

# 第65回 東北・北海道地区大学等 高等・共通教育研究会

## 研究集録

日時 平成27年8月27日(木)・28日(金)

会場 山形大学 小白川キャンパス(当番校)

主催 東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会



---

# 第65回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会 研究集録

全体テーマ「魅力的な学士課程教育の構築に向けて」

## 目 次

|   |     |
|---|-----|
| 日程表   | 001 |
| 総会 I  | 002 |
| 庶務報告・会計報告・会計監査報告  | 003 |
| 全体会 I 基調講演「公開・共有・相互研鑽による大学教育改革<br>－改革もローマも一日にして成らず－<br>山形大学 地域教育文化学部<br>教育開発連携支援センター 教授 小田 隆治 | 008 |
| 全体会テーマ「魅力的な学士課程教育の構築に向けて」趣旨   | 022 |
| 分科会テーマ  | 023 |
| ○第1分科会「アクティブラーニングとFD」   |     |
| 話題提供 1 室蘭工業大学 HAGLEY Eric   | 026 |
| 話題提供 2 青森県立保健大学 浅田 豊  | 033 |
| 話題提供 3 酪農学園大学 大和田秀一   | 038 |
| 話題提供 4 帯広畜産大学 斉藤 準  | 044 |
| 話題提供 5 山形大学 岩田 尚能   | 050 |
| 話題提供 6 山形大学 齋藤 学  | 054 |
| 話題提供 7 東北大学 藤室 玲治   | 058 |
| ○第2分科会「教育の質保証とIR」   |     |
| 話題提供 1 岩手大学 江本 理恵   | 064 |
| 話題提供 2 北海道大学 宮本 淳   | 069 |
| 話題提供 3 山形大学 鈴木 達哉   | 074 |
| 話題提供 4 山形大学 安田淳一郎   | 079 |
| ○第3分科会「高大接続・初年次教育・キャリア教育」   |     |
| 話題提供 1 東北学院大学 片瀬 一男   | 086 |
| 話題提供 2 酪農学園大学 須賀 朋子   | 091 |
| 話題提供 3 北海道科学大学 深井 裕二  | 095 |
| 話題提供 4 弘前大学 藤崎 浩幸   | 100 |
| 話題提供 5 福島県立医科大学 福田 俊章   | 104 |
| 話題提供 6 山形大学 山本 陽史   | 108 |
| 話題提供 7 札幌大学 小山 茂  | 112 |
| 話題提供 8 東北薬科大学 杉山 雅宏   | 117 |
| 話題提供 9 酪農学園大学 浅川 満彦   | 122 |
| 話題提供 10 北翔大学 小杉 直美  | 130 |
| 全体会 II 事例報告「主体的な学びの確立と学士課程教育の質的転換」<br>文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室 専門官 辻 邦 章                        | 135 |
| 総会 II   | 136 |
| 参加者名簿   | 137 |
| 東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会会則   | 141 |
| 総会承認事項  | 142 |
| 東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会開催大学一覧   | 143 |
| 東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会開催テーマ一覧  | 144 |
| 第65回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会運営組織   | 147 |

---

# 日 程 表

**1日目** **8月27日(木)**  
山形大学小白川キャンパス

9:15~10:00 受付

【基盤教育1号館2階 122教室】

10:00~10:20 総会 I

【基盤教育1号館2階 122教室】

- ・委員長挨拶 山形大学長 小 山 清 人
- ・諸報告

10:20~12:00 全体会 I

【基盤教育1号館2階 122教室】

- ・基調講演  
「公開・共有・相互研鑽による大学教育改革  
—改革もローマも一日にして成らず—」  
講 師 山形大学 地域教育文化学部  
教育開発連携支援センター  
教授 小 田 隆 治

12:00~13:30 昼 食

13:30~17:00 分科会

【基盤教育1号館1階 113教室】

- ・第1分科会 「アクティブラーニングとFD」

【基盤教育1号館2階 124教室】

- ・第2分科会 「教育の質保証とIR」

【基盤教育1号館2階 123教室】

【基盤教育1号館2階 124教室】

- ・第3分科会 「高大接続・初年次教育・キャリア教育」

18:00~20:00 情報交換会

【山形国際ホテル】

**2日目** **8月28日(金)**  
山形大学小白川キャンパス

9:30~12:00 全体会II

【基盤教育1号館2階 122教室】

- ・事例報告 (9:30~11:00)  
「主体的な学びの確立と学士課程教育の質的転換」  
講 師 文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室  
専門官 辻 邦 章 氏
- ・分科会報告 (11:00~11:30)
- ・意見交換／質疑応答 (11:30~12:00)

12:00~12:30 総会II

【基盤教育1号館2階 122教室】

- ・次期当番大学について
- ・次々期当番大学について
- ・次期役員について
- ・その他

12:30~13:30 幹事大学会議

【基盤教育1号館1階 会議室】

---

# 総 会 I

司会：山形大学 千代 勝実  
議長：山形大学 栗山 恭直

## 1. 開 会

司会から、総会 I の開会が告げられた。

## 2. 委員長挨拶

委員長 山形大学長 小山清人から、挨拶が述べられた。

## 3. 議長選出

司会から、総会 I の議長に栗山恭直教授（山形大学）、総会 II の議長に前田龍一郎教授（帯広畜産大学）にお願いする旨の提案があり、了承された。

## 4. 庶務・会計報告及び会計監査報告

議長から、前年度の当番大学である帯広畜産大学の資料（庶務報告・会計報告・会計監査報告）に基づき、事前の書面協議により了承されている旨の報告があり、承認された。

## 5. 会則の改正・総会承認事項追加について

議長から、前年度より懸案事項となっていた会則の改正（第9条（入会）・第10条（退会）・第12条（会員以外の参加））について、また、総会承認事項追加についても資料に基づき、事前の書面協議により了承されている旨の報告があり、承認された。

## 6. 研究会日程について

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

|        |         |             |
|--------|---------|-------------|
| 全体会 I  | 司会者     | 千代 勝実       |
| 全体会 II | 司会者     | 千代 勝実       |
| 第1分科会  | 司会者     | 栗山 恭直       |
|        | 記録者・報告者 | 亀田 恭男、渡辺絵理子 |
| 第2分科会  | 司会者     | 千代 勝実       |
|        | 記録者・報告者 | 安田淳一郎、飯島 隆広 |
| 第3分科会  | 司会者     | 清塚 邦彦       |
|        | 記録者・報告者 | 高倉 新喜、丸山 政己 |

## 7. 閉 会

議長から、総会 I の終了が告げられた。

---

第64回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会  
底務報告書

帯広畜産大学

| 年月日                  | 行 事                                | 備 考  |
|----------------------|------------------------------------|--|
| H24.05.<br>H24.05.17 | 酪農学園大学から第64回当番大学依頼<br>福島大学から役員選出依頼 | 委員長:学長, 副委員長:副学長<br>会計監査員:帯広畜産大学, 帯広大谷短期大学   |
| H26.02.28            | 銀行口座開設                             | 繰越金および会費受入用                                  |
| H26.03.17            | 当番大学引継ぎ                            | 福島大学から帯広畜産大学において事務引継ぎ                        |
| H26.04.15            | 第1回準備委員会(実行委員会)                    | 決定:日程・会場, 検討:運営組織, テーマ, 講師, 次期役員など           |
| H26.04.24            | 第2回準備委員会(実行委員会)                    | 決定:運営体制, 次々期当番校への打診, 検討:テーマ, 講師              |
| H26.04.25            | 次々期当番大学, 内諾                        | 北海道教育大学                                      |
| H26.05.09            | 第1回全体テーマ・プログラム担当会議                 | 検討:全体・分科会テーマ, 基調講演, 事例報告                     |
| H26.05.12            | 次々期当番大学, 依頼文書送付                    | 北海道教育大学                                      |
| H26.05.14            | 文書の送付方法について                        | 文書のE-mail発信(会員校へ担当者の照会)                      |
| H26.05.15            | 第2回全体テーマ・プログラム担当会議                 | 検討:全体・分科会テーマ, 基調講演, 事例報告                     |
| H26.05.19            | 次々期当番大学, 承諾文書受理                    | 北海道教育大学                                      |
| H26.05.21            | 次々期当番大学, お礼文書送付                    | 北海道教育大学                                      |
| H26.05.21            | 次期役員推薦依頼文書送付                       | 山形大学(委員長, 副委員長, 会計監査員2人)<br>北海道教育大学(会計監査員)   |
| H26.05.21            | 総会Ⅱの議長選出依頼文書送付                     | 福島大学(議長)                                     |
| H26.05.21            | 開催協議の文書送付(6.2期限)                   | 幹事大学宛(福島大学・山形大学・北海道教育大学)                     |
| H26.06.06            | 第3回全体テーマ・プログラム担当会議                 | 検討:実施概要, 全体・分科会テーマ, 基調講演, 事例報告, 情報交換会        |
| H26.06.12            | 第3回準備委員会(実行委員会)                    | 決定:役割分担, 全体・分科会テーマ, 基調講演, 検討:事例報告            |
| H26.06.25            | 幹事大学協議結果・実施の通知<br>(意見等がある場合 7.1期限) | 研究会実施の通知(話題提供募集の文書含)<br>趣旨掲載(全体テーマ及び各分科会テーマ) |
| H26.06.25            | 事例報告・講師依頼文書郵送                      | 北海道大学 和田博美                                   |
| H26.06.27            | 話題提供講師, お礼及びご連絡                    | 北海道大学 和田博美                                   |
| H26.07.04            | 協議題:書面協議(会員校委員)                    | 研究会日程, 総会議長等, 前年度底務・会計報告等                    |
| H26.07.04            | 研究会開催通知(会員校)                       | 開催通知, 話題提供募集(7.11期限), 参加申込(7.18期限)           |
| H26.07.04            | 研究会開催案内通知(高専)                      | 開催案内, 参加申込(7.18期限)                           |
| H26.07.07            | 会費請求書郵送                            |  |
| H26.07.11            | 話題提供締切                             |  |
| H26.07.17            | 第4回全体テーマ・プログラム担当会議                 | 検討:分科会話題提供者の決定                               |
| H26.07.18            | 参加申込締切                             |  |
| H26.07.28            | 実施要項印刷発注                           | 納期 PDF版(8.19), 印刷物(8.26)                     |
| H26.07.29            | 幹事大学会議開催通知                         | 幹事大学宛 出席者の確認                                 |
| H26.07.30            | 会費納付締切                             |  |
| H26.08.08            | 話題提供者に関するご連絡                       | 話題提供者宛                                       |
| H26.08.08            | 参加者・話題提供者一覽送付                      |  |
| H26.08.19            | 第4回準備委員会(実行委員会)                    | 運営関係(タイムスケジュール), 議事進行, 作業分担等最終確認             |
| H26.08.21            | 実施要項(PDF版)メール送付                    |  |
| H26.08.28            | 第64回研究会開催(一日目)                     | 会場:帯広畜産大学                                    |
| H26.08.29            | 第64回研究会開催(二日目)                     | 会場:帯広畜産大学                                    |
|                      | 幹事大学全議開催                           | 研究会の運営等に関する意見交換                              |
| H26.09.25            | 研究集録の原稿提出依頼(10.6期限)                |  |
| H28.11.13            | 研究集録印刷発注                           |  |
| H27.02.8             | 研究集録送付                             | 各会員大学及び参加者/国会図書館                             |
| H27.03.16            | 事務引継ぎ                              | 帯広畜産大学から山形大学において事務引継ぎ                        |
| H27.03.23            | 会計監査                               | 会計監査員  |

上記のとおり報告します。

平成27年3月19日

庶務委員 帯広畜産大学

杉田 聡

渡邊 芳之

江刺家 邦彦





第64回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会収支決算書

|        |            |                  |
|--------|------------|------------------|
| 〔収入の部〕 |            |                  |
| 前年度繰越金 | 468,003円   | (前年度当番校より)       |
| 会費     | 1,530,000円 | (@15,000円×102校分) |
| 預金利息   | 166円       |                  |
| 計      | 1,998,169円 |                  |

|        |            |              |
|--------|------------|--------------|
| 〔支出の部〕 |            |              |
| 諸謝金    | 20,000円    | (事例報告者)      |
| 旅費     | 169,540円   | (事例報告者、事務引継) |
| 印刷製本費  | 1,015,200円 | (実施要項、研究集録)  |
| 通信費    | 113,832円   |              |
| 消耗品費   | 80,000円    |              |
| 諸雑費    | 83,800円    |              |
| 年会費    | 15,000円    | (年会費の返納)     |
| 貸借料    | 259,200円   |              |
| 次年度繰越金 | 241,597円   |              |
| 計      | 1,998,169円 |              |

第64回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会情報交換会収支決算書

〔収入の部〕 情報交換会費収入 340,000円(68人)

〔支出の部〕 情報交換会費支出 340,000円(68人)

会計収支決算報告書

上記のとおり決算報告いたします。

平成27年3月19日

会計委員

帯広畜産大学 柴口 順一



村田 浩一郎



杉田 聡



第64回（平成26年度）  
 東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会決算書

〔収入の部〕

| 項 目     | 内 訳                          | 金 額        |
|---------|------------------------------|------------|
| 前年度繰越金  | 第63回研究会からの繰越金                | 468,003円   |
| 会 費     | 15,000円×102校<br>(誤送金の返金1件含む) | 1,530,000円 |
| 預 金 利 息 | 銀行預金利息                       | 166円       |
| 収 入 合 計 |                              | 1,998,169円 |

第64回（平成26年度）  
東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会決算書

〔支出の部〕

| 項 目     | 内 訳  | 金 額               |
|---------|--|-------------------|
| 諸 謝 金   |  | 20,000円           |
| 旅 費     | 事例報告者（和田博美）                                      | 20,000円           |
|         |  | <u>169,540円</u>   |
|         | 事例報告者（和田博美）（札幌～帯広）                               | 26,950円           |
|         | 事務引継（帯広～山形2人）                                    | 142,590円          |
| 印刷製本費   |  | <u>1,015,200円</u> |
|         | 実施要項 480部  | 237,600円          |
|         | 研究集録 480部  | 777,600円          |
| 通 信 費   |  | <u>113,832円</u>   |
|         | 事務連絡の郵送  | 10,196円           |
|         | 郵送料・印刷製本費等の振込手数料                                 | 2,376円            |
|         | 研究集録の送料  | 100,504円          |
|         | 次年度繰越金の振込手数料                                     | 756円              |
| 消 耗 品 費 |  | <u>80,000円</u>    |
|         | 資料作成代 5,000円×16件                                 | 80,000円           |
| 諸 雑 費   |  | <u>83,800円</u>    |
|         | 飲食代（役員，講演者，話題提供者，<br>幹事大学会議，事例報告者等）              | 44,800円           |
|         | 参加者用飲料   | 39,000円           |
| 年 会 費   |  | <u>15,000円</u>    |
|         | 年会費の返納（誤って個人で納入され<br>たもの／コマシンスキ アンドリュ<br>ージェームズ） | 15,000円           |
| 賃 借 料   |  | <u>259,200円</u>   |
|         | 大型バス借り上げ代  | 259,200円          |
| 支 出 合 計 |  | 1,756,572円        |
| 次年度繰越金  |  | 241,597円          |
|         | 合 計  | 1,998,169円        |



第 6 4 回 東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会

## 会計監査報告書

別紙収支決算書を監査したところ、正確であることを認めます。

平成 2 7 年 3 月 2 3 日

第 6 4 回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会

### 会 計 監 査 員

帯広畜産大学

榎 田 尚 史



帯広大谷短期大学

田 中 厚 一



山形大学

小 田 隆 治



## 公開・共有・相互研鑽による大学教育改革 －改革もローマも一日にして成らず－

山形大学 地域教育文化学部 教育開発連携支援センター 小田 隆治

### はじめに

現代の世界を見ると、政治・経済の中心軸の移動と多極化、民族問題、宗教問題、テロ、高度情報化、地球環境問題、民族大移動、人口爆発が否応なく進展している。日本に目を転ずると、少子高齢化、人口減少、経済の衰退、財政状況の悪化、産業構造の転換、地方の没落、安全保障と厳しい局面に立たされている。

こうした混沌とした社会状況の中で、大学の教育改革は日本のみならず世界中で同時進行している。改善・改革は組織の自発性を善とすることが多いが、残念ながら必ずしも自発性が良い結果を招くとは限らない。そもそも人間は保守性を強く持った存在であり、それがあらゆる変化に抵抗するのである。従来の様式で長くできてきたならば、成功を百パーセント保証しない、時として組織を没落に導くような新しい様式を導入することに抵抗があることは必然とさえ言える。

日本の特性として内に籠ったガラパゴスであることを、批判されたり、自嘲したり、時にはそれを誇ったりする。だが、あらゆる組織は程度の差はあれ外部に開かれた空間的かつ時間的存在である。外部の影響を完全拒否することによって、組織それ自体が自己同一性を保ち続けることはできない。

日本では1971（昭和51）年当時154万人だった18歳人口は、それ以降途中若干の凸凹はあったが右肩上がりに増加を続け、1992（平成4）年に205万人のピークに達した。しかしその後減少し、2008（平成20）年に120万人台となり、現在120万人程度で安定を保っている。この20年足らずのうちに75万人も18歳人口が減少したのだから、たくさんの大学が潰れたとしても不思議ではなかったはずであるが、実際に潰れた大学はわずかで、実際には大学の数は増え大学進学者数は増加した。これは大学進学率の増加が人口減少をカバーできたからである。しかし、現在小康状態を保っている18歳人口の減少は、2018（平成30）年を境に再び減少に転ずることが人口動態から明らかとなっている。2031（平成43）年には100万人を切ることが予想されている（人口動態については内閣府が作成した資料を参照：<http://www8.cao.go.jp/cstp/tyousakai/kihon5/1kai/siryo6-2-7.pdf>）。これからの減少は大学進学率の上昇ではカバーできないことも指摘されている。すでに専門学校を含めた日本の高等教育機関の進学率は最大値近くに達していると思われているからだ。このようにごく近い将来、受験者のマーケット（市場）は急速に縮小していき、今度こそ多くの大学は学生確保ができなくなり潰れていく局面に入りそうである。大学が生き残るためには、他大学との激しい競争に打ち勝つか、または大々的に新規のマーケットの開拓を図らなければならない。新規のマーケットとして、先進国のように社会人にターゲットが当てられているが、都市部は一定の量は確保できるであろうが、人口や交通の便、収入などの面から地方では減少分を飲み込める状況にあるとは思えない。それゆえマーケットの維持・拡大には留学生の確保が必須であり、地方大学はすでにこれに取り組んでいるのである。だが、海外からの留学生にとって日本の大学は世界の数多ある大学の選択肢の一つに過ぎない。世界中のライバル校に打ち勝つ魅力がなければ日本に優秀な留学生を呼び込むこと、ましてや自分の大学に留学してもらうことは難しいであろう。

日本の大学改革が、大学の本筋の教育や研究の健全な発展という論理だけで進行していないことは、十分に承知しておかなければならない。政治・経済・文化の国力の総体というあやふやなものを含んだものの維持・発展を担わされ、期待されるのである。我々大学人は、こうした外圧を引き受けながらも、大学固有の教育や研究を健全に発展させることを、当事者として責任を持たなければならない。

大学の改革が進まなかったのは、教授会を中心とした大学の運営システムに全責任があったかのように喧伝され、学長を中心とした執行部にほとんどすべての権限を移譲するように、あっという間に転換していつている。学長を民間企業の社長のような意志決定の全権限を持たせようとしているかのようだが、大学は利潤を追求する企業ではないことにおいて、学長を会社の社長に例えるのは根本的に間違っているとと言える。トップのあり方は組織のあり様によって違うことを大学の構成員も再確認しなければ

ならない。ずっと大学は自由を尊ぶ民主的な組織であろうと努力してきたはずである。大学は独裁者による全体主義の登場をどんなことがあろうと拒否しなければならない。

既得権を擁護し変化に対応できなかった教授会にも反省すべきことは多々あるが、すべての権限を学長に白紙委任することは、教授会が思考停止と無責任体制に墮す恐れがある。教育の単位はあくまで教授会にあり、その構成メンバーの教員にある。

大学改革は、伝統を無視して闇雲に突っ走り、その速さを競う事が目的ではないはずである。いったい我々はどこに行きたいのか、それは確かな歩みなのかを常に検証しながら進まなければならない。パベルの塔を構築するのに貴重なエネルギーを費やすことはできない。

ところで、私は山形大学のFD（ファカルティ・ディベロップメント）に2000（平成12）年から関わるようになり、この15年の間に様々なかたちで教育改善や改革に関与してきた。15年前と現在では色々なことが変わったが、もちろん変わらなかったことの方が大きい。少しでも大学が良くなるように誠実に関わってきたつもりであるが、歴史的観点から見て、我々が取り組んできた教育改革や改善の方法や結果が正しかったのか、意味があることだったのか、いま答えることはできない。できることは、我々が行ってきたことを記録として残し、現在や将来の大学人に大学改革の参考としてもらうことである。我々は毎年年度末に出している報告書や研究年報において、克明にその年度に行った活動を記録に留めるように努めてきた。我々の記録の一次資料としては、それらを参考にさせていただきたい。今回の口頭発表とこの報告は、記録の概観としての役割を担っている。概観することによって、改善や改革は常に途上にあることを思い知らされるのである。

## 1 東北・北海道の大学を取り巻く時代状況

東北・北海道は、少子高齢化や人口減少の先進地であり、過疎化がいたるところで進行している。東北・北海道にある大学は、18歳人口の減少の波をもちにかぶり、全国の他の地域と比較しても学生確保においてとても厳しい状況に置かれている。社会人を受け入れようにも、広い地域の公共の交通網も整備されていないところでは、かなり難しい。

国は地方創生を高らかに唱え、地方大学や地方自治体は地域で生まれ育った若者をそのまま地元に残す囲い込みの策を打ち出そうとしているかのようだ。それが入試の地域枠であったり、地域限定の奨学金制度であったり、地域の就職優遇制度であったりする。だが、こうした制度が排他的であったり行き過ぎたものであれば、後々禍根を残すのではないかと危惧する。外に出たくない内向きでエネルギー量の少ない人間が地域内にじっとし、極端な場合引きこもりで残っては、地域の活性化は生まれえないからだ。進取の気性に富み、エネルギー量の多い若者が、多くの選択肢の中から地元に残ったり、都市部から地方に流入してくることを促進するように、地方も切磋琢磨して魅力アップに努めなければならない。大学は、地域の魅力作りに積極的に貢献していかなければならないと思う。地方の大学と立地する地域はその栄枯盛衰において、一心同体であると言えるからだ。

## 2 山形大学の教養教育のFDの歩み

山形大学は6学部からなり、山形市の小白川キャンパスに人文、地域教育文化、理の3学部があり、6km離れた飯田キャンパスに医学部、60km離れた米沢市に工学部、90km離れた鶴岡市に農学部がある。このように、地域分散型キャンパス、いわゆるたこ足大学である。

学生たちは学部を問わず1年生の間は、旧制山形高校があり教養部のあった小白川キャンパスで全学共通教育の教養（基盤）教育を受講することになっている。2年生以降はそれぞれの学部に移動していく。山形大学では旧制山形高校と旧教養部の存在が、陰に陽に教養教育の発展と充実に大きく作用してきた。

山形大学では各学部でそれぞれの専門性に合わせた独自のFDを展開しているが、ここで報告するのは教養教育のFDに限定している。全国的に知られている山形大学のFDは、まさにこの教養教育のFDなのである。この歴史的概略を表1に示した。表1に示したのはFDの取組の開始年度であり、ほとんどの取組は翌年から毎年繰り返して行われていった。このようにFDの活動は年々雪だるま式に大きくなっていったのである。これを少人数の委員会方式で可能にしたのは、開始した年に事業をしっかりとデザインし、それをマニュアル化することによって、事務職員がその多くを担当できるようにしたことが大

きい。山形大学のFDの特徴は、事務職員がしっかりとバックアップしてきてくれたことにある。きちんとデザインした取組は後にはマイナーチェンジですんできたのである。もちろんマンパワーの不足により、手を付けることができなかつたり、発展させることができなかつたことも、やってきたこと以上にたくさんある。

表1 山形大学の教養(基盤)教育のFDの歩み

| 西暦(平成)年    | 主要なFD等の開始   | 文科省採択事業       |
|------------|---|---------------|
| 1999年(11年) | ・教養教育FDワークショップ                                    |               |
| 2000年(12年) | ・学生による授業改善アンケート<br>・公開授業と検討会                      |               |
| 2001年(13年) | ・FD合宿セミナー<br>・学生主体型授業の研究                          |               |
| 2003年(15年) | ・SD研修会  |               |
| 2004年(16年) | ・地域ネットワークFD“樹氷”<br>・学生FD会議                        |               |
| 2006年(18年) | ・エリアキャンパスもがみ                                      | 現代GP          |
| 2007年(19年) | ・個別支援型FD<br>・ベストティーチャー賞創設                         |               |
| 2008年(20年) | ・FDネットワーク“つばさ”<br>・学生主体型授業開発共有化FDプロジェクト           | 教育GP          |
| 2009年(21年) | ・授業改善ビデオ『あっとおどろく大学授業NG集』                          |               |
| 2010年(22年) | ・英語版授業改善ビデオ<br>・授業改善ビデオ『学生主体型授業へのアプローチ』           |               |
| 2012年(24年) | ・東日本広域圏の大学間連携による教育の質保証<br>・向上システムの構築(“つばさ”プロジェクト) | 大学間連携共同教育推進事業 |

### 3 山形大学のFDの理念

筆者は2000(平成12)年にFDを担当することになり、「学生による授業評価」と「公開授業」をどのようにして実施すればいいのか、そのノウハウを全学委員会の教養教育研究委員会の仲間と一緒に本を読んだり先進大学を調査して具現化していった。当時の北海道大学の阿部和厚教授や京都大学の田中毎実教授の話の繰り返し伺っていると、FDというものがそれぞれの取組をうまく実施していくことではないことを、ぼんやりと考えるようになった。個々の取組を取り巻くもっと大きな抽象概念があり、FDは連綿と続く大学の長い歴史の中でかなりエポックメイキングな出来事だと捉えるようになった。それが大学という組織での教育の見直しであり、具体的な改善でありかつ改革なのである。

組織という言葉は、自由を尊ぶ大学では個人の管理が想起され、それに対する抵抗は大きい。私も管理されるのは大嫌いである。しかし教育を良くしていくことに異論を唱える者はいないはずである。この組織と教育改善という実際には対立しない概念が、FDを普及・定着する上で最初にして最大の壁として立ちはだかることが想像できた。

大学の教育改革を進める上で抜きにできないのは、学長を始めとしたトップの理解と力である。しかしこれは必要条件ではあるが、これだけでは十分ではない。教育を担う個々の教員の理解と主体的な参加がなければ持続可能で健全な教育改善を遂行できないからである。つまり、ボトムアップという民主的な教育改善システムの構築が大学では求められているのである。一過性の大学改革の成功はトップダウンだけで可能かもしれないが、それを持続し発展していくためには構成員の理解と自発性がどうしても必要なのである。このように大学にこそ民主的な運営が求められることになる。すなわちFDを歴史



的に把握すると、これは一つのムーブメントなのである。

私は大学改革をエポックメイキングなものであり、FDを歴史的なムーブメントとして捉えたが、こうした大事をなすためにはFDに理念が必要であると考えた。そこで山形大学のFDの理念を「相互研鑽」とし、構成員が切磋琢磨して教育改善を推進していくことを提唱した。教員の頭にある支配や管理のイメージを払拭するためでもあった。

FDの理念である「相互研鑽」を具現化するためには、授業を独占していた教員の教育情報を組織に公開してもらう必要があった。さらにはそのデータを構成員で共有することを試みた。この教育情報の公開という点において、それまで授業を受講生以外は非公開にすることを既得権としていたほとんどの教員にとって戸惑いを持って迎えられ、一部の教員には激しい抵抗にもあった。かれらにとって授業は誰にも侵されない神聖なものだったのだ。中には「個人情報」という言葉で抵抗する教員もいた。情報公開が必ずしも侵略であるわけではないし、その人の授業を一方向的に批判したり否定するものではないことは自明のことである。公開・共有の前に我々には自明のこととして各教員が行っている授業の内容や方法への尊重があった。尊重があるのは、同僚性からの発露である。

大学で民主主義が育たなければ社会で発展していくわけがない。それまでの既得権や慣習を打破し、少しの勇気を持って自己が持っている教育情報を組織に開陳していくことなしに、教育改善・改革が進んでいくことはないはずだ。

我々がFDを開始するときには気をつけたことは、FDのアリバイ作りはしないことである。FDは国からの指導に負うところが大きいので、教育改善に結びついているかどうかという当たり前の問い掛けをする前に、「学生による授業評価」や「シンポジウム」をただやっただけという状況が全国の大学にはあったし、今もある。我々はFDが教育改善に結びつくようにデザインし、講演会には聴衆が集まるように努力した。FDの個々の取組のデザインにも修正を加えながら、教育改善や授業改善に資する実践力のあるFDを目指していった。

我々が学んだ旧帝国大学のFDを担当するセンターは、多くの優秀な専任教員を有し、財政的にも恵まれていた。小規模の山形大学がそうした大学と同じことができるわけではないので、財政的・人的に身の丈に合ったFDを構築し遂行しようと考えた。

いずれにしても、山形大学の相互研鑽・公開・共有の理念は、後々FDの大学間連携を進める上での理論的支柱ともなっていた。

#### 4 教養教育ワークショップ

山形大学の教養教育のFDは、1999（平成11）年に「教養教育ワークショップ」で幕を開けた。私がFDの委員になる前年のことであった。教養教育ワークショップは途中基盤教育ワークショップと名称を変更したが、基本的なデザインは1999（平成11）年当時から変わってはいない。8月の朝10時にスタートし、昼休みを挟んで夕方4時半まで行う。午前中は当代一流の有識者や実践家による90分の基調講演がある。午後は、3つ程度の分科会を開き、複数の話題提供者の報告を基に参加者を交えた議論を行う。

当初は大学の教室にクーラーが設置されていなかったのも、冷房の完備している学外の施設を借りて行った。始めた頃は、分散キャンパスであるにも関わらず、全学から100名以上の教員が参加し、活発な議論が展開された。全学の教員が参加することができる双方向性の催しは、このワークショップが初めてであった。FDという言葉の新鮮さもあって、多くのものを引きつけた。

本ワークショップは開催当初から、学外者の参加を受け入れた。当初は県内にしか広報していなかったが、その後全国に周知するようになってからは、全国津々浦々から参加者があった。現在では学内よりも学外からの参加者の方が

表2 山形大学「第15回FDワークショップ」

| 日時   | 平成25年9月3日(火) 10時～16時半   |
|------|---|
| 基調講演 | 「なぜ教養教育か？」<br>新潟大学理事<br>国際基督教大学元学長<br>絹川 正吉 氏                   |
| 分科会  | ①「サイエンスボランティアから教育現場へ」<br>②「大学教育における学習コミュニティの形成」<br>③「学生による学生支援」 |
| 参加者  | 全国29大学等、85名(山形大学41名含む)  |
| 満足度  | 4.16点(5点満点)(ポストアンケート結果より)                                       |

多い傾向にある。

平成25年度に実施したワークショップの内容を表2にまとめた。

## 5 学生による授業評価

平成12年度に「学生による授業評価」を実施することとなった。この担当は委員である人文学部の元木幸一教授と私の2人であった。元木氏が全国の主だったアンケートを収集して分析し、アンケートの質問項目を決めた。アンケートの分量をそれほど多くせず、A4一枚の表裏に収めることに決めた。表面をマークシート方式にし、裏面を自由記述とした。それと、アンケートの名称を授業評価とするのではなく、授業改善とすることにした。評価という言葉は語感がきつ過ぎるし、我々としても授業のランク付けや教員の業績評価をすることは毛頭考えていなかったからだ。これは今も変わらない。アンケートは教養教育の非常勤の教員が担当する授業を含め、すべての授業で実施することとなった。

我々が「学生による授業評価」の方法を研究するうちに、アンケートを実施するだけでは何も授業改善に利することがないことが分かってきた。現に、アンケートをやりっぱなしで、結果を公表するどころかまとめてもない大学があることを知った。授業改善に役立てるためには、実施すること以上に結果の集計と公表が必須であると考えようになった。集計方法と公表方法を考えるのは私だった。

私が考えたのは、表3の通りである。横の列はそれぞれの授業を示し、縦の列は設問の平均点を示している。この用紙の7枚分で各学期の教養教育の全授業が表されることになる。自由記述はこの表の中では表現されていない。授業改善に役立つ自由記述は授業者にアンケートの原本をすべて返却することですませた。

学生による授業改善アンケートの調査で授業の実態がすべてわかるわけではない。当該の授業のことを一番分かっているのは授業者である。ゆめゆめFDの担当者や大学や学部の実行部は教員の授業のことをすべて把握しようとは思わないことだ。もしそれが行われたならば管理社会である。そしてそこまで行かなくとも労多くして益少なしになる。それでも組織的にアンケートを実施することの利点は、学生から授業を見るとそれは受講している週10数コマのうちの一コマに過ぎないということに立脚している。自分の授業はこうした授業の中で個々の学生によって否応なく相対化されているのである。この相対化の状態を個々の教員で調べることはできない。組織的に行わないと見えてこないのである。ここに「授業改善アンケート」を組織的に実施する意味がある。

前期終わりにアンケートを実施し、私が考案し事務職員に作ってもらったこの集計表を、教養教育ワークショップの分科会で提案した。もちろん猛烈な反対が返ってきたが、なんとか委員会で承認され、後期の始まる前に全教員に返却し、学生掲示板にも2週間掲示した。この方法がその後も踏襲されている。

初期の頃は様々な物議を醸したアンケートも、今では山形大学にしっかりと定着している。このアンケートは2005（平成17）年から山形大学だけでなく山形県の大学間連携組織「地域ネットワークFD“樹氷”」の加盟校で活用されるようになり、2008（平成20）年からは東日本の「FDネットワーク“つばき”」へと、利用する大学が拡大して

表3 山形大学教養教育「授業改善アンケート集計結果」

教養教育 授業改善アンケート集計結果 (後期)



いった。

こうして、山形大学のFDの理念の「相互研鑽」、「公開」、「共有」は、「学生の授業改善アンケート」の中で具体的な姿を現した。

数年が経って、集計結果表に授業名や授業者名を公開することが当たり前になっていった。

## 6 公開授業と検討会

2000（平成12）年度に公開授業に取り組む予定になっていたのに、元木委員と事務職員の3人で京都大学の田中毎実教授のところに伺い、大山泰宏助教授の授業を参観し、その後の検討会にも参加した。この経験を通して、授業を公開するだけでは授業を改善することはできない、という当たり前のことを確認することができた。授業の公開は、公開する人が同僚に見られることによって、襟を正すということ以上の意味はないだろう。公開授業を意味のある授業改善のツールとするためには、公開授業の後に参観者と一緒に検討会を実施することが必須なのである。2000（平成12）年当時は大学の授業を公開するだけで新聞記事になる時代であった。

我々は公開授業と検討会の方法をデザインしていった。検討会では授業者をさらし者にはいけない、ということを確認した。このことを確認しないと、往々にして大学では検討会で授業の悪い点ばかりをあげつらうことになる。私はそうした検討会に参加したことがある。大学の教員は研究を通して鋭い批判者として育っている。批判ばかりでは、当の授業者はもちろんのこと、検討会に参加した人も自分の授業を公開しようとは思わないだろう。授業の公開は授業改善に役立つ直接的な方法である。これが組織の中で受け入れられなければ、組織の自律的な授業改善システムは立ち上がらない。ひたすら回りくどい取組に精を出すことになる。

我々は公開授業と検討会を同僚性に基づくピアレビューと位置づけた。参観者も授業者と同様に痛みも苦しみも分かち合いつつ授業改善を進めていく同僚なのである。図1に示したように、公開授業と検討会は、単に一方通行の授業者の授業改善を目的としたものではなく、参観者も授業者の授業を通して自分の授業を振り返る場とならなければならないのである。

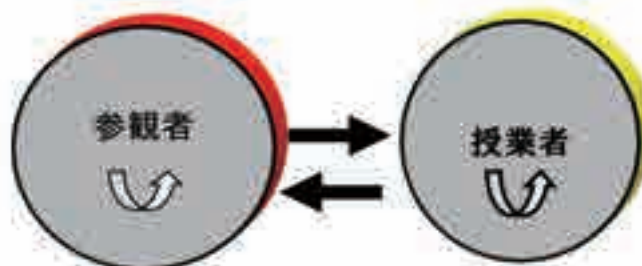


図1 公開授業と検討会におけるピアレビューの構図

公開授業と検討会でもう一点重要なことは、授業改善を目的としているので、学生が主役であるということの確認である。時として授業参観者は前方の席で授業を熱心に受講し、検討会で授業がとても面白かったと感想をもらすことがある。それはそれで微笑ましいのだが、その参観者の背後で多くの学生たちが寝ている事もあるのだ。公開授業は教員の教養を増す場ではない。授業改善を遂行する場である。授業者がどのような振り舞いをしている時に学生がどのような挙動をしているのかを概略的にでも把握しなければならない。授業中の学生の行動を冷静に観察することは公開授業の場以外にはないのだから、かなり貴重なのである。

さて、このようなことを考え実際に公開授業を行うことになったが、委員の誰も手を挙げる者はいなかった。これはあらかじめ予想できたことだったので、私が自分の授業を公開することになった。あらゆる場で仕掛け人は責任を取らなければいけないのだ。だが、本番の前までに、リハーサルをしなければならない、ということで元木委員と私は人文学部の立松潔教授にお願いして授業を参観させてもらい検討会を行った。立松委員は騙されたと思ったようだが、こうした騙し合いは我々3人の仲間の間では珍しいことではなかった。相互研鑽は時に遊び心満載である。

「高等教育に関心のある人は誰でも参観できます」というフレーズを入れたポスターを全学部と山形県内の大学に配布したので、私の公開授業には山形大学の6学部すべてと県内の大学を合わせて総勢40名ほどの参加者があった。FDは必ずしも教員たちに受け入れられているわけではなかったが、物珍しさもあってか、賛成派も反対派も入り乱れて参加していた。今思えば、混沌とした活気のある時代だった。

あらかじめ明るく楽しい雰囲気と言っておいた検討会は、私の授業の問題点の厳しい追及の場と化

---

し、ポストアンケートには、「学生による授業改善アンケートよりも授業改善に役立つことが分かった。再び公開授業と検討会があったら是非とも参加したい。だが、自分の授業を公開することはないでしょう」と書かれていた。もっともな感想である。だが、ポストアンケートの定量的なデータから、公開授業と検討会は参加した人たちに授業改善に役立つツールであることは認められた。

我々はそれから数年、公開授業と検討会を普及するために大々的な公開授業と検討会を毎年一回実施した。それと同時に親しい者たち数人で行う零細規模の「ミニ公開授業&検討会」を推奨していった。新任教員等で親しい同僚がいない教員には、求めに応じて我々が参観しに行った。

しばらくは元木委員と一緒に、学生たちの評判が良く授業評価も高い教員に授業を参観させてもらうだけでなく、学生の授業評価の著しく低い教員にも授業を参観させてもらった。前者は、さすがに学生に支持されているだけの内容と方法を兼ね備え、授業準備にまねのできないほどの膨大な時間を費やしていることが授業を通して容易に想像できた。後者は、我々と親しい先輩教員であったが、授業中、先生が学生をほとんど見ていないことが分かった。学生たちは教室を自由に出入りしていたのに、先生はそれに気づいていないのだ。しかし、こうした授業スタイルは自分たちが学生時代の頃はそう珍しいものではなかった、と元木委員と納得し合ったのを覚えている。

このように普及の努力をしてきたが、山形大学全体に「公開授業と検討会」が定着したとは言い難い。だが、ほとんどの教員において、FDを始める十数年前よりも授業を他の教員に見せるのに抵抗感が薄らいでいることは間違いないようである。

山形大学の教養教育では、毎年ベストティーチャー賞とベストティーチャー新人賞を選定している。選ばれた教員は、授業の公開とその後の懇談会が義務付けられている。

今回の講演のために昔のスライドを探していると、2004（平成16）年に授業をインターネットを通してストリーミング配信していたことが思い出された。これは授業の公開の一環であると同時に、eラーニングの研究のためでもあった。配信件数は、学内において同時に最大59台、学外が同時に最大24台で、全国の大学のみならず海外の視聴も1台あった。残念ながら、この取組は続かなかった。この研究は、スケールは違うが、現在の世界の高等教育界で大きな話題となっているMOOC（大規模オープンオンライン講座）につながるものである、と言ったらやはり言い過ぎである。

## 7 FD合宿セミナー

2001（平成13）年度に「FD合宿セミナー」を開催することになった。これはすでに前年度に実施する予定になっていたのだが、前年度の2つの取組に加えてこれまで行うのは荷が重過ぎる、ということで翌年に回された経緯がある。「FD合宿セミナー」は誇り高き大学教員を相手に同僚である我々が講師となって演習を行うというような図式では、我々の精神的負担が大きすぎると思われた。必ず教員の抵抗が大きいことが予想できたからだ。そして双方の緊張関係は脱出できない閉鎖された空間で長時間続くのである。主催者である我々よりも参加者の人数が多いことから見ても、パワーバランスは我々に圧倒的に不利なのである。主催者が参加者たちに吊るし上げられることがあっても不思議ではない。現に、全国の大学でそうしたことが起こり、2度目のFD合宿セミナーが開催されない大学さえあった。

そうした懸念があったが、とにかくチャレンジしてみることに（なんてポジティブというか、楽天的というか、能天気というかである）、先行大学の北海道大学のマニュアルを参照して、それを山形大学流にアレンジして実施することになった。何泊で行うかということが議論されたが、一泊二日で十分だということで主催者一同即一致した。場所は山形大学の蔵王山寮である。標高1,300mにあり、自分たちだけの貸切であったが、スキーヤーズベッドのような寝室と自分たちで食事の配膳をしなければならない、という決して快適とは言い難い環境が我々を迎えた。

参加は各学部から5名ずつの参加を募り、これが各学部で義務付けられたようで、総勢30名が参加した。この時、当時の学長も一般参加（これも私に騙されたということになっている）し、他の教員と一緒にワークをこなした。

6つのプログラムからなり、一つのプログラムは大学の授業と同じに90分で構成した。90分の内わけは、初めの10分に我々講師から簡単な説明を行い、それから班に分かれて40分のグループワークを行い、その後全体会で各班の発表と討論を行った。プログラムの間には10分の休憩をはさんだ。テーマは山形大学の課題とビジョンを考えることとバーチャルな授業のシラバスを完成することであった。この

プログラムが二日間で6つもあるのはとてもハードなことであった。この時間割のために、入浴する時間も十分に取れなかったし、懇親会も知的ゲームのワークを取り入れていたので、心も体も休まる暇がなかった。

当初の予想通り、参加者から多くの不満が表出され、我々は説明したり反論したり、時に無視して時間が過ぎて行った。それでも予定したプログラムはすべて終えることができた。最後はみんな憔悴しきっていた。案の定、ポストアンケートの自由記述欄には厳しい意見が多々書かれたが、それでもこのセミナーが授業改善に役立つということを思った参加者が多かったのは、定量的なデータによって示された。これが救いであり、翌年の開催はこの客観的データの支持によって可能となった。

翌年、すぐに懇親会の際の知的ゲームをなくし、プログラム数を一つ減らして5つにした。それでもまだ辛そうだったので、翌年からはまた一つ減らして4つにし、現在に至っている。2001（平成13）年当時はシラバスという言葉が教員のほとんどは知らなかったし、到達目標や成績評価について説明できるものはいなかった。現在では、おおよそのことを知っているのので、当時よりはワークがスムーズに進むようになっている。

学内では結構悪評が立ったが、それでも全学部から参加者を出してくれていた。これが「大学評価・学位授与機構」の外部評価機関から高く評価された。同時に、「毎年30名では全教員が受講するのに20年以上かかるだろう」というコメントもあった。これを克服するため指摘を受けた次の年に一泊二日のセミナーを3セット行い、次の年からは2セット行うようになって現在に至っている。そして近年になって、2つあるうちの1つのセットを静岡大学（現・龍谷大学）の佐藤龍子教授、東京工芸大学の大島武教授、北星学園大学の田実潔教授を講師に迎えて、実践的な授業改善を目的としたプログラムに切り替えた。

2003（平成15）年度に、新潟大学の知人から参加の希望があり、3名の希望を受け付けた。次の年には全国の大学に公開し、毎年全国津々浦々から参加されている。これまで学内外を合わせて1,000名近くの参加者があった。

## 8 アクティブ・ラーニング

我々は山形大学のFDの目標を既存の授業の改善としてきた。しかし、北海道大学の阿部和厚教授から、この時代には新しい授業法の開発にも取り組まなければならないと指摘され、同時にその実践例を教授されたので、それにチャレンジすることとなった。委員会では誰も手を挙げる者はいなかったのので、私が立松委員を巻き込んで試してみることにした。それが2001（平成13）年に開始した教養教育の授業『自分を創る』である（図2）。

学生たちが望むものをかなえてあげようと考えて構想したのが本授業である。学生たちに授業を委ね、「学生による学生のための授業」がスタートしたのである。当

時の講演スライドを見ると、授業の目標を「問題解決能力・企画力・能動的行動力・社会性・責任感・リーダーシップ・コミュニケーション能力」と書き、アクティブ・ラーニングの言葉も使っていた。

学生たちは自分たちのやりたいことをグループで作品に仕上げていく。かれらのやりたいことは、演劇や映画の作成、歌、お笑いなどであった。かれらは授業時間外で作品作りをし、授業では班毎に途中



図2 教養教育の授業『自分を創る』の新聞記事



経過を発表することになっていた。最終的には、学外のホールで市民に向けて有料で発表するというとんでもないレベルにまで持っていくことになった。かれらはこの目標の高さのために、入学当初の半年をこの授業に全力投球することになった。私はこの授業を5年間続け、後継者が二代に亘って続けてくれた。

この授業を履修していた学生が、自分たちで授業をつくるユニークな授業を履修しているとカナダにいる高校時代の同級生にメールで自慢すると、カナダはそんな授業ばかりだという返事が返ってきた、と少しがっかりした様子で私に教えてくれた。カナダの大学が本当にそうなのかどうかを私は知らないが、それでも当時の日本のように講義一辺倒ではないことだけは確かなようだった。

私の授業を公開し検討会を開催した。学生に自由にさせているようで、私の授業の設計が隅々まで行き届いていることは好意的に捉えられた。発表会には学長夫妻や職員たちがたくさんチケットを買って、見に来てくれた。

学生主体の授業は、アクティブ・ラーニングの他に学生参加型や学生参画型、双方型など様々な呼び方があり、それぞれ定義が少しずつ違っているが、我々は学生主体型授業と呼んでその普及を図ってきた。この実験的授業などをベースとして、2008（平成20）年の文部科学省の教育GPに我々の取組「学生主体型授業開発共有化FDプロジェクト」が採択された。この経費を利用して、先進的な授業を開発するために、先進的なIT学習機器を設置した教室「先端学習ラボ」を設置し、誰でもが利用可能な汎用性のある学生主体型授業を開発していった。

## 9 授業改善の教材開発

この頃、全国ではFD研修会に参加しない教員に「深海魚」と呼ぶフレーズが使われるようになり、この深海魚こそが組織の中の教育改善の進展の阻害要素となっている、と流布されるようになっていた。だが、どこの大学でも全員がFDの研修会に参加するわけではないことは不思議でもなんでもなかった。山形大学でも同じである。しかし、なんとかしてそうした人たちにも我々の手が届かなければならないと考え、一人で学べる本を委員会として作成することにした。それが『あっとおどろく授業改善－山形大学実践編－』であった（図3）。

この本は、3部構成となっており、第1部「授業を良くしよう－X氏の授業改善奮闘記－」は筆者が面白おかしい物語を書いた。第2部は複数の教員によって「授業改善ワンポイント集」を27項目書いた。第3部は興味深い授業をしている8人の教員に「新しい授業と授業改善の実例」を書いてもらった。この本のイラストは私の授業を履修している学生にアルバイト代を払って描いてもらった。この愉快的な絵が起爆剤となったかどうかは知らないが、学内はもとより、学外においても大変な評判になり、この本をモデルにしていくつかの大学がこれに類する本を出した。また、全教員に配布するので百部送って欲しいという他大学からの注文もあった。この本はロングセラーとなった。

この本の第一部を基に私が脚本を書いて、学生たちに登場人物を演じてもらい、短いビデオ動画を作って、ホームページにアップした。これが次の本格的なビデオ教材に結びついていった。

2009（平成21）年に完成した授業改善のビデオ教材『あっとおどろく大学授業NG集』は、それが読売新聞の夕刊に掲載される日の昼間から、私のもとに福岡・大阪・東京のテレビ局から問い合わせが殺到し、ヤフーのトップページにも掲載され、全国的に凄まじい反響を呼んだ。一方で、このビデオはNHKのローカル放送から全国放送へ、そしてNHKワールドを通して世界中に発信された。



図3 FD教材本『あっとおどろく授業改善－山形大学実践編－』

このビデオは、前記の佐藤龍子教授・大島武教授・田実潔教授と山形大学の杉原真晃准教授（現・聖心女子大学）それに私の5名が学生たちの協力の下で作成した創作ビデオであった。当時、FDのビデオ教材は実際に行われている模範的な授業の収録記録がすでにあったが、それを多くの教員がずっと見続けるのはきつ過ぎるだろうと思い、ビデオを見ることによって見たもの同士が気軽に話し合うことができる、そんな楽しい教材を作りたいと考えて作成したものである。実際、このビデオ教材は様々な大学で授業改善に利用され、好評を博している。

## 10 スタッフ・ディベロップメント

2003（平成15）年に当時の学長と話をし、中堅職員を対象とした研修（SD）を実施することになった。教員は大学の組織的な改善にFDとして関与していたので、職員も組織的にSDとして能力開発してもらおうと考えたのだ。

SDの基本的な設計は「FD合宿セミナー」と同じで、グループでプロジェクトを遂行していくことになる。山形大学のSDを4年間実施し、これは2009（平成21）年からの「FDネットワーク“つばさ”」の大学間連携SD研修会（表4）へと発展していき、毎年全国からたくさんの参加者がある。

表4 FDネットワーク“つばさ”主催の大学間連携SD研修会

| 西暦(平成)年   | テーマ                                 |
|-----------|-------------------------------------|
| 2009 (21) | あっとおどろく大学事務NG集<br>優秀な大学事務職員になる5つの鉄則 |
| 2010 (22) | コントすてきな大学事務名場面集<br>OJTによる大学事務改善     |
| 2011 (23) | ケース・スタディによる大学事務改善                   |
| 2012 (24) | 大学職員としての広い視野と課題発見能力の育成              |
| 2013 (25) | 大地連携（大学と地域の連携）の可能性と事務職員の役割          |
| 2014 (26) | 大学改革に挑む職員                           |
| 2015 (27) | 大学職員のリーダーシップの醸成                     |

## 11 大地連携

山形大学はSDを通して、山形県の最上広域圏全体を施設の伴わないバーチャルなキャンパスと見立てて「エリアキャンパスもがみ」を2005（平成17）年に設立し、最上広域圏8市町村との強力なパートナーシップの下で、大学と地域の連携（大地連携）による人材育成と地域活性化に挑むことになった。翌年、教養教育の正規の授業として『フィールドワーク：共生の森もがみ』を開講し、現在に至っている（図4）。



図4 山形大学「エリアキャンパスもがみ」の授業『フィールドワーク：共生の森もがみ』の様相

『フィールドワークの』特徴は、①現地宿泊の体験型学習、②少人数教育、③現地の講師、④寄付授業、⑤地元の子どもの参加にある。①では、学生たちは土曜日を利用して現地で宿泊して活動する。②市町村から提供されたプログラムは10名程度の少人数によって構成されている。③と④においては、現地の様々な分野の匠に講師となってもらっているが、現地講師には大学からは謝金を出していない。また、様々な活動に関わる費用も地元負担である。こうした意味での寄付授業である。⑤は少子高齢化・過疎化により、20歳前後の若者があまりいないのが地域の厳しい現実である。それゆえ、子どもたちは若者と接する機会

があまりない状態が続いている。若者と子どもが接する機会を積極的に設けるために、地元の子どもの参加を促している。

プログラム数は表5に示した通り、毎年前期14程度、後期10程度がある。プログラムは以前から存在する地域の人たちの活動をベースとして設計されている。開講以来10年続いているプログラムもあれば、途中で途絶えたもの、途中から加わったもの、復活したものなどがある。

授業の流れは次の通りである。①大学で現地講師による説明会、②プログラムの希望調査(作文)、③学生たちの振り分け、④大学のスタッフによる事前指導、⑤現地体験1泊2日×2回、⑥LMS(学習支援システム)による活動記録の提出、⑦大学のスタッフによる発表会の事前指導、⑧大学での合同発表会(地元講師の参加)、⑨レポートの提出。

本授業を教育プログラムとして持続的に質の向上をしていくために、毎年、筆者が講師となって現地講師を対象としたFD研修会を90分間行っている。また、スタッフによる学生サポーターの指導も行っている。さらに、大学スタッフと地元の講師との間でプログラムの点検・見直しも行っている。さらには、毎年地元で「タウンミーティング」を行い、市民の方々にも成果を公表している。

当初、一部の学生たちの受講態度が悪い等の声が地元講師から聞こえてきたが、現在はそうした声は聞こえなくなった。この授業に対する学生たちの授業評価は毎年非常に高い(表6)。これまで2,000人以上の学生が受講してきた。

「エリアキャンパスもがみ」では、地元の篤志家によって、地元出身の山形大学生を対象とした奨学金制度、『土田秀也奨学金』と『吉田奨励金』が設立されている。こうした篤志家による奨学金制度が全国の隅々に出来ることを、私は切に願っている。

