関西大学 高等教育研究

第3号 2012年3月

関西大学教育開発支援センター

関西大学高等教育研究 第3号 目次

	目次	
【計	論文 】	
•	*****	. 1
		1
	田中の俊也・岩崎の千晶	
•	進化する授業評価 ~リファインの試み~	13
	三浦 真琴	
	高大連携における経営教育の位置づけに関する考察	31
		91
	柴健次・森田雅也・岩崎千晶	
•	関西大学における教育補助者を活用した活動、授業実践の動向分析	
	- 学部生・院生の教育力活用制度の全学展開に向けて- ······	53
	岩﨑 千晶・田中 俊也・竹中 喜一・川瀬 友太	
•	文学部におけるライティング環境調査	
	- 卒論ラボを中心に- ······	69
	樋口 隆太郎・林田 定男・出口 由美・山田 嘉徳・金田 純平	
T To	开究ノート 】	
L 14,	-	
•	Active Learning の理論と実践に関する一考察	
	LA を活用した授業実践報告(3)	81
	三浦 真琴	
	フィリピンにおける留学プログラム ~ボランティア活動に焦点をあてて~	89
		00
	吉田(信介	
•	2011 年度春学期授業評価アンケートの分析と課題	95
	川瀬 友太・竹中 喜一	
	公立大学における SD(Staff Development)の現状	105
•	ATV 1 (C401) & DD (Duan Development) 1/2/2017	105
	岩崎、保道	
【缜	章報】	117
• /		

【投稿規程】

学びをサポートする学生・院生の教育力の活用

田中俊也岩崎千晶

はじめに

「講義が学生にとって面白くないとすれば、それは研究が特殊なものであるからではなく、研究技術の細部の結果の暴露にすぎないからであり、講義が研究者にとって消費にすぎないとすれば、それは研究者自体の問題意識が部分的であるからである。」(香山寿夫, 1970)

今から 40 年以上も前、九州芸術工科大学(現: 九州大学芸術工学部)というまったく新しい国立 大学のデザインを任された香山は、上記のアフォ リズムを以って、「大学」のデザインの細部に着手 した。「大学とは、創造的な活動にたずさわる専門 家と、それを目指す学生が1つの場所に集まり、 自由な、あるいは緊張に満ちた討論を交わす場で ある。それは言葉の持つ最も深い意味におけるコ ミュニケーションのスペースである。大学にある 他の一切の空間や施設は、このスペースを豊かに 充実させるために奉仕するのである(香山, 1970)。」

これは、研究者がいて、学生がいて、事務スタッフがいて、キャンパスという空間・諸施設があり、これらが一体となって「教育」を成立させている、という意味で、小学校・中学校・高等学校にはない、高等教育機関としての大学の大きな特徴である。

さらに初等・中等教育と高等教育との大きな違いは、後者は「教育」だけを目的とするのではなくそこには研究機関としての大きな役割も担わされている、という点にある。加えて、その構成員の重要な一翼を担う研究者は、多くが、もともと「教育」者になることを想定せずに研究に勤しみ、すぐれた業績をあげて大学に任用されているのである。その研究者が、高等教育機関の「教員」と

しての責務を「担わされ」る。ここに、冒頭に掲げた香山のアフォリズムの根拠が存在する。

香山のように、まったく新しい大学を「設計」 する、という場合には、当初からさまざまな議論 を尽くして、研究者としての教員、教員としての 研究者、学生、事務スタッフがどういう意識や態 度で大学運営に携わるか、という明確なコンセン サスを得てスタートすることができる。しかしな がら圧倒的多数の大学では、すでにある施設設備、 すでにいる教員・事務スタッフ、すでにできあが った歴史を背負って、高等教育機関としての自分 たちの大学の「教育力」をいかにして高めるか、 ということに直面せざるを得ない状況になってい る。

本稿では、冒頭の香山のアフォリズムをいかに して克服するか、ということについて、教えや学 びの本質を押さえた上で、学内の人的資源の有効 活用、という観点での提言をおこなうことを目的 とする。そうした提言は一般的には FD の1つの 形の提言、ととらえられるが、そうした小手先の 「対応」ではなく、もっと深いところからの考察 をふまえた提言としたい。

香山は建築家であるので、「空間が人を育てる」 という立場を鮮明にしているが、本稿では「人が 人を育てる」というスタンスで進めていきたい。

人を育てる制度としての学校教育

幼稚園から大学・大学院まで、学校教育法で規定される「学校」においては、そこで営まれる中心的な活動はなんといっても授業である。授業を通して人を育てる、というのが学校の使命であると言っても過言ではない。

その授業の目的は何か。どの学校種においても、 授業で獲得されるべきものとして想定されるのは、 Gagnéの言を俟つまでもなく知識・態度・運動技 能(Gagné, et.al. 2005)である。本稿では運動技能(motor skill)は別の扱いとし、授業の目的を知識・スキル・態度の獲得とその適切な運用能力の形成、という形で定義する。

知識・スキル・態度

知識とは、言語化された表象間の関係性を示すものであり、当該の対象の諸属性についての、対象と属性の同格性を示した宣言的なもの(宣言的知識)であったり、主体や対象の操作(活動)とその結果(現象)についての因果関係を示す手続き的なもの(手続き的知識)であったりする。「関西大学は吹田市にある」は、関西大学という対象が、吹田市に存在するという属性をもったものであることを示し、「パソコンのフリーズを解消するには Ctrl+Alt+Delete キーを同時に押す」という知識は、前者の現象を獲得するには後者の操作を行う、という手続きを陳述した知識である(田中,2002)。

スキルは、手続き的知識が、ほとんど表象を介さなくても当該の現象を当該の活動で呼び起こすことができるようになった状態であり、ノービス(初心者)の段階からエキスパート(熟達者)の段階まで、さまざまなレベルが想定される(田中,2008)。

こうした知識やスキルの獲得は、学校教育においてもっとも焦点化される事柄であり、これらは 授業という実践の中でダイレクトに「目標」とされ、その評価が行われる。

一方、態度はきわめて曖昧な概念であり、多くの場合、知識やスキルの形成の結果として関連する態度が形成され、その態度が改めて知識やスキル獲得に影響を及ぼす、と考えられる。態度そのものの教育はきわめて困難であり、勢い、知識やスキルの教育をしっかりすれば態度はそれに付随して形成されるとする、消極的あるいは楽観的な教育観が生まれる。場合によっては態度そのものを「知識」として扱い、それをダイレクトに形成しようとする試みが行われることもある。

しかしながら、態度には、感情、認知、行動という3つの構成要素 (Rosenberg & Hovland,

1960)があり、知識やスキルの形成の結果生まれるというよりは、もともとそれらの形成に大きな影響力を持つ動機づけの根幹部分を構成している。したがって、態度形成を知識・スキル形成とあわせて行う事が自律的な学び手を育てていくことにつながる(田中・山田・加戸、2011;田中・山田、2011)。

授業と教室の2つの文化

授業が、上記の、知識・スキル・態度の3者の体的形成を目的として行われているというのは、大多数の人にはピンとこないものであろう。なぜか。それは、学校教育の中では徹底して知識やスキルの獲得が目標とされ、「評価」に直結するそうした部分の重視があまりにあたりまえのものとして扱われてきたことに由来する。

知識やスキルは「教授」し「訓練」することが可能であり、児童・生徒・学生は無目的なまま日々の授業をこなしていればいい。こうしてできあがった教室での文化を「学習の文化」と呼ぶこととしよう。学習とは、学び手からすれば、無方向、無目的に、与えられた課題を消極的に消化すればいいものであり、その成果は教師という他者からの評価、あるいは「試験」という選別機構での手ごたえで感じるものである。獲得されるべきものは知識やスキルの量的拡大、と考える。

一方で、知識やスキルを、教授されトレーニングされるものではなく、自己のアイデンティティ形成を目指すものとして積極的に活用する教室文化もあり得る。これを「学びの文化」と呼ぶこととしよう。ここでは自己の進むべき方向を見定めた積極的問題解決(決して「課題」の「消化」ではない)が行われ、自己の確実な変化に対する手ごたえを感じて行く。獲得されるべきものはその態度で、それが得られると、当初「学習」であったものが積極的な問題解決行動をめざした「学び」へと変化していく。

小・中・高等学校という初等・中等教育段階ではそうした、やがて必要となると想定された知識やスキルを黙々と学習することが主に要求される。加えて入試制度のなかで、上級の学校に進学するための「学習」のスタンスが一種「強制」され、

それに合わせた行動をとるものは「優等生」となり、そうしたシステムに疑義を抱くものははじきだされる。

「やがて必要」は、高度経済成長期や明るい未 来、「地球」そのものの絶対的安定性に全く疑問を 抱く必要のない時代には万人が共有する内容であ ったが、情報化・国際化の進展で価値が多様化し、 先行きが不透明な時代に入って、旧来のそうした 「大人が君らの面倒をみてあげる」というスタン スは通用しなくなってきた。それは1983年の13 期中央教育審議会の「教育内容等小委員会」です でに議論され、89年の学習指導要領の改訂、99 年のミレニアムプロジェクト、98/99年の改訂(田 中,2003a)、2008/9年の改訂につながっている。 その最も大きな特徴は、自らの責任で情報の取捨 選択ができ、自らが意思決定の主体であることを 実感する、そういう「学び手」を育てる、という 価値転換を迫ることにあった。しかしながらこの 「理念・理想」は教師の意識改革(田中,2001) がなかなか伴わず、現実の学校教育の現場には根 付かなかったことは周知のとおりである。

このように、「学習の文化」から「学びの文化」へのシフトが要請されているにもかかわらず、わが国の学校教育においては依然、学習の文化が授業を覆い尽くしており、大学教育においても例外ではない。なぜなら、授業を構成する要素としての学生や院生の持つ教育力をほとんど活用せず、旧来の授業観から抜けだし得ていないからである。

教授・学習の諸形態

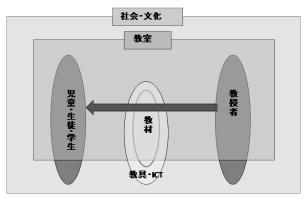


図1 有意味受容学習の教室

授業が教室を主として行われ、教える側として の教員が、教材・教具・ICT 機器等を活用して、 教えるべき児童・生徒・学生に知識・スキルとしての教えるべきコンテンツを獲得させる、という構造は授業に普遍的な構図である。その際、以下の4種類の教え・学びの形態がある(田中,2003b)。

図1~4は、社会の中に埋め込まれた学校の中の教室で一般的に行われる教授・学習活動を4つに類型化したものである。

図1は、最も一般的な講義形式の授業で、教授者である教師は、社会や文化の中に蓄積された、文化的遺産としての膨大な量のさまざまな知識を、あたかもトラックに荷物を積んで教室に運ぶかのような形で学習者に手渡す。田中(2000)はこれをトラックモデルとしている。知識運搬人としての教師は、何を運ぶか、どのようにして渡すか、どのようにして高品質な領収証(渡した「はず」の分だけ、「確かに受け取りました」という領収証がとれること)をとるか、ということに腐心し、さまざまな授業の工夫を試みる。荷物の中身が受け取り手に「意味」がなければ受け取れらないので、高品質な領収証をとるためには授業の中身が分かる工夫をする必要がある。これを有意味受容学習の教室と呼ぼう。

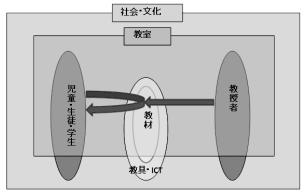


図2 発見学習の教室

図2は、学習者の自発的な教材・教具へのアクセスを誘い、教授者は必要に応じて適切な「助言」 「指導」をするタイプの教室である。

ここでは、学習者の「知りたい」「分かりたい」 という動機づけが最も必要であり、かつ、彼ら彼 女らが日常的にアクセスできる教材・教具・ICT 環境等が必要である。小学校での調べ学習や、理 系科目での実験・実習等での教室である。学習者はそうした行為を通して、自分で知識を発見した、という実感をもつので、これを発見学習の教室と呼ぼう。ただ、ここでの「発見」は、教授者側からすれば織り込み済みの「知」への、半ば自発的な到達であり、後述の、創造的学びの教室とは様相が異なる。教授者は教室で一切「変化」することを要求されないのである。

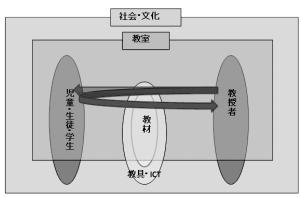


図3 教授法練磨の教室

図3は少し様相が異なった教室である。教授者 はダイレクトに学習者に「知」を伝達するが、一 方でその行為は教授者自身にも跳ね返ってくる。 すなわち、使った教材・教具、ICT ツールや、教 え方そのものがどうであったかによるフィードバ ック情報がすぐに、あるいは短期間に教授者側に 返ってくる。有意味受容学習の形式をとりながら、 教授者自身の変化・成長にもつながっている、そ ういう教室である。教授者は常に反省的実践 (Schön,1983) を行っているとも言えよう。典型 的なのが、教育実習にでかけて授業実践をしてい る教育実習生の教室である。その主要な目的は自 己の成長であり、付随して学習者にも新しい知識 がわけ与えられる。教師予備軍としての自己の能 力 (faculty としての能力) の発達 (development) を目指しているという意味では、いわゆる FD の 1つの典型的な形式である。これを、教え方につ いて常に気を配っているという意味で教授法練磨 の教室と呼ぼう。

最後にあげられるのが、図4の形式である。 これは図2の発見学習の形式の発展形であり、

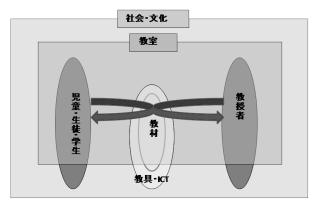


図4 創造的学びの教室

1つのテーマについて、学習者も教授者も教材・教具・ICT機器等を介して学び、かつ、互いに影響を与えあう。発見学習の教室における教授者側が「ゆらがない」「変わらない」というスタンスであるのに対して、ここでは、教授者自身も授業の場を自己の変化の場ととらえる。その変化は、図3の、教授法練磨の教室では教え方の変化に特化しているのに対し、ここでは、学習者の学びの内容にインスパイヤーされて、教えようとする内容そのものの変化もありうる。教室が学習者・教授者双方にとってまさに創造の場となっており、これを創造的学びの教室と呼ぶ。冒頭の香山の、「創造的活動の場としての大学」を最も具体化したモデルと考えることができる。大学のゼミがその典型である(田中、2007)。

表1 教授・学習者のスタンスとその教室

		学習者					
		学習	学び				
教授	形成	有意味受容学習の教室	発見学習の教室				
者	共学	教授法練磨の教室	創造的学びの教室				

以上の4種類の教室について、教授者の側のスタンス(教師は不変のものとして、学習者の変化・変容を「形成」する、とするスタンスか、授業を通して教師自身も変化していく、ともに学ぶという「共学」のスタンスか)と、学習者側のスタンス(上記の「学習」のスタンスか、「学び」のスタンスか)によって、表1のようなマトリックスにまとめることができる。

いずれにおいても、ここで想定されるのは、教

授者としての1教師、学習者としての1児童・生徒・学生であり、それを媒介するものとしては、教材や教具、ICT機器といった「モノ」の世界である。

旧来、「教室」環境の整備、と言った場合にはこうした「モノ」の世界の充実に腐心してきたが、ここで、大学における学内の人的資源を有効に活用しようとするのがティーチング・アシスタント(以下 TA とする)の発想である。

人的資源の活用の発想:TA に関する諸研究

TA は、わが国において「制度」として明確に 規定され始めたのは1988年の臨教審第二次答申、 大学審議会答申においてであり、初等・中等教育 機関における情報化対応の指針の確定の時期と重 なっている。より明確な、「経費」を伴う制度とし ては、当時文部省の高等教育局の策定した「高度 化推進特別経費」のなかでの「ティーチング・ア シスタント経費」として1992年度からスタート したといえる(子安・藤田,1996)。

その後、各大学で TA についての取り組みが始まり、多くの実践研究がおこなわれ、研究論文が送り出されている (手許のものでも、子安・藤田 (1997)から始まり上野(2009)、上野・丸山(2010)、山内(2010)など。院生の研究でも尹・趙・岩崎(2007)など)。

こうした TA に関する制度の実態を多角的・総合的に検討しその意味と課題をまとめた北野 (2006) は、TA 制度に関する先行研究として、「研究論文の登場」「政府・審議会の答申、ならびに啓蒙的な報告」「各大学が刊行する報告書」「TA の研修資料やハンドブック」「アメリカの TA 制度に関する研究、ないしは体験的報告」という項にわけて詳細な紹介をしている。こうした実態調査・意識調査に基づく論考はきわめて貴重なものであり、特に資料2にあげられた「各大学の TA 制度の比較一覧表(平成14年)」(同書Pp.192-193)は貴重な資料であろう。また、小笠原・西森・瀬名波(2006)のガイドブックも貴重なものである。

先行する研究ではこうした、教育社会学的、教育制度論的な研究が多く、授業の原理との関係の

中での論考はみあたらない。本稿では、大学での 教授・学習という構造の中におけるTAを含む学 生や院生の持つ教育力についての教育心理学的な 観点からの考察をおこなう。

授業はいかにして成立するか

教授者の教育意図 授業は、教授者側の、人間 形成的意図による関わりを持とうとする姿勢がな ければ成り立たないことは言を俟たない。小・中・ 高においてはきわめて当たり前のことであり、こ とさらに述べるまでもない。教員免許状は、「免許」 であって「資格」ではない。業務独占が法律によ って保証されており、「教える」ことは義務でもあ り権利でもある。

ところが大学の教員の場合、先にも述べたとおり、必ずしも「教える」ことを本務と考えず、一種「余技」的に考え、教育意図を持たない教員もありうる。冒頭の香山のアフォリズムにある、「部分的な問題意識」のもとで行った「研究技術の細部の暴露」をしていればそれでいい、というスタンスも当然生じ得る。これでは独言であって少なくとも相手に対する人間形成的意図に基づいた授業とは考えられない。

学習者の学びの意志・意図 (動機づけ) もう 一方の学習者に、学ぼうとする意欲や動機づけが なければそれはただの受け身のリスニングである。トラックの荷物の受け取りをくりかえし、その都 度領収証を返していれば学習者側は「学んだ」気になり、教授者側も「教えた」気になる。虚構としての教室の成立である。小中高の学校ではあり えない光景が、大学では成立してしまう可能性が ある。

表2 教授・学習者の意図・意欲とその教室

		学習意欲・動機づけ						
		なし	あり					
教授	なし	不成立(虚構の教室)	学生不満の教室					
意図	あり	教員不満の教室	創造的学びの教室 (アクティヴラーニングの教室)					

学習者と教授者の満足 意欲のない学生に教える意図のない教員で授業が成り立つはずはない。 しかしながら、残念なことに、大学ではそうした 虚構の教室も成立しうる。

一方で教える意図のない教員とやる気満々の 学生が遭遇した場合は、学生にとって不満だらけ の教室となり、その逆は、教員の不満を生み出す。

本来、授業は、学ぶ意欲や意思をしっかり持った学生と、単なる研究成果の吐露ではない、系統的な知を前提とした教授者側の教える意図が絡まった時に展開されるものである。これは表1の創造的な学びの教室の風景であり、アクティヴ・ラーニングの姿であるともいえよう。香山(1970)の言うコミュニケーション・スペースとしての大学のあるべき姿である。以上をまとめたのが表2である。

学ぶ意欲や意思の根源

教員と学生の乖離 大学に入学した新入生がと まどうのは、それまでの生活のスタイルと大学で 要求されているスタイルがあまりにかけ離れてい る、という点である。毎日、自分の教室に行って、 時間ごとに次々と異なるメニューが自動的に展開 されるこれまでの授業とは異なり、自分で授業を 選び、自分でその都度の教室に移動し、自分でノ ートを作らねばならない。板書を写して試験に備 える、という姿勢は真っ向から否定される。

この生活スタイルの乖離を埋めるために、現在ではどの大学でも初年次教育という形でその移行(transition)のためのカリキュラムが工夫されている(田中・中澤・本村・森・渡邊,2007)。

これは初年次の教育に限定されない、教授者側の態度と学習者側の態度の埋めがたい乖離という 大学教育全般の姿を示している。学部の専門課程 においても同様の現象がみられる。

なぜか。それは、教員の側には、「大学の授業」では初等・中等教育のように手とり足とり教える 必要がない、という頑強な「哲学」があり、学生 の側には、学んでいる今のこの知識やスキルがや がてどうなるのか、についての見当がつかないため学びの動機づけがおこらないからである。前者はさらに、そういう「姑息」な教えのスタンスは学生の自主性の芽を潰す、だから教えない、ということになり、後者はさらに、それでも教室に行って座っていれば何となく大学にいるような気分になる、という形で表2の「虚構の教室」を生み出すことになる。

足場架け (scaffolding) そうした乖離を埋める方策を表す概念に「足場架け」というものがある。建築現場で2階、3階の外壁の塗装をしようとしたとき、そこに至るための「足場」をつくる。その足場をもとにして、目指す場所に至る。

そうした足場には、もともとここに到達させたいということで計画的に架けられたものと、その都度、機を見てアド・ホックに架けられたものとがある (Pritchard & Woollard, 2010)。あらかじめ配置された教材や教具はそうした計画的な足場として機能し、学生への質問に対して分かるようにきちんと答えるのは後者の足場架けといえる。ピア(peer:仲間)の存在 教室には、教授者で

とア(peer: 仲間)の存在 教室には、教授者である教師1人に対して、学習者は複数存在する。 教師は、「複数の学習者」という塊に教育しているのではなく、基本的には個々の学習者がその目的を達成できるように援助する。

ここに矛盾が生じる。家庭教師のように、1人の学習者に1人の教師がついて学習空間が完結している、という理念で授業を成り立たせようとするが、実際には、教室には複数の学習者が存在する。その複数の学習者はそれぞれの個性を持ち、理解の早い者、ゆっくりな者とさまざまな者がいる。こうした多様性が教室を構成している。教室にいる仲間にはそうした階層が存在する、と考えられる。

表3は、そうした、教室に存在するピアの、知識やスキルの獲得状況・運用可能性の認知を階層的に示したものである。

表3 ピアの階層的認知

ピアの階層	ピア・マスター	ピア・シニア	学習者	初学者
特徴	キル・知識を元 全に習得し十	当該の沽動・人	エール・4川=哉 (ハ'ラ'	工 川 : 4川 : 鉄 //) 2年

Pritchard&Woollard(2010: Figure 4.1)を参考に田中が作成

大学教育においては、「初学者」が、リメディアル (補償)教育の必要なレベル、「学習者」が、まさにこれからさまざまなことがらを学んでいこうとする、それが可能なレベルの大多数の者、「ピア・シニア」が、「学習者」より少し先に進んで、「学習者」の足場架けの役割を少し務めることのできる者、「ピア・マスター」は、当該のことがらについては教師と同じくらいの力量があり、十分な足場架けのできる者、と定義しよう。

こうした、教室の仲間の、当該の学習内容についての認知的な階層性は、いわゆる個人の安定的・固定的な能力・資質を示すものではない。あくまでも当該のことがらについてであり、あることがらのピア・マスターが別のことがらでは初学者のレベルであることも、その逆も十分にありうる、ということに注意しておきたい。

重要なことは、この階層が、教室内での学習者という意味では基本的に「仲間」で構成され、大学教員と学生、小中高教員と児童・生徒の関係のような、分離された、固定的な関係ではない、という点である。さらに言えば、こうしたピアの関係性の中で、互いの学びの足場になったりなられたりすることが可能であるという教育力を持っているということに着目したい。計画的な足場架けとして活用しようとすれば、これらが混在する小集団を作って学習活動を行えばいいし、アド・ホックな足場としての活用は、教室内での自由な行き来、自由なディスカッションを保証すればいい。少し先を行くピアのようになりたい、というのが学びの大きな動機づけとなる。

正統的周辺参加(LPP)

アイデンティティ形成としての学び こうした、「~のようになりたい」という、特定の存在・コミュニティへの同一化、参加が学習の本質であるという考え方を展開したのが Lave & Wenger(1991)である。学習は、表象や行為・現象間の関係についての「知識」を獲得することではなく、むしろ、本人が埋め込まれた(situated)状況(situation)をどのように認知し、どのような

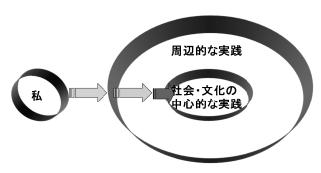


図5 正統的周辺参加(LPP)のモデル

ものにアイデンティティを見出すのか、それに向 かってどのように進むのか、ということを学習の 本質と捉えている。アイデンティティはある共同 体の活動のなかに埋め込まれており、そうした共 同体に参加することそのものが学習だとした。

すなわち、学び手が「正統性」(legitimacy)を認めたコミュニティおよびその成員の活動に「参加」 (participate) することを「学習」とし、それはそのコミュニティの行っている周辺的 (peripheral) な活動への継続的な参加によって行われるとした。まさに Legitimate Peripheral Participation (LPP)としての学習の捉え方である(田中,2004;2006 に詳しいので詳細は割愛する。図5は、田中が作成し、Lave からオリジナルな図と

して了解してもらっている。)。

この場合の学びの動機づけは、そのコミュニティの活動の正統性をどのように認知するか、周辺的な活動へのアクセスがどの程度保障されているかにかかっている。前者については、そのコミュニティへの正統性認知の構成因として 1)社会貢献感、2)積極的肯定感、3)利他性、4)自己成長の予感、5)安定感の5つの因子が見出された(田中・前田・山田,2009)。

LPP に基づくカリキュラム構成:SCC LPP はもともと、教育への適用を前提に創られた理論ではないが、その適用可能性は多大なものがある。その1つが、Schank の「物語性のあるカリキュラム」(Story Centerd Carricurum: SCC) である。

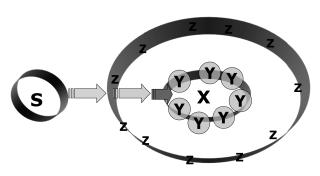


図6 物語性を中心にしたカリキュラム (SCC)

これは、「いい教育にはいい物語が必要だ」という Schank の哲学の下、LPP のモデルで翻訳しなおしたものである。

例えばある学生(S)が、秘書(X)という仕事につきたい、そのための学びをしたいと考えているとしよう。その秘書の中心的な仕事は、ボスのスケジュール管理(Y)である。これは高度な能力・スキルが要求されるので、今の初学者としてのSにはとても近づけない。ところが、スケジュール管理はパソコンを通して行われ、そのパソコンをタッチタイピングすることが必要である。このパソコンのタッチタイピング(Z)は、秘書の仕事にとって極めて周辺的な活動であり、初学者のSにでも、今すぐにでもアクセスできる。こうした、Yほど中心的ではないがしかしXにとってきわめて重要、かつ、初学者のSにもアクセス可能な周辺的活動から入って、知らないうちにYを

獲得しXになっていく、というのが物語性を中心にしたカリキュラム(SCC)である。Xになる、Xのいるコミュニティに参加することそのものが秘書の「学習」となっている。こうした物語性によって、現在の一見単調でつまらない「操作」(タッチタイピングの練習)が、やがてはなりたいものにつながっているということを実感させるカリキュラムである。「操作」を、意思・意図を伴った「活動」に仕上げている、ともいえよう。

学びのドーナッツ論 Lave & Wenger(1991) の翻訳者である佐伯 胖は、さらに発展して、学びのドーナッツ論(佐伯,1993;1995)を展開している。これも田中(1996;1998)に詳しいので詳細は割愛するが、興味深いのは、LPPにおける「周辺的活動の世界」を You(あなた)の世界とおき、現在の I(わたし)の世界と、わたしが行きたいと思っている They(かなた)の世界の懸け橋として機能する(べき)と捉えている点である。

さらにその懸け橋としての You の世界が、初学者としての私 (I) と接する面 (第一接面;「点」ではなく、「面」) と、中心的な活動をしている彼

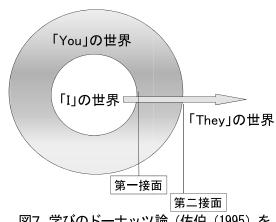


図7 学びのドーナッツ論(佐伯(1995)を 田中が加工)

方の世界(They)と接する面(第二接面)を持っている、という点(図7)はきわめて重要である。

教育を考えたとき、学習者としての学生である I の世界と、教授者としての教員である They の世界の乖離を埋める Youの世界、ということになる。これは、学生と接する第一接面と、教員と接する第二接面両方を兼ね備えた存在の待望である。この両面性こそが TA の持つべき本質である。

ピアと TA の実践例

これまでの論考で、学部学生の学びをサポートする可能性のある人的資源の姿がみえてきた。

1つは、同じ学びを共有している仲間が、そこでの認知的到達度を互いが自覚し、高め合う、という姿である。ピア・マスターやピア・シニアが同じピアの学習者・初学者の援助をする。これは、同輩の中での他者の学習支援の姿であり、共感をもとにした自発的・自主的な援助活動が展開されることが望まれる。

もう1つは、本来の学びの場を異にする者が、かつて自分の辿ってきた経路(学びのトラジェクトリー;田中,2004)を辿っている者に対する援助である。制度化された TA の姿である。この場合、TA は、学習者 (I) の苦労を身にしみて感じ理解しており、また、その学習者が進むべき方向(They)についての理解もあり、それらを融合させたところでの学習者との関わりとなる。

第1筆者はこの両者の人的資源を2つの授業に おいて活用している。

1つは、学部3,4回生連続で2年間行われる ゼミである。ここでは、2種類のピア支援が行わ れている。1つは同回生の中での支援で、特に4 回生になってからの卒論執筆にむけての4回生同 士の支援である。卒論の進行状況は後期からかな り進度に差がでてくる。その時、ピアマスターを 自認するものはシニアを助け、シニアは学習者を、 という形で、自然な形でのサポートが行われる。

ゼミでのもう1つのピア支援は、2つの学年間での支援関係である。第一筆者はこれを「ブラザー&シスター」という形で制度化している。もう20年以上の実践になる。週1度のゼミの時間は3,4回生共通の時間とし、それに引き続くもう1つのコマは4回生のみの卒論指導の時間である。卒論のテーマが固まってきた春学期の終盤に学外の合宿施設で合宿をし、4回生の卒論中間発表を聞いて、3回生が、自分のつきたいお兄さん・お姉さん(ブラザーやシスター)を決定する。後期の共通のゼミの時間は、そこでできた3,4回のブラザー&シスターで発表を続けていく。

こうした実践には、クラスの文化創造・継承という教員の側の多大な努力が必要であり、必ずしも汎用性のある形式ではない。

もう1つの授業は、コンピュータ演習室で1人 1台のコンピュータを使っての、データ処理・論 文作成演習である。ここでのピア支援は、初回に 自主申告をしたピア階層のデータ(コンピュータ 利用の習熟度の自己申告データ)をもとにピア・ マスターやピア・シニアと初学者が隣り合わせに 着席するよう、席を指定することで可能となって いる。授業の最初に、「自分は苦手だと思っている 人は、両隣りは援助できるくらいの人だから遠慮 なくヘルプを申し出る」よう伝える。同時に、マ スター、シニアを自認している人には、その逆を 教示する。このことによって、自然な形での学び 合いが行われている。計画的な足場架け設定の事 例とも言えるであろう。

またこの授業では院生に TA で入ってもらい、 学生と第1筆者の間の「You」の役割を担っても らっている。こちらは、有給の、制度としての TA 活用例である。特に本年度の TA は、学部の時こ の授業を受けた経験、4回生の時この授業の TA をやってもらった経験を踏まえて、当方の作った マニュアルを自主的にバージョンアップしてくれ、 学生には大変好評であった。ここでは第二接面が 強く機能し、教授が不要なくらいの働きをしてく れている。

今後の課題

本稿では、学生の学びには様々な形態があること、従来は学習者と教授者の間に教材や教具、最近では ICT 機器の利用といった比較的ハード面の整備でそれに対応してきたこと、現在の諸状況のなかで、それらに加えて、高等教育機関における学生や院生といった人的資源を教育活動に積極的に取り込むべきであることを述べてきた。

今後さらにこうした点を踏まえて、そうした人 的資源の有効活用について具体的な施策に結びつ く提言をしていくことが大きな課題である。

文献

- Gagné,R.M., Wagner, W.W., Golas, K.C., and Keller, J.M. (2005). *Principles of Instructional Design (Fifth Edition)*. Wadsworth. (ガニェ・ウエイジャー・ゴラス・ケラー (鈴木克明・岩崎信監訳)「インストラクショナルデザインの原理」 北大路書房 2007)
- 尹 得霞・趙 晶岱・岩崎 信 (2007). TA による授業支援のモデル化への基礎研究-大学1年生向け新設科目「科学と情報」の TA 実践を通して- 教育情報学研究,6,55-64.
- 北野秋男 (2006). 「日本のティーチング・アシスタント制度:大学教育の改善と人的資源の活用」 東信堂
- 香山寿夫 (1970). コミュニケーションスペース構成としてのキャンパス:自律する表面構造 SD, 69, 10-11.
- 子安増生・藤田哲也 (1996). ティーチング・アシスタント制度の現状と問題点:教育学部教育心理学科のケース 京都大学高等教育研究,2,77-83.
- 子安増生・藤田哲也 (1997). ティーチング・アシスタント制度に関する京都大学教官の意識調査 日本教育心理学会第 39 回総会発表論文集,287.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated earning:

 Legitimate Peripheral Participation. UK:
 Cambridge University Press. (ジーン レイヴ・エティエンヌ ウェンガー 佐伯 胖訳・福島真人解説. 「状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加」産業図書 1993).
- 小笠原正明・西森敏之・瀬名波栄潤編 (2006). 「TA 実践ガイドブック」 玉川大学出版部
- Pritchard, A. and Woollard, J. (2010).

 Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning. Routledge.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960).
 Cognitive, affective and behavioral components of attitude. In Hovland, C. I., & Rosenberg, M. J.(Eds.) Attitude Organization and Change.

- New Heaven: Yale University Press. Pp.1-14.
- 佐伯 胖 (1993). 人間をとりもどす教育 佐 伯 胖・佐藤 学・苅宿俊文・NHK 取材班 「教 室にやってきた未来ーコンピュータ学習実践 記録」 NHK 出版, Pp. 128-155.
- 佐伯 胖 (1995). 「『学ぶ』ということの意味」 岩波書店
- Schank, R. (2005). Lessons in Learning, e-learning, and Training: Perspectives and Guidance for the Enlightened Tainer. John Wiley & sons, Inc.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books. (ドナルド・ショーン 佐藤 学・秋田喜代美訳 「専門家の知恵: 反省的実践家は行為しながら考える」 ゆみる出版 2001.)
- 田中俊也 (1996). 学びのドーナッツ論 田中 俊也編著 「コンピュータがひらく豊かな教 育:情報化時代の教育環境と教師」 北大路書 房 Pp.152-155.
- 田中俊也 (1998). 情報化社会に生きる子ども たち 伊藤 篤編著 「子どもの生活と発達」 学術図書出版社 Pp.134-152 (第6章).
- 田中俊也 (2000). ネットワーク社会における 新しい教育 園田寿 (編著) 「知の方舟:デ ジタル社会におけるルールの継承と変革」 ロ ーカス Pp.59-77. (第4章)
- 田中俊也 (2001). 創造的な学びの教室実現に 必要な教師の意識改革 授業研究21, 527,15-16.
- 田中俊也 (2002). 「教える」知識・「学ぶ」知識:知識表象の4つのレベル 教育科学セミナリー,33,43-52.
- 田中俊也 (2003a). 教室でのコンピュータ利用 子安増生・田中俊也・南風原朝和・伊東裕司共 著「教育心理学(新版)」 有斐閣 Pp.155-180 (第8章).
- 田中俊也 (2003b). 授業の方法と教師の成長 子安増生・田中俊也・南風原朝和・伊東裕司共 著「教育心理学(新版)」 有斐閣 Pp.155-180

(第7章).

- 田中俊也 (2004). 状況に埋め込まれた学習 赤尾勝己編 「生涯学習を学ぶ人のために」 世界思想社 Pp.171-193 (第7章).
- 田中俊也 (2006). 状況的認知論における学習 辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦監修 教育評価 事典, 図書文化, P.106.
- 田中俊也 (2007). ゼミの中で 中澤 務・森 貴史・本村康哲 (編)「知のナヴィゲーター」 くろしお出版 Pp.39-40.
- 田中俊也・中澤 務・本村康哲・森 貴史・渡邊 智山 (2007). 初年次導入教育に関する総合 的研究-学びのスキル獲得と情報リテラシー の同時獲得・形成をめざして- 平成 18 年度 関西大学重点領域研究研究成果報告書
- 田中俊也 (2008). 熟達者と初学者 多鹿秀継 (編著)「学習心理学の最先端:学びのしくみを科学する」 あいり出版 Pp.122-133 (第11章)

- 田中俊也・前田智香子・山田嘉徳 (2009). 学び を動機づける正統性の認知 関西大学心理学 研究,1,1-8.
- 田中俊也・山田嘉徳・加戸陽子 (2011). 「卒業 論文に対する態度」尺度(SAG41)の構成 文学 部心理学論集,5,13-22.
- 田中俊也・山田嘉徳 (2011). 卒論に対する態度 尺度(SAG25)の構成 日本心理学会第 75 回大 会発表論文集,1138.
- 上野 哲・丸山恭司 (2010). ティーチング・ア シスタント制度を活用した「大学教師」教育の 可能性 学校教育実践学研究,16,127-136.
- 上野 哲 (2009). 日本の大学院におけるティーチング・アシスタントの現状と課題 日本教育学会大会研究発表要項,68,338.
- 山内一祥 (2010). 教育プログラムとしてのティーチング・アシスタント業務に関する考察ー 愛媛大学「TA の実態に関するアンケート」調査より- 大学教育実践ジャーナル,8,39-44.

進化する授業評価~リファインの試み~

三浦真琴

1. 学生による授業評価: 概況

「学生による授業評価」に求められる制度的な意味や位置については、大学審議会答申や学校教育法の改正などをみることによって、その輪郭をたどることができる。それをたどるに当たっては聊か旧聞に属する事柄もあるが、現況につながる経緯を確認する為に必要な作業なので簡単に触れておく。

大学審議会答申「大学教育の改善について」 (1991年) においては、本文ではなく「別紙」に 教員の教育活動に対する評価の一工夫例として 「学生による授業評価」があげられた。同じく大 学審議会答申「高等教育の一層の改善」(1997年) では、ようやく本文において教育内容・方法の改 善のための組織的取り組みの一つとして学生によ る授業評価を導入することが有効であるとされた。 翌年の答申「21世紀の大学像と今後の改革方策に ついて一競争的環境の中で個性が輝く大学一」に おいては、「教育の質の向上のため、自己点検・評 価や学生による授業評価の実施など様々な機会を 通じて、継続的に大学の組織的な教育活動に対す る評価及び個々の教員の教育活動に対する評価の 両面から評価を行うことが重要である」との言及 がなされている。

1991年(2月)の答申では「学生による授業評価」は大学の自己点検・評価に関する項目として取り上げられたが、この自己点検・評価の実施は同年6月の大学設置基準改正により努力義務とされた後、同基準の改正(1999年)に伴って義務化され、この時に努力義務とされた第三者による外部評価は、2002年の学校教育法改正により全大学における義務となる。この流れの中で「大学評価基準」には「学生による授業評価」が正当な価値・意味を持つものとして盛り込まれるようになった¹。すなわち「大学の認証評価において『学生による

授業評価』が公的に位置づけられ、その実施が求められること」になったのである(藤原、2008)。

しかしながら上記の答申をみると、学生による 授業評価を導入する主たる目的、その眼目は必ず しも一貫してはいない。先述したように 1991 年 答申においては「自己点検・評価」の項目として 取り上げられたが、1997 年答申は「教育内容・方 法の改善」、1998 年答申は「教育の質の向上」の それぞれを授業評価導入の目的としており、「評価 項目としての導入」から「個々の教員及び組織が 教育活動を改善する手段としての導入」へと重点 が移っているとみることができる(天野・南部、 2005)。

このように「学生による授業評価」は、大学教 育の改革を目指す自己点検・評価という大きなフ レームワークの中にありながら、点検・評価の義 務化を謳う側がその導入目的ひいては示唆される 活用方向に瞭然たる一貫性を明示できていないこ と、換言するならば制度化に関する不特定な幅あ るいは揺らぎもしくは緩やかな停滞あるままにし ていたことを反映して、これを実施する側におい ては、精々、認証評価等の基準・観点で言及され ている事項を取り込みはするものの、点検・評価 の「根拠資料として活用するといった志向性が働 く」(藤原、2008)側面が強くなっていったこと については、これを否定できない。このように学 生による授業評価には一種の不透明さがつきまと うし、これに対する大学教員の抵抗という「困難 を除くために、いろいろな方法を用いて、教員の 理解と協力を求める」ことが必要であるが(絹川、 1992)、そのために大学が如何なる努力をしなけ ればならないのか、その具体的方策も示されては こなかった。

かかる状況について松下(2005)は、学生による授業評価は「組織的・制度的な大学評価の一環

として取り組まれるようになって」から、すなわち大学の認証評価の中で公的な位置を得てから、全国に浸透していったが、「改善よりむしろ、『説明責任』の遂行が重視され、報告書作成のためのデータ収集で終わっている場合も少なくない」としている。同様に「外部評価に対する義務の履行という点が重視され、形だけの授業評価の実施となっていないだろうか。授業評価と授業改善を連結する努力が図られているのだろうか…授業評価アンケート調査が授業の改善という目的のために正しく機能しているかという点は、大いに疑問である」(松谷他、2005)との指摘も多い。

それは取りも直さず「学生による授業評価」という営為が大学教育改革というステージにおける教育評価全般の中で制度的な意味や位置を正しく獲得できていないことを意味している。その原因は、これを学生による授業評価を実施する側、すなわち大学における浅慮にのみ求めるのではなく、その制度化を図り、進展を見込んだ側の楽観にも求めなければなるまい。

安岡 (2007) は、絹川 (1985) の示した大学教 員評価の視点は現在でも色褪せていないが、そこ に提示された課題は何一つとして克服されておら ず、絹川論文以降の二十数年間を「教員評価は実 施が困難ゆえ先送りし、実施の易しい学生による 授業評価を実施することでお茶を濁していた」と する。確かに絹川の提案する「教育改善努力に関 する教員評価が日常的に行われているような状 況」は作り出されていないし、「学生による教員評 価を、ゆるやかな間接性において、教員評価に反 映させる」ことも実現されているとは言い難い。 しかし、だからこそ授業評価と教員評価の関係、 その在り方については現時点においても慎重であ らねばならない。安岡の論調には学生による授業 評価が教員評価に連動しないことを是としない姿 勢が感得されるが、その健全な浸透を願って活動 を積み重ねている立場の人間からすれば、そもそ も誰が教員評価をするのか、その資質は何によっ て担保されるのか、評価基準は何にあるいは誰に よって定められるのか、いや、それははたして厳

格厳密に定められるものなのか、以上の課題を克 服したとして、では評価の結果がどのように教育 の改善に結びつけられていくものなのか、結びつ けるためのドライブは何にあるいは誰によって保 たれるのか、結びつけられるという保証は誰がす るのか、改善の進捗状況をどの程度のスパンで測 定するのか、ある意味で瞬間風速的な授業評価に 対して教員評価は改善状況を勘案するに足る時間 の幅をもってなされるのか、そして、再度、そこ に至るまでの何をどの程度まで教員評価に反映さ せるのか、教員評価に反映させたのちにその教員 の処遇などにどのような変化があるのか、そうい った事柄が不透明なままでは、学生による授業評 価を安直に教員評価に結びつけるべきものではな いと考えるのが妥当であろう。これを要するに我 が国の高等教育界に評価文化は未成熟だというこ とである。論者は安岡の指摘を否定するものでは ないが、絹川の提言から四半世紀の時が経って、 なお実現されていないものやことの大きさ多さに 思いを馳せると、授業評価と教員評価を連動させ る前に思考や実践のステップをさらに細かく刻み、 丁寧に積み重ねていく必要があると考えざるをえ ない。

学生の教育に携わる一教員としては、学生による授業評価の本来の目的や役割は何であるのか、学生による授業評価と教員評価との関係は如何にあるべきなのか(「ゆるやかな間接性」とは如何なるものであるのか)、これらを理論的・実践的に問わなければならないのだが(藤原、2008)、そのような個々の教員の努力と苦悩をよそに、組織としての大学は実際にはそのことをほとんど不問に付したまま、授業評価を驚くほどの速さで取り込み、実施するに至っている。

以下に、学生による授業評価がどれほどの規模 と勢いで広がっていったのかをみる(図1)。

文部科学省によると、学生による授業評価は 1992 年にはわずか 38 校、全大学の 7.3%で実施 されるに過ぎなかったが、1998 年に全体の 5 割を、 2001 年には4分の 3 を超える大学において実施 されるようになり、2004年にその実施率は 97.5%

に達した。しかしながら、これは必ずしも全学での実施を意味するものではない。この調査において授業評価を全学で実施する大学だけを対象とするようになったのは 2005 年からである。2005 年

の時点で全学規模の授業評価を実施する大学は全体のほぼ7割、508校であり、2009年には全大学の77.5%の599大学が授業評価を全学展開している。

図1 学生による授業評価実施大学数等の推移

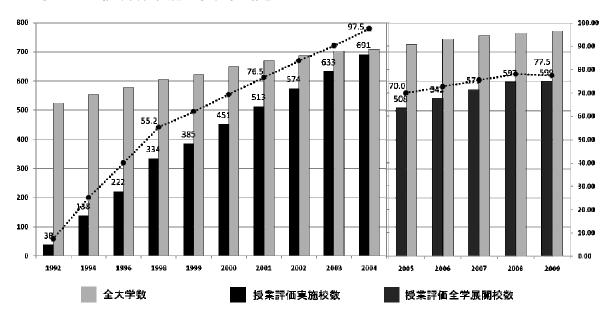
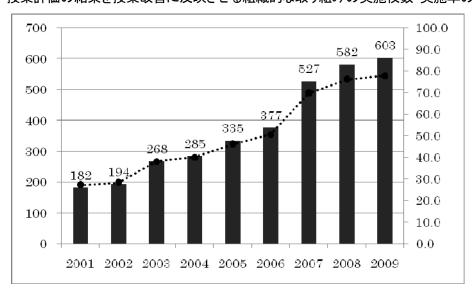


図2 授業評価の結果を授業改善に反映させる組織的な取り組みの実施校数・実施率の推移



註:点線で示したのが実施率。その母数は全大学数。

これほどの勢いと規模で浸透している授業評価ではあるが、授業評価に対する大学教員の不満や不安あるいは疑念は必ずしも解消もしくは解決されてはいない。単一の大学を対象にしたものではあるが、1993年の時点で安岡他によって指摘され

た大学教員の不満や疑念は、渡辺(2001)の言を借りれば、それより8年もの時を経た後においてさえ払拭されてはいないことになる。

安岡(2007)は大学における授業評価を扱った 論文を対象として、どのような知見が得られたか、 何が課題として残っているかなどを整理しているが、授業評価に関して自明視されている前提のうちのいくつかがその正誤を明らかにされたほかは、総じて授業評価の結果をどのように授業改善に結びつけたかを報告するもの、あるいはその可能性や工夫について提案するものは数件しかみられないというのが論者の観察である。授業評価が教員評価と連動しないことを云々する前に、授業評価から授業改善への架橋を丁寧に考えなければなるまい。それなくしては教員の不満や疑念は解消されないし、教育改善努力を正しく包摂した教員評価は成立しないからである。

文部科学省高等教育局が公表するデータには 「学生による授業評価の結果を授業改善に反映さ せる組織的な取り組み」をしている大学の数も示 されている。平成 13 年度の時点では、そのよう な取組をしている大学は 182 校、全大学の 27.2% に過ぎなかったが、同 18 年度には倍増して 377 校(全大学の50.7%)を数えるに至り、同21年 度には全体の 78%、603 校が授業評価の結果を授 業改善に反映させるために組織として取り組むよ うになっている (図2)。学生による授業評価の結 果を授業改善のための資料、情報として活用する ことは、授業評価の目的にかなうものであるし、 そこには「教育改善努力に関する教員評価が日常 的に行われているような状況」を創り出すための 契機が胚胎していると考えられるから、この趨勢 をまずは歓迎されるべきものとして捉えたいとこ ろではある。

