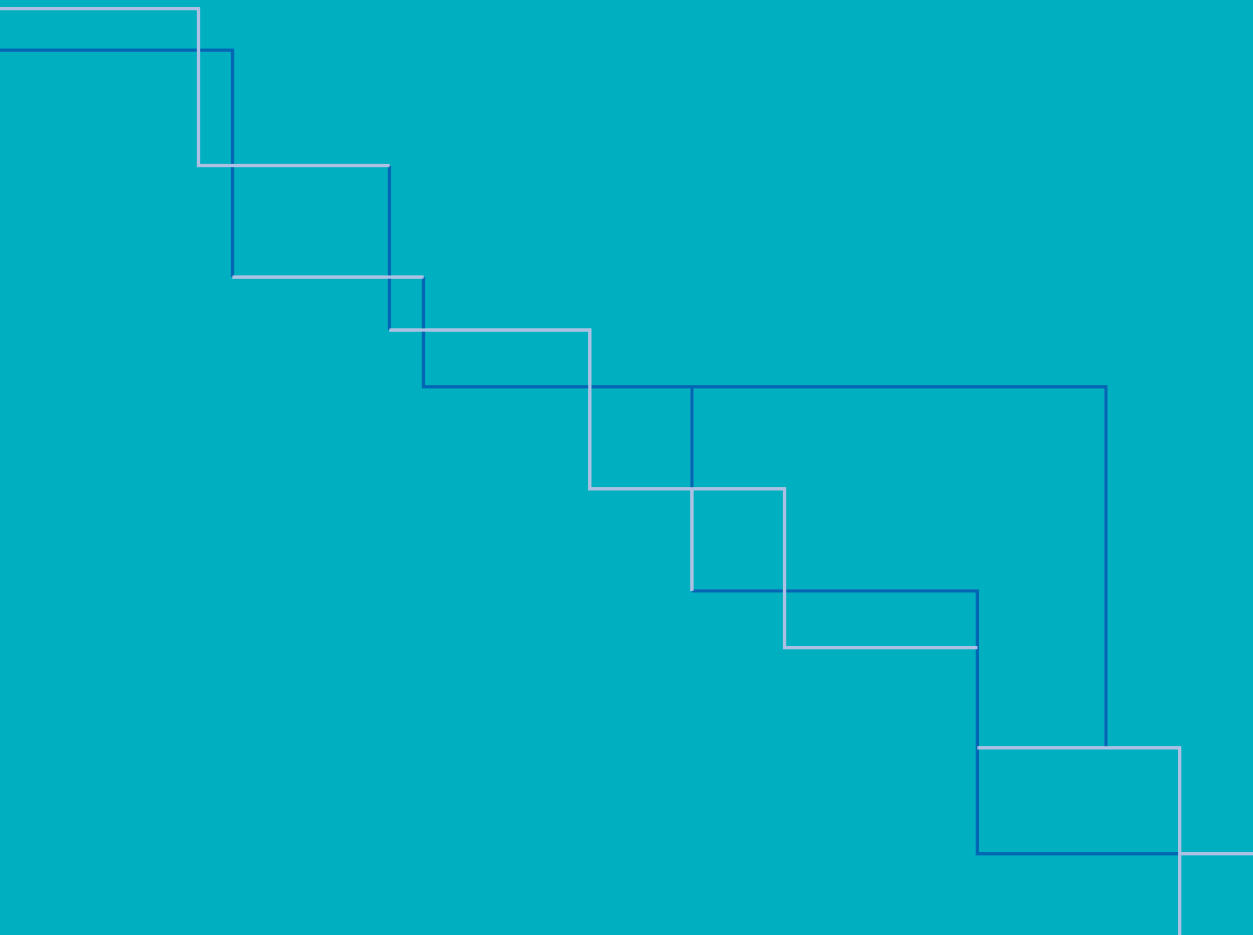


中部大学教育研究

Journal of Chubu University Education

No. 13
2013



巻頭言

自前の大学教育を探る

昨年暮れに交代した政権は、経済の再生と教育の再生こそが国の再生の基盤であると位置づけ、内閣に直属の有識者会議なるものを多数組織して、その再生術を矢継ぎ早に閣議決定している。教育再生に関する主な提案は、「教育再生実行会議」、「骨太方針」、「日本再興戦略」、「教育振興基本計画」などに見られる。これらの提言は、ここ20年来停滞している我が国の産業経済活動を活性化するための教育政策の追求である。とりわけ、経済のグローバル化に必要な人材育成策であり、世界的に規格化され標準化された知識、技術、技能と英語を身につけさせ、当座のグローバル市場で活躍できる人的な資源の確保を目指したものであり、その評価は数量化できる事項を世界基準で行うことにしている。

もともと、人材とは「材料としての人」とか、「人的な資源」と言った意味ではなく、「人才」（学問によって磨かれる広い見識を持った人物）を指している（矢野智司、2013）。今日の教育政策では、「教養」とか「人間形成」と言った大学教育の根幹に係る教育成果は、数量化が困難なので、その評価には冷淡である。

大学は、専門分野に必要な知識や技術・技能を学習するだけではなく、未知の領域に目覚め、自分の持つ新たな可能性を発見するための学修の場である。そして、学修は、私的で個人的な興味や利益のためだけではなく、社会や歴史の発展に役立ち人類の福祉や幸福のためでもある。このような二重の役目を自覚し、実践し、結果を出すことで、大学は社会に受け入れられ育てられてきたのである。今日の教育の再生と言う名のもとで進められている大学政策は、大学が長い歴史の試練を通じて進化させてきた大学政策に大きな変更を求めている。この意味で、すべての大学にそれぞれの大学の「存在価値」をどう構築するかについての厳しい問いかけである。

この「自学の存在価値論」の重要性は大学の全構成員に共有されるだろうし、しなければならない。この課題解決のためには自前の方法論や材料を用意する必要がある。成功例の直輸入や目新しい小道具の導入で解決できるほど単純な課題ではなく、自らの頭脳を総動員して初めて可能になり、改革・改善として結実するだろう。

本学は、ただ今、改革・改善活動の真っ只中にある。ここでは、小はカリキュラムの改善から、中は報酬型インターンシップの導入に見られる教育枠の拡大であり、大は学部や学科の新設や改革である。このような改革・改善活動は、教育現場の現状分析に裏打ちされた未来志向の調査研究の積み重ねによって導かれ、その蓄積が着実な改革・改善を進めるのである。このような視点から行われている研究活動の中間報告や成果の一部を纏めて発刊したものが、学術雑誌「中部大学教育研究」です。本年度はその13号をここに上梓し

ました。

本号では特別寄稿として寺崎昌男先生（元本学客員教授）と沖 裕貴先生（本学客員教授）に執筆していただきました。厚く御礼申し上げます。また、本号の企画、編集そして校閲を担当された坪井和男中部大学学監・大学教育研究センター長を始め、関係者の皆様に対して感謝いたします。

2013年12月

学 長 山 下 興 亜

巻頭言

自前の大学教育を探る	山下興亜
------------------	------

【特別寄稿】

近代日本において大学の本質はどのように考えられてきたか(6)	寺崎昌男	1
What is the idea of the university ?		
－ historical change of the answers in Modern Japan (6)		

「学生参画型FD（学生FD活動）」の概念整理について

－「学生FDスタッフ」を正しく理解するために－	沖 裕貴	9
-------------------------------	------	---

【教育資料・実践報告】

理学療法学科・作業療法学科専門科目「生活環境論」の実践報告

－医療系学科における「福祉のまちづくり教育」－	磯部友彦	21
-------------------------------	------	----

コンピュータ・プログラミングの教育について	吉田年雄	27
-----------------------------	------	----

e-learningを用いた双方向授業の実践報告

－Cumoc及びBlackboardを積極的に利用した授業－	石鍋雅夫・杉井俊夫 岡崎明彦	33
--------------------------------------	-------------------	----

韓国の私立大学における中国学科の教育と学科運営

澁谷鎮明・舩山誠一 和田知久	39
-------------------	----

キャリア教育科目「自己開拓」の効果

－2012年度の授業について－	佐藤友美・小塩真司 ハラデレック裕子 林 芳孝・間宮基文	43
-----------------------	------------------------------------	----

併設高校へ出張模擬実験（生物分野）報告と考察

竹内 環・平岩史恵 石田拓三・西垣景太 伊藤守弘	51
--------------------------------	----

ライブラリの臨床工学科実習への活用

－医用治療機器学実習における実践報告－	吉田拓矢・小嶋和恵 武田 明・福田信吾 兄玉 泰・西山博司 当間健夫	55
---------------------------	---	----

正課外で実施する公務員試験対策勉強会から

得られる効果と課題	堀田典生・伊藤守弘	61
-----------------	-----------	----

「スタートアップセミナー」を学生はどう受け止めたか その2

－児童教育学科の2年目の試みを検証する－	古市真智子・吉田直子 味岡ゆい・長尾寛子	67
----------------------------	-------------------------	----

平成24年度の全学英語教育報告	和田珠実・大門正幸 今村洋美・西村 智 野田恵剛・山田伸明	79
「カンバセーション・パートナー・プログラム」が 参加学生に与えた影響 ー卒業生へのアンケート調査を通してー	上田美紀、渡辺民江	87
【教育スケッチ】		
《提言》 スポーツ指導者と救急救命士の共通点と接点	尾方寿好	91
【F D活動報告】		
中部大学『魅力ある授業づくり』5年間の取り組みを振り返って		97
中部大学F D活動推進に関する主な出来事〈記録〉		115
中部大学大学教育研究センタージャーナル規程		129
『中部大学教育研究』編集・投稿要項		130

特 別 寄 稿

近代日本において大学の本質はどのように考えられてきたか(6)

What is the idea of the university ? — historical change of the answers in Modern Japan (6)

寺 崎 昌 男

はじめに

連載も当初の予定を超えて6回目となった。異例の長い連載を許していただいたことに深く感謝したい。

今回は戦後を迎える。敗戦直後の時期から大学・教育の改革期を経て占領状態が解除されるまで—1945年から1952年あたりまで一の間に、「大学の本質はそもそも何か」という問いに対して、どのような答えが準備されただろうか。今日確かめうる点、あるいは確かめておくべき点は何だろうか。それらを記して、連載を一応終わりとしたい。

I 敗戦直後の大学と大学本質観

出発点としての三つの原理

第二次世界大戦後の大学本質観は、

- (1) 大学の本質的機能は「教育」と「研究」にあるという帝国大学発足期以来60余年の間に移入した基本理解を受け継ぎ、
 - (2) その理解が実現するためにはアカデミック・フリーダムの存在が不可欠であることをあらためて確認し、
 - (3) その延長上に、旧帝国大学令及び大学令が持っていた国家原理については完全に否定する、
- という三つの基本原理を承認するところから出発した。
- (1)は最も異論の少ない原理であった。

「学校教育法」は、この原理に沿って、大学の職務を「広く知識を授けるとともに深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させることを目的とする」と定めた(1947年3月)。それと併せて大学令の第一条にあった「国家思想ノ涵養ニ留意スヘキモノトス」という文言は消え、同じく第一条にあった「国家ニ須要ナル学術技芸云々」という文言ももちろん消滅した。即ち上記の(1)と(3)は、法令上、同時的かつ並行的に実現した。

(2)は、外部勢力や政治的压力によって大学および教授(会)の自律性と自立性が損なわれることを避けるべきだという原理であった。しかしその反面には、教育・研究という大学固有の責務と、社会からのニーズないしは貢献要求との関係をどのように調節するか、

さらに大学の「自由」と社会的役割との関係をどのように築いて行くかという深刻な課題を含んでいた。

言いかえれば、(2)は、戦後の日本の大学関係者が戦時下の痛切な経験を経て改めて自覚させられた原理であったが、未来に向けて新たな葛藤をも含んでいる課題であった。この課題は、占領下では、特に「大学と地方・地域との関係をどのように設定するか」という厳しい問いとして浮かび上がる。本論の後半で、焦点を当てて葛藤を整理しておこう。

なお、筆者は上記の時期の大学およびその周辺の状況について、これまで幾度か研究書の刊行や資料収集に当たってきた。文末の「文献注」を参照いただきたい。

反省と自覚

「敗戦直後」というのは、主として1945年8月半ばから翌46年4月までを指すことにしておこう。

始期が8月15日の「玉音放送」であるのは言うまでもないが、終期は第一次アメリカ教育使節団の報告書が連合軍総司令官マッカーサー宛てに提出され、その訳文が全国に普及した時期に当たる。これは教育問題に特有の時期区分だと思われるが、高等教育や大学問題を考える際には有効であると思う。

この時期、大学は大きな変動に直面していた。

戦時下に治安維持法違反その他の思想問題で大学を追われていた教授たちの「学園復帰」がいくつかの大学で行われたが、一方、理事・学長や学部長などの戦時下における軍国主義的言動に対する抗議活動、物資横流し等の汚職への糾弾、そして講義内容への批判等が噴出し、その発展として、学園騒動が各地で起きた。占領軍当局はそれを弾圧せず、むしろ奨励した。

他方、有力大学には占領軍が乗り込んで研究施設を破壊するような措置も見られたし(東京帝国大学のサイクロトロン設備の破壊など)、マッカーサーは、キリスト教主義に立つ大学・学校の戦時下における軍部への協力の実態を調査するよう文部省に命じ、当面は立教大学の役員等に直接辞任を命じるという措置を取った。要するに、この時期は、大学に対して、占領軍によって禁止的措置(negative measures)が、次々に取られていった時期であった。

ただし積極的な措置（positive measures）が全く見られなかったというわけではない。その第一は、大学に軍事色の刷新を求める声が強く沸き起こったことである。特に中央紙は社説その他でたびたび大学の刷新と指導的大学の総入れ替えを訴え、各地の学園で抗議運動を起こした学生・生徒たちも、まず学園の旧指導層の入れ替えを要求した。全学連（全日本学生自治会総連合）という全国組織の結成は1948年で、この時期にはまだ出来ていなかった。従って学園紛争は素朴な形態のものばかりであったが、それだけに、学校・大学における自由の回復の要求は単純明快なものであった。この時期、占領軍当局も生徒・学生たちの動きをむしろ支援し、学校における言論の自由を奨め、教師・学校への批判を奨励した。

大学に関して特に注目すべきは、この時期女性の大学教育を受ける権利に関して日本政府内部に大きな動きがあったことである。マッカーサーは、すでに人権確保の5大政策の第1項に女性の政治的解放を入れていたが、それに基づく働きかけが重光内閣を動かしたのであろう、1945年12月に「女子教育刷新要綱」を閣議は諒解し、そのなかに高等教育の女性への開放が盛り込まれていた。

その他、全国紙は「大学の刷新」を幾度も社説に掲げ、大学内で発行されていた新聞も大学改革を唱える論説を取り上げた。

この時期、「大学と軍国主義・超国家主義との癒着結合」という総力戦体制下の大学史的事態に対する告発と批判は、言論界や学園、学生・生徒たちを圧倒的に支配した。その中で、大学の門を女性たちに閉ざすという明治期以降のタブーも破られていったのである。

ただし、先にも触れたように、大学は研究と教育の二つを本質的な使命として持つ機関だ、という本質観はこの時期いささかも変わらなかった。正確には、むしろその両使命の再確認こそ大学批判とタブー破壊との最も深い基礎であった。その再確認から引き出されてきたのが、前述の「研究の自由」と「大学の自治」の理念（アカデミック・フリーダム理念）の回復である。

昭和戦中期を超えてはるかに大正デモクラシー期までさかのぼることのできるその理念を取り戻すべきだ、というのがこの時期の大学論の基調であった。

第一次アメリカ教育使節団の報告書と「研究の自由」「大学の自治」論

1946年3月に来日したアメリカ教育使節団が著わしマッカーサーに提出した「米国教育使節団報告書」（以下報告書あるいは第一次・第二次報告書と記す）にも、この基調は一貫して貫かれていた。

以下、アカデミック・フリーダムについて報告書の

中の代表的な節を引用しておこう（当時普及した文部省訳による。各項末尾のカッコ内は所在小見出しの記述を示す）。

- (1) 「[大学は] 智的自由の伝統をこの上もなく高価な宝として防護し、思想の自由を激励し、探求の方法を完成し、知識の向上をうながし、科学および学問を育成し、真理への愛着を育み、そして社会への絶えざる光明の源として役立つものである」（序論部分）。
- (2) 「自由に学び自由に発表する機会が、官公私立を問はずすべての優良な学校に回復されなくては、一般民衆の興味があらゆる文化からくる新しい思想や新しい方法に対して、正常に発展することができない。高等教育における日本の保守主義は破壊されうる。世界の幸福と日本の福利のために、さうされるべきものと考へる。連合国は日本国民に、政治的干渉を離れて彼ら自身の力で自らこれをなす〔保守主義を破壊する〕機会をただ与へうるにすぎない」（公私立学校）。
- (3) 「個々の教授の地位は、高等教育の改善の如何なる提案の中においても、最も重要な要素である。彼の影響力は、社会の二つのおくり物、即ち学問の自由と経済的保障に依存する」（個人の地位・教授団）。
- (4) 「大学及び高等学校専門学校の教授が官等から解放されることは、自治と志気への一大躍進を意味するであらう。それはまた他の国々における同様の団体との好ましい関係への基礎を作り出すことともなるであらう」（同前）。
- (5) 「学問の自由を維持する一つの確実な方法は、学問のことにおいては教授自身に権威を持たせることである。学問の自由はまた、教師や教授及び大学から成る全国の協会によって支持されてゐる。それらの協会はすべての人々の幸福のために学者や科学者の権利を用ひることが、社会に対する責務であるといふ精神に基づいてゐるのである」（同前）。
- (6) 「教育や研究の高い基準は、現職中の男女の教師によって立てられるものであって、法令によって定められるものではない。もしも高等教育の機関が自由に社会に奉仕する資格があるとすれば、それはまた同時に学問上他の監視を受ける必要はない。それ故学問の自由に経済的圧迫を加へるやうな問題が起こった場合には、常に警戒の要がある」（同前）。

(1)～(6)は、報告書の中の第6章をなす「高等教育」のみから抜粋したものである。このほか、小中学校ほ

か教育一般に触れている諸章の中でも、教育の自由、専門職者としての教師の自由に関して実に多くのことがふれられているから、それをすべてあげれば膨大な量に上る。上には、とりあえず大学と高等教育機関およびその教員に関するものだけを挙げてみた。

一覧してわかるのは、第一に大学・高等教育機関の「機関としての自治・独立」とその構成員たる教職員特に教員の「身分的保障と志気」との二つをはっきりと区分して強調していること、第二に、教員の「研究の自由」と公平性の保障とに対する外部からの圧迫や拘束を否定し、監視を禁止していることである。使節団は、第一の原則のコロラリーとして、官学と私学の位置が対等であること、私学にももちろん自由が保障されるべきことを確認し、第二点のコロラリーとしては大学・学校を官僚統制から解放すべしと強調していた。

社会的ニーズへの注目の必要

先にも触れたように、報告書は「大学は様々な形で社会的なニーズにこたえるべきである」という論点に触れている。ここでは「学者の占める高度の学識の世界と、学識程度の不明な幾百万の日本の民衆との間には、あまりにも広い距りがあった」（日本の高等教育の過去における制限）といった基本原理については立ち入らず、大学が応えるべき具体的なニーズについて触れた提言だけを大意に即して摘記すれば、次のようになる。

- (1) 有能な青年男女を訓練して新旧両様の職業に対して技術的に有能ならしめるように訓練すること。
- (2) 大学は美術、文芸、宗教等文化的側面の開放、歴史の書き直し、文学の開設等のリーダーシップをとり、さらに社会科学、自然科学、人文科学等の振興の先頭に立つこと。
- (3) 日本では、今、手芸業、軽工業、多角的農業、商業経済を発達させ、商品および勤労の国際交流の拡大を図ることが求められている。これに対し、大学は、技術学・経済学上の研究さらには社会研究を通じて対応すべきであること。
- (4) すべての技術教育・職業教育には再吟味と調整が加えられなければならないこと。特に身体的および社会的に人類の福利に関係を有する活動（たとえば医療看護及び社会事業等）の教育に対しては特に再吟味や調整が必要であり、将来経済状態が許されるようになったときには「新聞、雑誌業、労務関係、学校管理等」の専門教育にも関心を持つべきであり、今後需要が増える教員養成に関してはもちろん努力すべきこと。

- (5) 医学教育には特別の配慮が必要である。有能な教授と適切な施設を欠く医学校は水準を向上させるか、廃校処分にすべきであること。

- (6) 大学は公開講座を通じて国民との接触を図るよう配慮すべきこと。

これらのうち、(1)や(2)は、日本の大学関係者が伝統的に承認してきた大学本質観からしても、繰り返されるまでもない提言であった。しかし(3)以下になると、それ以前の大学論の中で必ずしも明示的に唱えられてきたものではなかった。特に今日的に言えば(4)の福祉的な諸活動への大学の教育的貢献、医学教育の根本的刷新、新聞研究その他の現代的諸活動への教育上の配慮等は、最も画期的な提言であった。

1950（昭和25）年9月、アメリカ政府は、GHQの要請のもとに第二次教育使節団を派遣した。

第一次使節団から5年後の教育改革の進展に関して調査したこの使節団は、報告書の中で、初等・中等教育等の他の諸項目に比べて、特に大きなスペースを「高等教育」に割いている。しかしその内容は、「日本はどれだけの高等教育機関を必要としているか」「日本の高等教育機関は、どのようにすればもっとも有効に組織され運営されうるか」といった量的問題や管理的側面にかかわる論点であり、社会的ニーズと大学の本質・責務との関係といった論題はほとんど触れられていない。人材供給を通じての国家・社会への貢献をより細心に行え、というのが勧告のすべてであった。関係個所だけを引用しておこう。

- (1) 「日本の高等教育の究極の性格は、国家の諸目的を遂行するためにどのような高等教育を受けた人々が必要であるかということによって決定されなければならない」。
- (2) 「大学教育を受けた人々を、現在の数よりはるかに多数を必要としている他の専門職業もたくさんある」。
- (3) 「生き残るために、技術的、芸術的生産物を、大量に輸出しなければならない国が必要なだけ、じゅうぶんな数の技術家や工芸図案家や美術家を、日本は教育しているか。幾百万の人々の、身体的、道徳的、精神的要求が示すような、じゅうぶんな数の医者や看護婦や社会事業家や宗教奉仕者を、日本は教育しているか。日本の将来の実業指導者や政治指導者は、今日ほど大学に在学する必要があるか。日本には、高等教育を必要とする将来の詩人・小説家・劇作家及び作曲家がいるか。日本には、常に偉大を夢見る社会において重要な役割を果たすために、適正な教育を受けたじゅうぶんな数の教師がいるか」。

1950年秋は、まだ新制四年制大学発足後2年しかたっ

ていなかったから、その「成果」を判定するには明らかに早すぎる時点であった。従って第二次使節団の報告書にいささか性急な個所があっても不思議ではなかった。しかし上記のような論の運びが語るのは、「大学を論じる際、大学に投げかけられる社会的ニーズとの関わりを抜きに立論することはできず、そのニーズも『国家ノ須要』といった抽象的な文言によってではなく、具体的な職業分野・国民生活との関わりで論じるべきである」という考え方である。「大学本質観の新しい発想様式」と表現してもいいかもしれない。

Ⅱ 「ニーズ」の展開 — 特に地方・地域のニーズと大学

「進学要求に応える」というニーズ

ところで、大学・高等教育に対するもろもろのニーズの中で、最も大規模な形をとって浮上し、それに対する応え方も最も大規模かつ鮮明だったのは、青年の進学要求とそれへの対応であった。詳述するまでもなく、学校体系に六三三四制を採用し、それによって新制高等学校卒業と大学進学とを直結させる、という改革であった。

この改革は、専門学校、旧制高校、大学予科、さらには師範学校、青年学校の廃止という大改変を伴っていた。この基本方向は早くも1946年末には教育刷新委員会の建議の形でまとめられ、1947年3月には「学校教育法」によって法制化され、次々に実施されていった。

補注) 教育刷新委員会は1946年8月に発足した教育改革審議機関。内閣総理大臣の諮問に応じて活動したが、教育基本法の要綱、六三制の採用をはじめ戦後教育改革の重要課題をすべて審議した。本文で後に触れる大学基準協会は46年11月から結成準備を開始し翌1947年7月に発足した大学基準設定のための大学団体である。占領下の大学政策は、実質的にはこの両組織によって決定された。

もちろん教育使節団メンバーも高等教育制度の全体的改革のありようについては大きな関心を持っていた。

第一次報告書では、

「日本の大学制度は、如何なる国の高等教育計画においても普通見られるやうな諸要素を基礎にしなければならぬ。そして才能ある青年を常に豊富に供給することが、その計画の中の一つであることは論をまたない。高等の学問へ進む権利のあることが、国民大衆にもまた高等教育を支配する行政機関にも、はっきりと認識されなくてはならぬ」という明確な提言を記していた。高等の学問へ進む(青年たちの)権利と、それを満たした者たちを社会

に供給する(大学の側の国際社会共通の)責務の双方が計画化されなければならないことを、的確に指摘したものであった。

ところで第一次使節団の団員たちは、先に触れたように社会的ニーズへの対応というテーマに対する関心を極めて強く表明していた。しかし彼らは、単にニーズ一般に応えることを勧告・提案していたわけでない。特に地域の自治が重要であり、そこから芽生える諸要求に応えることが重要であることについて、特段の関心を払っていた。

地方・地域の要望と教育一般との関係

この意味で注目を必要とするのは、第一次報告書がさまざまな形で地域の要望と公教育の関係に触れていたことである。

まず初等・中等教育関係に関して論述している個所を訳文原文のまま一括してあげておこう。

- (1) [使節団は実行に移すべき数々の事がらを提案しているのだから、今後、総司令部に付属する民間人の顧問を置く必要があるが]、都道府県及び市町村の水準で行われる教育に、現在よりももっと広範囲の自治を与えるやう勧めて居るのであるから、連合国を代表して、専門教育において[名望の高い]民間人の教育顧問が、各都道府県に任命されるやう提言する(序論)。
- (2) [カリキュラムと学科課程の構成については]ある特定の環境にある生徒が出発点でなければならない。中央官庁が生徒の環境や能力を顧みることなく、あらゆる事情の下に有効であることを保証された、いわば教育の手形のやうなものを発行するならば、[まず聖地の興味から出発するという]前述の原理は踏みにじられたことになる(第一章「日本の教育の目的及び内容」)。
- (3) 教科書の選定は一定の地域から出た教師の委員会によって行はれるべきである。日本の教育者達のみがよくこの仕事をなしうるのである(同上)。
- (4) [学校の管轄問題について二つの改革をすすめる。第一は学校の行政職員は専門性を持つことであり]第二に教育計画の管轄を現在よりもっと分散させなくてはならぬ。全機構の一定の段階において、権力と責任の縦の線を、明確に切断しなければならぬ(第三章「初等及び中等学校の教育行政」)。
- (5) 公立の初等及び中等教育の管理に対する責任は都道府県及び地方的下部行政区画(即ち市町村等)に委せらるべきである。[都道府県教育委員会の設置を提言](同上)。

(6) 各都市またはその他の地方的下部行政区画においては、国民の選んだ一般人によって教育機関が構成されてこの機関が法令に従って、その地方にあるすべての公立の初等及び中等学校の管理を司るやう我々は勧める〔以下、市町村教育委員会の設置を提案〕。(同上)。

(7) 教育当局及び税務当局は国家、都道府県及び地方的下部行政区画において夫々なすべき相対的な補助額を明示すべきである。(中略) 学校の経費に合理的な比率は、地方的下部行政区画において設定せらるべきである(同上)。

この先の部分になるが、教師教育、成人教育を扱った章にも、地方重視の勧告が頻繁に出てくる。地域を母体とした教師の現職教育活動振興の必要や、地方図書館行政を振興するための「一括的行政機構」の設立、といった勧告である。

しかし高等教育を取り上げた章ではどうであったろうか。ここでは不思議なことに、「地方」とか「地域」といった言葉すら出てこない。公立大学について言及してはいるがそれも前述のように官立大学と併せて登場するだけであって、地方・地域の課題とともに公立大学の課題を語る、といったことは何ら行われていない。全体としてこの章を見ると、使節団の関心は大学の復興、全国の青年男女への高等教育機会の開放、学術の国際交流特に欧米の学術情報や成果のなるべく早い導入、といったナショナルな、あるいはグローバルな着目と勧告に終始している。前記のような初等・中等教育や教育行政機関をローカルな要望に対応させようとする勧告とまったく異なる角度から、高等教育の改革問題を扱っているのである。

第二次使節団ではどうであったろうか。読み直してみると、第一次報告書の勧告とは著しく異なる下記のような勧告部分があることに気付く。

「ある大学を真に特徴づけるのに大いに役立つような独自性は、高等教育機関が直接地域の人々に奉仕することによってじゅうぶん裏付けられ、高められるものである。この活動は、大学拡張教育・社会教育・地域社会教育・学外教育あるいは大学成人教育など、国によっていろいろに呼ばれているが、これを行うためには、高等教育機関は地域の要求を研究し、他の機関で行われていない研究的・教育的、および奉仕的仕事を決定し、さらにまた実行する技術を持っているか、または持つことができるよう、仕事を選定することが必要である」(「日本はどのような種類の高等教育機関を持つべきか」)。

このパラグラフは、前後の文脈から全く飛躍した内容になっている。起草の終わりになって付け加わった

のではあるまいか。これに続くのは「このような方向をたどるような教育機関は、如何なるものでも偉大になるほかはない。それは、あらゆる障害にかかわらず、前途に希望をつなぐものであり、優れたものになるであろう」という、訳文にも責任があるかもしれないが、いささか単純稚拙の感すらある文章であった(英文は Any higher educational institution which follows this course cannot avoid greatness. It will be forward-looking and distinguished in spite of all obstacles.)。

高等教育・地域・占領行政

第一次使節団が報告書でほとんど触れず、第二次報告書においても上記の程度の勧告にとどまった、大学本質観における「地域」あるいは「地方」との関係という視点は、何を通じて持ち込まれたのか。

その大部分は、他の教育改革分野と違って、使節団によってではなくGHQのCIE(民間情報教育局, Civil Information & Education Section)による占領行政を通じて導入されたと見てよい。その行政が実行されたのは、まさに第一次使節団と第二次使節団報告書との中間の時期だったのである。前記のような第二次使節団の勧告には、それ以前に行われた占領行政を背後からサポートするという意図があったのではないかと推察される。

他方、日本側の大学リーダーや関係者側の一部にも、大学の諸活動をその地域の住民のために組織しようという構想や実践が行われていた。この点を考慮しておくことも重要である。たとえば北海道帝国大学は北海道の開発と文化支援を目指して新しいタイプの官立総合大学を建設するという趣旨で新制への転換を図ろうとしていた。金沢の医科大学、第四高等学校、高等師範学校等は北陸帝国大学の設立を要望していた。また、1950年に発足した短期大学は各地で地域の要望に応じた市民向け教育活動を行っていた。このような実態を考え合わせると、上記の勧告は必ずしも実態的背景を持たないものではなかったといえることができる。

さてCIEが行った、地方・地域と関連する行政や構想はどのようなものだったか。それをすべて詳述するには独立の論文が必要である。今は、事典的に概観しておくにとどめよう。

地方移譲問題(1947年11月報道)

大学行政と地域との関係が露骨に提示されたのは、「大学の地方移譲問題」というかたちで伝えられた占領軍の意向であった。一部の新聞がこれを伝えたにすぎなかったが、地方教育委員会制度の形成動向とも絡めながら、官・公立の大学、高等学校、専門学校そし

て高等師範学校、師範学校、青年師範学校を一挙に地方教育委員会の管理に移譲するという内容のもので、その延長上には内務省、司法省に続いて文部省の解体も組み込まれているのではないかと推測されていた。そのため日本側としては単なるニュース情報を超えて重大な関心の対象になった。

結果から言えば、この報道に対しては教育刷新委員会が緊急審議の上、批判決議を採択した（「大学の地方移譲自治尊重並びに中央教育行政の民主化に関する決議」1947年12月26日）。このころになると、旧帝国大学（官立総合大学）は「移譲」の対象から除くことになるかと伝えられていたが、それは不可能かつ不適切と批判する決議であった。①来たるべき地方教育委員会の力量では、到底大学の管理を担うことはできない、②従来の日本の大学・高等教育機関は全国的視野に立って配置・建設されており、学生・生徒も全国から入学する仕組みになっているにもかかわらず、その管理管轄を各地に移譲するのは、高等教育配置の「偏頗」を招く、というものであった。

構想に反対したもう一つの組織は大学基準協会であった。1947年12月30日に発表した意見書は、①大学を官僚支配から解放することに強く賛成するが、この案の実行は大学の水準向上と大学の自由の確保、大学行政の民主化に貢献するとは考えられない、②日本の大学・高等教育の歴史的連絡性を損なう、③第一次使節団が強く戒めた「アメリカの大学制度の完全な模倣」である、④地方教育委員会が大学の理念、使命を維持向上する能力を持つとは考えられない、⑤同委員会は地方の政治的利害に左右されて大学の自由を阻害する恐れを十分に持つ、⑥地方財政には大学財政の負担能力はない、という諸点であった。教育刷新委員会が「文部省の文化省化」というもう一つの改革構想と抱き合わせにこの問題を審議したのに対し、大学基準協会はもっぱら大学水準の維持と大学の自由という点に絞って対応したという違いはあったものの、当時最も有力な教育政策立案機関であった二つの組織は、両者ともほとんど重なる論点によって反対したことになる。

やがてこの構想は全く伝えられなくなった。

新制大学の一府県一大学主義（1948年6月）

新制の国立大学は、周知のように一つの府県に一校だけを作る、という大原則をもとに認可されて行った。1947年の後半から審査が始まり、48年春に公私立大学13校が例外的に認可されて出発し、国立大学は翌年の1949年の5月末に開設という流れになったのだが、詳細は記すまでもないだろう。

これより先き、国立大学設置のための原則は、1948年6月前後に決まって行った。資料的にはっきりしな

い部分もあるが、最初にC I E側が原則の原案を示し、文部省との間で意見を交わしながら固めていったもののようである。その原案に近い（6月初頭段階？）と思われる条文一英文からの翻訳文であった一を見ると、明らかに「地域」（および都道府県）というものに関して強い関心が払われているのがわかる。

- (1) 少なくとも各都道府県の一大学においては文理科（リベラル・アーツ）と教育科（エデュケーション）の学部が別個に組織されなければならない。
- (2) 一都道府県の住民の高等教育要望は、もし公立（都道府県立または市立）大学の学校がその県内に設立予定の大学と合同するならば、一層有効に充たされるであろう。このような合同は、即時奨励されるべきである。

そもそも以上の方針の前提にあった「国立の大学は総合的な形態においては各都道府県一校に限る」という原則そのものが、地域住民の高等教育機会の均等化ないし平等化を意味する措置であった。なぜかといえば、この原則を欠くとすれば、国内各地の有力な帝国大学が近くの高レベルの旧制高等学校や専門学校を独占的に併合し、それこそ高等教育機会の「偏頗」化を生むかもしれないからである。

上記の(1)の「文理科」提案が「大学の教育課程をリベラライズせよ」という第一次報告書の勧告に沿う大学一般教育の受講保障措置であったことは言うまでもない。また、(1)には、新制中学校発足に伴う教員需要に応じて地域に新卒教員を供給するという大学の責務に応えるために「エデュケーション」すなわち教職課程を独立して設置すべきだ、という明確な要請が含まれていた。