表5 山形大学「エリアキャンパスもがみ」の授業『フィールドワーク：共生の森もがみ』のプログラム

平成21年度前期プログラム

|    |       |                                  |
|----|-------|----------------------------------|
| 1  | 新 庄 市 | 日本一の山車パレード・新庄まつり一本物の山車作りに挑戦      |
| 2  | //    | 作陶に挑戦！－新庄東山焼の世界                  |
| 3  | //    | 環境保全活動を通じた自然との共生や循環型社会           |
| 4  | 金 山 町 | 目覚めよ！ 谷口銀山                       |
| 5  | //    | 山間地の宝物を見つけよう                     |
| 6  | 最 上 町 | 冒険家との語らいと特産品づくり体験'09             |
| 7  | 舟 形 町 | 自然と農村が共生する文化を活用した地域再生活動          |
| 8  | 真室川町  | 山村活性化調査隊～体験して、ふれあって、小又の未来図をつくろう～ |
| 9  | //    | 子ども達の自然体験等支援講座Ⅰ                  |
| 10 | 大 蔵 村 | 温泉地大蔵村の自然・人・もの体験                 |
| 11 | 鮭 川 村 | 郷土料理と里山自然体験                      |
| 12 | 戸 沢 村 | 戸沢村の超元気印！ 幸齢者集団の生き様に学ぶ           |
| 13 | //    | 田んぼの学校とビオトープ編                    |
| 14 | //    | 焼畑農法と自然エネルギー編                    |

平成21年度後期プログラム

|    |       |                         |
|----|-------|-------------------------|
| 1  | 新 庄 市 | 「民話のふるさと新庄」～その原風景を探訪する～ |
| 2  | //    | 体験「ごまかしのない食品づくりに挑戦！」    |
| 3  | 金 山 町 | 山間地の文化を考えよう             |
| 4  | 最 上 町 | 交流 地域の活力に触れよう'09        |
| 5  | 真室川町  | 子ども達の自然体験等支援講座2         |
| 6  | 鮭 川 村 | 古代ロマンと伝統生活体験            |
| 7  | 戸 沢 村 | 郷土料理と里山づくり編             |
| 8  | //    | 文化伝承と里山生活編              |
| 9  | //    | 冬の里山とまたぎ文化編             |
| 10 | //    | 地域の生活文化と冬の自然体験          |



表6 授業『フィールドワーク：共生の森もがみ』の「学生による授業改善アンケート」の結果の一部

| 質問項目                              | 前期FW<br>(教養全体) | 後期FW<br>(教養全体) |
|-----------------------------------|----------------|----------------|
| この授業を意欲的に受講しましたか。                 | 4.80 (4.10)    | 4.53 (4.08)    |
| 教員に熱意は感じられましたか。                   | 4.56 (4.28)    | 4.69 (4.36)    |
| 教員の一方的な授業ではなく、コミュニケーションはとれていましたか。 | 4.59 (4.01)    | 4.67 (4.12)    |
| 授業はよく準備されていきましたか。                 | 4.54 (4.22)    | 4.42 (4.30)    |
| 考え方、能力、知識、技術などの向上に得るところがありましたか。   | 4.66 (4.08)    | 4.44 (4.12)    |
| この授業を総合的に判断すると良い授業だと思いますか。        | 4.80 (4.22)    | 4.81 (4.28)    |

## 12 大学間連携

山形大学は大学間連携にも積極的で、FDに特化した大学間連携組織としてはおそらく日本で最初の「地域ネットワークFD“樹水”」を、2004（平成16）年度に、山形大学が中心となって山形県の6つの大学・短大が連携して設立した。この活動は文部科学省の2004（平成16）年度の現代GPに採択された。

“樹水”の活動実績とノウハウを基盤として、山形県外に連携の拡大を図り、2008（平成20）年に北海道・東北・関東の国公立の大学・短大・高専が連携して「FDネットワーク“つばさ”」を設立し、共に教育改善を進めていった。設立当初は、加盟校が34だったものが、徐々に増加し、現在（2015・10・1）は52校となっている。

“樹水”や“つばさ”は年2回合同FD研修会を行う等様々なFDを共有してきたが、他のネットワークと比較してその最大の特色は、統一フォーマットによる「学生による授業改善アンケート」にある。我々が開発し実施してきた山形大学の「授業改善アンケート」の用紙と集計方法を使って結果を公表している。

この“つばさ”の活動実績を基盤として、文部科学省の平成24年度「大学間連携共同教育推進事業」に我々の取組『東日本広域圏の大学間連携による教育の質保証・向上システムの構築』が採択された（図5）。本取組の連携校は山形大学の声掛けに賛同してく

れた“つばさ”加盟校の中の19校で、ステークホルダーは地方自治体を中心に14機関から構成されている。我々はこの取組を“つばさ”プロジェクトと呼んでいる。

本取組の目的は教育の質保証・向上システムの構築にあり、目標は学生の自己学習力と社会人基礎力の主体的獲得にある。本取組は大きく次の3つのプログラムから成り立っている。I) 連携主体的学習プログラム、II) 連携FD/SDプログラム、III) 連携IRプログラムである。IIは従来の“つばさ”で行ってきたFDとSDの事業を引き継いでいる。Iについては、連携校に学生主体型授業の普及を図るために、合同課題発表会等を実施している。

本プロジェクトで我々が一番気合いを入れているのは、Iの中の「大地連携ワークショップ」である。これは山形大学が「エリアキャンパスもがみ」で開講してきた現地宿泊体験型授業「フィールドワーク：共生の森もがみ」をモデルにして、大学間連携で北海道や首都圏でも実施することを計画したものであ



図5 “つばさ”プロジェクトのポンチ絵

---

る。2013（平成25）年にパイロット授業として山形大学が山形県の金山町でパイロット的に開催したものを参考にして、翌年は、①北海道釧路市阿寒町（北翔大学）、②北海道平取町（札幌大学）、③山形県最上町（山形大学）、④神奈川県川崎市（日本女子大学）、⑤神奈川県相模原市（東京家政学院大学）の5か所で開講した。カッコ内の大学が担当した大学で、地元の人たちと連携して教育プログラムを立て実施していった。

2015（平成27）年は、①北海道釧路市阿寒町（北翔大学）、②山形県最上町（山形大学）、③神奈川県相模原市（東京家政学院大学）の3か所で開催するとともに、米国ニューヨークでも実施し、4大学10名の学生が学童保育や炊き出しの活動をした。学生たちは自分を見つめ、世界を考えた。

「大地連携ワークショップ」は財政支援を受けている間は実施できるが、支援がなくなった後どのように継続していくかが課題となっている。2015（平成27）年、北海道平取町は独自に役場の予算を立て、「大地連携ワークショップ」を企画し、そこに立命館大学、山形大学、北海道大学の学生総勢10名が参加した。こうした地域の熱意が「大地連携ワークショップ」を継続していく鍵であると思う。もちろん我々はそうした熱意に対して応えていく必要がある。

## おわりに

私はFDを始めてかなり早い時期に、全国の大学のFD担当者から私の後継者は誰か、後継者がいなければ山形大学のFDは消滅してしまうだろう、と言われ続けた。私は私が辞めた後も山形大学のFDはかたちを変えながらも、それなりに続いて行くだらうと楽観視してきた。

山形大学のFDの事業規模を見ると、他大学からは立派な組織があつてそこには多くの専任スタッフがいるのだらうと思われてきた。だが、実際は一時FDの専門組織として「高等教育研究企画センター」を立ち上げたが、専任スタッフは一名で、それも数年で潰れてしまった。私はといえば、ずっと地域教育文化学部を本籍とし、FDの委員会の委員やセンターの教員を兼務してきただけである。

使命感とボランティア精神だけで、FDを担当することはできない。ましてやそれを他人に要求することはできない。山形大学と東北・北海道地区の高等教育の発展のためにも、しっかりとしたFDの中核となる組織作りがいま求められている。

## 謝 辞

私がFDに取り組んできたこの15年の間、多くの教員や職員にお世話になってきた。一緒に取り組んでいただいた学内外の方々に、どれだけ感謝しても感謝しきれない。

特に、教養部時代からずっと苦楽を共にし、この3月末に退職された山形大学の立松潔名誉教授と次の3月末に退職される元木幸一教授には、この場を借りて心より感謝申し上げる。山形大学のFDの立ち上げに貴方たちと同席できたことを誇りに思い、本稿を二人に捧げる。

## 参考文献

- 小田隆治（2008）山形大学と“樹水”のFD活動、IDE現代の高等教育、503：51-54、IDE大学協会
- 小田隆治（2008）FDネットワーク“つばさ”の過去・現在・未来①“樹水”“つばさ”へつながる山形大学のFD、文部科学教育通信、202：20-21、ジアース教育新社
- 小田隆治（2009）FDネットワークで授業改善・教育力向上、『学生と変える大学教育』、185-196、清水亮・橋本勝・松本美奈編、ナカニシヤ出版
- 小田隆治（2009）ユニバーサル段階における大学教員の養成・研修システム、大学教育学会誌、31（2）：39-44大学教育学会
- 小田隆治（2010）FD／SDのビデオ教材の作成とその活用、山形大学高等教育研究年報、4：24-26、山形大学高等教育研究企画センター
- 小田隆治（2010）公開・共有化を目指した学生と教員による授業改善アンケート、『学生による授業評価の現在』、217-229、東北大学高等教育開発推進センター編、東北大学出版会
- 小田隆治（2010）『大学職員の力を引き出すスタッフ・ディベロップメント』ナカニシヤ出版
- 小田隆治（2011）FDネットワーク“つばさ”の第2回大学間連携SD研修会について（1）100名を超えるワークショップへのチャレンジ、文部科学教育通信、256：22-24、ジアース教育新社

- 小田隆治 (2012) 「汎用性の高い学生主体型授業－『生命を考える』の授業実践」、『学生主体型授業の冒険2』、101-116、ナカニシヤ出版、小田隆治・杉原真晃編著
- 小田隆治 (2013) 「東日本広域圏の大学間連携組織－「FDネットワーク “つばさ”」の活動と特徴、IDE2 - 3月号、11-15、IDE大学協会
- 小田隆治 (2013) 大学間連携共同教育推進事業への挑戦 (1) 東日本広域圏の「FDネットワーク “つばさ”」による事業への申請の顛末記、私学経営：455、24-33、公益社団法人私学経営研究会
- 小田隆治 (2013) 大学間連携共同教育推進事業への挑戦 (2) “つばさ”プロジェクトの構想、私学経営：456、34-44、公益社団法人私学経営研究会
- 小田隆治 (2013) 大学間連携共同教育推進事業への挑戦 (3) “つばさ”プロジェクトの胎動、私学経営：457、34-42、公益社団法人私学経営研究会
- 小田隆治 (2013) 私立大学から学んだこと：アイデンティティと多様性、私学経営：458、36-41、公益社団法人 私学経営研究会
- 小田隆治 (2013) 授業改善ハンドブック『あつとおどろく授業改善－山形大学実践編－』の文脈、工学教育 (J.ofJSEE)、61-3：99-104、公益財団法人日本工学教育協会
- 小田隆治 (2013) 大学間連携の中にいた人、『学生FDサミット奮闘記』、245-249、木野茂監修・植村修編、ナカニシヤ出版
- 小田隆治 (2013) 大学時代、『学生と楽しむ大学教育－大学の学びを本物にするFDを求めて』、2-20、清水亮・橋本勝編、ナカニシヤ出版
- 小田隆治 (2014) 大学改革のゆくえ－シナリオ&工程表、授業力&学級統率力：46、20-21、明治図書
- 小田隆治 (2014) 大学間連携SD活動を通してみる教職員の職能開発へ向けた課題－書評 (評者・澤登秀雄氏) へのリプライにかえて－、大学職員論叢：2、大学基準協会
- 小田隆治 (2014) 山形大学のFDの実践と課題IDE、31-35、IDE大学協会
- 小田隆治・青野透 (2012) 学生主体型授業の可能性、大学教育学会誌：34-1、30-33、大学教育学会
- 小田隆治・杉原真晃編著 (2010) 『学生主体型授業の冒険』、ナカニシヤ出版
- 小田隆治・杉原真晃編著 (2012) 『学生主体型授業の冒険2』、ナカニシヤ出版

## 質疑応答

- Q. 大地連携について、関わった学生の評価、また、TAや学生サポーターに対する評価について教えてください。
- A. プログラムの最後に地域の方対象に発表会を行うので、その場でコメントをいただいたりアンケートに答えていただいている。TAや学生サポーターに対しては、参加学生からのアンケートだったり、活動中の様子から評価している。
- Q. IRの大学間連携についてももう少し教えてください
- A. 授業評価は報告書を作っているのですが、それを見てほしい。また、大学名は伏せて載せており、大学間で比べようとはしていない。当事者大学が自校の状況を把握できることを第一としているので、プラスの所を宣伝等で利用している大学もある。



---

# 全体テーマ

## 「魅力的な学士課程教育の構築に向けて」(趣旨)

東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会（以前は東北・北海道地区大学等一般教育研究会の名称）は、今回で65回目を迎える。本会は1951年（昭和26年）に山形大学で記念すべき第1回が開催された。翌年の第2回も山形大学で開催され、3年目に津軽海峡を渡り北海道大学で開催された。以後、毎年交互に東北と北海道の国立大学で開催され、11回目に山形大学に戻って2順目に入った。17回目には私立大学（東北学院大学）で初めて開催され、これまで6校7回私立大学で、1回公立大学（岩手県立大学）で開催された。65回目の今回から6順目に入ることになる。

全国には、それぞれのブロック（地区）毎に本会と類似の研究会が存在するが、参加大学数・参加人数・発表数を見ても、本会ほど活発に活動している会はないようである。ほとんどの大学教員が生まれる前から存在していた本会に対する先人の営為に敬意を表す。

だが、本会がこれまで順風満帆であったとは到底思えない。本会の誕生期には、計り知れないほどの生みの苦しみがあったはずであるし、定着するまでには関係者の並々ならぬ尽力があったことが容易に推察される。そしてこの会のターニングポイントが1991年（平成3年）の「大学設置基準の大綱化」によってもたらされることになった。教養教育課程の法的縛りがなくなり、全国の大学において、教養部と教養教育の解体が急速に進んでいった。本会の名称が一般教育研究会から高等・共通教育研究会に変更する原因となった。まもなく大綱化から四半世紀が経とうとしている。

大学設置基準の緩和によって、日本の大学数と進学率は1990年（平成2年）から現在までの間に倍増し、マス段階からユニバーサル段階へと突入した。そのため大学は多様で深刻な問題に直面し、学士課程教育のカリキュラムの抜本的な見直しや授業法の改善を不断に行わざるを得ない状況になった。こうした学士課程教育の改革期にあつて、人間力や社会人基礎力、ジェネリックスキル、初年次教育やキャリア教育、アクティブラーニングなどの新たな時代の要求は、専門教育以外の分野、即ち従来の教養教育、現在の全学共通教育に期待され、否応なくその多くを担わされることになった。さらに大学を取り巻く環境は、18歳人口の減少に伴い、多くの大学が学生定員を確保できない深刻な経営上の問題を抱えている。全国レベルから見ても東北・北海道地区は大変厳しい状況にある。

こうした厳しい環境下にあつて、大学が生き残るためにはそれぞれの大学が強みを持たなければならないと喧伝されている。しかし、強さという定量的な力の論理だけでは、到底この厳しい環境下で太刀打ちできない大学もある。我々は強者の論理に取り込まれることなく、それぞれの大学の質的な違いに基づいた魅力を再発見あるいは新たに構築し、それを学生や社会に示していくことが求められている。本研究会の全体テーマは、加盟校の魅力ある学士課程教育を参加者で共有し、磨き上げていくことを願って設定したものである。

基調講演は山形大学の小田隆治教授による「公開・共有・相互研鑽による大学教育改革：改革もローマも一日にしてならず」である。氏が取り組んできたこれまでのFD活動や大学間連携組織「FDネットワーク“つばさ”」、大地連携（大学と地域の連携）などの具体的な話を聞くことができるであろう。

分科会は、1. アクティブラーニングとFD、2. 教育の質保証とIR、3. 高大接続・初年次教育・キャリア教育の3つのテーマを準備した。多くの参加者による話題提供と活発な議論を期待している。

2日目の全体会Ⅱでは、文部科学省の担当者に「主体的な学びの確立と学工課程教育の質的転換」についての講演をお願いした。この講演が各大学のより良い改革のヒントになることを望んでいる。

2018年頃からの長期的な18歳人口の減少による大学入学定員確保の困難さ、いわゆる「2018年問題」は、これからの大学の死活を我々に突き付けている。個々の大学の存亡は、規模のいかんを問わず、その大学が存立する地域の維持発展とも深く結びついており、東北・北海道地区の発展のためには、大学はこの「2018年問題」という危機的状況を乗り越えていかなければならない。

6順目の入口である本大会が、各大学の教育の個性的な魅力を引き出し、それを増進し、社会に発信することにつながっていくことを願っている。

## 第1分科会テーマ：「アクティブラーニングとFD」

### (趣旨)

この分科会では、アクティブラーニングとそれに関係したFDの取組に焦点を当てて、事例の交換と、意見の交流を図ります。

アクティブラーニング(AL)についての説明は、この研究会に参加される方にとってはもはや常識で、実践されている先生方も多いと思います。新聞でもALの記事が教育分野において紹介されることが多く、特に小学校現場での取組みが中心になっています。タブレット端末を使用した取組が多いですが、グループワークを取り入れた取組もあり、その形態は様々です。大学においても学生主体型をキーワードに検索すると多くの大学で取組まれています。FDにおいても、教員の教育方法の改善を目的とするALも行われてきました。山形大学においても教育GPとして3年間、行ってきました。成果はHPをご覧ください。ALで学んできた学生が入学してくることや、学生のよりよい学びの手法として今後高等教育機関でますます増えていくことは明らかです。この分科会では、事例を紹介するとともに、その問題点を認識し、共有していきたいと思えます。

### (キーワード)

アクティブラーニング・グループワーク・反転授業・ICT・学生主体型授業

## 第2分科会テーマ：「教育の質保証とIR」

### (趣旨)

この分科会では英語や理系基礎科目といった科目単位での質保証や教育評価から、学部学科・全学の教学IRにいたる話題を取り扱います。

ステークホルダーの観点から、大学教育の質保証及びアウトカム評価がますます重要になっています。これまで大学教育の充実においては教員個人の努力と裁量に任されてきましたが、教育の質保証を実現していくにあたって科目内での教育内容・教育評価の相対性を意識し教育改善のための協働を実施していく、といった教員個人を超えた取組が必要になります。

さらに、質保証をディプロマ・ポリシーの側から考えたとき、学生の入学前から入試、在学中・卒業後の動向を統合的にアウトカム分析しカリキュラム改善に生かしていくIRは不可欠ですが、実践と経験の蓄積といった面では各大学において端緒についたばかりです。

語学・理系基礎科目・大学導入科目といった科目単位での質保証の取組、学部学科から全学単位での教学IRによる実践まで広範囲の話題提供をお願いいたします。

### (キーワード)

質保証・IR・FD・アウトカム・入試

## 第3分科会テーマ：「高大接続・初年次教育・キャリア教育」

### (趣旨)

この分科会では、高大接続、初年次教育、キャリア教育の取組みに焦点を当てて、事例の交換と、意見の交流を図ります。

昨年末に出された中教審答申以後、高大接続の問題は、改めて多くの大学人の関心を集めています。関心の的はなにより、予告されている新テストを踏まえた大学入試の形にありますが、あいにく、現時点では新テストの具体的な形態は明らかでないこともあり、入試の具体的な形態については、まだ踏み込んだ取組が難しい状況でもあります。そこで、本分科会では、少し視野を広げて、高校から大学へ、また大学から社会へという流れに沿い、「初年次教育」、「キャリア教育」という2つのキーワードをつけ加えてみました。入学後の初年次教育の形態や、卒業後を見越したキャリア教育の取組、それ自体として重要なテーマであると同時に、高大接続の問題について考える際の枠組みを明瞭化する上でも資するところがあるのではないかと期待しています。

### (キーワード)

高大接続・初年次教育・キャリア教育・入試・補習教育





## 第1分科会

---

アクティブラーニングとFD

## Single and Dual Language Virtual Exchange for Language Learning 日英二重言語によるオンライン語学学習交流と 英語のみのオンライン語学学習

話題提供 1

室蘭工業大学 HAGLEY Eric

本論文では、オーストラリアの大学と米国の高校での日本語学習者と、日本の高等教育機関での英語学習者間における、日英二重言語によるオンライン語学学習交流（Dual Language Virtual Exchange DLVE）と室蘭工業大学と他の国内大学の学生とコロンビアやベトナムの学生の英語のみによるオンライン語学学習交流（Single Language Virtual Exchange SLVE）システムを紹介し、実践報告を行う。本論文で開発・実施したMoodleによるVEのオンライン環境について具体的に概用を述べ、カリキュラムに組み込まれた交流課題、学生の投稿例を紹介しながら、オンライン交流の効果的な方法と利点を考察する。活動記録やアンケート調査の結果は、このようなDLVEとSLVE（両方使うとVE）方法が、学習言語使用の量と質、学習動機、他文化理解を高めることを示唆している。

国や個々の教育機関では、学習者が達成すべき特定の目標を提示している。米国におけるナショナル・スタンダード、及び、21世紀教育基準は、オーストラリアや日本の基準と多くの点で類似している。これらの国家的基準と個々の教育機関の目標、特にグローバルな視点を持つ学習者を育成する必要性に基づき、当システムを開発した。Bower & Kawaguchi (2011)、Vinagre & Muñoz (2011) の研究におけるオンライン語学学習に共同的かつ総合的な要素を加えることを試みた。

VEの目的は学習者に目標言語を使う場を与えること、そして、日本、米国、オーストラリア、ベトナム、コロンビアの文化比較やディスカッションをしながら互いの文化についての理解を深め、語学力向上を促していくことである。しかし、VEに潜在する可能性は知識、言語能力の発展にとどまらない。文化に関する交流課題を選ぶことによって、異文化理解の知識を深めると同時に、目標言語でのコミュニケーション能力に対する学習者の自信の向上につながった。更に、この交流は、ネイティブスピーカーとノンネイティブスピーカーの内容のあるコミュニケーションの機会を最大限に活用する機会を与えるだけではなく、それぞれが属するコミュニティの社会的な一員としての生活技能すなわちライフスキルの向上にも大きく貢献していると考えられる。現システムとその将来についても述べる。

### Introduction

The use of technology in language classes around the world has become commonplace. Whether it is the teacher using Powerpoint, students using software or mobile devices, or classes participating in online exchanges of some sort, there is now an understanding that technology should play a part in language learning. The Internet makes it even more imperative that technology be a part of the language classroom. Virtual Exchange (VE) has become a powerful means of allowing students to interact with learners in foreign countries and giving them all the benefits that such international collaboration entails. For language learners in countries or regions where there is limited opportunity to interact with other cultures and speakers of the target language (TL) physically, this is a particularly important feature.

The European Commission co-financed INTENT project defines VE as technology-enabled, sustained, people to people education programs between geographically distant groups of students where online intercultural exchange, interaction and collaboration with peers occurs, under the guidance of educators and/or expert facilitators. VE is growing in importance throughout the EU and the number of exchanges has increased dramatically. VE is also being developed in the U.S. with the J. Christopher Stevens VE fund set up by the U.S. government to promote this. There are many examples of VE in the U.S. with the Soliya project being particularly well regarded for its

---

promotion of peace. Both Europe and the U.S. are promoting VE because it offers students the chance to interact and develop contacts with students in other countries without the enormous cost of travel. We now talk of virtual mobility because of this fact. It also gives students the opportunity to use the language skills they are learning in class to participate in real world communicative activities in addition to developing intercultural competence. A number of institutions in Asia have also begun doing VE but the scale with which they have been done has been relatively small (Chun, 2014; Helm, 2015). There are many reasons for this that include poor access to a suitable platform, issues with interoperability between institutions, lack of links between faculty within and between different institutions, costs, lack of teacher training and difficulty in assessing such interactions. The benefits of VE in the Asian context are also not as well documented as in Europe and the U.S. and until July of this year, there was still not a community of researchers in the field.

In Japan there have been a number of examples of VE. Bower and Kawaguchi's (2011) VE was notable for its efforts at improving accuracy via peer correction. Harashima et. al. (2014) carried out VE between students in different universities within Japan to good effect because of the use of a learning management system (LMS). There have been others but most have struggled to be inclusive of full departments because of a lack of partner students and teacher training. Ensuring all students in a school have access to VE should be the final goal of such projects if they have been proven to be useful. VE has been shown to increase the level and amount of participation in communicative events, (Pais Marden and Herrington, 2011; Sotillo, 2000); increase the amount of interaction of people with lower power positions (Kern and Warschauer, 2000); improve peer feedback (Bower and Kawaguchi, 2011; Ware and O'Dowd, 2008) as well as increase opportunities to participate in and learn from and about other cultures (Chen and Yang, 2014; Thorne and Black, 2007). It is for these reasons that it should become a part of any communicative language class. Students then have the opportunity to interact in meaningful communication with other speakers of English on a regular basis - something that is not available to the majority of EFL students in Japan, but is extremely useful if such communication is to take place.

## Virtual Exchange Method

VE can take many forms. Email, Skype, blogs and many other examples have been carried out as noted above. However each example was reliant on only one mode, whether that be email, synchronous chat, or forums. Only Chen and Yang used a multi-modal exchange model though only mail was open for students to use outside of class time. To be cost efficient, reliable and easy to use, a LMS has been found to be ideal (Hagley, 2014). The author uses a Moodle LMS on a server to host students from Colombia, Malaysia, Vietnam and Japan in SLVE, and students from the U.S., Australia and Japan in Dual Language DLVE. SLVE is where only one language is used during the exchange - in these cases it was English. DLVE is where two languages are used - in these cases they were Japanese and English. In both the SLVE and DLVE projects, students used Moodle forums, chat and wikis to carry out projects. Within the forums, students attached audio files, video files and other multimedia. In the ongoing exchanges since 2014, students no longer have to attach these to forums as they can directly add them using the Poodll add-on. In addition to Moodle, Skype was used by some of the students to carry out synchronous oral exchanges. On a weekly basis topics were covered in class. At the end of each class and for homework students were asked to use the material they'd learned in class to communicate with the students in other countries. A large amount of interaction occurred online and the many replies students received and sent suggest a great deal of interaction was taking place in the forums and this interaction was over a period of time greater than the teachers had assigned.

As there are multiple modes of communication available, and these can be accessed from both mobile and fixed devices, the opportunities for communication increase dramatically. This is another reason that LMS, and Moodle in particular, are ideal for VE projects. Teachers are also able to easily access each student's participation and give feedback to individual students. The system is also password protected and without advertising thus improving the integrity of the course.

### SLVE or DLVE?

VE itself is, as shown above, beneficial but which type you choose will depend on a number of factors. There are advantages and disadvantages to both types of VE from the teaching and learning perspective. One benefit of SLVE is, because there are many more students studying English as a Foreign Language (EFL) than there are native English speakers studying Japanese as a Foreign Language (JFL) or indeed, native speakers of English, the opportunities to carry out SLVE are numerous. Therefore partner schools or classes should, in theory, be much easier to find. Sister school agreements can become the starting point for the two schools' students to interact or contacts made via meetings at conferences can be acted upon. There are a number of sites that also allow teachers to post their ideas and ask for partners to join them. The author is also developing a large SLVE project that already has over 800 students from Japan and Colombia participating in it. Students from eight institutions around Japan are working with students from the SENA in Colombia. This will expand and will be further outlined below.

The next major benefit of SLVE is the ability it has to create deeper cultural exchanges. Japanese students understanding of cultures where the English language is used as the main language, is generally deeper than that of the cultures of non-English speaking countries. Japanese students have little to no knowledge of the culture of Colombia, for example, and it is this that leads them to try and negotiate cultural standing- something that requires them to use the language they are studying. Long's (1996) interaction theory notes the negotiation of meaning as an important factor in acquiring a language, but in the case of English as a foreign language in VE, it is not only negotiation of meaning that occurs but also negotiation of cultural standing. Deeper discussions occur which can also result in misunderstandings but, in the classroom environment, such misunderstandings can be used to teach intercultural communicative competence as outlined in Byram (1997). With SLVE multiple countries' students can also be included in the one course. To date, the most varied course the author has carried out was in 2010 where students from Colombia, Korea, Taiwan, Vietnam and Japan all interacted in a single course.

Teachers and students participating in an SLVE can run into problems too. Teachers often have different goals and expectations and when these clash, miscommunication can occur. This is magnified when there are multiple countries' students involved. It is therefore imperative that prior to beginning, teachers have a clear understanding of each other's goals. Differing levels of technical know-how, which leads to a power imbalance regarding organizing the online platform, variations in students' language ability and other issues can arise so discussions between teachers need to be clear from the outset hence development of the course obviously needs to begin early. The benefits, however, far outweigh these problems.

With DLVE a prominent benefit is the dynamic that develops in the course. The author often sees a spirit of cooperation amongst the students - you are helping me learn your language, and I'm helping you learn mine. This is a powerful motivator for students, particularly when they see students in the other country improving their language level. In the past, competition has also



---

developed. “If those students are that good at Japanese, I need to become better at English” was quite a common comment on post-course questionnaires. The ability to interact with native speakers - something they rarely do if they live and study in a regional area of Japan - is highly prized. Generally there is not as big a communication problem between teachers too as they only have to think about the goals of the language they are teaching so there is not overlap. Thus the Japanese teacher is free to choose the subject matter for the Japanese forum content and the English teacher the English content, so there is no need to agree on content and hence there is less of a power imbalance between teachers. Usually JFL students and teachers are studying in developed countries hence they both have a greater understanding of technology so less time is required to orientate teachers and students regarding Moodle and there are less technical problems to face. The major drawback of DLVE is that there are relatively few classes of JFL around the world. If one wants to scale VE to large numbers, it becomes impossible to do.

Both forms of VE resulted in improved cultural understanding and motivation to learn languages (Hagley, 2014). Numerous examples of negotiation of meaning, communication repair, collaborative learning and increases in both input and output by students could also be seen from these courses. The SLVE in particular was shown to be more useful in regards negotiation of meaning and more Japanese students preferred it, as they felt an affinity to others studying English as a foreign language. The extent of variation in culture was also more keenly felt in SLVE between students in the developing countries and the Japanese students and there was some evidence to suggest that Japanese students were helping the students in these countries develop their knowledge base in technology too.

## Outcomes

Japan’s ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) rightly is promoting education that will develop students that are global in outlook and understanding. The ministries of education in most countries around the world see that students are increasingly required to participate in international projects and know that the wealth of the nation will be tied to its ability to compete in an increasingly competitive global economy. To participate in such an economy, students require an understanding of foreign cultures, an ability to interact with them and language skills to do so. Both forms of VE offer students excellent opportunities to attain a global outlook and understanding of other cultures in addition to giving them the chance to use the language they study in class in real world situations. It does so by making them active learners as they pursue the goal of creating a relationship with people in other countries via the online exchanges. They are exposed to more input from other learners and required to produce more output to communicate. Input and output are the two main factors in developing competence in language (Krashen, 1981; Swain, 1995). Increases in both of these could be seen in both forms of VE.

Though there seems to be some evidence (Hagley, 2014) that DLVE results in more input and output than SLVE, the same article points out that SLVE results in more intercultural understanding and development. However, both types of VE resulted in students using and consuming more of the language they were learning than had they been in a typical language classroom. Students have also consistently been positive toward both forms of VE with over 85% of students stating in questionnaires that they very or quite enjoy interacting with students in other countries via the VE.

### Present and future VE

Due to the positive feedback received from peers, the author opened up the SLVE to other teachers in Japan. From late September, 2015, some 400 students and 13 teachers from 8 institutions around Japan are working with over 400 students and 10 teachers from the SENA in Colombia on an expanded VE. Topics were agreed upon such that now over 800 students are using English to exchange information on a variety of topics in a Moodle course. The SENA is a government backed vocational school in Colombia supplying education to over a million Colombians. The VE that started in September is a pilot. If the outcome is successful, the SENA has mentioned it would like to expand the VE to include some 15,000 students there. The author has received assurances from many teachers such that there is that number of students in Japan so we will be able to continue the project on such a scale. Should this eventuate, we would also welcome students from the universities that participated in the Tohoku and Hokkaido region's university and higher education research conference. Consultation with teachers in the Middle East and one other country in Asia is also taking place. Should the project continue on course, there will be some 90,000 students participating from 4 different countries. 3 levels of language will be covered, beginner, intermediate and advanced with students from each of the countries participating in forum discussions on a variety of topics. At present the courses are only over 8 week periods but from next year some will expand to continue over a one year period. Ideally, this platform will become a template for others to be able to participate in VE as a natural part of learning a second language.

### Conclusion

VE is slowly becoming more mainstream due to the power it has to bring people together. Many positive outcomes have been achieved from projects to date and it can be seen as an excellent tool for closer ties between people from around the globe. The Soliya project is sponsored by the United Nations and aims at improving understanding and through this, peace. The project outlined above is not on the same level, but it has the opportunity to improve students understanding of the world they live in and become more global in outlook. Obviously it is also a wonderful tool to promote language learning and intercultural competence. Most language teachers want their students to have the opportunity to use the language they are learning in real world situations and VE also gives them this chance. The biggest problems to date have been how to find partners, how to make the VE economically viable, simple to use and ensure positive outcomes for all those involved in them. The system outlined above using Moodle as a platform on which students from around the world come to exchange ideas and language is one means of overcoming these problems. The platform was created using a Kaken grant and has been promised continued finance from SENA and some of the Japanese institutions participating. It is a very cost effective method. Continued research on the effectiveness of such a large scale program needs to be carried out but from the results to date, there is much to suggest that the program is effective.

### References

Bower, J. & Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English e-Tandem. *Language Learning & Technology*, 15(1), 41-71. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/february2011/bowerkawaguchi.pdf>

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.

---

Chen, J. J., & Yang, S. C. (2014). Fostering foreign language learning through technology-enhanced intercultural projects. *Language Learning & Technology* 18 (1), 57-75. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/february2014/chenyang.pdf>

Chun, D. (2015). Language and culture learning in higher education via telecollaboration, *Pedagogies: An International Journal*, Vol. 10, Iss. 1, pp 5-21.

Hagley, E. (2014). Moodle as a Conduit for International Telecollaboration, *Moodle Moot Japan 2014 Proceedings*, 13-16.

Hagley, E. (2014). Collaborative and Cooperative Online Language Exchanges, *Journal of Language and Culture of Hokkaido*, 12, 43-50,

原島秀人, 神田明延, 山内真理, Thom RAWSON, 佐藤慎一. “Mnet と PoodLL を利用した大学間交流活動” 日本ムードル協会全国大会発表論文集 pp. 58-62, 2014.

Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe, *Language Learning & Technology*, Volume 19, Number 2, pp. 197-217.  
<http://llt.msu.edu/issues/june2015/helm.pdf>

Kern, R., & Warschauer, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 1-19). New York: Cambridge University Press.

Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon. [http://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia (eds) *Handbook of Language Acquisition, Volume II: Second Language Acquisition* (pp. 413-68). New York: Academic Press.

Pais Marden, M. and Herrington, J. (2011). Supporting interaction and collaboration in the language classroom through computer mediated communication. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 1161-1168. Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1600&context=artspapers>

Sotillo, S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning & Technology*, 4 (1), 82-119. Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html>

Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In Gass, S. and Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, pp. 235-256. New York: Newbury House.

Thorne, S. L., Black, R. W. (2007). Language and literacy development in computer-mediated contexts and communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 133-160.

Ware, P., & O’ Dowd, R. (2008). Peer feedback on language form in telecollaboration. *Language*

*Learning & Technology*, 12 (1), 43-63. Retrieved from  
<http://llt.msu.edu/vol12num1/wareodowd/default.html>

Vinagre, M. & Muñoz, B. (2011). Computer-mediated corrective feedback and language accuracy in Telecollaborative Exchanges. *Language Learning & Technology*, 15(1), 72-103.

## 質疑応答

---

Q. 海外に知り合いがいないと大変かと思うが、どうやって相手を探したのか。

A. 10年前に始めた時は個人的な知り合いにお願いした。今は、姉妹校を活用してやっている。

Q. お互いの学生のクレジットはどうしているか。

A. こちらの学生は30%ぐらい。姉妹校のコロンビア、アメリカ、オーストラリアでは10%ぐらい。Moodle上でルーブリックを作って、その中に投稿回数、質、内容などで評価している。

Q. 授業について何かやりとりを紹介してもらえるか。

A. 授業中Skypeを利用してみたが、南米は時差があり、うまくいかなかった。今はMoodle上で誰と誰がするのか、先に設定して、宿題としてやっている。また、Moodleの中にPoodLLがあるので、録音して利用している。



## レディネス多様性に対応するアクティブ・ラーニングによる受講者の変容と指導上の課題

## 話題提供 2

青森県立保健大学 浅田 豊

## 1) はじめに ～本稿の目的～

社会的ニーズや受講学生のレディネス、学部理念・カリキュラムポリシー、あるいは全学的なFDの方針等に基づき、筆者の授業では、主に既に各種文献等で一般によく知られているSDL（自己主導型学習）の手法を参考にし、その推進を目指し、アクティブ・ラーニングの形態を取り入れながら講義・演習の改善を毎年、続けてきている。そこで本稿では、その成果及び課題を明らかにできればと考える。

## 2) 講義科目におけるFD等

まず講義科目においては、正規学生(看護・理学療法・社会福祉・栄養)、高大連携事業高校からの生徒、編入学生、単位互換による他大学からの学生といったように、多様な背景を有する受講者の実態を踏まえ診断的評価・形成的評価を充実させた上で、授業の質を一層高め、総合的評価に至るよう計画してきた。また指導計画、他者に管理される受け身の学習とは異なり、受講者全体が既習事項や経験を生かし、教員に依存することなく学習を進めることを重視している。即ち学生が自律的に課題探究に向かい、相互協力的に学習が推進できるように、教材を工夫しているところである。また講義中に必ず質疑応答や学生主体の選択的学習、ペア・グループによる討議の時間を適宜設けるとともに、対話の時間を一定程度確保するように努めている。学生同士、教員-学生間のディスカッションが、その後の学習意欲や発展的な学習・研究に連結されることを意図しているものである。その中で、講義では内容知はもとより、調べ、意見交換や自己表現をするなどの方法知、そして情意の面の三者の獲得と統合等の成果を観察することができる。

## 3) 演習科目におけるFD等（※表1～9）

演習では、本学の目指す連携・協調の精神・能力の向上に少しでも結びつくように、改善を続けてきた。SDLの視点から、「LEARN」の考えを実行できる能力（listen：討議・作業中相手の意見をよく聞き、主張や心情を把握するとともに、主体的に仲間意識を高めていく。explain：自己開示し、適度な自己主張・制限と自分の特性認識のもとで、説明等に参画する。acknowledge：お互いを認め合い理解し合うとともに、自分と異なる意見や立場、文化を尊重する。また相互補完的に振舞い、お互いをやる気にさせる。recommend：葛藤を乗り越え活動実施上の軌道修正を適宜行なうとともに、実施上の優先順位を付け提案し、活動に建設的に貢献する。negotiate：成員間の試行錯誤や交渉・相談を通して、自分の役割分担を全うし効果的に問題解決を行なうとともに、中間及び終末に活動の点検・省察を自律的行なう。）の開発・実施・評価を行ってきた。このもともとのLEARN方式は無論、医師と患者間の効果的な対応推進のための理想的なモデルの一つとして、BerlinとFowkesが提唱し既に広く一般に普及したモデルであるが、それをもとに筆者は応用し、場面对象の共通性（一定のラポールをもとに同じ目標に向って進む 他）と異質性（同じピアとしての立場で、双方向的に力量形成を支え合う 他）に新たに着目し、異なる場面对象である受講学生間の継続的な日々の諸活動へ、援用的転換を行ったものである。

また、学生の学習到達度に関する教育的効果を判定するために、文部科学省「学士力」、経済産業省「社会人基礎力」等の先行諸研究を参考にし、さらに本学の教育理念を踏まえ、ゼミで涵養すべき、必要な能力・資質の概念化を行った。その抽出と類型は全16項目であり、①方法知：6項目、②社会的スキル：5項目、③情意：5項目である。授業前後で最も向上した項目の上位から3項目は、次のとおりである。①資源管理1.78差（2.43→4.21）、②課題発見1.64差（2.57→4.21）、③論理性1.50差（2.64→4.14）。授業開始前では、高等学校教育等において探求的学習や調べ学習の時間が存在していると考えられるが、多くの専門的な文献にふれたり、高度な概念を自発的に体系化し整理をする機会が幾分不足していることが推察される。また入学前の教育の中で問題解決の場面が一定程度含まれるが、やはり系統学習が基

本である点や、学習・研究計画を立案する機会がバランスとして十分に存在しているか否かという問題が考えられる。

#### 4) おわりに ～今後の展望～

今後の課題として引き続き、保健医療福祉に関する体系的知識・汎用的スキル・創造性を含む学士にふさわしい能力・資質の向上に少しでも貢献できるよう、日々リベラルアーツ教育の授業改善と研究を一層推進できればと考える。今後、各地域の高等教育機関等においても、筆者が参考とした方法論等を可能な範囲で、各機関の実情に合わせ活用していただければ幸いである。高等教育の充実発展に少しでも貢献できるよう、教育研究者の立場で普及啓発・工夫改善、議論・対話・共有・還元等をさらに図っていきたいと考える。

表1 方法知の概念

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>①学習課題を自ら発見し問題解決を進めること</li><li>②教員からの支援を得ながら、論理的でよく練られた学習計画を立案できること</li><li>③専門文献などの学術資源を管理できること</li><li>④得られたデータを数量的に分析できること</li><li>⑤学習・研究を概ね計画通りに推進できること</li><li>⑥何か新しいものを創造できること</li></ol> |
|---|

表2 社会的スキルの概念

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>①お互いを認め合い共感・受容のもと、人間関係・信頼関係（ラポール）を形成すること</li><li>②お互いに協力し、協調的にチームワークで活動できる</li><li>③先導的役割を担い、多様な意見を引き出し、必要に応じて調整していくこと</li><li>④ノンバーバルにより自分の意見を伝えたり、相手から感じ取ること</li><li>⑤バーバルにより説明をしたり、提案したり、相手の話を聞くこと</li></ol> |
|---|

表3 情意の概念

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>①学習を継続しようとする動機付け（意欲・態度）</li><li>②自分の責任を果たすという気持ち</li><li>③正義を重んじるなどの倫理観</li><li>④自分（その日の熱意・感情やキャンパスライフ上の不安・悩み等）を管理すること</li><li>⑤やれば自分はできるんだという気持ち</li></ol> |
|---|

表4 方法知の変化

【全平均】授業前2.89→授業後4.08：1ポイント以上、向上している。

|            |           |
|------------|-----------|
| 方法知) ①課題発見 | 2.57→4.21 |
| ②論理性       | 2.64→4.14 |
| ③資源管理      | 2.43→4.21 |
| ④統計分析      | 2.79→3.93 |
| ⑤行動力       | 2.79→4.07 |
| ⑥創造力       | 2.29→3.64 |

表5 社会的スキルの変化

|         |           |
|---------|-----------|
| ①ラポール   | 3.29→4.43 |
| ②チームワーク | 3.50→4.50 |
| ③先導性    | 2.21→3.50 |
| ④ノンバーバル | 2.79→3.86 |
| ⑤バーバル   | 3.00→4.00 |

表6 情意の変化

|        |           |
|--------|-----------|
| ①継続性   | 3.00→4.21 |
| ②責任    | 3.36→4.21 |
| ③倫理    | 3.21→3.86 |
| ④自己管理  | 3.43→4.29 |
| ⑤自己効力感 | 3.00→4.21 |

表7 授業前の状況

|                |      |
|----------------|------|
| 授業前) 得点上位から3項目 |      |
| ①チームワーク        | 3.50 |
| ②自己管理          | 3.43 |
| ③責任            | 3.36 |
| 授業前) 得点下位から3項目 |      |
| ①先導性           | 2.21 |
| ②創造力           | 2.29 |
| ③資源管理          | 2.43 |

表8 授業後の状況

|                |      |
|----------------|------|
| 授業後) 得点上位から3項目 |      |
| ①チームワーク        | 4.50 |
| ②ラポール          | 4.43 |
| ③自己管理          | 4.29 |

|  |
|--|
| 授業後) 得点下位から3項目 (同率有 4項目)<br>①先導性 3.50<br>②創造力 3.64<br>③倫理、ノンバーバル 3.86 (同率) |
|--|

表9 多様なレディネスに対応する演習科目のコマ別目標の体系化

|  |
|--|
| 1-1 健康科学において子どもの感性や心の教育を学ぶ意義を理解できる。<br>1-2 現代日本の教育改革の推移を理解できる。1-3 グループワークの方法を知り、身近なテーマを題材として、効果的なグループワークのあり方を探ることができる。   |
| 2-1 いじめや不登校など子どもの心身の健康に関わる状況を踏まえ、現代の日本の子どもたちの感性の育成の状況を理解できる。2-2 グループワークを通して、自分の感情をコントロールできずに問題行動を起こしてしまう、現代の子どもたちの状況について理解できる。   |
| 3-1 文献探索や文献検討、問題意識のすり合わせなどのプロセスを経て、自分の研究課題を明確化できる。<br>3-2 近年の日本の家庭における親子のふれあいの状況を知った上で、グループワークを通して家庭の教育力に関して理解を深めることができる。  |
| 4-1 研究論文の作成技法の基礎が理解できる (その1)。<br>4-2 問題解決型学習 (グループワーク) を通じて、「自分の個性を発揮でき、楽しさを感じることができる学校」について理解を深めることができる。  |
| 5-1 感性教育を理論的見地から理解できる (その1)。5-2 感性を育成する、価値ある体験活動の場の提供方法について、グループワークを通して理解を深めることができる。   |
| 6-1 研究の概略の発表 (研究概要報告会) を通じて、現時点での論文執筆上の課題を明らかにするとともに、論文展開の方向性を再認識できる。6-2 研究論文の作成技法の基礎が理解できる (その2)。   |
| 7-1 感性教育を理論的見地から理解できる (その2)。7-2 子どもの学力及び新教育課程の現状と課題について、グループワークを通して理解を深めることができる。   |
| 8-1 感性教育を実践的見地から理解できる。<br>8-2 グループワークを通して、子どもの生きる力を育む教育実践について理解を深めることができる。   |
| 9-1 主体的に設定した研究課題に基づく論文についての発表 (中間報告会) と、全体での討議を通じて、論文の構成を精練し、論文の完成度を高めることができる。9-2 一つの課題について自分の意見をまとめ発表し、また他者の意見を聞くことを通じて、論理的かつ批判的な思考の基礎を養うことができる。9-3 研究論文の作成技法の基礎が理解できる (その3)。 |
| 10-1 保健医療福祉分野における重要課題である子ども虐待の現状と課題について考察できる。<br>10-2 応用事例を用いて、被虐待児への援助のためのネットワークのあり方について理解できる。  |
| 11-1 コミュニケーションメカニズムや言語・非言語コミュニケーションの基礎を理解できる。<br>11-2 援助を必要とする人々の心理の基礎を理解できる。11-3 自分の原体験を基に、ヒューマンケアの専門家に求められる感性 (共感・受容能力含む) を理解できる。  |
| 12-1 自分を知り、他者を知るための効果的な教育コミュニケーションのあり方を理解できる。<br>12-2 グループワークを通して、自分の可能性や個性を導出・伸長することについて理解を深めることができる。   |
| 13-1 研究発表 (準完成報告会) ならびに質疑応答、添削指導内容を基に、論文を最終的に完成させるための諸課題を明らかにできる。13-2 プレゼンテーションならびに双方向的な討議を通して自己表現能力を高めることができる。  |



---

## 質疑応答

---

- Q. レディネスがバラバラな状態での均一な授業の工夫とは。
- A. 高校生の場合は3つあり、事前ガイダンスを徹底し、図書館の利用の仕方を直接指導し、レポートの書き方の指導をしている。
- Q. 高校生には成績はつくのか。
- A. 高校のカリキュラムの「総合」の単位になっている。大学生と同じ課題でのレポート提出（任意）をしているが、大学の成績には反映しない。今後、入学後に大学の単位として認めるかどうか議論中である。
- Q. アクティブ・ラーニングのクラスで100名を超えるような大人数の授業では、どのような工夫をしているか。
- A. まずは、シラバスに自己表現やグループワーク、発表することの重要性などを明記し、動機づけを図っている。授業が始まった後も、グループディスカッション終了後のシート提出、最終レポート等では評価を書いて返却し、さらに学生の動機づけを高めるようにしている。また、すべての基礎ゼミ（1年生の導入時の授業）を持つ教員には、 Semester後でも、学生がどのゼミに所属してもアクティブに活動ができ、資質を高められるようなマニュアルを作成し、委員会を通して配っている。

## 協同学習を取り入れた教養化学の授業展開

話題提供 3

酪農学園大学 大和田秀一

### スライド01

酪農学園大学の和田です。「協同学習を取り入れた教養化学の授業展開」ということで話題提供をさせていただきます。



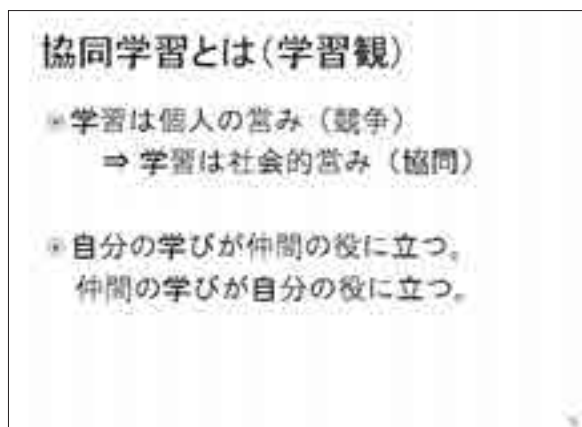
### スライド02

この話題提供の目的は、協同学習の手法を大学の教養化学の授業に取り入れたあらましをご紹介しますことと、学習成果、すなわち、試験の得点や正答率に与えた効果を紹介することです。今年度（2015年度）前期の授業でも継続して取り組んでいますが、2014年度の取組みの概要と、本取組みを導入する前、一般的な講義形式で授業を進めていた2013年度以前の試験結果との比較が、本報告の内容です。



### スライド03

まず、協同学習について簡潔に説明いたします。一般に、学習は個人の営みであり他者との競争を伴うものだと思われがちです。しかし、協同学習は、学びは仲間と共に成果を挙げていく社会的な営みであるという学習観を持つことを促します。キャッチフレーズ的に言い換えると、「自分の学びが仲間の役に立つ。仲間の学びが自分の役に立つ」と表現することができます。



## スライド04

ケーガンは、協同学習の成立要素として、肯定的な相互依存、個人の責任、平等性、同時性の四つを挙げています。この四つが満たされていなければ協同学習とは言えない、としています。協同学習は、単純なグループワークのことを指しているわけではないのです。

## 協同学習とは(成立要素)

- 相互依存：肯定的相互依存の成立
  - 個人の責任：個人の責任が明確
  - 平等性：参加の平等が確保されている
  - 同時性：同時性が配慮されている
- Kagan, S. & Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- 安永悟. (2012). *活動性を高める授業づくり*. 医学書院

## スライド05~06

このような学習観と成立要素を満たす協同学習の手法は無数にありますが、本取組みではジグソー学習法とLTD話し合い学習法を取り入れました。

まず、ジグソー学習法について説明いたします。何か大きな課題を数個の課題に分割します。たとえば、1グループ5人の場合、課題A~Eに分けて、一人一人が別個の課題を担当します。そして、各自が自分の担当課題の理解に努め、仲間に説明するための準備をします。次に、グループを横断して、同じ課題を担当する者同士が集まります。これをエキスパート・グループと呼ぶことにします。このエキスパート・グループで、各自が自分の理解、あるいは準備した説明を披露し合います。この場で、個人学習では理解できなかった点を他のメンバーから教えてもらってもよいですし、わかりやすい説明に出会ったならば、それを持ち返ってもよいです。このエキスパート・グループでの話し合いの後、元のグループに戻り、各自の担当課題を順に説明していき、課題の全体像を理解します。パズルのピースを持ち寄るようなイメージから、ジグソー法と呼ばれています。

## ジグソー学習法

- グループ内で、一人一人が別個の課題を担当する。
- 各自が自分の課題の理解に努め、報告の準備をする。
- グループを横断して、同一課題の者が集まり、自分の理解・説明を披露し合う。
- 元のグループで、各自の課題を説明し合い、全体像を理解する。

通常のグループ

|       |    |    |    |    |    |
|-------|----|----|----|----|----|
| グループ1 | 1A | 1B | 1C | 1D | 1E |
| グループ2 | 2A | 2B | 2C | 2D | 2E |
| グループ3 | 3A | 3B | 3C | 3D | 3E |
| グループ4 | 4A | 4B | 4C | 4D | 4E |
| 課題    | A  | B  | C  | D  | E  |

エキスパートグループ

## スライド07~09

次に、LTD話し合い学習法について説明いたします。これは、アメリカの社会心理学者ヒルが、1960年代に、大学の授業を想定して考案した手法です。レイボーらが、1994年に広く紹介しました。一言でいうと、過程プランに基づいた予習と話し合いで学習課題を学ぶという手法です。

スライド08に予習の過程プランを、スライド09に話し合いの過程プランをまとめてありますが、step 2~7は両者に共通しています。つまり、予習

## LTD話し合い学習法

- 過程プランに基づいた予習と話し合いで、学習課題を学ぶ。
- Rabow, J., et al. (1994). *William F. Hill's Learning Through Discussion*. California. Sage. 丸野俊一・安永悟(共訳) 討論で学習を深めるには—LTD話し合い学習法—, 1996.
- 安永悟(2006). *実践・LTD話し合い学習法*

は話し合いの準備のために行うということがわかります。授業時の話し合いは、各自がこの予習ノートを手掛かりに発言することによって進めて行きます。私は、よく学生に“ちゃんとネタを仕込んでおくように”と言います。

