

学士課程教育プロセスから見た全学教育評価研究の試み (1)

— 東北大学 4 年次学生を対象とした学習体験の質的分析 —

北村勝朗^{1)*}, 倉元直樹²⁾

1) 東北大学大学院教育情報学研究部, 2) 東北大学高等教育開発推進センター

1. はじめに

平成3 (1991) 年から施行された大学設置基準の大綱化以降, 全国的に大学教育の改革が進められている. 東北大学においても平成5 (1993) 年度に教養部が廃止され, 従前の一般教育は全学教育へと衣替えされた. 新しく設けられた全学教育という区分は, 「全学の教官が全学体制で全学の学生, または2つ以上の学部の学生に対して行う科目の教育である」とされ, 「主に学部の教官が学部の責任で自学部の学生に対して行う」専門教育と区別されている¹⁾.

全学教育の授業の質に対する改善努力も進められてきた. 平成10 (1998) 年度後期セメスターには, 東北大学として初めての全学部生を対象とした「学生による授業評価」が行われた²⁾. 全学教育に対する授業評価は, 平成13 (2001) 年3月の全学教育審議会で毎年の実施が決定され³⁾, その後, 継続的に毎年実施されている. 学生による個別の授業評価は, 授業を担当する教員に対して自らの授業を振り返り, その内容を改善するための手がかりが与えられる反面, 見方が一面的になる危険性を孕む. すなわち, 学生が履修したばかりの授業をその時点で評価するだけでは, 一過性の満足度に偏った評価に陥る危険性があるのだ⁴⁾. 全学教育の目的として, 「現代人として生活し, また専門を学ぶ上での共通の土台となる素養と技能」, 「人間形成の根幹となるような現代社会にふさわしい基本的教養や技法」, 「専門教育および大学院教育を受けることができ, またこれらを通じて将来専門知識を応用できるような科学的知識」との3点が掲げられている⁵⁾が,

受講直後の授業評価によって, 目標の達成に相応しい方向性が示される資料が得られるかどうかは心許ない. むしろ, 一定期間を置いてから, 学生が過去の自分を振り返って評価を行うことで, 主として1, 2年次を中心に体験する全学教育における学びの意味を大学生生活全体の中に位置付けて捉え直すことが可能となるのではないだろうか. 4年次の調査は, 多くの学生にとって次の進路が目前に迫り, 将来の自分にとっての大学生生活全体の意義の再確認という視点から, 全学教育の在り方を改めて捉え直すことが可能となる.

そこで, 本研究では, 東北大学の4年次学生を対象として, 学士課程全体を通じた視点から, 全学教育の再評価を試みることにした. 本研究はインタビュー調査とアンケート調査の2つの部分から構成されている. 本稿では, そのうちインタビュー調査を通じて得られた知見について論じる. インタビュー調査では, 大学生生活全体を通じた学習体験に伴う意識や思考に焦点を当て, その体験の詳細について明らかにすることを目的とする. 図1は本研究のデザインを示したものである. 図では, 1年次から4年次までの学習体験を中心に, それぞれについてインタビューで明らかにする内容について太線枠で示している. なお, アンケート調査については倉元・北村 (2008)⁶⁾を参照のこと.

2. 方法

本稿の目的は調査対象者の大学生生活における学習体験の内実を詳細に描写することである. それには質的な研究方法が有効である. 質的研究方法論は, 人の心

*) 連絡先: 980-8576 宮城県仙台市青葉区川内41 東北大学大学院教育情報学研究部

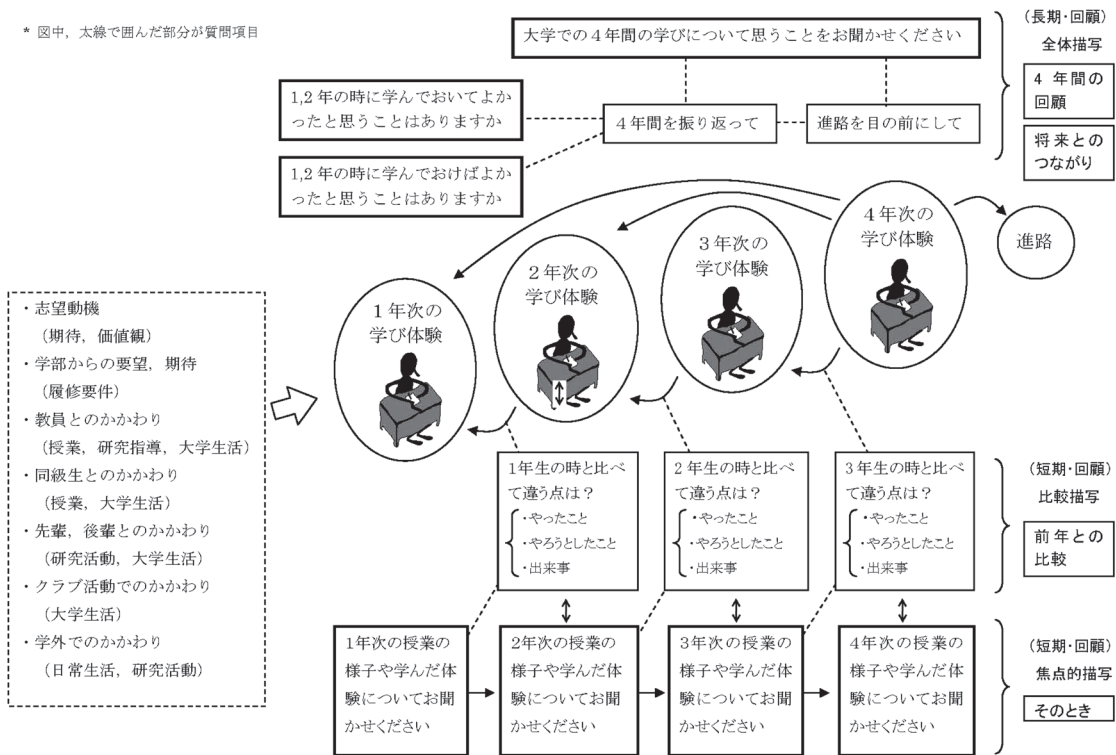


図1. インタビュー調査のデザイン

を取り巻く混沌として複雑な状況から、その人にとっての真実をその人の視点から見出そうとする研究手法である⁷⁾。したがって、調査対象者にとっての体験の意味、具体的には、当人が授業や学びをどのように捉えているのかを深く分析する上で有効である。

2.1. データ収集

2.1.1. 対象者

東北大学に在籍する4年次学生。対象者は、文学部1名、経済学部2名、教育学部1名、工学部2名、医学部医学科1名、理学部2名の計9名であった。

2.1.2. 手続き

調査対象学生の選出に際し、東北大学の全10学部を特性・類似性等に基づき、5群に分類した。具体的には、①文学部・教育学部、②経済学部・法学部、③工学部、④理学部・農学部、⑤医学部・歯学部・薬学部である。さらに、各群から1学部を抽出、各2名の調査対象候補者を選出した。教務担当教員より推薦された10名の学生が調査対象候補者となった。推薦を受け

た調査対象候補者に調査実施者が電子メールまたは電話で連絡し、インタビュー調査趣旨説明、協力の可否の決定、調査実施日時の決定を行った。以上の調査手続きを含めた調査活動全体は、平成19年5月29日～10月11日の間に実施された。なお、調査対象候補者のうち、2名（文学部1名、医学部医学科1名）には調査協力が得られなかったため調査対象者から除き、新たに教育学部より1名を追加した¹⁾。

