

FD クロスロード

TMU CROSSROAD



TOKYO METROPOLITAN UNIVERSITY

首都大学東京

2008年度

TMU FD レポート 第7号

<第7号目次>

巻頭言

学内FD活動

2008年度宿泊セミナー

学外研修参加

大学教育学会参加報告

授業評価

その他



首都大学東京 FD委員会 <http://www.comp.metro-u.ac.jp/FD/>

TMU FD レポート クロスロード 第7号 【正誤表】

※記述内容の一部に誤りがありました。お詫びして、以下のように訂正させていただきます。

頁	該当箇所	誤	正
29	左段 下から 13 行目	323 コマ	333 コマ (通年で)
29	左段 下から 8 行目 右段 10 行目	324 コマ	333 コマ (通年で)
30	別表 1、2	323 コマ	333 コマ (通年で)

目次

【巻頭言】

- 「組織的」FD活動の取り組みに向けて 1
基礎教育センター長・FD委員会委員長 上野 淳

<学内FD活動>

2008年度宿泊セミナー

- 2008年度FD・SD宿泊セミナー次第 4
学長挨拶 5
「宿泊FD・SDセミナー」－大学教育の今日的課題を学ぶ－ 6
首都大学東京管理部長 小澤 達郎
大学教育の今日的課題－共通教育の必要性－ 7
国際基督教大学名誉教授・元学長 絹川 正吉
高等教育と評価－評価間の関連と首都大学東京の取り組み－ 19
基礎教育センター・助教 串本 剛
首都大学東京における自己点検・評価の取組 21
首都大学東京管理部学長室課長補佐 飯村 学
首都大学東京が目標とする教育と教育課程 23
都市教養学部 理工学系 物理学コース・教授 大橋 隆哉
全学共通科目のねらい－都市教養プログラム－ 25
都市教養学部 人文・社会系 社会学コース・教授 宮台 真司
全学共通科目のねらい－基礎ゼミナール－ 27
都市教養学部 理工学系 数理科学コース・准教授 小林 正典
実践英語－「統一」がもたらすもの 29
基礎教育センター・教授 福島 富士男
全学共通科目のねらい－情報リテラシー実践－レディネス調査からみた現行カリキュラムの有効性について－ 31
基礎教育センター・教授 永井 正洋
コンピュータを活用した学習支援 35
基礎教育センター・准教授 北澤 武
今日の学生気質－学生対応をめぐって－ 37
学生サポートセンター・教授 岡 昌之
宿泊セミナーFD分科会報告（1日目） 39
システムデザイン学部 航空宇宙システム工学コース・准教授 佐原 宏典
宿泊セミナーFD分科会報告（2日目） 40
健康福祉学部 放射線学科・准教授 関根 紀夫
FD・SDセミナーで得られた「答え」 41
首都大学東京管理部入試課入試係 城戸 浩介
FD・SDセミナーに参加して 42
日野キャンパス管理部学務課教務係 堀込 百合子

<学外研修参加>

大学教育学会参加報告

大学教育学会に参加して－総合テーマ「大学の教育力」－	45
基礎教育センター・准教授 林 祐司	
第30回 大学教育学会のシンポジウムⅡに参加して	47
首都大学東京管理部教務課教務係 二宮 麻美	

<授業評価>

2008年度前期の実施概要	51
都市教養学部 法学系 政治学コース・准教授 今井 亮佑	
基礎ゼミナール	53
システムデザイン学部 インダストリアルアートコース・教授 笠原 信一	
授業評価が浮き彫り出す都市教養プログラムのあり方	55
都市教養学部 経営学系 経営学コース・教授 山下 英明	
実践英語	57
基礎教育センター・教授 福島 富士男	
2008年度前期情報リテラシー実践Ⅰ授業評価報告	59
基礎教育センター・教授 永井 正洋	
理工系共通基礎科目・平成20年度前期授業評価実施報告－いつまでも続く授業環境の整備－	63
都市教養学部 理工学系 化学コース・教授 伊與田 正彦	

<その他>

F D委員会議題－2008年度前期－	67
F D委員会委員一覧	68

「組織的」FD活動の取り組みに向けて

基礎教育センター長・FD委員会委員長

上野 淳

開学以来、暗中模索の中で歩んできた本学のFD活動も4年目を迎え、一定程度の前進ができたとの感慨を持つに至った。歴代のFD委員会委員各位、及びこれと常に連携をいただいていた教務委員会・基礎教育部会委員各位のご理解とご協力の賜と心より感謝している。

例えば全学共通科目（基礎ゼミナール・都市教養プログラム・実践英語・情報リテラシー実践・理工系共通基礎科目）におけるSE・TEは各年前期・後期においてほぼ悉皆的に実施されており、学生による授業評価の結果が授業担当者にフィードバックされる態勢は定常的に整ってきた。又、厳格な成績管理を含めた「単位の実質化」が重要課題であることは論を待たないが、都市教養プログラム、基礎ゼミ、情報教育の各部会で成績評価に関するガイドラインの策定が実現し（元々、実践英語では全学統一テストによる厳格な成績評価が既に行われている）、全学合意の元にこの指針の下での成績評価も歩みはじめた。



さて、FD活動の基本的目標は、いうまでもなく「授業改善」にある。個別の授業のSEの集計結果が授業担当者に返され、それぞれの授業改善に役立てていただいていることになるが、教育プログラム毎に全体として授業改善が真の意味で進んでいるかを検証し、共有することが重要になってくる。また、成績評価指針にしても、これによって各教育プログラム・各授業科目において適正な成績評価が実現しているかについても、当然何らかの方法で検証が必要である。このためには、教育プログラム全体に対し、又は必要な場合には個々の授業科目に対し、教育組織全体として課題を発見するための取り組みが今後は必要になってこよう。もともと我々教員には大学の授業は授業担当者の責任において行われる不可侵のものとの意識が強かったといえるが、このことのみを重んじては組織的な改善をめざす大学の方向性と矛盾をきたす恐れが生じることとなる。本学の特質を見極めながら、組織的なFDにはどのような可能性があるか、今後の課題としたい。

先号でも末尾に記したが、「未だ道半ば」と思う。

<学内FD活動>

平成20年度 公立大学法人首都大学東京 FD・SDセミナー次第

- 1 日時 平成20年5月29日(木)～5月30日(金)
2 会場 大学セミナーハウス 講堂・さくら館

【スケジュール】

第1日 5月29日(木)

- 12:30～13:00 受付(講堂)
- 13:00～13:10 開会 上野 淳 基礎教育センター長 (FD委員会委員長)
挨拶 西澤 潤一 学長
- 13:10～14:40 ①講演1 「大学教育の今日的課題 - 共通教育の必要性 -」
講師 絹川 正吉 国際基督教大学名誉教授・元学長
- 14:40～15:00 休憩、写真撮影
- 15:00～17:30 ②講演2 「大学教育の課題 I - 質保証システム」
・自己点検評価と情報公開
「高等教育と評価 - 評価間の関連と首都大学の取り組み」
講師 串本 剛 基礎教育センター助教
・首都大学東京における自己点検・評価の取組
講師 飯村 学 首都大学東京管理部学長室 課長補佐
- ③講演3 「首都大学東京の3年間」講師 (教務委員長・19年度各部長他)
・首都大学東京が目標とする教育と教育課程 (大橋 隆哉教授)
・全学共通科目のねらい: 都市教養プログラム (宮台 真司教授)
・全学共通科目のねらい: 基礎ゼミナール (小林 正典准教授)
・全学共通科目のねらい: 実践英語 (福島 富士男教授)
・全学共通科目のねらい: 情報リテラシー (永井 正洋教授)
- 18:00～20:00 夕食及び懇親会

第2日 5月30日(金)

- 8:00～9:00 朝食・チェックアウト
- 9:00～10:00 ④講演4
・SD「大学における職員の役割」(さくら館セミナー室)
講師 内藤 淳 総務部長
・FDワークショップ「コンピュータを活用した学習支援」(講堂)
コーディネーター 北澤 武 基礎教育センター准教授
- 10:00～11:00 ⑤講演5 「大学教育の課題II 今日の学生気質 - 学生対応をめぐる」(講堂)
講師 岡 昌之 学生サポートセンター相談課長・教授
- 11:00～11:10 閉会后、解散

学 長 挨拶

学 長
西澤 潤一

こういう言葉がある。「普通の教育者はただしゃべる。ちょっと優れた教育者は理解させようと務める。さらに優れた教師は自らやって見せる。そして最高の教師は心に火を点ける。」と。

今の教育は、まず普及に務めることになったから、自らただしゃべることになってしまった。チンパンジーの教育にも使われるCAIでは、意味など考えて答を出そうなどとしたら時間がかかって全問に答を書くことは難しい。考える時間を節約するような予め答を暗記しておいて反射的に答を出すよう指導が塾などではなされており、物事の意味合いや理屈を考えなくなってしまった。

この結果出てくるのは、創造する能力の低落である。ところが、日本の弱さは資源が少ないことである。わずかな資源を有効活用して、高度の製品に作り上げる以外に経済を成り立たせる方法はない。科学技術がまず筆頭であり、次いで美術工芸がある。職人芸が必要であり、他の人々の知らない科学技術を持っていなければならない。

それにも増して重要なのは、心である。その人が何を目指して自己の学識を展開していくか。今幅を効かせているのは経済である。しかし経済だけがよくなっても、人間社会にいろいろな悲劇が起ることは今日毎日のニュースを見ていただければすぐ判っていただけると思う。心を持つということが極めて大切であるということで、この傾向はますます強くなっていくことは先ず疑う余地がないであろう。戦後の進歩を見ても、世界中が物質的に驚異的進歩を遂げたことは疑う余地がないが、残念ながら心の問題については衰退を妨げることは出来ていない。一体何をすべきなのか。

このような極めて基本的な問題を、我々は共通の問題として抱えている。泊り込み寝食を共にしての議論は日常の会話よりも遥かに実りの多い結論を我々に与えてくれる。今回も同じ首都大学東京に働く皆さんが十分な話し合いを行うことによって、学生の四年間の学びの道筋、そしてそれに続くただ一度限りのかけがえのない人生への道筋をしっかりと指導していただきたいと切望するものである。

更には、これからの本学の発展のために共に歩むことを十分に考え、共に語り、共に論じ合う気風を育てていただきたいと切に望む。

残念ながら今回は他の公務のため参加することがかなわなかったが、遠くから価値のある討議が行なわれることを切望している。



「宿泊FD・SDセミナー」

—大学教育の今日的課題を学ぶ—

首都大学東京管理部長
小澤 達郎

5月29日、今回で第2回目となる「宿泊FD・SDセミナー」が八王子セミナーハウスで開催された。新規採用の教員と事務職員（内部登用者を含む。）とを対象にFD・SD合同で開催されるユニークなセミナーで、教員と事務職員相互のコミュニケーションを図る貴重な機会ともなっている。

大学改革の必要性が叫ばれる今日において、首都大学東京においても様々な取組が始まっている。これらの改革を順調に進め、実りのあるものとするためには、教員と事務職員とが、いわば車の両輪として、連携し、協力していかなければならないことは、火を見るより明らかである。大学が置かれた社会的状況や今日的課題について共通認識をもち、協力体制を整える一助として、このセミナーが活用されることを期待したい。

今回のセミナーは、「大学教育の今日的課題—共通教育の必要性—」と題して、大学教育のあり方に造詣が深く、かつて国際基督教大学学長として同大学の改革に辣腕を振るわれた絹川正吉先生に講演していただいたほか、学内講師により、資料にあるとおり充実した講演が行われた。

18歳人口の減少、情報化社会の進展、経済のグローバ

ル化など、日本社会の急速な変化には目を見張るものがある。この中であって、大学は、その存在意義を問い直し、新たな役割を模索している。学士課程教育を通じて培う「学士力」とは何か、教育の「質の保証」のあり方、経済社会の要請を大学はどう受け止めるのか、等々、さまざまな課題が提起され、議論が交わされている。セミナーで行われた各講演は、これらの問題を我々大学教職員が考える糸口を与えてくれたと思う。受講者は、メモを取るなどして、熱心に聞いていた。また、講演後の懇親会では、互いに親睦を深めている様子であった。

中央教育審議会等は、大学改革の方向性を矢継ぎ早に示し、国、公、私立を問わず多くの大学で改革の試みがなされている。ただし、大学には、それぞれの建学の精神、異なる歴史と伝統がある。首都大学東京では、何ができるか、何をなすべきか、自らの特質を踏まえ、足元を見つめながら考えていかなければならない。今後は、このセミナーのほか、職員が大学教育の課題を継続的に学び、考える機会を提供していきたいと考えている。

末文ながら、セミナーには、学長をはじめ、学部長・学系長がお越しになり、新人教職員を励まされていた。この場を借りて厚く御礼申し上げる。



大学教育の今日的課題

— 共通教育の必要性 —

国際基督教大学名誉教授・元学長
絹川 正吉

学生の特徴

今日いただいた課題は大学教育の今日的課題、共通教育のことについて、なるべく詳しく話してほしいということでした。私ども、教育問題を考えるということは、学生のことを考えるわけでありますから、いま私どもが抱えている学生がどういう学生であるか、それについて一応の認識を持っていないとは思いません。

2000年のことで、少し古いデータですが、日本私立大学連盟が約8000名の全国の学生を対象に満足度調査をした結果があります。縦軸に人間関係の満足度、横軸に学問への満足度ととり、それぞれの学生の満足度で平面上にプロットしますと、学生はほぼ全平面にバラバラに分布しました。もちろん、学問にも人間関係にも両方に満足している学生もいますが、その割合はそれほど高くありません。私の直感ですと、3割ぐらいでしょうか。学問にも人間関係にも全く満足していない学生がそれと対照的にいます。統計上の手法によりますと、原点のまわりに、そこそこに満足している学生層が抽出されます。このような学生の状況の中で、私どもは大学教育ということを考えているわけです。

もう一つ最近のデータであります、帝国大学系のA大学の学生の意識調査の結果が報告されています。A大学は、私が実施委員長を務めました文部科学省の“特色ある大学教育支援プログラム”、特色GPに採択されるすぐれた教育プログラムを持っています。そのプログラムのある科目に対する学生の反応を見てみると、魅力がない、と六割の学生が答えています。いわば、教員が最善と考えるプログラムについて、六割の学生は不満である。にもかかわらず、授業への出席については、九割の学生が八割以上出席するというのですから、ほとんどの学生は授業に出ています。しかし、教室外での一日の学習時間は、七割の学生が一時間以下というのですから、ほとんどの学生は自習していないわけですね。これはよく言われているように、単位制度の崩壊を示しています。単位制度というのは、一時間の教室での授業に対して、二時間の教室外の活動を課してその全体で一単位ということ認定する、学習量から単位を規定しているわけです。大学設置基準という法令で定められていますが、その規定を全く満たしていない。大学設置基準で定められてい

る基準以下で、学生に単位を与えて卒業させているということになるわけです。A大学ですら、七割の学生が一時間以下しか勉強していない、ほとんど勉強していないという学生が多いということです。日本の大学は、そういう学生を相手にしているのです。

教育社会学者の河地和子さんがいろいろと調査をしています（『自信力が学生を変える』平凡社新書、2005年）。この10年間で学生の意識というのはだいぶ変わってきたといえます。1992年と2002年を比較対照しています。さきほどのA大の場合と同様に、ほとんどの学生がちゃんと授業に出るというわけです。かつては大学生活の重点は豊かな人間関係であった。ところが今の学生は、大学生活の重点は、学業だと言うのです。このことはよいことなのでしょうか。学生は非常に真面目になって勉強するようになった、といえるのでしょうか。その実態をよく調べてみると、いろいろ問題が出てくるわけです。

A大学では、「大学教育倫理綱領」というのを提示しました。大学教員はこの倫理綱領に基づいて教育をせよ、ということです。その一項にこういう箇条がある。「教員は、高邁なる大志を抱くすべての学生を大人として遇し、敬意を持って接する。」学生を一人前に扱うということは、日本の大学の教員がよく言うことですね。それに対して、A大学の教員が猛反発している記事が出ていました。「高邁なる大志を抱かない学生は大人として遇しないし、敬意を持って接することもない？」そんなのか？というわけですね。「北大生の実態を無視した、観念的な「強弁」で、現実を無視している、と反対している。その徴が、先ほど言いましたように、学生はほとんど勉強していないということですね。自分で勉強しない学生を相手にしない、というのであれば、ほとんどの学生は相手にされないことになります。

そういう大学生の自主性を前提とするものの考え方は、今裏目に出ている。河地さんは墮落の始まりだと言っています。「学生は、遊んでばかりいるのではない、遊ばされていると感じている」。「遊ばされていると感じている」、受け身なのですね。「宿題や課題を与えられていない」、「一方的な講義を受け身に聞かされ、授業に参加する意欲が持てない」、「授業はやる気を失わせる」、とまあこういうような学生の意識が調査の結果出てきて

いるというわけです。「多くの授業で課題や宿題義務与えていない」、「大学の授業の楽しさ加減に拍子抜け」、「勉強しなくても困らない、試験は通る」、「過去問の答えを暗記すれば試験にパスする」、そこで、学生は勉強する意欲がなくなってくる。にもかかわらず、「どの学生も勉強しないことを後ろめたく思っている」のです。非常にデリケートですね。そういう学生を私どもは対象としているということをきちんと認識しなければいけないということです。

私は「Liberal Arts Education」ということをいろいろと説いているわけですが、そういう私の話に対してある席で、お前の言っていることは極めて高踏的だと批判されたことがあります。「いま自分の抱えている学生は漢字も書けないし、論理的に考えることもできない。そういう学生にどう対処すればいいのかということをお教えしてほしい。」という批判をいただいたことがあります。

日本私立大学連盟の機関誌『大学時報』に出ていた記事ですが、東北学院大学の教養学部長が、今の学生がどう感じるかということを書いています。学生は何事にも「無関心、無表情」で、「奇妙な諦念がある」。「深い驚嘆の念が見られない」。何に対してもしらけちゃっているわけです。「素朴でありながら、かつ同時に年増（これ差別用語じゃないですか？）のごとく飽き飽きしたそぶりを示す。」「生き抜く意志が薄弱」である。そして「大学を厳しい社会へ出る前の最後の楽園としている」と書いています。私どもが考える学問ということを中心とした生活ではない、ということで、大学の役割は、随分変わってきているのではないかと佐々木さんは言っています。そして、「教育は社会の変容の速度に追いついていない」、「教育が社会を変容させ得た過去とは異なり、社会のほうが、教育のあり方を混乱させている」と述べています。

この言葉を読んで、私がすぐに思いついたのは、私どもが若い頃、終戦後間もなくすが、東京大学の総長であった南原繁先生とか、矢内原忠雄先生の卒業式あるいは入学式の告示が、新聞ダネになったのです。すなわち、東大の総長が言っていることが、社会の一つの指針、道しるべであった、そういう性格を持っていた。すなわち、大学が社会をリードしていた。ところがいまは逆だということです。「社会のほうが教育のあり方を混乱させている。」これはいみじくも言ったものですね。社会が大学を混乱させている。私どもも混乱していますね。いろんなことで右往左往している。文科省も右往左往しているわけですが。大学が社会をリードするのではなくて、社会の方が、教育のあり方を問題としている。すなわち、中央教育審議会の答申等々は、財界、政界の意

見が濃厚に反映しているわけです。大学人の意見というよりは、日本の社会の要求が、中教審の答申等に反映している。「大学とは自立した教養人を育てる機関ではなく、学生を社会に参入させるための準備教育、基礎教育にその使命を変えた。」と佐々木さんは言うわけです。そういうことに、いわゆる基礎教育の問題というのは関連しているわけです。

金子元久さん（東京大学の教育学部長）は「ユニバーサル化の衝撃」と言っています。高等教育がユニバーサル化して、どういうことが起こったかということ、「高校以下の学校で一定の学力を達成させるインセンティブが喪失した」。すなわち「入試のバリアが崩壊した」というのです。入試のバリアが崩壊するとどういうことになるか。日本では、入試があることが、大学に入学することの意味なのですね。大学に入学して何をやったかが問題なのではない。大学に在籍して、社会に出て行ったということに、意味がある。その意味付けをしているのが、入試というバリアだ。入試というバリアがなくなってしまうと、大学に行くということの意味、社会的な意味ということがなにかわからなくなってきた。そこで、最近しきりに言われていることは、大学教育のアウトカムということです。一体大学というところはどういう付加価値を与えてくれるのか。そういうことを大学は考えなければならない。そういう付加価値というものを、はっきりさせないと、大学というものが、意味を持ってなくなってきた。これは「ユニバーサル化」ということのひとつの現実であるわけです。

ご承知のように、トロウというパークレーの教授が、大学の発展段階説、というのを言っておりまして、随分古い話ですが。そこで、大学はエリートからマス型、ユニバーサル型に、そして数年前に日本に来られたときには、ユニバーサル型からさらに、次のユニバーサルアクセス型に変わってきている、と述べておりました。こういうふうに変化していくと、大学の構造なり内容がどういう風に変化していくのかということをお分析している。例えば、一つ挙げると、教育課程というのはエリート時代には高度に構造化していた。マス型になりますと、ある弾力性を持たせるようになってきた。そして、ユニバーサル化になりますと、教育課程というのは非構造的だ、というんですね。構造がくずれちゃっている、ということです。あるいは構造がない。それに裏腹なことなのですが、学生の特色というのは、エリート型では「同質性」、ホモジーニアスですね。それからマス型になると「多様性」になって、ユニバーサル型では「極度の多様性」という言葉を使っています。この「極度の多様性」という言葉を私は、そんなにかっこいい言葉は使えな

いわけであって、むしろバラバラと言ったほうがよいと思っています。バラバラの学生です。バラバラの学生に対して私どもは、一つのフォーマットでもって何かをしようとしている。学生が、それに対応できないというのも当たり前と言えは当たり前です。こういうような大学の変貌というものを考えなければいけない。

社会が求める能力、これは企業を調査した結果ですが、企業が求めている能力、というのは言ってみれば、教育に対する期待の表現であります。ほとんどの企業が、学生にコミュニケーション能力をつけてくれと求めているわけですね。そういうことが、中教審の答申の中にも、出てきて、コミュニケーション能力の育成ということが答申で謳われることとなります。チャレンジ精神、主体性、協調性、誠実性、責任感、潜在的可能性、等々を企業はもとめている。他方、専門性ということについては、企業はほとんど期待していません。学業成績なんか全然見てない。

このようなユニバーサル化状況というものを見据えて、大学教育、あるいは共通教育というものを考える。大学のユニバーサル化が大学教育の理論を必要とするようになった。かつての大学では、大学教育の理論というようなことは不要でありました。必要なのはディシプリンの教育の論理ですね。専門の教育論理です。したがって、それはあたりまえのことでした。今は、そういうディシプリンの教育の論理では対応できない。ユニバーサル化の視点で、大学教育というものを理論的に構築する必要があるから、「大学教育の理論」ということが問題になります。

今週の土曜日に「大学教育の理論」というテーマで東大で講義をする予定なのですが、大学教育の理論とは何か。理論というものはある視点に立つということだと思います。視点を定めなければ理論はできないわけですが、現在の大学教育の理論の視点と言うか枠組みというのは、当然、学生の学習支援となります。ユニバーサル化の現実を視点において、大学教育の理論構成する話をしようと思っています。大学教育の目標というものを再考しなくてはならない。これまで私どもには、ディシプリンに法った教育というものが中核である、というかそれしかなかったわけですが、それがだんだんと無意味になってきている。学生にとって無意味になっている。大衆化した学生に対して、ディシプリンに法った教育はなかなか機能しない。にもかかわらず、・・・こういうところが私の高踏的な言い方なのですが・・・大学からディシプリンというものを放逐したらどうということになるかということですね。ディシプリンということが新しい意味を持たなければなりません。ディシプリン

に新しい意味を持たせる、ということで私が作った言葉ですが、「学術基礎教育」ということに焦点を置くことが必要ではないか。ただし、学術基礎教育というのはディシプリンそのものの基礎教育ではありません。しかし、ディシプリンを無視しては大学教育というものがあり得ないわけですから、なにか新しいコンセプトで対応しないと、大学教育というものは成り立たないのではないか。

共通教育

それで、共通教育のことが問題になる訳です。共通教育ということはどういうことを私どもがイメージしているか。日本の大学で行われている共通教育の内容には、いろいろあります。外国語、保健体育。そして必ずあるのが基礎教育科目ですね。共通教育センターにおいて、基礎教育科目を開講している。この基礎教育科目のほとんどは、理系の基礎科目です。数学とか物理とか化学とかの入門的基礎。文系の基礎科目というのはあまり見たことがありません。おかしな話ですね。共通基礎ですから、文系も理系もないはずですから、それを越えた、あるいはトータルに含み込んだ基礎教育ってというのはないのです。

これには、いわゆる共通教育の実施組織の問題が関係しているわけです。全学共通教育機構というものを作って、教養部解体への混乱に対応しようとしたのですが、なかなかうまくいかない。ある大学では、その大学の科目のすべてが学生に開放されている。すなわち、共通教育だ、というのです。そうすると、大きな大学ですから科目数が何千とあるわけです。学生の面前に何千という科目を放り出して、さあ勉強しろ、と言ったわけですね。そういう大学が現れてきました。

いずれにしてもこの教養部解体に対する対応として、全学共通教育ということが言われ始めました。教養部を解体して、教養教育は全学の教員の責任とするということにした。機構が構成され、あるいは委員会方式が作られました。そういう教養部解体という歴史的経緯が、共通教育の内容にも影響を与えています。

日本の大学の教養教育ということで、どういうことが目標とされているのかということ、飯吉弘子さんが調べています（『戦後日本産業界の大学教育要求』東信堂2008）。日本の大学が教育の目標として掲げていることの一覧です。最近国立大学等では、中期計画、中期目標を立てますから、その中にこういう文言をずらりと並べています。

体でコンピテンシーを表現すると、氷山の表に出てくる部分、顕在部分が、ハードスキルの領域で、知識とか技能とか、いわゆる教育で対応できるような領域です。そして、水面上下のところでは、自己形成、自己形成に関する支援に対応する。この領域はあるレベルで教育が関与できる領域になります。態度とか自己概念とか価値観の領域です。教育が及ばないような領域、及びかねると言いますか、生得的な事柄として、自己イメージ、性格、動機、こういったところは氷山の底辺部分に対応します。コンピテンスっていうものはこのように表現されている。だいたい、大学で扱っているものというのは、この顕在的な部分、ここだけで大学ではコンピテンス教育をしている。しかしそれが、だんだん下に下がって、領域を広げて行かざるを得なくなっている。水面下に下がったところまで、大学教育は期待されるようになってきているのです。

東京大学の金子元久教授はコンピテンスを「論理系の諸能力」、「伝達系の諸能力」、「意欲系の諸能力」に分類して、「大学教育は直接的には専門の学術分野での知識の伝達を目標にしている」が、「その過程において、コンピテンスの形成を重要な課題として位置づけることは可能」としています。そうすると、いわゆる専門教育・教養教育の中で、どういうふうコンピテンスを育成するかということが問われてくることになります。教養教育にコンピテンスの育成課題を織り込まなければなりません。「基礎能力とは、一つの人格としての個人の機能的な特性の一部を取り上げたものに過ぎない」「それらが個人の人格の中に一貫性を持って位置づけられていないならば、それぞれの特性が力あるものにはならない」。学生の主体があって、学生主体が持つ自己認識、あるいは社会認識というものと、論理系のコンピテンス、あるいは伝達系のコンピテンス、意欲系のコンピテンスがダイナミックに関係して、統合される中でコンピテンスが意味を持つてくるのである、ということを経験しているわけですね。そして、古典的リベラルアーツというのは、実はコンピテンスの教育であった、ということを行っています。「古典的論理構造と学生が対峙することによって、論理系能力が育成されている」。その教育の過程での対話を通して、伝達系コンピテンス、いわゆるコミュニケーション能力が育成されていく。それらを通じて、知的意欲や興味の導出、意欲系のコンピテンスが育成される。すなわち、リベラルアーツ教育は、コンピテンスを育成している。しかし、そう言ってしまうと、私どもがこれまで行ってきた学術教育、ディシプリンの教育はすべてコンピテンシーの教育を含む、ということになってしまっていて、焦点がぼけてきてしまいま

