

第57回

東北・北海道地区大学一般教育研究会

研究集録



当番大学：弘前大学

第57回東北・北海道地区大学一般教育研究会 研究集録

—「教養教育の新たな展開—教育の質保証と学習支援」—

目 次

日程表	2
総会Ⅰ	3
委員長挨拶	4
庶務報告・会計報告・会計監査報告	6
全体会Ⅰ 講演「教育の質保証—ティーチング・ポートフォリオ」	11
弘前大学名誉教授（前弘前大学副学長）大 関 邦 夫	
大テーマ「教養教育の新たな展開—教育の質保証と学習支援」趣旨	17
第1分科会「〔改善〕—『教育の質保証と学習支援』の改善に向けた取組み」—趣旨	19
話題提供1 岩手医科大学 高 橋 敬	20
話題提供2 北海道薬科大学 中 野 善 明	23
話題提供3 東北大学 関 根 勉	27
話題提供4 岩手県立大学 井 澤 清 一	32
話題提供5 弘前大学 鬼 島 宏	36
話題提供6 岩手大学 江 本 理 恵	41
第2分科会「〔連携〕—『教育の質保証と学習支援』の連携に向けた取組み」—趣旨	44
話題提供1 北海道大学 小野寺 彰	45
話題提供2 福島県立医科大学 藤 野 美都子	48
話題提供3 山形大学 小 田 隆 治	53
話題提供4 弘前大学 土持ゲーリー法一	57
話題提供5 山形大学 杉 原 真 晃	62
第3分科会「〔検証〕—『教育の質保証と学習支援』の検証に向けた取組み」—趣旨	66
話題提供1 弘前大学 谷 田 親 彦	67
話題提供2 東北大学 猪 股 歳 之	71
話題提供3 東北学院大学 片 瀬 一 男	76
話題提供4 弘前大学 木 村 宣 美	80
話題提供5 北海道大学 安 藤 厚	84
話題提供6 秋田大学 細 川 和 仁	88
全体会Ⅱ 1. 事例報告	
「ラーニング・ポートフォリオと「指定図書」を活用した授業シラバス」…	92
弘前大学教授 土持ゲーリー法一	
2. 分科会の質疑報告	97
総会Ⅱ	104
参加者名簿	105
東北・北海道地区大学一般教育研究会会則	108
第51回及び第52回総会承認事項	109
東北・北海道地区大学一般教育研究会開催大学一覧	110
第57回東北・北海道地区大学一般教育研究会運営組織	111

日 程 表

【第1日】 9月13日（木）

- 受 付 9:30～10:00 創立50周年記念会館1階ロビー
- 総 会 I 10:00～10:20 創立50周年記念会館「みちのくホール」
・委員長挨拶
・諸報告
- 全体会 I 10:20～12:00
・講演
「教育の質保証—ティーチング・ポートフォリオ」
弘前大学名誉教授（前弘前大学副学長） 大 関 邦 夫
- 昼 食 —
- 分 科 会 13:30～17:00
・第1分科会「改善」—『教育の質保証と学習支援』の改善に向けた取組み—
理工学部2番講義室（1号館2階）
- ・第2分科会「連携」—『教育の質保証と学習支援』の連携に向けた取組み—
理工学部5番講義室（1号館3階）
- ・第3分科会「検証」—『教育の質保証と学習支援』の検証に向けた取組み—
理工学部8番講義室（1号館4階）
- 懇 親 会 18:00～20:00 大学会館2階レストラン「スクーラム」

【第2日】 9月14日（金）

- 全体会 II 9:30～12:00 創立50周年記念会館「みちのくホール」
1. 事例報告 9:30～10:30
「ラーニング・ポートフォリオと「指定図書」を活用した授業シラバス」
弘前大学教授 土持ゲーリー法一
2. 分科会報告 10:30～11:20
3. 意見交換 11:20～11:40
- 総 会 II 11:40～12:00
・次期当番大学について
・次々期当番大学について
・次期役員について
・その他
- 幹事大学会議 12:10～13:00 創立50周年記念会館会議室

司会：弘前大学 矢島忠夫
議長：弘前大学 須藤新一

1. 開会

矢島忠夫委員から総会 I の開会が告げられた。

2. 委員長挨拶

弘前大学学長 遠藤正彦委員長から挨拶が述べられた。

3. 議長選出

矢島忠夫委員から総会 I の議長に須藤新一委員、総会 II の議長に本城誠二委員（北海学園大学教授）に
お願いする旨の提案があり、承認された。

4. 庶務・会計報告及び会計監査報告

議長から、前年度の当番大学である北海学園大学の資料に基づき、事前の書面協議により了承されてい
る旨の報告があったあと、収支決算書の収入の部の補助金についてわかりやすい表現がよいのではないか
との意見があり、これについては実行委員会で検討することとして承認された。

5. 研究会日程について

議長から、研究会日程を「実施要項」のとおり、また、「全体会 I 及び全体会 II の司会者」及び「分科
会の司会者・記録者・報告者」を以下のとおりとしたい旨の提案があり、承認された。

全体会 I	司会者	大高 明史
全体会 II	司会者	大高 明史
第 1 分科会	司会者	檜垣 大助、佐藤 和之
	記録者	増田 貴人、上野 伸哉
	報告者	吉田 孝、立石 智則
第 2 分科会	司会者	倉又 秀一、後藤 雄二
	記録者	杉原かおり、今井 正浩
	報告者	長崎 秀昭、蝦名 敦子
第 3 分科会	司会者	齋藤 和男、佐藤 剛
	記録者	鈴木 裕史、諏訪淳一郎
	報告者	内海 淳、中里 博

6. 閉会

議長から総会 I の終了が告げられた。

委員長挨拶

第57回東北・北海道地区大学一般教育研究会委員長

弘前大学学長 遠藤正彦

おはようございます。弘前大学の遠藤でございます。第57回東北・北海道地区大学一般教育研究会の開催に当たり、当番校を代表しまして一言ご挨拶申し上げます。

この研究会は、本学では16年前の平成3年に開催されて以来のことでもございまして、久々の担当ということになります。大変うれしく思っております。東北・北海道各地から今日お集まりの皆様方、大変ありがとうございました。心から歓迎の意を表します。

ところで、一般教育といいますと、私も実は一般教育という名で教育を受けました。戦後新制大学が発足しまして、新しく米国流の教育が導入され、大きく期待されていたと思います。けれども時を経るにしたがい、様々な問題ができたことを私自身も理解していました。

ときには、この一般教育を“ばんきょう”という名で揶揄されたことも記憶しております。こういった中で、一般教育に関しましては、教養部の独立とか、あるいは教養教育の中身の見直し、教員の地位の向上等、様々な議論がされてきたことは、皆さんもご承知と思います。昭和43年以降に起こりました大学紛争では、この教養教育のあり方も一つの大きな学生からの指摘の事項であったと私は思っています。

平成3年になり、大学設置基準の大綱化によりまして、全国の大学が一斉に堰を切ったように教養部の改組に走りました。本学もその例外ではございません。その結果多くの大学が教養部を廃止し、全体的な教育の中に取り込む、あるいは教員の分属等様々な問題を提起しましたが、教養教育の中身が大きく変わっていったというわけではないと私は理解しています。

ところが、国立大学におきましては、平成16年の国立大学の法人化ということを経機に、各大学が大学の教育のあり方、人材養成としての教育のあり方を、中期目標中期計画に記載する中で、教養教育については、避けて通れない大きな項目として各大学が多分冷静に考えたと思います。私たちの大学もそういう経過を経ました。しかし、考えてみますと、そこで教養教育の地位が確保されたわけでは決してありませんでした。その後のことについて、私なりに3つの点を感じています。

第1は、高等学校の問題であります。ゆとり教育の結果の教育の質の低下、そして少子化による大学進学者の学力低下、高等学校の多様化、読書離れ、携帯電話によるコミュニケーション不足といった問題が、高校生を本学の学生として引き受ける立場になってみますと、ここに大きな問題であることがわかり、この教養教育を含めて避けて通れない状況に至っています。このことは、大学が社会に対して人材を送り出すという立場になって、大学教育の使命という立場から考えましても、極めて大きな問題であります。

第2の問題は、我が国の経済のバブルが崩壊して求人難になってみて、社会が求める人材、企業が求める人材を考えてみますと、実際にどういう人材が求められていたかということ、精緻な高度の専門性を有する学生を求めているのではなくて、教養がしっかりして、そして自分の専門の基礎がしっかりしているという、教養と専門基礎の重視された求人がなされているという実態がはっきりしてまいりました。つまり、社会の求める人材というのは、そういった形であったということにまたあらためて私たちは気づかされたわけであ

ります。したがって、就職活動におきましては、この点は重要な課題になったと私は理解しています。

第3は、我が国の小中高を含めた教育のゆがみ・ひずみという形の中で、経済財政諮問会議及び教育再生会議は、様々な提言をしており、その中で教養教育の重視を掲げています。そのことは、政府主導若しくは教育行政主導での教養教育のあり方が進められていることに対して、今まで劣悪な環境の中で教養教育を守り育ててきた大学として、あらためて大学の中での教育というのはどうあらねばならないのかということ、考え直す非常に大事な、しかもせっぱ詰まった時期にいるのだと思わされます。例えば、いま提言されているものの中に、9月期入学とか、あるいはファカルティデベロップメントの義務化、あるいは教員免許の更新制度等様々な新しい教育の体制に対する提言がなされてきていますが、その中で教養教育の問題が避けて通れないようになっていきます。ですから、まさに我々大学にとりましては、この教養教育は、社会が要請する人材養成という立場でも、私たちが理想とする人材養成する立場としましても、教養教育の問題は極めて重要だと私はそう認識しています。

本学に関して申し上げますと、この平成3年の大学設置基準大綱化の後、教養部が改組されまして、教養部教員が各学部に分属いたしました。そして共通教育という形で継承されました。しかし、いくつかの紆余曲折があって、“21世紀教育”という名の下に内容をあらためて、今日に至っています。その中で、教養教育の存続に対して危機的な状況を私たちが感じ取っているのは、何よりも、教養教育の問題は、教養教育の進め方ではなくて、依然として教養教育を理解しない教員と、理解しようとしめない教員が、無視できないほど大学の中にはいるという現実、私たちは大変苦慮しているわけでありまして、この問題はよその大学でも同じだと私は理解しています。

私は、他の大学の外部評価の委員を務めたことがございます。現実的に見ますと、単科大学では専門教育によって教養教育が極めて圧迫されている状況とか、国立大学の中でも運営費交付金や総人件費抑制、私立大学では経営上の問題、あるいは少子化による入学定員割れという現実の中で、大学教育が大変ゆがめられていく現実を理解しました。私にはこれらは無視できない問題であると危機感をもりました。

こういった中で、本学では幸い“21世紀教育センター”というのが中心になりまして、旧来の教養教育に多くのいろいろな工夫を凝らしながら進んでいます。よその大学から本学の教養教育について一定の評価を得られていることについては、学長として誇りに思っています。そういった意味で、いま社会からあらためて大学教育が問われ、その中で教養教育に対して注文が大きくなっていく中で、今日の研究会は大変意義のあるものだと私は思います。

私は、大学紛争を経験したものとして、その経緯の中で、今の教育が大きく変貌していくことに危機感を持っている一人であります。今日の研究会の中で、是非皆さん方、教育のあり方、教養教育のあり方について、教育の環境は決してよい方向には向かっていない現状にどのように対応していくか、実りある議論がなされ、大変有意義な研究会になることを私は念願しています。

この会の成功を祈りまして、挨拶といたします。

第 56 回東北・北海道地区大学一般教育研究会

庶務報告書

北海学園大学

年月日	行 事	備 考
16.5.6	小樽医科大学から開催校の依頼	
16.7	平成 17 年度役員（監査役）選出	
16.8.2	第 1 回準備委員会	
17.6	第 56 回研究会役員推薦依頼	当番校である岩手県立大から次年度役員選出の依頼
18.1.18	第 2 回準備委員会	開催期日・会場、テーマ、予定について協議
18.3.15	第 3 回準備委員会	テーマ、講演者協議
18.3.28	当番大学引継ぎ	長谷川、三上、本城@北海学園大学
18.5.12	第 1 回実行委員会	講演テーマ再検討、分科会テーマ、役割分担、全体会Ⅱ協議
18.5	口座開設	諸連絡のため
18.5	次々期当番校依頼	
18.6.8	幹事大学会議開催通知（書面協議）	運営方法等の協議（日程のみでも可）
6.14	第 57 回研究会役員推薦依頼	弘前大学長宛（委員長、副委員長、会計監査員） 次々期当番校（会計監査員）
18.6.19	会員大学宛文書送付（書面協議）	開催の挨拶、運営方法等の承認依頼、趣旨掲載（大テーマ及び各分科会テーマ）、話題提供者募集
18.7.3	第 56 回研究会開催通知・委員会文書送付（書面協議）	参加申込・書面協議（総会Ⅰの役員・前年度庶務・会計報告等）に関する意見要望等期限（7 月末）
18.7.7	第 2 回実行委員会	役割分担、参加者・話題提供者確保等の協議
18.8.末	実施要項送付	研究会日程、業務分担等の協議
18.8.30	話題提供に関する諸連絡	会員大学長及び参加者宛 話題提供者宛
18.9.4	第 3 回実行委員会	研究会役割分担、進行等の最終確認
18.9.7	56 回研究会開催	
18.9.8	〃	
	幹事大学会議開催	研究会の在り方、運営等に関する意見交換
19.3.5	研究集録 印刷発注・送付	会員大学長及び参加者宛
19.3 中旬	会計監査	会計監査員
19.3.26	事務引継	弘前大学において

上記のとおり報告します。

平成 19 年 3 月 31 日

庶務委員

北海学園大学

池内 静司

上村 仁司

田中 昭憲

田村 卓哉

本城 誠二



第56回東北・北海道地区大学一般教育研究会収支決算書

[収入の部]

前年度繰越金	69,066円 (前年度当番校より)
会 費	1,185,000円 (@15,000円×79校分)
補助金	80,000円 (学校法人北海学園より)
預金利息	210円
計	1,334,276円

[支出の部]

旅 費	131,770円 (札幌～弘前2名分他)
印刷費	810,000円 (開催要項、研究集録)
通信費	108,630円
消耗品費	103,469円
諸 雑 費	104,325円
次年度繰越金	76,082円
計	1,334,276円

第56回東北・北海道地区大学一般教育研究会懇親会収支決算書

[収入の部]	懇親会費収入	360,000円 (60名)
[支出の部]	懇親会費支出	360,000円 (60名)

会計収支決算報告書

上記のとおり決算報告いたします。

平成19年3月31日

会 計 委 員

北海学園大学

池 内 静 司

岡 崎 敦 男

上 村 仁 司

(留学中)

第56回（平成18年度）東北・北海道地区大学一般教育研究会決算書

[収 入 の 部]

項 目	内 訳	金 額
前期繰越金	第55回大会からの繰越金	69,066円
会 費	15,000円×79校	1,185,000円
補 助 金	学校法人北海学園より	80,000円
利 息	銀行預金利息	210円
収入合計		1,334,276円

第56回（平成18年度）東北・北海道地区大学一般教育研究会決算書

〔支出の部〕

項 目	内 訳	金 額
講師謝金	なし	0円
旅 費	弘前大学への引継ぎのため (弘前1泊2日×2名) 懇親会場へのタクシー代	131,770円 130,560 1,210
印刷費	実施要項 500部 研究集録 500部	810,000円 210,000 600,000
通信費	ニュースレター、文書協議2回 実施要項 研究集録	108,630円 39,880 26,390 42,360
消耗品費	資料作成代 5,000円×14件 掲示物用紙代(熱転写紙)他	103,469円 70,000 33,469
諸雑費	花代 昼食代(講師, 実行委員, 幹事 大学会議等) 飲物代、茶菓子代 テープの文字起し代	104,325円 10,000 60,000 14,325 20,000
支出合計		1,258,194円
次期繰越金		76,082円
		1,334,276円

第56回 東北・北海道地区大学一般教育研究会

会計監査報告書

別紙収支決算書を監査したところ、正確であることを認めます。

平成19年3月31日

第56回東北・北海道地区大学一般教育研究会

会 計 監 査 員

北海学園大学 田中昭 

北星大学 上西哲雄 

弘前大学 土持ゲリ法 

講 演

教育の質保証 —ティーチング・ポートフォリオ—

弘前大学名誉教授 (前弘前大学副学長)

大 関 邦 夫

もう半年も前のことですが、私にとって「教養」という言葉がとても新鮮に思えた瞬間がありましたので紹介させていただきます。それはNHKのシルクロードに関するテレビ放送の一場面です。少し脚色してお話しします。旅人が遊牧民の暮らす大草原を旅して、あるゲルの近くに野営することを許され、その晩たき火を囲んで、ゲルの主人の歓迎を受けます。穏やかに流れる時間のなかで、旅人はゲルの主人に「あなたにとって大切なものはなんですか」と尋ねます。するとその主人は傍らの息子に目をやりながら「一番大切なのは息子です。次に大切なものは教養です」と答えたのです。大草原で脈々と生活を紡いできた、そしてこれからも紡いでいこうとする遊牧民にとって、子供と教養こそが大切であるという考えは、より複雑な現代社会で暮らす我々にとっても当てはまるものです。ゲルの主人の「教養」とは生きるための総合的な力のことだと思います。それは生活に必要な技術、他人や社会との関わり方の基礎となる自身の在り方や生き方等の総合的なものを指しているのだと思います。子供と総合的な生きる力は共に、現代社会が求める持続的発展のキーワードではないでしょうか。

それでは、教養教育をどう捉えたらよいのでしょうか。2006年9月4日付けの日本経済新聞に東京大学の小宮山宏先生が「東大から発信する教養教育のモデル」について寄稿された記事が載っています。小宮山先生は、「最近、海外の学長と顔を合わせると、『教養教育』がよく話題になる。どこの国でも、専門教育の強化と共に教養教育の充実が課題となっているのである。その背景にあるのは、複雑化した社会と細分化した学問の現状だ」と述べた上で、「専門教育がそれぞれの分野における知識と学力、いわゆる“専門知”の習得を旨とするものであるならば、

教養教育の目指すところは“総合知”の形成と呼ぶべきものである。総合知は個人が社会における自らの位置づけや活動の意味を把握しつつ、主体的に・自律的に人間らしく生きていくための力である。」と述べています。

いまや、大学はこれまでに経験したことのない困難に直面しています。文科省の試算により、2007年度から、大学・短大の収容力（入学者数／志願者）が100%に達し、大学を選び好みしなければ志願者全員が入学できる全入時代を迎えるからです。大学全入時代は、18歳人口の減少に伴う志願者の減少と大学の増加という2つの要因からもたらされたものです。日本経済新聞（2006年9月4日）クイックサーベイ欄の報道によると、1992年度に205万人いた18歳人口は、2006年度には133万人と激減したのに対して、4年制大学の数は、この間だけで200校以上増加し、744校に達したとのこと。さらにこの欄に、「大学全入時代をどう思う？」という全国の20歳以上の1,000人から回答を得た調査結果が掲載されました。その結果は、歓迎する：15.7%、どちらともいえない・わからない：39.8%、歓迎しない（問題だと思う）：44.5%というものでした。

それぞれの理由を複数回答で求めた結果、歓迎するとした理由は、入りたい大学に入りやすくなる（61.6%）、受験競争が緩和される（45.2%）、大学間競争で授業料など安くなる（40.1%）、大学を中身で選ぶようになる（40.1%）、何歳でも大学に行けるようになる（35.7%）、大学教育が一層大衆化される（32.5%）でした。また、歓迎しない（問題だと思う）とした理由については、レベルの低い大学生が増える（81.8%）、大学教育の質が下がる（54.2%）、受験勉強が減り高校以下の学力が低下す

る(51.5%)、大卒の肩書きが意味を失う(48.5%)、私学助成金が無駄になる(44.5%)、大学間の格差が広がる(22.7%)という結果でした。大学生の学力のレベルが下がり、大学教育の質も低下することが問題視されていることが分かります。

では大学そのものは、全入時代の到来をどう捉えたらよいのでしょうか。「大学全入時代の到来」といっても、「受験生が大学・短大を選び好まないで、合格できる大学に入学する」と仮定した場合のことですから、実際に入学率が100%になることはなく、「大学が入学生を選抜する時代から、受験生が大学を選択する時代」へ移行しつつあるということです。

受験生から入りたいと思われる大学、選ばれる大学となるためには、どうあるべきでしょうか。その答えは「大学としての質」を高めることにあると思います。

それでは、大学の質とはいったい何でしょう。中央教育審議会答申(平成17年1月28日)“我が国の高等教育の将来像”(以下答申と略す)に、「保証されるべき高等教育の質とは、教育課程の内容・水準、学生の質、大学教員の質、研究者の質、教育・研究環境の整備状況、管理運営方式等の総体を指すものと考えられる。」と述べられています。

社会に対する責任からいえば、卒業生の質の保証こそが大学の使命であると考えられます。「学士課程教育では教養教育及び専門分野の基礎・基本を重視し、専門的素養のある人材を育成すること」が求められていますから、このような人材を世に送り出すことが使命といえます。

教養教育を評価する側の大学評価・学位授与機構は教養教育をどう捉えているのでしょうか。「教養教育」実情調査票に教養教育の要素として32項目が提示されており、これらに対して「特に組み込んでいない」「組み込む方向で検討中である」「組み込んでいる」「組み込んでおり、特に重点をおいている」のどれに当てはまるかを回答させています。教養教育の要素として、高い倫理性を持って判断し行動できる能力の育成；高い責任感を持って判断し行動できる能力の育成；自らの文化に対する理解の促進；世界の多様な文化に対する理解の促進；外国語によるコミュニケーション能力の育成；外国語の習得を通じた外国文化の理解；2つ以上の外国語の習得；論理的な文章を書く能力の育成；プレゼンテーション能力の育成；討論能力の育成、課題発見能力

の育成；情報リテラシーの向上；科学リテラシーの向上；数理リテラシーの向上；人文学各専門の基礎的な知識及び方法の習得；社会科学各専門の基礎的な知識及び方法の習得；自然科学各専門の基礎的な知識及び方法の習得；諸科学を超えた学際的な知識の習得；芸術鑑賞能力の育成；芸術的な表現能力の育成；身体運動能力の向上；健康な生活を営む能力の向上；環境問題に関する理解の促進；国際問題に対する理解の促進；ジェンダー問題に関する理解の促進；社会問題に関する理解の促進；職業観の育成；人間関係能力の向上；自己発見の援助；ボランティア意識の育成；大学における学習への適応能力の育成；高等学校程度の補習教育の実施 が挙げられています。これらの総体として教養教育を捉えていることが分かります。

さらに、答申において教養教育の一層の充実を図るため新たな教養教育の構築が求められています。この中で、「○教養教育は学生に国際化や科学技術の進展等社会の激しい変化に対応しうる統合された知の基盤を与えるものでなければならない」とした上で、「各大学は理系・文系、人文・社会・自然といった、かつての一般教育のような従来型の縦割りの学問分野による知識伝達型の教育や単なる入門教育でなく、専門分野の枠を超えて共通に求められる知識や思考法等の知的な技法の獲得や、人間としての在り方や生き方に関する深い洞察、現実を正しく理解する力の涵養に努めることが期待される。○このような観点から、教養教育に携わる教員には高い力量が求められる。加えて、教員はプロとしての自覚を持ち、絶えず授業内容や教育方法の改善に努める必要がある。入門段階の学生にも高度な知識を分かりやすく興味深い形で提供したり、学問を追究する姿勢や生き方を語ったりするなど、学生の学ぶ意欲や目的意識を刺激することも求められる。」と述べられています。

大学設置基準の大綱化(平成3年)を契機とする教養部の廃止と教養教育の実施体制の再構築により、教養部が存在した頃と比べてはるかに多くの教員が教養教育に参加しています。専門教育が学部・学科のチームワークで成り立っているように、教養教育は全教員のチームワークにより成り立っています。チームワークを発揮するためには、中心となる組織が必要です。弘前大学の場合には、21世紀教育センターがその組織です。

先生は皆、優れた教員になりたい、優れた授業をしたい、卒業生が元気で活躍していて欲しいと願っています。多くの先生がすでにご存知のように、米国高等教育学会誌（1987年）に発表された“優れた教育についての7つの原則”は次のようなものです：1. 学生と接触する機会を増やす、2. 学生間で協力し合う機会を増やす、3. 能動的に学習する手法を使う、4. 素早いフィードバックを与える、5. 学習に要する時間の大切さを強調する、6. 学生に高い期待を伝える、7. 多様な才能と学習方法を尊重する。

大学の使命が教育、研究、社会貢献とされているにもかかわらず、個々の教員にとって、教育に関する努力や創意工夫がきちんと評価されているという実感はなく、教育改善の動機付けが乏しかったと思います。また、授業改善の取り組みは個々の教員にまかされており、「あの先生はすばらしい授業をやっている」という評判は聞いても、そのことが組織に還元され、全体に波及することはありませんでした。

国立大学法人法により「学生に対し、修学、進路選択及び心身の健康等に関する相談その他の援助を行うこと。」が業務として規定されました（第22条第2項）。これにより教育改善についても組織として取り組むべきことが明示されたこととなります。

私がティーチング・ポートフォリオらしいものについて初めて耳にしたのは、20年近く前のことですが、外国から帰国した人との会話の中でした。「訪問先の大学である教授と面会したとき『研究成果としてお見せするものは何もありませんが、このような教育をやっています。』』という冊子を見せてくれた。」というものです。“このような教育をやっています”ということを他人に紹介できる資料を身近にもっていることが大変新鮮に思え、前後の脈絡は忘れましたがこの部分だけをいまでも覚えています。この話を弘前大学のFDシンポジウムで紹介したとき、このシンポジウムを企画した弘前大学21世紀教育センター高等教育研究開発室の土持教授が、「それはティーチング・ポートフォリオ」のことでしょうと教えてくれました。

ティーチング・ポートフォリオのことを調べていくと、Peter Seldin という名前に行き当たります。Pace 大学教授で、The teaching portfolio（1991年初版、1997年第2版、2004年第3版）の著者です。教育評価・授業評価の専門家として世界各地の高等

教育機関において、講演やコンサルティング活動をしているおり昨年（平成2006年）来日し、大学評価・学位授与機構の公開講演会（東京）及び京都高等教育開発センターの公開シンポジウム（京都）において「学生の授業評価が授業改善につながる」と題する講演を行いました。

セルディンは“The teaching portfolio”の中で芸術家や、写真家や、建築家が自分の優れた作品を人に見てもらうために持ち歩いているポートフォリオ（折りカバン）を大学の教員が自分の教育業績を提示するために用意することの有用性に触れ、このティーチング・ポートフォリオは教員のより公正な評価に役立つだけではなく、教員としての発展と成長にも役立つと述べています。

日本でポートフォリオが注目されるようになったきっかけは、2002年の学習指導要領の改訂にとともに初等・中等教育に「総合的な学習」の時間が導入されたことだとされています（貫井正納 著「理科教育に役立つポートフォリオ評価」）。ポートフォリオ評価法は、総合的な学習の過程で得られた生徒の作品や実験の観察記録等さまざまな学習物を収集し、多面的に生徒を評価しようとするもので、理想的な評価法と考えられています。

ティーチング・ポートフォリオは1980年代の後半にカナダの大学において teaching dossier として導入され、1990年以降アメリカで急速に普及しました。現在では世界中に拡大、普及しています。

ティーチング・ポートフォリオが大学に導入された理由についてセルディンは、一つには大学において教育を重視するという歴史的な変化が起こったことにとともに、大学にとって教育の責務は何か、いかに改善に取り組んでいるか、教育をどのように奨励しているか等について、また個々の教員にとっても、自分の教育責務はなにか、教育業績はなにか、どのように改善しているか等について、教育重視の観点からの説明責任を果たすためと、もう一つは昇進や終身在職権（tenure）の審査において、候補者の履歴書に、教育業績の記載がなく、これでは教員の能力を評価できないのではないかという審査委員の困惑に対処するためであると説明しています。

教員がティーチング・ポートフォリオを書く理由には、大きく分けると3つあります。一つ目は教員としての能力や授業の質を示す証拠として、すなわち学生による授業評価よりさらに客観的な記録とし

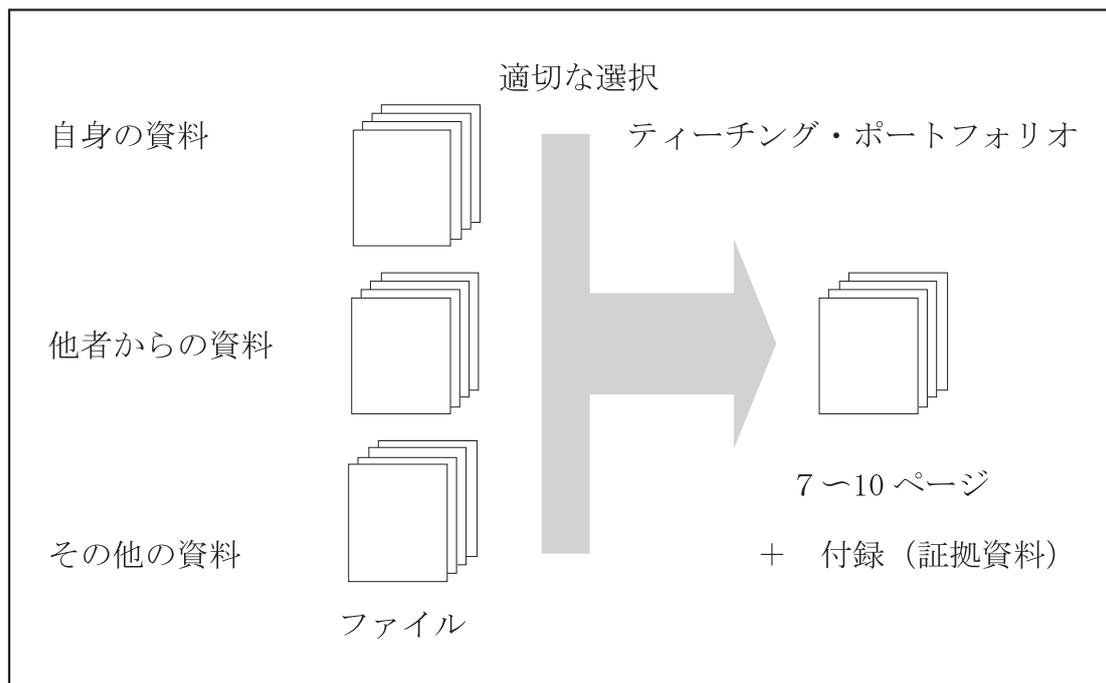


図1 ティーチング・ポートフォリオ作成のプロセス

て、昇進や終身在職権を得るために用いるため、二つ目は自分の教え方は学生を学習へと導いているか？ もしそうでないならばいかに改善すべきか？

さらには自身の授業哲学 (teaching philosophy) をどう変えればよいか？ 等を省察するため、三つ目は教員としての成果や経験を他の教員と共有するための記録とするためです。

ティーチング・ポートフォリオは自身の資料、同僚や学生からの資料、及びその他の資料の中から、目的に応じて必要事項を選択し、7～10ページほどにまとめたものに付録として証拠書類を添付したものです (図1)。

自身の資料には、自身の授業哲学 (personal teaching philosophy)、授業担当状況、及びシラバスが含まれます。授業哲学においては、どのような理念をもって教育にあたってきたか、教員としての信条は何か、学生に何を期待しているのか、指導・教育目標は何か、その目標を達成するための方法と取り組みはどのようなものか等について記述します。教員としての自身を省察する最も重要な部分です。また、授業担当においては、授業科目、授業の数、登録学生数、必修科目か選択科目か、学部の授業か大学院の授業か等を記述します。さらに、シラバスには、授業内容と目的、当該授業のカリキュラム全体の中での位置づけ、学術分野での位置づけ、

例えば、微生物学の生物学全体の中での位置づけや医学における病理学の位置づけなどを記載します。また、授業の方法、書籍、宿題、試験、成績評価を記載します。この他に、自身の資料には、教授力を強化する行事である研修会や後援会への参加、カリキュラムの改訂と経緯、新たな取り組みとその評価、次の5年間の教育目標、授業改善への取り組み、すなわち自己評価により改善した点や、授業改善についての書物を読んだ時間等を記録した資料が含まれます。

他者からの資料には、授業参観した同僚教員の意見や感想、シラバスについて学生への指示や試験及び採点についての同僚教員の意見や感想、学生による授業評価のデータ及びそれに基づく授業改善への取り組み、優秀教員賞などの受賞記録、授業改善への取り組みについての大学の記録、卒業生による授業の質の陳述書などが含まれます。

その他の資料には、学生の試験の成績、学生の研究発表の記録、授業が学生の職業選択に役立ったことを示すもの、学生の就職や大学院進学への支援、授業に関連した出版物などが含まれます。

ティーチング・ポートフォリオはこれらの資料から必要なものを適切に選択して、まとめたものです。一般的な構成は、1. 授業担当状況、2. 授業哲学、3. 授業方法、計画、目標、4. 授業に関する記述(シ

ラバス、配布資料、宿題)、5. 授業改善の取り組み:a) 学会やワークショップへの参加、b) カリキュラムの改訂、c) 授業における新たな取り組み、6. 学生による評価、7. 授業の成果物、8. 短期的・長期的教育目標、9. 付録(証拠となる資料)です。

セルディンは2006年8月に行われた大学評価・学位授与機構の公開講演会で行った「学生による授業評価が授業改善につながる」と題する講演の質疑応答の中で、弘前大学21世紀教育センター高等教育開発室の土持先生の質問に答えてティーチング・ポートフォリオに言及し、「ティーチング・ポートフォリオの最も必要な目的は授業を改善することです。これ以上いいやりかたはないと私自身思っています」と答えています(評価結果を教育研究の質の改善・向上に結びつける活動に関する調査報告書、2007年3月大学評価・学位授与機構)。

ファカルティー・ディベロップメントは教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的取り組みの総称ですが、「中央教育審議会が大学教員向けの組織的研修を各大学に義務づけるよう答申したことを受けて、文部科学省は近く大学設置基準など関係省令を改正し、来年四月から施行する。」ことが報じられています(毎日新聞 2007年7月10日)。ファカルティー・ディベロップメントは大学院ではすでに義務化(2007年4月1日)されています。これまで学部教育においてファカルティー・ディベロップメントとして行われてきた授業参観や授業方法についての研修会などは、ティーチング・ポートフォリオの要素であることがわかります。

つぎに、弘前大学における取り組みについてご説明します。弘前大学では、2006年に、ティーチング・ポートフォリオがどのようなものであるかを具体的に知るために、カナダのダルハウジー大学で行われるワークショップに教員4名を派遣しました。ダルハウジー大学のワークショップは、ティーチング・ポートフォリオの意義・構成を含めた概要の説明に続いて、参加者各自がティーチング・ポートフォリオを作成するというものです。修了者には認定書が授与されます。2007年にも4名が参加し、現在各学部で一人はこのワークショップの経験者がいる状況にあります。

また、弘前大学21世紀教育センター発行の21世紀教育フォーラム創刊号(2006年3月)に同センター高等教育研究開発室の土持先生が「ティーチン

グ・ポートフォリオの積極的導入—自己反省から授業改善へ」と題する論文を、第2号(2007年3月)に、ダルハウジー大学でのワークショップに参加した鬼島、木村、カーペンター、土持の4名の先生が連名で「Teaching portfolio(ティーチング・ポートフォリオ)自己評価報告書(教育活動)との対比」を発表し、学内への浸透をはかっています。このテーマの詳細は報告書の著者のお一人である鬼島宏先生が午後の分科会でお話しされます。

さらに、学内での学習会等を通じて、現在、弘前大学版ティーチング・ポートフォリオの構築に向けた取り組みが進行しています。ティーチング・ポートフォリオの目的は授業改善であるとした上で、その構成を(1)授業及び学習に対する授業哲学、(2)授業シラバス、(3)教育方法、(4)学生による授業評価、(5)授業改善計画、(6)付録とするものです。(1)の授業哲学ではどのような理念・信条で授業を行っているか、学生に何を期待しているか等を記述し、(2)において、授業哲学がシラバスに反映されていることを確認します。例えば「……毎回簡単な宿題を出し、学生を講義室以外においても自分の講義に引き込むのが私の授業哲学である。……」とした場合には、授業シラバスはそれを反映した記載事項が求められます。(3)の教育方法ではシラバスに記載した達成目標にどのような方法で到達したかを記載します。(4)の学生による授業評価では、授業哲学、達成目標、教育方法がどのように反映されているかを評価結果に基づいて分析します。(5)の授業改善計画には学生の授業評価に基づいて省察し、授業改善につなげる事柄を記載します。最後に、証拠となる資料を添付します。

この取り組みの詳細については、午後の分科会で「教育者総覧(教育活動自己評価申告記録)『弘前大学版 teaching portfolio』に基づく鑑賞を踏まえた授業改善」と題して弘前大学木村宣美先生から報告があります。また14日の全体会Ⅱにおいて土持ゲリー法一先生による「ラーニング・ポートフォリオと『指定図書』を活用した授業シラバス」と題する講演があります。

さて、話を再び大学全入時代にもどします。先ほど日本経済新聞のアンケート結果をお示したように、大学全入時代を歓迎しない(問題である)と回答した人の理由として、レベルの低い大学生が増える(81.8%)、大学教育の質が下がる(54.2%)受験

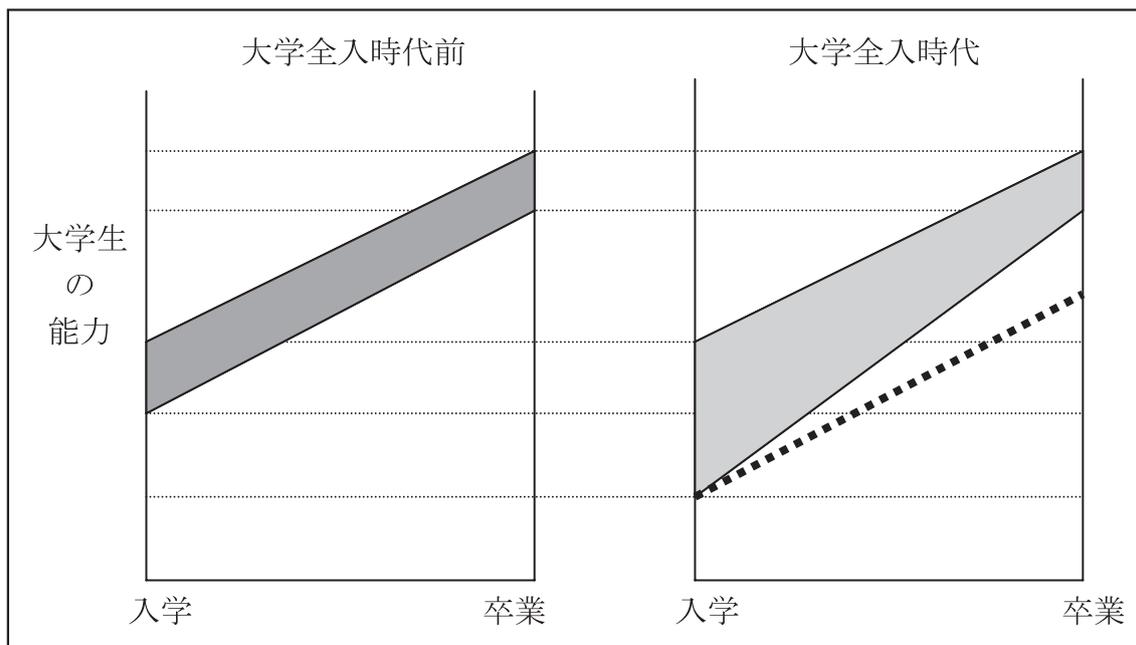


図2 大学全入時代における卒業生の質保証

勉強が減り高校以下の学力が低下する（51.5%）が上位3つ占めています。大学生の能力を大学全入時代の前後で大まかに図示すると図2のようになります。

以前はいわゆる偏差値による輪切りにより、大学入学者の能力はある範囲にまとまっていた。また、卒業生の質も一定の範囲に収まっていました。大学全入時代を迎え、入学者の能力分布は幅広いものとなり、従来と同じやり方では、卒業生の質もまた幅広いものとなります。これが全入時代を歓迎しないと回答した人たちが指摘した問題点です。従って、大学が卒業生の質をこれまで通りに保証するためには、時間軸に対してより大きな傾きで学生の能力を向上させることが必要になります。すなわち、これまで以上に学生の学修の支援に力を入れることが必要になります。

三日ほど前に、“卒業要件の厳格化”に関する新聞報道に接しました(朝日新聞 2007年9月10日)。それによると、大学の学部教育の見直しを検討している中央教育審議会の小委員会は「全入時代」を迎え問題になっている大学生の能力低下に歯止めをかけるため、「政府には全学部共通で身につけるべき能力の指針を示すことを、各大学には卒業認定試験をするなど責任をもって卒業生の質を確保するよう求める。」と報じています。さらに学部教育で身につけるべき能力として (1) 日本語と特定の外国語

を使って「読み」「書き」「聞き」「話す」ができるコミュニケーションスキル(2)情報や知識を複眼的、論理的に分析、表現できる論理的思考力 (3) 自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる倫理観一を挙げ、政府には、学習成果の「参考指針」として提示させるよう求め、各大学には、学部ごとの特色に応じた学内試験の実施や、TOEIC など外部の試験の結果の活用など、組織的に学生の学習到達度を的確に把握・測定する体制を整えるよう求めています。文科省は最終報告書がまとまり次第、具体的な対策に着手する方針であることも報じられています。

新入生は大きな活力を持っています。この新入生の活力を卒業時まで持続させ、さらに向上させることが卒業生の質保証には欠かせません。教員の教育に取り組む姿勢を省察することを促すティーチング・ポートフォリオの導入は教員の質の向上に役立ち、結果として学生の質の向上にとって極めて有用なものとなることが期待されます。

大 テ ー マ

教養教育の新たな展開—教育の質保証と学習支援

(趣旨)

これまで、大学審議会や中央教育審議会の答申において、『教育の質保証』と『学習支援』に関連する、いくつかの重要な提言がなされている。例えば、『平成12年度以降の高等教育の将来構想について』（大学審議会 平成9年）は、18歳人口の減少・高等教育への進学意欲の高まりに対応し、高等教育機関が、学生の多様化を踏まえて、教育内容・方法の在り方を見直し、教育機能の強化等、質的な面での向上を図ること、また、新たな環境への円滑な移行（高等学校と大学の接続）を図ることが必要であると指摘している。

『21世紀の大学像と今後の改革方策について—競争的環境の中で個性が輝く大学—』（大学審議会 平成10年）は、課題探求能力の育成を目指した教育研究の質の向上を基本理念の一つとして示し、より厳格な成績評価の実施等、卒業時における学生の質を確保するための取組みを充実させる必要があると指摘している。また、『グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について』（大学審議会 平成12年）は、グローバル化時代に求められる教養を重視した教育の改善充実、学習指導・履修指導体制の充実、教員の教育能力や実践的能力の重視等、国際的な水準を視野に入れつつ、その教育活動の質的向上を図り、高等教育としての水準確保を図ることの重要性を指摘している。

さらに、『我が国の高等教育の将来像』（中央教育審議会 平成17年）では、「知識基盤社会」において、学術の中心として深く真理を探求し、専門の学芸を教授研究することを目的として掲げる大学は、これまで以上に高い質を保持することが求められ、教員は教育のプロとしての自覚を持ち、絶えず授業内容や教育方法の改善に努める必要があると指摘されている。

以上のように、『教育の質保証と学習支援』を軸にして、教養教育において新たな展開が、すなわち、教養教育に対する新たな期待が見られる。

文部科学省は平成11年9月、大学と短大の設置基準を改正し、各大学の自己点検・評価を義務づけるとともに、履修科目登録単位数の上限設定や教育内容等の改善に資する教員の組織的研修等（ファカルティ・ディベロップメント（FD））を努力義務規定として盛り込んだ。その結果、FDを導入する大学も年々増加してきているが、その実態は講演会の開催や研修会、授業内容の検討会が中心で、必ずしも、実質的な授業改善に繋がっていない。

周知のように、大学院ではすでにFDが努力義務規定から義務規定に改正され、平成19年4月から義務化された。さらに、文部科学省は、大学・短期大学教員の授業のレベルアップのため、大学として備えるべき要件に、FD実施の義務化を規定する方針を固め、中央教育審議会大学分科会制度・教育部会において、大学設置基準と短期大学設置基準の改正に向けた規定整備がなされている。

