたのは、同じ名称の科目でも担当教員により遅刻の判定基準や、成績評価の基準が異なることへの不満である<sup>9)</sup>。このうち、成績評価の基準は、授業の効果を高めるために詳細には学生に明示できない場合もある。また、同じように学部横断型のクラス編成で受講する科目でも、特定の学部や学科（ここでは薬学部）の学生が受講しないシステムになっていることへの疑問や不満もみられる<sup>10)</sup>。このような履修のシステムについて、学生にとっては他学科の事情は理解しづらい場合もある。このように、その理由を問わず、学生の授業に対する否定的な感情は学習意欲の減退につながる場合がある。しかし、上述の授業のシステムや課題の場合のように、学生に対して目的や方針を説明して明示することができる場合もある。この説明により学生の不満を少しでも解消できるとすれば、その説明はわずかな時間ではあっても、必要不可欠のものであるといえる。

このように、教員側の問題点として、否定的な印象を与えてしまうような教員の言動があり、それについて学生は否定的な評価をしている。特に不公平と感じられるような状況には異を唱えている。ただし、これらの教員側の問題点も学生側の問題点と同様に、ここで示された評価の差異は科目に由来するというより教員個人によるものとみることができる。上述のように、教員の快活さや親身さなどは、学生に肯定的な印象を与えており、学習意欲の高まりに寄与している場合もある。このことから、その逆に教員の否定的な言動が授業への否定的な評価につながっていることもわかる。その一方では、学生が授業に否定的な評価をしていても、教員や大学からの説明により解決できる問題もあることがわかる。

#### 4. 3. 3. 学習意欲の差異からみえる問題点

本節では、教員や学生の問題と学習意欲との関連性について確認した。その関連性とは、学生の学力や意識の差異、または教員の言動が学生の評価に影響していることである。その関連性から確認される問題点を示しておこう。

第一に、さまざまな学力層の学生だけでなく、「大学での学び」の準備ができていない学生と大学生活を高校生活の延長ととらえているような学生とが共存していることが確認された。しかし、自由記述からは、後者の学生のほうが多いこともわかる。このため、さまざまな学

力や意識の学生が共存している場を、高校生から大学生への移行を達成させつつ、学習意欲を高められるような場に調整する方法を検討する必要がある。

第二に、「大学での学び」への意欲は、授業の内容というよりは、成績評価の方法などのシステムの事柄や教員の言動によっても左右される場合があることが確認された。確かに学生には一定レベルの学習意欲も期待されているが、学習への意欲だけでなく、授業に出席する（参加する）という形式的な側面への意欲をいかにして高めるかも検討する必要がある。

第三に、これらのことは、授業の目的などの説明を教員がおこなっているかどうかにも左右されることである。特に、上述のようにシステムなこと（成績評価の方法や履修のシステム）の情報が不足していることに対する不満が多くみられた。このため、大学や教員は学生に対してどのような情報を提示し、説明する必要があるのか確認する必要がある。

このうち、特に検討しなければならないのは、第三の点である。教員が授業をおこなうにあたって、シラバスに含まれるような内容の説明をおこなうことは、学生の学習意欲を高めるためにも必要なことである。このような説明は、第一の点や第二の点の問題解決を可能にする。第一のさまざまな学生が共存することについては、学生のさまざまな関心を授業の目標に集中させるために、授業の目的や目標を説明することで解決できる可能性がある。また、第二の授業に出席させることも含め、学ぶための意欲を高めることについては、毎回の出席によってどのような知識や技能の習熟が達成されるかだけでなく、成績評価にあたりどのようなことが教員により期待され、また保証されるのかを説明することにより改善する可能性がある。このように、第一、第二のいずれの点にも、教員から授業に関する情報を提示するための説明の必要性が含まれていることがわかる。

これらの問題点を解決する方策としても、やはり教員の工夫の必要性がうかがえる。前節で示したように、教員の工夫が学生の評価に影響することも加味すれば、本節で示したような学生の差異についても、教員の工夫により授業への影響を小さくすることができると思われる。そして、教員の工夫のうち、前節で示したような授業にあたっての工夫だけでなく、さまざまな学生の差異を解消できるような工夫も必要である。このような工夫が学生の授業に対する好感度を形成しているものと思われる。次節では第三の点について検証をおこなうことにしよう。

#### 4. 4. 学習意欲を高めるような情報の提供の必要性

ここまで確認してきたように、学生による授業の評価は、教員の工夫がどの程度取り入れられているかということと関連している可能性がある。前節では、授業における教員の工夫について、学生の記述から確認した。そして、問題点として特に、教員や大学から学生にさまざまな情報を提示する必要性に注目した。それでは、具体的にどのような情報の提示が期待されているのか。その情報の提示によりさまざまな学生が共存する場をひとつにまとめ、授業への参加を促すことができるのか。この点について確認しよう。