す。問題は、私どもの過去の教育が、本当にコンピテンスの育成に役立ったかどうか、ということが問われます。

それで思い出したのですが、久保正彰という古典学の学者がおられますが、この方が講演の中で、こんなことをいっています。彼は若いときにハーバード・カレッジで勉強したのですが、そのときの彼の経験をこう語っている。「ただ、完全に「読め、読め」といって読まされた。「書け、書け」といって書かされた。耳と目と手をくたくたになるまで使うというのが教養課程だった」と振り返っているのです。「教養課程というのは、教養というありがたい教養を耳で聞いて覚え込む、というのではない」と述べています。教養教育というのは、徹底的に聞き、徹底的に読み、徹底的に書く。それだけだ。それがハーバードのカレッジにおける古典教育。先ほど紹介があった西沢学長のお言葉の中にありましたけれども、日本の大学が見失っているものは何であるかと言いますと、訓練ですね。ディシプリン。徹底的に書かせる、ということをやっているかということですね。教室で一方的に教員がただしゃべっているだけで、学生は何も書かされていない。そうではなくて、具体的に聞き、読み、書くことを実践する。そういう具体的な知的活動を実際にさせるということがいちばん重要なのです。そういうことによって、実はコンピテンスというものが育成されているわけでありますから、ことさらコンピテンスということをする必要は、本来なかったはずですね。

話が少し飛躍しますが、AstinというUCLAの教授がI-E-Oモデルというのを作って、Institutional Researchといいますが、大学教育というものがどういうふう機能しているかということ調査する枠組みを作りました。アウトカムを問題にするわけですが、彼のアウトカムの分類というのがあります。この分類を、先ほどの氷山モデルに重ねて私が書き直してみました。縦軸は情緒的といいますが、アフェクティブから認知的、コグニティブ、そういう方向への軸をとる。それから横軸を内面的あるいは心理的から行動的へという方向に定める。この二次元空間に大学教育のアウトカムは表現される。いわゆる伝統的な教育というのは、第二象限（認知的・内面的）でしたが、それが第一象限（認知的・行動的）にまで広がりを持ち始めた。横軸は水面で、水面下にアフェクティブで内面的（第三象限）、アフェクティブで行動的（第四象限）という領域があります。今、日本の大学の課題は、横軸から上の認知的なところにとどまてはならないということなのです。これは非常に問題ですが、だんだん大学への期待は氷山の水面下に入っている部分に広がってきました。すなわちアフェクティブな領域に、大学教育は関与してほしいと、そういう社会的

I. 能力・適性

(1) 言語能力

- 語学力（英語のよって読む、書く、話す）
- 表現力（自分の考えを文章で表現できる）
- 読解力・国語（文章を読みこなすことができる）
- コミュニケーション能力（相手と議論ができる）

(2) 思考に関する能力

- 論理的思考力（筋道立てて論理的に考察できる）
- 問題解決能力（直面する問題を自ら考え、解決）
- 理解力（未知の事柄に対して理解する力）
- 情報収集力（情報を収集し、分析できる力）
- 総合分析力（問題を総合的に分析し、判断）
- 柔軟な思考（柔軟に物事を考える力）
- 幅広い視野（幅広い見地から物事を見る力）
- 独創性・創造性（物事を創造的に考える力）

(3) 行動に関する能力

- リーダーシップ（先頭に立って課題を推進）
- 持続力・持久力（実験等を地道に推し進める）
- 実行力・実践力（積極的に取り組む）
- 企画力・計画力（計画的に物事を推し進める）
- 集中力（課題に集中して取り組む）

II. 態度・意欲

- チャレンジ精神（自主・自立の態度、自ら課題を設定していく力、探究心や好奇心をもつ）
- 批判的精神（建設的な批判精神をもって取り組む）
- 固有の価値観（時流に迎合せず自らの価値観を持つ。既存の知識を鵜呑みにしない）

III. 人材像

- 国際性（国際的に通用する人材）
- 社会への貢献（地域や社会に貢献できる）
- 幅広い教養（幅広い教養を身につけた人材を養成）
- 専門性（専門的に優れた人材を育成）

以上のようなことが、教養教育の目標として掲げられているわけです。このような高邁な目標を掲げているのですが、その教育の実態というのは、このような高邁なスローガンとは裏腹ではないでしょうか。

そういう問題状況の中で、最近の中教審の答申の中にも出てきますが、コンピテンスという考え方が現れました。以下は神戸大学の川嶋太津夫教授が書いていることの引用です（IDE No.498(2008.2-3)。「学習成果に関する種々の提言の特性」が「知識の習得から知識の活用力を含む様々な「能力」の習得を重視する」ことになってきたというのです。ディシプリンを中心とするこれまで

の日本の大学の教育というのは、ほとんどが知識の伝授です。知識の発展というところまではなかなか行かない。これまでは、何を知っているか、ということが問題だったわけですが、これからは「何を知っているか」ではなくて「何ができるか」へ教育観、学習観が転換する必要がある、というように変わってきた。そういうことでコンピテンシ重視ということがいわれるのです。コンピテンシーという言葉とコンピテンシという言葉が入り交じっていますが、Competencyは米国流、Competenceは英国流であるとのこと。CompetenceはCompetencyより狭いようであります。

大学教育の文脈で考えますと、コンピテンシというのは、学位課程を修了した結果、卒業生ができること、すなわちアウトカムですね。こういってしまうと何の意味もないですが。「そもそも大学教育というのは、神職、医師、法律家に必要なコンピテンシの教育であった。」「大学の役割が「真理への探求」へシフトするにつれて、大学教育は「知の伝達」へと向かい、コンピテンシが軽視されるか、学問分野に特定のコンピテンシに限定する傾向が出た。」さらに、期待されるコンピテンシーは変化してきているのです。ということで、これからは、コンピテンシが大学教育の中心的コンセプトになるのだ、というわけです。

コンピテンシーが学術的から社会的へのベクトルの方向に変貌している。それから特定のから一般的というベクトルの方向にも、変貌している。最も古典的なコンピテンシの教育というのは、工学部や医学部といういわゆる実学教育です。それから学問分野固有のコンピテンシに広がってきた。さらに、現在、大学に期待されるコンピテンシーが変化してきました。「第1の変化は学術的から社会的へのベクトルに沿うもので、学問の論理から労働市場とのレリバンス、適合性」が問われるようになった。そして、「第2の変化は、特定のから一般的へのベクトルに従うもので、大学で育成された従来のコンピテンシーが直接には社会的効用が薄くなるにつれて、一般的コンピテンシーが大学教育の内容として期待され始めた（川嶋）」のです。特定の学問分野のコンピテンシから、学問分野に共通のコンピテンシへ、さらに実社会で必要な汎用的なコンピテンシの方向に向かってきた。コンピテンシの内容が、学術的から社会的に、特定のから一般的への方向に動きつつある。あるいは動かざるを得ない。ですから現在の大学教育では、この汎用的なコンピテンシというものを、アウトカムとして考えるべきであろうという考え方で。

このコンピテンシーについては、氷山モデルというものがああります。企業の方で言っていることです。氷山全

な要求が非常に強く出てきているというわけであり
ます。

そういうことから、「新しい教養」ということが主張
されはじめました。飯吉さん（前出）が、従来の「教養
概念の類型」を次のように整理しています。

- ① 全人的教養・人間性－倫理観（旧制高校）
- ② 教養主義的教養（古典の読書、大正教養）
- ③ 専門基礎教育
- ④ 幅広い分野の知識（一般教育）
- ⑤ リテラシー（英語力、IT活用能力）
- ⑥ 米国型リベラルアーツ

それに対して、いま新しい教養が求められている。そ
れは「自発的知的拡張性を性格にもつもので、自発的課
題発見・解決力、論理的・批判的思考力等知的活動基本
スキル、自立的に学び探究しつづける（生涯学習）能力、
単なる知識に止まらない自律的探求能力、」等の専門分
野を越えた能力側面に関わるものです。それらは、「近
時、産業界が圧倒的に大学に要求している」ものである
わけです。そして「新しい教養」は行動（アクション）
を導かなければなりません。そして、「新しい教養」と
行動が結びつく一連の思考プロセスは、クリティカル・
シンキングの思考サイクルとほぼ重なり合う、といいま
す。クリティカル・シンキングは「与えられた情報や知
識を鵜呑みにせず、複数の視点から注意深く、論理的に
分析する能力や態度」ですが、そういうことが教養であ
る。そういう教養形成は、クリティカル・シンキングの
思考サイクルとほぼ重なり合うから、大学教育というも
のは、クリティカル・シンキングを中核とした内容であ
るべきだ、ということになります。

飯吉さんは、クリティカル・シンキングの構成要素を
つぎのように示しています。

- ① 目的を設定し
- ② 問いを立て
- ③ 情報を使用し
- ④ 概念を利用し
- ⑤ 仮定・想定を認識し
- ⑥ 議論の枠組み・総体的展望・観点を盛り込み
- ⑦ 帰結・含意（implication）を生み出し
- ⑧ 結論・結果・解決策（inference）を導きだす

これは当たり前のことですね。普通、私どもがやって
いるのですが、そういうことを教育の場面でもって鮮明
に出さなくてはいけない、というわけでありましょ
う。

さきほど私は、今の日本の大学教育に欠けているのは、
ディシプリンだといいました。訓練をしなきゃいけない。
ICUの英語教育というのは、クリティカル・シンキング
を中核に置いた内容です。詳しくは、ICUの英語担当の

富山さんが研究社から出している『ICUの英語教育』を
ご覧ください。ICUでは一年次に、英語教育を通して、
クリティカル・シンキングを徹底的に叩き込む。手取り
足取り、といっても大袈裟ではありません。小グループ
ディスカッション等々を通して、教員がつきっきりで指
導をするわけですね。ちょうどハーバードで行っている
ことを、英語教育という形でICUでは行っているわけ
です。結局ICUというものを意味付けているのは、この英
語教育だけだ、と思うのです。あとの専門教育というの
は、あってもなくても構わない。そんなことを言うとな
怒られちゃいますけれども、結局、専門教育、ディシプ
リンの教育を受け止め得る能力をどこでつけているかとい
うと、ディシプリン教育ではなくて、英語教育でつけ
ているのです。英語教育で非常にきちっとした教育をし
ますから、専門の教育は非常に楽だ、というのです。し
たがって専門教員はさぼっている。旧態依然たるディシ
プリンの教育をやっている。それでもICUが独自性を
保っているのは、唯一この英語教育だと私は見ていま
した。ですから、学長時代に教職員のリストラをやりま
したけれども、そのときに私は、英語教育教員のリストラ
はやらなかったのです。むしろそこは、重点的項目とし
て充実させる努力をしたおぼえがあります。

さて、飯吉さんは、いわゆるキャリア教育に関連して、
つぎのことを紹介しています。

「大学におけるリベラルアーツ教育の目標は、想像力
豊かで、学問に裏打ちされた問題解決力の持ち主を訓練
することである。こうした人物が備えるべき知的技能や、
知識の幅と深み、さらに心の習慣は、彼/彼女らが有意
義かつ豊かな人生を送り、かつ日本と世界とに貢献する
のに役立つものである。（コンラッド）」キャリアを主体
的にデザインする能力も共通教育の内容であるべきなの
ですが、リベラルアーツ教育そのものがキャリア教育な
のだ、というわけであります。

「学士課程答申」

以上のような社会の要求に応える政策課題が問題に
なって、中教審の大学分科会の制度・教育部会の中の学
士課程小委員会という非常に長い名前の委員会が、昨年
の九月に、「学士課程教育の再構築に向けて」という審
議経過報告を発表しました。ちょっと自己宣伝めきま
すが、「学士課程教育の再構築に向けて」というタイトル
で出してきましたから、私はこれを批判しました。日本
に「学士課程教育」というものがあつたならば、その
再構築が問題だけれども、「学士課程教育」など存在し
ないのに、「再構築」するというのはおかしいのではな
いか、と。そうしましたら、この3月25日に審議のまと

めが発表され（これがだいたい最終答申になる予定であります）、その答申のタイトルから「再構築」の「再」を取り除いて、「学士課程教育の構築にむけて」と書き直したのです。私の友人の中に委員会のメンバーが何人かいましたので、彼らが私の意見を委員会に取り次いだわけです。再構築の「再」を取ってしまった。いずれにしてもこの答申の中に、私の主張がいくつか取り入れられています。

今回の「学士課程答申」の問題意識は、第一に「グローバルな知識基盤社会を築くための教育」、第二に「明確な学習成果」、「アウトカム」を明確にするということ。第三に「大学全入時代における質保証」、この三つの柱で学士課程教育というものを考えなければいけない、ということです。

そのための改革の方策として、三つの方針ということを立てています。まず「学位授与の方針」をはっきりさせよ。すなわちアウトカムを明確にすることをいっています。そして第二に、教育課程編成・実施の方針をたてること。そして第三に入学者の受け入れの方針を明確にせよと。この順序が大事ですね。第一があって第二があり、第二があって第三があるわけです。しかし、入学者の受け入れというのは非常に問題ですね。私どもは本当にその大学の教育の目標に基づいて学生を受け入れているかということですが、そういうことをほとんど考えていません。特に、私立大学は学生を確保することに汲々としていて、学生が集まればそれでよいとせざるを得ません。いずれにせよ、この答申では、学位授与の方針を明確にすることが先頭にきている。

そこでアウトカムということを「学士力」という言葉で総括しています（「教育課程の編成・実施」という章）。それを読みますと、共通教育のテーマパークのような感じがします。「学士力」の一番目は「知識・理解」である。ここは当たり前のことが書いてありますね。そして「学士力」の2、というところに先ほどから問題になっている「汎用的技能」ということを取り上げています。「知的活動でも職業生活や社会活動でも必要な技能」、いわゆるジェネリックスキルということをとりあげ、その内容として、コミュニケーションスキル、数量的スキル、情報リテラシー、問題解決、等々を掲げています。それからさきほどの問題にしたアフェクティブな領域についても、「態度・志向性」ということで示されています。一つ注意しますが、「態度・志向性」という学士力の内容として、「倫理観」というのを取り上げています。今回の答申で倫理観を出しているのを私は評価しているわけですが、結局日本の大学教育、あるいは日本の教育全体が直面している問題というのは、本当は倫理観の問題

ではないでしょうか。社会をいかに構成するか、という根本的なことについて、私どもの共有する認識が非常に希薄になっています。問題は倫理です。

私がこの大学セミナーハウスの館長を務めていたとき、東大総長から文部大臣になられ、そして参議院議員になった有馬朗人さんを招いて、大学セミナーハウスで講演をお願いしたことがありました。それより以前、有馬さんが東大総長の時代だったかと思いますが、立教大学のシンポジウムの席で、有馬さんが「倫理」の問題に言及しました。「日本には、倫理教育の可能性がかすかにある」と言ったのです。そのかすかにある可能性の根拠が「儒教だ」といわれた。若い方はわかりますか？私にはピンときた。私は、後から考えますと家庭で儒教の教育を受けた、という感じがするのです。儒教が日本の倫理を立ち上げる一つの根拠になっている、ということの有馬さんが主張された。私は、あんまり納得はしませんでした。そこで、大学セミナーハウスにいらしたときに、私が聞いたわけです。「あのおとき、立教で先生はそうおっしゃったけれど、今はどうお考えですか？」彼いわく「倫理的根拠は今は何にもない」というのです。「倫理教育の根拠が全然ない」。彼も絶望しているわけですね。いうまでもなく、この問題は大学教育だけの問題ではありません。生まれたときからの問題ですから、家庭教育が崩壊する中で、この問題をどうやって学校教育という外側の場面でできるか、いろいろ問題になります。「学士力」の次の項目に、「市民社会の責任」とありますが、こういう問題もみんな関係しています。こういう領域は、実は一般教育のアウトカムであったはずですが、その一般教育も崩壊してしまったわけです。そういう困難な問題も「学士力」として挙げています。

答申はさらに従来から問題になっていた項目を取り上げています。教育方法の章で、単位制度の実質化の問題も注意しています。これは自己点検評価の項目にも挙げています。A大学の事例でも触れましたが、単位制度というものが壊れている、それを立て直せということは何度も中教審は繰り返しているわけです。

つぎにシラバスのことを取り上げています。シラバスは国際的に通用するものとなるために、各科目の到達目標や学生の学習内容を明確に記述すること、準備学習の内容を具体的に指示すること、成績評価の方法・基準を明示すること、などが述べられています。シラバスの実態が、コース・カタログと同等のものに止まらないようにすること、などを改めて注意しています。すなわち、シラバス問題を、グローバルスタンダードの視点でとりあげています。シラバスというのは国際的に通用するシラバスでなければならない。シラバスがその教育の実態

の表現になるわけですから、シラバスがどう書けているかということが問題なのですね。日本の大学のシラバスについては、よくシラバス集という電話帳のような大きなものを作って学生に配っていますね。あのようなシラバスを一番最初に作ったのは帝大系のB大学ではないかと思います。そのシラバス集が出来たころ、B大学で行われた一般教育学会の講演で、私は批判したのです。「こんなグロテスクなものは世界じゃここだけだ」といったのです。「グロテスク」という言葉を私は使いました。シラバス集、というのはグロテスクですよ。こんな厚いもの。最近ではCDにしちゃって、手軽にもって歩けるようになりましたけれども、それはコンピュータにかけなければ見られません。私のアメリカでの経験からいうと、シラバス集なんてものはありません。シラバスというのは、それぞれの教員が自分のクラス運営をどうするか、ということのために作るもので、それぞれの教員が自分のクラスで配るだけですね。(教員評価資料として、また大学の自己点検資料として用いることもあります。) 内容が問題ですね。日本のシラバスの内容は教員がやること書いてある。なにを教えるかという内容が書いてある。アメリカのシラバスは、学生が何をしなければいけないか、ということが書いてある。全然違う。シラバスに対する認識が随分ずれているわけです。

開講科目数の適正化と取得単位数の適正化、いわゆるキャップ制の問題も、取り上げている。さらに学習の動機付けのために、アクティブ・ラーニングとかPBL (Problem Based Learning) を推奨しています。いわゆる学生参加型授業などです。特色GPでもこのPBLに関連する取り組みが、医学部系が中心ですが、いくつか採用されています。それからサービス・ラーニングについても、学習の動機付けプログラムとして紹介があります。

このようなプログラムはすべて、いわゆる共通教育に関連があります。共通教育をどういうふうに構成するか、ということをお考えするときの材料になります。

成績評価の問題は、中教審の答申で何度も取り上げられました。今回も出ています。成績評価が厳格に行われていないから、GPA制度を導入せよ、というように読めますが、そういうことはありません。GPA制度を導入すれば厳格な成績評価になる、というのは誤解です。成績評価を厳格に行うということと、GPA制度の導入ということは、直接に関係ありません。GPA制度を導入すれば、成績評価が厳格になるかっていうと、そんなことないですね。関係ないです、そのことにいつまでもこだわっているところが、中教審答申の変なところですね。

GPA制度を導入している大学はいまだに35%程度で

す。大学教員にはそうとうに抵抗があるようですが、それは誤解に基づいているのではないかと推測しています。先日、帝大系のC大学に呼ばれて、GPA制度の紹介をさせられました。C大学は中期目標にGPA制度を導入すると書いてしまった。けれども、土壇場になるまでGPA制度が導入できないので困っているから、助けてくれということで、お話しに行きました。すると、先生方から、私は叱られました。余計なことをいふなといわんばかりでした。成績というのは教員の権威によってつけるものであって、平均してどうこうというものではないということです。猛反発を食らいました。GPA制度は大学教員の自尊心を損なうようです。結局教員の意識というのが関与しているのでしょうか。

それからもう一つ最近よくいわれている学習ポートフォリオのことを今回の答申でも取り上げています。「学習成果を学生自身が管理、点検するとともに大学としてこれを多面的に評価する手法として学習ポートフォリオを導入、活用」したらどうか、という提言です。ここでは省略しますが、いずれにしても学習記録を学生に書かせる。私はここにきてですね、なんだか逆さまのような気がするのです。学習記録、というよりも、教員に授業記録を書かせる。自分の授業をどういうふうに行ったかということをお毎回記録する、ということが大事だと、私は前々から主張しているわけですが、中教審の答申はそこまでいってない。学習ポートフォリオについては、特色GPで採択された事例がいくつかあります。一つは金沢工業大学ですが、金沢工業大学は、ウェブ上に学習ポートフォリオを書く仕組みを導入している。調べてみたら、アメリカではそれはあたりまえなのですね。日本ではなかなか広まらない。B大学ではウェブCTを使っていますが、推測するところ、学内に浸透していないようです。

あとは、高等学校との接続の問題をとりあげている。先ほどの「三つの方針」の三番目の問題です。そして大学と高校の接続の問題として、「初年次における教育上の配慮」ということを今回の答申では明確に打ち出しています。いわゆる「初年次教育」です。現代における大学の共通教育の一番始めは、初年次教育です。初年次教育でなにをするのか、ということが一番問題です。現在行われている初年時教育の傾向は、入学前教育、補習教育、転換教育、スタディスキル、専門ガイダンス、キャリア支援というようなことです。ここで問題なのは、転換教育です。高校から大学への接続を円滑にするための教育活動です。この辺のところは、古い教育を受けた私には非常に抵抗があるところですね。この転換教育の一つの実践として、とりあげられているのが一年次セミナー

です。この大学でも一年次セミナーをやっていますね。問題は、一年次セミナーの仕方です。一年次セミナーというタイトルをつけることは簡単ですが、そこで何をやっているか。東京大学で一年次セミナーというのが比較的早く始まったようです。駒場の一年次セミナーのシラバスができています。ある先生の一年次セミナーは、その時間に教員と学生がグラウンドに集まって、一時間以上走るというのです。マラソンやっている。それでおしまい。これが一年次セミナーであると。わかったような、わからないような感じですね。そういうことでいいのか。一年次セミナーというのは実施の仕方が非常に問題になります。一年次セミナーというのは、先ほどの久保さんのお話にあったハーバードの教養教育のような質のものでなければ意味がありません。

それからスタディスキルです。これはジェネリックスキルの範疇です。また、文章表現の訓練にも言及しています。

入学前教育は、私立大学の場合ですと、学生を確保するための一つの手法になっているわけです。なんとかして自分の大学に入学してもらって、卒業まで在学して欲しいということで、入学前教育というのをやっている。アメリカの入学前教育というので私が驚いたことがあります。アメリカの大学で、一番始めに学生に対して注意することが、カンニングをするなっていうことなのですね。そういうあからさまな言葉では言いません。オーナーシステムというのです。カンニングをしないということは、大学共同体にとって名誉なことなのです。大学共同体を本当に意味づけることなのだといいます。そういう教育を入学前教育に、行っている大学がありました。アメリカのある大学では、入学してくる学生の親に対して、オーナーシステムに関する案内書を事前に配って、オーナーシステムということについて、あなたの娘さん・息子さんと、入学前に十分に話し合ってほしいという要請をしています。

日本の入学前教育は、父母も含めて、入学前に学生を集めて、ごちそうして、近所を散歩するというようなことがあるようです。

いずれにしても、このような内容の初年次教育が日本でも流行っているのですが、こういうことをする必要はあるのか、というのが私の率直な感想です。もっと根本のところをきちんとすべきではないか、と思います。ICUでいえば、英語教育というのが初年度教育です。それから、ジェネリックスキルの強調、ということですが、一年次教育の内容としてこれが非常に盛んになっている。具体的な内容は、ノート・テーキングだとかリーディングスキルだとか、こういういわゆるノウハウの習

得を目的にしているものです。ジェネリックスキルは、説教されて身に付くはずはありません。本を読んだって身に付くはずないのです。実際にやってみることが大事なはずなので。久保さんがいうように、ハーバードのようなやり方で、ジェネリックスキルというのは養うべきだろうと思います。

それからもう一つは、これも中教審の答申に登場したアクティブ・ラーニングということが、初年次教育の一つの手法として流行しているようです。一つの事例ですが、山口大学の松井範惇さんが書いておられます（『リベラル教育とアメリカの大学』ふくろう出版2008）。松井さんの授業では、出席点をつけます。出席することが原則である、としています。これはアクティブ・ラーニングのイントロダクションですね。出てこなきゃ話にならないわけですから。それから、隔週で小試験をする。私は、一週おきではありません。毎回の授業で小試験をしました。それはアメリカでいうクイズですが、5分間か10分間で、全体の授業内容を総括するような問題を毎回出して学生に考えさせた。松井さんは、成績の50%は、・・・ここが面白いのですが・・・次の4種類の中から、各学生が自主的に選択した学習成果で評価する。一つは、共同研究論文を執筆させる。あるいは個人で書評を作成する。インタビュー報告、ボランティア活動の参加記録を書かせる。そういうクラス運営によって、いわゆるアクティブ・ラーニングを実践しています。

教養教育

さて、共通教育の内容として、教養教育をどうするか考えなければなりません。共通教育というのはなんなのか。松井さんはもうひとつ言っています。「リベラルアーツ教育を教養教育と言ってもびったりしない。専門教育に対する一般教育とか普通教育などという言葉では、全くうまく表されていない」。リベラルアーツ=教養だという誤解があります。これは私の持論ですが、教養という言葉は実は英語にないのです。そう私は思います。なぜかといいますと、アメリカ人が書いた本の翻訳で、「教養」あるいは「教養教育」と書いてあるところを原語で見ますと、「CULTURE」と書いてあるんですね。あるいは「EDUCATION」と書いてある。ですから、日本の「教養」にストレートに対応するような英語はない。なぜかというと、日本の教養の源は修養ということなのです。日本の教養主義の伝統というのは、修養主義から始まるわけであって、その修養主義のもとのところには何かあるかということ、儒教があるわけですね。さかのぼりますと、教養というのは江戸時代までさかのぼるわけです。そういう系譜の中で日本の教養というもの

は考えられてきた、と私は思います。ですからそれは、アメリカでいうところのリベラルアーツ教育とは全然違うのです。したがって、リベラルアーツを教養と訳するのはとんでもない話です。いずれにしましても、松井さんは「民主主義社会における市民とは、確立された個としての市民が、社会の中でその責務と権利を民主的に遂行して行く際に生じるあらゆる摩擦と紛糾を解決してゆく姿勢を持った人」であり、そういう人を育てるのがリベラル教育の目的だと、そう彼は言っています。

ここで私には非常に感慨深い言葉は、「摩擦と紛糾」という言葉ですね。ICUは1953年に開学したのですが、そのころICUを築いた人たちは、半数はアメリカ人で、半数は日本人という構成でした。しかし、どちらかという、アメリカ人の考え方が非常に色濃く出ていました。そのときに書かれた大学の設立趣旨書の中に、こういうことがあるのです。「国際的であるということは、葛藤がある、相剋があるということである。その葛藤は、ネガティブなことではない」と書いてあるのです。葛藤があるから、その葛藤の解決のためのいろんな知恵が出てくるのだ、と。私は学長時代につくづく感じたことは、国際的であるということ、葛藤を背負い込むことだ、ということでした。とにかく論争が多いのです。学長がひと言いって、それに対して100の言葉が返ってくるのです。その「葛藤」ということをもっと教育的に捉える必要があると思います。葛藤をむしろ経験させることの方が大事だ。きれいごとではない、ということですね。