我が国の高等教育は、少子化に伴う大学全入時代の到来・学習指導要領の改訂・単位の実質化への要請・FDの義務化等という新たな局面に直面し、学士課程における教養教育の充実・改善を図る必要に迫られている。教育再生会議の『社会総がかりで教育再生を・第二次報告』（平成19年6月）では、「地域、世界に貢献する大学・大学院の再生―徹底した大学・大学院改革―」の中で、大学教育の質の保証（卒業認定の厳格化、学生による実効性ある授業評価の実施、教員の教育力の向上等）が提言される等、様々な政府諸会議において大学・大学院改革に関する提言がなされている。しかし、今、求められているのは、大学が「授業改善」を自主的に進めることである。高等教育を取り巻く、このような状況に対応するために、本研究会では、教養教育における『教育の質保証と学習支援』への取組みの現状と課題をテーマとし、「改善」・「連携」・「検証」をキーワードとする3つの分科会において、各大学の取組みを紹介し合い、活発な議論を重ね、教養教育の充実・改善とその実質化を図る可能性を探りたい。

第1分科会テーマ

「改善」ー「教育の質保証と学習支援」の改善に向けた取組みー

(趣旨)

『平成12年度以降の高等教育の将来構想について』で示された、学生の多様化と高等教育における「質」の確保に関する提言は、以降の大学審議会・中央教育審議会の答申(『21世紀の大学像と今後の改革方策についてー競争的環境の中で個性が輝く大学ー』や『我が国の高等教育の将来像』等)に受け継がれている。大学には、教育の質の確保と向上が求められ、教員は教育のプロとしての自覚を持ち、絶えず授業内容や教育方法の改善に努める必要がある。

大学設置基準の改正に伴うFD義務化に向けて、個々の大学においてどのような授業改善ができるのか、自主的な取組みへの積極的な姿勢が求められている。

教員には、授業の計画(Plan)・実行(Do)・評価(Check)・改善(Action)のサイクルに基づく教育が求められ、各大学では、学力低下に対応するための授業内容の見直し・習熟度別クラス編成・授業研究、学生と教員の共同作業としての授業内容・方法の改善、FD研修と教育改善等、授業改善に向けて独自の取組みを行っていると思われる。

第1分科会では、各大学が『教育の質保証と学習支援』のために、どのような「改善」に取り組んでいるか、幅広く議論したい。

授業改善として、例えば、各教員自身による「省察(Reflection)」が授業改善に不可欠であるとの認識から、ティーチング・ポートフォリオ(Teaching Portfolio、授業実践記録)の活用が考えられる。これは、授業設計者である教員の授業改善のための取組みであり、「自らの授業を記録し整理することにより、将来の授業の向上と改善に役立つ。」という目的がある。また、授業改善のための取組みに、学生の声を反映させるべきであるとの視点から、学期途中の学生からのフィードバックを活用することも有益である。これは、学期末の学生による授業評価よりも、授業改善に直結するとして、アメリカやカナダの多くの大学で積極的に用いられているものである。あるいは、授業改善には、教員のみならず学生も同等の責任を負うべきであるとの視点から、単位の実質化に基づく授業改善を進めるために、図書館に「指定図書」制度を導入し、講義と自学自習を一体化した授業シラバスの充実を図ることも考えられる。

第1分科会 話題提供1

医歯薬合同および6年一貫教育の中での教養教育の展開

岩手医科大学共通教育センター
高橋 敬・松 政 正 俊

岩手医科大学医学部
佐藤 洋 一

1. はじめに

今年度、岩手医科大学では盛岡市近郊の矢巾町に新キャンパスが建設され、薬学部が創設された。これにより本学は医・歯・薬3学部の揃った東北地区唯一の私立医療系総合大学としての歩みを始めることとなった。これに伴い、教養教育環境の大幅な見直しが行われ、これまで40年余り続いてきた教養部は廃止されると同時に、6年一貫教育および3学部合同連携教育を担う組織として新たに共通教育センターが新キャンパス内に開設された。これにより、これまでの1年次教養教育カリキュラムは新たな教育理念のもとで全面的に再編成され、教員組織はセンターに吸収された。

再編カリキュラムで新たに採用された授業形態の大きな柱として、(1) 自然科学系、人文社会科学系それぞれについての選択必修3学部合同科目群 (G1:「人と社会を学ぼう」、G2:「言語感覚を磨こう」、G3:「国際的医療人をめざして」、G4:「医科学への準備」) の導入、(2) 英語を母国語とする複数教員による徹底した少人数クラスでの English Speaking and Listening 教育、看護介護体験実習や専門科目 (組織学、生化学など) の1年次導入を含む early exposure 教育が挙げられる。この中で特に、(1) の各コースにはそれぞれ4~6の選択科目が用意されており (たとえば、G1:倫理学、医療と法律、人格の心理学、いのちの文化論、G4:準備物理学、準備生物学、準備化学、教養の生物学、教養の化学)、3学部1年次全学生330名余が各コースにつき2科目ずつ (G3コースについては1科目) 選択必修する。このコースは、多くの大学において従来より実施されてきた大講義室での複数学部・学科合同による所謂「マスプロ」授業とは導入理念を全く異にする授業形態であり、寧ろ「多数の少人数クラス教育」を目指すものであり、学生個人による主体的学習

選択を念頭に置いて独自に考えられた履修方式である。これまでの本学教養教育では選択必修形態のカリキュラムが組まれたことはなく、また一般的な選択必修科目の場合と異なり本カリキュラムではどのコースのどの科目も毎年必ず開講することにしたため、選択必修とはいえ、全くの自由選択ではない。その他にも新キャンパスにおける教室の諸条件 (教室数、収容人数、教育用設備など) を含め、各コースの適正クラス編成上の制約条件が加えられる。著者らは教養教育の運営管理を担う立場として、学生の希望を最大限考慮しつつ、上記諸条件も充足するという難問に取り組んだ。方法論としては、WEB経由で入学生全員から履修申請を受付けた後で乱数シミュレーション・アルゴリズムにより適正クラスを編成する履修申請システムを構築し、これを適用した。結果は導入初年度としては十分満足できるもので、すべての学生が全科目第2希望までが認められた。本稿では、この方式の概要と履修希望申請・登録システムの適用結果を中心として、本学の新教養教育の導入と展開について報告する。

2. 教養教育の再構築

2007年、本学では開学以来最も大規模な機構改革が行われた。一つは薬学部開設であり、もう一つは共通教育センターという組織の立ち上げであった。共通教育センターではこれまで教養部が担ってきた教養教育以外に、3学部の専門共通教育の導入、市民公開講座、高大連携教育、いわて5大学単位互換制度の企画・実施などを担うことになった (図1)。新教養教育カリキュラムの編成作業では、新たな教育理念に則って、平成17年から18年にかけて、旧教養部教員および教務課職員全員が文字通り一致協力体制のもとで組織的に取り組んだ。

図2は新教養教育の編成方針である。「6年一貫

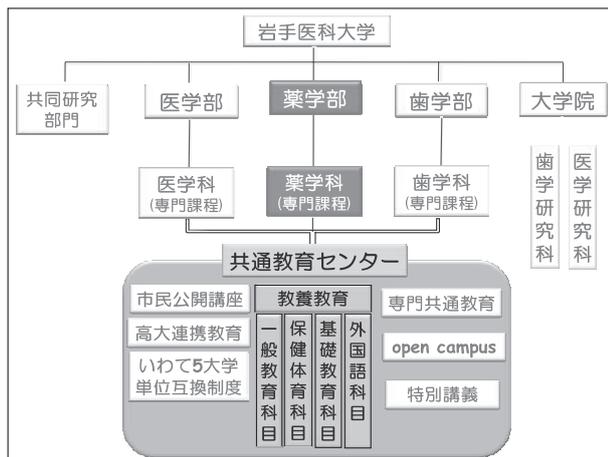


図1

教育の中での教養教育」では、①学部専門科目（組織学、生化学等）と教養科目（生物学、化学）の融合化（学融化）による新科目の導入（医学部における「細胞生物学講義」・「細胞生物学実習」、歯学部における「人体生命科学」など）、②専門科目の一年次への移行、③教養科目の専門化による高学年への移行などが具体化された。「高校理科未履修科目の準備教育の拡充」では、未履修状況調査結果に基づいて、医歯薬全学生を準備物理学、準備生物学、準備化学、教養の生物学、教養の化学の5コースから2コースを受講するようにクラス分けして、後期開始時には学生全員が高校物理学・化学・生物学が履修済み、かつ専門課程への準備態勢が整うように教育する。また、医歯薬3学部混成クラスで受講させるかたちを通して、異なる分野の医療技術者が連携し合いながらチーム医療に臨むことの重要性を学びとらせようとする。「問題基盤型学習（PBL：Problem Based Learning）」においても、上と同様の趣旨で医歯薬3学部学生が一緒になって一つのテーマに臨み（今年度は「信頼される医療とは」という統一テーマが課題として提示された）、KJ法・2次元展開法などPBLに必要な知識を習得し、グループ・ディスカッションによる問題解決法を学ぶ。「より専門性を高めた教養教育」は「これからの教養教育はいかにあるべきか」という本質的議論に直結するテーマであり、著者ら教養教育担当者にとっては最も大切な部分である。今年度は“本質を「みる」（見る、看る、観る、診る）”というテーマで、生物学科をオーガナイザとする美術、放射線医学、組織学、病理診断学の専門家の協働参加による新たな教養学科目（人体を観る・診る・描く）を導入した。今後も作業グループを立ち上げるなどして、

- ☞ 6年一貫教育の中での教養教育
- ☞ 高校理科未履修科目の準備教育の拡充
- ☞ 問題基盤型学習(PBL)の展開
- ☞ より専門性を高めた教養教育
- ☞ 医歯薬連携の下での教養教育
- ☞ 人間性陶冶のためのリベラル・アーツ

図2

専門教育と教養教育の学融化を図っていく予定である。「人間性陶冶のためのリベラルアーツ」は教養教育が普遍的に担い続けるべき“任務”であり、その理念は時代背景により浮沈するものではないはずである。このような観点に立ち、「本質を見失うことなく、しかし必要に応じて時の要請にもバランスよく目を向ける」という立ち位置を確認しつつ進めていく。今年度は、「聞く・話す・書く能力の向上」と「外国文化・言語への理解」というテーマを掲げた。さまざまな国からやって来た隣人がごく日常的に融け込んでいる地域社会で医療に携わるこれからの医師・歯科医師・薬剤師は、言語理解も含めた異文化理解がきわめて大切である。

3. 時間割編成

教養教育の時間割作成に当たって留意した点を図3に示した。どの項目も基本的な（＝断るまでもない）留意事項であるが、すでに述べたように、新たな教養教育カリキュラムを構成する科目・コースは実施条件がきわめて複雑多岐にわたり、図3に掲げた要請を満たしつつ科目を時間割というテーブルにうまく“嵌め込む”作業は技術的にみて非常に難しい。その意味で、基本的であっても図3のように“簡条書き”にして座右に置き、いつも横目で眺めながら作業することが必要であった。

図4は4コースからなる3学部合同講義である。G₁からG₄までの4コースは必修であり、各コースにはそれぞれ4～6科目が含まれ、それらのうちからG₁、G₂、G₄については2科目、G₃については1科目を選択履修する。G₄以外は学生の自由選択であり、G₄は入学時までには物理学・化学・生物学を

- 時間・空間的に実行可能であること
- 学生の学習意欲を減退させない配慮
- 時間枠に関する担当者の希望を最大限反映
- 教員の体力・健康に対する配慮
- 前・後期でバランスのとれた教員出講配分

類似分野の科目が連続し過ぎない
 教育効果的に必要な類似科目の連続性維持
 選択科目と必修科目の時間割配分（特に、薬学部の場合）
 可能な範囲で適正な「予備」時間を作る

できるだけ連続出講しないような割当て（Ⅰ－Ⅱ連続、Ⅲ－Ⅳ連続などを避ける）（ただし、実験・実習は別）

図3

選択科目群	コース名	コース名（担当学科）	選択の条件
G ₁	人と社会を学ぼう	①倫理学（哲学科）	4科目のうちから2科目を選択して受講する
		②いのちの文化論（文学科）	
		③人格の心理学（心理学科）	
		④医療と法律（法学科）	
G ₂	言語感覚を磨こう	①日本語表現論（文学科）	4科目のうちから2科目を選択して受講する
		②ことばの諸相（ドイツ語科）	
		③ドイツ文化論（ドイツ語科）	
		④英語講読（英語科）	
G ₃	国際的医療人をめざして	①中国語会話（非常勤）	6科目のうちから1科目を選択する
		②韓国語会話（非常勤）	
		③フランス語会話（非常勤）	
		④ドイツ語会話（ドイツ語科）	
		⑤イタリア語会話（非常勤）	
		⑥スペイン語会話（非常勤）	
G ₄	医科学への準備	①準備化学（化学科）	5科目のうちから2科目を選択して受講する
		②準備生物学（生物学科）	
		③準備物理学（物理学科）	
		④教養の化学（化学科）	
		⑤教養の生物学（生物学科）	

図4

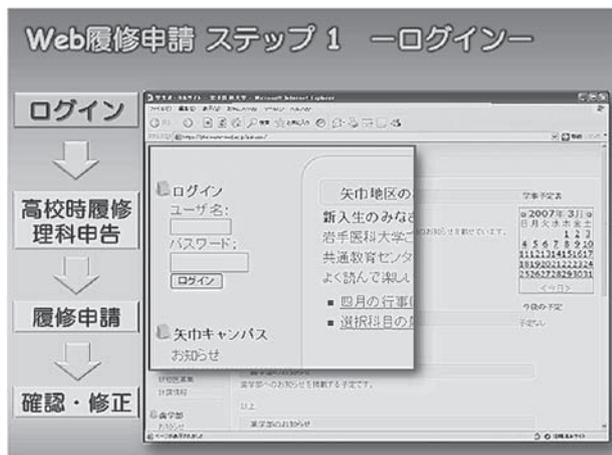


図5

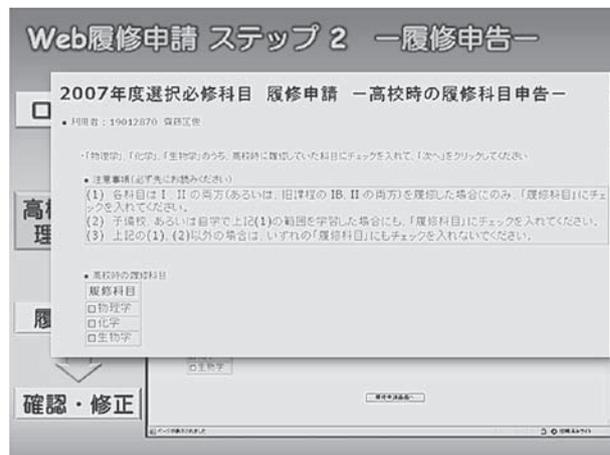


図6

履修したかどうかの自己申告によって履修科目が決定されるので完全自由選択コースではない。自由選択科目では、極端なケースとして、受講希望者が誰もいない場合と、ある科目について全員が受講希望する場合などが考えられるが、本カリキュラムでは全科目必ず開講すること、科目の性格、教室の最大収容人数などから受講生数に上限と下限を設けた。そのような制約条件のもとで学生の受講希望を最大限優先させるという“難問”を解決するのにわれわれはコンピュータを利用した。その結果、半数近い（45%）学生の希望がすべて満たされ、すべてについて第1希望が満たされなかった学生についても、少なくとも2つのコースで希望が満たされた。これは初年度としては十分満足できる結果であった。図5と図6は学内LANを用いてWEB履修申請する手続きの画面例である。

4. 今後の課題

- (1) 3学部合同講義コースの拡充。理科の準備教育コースを除けば人文社会科学・語学系科目だけで構成されているので、今後は数学も含めて、理系科目の参加を検討したい。
- (2) 今年度の理科準備教育コース（G₄）は、理科3科目の履修未履修区分を履修申請時に学生の自己申告によってクラス編成したが、それだけでは不十分であることが確認された。より学生の基礎学力に対応したかたちでのクラス編成方法を考える必要がある。
- (3) 本稿で紹介したWEB履修申請システムは汎用化の可能性をもつ。今後は学内他学部での科目申請が可能なかたちに拡張することを考えている。

第1分科会 話題提供2

学習意欲の増強と学力向上を目指した PBL 型物理学演習の試み

北海道薬科大学

中野善明

1. はじめに

若年層の「理科離れ」が叫ばれ、また昨今では「知離れ」までが指摘されている。多くの大学では、「少子化」による大学全入に突入、多様化した入試制度、および「ゆとり教育」世代の入学などの要因によって、多種多様のバックグラウンドをもつ学生を抱えている。また基礎学力不足者の増加によって、授業の展開では危惧の念をいだきつつも、高等教育機関としての役割を果たすべく学生に対して「教育の質保証」と「学習支援」に真剣に取り組んでいる。

本学では「薬剤師養成教育」としての6年間一貫教育カリキュラムで取り組み、社会のニーズに応えられる薬剤師の輩出に努めている。医療人の仲間入りを目指す者としての自覚を持たせるために、初年次段階から薬剤師に対するモチベーションの高揚やコミュニケーション技術の習得、薬局体験学習が行われている。また基礎学力不足者や問題解決能力不足者に対する対策も重要な課題であり、現在これにも取り組んでいる。

医療従事者養成の教育では「問題提起、解決型教育」の重要性が強く指摘され、これらの効果的学習法のひとつに PBL (Problem Based Learning) がある。既に、本学では臨床教育においてトレーニングが開始されている。しかし、臨床教育段階だけのトレーニングでは不十分であり、基礎教育の段階から繰り返し PBL に慣れるの必要性を感じ、2005 年度から各学年の実習において、PBL 型授業を導入した。「調査・発表・討論」を基本とした PBL 型学習法の試みが一定の成果を得られたので、物理学演習に導入を試みた。結果として学習意欲の増強と学力向上が得られたので、その一端を報告する。ただし、ここで試行した PBL 方式は、純粋な PBL ではなく、物理学演習受講生のバックグラウンドに合わせて変形・改良型 PBL によって試行したものである。

授業の展開には学生のバックグラウンドを把握しておくことが重要である。習ったはずだ、知っているはずだ、出来るはずだ、という教員の思い込みで授業に臨むと、多くの学生はただ無駄な時間を過ごすという大変危険な事態となる。特に、大学というところで初めて学ぶ1年次の学生に対しては、高校科目の履修状況、基礎学力、そして意識などを予め調査し、把握しておくことが重要である。受講生のバックグラウンドを考慮して、学習方法や授業展開方法を吟味することで、効率的に到達目標に近づけることができる。本報告では、まず本学の学生バックグラウンドを紹介した後、改良 PBL 型物理学演習と講義科目物理学 I・II について述べる。

2. 学生のバックグラウンド

高校物理履修率を図1に示す。平成12年度の履修率は50%であったが、年々減少し、平成17年度には38%となっている。そして図2に示すように、ほとんどが物理IBの領域である。その上教科内容の半分程度しか消化されていないのが実態である。図3は入学時に実施した基礎学力テスト結果である。未履修、物理IB履修、物理IIまで履修で比較してみた。物理IIまでの履修者に多少優位性が見られる程度であった。分野ごとでは、力学・物理概念に比べ、後半で学ぶ電気は極めて悪い結果となった。図4はH12、H15、H17年度の比較で、どの年度についても同じ傾向が得られた。

次に、物理学に対する学生の意識調査を行った。その結果を図5と図6に示す。図5は高校物理履修者に対する結果で、理科に対する興味と物理に対するイメージである。これによると、理科全体では8割強が興味をもっているが、物理のみでは、興味なし、つまらない、面白くないが合わせて約6割になっている。一方、高校物理の未履修者は、理科全体で

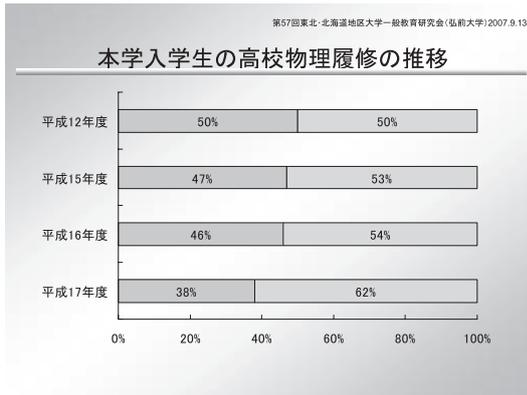


図1

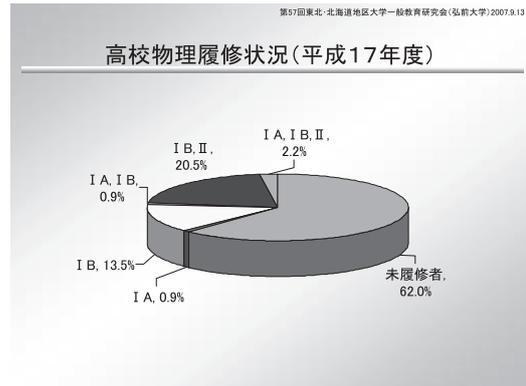


図2

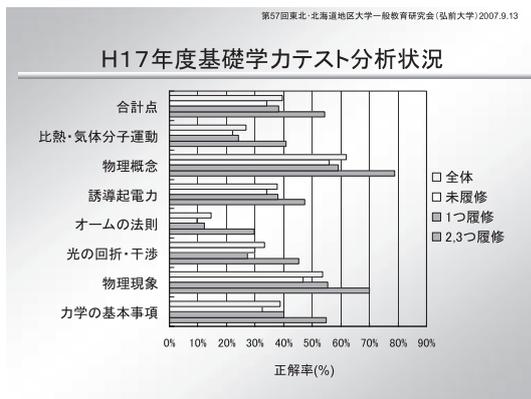


図3

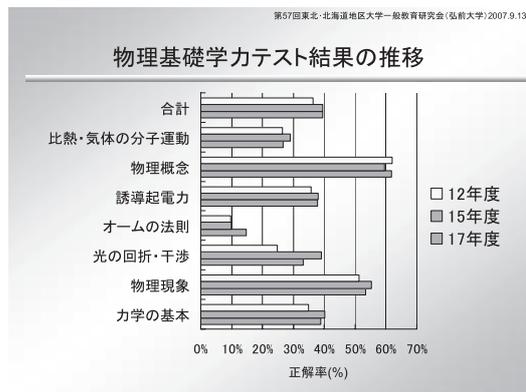


図4

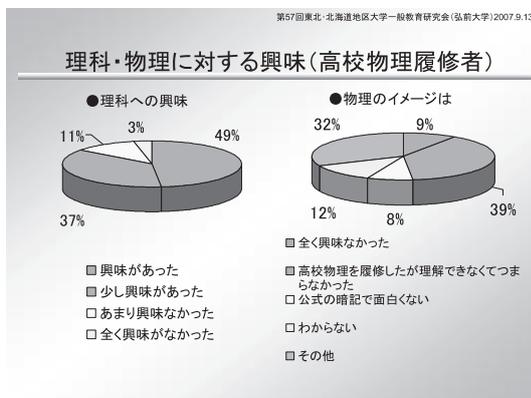


図5

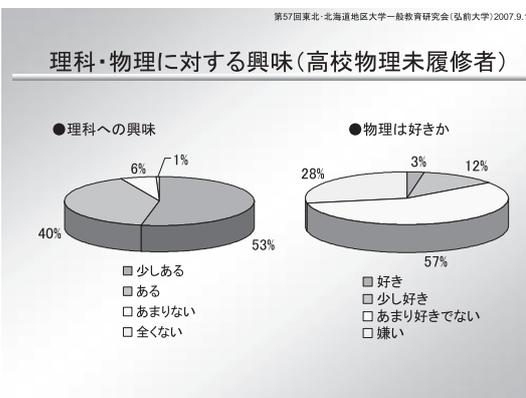


図6

は少しを含めて9割が興味ありと答え、物理は好きかという問いには8割が嫌いと答えている。このことから本学入学時では、物理の学力不足のみならず、イメージの悪さとアレルギーが大きいようである。

3. PBL 型物理学演習

物理学演習は1年前期に開設され、全員受講対象の必修科目である。しかし、今回の演習授業では教育効果を考慮し、基礎学力テスト(入学直後に新入生全員に対して、国語、英語、数学、物理、化学、

生物を実施)の成績上位の一部を免除して下位の約150名を対象に行った。4クラス編成とし、1クラスを10名程度の4グループに分けて行った。演習授業は1クラス毎に1日2時間の7日間で実施した。クラス毎に、第1日目に目的とPBL型学習法の解説を行い、第2日目以降からグループ毎に課題を与え、調査・検討を開始させて解答案を作成させた。発表会では、それぞれが用意(OHP, パワーポイント等)した解答を基に討論させた。討論中、教員は一切コメントをしない。討論終了後、教員はそれぞれの課題についてコメントし、理解度アップ

となるように助言する。最終回には、アンケートや小テストによって本演習方式の有用性や理解度のチェックを行う。本物理学演習に対する学生の率直な主な感想を羅列する。

- ・ひとりではなく、助け合いながら問題を解けて良かった。
- ・話を一度もしたこともなかった人と話せた。
- ・理解できた、楽しく感じた。
- ・意欲的に取り組みができた。
- ・来年度も同じ方式を採用して欲しい。
- ・ひとつの問題にみんなが協力して取り組んだことが良かった。
- ・分からないところをグループの皆に気軽に聞いて良かった。
- ・先生が最初から解答をすることをしないで、自主的に問題に取り組み、悩んで解答を導き出す方が自分の力になると感じた。

一方、発表・討論については

- ・消極的な人がいる、もっと積極的に討論に参加すべき、発表時間が長く感じた。
- ・少し人に頼りすぎてしまうことがあった。
- ・自発性が養われるが、受身の人は最後まで受身であった。
- ・物理が苦手・習っていない人たちの集まりなので、なかなか前に進まなかった。

の意見であった。発表・討論については、ある程度の予想をしていたことである。これまでに発表や討論の経験がほとんど無いのであるから当然である。早期にこの能力を身につけさせ、自分の考えを積極的に表現できるようさせたい。それには如何にすべきかがこれからの課題である。初学年の学生におい

て、知識の習得と同時に問題提起や解決能力を養うことのできる教育法として、更なる PBL 学習法の改善が必要と考えている。尚、この演習の学生による評価は、各項目5点満点で、以下であった。

(1) この項目は役に立つと感じた	3.87
(2) この項目のレベルは適正であった	3.45
(3) この項目の量は適正であった	3.59
(4) この項目に対し意欲的に取り組んだ	3.66
(5) この項目の内容をよく理解できた	3.50
(6) 総合的に評価して満足できる	3.53

4. 物理学 I、II と物理学演習の関連性

本学では、講義科目として物理学 I（1 年前期、必修 2 単位）、II（1 年後期、必修 1 単位）が開設されている。講義内容は、力学、熱学、弾性体・流体、波動（音波、光波）および電磁気学である。物理学講義に対する基本的姿勢は医療・薬学を学ぶに必要な基礎とし、教材は医療に関連したものから選び、興味のあるような応用例を通して基礎的な知識を習得させる。従って、物理学の基礎を必要とする顕著な医薬の例を教材に用い、少しレベルの高い内容となってもモチベーションを高めながら物理学の学ぶことの必要性や意義を伝え、物理学の基本的知識と物理的・論理的な考え方を習得させている。演習は物理学講義の補完的役割であるが、講義内容（力学が中心となる）の理解度アップに繋がるように演習問題を吟味している。そして毎回の講義終了前 20 分間程度を利用して、内容のまとめと、図 7 に示すようなカードで出席調査と理解度チェックの小テスト（あるいは疑問点、質問を書かせる）を行って

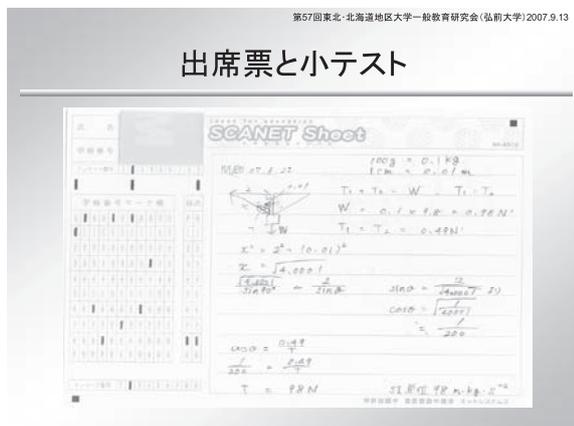


図 7

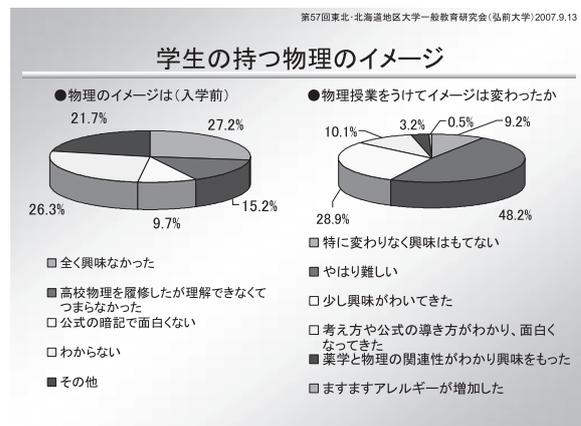


図 8

る。理解不足者が多数ある事項については、次講義時に補足説明することになっている。図8は物理の授業を受ける前と受けた後の物理に対するイメージである。受講前では、ほとんどの学生が前述したように興味なし、嫌いと答えたが、受講後はイメージに変化があり、相当改善できた。だがまだ半数近くが難しいイメージをもち、あと一工夫と考えている。

5. おわりに

様々な要因によって学生の質変化が生じている。これまでの教員主導型では、講義・演習授業は成り立たない。しかしどのような事態であろうと、大学は学生に対して「教育の質保証」と「学習支援」をしなければならない。何とか彼らの目をこちらに向けさせ、知識の習得と自己学習能力、問題解決能力を養う必要がある。「教育の質保証と学習支援」の改善に向けた取り組みとして、学力向上を目指したPBL型学習物理学演習の試みを紹介した。結果は、学生の学習意欲が増し、学力向上に繋がった。紙面の関係で具体的な演習課題や教材の紹介は割愛した。これについては別の機会に紹介することにする。

この学習法の成果はグループ構成に少なからず依存する。グループ化する際にいくつかの留意点がある。グループは少人数で同学力レベルが望ましい(競争原理も働き効果が期待できる)。学力不足の集団では数人の学力上位者を配置(彼らのリーダーシップからPBL学習の機能を発揮させる)する。対象人数や学力レベルによって、適宜PBLをアレンジして実施する方が良い。ある程度の学力を有し、少人数ゼミのような場合には、PBLチュートリアル学習の効果が発揮する。

高校物理履修率40%弱の本学の初年次学生に、教養として、かつ専門科目に繋げる基礎科目として、物理学の授業の展開が大変重要と考えている。今後は授業の評価・検証も視野に入れて、更なる改善を目指したい。

第1分科会 話題提供3

理系及び文系学生のための理科実験科目の導入（自然科学総合実験）

—教養教育における東北大学の試み—

東北大学高等教育開発推進センター

関根 勉

東北大学大学院理学研究科

須藤 彰三

1. はじめに

東北大学では平成16年度より、初年次の理系学生（理、工、農、薬、医、歯）1,800名を対象として、「自然科学総合実験」という名称の理科実験科目を開講した。これは、従来の「物理」、「化学」、「生物」、「地学」の枠をとりはずした融合型実験科目であり、自然現象を多角的な視点からとらえるように設計されたものである。この科目は5つの現代的なテーマ（「地球・環境」、「物質」、「エネルギー」、「科学と文化」、「生命」）を掲げ、それぞれのテーマに関連する12の実験課題から成り立っている。

さらに平成19年度からは、初年次の文科系学生（文、教育、法、経済）を対象として理科実験科目「文科系学生のための自然科学総合実験」を新たに開講した。現代社会は自然科学の成果の賜物であることを基盤に考え、自然のしくみを実験・観察をとおして理解することをめざした。

本報告では、これらの新たな理科実験科目の開講をとおして、東北大学の教養教育の試みを紹介する。

2. 理系学生のための自然科学総合実験

自然科学総合実験は、従来の物理・化学・生物・地学の各分野の枠を取り除いた融合型実験として設計されたものである。東北大学では平成12年から教養教育における理科実験科目の検討を始め、平成16年より理系の初年次学生1,800名を対象として、「自然科学総合実験」を開講した。この科目の導入の経緯や意味づけについては、第56回東北・北海道地区大学一般教育研究会集録〔1〕および関連する報告〔2, 3, 4〕に詳しく記したので以下には実施説明にとどめるとともに、開講からの3年間における学生評価の概要を記すこととする。

理系のための自然科学総合実験は、東北大学に入学した学生2,500名のうち1,800名の理系学生を6クラスに分け、第1セメスタと第2セメスタに3クラスずつを割りふって開講される。火曜日、木曜日、金曜日の午後1時から3時間を開講時間とし、1日あたり約300名を受け入れる。東北大学では最も学生数の多い工学部を3クラスに分け、理学部1クラス、農学部と薬学部で1クラス、医学部と歯学部で1クラスとしている。12の実験課題が並行して

表1. “自然科学総合実験”のテーマと実験課題

(1) 地球・環境 課題1. 環境放射線を測る 課題2. 金属イオンの分離同定 （平成18年より「イオン交換クロマトグラフィ」） 課題3. 重力加速度の測定を通してみた地球	(3) エネルギー 課題7. 光のスペクトルと太陽電池 課題8. 燃料電池
(2) 物質 課題4. 電気伝導 課題5. 導電性高分子の合成 課題6. 簡単な有機化合物の合成	(4) 科学と文化 課題9. 弦の振動と音楽
	(5) 生命 課題10. 細胞 課題11. DNAによる生物の識別 課題12. 生体高分子の物性

執り行われるので、300名の学生は12の実験場所に分かれて異なる実験をする。したがって、学生は12週間をかけて12の実験課題(表1)を順にこなしていくということになる。それぞれのセメスタの初回の実験日には「学生ガイダンス」を行い、科目概要、受講・運営システム、レポートの書き方等を説明するとともに、実験の安全に関するビデオによる説明を行う。

それぞれの実験課題を担当する教員は年間80名以上であり、ティーチングアシスタント(TA)は約160名を数える。担当教員およびTAを対象とした「教員・TAガイダンス」を行い、実験科目の果たす役割の理解や成績評価の公平性の保持、実施に関わる運用システムの理解などをうながす。このガイダンスはそれぞれのセメスタにおいて授業が始まる前に行っている。また、学生アンケートの集計結果や前セメスタにおける事例紹介を行い、情報をフィードバックして指導の参考にしていただくこととしている。この後、各実験課題の責任者(課題責任者あるいはテーマ責任者と呼ぶ)が中心となり、課題の実施に関する個別の打ち合わせを行い、担当者の認識を共通化する。また、予備実験を行って実際の手順を確認しながら、学生の受け入れ準備を進めることとなる。

学生はそれぞれの実験課題をこなすたびにレポートを提出するが、その提出締切は1週間後の次の実験が始まる直前としている。すなわち次の実験課題に取り組むまでにはレポートを提出して区切りをつけなさいと言っていることになる。これはこの授業システムの長所でもあり短所でもある。いろいろな分野の課題を複合的に学ぶことができるが、一つの課題が一話完結型であるため次回の実験でステップアップした内容に移行することはできない。そこでTA数を増やして細やかなサポート体制をとり、学生の理解をその時になるべく高める状態に努めている。

レポートは実施本部に提出され、受け取り処理が行われる。一度に300部程度のレポートが提出されることになるが、レポートの表紙には学生を個々に識別するバーコードシールが貼られており、バーコードリーダーで読み取ることによって短時間にかつ効率的に処理することができる。レポートの受け取り表を貼りだし、学生がそれを時間内に確認することができるので、フィードバックができる。また

学生の出欠もこのバーコードを利用して認識しており、実験室入り口に設置されているバーコードリーダーに読み取らせることにより入退出処理が行われるシステムとなっている。

レポートは課題ごとに分けられ、担当教員が採点した後、再びバーコードを利用して成績を入力する。この際、レポートの改善などの指導を個々の学生に行っており、この授業システムの特徴となっている。すなわち、バーコードを利用したこのような「出欠・成績管理システム」により、その日の学生の実験場所や出欠がわかるので、指導する学生の場所に“呼び出しメモ”を配布することができる。それに応じて学生は教員からレポート指導を受けることができる。学生のアンケート調査の結果で共通することは、「レポートがきつい」というマイナス方向への悲鳴があげられるが、「レポートの書き方を学ぶことができた」というプラス方向の意見も大変多いのである。

平成19年10月現在、この授業科目は4年目の後半を迎えるに至った。この間、セメスタの区切りの時期に2種類の学生アンケートを行ってその動向を見ている。まず、自然科学総合実験を開講した後は、それ以前の教養課程における学生実験に比べて、「大変興味おぼえた」という人の割合が増え(8%→25-28%)、「興味をおぼえた」と答えた人の割合を加えると60%を越える数字となった[1]。確かに、「幅広い分野の実験に触れることができた」と答える人が目立って多く、実験設計のもくろみが成功している。

3年間の授業アンケートでは、設備や機器の充実、教員の理解が着実に進んでいること、などが原因と思われる動きがアンケート結果に現れている。図1には「この授業に興味を持ったか」、「教員の熱意を感じたか」、「この授業に満足したか」について学生が答えた結果を、平成16年度からセメスタごとに左から表示した。この図を見ると、それぞれの項目の中で時間軸が進むにつれて(左から右へ)、全体としてはプラスの評価の割合が高くなってきていることが分かる。授業を繰り返して担当する教員の割合が増し、実施に対する理解が深まっている結果を示しているのではないかと推察している。その授業の規模が大きいことにもよるのであろうが、年を重ねることによって進歩してきていることをうかがわせる。

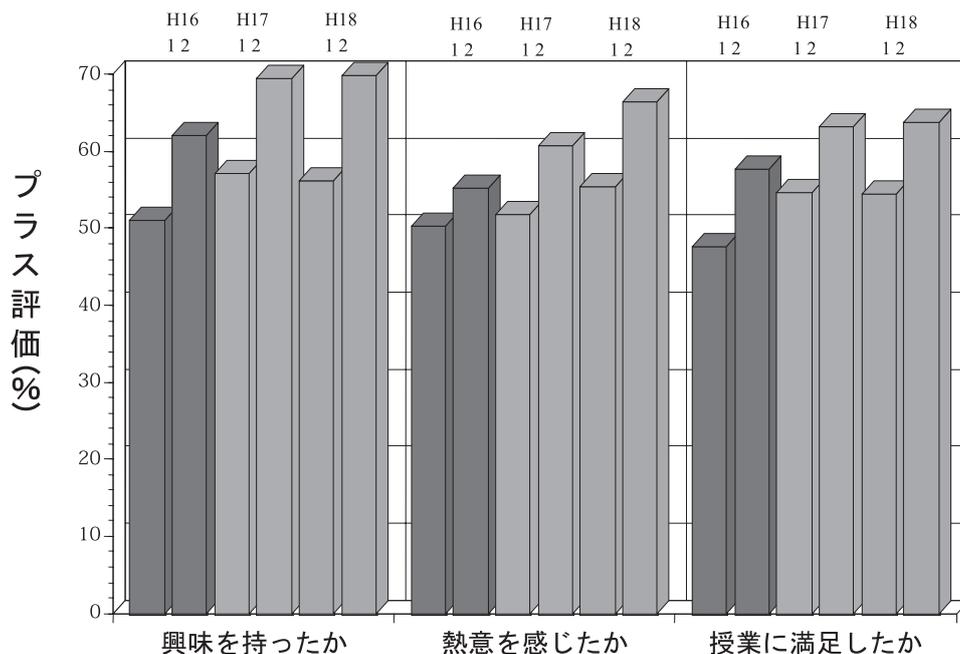


図1. 平成16～18年度（左から右へ）におけるセメスタごとの学生アンケートの結果。

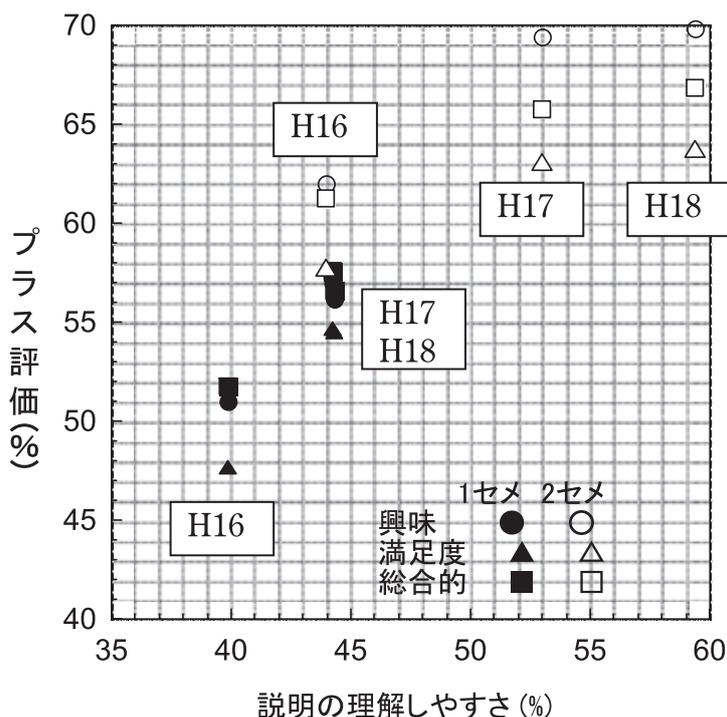


図2. 平成16～18年度におけるセメスタごとの学生アンケートの結果。図中、「説明の理解のしやすさ」のアンケート結果に対して、「授業に興味を持ったか」、「授業に満足したか」、「総合的に授業をどう判断するか」のプラス評価をプロットした。

この時系列の中で共通して段差が現れていることに気がつかされる。各年度で見ると、第1セメスタよりも第2セメスタの評価が高いのである。

第1セメスタでは、高校を卒業したばかりの学生が最初の3ヶ月間を過ごしているタイミングであって、意識の転換を行っている最中である。また第2セメスタに比べて受講する他の授業がまだ少ないの

で、基礎知識が足りないこともあるかもしれない。このようなことが要因となって授業の理解度が不足している可能性がある。

図2には、「説明の理解しやすさ」のプラス評価に対して、「この科目に興味をもったか」、「この科目に満足したか」、「総合的に授業をどのように判断するか」のプラス評価をプロットした。ごく自然な

結果と思われるが、「説明が理解しやすい」の評価が高ければ、他の項目の授業評価も高くなる。また、図1に表されている第1 Semesterと第2 Semesterの違いが図2には歴然と現れており、明らかに第2 Semesterのほうが「説明が理解しやすい」というパーセンテージ自体が増えている。その結果として第2 Semesterの満足度などの評価も高くなる。また、Semester間の違いで興味を引かれるのは、最も評価の高い項目が異なっていることである。第1 Semesterでは「総合的に授業を評価する」が高くなっているが、第2 Semesterでは「興味をもった」の順位が上になる。特に平成17、18年度にはその傾向が顕著である。これは、「教えられること」から「興味を持って学ぶこと」への意識の転換が進むと共に、第1 Semesterで得た基礎学力をもとにして理科実験をとらえていることをうかがわせる。

2. 文科系学生のための自然科学総合実験

平成19年度より文科系4学部（文、教育、法、経）の初年次学生を対象として、理科実験科目“文科系のための自然科学総合実験”を開講した。この授業の開講のために、平成17年度に理科実験の文科系開講のためのワーキンググループを発足させ、議論を重ね、計画を練った[5]。

現代社会は多くの科学的成果のもとに営まれていることは誰もが認めることである。その科学的なしくみや意味を知ることは重要であるが、その姿勢は基盤となる自然科学的な考え方を学ぶことにより培われる。より能動的な立場から自然を感じ、そのしくみを理解しやすくするために理科実験としての授業を計画するに至った。

(1) 自然に触れること、(2) 自然の仕組みを理

解し、自然科学の論理性を学ぶこと、(3) 現代の社会生活に利用されている自然現象を体験すること、を目的として設定した。上記の自然科学総合実験にならない、「地球・環境」、「物質」、「エネルギー」、「科学と文化」、「生命」に加え、「数学の論理性」という特徴的なテーマも加えた。表2には“文科系のための自然科学総合実験”でとりあげた実験テーマと各課題を示す。