2.1.3. データ収集方法

半構造的 (semi-structured)、深層的 (in-depth)、自由回答的 (open-ended) インタビューを採用し、主に教育情報学研究部会議室において1対1の対面式で実施した。インタビューの平均時間は約50分間であった。インタビューは次のような構造化された質問項目に沿って進められた (Rubin & Rubin, 2005)⁸⁾。

- ①対象者の体験を幅広く聞くために設定した基幹的質問 (main question: 図1中、太枠線内)
- ②語られた意味を明確にするために設定した追跡的質問 (follow-up question: インタビューの流れに応じ

て柔軟に問う)

③焦点を絞って深く掘り下げる探索的質問 (probes: 対象者にとっての出来事の詳細, 印象, 関心, きっかけ, 理由等について問う)

インタビュー内容は対象者による承諾を得た上で全てICレコーダーに録音された。

2.2. データ分析

2.2.1. データ分析手続き

インタビュー終了後, 録音されたデータは直ちにテキスト化され, 一覧性の文字データが作成された。テキスト化されたデータは, 調査対象者本人に送付され, 必要に応じて表現や内容等について確認作業が行われた。データの内容の確認と同時にデータの使用する承諾を受けた後, 分析作業が行われた。

2.2.2. データ分析方法

データ分析は, Patton (2002)⁹⁾ による質的データ分析法に基づき, 筆者2名により進められた。まず, 調査対象者による確認作業を終えたテキスト・データを共有し, 発話内容の意味を文脈に沿って一つひとつ掘り下げて解釈する作業を行った。その際, 発話の意味の解釈に関する意見交換が行われ, 対象者にとっての学習体験の詳細について筆者2名間の理解の確認作業が随時行われた。その後, 発話を一つの意味をもったまとまりとしての意味内容要素 (meaning unit) に分ける作業が行われ, それぞれの意味内容要素に標題 (tag) がつけられた。意味内容要素は, 親和性の高いもの同士で複数の集合にまとめられ, 抽象度の次元に沿って階層的カテゴリーに組み立てられた。複数回にわたる分析共同作業を通して得られた階層的カテゴリーは, 2名によって階層化が完全に一致するまで再構築され, 完全に一致した時点で分析結果の理論的飽和とされた。

2.2.3. 信憑性および確実性

質的な研究方法論における妥当性と信頼性に関しては, 語られたデータの信頼性の問題や質的データ分析における客観性の問題等が議論されている (Flick, 1995¹⁰⁾, 北村, 2005¹¹⁾)。本研究では, Miles & Huberman (1994)¹²⁾ に基づき, 信憑性 (データのリアリティ), 確実性 (データや手続きが当てに

きるか) の基準によって研究の質の評価の検討を行った。信憑性に関しては, インタビューの際に対象者の発話を誘導しないようにインタビュー実施者による評価や価値判断を控えた非指示的なスタイルの質問を行うと同時に, 対象者が語った言葉を用いて追跡的質問や探索的質問を行うことでインタビュー実施者による影響が考慮された。また, 確実性に関しては, インタビューを半構造的に実施することにより, 複数名の対象者へのインタビュー内容の均質化をはかることで考慮されている。更に, インタビューデータを複数の研究者間で共有し複数回にわたるディスカッションを通して分析を行い, 分析結果の完全な一致を確認することにより確実性が考慮されている。

3. 結果

分析の結果, 843の意味内容要素が得られ, その内, 560の意味内容要素が本研究の分析対象とされた。560の意味内容要素は, 62のサブカテゴリーに分類され, それ等は21のカテゴリーに更に分類され, 最終的に8の大カテゴリーに統合された。これらは, 東北大学4年次学生が振り返る4年間の学習体験を描写する階層的カテゴリーとして作成された (表1)。以下, 大カテゴリーごとの発話をたどりながら, 主要なカテゴリー要素について検討していく。

3.1. 東北大学に求める価値観

全ての対象者が, 東北大学への受験を決定する際に考慮した志望動機について触れた上で, 本人が東北大学での学生生活に期待するイメージについて言及している。この大カテゴリーは, こうした, 対象者が東北大学に求める価値観, あるいは志望動機における専門性の意味を説明するものとして作成された。「専門の学びへの志向」, 「専門以外の志向」, 「受験の都合」のサブカテゴリーから成る「東北大学への志向」のカテゴリー, 及び「仙台での暮らし志向」のサブカテゴリーから成る「仙台への志向」の2つのカテゴリーにより構成されている。

3.1.1. 東北大学への志向

「東北大学への志向」に関し, ある対象者は専門性との関連に触れて次のように述べている。

「東北大学を選んだのは、航空宇宙の勉強ができるということで、そこに興味があって選んで入って来たんです」(工学部).

こうした明確な専門的学習を当初から志向していた対象者においては、入学時からそうした専門性との関連を視野に入れた学びの姿勢が展開されており、「やりたいと思った専門」(工学部)や「好きなこと、興味のあること」(理学部)に対して高く動機づけられて初年次の授業に臨むこととなる。

また別の対象者は自身が求める専門領域における研究状況を考慮して志望を決定している点を次のように表現している。

「同じ偏差値帯の中で研究が盛んにやられているってということで決めました」(工学部).

こうした対象者も同様に、自身の専門性をいかに高めていくかといった興味関心が中心に据えられて入学後の授業に臨む姿勢が形成されている。

一方、研究や専門性とは全く無関係の動機により東北大学を志望する対象者も存在している。ある対象者は次のように述べている。

「国公立大学で、ぼくの代のエースだったやつが東北大に入って結構レギュラーでいいとこで試合に出てるっていうから、じゃあ、おれも頑張ればレギュラー入れるかなって思ったんで、それでちょっと東北大に来たって感じです」(文学部).

こうした対象者は、学部の専門性の学びとは全く別次元の志向性をもって大学での生活を展開している。そこでは、授業は卒業するための単位を取得する手段として位置づけられ、4年間の中でいかに自身のもつ目的を達成していくかに主たる労力が注がれていく。また、大学の個性等ではなく、地理的な条件や偏差値によって選択するケースも存在している。ある対象者はこの点について次のように述べている。

「とりあえず地元で、あとは偏差値で決めました」(経済学部).

こうした発話からうかがえる東北大学への多様な志向性は、それぞれが単独で志望動機を形成しているのではなく、複数の志向が相互に関連し合いながら東北大学への志向として形成されている。

3.1.2. 仙台への志向

何名かの対象者は、東北大学であること以外の動機を重視して東北大学を志望している。ある対象者はこの点について次のように述べている。

「一人暮らしがしたいというのが目的で、まず遠いところをピックアップしたんです」(経済学部).