(2)は公立大学救済措置ではなく、もっぱら高等教育機会配分のための措置だったとみられる。

つまり、これらの構想の背後には、地域社会（コミュニティ）生活の重視というよりも、むしろ地区（リージョン）住民の利益重視というアメリカ的な発想が色濃く流れていた。しかし官立大学・学校を各地の住民の要望に応じて、かつ大学自身の責務の遂行を可能にすることを考慮しつつ配分・設置して行くというのは、戦前日本の高等教育政策にはほとんどなかった発想であった。それは敗戦と占領が初めて実現させた大学設置原理であった。

ちなみに、その後の折衝を経て、新制大学設置の方針は、文部省側で「新制国立大学実施要綱」という文書にまとめられた。その際、人口300万人以上の都府県は「国立大学一校限り」という制約を免れた。北海道、東京都、京都府、大阪府、福岡県、愛知県がそれに該当し、複数の国立大学を置くことができたが、人

口の及ばなかった宮城県は外れた。このことは20年後に東北大学からの宮城教育大学の分離という事態を招くことになるのだが、それは後の事である。このような例外措置を含みながらも、1948年という時点で、近代日本高等教育史上空前の大学再配置が実現したのである。

大学理事会法問題（大学管理法問題）「1948～49年」

占領軍当局を介し、大学問題を正面に据えながら「地方・地域と大学」の関係を問い、戦後最も大きな争論を引き起こしたのは、1948年から49年にかけて起きた「大学理事会法問題」であった。それは「大学法試案要綱」（以下「要綱」と記す）という名の翻訳文書として、文部省から発表されたが、C I Eから渡された文書の訳であることは明瞭であった。

大学と地域の関係に絞ってみると、その中心部分は、各大学内に管理委員会（Governing Board）を置いてこれに広範かつ決定的な権限を与え、その構成を「国家代表3名、府県代表3名、同窓会代表3名」のほか、わずかに教授代表3名と学長（それは管理委員会自身によって解任されることがある）が加わるだけ、という構想であった。

委員会のこの権限に比べ、教授会は、学長その他専門職員の推薦、入学・卒業資格の決定、入学許可学生数についての答申、カリキュラム・教授法について方針の決定、その他学生指導関係の事項に関する方針決定等の権限を持つに過ぎず、学長、学部長、専任職員（教員を含む）の選任と雇用期間の決定は、すべて管理委員会に帰属することとなっていた。

この案は、上記のようにC I Eから文部省を経て発表されたものだったが、大学側の強い反対を引き起こした。国立総合大学総長会議は「わが国の大学の長所と伝統を破壊」する案だとし、「若し這般大戦中、かかる理事会組織が大学内に在ったならば戦時中不十分ながら吾々の守り来った大学の自由も、夙に時代の勢力の前に犠牲となつてゐたであらう」と論じた。同様の危険は現在もある、とも付け加えている。

このほか諸大学の評議会、教育刷新委員会、日本学術会議、日本教職員組合、そして結成されて日の浅かった全日本学生自治会総連合（全学連）も、それぞれが対案を提出するという方法で、この要綱に反対した。

その詳細を記す必要はない。ただし次のことは確かめておきたい。すなわち (1)このときの論議の重点はあくまで教授会の権限の範囲如何という点に置かれていたこと、(2)要綱が中央に置くと定めた中央審議会については、その権限・構成などはほとんど問題とならなかったこと、の2点である。

言い換えれば、伝統的大学の自治と教授会の関係如

何かもっぱらクローズアップされた。その結果、要綱が粗雑な形で提出した、大学運営と「民意」の連携をどうとるかという課題は、はるか後景に押しやられる形になった。

その後の大学管理法問題

以上の要綱は、もともと「大学管理法」の立法を目指していたにも関わらず、あまりの反対の強さのために遂に立法には至らなかった。

その後、文部省は大学管理法の1950年の国会への上程を目指して、大臣諮問機関として「国立大学管理法案起草協議会」を組織し、民法学の権威であった東京大学教授・我妻栄を委員長に迎えた。この委員会はその後公立大学管理法の起草も手掛け、両法案およびそれらに関する諸法律の整理に関する法案の3法案は、1950年から51年にかけて、第10、11、12国会で継続審議された。しかしついに決議には至らず、最終的には審議未了、廃案となった。

国会から参考人も招聘され、長時間の審議が交わされたこれらの法案の意義や、それに関する意見分布などは今日もなお戦後大学史研究の残された課題となっている。ただし、全体として、この原案作成や国会審議の過程で、従来に比べれば、大学と「外部社会」との関係の在り方ははるかに多く論じられたこと、案の中に「商議会」という、従来の公立大学に存在した伝統的な外部者参加の管理機関が用意されていたこと、しかしその権限は厳格に助言、勧告の範囲に限定されていたことを指摘して置くにとどめよう。

「大学と地方・地域」問題のまとめ

以上、占領下における「大学と地方・地域」問題を粗雑な形で概観してみた。一言で言えば、この問題は、先に指摘した「社会的ニーズと大学の対応とをいかなる関係のもとに設定するか」という課題の一部であると同時に、戦後日本の大学本質観という観点からは、きわめて重要なポイントの一つである。すなわち、戦後初めて、日本の大学の持つべき本質の一つに「地方・地域のため」という一項が加わったということができる。

しかしこれまで触れてきたように、それをめぐる論議自体は、深まらなかった。論点としての価値は高かったにもかかわらず、その提出が「占領」という統治状況のもとで、権力的に行われたからである。

当時の大学教員たちにとっては、国家主義・軍国主義のニーズを持って大学に迫った軍部・政府の圧迫の体験はあまりに鮮明であり、他方、学生たちには、大学管理運営法の起草提案それ自体が「反植民地闘争」の標的となった。他方、アメリカの専門家から成っていたはずの教育使節団にしても、第一次の報告書では

教員への権限委任の重要性を強く説きながら、第二次報告書では「地域の要求」の無媒介的な受け入れを勧告した。そしてその傍らで、文部省を通じて総司令部から法案の要綱が出されるという手続きそのものも、いたずらに日本側の反感、反論をあおったというほかはない。

結び

大学は地域の中にあり、その意見を組み込んで運営されるべきだ、という今や当然とも見える大学本質観が、戦後初めて紹介され、しかも当時は、結果において拒斥された。この本質観の背後には、「大学は社会のニーズに応えるという責務を持つ」という、より広いテーゼがあった。それは、「研究の自由」と「大学の自治」という両義を持つ「アカデミック・フリーダム」に対しては緊張的な関係に立つものであったが、占領下のこの時期には、日本の大学関係者は、もっぱら後者を守ることに専念した。

しかしその後の大学史の流れは、前者の「社会のニーズ」は一方でもっぱら産業界の人材ニーズに集中して理解され、「地方・地域のニーズ」についての関心ははるかに弱かったといえるのではあるまいか。

「大学は社会的制度である」という規定が中教審答申に出てきたのは1960年代の初頭であったが、それは高度経済成長下に大学が産業需要と深く結合することの予言に近いものであった。

それに比べると、「大学と地方・地域の関係」を予言ないし重視する言葉はいつから使われ始めたのか、はっきりしない。「地域への貢献」というタームが大学評価にしばしば使われるようになったのは、C O E

(Center of Excellence) と俗称された文科省の奨励事業が開始された2000年代初めからではなかったろうか。それ以前、日本にも地域と大学をつなぐ動きが皆無だったのではない。しかし全大学(人)の共通観念になってからまだ日は浅いというべきであろう。

だが今やアメリカだけでなく、西欧の大学の学長も「コミュニティーと大学関係をいかに作るか」を論じるようになった。これを、新しい、しかし緊要な課題として、大学の本質観に組み込むことが求められている。

(注) 本論に関係する筆者の著述について

本文で触れた事実について、寺崎は海後宗臣との共著『大学教育』(戦後日本の教育改革 9、1969年、東京大学出版会、近く復刊予定)で記している。また敗戦直後の新聞社説を含む論説の主要なものは、編著『戦後の大学論』(1971年、評論社)に収録した。参照を乞いたい。また大学基準協会の沿革と活動については『大学基準協会五十五年史』(通史編・資料編、2005年、同協会)の監修に当たり、教育刷新委員会については『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』(全13巻、1995～98年、岩波書店)の編集代表者に加わった。

明治以後の日本においても、公立大学・専門学校・高等学校の設立に関連して地方・地域と大学等との関係が考察されてきた。その歩みを展望した論文として拙稿「近代日本における大学と『地域』『都市』—情報と模索をたどる試み」(「大阪市立大学史紀要」第5号、2012年10月)がある。

〔立教学院本部調査役、東京大学・桜美林大学名誉教授〕
〔元 中部大学客員教授〕

「学生参画型FD（学生FD活動）」の概念整理について

－「学生FDスタッフ」を正しく理解するために－

沖 裕 貴

1 はじめに

1.1 混乱する用語

2013年8月24日、25日と立命館大学において第8回目の「学生FDサミット」が開催された。2009年度の初回には100名程度だった参加者が、第8回目には全国から50大学、356名の学生・院生と97名にのぼる教職員が参集する大きなイベントに成長した。また各大学の取組主体も、岡山大学の「学生・教職員教育改善専門委員会」と呼ばれる教育開発センターの公的な委員会組織から、北九州市立大学の「学友会中央執行委員会」のような学生自治会組織、さらには岡山理科大学の「イベント企画サークル『とり、OUS』」のような学内公認のサークル団体まで多岐に渡る¹⁾。これらすべてがいわゆる「学生FDスタッフ²⁾」と称し、学内の学生支援活動、授業改善活動、教育提案活動などの学生参画型FD（学生FD活動）³⁾に従事しているのである。

「学生FDスタッフ」とはどのような団体か。どのような定義がなされ、学内でいかなる位置づけにあるのか。彼らが行う「学生参画型FD（学生FD活動）」という言葉が国内の大学教育現場で標榜され、意味が不明なまま増幅している今日、アクティブ・ラーニング（active learning）や学生関与（student involvement）、学生従事（student engagement）と呼ばれる国内外の思想の動向とどのような関係にあり、また連動しているのか。さらにはピア・サポーター（peer supporter）と学生FDスタッフはその活動において違いがあるのか。あるいはこれらの活動をFDの文脈で捉えることが可能なのか。これらのことについて本稿では議論を試みたい。

1.2 「学生参画型FD（学生FD活動）」というあやふやな言葉

2008年に改定された大学設置基準には「大学は、授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」と述べられ、いわゆるFDの義務化が盛り込まれた。しかしその年の4月10日に中央教育審議会から出された『学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）』（以後、「学士課程答申」）では、大学設置基準の文言を修正し、「FDを単なる授

業改善のための研修と狭く解するのではなく、我が国の学士課程教育の改革が目指すもの、各大学が掲げる教育目標を実現することを目的とする、教員団の職能開発として幅広く捉えていくことが適当である。～中略～ 教員の個人的・集団的な日常的教育改善の努力を促進・支援し、多様なアプローチを組織的にすすめていく必要がある」と述べられ、大学設置基準に示された狭義のFD観を覆し、各大学の教育目標を実現するための教員団の職能開発であり、組織的で日常的な教育改善活動であるとの意味づけを与えている⁴⁾。

FD自体がその定義を変化させ、発展していくことに異論はない。しかしこれらの定義から「学生が参画する」というニュアンスはまったく感じられないばかりか、教員団の職能開発として再定義されていることは注目に値する。なぜならばこの学士課程答申の前後から学生参画型FD（あるいは学生FD活動）という言葉が巷にあふれ⁵⁾、新しいFDのアプローチとして大学教育界を席卷していくからである。たとえば木野（2012）は、『大学を変える、学生を変える』という著書のなかで「大学の主体者は教員と職員だけでなく、学生も主体者と考え、FDの考え方は大きく一変する」と述べ⁶⁾、大学紛争時の自主講座やそこで行われた双方向授業をFDの原型として位置づけるとともに、立命館大学や岡山大学、法政大学社会学部、大阪大学共通教育、追手門学院大学、京都文教大学、愛知教育大学の学生参画型FD（学生FD活動）を紹介している。しかしながら立命館大学の学生FDスタッフは、在籍する学生全体の代表性を持たない一種の公認ボランティア（サークル）活動であり、木野が実施してきた自主講座やその後の教養授業は学生同士の討論を盛り込んだアクティブ・ラーニングの手法に他ならない。また、他大学の事例も、法政大学社会学部の「学生授業アシスタント」などピア・サポート・プログラム（peer support program）の事例が多く、学生参画型FD（学生FD活動）の厳格な定義がまったく見えてこない。

筆者はこの著書の中で提案されている取り組みや活動を批判しているわけではない。それどころか2012年8月に出された中教審答申『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⁷⁾』を持ち出すまでもなく、大学におけるアクティブ・ラーニングやその一形態であるピア・サポート・プログラムの実践は非常に重要であり、かつ大学教育の質的転換を図るために必要不可欠のものであると考えている。しかし、なぜこれまで教育に関わる学会や現場で普遍的に使われてきたアクティブ・ラーニングという言葉やその日本語訳として用いられる「能動的学習」という用語をあえて使用せず、「学生参画型」という言葉を使用したのか。さらにはどうして大学教育に関心を持つ一部の学生の活動とアクティブ・ラーニングやピア・サポート・プログラムを同一の学生FD活動という文脈で取り上げたのか理解に苦しむのである。

本稿では最初に「学生参画型FD（学生FD活動）」の用語を使い始めた木野茂の著書に見られる事例を抽出し、どのような活動内容が見られるかをリストアップする。次いでアクティブ・ラーニング、学生関与、学生従事、ピア・サポート・プログラムの定義に立ち戻り、どのような活動を指すのかを明確にして、本著書のなかにアクティブ・ラーニング、学生関与、学生従事の定義に含まれない活動や概念があるかどうかを検討したい。最後に、学生FDスタッフの定義を見直し、ピア・サポーターとの違いを明らかにすることを試みる。

2 他の用語との比較検証

2.1 「学生参画型FD（学生FD活動）」の事例の抽出

本節では最初に木野茂の著書に含まれる学生参画型FD（学生FD活動）の事例を抽出し、どのような活動が紹介されているかを検証する（表1）。用いる著書は木野茂編著（2012）『大学を変える、学生が変わるー学生FDガイドブック』ナカニシヤ出版である。事例は木野の自主講座や大阪市立大学、立命館大学における双方向授業のものと、立命館大学、岡山大学、法政大学社会学部、大阪大学共通教育、追手門学院大学、京都文教大学、愛知教育大学の学生FDスタッフの活動である。

管見するところ学生参画型FD（学生FD活動）として取り上げられている活動内容は多岐に渡り、かつアクティブ・ラーニングやピア・サポート・プログラムなど多様な要素を含んでいるように見える。個々の活動と既存の用語との対比や関連性の検証は2.5節に詳述する。

表1 『大学を変える、学生が変わる』に含まれる学生参画型FD（学生FD活動）の事例

章・節（著者）	活動内容の概要
第一章（木野茂）	・自主講座 ・双方向授業（①シラバスの作成、②授業アンケートの実施、③学生教員間、学生間の質疑応答と意見交換の実施、④オフィスアワーの実施、⑤ティーチング・ポートフォリオの作成）
第二章（木野茂） 立命館大学の事例	・学生とともに作る授業（自主講座、双方向授業） ・グループ研究を中心の学生主体型授業
第三章（木野茂） 立命館大学の「学生FDスタッフ」： 教育開発推進機構の公認組織	・ピア・エデュケーション・学生FDスタッフ（①学生FDスタッフが紹介する授業実践集の編集・刊行、②「しゃべり場」の企画・実施、③学生FDサミットの開催）
第四章（木野茂） 立命館大学および他大学の事例	・学生FDサミット ・学生FD活動（①「しゃべり場」、②学生視点で授業をよくする取り組み、③学生同士の学習支援活動、④学生生活を充実させるための活動、⑤学生FDの周知度を高めるための広報活動）
第五章 岡山大学の「学生・教職員教育改善専門委員会」： 教育開発センターFD部門の公式委員会	①授業改善WGー授業アンケートやシラバスの改善、学生発案型授業の創作 ②システム改善WGー桃太郎フォーラムの開催 ③学生交流WGー教育改善学生交流i*Seeの開催
第六章 法政大学社会学部の「社会学fes運営委員会」： イベントごとのテンポラリー・スタッフ	①ゼミ紹介冊子作成、学部研究発表会の運営等 ②受験生向け広報活動 ③学生授業アシスタントー大規模授業アシスタント、学習サポーター
第七章 大阪大学の「バンキョー革命推進チーム」： 大学教育実践センターの公認組織	①学生・教職員懇談会の実施 ②「バンキョー革命提議書」の作成・刊行 ③新入生ガイダンス「キャンパスライフ・デザイン」の開催 ④イベント「キャリア・ケーススタディ」の開催 ⑤イベント「しゃべってみない会」の開催 ⑥プロジェクト「ワニゼミ」の開催 ⑦学生・職員交流イベントの開催 ⑧阪大1000人インタビュー ⑨学外交流ー学生FDサミットへの参加
第八章 追手門学院大学の「学生FDスタッフ」： 教育研究所の公認組織	①教職員と学生の意見交換の場作り ②意欲的な授業を展開する教員への取材 ③「学生FDの輪」の企画・運営 ④他大学交流ー学生FDサミットへの参加 ⑤追大FD合宿 ⑥学び論Cー入学予定の高校生対象の大学入門授業への参加 ⑦授業に関する「全学アンケート調査」の実施 ⑧「学生発案型授業」実現に向けた取り組み ⑨Best Teacher Awardの実施 ⑩「追大教員図鑑」の刊行
第九章 京都文教大学の「FSDproject」： 公認組織	①「しゃべり場」の開催 ②大学紹介冊子「Bunkyo Menu」の作成 ③FSDマガジンの作成 ④他大学交流ー学生FDサミットへの参加 ⑤「国際交流しゃべり場」の開催 ⑥教員・学生・職員による必修科目「京都文教入門」の実施

章・節（著者）	活動内容の概要
第十章 愛知教育大学の 「愛教大CoNandE 委員会」：大学教育・教員養成開発 センターFD部門 の公認組織	①学生FDサミットへの参加 ②「あいこね」ロゴ作成 ③「学生の声を聴くFDとは」主催 ④愛知教育大学広報冊子「Campus Now!」寄稿 ⑤学長との昼食懇談会参加 ⑥「学生FDひろば」参加 ⑦活動報告冊子制作 ⑧春サミット用ガイダンス用ムービー制作 ⑨新入生、高校生ガイダンス参加 ⑩「授業改善ワークショップ」主催 ⑪新任教員FD参加 ⑫大学教育学会RT参加 ⑬しゃべり場「Campus Talk」の共催

2.2 アクティブ・ラーニングとの比較

アクティブ・ラーニングの定義は、学士課程答申の用語解説から述べると「伝統的な教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称」とされる。そもその日本語訳は「能動的学習」であり、そのなかには広く発見学習、問題解決学習、経験学習、調査学習などが含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどを行うことでも取り入れられると言われ、かなり曖昧な表現で説明されている。

三浦（2010）は、国内外において明快な定義が存在しないアクティブ・ラーニングについて、学生や生徒の学習を活発にするための教授戦略が多岐に渡り、学習のスタイルに関する理論も多数あり、そして実践のスタイルも多種多様であるという状況を踏まえると、この用語の説明はこれらを包括する一般的・普遍的な表現をとらざるを得ないと述べ、実践者自身が個々に自らの授業の実態、あるいは実践したい授業のあり方に沿うようにアクティブ・ラーニングを定義するしかない⁸⁾と結論づけている。ちなみに三浦自身の定義は「アクティブ・ラーニングとは、授業者からの一方的な知識の伝達によって引き起こされる受動的な学習に対峙する状態あるいは行為である。それが学習者の能動的な学習を教育目標として取り込んだ授業形態や、そのような授業を実現するための教授法・授業デザインなどの戦略・方略を意味するものとして用いられることもある。具体的には、例えば他の学生との対話や協同作業、あるいは個々の省察を経るなど、知識を獲得するための知的プロセスを体験することによって、自らの経験と実生活とに関連性の深い知識を創造し、構築するための営みのことである」と、やはり包括的な表現を選択している。

同様に溝上（2007）は、アクティブ・ラーニング導入の実践的課題を検討するために、データベースCiNII（国立情報学研究所）に所蔵されるアクティブ・

ラーニングの実践を収集しようとしたが、アクティブ・ラーニングの定義が包括的であるため一括検索が難しく、「論文タイトル」のなかに「大学」「教育」、あるいは「大学」「授業」もしくは「大学」「カリキュラム」の見られる論文を第一次抽出したうえで、そのタイトル内容や本文内容に目を通して判断せざるを得なかったと述べている。溝上が最終的に抽出した実践は講義型授業におけるものと演習型授業におけるものとに分けられたが、その学習プロセスと学習の質を高める工夫（表2、表3）は多岐に渡っている⁹⁾。

表2 講義型授業におけるアクティブ・ラーニングで検討されていること（溝上、2007）

学習プロセス	学習の質を高める工夫		
	他者の視点強化	授業外サポート	カリキュラム・サポート
コメント・質問を書かせる／リフレクション／ディベート／レスポンス・アナライザーで理解度を示す／身近な現象を観察させる	教員のコメントがフィードバックされる／他の学生のコメントや質問を見られるようにする	オンライン上でリフレクションを可視化・蓄積／自学自習型 e-learning システム	病院実習・アーリー・エクスポージャー（医学）／分解実習（工学）

表3 演習型授業におけるアクティブ・ラーニングで検討されていること（溝上、2007）

学習プロセス	学習の質を高める工夫			
	高次の学習法	他者の視点強化	授業外サポート	カリキュラム・サポート
情報収集／インタビュー・質問紙調査・実験／製作／野外観察／グループ・ディスカッション／グループ学習／プレゼンテーション／教員・他の学生との質疑応答	問題発見・発想法／思考の整理法／要約の仕方／論・ストーリー構成の方法／ジグソー法（教育学）	授業外での学生同士の議論を可能にすべく、電子掲示板、ブログなどの電子メディア・システムを導入／伝える相手を意識したシミュレーション	電子掲示板、ブログなどの電子メディア・システムを導入／学習支援センター組織（工学）／図書館、自習室、実験室などの24時間開放	初年次科目と高学年PBLとの接続（歯学）／他の専門科目と連携したカリキュラム再編成（理科教育）

このようにアクティブ・ラーニングの定義は包括的で一般的であり、用いられる学習プロセスや学習の質を高める工夫は多岐に渡るが、その学習成果に関してはほぼ共通に認識されている。それを端的に表すのが、アメリカのナショナル・トレーニング・ラボラトリーが示す「学習ピラミッド」で、アクティブ・ラーニングと呼ばれる「グループ・ディスカッション」や「実践・実習」「学生同士の教え合い」においてそれぞれ

平均学習定着率が50%、75%、90%と格段に改善することが示されている¹⁰⁾。あるいはメル・シルバーマン(1996)は「アクティブ・ラーニングのモットー」のなかで「(聴いて見て) 議論して実践したことは知識と技能になり、他人に教えたことには習熟する」と述べ、アクティブ・ラーニングの神髄を表現している¹¹⁾。

いずれにしても、アクティブ・ラーニングが重視されるようになったのは、知識が高度化し複雑化し流動化するポスト産業社会にあって、学校教育が効率的な知識の伝授から「高度の複合的な知識」、「創造的思考」、「問題解決能力」や「コミュニケーション能力」、「多様な人々と共生する個性」、「生涯にわたって学び続ける能力」の育成に移行したこと(佐藤学、2004)¹²⁾を受けて、その学びの「量」から「質」への転換にふさわしい学習方法が希求されたからである。そしてこの転換は言うまでもなく、「教員が何を教えるか」から「学生が何を学ぶか」への転換、すなわち「教育」と「学習」のパラダイム・シフト¹³⁾と呼ばれるものである。

これまで見てきたように中教審答申で推奨され、昨今多くの大学で実践が始められた学生参画型FD(学生FD活動)のうち、自主講座や双方向授業に関するものはまさにアクティブ・ラーニングに包摂される取り組みと言えそうである。そしてこれらの実践は大学教育においてはまだ数少ないものの、教育方法学の分野においてはことさら目新しいものではないと言える。

ただし、学習ピラミッドやシルバーマンが指摘する「教え合い」という活動は、授業に参加する学生同士が教え合うという意味のみならず、ピア・サポート・プログラムにおいてピア・サポーターが関与する活動としても重要であり、アクティブ・ラーニングとピア・サポート・プログラムの重複する部分概念となっていることも指摘できる。さらにピア(peer)という言葉を含む用語をOPACなどの蔵書検索を用いて調べると、ピア・サポート・プログラムに関するものが多数発見されるなかで、ハーバード大学のエリック・マズール(1997)の、初修物理学における学生同士の議論を組み込んだアクティブ・ラーニングの授業「ピア・インストラクション(peer instruction)」¹⁴⁾なども検索されることから、ピア・サポート・プログラムとアクティブ・ラーニングの使用法が混乱する一因になっているのではないだろうか。

2.3 「学生関与」、「学生従事」との比較

「学生参画型FD(学生FD活動)」という用語を検証していくと、さらにやっかいな課題に直面する。それは高等教育研究者の間に広く知られている「学生関与(student involvement)」と「学生従事(student engagement)」という用語との関係である。

学生関与は、アレキサンダー・アスティン(1984)が打ち出した概念で「学生が大学での経験に投与した身体的、精神的なエネルギーの質と量」を指し、「そのような関与は研究に没頭したり、課外活動に参加したり、教員や他の職員と交流したりするなどのさまざまな形態を有する」とされる。また、「学生の大学における関与が大きくなればなるほど学生の学習と個人的な発達の量も大きくなる」と述べている¹⁵⁾。このように学生関与が大きい学生はそうでない学生に比べて、大学教育への満足度や卒業後継続して学習していく力も高いと考えられている。

一方、学生従事は、ジョージ・クー(2003)がアスティンの学生関与の概念を受け継ぎながらも、より学生の学習と成長に関連する教育活動に特化した大学生調査(College Student Survey)に基づき、教授・学習過程を改善するために用い始めた用語であると言われる。具体的にはチックリングとガムソン(1987)がまとめた「優れた授業実践における7つの原則」¹⁶⁾に沿って開発されたNSSE(the National Survey of Student Engagement)¹⁷⁾と呼ばれる大学生調査を用いて学生の学習と成長を把握し、大学の教学改善に資することを目的とした。

「優れた授業実践における7つの原則」(以降、「7つの原則」)では、「②学生間で協力する機会を増やす」として『授業の予習や試験勉強をクラスメイトと一緒にやることをすすめる』『学生間で完成した課題の良かった点を指摘させあう』『学生間でそれぞれの課題の批判、添削、評価を行わせる』『授業時間の内外で共同で行う課題を出す』『チューター・センターやピア・サポーターを訪問・活用させる』『学生が提出したレポートや成果物をクラスの学生で共有する』『試験前や課題提出前にはグループで勉強するように呼びかける』などきめ細かな留意点が述べられているほか、「③能動的に学習させる手法を使う」には『学んだことを他の学生に教えさせる』『授業のなかでシミュレーションやロールプレイの方法を使う』『授業の内容に応じたフィールドワーク、ボランティア活動、インターンシップなどを紹介する』『学生と共同で研究プロジェクトをすすめる』『実験・臨床の機会を増やす』『数人のグループで問題解決活動を行い、授業ではグループ間で議論させる』『他の学生の課題に対して批判的にコメントさせる』など、中教審や三浦のアクティブ・ラーニングの定義に含まれ、溝上の調査したアクティブ・ラーニングの学習プロセスに紹介された授業実践手法が随所に指摘されている。

つまり学生従事という概念は、それらの授業実践のうえに築かれる、学生の学習や成長が促進される大学教学の望ましい枠組みを意味すると考えることができ、

その意味では学生FDスタッフが行っている活動のすべてが学生従事者の概念のなかに包摂されていると見て差し支えないだろう。また、7つの原則に基づく授業方法や教育環境を、NSSEとそれをさらに授業単位に落とし込んだCLASSE（Classroom Survey for Student Engagement）を通して学生に点検させる発想そのものが、学生FDスタッフの行う活動と同じ基盤を有していると考えられることもできる。たとえば「しゃべり場」や学生視点で授業をよくする取組などは、まさに学生従事者の理念に基づき、学生が主体的に教育改善に従事する活動と言えよう。しかしながら、これらがFDの文脈で語ることができるかは、後節で検討したい。

2.4 ピア・サポート・プログラムとの比較

ピア・サポート・プログラムとは、当該分野の第一人者であるレイ・カー（1981）によると、学生・生徒たちに他の人を思いやることを学ばせ、その思いやりを実践させる方法の一つであり、自らも学生・生徒であるピア・サポーターが、きちんとしたスーパービジョンのもとで仲間の学生・生徒を援助する取り組みだとされている¹⁸⁾。おおむね国内外の大学では、報償のあるなしに関わらず、同じ学生（peer）同士が専門性を持つ教職員の指導（supervision）のもと、仲間同士で援助し、学び合う制度（プログラム）と理解されている。その背景には学生数が激増し、多様化が進む高等教育において「仲間（peer）」の影響力を利用して学生の適応を促進する意図があった（トレバー・コール、2003）¹⁹⁾とされる。

しかしながら、ピア・サポートやピア・サポーター（peer supporter）という用語も国内外で一般名詞として定着しているとは言い難い。先述のレイ・カー（1993）によると、1993年時点でカナダ・ナショナル・ピア・ネットワーク（Canadian National Peer Network）に所属する1,200人の活動家の38%以上がピア・ヘルパー（peer helper）という用語を用い、35%がピア・カウンセラー（peer counselor）、12%がピア・サポート・ワーカー（peer support worker）、2%がピア・ファシリテーター（peer facilitator）を用いていたと報告している²⁰⁾。国内においてもピア・サポーターという用語が主流とはいえ、ピア・メンター（peer mentor）やピア・カウンセラーなども用いられ、その活動名もピア・サポート、ピア・メンタリング、ピア・カウンセリング、ピア・ファシリテーション、ピア・エデュケーション（peer education）などさまざまである。

アメリカではピア・サポート・プログラムとして1960年代より大学の初年次教育に導入され、上級生が

一年生を指導するピア・リーダーシップ・プログラム（peer leadership program）（山田、2005）²¹⁾や、アカデミック・サポート・センターなどで学生のライティング支援に従事するピア・チューター（peer tutor）の制度（薄井、2013）²²⁾などが有名である。また国内においては、2000年に文部科学省から報告された「大学における学生生活の充実方策について－学生の立場に立った大学づくりを目指して－」（以降、「廣中レポート」）以降、多くの大学で通称ピア・サポーターがさまざまな業務で活動することとなった。

本節では国内でもっともピア・サポート・プログラムが盛んな大学の一つである立命館大学の事例をもとに、ピア・サポーターの位置づけを見てみることにする（図1）²³⁾。

図1において「オリター・エンター」「TISA（Tutors for International Students Assembly）」「ジュニア・アドバイザー」「ES（Educational Supporter）」「ライブラリ・スタッフ」「レインボー・スタッフ」「学生広報スタッフ」はそれぞれ新入生支援、留学生支援、学習支援、図書館利用支援、情報システム利用支援、広報支援を担当する立命館大学のピア・サポーターの名称である。現在、立命館大学のピア・サポーターは21種類、総勢3,000名を超える陣容を誇っており²⁴⁾、その一覧は名称こそ異なれ、あたかも日本の各大学におけるピア・サポート・プログラムの俯瞰図と言っているように思われる。そして注目すべきはその位置づけで、ピア・サポーターは「業務的」で「対等的・同等的」の第四象限に含まれる活動に従事していることが分かる。つまり、ピア・サポート・プログラムは、教職員からの指導・助言（supervision）を受けながら特定の業務に従事する活動であり、自主的・自発的なボランティア組織や学生自治会の活動とは一線を画するとともに、高い専門性を持ち、自ら授業を担当できるGSI（Graduate Student Instructor）²⁵⁾などの大学院生やポスドクの授業支援活動とも異なるのである。その意味では北九州市立大学のように学生自治会が含まれていたり、岡山理科大学のようにサークル活動が含まれていたりする学生FDスタッフは、ピア・サポーターとは異なる位置づけにあると考えることができる。また木野によると、「学生FD（スタッフ）は学生自らの意思と主体性のもとにすすめられることが基本であり、大学のFD企画への動員や大学のFD活動の下請けであってはならず、また大学や教職員側から方針が与えられるのではなく、あくまで学生の視点からの活動であることを保障しなければならない」²⁶⁾と述べているが、この提起は岡山大学の事例に若干の矛盾をはらみながらも、学生FDスタッフは図1において第三象限に位置すべきものだとして述べていることに他ならない。その

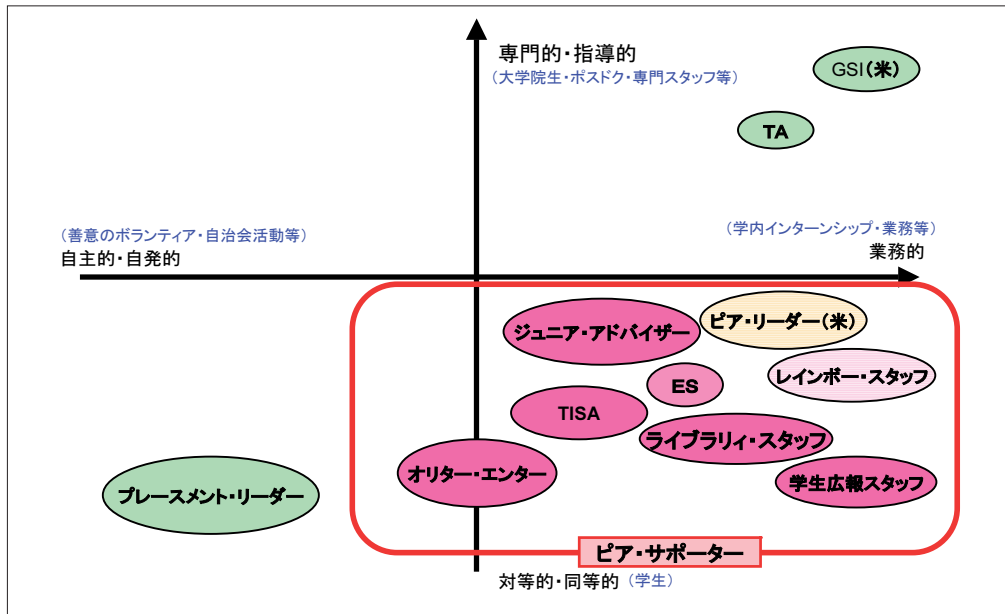


図1 ピア・サポーターの位置づけ

意味において、学生参画型FD（学生FD活動）として行われている法政大学社会学部の受験生向け広報活動や学生授業アシスタント、あるいは大阪大学の新入生ガイダンスやイベント「キャリア・ケーススタディ」は明らかに学生の主体的な活動だけでは成立し得ず、教職員側からの方針に沿って行われるピア・サポート・プログラムだと言って差し支えないであろう。