「地球・環境」では、現代的な話題である地球温暖化ガスの働き、空気中にあるラドンとその娘核種に着目した大気中の放射能を知る実験、地球大気の大規模な運動を模擬する実験を取り上げた。「エネルギー」では、太陽電池を試作して光エネルギーから電気エネルギーへの変換を経験する。「生命」では、受精卵のダイナミックな細胞分裂の様子を顕微鏡観察する実験と、新聞記事を賑わしているDNA鑑定をコメに適用して品種を探りながらその原理を学ぶ実験を取り上げている。「身の回りの科学」では、ルミノール反応などに代表される発光現象を体験すると共にそのしくみについて学ぶ。「科学と文化」では、自然音階と平均律の違いをギター弦の振動を利用して体験し、文化として人間が選択した音階に言及する。「数学」では、社会で広く用いられている暗号のしくみなどを学ぶほか、本来は球面である地図を平面に書くことの矛盾を、球面に書いた三角形を利用して学ぶ。1日で1課題を行う実験が8つ、2日で1課題を行う実験を2つ設け、全体で12回の実験プログラムとした[5]。

本授業は学生の選択希望により受講者が決められることになったが、平成19年度第1 Semesterの受講生は59名であった。内訳は、男子学生19名、女子学生40名で、女子学生の参加比率が高くなった。また学部別に見ると、文学部34名、教育学部4名、

表2. “文科系のための自然科学総合実験”のテーマと実験課題

(1) 地球・環境 課題1. 地球温暖化のしくみ 課題2. 大気中の放射能 課題3. 地球大気の大循環	(4) 身の回りの科学 課題7. “蛍の光”と血痕の検出：化学発光
(2) エネルギー 課題4. 色素増感型太陽電池	(5) 科学と文化 課題8. 弦の振動と音楽：文化の普遍性と多様性
(3) 生命 課題5. 生命のはじまり一線虫の受精と卵割— 課題6. ゲノムDNAによるコメの品種判別： DNA鑑定	(6) 数学：自然科学の屋台骨 課題9. 数学とその論理性—代数の話題から— 課題10. 球面三角形の幾何学

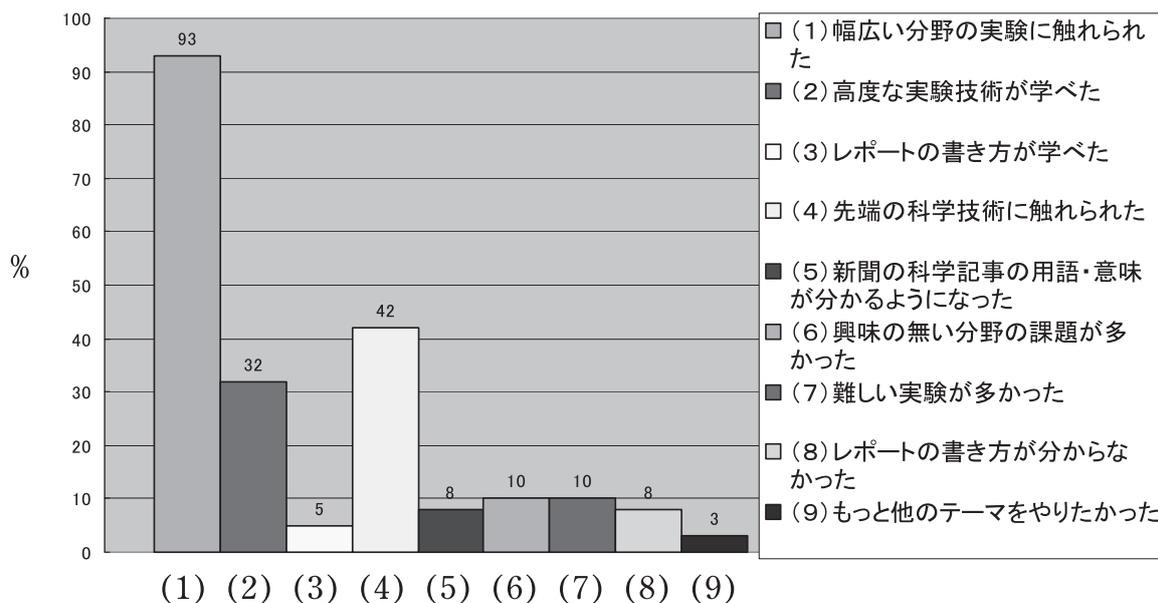


図3. “文科系のための自然科学総合実験”受講者のアンケート結果。

法学部 18 名、経済学部 3 名となった。1 実験課題あたりの学生数を減らして学生たちとのコミュニケーションをとりやすくするために、全体を 3 グループに分け、1 グループ 20 人規模で、3 つの実験課題を並行して行った。

授業に臨む学生たちは大変生き生きとしているように見え、楽しみながら学んでいる様子がかがえた。その結果がアンケート結果にも現れた。その結果を図 3 に示すが、「幅広い分野の実験に触れられた」と回答した人が最も多くほぼねらいどおりとなったが、「先端の科学技術が学べた」、「高度な実験技術が学べた」が続いた。自由記述欄では、「楽しかった」、「文系なのに実験ができてうれしかった」、「貴重な経験ができた」、「視野が広まった」、「熱意のある先生方に接することができた」、「ティーチングアシスタントの親切な対応に感謝したい」などが特に目についたが、一人一人が前向きなコメントを書いていたことが大変印象的であった。

3. まとめと展望

本稿では初年次学生を対象とした「理科実験」科目を通じて東北大学の試みを紹介した。

平成 16 年度より開講した自然科学総合実験の 3 年間の歩みについて、学生アンケートの結果をもとに推察した。この 3 年間で着実に学生からの評価が上がってきていることがわかったほか、第 1 セメスタと第 2 セメスタ間での学生の意識に違いがあるこ

とがわかった。これらを基にしてフィードバックをかけ、さらに有意義な授業にしていきたいと考えている。

平成 19 年度から開講した“文科系のための自然科学総合実験”について初年度の結果をまとめた。対象とする文科系の学生は全体で約 700 名になるが、約 1 割弱の学生が受講する結果となった。これは予定した実験規模から想定した範囲であった。順調な滑り出しをむかえることができ安堵の感を覚えた次第である。現在は、今期の実施の反省をふまえてテキストを新たにし、より充実した内容にするように努力しているところである。

参考文献

- [1] 関根 勉、須藤彰三、“大学初年次を対象とする融合型理科実験の導入”、第 56 回東北・北海道地区大学一般教育研究会 研究集録、2006、p.40.
- [2] 須藤彰三、長谷川琢哉、本堂 毅、吉澤雅幸、“東北大学における融合型理科実験の導入”、大学の物理教育(日本物理学会)、vol.10, No.3、2004、p.163.
- [3] 須藤彰三、“自然科学総合実験：全学教育を目指した融合型理科実験の導入”、東北大学大学教育研究センター年報、No.12、2005、p.83.
- [4] 須藤彰三、自然科学総合実験：融合型理科実験による自然の理解と論理的思考法の育成、東北大学全学教育広報(曙光)、第 22 号、2006、p.4.
- [5] 須藤彰三、“理科実験の文科系学部開講：東北大学の試み(構想)”、東北物理教育、第 16 号、2007、p.9.

第1分科会 話題提供4

教育の質保証実現のための安全保障制度を考える

岩手県立大学

井澤 清一

1 本稿の趣旨

本研究会大テーマ趣旨および本分科会趣旨においても述べられているように、平成19年6月、教育再生会議は、大学教育の質の保証（卒業認定の厳格化、学生による実効性ある授業評価の実施、教員の教育力の向上等）を提言している。本稿では以下、「卒業認定の厳格化」に焦点を絞り、その実現によって生ずると予想される、あるいは現に生じている、制度的な軋轢問題について論じたい。

卒業を認定されるということは、要件とされる諸単位を一定条件下で全て取得認定されることに他ならないから、卒業認定を厳格化することは、当該諸単位取得認定を各々個別に厳格化することに他ならない。したがって、卒業認定を厳格化するという作業の実行主体は、最終的には個々の科目を担当する教員個人に帰着する。故に、卒業認定の厳格化に伴って制度的な軋轢が生ずるとすれば、同軋轢は当然ながら教員個人を直撃するものとなる。

もとより本稿としては、卒業認定の厳格化等による「大学教育の質の保証」、という理念そのものを全否定するものではない。従来日本の大学は、比較相対の問題として、入口（入試突破口）が狭く困難であるのに対して、出口（卒業認定）が広く甘い、とされてきた¹。出口を広く甘くしたままで、所謂大学全入すなわち総体的入口制限撤廃時代をむかえた場合には、出口も入口もスカスカという、大学そのものの空洞化がもたらされるであろう。これを防ぐためにも、「質の保証」という理念は重要である。

だが、同理念の実現に際しては、個々の教員が置かれている制度的環境が、複雑微妙な影響を及ぼす。それ故同理念の実現は、単なる技術論のみによっては片がつかない、と本稿は主張したいのである。大学の独立行政法人化及びそれによる教員の非公務員化、教育公務員特例法の適用対象外化、任期制・再

任制の導入による教員身分の不安定化、関係役所に対して大学の存在を正当化するために作り出さねばならない様々な「数字」や「イベント」の数々、大学当局による教員の数値的評価制度の導入、等々の制度的環境との調整方途を考慮することなくしては、「質の保証」理念の実現実行については論を尽くすことができない。

以下本稿では、このような調整を保証する大枠のデザインを「組織的グランドデザイン」ないし「グランドデザイン」と称し、当該デザインの必要性を事例に即して訴えたい。

2 現状出口管理の「問題」

出口管理を「強化」しようという理念、即ち、現状よりも厳しくしようという理念、について論を進める以前の事柄として弁えておくべきなのは、そもそも現状の出口管理体制においてすら、既に憂慮すべき諸問題が発生している、ということである。これらの諸問題は、称揚されている強化された出口管理体制と比較して相対的に緩い管理体制においてすら発生しているのであるから、出口管理が現状より強化された場合には、その深刻化は必至であろう。

かく言う「諸問題」の典型²は、出口突破すなわち進級や卒業ができない大学生が自殺に及び、関係教員が処分される、という不幸な事態である。以下、新聞報道された事件のうちから、①公立大学（非法人³）、②国立大学法人、③私立大学において発生したものを各々拾い出して概要⁴を述べたい。

1) A大学の場合：

A大学は、教員に対する処分の実行時において、法人化されていない公立大学である。同大学教員が担当するゼミにおいて、与えられた課題を提出できない学生が自殺した。これに対して大学側は、「教

育的配慮の欠如」および「行き過ぎた指導」を根拠にして、同教員を懲戒免職処分にした。同教員はこれを不服として、公平委員会に申立を行い、係争に及んでいる。

2) B大学の場合：

B大学は、教員に対する処分の実行時において法人化されている国立大学法人である。同大学教員が担当する卒業論文において、締め切りまでに論文概要を提出できなかった学生が、留年が決まったことを理由とする遺書を残して自殺した。これに対して同大学側は、「行き過ぎた指導」を根拠にして同教員を懲戒処分にした。処分の量定は、自殺と同教員の言動との間に相当な因果関係が認定できなかったとして、停職1ヶ月となった。

3) C大学の場合：

C大学は私立大学である。同大学教員が担当するクラスにおいて学生が自殺した。これに対して大学側は同教員の責任を調べ、瑕疵は無かったとして処分はしなかった。他方、同学生の両親が、「スパルタ教育が原因」として、大学を相手に損害賠償請求訴訟を起こしたが、「自殺の原因は不明」として訴えは棄却された。

3 問題視の問題性

上記三件の事案は、最終的に決定された処分の有無ないし量定において差異はあるものの、同一の型を共有している。即ち、いずれも学業上の問題を抱えた学生が自殺して、大学ないし保護者が関係教員の処分検討に向けて動きを開始するという型である。一見その正当性が自明視されているかのようなこの対応の型それ自体に全く問題はないのであろうか。即ち、この型に内属するかもしれない安直な「問題視」傾向を、一つの問題として検討対象にしてみる必要があるのではないだろうか。以下、当該問題視傾向が持つ問題性、同傾向に対する疑義を列举概括する。

3.1 原因と帰責とは同一か？

学生の自殺と教員の行為との関係については、個別具体の事案ごとに諸事情は異なるであろうが、そもそも一般論として、出来事（自殺）の原因を作っ

たという理由だけでは、責任を帰属させられるのに十分ではない。教員の行為が正当な職務の履行範囲を逸脱しない限り、当該行為が不幸な出来事の原因となろうとも、原則的にその犯罪性は阻却されるのが筋である。この原則が妥当するのは教員に限ったことではない。例えば、税吏に財産を差し押さえられたことを苦にして（原因となって）当事者が自殺したとしても、それが正当な職務遂行行為である限り、税吏は責任を問われまい。同様に、警官に逮捕されたことを恥じて当事者が自殺したとしても、それが正当な職務遂行行為である限り、警官は責任を問われまい。

仮に、差し押さえや逮捕という制度ないしシステム自体に何らかの瑕疵があるとすれば、先ず責められるべきなのは当該システムないしシステムデザイン（またはデザイナー）の方であろう。システムデザインを問わずして、たまたま当事者が自殺してしまった一人の税吏や警官に対して全責任を丸投げするならば、それはシステムデザイナーが当該税吏や警官個人をスケープゴートにすることに他ならないのであり、不当な責任逃れと言うべきである。

教員についても原則的に事情は変わらない。学生の自殺によって生ずる世間的な風当たりを経営的な理由等から弱めようとして、大学側が教員一人に全責任をかぶせるのであれば、不当の謗りは免れないであろう。

3.2 原因とは単純単一なのか？

上記のような原因と帰責との概念的乖離可能性の問題を度外視したとしても、問題は残る。仮に教員の言動と学生の自殺との間に関係があったのだとしても、当該言動だけが唯一の原因であり、学生に対して単純に作用した結果として自殺が引き起こされたとは断言できない。当該言動は、存在する複数の諸原因の中の一つに過ぎないかもしれず、学生に対する作用の仕方においても、量質ともに程度の判定には揺らぎが生じて然るべきだからである。

この点に関して、国立精神・神経センター精神保健研究所の吉川武彦名誉所長は、「自殺は複数の要因が絡んで起きるもの。一人に責任を押し付けて問題を終わらせても、再発防止にはつながらないはず」⁵、と明言している。精神医療の専門家によって為されたこのコメントは傾聴に値する。

因みに、本稿2で言及したA大学の事件に際し

ては、学内に設置された調査委員会の中に弁護士を加えることによって万全を期した旨が報道されているが⁶、真に万全を期そうとするのならば、法律の専門家だけではなく、吉川名誉所長のような精神医療の専門家をこそ加えるべきだったのである。

3.3 規範概念の適用に恣意性はないか？

本稿2で挙げられた三つの大学での事例に見られたように、教員が問題視されるに当たっては、「教育的配慮を欠くべからず」「行き過ぎた指導をするべからず」という規範命題が、ほぼ常套句の如くに用いられている。

しかしながら改めて指摘するまでも無く、これらの規範命題は実質的に空虚な同語反復に過ぎない。「配慮」というのはそもそも「すべきもの」であり「欠くべからざるもの」であるし、「行き過ぎた指導」はそもそも「過ぎないようにされるべきだった指導」であり「するべからざる指導」であるからである。各規範命題の述語は、既に主語において表明されていることを繰り返しているに過ぎない。

この点、「配慮」という概念に「教育的」という限定詞を冠してみたところで事情は五十歩百歩である。誰も大学教員であれば、「教育的配慮」という概念が如何に多様かつ曖昧に用いられているか、事ある毎に実感しているところであろう。それどころか、同一の規範概念が完全に背反的な仕方で使用されることすら珍しくないのである。以下、その典型例を挙げよう。

一方では、「学生の就職や編入学が決まっているのに、一部の必要単位取得が認められないことを理由として当該学生を卒業させないのは、教育的配慮の欠如である」、と言われる。しかし全く同様の事態に対して、「一部とは言え必要な単位取得が認定されていないのに、学生の就職や編入学が決まっていることを理由として当該学生を卒業させることこそ、教育的配慮の欠如である」、という正反対の評価をすることが可能なのである。

したがって、何を以って「配慮の欠如」と言うのか、何を以って「指導の行き過ぎ」と言うのか、そして誰がどのようにしてその判定を行うべきなのか、これらについて大学の組織として大枠での合意形成を行い、具体的内容理解を全教員が共有しておくことが求められる。そのような努力のないままに、如何様にも解釈可能な規範概念を「事件」が起きる

たびに場当たりの恣意的に適用して教員を処分するとすれば、教員側の萎縮は避け難く、リスクを犯してまで「出口強化」の理念を愚直に実行しようと試みる者は減少の一途をたどるであろう。現在のように教員身分の不安定化が進められる中で、敢えて火中の栗を拾うように個々の教員に求めるのは酷に過ぎる。

4 結語に代えて：八木論文の使いみち

以上のような問題意識の下で、日本教育再生機構の八木秀次理事長による論文『『ゆとり教育』見直しは可能か■教員バッシングより教育体系つくれ』⁷を読むとき、多くの読者は一種不思議な戸惑い乃至アスペクト転換⁸を覚えるだろう。同論文(以下、『八木論文』という)に於ける主張は、本稿冒頭にて言及した教育再生会議第1分科会において同氏がヒアリングに応じた際(2007年4月24日)にも繰り返されているものである。

即ち八木論文は、教育再生のために行うべきなのは個々の教員バッシングではなく、根本悪たる日教組的教育理念(子供中心主義)の廃棄であることを訴え、然るべき教育体系の再構築を呼びかけて、個々の教員を支えることを提言している。同論文は言う：

〈『教員=悪者』論の愚〉

かつては……システムが個々の教員を支えていたのだ。……国民の「教育再生」を求める声の高まりとともに、教員バッシングが始まっている。確かに不適格教員や特殊なイデオロギーに染まった教員は排除されなければならない。しかし、教員を悪者にすれば教育再生ができるというものでもない。

……今、取り組むべきは「ゆとり教育」で壊された近代教育の体系を再構築し、個々の教員を支えることだ。

ここで八木論文が「教育」や「教員」と言う時、主に念頭に置かれているのは大学教育や大学教員ではなく、小中高等学校教育と同学校教員である。しかし私としては、展開されている八木論文の論型を、大学生の自殺と大学教員処分という問題を抱えている大学教育の場に当て嵌めて見たいのである。

すると、八木論文で二項対立的に述べられている「システム」(「体系」と「個々の教員」は各々、「教育再生会議が称揚する大学教育理念(卒業認定の厳

格化を含む大学教育の質の保証)」と「個々の大学教員」と読み替えられるだろう。ここから、大学生の自殺と関係教員の処分という問題に対して、あり得べき二つの選択肢を提案したい。

最初の選択肢は、八木論文の眼目から帰結するものである。即ち、大学が組織として卒業ないし単位認定の厳格化という教育理念を受容実行する方針を決定したうえで、個々の教員が、同理念を愚直に実行したこと以外に、個別特殊に相当の瑕疵を犯していないのであれば、理念実現の結果として自殺が生じたのであると申し立てられたとしても、大学はそれを理由として当該教員を処分するべきではない。世間的な風当たりや、メディアによるバッシング、経営的影響算段等に迎合せず、愚直に当該教育理念を実行した教員を守り抜くべきである。当該教員一人をスケープゴートにし、責任を丸投げしてはならない。

もう一つの選択肢は、そもそも教育再生会議のような政府系組織が教育のシステムデザインを描いたとしても、それをどのように取り入れて実行し、あるいはしないかは一切個々の教員に委ねることにする。但し、その結果生じた「問題」については、個々の教員の自己責任とする。

いずれの選択肢を取るかはともかく、どちらにも腹を括って与することができずに、その場その場の風向きによって右往左往するのであれば、それは大学組織にとっても個々の教員にとっても不幸な事態と言うべきだろう。

注

¹ この傾向は、取り分けアメリカの大学事情と比較すると顕著である。後者では、入り口に比較して出口管理は厳しい、というのが定説である。しかしそれは単に、狭いとか広いという事ではなく、より優れた学業パフォーマンスを果たしている学生がよりグレードの高い大学に随時移行吸収され、逆に学業パフォーマンスが劣化してきた学生がよりグレードの低い大学に随時移行吸収されていく、という人的流動システムが確立している、ということでもある。

² これに比して相対的周縁事態は、学業成績上の理由によって進級や卒業のできない学生が退学し、それを巡って関係教員に対する譴責処分が取沙汰される、ということである。このような事態は、当該学生やその保護者からのクレームが引き金となって出来る場合が多い。これに関して教員としての職業上の感想を述べるならば、単位

認定という概念に対して学生や保護者が抱いている理解の仕方が、近年確実に変容してきている。即ち、単位というものは授業に出席することによって自動的に認定が保証される「参加賞」のようなものである、との誤解が拡散している感が否めない。憂慮すべき事態である。

³ ①も②も、法人化されているか否かは、教員に対する処分の実行時点におけるものである。

⁴ 以下の概要は、『朝日新聞』(2006年9月25日夕刊、2007年4月10日朝刊、同年6月1日朝刊、および同紙データベース『聞蔵』)、『上毛新聞』(2007年1月26日朝刊、同年2月8日朝刊)等に基づく。

⁵ 『朝日新聞』2007年6月1日朝刊

⁶ しかしながら、法的な調査のレベルにおいても万全ではなかったようである。『朝日新聞』(2007年6月22日朝刊)によれば、A大学は事前に文部科学省などに前例などの相談をしないまま評議会が独自の判断で処分を決めた、と議会に対して答弁している。

⁷ 『正論』(『産経新聞』2007年3月30日)および「Sankeiweb: The Sankei Shimbun Web-Site」

⁸ この場合の「アスペクト転換」とは即ち、日頃同氏の教育論に対して反感を覚えている人であっても、そしてそれ故に、同氏によるこの論文の主張内容に反対する人であっても、それとは裏腹に同論文における同氏の立論の型に対しては、不思議な共感を覚えるのではないか、ということである。同氏の論型とはつまり、教育現場に対する世間的な批判が生じた際に、仮に責めを負わねばならないとしたならば、第一に責められるべきは個々の教員なのではなく、教員を拘束してきた「悪しき」教育体系の方であろう、というものである。

ここで論理的な行動上の帰結として興味深いのは、もしも同氏が、教育再生会議が称揚する大学教育理念(卒業認定の厳格化を含む大学教育の質の保証)に賛同するのならば(そのように見えるが)、愚直に当該理念を実行した大学教員の担当する学生が自殺をし、それを理由として処分された当該教員に対していかなる態度を取るのだろうか、ということである。良き教育理念の英雄的具現者として擁護するのか、「不適格教員」として非難するのか、それとも当該理念の正しさに対する同氏の判断そのものを懐疑ないし撤回するのだろうか？

第1分科会 話題提供5

Teaching Portfolio (ティーチング・ポートフォリオ) と自己評価報告書 (教育活動) との対比 —弘前大学版 Teaching Portfolio の創成を目指した試み—

弘前大学

鬼島 宏、木村宣美、Victor L. Carpenter、土持ゲーリー法一、須藤新一

1. はじめに

「教育の質保証と学習支援」の改善に向けた取組みとして、弘前大学大学院医学研究科・附属病院では毎年、各教員が「自己評価報告書」を作成し、自らの実績評価や将来に向けての改善計画に役立てようとしている。この自己評価報告書は、教育活動、研究活動、社会活動、管理・運営の4部門より構成されている書類で、このうち「自己評価報告書(教育活動)」は、担当授業の詳細と、学生からの授業評価結果が主な内容となっている。一方、弘前大学が今後導入を予定している Teaching Portfolio (ティーチング・ポートフォリオ) とは、教員による教育活動全般に関する自己評価申告記録であり、大学教員が授業を振り返り、その成果を自己評価しながら、Teaching Philosophy (教育哲学) などを確立して、授業改善へと結びつけるための書類であり、カナダをはじめ欧米で普及しつつある。本稿では、自己評価報告書(教育活動)との差違を対比しつつ、導入を予定している Teaching Portfolio の特徴を概説する。

2. 高等教育の質の保証

大学設置基準(第25条の2)では、「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない。」と定められている。平成17年に発表された中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」では、高等教育の質の保証の仕組みとして、(a) 事前・事後の評価の適切な役割分担と協調を確保すること、(b) 個々の高等教育機関が質の維持・向上を

図るためには、自己点検・評価がまずもって大切である、の2点が述べられている。また、同答申「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—」でも、(1) 大学院の課程におけるFDの実施、(2) 成績評価基準の明示と厳格な成績評価・修了認定の実施(これら2点は、大学院設置基準の改正に伴う)に加えて、(3) 教員の教育活動評価の実施があげられている。つまり今後は、大学院でも教育の組織的展開を有効に機能させるために、体系的な教育課程とともに、それを支える教員の教育・研究指導能力の向上が重要な課題であり、適切に評価できる仕組みが一体となって機能することが必要と謳われている。

国立大学法人化に際して、各国立大学は教育研究水準の向上を図り、これまで以上に人材育成と社会貢献を求められる。弘前大学では、平成16年度からの中期目標・中期計画において、大学の教育研究等の質の向上を目標とし、「教育活動の評価及び評価結果を教育の質の改善につなげるための具体的方策」として、全学的な観点から各教員、各組織等の教育活動の評価を実施するとともに、各学部等において、特殊性を踏まえた教育活動の評価を実施することが掲げられている。さらに「教材、学習指導法等に関する研究開発及びFDに関する具体的方策」として、教員が教育に関する能力を発揮するための支援を充実し、高等教育における教材開発、授業形態、学習指導法の研究と実施のための研究体制を整備することも掲げられている。これらを具体的に実施するためには、各教員がまずもって自らがやっている教育活動全般に関する記録(書)を作成し、大学内における自らの位置づけを把握することが不可欠であろう。

このような現状を背景に我々は、欧米で普及しつつある Teaching Portfolio を完全に模倣するのではなく、国立大学の実情に即したものに改変して導入することが、教育の質を保証する具体的方策の1つになりうると判断し、弘前大学オリジナル Teaching Portfolio の創成に取り組んでいる次第である。

3. 自己評価報告書（教育活動）

各教員が自らの実績評価や将来に向けての改善計画に役立てるために、弘前大学大学院医学研究科（医学部医学科）・附属病院では毎年、教育活動、研究活動、社会活動、管理・運営の4部門より構成されている自己評価報告書を作成している。今回 Teaching Portfolio と対比する「自己評価報告書（教育活動）」は、教育活動の自己点検・評価記載用紙として位置づけられており、担当授業の詳細と、学生からの授業評価結果が主な内容となっている。

自己評価報告書（教育活動）の冒頭には、[A 教育の到達度と目標] を記す欄があり、「前回（2

表1：弘前大学医学部医学科・附属病院における自己点検評価記載用紙（教育活動）

<p>教育活動の自己点検・評価記載用紙</p> <p>[A] 教育の到達度と目標 前回（2年前）設定した目標に対する到達度 これから2年間の目標</p> <p>[B] 教育実績</p> <p>1) 21世紀教育 (1) 講義：区分、領域、授業主題、授業科目名、回数 (2) 実習：区分、授業科目名、回数</p> <p>2) 学部教育 (1) 講義：授業科目、対象学年、回数 (2) 基礎実習：授業科目、対象学年、回数 (3) 臨床実習：対象学年、回数 (4) OSCE</p> <p>3) 研究室研修の受け入れ人数、指導者名を記入して下さい。</p> <p>4) 大学院 (1) 講義の担当者名、職名、授業科目、対象学年、回数を記入して下さい。 (2) 実習の担当者名、職名、授業科目、対象学年、回数を記入して下さい。 (3) 学位論文の作成指導者名、職名、指導論文名を記入して下さい。</p> <p>5) ファカルティ・ディベロップメントへの参加者名、職名、名称等を記入して下さい。</p> <p>6) 医師の生涯教育 (1) 研修登録医の人数を記入して下さい。 (2) 研究生の人数を記入して下さい。</p> <p>7) 本学他学部と医学部保健学科の教育の担当者名、職名、対象学年、科目名、回数を記入して下さい。</p> <p>8) 他大学・他施設における講義</p> <p>9) 学生授業出席率</p> <p>10) 学生による授業評価について記入して下さい。</p>
--

年前）設定した目標に対する到達度」と「これから2年間の目標」を数行～10行程度で記載する。

前項に続いて、本報告書の主体となる[B 教育実績]を表形式で記入する様式になっている。表1に示すように、(1) 共通教育・21世紀教育、(2) 学部教育、(3) 研究室研修、(4) 大学院、(5) ファカルティ・デベロップメント、(6) 生涯教育、(7) 本学他学部での担当、(8) 他大学・他施設、(9) 学生授業出席率、(10) 学生による授業評価の10項目があり、講義・実習等の項目では、授業の領域、授業主題、授業科目名、対象学年、回数を記入する。このような表形式を採用して、記入者の便宜をはかるのみならず、記入漏れを防ぐ仕組みである。

以上の通り、自己評価報告書（教育活動）は、毎年実践している教育活動の具体的な報告に主眼がおかれ、それに対する中期的な（2年間単位）の反省と目標が加えられるという形式がとられ、全体としてA4用紙で3～5頁程度となる。

4. Teaching Portfolio

弘前大学が今後導入を予定している Teaching Portfolio（ティーチング・ポートフォリオ）は、「教員による教育活動全般に関する自己評価申告記録」であり、教育実績の基づく自己評価報告書とは異なる内容を有する。記載内容には、(1) 担当授業概要、カリキュラムや教育材料の改善・開発など、客観的な記載事項（これら事項は自己評価報告書と共通）がある一方で、(2) Teaching Philosophy（教育哲学）や将来の目標など、教員個人としての指針・あり方を記載する事項も含まれることである。このことは、Teaching Portfolio 作成にあたり大学教員は、自らの授業を振り返り、その成果を自己評価しながら、Teaching Philosophy（教育哲学）などを確立して、今後の授業改善へと結びつける作業を行うことができる。

欧米で普及している Teaching Portfolio（Teaching Dossier も同義語として使われる）の様式は大まかな枠組みが存在し（表2）、カナダのダルハウジー大学（Centre for Learning and Teaching, Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia）では、Teaching Portfolio の基本様式をホームページ上で公開しているが、基本的には作成者のオリジナリティである程度自由に記載が可能である。表2

表2：Teaching Portfolio / Dossier の構成

1. Summary of Teaching Responsibilities
2. Reflective Statement on Teaching Philosophy, Practices, and Goals
3. Course Development and Modification
4. Development of Teaching Materials
5. Products of Good Teaching
6. Description of Steps Taken to Evaluate and Improve Your Teaching
7. Presentations, Research, and Publications on Teaching
8. Administrative and Committee Work Related to Teaching
9. Information from Students
10. Information from Colleagues
11. Information from Other Sources

の通り、Teaching Portfolio 構成項目の多くは、“Philosophy,” “Development,” “Good Teaching,” and “Improve” といった単語で示されており、記載には教育活動に対する前向きな姿勢が求められている。前述の通り Teaching Portfolio は、作成者により内容は様々であるが、量的には概ね A4 用紙 10 ページ前後（6～12 ページ）で構成されて、教育活動に対する自己評価申告記録ゆえに各項目とも無駄なく記載される。この Teaching Portfolio の基幹をなす項目が、Teaching Philosophy（適切な和訳がないが、教育哲学とでも表現すべき項目）である。

Teaching Philosophy（表3：定義と意義）とは、「教育効果の高い授業や学習を行うための系統的かつ理論的な根拠」であると定義されている。それゆえに Teaching Philosophy は、これまでの教育実績をふまえて、将来目標を見据えつつ、教員個人のあり方を示す事項であるので、それについて適切に表現するために特に重点的に記載すべきであると、強調されている（概ね A4 用紙 1～2 ページ程度）。Teaching Philosophy は、教員が担当する授業が、

表3：Teaching Philosophy の定義と意義

Definition of Teaching Philosophy

A teaching philosophy statement is a systematic and critical rationale that focuses on the important components defining effective teaching and learning in a particular discipline and/or institution.

Purpose of Teaching Philosophy

For yourself:

Self-reflection

Provide a record of teaching development over time

Provide a rationale for your teaching

Articulate ideas about teaching with others

For the evaluator of your dossier:

What do you do? Why do you do it? In what context?

How are these elements congruent with one another?

表4：教育評価と学術的活動

Trends in evaluating teaching

1. Context counts: consider teaching priorities and goals of department, school, discipline, institution
2. Use multiple sources of evidence
3. Define and apply criteria and standards
4. Employ same methods used to evaluate other forms of scholarship

Characteristics of Scholarly Work

1. The activity requires a high level of discipline expertise
2. The activity breaks new ground or is innovative
3. The activity can be replicated and elaborated
4. The work and its results can be documented
5. The work and its results can be peer reviewed
6. The activity has significance or impact
(Diamond R, Adam B, 1993)

Standard of Scholarly Work

1. Clear Goals
2. Adequate preparation
3. Appropriate methods
4. Significant results
5. Effective presentation
6. Reflective critique
(Glassick C, Huber MT, Maeroff G, 1997)

表5：大学で優良な教育を行うための7原則

Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education

1. Encourages contact between students and faculty
2. Develops reciprocity and cooperation among students
3. Encourages active learning
4. Gives prompt feedback
5. Emphasizes time on task
6. Communicates high expectations
7. Respects diverse talents and ways of learning
(Chickering AW, Gamson ZF, 1987)

当該大学の中でどのような位置づけにあるのか、その専門分野の中でどのような重要性を占めるのかをも含むべきである。Teaching Philosophy が含む内容から、それを「教育方針」などと訳すことも可能であるが、この場合にもあくまでも所属する大学自体の教育方針をふまえた、教員の方針であることは当然のことであろう。

Teaching Portfolio は、今後の授業改善へと結びつける作業として位置づけられているが、欧米における教育評価は、授業で優先すべき事項や大学・学部目標を考慮する、偏らないように複数の根拠を用いる、判断基準を明確にするなどを踏まえることなどが示されており、わが国の現状と共通している（表4）。「大学で優良な教育を行うための原則」についても共通であることは言うまでもない（表5）。これらのことを基盤に考えると、授業改善を目的とした Teaching Portfolio の導

入は、わが国でも行われるべきと判断される。欧米における Teaching Portfolio の目的は、教員としての (1) 求職 (Job Seeking)、(2) 終身雇用・昇進 (Tenure and Promotion File)、(3) 授業の反省 (Reflecting on Teaching)、(4) 個人の成長 (Personal Growth) であり、欧米では特に (1)、(2) の目的に用いられることが多い。しかし、我が国の現状からすれば、Teaching Portfolio の長所を生かして (3)、(4) の目的のために積極的に導入する意義があると判断される。この点については、欧米とわが国との実情の差異と考えられる。であるがゆえに、欧米式の Teaching Portfolio をそのまま導入するのではなく、それを参考にしつつも、我が国に合った形式の Teaching Portfolio、例えば弘前大学オリジナルの Teaching Portfolio を創成することも必要となってくる。

5. 自己評価報告書から Teaching Portfolio への発展

弘前大学大学院医学研究科 (医学部医学科)・附属病院で導入されている自己評価報告書(教育活動) (表1) が、担当授業の記載など実績による客観的な「現状評価」が主体であるのに対し、Teaching Portfolio (表2) は、「現状評価」にとどまらず、各教員のあり方や特徴を加味した「前向き評価」が加わっている。前向きの自己評価とは、(1)教育哲学、(2) 授業・教育材料の工夫と改善、(3) 将来の教育目標、といった、教育のプロフェッショナルとし

表6：Teaching Portfolioと自己評価報告書(教育活動)との対比

1. Teaching Philosophy (教育哲学)
1.1 大学における担当授業の位置づけ・意義
1.2 学習段階
1.3 教育方法
1.4 教員としての個人的向上
2. 担当授業の概要
3. 授業の工夫と改善
4. 教育材料の改善
5. 教育に関する研修 (Faculty Development)
6. 教育に関する活動
7. 学生からの評価
8. 将来の教育目標
9. 文献
10. 添付資料
10.1 シラバス
10.2 学生からの評価結果

上記は Teaching Portfolio の構成項目であり、下線は自己評価書には含まれない項目を示す。

て、生涯にわたり継続的に努力しなくてはならない命題に他ならない。しかしこのことは、Teaching Portfolio 導入に対して甚大な苦勞を強いられることを意味しているのではない。表6にまとめたように、現状の自己評価報告書を基盤に、Teaching Portfolio で不足している記載事項を加えることにより、比較的容易に Teaching Portfolio を作成できることが理解される。この場合、作成段階で留意すべき点は、(a) 教育実績と教育に関する努力を表現する (自己評価といえども、専門外の人からみても容易に理解・把握できるように具体的な内容を記載すべきである)、(b) カリキュラムの中で各授業の位置づけと、社会における意義を明確にする、(c) 大学の主役である学生の視点を加味して記載する (例えば、学生がどのように授業に参加しているのか、授業や実習で何を求めているのか)、といったことがあげられる。

このように、現状の自己評価報告書を基盤として、Teaching Portfolio 導入へと発展させることは、各々の教員が将来の授業改善を実現するシステム作りを確立することでもある。これは、現状の自己評価報告書作成の労力に、“Teaching Philosophy” や「将来の教育目標」の設定といったほんの少しの努力を加味することで、実現可能なシステムである。

これまで述べてきた特徴を有する Teaching Portfolio の導入により、自己管理下での教員としての向上心 (Personal Growth) が高まり、「授業内容や教育方法に対する継続的な改善により、教員の教育能力の向上が図られ、教育の質が保証される」という効果が生み出されることは、十分に期待されることである。

参考文献

- 1) 鬼島 宏、木村宣美、Victor L. Carpenter、土持ゲーリー法一。Teaching Portfolio (ティーチング・ポートフォリオ) と自己評価報告書 (教育活動) との対比。21世紀フォーラム 2: 1-16, 2007 (弘前大学 21世紀教育センター)。
- 2) 土持ゲーリー法一。ティーチング・ポートフォリオの積極的導入 —自己反省から授業改善へ—。21世紀フォーラム 1: 1-12, 2006 (弘前大学 21世紀教育センター)。
- 3) Centre for Learning and Teaching, Dalhousie University. ホームページ: <http://learningandteaching.dal.ca/>

- 4) O'Neil C, Wright A. Recording teaching accomplishment: A Dalhousie Guide to Teaching Dossier. 5th edition. Centre for Learning and Teaching, Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia, Canada, 2004.
- 5) Diamond RM. Tenure and Promotion: The Next Iteration. The National Academy for Academic Leadership. ホームページ: <http://thenationalacademy.org/readings/tenpromo.html>
- 6) 弘前大学医学部医学科・附属病院自己評価委員会。弘前大学医学部医学科・附属病院自己評価報告書（2002年度—2003年度）。2005年3月。
- 7) Chickering AW, Gamson ZF. Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. AAHE Bulletin, 1987; 39: 3-7.

第1分科会 話題提供6

岩手大学のFD活動と教育支援システム「Iⁿ Assistant (アイアシスタント)」の全学的導入

岩手大学大学教育総合センター
江本理恵

【概要】 岩手大学大学教育総合センターでは、文部科学省の特別教育研究経費（教育改革）により、平成17年～平成19年にかけて、「大学教育センターにおける組織的授業改善と教室外学習支援システムの構築」プロジェクトに取り組んでいる。このプロジェクトの一貫として、本センターでは教育支援システム「Iⁿ Assistant (アイアシスタント)」を開発し、平成19年度より全学規模で稼働させている。このシステムは、「教員の授業改善」と「学生への学習支援」機能を2本柱としており、岩手大学のFD活動基盤となるものである。

1. 岩手大学のFD活動

岩手大学では、平成16年4月の法人化とともに大学教育センター（平成18年4月に大学教育総合センターへ改組）を設置し、それまで委員会方式で実施していた業務をセンター方式へ移行させ、全学共通教育の企画・実施やFD活動に関する業務はセンターが担当することとなった。FD活動に関する業務は、教育評価・改善部門が担当しており、現在では、以下のように、主に全学共通教育と全学レベルでのFD活動を行っている。

- ・全学共通教育科目授業アンケート
- ・授業アンケートに基づく全学共通教育優秀授業の選出・表彰
- ・全学共通教育科目授業公開
- ・FD合宿研修会
- ・FD講演会・研究会・講習会等
- ・分科会（全学共通教育の実施母体）へのFD活動経費の配分・情報の提供
- ・分科会の教育目標、成績評価基準のガイドライン作成依頼

- ・各学部への教育目標、成績評価基準のガイドライン作成依頼
- ・成績評価比率の共有／GPAの導入に関する検討依頼

これらのFD活動の多くは、アメリカの大学で行われている活動をそのまま輸入した「非日常型」「イベント型」FDと言われるものである。アメリカでは、大学教員としての発達過程にこれらのFDが位置づけられており、大学院生時代からその時々が発達段階にあった教育に関するトレーニングを受ける。それに対し、日本では、今までトレーニングを受ける機会がなかった教員が多く、それ故に当面は「全教員」を対象にする必要がある。この状況下での「輸入」FD活動では、「FD活動」が特別なものとなってしまい、日常の教育活動と切り離されてしまう可能性があり、教員の負担感が増えるのみで形骸化する恐れが指摘されている⁽¹⁾。

そこで、本センターでは、岩手大学のFDとして、全教員、全授業を対象とし、かつ「日常的」な授業実施に密着したFDの仕組みが必要と考え、アイアシスタントの開発にあたっては、この実現に重点を置いた。

2. 教育支援システム「Iⁿ Assistant (アイアシスタント)」概要

今回開発したシステムは、全学統一基盤上で運用するWebシラバスを基本とし、授業実施期間中に活用できる機能を持たせた総合的なシステムとして構築した。具体的には、授業の進行に応じた情報提供を行う基本機能(①)、教員と学生間の双方向性の実現や教室外学習支援などの拡張機能(②)、さらに、使い勝手の良さを追求したポータル画面を提

供(③)している。

①基本機能

本システムでは、基本機能として、シラバスと授業記録を実装している。シラバスは、学生に対して授業科目の情報を提供すると同時に、教員が授業設計を行い、到達目標達成に向けての授業実施の見通しを立てるものである。シラバスに関しては、その責任を明確にするため、入力期間を限定している(1月下旬～2月、9月)。しかし、実際の授業は、様々な事情により予定通りに進行しないことも多い。そのため、授業期間中には「授業記録」を活用する。授業記録では、実施した授業の内容を入力して記録し、配布した資料、作成したプレゼンテーションファイルなどを登録することができる。履修学生は、この授業記録を見て、授業の復習や予習に役立てることができる。さらに、Webで公開されているので、教員同士でお互いの授業内容が確認できる。ここから、学生が「前の学年で学んだこと」「今、並行して学んでいること」を確認して、自分の授業内容を調整することも可能である。

この「基本機能」は、授業実施におけるPDCAサイクル(授業計画の作成(Plan)→授業実施(Do)→授業記録(Check)→改善策の検討(Action))を実現可能とするシステムである。毎回の授業実施後にその回の授業内容を見直すことで、次回以降のスケジュールの調整ができ、学期の終わりには、当初計画と比較し、授業計画の見直しを行うことにより、次年度にはより実態にあわせた授業計画を立てることができる。お互いの授業内容等を確認すると、場合によっては、カリキュラムの見直しが必要になることもあるだろう。その検討を行うための基礎データの収集のための機能である。

さらに、アイアシスタントのデータは最低12年間分を蓄積できるように設計されており、前年度、前々年度と過去の授業の内容や教材を参照できる。つまり、教員の「ティーティング・ポートフォリオ」に綴じ込むべき授業情報が蓄積されていくことになる。

また、各種第三者評価(認証評価、国立大学法人評価、JABEE等)に必要な授業実施に関わる資料等もここに蓄積されることになるので、教員は、ここに蓄積された情報を利用すれば、比較的楽に評価用資料を作成できる。

②拡張機能

拡張機能には、CMS(Course Management System)の基本的な機能を実装した。具体的には、コミュニケーション機能(電子掲示板(お喜楽板)、アンケート)、教室外学習機能(iカード、課題・レポート、ドリル)、グループ学習機能(グループ専用の電子掲示板、ファイル共有、Wiki)、成績集計機能(iカードやレポート提出状況などの情報を集計)、履修学生の名簿提供などの機能がある。これらの機能は、従来のレポート出題、回収にかかる手間を削減したり、教員と学生、学生同士のコミュニケーションを促進したりするためのもので、例えば、課題やレポートの出題回数を増やすことで、学生の授業時間以外の学習を促進させる効果が期待できる。

③ポータル提供

教員、学生のそれぞれに、個人のポータル画面を提供し、担当している授業(学生ならば履修している授業)を一括管理できるようにした。本システムは、学務情報システムの情報を取り入れて運用する設計になっており、教員、学生ともに、自分自身で授業や履修学生を登録する必要はない。

ポータル画面には、新着情報(関係する情報のみ表示)、担当授業(履修している授業)の時間割、カレンダー、メニュー等が表示される。時間割には、「未」(授業記録が未登録です)、「課」(学生から課題が提出されました)などのアイコンが表示され、ログインすれば「更新」状況が確認できるようになっている。時間割の授業科目名をクリックすると、その日付に一番近い日時の授業記録のページが表示され、また、カレンダーには学年歴があらかじめ登録されており、試験期間等の日程を確認できる。

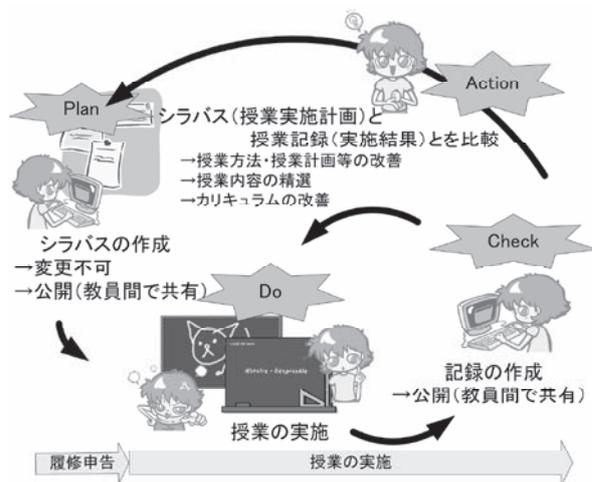


図1. 「アイアシスタント」を利用した日常授業実施におけるPDCAサイクル

図2. 個人ポータル画面

キュラムの見直し等を行うためのツールであること。

- ・学生の授業時間以外の学習を促進するためのものであること。
- ・自分の授業に関する記録(ティーティング・ポートフォリオ)作成に必要な授業情報を一元的に収集するためのものであること。これは、同時に、第三者評価等の評価に関わる資料を一元的に収集することが可能(それにより、結果として時間の節約ができる)。

岩手大学の全ての教員がこのシステムを日常的に活用し、授業改善や学生への学習支援が行われるための方策の検討、実施が今後の課題である。

〔参考文献〕

- (1) 京都大学高等教育叢書 25 相互研修型FDの組織化による教育改善 2006, 京都大学高等教育研究開発推進センター, 2007.