こうした「一人暮らし」や「遠い街」、「住みやすい街」といった動機もまた、様々な動機と関連性をもちながら東北大学に求める価値観を形成している。

3.1.3. 志向性と授業の意義づけとの関連性

既に述べたように、こうした東北大学に求める価値観や東北大学での学びに求める志向性は、その後の大学での学習体験の形成と大きく関連している。すなわち、入学時の志望動機は、入学後の授業に求める学びの有り様に大きな影響を与え、それが授業に対する姿勢や履修者にとっての評価基準へとつながっていく。こうした専門性を志向する学びの有り様の詳細について、次節で更に検討したい。

3.2. 学部の専門性の目的化

自身の専門性を強く意識した学びを志向する対象者は、基礎から積み上げて系統的に学ぶ専門性の志向性を一貫してもちながら全学教育の授業に向かっていく。こうした専門性を志向する学習体験についてまとめられたこの大カテゴリーは、「基礎が土台に」、「積み重ね」、「振り返ってわかる」のサブカテゴリーから成る「系統的な学習に裏付けられた学問の認識」のカテゴリーと、「深く学ぶ」、「量と質の負荷が大」のサブカテゴリーから成る「高い専門性を追求する過程の困難さの受容」のカテゴリー、そして「興味と意欲の高さ」、「大学院進学と就職を意識」のサブカテゴリーから成る「学ぶことによって変わる自己像への期待」のカテゴリーの3つのカテゴリーにより構成されている。

3.2.1. 系統的な学習に裏付けられた学問の認識

専門の深い修得を目指す学生は全て、基礎から積み上げて系統的に学んでいくことが必要であるとする認識をもって授業に臨んでいる。この点について対象者は次のように述べている。

「自然科学っていうのは理系の科目なのでこのへんは

表1. 4年次学生の学習体験 階層的カテゴリー 一覧

サブカテゴリー	カテゴリー	大カテゴリー
専門の学びへの志向	東北大学への志向	東北大学に求める価値観
専門以外の志向		
受験の都合		
仙台での暮らし志向	仙台への志向	
基礎が土台に 積み重ね 振り返ってわかる	系統的な学習に裏付けられた学問の認識	学部の専門性の目的化
深く学ぶ 量と質の負荷が大	高い専門性を追求する過程の困難さの受容	
興味と意欲の高さ 大学院進学と就職を意識	学ぶことによって変わる 自己像への期待	
意義を感じられない 役に立たない 専門にはつながらない 何かの役には立ちそう	専門とのつながりのなさ	付随的な好奇心
表面的な興味関心 興味をかきたてるおもしろさ おもしろくない 覚えていない	好奇心の満足	
楽な学び 考えてない 単位のために 高校の延長	低い価値づけ	
主体的に学ぶ大切さ 継続する大切さ 真剣に学ぶ必要性 学ぶ意欲と高い目標 充実した学び方の重要性 学ぶ土台の必要性	専心により学びは達成される よい学びの必要条件	
先生との出会い 先輩からの学び TAからの学び 友達との関わり 遊びと勉強とのメリハリ 高いモチベーション	人との出会いとつながり 自由で多様な体験の渴望	
興味があってもおもしろい 幅広い学び 楽しい学び 役立つ実感はない	知的好奇心を満たす学び	
副次的効果 知識を増やしたい 文系の専門性 語学の実践性 単位の詰め込み 勉強と楽しい生活とのバランス 部活動やバイトの生活	実践的な学びの欲求 二義的な学習志向のライフスタイル	拡散型学習志向
文系専門の土台 後から気づく学びの意義 楽しくても身にならない 主体的な学びの必要性	後から気づく意味のある学びの認識	
就職活動 生涯学習志向 進路志望 部活やサークルに専心 学ぶ力の保持	就職によって手段化される大学生活 授業以外が中心の生活	通過点としての大学観
授業方法の問題 カリキュラムの構造 英語の授業の問題	運用上の問題	学ぶ環境の問題提起
専門志向 教養重視	専門の位置づけの差異	
物的環境の問題 評価・案内の問題	学ぶ環境整備の問題	

まあ、絶対必要だと思うんですけど、今の専門につながる基礎のところなので」(工学部)。

「やっぱり、上のことを、難しいことを理解しようとするとならばやっぱりその分、土台が必要なので」(工学部)。

こうした土台を築く上で、年次進行の中で組み立てられるカリキュラムが重要である点も認識されている。ある対象者はこの点について次のように述べている。

「ある程度の順番は必要かと思います。それは理解が追いつくために、理解するための基礎的な知識をきちんと勉強してからがいいと思います」(工学部)。

こうした系統性は、振り返って理解につながる学びの在り方の評価についても触れられている。ある対象者は、専門の学びを体験する中で1、2年次の学びの意味を次のように振り返っている。

「1年生にやってもよくわからないけど頭に残っていることが3年生や4年生になって、ああこうだったんだって思うこと、そういうのがつながるとすごく楽しいですね」(理学部)。

同様に、別の対象者は次のように述べている。

「同じ授業であっても、3年生の時におもしろいって思える授業でも、1年生のときにやってもおもしろく感じられるかっていうと、まあ、頭のいい人はついていけて、もっと難しいことをやって自信とかもつくのだと思いますが、大多数の人は、3年とかでやる内容をやることはできないし、別に3年からやっても遅くはないと思うので」(理学部)。

「1年生の時の学びには、それほどspecificでなくてもいいんですけど、のちの専門が本当に深くわかるために必要なものがほしかったなと思いますね」(工学部)。

こうした専門の学びへの認識は、単に高い興味関心として現れるのみならず、高い専門性を学びとる上での覚悟や厳しい学びへの認識を伴ったものでもある。

3.2.2. 高い専門性を追求する過程の困難さの重要

高い専門性の修得は容易ではない。専門的学習を志向する学生はこの修得過程の困難さを十分に認識して学びに臨んでいる。ある対象者はこの点について次のように述べている。

「本物とは、ある意味で、しっかり専門に特化して、そこでもって徹底的にしごくというか、宿題もあればレポートも出して、今から自分が歩まなきゃいけない

道はこんなに厳しいんだっていうのをしっかり見せつけてくれる授業かなと思いますね」(教育学部)。

また、ある対象者は、修得過程を「ちゃんとした勉強」と表現して次のように述べている。

「自然科学になるとちゃんと勉強したいっていう気持ちはあるんですよ。だから成績を見ても自然科学の方が圧倒的にいい。力が入るから」(工学部)。

こうした1、2年次の学びを3、4年次の学びや高校での学びと比較し、対象者は次のように述べている。

「3年になってくれば勉強する時間も必然的に増えますし、授業にも追いついていかなきゃいけない」(工学部)。

「高校までの物理と全然違ったんです。バリバリの数学を使っていて、『この数式を変形したらこうになりました、すごいですね』って言われるんですけど何がすごいかわかんないんですよ。高校までは物理得意だったんですけど、全然違いましたね」(理学部)。

「3年の授業を1年生が履修しても、ちょっときついですね。なんだかんだ言っても、土台とか、数学的な基礎も必要ですし、分野が離れているといっても、3年生からやる内容は、概念的にも難しいので、たぶん1年からやるといっばい留年が出そうな気がしますね」(工学部)。

こうした専門的な学びの厳しい修得過程に対し、それを志向する学生は価値と意義を見出し、受け入れ、次節でみるように自身の変化に期待していく。

3.2.3 学ぶことによって変わる自己像への期待

入学当初から専門性を強く志向する学生は、例え修得過程が困難であっても、学び自体に意義を見出し、更に大学院での学びやその後の就職へと連続する学習過程を視野に入れている。この点について対象者は次のように述べている。

「やっぱり、専門はやりたいと思ってきたので、自分の興味のあることがほとんどで」(工学部)。

「実験でおもしろいなっていうのもありますし、あとふつうにガリガリ勉強していてもおもしろいなって思ったのは、3年生の後期の物性物理学っていう今の研究室につながる科目でおもしろいなと思いました」(理学部)。