前節で示したように、学生に対する少しの説明で解決するような情報の提示の必要性がうかがえた。このうち、既に示された成績評価や遅刻（出席状況の判定）の基準以外にも、シラバスに記載されるような授業の導入には欠かせない事項の説明も、学生の学習意欲に影響

する可能性がある。そのように考えると、授業への評価が低い場合、つまり自由記述では否定的な意見を示している場合は、学生が授業の目的や意義を理解できていないことになる。そのことがわかる記述をみてみよう。これらの記述は、学生から「このような情報を示してほしい」という要望でもありともいえる（章末資料 13、389 件中 41 件 10.5%）。

記述は「外国語」と「仏教概説 1」から 1 件ずつ抽出された以外は、否定的意見が多くみられた「基礎セルフディベロップメント」からの抽出となった。そこで示されているのは、授業の目的や意義、学ぶことで身につくことなどがわからず、意欲を高められていない様子である。その一方で、「外国語」では授業の目的や内容に関連する説明があったことにより、学習意欲だけでなく、教員個人の評価も高めている学生もみられた。

このほかにも、「基礎セルフディベロップメント」が 7 科目を 4 週間ごとの短期間でかわるがわる受講するシステムになっていることから<sup>11)</sup>、「先生の名前を覚えた頃には次の授業になっていたので、正直混乱することがありました（セルフ）」という記述もみられた。つまり、内容の理解以前に教員が短期間で変わることから、「基礎セルフディベロップメント」のシステム自体に戸惑いがある。このような戸惑いに言及した記述は数件みられた。前節で示したように、遅刻や欠席の判定の方法が教員により異なると感じていることへの戸惑いもある。このような授業のシステム面への戸惑いや不満が否定的な意見としてあらわれている可能性がある。これは教員の説明により解消できる場合もあるし、学生の学びへの自覚がさらに期待される場合もある<sup>12)</sup>。

これらのことから、学生が「説明してほしい」と思う事柄は、大きくみて二つに分類されることがわかる。

まず、授業の意義や必要性についてである。章末資料で取り上げた記述に限らず、学生は「役立つか、役立たないか」、または「自分にとって必要か、不要か」という基準で、授業の有用性を判断している傾向がみられる。学生は、その科目での学習内容が、その後の学習活動や卒業後の職業活動などでどのように役立つかを示してほしいと考えている。確かに、すべての学生に期待された内容を網羅することは難しいし、学生が期待したものとは異なる内容の講義がカリキュラムに設定されている場合もある。さらには、本章で対象としているような基礎教育課程の科目の場合はその性格上、「どのように役立つか」を具体的に明示できない場合もある。この場合は、その科目の意義や必要性だけでなく、カリキュラム上どのような位置づけにあるかを説明することにより、学生の学習意欲を高めることができる可能性もある。

もうひとつは、授業で何を学ぶかの目標の明示について言及されているものである。「グループワークをすることはよかったと思うが、（中略）やる気をあまり出せなかった」（章末資料 2）という記述が、学習内容と学習意欲の関連を端的に示している。授業における個々の学習内容や学習活動が授業の意義を具体化したものであるとすれば、授業の意義や必要性、授業時間内に展開される内容や活動の趣旨を説明することは、学習への動機づけと同時に、学習内容の目標を確認するきっかけとなる。授業の目的の提示により学習意欲が高まり、さらには担当教員個人へも高い評価をしている場合もみられることから、これらの動機づけと目標の提示は、学生の学習意欲の増加につながる事がわかる。

確かに、本調査で対象となった科目が初年次の基礎教育課程の科目であるため、授業をつうじてえられる知識や技術が、学生が期待するようなものではない場合もあると思われる。そもそも、一般教養は実生活や学業活動などに即効性のあるような知識ではない場合もある。しかし、学生が「即効性がない授業は役に立たない授業である」と考えているとすれば、それは幅広い学びを学生が学生自身によって制限することにもつながる。したがって、開講時に授業の目的や意義を説明する時間だけでなく、基礎教育課程で学ぶことはさまざまな専門分野の学習の土台になりうることの説明が必要である。このような説明が、学生の学習意欲の喚起だけでなく、「大学での学び」への自覚を高めるきっかけにもなると思われる。

このように、教員が学生に対して授業の目的や目標などの概要や、成績評価の基準などの形式的な説明をおこなうことが学生には期待されている。この期待にこたえることも、学生の学習意欲を高めるきっかけとなる。同時に、授業評価においては好感度を高めるきっかけともなる。

#### 4. 5. 第4章のまとめ

本章では、学生の授業評価に影響する要因として、数量的評価では明らかにされなかった教員の工夫という変数の存在を、自由記述の分析によって示した。教員の工夫が授業の改善に寄与すると同時に学生の学習意欲を高め、授業に対する評価を高める可能性がある。