3. 実施状況と今後の課題

平成19年度の本格稼働に向けて、平成18年度末より次年度以降開講授業科目のシラバスの入力に全教員に依頼し、その結果、学部、大学院開講全科目(非常勤講師担当分も含む)のシラバス入力率85%を超える成果を上げることができた。しかし、Webシラバスを基盤としたが故に、「従来のWebシラバスシステムが新しくなっただけ」というとらえ方の教員も多い。

実際、授業記録を活用している授業科目は決して多くはなく、その理由として「時間がない」「履修している学生数が少ないので、欠席したとしても授業でフォローできる」「学生に授業時間以外にWebにアクセスさせる必要性がない」などの意見が挙げられている。これらの意見は、アイアシスタントに関する以下のような事項に関する理解不足が原因であると考えられる。この解消には、アイアシスタントの理解促進のための活動を、今まで以上に積極的に行わなければならない。

- ・アイアシスタント(特に授業記録)の活用が「FD活動」の一環であること。自分の授業を改善するためのツールであり、そして組織としてカリ

第2分科会テーマ

「連携」ー「教育の質保証と学習支援」の連携に向けた取組みー

(趣旨)

『平成12年度以降の高等教育の将来構想について』では、18歳人口の減少・高等教育への進学意欲の高まりに対応し、新たな環境への円滑な移行を図る観点が必要となるとの指摘がなされ、また、『21世紀の大学像と今後の改革方策についてー競争的環境の中で個性が輝く大学ー』では、高等学校の教育内容が多様化していることを前提とし、履修歴の多様な高等学校卒業生を受け入れる以上、大学の教育も当然その変化に対応した内容に変わるべきである、という初等中等教育の現状を見渡した考え方へ発想を転換することの重要性が指摘されている。教養教育と専門教育の有機的連携の確保を図ること、社会との連携・交流や国際交流を推進し、ボランティア活動・就業体験を与えるインターンシップ・キャリア教育等、学外の体験を取り入れた授業科目を開設する等、社会の実践的な教育力を大学教育に活用するという視点も重要であると指摘されている。

さらに、『我が国の高等教育の将来像』においても、高等教育の将来像を考える際には、初等中等教育との接続にも十分留意する必要があることが指摘され、教育内容・方法等を含め、全体の接続を考えていくことが必要であり、初等中等教育から高等教育までそれぞれが果たすべき役割を踏まえて一貫した考え方で改革を進めていく視点が重要であると述べられている。

中央教育審議会は研究・教育に加えて、新たに社会貢献を加えて、大学の「第三の使命」と位置づけている。このように、「連携」には、高大連携や地域連携等、大学独自の特色が反映される。第2分科会では、各大学が『教育の質保証と学習支援』のために、どのような「連携」に取り組んでいるか、幅広く議論したい。

「連携」には、高等学校や生協等の組織と大学の連携、地域や社会と大学の連携、教養教育と専門教育のカリキュラムの連携、東北・北海道地区大学間・東北地区大学間での連携、グローバル化社会における国際連携、授業評価アンケートと授業改善・教育評価の連携、インターネットを活用したe-learningと学習の連携等、カリキュラム・授業内容・教育方法に関連して多様な形態が考えられる。例えば、「大学コンソーシアム京都」や「地域ネットワークFD樹氷」では、FDの義務化に向けて、相互の議論を深めるために、連携を密にしている。また、地域に根ざし幅広い視点に立った授業科目の開発も多くの大学でなされ、地域密着型の連携がなされている。

第2分科会 話題提供1

北海道大学における導入教育・基礎教育の改革

北海道大学高等教育機能開発総合センター全学教育部

小野寺 彰

北海道大学における全学教育の基本的視点とその発展

北海道大学の全学教育は高等教育機能開発総合センターが全体をデザインし、「責任部局」である理学部・文学部・外国語教育センターと、全学26部局による全学教育協力により運営されている。このシステムは「北大方式」と呼ばれ、「最良の専門家による最良の非専門教育」をモットーとしている。基本的な教育改革の視点は、①4つの基本理念と4つの教育目標、②コアカリキュラムの維持とその発展、③高校教育・全学教育・専門教育の有機的連関、④学生の能力に応じたきめ細かな教育、⑤効果的で効率的な教育、⑥有効な教育評価、⑦FD・TA研修の7点である。初年次の約2,600名の学生を中心に1,858科目、のべ受講者78,870人(2006年度)の規模である利点と、そのために機動性に欠ける問題を抱合しているが、以下で述べるように多くの先駆的な取組が試みられている。

2001年にコアカリキュラムを導入後、特色GP「進化するコア・カリキュラム—北海道大学の教養教育とそのシステム—」の取組[1]により、全学教育が大きく進展した。以来、コアカリキュラムを検証しながら、新たに教養科目群の充実をはかってきた。例えば、地域連携型芸術科目や科学・技術の倫理(主題別科目)、フィールド体験型の一般教育演習(フレッシュマンセミナー)、アイヌ文化・ジェンダー(総合科目)に関する科目などである。

また、コアカリキュラムの新たな展開として、2004年に一部の学部で開始された「基礎理科」科目のパイロット授業など、新たな授業法の開発を行ってきた[2, 3]。これは「学力の多様化」、いわゆる「2006年問題」に対応したカリキュラム改革[4, 5]であるとともに、大学教育の実質化の一環である。本稿では2006年からスタートした新教育課程をご

紹介する。

北海道大学における新教育課程—単位の実質化

これまでの展開を基礎に、2006年度に①GPAの全面的導入、②履修科目の上限設定(理系23単位、文系21単位)、③厳格な成績評価の本格的運用のもとに「新教育課程」をスタートさせ、いわゆる「単位の实質化」の運用を始めた[6]。さらに、導入科目として「総合科目」、「フレッシュマンセミナー」の位置づけを明確にし、基礎科目の整備を進めている。これまで理系に限られていた基礎科目に「人文科学の基礎」、「社会科学の基礎」を導入した。これは文系に共通な必修の基礎科目であり、文系分野に共通な素養を向上し、学部教育との接続を容易にすることを目指している。また、理系基礎科目においては、図1に示すような「学力別ステップアップ授業」の導入し、教養教育の充実を目指している[7]。

(a) 導入科目

初年次の学生への「総合科目」、「フレッシュマンセミナー(一般教育演習)」は、導入科目として位置付けられている。総合科目は、人間・社会・文化についての現代的テーマを横断的・学際的に取り上げ、幅広い学問の現状を分かりやすく展開し、学生の知的関心を喚起するのが目的である。「環境と人間」(13科目)、「健康と社会」(5科目)、「人間と文化」(5科目)、特別講義(2科目)からなっている。一方、少人数(20人程度)によるフレッシュマンセミナーでは、能動的に授業に参加し、早い段階で論理的思考法など、大学での学習の仕方を学ぶ。水産学部練習船を利用した洋上体験学習、PMF、札幌交響楽団と連携した芸術科目など多彩な科目群(2006年度は161科目)となっている。

(b) 新たな理系基礎科目の展開

札幌農学校以来の「自然に学ぶ」をモットーとした体験型教育の伝統とコア・カリキュラムの理念のもとに、学生の能力、ニーズ、履修履歴に合わせた学部一貫教育を行っている。しかしながら、学力の多様化の影響が深刻な理系基礎科目のありかたはどの大学でも頭の痛い問題である。物理学、生物学ではパイロット授業で能動型学習を取り入れるなどの教授法の改善を試みている[5,7]。さらに、自然科学実験を総合化して一新した。これらの科目(必修)では、GPAの大きな上昇がみられている。

- (1) 多様な学生に対応するため、理科4科目に「教育内容をコンパクトに標準化したコース(準専門系コース)」と、「専門教育との接続を重視したコース(専門系コース)」に分けた「コース別履修制度」を導入した[8]。
- (2) 「物理学」・「化学」・「生物学」・「地学」の基礎実験を融合し、エネルギー工学や環境、共生型社会と関連した総合的・社会的テーマを開発し、身の回りの自然・科学現象に広く興味を喚起する総合型の自然科学実験とした[9]。

これによって、元来科学それ自体が持っていたダイナミズムを感じさせ、科学への動機づけを強めるこ

とをねらいとしている。

(c) 文系基礎科目

文系に共通な基礎科目として「人文科学の基礎」を5科目、「社会科学の基礎」5科目を新たに導入し、文系としての共通な基礎学力やスキルの確実な向上や学部教育との接続を図っている。授業アンケートをみると、学生からは高い評価を得ている。

2006年教育改革の効果と問題点

新教育課程ではGPAの向上がみられるなど、順調なスタートをしている。個人別の修学データは大学生生活に問題がある学生のケアに有効であるだけでなく、教育改革の参考になることが明らかになってきた。各学部のGPAと成績評価の分布を見比べると、どの層の学生に手を入れると良いかが見えてきている。

一方従来、初年次1学期に30から多い学生では40単位程度を履修していたのが、上限設定の導入(理系で23単位、文系で21単位)により、選択科目を中心に、学生に履修意識の変化が起きた。特に、選択科目である総合科目の履修は、表1に示すよう

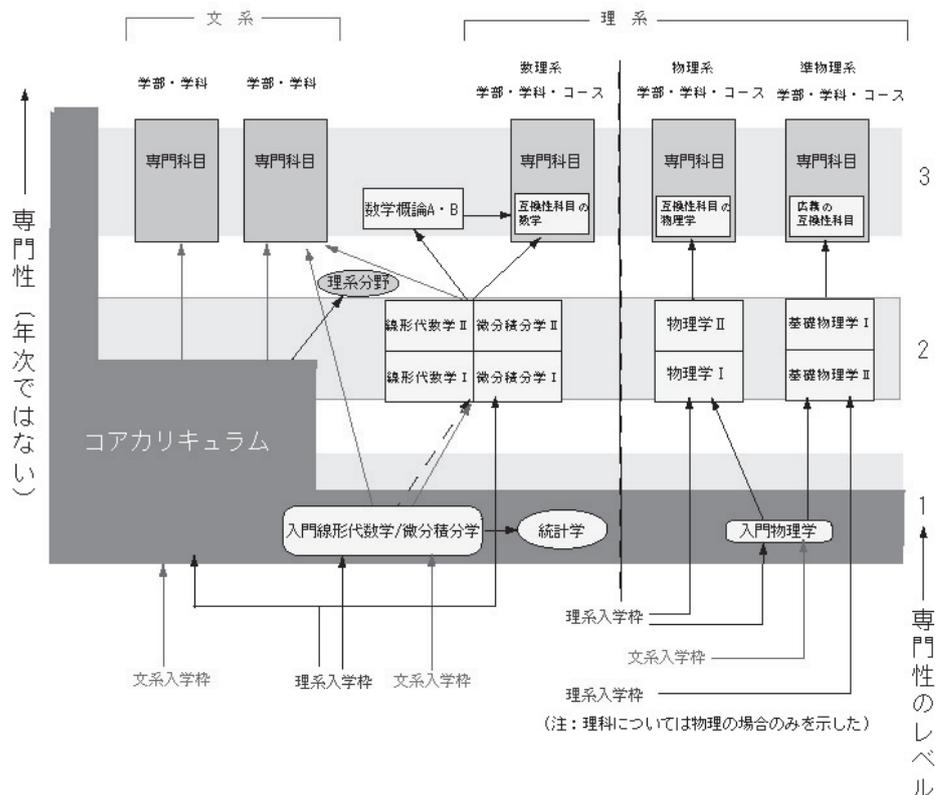


図1 コア・カリキュラムおよび理系基礎科目カリキュラム

に、17年度比の50%（2006年）、60%（2007年推定値）と大きく変動し、フレッシュマンセミナー（表2）では72%（2006年）、85%（2007年推定値）となっている。これは、取得可能単位数が2/3になったのだから、ある意味で当然といえるが、未知であったり、不得意な分野の科目の履修は慎重になる傾向がみられる。

表1 新教育課程導入に伴う総合科目受講者数の推移

総合科目		2005年度	2006年度	2007年度
■環境と人間	前期	3,257	1,162	1,245
	後期	1,342	993	—
■健康と社会	前期	2,588	903	1,619
	後期	823	834	—
■人間と文化	前期	331	275	312
	後期	654	328	—
■特別講義	前期	704	89	152
	後期	480	411	—

表2 新教育課程導入に伴うフレッシュマンセミナー受講者数の推移

		2005年度	2006年度	2007年度
フレッシュマンセミナー	前期	2,190(107科目)	1,394(95科目)	1,688(92科目)
	後期	817(63科目)	850(66科目)	—

特に、これらの導入科目は多くの場合、選択科目であるので、大学の実情にあったシステムの弾力化が必要と考えられる。しかし、実際に新課程を運用してみると、それにもかかわらず、単位の実質化は多くの利点があることが分かってきた。学生が熟慮して科目を厳選し履修することにより、学習意欲が強い。予習・復習時間が確保でき、教員が宿題を出しても対応する時間ができている。全体のGPAも年々、向上がみられる。図書館の利用時間が増大するなど、学習の仕方、質に着実な変化が見られる。この点は、学生のみならず、授業する教員にも良い意味で意識の変化を与えている。

教育改革のかなめ—TA・FD研修

授業の質の向上には、これまで北大がすすめてきた「TA・FD研修」の充実が重要である[10, 11]。きめ細やかな指導を図るには教員の努力だけでな

く、優秀な教育者、研究者として自立を目指しているTAをどのように活用するかがポイントになる。そのためには、先端研究を行っている大学院生にTA研修を通し、本学における教養教育の目的、TA制度の目的、TA業務の周知を図る必要がある。具体的には、各科目ごとのマニュアルを作成し、それをもとにグループ討論、ケーススタディなどを行っている。また、教員研修や教育ワークショップにより、授業担当教員に対するTA制度、教育補助の内容の周知を図ることも重要である。大学の理念にそったフロンティア精神あふれる次世代の人材の育成にはTA・FD活用による学習意欲の向上・動機付け、授業改善がどのようになされるかが今後の大きな課題である。

参考文献

- (1) 安藤 厚：「進化するコアカリキュラム—北海道大学の教養教育とそのシステム—」（北海道大学高等教育機能開発総合センター進化するコアカリキュラム報告書編集委員会編）（[http://socyо.high.hokudai.ac.jp/GP/GP.html](http://socyو.high.hokudai.ac.jp/GP/GP.html)）。
- (2) 鈴木久男、山田邦雅、前田展希、徳永正晴：「動画入り物理教科書の制作」（高等教育ジャーナル（北海道大学）、14(2006) 83）。
- (3) 鈴木久男、細川敏幸、山田邦雅、前田展希、小野寺彰：「初等物理教育における能動学習システムの構築」（高等教育ジャーナル（北海道大学）、14(2006) 89）。
- (4) 小野寺彰、細川敏幸：「2006年問題と理学系の物理基礎教育」（大学の物理教育 10(2004) 14）。
- (5) 細川敏幸、小野寺彰：「2006年問題の現状とその対策—新しい自然科学教育—」（化学 62(2007) 15）。
- (6) 北海道大学教育改革室：「秀評価、GPA制度、及び平成18年度入学者の第1年次における履修登録上限設定の実施について」（平成18年3月、<http://infomain.academic.hokudai.ac.jp/GPA/gpaqa.html>）。
- (7) 鈴木久男：「思考力と読解力不足をクイズと動画でカバー—大学初等物理でのクイズ形式の能動的学習」（大学の物理教育 13(2007) 4）。
- (8) 北海道大学教育改革室：「平成18年度以降の教育課程について（最終報告）」（平成18年度以降の教育課程検討WG、2004年12月、<http://infomain.academic.hokudai.ac.jp/GPA/kyouikukatei.htm>）。
- (9) 中原純一郎：「北海道大学の物理学実験教育について」（大学の物理教育 13(2007) 34）。
- (10) 西森敏之編：「北海道大学ティーチング・アシスタント マニュアル」（北海道大学高等教育機能開発総合センター、2006年、<http://socyо.high.hokudai.ac.jp/TAm/TA.html>）。
- (11) 西森敏之、小笠原正明、細川敏幸、山岸みどり、鈴木 誠、池田文人：「単位の実質化を目指す授業設計」（高等教育ジャーナル（北海道大学）、14(2006) 183）。

第2分科会 話題提供2

教養教育と専門教育の連携 —生命倫理教育と臨床倫理教育の架橋をめざして—

福島県立医科大学医学部人文社会科学講座

藤野 美都子

はじめに

本稿では、専門教育との連携および社会との連携という切り口から、福島県立医科大学医学部で展開されている生命倫理教育と臨床倫理教育について紹介したい。

「生命倫理」は、医学部における総合教育（いわゆる教養教育）として、1年生を対象に2002年度に開講された。また、「臨床倫理」および「先端医療と倫理」は、4年生対象の【医療入門Ⅰ】《医療と社会》のユニットを「緩和医療」とともに構成するものとして、2005年度に開講された。いずれも、必修科目となっている。担当教員は、憲法・社会保障法を専門とする法学担当者、カント倫理学を専門とする倫理学担当者および近世日本思想史を専門とする思想史担当者からなる人文社会科学講座のスタッフ3人である。

1. 生命倫理教育から臨床倫理教育へ

1) 2002年度「生命倫理」の開講

テーマを医療・医学研究の歴史・倫理・法と定め、医療・医学研究の歴史、倫理のあり方、さらに生命倫理をめぐる法的規制を中心に、講義を展開した（表1）。学習目標を、「臨床現場で生じる様々な倫理的問題に対処する能力を身につける」と設定したが、実際の臨床現場を意識した講義内容になっておらず、また、講義時間内に受講生が考える場を設けていなかった。

2) 2004年度「生命倫理」の授業改善

2年間の授業を振り返り、また、学生の授業評価を参考にして、以下のような改善をすることとした。授業の最初に、導入としてのケース・スタディの時間を設け、また、最後の時間にも、総括討論の対象

表1. 2002年度 生命倫理の授業計画

	項目	内容（キーワード）	担当
1	西欧古代中世の医学・医療史	ヒポクラテス、ガレノス	末永
2	西欧近代の医学・医療史	病院医学、研究室医学	末永
3	前近代日本の医学・医療史	東洋医学の受容と展開	末永
4	近代日本の医学・医療史	医療の制度的整備	末永
5	現代の医学・医療の歴史的位置	先端医療革命、バイオエシックス	末永
6	バイオエシックスの問いかけ	自然選択と人為的決定、生命の価値	福田
7	バイオエシックスの誕生とその展開	パターンリズム、インフォームド・コンセント	福田
8	「生命の質」と「人格」理論1	生命の尊厳/質、キュアとケア	福田
9	「生命の質」と「人格」理論2	人格（person）	福田
10	「人格」理論の具体的理論	人工妊娠中絶論における「人格」概念	福田
11	「人格」理論の問題点	可能的人格の生存権ほか	福田
12	医療に関する法的統制	医療法、母体保護法、臓器移植法など	藤野
13	医学研究に関する法的統制	学会会告、政府指針、クローン技術規制法など	藤野
14	医療・医学研究に関する法的統制の実態	学会の内部統制や政府指針の実効性など裁判統制の実態	藤野
15	生命倫理に関する法的統制の国際的動向	諸外国の動向、ヘルシンキ宣言、ヒトゲノム宣言など	藤野

としてケース・スタディを行い、受講生が自ら考える場を設けた。受講生を10人で構成される8つの班に分け、スモール・グループ・ディスカッションを行い、最後に、各班の代表が議論の内容を簡単に報告するという形式とした。教員からの特別の説明は行わなかったが、受講生同士の議論の中から様々な論点が浮かび上がり、多数で議論することのメリットを受講生は理解することができたのではないかと考える。

また、臨床倫理の現場からと題して、全国薬害被害者団体連絡協議会代表世話人の花井十伍氏（大阪HIV原告訴訟団）から、薬害問題についてお話を伺った。薬害エイズ問題に触れることができ、また、

薬を処方する医師の責任や患者と医師の関係について考えることができた。

3) 2005年度「臨床倫理」および「先端医療と倫理」の開講

2005年度のカリキュラム改訂により、4学年対象の【医療入門Ⅰ】において、「緩和医療」、「臨床倫理」および「先端医療と倫理」からなる《医療と社会》を開講することとなった（表2・3）。学習目標は、「患者および家族の立場を理解したうえで、倫理的諸問題に対処する能力を身につける」と設定した。なお、「緩和医療」は、麻酔科学講座の担当とされた。

表2. 2005年度臨床倫理の授業計画

	項目	内容（キーワード等）	担当
1	臨床倫理を考える	導入としてのケース・スタディ	全員
2	臨床倫理の考え方	臨床倫理検討シート	清水
3	臨床倫理の現代史	告知、インフォームド・コンセント	末永
4	患者・家族からみた臨床倫理	ALS患者の自己決定権	川口
5	薬害から学ぶ	薬の副作用、薬害、医師の責任	間宮
6	再び臨床倫理を考える	総括討論、臨床倫理検討シートの活用	全員

表3. 2005年度先端医療と倫理の授業計画

	項目	内容（キーワード等）	担当
1	ヒトES細胞をめぐる倫理的諸問題	ヒトES細胞、人間の尊厳	福田
2	遺伝カウンセリング	遺伝病の告知、遺伝カウンセリング	鈴木
3	助産師からみた周産期医療	母親と胎児、親と子ども、助産師のかかわり	太田
4	レシピエントからみた臓器移植	ドナー、レシピエント、臓器移植コーディネーター	廣川
5	倫理審査	倫理指針、国および機関内倫理審査制度	藤野
6	先端医療と倫理を考える	総括討論	全員

2. 学内特別研究奨励費の活用

1) 特別研究奨励費の活用

2003年度に、「学長のリーダーシップの下に戦略的な研究の推進を図る」ために創設された特別研究奨励費（重点研究、教育貢献研究、地域貢献研究に対して、学内の競争的資金により研究費を支給する。2006年度よりプロジェクト研究に名称変更。）を活用し、授業改善に向けた取組みをすることとした。2003年度は「生命倫理教育のための総合的研究」（80万円）、2005年度および2006年度は「生命倫理・臨床倫理教育のための総合的研究」（各40万円）のテーマで特別研究奨励費（教育貢献研究）を獲得し、

以下の研究を行った。

2) 2003年度の取組み

担当者の専門分野を考慮しながら、日本倫理学会、シンポジウム「生命倫理—破壊と再生」、日本生命倫理学会、日本史研究会、日本医事法学会および15年戦争と日本の医学医療研究会に出席し、情報の収集に努めた。先端の話題に触れることができ、授業で取り上げる事例を検討する際に参考となった。また、大学図書館の生命倫理・臨床倫理に関する文献が系統的に収集されていなかったことから、基礎的・基本的な文献の収集を行った。収集した文献は、受講生のブックレポートの対象図書として活

用している。さらに、臨床現場を題材としたビデオ教材「生命倫理を考える」(全8巻)を購入し、授業の際のケース・スタディに利用している。

授業担当者には、医療現場の経験がないことから、臨床倫理の現場に携わっておられる東北大学大学院文学研究科の清水哲郎先生を講師に招聘した。清水先生のご講義を通して、改めてインフォームド・コンセントのあり方を学ぶことができた。

3) 2005年度取組み

臨床倫理教育も担当することになったのを契機に、全国の医学部を対象に、生命倫理・臨床倫理教育の内容とカリキュラム上の位置づけがわかる資料の提出を依頼し、51大学から情報の提供を受けた。特色ある講義を展開している大学のカリキュラム等を参考に、2005年度の授業を行い、2006年度の授業計画を立てた。

また、日本生命倫理学会、ユネスコ国際倫理委員会、ワークショップ「福祉・看護・医療における人文・社会科学の挑戦」に出席し、情報の収集を行った。さらに、継続して、生命倫理・臨床倫理に関する基礎的・基本的な文献の収集も行った。

4) 2006年度取組み

2005年度取組みを踏まえ、特色ある講義を展開している藤田保健衛生大学の授業を見学し、担当教員から情報を収集した。また、熊本大学で開催された生命倫理シンポジウムおよび生命倫理研究会「生命倫理教育」に出席し、情報を収集した。これを契機に、2007年度に熊本大学医学部で開催された臨床倫理集中講座に出席する機会を得たことは、臨床経験のない担当者にとって有益であった。

15年戦争と日本の医学医療研究会および日本医事法学会に出席し、最新情報の収集に努めた。さらに、生命倫理・臨床倫理に関する基礎的・基本的な文献の収集を行った。3年間にわたる文献収集によ

り、図書館所蔵の図書と合わせ200冊を超える文献が、受講生のブックレポートの対象図書として利用できるようになった。

3. 専門教育との連携

総合教育から専門教育への架橋を目指し、臨床倫理教育では、できる限り専門家の助力を仰ぐこととした。また、臨床現場で日々決断を迫られることになる受講生を念頭に置き、チームで考え決断するための力を身につけてもらえるよう、授業内容を検討することとした。

1) 2005年度授業内容改善

「臨床倫理」では、東北大学大学院文学研究科清水哲郎先生から、インフォームド・コンセントおよび臨床倫理検討シートについてお話を伺った(表2)。また、「先端医療と倫理」の時間には、外科学第二講座講師鈴木眞一先生から遺伝カウンセリングについて、看護学部助教授太田操先生から助産師からみた周産期医療についてお話を伺った(表3)。いずれの時間も臨床家ならではの内容で、次年度から臨床の場に出る受講生にとって有意義な講義であったと思われる。

「臨床倫理」の最初の時間に、ケース・スタディを行い、最後の時間でも、清水哲郎先生作成の臨床倫理検討シートを実際に活用しながら、ケース・スタディを行った(表2)。受講生を10人で構成される8つの班に分け、グループ・ディスカッションを通して、チームで決断するという体験をしてもらった。受講生は、多様な意見があるなかで決断を迫られる難しさについて、考えることができたと思われる。

また、「先端医療と倫理」の最後の時間に、受講生による模擬倫理委員会を開催した(表3)。本学の倫理委員会に提出された実際の研究計画書に基づ

表4. 2007年度臨床倫理の授業計画

	項目	内容(キーワード等)	担当
1	臨床倫理を考える①	導入としてのケース・スタディ	全員
2	臨床倫理の現代史	告知、インフォームド・コンセント	末永
3	臨床倫理を考える②	ケース・スタディ	全員
4	患者・家族からみた臨床倫理	ALS患者の自己決定権	川口
5	薬害から学ぶ	薬の副作用、薬害、医師の責任	勝村
6	臨床倫理を考える③	総括討論、臨床倫理検討シートの活用	全員

き、班ごとに審査を行い、審査結果を報告するという形をとった。書面審査のみであったが、各班から様々な指摘があり、興味深い結果となった。

2) 2007年度の授業内容改善

「臨床倫理」のケース・スタディについては、地域・家庭医療部教授葛西龍樹先生の協力を得て、独自の素材を準備し、受講生に考えてもらう場を設定する予定である。

4. 社会との連携

生命倫理教育および臨床倫理教育においては、多角的な観点から命について考えてもらえるよう、様々な分野の方々からお話しを伺う機会を設けてきた。

1) 2005年度の授業改善

「臨床倫理」では、日本 ALS 協会東京支部川口有美子氏から、患者・家族からみた臨床倫理について、お話を伺い、ALS 患者および家族の QOL を高めるために、どのような取組みが行われ、今後どのようなことが求められているのかについて、理解を深めることができた。(表2)。また、財団法人いしずえ

事務局長間宮清氏からサリドマイド被害者の立場からみた薬害問題についてお話を伺い、日本における薬害の歴史、サリドマイド事件、および薬害被害者の薬害問題への取組み等について考える機会を得た(表2)。

さらに、「先端医療と倫理」では、福島県腎臓協会廣川陽子氏からレシピエントからみた臓器移植問題についてお話を伺い、臓器移植の実際を学ぶことができた(表3)。

2) 2006年度の授業改善

「臨床倫理」では、日本 MMR 被害児を救済する会の上野秀雄氏と上野花氏から、予防接種問題についてお話を伺った。受講生は、薬害における企業・行政・医師の責任について考え、また、二度と薬害を発生させてはならないという被害者の声を受け止めることができたと思われる。

3) 2007年度の授業改善

「生命倫理」では、いのちの電話福島支部評議員玄永牧子氏から、いのちの電話の活動についてお話を伺うこととしている(表5)。また、「臨床倫理」では、陣痛促進剤の被害を考える会の勝村久司氏から、薬害問題についてお話を伺う予定である(表4)。

表5. 2007年度生命倫理の授業計画

	項目	内容(キーワード等)	担当
1	生命倫理を考える①	導入としてのケース・スタディ	全員
2	西欧前近代の医学・医療史	ヒポクラテスの誓い、前近代の医療の諸相	末永
3	近代医学の展開と問題	被験者・患者の人権、医学犯罪	末永
4	医学実験の倫理 生命倫理を考える②	ニュルンベルク綱領、ヘルシンキ宣言など 討論：研究倫理	全員
5	生命倫理を考える③	いのちの電話	玄永
6	生命倫理の展望	先端医療と社会	末永
7	バイオエシックスの問いかけ	自然選択と人為的決定、生命の価値	福田
8	バイオエシックスの誕生とその展開	パターンリズム、インフォームド・コンセント	福田
9	「生命の質」と「人格」理論	生命の尊厳と質、ケアとケア、人格	福田
10	生命倫理を考える④	討論：QOLとケア	全員
11	生命倫理：日本法による受容(1)	臓器移植法、クローン技術規制法など	藤野
12	生命倫理を考える⑤	討論：臓器移植法の改正問題	全員
13	生命倫理：日本法による受容(2) 生命倫理をめぐる国際的動向	臨床研究倫理指針など 諸外国の動向、国際社会の動向	藤野
14	生命倫理を考える⑥	総括討論	全員

おわりに：今後の課題

以上のように、試行錯誤を重ねながら、生命倫理教育および臨床倫理教育を計画し、実施してきた。

この間、少しずつではあっても授業内容を改善することができた背景には、教育貢献を目的とする学内研究費の活用があった。教育内容改善のための資金を外外部から得ることが困難な状況の中で、少額とは

いえ自由に利用できる研究費の提供は、教育の質を高めるために有益であると思われる。今後も、このような研究資金の継続を大学には求めている。

なお、本学の生命倫理教育および臨床倫理教育はまだ緒に就いたばかりであり、授業改善の余地はかなり残されているが、本稿の結びに、以下の3点を当面の課題として挙げておきたい。第1に、附属病院の臨床現場との連携を図り、専門教育との連携を強化する。第2に、医療ネグレクトを想定した児童相談所との連携など、医療機関との関連から患者が接する社会資源にも視点を広げ、社会との連携を強化する。第3に、2009年度に予定されている医学部・看護学部のカリキュラム改訂の際に、看護学部3年生対象の「生命倫理」および4年生対象の「看護倫理」との連携を図り、チーム医療の実際を学ぶ場を受講生に提供する。

第2分科会 話題提供3

授業改善に有効な個別支援型 FD の試み

山形大学

小田隆治・杉原真晃・元木幸一・立松 潔・坂本明美

東京工芸大学

大 島 武

山形大学の相互研鑽型 FD

山形大学は、全学共通教育である教養教育の充実・発展を目的に、全学組織である「高等教育研究企画センター（以下、センター）」と「教育方法等改善委員会」が中心となって、教員の相互研鑽を理念とした、授業改善に有効な相互研鑽型 FD を進化させてきた。

大学教育や授業改善についての教員の意識改革を目的として、平成 11 年度より毎年夏季休業中に、全学の教員を対象とした「ワークショップ」を丸一日使って実施している。午前には FD 先進大学の講師による講演会を開いている。午後に行われる「ラウンドテーブル」では、教員間でテーマに沿った情報交換が行われている。

各教員が授業の診断書として授業改善に役立てることと、個々の授業の改善状況を組織的に把握することを目的として、平成 12 年度より「学生による授業改善アンケート」を実施してきた。「学生による授業改善アンケート」の集計結果の一覧は、全教員と学生に公開されている。さらに、この結果を受けて「教員による授業改善アンケート」を実施し、学生と教員の双方向性を確保している。

ピアレビューによる実践的な授業改善を目的として、平成 12 年度より「公開授業と検討会」を、平成 13 年度から普及版の「ミニ公開授業と検討会」を実施している。

授業改善のためのスキルの向上を目的として、平成 13 年度より「合宿セミナー」を実施し、グループワークを通してシラバス作成・科目設計・成績評価法等の学習を行ってきた。

本学の教育方法の具体的な改善事例の共有化を目的として、毎年『教養教育改善充実特別事業報告書（以下、報告書）』¹⁾を、平成 15 年度には授業改善ハンドブック『あっとおどろく授業改善—山形大学

実践編』²⁾を発刊し、全教員に配布している。

分散キャンパスを有する本学は、FD を行う際に生じる時間的・空間的制約を克服するために、平成 16 年度より、授業の録画・電子アーカイブ化、公開授業と検討会の Web 配信等からなる「遠隔 FD システム」の構築を進めている。

各 FD 活動の有効性の評価点検と見直しを目的として、参加者に対して毎回「ポストアンケート」を実施している。また、年間を通じた評価には、平成 8 年度から毎年実施している「学生の履修状況調査」を活用している。「学生による授業改善アンケート」の結果を含む本学の FD 活動は、すべて『報告書』や『ホームページ』に掲載し広く社会に公開している。

本学の FD の取組みを基盤として、平成 16 年度に山形県内 6 大学・短大で「地域ネットワーク FD “樹水”」を設立し、大学間連携によって FD の共有化を図っている（平成 16 年度の現代 GP 採択事業）。

なぜ個別支援型 FD か

上記の相互研鑽型 FD は、授業改善に多くの成果をもたらしてきたが、その一方で、この方法では授業改善が進まなかった教員がいることも明らかになってきた。そこで、「センター」は平成 17 年度、ある教員の協力を得て授業改善支援を実験的に試みた。しかし、期待されるような成果を得ることはできなかった。この反省から、授業改善の困難な教員を対象とした支援には、授業方法についての専門的な知識や経験を有するスタッフと、個別支援型 FD のプログラムの構築が必須であるとの考えに至った。

個別支援型 FD の構想

個別支援型 FD を構築するために、平成 18 年度、「センター」に「FD・授業支援クリニック部門」を新設した。平成 19 年度は、この部門が核となって、「センター」に①教育方法学、②プレゼンテーション、③FD 企画・実践、④評価・分析の 4 分野 5 名の専門家からなるプロジェクトチーム (PT) を立ち上げた。必要に応じてこの PT に授業者と同じ専門分野の教員を加えることにした。

設計した個別支援型 FD は次の 5 段階からなる。

1) 授業診断、2) 「個別授業改善プログラム」の策定、3) 「個別授業改善プログラム」の実施、4) 評価点検、5) 見直し。相談者によっては、1) の面談で問題が解決する場合も考えられるので、相談者全員に「個別授業改善プログラム」を実施するわけではない。

「個別授業改善プログラム」は、A. 科目設計の見直し、B. 個別に作成した「ティーチング・チップス」の提示と参考図書を紹介、C. ベスト・ティーチャー級の授業の参観、D. 複数回の「ミニ公開授業と検討会」の実施(授業の撮影とその分析を含む)、E. 複数回の「ミニ授業改善アンケート」の実施、F. 受講生との FD 懇談会、を組み合わせで作成する。

個別支援型 FD の A~F は、いずれもこれまで相互研鑽型 FD で培ってきたノウハウである。しかしながら、個別支援型 FD は受益者が限られ、費やす時間も膨大であり効率が悪い。個別支援型 FD で得られた成果を、「ワークショップ」などの相互研鑽型 FD に活用していく。このように、相互研鑽型と個別支援型の相補的・相乗的な作用による実践的 FD システムを構築する。

個別支援型 FD の試行

不特定多数の教員を対象にしていきなり個別支援型 FD を実施に移すことは我々としても逡巡された。一般の教員を対象にする前に、個別支援型 FD の実践的な研究を通した有効性の確保が必要である。そのために、平成 19 年度前期に、特定の教員の授業を対象にして PT で個別支援型 FD を研究することにした。

最初に、協力してくれる授業者を選定した。協力者の条件としては、①授業改善に積極的な教員、②

毎回の授業参観と検討会、ビデオ撮影などの我々のプロジェクトに協力してくれる教員、③ PT のメンバーの授業と重ならない時間帯に授業をしている教員である。こうした条件を満たす教員として、本学の FD の設立者の一人であり、後にセンターの FD・授業支援クリニック部門長となる元木幸一が候補に上がり、本人から快諾が得られた。こうして授業担当者が決まり、個別支援型 FD が試行された。

今回の授業担当者は大学での教員歴が約 30 年になる、教育に対して十分な経験を有するベテラン教員である。授業の履修が自由市場である教養教育においても、毎年履修者が 200 名近くにのぼり、人気のある授業を展開している教員の一人である。また、本学で実施している学生による授業評価の「授業改善アンケート」においても、5 点満点で 4 点以上の高い評価をコンスタントに取っている。しかし、対象とした授業は昨年度から開講し、学生による授業評価が 3.80 と授業者にとってはこれまでになく低い評価であった。この授業の改善の意味も込めて、今回のプロジェクトに協力してくれることとなった。

担当者の授業は、全学の主に一年生が自由に選択することのできる全学共通教育の教養教育科目で、「文化・行動領域」に属し、授業名が『聖母・魔女・お姫様 (芸術)』である。毎週火曜日の 1 コマ目 (8 時 50 分から 10 時 20 分) に開講された。本授業の履修者数は 198 名で、昨年度後期の同一の授業の履修者数 201 名とほとんど同じ数であった。

今回のプロジェクトの目標は授業改善にあるが、その最終的な判定には学期末に組織で実施する「授業改善アンケート」を使うこととした。

実施した具体的内容

PT のメンバーは上記の各分野からなる 5 名である。そのうちの 1 名は神奈川に在住する本学の客員教員なので、彼に毎回授業と検討会の模様を撮影したビデオを送付し、それを見て授業を分析した「授業クリニック・コメントシート」を送り返してもらった。

本プロジェクトは授業改善の手法として今回主に実施したのが次の 4 つである。①授業参観と検討会、②ビデオ撮影とその分析による「授業クリニック・コメントシート」、③ミニ「学生による授業改善ア

ンケート」、④受講生によるミニ学生FD会議。

①授業参観と検討会

毎回授業を参観し、授業が終了してすぐに部屋を移動して、授業担当者とPTのメンバーで1時間半検討会を行った。授業参観では、PTのメンバーは授業に影響を与えないように、毎回教室の一番後ろに座った。PTの一人が授業担当者と学生の行動観察を行い、それを経時的に記録した。授業者の視点から学生の行動観察を行うために、一度だけ授業者と学生の許可を得て、教壇の上に椅子を置いて授業時間中参観した。この場合も授業はスムーズに進行した。次に観察記録の一部を示す。

授業観察記録—8 (7月3日)

- 08:42 ・学生40人在室。
- 44 ・授業者入室。授業者は、教卓や椅子の移動、AV機器の設定、資料配布、スライド準備、カーテンを閉める。
- 50 ・授業開始のブザーが鳴る。「おはようございます」を2回言う。「しつこいようですが、テストについて話します」。「クーラーを入れたほうがいいと思う人、手を上げて。入れないほうがいいと思う人、手を上げて」。冷房を入れる。「今日は出席は取りません。ということは、来週は出席をとる可能性が高いです」。「7月はサッカーの月です。私は今日午前2時までサッカーを見ていました」。「少し静かにしようか」。
- 56 ・資料を読み始める。
- 58 ・学生約120人在室。
- 09:01 ・男子学生1人入室。ジャンヌダルクから魔女狩りまで、今日話すことの予定を言う(大島武のコメントシートの「構造化」の指摘を受けて改善)。
- 02 ・スライド開始。男子学生1人入室。教員の質問「どんな感じが言ってもらおう」。1人目の学生「わかりません」。そこで質問をかぶせて「何しているか?」。2人目の学生「いじめている感じ」。更なる質問「年齢的に?」。3人目の学生「若い、歳とっている」。「教科書217頁開いてください。3行目から読んでみようと思います(検討会を受けての改善)」。
- 06 ・女子学生2人入室。

- 25 ・男子学生1人入室。質問「どんな絵に見えるか?」。1人目の学生「?」。「これは何? これは? 自信を持って言おう」。学生「男が出て行くところ」。2人目の学生「入ってくるところ」。教師質問「女は何をしているか? 右手は何を持っているか?」。3人目の学生「入ってくるところ」。「愛の魔法を描いた絵」。「愛の魔法をかける日と方法について説明するから、よく聞いていた方がいいよ」。(学生の反応が悪かった)。「セントアンドリュースの日である11月30日の前夜です」

検討会では、この授業観察の報告を基にして、授業者とPTのフリートーキングによって進めていった。そしてそこから出てきた改善点を1つ2つに絞って、授業者が次回の授業を実際に改善していった。

②ビデオ撮影とその分析による「授業クリニック・コメントシート」

毎回授業を教室の後方から授業者と板書やスライドを中心にビデオ撮影した。収録したビデオを毎回PTの大島に送り、彼がそれを見てのコメントを「授業クリニック・コメントシート」としてPTに送り返してきて、そのシートを検討会の素材として授業改善に役立てた。シートは1)内容、2)表現、3)資料、4)総評の4項目に分けられ、各項目を良かった点と改善点の二つに分けて分析された。紙面の都合上、その内容には触れないが、かなり詳細な分析となっている。ビデオの分析のほとんどは、授業者も納得するような授業改善に資する指摘となっていた。また、授業者のポーズなど参観者には気にならないようなことまでが指摘された。直接の参観とビデオで見るのでは気づく(気になる)ところが違うことも判明した。

③ミニ「学生による授業改善アンケート」

学生が授業に対してどのように考えているか、特に改善点についての考えを聞くために、授業の終了間際に「ミニ学生による授業改善アンケート」を二度実施した。学生の声から、指定した教科書を積極的に用いるなどの改善を行った。また、席順と授業評価の相関から、後方に座っている学生は当初から授業にコミットしておらず、それが授業評価の低さに現れていると結論付けた。