しかしながら立命館大学のピア・サポート・プログラムには、学生FDスタッフの活動と見間違える特色も見られる。ESを始め立命館大学のすべてのピア・サポート・プログラムには3点の特色があるとされ、一点目は支援する対象へのサービスの充実であり、二点目はピア・サポーター自身の学びの深化と成長、三点目は業務を通じての教育改善への貢献が挙げられている。この三点目の特色は、業務であり、教職員の指導助言が必須という条件を除けば学生参画型FD（学生FD活動）に近い活動であると言える。すなわち仲間に対する各種支援活動を通して、所属する担当部署の（教職員の）活動や業務、授業に対して学生視線からの改善策を提言することは、紛れもなくFDやSD活動であろうし、学生FD活動と称することに違和感はない。しかし、現実的にはこれは一点目の支援する対象へのサービスの充実に伴う副次的な効果であり、ピア・サポート・プログラムの特色全体のほんの一部に過ぎない。

2.5 「学生参画型FD（学生FD活動）」の事例の分類

前節までの用語の検証を受けて、再度木野の『大学を変える、学生が変える』に含まれる事例について、

他の用語と言い換えが可能かどうかを検討する。つまり他の用語の概念で説明した方がより適切な活動は、学生参画型FD（学生FD活動）の範疇から外すことによって、学生FDスタッフの定義を明確にすることを試みるわけである。

なお、学生関与、学生従事については、表1のすべての活動についてその概念に包摂されていることはすでに見たとおりである。したがってここではアクティブ・ラーニングとピア・サポート・プログラムについて検証をすすめる。

本著書には7つの大学の事例が含まれているが、それぞれ固有の名称を持ち、その活動内容も千差万別である。しかしその多くが、これまでの議論で見た学生関与、学生従事の思想に裏付けられたアクティブ・ラーニングの事例と、その一形態でありかつもっとも高度な学習プロセスである、仲間に対する支援を行うピア・サポート・プログラムに分類されることが分かる（表4）。より積極的に言えば、学生参画型FD（学生FD活動）に含まれる活動の多くは、FD活動の文脈で語られるものではなく、たとえそれが結果的に「教育」と「学習」のパラダイム・シフトを促進したり、大学教育を改善・改革することにつながったとしても、アクティブ・ラーニングもしくはピア・サポート・プログラムの範疇に入れるべきものではなかろうか。なぜならば、自主講座や双方向授業への学生の参画は、紛れもなく学生が能動的学習を行っているのであり、決して教員の授業を改善するためのFD活動に従事しているのではないからである。また同様に学生が他の学生や受験生を支援するのは、あくまでも自らと仲間の学びを促進するためであり、決して授業を改革するた

めのFD活動を行っているわけではない。

ただし、いくつかの事例（アンダーラインの引いてある事例）については、まさにFD活動と呼ぶにふさわしい学生参画型FD（学生FD活動）特有の事例である可能性が高く、既存の用語で言い換えができない活動である。これについては次章でその定義を明確にし、三点目の特色を除くピア・サポート・プログラムとの棲み分けを考えたい。

表4 『大学を変える、学生が変わる』に含まれる
学生参画型FDの事例
(※アンダーラインは言い換えができない事例)

章・節（著者）	活動内容の概要	言い換え可能な既存の用語
第一章（木野茂）	・自主講座・双方向授業（①シラバスの作成、②授業アンケートの実施、③学生教員間、学生間の質疑応答と意見交換の実施、④オフィスアワーの実施、⑤ティーチング・ポートフォリオの作成）	・アクティブ・ラーニング ・①～⑤はミクロレベルのFDの要素
第二章（木野茂） 立命館大学の事例	・学生とともに作る授業（自主講座、双方向授業） ・グループ研究センターの学生主体型授業	・アクティブ・ラーニング
第三章（木野茂） 立命館大学の「学生FDスタッフ」	・ピア・エデュケーション ・学生FDスタッフ（①学生FDスタッフが紹介する授業実践集の編集・刊行、②「しゃべり場」の企画・実施、③学生FDサミットの開催）	・ピア・サポート・プログラム
第四章（木野茂） 立命館大学および他大学の事例	・学生FDサミット ・学生FD活動（①「しゃべり場」、②学生視点で授業をよくする取り組み、③学生同士の学習支援活動、④学生生活を充実させるための活動、⑤学生FDの周知度を高めるための広報活動）	・③④はピア・サポート・プログラム
第五章 岡山大学の「学生・教職員教育改善専門委員会」	・学生・教職員教育改善専門委員会の活動（①授業改善WG－授業アンケートやシラバスの改善、学生発案型授業の創作、②システム改善WG－桃太郎フォーラムの開催、③学生交流WG－教育改善学生交流i*Seeの開催）	
第六章 法政大学社会学部の「社会学fes運営委員会」	・学生参加型FD／学生FD活動（①社会学fes－ゼミ紹介冊子作成、学部研究発表会の運営等、②受験生向け広報活動、③学生授業アシスタント－大規模授業アシスタント、学習サポーター）	・①はゼミ活動、②③はピア・サポート・プログラム

第七章 大阪大学の「バンキョー革命推進チーム」	・バンキョー革命の活動（①学生・教職員懇談会の実施、②「バンキョー革命提議書」の作成・刊行）、③新入生ガイダンス「キャンパスライフ・デザイン」の開催、④イベント「キャリア・ケースタディ」の開催、⑤イベント「しゃべってみない会」の開催、⑥プロジェクト「ワニゼミ」の開催、⑦学生・職員交流イベントの開催、⑧阪大1000人インタビュー、⑨学外交流－学生FDサミットへの参加）	・③④はピア・サポート・プログラム
第八章 追手門学院大学の「学生FDスタッフ」	・学生FD活動（①教職員と学生の意見交換の場作り、②意欲的な授業を展開する教員への取材、③「学生FDの輪」の企画・運営、④他大学交流－学生FDサミットへの参加、⑤追大FD合宿、⑥学び論C－入学予定の高校生対象の大学入門授業への参加、⑦授業に関する「全学アンケート調査」の実施、⑧「学生発案型授業」実現に向けた取り組み、⑨Best Teacher Awardの実施、⑩「追大教員図鑑」の刊行）	・⑥はピア・サポート・プログラム
第九章 京都文教大学の「FSDproject」	・FSDprojectの活動（①「しゃべり場」の開催、②大学紹介冊子「Bunkyo Menu」の作成、③FSDマガジンの作成、④他大学交流－学生FDサミットへの参加、⑤「国際交流しゃべり場」の開催、⑥教員・学生・職員による必修科目「京都文教入門」の実施）	・②はピア・サポート・プログラム、⑤は留学をすすめるためのピア・サポート・プログラム、⑥も授業支援に係るピア・サポート・プログラム
第十章 愛知教育大学の「愛教大CoNandE委員会」	・学生FD「あいこね」の活動（①学生FDサミットへの参加、②「あいこね」ロゴ作成、③「学生の声を聴くFDとは」主催、④愛知教育大学広報冊子「Campus Now!」寄稿、⑤学長との昼食懇談会参加、⑥「学生FDひろば」参加、⑦活動報告冊子制作、⑧春サミット用ガイダンス用ムービー制作、⑨新入生、高校生ガイダンス参加、⑩「授業改善ワークショップ」主催、⑪新任教員FD参加、⑫大学教育学会RT参加、⑬しゃべり場「Campus Talk」の共催	・④⑨はピア・サポート・プログラム

3 学生FDスタッフの定義と「学生参画型FD（学生FD活動）」の位置づけ

第2章で見たように、通称学生FDスタッフが行う学生参画型FD（学生FD活動）の多くがアクティブ・ラーニングとピア・サポート・プログラムに分類されることが分かった。これらの活動は前節に見たとおり学生参画型FD（学生FD活動）と称することは難しい。しかしながら間違いなく学生FD活動であるにもかかわらず、学生FDスタッフの位置づけに対する木野の主張（学生の「主体性」）に矛盾を来す岡山大学の学生・教職員教育改善専門委員会などの学生FDスタッフの活動も見られた。これらを総合的にとりまとめたうえで、表4の下線部に関して学生FDスタッフを定義することはできないであろうか。以下は、筆者が試みる学生FDスタッフの定義である。

学生FDスタッフとは、その分野における専門性を持ち、教職員と協働して大学運営やFD活動そのものへの参画や意見の表明等を行う学生、あるいはそれに伴う学生主体の企画、事業の実施などに従事する学生。学生自治会に所属する場合もあれば、ボランティアや大学の正式な委員会に所属する場合もある。

上記の定義によれば、表4に含まれるアンダーラインの活動のすべてが該当するとともに、北九州市立大学の学生自治会も岡山大学の学生・教職員教育改善専門委員会も学生FDスタッフに含まれる。ただその位置づけは「教職員と協働して」の文言が示すとおり、木野の指摘した図1の第三象限よりは右寄りに位置し、ピア・サポート・プログラムまで行かないにしろ、かなり業務的な要素が含まれることになる。その業務はいわずもがな大学運営やFD活動、授業改善等に関する提案であり、その前提にはその分野における専門的な知識があることが求められるわけである。

大学運営や授業改善等に関する要望活動を行うもっとも伝統的な組織は学生自治会であろう。立命館大学や創価大学においては学生自治会との間に定期的な懇談会や全学協議会が持たれ、学生生活や学費のことを含め、広く教学や大学運営について協議され、合意形成がなされている。この点については欧州高等教育質保証協会（ENQA）の『欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン』において「学生は質保証に関わるアクターである」²⁷⁾と謳われていることから、学生、特に学生自治会の関与が大学改革においても重要な条件になることがうかがえる。しかしながら完全に学生の自主性、自律性を存立基盤に持つ学生自治会では、図1の第三象限に位置づけることは可能だ

が、「教職員と協働して」活動することを期待することはできない。そのため、学生FDスタッフとして行われる学生参画型FD（学生FD活動）は、学生自治会ぐるみの活動ではなく、その一部のワーキング・グループもしくは有志の活動に絞るべきであろう。この点は立命館大学の「オリター」や「エンター」と呼ばれるピア・サポーターが、学生自治会の活動の一環として行われているため完全にピア・サポーターと呼びきれないのと同様である。しかしながら「オリター」や「エンター」は、学生自治会組織の一部である「オリター団」に所属し、学生自治活動とは一定切り分けて学生部を中心とした教職員の指導・助言を受け、基礎演習をはじめとする新入生支援に携わっている。同様の手順を踏まえるならば、北九州市立大学の学生FD活動も、学生自治会活動でありながら教職員と協働して学生参画型FD（学生FD活動）に取り組むことが可能となるのである。

学生FDスタッフに関して次に明確にしておく必要がある点は学生参画型FD（学生FD活動）とピア・サポート・プログラムの違いである。さきほどの定義にもとづけば図1において学生FDスタッフとピア・サポーターの位置づけがかなり接近したが、ひとつ決定的に違う点は、ピア・サポーターが仲間（受験生や大学を来訪する部外者を含む）を対象とするのに対し、学生FDスタッフは教職員もしくは大学そのもの（具体的には大学執行部）を対象とする点である。大学運営や教学、授業改善を提案する相手が教職員や大学執行部でなければ学生の意見が反映されないことを考えると、これは当然の区分であろう。

最後に、上記の定義に述べた「その分野の専門性を持って」という文言について補足しておく必要がある。ここで言うところの「専門性」は、図1の第一象限にあるような立場が異なる専門性ではなく、学生でありながらその分野に関してより深い研鑽を積み、理解力や提案力を持っているという意味での専門性である。言うまでもなく学生FDスタッフは、たとえ学生自治会の一部のメンバーが兼任していたとしても全学の学生の代表性を持ち得ない。学生FDスタッフがどのような権限を持って大学執行部や教職員に提案できるかということが、学生参画型FD（学生FD活動）を推進するうえで極めて重要な要素となる。岡山大学の学生・教職員教育改善専門委員会のように公的に認知された委員会として活動している学生FDスタッフはごく稀であるため、彼らの提案を説得力あるものにし、かつ権限を付与する手段として彼らの「専門性」を敢えて付け加えたわけである。現在のところほとんどの大学で学生FDスタッフに対する系統的かつ専門的な訓練や研修は行われていないが、今後、彼らの活動をより

効果的にし、認知度を上げていくためには十分な専門性訓練が必要となることは間違いない。それがなければ、大学教育に興味関心を持つ学生たちのサークル活動と変わりなく、イベントを行うだけの団体と化してしまうであろう。いくつかの大学ではすでにそのような陰口をたたかれているところもあると漏れ聞く。大学や教職員が、学生視線での調査研究を依頼し、その報告を実際の改革に活かしていきたいと考えるくらいの専門性が必要なのである。

学生FDスタッフの専門性訓練に関しては、土持(2010)が報告したアメリカのプリンガム・ヤング大学(Brigham Young Univ.)とユタ・バリー大学(Utah Valley Univ.)で実践されている、訓練を受けた学生が教員に対して授業のコンサルティングを行うSCOT(Students Consulting On Teaching)の取り組み²⁸⁾と、それに倣って帝京大学が導入し、実施しているSCOT研修が参考になる(表5)。なお、言

表5 帝京大学高等教育開発センターにおけるSCOTトレーニングの概要(井上他、2012)²⁹⁾

【トレーニングの概要】トレーニングは、「①所属大学に関すること」「②高等教育に関すること」「③大学授業に関すること」「④コミュニケーションに関すること」「⑤調査・研究に関すること」の5つの領域と「インターンシップ(模擬コンサルティング)」とで構成され、トレーニング期間は6ヶ月です。		
回	テーマ	内 容
1	オリエンテーション	・SCOTとは ・トレーニング受講のために ・SCOTポートフォリオの説明
2	高等教育について知る①	・日本の高等教育制度 ・先輩SCOTに学ぶ(帝京大学での学び)
3	高等教育について知る②	・世界と日本の高等教育の動向 ・能動的な学びとは(アクティブ・ラーニング)
4	大学授業について知る	・学習者中心のシラバスとは ・観点別到達目標と授業設計
5	コミュニケーション・トレーニング①	・情報を読み取り、まとめる力 ・フォートランゲージ、授業観察レポートの書き方
6	コミュニケーション・トレーニング②	柔軟に対応する力 ・アサーション・トレーニング
7	調査・研究発表、総括	・グループで選択したテーマについて、調査・研究、発表、意見交換まで学生主体で行います。また、トレーニング総括も行います。
【SCOTの認定】トレーニング成果(SCOTポートフォリオ、トレーニングでの活動状況等)をもとに高等教育開発センターが認定します。認定には以下の2種類があります。①SCOTシニア(正式なSCOTとして、授業コンサルティングを担当します。SCOTトレーニングも支援者として協力します。)、②SCOTトレーニー(訓練生としてトレーニングに参加します。授業コンサルティング以外のSCOTの活動にも協力します。活動状況により、随時、SCOTシニアに認定されます。)		
【SCOTポートフォリオ】トレーニーは、トレーニングの成果として、SCOTポートフォリオを作成します。SCOTポートフォリオとは、トレーニングでの取組や成果について自己省察したものです。		

わずもがなSCOTは学生参画型FD(学生FD活動)を行う学生FDスタッフの範疇に入るであろう。

4 おわりに

これまで長文を労して学生FDスタッフの定義と学生参画型FD(学生FD活動)の位置づけを検討してきた。萌芽期を少し過ぎたばかりの学生FDスタッフとその活動である学生参画型FD(学生FD活動)に関してさまざまなバリエーションがあるのは仕方がなく、まだ標準化するには時期尚早であることは間違いない。本来ならば全国的な取り組みの動向が自然に収束していくことを待つべきであろう。しかしここで敢えて苦言を呈するように検討を行ったのは、学生FDスタッフの先人がそろそろ退陣する時期が近づいていることと、学外での広がり反して学内での貢献度が低いことに対する批判の声が一部に高まっているからである。

海外にはほとんど見られない学生参画型FD(学生FD活動)を、少しでも大学改革や授業改善に実質的にコミットできるような仕組みに変えることが、これら先人たちの努力に応える道であると信じて、失礼を顧みず執筆した次第である。

注

- 1) 学生FDサミット 2013夏 配付資料
- 2) 「学生FDスタッフ」を指す一般的な名称は存在しないが、本稿では木野茂編著『大学を変える、学生が変わる—学生FDガイドブック』の記述に沿って各大学の学生スタッフを「学生FDスタッフ」と呼ぶことにする。
- 3) 「学生参画型FD(学生FD活動)」も一般的な用語ではないが、木野の上記の本で使用されているほか、昨今多くの大学現場で用いられているため、ここではその用語を用いる。
- 4) 答申(2010.12.24)では、「FDを単なる授業改善のための研修と狭く解するのではなく、我が国の学士課程教育の改革を目的とした、教員団の職能開発として幅広く捉えることが適当である。そして何より、FDを実質化するには、教員の自主的・自律的な取組が不可欠である。教員の個人的・集団的な日常的教育改善の努力を促進・支援し、多様なアプローチを組織的に進めていく必要がある」と審議のまとめと若干文言が変わっている。
- 5) 立命館大学では2006年に学生FDスタッフが発足した。岡山大学では2000年に出版された廣中レポートを契機に、一足早く2001年に学生・教職員教育改善専門委員会が発足し、2005年から学生FDに携わる全国の大学生や教職員の交流を行うi*Seeを開催している。他の大学ではおおむね2005年か

- ら2010年の間に活動が開始されている。
- 6) 木野茂編著『大学を変える、学生を変える－学生FDガイドブック』ナカニシヤ出版、2012年、p.7。
 - 7) 本中教審答申では、学校制度全体（各学校段階）をプログラム中心、具体的な学修成果中心に見直すとともに、全学的な教学マネジメントの確立（大学教育の改革サイクルの展開）やアクティブ・ラーニングの積極的な導入を求めている。
 - 8) 三浦真琴「Active Learningの理論と実践に関する一考察－LAを活用した授業実践報告(1)」『関西大学高等教育研究』第一号、2010年、pp.25-35。
 - 9) 溝上慎一「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、2007年、pp.269-287。
 - 10) ピラミッドの最上位は「講義」で平均定着率は5%、「リーディング」：10%、「視聴覚教材」：20%、「デモンストレーション」：30%、「グループ・ディスカッション」：50%、「実践・実習」：75%、「学生同士の教え合い」が90%と続く。(Pyramid of Learning, National Training Laboratories, Bethel, Maine.)
 - 11) ①聴いたことは忘れる。②聴いて見たことは少し思い出せる。③聴いて見て、質問し他の人と議論したことは理解できる。④聴いて見て議論して実践したことは知識と技能になる。⑤他人に教えたことには習熟するとある。(Mel Silberman, "Active Learning: 101 strategies to Teach Any Subject", Allyn & Bacon, 1996.)
 - 12) 佐藤学『習熟度別指導の何が問題か』岩波ブックレットNo.612、2004、p.39。
 - 13) Robert B. Barr and John Tagg, "From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education", Change, November/December 1995, pp.13-25, 1995.
 - 14) Eric Mazur "Peer Instruction" A User's Manual Series in Educational Innovation Prentice Hall. Upper Saddle River, NJ. 1997.
 - 15) Alexander W. Astin, "Student involvement: A developmental theory for higher education", Journal of College Student Personnel, 25, 1984.
 - 16) チッカリングとガムソンの7つの原則とは、中井俊樹・中島英博によると、①学生と教員のコンタクトを促す。②学生間で協力する機会を増やす。③能動的に学習させる手法を使う。④素早いフィードバックを与える。⑤学習に要する時間の大切さを強調する。⑥ 学生に高い期待を伝える。⑦多様な才能と学習方法を尊重する。(中井俊樹・中島英博 (2005)「優れた授業実践のための7つの原則とその実践手法」『名古屋高等教育研究』第5号、2005年。) なお、原著は (Arthur W. Chickering and Zelda F. Gamson, "Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education", AAHE Bulletin, a publication of the American Association of Higher Education, March 1987.)
 - 17) George D. Kuh, "What we're learning about student engagement from NSSE - Benchmarks for Effective Educational Practices", Change, 35(2), 2003. なお、NSSEはインディアナ大学が開発した全国規模の大学生調査で、米国、カナダを併せて1,300以上の四年制大学に活用されている。調査内容は「授業内外における活動」「授業内における学習成果」「教員や他の学生との関わり」「その他の教育活動」に焦点を当てており、①教学のチャレンジ・レベル、②積極的かつ協働的な学習、③学生と教員の関わり、④教育経験の充実化、⑤キャンパス環境の5つの観点をアウトカム評価のベンチマークとしている。(野田文香「アウトカム評価としてのインスティテューショナル・リサーチ機能」『立命館高等教育研究』第9号、2009年、pp.125-140.)
 - 18) Rey A. Carr "The theory and practice of peer counselling." Peer Resources, Victoria, BC, 1981, p.3.
 - 19) Rey A. Carr "Peer helping in Canada", Peer Facilitator Quarterly, Vol.11, No1, 1993. p.17.
 - 20) 山田礼子『一年次（導入）教育の日米比較』東信堂、2005年。
 - 21) 薄井道正「CRLA・CASP合同カンフェレンスに関する調査報告」立命館大学教育開発推進機構「2013年度第一回教学実践フォーラム」、2013。なお、ピア・チューターはCRLA (College Reading and Learning Association) と呼ばれる全米組織から十分なトレーニングを受けたことを示す証明書を授与された（大半が）ボランティアのピア・サポーターである。
 - 22) トレバー・コール『ピア・サポート実践マニュアル』川島書店、2003年、p.5。
 - 23) 沖裕貴「FDの次なるステップ－学生参画」日本私立大学連盟『大学時報』第342号、2012年。
 - 24) 沖裕貴「ピア・サポート・プログラム－立命館大学－」『IDE現代の高等教育』2012年12月号、2012年。
 - 25) アメリカのTA制度のなかで、UCバークレー (University of California, Berkeley) など

見られる、最も職階が高く、自ら授業を担当できるTAをいう。日本では北海道大学でGSI制度が運用されているが、授業や成績評価の裁量権までは任されていない。

- 26) 木野茂編著『大学を変える、学生が変わる－学生FDガイドブック』ナカニシヤ出版、2012年、p.9。
- 27) 欧州高等教育質保証協会（ENQA）の『欧州高等教育圏における質保証の基準とガイドライン』（第3版）における「第1部：高等教育機関の内部質保証に関する欧州基準とガイドライン」（2009）で内部質保証システムの要件が7点挙げられ、その第1点目に「質保証の方針と手続：高等教育機関は、自らの教育プログラムと学位の質と水準を保証するための方針、手続を有するべきであり、その正式な位置付けに学生やその他のステークホルダーの役割を含むべきである」と明記されている。鳥居はこれを、大学のガバナンスに

関するアクターとしての学生の関与であると指摘している。（鳥居朋子「内部質保証システムの視点から－構成要件および運用をめぐる議論－」日本教育制度学会第18回大会課題別セッションV『高等教育におけるグローバル化の影響に関する研究』、2010。）

- 28) 土持ゲーリー法一「学生による授業コンサルティング－POD2010年度大会から－」、教育学術新聞（平成22年12月15日版）、2010年。
- 29) 井上史子・土持ゲーリー法一・沖裕貴「大学授業の改善(1)－学生による授業コンサルティングの導入と訓練プログラムの開発」日本教育情報学会第28回年会論文集、pp.170-173、2012年。あるいは帝京大学高等教育開発センターのリーフレット「Students Consulting On Teaching」に詳しくプログラムが掲載されている。

立命館大学教育開発推進機構教授
教育開発支援センター長
中部大学大学教育研究センター客員教授

教育資料・実践報告

理学療法学科・作業療法学科専門科目「生活環境論」の実践報告

－医療系学科における「福祉のまちづくり教育」－

磯 部 友 彦

1 生活環境論の講義担当の経緯

中部大学は、2010年に理学療法学科（定員40名）と作業療法学科（定員40名）を生命健康科学部に開設した。その前身は2003年に別地にて専門学校として設置された理学療法学科（3年制）である。

工学部と同一キャンパスに設置されることから工学部教員に理学・作業療法学科の講義担当の協力依頼があった。当該学科の専門科目として「生活環境論」（1単位）と「住環境整備入門」（1単位）が必修で開講される。前者は屋外の生活空間におけるユニバーサルデザインの必要性について土木系学科の教員（筆者）が講義し、後者は高齢者・障害者等のための福祉住環境整備について建築系学科の教員が講義することとなった。

2 生活環境論の講義概要

「生活環境論」の講義名称は学科設置申請時に既に決められていたが、講義内容は科目担当者である筆者が検討することとなった。それまでは、筆者の所属する都市建設工学科の専門科目において、福祉のまちづくりに関する内容を講義することは年に1回程度だけであり、正課ではない講演、講座において実施してきただけであった。今回は7回分（1回は90分）の内容を用意しなければならない。また、受講者は工学系ではないこと、必修科目であること、理学・作業両学科の合同であることなどの条件を満たさなければならない。他大学の講義内容の調査や教科書として活用できるものも探した。結果として、筆者が適当と思うものは見当たらず、自らの経験に基づき、構成することとした。その内容を表1に示す。なお、当初は7回を予定していたが試験の時間を講義に振り替え、8回実施した。次章ではその内容（2012年度のもの）を解説する。

筆者の元々の専門は交通計画であり、様々な交通現象が研究対象である。交通は人々の活動達成のために派生的に実施されるものである。よって、交通をする人（交通主体）の特性、交通を実現するための乗り物や道具（交通具）の特徴、移動・交通空間（交通路）の整備手法の間の多様な関係を把握して、社会的あるいは個人的な問題に対する解決策を検討してきた。

福祉の観点からの交通問題についても筆者が所属する土木学会での主要課題として取り上げられ、学会活

動と社会活動¹⁾を続けてきた¹⁾²⁾。さらに、「日本福祉のまちづくり学会」が全国的な福祉のまちづくり活動の連携と学術研究を目的として、専門分野の横断組織として1997年に設立された。筆者は設立準備段階からメンバーであり、現在は理事兼東海北陸支部長である。

また、中部国際空港（セントレア）の旅客ターミナルビルの設計・施工に関しては、ユニバーサルデザインの観点からの検討・助言を多様な障害当事者の人々とともに遂行してきた³⁾。

以上のような知識と経験に基づいて、本講義に対応することとした。

3 各週の講義内容

3.1 福祉のまちづくりの考え方

講義の導入部であると同時に福祉のまちづくりの意義について説明する。講義内容とその資料として、以下のものを準備した。

1) 福祉のまちづくりの理念、目的と目標、達成方法

（資料1-1 澤村誠志：リハビリテーション医療と福祉のまちづくり）【出典】福祉のまちづくり研究、13-2、pp.2-7

2) 福祉のまちづくりの歴史

（資料1-2 障害者、高齢者のまちづくり対策年表）【出典】福祉のまちづくり研究、13-2、p.9、野村歡：建築分野からみた福祉のまちづくり

3) 考慮すべき対象者、障害者分類

（資料1-3 「国際生活機能分類－国際障害分類改訂版－」（日本語版）の厚生労働省ホームページ掲載について）【出典】厚生労働省ホームページ

4) 都市のユニバーサルデザイン

（資料1-4 (1)都市のユニバーサルデザインの考え方と(2)既存ストックを活用した都市のバリアフリー化）【出典】磯部友彦：バリアフリーの社会空間づくり、科学研究費補助金研究成果報告書、成熟社会における社会資本整備の方向性と制度改革（代表 竹内伝史・岐阜大学）、pp.21-24、2009

表1 筆者の担当した生活環境論のシラバス（授業の概要） 2012年度

科目名（英訳）	生活環境論（Living Environment for Social Inclusion）
担当者	磯部 友彦（中部大学 工学部 都市建設工学科 教授）
単位数	1 単位
対象学科・学年 時間割	理学療法学科2年（必修） 作業療法学科3年（必修）、 秋学期前半 木曜日 3－4
カリキュラムの中 での位置付け	「リハビリテーション概論」などの専門基礎科目に続き、人が生活していく都市空間について学ぶ専門科目である。すべての人に対応したまちづくりについて学ぶ科目である。
授業の主旨（概要） および具体的達成 目標	【授業の主旨】 人々の生活の場である都市空間の整備において、ユニバーサルデザインの考え方を教授する。生活の場の中でも住居は個人の特性に合わせて整備できる空間であるが、道路、交通機関、公園、公共施設等の不特定多数が利用する空間の整備においては、特定の人に合わせて設計では役に立たない。そこで、本講義では、すべての人に対応した「福祉のまちづくり」のあり方、その達成方法について、事例を紹介しながら解説する。 【具体的達成目標】 (1) 福祉のまちづくりの考え方を理解し、他者に説明できるようになる。 (2) 福祉的都市環境整備の重要性を理解し、他者に説明できるようになる。 (3) 福祉のまちづくりの関係者間の協働の重要性を理解し、他者に説明できるようになる。
授業計画	第1週（9/27）福祉のまちづくりの考え方 ・福祉のまちづくりの理念、目的と目標、達成方法 ・福祉のまちづくりの歴史 ・考慮すべき対象者、障害者分類 ・都市のユニバーサルデザインとは 第2週（10/4）法制度の体系とその内容 ・福祉のまちづくり条例（各自治体）・・・事例、愛知県人にやさしい街づくり条例 ・交通バリアフリー法（2000年）とバリアフリー新法（2006年） ・各種ガイドライン・・・事例、名古屋市福祉都市環境整備指針 第3週（10/11）駅・ターミナル・車両のバリアフリー整備 ・鉄道駅、バスターミナル、空港、港などのバリアフリー整備のあり方と事例 ・鉄道車両、バス車両など基準と、その利用方法 第4週（10/18）道路・公園・駐車場のバリアフリー整備 ・道路、公園、駐車場などのバリアフリー整備のあり方と事例 第5週（10/25）福祉のまちづくりの進め方 ・ニーズの把握方法 ・ワークショップの進め方 ・疑似体験、介助体験、訓練の実施方法 ・モックアップ検証方法 ・事例：バリアフリー重点地区におけるバリアフリー基本構想策定 第6週（11/1）バリアフリー基本構想 ・バリアフリー重点整備地区 ・事例：バリアフリー基本構想の策定事例（瀬戸市） 第7週（11/8）地域福祉計画 ・福祉政策とまちづくり ・社会福祉法における地域福祉計画 ・事例：春日井市における地域福祉計画 第8週（11/15）人と生活環境との調和 ・ハード整備とソフト対策との組み合わせ ・まちづくり技術の限界 ・市民に対する教育 ・まちづくりにおける各種専門家（たとえば、PT、OT）の役割 ・福祉のまちづくりの目標（市民全体のQOL）
授業方法	講義形式
成績の評価方法	課題レポートにより評価する。中部大学 HP の TORA-NET Portal のライブラリーを活用。
成績の評価基準	屋外の生活空間におけるユニバーサルデザインの必要性の理解度を評価する。具体的には、上記の具体的達成目標の理解度を評価する。60点以上を合格とする。

3.2 法制度の体系とその内容

日本における福祉のまちづくり関連の法制度について解説する。国（法律）と地方（条例）の関係も説明する。講義内容とその資料として、以下のものを準備した。

1) 福祉のまちづくりに関する法制度

（資料2－1 鈴木賢一：バリアフリーからユニバーサルデザインへ ―交通バリアフリー法の見直し―）【出典】国立国会図書館、ISSUE BRIEF NUMBER 526、(MAR.29.2006)

2) バリアフリー法の概要

(資料2-2 バリアフリー法の概要)【出典】国土交通省ホームページ；(資料2-3 高齢者、障害者等の移動等の円滑化の促進に関する法律の基本的枠組み)【出典】国土交通省ホームページ；(資料2-4 移動等円滑化の促進に関する基本方針)【出典】国土交通省ホームページ

3) 福祉のまちづくりのあゆみ

(資料2-5 名古屋市福祉都市整備指針(改訂版)【出典】名古屋市ホームページ；(資料2-6 磯部友彦作成、福祉のまちづくりのあゆみ)；(資料2-7 障害者基本法の改正について(概要))【出典】内閣府 共生社会政策ホームページ

3.3 駅・ターミナル・車両のバリアフリー整備

筆者の専門である交通分野の前編である。資料3-1「交通施設と福祉のまちづくり」を作成し、用いた。その内容は以下の通りである。

- 1) 福祉のまちづくりにおける交通施設の位置づけ
「都市生活と交通」「交通システム整備」
- 2) ターミナルの整備
「共通事項」「鉄軌道駅の整備」「路線バスの乗降場」「旅客船ターミナル」「空港旅客ターミナル」【参考資料】国土交通省総合政策局安心生活政策課監修：公共交通機関の旅客施設に関する移動等円滑化整備ガイドライン(バリアフリー整備ガイドライン(旅客施設編)) 交通エコロジー・モビリティ財団、平成19年
- 3) 車両等のバリアフリー化
「共通事項」「鉄軌道等の車両」「バス車両」「航空機」「旅客船」「タクシー車両」【参考資料】国土交通省総合政策局安心生活政策課監修：公共交通機関の車両等に関する移動等円滑化整備ガイドライン(バリアフリー整備ガイドライン(車両等編))、交通エコロジー・モビリティ財団、平成19年；国土交通省海事局安全基準課監修：旅客船バリアフリーガイドライン、交通エコロジー・モビリティ財団、平成19年
- 4) 旅客交通施設と車両等の基準における課題と今後の展望【参考資料】交通バリアフリー介助マニュアル、交通エコロジー・モビリティ財団、平成13年

3.4 道路・公園・駐車場のバリアフリー整備

交通分野の後編である。国土交通省の資料を活用した。その内容は以下の通りである。

1) 道路における移動円滑化基準の説明

(資料4-1 道路の移動円滑化整備ガイドラインにおいて規定されている主な内容)【出典】国土交通省ホームページ

- 1 歩道の幅員の確保；2 歩車道境界の段差；3 立体横断施設；4 乗合自動車停留所；5 路面電車停留場；6 自動車駐車場；7 案内標識；8 視覚障害者誘導用ブロック；9 休憩施設；10 照明施設；11 積雪寒冷地における配慮；12 駅前広場

2) 路外駐車場における移動等円滑化基準の説明

(資料4-2 路外駐車場移動等円滑化基準の概要)【出典】国土交通省ホームページ

3) 都市公園における移動等円滑化基準の説明

(資料4-3 移動等円滑化のために必要な特定公園施設の設置に関する基準について)【出典】国土交通省ホームページ

3.5 福祉のまちづくりの進め方

ここからは応用編である。医療系の学生に対して「まちづくり」の本来の姿を説明し、その進め方を説明する。資料5-1「参加型福祉のまちづくりと継続的取り組み」を作成し、用いた。その内容は以下の通りである。

- 1) 福祉のまちづくり施策における市民参加【参考資料】(社)土木学会土木計画学研究委員会監修、交通エコロジー・モビリティ財団、(財)国土技術研究センター編：参加型・福祉の交通まちづくり、学芸出版、2005。
- 2) 市民参加の進め方【参考資料】寺島薫：効果的なワークショップの進め方、土木計画学研究・講演集、VOL.31、2005。
- 3) バリアフリー事業の評価方法【参考資料】国土交通省国土交通政策研究所：バリアフリー化の社会経済的評価の確立へ向けてーバリアフリー化の社会経済的評価に関する研究(PhaseⅡ)ー、国土交通政策研究第3号、pp.4750、2001；巻末の参考文献2)；巻末の参考文献3)
- 4) 継続的改善(交通バリアフリーを事例に)【参考資料】瀬戸市ホームページ：新瀬戸駅・瀬戸市駅周辺バリアフリー基本構想、2009；磯部友彦：交通バリアフリー基本構想の策定過程ならびに事業実施過程に関する考察、第15回日本都市計画学会中部支部研究発表会論文・報告集、pp.21-24、2004。