「院の後は就職します。その時のイメージや希望の企業とかは特にないです」(工学部)。

3.2.4. 専門の学びと全学教育の位置づけ

本節でみてきた専門志向的な学習体験をもつ学生にとって、自身の専門領域に関係する学びは、「興味深く」(工学部)、「勉強したい」(工学部)、「期待している」(理学部)といった表現に明らかなように、初年次より高い動機づけをもって学びに臨む姿勢が保持されている。そこでは、基礎を積み重ねて学問を体系的に深く学びとろうとする認識が看取される。その結果、専門の学びにとって「まわり道」(工学部)となる全学教育科目の学びは「専門が少なくて全学教育に取られちゃったりするのでもっと専門の授業を」(理学部)といったカリキュラム評価へとつながることとなる。

3.3. 付随的な好奇心

専門的な学びを志向する学生にとって、専門(主として自然科学)以外の学びは浅い意義づけがなされている。本カテゴリーは、こうした専門と直接的な関連性を見出せない授業科目に対する認識についてまとめた大カテゴリーとして作成された。「意義を感じられない」、「役に立たない」、「専門にはつながらない」、「何かの役には立ちそう」のサブカテゴリーから成る「専門とのつながりのなさ」のカテゴリーと、「表面的な興味関心」、「興味をかきたてるおもしろさ」のサブカテゴリーから成る「好奇心の満足」のカテゴリー、そして「おもしろくない」、「覚えていない」、「楽な学び」、「考えていない」、「単位のために」、「高校の延長」のサブカテゴリーから成る「低い価値づけ」のカテゴリーの、3つのカテゴリーにより構成されている。

3.3.1. 専門性とのつながりのなさ

自身の専門性を高める学びを志向する学生にとって履修する授業が自身の専門的な学びとどう関連しているのかが大きな関心事となっている。そこで関連性を見出せなかった対象者は次のように述べている。

「1, 2年生の授業をやって、遠回りしたって感じもします」(工学部)。

「1, 2年の時に学んだ全学教育が直接何か役に立って思えることはたぶんないですね」(理学部)。

「物理以外で、1, 2年生の時に学んでおいてよかったと思うことは、正直そんなにないですね」(理学部)。

このように、専門の学びとの関わりが見出せない場

合、授業に向かう意義づけは、次節で述べる表面的な興味関心、あるいは単位取得に集約されていく。

3.3.2. 好奇心の満足

全学教育科目の学び自体に意義を見出せない学生の中には、授業の方法論的な視点から興味関心が見出された体験が述べられている。しかしながら、そこでは表面的な楽しさが体験されるに留まり、学ぶ意義の実感には至っていない。この点について対象者は次のように表現している。

「教養として深まったかは別としても、楽しい授業ではありましたね」(医学部)。

「ただの興味というか、そういうのなんで。まあ、あっても悪くはないけど、必修にする必要はあるのかなって感じはしましたね」(理学部)。

「教養としては身につきました。ほとんど忘れちゃっていますけど」(工学部)。

その一方で、自身の専門と直接的な関連がない授業であっても、最先端の研究に触れる機会として意味が見出される場合、学生の知的好奇心が満たされている。

「工学部の先生がもちまわりで自分の最新の研究を発表するみたいな授業があって、それはぼくは専門じゃないんですけど、そういういわゆる東北大学の工学部は世界の最先端じゃないですか。そういう研究を聞けておもしろい授業もありました」(医学部)。

3.3.3. 低い価値づけ

専門性との関連性も、表面的な興味関心も見い出せず、体系的な学習としての認識がなされない授業は、単位取得の対象として位置づけがなされている。この点について対象者は次のように述べている。

「本当に単位のためだけにやったんで、あまり記憶にないですね」(理学部)。

「単位を取らなきゃいけないっていうので、だんだん面倒くさくなって出なかったり遅刻しちゃったり、なんかどうしてもそういうのが出始めます」(理学部)。

「ものすごいゆるい感じだったんで、あまり勉強という感じではなく、ふつうに楽しくやりました」(理学部)。

「あまり覚えていないんですけど、そんなに緊張感がある授業でも、予習がたいへんな授業でもなかったです」(工学部)。

「1, 2年生のときの他の授業は楽勝でした。1日前

とかにちょこっとやっておけば大丈夫だなんて感じ
です。専門とくらべるとだいぶ楽な感じはあります」
(工学部)。

また、全学教育の学習内容が既に受験勉強の中で修
得済みである学生においては、全学教育の授業は低い
価値づけとなって認識されている。この点についてあ
る対象者は次のように述べている。

「あまり勉強しなくても大丈夫ですね。最近の大学受
験の場合は、そういう教養で習う内容もボンボン出
てくるので、みんなそこまでやっていますね。例えば、
いわゆる教科書とかに書いてあることなんかは医学
部に入ってくる人はだいたい勉強してくると思うん
です」(医学部)。

3.3.4. 専門性志向の学びにおける専門以外の学び

これまでみてきたように、専門性を高める学習体験
の蓄積を志向する学生にとって、授業科目はそうした
目的にどれだけの意味と意義をもつものであるかによ
って価値づけされている。その結果、「専門につな
がらない」授業や、「楽しいけれど役に立たない」授
業は低い価値づけがなされることとなる。こうした認
識がなされる背景には、専門的学びを志向する学習
の背景に、よい学びとは何かといった学習観が存在し
ている。

3.4. よい学びの学習観

専門性を強く志向する学生の授業認識の背景に存在
する、よい学びが成立する前提としての学習観につ
いてまとめたものが本カテゴリーである。「主体的に学
ぶ大切さ」、「継続する大切さ」、「真剣に学ぶ必要性」
のサブカテゴリーから成る「専心により学びは達成さ
れる」のカテゴリーと、「学ぶ意欲と高い目標」、「充
実した学び方の重要性」、「学土台の必要性」のサブカ
テゴリーから成る「よい学びの必要条件」のカテゴリー
の2つのカテゴリーにより構成されている。

3.4.1. 専心により学びは達成される

専門的な学びは深く追求することによって初めて成立
する。そのためには、継続した、厳しい反復学習が不
可欠となる。こうした学びの認識について、対象者は
次のように述べている。

「1、2年継続してやらないと。半期だったらそんな

に成長がないと思うんで、成長がないまま終わっ
ちゃったら、結局いままでの授業、ほとんどなかつ
たことになってしまうので」(理学部)。

「もう少し宿題を出したりとか、定着をはかるような
工夫があった方がいいとは思っています」(教育学部)。

「楽しく学ぶって言うよりも、真剣さも、緊張と緩和
の中で学ぶことも大切ですね」(理学部)。

「学生を楽しませよう、興味をもたせようっていう方
向性をもっている学年と、厳しく詰め込んで教えて
いく学年を分けるのも、ひとつの考え方かなという
感じはしますね」(医学部)。

こうした発話から明らかなように、深い専門性を積
み上げて修得することに対して高い動機づけをもって
志向する学生がもつ学習観は、主体性、継続性、厳し
さ、積み上げ、定着といった要素を含んだものである。
こうした学習観に裏づけられた学習成果の評価は、学
びは後にどのようなつながっていくのか、という学習
成果の継続性の視点へとつながっていく。

3.4.2. よい学びの必要条件

よい学習観に基づく学びの過程の評価は、1、2年
次に意識されなくても、3、4年次に振り返って意識
される場合も多い。この点について対象者は次のよう
に述べている。