④受講生によるミニ学生FD会議

③のアンケートだけでなく、学生から直接意見を聴くために、一度、授業後に4名の学生を集め1時間PTならびに授業者と授業改善の懇談会を持った。最初の30分間は、授業者抜きで懇談会を行い、その後30分間は授業者を交えて検討会を行った。いずれの学生もこの授業に積極的に参加している学生であるので、授業に対して高い評価を下していた。改善点として、授業中にメモできるように、資料として渡されるプリントの余白を広く取って欲しいという具体的な要望が出された。これは次回の授業から実施に移された。

今回のプロジェクトの評価

学期末に実施された組織的な「学生による授業評価」は、総合点が昨年度の3.80から4.27と0.47ポイントも上昇していた。「教え方（教授法）はわかりやすかったですか」という設問は3.75から4.12、「教員の一方的な授業ではなく、コミュニケーションはとれていましたか」という設問は3.59から4.02、「内容を理解できましたか」という設問は3.48から3.86、といずれの設問項目においても大幅に上昇していた。このことにより、本プロジェクトの当初の目的は十分に達成されたと評価できる。

さいごに

本論では、限られた紙面の都合上、プロジェクトの内容とその分析について詳細に記述することはできなかった。別の機会に譲ることとする。しかし概略については理解いただけたことと思う。

今回の施行には多大な労力をかけており、これとまったく同じスタイルを一人ひとりの教員の授業改善に採用するわけにはいかない。そもそも毎回授業参観と検討会を実施することは現実的には不可能である。これからは、今回の経験を生かして、最小の投資で最大の効果が得られるように個別支援型FDを洗練させていかなければならない。そして得られた成果を相互研鑽型FDに還元していくことが求められている。

注

- 1) 『教養教育改善充実特別事業報告書』、山形大学発行、平成12年度より毎年発行
- 2) 授業改善ハンドブック『あっとおどろく授業改善—山形大学実践編』、山形大学発行、平成16年

第2分科会 話題提供4

高大および地域連携による「津軽学—歴史と文化」

弘前大学
土持ゲーリー法一

はじめに～「津軽学—歴史と文化」授業の誕生

1) カリキュラム開発の動機づけ

『東奥日報』（2005年2月9日）は、「弘大法入化に将来ビジョン」と題して、遠藤正彦学長が地域密着型の大学を目指していると報じた。弘前大学には、「世界に発信し、地域と共に創造する」のモットーがある。2005年10月、弘前大学21世紀教育センターに高等教育研究開発室が新設され、授業改善などに資するとともに、新しいカリキュラム開発も手がけることになった。

2) 21世紀教育テーマ科目

21世紀教育（教養教育）テーマ科目として、法人化後の弘前大学独自のカリキュラム開発をしたいとの要請を受け、「横浜学」のようなものがないか検討した。とくに、幕末から明治初期の西洋文化との接点に着目した。そこで、フェリス女学院大学国際交流学部一年次履修科目「横浜学」について調べた。横浜には外国人居留地があり、西洋文化を摂取して近代化の原動力となったところで、フェリス女学院のある山手通りには「お雇い外国人」を埋葬した外国人墓地があり、何度か足を運んだことがある。

弘前にも横浜と似た共通点がある。弘前大学に赴任した直後、大学正門横に洋風建築の外国人教師館が移築されているのを見て感動した。また、弘前城の近くには、素晴らしい洋風建築が保存され、弘前が誇るフランス料理店も数多くある。和の伝統と洋の近代化が融合した町であるというのが、私がイメージする弘前である。これらを何とかカリキュラムにできないかと検討を重ねた結果、「津軽学—歴史と文化」という授業が誕生した。

3) 高大および地域連携の重視

どのような授業内容にするか。弘前大学の独自性を出すためには、地域連携が不可欠である。近年、

全国の地域学の動向をみても、自分たちの住む地域の歴史や文化、産業、自然などを見つめ直し、地域の魅力や可能性を発掘する地域連携のものが多い。しかし、地域連携だけなら、他でもやっていることで、弘前大学に限定することもない。「地域連携」に、「高大連携」という視点を加えることで、弘前大学独自のカリキュラムができるのではないかと考え、高大および地域連携による「津軽学—歴史と文化」のユニークな授業が誕生した。高大および地域連携を特徴とするからには、カリキュラムにも反映される必要がある。カリキュラム開発で重要なことは、授業を担当する講師陣の人選である。津軽の文学については、大鰐高等学校校長（当時）・齋藤三千政氏に高大連携という視点からのカリキュラム作成を依頼した。津軽方言詩・山田尚氏も齋藤氏のご尽力によるものである。伝統文化についても、担当できる講師陣が身近にいた。弘前大学ねぶた絵を何年も



描いている八嶋龍仙氏、弘前大学教育学部卒業生で全国津軽三味線コンクール優勝者笹川皇人氏、津軽塗の弘前大学教育学部名誉教授佐藤武司氏、太宰治が学んだ旧制弘前高等学校卒業生で、同窓会長の東京都立大学名誉教授前島郁雄氏などから協力が得られた。弘前大学からは、人文学部長谷川成一教授による弘前藩に関する講義と教育学部芳野明助教授（当時）による外国人教師館と洋風建築の講義だけで、それ以外は高大および地域連携によるカリキュラムであった。さらに、地域からの支援もあった。ねぶた絵師八嶋龍仙氏は、前頁の「津軽学—歴史と文化」ポスターを描いて寄贈した。

カリキュラム

1) 授業内容

授業では、授業計画書（シラバス）とは別に、詳細な授業シラバス（6頁、配布資料を参照）が履修生に配布された。授業シラバスの作成は、コーディネータが授業の趣旨を各講師に説明して講義内容の執筆を依頼し、全体を調整した。

2) オムニバス授業

授業は、オムニバス形式によるもので、弘前藩の庶民生活がどのようなものであったか、弘前の夏の夜を彩る弘前ねぶた絵、そして津軽塗り、津軽三味線など、さらに、弘前大学前身の旧制弘前高等学校における「高等普通教育」とは、どのようなものであったか。また、「津軽の文学」は、日本文学史のなかに、独立した章が立てられるほど、知名度が高いものであるが、そのような文学を育んだ津軽の風土とは、どのようなものであったか。卒業生の文豪・太宰治は、どのように青春を過ごしたか。石坂洋次郎の小説『青い山脈』には、敗戦後の地方都市の学校における民主化への葛藤がどのように描かれているか等々、青森県内の高校教員との連携および地域連携を通して、幅広い教養を学生に身につけてもらうことを目的とした。

3) 授業の目的

授業では、シラバス（配布資料）に記載されているように、幅広い視点に立って、郷土の歴史や文化に対する「教養文化」を身につけてもらうことが、弘前大学のモットー「世界に発信し、地域と共に創造する」とも合致するもので、社会に、世界に羽ばたく若者のアイデンティティの確立を目的とした。

新聞報道等

1) マスコミからの注目

新しい授業は、地域の新聞で取りあげられ、授業や実習を取材した記事が掲載された（『東奥日報』『陸奥新報』）。また、『蛭雪時代』（2006年6月）では、講義だけでなく、絵師による「ねぶた絵」の実演および津軽塗の体験実習も含まれる学生参加型の授業内容がユニークであると紹介された。たとえば、津軽塗の授業では、学生自らがオリジナルな津軽塗の作品（ペンダント）を仕上げた。以下は、実習時の授業風景である。



「津軽学コーナー」の設置

弘前大学附属図書館には、講義に関連した資料を揃えた「津軽学コーナー」が設けられた。（注：附属図書館ホームページを参照）

まとめ～授業への省察

1) カリキュラム内容の修正

1年間の試行錯誤を経て、カリキュラムを見直した。カリキュラムには、外国人教師館と西洋建築が含まれたが、近代津軽の西洋文化の「摂取」という視点が欠けていた。その反省を踏まえて、2年目から、この分野の専門家である北原かな子氏を講師に加えた。また、津軽三味線も実演のみならず、歴史

も充実するために、大條和雄氏（津軽三味線歴史文化研究所）に講師を依頼した。このカリキュラム修正が成功であったことは、学生からのラーニング・ポートフォリオおよび感想文のフィードバックからも明らかであった。コーディネータは、同じ授業を繰り返すだけでなく、学生のフィードバックを踏まえ、授業内容等を省察して、より良いものに改善していく必要がある。

2) オムニバス授業の改善点

「津軽学—歴史と文化」のように、高大および地域連携の多様な講師陣による講義シリーズは、学際的な色彩が強いため、どうしてもオムニバス形式の授業にならざるを得ないが、それが魅力的でもある。ところが、弘前大学では、教員からも、学生からもオムニバス形式による授業の評判はあまり良くない。その原因は、授業にまとまりがなく、全体としての繋がりが無いなどという理由である。オムニバス授業の問題点を克服するために、以下の改善方法を試みた。

(1) カリキュラム開発者であるコーディネータが、シラバスはもとより、講師陣の人選を行い、全体的な授業内容の調整を行った。

(2) コーディネータが、15回の授業に毎回出席し、授業を録音したテープを活字化して、当該講師に校正してもらうことで、授業内容への省察を促し、次の授業に繋げた。将来的には、大学ホームページあるいは弘前大学出版会からの刊行に繋げる。

(3) 授業ごとに、「講義ノート」を書かせた。「講義ノート」は、講義内容を単にメモするだけでなく、内容を咀嚼して、自分の言葉でパラフレーズしてまとめるように、オリエンテーションで指導した。

(4) 最終的には、講義内容に関して、筆記試験とは別に「ラーニング・ポートフォリオ（学習実践記録）」を書かせた。これは、15回を通して授業内容が学生にどのような影響を及ぼしたかを省察的に記述させたものである。

以上によって、オムニバス形式の授業でありながら、全体的に調和の取れた「津軽学—歴史と文化」の授業へと改善できた。

3) 郷土の歴史や文化への目覚め

授業内容の全体的な調整および「ラーニング・ポートフォリオ」を作成することで、「津軽学—歴史と文化」の授業に対する学生のフィードバックに顕著な成長が見られた。たとえば、以下のような「ラー

ニング・ポートフォリオ」や「感想文」が寄せられ、学生たちが郷土の歴史や文化にどのように目覚めたかを看取できた。

〔配布資料より〕。

「ラーニング・ポートフォリオ」より

ラーニング・ポートフォリオには、授業への省察の記述が多くみられた。以下に、その一部を紹介する。

(1) 授業を受けて津軽のことをもっと調べたいと図書館や体験学習へと繋げたとの記述がみられた。たとえば、「弘前大学附属図書館の津軽学のコーナーへ行き、『あっぱれ！津軽塗』という佐藤武司先生が書かれた本を読んだ。その本には津軽塗の歴史等がわかりやすく書かれており、とても楽しみながら津軽塗について学ぶことができた。また弘前にある津軽塗でできている器などが売られているお店にも行き、実際に見て来た。すると、色や斑点様子などの違いが本などで見るよりもとてもわかりやすく、その美しさについて見とれてしまった。」また、太宰治についての講義を受けた後、「弘前大学附属図書館へ行き、もう一度『人間失格』を借りて、読んでみた。すると、やはり思っていたように前読んだ時と味わい方が全く違った。二項対立がわかったり、心中の場面が私生活と関連付いていることを知ることができ、本の内容だけではなく、この本を書いた時の太宰治の心境なども一緒に考えながら読むと、とても面白くて、寝るのも忘れて本を読むのに熱中してしまった。」(教育学部 女子学生)

(2) 津軽学を通して「宝物」ができたとの記述もみられた。たとえば、「津軽学の中でたくさん心に響いたものがあり、心の中にたくさん宝物ができた。この宝物を一生の宝物として、後輩などに伝え、津軽の歴史や文化を継承する手助けができたなら良いと思った。」(教育学部 女子学生)

(3) 津軽学を通して「人間性」を学んだとの記述もみられた。たとえば、「津軽学で私が学んだことは、津軽の歴史の深さや津軽に関する知識はもちろんのこと、学生として大事なことや経験が人生や作品に反映されること、国を越えた交流から素晴らしい人間性を学ぶことができた。」と述べ、「生の津軽三味線を音で聞き、初めて聞いたわけではなかったが、歴史についての話を聞いた後だったというのも

あるかもしれないが、鳥肌が立った。文化と文化が接触して変化し新しいものが生まれるという、ジャズや三味線に共通する文化という形の無いものの創造はとても不思議な感覚だった。津軽方言詩では、津軽に生まれてから20年余住んでいる私でもわからない津軽弁が出てきて、その意味を想像しながら読む詩はとても面白かった。声を出して読みたいと思った。」(理工学部 女子学生)

(4) 授業に感動したとの記述もみられた。たとえば、「知識を得るためだけの授業や講義は多くあるが、人として大きくなれるきっかけになった授業は初めてだ。この講義に出会えて本当に良かったと思うし、とても大事なことも学べた。週1回ではあったが、とても有意義な半年間になった。」(理工学部 女子学生)

(5) 身近な文化に触れるよい機会で、津軽に誇りをもつことができたとの記述もみられた。たとえば、「私にとって津軽学は、身近なはずの文化に一から触れることのできる魅力的なものだった。実習や実演、講義等授業の形式はさまざまであったが、自分自身が積極的に文化に触れ、目や耳や肌で感じる事ができたという点で評価するならば、『ねぶた』と『津軽方言詩』の講義を挙げる。」そして、「津軽学のすべての講義を終えて今思うことは、どの土地にもそれぞれの文化が息づいている、それを見直すべきだということだ。現代では、文化は『知ろう』『学ぼう』としないと近づけないほど、遠い存在のような気がする。私もそうやって津軽の文化から遠ざかっていた。この講義を通してやっと津軽に近づけたと思う。私は津軽学を学んで、津軽の文化に対する意識、津軽の人間としての意識を高めることができた。そして、津軽に対して誇りをもつことができた。」と締めくくった。(教育学部 女子学生)

(6) 歴史・文化を継承する大切さを学んだとの記述もみられた。たとえば、「たった14回の講義だったが、様々な視点から津軽を知ることができた。歴史や伝統、文化は必ず守ろうとする人がいることを知った。そして、これからは私達が歴史を築きあげていこうとする姿勢が大切なのだと思った。」(教育学部 女子学生)

(7) 歴史授業の重要性を再認識したとの記述もみられた。たとえば、「津軽学の授業を通して、歴史や文化についての理解を深めた。津軽について更に詳しく知りたいと思い、図書館で弘前城について文

献等で調べた。歴史や文化を知ることで、自分の世界が広がった。『世界に発信する』ための土台をこの授業でつくることができたと思う。今までは、歴史とは暗記するためのものとしか考えていなかった。しかし、この授業を受けて、歴史を通して過去の経緯を調べることにより、今、未来と考えられる力を手に入れられ、未来を切り開くための参考になるものが歴史であると考えられるようになった。今、何気なく生活しているこの豊かな日本が存在するのも、歴史的発展があったからこそではないだろうか。昔の人への感謝の念を込めて、今現代の人ができることは、歴史を教えつないでいくこと、それが私たちの役目でもあり義務なのではないだろうか。また、今回11人の講師の講義をうけ、『生き方』について考えさせられた。11人の講師の人たちは、それぞれ生き方も仕事も違うけれど、自分の仕事に自信や誇りを持っている所や、尊敬する人を大切にしている所は、共通していた。私は、11人の講師の人たちの生き方に感動した。ねぶたや津軽塗、弘前に残っている数々の文学作品は、表の華やかなものだけではなく、裏で支えるものがあったり、大きな壁を乗り越えてきたということを知った。私は今まで、華やかな表のことしか知らず、裏の苦労など全く知らなかったの、この授業を通して知ることができて良かった。」(教育学部 女子学生)

「感想文」より

感想文には、授業に対する個々の感想が綴られた。以下に、そのなかの数点を紹介する。

(1) 灯台下暗しとの自己反省もみられた。たとえば、「今私たちが学んでいる弘前大学や弘前という地がどのように変化し、続いて今日まで至っているのかを知りました。灯台下暗しとはまさにこのことだと思いました。縁があってやってきた青森県弘前市の歴史はあまり深く考えたことがありませんでした。しかし、津軽学を受け、津軽地方が生み出した文化や歴史は、独自性にあふれ、負けず嫌いは風土精神・じょっぱり精神の根深さを知りました。母校となる弘前大学の歴史や文化、弘前市の歩みをよく理解し、これから先世界にも自分の学んだ土地について発信していけるような人物になりたいと考えました。津軽学では新たな発見を多くすることができて本当に良かったです。ありがとうございました。」(教育学部 女子学生)

(2) 弘前に興味を持てるようになったとの感想もあった。たとえば、「この講義を受けてから私は弘前・津軽のことをもっと知ろうと、弘前城・五重塔、洋館づくりのフランス料理店などに行くようになり、この講義のおかげで、より弘前・津軽に興味を持つことができるようになりました。」(教育学部 女子学生)

(3) オムニバス授業が楽しかったとの意見も聞かれた。たとえば、「授業を担当する先生方もほぼ毎回違うので、『今日はどんな先生だろう?』『今日はどんなお話が聞けるのだろうか?』と、毎回授業をとっても楽しみにしていた。だから、私は1週間の中で、『早く水曜日にならないかなあ』といつも思い、津軽学の授業を心待ちにしていた。そのような期待を持って受ける津軽学の授業は、毎回新鮮であり、毎回授業の中で興奮や感動があった。」(教育学部 女子学生)

(4) 津軽に来たことを後悔していた自分を恥じたとの内省的記述もみられた。たとえば、「私は青森県外出身ですが、弘前大学に来て、弘前の町の規模の小ささがっかりし、この地へ来たことを後悔することも、弘前に来たことを言うことを恥ずかしく思うことも正直ありました。しかし、今回この津軽学の授業を受け、弘前や青森の歴史・文化などを知ること、弘前の良さを初めて知ることができました。文化については、ねぶた絵・津軽三味線・津軽方言詩などのルーツや絵師・演奏者の思いを知り、今まで何気なく見ていたねぶたやただ流して聞いていた津軽三味線の奥の部分を知ること、これまでとは違った視点で見ることができそうです。また、実際に津軽塗の最終工程を実際に体験できたことも、弘前に来てその文化にふれる機会がほとんどなかった自分にとって、とても貴重な経験になりました。文学の面でも、名前は知っていても、青森出身であることを知らなかった文学者が多くいて、多くの文学者が輩出されているところを見ると、青森という地は『学び』という面でとても適している土地なのだと感じた。津軽学の14回の講義の中で一番興味をもったのが『近代津軽の西洋文化受容』の講義で、東奥義塾や外国人教師について知ること、その当時の青森の学問のレベルの高さに驚き、今現在あまり高いとはいえない青森の学問のレベルを残念に思った。ただ、列島最北端のへき地でありながら、その土地柄に臆することなく、むしろその土地

柄の悪さをカバーするための学問向上を考えたその当時の人たちの志はすばらしいと思った。一番最初に書いた自分の気持ちはまだ完全にはなくなってはいないが、今回津軽について学べたことで、青森の知らなかった面をたくさんみることができ、青森に来てよかったと思える一面をみつけることができたし、また、せっかく青森という地に来て、こうやって青森について学んだのだから、これから青森について知らない人たちにこのすばらしい面を伝えていきたいとも思った。また、今回学んだのは津軽についてであったが、考えてみれば自分の地元のことすらあまり知らない状態であることに気づいたので、この機会に地元を改めて知りたいとも思った。」(医学部保健学科 女子学生)

[備考：紙面の関係で、一部の学生のものに限定した。記載に関しては、臨場感と学生の心情を正確に伝えるため、字句、句読点はそのままにした。]

第2分科会 話題提供5

山形大学の挑戦—「山形大学エリアキャンパスもがみ」に見られる地域連携のあり方—

山形大学

杉原 真晃・小田 隆治・出川 真也

1 研究の目的

従来、地域と大学の連携といえば、地域の企業あるいは官公庁等と大学の研究機能を連携させた産学連携（あるいは産学官連携）、大学の専門教育機能を連携させたインターンシップ等が代表的であった。本発表では、これらとは異なる形として、より広い地域の諸活動と大学の非専門教育（教養教育）機能を含めた大学全体としての総合的な機能を連携させた取り組みを対象として、地域と大学の連携による双方にとってのメリットとそれによる連携の持続可能性という観点から、地域と大学が行う連携の新たな形を検討した。

2 研究の方法

本研究では、山形大学と山形県最上広域地区の8市町村で結ばれた包括協定により立ち上がった「山形大学エリアキャンパスもがみ（YAM）」での取り組みを対象に、報告書、ホームページ、フィールドワーク、インタビュー等から得られたデータをもとに考察を行った。

3 エリアキャンパスもがみの特徴

山形大学は、平成16年度に山形県最上広域地区8市町村と包括協定を結び、大学と最上広域圏が連携を行う「山形大学エリアキャンパスもがみ」（以下、「エリアキャンパスもがみ」と表記）を設立した。



図1 エリアキャンパスもがみにおけるエリアキャンパス未来遺産創造プロジェクト構成図

この協定の締結の契機となったのは、山形大学が実施しているSD（Staff Development）である。平成16年度のSD「山形大学活性化プロジェクト—地域に飛び出してみよう—」における取り組みの1つが最上広域地区を訪ね、そこで「最上地区山形大学『指首野川キャンパス（仮称）』構想」という提案を受けた。この構想案が非常に有望な要素に満ちていたため、山形大学と最上広域地区は、本格的に最上広域地区に山形大学の拠点形成を行うこの構想の実現化に向け検討を重ねた。その結果生まれたのが「エリアキャンパスもがみ」である。

エリアキャンパスもがみは、大学の物理的なキャンパスというハード面を新たに作ることを行わず、その「キャンパス機能」というソフト面を新たに地域に持たせるソフト型キャンパスである。ここでは、「エリアキャンパス未来遺産創造プロジェクト」というプロジェクトが着手され、地域と大学とのダイナミックな双方向的連携により、「地域の人材育成と活性化」と「大学生の課題探求能力の育成」が目指されている（図1）。

4 事例検討1（初年次教育）

取り組みの中心をなすのは、教養教育科目であり山形大学が初年次教育として位置づけている授業科目「フィールドワーク 共生の森もがみ」である。この科目では、最上広域地区における文化や人材育成活動そのものを「未来遺産」と名付け、地域の「達人講師」の指導の下、学生が最上広域地区8市町村選りすぐりの「未来遺産」の活動に参加する。それにより、学生は地域の文化や地域の活性化と人材

育成にまつわる成果と課題を感じ・考えることを通して課題探求能力を育み、「自然との共生」、「文化との共生」、「地域との共生」について深く考えるようになる（山形大学は、「自然と人間の共生」、「充実した人間教育」、「社会との連携重視」を、21世紀の基本理念として掲げている）。そして、同時に、地域の「未来遺産」は大学と共鳴することでさらに活性化し、世代を超えて発展していくことが目指される。本授業は、平成18年度より開講され、18年度は前期12プログラム（117名受講）、後期5プログラム（89名受講）、19年度は前期14プログラム（142名）、後期8プログラム（人数未定）であった。

授業は、大きく、①ガイダンス、②1泊2日（×2回）の現地体験学習、③活動報告会から構成される。

ガイダンスでは、未来遺産の活動に関わる地域の人々が大学に足を運び、自らの地域の未来遺産を通じた教育プログラムを学生に紹介する。学生は諸プ



写真① ガイダンスの様子



写真②（左右とも） 現地体験学習の様子





写真③ 活動報告会の様子

プログラムの中から自分が参加したいものを選択する。多くの場合は第1希望で決定するが、人数の都合上、第2・第3希望に回る学生もある。各プログラムには10人前後の学生が少人数グループを形成して参加する。

1泊2日(×2回)の現地体験学習では、学生は地域の諸活動へ参加し、現地の人との交流を深める。民泊を取り入れているプログラムもあり、学生は活動の合間の日常的な会話も含め、地域の生の声に触れることになる。現地体験学習では、単に体験するだけでなく、そこで行ったこと、感じ・考えたことを活動記録として記述し、さらに「もがみ感想レポート」として、地域の人々に読んでもらうことを前提に事後レポートを書く。それを通して、学生は体験を通して知り・感じた地域の伝統、諸活動、人々の素晴らしさ、および地域活性化の課題等を改めて考察する。

活動発表会では、学生はグループ毎に活動のふり返りや事後レポートを題材にプレゼンテーションのファイルとハンドアウトを作成し、10分程度の活動報告と質疑応答を行う。これにより、受講学生は、他のグループがどのような体験をし、どのようなことを学び・感じたのかを共有することが可能となる。

この活動記録、「もがみ感想レポート」、活動報告会により、学生の体験は学びとして彼ら／彼女らに刻み込まれていくのである。これは単位の実質化にも有効な手段といえよう。

5 地域と大学との相互貢献

「フィールドワーク 共生の森もがみ」は、地域

からも学生からも好評を得ている。と同時に、大学としても一定の手応えを感じている。そのわけを紐解いていくと、そこには、地域・大学・学生それぞれにとってメリットがあり、それにより地域と大学に相互貢献の関係が成立していることが明らかとなった。

地域にとってのメリットには、地域のことを知ってもらえる・将来地域に根づいた活動をしてもらえるといった可能性の向上、学生がやってくることによる経済的効果等があることが伺われた。大学にとってのメリットには、地域と大学がともに活性化していくことや競争的資金の獲得等による財政基盤の確立、学生にとって魅力的な教育プログラムの提供等があることが伺われた。そして、学生にとってのメリットには、実地体験による高い動機の発生、身近な地域における伝統・活動等の知識・技能の獲得、問題発見・課題探求という現代に求められる能力の育成等があることが伺われた。

このように、地域と大学(そして、学生)にとって「フィールドワーク 共生の森もがみ」は各々メリットを持ち、相互貢献の関係が成立しているといえるのである。

エリアキャンパスもがみでは、「フィールドワーク 共生の森もがみ」の他に、「もがみ専門科目」、「学社融合共育プログラム」、「もがみの元気創出プロジェクト」、「もがみ自然塾」等、専門科目や研究活動、課外活動も含めた総合的な連携を行っている。以下では、それぞれの取り組みの代表的なものを取り上げ、そこに見られる地域と大学、そして学生にとってのメリットを検討する。

6 事例検討2(専門教育)

「もがみ専門科目」は、大学の専門教育課程の科目を最上広域圏でのフィールドワークを通して行うものである。主なものに、人文学部の専門科目「地域づくり特別演習」、理学部の専門科目「野外実習」等がある。

このもがみ専門科目における地域にとってのメリットには、地域連携資源の活用と大学・地域への還元という地域のコンセプトの実現、専門的知識・技能の地域活動への活用等があることが伺われた。そして、大学にとってのメリットには、研究フィールドに学生を連れていくことで研究を通して教育を

行うことができる研究と教育の融合がある。さらに学生にとってのメリットには、「フィールドワーク

共生の森もがみ」と同様、学生の実感を伴った学びと高い動機というメリットがあることが伺われた。

また、「学社融合共育プログラム」という取り組みも行われている。これは、教育学部の教員による、地域の小・中学校を対象にした授業改善研修と教育研究、そして地域による教育学部生の教育体験の場の提供を通じた「地域共育カリキュラム」の創造を目的とした活動である。年間を通じ10数回ほど実施されている。

ここでは、地域にとってのメリットには、地域教育力の向上、地域の学習者・現職教員の研修等があり、大学にとってのメリットには、大学生（教育学部）の教育体験（実習）があり、そして、学生にとってのメリットには教育体験による知識・技能の深まりがあり、さらに、地域の学習者としての児童・生徒にとってのメリットには、教育力の向上による学びの深まりがあることが伺われた。

7 事例検討3（研究）

エリアキャンパスもがみでは、上述した専門科目に関連するフィールド研究が行われている。さらに、地域の有志と大学教員が共同で自然環境やまち作りに関する研究会を開いている。この研究会による研究活動は「もがみの元気創出プロジェクト」と名付けられ、年に数回の会合が開かれるとともに、年1回実施される「タウンミーティング」においてその研究成果が発表されている。

ここでは、地域と大学研究者が共同で研究を進めていくことにより、地域にとっては、研究会に参加している地域住民の学びと、それによる地域の自然環境保護やまち作りの推進というメリットがあり、大学にとっては、フィールド研究の進展というメリットがあることが伺われた。

8 事例検討4（課外活動）

正課の授業とは異なる課外活動として「もがみ自然塾」が実施されている。これは、フィールドを生かしたブナの森探索や天体観測などの体験学習を地域の小・中学校の児童・生徒が行うものであり、大学教員および大学生がその引率を行っている。

ここでは、地域にとってのメリットには、地域の子どもたちに自らの地域の自然の良さ・不思議さ・おもしろさを知ってもらうということがあり、地域の学習者としての児童・生徒にとってのメリットには、地域の良さ・不思議さ・おもしろさを知ると同時に、大学の教員や大学生と触れ合うことによる知的刺激があり、大学にとってのメリットには、フィールドとの関係づくり、そして大学を知ってもらうということがあることが伺われた。

9 総合考察

以上から、次のような考察が可能となる。

エリアキャンパスもがみには、大学が本来持っている研究、教養教育（初年次教育）、専門教育、課外活動といった多様な活動が含まれ、これら複数の活動による地域と大学との連携と、それによる相互貢献の関係が蜘蛛の巣のように張り巡らされていた。この相互貢献には、経済的なものだけではなく、知的・文化的なもの、さらには人材育成的なもの、人的ネットワーク的なものが存在していた。このような相互貢献の網状化により、エリアキャンパスもがみは全体として、経済的・文化的価値を共有・創造する場、金融資本・人的資本・社会資本を育む場として成立するようになったといえる。それにより、地域と大学の連携は持続可能性を保ち、地域は学習地域（Learning Region）と成長していくと考えられる。学習地域としてのエリアキャンパスもがみには、達人講師を中心とした実践共同体、学生と地域の人々との学習共同体、大学の教員・学生と地域の人々との学習共同体といった多層的な実践共同体が関連を持ちながら存在している。それにより、学生は、地域での実践を通して自らの「生きること」や「生活」を考える「Learn for life」を行うようになる。ソフト型キャンパス「エリアキャンパスもがみ」は、地域と大学の「協働、価値の共有・創造」の場として成立しているのである。

〈謝辞〉

この研究発表および研究集録の原稿作成にあたっては、「フィールドワーク 共生の森もがみ」の取り組みをはじめ、山形県最上広域地区の方々のさまざまなご協力がありました。この場を借りて厚く御礼を申し上げます。

第3分科会テーマ

「検証」ー「教育の質保証と学習支援」の検証に向けた取組みー

(趣旨)

『21世紀の大学像と今後の改革方策についてー競争的環境の中で個性が輝く大学ー』では、質の確保を図るために成績評価基準の明示・厳格な成績評価をすること、単位制度の実質化を図るために履修科目登録の上限を設定する等の方策が提言されている。また、学習を支援し、授業の質の向上を図るために、受講に当たってあらかじめ読んでおく文献の提示等、準備学習の指示や成績評価基準等を示したシラバスを作成する等、効果的なシラバスの活用が重要であることが指摘されている。さらに、教育活動に対する評価を行い、教室における授業及び教室外の準備学習等の指示、成績評価等の具体的実施状況を評価の対象とすることにより、単位制度の実質化と教育内容の充実を図ることが重要であると指摘されている。

大学審議会の答申（平成10年）や大学評価機関の評価内容は、「厳格な成績評価」を強調し、どれだけ学生に学力をつけて卒業させたか、教育の質保証が問われている。そのために、GPA制（厳格な成績評価）を実施している大学も増えている。また、これから導入を検討している大学もある。『我が国の高等教育の将来像』でも、教育課程の改善や「出口管理」の強化を図ることが求められ、授業における達成目標を明示し、測定方法が厳しく問われ、授業シラバスという見える形で提示することが求められる。

「検証」がともなわなければ、効果的な「改善」には繋がらないことが指摘されている。「検証」と「改善」が効果的に連携して、優れた大学改革に結実するのではないだろうか。第3分科会では、各大学が『教育の質保証と学習支援』のために、どのような「検証」に取り組んでいるか、幅広く議論したい。

例えば、教育の質の向上を図るために、科目区分ごとにきめ細かな「成績評価の方法と基準」を定め、「適正な成績評価」を行うことが考えられる。多くの大学で、教養教育と専門教育のあり方を見直し、新しい学士課程教育の目標とそれに合致したカリキュラムを作成することも重要な課題となっている。また、4年生の視点に基づくアンケートによって、教育の成果を検証することも考えられる。学生が授業到達目標をどのように達成したか、「ラーニング・ポートフォリオ（Learning Portfolio、学習実践記録）」にまとめられるように、授業シラバスの充実及び指導を図ることも考えられる。

第3分科会 話題提供 1

弘前大学4年生の視点に基づく21世紀教育の成果と課題

弘前大学教育学部
谷田親彦

弘前大学農学生命科学部
武田共治

1. はじめに

弘前大学では、教養教育：21世紀教育に関する具体的な事項を調査・企画・立案及び実施する組織として、「教務専門委員会」、「FD・広報委員会」及び「点検・評価専門委員会」が併設されている。

このうちの点検・評価専門委員会では、21世紀教育のさらなる発展を目指し、履修済みの学生の視点から総合的な評価を受けるための調査を行っている。具体的には、専門教育の学習や就職活動を経験して、卒業研究を行っている4年生の視点から21世紀教育を振り返って評価する「4年生アンケート」を実施し、改善のための有益な示唆を得ることを試みている。

本稿は、弘前大学における教養教育：21世紀教育を改善・検証することを目的として、専門教育を学び就職活動を行っている4年生が、過去に履修した21世紀教育科目を評価・検討する調査を行い、その結果を卒業年度や学部を要因として分析した報告である。

2. アンケートの対象と結果

調査対象者は、平成17年度及び平成18年度に4年生となる弘前大学学生である。有効な回答は、平成17年度で562名、平成18年度では741名の学生から得られた。回答者の所属学部及び学科・課程に関して、平成17年度回答者数の各学部における対入学者数比は、人文学部37.7%、教育学部61.8%、医学部42.5%、理工学部28.8%、農学生命

科学部37.3%であった(表1)。

平成18年度の対入学者数比は、人文学部52.5%、教育学部64.2%、医学部64.3%、理工学部43.1%、農学生命科学部47.5%となった。従って、平成17年度に比べ平成18年度の回答者数では増加傾向が認められた。

2.1 専門教育の学習や将来の仕事・人生に対する有用度

専門教育での学習や、将来の仕事・人生に対して、21世紀教育が役立つと考える程度について回答を求めた問の結果を検討する。

専門教育の学習に対する有用度の選択肢に対する年度別の回答の割合は、肯定的な「役立っている」

表1 アンケート回答者

学部 (入学者数)	所属課程、 専攻、学科など	回答数		回答数学部計		対入学者数%		
		H17	H18	H17	H18	H17	H18	
人文学部	人間文化課程	45	46					
	(H17:350) 情報マネジメント課程	42	65					
	(H18:354) 社会システム課程	45	75	132	186	37.7	52.5	
教育学部	小学校教育専攻	53	55					
	(H17:249) 中学校教育専攻	30	29					
	(H18:243) 障害児教育専攻	7	12					
	養護教員養成課程	22	17					
	健康生活専攻	9	10					
	芸術文化専攻	8	9					
	地域生活専攻	25	24	154	156	61.8	64.2	
医学部	医学科	16	54					
	(H17:280) 看護学専攻	49	62					
	(H18:280) 放射線技術科学専攻	15	22					
	検査技術科学専攻	25	23					
	理学療法専攻	10	11					
	作業療法専攻	4	8	119	180	42.5	64.3	
理工学部	数理工学科学科	11	27					
	(H17:306) 物質理工学科	30	28					
	(H18:304) 地球環境学科	24	23					
	電子情報システム学科	14	29					
	知能機械システム工学科	9	24	88	131	28.8	43.1	
農学生命 科学部	生物機能学科	22	19					
	応用生命工学科	14	25					
	(H17:185) 生物生産学科	23	24					
	(H18:185) 地球環境学科	10	20	69	88	37.3	47.5	
計			562	741	562	741		

課程・専攻・学科などの名称は平成14年度、平成15年度入学時に基づく

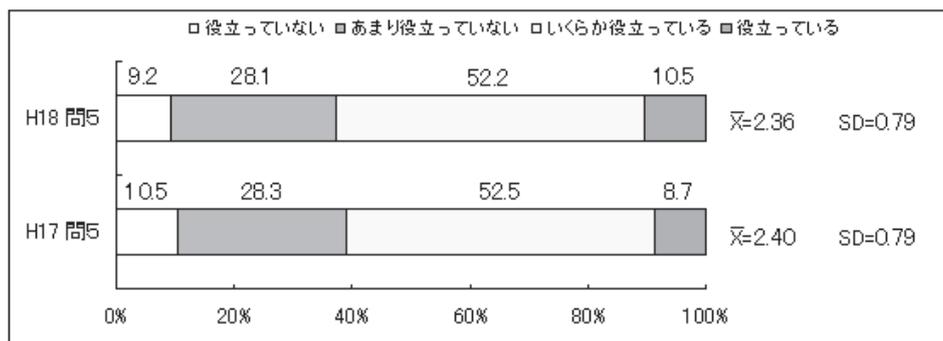


図1 専門学習への有用度

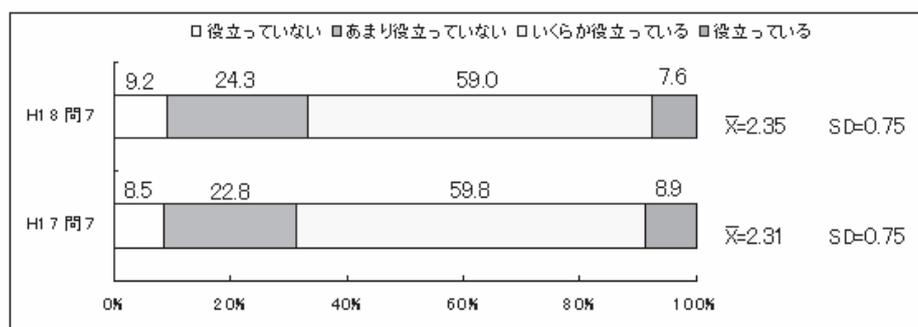


図2 将来の仕事・人生への有用度

と「いくらか役立っている」で平成17年度61.2%→平成18年度62.7%となった。否定的な「あまり役に立っていない」と「役に立っていない」で平成17年度38.8%→平成18年度37.3%となった(図1)。

回答を便宜上間隔尺度と見なして最も肯定的な回答から順次1~4点に得点化した(得点が低くなるほど肯定的な回答を示す)。その結果、平均値は平成17年度 $X=2.40$ →平成18年度2.36となり、肯定的な選択肢に回答した学生が増加していることが示唆された。これらのことから、多くの学生が21世紀教育は専門教育に役立っていると認識しており、平成18年度の4年生はその傾向が増加していると思われる結果が得られた。

将来の仕事・人生に対する有用度に対する回答結果を図2に示した。

肯定的な回答である「役立っている」「いくらか役立っている」は平成17年度の68.7%から、平成18年度は66.6%に減少した。否定的な回答である「あまり役に立っていない」「役に立っていない」では、31.3%から33.5%に増加していた。

回答を便宜上間隔尺度と見なして最も肯定的な回答から順次1~4点に得点化した(得点が低くなるほど肯定的な回答を示す)。その結果、平均値は平成17年度 $X=2.31$ →平成18年度2.35となり、肯

定的な選択肢に回答した学生が減少していることが示唆された。

これらの結果から、「役立っている」「いくらか役立っている」の割合が70.0%弱得られているため、ほとんどの学生が将来の仕事などに対して有益であると考えているが、平成18年度ではその割合が減少していることが示された。

2.2 学部別の検討

人文学部、教育学部、医学部、理工学部及び農学生命科学部の調査結果を検討し、学部の特徴や問題点・改善点を指摘することを試みる。

2.2.1 人文学部

人文学部については、専門学習に対する肯定的な意識が推察され、21世紀教育科目での学習が、専門分野の学習に対して有益であると考えている傾向が示唆された。人文学部生の自由記述例を以下に示す。

- ・その学問分野の手法は21世紀教育で学んだ。ゼミ所属の段階になって学ぶようでは明らかに遅い。その感覚を培うためにも、21世紀教育で学ぶことが重要である。
- ・現在のゼミナールで学んでいる学問の基礎を身

につけることが出来た。

- ・専門科目である内容を学ぶ上で、知識が土台になったと思うため。
- ・専門分野についての基本的なことの授業で、もっと専門分野について知りたいという興味がわいたから。
- ・この授業で専門領域に興味を持ち、今の卒論にも関係しているから。
- ・広い分野を学ぶことができ、その中から自分の興味のある物へとつなげて行けたと思う。

これらの回答からは、専門の学習内容がすでに決定している学生が、専門の土台として21世紀教育を捉えていたことや、専門とする学習内容を探索する学生にとっては、興味付けに有益であったのではないかと推察できる

2.2.2 教育学部

教育学部のデータからは、将来の人生や職業に対して有益であると考えている傾向が推察できた。教育学部学生の自由記述例を以下に示す。

- ・どのような職に付くにしても、幅広く知識をつけたり、教養を身につけることは大切なことであると思います。その上で21世紀教育はとても有意義なものであると思っています。
- ・医学の授業は自分の身近なことだし、将来自分や自分の子どもが病気になるかもしれないので、役立つと思った。
- ・専門科目の知識のみにたけているのではなく、他のことも知っていることで、専門知識を社会でより有効に活用できそうだと思うから。
- ・人に関する授業は将来の仕事に役立つように思う。
- ・教師になったときに健康領域や人間領域で学んだことが学校でいかすことができると思ったから。
- ・社会人として役立ちそうな幅広い教養を身につけることができたから。
- ・学んだ知識は役立たなくても、それを学習したときの物の考え方、見方などは社会に出ても大いに役立つと思うから。

これらの記述から、21世紀教育での学習事項を社会人としての教養として捉えている学生と、教員などの仕事に就いた際の役立つ知識・能力として認識する傾向があるのではないかとと思われる。

2.2.3 医学部

医学部の分析データから、医学部の学生は、21世紀教育を専門・将来の仕事などと関連づけていないことが推察できる。医学部学生の自由記述回答例の一部を以下に示す。

- ・医学部の専門科目と21世紀教育は関連性がなかった気がする。
- ・社会系、科学系、言語系を問わず、専門に役立つ授業はなかったと思います。
- ・専門に直接役だっただけではないが、21世紀教育の内容はそれはそれで楽しかったし知識・経験を得たことは良かった。別に専門とは繋がっていないことが良かったと思う。
- ・教養知識を学ぶことで、人間性を高めることができ、これからの医療現場でコミュニケーション能力が高くなると思います。
- ・音楽や宗教などの文化的なものは、社会の中でコミュニケーションを取るときに役立つと思うため、高校の延長で理系科目を必須にされるよりも、これからの社会で役立つ文系科目をもっと履修したかった。
- ・専門科目以外の講義（21世紀教育科目）は、私自身の人間性を豊かなものにしてくれたと思うため。

これらの記述からは、医学部の学生は21世紀教育が専門分野の学習と関連しないと捉える意見もあるが、社会人として仕事を行う際の教養面として重視しており、一定の意義があると認識しているのではないかとと思われる。

2.2.4 理工学部

理工学部の傾向は、全学の平均的な値と類似していた。理工学部学生の自由記述回答例の一部を以下に示す。

- ・政治に関する科目は、専門の数学にまったく役に立っていない。
- ・基礎教育科目は専門科目とのつながりが無い。専門科目の導入になればよかったと思う。
- ・21世紀教育と専門との間にはかなりのレベルの違いがあるから。
- ・21世紀教育科目のレベルがどれも高校以下だから。
- ・自分のやりたいことが見つからないから。

- ・教養等が思ったより身につかなかったように思います。
- ・幅広い講義の履修は必ずどこかで生かされると思うから。

これらの記述から、理工学部の学生は21世紀教育の学習を専門教育や将来の仕事と有機的に関連づけられなかったことが推察できる。ただし、教養として一定の評価を下している記述も認められた。

2.2.5 農学生命科学部

農学生命科学部の学生の回答は、全学部の平均と比べて顕著な相違は認められなかった。農学生命科学部の学生の回答例を以下に示す。

- ・基礎教育科目を履修しても、専門教育のそれに関連性をあまり感じられなかった。
- ・特定の科目とかではなく、21世紀教育科目における農学の話題は、専門科目で取り扱う話題とずれていることが多く、ずれていないとしても21世紀科目の方の話題が広すぎたり大きすぎてぼやけているので役立っているとは思わない。
- ・21世紀教育が広く浅く学ぶのに対し、専門はいきなり狭く深くなるので、その差が大きい。
- ・自分の専門外の知識を学ぼうとする力や、考える力を養えたから。
- ・21世紀教育で、私は様々な領域（専門に関わらない）について、例えば社会や他の国などに関心を持ち、学習した。そのことは自身の考え方や生き方を作り上げるに当たり、多少なりとも影響すると信じる。
- ・疑問を科学的に解決するためにある程度必要だから。
- ・意外な新しい発見や興味、関心が生まれた・誰かに伝えたり自分で実践してみる機会があるはず。