もうひとつ私が考えたいことは、寺崎昌男氏（元東大の教育部長、立教大学、桜美林大学を経て、現在立教大学の調査役）がいう「専門ある教養人」という考え方です。これまでの教養の考え方は、「教養ある専門人」でした。教養と専門の位置関係が逆転しています。学士課程教育というのは、専門ある教養人の育成なのである、とっています。そういわれても意味がはっきり取れないこともあるのですが、なんとなく納得はできる。先ほど学術基礎教育というようなコンセプトを主張しました。学術基礎教育というのは、ディシプリンを無視しているのではなくて、むしろディシプリンが中核です。しかし、ディシプリンが中核だけれども、ディシプリンの教育をするのではないのです。ディシプリンを教養的に位置づけるということです。専門性のある「教養人」の育成という発想と重なっています。専門ある教養人教育の具体性が、共通教育の中核であるべきだと思います。例えば「専門教養」ということを提唱し、あるいは「ディシプリンの作品化」ということを提唱し、またはこれはボイヤーの言ったことの日本語版ですが、「統合専攻科目」というようなことを主張しています。ボイ

ヤーの言っていることを要約すると、「統合専攻科目」は次の問いに答えるカリキュラムであるということになります。「①その分野の検討されるべき歴史と伝統は何か。②理解すべき社会的、経済的意味は何か。③対決すべき倫理的、道徳的課題は何か。各学科が専門性をより広い文脈の中におく。経験を拡張できるようにする。」ということで、「統合専攻科目」という考え方で、これからの大学教育の中核である共通教育というものを考えたらいかがだろうというわけであります。

能力開発カリキュラム

川嶋さんや、あるいは中教審の答申は、「学士力の育成というのは、それぞれのディシプリンの教育の中で行われるべきだろう」ということを言っています。ディシプリンの教育をやっていれば、学士力がつくかということ、どうもそういうことでもない。にもかかわらず、大学の基盤というのは、学術、ディシプリンでありますから、ディシプリンの教育の中で、学士力がつくような、そういう教育のあり方が、求められることになります。ここで紹介するアルバーノ・カレッジというのは、小さなカレッジで、女子大です。ウィスコンシンにあります。アルバーノ・カレッジのカリキュラムはABILITY BASED CURRICULUMと言われて、非常に有名になった。このアルバーノ・カレッジの方法というのは、私は一つの典型的な「専門ある教養人」育成カリキュラム、そして共通教育のあり方ではないかと思うのです。

アルバーノ・カレッジでは、アウトカム・・・いわばベンチマークですね・・・を8つ挙げています。すなわち、コミュニケーション力、分析力、課題解決力、価値判断、社会相互作用力、グローバルな視野、優れた市民性、美的理解力、です。ここで美的理解力というのが入るのは、アメリカのリベラルアーツエデュケーションの特徴ですね。ICUでは一般教育の中に、美術、音楽が入っています。音楽、美術の専門の教員がいます。メジャーとしてそれを専攻することもできます。しかし、いわゆる美術学校、音楽学校等の教育ではありません。

脱線しましたが、いずれにしてもこの8つのアビリティというものをテーマに掲げて、すべての科目がどれかのアビリティを育成する要素を持つべきだと考えるわけです。これは面白いですね。この先が非常に大事なところですが、学生の自己評価ということがあります。「それぞれの能力を6段階に・・・コミュニケーション能力ならコミュニケーション能力がついたかついていないかに、6段階の評価基準を設けている。そして、評価表に照らしながら、自分がどこまで達成できたかということ、自己評価する。」自己評価することが非常に大

事なのです。それで、自己評価することを支援するシステムができています。評価センターという部署をおいていますが、評価センターに学生が出かけて行って、そのスタッフあるいは教員と、討論しながら、自分の自己評価の妥当性をチェックする。チェックして、自分が納得し、センターのスタッフも同意してですね、「あなたは、この6段階の評価のなかの3段階にある」ということを確認し、そして次の学年あるいは学期において、それを一段上げるためにどうするか、ということを考えるわけですね。

教員組織のほうで言いますと、各教員には、いうまでもありませんが、それぞれの専門のディシプリンがあるわけですね、専門があるわけです。各教員は、従来の学問分野・・・すなわち数学とか、哲学とか、文学とかです。・・・それぞれの分野毎のデパートメントに所属する。と同時に、8つの能力の内容、教授方法、査定方法の開発に責任を持つ8つの「能力デパートメント」のいずれかにも属している。私は数学の専攻だったわけですが、私は、アビリティ・デパートメントのどこに所属するのかということは、私の主張あるいは大学との協議で決める。例えば、数学でしたら「分析力」というところに自分のアビリティ・デパートメントを決める。そうすると、私のやっている解析学や微積分といった授業で、どういうふうにそのアビリティ能力を身につけさせたかということが評価されることになるのです。そういうふうに、教員の専門組織とアビリティ育成の組織というものを総合している。数学の開講科目を見ると、普通の数学の開講科目と同じです。

ただ、これはリベラルアーツ教育の限界と言うか、一つの特徴ですが、知識レベルは、理学部数学専攻の知識レベルから見ますと、二年次か三年次程度ですね。日本の理学部の知識レベルは、アメリカの大学院のマスターレベルにまで及んでいます。ある意味ではやりすぎですね。知識レベル、知識量はそんなに多くない。ほどほどのレベルの通常の科目の中で、アビリティ育成をするわけです。一般教育科目にも特に変わったことはありません。

このカリキュラムをモデル化すると、専門科目の縦軸とアビリティの横軸でできるマトリックスになります。カリキュラム・マトリックスができます。

ジェネリックスキルの育成、汎用力の育成、アビリティの育成ということは、こういうマトリックス・カリキュラムで行われる。学術基礎教育、学術教育というものを活かしながら、まさに学術基礎教育であるからこそ、こういうアビリティの育成ができるのだということです。

このプログラムは非常に有名になりまして、多くの大学から見学者が絶えない、あるいは紹介が絶えない。そうしましたら、この大学もなかなかクレバーだと思いますが、文献をちゃんと売るので。数学でのアビリティ育成はこう、というような説明書がいっぱいあるわけですが、それぞれに値段がついています。そうして肝心のノウハウはウェブ上では出さない。直接教えてくれというのならば、講師料をとって教えに行きます、ということのようです。これはアメリカ式ですね。日本ではこういう大学教育の手法というものは、サービスするものであるというふうに考えられているようです。私はいろんなところでサービスを要求されている。先日もあるところでインタビューを受けました。いろんなノウハウを私から聞き出した。聞き出して、ありがとうございました、で帰っちゃったんですね。私に何の報酬も用意していない。おかしいですね。やはりこういう独特のアイデアというものは、価値を持つわけですから、その価値評価というものが社会的に行われないといけない。そういうことがないから、日本の大学教育の改革というのはボランティア活動になるのです。ボランティア活動では当然限界が出てくる。もちろんボランティア活動がなければ、教育改革は実現しませんが、それにしてもちょっと行き過ぎて、あつかましいと感じます。

教員の機能

アルバーノ・カレッジのプログラムでは、「教師は、担当する授業科目において学生に取り組んでほしいパフォーマンスを明確にすることを迫られ、結局は、そのようなパフォーマンスをさせる学習課題を設定せざるを得なくなる」のです。必然的にアビリティ育成というファクターを自分の授業の中で設定せざるを得なくなります。そういう仕組みになっている。それに伴い、教員の機能も変わってきます。

そうしますと、アルバーノ・カレッジのような大学での教員評価は・・・この問題は今日の主題ではありませんが・・・、研究評価ではありえなくなってきました。いま日本の大学の教員は、研究と教育の両面の圧力で、結果として研究も中途半端、教育も中途半端ではないでしょうか。大学の種別化ということの中教審が言いました。たとえば極端に言いますと、専門大学院をおいている大学と、教養教育の大学とに機能的に分化するということを主張している。どちらのタイプの大学になるかを自分で選べ、と答申に書いてあったのですが、実は自分では選べない。そこで、強制的に選ばされる可能性が出てきました。どういう可能性かといいますと、文科省は大学に補助金を出していますね。補助金の仕組みが、た

たとえばこの大学は教育で評価を上げようというわけであれば、教育で評価を上げるような項目にしか助成金の申請ができないようにするわけです。そういう大学で例えば研究で評価させるような項目に助成金を申請すると、当然研究レベルは低いわけですから、助成金は少なくなってしまう。だから、教育に特徴のあるところは教育で助成金申請しないと損するということになります。そういう仕組みをどうも考え始めたらしい。助成金の項目がものすごく細分化されてきました。細分化されてそれに合わせて、それぞれの大学の個性に基づいて助成金申請をしなくてはならない。これは国立大学も同じです。だいたいそうってきている。そういうことを考える知恵者が文科省の中にいるわけですが。

そこで、大学の種別化ということを考えるのなら、当然にも、教員の種別化を考えるべきであると思います。そういうと皆さんすぐ反発するのですね。教育に自分は種別化されたくない。そういう考えを克服するような考えなりコンセプトというものを作らなければなりません。これは松井さんの本の中に書いてありましたが、ハーバード・カレッジには、キャンパスの真ん中にヤードというところがあって、そこがカレッジなのです。大学の教員は大学院も教えるし、カレッジも教えるわけですが、カレッジで教えることができる教員のステータスは、大学の中で高いのだそうです。教養教育ができるということは、その教員にとってステータスが高いことを意味するというのです。ステータスが高いということは、・・・ハーバードがどうかわかりませんが・・・私はその表現として、月給を上げるべきだと言っています。すなわち、教養教育ができる教員の処遇は、研究に専念

する教員の処遇よりも高くすべきである。なぜか。研究は好きでやっているのですから、給料は安くてもいい、と冗談をいっています。いずれにしても、今のような状況で、どっちつかずでやっていたら、みんなだめになります。国立大学は、中期目標等々で、書類作りに追われている。自己評価が恒常的業務になってきました。自己評価部門という組織を置かないと書面ができない。その書面に基づいて評価されて資金が出るわけですから、そういうことに追われています。いずれにしても教員の機能というものをもう一度考え直す必要がある。そこで、作品化ということを私は言っているわけですが、大学教員の学術性というものを活かした教育のあり方というものを創り出す必要がある。今までのありきたりのものをやっているのではダメですね。創り出す、そういう期待が現在の大学、あるいは大学教員に求められているわけです。「教師が何かを教えるというよりもむしろ教師も学生も評価を介して新たな学びを評価し、次なる学びを創り出すという評価と学びの連動、が重要な鍵と見なされている」。これはアルバーノ・カレッジについての表現です。評価としての学び、と日本語に訳していますが、”ASSESSMENT AS LEARNING” というのです。私はこれは「学びとしての評価」ではないかと思いますが。評価としての学び、あるいは、学びとしての評価ということが問われているわけです。

話がいろいろと飛んでしまって、わかりにくかったと思いますが、一応時間ということですので、これで終わりにさせていただきます。ご静聴ありがとうございます。

高等教育と評価

—評価間の関連と首都大学東京の取り組み—

基礎教育センター・助教
串本 剛

1. 評価色々



1

2-1. 成績評価①

(1) 概要

- 90年代後半より、評価基準の明確化、評価の厳格化の必要性が広く認識され始める(大学教育審議会 1997,1998など)
- 関連法規: 大学設置基準第二十五条の二; 評価基準の明示と適切な実施の要請(08年4月1日施行)

(2) 目的

- 学習の達成度を学生に知らせ、さらなる学習への指針を与える
- 教員が授業の内容・方法を再検討するための資料とする
- 科目の習熟度を対外的に保証する

2

2-2. 成績評価②

(3) 首都大での取り組み

- 共通教育における成績評価の共通指針

基礎ゼミナールにおける成績評価基準ガイドライン
・欠席せず、課題を普通にこなしている場合、「4」を基本とする。これに、発表内容・提出課題・参加態度・出席状況等により加点・減点する。
・正当な理由なく4回以上欠席した場合は「1」とする。
・クラスの平均は、4程度になるのが望ましい。

(2007年度第7回基礎教育部会議事)

成績評価に関する指針—都市教養プログラム編—
・都市教養プログラム各科目の成績評価分布の実態を、科目名匿名で公表し各科目担当者に周知する。その上で、評点の偏りが著しい科目が存在することについて注意を喚起する。
・成績評価方法については、考慮する要素(出席、試験、レポート、等)と、それらが考慮される割合を、シラバスに明記すると共に、受講生に対し口頭で周知する。
・論述式の試験・レポートの評価に際しては、学生に対し事前に、どのような観点から評価がなされるかについて説明する。

(2007年度第7回基礎教育部・都市教養プログラム部会議事)

4

3-1. 授業評価①

(1) 概要

- 自発的な取り組みは古くからあるが、1980年代より公的な議論が盛んになる(山地編著 2007など)
- 2005年度には71%の大学が全学的な学生による授業評価を実施(文部科学省 2007)

(2) 目的

- 学生からの見え方を参考に個別授業を改善する
- 全体の傾向から科目・プログラムの設計を再検討する
- 多変量解析によって教育・学習構造を明らかにする

3-2. 授業評価②

(3) 首都大での取り組み

- 共通教育では、基礎ゼミナール、都市教養プログラム、情報科目、実践英語科目、理工共通基礎科目において、毎年度前後期末に、学生を対象としたSEと教員を対象としたTEを実施
- 授業担当者には、科目・プログラム毎の平均値と当該授業の平均値を比較できる様式で、評価結果をフィードバック
- 科目・プログラム毎の集計結果は、FD委員会ホームページで公開されると共に、取り纏め役の教員が分析をし、FDレポートに掲載
- 学内外の研究会では、学習成果の規定要因分析の結果等を報告し、知見を精査、教育改善に情報活用

(参考: <http://www.comp.metro.ac.jp/FD/education/index.html>)

6

4-1. 教員評価①

(1) 概要

- 2000年以降、導入事例が徐々に増え(佐々木他 2006)、2008年1月の調査では、調査に回答した国立大学の内96%が教員評価を実施(大川 2008)
- 大学が果たす役割への期待と活性化への要請(総合規制改革会議 2001)

(2) 目的

- 実績に基づく公平な処遇により勤労意欲の喚起する
- 教員個人の活動状況を点検し、その活性化を図る
- 大学の運営等の改善資料とし、教育研究等を向上させる
- 目標設定と到達度の評価により、社会への説明責任を果たす

4-2. 教員評価②

(3) 首都大での取り組み (首都大学東京 2008)

- 評価の目的: ①教員が自らの教育・研究等の職務に目標を設定して取り組むことで、課題の発見と改善を進め、優れた点を更に伸ばす取組につなげ、意識改革及び能力向上を図る
- ②大学全体の教育研究活動の活性化を通じて、学生、大学院生に対する教育の質の向上を図る
- ③大学の出資者である都民に対する説明責任を果たす
- 年度評価と任期評価から構成され、前者は業績給の成績率や職務基礎額の昇給に、後者は再任審査に関わる(2007年度から本格実施)
- 教育・研究・社会貢献・組織運営の4領域に渡る自己申告に基づき専攻長等が評価。苦情申出の機会も用意されている。

7

5. 自己評価

(1) 概要

- 1991年の大学設置基準大綱化にあわせ、大学が自律的に質を維持・向上させる手段として導入
- 関連法規: 学校教育法第百九条第一項; 点検・評価の実施と結果の公表

(2) 目的

- 教育研究水準の向上

(3) 首都大学での取り組み

- 2005年の開学以降、全学的な報告書は作成していない
- 基礎教育センターでは、2007年度の活動について報告書を作成

8

6. 法人評価

(1) 概要

- 6年を単位とした中期目標・計画・評価ならびに年度毎の計画と評価
- 関連法規: 地方独立行政法人法第二五条～三一条、七八条及び七九条

(2) 目的

- 適正かつ効率的な業務の運営を促進する
- 業務の内容を住民に明らかにする

(3) 首都大学での取り組み

- 関係運営委員会で周知、審議、ならびに部局への意見聴取依頼
- 教育研究に関しては学長が、その他項目に関しては事務局長がとりまとめ

9

7. 認証評価

(1) 概要

- 全ての大学が7年に1度、認証評価機関による評価を受ける制度(2004年度～)
- 関連法規: 学校教育法第百九条第二項

(2) 目的 (大学評価・学位授与機構 2007)

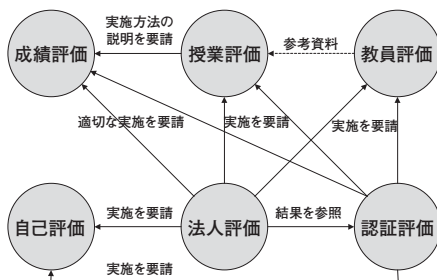
- 大学の教育研究活動等の質を保証する
- 結果のフィードバックにより、教育研究活動等の改善に資すること
- 大学に対する国民の理解と支援が得られるように支援すること

(3) 首都大学での取り組み

- 2010年度の受審に向けて準備が進んでいる

10

8. 評価間関係



11

9. まとめに代えて

- 同じ「評価」でも、主客、目的、方法が非常に多様
- 良くも悪くも、法人評価・認証評価が改革の推進力になっている
- 構造的な理解 → 不可避免的に発生する作業への動機付け

12

首都大学東京における自己点検・評価の取組

首都大学東京管理部学長室 課長補佐
飯村 学

1. 大学を対象とする3つの評価

現在、首都大学東京の組織としての教育研究活動等を対象として行われる評価としては、大学が自ら行う「自己点検・評価」、学校教育法に基づき文部科学大臣が認証した評価機関の評価を受ける「認証評価」、地方独立行政法人法に基づき東京都の評価委員会から中期目標の達成状況について評価を受ける「公立大学法人評価」の3つがあります。

認証評価も、公立大学法人評価も、大学が自己点検・評価の結果をまとめて提出する「自己評価書」や「業務実績報告書」に基づき行われるものですから、大学が自ら行う自己点検・評価がすべての評価の基本であるといえることができます。

2. 自己点検・評価の実施体制

(1) 全学の自己点検・評価委員会

本学には、各学部・系、研究科等からの委員及び関係課長等で構成される「自己点検・評価委員会」が置かれています。

自己点検・評価委員会の役割としては、①全学の自己点検・評価活動の進め方についての基本的な考え方や方針の議論、②各部局や基礎教育センターなどの全学組織等による点検・評価をベースに教育研究に関する自己点検・評価をとりまとめ、③自己点検・評価活動を通じて改善すべき事項などの課題等を洗い出し、改善計画をとりまとめて改善を促進、④必要に応じて各部局における自己点検・評価の取組を支援、などがあげられます。

(2) 各部局における体制

全学の委員会だけでなく、学部・系、研究科ごとにも、自己点検・評価委員会の部局別部会を設け、全学の自己点検・評価の基礎となる部局別の点検・評価活動に取り組んでいます。

3. 毎年度の業務実績評価（公立大学法人評価）

(1) 業務実績評価の流れ

公立大学法人の場合、東京都が公立大学法人の意見に配慮した上で策定する6年間の中期目標（都議会の議決が必要）を受け、公立大学法人が6年間の中期計画を作成して東京都知事の認可を受けます。さらに、毎年度、年度計画を作成して都知事へ届け出ています。

各年度の終了時には、年度計画の項目ごとに達成状況を「S・A・B・C」で自己評価し、その時点における中期計画の実施状況を報告する「業務実績報告書」を作成して提出します。

これを受けて東京都の評価委員会が「業務実績評価」を行い、評価結果（業務実績評価書）は広く公表されるとともに都議会にも報告されます。

本学では、この業務実績報告書作成の過程で明らかになった課題や、評価委員会による評価結果に対応して改善計画を作成し、改善の取組を実施しています。

(2) 業務実績報告書作成の手順

毎年の業務実績報告書のうち、教育研究に関する項目については、各部局の実績に関する項目は各部局が、全般的な事項は担当課が関係委員会の意見を踏まえて原案を作成し、全体を自己点検・評価委員会がとりまとめています。その他の、財務運営等に関する項目は事務局長がとりまとめ、両者を調整・統合して報告書を作成しています。

4. 認証評価に向けた自己点検・評価の取組

(1) 平成19年度までの取組

本学では、7年以内に1度受けなければならない認証評価の評価機関として「大学評価・学位授与機構」を選定しており、平成22年度に評価を受ける予定としています。

平成19年度には、大学評価・学位授与機構が定める大学評価基準のうち教育活動に関する基準について、各部局で点検・評価を行った上で部局別自己評価書（試行）を作成し、それを全学版自己評価書（試行）にまとめるという形で点検・評価に取り組みました。また、並行して、自己評価の根拠となる資料・データ等の収集も行いました。

この過程で、認証評価を受けるに当たって必要となる事項等（改善を検討すべき事項、新たに取り組むべき事項、根拠として提出すべき資料で不足しているものなど）を洗い出しています。

(2) 今後の予定

平成20年度は、評価基準全体について点検・評価を実施して、改めて自己評価書（試行）を作成する予定です。また、平成19年度の取組により洗い出した、改善

に向けて検討すべき事項についても、それぞれ各部署等で検討を進めます。

首都大学東京は平成20年度末で学年進行が完成するため、平成21年度から本番の自己評価書の作成に着手し、平成22年6月に自己評価書を大学評価・学位授与機構に提出する予定です。その後、書面調査や訪問調査により評価が実施され、認証評価結果は平成23年3月に通知・公表されることとなります。

(3) 認証評価機関の大学評価基準

文部科学大臣に認証された評価機関は複数あり、それぞれ評価基準を定めています。本学が受審する予定の大学評価・学位授与機構は、①大学の目的、②教育研究組織（実施体制）、③教員及び教育支援者、④学生の受入、⑤教育内容及び方法、⑥教育の成果、⑦学生支援等、⑧施設・設備、⑨教育の質の向上及び改善のためのシステム、⑩財務、⑪管理運営、という11の基準を設けています。

平成19年度は、上記のうち、教育活動に関する基準である、基準⑤⑥⑦⑨について自己評価の試行を行いました。なお、多くの基準が大学の現況や活動の実施状況等を評価の対象とするのに対し、基準⑥「教育の成果」のみ、教育の成果を問う基準になっており、何を根拠として大学教育の成果を示すのかが課題となります。

このほか、大学の希望に応じて評価を受けることができる選択的評価事項として、「研究活動の状況」と「正規課程の学生以外に対する教育サービスの状況」があり、本学ではこのいずれも受審する方向で検討しています。

(4) 公立大学法人における認証評価の意味

文部科学省の国立大学法人評価委員会や東京都の評価委員会には、教育研究活動の内容等について専門的な評価を行う体制がないことなどから、毎年の業務実績評価では、教育研究に関する事項については外形的客観的な進行状況の評価のみを行っています。

国立大学法人法においては、6年間の中期目標期間に係る実績評価は、大学評価・学位授与機構に国立大学の教育研究の水準や質の向上度も含めた評価（認証評価と

は別の評価）の実施を要請し、評価委員会がその結果を尊重して行うこととされています。

一方、地方独立行政法人法では、公立大学法人の特例として、評価委員会が中期目標期間の評価を行うに当たっては、認証評価機関による教育研究の状況についての評価を踏まえることとされており、認証評価の持つ意味が大きくなっています。

5. 各部署において期待される取組

内実を伴う自己点検・評価を進めていくため、全学の委員会の活動だけでなく、各部署においては、①点検・評価の基礎ともなる学部別、専攻別の年次報告書、アニュアルレポート等の作成、②業務実績評価や認証評価の際の自己評価のベースとなる各部署の教育研究活動についての自己点検・評価、③部局版の自己点検・評価報告書（独自の評価項目を加えてもよい）の作成と公表、④専門分野別の自己点検・評価の検証としての外部評価（学外の専門家に委嘱）の実施、などの活動が期待されます。

なお、すべての大学が7年以内に1度受けることとして平成16年度から導入された認証評価制度が次のサイクルを迎える平成23年度以降に向けて、現在、国においては、学問分野別の質保証の枠組みづくりが検討されており、特に大学院における専門分野別の自己点検・評価を促進することが強調されています。

6. 自己点検・評価活動に関する課題

自己点検・評価は、その結果を生かして、教育研究活動や大学運営を改善していくための活動です。評価のための評価、単なる作業や作文になってしまえば、負担感が大きくなるばかりで効果がありません。

点検・評価によって現状の課題を洗い出し改善に取り組むことが大切ですし、本学の教育研究において優れている点を積極的に見いだして評価することも重要な課題だと言えます。

首都大学東京が目標とする教育と教育課程

都市教養学部理工学系物理学コース・教授
大橋 隆哉

1. 教育の目標と体系

首都大学東京も4年目となり、あわただしい中で始まった本学独自の基礎教育の進め方もほぼ定着してきたと思われる。その過程で、解決すべき問題や矛盾もかなりはっきりしてきたので、ここで基礎教育課程を概観してみたい。

教育の目標としては、「大都市における人間社会の理想像の追求」に代表される大学の理念があるものの、首都大の基礎教育課程はむしろ大学生として備えるべき基本的な力を身につけることを念頭に編成されている。一言でまとめると「視野が広く基礎力と実践力を備えた国際人」を養成するべく、都市教養プログラム、基礎ゼミ、情報リテラシー、実践英語などの科目が配置されている。

現在の教育の体系は、図1に示すように、都市教養科目群、共通基礎教養科目群、専門教育科目群、教職科目などからなっているが、少なくとも都市教養科目と共通基礎教育科目の違いは、ほとんど誰にもわからないほど中身は混然としており、近い時期に整理したほうが、学生にも教員にもわかりやすくなると考えられる。

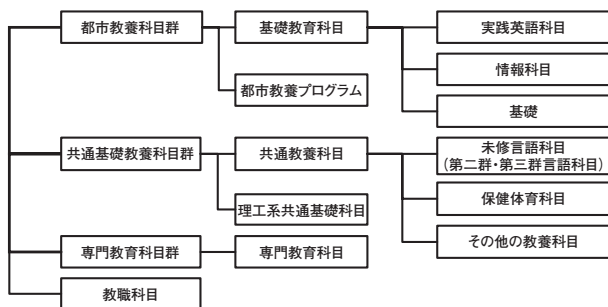


図1：授業科目の体系

2. 全学共通基礎科目

図1の都市教養科目群と共通基礎教養科目群を合わせて、ここでは便宜的に全学共通基礎科目と呼ぶことにする。この中でも、都市教養科目群に首都大独自の内容が多く盛り込まれているので、その概略だけをまとめる。詳しくは、以後の講演の稿をご参照いただきたい。

都市教養プログラム：約150の科目からなり、現実には都市以外のテーマについても幅広く学ぶ内容で、理工系などでは専門以外の分野を学習することを奨励している。「ビンゴ表」と称される科目の配置図があり、H20年度までは4つに分けられたテーマから1つを選び、そ

の中で8単位以上を履修することが必要。この要件はH21年度から変更するべく、そのための作業が始まっている。

基礎ゼミナール：24人以下の少人数クラスで、教員と直かに接しながら、発表や議論に積極的に参加することを目指している。H20年度は79クラスで実施。

情報リテラシー実践Ⅰ：計算機を使いこなすための基礎的な訓練、ITを活用し問題解決に応用するための基本的な能力を身につける。

実践英語：日本人教員のクラスとnative speakerによるクラスからなり、文字通り読む、聞く、書く、話すといった基本的な英語能力を身につけるための科目

これら都市教養科目群と呼ばれる共通基礎科目は、現在でも賛否両論はあるものの、足掛け4年でほぼ定着し、教員にも学生にもかなり浸透してきたと思われる。その実施に当たっては、基礎ゼミのクラス編成、英語の統一試験など、教職員ともに大変な作業をこなしてきている。大変ではあるが、学生にとってよい内容を盛り込んでいこうという姿勢は、かなり効を奏していると考えられる。