2. 学生による授業評価:課題

しかしながら、学生による授業評価、FD活動、 そして学生による授業評価の結果を授業改善に反 映させる組織的な取り組み、それらを実施してい る大学の数をならべて見てみると、授業評価と FD活動の関連を重視していないと思しき大学が 一定規模で存在することが分かる。

図 3-1 には 2001 年度の時点で学生による授業評価を実施している大学 (CE) と、FD 活動をしている大学 (FD) をベン図で示した。ここに積集

合 (CE∩FD) は学生による授業評価と FD 活動 のいずれをも実施している大学を示す。この積集 合を構成する要素の数は最小で 253 校、最大で 409 校の大学である。学生による授業評価の結果 を授業改善に反映させる組織的な取り組みをして いる大学は 182 校なので、学生による授業評価と FD 活動の双方を実施しながらも、両者を有意に 連関させていない大学が、計算の上では、最小で 71 校、最大で 227 校あることになる (それぞれ 授業評価と FD 活動の双方を展開している大学に 占める比率は 28.1%、55.5%)。授業評価の結果 を授業改善に反映させるための組織的な取り組み は FD 活動の一端をなすと考えられるから、この ことが示唆する意味を軽んじてはならない。また 積集合の値が最小の時、学生による授業評価は実 施しているが、それを FD 活動としては捉えてい ない(もしくはFD活動に結びつけていない)大 学の数は260校、積集合が最大の時には104校と なる。このように学生による授業評価を実施しな がらも、それを FD 活動の地平で捉えていない大 学もあれば、授業評価と FD 活動の双方を実施し ているのにもかかわらず、この両者を有機的に関 係づけることをしていない大学も結構な割合で存 在していたと推測することができる。

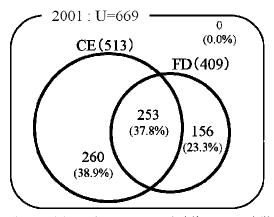
上と同様に 2009 年度のデータをもとに作成したベン図が図 3-2 である。積集合を構成する大学数は計算の上では559から597の間にあることになるが、学生による授業評価の結果を授業改善に反映させる組織的な取り組みを実施している大学数が582校と公表されているので、それが積集合の要素である場合を左図に、積集合が最大となる場合(CEがFDの真部分集合となる場合)を右図に示した。

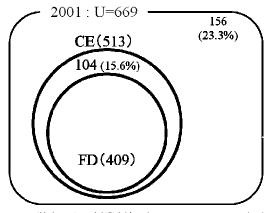
学生による授業評価はしているが、それを FD 活動として捉えていない、あるいはこれと結びつけていない大学は計算の上では最大で 15 校、授業評価をしてはいるもののこれを授業改善に反映させるための取組をしていない大学も同じく 15 校であるから、2001 年度における推測値に比べると格段の進歩があったようにみえる。特に 2006

年から 2007 年にかけて急増が見られるが、学部 における FD 活動の義務化を目前に控えて(ある

いは大学院における FD 活動の義務化を受けて) このような動きが生じたと考えることもできる。

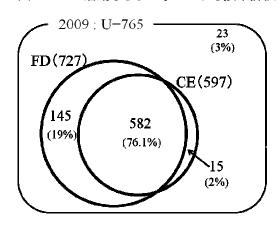
図 3-1 FD 活動ならびに学生による授業評価の実施大学数等から推測されること(2001 年度)

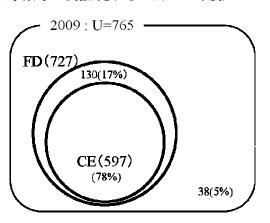




註:ベン図における FD は FD を実施している大学を示し、CE は学生による授業評価 (Course Evaluation) を実施する大学を示す。左図は積集合 CE \cap FD が最小、右図は最大となる場合を示す。その要素は $253 \le n$ (CE \cap FD) ≤ 409 であり、CE は実施するが FD は実施しない大学数は $104 \le n$ (CE \cap FD) ≤ 260 となる。なお百分率の母数は全大学数。

図 3-2 FD 活動ならびに学生による授業評価の実施大学数等から推測されること(2009 年度)





しかしながら授業評価の結果を授業改善に反映させるための取り組みが、果たしてそれほどの勢いで広く浸透していくものなのか、それは間違いなく結果を改善に反映させることのできる十分な取り組みとなっているのか、文部科学省が公開した情報を見ると疑念を持たざるを得ない。既に全大学の4割がその結果を授業改善に反映させている(と自己申告している)時点で(図 2)、「ほとんどの大学では学生からの授業評価アンケートの結果を単純に集計するだけであり、一部の大学で全学で学部ごとの平均値と自分の評価結果が比

較できるようになっている程度であり、授業改善のため組織的に授業評価結果を詳細に分析している例はほとんどない」との指摘がなされているが(松本・塚本、2004)、その後も、例えば「授業評価の実施と担当教員への集計結果の返却に留まっており、授業改善への取り組みが個々人の教員(の意識)に委ねられている」のが授業評価の実態であるとされ(南、2007)、あるいは授業評価によって得られた数値データを、どのように個々の授業科目の改善に活かしたらよいのかが授業評価にとっての大きな課題であるとの指摘が続けて

なされており(遠藤、2008)、この問題がその後 の短時日でクリアされたと考えるのは難しい。

文部科学省高等教育局は「大学における教育内容等の改革状況について」において学生による授業評価の結果を授業改善に反映させるための組織的な取り組みを公表している²。とはいえ、それは毎年二例もしくは三例にとどまり、2001年度か

ら 2008 年度までに公表された事例はあわせて 19 例しかない。それらが残る数百の事例に照らし合わせて卓越したものであり、注目すべきであると判断されたものなのか、それともその数百を代表する典型的なものであるのか、こちらも同様に定かではない (表 1)。

表 1 学生による授業評価の結果を授業改善に反映させる組織的な取り組みの例

改善への方策	具体例	大学名
表彰	ベストティーチャー賞・教育優秀者	兵庫医科大学・北見工業大学
高評価者への対応	公開授業・講義録画・講演・秘訣集	兵庫医科大学・岩手医科大学 大阪府立大学・山梨大学・長岡技術科 学大学
低評価者への対応	役員による授業参観と改善提案・学長等からの改善依頼・授業改善策の作成(改善集)・面談の実施・授業 改善方策報告書の提出	北見工業大学・大同工業大学 山梨大学・南山大学
報告書等の作成	教育実践報告・授業の点検評価結果報告書 授業ハンドブック・授業評価報告書・教員別自己点検 評価報告書・FD シンポジウムレポート	室蘭工業大学・宮城教育大学 立教大学・秋田県立大学・南山大学 茨城大学
学生への対応	学生回答へのコメント・専攻ごとの自己点検評価報告書のWEB上公開・自由記述への回答をHPに掲載授業レポートシステム	熊本大学・宮城教育大学・信州大学 獨協大学
行事・イベント	FD ウィーク・公開授業の開催ならびに教員間のディスカッション	神戸山手大学・長岡技術科学大学

上記の事例は指定の様式の限られたスペースに各大学が記した自己申告の内容を反映したものであり、これ以上の詳細は分からないので、立ち入った検証はおこなえないが、疑義を挟まざるを得ないと思われることがいくつかある。例えば、授業評価の結果のよかった教員を表彰することが、如何にして他の教員の授業改善に結びついていくのか、授業評価の結果の高低が授業の良し悪し(ひいては教員の優劣)という評価に安直に結びついてしまってはいないか、そのような性質を帯びた評価は果たして授業の質の維持や向上に有効であるのか、さらには評価(質問)項目の妥当性や評価値の算出ならびに分析の方法についての検証や評価値を科目間や教員間で比較することの是非な

どについての考察は重ねられたのか、ということである。

要するに学生による授業評価はほとんどの大学で実施されるようにはなったが、その結果が授業改善に有機的に結びつけられているとは必ずしもいえない状況にあり、授業評価結果を授業改善に活用・反映させるための工夫を凝らし、装置を作ることなどが依然として大きな課題であることにかわりはないということである。

この課題を克服するために極めて基本的な事柄 ながら確認しておかなければならないことがある。 まず授業の改善は組織がおこなうものではなく、 実際にはその科目を担当する教員がつとめるべき ものであるということである。組織自体は授業の

改善をおこなわない。「最優先で改善すべき(ある いは改善することが有効な) 方向性がフィードバ ックされるのであれば、たとえ組織的な活動がな されなくても各教員のレベルで改善活動をおこな いやすくなり、自然と授業改善につながることが 期待される」(南、2007) のである。ここで組織 に求められるのは、個々の教員が授業を改善する にあたって必要あるいは有益と思われる情報や知 見を創出する営みを支援し、そのような情報や知 見を教員間で交換したり、共有したりするための 場や機会を恒常的に提供することである。実施さ れた授業評価の結果を取りまとめ、各項目の平均 値を算出し、自身の評価値の高低に目を向けさせ ることが組織のなすべきことなのではない。そも そもそのように算出された統計的数値は「他のク ラスや異なる担当者の間でそのまま比較できるよ うなものでは決してない」し(原、1992)、「その ような平均値を比較することで、他の教員と比較 することができると思いこむのは危険である」(遠 藤、2008) ことを失念してはならない。「授業評 価というのは、教師の実力や能力をチェックする ためのものではない」(安岡他、1999)ので、比 較することに難のある数値を示し、あたかもそれ を能力の高低、教師の優劣を示す指標とするのは 極力避けなければならないことである。では、以 上の問題点を勘案した上でどのように授業評価を デザインすれば改善すべき項目、事柄がより鮮明 に把握できるようになるのだろうか。

授業評価の様態に関しては、実施主体によって 作られた既製のインベントリー型などに比べて自 由記述の方が評価の対象に限定や制約がうまれる ことなく、またリアリティあふれる意見や情報を 得られるので、これに如くはないとの声が以前か らある。松下(2005)が「学生による授業評価で は自由記述欄がいちばん役に立つという大学教員 の意見」があると指摘しているが如くである。あ るいは渡辺(2001)は「評価を行う目的が、個別 の授業の範囲内で終結するのであれば、アンケー ト項目は各教員の手作りとなり、その形式も記述 式になるのが順当である」と言及しているが、こ れも先に述べたように授業の改善を担うのは、そ の科目を担当する教員に他ならないということを 勘案すれば首肯できることである。

その一方で評価者から被評価者への誹謗中傷を 懸念する声もあれば、「おもしろかった」「よかっ た」「つまらなかった」のように極めて単純で得ら れる情報がほとんどない回答を懸案する声もある。 しかしながらこの懸案を克服するのはさほど困難 を伴うものではないので、そのことによって自由 記述方式の有用性が減ずることはないと考えられ る³。とはいえ、多人数クラスを複数担当してい ると、数百、時には千を超える回答に目を通さな ければならなくなる。それをつぶさに読み込むと なると、かなりの時間と労力が不可欠となる。こ こに次善の策としてインベントリー型などの授業 評価を採用する理由や動機がある。実際にはほと んどの大学がこの方式を採用しており、この方式 の限界や問題点のみを指摘するのは現実的ではな いし、なにより創造的でもない。したがって、こ こで授業評価のデザインについて考えるというこ とは、実際には(実践的には)主としてインベン トリー方式を用いた授業評価のリファインを試み るということである。

そのデザインを考えるにあたって検討が必要と 考えられる項目をある程度絞った上で簡単に整理 したい。項目によっては既にいくつかの論文にお いて検討されたり、創造的な提案がなされたりし ているものがあるが、今回の作表に当たってはそ れらを可能な限り踏まえ、さらに報告者の経験なら びに報告者の所有する各種情報とも照らし合わせ て項目を選定し、それぞれの項目において検討すべ き選択肢を示した(表 2)。

質問項目については、実に多くの大学が無条件に、無批判に、否、無防備に学生の姿勢や態度を問う質問を設けている(佐藤・三浦、2004)。国際基督教大学のように大学の授業は学生と教師の双方によって作り上げていくものであるという認識が共有されているのでなければ(2005、三浦註13))、学生(受講生)の学習意欲や姿勢、出席状況について尋ねるのは授業評価の目的からは外

表 2 「学生による授業評価」において検討が必要と考えられる項目

項目	検討内容
質問項目	学生の姿勢・態度を含む・含まない / 授業内容に触れる・触れない
質問数	多くの授業科目に共通する少数の項目〜授業を構成する要素を細分化した多数の項目
実施時期	期末のみ・中間期と期末 / 成績評価より前・後
実施回数	学期に一回・複数回 / 年に一回 / 数年に一回
実施対象	全科目・希望科目 / 複数教員担当科目や小人数クラスの対象化の有無
方法	授業時に用紙を配付・Web 上で回答・両者併用
形態	自由記述のみ・Inventory 方式のみ・両者併用・両者選択
様式	全学全科目共通・学部別・授業形態別(講義・演習・実験実習・PBL型)
スケール	3・4・5 段階・それ以外
分析の手法	記述統計(平均・分布など)/多変量解析(重回帰・因子・主成分など)
結果の公開	可否
結果への教員のコメント	有無
表彰制度とのリンク	有無

れていると言わざるをえない。学生が意欲的に取り組んでいないから授業を正しく評価することができない、あるいは学生の自己評価項目を含んでいないような授業評価なら賛同しない、というような意見(不満)を反映して、これらの項目が採択されている側面がある⁴。教師のパフォーマンスを問う設問に並行して学生の姿勢を問うことの必要性・必然性についての説明もなされず、評価者による理解も得られていないのであるならば、そこに整合性がないことを真摯に認め、これを削除するか、国際基督教大学のような文化を創る努力や工夫をしなければならない⁵。

質問の内容に関して、絹川(1992)は授業内容の適切さ、教員の知識や専門性のレベルは学生にコメントさせるべきではないとしている。また藍谷他(1993)は質問項目を作成するに当たって授業内容そのものを問う質問を除外している。改めて言うべきまでもないことだが、授業を受けている学生に尋ねるべきは教師の姿勢や授業の方法などに限定する必要があるということを再度確認しておく必要がある。

質問項目数については、例えば、ロンドン大学

教育研究所(1982)に示されているのは7項目の 設問だけであるが、片岡・喜多村(1989)が示す 設問は 40 を越えており、いくつかの実施例を見 てもここにはかなりの幅がある。実際には「各大 学が全学的に設けている項目数の平均は 14 と少 なめである」(天野・南部、2005) との計算結果 が示されたことがあるが、最近ではさらにコンパ クトサイズのものが多くなってきている。各方面 の負担(感)やコストを考えると、あるいは授業 評価によって明らかにされる事柄の性質を勘案す ると、質問項目数は例えば重回帰分析を重ねるこ となどによって削除しても問題のない項目を明ら かにして減ずるのが妥当であると考えられる。あ るいは長年に亘って同じ質問を重ねて繰り返すこ との意味の有無についての検討も必要である。例 えば、既に板書や発声については複数年に亘って 学生からの不満がないような場合、その質問をさ らに繰り返す必要については、これを認める理由 がない。そのような場合には、該当する質問をは ずしていくのが妥当である。

先に「学生による授業評価の結果を授業改善に 反映させる組織的な取り組み」をしている(と自 己申告し、文部科学省にその旨が認められている) 大学の例示が 19 校あると述べたが、そこでは全 ての科目を対象に授業評価を実施しているとする 大学の例が公開されている(2003年度・秋田県立 大学、2003年度・獨協大学、2004年度・信州大 学)。もちろん、この大学以外にも全科目を対象と して授業評価を実施している大学はある。しかし、 ここに一つの疑問を抱かざるを得ない。それは全 科目を授業評価の対象としなければならない積極 的な理由とは何であるのか、ということである。 授業評価の結果に傾向が見られるとすれば、それ は科目の特性に支配されるというよりは、担当教 員によるものと考えた方が自然である。つまり属 人的である、ということである⁶。科目によって 授業方法などに著しい違いがある場合は別として、 あるいはその年度のある科目において新しい試み をした、もしくは新しい科目を担当したので、そ の成果を問いたいという事情がある場合も別とし て、一両科目に対する授業評価の結果をその他の 科目へと敷衍して考えれば、授業改善への手がか りは同じように得られるはずである。さらに授業 評価の時期に毎日毎時間授業評価をしなければな らない学生の負担が勘案されない理由も不明であ る。現時点では授業評価を実施しても、それが必 ずしも授業改善に結びついてはいないのであるか ら、評価者である学生にとっては徒労感がいやま しになるばかりであり、したがって真摯な評価を 得られなくなる危険をはらんでいると考えなけれ ばならないはずである。しかし、それが思料され た例は、少なくとも表には出てこないし、昨今の 趨勢を見るに、そのような例は極めて少ないと考 えざるを得ない。文部科学省は全科目を授業評価 の対象とすることを前提にしているが、その根拠 が示されたことはないし、授業時間の割愛、コス ト、そして学生の困惑など、現場の苦悩や困難を 度外視していると言わざるをえない。授業評価の 対象とする科目を教員が(あるいは組織が)選択 できるような方法を考えてみる必要があるだろう。 とはいえ、現時点では授業評価の対象を少数科目 に絞ってよいのは、授業評価に対する教員の理解

が十分ではないために実施率が低い状態にあり、 授業評価の価値や意義を理解してもらうために、 より抵抗の少ない導入を試み(た上で、さらなる 浸透を図り)たい場合、あるいは既に全学的に授 業評価の意義への理解と協力が十分に得られ、対 象科目数を減じても、何ら授業改善を阻害するこ とにはつながらないと考えられる場合に限るのが 賢明であろう。

その他の項目についての説明は表中に簡便に示すにとどめ、本論で詳しく述べることはしない。

3. 学生による授業評価: 改善のための提案

以上をいちどきにリファインの対象とするのは、変化が大きすぎるために対応が難しくなる側面のあることや、現場での混乱が十分に予測される。そこで今回はリファインの対象をフォーマットやフィードバックの様式などに限定し、その他の事柄については、授業評価を展開しながら必要に応じてマイナーチェンジをはかることにした。

各大学が必ずしも公開している訳ではないので、 学生による授業評価のフォーマットの種類につい て正しい数を把握することはできないが、入手可 能なものをみると、現段階では全学統一のフォー マットを用いる大学が多数あり、これを学部別に 展開している大学は少数ではあるが存在する。ま た講義・演習・実験などの授業形態別に異なるフ オーマットを用いている大学も増えつつある。し かしながら PBL 型授業などへの対応は遅れてい る。今後、おそらく PBL 型授業は problem-based のものであれ、project-based のものであれ、増加 していくであろうから、授業形態に応じて、その 科目の特性を十分に反映した授業評価を実施する ためには、幾種類ものフォーマットを用意しなけ ればならなくなる。そのコスト等を勘案すると、 各教員が自身の担当する科目の特性を考慮した質 問を作成し、授業評価を実施するのが望ましいと 考えられるが、質問項目の作成と評価結果の分析 にかかる労を厭わないように教員に求めるのが課 題となる。

表3に授業評価におけるフォーマット等の在り

方のパターンを複数示す。授業評価の対象となる ユニットの別を問わず、レディ・メイドの統一フ オーマットを用いる場合を A、統一フォーマット に質問項目の加減を認める場合を B、科目担当者 が質問を選択もしくは設定できる場合を C、とい うように大きく三つのグループに分類し、これと は別に自由記述回答方式を付け加え、今回のリファインの方向を見いだしていく。さらに学部の教育理念や科目の教育目的などの反映の可否、他の科目(教員)との比較の可否、評価結果を時系列的に把握し、分析することの可否を併せて示した。

表 3

区分	様式のパターン	学部	科目	継時性	比較	備考	
		特性	特性				
	1. 全学統一フォーマット	×	×	0	0		
A	2. 学部別統一フォーマット	0	×	0	\triangle		
A	3. 授業形態別統一フォーマット	Δ	0	0	\triangle		
	4. 学部別×授業形態別統一フォーマット	0	0	0	×		
	1. イージー・オーダー ver.1	Δ	\triangle	0	^		
	〔統一フォーマットに追加質問可)	(()*	(○)*				
В	2. イージー・オーダー ver.2	Δ	\	Δ	×		
D	[統一フォーマットから質問選択可]	(()*					
	3. B-1+B-2	Δ	0	\wedge	×		
	[統一フォーマットに質問の加減可]	(()*		\triangle			
	1. ア・ラ・カルト	×	0	^**	×		
\mathbf{C}	〔項目別に用意された質問群から選択〕				^		
	2. オーダー・メイド	×	0	△**		クラウド	
	[各教員が独自に質問を作成]				×	対応***	
	<u></u>	adv.: 教員(組織) が用意した細目にとらわれない					
X	自由記述回答	disadv.:維持・改善すべき事柄が判然としない場合有り					

*: 追加質問に学部もしくは科目独自の質問を設定するなどすれば学部の教育理念、科目の目的などは反映される

**:一度設定した質問を継続すれば継時性は保たれる

***:標本数が多い場合や統計学的な解析を必要とする場合、各教員が作成したフォーマットに応じた分析方法や 必要なソフトあるいはプログラムを複数例示し、それを用意しておくことで対応する

一般的な全学共通フォーマットを利用した場合、 学部の教育理念や科目の教育目的がそこに色濃く 反映されることはない。授業評価の結果を科目間 (教員間)で比較することは全学規模で可能とな り、改訂間のインターバルにおける時系列的な分析も可能となる。共通フォーマットを学部別に利 用した場合には学部の特性が、講義・演習・実験 などの授業形態別に共通フォーマットが設けられ ていれば、そのような特性が反映された評価が可 能となるが、いずれにしても全学レベルでの比較 は困難になる。

このような共通フォーマットをベースに質問項目の加減を可能とした場合には、学部や科目の特性は工夫次第で反映させることは可能だが、全学規模での比較は困難もしくは不可能になる。

学生による授業評価を統括している部署が評価 の対象として適切である(不適切ではない)と考 えられる項目を多数用意し、その中から科目担当 者が自身にとって必要と思われる項目を選択する場合、学部や学科の教育目標等を質問項目として設ける合意がなければ、ここに学部や学科の特性が反映されることはない。そのような選択が一時的なものではなく継続性を保つものであるならば、時系列的な分析は可能となる。しかし全学的な規模での比較は困難もしくは不可能になる。教員が独自に自身の担当する科目について知りたいことを質問項目として設定する場合、上と同様に学部や学科の教育目標などを盛り込むなどの合意なき場合には、ここに学部・学科の特性を反映させることはできない。継時性については上記と同様である。しかしながら上記二例においては、いずれにも科目独自の事情を十分に反映することが可能となる。

統一フォーマットを利用せず、ア・ラ・カルト方式やオーダー・メイド方式を利用する場合、得られるデータには統一性がなくなるので全学的な統計処理は困難になり、それは個々の科目担当者にゆだねられることになる。しかし多数のデータを処理するのは科目担当者にとっては大きな負担となる。とはいえ、得られるデータの性質・種類に鑑みて適切であると思われる分析手法を例示するのは困難なことではない。授業評価を統括している部署がその手法ならびに関連するプログラムをWebページに常駐させれば、統一フォーマットを利用しない場合でも統計的な処理は個別にではあるが可能となる。

以上、いずれも長短を有する複数のパターンを選択肢として示したが、先に述べた科目(教員)間で授業評価結果を比較することの意味や是非を勘案し、個々の科目の実施状況に配慮した授業評価が実施されること、さらに現場における混乱を可能な限り回避すること、ならびに可能な限りのコストダウンをはかること等々を考え合わせると、現時点でのリファインは「統一フォーマットに質問の加減を可能とする方式」(区分Bの3番目)と「自由記述回答方式」(区分X)の併用がよいと思われる(この場合の「併用」とは「CとXの併用」「C のみの利用」「X のみの利用」のいずれの

パターンも認めるという意味である)。この方式を 用いた場合、継時性は必ずしも保たれないが、こ れは第一義的に優先すべきことではないという考 えに基づいている。蓋し、「授業評価のフォーマッ トは、一度、設定したものを継続して使用し続け るという性質のものではない。評価項目や評価尺 度の見直しを図り、修正を加えていく必要がある」 からである (三浦、2005、註9)) ⁷。科目担当者 は、例えば受講数が少ないクラスや、インベント リー方式のフォーマットに示されている質問項目 では必要とする情報が得られないと考えられる場 合には自由記述回答方式を利用し、多人数クラス では質問の加減を認められたインベントリー方式 のフォーマットを利用し、あるいは必要と思われ る場合にはそこに自由記述回答方式を併用すれば よい。もちろん科目担当者の判断によってインベ ントリー方式のみを利用する場合もあり得る。こ れにより全学統一フォーマット方式には欠けてい た柔軟な対応がわずかではあるが可能となる。

続いて評価結果を各教員にフィードバックする 様式のリファインについて考えたい。従来は各質 間項目の平均値が示されていたが、そこでは平均 値と自身の評価値とを比較することが暗に求めら れていた、もしくは認められていたように思われ る。それは、そのような比較にいかほどの意味が あるのかということについての考察なきままに、 数値が低いことがそのまま改善を要することと同 義に扱われてきたということである。ところが、 例えば板書をほとんどしない授業において板書の 良し悪しを尋ねられた場合、走り書きのような板 書に対して数値の低い回答がなされたとしても、 受講生がその授業において板書自体を重要視して いないのであれば、それは急を要する改善項目に は決してならない。このことが評価結果のフィー ドバックに反映されない大学の数は多いが、この 点の改善が不可能、もしくは困難である、という ことではない。このようなデータの読み間違いを 可能な限り回避するためには、それぞれの授業科 目において、受講生が何を重要であると考え、何 をさほど重要ではないと感じているのかというこ

とを評価結果に加味した上で、改善する必要ある 項目を例示する方法を考案すればよい。このこと について、論者は既に一定の評価を得られる方法 を考案し、実施してきたので⁸、それを今回のリ ファインに反映させたいと考えた。以下に実在の データを一部用いながらその概要を説明する。

授業評価アンケートの結果、実際に得られたデ ータの一部を表4に示す(この大学で実施された アンケートでは、5段階評価ではなく、9段階評 価が用いられていたが、それには意味がある⁹)。 ここで平均値の高低に着目すれば、「秩序保持 (Q10)」が 5.3 で最も低く、ついで「反応確認 (Q7)」(5.7)、「板書(Q2)」(5.8) となっている ので、授業担当者はこれらの項目から改善に着手 し、反対に「時間厳守(Q5)」(7.5)、「主題の明 確さ (Q4)」(7.2)、「教材の使い方 (Q3)」・「進 度(Q6)」(いずれも 7.0) は平均値が高いのでこ れらの項目の改善は急を要しないと判断するのが 一般的な捉え方であると考えられる。しかし、果 たして、そのような判断は授業の実態に即したも のになっているのだろうか。学生がその授業に求 めているもの、感じていることを反映したものに なっているのだろうか。

例えば、この授業が専らパワーポイントのスライドやハンドアウトを用い、板書をほとんどしないものであるならば、評価値の平均がいくら低いといっても、たまに走り書き程度の補足をするだけの板書を改善することからはじめるべきだという判断は正しいものではない。

どの授業にも個性があり、授業内容を学生に伝えるために、どのような手法を用いるのか、その選択は教員によって異なる。授業の手法に多様性があるのであれば、それぞれの授業における諸項目の重みも異なるはずである。繰り返しになるが、ハンドアウトやトークといった手法を専らとする授業においては、板書の良し悪しにさほど大きな意味はない。事ほど左様に、学生がその授業のどの部分を重要だと受け止めているかは授業によってまちまちであると考えなければならない。このことを授業改善を考えるための情報・ヒントとし

て得られるよう授業評価の結果に反映させる必要 がある。そこで、それぞれの授業における各項目 を受講生がどの程度重要だと感じているかを「重 要度」因子として加味することにする。その算出 には回帰分析(もしくは重回帰分析)を用い、相 関係数(もしくは重相関係数)に必要な処理を施 した上で重要度因子とする。

この因子を加えることにより、従来のフィードバック情報ではなされなかった判断が可能となる。すなわち、ある項目に対する充足感(満足度)が低い場合、学生がどの程度その項目を重要だと感じているかによって、改善の必要度の判断が異なるということである。具体的には充足感(満足度)と重要度がともに低い場合、それは真っ先に改善すべき項目ではないという判断が可能になる。優先的に改善に着手すべきは重要度が高く、充足感(満足度)の低い項目であるから、ここで判断を誤る危険はかなり小さくなると考えてよい。

以上の考え方に基づき、「充足感(満足度)」と「重要度」の二つの軸を用いて各項目の値(偏差値に換算したものを、(x, y)の座標値とする点)をプロットした図を例示する。使用したデータは表 4に示したものと同じである。

各質問項目において、受講生がそれを総合的に どのように判断しているか(どの程度の充足感を 覚えているか・満足しているか)という指標と、 それぞれを当該クラスにおいてどの程度重要であ ると感じているかという指標の二つをクロスさせ ることによって、複数の質問項目を四つの象限に 分類することが可能となる。第一象限にプロット された項目(群)とは、学生がその授業で重要だ と考え、かつ満たされたと感じたもの、第四象限 にプロットされた項目(群)は、学生が重要だと 考えているのに満たされなかったものである。つ まり第一象限に示された項目(群)は、そのまま 維持・継続をはかるのが望ましいと考えられるも のであり、第四象限に示されたのは授業を改善す るために優先的に着手するのが望ましいと考えら れる項目(群)である。図4ではQ7、Q9の二つ

表 4 平均値の読み間違いを示すためのデータ

#	項目	A+	A	A-	B+	В	В-	C+	C	C-	NA	平均値
#	供口	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	平均恒
Q1	声	5	15	15	11	11	4	2	0	0	0	6.6
Q2	板書	5	4	15	10	15	7	6	1	0	0	5.8
Q3	教材の使い方	7	17	21	10	5	1	2	0	0	0	7.0
Q4	主題の明確さ	7	18	24	7	7	0	0	0	0	0	7.2
Q5	時間厳守	13	20	18	8	4	0	0	0	0	0	7.5
Q6	進度	9	21	16	9	5	0	1	0	0	2	7.0
Q7	反応確認	4	5	6	20	16	7	3	2	0	0	<u>5.7</u>
Q8	公平性	11	13	16	11	8	1	2	0	1	0	6.9
Q 9	応談姿勢	9	7	9	17	16	3	2	0	0	0	<u>6.3</u>
Q10	秩序保持	2	3	11	15	16	3	5	8	0	0	5.3
Q11	シラバス	12	9	19	7	12	3	1	0	0	0	6.8
Q12	難易度	8	16	17	11	7	1	1	1	1	0	6.8
Q13	新知識等	11	14	15	11	8	0	1	1	0	2	6.8
Q14	総合的評価	12	16	12	12	10	1	0	0	0	0	7.1
Q15	後輩に推薦	16	13	13	9	12	0	0	0	0	0	7.2

註:表中、項目の欄には質問内容をコンパクトに表現した略記を用いた。念のため、Q13の「新知識等」とは、「新しい知識や情報が得られた」の短縮表現である。

が、まずはそこから着手した方がよいと考えられる項目であることを示している。また Q2 ならびに Q10 の満足度は低いが、重要度がさほど高くないために、この図からは改善の必要度が高くないことを読み取ることができる。ここに Q2、Q7、Q10 の評価結果の示唆するものは、先の表 4 に示された平均値だけを見ていては読み取ることのできない情報であり、効果的な授業改善の一助となるものである。

これは一般に CS 分析と呼ばれる手法のひとつである (CS とは Customer Satisfaction の略。CS 分析にはバリエーションがあり、ここに紹介した方法とは別のアプローチが数種類ある)。顧客満足度調査にしばしば用いられるために、学生を「顧客」(消費者)と捉えるのかという疑義を呈する教員や、教育に関する情報の処理に用いることに抵抗を示す教員もいる。しかし、この手法によって

得られるデータの価値を指摘する教員・研究者もあり、数はさほど多くはないが、そのことに言及した論考や学会発表も蓄積されている(松本・塚本 2004、三浦 2005、佐藤・三浦 2005、南 2007、2008、遠藤 2008、南・中西 2010 など)¹⁰。どのような分析手法にも一長一短あり、この分析手法が万能であるとは言えないが、少なくとも改善すべき項目に優先順位を付すことができるという点では、他の手法に比べて一長ある。授業評価の結果に関する他の情報(例えば各項目別の度数分布など)と併せて示すことによって、科目担当者にとって分析結果は以前に比べて活用しやすいものになると考えられる。

以上は授業の「何」を改善すればよいのかを発見するための提案であるが、上述したことがらの他にも検討をしなければならないことがあるので、この提案はささやかなものでしかない。ささやか

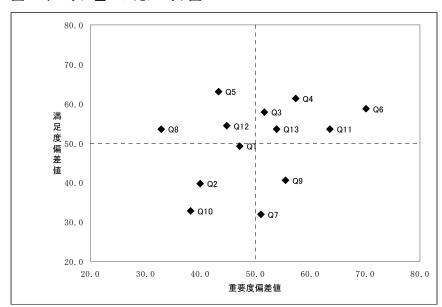


図4 データに基づいたプロット図

なものではあるが、実施する価値は決して小さく はない。

ここには「如何にして」改善するのかは示されていない。それを探り、試行し、成功例失敗例ともに蓄積し、それらを貴重な知見として教員が共有できるようにしていくのが「組織的な取り組み」の一端である。この「組織的な取り組み」の在り方についての論考は他日を期したい。

註

1 例えば「基準6 教育の成果」では「学生に 授業評価結果等から見て、大学が編成した教育課程を通じて、大学の意図する教育の効果があった と学生自身が判断しているか」(6-1-③)が、 「基準9 教育の質の向上及び改善のためのシステム」では「学生の意見の聴取(たとえば、授業評価、満足度調査、学習環境調査等が考えられる。)が行われており、教育の状況に関する自己点検・評価が適切な形で反映されているか」(9-1-2)という項目が盛り込まれている。

2 以下に高等教育局大学振興課大学改革推進室 が公開した事例を列挙する。なお、対象はデータ を入手できる 2001 年度から 2008 年度である。 ①教員による授業改善の実践的取り組みを「教育 実践報告」として学内誌へ連載したものをまとめ、本として出版。授業実践の具体事例の紹介だけでなく、苦労話や失敗談も多く盛り込まれている(2001年度・室蘭工業大学)。

②講義終了時に学生が SOSEKI システム(学務情報システム) からアンケートに回答し、自動集計された結果が担当教官に示される。担当教官は、学生からのアンケート内容を見てコメントを SOSEKI 上に記載し、学生に公開する。受講生からの直接的な意見が、講義期間終了後にすぐに確認でき、試験による学生の理解度の確認とのすり合わせが可能となり、学生にとっても大学の講義への参加意識を高めることができる(2002 年度・熊本大学)。

③教員の教育に対するモチベーション向上の機会 ともなるよう、平成 14 年度よりベストティーチャー賞を新設し、学生評価上位者として第 1~第 4 学年時授業担当者各 1 名及び第 5 学年臨床実習 担当の 1 部署に対して賞を与えた(2002 年度・ 兵庫医科大学)

④OCR 方式により行い、授業科目は、専攻の専門科目はもとよりほぼすべての科目を対象とし、質問項目は全ての授業共通で 10 項目を 5 段階評価で行った。平成 15 年度前期・後期授業科目は、約 500 科目を前期 94.95 パーセント、後期 94.89

パーセントという高い回収率で実施した。集計は数値データを専攻・講座ごと、授業科目ごと、学年ごとの3つの視点で集計し、自由記述とともに各教員へ返すとともに、専攻ごとにこれらに関する自己点検・評価を行い報告書を作成し、学生への回答としてホームページで公開している。また、各専攻・講座等の自己評価の報告を踏まえて、大学として全学的に評価を行い、授業の点検・評価結果報告書を作成し、教授会に報告している(2003年度・宮城教育大学)。

⑤平成 13 年度から大学が行う全ての授業を対象に、教員個々人の授業改善及びカリキュラムの改善・充実を実施目的として授業アンケートを実施しており、平成 15 年度も各学期毎に 2 回実施した。調査票については FD 専門部会が集計・分析を行った後、各教員にデータファイルと併せて返却している。実施結果については、前後期併せて集計・分析した上で報告書を作成している(2003年度・秋田県立大学)。

⑥全学部・学科で開講されている全科目を対象として実施した。春学期・秋学期の年2回、マークシートによる授業評価と自由記述を併用して実施した。また、全学的に行われる授業評価とは別に、各学部・学科はそれぞれ独自の自己点検を実施することとしている。このほか、各教員の自発的な授業改善のためのシステムとして「授業レポートシステム」を大学として開発し、教員に提供している(2003年度・獨協大学)。

⑦全学統一の調査項目で全授業科目(講義、演習、実験、実習及び体育実技の授業形態ごと)を対象に WEB (一部の学部はマークシート方式)を利用した授業評価を前期・後期ごとに実施した。共通教育科目では、学生の自由記述に対する対応を教員が回答し、任意でホームページ上(学内限定)に掲載した(2004年度・信州大学)。

⑧各学年次において授業毎に担当教員別に学生に無記名でアンケートを行った(臨床実習については科単位)。その上位を自己点検・評価委員会で選んだうえ、教授会でベストティーチャー賞を決定し表彰した。ベストティーチャー賞受賞教員の講

義を VTR で収録し、学内で供覧した (2004 年度・ 兵庫医科大学)。

⑨学生による授業評価結果を教育優秀者の表彰に活用するとともに、評価の低い教員に対しては役員による授業参観を実施し、改善提案を行っている(2005年度・北見工業大学)。

⑩評価結果が上位の教員の授業を公開またはビデオ撮影し、他の教員の参考としている(2005 年度・岩手医科大学)。

⑪学生による授業アンケート結果を活用して「Rikkyo 授業ハンドブック」を作成し、全教員への配付を行った(2005 年度・立教大学)。

⑩学生の授業評価結果を大学教育センターで分析 し、FD シンポジウムレポートとして発表し、学 内専用サーバーで閲覧可能となっている。また、 その結果を次年度の授業改善につなげている (2006 年度・茨城大学)。

③学生の授業評価結果を高等教育センターで分析し、評価の高かった教員は、セミナー等で講演を開催している。また、評価結果を授業担当教員に送付し、学内 PC でも公開し、授業改善にフィードバックしている(2006 年度・大阪府立大学)。 ④各期ごどの学生による授業評価結果を授業担当教員に送付し、改善案等を提出させ、各学科長、授業開発センターが分析し、報告書を学内サーバーに登録し公表している。また、授業評価結果が一定水準に満たない教員に対しては、学長、授業開発センター長から改善を依頼している(2006年度・大同工業大学)。

⑤大学教育研究開発センター教育活動企画・評価 部門にて授業評価の結果を分析し、成績優秀者に は、授業方法について文章による公表を依頼し秘 決集とし、また、逆に改善要望の多い授業担当委員には、授業改善策について作成を依頼し改善集 としている。これらはいずれも授業改善の一助とするため大学運営 DB において教職員向けに公表している。平成 19 年度からは、従来の公表方法を刷新し、教職員のみならず学生にも開示できるよう電子シラバストップページから参照できるようにした(2007 年度・山梨大学)

⑩評価結果をもとに各教員が担当授業についての自己点検・評価報告書を作成している。また、これらを冊子としてまとめ、教員および学生に開示している。さらに、評価が一定水準以下の科目については、担当教員に対して面談等を通じて授業改善方策報告書の提出を求めている(2007年度・南山大学)。

⑩アンケートの分析結果に基づいて高い評価を受 けた授業を選定し、年間2件の公開授業を企画立 案し、開催した。この公開授業には全学の各系か ら推挙された教員(主として新任教員や若手助教) が学生とともに受講し、公開授業後、その授業の 担当教員と受講教員の間で講義に関するディスカ ッションを行った(2008年度・長岡技術科学大学)。 ⑧教育・学生支援機構の専任教員らにより学内で 独自に構築した FD プログラムを実施することで、 授業担当教員は授業評価で指摘された事項を改善 する取組を支援している。また、授業コンサルタ ントとして、教育・学生支援機構の専任教員が授 業に出向いてその授業について学生からコメント を求め、そのコメントを専任教員が改めて授業担 当教員に伝える事業を行っている(2008年度・愛 媛大学)。

⑩毎年度「FD ウィーク」と称する取組を実施している。これは、1週間分の授業を教員相互はもとより、学生の保護者、高校教員、職員等に公開し、授業内容や授業方法等についての意見を求めその結果を個々の授業担当教員にフィードバックし、授業改善を図る者である。また、この結果はFD 研修会でのテーマの1つとして全教員で議論を深める材料としても活用している(2008年度・神戸山手大学)。

3 学生による授業評価に関して先駆的な取り組みをしている国際基督教大学では、初年次の学生に授業評価についてのインストラクションを実施している。そこでは、どのようにコメントを書けば科目担当者に意見や感想、評価が伝わるかを実践的に教えている。この取り組みを参考にして、論者の前任校でも同様の取り組みを実施したが、一定の効果があった。

- 4 学生による授業評価の設計を外部業者に委託 する大学もあるが、そのような業者の間では、こ れらの項目はエクスキューズ項目と呼ばれている。 すなわち、総合満足度などの評価結果が低かった 場合、それは学生の意欲が低いからである、真面 目に出席していないからである、という口実に用 いる、あるいはこの項目が入っているから学生に よる授業評価の実施に反対はしない(させない)、 という名目として用いる、ということである。
- 5 本文において述べたように、国際基督教大学では大学の授業は学生と教師の双方によって作り上げていくものであるという認識が共有されているので、授業すなわち "course"の評価("evaluation")をするに当たっては教師と学生のどちらもが評価の対象となりうる。そのような認識の共有がなされていない大学においては、例えば「あなたはこの授業に意欲的にとりくみましたか」ではなく「意欲的にとりくみたくなる授業でしたか」という表現に換えるか、もしくはそのように翻訳することが必要であろう。
- 6 論者の前々任校では全科目を対象とした授業評価の結果から、評価結果は科目ではなく、担当教員の関数であるとの分析結果を得たので、翌年度には授業評価の対象科目を一科目に減ずることにした。但し、教員が必要と考える場合、望む場合には、対象科目の数はこの限りではない。
- 7 論者が客員研究員として滞在したハーヴァード大学でも、例えば教育大学院では 23 年間に実に9回もの改訂がなされていることからもそれをうかがうことはできる。
- 8 論者の前任校では一般に CS 分析と呼ばれる 手法を用い、各科目において重要度が高く、満 足度が低い項目から改善に着手するのが望まし いという情報を担当教員に「授業カルテ」と名 付けたシートを用いてフィードバックした。そ の概要については三浦(2005)を参照。このこ との評価については文部科学省「平成17年度に 係る業務実績の評価結果について」のうち、「国 立大学法人静岡大学の平成17年度業務に係る 業務の実績に関する評価結果」に評価すべき事

項として記載されている(URL は http://www. mext.go.jp/b_menu/houdou/18/09/06100501/047 /001.pdfであるが、現在はリンクされていない)。 9 二校の前任校では、ともに 9 段階評価(トリプル A 方式)を用いた。これはアメリカでは珍しいことではなく、また、かなり早い時期から、この評価基準を用いた授業評価がおこなわれている。例えば Crittenden et.al.(1975)を参照。5 段階ではなく 9 段階の評価を選択したのは、一つには 3×3 の思考(もしくは印象表現:一旦大まかに「上中下」に区分したものを次の段階で、さらにその区分の中で「上中下」に細分化すること)の方が自然であるという考えに基づいたからであり、さらに一つには特にサンプル数が少ないクラスにおいて、分散を確保する必要があるためである。

10 この中で、例えば南は CS 分析の結果として 得られる「改善必要度」について考察を加え、そ の意味等について言及しているが、論者は前任校 で授業評価の結果を教員にフィードバックするた めの「授業カルテ」において、これを「要改善度」 として示したところ、数値の示す意味が不明瞭で あるとの疑問や問い合わせが寄せられ、以後、「改 善必要度」「要改善度」をフィードバックシートか ら外したという経緯がある。「改善必要度」は、そ の計算プロセスや意味を周知するのが容易ではな いし、「要改善度」として示される数値の大きさの 意味(例えば要改善度が8.0である項目は、それが 4.0 である項目の「2倍」改善が必要であるとは如 何なる意味であるのか)も明瞭ではないので、フ ィードバックシートに敢えて掲載する必要はない と考えたからである。

参考文献

藍谷泰博・青木伸恭・柴田和直・高畑貴志・高村 佳孝(1993)「学生による授業評価-東京大学で の調査研究-」『一般教育学会誌』第15巻第2号、 52-57

天野智水・南部広孝 (2005)「わが国の国立大学 における学生による授業評価の展開』『広島大学高 等教育研究開発センター 大学論集』第 35 集、 229-243

Crittenden, Kathleen A.; Norr, James L., LeBailly, Robert K. (1975) Size of University Classes and Student Evaluation of Teaching, *The Journal of Higher Education*, Vol.46, No.4, 461-470

遠藤隆 (2008)「学生による授業評価の CS 分析 - 物理科学科の事例 - 」 佐賀大学高等教育開発センター『大学教育年報』第4号、1-10

藤原幸男(2008)「国立大学における「学生による授業評価」アンケートの現状と課題」『琉球大学教育学部紀要』(72)、249-258

原一雄(1992)「授業計画と授業評価-カリキュ ラムを中心に」『IDE 現代の高等教育』No.332、 民主教育協会誌、5-13

片岡徳雄・喜多村和之 (1989) 『大学授業の研究』、 玉川大学出版部

絹川正吉・原一雄(1985)「大学教員評価の視点」 『一般教育学会誌』第7巻 第2号、61-65 絹川正吉(1992)「学生による教員評価への批判 と反論」『一般教育学会誌』第14巻 第2号、46-49 ロンドン大学教育研究所(1982)『大学教授法入 門』、ロンドン大学教育研究所大学教授法研究部編 (喜多村和之・馬越徹・東曜子訳)、玉川大学出版 部

松本幸正・塚本弥八郎 (2004)「CS 分析の考え方 を導入した授業評価アンケートの分析と授業改善 ポイントの定量化」『京都大学高等教育研究』第 10号、21-32

松下佳代 (2005)「学生による授業評価 - 現状と 課題 - 」『京都大学高等教育叢書』 21、203-228 松谷満・平井松午・佐竹昌之・桑折範彦 (2005) 「全学共通教育の現状と課題 - 学生による授業評 価アンケート調査の分析から - 」徳島大学大学開 放実践センター『大学教育研究ジャーナル』第 2 号、13-25

南学(2007)「学生による授業評価への CS 分析 の適用」『三重大学教育学部附属教育実践総合セン ター紀要』第 27 号、29-34 南学(2008)「授業評価における CS 分析に基づいた改善必要度指標の特性の検討」『三重大学教育学部紀要』 59、291-297

南学・中西良文(2010)「CS 分析を利用した授業の評価と改善-授業種別ごとの CS 分析結果の比較」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第30号、39-43

三浦真琴(2003)「中部大学における FD 活動および教育評価活動-地方中堅私立大学の挑戦」『名古屋高等教育研究』 第3号、159-175

三浦真琴 (2005)「『学生による授業アンケート』 結果の効果的利用について」『静岡大学教育研究』 No.1、16·30

Morgan, Keith-John(1996)「外国人教授からみた日本の大学教師」(安原義仁訳)『IDE 現代の高等教育』No.376

佐藤龍子・三浦真琴(2004)「「学生による授業評価・授業アンケート」を評価する-111 大学の授業評価の分析」『大学教育学会第 26 回大会発表要旨集録』、66-67

佐藤龍子・三浦真琴 (2005) 「授業改善につなが る授業アンケートの分析法」、大学教育学会第 27 回大会、配付資料

渡辺勇一(2001)「学生による授業評価をどう見るか」『生物科学』52 巻 4 号、209-216

安岡高志、及川義道、渡辺律子、吉川政夫、高野二郎、光澤舜明、香取草之助(1993)「学生による授業評価項目および授業評価結果の利用法に関するアンケート調査」『一般教育学会誌』第15巻第2号、148-158

安岡高志・滝本喬・三田誠広・香取草之助・生駒 俊明(1999)『授業を変えれば大学は変わる』プ レジデント社、

安岡高志 (2007)「学生による授業評価の進展を 探る」『京都大学高等教育研究』第13号、73-87

高大連携における経営教育の位置づけに関する考察

柴 健次森田雅也岩崎千晶

要約

第一主題「高大連携」は、高大の「接続のための連携」という関係において正当に位置づけられる。 この関係において、学力選抜による高大接続から非学力選抜による高大接続への傾きと、入学者の数の 確保のための高大連携から入学者の質の確保のための高大連携への傾きが、同時に起きているという現 状と、その方向性を確認した。