具体的には、教員の工夫が学生の授業への好感度に影響していることが確認された。そして、その教員の工夫とは、二つに分けることができた。ひとつは、授業を進めるにあたっての工夫である。具体的には、授業に活動的要素を含めたり、座学的性格の強い授業でも学生の五感を刺激するような活動や教材を取り入れたりすることである。もうひとつは、授業の目的や目標、成績評価の基準の説明をすることである。

ただし、問題点も確認された。これは学生の問題と教員の問題とに分けることができた。前者は学生の差異、具体的にはさまざまな学力水準や学習意欲の学生が共存すること。後者は教員の言動、つまり授業の進め方とは別の教員個人の性格や発言である。これらの問題点も、授業の評価に影響する可能性がある。もっとも、これらのうち前者の問題についても学習意欲を喚起できるような教員の工夫により、さまざまな差異により生じる問題は改善される可能性があることも確認された。したがって、この問題点の改善により、学生の評価を高めることもできると思われる。ただし、後者のうち教員の言動についてはFDに関連する問題であるともいうことができるが、本章の検討課題を超えるテーマであるため、この点についての考察は稿を改めることにしたい。

#### 〈註〉

1) 章末資料に掲載した自由記述は資料的性格に鑑み、基本的には要約をせず原文のまま示しているが、場合により以下のような修正を加えている。(1) 明らかな誤字や脱字の修正、(2) 前後の文意がとおるような修正、(3) 教員や学生の個人名が含まれる場合は個人名を削除してある。

一方、以下のような場合は、一般的には誤りではあるが、ここでは修正をしていない。(1) 「学生」のことを「生徒」と記してある場合、(2) 大学を「学校」と指して記してある場合。

なお、本章で示される自由記述の末尾の科目名は略称であり、それぞれ次の科目群または科目名をさしている。「セルフ」は「基礎セルフディベロップメント」、「外国語」は「語学」科目、「体育」は「健康体育1」、「キャリア」は「キャリアデザイン」、「建学」は「仏教概説1」である。

- 2) 本章で用いる自由記述データのもとになった公式の授業評価は、無記名式でおこなわれたものである。
- 3) ここでの「肯定的意見」「否定的意見」「中間的意见」は、記述の全体的な内容から判断して分類した。「肯定的意見」とは、記述の中に前向きな言葉や気持ちなどの肯定的な内容が含まれる場合である。「否定的意見」はその反対に、記述中に後ろ向きな言葉や気持ち、授業についての何らかの否定的な内容などがみられる場合である。授業に対する批判や非難はこの「否定的意見」に含まれる。そのどちらでもない「中間的意见」は、肯定的意見と否定的意見の両方が混在する場合や建設的な意見が提示されている場合、その他には「～だが、しかたがない」などの「否定」とも「容認」ともとれる記述や、授業とは直接関係ない個人的反省や経験、どちらとも判別しがたいものなどが含まれる。
- 4) 本文でも言及する「自己の探求I」については、自由記述のデータはえられていない。
- 5) 章末の資料における記述では、当該の項目について言及された部分のみ表示している場合がある。したがって、当該の学生の記述が、表4-2で示されている「肯定的意見」「否定的意見」「中間的意见」と合致するとは限らない。なぜなら、たとえば、ある学生の自由記述全体としては否定的な内容が主であったとしても、グループワークには肯定的評価が示されていることなどもありえるためである。
- 6) 林田実・藤井敦「授業評価決定因子の統計的研究」『大学教育学会誌』第27巻第1号、2005年、pp.82-92
- 7) 本章の分析対象とした「武蔵野BASIS」対象科目のうち、「基礎セルフディベロップメント」以外にも「外国語」で1限に設定された科目がみられた。そのなかで、「1限はねむい」(外国語)という記述が1件だけみられたものの、それ以外に1限に特有の記述はみられなかった。このことから、「基礎セルフディベロップメント」の受講生が遅刻の基準について敏感になっていることがわかる。
- 8) 教員から授業への熱意が感じられないことや、教員が授業開始時刻を守らないことへの苦言は、本調査だけでなく、別の大規模な調査でも示されている(黒河内利臣「学生の視点にもとづく大学教育改革の方向性—1998年卒業生調査と2007年学生調査の自由記述から—」、武内清編『大学の「教育力」育成に関する実証的研究—学生のキャンパスライフからの考察—』2007～2009年度文部科学省研究補助金報告書、2010年、pp.36-48)。
- 9) このような、遅刻や単位認定の基準が異なることに言及した記述は、「基礎セルフディベロップメント」でのものである。そこでは、教員ごとの遅刻の基準について、学生は神経質になっていることが自由記述からうかがえる。しかし実際には、担当教員による成績評価や、遅刻、欠席の基準は21名の教員すべてで共通である。たとえば、担当教員共通の基本方針として、授業開始から約15分以上遅刻した場合は、原則として欠席扱いにしている。ただし、学生には時間厳守を徹底させることを目的にこの基準を明言していないため、「遅刻等についての対処が教員ごとにちがいがすぎる」(セルフ)や「教員ごとの成績評価基準(出席の認定等)の相違を是正すべき」(セルフ)のような記述が多数みられると思われる。学生は、教員の何気ない言動のなかに、遅刻の基準の差異を感じているものと思われる。
- 10) 薬学部が「基礎セルフディベロップメント」に不参加である理由は、学生には周知されていない。このため、この件での自由記述の内容には、学生の憶測による誤解も含まれている。
- 11) 2010年度の場合。