8段階のstepは、前半では学習課題の内容を正確に把握することに集中し、後半では知識を定着すべく積極的に関連付けを図るという構成になっており、話し合いのほうでは、全体が60分になるように各stepの時間配分も定められています。

| 段階   | ステップ            | 予習内容<br>(10分以内) |                  |
|------|-----------------|-----------------|------------------|
| 理解   | Step 1<br>課題の読み | 全体の把握           | 高次の学習<br>(応用的学習) |
|      | Step 2<br>読者の理解 | ことば調べ           |                  |
|      | Step 3<br>主眼の理解 | 主眼のよとの          |                  |
|      | Step 4<br>読者の理解 | 読者のよとの          |                  |
| 関連付け | Step 5<br>知識の活用 | 他の知識との関連付け      | 高次の学習<br>(基礎的学習) |
|      | Step 6<br>知識の活用 | 自己との関連付け        |                  |
| 評価   | Step 7<br>読者の評価 | 学習課題の評価         |                  |
| 準備   | Step 8<br>リハーサル | 1ターニングの準備       |                  |

| 段階   | ステップ            | 話し合いの内容    | 配分時間 |
|------|-----------------|------------|------|
| 理解   | Step 1<br>導入    | 全体の入り      | 20分  |
|      | Step 2<br>読者の理解 | ことばの定義と説明  | 30分  |
|      | Step 3<br>主眼の理解 | 全体の主眼の討論   | 60分  |
|      | Step 4<br>読者の理解 | 読者の意見と討論   | 30分  |
| 関連付け | Step 5<br>知識の活用 | 他の知識との関連付け | 10分  |
|      | Step 6<br>知識の活用 | 自己との関連付け   | 10分  |
| 評価   | Step 7<br>読者の評価 | 学習課題の評価    | 20分  |
|      | Step 8<br>活動の評価 | 学習活動の評価    | 60分  |

スライド10

それでは、報告致します授業の概要について説明いたします。R大学A学類の1年生を対象に2014年度前期に開講された化学です。同学年130人中、履修者は35人、履修率27%で、理系の学類としては少々寂しい履修率ではありますが。他学年他学類からの履修者が3名、キャップ制の関係で履修登録をせずに“もぐり”で参加した者が1名おりましたので、合計で39人です。

履修者の多くは一般的な基礎学力を持っています。化学の基本的な素養に欠けているとしても、専門を学ぶために、今のうちに化学を学んでおかなければならないという意欲は持っています。このような履修者数や学生の特質などは、2011年度以降、あるいはそれ以前から大きな変化はありません。

### 授業の概要

- 2014年度前期 R大学A学類1年
- 同学年130人中、履修者35人(27%)
- 他学年他学類3名、未登録1名
- 一般的基礎学力・学ぶ動機を所持。
- 化学の基本的素養は2種に分かれる。
- これらの傾向は、2011年度以降大きな変化はない。

スライド11

この表は、全15回の授業で扱った内容と活動をまとめたものです。LTDを6回、ジグソーを3回、そして、必要に応じて講義も行っています。また、話し合いの場では、Nu boardというスケッチブック型のホワイトボードも活用しました。活動の様子を実際に見ていただこうと思いますので、これから5分程度、動画をご覧ください。これは7回目の、化学結合の問題演習をジグソーで取り組んでいる様子を撮影したものです。(動画を5分再生)

| 回    | 内容               | 活動                 |
|------|------------------|--------------------|
| 第1回  | ガイダンス            | 手帳と鍵しるしの使い方(10分以内) |
| 第2回  | 第1講「化学の発展と発展の発展」 | 自己紹介(10分以内)        |
| 第3回  | 第2講「化学」          | 10分以内              |
| 第4回  | 第3講「化学」          | 講義                 |
| 第5回  | 第4講「化学」          | 10分以内              |
| 第6回  | 第5講「化学」          | 講義                 |
| 第7回  | 第6講「化学」          | 10分以内              |
| 第8回  | 第7講「化学」          | 講義                 |
| 第9回  | 第8講「化学」          | 10分以内              |
| 第10回 | 第9講「化学」          | 講義                 |
| 第11回 | 第10講「化学」         | 10分以内              |
| 第12回 | 第11講「化学」         | 講義                 |
| 第13回 | 第12講「化学」         | 10分以内              |
| 第14回 | 第13講「化学」         | 講義                 |
| 第15回 | 第14講「化学」         | 10分以内              |

> LTDの学習課題は、自作の文章課題でA4判2~7ページ  
 > 状況に応じて講義も実施  
 > Nu boardを活用



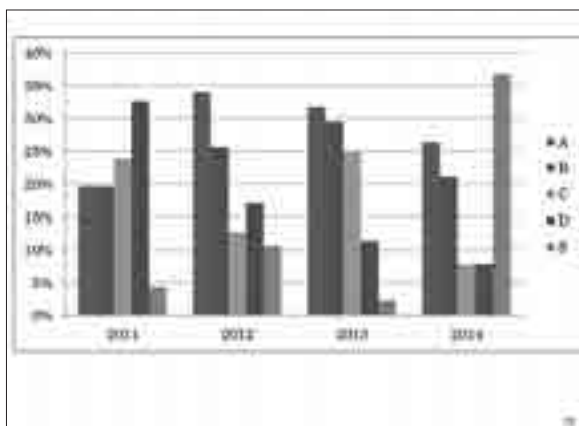
## スライド12

次に、学習成果に与えた効果、つまり2013年度以前の試験結果との比較について紹介いたします。スライドに、2011年度以降の試験の平均点を示します。高得点を上げているように見えますが、試験ではなるべく全範囲から出題することを心掛けており、満点を100点に丸めるということをしておりません。全問正解で200点以上の問題が出題されています。そして、各設問の内容や難易度において、年度ごとに質的な差はありません。また、成績評価はS, A, B, Cで付けておりますが、その点数範囲も各年度で共通です。



## スライド13

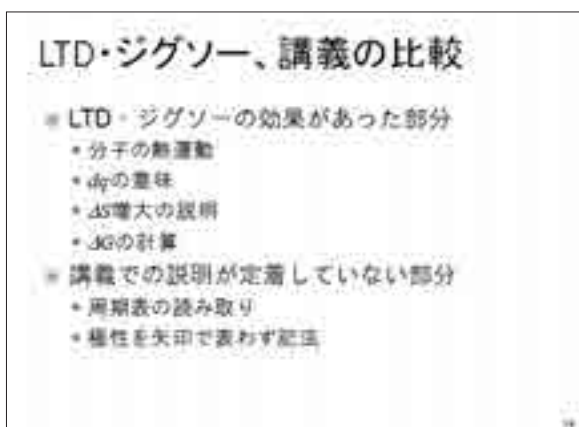
このグラフは、2011～2014年度の成績分布を示したものです。アルファベット順に、A (優)、B (良)、C (可)、D (不合格)、S (秀) と並んでいることにご注意ください。2011年度には30%以上の不合格者がいました。これが、私をして授業改善やアクティブラーニング導入に向かわせる動機でもあります。2012年度、2013年度では不合格者は減りましたが、評価Sの者はごくわずかです。しかるに、2014年度では評価Sの者が35%を超えました。



## スライド14

2013年度と2014年度の試験で、ほぼ同一内容の設問について、正答率を比較しました。分子の熱運動、 $dq$ の意味、 $\Delta S$ 増大の説明、 $\Delta G$ の計算は、2013年度は教員による講義、2014年度はLTDないしジグソーで学んだ所からの出題ですが、これらは2014年度のほうが有意に高い正答率を示しました。分子の熱運動は、化学の基本である粒子概念と密接に関わっており重要です。また、昨日、文部科学省の学力テストの結果が報道されていましたが、その中で回答を自分で記述する問題の不振が指摘されておりました。エントロピーの増大について説明することを求めた設問も、従来は無回答が目立つところだったので、ここの正答率が上がったことは注目し値すると思います。一方、2013年度、2014年度ともに教員の講義で扱った周期表、分子の極性の図示については、正答率に変化は見られませんでした。

このように、協同学習の技法を用いて学習した部分で成果が上がっているように見えますが、しかしながら、授業で時間を割き重点を置いていた部分である化学結合、分子の立体構造については（スライド11の授業スケジュールを参照）、見るべき成果は上がりませんでした。



### スライド15

したがって、スライド15に挙げたのは「効果があった取組み」ではなく、演者が「効果があったと思いたい取組み」であることをお断りしておきます。

Nu boardを用いたジグソーによる問題演習には、動画でご覧いただいたように、受講者が生き生きと取り組んでいたのが、学び合いの効果があったのではないかと思っています。

授業の終盤に入って、教室全体で気づきやグループで得た結果を共有する時間を取ることを意識しましたが、グループ内の話し合いでは得られなかった気づきを得るのに有効であったと思っています。

本学では、2014年度まで、新入生オリエンテーション期間中に、全1年生が“自己の探求”プログラムを受けていました。これは、仲間が自己理解を深めることを皆で助けるというコンセプトのもとに複数のグループワークから構成される2日間のプログラムであり、協同的な学びの生産性の高さ、多様な価値観・視点の大切さ等を、身を持って実感することが出来ます。入学直後にこのような体験をしたことが、正課授業で協同学習に取り組む際、受講者がその意義を理解しスムーズに受け入れるのに役立つのではないかと考えています。

### スライド16

最後に、取り組んでみて浮かび上がった課題です。

一つは、学習技法、特にLTD話し合い学習法をなかなかきちんと理解してくれないということです。授業時の話し合いのためには、予習ノートの準備が不可欠ですが、その準備が徹底されていないことがあるようでした。また、過程プラン通りに話し合いを進めていないグループもあったようです。予習の不徹底に関しては、予習ノートの提出にインセンティブを与えるとともに、教員が内容を確認することによって正しい予習に誘導するという対応が考えられます。話し合いの過程プランを守らないことに関しては、LTD話し合い学習法そのものを学ぶ時間を増やすという対応が考えられます。

もう一つは、学生と教員のコミュニケーション不足です。講義をせずにグループワーク中心の授業にすると、学生同士のコミュニケーションは増しますが、教員が自分の意思を伝える機会が減ります。これに関しては、授業通信の発行と教室全体での共有の時間を確保するという対応が考えられます。授業通信は、毎授業時最後に学生が記入する振り返りと、それに対する教員のコメントを編集したものです。授業通信と共有の時間に、教員が学習内容や話し合いの進め方について解説を加えることによって、学

### 効果があると思いたい取組み

- Nu boardを用いたジグソーによる問題演習。
- 授業終盤でのクラス全体での共有
  - ・ 授業12回目：二酸化炭素の軌道
  - ・ 授業14回目：学習課題の“主張”を全グループが板書
- 新入生オリエンテーション期間における“自己の探求”プログラムの体験。

### 課題

- LTD話し合い学習法の理解が進まない。
  - ・ 予習の不徹底
  - ・ Step通りのミーティングをしない。
  - ・ LTD理解のための時間を確保せず。
  - ・ 予習ノートの提出と内容確認。
- 学生と教員のコミュニケーション不足。
  - ・ 授業通信の発行。
  - ・ 教室全体での共有の実施、そこでの解説。

---

生と教員間の意思疎通を深める効果が期待されます。

これらの改善策のうち、いくつかについては今年度（2015年度）の授業で試みました。それらの内容と成果については、またの機会に話題提供をしたいと思います。

## 質疑応答

---

Q. この化学という授業科目は2011年度から始まったものか。

A. それ以前から開講されていたが、その年に大学の大きな改組があり、今回の発表は2011年度からとした。それ以前においても、大きな傾向の変化はない。

Q. テキストは何を使っているのか。

A. 指定はしていない。自作の学習課題を前の週に配り、しっかりと読み込んでもらうようにしている。

Q. 大人数での授業での発達障害の学生の反応はどうか。

A. 自分には上手く指導していくスキルはないが、発達障害の学生にこそ協同学習の成果が上がるという報告がある。私自身、（大人数の授業ではなく）ゼミに発達障害が疑われる学生を抱えているが、物理化学のテキストをLTDで進めている。通常のゼミの進め方だと、“お客様”になってしまうが、話し合いにきちんと関わり貢献している。

## 理系科目におけるアクティブ・ラーニング —実践例と意識調査—

話題提供 4

帯広畜産大学 斉藤 準

### 1 はじめに

大学教育においては、学生による真に主体的な学びとしてのアクティブ・ラーニングが行われることは当然であり、そのための特別な働きかけは不要ともいえるかもしれない。しかし、学生の多様化と、学生に求められる学習内容の多様化にともなって、アクティブ・ラーニングが授業中に効果的に実践されるためには、いわゆる従来型の講義形態だけで授業を行うのではなく、さまざまな手法の導入・工夫と、適切な授業内容の開発・改善の努力が求められている。

こうしたアクティブ・ラーニングの手法・要素は、本来は文系理系を問わずに適用可能なはずである。一方で、自然科学や数学等の理系科目、とりわけ理系基礎科目では、限られた時間内に学習しなければならない体系的な知識・技能の分量が多く、また履修者数が多くなる傾向もあり、アクティブ・ラーニングの手法や要素を中心として効果的な授業を行うことは、必ずしも容易ではないように思われる。また、こうした科目では一見アクティブ・ラーニング「型」には見えない従来型講義にも、授業外学習と組み合わせられて学生のアクティブ・ラーニングに効果的に寄与する要素が少なくないようにも思われる。

したがって理系科目においては、アクティブ・ラーニングの手法・要素を、従来型の講義の中に最適に導入した複合的な授業設計によって、学生の効果的なアクティブ・ラーニングをうみだしていくことが必要になるであろう。

そこで、本稿では、報告者の担当する大学理系基礎科目（物理学）の授業で複合的に実践しているアクティブ・ラーニングへの取り組みについて、まだ試行段階ながら紹介し、効果と課題について特にアンケートによる学生の意識調査の結果から議論する。

### 2 理系科目とアクティブ・ラーニング

#### 2.1 アクティブな学習とは

はじめにアクティブ・ラーニングがどのような学習であるべきかについて、本稿で必要となる範囲で確認する。「アクティブ (Active)」という語には、おおよそ次のような辞書の意味がある。

1. 活動に深くかかわり、目的達成のための実際的手段をとる；能動的、Passiveの反対
2. 活発に行動・思考する；活動的、Inactiveの反対

アクティブ・ラーニングの「アクティブ」は、この一つ目の「能動的」あるいは「主体的」の意味である。

一方、アクティブ・ラーニングが行われる代表的な例としてよく挙げられるものに、グループワークやディスカッション、プレゼンテーションなど、何らかの目に見える顕著な活動（アクティビティ）を授業内外にともなうような学習がある。そうしたイメージから、アクティブ・ラーニングを二つ目の意味の「アクティブ」な学習ととらえる可能性も考えられるが、「能動的な学習 (Active Learning)」と、「活動をとともなう学習 (Learning with Activities)」は異なっていることに留意したい。

つまり、アクティブ・ラーニングとしばしば対置される [1] 従来型講義でも、表面上の活動性とは別にアクティブ・ラーニングを実践できる学生もいるであろうし、逆にアクティブ・ラーニングの要素を取り入れた授業であっても、能動的・主体的な学習のために多くのサポートを必要とする学生もいるであろう。もちろん、後者の授業のほうが、ユニバーサル段階に入り多様化した学生がアクティブ・ラーニングを実践するためにより効果的であることは、本研究会の他の研究等でも報告されているとおりで



## 2.2 理系科目の特徴

高等教育におけるアクティブ・ラーニングは、人文・社会科学系、あるいは応用科学（工学・医療科学）系の分野では以前からよく取り入れられてきたようであるが、自然科学系では他分野と比べてなじみが薄いようである〔2〕。そこで、理系科目におけるアクティブ・ラーニングについて検討するために、ここでは理系科目、特に自然科学系科目の特徴について、基礎科目（いわゆる共通科目）と専門科目とにわけて指摘してみたい。

自然科学系の基礎科目には、一般に次のような特徴がある。

- ・ 大人数
- ・ 広範なカバー領域（詰め込み式）
- ・ 順序づけられた体系（積み上げ式）
- ・ 現実的課題との距離
- ・ 多様な前提知識

自然科学系の基礎科目が開講される状況では、多くの学生にとってその内容が共通して重要であることが多く、そのため履修者数が必然的に多くなりがちである。また、今日の科学の発展を考えると、それを支える基礎知識は広くかつ深く求められるため、こうした科目であつかわれる内容は広範で分量も多い。さらに、理系の知識は互いに関連・深化しながら発展するため、順序づけられたり並列化されたりして体系化され、これを学ぶには積み上げ式の学習が求められる。

一方で、基礎的内容であることから、現実的課題との距離は隔たっていることが多く、基礎科目の学習が現実のどのような場面で使われているのかを、特に初学者は意識しにくい。さらに、これは今日の受験科目の問題ともかかわるが、初年次教育等の基礎科目の履修段階で学生がもつ前提知識は、学生によって非常に多様化している。

以上のような特徴を考えると、自然科学系基礎科目では時間的・環境的制約からアクティブ・ラーニングの実践は難しいか、十分な工夫を要するために負担が効果に比べて大きくなる傾向があるといえることができる。たとえば、ディスカッションなどでは学生それぞれが一定の前提知識に基づいて参加することが重要であり、学生の前提知識に差があることを考慮すれば、知識差を埋めるための予備セッションなども必要となる。これを学生の関心を引く現実的な課題設定に対応できる水準にまで高めることを、限られた時間内に実践するには、相当の工夫が必要であろう。

ただしこれらの科目では、板書を中心とする従来型の講義であっても、学生が板書内容をよく吟味・検討し、その結果をノートに表現・再構成していく過程が、必然的にアクティブ・ラーニングになっているという考え方もできる。ノートの内容をもとに授業外で再び内容を検討・再現することにより、思考が反復され、深化する過程もアクティブ・ラーニングの重要な要素である。もちろん、板書内容を無批判・無検討に書き写したり、適切な課題がなければ授業外学習が行われなかったりするようでは、アクティブ・ラーニングにはならない。

こうした基礎科目に対して、自然科学系の専門科目には次のような特徴がある。

- ・ 演習、実習、実験等を中心とした構成
- ・ 現実的課題と多くの接点

すなわち、専門科目においては必然的にアクティブ・ラーニングが行われるといえることができる。もちろん、このことについても議論の余地はあるが、基礎科目ほどの工夫や負担を検討せずにアクティブ・ラーニングの授業を実践することができると考えられる。

## 3 物理学授業での実践例

自然科学系の基礎科目において、アクティブ・ラーニングが効果的に行われることを目指した取り組みとして、報告者が帯広畜産大学において2015年度前期に行った物理学の授業における試行的実践例を紹介する。

### 3.1 背景

帯広畜産大学は、共同獣医学課程と畜産科学課程において獣医・農畜産科学融合の教育・研究を行っ

ており、学生の多くは生命科学・応用科学系であるといえる。したがって本学の学生にとって物理学は、自然科学の基礎として重要ではあるものの、実際的なかわりは必ずしも深い科目とはいえない。

実際、基礎科目として開講される「物理学概論」「基礎物理学」の2015年度の履修者について、高校物理の履修や入試物理の選択状況を調べたところ、結果は右表のようになった。本学の各学年の学生数は入学定員で260名と比較的小規模だが、履修者はその半数以下であり、高校物理の履修率から推測すると、物理学になじみがあると思われるのはさらにその半数から6割程度といえる。

その一方で、履修者の4分の1程度は、入試問題で必ずしも選択の必要のない物理を受験しており、物理学に一定程度習熟していることも推測できる。このように、物理学を履修する学生の前提知識には、かなりの差があることが予想される。実際、授業アンケートでは「高校物理の内容から丁寧に学習したい」「物理は未履修で苦手だと思う」などとする声が多くみられる一方、「高校物理以上の発展的な学習がしたい」「物理は得意だと思う」とする回答もみられた。

| 科 目     | 物理学概論 | 基礎物理学 |
|---------|-------|-------|
| 対象学年    | 1年次   | 2年次   |
| 履修者数    | 100名  | 110名  |
| 高校物理履修率 | 約66%  | 約49%  |
| 入試物理選択率 | 約26%  | 約22%  |

### 3.2 実践例

このように、授業開始段階では学生の物理学へのかかわりや関心が必ずしも十分ではなく、またその前提知識には多様な差があることを考慮しつつ、効果的なアクティブ・ラーニングが行われる授業を目指した。

そこで、まず授業内容としては、日常的な現象や生命科学分野であつかわれる題材など、学生にとってなじみのあるものを十分に取り入れることに配慮した。また方略としては、クラスサイズが100名程度の比較的大人数であることと時間的制約を考慮して、やはり基本は従来型の講義形式をとりつつも、学生間インタラクションによる学習、具体的にはペアワーク、グループワークによるクイズ回答、演習やディスカッションを毎回取り入れた授業構成とした。前提知識の十分な学生が、そうでない学生に説明したり、議論をリードしたりすることにより、単なる知識獲得以上の効果が得られ、また多様な学生が同じ場に集うことの意義を与えることができるとすれば、大人数や前提知識の多様性はむしろ利点となる。なお、教室環境の制約からグループの指定は行わなかった。

具体的な授業の構成要素は次のとおりである。

| 要 素                           | 目 的               |
|-------------------------------|-------------------|
| ハンドアウトの配布                     | 目標・課題の提示、板書量の軽減   |
| スライドや演示実験によるイントロダクション         | 前提知識の提示、動機づけ      |
| 板書による解説                       | 従来型講義の要素、思考の再構成   |
| ペアワーク・グループワークによるクイズ回答・例題演習    | アクティブ・ラーニングの要素    |
| レポート課題・宿題の提示                  | 授業外アクティブ・ラーニングの要素 |
| 試験前サポート（拡大オフィスアワー）の実施         | 同上                |
| Moodle（オンラインの授業管理システム）による資料提供 | 同上、ICTの活用、欠席者への対応 |

イントロダクションではスライドや演示実験により、学生になじみ深い題材や一定の前提知識を提示する。従来型の講義要素としては、ノートの作成によるアクティブ・ラーニングが行われることを期待して、スライドではなく板書を用いた解説を行う。より直接的なアクティブ・ラーニングの要素として、簡単なクイズで「ピア・インタラクション」を、より奥行きのある例題演習で「ピア・インストラクション」が行われることを期待している。また、授業外学習の促進により、真に主体的なアクティブ・ラーニングが行われることを期待している。なお、試験前サポートとは、試験前に通常のオフィスアワーより時間を拡大し、かつ実施場所を教員のオフィスではなく実験室にかえて行ったものである。

### 3.3 学生の認識と課題

以上の授業について、中間試験後と期末試験後のそれぞれに、授業内容や方法についての評価と、各試験についての評価、およびその後の授業改善に向けてのコメントを求めたアンケートを、どちらもMoodle上で行った。ここでは主に2年次の学生を対象とした「基礎物理学」の授業について、前節で述べた授業構成と、授業外学習時間、および試験前サポートに対する評価を求めた設問の結果から、本取り組みに対する学生の認識を通じた評価を行う。1年次学生を対象とした「物理学概論」でも同じアンケート調査を行ったが、学生が大学理系科目のアクティブ・ラーニングに対しても認識を明らかにするため、すでに大学教育の様子を把握している2年次学生を対象とした調査結果にのみ焦点をあてて考えたい。

設問と選択肢は次のとおりである。

|             | 設 問  | 選 択 肢  |
|-------------|--|--|
| 授業構成について    | この授業の方法・形式について、良いと思うものを教えてください。(複数選択可)   | スライドを使用したイントロダクション／板書による基本事項の解説／ハンドアウトの使用／ペアワーク、グループワークによるクイズ、演習／演示実験／宿題の提示／各回のレポートの出題／Moodleの利用／その他 |
| 授業外学習時間について | この授業のための授業外学習の時間は、1週間あたりどの程度ですか。宿題やレポート課題に取り組む時間も含めてください。ただし、試験勉強は除き、普段の定期的な学習について教えてください。 | 15分未満／15分以上、30分未満／30分以上、1時間未満／1時間以上、2時間未満／2時間以上、3時間未満／3時間以上、4時間未満／4時間以上                              |
| 試験前サポートについて | 試験前サポートを利用しましたか。   | 利用した／利用しなかった   |
|             | [利用しなかった学生に対し]よければ、利用しなかった理由を教えてください。(複数選択可)   | 必要なかったから／時間の都合が合わなかったから／担当者が教員だと利用しにくいから／知らなかったから／その他  |
|             | 次回もサポートがあれば利用したいですか。   | 利用したい／利用しないと思う   |

図1は授業構成についての回答結果(中間試験後)である。「板書による基本事項の解説」「ハンドアウトの使用」「演示実験」をよいとした回答がいずれも6割以上と高く、一方で「ペアワーク、グループワークによるクイズ、演習」に対する評価が3割程度と低いことがわかる。紙数の都合により期末試験後の結果(N=63)は図示しないが、「板書」「ハンドアウト」「演示実験」をよいとした回答はそれぞれ56%、71%、38%で、「ワーク」は17%であり、他の選択肢も含めて中間試験後とおおむね同様の傾向が見られた。

すなわち、学生は従来型講義に典型的にみられる「板書による解説」や資料の配布を評価する反面、アクティブ・ラーニングの要素であるペアワーク、グループワークはそれほど評価していない。自由記述のコメントとしても「もっと板書量が多いほうが頭に入りがやすい」「グループワークは苦手」「グループワークは意味が感じられない」などがあつた。板書内容の能動的・主体的なノート作成が行われるのであればアクティブ・ラーニングの一形態として受け取ることもできるが、全体としては受動的な受講姿勢を示す結果といえることができるだろう。

ただし、「ワーク」への評価が低いことは、学生側のみに原因があるのではなく、学生がその意義や効果を十分に実感できるような内容になっていなかったことも影響していると考えられる。本授業ではペアやグループを指定せず自由座席に対してワークを実施したことから、ワークへの促進力は弱く、必ず

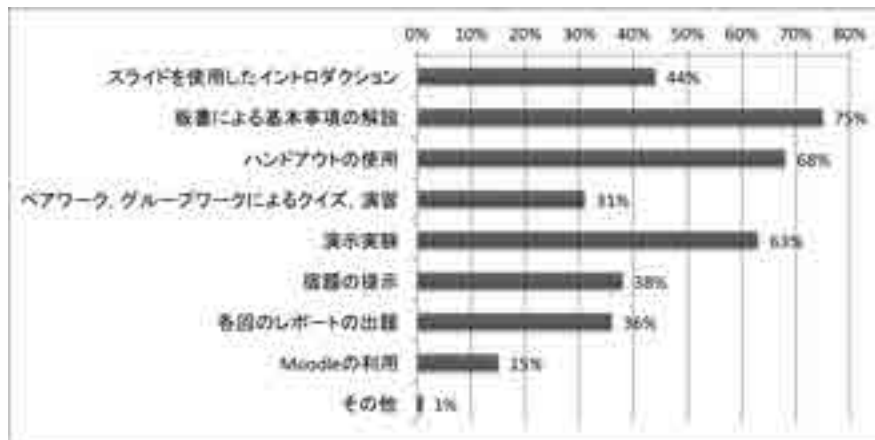


図1 授業構成に対する回答結果（中間試験後、N=72）

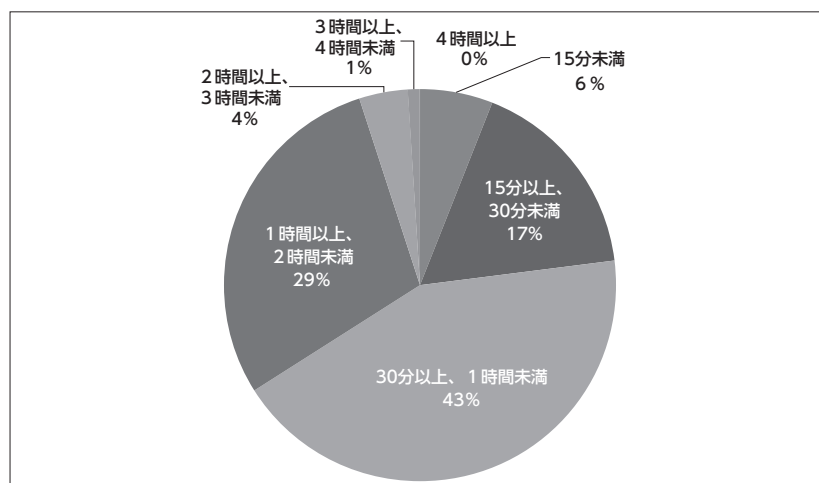


図2 授業外学習時間に対する回答結果（中間試験後、N=72）

しも全員が（アクティブに）参加しているわけではなかった。また課題内容として、例題型のワークは個人演習になりがちで、必ずしもうまく機能しないことも少なくなかった。一方、学生がイメージをつけやすい身近な概念・現象に対するクイズや例示課題にはよく取り組んでいる様子も見られたが、時間等の制約もあって奥行きのある議論となることはまれであった。効果的で学生の納得するワークが行われるには、十分に検討された適切な課題が必要であろう。また、そうした課題によって学生が効果的なワークを経験することにより、アクティブ・ラーニングに対する学生の認識も変化していくであろう。

次に、図2は授業外学習時間についての回答結果（中間試験後）である。階級値を階級の中央値として平均学習時間を求めると59.0分となる。期末試験後の結果（N=65）でもほぼ同様の分布となったが、平均学習時間は65.4分であった。なお、別に調べた本学全体の平均学習時間の最近の値は45分程度であった。

すなわち、授業外学習については一定程度取り組まれているものの、図1の結果ではそれほど高く評価されておらず、これらが主体的に行われているかどうかはやはり明らかではない。

最後に、試験前サポートについては、実際には利用はほとんどなかった（中間試験時で5名）ものの、「次回も試験前サポートがあれば利用したい」としたのは58%で、また「利用しなかった理由」は図3のようになっていることから、一定の需要があることがわかった。

授業外であれば時間等の制約はそれほど問題とならず、きめ細かに主体的学習をサポートすることができる。もちろん負担の問題はあるが、授業や課題の工夫とともに、授業外サポートの効果的な実施も重要であると考えている。



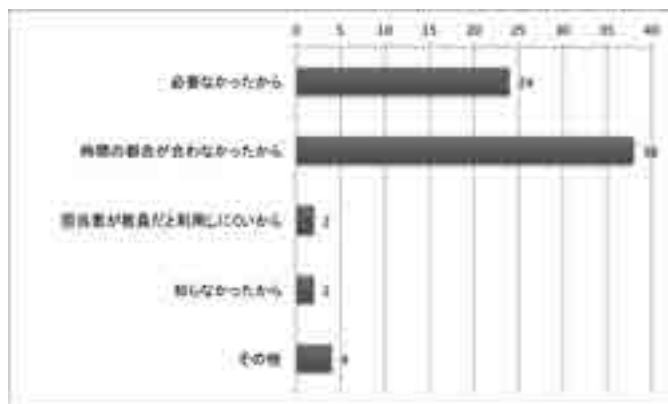


図3 試験前サポートに対する回答結果（中間試験後，N=72）

#### 4 まとめ

大人数の理系（自然科学系）基礎科目の授業におけるアクティブ・ラーニングを目指す取り組みとして、報告者による授業実践例を紹介した。科目の性格から、従来型の講義形式の授業の中に、学生間インタラクションを促進する要素を組み入れることについて議論し、その結果と課題について検討した。効果的なアクティブ・ラーニングが行われるためには、適切な授業・課題設計を行うとともに、アクティブ・ラーニングに対する学生の意識改革が必要であるといえる。もちろん、意識改革は教員の側にも必要である。本稿では割愛したが、本研究会報告時には、本学での授業におけるアクティブ・ラーニングの実践状況や教員のアクティブ・ラーニングに対する認識は、まだ十分ではないという調査結果も紹介した。

本報告の授業実践のように、ほぼ従来型講義そのものともいえる授業構成であっても、学生や教員の認識さえ十分であればわずかな工夫で十分なアクティブ・ラーニングの効果が得られるのではないかと考えている。その検証については今後の課題である。

#### 参考文献

1. 中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」
2. 溝上慎一（2007）「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」名古屋高等教育研究、第7号

## 質疑応答

- Q. 学生はペアワークがあまり好きじゃないといっているが、これからどうするのか。
- A. 課題の内容によってはペアワークがよかったと評価している学生もいるので、いかに学生が取り組みたくなるようなペアワーク課題を準備するかが重要だと考えている。
- Q. アクティブ・ラーニングのクラスで100名を超えるような大人数の授業では、どのような工夫をしているか。
- A. 授業中やワーク中にかかわらずいつも室内を巡回し、学生が発言しやすい雰囲気を作っている。発言を促したグループの議論が盛り上がるのを感じると、他のグループも気軽に発言するようになり、授業全体が盛り上がることが多い。

## アクティブラーニング的要素を取り入れた導入教育「スタートアップセミナー」

話題提供 5

山形大学 岩田 尚能

### 1. はじめに

山形大学では2010（平成22）年度から、初年次導入科目の「スタートアップセミナー」が全学的に展開されている。スタートアップセミナーは、所属する学部・学科の特色や学修内容について学生の理解を深めること、学生生活と卒業後の自分を考えさせることにより大学で学ぶことに目的意識を待たせること、具体的なテーマへの取り組みを通じて課題探求能力を伸ばし、調査や情報収集、討論や議論、口頭発表、レポート作成の能力など基本的な学修スキルの向上を図ることなどが目標とされている。スタートアップセミナーでは、学生の主体的な活動やグループワーク、プレゼンテーション、レポート作成など、演習形式の授業にアクティブラーニング的要素を取り入れて実施することが推奨されている。本稿では、山形大学理学部地球環境学科の一年生向けに開講している「スタートアップセミナー（理学部・地球環境学科）」の紹介を行い、スタートアップセミナーに取り入れられているアクティブラーニング的要素について説明する。

### 2. スタートアップセミナーとは

初年次導入科目であるスタートアップセミナーの内容は、担当する教員の裁量に依るところが大である。筆者が担当している地球環境学科向けのスタートアップセミナーの内容は、学修スキル、フレッシュマンキャンプ、学科への導入に大別できる。表1に2015（平成27）年度スタートアップセミナーの内容および扱われているアクティブラーニング的要素を示す。学修スキルでは、地球環境学科学生の相互理解でプレゼンテーションを、ノートテイク・レポートの書き方・文章の書き方でそれぞれのスキルを扱っている。フレッシュマンキャンプでは、地球環境学科での学修や研究で必須である野外活動の練習を行っている。学科への導入では、学科の沿革・教員構成・カリキュラムの概要・卒業生の進路などを紹介するほか、学科教員が各自の研究内容の紹介を行っている。このほか、スタートアップセミナーで扱うことが要請されているモラルに関するワークショップや、キャリアに関する説明を行っている。

地球環境学科では2006（平成18）年度から2009（平成21）年度までの間、学科への導入を意図した専門教育科目「地球環境入門」を開講していた。全学的なスタートアップセミナーの導入に伴って、その内容をスタートアップセミナーに移行させた。そのため、スタートアップセミナー（理学部・地球環境学科）は学科への導入を重視したものになっている。

### 3. スタートアップセミナーにおけるアクティブラーニング的要素

#### (1) 地球環境学科学生の相互理解（グループワーク・プレゼンテーション）

学生が同級生にインタビューを行い、その同級生を紹介するプレゼンテーションを行うものである。プレゼンテーションを準備する段階にグループワークの要素を含んでいる。またプレゼンテーションと学生の相互評価という要素も含んでいる。

プレゼンテーションの準備段階では、学生に3～4名のグループを作ってもらおう。地球環境学科の学科定員は30名であるため10組のグループができる。学生はグループ内で相互にインタビューを行う。学生全員が必ずプレゼンテーションを行うように、また紹介されない同級生が出ないように、プレゼンテーションの主担当者をグループ内で決定してもらおう。主担当者は講義時間内外に同級生に対するインタビューを繰り返し、プレゼンテーションの内容を決定する。その後パワーポイントを使った発表の準備をする。プレゼンテーションは一人3分間で行うこととし、使用できるスライドの枚数は3枚までと

統一している。

プレゼンテーション当日、学生は各自のプレゼンテーションを行うほかに、同級生のプレゼンテーションを聴講して評価を行う。評価は10点満点の評点と発表者に対するコメントの2種類である。プレゼンテーション終了後に学生が行った評価を集計し、学生にフィードバックしている。獲得した評点の合計が高い数名の名前を公表するほか、発表者に対して書かれたコメントをまとめたものを発表者に渡している。

学科学生の相互理解を目的としたこのグループワーク・プレゼンテーションは、スタートアップセミナーの前半に配置されている。そのため授業改善アンケートでは、「プレゼンテーションの基礎を学ぶことができた」という反応のほかに、「学科の同級生を知ることができてよかった」や「学科内で友人を増やすきっかけになった」などという反応もあった。

### (2) 学びの技法・学科教員による研究内容紹介（相互評価・添削指導）

学生が書いた作文を学生が相互に添削する、もしくは教員が添削するというものである。学生の相互評価、レポート作成とそのフィードバックという要素を含んでいる。

学生が添削し合う作文は、特定のテーマ（例えば30分程度の長さのドキュメンタリー）についての20行程度の短いものにしてている。誰が書いた作文なのか、誰が誰の作文を添削したのかがすぐにはわからないよう、氏名を記号化する工夫をしている。提出された作文は、同級生が添削した後に教員も添削してから学生に返却される。自分が書いたものが同級生に添削されるということが適度な緊張感を生み、比較的質のよい作文が提出される傾向がある。

教員（筆者）が添削するのは、学科教員による各自の研究内容の紹介を聞き、内容のまとめと感想を書くという課題での作文である。地球環境学科には12名の教員が在籍している。各自が30分ずつ研究紹介を行うので、学生は4回の講義でこの課題が課せられている。文の量は指定していないが、教員1名分の紹介に対してA4判1枚程度の文章を書く学生が多い。水曜日にあった講義分の課題の提出日を日曜日としている。筆者は次回の講義日に課題を返却できるように添削を行っている。

授業改善アンケートでのこの課題に対する学生の反応としては、「文章を書くのに慣れた」、「添削されることで文章を改善するポイントがわかった」などがあつた。一方、「課題提出の締切りがはやすぎる」、「大変な課題が4週続くのがつらい」などという反応もあつた。学科教員からそれぞれの研究内容を聞くこと自体の学生からの評価は非常に高い。学科への導入としては有効であるといえる。

### (3) フレッシュマンキャンプ（グループワーク）

フレッシュマンキャンプは、野外調査活動の入門として野外で実習を行うものである。実習には地球環境学科の2年生と学科教員全員も参加する。2年生にとっては「地球環境学デザイン法I」という別科目の一部である。フレッシュマンキャンプでは1・2年生それぞれ3～4名ずつ、合計6～8名が班をつくり行動する。ここにグループワークの要素が含まれる。実習の指導は各班の2年生が主体となつて行う。学科教員は各班に1名ずつ同行するが、主たる役割は安全確保である。

フレッシュマンキャンプは、事前指導および野外での実習の2回に分かれている。事前指導はフレッシュマンキャンプ直前の講義日に、野外実習は5月下旬の土曜日に行われる。これまでのフレッシュマンキャンプでは、実習地として蔵王山の熊野岳山頂や仙人沢周辺が設定されている。

事前指導では、まず実習地である蔵王山の性質や火山活動に関する講義を受ける。その後班に分かれてから、実習当日に向けて準備することや実習当日の観察ポイント、実習の内容について、1年生が2年生から学ぶ。野外実習当日は、午前にルートマップの作成および岩石や露頭の複数地点での観察を行う。各観察地点では、2年生から1年生へ観察内容についての指導が行われる。午後は実習地近くにある研修施設で、午前に行った観察の内容を整理する作業を行う。

授業改善アンケートでのフレッシュマンキャンプの評価は高い。特に2年生と一緒に実習する形式が好感されており、「わからないところがあつたら気軽に質問できるという点が良い」や「上級生の助言がこれからの学習にも役に立つように感じた」などの反応があつた。また、「来年は教える側になるのでしっかり教えられるように勉強をしていきたい」という反応もあつた。1・2年生混合でのグループワークであるということが良い効果を生んでいることを示していると考えられる。

### (4) モラルワークショップ (グループワーク)

山形大学基盤教育実施部導入科目部門からの依頼にもとづき、ワークショップ「犯罪や不正にまきこまれないために」を2013(平成25)年度からスタートアップセミナーに取り入れている。学生3~4人ずつのグループでの議論という要素を含んでいる。

ワークショップの「授業計画」および「ワークシート(学生用・教員用)」は、基盤教育実施部によって準備されているものを使用する。筆者は準備された授業計画の一部を変更し、時間配分を圧縮して実施している。筆者が講義内容を準備しているわけではないので詳細は省略するが、他人の傘や自転車を拝借することや飲酒を強制すること、カンニングをすることなど、複数の事例が準備されている。学生は準備された事例について、法令等の理由以外の「やってはいけない」根拠や「やってしまう」ことの克服方法についてグループで議論する。その後、議論した結果をグループの代表者が発表し、その内容を全員で共有する。

筆者はモラルワークショップで設定されているグループでの議論という形態に慣れておらず、ワークショップの間にどのように学生を誘導したらよいか不安があった。しかしながら、むしろ学生のほうがグループでの議論に慣れているようで、実際に行ったワークショップの進行は順調であった。このことには、最近の学生が大学入学までにうけてきた教育の成果が反映されているようであり、興味深い。

### 4. まとめと今後の課題

スタートアップセミナー(理学部・地球環境学科)は、内容にグループワークやプレゼンテーションなどのアクティブラーニング的要素が多く取り入れられているためか、授業改善アンケートではおおむね評判が良い。アンケートの結果を反映させた内容の改善なども功を奏しているのか、総合評価は4.00(2010年度)、3.76(2011年度)、4.20(2012年度)、4.65(2013年度)、4.43(2014年度)、4.66(2015年度)と徐々によくなってきている。特に学科教員による研究内容の紹介とフレッシュマンキャンプを高く評価している学生が多く、学科への導入を行うというスタートアップセミナーの狙いは達成されているように思われる。そのため、スタートアップセミナーがこれまでと同様の形態で今後も継続されることを希望している。しかしながら、現状には若干の問題もある。担当教員の負担が比較的大きいということである。学科教員による研究内容の紹介を題材にした作文の課題では、30人分の提出物を実質2日間で添削することになっており、余裕がない。フレッシュマンキャンプでは担当教員が、2学年分の学生および学科教員、あわせて70名強の人数で行う野外実習を手配している。ティーチングアシスタントを配置するなど、スタートアップセミナーを担当する教員の負担軽減が今後措置されることを希望している。

### 謝辞

「スタートアップセミナー(理学部・地球環境学科)」は、地球環境学科全教員の全面的な協力があったり成立している。特に蔵王山でのフレッシュマンキャンプは、伴雅雄教授と学科の教務厚生委員に継続して担当していただいている。ここで記して感謝する。



表1 2015（平成27）年度スタートアップセミナー（理学部・地球環境学科）の内容

| 回     | 内 容                    | アクティブラーニング的要素         |
|-------|------------------------|-----------------------|
| 1     | ガイダンス・大学で学ぶということ       |                       |
| 2     | 地球環境学科の紹介              |                       |
| 3     | 地球環境学科学生の相互理解          | グループワーク・プレゼンテーション（準備） |
| 4     | 地球環境学科学生の相互理解          | プレゼンテーション・相互評価        |
| 5     | フレッシュマンキャンプ事前指導        | グループワーク               |
| 6-7   | フレッシュマンキャンプ（野外活動）      | グループワーク               |
| 8     | 学びの技法（ノートテイク・レポートの書き方） |                       |
| 9     | 学びの技法（文章の書き方）          | 相互評価・添削指導             |
| 10    | モラルワークショップ・キャリア        | グループワーク               |
| 11-14 | 学科教員による研究内容紹介（4回）      | 添削指導                  |
| 15    | まとめ・授業改善アンケート          |                       |

## 質 疑 応 答

Q. ティーチングアシスタントがない理由は。

A. 専門教育科目には経費がついているが基盤教育科目のこの科目には経費がついていない、と理解している。ティーチングアシスタントをつけられるとありがたい。

Q. 学部学科にこだわらず、学生をシャッフルするという話が出てきた背景は。

A. 山形大学はキャンパスが県内に散在している。1年次は6学部が同じキャンパスにいますが、2年次以降他のキャンパスに移動する学生がいる。そのため学部の枠を超えた学生同士のつながりが弱いのではないかという懸念がある。これを解消するため、と理解している。

## 学生主体型授業における共通教育と専門教育の系統性を考える

話題提供 6

山形大学 齋藤 学

### 1. はじめに

山形大学地域教育文化学部では、平成24年度に学部改組（3学科から1学科へ再編）を行なった際に、学部全学生を受講対象とした「中心科目」（8単位選択）を設置し、その中に高年次向け授業として「ワールドプロジェクト」（2単位選択）を新設した。設置の目的は、学部の人材養成のミッションとして定義する「専門的な“知”を総合的な“実践”へとつなげ、地域社会の自律的発展に寄与しうる実践力」を培うことにある。その特徴として、異なる8つの専門分野で学ぶ3年次生が、協同的、能動的“アクティブ”に関わって地域と連携した活動を展開することを重視している点にある。平成26年度は8つのプロジェクト（表1）を通年の集中授業として開講し、平成28年度からは選択必修科目として卒業要件に加える予定となっている。

本稿では、実施初年度（H26年度）に行ったプロジェクトを例に、実施概要と成果、ならびに今年度（H27年度）の実施状況について紹介する。

表1 各プロジェクトの概要

| プロジェクト名 | テーマ                | 概要   | 活動時期  | 履修可能対象コース | 履修学生(募集)数 | 担当教員(○代表)          | 実施自治体・関係機関名                  |
|---------|--------------------|--|---|-----------|-----------|--------------------|------------------------------|
| A       | まちづくりと社会参加         | 行政機関やNPO・市民団体等と協働でまちづくりや子育て支援など多様なプロジェクトを企画・立案し実施する。   | 5月事前研修。夏期休業前計画案発表。夏期休業中にイベント実施。             | 児童教育生活環境  | 9(35)名    | ○安藤 江間 佐藤(慎)       | 山形市市街地                       |
| B       | 地域文化交流             | 地域文化交流を小学生に体験してもらい「交流」と「理解」の基本を学ぶ。   | 夏休み終了後一冬休み前(10月-12月)                        | 食環境異文化    | 12(30)名   | ○三上 落合、金子 楠本       | 河北町                          |
| C       | 科学体験教室             | 小中学生を対象とした実験教室の企画・運営を通して、教育実習では得られないスキル獲得を目指す。   | 年8回(5・6・7・10・11・12・1・2)他                    | 全コース      | 9(30)名    | ○石井 津留 鈴木(宏) 瀬尾    | 山形市(山形市立第八小学校)、山形県(山形県産業科学館) |
| D       | 伝統文化とものづくり         | 山形市北部公民館から委嘱を受け、平成11年度から14年間取り組んできた「おもしろ工作教室」を継続して提供することにより、ものづくりの「意義」と「手法」について学ぶ。             | 5月-2月の第4土曜日(9-10回)他                         | 児童教育造形芸術  | 15(30)名   | ○齋藤 隆嶺             | 山形市(山形市北部公民館、江南公民館)、真室川町     |
| E       | 自然科学と野外活動          | 小町町における子どもたちを対象にしたフィールド体験学習「白い森体験教室事業」などの内容構築と実施を行う。   | 5月~7月 事前研修(各1日または2日) 夏季休暇中(1泊2日) 9月か10月(1日) | 全コース      | 11(20)名   | ○川邊 今村             | 山形県、山形市、上山市、鶴岡市、金山町、真室川町     |
| F       | 食と健康               | 「食と健康」をキーワードにして、地域資源を活かした地域社会のあり方や都市部との関わり合いを、実践実習を通して理解する。                                    | 5月(1泊2日)、6-7月(1泊2日)、8-9月(2泊3日)、12月          | スポーツ文化食環境 | 9(20)名    | ○小酒井 竹田            | 西川町                          |
| G       | 国際理解               | 地域の大規模小学校と小規模小学校における「外国語活動」の企画及び実践を通して、小学校外国語活動の現状を理解するとともに、人口減への対応、小学校外国語活動と中学校英語との連携の在り方を学ぶ。 | 8月(夏休み後半)、2-3月                              | 児童教育異文化   | 8(10)名    | ○佐藤(博) 山口 河野(銀) 三枝 | 山形市(山形市立南沼原小学校、山形市立蔵王第三小学校)  |
| H       | 地域音楽文化交流<山っ子コンサート> | 小中学生や市民を対象にしたレクチャー・コンサートやワークショップを企画・実施し、子どもたちや地域住民とふれあひながら、地域の音楽文化振興に関わる諸能力の向上を目指す。            | 第1期:10月中旬から下旬 第2期:2月中旬から下旬                  | 児童教育音楽芸術  | 9(30)名    | ○佐川 河野(芳)          | 山形市立滝山小学校                    |

\* 1. 初年度履修率：33%（履修者数：82人／対象学生数：249人）

\* 2. プロジェクトの実施に当たっては、「地域志向教育研究」(山形大学COC事業)の課題の一環として、「人口減少・少子高齢化に伴った地域の諸課題に対する実践演習授業群の構築と実践」を共通テーマに、3つのカテゴリーに類別して取り組むことで、学部予算に加え、消耗品、学生の交通費、宿泊費について補助予算を得て実施した。(「地域教育支援型」:プロジェクトC・E・G[青]／「まちづくり支援型」:プロジェクトA・F[橙]／「地域文化振興支援型」:プロジェクトB・D・H[黄])

## 2. プロジェクトの実践例について (D: 伝統文化とものづくり)

### 2-1. 実践の目的と目標

地域で営まれている伝統的なものづくりについて実地調査を行い、つくり手の思いや今日的価値について考察するとともに、小学生を対象にした「工作教室」の企画・運営・実践を通じて、学校教育や社会教育において“ものづくり”を学習することの意義を捉え、プログラム(題材)の内容と提供方法について検証する。

#### [到達目標]

- ①作家や職人の取材を通して、ものづくりの状況や価値について説明することができる。
- ②ものづくりの体験を通して、得られる学びの成果や意義について説明することができる。
- ③小学生を対象にした「工作教室」の企画・運営を実践することができる。
- ④題材を発案し適切な教材化と準備、児童への指導を実践することができる。
- ⑤実践結果を分析・検証し、報告書を作成することができる。

### 2-2. 実践の概要

年度当初に履修者全員で、全13回のワークショップの内容について年間計画(題材設定)を検討し、うち7回以上の参加を予め設定した。「おもしろ工作教室」については、企画運営(試作、行程検討、材料手配、実施記録のまとめ)の全体マネジメントを全員が1回以上担当することとした。

#### (1) おもしろ工作教室

「おもしろ工作教室」は、学校週休2日制の導入に際して、山形市北部公民館からの委嘱を受け平成11年度から15年間続けてきた活動である。これまで造形芸術コースの学生有志で実施してきたものを引き継ぎ、毎月1回、第4土曜日を基本とし、約2時間の工作プログラムを提供した。(\*江南公民館は2回限定の委嘱)

①「輪ゴムカー」(6/21\*江南)、②「首ふり人形」(6/28)、③「玉吹き」(7/12\*江南)、④「玉吹き」(7/28)、⑤「ピンボール」(8/30)、⑥「マリオネット」(9/17)、⑦「飛び出すオバケ」(10/25)、⑧「万華鏡」(11/22)、⑨「オリジナルスタンプ」(12/13)、⑩「おみくじ」(1/30)、⑪「創作いきもの」(2/28)

#### (2) “かんな”で削って「マイはし」をつくろう

真室川町と山形県から出展要請があったイベント型ワークショップにおいて、コースの専門科目の経験を生かした工作プログラムを提供した。「おもしろ工作教室」が小学生のみを対象とする事業に対し、様々な年齢層にもものづくりの機会を提供することと、他の出展者との交流により、つくり手の思いや「ものをつくること」の今日的価値について考えを深める機会とした。

①「モノックリビトの祭典in真室川」(7/5・6 真室川町中央公民館)、②「2014青少年のための科学の祭典in山形」(8/9 霞城セントラル)

### 2-3. 学習の効果

各回の自己評価シートを基に、事業終了後に受講者間で学習の振り返りとまとめを行い、成果の観点が以下のように報告されている。内容として「場の提供者」としての委託された事業に対する受動的な関わりから、「活動の支援者=“ファシリテーター”」としての主体的、能動的な関わりへの変容を読み取ることができる。なお、目標に対する達成度の自己評価(5項目総合/5段階評価)は、平均3.93であった。

#### (1) おもしろ工作教室

- ・子どもの「できること・できないこと」の予測や把握ができるようになった→できないところを克服してもらえよう作り方を事前に考えた。/様々な道具の使用の上達や過去の経験を活用しようとする子どもの工夫を見取れるようになった。
- ・子どもとのコミュニケーションのとり方が上達した→子どもが心を開きやすいよう各人の興味に合わ

- せた話題が提供できるよう心がけた。／道具の貸し借りやお互いの手伝いを促す環境づくりを心がけた。
- ・干渉しすぎない支援→子どもの達成感や自主性を損なわないよう学年や個人の進度に配慮した助言を心がけた。／「自身の手で」作り上げることに意味があることを大切にしたい／自分のアイデアを実際に形にできる子どもが増えた。

### (2) “かな” で削って「マイはし」をつくろう

- ・ものづくりは、年齢層に関係なく楽しめることを強く感じた。
- ・ものづくりを生業とする人たちが生き生きとし、プライドを持って取り組んでいることが伝わってきた。

## 3. プロジェクト初年度の成果と課題

2月に学生主体の運営で報告会を開催し、口頭発表（2件）、ポスターセッション（6件）の形式で各プロジェクトの実施内容を発表した。特に「複数コースの学生が参加したことによるテーマに対する多面的な考察」が出来たことについて、いくつかのプロジェクトから学習成果として報告があった。このことは、異なる専門を学ぶ学生の協動的、能動的な関わりの実践が成されたことと評価できると同時に、他の授業では学び得ない学習効果として、受講学生、次年度受講予定学生、教職員、協力自治体関係者の間で共有できたと考える。