「その時はわからなかったけど、今思えば、その時な
りに必死で勉強していたことは無駄ではないと思っ
ます」(理学部)。

「やっぱり忘れたとか以前に、人にものを教えるっ
て言うのは、自分で理解しているのを本当に100%理
解していないと、伝えられないなっていうのを今(4
年次)すごく感じて」(文学部)。

こうした学習評価を前提としたカリキュラムの在り
方について、対象者は次のように述べている。

「ちゃんとした、学生をヒマにさせないカリキュラム
をつくったら一番なんじゃないかなと思っています
ね。真剣に学生をのばそうと思ったら、そういう考
え方が重要かなって思います」(医学部)。

「諸科学の基礎の部分になるところ、そこはやっぱり
いると思いましたね」(教育学部)。

よい学びがどのような条件のもとで成立するのか、
そのために学習者はどのように専心することが求めら

れるのか、対象者は十分に認識している。全学教育の授業を評価する視点にもそうした認識が反映され、カリキュラムに対する感想として提示されている。

3.5. 学生生活設計

専門性を志向する学習体験は、自身にとっての最適な大学生生活環境を構築する中で蓄積されている。こうした大学生生活全体の中での学習体験のビジョンについてまとめたものがこの大カテゴリーである。「先生との出会い」、「先輩からの学び」、「TAからの学び」、「友達との関わり」のサブカテゴリーから成る「人との出会いとつながり」のカテゴリーと、「遊びと勉強とのメリハリ」、「高いモチベーション」のサブカテゴリーから成る「自由で多様な体験の渴望」のカテゴリーの2つのカテゴリーにより構成されている。

3.5.1 人との出会いとつながり

自身の専門領域を決定し深く専心していく上で、教員との関わりは大きな影響を与えるものとして体験されている。こうした自身の専門性や学ぶ姿勢に影響を与えた教員の存在について次のように述べられている。

「その先生の影響で今の研究室に行くことになったので。授業もおもしろかったし、先生の人としての魅力もあって。その先生との出会いは、大学の中で一番大きかったと思いますね」(理学部)。

「ものすごく熱意のある先生で、必死で教えるからそっちも必死で覚えろって、携帯もいじるなっていう感じで」(理学部)。

その他、学外での友人関係やサークル、部活動を通じた人との関わりが、学習体験を内包する学生生活に影響を与えている。この点について対象者は次のように述べている。

「普段、バイトしたり遊んだりしている人たちでも試験前には図書館に座るところがないくらいになるので、そういうところは熱心な学生が多いのかなと思って、この大学に来てよかったと思いました」(経済学部)。

3.5.2 自由で多様な体験の渴望

4年間の学生生活全体をどう過ごすかという学生生活設計の中に、全学教育や専門教育が位置づけられている。そこでは受験生活や大学院生活といった学士課程前後の生活の影響を受けながら、多様な体験が渴望

されている。それは対象者による次のような発話に端的に示されている。

「ぼくの場合は、受験から解放されて、充電期間みたいなそんな感じで、1,2年は過ごしたって感じです。2年の後半くらいから、だんだんエンジンがかかってきた」(理学部)。

「実際に生活していく中で、サークルとか友達関係とか、最初の頃はかなり遊び呆けていましたね。それが楽しくて」(理学部)。

「部活しか本当にやってこなかったんで。まあ、部活を思いっきりできたのはすごくよかったですけど」(文学部)。

「大学生になったら、食費を削るなりして旅行の費用を捻出してから、それで旅行に行くとかそういうこともできますし、本当に勉強だけでなく、自由に楽しく大学生を送れているかなって感じですね」(医学部)。

「自分のイメージとしては、大学受験に疲れているんで、ちょっとは遊びたいなっていうのが強いと思いますね」(医学部)。

3.6. 拡散型学習志向

入学時より特定の専門領域の学習を志向し、その分野における知識・技能を体系的に学びとろうとする専門的学習志向の学生に対し、幅広い学びを利用しつつ大学生生活における自己実現をはかろうとする学習志向の学生が存在する。本カテゴリーは、そうした拡散型の学びを志向する体験をまとめたカテゴリーとして作成された。「興味があっておもしろい」、「幅広い学び」、「楽しい学び」、「役立つ実感はない」のサブカテゴリーから成る「知的好奇心を満たす学び」のカテゴリーと、「副次的効果」、「知識を増やしたい」、「文系の専門性」、「語学の実践性」のサブカテゴリーから成る「実践的な学びの欲求」のカテゴリー、「単位の詰め込み」、「勉強と楽しい生活とのバランス」、「部活動やバイトの生活」のサブカテゴリーから成る「二義的な学習志向のライフスタイル」のカテゴリー、及び「文系専門の土台」、「後から気づく学びの意義」、「楽しくても身にならない」、「主体的な学びの必要性」の4つのカテゴリーから成る「後から気づく意味のある学びの認識」により構成されている。

3.6.1. 知的好奇心を満たす学び

拡散的な学びを志向する学生は、特定の専門領域に限定されることなく幅広く多様なテーマについて学ぶことで自身の知的好奇心を満たすことを求めている。この点について対象者は次のように述べている。

「1,2年生の時っていうのは、私は理系にも興味があったので、全学教育科目だと理系の勉強もできたから、わりと文系よりも率先して理系の授業ばかりとっていました。すごく楽しかったですね」(経済学部)。

「学年が進むにつれ必要だからではなくておもしろいから楽しいからってとるようになりましたね」(文学部)。

「1,2年生で一般教養の理系科目がいっぱい取れたことがすごくよかったですね」(経済学部)。

「文系の知識だけあるよりは、もっと幅広く知っていた方が人間の幅もちょっと広がるかなって言うのがあったので、やっぱり一般教養がこんないっぱいあるっていうのはすごくいいことだなと感じています」(経済学部)。

「専門に特化しすぎていないことがいいことなのかもしれないですけど」(教育学部)。

「教養を身につけるべきだなっていう時期にあると思うので、専門に行く前に、いろんなりテラシーと言いましょうか、ものの見方を広げてくれるような授業はやっぱりいると思うんですね」(教育学部)。

「専門以外のものを広く学んでおいた方がいいと思います。逆に理系の人であればもっと文系のものを多くしてもいいんじゃないかなと思うんで」(文学部)。

こうした幅広い学びは、専門との連続性が特に意識されることなく意義づけがなされている。この点について対象者は次のように述べている。

「ミクロとか財政学とかをやっていく上では全然出てこないんで、やっても特に役に立つな〜っていうのは全然ないんですけど」(経済学部)。

3.6.2. 実践的な学びの欲求

拡散的な学びにおいては、知的好奇心の充足のみならず、実践的な学びへの欲求も強く意識されている。そこでは就職活動や就職後の仕事での活用といった実用性が強く意識された学びも存在している。こうした点について対象者は次のように述べている。

「一般教養が就職活動に生きているってことも結構あ

りましたね。どういう勉強をしてきたかとか、大学生活で何を学んできたかっていうことを書かせる企業がいっぱいあって、そういう時に、国立大学の強みの一般教養を1,2年生のときに積極的にとったので大学生活は充実して知識も増えました、みたいなことを書いたりして。面接でも聞かれたことがありましたね」(経済学部)。