12) 前節でも触れたように、この遅刻の判定基準について言及されていたものは、「基礎セルフディベロップメント」という科目の特性によるというよりは、1 限という時間的な特性によるものと判断することもできる。

(黒河内 利臣)

## 章末資料

### 1. 学部横断型クラス編成への意見（学部横断型クラス編成に言及している部分のみ、全て掲載）

- ・様々な学科のある総合大学だからこそこういった授業が出来ます。看護大学は単科大学が多いので、こういった他学問、他学部生の交流を持てる総合大学に進学しました。他の学部の学生は総合大学が普通の大学だと感じているかもしれませんし、これが普通の授業なのかもしれませんが、私にとっては貴重な時間で、思い入れのある授業となりました。来年も続けて欲しいです。(セルフ)
- ・せっかく学科関係なく集まり、学ぶ予定のなかったものを勉強するのだから、「これからもこの教科について独学でも勉強したい!」と思わせるような授業への工夫が必要だと思う。(セルフ)
- ・他学科の人と仲良くなれた! (セルフ)
- ・他学部の人とのグループワークもよかったです。(セルフ)
- ・来年もやりたい!! 他学科といっしょはありがたい。(セルフ)
- ・他の学科の人と関係が持てたのはよかったです。(セルフ)
- ・とつてもたのしく体をうごかせて今までやったことのないスポーツもできて他学部の子との交流がうれしいです。(体育)

### 2. グループワークへの意見（「基礎セルフディベロップメント」より、グループワークに言及している部分のみ、全て掲載）

#### 肯定的意見（7件）

- ・グループの人と話し合いながらできたのでグループ分けはよかったですと思います。(セルフ)
- ・TAの先生がグループワークに入ってくれてスムーズに進めます。(セルフ)
- ・他学部の人とのグループワークもよかったです。(セルフ)
- ・グループワークを通じてすごくなかのいい友達できたのでよかったです。(セルフ)
- ・グループワークのおかげで友達が増えて良かった。(セルフ)
- ・色々な先生の授業が受けられ、ディスカッションができるのはおもしろいと思う。(セルフ)
- ・グループワークは盛んに行われていて良かったと思う。(セルフ)

#### 否定的意見（11件）

- ・グループワークをもう少し増やした方がよい (セルフ)
- ・もうちょっとグループワークの時間を増やしてほしいと思った。(説明の時間が長すぎると思っ

た。(セルフ)

- ・グループワークでは、あまり実にならない、というか興味を持ってグループワークに参加している人が少ないように見受けられ、自分一人でやっていた方が余程マシだったのではないかと思えることが何度かあった。(セルフ)
- ・グループワークのときに、他力本願な人が多い。教員にやる気がない人がいる。いることはしかたがないが、そう思っても学生に授業中に言ってはいけないと思う。周囲の学生の士気がもともと高くないのに教員がこんなことを言っては士気がさがる。(セルフ)
- ・いつも決まったメンバーではなく、毎回ちがう人とのグループワークがしたかったです。また、そうだと思っていたので残念でした。(セルフ)
- ・グループワークをすることはよかったと思うが、その内容自体は、その後にやくに立つのかわからないようなもののためやる気をあまり出せなかった。(セルフ)
- ・グループワークのグループを前回の科目といっしょにする人がいたので科目ごとに変えてほしかった。(セルフ)
- ・グループワークも意識に差があることが多く、(やる気など) まだ同じ学部内でしたほうが有意義な議論が出来たのではないかと思う。(セルフ)
- ・無理やりにも何でもグループワークをさせようとして、とても苦痛だった。(セルフ)
- ・教員によって、グループワークの作り方が違った。半数は席が近い者でグループ分けをし、半数は、学科をごちゃ混ぜにしてグループ分けをしていた。折角、学科の壁をなくした教養科目なのに、席が近い者同士(要するに、学科が同じ人同士のグループになりやすい)でグループを作るのは問題あり。学科の壁を無くした授業の最大の目的というのは、グループワークの時に学科が違う人同士にさせたいことだったのではないか？(セルフ)
- ・グループワークがとにかく有効ではありませんでした。それぞれ授業に対する姿勢がバラバラなのがまず不快だった。こっちは真剣に考えているのに、雑談をしていたり、適当な所で終わらせて妥協する人が多くいて、そんな人と組まされるくらいなら一人で考えた方がマシだと思い、一限目だけ受けて帰ったりした。本当に嫌な時は授業に来る気にもなれなかった。もちろんそれは自分の責任でもあるし、周りに働きかけられない自分の力量不足だと自覚しているが、それであっても機能していないグループワークをやるのは自分には苦痛で、他の授業でもグループワークを嫌いになりそうでした。自分はこの4年間で学費以上のものを手に入れたいと頑張ろうと思っているのでなあなあに大学に来ている人と無理矢理組まされたくありません。(セルフ)