第二主題「経営リテラシー」については、具体的に新設ビジネス高校でその定着を試みるテキスト『ビジネス・アイ』に一定の効果を期待すると評価する一方で、中等教育に経営リテラシーの定着を図ることすなわち部分最適が、中等教育の全体最適を損なわないように注意すべきであると指摘した。

我々はビジネス教育に従事する教員に上記2主題に関連付けた調査を実施した。その結果、経営リテラシーの定着の担い手である教員自体の困惑振りが確認できた。つまりは定着の目的、その教育内容と教育方法に課題が山積していることを指摘した。

最後に中等教育に限定されずに経営に関する専門職教育に範囲を拡大して課題を確認した。その結果、 高等教育機関においても経営者を専門職と位置づけた教育が普及していない現状において、この国でその教育が必要とされるなら、専門職研究と専門職に対応する教育内容と教育方法の研究が必要であると 主張した。

キーワード

高大連携 linking activities between high schools and universities

高大接続 connecting structure between high schools and universities

経営リテラシー business literacy

経営教育 education about and for business

專門職教育 education about and for profession and professional

1. はじめに

高大連携(あるいは高大接続)は高校・大学に とって避けて通れない活動である。少子化の進展 により受験生が減少する中で確実に入学者を確保 したい大学と上位の大学へ生徒を進学させたい高 校の思惑が一致する場合や、高校と大学の教育の 接続を両者が協働で開発する場合など、高大連携 の内容には幅があるけれども、学校運営における 重要課題であることに変わりはない。

一方、あらゆる組織が巨大化するにつれて組織 運営に利用できる経営の知識が求められているに も関わらず、経営リテラシーの定着は思うように 進んでいない。とりわけ初等・中等教育において 生きるに必要な最小限の知識としての経営の知識 すら十分に教えられていない。そのため企業にと どまらず、政府、非営利組織などすべての組織に おいて経営感覚の欠如が組織存亡にかかわるとの 認識が広まりつつある。

以上の2つのテーマが商業高校とビジネス系大学のとの高大連携において重なってくる。すなわち、経営教育をどのように位置づけるかによって、高大連携も経営リテラシーの定着もともにその成否が決まってくるからである。関西大学を例にとると、商学部と大阪市立の新設校である大阪ビジネスフロンティア高等学校との間の高大連携において、経営教育を中心に据えて教育の接続を図る必要があるとの機運が高まっている。

こうした折、2011 年 11 月 20 日に関西大学が経営関連学会協議会第 4 回シンポジウムの開催を引き受けることになったのを機会に、本学教育促進費を得た研究課題「モバイル e-learning を通じた高大連携と学部教育の強化のための実践プログラムの確立」(代表者乙政正太)の中で、本論題のテーマを研究することとなった。論題の全体像を柴が、経営リテラシーの定着を森田が、そしてシンポジウム参加者を対象とした経営教育に関するアンケート調査のとりまとめを岩﨑がそれぞれ担当することとなり、それらを一本化したものが本論稿である。

2. 高大連携および高大接続の意義

(1) 高大連携と高大接続の定義と関係

高校と大学が何らかの連携関係を有することを 高大連携と定義すれば、大学と一切の関係を有さ ない高校や高校と一切関係を有さない大学はない と思われるので、定義したことにならないであろ う。では、厳密な定義があるのかというとそれも 見当たらない。その理由は、後に見るように、高 校と大学がさまざまな連携関係を有しているから である。つまり、何らかの関係と言ってしまうと 定義しないに等しくなるが、実際には相当に多様 な連携関係が視野に入ってきそうである。

このあたりについて、『高大連携とは何か』を著した勝野(2004)は「高大連携について考察するためには、まず、その実態を正確に把握する必要

があるが、多様な取り組みが行われている割には、何をもって「高大連携」と言うのかは、必ずしも明らかではない。」から始めていることからも分かる。さらに、類似語して「高大接続」があるが、『高大接続の現在』に収録された荒井(2011)は「大学入試問題を語るとき、"大学入試"と呼ばずに"高大接続"と表現するようになったのは何時の頃からだろうか」で始まり、この「接続」という言葉が教育学用語であると指摘する。

このように我々が頻繁に使用するようになった「高大連携」はかなり幅広い定義が必要なのだけれども、これと関連しそうな「高大接続」がどうやら入試と関係があるらしい、ということまでは分かった。つまり「何らかの連携関係」の「何らか」が多少は見えてきそうである。そこで、勝野(2004)と荒井(2011)を参照しつつ、高大連携を考えてみたい。

勝野(2004)は高大連携と高大接続の関係を「高校と大学の連携の拡大も両者の円滑な接続を図るための方策の一部である」と端的に表現している。ここに高校と大学の接続(高大接続)とは、平成11年(1999年)の中央教育審議会の答申の重要な提言に固有の用語である。勝野(2004)による答申概要(表 1-6)から、接続と連携が出てくる提言の概要を引用しておく。

我々は、中教審答申の提言にあるように、高校と大学の「幅広い接続」に向けての「接続の改善」とそのための「連携の拡大」が段階的に概念化されているように理解した。

(2) 高大連携の多様性

学校制度に最適解はないかもしれないが、年齢に代表される発達段階に対応した(縦の)学校制度と能力や資質に対応した(横の)学校制度が並存し、年齢順にも、ときには年齢逆順にも、縦横無尽に参加が認められる学校制度が望ましいとする考えがあるとしよう。

現在の日本の学校制度は、小学校、中学校、高等学校、大学という縦の学校制度が中心である一方で、どの年齢層からも参加可能な各種の学校が

表1 中教審答申に現れる接続と連携

(4) 接続の改善のための連携の在り方

入試だけでなく、カリキュラムや教育方法などを含め、全体の接続を考えていくべきであり、 高校と大学の両者がいかにして、それぞれの責任を果たしていくかという観点から、教育上の 連携を拡大していくことが必要。

- ①高等教育を受けるのに十分な能力と意欲を有する高校生が大学レベルの教育を履修する機会の拡大。
 - ②大学が求める学生像や教育内容等の情報を的確に周知するための方策
 - ③高校における生徒の能力・適性・意欲・関心等に応じた進路指導や学習指導の充実
 - ④入学者の履修歴等の多様化に対応して大学教育への円滑な導入を図る工夫
 - ⑤高校関係者と大学関係者の相互理解の促進

(5) 接続を重視した入学者選抜の改善

今後は、大学側のそれぞれの教育理念等にふさわしい能力・資質を持った学生(求める学生)を見出そうとする取組と、学生側の自らの能力・適性等に基づく主体的な大学選抜という相互の選択をいかに適切に組み合わせるかが重要。

- ①各大学が多様な進学希望者の能力・適性等を適切に評価するための選抜方法の開発
- ②丁寧な入学者選抜を行うための体制の整備等
- ③適切な出題
- ④高校での学習成果を多面的に評価する入学者選抜
- ⑤大学入試センター試験の改善

並存するにもかかわらず、しかもこれら学校の中には一流大学より難関という学校もあるのに、これらの学校は一般に、小中高大のメインストリームに対して一段低い社会的評価を甘んじて受け入れている。

メインストリームに焦点を合わせてみると、最高学府と呼ばれる大学への進学が最重視されることから、個別校の差異は無視すると、一般に、普通高校の評価が高く、商業高校や工業高校などの職業高校の評価が低い。この価値観が成立する条件がある。それは大学こそが個人の将来を保証する手形であるという関係が満足されているという条件である。

以上のような日本の学校制度の特徴を踏まえなければ高大連携の多様性は理解できない。つまり「あるべき学校制度における高大連携」とは区別

される「いまある学校制度における高大連携」に 対する理解が求められる。現行の学校制度を所与 として、現代的課題を考えるとすれば、何よりも 最優先して少子化を考えざるを得ない。少子化は 必ずや学校数の減少をもたらすからである。

このように現代社会と学校制度をリアルに観察するとき、個々の学校の淘汰という必然に着目せざるを得ない、そして、この観点から高大連携も位置づけられることになる。そこで、高大接続に向けた高大連携が展開されることになるが、勝野(2004)は多様な高大連携を狭義の高大連携と広義の高大連携に分類している、すなわち、以下のようである。

狭義の高大連携

定義:高校生を対象として、大学の教育資源 を活用して行う高校の教育活動 事例:① 大学における通常講義の聴講

- ② 高校生を対象とする講義や講座へ の参加
- ③ 体験入学やオープンキャンパスへ の参加
- ④ 特定の大学での実験・実習や個別 指導

広義の高大連携

定義: 高校と大学の連携による、高校教育及び 大学教育の改善充実に資する取り組み

事例:① 大学生を対象とした基礎学力向上 のための補習授業等の実施

- ② 高校における教科指導等の充実の ための研究会の開催
- ③ 高校・大学の教員の指導力向上の ための研究会等の開催
- ④ 高校と大学の相互理解を図るため の連絡協議会等の設置

ここに例示されていることが高大連携の事例だ とすると今日ではほとんどの大学で取り組んでい る活動であるということに気づく。これらの事例 すべてが、高大接続の改善のための連携なのかど うかは一考に値する。それにもかかわらず、狭義 の高大連携が大学側からする入学者の数の確保に 関連する連携であり、広義の高大連携が入学者の 質の確保に関する連携であるという特徴を確認で きるのではないだろうか。同じことを高校側から 見れば、より上位の大学へ送り出す生徒の数と質 を確保するための連携であると言えるであろう。 さらにこうした質量の確保が深刻な問題になる背 景としては少子化の進行があげられる。大学全入 時代が来ると意識された頃からこうした高大連携 が活発になってきたことを思い起こせば納得でき るのである。

(3) 高大接続の構造

高大連携の行き着く先には高大接続があるとの理解に立つとき、高大連携とは異なる高大接続の内容を明らかにしておく必要がある。荒井(2011)は先の中教審答申が「選抜から接続へ」と副題を付したことに明確であるとする。この答申が時代を画することになったというのである。すなわち、

大学による入学者選抜の時代の比重が下がり、高校と大学の接続の時代が始まり徐々にその比重を 高めているのである。

選抜の時代には、大学入試については批判も多かったものの、入試選抜が多くの人々の進路に決定的影響を与えてきたことは事実であり、これを評価する観点からは人材の選抜と配分という社会的機能を果たしてきたと荒井(2011)は指摘する。この社会的機能に疑問が投げかけられたからこそ、接続の時代への転換が提言されることになる。

荒井(2011)は接続の時代への転換の提言の背景として、少子化の進行で受験競争が緩和したことと同時に進行した入試の多様化(実態は非学力選抜という入試の簡素化)があいまって選抜の時代における接続の断絶化を確認している。すなわち、一言で言えば学力の低下が進行し、高校教育を終えた入学生が大学教育にスムースに入れないという意味での接続の断絶化が進行しているのである。この断絶した接続を復活することが接続への転換という提言に求められている。

これらの変化を受けて、かつて接続の関心が選抜にあったものが、その後は教育に関心が移るという変化となって現れ、新たな接続の時代には、入試方法、カリキュラムなどより構造的な問題の解決に課題の重心がシフトしていると荒井(2011)は指摘するのである。

(4) 高大連携と高大接続の整理

勝野(2004)と荒井(2011)から学びうることは、多様な高大間関係を以下のように整理できるということである。高大が入試による選抜という価値観から脱皮できない場合には、表 2 における A から B への高大連携の発展が求められる。高大ともに非学力選抜という新たな選抜に価値観を認める場合であっても入学者(進学者)の多寡に関心がとどまる限りAかC への高大連携が関心を引く。しかしやがて大きく時代の変化に気づくとき、すなわち非学力選抜の普及と入学者の質の確保という構造的変化を前提条件として認めるならば、高大関関係においてA からB を経てD へ、あるいはA からC を経てD へという大きな方向性が確認できるのである。

表 2 高大連携と高大接続のマトリックスから見る高大間関係

	狭義の高大連携	広義の高大連携
	(入学者の数の確保)	(入学者の質の確保)
選抜による接続	A 選抜による入学者の数	B 選抜による入学者の質
(学力選抜による接続)	確保のための高大連携	確保のための高大連携
教育による選抜	C 選抜によらない入学者の	D 選抜によらない入学者の
(非学力選抜による接続)	数の確保のための高大連携	質の確保のための高大連携

ところで、高校側と大学側が抱く高大連携や高大接続の意識にずれがあるとき、たとえば、高校側がCを志向する(時代をCと認識する)一方で、大学側がBを志向する(時代をBと認識する)ならば、具体的に展開される高大連携が双方にとって十分な効果を発揮できない可能性がある。このように、勝野(2004)と荒井(2011)の結論を組み合わせると彼らが予想しない複雑な問題の存在に気づくことになった。

高大連携の実態把握に際して、長崎県立大学と中央大学から協力を得ることができた。また我々の勤務校である関西大学も一事例として数えることができる。これがすべてではないが、高大連携の典型例がみてとれる。

① 長崎県立大学の場合

長崎県立大学は県北地区長崎県立高校(7校) との高大連携を行っている。その内容としては、 大学が実施する公開授業、公開講座、大学教員の 高校への派遣、大学におけるオープンキャンパス などで多くの大学の実践例と変わらない。ただ、 連携先の地域を限定して入学者の数の確保を目指 している点に特徴がある。ここでの連携は狭義の 高大連携であり、選抜に重点が置かれた取り組み である。

② 中央大学商学部の場合

他の形態の連携も行っているということであるが、特徴的なのは岐阜県立岐阜商業との高大連携(高大接続と呼べるかもしれない)である。その連携内容であるが、岐阜商の講義への付加プログラム(岐阜アカウンティング・プログラム)を大学が提供していることとこのプログラムの履修条件が大学の受入条件を満たしたものであることか

ら選抜と教育のドッキングと見ることも可能である。ここでの連携は広義の高大連携(接続)であり、選抜と教育の双方に重点が置かれた取り組みである。

② 関西大学の場合

長崎県立大学が地域限定型の選抜型連携であるのに対して、中央大学商学部は高校指定型の接続型連携であるという特徴が見られた。これに対して、規模の大きい大学に共通すると思われる全国型高大連携が関西大学で見られる。(ただし、説明は省くが、中央大学商学部と似た高校指定型の接続型連携は関西大学商学部にも見られるし、逆に、中央大学が全学としては関西大学と同じ全国型高大連携といえるだろう。)

関西大学では全国の高校と幅広い高大連携関係を築いていて、勝野(2004)がいう狭義の高大連携も広義の高大連携も幅広く実施している。ここでの連携は大規模な高大連携の事例であるが、商学部主催の KUBIC (ビジネスプラン・コンペティション)で高校生の部に多数参加があり高校現場の教育に影響を与えている事例も含まれる。すなわち、選抜と教育の双方に重点が置かれた取り組みである。ただし、これらの連携が総花的となり、大学の戦略として表2に示したB、C、Dのいずれを目指すかが見えないなどの問題もある。

いずれにしろ、こうした大学の取り組み事例は、 大きくは A の「選抜による入学者の数確保のため の高大連携」から D の「選抜によらない入学者の 質の確保のための高大連携」へ向けた途中の段階 にあるように見える。

(5) 大阪市の新商業高校創設に見る新たな高大間関係

大阪市は平成14年(2002年)に高等学校将来 構想委員会を設置し、2年後の平成16年に最終ま とめを公表したが、その中で「高度な専門性を有 する商業高校の開設を検討すべき」との提言がな された。これを受けて設置された新商業高校構想 具体化委員会は平成18年度に公表した「まとめ」 において「高大7年間を見据えた教育課程の編成 を検討すべき」ことが提言された。この提言を受 けて、大阪市教育委員会が平成 19 年に東商業高 校、市岡商業高校および天王寺商業高校を再編統 合し、天王寺商業高校校地に新商業高校を設置す る方針を明らかにした。当時、マスコミはこの新 商業を「スーパー商業」と命名した。同年、大阪 市の行政評価委員会によって新商業の事業妥当性 が答申され事業が進められることになった。平成 23年には、大阪市教育委員会は、新商業高校の校 名を「大阪ビジネスフロンティア高等学校」と決 定した。そこに開設される学科はグローバルビジ ネス科とされた。そして平成24年4月に開校す る運びとなった。

大阪市の新商業の新設が可能となった理由として、①商業高校再編は危機ではなく好機ととらえる感覚があったこと、それゆえ普通高校に負けないプロ養成高校としての再編の道を選択したこと、②商都大阪がビジネス教育の最先端を行くという気概があったこと、それが商業教育からビジネス教育への脱皮という冒険を選択させたこと、③ビジネスリーダー養成の観点を重視したこと、そのための高大7年一貫教育の目標化が高大双方を刺激したこと、そして④創造・改革は大阪の気質であること、すなわち天王寺商業高校・市岡商業高校・東商業高校に育まれた精神の統一の可能性があったことなどを指摘するにとどめ、同校の誕生のまでの詳細な説明は他に譲りたいと思う。

我々の関心は、表 2 に示した高大間関係において、従来の 3 商業高校が大学との間に C の非学力 選抜型の入試による連携を模索していたところ、 新商業高校の設置を機会に D 型の連携へとシフ トする動きが確認できたことにある。すなわち、 この高校の新設に際しては、関西大学、関西外国 語大学、大阪市立大学が協力して新しい高大連携 (むしろ求められてきた高大接続)を模索した点 に新奇性が認められる。関西大学等を中心として 新商業高校にふさわしいカリキュラムと副教材が 大学教員と高校教員の協働作業で作られてきた。 先に事例として示した長崎県立大学や、中央大学 とは大きく路線の異なる試みであった。

3. 経営リテラシーの定着とテキスト作成の試み

これまで高大連携のあり方についてみてきた が、本節では、本稿のもうひとつのテーマである 経営リテラシーの定着についてみていくことにし よう。特に、経営リテラシーを定着させるにはど うすればよいのかという問題に対して、そのため のテキスト1作成という視点からアプローチして いくことにする。なぜなら、教育において用いら れる様々なツールの中でテキストが持つ役割は依 然として大きく、かつ高校生への教育を考えた場 合、テキストが最も有用な媒体のひとつとして機 能すると考えられるからである。また、関西大学 では商学部と大阪市立の新設校である大阪ビジネ スフロンティア高等学校との間の高大連携に向け て、経営リテラシーの定着を意識したテキスト『ビ ジネス・アイ』(廣瀬 近刊)の作成に向けての取 り組みが行われているからである。

(1)経営リテラシーとは

まず、経営リテラシーとは何を意味するのかを確認しておこう。リテラシー(literacy)とは、一般には「読み書きの能力、識字能力、教養があること」を指し、今日ではコンピューター・リテラシーのように、その対象を指す言葉と組み合わせることで何かを使える力、何かを理解していることを意味する言葉として用いられている。これにならえば、経営リテラシーとは経営をする能力、経営に関する知識を有することになる。経営リテ

ラシーの定着を主唱する日本学術会議経営委員会経営リテラシー分科会(以下、本文中では分科会と略記)では、経営リテラシーを「各種の継続的事業体を効率的に管理・運営するための基本的知識」(日本学術会議経営委員会経営リテラシー分科会2008、 iiページ)として捉え、経営に関する基本的知識は単に企業経営に必要なだけではなく、日常生活の様々な側面で利用可能であり、それによって快適な生活が可能になるという見方を示している。それゆえ、「経営リテラシーをわが国の全ての国民が身につけるべき知識として確立し、その定着を目指」(同上稿10ページ)すべきであるとしている。

なるほど、現代社会に生きる我々は老若男女を 問わず、企業との関わり無しには生活を送ること は出来なくなっている。様々な局面で企業の利害 関係者となり得る私たち一般市民は、消費者とし ての、雇用者としての、株主としての、あるいは 地域住民としての顔などを持つわけであるが、企 業経営に関する知識を持ち合わせた方が、これら の各局面でより良い行動ができるようになりそう である。また、社会生活においてさまざまな組織 の一員として活動することや、組織と呼べる集団 ではないにしても、人と人との協働無しに日々を 過ごすことはなかなか考えられない。となると、 うまく協働するための知識を持ち合わせているに こしたことはない。こうした状況をみると、企業 や組織の仕組みやルールを理解したり、人と力を あわせて何かを作り出すための力を身につけたり しておくことは、社会で生活していく上で有用な のは間違いなさそうである。

このように社会生活を送る上で有用な力となり得る経営リテラシーを中等教育課程において定着させるには、上で見たように、経営リテラシーとは「各種の継続的事業体を効率的に管理・運営するための基本的知識」であるという堅い雰囲気から接近するのではなく、会社(各種の継続的事業体)は日々の経営を行うためにどんな工夫(効率的な管理・運営)をしているのかを明らかにしていくといった、親しみやすいアプローチをとる

べきであろう。そして、経営リテラシーという用語を使うこと無しに、経営リテラシーとして補足されるべきことがらに気づかせ、それらを理解させるような方法が採られる方がより望ましいだろう。

それでは、経営リテラシーとして補足されるべきことがらとしてどのようなものがあげられているのであろうか。分科会によると、「中等教育課程における経営教育の改善を、国民が身につけるべき素養としての経営リテラシーとの関連で検討しなおした」(日本学術会議経営委員会経営リテラシーとして10分野100のキーワードがあげられている(表3参照)。

ここに掲げられた「10 分野と 100 の基本概念 が経営教育の全てを網羅し」ている「ものではな」 く、「経営学の発展と共にこれらは修正されること になる」ことは分科会も謳っている(日本学術会 議経営委員会経営リテラシー分科会 2008,8ページ)。上述した如く、リテラシーという言葉が、あることがらの現状への対応能力という意味合いを持つ以上、経営リテラシーとして補足されるべきことがらも、時間と共に変化していくのは当然のことではある。また、ひとつの概念、考え方が社会的に認知されていくにはある程度の時間の経過が必要であることを考えると、分科会が掲げたこれらについての是非を論じるのは早計であろう。

ただし、次項以降でのテキスト作成について検討することになるので、以下の点だけ指摘しておこう。それは、分科会が掲げた 10 分野と 100 の基本概念そのものはあくまでも「何を」リテラシーとして取り上げるかに対する対応であり、それらを「如何に」教えるかはまた別の問題として残されているという点である 2。リテラシーの定着度をあげるためには、「何を」の選定も大切ではあるが、「如何に」教えるかの方がより重要になってくるはずである。極端な例になるが、分科会が掲げた 100 の基本概念それぞれについて説明を施した『経営リテラシー用語集』を仮に作ったとしても、それを読ませて暗記させれば事足りるという

表3 経営リテラシー:10 分野と100 の基本概念

1. 経済主体の諸形態とその 社会的役割	①経営職能(研究開発、生産、販売など)②経営資源(ヒト、モノ、カネ、情報)③経営資源の組み合わせ④能率⑤市場競争⑥顧客満足⑦新製品開発®NPO⑨ステーク・ホールダー⑩収益
2. 企業形態と株式会社	①事業主②株式会社③私企業④公企業⑤株主総会⑥所有と経営の分離⑦コーポレート・ガバナンス⑧管理 階層⑨職能組織⑩企業の社会的責任
3. 組織	①分業と調整②C. I. バーナードにおける組織の3要素③職務権限④責任—権限一致の法則⑤指揮命令系統⑥ライン組織⑦ライン・アンド・スタッフ組織⑧職能的組織⑨官僚制組織⑩フラット型組織
4. 管理	①管理と作業②PDCA サイクル③経済的刺激④社会的欲求⑤自己実現欲求 ⑥ PM(Performance-Maintenance)理論⑦0JT (On-the-Job Training) ⑧キャリア開発⑨人事考課⑩報酬
5. 生産システム	①能率向上運動②ノルマ③時間・動作研究④少品種大量生産方式⑤ベルト・コンベア・システム⑥QC サークル⑦トヨタ生産システム⑧多品種少量生産システム⑨セル生産システム⑩研究開発
6. マーケティング	①マーケティング・コンセプト②顧客ニーズと顧客満足③マーケティング・リサーチ④マーケット・セグメンテーション⑤ターゲティング⑥ポジショニング⑦マーケティング・ミックス(4P)⑧ブランド⑨製品ライフサイクル(Product LifeCycle)⑩CRM(Customer Relationship Management)
7. 流通	①流通機能②商流と物流③流通機関(卸と小売)④業種と業態⑤流通経路と流通機構⑥チェーン・オペレーション⑦POS (Point of Sales) システム⑧SCM(Supply Chain Management) ⑨電子商取引 (EC) ⑩流通政策
8. グローバル経営	①海外直接投資②多国籍企業③バーノンのプロダクト・サイクル理論④グローバル統合とローカル適応⑤ 5S ⑥シングル・ステータス⑦ハイブリッド工場⑧異文化コミュニケーション⑨海外派遣要員⑩経営の現地 化
9. 財務会計	①財務会計②非営利組織会計③複式簿記④企業会計原則⑤貸借対照表⑥損益計算書⑦キャッシュ・フロー 計算書⑧監査⑨公認会計士⑩公会計
10. 管理会計	①管理会計②意思決定会計③業績評価会計④利益管理⑤予算管理⑥原価管理⑦資金管理⑧内部統制⑨原価計算⑩原価企画

出所:日本学術会議経営委員会経営リテラシー分科会 (2008) より森田作成。

わけではないし、そのような『用語集』だけで経 営リテラシーの定着が進むとは誰も思わないだろ う。それゆえ、経営リテラシーの定着に向けては、 「何を」「如何に」教えるかが検討されなければな らない。

そこで、経営リテラシーという用語を前面に押し出しているわけではないが、経営リテラシーとして「何を」「如何に」教えるかが検討された一例として、関西大学商学部の高大連携活動において作成されたテキスト『ビジネス・アイ』(廣瀬 近刊)を取り上げながら、経営リテラシーの定着とテキストについて次項でみていくことにしよう。

(2)経営リテラシーの定着とテキスト

『ビジネス・アイ』は、1 (5) で触れた大阪市 の新商業高校「大阪ビジネスフロンティア高等学 校」と関西大学との高大連携活動の中で作成され てきたビジネスの教育のためのテキストである。 したがって、現行の商業高校で用いられているテキストやなされている教育を検討した上で、中等 教育、特に商業科で経営に関するどのような教育 が行われれば大学での経営教育とうまく接続する かという問題意識に基づき作成されている。『ビジネス・アイ』では経営リテラシーという用語は直 接用いられていないが、ビジネスを理解するため の基礎的な内容を提供しようとするところは、経 営リテラシーの定着という点からみても、十分に 有効な機能を果たせるものと考えられる。

高校の公民科・商業科教育の現状には、経営リテラシーの定着という視点からすると問題点が多いことは分科会も指摘するところである。『ビジネス・アイ』も、現行の商業高校での教育は、商業の教育ではあってもビジネスの教育にはなっていないという立場を取っている。その上で、真のビ

ジネス教育はビジネスの革新者を育成するという 心をもたねばならないこと、そしてそのためには、 ビジネスについての教育 (Education about Business: EaB) とビジネスのための教育 (Education for Business: EfB)、とりわけ前者 の教育が必要であるという考え方に拠って構成さ れている。これまでの商業高校での経営に関する 教育は、ビジネスのための教育、とりわけ商業ス キルの教育に留まっていたが、今後はビジネスに ついての教育を基盤に、総合的なビジネスのため の教育の基礎教育を行うことが重要である、とい うのが『ビジネス・アイ』の基本的なスタンスで ある。

『ビジネス・アイ』は、既存の高校教科書や英 米のビジネスに関するテキストの内容を検討した 結果、ある程度コンパクトな量で、ビジネスの何 たるかを知らしめる方法はないかと工夫された結 果出来上がったものである。それゆえ、この一冊 を通読すれば、ビジネスとは何かがおぼろげなが らも分かるように構成されている。したがって、 前項の最後で触れた「何を」にあたるところは、 ビジネスについての基礎的事項であり、ビジネス とはどういうものなのかを自分なりに理解させる ことを目指している。当然のことながら、前項で 仮に取り上げた『経営リテラシー用語集』のよう に、書かれたことがらを暗記するような性質のも のではなく、問いかけ口調の文体や随所に設けら れた「課題」など、読者が自分で考えるための仕 掛けが織り込まれている。

『ビジネス・アイ』は高校での段階的履修を念頭に置き、1年生での利用を想定して作成されている。ここでの段階的履修とは、1年生でのビジネス教育をビジネスへの関心を育むための基礎教育として位置づけ、これを基に、2年生と3年生ではビジネスへの意欲を喚起するためにビジネス諸領域の学習を連続的に行うというものである。

『ビジネス・アイ』の構成は表 4-1 に、各章毎の目標は表 4-2 に示したとおりである。一見して気づくところは、経営学の専門用語がまったくあ

げられていない点である。マネジメントやイノベーションという用語は使われてはいるが、それらは今や経営学の専門用語というよりは一般名詞と呼べるものであろう。たとえば、「15歳からの〜」とタイトルに謳われている国立大学法人小樽商科大学高大連携チーム(2005)の章タイトルを拾ってみると、「第1章経営学とは何か?」、「第2章方針と計画を定める戦略論」、「第3章いかに売るかを決めるマーケティング」、「第4章人を動かす組織論」、「第5章貨幣で会社を見る会計」となっており、節のタイトルには、環境分析(第2章第2節)、市場細分化(第3章第2節)、損益分岐点分析(第5章第4節)といった専門用語が見受けられる3。

早くから専門用語に触れさせるべきかどうか、どこまで平易な文章が高校生にふさわしいのかといった点に議論の余地があることは間違いないだろう。しかし、前項で指摘した、経営リテラシーという用語を使うこと無しに、経営リテラシーとして補足されるべきことがらに気づかせ、それらを理解させるような方法として『ビジネス・アイ』が採った手法について、その成果がどうなるのかを待つだけの価値はあるだろう。

また、『ビジネス・アイ』は、従来の経営学の テキストの多くに見られる、体系化された理論や 抽象的な概念の説明に終始するのではなく、実例 を多く交えて身近なことがらから考えさせる方法 を採っている。例えば、第1章第1項の書き出し は、「私たちはビジネスという言葉をふだんよく使 います。たとえば、「ビジネスマン (businessman)」 や「ビジネスウーマン (business woman)」とい う言葉で、どのような人たちが思い浮かぶでしょ うか。」であり、語りかけるような問いかけから始 まっている。終始この調子で、身近な事例をとり あげながら論は展開されている。前述した国立大 学法人小樽商科大学高大連携チーム (2005) でも 同様の方法がとられ、同書の場合、地方都市にあ る売上げが下降しつつあるファミリー・レストラ ンの社長であり店長でもある父親とその息子の会

表 4-1 『ビジネス・アイ』の構成

第1章 ビジネスとは何か

- (1) ビジネスのイメージ
- (2) 企業: ビジネスの中心的存在
- (3) ビジネスのスタート

第2章ビジネス・マネジメント

- (1) ビジネス・マネジメントとは
- (2) ビジネス・マネジメントと会計情報
- (3) ビジネス・マネジメントと情報技術

第3章 変化するビジネス活動

- (1) 産業を知る
- (2) 生活と産業の変化
- (3) グローバル化とビジネス

第4章ビジネスの成功とイノベーション

- (1) ビジネスの成功
- (2) 成功の指標
- (3) ビジネスの成功とイノベーション

表 4-2 『ビジネス・アイ』の各章毎の目標

第1章 ビジネスとは何か

第1章の目標

- ①ビジネスという言葉のイメージを明確にする。
- ②ビッグ・ビジネスとは何かを理解する。
- ③ビジネスの中心的存在が企業であることを理解する。
- ④私たちの生活における企業の役割と重要性を理解する。
- ⑤企業をつくりビジネスを始めるには、どのようなことをしなければならないのかを理解する。

第2章ビジネス・マネジメント

第2章の目標

- ①ビジネス・マネジメントの概要を理解する。
- ②ビジネス・マネジメントにおける会計の役割を理解する。
- ③ビジネス・マネジメントにおける情報技術 (IT) の役割を理解する。

第3章 変化するビジネス活動

第3章の目標

- ①経済を形づくっている産業の概要を理解する。
- ②生活と産業がどのように変化してきたのかを理解する。
- ③ビジネス活動がグローバル化していることの意義を理解する。

第4章ビジネスの成功とイノベーション

第4章の目標

- ①ビジネスの成功とは何かを考える。
- ②成功を測定する指標について考える。
- ③ジネスの成功とイノベーションの重要性を考える。

出所:表4-1,4-2ともに『ビジネス・アイ』より森田作成。

話という舞台設定がなされている。ビジネスの基礎を学ぶという目標のためには、高校生が関心を持ち、腹に落とすことが出来るような内容や体裁を採ることが有用であろう。

前項では、経営リテラシーの定着には「何を」 もさることながら「如何に」教えるかが重要であ ると指摘した。ティーチング・メソッドとして如 何に教えるかという点は重要ではあるが、それら を詳細に論じることは我々の力量を超えるため、 ここではテキスト構成の背後にある「如何に」教 えるかに対する姿勢と補助教材について述べてお こう。『ビジネス・アイ』は、テキストやそれを用 いた教師が生徒に知識を与えるのではなく、生徒 自身が書かれたことがらに関心を持ち、自ら考え ていけるような構成や文体をとっている。ビジネ スの世界では、ビジネスに関する法律、歴史、共 通認識など1つの「正解」があると考えられるこ とがらもあることはあるが、事業の選定、ものの 売り方、人の動かし方など1つの「正解」がない ことがらの方が多い。そうした世界を自分なりに 理解するには、自分なりの世界観を持ち自分自身 の答えを導き出せる力を身につけさせることが重 要となってくる。それゆえ、生徒自身が自分の考 えを構築していけるように教えていくことを大前 提に編まれていることが『ビジネス・アイ』の特 長となる。

しかし、自分の考えを構築するために生徒が独 自に学習しようとしても、何をすれば良いのか分 からないという場面はきっと出てくるだろう。そ の際には、文字で書かれた内容を豊かにして学習 者に考えさせるツールが必要となる。最善のツー ルは教師であるが、ティーチング・メソッドの問 題は上述したように本稿では扱わないので、教師 の教え方が重要である点を改めて指摘するに留め ておく。次に考えられるツールとして、『ビジネ ス・アイ』ではワークブックを用意し、自分で考 えることをさらに促そうと準備している。その内 容については現時点では公表できるに至っていな いが、テキストだけでほとんどの生徒が内容を理 解し、ビジネスについて自分なりの考え方を構築 するのは容易ではないだろうと考えている。

(3) 経営リテラシーの定着の課題

これまでみてきたように、高大連携を推進するにあたっては経営リテラシーの定着を進めることは生徒、学生にとっても、高校、大学にとっても有用であると考えられる。しかし、だからといって経営リテラシーの定着に向けて闇雲に大きく舵を切っていいわけではないだろう。経営リテラシーの定着には、当然ながら多くの課題があるからである。この点に関して、本節の最後に若干の検討をしておこう。

まず、経営学の主たる役割を見失わないことが 大切である。これまで、経営リテラシーの定着の ために、実例を多く交えて身近なことがらから考 えさせることの有用性を説いてきた。しかし、そ れは中等教育との高大連携という特殊な一面での 手法であり、事例や事実など個別具体な事象を紹 介することが経営学の主たる役割ではないことを 強く意識しておくべきである。つまり、実践的な 解やスキルを提供することが経営学の役割ではな く、実践の基盤となる論理を提供すること、現象 の背後にある原理原則を追究することこそが経営 学を役立てることにつながるのである(楠木 2011: 上林 2007)。高大連携の諸施策によって経 営や経営学に興味を持って大学に進んできた学生 に、個々のリテラシーを統合して思考を構築する 必要性や抽象化された論理や概念の有用性やおも しろさを実感させることが、教育としての、特に 高等教育以上での経営学教育に課された大きな役 割であることを忘れてはならない。「高校における 伝統的な商業・工業の教育内容は、経営に関する 技法の理解と修得が大きな課題であるが、大学で はその背後にある理論から理解して経営に関する 実践的知識」(日本学術会議経営委員会経営リテラ シー分科会 2008,4ページ) を獲得することが目 指されるべきである。

それゆえ、第2に、中等教育での学習内容と大学における経営学の教育内容とを如何に接続させるかという問題も検討される必要がある。分科会

でも作成の背景として、「大学における経営教育と 中等教育課程の連動性」があげられている 4。具 体的には、①高校生に対してビジネスに関心を持 ってもらうために工夫して盛り込まれた内容と、 ②大学に入ってから本格的に経営学を学び実践に 役立つ論理の基盤を盛り込んだ内容、とをどうつ なげるべきかという問題である。言うまでもなく、 中等教育課程において経営リテラシーの定着をは かることは、経営学関係の大学学部への「呼び水」 だけであってはならない。中等教育において①を 学習し、ビジネスに関心を持って大学に入学して きた学生の学習意欲を削ぐことなく、もっとビジ ネスについて学びたいと思わせるような内容を② は提供しなければならない。同時に、事実を知っ て親近感を覚えた経営現象について、それらが「な ぜ」生じているのかを概念や論理を駆使しながら 解き明かせるように学生を導いていかなければな らない。また、この接続が上手くいくならば、中 等教育課程におけるビジネス教育では、ビジネス に関心をもたせるためだけの事例や用語の説明だ けでなく、大学で経営学を学ぶための素地となる べきものの見方、考え方の基礎を修得させること も出来るようになっていくであろう。

経営リテラシーの定着につながる、このような経営学教育の接続は、第1章でみた高大接続のあり方が $A \rightarrow B$ または $C \rightarrow D$ へと変化しつつあることから考えても当然求められるところとなる。大学が質の高い学生を獲得しても、彼(女)らが満足する教育内容—ここでは、①と整合的であり、さらに発展した内容である②—を提供できなければ、彼(女)らに大学が見限られてしまうことになるからである 5。大学が質の高い学生を獲得しようとすればするほど、大学もまた彼(女)らを満足させるだけの質の高い教育を提供しなければならなくなる。

さらに、第3の点は経営リテラシーの定着をどうはかるかという範疇に収まらない大きな課題であるが、やはり確認しておく必要があるだろう。 それは中等教育課程全体の中で経営リテラシーの定着に向けた教育をどう位置づけるかという課題 である。当然のことながら、中等教育課程において経営リテラシーの獲得に時間が当てられれば、その分他の何かを修得するための時間が削られることになる。これは我々の検討課題の範囲を超えるものではあるが、中等教育課程での教育が求める全体像の中での経営リテラシー獲得の位置づけ、全体像との整合性という問題であり、これについての検討も当然なされなければならない。これがなければ、経営リテラシーを高めるという「部分最適」は達成されたが、中等教育の「全体最適」が阻害されるという、経営学が警句を発してきた陥穽に自らがはまってしまうという愚を犯す結果になりかねないからである。

4. 質問紙調査からみる経営教育改善への一提案

経営関連学会協議会第 4 回シンポジウムでは、「経営教育の高大連携」をテーマに高校教員、大学教員が集い、活発な意見交換が行われた。その際、関西大学教育方法改善研究会(柴健次・岩崎千晶)は、シンポジウムに出席した経営教育に携わる教員らを対象として、経営教育における科目特性や教育方法に関する質問紙調査を実施した。本節では質問紙調査の結果をもとに、経営教育における科目特性や教育方法を配慮したうえで、高大連携における経営リテラシー教育の手立てについて検討する。

(1)調査の方法

調査は2011年11月20日シンポジウムの参加者を対象に行った。44名からの回答があり、有効回答者数は37名(大学教員26名、高等学校教員11名)であった。調査対象者は、マーケティング(マーケティング論、経済・経営マーケティング)、会計学(原価計算、財務会計論)、経営分析論、ビジネス基礎等の科目を担当する教員らで構成されていた。

質問項目は、経営教育に関する科目特性(設問 1-7)、経営教育における教育方法(設問 8-16)に

ついて尋ねた。質問項目に関しては、科目特性や 教育方法に関する過去の諸研究(田中 1999、 2008; Silber 2007) を参考に作成した。たとえば、 科目特性では、科目の広がりと積み重ねを確認す るため、「この科目は教えるべき個別の概念がたく さんある」「この科目では順を追って積み重ねてい かないと理解できない」等の質問をした。また科 目の一義性、多義性に関する質問として「この科 目で用いられる概念はほとんどが明確に定義され ている」、「この科目は多様な解釈を出し合うこと が必要である」について尋ねた。質問項目には5 件法 (5: かなりそう思う、4: そう思う、3: どちらともいえない、2:あまり思わない、1:全く そう思わない)で問い、平均値とSDを分析デー タとして扱った。加えて、自由記述として「経営 リテラシー育成に関して課題だと思っていること」 を記す欄を設けた。自由記述に関しては、記述内 容をカテゴライズし、質的に分析を加えた。本節 では選択肢による定量的なデータと自由記述によ る定性的なデータを相補的に活用して分析考察を 行った。

以上のように、経営教育の教育改善を検討するにあたり、科目特性に対する教員の認識と教育方法に関する教員の考えを明らかにしたうえで、現在教員が抱えている経営教育の実践における課題を把握しようと試みた。なお、質問紙では他にも質問をしているが、本研究では上記のことに関連する質問項目を分析対象とした。

(2)調査結果と分析考察

1) 質問紙調査の結果と分析考察

経営教育の科目特性に関する調査結果を表5に示す。経営教育の科目における特性として、水平的ひろがり(設問1)、垂直的階層化(設問3、4)に関しては、いずれも高い数値を表しており、経営教育は、教えるべき個別の概念が多くあり、またそれらは順を追って積み重ねていく科目特性であることが示された。授業で扱う概念や解釈に関しては、概念・解釈の一義性(設問2)が3.48、多義性が3.72(設問5)、3.62(設問6)と、経

営に関して「明確に定義された概念を学ぶこと」が求められる一義性が高い分野もある一方で、「あることがらに対して自分なりの解釈を含む意見を導き出す」といった多義的な解釈を求める分野も必要とされていることが示唆された。たとえば財務会計では、簿記の用語や定義などの一義性の高い概念もあれば、賃貸対照表や損益計算書をもとに、経営状態を判断、解釈するといった多義的な要素も必要である。経営教育は、一義性と多義性の両面が重視されている科目であるといえる。

教材更新の必要性(設問 7)に関しては、4.24 と高い数値が示されており、経営教育の学習課題として、会計制度の変更点や現在社会における事例など、日々更新される情報を取り入れた授業が必要であることが伺えた。また、設問 11、12 の調査結果では、「実社会で知識を使えるようになるためには、授業には実社会の事例をとりいれる必要がある」と考える教員が多いことが示された。ただし、授業内で取り上げている実社会の事例は、すぐに過去の事例になってしまう可能性がある。例えば、企業組織、生産システム、マーケティング等の分野においては、特に新しい仕組みや制度が導入されていく。経営教育では、日々更新される新しい事例を学べる教材や学習課題を用意する必要性が指摘された。

教育方法においては、小テストなどの知識の獲得を繰り返し確認するような教育方法(設問8)、教員の講義によって知識を伝達する方法(設問14)、学習者が一人で学習に取り組むこと(設問16)など、個人が知識を蓄積する知識伝達主義による教育方法の重要性が指摘された。しかし、その一方で、学習者同士で協同的に学ぶ方法(設問10、13、15)や自分なりに課題を分析して発言する方法(設問9、13)など、対話による協同的な学びや学習者の主体性を重視した知識構成主義による教育方法も重要視されていることが分かった。田中ほか(2008)は、科目特性と教育方法の関係性において、科目特性で一義性が高い学習分野に関しては、小テストなどで知識の定着を図る教育方法が採用され、多義性が高い分野においては、

学習者同士で互いの解釈について意見交換ができるような協同学習を取り入れた教育方法が採用される傾向があることを指摘している。概念の一義性と多義性の両方を含む経営教育においても、教員は知識の定着を図ることと学習者同士による協同学習によって、一義性、多義性のそれぞれの科目特性に適した手立てをとっている状況が伺えた。

表 5 経営教育の科目特性、教育方法に関する調 査の結果

質問項目	平均(SD)
1. この科目は教えるべき個別の概念が たくさんある	4.37 (.75)
2. この科目で用いられる概念はほとん どが明確に定義されている	3.48(1.04)
3. この科目では順を追って積み重ねて いかないと理解できない	4.0(1.22)
4. この科目において、後から出てくる 概念はたいてい先行する概念の内容 を含んでいる	3.67(.88)
5. この科目は多様な解釈を出し合うことが必要である	3.72(1.21)
6. この科目はオリジナリティのある意 見を見出す必要がある	3.62(1.18)
7. この科目は日々新しくなる情報を授業に取り入れる必要がある	4.24(1.06)
8. この科目は小テストなどを通じて概念を着実に習得する必要がある	3.83(1.04)
9. この科目では学生(生徒)が積極的 に発言する必要がある	3.83(1.19)
10. この科目では学生(生徒)同士が意見を交換する必要がある	3.62(1.13)
11. 学生(生徒)が実社会で知識を使えるようになるためには、授業には実社会の事例をとりいれる必要がある	4.6(.59)
12. 学生(生徒)は授業に実社会での事例がとりいれられてなくても、実社会において授業で学んだ知識を使える	2.86(1.25)
13. 学生(生徒)は発見学習など自分で 方向性をみつけていく活動を通して もっともよく学習ができる	3.72(.87)
14. 学生(生徒) は教師の口を通して知 識が伝達されるとき、もっともよく学 習ができる	3.18(1.02)
15. 学生 (生徒) は他の学生と協同して 学習に取り組む時、もっともよく学習 ができる	3.81(.87)
16. 学生(生徒)は自分一人で学習に取り組む時、もっともよく学習ができる	3.10(.87)

2) 自由記述に関する調査結果と分析考察

経営教育の課題に関する自由記述をカテゴリー化したところ、次の6つのカテゴリーが導出された。カテゴリーは、「①経営リテラシーの定義が明確ではない」、「②体系的な経営リテラシー教育が実施できていない」、「③思考力や判断力を育成することが困難である」、「④実社会と連携した授業を実践することが難しい」、「⑤経営リテラシーを育成するための教育方法に関する知見が蓄積されていない」、「⑥その他」であった。

カテゴリー①と②からは、教員らが、「経営リ テラシーの定義が明確ではない」と考えているた めに、経営教育で「何を教えればいいのか」を課 題に感じていることが読み取れた。「何を教えれ ばいいのか」が明らかではいないため、「如何に 教えればいいのか」といった「②体系的な経営リ テラシー教育が実施できていない」現状が伺えた。 経営リテラシーの定義を明確化し、体系的なカリ キュラムが開発することは経営教育における急務 だといえる。2節で示した日本学術会議における 経営リテラシー分化会では、経営リテラシーの定 義を示しているが、十分に普及していない現状が ある。この定義が経営リテラシーの基準になるの であれば、経営教育に携わる者による共通認識を 得るよう働きかける必要があるだろう。少なくと も、高大連携の提携を結ぶ高等学校と大学は、経 営教育におけるスコープ(学習の領域)とシーク エンス(発達段階に応じて学習内容を如何に配列 するかという順序)を明確にし、共有することで より質の高い連携が実施できるだろう。

カテゴリー③、④、⑤からは、経営リテラシーを育成するための教育方法に関する課題が寄せられていることがわかる。「③思考力や判断力を育成することが困難である」においては、「基礎的な理論を理解したうえで、企業を分析する力を養うこと」「問題を発見する力、解決する力、態度」を育成することが容易ではないなどの意見が寄せられた。これらの意見からは、明確に定義された用語や概念を習得する一義性の高い学習分野よりもむしろ、多様な解釈が求められる多義性の高い

学習分野に関する教育方法に困難を感じている状 況が伺えた。また、「④実社会と連携した授業を 実践することが難しい」のカテゴリーでは、学生 の学習への動機を上げたり、理解を深めるために は、会社の実例を授業で取り上げたり、企業で体 験的に学ぶなど、実社会と連携した授業実践が必 要だと教員が考えていることが分かった。しかし、 教員が企業と連携を持てているわけではなく、そ の実施に課題を感じていることが示された。今後 は、学校側は、経営教育に対して協力関係を築け る企業を見出し、協同的に学べるような場を設け ることも望ましいといえるだろう。企業との連携 が困難な場合は、企業での実践事例に対して、ス トーリー性のあるシナリオをつくり、そのストー リーに沿って用意された学習課題に挑むという Story Centered Curriculum(鈴木ほか 2008)を 導入することも経営教育に有益となるのではない か。これは2節で紹介した「15歳からの大学入門 わかる経営学」においても取り上げられている手 法である。ストーリーに基づいて、個々の用語や 定義がどう活用されているのかを学ぶことで、学 習者は実際の社会において、これまで学んできた 用語や定義をどう活用すればいいのかを考えるよ い機会となりえる。また、ストーリーを通じて、 経営リテラシーで求められる用語や定義を習得す ることの意義を感じることで、学習への動機を向 上させるきっかけになるのではないか。このよう に、Story Centered Curriculum は、学習者が実 際の企業の様子など経営に関する定義や用語を利 用する文脈を意識したうえで、個々の学習課題に ついて検討する学習機会を比較的容易に提供でき るであろう。