3. 標準履修課程

首都大として全学共通基礎科目を充実させようという方向で進めてきてはいるが、そのために専門教育を軽くすることは考えられないので、学生の負担が過度にならないことを考えておく必要がある。各コース・学科では標準履修課程表を用意して、学生が各年次でどの程度を履修すべきかの目安を示している。学部・学系・コース・学科によって要件が異なるので、一概には比較できないが、物理学コースの例では、基礎教養科目(図1の基礎教育科目、都市教養プログラム、共通教養科目)が34単位、理工系共通基礎と専門科目の計が90単位となっている。都立大時代に比べると、共通基礎科目の履修単位数は8単位増加しているが、総単位124は変わっていないので、履修に全く余裕が無いという状況ではないと思われる。

都市教養科目と共通基礎教養科目は原則南大沢キャンパスでのみ開講されるため、健康福祉学部(2年から荒川キャンパス)、システムデザイン学部(3年から日野キャンパス)の学生は、特に1年次の履修が忙しく、不公平感があるという問題は否めない。マルチキャンパス

対応教育部会などで検討を進めているが、あくまできちんとした教育を行うという条件で、かつ学生の過度な負担を生じない方策を考える必要がある。

4. 学生の声

教務関係の教職員は、いろいろな機会を通じて学生の声を聞こうとしている。ここでは代表的と思える声を私の独断でピックアップしてみる。

- ・都市教養プログラムのテーマに沿って履修要件を満たすのに苦労している
- ・基礎ゼミなど自主性を引き出す授業は比較的好評価
- ・英語や情報教育のレベルには一部に疑問の声もあり
- ・日野、荒川キャンパスの学生は南大沢に比べて何かと不利である
- ・Webによる履修申請への漠たる不安

こうした学生の意見は、現在も進められている教育体系の改革を考える上でのベースにもなっているし、大学の活動へフィードバックを与えるものであり、今後も学生の声を極力聞いていくことはもちろんである。

5. 本学の教育の課題

基礎教育を中心に私として考える課題を挙げてみる。

- ・分散キャンパスへの対応：上にも述べたように3つのキャンパスという条件の中で、基礎教育をどのように効果的に進めていくかは大事な課題で、ネットワークの利用など、何ができるかを十分検討していく必要がある。
- ・全学共通的な基礎科目と専門科目のバランス：専門教育はもちろん手を抜くわけに行かないが、基礎教育科目との連携をよく考え、学生・教員の双方にとって効率的な教育内容を考えていくべきである。
- ・教員側の体制：今後、特に人文・社会系の教員が減少することが見込まれる。語学教育の今後、オープンユニバーシティの位置づけ、基礎教育センターへの一層のサポートなど、特に基礎教育を担う教員の体制を、今後どう支えていくかという議論が必要である。
- ・15週の授業時間の確保：学年暦の作成にここ数年苦労しており、H21年度は祝日開講を行うことになった。しかし、この状態を続けるのは決して望ましいことで

はなく、たとえば、前後期とも開講日を早める、成績データの処理時間を短縮化するなど、早急に可能な方策の検討を進める必要がある。

6. 将来へ向けて

すでに述べたことの整理になるが、基礎教育に関して検討すべき課題を挙げておく。一部は、すでに戦略委員会の教育検討部会で一定の結論が出ていることではあるが、あえて記しておく。

都市教養プログラムの履修要件の見直し：いわゆるピンゴ表にしたがって1つのテーマから8単位以上を履修するという要件は、意外に学生の履修の自由度を狭めていることが明らかとなってきた。さらに卒業判定の複雑さ等も考えると、この縛りを緩めるほうが、いろいろな分野の講義を履修する可能性を広げ、このプログラムの当初の理念を生かすことにもなるように思われる。

全学教養科目の分類の整理：先に述べたように、共通基礎教養科目、都市教養科目等の分類が何を根拠にしているかが明確でなく、「その他の教養科目」まであり、いたずらに基礎教育の体系をわかりにくくしている面があると思われる。全学教養科目的なものは、例えばすべて都市教養プログラムという大きい括りの中に入れ、分類名も定義をはっきりさせ、最小限の分類にすることが望ましい。

成績評価基準への検討：大学というところは、教員がふらっと教室に入ってきて勝手なことを話しまくり、成績評価などは全く感知しない、というかつての姿はそれはそれで一つの理想郷だったのだが、残念ながら今は許されなくなってしまった。GPAもあり、ある程度標準的な成績評価基準を考える必要がある。これは無理に押し付けるべきものではなく、教員それぞれが全体の傾向を参考にしつつ、自分として適切と思える評価を行うことが必要である。そのために、試験やレポートを課すわけだが、都市教養プログラムなど全学対象の科目では(特に理系科目では)その基準が難しい。こうした困難のある中、本学の基礎教育が一層充実したものになるよう、教職員の皆さまのご協力をぜひお願いしたいと考えている。

全学共通科目のねらい

—都市教養プログラム—

都市教養学部人文・社会系社会学コース・教授
宮台 真司

【全体の中での都市プロの位置づけ】

前年度（平成19年度）の都市教養プログラム部会（教務委員会基礎教育部会のサブ部会）の司会を務めた、社会学分野の宮台真司です。都市教養プログラム〔都市プロ〕の概略を説明します。『履修の手引』に沿いながら、補足を加える形で進めたいと思います。

「都市プロ」の学則上の根拠は『手引』巻末の「首都大学東京都市教養学部規則（抄）」にある通りです。『手引』冒頭（P.3）の「授業科目体系」を参照しながら「規則」をお読みいただくと良いでしょう。今回はこれらをかみくだいてパラフレーズいたします。

2年生から始まる「専門教育科目群」の履修に先立ち、1年生から「都市教養科目群」「共通基礎教養科目群」を履修します。「都市教養科目群」は「情報科目・基礎ゼミ・実践英語・都市プロ」から成り立ちます。「都市プロ」がこれから説明するものです。

「情報科目」「基礎ゼミ」は1年生で2単位履修、「実践英語」は2年生までに各年4単位履修します。「都市プロ」は卒業までに14単位を履修します。（ちなみに「共通基礎教養科目群」は「未履修言語科目・保健体育科目・その他の教養科目・理工系基礎科目」）

都市教養科目群	情報科目 基礎ゼミ 実践英語 都市プロ★
---------	-------------------------------

共通基礎教養科目群	未履修言語 保健体育 その他の教養科目 理工系基礎科目
-----------	--------------------------------------

【都市プロの狙い】

都市プロは、4つの「テーマ」から1つを選び、4つの「提供学系」にわたって、選択科目（2単位ずつ）を履修する仕組みになっています。それとは別に「現場体験型インターンシップ」（2単位）の選択科目があります。これらを合わせて14単位以上履修します。

都市教養科目群の必須26単位のうち14単位以上ですから、新たに誕生した首都大学東京の目玉になるプログラムだと言えます。それではこの都市プロがどんな目的をもったプログラムなのかを説明しましょう。『手引』の14頁「都市教養プログラム」をご覧ください。

そこにありますように、学問を「問題解決型／専門探究型」に分けるなら、都市プロは主要には「問題解決型」のプログラムで、2年生から始まる専門教育が「専門探究型」のプログラムです。これら2つを複合させるところに、都市プロの本来の目的があります。

噛み砕いていえば、専門以外の分野を広く学習することを奨励するとともに、ともすれば拡散しがちな一般教育（教養教育）を「大都市が抱える問題の解決」という焦点に関連づけることを狙っています。それが先の4テーマ・4学系という履修システムに表れます。

『手引』には「学際的アプローチ」という言葉がありますが、今日では「学際という分野」があるという考え方は廃れ、複数の専門的視座から検討することを意味する「トランス・ディシプリナリー」という概念が専らです。その意味でご理解くだされば幸いです。

【4テーマ・4学系の履修システム】

先の通り、4つのテーマ——①文化・芸術・歴史、②グローバル化・環境、③人間・情報、④産業・社会——から1つ選びます。①はリベラルアーツ的テーマ、②はカレントイシューズ的テーマ、③ヒューマンケア的テーマ、④ソーシャルデザイン的テーマです。

選んだ1テーマから4つの提供学系——(1)人文・社会系Ⅰ、(2)人文・社会系Ⅱ、(3)技術・自然系Ⅰ、(4)技術・自然系Ⅱ——にわたって科目を選びます。(1)は人文・社会系、(2)は法学系・経営学系、(3)は理工学系、(4)は都市環境学部、というのが概略の分類です。

こうした「テーマ×学系」スキームは、「1つのテーマについて、複数の専門的視座から眺める」というトランス・ディシプリナリーの発想にふさわしい独創的なものです。新1年生も、あるいは受験生も、この都市プロのスキームに、首都大らしさを感じるはずです。

ところが「テーマ×学系」スキームを運用してみて、幾つか問題があることが分かりました。15頁の「都市教

養プログラムの授業科目一覧」をご覧くださいながら、お話しします。現場体験型インターンシップは「テーマ&学系」とは別枠なので、あとで別途説明します。

【履修システムが抱える問題点】

新しいシステムになって4年目。主に2つの問題があることが浮び上がってきました。1つは、学生にとって履修の縛りが強すぎて、語学や専門科目などとバッティングしやすく、それゆえに、履修のしやすさに所属学系間の格差が生じやすい、という大きな問題です。

もう1つは、「4テーマ×4学系」の16セルに収められた各科目名称にピンポイントのものが多く、担当教員が限定されがちのところに来て、各科目名称が学則レベルのものなので簡単に変更できないため、教員の退職やサバティカルで、開講が困難になる問題です。

後者の問題に関連して、非常勤による開講が許容されていないことが問題を大きくしています。素晴らしい目的をもったプログラムですが、総じて学生にとっても教員にとっても使い勝手が良くなく、結局開講できなくなりがちであるところに、問題があるわけです。

こうした問題に対処するためもあるとあって、科目によっては複数のテーマにまたがってカテゴリ化されています。4テーマの全てに該当する科目さえあります。受講しやすさの面で学生の便宜は上がりますが、4テーマという分類の意義が見失われがちになっています。

(なお、2008年9月現在、すでに経営教学戦略委員会において、都市教養プログラムの改革プランを検討はじめています。ここに述べた問題点の全てが検討課題になっており、来年度からは一部が手直しされる予定である)

【現場体験型インターンシップについて】

次に、現場体験型インターンシップについて説明します。『手引』16頁をご覧ください。これは都市プロの中

の選択科目ですが、先に説明した4テーマ・4学系から履修する他の選択科目群とは別枠になっており、4テーマ・4学系の履修システムに縛られません。

またこれは3年生から始まる専門教育科目のインターンシップとも別のもので、1年生からとることができます。専門教育科目のインターンシップとは目的が別であることもあり、大学では1~2年生での履修を推奨しています(制度的には4年生まで履修可能)。

専門教育科目のインターンシップが「就職支援」を目的とするのに対し、都市プロ科目の現場体験型インターンシップは「社会性の涵養」を目的とします。簡単に言えば、卒業後に社会人として生きていくのに必要な「社会人としての自信」を習得するのが目的です。

私も現場体験型インターンシップ委員を務め、インターンシップの受け入れ先企業の聞き取り調査を何度もやりましたが、企業側からの声をきくと様々な問題があることが分かります。「平気で遅刻する」「嘘をつく」など言語同断のもの以外にも、幾つかあります。

私がよく伺った印象的な声は、「遅刻や欠勤の連絡を親がする」「ぼおっと立っているだけで周囲の人間たちの期待に反応できない」「まじめすぎて周囲に溶け込めない」などというもので、社会常識やコミュニケーションスキルの欠落を思わせるものが目立ちます。

現在の問題点をあげると、「就職支援」とは区別された「社会性の涵養」という現場体験型インターンシップの目的が、学生に周知されていないことがあります。1年生の都市文明講座(4月)に付随してガイダンスしていますが、やや手厚くした方が良いでしょう。

漫然とインターンシップの現場に出かける学生も少ないので、学生たちの問題意識を焦点化するために、ガイダンスにおいては、昨年度に企業側から上がってきたクレームから抜粋して学生たちに告知することなどが必要だと思われます。私からの話は以上です。

全学共通科目のねらい

—基礎ゼミナール—

都市教養学部理工学系数理科学コース・准教授
小林 正典

「基礎ゼミナール」とは

「基礎ゼミナール」は全学共通の必修科目の一つであり、首都大学東京の科目体系の目玉である「都市教養科目群」と呼ばれるグループに属する、新しい科目である。重要な科目であるので、原則として教授または准教授が担当することになっている。

特徴

仮に、次の4つのキーワードでまとめてみた。

1. 「鉄は熱いうちに打て」

1年の前期に履修する。大学に入学した直後の向学心に燃えている時期に、受動的学習から能動的学習への切り替えを促す。

2. 全学生共通・必修の授業科目（2単位）

様々な所属の学生がゼミナールに混在して議論することで、価値観の多様性に気付かせることが目的の一つになっている。そのため、文系・理系等の学生が混在するようにテーマを設定する必要がある。予備知識を仮定して履修者をほぼ一定の所属に限ることは許されない。くじ引きの偶然でゼミ所属が決まることも多い。教員の急病のため別の教員が急遽ゼミを担当することもよくある。必修であるから、学生は自分で望んだゼミであろうとなかろうと、最終的にはどれかのゼミに所属する。どんな学生にとってもある程度興味をもって取り組むことができるようなテーマ設定が必要であり、これが言うは易し、行うは難しで、担当される教員の方々に大変な工夫をしていただいているところである。

テーマや方法はゼミナールにより様々であるが、基本的には同一の講義であり、クラスにより評価の極端な有利不利があるのは好ましくないため、基礎ゼミ部会で成績評価基準の目安を作り、お願いの形で担当教員に配布している。

なお、2単位というのは講義課目の単位であり、演習科目とは異なり、授業時間以外に自宅学習等をする必要があることを意味する。

3. 専門的知識の習得 知の技術の習得

通常の授業とは異なり、専門につながる内容を教えることが目的ではない。学習・研究において重要な、問題発見・情報収集・議論・課題解決・発表といった過程と、それらに必要な基礎的な技術を体験的に習得させることが目的である。

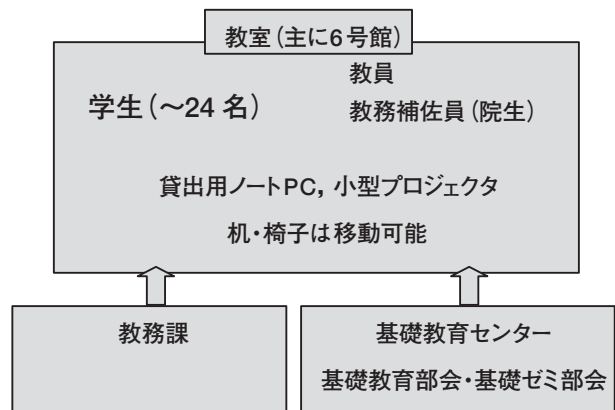
4. 学生参加型

教員の講義を主としない。少人数のセミナーに分かれ、それぞれ学生が主体的に作業をし、教員はそれをサポートするという形式が主となる。

特に、2. にあるように学生も教員も専門が混在していることは、クロスロード5号の青塚先生の記事にあるように、他大学にはまず見られない本学独自の特色である。

実施状況

2008年度の実施状況については次の図を参照していただきたい。



実施の例は、セミナー当日に写真でご紹介したとおりである。学生さんたちの生き生きとした表情が伝わっていただければ幸いである。

開講状況

2008年度の開講数は合計79クラスであり、クラス人数の平均は20人強である。担当教員は全学から出してもらっており、多彩なテーマでゼミナールが行われている。教員の所属別の開講数はおおよそ以下の通りである（2008年度）。

人文・社会系	11クラス
法学系	6クラス
経営学系	6クラス
理工学系	17クラス
都市環境学部	10クラス
システムデザイン学部	10クラス
健康福祉学部	9クラス
オープンユニバーシティ	10クラス

今後とも、より適正な人数で魅力あるゼミナールが行えるよう、ますますのご協力をお願いしたい。

なお、学生の便宜を図るため、曜日を散らして開講している。

月曜5限	26クラス
火曜5限	14クラス
水曜4限	23クラス
金曜5限	16クラス

コマによるクラス数の差は、これまでの学生の登録傾向を踏まえて、できるだけ1クラスの人数が偏らないように工夫しているためである。学生の選択肢を確保するため、各所属の必修科目はこの4コマと重ならないよう、今後ともご協力をお願いする次第である。

スケジュール

学生の興味をできるだけ尊重し、1クラスあたりの人数を均一化するため、Web抽選等によりクラスを決定す

る。そのため、年度当初は以下のように特別のスケジュールが組まれている。（2008年度の例）

4月8日・9日	都市文明講座
4月8日～10日	Web抽選
4月11日	当選者発表（第1回）
4月12日（14日）	一般の授業開始
4月14日・15日	未決定者Web抽選
4月16日	当選者発表（第2回）
4月17日・18日	未決定者窓口申請、決定
4月21日～	基礎ゼミナール授業開始

ゼミ開始が1週間遅れる分、一般の授業開始前に「都市文明講座」という基調講演を1回聴いて、問題意識を高めている。

Web抽選では、学生はシラバスを見て第5希望まで登録し、希望者が多いクラスについては抽選となる。今年度は各クラスの最大人数は24人とした。第5希望まで選に漏れてしまった学生は、まだ人数の余裕があるクラスの中から再び第5希望まで登録し、第2回目の抽選を行う。それでも決まらなかった場合は窓口で対応する。

学生がゼミを選ぶ資料としてはシラバスが大きな割合を占めるため、シラバスを丁寧に書いて、ゼミナールの内容・魅力を伝えることが重要である。

学生からの評価

基礎ゼミナールに対する学生からの評価は、概ね高く、しかも毎年上がっている。2007年度の基礎ゼミナールに対し、「私はこの授業を受講して満足した。」に対する答えは、

YES（64.9%）

NO（11.7%）

となった。ただし、5段階評価で、5と4をYES、2と1をNOとした。クラス単位では、YES（66.7%）、NO（1.5%）であり、3分の2ものクラスで平均評価が4以上となっている。

今後とも、基礎ゼミナールに対して、引き続きご協力をお願いする次第である。

実践英語 — 「統一」がもたらすもの

基礎教育センター・教授
福島 富士男

1. はじめに

一定の評価を得つつある本学の英語教育プログラムではあるが、今回はその実施運営に関わるあやうい側面について考察する。「統一」という言葉からはなかなか見えてこない側面を具体的に指摘をしたい。

本学の英語授業については、これまでは授業配置とその内容の観点から、以下のような説明を行ってきた。

1年次

Iab (日本人授業、 <u>統一</u>)	Icd (NSE 授業、 <u>統一</u>)
Reading, Listening <u>統一テキスト、統一試験</u>	Oral Communication (Role-Play, Presentation) <u>統一テキスト、統一試験</u>

2年次

IIab (日本人授業、選択)	IIcd (NSE 授業、 <u>統一</u>)
三つのメニュー (Media, Reading, Comprehensive) から選択	Oral Communication (Role-Play, Debate) <u>統一テキスト、統一試験</u>

教員配置

日本人専任 20人	日本人非常勤講師43人
Berlitz 講師 17人	

2. 「統一授業」の実施・運営とは？

上の表を別の角度、つまり実施・運営の観点から説明すると、別表1. のようになる。つまり、延べ6400人超の学生が受講する323コマの英語授業の授業があり、その3/4 (2年次の選択クラスIIabをのぞく) は共通テキストによる授業を行い、共通試験による成績評価をおこなうという「統一授業」が実施されている。以下、この英語授業全体を指して「統一授業」と呼ぶことにする。

324コマを専任教員 (20名、52コマ)、非常勤 (43名、120コマ)、ベルリッツ (17名、161コマ) が担当し、全体を「英語教育分科会 (8名)」が統括・運営を担っている (別表1. の図では、英語教育分科会が統一授業全体を「支える」かたちで表してある)。

「統一」をウリにしているようにも聞こえるこの英語教育プログラムは、その意味では聞こえもよく、また実際それなりの成果をあげてきてはいる。しかし、その実

施・運営の面では、大きな危険をはらんでもいる。

3. 英語教育分科会の仕事

別表2. を見れば、「統一授業」がどのような具体的、かつ包括的な業務を生み出すのか、その実際がお分かりいただけるだろう。「統一」の掛け声だけで「統一授業」ができる上がるわけではない。「統一授業」には膨大な仕事量が伴う。

別表2の⇒の下に列挙されている業務は、「統一授業」の運営には欠かせないものである。同時に、それらは常に英語授業全クラス324コマに参加する学生・教師が理解・納得できるかたちで遂行されなければならない。個々の業務が全体との関連のなかに位置づけられているばかりか、その一つ一つに明確な説明責任が設定されていると言える。

また、「統一授業」は学内だけで完結するものではない。外部機関 (教科書会社、ベルリッツ、プレースメントテスト業者、外部試験機関など) との協議・連携も必要である。言い換えれば、きわめて大きな社会的責任をとまなうということでもある。

これらを統括・運営するのが英語教育分科会の仕事なのだが、英語教育分科会には何らの事務スタッフもなく、結局8名 (2年任期、昨年度から1年毎に半数改選) の英語担当教員が、教務課の協力を得て、すべての業務に当たっている。結果として、毎年英語教育分科会はほとんど「野戦病院」と化す。英語教育分科会が現在進行中の「統一授業」とその関連業務に日々刻々当たっている (「追いまくられて」とも言える) からである。

別表2. に列挙した個々の業務についてその仕事量 (所要時間、所要人数、責任の大小など) を詳らかにすることは、「統一授業」4年目を迎える現在では、非常に容易い。しかし、ここでは、時間・労力・責任の大きい業務についてはゴチック体で示すに留め、あとは本レポートを読まれる方の想像力に委ねることにする。

4. まとめ——増大するリスクと責任

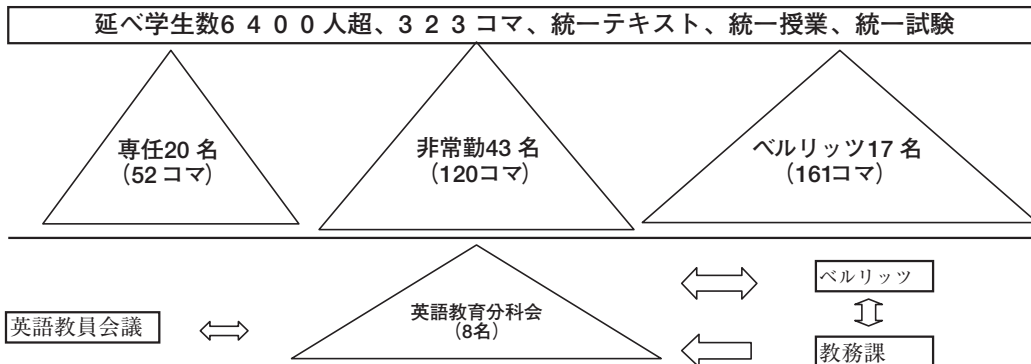
別表3. に示した小さな三角形、大きな三角形について若干の説明を加える。クラスが個々に運営されていればリスクはクラス単位でしか生じない、したがって危機管理も容易い。しかし規模が大きくなればなるほど、リ

スクは飛躍的に増大し、危機管理には大学全体で当たらなければならないものとなる。

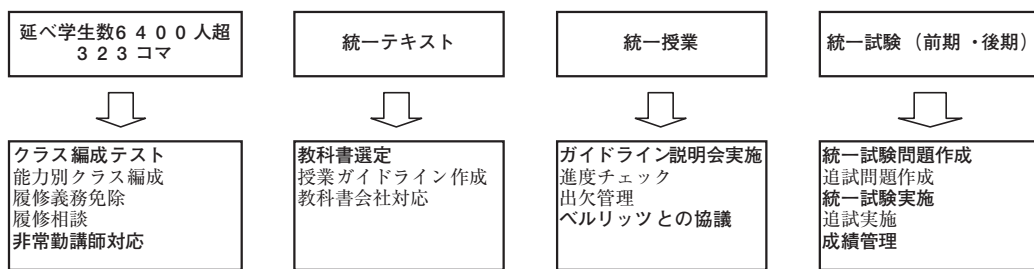
いずれにしる、英語教育分科会8名の教員では引き受

けられないリスクと責任が生じつつあるのが、英語教育における「統一授業」の現状ではないか思う。

別表1.



別表2.



ガイドライン説明会 (3月)

規模: 60名; 実施運営: 8名 (分科会)

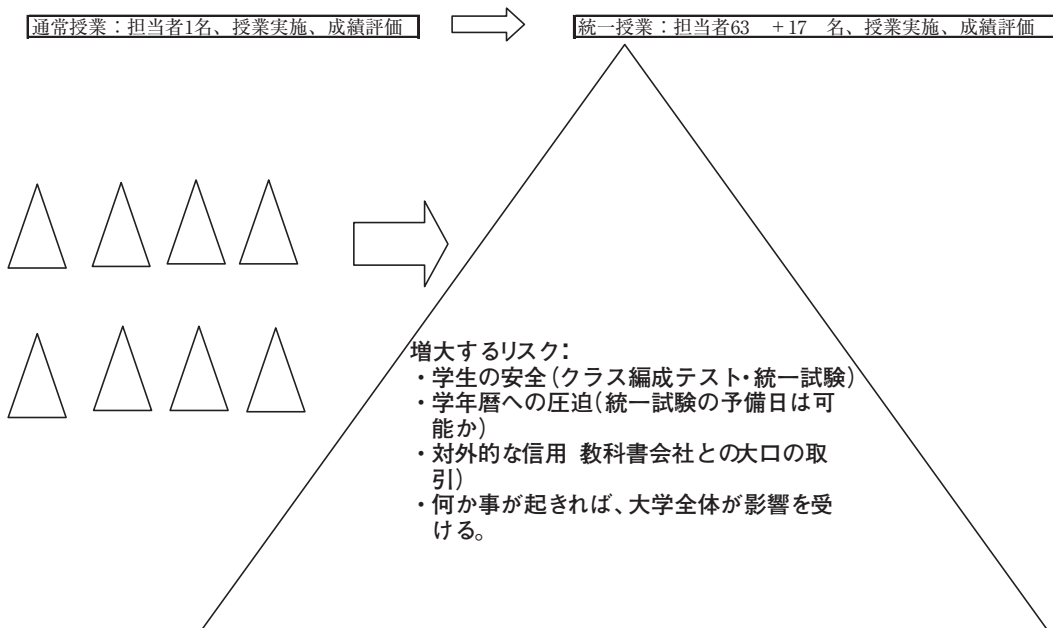
クラス編成テスト (4月)

規模: 1700名; 実施運営: 8名 (分科会) + 12名 (専任) + 外部6名

期末統一試験 (7月、2月)

規模: 3200名; 実施運営: 8名 (分科会) + 12名 (専任) + 外部16名

別表3.