報告会でのまとめに加え、2年目の実施の中で平成28年度からの必修（卒業要件）化に向けての課題を以下に示し、本稿のまとめとする。

### ○学生と地域のニーズに沿ったプロジェクトの増設

H27年度は1増設、H28年度はさらに3増設、合計12プログラムを用意し、254人の対象学生数に対し275人の受入れ枠を想定して準備を進めている。

### ○社会貢献としての提案性の質的向上

教育に重点があり、地域ニーズへの貢献度・提案性を向上させることは容易ではないが、本学の基盤教育（初年次からの共通教育）における“山形に学ぶ”（地域学／フィールドワークを含む）との系統的なカリキュラム構築と一層の連携が必要であると考えます。「地域を知る」ためのステージと、「構想・提案を試行・評価」するステージを段階的に設定し、4年次までに獲得すべき「地域社会の自律的発展に寄与しうる実践力」について、より具体的な評価軸と指標を検討・設定する必要があります。

### ○能動性の確保

必修化とした際に、受講者の学習意欲を高めるために、シラバス作成の段階から受講者の意見が反映される仕組みを取り入れるなど、FDを活用した年度毎の指導法の工夫が必要である。また、FDに関しては、通常の授業改善アンケートに加え、「学習成果・満足度調査」で実施している、専門知識や技能・課題発見能力・課題解決能力・批判的思考力・コミュニケーション能力・プレゼンテーション能力・積極性・協調性・リーダーシップ・社会性などの項目について、他の授業との学習成果の特徴を比較するための調査があってもよいと考える。

### ○予算の確保

遠方の自治体等への移動・宿泊費、消耗品費等、必修化に伴い現在の3倍の履修者数となった場合の予算の確保について、継続的な外部資金の調達と、学生の自己負担分についての検討が必要である。



---

## 質疑応答

---

Q. 学生一人ひとりの時間の割振りについてはどうか。

A. プログラム毎にまちまちである。自身が担当するプログラムの時間の割振りについては、通年で正課以外での準備時間が相当必要となり大変きついと思う。しかし、相手（毎月楽しみにしてくれる子どもたち）があることが学生のモチベーションを上げ、今期の受講者も夏休みまでの成長は大きく、成果は高いと言える。

Q. 問題解決から問題発見と言っているが、これからの課題は。

A. 個々に身近な課題を提示させ、解決の成功体験を積み重ねている。その経験から本質的な課題を探求させ、大学院（1年生）レベルだと自治体等への具体的な企画書作りに取り組ませているが、ゆくゆくは学部4年生でそこまで持っていくことが「学士」の学修レベルかと思っている。

## 東北大学における学生ボランティア支援と社会貢献型の体験実習プログラム実施の現状と課題 ～震災復興のただ中での学生ボランティア支援の教育的意義～

東北大学 藤室 玲治

話題提供 7

### 国立大学における学生ボランティア支援の意義

東日本大震災に際しては、全国で多くの学生たちが被災地でボランティア活動を行った。このような大きな自然災害、原子力発電所の事故に際して、あるいは他の社会的な課題や他者の実存的苦悩等に対面して「自分に何かできないか」と苦悩し、ボランティア活動への参加等を通して課題解決に挑戦しようとする学生を支援し、その意欲を伸ばして成長させることは、大学として必要な取り組みである。社会貢献意欲を持つ人材育成を使命としている国立大学にとっては、本質的な任務であると言える。

しかし、私立大学に比べ、国立大学における学生ボランティア支援は活発ではない。担当部署や専従者の有無といった組織面において私立大学の方が優れているが、支援内容についても、国立大学における学生ボランティア支援は、実際には学生への管理・規制に終始し、学生の社会貢献意欲に応えるものにはなっていない場合が多いと感じている。自然災害へのボランティア活動への参加「自粛」を呼びかけたり、「原子力発電所と福島の話はややこしいから扱わないでおこう」としたり、ややこしいから「社会的な課題」の扱いはしないように学生に働きかけるなどの学生ボランティア担当部局による「対応」を漏れ聞くことも多い。私自身、東日本大震災発生当時に神戸大学の学生ボランティア支援室に在籍していたが、多くの学生から被災地での活動について問い合わせを受けつつ、当面は被災地での活動への参加自粛を呼びかけるしかできなかったのは苦い思い出である。

さて一方、課外での「学生ボランティア支援」は、社会貢献意欲を持つ人材育成という任務を果たすために重要ではあるが、課外での取り組みにとどまらず、大学における教育活動・研究活動との連携により、積極的に学生の社会貢献に対する意欲を、知的関心と関係させて伸ばしていくことができる。

そのため、学生ボランティア支援担当部局でボランティア活動等を題材にして、正課で「社会貢献型の体験学習」を開催するのは、「支援」と称するだけの学生ボランティアへの管理・規制から脱却し、積極的な人材育成に踏み込むための有効な方法になり得る。ここでは、私自身が関わった神戸大学と東北大学での事例について紹介していきたい。

### 神戸大学における学生ボランティア支援の取り組み

1995年、私は神戸大学に在籍する学部学生で、2年生の時に阪神・淡路大震災が発生した。当時、大学にボランティアセンターを設置する構想が、一部の教職員と、自発的に活動を始めた大学生グループの間でもちあがったが、結局は一つの学生団体として「神戸大学総合ボランティアセンター」を発足させるという形になった。これは、代表者からスタッフまで学生が活動を行うセンターで、あくまで学生団体であって、大学部局の一部ではない。

その後、1996年度になって当時の神戸大学学生部が文部省の助成を受け「ボランティア講座」を実施するようになった。定員50名程度で、神戸大学教員と外部講師による座学が1日、ボランティア活動の現場での2日間程の実習、その後の活動のふりかえりとディスカッションが1日という構成の講座だが、「課外教育」という位置づけで単位にはならなかった。ただ、大学公式の講座ということで、所定の時間(単位認定に準じる時間数)受講した学生に対しては、学長名の修了証が授与される。このボランティア講座の企画・運営を、学生委員会から選出された担当教員1名と、学生団体である「神戸大学総合ボランティアセンター」の学生たちで、毎年行ってきた。後には、企画・運営に参加する団体に「神戸大学総合ボランティアセンター」以外の学生ボランティア団体も加わった。

このボランティア講座は、受講生にとっては修了するために正課授業と同等かそれ以上のコミットを必要とするものであるため、単位認定されるようになってからも良かったと思うが、なぜか「大学公式の課外教育」という中途半端な位置づけで継続されていった。ただ、この中途半端な位置づけゆえに、講座の企画・運営について学生が参画し、企画に参加する学生自身による生き生きとした問題意識を講座に

反映させることができた。

その後、防災等に取り組む部局である神戸大学都市安全研究センターが、文部科学省の学生支援GP「地域に根差し人に学ぶ共生的人間力——震災の記憶の伝承と組織的体制の構築による学生活動支援」（2008年度～2011年度、4年間）に採択され、これにより「学生ボランティア支援室」が発足した。

神戸大学の学生ボランティア支援室では、ボランティア活動に関心のある個別の学生への相談対応を行うほか、学生ボランティア団体への支援（物品等貸出、団体同士の連携促進のための「コラボセッション」の月1度での開催等）、課外教育として前出の「ボランティア講座」に加え「地域に根差し人に学ぶ実践塾」（ボランティア講座よりもフィールドワーク主体で、2泊3日程度のプログラム3本から構成され、ボランティア活動や社会貢献活動について学ぶ）というプログラムを実施した。

学生支援GPの最終年度、2011年度には、東日本大震災の発生があった。発生当初は、学生に対して被災地でのボランティア活動参加に対して自粛を呼びかけるしかなかったが、2011年4月末には1週間程度の日程で岩手県遠野市を拠点として同県の沿岸部で活動を行う「神戸大学遠野ボランティアバス」を企画することができ、その後、2011年度中には7回のボランティアバス派遣を行い、のべ212名の神戸大学生を岩手県に送りボランティア活動を行ってもらうことができた。

2012年度には、学生支援GPが終了した。その後も、学生ボランティア支援を継続するため、神戸大学キャリアセンターに「ボランティア支援部門」が設立され、「学生ボランティア支援室」は同部門に移管された。学生ボランティア活動を「大学生のキャリア形成のための支援の一環」と位置付けてのことであった。この年度には正課の授業として、「ボランティアと社会貢献活動」（全学共通科目、後期）を開講するようになった。これは神戸大学教員と学外のNPO関係者等をお願いした非常勤講師によるオムニバス講義と、2日間程度のボランティア実習を組み合わせた授業である。初年度の受講生は30名程度であった。

この授業の開講によって、前述したように「大学公式の課外教育」という単位にならない中途半端な位置づけで続いてきたボランティア講座の単位化が達成されたとも言えるのであるが、並行して、その単位にならない「ボランティア講座」の実施も続いている。単位にならないものであるが故に、カリキュラム等も自由に構成でき、また企画自体に学生ボランティア団体等が自由にコミットでき、そうした企画側に回った学生の成長も見込めるという「中途半端な位置づけ」故の利点が多々あったためである。これらの利点の内、特に学生が授業内容自体の構成に参画し、それ故に成長するという部分については、正課の授業にも取り入れて活かして行く必要があるだろう。私自身は2013年4月より東北大学に移ったため、その後の展開については十分にフォローできていない。

### 東北大学における学生ボランティア支援の取り組み——東日本大震災を受けて

私が東北大学に移り、学生ボランティア支援の仕事を始めたのが2013年4月からとなる。聞いたところによると、東北大学では2011年以前には、「課外教育」としてボランティア教育について他大学の事例（おそらく、神戸大学のボランティア講座等の事例も含めて）が学生支援課で研究されていたが、実施には至らなかったとのことである。他に、ボランティアサークルへの支援や、個人の学生へのボランティア活動に関する相談対応なども実施されていなかったそうである。そのため、東北大学の学生ボランティア支援は、2011年の東日本大震災を契機にして始まるといっても良いだろう。

東日本大震災の発生を受けて、東北大学ではとして学生団体として「東北大学地域復興プロジェクト“HARU”」というグループが結成された。東北大学では、このHARUの活動に対して、被災地への交通の足としてバスを出す等の形で支援を行った。現地へのコーディネート等の業務はHARUの学生たちが行っていた。2011年度は学外で2,900名、学内で780名の東北大学生ボランティアが活動した。東日本大震災の影響により4月中は大学が休みとなったため、その期間中に多くの東北大学生が活動した。

ただ、震災発生直後の現場は過酷であり、コーディネートを行っているHARUの学生にも大きな負担があったと聞いている。そのため、2011年6月に東北大学として東日本大震災被災地における学生ボランティア支援に責任を持つ体制を構築するために、「東北大学東日本大震災学生ボランティア支援室」が発足した。支援室の運営委員会あたる組織の委員長を教育・課外活動担当理事が務め、支援室長には課外活動担当の総長特別補佐が就任した。なおこの支援室発足については、東北大学法学研究科よりも、学生ボランティア活動支援のために設置を要望する動きがあり、資金の面でも法学研究科が得た寄付金



などを、学生ボランティア活動支援のために提供してくれた。

その後、2014年4月に、東北大学に「高度教養教育・学生支援機構」が発足し、その業務センターのひとつとして「課外・ボランティア活動支援センター」が発足。「東北大学東日本大震災学生ボランティア支援室」と連携して、学生ボランティア活動の支援を行うこととなった。

### 課外・ボランティア活動支援センターの発足

2014年4月に発足した課外・ボランティア活動支援センターは「本学学生の社会性を涵養し、主体的な問題解決能力を備えた指導の人材を育成するために、学生の自主的な課外・ボランティア活動を総合的に支援するとともに、社会貢献型の体験学習を実施し、学生の心身の健康増進に寄与する」ことを目的としている。そのために、下記の事業に取り組んでいる。

- (1) 本学学生の自主的な課外活動、文化やスポーツ・ボランティア活動の総合的な支援
- (2) 東日本大震災被災地復興および地域社会・国際社会に貢献し得る人材の育成を目的とした、社会貢献型の体験学習（サービスラーニング）の企画・実施
- (3) 国内外の大学との課外・ボランティア活動における交流・連携の促進

また、事業に取り組むにあたっては、学生のスタッフグループが組織されており、東北大学生に学外・学内のボランティア団体の活動を紹介する「スタートアップフェア」の運営や、新入生向けのボランティアセミナーの実施を、この学生スタッフに手伝ってもらっている（無償の活動である）。

また事業の中で、大きな割合を占めるのが、岩手・宮城・福島の3県での「ボランティアツアー」「スタディツアー」等の実施である。これらは東日本大震災学生ボランティア支援室で2012年度から実施するようになった。東北大学生に東日本大震災被災地とそこでのボランティア活動に関心を持ってもらうことを目的としたツアーを「スタディツアー」、それに対して、実際に被災地でのボランティア活動を経験してもらうツアーを「ボランティアツアー」として一応は区別しているが、ボランティアツアーの際にも、現地の被災状況・復興課題の視察やレクチャーがセットになっており、厳密な区別はない。これらのツアーへの参加は、単位にはならないが、「課外教育」として学生の学びにつながるよう企画されている。ツアーの企画・運営は学生スタッフが行っており、企画・運営にコミットすることによって、学生スタッフ自身も成長し、被災地等のフィールドとの関係も深まっていくメリットがある。

| 期間              | 参加者数 (名) |
|-----------------|----------|
| 2011年3月～2012年3月 | 3,480    |
| 2012年4月～2013年3月 | 494      |
| 2013年4月～2014年3月 | 592      |
| 2014年4月～2015年3月 | 649      |

※2011年度以降の参加者数はひとつの学年あたりの参加者数  
に基づき、(2012)年度学生を前年度に比べ、年度の2割、大学側  
の20%がボランティア活動を担っている

### 正課での社会貢献型の体験学習の企画・実施

正課の授業については、2013年度から基礎ゼミ（1年生対象のゼミ。前期に開講）において実際に学生たちにボランティアツアーの企画を行ってもらう授業「震災復興とボランティア活動」（2012年度前期・受講生22名）を開講した。これは受講生を5班に分け、各班に前述のスタディツアーないしボランティアツアーの企画を1班あたり1ツアー、立案・実施してもらうというものであった。1年生が10数コマの授業の間に、被災地のことを実地に学び、それだけではなく、今度は10～20名程いる一般のツアー参加者に、自分が学んできたことを教える立場になってツアーを企画・実施するのである。率直に言って、受講生の負担が大きい授業であり、2013年度は、手探りで授業を進めたため、すべての班でツアーを企画するまでには至らなかった。

2014年度には「地域復興とボランティア活動」と名前を変えて実施し（受講生20名）、この時には4つの班に分かれ、すべての班でボランティアツアーないしスタディツアーの企画・実施を行うことができた。ただ、受講生の負担はやはり過大であったので、2015年度には、ツアーの企画の代わりに、自分が関心を持ったボランティア活動についてのチラシ・ポスターを作製するというものを最終的な成果物とするようにした。

また、2014年度からは経済学研究科と連携して「震災復興とボランティア活動」（後期・受講生60名）



という授業を開講している。これは、神戸大学の「ボランティアと社会貢献活動」と同様の、東北大学教員と外部のNPO関係者等によるオムニバス講義で、受講生は講義を聞くほかに、実際のボランティア活動に参加して、参加レポートを提出する授業である。2015年度以降も開講の予定である。

課外・ボランティア活動支援センターでの活動は、東北大学グローバル人材育成プログラム (TGL) とも連携しており、センターが主催ないし紹介するボランティア活動への参加については、レポートを提出するとTGLの「スペシャルポイント」として認定されるようになっている。

### 社会貢献型授業の理想と現実

一般に、社会貢献を目的とした学生ボランティア活動をテーマとした体験学習については、学生や教員の関心は高い。また建設的協働学習・問題解決型学習・探求型学習の要素を複合的に含み、同時に学際・融合的視点、トランス・サイエンス的視点を学生に要求することから、東北大学の「里見ビジョン」(総長によるビジョン)に示された「現代的課題に挑戦する先端的で創造的な高度教養教育」となりうる。

その一方、漫然と実施されると「被災地に貢献する訳でもなく、教育的・学問的に得るものもない、学生と教員の自己満足的なボランティアごっこ」に墮してしまうのではないかとも思う。また受け入れ側のボランティア団体やNPO、地域社会に負担となるようなプログラムになってははた迷惑である。

「貢献性」と「教育性」を具体的なプログラムの中で両立させるように指導していくためには、下記のような様々な課題があると考えられる。

被災地・地域社会との連携／課外のサークル活動・ボランティア活動との連携  
 専門教育との連携／留学生との交流・対応／学内外他大学との交流・対応  
 受講生の規模／学生自身によるプログラムへのコミットのシステム／「やる気のない」学生対策  
 プログラム作成と指導の方法論確立／評価法の確立

上述のそれぞれの課題について、どのような取り組みがあり得るかについて事例を収集し、「社会貢献型授業の事例集」のようなものを整備するとともに、どのような理念で実施し、現場での学生の成長をどのように評価するかについての理論と方法論の開発を進めることが、今後、ボランティア活動をテーマとした社会貢献型授業を発展させていく上で必要であると認識している。

### ボランティアする学生はマイノリティ？

東日本大震災の被災地をはじめ、様々な分野でボランティア活動を希望する学生の数は、決して少なくない一方で、「友達にボランティア活動をしていることを知られたくない」「ボランティア活動に参加していることで、サークル内でイジメを受けた」という大学生の声も聴いている。日本の大学のキャンパスでは、ボランティア活動に参加することはまだまだ「奇なこと」と見なされている部分もあり、ボランティア活動を行う大学生たちには「自分たちはマイノリティ」という意識が見受けられる。

東北大学では、岩手大学や福島大学、神戸大学等の学生ボランティアと交流を行う機会を度々持ってきたが、どの大学でも学生ボランティアはマイノリティ意識を持っているため、お互いが交流することによって「他大学にもボランティアで頑張っている学生がいるんだ」と認識でき、勇気をもらうことができるようである。

こうした学生たちが、他人の目をはばからずに、堂々とボランティア活動ができるように、より一層、学生ボランティア支援を進めていきたい。

## 質疑応答

---

- Q. 日常が忙しく、ボランティアまで手が回らない。どうしたら先生のようにボランティアができるようになるのか。
- A. 自分は仕事としてボランティアに携われる恵まれた立場になったが、阪神大震災を経験していなければボランティアをしようとは思わなかった。何かきっかけがあれば大丈夫である。
- Q. 貴学の学生はボランティアに対してマイノリティの考えがあるというが、マイノリティを払しょくすることが国立大学の使命ではないか。
- A. 学生にはまだまだボランティアに対して「特殊なもの」という概念がある。周りの目や文化、雰囲気そうさせているのかもしれない。学生の銜いもあるかもしれないが、そこは大学側でのサポートが必要と感じている。

## 第2分科会

---

教育の質保証とIR

## 教学IRを視野に入れた「学位授与の方針」の達成度調査の取り組み

話題提供 1

岩手大学 江本 理恵

### 1. はじめに

平成20年12月に公表された「学士課程教育の構築に向けて（答申）」の中には、「学士課程教育の方針の明確化」として、「学位授与の方針」、「教育課程編成・実施の方針」、「入学者受入れの方針」の「3つのポリシー」を明確にする必要性が述べられている。日本の大学では「入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）」が先に策定されているところが多いが、本来は、学生の受入れから卒業までの教育課程における「大学の方針」として、一貫して構築することが望ましいとされている。

岩手大学では、平成23～24年度にかけて、全学部、研究科で足並みを揃えて、学士、修士、博士課程における「3つのポリシー」（主に「学位授与の方針」「教育課程編成・実施の方針」）の策定に取り組み、平成24年度末に一定の形を得ることができ、そのプロセスは、平成25年度の本会で報告をしている。その後も、何度かブラッシュ・アップを図りながら運用をしているが、残念ながら、実際に、卒業生が「学位授与の方針」を達成しているのかについての検証は行っていない。

そこで、第2期中期目標・中期計画最終年度の平成27年度に検討を行うことを目的として、平成26年度の卒業・修了生を対象に「学位授与の方針」に関する達成度アンケート調査を実施した。本稿では、その調査について報告を行う。

### 2. アンケートの概要

アンケートは、平成27年の1～2月にかけて実施した。平成26年度の卒業・修了生を対象として「学位授与の方針」に関する達成度アンケート調査用紙を作成し、教育推進機構教育推進連携部門委員を通して各学部へ実施を依頼した。「学位授与の方針」は教育プログラムごとに策定しているので、それぞれに専用の調査用紙を作成し、それぞれの担当者（卒業研究指導教員等）に配布して、実施、回収を行った。

アンケートは、各教育プログラムで策定している「学位授与の方針」と全学で作成した「学士力（学位授与の方針）」のそれぞれについて、「①入学の時点でほとんどできなかったのが、できるようになった。」「②入学の時点ではほとんどできなかったし、現在でもできないままである。」「③入学の時点で多少できていたが、あまり変わらなかった。」「④入学の時点で多少できていたが、さらにできるようになった。」をきいている。これは、①の回答が多いことを期待しており、②や③が多い場合にはカリキュラムの見直し、③や④が多い場合には「学位授与の方針」の設定レベルを見直すことを推奨している。また、続いて3つの質問「あなたは、上記の「学位授与の方針/学士力」を知っていましたか？」、「あなたは、大学での学修を通して、上記「学位授与の方針/学士力」を十分に身につけることができましたか？」、「あなたが受けたカリキュラムは、上記「学位授与の方針/学士力」を身につけるのに十分なものだったと思いますか？」がされている。設問の設定においては、部門会議内で議論し、初回の調査ということで、詳細な問いは設定しなかった。

### 3. 実施結果

実施状況を以下に示す。

卒業予定者と実際の卒業者との間には差があることや、過年度生の扱いの違いなどから、回収率の算出は難しいが、概ね、卒業生を網羅して調査ができたと考えられる。



表1 平成26年度卒業生学位授与の方針調査回答状況

| 学 部     | コース等         | 回収枚数 | 卒業予定者数 |
|---------|--------------|------|--------|
| 人文社会科学部 | 人間情報科学コース    | 12   | 17     |
|         | 行動科学コース      | 21   | 24     |
|         | 文化システムコース    | 19   | 20     |
|         | アジア文化コース     | 20   | 22     |
|         | 欧米言語文化コース    | 37   | 43     |
|         | 法学コース        | 53   | 57     |
|         | 経済コース        | 13   | 16     |
|         | 環境科学コース      | 33   | 34     |
| 教育学部    | 学校教育コース      | 116  | 146    |
|         | 特別支援教育コース    | 17   | 13     |
|         | 日本語・地域文化コース  | 22   | 23     |
|         | スポーツ教育コース    | 29   | 29     |
|         | 美術・デザインコース   | 26   | 24     |
|         | 書道コース        | 4    | 4      |
|         | 音楽コース        | 14   | 12     |
| 工学部     | 応用化学・生命工学科   | 63   | 71     |
|         | マテリアル工学科     | 62   | 63     |
|         | 電気電子工学コース    | 71   | 77     |
|         | 情報システム工学コース  | 54   | 59     |
|         | 機械システム工学科    | 80   | 81     |
|         | 社会環境工学科      | 54   | 58     |
| 農学部     | 生命資源科学コース    | 29   | 30     |
|         | 生物産業科学コース    | 25   | 28     |
|         | 応用生物化学課程     | 30   | 41     |
|         | 森林科学コース      | 19   | 23     |
|         | 農村環境デザイン学コース | 17   | 21     |
|         | 共生環境学コース     | 14   | 16     |
|         | 動物科学課程       | 25   | 31     |
|         | 共同獣医学科       | 26   | 32     |

なお、各コースの具体的な結果については公表できないが、一例として、図1～3を紹介する。表1に示した教育プログラム毎にこれらの結果を算出し、提供している。

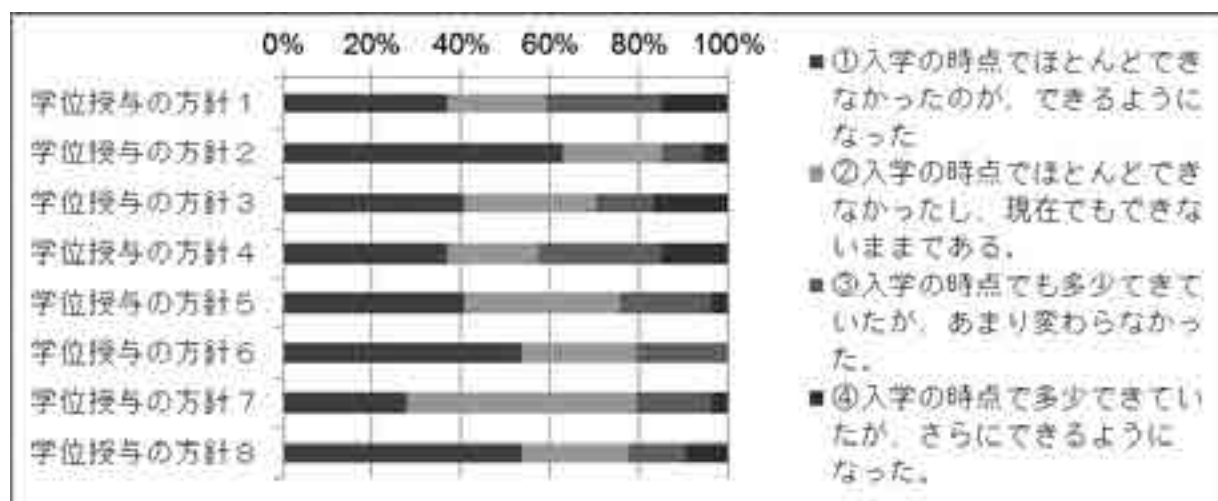


図1 「学位授与の方針」調査結果の例

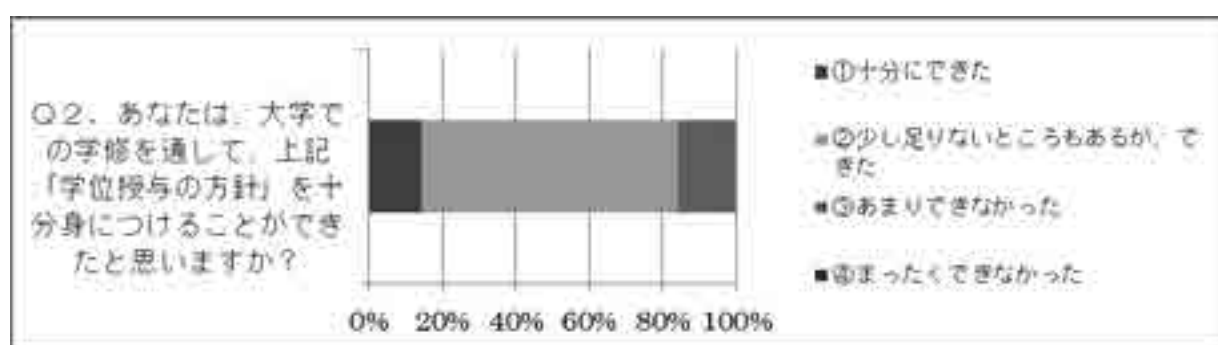


図2 「学位授与の方針」達成状況自己評価結果の例

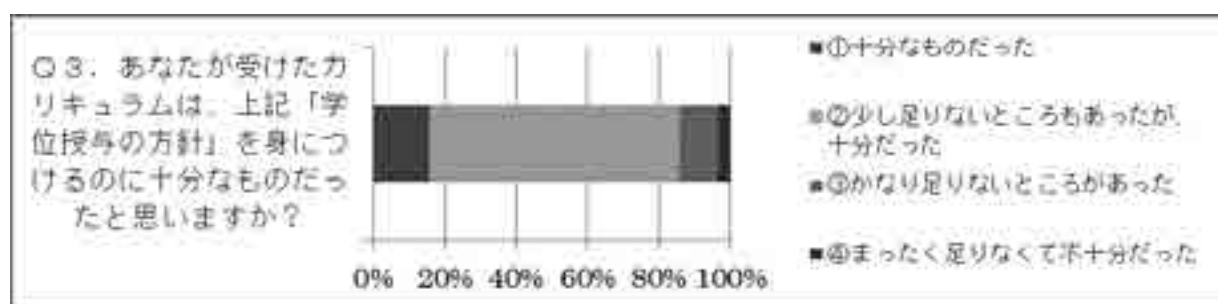


図3 「学位授与の方針」カリキュラム評価結果の例

#### 4. 単位の取得状況調査

前述の調査は、学生による自己評価、つまり学生の主観的な間接評価の結果なので、さらに客観的なデータとして、平成25年度の卒業生の単位取得状況を調査した。

「学位授与の方針」の策定にあたっては、当初より「検証可能性」を意識し、「カリキュラム・チェック・リスト」を同時に作成した。これは、教育プログラムを構成する各科目が、「学位授与の方針」のどの項目に寄与しているのかを示した表で、寄与の状態に応じて◎、○、△をあてている。1つの科目が1つの「学位授与の方針」の項目に対応していることは少なく、ほとんどの場合、1つの科目は、複数の「学位授与の方針」の項目に対応している。

この「カリキュラム・チェック・リスト」を用いて、平成25年度に卒業した学生の取得した科目と「学位授与の項目」を手作業で確認し、集計を行った。

集計結果の一例を図4に示す。◎、○、△の数が1つもない項目のある教育プログラムはなかったが、

多くの教育プログラムで図4のように「ばらつき」が見られた。この「ばらつき」をどのように判断するのは難しいが、図1の調査結果とあわせて、まずは現状を把握するためのデータとなることを期待している。

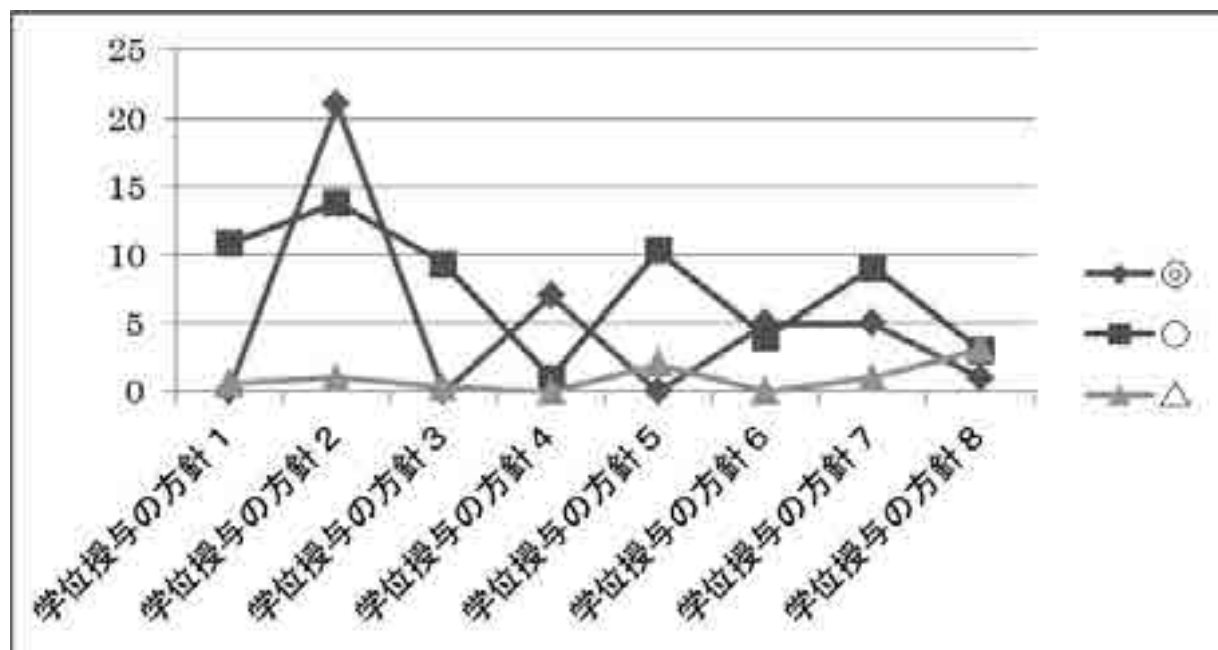


図4 平成25年度卒業生「学位授与の方針」対応単位取得科目数 (例)

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、以前に策定した「学位授与の方針」について、卒業生の達成状況等の調査を行った結果を報告した。これらの結果は、あくまでも「現状」を示しているだけなので、各教育プログラムでこの結果に意味づけを行う、つまり「学位授与の方針」そのもの及び達成に導くカリキュラムの評価を行うことが必要である。現在、各教育プログラムに検証を依頼しており、カリキュラムの改善等につながることを期待している。

組織的な教育改善のためには、定期的にこのような調査が必要になるが、しかし、「学位授与の方針」は教育プログラム毎に策定しているので、教育プログラム毎に調査用紙を作成したり、卒業研究の指導教員にアンケート実施を依頼したりするなど、調査の実施には大変手間がかかる。そのため、定期的な調査を継続して行うためには、何らかのシステム化を検討する必要があるだろう。

岩手大学では、平成28年度からの稼働を目指して、学生向けのポートフォリオ・システムの構築を進めている。このシステムは、自身の単位取得状況を確認できる「履修状況確認システム」と、自身の授業や学位授与の方針に対する達成度を自己評価するための「達成度自己評価システム」が組み合わされる予定で、この「達成度自己評価システム」の中に、学位授与の方針の達成状況等を自己評価する仕組みを取り入れる予定である。

このシステムでは、学位授与の方針に限らず、学修時間等を含めた学修状況についても回答できるようになっており、今後は、学籍番号と対応づけることにより、成績を含めた様々なデータと関連づけを行い、教育改善に資するデータとして活用することを検討している。

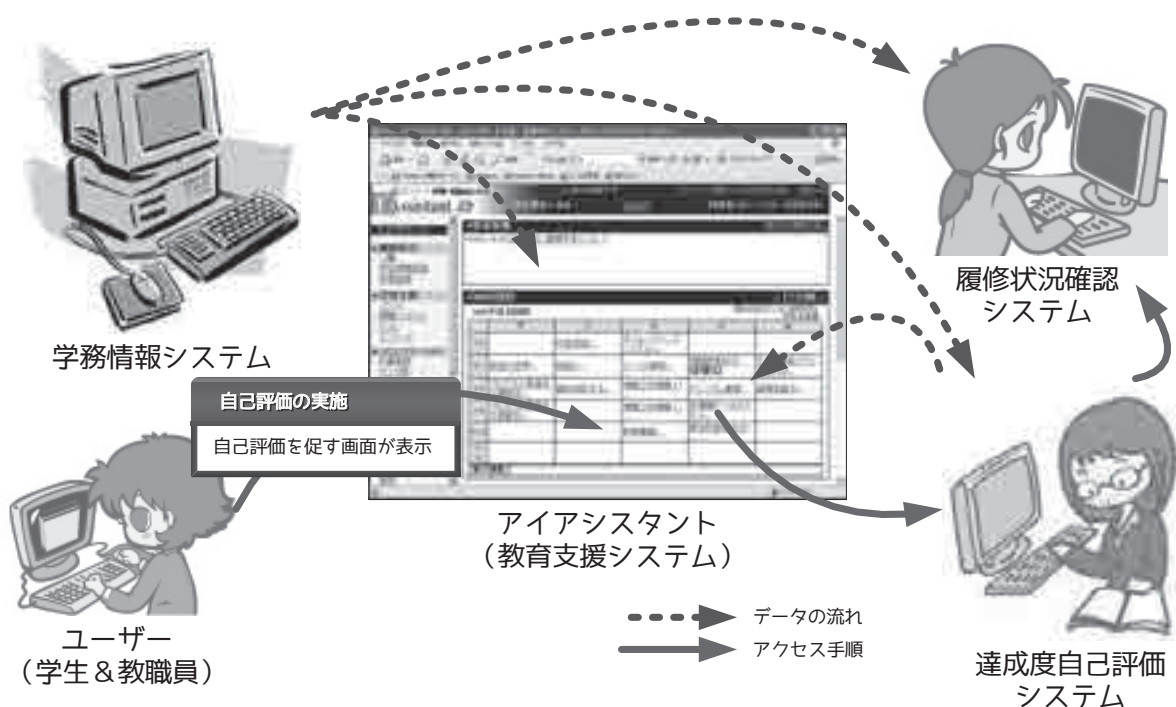


図5 学生向けポートフォリオ・システム概念図

## 質疑応答

- Q. 学位授与方針調査の結果、DPの見直しの議論になったと伺ったが、達成度が不十分な場合、見直す対象はDPそのものなのかCPなのか、それとも具体的なカリキュラムなのか。
- A. まずは、この結果をふまえてカリキュラムを見直すことを依頼している。来年度に改組をするので、新しいDP、CPを作る際にこの調査を活かしてほしいとお願いしている。
- Q. 総合データベース構築中と伺ったが、閲覧権限はどこまでなのか。
- A. 今は担当（機構）の教職員しかアクセスできない。情報担当の副学長と相談して決める予定である。
- Q. 単位取得状況調査について、現時点では取得した単位数に差があるとのことだが、結果をノーマライズする予定はあるか。
- A. まずは、現状を知りたかったので、「調べてみた」というところである。しばらくは正規化せずに、単純に積みあげた数値で議論を行う予定である。



## 教学評価体制の構築へ向けての現状と課題

話題提供 2

北海道大学 宮本 淳

### 1. はじめに

北海道大学では、平成24年度に文部科学省大学間連携共同教育推進事業として採用された「教学評価体制（IRネットワーク）による学士課程教育の質保証」（<http://8gp.high.hokudai.ac.jp/>）により、IR（Institutional Research：機関調査・研究）を導入し、特に教学に関する評価体制の構築を進めている。本事業は北海道大学（代表校）、お茶の水女子大学、琉球大学、大阪府立大学、玉川大学、同志社大学、関西学院大学、甲南大学の国公私立大学8校が連携しており、今年度4年目を迎えた。教育の効果測定に必要なデータとして、成績や授業評価などの直接測定データと学生の学習行動、生活行動、自己認識、大学教育の満足度など成果に至るまでの過程を評価する間接測定データが重要になる。特に組織的に行う間接測定については、日本では整備されていない背景がある。そこで本事業では、学生を対象とした学生調査と英語力調査、既卒者を対象とした卒業生調査を基盤としており、直接測定と間接測定を組み合わせた教学評価体制を組織的に構築することを目標としている。

本論では、主に北海道大学における教学評価体制の構築に関する現状と課題を述べ、体制の構築に密接に関わっている大学間連携共同教育推進事業や大学IRコンソーシアムの取り組みについても紹介する。

### 2. 北海道大学の教学評価体制

平成24年9月の文部科学省大学間連携共同教育推進事業採択に合わせて、北海道大学高等教育推進機構にIRネットワーク推進室が設置された。推進室は、代表校として大学間連携共同教育推進事業推進の中心的役割を担うとともに、学内の教学に関するデータの収集、分析、報告を担っている。総合大学である北海道大学の連絡体制は、一部の部局間で現在試行中であるが、図1のような体制を組むことによ

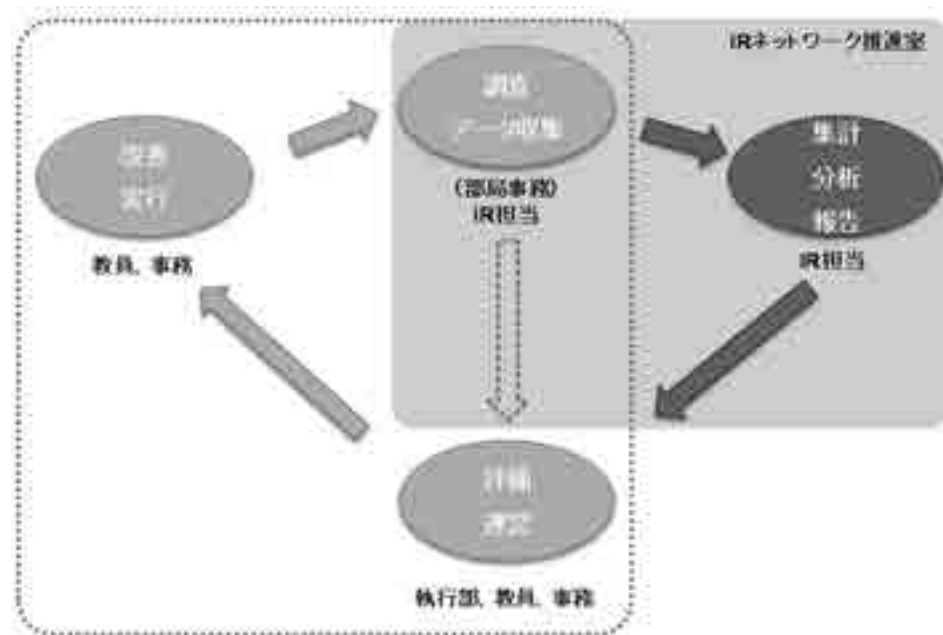


図1 教学評価体制における役割の循環

て教学評価のPDCAサイクルが回り始めている。図1において、点線内はIR機能が働く以前の体制を表している。様々な調査はこれまでも行なわれており、報告書なども発行されている。しかし、「調査、データ収集」から「評価、運営」に伸びる矢印を点線で示しているように、調査は報告書としてまとめた時点で終了し、データは存在するものの必要とする（あるいは当然伝わるべき）部署に有効に伝わらない状況にあった。IRネットワーク推進室設置以降は、図1の右側グレー部分内に当たるIR機能が働き、各部局間での教学データ、各種調査結果の共有、データ分析、結果周知等を担うことによって、図示した4つの役割が循環を始めている。具体的には、IR担当より調査データのフィードバックを報告書の提出だけではなく、担当者と面談で行い、それと同時に連絡票（部局内で調査データがどのように役立ったか、部局が持っている他のデータとIRネットワーク推進室が持つデータとのクロス集計による新たな分析要望などの記載を依頼）を回し、新たなデータ提供や調査依頼を受け、得られた結果を再び面談で報告する循環である。

教学評価体制における学内と学外の連携関係を模式的に表したのが図2である。大学IRコンソーシアムは、学士課程の質保証システムを推進するために、北海道大学、大阪府立大学、同志社大学、甲南大学の4校が設立校となり2012年9月に設立されたコンソーシアムである。2015年6月末現在国内の国公私立大学41校が加盟しており、各校が共通の学生調査を行い、その結果をGPAなどの直接測定データと合わせてデータベースシステムに格納し、グラフ化して相互比較することが可能になっている。図2に示したネットワークは北海道大学で現在構築中の例ではあるものの、多くの部局や機関が連携することによって、自学の教学を評価し、教育の改善や改革に役立てている一方、日本の大学全体の教学評価にも資する活動であることがわかる。ただし、この連携の中で、各大学間や学内であっても各部局間で運営方針や各種データの取り扱いや公開方針には差があることは当然である。協力的か非協力的かなどという問題ではなく、各連携機関と慎重に議論を重ねつつ、方針やルールを定めながらIR活動を進めて行かなければならないことを強調したい。



図2 教学評価体制における連携関係

### 3. 各調査の概要

8大学で連携している大学間連携共同教育推進事業では、学生調査、卒業生調査、英語力調査の3つの調査を基盤として推進している。ここでは学生調査の結果を中心にそれぞれの調査概要を述べる。

#### 3-1. 学生調査

学生調査は、8大学が共通設問を用い、1年生と上級生（大学により対象学年は異なる）を対象に実施している。設問は、大学における学習状況、英語学習状況、大学生活や教育環境に対する評価や意識に関して100項目以上の多岐にわたっている。最新の2014年度の調査における回答数は、1年生、上級

生ともに1万件を超え、計2万名以上の学生が参加する大規模調査になっている。連携校は、その設置形態、地域、規模等が多様であることから、日本の大学生像として偏りのない平均的なデータを集めることが可能となり、ベンチマークとなり得るデータの収集が進んでいると考えている。2014年の調査によって得られたデータについて、8大学全体をまとめて分析した得られた結果概要は以下の通りである（詳細については、大学間連携共同教育推進事業のURL：<http://8gp.high.hokudai.ac.jp/>より「IRネットワーク報告書2014」を参照）。

### 1) 学生の時間の使い方

- ・上級生の「読書をする（マンガ・雑誌を除く）」時間は、1週間当たり2時間程度。昨年度比マイナス10.8分。
- ・自習時間は、1年生、上級生ともに昨年度に比べて0.1時間増加（1年生4.4時間、上級生4.1時間）。

### 2) グローバル化への対応力

- ・上級生において、「異文化の人々に関する知識」（8位：知識、能力に関する20項目の質問中、「大きく増えた」＋「増えた」の合計回答割合の下位からの順位）、「異文化の人々と協力する能力」（1位）、「外国語の運用能力」（3位）、「グローバルな問題の理解」（5位）との設問で、下位に偏っている。
- ・1年生と上級生の比較により、能力の伸びが最も大きい項目は、「卒業後に就職するための準備の程度」であり、日本の大学生のグローバル化への対応力は低い結果となっている。

### 3) 女性の優位性

- ・調査項目全般について、女性の肯定的回答の割合が高い。
- ・「授業や実験に出る」、「大学外でアルバイトや仕事をする」、「授業時間以外に、授業課題や準備学習、復習をする」時間は女性の方が長い。
- ・大学生活への適応感については、特に上級生において女性が適応している様子を伺うことができる。
- ・学生生活の充実感、満足感も女性が高い。学習活動のみならず、大学生活全般を通じて女性の積極性を支持する結果となった。

以上の結果は、近年の日本の平均的な大学生像を表しているものと考えられる。

さらに、北海道大学の特徴について、一例を紹介する。図3は、入学後に学生が獲得する知識や能力を20項目にわたりたずねている。回答は、「大きく増えた（5）」、「増えた（4）」、「変化なし（3）」、

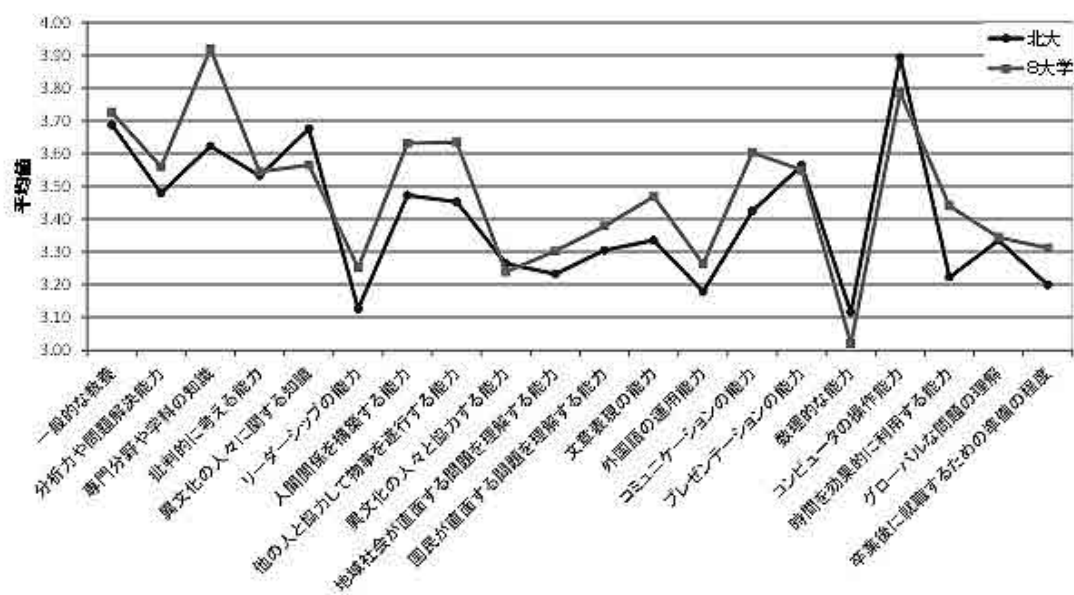


図3 入学後に学生が獲得する知識や能力（2014年1年生調査）

「減った(2)」、「大きく減った(1)」の5段階となっており、1年生が2014年秋に回答した結果である。北海道大学と8大学のすべての回答を括弧内の数字に置き換えて平均したものをグラフの縦軸とした。

グラフが示す通り自学の強みと弱みが数値で客観的に明らかになっている。北海道大学の値が、8大学全体と比較して低い項目として目立つのは、「専門分野や学科の知識」であるが、1年次は教養教育のみを行っていることから見ると、納得のできる数値であり、事実3年生の調査ではこの値は大きく伸びている。北海道大学の値が目立って高い項目はないものの、男女別、入試形態別、学部別などの詳細な分析を行い、結果の解釈をすることでより具体的な強みと弱みが明らかになり、改善に向かう着眼点が明確になることは言うまでもない。

### 3-2. 卒業生調査

卒業生調査は、大学での学修状況や様々な経験が、社会でどのように活かされているのかを明らかにしつつある。例えば、専門科目に取り組む熱心度と現在身につけている能力（「異なった意見を持つ人々を整理する力」、「問題の本質や原因を見極める力」、「自ら学び続ける力」など）との関係が分析されている。北海道大学においては、特に学部間の差が大きく、特徴的な結果となっており、学部担当者の懇談資料として用いている。

### 3-3. 英語力調査

英語力調査では、学生調査の英語学習状況に加え、一部の連携大学では標準テストと学生の履修パターンを詳細な分析を行っている。「読む、聞く、やりとり、話す、書く」の具体的な指標との対応関係が明らかにされ、順次性、体系性を持った英語カリキュラム（グローバル・モジュール）の策定を目指しており、大学内の英語教育カリキュラムの改善と質保証に活用することが可能となりつつある。全体的な英語能力を調査結果から俯瞰すると、その低下の傾向は否定できないものの、調査結果をもとに改善を行い英語力の上昇が見られた連携大学も存在する。不足するあるいは強化したい能力を上昇させるための履修パターンを提示することも目指しており、評価や質保証に関して他の科目についても同様の基準を策定する事例となり得ると考えている。

## 4. まとめ

まとめとして、IR活動を推進するうえで北海道大学において浮かびあがっている課題について述べる。

### 1) 学生への調査結果のフィードバック

調査結果については、ホームページ上に公開しているものの、分かりやすく、学生の目に留まるような形でのフィードバックができていない状況である。一部の授業で同様の調査を行った結果、調査結果と自身の状況を比較し、自分の不足部分を改善しようとする様子が見られた。今後の課題ではあるが、フィードバックは学生のためにも重要であると考えている。

### 2) データの集約、部局間の連携

部局間の連携については、各部局の教員や事務担当者と直接面談することにより、試行錯誤で進めてきた。面談時に調査結果を提示し、議論を進めることによって、追加データ（部局としてはどう扱うのか具体的なアイデアのないデータ）の提供があり、それと既存の学生調査などのデータを接続した分析に発展することも多く、データの集約と連携が進みつつある。具体的には、全体と当該学部との比較を提示するなどし、自学部の特徴を把握できるよう資料の提供を行っている。

### 3) 教育改革への道筋

各種調査結果は、教育改革における客観的な資料として用いられ、新たな教育プログラム創出につながっている。専門教育においては、各学部の要望に合わせて、データの分析と提供を行い、のちにそれ



---

らが各部局内で具体的にどのように役立てられているのかを聞き取りを始めている。前述の通り、教学評価のPDCAサイクルは一部分で回り始めたところであり、大学全体にまでは行き渡っていない段階ではあるが、連携校をはじめとして各大学と積極的に情報交換しつつ、連携事業代表校として有用な事例の発信を行っていききたい。

## 質疑応答

---

- Q. IRネットワーク推進室の全学的な位置づけを教えてください。責任の所在は。
- A. 教学評価にかかわる専任の教員が2名いる。責任は副学長となっている。
- Q. 8大学の調査の結果だが、他大学と調査方法は統一しているのか。また、北海道大学はインターネット調査であったが、サンプルバイアスのような心配はないのか。
- A. 各大学によって調査方法は違う。回答した学生と回答しなかった学生のGPAを比べてみたが大差はなかったため、調査方法による結果に心配はないと考えている。

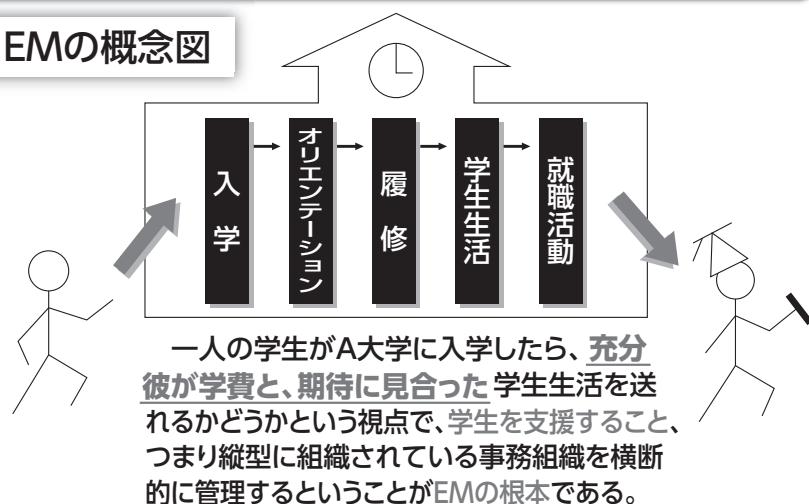
## 持続的質保証を目指す山形大学型EMIR ～山形大学EM部の挑戦～

話題提供 3

山形大学 鈴木 達哉

I EMとIR

## EMの概念図



Dr.Daniel Sarancino "Enrollment Management"より作図されたもの

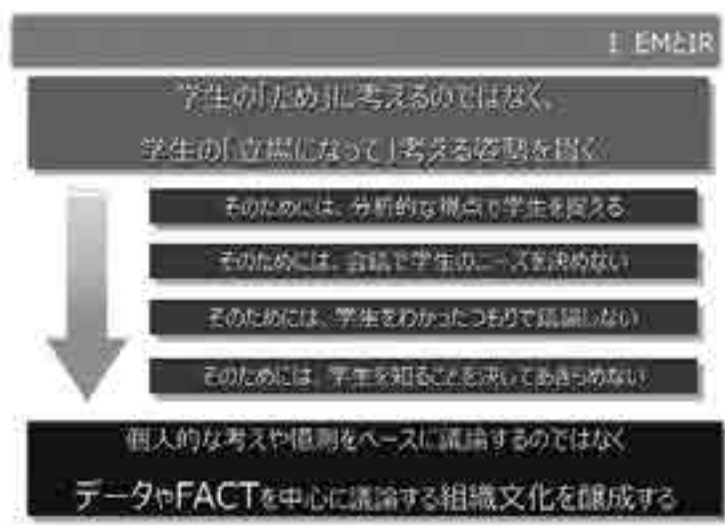
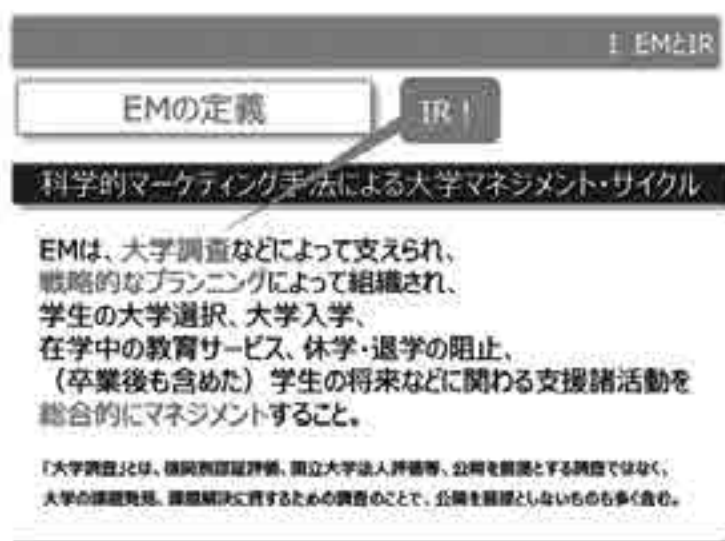
山形大学エンrollment・マネジメント部がEM、IRをどのようにとらえ、どのように考えているか、そして、持続的質保証を目指すためにどのように活用しているかを報告する。