「⑤経営リテラシーを育成するための教育方法に関する知見が蓄積されていない」に関しては、経営リテラシーの定義やそれをどのような順序で教えるのかを明確にすることで、教育方法の共有は容易になると考える。しかし、これを完成させるには時間を要する。現状では、高大連携を実施している大学や高校での教員同士が定期的に集まり、授業研究をしたり、授業実践事例をティーチ

ングポートフォリオとして蓄積したりするなどして教育実践の方法を共有できるシステムや体制を 構築することが必要になるだろう。

「⑥その他」の意見では、「経営リテラシーを 育成することの重要性を周知させることが難し い」、「経営リテラシー育成に関する継続的な評 価が実施されていない」などが寄せられた。経営 教育が大学入試科目となっていない現状や商業高 校ではない中等教育の教員に経営リテラシーを育 成することの難しさが課題として挙げられた。

(3) 経営教育改善への一提案

経営教育は、教えるべき概念や定義が多く、その積み上げも必要であり、なおかつ一義性、多義性の両方が高い科目特性であることを指摘した。つまり、経営教育では、数ある教えるべき概念を習得したうえで、それを基にして、問題を解決し、あることがらに対して思考し、解釈することが求められていることが示された。こうした科目特性は経営学に携わる教員らの間で共有されているといえるだろう。しかし、質問紙調査の自由記述では、経営リテラシーを育成するにあたり、「何を教えるのか」といった学習課題に関する課題、「如何に教えるのか」といった学習課題に関する課題を教員が抱えている現状が浮かび上がった。そこで、本項では、「何を教えるのか」、「如何に教えるのか」について検討したい。

「何を教えるのか」に関して、経営リテラシー分科会による経営リテラシーの定義を見る限り、企業形態、マーケティング、財務会計等の概念や定義があげられている。2節で取り上げた『ビジネス・アイ』においても、同様に学ぶべきことがらが提示されている。こうした現状からは、経営リテラシーとして、その定義が十分に共有されていない側面はあるものの、「何を教えるのか」については明確にされつつあると考える。特に、会計の分野においては、簿記や公認会計士などの資格試験があり、学習者が学ぶべきことがらはかなり明確になっている。つまり、経営リテラシーに関する「基礎的・基本的な知識・技能」に関して

は「何を教えるのか」は比較的提示しやすい状況であると考える。しかしながら、「基礎的、基本的な知識や技能を活用し、問題を解決し、あることがらに対して解釈し、思考すること」に関しては、経営リテラシー分科会による経営リテラシーの定義をみても「何を教えるのか」について十分に触れられていない部分があるのではないか。今後は、10分野と100の基本概念に対して、何を思考し、判断する必要があるのかを明らかにする必要がある。

これまでの経営教育では、資格試験で求められる分野、つまり一義性の高い分野に関しては「何を教えるのか」の知見は蓄積、共有されているといえよう。しかし、自由記述において、教員が思考力や判断力に関する課題や実社会との連携に関する課題を抱えていた現状に鑑みると、今後は、一義性の高い分野の概念を用いて、いかに実際の社会の課題を解決していくのか、実社会との連携をしていくのか、そこで以下に自分なりの判断を下すかなど多義性の高い分野で何を学ぶべきなのかについての方向性を見いだす必要があるといえる。

次に、「如何に教えるのか」である。「何を教 えるのか」で思考力や判断力に関する学習課題を 明確にすることが求められていると指摘したが、 「如何に教えるのか」に関しても、問題を解決し、 分析する力、そこから自分なりの意見を見いだす 力を育成する多義性の高い分野に関する教育方法 の知見を蓄積することが必要になると考えられる。 第2節においても、『ビジネス・アイ』において、 学習者がテキストに抱えたことがらに関心を持ち、 自ら考えて行くことを促す工夫が取られている。 それは学習者が一義的なことがらを習得すること に加えて、多義的な解釈の元、自分なりの意見を 見いだす力を育成するためであるといえる。では 自分なりの意見を導き出すにはどのような教育方 法が求められるのか。その一つとしては、学習者 が他の学生と協同して学習に取り組む協同学習が 考えられる。学習者が自分なりの意見を導き出す には、さまざまな考えに触れ、自分の考えを精緻

化させ、再構成することが必要である。そのためには、他者の存在が重要となる。他者の存在は自らの思考を相対化させることにつながり、それにより思考が促されるからである(溝上2007)。個別で学ぶ学習機会を提供することに加えて、他者と協同的に学ぶ協同学習は学生の思考力や判断力を導く手立ての一つとなりうるであろう。

また今回の調査では課題としてあげられていなかったが、思考や判断力に関して学ぶ場を設けることで、それらをどう評価するのかも今後課題として出てくるであろう。ルーブリックやポートフォリオを活用した評価方法についての議論はますます盛んになることが予測される。経営教育に関して高大連携をすすめるプロセスにおいて、高等学校と大学の教員が継続的、定期的に意見交換をする場を設けることで、「何を教えるのか」、「如何に教えるのか」、また「何を如何に評価するか」、これらの課題に対して検討する機会を設けることが期待される。

5. 我が国における専門職教育の課題

(1)専門職とは何か

専門職教育の課題を論じるには専門職の本質を明らかにする必要がある。ところで、専門職という用語には類似語が多く存在する。橋本 (2009) は、国会議事録に現れた専門職およびこれとの類似語を対象としてテキスト分析ソフトを用いて類似語同士の対応分析を行っている。ここでの類似語とは、専門職、専門的職業、プロフェッショナル、スペシャリスト、プロフェッション、専門家、エキスパート、プロである。後に問題点を指摘するが、専門職からみて内容の近い順に並べてある。第一の下線部がある3つの用語は職業や職業団体を表現する点で近い。第二の下線部の2つの用語は職業人を意味する点で近い。専門職とプロが遠い。すなわち使用する際のコンテキストが大きく異なる。

そして橋本(2009)は、これらの用語と同時に 使われる用語の上位3つを示している。

専 門 職:大学院、教育、配置

専門的職業:短期大学、高等教育、結合

プロフェッショナル:スクール、大学院、免許

スペシャリスト: 高校、特色、技能

プロフェッション:頂点、起用、検査官

専門家:検討、意見、議論

エキスパート: NPO、コンセンサス、再建

プロ:野球、仕事、スポーツ

これら対応関係から直ちに本論の主題に関連する何かを引き出すことは難しそうである。それでも、職業団体や職業人を意味する「<u>専門職、専門的職業、プロフェッショナル</u>」がいずれも学校との関連で語られることが多いというのが注目に値する。

上記の用語のうち、専門職が職業を、専門家が職業人を指すと思うが、プロフェッショナルとプロフェッションがこれらにどう対応するかを確認しておきたい。『小学館ランダムハウス英和大辞典第二版』によると二つの英語の意味は次のとおりである。

Profession

- 1. 知的職業:聖職者、法律家、 医師、技術者、著述家など
- 2. (一般に) 職業
- 3. The をつけて(集合的に) 同業者仲間

Professional

- 1. 職業人(特に)知的職業人、 専門家、プロ選手、玄人、 本職
- 2. (ある仕事の) 熟練者、熟達 者、専門家、玄人はだし

この辞書の説明と橋本(2009)の分析結果は一致していない。すなわち、辞書的には専門職がプロフェッション、専門家がプロフェッショナルに対応している。しかし、橋本(2009)から類推するに、プロフェッションを専門家と同義として、またプロフェッショナルを専門職と同義として(すなわち、辞書的意味が逆転して)利用されている可能性がある。しかし、以下では、用語上の混乱を避けるために専門職(プロフェッション)

は職業を、専門家 (プロフェッショナル) は専門職に就く職業人を指すものと理解して話を進めることにする。

(2) 専門職論の必要性

わが国の専門職教育の課題を論ずる前に、専門職およびその類似語の用法を確認した。専門職(プロフェッション)が職業だとすると、専門職教育は専門職に必要な教育ということになる。聖職者、医師などは一般名詞の職業であり、これら職業に実体はないので職業を支える制度こそ本質といえる。そこで専門職教育はこれを支える制度と制度に支えられた職業について教授することになる。一方、専門職は専門家(プロフェッショナル)によって担われている。教育は人に対してなされるという本質からみれば、専門職教育は専門家教育となる。この二つは矛盾しないので、専門職教育は専門職制度と専門家についての教育になるといえる。

ところで専門職(専門家を内包するので省略、 以下同様)は、すべての職業を指すわけではない。 すでに辞書で確認したように、英語のプロフェッ ション(翻訳すれば専門職)は、聖職者、法律家、 医師、技術者、著述家などの知的職業に限られて いる。ではなぜ限定された職業を専門職と呼ぶの であろうか。この設問に接すると専門職とは何か が改めて問われなければならない。ここに改めて とは、たとえば聖職者が専門職に分類されるとし て、何ゆえに聖職者は専門職であるのかという専 門職の本質を問い直す必要があるからである。

大学の学部に引き寄せてみると、専門職である 聖職者は神学部、法律家は法学部、医師は医学部、 技術者は工学部、著述家は文学部から排出される 確率は高いと思われる。確かに、これらの学部教 員は関連する専門職を視野に入れた講義をするで あろう。しかし、神学、法学、医学等の学問のみ を教授すればそれで専門職教育となるわけではな い。専門職教育の在り方を研究する専門職論が必 要となろう。巷間、「プロ論」(B-ing 編集部 2004; 武田双雲 2010; NHKトップランナー製作班 2009) がはやっているが、そこでいうプロはさまざまな分野で成功した人のことであり、プロの条件が成功の条件であったりする。これは専門職の本質とは異なる議論である。

そこで、専門職の本質に迫るには、何が専門職を規定するのかを問えばよい。何ゆえに、聖職者、法律家、医師、技術者、著述家が専門職なのか。 公認会計士は専門職ではないのか、税理士はどうか。このような問いかけをするとき、すでに個々の専門職の要件は捨象されている。ここで求められるのは複数の専門職に共通する資質などの要件である。

かかる議論の結果、専門職共通の要件がいくつ か出てきたとする。その次になすべきは、専門職 共通の要件に付加されるべき、個別要件である。 聖職者には聖職者固有の要件があり、医師なら医 師に固有の要件がある、という考えである。

(3)専門職と教育機関

教育機関はそれぞれに教育目的を掲げている。 専門職と最も結びつきが強いのが専門職大学院である。専門職大学院は高度専門職の養成を教育目的に掲げていることからもそのことが分かる。それ以外の教育機関は必ずしも専門職の養成を中心目的とはしていないが決してそれを無視しているわけではない。

一般に上位の教育機関ほど専門職との結びつきが強い。大学院には法科大学院、会計大学院、臨床心理大学院などの専門職大学院と従来からあるいわゆる研究型大学院がある。専門職大学院は設置の趣旨に明確なように高度専門職を養成する教育機関である。研究型大学院は研究者を養成する教育機関である。その研究者もひとつの専門職であってみれば、大学院はすべて専門職養成を目的としている。近年、専門職を目指さない学生の比率が増大して学部化している大学院もある。

大学学部は大学院ほどには専門職との結びつきが強くない。従来から、医学部、歯学部、薬学部、 工学部、法学部、教育学部などは専門職養成の色 彩が強い学部として運営されてきた。これに対し て、経済学部、商学部、社会学部、文学部などは 専門職養成の色彩が相対的に弱い。専門職養成の 色彩が強い学部の一部学生と、専門職養成の色彩 が弱い学部の大方の学生は、専門職を意識するよりは就職(その実態から就社と表現されることも ある)を意識している。就職・就社と学部教育の 内容は必ずしも対応していない。

これが高校となると専門職を意識する度合いがより弱くなる。多くの高校は大学への進学を目的とする普通高校の形態をとっている。普通高校でも最近は特色化を打ち出しているが、それらは英語や理数に特化という具合に科目の重点の置き方に特色を持たせたものが多く、専門職を意識した特色化の例はあまりない。一方、商業高校、工業高校、農業高校といった職業高校が存在するが、それぞれの業態への就業を意識しているものの、専門職を強く意識しているとは言いがたい。しかも、高校へ進学する多くの中学生は入学前に就職を意識しているというよりは、進学か非・進学(就職)かという選択肢の中で就職を意識しているように思える。

以上のように上位の教育機関に進むにつれて生徒・学生は専門職を意識するようになる。しかし、それぞれの機関の教育者が専門職をどの程度意識して教育しているかについては一般論として語れない。とりわけ大学の教員は、自らを研究者であり、教育者でもあると自覚している。それゆえ、教員の専門研究に近そうな専門職がある場合でも講義に専門職を反映させない可能性がある。第二は、教員が高校教育との接続をまったく意識しないで講義をする可能性もある。高大連携から高大接続の時代へと進むと大学教員の無理解が表面化し、その解決が課題として浮上してきそうである。

(4) 専門職共通の要件と経営専門職の要件

さて、本論の主題は「高大連携における経営教育の位置づけ」にある。高校側においても大学側においても途切れのない経営教育が行われる必要があるという考えが支持される場合、高大双方において専門職としての経営者を正当に位置づける

必要がある。従来の経営学部・商学部も商業高校 も経営に関連する科目が教えられてはいるがこれ ら教育機関の教育目的に経営専門職の養成が中心 に据えられてきたとは言いがたい。関西大学商学 部も品格あるビジネスリーダーの養成を掲げては いるがこれが専門職としての経営者の養成と同義 であるとは思えない。大学においては経営学研究 の成果を教授すれば良いとする意見もあるだろう が、すでに2節で述べたように、我々は経営学を 役立てることにこそ意義を見出している。このこ と自体が専門職教育を意識していることの証左で ある。

もし時代の要請に基づいて大学学部が新たに専 門職としての経営者の養成を教育目的に掲げ、す でに紹介した新種のビジネス高校も同様に経営専 門職の養成の一翼を担うなら我が国産業の今一度 の興隆も夢ではなかろうと期待する。そういう期 待がストレートに語られなくても、長引く平成不 況、失われた 20 年、出口の見えない閉塞観など ネガティブな総括の中で、わが国には真の経営者 がいない、真の政治家がいない、真の…がいない と専門職総崩れのような発言が間々なされる。こ れらの裏返しとして専門職としての経営者が待望 されていると読めるのである。ここにいう経営者 は企業の経営者にとどまらず、政府・自治体及び 公益的な各種法人など公共経営を専門とする経営 者に及ぶ。

専門職としての経営者の養成が高大の経営教育に新たな課題として課せられるとして、高大双方とも経営学を教授するというだけでは十分ではない。たとえば、どこの会計専門職大学院でも専門としての会計学を教授することは当然であるが、とりわけ倫理教育を重視している。会計専門職として会計という専門性を求められるのは当然のことながら、高度の倫理性も求められるというのである。それゆえ、経営専門職としても経営という専門性のみならず、それ以外の資質も求められるはずである。こういうことを考えていくと専門職の養成を掲げるならば、多様な専門職に共通する要件・資質と個別の専門職に求められる要件・資

質を峻別して、これら双方が高大教育の中で培われるようにカリキュラムを構成する必要があるという結論を導き出すことができる。

そこで専門職共通の要件とは何かと論じていく 必要がある。誰もが否定しない第一の要件は「専 門性」である。専門家はその専門職において求め られる専門性を備えている必要があるというごく 当然のことをまず確認したい。この専門性以外の 要件に何を求めるかは自明ではない。先に会計専 門職に倫理性が求められると指摘した。医者には 求められないのか、弁護士には求められないのか、 と順次と問うていけばよい。おそらく倫理性は専 門職共通の要件のひとつであろう。では、国際性 はどうか。この場合、国際性を備えていなくても 専門職として支障がない場合もあろう。とすれば 国際性は個別専門職の要件である可能性が高い。 こうしたことを明らかにする専門職研究が少ない ので、我々はみずから折に触れアンケート調査等 を通じて、専門職の要件は何か、俗っぽく言えば プロとは何かを解明したいと考えている。

(5) 専門職教育の課題

これまで大学では開講されている科目を専門科目と教養科目というように二分してきた。この場合に、いわゆる専門科目が専門職教育に必要なことは言うまでもないことだが、専門職共通の要件や専門職個別の要件が教養科目を通じて養われるとすればこれらの科目もまた専門職教育にとって不可欠の重要な科目なのである。それゆえ専門職としての経営者を養成しようとすれば、どういう科目を教授すればよいかについての基本方針の策定が求められる。

ここで、繰り返しておくと、第4節で明らかになったことは、科目特性等を探る調査において、「経営教育は、教えるべき概念や定義が多く、その積み上げも必要であり、なおかつ一義性、多義性の両方が高い科目であること科目特性であることを指摘した。つまり、経営教育では、数ある教えるべき概念を習得したうえで、それを基にして、問題を解決し、あることがらに対して解釈し志向

することが求められる。」ことであった。これら は時々刻々と変化する生きた経営を対象とする学 問であることから、予想された科目特性であった。

同じ調査において、経営リテラシーについて自由記述を求めている。これによると、「①経営リテラシーの定義が明確ではない」、「②体系的な経営リテラシー教育が実施できていない」、「③思考力や判断力を育成することが困難である」、

「④実社会と連携した授業を実践することが難しい」、「⑤経営リテラシーを育成するための教育 方法に関する知見が蓄積されていない」などの回 答が得られた。

つまり科目特性は理解されているものの、経営 教育の重要な問題点が解決されないままに据え置 かれている実態が明らかになった。経営教育をリ テラシーの観点から定着を図ろうにも教師側にお いて何をすれば良いかが明らかにならないという のでは、そもそも経営リテラシーの定着は期待で きない。

以上を踏まえて、経営・商学系の大学学部及び 大学院における専門職教育を振り返ってみると、 いわゆるアカウンティング・スクール(会計専門 職大学院)やビジネス・スクールを除いて、特定 の専門職を意識した教育カリキュラムを用意して いるところは少ない。確かに、総務、人事、広報、 販売など経営を行う上での重要な機能を担う専門 職に特化したスペシャリスト教育は求められてい ないが、これらとの対比でいえば、これら科目に 共通するマネジメント機能といういわばゼネラリ スト教育の必要性は認められているし、経営・商 学系の学部・大学院での教育目標にもなりうる。

しかしながら、マネジメントの専門職である経営者を教育目標に据えている教育機関は少ない。多くの場合、特に経営・商学系の学部の場合、ビジネスリーダーを養成するという目標を掲げていても、その教育実態はアマチュアとしてのゼネラリスト教育に終始していると言わざるを得ない。他の分野との対比ではスペシャリストと位置づけられる専門家としての経営者が、同時に経営の諸機能から見ればゼネラリストであると位置づけら

れる。このような意味でのプロとしてのゼネラリストについて、専門家としての経営者と専門職としての経営者に何を教えればよいかが体系化されていない。ここに専門職は他と識別される社会・経済的特徴を備えた「職業」や「職業団体」であり、このような専門職は同じ分野の専門家によって構成されるという関係にある。

さいごに本節から導出される課題を要約しておくと以下のとおりとなる。

- ① 専門職教育を考える場合、複数の専門職に 共通する資質と特定の専門職に固有の資質 の双方を峻別したうえで、いずれについて も教育の課題とする必要があること。
- ② 現在の日本は会社にとどまらず、政府や非 営利組織などすべての組織において有能な 経営者の登場が待たれているが、この人材 をどこが輩出すべきか明確になっていない ので、この議論をすべきである。
- ③ ②の裏返しとして、経営者の輩出に最も近いと考えられる経営・商学系学部教育の実態を見るとき、そこにはアマチュア・ゼネラリスト教育は確認できるとしても、真の経営者を養成する経営教育は行われていない。その結果、経営リテラシーの定着が声高に叫ばれる一方で、経営教育に当たる教師自身が経営リテラシーに関する理解を欠いている。
- ④ そこで、高等教育機関が専門職としての経営者を養成することに取り組むならば、専門家としての経営者(一つの職業人)とそれから構成される専門職としての経営者(一つの職業)について、教育内容と教育方法を明らかにする必要がある。
- ⑤ 関西大学と大阪市立大阪ビジネスフロンティア高等学校の高大連携における教育の接続は以上を意識した試みである。その趣旨を生かすように高大双方において試行プロセスの公開と幅広い論議が求められる。

参考文献

- 青島矢一編 (2008) 『企業の錯誤 / 教育の迷走』, 東信堂.
- 荒井克弘(2011)「高大接続の日本的構造」『高大接続の現在』,日本高等教育学会編.
- B-ing 編集部(2004) 『プロ論』, 徳間書房.
- 番場博之(2010)『職業教育と商業高校』,大月書 店.
- 藤永弘(2004)『大学教育と会計教育』, 創成社. 橋本鉱市(2009)『専門職養成の日本的構造』, 玉 川大学出版部.
- 廣瀬幹好 (2012) 『ビジネス・アイ』, 文眞堂
- 上林憲雄(2007)「経営学とはどんな学問か」上 林憲雄・奥林康司・團泰雄・開本浩矢・森田雅 也・竹林明『経験から学ぶ経営学入門』,有斐 閣,pp.367-388.
- 勝野頼彦(2004)『高大連携とは何か』, 学事出版.
- 国立大学法人小樽商科大学高大連携チーム (2005) 「わかる経営学 15 歳からの大学入門」日本経 済評論社.
- 楠木健(2011)「経営「学」は役に立つか」一橋 大学イノベーション研究センター監修『はじめ ての経営学』,(一橋ビジネスレビュー別冊 No.1) 東洋経済新報社.
- 溝上慎一(2007)「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」 『名古屋高等教育研究』,第7号,pp.269-287.
- 森田雅也(2010)「組織辞めていく人とどのように関わるのか」上林憲雄・厨子直之・森田雅也 『経験から学ぶ人的資源管理』,有斐閣, pp.228-252.
- 名古屋大学教育学部附属中・高等学校(2006)『高 大連携による「新教科」の授業実践 学びをつ なぎ未来を拓く』,黎明書房.
- 中辻悦郎(2010)『初代校長は民間人』, 学事出版.
- NHKトップランナー製作班 (2009)『仕事がもっと面白くなる プロ論』,三笠書房.
- 日本学術会議経営委員会経営リテラシー分科会 (2008)記録『経営リテラシーの定着に向けて』 (http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/

- kiroku/1-0731.pdf 2012年1月7日アクセス.) 齊藤毅憲(2011)『新経営学の構図』,学文社. 柴健次(2011)「再度、会計教育研究の本格化を 望む」,『企業会計』.
- Silber H.Kenneth (2007). A Principle-Based Model of Instructional Design: A new way of thinking about and teaching ID. *Educational Technology*, vol.47, No.5, pp.5-19.
- 鈴木克明、根本順子、松葉龍一 (2008) 「e ラーニングによる e ラーニング専門家養成大学院へのストーリー型カリキュラム導入」『教育システム情報学会』, Vol.23,No.1,pp.65-68.
- 武田双雲 (2010) 『プロの条件 人間力を高める 5 つの秘密』, 致知出版社.
- 田中俊也(1999)「知識獲得・運用に関する教師の哲学と教室におけるコンピュータ利用の関連(1)」 『関西大学教職課程研究センター年報』, Vol.13, pp.37-92.
- 田中俊也、岩﨑千晶、齋尾恭子(2008)「教員の持つ教科認識、教え・学びの哲学と ICT 活用形態の関係」『平成 20 年度私立大学情報教育教会教育改革 IT 戦略大会要綱集』,pp.70-71
- 寺田盛紀(2009a)『日本の職業教育・比較と移行 の視点に基づく職業教育学』, 晃洋書房.
- 寺田盛紀 (2009b) 『日本の職業教育―比較と移行の視点に基づく職業教育学―』, 晃洋書房.
- 山本寛(2009)『人材定着のマネジメント―経営 組織のリテンション研究』,中央経済社.
- 註 1:一般には、教科書という用語の方が使われているかもしれないが、以下では、テキストと教科書は同義として扱っていく。なお、今後は、テキストがこれまで同様、紙媒体のままではないかもしれないが、本稿では紙媒体としてのテキストを前提として論を展開する。
- 註 2: もちろん、日本学術会議経営委員会経営リテラシー分科会(2008)でも、「何を」として 10分野 100 のキーワードを掲げただけではなく、現状の学習指導要領における問題点や高校教諭にお

ける経営知識の不足など教え方の問題にも言及は されている。

註 3:同書は「高校生や入学直後の大学生に対して、(中略)大学での学びに対する興味を喚起することを狙ったもの」(巻頭言より)であり、高校生だけを対象としている『ビジネス・アイ』とは読者ターゲットが若干異なる点には留意すべきではある。

註4: さらに、分科会においては、「経営に関する基本概念を確定することは、経営リテラシーのレベルと内容を確定するのみならず高大連携においてどのような概念を共通概念として連携を図るかと言う点においても重要である」ことが指摘されており、「日本国民の経営リテラシーという観点から経営に関する基本概念を体系化し、初等教育、中等教育、高等教育段階でそれぞれの基本概念をどのように教育するかを確立することは、日本の経営教育を発展させる上で極めて重要である」としている(日本学術会議経営委員会経営リテラシー分科会、2008, 7-8ページ)。

註 5:大学が学生を選ぶというパワー関係がいつまでも続くとは考えない方がいいだろう。企業と従業員との間にも、エンプロイヤビリティ (employability)を高めないと就業継続が難しいと言われる一方、エンプロイメンタビリティ (employmenntability)を高めないと居てもらいたい従業員を組織に留めることができないと言われてきている。また、リテンション・マネジメント (retention management)に取り組む企業がでてきていることも、企業と従業員のパワー関係が以前のままではなくなってきていることを示している (森田、2010; 山本、2009)。

付記

本研究は、平成 22 年度関西大学特別研究・教育促進費等において、研究課題「モバイルe-learning を通じた高大連携と学部教育の強化の

ための実践プログラムの確立」(代表者乙政正太、 実施期間は平成 23 年 4 月 1 日から平成 24 年 3 月 31 日)として研究費を受け、その成果の一部 を公表するものである。

関西大学における教育補助者を活用した活動、授業実践の動向分析 -学部生・院生の教育力活用制度の全学展開に向けて-

岩﨑千晶・田中俊也・竹中喜一・川瀬友太

要旨

本論文は、関西大学における TA、SA 等の教育補助者を導入した活動の動向を分析し、その効果や課題をもとに、今後の教育補助者の概念、活動内容、制度について検討するものである。まずは、授業支援 SA、TA など各学部で導入されている教育補助者の活動現状を分析し、全学における教育補助者の動向を把握した。次に、教育推進部教育開発支援センターで取り扱ってきた試行的 TA 制度に関する①教員による活動報告②受講生へのアンケート③教員へのインタビュー④TA へのアンケート、インタビュー結果をもとに、試行的な TA 活用における TA 活動の動向と効果を分析した。これらの分析結果をもとに、今後の関西大学における新たな学部生・院生の教育力活用制度の方向性として、1. 新たな制度の基本的な考え方、2. 新たな制度の適用対象者と想定される職務、3. 制度適用の範囲を示した。

キーワード:

スチューデント・アシスタント(SA)、 ティーチング・アシスタント(TA)、ラーニング・アシスタント(LA)、学習補助、教授補助、人的資源

1. 教育補助者導入の背景

高等教育を取り巻く環境が大きく変わったことに伴い、学生の質が変化してきた。1950年代における日本の高等教育への進学率は 10%程度で、学生の学習意欲が高く、学力の高い少数の学生だけが大学に進学していたために、学力差は大きな問題にならなった。しかし、経済状況が向上してきたことに伴い、大学進学率が向上し、2005年には大学進学率が 50%を超え、2007年には 52.8%にまで上昇した(文部科学省,2008)。Trow(1976)は進学率により大学の特徴を三つに分類し(エリート型、マス型、ユニバーサル型)それぞれの類型の特徴を整理しているが、この類型によると、進学率が 50%を超えた現在の日本はユニバーサル型にあてはまる。

ユニバーサル型に移行した大学では、大学進学を義務と感じる学生が増え、学生の学習への動機づけや学習意欲が問題となると Trow (1976) は指摘する。加えて、進学率が高まったことによる学力の低下も問題視されるように

なる(豊田,2007)。つまり、大学で学ぶための 十分な学力を持たない学生や学習意欲に欠ける 学生が増加し、学生の学力や動機づけに大きな 差が生まれるようになった。そのため、これま でマス型の大学で行ってきたような大教室にお ける一方向的な講義だけでは、大学として学生 に十分な学力を身につけさせることが困難にな り、教員は新たな教育方法を模索せざるを得な い状況を迎えた(田中,2003)。大学はこれらの 課題に対して、学習者や教員を支援するための 取り組みを行い始めた。その方策のひとつが、 TA (Teaching Assistant;以下 TA とする) であ る。たとえば、講義内におけるグループワーク を円滑に進めるためのファシリテータとしての 役割を TA が担い、学習者が主体的に学ぶ環境 を構築したり、学生の個別化学習を実践するた めの各学生の補助などに携わったりする活動が おこなわれるようになった(小笠原他,2006)。

そもそも TA 制度は、1970 年代ごろから一部 の先駆的な大学で利用が始まった。TA 制度が各 大学で導入され始めたのは、1990 年代である。

1991年の大学審議会の答申においても、教員の教育活動を補助し、学生に対するきめ細かな指導を行うために、TAの積極的な活用が期待されると提言されている。このように、教育現場からの要望に加えて、文部科学省による TAの要請も見受けられる。その当時は、情報処理実習、実験、外国語が中心となっていたが、次第に講義型授業においても TAが活用されるようになり、現在では幅広い科目での TAが利用され、その教育効果が認識されている。

以上のような背景から、本学においても TA 制度を導入する運びとなった。まず TA が導入 されたのは各学部においてカリキュラム上必要 であるとされた実習、実験を中心とした授業で あった。例えば、総合情報学部は 1994 年の学 部開設当初から、情報に関連する実習において TA を導入している。各学部は、科目特性をもと に TA を活用する科目を決め、その運用を進め ている。しかし、全学共通科目、全学の外国語 において TA を利用する仕組み、ならびに教員 の発案による学部専門科目における TA 利用に 関する全学的な仕組みが存在しなかったため、 2005年より全学 FD・授業評価委員会 (現・教 育推進部教育開発支援センター;以下 CTL とす る) において、TA 制度を試行的に導入する運び となった。「教員の発案による TA を活用した授 業」「全学共通科目」「全学の外国語」における TA 利用を試行的に行うことを通じて、TA が有 効であるか、有効である授業形態は何か、TA を 活用することでどのような学習効果が挙げられ るか等について、CTL が検証を行うこととなっ

また、本学では試行的な TA 以外にも、「授業 支援 SA (Student Assistant; 以下 SA とする)」 「LA (Learning Assistant; 以下 LA とする)」 「学部独自の TA」「AS (Advisory Staff; 以下 AS とする)」「ピア・サポーター (Peer Supporter; 以下 PS とする)」が存在する。こ れらの人的資源は教育補助者にあてはまる。教 育補助者とは、「教育課程を遂行する上で補助的 業務を行うために活用される人材」(大学評価・学位授与機構,2009)であり、大学評価・学位授与機構の認証評価では、大学が教育補助者の「有効活用を図る」ことを求めている。しかし、これまでこれら教育補助者の役割や効果についての整理が十分にできておらず、関西大学として学生や院生の持つ教育力をいかに活用するか、ということに対しての明確なスタンスは示されていなかった。

そこで、本稿では、関西大学における TA、SA 等の教育補助者を導入した活動のこれまでの動向を分析し、その効果や課題をもとに、今後の教育補助者の概念、活動内容、制度について検討する。まず、2 節において、全学で活動する授業支援 SA、演習型授業で受講生の学びを支援する LA、学部で独自に採用されている TA等の活用に関する現状と動向について、分析考察を加える。3 節では、「試行的な TA 制度」の活用動向、効果を分析する。これらの結果をもとに、4 節において、関西大学における学生や大学院生といった人的資源の活用方法について新たな提案を述べる。

2. 学部生・院生の教育力活用の現状について

関西大学では、授業の内外において教育補助者としての役割を担う学生スタッフが多く存在しており、このような学生スタッフを本節では「学部生・院生の教育力」とする。関西大学における「学部生・院生の教育力」はその役割により名称が異なるが、本節では「授業支援 SA」「LA」「TA」「AS」「PS」について取り上げる。なお、本節での「TA」は各学部の責任のもとで活用されているスタッフを対象とし、後述する「試行的に実施されてきた TA 制度」のもとで活用されているスタッフを対象から除外している。本節では「学部生・院生の教育力」の効果や課題を明らかにし、「学部生・院生の教育力」を再構成する必要性について示唆を得る。

2.1. 「学部生・院生の教育力」の現状

(1)授業支援 SA(Student Assistant)

授業支援 SA の運用は、2006 年秋学期から開始された。授業支援 SA は「授業の教育効果を高めるために、担任者が授業運営において行わねばならない軽微な用務を補助したり、担任者単独では負担になる業務について補助を行う本学の学生」である。彼らは、主に PC やプロジェクタの設置等の教室環境整備を担当し、授業中における教員支援は行わない(ただし、出欠調査等、授業の内容に直接関与しない業務を行うことはある)。

授業支援 SA の管理・運営や採用・育成に関しては、事務組織である「授業支援グループ」が行っている。また、授業支援 SA 活用にあたっての留意事項や業務範囲については「ガイドライン」という書面の形で教学組織である CTL の承認を得ている。

授業支援 SA は授業支援グループ事務職員による面接に合格した学生が採用されており、2011 年秋学期現在、207 名(学部生 186 名、大学院生 21 名)が雇用されている。採用後、授業支援 SA は関西大学との定時事務職員としての雇用契約を締結し、有給で業務する。業務開始前(夏季または春季休業期間中)に、授業支援 SA は研修を受講し、その後、各学舎にある 5 つの「授業支援ステーション」のいずれかに配属される。授業支援ステーションには事務職員が常駐しているため、授業支援 SA は事務職員の監督のもと、教員からの支援依頼や学生からの問い合わせ等に対応している。

(2)LA(Learning Assistant)

LA は全学共通科目「スタディスキルゼミ」 等の演習型授業において受講生の学びを支援するスタッフである。グループワークのファシリテーション、プレゼンテーションの見本等を行うことが彼らの業務内容として挙げられる。後述の TA が行うような採点補助等、授業外における教員支援は業務の範囲外であるが、間接的 に授業外の場面で教員を支援する場合がある。 例えば、LAを管轄する CTL は、教員が LA と 授業を振り返ることを推奨しているが、そこで LA から「受講生が『何に』つまずいているか」 「教材や指示の意図が伝わっていない」等、授 業運営のヒントになる報告を受ける、といった 場合である。

LA の前身は LA と同様の授業内支援をする 授業支援 SA であった。しかし、授業支援 SA の業務としては例外的であったことや、LA の 育成と活用に関する取り組みである「三者協働 型アクティブ・ラーニングの展開」が文部科学 省の補助事業として採択されたことから、2009 年度秋学期より LA が制度化された。LA は「ス タディスキルゼミ」受講経験者のうち、教員が 推薦した学生の中から採用される。CTL は LA に対し雇用契約締結の手続き及び研修を行い、 LA 活用の希望があった教員の授業に LA を配 置する。配置後、LA は担当教員や同一クラス に配置された LA とともに業務を行うが、CTL の教職員、AS が適宜 LA をサポートしている。 研修やサポートにおいて中心的な役割を担うの は、後述する AS (Advisory Staff) である。

(3) TA (Teaching Assistant)

後述する試行的な TA が導入されたのは 2005 年度からであるが、それ以前から各学部において TA が活用されていた。各学部では、おもに 1、2 年次生向けの情報処理科目に TA が活用されているケースが多く、TA の主な役割は、学生のパソコン操作の補助である。また、1、2 年次生向けの基礎科目だけではなく、パソコン操作が伴う専門科目に、TA を活用している例もある。

一方で、パソコン操作の補助だけにとどまらない TA の活用例もある。2011 年度では、文学部や社会学部において、心理学実験や測量学実習といったパソコン操作を伴う実験実習科目にTA が活用されている。また、外国語学部では外国語科目一部にTA を活用し、学習補助だけではなく留学等に関する学生の相談にものってい

る事例がある。これらの事例からは TA が、パ ソコン操作の補助だけではなく、学生の学び意 欲を支える役割も担っていることが伺える。

各科目の TA 人数の算出は様々である。履修者 20 名~50 名につき 1 名の TA を配置している科目もあれば、履修者数にかかわらず、1 クラスに 1 名配置という基準を持つ科目もあり、科目や学部の特性により TA の人数が異なる。

TA は原則関西大学大学院生(博士課程前期課程・後期課程)の中から、採用される(条件を満たせば学部3年次から採用される場合もある)。 採用方法は、教員がTAを選出するケースが多いが、前年度担当していたTAが後任を紹介するケース、公募をするケースなどもある。採用後は、関西大学との定時事務職員としての雇用契約を締結し、有給で業務する。TAの業務は担当教員の監督のもとで行われ、理工系学部の一部のTAを除き、授業支援グループが勤務管理を行う。

(4) AS (Advisory Staff)

ASとは「授業担任者からのさまざまなニーズ に応えるだけでなく、有効な授業改善策の相談 にも応じ、学習コンテンツの作成に必要な知識 やスキルを提供できるインストラクショナルデ ザインの知識をも有したスタッフ」と定義づけ られている。AS は教育工学や教育心理学を専門 領域としている博士課程後期課程の大学院生 (修士の学位を持つ者)を中心とするスタッフ で、CTL に所属しており、2011 年現在 3 名在 籍している。AS の業務は「教員支援」と「学 生支援」の2つに大別できる。教員に対しては、 授業のコンサルテーションや授業デザインへの 助言等、学生に対しては LA の研修や業務中に 必要なサポート等のスーパーヴィジョン業務が 具体例として挙げられる。AS 自身のディシプリ ンや経験等により業務内容は異なるものの、教 育や研究の補助が中心であることは共通してい る。ASは、教員推薦により採用される場合が多 いが、契約上は非常勤嘱託職員または定時事務 職員として雇用される。なお AS が業務を行う にあたっては、教育推進部教員が育成役として 包括的にサポートしている。

(5)ピア・サポーター(Peer Supporter)

ピア・サポーターは、学生相談、スポーツ支 援、留学生支援など、ピア・サポート活動に関 わる学生たちのことを指す。彼らは活動内容ご とに8つの「ピア・コミュニティ」のいづれか に所属している。関西大学では「『関西大学にお けるピア・サポートを考える』(現在は『関西大 学ピア・コミュニティ入門』)」の受講学生また は年数回行われる「ピア・サポート研修」の受 講学生を「ピア・サポーター」として認定して いる。この制度は2007年度から開始され、2012 年現在 105 名のピア・サポーターが所属してお り、すべて学部生で構成されている。ピア・サ ポーターの育成を行うのはピア・サポート担当 の TA、RA(Research Assistant; GP での取り 組みの期間中のみ)及び学生センター教職員で ある。また、スポーツ支援であれば「スポーツ 振興グループ」、留学生支援であれば「国際教育 グループ」といったように複数の事務組織がピ ア・サポーターの活動を支援している。なお、 ピア・サポーターは無報酬で活動しているが、 大学から活動証明書を得られる。

2.2. 「学部生・院生の教育力」活用の現状と課題

これまで述べたことから、関西大学内では多様な「学部生・院生の教育力」が活用されているといえる。それぞれの教育力が活用されている範囲は様々であるが、例えば、授業支援 SA やピア・サポーターは活動範囲が全学にまたがっており、学内における認知度も高い。特に授業支援 SA は授業の準備を支援したり、教員の出欠管理・提出物管理等の負担を軽減したりする等、授業インフラの整備業務に特化することも「ガイドライン」という形で全学に認知されている。また、研修・育成体制は整っており、授業支援 SA 制度が確立していることがうかがえる。

LA は全学共通教育の範囲では認知度が高まりつつあるものの、全学的な認知にまでは至っていないと考えられる。LA 制度成立時点からこれまでの3年間は、文部科学省の補助事業として試行的に様々な運用可能性を検討している段階であった。補助事業終了時点での一定の成果を踏まえ、今後は全学展開の可能性とともに業務範囲や研修・育成体制等を整備する必要がある。

各学部における TA の役割や制度は、人数、 採用方法、業務内容が多岐にわたっている。そ れは、各学部の教育の特色や科目特性が影響し ていることが考えられる。そのため、TA の育成 や役割、業務内容等に関しては各学部にゆだね られている。しかし、TA の役割や位置づけが学 部ごとに異なるようでは、複数の学部で TA を する大学院生たちや TA を扱う教員の混乱を招 きかねない。今後は TA の役割、注意事項、授 業内外の業務内容等を整備し、全学的な TA 制 度の構築が求められるのではないか。加えて、 各学部における TA を活用した効果も、現在で は学部内にとどまっており、全学的に共有され ていない状況にある。全学的に TA の活用によ る学生への効果を明らかにすることで、効果が 高い科目に関しては、他の学部においても TA を配置させるなどより質の高い教育を学部を超 えて推進することも考えられる。また、TAの人 材育成に関しても、全学的に TA の育成に関す る知見や TA の保有する知識やスキルを明らか にすることで、質の高い活動を実践できる TA を育成する手立てを共有できる。

こうした TA の育成に関しては、AS が重要な役割を担うことが期待される。現在、AS は主に、教員へのコンサルテーション、助言以外では LA の指導・助言者として関与しているが、AS が既に修士以上の学位を持つ者であるという特性上、大学院生である TA の相談者または研修者としての役割を担い得る。AS の役割については次節で述べる「試行的な TA の利用」に関する分析と考察の結果を踏まえた上で再検討する。

3. 教育開発支援センターにおける「試行的な TA の利用」に関する分析と考察

本節では、第2節に紹介した各学部独自のTA活用とは別に2005年より試行的に実施されてきたTA制度の利用動向と効果を分析する。分析データは、①2005年度から2011年度まで教員から提出されたTA活用報告書、②2010年度に実施した学生対象アンケート調査(264名)、③教員対象インタビュー調査(6名)、④TA対象アンケート調査(30名)、⑤TA対象インタビュー調査(6名)である。これらのデータをもとにCTLにおける「試行的なTAの利用」に関する分析考察を行う。

3.1. TA の利用傾向

(1)TA を活用した教員数の推移

2005 年度から 2010 年度における TA の活用 した科目数を表 1 に示す。2005 年に取り組みを 始めた当初は 16 クラスでの利用者数にとどま っていたが、2006 年度秋学期以降は、30 クラ ス以上の応募があった。学部増なども影響し、 2010 年には 44 クラスで TA を活用した授業が 実践されている。

<表 1 試行的 TA を活用した授業数>

	2005	2005	2006	2006	2007	2007	2008	2008	2009	2009	2010	2010
	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋
TA 活用	16	20	16	30	36	49	30	33	31	30	23	44
者数												

次に、学部別の活用クラス数を表 2 に示す。 データからは、文学部、社会学部、理工系学部、 全学外国語における活用が多いことがわかる。 文学部の利用に関しては、教員数が多いことも 影響するが、多人数講義での利用や、参加型学 習での利用、ならびに実習における利用が多い ことが示された。社会学部、理工系学部におい ても、演習や実習での TA の活用者数が他学部 に比べて多い。全学外国語に関しては、日本語 学での利用が多く、日本語のレポートの確認を することや教材作成に TA が活用されている。

<表 2 学部別の試行的 TA 活用クラス数>

224, 440	2005	2005	2006	2006	2007	2007	2008	2008	2009	2009	2010	2010	合計
学部	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	春	秋	
法	1	1					1					2	5
文	3	2	5	11	14	15	10	7	12	7	7	12	105
経済		3		1									4
商	1	2		2	1	2							8
社会	1	2		2	3	8	3	4	3	7	4	9	46
政策創造							1		1	1	1	1	5
外国語	1	1		1	1	1	1	1	1	2	1	2	13
人間健康	-	_	-	-	-	-	-	-	-	_			0
総合情報	3	2	2	2	2	3		1	1	3	2	1	22
社会安全	-	_	-	-	ı	ı	-	ı	ı	-		2	2
理工系	1		1	3	6	8	5	5	3	5	3	4	44
全学共通	1	2	1	2		2	1	4	2			4	19
全学	4	5	7	6	9	10	8	11	8	5	5	7	0.5
外国語													85
合計	16	20	16	30	36	49	30	33	31	30	23	44	

また、TA を活用した教員数を表 3 に示す。 2005 年度から 2010 年度において TA を活用した教員は 117 名であったが、表 3 からは、TA を複数回利用する教員が 85 名おり、73%の教員が継続してTAを利用していることが分かる。 教員が TA を活用し、その効果を確認したことにより、継続して TA を活用するようになっている様子が伺える。

<表3 試行的 TA 活用教員の継続利用回数>

TA利用回数	1回	2回	3回	4回	5 回	6回以上
人数	30	23	17	20	10	15

(2)TA を活用した授業内容とTA の活動内容

2005年から2010年までの活動報告書を基に、TA の活動した授業を分類したところ、次の8つの活動にわけられた。①文系実習・演習、②理系実習・演習、③多人数講義(100名以上)④100名以下の講義、⑤初年次教育、導入ゼミ、⑥外国語(英語)、⑦初学となる外国語(中・仏)、⑧留学生対象の日本語である。

これらをさらに大きなカテゴリーに分類すると、1) 実習・演習(①社会調査系、制作系実習・演習、②理系実習・演習)、2) 講義(③多人数講義(100名以上)④100名以下の講義)、3) 初年次教育(⑤初年次教育、⑥導入ゼミ)、4) 外国語(⑦外国語(英語)⑧初学となる外国語(中・仏)⑨留学生対象の日本語)の4類型に

分類できる。それぞれのカテゴリーにおける大 まかな TA の活動内容を以下に記す。

- 1) 実習・演習では、グループごとに体験を伴う 学習をすることが多く、教員一人ではきめ細 やかな指導が十分にできず、TA がグループの 活動を補助している。
- 2) 講義では、多人数講義においても学生が主体的に学ぶ場を確保するために、コメントペーパーや CEASトピック機能を利用し、学生の意見を整理し、そのまとめについて発表するなど、学生の参加度を促すために TA が活躍している。中人数程度のクラスにおいても、ディスカッションや調べ学習などのグループワークを補助する目的に TA を活用している。また、小テストや教材作成にも携わっている。
- 3) 初年次教育に関しては、学生がプレゼンテーションをしたり、ディベートをしたりするなど、学生参加型の授業スタイルが行われているため、その準備における学習プロセスを支援する役割を担っている。
- 4) 外国語学習の中でも、英語に関してはグループワークの指導やオーラル・プラクティスの支援にあっている。中国語などの初学となる外国語に関しては、発音指導やレポートのライティング指導など、TAが個別学習を支援している。小テストの作成や採点をTAが担うこともある。

3.2. TA の効果検証結果

(1) 学生アンケートの結果

TA が実際の授業に参加することで、どういった効果があるのかを明らかにするために、TA が授業に出席している科目の受講生を対象に、WEB でアンケート調査を行った。質問に対しては4件法で回答を求め有効回答数は、264であった。分析結果を表4に示す。アンケートの結果、「TA がいることにより、授業内容が深まった(平均値3.05)」と考える学生、「この授業にはTA が必要である(平均値3.10)」と考える

学生が多く、TA が授業貢献に役立っている様子が指摘された。また TA に意欲的に話しかけようとする学生(平均値 2.38)も見受けられた。「教員と TA の教え方が異なり戸惑うことがあった」との回答は少なく、TA が教員とコミュニケーションをとり、共通した接し方、教え方で授業に取り組んでいることが示された。

「総合的に判断してこの授業は意義あるものだった」「この授業を受けて、主体的に学ぶ姿勢が身についた」「この授業を受けて、多様な考え方に触れることができた」「この授業に意欲的に取り組んだ」には、平均値がすべて3以上であり、かなりの学生が授業に対する強い満足を感じ、授業で主体的に学ぶ姿勢をとっており、そこにTAが貢献していた様子が伺える。

自由記述からは、学生の学習プロセスにおいて TA がきめ細かい支援をしていることや、ロールモデルとなっていること、また教室の雰囲気作りを担っていることなどが寄せられた。一方で TA の数を増やしてほしいとの意見も寄せられ、活動内容によっては TA が複数必要な科目があることも伺えた。