3.6 バリアフリー基本構想

具体的な事例を取り上げ、筆者の体験談を交えて実

際のバリアフリー基本構想の策定方法を説明する。

- 1) バリアフリー基本構想の事例（資料 6－1 新瀬戸駅・瀬戸市駅周辺バリアフリー基本構想、2009）【出典】瀬戸市ホームページ

3.7 地域福祉計画

福祉政策の観点から取り組んでいるまちづくりの仕組みについて説明する。資料 7－1 「地域社会における福祉のまちづくりの進め方」を作成し、用いた。

- 1) 自助・共助・公助

【参考資料】首相官邸ホームページ：今後の社会保障の在り方について

- 2) 地域福祉計画の考え方

【参考資料】岐阜県海津市ホームページ：「自助」「共助」「公助」と地域福祉計画の関係図（岐阜県海津市の事例）；静岡県長泉町ホームページ：長泉町地域福祉計画

- 3) 地域福祉計画の実例

【参考資料】第 3 次春日井市地域福祉計画概要版、平成 22 年

3.8 人と生活環境との調和

これまでのまとめとして、様々な人々に対応した生活環境のあり方と整備の方向性について説明する。

- 1) ハード整備とソフト対策との組み合わせ

（資料 8－1 生活環境整備の視点）【出典】糟

谷佐紀：その人らしい暮らしの実現に向けて／生活環境、『澤村誠志（監修）、相澤譲治・黒田大治郎・奥英久・高見正利（編集）：社会リハビリテーション論、三輪書店、2005 年』

- 2) 福祉のまちづくりの目標（市民全体の QOL）

（資料 8－2 QOL の考え方）【出典】田島明子：エッセイ リハビリテーションと QOL－主観／客観の裂け目から見える地平、『支援』1、pp.150-155

- 3) 障害者の権利問題

（資料 8－3 国際連合障害者の権利条約）【出典】DPI 日本会議ホームページ：障害者の権利条約

4 講義の成果

この講義の成績は試験ではなく下記の課題に対するレポート提出により評価した。その理由は、単なる知識的な理解力を試すのではなく、受講生側がどのような刺激を受け、それに対してどのように考えているかを測りたかったからである。

また、受講生がどのテーマを取り上げたかを集計すれば、今後の講義計画の参考となる。

図 1 から、第 1 週の印象が強かったことがわかる。日本福祉のまちづくり学会の前会長の澤村氏の論文を紹介したこと、社会モデル（身体能力に着目するのではなく、社会の障壁に着目して解決策を考えること）

生活環境論 レポート課題

この講義で学んだ内容（資料だけでなく、口頭で解説した部分も含める）の中で、強く印象に残った事柄を 3 項目（そのうち少なくとも 1 項目は自分自身または周りの人の体験等に基づくものであることが望ましい）を取り上げ、それらに下記の手順に従い、簡単に説明しなさい。

- 1) 印象に残った項目の内容

- 2) なぜ、上記のことが印象に残ったのかについての説明（自分で気づいたこと、見たことなどの関連との説明してもよい）

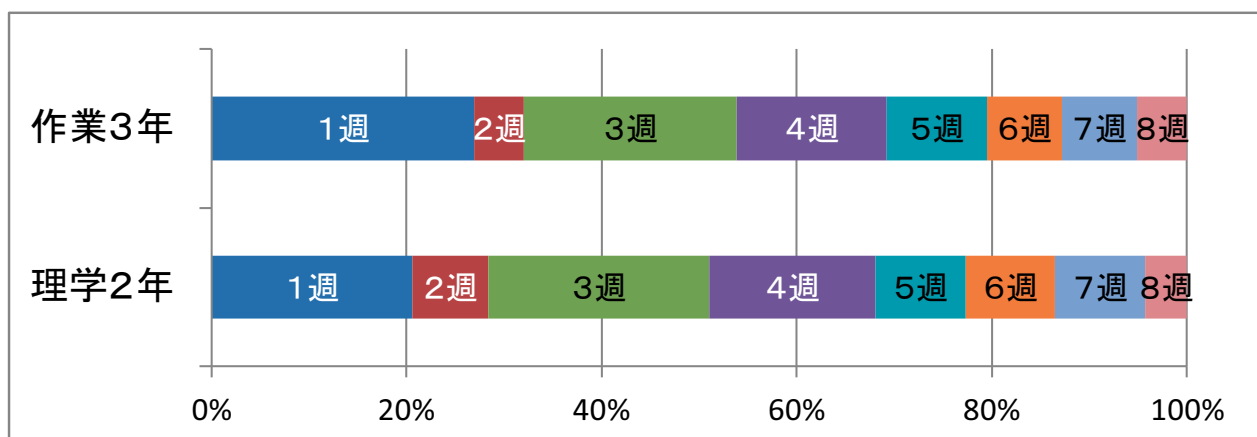


図 1 受講生の印象に残った項目（週単位の集計）

の重要性を訴えたことにより、医療系の学生に対する講義内容としては適切であったようだ。第3週と第4週の交通に対しても関心が集まった。筆者の専門分野なので、多数の事例を紹介したことが評価を受けたのであろう。第5週以降は印象が弱かったようだ。講義の準備不足が影響したのかもしれない。

講義内容への疑問や反論も受けた。たとえば、「回復期にある対象者の生活環境を負担の少ないものにするトリハビリの効果が維持できないのでは?」、「バリアフリーは別の不平等を作るのでは?」、「福祉のまちづくりの歴史を学ぶ必要があるのか?」、「(国家試験の)主要科目ではない」など。

このような疑問を持つ受講生が出たことは、本講義のプラスの成果と考えたい。理学療法士(PT)や作業療法士(OT)が地域で活動する意義も理解された。今後の講義における説明内容にさらに磨きをかけたい。

注) おもな社会活動

- ・名古屋市福祉のまちづくり推進委員会委員
- ・愛知県人にやさしい街づくり推進委員会委員
- ・交通バリアフリー基本構想の策定(春日井市、名古屋

屋市、瀬戸市、豊田市、刈谷市、日進市、恵那市、多治見市、各務原市、島田市)

- ・福祉有償運送運営協議会(春日井市、犬山市、土岐市、愛知県東郷町)
- ・国土交通省中部運輸局バリアフリーリーダー

参考文献

- 1) 秋山哲男・磯部友彦・北川博巳・都築正・寺島薫・松原淳・松原悟朗・山田稔: 都市交通のユニバーサルデザイン 移動しやすいまちづくり、学芸出版社、2001.
- 2) (社)土木学会土木計画学研究委員会 福祉の交通・地域計画小委員会・(財)災害科学研究所交通まちづくり学研究会編: 理論から実践へ 日本の交通バリアフリー、学芸出版社、2008
- 3) 谷口元・磯部友彦・森崎康宣・原利明: 中部国際空港のユニバーサルデザイン プロセスからデザイン検証まで、鹿島出版会、2007.
- 4) 磯部友彦: 医療系学科における福祉のまちづくり教育についてー中部大学における実践報告ー、日本福祉のまちづくり学会第16回全国大会、2013.

(教授 工学部 都市建設工学科)

コンピュータ・プログラミングの教育について

吉 田 年 雄

1 はじめに

永年、コンピュータ・プログラミング言語を教えている。前任校では、アセンブリ言語を10年ほど、中部大学経営情報学部へ赴任して、BASICを数年間、その後、C言語を数年間教え、工学部情報工学科に配置換えになってからも、C言語を10年余教えている。この科目は、それまで全く身につけていない能力（プログラムを作る能力）をつけるという点が他の科目と違う。プログラミング、すなわち、プログラムを作るとは、いろいろな命令の中から、必要な命令を選び、それらを組み合わせて目的の働きをするものを作ることである。試行錯誤して、適切な組み合わせを見出すことが主になる。この作業が嫌で脱落する学生もいる。いろいろ試行錯誤、苦勞して、プログラムを作り、それが動くと感じる。しかし、そこまで行かない学生もいる。そこまで行くまでは多少の努力が必要である。

授業では、プログラミングができるようになる過程を、プールで泳ぐことができるようになる訓練・練習にたとえて話す。泳ぐことができるようになるためには、とにかくバタバタ手足を動かし、何とか少しでも泳げるようになる必要がある。そのとき、水を飲んだり、鼻から水が入ってきたり、苦痛をともなうかもしれない。それでも、少し耐え、続けているうちに少し泳げるようになる。しかし、プールの水の中に入らず、プールの脇で、上手に泳ぐ人を熱心に観察しても、それだけでは決して泳げるようにはならない。やはり少しの努力が必要である。水泳に限らず、初めて自転車に乗って走行できるようになる場合の過程も同様であると話す。

プログラミングの能力は、試行錯誤しているうちに、何とか身につくようになる。楽しく、試行錯誤できればよいが、少し、努力が必要かもしれない。

以下に、コンピュータ・プログラミングの教育内容、プログラムを作るときに行う試行錯誤の過程、定期試験の予備試験としての模擬試験、実習課題提出時に行う質問の例、そして、私の担当のコンピュータ・プログラミングの科目（コンピュータ・プログラミングあるいはC言語基礎）の不合格率を述べる。

2 教育内容

コンピュータ・プログラミングの基礎を教える。具体的な科目名は「C言語基礎」である。座学の授業が

1コマ、実習の授業が1コマの週2回の授業である。後続の科目として、「C言語応用」があり、同様な授業形態である。

この科目「C言語基礎」は、今まで、一度もプログラムというものを作ったことのない学生に、簡単なプログラムならば作ることができる能力を身につけてもらうことが目的である。教える内容は、必要であるものの中でも、特に必要なものに限定すべきであると思っている。知っていた方がよいと思われるものについては思い切ってカットするのがよい。教科書も自作のものを使い、そこに書いてあることは100パーセントできるようにする。とにかく、教科書に書いてあることを完全に使いこなせるようにする。市販の教科書には、重要なこと、余り重要でないこと、ほとんど重要でないことが混在している。学生に、最低限必要なものだけを教えることも必要ではないかと思っている。

この科目は、情報工学科で身につけるべき最も大切な科目である。情報工学科の専門科目の中には、このプログラミング能力を前提にした科目も多くあり、プログラミング能力が身につけていないと、それらの専門科目の単位は取得できないことになる。

受講生には、この科目を習得できない学生は、情報工学科を卒業したとはみなされないし、この科目の単位を取得できない学生は100%退学していると言って刺激を与えることもある（過激なことを言っていると思われるかもしれないが、この科目は必修科目であるので、当然のことを言っているに過ぎない）。勿論、刺激を与えるだけでなく、水泳や自転車の話をして、勇気付けることと激励することも忘れない。

3 試行錯誤の過程

授業の実習で、与えられた課題のプログラムを作るとき、よくできる友達に相談して、プログラム作成のヒントを教えてもらうのはよいが、答え、あるいは、答えに近いものを教えてもらっては、なかなかプログラムを自分で作れるようにはならない。自分の頭で試行錯誤して、適切なプログラムを探す手順をとらないとプログラムを作る能力は獲得できない。プログラムはコピーが簡単であることが特徴である。実習課題は、他人の作ったプログラムを写して提出することもできる。自分でプログラムを作らなければ意味がな

い。試行錯誤して、適切なプログラムにする努力の過程が大切で、この努力を放棄すれば、いつまでたってもプログラムの作成能力は身につかない。

4 模擬試験

毎年度、12月の最終授業日の前の週に模擬試験を行っている。そして、12月最終の週に、採点したものを返却する。楽天的な性格の学生も多く、それらの学生は何か単位が取得できるものと思っている。実際の模擬試験の成績は非常に悪い。これが定期試験ならば、7割は不合格である。模擬試験の結果から、これでは再履修になってしまうと危機感をもつ者も多い。それで、冬休みに挽回すべく勉強する学生は救われる。勿論、何の手も打たない者もいる。単位取得をあきらめてしまっている学生もいる。模擬試験は、自分の実力を評価するのに効果がある。自分でプログラムを作れるようになることが授業の目的であるので、授業最終日（2月中旬）に行う定期試験には、勿論、模擬試験とは同じ問題は出さない。

プログラムが十分に作れない学生には、冬休みに頑張って勉強すれば、必ず、定期試験で良い点がとれ、合格すると激励している。実際、模擬試験が0点で、冬休みにかなり勉強して、定期試験で80点をとった学生もいる。

模擬試験の採点には時間がかかり、苦痛であるが、それだけの時間を使う価値はあると思っている。

5 実習課題提出時の質問例

実習課題の提出では、友達のプロプログラムをコピーして提出することが目立つ。それを防ぐには、提出時に、自分でプログラムを作ったならば、すぐに答えられる簡単な質問をすることが効果的である。これは大変に疲れる仕事である。普通は、そこまではしないようであるが、コピーを防ぐには、これしかないと思われる。

以下に、質問の具体例を示すことにする。

【質問例 1】

```
main()
{
    int max, k;
    max=0;
    while(scanf("%d", &k)!=EOF)
        if(k>max)
            max=k;
    printf("%d\n", max);
}
```

上記のプログラムは、CNTLキーを押した状態でDキーを押す（unix環境）まで、繰り返し入力した正の整数のうちの最大値を求めるものである。この場合、

max=0; という文は、「最大値としてありえない数」を最初に初期値として設定している。

学生には、このプログラムを簡単に説明し、10000未満の正整数を入力したとき、その最小値を求めるプログラムに変更したものを作れという課題を与える。

大方の学生は以下のような正しいプログラムを書く。

```
main()
{
    int min, k;
    min=10000;
    while(scanf("%d", &k)!=EOF)
        if(k<min)
            min=k;
    printf("%d\n", min);
}
```

学生は、実習時に、このプログラムと結果を印刷して提出する。しかし、そのまま受け取ってはしない。自分で考えて作ったならば、容易に答えることができる簡単な質問をして、答えられれば受け取ることになっている。

質問として、例えば、このプログラムで、「(a) min=0としたら、最小値は求められるか」、あるいは、「(b) min=10000000としたら、最小値は求められるか」、さらに、場合によっては、「(c) minという変数を、すべて、maxという変数に置き換えると、何が求められるか」を質問する。(c)の質問では、このように変数名を代えると、入力した数の（最小値ではなく）、最大値が求められると答える学生がクラス約60人のうち、2人ほどいる。自分で考えてプログラムを作った学生は、適切な答えを返すが、友達のプロプログラムをコピーした学生は往々にして、このように間違った対応をする。自分で作ろうとしないと、プログラムを作る能力は身につかないことを体得させるよい機会となっている。提出時に、このような質問をするので、実習の時間は、座学の授業より、かなり疲れる。学生、個々人のために質問をしていることを理解してもらうため、優しい口調で質問をしている。度を過ぎると、学生から嫌われる。

【質問例 2】

授業中、学生に次のプログラムを説明する。

```
main()
{
    int is, i, k, n;
    scanf("%d", &n);
    is=0.0;
    for(i=1; i<=n; ++i){
        scanf("%d", &k);
        is=is+k;
    }
```

```

    }
    printf("%d¥n", is);
}
その後、
main()
{
    int is, i, k, n;
    scanf("%d", &n);
    for(i=1;i<=n;++i){
        is=0.0;
        scanf("%d", &k);
        is=is+k;
    }
    printf("%d¥n", is);
}

```

としたら、結果はどうなるかを質問する。is=0; の位置が大切であることを認識してもらう。

【質問例 3】

〔実習問題 3〕 次式で定義される実数の数列

$$\begin{aligned}
 f_0 &= 1.0 \\
 f_1 &= 1.0 \\
 f_i &= f_{i-1} + 2f_{i-2} \quad (i \geq 2)
 \end{aligned}$$

がある。整数 n を scanf 文で入力し、 $f_2, f_3, \dots, f_n$ を出力するプログラムを作れ。実行時に、 n に 8 を入力せよ。

[ヒント]

f2=f1+2.0*f0;	c=b+2.0*a;
printf("%f¥n", f2);	printf("%f¥n", c);
f3=f2+2.0*f1;	{b<-c,a<-bを行う2行}
printf("%f¥n", f3);	c=b+2.0*a;
f4=f3+2.0*f2;	printf("%f¥n", c);
printf("%f¥n", f4);	{b<-c,a<-bを行う2行}
•	c=b+2.0*a;
•	•
•	•

解答例は次のようになる。

```

main()
{
    double a, b, c;
    int i, n;
    scanf("%d", &n);
    a=1.0;
    b=1.0;
    for(i=1;i<=n;++i){
        c=b+2.0*a;
        a=b;
        b=c;
        printf("%f¥n", c);
    }
}

```

```

    }
}

```

この場合、for 文の前の a=1.0; と b=1.0; の順序を入れ替えたかどうかという質問に、ごく少数であるが、答えが違ってくると答える学生がいる。また、提出時に、for 文の中の a=b; と b=c; の順序を変えても目的の答えが出るかを尋ねる。順序を変えると、目的の答えは出ないと答えなければならない。このことをしっかり理解させるため、提出プログラムの余白に、両者の場合の結果の違いを具体的に示す模式的な図を描かせ、それらの違いを検討させる。下の左右二つの場合について、模式図の?の部分は何になるか(□, ×, △のどれになるか)を記入してもらう。

a	b	c		a	b	c
□	×	△	実行前	□	×	△
	a=b;				b=c;	
	b=c;				a=b;	
a	b	c		a	b	c
?	?	?	実行後	?	?	?

【質問例 4】

〔実習問題 4〕 $x = 2, 4, 6, 8, 10$ に対して、 $f_0 = 1$ を初期値として、

$$f_{n+1} = \frac{2f_n^3 + x}{3f_n^2}$$

を、 $n = 0, 1, 2, 3$ まで繰り返し、 f_4 を求め、出力するプログラムを作れ。

解答例は次のようになる。

```

main()
{
    int ix, n;
    double f;
    for(ix=2;ix<=10;ix=ix+2){
        f=1.0;
        for(n=0;n<=3, ++i)
            f=(2.0*f*f*f+(double)ix)/(3.0*f*f);
        printf("%e¥n", f);
    }
}

```

提出時の質問として、f=1.0; の位置を下のようにすると 4 行の出力結果はどうなるかを尋ねる。

```

f=1.0;
for(ix=2;ix<=10;ix=ix+2){
    for(n=0;n<=3, ++i)
        f=(2.0*f*f*f+(double)ix)/(3.0*f*f);
    printf("%e¥n", f);
}

```

具体的には、「4 行とも前と同じ結果が出るのか」とか、「4 行とも前と違う結果が出るのか」と聴く。

自分で作った学生は、答え（最初だけ同じで残りが違う結果となる）に到達するが、友達のプログラムをコピーした学生は全く答えられない。答えられないと、提出課題は受け取らないので、コピーは意味がないことを少しは理解するようになる。受け取らなかった課題について、その後、学生は、少し時間をかけてプログラムを理解し、再度提出に来る。2度目の質問で、十分に理解していることが分かると受け取る。

【質問例 5】

〔例題7.2〕 配列 $k[0]$, $k[1]$, $k[2]$, ..., $k[19]$ には、無作為な非負の整数が入っているとするとする。このうち、最小のものが入っている配列の番号を出力するプログラムを作れ。

// 最小のものが入っている配列の番号を求めるプログラム

```
main()
{
    int k[20], i, n;
    for(i=0; i<=19; ++i)
        k[i]=rand()%100;
    n=0;
    for(i=1; i<=19; ++i)
        if(k[i]<k[n])
            n=i;
    printf("%d¥n", n);
}
```

n には、最小のものが入っている配列の番号が入る。

〔例題7.3〕 配列 $k[0]$, $k[1]$, $k[2]$, ..., $k[19]$ には、無作為な非負の整数が入っているとするとする。このうち、最小のものと $k[0]$ を交換するプログラムを作れ。

//交換のプログラム

```
main()
{
    int k[20], i, n, h;
    for(i=0; i<=19; ++i)
        k[i]=rand()%100;
    n=0;
    for(i=1; i<=19; ++i)
        if(k[i]<k[n])
            n=i;
    h=k[0];
    k[0]=k[n];
    k[n]=h;
    printf("%d¥n", k[0]);
}
```

$k[n]$ と $k[0]$ の交換は $k[0]=k[n];$ $k[n]=k[0];$ ではなぜいけないか。
--

上の例題7.2と7.3を説明した後で、次の実習問題を出す。

〔実習問題13〕 配列 $k[0]$, $k[1]$, $k[2]$, ..., $k[19]$ に

は、無作為な非負の整数が入っているとするとする。それを数の若い順番に並べ替え（sorting）をしたい。下に示した手順によるプログラムを作成せよ。

〔手順〕 まず、 $k[0]$ から $k[19]$ までの最小のものをを見つけ、それと $k[0]$ を入れ替える（そのとき、 $\{k[0]$ には、 $k[0]$ から $k[19]$ までの最小値が入る）。次に、 $k[1]$ から $k[19]$ までの最小のものをを見つけ、それと $k[1]$ を入れ替える（そのとき、 $k[1]$ には、 $k[1]$ から $k[19]$ までの最小値が入る）。この過程を続け、 $k[18]$ の場所に、 $k[18]$ と $k[19]$ の小さい方を入れて終了する。

解答例を示すと、

```
for(m=0; m<=18; ++m){
    n=m;
    for(i=m+1; i<=19; ++i)
        if(k[i]<k[n])
            n=i;
    h=k[m];
    k[m]=k[n];
    k[n]=h;
}
```

となる。この実習問題に対して、問題に書いてある手順を無視して、次の単純ソートのプログラムを平気で提出してくる学生が数名いる。

```
for(m=0; m<=18; ++m){
    n=m;
    for(i=m+1; i<=19; ++i)
        if(k[i]<k[n]){
            h=k[m];
            k[m]=k[n];
            k[n]=h;
        }
}
```

6 不合格率

毎年、不合格率が0%になることをめざして授業を行っているが、残念ながら、そのようにはなっていない。授業は、途中で、なるべく落伍者が出ないように、易しく行っている。理解度が悪い場合には、2回ほど、同じ説明をする。少しでも、不合格者が減るように、1で述べたプールでの水泳の話とか、自転車の話をし、必ずプログラムを作ることができるようになると励まして授業を行っている。それでも、なかなか、やる気を出してくれない学生も少数ではあるが、いるのも事実である。この科目は、情報工学科では最も大切な、身に着けることが必須の科目であるので、おまげができない（自動車の免許と同じように思われる）。この科目だけは、他の科目より幾分かは厳しい基準で成績を

評価しなければならないかもしれない。

「C言語基礎」(2010年度までの科目名変更前は、「コンピュータ・プログラミング」)の最近の不合格率は次のようになっている。

2009年度 26%

2010年度 30%

2011年度 24%

2012年度 20%

2009年度は、受講生72名、不合格者19名であった。授業を50%以上欠席した学生は2名、3回以上欠席した学生は14名であった。

2010年度は、受講生60名、不合格者18名であった。授業を50%以上欠席した学生は6名で、そのうち2名は全欠席であった。

2011年度は、受講生66名、不合格者16名であった。授業を50%以上欠席した学生は2名で、そのうち1名は最初の授業以外を欠席した。

2012年度は、受講生64名、不合格者13名であった。授業を50%以上欠席した学生は3名で、そのうち1名は最初の授業以外を欠席した。この年度は、授業が8回終了した時点で、欠席が目立つ学生の自宅に電話をかけ、親に出席するように指導をお願いしたこと、また、定期試験の問題を少し易しくしたことなどにより、最終合格率が約8割となったと思われる。実は、試験答案採点後の教務への成績報告では、合格率は73%であったが、報告後に、未採点答案が見つかり、成績を

修正した結果、合格率が80%になった。採点は慎重の上にも慎重でなければならないと反省している。

なお、この結果は、私の担当分(Aクラス)のみで、Bクラスと再履修クラスの分は入っていない。

7 おわりに

コンピュータ・プログラミングでは、やる気のない学生をやる気にさせることが重要である。プールでの水泳の話の通り、まず、やる気を起こさないと何ごとも始まらない。また、学生個人個人に実力を付けさせるには、学生が、自分で考えてプログラムを作るようにならないと効果は出ない。考える能力を身に付けさせるためには、実習時の課題提出のとき、無条件に受け取るのではなく、自分で作ったならば容易に答えられる質問をしてやるのが大切と思う。やはり、教員がいかにか手をかけるかどうかに関わってくると思われる。

最後に、私が大学2年生のとき、オリエンテーションで、ある先生が、「教育」という2文字は、本来は、「教え育てる」という意味ではなく、「教え育つ」という意味であると力説された。教員がいくら教えても、学生本人が育とうと思わないと決して育たないということである。さらに、「馬を川辺につれて行き、水を飲ませようと思っても、馬が水を飲もうとしないと、馬は決して水を飲まない」という話もされた。約50年前のことであるが、これらの話は余程私にとって印象的であったのか、今でも忘れず頭の中に残っている。

(教授 工学部 情報工学科)

e-learningを用いた双方向授業の実践報告 —Cumoc及びBlackboardを積極的に利用した授業—

石鍋 雅夫・杉井 俊夫・岡崎 明彦

1 まえがき

中部大学では様々な授業改善ツールが大学教育研究センターで準備されている。例えば、Webや携帯電話を用いて「学生による授業評価」を行い、結果をWebで公開している。

加えて、同センターは授業改善を目的としたFD活動を推進し、その効果が確認されている^{1)~2)}。また、双方向授業を支援する本学クリッカーシステムCumoc (Chubu University Mobile Clicker)³⁾を学内に展開している。さらに、総合情報センターではe-learningの利用¹⁾⁵⁾を推進している。

一方、本学では授業改善年間計画（プログラム）を実施しており、各教員は年度開始時にその計画案を提示し、その内容にそった授業改善を実施して、結果を学長に報告している。

筆者の石鍋は、このプログラムとして、本論文の内容を計画した。かねてより、石鍋はCumocを利用した授業改善を実施しており、これらを利用する効果を実感してきた。さらに、今回e-learningを利用して更なる授業改善を目指した。

この実施に当たって、かねてより利用してきた、この両センターのCumocおよびe-learningシステムを用いて、さらに効果を出すべく自分なりの検討を実施したので、その結果を報告する。

2 目標設定

前述した「学生による授業の評価」には8種類の項目があるが、その中の特定の評価値に対して、目標値を設定して、この授業改善の目的を達成することとした。

具体的には、担当する4科目週6コマの授業のすべてに対して、上記、学生による評価値を4.5（最大5.0）にすることを目標に掲げた。ここで、評価値は様々あるが「受講生がこの授業を受けて良かった」と回答する率で評価した。評価値が4.5とは90%以上が受講してよかったと回答することに対応する。その設定値を用いた理由を次に述べる。

杉井らのFD報告書²⁾では、授業効果を、その理解度とすることの意義を述べている。しかし、本論文で述べる共通科目の場合、学科を超えた授業であるため、

学生の専門が異なることや、近年、CADなどへの関心が下がるなどの危惧が予測されていることから、上記の設定を掲げて、授業主旨への満足度を評価としている。

さらには、本報告では、授業効果の細かい内容理解度を高めることが授業の中心課題でないことを述べたい。即ち、受講した学生に、授業を受けて良かったかどうか、その一点がとても大切なことであることを指摘したい。この点に集中して、授業効果を分析した。特に、なかなか受講意欲が高まらない学生への意欲改善につなげるための、「双方向授業の実践」の結果を述べることとする。

本プログラムで、目的を概ね達する授業効果を確認できたが、当初予想していなかった課題の認識も得られたので、その概要を報告する。

以下に指摘する内容を正しく御理解いただくために、3節ではまず、4科目の授業の特徴を記載する。

3 実施した授業の概要と特徴

4科目のうち、3つの科目は工学部のコンピュータ支援関係の授業である。この3つの科目の授業を週5コマ実施している。石鍋は企業経験があり、製品設計を目的としたCAD及びCAE（コンピュータ支援工学）の専門家・研究者であり、工学部の2年～4年生にこの分野を教えている。受講する学生の多くは、この分野の重要性と内容を習得し、卒業後に仕事として関係する。受講した学生は、これらの内容を体験的・学問的に理解した実感を持つが、このような学生を100%にすることが本検討の目的でもある。

残り一つは、全学共通課目の授業である「数学の考え方」である。文系の学生が70%であり、多くの学生は「数学」が社会でどのように役立つかを理解することで授業を受けたことを評価してくれている。この効果をより高めることが今回の論文検討の目的でもある。

これら全ての授業は、講義用教室でなく、CAD室および総合情報センターの教室を利用している。その理由は、この4科目全ての授業では、CADやCAEの作業に必要なパソコン利用を前提としている為であるが、加えて、授業と関係する内容を、自主的にインターネットで調べさせることを可能にするためである。

そのため、結果として、上記のCumocやe-learning (Blackboard Learn) を利用できる教育環境でもある。

本検討においてCumocの利用は重要な役割をもっている。その理由を説明するために、図1にCumocの概要を示した。

特に、コンピュータに不慣れな学生は、それらの専門用語を理解できないことから、受講を断念する。この対策がまず重要である。

機械系、建築系の学生の場合でも必ずしも一律にCADが好きとは言いきれない。加えて、化学や情報系の学生は製品設計として重要な商品の形状認識が不十分である。

以上のことから、全学科の学生に教える際に、基本的な知識の理解度を確認しながら進めることは非常に重要である。

授業中

先生が学生に理解度確認の質問を実施

→ 学生は無記名で回答

→ 授業中に結果を確認（学生にも開示）

→ 授業を即座に改善していく

十分に理解できない学生に的確な対応が可能

図1 Cumocの特徴

3.1～3.4で授業の内容を簡単に紹介する。これらの図は、各授業を受講した学生らの最終レポートを示しており、それらの授業の特徴を示すために記載した。

3.1 コンピュータ支援工学A⁶⁾

これは、工学部共通の2年以上の3D-CAD教育である。機械工学科や建築学科及び都市建設工学科ではCADが必須であるが、本授業では情報工学科や電子情報工学科、電気システム工学科及び応用化学系の学生も多数受講しており、3次元CADを楽しみながら、その基本をマスターさせている。昨秋の受講希望者は2クラスで170名ほどあったが、抽選で120名ほどが2クラス（各60名以内）で受講した。受講者は増加傾向にある。その理由として、3D-CADは3D-プリンターとの連動⁷⁾によるコンピュータ利用設計技術として企業では益々重要となっている為と考えられる。さらに、文系の学生や聴講生も数名受講した。

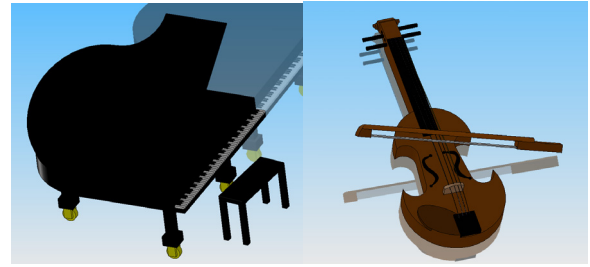


図2 コンピュータ支援工学Aの作品例
(ピアノとバイオリン：楽器好きな機械工学科2年3名チームの作品)

授業ではSOLIDWORKS⁸⁾を用いて基礎及びある程度高度な機能を得得させており、さらには、図2に示したように、各2名～3名のチームで自由課題を課して、希望する作品を作成させている。

3.2 コンピュータ支援工学B

同じく工学部共通3年以上の授業である。この授業⁶⁾ではコンピュータによる材料設計CAEから製品設計CAEの先端技術を体験させることにより、これらCAEの概要を理解させ、多くの会社で利用しているCAEを実施できる基礎能力を身につけさせている。具体的には、材料設計CAE教育として、ODESSEYを利用した分子シミュレーションを体験的に学習させている。さらに、LS-DYNAやABAQUSを利用して製品設計CAEを体験させている。

昨秋は1クラス開講し、工学部全体から3年生を中心に50名ほどの学生が受講した。図3は図2と同様に学生がまとめた報告内容である。

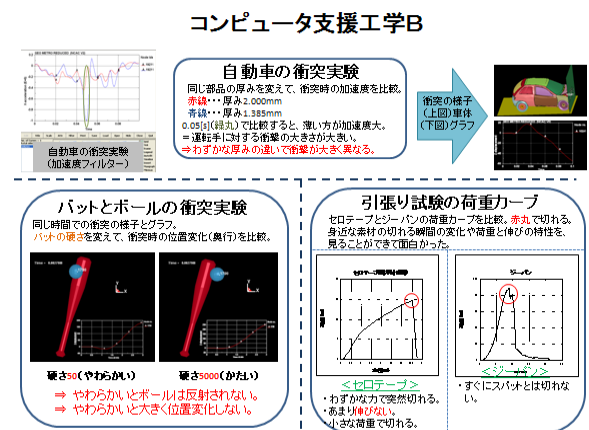


図3 コンピュータ支援工学Bのレポートの例
(電子情報工学科と情報工学科の学生によるレポート)

この授業の意義は学会⁶⁾でも紹介しその意義を評価されている。

3.3 コンピュータ応用工学

本授業では有限要素法（FEM）の概要を理解させるために、グループ単位でSOLIDWORKSを用いて統合的に実習させており、加えて、材料力学による評価との違いを理解させている。受講生は3年の機械科の学生約100名であり、既に、応用工学を学習していることから、毎回、積極的に取り組んでいる。

図4は、橋のデフォルメに対して様々な機械的特性を解析した内容である。

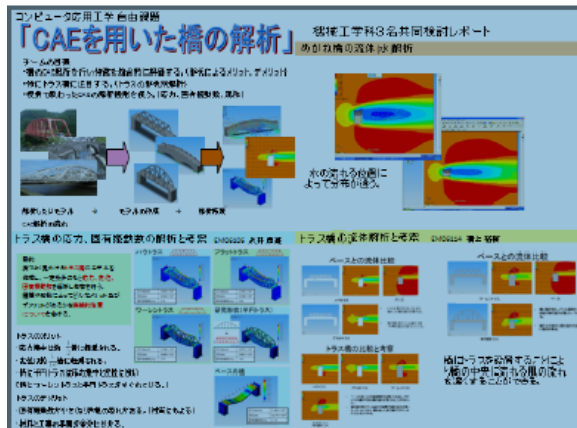


図4 コンピュータ応用工学のレポートの例
(橋をテーマとして振動・剛性・流体などの複合解析を実施)

3.4 数学の考え方

文系の学生に限らず、多くの学生は、卒業後に数学がどのように実社会で役立つのかを、大学に入る前も、入学後も理解していない。実社会では、数学の問題を解くことより、数学的思考が重要であり、その大切さを理解させることは非常に重要である。なぜなら社会的な能力は、全て、数学的思考によって決まっているからである。しかし、それらは、必ずしも数式としての数学に帰結するだけでは意味がない。図5は、文系の学生が相談して、パンケーキの焼き方の公式を見いだしてレポートにした例であるが、本授業では、このような能力をつけさせることが主題である。この授業経験を通じて、数学的思考の大切さを理解してもらえる。

4 実践した内容の概要

4.1 双方向授業とそのねらい

以上、3節では本論文で対象としている授業内容の概要を示したが、4節では、本論文のねらいである双方向授業の実践に関して述べる。

双方向授業とは、本大学教育研究センターが推進している主旨でもあり、石鍋が目指している授業でもある。

平成24年12月11日
作成者：文系3名（女子学生）

数学の考え方 自由課題レポート

1.課題名 パンケーキの正しい焼き方
「パンケーキの定理」を使って、数学的にパンケーキをおいしく焼く方法。

2.調査した方法
WEB:Google (パンケーキの定理)