まずEMについて、1970年代に米国で有名な研究大学で理論物理学のテニュアトラックに乗っていたジョン・マグワイヤ博士に、母校であるボストンカレッジから「アドミッションのディレクターとして帰ってきてほしい」と要請があり、博士は、テニュアトラックを捨て、アドミニストレーターとして母校に帰った。そして、学生が集まらない、あるいは集まった学生がすぐに転学、退学するという負のスパイラルの解決に取り組んだところから始まる。「一人の学生が大学に入学したら、本人が学費と期待に見合った学生生活を送れるかどうかという視点で学生を支援すること、つまり縦型に組織されている事務組織を横断的に管理する」ということが、EMの根本であると言える。

学生をなんとか集めても、退学してしまうと、学生募集に使ったコストが無駄になる。大学に興味を持った方が志願し、志願して合格した後に入学する。入学後も、十分満足した学生生活を送ってもらう。ただし、その満足が学費と期待に見合ったものである必要がある。転学がある程度自由なアメリカでは、払った学費と提供教育サービスが見合わないと転学していく。

入った学生が満足して大学に残り続け、良い経験をして、卒業時には自己実現を果たす。卒業後は、卒業生として、大学と良い係わり合いを持ちつづけ、年次の寄付、ご子息の入学、そして、亡くなったときの遺産の寄付等にまでつなげる。一人の人間が、ある大学に興味を持った瞬間から亡くなるまで、大学がその人の人生としっかりと付き合いするというサイクルを永続することで、自分たちの欲しい学生を欲しい数だけ受け入れられることがEMである。

方法としては、簡潔に言えば、マーケティング手法を用いて、マネジメントサイクルを回していくことである。EMは、「大学調査などによって支えられ、戦略的なプランニングによって組織され、学生の大学選択、大学入学、在学中の教育サービス、休学・退学の阻止、(卒業後も含めた)学生の将来などに関わる支援諸活動を総合的にマネジメントすること」である。ここにおいて、大学調査がIRに相当する。



AMAによるマーケティングの定義では、「マーケティングとは、顧客、依頼人、パートナー、社会全体にとって価値のある提供物を創造・伝達・配達・交換するための活動であり、一連の制度、そしてプロセスである」とある。また、コトラーによれば、「マーケティングとは、個人や集団が、製品および価値の創造と交換を通じて、そのニーズや欲求を満たす社会的・管理的プロセスである」とある。これらをもとに、大学マーケティングを考えると「EMは、学生価値創造、学生価値最大化のための組織一体となったダイナミックな活動」と言える。「学生の価値の創造及びその最大化」をめざす活動である。マーケティングの発想で言うと、学生視点に立ち、学生がいかに成長できるかというところに視点を置く。

学生の「ため」ではなく学生の「立場になって」考えることが必要である。個人的な考えや憶測をベースに議論するのではなく、データやFACTを中心に議論する組織文化を醸成する必要がある。だが、例えば、建学の精神等の教育機関としての思い入れは重要である。市場がこういう教育をして欲しいから、と言っても、自分たちはこのために存在する、という建学の精神を変える必要は当然ながらない。ただし、そのとおり教育が来ているかということ、データやFACTをもってチェックしていくことが必要である。データが仮説を立てたり、次の改善策を自然と日本語で出したり、ということは無い。データから本質を読み解くのは常に人間である。PDCAのCを実現するためにデータを使う。アドミッションに関しても、何にしてもデータが必要ということである。



山形大学エンrollment・マネジメント部の業務は、入学前から卒業後までをある程度カバーしている。現在は、①に半分以上力を使っている状況だが、中・長期的には、割合を①:②:③を3:4:3ぐらいにしていればと考えている。



使用しているシステムについては、学内に点在しているデータを、学生IDでつないで統合して分析しようという単純なものである。接触データ、入試データ、入学時のアンケート、ICカードによる出欠データ、成績等は取得している。その他、相談履歴はまだデータ収集することを調整中であるし、在学中の学生満足度は回収率に苦戦している。結果として、全てのデータは集めきってない状況だが、精度という点から見た場合、良質なデータは学内にはあまり保有されていないことも分かった。

例えば、就職に関するデータでは、企業名に関しても前株か後株かの違いや、似た企業名による企業の特定の困難もあり、何県から来て何県に帰った、どこの県に行った等といった分析も正しくできないことが分かった。ただ、平成25年ぐらいから変化し、ある学部では進路の結果だけではなくプロセスも追いたいということで、進路に関するアンケートを卒業生全員に行う等の変化も出てきた。学部がしっかりやるぞとなれば、国立であってもデータは集まってくるので、徐々にではあるが精度の高い分析が可能になってきている。





IRの考え方で重要なことは、「意思決定の支援」である。“思い入れ”と同時に“FACT”も重視し、これを実現する。データアナリスト、統計の専門家、高等教育の専門家、教育心理学の専門家というように専門家は多数いるが、山形大学では「自分の学生や大学を知り抜く専門家」をIRの専門家として考えている。学生の成長に対する“思い”と“FACT”と“経験”を重視する組織文化の醸成を目指している。



IRの成果は、意思決定に寄与するかどうか重要である。データ分析の結果は、未来を見通す改善策までは提案しないため、関与する関係者が議論できるための「言える化」が大切である。データをもとに解釈をみんなで議論しながら、「なるほど」となったところで進めていくしかない。そういったコミュニケーションの促進や意思決定までの議論の活性化のために、データを活用している。現場が知りたいのは、分析式や統計手法ではなく、効果のある改善策と山形大学は考えており、そのためのヒント、自らのアイデアの確証を出すのが山形大学のIRの仕事である。

山形大学では、仮説づくりやコミュニケーション促進のために、タブレットを活用し、分析結果が即座に出せて、操作性が良く、わかりやすく、美しいビュー、人間の視覚・触覚にやさしいシステムを導入している。使いやすく楽しいほうが、みんなが触る。データの説明だけよりも、実際に自分の手で扱えると、「おー、そうかそうか」という納得感も生まれる。



## 参照基準策定の現状と課題 —物理学分野を例に—<sup>0)</sup>

### 話題提供 4

山形大学 安田淳一郎

### 1. はじめに

参照基準とは、各分野の学士課程において学生が身に付けることを期待される能力等をまとめたものであり<sup>1)</sup>、各大学が各学部および学科の学習目標を同定する際の参考となるものである<sup>2)</sup>。また副次的には、参照基準を高校生が進路を選択する際に参考にすること、企業等が採用活動で参考にすることも想定されている。

実質的に機能する参照基準を策定するためには、策定の過程をオープンにし、誰もが検討できる状況にすること、参照基準の正しい理解に基づいた意見を広く集めて内容に反映すること、そして、策定された内容が周知されることなどが必要になる。そこで本稿では、参照基準の経緯や項目について概説し、物理学分野の参照基準の現段階での状況について中間的に報告する。

### 2. 参照基準の概要

#### 2.1 経緯

参照基準の議論で基礎となることが多いのは、平成20年に中央教育審議会が提出した「学士課程教育の構築にむけて(答申)」である<sup>3)</sup>。同答申では、学士課程において学生が身に付けることが期待される能力として「学士力」を提示した。学士力として挙げられた能力は、コミュニケーション能力や論理的思考力など、各分野に共通する指針を与えるものであった。そのため、特定の学部や学科が分野別に学習目標などを同定する際に参考できる指針は別に供される必要があった。そこで日本学術会議はその指針の枠組みについて審議し、平成22年に「大学教育の分野別質保証の在り方について(回答)」を取りまとめた。以来、各分野の学協会等も参画して参照基準の策定が行われてきた。日本物理学会は平成25年に日本学術会議物理学委員会と連携して参照基準の策定を進めることを決め、物理教育委員会が原案策定をこれまで務めてきたところである。

#### 2.2 参照基準の内容

参照基準の主要な構成項目は次の3つである<sup>4)</sup>。

- ① 当該学問分野に固有の特性
- ② 当該学問分野を学ぶすべての学生が身に付けるべき基本的な素養
- ③ 学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え方

物理学の場合、各項目について、次のことを記述する。①では、物理学に固有の、自然の認識の仕方、自然への関与の仕方を記述する。②では、物理学を学ぶことによって、何を説明できるようになるのか、何を行うことができるようになるのかを記述する。また、それらの能力が、職業生活、および、市民生活において、どのように役に立つのかを具体的に説明する。③では、②で挙げた能力を培うために必要な学習方法の工夫、および、その学習成果の適切な評価方法を記述する。

参照基準の策定においては「大学教育の多様性を損なわず、教育課程編成に係る各大学の自主性・自律性が尊重される枠組みを維持すること」<sup>1)</sup>と留意されている。具体例としては、項目②の記述に際して「事実上特定の授業科目の開設を必須のものとしないう、一定の抽象性を持たせた記述とする」<sup>1)</sup>などと述べられている。参照基準の内容は抽象的かつ包括的なものであるため、各大学がそれぞれの理念と現実と即して、学習目標を自主的・自律的に具体化し、教育課程を編成する必要がある。

表1 理科学習に対する道具的な動機づけ指標についての調査結果<sup>5)</sup>

| 調査項目  | 肯定的な回答の割合 (%) |        |
|---|---------------|--------|
|   | 日 本           | OECD平均 |
| 私は自分の役に立つとわかっているので、理科を勉強している                  | 42            | 67     |
| 将来自分の就きたい仕事で役に立つから、努力して理科の科目を勉強することは大切だ       | 47            | 63     |
| 理科の科目を勉強することは、将来の仕事の可能性を広げてくれるので、私にとってやりがいがある | 41            | 62     |
| 私は理科の科目からたくさんのことを学んで就職に役立てたい                  | 39            | 56     |
| 将来勉強したい分野で必要となるので、理科の科目を学習することは重要だ            | 42            | 56     |

### 2.3 参照基準の意義

参照基準の一義的な意義は、各大学が各学部や学科の学習目標を同定する際に参考として役立てることである。また副次的には、参照基準は、高校までの物理教育で役立てることもできる。PISA2006の調査結果によれば、我が国における「理科学習に対する道具的な動機づけ」の状況は芳しくないようである（表1）。具体的には、「私は自分の役に立つとわかっているので、理科を勉強している」「将来自分の就きたい仕事で役に立つから、努力して理科の科目を勉強することは大切だ」などの項目に対して肯定的な回答をした生徒の割合について、我が国はOECD諸国の平均を大きく下回っており、調査に参加した57か国・地域中57位である<sup>5)</sup>。物理を学ぶ生徒が、「どうして物理を学ぶ必要があるのか」「このまま物理を学び続けると社会でどのように活躍できる可能性があるのか」などの疑問を抱くことは、しばしば起こり得るものと考えられる。これらの生徒の疑問に教員が答え、生徒を動機づける際に、参照基準を役立てられる可能性がある。もしくは、そもそも生徒に物理学を学ぶ意義についての疑問が生じないような授業を教員が設計する上で、参照基準を活用できる。

さらに、企業等の就職および採用活動においても、参照基準は役に立つ可能性がある。たとえば、人事担当者が物理人材の特長を見る際の参考として、また、学生自身が自分の特長を自己分析する際の参考として参照基準を活用できる可能性がある。

### 2.4 他分野の状況を含む全体的な進行状況

参照基準は当初3年間で30程度の主要分野で策定されることが目標とされた。平成27年3月14日時点で18分野（経営学、言語・文学、法学、家政学、機械工学、数理科学、生物学、土木工学・建築学、経済学、地域研究、歴史学、材料工学、政治、地理学、文化人類学、社会学、心理学、地球惑星科学、公表順）の参照基準が公表されているほか、9分野（化学、電気電子工学、哲学など）の分野別委員会で参照基準の検討が始まっている。物理学分野では、前述のように、物理教育委員会が原案の策定を進めている。原案はその後、日本学術会議に提出される予定である。



### 3. 物理学分野の参照基準策定の状況

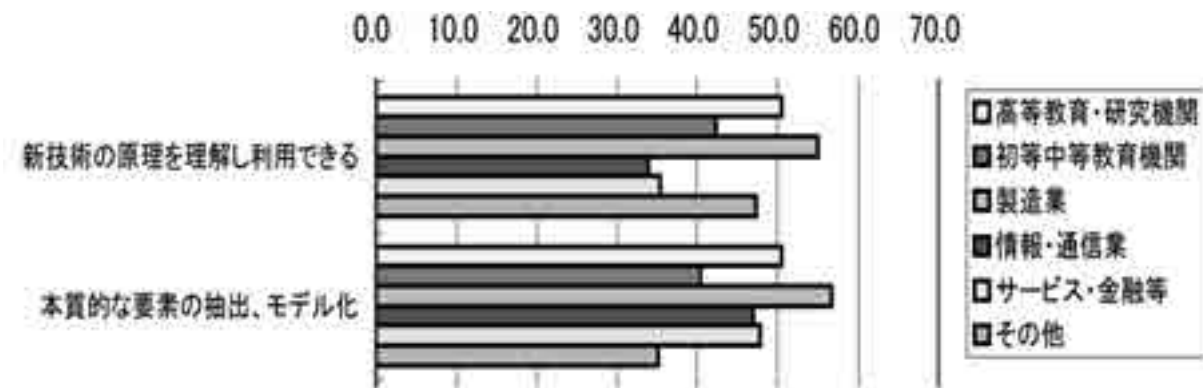


図1 各業種における物理を学んで役だっている点<sup>6)</sup>

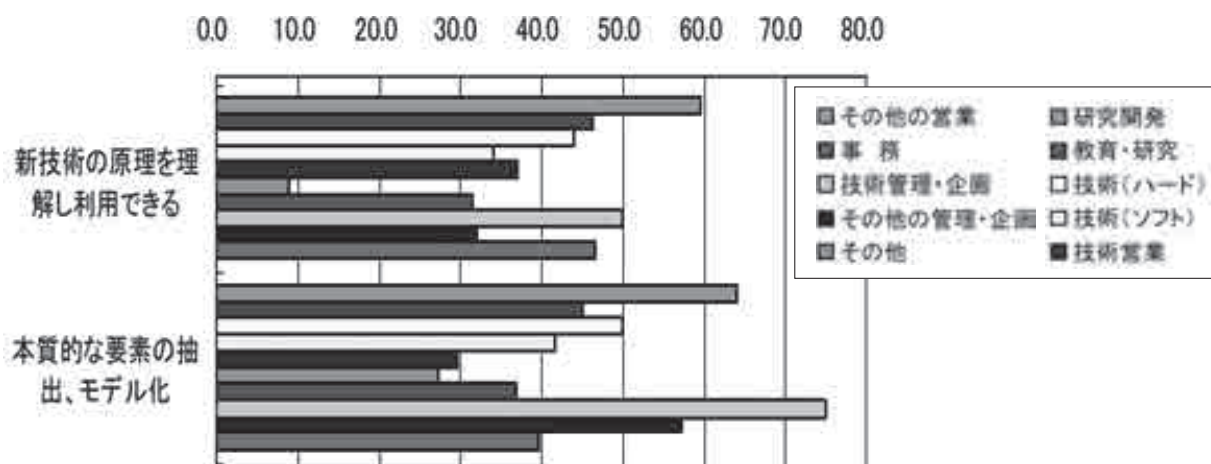


図2 各職種における物理を学んで役だっている点<sup>6)</sup>

本節では、参照基準の主要項目の中でも、シンポジウムの趣旨に特に関連した項目②「当該学問分野を学ぶすべての学生が身に付けるべき基本的な素養」について、その素案として検討されている内容の状況を紹介します。項目②で示される知識や能力が意義を持つ局面には、(1)職業生活における局面、(2)市民生活における局面、(3)人生そのものにおける局面が想定されている。以下では、各局面においてどのような知識や能力が、どのように役に立つ可能性があるかを例示する。

#### (1) 職業生活における局面

物理に関わる39大学45学科の卒業生を対象にして、物理学の学びを通じて身に付けた能力の職業上の意義について調べた調査が、覧具らによって行われている<sup>6)</sup>。調査項目の一つとして設けられた「学部時代に物理を学んだことがこれまでのキャリアや現在の仕事でどのような点で役に立っていますか」という質問に対して、自由記述を含む10項目の回答選択肢が用意されている。その選択肢の中で、物理学に固有の能力として特に注目される能力が、「新しい科学や技術の原理を理解し利用できる」「様々な現象や課題について本質的な要素を抽出し、モデル化できる」という2つの能力である。これらの能力は、特に製造業の業種において役立っており、さらには、研究開発、技術管理・企画の職種において役立っていることがグラフから読み取れる(図1、図2)。参照基準の内容案は、このような実証的な根拠にも基づいて、検討されている。

### (2) 市民生活における局面

社会で生きていく上で役に立つ能力として、「自然現象に係わる危険を予測し、適切に回避できる」能力が挙げられる。たとえば、物理学を学んだ者は、自動車の運転において過積載がなぜ危険かを理解している。つまり、過積載によって、車の重心が高くなりバランスを取ることが困難になることや、慣性質量が大きくなり制動距離が長くなることを理解している。このように、現象の背後の物理法則を理解することは、日常生活の中で生じうる危険性を予測し、適切に回避できるような判断力にもつながる。

### (3) 人生そのものにおける局面

物理学の学びを通じて獲得される知識や理解は、人の生き方そのものにも寄与しうる。物理学が対象とする問いの一つに、「宇宙はどのようにして始まったのか」など我々の存在に関わる問いがある。物理学は、宇宙の起源等について、実験や観測に基づいた一つの答えを与えることから、我々は物理学の学びを通じて、我々の存在に関して無知であることによる不安を軽減でき、精神的にタフに生きるための土台を得ることができる。

## 4. 参照基準の原案策定に係わる課題

参照基準の策定に際して、物理学と具体的な職業生活の繋がりを収集する必要がある。つまり、様々な職業において実際に、物理学を学んで得られた能力がどのように役立っているのか、物理人材がその能力を発揮する場面や役割にはどのようなことがあるのか、などの情報を集めることが欠かせない。一方で、物理人材には多様な職業で活躍できるという特長があるが、これはその反面、参照基準の策定において、様々な業種に関する情報を広く収集する必要があることを意味する。このような調査は覧具らによってなされているが<sup>6)</sup>、今回の参照基準の策定に際して、そのような調査をどのように、どこまで行うべきかという課題については議論の余地がある。

もう一つの課題は、参照基準をいかに活用可能なものにするかということである。参照基準の内容は、2.2節でも述べたように、抽象的に記述されるため、多くの関係者にとって具体的なイメージが湧きづらいものになる可能性がある。そうなれば、参照基準が活用される可能性は低くなるのではないか。そのような事態を想定して、何らかの対策を講じておく必要がある。たとえば、内容がある程度定まってきた段階で、関係者および社会に広く内容を公開し、コメントを募集することが考えられる。それらのコメントを参照基準の内容に反映できることもあるだろうし、もしくは、そのコメントを参考にして、参照基準の内容をわかりやすく解説したものなどを別に作成することも考えられる。

## 5. おわりに

冒頭でも述べたように、実質的に機能する参照基準を策定するためには、物理学に係わる多様な関係者から、参照基準の正しい理解に基づいた意見を集めることなどが必要になる。読者の方々には、今後も参照基準に関心を持っていただき、皆でより良い参照基準を作りあげられるよう、改善のためのご意見をお願いしたい。

### 参考文献および注

- 0) 本稿は、下記文献を、許諾を得て転載したものである。安田淳一郎「物理学分野の参照基準策定の状況（なぜ物理学を学ぶのか）」大学の物理教育, 21巻2号, 65-68 (2015).
- 1) 日本学術会議『大学教育の分野別質保証の在り方について（回答）』（2010）.
- 2) 大学が学位授与の方針などを明示することは、大学基準協会など各認証評価機関の基準で定められている。
- 3) 中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』（2008）.
- 4) この他の基本的な項目として、「当該学問分野の定義」と「市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育の関わり」がある。また各分野の事情に応じて、独自の項目を追加することもできる。
- 5) 国立教育政策研究所『生きるための知識と技能3：OECD生徒の学習到達度調査（PISA）2006年

- 
- 調査国際結果報告書』(2007).
- 6) 覧具博義, 合田正毅, 西尾成子, 兵頭俊夫, 渡邊靖志『大学卒業生の進路に対応した基礎物理教育の調査・研究』科研費・研究成果報告書(2005).

## 質疑応答

---

Q. これから参照基準がどのように活用されるのがよいのか。

A. 必ずしも全ての学問分野について学術会議が示したフレームの中で意図通りに書いていくとは限らない。参照基準で書いてしまうと評価に使われるのではないかといった恐れが共通しており、形骸化の危惧が若干あるように見受けられる。しかし、参照基準を参考にしながら、各大学で個性のある教育目標を自立的に出していくことが求められている。





## 第3分科会

---

高大接続・初年次教育・キャリア教育

## 2009-14年度卒業時調査よりみた大学教育の現状と課題－初年次教育の重要性－

話題提供 1

東北学院大学 片瀬 一男

## 1. 『学士課程』答申以降の大学改革：「質保証」の時代へ

2008年の中教審答申『学士課程の構築に向けて』（以下『学士課程』答申）では、大学教育の質保証＝「学士力」という学習アウトカムの保証という考え方が明確に打ち出された。すなわち、まず各大学は3つのポリシー（アドミッション・カリキュラム・ディプロマポリシー）を明示すると求められると同時に、到達目標としての「学士力」が提示されたが、これは「大学卒業時の学習成果への言及」が初めてなされたことになる、という（山田 2012：21-22、傍点原文）。『学士課程』答申では、大学卒業時までに獲得されるべき「学士力」＝到達目標が参考基準として例示<sup>1</sup>されるとともに、学士課程を通じて学生参加型の授業（アクティブ・ラーニング）によって「学士力」を育成し、大学教育の質保証を担保することが求められている。

金子（2011：4-11）によれば、こうした質保証の基準としては、以下の3つがあるという。すなわち、①「絶対基準」（「大卒者の知識・学力が、明確に定義された一定の水準を満たしていること」）、②「インプット基準」（「大学における教育内容について、それを満たしていることを基準として質の保証とみる考え方」）、③「アウトカム基準」（「学生にどのような知識・技能を形成してきたかを基準とする質保証」）であり、このうち③「アウトカム基準」で質保証を検証すべきだという。また、「アウトカム基準」の指標として、金子は1）専門領域別の学習到達テスト、2）専門領域を超えた一般的能力を測定するテスト、3）学生の学習行動、授業への反応、4）学習に関する学生の意識調査、の4つを上げている。本稿では、このうち4）学生の意識調査による学習アウトカムの評価について検討した結果を紹介したい。

## 2. 学習アウトカムの分析枠組み：カレッジインパクト理論

小方（2008）によれば、近年、こうして大学教育のアウトカムを重視する傾向が強まったが、日本では大学のアウトカムとは何かに関する合意もなされていないために、エビデンスベースの研究も少ないとして、この分野で先行するアメリカのカレッジインパクト研究に注目する。カレッジインパクト研究とは、Astin（1993）らによって提唱され、展開されてきたモデルで、大学という知的環境が学生に及ぼす社会化のモデルである。このモデルは、I. インプット（既得情報）としての学位取得の熱意、高校時代の成績（GPA）、ジェンダーや家庭背景などが、O. アウトプット（成果）としての学位取得、キャリア取得、大学院進学などに影響すると同時に、E. 環境すなわち大学での履修科目、クラス、教師、専門分野、成績（GPA）、学生生活等への影響も介して、アウトプットを規定するというI-E-Oモデルである。このモデルをもとに、社会化エージェンシーとしての大学の効果に注目し、具体的には大学新入生に対するアセスメントと上級生を対象としたアセスメントを実施することで大学教育の社会化効果を測定し、理論化することがカレッジインパクト研究である（小川、2013：11）。このうち本研究では大学という知的環境（E）が、卒業時の学習アウトカム（O）に及ぼす影響、すなわちE→Oのパスを扱う。

なお、アウトカムについて、Astin（1993）は内面的－行動的次元と認知面－情緒面の次元を区別して、4つの学習アウトカム、すなわち①内面的－認知的、②内面的－情緒的、③行動的－認知的、④行動的－情緒的アウトカムを区別した（山田、2012：9-10）。このうち、大学教育の主たる目標と考えられる内面的・認知的発達のアウトカムに関しては、伝統的に教育の質と考えられてきた大学の選抜性や

<sup>1</sup> 例示されたのは、①文化・社会・自然などに関する知識・理解、②コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力などの汎用的技能、③自己管理能力・チームワーク・倫理観・社会的責任などからなる態度・志向性、④総合的な学習体験と創造的思考力の4項目である。

1人あたりの教育費などの組織特性よりも、教員と学生の相互作用のあり方が影響をもっていることが明らかにされた。またとくに認知的発達に関しては、やはり大学の組織特性よりも、学生自身の学習へのインボルブメントやエンゲージメントのもつ意味が大きいことも指摘された。そこで、本稿でも学習アウトカムについては、内面的な認知的アウトカムを扱う。

### 3. 研究の目的と方法：学習アウトカムの経年変化とその規定因

内面的・認知的学習アウトカムとしては、表1に示した6項目を主成分分析したところ、2009-14年度の合併データでも、また各年度データでも1つの成分が抽出されたので、これを認知的学習アウトカムのスコアとした。

表1. 認知的学習アウトカムの主成分分析結果

| 認知的学習アウトカム                                     | 2009-2014年度 |
|--|-------------|
| 生涯にわたって学び続けるための基礎となる能力や技能を身につけることができた          | 0.773       |
| 専攻した学問分野（学科）に関する基礎知識を身につけることができた               | 0.805       |
| 専攻した学問分野（学科）における基本的なものの見方・考え方を身につけることができた      | 0.816       |
| ものごとを広く多様な視点から理解し、自分を相対化・客観化してとらえることができるようになった | 0.787       |
| 自分で課題をみつけ、自分のもっている知識や技能を活用してそれを解決できるようになった     | 0.786       |
| 人生をよりよく生きようとするようになった                           | 0.665       |
| 寄与率  | 59.8        |

この主成分得点の推移（経年変化）を学科分野別<sup>2</sup>にみたのが、図1である<sup>3</sup>。これによると、2009年度から14年度にかけて、いずれの年度も学科領域によって認知的アウトカムに有意差があり、一貫して理工系学科で低い。また文科系では、2012年度までは、人文科学系のアウトカムが社会科学系を上回っていたが、それ以降は人文科学系のアウトカムが低下したため、両者の差異は消滅した。また、全体としてみても、どの学科領域でも認知的学習アウトカムは右肩上がりの上昇傾向をみせている。

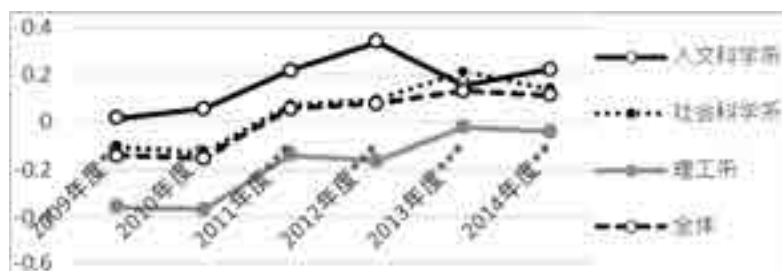


図1. 領域別に見た認知的アウトカムの推移：2009-15年度

次にこの認知的アウトカムを規定する要因を重回帰分析によって検討した結果が表2である。この表2では、2009-15年度の卒業時調査データをプール（合併）したうえで、学科領域の影響をコントロールするために学科領域のダミー変数（基準カテゴリーは理工系）を投入したうえで、学生による教育評価（いわば学生によって認知された学習環境）が、どのように卒業時の認知的な学習アウトカムに影響したかみた。これによると、卒業時の認知的アウトカムに最も大きな影響を及ぼしていたのは、初年次教育（「一年次に、大学で学ぶための基礎となる知識・技能を身につける授業を受け、役に立った」）で

<sup>2</sup> ここでいう学科分野とは、①人文科学領域：英文学科・総合人文科学・歴史学科・言語文化学科、②社会科学領域：経済学科・共生社会経済学科・経営学科・法律学科・人間科学学科・地域構想学科、③理工系：情報科学学科・機械知能工学科・電気情報工学科・電子工学科・環境建設工学科を意味している。

<sup>3</sup> 図1では年度ごとに学科領域ごとの分散分析を行い、有意差がある年度はその横に有意水準を記載した。

\*\*\*は $p < 0.001$ を意味する。

あり、これに次いで学習支援（「授業以外で、教員は質問・相談に答えるなど学習の上の支援をしてくれた」）やカリキュラムの幅の広さ（「カリキュラムは、特定の領域だけでなく、幅広く学べるようになっていた」）、学習意欲の喚起（「授業では、学生に学習意欲の喚起なされていた」）が大きな影響力をもっていた。

ここで注目されるのは、卒業時の調査であるにも関わらず、初年次における学習の基礎的スキルの修得が学習アウトカムに最も大きな影響力をもつことであり、学生生活のスタート時点の学習指導がその後も持続的な効果を持ち、卒業時の学習アウトカムにまで影響していたことである。これに次いで影響力をもったのは、教員による課外の学習支援と授業における学習意欲の喚起であり、従来からカレッジインパクト研究が注目してきた学生自身の学習へのインボルブメントの重要を確認することができた。

次に、図2は、とくに影響のあった3つの規定因について、規定力の変化をみたものである。これによると、初年次教育の影響力は2010年度卒業生の頃から下がり始めるが、その後、2013年度まで上がり続けている。ただその間も、2012年を除いて、学習アウトカムをもっとも強く規定する要因

となっている。他方、学習支援は2011年度までは規定力が低かったが、2012年度以降は、初年次教育に匹敵する規定力を示している。以上のことからみて、認知的学習アウトカムは近年、向上する傾向にあり、それを支えてきたのは初年次教育であったが、最近ではこれに課外での学習支援による学生の学習インボルブメントへの働きかけのもつ比重も高まってきた、と言えるだろう。

#### 4. むすび：大学教育の質保証における初年次教育

大学生の学習アウトカムの質保証が重要な課題として位置づけられるようになった背景として、三好（2013）は①高校生の授業外学習時間が減少したという高校サイドの問題、②大学入試の多様化により選抜機能が衰退したという大学サイドの問題をあげている。いずれにせよ、ユニバーサル段階を迎え、量的に拡大した大学教育は、2008年の『学士課程』答申に象徴されるように、多様化した入学生を迎え、教育の質保証をせまられている。荒井（2005）によれば、高校の教育内容の削減に加えて、大学入試の多様化もあり、高校と大学の関係のあり方も、従来の「入試選抜」から「教育接続」へ移行しつつある

表2. 認知的アウトカムの規定因：2009-15年度

| 独立変数                | $\beta$ | 有意水準 |
|---------------------|---------|------|
| 人文科学系ダミー            | 0.062   | ***  |
| 社会科学系ダミー            | 0.064   | ***  |
| 理工学系ダミー             | ref.    | ---- |
| 初年次教育               | ①0.175  | ***  |
| 授業の学年配当             | 0.100   | ***  |
| カリキュラムの幅広さ          | ③0.134  | ***  |
| シラバス情報              | 0.036   | ***  |
| 授業目標の明確さ            | 0.105   | ***  |
| 学習意欲の喚起             | ④0.127  | ***  |
| 成績評価基準              | 0.089   | ***  |
| 履修指導                | 0.042   | ***  |
| 学習支援                | ②0.150  | ***  |
| 自由度調整R <sup>2</sup> | 0.464   | ***  |

注) \*\*\* :  $p < 0.001$  ①、②…は偏回帰係数の大きさの順を示す



図2. 認知的アウトカムの規定因の変化  
：年度別標準化偏回帰係数

<sup>4</sup> 従来、初年次教育と補習教育や導入教育などとの異同が曖昧であったが、近年では国際的な動向からみても、初年次教育には導入教育を中心に学士課程教育プログラムやキャリア教育の一部を含むものとして概念化されている（濱名、2006）。これに対して、補習教育は「大学での学習・研究の前提として必要で本来高校までに習得すべき内容の教育」（山田、2006）として、初年次教育とは区別されて定義されている。



という。この「教育接続」を実質化するものは、「補習教育（リメディアル教育）」とともに、本稿で扱ってきた初年次教育である<sup>4</sup>。実際、「学力低下」問題を背景に初年次教育を導入する大学は増えてきたが、まだその効果を検証するという研究が蓄積されるという段階には至っておらず、各大学も試行錯誤の状態にある。初年次教育の効果の検討は、教員の観点から行うことも重要だが、その一方で学生の見方を無視することはできないという指摘もある（山田礼子 2006, 山田剛史 2007）。

こうした観点から、今回は2009年から6年間にわたる卒業時調査データを用いて、学習アウトカムを規定する要因を探った。その結果、明らかになったことは、認知的アウトカムでは、初年次教育がもつとも大きな貢献をしていたことであった。すなわち、卒業時点の調査であるにも関わらず、初年次における学習の基礎的スキルの修得が最終的な学習アウトカムに最も大きな影響力をもっており、学生生活のスタート時点での学習指導がその後も持続的な効果をもち、卒業時の学習アウトカムにまで影響していた。このことは、大学教育の質保証において初年次教育が重要な位置を示していることを意味する。本学の初年次教育の効果に関する検討（片瀬・葛西 2011）からは、入学以前との比較からみても、とくに「図書館の利用方法や文献を調べる力」、「レポート・論文の文章作成方法」が、入学後の初年次教育によってある程度、習得されたと考えることができる。さらにこうした学習技術の習得と学習面における適応感との関係を検討した結果、「基本的リテラシー」や「情報検索・収集能力」が身に付いていることが初年次教育に対する適応感を高めていることがわかった。この点では、初年次教育においては、まずは基本的な学習技能や情報収集能力を高めることに主眼をおく必要があると考えられる。

現在の初年次教育の問題としてあがっているのは「担当教員の熱意、指導力の格差であり、初年次教育の目的、内容、水準について教員間で合意形成や調整が図られていないこと」（杉谷 2006）であるとされ、今後、初年次教育の拡大に伴って「個別の取組み間の調整を全学的に行うことがますます困難になる」（川嶋 2006）という指摘もある。これに対して、本学では2013年度より「TGベイシック」という名称で主としてリテラシー教育（メディアリテラシー、統計リテラシーなど）に重点を置いた初年次教育を全学的に展開している。これはコーディネータを中心に、学部学科を越えた教員が到達目標やシラバスなどを共通化し、全学的に標準化された初年次教育を実施するというものである。その卒業生が出る2017年度にはまた、今回の初年次教育の効果の変容について報告したいと考えている。

### 【参考文献】

- 荒井克弘, 2005, 「入試選抜から教育接続へ」荒井克弘・橋本昭彦編著『高校と大学の接続：入試選抜から教育接続へ』玉川大学出版部：9-16.
- Astin, Alexander, W. 1993, *Assesment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, ORYX Press.
- 片瀬一男・葛西耕市, 2011, 「初年次教育による高校と大学の接続：東北学院大学教養学部の場合」『東北学院大学教育研究所紀要』11：5-32.
- 川嶋太津夫, 2006, 「初年次教育の意味と意義」濱名篤・川嶋太津夫編『初年次教育：歴史・理論・実践と世界の動向』丸善：1-12.
- 金子元久, 2011, 「質保証の新段階」『IDE』533：4-11.
- 三好登, 2013, 「大学生の学習成果に関する研究動向と今後の課題」『大学論集』44：303-318.
- 小方直幸, 2008, 「学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム」『高等教育研究』11：45-64.
- 小川勤, 2013, 「インスティテューショナル・リサーチとアウトカム評価に関する研究：カレッジ・インパクト研究に基づく  
教学改善の新展開」『大学教育』10：1-12.
- 杉谷祐美子, 2006, 「日本における初年次教育の動向：学部長調査から」濱名篤・川嶋太津夫編『初年次教育：歴史・理論・実践と世界の動向』丸善：69-79.
- 山田剛史, 2007, 「学生の視点を踏まえた初年次教育の展開：多様化を見据えた教育改革の組織化に向けて」『島根大学生涯学習教育研究センター研究紀要』5：15-29.
- 山田礼子, 2006, 「一年次・初年次教育を学生の視点で考える」有本晃・北垣郁雄編『大学力：真の大学改革のために』ミネルヴァ書房：57-68.
- , 2012, 『学士課程教育の質保証へ向けて：学生調査と初年次教育からみえてきたもの』東信堂

## 質疑応答

---

- Q. 卒業時の振り返りで初年次教育の評価が高かったという意味でよろしいか。
- A. そうではなく、認知的アウトカムに及ぼす影響が強いということである。必ずしも初年次教育を高く評価しているとは限らない。
- Q. 分析の中で6年分のデータを使用しているが、学部・学科・男女など項目を増やすと立体的な結果がでるのではないか。
- A. いろいろ関心があり、試してはいる。今回は調査期間中に学部・学科改組等もあり、簡略化させていただいた。

## 初年次教育におけるデートDV予防教育の提案

## 話題提供 2

酪農学園大学 須賀 朋子

私の主な研究内容は、DV、デートDV予防に関する研究です。近年、大学のキャンパス内でもデートDV被害は多く、最悪の事態では死に至ることもあったと言っても過言ではありません。最近の報道では、「元交際相手から殺された」という報道が多く聞かれるようになり、これがまさに、デートDVの被害者です。

DVとは、Domestic Violenceの略です。日本では2001年4月にDV防止法が公布され、10月に施行されました。DVとは「配偶者や恋人など親密な関係にある、又はあった者から振るわれる暴力」という意味で使用されることが多いです（内閣府男女共同参画局）。

暴力を振う人とは、「親しい関係になればなるほど、感情が強くなり、暴力の質が大きくなることが多い」という特徴があります。普通の人とは、親しい関係になればなるほど、優しい感情が強くなるものです。

内閣府が実施した平成27年3月の、20歳以上の5,000人を対象とした調査では、女性の23.7%（およそ4人に1人）、男性の16.6%（およそ6人に1人）が、配偶者から1度でもひどい暴力を受けたことがあると回答しました。

現在、日本では2001年にDV防止法が施行されてから3回の改訂をおこない、2014年に出されたDV防止法が一番、新しいものです。DV被害を受けている人がいたら、保護命令が出されます。保護されるのは、配偶者、元配偶者、生活を共にする交際相手です。2014年に新しく、付け加えられた事項は、「生活を共にする交際相手」です。退去命令というものもあります。加害者を2か月、自宅から退去してもらいます。この間に、被害者は荷物をまとめて逃げる人が多いです。また、接近禁止命令というものもあります。被害者、子ども、被害者の親族に接近しない事を命じます。これに違反をした場合、1年以下の懲役（刑務所）、または100万円の罰金になります。この法律により、だいたい、加害者に対する抑止力になっていると思われれます。

内閣府が実施した平成27年3月の18歳～39歳までの交際相手がいたことがある女性904名、男性943名では、女性の19.1%（およそ5人に1人）、男性の10.6%（10人に1人）が交際相手から1度でも暴力を振られたことがあると回答しました。暴力を受けたことにより、31%が「心身の不調が起きた」、15.7%が「夜、眠れない」、10%が「アルバイト、仕事、大学などをやめた、変えた」という被害が報告されています。これが、まさにデートDVです。大学生に多い恋人同士のDVで、残念ながら、デートDVを抑止する法律はありません。

大学生の間でも問題となっている、ストーカー（つきまとい）とは、「特定の人への恋愛感情、好意の感情が満たされなかったことに対する恨みや充足する目的で、当人やその家族に対して、苦痛や暴力行為を行うこと」と内閣府は定義しています。ストーカー防止法というのは、平成12年に桶川的女子大生殺害事件の後にできた法律です。事件が起きてから、法律ができるということも、わが国の問題点かと思われれます。

ストーカー被害を受けている時に警察に通報すると、警察は加害者に警告をだします。しかし、これを逆恨みして起きた事件が、平成25年に起きた、三鷹の女子高生ストーカー事件です。三鷹の女子高生の事件を受けて、ストーカー防止法は平成25年に改正され、加害者に6ヵ月以下の懲役または50万円以下の罰金になりました。これにも違反をした場合は、DVと同じ、1年以下の懲役、100万円以下の罰金という法律に改正されました。

さて、「暴力とは何か?」。暴力の本質は、相手への支配（コントロール）です。暴力は怒りや衝動性で起こるものではなく、暴力という方法を選び、相手を威圧する行為です。また、暴力を続ける人は、暴力の否定、影響を小さく評価します。

暴力の種類は4種類に分けられています。①身体的暴力には、殴る、蹴る、髪を持って引きずりまわ

す、物を投げつける、刃物を突きつける等があります。②精神的暴力には、行動を制限する（メールのチェックなど）、家族や友人に会わさない、大声で怒鳴る、「お前がおかしい」という、わざと恥をかかせる、眠らせない等があります。③経済的暴力には働きにいかせない、生活費を渡さない、貸したお金を返さない等があります。④性暴力には、性行為を強要する等があります。

DVは暴力のサイクルにより、支配され、暴力のなかから抜け出せなくなっていく。アメリカの心理学者Lenore E. Walkerが考案した暴力のサイクルを示します（図1）。

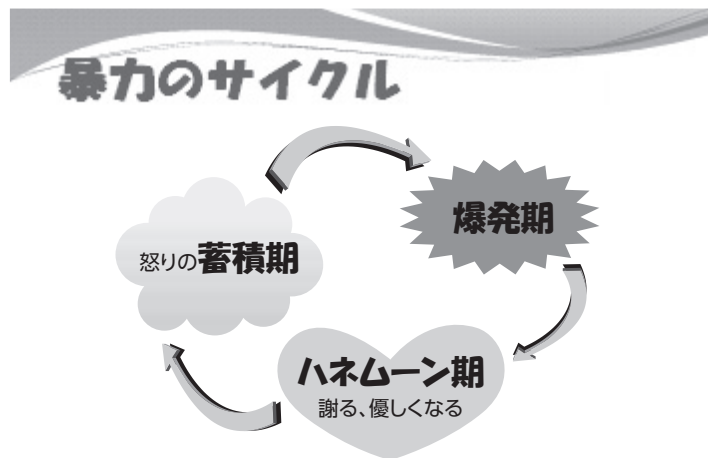


図1 暴力のサイクル

「爆発期」で大きな暴力の後、加害者は、「スッキリ」して、急に、やさしくなり、謝ったり、プレゼントを買ってきたり、「もう、絶対に暴力は振るわない」など、言い出します。だから、被害者は「本当は優しい人なんだ」などと、信じこんでしまいますが、やられる側は、磨り減ってしまいます。その後、また、加害者は、イライラを蓄積して、重箱の隅をつつくように、相手を緊張、させていきます。そして、爆発期で、大きな暴力を振ります。この、暴力のサイクルは、はじめは、1か月に1度が、2週間に1回、1週間に1回など、だんだんと頻繁におこるようになり、暴力の内容も大きくなります。これらのことから、被害者はマインドコントロールされていき、逃げにくくなってしまいます。

またお互いを大切にすることでどういう関係かも、DVの被害者や加害者にならないために重要です（図2）。

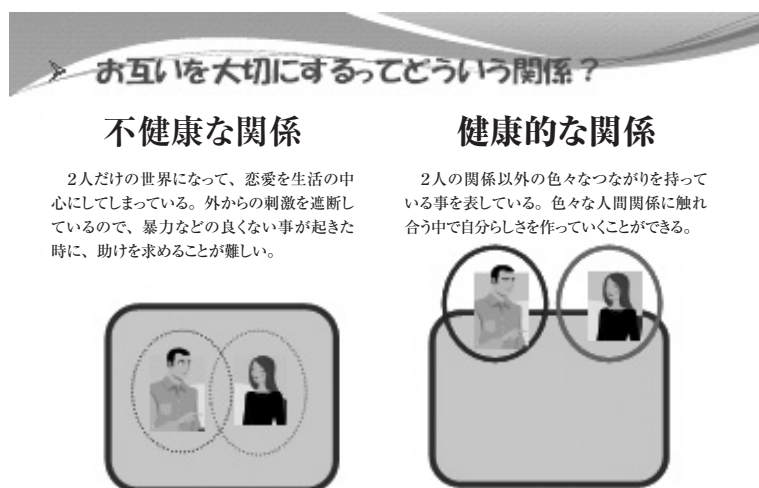


図2 お互いを大切にできる関係



四角は2人の関係。左の図は2人の人間が2人の関係の中にドブプリとつかっている状態。この恋愛の形が良いというメッセージがメディアでは多いです。右の図は、2人の関係の中に、入っている部分もあればそうでない部分もあります。2人の関係以外の色々なつながりがある事を表しています。色々な人間関係に触れあう中で自分らしさを作っていくことができます。人間の周りの赤や青の線はその人らしさを表しています。右の図はしっかり自分らしさを持っていることを実線で表しています。左の図は相手に気にしてもらって自分らしさを手放してしまっている事を点線で表しています。自分らしさを形成するのが難しくなります。左の図は2人だけの世界になっているので、暴力など良くない事が起きてもその関係を終わらせることが難しくなりがちです。また、関係が終わるとバランスを大きく崩すこともあります。右の図は2人の関係の中で良くないことが起きた時、周りにsosを求めやすく、関係を終わりにする選択も左の図よりはとりやすいです。恋愛を自分の生活の中心にしてしまわず、自分らしさをしっかり持って、自分が自分を幸せにしようという意志を持つことは、結果として良い関係に繋がっていきます。

DVは他人事ではありません。自分自身が経験（被害・加害）するかもしれません。お友達が経験（被害・加害）するかもしれません。身近な問題として気づくことが大切です。

これらのDV予防教育を大学に入学した、夏休み前までの初年次に1度でも授業を行えば、DVの知識を得ることができ、DVに巻き込まれそうになったときに、気づくことができることが考えられます。また、友だちがDVに巻き込まれそうになったときに、アドバイスをしてあげられることもできると思います。

インターネットで調べたところ、福山大学人間科学部では1年生にデートDV予防の授業を受けることを必修化しています。

また、私は博士論文でDV予防をとりあげました。その結果、予防という観点でみていくと、中学生のうちに1度でもDV予防教育を行うことが、最も効果があることが明らかとなりました。これらのデータについて、また、DV予防教育プログラムについては、「中学生へのドメスティック・バイオレンス予防啓発に関する研究、風間書房 2015年7月発行」(図3)を参考にして頂きたいと思います。

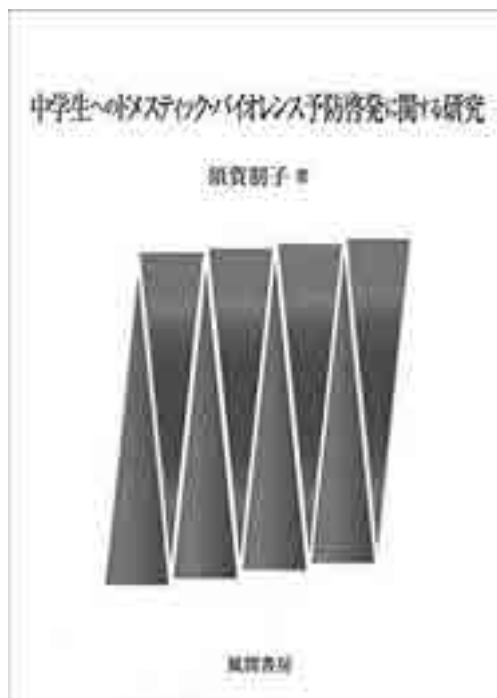


図3 中学生へのドメスティック・バイオレンス予防啓発に関する研究

## 質疑応答

---

- Q. 学生からDVの相談をうけることもあるが、どのような啓発活動が望ましいと考えているのか。
- A. 被害を受けているときは相談しづらいので、日頃から相談先（保健管理センター等）を知らせておいたり、初年次教育で知識を取り入れてもいいのではないかと思います。できれば早め（中学生から）の教育が効果的である。
- Q. 学生からの相談・被害の共有をどこまですることができるか。専門機関につなげるのも難しいのだが。
- A. 大学生の場合は、教員が巻き込まれないようにするためにも、専門機関に相談するのが一番いい。しかし、本人がなかなか相談にいかないケースも多いので、専門機関をもっと増やしていく必要があると考えている。

## 学士課程教育における授業支援ツールの開発と活用

### 話題提供 3

北海道科学大学 深井 裕二、河合 洋明、工藤 雅之、  
小川 直久、仲野 修

### 1 はじめに

本学における学士課程教育では、大学生の基盤能力の養成に対し様々な手段で教育実践を試みている。その中で初年次情報教育の科目は、修学上必要とされるPCやITスキルの早期習得と社会での応用を目的とし、さらにはIT国家発展に関わる重要性がある。学習効果を高めるeラーニング、ネットワークインフラ、PCといった情報基盤を授業に活用する際、準備と運用には多くの労力を要し、操作ミスなどによる危険性も高まる。またプロジェクト利用にも欠点があり、大学講義に不慣れな新生にとって受講意欲への影響も軽視できない。そこで、それら情報基盤の効果的活用のために各種支援ツールを開発し授業などで実践している。事例として「電子テスト問題の作成」、「学士力の自己評価」、「ICT環境での操作支援」、「PC画面配信」に対し、それら支援ツールのねらいと実践法について紹介する。

### 2 学士課程初年次情報教育の授業について

学士力については、文部科学省中央教育審議会により知識・理解、汎用的技能、自己管理力、統合的な学習経験と創造的思考力を主軸とする教育体系が例示されている（平成20年「学士課程教育の構築について」（答申））。本学では平成26年度より学士課程教育支援部門を設置し、大学生が持つべき学士力を養成するための教育体制を整えた。授業は表1の科目構成により全学共通で開講している。

表1 北海道科学大学における学士課程教育科目（※初年次開講科目）

| 部門構成          | 基本教育科目                                     | 授業テーマ                          |
|---------------|--|--------------------------------|
| 情報教育グループ      | 情報処理法 <sup>*</sup> 、情報管理法 <sup>*</sup>     | 情報リテラシ、情報技術と情報管理               |
| 人間・社会理解教育グループ | 人間の理解Ⅰ <sup>*</sup> 、Ⅱ <sup>*</sup> 、Ⅲ、Ⅳ   | 健康と運動、民族と宗教、歴史と文化、心理と行動        |
|               | 社会の理解Ⅰ <sup>*</sup> 、Ⅱ <sup>*</sup> 、Ⅲ、Ⅳ   | 自然と環境、政治と経済、国際と平和、法律と人権        |
| プロジェクト教育グループ  | プロジェクトスキルⅠ <sup>*</sup> 、Ⅱ <sup>*</sup> 、Ⅲ | チームワークとリーダーシップ、問題解決法入門、問題解決法応用 |

このうち情報教育の科目は初年次教育として配置されており、情報の活用、技術、倫理、管理における知識、技能、態度の習得を主な目的としている。また、初年次教育および学士力を重視して次のような授業実践手段をとっている。

- (1) システムおよびソフトウェア操作や情報収集作業を積極的に取り入れる。
- (2) 学習環境および教材としてICTを活用する。
- (3) 課題や小テストによる形成的評価スタイルをとる。

これらは、情報系との関連性もさることながら学生個々にスキルの習得機会を与えるねらいがある。(1)により、スキル訓練と飽きさせない授業展開ができる。(2)のICTの重要性では、わが国の政策である世界最先端IT国家創造宣言をはじめとし、ICTによる経済活性化や社会課題解決への期待が寄せられていることも意識すべき点である(参考:「ICTを活用した東日本大震災からの復興支援」、<http://www.soumu.go.jp/shinsai/>)。(3)は学士力のテーマでもある「主体的学習」に関連し、1回の定期試験による総括的評価に比べ、複数回に分けた試験と訓練およびフィードバックにより学習達成度の把握ができ自学自習の要素も備えている。

### 3 支援ツールの必要性和ねらい

前述の授業実践手段（1）～（3）は学習効果が期待できるものであるが、その準備と運用には様々なコストや留意すべき点が付随する。このような作業を効率化し安全性を確保するための支援ツールとして、表2のソフトウェアやシステムを開発した。