「知識が増えることが楽しかったので、理系の道に自分は行けなかったけど、大学に来てその入口の部分を眺めるっていうのは理系の友達と会話している時にすごく楽しいところとか」(経済学部)。

「英語はもっとやっておきたかったっていうのが強かったですね。今までは書いて読んでだったんですけど、どっちかという、聞くとか発音とか話すみたいな方にもっと力を入れてほしいなっていうのがあって」(経済学部)。

「英語は週1回だったんで、週2回とか3回4回あっても」(経済学部)。

「英語に限らず、中国語とか他の外国語もそうですけど、一週間に90分の授業を1回っていうのは、自分はもう話にならないと思いますけど」(教育学部)。

「全学教育でも、修了単位には必要ないですけど語学の授業だとか、自分でやっておきたいなってものはかなり集中的にとってまして」(教育学部)。

3.6.3. 二義的な学習志向のライフスタイル

拡散的な学びを志向する学生にとって、全学教育・専門教育共に大学生活における学びは、必ずしも大学生活の中心に置かれるものではなく、様々に志向される目的のひとつとして位置づけられている。この点について対象者は次のように述べている。

「今考えると、大学生活をまず楽しんでから社会に出ていきたいなあという気持ちが強くなってくる」(経済学部)。

「あまりにも部活しかやってこなかったんでもうちょっと勉強もしてくればよかったなっていうのを今非常に思っています」(文学部)。

「4年では卒業単位をこえてとることになるので、もういいやって、バイトに行ったり、部活とかに顔を出したりして、学校に来ていない人は多いですね。ちょっとさみしいような気もするんですけど」(経済学部)。

「バイトし過ぎた感はありますね。3限からしか来れないみたいな。バイト中心で生活がまわるみたいな、あるいは部活中心で生活がまわるみたいな感じなんです」(経済学部)。

3.6.4. 後から気づく意味のある学びの認識

幅広い学びと並行して、基礎から積み上げる専門的な学びも存在している。拡散型学習志向の学習体験においては、こうした積み上げ型の専門性の存在とその重要性に後から気づいた体験も多く述べられている。

「今思うと、この1年生のときにやっていた数学は役にたっていると思います」(経済学部)。

「1, 2年生のときに学んでおいてよかったなと思えるものは、まず、数学。もうちょっとやってもよかったって感じです。これも量より質。もっと立ち入った内容を」(経済学部)。

「1年生のときには、役に立ってという実感は、正直なかったですね。その時は数学が好きだったことと、ただ単位をとるためだけだったんですけど、あとになって、経済の専門が2年、3年と深くなっていくにつれて、あれ、これ出てきたなってというのが結構出てきて」(経済学部)。

「今思うと、2年生の時にもうすこしこうしておけばよかったって思うことはだいぶありますね。やっぱり自主的な勉強をしておけばよかったなというのがすごいあります」(経済学部)。

「4年で振り返ってみて、もっといろんなことに興味をもてばよかったかなってというのがあります。例えば、1年生の時にとっていた一般教養の授業とか、いろいろとって、それに興味をもってもっといろいろ勉強しておけばよかったかなって思います」(経済学部)。

こうした拡散型学習体験を振り返る中でも、そうした学習体験が単に「楽しい」体験によって得られる「雑学」として在るのではなく、実践性、あるいは知識の再構成といった合目的な学習体験であることが求められている。この点について対象者は次のように表現している。

「雑学で終わらせないためには、2年生、3年生の暇な時間を有効活用して、勉強すればよかったかなと思います」(経済学部)。

「1年生の時にとって、楽しかったってだけで終わっ

ちゃっていて、身にはなっていないかもしれない。雑学程度にしかなっていないかもしれません」(経済学部)。

「楽しそうにはされているんですけど、自分のやっている専門を、楽しそうに、おもしろおかしく授業はされているんですけど、それは意味があるのかなあと、高いお金を払ってこんなものを聞きにきてるわけじゃないよって、一部の授業ですけど、1年生の時にそう思っていました」(教育学部)。

「自分でアプローチしていかなくちゃいけない、何も身につかないなってというのがすごく感じました」(経済学部)。

3.7. 通過点としての大学観

拡散的な学習体験を志向する学生にとって、大学での学び、あるいは大学生活は、自身の多様な目的を達成する一つ的手段として位置づけられている。したがって大学はそうした目的を達成するために最大限活用されていく。本カテゴリーは、こうした通過点としての大学観についてまとめられ作成された。「就職活動」、「生涯学習志向」、「進路志望」のサブカテゴリーから成る「就職によって手段化される大学生活」のカテゴリーと、「部活やサークルに専心」、「学ぶ力の保持」のサブカテゴリーから成る「授業以外が中心の生活」のカテゴリーの2つのカテゴリーにより構成されている。

3.7.1. 就職によって手段化される大学生活

就職は、大学生活が手段化される大きな要素のひとつである。3年次の後半から就職活動が活発化するため、2年半という期間の大学生活が就職活動へと集約されていくことになる。この点について対象者は次のように述べている。

「本格的にセミナーも行って面接も行ってさあやばいよって言い合う時期は2月、3月、4月ですね」(経済学部)。

明確な進路が決定していない学生の言及の中に、就職と専門的学習が必ずしも連続性あるいは関連性をもたない学部特性が看取される。

「一応、こういう道に進もうっていう決意は決まっているんですけど、就職とかはまだ決まっていません」(文学部)。

「たぶん、院に行くと思います。とりあえず第一期が9月にあります」(経済学部)。

3.7.2. 授業以外が中心の生活

拡散型学習においては、幅広く学びが拡散することと並行して、学生生活の体験も多様性を帯びている。対象者による下記の言及からも、そうした学生生活の軸が多様である様子が看取される。

「1年生のときに一般教養は全部とっちゃっていて、2年からは英語と第二外国語と専門だけになりました。ヒマでした。授業のバリエーションがないから、学校は毎日ありましたが、全部、1限、2限で終わるっていう感じ。午後は音楽活動をサークルでしていました」(経済学部)。

「部活には毎日、週6くらい行っていました。すごいときは朝練とかもして、1限に間に合うように一緒にやっていたやつは行くんですけど、なんか朝練すると疲れちゃうんで、図書館で寝て、昼飯だけ食って、図書館でまた休んで、部活に行くとか、そういう感じでしたね。1日に5~6時間〇〇練習してたりして、それを週6とか繰り返してやってたりしたんで、本当に〇〇しかやってなかったですね」(文学部)。

「1年生のときに勉強しなくて〇〇ばかりやってきたことはそれはそれでよかったと考えています」(文学部)。

3.8. 学ぶ環境の問題提起

専門的な学習志向及び拡散型学習志向の如何に関わらず、全学教育における学習環境の課題について様々な問題提起がなされている。こうした学ぶ環境の課題をまとめたものとして本カテゴリーが作成された。「授業方法の問題」、「カリキュラムの構造」、「英語の授業の問題」のサブカテゴリーから成る「運用上の問題」のカテゴリーと、「専門志向」、「教養重視」のサブカテゴリーから成る「専門の位置づけの差異」のカテゴリー、そして「物的環境の問題」、「評価・案内の問題」のサブカテゴリーから成る「学ぶ環境整備の問題」のカテゴリーの3つのカテゴリーにより構成されている。