### 中間的意見 (3件)

- ・慣れるまでが大変だったが(グループワークや先生が代わるなど)、ディスカッションができるのはおもしろいと思う。(セルフ)
- ・グループワークはあまり好きではないが、為になったし知り合いがふえたのでよかったと思います。(セルフ)
- ・グループ代表者と補助員さんとの論争もたのしかった。グループワークもあまり必要ない科目もあったと思う。(セルフ)

### 3. グループワークへの意見（「キャリアデザイン」より、グループワークに言及している部分のみ、全て掲載全掲載）

#### 肯定的意見（3件）

- ・班の人と楽しく話し合いができたのでとても楽しかった。（キャリア）
- ・グループでのディスカッションがおもしろく、価値ある時間となった。（キャリア）
- ・グループワークが盛んな授業だったと思います。（キャリア）

#### 否定的意見（1件）

- ・グループワーク（GW）大変だったなあ。（キャリア）

#### 中間的意見（1件）

- ・ずっと単調な話だと、興味がうすれてしまうかもしれないので、グループワークなり何なりをもっと取り入れてもいいと思った。（キャリア）

### 4. 音楽・映像教材の使用について（対象記述 30 件中 10 件（33.3%）を、ランダムに抽出）

- ・フランス語の勉強だけではなく、ビデオを観て、フランスの雰囲気も、知ることができて良かったです。（外国語）
- ・授業自体は、歌や映像もまじえながらのため、とても親しみやすく、興味もわくのでとても良いと思っています。（外国語）
- ・プリントを使った授業で、とても分かり易い説明で良かった。自分だけではよく分からない発音もチェックしてもらえるのでとても良いと思う。音楽を聞いたりすることで、フランスに対して興味がより強くなった。（外国語）
- ・歌を使って授業をしているため、大いに興味を持つ事ができた。面白かったと思う。（外国語）
- ・難易度が適切で、理解しやすかった。洋楽をたくさん聞けて、楽しかったです。（外国語）
- ・英語の歌とか取り入れていて良いと思った。（外国語）
- ・色々な英語の音楽が聴けて楽しいです。（外国語）
- ・歌をやったことが楽しかったし、結構使えるものがあって良かった。できたら今度は歌だけでなく、映画とかの映像で勉強したいと思った。（外国語）
- ・大仏の映像のビデオがおもしろかった。仏教の大学に入らないと受けられない授業だからとても貴重だと思う。実際に大仏を見にいきたいと思った。（建学）
- ・見せていただいたビデオは、どれもこれも興味がひくものばかりでした。講義も聞きやすく、楽しかったです。（建学）

### 章末資料 5. 教員の説明のしかた・工夫（対象記述 7 件を、全件掲載）

- ・フランス語の勉強だけではなく、ビデオを観て、フランスの雰囲気も、知ることができて良かったです。（外国語）

- ・講義（原文ママ）らしい講義（原文ママ）で学問的だった。本流の知識から脇まで色々ともうらして面白かった。（外国語）
- ・TOEICとは何か、どんな意味があるのかをよく説明してくれたので、授業と勉強という垣根を越えてやる気のでる授業である。A先生は偉大な方であると思わざるを得ない魅力がある。（外国語）
- ・宗教と聞くと堅苦しいイメージがあったが先生の授業はよく日常生活と絡めて話されていたためとてもわかりやすく楽しく仏教を学ぶことができました。（建学）
- ・先生が、私たちが仏教徒にするつもりはないと、最初に言ってくれたので気が楽でした。話し方も分かりやすく、授業に満足しています。（建学）
- ・毎回まとめのプリントを配ってくれたり、特別講座をもうけてくれたりと、初めてのだけで取り組みやすかった。（建学）
- ・仏教での考えを、日常生活や社会問題と結びつけてくれるので、わかりやすいし楽しいです。ビデオもとてもわかりやすいです。とてもためになる授業だと思います。（建学）