これらの記述から、農学生命科学部の学生は、21世紀教育の学習が専門教育とは関係なく、有益でなかったと考えている傾向が認められるが、広い観点からその効果について価値づけているのではないかと思われる。

3. おわりに

本稿では、21世紀教育を改善・検証することを

目指して実施した平成17年度及び平成18年度の「4年生アンケート」の結果を分析・検討した。

今回の分析では、平成17年度と平成18年度の4年生を対象に調査を行い、年度による評価の変化について検討した。しかし、2年分のデータに過ぎず、その傾向や原因を深く検討するには至らなかった。今後も継続して調査を行い、21世紀教育の効果を検証していくことを課題とする必要がある。

付記：アンケート調査結果の詳細は、弘前大学21世紀教育センター発行の21世紀フォーラム第2号に掲載されており、この集録はそこから抜粋したものである。

第3分科会 話題提供2

卒業・修了生による東北大学の教育評価

東北大学高等教育開発推進センター

猪股 歳之

はじめに

東北大学高等教育開発推進センターでは、東北大学の教育改善に資する情報の収集を目的として「東北大学の教育に関する卒業・修了者調査」（以下、「卒業生調査」と略記）を企画・実施した。ここでは、その調査結果から浮かび上がる東北大学の教育、特に1—2年次の教育に対する評価について紹介したい。

1. 「卒業生調査」の概要

「卒業生調査」調査は、東北大学の教育改善に資する情報の収集を目的として企画され、調査項目は「東北大学での在学経験」「東北大学の教育に対する評価」「東北大学での学生生活に対する評価」などを柱として構成されている。本調査は、平成5年度から10年度に東北大学の学部を卒業した者（医・歯学部は平成7年度から12年度の卒業生）のうち、現住所等の情報を得られた7,870人を対象として2007年1—2月に郵送法を用いて実施された。有効回収票数は1,616票で有効回収率は20.6%であった。

なお、「卒業生調査」は上述の通り7,870人に対して実施されたが、卒業年次から見て本調査の対象者に該当する卒業生総数は15,231人であり、調査票を配布することができたのは卒業生総数の51.7%でしかない。卒業後10年前後を経ていることがその背景として挙げられるが、精度の高い卒業生情報を保持することの難しさを示す数字であるということができよう。また回収率については、郵送法を用いた場合の一般的な回収率の水準に照らしてそれほど遜色のあるものではないが、決して高い回収率を達成したわけではない。本調査が、卒業生に対して出身校からなされたものであることを想起すれば、

東北大学に対する好意や好感などの感情を有している者や、現時点で社会的に成功をおさめていたりといった満足度の高い生活を送っているような卒業生からの回答が多く回収されている可能性があることは想像に難くない。これらの点については以下の分析やデータの解釈の際にも留意すべきと考えられる。

2. 東北大学における1—2年次教育の変遷

上述の通り、本調査は1993年度から1998年度（平成5年度から10年度）の卒業生（医・歯学部は1995年度から2000年度（平成7年度から12年度）卒業生）を対象として実施された。対象者をこの6ヶ年の卒業生とした理由を述べる前に、まず東北大学の教育システム、特に1990年代以降、大きな変貌を遂げてきた1—2年次の教育課程の変化について概観しておきたい。

周知のように、1964年（昭和39年）に設置された教養部は、本学へ入学した学生の1—2年次における教育（以下、「一般教育（教養教育）」と呼ぶ）を長年にわたり担ってきた。教養部は、1992年度（平成4年度）をもって廃止（実際には学内措置により次年度まで存続）されることとなり、教育課程も1—2年次教育は全学教育（以下、「全学教育（第1世代）」と呼ぶ）へと改編される。その後、名称変更はなかったものの「全学教育とは、全学の教官が全学体制で全学の学生、または2つ以上の学部の学生に対して行う科目の教育である」（『全学教育改革検討委員会報告』）と新たな位置づけがなされ、2002年度（平成14年度）から実施体制を含む大幅な刷新がなされている。これが現行の1—2年次教育であるが（以下、「全学教育（第2世代）」と呼ぶ）、全学教育はその後も継続的に改善への取り組みがなされており、現在に至っている（図1参照）。

このように東北大学の1—2年次教育は、「一般教育（教養教育）」から「全学教育（第1世代）」へ、そして「全学教育（第2世代）」へと移行してきた。ここにはもちろん1—2年次のみならず、学部による専門教育課程の変更、さらには大学設置基準の改正などの大きな動きも関わっているが、「全学教育（第1世代）」では、学部専門科目をいわゆる「くさび形」に配置、すなわち初年次から学部専門科目を履修するプログラムへと変更がなされ、「転換教育科目」の導入などがはかられている。また、「全学教育（第2世代）」では授業科目を類・群・科目という区分によって再編するとともに開講科目を刷新し、「転換・少人数科目」の本格的な開講や外国語科目の再編・新規導入などがなされている。



図1 東北大学の1—2年次教育の変遷

3. 「卒業生調査」対象者の特徴

本調査の対象者の特徴としてまず踏まえておかなければならないのは、現行の教育カリキュラムの経験者ではないという点である。調査対象者となった卒業生は、教養部の廃止を挟み、その前後3ヶ年ずつの計6ヶ年の卒業生であり、教育カリキュラムで言えば、「一般教育（教養教育）」と「全学教育（第1世代）」の経験者である。

したがって、本調査および本調査の対象者には以

下のような特徴が生じることになる。まず、教養部での教育から全学教育への移行期に焦点を合わせることで、教養部の廃止と、全学教育への転換が学生に対してどのような効果・変化を持ち得たのかを明らかにすることができるという点である。これらのデータは、教育カリキュラムの改善・発展の過程を検証する上で、また今後のさらなる発展のためにも重要な情報となることは疑いようのない事実である。

さらに対象者は、卒業後10年ほどの期間を経ていることにより、それまでの職業生活や社会生活の経験から大学教育を評価することが可能であると考えられる。したがって、大学卒業後の職業生活や社会生活の経験を軸として大学教育を顧みてもらうことにより、在校生から得られるような大学教育そのものに対する意見や感想よりも、むしろ大学教育が持った意味や効果に対する意識から今後の教育改善に必要な情報を得ることができるであろう。

4. 東北大学入学からの満足度

まず、東北大学入学からの満足度についてまとめたものが図2である。いずれの項目についても満足度はおおむね高く、8割以上の回答者から肯定的評価（「満足」と「やや満足」の合計）がなされている。なかでも「東北大学への入学」や「東北大学での学部・学科の選択」など東北大学への在学に対する満足度では、前者が95%、後者が90%と肯定的評価の比率がきわめて高くなっている。

学部別の傾向としては（表1）、法学部や医学部

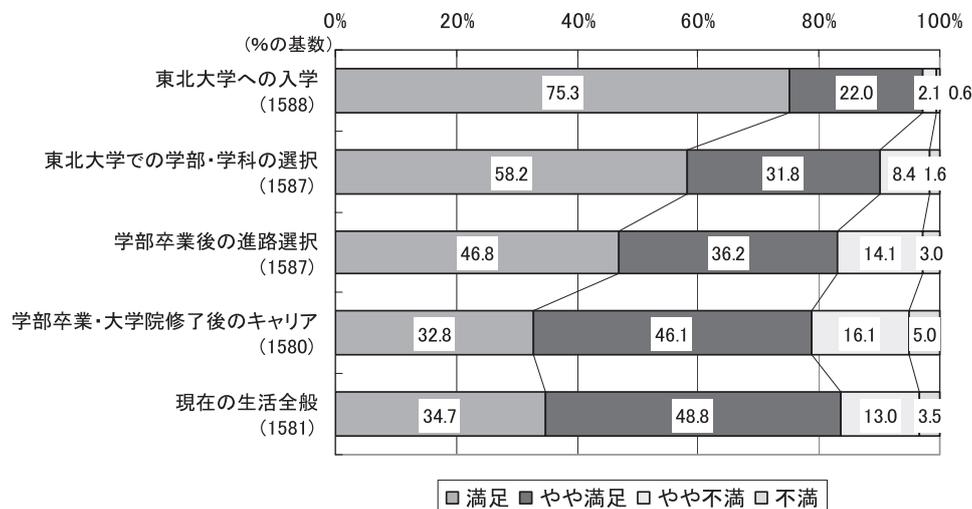


図2 東北大学卒業生の大学入学時からの満足度

表1 東北大学入学からの満足度（卒業学部別）

卒業学部	入学	学部選択	卒後進路選択	卒後キャリア	現在の生活
文	3.77	3.39	3.01	2.94	3.12
教	3.74	3.18	3.12	3.08	3.21
法	3.62	3.63	3.09	2.95	3.10
経	3.66	3.25	3.00	3.04	3.17
理	3.77	3.56	3.14	2.88	3.00
医	3.58	3.68	3.47	3.17	3.09
歯	3.71	3.45	3.04	3.04	3.02
薬	3.69	3.65	3.34	3.12	3.17
工	3.78	3.51	3.42	3.13	3.17
農	3.66	3.32	3.23	3.02	3.16
合計	3.72	3.47	3.26	3.06	3.15
有意水準	**	***	***		

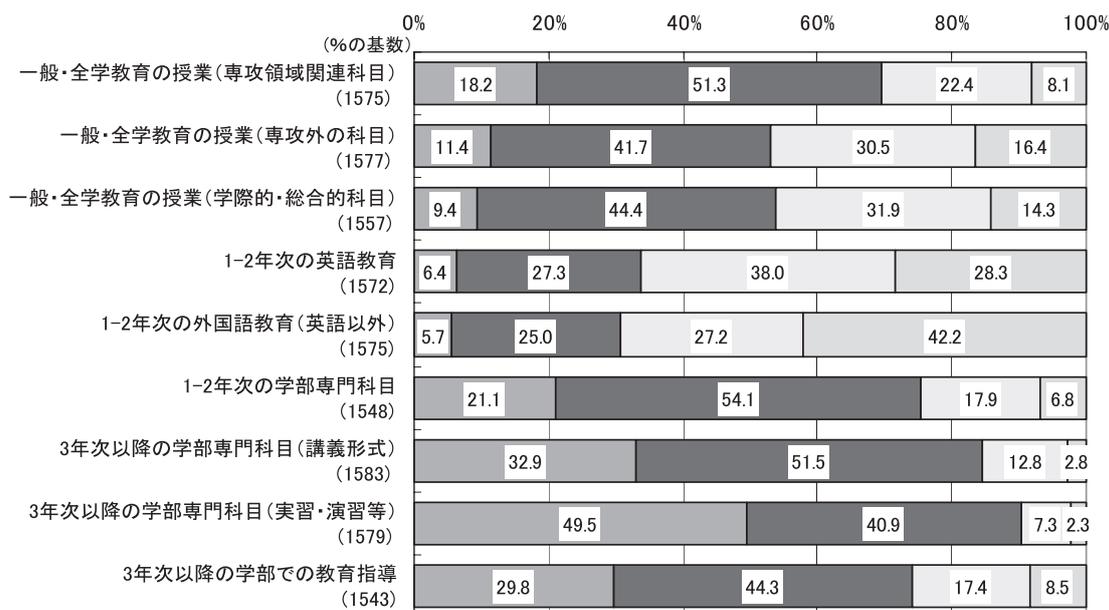
※満足 = 4、やや満足 = 3、やや不満 = 2、不満 = 1 としたときの平均 *** p<.01 ** p<.03 * p<.05

では、相対的に学部選択満足度が高く、大学入学満足度が低いという傾向が存在している。また理系学部では、文系学部に比して、卒業後の進路選択の満足度が高くなっている。一方で、教育課程による満足度の差異は認められなかった。

5. 東北大学の教育の貢献度

同様に、現在の知識や能力に対する東北大学の教育の貢献度について回答結果をまとめたのが図3である。3年次以降の教育に対する貢献度評価が高く、

1—2年次の教育に対してはその評価が低いという傾向が存在する。しかし、1—2年次教育のなかでも「学部専門科目」や「一般教育・全学教育の授業（専攻領域関連科目）」では貢献度評価が高くなっており、専攻領域に関連する内容については経験した学年を問わず高い評価を受けていると考えることができる。また、「一般教育・全学教育の授業（専攻外の科目）」や「一般教育・全学教育の授業（学際的・総合的科目）」で肯定的評価（「プラスになっている」+「ややプラスになっている」）が5割程度の比率となっており、専攻領域に関連する科目への評価に



■ プラスになっている ■ ややプラスになっている □ どちらかといえばプラスになっていない □ プラスになっていない

図3 現在の知識や能力に対する東北大学の教育の貢献度評価

次ぐ比率となっている。一方で、1—2年次の外国語教育に対してはきわめて厳しい評価がなされている。肯定的な評価を下している者の比率は、「英語」と「英語以外の外国語」のいずれにおいても3割ほどにとどまっている。

学部別の傾向としては（表2）、文学部卒業者で教養関連科目（専攻領域以外の科目）に対する貢献度評価が相対的に高く、医学部卒業者で低い。また、3年次以降の学部専門科目等については、いずれの学部においても「実習・演習」に対する貢献度評価がもっとも高いものの、講義、実習・演習、教育指導それぞれに対する評価で学部ごとの教育の特色がうかがい知れる結果となっている。例えば、文系学部に比して理系学部では「講義」の貢献度評価が高

く、法学部と経済学部卒業者で「教育指導」の貢献度評価が低いなどといった傾向が見て取れる。

そして、教育課程によっては（表3）、「くさび形」に専門科目の配置がなされた全学教育の経験者で「1—2年次の専門科目」に対する貢献度評価が高くなっている一方で、「英語」の貢献度評価は相対的に低くなっている。この「英語」に対する貢献度評価については、ニーズの高まりとそれにとまなう要求水準の上昇など時代的な背景も存在していると考えられることから、この結果のみをもって授業内容についての判断を下すことはできないが、英語教育の改善へ向けた取り組みも続けられてきており、今後の成果に期待したい。

表2 東北大学の教育の貢献度評価（卒業学部別）

卒業学部	教養 (専攻領域)	教養 (専攻外)	教養 (学際)	1—2年次 の英語	1—2年次 の外国語	1—2年次 の専門	専門 (講義)	専門 (演習)	教育指導 (学部)
文	2.95	2.78	2.77	2.31	2.43	2.98	3.00	3.41	2.94
教	2.75	2.49	2.43	2.04	2.16	2.75	2.95	3.24	2.83
法	2.72	2.49	2.54	2.17	2.09	2.94	3.22	3.29	2.45
経	2.75	2.61	2.67	2.36	2.12	2.77	2.90	3.23	2.46
理	2.95	2.60	2.65	2.21	2.05	2.80	2.98	3.39	3.02
医	2.65	2.16	2.22	1.95	2.05	2.99	3.29	3.44	2.99
歯	2.67	2.38	2.41	2.05	1.84	2.76	3.39	3.54	3.15
薬	2.90	2.39	2.37	2.06	1.83	3.07	3.39	3.47	3.12
工	2.80	2.46	2.46	2.07	1.75	2.88	3.14	3.36	3.04
農	2.77	2.49	2.46	2.11	2.01	2.88	3.20	3.48	3.12
合計	2.80	2.48	2.49	2.12	1.95	2.89	3.15	3.38	2.95
有意水準		***	***	**	***		***	**	***

※プラスになっている = 4、どちらかといえばプラスになっている = 3、どちらかといえばプラスになっていない = 2、プラスになっていない = 1としたときの平均

*** p<.01 ** p<.03 * p<.05

表3 東北大学の教育の貢献度評価（教育課程別）

教育課程	教養 (専攻領域)	教養 (専攻外)	教養 (学際)	1—2年次 の英語	1—2年次 の外国語	1—2年次 の専門	専門 (講義)	専門 (演習)	教育指導 (学部)
一般教育	2.75	2.49	2.49	2.16	1.97	2.83	3.14	3.38	2.99
全学教育	2.86	2.46	2.49	2.05	1.91	2.98	3.16	3.37	2.90
合計	2.79	2.48	2.49	2.12	1.95	2.89	3.15	3.38	2.95
有意水準	**			**		***			

※プラスになっている = 4、どちらかといえばプラスになっている = 3、どちらかといえばプラスになっていない = 2、プラスになっていない = 1としたときの平均

*** p<.01 ** p<.03 * p<.05

6. 卒業生の職業と教養教育の貢献度評価

現在の知識や能力に対する東北大学の教育の貢献度に関する9つの設問（図3参照）について、因子分析を行った結果を示したのが表4である。分析の

結果からは固有値1以上の2因子が抽出された。その内容から第I因子を「教養」因子、第II因子を「専門」因子とし、卒業生の職業別にいかなる特徴が見られるのか検討した。

図表は省略するが、卒業生の勤務先規模別には、

表4 東北大学の教育貢献度評価の因子分析結果

	I	II	共通性
教養（学際）	0.830	0.159	0.714
教養（専攻外）	0.821	0.169	0.703
1—2年次の英語	0.681	0.108	0.475
1—2年次の外国語（英語外）	0.673	0.056	0.456
教養（専攻領域）	0.551	0.525	0.579
専門（講義）	0.109	0.822	0.687
専門（演習）	0.040	0.815	0.665
1—2年次の専門	0.328	0.677	0.566
教育指導（学部）	0.092	0.667	0.454
寄与率	30.14	28.74	
累積寄与率	30.14	58.88	

※因子抽出：主因子法、回転法：バリマックス法

「教養」因子の因子得点の平均値が、就業者数5千人以上の企業に勤務する者で低く、公務等の機関に勤務する者で高かった。また、卒業生の職種別には、同様に「教養」因子の因子得点の平均値が、事務・営業職従事者で高く、技術職従事者で低いという傾向が存在していた。「教養」因子の因子得点の平均値が高かったのは相対的により幅広い能力や知識が必要とされる職業に従事する者であると考えられることから、大学での教育、特に教養科目に対する貢献度評価が卒業後の職業によって大きく左右される傾向があることを指摘できよう。

おわりに

ここまで「卒業生調査」の特に1—2年次教育の評価に関わる部分について概観してきた。調査結果からは、以下のような点が浮かび上がる。回答者の東北大学在学に対する満足度は高いが、大学の選択と学部の選択との満足度には齟齬が存在し、学部によってその有り様に特色が見られる。また、「一般教育（教養教育）」から「全学教育（第1世代）」への教育課程の変更は、1—2年次の専攻領域関連科目に対する貢献度評価を高める効果を持ったと考えられる。そして、1—2年次の教養関連科目については、公務員として勤務する者や事務・営業職従事者での貢献度評価が高く、職務上幅広い能力や知識を要求される職務に就いている者でその価値が評価されていると見ることもできる。

本調査での分析は不可能であるが、現行の「全学教育（第2世代）」では、さらに多くの点で改善が

図られており、2005年度（平成17年度）の「融合型理科実験が育む自然理解と論理的思考」、2006年度（平成18年度）「学びの転換を育む研究大学型少人数教育」と2年連続で「特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）」にも採択されるなど、高い評価を受けている。このような成果を踏まえつつ、今後のさらなる発展に期待したい。

最後に、こうした重要な示唆を与えてくれる卒業生に対する調査を今後も定期的実施し、その声を教育カリキュラムに反映させる取り組みを継続することの重要性とともに、それを可能にするための情報整備の必要性を指摘し、結びとしたい。

第3分科会 話題提供3

ユニバーサル化した大学における教員の苦悩 —東北学院大学の教員意識調査から—

東北学院大学

片瀬 一 男

1. はじめに

2005年に日本の高等教育進学率は50%を超えて、「ユニバーサル段階」に到達した。そして、少子化によって「大学全入時代」が到来することも予想されるなかで、現在、大学教育は転機を迎えつつある。トロウ (Trow, 1973=1976) の指摘によれば、ユニバーサル段階の大学では、以前のように厳しい教育選抜が行えなくなる上に、入試の多様化・複雑化もあって入学する学生の多様化が進行する。加えて近年は、少子化によって大学入学が易化しているので、入学試験の選抜機能はさらに低下することになった。そのために、入学する学生の学力低下を招くとともに、高等教育機関の間およびその内部で学生の多様性が増大していく。従来のようにアカデミックな志向をもった学生もいるが、「学生消費者主義」(Riesman, 1980=1986)のもと「規範としての教養主義」(筒井, 1995)が解体し、「教養がないと恥ずかしい」という矜持をもたない学生が増大した。そして、それに対応する形で高等教育におけるカリキュラムや教授方法が変容を余儀なくされる

ことになる。しかし、その結果、竹内(2007)の指摘するように、大学はかつては学生を教養や学問にむけて「背伸び」をさせていたが、大学の学生消費者主義への迎合やポピュリズム的な大学改革によって、もはや無教養を「これでいいのだ」と受容する文化が蔓延しつつある。

2. 大学教育における困難

このようなユニバーサル化した大学において、東北学院大学の教員は、どのように教育活動にとりくんでいるか、またその際どのような困難に直面しているのか明らかにするために、東北学院大学教育研究所は、2006年11月に全教員309名を対象に「大学教育への取り組みに関する調査」を実施した。

2.1. 学生における問題

その結果、東北学院大学の教員のうち大半(8割)が、学生の基礎学力の不足という問題に直面しており、また半数が「学習意欲がない」「学習の方法を知らない」と感じており、学生の能力・意欲面で困

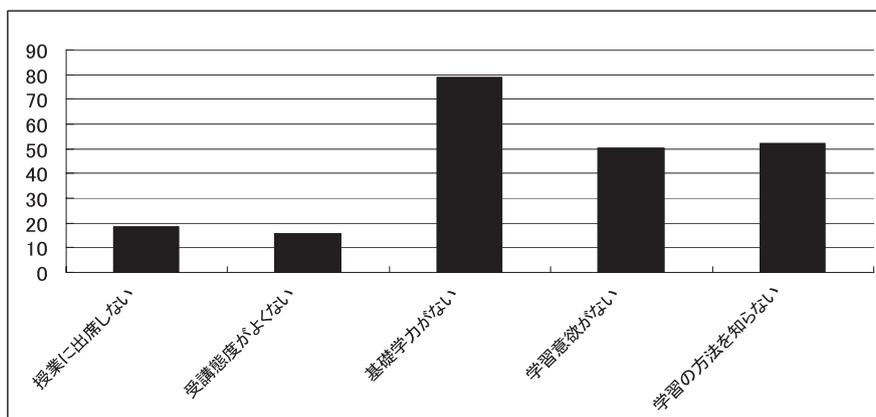


図1 授業における学生の問題

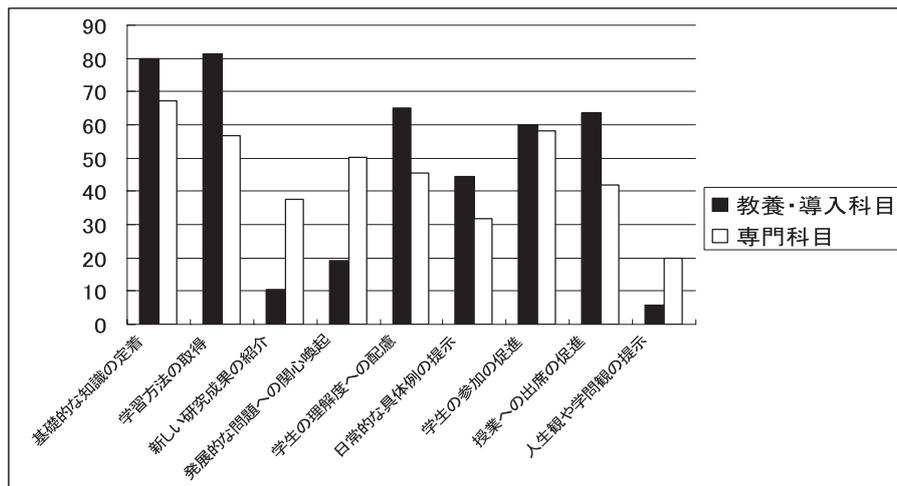


図2 教養・導入科目と専門科目の重視項目（「かなり重要」の比率）

難を抱えている教員が多かった（図1）。

そのため、教養・導入科目において教員が重視する事柄は、学部による差異はあるものの、「基礎的な知識の定着」「学習方法の取得」であり、「学生の理解度への配慮」「学生の参加の促進」「授業への出席の促進」がこれに次いでいる。これに対して、「人生観や学問観の提示」「新しい研究成果の紹介」「発展的な問題への関心の喚起」はあまり重視されていない。また、専門科目でも重視されている項目は、教養・導入科目と同様、「基礎的な知識の定着」「学習方法の取得」であり、「学生の参加の促進」「新しい研究成果の紹介」「発展的な問題への関心の喚起」がこれに次いでいる（図2）。したがって、教養・導入教育だけでなく、専門教育においても、「学習の基本的動機づけ」「基礎学力育成」といった事柄を優先し、「高次の教育志向」は断念せざるをえないという状況に教員は直面しているのである。

2.2. 教員サイドの困難

他方、教員サイドの問題としては、最も指摘された問題は、学部や教授歴に関係なく「授業準備のための時間が十分にとれないこと」であった。これに次いで多いのは「学習意欲を高めるような工夫が難しいこと」であった（図3）。学生サイドの問題として意欲面の問題をあげる者が多かったが、このことは教員の困難につながっている。しかし、学生サイドの問題として基礎学力の低さが最も多く指摘されていたが、「学生の能力・気質に見合う授業ができないこと」を自身の問題としてあげた者は、比較的少なかった。つまり、学生の基礎学力の低さに問題を感じながらも、さまざまな授業の工夫によってこの問題に対応していることが伺える。しかし、学生の意欲の問題は最後まで教員側の問題として意識されていると言える。

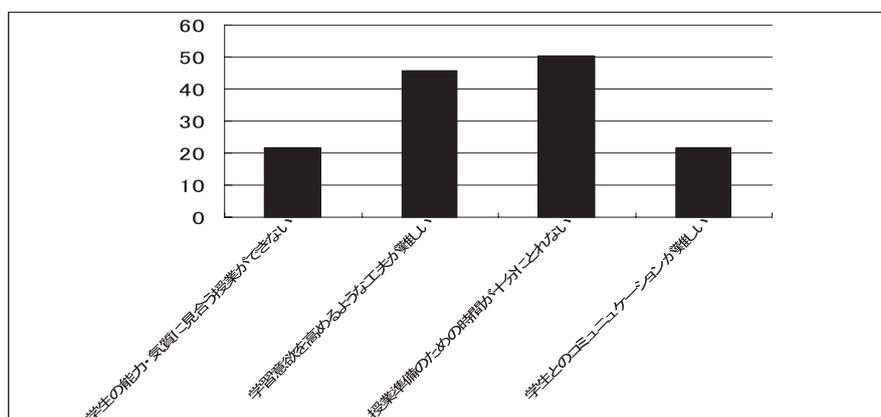


図3 授業における教員としての問題

2.3. 困難への対処

これらのことからみて、東北学院大学の教員は、学生の基礎学力や意欲の不足に加えて、多人数教育の弊害に悩み、授業・研究以外の学務に時間をとられて、十分な授業を準備ができないという困難に直面している、と言えるだろう。そして、それにもかかわらず、自分の講義の自己評価が相対的に高いのは、現状ではもっぱら各教員の創意工夫すなわち個人的努力によるところが大きいと考えられる。

そこで、実際にどのような授業の工夫をしているかみたところ、「授業の仕方について同僚と意見交

換をする」「授業改善のための研修やセミナーに参加したことがある」という者は若干、少ないものの、大半の教員が「授業内容には毎年、新しい成果を取り入れて」おり、また「授業に関係のある参考文献や資料をなるべく紹介する」「遅刻や授業中の私語は注意するなど、授業の雰囲気づくりに配慮する」という者も半数以上いた（図4）。

その結果、自分の授業が「うまくいっている」「どちらかと言えばうまくいっている」と答えた者が、教養・導入教育、専門教育とも8割前後いて、授業の自己評価は比較的高い（図5）。

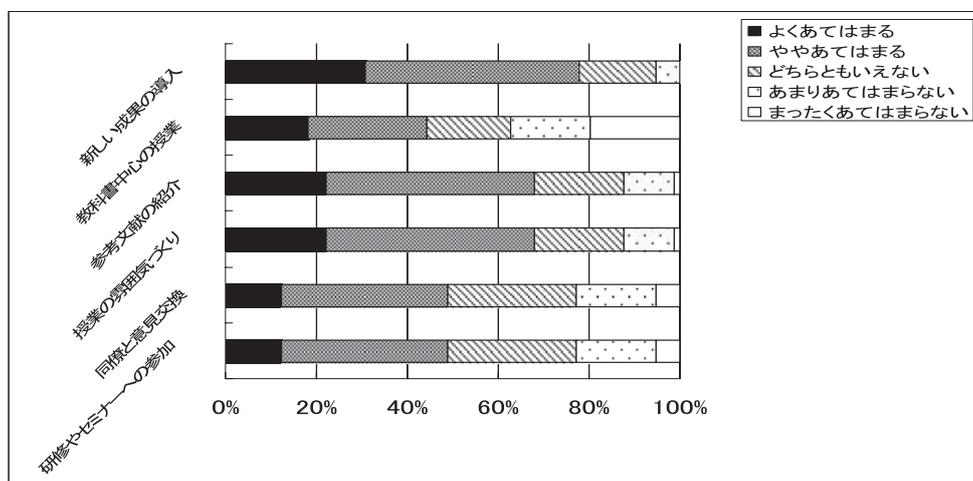


図4 授業での工夫

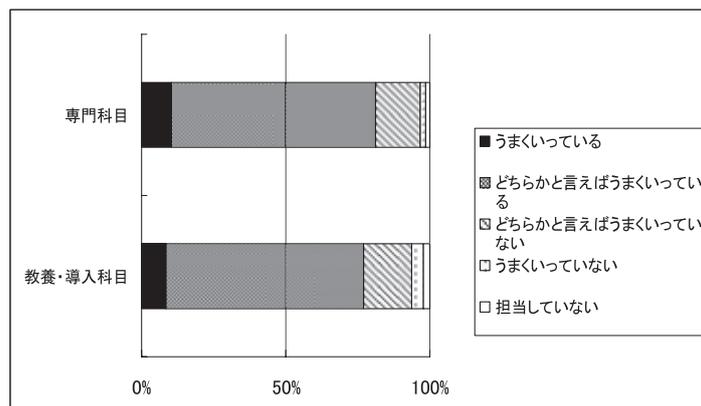


図5 授業の自己評価

すなわち、学生の基礎学力や学習意欲の低さ、さらに受講生の多さやその多様性、そして何よりも授業の準備をする時間の不足に悩まされながらも、教員は自分なりの努力や創意工夫で一定程度の授業の水準を確保していると自己評価しているとみることができる。また、今後の大学教育への取り組みとし

て望まれているのは、「授業内容の連携」と「少人数教育の充実」であり、「導入科目の充実」がこれに次いでいる（図6）。これらはいずれも、学生の基礎学力と意欲の不足を補う必要性を教員が感知している結果と解釈することができる。

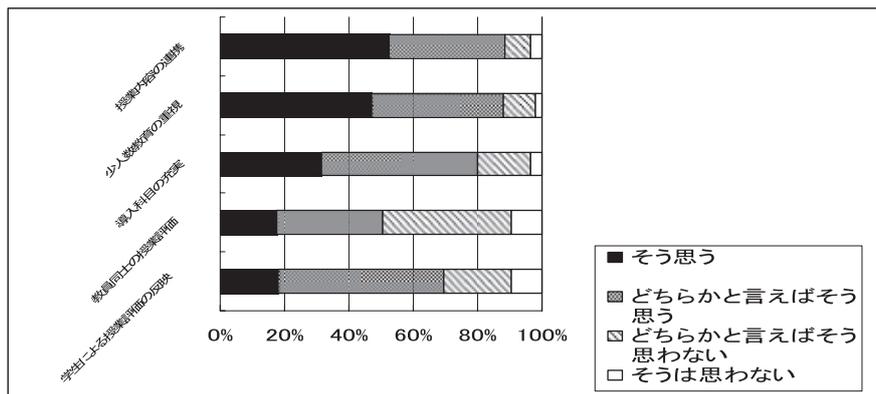


図6 今後の大学教育の取り組み

3. 結論と提言

以上のことからみて、学生の基礎学力や学習意欲の低下に現在は教員の「個人的努力」によって対処している現状がある。しかし、入試の複雑化や広報活動などで教員が時間をとられ、研究はおろか授業準備をする時間まで剥奪されている現状では、もはや教員の「個人的努力」に頼るのは無理がある。教育がすぐれて「日常的な営み」（矢野，2005）である以上、日常的に教員の教育活動をサポートする組織（教育支援センター）が不可欠である。

引用文献

Riesman, D., 1980, *On Higher Education: An Academic Enterprise in an Era of Rising Student Consumerism*. Jossey-Boss. 喜多村和之・江原武一・福島咲江・塩崎千枝子・玉岡賀津雄訳, 1986, 『リースマン 高等教育論：学生消費者主義時代の大学』玉川大学出版部。

竹内 洋, 2007, 「中堅大学よ！負け犬になるな：東大・京大との分断化を決定づける「これでいいのだ」文化」『中央公論』2007年2月号, pp.41-49。

Trow, M., 1973, "Problem in the Transmission from Elite to Mass Higher Education." OECD (ed.), *Politics for Higher Education*. 天野郁夫・喜多村和之訳, 1976, 「高等教育の構造変動」『高学歴社会の大学：エリートからマスへ』東京大学出版会, pp.53-123。

筒井清忠, 1995, 『日本型「教養」の運命：歴史社会学的考察』岩波書店。

矢野眞和, 2005, 『大学改革の海図』玉川大学出版会。

第3分科会 話題提供4

『教育者総覧（教育活動自己評価申告記録）』 [弘前大学版ティーチング・ポートフォリオ] に基づく検証を踏まえた授業改善

弘前大学

木村 宣美

1. 『授業改善計画書』（平成18年度）から『教育者総覧』（平成19年度）へ導入の背景

高等教育機関としての弘前大学を取り巻く状況として、国立大学法人評価委員会による評価に向けた『国立大学法人弘前大学中期目標・中期計画』に基づく年度計画の実施及び大学評価・学位授与機構による『平成18年度実施 大学機関別認証評価』に向けた取組みが、平成17年度に求められていた。

1.1. 大学評価・学位授与機構による大学機関別認証評価

大学評価・学位授与機構による大学機関別認証評価では、基準9として、教育の質の向上及び改善のためのシステムが問われている。観点ごとの自己評価の項目である、観点9-1-2（学生の意見の聴取（例えば、授業評価、満足度評価、学習環境評価等が考えられる。）が行われており、教育の状況に関する自己点検・評価に適切な形で反映されているか。）観点9-1-4（評価結果を教育の質の向上、改善に結び付けられるようなシステムが整備され、教育課程の見直しや教員組織の構成への反映等、具体的かつ継続的な方策が講じられているか。）観点9-1-5（個々の教員は、評価結果に基づいて、それぞれの質の向上を図るとともに、授業内容、教材、教授技術等の継続的改善を行っているか。）観点2-2-2（ファカルティ・ディベロップメントが、教育の質の向上や授業の改善に結び付いているか。）に対する弘前大学での取組みを示す必要があった。多くの高等教育機関と同様に、弘前大学でも「授業方法改善のための学生による授業評価アンケート」が実施されてはいるが、評価結果を教育の質の向上

や改善に結びつけるための方策に工夫が求められる状況にあった。すなわち、改善に結びつける試みが教員個人に委ねられ、組織的かつ継続的な方策が講じられていなかったと言ってよい。このような状況において、教育の質の向上及び改善のためのシステムを構築するために、弘前大学では、『授業改善計画書』の提出をすべての教員に求めることとなった。記載項目は、授業改善の計画内容と授業の「巧みな工夫」である。

この結果、大学評価・学位授与機構による『平成18年度実施 大学機関別認証評価』では、「弘前大学は、大学評価・学位授与機構が定める大学評価基準を満たしている。」との評価結果を得た。基準9の【優れた点】として、「[授業方法改善のための学生による授業評価アンケート]の結果を活かすため、すべての担当教員に授業改善計画書を提出させ、組織的に授業改善につなげるシステムが開始されている。」ことが評価された。また、主な優れた点として、「21世紀教育センターでは、全学的な「ティーチング・ポートフォリオの導入と活用」を取りまとめ、学内の導入等について検証を行っている。」との評価を得た。

1.2. 国立大学法人弘前大学 中期目標・中期計画

弘前大学では、教育の成果・教育内容等・教育の実施体制等に関する目標（中期計画・中期目標）を達成するために、『授業改善計画書』に改良・改善を加え、ティーチング・ポートフォリオの導入と活用を、平成18年度に検討することとなった。平成18年度の業務運営に関する計画では、【研究プロジェクトチームの立ち上げ】教育・学生委員会の下、ティーチング・ポートフォリオなどを活用した学習

指導法に関する研究プロジェクトチームを立ち上げ、【FDの全学的推進】全学的なFD活動を推進するため、教員を海外に派遣し、学部教育・大学院教育に関する先進大学の活動状況調査を行うとともに、ティーチング・ポートフォリオの専門家としての資格認定研修を受けることを目標に掲げた。このように、弘前大学版ティーチング・ポートフォリオとしての『教育者総覧(教育活動自己評価申告記録)』の導入に、平成18年度に着手することとなった。

平成19年度の業務運営に関する計画では、【教育の達成度の把握】教員自らが教育に対する基本姿勢を示すことで、学内の意識改革と授業改善に役立てられるように、全教員を対象とした「教育者総覧」を作成する、【学習指導法の研究】教育・学生委員会の下、ティーチング・ポートフォリオなどを活用した学習指導法に関する研究プロジェクトチームの充実を図る、【FD活動の充実】教員の教授能力の開発向上を目的とした、ティーチング・ポートフォリオの活用と充実を目指し、教育方法の開発に先進的に取り組んでいる海外の大学への研修に、引き続き教員を派遣することを目標に掲げ、『教育者総覧(教育活動自己評価申告記録)』(弘前大学版ティーチング・ポートフォリオ)(以下、『教育者総覧』)の提出を、弘前大学のすべての教員に求めることとなった。

2. 大学・大学院改革と教育の質の保証

平成19年度に、政府諸会議における大学・大学院改革に関する提言等において、高等教育の質の保証及び向上に対する対応が求められている。教育再生会議は、「社会総がかりで教育再生を・第二次報告(平成19年6月1日)～公教育再生に向けた更なる一歩と「教育新時代」のための基盤の再構築～Ⅲ. 地域、世界に貢献する大学・大学院の再生―徹底した大学・大学院改革―」において、大学教育の質の保証として、単位・進級・卒業認定厳格化(GPA制度の導入等)、ダブルメジャーの推進、学生による実効性ある授業評価の実施の促進、教員の教育力の向上のための取組み(FDの義務化)、大学卒業程度の学力を認定する仕組みの検討等が「今すぐ取り組むべき改革」であると指摘している。

また、中央教育審議会大学分科会制度・教育部会学士課程教育の在り方に関する小委員会は、「学士

課程教育の再構築に向けて(審議経過報告)」(平成19年9月18日)において、社会からの信頼に応え、国際通用性を備えた学士課程教育の構築に向けて目指すべき改革の具体的な方策(教育内容・方法等、教職員の職能開発、質保証システム等)を示している。

3. カナダ・ダルハウジー大学でのティーチング・ポートフォリオ

弘前大学では、平成18年度に、全学的なFD活動を推進するため、教員を海外に派遣し、学部教育・大学院教育に関する先進大学の活動状況調査を行うとともに、ティーチング・ポートフォリオの専門家としての資格認定研修を受けることを目標に掲げ、調査のために、カナダのダルハウジー大学で開催されたRecording Teaching Accomplishment Institute(Centre for Learning and Teaching, Dalhousie University, 平成18年5月29日～6月2日)に4名の教員が派遣された。ダルハウジー大学におけるティーチング・ポートフォリオの目的は、求職(Job Seeking)、昇進(Tenure & Promotion File)、教育の内省(Reflecting on Teaching)、個人的成長(Personal Growth)であり、教員の教育哲学(a statement of your teaching approach or philosophy)を明確にすることが求められる。(研修内容及びダルハウジー大学におけるティーチング・ポートフォリオの詳細は、鬼島 宏・木村宣美・Victor L. Carpenter・土持ゲーリー法一 2007「Teaching Portfolio(ティーチング・ポートフォリオ)と自己評価報告書(教育活動)との比較」『21世紀教育フォーラム第2号』(弘前大学21世紀教育センター)を参照。なお、上記4名の著者が、カナダのダルハウジー大学で開催された資格認定研修に参加し、認定証書が授与された。また、この派遣は、弘前大学戦略的経費の配分により実施されたものである。)

4. 弘前大学版ティーチング・ポートフォリオとしての『教育者総覧』

『教育者総覧』の目的は、教員が教育のプロとしての自覚を持ち、授業内容や教育方法の改善に努め、教育能力(教員の資格規定(大学設置基準))の向

上を図ることにある。そして、欧米で活用されているティーチング・ポートフォリオとは異なり、内省 (reflecting on teaching) に限定しているところに特徴がある。これは、大学設置基準第25条2項(大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るために組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない。)に対応するための措置でもある。昨今、大学設置基準等の一部を改正する省令(平成19年文部科学省令第22号)(平成19年7月31日公布、平成20年4月1日施行)が公布され、施行されることになった。今回の改正(「成績評価基準等の明示等(大学設置基準第25条の2、短期大学設置基準第11条の2)学生に対して、授業の方法及び内容並びに一年間の授業の計画をあらかじめ明示するものとする。学修の成果に係る評価及び卒業の認定に当たっては、客観性及び厳格性を確保するため、学生に対してその基準をあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うものとする。」「教育内容等の改善のための組織的研修等(大学設置基準第25条の3、短期大学設置基準第11条の3)授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする。」)により、学士課程教育でのFDが義務化された。

4.1. 位置づけ・導入効果・導入計画等の概要

『教育者総覧』の位置づけ・導入効果・副次的効果・導入計画等は、以下の通りである。

- ・位置付け：『教育者総覧』は、教員による教育活動全般に関する自己評価申告記録である。
- ・導入効果【教育能力の向上と質の保証】授業内容や教育方法に対する継続的な改善により、教員の教育能力の向上が図られ、弘前大学の教育の質が保証される。
- ・副次的効果【学習支援】弘前大学教員の授業に臨む姿勢や授業科目の特色・特性が公開される。授業科目を選択する際の参考として活用される。【社会貢献】『教育者総覧』の公開により、弘前大学教員による教育に対する具体的な取組みが理解され、高大連携・社会貢献(模擬講義、公開講座等)の参考として活用される。
- ・導入計画：段階的導入により、『教育者総覧』の充実を図り、全教員への浸透を目指す。平成18年度は、教育・学生委員会が平成18年度に提出を求めた『授業改善計画書』の記載項目を

中心に、『教育者総覧』(A4判程度)に対して、承認が得られるように努める。平成19年度以降は、段階的導入する部分を、継続的に審議しつつ順次承認を得ることで、『教育者総覧』の、より着実な導入かつ浸透を図る。今年度(平成18年度)導入：1. 授業に臨む姿勢(学生へのメッセージを含む。)2. 教育活動自己評価(学生の授業評価を自己評価の資料とする。)3. 授業改善のための教育に関する研修(FD活動への参加等の実績)平成19年度以降(今後検討)：4. 授業の概要と具体的な達成目標5. これまでに設定した教育目標に対する達成度6. 今後の教育目標(担当授業と関連した具体的な達成目標)とその方策等。(実際の導入は、平成19年度になされることとなった。)

4.2. 記載項目

『教育者総覧』の記載項目は、以下の通りである。

1. 授業に臨む姿勢

* 教員として当該授業科目を担当する際の態度表明

記載事項例として、自分の専門領域の魅力、授業設計の意図、カリキュラムでの授業科目の位置づけ(教員の専門領域と他の専門領域との関連)、単位制の実質化を図るための試み(準備学習の指示、履修指導、学習目標と成績評価基準の明示)等を、記載する。