3.8.1. 運用上の問題

授業方法の改善とカリキュラムの再構成が、全学教育における学習環境の課題としてまず提起されている。この点について対象者は次のように述べている。

「トピックというか授業科目名であるというか、そういうのは割といいのが揃っているかもしれないと思います。ただ、やっぱり内容、どう学ばせるか、どう今から4年間のものにつながるように学ばせるか、というのは検討の余地はあるかと思います」(教育学部)。

「分野によっては、例えば、今まで全く高校生が見たことも聞いたこともないような新しい世界をぱっと開くようなものではそういう、学びのスタイルを楽しく導入するということもありかと思います」(教育学部)。「先生と学生の相互の交流があると、興味のわからない学生も勉強しようかなという意識が出ると思います」(医学部)。

「先生にもよりますが一人で授業をやっている感じがありました。一方的にしゃべって黒板と会話しているような。そういうのはつまらないですね」(経済学部)。「授業の内容によってもっと柔軟にカリキュラムだとか時間配分、単位配分なんかをやっていくといいかなと思います」(教育学部)。

「英語は高校の延長みたいな感じでちょっと残念だった部分もけっこうあって」(理学部)。

「今だと本当にまあなんとなく会話させたり、なんとなくリスニングしたりとか、そういうレベルでやっていて、本当にみっちりしたトレーニングでもって何かの力が最後につくってというふうにはされていないですね」(教育学部)。

3.8.2. 専門の位置づけの差異

学習の志向性に応じたカリキュラム構成が求められている。ここでは、学部の専門教育における全学教育の位置づけ、及び学習体験の志向性における専門以外の学びの認識が大きく影響している。この点について対象者は次のように述べている。

「もう少し、専門があったらなって正直思いました。

1年生の時は、期待して入ってきているところもあるのですが、ほとんどないので」(理学部)。

「あまりにも専門家を養成してどこかに使えるようにしてくれたって感じじゃないですね」(教育学部)。

「最後の到達地点までに、この専門の学びのアウトラインってことを意識して、それぞれの教養教育なり専門教育を配置した方がいいと思いますね」(教育学部)。

「やっぱり振り返れば、2年生の時は一般教養とれた

方が、あとあと絶対将来役に立つなっていうのはありましたね」(経済学部)。

3.8.3 学ぶ環境整備の問題

学ぶ物理的な環境についても問題提起がなされている。そこでは、授業評価や学習の記録といった評価の有効性についての言及がみられている。

「学習の記録のようなものも、書かされているから、ちゃんと書いて出せて言われているから書いているだけです。他のみんなもそうだと思います」(工学部)。

また、学び方のガイダンスをより詳細に示す必要性も指摘されている。特に拡散志向的な学習体験に対応する授業履修の在り方は、多様性に富むが故に、下記のような言及がなされている。

「あくまで1年生の時点で学部既に在籍しているという前提のもとですけど、ある程度専門が決まっているのならそのアウトラインをひいてあげるような授業を必ず1セメスターに配置して、研究者になりたい人はこういうことをやって行きましょう、あるいは先生になりたい人はこういうことをやって行きましょうとか、いろいろな分野によって違いますけど、そういうのをやってあげる。それも入学以前の方がいいかもしれません」(教育学部)。

3.9. 学習体験モデル

3.9.1. モデルの構成

以上の分析で得られたカテゴリー及び発話文脈を基に、カテゴリー同士の関連性を視野に入れながら学生の学習体験を図式化し、東北大学4年次学生の学習体験モデルとして図2に示した。

図は、8の大カテゴリー及び大カテゴリーを構成する主要なカテゴリーにより表現されている。

図中左側を中心にまとまっている学習体験が、専門的学習を志向する学習体験であり、図中右下にまとまっている学習体験が、拡散型学習を志向する学習体験を示している。専門的学習志向は主として理系学生に典型的に見られ、逆に拡散型学習志向は文系学生に典型的に見られるものであり、全体として、これら2つの学習体験の2層構造となっている。

専門的学習志向の学習体験は、入学当初から意識された専門性を追求する過程が4年間継続され、あるい

は大学院へと継続されていく。その背景には、継続的かつ系統的に深く専心して学ぶことによって目的とする学びが成就されるとする学習観が存在している。それ故、継続性や系統性をもたず、専門との関連性も低い授業科目の履修に関しては低い意義づけがなされ、その結果、授業に対する評価も低いものとなる。それは、対象者による「楽勝」、「役に立たない」、「ただの興味」、「単位のため」、「勉強という感じではない」といった発話からも明らかである。逆に拡散型学習志向の学習体験は、多様なテーマを幅広く学び、教養として深めていくことに意義が認められていることから、専門教育と全学教育が区別なく共存することとなり、むしろ教養教育としての全学教育の意義が高く評価されることとなる。それは、「ものの見方を広げてくれるような授業」、「幅広く知っている方が」、「学問横断的な授業を」、「一般教養を増やして」といった発話に端的に示されている。

また、専門的学習志向の学習体験においては学びの環境構築としての学生生活観も重要な意味をもっている。そこでは、教員との出会い、先輩からの学び、友人との関わりといった体験が、積み上げられて構築されていく学問体系のガイドラインとして位置づけられ学習体験を支える形で存在している。一方の拡散型学習志向の学習体験においては、学習体験そのものが学生生活の中心には位置づけられておらず、その結果、学習体験も就職や部活動の手段として位置づけられ、大学生活そのものが通過点としての意味を帯びることとなる。

分析の結果明らかとされた学習体験の2層構造の課題と問題性に関し、考察において検討していきたい。

4. 考察

本研究の目的が全学教育の再考を視野に入れた学生の学習体験の描写にあった。そこから得られた学習体験が専門的学習を志向する層と拡散型学習を志向する層の2層構造をなすことから生ずる問題性として、次の3点が指摘される。