<表 4 受講生による TA の活動に対するアンケート結果>

質問項目	平均値	SD
TA がいることによって、授業内容の理解 が深まった	3.05	0.95
この授業にはTAが必要である	3.10	0.90
TA に意欲的に質問したり話しかけたりした	2.38	1.07
教員とTAの教え方が異なり、戸惑うことがあった	1.86	0.90
総合的に判断してこの授業は意義あるも のだった	3.48	0.65
この授業を受けて、主体的に学ぶ姿勢が身 についた	3.08	0.80
この授業を受けて、多様な考え方に触れる ことができた	3.15	0.80
この授業に意欲的に取り組んだ	3.38	0.76

(N=264)

(2) 教員へのインタビュー結果

TA 制度の現状について把握し、その問題点を 抽出し、制度の改善を実施していくためには、 教育現場に即した意見を取り入れる必要がある。 そこで、教員 6名への半構造化インタビュー調査を実施した。質問項目は、授業における課題、 TA の活用方法、効果、TA 制度についてである。 インタビュー時間は1時間から1時間半程度で、インタビュー内容は逐語化し、A4で5枚から7枚程度であった。教員へのインタビュー結果の特徴を以下に簡潔にまとめる。

1)TAは学生が質問しやすい存在、TAが学生の状況を教員に伝えてくれる

学生は教員には聞きづらい質問も TA になら 積極的にしていることが示された。学生にとっ て TA はより身近な存在であり、学生の授業内 容理解に役立っていることがわかった。また、 TA は、学生からの質問や学生の躓いている状況 を教員に伝えるようにしており、教員がその情 報をもとに授業を改善していることが伺えた。

2) 授業を円滑に進めるための TA との打ち合わせ、 TA への教育が必要である

教員は TA が効果的な活動をするために、授業前や授業後打ち合わせをするなどして、教員と TA が TA の振る舞いについて省察をする機会を持ち、教員が必要な助言をしていることが示された。また、こうした話し合いの場を通じて、教員と TA は、授業の進め方や教員の授業に対する考え方を共有するようになり、TA は教員からの指導がなくとも、自律的に行動できるように成長していくことが指摘された。

3) 非常勤教員への対応、時間外勤務の配慮が求められる

現行の制度では、同じ科目でも、非常勤講師のクラスでは TA がつかないため、専任教員から非常勤講師が TA を利用できる制度を望む声があげられた。また授業に参加する TA は、授業外活動が 30 分以内に収められないことがあり、教員が個人的に支払いをしているという現状も明らかとなった。

(3)TA へのアンケート結果

文部科学省では、教育を担うものとしての自 覚や意識の涵養と学生に対する教育法等のあり 方を学ぶ教育を提供する必要があるとしており、 その方法の一つとしてTA制度を上げている(中 央教育審議会,2005)。つまり、TA 制度には、大 学院生である TA にとってその活動がどういっ た意義を持っていたのかについても把握する必 要がある。また、現行の TA 制度に対する課題 を把握するためには、教員だけではなく TA か らの意見も考慮する必要があるとの判断から TA を対象にアンケート調査を実施した。アンケ ートは、TA30名を対象に行った。質問項目は、 業務でのやりがい、TA 自身にとっての効果、課 題等である。なお、質問紙では下記の項目以外 にも質問をしているが、本研究では上記のこと に関連する質問項目を分析対象とした。

まず、「卒業後の進路」について問うたところ (表5)、教育関係の進路につきたいと考えている TA が 53%おり、「教育」に関心を持つ学生 が多いことが示された。のちに記すインタビュー結果においても、関連分野の教育方法についての知見が高まったという意見が多く、TA 活動 が大学院生の教育方法技術の向上につながっていることが示唆された。

<表5 TA 卒業後の進路希望>

卒業後 進路	大学 教員	大学教員 以外の 研究職	小・中・ 高等学校 の教員	企業(研究職以外)	その他	回答者数	無回答
回答 者数	7	1	8	5	4	25	5

「TA の業務に対するやりがい」(表6)に関しては、90%の TA が業務にやりがいを感じていることが示された。またその「理由」(表7)としては、「学生の理解の深まりに役立つことができるから」、「学生とコミュニケーションをとる力が身につくから」、「授業の質の向上に貢献できるから」などが寄せられ、学生のきめ細かい学習支援に TA が活動し、そこにやりがいを感じている様子が指摘された。一方、やりがい

が少ないと考える TA からは、「授業で活動する場が少なかった」ことや、受講生の学習意欲が低い場合にどう活動をしていくことが望ましいのかを悩む一面が指摘された。

<表6 TA 業務にやりがいを感じましたか。>

1.そう 思う	2.ややそう 思う	3.あまりそう 思わない	4.そう思わ ない	平均	SD
73%	17%	7%	0%	1.31	0.59

<表7 やりがいを感じた理由(複数回答可)>

質問項目	回答数	%
学生の理解の深まりに役立つことができ	16	59%
るから 授業の質の向上に貢献できるから	13	48%
自分自身の専門知識に対する理解が深まるから	11	41%
専門科目を教える上で、効果的な授業方法を習得できるから	9	33%
教員から TA 業務を通じて専門知識に対 する指導を受けられるから	10	37%
自分自身の研究に役立てることができる から	8	30%
学生とコミュニケーションをとる力が身 につくから	15	56%
給与がもらえるから	11	41%
受講生から感謝の言葉を述べられるから	7	26%

また、TA にとっての効果として、「TA 自身の成長」(表8)について尋ねたところ、88%の学生が TA 活動を通じて自分自身も成長することができたと回答している。具体的には、「学生への接し方」「教授法・授業運営」「教材制作の技術」など、教員として授業を設計や学生への振る舞いについて学んでいる様子が指摘され、教職を目指す大学院生自身にとっての教育の機会ともなりえていることが示された。また、「省察の機会」「知識の習得」「専門科目に対する別の視点からの見方」「自分自身の研究に生かせた」など大学院生の教育にも役立っていることが示された。

<表8 TAを経験して、自分が成長したと思いましたか。>

1.そう 思う	2.ややそう 思う	3.あまりそう 思わない	4.そう思わ ない	平均	SD
44%	44%	11%	0%	1.66	0.66

「TAをする上で苦労していること」(表9)について問うたところ、43%の TAが「当該科目をわかりやすく教える技術」について課題を抱えていることが示された。今後、研修の項目として取り上げていく必要があると考えるが、現行では、TAの業務は多種にわたっており、それぞれの科目に基づいた上での当該科目をわかりやすく教える技術については検討する必要がある。しかし、汎用的な技術に関しては、継続TAなどから意見を聴くなどして、TIPS集などを作成することも必要になるだろう。

<表9 TA活動をする上で苦労していること(複数回答可)>

	(1)超過 勤務		(3)当該科 目を分かり やすく教え る技術	(4) TA とし ての業務領 域の判断	(5) 教貝へ	(6) 給与が 少ないこと	(7) 研究する 時間が少なく なること
回答数	5	2	13	9	5	5	4
%	17%	7%	43%	30%	17%	17%	13%

また、勤務形態に関して尋ねたところ、「授業 時間外における教員との打ち合わせ」(表 10) に、30 分以上の時間をかけている TA が 80%程 度おり、過剰勤務の状態となっていることが示 された。一回の打ち合わせ時間は、50%が現行 の制度では、授業時間+30分で2時間を15コ マ分支給されているが、打ち合わせ時間は30 分程度が 31%で、69%の TA が 30 分以上かけ て打ち合わせをしていることが示された(30分 から 1 時間が 28%、1 時間から 2 時間が 21%、 2 時間以上、毎日というのが 21%)。その一方 で、2週間に一度、もしくはそれより少ない回 数という科目もある。業務内容によっては、教 員との打ち合わせに時間をかける必要のない科 目もある。業務内容に応じて、勤務時間を変更 することを検討する必要がある。

<表 10 どの程度教員と授業について話し合う機会をもっていましたか>

	週2度 程度	週 1 度 程度	2週間 に1度 程度	月 1 度 程度	学期に 2,3度	学期に 一度	打ち合 わせは ない	その他
回答数	2	18	1	4	1	0	3	1(毎日)
%	7%	60%	3%	13%	3%	0%	10%	3%

(4)2010 年度に実施した TA へのインタビュー結果 の特徴のまとめ

インタビューは、アンケート調査に協力をいただいた TA の中から、外国語、グループワーク補助など活動分野から、継続して TA を続けている大学院生(6名)とした。半構造化インタビューを 1 時間から 1 時間半程度行い、TA としての活動内容、TA を希望した動機、TA 活動で大事にしていること、TA をやっていてよかったこと(スキルの育成、経験)と具体的なエピソード、業務をするうえでの工夫と苦労、教員との打ち合わせ、TA 制度に関して尋ねた。インタビュー内容は逐語化し、A4 で 5 枚から 7 枚程度であった。このデータをもとに、質的に分析をした結果の特徴を以下に簡潔にまとめる。

1) 自らの経験を元に学生をサポートできる

TA らは、自らが授業で躓いた経験などを基に、 学生がどういったところで躓くのかを予測、判 断し、学生目線で学生を支援していることが示 された。

2)各学生の学習状況を見て、適宜助言できる

TA は、学生ひとりひとりの学習状況や意欲を 見るように心がけ、その学生に適した意見の仕 方や進捗状況に合わせた助言をしていることが 示された。またそういった学生個人の様子を授 業後教員に伝えていることも指摘された。

3)TA 自身の成長が見受けられ、大学院教育への つながりが感じられた

教員の指導のもと、授業に参加し、学生との やり取りや教材作成を通じて、TAにとってコミ ュニケーション力が向上したり、理論と実践の 往還を促されることで研究分野に対する深まり が見受けられたりするなどの効果が指摘された。

4) 時間外勤務への配慮をする

TAを活用できる時間は決まっており、週単位で換算すると2時間となる。授業で小テストを作成し、採点、コメントをするTAの場合、授業に参加することで、より授業内容を反映させ

た小テストを作成できる。しかし、授業に出席 するだけで1時間半の時間を遣うことになるた め、結果的に超過勤務になる。その点の配慮を 要求する声があった。

5)TA は担当教員による教育を受けている

教員はTAが効果的な活動をするために、TAを教育するための時間をとり、プリントを作成してTAの動きを指示するなどして、きめ細やかなTA教育をしていることが分かった。またTAが継続して活動する場合は、TAが自分で考えて自律的に活動できるように促している様子が伺えた。

6)TA 同士が交流できる場を構築する

5)で教員からの指導により TA は自らの活動を自律的に改善する試みを行っており、自分なりの改善策を見いだしていたが、こうした知見が各授業内でとどめられており、同分野の業務に取り組む TA 同士でその知見が共有できていない点が問題視された。今後は TA 同士が交流することで、活動を改善していく場を設けることが求められる。

(5)試行的な TA の活用に関する各調査のまとめ 「考動力」の育成を目指した授業支援

教員が試行的に利用していた科目では、TAを活用することでグループワークや学生が主体的に学ぶ環境づくりを積極的にしようとしており、教員、学生からもその効果が示された。また大学は、ユニバーサル化、少子化の到来に伴う、学力やモチベーションの格差といった課題に対応することが求められているが、その課題の解決策の一助として、TAを導入することで、個別指導の充実、学生の理解度に応じた授業実践・教材開発などが推進されていることが伺えた。

4. 今後の施策への提言

学生は大学での授業において、いくつかの「と まどい」に直面する。

初年次生であれば、高校までの生活・授業スタイルと大学でのそれとの大きなギャップであ

る、授業メニューの選択から教室の探索まで、 すべて自己責任において行われることが要求される。授業が開始してからも、大講義室での授業と比較的少人数でのゼミ的な授業(有意味受容学習と発見学習の形式;田中・岩崎(2012)参照)でのふるまい方にとまどう。さらには、授業時間以外の居場所の確保や課外活動の選択といった、授業には直接かかわらないが大学生活全般を考えるには重要な基礎的生活部分についても自己責任での選択・実施が求められる。

2 回生以上の上位年次においても、学部ごとに事情は異なるものの、上位年次にあがって専門性の増す授業で、教員の要求することと自分の理解・スキルとの大きな乖離を感じることも多く、教員への不満か、自分の能力への自信の喪失かが生じ、それが高じて無力感に襲われたり、はては中途退学といったケースに至る可能性もある。

大学は、個々の学生に対して、その学生の自己の成就(success)に責任を持つ。これまでそれは、大学キャンパスの整備、教室環境の施設・設備の整備、ICT環境の整備と充実、といったハード面の整備に加えて、それらの運用、授業の実施をとりまく諸環境の整備に責任を持つ事務職員、授業そのものに責任を持つ教員の協同によってつくりあげられるものと考えられてきた。学び手である学生や大学院生はあくまでも教育を受ける受け手であり、それ以外のハード・ソフトを総動員してその学びを支援する、という発想であった。

しかしながら、先にも述べたとおり、わが国では平成4年(1992年)以降、そこに大学院生を教育補助者として教育活動の構成員の1人として扱う TA 制度がスタートした。こうした、学部生・院生を、教育の受け手のみならず担い手の一部と考える考え方は今後の高等教育機関としての大学の独自の教育システムとして極めて重要になってくる。

本節では、前2節でのこれまでの学内の学部 生・院生の教育力活用の実態や前3節での過去 7年間行ってきた「試行的 TA 制度」の総括を 踏まえ、一歩進めて、全学的に統一された新た な制度の提案を行う。その第一歩として、学内 に散在する、学部生・院生の教育力活用に際し ての概念整理を行い、これらを包括した制度と して、「学部生・院生の教育力活用制度」と称す ることとする。

4.1. 新たな制度の基本的な考え方

- (1)一定の資質を持った学部生・院生は、教育の 受け手であると同時に、教育者の補助者的な 役割・学習者の援助者的な役割を担いうる存 在である。
- (2) その役割の行使は、教育面の充実という側面 から大学にとっての大きな利益であり、それ に対する手当を支給する必要がある。
- (3)その手当は、単なる労働に対する対価、の意味を超えて、学部生・院生への奨学金支給の意味も持つ。
- (4)その役割の行使は、単に教育者・学習者の補助・援助を超えて、当人にとっての学士力・院生としての教育力を練磨することにもつながる、教育的意義を持つものである。

4.2. 新たな制度での人的資源の名称と職務

本制度は、学部生・院生の直接的・間接的な 授業参加を通した自己の成就を支援し、同時に 関西大学全体の教育力の向上に資することを企 図したものである。

直接的な授業参加での支援者が大学院生の場合 TA と称し、学部学生の場合 LA と称する。

TA はさらに博士課程後期課程の場合は TAD、博士課程前期課程の場合は TAM、学部生の場合は TAB と称する。TA(TAD、TAM、TAB)は、教員の教育活動の補助を、主に教授者側からの視点で行なう。TAD については、院生の期間における、今後の大学教育の担い手としての訓練の場(プレFD)としても位置付ける。

LA は、教員の教育活動の中に学習者の1人 として入り、主に学習者側からの視点で学習援 助を行う。LA としての学生(主に学部学生)は、当該の授業の教育内容をひととおり学んだ、一歩先を行った仲間(ピア・マスター(田中・岩﨑,2012))であることが望まれる。具体的には、当該の授業の既習者であり、前期・後期の授業がある場合は、前期での履修者が後期のLAに、あるいは、上位年次生が下位年次生の授業のLAに、というケースが想定される。

こうした TA や LA は、授業担当の教員からの依頼や公募によって選別される。その質の保証は基本的に担当教員によって、反省的実践家(田中・岩﨑,2012)としてのトレーニングを通してなされることが期待される。一方で、公的な研修等を通しての一定の共通な質の保証も必要となる。これらの事業を担当するスタッフを、AS としておくこともきわめて重要である。AS は修士以上の学位を有する者で、TA や LA のスーパーバイザー的役割をする者、その相談者の役割を果たすもの、個別の知識やスキルに特化した研修者の役割を担いうるもの、教員の個別の FD 要望に対応できる者と、多様な人材が期待される。

間接的な授業参加とは、授業のインフラ整備部分への関わりを意味し、学生が教員・事務職員の補助をするという意味でSAと称する。SAは授業の内容には直接関与しない。教室への情報機器の設営や出席カードの整理等、授業を間接的に支える各種業務に就く。

さらに間接的な授業支援者として、仲間の学生の大学生活や心理的不安を取り除き、学習活動に勤しむことのできるようにする、ピア・サポーターがある。具体的には、既存のクラブ・サークル以外での課外活動や学生生活全般に対しての援助・補助を行う。SAが比較的ハード面での授業インフラ整備補助者であるのに対して、ピア・サポーターは心理面・社会的側面からの授業インフラ整備補助者と位置づけることができる。そのリーダーとしてのピア・マスター(ピアの中でリーダーシップをとり教員・職員の補助者となり得る者;田中・岩崎,2012参照)も

重要な人的資源と考えられる。

4.3. 新たな制度適用の範囲

以下の3種類の業務に対して本制度の適用が考えられる。

(a) 正課授業の内容理解促進の補助・援助 (LA,TAB,TAM,TAD,AS)

これは、これまで、各学部や機関で独自に取り組んできたこと、試行的 TA 制度の運用で取り組んできたこと、CTL が GP の事業の中で取り組んできたことの発展であり、全学的な「学生の教育力活用制度」の中心的な部分である。関西大学全体の教育の質の保障を確保するために、各学部・部局と協力して CTL が一括して管轄する。

業務をさらに精細に分けていくと次のようになる。

a-1 正課教育以前の、プレ・スチューデント、補 習教育の補助

【入学前教育、理工系チューター等】

- a-2 初年次教育の補助 【スタディ・スキル、知のナヴィゲーター等】
- a-3 初年次生対象の学部導入ゼミの補助 【各学部の導入ゼミ、知へのパスポート等】
- a-4 情報教育、実験・実習系科目授業の補助 【各学部の関連科目等】
- a-5 全学共通教育科目·資格関連科目授業の 補助 【全学科目·教職科目等】
- a-6 学部専門科目の補助 【各学部の専門科目】
- a-7 TAD, TAM, LA のスーパーバイザー・研修 担当

(b) 授業のインフラ整備の補助・援助 (SA)

これは、授業に直接入り込むのではなく、むしろその周辺的なところで授業をサポートする活動への適用である。関西大学においては教務センターが発足して以来、こうした、教員の授業の周辺的なサポート業務を学生に依頼し、それを SA と称している。

これはあくまでも、授業・教育環境の整備・充実という活動への適用であり、教務センターの授業支

援グループが各学舎にステーションを置いてすで に機能している。主体は学部学生であるが、大学 院生の参加も拒否するものではない。業務は次の ようになる。

- b-1 授業開始前後の諸業務の補助
- b-2 障がいを持つ学生への教育環境の整備補助
- (c) 学生生活全般・授業以外の諸活動の援助 (ピア・サポーター: PS)

(a)(b)が直接・間接的に授業に関わった活動への適用であるのに対して、これは、それ以外のところでの、仲間の心理的・社会的側面に対する学生の教育力の活用に関することがらである。

本節の冒頭、「学生は大学での授業において、いくつかの「とまどい」に直面する」と記したが、実は「とまどい」は授業のみならず、大学生活そのものにも感じるものである。具体的には、入学してすぐ始まる授業の教室がわからない、お昼の過ごし方がわからない、ひとりぼっちでどこに help を求めていいのかわからない・・・、等々、さまざまなとまどいが「授業」以前にも存在する。留学生であればなおさら、振舞い方そのものがわからない、といった事情が必ず存在する。

放っておけば時間が解決する、というのも事 実であるが、そうならないケースも多々あり、 大学での不適応に陥ってしまう可能性を秘めて いる、看過できない事象でもある。こうした事 態を回避するための学生支援の在り方として、 関西大学ではピア・サポートの取り組みが 2007 年度の学生支援 GP として始まった。学内の困 っている他者に自然に自発的に手を差し伸べて ともに成長していく、ということを企図して、 同じような領域のサポートに関心を持つ学生た ちのコミュニティができてきた。

その活動内容は、留学生関係のコミュニティであったり、クラブ・サークルには属さないスポーツ関係のものであったり、さまざまであり、学生の教育力の活用という点では共通でありな

がら、そのフィールドが、授業の下支えという SAの活動のフィールドともさらに隔たった、学 生の生活面での心理的サポートという意味で、 関西大学では学生生活センターが管轄している。

ピアには、4つの階層が考えられる。何かをする、学ぶという構えのできた状態の者を広い意味での「学習者」とすれば、その一歩手前の、当該のスキルや知識を獲得するにはその準備が十分にできてない状態の者を「初学者」、逆に「学習者」の一歩先に進んだものを「ピア・シニア」、さらにその先を行く、「学習者」や「初学者」に当該のスキルや知識を教えることのできるまでの者を「ピア・マスター」とする(田中・岩崎,2012)。

ピア集団は多くの場合、ほぼ同じ年齢層の者の集団であり、支え・支えられるという構造があまり抵抗なく、自然に表れるものである。思いやり行動がもっとも自然に生まれてくるのは、ピア集団なかにあるこうした階層性が機能しているからである。

ピア集団の構造は、学生の教育力活用を考える際の最も基本的な単位であることに留意する 必要がある。

ピア・マスターについては、他の人的資源の活用と同様に有給であることが期待されるが、教学との関連でいえばその関係性はきわめて間接的なものであり、これを「学生の持つ教育力活用」とするには別途議論が必要であるが、その中でもピア・マスターについては以下の業務に適用が可能である。

- **c-1** ピア・サポート活動のリーダー養成講座 の補助 (**ピア・マスター**)
- **c-2** ピア・コミュニティ、ボランティア活動 の運営・補助 (**ピア・マスター**)

以上の諸概念をモデル化したのが図1である。 本図は、各概念の業務内容と想定する学部生・ 院生の層を単純化して表記したものであり、実 際の運用においては、学部・院の垣根を越えて なされるものと想定される。

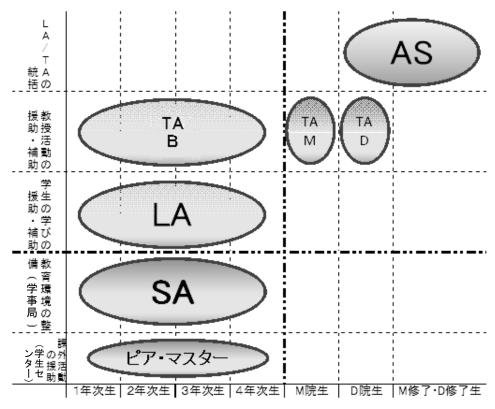


図1 学部生・院生の教育力活用のモデル図

4.4. 新たな制度での各構成員の職務内容

図1に示した新たな制度での各構成員のうち、正課授業の内容理解促進の補助・援助を担う人的資源(LA,TAB,TAM,TAD,AS)職務内容は以下のように想定される。(SA,ピア・マスターについては取扱いの部署を異にするが概略のみについては触れておく。)

LA

- ①初年次教育(ディスカッション補助、グループワーク補助)
- ②演習科目(ディスカッション補助、グループワーク補助)
- **TAB,TAM,TAD** (但し、**TAB** に関しては小テスト採点など業務が制限される)
- ①文系実習(グループ別調査補助、フィールド ワーク調査補助、映像制作補助、PC 活用補 助)
- ②理系実習(個別指導、採点)
- ③100 名以上の多人数講義(ミニッツペーパー・小レポートのフィードバック、コメントペーパー・BBS 投稿へのフィードバック、レポート添削・小テスト評価、教材制作、質問対応、ディスカッションファシリテータ、リレー講義補助)
- ④100 名以下の講義(ディスカッション補助、 グループワーク補助、学生の調査補助)
- ⑤外国語(英語)(ディスカッション補助、グループワーク補助)
- ⑥初学となる外国語(中・仏)(発音指導、小テスト作成、評価、作文添削)
- ⑦留学生対象の日本語(ライティング補助、ディスカッション補助、ライティングのフィードバック) 等々

AS

- ①LA,TA (TAB,TAM,TAD) のスーパーバイザー
- ②LA,TA (TAB,TAM,TAD)の相談員
- ③LA,TA 研修の企画・実施
- ④教員の個別 FD 依頼への対応、CTL 専任教員 への橋渡し 等々

SA

- ①授業前後の教室環境・講義環境の整備補助
- ②障がいを持つ学生の授業環境・学習環境の整 備補助

ピア・マスター

- ①ピア・サポート活動のリーダー養成講座の補助 (ピア・マスター)
- ②ピア・コミュニティ、ボランティア活動の運営・補助 (**ピア・マスタ**ー)

4.5. 新たな制度を活用した教育実践の研究

試行的 TA 制度における実践事例は、教育の質の向上において大きな成果が見受けられた。同様に、今後新たな人的資源活用の制度を実質化させるためには、教育実践を研究として捉え、その効果と課題やそこに影響を与える要因についての分析等を日常的に行っていく必要がある。CTL はその活動の中核を担うものであり、わが国の高等教育研究の拠点の1つとして、国内外の他大学の同様な機関と連携していく必要がある。

参考文献

- 中央教育審議会「新時代の大学院教育-国際的に魅力ある.大学院教育の構築に向けて-」 答申 2005年9月5日
- 文部科学省(2008).『2008年度学校基本調査速報』 http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/ 08121201/1282562.htm(2009.08.08 入手)
- 小笠原正明・西森敏之・瀬名波栄潤(2006). 『高等教育シリーズ TA 実践ガイドブック (高等教育シリーズ)』, 玉川大学出版部.
- 田中俊也・岩﨑千晶(2012).「学びをサポートする学部生・院生の教育力の活用」『関西大学高等教育研究』3.
- 田中毎実 (2003).「大学教育とは何か」「大学授業論」「ファカルティ・デベロップメント論」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』培風館

豊田雄彦・市川博(2007). 「GPA 制度の導入による適切な成績評価」『自由が丘産能短期大学紀要』第40号,81-93

Trow, M. (天野郁夫他訳)(1976). 『高学歴社会の 大学』東京大学出版会

謝辞:本調査にご協力いただいた皆さまに深く お礼を申し上げます。授業支援グループ神宮司 健太氏、杉本仁嗣氏からは受講生対象のアンケ ート調査に関わる諸手続きに関して支援を頂き ました。感謝申し上げます。

(本稿は岩﨑が 1, 3 節、竹中・川瀬が 2 節、 田中が 4 節を中心に担当した。)

文学部におけるライティング環境調査

- 卒論ラボを中心に-

樋口隆太郎・林田定男・出口由美・山田嘉徳・金田純平

要約

関西大学文学部は、2010(平成22)年度より、文部科学省GPの支援のもと、「文学士を実質化する 〈学びの環境リンク〉」のテーマで、本学部の教育課程の特性を活かし、文学士を実質化できるような学 びの環境作りのプロジェクトを開始した。

2011 年度後期は、その年次スケジュールおいて、検証と改善フェーズに該当する。そこで、検証と改善に資するため、学生アンケート調査を実施した。文章力に対する学生のイメージおよびアカデミック・ライティング環境の整備状況、この2点についての現状を把握することが目的である。

関西大学文学部生 457 名を対象に、アンケート調査を実施した。分析結果を摘記すると、文章力に対する学生のイメージについては、進級に伴って文章力に対する自信の上昇と不安の低減が見られたこと、年次を通じて文章力の必要性およびそれを向上させるための努力の認識に差異が見られなかったことが明らかになった。アカデミック・ライティングの環境については、ワンポイント講座等の啓発事業についての学生の認知度が低く、広報の質・量ともに十分ではないことが明るみになった。また、年次や時期によって変化する学生の(潜在的)ニーズを考慮してテーマを選定する必要があることもわかった。

来年度は、GP プロジェクトの本格的運用期間をむかえる。今回の調査によって顕在化した広報における問題点や学生のニーズ等を勘案しつつ、学生にとってより有益な事業を展開する必要がある。

キーワード

文章力, 卒論ラボ (ライティングセンター), 認知度, 広報活動, 学士力

writing skill, Sotsuron Labo (writing center), recognition degree, public relations, Gakushi-ryoku(proficiencies and/or skills for bachelor's degree)

はじめに

昨今の大学教育に関して、知識・理解、汎用的技能、態度・志向性、統合的な学習経験と創造的思考力の4点から構成される学士力が、学士課程教育における共通の学習成果として提案されており、学生の獲得すべき学習成果が明確化するような改善案を文部科学省は提言している(中央教育審議会、2008)。そのような状況の中で、関西大学文学部は、一学科制(総合人文学科)を採用しており、学部共通の初年次教育の実施後、2年次から19専修のそれぞれに学生を分属させ、専門教育を行っている。中でも2~4年次一貫の少人数演習科目「専修ゼミ」を(学びの場)の中心として、学生が自分でテーマを設定し独創的な課題

探究を推進できるよう育む教育課程を構築している。

文学部 GP 「文学士を実質化する〈学びの環境リンク〉」

2010 (平成 22) 年度より、文部科学省「大学教育・学生支援推進事業大学教育プログラム(GP)」の支援のもと、「文学士を実質化する〈学びの環境リンク〉一卒論ラボ・スケール・カードの有機的な連携による"気づき"を促す仕組み作り一」のテーマで、文学部の教育課程の特性を活かし、文学士を実質化できるような学びの環境作りのプロジェクトを開始した。ここでは、学部において必修である卒業論文に注目し、その完成までの道のりを通して、学生自らが多様化する社会の中で生きる力「学士力」を段階的に培うことのできる学

習環境の整備を現在進めている。

学びの環境作りの具体的実践は、①文章力を育む環境作り(アカデミック・ライティングの環境)、②自らの達成度を測る環境作り(学習成果の検証と質保証の環境)、③気づきを促す環境作り(Web環境)、の3つから構成される。そして、これらを有機的に連携させた〈学びの環境リンク〉として、学生の学習過程において自らが振り返り、気づきを通じて学士力を培えるような環境を整備することが最終到達点である。プロジェクトの年次スケジュールは、2010年度の準備フェーズ、2011年度前半の試験的運用フェーズと後半の検証・改善のフェーズ、2012年度の本格的運用期間および卒業論文評価の本格実施となっている。

2010年度後期から、まずアカデミック・ライティングの環境の整備を進めた。2011年4月に〈卒論ラボ〉を第1学舎1号館5・6階に開設し、卒業論文執筆に向けてアカデミック・ライティングのスキルを育成するためのサポートを行っている。卒論ラボに常駐するTA(人文系の博士後期課程に在籍する大学院生)は、来室した学生に対して、レポートや論文など学術的文章作成に関するアド

ヴァイスを対話形式で行っている。また、文学部 開講の演習科目とも連携して、利用機会の拡大を 図っている。これに加えて、ワンポイント講座、「文章力をみがく講演会」(以下、講演会)、ワンポイント講座特別編「ワンランク上のライティングへ」(以下、特別編)などの啓発事業を企画・運営している。なかでも、ワンポイント講座は、レポートや論文の執筆に必要な事項を基礎から学ぶ場として、授業期間中に毎週1回開講している。各回の講座は、卒業論文そのものをテーマとして 取り扱うこともあるが、その多くは汎用的文章力の獲得・養成を目指したものである。Table 1 は、2011年度秋学期に開講された講座のテーマとその概要の一覧である。

本調査の目的は、GP プロジェクトの検証・改善フェーズにおける現状認識として、文章力に対する学生の意識、卒論ラボの認知度および啓発事業の宣伝効果の2点について把握することである。そこから、学生がラボに対してもつ潜在的な需要の洗い出しと、より効果的な広報戦略の探求を目指す。

Table 1 ワンポイント講座の内容

テーマ	内容
1. 卒論のここが知りたい	卒論の重要性・効用を知ろう
 書く前に、こうやって読む 	クリティカル・リーディングの方法を知ろう
3. 文章のアクセサリー	読点の効用を知り、文章作成意識を高めよう
4. 感想文と論文	学術的文章における客観性の重要性を確認しよう
5. 論拠と意見	主観と客観の区別を意識しよう
6. 文章の順番	ナンバリングを身に付けよう
7. 「しかし」と「そして」	接続詞を使う意味を理解しよう
8. 具体例をうまく使う	帰納法・演繹法について理解を深めよう
9. 説得する表現	論理的思考の重要性を再認識しよう
10.「剽窃」と「引用」	文章表現における倫理観を身に付けよう
11. 論文の作法	引用方法や参考文献の示し方についてルール(例)を知ろう

調査方法

2011年12月に関西大学の学部生560名を対象に調査を実施した。本稿では文学部GPの取り組みの現状を把握することを目的としていたため、560名のうち、文学部生457名(1年次生118名;2年次生127名;3年次生98名;4年次生35名;不明79名)を分析の対象とした。なお、文学部に所属する聴講生・科目等履修生が1名いたが、

今回の分析からは除外した。

調査は、文学部 GP 委員会所属教員を中心に依頼し、講義中あるいは講義後の時間を利用して、行われた。参加者は、文章力についての 6 項目、卒論ラボについての 3 項目、卒論ラボに関連する啓発事業についての 12 項目の計 21 項目からなる質問紙(資料を参照)に回答した。

調査結果

文章力についての項目、卒論ラボについての項目、卒論ラボに関連する啓発行事についての項目について、記述統計を用いて以下に結果をまとめた。自由記述については、別途新たに報告するものとし、本稿では言及しない。

文章力について

文章力についての項目の年次別記述統計を Table 2に示した。各項目は5件法で回答しても らい、点数が大きいほど項目に対して正の回答であることを示す。これらの平均値(M)から、文章力の自信は年次が上がるにつれて高まっていることがわかった。また、文章力への不安も年次が上がるにつれて、低減していることがうかがえた。さらに、年次での差異はほとんどなく、在学時も卒業後も一貫して文章力を必要であると考えている一方で、向上させるための努力はそれほどしていないと考えていることがわかった。

Table 2 年次別文章力に対するイメージ

項目	1年次生	2年次生	3年次生	4年次生
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
文章力の自信	2.4 (1.1)	2.6 (1.1)	2.6 (1.0)	3.0 (1.2)
文章力への不安	3.9(0.9)	3.7(1.0)	3.8 (1.0)	3.3 (1.1)
文章力向上のための努力	2.4(1.1)	2.3(1.0)	2.6(1.1)	2.6(1.1)
文章力の必要性(大学生時)	4.7(0.5)	4.6(0.6)	4.7(0.6)	4.7(0.5)
文章力の必要性(卒業後)	4.7 (0.6)	4.7(0.5)	4.8 (0.6)	4.8 (0.4)

*Mは平均、SDは標準偏差を示す

卒論ラボについて

卒論ラボの認知度について尋ねたところ、その 役割を知っている者は229名で知らない者が223 名であり、場所を知っている者が276名で知らな い者が172名であった(Figure 1)。役割も場所 も認知している者のほうが多いことがわかった。 また、卒論ラボの場所を知っている者に対し、卒 論ラボを利用したことがあるかを尋ねたところ、 1回以上利用した経験のある者が19.5%で、利用 した経験のない者が80.5%であった。卒論ラボの 存在自体は知っているものの、利用にまでいたら ない場合が多数あることがわかった。

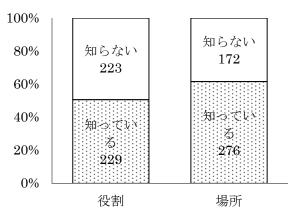


Figure 1 卒論ラボの認知度

ワンポイント講座について

ワンポイント講座が開講されていることについてどの程度認知されているのかを調べるために尋ねたところ、知っている者が 169 名で、知らない者が 280 名であった (Figure 2)。そして、ワンポイント講座が開講についてどこから情報を入手したのかを尋ねたところ、授業での案内で知る場合が最も多く、次いでインフォメーションシステムと学内の掲示物があげられた (Figure 3)。

さらに、知っている者に対して受講した経験を 尋ねたところ、1回以上受講した経験のある者が 16.4%であるのに対し、まったく受講したことの ない者が 83.6%であった。また、受講回数別の割 合は、1回が 8.2%、2-4回が 5.5%、5-9回が 0.5%、10回以上が 2.2%であった。

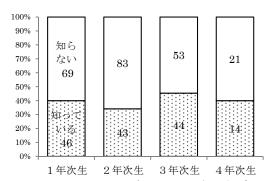


Figure 2 ワンポイント講座認知度

ワンポイント講座の年次別希望日をみたところ、1 年次生は月曜日と水曜日を希望する割合が比較的高く、2 年次生は月曜日が最も高かった。3 年次生は月曜日と火曜日と木曜日を希望する割合が比較的高く、4 年次生は月曜日と水曜日と金曜日を比較的多く希望していた(Table 3)。これらのことから、年次によって希望する曜日が異なっているものの、月曜日はどの年次でも希望する割合が高いことがうかがえた。

ワンポイント講座の年次別希望内容について、 その割合を Table 4 に示した。「論拠と意見」や「説 得する表現」といったテーマは、どの年次でも希 望する割合が高かった。ただ、「卒論のここが知り たい」というテーマに関しては、1 年次生から 3 年次生までは比較的希望する割合が高いが、4年 次生では割合が低かった。

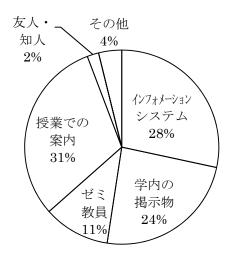


Figure 3 ワンポイント講座の情報入手源

Table 3 ワンポイント講座の学年別希望曜日内訳(複数回答可)

	14	年次生	24	年次生	34	年次生	42	年次生
	度数	割合	度数	割合	度数	割合	度数	割合
月曜日	42	29.2%	42	26.4%	32	22.9%	12	20.7%
火曜日	23	16.0%	31	19.5%	32	22.9%	7	12.1%
水曜日	35	24.3%	24	15.1%	19	13.6%	15	25.9%
木曜日	18	12.5%	24	15.1%	36	25.7%	9	15.5%
金曜日	18	12.5%	23	14.5%	16	11.4%	13	22.4%
土曜日	8	5.6%	15	9.4%	5	3.6%	2	3.4%
合計	144	100.0%	159	100.0%	140	100.0%	58	100.0%

Table 4 ワンポイント講座の希望内容の学年別内訳(複数回答可)

テーマ	1:	年次生	2:	年次生	3:	年次生	44	年次生
, .	度数	割合	度数	割合	度数	割合	度数	割合
	30	13.3%	44	16.7%	28	14.0%	2	2.9%
 書く前に、こうやって読む 	16	7.1%	29	11.0%	17	8.5%	6	8.7%
3. 文章のアクセサリー	17	7.5%	16	6.1%	12	6.0%	0	0.0%
4. 感想文と論文	25	11.1%	16	6.1%	15	7.5%	7	10.1%
5. 論拠と意見	30	13.3%	25	9.5%	26	13.0%	13	18.8%
6. 文章の順番	7	3.1%	14	5.3%	9	4.5%	4	5.8%
7. 「しかし」と「そして」	11	4.9%	15	5.7%	10	5.0%	3	4.3%
8. 具体例をうまく使う	18	8.0%	20	7.6%	20	10.0%	4	5.8%
9. 説得する表現	38	16.8%	56	21.3%	39	19.5%	14	20.3%
10.「剽窃」と「引用」	10	4.4%	4	1.5%	10	5.0%	5	7.2%
11. 論文の作法	24	10.6%	24	9.1%	14	7.0%	11	15.9%
合計	226	100.0%	263	100.0%	200	100.0%	69	100.0%

卒論ラボに関連する啓発行事について

まず、講演会の開催を知っているか尋ねたところ、知っている者が 75 名であり、知らない者が 357 名であった。そして、その情報の入手源は、インフォメーションシステムが最も高く、次いで 授業での案内が高かった (Figure 4)。さらに、講演会が開催されていたことを知っていた者に対し、参加したかどうかを尋ねたところ、2 回とも参加した者が 7.8%で、1 回だけ参加した者が 29.9%であった。1 回も参加しなかった者は 62.3%であった。

特別編が開講されていたことを知っていた者は 26 名で、知らなかった者は 382 名であった。特別編が開講されていたことを知っていた者は、インフォメーションシステムから情報を最も入手していたことがわかった (Figure 5)。それに次いで、学内の掲示物や授業での案内から知った割合も高かった。そして、特別編の開講を知っていた者に対して、参加したかどうかを尋ねたところ、26.7%が参加しており、74.3%は参加していなかったことがわかった。

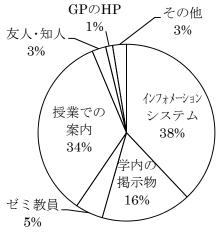


Figure4 講演会の情報入手源

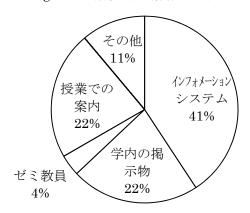


Figure 5 特別編の情報入手源

考察

文章力に対するイメージ

文章力に対するイメージについて検討する。いずれの年次においても、文章力を必要であると考えているものの、向上させるための努力を特に講じていないことがうかがえる。文章力への自信がそれほど高くないことも踏まえれば、努力していないというよりは、どのようにすれば文章力を高めることができるのかを知らないという可能性が考えられる。そのような問題に直面している学生が存在すると仮定すれば、卒論ラボはそれに応えられるはずであり、果たす役割は大きく、潜在的な需要があることは予想される。

また、年次が上がるほど、文章力に対する自信は高まり、文章力への不安は下がっている。これは、進級にともなって文章力が高まっていったと解釈できる。しかし、本調査は横断的であったため、年次間の差が真に進級による変化であるとは断定できず、各年次の特性によるとも考えられる。したがって、年次別での検討にあたっては、今後、継続的に調査する必要がある。

卒論ラボについて

卒論ラボの認知度について見る。まず、調査結果からわかることとして、卒論ラボの認知度が低いことがあげられる。卒論ラボの場所を知っている者は 62%、役割を知っている者の割合は 51%にとどまっており、文学部 GPの目的とその事業範囲に照らし合わせて考えれば、これらはいずれも本来 100%に近い割合で認知されていなければならない。しかし、このような調査結果が得られたことは、卒論ラボの場所及び役割が、学生に対して十分に説明されていないことが如実に示されている。考えられる原因としては、インフォメーションシステムでの案内のタイミングや学内掲示の位置に対して考慮が足りないこと、あるいは、文学部の教員にラボの存在や役割が十分周知されていないことなどがあげられる。

ワンポイント講座について

ワンポイント講座は 1、2 年次生を主たる対象として開講していたが、認知度は 40%弱であり、

そのなかで実際に受講したことのある学生の割合 は 20%弱(全体の約 7%)であった。この結果か ら、卒論ラボの認知度と同様に、学生への周知が 十分でないことが明らかになった。次に、情報の 入手源について検討する。多数を占めていたのは、 上位から授業での案内、インフォメーションシス テム、学内の掲示物であり、これらで全体の83% にのぼる。これら3つの広報手段は学生に対して 比較的効果があると考えられる。しかしながら、 全体の認知度が 40%弱であることを踏まえると、 広報手段を検討する余地は残されていると考えら れる。継続して用いながらも、その頻度や時期を 考慮して強化していくことが望まれる。また、初 年次科目とさらなる連携を図ることも必要であり、 科目の担当教員に協力を求めていく努力が必要で ある。

次にワンポイント講座の希望内容について分析 する。選好の状況としてまず、年次をとおして「9. 説得する表現」をあげた割合が高かったことがあ げられる。ワンポイント講座の対象者は 1、2 年 次生を想定しているが、このテーマについては3、 4 年次生にも潜在的な需要があることがうかがえ る。これは、3、4年次生の中で大きな関心事と思 われる就職活動や卒業後において、活用できる内 容であり、応用可能性が高い内容であることが影 響しているとも考えられる。一方、1~3年次生と 4 年次生で希望する割合に差異がみられたテーマ が2つあった。「1. 卒論のここが知りたい」は、1 ~3 年次生では希望が多く、4 年次生では少なか った。反対に、「11. 論文の作法」では、4年次生 の希望が多く、1~3年次生の希望が少なかった。 このことは、調査時期が 12 月中下旬であったた めに、卒業論文の提出に直面している状況が4年 次生の選択に少なからず影響を及ぼしていること を示唆している。いずれにしても、年次によって 文章およびそれによる表現活動(卒業論文執筆や 就職活動におけるエントリーシート記入など)に 対する考え方に違いがあることはこれらの結果か らも容易に想像がつく。したがって、ワンポイン ト講座のテーマ設定には、対象とする年次だけで なく、学生にとって大きな関心(あるいは心配の種)となる就職・進学や卒業についても考慮する必要があると言うことができる。そうなった場合、例えば4年生次向けに「1. 卒論のここが知りたい」が有効になるためには、開講時期を進級時の4月や就職活動が一段落つき、卒論への関心(心配)が大きくなる7月や9~10月にするなど、開講時期の調整を工夫する必要がある。あくまで高等教育の中で行っていることであり、安易に学生の要望に応えたり、就職活動などの学術活動以外のものに対するニーズにおもねたりするべきではないかもしれないが、講座内容を検討し再構成することで受講者数の増加に努めなければならないであろう。

卒論ラボに関連する啓発事業について

卒論ラボやワンポイント講座に比べて、講演会 や特別編といった単発の啓発イベントの認知度は さらに下回っており、講演会の認知度は 17%、特別編は 6%であった。これらの啓発事業は、毎週開講のワンポイント講座とは異なり、不定期の開催であり、そのため広報期間が短くなり、学生の目に触れる総量が少なくなる傾向があるが、それでも認知度がここまで低迷したことは、広報の方法に問題があることは否定できない。開催情報の入手源がインフォメーションシステム、授業での案内、学内掲示の割合が高かった点では、ワンポイント講座と共通していることから、これら3つの手段を重点に置いて、タイミングや掲示の位置を工夫したうえで広報を強化していくことがすべてにおいて効果的である。

おわりに

本調査では、学生が抱く文章力に対するイメージと文学部 GP で行っているアカデミック・ライティング環境の整備状況に対する学生の認識の 2 点について、確認を行った。前者については、進級に伴い文章力に対する自信の上昇と不安の低減が見られたこと、文章力の必要性およびそれを向上させるための努力の認識が年次を通じて差異が

見られなかったことが明らかになった。後者については、卒論ラボおよびワンポイント講座等の啓発行事についての学生の認知度が低く、広報の質・量ともに十分ではないことが明るみになった。また、年次や時期によって変化する学生の(潜在的)ニーズを考慮してテーマを選定する必要があることもわかった。

今回の調査では、アンケートフォームの自由記述欄(文章力が必要となるシーン、ワンポイント講座の開講曜日の選好の理由)の報告および考察について割愛したが、これらを含めた考察は、稿を改めて報告を行いたい。また、今回は年次ごとの横断調査であったが、今後も同様のアンケートを実施し、進級に伴った縦断調査が行えるよう継

続して実施していきたい。

引用文献

中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて(答申)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm
(accessed 2011.02.15)

謝辞

本調査は、授業終了後に担当教員から学生にアンケートフォームを配布してもらい、その時間内に回収を行ったものに基づいている。ご協力いただいた教員の皆様に感謝の辞をここに申し上げる。

〈卒論ラボ〉に関する調査

文学部GP委員会

この調査では、〈卒論ラボ〉の運営について検討することを目的としています。

この調査で得られた情報は、上記の目的以外の用途には一切使用いたしません。また、記入された回答は統計的に処理されるため、個人がどのように回答したかを特定されることはありません。

内容について、ご理解、ご賛同いただけましたら、下記に従って、ご回答をお願いいたします。なお、以前に本アンケートにご回答くださった方は、今回はご回答いただく必要はございません。

【回答方法】 質問には、マーク欄と自由記述欄の2種類があります。

記述式の回答は、 この用紙は機械で	該当箇所のマーク を 空白マーク 回答欄からはみ出され 処理します。回答欄以 注意してください。	● : 正しいぬりつん ないように記入してく	ゞし	分なぬりつぶし、折り目を付け
l 以下の質問	にお答えくださ	らい。		
文学部	法学部	経済学部	商学部	社会学部
政策創造学部	外国語学部	人間健康学部	総合情報学部	社会安全学部
○ システム理工 学部 (2) 学年	∬ 環境都市工学 部	() 化学生命工学 部	∅該当なし	
` ,	() 2年生 () 3	年生 () 4年生	以上 分その他(聴講生・科目履修生など)
(3) 専修 質問(1)で文	ζ学部と答えた方のみマ	ークしてください。1年	(文学部生のみ) ⊑生は,来年度から分属	される専修が決まっ
ていればお答えく 英米文学英語	ださい。決まっていない 英米文化	い場合や不明の場合は, 国語国文学	「該当なし」をマーク 哲学倫理学	してください。 比較宗教学
学	₩ 英 木文化	₩ 国品国义子	₩ 哲子無理子	以比較示教子
芸術学美術史)フランス学	() ドイツ学	日本史・文化 遺産学	世界史
地理学・地域 環境学	() 中国学	教育文化	初等教育学	心理学
情報文化学	身体運動文化	映像文化	文化共生学	() アジア文化
់該当なし				