#### 章末資料6. 教員の人柄・性格について（対象記述23件中8件（34.8%）をランダムに抽出）

- ・Cさんめっちゃめっちゃいい人です。とても親身になってくれて、大学にもこんな先生いるんだあとと思いました。（外国語）
- ・わからないことがあって聞いたときは、いつも笑顔でやさしく教えて下さり、うれしかったです。（外国語）
- ・フランス語は難しい。もしやり直すなら、絶対にフランス語は選ばない。でも先生の授業は受けたい。（外国語）
- ・C先生は私の受けている他の授業の先生と比べ、生徒に親身でとてもよい先生です。C先生のような人がこの武蔵野大学にもっと増えたらうれしいです。（外国語）
- ・先生の元気な姿が良いです。（外国語）
- ・先生が気軽に話かけてくれたので、質問がしやすかったです。（外国語）
- ・先生が優しく楽しく授業を受けられました。（外国語）
- ・先生は大変熱心に誠実に講義して下さいました。（建学）

#### 章末資料7. 学生自身の問題点——学力の差異（対象記述3件を、全件掲載）

- ・授業の内容が簡単すぎたり難しかったりだったので、高校までの基礎教養が大切だと思った。この大学は生徒の学力の差が激しすぎると思う。（セルフ）
- ・講義は素晴らしく、勉強になるが、学生がそれについていけないのではと感じる。議論がなりたないレベルの学生が多く、議論が議論にならない場合もあるからである。（セルフ）
- ・やる気のない学生が目立つ（居眠り・私語・内職・携帯電話をいじる等）入学させる人間をもっときびしく選ぶべきでは？AO入試・指定校推薦は廃止すべき。（建学）

#### 章末資料8. 学生自身の問題点——学習意欲の差異（対象記述7件を、全件掲載）

- ・進度の遅さから、私語が多く、やる気が感じられない学生が多く、受けづらかった。(外国語)
- ・出席していない人が多すぎて、出てる人が損してる気持ちになる。(セルフ)
- ・グループワークのときに、他力本願な人が多い。(セルフ)
- ・私語がうるさかったです。(セルフ)
- ・グループワークでは、あまり実にならない、というか興味を持ってグループワークに参加している人が少ないように見受けられ、自分一人でやっていた方が余程マシだったのではないかと思えることが何度かあった。(セルフ)
- ・グループワークがとにかく有効ではありませんでした。それぞれ授業に対する姿勢がバラバラなのがまず不快だった。こっちは真剣に考えているのに、雑談をしていたり、適当な所で終わらせて妥協する人が多くいて、そんな人と組まされるくらいなら一人で考えた方がマシだと思い、一限目だけ受けて帰ったりした。本当に嫌な時は授業に来る気にもなれなかった。もちろんそれは自分の責任でもあるし、周りに働きかけられない自分の力量不足だと自覚しているが、それであっても機能していないグループワークをやるのは自分には苦痛で、他の授業でもグループワークを嫌いになりそうでした。自分はこの4年間で学費以上のものを手に入れたいと頑張ろうと思っているのでなあなあに大学に来ている人と無理矢理組まされたくありません。(セルフ)
- ・授業は面白かったです、私語が多くて集中し辛いのが残念でした。(建学)

**章末資料9. 学生自身の問題点——大学生への移行が不十分な学生の意見(対象記述45件中10件(22.2%)をランダムに抽出)**

- ・1限はねむい。(外国語)
- ・他学部の友人が出来るのは良いが、授業自体は強制的に参加しなければならないので、自分の興味ないことも勉強しなくてはいけないし、意味があるのかと思う。(セルフ)
- ・遅刻に対して、きびしいと思う。2限から来てでも欠席になるのはおかしい。(セルフ)
- ・遅刻も欠席にされるのが不満。(セルフ)
- ・将来に役立つ科目が多いのに、出席について厳しすぎる。(セルフ)
- ・この授業を行う意味がよくわからない。高校生が大学生になって学びたい学問を決めるために授業を受けるならわかるけど、私たちは、もう専門(原文ママ)的に学びたい学問が決まっているのに、他の学問のきそだけ学ぶのは意味がないと思う。(セルフ)
- ・少しでも遅刻したら、欠席にするという教員がいたがそれは厳しすぎると思う。全学部が集まるのでバス等がとて混む。だから開始時間をずらすなど配慮がなければ上記の教員のような者の場合とても不利となる。厳しすぎるのは、良くないと思う。(セルフ)
- ・興味のない科目について授業をうけているのに、まじめにやれという強制的な授業のやり方はどうかと思う。(セルフ)
- ・基礎セルフよりも、もっと個々の専門的分野について学ぶ時間を増やしてほしい。(セルフ)
- ・つまらないし、仏教系の大学なのはわかるけど、仏教を学びたい人だけが選択すればいいと思う。全く興味がないのに、週に2回もうけさせられて、だるい。(建学)