第1に、全学教育の評価は、学習体験の2層構造を視野に入れて初めて実を帯びる点である。すなわち、専門的学習志向の学習体験層における学習の目的の中

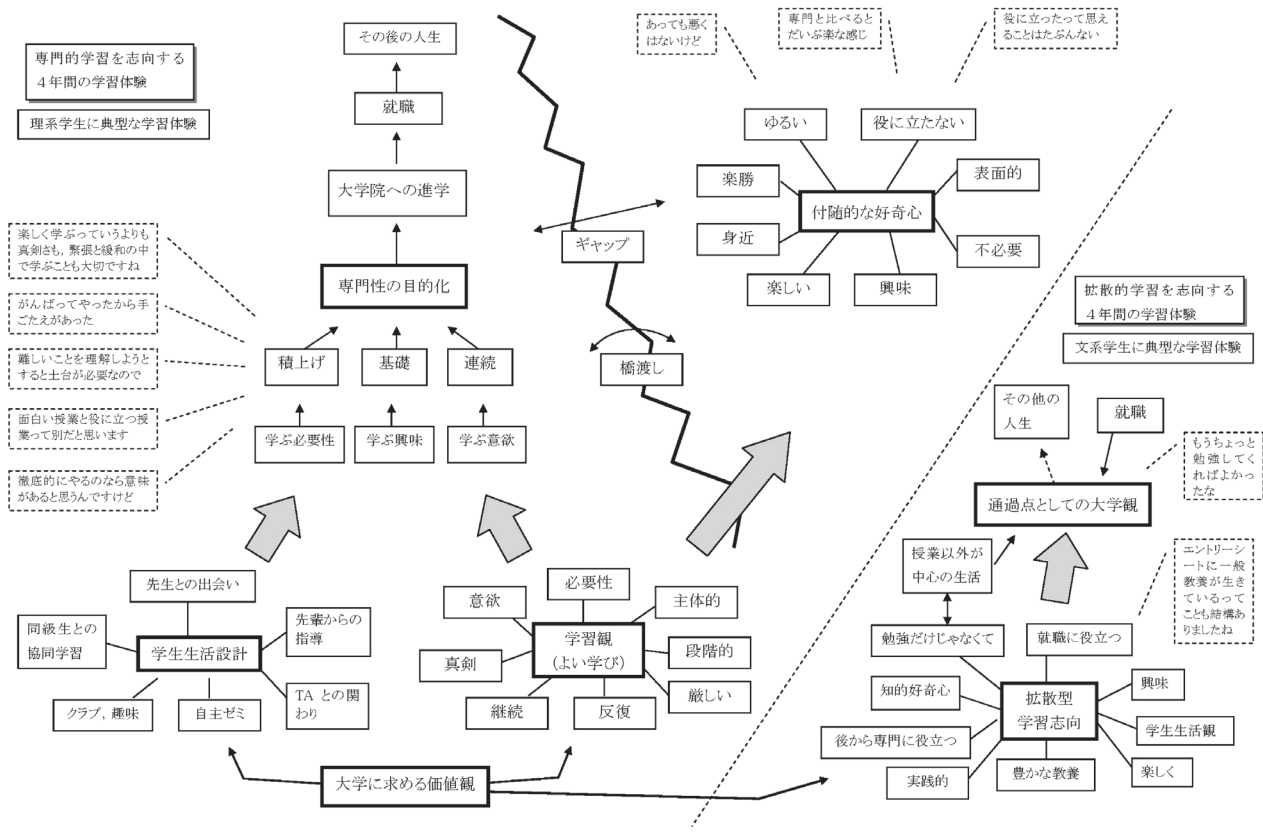


図2. 学習モデル

で専門外授業を含めた全学教育科目がどのように位置づけられるのかによって授業評価は大きく影響されるのであり、そこでは、教員による授業方法の改善や授業内容の再考といった方策を超えた、より根源的な、専門教育の目的や到達目標との関連性によって決定づけられる。対象者による「1, 2年の授業をやって遠回りしたと感じる」といった発言からも明らかなように、専門を深く系統的に学ぶ上で、今が必要とされ、そして後に有用性を再認識するであろう必要性は何か、といった点が明確に示されることが重要であると考えられる。逆に、拡散型学習志向の学習体験層においては、専門教育とは何か、が問われることになる。すなわち、専門教育を通してどのような専門性・実践性を身につけた学生が育つべきなのかという、望まれる学生像の再構築が最初の前提となる。その上で、全学教育の学びを通して何が必要とされるのかが、専門教育との対比の中で明確に示されることが重要である。

第2に、拡散型学習志向の層に存在する学習体験もまた東北大学における学生の一つの学習スタイルとし

て許容するのであれば、学部の専門教育と全学教育が未分化に共存する現在の形から、両者がより有機的に連合する形で再構築されることが求められる点である。すなわち、統計学、数学等の専門教育の基盤となる専門基礎的な授業の展開など、時間的に専門教育の前に位置づけられるような内容や、人文・社会・自然科学領域を横断する学際的領域の授業科目など、時期に捉われない内容のほか、4年間継続して徹底した語学トレーニングを展開する授業など、今までの教養、専門といった枠に捉われないジュネリックスキル¹³⁾的な教育効果を意図的に狙ったプログラムを取り入れる必要があると考えられる。ただし、それがどのように位置づけられるのかについては慎重な検討が求められる。

第3に、「今楽しい授業」と「後で役立つ授業」の在り方の再考が求められる点である。学習の志向性のタイプに関わらず、学生は質の高い学びにおいて、継続性、反復性、専心性が重要な要件となることを十二分に理解しており、それ故、4年間の学びを経た時点

で、「身になる」、「血肉となる」、「わかる」、「理解が深まる」、「積極的につかみとった」といった発話に表されるような知識の修得の実感や、「もっと勉強すれば」、「もっと主体的に学べば」といった発話にみられる未修得の実感が認知されている。したがって、こうした継続性、反復性、専心性のバランスをどのように配置して、どのような授業科目を、どのような学生に、どのような形で提供するか、議論が必要であろう。

5. まとめ

4年次学生の学習体験の質的分析により、東北大学における学生の4年間の学びは、専門的学習志向の学習体験層と拡散型学習志向の学習体験層の2層によって構成されている点が明らかとなった。また、専門的学習志向は理系学部の学生に典型的な学習体験として、拡散型学習志向は文系学生に典型的な学習体験として存在する点も確認された。今後、全学教育を再考する際には、こうした学生の学習体験の現実を踏まえた上で、4年間の学びの過程という時間軸で変化する学習観の位置づけと、学習志向性という学びの目的の多様性における位置づけ、更に大学における学習観という学習の質の方向性における位置づけ、を明確に示しつつ、教育の向かう方向性を見定めていくことが求められる。

付記

本研究は、東北大学高等教育開発センター長裁量経費「平成19年度高等教育の開発推進に関する調査・研究経費」の助成を受けた「学士課程教育プロセスから見た全学教育評価研究の試み（研究代表者 羽田貴史）」による研究成果の一部である。

注釈

1 新たに加えられた教育学部の調査対象者は、前年度に卒業し、既に就職していた者であり、他の調査対象者より1学年上である。当初は本調査のパイロットスタディとして実施されたが、文系学生が少なかったこと、本調査対象者のデータが持つ情報が豊富であることを勘案し、本稿にデータとして加えることとした。インタビューの中で質問されている授業に関してはほぼ同様のカリキュラムによる授業を履修

しており、データの確実性に問題はない。

文献

- 1) 東北大学. 全学教育改革検討委員会報告. 2000.
- 2) 東北大学. 学生による授業評価報告書. 1999.
- 3) 東北大学全学教育審議会評価委員会. 平成13年度学生による授業評価アンケート実施結果報告書. 2001.
- 4) 関内隆・縄田朋樹・葛生政則・北原良夫・板橋孝幸. 主要国立大学における「学生による授業評価」アンケートの分析, 東北大学高等教育開発推進センター紀要, 2006; 第1号: 41-54.
- 5) 東北大学. 前掲書. 2000.
- 6) 倉元直樹・北村勝朗. 学士課程教育プロセスから見た全学教育評価研究の試み(2) - 東北大学4年次学生を対象とした学習体験の量的分析 -, 東北大学高等教育開発推進センター紀要, 2008; 第3号: 49-61.
- 7) Patton M. Q. *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage, 1990.
- 8) Rubin H. J. & Rubin I. S. *Qualitative Interviewing (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.
- 9) Patton, 前掲書. 2002
- 10) フリック 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子(訳). 質的研究入門, 春秋社 (Flick U. *Qualitative Forschung*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 1995), 2002
- 11) 北村勝朗・齊藤茂・永山貴洋. 優れた指導者はいかにして選手とチームのパフォーマンスを高めるのか? 質的分析による高等学校サッカー指導者のコーチング・メンタルモデルの構築, スポーツ心理学研究, 2005; 第32巻第1号: 17-28.
- 12) Miles, M. B., & Huberman, A. M. *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994
- 13) 小島佐恵子. (2) 初年次教育とジェネリックスキル, IDE現代の高等教育, 2007; No. 487: 64-69.