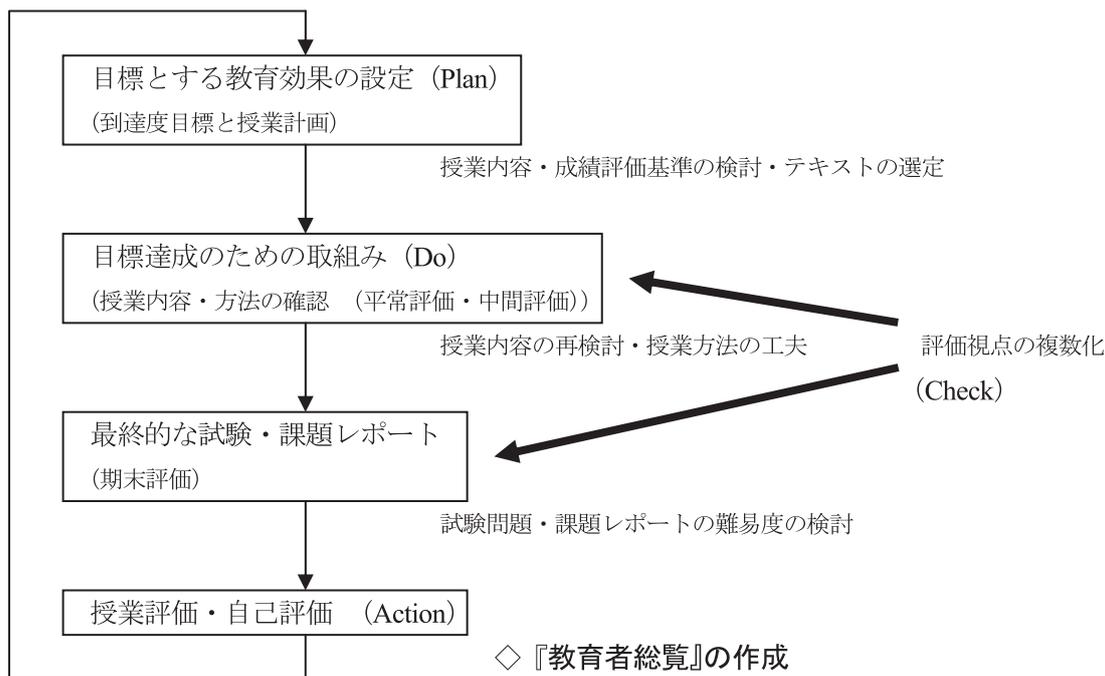
2. 教育活動自己評価

* 学生による授業評価を教員の自己評価の資料の一部とし、どのような授業内容及び教育方法の充実・改善がなされたか、また工夫をしているか等を記載する。

3. 授業改善のための研修活動等

* 授業内容及び教育方法の充実・改善を図るために参加した、FD活動・セミナー・ワークショップ等があれば記載する。

教育哲学(teaching philosophy)を、弘前大学では、記載項目「授業に臨む姿勢」及び記載項目「教育活動自己評価」に含め、教員の内省に基づく、自発的・能動的に授業改善に取り組むシステムの構築を目指している。(なお、『教育者総覧』は、本学ホームページで公開されている。)



5. 『教育者総覧』と授業改善

大学設置基準等の一部改正等により、大学には、教育内容等の改善のための組織的研修が求められることとなった。『教育者総覧』を活用した授業改善システムは、授業の計画 (Plan)・実行 (Do)・評価 (Check)・改善 (Action) のマネジメントサイクルに基づく教育において、自発的・能動的な教員の内省に基づく授業改善システムであると位置づけることができる。

6. 『教育者総覧』と説明責任・教育業績

『教育者総覧』を作成する際には、授業の計画・実行・評価・改善のマネジメントサイクルに基づく教育において、学期途中のフィードバックを含め、授業を振り返り、授業改善に取り組むことができる。また、記載項目「教育活動自己評価」には、学生による授業評価を教員の自己評価の資料の一部として活用することができ、これは、学生による実効性ある授業評価の実施の促進に繋がる取組みである。また、記載項目「授業改善のための研修活動等」では、FDの義務化に対する教員の具体的な活動を示すことができる。また、記載項目「授業に臨む姿勢」を含む『教育者総覧』全般を通じて、教員の教育哲学(態度表明)を明示することにより、教育に対する説明

責任を果たすことができる。

多くの高等教育機関において、教員業績評価 (弘前大学では、教育・研究・社会貢献・管理運営；診療)が実施されている。評価の対象としての教育力・教育業績を示す「証拠」として、『教育者総覧』は有効な「書類ばさみ (portfolio)」である。

第3分科会 話題提供5

北海道大学におけるカリキュラム改革・単位の実質化の検証

北海道大学高等教育機能開発総合センター 高等教育開発研究部長

安藤 厚

北海道大学では、①学部一貫教育・全学教育の開始（1995）以来、新しい総合的学士課程の構築を目指して、②教養科目へのコアカリキュラム導入（2001）、③「学生の学力の多様化」に対応し高校教育、教養教育、基礎教育、専門教育の有機的連関を重視した新教育課程の導入（2006）を進めてきた。

また、1997年以來、成績評価制度について検討を重ね、①成績評価基準の明示と厳格な成績評価（2003～）、②「秀」評価及びGPA制度（2005試行、2006～本格利用）、③1年次における履修登録の上限設定（2006～）を導入し、「少ない科目に集中して取り組む」方針で学生の自主的学修を促し、単位の実質化を進めている。

さらに、新任教員研修会（1995～2006）、教育ワークショップ（1998～2006年1回、2007～新任教員を中心に年2回実施）、全学教育TA研修会（1998～）等のFD活動や、学生による授業アンケート（1993～試行、1999～毎年実施）を継続し、次世代FD（各部局でのFD・TA研修の充実、授業参観・授業研究）への発展を準備している。

2006年度には、これらを総合した学士課程全体の大きな改革を展開した結果、学生の履修動向・学修態度に大きな変化が起きたので、教育改革室、教務委員会、全学教育委員会、高等教育開発研究部等が連携して検証し、平成19年度以降のGPA・上限設定・成績評価制度、カリキュラム、FD等の改善策を策定した。

本報告では、新教育課程と単位の実質化の取組の成果の検証において、どのような視点から、どのようなデータに基づいて検証・改善を行ったかを紹介する。

1) 教育課程改革

- ①全学教育の開始（教養教育+基礎教育）（1995）
・教養部・教養課程の廃止（学部一貫教育+大学

院重点化）

- ・「新北大方式」による全学教育実施体制（責任部局体制+全学協力）
- ②コアカリキュラムの導入（2001）
 - ・リベラルアーツを中心とする純粋な教養教育
 - ・平成15～18年度特色GP進化するコアカリキュラムの取組が大きな成果を上げ、教育改革の推進に貢献した。
- ③新教育課程の導入（基礎教育・外国語教育の改革）（2006）
 - ・数学及び理科（物理学、化学）の入門科目
 - ・理科コース別履修制度：専門系コース/準専門系コース
 - ・総合的自然科学実験
 - ・外国語科目の再編：外国語/外国語演習（全学協働体制）
 - ・英語CALLオンライン授業（1年1学期に全員必修）

*2006年度新教育課程について詳細は、第2分科会報告：小野寺彰「北海道大学における導入教育・基礎教育の改革」を参照。

2) 単位の実質化

授業時間外の学習時間の確保、組織的な履修指導、履修科目の登録の上限設定など、学生の主体的な学習を促し、十分な学習時間を確保するような工夫（大学評価・学位授与機構の大学評価基準より）

- ①成績評価基準の明示と厳格な成績評価（2003～）
- ①成績評価基準の明示（シラバスの「成績評価の基準と方法」欄の充実）
 - ②成績評価基準の設定（授業科目ごとのガイドライン作成）
 - ③成績評価結果の公表（成績分布WEB公開シス

テム)

- ④成績評価の妥当性の検討（評価の極端な片寄りの点検：毎学期10～20名の全学教育担当教員に問合せ）

② GPA 制度の試行（2005）と本格利用（2006～）

- ・履修登録上限設定の特例措置、授業料免除、成績優秀者表彰（新渡戸賞）、学科分属等の基準に利用
- ・退学勧告、卒業資格、大学院入学試験等の基準への利用は今後検討

③ 1年次の履修登録上限設定（2006～）

- ・1単位の授業科目は授業時間外を含めて45時間の学修が必要なことを各学部・大学院規程に明記
- ・各学期、文系21単位以下、理系23単位以下を原則として、学部・学科等ごとに上限設定

3) データに基づいた検証

2006年度新教育課程と単位の実質化の成果を、以下のようなデータに基づいて検証し、改善策を講じている。

①履修登録単位数

- *上限設定の結果、新入生の平均履修単位数は、1学期は文系で（2005年度）24.8→（2006年度）19.9→（2007年度）20.1単位、理系で32.1→22.4→22.3単位、2学期は文系で19.9→21.1→19.5単位、理系で22.0→23.7→22.0単位となった。

②平成18/17年度全学教育科目履修者数の比較

- *全学教育科目の履修者数は2005/2006年度比で、1学期は選択科目（外国語演習を除く）で約55%減、全体で約25%減、2学期は選択科目で約10%減、全体で約7%減、1・2学期通算では選択科目で約40%減、全体で約15%減となった。
- *1クラスの平均履修者数は、1学期は（2005年度）56.4人→（2006年度）43.5人→（2007年度）45.3人、2学期は47.9人→41.3人→40.1人となった。1クラス25人以下の少人数クラスが全体の32.7%（2006年度）となり、「量より質」の教育が進んだ。

③附属図書館〔北分館・本館〕学部1年次学生入館者数調査

- *北分館の入館者数は、2006年4月は前年度比約60%増、10・11・12月は約20%増、1年間合計で約10%増。これについては単位の実質化の取組のアナウンス効果が大きかったと考えられる。
- *2007年4～8月の北分館入館者数の累計は前年度比99.1%で、単位の実質化の取組は定着しつつあるといえる。

④ GPA

- *GPAの全学平均は、1学期は（2005年度）2.23→（2006年度）2.36→（2007年度）2.38、2学期は（2005年度）2.20→（2006年度）2.28に上昇した。これは単位の実質化の成果と考えられる。

⑤単位の実質化に関する学生・教員アンケート（第1回：2006年10月、第2回：2007年2月実施）

- *学生アンケート（第2回）によれば、平日1日あたりのおよその自習時間は、30分未満：約35%、1時間：約40%、2時間以上：約25%、平均は1学期：1.15時間、2学期：1.22時間だった。
- *学部別の集計では、1日の平均自習時間（1学期：0.90～1.72時間、2学期：0.80～1.64時間）、1学期/2学期の増減（0.27時間増～0.15時間減）とも、学部ごとにバラツキが大きい。
- *2006年度の学部ごとの平均履修単位数・平日1日あたりの自習時間・GPA平均値を比較すると、文系学部では、1学期に較べて2学期は履修単位数が減り、自習時間が増え、GPA平均値が上昇しており、「少ない科目に集中して取組む」という単位の実質化の方針が好結果をもたらしたとみられる。
- *教員アンケート（第2回）によれば、「単位の実質化に配慮した授業を行った」教員は46%、「成績評価にあたり自分が担当した授業科目全体の前年度のGPA値を参照した」教員は32%で、改善の余地がある。
- *第3回学生アンケート（2007年9月実施）の集計では、平日1日あたりの自習時間の平均は1.17時間で、今後時間をかけた改善の取組が必要といえる。

⑥学生による授業アンケート

北大では、1999年度から学生による授業アンケートを実施し、集計結果を担当教員に知らせるとともに、全体の結果と解析を公表している。

*総合評価（評点1～5）の平均は（1999前期）3.41→（2006後期・2007前期）3.78と着実に向上している。

*各設問の平均ポイントも向上した。特に設問8「教員は効果的に学生の参加（発言、自主的学習、作業など）を促した」について、「そう思う」（評点5と4の合計）との回答は（1999前期）32.8%→（2006後期・2007前期）52.4%に向上した。これは全学FD等を通じて学生参加型授業の普及に努めてきた成果ともいえる。

*単位の実質化の検証のため、2006年度から設問18「授業1回（90分）のための予習・復習に費やした時間は平均何時間（何分）ですか？」を加えた。その回答（1学期）によれば、予習復習時間の平均は、外国語科目（1単位）では、30分以下：33.8%、1時間：38.3%、2時間以上：27.9%、平均1.22時間、主題別科目（2単位）では、30分以下：68.0%、1時間：18.8%、2時間以上：13.3%、平均0.85時間である。

*2006年度からの新科目「人文科学の基礎」（2単位）では、ポートフォリオ（学習の記録）を活用した授業によって、予習復習時間が30分以下：9.2%、1時間：15.3%、2時間：32.8%、3時間：33.6%、4時間以上：9.2%、平均2.23時間となった例もある（回答数132）。この授業について学生は、授業の進行速度が「適当でない」（速すぎる）、授業で要求される作業量が「適当でない」（多すぎる）と感じ、総合評価も低くなっているが、授業改善の一つの方向を示しているといえる。こうした例も参考にして、全体的に自主的学修を促す指導が必要と考えている。

⑦ TOEFL-ITP 試験の成績

*英語CALLオンライン授業では大多数（90%以上）の学生が着実に課題を完了し、TOEFL-ITP試験の平均点も上昇した〔（2004年度）453.7→（2005年度）460.3→（2006年度）462.2→（2007年度）466.0〕。その結果、英語単位「優秀認定」を受けた者（TOEFL-ITP試験530点以上等）は（2006年度）107人→（2007年度）146人に増加

した。

⑧4年次の学生に対するコアカリキュラム・アンケート

コアカリキュラムの教育効果の中長期的な評価のため、2005年10月に学部4年生全員を対象としてコアカリキュラム（教養教育）に関するアンケート調査を行い、958名から回答を得た（回収率34.6%）。

*分析の結果、自然や宇宙、社会問題に興味を持ち、幅広い知識を身に付け、新しいものの見方や価値観に触れ、探求心を持つこと等については成果が上がっているが、倫理観や奉仕的精神を養い、自分に自信をつける点では不十分なことがうかがわれる。集計結果は報告書にまとめて全教員に配布し、今後の改善策に役立てている。

⑨投書箱「学生の声」における学生の意見と回答

*高等教育機能開発総合センターに設置している投書箱「学生の声」に、2006年度は54件の投書があった。各学部・研究科等においても、既設の法学、工学、獣医学、水産学、会計専門職大学院に加えて、2006年度から文学、情報科学でも「学生投書箱」を設置し、合計52件の投書が寄せられた。それぞれ関係の部局・事務部で回答を作成し、掲示や学生向け広報誌「えるむ」に公表した。最近は授業内容・手法・成績評価について具体的な指摘が増えている。学生の意見・要望へのきめ細かな対応は教育改善の大きな力となる。

⑩学生生活実態調査における学生の意見と回答

2005年度に実施した学生生活実態調査の結果を取りまとめ、2006年版報告書として公表した。ここに寄せられた学生の意見に対する回答、改善状況は、「えるむ」別冊として公表した。

*回答集の作成は1998年、2002年につづいて3回目で、1回目は施設関係、2回目は授業内容・教員の資質についての不満が目立ったが、今回はいづれについても、不満は多いが、改善が進んでいるといえる。

⑪進級・卒業状況

学士課程の教育効果を測定する一つの指標として、進級、卒業、離籍（死亡・退学・除籍）の状況

の継続的な点検評価をはじめた。

* 入学者に対するストレート卒業者（死亡・退学・除籍・休学・留年者を除く）の割合は、全体では（2006.3 卒業）77.9%→（2007.3 卒業）80.6%に向上した。この割合が（2006.3 卒業）では70%を下回っていた2学部においても、（2007.3 卒業）ではそれぞれ10ポイント程度向上した。これには就職率の向上のほか、各学部の卒業年次における学生指導の充実が貢献していると考えられる。

⑫大学教育の成果に関する卒業生アンケート

卒業後の状況や職業生活に及ぼす大学教育の効果などを明らかにするため、文系2学部・研究科（文・経済）及び理系2学部・研究科（農・工）の5年、10年、20年前の卒業生・修了生に対してアンケート調査を行い、640名から回答を得た（回収率28.7%）。

- * 学部（全学教育または一般教養、学部専門教育）における勉強の熱心度：学部教育全般では「やや熱心」が5割強、「熱心」とあわせると4分の3になる。科目別では、外国語、全学教育または一般教養の講義科目がやや低く、卒業論文作成（学部専門）は高い。
- * 学部で得たもの：「友人・仲間」、「専門的な知識・技術」（理系で高い）、「幅広い知識・教養」（文系で高い）、「論理的思考能力」などが高い。
- * 学部で学んだことが現在の仕事に役立っているか：全般では「やや役立っている」が約5割、「かなり役立っている」とあわせると3分の2になる。科目別では、外国語、教養関係の科目がやや低い。
- * 学部時代にもっと熱心に取り組んでおけばよかった授業：約4割が外国語を第1に挙げ、講義科目（学部専門教育、全学教育または一般教養）がこれにつづく。

北大では、国際的に通用する大学教育の質の保証、「学生の学力の多様化」に対応した卒業時点での学力の確保等の観点から、上記のようなさまざまな指標に基づいて学士課程の教育効果・到達度の評価を試みている。いずれも1、2年で画期的な改善が見込めるものではないが、中長期的な観察をつづけ、着実に改善策を講じれば、成果が上がるものと期待している。

関連 HP

- 平成19年度以降のGPA・上限設定・成績評価制度、カリキュラム、FD等の改善策（2007.3.6）
<http://infomain.academic.hokudai.ac.jp/GPA/gpajyogen3.htm>
- 平成15～18年度特色GP進化するコアカリキュラム
<http://educate.academic.hokudai.ac.jp/neouniv2/index.htm>
- 平成18年度以降の教育課程について（最終報告）（2004.12.17）
<http://infomain.academic.hokudai.ac.jp/GPA/saisyuu-a.pdf>
- 平成18年度以降の教育課程について：最終報告以後の検討結果（最終まとめ）（2005.5.10）
<http://infomain.academic.hokudai.ac.jp/GPA/kyouikukatei.htm>
- 成績評価基準の明示と厳格な成績評価（2003～）
<http://socyo.high.hokudai.ac.jp/grade/Comittee.html>
- 北海道大学成績分布WEB公開システム
<http://educate.academic.hokudai.ac.jp/seiseki/GradeDistSerch.aspx>
- 「秀」評価、GPA制度及び履修登録単位数の上限設定の実施について（Q & A：平成19年度入学用）（2007.3.6）
<http://infomain.academic.hokudai.ac.jp/GPA/qanda190306.pdf>
- 平成18/17年度全学教育科目履修者数の比較
<http://educate.academic.hokudai.ac.jp/GPA/gpajyogen4.pdf>
- 附属図書館〔北分館・本館〕学部1年次学生入館者数調査
<http://infomain.academic.hokudai.ac.jp/GPA/gpajyogen3.pdf>
- 新教育課程・単位の実質化に関する学生・教員アンケート（第1回：2006年10月、第2回：2007年2月実施）
<http://socyo.high.hokudai.ac.jp/TACQ/TACQ.html>
- 学生による授業アンケート（平成18年度報告書）
<http://www.hokudai.ac.jp/bureau/tenken/hokoku/2007/sl/r0.html>
- 4年次の学生に対するコアカリキュラム・アンケート
<http://socyo.high.hokudai.ac.jp/core/core.html>
- 投書箱「学生の声」における学生の意見と回答（学生向け広報誌「えるむ」）
<http://www.hokudai.ac.jp/bureau/populi/erumubefore.html>
- 学生生活実態調査における学生の意見と回答
2006年版報告書：
<http://www.hokudai.ac.jp/bureau/gakumu/gakusei/2006gakuseityousa/index.html>
回答（「えるむ」別冊）：
<http://www.hokudai.ac.jp/bureau/gakumu/erumu/0703betu.pdf>

第3分科会 話題提供6

「学習ピアサポート・システム」の取り組みについて

秋田大学教育推進総合センター

細川 和 仁

1. 「学習ピアサポート・システム」とは

(1) 概要

「学習ピアサポート・システム」は、秋田大学において平成18年度から実施しているもので、学生（特に1年生）が学習に関する様々な課題に直面した際、学生同士の学習支援・相談活動を通じて、課題克服に向けたサポートをするシステムである。具体的には、必要な研修を受けた先輩学生が「学習ピアサポーター」となり、①ピアサポート・ルームでの相談受付と、②1年生の導入科目「初年次ゼミ」での学習支援及び学習相談受付に従事する。

(2) 背景

このようなシステムを導入した背景として、最近の大学生が大学の教育システムに対して不適応を起こすという問題がある。大学・短期大学への現役進学率がついに50%を超え、高校生にとって大学はより開かれた存在となった。その一方で、大学に入学してからの不適応状況が顕在化するようになってきた。教育・学習のスタイルと内容の両面で、高校から大学にスムーズに移行できない学生が増加している。

秋田大学では、この移行をスムーズにするための導入科目として、「初年次ゼミ」を平成10年度から開講している。初年次ゼミは、大学での学習や生活のオリエンテーションとケアを目的とした科目で、各学部・学科・課程別の実施している。また、現行の学習指導要領で学んだ学生への対応のため、平成18年度には基礎教育科目を増設し、理数系科目の接続にも留意している。

(3) 学生の現状

以上のような取り組みを行っているが、学生の現状として次のような傾向を指摘することができる。1つは、学習の方法が分からない学生が増加していることである。学習上の課題に対して、どのように

対処すれば良いかわからない状況が見られる。また、そのような課題にぶつかったことが、学習意欲の減退に直接結びついてしまうことも、最近の学生の傾向として指摘されている。

大学側は、このような学生の学習に関する相談を受け付ける窓口として「オフィスアワー」を設けて、シラバスに明示しているものの、その時間帯に教員が待機できていない場合も多く、利用する学生は少ない。

(4) 学生の対応

平成17年度に本学の教養基礎教育を受講した学生に対して実施した調査（表1）によると、「授業の内容が理解できなかった場合、どのように対応したか」という問いに対して、「教員に質問した」という学生の割合は12.2%にとどまり、一方、「先輩や友人に質問したり、一緒に勉強した」という学生は、32.7%に上っている。学生にとって、学習上の課題を解決する方策として、「先輩や友人」の存在は非常に重要視されていることがうかがえる。

表1：授業の内容が理解できなかった場合の対応（平成17年度1期225科目の平均。単位：%）

先輩や友人に質問したり、一緒に勉強した	32.7
テキストや参考書などで調べた	28.4
特に理解しようとしなかった	17.5
インターネットを利用して調べた	12.9
教員に質問した	12.2
その他	2.1

このことを生かした学習支援体制として、本学では「学習ピアサポート・システム」を計画し、先輩・後輩の気軽な関係の中で学習に関する課題解決を図っていくことを考えた。また、本学では相談内容を「学習」に限定し、一般的な「悩み相談」という体制にはしていない。

2. 「学習ピアサポーター」の養成

(1) 学習ピアサポーターの仕事

学習ピアサポート・システムを実施するにあたり、まず、ピアサポートの仕事の内容を、①ピアサポート・ルームでの相談受付と、②1年生の導入科目「初年次ゼミ」での学習支援及び学習相談受付、の2つを基本的な柱として定めた。これに携わる「学習ピアサポーター」は、それぞれの初年次ゼミ実施単位から推薦（各2名）を受け、研修を実施することによって養成している。初年次ゼミ実施単位は15あり、平成19年度は33名の学習ピアサポーターを養成した。学年は3年生と修士1年生が多い。

(2) 学習ピアサポート・ガイドライン

学習ピアサポーターを養成するに当たり、ピアサポーターがなすべき仕事についてのガイドラインを作成した（内容は表2）。この「学習ピアサポート・ガイドライン」は、学習ピアサポート活動の目標、具体的な活動内容、適切な水準、サポーターがとるべき態度等を示したものである。このガイドラインの作成に当たっては、eラーニングにおける学習者支援の取り組み（詳しくは、松田岳士・原田満里子『eラーニングのためのメンタリング』、東京電機大学出版局、にまとめられている）を参考にした。活動自体の目標を定め、何をどこまでやれば良いのか、活動の中で留意すべき点は何か。これらのことを具体的に示すことによって、学習ピアサポーターの仕事を明確化しようとしたものである。

表2：「学習ピアサポート・ガイドライン」の内容

1. 概要
2. 学習ピアサポートの目標
3. 学習ピアサポーターの活動
4. 学習ピアサポーターの態度
(1) サポートする際の態度
(2) 留意点
5. 活動の適切な水準
(1) 内容の適切さ
(2) メディアや場所の適切さ
6. 学習相談の内容
(1) 学習方法についての相談
(2) 履修方法について
(3) キャンパス内の場所案内
(4) ピアサポーターでもよくわからない相談内容の場合
7. 学習ピアサポーター同士の情報共有の方法



図1：事前研修会の様子

(3) 事前研修会

学習ピアサポートの活動を開始する直前（4月）に、事前研修会を実施した。内容は、システムの概要説明、ロールプレイング、グループワークであり、前述のガイドラインに基づいて内容を構成した（研修会の様子は図1）。

①ロールプレイング

新入生から出される疑問・質問を想定して、ピアサポーターとして適切な対応ができるようになることを目指したものである。いくつかの事例を上げ、「このような質問が出されたとき、どのように対応するか」、お互いに実演しながら考えた。ここで取り上げた事例の一部は次のようなものである。

ア) 履修の仕方がわからないのですが……

イ) 授業を休まないといけないのですが、どうしたらいいんでしょう……

ウ) 試験勉強の仕方（レポートの書き方）がわからないのですが……

エ) 成績一覧表につけられた成績に疑問があるので

すが……

これらの状況に対する対応は正解があるわけではなく、場面場面に応じた判断をしなければならない。また、新入生からの質問は要点が不明確であったり、問題状況そのものをうまく理解できていない場合もあったりするので、まずは何が問題で、解決方法としてどのような選択肢があるか提示することを心掛けるよう指導した。

②グループワーク

高校と大学の教育システムの違いについて考え、新入生がどのような部分で戸惑うのかを把握することを目指した。ピアサポーター同士も初対面の場合がほとんどであるので、今後の情報交換を円滑に進める意味も含まれている。

3. 実際の活動状況

(1) 「初年次ゼミ」での活動

初年次ゼミは、1年生前期の必修科目であり、各学部・学科・課程別に実施している。よって、内容もそれぞれで異なっている。その中での学習ピアサポーターの活動事例としては、次のようなものが挙げられる。

- ・1年生がグループワークを行う際に参加し、議論を活性化させるような働きかけをする。
- ・大学生活に関わるガイダンス（図書館の利用法等）を担当する。
- ・オフィスアワーと同様に、特定の時間帯・場所において1年生の相談を受け付ける「ピアサポート・アワー」を設定する。

(2) 「ピアサポート・ルーム」での活動

1年生のための学習相談の場として、「学習ピアサポート・ルーム」を4月・7月・10月の3ヶ月間開設した（ピアサポートルームの室内の様子は図2参照）。教育文化学部と工学資源学部のある手形キャンパスに1ヶ所、医学部のある本道キャンパスに1ヶ所設定している。手形キャンパスでは月曜～金曜の昼休みと夕方、本道キャンパスでは火曜・水曜・金曜の昼休みと夕方に開室し、学習ピアサポーターがシフトを組んで待機する。

平成18年度の利用状況は、4月～7月の4ヶ月間で約40件であった。中でも4月の相談が圧倒的に多く、相談内容は、「カリキュラムの立て方に自信がない」、「授業内容がわからない」といった相談



図2：ピアサポートルームの室内

が多かった。

今年度は、4月・7月・10月に分散して開室することにした。7月・10月には授業内容に関する相談、例えば、実験のレポートの書き方についてアドバイスがほしい、数学をもう少し教えてほしいといった相談も見られた。

4. 活動に対する評価：ピアサポーターに対するアンケート調査

学習ピアサポートの諸活動に対して、ピアサポーター自身がどのような評価をしているのか、アンケート調査から探った。これは、ガイドラインによって明示した目標を達成できたかどうか、という観点で行ったものである。

(1) 研修及びメーリングリストに対する評価

まず、「事前研修会がその後の活動に役立ったか」という問いに対して、役立った20.7%、どちらかといえば役立った41.4%で、肯定的な回答は6割程度であった。一方、ピアサポーター間での情報交換と知恵の共有のために設けたメーリングリストは、役立った20.7%、どちらかといえば役立った31.0%にとどまり、期待したほどの効果は得られなかったと考えられる。

(2) 活動に対する自己評価

次に、活動に対する自己評価については図3のような結果を得た。ここでの質問項目は、ガイドライ

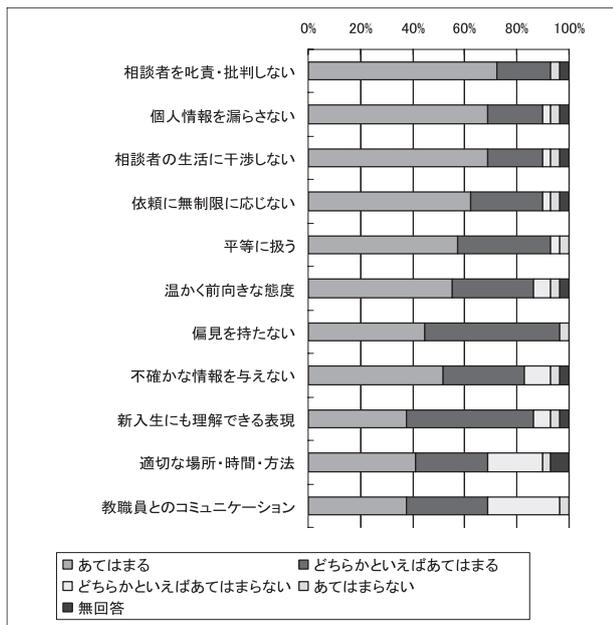


図3：活動に対する自己評価 (単位：%)

ンに示したピアサポーターとしての姿勢や留意点などをもとに作成したものである。「相談者を叱責・批判しない」、「個人情報を出さない」、「相談者の生活に干渉しない」といった項目は自己評価が高かった。一方、「教職員とのコミュニケーションを厭わない」、「適切な場所、時間、方法で相談を受け付ける」、「新入生にも理解できる表現を心掛ける」といった項目は、他の項目より自己評価が低く、今後特に留意すべき課題として残された。

5. 課題

平成18年度からスタートしたこの取り組みは、まだたくさんの課題が残されている。

(1) ピアサポート・ルームへの相談者が少ない

2つのキャンパスに1ヶ所ずつピアサポートルームを設置しているが、相談に来る1年生は少ない。1年生にとって学習上の課題がそれほどなく、スムーズに大学生活を送っているのであれば、相談者が少ないことはむしろ歓迎すべきことである。しかし、相談したいことがあるのに、ピアサポートルームを訪れることができていないのであれば、その要因を検証する必要がある。

現時点で考えられることは、①ピアサポート・システムに対する周知が不十分である、②開室時間が1年生のスケジュールにマッチしていない、の2点である。①については、どのような相談が可能なの

かを明確にするため、7月にピアサポーターの「得意分野」を含むプロフィールを1年生に配布し、活用を促した。②については、昼休みにはゆっくり相談できないという意見が多く、来年度は見直す必要があると考えられる。

(2) 初年次ゼミとの接続

この取り組みは、導入科目「初年次ゼミ」とのつながりを強調してスタートした。ただ、初年次ゼミの中でのピアサポーターの位置づけが不明確で、活躍の場がない場合が見られる。全学的な取り組みとしてどこまで共通化・共有化を図ることができるのか、さらに検討を続ける必要がある。

(3) コラボレーション

また、学習ピアサポート・システムを機能させるためには、ピアサポーター、事務系職員、教員の三者のコラボレーションが不可欠であるが、現時点では未成熟なままである。三者及び学生それぞれにとって、このシステムがどのようなメリットをもたらすのかについての整理をあらためて行い、システムの意義を強調していくことが重要だと考えられる。

このような学習支援体制の構築については、どの大学でも苦心されていると思われる。システムの成否のポイントについて、大学間での情報交換も必要であろう。

事例報告

ラーニング・ポートフォリオと「指定図書」を活用した授業シラバス

弘前大学 21 世紀教育センター 高等教育研究開発室
土持ゲーリー法一

はじめに～どのような授業か

1) 「国際社会を考える (D)」

これは、21 世紀教育テーマ科目「国際社会を考える (D)」の事例報告である。これまでは、「研究・教育から見た世界と日本」シリーズの授業で、副題も「アメリカから見た日本の教育と研究の現状」であったが、現在は、「国際社会を考える (D)」の名称になり、副題も「日米大学の比較から見た教育と研究の現状」へと変更した。副題からもわかるように、「研究・教育」から「教育・研究」へと変わり、「教養教育」とは何かに焦点を当てた授業内容で、1、2 年次を対象としている。事例報告であるが、今後の取組も含めて報告する。

なぜ、能動的学習か

1) 授業哲学 (ティーチング・フィロソフィー)

「すべて真の学習なるものは、受動的ではなく能動的な性格を持つ。学習とは発見の過程であり、そこでは教師ではなく学生が主役になる。」(注：アーネスト・L・ボイヤー『アメリカの大学カレッジ～大学教育改革への提言』玉川大学出版部、1996 年)の考えを自らの「授業哲学 (ティーチング・フィロソフィー)」とし、学生参加型による授業を創ることを目指している。

2) 単位制度の実質化

中央教育審議会の『我が国の高等教育の将来 (答申)』(平成 17 年 1 月)では、「単位制度の実質化」が厳しく問われている。この答申からも明らかのように、現在、

(1) 単位制度が形骸化され、1 単位が 15 時間と誤解され、

(2) 自学自習も課されないで、結論まで教えるために、

(3) 課題学習が不十分で、単位制が機能していないとの反省にもとづき、能動的学習を促す授業デザインとなっている。

3) 授業形態

能動的学習を促進するために、以下のことに配慮している。たとえば、

(1) 可動式机・椅子を備えている教室を使用する、

(2) グループ討論を重視する、

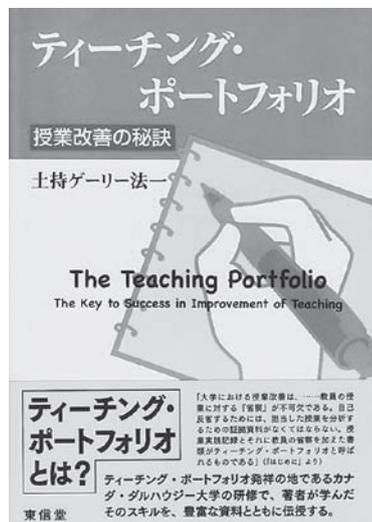
(3) 学部横断型グループを編成する、

(4) 課題中心の学習を実践する、というものである。

どのような授業設計か

1) 授業シラバス設計

課題中心の能動的学習のための授業シラバス設計となっている〔注：事例については、以下の著書の資料編 (授業シラバス) を参照〕。



2) 到達目標

授業全体の到達目標とは別に、授業ごとの到達目標を設定する。

3) 課題学習

授業ごとの到達目標を設定することで、課題学習を促進しやすくする。

4) ラーニング・ポートフォリオ

ラーニング・ポートフォリオを活用した授業デザインである。

「指定図書課題・講義ノート」とは

1) 図書館印

「指定図書」を課しているが、自学自習をする学生とそうでない学生がいて、グループ活動が円滑でないとの反省から、後期の授業から、学生が図書館を利用したことを証明するために、カウンターで「図書館印」を押してもらうために附属図書館の協力を得ている。以下がサンプルである。

2) 「指定図書」

弘前大学附属図書館『豊泉』第26号(2006年3月)「基礎ゼミコーナー」に、「指定図書の活用は、図書館を新しい教育実践の場に変える!」と題して、指定図書を導入した「基礎ゼミコーナー」の意図や経緯について詳細に記載している(注:詳しくは、弘前大学附属図書館のホームページを参照)。

3) 「指定図書」の目的

(1) 「指定図書」を導入するねらいは、学生に「自学自習」を徹底させ、単位の実質化を促す

ためである。

(2) 自学自習を促すため、図書館での課題を与え、自主的な学習態度を育むことを目的に、「指定図書(Reading Assignment)」と名づけている。

(3) 指定図書は、学生がいつでも利用できるように、閲覧のみとし、他の学生の利用の便を考慮して貸し出しを禁止している。

図書探索クイズ

1) 図書探索クイズ

図書探索クイズとは、図書館の書庫で本を探索するクイズのことである。著書よりも、論文の探索の方が効果的である。なぜなら、論文はカタログから容易に検索できないので、図書館に足を運び、図書館司書と相談しながら探索することに繋がるからである。図書探索クイズのねらいは、学生に図書館に足を運ばせることにある。また、探索した文献に必ず出典を書く指導を通して、学術的なマナーも身につけさせる。

2) 図書探索クイズの実例

これまで、以下のような課題を出した。これらは、筆者も図書館で苦労して探したもので、本学の附属図書館の書庫にあることが確認されている。簡単に探せる学生、探せなくて泣き出しそうになる学生など様々である。

(1) 奥井復太郎「新制大学への反省」(平成18年度)

(2) 飯島宗一「大学における一般教育」(平成17年度)

3) 学生からのフィードバック

新しい試みであったが、学生からの感想文には、「知的興奮」が味わえたなどの記載もあった。

どのような授業内容か

1) 授業内容

戦後日本の高等教育は制度的にも、形式的にもアメリカと酷似したものになっているが、両国の「教育と研究」には顕著な違いがあることを、15回の授業を通して考える。

2) どこに違いがあるか

結論から言えば、「リベラルアーツ」による教養

教育による違いである。

3) リベラルアーツと教養教育の対比

リベラルアーツ教育は、よく教養教育と混同され、専門教育の基礎であると考え、1、2年次の学生が少なくない。しかし、リベラルアーツ教育は、そのように限定されたものではなく、大学教育全体、あるいは社会に出た後の基礎力を培うものであることを理解させる。アメリカのリベラルアーツ・カレッジでは、教養教育を重視するので、原則的に、大学院を併設せず、独自の教授法に特徴がある。

映画『モナリザ・スマイル』の指定図書

1) なぜ、映画『モナリザ・スマイル』か

リベラルアーツにもとづく教養教育が、どのようなものかを理解するために、アメリカのリベラルアーツ・カレッジについて学ぶ。ジュリア・ロバーツ主演の映画『モナリザ・スマイル』を「指定図書」にし、学生に事前にDVDを見てグループで議論させる。この映画には、伝統的なリベラルアーツ・カレッジの授業がどのようなものが描かれている。

2) どこがリベラルアーツ的か

映画『モナリザ・スマイル』のどこがリベラルアーツ的といえるかをグループで議論させる。また、他のリベラルアーツ・カレッジをインターネットで探したり、日本にも類似した大学がないか探したりすることで理解を深めさせる。

3) 映画『モナリザ・スマイル』の舞台—名門ウェズリー・カレッジ

主人公ジュリア・ロバーツが演じるキャサリン・ワトソン美術史助教授が、1950年代はじめ、東部の名門女子大学ウェズリーカレッジに赴任する。この大学は、アメリカを代表するリベラルアーツ・カレッジで、歴代の大統領夫人はウェズリーカスミス・カレッジかと言われたほどで、これまでに多くの大統領夫人を輩出した。ヒラリー・クリントンもウェズリーの卒業生なので、もしかすると、大統領を輩出ということになるかもしれない。ウェズリーカレッジは、MITと単位互換協定を結び、MIT学位も授与される。

4) 映画『モナリザ・スマイル』のなかのシラバス

映画の中でも「シラバス」という言葉が出てくる。当時のシラバスがどのようなものか考える。教員は、学科長が定めたシラバスを遵守しなければな

らない。各学期の初めに、全授業の計画案を学科長に提出して承認を受ける。ワトソン先生は、このような画一的なシラバスから離れて、独自の授業を展開して保守的な女子大学に旋風を巻き起こす。

5) 映画『モナリザ・スマイル』の教育的なシーン

DVDの中から教育的シーンを抜粋して、内容を英語と日本語で説明する。たとえば、以下のシーンを見せて議論させる。(注:写真(1)(2)(3)は、省略)

写真(1) 授業風景

ヴィンセント・ヴァン・ゴッホ作「ひまわり」の絵画をスライドで見せると、学生は無意識に「1888年」と口走る。すると、ワトソン先生は「ゴッホは見たものではなく、自分で感じたものを描きました。」と説明して、何が大切かを学生に教える。

写真(2) 受動的学習

「美術史100」の授業では、学生たちから完璧な予習攻めにあつて、教える余地がなく、呆然と立ちすくんだシーンがある。学生たちは、シラバスに書かれたことを事前に予習して、教員からの質問に完璧に答える。そこで、ワトソン先生はシラバスに書かれていない、別のスライドを学生に見せる。学生たちは、探そうと必死になる。そこで、「さあ、みなさん、まちがった答えなんてないわ。考えを導いてくれる教科書なんていうものもない。そんなにやさしいことじゃないわよね？」と大学教育の本質論に触れ、自分で考える大切さを教える。

写真(3) 能動的学習

校外学習授業に引率して体験学習をさせる場面がある。学生たちは、ワトソン先生がレポートを書かせるのではないかと心配する。しかし、ワトソン先生は、「お願いだから。いいわね。おしゃべりをやめてよく見なさい。レポートを書く必要はないわ。好きになる必要もない。あなたたちがすべきことは、熟考すること。今日の課題はこれだけ。終わったらいつでも帰ってよし。」と、レポートを書くための絵画鑑賞ではなく、熟考することの大切さを教える。

6) どのようにしたら、ワトソン先生のような授業ができるか?