表2 授業のための支援ツール

| 支援ツール   | 概要                           | ねらい  |
|---|------------------------------|--|
| Moodle小テスト作成ソフト<br>・開発言語：C#<br>・動作環境：Windows        | eラーニングMoodleにおける小テスト問題作成     | ・テスト問題の作成効率および再利用性の向上。<br>・学習意欲を高める「図入り問題」の容易な作成。<br>・形成的評価と自習教材作成への活用。                    |
| 能力自己評価システム<br>・開発言語：Java<br>・動作環境：Webブラウザ<br>Webサーバ | 授業のアンケート調査による能力特性の自動集計       | ・授業で獲得した能力の自己把握と学力意識付け。<br>・学習モチベーションの向上、就職活動へのヒント。<br>・授業改善のためのPDCAサイクルの“Check：評価”としての活用。 |
| ICT操作支援ブラウザツール<br>・開発言語：JavaScript<br>・動作環境：Webブラウザ | 各種学内Webの教員操作における自動化          | ・教室入室後の迅速なICT準備、学生への情報表示。<br>・教員による操作と設定の自動化。<br>・課題提出期限や成績の入カミス排除。                        |
| 画面配信システム<br>・開発言語：VC++<br>・動作環境：Windows             | PC画面のリアルタイム配信による視覚的情報共有と授業支援 | ・プロジェクタ環境における座席位置や視力に影響されない平等な授業環境。<br>・見づらさによる「ストレス」「やる気低下」を解消。<br>・大型スクリーンのない環境での活用。     |

これらの支援ツールの共通目標は、授業の運用側と受講側の両方に対しメリットを与えることである。一般的に教育機関で導入する情報システムへの要求事項として、システムの信頼性と保守性、処理の正確性、情報の機密性などにおいて、一定水準を満たすことが必須目標である。それらの実現とコストおよび構築期間の制約から、利便性や容易性といったユーザビリティが優先されない場合が考えられる。また、組織が大きい教育機関ではシステム導入とシステム利用の立場が疎遠であることや、ユーザはこれから導入するシステムに対し何が便利なのか予測できないこともある。このようにして、要求定義時にニーズが浮上しない状況や優先順位などの縛りから、教育現場で使われる情報システムには少なからず不便さが潜在する。その背景から支援ツールを現場側で開発することの意義を有し、既存システムに対して補助的に利便性や安全性を高めるねらいが生きてくる。

## 4 支援ツール開発事例

### 4.1 Moodle小テスト作成ソフトの開発

Moodleは学習目的で広く利用されているオープンソースのeラーニングシステムであり、これにはWeb画面上で実施できる小テスト機能がある。小テストの形態は、国家試験、バンダー資格などでも採用されているCBT（Computer Based Testing）と同様であり、即時自動採点、平等な評価、採点ミスの排除が実現できる。また採点結果を即時閲覧でき成績評価および学習教材の両面で活用できる。

問題作成はWeb画面で行うがやや作業効率が悪い。開発したMoodle小テスト作成ソフトは、Microsoft Wordのような操作性で問題の作成編集と再利用などができる。特に図を用いた問題を作りやすくしており、図の導入は学習意欲を高める要素としてARCSモデル（Keller, J. M., 1984）の「注意」に相当する。本ソフトは一般公開※しており、小学校から大学、企業、独立行政法人、個人などで活用されている。用途は、授業テスト、国家試験対策（情報系、医療系）、社内研修（モラル教育、セキュリティ教育、コンプライアンス教育、エンジニア教育）、診断テストなどである。

※Moodle小テスト問題作成フリーソフト－QuEdit, <http://www1.hus.ac.jp/~fukai/>





授業などの運用支援を行う。



図3 ICT操作支援ブラウザツール

#### 4.4 画面配信システムの開発

画面配信システムは、プロジェクトで視認困難なPC画面などを教員PCから学生PCへネットワーク上で一斉配信する（図4）。特徴としてPC画面をマウスポインタやポップアップメニューなども含めた再現性の高い無劣化画像としてリアルタイム配信する。CPUおよびネットワーク負荷を低く設定しつつ、フレームレート30fps、遅延時間約50msの高レスポンス性を持つ。マルチキャスト通信を活用し200名規模の同時配信でも性能は下がらない。授業での運用における学生アンケートでは、Excel操作をはじめPC・ソフト操作全般の画面配信に使用してほしいという要望が多かった。本システムは固定の設備ではないため、使用場所および配信者と受信者を柔軟に選択できる。例えばプロジェクト設備がない部屋での講義やミーティングにも活用できる。また学生による配信権の取得により相互配信の円滑な切り替えができ、グループ学習形式の授業でも活用されている。



図4 画面配信システム（左：一斉配信形態、右：授業風景・学生のPC画面）

## 5 まとめ

授業の運用や管理などを支援するソフトウェアツールの開発事例を紹介してきた。これらのツールの目的は利便性だけでなく、教育機関として重視すべき安全性確保や既存のシステムの活用度を高める効果を持つが、さらに学生に対する平等性を高めるねらいがある。例えばプロジェクトによる情報伝達は紙に比べ時間短縮や環境保護の長所がある。しかし大きな講義室では座席位置による視認性が異なり装置の経年劣化も早い。特に初年次情報教育科目に含まれるPCやソフト操作画面の提示では細部が確認できない場面が非常に多い。こういった問題の解消はステークホルダーに与える環境改善として支援ツールが役立つケースである。学習環境が大きく変わる大学初年次教育に注意を向け、適切かつ効果的な支援ツールの開発を検討していきたい。

---

## 質疑応答

---

- Q. パソコンがあることを前提としているが、スマートフォン向けなどの開発はしていないのか。
- A. 本学では学生にノートパソコンを準備させている。今後の課題としては小型の携帯端末への対応を考えている。
- Q. Moodleの小テスト作成ツールの入手方法は。
- A. 「Moodle小テスト作成ソフト」または「QuEdit」で検索してダウンロードしてもらえればと思う。いまのところ、Windows用しかない。Macは今後の検討課題である。
- Q. 授業の電子ファイルを学生側に保存させたくないが、画面配信システムを活用すれば可能か。
- A. ストリーミング配信で見ているだけになるので、スクリーン画像を得るにはスキルが必要となるが、ファイルの保存を避けるには有効かと思う。

## 学部横断型クラス編成地域学ゼミナールの導入について

### 話題提供 4

弘前大学 藤崎 浩幸

#### 1. 地域学ゼミナールと弘前大学の新しい教養教育

弘前大学では平成28年度から従来の21世紀教育に変えて新しい教養教育を開始する。その基本コンセプトとして「主体的・能動的学習への転換」「文理融合教育による多元的な視点や思考法の獲得」「国際共通語としての英語能力の獲得」「地域志向性（地域が持つ強みや課題の理解、課題解決へ意欲等）の涵養」「国際性（異文化理解、多文化共生等）の涵養」が掲げられた。

これを踏まえ、全学生必修科目となるスタディスキル導入科目として、従来から実施している1年次前期の基礎ゼミナールに加えて、1年次後期に地域学ゼミナールを新設することとなった。

基礎ゼミナールは、従来と同様に、学部・学科ごとにクラス編成を行い、入学した学部・学科への帰属意識を高めると同時に、高校から大学への学びの転換を図る科目である。

これに対し、新たに導入される地域学ゼミナールでは、1) 学部横断クラス編成、2) 地域（弘前、津軽、青森）に関する内容をテーマとしたPBLという2つのコンセプトが掲げられた。そして、2～4年次の選択必修科目である、文理の学生が同一クラスで履修し、地域（弘前、津軽、青森）に関する内容について、専門知識を活用した学生参加型学修を行う学部越境型地域志向科目群に接続する科目と位置付けられた。

発表者は、この授業の具体化を担当するワーキンググループの代表として、その実施準備作業を担っている。本報告では、地域学ゼミナールの概要と今年度実施中の試行の状況、本格実施に向けた課題について述べる。

#### 2. 地域学ゼミナール運営の立案

まず、地域学ゼミナールの達成目標について、2つのコンセプトを踏まえ、①学部横断チームの一員として自分の役割を認識し行動できること、②学部横断チームの一員として他者の役割を判断し適切に働きかけることができること、③地域の問題に関する資料(情報)の検索・収集・整理ができること、④発表会で適切な行動ができること、⑤地域が有している課題を発見できること、⑥地域が有している課題に対し、解決策を提案できること、と設定した。基礎ゼミナール、あるいは既存の大学の多くの科目との最大の違いは、学部横断の学生で構成されたチームで共同作業を行うことにあると考え、チームの一員としての行動力を筆頭に掲げ、地域に関するPBLとしての課題発見力や課題解決力を含めた目標とした。

次に授業運営における教員の役割については、各チームのファシリテートと進捗状況管理に留めることとし、PBL課題は担当教員の専門に依存しない共通課題を設定することとした。このため授業担当教員への手引きを作成した。教員の役割を、その専門に依存しないようにした理由は、まず、教員の専門に依存したPBL教育に相当する学部越境型地域志向科目群が2年次以降に用意されているからである。また、学籍番号により機械的に学部横断でクラス編成する全学部必修の科目であることを考慮した際に、クラスによる学習内容の差異が大きいと、受講学生からクラスの当たり外れという不満が出てくることを危惧したためである。さらに、弘前大学では教養教育の運営を全学の全教員担当で行っている（1教員あたりの最低限の教養教育担当時間数が定められている）ので、これまでに存在していない挑戦的な授業内容の担当教員を、全学部から集めなければならない、という事情も考慮した。専門に依存しないPBL課題としては、市役所等のWebページから情報が得やすいことを考慮し、「弘前市の特性を活かした子育て支援」と「観光を考える-交流人口増加を目指して」という2つの課題を準備した。

授業計画は、1) ガイダンス／チームビルディング、2) ブレーンストーミングとKJ法演習／課題説明、3) ～5) 問題発見プロセスの体験、6) ～8) 発見した問題点に関する発表準備／発表会、9) 授業前半の振り返り／ゲストスピーカーによる解説、10) ～12) 発見した問題点のうち1つ程度に対す



る課題解決プロセスの体験、13)～15) 課題解決方策の発表準備／発表会／授業全体の振り返り、という流れとした。このうち、妙案が思いつかず授業への導入をちゅうちょしているのが学外調査である。地域に関する授業という観点からは、受講学生が自発的に積極的に地域の中で調査を遂行することは大変好ましい。しかし、1学年1,400名近い学生が、同じような時期に五月雨的に地域内へ出ていくことは、受入れ側の地域にとって負担が大きいと考えた。そこで学外調査の代案として、第9回目にゲストスピーカーによる解説を行う計画となっている。そして各回の授業では、1) 各チーム員が分担して授業外の時間に収集した情報の共有、2) 収集した情報の整理・分析・意見交換、3) 次回の授業までに各チーム員が授業時間外の時間に行うべき作業分担の決定という3段階で行う流れとした。

クラス編成については、講義室数の事情から、1学年1,400人弱全員が同一時間帯で一斉に開講することは困難であると考えた。弘前大学では、人文学部、教育学部、医学部医学科、医学部保健学科、理工学部、農学生命科学部の6学部相当であるので、文理融合を意識して、3学部ごとの2群に分け編成することとした。PBLを行う1チームの人数は、チームのまとまりと授業運営バランスを考慮して6人を標準とすることとした。そして学部横断クラスであることと授業担当教員による差の平準化を意識し、チームティーチングを導入し、各クラスに3学部から1名ずつの3名の教員が1クラス最大90人(6人×最大15チーム)を担当することとした。

成績評価については、達成目標ごとに観点を設定したルーブリックを導入することとした。成績評価を共通化することと、学生自身に自分の力の長短を意識させるためである。また、スタディスキル導入科目であることを意識し、授業に出席し作業を無難にこなしていれば、4～0の5段階のうち上位から2段階目である評点3を取得できるように意識した。例えば、「①チームの一員として役割を認識し行動」という達成目標については、評価対象として「①チームに貢献する行動」を設定し、評点4：役割を認識、得意分野を生かし行動、3：役割を認識し行動、2：役割の認識や行動が多少不十分、1：役割の認識や行動がかなり不十分、0：チームの一員として行動できない、と評価することとした。そして①～⑥の達成目標から得られる6つの評点の平均値を元に100点満点で提出する成績への換算式を定めた。

そして、平成28年度からの本格実施に向けて、平成27年度に試行を行うこととし、以上の立案を踏まえた地域学ゼミナールの手引き素案を平成27年2月に完成させた。3月の前期試行担当教員研修を経て、4月から2クラス教員4名で前期試行を開始した。その実践を踏まえ8月に手引きの修正を行い、9月に後期試行担当教員研修、10月から4クラス教員12名で後期試行、平成28年2月に手引き再修正、9月担当教員研修、10月本格実施と進めていくこととした。

### 3. 平成27年度前期試行の状況

地域学ゼミナールの試行は、卒業所要単位に計上できるように、21世紀教育科目の特設テーマ科目として開講された。テーマ科目は、前期の場合、全学部の2年生以上の学生が受講でき、後期であれば1年生以上の全学生が受講可能である。試行担当教員は、各学部へ前期1名、後期2名ずつの選出依頼を行い、教育開発費として10万円ずつ校費配分することとして確保に努め、平成28年度本格実施時の中核教員となってもらうことを期待している。また、TAを教員1名につき1名ずつ配置することを原則とした。

受講学生確保のため、掲示や担当教員による身近な学生への呼び掛けを行ったものの、前期試行においては①クラス13名、②クラス3名の受講者に止まった。

①クラスの受講学生は13名、2年生が中心で、所属学部は人文学部3名(うち留学生2名)、教育学部1名、理工学部1名、農学生命科学部8名となっていて、全員男子であった。そして4名2チーム、5名1チームの3チーム編成した。

担当教員は、人文学部と農学生命科学部の教員である。実際の授業運営は、手引きを参考にしつつも、毎回学生の反応を見ながら、試行錯誤しながら進めて行った点が特徴である。TAとしてグループワークに長けた人材が配置されたこともあり、毎回の授業終了後に、次回の授業をどのように進めるのか教員とTA合わせて4名で意見交換しながら進めて行った結果である。

まず、チームビルディングの工夫として、最初からチームを固定するのではなく、第6回目の授業まで、PBL課題には取組まず、毎回チーム編成を変えながら、グループ作業を繰り返し、学生相互の交流を

深めて行った。その過程で、自己主張が強い学生ばかりが発言しがちな傾向が見られたので、第4回目に全員が順番に発言することを繰り返すワンワードというワークを導入している。

同時に、第6回までの過程で、「弘前でデートする際の行き先」「弘前で暮らしていて良い点・気になる点」など地域に関する学生の問題意識をていねいに発掘した。というのも手引きに用意した育児や交流人口というPBLの共通課題を説明しても、学生の反応が鈍かったからである。その結果、学生の意見を踏まえ「除雪」「子育て(幼稚園)」「就職」というテーマを設定して第7回目以降にPBL課題として取り組んでいる。

そして、毎回の授業の最後には、授業中の各チームの作業状況やワークの成果品を踏まえて、教員とTAからこまめに助言していた点も特徴である。

学外調査についても、第11回目に調査方法を指導、第12回に調査を実施させている。

発表会の評価については、②クラスと同様に③～⑥の達成目標に関してルーブリックを使用して、受講者と教員・TA全員がチーム単位に評価を実施している。このうち他者平均を③～⑥の成績評価データとして用いている。

②クラスの受講学生はたった3名で、教育学部3年生仲良し女子グループのみだった。そこで2名のTAには受講学生役を担当させて、受講学生チームとTAチームの2チームで授業を行っている。

担当教員は教育学部と農学生命科学部(藤崎)の教員である。可能な限り手引き通りの授業運営を行いつつ、本格実施では90名での運営となることを想定し、教員負担をなるべく小さくするように工夫することを心掛けた点が特徴である。

そのため授業進行は手引き通りに行い、PBL課題は、「子育て」「交流人口」の中から選択してもらった。また、各回の授業中の作業内容について、授業終了時に各チーム1ページのワークシートに、1)各チーム員が収集してきた情報、2)授業中の協議内容、3)次回の授業までの作業分担と、その回の授業の振り返りとして、良かった点、改善点、総合評価について簡潔に記入させ毎回提出させた。しかし、教員はワークシートの内容を確認するのみで、各チームとも試行錯誤しながら作業を進めていたので、ワークシートの内容についての助言・コメントは差し控えた。ただし、中間報告会の次の授業では、ゲストスピーカーを呼ぶ代わりに、各教員が中間報告内容に対するコメントを10分程度ずつ話題提供し、最終報告への参考としてもらった。また学外調査については教員は行わない前提で全く考慮していなかったのだが、受講学生チームは、最終発表会前に、自発的に関係個所を訪問し資料収集していたことが判明した。

中間発表会と最終発表会では、各チームの報告に対し③～⑥の達成目標に関してルーブリックを使用して、受講者・教員全員がチーム単位に評価した。このうち他者平均を成績評価データとして活用した。また、中間発表会と最終発表会后に、①～⑥の達成目標に関する達成度自己評価シートを使用した。このシートにより、1)各達成目標ごとに自己評価を行い、2)自己評価結果をチーム内に説明して他のチーム員からコメントをもらい、3)コメントを踏まえた自己評価の修正という作業を行ってもらった。そして、この自己評価結果をチームの一員としての達成目標①と②に関する成績評価の際の参考資料とした。

#### 4. 平成27年度後期試行に向けた変更

前期試行2クラスの実践を経て、まず、チームティーチングは、授業運営の効率化、価値観の多様化、評価の平準化には有効であることがわかった。

また、前期試行の2クラスの実践を踏まえ、①クラスのようなきめ細やかな運営は90名近い大人数では不可能であるけれども、チーム構築に時間を費やした点や、学生の自発的な関心を課題に据えた点は、大いに評価できるものとして、後期試行に向け授業計画などを変更することとした。

まずチーム構築の時間を増やすため、当初、第1回目のガイダンスの回にチームビルディングも終えて、第2回目からPBLに取り組むこととしていたことを改め、第5回目からPBLに取り組むこととし、第2～4回目までは、チーム編成を変化させながら、アイスブレイクやグループワーク練習を行い、多様なメンバーとのチーム作業を円滑に進める素地の構築に時間を費やすこととした。

これと合わせて、PBL学習の質よりも体験を重視することとした。このためPBL課題は、教員用手引きに準備した共通課題に限定し、想定される問題解決方策に対する学生の達成状況を評価するのではな

く、むしろ学生の自発的な課題設定を重視し、問題解決に取り組んだ体験努力を主たる評価対象にすることとした。これと同時に、受講学生が最低限到達すべき水準をルーブリックの5段階評価の中心である評点2とし、達成目標①～⑥の評点の全項目で評点2以上であれば「優」以上の成績を与えることとした。

②クラスで使用したワークシートも、今後の授業に有効活用できるものと評価されたので、様式を定めた。中間および最終発表会の評価シートは②クラスのものに準じたシートとした。達成度自己評価シートは②クラスのものに準じて、授業開始時と中間、最終の3回用いることとした。各回の授業での進行管理については、A4判1ページに15回分の授業記録を個人ごとに記録させることとした。

そして、学部横断でチーム編成をした場合、授業時間外のチーム作業について、時間調整が非常に困難であることも確認できた。特に、発表内容の意見交換に授業中の時間を費やしてしまい、発表会に向けたスライド準備を授業時間外にやる傾向が見られたことから、発表内容の充実と並行して、発表資料準備についても授業中に着実に進捗させるような授業運営への留意を手引きに書き込み、教員に意識させることとした。

## 5. 平成28年度本格実施に向けて

前期試行では、以下の点が未解決のまま残っている。

まず90名近い受講学生による15に近いチームについて、3名の教員と3名のTAのチームティーチングにより、チーム構築とチーム作業が円滑に進むようにファシリテートできるかどうかは、未知数のままである。またPBL課題を共通課題ではなく、学生の自発的な課題設定を基本とするように方針転換したが、このことにより多様なテーマが乱立する可能性があり、教員・TAによりファシリテートの困難さが増すおそれがある。

次に、学外調査についても大きな問題である。①クラスは教員主導で導入し②クラスでは学生が自主的に実施していた。地域に関するPBLとなると、熱心な学生ほど現場と接触したくなるのは、当然である。現時点でも原則行わない方針だが、地域への負荷を掛けず実施できる方策がないかどうか、引き続き検討していく必要がある。

後期試行は4クラスで実施予定であり、この実施経過も踏まえ、平成28年度の本格実施に向けて、着実に準備を進めて行く予定である。

## 質疑応答

Q. PBLの質を求めるよりも調べ学習を実施させることの方に授業の主目的を置いた方がいいという理由は。

A. 学部横断型のクラス編成なので、前期に試行した授業においてチームを組んだ学生達になじむまでかなり時間がかかった。この経験を踏まえ、全学部必修科目として28年度に円滑に導入することを優先として考えると、PBLとして質を求めるよりも、チームで主体的な学習を実施させることに主目的を置いた方が好ましいと考えたからである。

Q. 地域のことはやるが現地調査をしないと云ったが、学生にどういう指導をしているのか。

A. Webで調べたり、ゲストスピーカーを招待することを想定している。現地調査で1学年1,400名の学生が市役所や農協等に五月雨式に行ったりすると、地域の負担が増えるだろうと考え、まずはなるべく地域への負担をかけない方向で授業することを考えた。できることならば現地調査を行わせたいが、なかなかいい案が浮かばない。何かあったら教えていただきたい。



医科大学における初年次教育としての「医学セミナー」  
—「一旦は立ち止まること」と「とにかくやってみること」—

話題提供 5

福島県立医科大学 福田 俊章

福島県立医科大学は現在医学部、看護学部、大学院医学研究科、大学院看護学研究科、附属病院、附属研究所を擁する学生総数1,200人規模の大学である。今回紹介するのは医学部の1年次学生に必修で課している「医学セミナー」なる授業で、あくまでも医科大学における初年次教育だという特殊事情がある。ただ、同様の取り組みをしている他の学校にとっても何か参考になることがあればと思い、ここに報告させて頂くことにした。

この授業は平成12年度(2000年度)から医学部1年次学生を対象に必修科目(4月~10月)として開講している。「医学部に入りたての学生に対して、医学・医療もまた社会的な営みであることに気づいてもらい、あわせて医学教育を受ける気構えを養ってもらおう」というのがその趣旨である。学生は8人ほどの班に分かれてグループ単位で作業を進め、研究テーマの設定や調査研究、発表準備も全て学生が自主的に行なっている。最後は一般公開の発表大会で成果を報告し、その結果は『福島医学雑誌』に掲載されるというのがこの授業のおおまかな姿である。

北海道大学医学部でこれに似た授業をやっていたそうで、北海道大学出身の教員が中心になって本学での取り組みが始まった。初めは「本やインターネットで調べた結果をまとめて、夏休み前に発表大会をやる」というものだったが、その後徐々に夏休み中の現地調査を重んじるようになり、発表大会も夏休み明けの10月に行われるようになった。その過程で担当教員として総合科学系(一般教育系)教員の比重が増し、現在は総合科学系教員が中心になってこの授業を運営している。「ディベート形式」で実施した年(2002年)もあるが、学生と教員の双方で「ディベート」に対する認識は必ずしも深まらなかった。また、学生数の増加(80名から130名)に伴って、昨年からは発表大会を2日制で実施している。

実際の授業の組み立てはおおむね次のような形になっている。

第1回：導入(授業の説明、担当教員の紹介、小手調べのグループ討論)

第2回~第4回：講義と討論(学内外から人を呼んで来て、お話を聞く。それをふまえてグループ討論)

第5回、第6回：問題開発・テーマ設定(グループ討論による研究テーマの設定とその結果報告)

第7回、第8回：問題解析(設定したテーマの調査・研究)

第9回、第10回：中間発表(設定したテーマでひとまず何を調べたか、何が判り、何が逆に課題として浮かび上がって来たか等)

第11回：夏休み中の研究計画の立案、中間ピア評価

夏休み：現地調査

第12回、第13回：発表準備

第14回、第15回(それぞれ1日をかけて)：公開発表、最終ピア評価。この場では、学外のコメンテーターの先生(医療思想史や医療社会学を専門とされている医学者で、本学では他に「医学概論」の授業をお願いしている)に御講評をお願いしている。

実際の展開例を挙げてみよう。テーマ設定の段階で、ある班は「私たちの班は『地域医療』について調べることにしました」という報告を行った。これに対しては、「大半の医療は『地域医療』だから、これではテーマがあまりにも広すぎるのではないか。もっと自分たちの調べたいことをはっきりさせた方がいい」という意見が出された。実際、中間発表の段階でこの班は「自分たちが何をやりたいのか判らなくなって来ました」という趣だった。これに対して、会場からは「あなたたちは『地域医療』と『僻地医療』を混同していないか。『僻地』だけが『地域』ではない。東京都千代田区にもそれ固有の問題と課題があるはずだ」という意見が寄せられた。



結局、この班は夏休みの帰省時にそれぞれの地元の医療事情を調べて、その結果を持ち寄った研究発表を行った。彼らのひとまずの結論は「地域によっていろいろあることが判りました」というものであったが、コメンテーターの先生のひと押しなどあって、そこからさらに『『地域医療』はそれぞれの地域の多様な実情をふまえて展開されなくてはならないということを実感しました」という結論が導き出されることになった。

その発表大会での発表は「パワーポイント」で行なっている。夏休み前の「情報処理演習」で「パワーポイント」の使い方を教えてあるので、夏休み明けの「医学セミナー」では実際に「パワーポイント」を使って発表をやってもらうという形になる。「パワーポイント」のような道具はとにかく使うことで慣れることが大切で、例えばこうした形で他の授業との連携を考えている。

成績判定は5分間レポートによる各回の出席確認、ピア評価による個人の評価に加えて、発表大会当日には学生相互の評価による各班の発表評価を行っている。そして、これら三者を総合的に勘案することで成績を算定する形を取っている（個人の成績＝出席評価＋各班の発表評価×個人の評価）。

ここで授業の特徴と考えていることを4点指摘したい。学生には次のように語りかけることで、その特徴を伝えている（つもりである）。

特徴の1は「医学生の自分を横から眺めてみて下さい」という点にある。「医学部に入った」と思って意気を感じている学生に対して、「医学・医療には関わるが、医学教育の階梯そのものではない授業」をあえて経験させているということである。医学・医療に関わるテーマを調べるが、「どうやってある病気を治すか？」ということではなく、「その病気をめぐってどんな社会的問題が生じているか？」といったことを考えてもらうことを目指している（そのためにも、「現場」を見て来てもらうことが大切であって、これが特徴の4に通じる）。

特徴の2としては、学生たちには「とにかく自分たちで1度やってみよう」と言っている。可能なかぎり学生に自主性を発揮してもらうというのがこの授業の立て前で、教員はあえて「あまり教えない」ことにしている。「医学教育の階梯」に埋め尽くされ、ほとんどを必修科目が占めている本学の場合、その意味はとりわけ大きいのではないか。先ほど言ったように、学生は自分たちで問題を見つけ、自分たちでその解決法を探って、発表大会に臨んでいる。成績評価にも学生相互の評価（ピア評価）を取り入れて、学生の自覚を促す手立てとしている。

特徴の3として、「とにかく『現場』を見て来て下さい」（出来合いの情報には頼らない、社会に触れる）と学生たちには言っている。本やインターネットで仕入れた情報だけに頼るのではなく、夏休み中に1度はどこかの「現場」を見に行くようにするということである。その「現場」は奥会津の診療所かもしれないし、本学の附属病院や近所にある消防署、帰省先の介護福祉施設かもしれない。『福島医学雑誌』への発表成果の掲載にしても、大半の学生にとっては初めての「現場」体験のはずである。

「聞くとは見るとは大違い」ということはやはりあるのであって、それを体験することで出来合いの知識や情報を単純には鵜呑みにしないという態度を養ってもらえればと考えている。また、「現場」で働いている人は決して医師ばかりではない。現場に出てみれば、「医療は様々な人たちとの協働の上に成り立っている」ということにも学生たちは気づいてくれるだろう。そうすれば地域の人たちと接触する気持ちも芽生えるだろうし、このことを通じて「医療という営みもまた社会の中で行われていること」に実感してもらいたいと考えている。

特徴の4として学生には「本学のオールスターキャストです」と勝手に言っているが、これは**多様な教員が関わっている**という意味である。現在は総合科学系（一般教養系）4名、基礎医学系3名、臨床医学系1名の計8名の教員がこの授業を担当している。「医師ではない総合科学系教員（哲学・倫理学、法学・社会保障、有機化学・薬学、数学・統計学）を中心に、医学・医療に直接携わる教員がそれに加わる」という形を取ることで、こうした授業の運営が成り立ちえているのではないかと思う。医学系教員だけでは「医学教育の1階梯」になってしまいがちだし、総合科学系教員だけではやはり学生たちのやる気を維持するのが難しいかもしれない。

学生に自主性を発揮してもらって、教員はあまり教えない。それを通じて、学生たちに自ら課題に取り組む態度を養ってもらう。その結果学生たちが失敗するということもあるかもしれない。しかし、必

ずしも正解が決まっていな事柄の場合、「実際にやってみたらうまく行かなかった」という経験もあっていいのではないか。ただ、それで対外的に迷惑をかけてはいけないので、夏休み中の現地調査については教員が仲立ちをすることになっている。実際に現地におもむくのは学生たちだけであるが、先方への最初の打診は教員が行うことになっている（過去には現実に御迷惑をおかけしたことがある）。

授業の運営では、小さなことでは他に次のようなことを心がけている。グループ作業の結果は全体会で報告して、全体に還元する。他グループの報告に対しては学生から何か感想を言わせる（こうした時、最近の学生は率直に自分の感想を言うようになったという実感があり、これが近年の教育の成果だとしたら喜ばしいことである）。毎回最後に出席確認を兼ねた5分間レポート（感想）を書いてもらう。こうしたグループワーク中心の授業の場合、毎回何らかの「成果」を残すということが大切なようで、さもないと「今日は何をやったのか判らない」といったことになってしまいがちなようである。

もちろん、課題もない訳ではない。こうした授業こそ医学部と看護学部の学生が一緒になって取り組むことで多様な視点を確保したいのだが、それは事実上不可能である（両学部ともそれぞれの必修科目をこなすことで精一杯で、他学部と授業を重ねる余裕がない。加えて、今年度から医学部だけ授業が60分化された）。

その医学部も学生数が増えていて、グループ学習と全体会とを行き来する授業の運営が大変になっている。発表大会を2日制にする、グループをさらに2手に分ける、担当教員の増員を計るなどの対応をしているが、大変なことに違いはない。授業時間が60分化された今年度はやはり当然ながら時間が窮屈になったと感じる。

また、医学部の夏休みが年々短くなっている（今年度の場合、実質的には5～6週間）、その間に実地調査をさせるのが大変になって来ている。1日程度のことは言え、班員全員が集まる日を設定するのは至難である。そもそも「夏休みには夏休みにしか出来ないことをそれぞれ学生が自主的な考えでやってもらいたい」と思うので、夏休みの過ごし方をあまり教員側で縛りたくないという気持ちがある。

さらには、この授業もやがては「医学教育の1階梯」のうちに取り込まれて行きそうである。遠からず、この授業もその性格を大きく変えることになるかもしれない。

医科大学に入り立ての時期に学生に「一旦は立ち止まってもらう」。加えて、内容的には医学・医療に関わるテーマを考えてもらうことで、「早く医学に関わる勉強がしたい」という学生たちの欲求にもある程度は応えて（「とにかくやってみる」）、あわせて社会にも触れてもらう。そのことを通じてそれ自身が社会的営みでもある医療に主体的に取り組む気構えを養ってもらえたら、というのがこの授業の趣旨である。すると、この授業に医科大学における「キャリア教育」としての意味をもたせることも出来るのかもしれない。

なお、発表後の質疑応答では「もう10数年もやっていれば卒業生もたくさん出ているはずで、効果はどれほど生まれているのか」とか、「地域への還元はどのように行なっているのか」といった御質問を頂戴した。どれも当方としては必ずしもしっかりとした対応が出来ていない点を御指摘いただいた形で、「授業をやれば終わり」という趣でいることを改めて反省した次第である。発表大会を「一般来聴者歓迎」で行ない、『福島医学雑誌』の抜刷をお世話になった方々にお配りしたりといったことはしているが、地域との連携はさらに考えるべき余地があるだろうと思う。授業の効果についても他に様々な要素が絡んでいてこの授業の効果だけを特定するのが難しいといった事情もあるにせよ、やはりもう少し自覚的な追跡が必要かもしれない。貴重な御示唆を賜ったことにこの場を借りて御礼申し上げたい。

---

## 質疑応答

---

- Q. 既に9期生が履修しているということだが、なにかエビデンス的なものはしているのか。
- A. 特にして来なかった。するべきだったと思っている。しかし、ここ2、3年で学生達が自分が一般社会においてどうみられるかと考える学生が増えてきたのは、良くも悪くも実感としてある。
- Q. グループワークにおけるそれぞれの達成感のためには、どのようなタスクを考えているのか。
- A. 直接の報告は「福島医学雑誌」というものに載せてもらっている。また、お世話になった施設に御礼状を書いたり、学内外に向けての発表会もしている。学生に対するインセンティブについては、医学医療に関することであればやりたいことをやっていいということ伝えて、社会に還元することを考えている。
- Q. 教員はあえて教えないというスタンスなのに、医学系教員からも総合科学系教員からも学生に指導をするというのはどういうサジェスションなのか教えてほしい。
- A. アンケートをとったり、各専門家の教員がそれぞれフォローに入るように、オールスターキャストで当たっている。

## 大学教育とNIE

山形大学 山本 陽史

## はじめに -私がNIE教育にかかわった理由-

学校教育に新聞を教材として活用する「NIE」(Newspaper in Education、「教育に新聞を」)事業は、日本では各都道府県に県教委と各新聞社を主な構成員として推進協議会が設けられ、小・中・高校で実施されている。

だが、私は以前よりNIE教育は大学にこそ切実に必要であると考えていた。その理由は大きく2つある。

まず、大学入学で一人暮らしを始めた学生たちの多くが新聞を購読しない状態であることを知ったからである。あたかも「隠者」生活に入ったかのようなのである。学生たちの多くは学年が進んで就職活動が始まるとそのために新聞を読み始めるのだが、それは言わば付け焼き刃であって、「社会復帰」はそんなに簡単にできるものではない。

もう一つはレポートなど論理的文章を作成する際に新聞記事の書き方が参考になることに気づいたことである。なぜなら、日本の新聞は専門紙を除き不特定多数の読者、つまり小学生から高齢者まで日本語を理解する読者であれば、さまざまな世代、さまざまなバックグラウンドを持つ誰でもが理解できる文体で書かれているからである。コミュニケーションのための日本語の文章としての最良の一典型であると言える。

また、朝の忙しい時間帯にニュースに関心を持ってもらい、素早く理解してもらうため、見出しを具体的にし、結論から書くいわゆる「逆三角形」スタイルが確立しており、そのスタイルはレポート等に適用できると考えたのである。

これらのことから私は新聞社の協力を得つつ、山形大学の基盤教育(他大学における一般教育・共通教育・教養教育にあたるものを山形大学ではこう呼んでいる)でNIEの授業を開講している。その概要と課題について報告を行う。

## 1. 大学生の新聞に関する現状 -アンケート結果から-

本年(平成27年)前期に開講したNIE授業「新聞で山形を知る」で7月に学生たちに簡単なアンケート調査を行った。その結果の一部を次に示す。

アンケート回答者 39名

内訳 1年生 26名 2年生 7名 3年生 2名 4年生 1名  
ほか留学生 3名(中国 2名、フィンランド 1名)

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| ・アパート在住者(25名)のうち新聞を取っている者 | 0名  |
| ・実家(家族宅)で新聞を取っていない者       | 2名  |
| ・新聞をどの程度読むか(留学生を除く36名対象)  |     |
| 毎日欠かさず読む                  | 2名  |
| 時々読む                      | 16名 |
| ほとんど読むことはない               | 18名 |

この結果に触れる前に私のNIE授業開講歴について書いておく。

2007年度後期に朝日新聞山形総局と連携し、当時の勤務地であった山形大学米沢キャンパスで工学部生を対象に教養教育(現在は基盤教育)の選択授業「新聞を読もう!」を開講した。

その後小白川キャンパスに配置換となり、基盤教育を主として担当することになった。そこで、2010



年度後期からは山形新聞社の協力を得て、山形新聞を教材に小白川キャンパスで基盤教育「新聞で山形を知る（地域学）」を開講した。以降現在まで毎学期開講している。

ところが、その間に私の想定していなかった新たな事態が進んでいることが判明した。それは、紙の新聞を購読しない家庭の増加である。

山形大学の高大連携事業の一環として私が定期的に出前授業に訪問している高校の校長先生に今年度に入ってから伺ったところでも、その高校は生徒のほとんどが進学する学力層の学校であるにもかかわらず、新聞を購読しない家庭が現れているという。

そして、大学生の実家、その多くは親元であるが、そこでも新聞を購読しないケースも現れている。そのことは上記のアンケートでも2名の学生の実家で新聞を購読していないという回答があったことから裏付けられる。

今回のアンケートから裏付けられた大学生の現状で重要な点は他にも2つある。まず、一人暮らしをしている大学生は紙の新聞を購読しないことがあたりまえになっていることである。

そしてもう一つは、新聞を読むことが習慣化されていないということである。この授業を履修している学生は、程度の差こそあれ新聞を読むことの重要性を認識していると考えられる。にもかかわらず、紙の新聞を毎日かかさず読むという回答は26名中わずか2名であった。このアンケートはもとよりごく一部のサンプルではあるが、よく言われている大学生の新聞離れの傾向が裏付けられたと言えよう。

## 2. 大学にNIE教育が必要な理由 -「モラトリアム」から「社会人初心者」へ-

大学生の「新聞離れ」はこのまま放置していて良いとは思われない。今年、選挙権の18歳への引き下げが決定された。つまり大学生はほぼ全員選挙権を行使することが求められている。その際、社会状況に対する知識が欠如した状態で、果たしてきちんとした投票行動ができるのか疑問である。

かつて高等教育進学率がさほどでもなかった頃、大学生は社会への「モラトリアム」や「移行期」にあると見なされ、学生が羽目を外しすぎて問題を起こしても大目に見られることが多かった（私の学生時代はそうであった）。

しかし、もはやそういう時代は過ぎ、大学がユニバーサル化した今日、社会の側から大学と大学生を見る目は厳しい。選挙権の行使も含め、今や大学生は「社会人初心者」としての責任ある行動が要求されている。

さすれば、言葉の当否はともかくとして「社会人基礎力」を備えた人材育成が大学に求められるわけで、そのためにNIE教育は一定の有効性を持つと考える。

## 3. 紙媒体がなくてもネットがあれば大丈夫か？

アンケートに答えた学生たちは、紙媒体の新聞を読まなくてもテレビやインターネットを通じてニュースを入手しているであろう。ネット上の各新聞社のサイトにアクセスすれば主なニュースは入手可能である。中には朝日新聞デジタルや日経電子版といった有料のサイトと契約している学生もいるかも知れない（今回は調査していない）。だから社会の動きと無縁に生きているわけではないだろう。

だが、ネットに掲載されているニュースは新聞社が重要と判断したニュースがどうしても中心になり、得られる知識が偏りがちである。全国的にはさほど関心が持たれないが特定の地域の人には重要なニュース、というものがあるはずだが、それらはなかなかネットのヘッドラインに上がってこない。また、画面上の制約から紙のように同一ジャンル（経済面とか社会面とか）がまとまって掲載されるのが普通）の大小取り混ぜたさまざまなニュースを俯瞰することもできない。

各新聞社はさまざまな形でネットとの融和をはかろうと工夫しているが、あまりにネットに入れ込むと紙媒体の購読者の現象を招く可能性がある。そのため、たとえば朝刊に出たニュースのネットへのアップを数時間後に遅らせ、紙の新聞のメリットを損なわないようにする工夫をしている新聞もあるくらいである。

ネットのサイトを有料にするか無料にするか、デジタル版の契約を紙媒体の購読と抱き合わせにするかどうか等、各新聞の対応はさまざまである。ただ、共通して言えることは急速に需要が高まっているインターネットに対する立ち位置を決めかね、模索しているのがおおむねの現状であると思われる。

このような状況ではまだしばらくの間、紙媒体の方がネットよりもメリットがあるのではないだろう

か。だからこそ紙媒体の活用法を前提としたNIE教育が必要だと考える。

### 4. 大学におけるNIE教育の目的

大学におけるNIE教育はマスコミ志望の学生のための専門教育ではない。外国語や情報処理と同じように、全ての学生に共通して必要な知識・技能を教授する一般教育として提供するのが適当と考える。それによって社会人としての基礎的な素養を身につけさせるのが目的である。

予想される成果としては、大きく3つを挙げることができる。

まず、社会についての幅広い知識が身につく。そして、情報検索・取捨選択の能力が高まる。そして、3つめに（意識して新聞を分析的に読めばであるが）論理的文章作成能力が飛躍的に向上する可能性が高い。

3つめに関しては、私は新聞記事を分析した結果をふまえ、他者に自分の伝えたいことを過不足なく伝えるための文と文章の書き方について、本学基盤教育の授業「スタートアップセミナー」のテキスト『なせば成る！』（山形大学出版会）と「アドバンスセミナー」のテキスト『社会人基礎力をみがく』（同）に記載した。

前者は幸い山形大学の外に高校等の教育機関、企業・役所等の研修でも広く使用され、文章作成の方法論の一つとして有用性があるという評価を得ている。

この3つの能力は大学生にとってはもちろん就職活動にも有効であろうが、近い将来の短期的な就職活動にとどまらず、人生のさまざまな局面でも活用できる、本来の意味での「社会人基礎力」となり得るであろう。

### 5. 授業方法と問題点

NIE教育の有効性はほぼご納得いただけると思うが、問題点もちろんある。カリキュラム上の位置づけをどうするか、そして何よりも誰が授業を担当するのか、ということが問題になる。

まず、カリキュラム上の位置づけについてご参考までに山形大学の例を掲げておく。

山形大学の基盤教育の「教養科目」は従来の人文・社会・自然科学の諸学問分野を教えるカテゴリーもあるが、地域に根ざす大学としての特色を出すために「山形に学ぶ」というカテゴリーを設けている。私のNIE授業「新聞で山形を知る」はこのカテゴリーに属している。山形大学生の7割以上を占める県外出身者に山形についての知識も持ってもらうことも意図している。そのために県紙（地方紙）である山形新聞の協力を求め、毎週新聞を教材としてNIE用価格で提供してもらっている。

これはあくまで一例であって、各大学のカリキュラム体系に応じた位置づけがあり得る。全国紙やブロック紙、あるいは経済紙などの専門紙を教材にすることも可能である。

次に、私の授業の進め方をやや具体的に紹介しておこう。

毎週1回、午後に授業を設定している。当日の午前10時頃大学に受講生の数の新聞を届けてもらう。午後としているのは授業前に新聞に目を通してもらう時間が必要だからである。当日の新聞を教材にするので、担当者である私は早朝から新聞に目を通し、授業で取り上げるニュース、身につけるべき知識・技能、学生に課す作業を午前中に決める。

取り上げるニュースは大ニュースや最新の重要なニュースだけではなく、地域のエピソードや訃報など、ご近所の話までなるべく幅広く取り上げるように心がけている。広告についても言及している。「新聞はその日の世界の縮図、小さな宇宙」ということを理解してもらおうと心がけている。

できるだけ幅広い分野にわたってニュースを紹介したいのだが、各回まんべんなく取り上げていくと焦点がぼけた授業になってしまいがちなので、その日取り上げるトピックは一つか二つである。その分深く掘り下げる必要があるので、新聞紙面だけではなく、ニュースをより深く理解するための背景や関連情報を紹介し、またそれらをどのように調べるかも紹介する。

新聞や社会に対する知識を身につけてもらう一方で、文章の書き方のトレーニングも行う。半期の授業で新聞の文章の書き方にならった数回の小レポートを課す。それらは授業中に教材提示装置を使って公開添削を行ったり（氏は名は隠す）、一部は赤入れをして個人に返却する。また、最終レポートは構想→下書き→清書と3段階で作成させる。構想は一人ずつ簡単な面談をして決定、下書きは赤を入れて返してから清書に進む。このやりとりは授業の終わりの方の4～5週分をかけながら行っている。

私はこのように進めているのであるが、文章の添削を行うにはある程度人数を絞っておかなければ個人（一人だけで授業を担当する）では対応できないことになる。

大学の教員はそれぞれが専門性を持っているのだが、新聞はマイクロからマクロまでの幅広い情報を取り扱っているため、一人の教員がそれら全てを詳しく知っていて自信を持って説明できる、ということにはなかなかならない。むしろ私には到底不可能である。

このことに対する対策としては、協力関係にある新聞社から詳しい記者を派遣してもらおう、学内の専門の先生に来てもらう、あるいは最初からチームを組んで授業を展開する等が考えられるが、私の授業では、手に負えない分野については学生が自主的にリサーチできるよう、信頼できる図書やインターネットサイトを紹介する程度でとどめている。

この担当者問題が大学でNIE授業を展開するための最大のネックであろう。社会のニーズを考えるとそこで躊躇しているわけにはいけないので、私は無手勝流ながら取り組んでいるのだが、本来は組織として解決のため取り組んでいくべき課題と思う。大学にはそれぞれの個性があるので、それに対応した方法があろう。

## 6. おわりに ー社会の多様性を確保するためにー

以下は蛇足を述べておきたい。

近年、世界では紙の新聞の購読者はどんどん減少してきている。それはインターネットの普及が主な理由であるが、日本ではそれに加えて少子高齢化と世帯の細分化という要因が加わっている。

日本新聞協会の統計データによれば、日本国内の新聞は2013年に4700万部発行されたのに対して、2014年には4536万部と、164万部近く部数を落としている。この減少の度合いは年々加速しており、事態は深刻さを増している。

新聞という紙媒体のメディアは20世紀ではラジオ・テレビという電波媒体との棲み分け、共存共栄は見事に果たしたのだが、21世紀にはインターネットという強敵と果たして共存できるのか、まさに正念場に立たされていると言えよう。

権力をチェックするジャーナリズムの主役であった新聞が衰退していくことは権力の濫用を招き、言論の多様性を失わせることを意味する。多くの新聞がそれぞれの立場から報道を行い、意見を述べることで社会の健全性を保たせるものと考えられる。

現状として日本の新聞は紙が主な媒体であることを思うと、言論の多様性と、健全なジャーナリズムの存在のために、大学生に紙媒体の新聞を読む習慣を持ってもらい、新聞の発行を支えることも（それがNIE教育の本来の目的ではないが）また一つの重要な意味を持っているように思える。

今回は私のここ数年のドン・キホーテ的なささやかな取り組みを紹介したが、NIE教育が広く認知され、大学教育に必須のものとなっていくことを願ってやまない。

## 質疑応答

Q. 新聞社も講義に参加したりするということが、記事を書いた記者との直接の意見交換などはあるのか。

A. 時によるが、この記事を書いた記者には授業に来ていただいた。交渉次第だと思われる。

Q. 新聞を教材とする理由と、新聞各紙の選び方を教えてほしい。

A. 簡潔に書いてあるので、文章指導には一番新聞が分かりやすい。全国紙・専門紙等の新聞の読み比べも授業でしているが、今、大学に言われている「地域密着」ということで、地方紙を選んだ。



## もちアッププログラム

札幌大学 小山 茂、加賀谷晴美

### 1. はじめに

2013年6月に発表された日本再興戦略において「学修時間の確保」、「留学等の促進」を目的として、2016年3月卒業・修了予定者から就職・採用活動の開始時期変更が盛り込まれた。政府の方針を受けた経団連が選考活動について新しい倫理憲章を策定。3月1日に採用広報解禁、8月1日から選考活動開始と、就活スケジュールが後ろ倒しされた。本来、学業優先の方針を打ち出したことに異を唱える必要は無いところであるが、就職活動に積極的な学生はともかく、消極的な学生に取っては、就職活動時期が更に遅くなり、卒業までに就職先を決められない学生の増加を招く結果にならないか懸念される場所である。

キャリア支援という「就職のため」というイメージを持ちがちであるが、3年生からの就職講座・特別セミナーだけでは、個々のパーソナリティを生かした後押しは難しいといえる。また、大学時代は、自分のこれからを作るキャリアデザインの第一歩であり、「自分は何がしたいのか、どうなりたいたいか」を知るには、自身もつ興味・能力・価値観に気づく自己肯定感と、「やればできそうな気がする」という自己効力感を得るきっかけになる経験との出会いが欠かせない。札幌大学では、「もちアッププログラム」を導入し、卒業後、社会のなかで自分の存在意義を見いだせるよう、自立（律）と内省を促すプログラムとして展開している。

そこで、本報告では札幌大学が2014年度から本格的に実施している「もちアッププログラム」の経緯と大まかな概要、ならびに今後の課題について示す。

### 2. 札幌大学のキャリア教育の経緯

文部科学省は、2009（平成21）年度に「大学教育・学生支援推進事業」学生支援推進プログラム（400校）及び就職支援推進プログラム（65校）を採択した（実施期間2009～2011年度）。

札幌大学では、『『なりたい自分』をサポートする札大就活スキルアッププログラム』を提出し、採択された。本取組では、「キャリア教育」と「就職支援」の2つの側面を有機的に連携させることにより、学生が希望の進路に就くことを協力的にサポートするものである。大学にも社会人基礎力の養成が求められ、キャリア科目の開設、コミュニケーション力の育成に努めてきた。しかしながら、必ずしも希望の進路に就けない学生がいる現状を改善するには、正課教育と連携し、個々の能力を引き出す強力なサポート体制を構築しなければならない。本取組では、学生と現代社会のニーズに合わせ、各種就職講座を開講形態から見直すとともに、講座等で培われた職業意識や就活スキルをポートフォリオで把握し、カウンセリングを行うことにより「なりたい自分」に導くことを最大の目的としている。また、学内ポータル「アイトス」に蓄積されたデータと内定状況を分析し、本取組の有効性を点検・評価するものであった。

「アイトス」のアイは、総合学生支援システムの内容を意味しており、教職員が学生一人ひとりの修学や生活を見守っていくという意味のeye（アイ）、学生個々人が自分の学生生活を充実させるという意味のI（アイ）そして、機械的ではなく心の通ったコミュニケーションを学生・教職員間でしていこうという意味の愛（アイ）という3つの「アイ」を総称したものである。また「トス」は、バレーボールのアタックのために、ふんわりと上げるトスのイメージである。学生が持っている未来への期待や希望をつかめるように周りの人達で、トスを上げてあげようという気持ちを込めてつけられた。学生はトスを上げられる立場にもなるし、上げる立場になる。一方通行ではなく互いに切磋琢磨することをこのポータルサイトに期待して名付けられた。

上記取組を実施した成果は、①3年生の6月から就職講座を開講し、早い時期から就職に関する知識やスキルアップ環境を提供できた。②学生自身の就活状況を記録するツールとしてアイトス内に「就活



ノート」を開発した。これにより教員と就職担当職員が観察・指導に活かせる情報が増えた。③低学年（2年生）も参加できるようになった。④キャリアカウンセラーによる専門的な立場による指導強化を行った。などが挙げられる。

### 3. 就職支援プログラム作業検討部会

2.の取組が3年間で終了し、その後の対策として、2012年9月、理事長から政策室長に就職支援に関わる検討についての諮問がなされた。主な内容を下記に示す。

①キャリア意識の段階的醸成と修学意欲の継時的喚起

②企業・高等学校にアピールする体系性

上記を受け、政策室長は2012年10月に「就職支援プログラム検討作業部会」設置した。作業部会の構成員は、座長（政策室長）、委員3人（JCDA日本キャリア開発協会認定CDAキャリアカウンセラー・入試担当職員・就職担当職員）、アドバイザー4人（教員〔元高校教員〕・キャリアサポートセンター職員）、事務局1人（政策室職員）であった。

2013年2月に行われた報告会では、

①在学生：自己理解・学生生活充実プログラム

自ら考え主体的に行動するための自己肯定感・自己効力感を育成し、社会・地域に貢献する学生の集団となること

②教職員：キャリアデザイン支援スキル養成プログラム

学生一人ひとりの自己理解を促し、社会的・職業的自立に向け必要な基礎となる自己肯定感・自己効力感を育む支援プロ集団となること

が掲げられ、1～4年生まで、大学生活における存在意義の充実を入学当初から醸成する仕組みづくりとなった。そこで、新たなシステムとして策定されたものが、「もちアッププログラム」である。

### 4. 「もちアッププログラム」とは

「もちアッププログラム」の名称について、おもちは、熱するとふくらんで大きくなり、また、柔らかくなって伸びるものであるが、学生のモチベーションも熱を与えれば、おもちのようにふくらんで伸びていくことをねらいとし、おもちをかけて「もちアップ」とした。

このプログラムは、1年次から全学生を対象として実施され、職員による「もちアップ個人面談」が柱となる。毎年3月末に新1年生全員を集めて開催する入学前セミナー「もちアップスタート・アップ・プログラム」や、1年生から2年生にかけての各セメスターにおいて、キャリア意識の醸成を段階的に促す「もちアップセミナー」も重要な役割を担っている。



下図に、札幌大学のキャリア形成教育ともちアッププログラムの図を示す。



### 5. スタート・アップ・プログラム

「スタート・アップ・プログラム」は、入学式前日に学内で開催し、新入生の7割が参加している。高校と大学の授業の違いを模擬講義で体験し、学生生活のルールをクイズに仕立てたものにグループで回答したり、そのグループごとに一緒に学食を体験したりするなかで、友人作りも促されている。

何のために大学に進学してきたのかを自問自答し、これから始まる学生生活を見据えて、目的意識を高めるワークに取り組み、シートに記入していく時間も組み込む。参加学生のアンケートから伺えるのは、在学生の「先輩トーク」に対する高評価である。大学生は自由時間が多い。その使い方や時間割の組み立て方に始まり、アルバイトや部活動と学業の両立のポイント、私服のファッションやカバンの大きさに至るまで、在学生の生の声を聴いてもらっている。そして、翌日の入学式を経て始まる学生生活のスケジュールを具体的に紹介していくことで、新入生には今後の見通しを得て安心してもらえるよう、高校からの接続にも配慮した、入学環境の整備に努めている。

### 6. もちアップセミナー

「もちアップセミナー」は、各セメスターの開始前のガイダンス・オリエンテーション期間に開催する。

9月18日(金) 1講時の1年生のセミナーでは、「もちアップ～コミュニケーション能力アップ・プログラム～」と題して開催した。内容は、①6つの笑顔テスト、②笑顔のヒーローインタビュー、③他己紹介、④今日から出来る何かを決める、であった。参加した72人からアンケートの回答が得られた。このセミナーに参加した感想では、①とても良かった36%、②良かった53%、③どちらでもない10%、④良くなかった0%、⑤悪かった1%であった。また、特に印象に残った内容では、①6つの笑顔テスト53%、②笑顔のヒーローインタビュー32%、③他己紹介31%(複数回答可)となった。大事なポイントは、自分が笑顔を作ることで、自分を変え、自分を伸ばす体験が出来たのではないかとと思われる。