III 文章をとおして自分の考えを的確に伝える力(文章力)について、おたずねします。

(4) 次の質問について, 「まったくそう思わない」から「とてもそう思う」の中から, あてはまるものを 1 つ選んでマークしてください。

		まった くそう 思わない	あまりそ う思わない	どちらと もいえない	ややそ う思う	とても そう思う
1	文章力に自信はありますか。	0	0	0	0	0
2	文章力に不安はありますか。	0	0	0	0	0
3	文章力を向上させるために何か努力をしていますか。	0	0	0	0	0
4	大学生でいる間、文章力は必要だと思いますか。	0	0	0	0	0
5	大学を卒業してからも、文章力は必要だと思いますか。	0	0	0	0	0

(5)	大学での学習や生活の中で文章力が必要だと思う状況について,	具体的にお答えください。	(自由記述)

IV 卒論ラボ,および卒論ラボ主催行事についてお尋ねします。

次の質問について,あてはまる答えを1つ選んで回答してください。 ただし質問(12)はあてはまるものをすべて,質問(14)は2つ選んで回答してください。

(6) 卒論ラボの役割を知ってい	ますか。		
() はい	いいえ		
(7) 卒論ラボの場所を知ってい 知っている			
(8) 質問(7)で「知っている」。 利用したことがない		これまでに何回利用しました。 () 2回	か。 () 3回以上
(9) ワンポイント講座が開講さ	れているのを知っていますが	ዕ `。	
(10)質問(9)で「知っている」。 (10)対け、インフォメーションシス	a de la companya de	どこで開講を知りましたか。 掲示物 ゼミ教員から	/ 授



(14)下は、ワンポイント講座で扱った内容の一覧です。次の中から、興味のあるテーマを2つ選んでマークしてください。 () 「卒論のここが知りたい」…卒論の重要性・効用を知ろう () 「書く前に、こうやって読む」…クリティカル・リーディングの方法を知ろう () 「文章のアクセサリー」…読点の効用を知り、文章作成意識を高めよう () 「感想文と論文」…学術的文章における客観性の重要性を確認しよう () 「「論拠と意見」…主観と客観の区別を意識しよう () 「文章の順番」…ナンパリングを身に付けよう () 「「しかし」と「そして」」…接続詞を使う意味を理解しよう () 「具体例をうまく使う」…帰納法・演繹法について理解を深めよう () 「説得する表現」…論理的思考の重要性を再認識しよう () 「訓窃」と「引用」」…文章表現における倫理観を身に付けよう () 「論文の作法」…引用方法や参考文献の示し方についてルール(例)を知るう ※2011年度秋学期の期間中、月曜日と木曜日(12:20~12:50)に上記の内容でワンポイント講座が開催されました。2012年度も開催しますので、是非ご参加ください。 (15) 「文章力をみがく講演会」が2011年6月と11月に開催されたことを知っていますか。 () 知らない (16) 質問(15)で「知っている」と答えた人にお聞きします。どこで開講を知りましたか。 () インフォメーションシステム () 学内の掲示物 () ゼミ教員から () 授業での案内から
ださい。 () 「卒論のここが知りたい」…卒論の重要性・効用を知ろう () 「書く前に、こうやって読む」…クリティカル・リーディングの方法を知ろう () 「文章のアクセサリー」…読点の効用を知り、文章作成意識を高めよう () 「感想文と論文」…学術的文章における客観性の重要性を確認しよう () 「感想文と論文」…主観と客観の区別を意識しよう () 「文章の順番」…ナンバリングを身に付けよう () 「しかし」と「そして」」…接続詞を使う意味を理解しよう () 「具体例をうまく使う」…帰納法・演繹法について理解を深めよう () 「説得する表現」…論理的思考の重要性を再認識しよう () 「「剽窃」と「引用」」…文章表現における倫理観を身に付けよう () 「論文の作法」…引用方法や参考文献の示し方についてルール(例)を知ろう ※2011年度秋学期の期間中、月曜日と木曜日(12:20~12:50)に上記の内容でワンポイント講座が開催されました。2012年度も開催しますので、是非ご参加ください。 (15) 「文章力をみがく講演会」が2011年6月と11月に開催されたことを知っていますか。 () 知っている () 知らない (16) 質問(15)で「知っている」と答えた人にお聞きします。どこで開講を知りましたか。 () 投業での案内から
ださい。
ださい。 () 「卒論のここが知りたい」…卒論の重要性・効用を知ろう () 「書く前に、こうやって読む」…クリティカル・リーディングの方法を知ろう () 「文章のアクセサリー」…読点の効用を知り、文章作成意識を高めよう () 「感想文と論文」…学術的文章における客観性の重要性を確認しよう () 「感想文と論文」…主観と客観の区別を意識しよう () 「文章の順番」…ナンバリングを身に付けよう () 「しかし」と「そして」」…接続詞を使う意味を理解しよう () 「具体例をうまく使う」…帰納法・演繹法について理解を深めよう () 「説得する表現」…論理的思考の重要性を再認識しよう () 「「剽窃」と「引用」」…文章表現における倫理観を身に付けよう () 「論文の作法」…引用方法や参考文献の示し方についてルール(例)を知ろう ※2011年度秋学期の期間中、月曜日と木曜日(12:20~12:50)に上記の内容でワンポイント講座が開催されました。2012年度も開催しますので、是非ご参加ください。 (15) 「文章力をみがく講演会」が2011年6月と11月に開催されたことを知っていますか。 () 知っている () 知らない (16) 質問(15)で「知っている」と答えた人にお聞きします。どこで開講を知りましたか。 () 投業での案内から
「書く前に、こうやって読む」…クリティカル・リーディングの方法を知ろう 「文章のアクセサリー」…読点の効用を知り、文章作成意識を高めよう 「感想文と論文」…学術的文章における客観性の重要性を確認しよう 「論拠と意見」…主観と客観の区別を意識しよう 「文章の順番」…ナンバリングを身に付けよう 「「しかし」と「そして」」…接続詞を使う意味を理解しよう 「具体例をうまく使う」…帰納法・演繹法について理解を深めよう 「説得する表現」…論理的思考の重要性を再認識しよう 「「剽窃」と「引用」」…文章表現における倫理観を身に付けよう 「論文の作法」…引用方法や参考文献の示し方についてルール(例)を知ろう ※2011年度秋学期の期間中,月曜日と木曜日(12:20~12:50)に上記の内容でワンポイント講座が開催されました。2012年度も開催しますので,是非ご参加ください。 (15)「文章力をみがく講演会」が2011年6月と11月に開催されたことを知っていますか。 知っている 知らない (16)質問(15)で「知っている」と答えた人にお聞きします。どこで開講を知りましたか。 インフォメーションシステム 『学内の掲示物 世ミ教員から 授業での案内から
「文章のアクセサリー」…読点の効用を知り、文章作成意識を高めよう 「感想文と論文」…学術的文章における客観性の重要性を確認しよう 「論拠と意見」…主観と客観の区別を意識しよう 「文章の順番」…ナンバリングを身に付けよう 「「しかし」と「そして」」…接続詞を使う意味を理解しよう 「具体例をうまく使う」…帰納法・演繹法について理解を深めよう 「説得する表現」…論理的思考の重要性を再認識しよう 「「剽窃」と「引用」」…文章表現における倫理観を身に付けよう 「論文の作法」…引用方法や参考文献の示し方についてルール(例)を知るう ※2011年度秋学期の期間中,月曜日と木曜日(12:20~12:50)に上記の内容でワンポイント講座が開催されました。2012年度も開催しますので,是非ご参加ください。 (15)「文章力をみがく講演会」が2011年6月と11月に開催されたことを知っていますか。 知っている 知っている (第四)知らない (16)質問(15)で「知っている」と答えた人にお聞きします。どこで開講を知りましたか。 インフォメーションシステム (学内の掲示物 どき教員から が異業での案内から
 「感想文と論文」…学術的文章における客観性の重要性を確認しよう ○ 「論拠と意見」…主観と客観の区別を意識しよう ○ 「文章の順番」…ナンバリングを身に付けよう ○ 「「しかし」と「そして」」…接続詞を使う意味を理解しよう ○ 「具体例をうまく使う」…帰納法・演繹法について理解を深めよう ○ 「説得する表現」…論理的思考の重要性を再認識しよう ○ 「「剽窃」と「引用」」…文章表現における倫理観を身に付けよう ○ 「論文の作法」…引用方法や参考文献の示し方についてルール(例)を知ろう ※2011年度秋学期の期間中、月曜日と木曜日 (12:20~12:50)に上記の内容でワンポイント講座が開催されました。2012年度も開催しますので、是非ご参加ください。 (15)「文章力をみがく講演会」が2011年6月と11月に開催されたことを知っていますか。 ○ 知っている ○ 知っている ○ 知らない (16)質問(15)で「知っている」と答えた人にお聞きします。どこで開講を知りましたか。 ○ インフォメーションシステム ○ 学内の掲示物 ○ 授業での案内から
(「論拠と意見」…主観と客観の区別を意識しよう
(「文章の順番」…ナンバリングを身に付けよう
 「「しかし」と「そして」」…接続詞を使う意味を理解しよう 「具体例をうまく使う」…帰納法・演繹法について理解を深めよう 「説得する表現」…論理的思考の重要性を再認識しよう 「「剽窃」と「引用」」…文章表現における倫理観を身に付けよう 「論文の作法」…引用方法や参考文献の示し方についてルール(例)を知ろう ※2011年度秋学期の期間中、月曜日と木曜日 (12:20~12:50) に上記の内容でワンポイント講座が開催されました。2012年度も開催しますので、是非ご参加ください。 (15)「文章力をみがく講演会」が2011年6月と11月に開催されたことを知っていますか。 知っている 知らない (16)質問(15)で「知っている」と答えた人にお聞きします。どこで開講を知りましたか。 インフォメーションシステム 学内の掲示物 ビミ教員から 授業での案内から
「具体例をうまく使う」…帰納法・演繹法について理解を深めよう 「説得する表現」…論理的思考の重要性を再認識しよう 「「剽窃」と「引用」」…文章表現における倫理観を身に付けよう 「論文の作法」…引用方法や参考文献の示し方についてルール(例)を知ろう ※2011年度秋学期の期間中,月曜日と木曜日(12:20~12:50)に上記の内容でワンポイント講座が開催されました。2012年度も開催しますので,是非ご参加ください。 「対き力をみがく講演会」が2011年6月と11月に開催されたことを知っていますか。 知っている
「説得する表現」…論理的思考の重要性を再認識しよう 「「剽窃」と「引用」」…文章表現における倫理観を身に付けよう 「論文の作法」…引用方法や参考文献の示し方についてルール(例)を知ろう ※2011年度秋学期の期間中,月曜日と木曜日(12:20~12:50)に上記の内容でワンポイント講座が開催されました。2012年度も開催しますので,是非ご参加ください。 (15)「文章力をみがく講演会」が2011年6月と11月に開催されたことを知っていますか。 知っている 知らない (16)質問(15)で「知っている」と答えた人にお聞きします。どこで開講を知りましたか。 インフォメーションシステム 学内の掲示物 どき教員から 授業での案内から
「「剽窃」と「引用」」…文章表現における倫理観を身に付けよう 「論文の作法」…引用方法や参考文献の示し方についてルール(例)を知ろう ※2011年度秋学期の期間中、月曜日と木曜日(12:20~12:50)に上記の内容でワンポイント講座が開催されました。2012年度も開催しますので、是非ご参加ください。 (15)「文章力をみがく講演会」が2011年6月と11月に開催されたことを知っていますか。 知っている 知らない (16)質問(15)で「知っている」と答えた人にお聞きします。どこで開講を知りましたか。 インフォメーションシステム 学内の掲示物 ゼミ教員から 授業での案内から
「論文の作法」…引用方法や参考文献の示し方についてルール(例)を知ろう ※2011年度秋学期の期間中,月曜日と木曜日(12:20~12:50)に上記の内容でワンポイント講座が開催されました。2012年度も開催しますので,是非ご参加ください。 (15)「文章力をみがく講演会」が2011年6月と11月に開催されたことを知っていますか。 知っている 知らない (16)質問(15)で「知っている」と答えた人にお聞きします。どこで開講を知りましたか。 インフォメーションシステム 学内の掲示物 どき教員から 授業での案内から
※2011年度秋学期の期間中、月曜日と木曜日(12:20~12:50)に上記の内容でワンポイント講座が開催されました。2012年度も開催しますので、是非ご参加ください。 (15)「文章力をみがく講演会」が2011年6月と11月に開催されたことを知っていますか。 知っている 知らない (16)質問(15)で「知っている」と答えた人にお聞きします。どこで開講を知りましたか。 インフォメーションシステム 学内の掲示物 ゼミ教員から 授業での案内から
されました。2012年度も開催しますので、是非ご参加ください。 (15)「文章力をみがく講演会」が2011年6月と11月に開催されたことを知っていますか。
○知っている○知らない(16)質問(15)で「知っている」と答えた人にお聞きします。どこで開講を知りましたか。○インフォメーションシステム○学内の掲示物○世ミ教員から○投業での案内から

から
友人・知人か 〈学びの環境リンク〉HP
(17) 質問(15)で「知っている」と答えた人にお聞きします。これまでに何回受講しましたか。 ② 2回とも ② 1回 ② 参加しなかった
(18) ワンポイント講座特別編「ワンランク上のライティングへ」が開催されたことを知っていますか。 知っている 知らない
(19)質問(18)で「知っている」と答えた人にお聞きします。どこで開講を知りましたか。

(20)質問(18)で「知っている」と答えた人にお聞きします。この講座に参加しましたか。 参加した 参加しなかった

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。なお、調査結果は、文学部GP委員会の会議資料、 専門機関の研究誌への掲載、文学部GP取組報告書への掲載など、文学部卒論ラボの改善を目的として利 用し、それ以外には使用しません。また、調査結果は卒論ラボに保管し、随時閲覧公開します。ぜひ、 卒論ラボにお立ち寄りください。

4 / 4 ラボ認知度調 査2011年12月

Active Learning の理論と実践に関する一考察 LA を活用した授業実践報告(3)

三浦真琴

1. PBL 型授業におけるデザインの模索

この数年の間に PBL¹ (Problem Based Learning ならびに Project Based Learning)型の授業を展開する大学が著しく増加している。『大学の実力 2012』によると回答を得られた 620 大学のうち、全学で PBL を実施している大学は29.4%、全学展開には至らないが半数以上の学部で実施している大学は11.3%、実施しているが全学部の半数には満たない大学が15.5%、実施していない大学が43.9%との調査結果が得られており、過半数の大学において PBL 型の授業がなんらかの形態で実施されていることがわかる2。

数字だけを見ると PBL 型の授業が活況を呈してはじめているように感じられるが、学生時代に PBL 型の授業を受けたことがある現職教員の数が少ないため、その設計や実施に当たっては模索や試行が重ねられていると考えられる。「PBL の実施方法に関する論文や書評はまだ少ないため、 PBL を実施している大学の多くは、限られた情報の中で、自前で設計し、実施しているのが現状である」(PBL 教材洗練 WG、2011)と指摘される背景には実践担当者の経験値の低さもあると考えてよい。

報告者も学生時代に PBL 型の授業を受けた経験がない (ゼミナールは除く)。さらにこれまで大学で PBL 型の授業を実践したこともなかった。つまり PBL とは全く無縁の人間が PBL 型授業を担当することになったのである。まさに何を模索すればいいのかさえ分からないまま、それでもなんとか自前で設計し、実施してはそれを修正することを繰り返している。本報告はそのような試行錯誤の途次にある PBL 型の授業において、そのデザインをどのように修正し、LA をどのように活用するに至ったかについて、「スタディスキルゼ

ミ (課題探求)」のコースをケースとして述べるものである。

当該科目はスタディスキルゼミの名の下に開講される複数のコースの一つである。この科目ではテーマ(課題・problem)に関する調査や分析に必要な技法・知識(スタディスキル)の習得のみならず、課題の選定や探求の展開についての入念な検討、その結果に対する他者の理解あるいは共感の程度への思量、さらなる「問い」の創出に対する熟慮、すなわちある種のシンキングスキルの体験も視野に入れている。

これらのスキルは個人・グループのいずれをベースにしたワークを通じても得られると考えている。したがってコースのデザインに当たって、全てのモジュール (クラス)を個人ベースの探求を基調として展開するか、同様にこれをグループベースで進めるか、モジュールもしくはクラスによって個人ベースもしくはグループベースのいずれかを選択しながら、コース全体のプログラムとしては受講生が必ず両者を体験できるようにするか、あるいは受講生の意向を尊重してどのクラスでも両者の併用を可とするか、いくつかのバリエーションが考えられる。

報告者はここにいたるまで個人ベースのみのコースと、グループベースのモジュールならびに個人・グループベースの併用を認めたモジュールのあるコース、都合二種類を提供してきた。 すなわちそこにデザインの修正・変更があったということである。

2. 個人ワークベースで展開したコースの素描

当初の「スタディスキルゼミ (課題探求)」では 個人ベースのみのコースを展開してきた。蓋し、 課題の選定・設定やその探求という作業は基本的 には個人で取り組むものだと考えていたからであ る。

初回の授業では本コースのねらいとねがいについて説明した上で、課題を身近に発見することの意味を科学史からいくつかの事例を引いて伝える。さらに「欧米の大学が9月始まりであるのは何故か」「日本人の主食である米を新聞では何故カタカナ表記にしているのか」など、身近に探せる課題の具体的な例を呈示する。例示した課題については、それぞれの理由については解説せずに、どのようなアプローチを試みれば求める答えに近づくことができるか、そのヒントを授ける。前者にお

いては「世界初の大学は、いつ、どこに発祥したのか」、後者においては「カタカナの意味(より具体的には片仮名の片の意味)を知ること」や、「いつ頃から米がコメと表記されるようになったかを新聞に当たって調べてみること」をそれぞれのヒントとした。すなわち、当初の課題の中に新たな問いを発見する、あるいは当初の課題を複数の問いに分解する必要について説明する。

以上のインストラクションを終えた後、以前の授業科目(スタディスキルを身につける)で学生が取り組んだテーマを紹介する。以下に本科目において学生が取り組んだ課題のいくつかを示しておく。

表1 スタディスキルゼミ (課題探求) における過去の取り組み(メイタリ (一	一部)
----------------------------------	---------	-----

阪急の特急が池田駅に停車する理由	ツバメの巣 再利用のナゾ
なぜ大阪人は社交的なのか	波の高さのナゾ
進学地図のナゾ	茶色のナゾ
雑誌の発売日のナゾ	エスカレーターのナゾ
キーボード配列のナゾ	二千円札は何処に消えたか
牛タンのナゾ	共通語と方言のナゾ
血液型へのこだわり	日本人の弁当へのこだわり

課題探求のプロセスならびに成果についての報告は第4回目のクラスから始まるので、それまでの間に取り組む課題を探しておくことを宿題とする。第4回目のクラスで発表する学生は課題を探すだけではなく、早くも探求の作業に着手しなければならないので、クラスの中に心地よい程度の緊張感が保たれるようには留意する。なお、第4回目のクラスから学生の発表をはじめるのは、定員が24名であるため、一回のクラスでの発表人数を2名にすると12回のクラスがプレゼンテーションに充てられることになるからである。一回のクラスでの発表人数を2名より多くすると、発表の後の質疑応答やリフレクションのための時間が圧迫されるので、この設定はやむを得ないものであった。

受講生は初回から第3回目の授業にかけて自ら

探求する課題を探すことになるが、その候補については第2回ならびに第3回のクラスで公表し、教師ならびに他の受講生からの意見あるいは反応を見た上で採択あるいは修正もしくは再発掘をする。このことには他の受講生がどのようにして課題を発見したか、その経緯を複数知ることで自らの課題設定への貴重なヒントが得られるという意味がある。受講生が全員の課題を共有するとはそういうことである。

教師によるインストラクションだけでは受講生が具体的なイメージを抱くのが難しい場合もあるので、第2回目のクラスにおいて LA にプレゼンテーションをしてもらう。その課題は以前に取り組んだものでも、それをさらに進化させたものでも、新たに発掘したものでもよい。受講生が課題の発見と、その探求のプロセスに魅力を感じるよ

うに、楽しく伸びやかな発表をしてもらう。

第2回目のLAによるプレゼンテーションの後と第3回目の授業では、先述したように受講生は自らの課題を決定しなければならない。その選定・決定については課題の候補が示された時に、教員のみならずLAもコメントをする。教員よりもLAのコメントの方が受講生の心や頭に訴えるものが強いと感じることが多かった。

第4回目からは受講生によるプレゼンテーションが始まる。発表の後には質疑応答の時間を設けるが、初年次学生はなかなか積極的に質問をすることができない。ここで LA に適切な質問をしてもらい、それを誘い水にしようと考えた。発表者も教員から質問されるよりは、LA に質問される方が緊張感も小さく、答えやすいように見える。また案に違わず LA からの質問を皮切りに受講生から質問が続々と出ることもしばしばである。

毎回2名の発表と質疑応答が終わった後は受講生に感想やコメントを書いてもらう。LA も同様にそれぞれのプレゼンテーションについてコメントをする。それらのコメントは毎回印刷して受講生に届ける『スタスキ通信』に掲載する。

この科目における受講生のミッションは、自分 で課題を発見し、その課題について調査分析をす すめ、その成果を発表することに留まらない。自 分と同じように課題の発見から探求の作業、そし て発表に至る他の受講生の知的なプロセスを数多 く見聞きすることで、そのプロセスに関する情報 や知見を得て自らのそれを豊かにすることが求め られている。したがって自分の発表が終わっても 受講生は他の受講生の発表に真摯に聞き入り、質 問をしたり、感想を述べたりしている。とはいえ、 一回の発表を終えた後、リフレクションはするも のの、それを活かしてリファインしたものを発表 する機会が与えられない。そのことを遺憾に思う 学生がいないとも限らない。 また、LA がモデル・ プレゼンテーションと質問あるいはコメントにし か関わらないのも人材活用の観点からすればいか にももったいないし、活動してくれる LA に対し て申し訳ない。そこで受講生が複数回、せめて二

度は課題の探求ならびに発表に関われるように、 授業のデザインを修正することにした。

3. グループワークベースで展開したコースの素描

当初、個人ワークをベースに展開していた授業から一足飛びにグループワークをベースとした授業に移行したわけではない。その途中には個人ワークをベースとしながらも、例えば課題の選定作業に当たってはグループワークを採用するなどのマイナーチェンジを施してきた。しかし、それを逐一報告すると煩雑になるので、2011年度春学期において実施したメジャーチェンジについてのみ言及する。

3-1 モジュールに関する情報

スタディスキルゼミ (課題探求) の科目では、 グループワークを主体とする場合にはコースを4 つのモジュールに分けている。ただし、これはあ くまでも原則としての期数であり、状況に応じて モジュールならびにクラスの数は増減する。

第1モジュールは2クラスからなり、イントロダクションと LA によるデモンストレーション (プレゼンテーション)をおこなう。さらに第2モジュールに発表する「探求すべき課題の候補」を2週間かけて模索するように伝える。

第2モジュールのクラスは1回であり、ここでは受講生各自が考えたか、もしくはグループの中で話し合ったもの、あるいはその両方を「探求すべき課題」の候補として公開し、その適否を他の受講生の反応あるいは意見などを斟酌しながら判断した上で必要に応じて修正し、場合によっては変更し、決定する。

第3モジュール・第4モジュールともにグループによる探求と発表に6クラスずつをあてる。つまり、どのグループも全コースの中で2回のプレゼンテーションをおこなうことになっている。

3-2 授業(モジュールもしくはクラス) のねらい

第1モジュールでは、高校を卒業するまでにつくられた「勉強」の習慣、スタイルを大学において求められる「学習」の習慣、スタイルへと転換する意義と必要について説明し、それを体験することがこのコースのねらいであり、その習得への一歩を踏み出すことが科目担当者のねがいであることを伝える。そのことが自然にできるようになるためには、不自然なほどの努力が必要であるが、その先に「楽習」が待っていることを併せて伝える。

第2モジュールでは、探求の対象として選定する課題が独善的なものにならないように思慮を働かせる必要を説く。独善から解放されないと知的好奇心に広がりと奥行きが生じないこと、広がりや奥行きが生じないと課題を設定した当人でさえ探求の楽しさから遠ざかってしまうこと、楽しさを伴わない探求作業は、その過程や結果のいずれを問わず他者の共感や理解が得られるものにはならないこと、これらのことを認識するように、換言するならば「課題」の社会性(あるいは公共性)を意識するように導くのが、このモジュールのねらいである。

第3モジュールでは、設定した課題の探求方法 等について、グループで十分に討議を重ね、探求 に必要な技法を体験すること、さらに役割を分担 し、得られた知見や情報の確認や共有を発表に至 るまでに蓄積するなど、この作業の有する社会性 を体感することがねらいである。さらに発表した 内容がいかほどの共感と理解を得られたのかにつ いて省察し、次なる探求へのヒントを発見するこ とも科目担当者は願っている。

第4モジュールでは、二度目の課題探求ならびにその経過及び成果についての発表をおこなうが、一度目の経験で得られたことを十分に活かし、それを新たな探求と報告に反映させ、前回に比してさらに奥行きと広がりのあるものとすることをねらいとしている。

3-3 授業の展開:授業内容・教育方法

本科目は多くの受講生にとっておそらくは初めて体験する形態の授業であるので、第1モジュールでは一般的なガイダンスはおこなわない。授業形態の意義やねらいについてさほど言及することなく、専ら授業内容についてのみ概説するガイダンスは本科目においては意味を持たないからである。その様子を伝えるための記述が他のモジュール・クラスに比べて長くなるが、モジュールやクラスによって授業内容に軽重の差があるということではない。基本的には個人ワークをベースに展開していたコースとコンセプトにおいて違いはないが、個人ワークベースの時に比べるとその説明に充てる時間が長くなっている。

第1モジュールでは、教師によって提供される知識を習得すること(知識の転移)によって手にするものは、「学習者自身にとっての真理(my version of the truth)」ではなく、「教授者にとっての真理 (his or her (i.e. teacher's) version of the truth)」であり、しかも多くの場合、その断片にすぎないことに気付かせる。一般に「教授者にとっての真理」を断片として蓄積する、あるいは蓄積しながら全体を把握しようとつとめて試みるのが勉強であるが、これを本人にとっての真実として探求し、体系や構造、連関の中に位置づけながら自身の知識として獲得していくことが学習であることを説明し、「大学生は勉強をしてはならない、学習をこそしなくてはならない」と伝える。

高校を卒業するまでの間に習慣となり、自明視あるいは等閑視するに至ってしまうのは、このような「勉強」だけではない。高校を卒業するまでの長きに亘って、「問い」には必ず正解が一つあり、「問い」と「答え」のあいだ(時間)が短いほど美しい、あるいは善であると教えられてきた(かもしれない)が、「答え」は必ずしも一つとは限らないこと、場合によってそれは変動(変位)すること、あるいは「最適解」のない「問い」も存在すること、それは系の文理を問わないこと、それを知っておくことが大学での学びにとって、ひいては社会人として歩んでいく際に必要であること

を伝えた上で、何より肝要なのは「問い」そのものを自ら創出することにある、先人達はそうやって「自身にとっての真理」に接近し、あるいは獲得し、さらにはそこに修正を加えてきた、これらのことも併せて説明する。

以上を体感するために、自身の身近に課題を発見し、それを自らにとっての真理として獲得する必要性と可能性を勘案したプロセスをデザインするように促す。促すだけでは具体的なイメージを描くことが難しいので、既習者の取り組んだ事例をいくつか紹介する。ただし、その事例については基本的にはタイトルだけを示すが、場合によっては簡単な解説を付すにとどめ、受講生が想像力を働かせる機会を奪わないように配慮する。

課題探求の手法に関しては、探求作業に入る前に、歴史と比較の視点が有用であることを一つの例題によって示す。個人ワークをベースに展開したコースでも用いたが「欧米の大学が九月始まりであるのは何故か」という問いである。ここでは答えを得ることではなく、どのような観点から何を調べていくと答えが得られるのか、答えに近づくことができるのかを考えさせる。即ち、先の問いを「世界で最初の大学は何月に始まったのか」という問いへと変換すること、換言するならば「問い」の中に、より根源的な「問い」を発見することの意義に気付かせる。

学生にとって「大学」は身近なものであるが、「大学史」というジャンルが存在することを知っている学生はほとんどいない。それが学問の一分野として定立していることなど思いも寄らない。そのことに触れた上で、およそ学問は身近なところにあるものやことへの疑問から始まっていることを、科学史を少し引用しながら説明する(なお、新聞における「米」のカタカナ表記の問題については触れる時間がなくなったので割愛している)。

「問い」を自分で作り出すことに対して、それを卑近であると感じて戸惑いを示したり、最終的にたどり着く答えのかたちが見えないことに不安を覚えたりする学生もいるが、その卑近感や不安感は教科書(的な安心感)に支配されてきたこと

の証左であり、いずれ克服できるものであることを伝える。より具体的には先述したように既習者がこれまでの授業で取り組んだ課題を示し、そのいずれもが少なくとも一つの、多くの場合、複数の学問領域と関わりを持つものであり、したがって課題を探求することによって、学習者は必ず学問の名前と存在を知る、あるいは接する、場合によっては深く沈潜する機会を得ることを理解してもらう。

自らの課題を決定する第2モジュールに備えて、第1モジュールの第1回目のクラスから候補選定のための時間を設ける。個別にその作業をさせるよりもグループの中でメンバーが相互にダイアローグをしながらの方が、自分とは異なる視点や見解の存在を明確に意識することができ、課題の発見作業に知的な刺激を感じることができる。それがダイアローグという手法を用いる理由である。もちろん、既習者の取り組んだ課題の例示もよい刺激となり、マスコミ的なテーマ、お手軽な課題は登場しない。

第1モジュールの第2クラスでは LA によるプ レゼンテーションを用意する。原則として LA は 当該科目の既習者なので、受講生は先に紹介した 取り組み事例をライブで見ることができる。LA が既習者ではない場合でも、科目のコンセプトは 伝えてあるので(場合によっては本科目の既習者 であるがこれを担当していない他の LA と情報交 換をする時間もあるので)、そのプレゼンテーショ ンは既習者 LA に比しても遜色はなく、受講生に とって良きモデル、佳き刺激となる。LA ならび に受講生にはプレゼンテーションの完成度が問わ れるのではなく、課題の選定理由や探求方法など、 スタートラインとプロセスにこそ重要な意味があ るのだとの注意を促すようにしている。このほか、 受講生が取り組む課題の候補についてのダイアロ ーグを展開する時間もこのクラスに設けてある。 LA によるプレゼンテーションを見ることによっ て、受講生は課題設定の意味、探求作業の展開の 可能性や方向性などを、より具体的に、身近に感 じることができる。

第2モジュールは、第1モジュールから検討を 重ねてきた課題候補の中から、四半期をかけて取 り組むものを決定する。選択・決定に関して LA はグループにおけるダイアローグにファシリテー ターあるいはメンターの役割を帯びて参与するが、 科目担当教師はこれに直接には関わらず、少し距 離を置いたポジションをとる。例えば「その課題 を探求する意味を誰と共有できるのか」「それは既 に多くの先人によって取り組まれた課題である。 新しさはどこに求められるのか」など、やや辛口 のコメントを付したいところ、それを抑え、やん わりと再考を促すようなメッセージをバーバル・ ノンバーバルのいずれを問わず伝えることがある。

しばらくの時を置いてグループごとに決定した テーマを発表する。それは他のグループの課題を 知ると同時に、自分たちのテーマが他のグループ に知られることである。それは課題、すなわち「問 い」の魅力を予感する時であり、他の魅力との比 較をする時でもある。他のグループの魅力に負け ないようにと、自身のグループの課題に魅力を再 発見し、あるいは確認し、それを探求のプロセス やアウトカムに反映させようと、メンバーは結束 を固める方向を見いだす。つまり、グループは「問 い」を核にメンバーがつながりを深め、チームへ と進化する第一歩を踏み出すことになる。このモ ジュールではそのことに気付かせるのが教師の役 割である。

第3モジュールは6クラスからなるが、このうち後半の3クラスは発表ならびに質疑応答に割り当てられるので、探求作業に費やせるのは3クラスのみである。時間的に制約があるので、第2モジュールでは、探求するテーマを決定し、公表した後、作業日程のプランニングに入る。段取りの早いグループはこの回から図書館へ情報収集に出かけることもある。メンバーが一堂に集うのは原則として週に一回なので、互いに連絡を密にとるように注意を促す。

第3モジュールの前半3クラスは探求作業にあてる。一週間のうちに収集した情報を持ち寄って検討を重ね、考察を深めるグループもあれば、図

書館や IT センターに情報収集のために出向くグループもある。あるいはインタビューやアンケートを企画し、実施に入るグループもある。このモジュールでは LA も教師も原則として教室にいる(LA の人数がグループと同数の場合には、各グループに1名ずつ LA を配置することができるので、教室外での作業に LA が同行することは可能である。しかし LA の母数や時間割の関係でそれが実現されたことはない)。LA は教室で探求作業に勤しむグループに助言を与えたり、質問を投げかけることによって課題の勘所に気付かせたりするばかりか、調査等に出かけるグループにアドバイスをしたり、教室に帰ってきたグループに作業の進捗状況を尋ねたりもする。

後半の3クラスは1回につき2グループずつ発表をおこなう。他のグループにはその発表に対して授業中に可能な限り質問をするように求める。 質問がなかなか出てこない場合にはLAが次の質問を出しやすいように配慮しながら適切に発問する。

グループによる発表のあと、発表者以外の受講生はその日の発表についての感想や印象をミニッツペーパーに書く。それらは全て『スタスキ通信』に掲載し、教師からのコメントを添えて次のクラスで配付する(『スタスキ通信』はグループによる報告・発表のあるモジュールに限らず、毎回作成し、配付している)。このモジュールの最終クラスでは教師からモジュール全体の感想を述べ、次のモジュールをより充実させるためのヒントとする。

第4モジュールも第3モジュールと同様に、前半の3クラスは探求作業に、後半3クラスはグループによる報告・発表にあてる。第3モジュールとの違いは、課題に関して大きな枠組みを与えることである。2011年度春学期には「日本で初めての…」という枠組みの中で課題を求めるように指示を与えた。第3モジュールで体験したことが、その後も活用できるものであることを実感してもらうためである。一般的には与えられた課題探求の演習を経てから自由に設定した課題の探求へと進むのが自然であると考えられるかもしれないが、

「問い」の創出をねらいの一つとしているこの科目では、与えられた枠組みの中であっても自身の関心を新たに発見することの意義と可能性を尊重している。換言するならば、そこに枠組みが用意されているいないにかかわらず、自身の知的関心を掘り起こしていくことによって「問い」を自分自身のバージョンとして創出することが可能であり、そのようにして発掘した課題を探求していくことが「自身にとっての真理」への接近体験とな

る(ことを理解してもらう)ようにデザインして ある。以下に「日本で初めての…」という枠組み の中で学生たちが取り組んだテーマを示す。いず れも報告が受講生にとっても科目担当教師にとっ ても刺激的であったことを付言しておく。

なお、次回以降、同じ枠組みのもとでの課題設定を求めるか、新しい枠組みを与えるかは現在検討中である。

表2 与えられた枠組み(「日本で初めての…」)における取り組み例

日本人初の女医	日本人初の女性弁護士
日本人初の女性映画監督	日本人初の女性騎手
日本最初の女子サッカーチーム	日本人初の女性指揮者

4. これまでの取り組みから得られたこと

前身の「スタディスキルを身につける」をあわせると6期目の担当となるが、学生時代に同趣の授業科目をゼミとは別に受講した経験がない教師にとって、この科目の運営は試行錯誤の連続である。その挑戦と失敗について綴った方が情報としては価値があるのかもしれないと思いながら、自身の取り組みから得られたものについて、ささやかではあるが記しておきたい。

初年次学生の、時としてたどたどしい足取りに 思わず手を貸し、口を出したくなることもあるが、 それを抑えることが肝要であると思う。手取り足 取りでは active learning に向けての脱皮はなか なか覚束ない。課題の設定から調査・分析、そし て発表に至るまで、すべてのプロセスに教師が深 く介入することを自制し、学生の自主的な学習に ゆだねることは、学生が自身の活動を認められて いると感じる機会を提供することになり、学生の 自信そして教師との信頼感の基盤を構築すること につながる。学生の不足不備を逐一reportするよ りは、学生との間にrapportを築くこと、これが学 習における主体性を支えるものである、そのよう な印象を持っている。とはいえ、全くの白紙状態 で知的探求の旅に送り出すわけにはいかない。知 的探索にもある程度の旅支度が必要である。教師 がどれほどその支度を手伝えばよいのか、その程度を見極めるのがなかなかに難しく、遺憾ながら会得したとは言い難い。したがって試行錯誤はまだ続くが、LA のおかげで教師による錯誤は間違いなく軽減していると感じることができる。

この LA の主体性、LA との信頼関係についても学生と同じことが当てはまる。LA は教師のコピーでも、ミニチュアでもない。したがって教師がそれまでに実践していたことの一部を LA に担当させたり、教師の意向を伝えるメッセンジャーの役割を分担させたりするのではなく、LA が自身の経験や考えに基づいて行動するのを見守り、あるいはその行動を可能にするためのサポートをすること、それが教師の役割であると考えている。

そのほかにグループワークの効用を実感できたことも効果の一つである。課題探求は個人の作業であるとの先入観を持つ学生は多いが、そこに社会性や公共性が存在することに気付かせるためにグループワークは有効であるとの印象を持っている。そのグループワークをつつがなく展開するためには、グループを編成したあとのアイスブレイクに十分な時間をかけるなどの配慮が不可欠である。

いまひとつは、自由と束縛の体験の効用について、その順序をデザインする必要についての仮説

を得られたことである。高校を卒業するまでに培われてしまった「勉強」の習慣を解き放ち、「学習」のハビトゥスへの一歩を踏み出すように導くためには、少しずつ「勉強」の習慣を構成しているものをはいでいくよりは、それらがない状態を学生に体験させ、その後に束縛や制限のある状態で学生に腕試しをさせる方がよい。その方が束縛や制限の意味を理解できるし、理解できるからこそ、それを突破する可能性について考えることができるようになるからである。

註

1 IBL (Inquiry-Based Learning) や TBL (Task-Based Learning) と PBL との関係について、本質的には変わらないとする立場の実践者あるいは研究者がいるが、本論ではSpronken-Smithら(2008, p.75)にしたがってPBLはIBLの部分集合(subset)という立場をとる。PBL型の授業では教師がguiding questionsを用意するのが常であるが、本論で紹介する授業実践においては questions そのものも学生が発見・発掘することを求めているため、一般的なPBLよりはIBL型の授業に近いと考えるからである。とはいえ、PBL、IBLのいずれも Active Learningに包摂される概念であり、手法であることについてはSpronken-Smithらの主張と同じ考えを持っている。

2 前年の『大学の実力 2011』によると、PBL型の授業を全学で実施した大学の比率は 45.1%、半数以上の学部で実施した大学は 14.5%、半数未満の学部で実施した大学は 16.2%である(有効回答数 592 大学)。すなわち 75.7%の大学において、なんらかの形で PBL 型の授業が展開されていたことになる。ところが、その翌年の調査と比較すると、PBL 型授業を全学展開していた大学は 85校、なんらかの形で PBL 型の授業を実施していた大学の数は 100 校も減少したことになる。2010年以前のデータについては検証をおこなっていないので、このような増減の傾向がいつ頃から見ら

れるものなのか、定かなことは不明である。少なくともこの二年の間に見られた減少については、PBL型の授業に効果が見られなかったからというよりは、その運用・運営に支障が生じたか、名目や形式だけを模倣した大学あるいは教師が、その実施を諦めたと考えた方がよいと思われる。PBL型の授業の効果が短時日のうちに明らかになるとは思われないし、本文で指摘するように大学教師のPBL型授業の経験知の低さがあることを勘案すると、その方が実態に近いと思われる。

参考文献

B.マジュンダ、竹尾恵子 2004 『PBL のすすめー「教えられる学習」から「自ら解決する学習」 へー』、学習研究社

先導的 IT スペシャリスト育成推進プログラム拠点間 教材等洗練事業 PBL 教材洗練 WG 『PBL(Project Based Learning)型授業実施におけるノウハウ集(2011年7月改定案)』

Spronken-Smith, Rachel et al. Where Might Sand Dunes be on Mars? Engaging Students through Inquiry-based Learning in Geography *Journal of Geography in Higher Education* Vol. 32, Issue 1, 2008, pp.72-87

読売新聞教育取材班 2010 『大学の実力 2011』 中央公論新社

読売新聞教育取材班 2011 『大学の実力 2012』 中央公論新社

フィリピンにおける留学プログラム ~ボランティア活動に焦点をあてて~ A study abroad program in the Philippines focusing on volunteer activities

吉田信介

キーワード: 留学、ボランティア活動、NSTP study abroad program, volunteer activity, NSTP

1. はじめに

『留学生30万人計画』(中央教育審議会大学 分科会留学生特別委員会、平成20年7月)による と、「日本人の若者が海外留学をし、国際感覚 を磨くことは、個人としては、国際体験を通じ た国際理解・知識の拡大、語学力の向上など学 生の能力や可能性を広げ、留学を通じ国境を超 えた幅広い人的ネットワークの形成につながる。 また、国としても、国際的な競争環境の中での 国際的通用性のある人材の育成や受入れと同様 に人的ネットワークの形成による相互理解と友 好関係の深化が世界の安定と平和に資するといった安全保障の観点、我が国大学等の教育研究 水準の向上など重要な意味を持つものである。」 とされており、内向き志向の日本人大学生が積 極的に海外へ出て行くことが推進されている。

このような社会的背景のもと、関西大学外国語学部では1年次に養成した外国語の基礎運用力を前提に、外国語運用能力、およびコミュニケーション能力をさらに高めるために必修プログラムとして全員留学プログラムを実施している。留学先は、英語圏ではアメリカ2校(ウォーリック大学、アストン大学)、ニュージーランド1校(オークランド大学)、フィリピン1校(国立ブラカン大学)、中国語圏では中華人民共和国1校(北京外国語大学)の合計7大学である。

本稿は、これらの留学先でもユニークなプログラムを展開しているフィリピンの国立ブラカン大学留学を取り上げ、そこで行われているプログラム、特に正規科目としてのボランティア活動に焦点をあてて考察する。そのことで、日

本の高等教育における留学のあり方への示唆を 得ることを目的とする。

2. フィリピンで学ぶ

アジア、とりわけフィリピンで学ぶ意義として、1) 英語が公用語の一つであること、2) アジア圏で物理的・経済的に日本に近いこと、3) フィリピン・ホスピタリティーにより、異文化交流が活発に行えること、4) アジア英語に触れることで、英語を Lingua Franca(国際語)として認識し、活用できること、5) 途上国でのボランティア活動を行うことで、将来の国際貢献活動へ繋げていくことができることがあげられる。特に正規科目としてのボランティア活動は、他の留学先ではみられない意義と内容を提供している。

3. 留学プログラム

- (ア)機関:国立ブラカン大学はマロロス市に 位置する大学で、学生数は約 20,000 人、 10 学部からなり、教育学、工学、産業技 術学のプログラムは高く評価されている。
- (イ) 期間:毎年3月下旬~12月下旬の9ヶ月 間
- (ウ) カリキュラム
 - ① ESL: 日常生活から大学での授業に必要な英語力を習得

内容: 教授法は Communicative Language Teaching を採用し、言語をコミュニケーションの手段として捉え、意味ある、現実的な場面で使える言語を学ぶ。学習者の役割は、教室でのイ

ンタラクションの当事者で、活発なコミュニケーション活動を行う。教師の役割は、学習者間、および教師とのインタラクションが活発に行われるようファシリテータとしての役割を担う。クラス活動と教材では、実物教材では、実物教材では、実物教材では、実物教材では、挨拶、の交渉を行う。学習項目では、挨拶、電話、食事、スポーツ等の日常会話から教育、職業、歴史、芸術、政治などにいたるまで、段階的に学習する。

意義:フィリピンは公用語として英語を採用しており、現地では通用語としてのタガログ語以外に、英語が多く使用されているため、教室での学習の成果をその場で検証することができることができるフィリピン独特の人間関係により、英語による発信能力が高まることがあげられる。特に、マンツーマンのチュートリアルでは、同世代の現地学生と行動を共にしながらコミュニケーションの手段としての英語力を高めることができるように配慮されている。

② 学部授業:現地生に混じり、正規の学 部授業を受講

内容:社会学科、地域開発学科、中等教育学科(英語教育)、初等教育学科、ホテルマネジメント学科で、英語による講義を現地学生とともに受講する。そこでは、授業の内容に関する自己の考えを全学生の前で発表することも含まれている。

意義:コンテントベースによるイマージョン教育の実践の場として有効であり、発表の際、日本事情を意識した自己表現の場となっていることがあげられる。ここでは、国内の授業では得られない自文化についての知識と意見を表現する能力が求められ、自文化に

関する意識を高めることができる。

③ ボランティア活動としての NSTP: 奉 仕活動と英語学習とが融合した学習

内容: National Service Training Program (以下、NSTP) の一部として行われている科目で、ボランティア活動を通じてジャーナルやエッセイなどの執筆、事後の活動報告会、教員や他の学生とのディスカッションなどを行い、繰り返し自己の体験を振り返るリフレクションの過程が重視される。

意義:文化の異なる社会において、 英語でコミュニケーションを取りなが らボランティア活動を行うことで、人 と人のつながり、社会とのつながりを 大切にし、知のみでなく情にも配慮す る全人的教育による責任ある地球市民 の素養が育成できることがあげられる。

4. フィリピンにおけるボランティア活動

NSTP の基盤となるフィリピンのボランティア精神は次のように集約される:

Volunteerism in the Philippine context is a crucial tradition called "bayanihan" or helping one another. "Bayanihan" is a Tagalog word rooted in the word "bayani" or hero, hence, the word means a heroic act of service or sacrifice. (フィリピンでのボランティア活動は、重要な伝統である互助精神を表すバヤニハンと呼ばれ、英雄的な奉仕と犠牲の精神 である: National Service Training Program.(2012): 筆者訳)

つまりフィリピンのボランティア活動は「英雄的な奉仕と犠牲の精神」を表し、以下のフィリピンの社会的・道徳的美徳の集約でもある:

- ① Pakikisama to be concerned, to be supportive (気配りの精神)
- ② Pakikipagkapwa harmony with others (他者との調和)
- ③ Pakikiramay sympathize, condole,

share suffering (憐憫の情)

- ④ Pakikitungo act humbly, concede, deal with someone properly (謙虚さ)
- ⑤ Hiya embarrassment; shame; humiliation (恥の精神)
- ⑥ Dangal social honor(社会的名誉)
- ⑦ Utang na loob debt of gratitude(感謝の心)
- ⑧ Paggalang respect (敬意)

そしてこれらの活動行う動機付けとして次の ことが想定されている:

- ① To enrich and give new meaning to life (人生を豊かにする)
- ② To demonstrate love for others (他者 への愛を示す)
- ③ To work for social change (社会的変化に貢献する)
- ④ To develop leadership skills (リーダーシップを養う)
- ⑤ To improve your community (各自のコミュニティーを改善する)
- ⑥ To experience new challenges (新しい ことへの挑戦を経験する)

さらにボランティア活動の結果得られるもの として次のことがあげられている:

- ① Economic contribution to society (社 会への経済的貢献)
- ② Engagement as citizens; more cohesive, stable society (市民としての自覚と社会的結束)
- ③ Integrate people who are excluded or marginalized (社会から取り残された人々の統合)
- ④ Promoting full employment (雇用の促進)

(以上、DLS-College of St. Benilde, Social Action Office. 2012 より引用) このように、フィリピンのボランティア活動は、他民族国家で社会的格差の大きい社会において、人々の生活意欲を高め、結束力を強めるための重要な活動の一つとなっている。

5. 正規科目としてのボランティア活動

フィリピンの大学では、2002年からフィリピン共和国法令 9163号に基づき、NSTPが全大学の必修科目として取り上げられており、本学からのブラカン大学への留学生も受講している(筆者による抄訳を参照:資料1)。