**章末資料 10. 「大学での学び」の準備ができていない学生（対象記述 17 件中 5 件（29.4%）をランダムに抽出）**

- ・ 講義（原文ママ）らしい講義（原文ママ）で学問的だった。本流の知識から脇まで色々ともうらして面白かった。授業のレベルは高い方なので、受講する側にモチベーションがないと頭に入らないことがあった。（外国語）
- ・ 大学の講義が今までの小中高の頃の授業とはまるで違うのだと痛感し、少しずつ慣れていくことで大学生としての見方や考え方というものを単純に知識として得られたと思う。まだ実践できるかどうかはわからないが、できるだけ活かせるようにはしていきたい。（セルフ）
- ・ どの先生の授業もとてもおもしろく、その科目の勉強を通して大学生としての学び方、考え方などを学べるといえる点がユニークだしとても有意義だと感じました。（セルフ）
- ・ 一般教養などの、自分の学部では学ぶことのできないことが多く知れてよかった。自分の知識を増やすために、とてもいい授業だと思う。（セルフ）
- ・ 様々な学科のある総合大学だからこそこういった授業が出来ます。看護大学は単科大学が多いので、こういった他学問、他学部生との交流を持てる総合大学に進学しました。他の学部の学生は総合大学が普通の大学だと感じているかもしれませんが、これが普通の授業なのかもしれませんが、私にとっては貴重な時間で、思い入れのある授業となりました。来年も続けて欲しいです。（セルフ）

**章末資料 11. 教員の問題点——否定的な印象や不快感への意見（否定的記述 191 件中 12 件抽出／ここでは、記述で示された問題点の内容の種類を示す記述をすべて掲載する。）**

- ・ 間違っただけを述べた時にどなるのをなおしてほしい。生徒の差別をなくしてほしい。発音を正しくしてほしい。板書を正しく書いて、わかりやすくいていねいに説明してほしい。馬鹿あつかいしないでほしい。間違えた時、もっといねいに説明してほしい。理解力のある英語の授業をしてほしい。人をバカにするのをやめてほしい。（外国語）
- ・ 2 択、理由も答えるという問いの答えを考えさせ、複数人に答えさせておいて同じ答え言うなはいくらなんでもえげつない。（外国語）
- ・ 一番気になったのは言動。教員によってはこちらが大変不愉快な気持ちになったし、受け止め方によってはパワハラのように感じた。（セルフ）
- ・ わかっているということを前提に授業が進められてよく理解できないまま次の問題にいつてしまったのでもう少し丁寧に教えてほしかったです。（セルフ）
- ・ 高校でならっていないのにも関わらず、「やっつけて忘れていただけでしょ」というように、学生に不快感を与え、やる気が失われた。（セルフ）
- ・ 教員にやる気がない人がいる。いることはしかたがないが、そう思っても学生に授業中に言うてはいけないと思う。周囲の学生の士気もともと高くないのに教員がこんなことを言うては士気がさがる。（セルフ）
- ・ 生徒は遅刻したら欠席になるのに、教員が遅れてきた場合何も言わなかったのはおかしい

と思った。(セルフ)

**章末資料 12. 教員の問題点——不公平感にもとづいた意見 (24 件抽出／ここでは、記述で示された「不公平感」のもとにある内容の種類を示す記述をすべて掲載する。)**

- ・うるさい生徒には、ちゃんと注意してほしい。前の方に座ってる人だけしか見ていないような進め方は、やめてほしい。(外国語)
- ・政経も英語だけじゃない外国語をとりたかった。(外国語)
- ・B先生の男女での態度の違いが顕著すぎる。女性に甘すぎる。(セルフ)
- ・同じ内容のはずなのに、課題の量がバラバラなのはどうか、教員の当たりハズレが大きくかんじてしまう。(セルフ)
- ・教授によって単位認定の基準が全然違うのが困る。教務課も知らないとの一点張りで困った。(セルフ)
- ・出席、欠席、遅刻の統一性がほしかった。(セルフ)
- ・看護学部が受けなくてはならない意味がわからない。薬学部は受けないのに。必要ないと感じた。テストも近いのに、ムダな時間だと思う。(セルフ)
- ・クラスによって、個別に別途料金がかかるのはどうかと思う。(建学)

**章末資料 13. 学生が期待する情報 (対象記述 41 件中 8 件 (19.5%) をランダムに抽出)**

- ・TOEICとは何か、どんな意味があるのかをよく説明してくれたので、授業と勉強という垣根を越えてやる気のでる授業である。A先生は偉大な方であると思わざるを得ない魅力がある。(外国語)
- ・この授業の意義がわからない。これは何のためになるのですか？(セルフ)
- ・科目によっては、本当に自分にとってメリットがあるのかわからない科目があった。期待していたものとは、違った科目があった。(セルフ)
- ・意図がわからないままただ漠然と受けたものもあって、意味があるのかわからなかった。(セルフ)
- ・この基礎セルフという科目は不必要だと思う。授業受けててもつまらないし意欲がわかないし、メリットがない。(セルフ)
- ・出席が厳しすぎる。興味のない授業を取る意味がわからない。別に教員が悪いわけではないが、この授業はよくないと思う。(セルフ)
- ・必修にする必要性がわからない。(セルフ)
- ・ほとんど、配布したプリントを読むだけというもので、あまり授業の意味を見出せない。(建学)