全学共通科目のねらい —情報リテラシー実践

—レディネス調査からみた現行カリキュラムの有効性について—

基礎教育センター・教授

永井 正洋

1. 情報リテラシーとは

初めに、情報リテラシーがどのような能力であるか考えてみたい。リテラシーとは、昔でいうところの読み書き、そろばんを扱う能力を指すところから、情報リテラシーとは、情報及び、それを活用することに関しての知識や技能ということになると考えられる。したがって、他によく使われる言葉である「情報活用能力」と近い。よって、それが内包する能力としては、以下の3つが考えられよう。

- 情報活用の実践力
- 情報の科学的な理解
- 情報社会に参画する態度

これらをバランスよく学生に身につけさせることが肝要であり、授業のねらいである。この情報活用能力に関しては、高等学校までもで本来、指導が行われていることになっている。したがって、大学では既に学生が有している能力を見極め、それに応じて更に応用・発展的にバランスよく、これを育成していくことを考えることが重要である。

2. 情報教育を取り巻く国内の状況

高度情報化社会の到来がいわれるようになってから久しいが、その中で生き抜くための情報リテラシーの必要性は以前と変わらないばかりか、かえって強調されてきている。中央教育審議会大学分科会は、2008年3月に、学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）を作成した。その中では、『各専攻分野を通じて培う「学士力」～学士課程共通の「学習成果」に関する参考指針～』の「2. 汎用的技能」として、「(3) 情報リテラシー」を取り上げ、「ICTを用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる。」ことと示しているが、この能力こそ情報リテラシーであり、本学で現在、行われている授業、「情報リテラシー実践」が求めているものである。

なお、「情報リテラシー実践」の授業内容は以下の通りである。

- 情報リテラシー実践 I（1年次、前期、必修）
 - 情報倫理
 - ローカルなコンピュータとネットワーク環境

- e-mailとWeb検索
- 文書編集（ワードプロセッサ）
- データ処理（表計算ソフト）
- プレゼンテーション

● 情報リテラシー実践 II AB（1年次、後期、選択）

II A 統計処理、データベース

II B Javaプログラミング

さて、こういった情報教育を必修としている大学は、以下のように、国公立立合わせ実に543大学（約78パーセント）に上り、約8割となっていると共に、年々、増加する傾向にある（図1）。内容に関しても、本学と同程度の規模の大学（東北大、名古屋大、大阪大、千葉大など10大学）では、「システム基本操作、メール・Web、文書作成、表計算、プレゼンテーション、HTML」を扱っており、この点も本学の「情報リテラシー実践」と同様である。

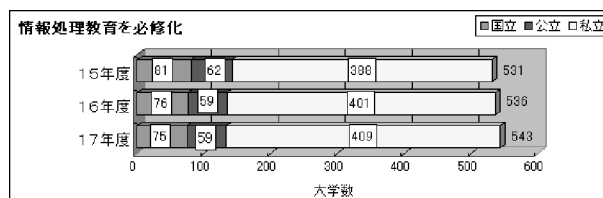


図1 大学における教育内容の改革状況について（平成19年4月16日 文部科学省高等教育局大学振興課）

以上のように、国内の状況としては、本来、卒業するまでに身につけることが必要される知識・技能として、情報リテラシーを国が明確に示すと共に、多くの大学でも情報教育が必修とされ、上述のようなコンテンツによる授業が行われていることから、情報リテラシーが重要視されていることが分かる。

3. レディネス調査からの示唆

このように、学外の状況から判断すると、本学で行っているような情報教育は支持されていることが分かるが、実際に授業を受ける学生の実態からは、どのように判断できるであろうか、この点を次に述べたい。

本学の「情報リテラシー実践 I」では、2006年度から、入学してくる新1年生に対して、4月にレディネス調査を行い、学生が高等学校まででどの程度、情報リテラ

シーを身につけてきているか学生の主観で聞いている。
 以下は実施の概要である。

【実施概要】(2008年度のみ)

実施時期：2008年4月第1回目 or 第2回目の授業

対象：首都大学東京 情リテI受講者

回収数/人数：1672人 / 1692人 (98.8%)

方法：BlackBoard (33クラス)、紙ベース (3クラス)

主な調査項目：

○主観調査

用語の理解、OS利用経験、基本的情報技術スキル、
 ワードプロセッサのスキル、表計算のスキル、プレゼン
 テーションソフトのスキル、データベースのスキル、プ
 ログラミング言語

○客観テスト

情報活用(73.0%)、科学的理解(63.5%)、情報社会(59.6%)
 教科「情報」の教科書のキーワードを分析し、それに基
 づいて問題が作成されている。(教育システム情報学会
 情報教育特別委員会作成問題)

3.1 主観評価の結果

次に、レディネス調査の主観評価の結果をグラフで表す。

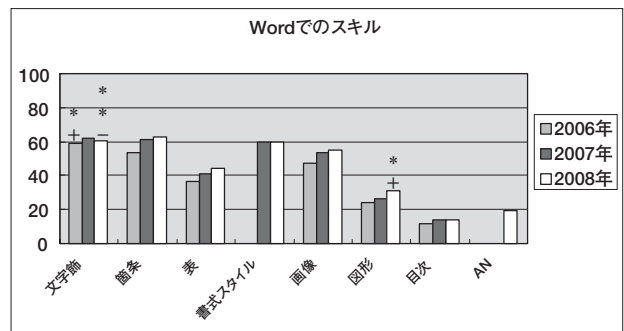


図4 ワードプロセッサ活用のスキル*1)

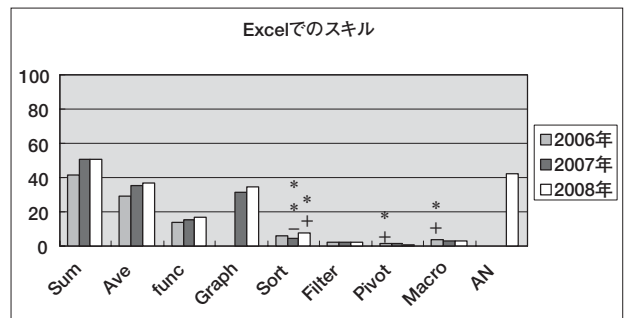


図5 表計算ソフト活用のスキル*1)

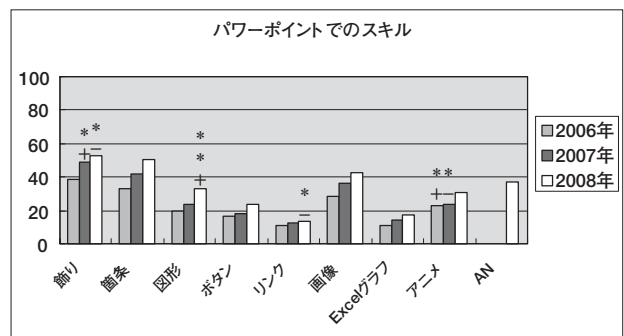


図6 プレゼンテーションソフト活用のスキル*1)

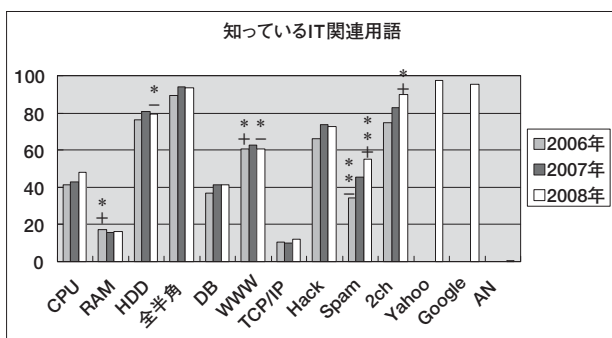


図2 知っているIT関連用語*1)

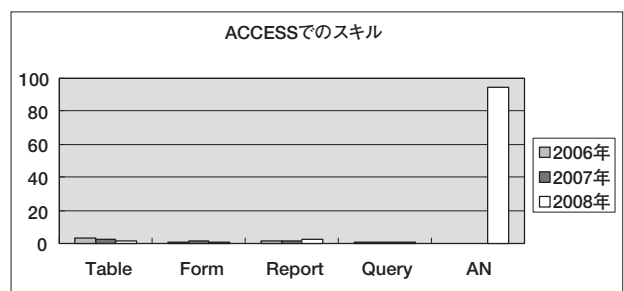


図7 データベースソフト活用のスキル*1)

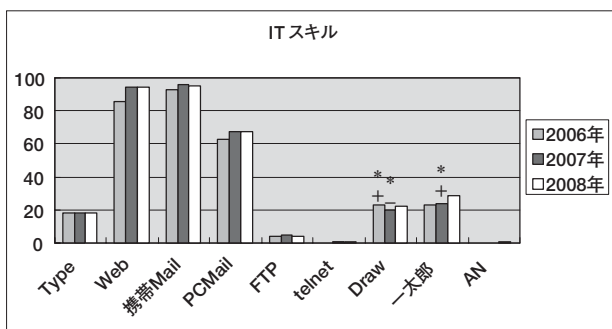


図3 IT関連の技能*1)

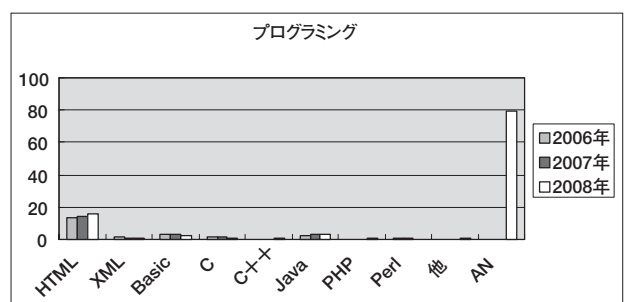


図8 プログラミングのスキル*1)

図2～8のグラフにおいて、昨年度と比べ向上しており、かつ有意だった項目は以下の通りである。

IT関連用語：Spam, 2ch

ITスキル：一太郎

ワープロ：図形描画

表計算：Sort

プレゼン：図形描画

更に、有意差としては表れないものも含めれば、経年で学生の情報やコンピュータを使うことができるという意識に向上が多く見られている。逆に低下はあまりない。特に、プレゼンテーションについては、全ての項目が昨年度より向上している。しかしながら、学生に一番、馴染みのあると考えられる、ワードプロセッサにおいても、他のアプリケーションなどより、使うことができるという意識は高いものの、それは容易な処理に関して、5割を超えているに過ぎず、応用的な、図形描画や目次の作成などは低い値だった。更に、他のアプリケーションソフトでは、より学生との間の距離があることが分かり、表計算の1項目、プレゼンテーションの2項目以外の全ての質問項目で50%を超えなかった。よって、以上をまとめると、2008年度のレディネス調査では、多くの項目で、伸長が認められており、学生の情報リテラシーを身に付けているという意識は、若干、高まってきたと考

えられる。しかし、多くは全学生中50%を超えておらず、その意味では、あまり身に付いていないとの意思表示であると考えられる。

3.2 客観テストの結果

主観評価に加え、2008年度からは全20題からなる客観テストも行っている。使用した問題は、教育システム情報学会の情報教育特別委員会が作成したものである。高等学校の教科書から頻出するキーワードを調査し、それに基づき問題は作られている。

図9は、その全問題項目と通過率である。図10では、本学と他11大学の平均得点の比較をしているが、本学

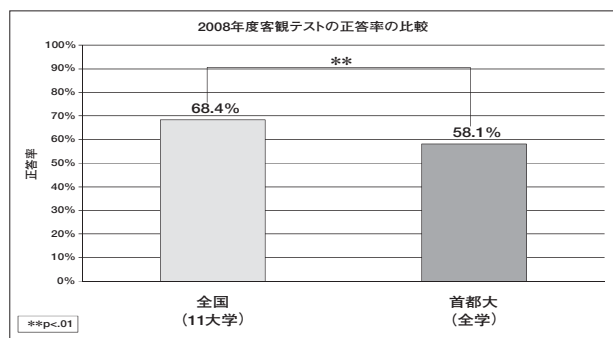


図10 客観テスト結果の比較

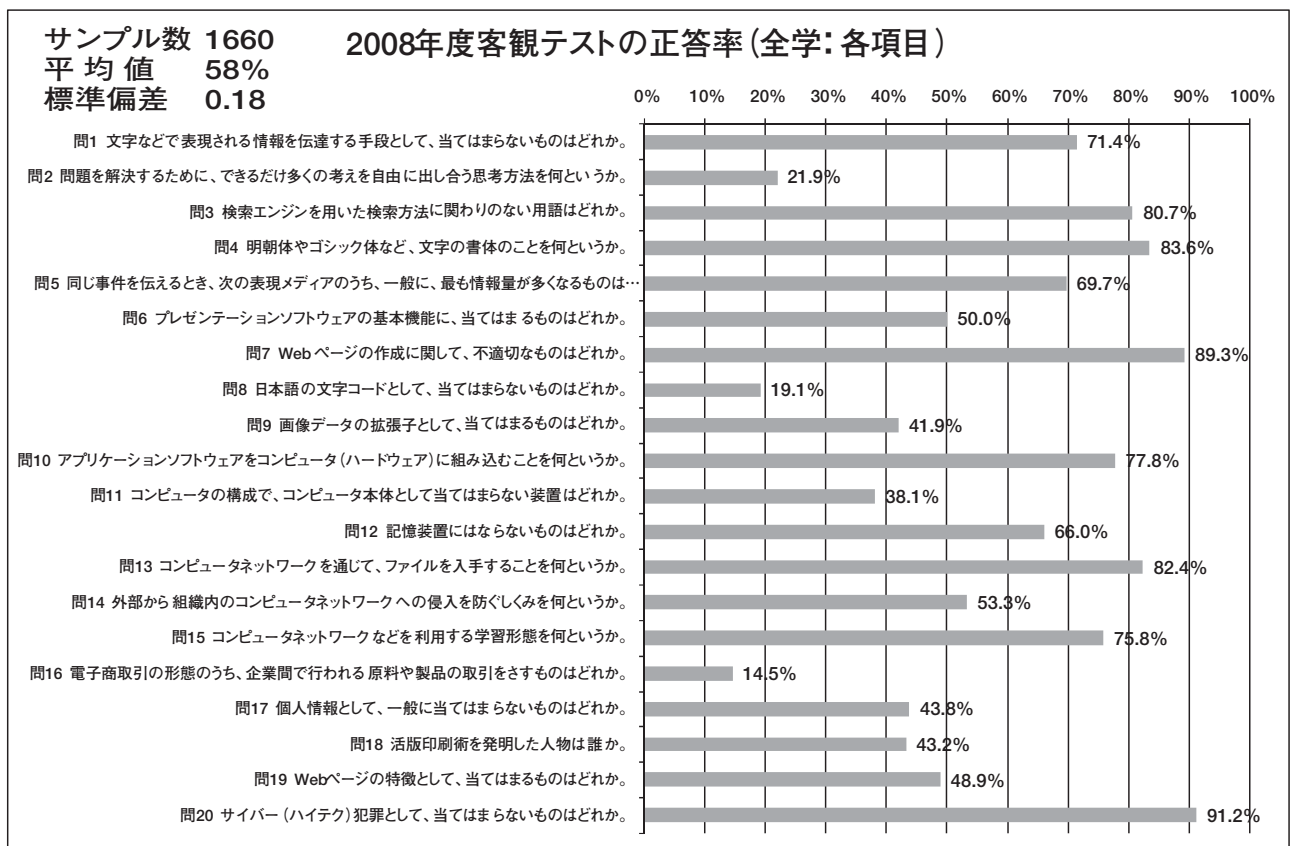


図9 客観テストの問題と通過率

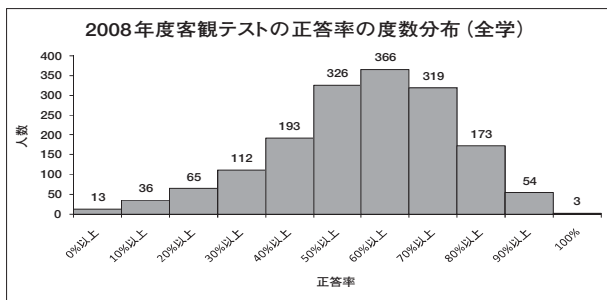


図11 客観テストの得点分布

は他11大学の平均と比べ、有意に低い得点となっており、基本的な情報リテラシーを欠く状態にあることが分かる。また、本学の大学入試センター試験での得点率が少なくとも70%を越えている(代々木ゼミナール 2008)ことと、今回用いたテストが教科書のキーワードレベルであったことを併せると、図11の度数分布表からは、およそ7割程度の学生について、他の入試科目と比べ情報リテラシーに関しては、その能力が低いことが推測される。この憂うべき状態の原因となるところについては、今後の更なる詳細な調査や分析を待たねばならないが、少なくとも、文部科学省の学士力で示される能力が十分身につけていないことを示していよう。よって、本学で必修科目として置かれている「情報リテラシー実践」の学習内容は学生のレディネスに合致していると考えられるし、その必要性が示唆されたと共に、授業を通しての能力向上が期待される。

なお、前述したように、情報リテラシーに関しては、高等学校までで、ある程度、習得されているであろうことが教科「情報」の設置などからいわれてきたが、全国規模の調査(CIEC小中高部会 2006, 大木誠一ら 2008)からも学生が情報リテラシーに関して、あまり自信のない状態にあることが明らかにされており、初等・中等教育までの指導の徹底と、大学での導入教育の充実が望まれる。

4. 今後の課題

ここまでは、国内の状況や学生の実態からの「情報リテラシー実践」の検討であったが、授業担当教員や委員会等からあがる本科目の問題点としては以下の項目がある。

- 学生のリテラシーに差があり、能力別に授業編成をすべき、との指摘がある。
- 一部の学系において、必修の必要性について、疑義が提起されている。
- 授業運営に対しての全学協力について、負担の検討
これまで述べてきたことが、これら指摘への回答となる部分もあるが、今後も慎重に捉え検討していきたい。

5. 結語

本稿では、都市教養科目として設置されている「情報リテラシー実践」の有効性に関して議論を行った。まとめると、国内では情報教育に対して、情報リテラシーの育成が求められており、初等・中等教育の段階からこれに取り組んでいるが、大学に入学してくる学生は、情報リテラシーについて、未だあまり自信がない状態にあることがレディネス調査より示された。よって、「情報リテラシー実践」における基礎的な情報活用能力に焦点化したカリキュラムは、妥当かつ有効であることが示唆されたと考えられる。

- *1) 図2～8の読み方
- 縦軸はパーセントを示す。
- 「+」、「-」の表記があるグラフでは独立性の検定を行っていると共に、「+」、「-」は残差分析で有意だったことを表す。
- *は $p < .05$ 、**は $p < .01$ で有意あることを示す。

参考文献

- CIEC小中高部会(2006) 06年大学新入生対象高等学校教科「情報」の履修等状況調査(概要)。コンピュータ利用教育協議会 2006PCカンファレンス資料
- 大木誠一ら(2008) 2008年度高等学校教科「情報」履修状況調査の集計結果と分析報告。コンピュータ利用教育協議会 2008PCカンファレンス発表論文
- 中央教育審議会大学分科会(2008) 学士課程教育の構築に向けて(審議のまとめ)。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkou/080410.htm
- 代々木ゼミナール(2008) 2009年度用大学入試難易ランカー一覧。
<http://www.yozemi.ac.jp/rank/daigakubetsu/>

コンピュータを活用した学習支援

基礎教育センター・准教授
北澤 武

1. はじめに

平成19年7月の大学設置基準改正により、現在、各大学においてFD実施の義務化が求められている（メディア教育開発センター 2008）。その具体的な内容の一つとして、コンピュータを活用しながら、個々の教員が、教育・研究指導能力等を向上させたり、学生に対する成績評価の管理を厳格化したりするような手立てを検討することが挙げられる（メディア教育開発センター 2008）。

そこで、2008年5月30日、2008年度に採用された教員を対象に、教育指導力を向上させるための一手法、および、学生に対する成績評価の例について、講話を行った。以下、その内容について報告する。

2. ICTの教育利用

昨今のコンピュータの普及に伴い、教育現場で情報通信技術（ICT：Information and Communication Technology）の利用が広まってきた（例えば、中井・中島 2008）。ICTの具体的な教育活動について言及してみると、例えば、教員がWebを介して教材を配信することで、学生が好きな時間や場所からそれにアクセスして、繰り返し学習を行うことが可能となった。さらに、教員と学生、または、学生間のコミュニケーションがWeb上で積極的に行われるようになった（メディア教育開発センター 2004）。このような活動によって、知識の共有や個人の知識向上が期待されることから、ICTは国内外の高等教育機関で実践されている。

しかし、ICTの教育的効果を理解していても、実際にそれを活用した授業を行うことに抵抗を抱く教員も少なくない。そこで、例えば、国立大学の64.9%が「教員全員を対象としたFD講習会等（ICT活用を含む）の開催」を行ったり、公立大学の50.0%が「新任教員を対象としたFD講習会等（ICT活用を含む）の開催」を行ったりするなど、FD活動の一つとして、ICT活用による教員の教育力向上が実施されている（図1）。

3. 米国の現状

米国の高等教育におけるオンライン教育の現状として、オンラインによって受講する学生数が年々増加している（表1）。この要因として、オンラインによって、毎回通学することなく質の高い大学の教育が受講できると

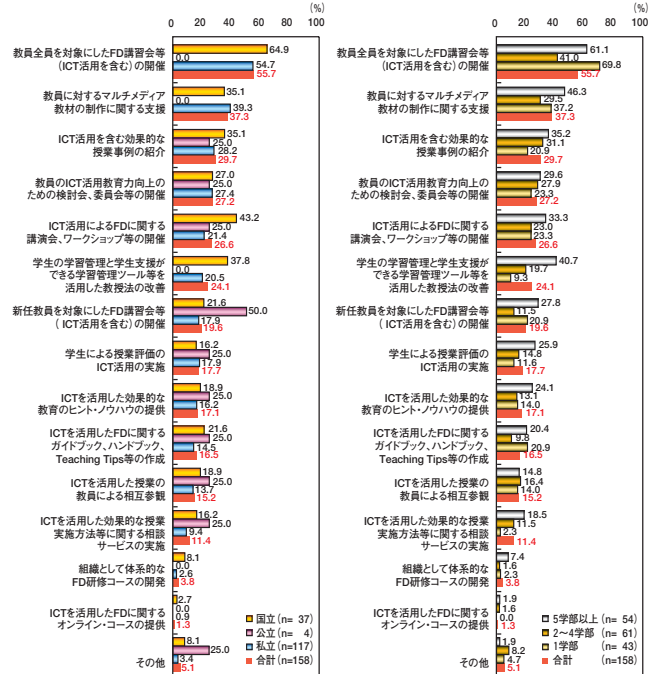


図1 ICT活用による教員の教育力向上のFD取組形態（左：大学法人別、右：学部別）（メディア教育開発センター（2008）より引用）

ということなどが考えられる。

一方、オンライン教育化する大学の戦略的意味として、学生のアクセス増加の期待だけでなく、1) 伝統的分野以外からの学生誘致、2) 継続・専門職教育の増大、3) 大学のブランド価値の上昇、4) 教授法改善の促進などが考えられている（表2）。

表1 学位授与権をもつ高等教育機関における学生数とオンライン学生数（Total and Online Enrollment in Degree-Granting Postsecondary Institutions）—2002から2006まで—

年	Total Enrollment	Annual Growth Rate Total Enrollment	Students Taking at Least One Online Course	Annual Growth Rate Online Enrollment	Online Enrollment as a Percent of Total Enrollment
2002	16,611,710	NA	1,602,970	NA	9.7%
2003	16,900,479	1.7%	1,971,397	23.0%	11.7%
2004	17,272,043	2.2%	2,329,783	18.2%	13.5%
2005	17,428,500	0.9%	3,180,050	36.5%	18.2%
2006	17,647,720	1.3%	3,488,381	9.7%	19.8%

資料出所：Online Nation p.5 <http://www.sloan-c.org/publications/survey/pdf/>

（メディア教育開発センター（2008）より引用）

表2 大学におけるオンライン教育の戦略的意味
(Online Education is Strategically Important for my Institution — Fall 2006)

項目	Not Important	Somewhat Important	Important	Very Important
Increase Student Access (学生のアクセスの増加)	1.9%	5.3%	30.0%	62.8%
Attract Students from Outside Traditional Service Area (伝統分野以外からの学生誘致)	7.0%	11.6%	28.4%	53.0%
Grow Continuing and/or Professional Education (継続・専門職教育の増大)	6.7%	12.4%	40.9%	40.1%
Increase Rate of Degree Completion (学位取得率の増加)	5.9%	21.9%	39.0%	33.2%
Enhance Value of College/University Brand (大学のブランド価値の上昇)	9.0%	21.4%	41.4%	28.2%
Provide Pedagogic Improvements (教授法改善の促進)	7.1%	22.2%	42.8%	27.8%
Improve Student Retention (学生の退学率の改善)	9.1%	25.3%	40.0%	25.6%
Strengthen Academic Continuity in Case of Disaster (危機に面した時の学問の連続性の強化)	22.2%	29.7%	24.1%	24.0%
Increase the Diversity of Student Body (多様な学生源の増加)	14.7%	27.4%	34.2%	23.7%
Optimize Physical Plant Utilization (物的資源・施設の最大活用)	15.6%	29.8%	32.6%	22.0%
Improve Enrollment Management Responsiveness (入学管理対応の改善)	12.1%	26.2%	40.8%	20.9%
Increase Strategic Partnerships with Other Institutions (他大学との戦略的連携の促進)	15.2%	35.3%	29.6%	19.9%
Reduce or Contain Costs (コスト削減・抑制)	15.8%	33.2%	32.8%	18.2%
Enhance Alumni and Donor Outreach (同窓会と社会寄付の強化)	29.8%	34.5%	23.9%	11.8%

資料出所：Online Nation p.23

(メディア教育開発センター(2008)より引用)

4. 我が国の実践事例

次に、我が国におけるICTの実践について着目すると、ICTを支援するために、ネットワークラーニングシステムが利用されている。例えば、京都大学大学院・薬学研究科では、ネットワークラーニングシステムを利用して、1) 講義に関する情報提供、2) 講義の音声と資料の閲覧・ダウンロード、3) 課題提出などが行われ、さらに、TV会議システムによる遠隔講義が実践されている(メディア教育開発センター 2008)。

また、近年、対面授業とネットワークラーニングシステムを融合させたブレンディッドラーニングが普及している(Miller et al. 2004)。その実践の一例として、1) 学生がネットワークラーニングシステムを使って課題を提出し、2) 教員が課題の評価をネットワークラーニングシステム上で行う方法がある(図2)。これを行うことで、学生は自分の課題の採点結果や教師からのコメントを、逐次、確認することができることから、学生は自分の成績を常に把握しながら、学習に対するモチベーションを持続させられることが期待できる。さらに、教員は

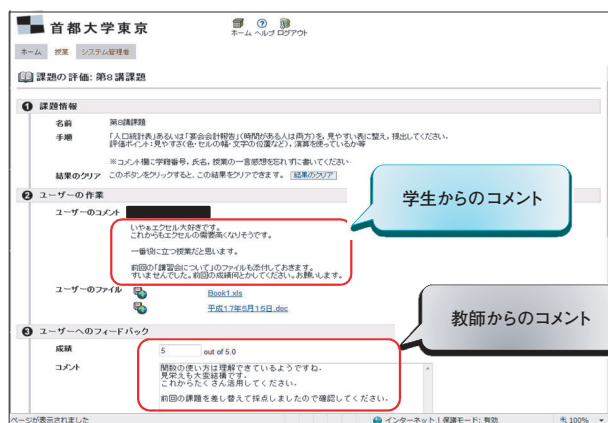


図2 ネットワークラーニングシステムを用いた課題の評価例

各学生の成績をパスワード管理されたシステム上に保存でき、一元管理することが可能となる。

5. おわりに

以上、コンピュータを活用した学習支援について述べてきたが、その環境を構築し、教育を充実させるためには、全学的なICT環境の支援体制が求められる。また、ICT教育効果として、学生の学習効果と関連させた研究が乏しいのが現実である。

今後、本学の学生と教員の教育的な利益に直結するICT環境の推進とICTを活用した学習効果の追究を行っていききたい。

参考文献

- メディア教育開発センター (2004) 全国高等教育機関におけるIT利用実態調査。
http://www.nime.ac.jp/~itsurvey/pub/it-use/graph/it-use_2004/02.html
- メディア教育開発センター (2008) ICT活用による教員の教育力向上の取組 (FD) に関する調査報告書
<http://www.nime.ac.jp/reports/005/>
- Miller, C., Jones, P., Packham, G. and Thomas, B. (2004) A viable solution: the case for Blended Delivery on an On-line Learning Programme, Networked Learning 4th International Conference, Lancaster University, 5th-7th April, pp.497-511
- 中井俊樹・中島英博 (2008) ICTを活用した実践的教授法の明示化の試み - 『ティップス先生からの7つの提案』の事例, 日本教育工学会論文誌, Vol.31, No.4, pp.479-486.