3.関連付ける内容
パンケーキと数学



$$100 \cdot [10L - 7F + C(K-C) + T(m-T)] / (S-E)$$

・この公式においてKとmは定数、L・F・C・T・S・Eは変数である。

・それぞれのあらわす要素は、
K: パンケーキの生地、理想的な粘り度
(非常に粘り、液体の形状に抵抗する性質)
m: フライパンの理想的な温度
L: 生地の厚さの長さ
F: 「返し」の成功度
C: 生地の粘り度
T: フライパンの温度
S: 焼く前に生地を置かせた時間
E: 焼いてから食べるまでの時間



・10L - 7F
10×(生地の厚さの長さ) - 7×(返し)の成功度

・C(K-C)
生地の粘り度×(パンケーキの生地、理想的な粘り度 - 生地の粘り度)

・T(m-T)
フライパンの温度×(フライパンの理想的な温度 - フライパンの温度)

・S-E
焼く前に生地を置かせた時間 - 焼いてから食べるまでの時間

図5 数学の考え方のレポート
(パンケーキの焼き方)

しかし、教員が所定の内容を教えて、それを習得するという基本パターンを授業と思う教員からは、双方向授業は、異議を唱えられる表現だとも危惧される。

そのため、授業の本来の目的を再度確認したい。

大学の期間が、学生らが社会に出て活躍するための時間と捉えることが大切である。

従来行われている、各学生が個別に教科書の内容を理解し、それを習得し、一定の試験に合格することで十分であるかが、重要な論点となる。特に、インターネットが普及し、情報が簡単に得られる時代になったことから、暗記よりも主体的思考力が重要になってきている。さらには、コンピュータを駆使できる力が益々重要になってきている。加えて、実社会ではチームで学習し、相談して課題に取り組む⁸⁾ことが重要になっている。

図6には、双方向授業として意識している枠組みを記載した。本プログラムでは、特に、理解度が低く落ちこぼれていきそうな学生を、毎回の授業で確認し、授業中に、理解度を高めていくことを重視し、そのためにCumoc¹⁾を利用した。

教員の中には、学生を特定しないCumocの意義に疑問を呈する方もおられる。確かに、卒研究生と先生のような関係ではその必要はない。しかし、学科を越えた授業をしている立場の先生の場合、理解できていると判断して、授業を進めるのは危険であり、理解できない内容をレポートに記載させるように指導して提出させても、具体的な記載をする学生は、石鍋の担当する範囲で2割程度に限られる。本論文で設定した目標値は高く、90%以上の学生に、受講の満足度を高くするには、それでは不十分なのである。また、今の学生には、タイムリーな指導が必要である。

双方向授業

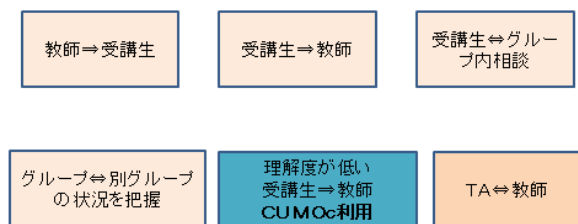


図6 双方向授業の枠組み

4.2 グループ授業

図6に示した枠組みのうち、グループ学習は重要である。これは、チームワークを身に付けることが狙いであるだけでなく、石鍋は学生の就職適正の向上を意識している。

その理由として、石鍋が担当する範囲において、工学部の1割程度の学生であるが、単独で授業を受けていて、学生どうしの会話がなない学生ほど就職に苦労しているように見受けられる。

そのように石鍋が感じる理由として、企業ではそのように単独で仕事したがる傾向の社員は活躍しにくく、そのことから、就職適正がないと判断されることがあげられる。すなわち、グループ適正は益々重要と判断している。

図7は、機械工学科のコンピュータ応用工学の授業であるが、この学科の学生はチームワーク適正が高い。



図7 機械工学科の学生のコンピュータ応用工学の受講風景

図8は図書館で学習している文系の学生のチーム学習の様子である。大学の勉強とは、このように学生自らがチームで相談し、興味をもって取り組むものだと思っている。教員はそうように学生を導くのが仕事である。



図8 中部大学図書館の文系の学生らによる自主的なグループ学習の風景

4.3 Cumocの利用効果

Cumocを毎回授業で利用した。質問は2問から3問とした。授業の最初の20分で、毎回の授業の重点課題を説明し、それを理解したかの確認が中心である。

最初に、何を学ぶかを明確にし、さらに、その意義や授業の流れ、概要を理解させて確認することを重視した。

5 実践した内容の評価

5.1 評価の推移

図9は、Cumocで毎回無記名で確認した評価結果である。全員が大変良かったと回答した場合が2.0になるように評価し、全員が大変悪かったと評価した場合が-2.0となるようにしている。

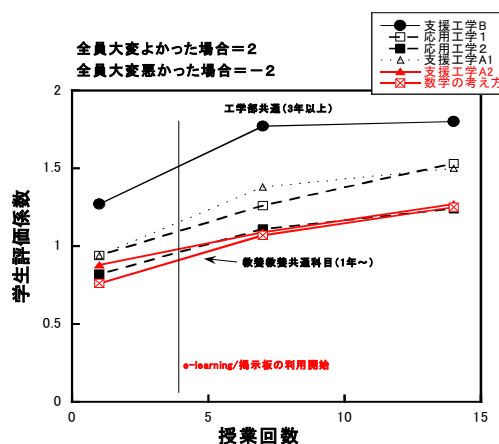


図9 Cumocによる評価結果（横軸授業15回の時間経過日、縦軸は、評価値）

図9に示した図中の縦線は、e-learning（Blackboard learn）の掲示版の利用を開始した時点を示している。これは各グループの内容を1枚に纏めさせて、授業中に互いに見せあう仕組みの掲示版である。すなわち、学生どうしが、互いに、相手のグループの内容をみることで、刺激しあう仕組みである。

この図9は、重要な事実を示していると考えられる。それは、時系列に対して、縦軸の値はクロスしないとい

うことである。これは、全ての授業で授業効果があることを単に示しているのではない。本プログラムによって、毎回のFD活動がよい結果を示していると単純に喜べない。それは、最初の授業効果の高い授業ほど、最終結果も高いということである。すなわち、受講生の受講意欲の平均値（良い学生が集まれば高いという主旨）が、結果に現れているにすぎないとの見方もできる。この点に関して、以下で追加指摘をしたい。

5.2 改善効果が少ない学生について

本検討においては、受講意欲が低く、改善されない学生を重点的に意識することが重要である。これは、ボトムアップという実社会の努力と同じ主旨である。

そのため、Cumocを利用した第2の目的は、受講意欲が低い学生の把握とその分析による授業改善である。

受講意欲は、授業改善によって全体的に高めることができるが、5%程度の学生にはその効果は残念ながら小さい。

表1に示す内容を指摘した理由は、授業のはじめに簡単な文章を読んで聞かせ、その概要をCumocで確認したが、5%くらいの学生は意味を取り違えて回答し、その改善はそれほどしなかった。これ以外にも、様々な工夫によって、その実体を把握した。その結果、表1に示す内容が把握できた。

表1 受講意欲が改善されない学生（?と記載）の特徴

- ・ 聞く、見るスイッチが入らない
(大学に来ていても、授業を受けていても自分の世界を過ごしている)
→ チーム教育をより実施して改善へ
(一人にさせない教育の実践)
- ・ 先生から聞いたことと、理解したことが異なる
3行くらいの文章の内容をしゃべって聞かせて
書かせた結果、?な学生とほぼ同じ比率の結果を示した。
- ・ 暗記人間、暗記はできるが考えさせると抵抗する

残念ながら、表1に示すような学生の基本的な姿勢を直すことは簡単ではない、そのことは、図9に示す結果から、以下の表2に示す内容が読み取れる。

石鍋は表1、表2に示した内容の改善努力を、特に表3の第4項目の適用に努力した。具体的には、NHKの教育番組を利用し、これら映像利用学習の効果を確認できた。ここで、表2に示した受講生の受講意欲の向上が、大学全体の問題であることを改めて指摘した

い。特に、初等教育はもとより、大学の初年次教育によって、読解力や主旨を理解する力を高めることの重要性を改めて再認識した。

表2 図9から読み取れる分析結果の要旨

- ・ 1年からの他の先生の授業効果のお陰で学生の意欲が高くなる。
→ 自らの授業効果はその一部にすぎない。(時間積分)
- ・ 授業だけが重要ではない、学内のすべての教育支援体制、学生支援のお陰で学生の受講意欲は高くなっている。
- ・ サークル活動は学生のチームワーク適正を高める
(部活などの競技成果より、学生全員のサークル参加がより重要である。)
- ・ 授業の開始時点で、映像を取り入れるなどの工夫が重要

6 まとめ

以上の教育実践検討で、2節で示した目標設定値である4.5を達成できた。これには、Cumoc及びe-learning(Blackboard)の利用が大変有効に寄与した。

さらに、「百の言葉よりも一つの映像」と言われるように、本学メディア教育センターの支援を受けて実施した、映像の有効利用(NHK教育番組を取り入れた授業)の効果も大きい。中部大学においても、映像を利用した教育の充実が益々重要であると指摘したい。

加えて、チーム学習⁹⁾の重要性を指摘できた。部活などの教育効果としての重要性を指摘したい。

それにも増して重要なことを図9によって指摘できたと考えている。すなわち、大学の初年次教育¹⁰⁾において、「聞く力とそれを正しく理解する力」を高めることを実践することが重要である。

謝辞

本実践教育に協力していただいた大学教育研究センター、総合情報センター、メディア教育センターの関係者に謝意を表する。

参考文献

- 1) 杉井俊夫：2008年度春学期・秋学期「授業評価」における学生の自由記述からみた授業イメージ，中部大学教育研究，No.9，pp.35-38，2009.
- 2) 杉井俊夫・松浦 均：「魅力ある授業づくり」への新たな取り組みと分析からの気づき－2008～2009年度授業評価から－，中部大学教育研究，No.10，pp.55-70，2009.
- 3) Cumoc（授業改善アンケート）：
http://www3.chubu.ac.jp/university_education/fd/

- 4) e-learning (Blackboard) のホームページ
<http://www.blackboard.jp/platforms/learn/>
- 5) 坂元昂 (文部科学省メディア教育開発センター長)
監修, 中原淳・西森年寿: e-ラーニング・マネージメント, Ohmsha発行
- 6) 石鍋雅夫, 岡崎明彦, 細川健治, 佐伯守彦: 3次元CADとシミュレーションソフトウェアを活用した実践教育, Dynamics and Design Conference 2011, 9月, 日本機械学会
- 7) 佐伯守彦, 細川健治, 石鍋雅夫, 岡崎明彦: 中部大学におけるCADソフトを活用した設計教育の紹介, 工学教育, 62-2, pp.67-72, 2012
- 8) Solidworksのホームページ
<http://ja.wikipedia.org/wiki/SolidWorks>
- 9) ジェニ・ニコルソン, レスリー・ウイング・ジャン: 「考える力」はこうしてつける, 新評論
- 10) 濱名篤, 川島太津夫: 初年次教育 (歴史・理論・実践と世界の動向) 丸善

教授	工学部	創造理工学実験教育科	石鍋	雅夫
教授	工学部	都市建設工学科	杉井	俊夫
教授	工学部	情報工学科	岡崎	明彦

韓国の私立大学における中国学科の教育と学科運営

澁谷 鎮明・舛山 誠一・和田 知久

1 はじめに

本稿は、韓国の私立大学における中国学科の専門教育と学科運営の状況について報告し、本学中国語中国関係学科などのような、海外研究系学科の専門教育とその方向性について考察を加えることを目的としている。

韓国は日本と同様、あるいはそれ以上に中国との経済的結びつきが強く、人的交流も盛んである。例えば中国の大学では、かなり以前より韓国人留学生が多いとされており、本学の中国への派遣留学経験者も「一番多い留学生は韓国人学生」と述べる。韓国の青年層の中国留学熱は強く、留学が一つのキャリアの入り口と考えられている節もある。特に中韓関係は1992年の国交正常化以降次第に緊密化しており、特にここ数年は、韓国における中国語と中国への関心が高まっている。

そのような中で韓国の大学には、中国語を教授する「中国語学科」などの語学系学科、あるいは中国語学習に加え中国関連知識を教授する「中国学科」がこれまで多く設置されてきている。日本における中国系学科や、その他アジア系の海外地域研究を考える上で、日本と立場がよく似ており、社会背景においても類似点の多い一方で、中国系学科への需要が高い韓国における大学の事例を参考とすることは重要と考える。

しかしながら管見の限り、これまで日本の大学関係者が、韓国の大学における中国学科の状況を明らかにしたものはほとんど見られない。そこで本稿では、筆者らが平成25年3月に行った、韓国のN大学の中国学科に関する現地調査をもとに、上述の点について報告し、考察を加えたい。

2 韓国の大学制度と中国語・中国研究系学科

韓国の大学の状況や制度は、大学を取り巻く環境などを含め日本とよく似ているが、やや異なる部分もあるので、その特性について、本稿に関連する部分を中心に確認しておきたい。

まず、大学の呼称は日本とやや異なっている。総合大学を「大学校」、学部を「大学」と呼び、単科大学も「大学」と呼ばれている。また日本の短期大学にあたる2年制大学は「専門大学」と呼ばれている。日本との対比でさらにややこしいのは近年、「学部制」が

導入されたことである。これは、主として上記の「大学」で学科ごとの定員を定めずに募集する際に用いられ、場合によっては「大学」の中に「学科」と「学部」が併存することもある。

現在、韓国の四年制大学数は韓国全土で200余りであり、5000万人弱の人口に比して、その数は多いといえるかもしれない。またその背景には、韓国の大学進学率の高さ（約70%）も影響しているものと考えられる。

また日本の大学との大きな違いの一つは受験制度であるとも言われている。国立大学はもちろん、私立大学も、日本のセンター試験のような「大学修学能力試験（修能）」を受け、その点数に二次試験などの点数をプラスして合否が決定され、私立大独自の試験は基本的に存在しない。

韓国の場合、これまで大学に行くことが将来の職業選択に大きな影響を及ぼしていた上に、以前はこの試験が大学進学のための唯一の機会であり、現在でも大きなウェイトを占めている。このため受験競争が激化したとも考えられる。

このような多くの大学の中で、中国語、あるいは中国研究を行う学科はどのくらいあるだろうか。各大学のホームページなどを参考にすると、表1に示す通りである。表のように、筆者らが確認できた中国語・中国研究系学科・専攻を持つ四年制大学は、89大学にのぼった。

最も多いのは、日本の文学部に相当する「人文大学」等に設置されている「中語中国文学科」がその多くを占めている。これは日本でいう「中国文学科」に相当するものであると思われる。また一部私大にみられる「中国言語文化学科」なども基本的には同じ特性を持つものと推測される。

これは国立大、私立大を問わず存在する。むしろ総合大学で人文大学を持っていれば、たいていこの種の学科を有している。例えば韓国において有名大学の代名詞である「SKY」に入るソウル大、高麗大、延世大をはじめとした著名な大学にも見られる、きわめて一般的な学科であるとも言え、中国関係の学科としては圧倒的に数が多い。これは日本も同様であるのかもしれない。なお、日本で言うところの中国文学科に中国研究を加えたような「中語中国学科」というものも

表1 韓国の四年制大学における中国語・中国研究系学科の類型

学部・学科・専攻名称	大学名
＜中国文学系＞ 中語中文学科、中国言語文化学科、中国語文化学科、中国言語文化専攻など	＜国公立＞ソウル大学校、慶北大学校、釜山大学校、ソウル市立大学校、仁川大学校、慶尚大学校、全北大学校、全南大学校、木浦大学校など ＜私立＞高麗大学校、延世大学校、梨花女子大学校、漢陽大学校、東国大学校、誠信女子大学校など
＜中国文学+中国研究？＞ 中語中国学科など	＜私立＞蔚山大学校、鮮文大学校、湖西大学校など
＜外国語系＞ 中国語科、中語学科、中国語学科、中国語文化学科、中国語学部、中国言語文化学部など	＜国公立＞忠州大学校、ハンパツ大学校など ＜私立＞韓国外国語大学校、慶熙大学校、中央大学校、水原大学校、檀国大学校、中部大学校、東西大学校など
＜ビジネス系＞ 中国ビジネス学科、中国通商学科、中国地域通商学科、グローバルチャイナ連合専攻など	＜国公立＞仁川大学校など ＜私立＞漢陽大学校、中部大学校、江南大学校、世宗大学校など
＜中国研究系＞ 中国学科、中国学大学、中国学部、中国地域学科など	＜国公立＞昌原大学校など ＜私立＞仁済大学校、江南大学校、南ソウル大学校、高麗大学校など
＜その他＞ 韓中サイバー文化学科	＜私立＞東西大学校

*各大学のHP（韓国語・日本語）などによる

少数ではあるが、一部の私大に存在する。

その一方で、外語系と思われる中国語学科、中国語学部などが外語系の大学を中心に存在する。たとえば、韓国外大などでは、中国語大学（日本で言うと「中国語学部」）があり、それに加えて通翻訳大学（通翻訳学部）にも中国語通翻訳学科が設置されている。ここまでの規模ではないにしても、外国語系の学部には中国語科は通常あるものと思われる。

近年の中韓の経済的なつながりを反映してか、一部の私立大学には、社会科学大学（社会科学学部）や商経大学（商学部）などに中国ビジネス学科、中国通商学科なども存在しているが、それほど多いとは言えない。

さらに、一部の私立大学には、「中国学大学」「中国学部」「中国学科」など、中国語と中国研究を組み合わせ、中国研究を前面に出した学部や学科を持つものもある。例えば、ソウル市にある江南大学校では、中国を総合的に研究する中国学大学（中国学部・定員100名）が2004年に設置され、その中に中国語文化学科、中国実用地域学科が設置されている。これらの総合的中国研究を標榜する学部学科は、多くの場合2000年代に、それまで存在した中国語系学科を改変して設置されたもので、比較的新しい試みと思われる。

本稿で扱うN大学の中国学科は、上述の最後の類型か、あるいは、中国語教育寄りの「中語中国学科」に近いものと思われる。語学と国際知識・海外地域研究を教育の軸としている点で本学の中国語中国関係学科や国際関係学部と類似している。次章以降、その特性と、教育・学科運営について、筆者らの現地調査に基づいて報告していきたい。

3 韓国の私立総合大学における中国学科の教育と運営：N大学の事例

3.1 N大学中国学科とカリキュラム

韓国の首都ソウルから南に80kmほどの、幹線鉄道沿いに位置するN大学は、私立のキリスト教系総合大学である（写真1）。1993年に産業大学として設置された比較的新しい大学であるが、その後学部（大学）を



写真1 ソウル南部の地方都市にあるN大学



写真2 N大学中国学科における中国語授業

増設し、工学系、デザイン系、ビジネス系、人文系、保健医療系学部を持つ学生数1万人余りの総合大学になっている。中国学科は1995年という早い時期に設置されている。

中国学科は現在、英語科、日本語科、社会福祉学科などと、「人文系列」（人文学部に相当）に属している。人文系列に属していることから見て、本来語学・中国文学中心の「中語中文学科」の延長線上に位置づけられるようにも思われる。中国学科のスタッフは、韓国人教員5名、中国人教員4名の9名で構成されており、このうち4名が語学系教員で、残り5名は中国思想、中国ビジネス、歴史学、文学、政治学などである。

まず、中国学科のカリキュラムについて見てみたい。表2は、いわゆる教養科目を除いた専門科目の配置状況を示している。これを見ると、まず「中国語入門」「中国語会話」など中国語系の科目が29科目、「中国学概論」「中国経済」など中国研究系科目が19科目あり、中国語を教授する科目がかなり多い。

これらの中国語系の科目は、「中国語入門」から始まり、おおよそ1年秋から4年春まで、選択科目が多いものの、週9～14時間（日本の大学では4.5～7コマ相当）準備されており、かなりの時間数であるといえる。また、「インターネット中国語翻訳」「大衆文化中国語」「映像中国語」など、やや特化した内容の中国語科目が開講されている。

反面、中国研究系の科目は、必修科目も含め、2年春以降に開講されている。特に2年春の「中国経済」「中国歴史文化」「中国政治」の3つの必修科目がそのスタートであり、必修の卒業論文が課される4年秋にまで科目が配置されている。また専門教育カリキュラム全体としてみると、中国語系科目を先にスタートさせ、中国研究系科目は1年程度遅れてスタートさせて

いる。

これらの特性を、本学の中国語中国関係学科と比べるならば、教員構成や専門分野、そして何より中国語学習と中国研究の双方がある点が類似している。ただしこの両者の学科専門科目の割合は異なっている。

本学中国語中国関係学科は、中国語系科目が22科目、中国研究系科目が32と、上述のN大学に比べ、いわゆる語学ではない中国研究系科目が多い。これは本学の場合、学科が国際関係学部にあるという点が影響しているともいえる。またカリキュラム上、中国語系科目をやや早くスタートさせる点はよく類似している。

3.2 N大学中国学科の学科運営と各種制度

次いで、今回のインタビュー調査を通じて理解された学科運営や諸制度について、本学の例と比較しつつ述べていきたい。

まず、目につくのは中国への多彩な留学制度である。N大学は中国に10校以上の姉妹提携校を持ち、中国学科を中心として数種類の留学制度を有している。それらは短期留学、二学位プログラム、交換留学、委託留学などである。

短期留学制度は、夏と冬に行われる5週間の研修で、中国の海南島や青島などにある提携大学で語学研修を中心としたプログラムを受講するものである。この研修は大学から補助が出ており、費用の約3分の2を大学側が負担している。そのため、学生は航空券代と食費を負担する程度で良い。定員は夏20名、冬30名であるが、費用負担が軽いため希望者が多く、選抜をしている。また冬に行われた海南島研修は、廉価な宿の手配なども含めて、中国学科の教員が全体を統括しているとのことである。

現在韓国では、文教政策として「登録金（授業料）の一部を学生に何らかの形でバックしなければなら

表2 N大学中国学科における専門科目の配置

学期	中国語系科目	中国研究系科目
1年春	◎中国語入門1(3)、中国語演習(3)、	中国学概論(2)
1年秋	中国語文法(3)、中国語入門2(3)、中国語入門会話演習(3)	
2年春	中国語教科教育論(3)、中国語作文1(2)、中国語聴取1(2)、中級中国語会話1(2)	◎中国経済(3)、◎中国歴史文化(3)、◎中国政治(3)
2年秋	◎中国語会話(中級)2(2)、インターネット中国語翻訳(3)、中国語教科教材研究及び指導方法(3)、中国語作文2(2)、中国語聴取2(2)	中国近現代歴史文化(3)、中国産業観光地理(3)
3年春	◎中国語会話(上級)1(2)、中国語論評(3)、日常文化中国語(3)、HSK講読(3)	◎中国社会(3)、中国文学(3)、中国ビジネス入門(3)、中国外交(3)
3年秋	◎中国語会話(上級)2(2)、観光中国語(3)、大衆文化中国語(3)、ビジネス中国語(3)、映像中国語(3)	中国外交(3)、聖書講読(3)
4年春	ビジネス中国語翻訳演習(3)、国際ニュース講読(3)、中国語会話特講(3)	中国と外国文化交流(3)、中国社会問題研究(3)
4年秋		◎卒業論文(2)、米中観光地理(3)、中国学セミナー(2)、現代中国(3)、現代韓中関係(3)

*『N大学校要覧』による。科目名の◎は必修科目。科目名の後の()内の数字は週あたり授業時間数

い」という規定があるので、これらの留学支援はそのために行われていると思われる。

また中国の大学との二学位プログラムもある。これは、N大学での2年次終了後、首都師範大学へ2年間留学し、卒業論文を作成することで、二つの学位を取得することができるものである。

さらに、委託留学制度も独特の方法であり興味深い。これは、中国の大学に1年などの期間学生を留学させるが、その分必要な費用は、こちらの学生が納付している学費から、中国で必要な額だけを送る。中国の学費は韓国に比べ安いので、大学経営上黒字になるはずである。

また中国語教育に関しては、留学や各種自習機器を充実させるなど、環境を整えた上で自主学習を重んじている。そのため教員側が必要以上に学生に関与しないようである。例えば、中国語学習に役立つと思われる中国人留学生との交流は、学生本人の希望によるもので、学科としてはほとんど関知しない。一方で、HSK（漢語水平試験）など資格試験の合格者には積極的に科目履修免除をしているとのことである。ある程度以上の実力がある学生にそのレベル以下の科目履修を強いるのは無意味であるとしている。

また、学生の進路など「出口」に向けては、もちろん中国関連の企業などをも視野に入れているが、学生の3分の1は中国や中国語に関連のない「普通の」就職をする。また学科では、学生の意欲がない場合などもあり、全員が中国語を自由に読み書きできるようになるわけではないと認識している。これは日本の外国語系の学科でも十分にありうることである。

学科主任も務めたK教授によれば、学科教育の最終的な目標は「人格の涵養」であり、「就職に役立つ」ことではないと考える。中国語や知識もさることながら、それ以上に人格形成が重要である。そのため、中国思想史を専門とされるK教授は、担当科目で学生に「論語」を教えており、むしろこのほうが大切であるとする。

われわれは「大学の専門を活かした就職を」と考えがちであるが、それ以前に「人格の優れた人間」が重要であるのは、どのような大学でも例外ではない。

4 まとめ

本稿においては、N大学の事例を引きながら、韓国の私立大学における中国学科の専門教育と学科運営について検討してきた。

韓国の大学においては、日本でいうところの文学部中国文学科に近い「人文（科学）大学中語中文学科」が多く、いわゆる総合的な中国学科や中国ビジネス学科は一部の私立大学に限られる。ある意味では、韓国の私立大学が開拓してきた分野であるかもしれない。

またそのような中で、今回事例として取り上げたN大学の中国学科は、中国語教育に中国の政治経済、文化社会を教授する特性を持つ学科であり、本学の中国語中国関係学科とも類似していた。またこのような方向性は、次第に中国との関係や関心が高まってきた韓国において形成されたものであると思われる。

1995年という比較的早い時期に設立されたこともあり、N大学の学科専門教育や学科運営には、安定したものが感じられた。特に各種の留学システムや中国語学習の取り扱い等は、これまでの蓄積があって作り上げられたものであるだろう。

さらに、特に中国と関係ない就職をする学生が一定数いるという事実を考慮に入れた上で、中国語や知識よりも人格形成が重要であるという認識をもって学科運営を進めている点は、現実的であり、参考となる点が多い。

ただもちろん、今回の報告は、まだ十分な調査ではない。特にN大学中国学科への調査は、大学の方針との関連や、より詳細な科目内容に関する調査が必要であると感じている。これらについては、今後の課題としたい。

謝辞

本報告は平成25年度中部大学特別研究費C P「“アジア関連就職”を目標とした教育プログラムの整備」の一部を使用した。

またインタビューにご協力いただいたN大学中国学科のK教授、日本語学科のJ教授、そして本学卒業生で、インタビュー調査の紹介をしていただいた小川明美さんに感謝申し上げたい。

参考文献

『N大学校要覧』（韓文）、2012

国立大学財務・経営センター『大学の設置形態に関する調査研究』、2009

澁谷鎮明・舛山誠一「中国語中国関係学科におけるキャリア教育の試み—演習科目「研究入門B」における中部圏の中国進出企業研究—」、中部大学教育研究 No.11、2011、pp.55-59

教授	国際関係学部 中国語中国関係学科	澁谷 鎮明
教授	国際関係学部 中国語中国関係学科	舛山 誠一
講師	国際関係学部 中国語中国関係学科	和田 知久

キャリア教育科目「自己開拓」の効果

—2012年度の授業について—

佐藤 友美・小塩 真司・ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮 基文

1 はじめに

中部大学では2010年度よりキャリア教育科目のひとつとして「自己開拓」という名称の授業を設置した。2012年度は、その3年目の年にあたる。この授業の詳細についてはハラデレック・林・間宮・小塩(2011)に詳しく述べられているが、参加型ワークショップ形式で進められる授業形態となっている。またこの授業は、基本的に8週間にわたって行われ、各週の授業は2回連続、計16回の授業時間が設定されている。この授業のねらいとしては、毎回のグループを中心とした作業を通じて、学生間の相互作用を促し、意識や考え方の変化を目指すものである。

これまでに、「自己開拓」の教育効果については組織的な調査が行われており、2度にわたる報告を行っている(小塩・ハラデレック・林・間宮、2011; 小塩・ハラデレック・林・間宮・後藤、2012)。たとえば、小塩他(2011)では、自尊感情、進路選択に対する自己効力、セルフ・コントロール、ビッグファイブ・パーソナリティの各指標に注目し、自己開拓受講者と統制群で比較を行った。そして、統制群と比較した場合、「自己開拓」の授業を受講することによって、受講生の自尊感情の向上、進路選択に対する自己効力の向上、より広い時間的展望が得られること、生活習慣を変化させるような改良型セルフ・コントロールが向上すること、勤勉性のパーソナリティが上昇傾向にあることが示された。さらに、毎回の授業時の意識調査からも、受講生が徐々に自分自身に対する自信をもつように変化していることが示唆された。また小塩他(2012)では、小塩他(2011)で見出されたと同様の授業の効果が、翌年度にも見出されたことが報告されている。

本研究は、「自己開拓」の授業開始から3年目にあたる2012年度においても、小塩他(2011)や小塩他(2012)と同様の教育効果が見出されるのか否かを検討する。これまでと同様の効果が見出されるかどうかを目的とするために、調査内容および調査実施デザインも同様な手法を用いた。

2 方法

2.1 プレ・ポストテストに使用した尺度

以下の尺度を、授業前後および統制群に対して実施

した。いずれの尺度についても、小塩他(2011)および小塩他(2012)で使用したものと同一であった。

自尊感情 自尊感情(桜井、2000)は、自分自身に対する肯定的な感覚を意味する。高得点であるほど、自分を肯定的に捉え、自信があり、自分に満足している傾向を意味する。2010年度に引き続き、この尺度は「私は、自分に満足している」「私はたいていの人がやれる程度には物事ができる」などの10項目で構成されており、それぞれの質問項目に対して、現在の自分に最もよく当てはまる選択肢を「いいえ(1点)」から「はい(4点)」までの4段階で回答させた。

進路選択に対する自己効力 進路選択に対して認知された効力予期すなわち自己効力を測定するために、浦上(1995)によって構成された進路選択に対する自己効力尺度を使用した。この尺度は「自分の能力を正確に評価すること」「自分が従事したい職業(職種)の仕事内容を探ること」「一度進路を決定したならば『正しかったのだろうか』と悩まないこと」などの30項目で構成されており、それぞれの項目についてどれくらい自信があるかを「全く自信がない(1点)」から「非常に自信がある(4点)」までの4段階で測定した。この尺度によって測定された得点が高得点であるほど、進路選択がうまくいくと認識し、進路選択行動を活発に行う傾向にあることを意味する。

時間的展望 より遠くの将来や過去の事象が現在の行動に影響するという時間的展望の広がり測定するために、時間的展望尺度(白井、1991)を使用した。この尺度は「私の将来は漠然としていてつかみどころがない(逆転項目)」「毎日がなんとなく過ぎていく(逆転項目)」「私の将来には希望がもてる」などの19項目で構成されており、自分自身にどれくらい当てはまるかについて「当てはまらない(1点)」から「当てはまる(5点)」までの5段階で回答が求められた。この尺度によって測定された得点が高得点であるほど、過去や未来へと広い時間的な展望を持つことを意味する。

セルフ・コントロール 直接的な外的強制力がない場面で、自発的に自己の行動を統制することをセルフ・コントロールと言う。この中には、ストレス場面において発生する情動的・認知的反応の制御を意味する調

整型 (Redressive) セルフ・コントロールと、習慣的な行動を新しくしてより望ましい行動へと変容していく改良型 (Reformative) セルフ・コントロールがある。杉若 (1995) は、この2つの下位概念に、セルフ・コントロールとは異なる対処方略を意味する外的要因 (External) による行動のコントロールを加えた3つの下位尺度で構成される、日常生活で観察されるセルフ・コントロール行動の個人差を評価する尺度 (RRS) を作成した。今回はこのRRSのうち、先行研究 (杉若、1995) の因子分析結果において、各因子に高い因子負荷量を示した5項目ずつ、計15項目を抜き出して使用した。項目例は、「仕事に神経を集中できないときには、小さな目標を立てて少しずつ処理していく」(改良型)、「自分を悩ませる不愉快な思いに打ち勝てないのは、いつものことである」(外的)、「不愉快な思いに悩まされるときには、何か楽しいことを考えるようにしている」(調整型) というものであり、今の自分自身の考え方にどの程度当てはまるかについて「全く当てはまらない (1点)」から「非常によく当てはまる (6点)」までの6段階で回答を求めた。

ビッグファイブ・パーソナリティ 人間のパーソナリティ (性格) 全体を5つの次元から測定するビッグファイブモデルがある。5つの次元とは、神経症傾向 (情緒的な不安定さ)、外向性 (活発さ、社交性)、開放性 (知的な柔軟さ)、協調性 (やさしさ、利他性)、勤勉性 (まじめさ) の5つである。小塩・阿部・カトローニ (2012) による日本語版Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) を使用した。TIPIは10項目で構成されており、「全く違うと思う (1点)」から「強くそう思う (7点)」までの7段階で回答が求められた。各次元は対応する正方向と負方向の項目で構成されており、負方向の項目を逆転処理し合計することで、5つの次元に対応する下位尺度得点を算出する。

2.2 毎週の授業時に使用した項目

毎回の授業時の受講生の意識の状態と変化を測定するために、毎回の授業終了時に授業への振り返りの自由記述とともに、質問項目への回答を求めた。なお、ここでは2010年度とは異なり、次の9つの質問項目に対して「全く当てはまらない (1点)」から「とてもよく当てはまる (5点)」までの5段階で回答を求めた：「1. 今回の授業に積極的に参加することができた」「2. 今回の授業で理解できていないところがある」「3. 授業の中で他の学生から刺激を受けた」「4. 毎日の生活が充実している」「5. やる気がおきないことが多い」「6. 今の自分に自信をもっている」「7. 今の自分に満足できない」「8. 将来の目標がはっきりしている」「9. 何ごとにもチャレンジしてみたい

と思う」。

2.3 調査手続き・調査対象者

小塩他 (2011) および小塩他 (2012) と同様に、「自己開拓」の受講者に対し、初回の授業でプレテスト、最終回の授業でポストテストを実施した。毎回の授業終了時には9つの質問項目への回答を求めた。「自己開拓」は15週の授業期間のうち前半8週で受講する学生と後半8週で受講する学生にわかれているが、これらの調査は前半、後半で同様に行われた。統制群については、「自己開拓」を受講していない一般教養科目の受講生に対し、自己開拓と同時期にプレテストとポストテストが実施された。

「自己開拓」の授業に参加した者のうち、調査参加者の内訳は次のとおりである：自己開拓受講群174名 (前半授業91名、後半授業83名)、統制群719名。

3 結果と考察

3.1 授業前後の変化

3.1.1 自尊感情の変化

自己開拓受講者と統制群における、授業前後の自尊感情得点を図1に示す。群 (自己開拓受講者群と統制群) × 調査時期 (授業前・後) の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用が有意であった ($F(1,889) = 4.09, p < .05$)。