同日2講時の2年生セミナーでは、「もちアップ～経験の中に、自分らしさを見る～」と題して開催した。内容は、①「印象に残る経験」ワークシート、②ヒーローインタビュー、③他己紹介、④今日から出来る何かを決める、であった。参加した19人は、昨年秋学期にセミナー(約50人参加)を体験した学生であり、1年生と比較すると積極性が高く感じられた。このセミナーに参加した感想では、①とても良かった11%、②良かった58%、③どちらでもない20%、④良くなかった11%、⑤悪かった0%であった。また、特に印象に残った内容では、①他己紹介68%、②ヒーローインタビュー53%(複数回答可)となった。大事なポイントは、傾聴力、質問力、あいづち、うなずき、繰り返し、としたことにより、自分の考えではなく、他人の考えを理解し、話し手の思いを伝えることの大切さを勉強したのではないかとと思われる。

※両セミナーとも参加人数が少ないが、参加した学生は、このセミナーを受講するためだけに大学に来ていることを記しておく。

※①②は担当者が笑顔のコーチング認定インストラクター(NPO法人ハロードリーム実行委員会)であることから実施可能となっている。

### 7. もちアップ個人面談

「もちアップ個人面談」は現在、今年2年生に進級した学生を対象として、春セメスターの面談を実施

した。面談の目的は、「目標を持った学生生活の充実」である。効果は既に現れており、1年生の面談では、これからの学生生活をどう過ごしたらいいかがわかったという感想があった。また、2年生の面談では、1年時の面談で目標を得たあと、すぐにアルバイトを探して必要な資金を貯め、希望していたチャレンジを開始できたという学生も現れてきている。

面談担当の職員は、JCDA認定CDAによる研修を受講し、学生との面談に必要なスキル（傾聴・承認・励まし等）を学習した上で、まずは学生との信頼関係の構築を基本として、このプログラムの実施に参画している。面談担当者個人による差をなくすため、もちアップ個人面談票を作成し学生への質問内容を統一しており、面談結果をアイトスに記録させている。また、当初の予定では、面談担当者が一人で50人の学生を担当する予定（50人×18日＝1学年定員900人）であったが、業務や学生の面談日時の調整難により、今年の8月24-27日の研修では職員の7割に参加してもらうなど、面談担当職員の増加に努めた。

## 8. 今後の課題

取組ごとの課題を示す。

もちアップスタート・アップ・プログラム

- ・案内を入学手続き要領に同封し、参加率向上を目指す（現在の参加率70%を85%に）。
- ・参加学生の友達づくり（参加型ゲームなどを導入予定。固定機の講義型教室は不便である）。
- ・目的意識：常に考えさせる習慣化（授業、演習、ゼミナールとのコラボレーションの検討）。

もちアップセミナー

- ・1・2年生対象：必修ではないため出席者が少ない（参加率は1年生10%、2年生3%）。
- ・改善案：1年生の基礎演習（全学生受講）の時間を活用する。教員の理解が必要となる。
- ・改善案：複数の時間枠を設けることで、学生の参加機会の増大を図る。

もちアップ面談

- ・担当職員の負担を軽減する（学生一人ひとりへのアポイントも工夫が必要である）。
- ・一部職員による実施から、学生担当職員全員（担当人数は調整）で試みる必要がある。
- ・面談スキル向上が必要である（SD研修内容の改善、初回半日4時間を2回目から2時間半に短縮）。
- ・担当職員により学生対応に差がある。
- ・担当教員との調整の問題もある。

## 9. おわりに

本学は、2013年度より1学群制を導入し、今年3年目である。今回報告した「もちアッププログラム」は、導入して2年目であり、その成果が明確に表れているとは言いがたい。

この「もちアッププログラム」は、学生一人ひとりに対して以下のことを行う教育プログラムである。

- ① 1年生から学生の特徴を教職員が把握する。今までのように、できる学生とできない学生のみが主役の大学ではなく、本学の学生全員が、生き生き行動できるようにサポートする体制づくりを行っていく。それにより、自ら考え主体的に行動するための自己肯定感・自己効力感が育成され、社会・地域に貢献する人材を育てることができる。
- ② そのためには、教職員がJCDA認定CDAによる研修を受講し、学生との面談に必要なスキル（傾聴・承認・励まし等）を身につけ、学生との信頼関係の構築ができるよう努力してゆく必要がある。
- ③ その結果、学生は自分の魅力を十分に伝える能力が身につくとともに、自己の社会的価値を認識し、社会貢献できる人材へ成長することができる。

## 質疑応答

---

- Q. キャリア教育として学生に4年間しっかりとフォローが続くが、退学率は減っているのか。
- A. 年間の休退学100余名を減らしたいと思って全学でこれを実施している。大学に来ても、どの教職員とも話さないで帰る学生を減らすことができれば、必ず退学率は減らせると信じている。



## 今の自分たちに何ができるか —大学生の今と昔—

話題提供 8

東北薬科大学 杉山 雅宏

### 1. はじめに

薬学部の現状を簡単にまとめると以下のようになる。

1) 資格取得目的のため、座学はハードである(年間5科目以上の不合格科目で即留年)。2) 同級生は同一カリキュラムをこなす均一集団で、個人の自由度は低い。「同一メンバー」が「同じ場所・教室」で「長時間」生活を共にする。さらに、クラスは4年間固定である。3) 失敗は許されない雰囲気があり、常に実習・試験に追われる。試験ごとに順位を出すため仲間は“ライバル”であり、「勝った」「負けた」の心理が根底にある。4) 実習先では、社会化された行動が求められる。つまり、近い関係であるがゆえに、人間関係に歪みが生じやすい。

### 2. あたたかい人間関係を構築する必要性

大学で学ぶべきことは、現代科学の成果を身につけることであるが、それだけではない。自分たちが専門と定めたことを学ぶとともに、人生とは何かについても考える必要はある。学問との出会い、教員との出会い、友だちとの出会いなどを通じ、人間形成を身につけることが当然期待されている。

1) みんな同じ目標(国家試験合格)をもった仲間なのだから、お互いを尊重し、協力し合う、助け合うようにできることが望ましい。2) 「あなた方がお相手する患者さんは困っているのです」という優しいまなざしで声掛けができるようにならないと、患者対応等が将来難しくなる。日ごろから仲間に対しても実践することが大切である。3) 自分一人では仕事ができない(たとえば、チーム医療)。仲間を尊重し、協力し合うことが大切である。4) 私たちは支えられて生きているのだから、「ありがとうございました」が自然といえるようにしたい。

従来は、指導上の問題が発生した時に、学生相談等個別支援で対応していたが、今後は講義の中で、自己を見つめ、他者を思いやり、自己の生き方を考える機会を提供し、課題解決を図る必要がある。

### 3. 新科目開設の布石

新科目「大学基礎論」開設の布石として、新入生オリエンテーションで“出会いのワーク”を実践している。目的は次の2点である。1) 新入生が、クラスの仲間や担任との交流を図る中で、彼らの緊張をほぐし、不安を解消する。2) 学生参加型のワークショップを実施し、これからの大学生活の主人公としての自覚を促し、大学生活全般の動機づけの一助とする。

講義に入る前段階で、あたたかい人間関係づくりの種まきをすることが主目的である。このワークショップは、新入生だけでなく、教員・在学生在を巻き込む形で実施する。

### 4. “大学基礎論”の講義目標

- (1) 講義だけでなく、学生自身が読む、書く、話しあう、まとめてみる、発表するといった様々な活動を通じて、大学生が主体的に学ぶための基礎となる知識・技術の習得を目指す。
- (2) 学習活動の通じ、人間関係を育むことを目指す。教員への聞きとり調査や、学生同士が協力して文献調査等を行うことで、コミュニケーション・スキル、リサーチ・スキルの基礎的素養を培う。
- (3) 共に学び、共に考える活動を通じ、専門科目への動機づけを高める。

## 5. 講義の手法

- (1) 各クラス5～6名のグループを形成し、グループ単位の活動とする。グループは固定せず、半期で8回シャッフルする。多くの仲間と触れ合えるようにすることがねらいである。
- (2) 教師が学生に質問を投げかけ、回答を促す双方型講義法に、チーム基盤型学習法を融合した形をとっている。これは、一人で考えるだけでなく、仲間と一緒に考える、仲間の考えを聴く、わからないことは仲間から学ぶ姿勢を身につけさせることをねらいにしている。
- (3) 一部、構成的グループエンカウターの手法も導入し、自己理解・他者理解の促進に努める。人は自分一人で生きているわけではないことを自覚し、自他尊重の精神を育むことがねらいである。

## 6. 褒める・支える・認め合う講義実践

大学基礎論の講義を通じて、自分らしくいきることと思いやりの心の精神が知らず知らずのうちに学生の心にしみついていったのではという手ごたえが得られた。自己の犠牲や損失を顧みず、他人の利益や福祉のために行動する心が身についている。学生の声を紹介しながら、筆者が関わった実践を紹介する。

### (1) 違いを分かち合う学習活動

「大学での勉強は役に立つ」ということを関連するエッセイ等の課題を読み、グループでの意見交換をする。基本的には、「将来やりたいことを考え続ける」「勉強しながら将来を考える」ことについての動機づけを高めることがねらいとなる。課題を読み、内容を要約し、自分なりの意見・考えをまとめる。グループ内で情報を交換し、グループとしての見解をまとめる。成果はクラス全体に返し、視野の拡大を図る。教員は、グループでの活動を促しつつ、講義を進行する、必要に応じて助言することを心がけた。

#### 1) 読解力・要約

一例をあげる。第2回講義のテーマは「きみはなぜそんなに勉強したがるのか？」であった。講義の流れは、①ここに書いてある内容を自分の言葉でまとめてみよう(10分)。②あなたは、この著者の意見に賛成?反対?その理由(10分)を明らかにしよう。③グループの仲間に、自分の考えを伝えてみよう(10分)。④仲間の意見を聞いての感想、意見等を簡潔にまとめてみよう(5分)。⑤著者の見解に対して、グループとしての意見をまとめてみよう(15分)。⑥他のグループの人に、自分たちのまとめた考えを発表しよう(15分)。⑦講義の振り返り(5分)。以上の流れでグループごとワークシートを活用し課題を解決していく。

このように、毎時間ワークシートを活用する。ワークシートの活用で、次のような展開で、仲間と一緒に学ぶことができる。①課題はまず、自分で考える。②次に、自分の考えを仲間に伝える(傾聴)。③仲間の考えを聴き、振り返りをする(仲間との違いを分かち合う)。④グループごとの感想を全体でシェア(視野が拡大する)する。

#### 2) 仲間を励ます・褒める学習

たとえば、講義における課題(たとえば、間違いやすい漢字書き取り)も、まずは自分で解いて、その後、仲間同士で採点する。採点者は最後に必ず“お疲れ様”メッセージを添える。グループのメンバーの数だけ励ましのメッセージをもらうことが可能となる。

また、自宅学習課題、「大学におけるレポートの書き方について、思うところを述べなさい」についても、グループのメンバーで協力して添削する。具体的には、①グループの仲間最低3人(時間により調整する)からコメントをもらう。②チェックポイントは、指定教科書に示された基準(適切な段落設定、禁則処理、文体の統一、字数などの形式面でのチェック)を参考にする。③一人6分でコメントを書く。コメントを書いたら次の人に回す。コメントは、批判だけでなく、必ず褒め言葉も書く。④3人のメンバーからコメントをもらったら、コメントをもらったの感想をまとめる。

### (2) 人と人とがふれあう共同作業

課題で集めた新聞記事スクラップをグループで1枚の模造紙にまとめ、特徴等を発表する。1) 仲間

で役割分担を考える（5～6人グループのため、暇にならない）。2）得意・不得意があっても、仲間で協力して作成することで、互いの欠点もカバーできる。3）のり・はさみ・マッキー等、道具の貸し借りはグループ間で調整する。不足あるときは、グループ間で貸し借りをする。「先に使わせてもらうね」「ありがとう」という言葉が自然にでてくる。4）手作りだからこそ、個性がでる。それぞれの違いを味わうことが可能になる。

### （3）褒める・支える・認め合う講義実践についての学生の感想

1）「レポートを見せ合い、それについてコメントや指摘をしたとき、私は、班のメンバーからたくさん直されましたが、おかげで、今後どのように気を付けなければいけないのかという課題が見つかりました」2）「ワークシートには必ず仲間の意見を書く欄が用意されている。つまり、自分のペースで進めることができない。自分が感想、意見を書き終えても、終わりではない。まだ書けていない人を思う心遣いが必要であることを学べた」3）「新聞は、普段、見ることがなく、それまで私は世間のことに関して関心がなかった。しかし、この課題で、自分が気になる記事はもちろん、あまり関心がなかった分野などに目を通してみると、世間の者の見方、今の問題点がどういうことなのかを知ることができた。さらに、各人が集めた新聞をグループで発表する際、メンバーがそれぞれ違った新聞を切り抜いたり、同じ記事でも意見や感想が全く異なっていたりして、まとめるのが大変だった。グループワークでは、自分の考え・意見を伝えあい、これを繰り返すうちに、自然と緊張がほぐれた気がする」

## 7. 教員へのインタビューについて

大学基礎論の学習課題は、「大学で学ぶことの意義の探求—大学生の今と昔—」である。講義の最終目標は、「大学生として自分たちに何ができるか、これから何をしなければいけないのか」（どのような医療人を目指すか）を、学生同士が共に考え、発表用レポートにまとめることである。この講義の運用は、本学総合科目系教員が担当するが、科目の性質上、全学をあげて取り組むこととなっており、薬学系教員には、学生のこれからの薬学での学習への動機づけを高める一助になればという観点から、学生からのインタビューに応じるという形で協力を依頼した。

### （1）教員へのインタビューについて

1）オフィスアワーに1回実施する。2）テーマは「大学生の昔と今」。大学生の置かれた状況を相対的に位置づけ、特徴を把握する。3）学生は1グループ5人から6人。4）薬学系教員55名が協力し、対応する。5）学生はオフィスアワーに1回アポを取りに来る。そこで、都合のよい日時を指定する。6）時間は20分程度。新入生と教員が雑談しながらコミュニケーションをとる。7）グループで協力して学習していくこと、学習への動機づけを高めることなどを目標にしている。教員とのコミュニケーションを図り、さらなる動機付けを高めるようにする。

なお、学生からの質問項目は下記のとおりである。

- ・大学でやりたいと思ったことは何ですか（高校時代等にやりたかったことを含め）
- ・大学で勉強しながら、将来のことについて、どのように考えましたか
- ・大学での勉強は役に立ちましたか？（具体的にどのような点が）
- ・大学の勉強以外で頑張ってきたことは何ですか？それが今、どのような点で役立っていますか？
- ・当時、大学生になったとき何を学ぼうとしたか、それはなぜ、夢中になって取り組んだこと、在学中苦しかった体験など。
- ・当時の社会状況、流行、事件、事故等、インタビュー対象者の置かれていた生活状況・時代背景についてもヒヤリングする。

### （2）総合科目系教員による事前指導

1）まず、グループごとアポイントメント係（2名）を決める（一人でないから協力してできる）。2）マナーについては、最低限次のような点は事前に指導しておく。たとえば、入室前に、3回ノックする（ノック2回はトイレです）。「失礼します」「お忙しいところ、申し訳ありません」「薬学部1年〇組の〇〇です。大学基礎論の教員へのインタビューの件で、先生のご都合のよろしい時間を教えていただきました



いと思い、参りました」、約束した期日はメモをとるなど。これらの指導は、少なからず将来の就職支援に役立つであろう。

### (3) 学生の感想（レポートより一部抜粋）

「入学してすぐのころであったため、先生と話すのは初めてのことで、だからこそ、1つ1つのことがとても印象に残った。特に、“大学の勉強は受け身ではなく、積極的に自ら求めていくことが必要だ”とおっしゃっていたことが印象に残っている。前期の講義を終えた今、その必要性が少しわかったような気がするし、また、これからの6年間、日々、意識し続けるべきことだと思った」

## 8. まとめ

### (1) 学生同士の学びあいを仕組む

大学基礎論では、いかにして学生同士の学びあいを仕組むかに神経を注いだ。学生同士が学びあう対話を中心とした講義を展開することが、活動性を高める。学生を孤立させるのではなく、学生同士をつなぎ、互いに学びあえる場を演出することが大切である。互いが協力しなければ解決できない活動を仕組むことにより、学びあい、教えあい、励ましあうことの素晴らしさを学生は実感することができる。

グループに分けて活動させればそれだけでよいということではない。ともに学ぶことの意味と具体的な方法を伝えていく必要がある。講義では、まずは自分で考え、仲間に考えを伝え、仲間の意見に耳を傾け、改めて自分の考えを確認したり、新しい考えを附加したりする活動を展開した。これは、協同学習の理論（パークレイら、2009）を参考にして組み立てを行った。

大学基礎論では、学生が自分自身の学びと学習仲間の学びを最大にするために、基本的な信頼関係構築を目指し、集団のサイズを5～6人とし、グループを固定化せず、多くの仲間と触れ合い、学生に認知と態度の同時学習が可能となるよう模索した。

学生が仲間と学びあうことで、一方で教材についての知識や理解を深めることが可能になる。また、他方で、共に学びあうという協同の精神が涵養され、学習に対する動機づけが高まり、学習や大学についての見方も好転し、仲間についての理解も深まり、仲間を大切にするという人権感覚も高まる。講義では、振り返りシートを活用し、自分が頑張った点だけでなく、仲間が頑張った点も必ず毎回、振り返りシートに記入するようにした。そこには、「すんなりとアポ係を引き受けてくれた二人に感謝」、「一人だけ反対意見だったので、少しでも自分の考えを伝えられるように努力した。仲間がしっかり聞いてくれてうれしかった」、「グループのみんなから、様々な指摘やほめ言葉をもらえてうれしかった」、「進行係として、スムーズに意見交換できるような空気を作れるように頑張った」、「進行係さんが、グループのみんなが積極的に意見交換できるような雰囲気を作ってくれた」など、協同の精神が涵養されたことがわかる記述が多くみられた。

### (2) 人の存在を意識させる

学生は改めて“人”を意識するようになったことは、「はじめはとても不安だったが、出席番号の近くない人とも、この講義を通じて仲良くなれた」「異なる価値観に触れ、自分の中により多くのものの見方を培うことができる。学習活動を通じて、様々な人と関わったのは貴重だった」などの感想からわかる。

「模造紙にまとめる作業は、時間との戦いだった。はじめは、時間内に終わらないこともあった。しかし、回数を重ねるたび、“誰がどの部分を考える、その間に、誰が模造紙に記入する”などの役割分担が上手にできるようになった。そして、折り紙などで装飾品を作る余裕までできるようになった。このように、数人で1つのものを完成させるには、仲間に対する配慮が必要であることを学んだ。それから先の実習や将来のチーム医療で、この体験を活かしたい」という感想からは、仲間がいるからこそできた、改めて仲間を大切にすることの必要性への気づきが伝わってくる。

参考文献：パークレイ、E・F. クロス、K・F. メジャー、C・H. 協同学習の技法：大学教育の手引き 安永悟（監訳） ナカニシヤ出版



---

## 質疑応答

---

Q. 成績評価はどのようにしているか。

A. 何もないと100点からの減点法だが、振り返りシート（記述）を見て、自分だけの勉強ではなく仲間の良い所が見えているか、気づきがあるかどうかを見て、加点している。

Q. この授業をはじめてから、全学の評価はどんな感じか。

A. これは1年生必修の授業だが、1年生は前期に2回担任との面接があり、その際、学生が積極的になったという声が聞かれた。これからも経年で見ていこうと思う。

## 附属高校内に設置された「獣医進学コース」での野生動物医学の初歩に関する授業事例

話題提供 9

酪農学園大学 浅川 満彦

## 著者の学問背景と啓発活動

本拙稿の著者は、勤務先で寄生虫（病）学と野生動物医学の関連の専門科目群を担当している（浅川，2015）。研究テーマ（ライフワーク）は野生動物、動物園水族館展示動物、エキゾチック・ペット、特用家畜など、典型的な獣医寮では扱わない「ちょっと変わった動物」の寄生線虫の動物地理や診断・疫学である。畢竟、所属ゼミ生も、そういった変わり種動物に惹かれ、同様な研究課題を持たされている。彼らは、通常の講義・実習には見せない、熱心な姿勢で取り組んでいるのはとても結構なのだが、独善的なものにならないよう常に指導をしている。

特に、野生動物医学は、非常に若い学問であるために、研究活動を行うのと同時に、啓発活動が必須なのである（浅川，2013，2015）。家畜や伴侶動物の寄生虫病を研究する目的は自明で、説明不要なのである。しかし、「ちょっと変わった動物」相手では、まず、「なぜ、このような動物を対象にするのか」をきちんと説明できなければ、研究はスタートできない。なぜならば、研究を遂行するためには、（私学においても）外部予算（税金）を使わないとまらない。ゼミに配分される授業料の20分の1程度のアテガイブチ的なものでは足りない。学生に対して、このあたりの説明も難しいのだが……。そのために、教員は、必死になって競争予算を獲得する（そのためには論文を書く！のだが、このあたりの説明も、学部生にはやや難しい……）。そして、獲得した競争予算は公的予算（税金）に由来する。それならば、血税を出して下さる市民に、まず、理解を得なければならない。したがって、うちのゼミ生は、啓発活動も義務なのでとても忙しいことになる（試しに、「獣医の卵たち」で検索すると彼らの公開講座がヒットするので確認されたい）。

## これまでの個人的な経験に基づき高大連続を眺めると

ところで、啓発活動の対象は市民だけなのであろうか。否。自分の勤務する大学には附属高校がある。それならば、分科会テーマの一つとなった「高大連続」という仕組みの中で、著者らが実施する啓発活動の場として活用は出来ないのか。今回、そのような形で行った試みを披瀝し、論議の契機としたい。

札幌市のベッド・タウン、江別市に所在する酪農学園大学附属の「とわの森三愛高等学校」は（図1）、従来から、同大の獣医学科（現在、獣医学類；定員120名）に推薦入学という形で、優先的に同校の生徒3名程度を入学させてきた。過度な高大連続に関しては、受験準備という明確な目標を欠くため、勉学意欲が沸き起らず、結果的に大学初年時の学力低下が著しいという悲観的な見方がある（山本，2012）。



図1. 酪農学園および周辺地域全景

名称は写真右を参照（「とわの森三愛高等学校」は右端に所在する。著者が運営する野生動物医学センターWAMCは左端の附属動物病院内にある）

大学によっては、確かに、そのような傾向もあるだろうが、少なくとも、本学の獣医師養成という面に着目すれば、同校からの学生は（目的意識が明確であるがため）非常に熱心であり、獣医学類人材供給の源泉となってきたと考えられる。たとえば、著者が運営する野生動物医学センターを拠点にしたゼミ生の中にも、同校出身の学生が所属し、一般学力試験あるいは一般推薦入学をしてきた学生たちの模範となってきた（図2）。



図2. とわの森三愛高校出身ゼミ生の一人

彼は卒業論文研究で調べた野鳥の感染症記録を米国で刊行された専門書（右）に掲載された。現在、関東地方のエキゾチック・ペット専門の動物病院に勤務。左の写真と中央の紹介記事は同校HPより抜粋。

### 「獣医進学コース」について

6年前から、そのような学生を増員させるため、同校に「獣医進学コース」が新設された（図3；なお、同校ではほかに、農業系や運動系など5つのコースも併設されている）。2015年10月現在、「獣医進学コース」の在籍者としては、1年12名、2年9名（病気療養のため転学で1名減）、3年16名で、1学年15名内外であった。うち30%程度が本学出身者の子弟であった。また、これまで3期の卒業生を受け入れた結果では現役合格1～3名程度で、翌年1～2名が入学する。それ以降は優先権を失うという通常の推薦入学と同様な方式を採用している。つまり、獣医学類に全入するのではなく、ある一定の学力のボーダーラインが課せられている。獣医師国家試験をクリアするための措置である。

いずれにせよ、このコースは本学における高大連続の象徴あるいは具現化ともいうべきものであろう。そして、我々は、高校教員のみなさんと協同して、この「獣医進学コース」を野生動物医学の有効な啓発活動の場としても活用させて頂くことに着目している。今回、この可能性について検討をするため、このコースで担当してきた教育内容を紹介しつつ、論考を試みたい。



図3. 各種媒体に掲載された「とわの森三愛高等学校獣医進学コース」の募集案内の一例

獣医進学コースの大学における研修概要と野生動物医学の啓発

コースでは、沖縄研修旅行（美ら海水族館には本学類出身の獣医師が2名勤務；図4）のほか、3年次に6日間かけて獣医学類ラボ（基礎、感染・病理および環境衛生学の各大講座＝分野に所属するユニット）や大学附属病院（伴侶動物医療、生産動物医療）を訪問し、診療や実習、研究の現場を体験する「プレゼミ」（図5）、1／2年次に学類教員が教壇に立って授業をする「獣医学入門」などが準備されている。特に、本学類の診療動物数は、ほかの大学を凌駕しているように（図6）、臨床教育に力を入れていることから、附属動物病院における研修は生徒の関心が高い（日数も非臨床系研修が各1日、臨床系・病院研修は3日間）。まず、この点で、一般の入学試験で選抜された学生たちとは、明確に異なる経験をしている。今後、このような原体験が、本学類での大学教育で優位性を示すことが期待される。



図4. とわの森三愛高等学校獣医進学コースの募集案内の一例（右と中央）と沖縄研修旅行報告が掲載された同校のお便り（右）



図5. とわの森三愛高等学校獣医進学コースの「獣医学入門」と「プレゼミ」の概要



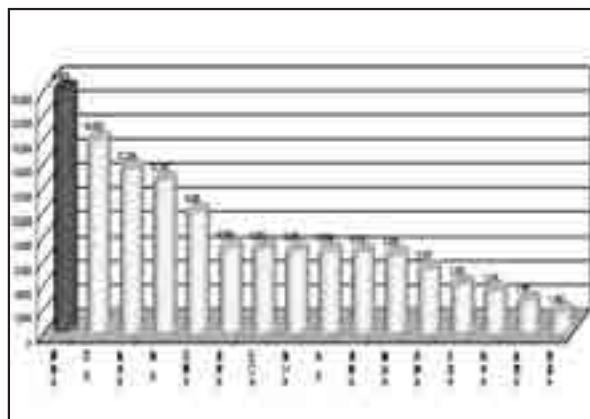
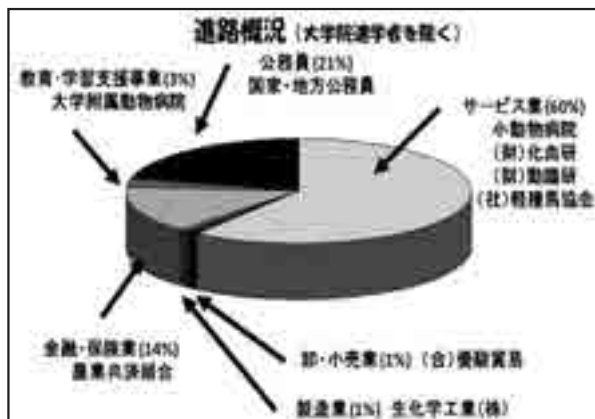


図6. 本学類における進路概況 (2014年3月卒業者; 左) と 全国16獣医大学における診療頭数比較 (2009年集計; 右)

野生動物医学に関する入門的な研修機会は、まず、浅川が担当する「獣医学入門」の2コマである (図7、8)。もちろん、授業の趣旨は獣医学全体の研究や特定器官の疾病を講ずるものである。しかし、その中に、野生動物医学的な傾斜を付ける程度である。機会があれば、授業の後、オマケ的に動物を供覧させる (図9)。なお、生徒の中には、その父兄が浅川により卒論指導されたものもいる。我がゼミの決まりとして、卒論は何等かの形で公表 することになっている。したがって、そのご父兄の論文をスマホなどで検索させ、生徒の動機を高める仕掛けとしている (図10)。

**獣医学入門シラバスA (例: 2015年度)**

- 4月14日 獣医師の仕事と動物看護論「臨床抽出」(高校教員)
- 4月21日 獣医師の仕事と動物看護論「獣医師になるためには」(獣医学領域)
- 4月28日 獣医師の仕事と動物看護論「生産動物医療」(生産動物医学学分野長)
- 5月12日 獣医師の仕事と動物看護論「公衆衛生と畜舎衛生」(衛生環境学分野長)
- 5月19日 獣医師の仕事と動物看護論「伴侶動物医療」(伴侶動物医学学分野長)
- 5月26日 獣医師の仕事と動物看護論「海外で活躍できる血液」(生体機能学分野長)
- 6月9日 (火) 獣医師の仕事と動物看護論「研究職」(感染病理学分野長)
- 6月16日 獣医師の仕事と動物看護論「動物看護職」(獣医保健看護学専長)
- 6月16日 (火) 獣医師の仕事と動物看護論「まとめ」(グループ学習) (高校教員)

**獣医学入門シラバスA (例: 心肺・血液)**

- 7月30日 心肺: 講義抽出 (高校教員)
- 7月31日 心肺: 心臓の形と役割 (生体機能学分野)
- 8月25日 心肺: 目で見る心臓の病気 (感染・病理学分野)
- 9月1日 心肺: 血液と乳の名称 (衛生・環境学分野)
- 9月8日 心肺: 牛の心臓の病気の見つけ方と治療 (生産動物医学分野)
- 9月15日 心肺: 犬猫の心臓の病気の見つけ方と治療 (伴侶動物医学分野)
- 9月29日 心肺: 肺の形と役割 (生体機能学分野)
- 10月6日 肺: 動物の肺の病気 肺の養生法 (感染・病理学分野)
- 10月20日 肺: 動物の肺の病気と人獣共通感染症 (衛生・環境学分野)
- 10月27日 肺: 牛の呼吸器病と飼育環境 (衛生・環境学分野)
- 11月10日 肺: 牛の肺の病気の見つけ方と治療 (生産動物医学分野)
- 11月17日 肺: 犬猫の肺の病気の見つけ方と治療 (伴侶動物医学分野)
- 11月24日 血液: 講義抽出 (高校教員)
- 12月1日 血液: 血液の成分 (獣医保健看護学専)
- 12月8日 血液: 血液中の細胞の役割 (生体機能学分野)
- 12月15日 血液: 血液の病気 (感染・病理学分野教員)
- 1月11日 血液: まとめ (グループ学習) (高校教員)

図7. とわの森三愛高等学校獣医進学コース「獣医学入門」シラバス。太字が浅川担当のもの



図8. とわの森三愛高等学校獣医進学コース「獣医学入門」における浅川担当の一コマ  
感染・病理学分野長は課題「研究とは？」の授業をすることになっている。敢えてス  
ライドは使わず、板書としている。



図9. 獣医学入門の授業の後、キャンパス付近で有害捕獲された外来種アライグマ  
(トラップ内の動物) を実見する生徒たち：本学の立地条件ならではの教育機会である。



図10. 浅川が指導したある生徒の母親の卒論内容公表された大学紀要論文を獣医学  
入門で紹介（左）。この論文は、大学の授業でも使用（左：寄生虫病学の配付資料）

次の機会は感染・病理学分野に割り当てられた「プレゼミ」となる。浅川が担当したのは、これまで2回であった（2014年と2015年）。野生動物医学センター内外での吹き矢麻醉法の実習（図11）、剖検個体の視察（図12）、救護個体への給餌（図13）、森林内での疫学踏査（図14）、野生動物から得られた寄生虫標本などの観察（図15）である。ここで重要なのは、可能な限り学生（通常授業が無い6年生が中心）が「先生役」になってもらうことである。また、やりっ放しにならないように、振り返りやまとめも重要である。しかし、これは学生には荷が重いので、これは著者が行う（図15）。2時間ではやや詰め込み過ぎの感があったので、次年からは外来種対策をテーマにした2日の実習を別枠として検討中である。



図11. 吹き矢麻醉法の実習の一コマ。手作りした吹き矢道具で、縫いぐるみのクマを的に試射。飛ばすものは注射器から手作りした矢（右：生徒が作成したレポートより）



図12. 剖検個体のデモ。右端のゼミ生が左の猛禽類の説明をする



図13. 入院中のユキウサギ幼獣に給餌する



図14. 森林内の疫学研修  
（左：アライグマの足跡観察、右：体表に付着したマダニに見入る生徒たち）





図15. 寄生虫標本を見ながら研修のまとめをしている様子

なお、生徒からのレポートを見る限り、啓発活動としての場としては有効であると確信している。しかし、何としても足りない。そこで、地の利を活かし（図16）、特別講義ではとわの森三愛高等学校にも案内をメール配信し、熱心な生徒は大学生に交じり聴講をしている（図17）。

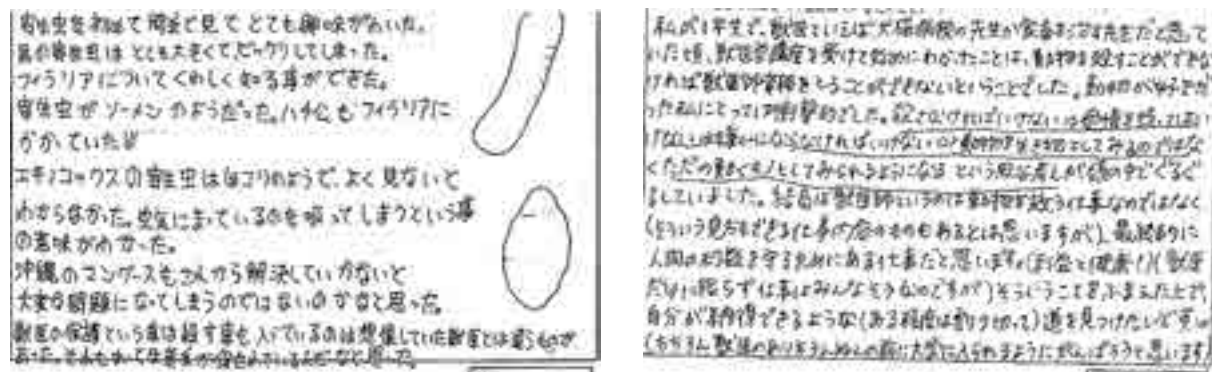


図16. レポートの一例



図17. 2014年5月、本学OBである釧路動物園獣医師による特別授業。  
会場には獣医進学コースの生徒も参加



## まとめ

「高大連続」というと、当事者である生徒あるいは高校サイド（経営面）のプラス面が注目される傾向があるが、対応をしている大学サイド（学生や教員）にとっても、得るところが多い。特に、野生動物医学のような国民の底上げが必要な分野では、サポーターを得る好機となろう。また、別の面もある。野生動物医学の教育面については、教養課程と連結させ、新規の学問分野を立ち上げるのではなく、既存の動物学を獣医療に対応できるよう整理する必要性を現実かつ有効な方策として提案した（浅川，2015）。このような文脈で「獣医進学コース」を眺めると、獣医学に前適応した高校生物と大学教養動物学との円滑な連続は、この立ち上げに追い風にもなる。

本文を記している2015年10月現在、このコース出身の一期生は学部3年に在籍をしている。ゼミ配属が来年、4年生になってからである。卒業はさらに二年後であり、「獣医進学コース」自体の成否を論ずるには尚早である。しかし、野生動物医学面にとっては上記のように優れた装置となる可能性が高いことが結論された。

## 謝 辞

とわの森三愛高等学校教諭・川口貴之先生（獣医進学コース長）および星野信隆先生には本拙稿をお読み下さり、コメントを頂きました。心から感謝致します。

## 引用文献

浅川満彦，2013. 獣医学部生による市民への保全医学啓発活動の実践. 第62回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会研究集録：78-82.

浅川満彦，2015. 生物多様性問題の世界を生き抜くための教養動物学. 第64回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会研究集録：35-38.

山本眞一，2012. 高大連続について考える. 文部科学教育通信，(302)：38-39.

## 質 疑 応 答

Q. 内部進学者と一般入学者に、学力差はあるのか。またカリキュラムには違いがあるのか。

A. 内部進学者は、基礎教育の数学・英語等に力を入れたり、少々リメディアルが必要である場合もある。カリキュラムには違いはない。

## 「就業力養成科目」への取り組み —北翔大学の事例—

話題提供10

北翔大学 小杉 直美

### 1. はじめに

本稿は、北翔大学の就業力養成にかかる取り組みの紹介である。

大卒雇用の問題から大学「キャリア教育」の必要性が問われ、学生のキャリア形成への取り組みがはじめられて10年あまりが経過し、現在、高等教育機関に「実践的な職業教育」を位置づけることが求められている。「キャリア教育」を教育課程に位置づけるか否かは議論が分かれるところがあったが、初年次教育として、あるいは四年間を通した科目化等学士課程教育への位置づけは進んだ。同時に、キャリア教育の意図する学習成果が問われてきた。学校外で職場や仕事を体験する学習機会は多いが、インターンシップ等の必要性が問われ、その学習成果の評価判断の基準について議論の対象となっている。「働いて、生きていくための基礎力」を身につけるとともに、自らのキャリア形成ができる人材の育成を目的としたキャリア教育を学士課程教育にどのように位置づけるか、現在も多くの課題がある。また、新しい大学のかたちとして職業教育中心の大学の創設が議論されている。大学教育の目的は専門分野の基礎となる基本的知識や技能を修得することにある。しかしながら、社会構造の変化とともに大学教育と職業との関わりが問われており、教育再生実行会議は「実践的な職業教育」を高等教育に位置づけることを求めた。文部科学省の有識者会議において、職業教育中心の大学を新しい高等教育機関と位置づけることが提案された。職業に直結する教育を行う大学が制度として種別化をされることとなる。

本学では平成26年度、改組にともない教育課程を大きく変え、就業力養成の充実を目的として、就業力養成に関する科目を教育課程に位置づけた。全学共通科目に就業力養成科目群を設けて10科目を4学年に渡って配当し、そのうち7科目を必修科目とし、卒業認定単位に換算する等、就業力養成への取り組みを厚くした。

平成29年度が新教育課程の完成年度となるが、改組後二年目を迎えた段階で今後の課題等を検証するべく、第65回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会での発表の機会を得た。第三分科会におけるキーワード「キャリア教育」から、高等教育機関における就業力養成について話題提供をしたいと考えた。筆者は現在、全学共通科目の運営担当部署に関わっており、全学共通科目担当の視座から本報告をするものである。

### 2. 北翔大学の紹介

北翔大学は、昭和14年北海道ドレスメーカー女学園（現在の北海道ドレスメーカー学院）設立に始まり、学園創立76年となる。その後、昭和38年北海道女子短期大学を開学し、教員養成に力を注ぎ、創立52年を迎えた。平成9年に4年制大学として北海道女子大学を開学し、人間福祉学部を開設した。平成12年に男女共学として生涯学習システム学部を開設し、平成18年に名称を「北翔大学」と変更し現在に至る。

「専門的職業能力と幅広い教養を身につけた自立できる社会人の育成」を建学の精神として、「愛と和と英知」を教育理念に掲げている。建学の精神は、社会の中で一定の役割を担い、経済的、人間的に自立した生活を送ることの大切さを伝えている。創立者浅井淑子は服飾（洋装）の職業的スキルを身につけることによる、女性の自立を促す教育をめざした。職業の準備段階としての教育の目的が明確であった。また、単に知識・技術だけでなく、「人間としての幅広い教養を身につける」ことをめざしたものであった。実学教育を中心とした本学の教育に精神は受け継がれている。中教審がいうところの「一定のまたは特定の職業に従事するために必要な知識、技能、態度をはぐくむ教育」が職業教育とするならば、昭和初期における建学の精神から学ぶところは大きいといえる。

本学は平成25年度まで、人間福祉学部（健康福祉学科、地域福祉学科、福祉心理学科）、生涯学習システム学部（芸術メディア学科、学習コーチング学科）、生涯スポーツ学部（スポーツ教育学科）の3学部

6学科構成であった。改組によって、生涯スポーツ学部と教育文化学部の2学部構成とした。生涯スポーツ学部はスポーツ教育学科(160名)、健康福祉学科(60名)、教育文化学部は教育学科(120名)、芸術学科(50名)、心理カウンセリング学科(50名)の440名を一学年定員としている。平成26、27年度生の1、2学年に平成24、25年度生の3、4学年を合わせて、現在1,708名の在籍学生数となる。

また、短期大学部は、ライフデザイン学科(50名)、こども学科(140名)を合わせて190名を一学年の定員とし、現在355名の在籍数となる。これに大学院在籍数44名を加えて、総在籍数2,107名を規模としている。

大学は、財団法人日本高等教育評価機構より、平成23年3月25日付適格認定を受け、短期大学部は、財団法人短期大学基準協会より、平成22年3月18日付適格認定を受けており、それぞれ二巡目の認証評価を控えている。

### 3. 本学の教育フレーム

本学では、平成26年度改組にむけて学科専門をはじめ、全学共通科目にかかる教育課程について検討を重ねた。「教養科目の充実」と「就業力養成科目の充実」を特色とすることとして、全学共通に関わる科目として就業力養成科目と基礎教養科目の編成を進めた。「学習成果の明確化」「何ができるようになるか」に焦点をあてて、その評価基準などを協議した。その結果、全学共通科目に位置づく「基礎教養科目」「就業力養成科目」を「専門的学びへの基礎固め」として設定し、教育の特質として、専門科目を中心に据えた「5つの教育フレーム」(図1)(1)をと考えた。

教育フレームの一つは、「入学前教育」である。大学への早期入学が決定した入学者に対するプログラムとなる。次に初年次教育がある。学習の連続性の視点から、教養教育と専門分野の学びとの理想的な関係性を希求するものである。そのうち「導入科目」として、「基礎教育セミナーⅠ・Ⅱ」を設定した。自校教育や学習スキルなどを学習し、専門科目へスムーズな移行をはかることを目的として位置づけた。次に「基礎・教養科目」群を設定した。「基礎科目」では、「日本語表現」「数学入門」「情報機器操作Ⅰ」をはじめ、基礎学力を高めるための6科目12単位を設定した。加えて「教養科目」では、社会人としての幅広い教養を身につける科目として「現代生活」との関わりから教授する「政治・経済、法律、福祉、芸術、教育、心と体、物理、宇宙、環境科学」を扱う科目、「北海道の文化」「情報社会及び情報倫理」「日本国憲法」など14科目を展開し、教養科目の充実をはかった。さらに、「発展科目」群がある。学部の壁を越えた学習環境を学生に提供し、専門領域の学びを豊かにすることをねらいとしている。

そして、新たに「就業力養成科目」群を設定した。就業力養成教育、すなわち就業力養成にかかる10科目を4学年に渡って教育課程に配置した。次にその特色を述べる。

### 4. 「就業力養成科目」の特色

特色は二つある。一つは、本学の全学共通科目に位置づけたこと、一つは同時に正課科目化したことである。キャリア系科目は平成25年度までは、「キャリアデザイン」「社会人基礎力Ⅰ・Ⅱ」(注1)の2科目4単位を選択科目としていた。本学の場合、先述した学部学科構成のため、専門性の違いや就職先分野の違いから、学生の就業への意識は専攻分野により異なるものがある。キャリア支援を目的に開催する就職ガイダンスへの参加率などからその違いは顕著である。本学キャリア支援センターを中心に就職支援を行ってきた過程で本学学生の特質等を分析して、就業支援につながる科目が設定された。2学部5学科の全初年次学生を対象として正課科目化した。新たな10科目13単位である。そのうち7科目9単位を必修科目として、体系的に継続した学びを可能とするために4年間に配当した。「社会人としての幅広い教養とコミュニケーション・スキルを修得する科目」として全学共通科目に位置づけた。本学では全学共通科目は必修科目19単位、選択科目10単位を卒業要件としている(注2)。全学共通科目の必修単位の約半数、9単位を就業力養成科目が占めることとなる。



図1 5つの教育フレーム



次に講義展開方法を紹介する。初年次で、基礎概念を学ぶ科目を別として、基本的には2学部5学科を混成して、8クラスに編成した。8クラスを8名の専任教員が担当をする形式である。講義により若干の異なりはあるが、基本的には、外部講師ではなく、専任教員が担当をするということも特色の一つである。

また、効果的な学習成果を求めて、アクティブラーニングを取り入れた。そのため、可動式教室を平成25年度中に整備した。教材は、「平成24年～26年度産業界ニーズ事業」<sup>(2)</sup>の支援により、学内プロジェクト「産業界ニーズ事業調整委員会」が主導し、教材作成に取り組んだ。科目担当者による複数回にわたる綿密な検討により、科目展開の仕組みが形作られた。

また、学習成果の観点から、学びの軌跡を蓄積する「キャリアファイル」(図2)が開発された。いわゆるポートフォリオとして学びを蓄積する目的を持っている。4年間の学びをファイルに蓄積し、内容を逐次振り返ることにより、学生自身が効果的なキャリアデザインをし、就業力を向上させられるように設計された。学びの蓄積が学生の自信となり、社会に排出されることを意図した。

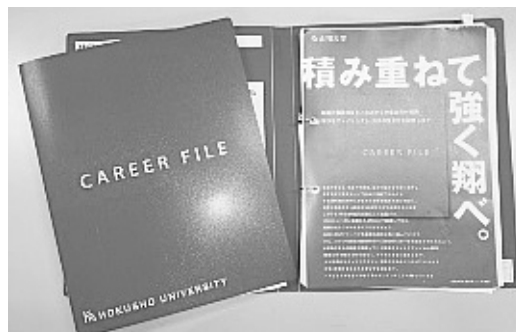


図2 CAREER FILE

### 5. 就業力養成科目の内容

次に各科目の内容を紹介する。1年次前期は具体的な将来像を描くことを目的にしている。「キャリアデザインⅠ」(必修1単位8回2クラス)では「自己の進路を見据えて望ましい職業観の構成を主なねらいとして、学び、働くことの意味を考えること」をねらいとした。後期「キャリアデザインⅡ」(必修2単位15回8クラス)では「キャリア意識の醸成を目指し、ワークルール、コミュニケーションの基本について」学ぶことをねらいとした。

2年次は文章力、情報収集力への意識を持たせることを目的とした。前期「キャリアデザインⅢ」(必修2単位15回8クラス)では「様々なコミュニケーションワークを通して、話すことの苦手意識を克服し、課題解決力を身につけることをねらい」とした。後期「就業力特別講義Ⅰ」(必修1単位8回8クラス)では、「就職試験や筆記試験におけるSPIの非言語分野を中心に論理的思考が身につくことをねらい」とした。加えて「インターンシップ」(選択2単位)を配置した。

3年次は自分の強みを作る自己分析を目的とした。前期「キャリア演習Ⅰ」(必修1単位8回8クラス)では「自己PRのための自己分析を行う」。加えて「就業力特別講義Ⅱ」(必修1単位8回2クラス)では「SPIの解法を正しく理解し実践、確認する。論理的思考の深度をはかる」ことをねらいとした。後期は、「キャリア演習Ⅱ」(必修1単位8回8クラス)では「自らの進路決定のための実践的な就職活動の基本」を学ぶことをねらいとした。加えて「インターンシップ」を2年次後期同様に設定した。

4年次は、一段上に行く社会人マナーを身につけることをねらいとして、前期に「キャリア演習Ⅲ」(選択1単位8回)をおき、職種を問わず、「グループディスカッションや模擬面接を通して「面接力」の向上」をはかることとした。後期「キャリア演習Ⅳ」(選択1単位)では、「自らのキャリアを見つめる社会人としての視点を習得することを目指し、社会人1年目から活躍できるように「+αの社会人力」を身につけ、応用力を養成する」こととした。

### 6. 就業力養成科目の実践

体系的に配置した10科目であるが、現在2年目前期が終了した段階である。完成年度に向けて逐次効果検証の必要がある。検証の一つには、前述のキャリアファイルが期ごとに学生の個別指導教員に提出され、個別指導を行う際に活用するとともに学生の学びを評価している。ポートフォリオとして学生の学びなどを具体的に知ることができる。二つにはFD活動の一環として実施している授業評価アンケート結果から読み取っている。

平成26年度後期「キャリアデザインⅡ」は8名の教員が担当したが、その総合評価平均は5段階の4.27である。自由記述からグループワークについては賛否が分かれる。しかし、就職に関する多くの知識が得られたとの自由記述が多数みられたことから概ね肯定的と解釈している。平成27年度前期「キャ



リアデザインⅢ」は、現在集計中であるため数値的把握はできないが、自由記述からはグループワークについて肯定的な評価がみられた。コミュニケーション力の向上を実感するとともに、他学部他学科の学生とのグループワークを肯定的に受け止める学生が多くみられた。一方で、コミュニケーションを苦手とする一部の学生は、困難さ感じていることは見過ごしてはならない点と受け止めている。

## 7. 課題とまとめ

本学の特色の一つとして、就業力養成科目を専任教員で取り組んでいることを前述した（SPI等にかかる科目は一部分野を専門とする非常勤講師に支援いただき、主担当を専任教員で実施している）。開始2年目を迎えた現在、専任教員による担当制の仕組みを構築することが課題となっている。また、就業力養成科目の運営は、キャリア支援センターのバックアップのもとで行われているが、就業支援業務との兼ね合いから、カリキュラムの検証や先に記した全学教員の担当制等の検討については、当該センター運営委員（教員）を含めて関わり方が課題となっている。時間割展開の検証や学生の評価の正当性、カリキュラムの改善やその方法について、検証の機会を整えなければならない。

本学における取り組みは、職業準備としての教育プログラムといえる。高等教育機関として、その質保証の検証は欠かせない。専門的知識に加えて、職業につながると意図した知識・技能、態度など、職業人に求められる汎用的能力の育成の検証は、在学時に加えて卒業時、卒業後と継続して行うことが求められる。専攻分野と職業の連続性も課題である。産業界が求める具体的な人材像を大学が理解するには、大学教育と職業教育の連携が強化されなければならない。いわゆる産学連携により、産業界が求める人材像を正しく理解し、本学卒業生の就業先を正しく分析するとともに、求められる汎用的力を育成する職業準備教育を確立しなければならない。

学士授与が前提であるならば、技術的な知識を教育するにしても、「背後に一定の体系的な知識の基礎が備えられていることが不可欠」として、4年制の職業高等教育機関について金子<sup>(3)</sup>は疑問を唱えている。むしろ「既存の大学の制度的な枠組みの中に職務知識を養成するプログラムを組み込む方が、効果的・効率的である」と指摘している。さらに教育の単位としての組織のあり方の変更の必要性、自大学に見合った職業教育プログラムの選択と統括、職業準備教育プログラムの質的保証について、機能発揮の条件を言及している。

従来、大学が育成する人材像と社会が求める人材像とに大きな差があった。経済産業省は「社会人基礎力」と称する基礎能力の育成によって大学教育と職業を結ぶ支援を行ってきた。2015年経済同友会から「これからの企業・社会が求める人材像と大学への期待～個人の資質能力を高め、組織を活かした競争力の向上～」<sup>(4)</sup>が提言された。人材像として4つの資質・能力、「課題設定力・解決力」「耐力・胆力」「多様性を尊重し、異文化を受け入れながら組織を高める力」「コミュニケーション能力」が明示された。本学の取り組みが産業界の求める人材像にどこまで到達することができたかは完成年度を待つて明らかにしたい。今後本学では、完成年度まで本報告に記した「就業力養成科目」の実践につとめるとともに、確実に就職支援に結びつけることを改めて課題と捉えている。

### 【参照・引用文献】

- (1) 平成28年度北翔大学入学案内より引用。
- (2) 文部科学省平成24年度選定「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備・事業」の支援を受けている。
- (3) 金子元久，“大学—職業リンクの再構築”，IDE現代の高等教育，No.570，2015.5.1
- (4) 天羽稔，“これからの企業・社会が求める人材像と大学への期待～個人の資質能力を高め、組織を活かした競争力の向上～”，経済同友会教育改革委員会委員長，2015.4

注1 講義内容は同一であるが、前学期開講を「社会人基礎力Ⅰ」、後学期開講を「社会人基礎力Ⅱ」と設定した。

注2 教育学科は教員免許状複数取得の関連から、必修19単位、選択4単位としている。

(所属：教育文化学部教育学科教授、現在：教育支援総合センター長、学習支援オフィス長)

## 質疑応答

---

- Q. キャリア教育は専門教育として独立しているのか。
- A. 専門の教育とは別である。全学共通科目の位置づけ（就業力養成科目）としてあくまでもキャリアのいろいろな力をつけるようにしている。  
学年が上がると専門に分かれるので、学科専門との連動もしている。
- Q. インターンシップの期間と行先は学生が企業を選ぶのか、それとも大学側で決めるのか。
- A. 基本的にはキャリア支援センターがアレンジする。学生の要望を聞いていくつか用意されている受入の企業との調整をしたり、地元のアルバイトの制度を利用したりしている。
- Q. 就活訓練をカリキュラムに組み込むにあたり、教員のコンセンサスには問題はなかったのか。
- A. 改組にあたり、何度も繰り返し検討した。勉強したことが直結しなくても、必ず社会で発揮できる社会人基礎力をつける科目として徹底することが必要と判断した。

## 主体的な学びの確立と学士課程教育の質的転換

文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室 専門官 辻 邦章

我が国は、生産年齢人口の急減、グローバル化の進展等の社会の急激な変化に直面しています。大学には、世界を舞台に活躍するグローバル人材、新たな価値を創出するイノベーション人材等、幅広い教養や高い専門性を備え、社会の変化に対応し未来を切り開く原動力となる人材の育成が求められています。また、個々の学生への教育に対する時代の要請を十分に受け止め、主体性をもつ多様な学生を想定した大学教育の質的転換に取り組み、一人ひとりの学生の充実した人生の実現と社会の持続的発展に貢献する必要があります。

大学教育改革の必要性については、これまでも繰り返し叫ばれてきました。それらを踏まえ、大学においては、カリキュラム構成の見直し、学生の能動的な学修を重視した指導方法の導入、学生の学修時間増加に向けた指導、学修成果に係る評価の充実などの取組も進められるようになってはいますが、こうした取組が実効性を持って進められているのは、現状では一部の大学にとどまっており、多くの大学においてははまだ課題となっています。