今日の学生気質

—学生対応をめぐる—

学生サポートセンター・教授
岡 昌之

教職員による学生対応がどのようなコミュニケーションとなるかは、学生支援に大きい意味をもつでしょう。何らかの援助を求めてやってくる個々の学生がどのような生活状況、精神状況にあるかが対応に当たる教職員の側に見えていれば援助の危険は減り、効用は大きくなるといえるでしょう。学生の求めるものは、簡単な情報から始まって困難な状況の救済策まで多様でしょうが、いずれの場合でも、その学生のコミュニケーションの特徴がつかめているとやりやすくなります。反対に、その学生のコミュニケーション・パターンが見えていないと、善意と責任感で対応しても困難を感じ、疲労感と困惑を残してしまうということもあります。

一人の学生の特有のコミュニケーション・パターンは、その学生の生来の気質や健康状態、家族関係や友人関係、また世代ごとに異なる社会・文化的状況などの多様な要因を含むものです。現代のように社会の変化が激しい時代には、10年ほどの時間的隔たりが大きな意識的差異をもたらす可能性があります。もちろん生来の気質的差異や、地域的差異も重要ですが、情報化に伴う社会・文化的状況の変化が学生の意識に及ぼしている影響は特に大きいものがあるといえるでしょう。

1990年代のいつごろからか、若者の間に「勝ち組」「負け組」という言い方がはやってきました。この奇妙な呼び方は、一時の流行で終わらず今日まで続き、むしろ益々いきわたってきているようです。一言で言えば「競争社会」の現実ということなのでしょうが、競争の過酷さに対する若者の複雑微妙な感じ方が見事に表現されています。今や大きな問題となっている「ひきこもり」の問題は、このような若者特有の微妙な生活感覚と切り離すことはできないでしょう。少し前に「飽食の時代」といわれたように、基本的には豊かな時代であり、若者の生活におけるパソコンとコンビニがその豊かさを象徴しています。しかしまた一歩間違えば、パソコンもコンビニも今や、精神的に貧しい若者の生活の象徴ということになりかねません。情報革命や流通革命がもたらした豊かさゆえに、若者の精神生活が貧しくなるというのは、皮肉な話です。

ただし、だからといって「今の若者は・・・」という一面的な若者論は有意義ではありません。心理相談員と

しての私の視点からすると、現代のわが国の若者は、基本的に知性にも感性も恵まれた存在であると見えます。情報化時代にふさわしく情報検索の能力と批判力を持ち、美的感受性にも並々ならぬものがあります。逆に言えば、泥臭い闘いに弱く、一人「わが道を行く」というたくましさに欠けるということになるかもしれません。とはいえ、これもあくまで全体的傾向であり、個々の学生に対するときには先入見を持つべきではないでしょう。

よく言えば、おおむね現代の若者は慎重です。これは、豊かな時代に育てられたということでもありましょうが、閉塞の状況という社会的現実の影響をそのまま受けて育った結果ともいえましょう。

いわば「蛮勇」が鮮やかな成果を挙げた場合はともかく、失敗を恐れる心的傾向が一般的です。繊細なのは良いのですが、脆弱では困ります。もっともこれは、若者に限らないかもしれません。激動の時代に、感じやすい若者を指導することは大変な激務となるようです。

このような若者理解に基づき、援助的コミュニケーションの実際について考えてみましょう。若者の広義の「ひきこもり」傾向は、いろいろな形で表れます。情報を求めるが、その背景となる事情を説明しないとか、事態が深刻になっても出てこないとか、こちらが説明を求めても反応が返ってこないとか、いろいろな場合があるでしょう。そのような場合は、当の若者の心の中に深い困惑があると考えする必要があります。その困惑の感じを受け止めて、しばらく待たなければならぬ場合も多いでしょう。ただ、単に時間が経つのを漫然と待つのではなく、どんなにささやかな変化でも見逃さず、見守っていくことが必要です。一人の若者の心の中の困惑がどんなものであるのかを考え続けていかなければ対応できない深刻な事例も少なくありません。

現代の若者は、対人的距離に敏感です。人と親しくなることを求めながらも、近づくことに関する不安はとて大きいようです。もっとも、これは健全な感覚でもあるようです。幼少期から、親の期待と愛情を受けてきたためか、人間関係に対して微妙な感覚を発達させているのかもしれません。

あるいは、時代的背景もあるかもしれませんが、いずれにしても粗大なコミュニケーションが苦手な、思い

切った発信ができず、ひとり悩むことが多くなるという傾向はありそうです。納得できるコミュニケーションということで、「オタク」的な世界に入っていくということになるのかもしれませんが。

このような精神的特徴をもった若者に対応するには、若者の発する言葉を丁寧にひろいあげ、大切に保持しながらタイミングを計ってレスポンスするということが求められます。非常に骨の折れる作業ですが、次世代を育てるためには大人が引き受けるべき苦役であるといえましょう。これは若者を「甘やかす」ということではありません。「ひきこもり」の若者は、すでにかかなりの忍耐を自己に課しているのです。「ひきこもり」を奨励することはできませんが、禁止することもできません。例外はあるでしょうが、深刻な「ひきこもり」の若者の実感は、いわば「進むも地獄、退くも地獄」というものようです。

そして、このような「地獄」の感じは、このような若者の場合だけではなく、現代においては多くの社会的状況に見られるものかもしれません。その苦渋と忍耐を自他に認識して若者に向き合うことができれば、コミュニケーションの困難は小さくなる可能性があります。「ひきこもり」の難しさは、これを叱咤激励したり非難攻撃してもほとんど改善につながらず、むしろ悪化するこ

ろにあります。そのような若者に関わるのは好むと好まざるに関わらず、相当な忍耐を要しますが、同時にその若者自身も、好むと好まざるに関わらず、大変な忍耐を体験しているのだということを忘れないほうが良いようです。

「切れやすい」傾向ということも言われます。本学の学生は、その傾向は強くありませんが、無縁ということでもないでしょう。これも心身が繊細で、粗雑なコミュニケーションに耐えられないという生理的、ないし心理的素質によるものかもしれませんが、経済競争、情報戦争といわれる現代の社会状況とも無関係ではないでしょう。万事が逼迫しやすく、ものごとを「おいておく」ことがしにくい時代ならではの傾向ともいえましょう。

そのように考えると、「むかつく・・・」という表現の奥には、意外やある種の忍耐、あるいは無理な我慢が潜んでいるということになるのかもしれませんが。実は「むかつく・・・」と言えることで、「切れやすい」傾向を収めているのかもしれませんが、やはり骨が折れますが、このようなことに気づける共感的コミュニケーションによって初めて、若者の危うい自我構造を、より安定した強い自我構造に変換していけるのだということを忘れたくないものです。

宿泊セミナーFD分科会報告（1日目）

システムデザイン学部航空宇宙システム工学コース・准教授
佐原 宏典

2008年5月29日（木）首都大学東京宿泊セミナーFD分科会（於 大学セミナーハウス講堂、13時00分～17時30分）の内容について、以下、報告する。

1. 大学教育の今日的課題ー共通教育の必要性ー

絹川正吉・国際基督教大学名誉教授・元学長より「大学教育の今日的課題ー共通教育の必要性ー」に関する講演があった。学生の大学生活の重点は1992年調査時には「豊かな人間関係」であったものが、2002年調査時には「学業」となっていた。これは「勉強をさせない教員」の下で「大学生の自主性」を発揮出来ず、学生は「遊ばされていると感じる」に至る結果、存在不安から学業にその根拠を見出そうとしているものと考えられる。大学は今やユニバーサル型の時代にあり、その意図せざる結果として入試のバリアが崩壊して高等教育の質を担保しなくなった。そこでこれからの大学は付加価値をつけることが要求され、大学の役割を再考せざるを得ない。大学教育の基調は「学術基礎教育」であるが、社会が求める能力（コミュニケーション能力、主体性、協調性、等）の「学習支援」の視点が必要となっている。この視点から、ユニバーサル化した学生に対する教育内容・カリキュラム・教育方法について詳細に述べられた。

2. 大学教育の課題ー質保証システムー

2.1. 高等教育と評価ー評価間の関連と首都大学の取組

串本剛・基礎教育センター助教より、「高等教育と評価ー評価間の関連と首都大学の取り組み」に関する講演があった。大学の評価には成績評価、授業評価、教員評価、自己評価、法人評価、認証評価がある。同じ「評価」でも主客、目的、方法が非常に多様である。良くも悪くも、法人評価・認証評価が改革の推進力になっている。不可避免的に発生する作業への動機付けの為に、構造的な理解が必要であることが提示された。

2.2. 首都大学における自己点検・評価の取組

「自己点検・評価」「認証評価」「公立大学法人評価」と言う3つの評価については、いずれも大学の組織としての教育研究活動等を対象として行うものである。認証評価も公立大学法人評価も、大学が自己点検・評価の結果をまとめた「自己評価書」や「業務実績報告書」をもとに行われる。首都大学東京における自己点検・評価の実施体制、毎年度の業務実績評価、認証評価に向けた自己点検・評価の取組、各部局において期待される取組、自己点検・評価活動に関する課題について説明があった。

3. 首都大学東京の3年間

3.1. 首都大学東京が目標とする教育と教育課程

大橋隆哉・都市教養学部教授より標記の講演があった。本学の教育の課題として、分散キャンパスへの対応、全額共通基礎科目と専門科目とのバランス、教員側の体制、半期で15週の授業時間を確保することの難しさが挙げられた。将来に向けて、全額的な基礎教育科目の見直し、統一的且つ緩やかな成績評価基準へ向けての検討が提案された。

3.2. 全学共通科目のねらい

標記に関して、次の授業科目の目的、実施方法、状況について、数値データ等が示されつつ詳細な報告が行われた。

- 都市教養プログラム
宮台真司・都市教養学部教授
- 基礎ゼミナール
小林正典・都市教養学部准教授
- 実践英語
福島富士男・基礎教育センター教授
- 情報リテラシー
永井正洋・基礎教育センター教授

宿泊セミナーFD分科会報告（2日目）

健康福祉学部放射線学科・准教授
関根 紀夫

2008年5月30日（金）首都大学東京FD・SDセミナー（於 大学セミナーハウス講堂、9時00分～11時00分）の内容について、以下、報告する。

1. 学習支援に関する講話

はじめに基礎教育センターの北澤武准教授より「コンピュータを活用した学習支援」に関する講話があった。講話の内容は以下の通りである。

1.1. 国内外の動向と実態

近年、国内において個々の教員の教育・研究指導能力の向上や学生に対する成績評価の管理を組織的に適切な評価をする仕組みが重視され、FDを実施する大学が年々増加した。

しかし、その手段として、なぜコンピュータを用いたのか？それは、情報通信技術の著しい進展と普及のため、情報の収集・発信・共有が容易となり、教材の配信や教員と学生、学生間のコミュニケーションが時間を問わず可能になった点にあると思われる。

実際、情報通信技術の活用によって教育支援に有用であり教員の教育力向上につながるとの報告もあり、国内外の大学でTV会議システムを用いた遠隔授業やオンライン教育が行なわれている。

この動向には、「学生のアクセス増加」「伝統的分野以外からの学生誘致」「継続・専門職教育の増大」「大学のブランド価値の上昇」「教授法改善の促進」といった戦略的意味を持つものと考えられる。

1.2. 本学の事例

学内においては、対面授業とeラーニングの融合をはじめ、対面授業の予習復習・出欠席の確認、自己学習の支援という有用性があり、ネットワークラーニングシステムが使われ、教員の負担軽減につながるとの報告がされている。

そこで講話では実際に、「情報リテラシー実践I」で用いられているシステムの表示画面、課題提出から成績・コメント入力の手続きなどが紹介された。

2. 学生気質に関する講話

次に学生サポートセンターの岡昌之教授より「大学教育の課題Ⅱ今日の学生気質－学生対応について」に関する講話があった。講話の内容は以下の通りである。

2.1. 生活の心理学

人間生活の3要因（レベル）として、社会的・心理的・生理的が挙げられるが、社会的要因のなかの時代的要因として近年はITが含まれてきた。

2.2. 学生気質

ひきこもり・接触障害・うつ病などの若者に見られる社会性の発達障害はPCの発達とは直接の関連はないと思われる。また、「べつに…」と他人と距離をおく裏側には複雑な感情を持っていることを知っておくべきである。

本学の学生気質は、以前は「頭がよくておとなしい」と感じていたが、最近は「パフォーマンスが上手」と感じている。

教育システムの違いや荒川キャンパスなど、同じ大学内に違った価値観をもった学生が集まる多様性に富んだ総合大学になった。今後も見守っていくとのことであった。

3. 総括

講話後、西澤潤一学長より「学生が一生を捧げるような目標を持つには教員がお手本を示さなくてはならない。」、基礎教育センター舂本直文教授より「お互いを知り合い、財産を共有しなくてはいけない。」とコメントが寄せられた。

FD・SDセミナーで得られた「答え」

首都大学東京管理部入試課入試係
城戸 浩介

「シーシュポスの石」というギリシャ神話がある。ゼウスから怒りを買ったコリント王のシーシュポスが、罰として大石を坂の頂上まで押し上げる作業を科される話だ。頂上に運ばれた大石は、それ自体の重みで坂を転げ落ちるため、シーシュポスは作業を永遠に続けることになる。「終わりのない徒労」を意味するそうだ。

長年働き続けていると、仕事にこのような考えを持つ人も中には出てくるのではないかと私は思う。仕事は徒労でも罰でもないが、どんなにやりがいのある職務でも、基本的な部分は同じ内容の繰り返しで成り立っていることが多いからだ。繰り返しである以上、年月を経る間にモチベーションが磨耗していくことは十分考えられる。それでは、この問題に対処するためには一体どうしたらいいか。今回のFD・SD研修で、その「答え」の一つを得られたと私は思う。

南大沢駅南口から京王バスに揺られて約30分。昼過ぎに野猿峠で降りると、むせ返るような緑の匂いが鼻に飛び込んできた。梅雨入りには一足早い5月29日の昼過ぎ。朝から続く霧雨に濡れそぼった木々の中を10分ほど歩いた先に、会場となる八王子セミナーハウスがあった。イベントのフォーラムを思わせる独特の雰囲気の中で、私たちは1泊2日の研修を受けた。

研修内容は講義形式で、学生時代に戻ったような感覚で興味深く聞くことができた。ICU名誉教授でFDの第一人者でもある絹川先生の講演では、高等教育に関する様々な研究者の議論を交えて、現状を俯瞰的に分析。学生が専門を究めるための土台となる共通教育の意味と必要性について論じられた。9割の学生が出席率8割以上である一方で、一日の自修時間が1時間以下の学生が7割を占めること、学生は遊んでばかりいるのではなく、遊ばされていると感じていることなどの事実は印象深く、学生が意欲的に学問を探究して学士力を身に付けるために、大学が主導的に何をすべきかを考えさせられた。

この講演の他にも、本学の質保証システムでは自己点検・評価と認証評価、公立大学法人評価の3種類が存在し、自らの点検・評価が全ての基本になるといった話や、都市教養プログラムのカリキュラムの複雑さや英語教育における組織体制の充実など、複数の講演者の方々による本学の教育システムの解説と課題に関する議論、学生気質の変化に伴い放任主義から手厚いケアへと対応の仕方が変わってきたことを説明された講演など、研修内容

は多岐に渡った。本学に勤め始めて間もない若手職員にとって、非常に密度の濃い内容だったと感じている。

中でも特に意義深かったのは、2日目に内藤総務部長が「大学における職員の役割」というテーマで行われた講演だ。内容は一般的な講演とは異なり、できるだけ若手職員の意見を汲み取ろうという姿勢で対話を図るものだった。入職後にこれまで勤めてきた感想や、改善点の要望などを募り、「民間にはない独特の手続きや仕事の仕方、用語が多くて分かりにくい」といった意見も出されるなど、率直なやりとりが交わされた。これにより、問題意識を共有することができたと同時に、本学の職員としての帰属意識が高まったように思う。

総務部長はまた、過去の経験に基づき、仕事をする上で大切な三つのポイントを話された。「逃げない」「諦めない」「嘘をつかない」というものだ。それは一見、当たり前前なことかもしれない。しかし、意外なほどシンプルな内容でも、長い間地方行政の第一線で働いてこられた立場の方から発せられたその言葉には重みがあった。

今回の研修では比較的FDに関する内容が多かったが、教学の一線に立つ先生方の話を聞き、本学が抱える課題の把握に役立つという点で、職員の能力開発（スタッフ・ディベロップメント、SD）にも有益だったと思う。

何よりも一番の成果は、部署も職務内容も違う100人近くもの教職員が一堂に会する機会を経験できたことだ。普段は一つの部署内で仕事をしているため、大学の全体像は見えにくいものだが、合同研修を経て大勢の教職員が首都大学東京という組織を支えている事実を改めて気付かされた。そして、私自身もその一端を担う立場であることも。他の同僚たちと連帯感を共有したことで、皆に恥ずかしくないように仕事をしていこうと、気持ちを新たにすることができた。

冒頭で仕事は繰り返しと書いたが、仕事に追われる立場と追う立場では、180度面白さが変わる。そして仕事を追うためには、『自分が』組織を支えている」という自覚が必要だと思う。その自覚こそが、職務に対するモチベーションの磨耗を防ぐための答えになるのではないか。「シーシュポスの石」の状態を「他山の石」にできるよう、自らに課せられた使命に敏感でありたい。

最後に、このような機会を設けていただいた関係各位の皆様にお礼を申し上げたい。今後も、定期的に職員の能力開発をサポートして頂ければ、と思う。

FD・SDセミナーに参加して

日野キャンパス管理部学務課教務係
堀込 百合子

5月末の緑深い八王子セミナーハウスにて、今回のこのセミナーは実施された。当日はあいにくの雨模様ではあったが、そのせいにより一層静かな環境の中で、講師のみなさんのお話を拝聴できたように感じられる。

大学全入時代の到来と言われるように、現代の大学の置かれている状況は大変厳しく、大学間の競争も年々激しくなっている。この淘汰の時代を生き抜くためには、教員と職員とがそれぞれの責務を全うするのみに留まらず、互いに協力し合い、大学の教育・研究活動をより豊かな魅力あるものにしていくという一つの目標に向けて努力を絶やさないことが必要であると思う。そのような状況の中、このように教員と職員とが一堂に会してセミナーが実施されたということは、教員と職員とが共通認識を持ち一丸となるきっかけとして、とても良い機会だったように思う。

また私自身としては、この4月から、職種、勤務地の変化があった。その新たな節目の時期にあたり、改めて大学を取り巻く環境や、首都大学東京の現状の一端を認識するのに絶好の機会ともなった。

セミナー冒頭では、国際基督教大学の元学長である絹川正吉先生により、大学における「共通教育」の必要性についてご講演があった。中でも、全入時代を迎えた現

代の大学では、共通教育の重要性が高まったこと、共通教育では、知識の習得のみならず学生自ら活用できるような教育を行うべきであること、学士課程では、専門人ではなく「専門ある教養人」を育成することを目指すべきであることを、先生ご自身の体験として国際基督教大学での事例を交えて語られたのが印象的であった。

また、2日目には、職員を対象として、内藤総務部長からお話があったが、そこでの「逃げない」「諦めない」「嘘をつかない」「笑顔」「ありがとう」「ごめんなさい」の6つのキーワードについては、私も常に心に留め、今後の業務に取り組んでいきたいと思った。

一方、このセミナーは宿泊研修であったので、懇親会や部屋等において、他部局の方々とゆっくりとお話をする貴重な機会となった。首都大学東京をより発展させていくためには、人と人、部局と部局等で協力していく体制が不可欠であると思うので、今後もこの繋がりを大切に活かしていきたいと思う。

今後も、この研修で感じた初心を忘れることなく、公立大学法人首都大学東京の一員として、大学・高専の発展に寄与することができるよう、努力していきたいと思う。

< 学外研修参加 >

大学教育学会に参加して

—総合テーマ「大学の教育力」—

基礎教育センター・准教授
林 祐司

中央教育審議会に設置された「学士課程教育の在り方に関する小委員会」は2007年9月に審議会経過報告「学士課程教育の再構築に向けて」を公表し、「教職員の職能開発」「質保証システム」について提言を行っている。

2008年6月7日～8日の両日、目白大学新宿キャンパスにて開催された大学教育学会第30回大会は、提言に垣間見える大学の様々な問題について議論を深めるために「大学の教育力」を総合テーマとして開催された。本学からは、上野淳基礎教育センター長をはじめ、多数のFD委員会関係者が出席し、自由研究で3件の報告を行った。

初日に佐藤弘毅目白大学長による「大学の『教育力』を考える三つの視点——学習成果、規制緩和、そして経営問題」と題された基調講演が行われ、つづいてシンポジウム「大学の『教育力』とは何か」が開かれた。

シンポジウムでは、金子元久教授（東京大学大学院）から、大学の「教育力」に関してわが国のマクロな施策について報告があった。つづいて新村洋史教授（中京女子大学）、徳永哲也教授（長野大学）から、自身の勤務する大学において、教室という現場において実践している教育について報告があった。このシンポジウムでは、学士課程教育に多くの注目が集まっている情勢を受け、学部教育段階で学生に与えられるべき学びの成果が整理され、いずれの報告も筆者にとって非常に勉強になった。

ただ、欲を言えば基調講演の演題にもあるような、個別大学において「大学の教育力」を底上げするために、大学経営がどのようにマネジメントされるべきなのかという点について報告があれば、さらに興味深いシンポジウムになっていたように思われる。国レベルでの施策と教室での教育実践を架橋するために、個別大学レベルのマネジメントが重要であると思えるからである。私学では学長をはじめとする執行部の強力なリーダーシップで教育改善がなされているとしばしば聞く。また、国公立大学では、本学のFD委員会のような教育改善のための委員会組織が組織され、様々な教育改善施策が取り組まれていることだろう。政策、マネジメント、教室での実践、これら3つの論点が用意され、その役割と連関が明快に整理されていればと惜しまれてならない。

初日には、基調講演とシンポジウムに加えて、下記のラウンドテーブルが実施された。

- (1) 理系基礎教育の組織化とFD
- (2) FDのダイナミクス（その3）
- (3) SDの新たな地平—「大学人」能力開発に向けて—（その2）
- (4) 大学・大学院の学術コミュニティへの新規参入者に対する日本語表現能力育成の可能性—専門日本語教育分野の蓄積からの支援策を考える—
- (5) 授業方法としてのワークショップとe-Learningの意義
- (6) 大学全入時代のFD—FDを楽しむ—
- (7) 大学体育の教育力
- (8) FDネットワークの可能性をさぐる
- (9) 学会によるリベラルアーツ教育の達成度評価の可能性について
- (10) 大学教育における社会福祉専門職養成教育の課題
- (11) 初年次教育の「今」を考える—2001年調査と2007年調査の比較を手がかりに—
- (12) 教育改善に向けたICTの利用
- (13) 一般教育の歴史的総括を試みる（その4）

二日目にはシンポジウム「大学における「教育力」を考える—教員と職員のコラボレーションの視点から—」が行われるとともに、下記の自由研究発表が行われた。

- (1) eラーニング・情報教育・支援教育
- (2) 初年次教育
- (3) FD・SD活動
- (4) 授業評価・成績評価
- (5) キャリア教育
- (6) 教育実践A
- (7) 教育実践B
- (8) カリキュラム・教育改革A
- (9) カリキュラム・教育改革B
- (10) 教養教育・歴史・教育行政
- (11) 理系基礎教養教育・科学教育

自由研究発表では、本学から(1)において「情報教育における成績別に見た授業の満足度と関連する要因の分析」（北澤武・永井正洋・上野淳）、(4)において「大

学生の学習成果と満足度に及ぼす要因の分析——学生と教員の授業評価のズレに着目して」(舛本直文・串本剛)、(8)において「授業時間外学習が学習成果に結びつく条件～単位の実質化論②」(串本剛)が報告された。

筆者が山田礼子教授(同志社大学)とともに司会を務めた(5)キャリア教育のセッションでは、外国研究、調査研究、理論研究と多様性に富んだ報告がなされ、フロアとの間で活発な討論がかわされた。筆者がとくに関心を持って聞いたのは黒河内利臣講師(武蔵野大学)による「大学改革の効果を検証する卒論の機能—理念的な視点で一」である。報告では人文・社会科学分野の学生を念頭に置き、卒論を基軸として大学教育を編成することで、学生のラーニングアウトカムが確認されるのかが検討されていた。自分たちが大学で受けている教育が社会に出たときどのように役立つのかということに関心がある学生は多い。報告で示された大学卒業後の人生で期待される課題解決能力を大学のカリキュラムを通じて養うという視点、あるいはそうした能力を視野にすえてカリキュラムを編成するという視点には非常に興味深いものがあつた。

もっとも、ラーニングアウトカムを大学教員以外の

いったい誰が評価するのかという点で疑問を感じた。この点について質問したところ、報告者から就職活動時の企業を考えていると回答があつたが、人文・社会科学分野の学部生は、通例、大学教育の成果たる卒論が完成する前に新卒採用が「内定」される(筆者の聞き取りによれば、採用活動において大学生活でどのように成長したかを尋ねる企業はある。しかし、就職が卒業論文の完成前に「内定」されることが多いことには変わりはない)。また、かりに新卒採用慣行に変化が起り、時期の問題が解決されたとしても、人文・社会科学分野の場合、企業人を含めて大学教員以外にどれだけ多くの人々が学生の卒論を評価できるのだろうか。難しいように思える。そこで、ラーニングアウトカムを計測する手段として卒論を位置づけるのではなく、大学でのラーニングプロセスを作りこむ手段として卒論を位置づけ、卒論を基軸とする大学教育の学びのなかで、学生のどのような成長が期待されるのかを考察してみてもどうかという提案を行った。

来年度の第31回学会大会は、本学南大沢キャンパスにおいて開催されるので、このレポートをご覧になっている皆さんにもぜひご参加いただければと思う。



第30回 大学教育学会のシンポジウムⅡに参加して

首都大学東京管理部教務課教務係
二宮 麻美

2008年6月7日（土）～8日（日）の2日間、目白大学で第30回大学教育学会が開催された。8日に参加したシンポジウムⅡ「大学における『教育力』を考える－教員と職員のコラボレーションの視点から－」の報告をした。

今回の総合テーマは「大学の教育力」。シンポジウムの趣旨は、大学の教育力を高めるための教職協働のあり方や、コラボレーションの可能性を探るというものであった。

まず、シンポジストである私立大学の職員からそれぞれの大学での「教育力」の受け止められ方や、教員との協働やその課題などについて報告があり、指定討論者である立命館大学の安岡高志教授から、大学教員としての見解を交えた我々職員に対する意見が投げかけられて、議論が進められた。

各大学の取り組みの概略は、以下のとおりである。

・目白大学

「全員参加型の入口対策～キーワードは『疾走』～」

入試広報担当課長から、教員・職員・学生が足並みを揃えることを意識した全員参加型の入口対策に取り組んでいることが報告された。入試広報の大きな特徴の一つである、自発的に集まるボランティアの学生広報スタッフ「メジスタ」の取り組みが紹介された。

・桜美林大学

「学生の学びの支援と職員の教育参加」

総合研究機構事務局長より、地域貢献の一環として教員と職員が協働し行った「不登校生学習支援」授業の立ち上げと実施についての報告があった。教員と職員が協働し学生の学びを支援するためには、個々の大学人としての意識改革と大学全体として職員の教育参加への必要性が述べられ、それらが組織化されることが必要だと報告された。

・立命館大学

「立命館大学における教育力の設計～これからの大学院職員像とは～」

教学部次長より、多くの大学改革を実現している立命

館大学ならではの教職協働プログラムについて報告があった。大学改革には、職員が自ら学ぶ姿勢が大切であり、これからの大学職員は大学院の修士課程や博士課程レベルの知識を必要とするなど述べられた。