交互作用が有意であったことから単純主効果の検定を行ったところ、授業前の受講群と統制群において自尊感情得点の差は見られなかった ($F(1,889) = 2.45, n.s.$)。つまり、自尊感情の高さは「自己開拓」を受講する学生とそうでない学生とで授業前には差がないと言える。

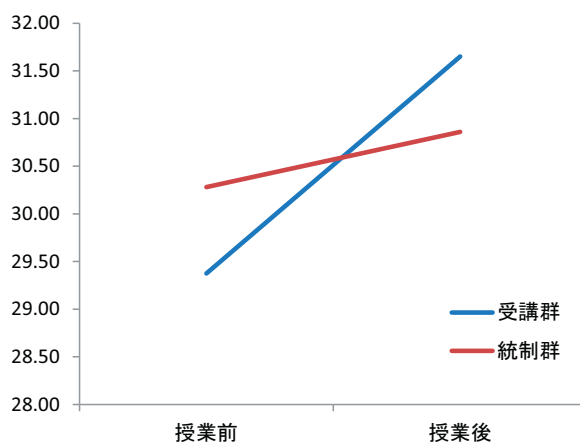


図1 自尊感情の平均値

その一方で、受講群による調査時期の単純主効果が有意であり ($F(1,889) = 9.11, p < .01$)、授業前よりも授業後の方が、自尊感情得点が有意に高かった。

しかし統制群においては、そのような効果は見られなかった ($F(1,889) = 2.41, n.s.$)。したがって、「自己開拓」を受講していない学生に比べて受講した学生の方が、自尊感情が高まったと言える。自己開拓受講学生において自尊感情が高まるという結果は、小塩他(2011)においても小塩他(2012)においても見出されており、本研究の結果は、同様の教育効果が2012年度の自己開拓においても見出されたことを意味する。

3.1.2 進路選択に対する自己効力の変化

進路選択における自己効力について、自己開拓受講者と統制群における、授業前後の平均値を図2に示す。群と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用が有意であった ($F(1,889) = 5.29, p < .05$)。そこで単純主効果の検定を行ったところ、授業前の受講群の方が統制群よりも進路選択に対する自己効力得点の差が有意に低かった ($F(1,889) = 5.04, p < .05$)。つまり、「自己開拓」を受講することにした学生はそうでない学生よりも進路選択に対する自己効力が低かったと言える。また、受講群によって調査時期の効果が有意であり ($F(1,889) = 10.66, p < .01$)、授業後の方が有意に進路選択に対する自己効力得点が高かった。しかし統制群にはそのような効果は見られなかった ($F(1,889) = 2.03, n.s.$)。したがって、進路選択に対する自己効力感が低かった学生が「自己開拓」を受講することによって、進路選択に対する自己効力が高まったと言える。小塩他(2011)や小塩他(2012)においても、自己開拓受講生の進路選択に対する自己効力の上昇が報告されており、同様の効果が2012年度受講生においても見られたことになる。

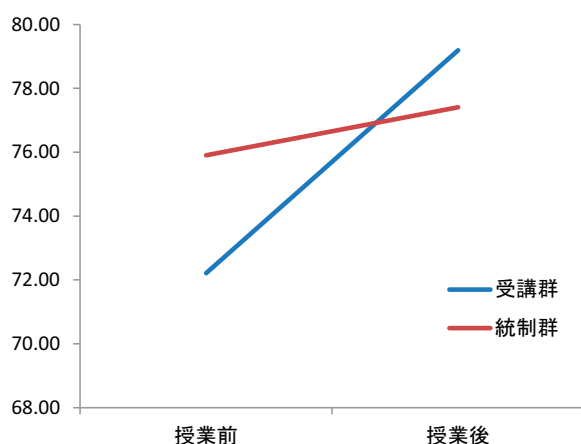


図2 進路選択に対する自己効力の平均値

3.1.3 時間的展望の変化

時間的展望の自己開拓受講群と統制群別の、授業前

後の平均値を図3に示す。群と調査時期の2要因混合計画の分散分析をおこなったところ、交互作用が有意であった ($F(1,889) = 4.99, p < .05$)。そこで単純主効果検定を行った結果、授業前の受講群と統制群において時間的展望得点の差は見られなかった ($F(1,889) = 0.89, n.s.$)。つまり、時間的展望の高さは「自己開拓」を受講する学生とそうでない学生とで授業前には差がないと言える。また、受講群における調査時期の効果が有意であり ($F(1,889) = 6.94, p < .01$)、授業前よりも授業後の方が、時間的展望が有意に高かった。しかし統制群にはそのような効果は見られなかった ($F(1,889) = 0.09, n.s.$)。したがって、「自己開拓」を受講することによって受講していない学生よりも時間的展望を高く持つようになったと言える。

授業開始時においては、自己開拓受講者と統制群の学生との間で時間的展望に差は見られないが、授業後では自己開拓受講者のほうが統制群よりも時間的展望が高くなっていった。このことは、小塩他(2011)や小塩他(2012)で報告された結果と同様である。これらの結果から、「自己開拓」の授業を通じて、学生の時間的展望がより広がる傾向が示唆される。

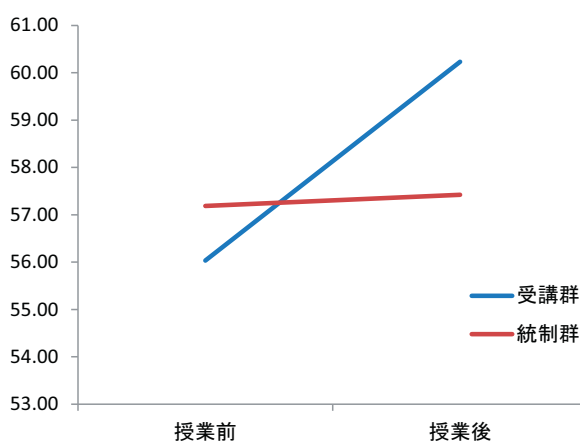


図3 時間的展望の平均値

3.1.4 セルフ・コントロールの変化

日常生活で観察されるセルフ・コントロール行動の個人差を評価する尺度(RRS)の3つの下位尺度それぞれについて、2要因混合計画の分散分析を行った。

まず、改良型セルフ・コントロールについては、交互作用が有意であった ($F(1,889) = 3.99, p < .05$) (図4)。そこで単純主効果検定を行った結果、授業前の受講群と統制群において改良型セルフ・コントロール得点の差は見られなかった ($F(1,889) = 0.86, n.s.$)。つまり改良型セルフ・コントロールの高さは、「自己開拓」を受講する学生とそうでない学生とで授業前に

は差がないと言える。また、受講群における調査時期の効果に有意傾向が見られ ($F(1,889) = 3.25, p < .10$)、授業前よりも授業後の方が、改良型セルフ・コントロールが高い傾向が見られた。しかし統制群にはそのような効果は見られなかった ($F(1,889) = 0.74, n.s.$)。したがって、「自己開拓」を受講することによって受講していない学生よりも改良型セルフ・コントロールを高く持つ傾向があったと言える。

なお改良型セルフ・コントロールについては、小塩他 (2011) では交互作用が有意であったが、小塩他 (2012) においては交互作用が有意ではなく、授業前後の主効果と群の主効果が有意であった。今回も交互作用は有意であったものの、単純主効果の検定結果は明確ではなかった。これらのことから、改良型セルフ・コントロールに対する「自己開拓」の教育効果については、あまり大きく一貫したものではないことが示唆される。

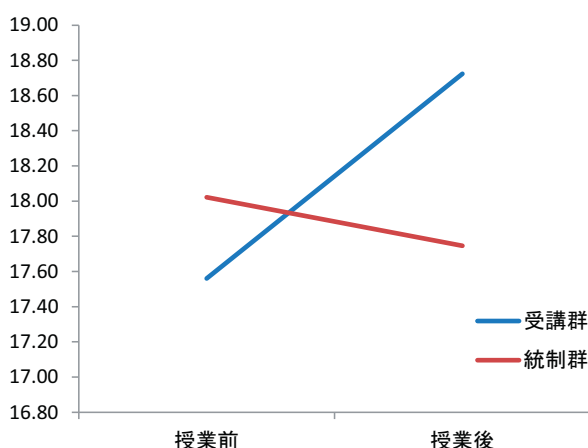


図4 改良型セルフ・コントロールの平均値

外的要因による行動のコントロールについての結果を、図5に示す。分散分析の結果、交互作用は有意ではなかった ($F(1,889) = 0.32, n.s.$)。群と調査時期の主効果のいずれも有意ではなかった (それぞれ $F(1,889) = 0.87, n.s.$; $F(1,889) = 0.49, n.s.$)。したがって、「自己開拓」の受講によって外的要因による行動のコントロールの高さは変わらないと言える。

外的要因による行動のコントロールについては、小塩他 (2011) では授業前後で統制群の得点上昇が認められ、小塩他 (2012) では主効果、交互作用ともに認められなかった。今回の結果とあわせて考えると、「自己開拓」は外的要因による行動のコントロールに対して明確な効果を持たないことが示唆される。

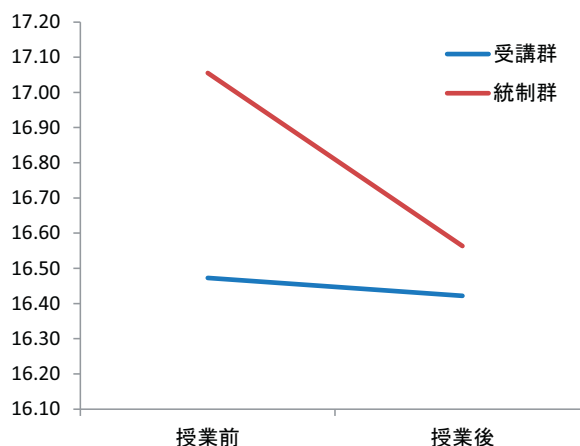


図5 外的要因による行動のコントロールの平均値

調整型セルフ・コントロール (図6) については、有意な交互作用が見られた ($F(1,889) = 8.61, p < .01$)。単純主効果の検定を行ったところ、授業前の受講群と統制群において調整型セルフ・コントロール得点の差は見られなかった ($F(1,889) = 0.54, n.s.$)。つまり改良型セルフ・コントロールの高さは、「自己開拓」を受講する学生とそうでない学生とで授業前には差がないと言える。また、受講群における調査時期の効果が有意であり ($F(1,889) = 4.55, p < .05$)、授業前よりも授業後の方が、調整型セルフ・コントロールが高かった。また統制群も調査時期の効果が有意であり ($F(1,889) = 5.33, p < .05$)、授業前よりも授業後の方が、調整型セルフ・コントロールが低かった。したがって、「自己開拓」を受講した学生の調整型セルフ・コントロールは上昇する一方で、受講していない学生の調整型セルフ・コントロールは低下することが示された。

なお、2010年度の授業では交互作用は認められず、調査時期の主効果も有意傾向のみ認められていた (小塩他, 2011)。その一方で、2011年度では交互作用が有意であり、自己開拓受講者の調整型セルフ・コントロール得点の上昇が認められた (小塩他, 2012)。これらの先行研究と今回の結果とを総合すると、調整型セルフ・コントロールについては、自己開拓受講者においては授業前後で一貫して上昇傾向にある一方で、統制群の得点が一貫していないことが示されていると言えそうである。従って、「自己開拓」の授業前後で、調整型セルフ・コントロールの上昇は明確ではないものの一貫して上昇傾向にあることが示唆される。

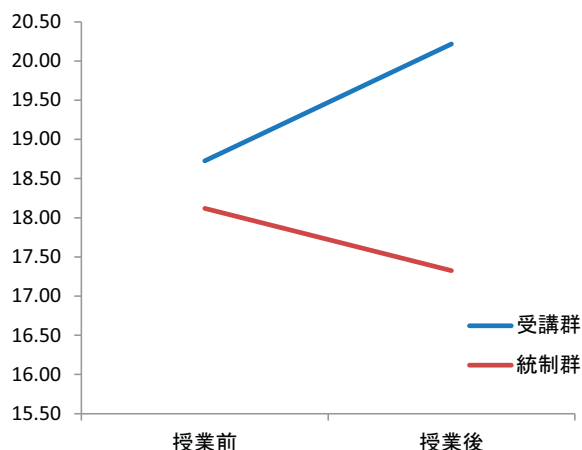


図6 調整型セルフ・コントロールの平均値

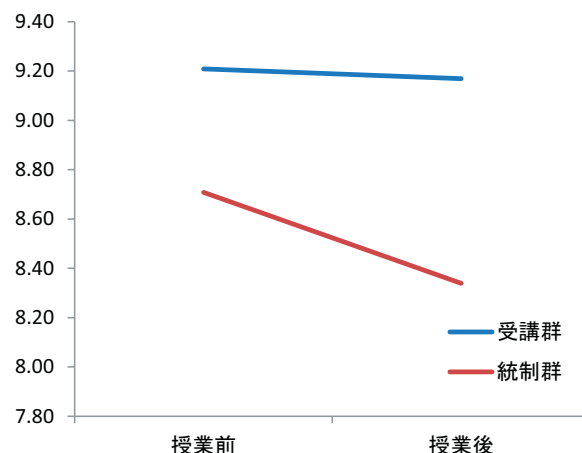


図8 神経症傾向の平均値

3.1.5 パーソナリティの変化

ビッグファイブの5つの得点それぞれについて2要因混合計画の分散分析を行ったところ、図7に示すように、協調性において有意な交互作用が見られた ($F(1,889) = 4.23, p < .05$)。単純主効果の検定を行ったところ、授業前の受講群と統制群において協調性得点の差は見られなかった ($F(1,889) = 0.28, n.s.$)。また、受講群の調査時期の効果も有意ではなかったが ($F(1,889) = 1.17, n.s.$)、統制群には調査時期の効果がみられ ($F(1,889) = 6.06, p < .05$)、授業前よりも授業後の方が、協調性が低かった。

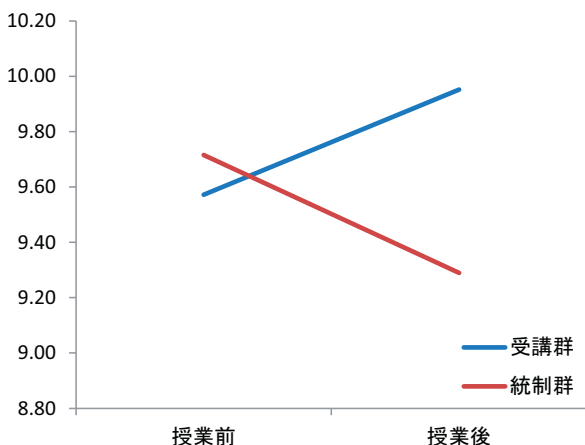


図7 協調性の平均値

また、神経症傾向については群の主効果のみ有意であった ($F(1,889) = 10.33, p < .01$)。図8に示すように、自己開拓受講者は統制群の学生に比べ、神経症傾向が高い傾向にあった。

また、外向性についても群の主効果が有意であり ($F(1,889) = 5.67, p < .01$)、自己開拓受講者は統制群に比べて外向性が低い傾向にあった。

開放性については、交互作用 ($F(1,889) = 3.70, p < .10$) および自己開拓受講者の授業前後の単純主効果 ($F(1,889) = 2.76, p < .10$) において有意傾向が認められた。「自己開拓」の受講生において、授業前後で開放性得点の上昇傾向は認められたものの、全体としてその効果は明確ではなかった。

勤勉性については、群の主効果のみ有意であり ($F(1,889) = 17.02, p < .001$)、「自己開拓」の受講生は統制群に比べて勤勉性が全体的に低いことが示された。

3.2 毎週の意識の変化

「自己開拓」の8週の授業それぞれにおいて測定された8項目の平均値を図9に示す。なお、このグラフにおける第1回から第8回までの回答者は次のとおりであった：第1回148名、第2回137名、第3回135名、第4回128名、第5回131名、第6回124名、第7回128名、第8回139名。

8つの項目得点それぞれについて、授業の開講時期（前半・後半；被験者間）×クラス（3クラス；被験者間）×授業週（第1回から第8回；被験者内）の3要因混合計画の分散分析を行った。以下に各項目の分析結果をまとめる。

「今回の授業に積極的に参加することができた」については、開講時期とクラスの交互作用が有意であった ($F(2,1022) = 3.06, p < .05$)。単純主効果の検定を行ったところ、クラス1とクラス2において、開講時期が前半の方が後半よりも得点がありに高かったが（それぞれ、 $F(1,1022) = 5.09, p < .05$ 、 $F(1,1022) = 5.68, p < .05$ ）、クラス3においては差が見られなかった ($F(1,1022) = 0.47, n.s.$)。授業週の主効果が有意であったため ($F(7,1022) = 3.67, p < .01$)

多重比較を行った結果、1、4、5、6、7、8回目は2回目より高く、7、8回目は3回目より高かった。

「今回の授業で理解できていないところがある」については、有意な交互作用が認められず、開講時期の主効果 ($F(1,1022) = 8.54, p < .01$)、クラスの主効果 ($F(2,1022) = 4.18, p < .05$)、授業週の主効果 ($F(7,1022) = 3.16, p < .01$) が有意であった。多重比較を行ったところ、開講時期が前半の方が後半よりも高く、クラス1の方がクラス2よりも有意に高かった。また授業週3回目は1、7、8回目よりも高く、5回目は1、2、4、7、8回目よりも高く、6回目は7、8回目よりも高かった。

「授業の中で他の学生から刺激を受けた」については、開講時期とクラスの交互作用が有意であった ($F(2,1022) = 41.97, p < .001$)。単純主効果の検定を行ったところ、クラス2では開講時期が前半の方が後半よりも得点が有意に高かったが ($F(1,1022) = 50.68, p < .001$)、クラス3では後半の方が前半よりも得点が有意に高かった ($F(1,1022) = 33.90, p < .001$)。その一方で、クラス1においては前後半の差が見られなかった ($F(1,1022) = 0.01, n.s.$)。授業週の主効果 ($F(7,1022) = 7.26, p < .001$) が有意であったことから多重比較を行ったところ1回目は5回目より高く、2回目は3、5回目よりも高く、4回目は1～6回目よりも高く、6回目は5回目よりも高く、7回目は3、5回目よりも高く、8回目は1、3、5、6回目よりも高かった。

「今日の生活が充実している」については、開講時期とクラスの交互作用が有意であった ($F(2,1022) = 7.87, p < .001$)。単純主効果検定を行ったところ、クラス1とクラス2において、開講時期が前半の方が後半よりも得点が有意に高かったが (それぞれ、 $F(1,1022) = 10.94, p < .01$ 、 $F(1,1022) = 7.75, p < .01$)、クラス3においては差が見られなかった ($F(1,1022) = 3.13, n.s.$)。授業週の主効果については有意ではなかった ($F(7,1022) = 1.25, n.s.$)。

「やる気が起きないことが多い」については、交互作用は有意ではなく、授業週の主効果 ($F(7,1022) = 2.47, p < .05$) は有意であった。多重比較を行ったところ、1回目は2、3、4、8回目よりも高く、6回目は2、8回目より高かった。

「今の自分に自信を持っている」についてもいずれの交互作用も有意ではなく、授業週の主効果は有意であった ($F(7,1022) = 5.95, p < .001$)。多重比較を行ったところ、3～7回目は1、2回目よりも高く、8回目は1から7回目よりも高かった。

「今の自分に満足できない」については、開講時期とクラスの交互作用が有意であった ($F(2,1022) = 7.64, p < .01$)。そこで単純主効果の検定を行ったところ、クラス1とクラス3において、開講時期が後半

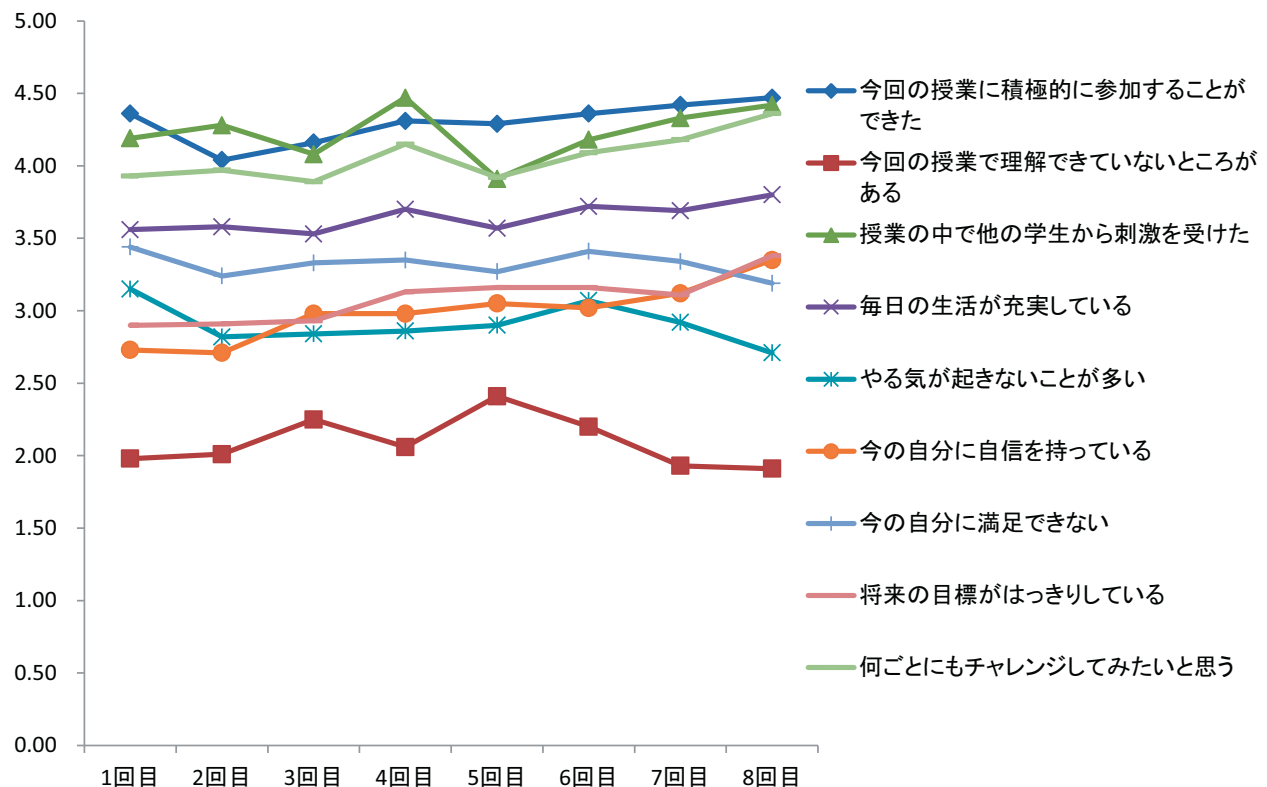


図9 毎週の意識得点の平均値

の方が前半よりも得点が有意に高かったが（それぞれ、 $F(1,1022) = 6.50, p < .05$ 、 $F(1,1022) = 6.98, p < .01$ ）、クラス2においては前半の方が後半よりも得点が有意に高かった（ $F(1,1022) = 4.73, p < .05$ ）。なお、授業週の主効果は有意ではなかった（ $F(7,1022) = 0.77, n.s.$ ）。

「将来の目標がはっきりしている」については、いずれの交互作用も有意ではなく、授業週の主効果が有意であった（ $F(7,1022) = 3.00, p < .01$ ）。単純主効果の検定を行ったところ、5回目は1回目より、8回目は1、2、3、7回目よりも高かった。

「何ごとにもチャレンジしてみたいと思う」については、開講時期とクラスの交互作用が有意であった（ $F(2,1022) = 7.64, p < .01$ ）。単純主効果の検定を行ったところ、クラス1では開講時期が後半の方が前半よりも得点が有意に高かったが（ $F(1,1022) = 4.75, p < .05$ ）、クラス2では開講時期が前半の方が後半よりも得点が有意に高かった（ $F(1,1022) = 13.13, p < .001$ ）。一方でクラス3においては差が見られなかった（ $F(1,1022) = 0.41, n.s.$ ）。また授業週の主効果が有意であった（ $F(7,1022) = 4.20, p < .001$ ）。多重比較を行ったところ、4回目は1、3、5回目よりも、7回目は1、3、5回目よりも、8回目は1、2、3、5、6回目よりも高かった。

2012年度の授業の特徴としては、開講クラスの効果が認められたという点を挙げることができる。「自己開拓」の授業は、年度を追うに従って外部講師ではなく本学の専任教員が中心となって授業を進めていくという方針がとられている。本研究の結果は、そのような移行に伴って、クラスごとの教育効果のばらつきが生じ始めていることを示唆するのかもしれない。

4 まとめ

本報告では、キャリア教育科目のひとつである自己開拓の授業効果を2010年度、2011年度に引き続いて検証する試みを行った。結果から、全体としては「自己開拓」を受講することで、心理的に望ましい変容が授業を通じてもたらされていると考えられる。

3年間の教育効果の検証を通じて、「自己開拓」は安定した教育効果を示していることが明らかにされた。毎年受講する学生が異なっているにもかかわらず同様の教育効果が見られたという点は、「自己開拓」のカリキュラム内容が安定した効果を示していることを示唆していると言えることができる。しかしながら、毎週の意識の変化の部分で示唆されたような、開講クラスごとの教育効果のばらつきについては、今後も継続的に検討していく必要があるだろう。

文献

- ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮基文・小塩真司 (2011). 新たなキャリア教育科目の効果(1)―「自己開拓」の概要と学生の成長― 中部大学教育研究, 11, 43-47.
- 小塩真司・阿部晋吾・カトローニ ピノ (2012). 日本語版Ten Item Personality Inventory (TIPI-J) 作成の試み パーソナリティ研究, 21, 40-52.
- 小塩真司・ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮基文 (2011). 新たなキャリア教育科目の効果(2)―「自己開拓」による学生の心理的变化― 中部大学教育研究, 11, 49-54.
- 小塩真司・ハラデレック 裕子・林 芳孝・間宮基文・後藤俊夫 (2012). キャリア教育科目「自己開拓」の効果―2011年度の授業について― 中部大学教育研究, 12, 105-110.
- 桜井茂男 (2000). ローゼンバーク自尊感情尺度日本語版の検討 筑波大学心理学研究, 12, 65-71.
- 白井利明 (1991). 青年期から中年期における時間的展望と時間的信念の関連 心理学研究, 62, 260-263.
- 杉若弘子 (1995). 日常的なセルフ・コントロールの個人差評価に関する研究 心理学研究, 66, 169-175.
- 浦上昌則 (1995). 学生の進路選択に対する自己効力に関する研究 名古屋大学教育学部紀要. 教育心理学科, 42, 115-126.

助 教	人文学部 心理学科	佐藤 友美
准 教 授	早稲田大学 文学学術院	小塩 真司
非常勤講師		ハラデレック 裕子
非常勤講師		林 芳孝
非常勤講師		間宮 基文

併設高校への出張模擬実験（生物分野）報告と考察

竹内 環・平岩 史恵・石田 拓三・西垣 景太・伊藤 守弘

1 はじめに

近年、高大連携が普及し、全国の高校および大学で様々な取り組みがされている。高大連携が普及する直接的理由として、中央教育審議会答申において、「初等中等教育と高等教育との接続の改善のための連携の在り方」に関する提言がなされたためと推測している。

学校法人中部大学には、春日丘高等学校と中部大学第一高等学校を設置している。高大連携教育に関する諸問題は、いまや同学校法人が対応すべく重要な課題である。事実、2つの併設校と中部大学は、平成24年度より理事長を長とする高大連携に関する話し合いを行い、諸課題を解決するために熱心に議論して来ている。

同じ学校法人が共有する建学の精神「不言実行」の教育方針の下、長い歴史に支えられた伝統と共に、21世紀を担う人材を併設校・大学との連携により、中部大学人の象徴である「あてになる人間」を育てる事は、同法人の「不言実行」の実践であろう。

そこで、高等学校教育における「生物」において、最初に学ぶ「細胞の構造と機能」の理解を深めるため、生物の基本単位である「細胞」の中心となる核の中の「DNA」について、実際に手を動かしてDNAを抽出する実験を行うことにより、大学で行われている教育・研究への興味・関心を高めるとともに、高校レベルの「生物」が重要かつ基礎になっていることを気づかせるための高大連携教育の取り組みの一つである「出張模擬実験」を行ったので報告し、考察する。

2 出張模擬実験

中部大学生命健康科学部生命医科学科より、材料（鶏レバーと必要試薬）、白衣および実験器具をすべて持参し、高校の理科教室で参加生徒全員が手を動かして実験を行えるように、ビーカーや薬さじなど一人1セットとなるように準備した。また、資料として、遺伝子とは？という導入部と実験手順が書かれたものを準備し、実験過程でメモができるような問いかけも作成しておいた。

授業開始時に、白衣を着用することにより、通常の生物の授業とは異なり、これから大学で行うような実験をするという期待感を高めさせた。導入部分ではDNAとは？と問いかけを行い、これまでに学んでいる知識を整理させるとともに、実験材料の準備をした。

実際の実験は、材料を混合するところから生徒の目で行い、今何をしているのか？何のためにこの試薬を使用するのか？など、分かりやすくかつ丁寧に説明しながら実験を進めた。また、実験の途中で、見た目の変化やにおいの変化など、各自が感じたことを詳細に記述させた。最初は、簡単なことでもなかなか表現できなかった生徒が多かったが、難しく考えなくても思ったことをそのまま書けば良いというアドバイスを受けて、素直な感想が書かれるようになった。

実験が進むにつれて、材料が変化していくのを感じるとともに、ここから本当にDNAが取り出せるのか？と、半信半疑になりながらも手を動かし、自然と夢中になっている生徒達になっていた。

実験の過程で、鶏レバーを湯煎する必要がある、特有のにおいが発生して鼻についたが、そのことよりも最終産物であるDNAが可視化できることへの期待感が増しており、最後に入れる試薬は生徒全員で一斉に行い、ビーカーの中の変化に一様に驚き、実験成功の達成感に浸っていた。

実験終了時には、復習として実験内容の理解を深めるとともに、高校生物で習っていることが自分達でも簡単に実験で明らかにすることができることを改めて実感することにより、大学での教育・研究に興味を持たせることができた。

3 アンケート調査

この出張模擬実験の事前事後で、アンケートを実施した。調査対象者は、平成25年5月に中部大学第一高等学校3年で生物を選択している24名の生徒を対象とした。生徒には、調査の趣旨を説明し、学校の成績や教員からの評価には、一切関係のないことも伝えた上で、同意を得て調査を行った。その主旨は、生物に関連した学問に対する意識調査である。質問紙は、事前・事後に同じ質問を行った2項目と、終了時にのみ回答を求めた3項目で構成されていた。

その調査の結果、「大学の学問や研究に対して期待があるか？」の質問に対して、出張模擬実験前では「大変そう思う」9.0%、「そう思う」63.6%であり（図1）、ただ漠然とした意識であったが、出張模擬実験後では「大変そう思う」52.1%、「そう思う」43.5%であった（図2）。

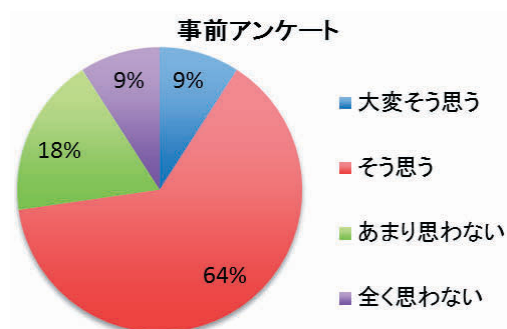


図1. 「大学の学問や研究に対して期待があるか？」
回答結果（事前）

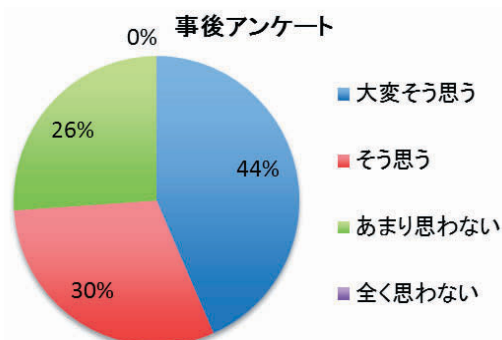


図4. 「大学で生物に関連した学問を学びたいか？」
回答結果（事後）

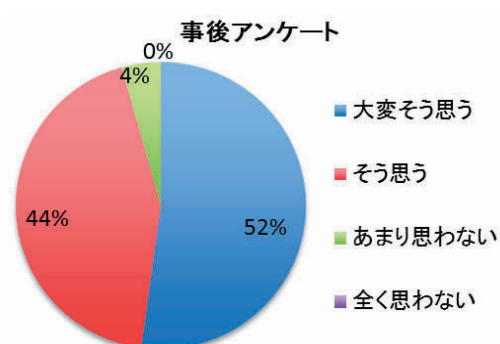


図2. 「大学の学問や研究に対して期待があるか？」
回答結果（事後）

本結果より、出張模擬実験における知的な刺激によって、生徒の大学の学問や研究に対する期待に変化を及ぼすことが分かった。

また、「大学で（生命を含む）生物に関連した学問を学びたいか？」の質問に対して、出張模擬実験の前後で「大変そう思う」と答えた生徒が2倍に増えたことが分かった（図3、図4）。

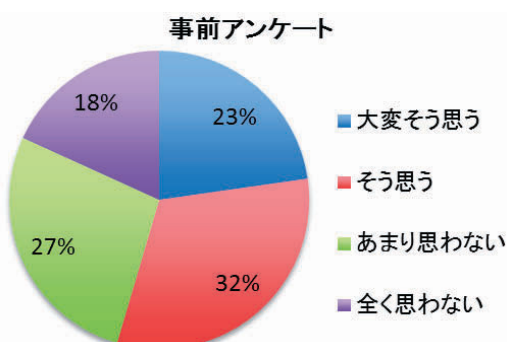


図3. 「大学で生物に関連した学問を学びたいか？」
回答結果（事前）

さらに、実験中におこなったアンケートでは、「遺伝子を知っているか？」あるいは「生命科学に興味があるか？」の質問に対して、なんとなくという曖昧な意識が多数であった（図5、図6）。

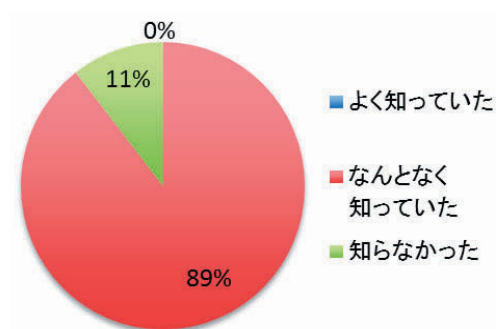


図5. 「遺伝子を知っているか？」回答結果

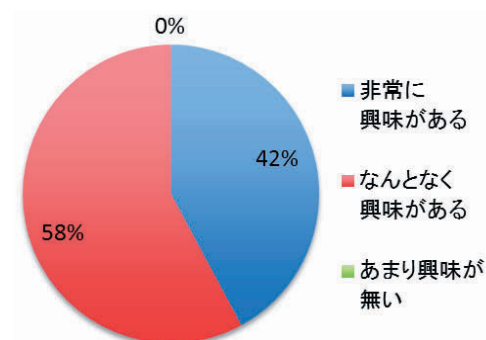


図6. 「生命科学に興味があるか？」回答結果

4 生徒の感想

アンケートによる生徒の感想を以下に列挙する。

- ・最初はこの実験大丈夫かな？本当にDNA取り出せるのかな？と思っていたが、最後に白い糸状のものがたくさん出てきて本当にびっくりした！見た目はただの白い糸みたいだけど、このなかに情報が入っているなんてすごい興味がある（女子）。
- ・DNAがこんなに細くて、本当に二重らせんなのか