(ア) 意義

市民としての自覚を持った国家に貢献す る人材を育成することを目標に掲げ、1) Reserve Officers' Training Corps (ROTC), 2) Literacy Training Service (LTS), 3) Civic Welfare Training Service (CWTS)の3つのプログラムで構成され ている。このうちの ROTC では、国防へ の動機付け、訓練、組織化、動員を育成 するために、軍事訓練を行っている。LTS では、未就学児童に対する読み書きと算 数の教授能力の育成を行っている。 CWTS では、市民の健康、教育、環境、 起業精神、安全、娯楽、モラルの育成へ の貢献を通じて国家建設での自己の役割 を自覚することで、学生自らが肉体的、 精神的、倫理的、知的、社会的成長を遂 げられるコミュニティー活動を目指して いる。

(イ) 方法: NSTP 受講生に参加のための実践的知識を習得させるため、ニーズ評価、問題点の抽出、プロジェクト計画の実施、モニタリング、他の活動団体との協働についての準備活動として、プロジェクト計画に必要な知識の教授、プロジェクトの提案に必要な情報の段階的取得方法への習熟、実際のプログラムにおけるプロジェクトの準備に必要な計画立案、および、提案書の作成を通じて、プロジェク

トの立案能力を教授する。さらに、コミュニティー構成員への援助と教育を通じて、効率性が良く、効果の高い活動に触れさせる。

- (ウ) 授業概要:1 学期間で3ユニットの単位、 4学期間で12ユニットを修得する。受講生はフィリピン・コミュニティーでの住民への奉仕・福祉活動を通じて、市民としてのサービス精神を自覚させる。同時に、活動への積極的関与により、フィリピンと日本の価値観、宗教観、文化的背景の相違に基づく切磋琢磨の精神を高揚させる。そのことで、日本人受講生の社会的貢献、勤勉、機略縦横の精神を涵養する。
- (エ) 授業方法: 実際の授業の方法としては、 講義と討議、デモンストレーション、セミナー・訓練、グループ活動、コミュニティー訪問、学内外の機関との協働、映像教材、ロールプレイを行っている。

(才)授業内容

- ① 「NSTP 1」: 社会的背景と理念
 - a) NSTP 法
 - b) ブラカン大学の Civic Welfare Training Service (CWTS) (概要、使 命)
 - c) 人間 (概要、定義、コアとなる価値、 発達の8段階)
 - d) フィリピン人(価値観、意義、民族 的性格、強さと弱点
 - e) フィリピン市民(人生、家族、父親、 真実・正義・平等・物質の価値観・ 環境への配慮)
 - f) 集団 (定義、タイプ、特徴)
 - g) リーダーシップ (定義、良きリーダーになる方法、リーダーとして必要な 21 の必要条件)
 - h) 意志決定(他者とのかかわり、困難 性、衝突回避の形態と問題解決)
 - i) 社会的不安(分析手段、原因と結果

の循環、樹形分析)

- ② 「NSTP 2」: 実際のコミュニティーへ の訪問
- ③ 「NSTP 3」: コミュニティー活動の理解と活動方針
 - a. コミュニティーの定義と種類
 - b. 組織化の方針 (構成・歴史・目的・ 方略)
 - c. 組織化の過程(選定・統合・分析・ リサーチプロジェクトの企画)
- ④ 「NSTP 4」: リサーチプロジェクトの 実施・成果の公表と評価

このように、NSTP は社会における人間としての「生きる力」を育成するものであり、高等教育での社会的リーダーが育つ仕組みが設定されている。これは、単なるボランティア活動ではなく、座学・実践・成果のまとめと一連の流れによる体系的な活動であり、本学からの留学生にとって、国内では得られない活動の機会に恵まれたと言えよう。

6. NSTP での活動事例

実際の活動事例を4つ紹介する。

(ア) セミナー、交流活動

St. Cristo Church, Hagonoy, Bulacan において、1) フィリピン・パートナー学生との交流、2) キリスト教精神・聖餐・祈祷への理解。
3) ライフスキルの獲得 (自信・自己愛、金銭管理、救急、対人関係、実際のコミュニティ活動への奉仕活動を含む)をそれぞれ行った。
(イ) 討議、調査、訪問、交流活動、奉仕活動フィリピン家庭、老齢者福祉施設、NGOにおいて、1) 家庭訪問とゴミ分別活動、2) フィリピン学生チューターの補助によるストリート・チルドレンへのインタヴュー、3) 老齢者福祉施設の訪問、NGOでの植樹活動、4) 近隣フィリピン大学生との交流活動での日本・フィリピン料理の調理と食事をそれぞれ行った。

(ウ) 講義、ワークショップ、奉仕活動、交流 活動

Badjao Community in Apalit, Pampanga 州; Gawad Kalinga builders camp におい て、1) 少数民族 Badjao の人々への奉仕活動 (準備講義、ゴミ分別方法と処理方法の教授、 実際の分別活動) 2) 近隣の Colegio de Calumpit の学生との協働によるキャンプに おける奉仕活動(リーダーシップの養成と価 値観の育成)をそれぞれ行った。

(工) 実地訓練、奉仕活動

マロロス市赤十字センター、民間会社事務 所において、救急活動の訓練、生活補助、ラ イフスキル、献血活動;近隣の会社における 事務補助をそれぞれ行った。

7. NSTP の成果

NSTP 活動を実践した結果、留学目的のうち、 「途上国でのボランティア活動を行うことで、 将来の国際貢献活動へ繋げる活動」の下地が十 分形成されたといえよう。そのことは、帰国学 生の言動から、何事にも自発的・積極的に取り 組む、トータルな人格形成の発達が見られたこ とから、フィリピン社会での体験を踏まえ、日 本社会にあてはめて実践に繋げていく sustainability の高い活動であったと捉えるこ とができよう。その理由は、活動を通じて、現 地コミュニティーの構成員・ブラカン大学スタ ッフ・同大学生・近隣3大学の学生・教会関係 者との出会いと積極的な関わりを行わざるを得 ない状況と仕組みができており、そのことが留 学生の積極的なアクションに繋がり、自律の精 神と自己形成に貢献できたためと考えられる。

これは、通常の欧米への留学では、主として個人が知能や技能を習得することに重点が置かれているのに対して、フィリピン留学では、学業以外に、共にアジア諸国の一員としてのボランティア活動を通じて、自己の内面に宿る「奉仕と犠牲の精神」を開示する機会を与えてくれることの証であると考えられる。そしてこのこ

とは、フィリピンというボランティア活動先進 国での体験が、アジアの経済的リーダーではあ るが、ボランティア活動では黎明期にある日本 での活動のリーダーシップを発揮できる人材育 成に大いに貢献するものと考えられる。そのた め、フィリピンがグローバルマインドと社会貢 献の精神を備えた人材の育成において最適な留 学先であると言えよう。

8. 今後の課題

フィリピン社会には、キリスト教が深く根ざ しているため、奉仕と犠牲の精神が基盤にあり、 ボランティア活動が活発に行われるような社会 システムができあがっているが、日本において は、東日本大震災のような大きな災害の発生時 に一時的に盛り上がるが、ある時期を過ぎると 忘れ去られる傾向にある。このような文化と風 土で、どのような仕組みを構築すれば sustainable な活動を行えるか、帰国生の体験を 中心に考えて行く必要がある。また、ICU の「ボ ランティア国際経験 AO 入試」や、日本福祉大 学の「国際フィールドワーク」の単位化など、 一部の高等教育機関において実施されている国 際貢献活動を本学においても正規科目として位 置づけるため、学部の枠を越えた全学的ひろが りを持つカリキュラムの提案を行っていく必要 があろう。

(本研究の一部は、文部科学省科学研究費研 究課題番号:21520610、および研究課題番号: 21520609による助成を受けて行われたもので ある。)

参考文献

DLS-College of St. Benilde, Social Action Office. (2012), NSTP Civic Welfare Training Service Handout.

[www.csbnstp.net23.net/files/NSTPhandou ts.doc]よりダウンロード

国立ブラカン大学 (2012)

[http://www.bulsu.edu.ph/index.php]

文部科学省(2008)『留学生30万人計画』中央教育審議会大学分科会留学生特別委員会

National Service Training Program.(2012), [http://www.congress.gov.ph/download/ ra_12/RA09163.pdf] よりダウンロード

【資料1】

「高等教育機関における国家奉仕訓練プログラ ム法」(抄訳)

> 第 12 回フィリピン議会 共和国法第 9163 号 2002 年 1 月 23 日制定

第1条 名称「国家奉仕訓練プログラム法」

第2条 目的 国は国民を守り、国民は国に奉 仕する義務をそれぞれ負う。具体的に は、青年が市民としての意識を持ち、 健全な肉体的、精神的、知的、道徳的、 社会的目標を追求する義務を負う。そ のためには、軍事教練、読み書き教育、 市民活動に参加する必要がある。

第3条 定義 National Service Training Program (NSTP) とは、市民意識を高 めるためのプログラムで、3種類の活 動を通じて国家への貢献、および社会 奉仕の精神を養うものである。1) Reserve Officers' Training Corps (ROTC)とは、国防への動機付け、訓練、 組織化、動員を育成するための軍事訓 練をさす。 2) Literacy Training Service (LTS)とは、未就学児童に対す る読み書きと算数の教授能力の育成を さす。3) Civic Welfare Training Service (CWTS)とは、市民の健康、教 育、環境、起業精神、安全、娯楽、モ ラルの育成への貢献を通じて国家建設 での自己の役割を自覚することで、学 生自らが肉体的、精神的、倫理的、知 的、社会的成長を遂げられるコミュニ ティー活動をさす。

第4条 NSTP の設置 高等教育における制度 化

第5条 対象 2 年生短期大学以上の高等教育 機関

第6条 期間 2学期間

第7条 プログラムの提供 全ての高等教育機 関は少なくとも1つのプログラムを提 供する

第8条 費用 無償(基本授業料に含まれる)

第9条 奨学金 適用あり

第10条 運用 民間の NGO 等の協力のもとで の実施も可能

第11条設置 National Service Reserve Corps (NARC)の創設

第12条 施行 本法成立後、60 日以内に実施

第13条 既習 Basic ROTC 既習者の ROTC 継続的受講の許可

第14条停止 卒業要件を満了しても卒業が認 定されない学生には、ROTCは認定さ れない

第15条 分離条項 本法が違憲・無効と認定されても、一旦施行された内容は拘束されない

第16条 修正条項 連邦議会法に照らして修正 が必要な場合、適宜それを行う

第17条 効力 本法は、2つの全国紙への掲載 後2週間で実施されるが、2002 年度の 学年暦において開始される。

以上、筆者による抄訳

[出典:フィリピン議会ホームページ http://www.congress.gov.ph/download/ra_12/ RA09163.pdf]

2011 年度春学期 授業評価アンケートの分析と課題

川瀬友太竹中喜一

はじめに

関西大学(以下、本学)では、2000 年から試行的に授業評価アンケートが実施され、2010 年まで細かなリファインがあったが、大きな変更はなくアンケートが実施されてきた。2011 年度春学期にはアンケートタイプの変更¹、質問項目の変更、「フィードバックシート」の返却、教員版授業評価アンケートの実施等の見直しが行われ、大きく進化を遂げた。

従来、授業評価アンケートの結果について統計的な考察が行われてきた(関西大学全学共通教育推進機構、Vol.1~15)。従来の授業評価アンケートでは、学部別、学年別のクロス集計や因子分析が行われ、継続的に報告がされてきた。これまでの授業評価アンケートの分析では、データベースを一から作成する手間があり、詳細な分析を容易に行うことができなかった。しかし 2011 年度春学期からは授業評価アンケート2がリニューアルされ、データベースの作成や分析の手間が少なくなり、より多くの知見が得やすくなった。そこで本稿では、各項目の分析だけではなく、従来ではできなかったクラスサイズの分析を含め、結果を紹介する。

1.0 分析方法

1.1 実施状況

2011 年度春学期に実施した授業評価アンケート結果を分析対象としている。分析にあたっては木野(2008)、高橋ら(2005)を参考にした。なお、大学院科目の授業評価アンケートは自由記述回答のため、分析対象外としている。

2011 年度春学期授業評価アンケートの対象科目は講義系科目 4,371 科目、外国語科目 1,630 科目である。そのうち、講義系科目 1,447件(33.1%)、外国語科目 1,410件(86.5%)が回収された。 それらのデータを用い、以下の分析を進めた。 なお、分析に当たっては人事考課等の目的には使用しないことを前提としている。

アンケートの回答率(履修者数に対する回答者数の割合)の推移を図1に示す。図1には2008年度春学期からの推移を示したが、本稿が対象としている2011年度春学期では、回答率が高くなった。2010年度までは、クラス内で紙を配付する「紙方式」とWebのアンケートシステムを用いて回答を募る「Web方式3」と併用して実施していた。ところが2011年度からは、Web方式の実施をやめ、紙方式のみで実施した。そのため、2011年度春学期のデータは高くなったと予測される。

¹ 講義用、理工系学部用、体育実技用の 3 種類あったアンケート用紙を講義系科目、外国語科目、自由記述用紙の 3 タイプに分類した。

² 第 13~14 回目の授業期間中、授業時間内にアンケート用紙を配付・回収する。

³ Web 方式の回答率は 10 数パーセント程度と紙 方式よりも低い。

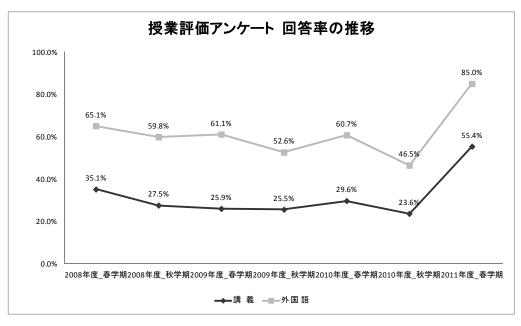


図 1 授業評価アンケート 回答率の推移

1.2 学生と教員への質問事項

アンケートにおける学生への質問事項を表1に示す。

表 1 学生回答用アンケート用紙 質問項目と対応ラベル

講義系科目 質問項目(原文)	ラベル	外国語科目 質問項目(原文)	ラベル
設問1 あなたはこの授業によく出席していましたか。	出席意欲	設問1 あなたはこの授業によく出席していましたか。	出席意欲
設問2 あなたはこの授業に意欲的に取り組みましたか。	取組意欲	設問2 あなたはこの授業に意欲的に取り組みましたか。	取組意欲
設問3 私語に対する不満はありましたか。	私語不満	設問3 私語に対する不満はありましたか。	私語不満
設問4 この授業を履修した動機をすべて選んでください。		設問4 教員は授業の開始・終了時刻を守ろうとしていましたか。	開始終了時刻
1. 専門性を高めたい	履修動機・専門性	設問5 毎回の授業のテーマは明確に示されていましたか。	テーマ明確
2. 自分の興味・関心と合致した	履修動機・興味関心	設問6 教材の使い方は適切でしたか。	教材活用
3. 友人が履修した	履修動機·友人履修	設問7 理解しやすい話し方でしたか。	話し方
4. 授業内容に魅力を感じた	履修動機・授業内容魅力	設問8 質問や相談が出来るように配慮されていましたか。	質問相談配慮
5. 教員に惹かれた	履修動機・教員魅力	設問9 教員は受講生に対して公平に接していましたか。	受講生公平
6. 時間割の都合	履修動機・時間割都合	設問10 教室内の学習環境は適切に保たれていましたか。	教室内環境
7. 必修科目だった	履修動機・必修科目	設問11 授業に対する教員の熱意を感じましたか。	教員熱意
8. 授業名に惹かれた	履修動機・授業名魅力	設問12 教員は受講生の反応を確かめながら授業を進めていましたか。	学生反応確認
9. その他()	履修動機・その他	設問13 授業の進度についてどのように感じましたか。	進度
設問5 教員は授業の開始・終了時刻を守ろうとしていましたか。	開始終了時刻	設問14 授業の難易度についてどのように感じましたか。	難易度
設問6 毎回の授業のテーマは明確に示されていましたか。	テーマ明確	設問15この授業で工夫してほしいと思うものをすべて選んでください。	
設問7 教材の使い方は適切でしたか。	教材活用	1. 配付資料	工夫・配布資料
設問8 理解しやすい話し方でしたか。	話し方	2. 板書	工夫·板書
設問9 質問や相談が出来るように配慮されていましたか。	質問相談配慮	3. パワーポイント	工夫·ppt
設問10 教員は受講生に対して公平に接していましたか。	受講生公平	4. 関連する情報や話題の提供	工夫·話題提供
設問11 教室内の学習環境は適切に保たれていましたか。	教室内環境	5. 教員とのコミュニケーション	工夫・教員コミュ
設問12 授業に対する教員の熱意を感じましたか。	教員熱意	6. 受講生同士のコミュニケーション	エ夫・学生コミュ
設問13 教員は受講生の反応を確かめながら授業を進めていましたか。	学生反応確認	7. テキストや教材の選定	工夫·教材選定
設問14 授業の進度についてどのように感じましたか。	進度	8. 教室など施設条件	工夫・施設条件
設問15 授業の難易度についてどのように感じましたか。	難易度	9. 開講する曜日・時限	工夫・開講曜限
設問16この授業で工夫してほしいと思うものをすべて選んでください。		10. 私語への対応	工夫・私語対応
1. 配付資料	工夫・配布資料	11. 特になし	工夫・なし
2. 板書	工夫・板書	12. その他()	工夫・その他
3. パワーポイント	工夫·ppt	設問16 この授業を受けて知的好奇心を刺激されましたか。	知的刺激好奇心
4. 関連する情報や話題の提供	工夫・話題提供	設問17 友人や後輩に推薦できるような授業内容でしたか。	他者推薦
5. 教員とのコミュニケーション	工夫・教員ぶュ	設問18 この授業を受けて知識が深まり、あるいは能力が高まりましたか。	知識能力高まり
6. 受講生同士のコミュニケーション	工夫・学生コミュ	設問19 総合的に判断してこの授業は意義のあるものでしたか。	総合判断
7. テキストや教材の選定	工夫・教材選定		
8. 教室など施設条件	工夫・施設条件		
9. 開講する曜日・時限	工夫・開講曜限		
10. 私語への対応	工夫・私語対応		
11. 特になし	工夫・なし		
12. その他()	工夫・その他		
設問17 この授業を受けて知的好奇心を刺激されましたか。	知的刺激好奇心		
設問18 友人や後輩に推薦できるような授業内容でしたか。	他者推薦		
設問19 この授業を受けて知識が深まり、あるいは能力が高まりましたか。	知識能力高まり		
設問20 総合的に判断してこの授業は意義のあるものでしたか。	総合判断		

また、アンケートにおける教員への質問事項を表2に示す。なお、設問14~16は割愛した。

教員版 質問項目(原文)	ラベル
設問1 私語に対する不満はありましたか。	私語不満
設問2 授業の開始・終了時刻を守ろうとしていましたか。	開始終了時刻
設問3 毎回の授業のテーマは明確に示していましたか。	テーマ明確
設問4 教材の使い方は適切でしたか。	教材活用
設問5 受講生が理解しやすい話し方に努めましたか。	話し方
設問6 受講生が質問や相談をしやすいように配慮しましたか。	質問相談配慮
設問7 受講生に対して公平に接していましたか。	受講生公平
設問8 学習環境を保とうとしていましたか。	教室内環境
設問9 受講生の反応を確かめながら授業を進めていましたか。	学生反応確認
設問10 授業の進度についてどのように感じましたか。	進度
設問11 授業の難易度は受講生にとって妥当なものでしたか。	難易度
設問12 他の授業との関連を意識して授業をしていましたか。	他授業関連意識
設問13 受講生が授業外での学習をする工夫を促していましたか。	授業外学習
設問17 総合的に判断して、当初の計画通りに授業ができていましたか。	計画通り授業

表 2 教員回答用アンケート用紙 質問項目と対応ラベル

表 1、2 の通り、学生と教員への質問が共通する項目(共通項目)がある(陰影部)。表 1、2 とも「⑤強くそう思う、④そう思う、③どちらとも言えない、②そう思わない、①全くそう思わない」の 5件法で評定している。

2.0 結果と考察

次の手続きに従い、結果の分析を進めた。内容 については検定などの処理は一部に留め、記述的 統計を主にしている。

<学生回答授業評価アンケート>

表1のうち、講義系科目、外国語科目の共通項目を分析対象とした。ただし、設問1「出席意欲」、 設問2「取組意欲」、設問3「私語不満」は、学生自身のパフォーマンスに関するものであるため、 分析対象から除外した。

共通項目について、①科目別の平均値の差異、 ②項目間の相関、③クラスサイズの影響、④出席 率の影響を分析した。

<教員回答授業評価アンケート>

表2のうち、学生回答授業評価アンケートの共 通項目に対応する項目を対象とした。学生と教員 の評点を比較した。

2.1 講義系科目と外国語科目の差

共通項目について、講義系科目と外国語科目の 平均値を図2に示す。講義系科目、外国語科目と もに評点には大きな差異はなかった。

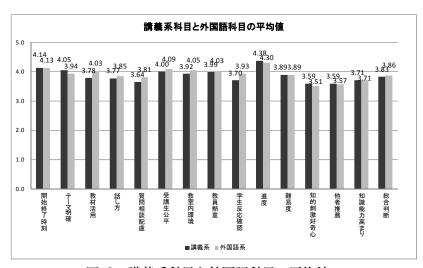


図 2 講義系科目と外国語科目の平均値

2.2 質問間の相関

共通項目の相関係数4について、講義系科目と外国語科目のそれぞれ算出した結果を表 3、4 に示す。なお、相関係数が 0.50 を越える項目には陰影をつけた。

講義系科目、外国語科目とも全て正の相関となった。「知的好奇心刺激」、「他者推薦」、「知識能力高まり」、「総合判断」の 4 項目は、「強い相関がある」ことがわかった。これら 4 項目は、授業の総合評価に関する項目として考えられる。回答者の負荷を考えると、項目同士の意味に齟齬がない場合は、強い相関のある項目を削る所作も考えてもよい。

講義系科目において、「総合判断」との相関が強い 項目を数値の順に並べると、「話し方」、「教員熱意」、 「学生反応確認」、「教材活用」、「テーマの明確」 となっている。

外国語科目でも講義系科目同様の傾向となった。 前節での平均値の比較と対応させて考えると、比 較的評点の低い項目が「総合判断」との相関が強 くなる傾向がある。特に「質問相談配慮」、「学生 反応確認」、「話し方」の項目は、かなり相関があ る。また「教員熱意」も「かなり相関がある」項 目となった。教員の授業にかかわるスタンスに関 係する項目において、相関が強い傾向があること がわかった。

講義系科目 開始終了時刻 テーマ明確 教材活用 質問相談配慮 受講生公平 教室内環境 教員熱意 学生反応確認 進度 難易度 知的好奇心刺激 他者推薦 知識能力高まり 総合判断 開始終了時刻 0.520 1.000 , 教材活用 0.417 0.626 話し方 質問相談配慮 0.397 0.588 0.473 0.648 1.000 0.592 1.000 1.000 受講生公平 0.439 0.511 0.508 0.563 0.597 0.453 0.488 0.575 1.000 0.555 学生反応確認 1.000 0.377 0.516 0.541 0.639 0.619 0.551 0.493 0.654 進度 難易度 知的好奇心刺激 0.122 0.117 0.536 0.046 0.075 0.074 0.099 0.147 0.181 0.089 0.079 0.058 0.078 0.064 1.000 0.441 0.100 0.122 0.581 0.330 0.490 0.492 0.470 0.459 0.416 0.556 0.138 他者推薦 知識能力高まり 0.363 0.527 0.547 0.659 0.528 0.508 0.457 0.597 0.603 0.769 1 000 0.484 総合判断

表 3 講義系科目の相関行列

表∠	1 5	小国語科	目の相	関行列
1	. /	14121111111111111111111111111111111111	ロッル	11241112.1

外国語科目															
	開始終了時刻	テーマ明確	教材活用	話し方	質問相談配慮	受講生公平	教室内環境	教員熱意	学生反応確認	進度	難易度	知的好奇心刺激	他者推薦	知識能力高まり	総合判断
開始終了時刻	1.000														
テーマ明確	0.494	1.000													
教材活用	0.423	0.659	1.000												
話し方	0.384	0.585	0.638	1.000											
質問相談配慮	0.356	0.513	0.516	0.646	1.000										
受講生公平	0.409	0.500	0.518	0.565	0.586	1.000									
教室内環境	0.379	0.448	0.464	0.462	0.468	0.563	1.000								
教員熱意	0.437	0.561	0.563	0.617	0.597	0.585	0.547	1.000							
学生反応確認	0.391	0.541	0.560	0.653	0.642	0.567	0.489	0.682	1.000						
進度	0.025	0.076	0.116	0.158	0.104	0.086	0.049	0.075	0.153	1.000					
難易度	0.002	0.057	0.091	0.141	0.089	0.064	0.025	0.044	0.111	0.486	1.000				
知的好奇心刺激	0.305	0.468	0.477	0.535	0.500	0.428	0.386	0.546	0.534	0.105	0.115	1.000			
他者推薦	0.348	0.516	0.529	0.626	0.566	0.498	0.432	0.601	0.604	0.151	0.146	0.753	1.000		
知識能力高まり	0.316	0.481	0.507	0.546	0.493	0.448	0.408	0.543	0.536	0.110	0.120	0.724	0.715	1.000	
総合判断	0.359	0.527	0.554	0.608	0.543	0.508	0.450	0.608	0.602	0.126	0.119	0.725	0.754	0.805	1.000

 $^{^4}$ 一般に相関係数が $\pm 0.0 \sim \pm 0.2$ は「ほとんど相関がない」、 $\pm 0.2 \sim \pm 0.4$ は「やや相関がある」、 $\pm 0.4 \sim \pm 0.7$ は「かなり相関がある」、 $\pm 0.7 \sim \pm 1.0$ は「強い相関がある」とされている。

2.3 クラスサイズの影響

クラスサイズと総合判断の関係を図 3、4 に示す。X 軸は履修者数、Y 軸には総合判断の平均値を取り、各授業の評点をプロットした。

講義系科目では、履修者数が少ないほど「総合判断」の評点が高くなり、クラスサイズが影響していると考えられる。また、外国語科目では、もと

もと履修者が少ないクラス設定であるにもかかわらず、クラスサイズの影響があると考えられる。 ただし、相関係数ではいずれも、「やや相関のある」 の程度であり、一概にクラスサイズが大きければ、 評点が下がると解釈するのにはより詳細な分析が 必要である。

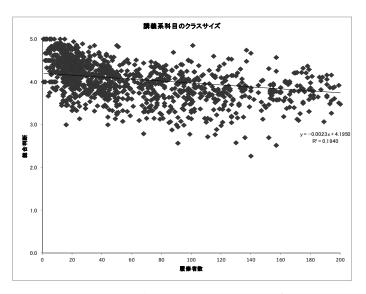


図 3 講義系科目のクラスサイズ

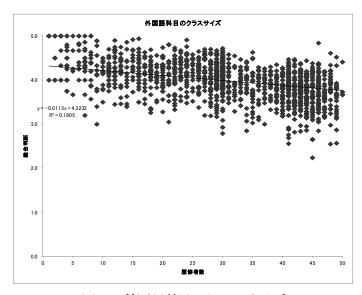


図 4 外国語科目のクラスサイズ

2.4 学生回答と教員回答の差

学生回答と教員回答の共通項目について、結果を図 5、6 に示す。林(2010)は、学生と教員の変動(授業についてうまくいった、もしくはうまくいかなかった)の方向性がかなり一致することを指摘している。本章では林(2010)を参考に、学生回答と教員回答の差を分析した。

「進度」を除き、講義系科目、外国語科目と もに、学生の評点よりも教員の評点が高くなっ た。 講義系科目では、「話し方」、「質問相談配慮」、「学生反応確認」が教員回答との差が大きい項目となった。この3項目は、前節でも相関が「かなり相関がある」項目であった。

外国語科目では、それら 3 項目に加え、「受講生公平」の項目も大きな差異があった。外国語科目はクラスサイズも小さく、受講生との距離も近いことがその要因として考えられる。

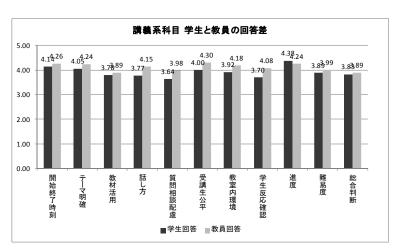


図 5 講義系科目 学生と教員の回答差

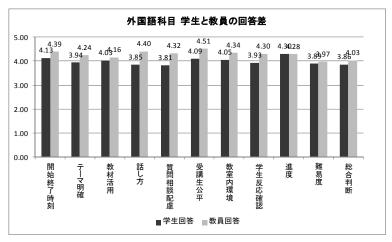


図 6 外国語科目 学生と教員の回答差

2.5 出席率の影響

各授業の履修者に対して、どの程度、授業評価アンケートに回答があったのかを回答率として算出した結果を図7、8に示す。講義系科目の回答率は54.4%、外国語科目の回答率は85.0%となり、外国語科目のほうが高い値となった。この回答率は、出席率とも考えることができ、外国語科目のほうが出席率は高い結果となった。外国語科目は出席を重視しているため、出席率が高くなること

は推察できる。

講義系科目では、出席率が高い授業ほど「総合判断」が高いようにみえるが、相関係数は 0.271であり「やや相関がある」の程度であった。外国語科目では、0.033であり「ほとんど相関がない」の程度であった。出席率では、科目毎全体集計において相関はなかったが、科目特性等を属性に詳細に分析すれば相関関係がある可能性がある。この点については今後の課題としたい。

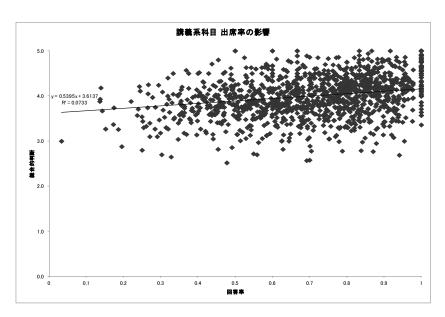


図 7 講義系科目 出席率の影響

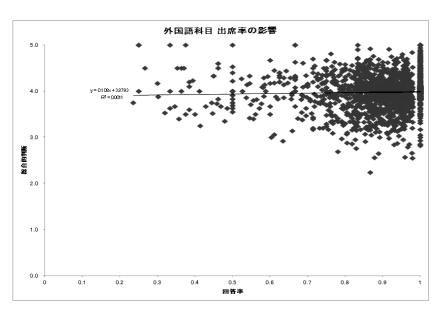


図 8 外国語科目 出席率の影響

3.0 各項目と総合指標との相関について

3.1 はじめに

本章は、本学における「2011年度春学期講義系 科目授業評価アンケート」の設問項目のうち、ど の項目の授業改善の優先度が高くなっているかに ついて全体の傾向を把握することを目的とする。 本学の授業評価アンケートでは、授業改善の必要 性を示す目安として「充足度」と「重要度」を定 義している。回答者は各項目に対し「1(全くそう 思わない)」から「5(強くそう思う)」の 5 段階評 価で回答するが、「充足度」は全サンプルに占める 「4(そう思う)」または「5(強くそう思う)」が選択 されたサンプルの割合である。また、4 つの設問 項目を授業の総合的評価を示す「総合指標」と位 置づけており、総合指標の回答結果と各項目のそ れとの相関係数を「重要度」と定義する。つまり、 重要度は各項目の回答結果が授業の総合的評価に どれだけ影響を与えるかを表すといえる(「充足 度」「重要度」の詳細な説明は三浦(2012)を参照)。 本学では、担任者が自身の担当科目ごとの授業 評価アンケートの結果を表した「フィードバックシート」を閲覧できるようになっている。「フィードバックシート」には単純集計や「教員回答と学生回答の比較」の他に「各項目の充足度と重要度のプロット図(以下、プロット図)」が表示されている(図 9)。プロット図には、それぞれの項目の充足度と重要度の偏差値がプロットされる。充足度が縦軸、重要度が横軸となり、原点は充足度及び重要度の偏差値 50 の点を示す。

なお、充足度及び重要度の偏差値算定の対象となる項目は、講義系科目では設問 5 から設問 15 である(それぞれの項目の内容は表 1 参照)。重要度の偏差値を算出することにより、各項目が授業評価アンケートを実施した科目(以下、当該科目)の総合的評価にどの程度影響を与えうるかについて一定の示唆を得られるようにしている。各項目がプロット図のどの部分に位置づけられるかによって、授業改善の優先順位に関する情報を得ることができる。表 5 は得られる情報の一覧である。

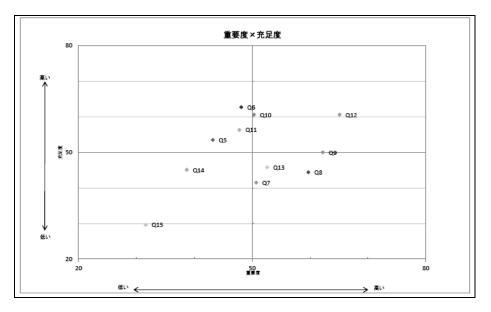


図9 各項目の充足度と重要度のプロット図

表 5 プロット図の位置とその意味

プロット図の位置	位置づけの意味	改善の優先順位
第1象限(図1の右上)	学生の充足度が高く、かつ、重要度が高い項目	教員による
第2象限(図1の左上)	学生の充足度が高く、かつ、重要度が低い項目	低
第3象限(図1の左下)	学生の充足度が低く、かつ、重要度が低い項目	教員による
第4象限(図1の右下)	学生の充足度が低く、かつ、重要度が高い項目	高

表5からわかるように、第4象限にプロットされた項目が「改善の優先順位が高い」と思われる項目である。そこで本節では、授業評価アンケートを実施した科目の中から1,022 科目を抽出し、各科目のフィードバックシートの第4象限にプロットされた項目(以下、改善優先項目)について集計する。また、改善優先項目となる傾向をクラスサイズの違いから分析することで、本学の授業改善の方向性に関する示唆を得たい。

3.2 分析方法

2012 年度春学期授業評価アンケートのうち「講義系科目」の様式で実施した科目は 1,447 科目であった。ただし回答者数が少ない場合、重要度を正しく算出できない(分散が 0 になる)可能性があるため、必ずしも 1,447 科目全てを分析対象とすることは適さない。そこで本節では、履修者数が40 名以下の科目の一部を分析対象外とし、全体の約 7 割にあたる 1,022 科目を分析対象とした。これらの科目を対象に、改善優先項目の集計と分析を行った。

3.3 全体集計

対象科目のプロット図で、各項目が改善優先項目となった割合を図 10 に示す。

改善優先項目となった割合が高かったものは「学生反応確認(60.3%)」、「質問相談配慮(51.2%)」、「話し方(48.2%)」、「教材活用(46.5%)」であった。逆に、改善優先項目となった割合が低かったものは「進度(2.1%)」、「難易度(4.1%)」、「開始終了時刻(5.0%)」であった。また、5.6%の科目(57科目)が改善優先項目「無し」であったが、履修者が80名以下の科目が大半(47科目)であった。

プロット図の対象となる項目に関して、前節の図2に平均値のグラフが示されている。このグラフによると、平均値が低かった項目は「質問相談配慮(3.64)」、「学生反応確認(3.70)」、「話し方(3.77)」、「教材活用(3.78)」であり、おおむね改善優先項目となった割合が高かった項目と一致した。ただし、平均値の低い順と改善優先項目となった割合が高かった順は必ずしも一致していない。

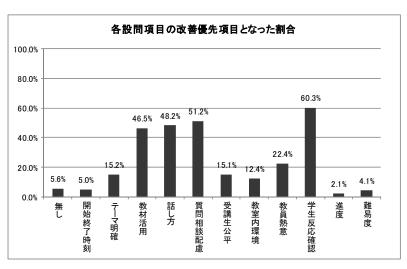


図10 各設問項目の改善優先項目となった割合

3.4 クラスサイズとの関連

次に、改善優先項目となった割合とクラスサイズの関係について述べる。対象科目の履修者数を 40 名ごとのコーホートに分け、改善優先項目となった割合が各項目でどのように変化していくかを調査した。その結果を表したのが図11 のグラフである。縦軸が改善優先項目となった割合、横軸が履修者数のコーホートを表す。

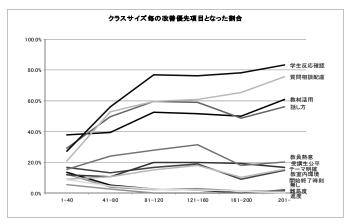


図11 クラスサイズ毎の改善優先項目となった割合

図 11 から、項目によってクラスサイズから 異なる影響を受けていることがわかる。「学生反 応確認」、「質問相談配慮」、「教材活用」の改善 優先項目の割合は、クラスサイズの大きさと正 の相関関係にあった。逆に「無し」、「開始終了 時刻」、「進度」、「難易度」の改善優先項目の割 合はクラスサイズの大きさと負の相関関係にあ った。残りの「話し方」、「教員熱意」、「教室内 環境」、「テーマ明確」は履修者数が81~120名、 または121名~160名のクラスサイズで改善優 先項目となる割合が最も高くなっていた。

3.5 本節のまとめ

本節では、本学の授業において「学生反応確認」、「質問相談配慮」、「話し方」、「教材活用」といった点が改善優先項目となりやすいこと、そして、必ずしも改善優先項目となる割合がクラスサイズの大きさに起因するとは限らないことが明らかになった。しかし、本節は同時期に実施した授業評価アンケートの結果を分析対象としており、今回の結果だけで本学の授業改善

の方向性に関する示唆を得られたとは言い切れ ない。今後、継続的に結果を分析していくこと が必要であろう。

4. おわりに

本稿では、2011年度春学期授業評価アンケートの実施結果を用いて、記述統計を主として分析をし、その結果の一部をまとめた。2011年度からアンケートをリニューアルし、調査項目が増え、回答率も大幅に改善され、豊かな知見を得ることができた。今後は秋学期の実施結果との比較や、時系列的な分析を行っていく予定である。また継続的に結果を蓄積し、受講生の学びの推進につながるデータ活用に努めていきたい。

<参考文献>

関西大学全学共通教育推進機構(2001~2008) 「関西大学 FD フォーラム」, Vol.1~15.

高橋和子・林義樹・種田保穂・影井清一郎・矢 口哲之・神崎奈緒美(2005)「授業改善に向け た全学の取り組みー授業評価と授業改善計 画の一体化一」『京都大学高等教育研究』,第 11 号.

木野茂(2008)「授業アンケートに見るコミュニケーションの効果―改訂された授業アンケートの結果から―」『立命館高等教育研究』, 第8号.

林創(2010)「学生および教員自身の授業評価は どの程度一致するのか?」『京都大学高等教 育研究』,第16号.

松本幸正・塚本弥八郎(2004)「CS 分析の考え 方を導入した授業評価アンケートの分析と 授業改善ポイントの定量化」,京都大学高等 教育研究 10.

三浦真琴(2012)「授業評価進化する授業評価~ リファインの試み~」『関西大学高等教育研 究』, 第3号.

南学(2007)「学生による授業評価への CS 分析 の適用」 三重大学教育学部附属教育実践総 合センター紀要 27.

公立大学における SD (Staff Development) の現状

岩 崎 保 道

The purpose of this paper is to clarify the current situation of staff development (SD) in public universities, based on the questionnaire survey targeted at the personnel affairs staff of public universities. In recent years, the improvement in the skills of clerical staff is expected to improve university operations. It is important to grasp the actual situation of and problems with SD and discuss measures for improving them, in order to tackle them effectively. The findings in this research are as follows: "An increasing number of public universities engage in SD," "there is a gap between the desirable and actual functions of SD," and "the original purpose of SD is not attained sufficiently in most public universities."

keywords Public Universities, staff development, clerical staff, higher education, survey

はじめに

本稿は、公立大学の人事担当者に対するアンケート調査分析を中心として、公立大学における SD (Staff Development) の現状を明らかにするものである。

近年、大学職員の SD に関する研究が盛んに 行われている。例えば、次の成果が報告されて いる。SD プログラム検討委員会(2010)は、 大学職員に求められる知識・能力として、「事務 職員は、(経営支援、教育支援、学生支援、研究 支援などの)業務領域において、単に事務を処 理するだけでなく、理事者や教員組織との連携 協力関係のもと、主体的に企画・立案能力を発 揮し、課題解決を実践し、法人経営や大学運営 をマネジメントしていく役割を担うことが求め られる」と述べている1。また、福島(2010) は、「規制緩和と少子化に伴う競争の激化は、大 学の経営に大きな影響を与えることとなり、大 学職員にとっては、仕事の高度化や専門化を視 野に入れたタスクの再設定が求められるように なった」と述べている。大学職員における役割 の在り方は、大学市場の激化、大学機能の強化・ 充実の必要性など大学内外の環境変化が影響を 与えている。

以上を踏まえ、公立大学のSDについて、どのような効果や課題があるのか、現状を把握したいと考えた。特に、次の二点に関心を持って取組む。第一に、SDの現状について、公立大学法人と(非法人)公立大学では、何らかの相違が生じているか明らかにしたい。第二に、効果的なSDの手法として、協働型SDの可能性について考察した。筆者が協働型SDに注目した理由は、近年、SPOD(四国地区大学教職員能力開発ネットワーク)のような協働型SDの取り組みが注目されているからである2。

各都道府県や市に公立大学が設置された背景には、地域開発を目的とするもの、地域社会に密着したニーズによる学問研究や、その地域社会の人材養成の要望があった。公立大学は、「地域のシンクタンク・人材供給源の役割」「地域経済・地域振興に寄与する役割」を担い、地域貢献に大きな関わりを持ってきた(戸所、2010)。公立大学が地域の活性化や文化振興の面からの必要性や、時代の要望する学問分野における人材養成のために新設される傾向は現在も継続している(村田,1994)。このように、公

立大学の役割は地域社会にとって重要な役割を 果たしてきた。また、2004年度に公立大学は法 人化が認められたことにより、自主自律的な環 境のもとで魅力ある教育・研究の実現が強く求 められている。

一方、公立大学の職員は、一定期間が過ぎると人事異動で他部局へと去り、大学での在職期間が短い傾向にある。このため、「大学の各部局間での異動に限定される国立・私立大学の職員と比べれば、公立大学の職員は大学職員としての能力開発に消極的になったとしても何ら不思議ではない」という指摘がある(大石,2010)。また、公立大学協会においても、「地方自治体の職員が一定期間大学職員として働くケースが今なお多い公立大学では、大学職員の職能的成長をどのようにして図るのかは極めて重要な問題である」と述べている(公立大学協会 a,2010)。

これらは、公立大学における職員の雇用形態の特徴と職員研修の課題を示すものである。公立大学における SD の課題を正確に把握し、その改善策を検討することは、高等教育研究にとって有意義と考える。

1. 公立大学の法人化とプロパー職員の増加 1.1 公立大学の法人化とSDの推移

公立大学の法人化は、地方公共団体等における大学改革への取組として、地方独立行政法人法(2003年7月成立)において、「公立大学法人制度」が創設された(2004年4月1日施行)3。その特徴は、「地方公共団体の選択により、公立大学の法人化が可能になった」「法人の組織運営等は、地方公共団体の裁量に委ねる弾力的な制度設計であること」が挙げられる。このことにより、地域社会における知的・文化的拠点として、さらなる発展の契機となることが求められた。特に、役員会、教育研究協議会、経営協議会を中心にした「自主自律的な環境のもと、魅力ある教育研究を積極的に展開する(予算・人事等の規制緩和)」「民間的発想によるマネジメント」「能力、業績に応じた弾力的な人事シス

テム(非公務員型)」「情報公開、第三者評価による適切な資源配分、社会貢献の増大」が期待されている(文部科学省 HP,2010)。この法人化により、規制緩和が飛躍的に促進され、運営面における大学の裁量が大きくなった。その反面、自己責任に基づく運営能力が強く問われる構造に転換した。公立大学が法人化を選択する背景として、近年の地方財政の弱体化による大学経営の影響がある。公立大学の運営は基本的に地方公共団体が責任を持つような形で一般会計として各自治体の経常費で賄わなければならない(村田,1994,p.82)。

公立大学の法人化の割合は年々上昇し、2010年度は80大学中、54大学(67.5%)が法人化した(公立大学協会a,2010)。一方、2000年度に国公私立大学を含めた全学生数のうち、公立大学の学生数の比率は3.9%であったが、2010年度は4.9%となり、高等教育市場に占める割合は堅実に伸びている(文部科学省,2010)。

次に、公立大学の規模を学生規模のデータによりみてみよう。2010年5月1日現在の公立大学80校における学生数を規模別に分類すると、学生数が1,999人未満の割合が78.9%であり、5,000人以上の割合は6.3%しかない。つまり、公立大学は小規模校の割合が高い。その背景として、公立大学の系統別学部数の割合(2009年度)において、少数教育が一般的である看護・保健医療、福祉系(26.2%)、理・工学系(13.4%)、医、歯、薬(7.3%)、芸術系(7.3%)の専門分野が高いことが考えられる(公立大学協会a,2010)。

1.2 公立大学の法人化によるプロパー職員の増加

公立大学協会が 2010 年に公立大学 (80 校) を対象として実施した「公立大学実態調査」によると、2010 年 5 月 1 日現在、本務職員 (2,581 名) のうち、法人採用職員は 38.9% (1,004 名) 設置団体の職員は 61.1% (1,577 名) であった。この時点における公立大学のプロパー職員の割合は 4 割弱である。一方、表 1 は、2008 年度

~2010年度において、プロパー職員の割合のデータを示したものである4。プロパー職員の割合は、この表の全てにおいて増加している。数ポ

イントの増加に留まる大学もあるが、C 大学は 56.5 ポイント、H 大学は 50.5 ポイントも増加 した。

表 1 公立大学法人におけるプロパー職員の割合(公立大学協会 b の資料をもとに筆者が作成)

大学 (法人化年)	2008 (①)	2009	2010 (2)	増加ポイント(②一①)
C 大学 (2007)	40.6%	71.0%	97.1%	56.5
N 大学(2005)	53.7%	53.7%	78.0%	24.3
Y大学(2006)	18.5%	46.4%	67.9%	49.4
A 大学(2006)	33.3%	33.3%	60.0%	26.7
M 大学(2007)	13.6%	34.8%	52.2%	38.6
H 大学 (2007)	0.0%	8.6%	50.5%	50.5
I 大学(2005)	34.3%	40.9%	47.5%	13.2
T 大学 (2005)	23.5%	20.0%	38.7%	15.2
G 大学(2006)	20.8	21.9%	38.7%	17.9
Z 大学(2007)	3.6%	10.7%	33.3%	29.7
K 大学(2007)	9.3%	15.8%	31.9%	22.6
S大学(2006)	16.1%	19.6%	23.9%	7.8
F 大学(2005)	9.8%	15.0%	19.7%	9.9
O 大学(2005)	12.9%	15.0%	17.7%	4.8

なお、公立大学の職員は地方公務員であるが、公立大学法人の職員は、「地方自治体からの派遣職員」と「法人が独自に採用した専任職員」が混在している。前者は、大学が地方自治体行政の一環として位置づけられているため、概ね1~3年の任期のみ出向の形態で派遣される。このような不定期な勤務期間になるため、公立大学法人側にとって極めて育て甲斐のない職員ということは否定できない(岡田,2009)。公立大学法人においては、従来の地方公共団体職員のローテーションによる人員配置を変え、プロパー職員の比率を高めていくということが当面の課題となっている(林,2008)。

2. 公立大学に対する SD に関する調査報告

2.1問題設定(調査の意図)

調査目的は、公立大学における SD の現状を 明確にするためである。当該調査の特徴は、公 立大学法人と(非法人)公立大学に分類して分 析した点である。このことにより、両者にどの ような相違点が生じているのか注目する。

なお、調査にあたり、「SD について、(非法人)公立大学より公立大学法人が積極的に取り

組んでいる」との予測を行った。その理由は、 1.1 で整理した公立大学法人に期待される「能力・業績に応じた弾力的な人事システム」に SD の活用が合致すると考えたからである。

特に、以下の趣旨を持って設問を設定した。 第一に、公立大学がSDの効果について、どう捉えているのか、また、SDの検証を行っているのか明らかにする。

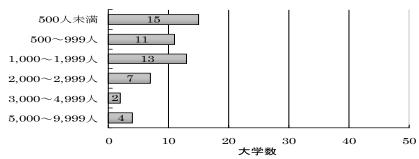
第二に、公立大学における協働型 SD の取組 状況を明らかにし、その有効性やメリットにつ いて、どう捉えているのか明らかにする。小規 模校の割合が高い公立大学における協働型 SD の有効性について考えたい。

2.2 調査の方法(対象者)

調査は、2010年の5月 \sim 12月に実施した。 調査は公立大学の人事担当者に対して郵送により依頼した(75大学)。その結果、52大学から回答を得た(回答率69.3%)。