・立教大学

「『コラボレーション』の前提を考える～教員・職員関係論の試み～」

大学教育開発・支援センター課長より、教職員の能力開発と協働について報告があり、教員と職員の協働関係については古くから言われている「車の両輪」という関係や、「プロジェクト型」での協働関係が述べられ、新しいプロフェッショナルモデルとしての「アカデミック・コミュニティ」という協働関係についての提示がなされた。

以上、各大学における教職協働への取り組みは大変参考になることばかりであった。しかしながら、各報告からはどの大学においてもまだまだ模索しながら取り組んでいる模様であることや、また組織の体系や職員の意識によっても様々な差があることを感じたところであった。この学会に参加して、教員と職員で協働して「教育力」を考えていくために自分ができることは何か、また本学組織としてはどのようなところを改善し、取り組む必要があるかを考えさせられ、本シンポジウムへの参加が自身の大学職員としての意識を高める良いきっかけとなった。FD委員会の事務担当としても、本学の教職協働を模索しながら、さらにFD・SD活動などを通じて今以上に大学教育の質を維持向上させるため取り組んでいきたいと強く考えた。

次回の「大学教育学会」は首都大学東京での開催になる。首都大学東京で働く我々職員の取り組みが他大学の参考になるよう、教員の方々とも協働できるように頑張っていきたい。

<授業評価>

2008年度前期の実施概要

都市教養学部法学系政治学コース・准教授
今井 亮佑

はじめに

ここでは、2008年度前期開講の教養科目について実施された授業評価の、全般的な概要について報告する。対象となるのは、以下の5つの科目群の科目である。

- 基礎ゼミナール
- 都市教養プログラム
- 実践英語 I
- 情報リテラシー実践 I
- 理工共通基礎科目

なお、ここに挙げられた科目群ごとの個別の分析結果については、次次頁以降を参照されたい。

実施概要

本SE（学生による授業評価）／TE（教員による授業評価）の実施概要は以下の通りである。

- 実施主体：
FD委員会・教務委員会、基礎教育部会
- 実施方法：
担当教員へ事前送付（情報リテラシー実践 I の一部授業は on line で実施）
- 実施期間：
7月7日～22日の間に配布・実施
- 回収期間・方法：
7月24日を締め切りとして、基礎教育センター教務課に持ち込み・返送

回収率

表1は、SEの対象科目の履修登録者数・回収数・回収

率、授業数・回収数・回収率、及びTEの対象科目の授業担当教員数・回収数・回収率を、科目群ごとにまとめたものである。これによると、SEの「授業数」を分母とした回収率は、どの科目群についても9割程度と、かなり高い。授業を担当する教員の間に、少なくともSEに関しては、自発的に協力する意識がかなり根付いて来ていることの表れであろう。これに対し、SEの「履修登録者数」を分母とした回収率は、特に都市教養プログラムが5割にも満たないなど、必ずしも高いとは言えない。授業の出席率が低いことがその一因と考えられる。TEに関しては、SEの「授業数」を分母とした回収率に比べ、どの科目群についても10%程度低い。SEには協力するが、TEには必ずしも積極的ではない教員が少なからずいることを、この数字は言外に意味しているように思われる。

質問項目

表2は、各科目群に共通の項目（共通事項）、個別の項目（個別事項）の質問文を、その項目の略称と共にまとめたものである。選択肢に関しては、標準的なものを下段に載せ、質問項目に固有のものについては、質問文と共に括弧内に記した。

まとめ

今後も、授業担当教員の自発的協力の下、同一の質問文・選択肢による調査を継続して行うことで、データを蓄積していくことが肝要であると思われる。

表1 科目群ごとのSE・TEの回収率

	SE						TE		
	履修登録者数	回収数	回収率	授業数	回収数	回収率	授業担当教員数	回収数	回収率
基礎ゼミナール	1731	1451	83.8 %	79	74	93.7 %	79	67	84.8 %
都市教養プログラム	10528	5112	48.6 %	73	65	89.0 %	101	71	70.3 %
実践英語 I	1776	1558	87.7 %	88	86	97.7 %	88	78	88.6 %
情報リテラシー実践 I	1755	1493	85.1 %	4	4	100 %	46	41	89.1 %
理工共通基礎科目	5092	3630	71.3 %	64	62	96.9 %	70	58	82.9 %

情報リテラシー実践 I の上段は「質問紙」形式、下段は on line 形式。

表2 質問項目一覧

共通事項		略称
問 1	私はこの授業に意欲的・積極的に取り組んだ	態度
問 2	授業の目的を意識しながら学習することができた	意識
問 3	教員の説明はわかりやすかった	説明
問 4	教員は学生の質問・意見に対して適切に対応していた	対応
問 5	授業時間外で一週間に平均どのくらい、この授業に関連した学習をしましたか？ (2時間程度—90分程度—1時間程度—30分程度—ほぼ0時間)	時間
問 6	成績評価方法について十分な説明があった	成績
問 7	シラバスに目標として掲げられている知識や能力を獲得できた	成果
問 8	私はこの授業を受講して満足した	満足
個別事項		
基礎ゼミナール		
問 9	SE：シラバスの内容は自分の興味に沿っていた TE：さまざまな所属の学生が興味をもつテーマを設定した	主題設定
問 1 0	問題発見と、その解決に向けた取り組み姿勢の重要性を認識した	問題発見
問 1 1	ディスカッションやプレゼンテーションなどの自己表現能力を向上させることができた	表現能力
問 1 2	教員によるテーマの解説部分に対し、受講生による議論・調査・発表の時間のバランス はどうでしたか？ (少なすぎた—やや少なかった—ちょうどよかった—やや多かった—多すぎた)	バランス
都市教養プログラム		
問 9	この授業の選択に当たって、シラバスが役に立った	シラバス
問 1 0	この授業の難易度は、あなたにとってどうでしたか (易しい—やや易しい—ちょうどよい—やや難しい—難しい)	難易度
問 1 1	この授業を受講して、自分の視野が広がった	視野拡大
問 1 2	《教員の指示に従って下さい》	表記無し
実践英語 I		
問 9	今年度の統一教科書の難易度はどうでしたか (易しい—やや易しい—ちょうどよい—やや難しい—難しい)	教科書
問 1 0	統一教科書による授業の中で、いちばん関心をもって取り組むことができたのは何ですか (発音練習—語彙の学習—構文理解—英文和訳—内容理解)	関心主題
問 1 1	この授業は、今後のあなたの英語学習に資するところがあった	学習貢献
問 1 2	日本人教員授業とNSE授業を毎週1コマずつ履修する実践英語 I のカリキュラムによって、英語学習への意欲が湧いた	課題設計
情報リテラシー実践 I		
問 9	この授業の難易度は、あなたにとってどうでしたか (易しい—やや易しい—ちょうどよい—やや難しい—難しい)	難易度
問 1 0	Wordについてよく知り、活用することができた	Word
問 1 1	Excelについてよく知り、活用することができた	Excel
問 1 2	Power Point またはホームページ作成またはプログラミングなどについてよく知り、活用することができた	ppt 他
理工共通基礎科目		
問 9	この授業の1クラスのサイズは適当であった (多すぎる—若干多い—ちょうどいい—若干少ない—受講生が少なすぎる)	受講生数
問 1 0	快適な環境下で授業を受けることができた	教室環境
問 1 1	この授業のテーマは自分の関心にあっていた	関心合致
問 1 2	この授業の難易度は、あなたにとってどうでしたか (易しい—やや易しい—ちょうどよい—やや難しい—難しい)	難易度
標準的選択肢		(強くそう思う—そう思う—どちらとも言えない—そう思わない—全くそう思わない)

基礎ゼミナール

システムデザイン学部インダストリアルアートコース・教授
笠原 信一

はじめに

「基礎ゼミナール」は、能動的学習姿勢への転換、課題解決に必要な技法の体験的習得、豊かな人間関係の形成、などを目標にして、入学直後の1年次前期に、少人数の受講生（最大24人）でゼミ形式で行う授業である。この科目は必修科目に設定されており、今年度は、受講学生1731名に対して79のクラスを開講した。以下に、FD委員会と教務委員会基礎教育部会で実施した「20年度基礎ゼミナールの授業評価アンケート」の結果について、概要を紹介する。

調査対象と回収率

受講学生と担当教員の両者を調査対象とした。学生による授業評価をSE、教員による授業評価をTE、と呼ぶ。SEは、履修登録学生1731名に対して1451名からの回答があり、回収率は83.8%であった。TEは、授業担当教員79名に対して67名からの回答があり、回収率は84.8%であった。教員の回収率が学生の回収率よりも下回っているのは問題である。少なくとも今後、教員の回収は100%に近づけていく必要がある。

質問項目

合計で12の質問項目を設定した。このうち第1問から第8問までは、都市プログラムや実践英語など他の教養科目と同じ設問で、第9問から第12問までは、基礎ゼミナール独自に設定した設問である。SEとTEは第9問以外は同一の質問項目である。

独自設定の設問では、基礎ゼミナールの特徴である、問題解決能力とプレゼンテーション能力についての設問を設定した。また第12問は今年度改良し、教員の解説部分と学生どおしの議論の部分のバランスが悪い場合にどちらが多いと感じたかを記入できるようにした（前年度まではバランスが良いか悪いかだけを答える設問であった）。

以下に、各質問項目を示す。[] で囲んだ末尾の単語は質問項目の略称である。

問 1 私はこの授業に意欲的・積極的に取り組んだ。

[態度]

問 2 授業の目的を意識しながら学習することができ

た。[意識]

問 3 教員の説明はわかりやすかった。[説明]

問 4 教員は学生の質問・意見に対して適切に対応していた。[対応]

問 5 授業時間外で一週間に平均どのくらい、この授業に関連した学習をしましたか？ [時間]

問 6 成績評価方法について十分な説明があった。[成績]

問 7 シラバスに目標として掲げられている知識や能力を獲得できた。[成果]

問 8 私はこの授業を受講して満足した。[満足]

問 9 SE シラバスの内容は自分の興味に沿っていた。TE さまざまな所属の学生が興味をもつテーマを設定した。[主題設定]

問 10 問題発見と、その解決に向けた取り組み姿勢の重要性を認識した。[問題発見]

問 11 ディスカッションやプレゼンテーションなどの自己表現能力を向上させることができた。[表現能力]

問 12 教員によるテーマの解説部分に対して、受講生による議論・調査・発表の部分の時間のバランスはどうでしたか？ [バランス]

回答結果についての考察

まず一番注目したいのは学生の満足度であろう。学生の[満足]の回答の5（強くそう思う）と4（そう思う）の合計（以下、「高評価」と呼ぶ）は、75.7%に達しており、高い水準にある。昨年度（19年度）の同じ指標は66.7%であり、昨年度よりも大きく改善されている。また昨年度の値は、一昨年度よりも改善されているとの報告が昨年度のFDレポートに記載されており、毎年、学生の満足度が上昇しているが分かる。これは基礎ゼミナールが新しい授業形式の試みとして始まり、試行錯誤を重ねながら次第に充実し、定着してきたことを表すものであろう。担当教員のご努力に感謝する。またその裏返しとして、[態度]（授業に意欲的・積極的に取り組んだ）が、高い値を示していることにも注目したい（高評価が81.1%）。

そのほかで学生からの評価が高かった項目は [対応]（教員は学生の質問に適切に対応した）で、高評価が

85.2%であった。教員の積極的な取り組みが学生に評価されている。

一方、学生からの評価が低かった項目は「成果」（目標の知識や能力を獲得できた）と「成績」（成績評価方法について十分な説明があった）で、高評価がそれぞれ44.6%と36.6%であった。基礎ゼミナールの目的は、知識の習得ではなく、グループによる問題解決のプロセスを実体験することにあるので、成果がはっきり認識できない面が影響しているように思われる。成績評価方法の説明が不十分であると学生が感じている点については、今年度の反省とし、教員への周知事項として次年度に引き継ぐ。ちなみに、教員による評価は「成果」と「成績」ともに高く、それぞれ67.2%、74.6%となっている。学生と教員がこれだけ認識に差があるのは問題である。

同じ項目について学生の評価と教員の評価を比較すると、全体的に教員のほうが高い（甘い）評価になっている。その中で「満足」の項目だけが逆転しており、教員の満足度（59.7%）は学生の満足度（75.7%）よりかなり低い。教員は他の項目では全般的に高い点数をつけているのにも関わらず、満足度だけが低いのはどう解釈すればよいのだろうか。

今年度から新しく「バランス」（教員の解説と受講生の議論の時間バランス）の質問を設定した。これを見ると、学生のほとんどすべて（91.7%）が「ちょうど良かった」と答えており、本来の基礎ゼミナールの目標に沿った授業形式が展開されているといえるだろう。これに対して教員の回答は、「ちょうど良かった」は67.2%で、23.9%は「教員の解説が少なかった」と答えている。教員はどうしても話をしたがる傾向にある。限られた時間内で学生の議論を促すよう、自戒をこめてこの教員と学生の認識の差を心に留めておく必要がある。

自由記述についての考察

自由記述の欄への記述が、学生から延べ604件、教員から延べ87件あった。アンケート回収は、学生が1451名、教員が67名であるので、かなりの高い比率（学生42%、教員77%）で意見を書かれていることから、この授業に対する意欲や積極性がうかがえる。

今、これらの意見を分類して評価する時間はないが、今後の改善の方向を示唆するものが含まれているので精査していきたい。学生の自由意見の設問は、「改めてほしい点」、「良かった点」、「その他」に分かれている。回答数は、「改めてほしい点」224件、「良かった点」255件、「その他」125件であった。「改めてほしい点」の記述には、授業の内容に関するものと授業の進め方に関するものがあつた。

終わりに

アンケートの集計結果を見回してみて、全体的には基礎ゼミナールは当初の目標に沿ってうまく機能しているような印象を持った。しかし一方で、自由記述には様々な要望や不満が記載されている。今後時間をかけて内容を分析し、次年度の改善につながるものについては、基礎ゼミナールの担当教員に周知を図りたい。

授業評価が浮き彫り出す都市教養プログラムのあり方

都市教養学部経営学系経営学コース・教授
山下 英明

以下に、FD委員会と教務委員会・基礎教育部会が実施した2008年度前期における「都市教養プログラムの授業評価」[SE = 学生による授業評価、TE = 教員による授業評価]の結果概要を紹介し、都市教養プログラムに対する今後の課題を示す。

【調査対象・質問項目・回収率】

調査対象と回収率は表1の通りである。履修登録者の回収率は授業の回収率の半分以下であり、学生の授業の出席率の低さがわかる。

表1 調査対象と回収率

調査対象		回収数	回収率	
SE	履修登録者(名)	10528	5112	48.6%
	授業(クラス)	73	65	89.0%
TE	授業担当教員(名)	101	71	70.3%

表2 質問項目(SE)

問1	私はこの授業に意欲的・積極的に取り組んだ。 [態度]
問2	授業の目的を意識しながら学習することができた [意識]
問3	教員の説明はわかりやすかった [説明]
問4	教員は学生の質問・意見に対し適切に対応していた [対応]
問5	授業時間以外で一週間に平均どのくらいこの授業に関連した学習をしたか [時間]
問6	成績評価方法について十分な説明があった [成績]
問7	シラバスに目標として掲げられている知識や能力を獲得できた [成果]
問8	私はこの授業を受講して満足した [満足]
問9	この授業の選択に当たりシラバスは役立った [シラバス]
問10	この授業の難易度はあなたにとってどうか [難易度]
問11	この授業を受講して、自分の視野が広がった [視野拡大]

また、SE [学生による評価] の質問は表2の通りである。問9以降は都市教養プログラム独自の質問項目である。本レポートで使用する略称も併せて掲げる。TEの質問項目は、SEと同一の焦点について、教員側の自己評価や、学生の態度を観察した評価を尋ねているが、ここでは主にSEの結果について報告する。回答は「強くそう思う・そう思う・どちらとも言えない・そう思わない・全くそう思わない」から選択し、順に5・4・3・2・1の点を与えた。ただし、問5は「4時間程度・3時間程度・2時間程度・1時間程度・ほぼ0時間」から、問10は「易しかった・やや易しかった・どちらとも言えない・やや難しかった・難しかった」からそれぞれ選択し、同様に5から1の点を与えた。

【学生一人一人をサンプルとした平均値】

回答内容が異なる問5 [時間] と問10 [難易度] を除き、SE [学生による評価] の回答平均は全項目で3.2以上3.8未満であった。高い順から並べると、視野拡大3.69、説明3.63、満足3.59、対応3.50、態度、成績3.36、意識3.33、成果3.24、シラバス3.23であり、この順序は前回の2007年後期の調査結果とほとんど変わらない。各項目の平均も、意識の項目で+0.10になった以外は、前回とほとんど変化していない。これまで、学生による授業評価はFD活動の中心に位置づけられてきた。しかしこの結果を見る限り、このような授業評価を毎年行うことがどれほど有意義であるのか、教員相互による授業参観など、他にFDに有効な活動はないのか、検討する時期に来ていると考える。

また、問5 [時間] には、65.7%がほぼ0時間、20.2%が1時間程度と回答し、授業に出席している学生でさえ授業時間以外ではほとんど学習していない実態がわかる。これに対し、問10 [難易度] に、難しい、またはやや難しいと回答したのは28.4%に過ぎず、都市教養プログラムの大半は、予習や復習をしなくてもそれほど難しくなく、市民講座的な授業になっていると推察する。これは単位の実質化とはかけ離れた実態であり、学生が授業以外でももっと学習し、授業内容の理解を深めるように動機づけする努力と工夫が教員に求められる。

【満足度別の平均値】

次にSE・TE双方につき、問8〔満足〕の5段階評価で1・2・3と回答した者を「満足群」、4・5と回答した者を「非満足群」とし、各々について問8以外への質問への回答平均値を比べた。

満足群は全質問に肯定的回答を、非満足群は否定的回答を寄せる傾向がある。問5〔時間〕と問10〔難易度〕を除き、SE〔学生による評価〕について満足群と非満足群の差が少ないのが〔成績〕0.74、〔対応〕0.72で、〔シラバス〕0.86、差が大きいのが〔説明〕1.16、〔視野拡大〕1.12、〔成果〕1.05であった。すなわち、学生は説明がわかりやすく、聞いているだけで知識や能力が獲得でき、自分の視野が広がる授業に満足する傾向にあり、学生も都市教養プログラムの市民講座化を望んでいるようである。

また毎回指摘されていることであるが、問10〔難易度〕については満足群と非満足群の間の差は0.35で、ほとんど差がない。つまり、授業が難解だったから不満になるという傾向はほとんどない。この点について、異論があるかもしれないが私は以下のように解釈する。学生は必ずしも安易な授業を望んでいるわけではない。むしろ、授業が安易過ぎても満足しないのかもしれない。ある程

度難しいこと、自分が今まで知らなかったことを、授業中にわかりやすく説明してくれることに満足している。しかし、聞いて理解できることと、自分で考えて初めて理解できることは自ら異なる。教員は、大学教育の最初の段階で、このことを学生に伝えなければならない。

SE〔学生による評価〕の自由記述を見ると、この解釈を確信する記述が現れる。改めて欲しいことに、成績評価におけるテストの比重が大きいこと（テストを行うこと）を挙げる学生が多く、良かった点として出席の比重が大きいこと挙げる学生が多い。また、プリントやレジュメの配布も歓迎されている。聞いているだけで楽しく、単位が取れる授業、これが今学生が求めている授業である。

【まとめ】

都市教養プログラムは、1年次生が受講することが多い。その意味で、都市教養プログラムは大学での学問修得のあり方を教育する使命を有する。教員は、授業評価を通して常に授業の内容向上に努めることはもちろんであるが、学生の授業評価に迎合することなく、学生の能力を伸ばすためにも、適正なレベルの授業を提供しなければならない。大学は市民講座ではないのである。

実践英語

基礎教育センター・教授
福島 富士男

1. 2008年度前期実践英語の概要

ご承知のように、実践英語は日本人教員クラスとNSE教員クラスを毎週1コマずつ履修する必修授業である。入学時の英語テストによって学生を学力別にA, B, Cの3レベルに分け、各クラス25人以下に編成されている。統一教科書による授業を行い、学期末に統一試験を課すことで、できるだけ客観的な成績評価を目指している。今年で4年目を迎える英語教育プログラムではある。

統一教科書は統一授業を実施する点で重要な役割を担っている。それによって統一試験によるより客観的な成績評価が可能になる。

しかし、1種類の教科書では、たとえどれほど詳細な授業ガイドラインを設定できたとしても、1学年1600名を超えるさまざまな学力レベルの学生の期待に十分に應えるのはむずかしい。2006年度では「教科書が易しすぎる」、「もっと教科書を難しくして欲しい」という声が多く、2007年度になると「難しすぎる」という声が多かった。また、授業に当たる教師の側から見れば統一教科書を「束縛」のように感じられる面もなくはない。

今年度は、日本人教員クラス用では *College Reading 3* (Houghton Mifflin) を用いた。アカデミックなトピック・論理・語彙を学習できる教科書である。新生は日本語でも使ったことのない種類の知的語彙に、英語で接することになり、当初は戸惑うことが予想された。NSE教員クラスでは、首都大スタッフが協力して作成した *Berlitz English for University* を採用した。

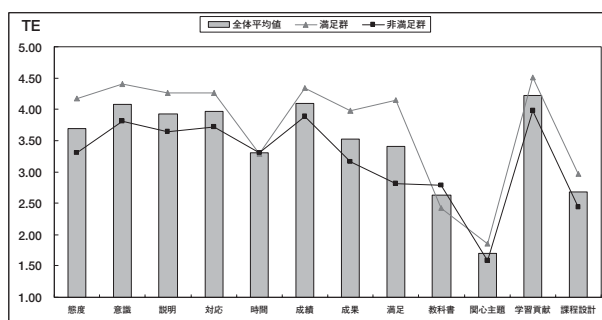
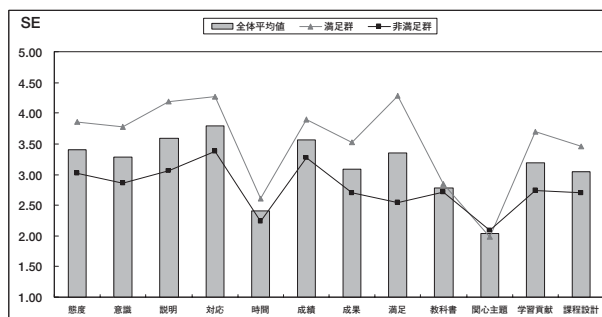
なお、今年度前期に関しては、昨年度のように「はしかなによる休校」という不測の事態も起こらず、ほぼ無事に前期末統一試験・追試験まで終了することができた。

2. 前期授業評価について

日本人教員クラスの授業評価の対象は、実践英語 I a であり、NSE教員クラスについては、1・2年生全員にたいしてベルリッツが独自に行っている。前者は授業時に、後者は7月30日の統一試験時に行われた。以下二つのアンケートを紹介しながら、前期授業を振り返ってみたい。

a. 日本人教員クラス

上が学生、下が教員のアンケートの集計結果である。



昨年度同様、SE・TEとも満足群がと非満足群を上回っている。学生も教師も授業に「満足」している割合はかなり高い。しかしながら、「教科書」「関心主題」の項をみると、満足群と非満足群が逆転している部分もある。今年度の教科書の主眼である知的なトピック・語彙の学習に関して、1年生の戸惑が反映しているように思われる。また、教師の教科書への不満はかなり大きい。これについては後述する。

教科書については学生の数値が2.78 (昨年2.77) であるのに (この場合数値が高いほうが「教科書が易しかった」という評価である)、教員は2.63 (昨年2.63) であるから、教科書の難易度は昨年と同じくかなりむずかしいものとなっている。学生の回答数をみると、易しすぎた39 (昨年24)、易しかった159 (139)、適切だった852 (870)、難しかった418 (362) 名、難しすぎた84 (86) である。しかしながら、学生が大学生活の中で知的な語彙に慣れていくにつれ、今年度の教科書を難しいと感じる度合いは減るものと思われる。

b. NSE教員クラスについて

ベルリッツが今年度行ったアンケートは印象に傾きがち。学生による教員評価の部分がなくし、昨年度よりも

簡素化され、授業の要点を衝いたものとなっている。
Q1：教科書のレベル、Q2：ロールプレイ、プレゼン、リスニング、ディスカッションのうちどれが楽しかったか、Q3：ペアワーク、グループワーク、単独ワークのどれが役に立ったか、Q4：教師の指示は分かりやすいか、Q5：授業はやりがいのあるものだったか。

1年生

Q1：教科書のレベル

むずかしすぎる4%、ちょうどよい79%、やさしすぎる16%

Q2：ロールプレイ、プレゼン、リスニング、ディスカッション/ディベートのうちどれが楽しかったか

ロールプレイ43%、プレゼン20%、リスニング21%、ディスカッション/ディベート16%

Q3：ペアワーク、グループワーク、単独ワークのどれが役に立ったか

ペアワーク：大変役に立った44%、役に立った49%、あまり役に立たなかった6%

グループワーク：大変役に立った38%、役に立った51%、あまり役に立たなかった10%

単独ワーク：大変役に立った19%、役に立った58%、あまり役に立たなかった22%

Q4：教師の指示は分かりやすかったか

分かりやすい73%、ときどきむずかしい25%、むずかしい2%

Q5：授業はやりがいのあるものだったか。

大変やりがいがある7%、やりがいがある79%、あまりやりがいがない14%

2年生

Q1：教科書のレベル

むずかしすぎる5%、ちょうどよい82%、やさしすぎる13%

Q2：ロールプレイ、プレゼン、リスニング、ディスカッション/ディベートのうちどれが楽しかったか

ロールプレイ34%、プレゼン18%、リスニング31%、ディスカッション/ディベート16%

Q3：ペアワーク、グループワーク、単独ワークのどれが役に立ったか

ペアワーク：大変役に立った36%、役に立った55%、

あまり役に立たなかった9%

グループワーク：大変役に立った32%、役に立った54%、あまり役に立たなかった13%

単独ワーク：大変役に立った16%、役に立った64%、あまり役に立たなかった20%

Q4：教師の指示は分かりやすかったか

分かりやすい62%、ときどきむずかしい31%、むずかしい7%

Q5：授業はやりがいのあるものだったか。

大変やりがいがある7%、やりがいがある79%、あまりやりがいがない14%

昨年度のアンケートとはいくらか異なって、より具体的な授業内容についての質問なので、学生がNSE授業の意義（面白さ）を理解し、それを評価しているかがよく分かる。なお、1年生比べて、2年生の反応が鈍いのは、一般的な傾向である。

4. 課題

今回のアンケートでかなりはっきりと出た点は、統一教科書に対しては、学生より教師の不満が大きいの点である。たしかに、統一授業そのものが教師の自由を制限する授業形態となっている。クラスによっては、全体の進捗との関係で、学生の理解度を確認できないまま、先へと進まなければならない場合もある。

これまで、実践英語では統一授業によって教師の自由度を制限することで、授業の質を一定に保ち、成績評価の客観性を確保することを目指してきた。しかしながら、そろそろ成績評価の客観性を別の形で担保する方策を考えるべきときが来ているのかもしれない。

本号の別のところでも指摘したが、「統一授業・統一教科書・統一試験」には多くの危険性が潜んでいる。そのことに気づかずにこれまで実施し、幸いなことにこれといった大きな事故も起きなかった。しかし、これはまったくの僥倖であることを肝に銘ずべきである。

今回、教師の側からはっきりと表明された統一教科書への不満を、実践英語改善のための重要なきっかけとして受け止めるべきであろう。

2008年度前期情報リテラシー実践Ⅰ授業評価報告

基礎教育センター・教授
永井 正洋

はじめに

本稿では、2008年度前期末に行った、情報リテラシー実践Ⅰに関する授業評価アンケート（SE、TE）の結果を報告する。

昨年度から回答方法として、Network-learningシステムを用いてアンケートを行っているが、昨年度と比べると、SEでのシステム利用のクラスが19クラスから35と増加した。また、TEについても同じ数で増えている。内容に関しては、アンケートの質問項目のうち、個別質問項目に授業の難易度の項目が加えられ、e-mailとWeb検索に関する学習の到達度の項目が削除された（問9）。