不思議に思った。エタノールを入れて、DNAを出した瞬間がすごく楽しかった（女子）。

- ・機会があるなら、もっとすごい実験をしてみたいです。正直言って、こっちの進路にも進みたくなりました（女子）。
- ・この高校は、中部大学と同じ学園ということでこうやって大学の授業が受けることができるので、本当にラッキーだと思います（男子）。
- ・湯煎の匂いはとても臭かったが、DNAが出てきたときはすごく感動した（女子）。
- ・ろ過液にエタノールを入れたら一瞬で糸状のDNAが出てきたのでびっくりした。この糸状にDNAが詰まっているのは考えられないし、簡単にDNAを取り出すことができるのはすごいと思った（女子）。
- ・とてもおもしろい実験でした。実験はすごく真剣にするものだと思っていたけど、皆で楽しくできて良い体験でした（女子）。
- ・意外と簡単な方法でDNAが抽出できたので、日常生活でもまだ分かっていないことが簡単な方法で分かるかもしれないと思った（男子）。
- ・DNAの抽出実験と聞いて、複雑で難しそうと思っていたが、やってみると簡単に取り出せることを知って楽しかった（男子）。
- ・今までに勉強した内容と今回の実験が結びついたのでとても勉強になったし、実際に体験できたので、今までよりも興味がわいてきた（男子）。
- ・こんなに実験を楽しめたのは初めてでした（男子）。

また、「DNA抽出実験以外でどんな実験に興味あるか？」の質問に対して以下のような記述があった。

- ・解剖（カエル、魚、動物）
- ・髪の毛の観察
- ・マウスを使用した病気に関する実験
- ・血液型を調べる
- ・細胞分裂の観察

5 考察

今回、生徒の関心を強く引きつけられる内容との判断から、DNAの抽出を採用した。今回のアンケート結果より、実験を体験する事により、高校生の進路選択に対する大きな動機づけとなっている。今回の実験は、大学から高校に向けての実施であったため、高校生を対象として、大学の教育資源を活用して行う高校の教育活動となった。

しかしながら、出張模擬実験の価値は、単なる大学レベルの実験の体験ではなく、もっと鳥瞰的な意味で、知的刺激の享受を求める必要があると考える。そのためには、実施方法や題材の選択を高校側と綿密に打合

せる必要があると感じた。

勝野によると、高大連携は「高校と大学が、それぞれの教育資源を活用しつつ、連携教育して行う教育活動の総体」とであると記述している。今回の出張模擬実験は、高校に出張して行うもので、大学外での取り組みにあたる。高大連携の形式には、大きく分けて2種類がある。それは、「大学内」と「大学外」での取り組みである。今回の実験は「大学外」であり、1回限りの単発開催で、大学での学問研究の一端に触れる機会ではあるが、定着やその後の高校における教育効果を考えると、問題点が多い。しかしながら、これが現在最も普及している高大連携の実施形態であると勝野が報告している。

平成4年にピークに達した18歳人口は、その後減少し続けている。昭和30年代前半まで10%程度だった高等教育機関への進学率は、現在専門学校等を含めると約80%にまで上昇し、高等教育はユニバーサル化に突入している。そのような状況下においても、大学数あるいは学部数が増加しており、学力に疑問を抱かせるような入学者の増加が問題視されている。しかし、併設校との良好な関係を築き、同じ学園内で高校と大学が話し合いを基に企画する「大学体験」を通し、中部大学への入学者を増加させる策は良案であると考えている。さらに、高大連携による「大学体験」の教育効果として、併設校生徒の大学の学びへの高い関心、高い目的意識や入学までにさらなる学びと言った、中部大学の各学部・学科にマッチングした状態で入学できると考える。また、これらの意識が入学後のエンジンとなり、（併設校以外から入学した）周囲にもプラスの影響を与え、さらには中退抑制にもつながると考える。

今回の出張模擬実験は単発のイベントとなったが、中部大学第一高校の一貫コース生に対し、科目等履修生制度を活用して、高大連携講座を展開している。今後、高校と大学双方の努力により、高次の「教育接続」を目指すシステム作りが必要ではないだろうか。高大連携を単なる機会の提供に留めず、教育内容・方法を含めた併設校間高大接続のシステム作りが、高校側にとっても、大学側にとっても、切実な課題として迫ってきていると考える。そして、構築されるシステムが、他大学に類を見ないものとなるような工夫をすべきであると考えられる。

最後に、同じ学校法人中部大学の教育機関が、同じ建学の精神を持って一貫性のある教育を実現することは当然あってしかるべきであると考えられる。しかも、これは単に理想的な姿では無く、構築し得る十分に実現可能な教育システムであると、今回の出張模擬実験及び科目等履修生制度を活用した高大連携講座を通して感じた。

6 まとめ

同学校法人内において、高大が連携して出張模擬実験を行った。生徒の感想より、今回の実験が生徒たちにとって非常に実りあるものであったことを実感した。事前に学習したことが、実際に実験し体験することによって印象づけられたのであろう。

現在の教育環境を改革していく上で、併設高校も中部大学も、それぞれの役割を分担し、協力して実行していく事が最も重要であろう。

謝辞

報告をまとめるにあたり、山田公夫教授（学校法人中部大学 常勤理事）に高大連携に関する有益なディスカッションを行っていただきました。ここに記して深謝申し上げます。

引用・参考文献

- 文部科学省（1999） 中央教育審議会 答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善」（いわゆる「接続答申」）
- 勝野 頼彦（2003） 高大連携－高校教育から見た課題と展望(1)高大連携の現状 月刊高校教育 36(5), 70-75,
- 勝野 頼彦（2003） 高大連携－高校教育から見た課題と展望(4)高大連携の類型と体系化 月刊高校教育 36(10), 68-74,
- 中村宗一郎（2003） 実験・観察のページ(299)タマネギからDNAを抽出し食べてみよう－家庭科室でのDNA実験 遺伝 57(5), 14-17,
- 村井 泰廣, Olson Robert Carl（2009） 駒澤大学附属苫小牧高等学校・苫小牧駒澤大学高大一貫教育「英語カリキュラム」を考える 苫小牧駒澤大学紀要 (21), 1-35,

助 手	生命健康科学部 生命医科学科	竹内 環
教 諭	中部大学第一高等学校 理科	平岩 史恵
教 諭	中部大学第一高等学校 理科	石田 拓三
助 教	生命健康科学部 スポーツ保健医療学科	西垣 景太
准教授	生命健康科学部 生命医科学科	伊藤 守弘

ライブラリの臨床工学科実習への活用 －医用治療機器学実習における実践報告－

吉田 拓矢・小嶋 和恵・武田 明・福田 信吾
児玉 泰・西山 博司・当間 健夫

1 はじめに

臨床工学技士は、医療の現場において医用機器の操作・管理を行う専門職種である。現在、多くの臨床現場では、高度化・精密化する医用機器の導入が積極的に行われており、今後も医療の現場では、ますます臨床工学技士の活躍が期待されている。臨床工学科では、このような医療施設の要求に答えるため、高度な医学と工学の知識を有した臨床工学技士の育成を目指している。

臨床工学科は、これまで大学と併設されていた専門学校での教育実績を踏襲して2010年4月に開設された新しい学科である。大学ではこれまでの専門学校での教育をさらに発展させた臨床工学の教育が求められている。

今回は、医用治療機器学実習でレポートの提出と返却をライブラリ上で管理・運用するという新しい方法を実践した。そこで、このシステムを用いることで得られた教育効果について、レポートによる成績評価およびアンケートによる結果を考察して報告する。

2 医用治療機器学実習

2.1 実習の概要

医用治療機器学実習は、臨床工学科の学生が初めて医用機器に触れる実習である。本実習では、医用機器メーカーから講師を招き、最新の医用機器を用いて実習を行い、それぞれの機器の原理、構造、使用方法、適応疾患等を学習する。毎週使用する機器・メーカー・担当講師が異なるため、常に新鮮な気持ちで医用機器に対する好奇心を持たせることができることも、本実習の特徴である。表1に2012年度の医用治療機器学実習の日程を示す。

2.2 実習のレポートと評価

レポートの提出回数は週1回とし、内容に不備がある場合と未提出の場合のみ、もう1回レポートを受理した。

また新たな試みとして、次回の実習当日までに予備レポートを作成し提出することを11回目(6/21)から義務付けた。これは、事前に次回使用する医用機器

の原理、構造を予習し、自分なりの疑問点を明確にさせることを目的としている。

実習のレポートは、「Microsoft Word」のテンプレートの書式を参考にA4で2ページ以内を書くように指定した。このレポートテンプレートをダウンロードして、実習レポートを作成する。図1にレポートのテンプレートを示す。

レポートは、タイトル、実習日、担当講師、共同実習者の学籍番号および氏名、キーワードを書かせ、本文は2段組みとした。さらに、レポートの最後には、引用文献も書かせており、通常の実験レポートよりも学術論文に近い書式に近づけた。これは、臨床工学技士になってから症例報告などをする必要があるため、その訓練も兼ねている。

表1 2012年度医用治療機器学実習日程表

回	月	日	曜	内容
1	4	5	木	ガイダンス・国家試験の出題傾向
2	4	12	木	輸液ポンプ・精密持続注入器
3	4	19	木	レーザ手術装置
4	4	26	木	ペースメーカー
5	5	10	木	I A B P
6	5	17	木	電気メス・メス・対極板
7	5	24	木	マイクロ波手術装置・吸入器
8	5	31	木	除細動器・AED
9	6	7	木	超音波吸引手術装置
10	6	14	木	人工呼吸器
11	6	21	木	全身麻酔装置
12	6	28	木	ペースメーカー2
13	7	5	木	内視鏡用手術装置
14	7	19	木	低圧持続吸引器
15	7	26	木	PCI

レポートの評価は複数の教員で行い、採点方法は、以下に示す10項目を各10点ずつ採点して、合計100点満点で評価した。レポートが未提出であった場合は、対象の学生を口頭で指導して、次週の提出日までに提出させた。この場合、ペナルティとして通常のレポートの点数から10点減点した。

〔評価項目〕

- ①原理、構造を理解しているか？
- ②種類を理解しているか？
- ③適応を理解しているか？
- ④取り扱いと安全管理を理解しているか？
- ⑤自分の視点で疑問・問題意識「なぜ？」「どうして？」を持ち、解決過程を展開する考察になっているか？
- ⑥治療機器の先に患者が見える実習レポートになっているか？
- ⑦授業で何が大切だったか（重要部分）を理解したレポートになっているか？
- ⑧質問事項（授業中の）を理解しているか？
- ⑨テンプレート2ページの2/3以上書かれているか？
- ⑩テンプレートの書式通りに書かれているか？

教員は、レポート採点の際にWordの「変更履歴とコメントの範囲」（図1右側の欄）に添削コメントと各項目の点数と合計点を記載した。これにより、学生は自分のレポートがどのように評価されたのかを知る事ができる。

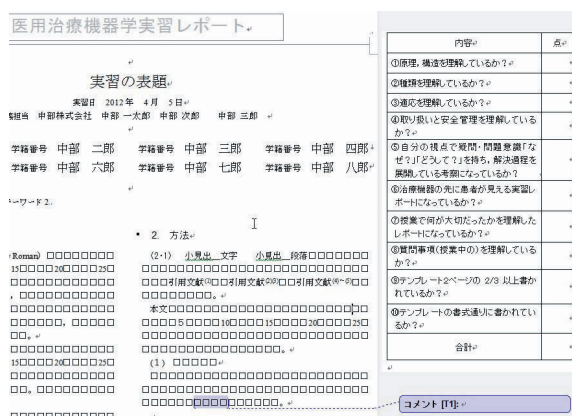


図1 レポートのテンプレート

3 ライブラリ

3.1 ライブラリを用いたレポート提出システムについて

ライブラリ（図2）は、Web上で学生に対して講義資料の配布、レポートの受け取り、テストなどが行えるシステムである。今回は、このライブラリを用いて実習レポートの受け取り、評価、返却を行った。



図2 ライブラリ画面

3.2 ライブラリを用いるメリット

これまでの臨床工学科の実習レポートは、手書きで作成したレポートか、パソコンで作成して印刷したレポートを決められた場所と日時に提出していた。今回の実習では、レポートのやり取りをすべてライブラリ（Web）上で行っており、それによって以下のようなメリットが期待される。

- ①すべての学生のレポートがライブラリに集まるため、レポートの管理がしやすい。
- ②レポートの提出日時をより厳密に指定することができる。
- ③レポートの受け取りに教員を配置する必要が無い。
- ④レポートの提出日時がわかる。（履歴が残る）
- ⑤提出されたレポートがライブラリ上に残っているため、レポートの紛失がなくなる。
- ⑥複数の教員でレポートを採点するため、情報の共有が容易である。
- ⑦自宅にいながらレポートが提出できるため、自宅が大学から遠い学生とそうでない学生とで、レポート提出における条件が同じである。（学生間に不公平がない）

これらのことから、ライブラリを用いる事は学生と教員の双方にとってメリットがある。なお、④のメリットは、レポートの完成日時に相当するため、学生がいつレポートを完成させたのかがわかるようになった。

3.3 ライブラリの運用方法

図3にレポート提出のフローチャートを示す。実習開始（木曜日の13：35）と同時に、ライブラリ上ではレポート提出先（「レポート提出1回目」のレポート教材）が公開される。学生は、この提出先が公開されている間に実習レポートを作成して提出する。レポートの提出期限は、翌週火曜日の9：00に設定しており、

4 提出日時とレポート点の結果

ライブラリを用いることで、レポートの提出日時が詳細にわかるようになった。また、レポートの提出日時は、レポートの完成日時に相当する。そこで、今回得られたレポートの提出日時とレポートの平均点から、この2つのデータの相関関係について検討する。

表2は、提出日時をSからEまで区切ってランク付けをした表である。提出日時が早いほど（ランクが高いほど）提出点も高くなっている。ランク別に人数と提出点を掛け合わせ、全てのランクを足し合わせることで、学生全体の提出日時を数値化した。

例えば、Sの人数が10人、Aの人数が10人、Bの人数が10人、Cの人数が10人、Dの人数が1人、Eの人数が0人だった場合、

$$10人 \times 6点 + 10人 \times 5点 + 10人 \times 4点 + 10人 \times 3点 + 1人 \times 2点 + 0人 \times 1点 = 182点$$

となる。この計算をすべての実習テーマで行った。

表2 提出日時ランクと提出点

提出日時	提出日時ランク	提出点
(木) 16:00～ (金) 9:00	S	Sの人数×6点
(金) 9:01～ (土) 9:00	A	Aの人数×5点
(土) 9:01～ (日) 9:00	B	Bの人数×4点
(日) 9:01～ (月) 9:00	C	Cの人数×3点
(月) 9:01～ (火) 9:00	D	Dの人数×2点
未提出	E	Eの人数×1点

各実習テーマと提出日時（点）の関係をまとめたグラフを図7に示す。このグラフから、実習後半にかけて、提出日時（点）が高くなっている傾向が見られた。

また予備レポートの義務化前の提出日時（点）の平均は、124点（テーマ数：9回）であったが、予備レポートを義務化した後の提出日時（点）の平均は、150点（テーマ数：5回）と向上しており、学生全体で提出日時が早くなっている傾向が見られている。

除細動器・AEDとPCIで提出日時（点）が大きく低下している傾向が見られるが、これらの週は、前半授業の期末テストおよび春学期期末テストの期間と重なっており、学生達がレポートの作成よりテスト勉強を優先したためではないかと考えられる。

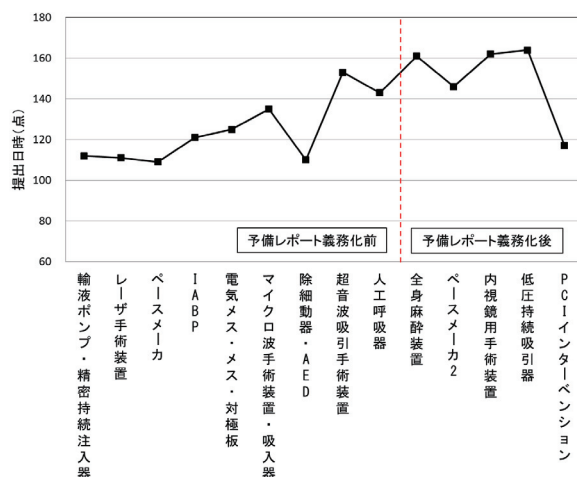


図7 各実習テーマに対する提出日時

図8に提出日時ランクに対するレポート平均点の比較のグラフを示す。このグラフから、提出日時が早い学生（Sランク）はレポートの点数が高く、提出日時が遅い学生（Dランク）は点数が低くなる傾向が見て取れる。特にDランクの学生の提出日時は、提出期限直前の深夜から早朝にかけて提出されていることが多かった。一つの原因として、レポートの未提出を回避することを優先させたと思われる質の低いレポートの存在が考えられる。

なお、Eランク（未提出）のレポート平均点が他のランクより大きく低下している理由としては、レポートの未提出によるペナルティ（減点）が課されたことも要因として考えられる。

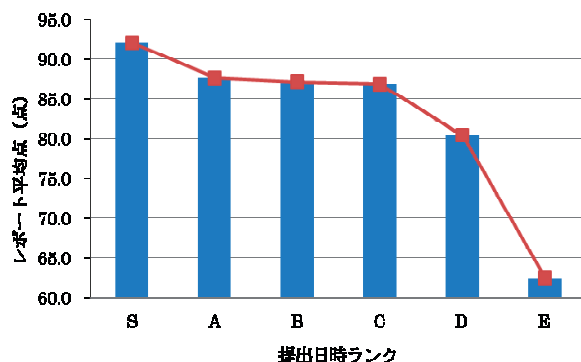


図8 提出日時ランクに対するレポート平均点の比較

5 アンケート結果

15週目終了後に学生に対してアンケートを実施した。ライブラリを用いたレポート提出システムが良かったかどうか（図9）を問うたところ、「1. そう思う」（78%）と「2. 少し思う」（17%）を合わせて95%の学生が良いと感じている結果となった。

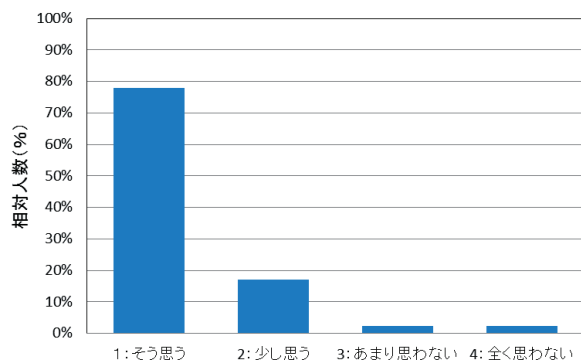


図9 ライブラリを利用したレポートの提出システムは良かったですか

授業の途中から予備レポートを義務付けたが、それによる学生自身を感じる実習の理解度（図10）は、「1. そう思う」（20%）と「2. 少し思う」（41%）を合わせて61%の学生が理解は深まったと感じている結果となった。学生を感じるレポート作成の労力について、予備レポートの提出を義務付ける前後での比較（図11）より、レポートの作成が大変と感じない学生（「4. 全く思わない」、「3. あまり思わない」）が増えており、また、レポート作成にかかる平均時間（図12）より、予備レポート義務付けることでレポートの平均作成時間が減少していることがわかり、事前に予備レポートを作成させることで、レポート作成に対する労力が軽減されていることが確認できた。

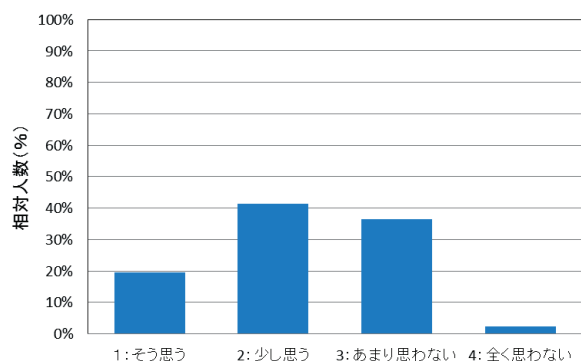


図10 授業の途中から予備レポートの作成を義務付けました。実習の理解は深まりましたか

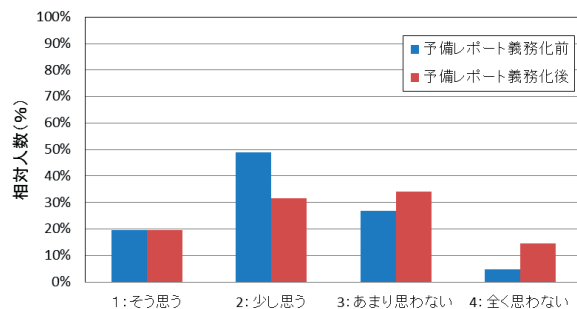


図11 レポートの作成は大変でしたか（予備レポートを義務付ける前後）

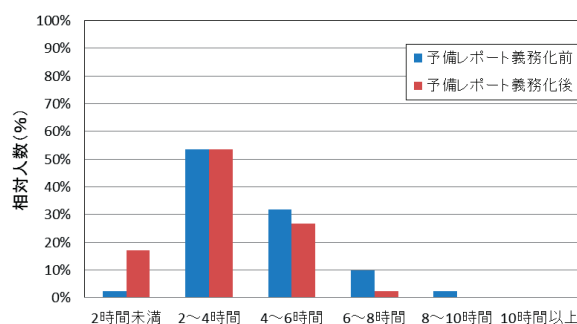


図12 レポートの作成に平均何時間費やしましたか（予備レポートを義務付ける前後）

6 まとめ

今回は、医用治療機器学実習でライブラリを用いることにより、実習レポートの新しい提出システムを構築することができ、それによりレポートの提出日時をより正確に管理することができるようになった。

このシステムを用いることで、実習テーマ毎にそれぞれレポートの提出日時と平均点の相関データをとる事ができた。その結果、レポートの提出日時が早い学生ほどレポートの平均点が高い傾向にある事がわかった。このことから、レポートを早期に提出させることで、実習の理解度を向上させることが期待できる。

学生のアンケート結果からも、今回のライブラリを用いたレポートの提出システムは好評を得ており、学生サービスの向上をはかることができたと考えている。

今後は、このシステムを臨床工学科の他の実習にも適用していき、より学生サービスの向上をはかっていくことを考えている。

助 手	生命健康科学部	臨床工学科	吉田 拓矢
非常勤講師			小嶋 和恵
講 師	生命健康科学部	臨床工学科	武田 明
講 師	生命健康科学部	臨床工学科	福田 信吾
講 師	生命健康科学部	臨床工学科	児玉 泰
非常勤講師			西山 博司
准教授	生命健康科学部	臨床工学科	当間 健夫

正課外で実施する公務員試験対策勉強会から得られる効果と課題

堀田 典生・伊藤 守弘

1 はじめに

中部大学生命健康科学部は、医師・歯科医師以外の医療従事者（コメディカル）の国家資格取得に力を入れている学部である。学部内の6学科にて、看護師、保健師、臨床検査技師、理学療法士、作業療法士、臨床工学技士、救急救命士の国家資格取得を目指すことができる。

その内、スポーツ保健医療学科にて養成を行う救急救命士は特殊であり、各地方自治体の消防職員（地方公務員）にならないと、その資格を活かすことができない。なぜなら、救急救命士法に従えば、救急救命士としての業務の投薬や気管挿管は、救急救命士の資格を持つ消防職員が、各地方自治体管轄の救急車に乗車前あるいは、乗車中でしか実施できないからである。

従って、大学におけるキャリア指導は、学部内でも他学科とは大きく異なる。すなわち、スポーツ保健医療学科以外の学生が医療従事者を目指す多くの場合、国家試験合格に最終目的が置かれるが、スポーツ保健医療学科の救急救命士志望の学生の場合、卒業直前に実施される国家試験合格に加え、卒業年度の春から夏にかけて実施される地方公務員採用試験（消防）の合格も必要となる。

公務員採用試験の教養問題の特徴として、正解が分かりにくい知識問題や、参考書では教えられない試験直前の時事問題、あるいは、頭が痛くなるような数学・パズル問題が出題される。加えて、それを短時間で解くことが求められており、その対策（受験勉強）が急務となっている。なぜなら、高校までの学習内容が十分に身につけていない学生が少なくないからである。

スポーツ保健医療学科では、公務員試験対策勉強会を正課外にて、1年時の春学期より、週1回の頻度で講義と自習を交えた形式にて実施している。しかしながら、その勉強会が公務員を志望する学生にどのような影響を及ぼしているのか、また勉強会のあり方は学生が期待するそれと一致しているのかなどは不明である。そこで本研究では、それらの点を明らかにすることを目的とした。

2 調査方法

2.1 調査対象とアンケート

スポーツ保健医療学科公務員試験対策勉強会に参加

している学生に対して、勉強会の最終回にアンケートを実施した。その中でも本研究では、2012年春学期、2012年秋学期、2013年春学期に実施したものを対象にした。

アンケートは、今後の本勉強会の改善のために参考にする旨と、研究で利用することがあることを断った上で、記名式にて実施した。各質問項目に対して、「全く思わない」から「とても思う」までの5件法で回答を求めた。

2.2 スポーツ保健医療学科公務員試験対策勉強会

スポーツ保健医療学科の公務員試験対策勉強会は、学期期間中、1回90分にて週1回の頻度で課外活動として実施した。毎回出席を条件に開催し、公務員を目指すか否かの迷いのある学生の参加は基本的には認めなかった。

一つの教室を用いて開催してきたが、参加人数の増加に伴い、平成25年度より、教室を二つにした。視聴覚教材を用いた学生主体の自習グループと、学科の教員1名の講義と視聴覚教材を利用した自習を併用する1年生だけのグループの二つに分けた。後者のグループの視聴覚教材を利用した自習は、担当の教員不在の際に活用した。

学科教員の講義では、問題を解くことと、解答の解説を行った。問題は前回の類似問題を利用したり、以前解いた問題を再度解かせたりするなどして、解き方の定着に結びつくように工夫した。また、1問あたりにかけられる時間を強く意識させ、同じ問題を二回続けて解けないことがないようにすることの徹底を図った。さらに、視聴覚教材を利用した自習と講義がつながるようにした。

自習で用いた視聴覚教材は学科教員の講義と同様に、問題を解くこととその解説が主たる内容であった。ただし、通常の勉強会と同じように1つの教室に集まり実施した。

3 結果・考察

3.1 公務員試験対策勉強会が正課の授業態度に及ぼす影響

アンケートには、3学年のべ81名の勉強会参加者が

回答した。図1～10は、公務員試験対策勉強会の参加が、正課の授業態度に及ぼす影響を示している。

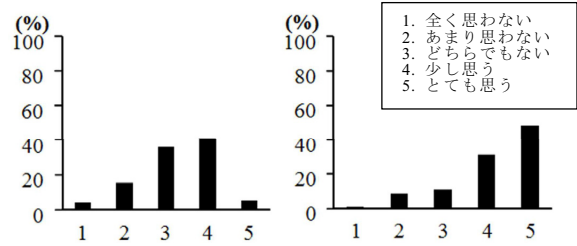


図1 授業について勉強する癖がついた

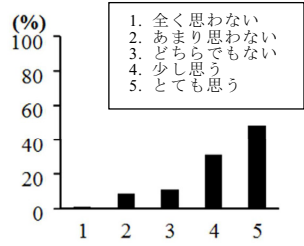


図2 勉強しないと単位がとれないと理解した

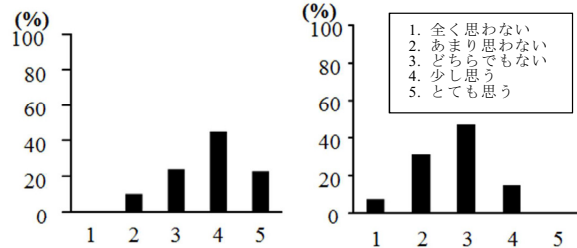


図3 授業の課題等もただ提出すればよいのではなく、丁寧さや内容にこだわる態度がついた

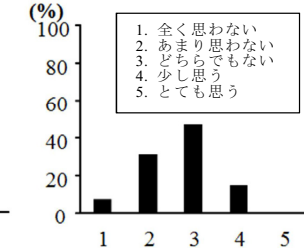


図4 文章を書く力が身についた

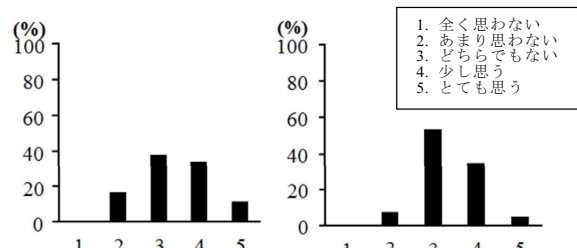


図5 授業を受ける態度やノートの取り方など、基本的な受講スキルが身についた

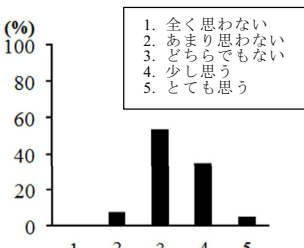


図6 授業中に携帯電話を触らなくなった

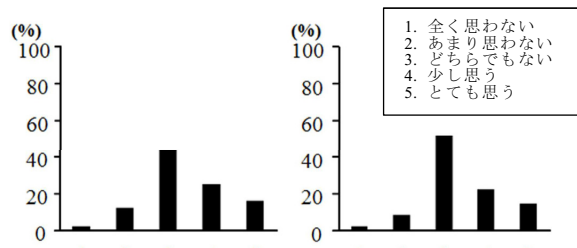


図7 授業に欠席をしなくなった

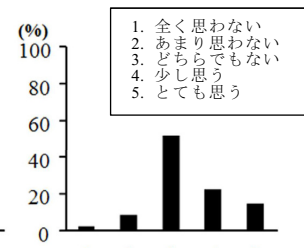


図8 授業に遅刻をしなくなった

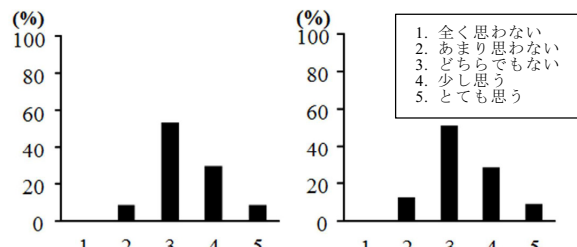


図9 授業中に私語をしなくなった

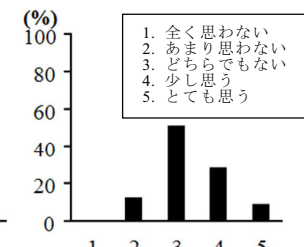


図10 授業中に居眠りをしなくなった

およそ、ほとんどの項目については、「どちらでもない」という回答が多かった。しかし、正課の授業について勉強する癖がついたかどうか（図1）と、正課

の授業の課題等もただ提出すればよいのではなく、丁寧さや内容にこだわる態度がついたかどうか（図3）に関しては、「少し思う」という回答の割合が一番高かった。また、勉強会に参加することで、勉強しないと正課授業の単位がとれないと理解したかどうか（図2）に関しては、「とても思う」という回答の割合が一番高かった。

これらのことは、正課外のこのような取り組みが、正課の授業に対する態度の変化に少なからず良好な影響を及ぼし得ることを示唆している。

3.2 公務員試験対策勉強会が公務員試験の勉強をするための態度に及ぼす影響

図11～16は、公務員試験対策勉強会の参加が、公務員試験に向かう態度に及ぼす影響を示している。

公務員試験に関して、日常的に勉強する癖がついたかどうか（図11）と公務員試験の勉強の仕方が分かったかどうか（図16）については、「少し思う」という回答の割合が一番であった。それ以外の質問に対する回答では、「とても思う」という回答が一番占めていた。

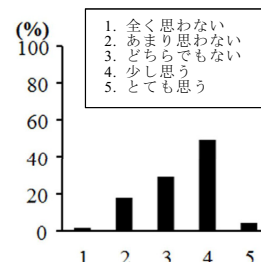


図11 公務員試験に関して、日常的に勉強する癖がついた

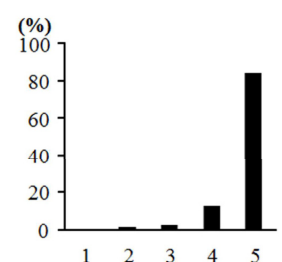


図12 公務員試験の難しさを知ることができた

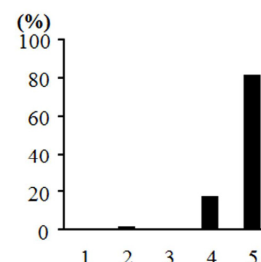


図13 今の自分の学力では公務員試験に合格できないことを知った

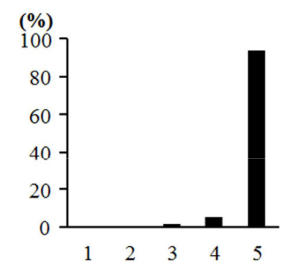


図14 公務員試験に合格するためには勉強をしなければいけないことが分かった

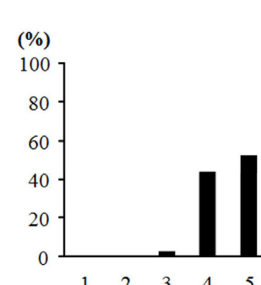


図15 公務員試験の内容が分かった

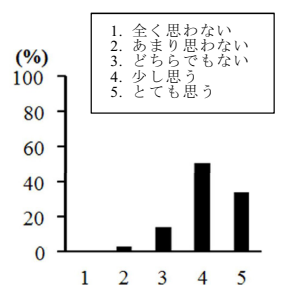


図16 公務員試験の勉強の仕方が分かった

昨今の大学全入時代においては、残念ながら、中学までの勉強ですら十分に身につけていない学生は少なくない（佐々木 2006）。それは本学においても例外ではないと思われる。さらに、勉強の仕方さえも分からないという学生もいる。そのような中で、本勉強会は、学生を公務員試験の勉強へ向かわせる動機付けに一定の役割を担っていると言える。

3.3 公務員試験対策勉強会の運営について

図17、18は勉強会の開催頻度（週1回）が妥当か否かに関する質問に対する回答を示しているが、「どちらでもない」とう回答が大半を占めた。ピアサポートによる自主勉強会を学生主体で実施して欲しいと著者らは考えているが、現状は失敗していると言える。今後の課題である。

開催の時期については、「1年生の春から」という回答が一番多かった（図19）。今後も1年次の春から実施することで、早期のキャリア形成に役立てていくべきであろう。

本対策勉強会が開催されて良かったかどうか（図20）、次学期も勉強会に参加したいか否か（図21）に対する回答は、「少し思う」と「とても思う」でほとんどを占めた。しかし、残念ながら、「全く思わない」、「あまり思わない」という回答を選択した学生もいた。その考えられる理由は、知識・知能レベルが比較的高く勉強会で扱った内容が乏し過ぎたか、その逆か、あるいは、これまでの自身の学習方法との相違であろう。今後、どのような意図でそのような回答をしたのかを知り、個別の対応が必要なのかもしれない。また、勉強会運営自体の見直しも検討すべきかもしれない。