2.3 調査の結果

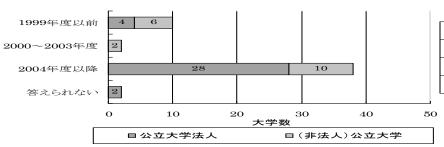
図1 公立大学に対する SD に関する調査結果(質問1~12)



(全体に占める割合)

500 人未満	28.8%
500~999 人	21.2%
1,000~1,999 人	25.0%
2,000~2,999 人	13.5%
3,000~4,999 人	3.8%
5,000~9,999 人	7.7%

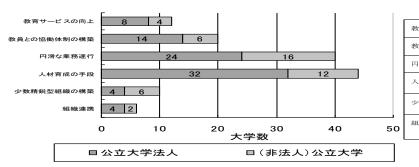
質問1調査回答校の学生収容定員数(n=52)



(実施校に占める割合)

1999 年度以前	19.2%
2000~2003 年度	3.8%
2004 年度以降	73.1%
答えられない	3.8%

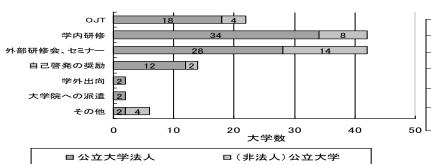
質問2 SDをいつから導入しているか(試行を除く)(n=52)



(実施校に占める割合)

教育サービスの向上	23.1%
教員との協働体制の構築	38.5%
円滑な業務遂行	76.9%
人材育成の手段	84.6%
少数精鋭型組織の構築	19.2%
組織連携	11.5%

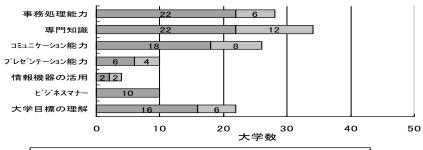
質問3 SDの必要性はどのような点か(複数回答可)(n=52)



(実施校に占める割合)

TLO	42.3%	
学内研修	80.8%	
外部研修会、セミナー	80.8%	
自己啓発の奨励	26.9%	
学外出向	3.8%	
大学院への派遣	3.8%	

質問4 SDの形態(複数回答可)(n=52)

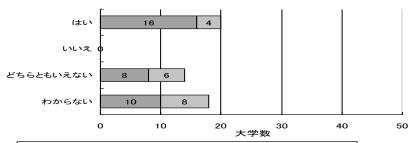


(実施校に占める割合)

53.8%
65.4%
50.0%
19.2%
7.7%
19.2%
42.3%

口(非法人)公立大学 □公立大学法人

質問5 SDはどのような点を重視するか(複数回答可)(n=52)

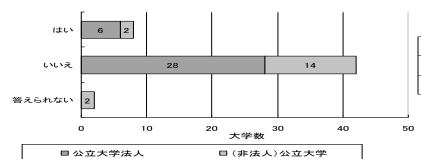


(実施校に占める割合)

はい	38.5%
いいえ	0.0%
どちらともいえない	26.9%
わからない	34.6%

□公立大学法人 □(非法人)公立大学

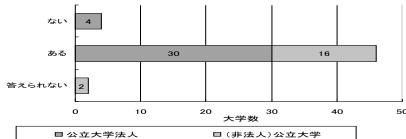
質問6 SDは大学運営に寄与する効果があったか(n=52)



(実施校に占める割合)

はい	15.4%
いいえ	80.8%
答えられない	3.8%

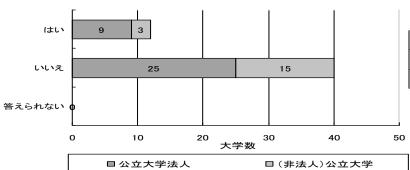
質問7 SDの評価(効果の検証)を行っているか(n=52)



(実施校に占める割合)

ない	7.7%
ある	88.5%
答えられない	3.8%

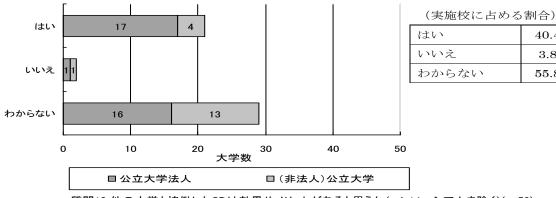
質問8 SDに課題点はあるか(n=52)



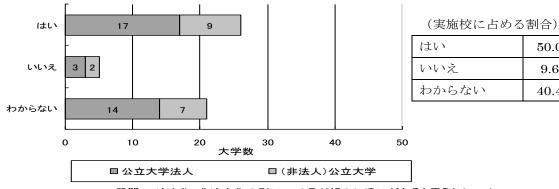
(実施校に占める割合)

はい	23.1%
いいえ	76.9%
答えられない	0.0%

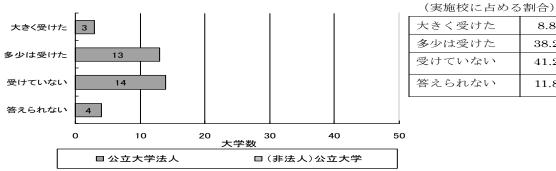
質問9 他の大学と協働したSDを行っているか(コンソーシアムを除く)(n=52)



質問10 他の大学と協働したSDは効果やメリットがあると思うか(コンソーシアムを除く)(n=52)



質問11 法人化・非法人化の別でSDの取り組みに違いがあると思うか(n=52)



質問12【公立大学法人に対する質問】法人職員の登用・育成・配置は設置団体の影響 を受けたか(n=34)

2.4 結果の整理

質問1は、学生収容定員数2,000人未満のグ ループが 75.0%あり、小規模校の回答が多いこ とを示している。質問2は、SDの実施時期に ついて、法人化制度の導入以前より実施してい るかを確認するために設けた。その結果、「2004 年度以降」(73.1%)が最も高い割合であり、そ れ以前に実施済みの大学は23.0%であった。な お、SD の導入校 (52 大学) の内訳をみると、 公立大学法人(34大学)が(非法人化)公立大 学(18大学)より多かった。質問3は、SDの

必要性について、「人材育成の手段」(84.6%)、 「円滑な業務遂行」(76.9%)、「教員との協働体 制の構築」(38.5%) などが挙げられ、多様な趣 旨を持っていた。基本的な能力向上の目的を強 く持っている。質問 4 は、SD の具体的な形態 を問うものである。「学内研修」(80.8%)、「外 部研修会、セミナー」(80.8%) などが挙げられ た。「学外出向」「大学院への派遣」は低かった。 「その他」は、複数の回答が寄せられた5。質問 5 は、人事担当者が SD のどのような点を重視 するか把握するために設けた。「専門知識」

40.4%

3.8%

55.8%

50.0%

9.6%

40.4%

8.8%

38.2%

41.2%

11.8%

(65.4%)、「事務処理能力」(53.8%) などが過 半数を超えた。質問 6 は、SD による大学運営 への効果を問うものであり、SD の効果をどの ように捉えているのかを明らかにする。「はい」 は38.5%に止まり、「どちらともいえない」「わ からない」の合計が61.5%になった。「はい」 の手段として、複数の回答が寄せられた6。質問 7 は、SD の効果の検証を行っていない大学 (80.8%) の割合が高かった。なお、「はい」 の手段として、複数の回答が寄せられた7。質問 8 は、SD の課題の有無について、「ある」 (88.5%) の割合が最も高かった。「ある」の 内容として、複数の回答が寄せられた8。質問9 は、協働型 SD の取り組みについて問う設問で ある(SPODのような形態を想定した)。「い いえ」(76.9%)が最も高く、「はい」は23.1% であった9。質問 10 は、協働型 SD の有効性を 問う設問である。「わからない」(55.8%)が 最も高かった¹⁰。なお、質問 9 は協働型 SD を 行った 12 大学のうち、11 大学が「はい」と回答 している(1大学は「わからない」と回答)。質 問 11 は、法人化・非法人化により SD の取り 組みに相違があるかどうかを問う設問である。 「はい」(50.0%)が最も高く、「わからない」 は 40.4%であった11。 質問 12 は、公立大学法人 を対象とした設問であり、設置団体の影響を問 うものである。「大きく受けた」「多少は受け た」の合計は47.0%であり、過半数を割った。

3. 公立大学の SD に関するヒアリング

3.1 公立大学協会へのヒアリング

筆者は、公立大学における SD の全体像を把握するため、公立大学協会へのヒアリングを行った。

訪問日 2011年3月17日 訪問先 公立大学協会 事務局

Q1. SD の重要性をどのように捉えているか A. 「公立大学の法人化に伴い、2009 年度あたり からプロパー職員の割合が増加している (この 点は、表 1 において、その根拠を示した)。そ

のため、公立大学の状況に適した SD のニーズ が高まっていると考える(公立大学協会職員セ ミナーに期待が寄せられている)」

Q2. SD の支援状況について

A. 「2010 年度より研修会等を実施している。 また、地域ごとの活動も行っている」

Q3. 公立大学における SD の課題点は何か

A.「①公立大学は小規模校が多いため、独自のSDの取り組みが困難である。②法人化すると、プロバー職員は自治体主催の研修が受講できないケースが多い(自治体におけるOJT能力が著しく低い、という問題もある)。③SDの課題については、ある程度把握しているが、具体的なSD手法のニーズ把握が十分把握できていないため、改善策の検討を行っている」

Q4. 公立大学の SD の取り組みが低い理由について

A. 「これまでプロパー職員の割合が低く、必要性が高くなかった(自治体で研修が行われていた)。」

Q5. 今後の **SD** の取り組みについてのビジョン について

A. 「現状の課題や困難を、未来において作り変え、改善されるべき対象と考える想像力、構想力を持つ人材の育成などが考えられる」

筆者の所感

公立大学において、SD の必要性が強く認識 されはじめたのは近年であり、協会では SD の 重要視している。また、公立大学は小規模校の 割合が高く、SD に投資する負担軽減のために も協会の果たす役割は高いと考える。

3.2 公立大学へのヒアリング

筆者は、公立大学における SD の実態を把握するため、公立大学法人に対するヒアリングを行った 12 。

3.2.1 公立大学法人 N 大学(大阪府)における SD¹³

訪問日 2011 年 3 月 16 日 訪問先 総務部

SD に関わる状況

N 大学では、2009 年に『大学改革案』が示され、理系を中心とした組織改変を行う予定である。その一環として、府派遣職員を 3 年間 (2011~2013 年度)で大幅削減し、2009 年度現在 182 名を 2014 年度には 15 名に削減する予定である。SD は、前総務担当理事が積極的に取り組んで骨格が作られた。現総務担当理事と学長もSD について、前向きに取り組んでいる。職員研修については、『公立大学法人 N 大学教職員研修規程』(2005 年)で定められる。なお、同大学の法人化は 2005 年度である。

ヒアリング内容

Q1. SD の取り組み状況について

A.「内部研修は、『平成 22 年度職員研修計画』 に基づくが、予定通り行われないものがあった 14。外部研修は、南大阪地域コンソーシアムや 能力開発協会の研修会などに参加している。大 阪府から出向している職員は、府の研修会に参 加できるが、当校のプロパー職員は参加資格が ないのが現状である」

Q2. 法人化・非法人化の別で **SD** に差があると 思うか

A. 「あると思う。法人化後は、プロパー職員の割合が増加する予定であるが、これらの職員は全て大学で賄わなければならない。なお、プロパー職員の割合が増えても府派遣職員は一定数残されるだろう」

Q3. SD の効果と検証について

A.「PDCA という意味ではうまく回っていない。 アンケートは取っているが、効果測定を分析し たり、どのように改善に生かすか、という側面 では活用されていない」

Q4. SD の課題点について

A.「①『平成 22 年度職員研修計画』通りに進行していない。②SD に対する意識不足がある。 ③費用・時間の負担が大きい。④府の出向職員は3年が基本なので、ノウハウを持ったまま去ってしまう。⑤府の部局内のローテーションがあまりない。そのため、ベテラン職員が増えて 便利なこともあるが、活性化し辛い環境にある。 ⑥研修のニーズがつかみきれていない」

Q5. 他の機関と協働した SD について

A.「大阪市立大学と包括連携協定を結んでおり、 プロパー2 年目の職員が共同開催される研修に 参加している。また、研修ではないが、大阪府 の南地域6大学と職員の在り方についての情報 交換を行っている」

Q6. 今後のSDの人材像とビジョンについて A. 「大学としての憲章がなく、事務職員の在り 方や育成計画が明確にされていない」

Q7. 設置自治体による人事の影響について A. 「人材登用・配置(課長以上)は、府の意見を 参考にし、調整している。影響力は大きいのが 実態である。ただし、プロパー職員については、

影響を受けておらず、大学の判断で人材登用・ 育成・配置を行っている」

筆者の所感

N大学における SD の必要性は、今後、プロパー職員の急増を考慮すると、さらに高まるだろう。しかし、現段階において、上述の課題(Q4.)で示したような問題がある。特に、大学のビジョンに合致した職員増の在り方や育成指針、そのための研修体系など、検討を要するべき点がいくつかある。また、大阪府の影響をいかに小さくして、自主・自律的な人事計画を構築していくかが課題になろう。

大阪府の職員研修について

参考までに、大阪府の職員研修の概要を示す。 大阪府の職員研修は、『大阪府職員研修規程』で定められている。その目的は、「職員に対し、公務員精神の涵養と職務遂行能力の向上を図り、もって府政の適正かつ効率的な運営に資すること」とされる(同規程第2条)。『平成22年度大阪府職員研修計画』によると、職員が個人学習等を行う「自主研修」、各職場で実施する「職場研修」、部局等で実施する「部局研修」などの研修体系で構成されている。

3.2.2 公立大学法人 K大学(高知県)におけるSD

訪問日 2011年3月7日

訪問先 総務部

SD に関わる状況

単科系大学ということもあり、プロパー職員、 出向者を含めて 40 名程度の小規模な事務組織 である。

Q1. SDの取り組み状況について

A. 「大学独自のものはない。外部研修として、 SPOD を利用している。また、日本能率協会の 研修にも参加している。やっと取り組み始めた 段階である」

Q2. 法人化・非法人化の別で **SD** に差があると 思うか

A. 「特にない。2010年度に法人化したが、SD の取り組みについて、特段の変化はない」

Q3. SD の効果と検証について

A. 「効果については、すぐに目に見えるものはない。ただし、SPOD の受講者が学内で講師になって、他の職員に情報を伝達する取り組みを行ったことがある。検証については、アンケート調査を行い、成果を確認している」

Q4. SD の課題点について

A.「評価者研修をしっかり行うことにより、客 観性、信頼性を高めたい」

Q5. 他の機関と協働した SD について

A.「SPOD に参加しており、有用性はあると考える。また、学内関係者とのつながりにより、他大学と協働した研修を行う検討も行っている。ただし、高知県内の他の高等教育機関とは、SDに関する交流は行っていない」

Q6. 今後のSDの人材像とビジョンについてA. 「特に大学の目標と連携したビジョンは設定していない。また、研修に関わる規程もない」Q7. 設置自治体による人事の影響についてA. 「人材登用については、影響は少なからずある。(法人化された現段階においても) 県より出向者が数名在職している。ただし、育成・配置は影響を受けていない」

筆者の所感

人事評価制度が発足したばかりであり、SD をこれから本格的に取り組んでいく準備段階と思われる。研修はSPODに依存しており、大学独自のものはない。高知県の関与はSD についてはなく、法人化の影響もなかった。

高知県の職員研修について

参考までに、高知県の職員研修の概要を示す (K大学に出向している職員は、高知県の職員研 修を受講しなければならない)。基本方針として、 以下が示されている。①目標を達成するという 強い意志とスピード感を持って行動する。②官 民協働型の県政を実現するため、自ら率先して 県民とともに汗をかく。③自らの仕事のプロセ スや結果について、常に県民に対して情報の公 開に努め、説明責任を果たすという姿勢を持っ て行動する。④仕事をしていく過程において常 に PDCA サイクルの視点を持って行動する。⑤ 全国区の視点を持ちながら、国などに対して積 極的に政策提言を行う。2011年度は、「一般能 力開発研修」「新採用職員研修」「主幹研修(基 礎)」「主査研修(基礎)」などのメニューが ある(高知県 HP,2011)。

4. 公立大学における SD の現状と今後の課題

本稿の考察を基に公立大学の SD の現状を整理する。

第一に、2.1では、「SD について、(非法人) 公立大学より公立大学法人が積極的に取り組んでいる」との予測を行った。しかし、図1において、公立大学法人がSD を率先して取り組むなどの傾向は確認できなかった。また、質問6(SD の効果)では、法人化している大学の「どちらともいえない」「わからない」の大学数(18校)が「はい」の大学数(16校)より高かった。さらに、3.2 のヒアリングから推察すると、公立大学が法人化したからといって、直ちにSDを積極的に取り組むとは限らないといえる。

しかし、質問 11 は、法人化・非法人化の別で SD の取り組みに差があると回答した大学は

50.0%あった。また、公立大学協会に対するヒアリング (3.1) では、SD のニーズの高まりを指摘した。注 11 は、法人化を契機とした事務の効率化や専門性の必要性に関する意見が寄せられた。

以上より、現状は公立大学法人が SD を率先 して取り組む割合は高くないが、今後、状況が 変わる可能性がある。

第二に、多くの公立大学が SD を実施しているが、本来の目的を十分達成している段階ではないと思われる。質問 3 は、SD の必要性について「人材育成の手段」など、質問 5 は、SD を重視する項目として「専門知識」などが高い割合である。しかし、「SD を実施した結果、大学運営に寄与する効果」(質問 6)を認める割合が 38.5%に止まっている。

改善の方向性として、中長期的な観点による「SD の PDCA」を検討する必要性を感じる。質問 7 は SD の評価についてのものなので、Check に該当する設問と思われるが、実施割合が低く(15.4%)、 うまく PDCA が回転する大学は少ないと思われる。そして、3.2.1 の N 大学に対するヒアリング(Q3)においても、「PDCA という意味ではうまく回っていない」との回答があった。

第三に、協働型 SD の有効性について、質問 10 の結果より有益な手段として捉える割合は高くなかった。ただし、これは、協働型 SD を実践する大学の割合の低さが要因にあると思われる。協働型 SD を行った 12 大学のうち、11 大学が効果やメリットがあると回答した。また、SPOD の加盟校であるK大学も SD の有効性を認めている。今後、協働型 SD を実践する大学が増加する状況になれば、その効果を認める大学の割合が増えるかもしれない。

なお、公立大学の SD における課題(注 8) として、「費用の捻出」「適当な外部研修会がない」「負担が大きい」が示された(公立大学協会へのヒアリング(3.1) でも同様の課題が示された)。費用負担が比較的少ないと思われる協働型 SD は、予算が限られる大学にとって有益な方策になりえる可能性がある。なお、注 10 で示したように、協働型 SD に期待を寄せる肯定的な意見が多数寄せられた。

第四に、SD の関わりにおいて、公立大学法人と設置団体の在り方を再考する必要がある。質問12は、職員の登用・育成・配置について、設置団体の影響を受ける割合が47.0%あった。一方、表1より、公立大学が法人化して5年経過してもプロパー職員の割合が2割に満たない大学が数校あった。公立大学法人全体からみると、プロパー職員の割合が増加傾向にあるものの、一部の公立大学法人は緩やかである。大学職員における業務の専門性や特質を踏まえ、設置団体から公立大学法人への出向の在り方を慎重に検討する必要が生じているのではないか。

公立大学の公益性を考慮すると、事務職員の SD は必要性が高い。「SD の実施」がファースト・ステージだとすると、公立大学は達成しつ つある。しかし、「適切な SD を実践的且つ高いクオリティによって行う」ことが次のステージの課題ではないだろうか。公立大学法人化の意義を踏まえ、SD の在り方を再考しなければならない。

参考文献

大石恵 (2010) 「公立大学における職員の能力 開発 (SD)」高崎経済大学附属産業研究所 『地 方公立大学の未来』,日本経済評論社,p.85.

岡田卓哉(2009)「公立大学における職員の能力開発についての一考察」大学行政管理学会学会編集委員会『大学行政管理学会誌』,第12号(2008年度),p.141.

高知県 HP (2011)

http://www.pref.kochi.lg.jp/soshiki/110901/ kenshu-23keikaku, 2011 年 4 月 9 日確認.

公立大学協会 a (2010) 『地域とともにつくる 公立大学』,p.5,47.

公立大学協会 b(2010)『平成 22 年度 公立大学実態調査』

- 戸所隆(2010)「地方公立大学の役割と未来」 高崎経済大学附属産業研究所『地方公立大学 の未来』,日本経済評論社,pp.193-194
- 林透 (2008)「国立大学法人職員のキャリアパスと能力開発に関する一考察」大学行政管理学会広報委員会編『大学行政管理学会誌』, 第11号 (2007年度),p.230.
- 福島一政(2010)「大学のユニバーサル化とSD 一大学職員の視点から一」日本高等教育学会 研究紀要編集委員会編『高等教育研究SD』, 第13集,玉川大学出版部, p.49.
- 村田鈴子(1994)「公立大学の性格と役割」村田鈴子編『公立大学に関する研究-地域社会志向とユニバーサリズムー』,多賀出版,p.82. 文部科学省(2010)「学校基本調査-平成22年度(速報)結果の概要-」.

文部科学省 HP (2010)

- http://www.mext.go.jp/a menu/koutou/kourit su/detail/1284493.htm, 2010 年 8 月 10 日確認.
- SD プログラム検討委員会 (2010)「SD に関する提言 (最終報告)」大学行政管理学会学会誌編集委員会編『大学行政管理学会誌』,第 13号,p.232.

1 SD プログラム検討委員会とは、大学行政管理学会の事業計画 (2008年) に基づき発足した組織である。「大学職員に求められる知識・技能と、その能力開発の在り方に関して実践的に調査・検討し具体案を作成する」ことを目的とする。

- 3 公立大学法人は、地方自治体が大学設置者として位置づけられ、設置者から大学に対して運営費交付金を配分するが、その組織は独立した法人として運営される機関といえる。
- 4 公立大学協会が本務職員に関する調査を開始したのは 2008 年度のため、それ以前のデータは不明である。
- 5 「大学間連携研修」「県の行う職員研修」との回答が寄せられた。
- 6「アンケート調査による」「人材育成が図られた」 「研修終了後作成する研修レポート」「職員の意識

- 向上」「職員の資質向上」「大学職員の意識づけ」 との回答が寄せられた。
- 7 「アンケート調査による」「研修終了後、職場で どのように活用したかレポートを作成」「毎年度、 当初に計画を立て、年度末に現状、点検評価、改 善方策の観点で点検評価を行う」との回答が寄せ られた。
- 8 「効果の検証手段がない」(50.0%)、「時間確保」 (42.3%)、「費用の捻出」(38.5%)、「体制が未整 備」(26.9%)、「適当な外部研修会がない」(23.1%)、 「効果が不明」(19.2%)、「負担が大きい」(11.5%) との回答が寄せられた。
- 9 「はい」の内容を尋ねたところ、「他大学の研修に参加」「事務職員フォローアップ研修」「担当業務情報交換」「若手職員の意識改革・資質向上のための SD 研修」「他大学と共同で研修を行う」「学生募集から就職支援までの教員と職員の連携について」「高校生及び進路指導のニーズと入学後における教員・職員の対応について」「有志大学共同で外部講師を招き、研修会を実施した」との回答が寄せられた。
- 10 「はい」の理由を尋ねたところ、「他大学との 情報交換ができる」「他大学職員との交流は刺激に なる」「小規模な単科大学では職員数が少ないため 協働が望ましい」「情報交換等による他大学の先進 事例や状況把握が可能 「他大学の優れた取り組み や先進事例の導入が可」「合同実施により研修効果 が高まるとともに交流・親睦を図ることにより相 互の理解が深まる」「経費の分担や他大学の職員と の交流を通じた情報収集などのメリットがあると 思われる」「他大学での取り組みや問題点を共有化 できる」「大学間で交流・意見交換を行うことで、 業務に対して新しい発想が浮かび、業務の効率化 につながるから」「他大学の職員が入ることによる 刺激や競争意識が生まれる」「それぞれに持つノウ ハウの共有により、互いの不足を補完でき、新た な知見が得られるため」との回答が寄せられた。 11 「はい」の理由を尋ねたところ、「法人独自の 研修開催が可能となった」「法人化によって、より 専門性が高まる」「法人化による法人職員の増に伴 い、より効率的・効果的な大学の運営に資する職 員の育成・確保が必要「プロパー職員採用により、 これまでに比べ専門的かつ長期的な人材育成が求 められる」「事務の効率化への関心がより高まる」 「法人のプロパー職員も採用しており、大学法人と して独自に人材育成をしていく必要がある」「大学 職員に特化した研修をより計画的・体系的に行い やすい」「大学運営において専門性を持った人材を 法人独自で育てることができるため」「法人化する ことで、プロパー職員向け研修の充実が図られる」 「法人専任職員として、大学業務に特化した内容と なるため」との回答が寄せられた。(非法人)公立大

² SPOD とは、 四国地区 33 の高等教育機関が協力・連携して、教職員の能力開発を推進するネットワークである。

学からは「非法人の場合、人事異動が SD のネックになっている」「市職員として育成しているが、法人化の場合独自対応となる可能性がある」との回答が寄せられた。

12 以下の 2 校をヒアリング対象に選んだ理由は次の通り。N 大学は、プロパー職員の割合が増加傾向にあることから、近年の公立大学の職員環境を顕著に示す適切な大学と考えた。K 大学は、SPOD の加盟校であり、協働型 SD の効果についての状況を示せる大学と考えた。

13 N 大学の希望により伏せ字とした。

14 『平成 22 年度職員研修計画』では、次の内容が示されている。A 階層別研修(内定者研修、新人研修、若手・中堅職員研修、管理者研修)、B 目的別研修(コンプライアンス、ビジネスマナー、コミュニケーション、目的管理によるチームマネジメントなど)、C 専門研修(法務研修、公立大学法人会計など)、D 中長期研修(他大学派遣研修、海外派遣研修、メンター制度など)、E 自主研修(個人学習、グループ学習)

彙 報

【教育研究活動】

<論文等>

- 三浦真琴 2011 年 3 月 「Solvitur ambulando—『包み込む養成』を実現するために一」 言語聴覚研究、 第 8 巻、 第 1 号 31-37.
- 三浦真琴 2011 年 6 月 「Active Learning の理論と実践に関する一考察—LA を活用した 授業実践報告 (2)」 関西大学高等教育研究 第 2 号 1-8

【学内外の活動】

<学内>

FD Café (新任教員研修会) の開催 (2011年4月)

Summer Café(新任教員情報意見交換会)の開催(2011年9月)

第6回 FD フォーラム (三者協働型アクティブラーニングの展開最終報告) (2012年1月) 学生による授業評価アンケート (リニューアル及びリニューアル後の追跡調査)

GP「三者協働型アクティブラーニングの展開」の共同実施

<学外>

2011年は特になし

<担当授業科目>

スタディスキルゼミ (課題探求):1クラス 文章力を磨く :2クラス 大学教育論 :1クラス 教職概説 :1クラス 総合演習 :2クラス ピアサポート演習 :1クラス

- 1 教育研究活動
 - (1) 論文
 - (2) 学会発表
 - (3) 講演・シンポジウム等
 - (4) 著書
 - (5) 担当授業科目
 - (6) その他
- 2 学内の活動
 - (1) 各種委員会委員等(評議員・編集委員及びそれらのオブザーバー含む)
 - (2) 各種プロジェクトへの貢献
 - (3) その他
- 3 学外の活動
 - (1) 各種委員会委員等(評議員・編集委員及びそれらのオブザーバー含む)
 - (2) 他大学・教育機関への貢献
 - (3) その他

<基本方針>

2011 年度 1 年間の業績について一覧で記載する。『関西大学 教育推進フォーラム』の「短信」に記載されている内容を包含するものとする。

1 教育研究活動

(1) 論文

- 1. <u>山本 敏幸</u>、中沢 実. 2011. "e-Portfolio Assessment Strategies for Learning Progress instead of Learning Results", TELDAP 2011. Taipei, Taiwan, 2011.3 查読有.
- 2. <u>山本 敏幸</u>、Guan, S., 中沢 実、2011. "Beyond Technology: Strategies for Student-Centered Learning Design in the 2.0 Era", TELDAP 2011 Taipei, Taiwan, 2011.3 查 読有.
- 3. <u>山本 敏幸</u>, 2011. "Paradigm Shift in Education with the Use of e- Portfolio: Showcases of e-Portfolio at Work at the various Levels of Education Introduction & Showcase I: K-12 e-Portfolio involving all stakeholders", Edutainment 2011, Taipei, Taiwan, 2011, 9. 查読有.
- 4. <u>山本 敏幸</u>, 得永 義則. 2011. 「関西大学・高槻ミューズキャンパス、初・中・高等部における e-ポートフォリオを活用した個性ある教育体制 —教育理念、計画から運営までの準備について—」、関西大学 I Tセンター年報 2011 創刊号 pp.47-66.
- 5. 山本敏幸・得永義則. 2011.「総合大学における e ポートフォリオを活用した 教育システムのパラダイムシフト」日立論文 日立 I Tユーザー会、

https://www.it-user.hitachi.co.jp/.

(2) 学会発表

- 1. <u>山本 敏幸</u>、中沢 実、2011. 3. "e-Portfolio Assessment Strategies for Learning Progress instead of Learning Results", TELDAP 2011. Taipei, Taiwan,
- 2. <u>山本 敏幸</u>、Guan, S., 中沢 実、2011. 3. "Beyond Technology: Strategies for Student-Centered Learning Design in the 2.0 Era", TELDAP 2011 Taipei, Taiwan.

- 3. <u>山本 敏幸</u>, 2011, 9. "Paradigm Shift in Education with the Use of e- Portfolio: Showcases of e-Portfolio at Work at the various Levels of Education Introduction & Showcase I: K-12 e-Portfolio involving all stakeholders", Edutainment 2011, Taipei, Taiwan.
- 4. <u>Tosh Yamamoto</u>, Sharon Guan, & Minoru Nakazawa. 2012.2. "Implementing e-Portfolio as an Educational Too at the Institutional Level", TELDAP International Conference 2012. Taipei. Taiwan.
- 5. Minoru Nakazawa & <u>Tosh Yamamoto</u>, 2012. 2. "A Cost-Effective Class/Lecture Video Capture and on-Demand Video Delivery System: The Video That Creates the Feeling of Being There in the Classroom", TELDAP International Conference 2012. Taipei. Taiwan.

(注記) タイでの学会2本(ICCE, IJCNLP2011)は学会参加登録をおこなったが、タイの 洪水のため学会発表を断念した。

(3) 講演・シンポジウム等

- 1. 「大学教育に於ける e-ポートフォリオの活用: e-ポートフォリオを活用した教育のパラダイムシフト」, <u>山本 敏幸</u>, 流通科学大学、高等教育研究センター主催、2010年度第3回FD研修会, 2011年2月9日:
- 2. 「総合大学の初等部・学部・大学院における e ポートフォリオの取り組みについて」, <u>山本 敏幸</u>, 田邊 則彦、内田洋行、New Education Expo 2011、大阪、2011 年 6 月 15 日.

(4) 著書

<u>Yamamoto, Tosh.</u> (2011.9). "Paradigm Shift in Education with the Use of e-Portfolio: Showcases of e-Portfolio at Work at the various Levels of Education – Introduction & Showcase I: K-12 e-Portfolio involving all stakeholders", in Maiga Chang, Wu-Yuin Hwang, Ming-Puu Chen, Wolfgang Muller (Eds.). (2011). Lecture Notes in Computer Science. Edutainment Technologies, Educational Games and Virtual Reality/Augmented Reality Applications, ISBN 978-3-642-23455-2. ISSN 0302-9743. Springer, Berlin. 2011.

Hirayama, Makoto & <u>Yamamoto, Toshiyuki</u>. (2011.9). "Web Programming Education through Developing Online Shop Web Application." in Maiga Chang, Wu-Yuin Hwang, Ming-Puu Chen, Wolfgang Muller (Eds.). (2011). Lecture Notes in Computer Science. Edutainment Technologies, Educational Games and Virtual Reality/Augmented Reality Applications, ISBN 978-3-642-23455-2. ISSN 0302-9743. Springer, Berlin. 2011.

(5) 担当授業科目

2011 年度は以下の全学共通科目を担当しました。1 クラスの学生数 10 名から 250 名の様々なクラスサイズで、多様なクラスダイナミックスを経験しました。すべてのクラスにおいてLA(ラーニング・アシスタント)を活用し、受講生の視点からの学びの環境作りを心がけた。

- 1. スタディスキルゼミ (パソコンで学ぶ) 4クラス
- 2. スタディスキルゼミ (プレゼンテーション) 2クラス
- 3. 基礎からの情報処理 1クラス
- 4. 関西大学ピア・コミュニティ入門 1クラス
- 5. 関西大学ピア・コミュニティ演習 1クラス

(6) その他

- 1. 2011 年 2 月 9 日:流通科学大学、高等教育研究センター主催、2010 年度第 3 回 F D 研修会、「大学教育に於ける e-ポートフォリオの活用: e-ポートフォリオを活用した教育のパラダイムシフト」
- 2. 「大学教育に於ける e-ポートフォリオの活用: e-ポートフォリオを活用した教育のパ

ラダイムシフト」,<u>山本 敏幸</u>,流通科学大学、高等教育研究センター主催、2010年度第3回FD研修会,2011年2月9日:

以下は採択されたが、タイの洪水のため、学会発表を断念した分。

Tosh Yamamoto, Nian-Shing Cheng, Minoru Nakazawa. 2011.11. Workshop: "A Proposal for Educational Reform in Higher Education: An Innovative Use of e-Portfolio - Showcase at Kansai University", Proceedings for 19th International Conference on Computers in Education 2011. Chiang Mai, Thailand.

座長業務

- 1. TELDAP 2011. Taipei, Taiwan, 2011.3.
- 2. Edutainment 2011, Taipei, Taiwan, 2011, 9...
- 3. Parallel Session 4 & 9 : e-Learning, and Poster Presentation 1. TELDAP International Conference 2012. Taipei. Taiwan. 2012.2.

セッション担当: Session Organizer: Moderator Session: e-Portfolio K-12, Undergrad, and Graduate Education Edutainment 2011, Taipei, Taiwan, 2011, 9..

記者懇談会

Debate & Beyond・・・ <<問題解決能力、チームワーク力、リーダーシップ力等の育成といった、 高次の社会人基礎力の分野を含むカリキュラム開発・研究>>

2 学内の活動

- (1) 各種委員会委員等(評議員・編集委員及びそれらのオブザーバー含む)
- 1. 教育開発支援センター専門委員会 委員
- 2. 教育推進企画委員会委員 委員
- 3. I T政策専門部会 委員
- 4. CEAS運用技術会議 委員 I C T 活用授業の普及
- 5. 高槻ミューズキャンパス初等部・中等部・高等部 e-ポートフォリオ (OSL) プロジェクト アドバイザー
- 6. 教育推進部·国際部教員会 委員
- 7. 留学生別科 ICT活用型授業形態の施策支援 アドバイザー
- 8. ラーニング・アシスタント 授業内支援体制トレーニング
- 9. 全学共通科目講義・ビデオ配信準備(スタディスキルゼミ)
- 10.第 5 回 F D フォーラム(三者協働型アクティブ・ラーニングの展開 最終報告会) 司会担当
- 11.F D研修会〔春〕: 担当委員
- 12. F D 研修会 〔秋〕: 企画・支援 授業における I C T 活用事例紹介
- 13. IT センターコンテンツ作成グループへのインストラクショナル・デザイン講義及び アドバイス

(2) 各種プロジェクトへの貢献

- CTL、ICT活用プロジェクト プロジェクトメンバーと、ランチョンセミナー、ICTコンシェルジュカード作成
- 2. 全学 I C T 活用推進会議 委員に委嘱

(3) その他

1. 学内 2 等級職員研修 講師

テーマ: 主として、「学生対応」、「後輩育成」ステークホルダー(学生、上司、部下、などなど)に対する「配慮」、「思いやり」の精神を涵養する、「傾聴力」を身につける

6月23-24日

2. 関西地区の大学の中で、いち早く交渉学を全学共通科目に導入すべく、秋学期のピア・コミュニティ演習の授業において、ピア演習の一環として、マイクロインサーション的に交渉学演習を導入した。

3 学外の活動

(1) 各種委員会委員等(評議員・編集委員及びそれらのオブザーバー含む)

産学連携

- 1. 日本CFO協会 アドバイザー(経理・財務スキルスタンダード試験のためのインストラクショナル・デザイン、テスト・デザイン、テスト分析).
- 2. パナソニック・ラーニングシステムズ株式会社 アドバイザー (インストラクショ ナル・デザイン、アンケート・デザイン、集計・分析).
- 3. I T教育研究所 研究員 (インストラクショナル・デザイン、アンケート・デザイン)
- 4. CISCO Global Instructor Advisory Group, 日本代表メンバー.
- 5. 共同研究: I T 教育研究所:「学習者タイプ、学習スタイル・学習効果」

科研研究

6. 分担研究:平成 22~24 年度科学研究費補助金 基盤研究(C)金沢工業大学 情報 学部 中沢実教授

(2) 他大学・教育機関への貢献

他大学・教育機関とのコラボレーション

- 1. 慶応大学グローバルセキュリティ研究所: 特別研究院 説得交渉学研修における成果の可視化
- 2. 神戸親和女子大学 e-ポートフォリオ、キャリアポートフォリオの共同研究
- 3. 金沢工業大学 情報工学科 中沢実教授 基盤 C 科研研究 研究分担

(3) その他

- 1. 朝日ネット株式会社とアジア地区の教育機関での e-ラーニング、e-ポートフォリオの 普及のため、学会等で共同発表
- 2. Visiti to Taiwan Normal University, Dr. Ming-Puu Chen. Attended Graduate Seminar on Augumented Reality. Feb. 23, 2012.
- 3. Visit to National Sun Yat-sen University, Dr. Nian-Shing Chen, Project Proposal during the visiting scholar program at KU 2012.

所属学会

- 1. TELDAP学会 (Taiwan e-Learning and Digital Archives Program)
- 2. APTEL学会 (Asia-Pacific Technology Enhanced Learning)、
- 3. C I E C(コンピュータ利用教育学会) (Community for Innovation of Education and Learning through Computers and communication networks)
- 4. 情報処理学会
- 5. 日本工学教育協会
- 6. 日本説得交渉学会

以上。

【教育研究活動】

<担当授業科目>

- ・ スタディスキルゼミ (ノートをまとめる)
- ・ 論理的に考える
- ・ 哲学を学ぶ

【学内の活動】

<各種委員会委員等>

- 全学共通教育推進委員会委員
- ・ 全学共通科目見直しに伴う小委員会委員
- 科目提案学生委員会委員
- · 副専攻 WG 座長
- ・ 「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」の企画・運営・実施

以上

【教育研究活動】

<論文>

- Chiaki Iwasaki, Toshiya Tanaka, Kenichi Kubota 2011年9月 Analysis of Relating the Use of a Learning Management System to Teacher Epistemology and Course Characteristics in Higher Education. Knowledge Management &E-Learning: An International Journal, Vol 3, No 3, 478-490.
- 岩﨑千晶 2011 年 6 月 「大学院生スタッフと共同した授業支援の実践とその手立てに関する考察」 『関西大学高等教育研究』 第 2 号, 9-19.
- 岩﨑千晶・田中俊也・竹中喜一・川瀬友太 2012年3月 「関西大学における教育補助者 を活用した活動、授業実践の動向分析-学生・院生の教育力活用制度の全学展開に向け て-」、『関西大学高等教育研究』、第三号
- 田中俊也・<u>岩﨑千晶</u> 2012 年 3 月 「学びをサポートする学生・院生の教育力の活用」、 『関西大学高等教育研究』、第三号
- 柴健次・森田雅也・<u>岩﨑千晶</u> 2012 年 3 月 「高大連携における経営教育の位置づけに関する考察」、『関西大学高等教育研究』、第三号

<学会発表>

- <u>岩﨑千晶</u>・川上智子・乙政正太・西岡健一・岡本真由美・小野善生・鈴木政史・柴健次・ 冬木正彦 2011 年 9月「iPad を活用した会計教育におけるモバイルラーニングの実践」 『平成 23 年度私立大学情報教育教会教育改革 ICT 戦略大会』、164-165.
- <u>岩崎千晶</u>・冬木正彦・喜多敏博・中野裕司(第一部会として発表) 2011 年 3 月「教授者 の振る舞いに対する Course Management System のユーザビリティに関する考察 CEAS, Blackborad を事例として一」e ラーニング協議会
- <u>岩﨑千晶</u> 2011 年 3 月「CEAS/Sakai 連携システムを活用した学習支援環境のデザイン」 第四回 Ja·Sakai カンファレンス. WEB 公開
- 岩﨑千晶・遠海友紀・今岡義明 2011 年 9 月 「初年次教育におけるラーニング・アシスタントの活動評価」『第 27 回日本教育工学会全国大会講演論文集』、391-392.
- 久保田賢一・黒上晴男・村上正行・<u>岩崎千晶</u>・岸磨貴子・時任準平・小島亜華里 2011 月 9 月「実社会との協働による学生の学び」『第 27 回日本教育工学会全国大会講演論文集』 松田岳士・<u>岩崎千晶</u>(企画者)、長澤多代・香川秀太・松田岳士・<u>岩崎千晶</u>(話題提供者) 2012 年 3 月「成果が学生にフィードバックされる FD とは一学生の学びの変化をとらえる一」『第 18 回大学教育研究フォーラム』ラウンドテーブル

<講演・シンポジウム等>

- ・「全国私立大学 FD 連携フォーラム総会 」パネルディスカッション パネリスト 「関西大学における TA を活用した授業動向と TA の育成」
 - 2011 年 7 月 9 日 立命館大学
- ・「桃山学院大学 2011 年度 全学 F D 講演会」 講師 「授業における SA (スチューデント・アシスタント) の活用について」

10月12日 桃山学院大学

・教育 GP 最終成果報告会「三者協働型アクティブラーニングの展開」シンポジウム パネ ルディスカッション パネリスト

1月28日 関西大学

・「大学教員のための FD 研修会 (ワークショップ)」日本教育工学会 世話人 テーマ:「大学授業デザインの方法 -1 コマの授業からシラバスまで-」」2月20日 関西大学東京センター

【学内外の活動】

<学内>

- (1) 各種委員会委員等
- ・ 教育開発支援センター委員会 専門委員
- ・ 保健体育科目検討小委員会 オブザーバー
- ・ 全学共通科目見直しに伴う小委員会 オブザーバー
- ・ 科目提案学生委員会 授業コーディネータ
- (2) 教育開発支援センター
- ・ TS ネットワーク プロジェクトリーダー
- ・ ICT 活用促進プロジェクト 構成員
- ・ 「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」の実施分担者
- (3) 共同研究等
- ・平成 22 年度 関西大学特別研究・教育促進費「モバイル e-learning を通じた高大連携と 学部教育の強化のための実践プログラムの確立」実施分担者

<学外>

・日本教育工学会 FD 特別研修委員会委員

関西大学高等教育研究 投稿規程

関西大学教育開発支援センターでは、教育開発支援センター規程第 2 条第 10 項の規定に基づき、 大学教育に関する情報の発信を目的として『関西大学高等教育研究』を年 1 回発行する。本規程では 『関西大学高等教育研究』を編集・発行するために必要な事項を規定する。

1 名称

『関西大学高等教育研究』

2 編集委員会

『関西大学高等教育研究』の編集・発行にあたって、編集委員会を設ける。編集委員会は、『関西大学高等教育研究』に掲載される原稿の編集及び『関西大学高等教育研究』の発行にあたる。また、編集委員会は、原稿について執筆者との協議を通じ、内容の変更を求める場合がある。

3 投稿資格

関西大学教育職員、事務職員および関西大学大学院生 その他、編集委員会が適当と認めた者

4 刊行期日

毎年3月末日

5 掲載原稿の種類

掲載原稿の種類は、「論文」・「研究ノート」・「その他」とする。掲載内容は、いずれも高等教育を題材にとったものとする。また、未発表のものに限る(ただし、口頭発表及びその配付資料はこの限りでない)。

投稿する場合、「論文」・「研究ノート」・「その他」のうち、希望するいずれかの区分を明記する。ただし、掲載にあたって区分の変更を求める場合がある。

- ・論文:高等教育研究に貢献できる問題提起と意義があり、この分野に関心を持つ教員や読者にとって価値と有効性があるもの。実践研究・事例研究を含む。
- ・研究ノート:高等教育に関する研究成果をまとめたもの。独創的な内容や新しい知見の含まれることを尊重し、一般に論文に求められる包括性・体系性・完結性は必ずしも満たさなくてもよい。

6 執筆要領

別途定める。

7 著作権

関西大学教育開発支援センターに帰属する。

8 Web 上への公開

教育開発支援センターのホームページ及び関西大学学術リポジトリにおいて原則公開する。

関西大学高等教育研究 執筆要領

1 本誌に掲載される論文等 1 篇の分量(日本語の表題・著者名、英語の表題・著者名・抄録、日本語および英語のキーワード、図表を含む)は、原則として以下を目安とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。

論文: 20000 字 (12 ページ) 以内研究ノート: 10000 字 (6 ページ) 以内その他: 内容に応じて適宜定める

- 2 原稿はワープロソフトで作成し、原稿ファイルの入ったメディア1部と印刷したもの2部を提出する。なお提出された書類等は返却しない。
- 3 サイズは A4 判、マージンは上下左右ともに 25mm、1 行 45 文字、1 ページ 40 行のフォーマットで作成する。図表を挿入する場合、上に示した総頁数を越えないようにする。
- 4 提出の際には1ページ目に表紙をつけ、区分、タイトル、執筆者(複数の場合は全員)の氏名 と所属、連絡先(郵送先・電話・ファクス・E-mail アドレス)を記載する。
- 5 2ページ目には、「タイトル」、3~5 語のキーワードを日本語と英語で記載する。論文の場合は これに加えて抄録(Abstract)を記載してから本文を始める。抄録の分量は、日本語の場合は600 字程度、英文の場合は300 語程度とする。
- 6 句読点は「、」「。」を用いる。
- 7 図及び表には連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- 8 本文における参考文献は、(著者名、刊行年)のように表示する。同一著者の同一刊行年の異なる文献を引用する場合は、刊行年の後にアルファベットを付して区別する。例: 2006a, 2006b, …
- 9 「註」及び参考文献は、本文の末尾に一括して記載する。本文中での「註」の指示は、上付き の連番で示す。括弧は付けない。参考文献は、「註」の後に著者名のアルファベット順で記載す る。また、参考文献の表記は別紙「参考文献の表記について」にしたがう。

執 筆 者 紹 介

田 中 俊 也 関西大学文学部教授

岩 﨑 千 晶 関西大学教育推進部助教

三 浦 真 琴 関西大学教育推進部教授

川 瀬 友 太 関西大学学事局授業支援グループ

竹 中 喜 一 関西大学学事局授業支援グループ

柴 健 次 関西大学会計研究科教授

森 田 雅 也 関西大学社会学部教授

樋 口 隆太郎 関西大学心理学研究科博士課程後期課程

林 田 定 男 関西大学文学部特任助教

出 口 由 美 関西大学文学研究科博士課程後期課程

山 田 嘉 徳 関西大学心理学研究科博士課程後期課程

金 田 純 平 関西大学文学部特任助教

吉 田 信 介 関西大学外国語学部教授

岩 崎 保 道 琉球大学大学評価センター准教授

(掲載順)

編集委員

編集長:田中 俊也(関西大学文学部教授)

副編集長:山本 敏幸(教育推進部教授)

委員:三浦 真琴(教育推進部教授)

岩﨑 千晶 (教育推進部助教)

竹中 喜一(学事局授業支援グループ)



表紙のデザインについて

今号から表紙のデザインをリニューアル致しました。表紙にある3本線は「教員」「職員」「学生」の三者を表しています。三者が同じ未来に向かって進み続けるすがたをイメージしました。

Designed by M.M.

関西大学高等教育研究 第3号

2012(平成 24)年 3 月 28 日印刷 2012(平成 24)年 3 月 28 日発行 編集発行 関西大学教育開発支援センター 〒564-8680 吹田市山手町 3 丁目 3 番 35 号

印刷 大都印刷株式会社 〒550-0014 大阪市西区北堀江3丁目6番3号

Kansai University Journal of Higher Education

March 2012

Vol.3

Kansai University
Center for Teaching and Learning

ISSN: 2185-6389