この授業評価アンケートに先立ち、本年度で3年目となる情報リテラシーに関して問うたレディネス調査を、4月に実施したが、主観評価からは、多くの項目で伸長が認められており、学生の情報リテラシーを身に付けているという意識は、若干であるが、高まってきたと考えられる。しかし、多くの項目は全学生中で肯定的意識が50%を超えておらず、その意味では、あまり身に付いていないとの意思表示であると考えられる。また、客観テストからは、本学は他11大学の平均と比べ、有意に低い得点となっており、基本的な情報リテラシーを欠く状態にあることが分かった。

ここで、主に基礎・基本的な情報活用能力の育成をねらう情報リテラシー実践Ⅰは、以下の様な学習内容から成り立っている。

『情報倫理、コンピュータやネットワークの仕組み、e-mail、Web検索、文書編集、表計算、プレゼンテーション』

したがって、前述のレディネス調査の結果に見られる学生の実態には、適当な内容であることが推察されるが、授業後に実際、彼らがどのように授業を評価したかということを検証したい。よって、以下を本稿の目的とする。

目的

情報リテラシー実践Ⅰ授業評価アンケートから、学生や教師の意欲や情報リテラシー、また授業構成能力などの実態を明らかにすると共に、学生の満足度の規定要因分析を行う。

方法

以下の様に授業評価アンケートを実施した。

実施時期：2008年7月7日～7月22日

学生による授業評価（SE）：

対象：首都大学東京 情リテⅠ受講者

回収数/人数：1494人/1751人（85.3%）

方法：BlackBoard（35クラス）

マークシート（4クラス）

教員による授業評価（TE）：

対象：首都大学東京 情リテⅠ担当教員

回収数/人数：39クラス/39クラス（100%）

方法：BlackBoard（35クラス）

マークシート（4クラス）

結果と考察

まず、図1を見ると、「授業に意欲的・積極的に取り組んだか」という「問1」に対して、昨年と同様に約7割の学生が肯定的に答えている（5. 強くそう思う+4. そう思う）。しかしながら、「問5」の「授業外」での学習となると、0時間と1時間程度勉強する学生を合わせて約77%にも上り、あまり学習していないことが分かる。しかし、この値は昨年度の85%と比べると、若干の改善がみられている。

次に、「問10」、「問11」の文書編集と表計算に関しては、それぞれ、62.8%、61.3%の学生が身に付いたと答えており、レディネス調査では、関連項目の多くで5割を超えていなかったことを考えると、授業の効果が現れているといえよう。しかしながら、昨年度と同じ項目の割合は、68.2%と63.6%であったことを考えると、若干落ちているので、今後、注意して見ていきたい。

「問7」の「シラバスに目標として掲げられている知識や能力を獲得できた」に関しては、50.8%が肯定的に答えるに止まっている。これについては、前述の文書編集や表計算の値と比べると低いが、昨年度の46.6%と比べ少し改善しており、それらアプリケーションソフト以外についての学習が評価された可能性がある。また、「問6」の「成績評価方法について十分な説明があったか」については、肯定的に回答した学生が、50.8%であった。昨年度の割合は35.2%であったが、情報教育検討部会により、「情報リテラシー実践の成績評価の指針」が示され

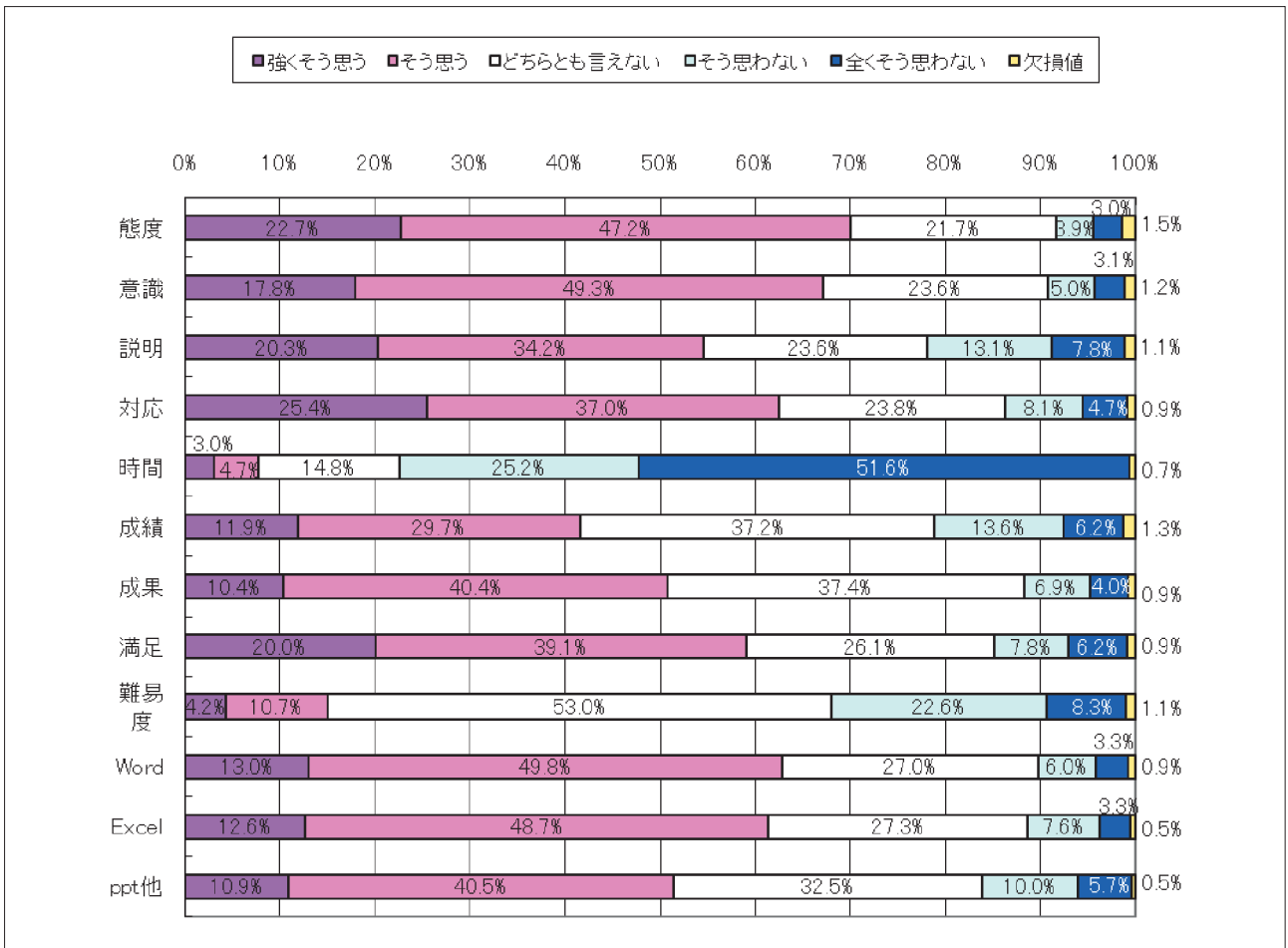


図1 SE回答の度数分布

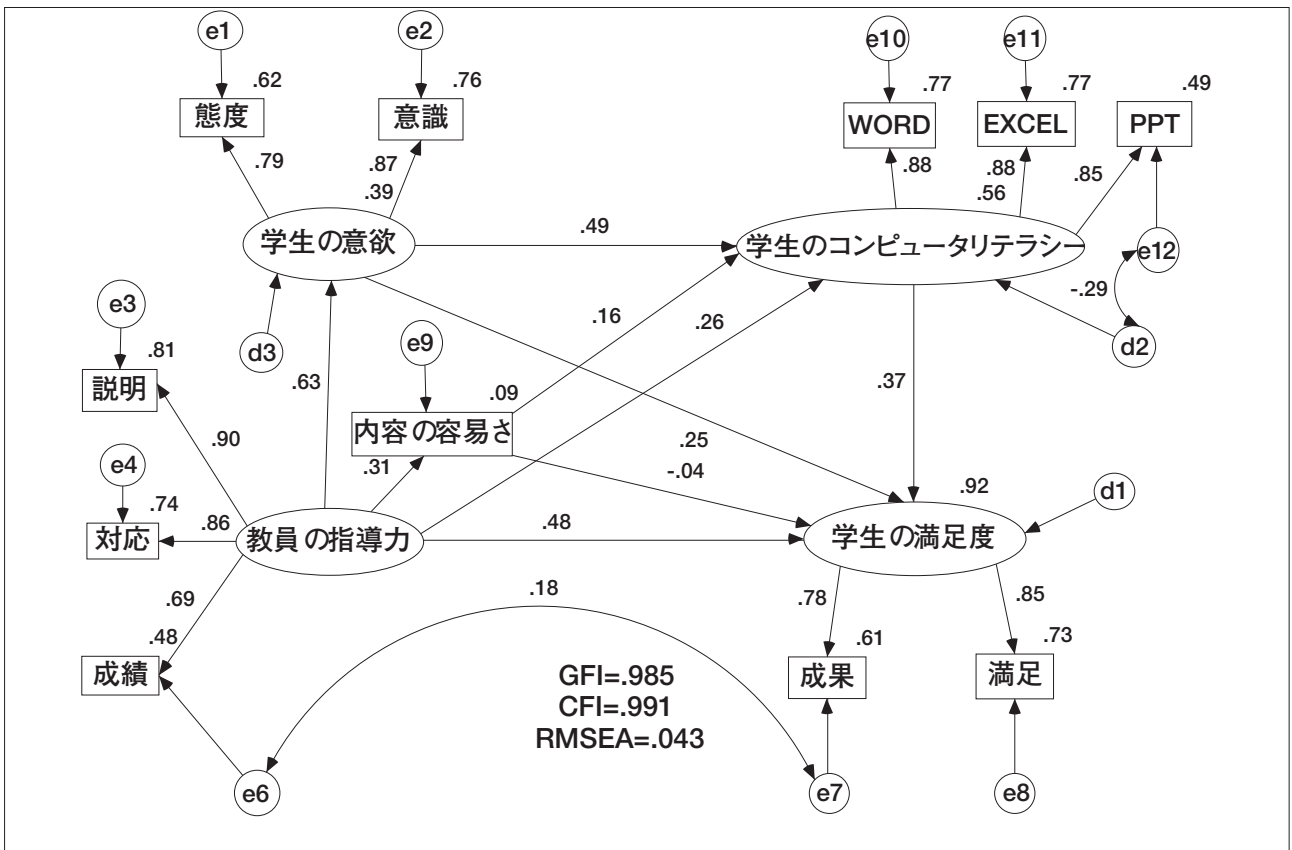


図2 満足度の規定要因の分析

たのが昨年度末であったことを考慮すると、そのことが学習評価への関心に影響し改善したのではないかと考えられる。

最後に、本年度は、新しい観測変数として「難易度」が設定されたが、これは学生に、問9「授業全体を通して、授業内容の難易度はどうでしたか。」と聞いている項目である。図1からは53%と大半の学生が「適切だっ

	強くそ う思う	そう 思う	どちらとも 言えない	そう 思わない	全くそう 思わない
態度 (p=.188)					
クラス	0	32	6	0	0
教員	1	27	11	2	0
意識 (p=.002)					
クラス	0	30	8	0	0
教員	11	26	4	0	0
説明 (p=.010)					
クラス	6	13	16	3	0
教員	7	27	7	0	0
対応 (p=.056)					
クラス	4	20	14	0	0
教員	11	23	6	1	0
時間 (p=.343)					
クラス	0	0	3	27	8
教員	0	3	2	26	10
成績 (p=.030)					
クラス	2	12	21	3	0
教員	11	15	12	3	0
成果 (p=.000)					
クラス	0	18	20	0	0
教員	5	30	6	0	0
満足 (p=.930)					
クラス	1	22	14	1	0
教員	2	25	13	2	0
難易度 (p=.016)					
クラス	0	2	32	4	0
教員	0	12	24	5	0
Word (p=.045)					
クラス	0	26	12	0	0
教員	5	28	6	0	1
Excel (p=.006)					
クラス	0	25	13	0	0
教員	8	27	5	0	1
ppt他 (p=.007)					
クラス	0	18	20	0	0
教員	4	28	8	1	0

表1 SEとTEの比較

基礎ゼミ	実践英語	情リテ	都市プロ	全学共通	平均
3.79	3.35	3.59	3.59	3.23	3.51

表2 他科目との比較

た」と答えていることが分かる。また、容易（4. 易しかった+5. 易しすぎた）だという意識の学生が14.9%であるのに対して、難しい（1. 難しすぎた+2. 難しかった）と回答した学生が、30.9%であり、難しいと考えている学生の方が倍多いことも分かる。

w 続く表1では、学生による授業評価と教員による授業評価の比較を行っている。これによると、12の質問項目中、8問で両者に有意な差異があることが明らかになった。具体的には、例年と同様に教員の回答結果の方が高い傾向にあり、授業に関して肯定的に捉えていることが分かる。

最後に、図2は、満足度を規定する潜在変数を明らかにするために、共分散構造分析を行ったところである。適合度は、GFI=.985 CFI=.991 RMSEA=.043であり、観測変数とモデルの分散共分散行列とがよく一致していることが分かる。これによると、「学生の満足度」は、影響力の強い順に、「教員の指導力」、「学生のコンピュータリテラシー」、「学生の意欲」という潜在変数から影響を受けていることが分かる。したがって、ここ3年間同様であるが、「満足度」はどちらかかという、学生の主体的な学習よりは、教員の指導力に依存していることが推察される。

次に、新しい観測変数「難易度」（図2中は、「内容の容易さ」と表記）は、学生の満足度にほとんど影響していないことが分かった。よって、例えば授業が容易であるから満足しているというような因果関係は認められない。

最後に昨年と比較をしてみると、「学生の満足度」に因果関係のある潜在変数の影響力の強さの順序は同じであるが、「学生のコンピュータリテラシー」に関しては違いがみられる。昨年は「教員の指導力」からの方が「学生の意欲」より影響が強かったが、今年は「学生の意欲」からの影響の方が強くなった。これが、学生の主体性に関する向上によるものであれば、評価できるところである。

全体的として、図2のモデルでの潜在変数間の因果関係で、「学生の満足度」が「教員の指導力」から、より強く影響を受けていることが分かると共に、表2から、他科目の中で情報リテラシー実践Iは、比較的良い評価を得られていることが分かったので、学習内容は例年と同様に比較的、学生に受け入れられていたと推測される。

まとめ

2008年度前期末に実施した情報リテラシー実践Iの授業評価アンケートの結果の分析を行った。結果として、

学生は概ね意欲的に授業に取り組んだが、授業外での学習をあまり行っていないことが明らかになった。授業内容の難易度に関しては、適切だと感じている学生が大半であったが、残りの学生では難しいと考えている学生が多かった。

学生の満足度に対する規定要因分析では、授業の難易度からの影響はほとんどみられなかった。他方、例年と同様、学生の意欲やコンピュータリテラシーからの影響よりも、教員の授業構成力からの影響の方が強くなっていることが分かった。加えて、学生の情報リテラシー実

践 I の満足度は比較的高いことから、学習内容に関して、肯定的に捉えられていることが推察されることを述べた。

注)本文中で、昨年度のデータとの比較をしているところでは、昨年度のデータを以下の文献から参照されたい。

参考文献

永井正洋 『2007年度前期情報リテラシー実践 I 授業評価報告』
(首都大学東京FD委員会クロスロード, No. 5, pp.69-72, 2007)

理工系共通基礎科目・平成20年度前期授業評価実施報告

—いつまでも続く授業環境の整備—

都市教養学部理工学系化学コース・教授
伊與田 正彦

理工共通基礎科目は、主に理系の学生に対して、数学・物理・化学・生物の基礎を教えることが目的である。本学の都市教養学部理工学系の1・2年生は約500名であるが、これ以外に都市環境学部の1・2年生、システムデザイン学部の1・2年生、および健康福祉学部の1年生の約1200名が理系の基礎を勉強しており、理工共通基礎科目を履修する学生は年間延べ9,200名いるので、都市教養学部理工学系・理工学研究科に所属する教員のかなりの数が理工共通基礎科目を教えている。

平成20年度の理工共通基礎科目の全開講数と各コースの提供科目数を次に示した。この表からわかるように、数理科学コースでは22名の教員が53科目を負担し、物理学コースでは22名の教員が31科目を負担している。非常勤の教員が一部の授業を負担してはいるものの、これとは別に専門科目の授業数が180科目あり、さらに都市教養プログラムや基礎ゼミ、情報リテラシーを考慮すると、理工学系の全教員の授業負担はかなり多いと言える。

理工共通基礎科目（開講数）	121科目
数理	53科目
物理	31科目
化学	15科目
生命	6科目
電気電子	8科目
機械	8科目
受講延べ学生数	9,200名

上記の表に記されているように、平成20年度に121の理工共通基礎科目を受講する学生数は9,200名である。単純に1科目当りの学生数を計算すると76名という数が出てくる。通常の理系の授業における1クラスの学生数は、本学の場合50名程度が理想的であり、1号館の教室も40～60名の学生が受講することを想定して作られている。しかし、首都大学東京が発足してから理工共通基礎科目の1クラスの学生数が大幅に増加し、理系としては異常に規模が大きい100名以上のクラスが多数ある。

理工共通基礎科目の現状を紹介するのにかなりの紙面

を割いた。それは、このような現状を認識しないで理工共通基礎科目のFD活動を説明できないからである。首都大学東京では平成18年度に理工共通基礎科目のFDアンケート調査が初めて実施された。その結果明らかにされた問題点を次に示す。まず第一の問題点は、数学の授業を受講する学生の増加である。多数のコースが理系学生の基礎を学ぶために数学を推奨科目に入れたが、教員にとってこれは大きな負担となった。また、入試科目で物理などを課していないコースが大学では物理を必修科目に指定したために、大学の物理が全く理解できない学生の教育に問題が生じた。これまで大学で教えていた数学や物理はレベルの高いものであったが、教育を受ける側にはそれほど難しい教育をしないだろうとの思惑があったものと考えられる。

首都大になってから生じた共通基礎科目の問題 (平成18年度のデータ)

- (1) 学生のレベルと授業内容のミスマッチ
 - (a) 理系の基礎を学ぶために共通基礎科目を履修する学生が増えたが、授業の到達目標が高すぎた
 - (b) 入試科目では課していない科目を大学で必修指定した
- (2) 学生数と講義室の広さの問題
 - (a) 数学の場合であるが、都立大の学生の平均履修率(50%以下)を考えていたところ、90%以上の学生が履修した
 - (b) 多人数教室の例
解析入門Ⅰ：163名
確立統計b：149名
化学概説Ⅰ：147名

平成18年度の調査で明らかにされた第二の問題点は、一クラスの学生数が150名程度のクラスが複数できたということである。通常、理系（特に数学）の授業は黒板にチョークで板書して行われる。しかし、本学1号館の教室の黒板は小さく、マイクの設備も十分ではなかった。そのような状況で多数の学生に数学や物理、化学を教えた場合、どのようなことが教室で起こるかを想像してい

ただきたい。一般に、大部分の学生は授業内容がわからず、授業中に“携帯”で遊んでみたり、私語をしたり、居眠りしたりする。しかし、これは学生だけの問題であろうか？

平成20年度前期の理工共通基礎科目では、100名以上が受講する授業が17コマ、84－99名が受講する授業が13コマあった。最高は数学の授業で1クラス140名であり、このような授業における学生の満足度は必然的に低いものと予想される。そこで、今回のFDアンケートでは次の表に示す1クラスのサイズ（問9）と教室環境（問10）を入れた。また、理工共通基礎科目に対する関心の度合い（問11）および授業の難易度（問12）についても質問した。

平成20年度理工共通基礎科目のSEにおける
独自アンケート項目

- 問9 この授業の1クラスのサイズは適当であった。
問10 快適な環境でこの授業を受けることができた。
問11 この授業のテーマは自分の関心にあっていた。
問12 この授業の難易度はあなたにとってどうでしたか。

今回のアンケート調査を見ると学生は1クラスのサイズは適当であり、教室環境もそれほど悪くないと答えていた。アンケート調査項目だけを見ると、受講生数と教室環境はそれほど問題としなくてもよいと受け取れる。しかし、学生は「他コースの学生がうるさいとか、黒板の字が小さく読みにくいとか、声が聞こえない」という不満も言っている。この件については、同じ先生が担当している理工学系の専門科目では、同じ教室を使っている場合でもこのような意見は出てこない。もちろん、学生と教員との信頼関係および1クラスのサイズが違うので一概には言えないが、理工共通基礎科目の1クラスのサイズを小さくすれば「黒板の字が小さく読みにくいとか、声が聞こえない」といった苦情は無くなるものと予想される。私の知っている例であるが、ある地方の私立大学では数学の1クラスの人数を25名程度としていた。これくらいのサイズであると、教員が学生一人一人の様子を全て把握できるので、教育効果は飛躍的に高まると期待できる。

今回のアンケートで調査した「理工共通基礎科目に対する関心の度合い」については、33%の学生が関心を持って授業を受講していたが、45%の学生はどちらとも言えないと答え、さらに20%の学生が授業に関心がないと答えていた。また、最も困った問題点は授業の難易度であり、易しいと答えた学生が8%はいたものの、難

しいと答えた学生が50%で、どちらとも言えない学生が残りの42%であった。

理工共通基礎科目の授業にあまり関心を示さず、授業が難しいと答え、さらに1科目当りの1週間の勉強時間に関しては、全く勉強しない学生が32%、30分程度勉強する学生が29%であった。1週間の勉強時間では実践英語なども同程度に勉強しない傾向を示していたが、実践英語では難易度についてはそれほど難しくないと答えていることを考えると、理工共通基礎科目では「授業は難しいが勉強はしない」という結果が得られたということであり、大きな問題を感じざるを得ない。

平成19年度に理工学系の教員を対象とした「授業は難しいが勉強はしない」学生に対するアンケートを実施したが、次に示すように、宿題、レポート、小試験をひんぱんに行って勉強するように誘導するという提案もあれば、全ての科目をもれなく勉強する必要は無いという意見も出された。また、授業の難易度に関しては、教員側は難しさに対する肯定的な意見が多く、授業内容を易しくすればよいという意見は少なかった。ただし、一部ではあるが学生がこれまでに学んできた内容を考慮して講義をすることが重要であるという意見も出されていた。

今回は、理工共通基礎科目の抱える問題点を書き出してみた。理工学系の教員は、授業に非常に熱心に取り組んでいることを最後に申し添える。

授業アンケート結果に対する教員の意見
[勉強時間について]

- ◆ 毎回、宿題またはレポート提出を義務付けている。
- ◆ 試験をひんぱんに行う。
- ◆ 全ての科目を定期的に勉強する必要は無いので、やむを得ない。

[難易度について]

- ◆ 授業が難しいと感じるのは当たり前である。
- ◆ 易しいと感じられるような授業は、学生のためにならない。
- ◆ 学生の知的レベルに合った授業＋教える内容の精選が必要である。

<その他>

FD委員会議題

—2008年度前期—

	第1回 (4月24日)	第2回 (5月22日)	第3回 (6月26日)	第4回 (7月24日)
1. 報告事項				
部会	評価部:平成19年度学生の授業評価(SE)をうけた授業改善状況に関する調査、19年度後期授業評価自由記述のまとめ	研修部:宿泊セミナー参加状況・役割分担 評価部:平成20年度SE・TE調査票、平成19年度学生の授業評価(SE)をうけた授業の改善状況に関する調査	研修部:宿泊セミナー 評価部:20年度前期SE・TEの実施	評価部:20年度SE・TEの実施状況
部局	法学系:授業評価、「成績評価分布の適正化について」公表 理工学系:学部・大学院FD講演会 システムデザイン学部:授業評価 健康福祉学部:20年度FD活動計画	理工学系、健康福祉学部:各部局FD委員会	理工学系:専門科目の授業評価	経営学系:専門科目の授業評価 理工学系: システムデザイン学部:学部専門科目の授業評価 健康福祉:人間健康科学研究科FDセミナー
事務局	宿泊セミナー案	20年度予算		
その他			大学教育学会 自由記述の掲載について	大学教育学会における発表論文
2. 審議事項				
	役割分担 年度スケジュール	20年度SE・TE調査票の冒頭依頼文	FDレポート第7号の目次案 20年度第1回FDセミナー 授業評価結果の取扱い	FDレポート第7号の目次案 20年度第1回FDセミナー 授業評価結果の取扱い
3. その他				
	「学士課程教育の構築に向けて」(審議のまとめ)の配付	大学教育学会 日本高等教育学会	大学教員セミナー	大学における教育内容等の改革状況について(文科省)

注:各回の議事次第を参考に主なものを掲載

平成20年度 FD委員会委員

	所 属		氏 名
委員長	基礎教育センター長		上野 淳
委 員	人文科学研究科		萩原 裕子
〃	都市教養学部	人文・社会系	平井 博
〃	都市教養学部	法学系	今井 亮佑
〃	社会科学研究科		今井 亮佑
〃	都市教養学部	経営学系	芝田 隆志
〃	都市教養学部	理工学系	伊與田 正彦
〃	理工学研究科		渡部 泰明
〃	都市環境学部		芳村 學
〃	都市環境科学研究科		芳村 學
〃	システムデザイン学部		福地 一
〃	システムデザイン研究科		片山 薫
〃	健康福祉学部		福士 政広
〃	人間健康科学研究科		福士 政広
〃(委員長代理)	基礎教育センター		舩本 直文

オブザーバー	教務委員長		大橋 隆哉
〃	基礎教育部会長		保阪 靖人
〃	基礎教育センター		串本 剛

事務局	首都大学東京管理部教務課	教務課長	加藤 洋子
〃	〃	教務係長	雨宮 真一
〃	〃	教務係	二宮 麻美

<執筆者>

上野 淳	FD委員会委員長、基礎教育センター長、都市環境学部建築都市コース・教授
西澤 潤一	首都大学東京学長
小澤 達郎	首都大学東京管理部長
絹川 正吉	国際基督教大学名誉教授・元学長
串本 剛	基礎教育センター・助教
飯村 学	首都大学東京管理部学長室 課長補佐
大橋 隆哉	都市教養学部 理工学系 物理学コース・教授
宮台 真司	都市教養学部 人文・社会系 社会学コース・教授
小林 正典	都市教養学部理工学系 数理科学コース・准教授
福島富士男	基礎教育センター・教授
永井 正洋	基礎教育センター・教授
北澤 武	基礎教育センター・准教授
岡 昌之	学生サポートセンター・教授
佐原 宏典	システムデザイン学部 航空宇宙システム工学コース・准教授
関根 紀夫	健康福祉学部 放射線学科・准教授
城戸 浩介	首都大学東京管理部入試課入試係
堀込百合子	日野キャンパス管理部学務課教務係
林 祐司	基礎教育センター・准教授
二宮 麻美	首都大学東京管理部教務課教務係
今井 亮佑	FD委員会委員、都市教養学部 法学系 政治学コース・准教授
笠原 信一	システムデザイン学部 インダストリアルアートコース・教授
山下 英明	都市教養学部 経営学系 経営学コース・教授
福島富士男	基礎教育センター・教授
永井 正洋	基礎教育センター・教授
伊與田正彦	FD委員会委員、都市教養学部 理工学系 化学コース・教授

※ 執筆順

クロスロード<TMU FDレポート 第7号>

2008年11月発行

発行 首都大学東京FD委員会 (代表 上野 淳)

八王子市南大沢1-1 〒192-0397

H.P. <http://www.comp.metro-u.ac.jp/FD/>

E-mail fd-tmujm@jmj.ac.jp

登録番号 (20) 53

印刷 (株)相模プリント