## 付表：アンケート調査票

### 平成22年度 武蔵野BASIS 前期アンケート

このアンケートは、今年度から開始した全学共通基礎課程「武蔵野BASIS」について、その効果を検証し今後の改善に活用するために  
行うものです。なお、調査の重要性に鑑み記名式としております。回答は統計的に集計し、成績には全く関係ありませんので、率直な回  
答をお願いします。また、今後の改善に向けて後日、ヒアリングによるサンプル調査にご協力いただく場合があります。ご協力のほどよ  
ろしくお願いいたします。

**【回答方法】**

- ① 全て黒か赤のボールペンまたは水性サインペンで記入してください。
- ② 始めに、「学科・専攻」「学籍番号」「氏名」を記入してください。
- ③ マーク式の設問は、選択肢から回答を1つ選んで○(白枠)をぬりつぶしてください。
- ④ 自由記述は、当該授業に関する意見・感想などを自由に具体的に書いてください。
- ⑤ 回答が終わっても合図があるまでそのまま待っていてください。

所 属 学 科	日文	英米	政経	人間	社福	児童	環境学	都市	薬学	看護
※該当する○にマークをしてください	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
学 籍 番 号	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
※ 該 当 する 〇 に マ ー ク を し て く だ さ い 「 1 0 1 3 0 9 5 」 に は	(例) 1 上1ケタ[ 1 ]	○	●	○	○	○	○	○	○	○
	0 上2ケタ[ 0 ]	●	○	○	○	○	○	○	○	○
	1 上3ケタ[ ]	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	3 上4ケタ[ ]	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	0 下3ケタ[ ]	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	9 下2ケタ[ ]	○	○	○	○	○	○	○	○	○
	5 下1ケタ[ ]	○	○	○	○	○	○	○	○	○
氏 名										

	そう思う	やや そう思う	あまり 思わない	思わない
<b>1 建学科目「仏教概説1」について * 受講した学生のみ回答してください</b>	4	3	2	1
①学部横断のクラス編成はよかった	○	○	○	○
②本学の建学の精神について理解した	○	○	○	○
<b>2 健康体育1について * 受講した学生のみ回答してください</b>	4	3	2	1
①学部横断のクラス編成はよかった	○	○	○	○
②授業を通して身体運動の大切さを理解した	○	○	○	○
<b>3 コンピュータ活用基礎1について</b>	4	3	2	1
①大学での今後の学びに必要なコンピュータスキルが身についた	○	○	○	○
②授業の難易度は適切であった	○	○	○	○
<b>4 日本語リテラシーについて</b>	4	3	2	1
①大学での今後の学びに必要な読み書き能力が身についた	○	○	○	○
②添削課題の量は適切であった	○	○	○	○

	そう思う	やや そう思う	あまり 思わない	思わない
<b>5 外国語(英語/初修外国語)</b>	4	3	2	1
①今後も外国語の学習をしようとする意欲が高まった	○	○	○	○
②授業の難易度は適切であった	○	○	○	○
<b>6 武蔵野BASIS基礎について</b>	4	3	2	1
①【社会科学】このような基礎知識が今後どのように役立つのか理解できなかった	○	○	○	○
①【自然科学】このような基礎知識が今後どのように役立つのか理解できなかった	○	○	○	○
②【社会科学】高校時代に習ったことなので大学で学ぶ必要はなかった	○	○	○	○
②【自然科学】高校時代に習ったことなので大学で学ぶ必要はなかった	○	○	○	○
<b>7 基礎セルフディベロップメントについて</b>	4	3	2	1
①興味を持った学問テーマはいくつありましたか[4:4つ、3:3つ~2つ、2:1つ、1:なし]	○	○	○	○
②ノートのとり方、レポートの書き方、討論の仕方、図書館の活用法など、いくつかのアカデミックスキルを身につけることができた	○	○	○	○
③グループワークにより他の人の意見を聴くことができてよかった	○	○	○	○
④学部横断のクラス編成はよかった	○	○	○	○
<b>8 自己の探求 I について</b>	4	3	2	1
①学部横断のクラス編成はよかった	○	○	○	○
②グループワークを通して、自分のことが以前より理解できるようになった	○	○	○	○
<b>9 総合評価</b>	4	3	2	1
武蔵野BASIS(全学共通基礎課程)は有意義であった	○	○	○	○
<b>10 武蔵野BASISへの意見・感想</b> *具体的な科目名を挙げてお書きください(設問1~8を参照のこと)				

ご協力ありがとうございました