筆者の授業では、質問をさせるように心がけている。平成19年度弘前大学高大連携シンポジウムでも、話題提供者から授業における質問の重要性が指摘され、「質問が良ければ加算する。質問が出来ない学生は減点する」との報告があったが、質問する

ことは、大学教育の基本である。どうしたら、質問が発せるようになるのか？ たえば、筆者の授業では、授業を「疑問形」で教え、授業を「疑問形」で聞き、文献を「疑問形」で読むように指導している。具体的には、語尾に疑問符「？」をつける習慣を身につけることで、授業中に質問が出やすくする。

7) ウェズリーカレッジの伝統

ウェズリーカレッジのコーヘンヌ学長は、リベラルアーツとは、「新しい分野を開拓していく精神を育てることである」と述べ、同カレッジ卒業生の特徴を、「よく質問する」学生であると説明している。ここでも、ワトソン先生の「自分で考え、的確に表現する能力」が継承されている。

効果的な授業～学生とのコミュニケーション

授業では、アメリカの大学のキャンパスライフについてもある。そこで、ミネソタ大学入学式オリエンテーションの紹介をする。この大学は、州立で二つのキャンパスで学生6万人が在籍している。入学式で総長は、新入生に「プレゼント」する風習がある。2005年入学式では、封印された封筒「クラス2009」が新入生に配られた。これは、卒業年次が2009年という意味で、アメリカでは入学年次でなく、卒業年次で呼ぶことを教える。総長が封筒を開けて良いと言うまで封を切ることはできない。授業では、封筒の中身を当てるクイズをしている。正解した学生には、ミネソタ大学ロゴ入り鉛筆を一本プレゼントする。クイズの正解は、卒業式に角帽の端につける紐(Tassel)で2009と年号が入っている。なぜ、ミネソタ大学総長は、紐を新入生にプレゼントしたのかを考えさせる。アメリカでは、入学は卒業が保証されたものではなく、4年間で卒業することは、学業的にも、経済的にも容易なことではない。そこで、4年後の卒業を目指して努力することを奨励するためである。また、日米における「卒業」の考え方の違いについても説明する。たとえば、アメリカの卒業式は、英語で“Commencement”と呼ばれ、「終わり」ではなくて「始まり」という意味があり、大学が社会に直結する考えがあることを理解させる。

ラーニング・ポートフォリオを活用した学習実践記録の事例

ラーニング・ポートフォリオを授業に活用する場合、シラバスを作り直す必要がある。すなわち、課題を中心とした課題探求学習に変える。なぜ、授業ではラーニング・ポートフォリオを活用するか、その意義がどこにあるか、最初のオリエンテーションの時間に学生に詳しく説明し、準備をはじめさせる。

ラーニング・ポートフォリオは、レポートとは違う。ラーニング・ポートフォリオは、15回の授業にどのように取り組んだか、学習過程を省察してまとめたもので、そのことを裏づける証拠となる資料が必要となる。授業では、ワーキング・ポートフォリオ(「指定図書課題・講義ノート」などの作業用のファイル)を準備させる。

ラーニング・ポートフォリオによる評価法

1) 評価基準としてのルーブリック(評価指針)

ティーチング・ポートフォリオも、ラーニング・ポートフォリオも、授業実践あるいは学習実践に省察を加えただけのもので、評価対象に不向きとの指摘がある。たしかに、ラーニング・ポートフォリオは評価というよりも、学習改善に繋がるフィードバックとしての役割が大きい。しかし、ラーニング・ポートフォリオを評価対象にすることができる。その時の課題となるのが、どのような点が評価されるかが学生に不明瞭という点である。評価基準としての評価指針が必要との反省から、以下のようなルーブリックを作成して、ラーニング・ポートフォリオの課題を出すときに一緒に手渡す。これは、学生のみならず、教員の評価指針としても役立つ。

21世紀教育のキーワード：「国際社会を生きる」(D1)―日本大学の国際から見た教育と研究の現状―ラーニング・ポートフォリオ評価ルーブリック(評価指針)

項目	A (4点)	B (3点)	C (2点)	D (1点)
内容	ポートフォリオに要求されているすべての資料が揃っており、内容が充実している。	ポートフォリオに要求されているほとんどの資料が揃っており、内容が充実している。	ポートフォリオに要求されているいくつかの資料が揃っており、内容が充実している。	ポートフォリオに要求されている資料が揃っていない。
評価基準の達成	評価資料が学生の学習目標に照らし合わせて作成されている。	評価資料が学生の学習目標に照らし合わせて作成されている。	評価資料が学生の学習目標に照らし合わせて作成されている。	評価資料が学生の学習目標に照らし合わせて作成されていない。
構成	ポートフォリオが完全に構成されている。	ポートフォリオがほぼ完全に構成されている。	ポートフォリオが部分的に構成されている。	ポートフォリオが構成されていない。
文法	文法が正確で、読みやすい。	文法がほぼ正確で、読みやすい。	文法が部分的に正確で、読みやすい。	文法が正確でない。
評価	評価(学習に対する)が明確で、具体的な。	評価(学習に対する)が明確で、具体的な。	評価(学習に対する)が部分的に明確で、具体的な。	評価(学習に対する)が不明確で、具体的なでない。

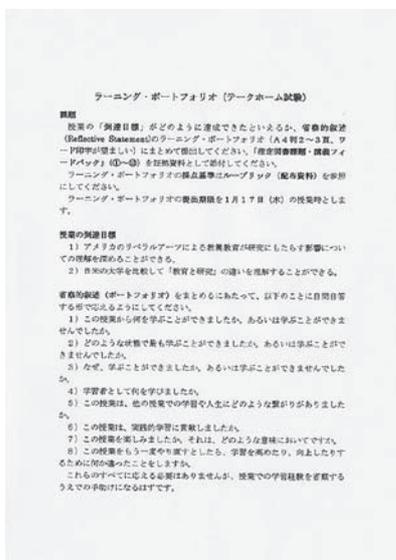
評価基準：A=4点、B=3点、C=2点、D=1点。それ以外の点は評価されない。

注：このルーブリックは、評価の目的を達成するために使用されるべきであり、評価の結果を決定するために使用されるべきではない。

注：このルーブリックは、評価の目的を達成するために使用されるべきであり、評価の結果を決定するために使用されるべきではない。

2) ラーニング・ポートフォリオの課題

「国際社会を考える (D)」では、ラーニング・ポートフォリオをまとめることで授業を完結させる。以下のような具体的な課題を与えて、テークホーム試験としている。



省察的実践」(仮題)『21世紀教育フォーラム』(弘前大学)第3号(2008年3月)を参照してもらいたい。

3) 優れたラーニング・ポートフォリオの効果

ラーニング・ポートフォリオは、授業の到達度を測る総合的評価方法であるのみならず、教員の授業改善にも直結するもので、学生の学習改善に繋がる優れた方法である。それにもかかわらず、その導入は未だ遅れている。平成19年度弘前大学高大連携シンポジウムでは、高校側から「個に応じた指導実践～ラーニング・ポートフォリオを活用して」との話題提供があった。

ラーニング・ポートフォリオは、大学における単位制度の実質化とも絡み、能動的学習を促すうえで、優れた成績評価法であり、今後、各大学において益々活用されるものと期待される。

まとめ～授業を創る

到達目標を測る筆記試験では、学生に学習への参加を促し、授業の省察に繋げるために、授業の最後の1週間前に、学生に試験問題(解答も含め)を作成させる。それらを参考に、教員が試験問題を作成するというMIT方式を採用する。学生とともに、「授業を創る」ことに心がけている。

ラーニング・ポートフォリオの詳細については、「ラーニング・ポートフォリオ～学習改善のための

分科会の質疑報告

はじめに

今回の「研究集録」では、分科会の質疑にしぼって報告を掲載しましたので、ご了承ください。

第1分科会

話題提供 1

「医歯薬合同および6年一貫教育の中での教養教育の展開」

岩手医科大学 高橋 敬

G4（準備科目群）について、高校で履修したか以外に条件はあるのかとの質問があり、これに対して、特になし。履修については、今年度は履修状況について自己申告に基づいている。次年度以降きめ細かくしていくのが課題であるとのこと説明がありました。

次に、こちらでは、履修の自己申告があっても、入試成績で判断できるように、入試要項に一筆入れているがとの質問があり、これに対して、まだそこまでできていないとのこと説明がありました。

続いて、科目のなかに、準備という名前がついた科目と教養という名前がついた科目があったが、教養と準備の違いは何かとの質問があり、これに対して、「準備」は remedial という意味で、未履修者対象である。「教養」については、既履修者対象だが、先に進めて未履修者と差をつけるというのではなく、スタートをそろえかつ無駄に時間を費やさないための措置として実施しているとのこと説明がありました。

話題提供 2

「学習意欲の増強と学力向上を目指した PBL 型物理学演習の試み」

北海道薬科大学 中野 善明

学力レベルを合わせるための学力把握として、入試とは別に全学的にテストをしているのかとの質問があり、これに対して、している。物理や化学、生物等6科目について、入学後すぐに基礎学力テストがあり、その成績を資料にしている。物理学演習は、このうちの下位150名を対象に行ったとのこと説明がありました。

次に、大学組織について、基礎教養部についての説明をしてほしいとの質問があり、これに対して、昔の教養部に相当し、物理や化学、生物、数学、語学等の教員で構成されている。学生の質的变化に伴い従来の授業では対応できないことも多く、その意味で役割が重要と考えているとのこと説明がありました。

話題提供 3

「理系及び文系学生のための理科実験科目の導入（自然科学総合実験）—教養教育における東北大学の試み—」

東北大学 関根 勉

文系受講生に女子学生が多いということだが、親によって進路（理系学部進学）を曲げられたというパターンはないか。また、大学在籍中の進路変更の影響はどうかとの質問があり、これに対して、進路の件は不明である。選択必修科目として開設されているため、受講したい学生だけが受講している印象がある。理系の必修の学生より楽しんでやっている感じである。また、進路変更については、実際には転学部・転学科はとてハードルが高く大変である。文系学部では理系科目群の受講ができなくなってくるため、最後のチャンスとしてとらえられているのではないかとのご説明がありました。

次に、講義と実験の単位上の比重について教えてほしい。また、レポートのフィードバックについてはどうなっているのかとの質問があり、これに対して、実験は3時間で2単位である。講義の半分であり、損している気分になる。フィードバックについては、担当の先生による。実験終了の1週間後にレポートの受け取り処理がなされ、すぐに担当教員に渡される。すぐ処理する先生は、次の実験中に採点をし、その実験が終わった段階で低得点者（または高得点であっても）に呼び出しをかけて指導される。一方、持ち帰ってじっくり読まれる先生は、さらに1週間後となるため、実験の2週間後にフィードバックされることになるとのご説明がありました。

話題提供4

「教育の質保証実現のための安全保障制度を考える」

岩手県立大学 井澤 清一

酪農学園大学では、新しい教養教育、学習支援を2つの柱として、教養教育を再構成している。特に、学ぶ意欲がない学生に対して具体的な支援をしているが、中には、落とされた担当教員とのうまく折り合いが付かない場合があり、学生に納得させるのに困難な場合があるがどうかとの質問があり、これに対して、コミュニケーションべたの教員へのアドバイス、ガイドラインが必要だと思うとのご説明がありました。

話題提供5

「Teaching portfolio (ティーチング・ポートフォリオ) と自己評価報告書 (教育活動) との対比」

弘前大学 鬼島 宏

学生がノートを取らないとあったが、アメリカではNote takerがいて、それを購入するからではないかとの質問があり、これに対して、日本での話で、パワーポイントを使うと、学生がノートを取らない傾向が出るとのご説明がありました。

次に、医学部の教員、医師が教育哲学なんぞを考えて講義とかほんとするのかとの質問があり、これに対して、私も研修に参加して、こういったことを考えるようになったが、私の専門は、医学部の中でも基礎医学の病理なので、臨床と基礎医学を有機

的に結びつけて教えることが必要だと考えており、Teaching portfolioは、役に立つものだと考えているとのご説明がありました。

話題提供6

「岩手大学のFD活動と教育支援システム [I^o Assistant (アイアシスタント)] の全学的導入」

岩手大学 江本 理恵

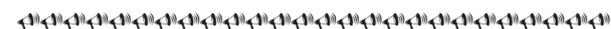
授業記録は前年度も簡単に見られるのかとの質問があり、これに対して、蓄積していき、その情報を見ることができるとのご説明がありました。

次に、シラバス入力に関して、授業内容によっては、学生が来てからでないと、作れない場合があるがとの質問があり、これに対して、システム上、前年度をいれるか、個別に策定するとのコメントを入れて対応する必要があるとのご説明がありました。

続いて、学生評価が悪い教員の講義内容が必ずしも問題があるとはかぎらないが、そういった場合の対応はどうかとの質問があり、これに対して、このシステムは、評価のためではなく、評価はアンケート等によって行っている。基本的に岩手大学においては、いい評価は取り上げて公表するが、悪い評価に関しては、いまのところ何もしていない。教員の方針で、学生評価が悪くてもかまわないと考えている場合は、特に対応しないが、学生評価が悪くて教員が困っている場合は支援、対処を考えているとのご説明がありました。



第2分科会



話題提供1

「北海道大学における導入教育・基礎教育の改革」

北海道大学 小野寺 彰

学部横断型の履修形態における指導方法のknow-howや苦労話などあるかとの質問があり、これに対して、①カリキュラムは専門系と準専門系で別のカリキュラム体系になっているが、シラバスは、専

門系と準専門系でそれぞれ学部共通の内容となっている。②共通のテキスト導入で、教員の負担軽減を図っている。③動画などの教材を開発し、アーカイブセンターに収集する。各教員は自由に授業に活用可能であるとのこと説明がありました。続いて、フレッシュマンセミナーについて、能動的な学習態度を養うことはできるが、論理的思考方法（論文指導）とどう結びつくのかとの質問に対して、体験型学習ではあるが、ただ体験するだけではなく、学生にテーマを与え、テーマ毎にグループを作り、調べ発表するという一連の流れの中で授業を行っているとのこと説明がありました。また、事前・事後指導が徹底しているということかとの質問に対して、その通りであるとのこと説明がありました。

次に、フレッシュマンセミナーを必修にしている学部はあるかとの質問があり、これに対して、医学部だったかと思うが確認は取れない。選択にしても、多くの学生が履修する。（履修）しない学生は500人程度であるとのこと説明がありました。

続いて、「厳格な成績評価」の成績分布について、「厳格な成績評価」でなくとも、同じような結果になるのではないか。各教員への基準の周知があり、そのような結果になったのかとの質問があり、これに対して、成績評価のガイドラインを作っており、各科目毎、到達目標を決めている。今のところ相対評価になっているが、枠（例えば、秀10～15%など）・有効桁数2桁（例えば、優30%など）などの標準的モデルを示している。担当教員によってはクラスによって成績が上下にシフトするなどの意見もあるが、統計を取っていると、大体、表のように落ち着いていく。多分、GPAの値が他のクラスと大きく違っては困るという意識が働くのではないかとのご説明がありました。

話題提供2

「教養教育と専門教育の連携—生命倫理教育と臨床倫理教育の架橋をめざして」

福島県立医科大学 藤野美都子

1年生対象に基礎的科目（倫理学など）があるのかとの質問があり、これに対して、1年生対象に倫理学・哲学等は開講しており、それを土台に、1年後期に「生命倫理」を開講している。ただ、「生命倫理」は必修であるが、倫理学・哲学に関しては3科目開

講しており、受講生がそこから2科目選択している状況であるとのこと説明がありました。続いて、医学部であれば徹底して時間をかけて倫理教育を行うべきではないかと感じているが、そういう展開は考えているかとの質問に対して、現在のカリキュラムでは人文社会講座の教員3名で行っているが、これとは別に、4～5年のときに、オスキー（OSCE）という実際の医療現場を想定した形での試験も実施している。日常的な問題については、4年の段階で臨床の教員がある程度まとまった時間を作って対処している。今、学内で不足している点は、オスキーの準備と現行の臨床倫理との連携が不十分ということで、2年後のカリキュラム改定時に見直そうと準備中であるとのこと説明がありました。

次に、評価はどのような形式で行っているかとの質問があり、これに対して、「生命倫理」に関しては発表で紹介したブックレポートを基本にしている。「臨床倫理」と「先端医療と倫理」は1回毎テーマが設定されていて、毎回（12回）それぞれの授業で学んだことをレポートで提出させ、それを積み上げる形で評価している。ケーススタディ、模擬倫理委員会等については、班毎に結果を出させているため班毎の評価になり、それに個別レポートをプラスして評価しているとのこと説明がありました。

続いて、①学内特別研究奨励費はいくらだったのか。可能であれば教えてほしい。②この事業を起こして、学生はどのように変容したのか。また、このことは学内でどのように認知されているのか。③研究計画書を使用するといったが、使用しても良いのかとの質問があり、これに対して、①生命倫理教育の改善のために80～100万円（3年間で）の助成を受けた。教育改善に使える費用が他にあまり無いので、その点では有効に使うことができた。〈学内特別研究奨励費についての説明〉学内で給与に関して見直しがあった時に、それまで毎月一律に研究費としてついていたものを学長のところに一括してプールし、そこから研究計画書を出した人に対して研究奨励費を出そうということになった。当初全学で2000万円位の資金で、研究計画書を出した人に配分された。②「生命倫理」を立ち上げて2年位は余り上手くいってなかったが、現在は学内の教員の協力を得ているので、どのようなことをやっているかの周知はできたと思う。しかし、プラス評価を得ているとは思っていない。2年後のカリキュラ

ム改定の際に、もう少し充実を図る必要がある。③学内の倫理委員会に実際提出された研究計画書で、計画書を提出した教員の承諾を得て学生に公開している。本学の倫理委員会では研究計画書等も求めがあれば基本的には公開を前提としていることと、学内の研究であったため、スムーズに利用できているとのご説明がありました。

また、学部間の連携が上手くいかないということだが、何がネックになっているのかとの質問があり、これに対して、物理的問題が一番大きい。人文社会科学講座の授業だけは、医学部と看護学部の授業と一緒に共通科目として展開している。しかし実習等により授業日程・時間をすり合わせるのが困難である。物理的な問題なので、2年後のカリキュラム改定に向けてクリアしようと計画中であるとのご説明がありました。

話題提供3

「授業改善に有効な個別支援型FDの試み」

山形大学 小田 隆治

きわめて実効性のあるFD制度であるとの印象を受けた。このような制度を運用していくにあたっては、たとえば、個々の教員の授業診断等については、〔従来型の〕教員相互の研鑽とかたちでのケース・スタディという性格のままでも可能であったのではないのかとの質問があり、これに対して、現行の個別支援型FDについては、あくまでも教員個人の人々の授業運営にかかわる問題点の確認とその改善のための支援というところに、その基本的趣旨と着眼がある。もちろん、このような現行システムは、従来実施してきた相互研鑽型FD制度運用時の基礎データやノウハウの蓄積の上に成り立っており、従来型の方式を展開・進化させたものであるという認識に立っているとのご説明がありました。

次に、当該制度の対象となっているのは、主として講義形式の授業のようであるが、たとえば、少人数形式の授業等、講義形式以外の形態の授業については、どのような取りくみがなされているのかとの質問があり、これに対して、学部ごとにさまざまな形態の授業が実施されているが、基本的には現行のシステムの理念・趣旨にのっとりつつ、各学部の事情等も考慮に入れながら、改善に向けた取りくみがなされているとのご説明がありました。

続いて、シラバスの作成についても、現行のシステムの対象とされているのかとの質問があり、これに対して、シラバスは授業についての基礎情報を学生に提供するための、中心的な役割を果たすものであるから、わかりやすく明確でなければならない。シラバスの作成方法についても、授業改善クリニック作業の一環として実施しているところであるとのご説明がありました。

話題提供4

「高大および地域連携による「津軽学—歴史と文化」」

弘前大学 土持ゲーリー法一

授業の履修者数について、授業の開講時期について知りたいとの質問があり、これに対して、履修者は1・2年生が大半で60名くらい、開講の時期は前期であるが、前期を開講時期としたのは「弘前ねぶたまつり」の時期（毎年8月開催）を考慮に入れてのことであるとのご説明がありました。

次に、津軽地域の歴史・文化等の専門研究にかかわっている学内外の研究者たちとの連携のもとに、多種多様なテーマにそって授業カリキュラムが組まれている点が、きわめて印象に残った。津軽塗りの体験実習等を授業にとり入れているとのことであるが、今後、こうした側面を教室の外での体験型学習への授業へと展開していくための構想として、どのようなものが考えられるのかとの質問があり、これに対して、現行カリキュラム運営上の制約もあるため、21世紀教育全体の役割を考えていく上で、今後の課題としたいとのご説明がありました。

続いて、「津軽学」という授業カリキュラムの基本テーマの設定については「横浜学」がモデルになっているということであるが、出発点が「近代」であるのはどのような理由からかとの質問があり、これに対して、近代化という日本の歴史の中で、地域社会と「西洋文化との接触」ということが、テーマ設定の基本的な発想としてあったためであるとのご説明がありました。

また、当該授業の受講対象者は弘前大学の学生ということであるが、今後、高校生等一般にも広く門戸を開くようなかたちで展開していく可能性はあるのかとの質問があり、これに対して、この点についても、21世紀教育カリキュラム運営のあり方との関

連で、今後の検討課題としたいとのご説明がありました。

次に、15回分の授業内容が多岐にわたっているという印象を強く受けるが、学生の成績評価等については、どのような方法で対応しているのかとの質問があり、これに対して、受講学生全員にいわゆるラーニング・ポートフォリオを作成してもらっており、その内容を軸とした成績評価を実施しているとのご説明がありました。

話題提供5

「山形大学の挑戦—「山形大学エリアキャンパスもがみ」に見られる地域連携のあり方—」

山形大学 杉原 真晃

地域社会との協働にもとづく価値の共有に向けての創造の場としての大学の機能が最大限に発揮されているという印象を強く受けた。こうした地域連携を軸とした授業形態は、教育カリキュラムの中でどのような位置づけを与えられているのかとの質問があり、これに対して、学生にとっては、単位認定を伴う初年次教育の一環として、きわめて重要な意味をもっている。いわゆる体験型の授業の場合には、具体的にどのような方法によって単位認定を行うかが重要な課題となるが、学生に対しては、計画の立案や学習の内容についての報告に重点をおいた学習作業をとおして、実質化をはかっているとのご説明がありました。

次に、学生の授業をとおして、大学と地域社会が一体化した取り組みをめざすためのモデル・ケースにあたるものとして、大いに参考になるところがあった。このような取り組みにおいて、特にその制度面について、こうした地域連携型教育システムをどのようなスタッフがどのような形で支えているのかとの質問があり、これに対して、こうしたプロジェクトの企画立案については、特定の教職員・事務職員を中心とする専門のスタッフが実質的に行っている。これについては、学長のイニシアティブに負うところが大きい。教員だけでなく、事務職員の能力向上（スタッフ・デベロップメント＝SD）にも力を入れているとのご説明がありました。

第3分科会

話題提供1

「弘前大学4年生の視点に基づく21世紀教育の成果と課題」

弘前大学 谷田 親彦

21世紀教育科目の具体的な例を教えてくださいたいとの質問があり、これに対して、様々な選択パターンがありうる（均一ではない）（いくつかの例を挙げた）とのご説明がありました。

次に、なぜ、学部により差があるのかとの質問があり、これに対して、一般論として、学部の性質ではないかと思われるとのご説明がありました。

続いて、17年度より18年度の評価が高いのはなぜかとの質問があり、これに対して、17年度の4年生は、21世紀教育開始年度である14年度に受講している。初年度の混乱があったのではないかと思われる。初年度の点検評価が効いているのではないかと思われる。遅刻教員の減少等も効いていると思われるとのご説明がありました。

また、なぜ文系が高く理系が低いのか。科目との関連が必要なのではないか。きめ細かな分析が必要ではないのかとの質問があり、これに対して、科目選択パターンには一応の枠組みがあるので、個人個人でばらばらではない。今後の課題とするとのご説明がありました。

話題提供2

「卒業・修了生による東北大学の教育評価」

東北大学 猪股 歳之

教育指導とはなにか。教育システムの変化に伴って、英語がどう変わったのかとの質問があり、これに対して、ゼミや指導教員の下での教育のことである。科目名としては、英語Ⅰ・Ⅱから英語演習へ、そして展開英語・実践英語などに変わったとのご説明がありました。

話題提供3

「ユニバーサル化した大学における教員の苦悩—
東北学院大学の教員意識調査から—」

東北学院大学 片瀬 一男

(質問事項なし)

話題提供4

『『教育者総覧（教育活動自己評価申告記録）』[弘
前大学版ティーチング・ポートフォリオ]に基づ
く検証を踏まえた授業改善」

弘前大学 木村 宣美

弘前大学における「授業改善計画書」と「教育者
総覧」の関係は何かとの質問があり、これに対して、
前者は個々の授業に関する計画書であるが、後者は
教育者の全体的な活動に関して扱っているとのこと説
明がありました。

次に、どこまで公表されているかとの質問があり、
これに対して、現時点では学内に限定されているが、
今後どうするか検討を始めているとのこと説明があ
りました。

続いて、北海道大学では「研究者総覧」で事実関
係を記述するのみで、「教育哲学」は入力してくれ
そうにない。弘前大学の実態はどうかとの質問があ
り、これに対して、全学教員の46%が入力済みだが、
所属によって差が大きく、たとえば医学部保健学科
のように90%に達する部局もある。教育哲学といっ
ても何か高邁なことを書く必要はなく、学生とどう
いう関係を作っているかなどをまとめる程度として
いるとのこと説明がありました。

話題提供5

「北海道大学におけるカリキュラム改革・単位の
実質化の検証」

北海道大学 安藤 厚

(レジュメの20頁にある学生アンケート分析につ
いて)「外国語で書いたり話したりする力」の項目
がほとんど「仕事上重要な能力」として認識されて
いないにもかかわらず、「仕事上不足」であり、「北
海道においてもっと育成すべき」能力であると回答
しているが、なぜかとの質問があり、これに対し
て、外国語コンプレックスかと推測するとのこと説明

がありました。続いて、本学においても学習ニー
ズが高いにもかかわらず企業ニーズは低いという結
果がある。どのようにしてそのような高い学習ニー
ズに応えることができるのか、北海道大学の取り組
みを教えてほしいとの質問に対して、TOEFLの過
去4年分の実施データからいうと、成績がやや上向
いてきている。スコア530以上の学生には成績に応
じて2~4単位を認定したことがインセンティブに
なっているようであるとのこと説明がありました。また、
本学では、英語のモチベーションが高い学生で
TOEFL成績の単位認定にかかわらず授業に登録す
る傾向がある。北海道大学では同様の現象によって
実質上単位認定の意味が薄れてしまうことはないか
との質問に対して、特に上級者について授業レベル
と内容の多様化を図っており、学生は自分に適合し
たクラスを履修することができ、そうしたおそれ
はない。高レベルの英語クラスは、特に医学部に対
して有効であるとのこと説明がありました。

次に、GPAの母数には不合格者が入っているか
との質問があり、これに対して、電算処理で0と入
力されるため、取り消しなどの措置を行うなどして
いるとのこと説明がありました。また、低いGPAは「不
可」が多いというより、成績評価が厳しいため、と
いうことだろうかとの質問に対して、「秀」を出さ
ない教員もいる。相対的に考えれば、理工系では2.5
がターゲットになる。3.0以上が成績優秀、2.0以下
が成績不良となるとのこと説明がありました。

話題提供6

「学習ピアサポート・システム」の取り組みにつ
いて」

秋田大学 細川 和仁

「ピアサポーター」をつとめるのは2年生の1年
間だけかとの質問があり、これに対して、原則とし
てはそうだが、学部によっては3年生、工学系では
M1がつとめるし、2年間続けるケースもある。ピア
サポーターの人数と技術伝承の結果であろうとの
ご説明がありました。

次に、ピアサポーターは完全なボランティアな
のかとの質問があり、これに対して、謝金を出すこ
とにしているとのこと説明がありました。

また、生活費の足しになる程度だろうかとの質
問に対して、そこまでは行かないとのこと説明があ
りま

した。

続いて、学習障害のサポートをすることがあるかとの質問があり、これに対して、学習障害の判断などはさせていないとのご説明がありました。

また、本学でも今年度からピアサポートを始めたが、既存の部局で行っている支援との輻輳が発生している。秋田大学ではどうかとの質問があり、これに対して、ピアサポートは自分が専任の職務で管理しているが、相談内容が各学部で開講している授業内容に及ぶことが多いため、サポーターからは学科単位で個別にピアサポートを管理してはどうかという意見も出ているとのご説明がありました。質問者から、既存のクラス担任とカウンセラーに加えてなぜピアを新設するのかという空気が学内にあるので質問したとの説明がありました。

司会：弘前大学 矢島忠夫
議長：北海学園大学 本城誠二

1. 開会

司会（矢島忠夫委員）から総会Ⅱの開会が告げられた。

2. 次期当番大学の決定について

議長（本城誠二委員）から、次期当番大学として北海道大学の内諾を得ている旨の報告があり、承認された。次期当番大学を代表して安藤先生から挨拶があった。

3. 次々期当番大学の決定について

議長から、次々期当番大学として岩手大学の内諾を得ている旨の報告があり、承認された。次々期当番大学を代表して岡田先生から挨拶があった。

4. 次期役員決定について

議長から、次期役員として次のとおり提案があり、承認された。

委員長	北海道大学総長	佐伯 浩
副委員長	北海道大学副学長	脇田 稔
	弘前大学副学長	須藤 新一
会計監査委員	北海道大学理学研究院教授	小野寺 彰
	北海道教育大学理事	山下 克彦
	岩手大学大学教育総合センター教授	山崎 憲治

5. 閉会

議長から、総会Ⅱの終了が告げられた。

参加者名簿

大 学 名	担 当 科 目	職 名	氏 名	委 員	全体会	分 科 会		
						第 1	第 2	第 3
北海道大学	ロシア文学	教 授	安 藤 厚	★	●			●
	物理学	教 授	小野寺 彰		●		●	
	英語	教 授	大 野 公 裕		●	●		
	(事務職員)	係 長	八 戸 勇 人		●			●
	(事務職員)	係 員	川 越 千恵美		●		●	
北海道教育大学	障害児心理	教 授	三 浦 哲		●	●		
	美術理論・美術史	教 授	小 栗 祐 美				●	
	教育学	准 教 授	羽根田 秀 実		●	●		
	国文学	教 授	伊 藤 一 男		●	●	●	
	統計学・コンピュータ等	准 教 授	若 林 高 明		●			●
	生物学	教 授	神 田 房 行	★	●	●		
	社会教育	教 授	古 村 えり子		●	●		
小樽商科大学	英語・英文学	教 授	君 羅 久 則		●		●	
	社会思想史	准 教 授	西 永 亮	★	●	●		
帯広畜産大学	生物学	教 授	前 田 龍一郎	★	●	●		
	英語	准 教 授	マーシャル・スミス		●	●		
旭川医科大学	ドイツ語	准 教 授	田 中 剛	★	●	●		
弘前大学 (当番大学)	一般教育研究会委員長	学 長	遠 藤 正 彦	委員長	●			
	(前副学長)	名誉教授	大 関 邦 夫	講 演 者	●			
	一般教育研究会副委員長	副 学 長	須 藤 新 一	副委員長	●			
	21世紀教育センター長	教 授	矢 島 忠 夫	実行委員	●			
	一般教育研究会実行委員長	教 授	木 村 宣 美	実行委員長	●			●
	21世紀教育副センター長	教 授	土持ゲーリー法一	実行委員	●		●	
	21世紀教育副センター長	教 授	大 高 明 史	実行委員	●			
	21世紀教育副センター長	准 教 授	武 田 共 治	実行委員	●			●
	基礎ゼミナール	教 授	佐 藤 和 之	実行委員		●		
	基礎ゼミナール	准 教 授	長 崎 秀 昭	実行委員	●		●	
	基礎ゼミナール	教 授	上 野 伸 哉	実行委員		●		
	基礎ゼミナール	准 教 授	佐 藤 剛	実行委員				●
	基礎ゼミナール	教 授	倉 又 秀 一	実行委員			●	
	基礎ゼミナール	教 授	檜 垣 大 助	実行委員		●		
	英語コミュニケーション実習	准 教 授	内 海 淳	実行委員	●			●
	多言語コミュニケーション実習	教 授	新 田 茂	実行委員	●			
	スポーツ・体育実技	准 教 授	齋 藤 和 男	実行委員				●
	芸術実技	准 教 授	杉 原 かおり	実行委員			●	
	文化系基礎	准 教 授	今 井 正 浩	実行委員			●	
	社会系基礎	教 授	後 藤 雄 二	実行委員			●	
	自然系基礎	教 授	中 里 博	実行委員	●			●
	情報系基礎	准 教 授	鈴 木 裕 史	実行委員				●
	国際	准 教 授	諏 訪 淳一郎	実行委員				●
	環境	教 授	菊 池 英 明	実行委員	●			
	健康	教 授	立 石 智 則	実行委員	●	●		
	科学	准 教 授	吉 田 孝	実行委員	●	●		
	文化	教 授	蝦 名 敦 子	実行委員	●		●	
	人間	講 師	増 田 貴 人	実行委員		●		
	社会	講 師	高 島 克 史	実行委員	●			
	現代日本事情	准 教 授	小 山 宣 子		●	●		
	保健体育学の基礎、人を育む営み	教 授	面 澤 和 子		●			
	教育学の基礎、科学・技術の発達	准 教 授	谷 田 親 彦		●			●
	最新医学の現状	教 授	鬼 島 宏		●	●		

参加者名簿

大 学 名	担 当 科 目	職 名	氏 名	委 員	全体会	分 科 会		
						第 1	第 2	第 3
弘前大学 (当番大学)	(事務職員)	学務部長	和 田 公 利		●			
	(事務職員)	教務課長	下 川 洋 司		●			
	(事務職員)	課長補佐	工 藤 文 弘					
	(事務職員)	課長補佐	今 光 雄		●			
	(事務職員)	係 長	森 田 直 文		●			
岩手大学	英語	教 授	岡 田 仁	★	●		●	
	地誌学	教 授	山 崎 憲 治		●		●	
	フランス語	准 教 授	後 藤 尚 人		●	●		
	情報基礎	講 師	江 本 理 恵		●	●		
	(事務職員)	学務部長	松 井 照 雄		●			●
東北大学	自然科学総合実験、化学	教 授	関 根 勉	★	●	●		
	(キャリア支援室)	助 教	猪 股 歳 之		●			●
秋田大学	地域の生活史	教 授	渡 部 育 子		●		●	
	基礎化学	教 授	田 口 正 美		●	●		
	大学教育・学習論	講 師	細 川 和 仁	★	●			●
山形大学	生物学	教 授	小 田 隆 治	★	●		●	
	大学教育	講 師	杉 原 真 晃		●		●	
	外国語	教 授	中 西 達 也		●			●
	日本国憲法、教養セミナー	准 教 授	早 瀬 勝 明		●	●		
福島大学	教育学	副 学 長	森 田 道 雄	★	●			●
	情報工学	教 授	神 長 裕 明		●	●		
	社会情報	准 教 授	佐々木 康 文		●		●	
釧路公立大学	マクロ経済学、経済成長論	学 部 長	宮 下 徹		●			●
札幌医科大学	生物学	教 授	吉 田 幸 一		●		●	
札幌市立大学	小児看護学	教 授	松 浦 和 代	★	●			●
	空間デザイン論	講 師	那 須 聖		●		●	
名寄市立大学	英語	教 授	小古間 甚 一		●		●	
岩手県立大学(盛岡短期大学部)	哲学、英語	講 師	井 澤 清 一		●	●		
秋田県立大学	生物有機化学	教 授	吉 澤 結 子		●	●		
	哲学	准 教 授	紺 野 祐	★	●		●	
山形県立保健医療大学	薬理学	教 授	八 木 忍		●			●
会津大学	人文科学とコンピュータ	准 教 授	出水田 智 子		●			●
福島県立医科大学	法学・生命倫理	教 授	藤 野 美 都 子	★	●		●	
	生物学	助 教	西 山 学 即		●			●
	物理学	講 師	小 澤 亮		●	●		
札幌大学	歴史学	教 授	五十嵐 一 成	★	●			●
	教育原理	教 授	高 田 純		●	●		
札幌学院大学	論述・作文、人間の言語のしくみ	准 教 授	佐々木 冠	★	●	●		
札幌国際大学	現代の哲学	教 授	水 野 浩 二		●		●	
天使大学	カウンセリング概論	教 授	後 藤 聡	★	●	●		
道都大学	仏語・伊語	教 授	齋 藤 淳	★	●	●		
	現代政治論・言葉と文章	教 授	村 川 亘		●		●	
苫小牧駒澤大学	日本仏教史・坐禅	准 教 授	佐久間 賢 祐		●	●		
北星学園大学	文章表現	准 教 授	宮 崎 靖 士		●		●	
北海学園大学	経済学史	教 授	森 下 宏 美		●			●
	英語、現代文化論	教 授	本 城 誠 二	★	●	●		
北翔大学	心理学	教 授	佐 藤 至 英	★	●	●		
北海道医療大学	哲学	教 授	小 野 滋 男	★	●			●
	化学	准 教 授	久 保 勘 二		●	●		
	英語	講 師	小 松 雅 彦				●	

参加者名簿

大 学 名	担 当 科 目	職 名	氏 名	委 員	全体会	分 科 会			
						第1	第2	第3	
北海道工業大学	数学	教 授	高 村 政 志	★	●			●	
北海道情報大学	ドイツ語・ピキナーズセミナー	教 授	加 納 邦 光		●		●		
北海道薬科大学	物理学Ⅰ・Ⅱ	教 授	中 野 善 明	★	●	●			
酪農学園大学	化学、化学実験	准 教 授	大和田 秀 一	★	●			●	
青森中央学院大学	(事務職員)	学 務 課	石 田 智 久		●	●			
	(事務職員)	入試センター	工 藤 高 嗣		●		●		
東北女子大学	歴史、食物風土、文化理解	准 教 授	今 村 之 昭	★	●			●	
八戸大学	フランス語	准 教 授	野 村 美 佐 子	★	●		●		
八戸工業大学	教職、教育学	教 授	松 浦 勉		●			●	
	化学	准 教 授	貝 守 昇		●			●	
弘前学院大学	歴史学	准 教 授	森 田 猛		●	●			
	物理学	准 教 授	坂 井 任		●			●	
	日本文学	教 授	井 上 諭 一		●		●		
	社会福祉学	准 教 授	松 本 郁 代		●			●	
岩手医科大学	数理統計学	教 授	高 橋 敬	★		●			
富士大学	介護等演習	教 授	高 橋 榮 幸		●	●			
盛岡大学	コミュニケーション論	准 教 授	照 井 悦 幸		●		●		
尚絅学院大学	情報倫理	教 授	木 村 清		●			●	
仙台大学	教職論・文章表現論	教 授	太 田 四 郎		●	●		●	
	哲学・ドイツ語	教 授	小 松 恵 一	★	●	●	●		
仙台白百合女子大学	イギリス文学	教 授	横 尾 元 意		●			●	
	キリスト教学、ヨーロッパ文化論、宗教と美術	准 教 授	宮 崎 正 美		●			●	
東北学院大学	倫理学	教 授	岩 谷 信	★	●	●			
	社会学	教 授	片 瀬 一 男		●			●	
東北工業大学	哲学・倫理学	教 授	野 家 伸 也	★	●	●			
東北文化学園大学	数学、データ解析	准 教 授	河 本 進		●	●			
東北薬科大学	法学	教 授	石 澤 淳 好	★	●	●			
	ドイツ語	教 授	松 山 雄 三		●			●	
東北生活文化大学	日本語学	講 師	鈴 木 直 枝	★	●		●		
宮城学院女子大学	法律学	教 授	山 岸 喜 久 治		●	●			
秋田看護福祉大学	化学Ⅰ	教 授	奥 野 智 旦	★	●	●			
	社会学Ⅱ	教 授	石 川 雅 典		●			●	
いわき明星大学	自然科学概論	教 授	中 田 芳 幸		●			●	
郡山女子大学	国語表現法・文芸論	教 授	真 船 均		●	●			
東京理科大学基礎工学部	英語	教 授	菅 原 聖 喜		●	●			
札幌大学女子短期大学部	生物学	教 授	工 藤 利 彦		●		●		
拓殖大学北海道短期大学	近代経済学説史	准 教 授	畠 田 英 夫		●	●			
北海道武蔵女子短期大学	アメリカ文学	教 授	松 田 寿 一		●	●			
青森中央短期大学	生化学他	准 教 授	棟 方 秀 和		●				
弘前福祉短期大学	家政学概論	教 授	蓮 井 裕 二		●	●			
東北生活文化大学短期大学部	画像処理、統計学	講 師	池 田 展 敏		●			●	
参 加 合 計		61 大学	141 名		32	125	53	35	41

(名 称)

第1条 本会は、東北・北海道地区大学一般教育研究会と称する。

(事務所)

第2条 本会は、その事務所を委員長の所属する大学内に置く。

(目 的)

第3条 本会は、大学における一般教育に関する研究を行うことを目的とする。

(事 業)

第4条 前条の目的を達成するために次の事業を行う。

- 1 研究会の開催
- 2 資料の交換
- 3 その他の事業

(組 織)

第5条 本会は、東北・北海道地区所在の大学及び短期大学をもって会員とする。

ただし、大学が短期大学を置く場合は、それぞれ独立した会員となることができる。

第6条 本会は、毎年1回総会を開き、重要な事項の報告及び審査を行う。

第7条 本会は、総会の決議により部会及び分科会を置くことができる。

第8条 本会員である各大学に1名以上の委員を置く。委員は会務の運営にあたる。

- 2 委員長1名、副委員長2名及び会計監査員3名は、総会においてこれを定める。
- 3 委員長は、委員の中から庶務委員、会計委員若干名を委嘱する。
- 4 委員の任期は1年とする。ただし、再任を妨げない。

(会 計)

第9条 本会の経費は、会費及びその他の収入をもってあてる。

- 2 会費は、年額15,000円とし、毎年総会の当日までに納入するものとする。
- 3 会計年度は、毎年4月1日に始まり、翌年3月31日に終る。

(雑 則)

第10条 本会に顧問を置くことができる。

第11条 本会則の変更は、総会の議を経なければならない。

付 則

この会則の一部改正は、昭和48年9月13日から施行する。

付 則

この会則の一部改正は、昭和53年4月1日から施行する。

付 則

この会則の一部改正は、昭和63年4月1日から施行する。

付 則

この会則の一部改正は、平成4年4月1日から施行する。

付 則

この会則の一部改正は、平成7年4月1日から施行する。

1. 第51回研究会総会承認事項

- 1 当面の本研究会の実施方法等を協議するための組織として、幹事大学会議を設定すること。
- 2 その幹事大学会議への参加大学として、前年度、当該年度、次期及び次々期の当番大学とすること。
- 3 この会議に参加する大学を明確にするため、次々期の当番大学についても、総会において提案すること。

2. 第52回研究会承認事項

「全体会・分科会等における質疑応答等の討論時間の確保」に関して

委員会・総会については、可能な限り事前の書面協議・資料配付を行う等の工夫により時間短縮を図り、全体会・分科会における質疑応答等実質的な討論時間をできるだけ多く確保する。

(1) 委員会について

委員会の開催については、研究会当日は行わず、書面協議で行う。具体的には、次のとおりとする。

- (1) 当番大学は、研究会開催通知と併せて委員会資料を会員大学へ送付する。
- (2) 会員大学は、会則に基づき1名の委員を選出し、委員において、意見・要望等がある場合は、研究会申込みと同時に当番大学に提出する。
- (3) 提出された意見・要望等については、当番大学の判断により実施計画上可能な範囲で当該年度に反映させるが、できないものについては、次年度に引き継ぐ。

(2) 総会Ⅰ・Ⅱについて

これまで総会の中で行ってきた内容については、儀式的な要素はあるものの、研究会等開催における一般通念上必要な事項であり、基本的にこれまで同様に行うことが適当である。

また、総会Ⅰ・Ⅱを一本化してはとの意見があるが、研究会開催前に行うべき事項、研究会終了後に行うべき事項があり、特に、総会Ⅱについては、研究会を終えて次年度以降に向けての意見等を出してもらう場としても必要であり、総会Ⅰ・Ⅱを一本化することはできない。

ただし、時間短縮の観点から、総会Ⅰにおける庶務・会計報告及び会計監査報告については、研究会開催通知時に事前に資料を配付し、当日は、総会次第には盛り込むが、改めて報告することはせず、質問・意見等があれば出してもらう程度にとどめるものとする。

開催大学一覧

回数	年度	開催大学名
01	昭和26	山形大学
02	昭和27	山形大学
03	昭和28	北海道大学
04	昭和29	東北大学
05	昭和30	弘前大学
06	昭和31	福島大学
07	昭和32	岩手大学
08	昭和33	北海道学芸大学
09	昭和34	秋田大学
10	昭和35	帯広畜産大学
11	昭和36	山形大学
12	昭和37	室蘭工業大学
13	昭和38	東北大学
14	昭和39	小樽商科大学
15	昭和40	弘前大学
16	昭和41	北海道大学
17	昭和42	東北学院大学
18	昭和43	北海道教育大学
19	昭和44	福島大学
20	昭和45	札幌医科大学
21	昭和46	岩手大学
22	昭和47	北見工業大学
23	昭和48	秋田大学
24	昭和49	北海道教育大学
25	昭和50	山形大学
26	昭和51	帯広畜産大学
27	昭和52	東北大学
28	昭和53	室蘭工業大学
29	昭和54	弘前大学

回数	年度	開催大学名
30	昭和55	小樽商科大学
31	昭和56	岩手大学
32	昭和57	北海道大学
33	昭和58	福島大学
34	昭和59	北海道教育大学
35	昭和60	秋田大学
36	昭和61	北海道教育大学
37	昭和62	山形大学
38	昭和63	札幌大学
39	平成 元	東北大学
40	平成 2	北見工業大学
41	平成 3	弘前大学
42	平成 4	小樽商科大学
43	平成 5	岩手大学
44	平成 6	北海道大学
45	平成 7	秋田大学
46	平成 8	北海道教育大学
47	平成 9	福島大学
48	平成10	北星学園大学
49	平成11	山形大学
50	平成12	帯広畜産大学
51	平成13	東北大学
52	平成14	北海道教育大学
53	平成15	東北学院大学
54	平成16	小樽商科大学
55	平成17	岩手県立大学
56	平成18	北海学園大学
57	平成19	弘前大学

委員長	弘前大学学長	遠藤正彦
副委員長	北海学園大学	本城誠二
	弘前大学	須藤新一
委員	各大学から1名	
会計監査委員	北海道大学	小野寺 彰
	東北女子大学	今村之昭
	弘前大学	土持ゲーリー法一

庶務委員	弘前大学	矢島忠夫	今井正浩
		木村宣美	後藤雄二
		大高明史	中里 博
		佐藤和之	鈴木裕史
		長崎秀昭	諏訪 淳一郎
		上野伸哉	檜垣大助
		佐藤 剛	立石智則
		倉又秀一	吉田 孝
		内海 淳	蝦名敦子
		齋藤和男	増田 貴人
		杉原かおり	

会計委員	弘前大学	武田共治
		菊池英明
		新田 茂
		高島克史

事務局	弘前大学	学務部長	和田公利
		教務課長	下川洋司
		課長補佐	今 光雄
		係 長	森田直文



当番大学：弘前大学

〒036-8560 青森県弘前市文京町1番地

TEL 0172-39-3104 (学務部教務課)