高等学校を含む初等中等教育について能動的学習の本格的導入に向けた議論がなされていることに鑑み、各大学は、能動的学習の方法を身につけてきた多様な入学者の力を更に向上させるための、実効性ある教育方法を確立することが重要です。

昨年12月に中央教育審議会から答申いただきました『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について』においても、「大学教育については、大学教育全体としてのカリキュラム・マネジメントを確立するとともに、アクティブ・ラーニングへと質的に転換すること」と提言いただいています。

今回の講演では、こういった大学を取り巻く諸情勢やそれらに対応するための大学教育の質的転換に向けた取組等について、ご紹介いたします。

---

# 総 会 Ⅱ

司会：山形大学 千代 勝実  
議長：帯広畜産大学 前田 龍一郎

## 1. 開 会

司会から、総会Ⅱの開会が告げられた。

## 2. 次期当番大学の決定について

議長から、次期当番大学として北海道教育大学の内諾を得ている旨の報告があり、承認された。

## 3. 次々期当番大学の決定について

議長から、次々期当番大学として東北大学の内諾を得ている旨の報告があり、承認された。

次期当番大学を代表して並川寛司先生（北海道教育大学）から、次々期当番大学を代表して関根勉先生（東北大学）から挨拶があった。

## 4. 次期役員決定について

議長から、次期役員として次のとおり提案があり、承認された。

|         |         |                   |       |
|---------|---------|-------------------|-------|
| 委 員 長   | 北海道教育大学 | 学長                | 本間 謙二 |
| 副 委 員 長 | 北海道教育大学 | 札幌校キャンパス長         | 渡部 英昭 |
|         | 山形大学    | 教育開発連携支援センター長     | 須賀 一好 |
| 会計監査員   | 北海道教育大学 | 札幌校教授             | 青山 眞二 |
|         | 北海道大学   | 教授                | 安達 潤  |
|         | 東北大学    | 高度教養教育・学生支援機構副機構長 |       |
|         |         | 教授                | 羽田 貴史 |

## 5. 閉 会

議長から、総会Ⅱの終了が告げられた。



## 参 加 者 名 簿

| No. | 大学・短大名  | 職 名                       | 氏 名         | 担 当 科 目                            | 委員 | 情報<br>交換会 | 全体会 | 第1 | 第2 | 第3 | 通番 |    |
|-----|---------|---------------------------|-------------|------------------------------------|----|-----------|-----|----|----|----|----|----|
| 1   | 北海道大学   | 高等教育推進機構副機構長<br>全学教育部長・教授 | 弮 和順        | 中国古代学術思想                           | ○  | ○         | ○   | ○  |    |    | 1  |    |
|     |         | 高等教育推進機構特任准教授             | 宮本 淳        | 地球惑星科学                             |    | ○         | ○   |    | 発表 |    | 2  |    |
| 2   | 北海道教育大学 | 教授                        | 青山 眞二       | 知的障害児の心理教育アセスメント                   |    | ○         | ○   | ○  |    |    | 3  |    |
|     |         | 教授                        | 並川 寛司       | 集団の生物学                             |    | ○         | ○   |    | ○  |    | 4  |    |
|     |         | 教授                        | 安井 友康       | 知的障害児の余暇と健康                        |    | ○         | ○   |    |    | ○  | 5  |    |
|     |         | 准教授                       | 早坂 太        | 代数学                                |    |           | ○   |    |    | ○  | 6  |    |
|     |         | 講師                        | 片桐 徳昭       | 英語コミュニケーション                        |    |           | ○   | ○  |    |    | 7  |    |
|     |         | 教授                        | 廣田 健        | 学校経営、教育制度                          |    |           | ○   | ○  |    |    | 8  |    |
|     |         | 教授                        | 高橋 伸幸       | 情報機器の操作、アカデミックスキル                  |    |           |     | ○  |    |    | 9  |    |
|     |         | 教授                        | 柴田 尚        | NPOマネジメント                          | ○  | ○         | ○   | ○  |    |    | 10 |    |
|     |         | 教務課副課長                    | 大久保泰徳       |                                    |    |           | ○   | ○  |    |    | ○  | 11 |
|     |         | 教務課修学支援グループ係長             | 杵淵久美子       |                                    |    |           | ○   | ○  | ○  |    |    | 12 |
|     |         | 教務課教務企画グループ係長             | 荒木美智子       |                                    |    |           | ○   | ○  |    | ○  |    | 13 |
| 3   | 室蘭工業大学  | 講師                        | HAGLEY Eric | 英語                                 | ○  | ○         | ○   | 発表 |    |    | 14 |    |
| 4   | 小樽商科大学  | 准教授                       | 沼田ゆかり       | 化学                                 | ○  | ○         | ○   | ○  |    |    | 15 |    |
|     |         | 教授                        | 李 賢峻        | 朝鮮語                                |    | ○         | ○   | ○  |    |    | 16 |    |
| 5   | 帯広畜産大学  | 教授                        | 前田龍一郎       | 生物学実験 他                            | ○  | ○         | ○   |    |    | ○  | 17 |    |
|     |         | 講師                        | 斉藤 準        | 物理学                                |    | ○         | ○   | 発表 |    |    | 18 |    |
|     |         | 学務企画係長                    | 大瀧 恵二       |                                    |    |           | ○   |    | ○  |    | 19 |    |
| 6   | 弘前大学    | 教授                        | 木村 宣美       | 英語                                 | ○  |           | ○   |    | ○  |    | 20 |    |
|     |         | 教授                        | 小岩 直人       | 地理学                                |    |           | ○   | ○  |    |    | 21 |    |
|     |         | 教授                        | 藤崎 浩幸       | 地域学ゼミナール                           |    | ○         | ○   |    |    | 発表 | 22 |    |
| 7   | 岩手大学    | 教授                        | 松林 城弘       | 英語                                 |    |           | 1日目 | ○  |    |    | 23 |    |
|     |         | 教授                        | 脇野 博        | 現代の諸問題                             | ○  | ○         | ○   |    |    | ○  | 24 |    |
|     |         | 准教授                       | 江本 理恵       | 大学の歴史と現代                           |    | ○         | ○   |    | 発表 |    | 25 |    |
|     |         | 准教授                       | 中島 清隆       | 持続可能なコミュニティーづくり実践学                 |    | ○         | ○   | ○  |    |    | 26 |    |
|     |         | 学務部長                      | 八田 弘        |                                    |    | ○         | ○   |    |    | ○  | 27 |    |
|     |         | 教務企画課長                    | 山崎 義夫       |                                    |    |           | ○   |    | ○  |    | 28 |    |
| 8   | 東北大学    | 教授                        | 関根 勉        | 自然科学総合実験                           | ○  | ○         | ○   | ○  |    |    | 29 |    |
|     |         | 特任准教授                     | 藤室 玲治       | 基礎ゼミ (地域復興とボランティア活動)               |    | ○         | ○   | 発表 |    |    | 30 |    |
|     |         | 助教                        | 島崎 薫        | 日本の伝統文化を通じた日本理解<br>宮城の伝統文化を通じた日本理解 |    |           | ○   | ○  |    |    | 31 |    |
|     |         | 課長                        | 志賀 紀行       |                                    |    |           | 2日目 |    |    |    | 32 |    |
|     |         | 課長補佐                      | 高橋 裕之       |                                    |    |           | 2日目 |    |    |    | 33 |    |
|     |         | 係長                        | 垣見 徹征       |                                    |    |           | 2日目 |    |    |    | 34 |    |
|     |         |                           |             |                                    |    |           |     |    |    |    |    | 35 |
| 9   | 福島大学    | 理事・副学長 (教育担当)             | 神子 博昭       | ドイツ語                               | ○  | ○         | ○   |    |    | ○  | 35 |    |
|     |         | 教授                        | 末吉 健治       | 地理学 I                              |    |           | ○   |    | ○  |    | 36 |    |
|     |         | 講師                        | 高木 修一       | 英語科教育学 I                           |    |           | ○   |    |    | ○  | 37 |    |
|     |         | 准教授                       | 丸山 和昭       | 総合科目                               |    | ○         | ○   | ○  |    |    | 38 |    |
|     |         | 特任准教授                     | 高森 智嗣       | 総合科目                               |    |           | ○   |    | ○  |    | 39 |    |
|     |         | 教務課 主査                    | 古関 英雄       |                                    |    | ○         | ○   | ○  |    |    | 40 |    |
|     |         | 教務課 主事                    | 大島 千歩       |                                    |    | ○         | ○   |    |    | ○  | 41 |    |
| 10  | 札幌市立大学  | 講師                        | 松井 美穂       | 英語 I B、実践英語 A、デザイン英語               | ○  | ○         | ○   | ○  |    |    | 42 |    |
| 11  | 名寄市立大学  | 副学長                       | 寺山 和幸       | 微生物学                               | ○  | ○         | ○   |    | ○  |    | 43 |    |
|     |         | 准教授                       | 荻野 大助       | 統計学・公衆衛生                           |    | ○         | ○   |    |    | ○  | 44 |    |

| No. | 大学・短大名      | 職名       | 氏名     | 担当科目              | 委員 | 情報交換会 | 全体会 | 第1 | 第2 | 第3 | 通番 |
|-----|-------------|----------|--------|-------------------|----|-------|-----|----|----|----|----|
| 12  | 札幌医科大学      | 准教授      | 鈴木 健史  | 生物学               | ○  | ○     | ○   |    |    | ○  | 45 |
| 13  | 青森県立保健大学    | 准教授      | 浅田 豊   | 教育と人間、調査と科学的方法他   | ○  | ○     | ○   | 発表 |    |    | 46 |
| 14  | 岩手県立大学      | 准教授      | 天野 哲彦  | 高等教育推進センター (AO担当) | ○  |       | ○   |    |    | ○  | 47 |
|     |             | 特任講師     | 堀之内敏恵  | 高等教育推進センター        |    |       | ○   | ○  |    |    |    |
| 15  | 秋田県立大学      | 助教       | 鈴木 祐丞  | 哲学・倫理学、教育原理ほか     | ○  | ○     | ○   | ○  |    |    | 49 |
| 16  | 会津大学        | 教授       | 菊地 則行  | 心理学               | ○  |       | ○   |    |    | ○  | 50 |
| 17  | 福島県立医科大学    | 准教授      | 福田 俊章  | 人文社会              |    |       | ○   |    |    | 発表 | 51 |
|     |             | 准教授      | 小澤 亮   | 物理学               | ○  |       | ○   |    |    | ○  | 52 |
|     |             | 准教授      | 五十嵐城太郎 | 生物学               |    |       | ○   | ○  |    |    |    |
| 18  | 札幌大学        | 副学長補     | 小山 茂   | 札幌学入門             |    | ○     | ○   |    |    | 発表 | 54 |
|     |             | 副学長補     | 瀧元 誠樹  | 日本武芸文化論           | ○  | ○     | ○   | ○  |    |    | 55 |
|     |             | 学生支援オフィス | 岡山 武史  |                   |    | ○     | ○   |    | ○  |    | 56 |
| 19  | 札幌学院大学      | 副学長      | 石川 千温  | 職業と人生             | ○  |       | ○   | ○  |    |    | 57 |
| 20  | 天使大学        | 准教授      | 目時 光紀  | 英語関連科目            | ○  |       | ○   | ○  |    |    | 58 |
| 21  | 苫小牧駒澤大学     | 教授       | 関谷 雅弘  | プログラミング           | ○  | ○     | ○   |    |    | ○  | 59 |
| 22  | 藤女子大学       | 教授       | 石田 晴男  | 日本史               | ○  | ○     | ○   | ○  |    |    | 60 |
| 23  | 北翔大学        | 教授       | 小杉 直美  | 情報機器操作等           | ○  | ○     | ○   |    |    | 発表 | 61 |
| 24  | 北海学園大学      | 教授       | 北原 博   | ドイツ語              | ○  |       | ○   | ○  |    |    | 62 |
| 25  | 北海商科大学      | 准教授      | 玉井 航太  | 文化心理学             | ○  |       | ○   | ○  |    |    | 63 |
| 26  | 北海道医療大学     | 講師       | 礪部 太一  | 生命倫理              | ○  | ○     | ○   | ○  |    |    | 64 |
| 27  | 北海道科学大学     | 講師       | 深井 裕二  | 情報処理法、情報管理法       | ○  |       |     |    |    | 発表 | 65 |
| 28  | 北海道情報大学     | 准教授      | 甫喜本 司  | 数学                | ○  | ○     | ○   |    | ○  |    | 66 |
| 29  | 酪農学園大学      | 教授       | 浅川 満彦  | 獣医寄生虫病学野生動物医学     |    | ○     | ○   |    |    | 発表 | 67 |
|     |             | 准教授      | 須賀 朋子  | 教育発達心理学           |    | ○     | ○   |    |    | 発表 | 68 |
|     |             | 准教授      | 上野 岳史  | 数学、統計学            |    | ○     | ○   |    | ○  |    | 69 |
|     |             | 准教授      | 大和田秀一  | 化学、化学実験           | ○  | ○     | ○   | 発表 |    |    | 70 |
| 30  | 青森中央学院大学    | 学務課 課長   | 石田 智久  |                   | ○  | ○     | ○   |    | ○  |    | 71 |
| 31  | 東北女子大学      | 助教       | 森川 夏乃  | 臨床心理学等            | ○  |       | ○   | ○  |    |    | 72 |
| 32  | 八戸工業大学      | 教授       | 松浦 勉   | 教職・教養             | ○  | ○     | ○   | ○  |    |    | 73 |
| 33  | 弘前医療福祉大学    | 看護学科長    | 矢嶋 和江  | 国際社会と看護・災害看護      | ○  | ○     | ○   | ○  |    |    | 74 |
| 34  | 富士大学        | 教授       | 高橋 榮幸  | 社会保障論等            | ○  | ○     | ○   | ○  |    |    | 75 |
| 35  | 盛岡大学        | 教授       | 矢野 千載  | 中国語、書道            | ○  | ○     | ○   |    | ○  |    | 76 |
| 36  | 東北学院大学      | 教授       | 片瀬 一男  | 社会学・社会統計学         | ○  | ○     | ○   |    |    | 発表 | 77 |
| 37  | 東北生活文化大学    | 教授       | 三上 秀夫  | 視覚デザイン等           | ○  |       | ○   |    | ○  |    | 78 |
| 38  | 東北福祉大学      | 准教授      | 白井 秀明  | 教育心理学概論、他         | ○  |       | ○   |    | ○  |    | 79 |
| 39  | 東北薬科大学      | 特任教授     | 松山 雄三  | ドイツ語              | ○  | ○     | ○   | ○  |    |    | 80 |
|     |             | 准教授      | 杉山 雅宏  | こころの科学            |    |       | ○   |    |    | 発表 | 81 |
| 40  | 宮城学院女子大学    | 教授       | 近松 健   | 自然科学入門情報処理        | ○  |       | ○   |    |    | ○  | 82 |
| 41  | 東北芸術工科大学    | 教授       | 吉田 朗   | 都市交通計画論           |    |       |     |    |    | ○  | 83 |
|     |             | 教授       | 古藤 浩   | 統計学、社会調査法         | ○  |       |     |    |    | ○  | 84 |
|     |             | 准教授      | 渡部 桂   | 地域づくり論            |    |       |     |    | ○  |    | 85 |
| 42  | 東北文科大学      | 教授       | 渡辺 孝男  | 生活Ⅰ・Ⅱ             | ○  |       | ○   | ○  |    |    | 86 |
|     |             | 特任准教授    | 柳谷 豊彦  | 国語Ⅰ               |    |       | ○   |    |    | ○  | 87 |
| 43  | いわき明星大学     | 教授       | 菊池 真弓  | フレッシュアーズセミナー、社会学  | ○  | ○     | ○   |    | ○  |    | 88 |
| 44  | 郡山女子大学      | 准教授      | 桑野 聡   | 国際文化史西洋文化史演習等     | ○  | ○     | ○   |    |    | ○  | 89 |
|     |             | 准教授      | 小林 澄枝  | 臨床栄養学給食論実習Ⅰ・Ⅱ等    |    | ○     | ○   | ○  |    |    | 90 |
| 45  | 拓殖大学北海道短期大学 | 准教授      | 小林 秀高  | 政治学               | ○  |       | ○   |    | ○  |    | 91 |
| 46  | 帯広大谷短期大学    | 教授       | 滝澤 真毅  | 共通教養科目、教職科目ほか     | ○  |       | ○   |    |    | ○  | 92 |

| No.                        | 大学・短大名        | 職名                                   | 氏名    | 担当科目   | 委員 | 情報<br>交換会 | 全体会 | 第1 | 第2  | 第3 | 通番  |     |     |
|----------------------------|---------------|--------------------------------------|-------|--|----|-----------|-----|----|-----|----|-----|-----|-----|
| 47                         | 八戸学院短期大学      | 教授                                   | 吹越 義博 | 国語表現   | ○  | ○         | ○   | ○  |     |    | 93  |     |     |
| 48                         | 仙台青葉学院短期大学    | 教授                                   | 齋藤ひろみ | 在宅看護論  | ○  |           | ○   | ○  |     |    | 94  |     |     |
|                            |               | 教授                                   | 今泉 正子 | 基礎看護学  |    |           | ○   |    | ○   |    | 95  |     |     |
|                            |               | 学長室長                                 | 藤田奈美子 |  |    |           | ○   |    |     | ○  | 96  |     |     |
| 49                         | 東北生活文化大学短期大学部 | 教授                                   | 池田 展敏 | 統計学等   | ○  | ○         | ○   |    |     | ○  | 97  |     |     |
| 50                         | 山形大学          | 教授                                   | 中村 隆  | 英文学  |    |           | ○   | ○  |     |    | 98  |     |     |
|                            |               | 教授                                   | 是川 晴彦 | ミクロ経済学   |    |           | ○   | ○  |     |    |     | 99  |     |
|                            |               | 教授                                   | 渡辺 文生 | 日本語学   |    |           | ○   | ○  |     |    |     | 100 |     |
|                            |               | 教授                                   | 本多 薫  | 情報科学   |    |           | ○   |    |     | ○  |     | 101 |     |
|                            |               | 准教授                                  | 鈴木 明宏 | 意志決定論  |    |           | ○   |    |     | ○  |     | 102 |     |
|                            |               | 准教授                                  | 貞包 英之 | 社会学  |    |           | ○   | ○  |     |    |     | 103 |     |
|                            |               | 教授                                   | 山本 陽史 | 新聞で山形を知る・山形大学って何だろう・舞台をつくる・アドバンスセミナー・山形クリエイティブ・ライティング等 |    |           | ○   | ○  |     |    |     | 発表  | 104 |
|                            |               | 講師                                   | 鈴木 達哉 | ICT・情報技術関連   |    |           |     | ○  |     |    | 発表  |     | 105 |
|                            |               | 准教授                                  | 齋藤 学  | 造形芸術   |    |           | ○   | ○  |     | 発表 |     |     | 106 |
|                            |               | 准教授                                  | 岩田 尚能 | スタートアップセミナー  |    |           |     | ○  |     | 発表 |     |     | 107 |
|                            |               | 教授                                   | 瀬尾 和哉 | 情報処理   |    |           |     | ○  |     |    |     |     | 108 |
|                            |               | 准教授                                  | 松山 元  | 音楽   |    |           | ○   | ○  |     |    | ○   |     | 109 |
|                            |               | 教授                                   | 佐々木正彦 | 異文化交流  |    |           |     |    | 2日目 |    |     |     | 110 |
|                            |               | 准教授                                  | 松坂 暢浩 | 自己理解 (キャリアデザイン)・社会理解 (キャリアデザイン)                        |    |           | 司会  | ○  |     |    |     | ○   | 111 |
|                            |               | 教授                                   | 小倉 泰憲 | キャリア教育   |    |           |     |    | 1日目 |    |     | ○   | 112 |
|                            |               | 教授                                   | 鶴浦 啓  | 化学   |    |           | ○   |    |     | ○  |     |     | 113 |
|                            |               | 教授                                   | 脇 克志  | 数学   |    |           |     | ○  | ○   |    |     |     | 114 |
|                            |               | 教授                                   | 長谷川俊一 | 事前学習、インターンシップ  |    |           |     | ○  |     |    |     |     | 115 |
|                            |               | 講師                                   | 栗野 武文 | キャリアデザイン、インターンシップ、他                                    |    |           |     | ○  |     |    |     | ○   | 116 |
|                            |               | 助教                                   | 郷内 誠  | 事前学習、インターンシップ  |    |           |     |    |     | ○  |     |     | 117 |
|                            |               | 学務課長                                 | 武田 仁志 |  |    |           |     | ○  |     |    |     |     | 118 |
|                            |               | 上席係長                                 | 菅井 和明 |  |    |           |     | ○  | ○   |    |     |     | 119 |
|                            |               | 一般職員                                 | 廣谷 駿  |  |    |           |     | ○  |     |    |     | ○   | 120 |
|                            |               | 学長                                   | 小山 清人 |  |    |           |     | ○  | ○   |    |     |     | 121 |
|                            |               | 教育開発連携支援センター長<br>学術研究院(地域教育文化学部担当)教授 | 須賀 一好 |  |    |           |     |    | ○   |    |     |     | 122 |
|                            |               | 教育開発連携支援センター<br>学術研究院(地域教育文化学部担当)教授  | 小田 隆治 |  |    |           | ○   | ○  | ○   |    |     |     | 123 |
|                            |               | 教育開発連携支援センター<br>学術研究院(理学部担当)教授       | 栗山 恭直 |  |    |           |     | ○  | ○   | ○  |     |     | 124 |
| 学術研究院(人文学部担当)教授            | 清塚 邦彦         |                                      |       |  |    |           | ○   |    |     | ○  | 125 |     |     |
| 教育開発連携支援センター<br>(基盤教育担当)教授 | 千代 勝実         |                                      |       |  |    | ○         | ○   |    | ○   |    | 126 |     |     |
| 学術研究院(理学部担当)<br>教授         | 亀田 恭男         |                                      |       |  |    |           | ○   | ○  |     |    | 127 |     |     |
| 学術研究院(基盤教育担当)<br>准教授       | 渡辺絵理子         |                                      |       |  |    |           | ○   | ○  |     |    | 128 |     |     |
| 学術研究院(基盤教育担当)<br>准教授       | 安田淳一郎         |                                      |       |  |    | ○         | ○   |    | 発表  |    | 129 |     |     |

| No. | 大学・短大名 | 職名                      | 氏名    | 担当科目 | 委員 | 情報<br>交換会 | 全体会 | 第1 | 第2 | 第3 | 通番  |
|-----|--------|-------------------------|-------|------|----|-----------|-----|----|----|----|-----|
| 50  | 山形大学   | 学術研究院(基盤教育担当)<br>准教授    | 飯島 隆広 |      |    |           | ○   |    | ○  |    | 130 |
|     |        | 学術研究院(人文学部担当)<br>教授     | 高倉 新喜 |      |    |           | ○   |    |    | ○  | 131 |
|     |        | 学術研究院(人文学部担当)<br>准教授    | 丸山 政己 |      |    |           | ○   |    |    | ○  | 132 |
|     |        | 小白川キャンパス事務部<br>総務部長     | 結城 敏夫 |      |    | ○         | ○   |    |    |    | 133 |
|     |        | 小白川キャンパス事務部<br>総務課長     | 奥山 利弘 |      |    | ○         | ○   |    |    |    | 134 |
|     |        | 小白川キャンパス事務部<br>教務課長     | 齋藤 秀昭 |      |    | ○         | ○   |    |    |    | 135 |
|     |        | 小白川キャンパス事務部<br>総務課副課長   | 日塔 和弘 |      |    | ○         | ○   |    |    |    | 136 |
|     |        | 小白川キャンパス事務部<br>教務課副課長   | 佐藤 俊次 |      |    | ○         | ○   |    |    |    | 137 |
|     |        | 小白川キャンパス事務部<br>総務課係長    | 土屋 知宣 |      |    | ○         | ○   |    |    |    | 138 |
|     |        | 小白川キャンパス事務部<br>総務課係長    | 佐藤 健治 |      |    | ○         | ○   |    |    |    | 139 |
|     |        | 小白川キャンパス事務部<br>教務課係長    | 齋藤 喬  |      |    | ○         | ○   |    |    |    | 140 |
|     |        | 小白川キャンパス事務部<br>教務課一般職員  | 小林 由紀 |      |    | ○         | ○   |    |    |    | 141 |
|     |        | 小白川キャンパス事務部<br>教務課事務補佐員 | 菅野 希子 |      |    |           | ○   |    |    |    | 142 |



---

# 東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会会則

## (名 称)

第1条 本会は、東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会と称する。

## (事務所)

第2条 本会は、その事務所を委員長の所属する大学または短期大学内に置く。

## (目 的)

第3条 本会は、大学及び短期大学における高等教育並びに共通教育に関する研究を行うことを目的とする。

## (事 業)

第4条 前条の目的を達成するために次の事業を行う。

- 1 研究会の開催
- 2 資料の交換
- 3 その他の事業

## (組 織)

第5条 本会は、東北・北海道地区所在の大学及び短期大学をもって会員とする。  
ただし、大学が短期大学を置く場合は、それぞれ独立した会員となることができる。

第6条 本会は、毎年1回総会を開き、重要な事項の報告及び審査を行う。

第7条 本会は、総会の決議により部会及び分科会を置くことができる。

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

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

## (入 会)

第9条 本会に入会を希望する大学及び短期大学は、本会委員長に申し出の上、総会の承認を得なければならない。

- 2 本会への入会を承認された大学及び短期大学は、速やかに会費を納入するものとする。

## (退 会)

第10条 会員は、本会の退会を希望する場合、委員長に申し出の上、総会の承認を得なければならない。

- 2 前項により退会を承認された場合にあっては、納入された会費は返還しない。

## (会 計)

第11条 本会の経費は、会費及びその他の収入をもってあてる。

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

## (会員以外の参加)

第12条 本会が実施する研究会に、会員以外の大学及び短期大学等の教職員個人から参加希望があった場合には、本会委員長が必要と認めた場合に限り参加を認めることができる。

- 2 前項により、参加を認めた場合の必要な事項は、本会委員長が定めるところによる。

## (雑 則)

第13条 本会に顧問を置くことができる。

第14条 本会則の変更は、総会の議を経なければならない。

## 付 則

この会則の一部改正は、昭和48年9月13日から施行する。

## 付 則

この会則の一部改正は、昭和53年4月1日から施行する。

## 付 則

この会則の一部改正は、昭和63年4月1日から施行する。

## 付 則

この会則の一部改正は、平成4年4月1日から施行する。

## 付 則

この会則の一部改正は、平成7年4月1日から施行する。

## 付 則

この会則の一部改正は、平成23年4月1日から施行する。

## 付 則

この会則の一部改正は、平成27年4月1日から施行する。

---

# 総会承認事項

(第51回・第52回・第59回・第60回及び第65回)

## 1. 第51回研究会総会承認事項

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

## 2. 第52回研究会承認事項

### 「全体会・分科会等における質疑応答等の討論時間の確保」に関して

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

### (1) 委員会について

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

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

### (2) 総会Ⅰ・Ⅱについて

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

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

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

## 3. 第59回研究会総会承認事項

### 「高等専門学校への参加」に関して

高等専門学校は、本会会則においては会員とはなっていないが、当番大学は、研究会の開催について、東北・北海道地区所在の高等専門学校に通知し、参加を希望する教員等がいる場合は、研究会への参加を認める。

## 4. 第60回研究会総会承認事項

### 「東北・北海道地区大学一般教育研究会の名称変更」に関して

東北・北海道地区大学一般教育研究会会則第1条に定める本会の名称「東北・北海道地区大学一般教育研究会」を「東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会」に改める。

また、名称の変更に伴い、会則も「東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会会則」と改め、条項についても齟齬の無いよう変更する。

## 5. 第65回研究会総会承認事項

### 「短大を併設している大学の会費の取り扱い」に関して

本研究会会則第5条ただし書きに基づき、それぞれ独立した会員を希望する場合は、その旨を委員長に申し出を行い、所定の入会手続きを行うものとする。現時点で独立した会員となっており、大学のみ（1校として）の入会とする場合も同様に、委員長に申し出を行い、所定の退会手続きを行うものとする。（所定の入退会手続きについては、「1. 入退会に関する取り扱いについて」のとおり会則に規定する。）

### 「会費の納入」に関して

会員は、会費年額15,000円を納入することとなっているが、例年、参加の実績がないことから、個別の相談により当番大学が会費の納入を免除している事例があった。

今後は、会費の免除はせず、会費の納入が難しい会員については、一度退会し、再び会員となることを希望する場合に、改めて入会の手続きである、申し出及び会費納入を行うこととする。

## 開催大学一覧

| 回数 | 年度   | 開催大学名   |
|----|------|---------|
| 01 | 昭和26 | 山形大学    |
| 02 | 昭和27 | 山形大学    |
| 03 | 昭和28 | 北海道大学   |
| 04 | 昭和29 | 東北大学    |
| 05 | 昭和30 | 弘前大学    |
| 06 | 昭和31 | 福島大学    |
| 07 | 昭和32 | 岩手大学    |
| 08 | 昭和33 | 北海道学芸大学 |
| 09 | 昭和34 | 秋田大学    |
| 10 | 昭和35 | 帯広畜産大学  |
| 11 | 昭和36 | 山形大学    |
| 12 | 昭和37 | 室蘭工業大学  |
| 13 | 昭和38 | 東北大学    |
| 14 | 昭和39 | 小樽商科大学  |
| 15 | 昭和40 | 弘前大学    |
| 16 | 昭和41 | 北海道大学   |
| 17 | 昭和42 | 東北学院大学  |
| 18 | 昭和43 | 北海道教育大学 |
| 19 | 昭和44 | 福島大学    |
| 20 | 昭和45 | 札幌医科大学  |
| 21 | 昭和46 | 岩手大学    |
| 22 | 昭和47 | 北見工業大学  |
| 23 | 昭和48 | 秋田大学    |
| 24 | 昭和49 | 北海道教育大学 |
| 25 | 昭和50 | 山形大学    |
| 26 | 昭和51 | 帯広畜産大学  |
| 27 | 昭和52 | 東北大学    |
| 28 | 昭和53 | 室蘭工業大学  |
| 29 | 昭和54 | 弘前大学    |
| 30 | 昭和55 | 小樽商科大学  |
| 31 | 昭和56 | 岩手大学    |
| 32 | 昭和57 | 北海道大学   |
| 33 | 昭和58 | 福島大学    |

| 回数 | 年度   | 開催大学名   |
|----|------|---------|
| 34 | 昭和59 | 北海道教育大学 |
| 35 | 昭和60 | 秋田大学    |
| 36 | 昭和61 | 北海道教育大学 |
| 37 | 昭和62 | 山形大学    |
| 38 | 昭和63 | 札幌大学    |
| 39 | 平成元  | 東北大学    |
| 40 | 平成2  | 北見工業大学  |
| 41 | 平成3  | 弘前大学    |
| 42 | 平成4  | 小樽商科大学  |
| 43 | 平成5  | 岩手大学    |
| 44 | 平成6  | 北海道大学   |
| 45 | 平成7  | 秋田大学    |
| 46 | 平成8  | 北海道教育大学 |
| 47 | 平成9  | 福島大学    |
| 48 | 平成10 | 北星学園大学  |
| 49 | 平成11 | 山形大学    |
| 50 | 平成12 | 帯広畜産大学  |
| 51 | 平成13 | 東北大学    |
| 52 | 平成14 | 北海道教育大学 |
| 53 | 平成15 | 東北学院大学  |
| 54 | 平成16 | 小樽商科大学  |
| 55 | 平成17 | 岩手県立大学  |
| 56 | 平成18 | 北海学園大学  |
| 57 | 平成19 | 弘前大学    |
| 58 | 平成20 | 北海道大学   |
| 59 | 平成21 | 岩手大学    |
| 60 | 平成22 | 札幌大学    |
| 61 | 平成23 | 秋田大学    |
| 62 | 平成24 | 酪農学園大学  |
| 63 | 平成25 | 福島大学    |
| 64 | 平成26 | 帯広畜産大学  |
| 65 | 平成27 | 山形大学    |

# 開 催 テ ー マ 一 覧

|         | 第60回 (2010年開催)   | 第61回 (2011年開催)  |
|---------|--|---|
| 当 番 大 学 | 札幌大学   | 秋田大学  |
| 全体テーマ   | 学士力はどのように保証されるか  | 学士課程教育における教養教育の意義を問う  |
| 基 調 講 演 | 「学士力保証と共通教育」<br>～地方都市にある中規模私立大学の改革の取り組み～<br>札幌大学 学長 宮腰 昭男  | 「学士課程教育における教養教育の位置と意義：再考<br>—「政策」「カリキュラム」「学生の能力」の視点から—」<br>立教学院 本部調査役 寺崎 昌男 |
| 分 科 会 1 | 学生の自律性を育む取組  | 高校と大学の接続性に着目した取組  |
| 話題提供 1  | 山形大学における到達目標を明確にした自己実現システム<br>山形大学 中島 勇喜、松田 岳士、蜂屋 大八   | 秋田県立大学の初年次英語教育：特にCALL教室の利用について<br>秋田県立大学 総合科学教育 研究センター 高橋 守                 |
| 話題提供 2  | 北海道大学における学生の自律性育成プログラム<br>北海道大学 教育担当役員補佐 大学院工学研究院 近久 武美  | 入試「小論文」の答案分析を媒介としての高大連携のあり方の再検討<br>旭川医科大学 藤尾均                               |
| 話題提供 3  | 千葉科学技術大学における<br>「自ら成長する教養人の育成支援プログラムの取り組み」<br>千葉科学技術大学 角田 敦  | 「移行」から見た教養教育の再構築<br>山形大学 基盤教育院 杉原真晃   |
| 話題提供 4  | 学生参加型FD活動について ～学生FD委員会による主体的取り組み～<br>札幌大学 梶浦 桂司  | プレゼンテーション学習の動機づけ ～ビデオ制作と試行～<br>北海道情報大学 経営情報学部 先端経営学科 穴田 有一                  |
| 話題提供 5  | 山形大学の挑戦 学生・教員の自律性を重視する<br>「学生主体型授業開発共有化FDプロジェクト」<br>山形大学 基盤教育院 杉原 真晃   | 推薦及びAO入試合格者を対象とした入学前教育の試み<br>岩手大学 江本 理恵                                     |
| 話題提供 6  | ～「選択」から「主張」へ～ 次世代型クリッカーへの取り組み<br>北海道大学 山田 邦雅   |   |
| 話題提供 7  | 自律的な学生プロジェクト「理工工房」の活動を通じた学生教育<br>千葉科学技術大学 総合光科学部 長谷川 誠   |   |
| 分 科 会 2 | 他者・異者と協力する力を育む取組   | 学習や教育課程の充実に着目した取組   |
| 話題提供 1  | 地域医療支援を目指した他職種連携学部一貫教育<br>札幌医科大学 医療人材育成センター<br>教育開発研究部門 苗代 康可  | 山形大学における到達目標を明確にした自己実現システムの進捗状況<br>山形大学 長沼 将一、石橋 嘉一、松田 岳士                   |
| 話題提供 2  | 岩手大学における高大連携事業の課題<br>岩手大学 大学教育総合センター 山崎憲治  | 教養教育の改革における「外部評価」<br>秋田大学 高野 篤子   |
| 話題提供 3  | 臨床能力を育む地域体験型学習とその支援<br>北海道薬科大学 島森美光  | 仙台大学における新教養教育について<br>仙台大学 大内 悦夫   |
| 話題提供 4  | 地域の人たちと交流する現地体験宿泊型授業<br>—山形大学「エリアキャンパスもがみ」の試み—<br>山形大学 高等教育研究企画センター<br>小田 隆治、杉原 真晃、酒井 俊典                       | 酪農学園大学における理解度調査と学習支援室の現状<br>酪農学園大学 丸山 明                                     |
| 話題提供 5  | The Elusive Goal of Academic Internationalization<br>帯広畜産大学 Ryuichiro Maeda, Marshall Smith,<br>David Campbell | The ALL Rooms (英語自律学習設備) による学生の自律学習の促進<br>秋田大学 Joe Sykes, Yo Hamada         |
| 話題提供 6  | 東北大学・全学教育における武道教育の実践<br>東北大学 高等教育開発推進センター 藤本 敏彦  |   |
| 話題提供 7  | 札幌大学ウレシバ・プロジェクトについて<br>札幌大学 文化学部 本田 優子   |   |
| 分 科 会 3 | 学生のリテラシーを高める取組   | 大学と社会の接続性に着目した取組  |
| 話題提供 1  | 質保証を志向した情報リテラシー教育システム構築の試み<br>札幌大学 副学長 大森 義行   | 地域と連携するキャリア科目の開発<br>岩手大学 玉 真之介、中村 謙一  |
| 話題提供 2  | 大学間連携による自然科学実験の実施と科学リテラシー育成の試み<br>北海道大学 小野寺 彰、佐藤 久志、池田 昌隆、細川 敬幸／<br>北海道薬科大学 中野 善明／札幌医科大学 松嶋 範男                 | 東北大学における進路決定後支援プログラム<br>東北大学 千葉 政典  |
| 話題提供 3  | 大教室でのリテラシー教育の可能性：<br>札幌学院大学「論述・作文」科目の事例<br>札幌学院大学 山越 康裕、白石 英才  | 大地連携による初年次教育<br>「フィールドワーク」の教育成果と地域貢献<br>山形大学 渡邊 真弓、佐藤友美子、小田 隆治              |
| 話題提供 4  | 学生と「デジタル社会のリテラシー」を探究する<br>—山形大学基盤教育科目：情報環境・学習環境デザイン論Ⅰの試み—<br>山形大学 酒井 俊典  | 大学と校友の「相互支援関係」を考える<br>「卒業生サービス」の意義と課題<br>岩手大学 大川 一毅                         |
| 話題提供 5  | 大人数グループワーク科目は初年次生に何をもたらすか？<br>—初年次教育とキャリア教育の両立を目指す試み—<br>小樽商科大学 教育開発センター 辻 義人                                  | 日本語リテラシー・元新聞記者が教壇に立つと<br>秋田大学 高橋 康弘   |
| 話題提供 6  | 北海道大学における初年次学生の主体的学習を支援する活動<br>北海道大学 高等教育推進機構<br>アカデミック・サポートセンター 斉藤 準  |   |
| 話題提供 7  | 「札幌大学スタンダード」(共通科目)の基本方針と概略<br>札幌大学 外国語学部 鈴木 淳一   |   |
| 話題提供 8  | 北海道大学における初年次学生の主体的学習を支援する活動<br>北海道大学 高等教育推進機構<br>アカデミック・サポートセンター 斉藤 準  |   |
| 話題提供 9  | 「札幌大学スタンダード」(共通科目)の基本方針と概略<br>札幌大学 外国語学部 鈴木 淳一   |   |
| 話題提供10  | 「札幌大学スタンダード」(共通科目)の基本方針と概略<br>札幌大学 外国語学部 鈴木 淳一   |   |
| 事 例 報 告 | 関東学園大学におけるコンピテンシー教育<br>関東学園大学 経済学部 教授 瀧上 豊   | 全学基礎教育課程『武蔵野BASIS』について<br>武蔵野大学 教養教育部 准教授 北條 英勝<br>社会連携センター 事務部長 遠山 久敬      |



|        | 第62回 (2012年開催)   | 第63回 (2013年開催)   |
|--------|--|--|
| 当番大学   | 酪農学園大学   | 福島大学   |
| 全体テーマ  | 誰のための学士課程教育か？<br>—学生・教職員・大学それぞれの自己実現の観点から—   | 高等教育における主体的な学びを求めて   |
| 基調講演   | 高いキャリア意識が学習を促し、就業パフォーマンスを規定する<br>京都大学高等教育研究開発推進センター 准教授 溝上 慎一  | [東日本大震災と若者達の学び・挑戦]<br>福島大学 人間発達文化学類 教授 三浦 浩喜               |
| 分科会1   | 学生の自己実現を支援する取組み (学習・学生支援)  | 学生が「自ら学ぶ授業」  |
| 話題提供1  | 東北大学における全学教育学習支援プロジェクト<br>—SLA (スチューデント・ラーニング・アドバイザー) システム—<br>東北大学 足立 佳菜、鈴木 学、関内 隆  | 演習授業による学習意欲の向上の試み<br>秋田県立大学 廣田 千明                          |
| 話題提供2  | 北海道大学における初年次学生への修学支援と学習支援<br>北海道大学 高等教育推進機構 日吉 大輔  | 学生の“自分心”を鍛える実践<br>東北薬科大学 杉山 雅宏                             |
| 話題提供3  | 多様化した学生にやる気を出させる多様な学習支援の試み<br>北海道情報大学 経営情報学部先端経営学科 穴田 有一   | 初年次ゼミの開講 —会津大学の取組み<br>会津大学 青木 滋之                           |
| 話題提供4  | 酪農学園大学における学習支援室に対する意識調査<br>酪農学園大学 丸山 明、小糸健太郎<br>社会調査実習履修生 (武藤 洋史、木村 敦、小島 健太)   | 北海道情報大学における数学リメディアル教育の取り組み<br>北海道情報大学 森山 洋一                |
| 話題提供5  | 講義の中で実践できるささやかな学生支援活動を模索して<br>東北薬科大学 杉山 雅宏   | 自律的学習組織の形成を目的とした授業「生活環境科学入門」の工夫<br>山形大学 小田 隆治              |
| 話題提供6  | 学生の自己実現を支援する教養教育の在り方の検討<br>山形大学 基盤教育院 杉原 真晃  | 「国際共修ゼミ」の開設とその成果<br>東北大学 佐藤勢紀子                             |
| 話題提供7  |  |  |
| 分科会2   | 大学の自己実現を目指す取組み<br>※合同開催 学生の自己実現を支援する取組み (英語教育)   | 主体的な学修を促す環境  |
| 話題提供1  | 薬剤師養成のためのESPプログラム構築へ向けて<br>—北海道の地域医療になう薬剤師養成の一環としての<br>北海道薬科大学英語教育—<br>北海道薬科大学 山田 恵、大野 拓恵  | 課外活動支援と学生の実践体験<br>東京理科大学基礎工学部 高井 茂                         |
| 話題提供2  | International Cooperation Studies Unit at Obihiro University of<br>Agriculture and Veterinary Medicine: Fostering international<br>understanding and community<br>帯広畜産大学 Marshall T.S. Smith | 企業・社会情報提供の効果と課題 (学年による効果の違い)<br>秋田県立大学 渡部 昌平               |
| 話題提供3  | 東日本広域圏の大学間連携「FDネットワーク“つばさ”」の<br>重層化による教育改善の取り組み<br>山形大学 地域教育文化学部 小田隆治  | 基礎演習を中心とした建学の精神の体得<br>酪農学園大学 押谷 一                          |
| 話題提供4  | 共通化による多様性の追求：<br>1 学群13専攻と女子短期大学部の新たな可能性<br>札幌大学・札幌大学女子短期大学部 山田 玲良   | 山形大学小白川キャンパスにおける修学サポート環境<br>山形大学 栗山 恭直、橋爪 孝夫、時任 隼平         |
| 話題提供5  | 教学IRシステムの活用<br>北海道大学 高等教育推進機構高等教育研究部 細川 敏幸   | 福島大学附属図書館における自律的学習支援<br>福島大学 門間 泰子                         |
| 話題提供6  | 基盤教育の振り返りを全学的に行うしくみ<br>—1年次の進級認定会議から—<br>酪農学園大学 山浦 直子  | 遊休農地を活用した地域連携による主体的な学修の促進<br>福島大学 塩谷 弘康                    |
| 話題提供7  |  |  |
| 分科会3   | 教職員の自主的な取組みと、それを促す取組み<br>※合同開催 学生の自己実現を支援する取組み (地域連携)  | 学修成果の「見える化」  |
| 話題提供1  | 獣医学部生による市民への保全医学啓発活動の実践<br>酪農学園大学 獣医学群 感染・病理学分野 浅川 満彦  | 岩手大学における「学位授与の方針」「教育課程編成・実施の方針」の<br>策定について<br>岩手大学 江本 理恵   |
| 話題提供2  | 東北大学バレーボール連盟主催による審判講習会<br>及びJVA公認審判員審査会<br>—生涯スポーツ参加への自発的な取組みの支援—<br>東北薬科大学 佐々木克之  | FDネットワーク“つばさ”プロジェクトにおける<br>学修成果の「見える化」<br>山形大学 杉原 真晃       |
| 話題提供3  | 「バリアフリー映画上映会開催事業による自己実現」発表報告<br>秋田県立大学 渡部 諭  | 弘前大学における基礎ゼミへのラーニング・ポートフォリオ<br>導入の試み<br>弘前大学 田中 正弘         |
| 話題提供4  | 地域における学生の学びから<br>北海道教育大学旭川校 小出 高義  | ふくしまの未来を拓く「強い人材」づくり共同教育プロジェクトの取組<br>福島大学 高森 智嗣             |
| 話題提供5  | リアルタイム添削授業の実現に向けて<br>北海道大学 山田 邦雅   | 学類広報活動における主体的学習の可視化の取り組み事例<br>福島大学 上野山達哉                   |
| 話題提供6  | 教職課程演習「北海道技術文化史」の実践と学士力形成<br>酪農学園大学 教職センター 山田 大隆   |  |
| 話題提供7  |  |  |
| 話題提供8  | 教職課程演習「北海道技術文化史」の実践と学士力形成<br>酪農学園大学 教職センター 山田 大隆   |  |
| 話題提供9  |  |  |
| 話題提供10 |  |  |
| 事例報告   | 初年次教育における教育目標をめぐる問題<br>～法政大学「基礎ゼミ」の実践例を通して～<br>法政大学 教授 藤田 哲也   | 「GPA, IRからチューニングへ——橋大学の事例から」<br>—橋大学 大学教育研究開発センター 教授 松塚ゆかり |

|        | 第64回 (2014年開催)  | 第65回 (2015年開催)  |
|--------|---|---|
| 当番大学   | 帯広畜産大学  | 山形大学  |
| 全体テーマ  | 大学の専門性を支える教養教育  | 魅力的な学士課程教育の構築に向けて   |
| 基調講演   | 基調講演「帯広畜産大学の初年次教育について<br>—ピアサポートシステムと全学農畜産実習—」<br>帯広畜産大学 教育支援室長 教授 小池 正徳                | 基調講演「公開・共有・相互研鑽による大学教育改革：<br>改革もローマも一日にして成らず」<br>山形大学 地域教育文化学部 教育開発連携支援センター<br>教授 小田 隆治 |
| 分科会1   | 教養教育の大学内連携・大学間連携  | アクティブラーニングとFD   |
| 話題提供1  | 東日本大学間連携組織“つばさ”のプロジェクトによる<br>教養教育の改革<br>山形大学 小田 隆治                                      | 日英二重言語によるオンライン語学学習交流と英語のみの<br>オンライン語学学習<br>室蘭工業大学 HAGLEY Eric                           |
| 話題提供2  | 今日の教養教育の困難性と未来学的教養：郡山女子大学を起点として<br>郡山女子大学 石堂 常世   | レディネス多様性に対応するアクティブ・ラーニングによる<br>受講者の変容と指導上の課題<br>青森県立保健大学 浅田 豊                           |
| 話題提供3  | 大学間連携・単位互換を主目的とした新システム・<br>教材 (DVD) 開発上の諸課題<br>青森県立保健大学 浅田 豊                            | 協同学習を取り入れた教養化学の授業展開<br>酪農学園大学 大和田秀一   |
| 話題提供4  | 多様な学力に対応する大学英語教育の実践<br>北海道科学大学 秋山 敏晴  | 理系科目におけるアクティブ・ラーニング—実践例と意識調査—<br>帯広畜産大学 斉藤 準  |
| 話題提供5  | 生物多様性問題の世界を生き抜くための教養動物学<br>酪農学園大学 浅川 満彦   | アクティブラーニングの要素を取り入れた導入教育<br>「スタートアップセミナー」<br>山形大学 岩田 尚能                                  |
| 話題提供6  |   | 学生主体型授業における共通教育と専門教育の系統性を考える<br>山形大学 齋藤 学   |
| 話題提供7  |   | 東北大学における学生ボランティア支援と社会貢献型の<br>体験学習プログラム実施の現状と課題<br>東北大学 藤室 玲治                            |
| 分科会2   | 外国語教育の多様化と方向性   | 教育の質保証とIR   |
| 話題提供1  | 1年生必修科目「基礎英語」における習熟度別クラスとIT機器の利用<br>北海道情報大学 竹内 典彦                                       | 教学IRを視野に入れた「学位授与の方針」の達成度調査の取り組み<br>岩手大学 江本 理恵   |
| 話題提供2  | 東北大学の中国語学習に関する基礎調査について<br>東北大学 張 立波   | 教学評価体制の構築へ向けての現状と課題<br>北海道大学 宮本 淳   |
| 話題提供3  | Integration of Cultural Issues in the Syllabus of Spanish Classes<br>東北大学 Cecilia Silva | 持続的質保証を目指す山形大学型EMIR<br>山形大学 鈴木 達哉   |
| 話題提供4  | Encouraging Cell Phone Use in the Classroom<br>北海道教育大学旭川校 Komasinski Andrew James       | 参照基準策定の現状と課題 —物理学分野を例に—<br>山形大学 安田淳一郎   |
| 話題提供5  | Online Intercultural Exchange using Student-made Videos<br>北見工業大学 Jennifer Claro        |   |
| 話題提供6  | Experiencing Geography in English at a Junior College<br>北星学園大学短期大学部 Kurt Ackermann     |   |
| 話題提供7  |   |   |
| 分科会3   | 学生の社会性を涵養する教養教育   | 高大接続・初年次教育・キャリア教育   |
| 話題提供1  | 地域と連携した高年次教養科目の取り組み<br>岩手大学 江本 理恵   | 2014年度卒業時調査よりみた大学教育の現状と課題<br>—初年次教育の重要性—<br>東北学院大学 片瀬 一男                                |
| 話題提供2  | サイエンスコミュニケーション 学生が身につける力<br>山形大学 栗山 恭直  | 初年次教育におけるデートDV予防教育の提案<br>酪農学園大学 須賀 朋子   |
| 話題提供3  | キャリア教育におけるコミュニケーション教育の内容を考える<br>秋田県立大学 渡部 昌平  | 学士課程教育における授業支援ツールの開発と活用<br>北海道科学大学 深井 裕二  |
| 話題提供4  | 「ふれあい」と「自他発見」<br>東北薬科大学 杉山 雅宏   | 学部横断型クラス編成地域学ゼミナールの導入について<br>弘前大学 藤崎 浩幸   |
| 話題提供5  | 科学技術史を用いた教養教育の意義と展開<br>酪農学園大学 山田 大隆   | 医科大学における初年次教育としての「医学セミナー」<br>—「一旦は立ち止まること」と「とにかくやってみること」<br>福島県立医科大学 福田 俊章              |
| 話題提供6  |   | 大学教育とNIE<br>山形大学 山本 陽史  |
| 話題提供7  |   | もちアッププログラム<br>札幌大学 小山 茂、加賀谷 晴美  |
| 話題提供8  |   | 今の自分たちに何ができるか —大学生の今と昔—<br>東北薬科大学 杉山 雅宏   |
| 話題提供9  |   | 附属高校内に設置された「獣医進学コース」での<br>野生動物医学の初歩に関する授業事例<br>酪農学園大学 浅川 満彦                             |
| 話題提供10 |   | 「就業力養成科目」への取り組み<br>北翔大学 小杉 直美   |
| 事例報告   | 「国立大学教養教育コンソーシアム北海道<br>—2014年10月開講に向けて—」<br>北海道大学 高等教育推進機構 副機構長 全学教育部長<br>教授 和田 博美      | 「主体的な学びの確立と学士課程教育の質的転換」<br>文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室<br>専門官 辻 邦章                           |

---

## 第65回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会

### 【運営組織】

- 委員長 山形大学 学長 小山 清人
- 副委員長 帯広畜産大学 理事・副学長 金山 紀久  
山形大学 教育開発連携支援センター長  
学術研究院（地域教育文化学部担当） 教授 須賀 一好
- 委員 各大学・短期大学から1名
- 会計監査員 北海道教育大学 札幌校 教授 青山 眞二  
東北文教大学 人間科学部 子ども教育学科 副学科長  
教授 渡辺 孝男  
山形大学 教育開発連携支援センター  
学術研究院（地域教育文化学部担当） 教授 小田 隆治
- 準備委員会（山形大学）
- ・委員長 教育開発連携支援センター長  
学術研究院（地域教育文化学部担当） 教授 須賀 一好
  - ・副委員長 教育開発連携支援センター  
学術研究院（地域教育文化学部担当） 教授 小田 隆治
  - ・庶務委員 教育開発連携支援センター委員  
基盤教育実施会議委員  
基盤教育院基盤教育実施部（各ディレクター）  
基盤教育院
  - ・会計委員 教育開発連携支援センター  
学術研究院（理学部担当） 教授 栗山 恭直  
教育開発連携支援センター  
学術研究院（基盤教育担当） 教授 千代 勝実  
学術研究院（基盤教育担当） 准教授 安田淳一郎
  - ・事務局（山形大学）  
小白川キャンパス事務部長 結城 敏夫  
総務課長 奥山 利弘  
教務課長 齋藤 秀昭  
教務課副課長 佐藤 俊次  
総務課係長 土屋 知宣  
総務課係長 佐藤 健治  
教務課係長 齋藤 喬  
教務課一般職員 小林 由紀  
教務課事務補佐員 菅野 希子
-

## 第65回東北・北海道地区大学等 高等・共通教育研究会 研究集録

---

平成28年2月1日発行

第65回東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会

委員長（山形大学長）小 山 清 人

連絡先：〒990-8560 山形県山形市小白川町1-4-12

山形大学小白川キャンパス事務部教務課教育企画担当

TEL/FAX：023-628-4720

E-mail：k3cen@jm.kj.yamagata-u.ac.jp



発行

東北・北海道地区大学等高等・共通教育研究会