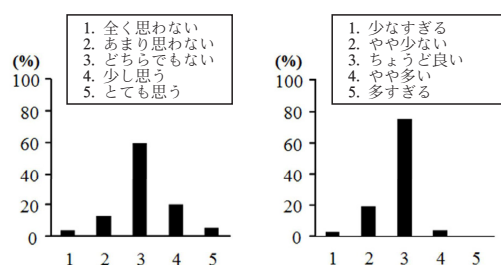


図17 もう1日程度みんなで集まって教え合い・学び合いの機会がほしい

図18 この会の開催頻度についてどう思うか

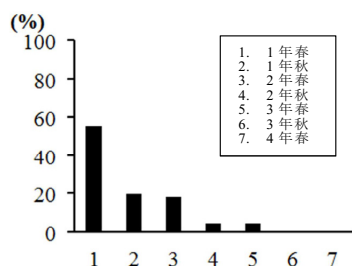


図19 公務員対策の会を開始する時期はいつがよいと思うか

また、2学年のべ51名の参加者に対して、勉強会のスタイルについて質問したところ（図22）、「教員による講義と視聴覚教材を用いた自習」が多く、次いで、「教員による講義と視聴覚教材を用いた自習と自習のみ」の組み合わせであった。このことは教員あるいは視聴覚教材における「講義」が少なくとも必要であることを意味している。また、米田と東山（2010）による、公務員試験問題を利用した学生への学習意欲向上への取り組みの調査の中で、試験問題の配布だけでは、十分に活用されないことの報告とも符合し得る。

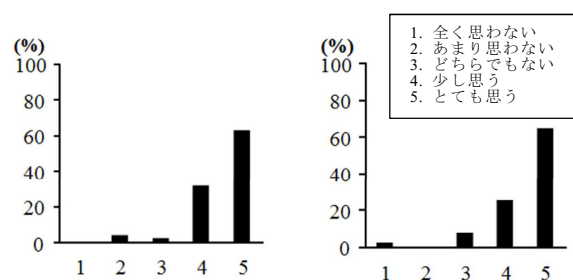


図20 この勉強会が開催されて良かった

図21 次学期もこのような会が開催されたら参加したい

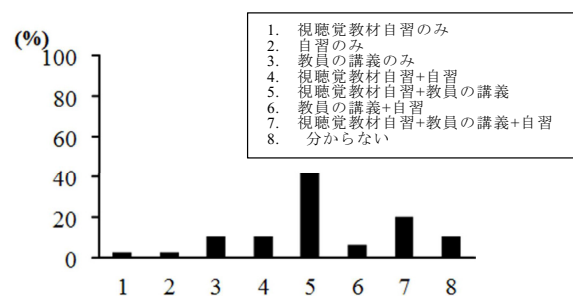


図22 会のスタイルについて何が良いと思うか

3.4 公務員試験対策勉強会参加の継続が学生にどのような変化をもたらすか

本研究では、2012年度春学期から2013年度春学期まで連続して参加した11名を対象にして、これまでに示した質問に対する回答の中央値がどのように変化するかをWilcoxon符号付順位検定を用いて検討した。危険率5%未満をもって有意とした。統計解析にはStatView5.0ソフトウェアを用いた。

全ての質問において、その中央値が有意に（ $P < 0.05$ ）変化することはなかったが、「今の自分の学力では、公務員試験に合格できないことを知った」という質問に対しては、そのように思わない側にシフトする傾向がみられた（ $P = 0.08$ ）（図23）。この結果は、本勉強会への参加の継続により、試験対策が少なからず身につけていると期待し得るものである。

また、「もう1日程度みんなで集まって教え合い・学び合いの機会が欲しい」という質問に対しては、そのように思う側にシフトする傾向がみられた（ $P =$

0.05) (図24)。この結果は、本対策勉強会への継続的参加に伴い、ピアサポートによる自主勉強会を学生主体で実施できる可能性を示唆するものである。

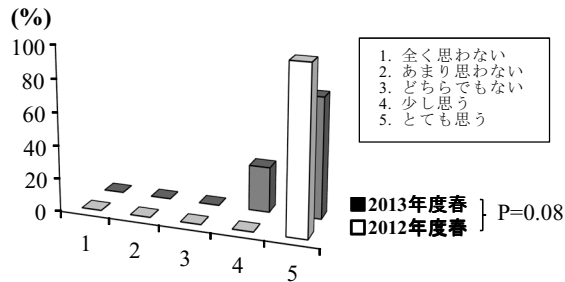


図23 今の自分の学力では公務員試験に合格できないことを知った

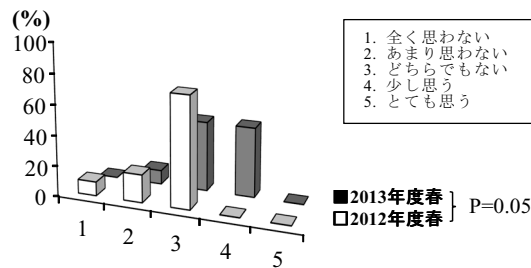


図24 もう1日程度みんなで集まって教え合い・学び合いの機会がほしい

3.5 視聴覚教材を用いた自習と学科教員による講義の違い

本研究では、視聴覚教材を用いた自習と学科教員による講義の長所と短所について、32人の記述回答を得ることができた。似たような記述は著者達の判断によりまとめた (表1、2)。

表1 視聴覚教材の長所と短所

良い点	悪い点
- 一つ一つの説明が丁寧である。 - 教える人がプロなので説明が分かりやすい。 - 先生が教えてくれるような感じで分かる。 - 根本的な考え、やり方がわかる。 - 簡単な解き方を教えてくれる。 - 説明を繰り返し視聴することができる。 - 家でも予習復習ができる。 - 先生不在時もパソコンがあれば講義が受けられる。 - 自分たちでできる。	- 分かりにくい。 - 説明が下手。もっと分かりやすい教え方があるはず。 - 違う解法の説明がない。 - スピードが早い。 - 一回しか解法を聞けない。 - 機械的で嫌だ。 - 一方的なので質問はできない。 - 少し集中力が落ちる。 - 勉強の流れが悪い。 - 時間が長い。 - 勉強の進捗度に差が出ると、待たされる人が出てくる。 - 担当教員がいらないため私語をし出す者がでてる。 - 聞き逃したらそのまま流れてしまう。 - 個別で教えてくれない。 - 自分の意見を言えない。 - ヒントをもらえないので解けないことがある。

教員による講義と視聴覚教材を用いた講義にはそれぞれ長所と短所があり、一概にどちらが良いのかの判断はできない。

しかし、例えば、説明が分かりやすい、という利点に対して、分かりにくい、という欠点が存在したり (表1)、視聴覚教材では教えてくれない解き方を教えてくれる、という利点に対して、分かりやすい解き方などを教えてほしい、という欠点が存在したりするなど (表2)、矛盾が一部生じていることが判明した。このことは、個々の学習レベルにかなりの差があり、

全ての参加者が本勉強会の効果を最大限受けることは難しいことを示唆している。このことから、本対策勉強会が開催されて良かったかどうか (図21)、次学期も勉強会に参加したいか否か (図22) に対する回答に、「全く思わない」、「あまり思わない」という回答を選択した学生がいることを説明できるのかもしれない。

表2 学科教員による講義の長所と短所

良い点	悪い点
- 視聴覚教材では教えてくれない早く解く方法を教えてくれる。 - 質問できる。 - 個別で教えてくれる。 - 細かくこちらの反応を見るところがよい。 - 解説が分かりやすい。 - 見直しの時間をくれる。 - 時間を区切れるのでメモがしやすい。 - 分かるまで教えてくれる。 - 重要なところは何度も言ってくれる。 - 緊張感がでる。 - 解説の際に一緒に解きながら教えてくれるので、わかりやすい。	- 復習は家でやればいので講義ではもっと新しい問題を扱ってほしい。 - もう少し分かりやすい解き方などがあれば教えてほしい。 - 字をもう少し遅くしてほしい。 - 解けないと文句を言われる。 - 問題が難しい。 - 問題が多く、一つ一つに長い時間解説できない。 - 問題が少ない。 - 少し丁寧にやりすぎだと思う。 - 解答時間が長い。 - 会議でいなくなる人が多いが、その分問題がほしい。 - 時々分かりにくいところがある。 - 解答が何通りもあると思うのですが、その中で一番わかりやすいと先生から何か言われるので自分で解いて自分ではできるとアピールするのが楽しみである。

また、視聴覚教材のみを用いた学生主体の自習グループ19人から、自習の長所と短所についての記述回答を得ることができた。似たような記述は著者達の判断によりまとめた (表3)。

欠点もあるが、利点も数多く存在し、ピアサポートによる自主勉強会を学生主体で実施できる可能性があることを読み取ることができ得る。教員がいないとまとまりがなくなる、集中力の持続が難しいなどという問題をどのように解決していくかが課題と言える。

表3 自習の長所と短所

良い点	悪い点
- 教え合いや質問のし合いができる。 - 良い雰囲気やれる。 - 自分たちでやらないといけないと思える。 - お互いの将来の目標にむけ頑張ろうと思える。 - 互いに競争しあえる。 - 教え合いの中で双方がレベルアップできる。 - 周りの人間に影響されて高めあえる。切磋琢磨できる。	- 集中力の持続が難しい。 - みんなが分からないことがあるとき聞けない。 - 教え合いが雑談へと発展する。 - まとまりがたまになくなる。 - 私語が多くなることがある。 - 少しふざけてしまう。

3.6 公務員試験対策勉強会において大学教育の重要性を認識させるために

著者達は、大学におけるこのような公務員試験対策の提供を必ずしも良いとは思っていないし、大学教員が行う仕事では必ずしもないと考えている。なぜなら、大学は、公務員養成のための予備校や専門学校ではなく、学術研究および教育の最高機関であるからである。

大阪商業大学では、経済系科目を中心に、正課授業と課外講座において、公務員志望者が公務員試験の学習を通じて、大学教育の重要性を認識できるカリキュラムになっている (佐々木 2006)。大学の正課授業で公務員試験対策を実施することには懐疑的であるが、正課の授業につなげる取り組みは、積極的に真似すべきである。ただし、公務員試験の教養問題をスポーツ・医療・健康系の授業に活かすための具体案は練られていない。

4 まとめ

本アンケート調査から、この取り組みの効果と課題について、以下のようにまとめることができる。

- 正課外の公務員試験対策への取り組みが、正課の授業に対する態度の変化に、少なからず良好な影響を及ぼし得る。
- この取り組みは、学生を公務員試験の勉強へ向かわせる動機付けに一定の役割を担っていると言える。
- この取り組みにおいて、学生は少なくとも教員あるいは視聴覚教材による講義を必要としている。しかし、教員による講義と視聴覚教材を用いた講義にはそれぞれ長所と短所があり、一概にどちらが良いのかの判断はできない。
- この取り組みへの参加の継続により、試験対策が少なからず身につけていると期待し得る。
- この取り組みへの参加の継続により、ピアサポート

による自主勉強会を学生主体で実施できる可能性が広がり得る。

- 公務員試験の学習を通じて、大学教育の重要性を認識できるような取り組みにする必要がある。

謝辞

本研究は、平成25年度中部大学特別研究費（CP）の助成を受けて実施した。

参考文献

- 1) 米田昌弘，東山浩士．構造力学教育の現状把握と国家公務員試験問題を利用した学生の学習意欲向上への取組み．工学教育 58(5)，84-89，2010．
- 2) 佐々木謙一．大学における公務員試験対策講座の導入実例とその課題－経済系科目を中心に，経済教育 (25)，137-142，2006．

〔 講 師	生命健康科学部	スポーツ保健医療学科	堀田 典生
准教授	生命健康科学部	生命医科学科	伊藤 守弘

「スタートアップセミナー」を学生はどう受け止めたか その2

ー児童教育学科の2年目の試みを検証するー

古市 真智子・吉田 直子・味岡 ゆい・長尾 寛子

1 問題と目的

1.1 今、求められている初年次教育

初年次教育は、大学入学者の著しい増加とあいまってその必要性および重要性が注目されるようになり、2007年には97%の大学が実施するに至っている(Lee Upcraft, M. ほか、2007; 国立教育政策研究所、2009)。最近の初年次教育の目的は、初年次教育学会の定義によれば、大学という場の理解、大学の中での人間関係の構築、スタディスキルの獲得、クリティカルシンキングなどの思考法を身につける、学生の態度変容(受動から能動へ)を促す、学生の自立、自律を促す、などの8項目となっている(河合塾、2010)。しかしその取り組みや成果に関しては、大学の規模や入学難易度の違い、入学後の中退率や留年率の違い、あるいは担当教員の専門分野や意識の問題などから大学間の差が大きいといわれる(山田、2012)。このような状況の中で、今求められる初年次教育を考えると、志望の異なる目の前の学生の現状やニーズと大学の教育目標との間をどう繋いでいくかという観点での検証が重要であろう。

中部大学でも、2010年から初年次教育を共通教育科目「スタートアップセミナー」として単位化した。これは、共通内容、共通テキスト(中部大学全学共通教育部初年次教育科、2013)を核にしながらも、各学部学科で独自のシラバスを作成しそれに沿って実施するものである。児童教育学科では事情により2012年度からこれを開始している。

筆者らは、2012年度の児童教育学科の「スタートアップセミナー」が学生にとってどのような意味や成果があったのかについて、事後の聞き取り調査を実施し検討した(吉田ほか、2013)。その結果、聞き取り対象の8名の学生に限って言えば、「スタートアップセミナー」は楽しく有意義で、児童教育学科のこれからの学びの概要を知る良い機会となることが示唆された。この調査を契機として、児童教育学科における初年次教育のよりよいあり方を探っていく必要がある。

1.2 児童教育学科の初年次教育の目標と内容

児童教育学科の教育目標は、教育学関連科目等の総合的な学びをとらえて社会に貢献する人間を育てるこ

とであり、創設(2008年度)以来その目標に沿って学部学科独自の初年次教育を実施してきた。その目標と内容については、2012年度の実践報告(吉田ほか、2013)に述べたが、2013年度の若干の変更点にも触れながら簡単に要約しておく。

児童教育学科の2012年度からの「スタートアップセミナー」の目標は、本大学の初年次教育としての「スタートアップセミナー」のねらいを核とし学科独自の課題を加えたものである。すなわち、本学の一員としての帰属意識を高め、建学の精神に沿った人間育成を行うと同時に、児童教育学科の教育目標に対する理解を深めさせること、そのための活動を通して、学生相互の人間関係を強め、有意義で健康的な学生生活を送るために必要な基礎的・実践的な習慣や態度を熟成させることである。

これらを達成するための授業の具体的な教育内容は、建学の精神、基本理念にかかわる活動、学生生活のライフプラン・キャリアプラン、学びのスキル、学科の特性理解の4つである。具体的には、「建学の精神、基本理念にかかわる活動」として、建学の精神に関する聴講および社会貢献活動(ボランティア活動など)のプランニングと実施を奨励する。「学生生活のライフプラン・キャリアプラン」では、自己理解や今後のキャリアに関する400字の作文を3回、輪読・推敲しながら完成させる(「私400」と命名)。「学びのスキル」では、社会的環境に関する理解の促進とプレゼンテーション技術やコミュニケーション力の向上を目指して、グループ対抗のディベートを行う。「学科の特性理解」では、学科教員の専門分野について聞き取る機会を作り、また「学習指導要領学習会」として学習指導要領の音読や要約を行い、小学校ではどのような教科・領域で何を学ぶのかを概観する。

そこで本授業のシラバスは、これら4つの活動を軸に他の活動を含めたものになっている。実際の授業は14回の授業として次頁のように展開した。

なお、本授業の趣旨と目標を効果的に実現するために、学生を5グループに分けて専任教員2名がそのクラスを担当した(各グループの学生数は16名~18名)。さらに教員は学科で作成した<スタートアップセミナー教員マニュアル>の冊子に基づいて授業を進め、適宜

教員間で調整などを行った。

- | | |
|-------|----------------------------------|
| 1 回目 | グループ別オリエンテーション |
| 2 回目 | 学力確認試験 |
| 3 回目 | 中部大学・児童教育学科について学ぼう
大学生活と精神衛生 |
| 4 回目 | 社会貢献活動①計画・学習指導要領学習法 |
| 5 回目 | 演劇鑑賞 |
| 6 回目 | 学習指導要領学習会① ディベート① |
| 7 回目 | 環境美化①・「私400」① |
| 8 回目 | 学習指導要領学習会② ディベート② |
| 9 回目 | 環境美化② 学習指導要領学習会③
ディベート③ |
| 10 回目 | グループ対抗ディベート大会 |
| 11 回目 | 学習指導要領学習会④ 「私400」② |
| 12 回目 | 環境美化③ 学習指導要領学習会⑤
社会貢献活動②プラン報告 |
| 13 回目 | グループ対抗「学習指導要領」試験
「私400」③ |
| 14 回目 | 全体の振り返り |

1.3 本研究の目的

本研究は、2013年度の「スタートアップセミナー」に対する学生と教員の授業評価をアンケート調査によって客観的に分析し、1年目の結果と比較しながら今後の資料を得ることを目的とする。

具体的には、授業の4つの目標はどの程度達成されたかを、4つの活動（社会貢献活動、「私400」、ディベート、学習指導要領学習会）に対する学生の受け止め方を通して明らかにする。また担当教員の授業評価や学生と教員の授業評価の違いについても検討する。一方、2012年度の「スタートアップセミナー」の受講学生の聞き取りから明らかになった諸問題（吉田ほか、2013）の改善についても検討したい。

以上を通して、さらに充実した3年目の「スタートアップセミナー」への資料を得るとともに、教員養成系の学部の中核教育のあり方について考察する。

2 方法

被調査者：児童教育学科2013年度入学生95名（1回目欠席者3名、2回目欠席者3名）。担当教員10名。

調査内容：学生へのアンケート調査では、被調査者の属性についての設問4項目、授業内容についての設問32項目。項目内容は結果の図1に示す通りである。回答方法はマークシート方式と自由記述。マークシート方式では回答を4段階で求め、「そう思う」に4点、「どちらかといえばそう思う」に3点、「どちらかといえばそう思わない」に2点、「そう思わない」に1点を付与して、アンケート実施時期別（1回目と2回目）

にグループごとの平均値と標準偏差を算出し統計処理をした。最後に、各活動ごとにスペースを設け自由に感想を記述してもらった。

教員の調査では、主担当・副担当の別及び授業出席回数、授業内容についての設問5項目。項目内容は設問1「この授業で学生は、大学での学び方が分かると思うか」、設問2「この授業は学生にとって、意味があると思うか」、設問3「この授業で学生は児童教育学科での学び方が分かると思うか」、設問4「あなたは、授業のねらいについて分からないと感じるか」、設問5「学生の今後の生活の役に立つと思うか」である。設問1～5の回答は4段階評定で求め、「そう思う」を4点、「どちらかといえばそう思う」を3点、「どちらかといえばそう思わない」を2点、「そう思わない」を1点とし、分析に用いた。また、各活動に対する意見・感想を自由に記述してもらった。

調査時期：学生対象の調査は1回目は5月22日（5回目）、2回目は7月12日（14回目）、所要15分程度。教員対象の調査は7月下旬に1回行った。

3 結果と考察

3.1 学生を対象としたアンケート調査（設問1～36）

（1）被調査者の概要

設問1～4までの回答をまとめると被調査者は男子が7割であった。児童教育学科入学の動機を聞いたところ、2回目の調査ではやや減少したものの7割以上の学生が教員を志望している。また親元から通学している学生も7割以上で、大学の近隣の地域出身者が多いことが分かった。

（2）「スタートアップセミナー」に関する回答の全体的な傾向

設問5～36についての調査回数（1回目と2回目）別の評定平均値を図1に示した。評定値は4に近いほど「そう思う」という意識を示している。図から全体的傾向を見ると、32項目中21項目は平均値が2.5より高く、「スタートアップセミナー」を肯定的に受け止めている。評定値が2.5より低いのは逆転項目（例：○○のねらいは分からない）ばかりであった。また、後に詳述するように、1回目と2回目の調査間で評定平均値に有意差があるのは設問15だけであった。このことから、「スタートアップセミナー」は、アンケート実施時期に関係なく、全体としてほぼはじめから学生に「楽しく意義のある活動である」と受け止められていたといえよう。

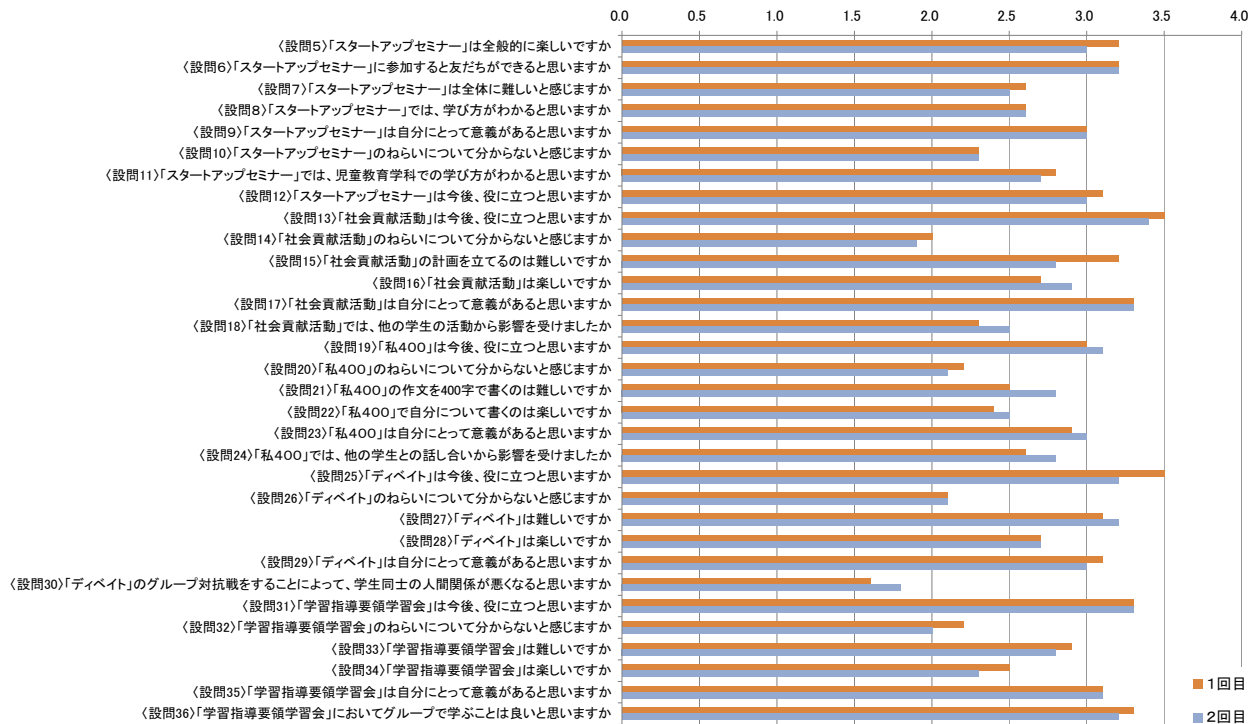


図1 調査回数別の評価平均値

(3)「スタートアップセミナー」全体に関する設問について

アンケートの設問5～12は、授業全体の印象を尋ねている。表1から表8は、各設問についてグループ別かつ調査回数別の評価平均値と標準偏差を示したものである。設問別にみると、「スタートアップセミナー」全体についてのグループ間と調査回数の2条件込みの評価平均値が2.5以上であったのは「楽しいか」「友だちができるか」「(大学での) 学び方が分かるか」「意義があるか」「学科の学び方が分かるか」「今後役に立つか」である。とくに、「楽しいか」「意義があるか」「今後役に立つか」という設問への評価平均値は3.0以上となっている。また、「難しいか」という設問に対する評価平均値も2.5であり、学生たちは、「スタートアップセミナー」全体を、楽しく意義があるけれども難しい、と捉えている。

表1から表8に対して、回数×グループ間の2要因の分散分析を行ったところ、各表の下段に示すような検定結果となった。どの設問にも交互作用は見られず、グループの主効果が有意であったのは、「楽しいか」「意義があるか」「学科の学び方が分かるか」の3つの設問である。それぞれ下位検定を行ったところ、「楽しいか」「学科の学び方が分かるか」という設問に対しては、第1、第2グループのほうが第4グループより平均評価値が有意に高かった。「意義があるか」という設問に対しては、第2グループのほうが第4グループより有意に高かった。

3つの設問でグループ間の学生の意識の違いをもたらしたのは、教員の課題説明やプログラム内容の時間配分などの違いではないかと思われるが、グループ間の違いが見られない設問の方が多いことを考えると、統一シラバスや教員マニュアルに一定の効果があつたといつてよいだろう。

表1 〈設問5「スタートアップセミナー」は全般的に楽しいですか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	3.5(0.84)	3.1(0.85)	3.3(0.87)
グループ2	3.4(0.83)	3.3(0.81)	3.3(0.81)
グループ3	3.1(0.66)	3.4(0.78)	3.2(0.73)
グループ4	3.0(0.75)	2.5(0.84)	2.8(0.82)
グループ5	3.2(0.79)	2.9(0.86)	3.0(0.82)
平均値	3.2(0.79)	3.0(0.86)	3.1(0.83)
主効果			
グループ	回数	交互作用	
3.138*	2.892	1.563	
下位検定(Tukey法)			
グループ1>グループ4		*	
グループ2>グループ4		*	
*:P<0.05			

表2 〈設問6「スタートアップセミナー」に参加すると友だちができると思いますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	3.1(0.91)	2.9(1.0)	3.0(0.94)
グループ2	3.3(0.93)	3.4(0.90)	3.3(0.90)
グループ3	3.2(0.73)	3.4(0.78)	3.3(0.75)
グループ4	3.2(0.69)	3.0(1.02)	3.1(0.87)
グループ5	3.5(0.71)	3.2(0.75)	3.4(0.73)
平均値	3.2(0.80)	3.2(0.91)	3.2(0.85)
主効果、交互作用 n.s.			

表3 〈設問7「スタートアップセミナー」は全体に難しいと感じますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.3(0.87)	2.4(1.02)	2.3(0.94)
グループ2	2.3(1.00)	2.2(0.79)	2.3(0.89)
グループ3	2.7(0.99)	2.8(0.79)	2.8(0.88)
グループ4	2.6(0.68)	2.3(0.81)	2.5(0.76)
グループ5	2.9(0.76)	2.5(0.80)	2.7(0.79)
平均値	2.6(0.88)	2.5(0.86)	2.5(0.87)

主効果、交互作用 n.s.

表4 〈設問8「スタートアップセミナー」では、学び方が分かると思いますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.3(1.00)	2.8(1.08)	2.6(1.06)
グループ2	2.8(0.90)	2.7(0.67)	2.7(0.79)
グループ3	2.9(0.70)	2.7(1.07)	2.8(0.90)
グループ4	2.5(0.84)	2.3(0.75)	2.4(0.80)
グループ5	2.6(0.71)	2.5(0.62)	2.5(0.66)
平均値	2.6(0.85)	2.6(0.87)	2.6(0.86)

主効果、交互作用 n.s.

表5 〈設問9「スタートアップセミナー」は自分にとって意義があると思いますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	3.0(0.78)	3.0(0.88)	3.0(0.82)
グループ2	3.4(0.83)	3.2(0.79)	3.3(0.80)
グループ3	2.8(0.86)	3.2(0.88)	3.0(0.77)
グループ4	2.8(0.86)	2.6(0.69)	2.7(0.78)
グループ5	3.0(0.59)	2.9(0.60)	2.9(0.59)
平均値	3.0(0.76)	3.0(0.80)	3.0(0.78)

主効果

グループ	回数	交互作用
3.05*	0	1.14

下位検定(Tukey法)

グループ2>グループ4 *

*:P<0.05

表6 〈設問10「スタートアップセミナー」のねらいについて分からないと感じますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ2	2.2(0.96)	2.2(0.92)	2.2(0.93)
グループ3	2.5(0.87)	2.3(1.13)	2.4(1.00)
グループ4	2.4(0.76)	2.3(0.58)	2.3(0.67)
グループ5	2.2(0.65)	2.9(0.86)	3.4(0.73)
平均値	3.2(0.79)	2.3(0.87)	2.3(0.86)

主効果、交互作用 n.s.

表7 〈設問11「スタートアップセミナー」で児童教育学科での学び方が分かると思いますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.8(0.90)	3.0(1.01)	2.9(0.99)
グループ2	3.0(0.71)	2.9(0.81)	2.9(0.75)
グループ3	2.9(0.60)	2.8(0.99)	2.9(0.81)
グループ4	2.4(0.77)	2.4(0.50)	2.4(0.64)
グループ5	2.8(0.62)	2.5(0.72)	2.7(0.68)
平均値	2.8(0.74)	2.7(0.86)	2.7(0.80)

主効果

グループ	回数	交互作用
2.99*	0.5	0.42

下位検定(Tukey法)

グループ1>グループ4 *

グループ2>グループ4 *

*:P<0.05

表8 〈設問12「スタートアップセミナー」は今後、役に立つと思いますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	3.1(0.99)	3.1(0.85)	3.1(0.91)
グループ2	3.3(0.95)	3.2(0.83)	3.2(0.88)
グループ3	3.1(0.70)	3.2(0.88)	3.2(0.79)
グループ4	3.0(0.78)	2.8(0.79)	2.9(0.78)
グループ5	3.2(0.71)	2.8(0.73)	3.0(0.73)
平均値	3.1(0.83)	3.0(0.82)	3.1(0.82)

主効果、交互作用 n.s.

(4) 社会貢献活動について

アンケートの設問13～18は、「社会貢献活動」についての印象を尋ねた。表9から表14は、各設問についてグループごとの評定平均値と標準偏差を調査回数別に示したものである。設問別にみると、「社会貢献活動」についてのグループ間と調査回数の2条件込みの評定平均値が2.5以上であったのは「役立つか」「楽しいか」「意義があるか」であり、特に「役立つか」の平均値は3.4で最も高い。また、「計画を立てるのは難しいか」という設問に対する評定平均値も2.5である。学生たちは、「社会貢献活動」を、今後に役に立つ意義がある活動で楽しいが計画を立てるのは難しい、と捉えているようである。一方、平均評定値が2.5未満の設問は、「ねらいが分からないか」「他の学生からの影響を受けたか」の2つである。前者は、逆転項目であり上記の設問同様に社会貢献活動への肯定的意識を示している。後者は、学生間の相互の学び合いがやや低調であったことを示唆している。

表9から表14に対して、回数×グループ間の2要因の分散分析を行ったところ、表の下段に示すような検定結果となった。どの設問にも交互作用は見られず、調査回数の主効果が有意であったのは、「計画を立てるのは難しいか」という設問に対してだけであった。すなわち、「社会貢献活動の計画を立てるのは難しい」という学生の意識は、2回目には有意に減少しており、授業展開の過程で「社会貢献活動」の計画や実施方法について理解が進んでいったことが伺われる。

表9 〈設問13「社会貢献活動」は今後、役に立つと思いますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	3.4(0.90)	3.4(0.96)	3.4(0.92)
グループ2	3.5(0.97)	3.5(0.77)	3.5(0.86)
グループ3	3.1(0.78)	3.4(1.04)	3.3(0.93)
グループ4	3.7(0.56)	3.3(1.11)	3.5(0.90)
グループ5	3.5(0.86)	3.4(1.06)	3.4(0.95)
平均値	3.5(0.83)	3.4(0.97)	3.4(0.90)

主効果、交互作用 n.s.

表10 <設問14「社会貢献活動」のねらいについて分からないと感じますか>

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.1(1.05)	1.9(1.10)	2.0(1.07)
グループ2	1.7(0.89)	1.7(0.73)	1.7(0.80)
グループ3	2.5(0.87)	1.9(1.18)	2.2(1.08)
グループ4	1.8(0.83)	2.1(0.97)	2.0(0.90)
グループ5	1.90(0.96)	1.9(0.90)	1.9(0.92)
平均値	2.0(0.95)	1.9(0.97)	2.0(0.96)

主効果、交互作用 n.s.

表11 <設問15「社会貢献活動」の計画を立てるのは難しいですか>

	1回目	2回目	平均値
グループ1	3.1(0.94)	3.0(1.03)	3.0(0.97)
グループ2	3.2(1.01)	2.7(1.10)	3.0(1.06)
グループ3	3.2(1.03)	2.5(1.30)	2.9(1.22)
グループ4	3.4(0.83)	2.8(1.10)	3.1(0.99)
グループ5	2.9(1.00)	2.9(0.97)	2.9(0.97)
平均値	3.2(0.95)	2.8(1.09)	3.0(1.04)

主効果
グループ 回数 交互作用
0.28 5.86* 0.71
分散分析 *:P<0.05

表12 <設問16「社会貢献活動」は楽しいですか>

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.7(0.89)	2.9(0.88)	2.8(0.88)
グループ2	2.5(0.96)	2.6(0.84)	2.5(0.89)
グループ3	2.5(1.13)	3.2(1.06)	2.9(1.13)
グループ4	3.0(0.88)	2.8(1.03)	2.9(0.95)
グループ5	2.9(0.90)	3.1(0.83)	3.0(0.86)
平均値	2.7(0.95)	2.9(0.94)	2.8(0.95)

主効果、交互作用 n.s.

表13 <設問17「社会貢献活動」は自分にとって意義があると思いますか>

	1回目	2回目	平均値
グループ1	3.4(0.83)	3.3(0.65)	3.3(0.74)
グループ2	3.4(0.83)	3.2(0.71)	3.3(0.77)
グループ3	3.0(1.12)	3.4(0.98)	3.2(1.05)
グループ4	3.3(0.82)	3.3(1.05)	3.3(0.93)
グループ5	3.3(0.96)	3.6(0.61)	3.5(0.82)
平均値	3.3(0.90)	3.3(0.82)	3.3(0.86)

主効果、交互作用 n.s.

表14 <設問18「社会貢献活動」では、他の学生の活動から影響を受けましたか>

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.3(1.06)	2.2(1.21)	2.2(1.13)
グループ2	2.3(1.06)	2.3(0.82)	2.3(0.93)
グループ3	2.1(0.90)	2.7(1.19)	2.4(1.09)
グループ4	2.6(0.76)	2.4(0.90)	2.5(0.83)
グループ5	2.3(0.96)	2.8(0.95)	2.5(0.98)
平均値	2.3(0.95)	2.5(1.03)	2.4(0.99)

主効果、交互作用 n.s.

(5)「私400」について

アンケートの設問19～24は、「私400」という作文についての印象を尋ねた。表15から表20は、各設問についてグループごとの評定平均値と標準偏差を調査回数別に示したものである。設問別にみると、「私400」についての条件込みの評定平均値が2.5以上であったのは「役立つか」「意義があるか」「他の学生からの影響を受けたか」である。とくに「役立つか」「意義があるか」についての平均値は3.0で高い評定値である。また、「難しいか」という設問に対する評定平均値も2.7であり、学生たちは、「私400」を、今後に役立ち、意義があるが難しい、と捉えている。また作文活動では下書きを相互に輪読するという時間を設けていたため、作文では他の学生からの意見などを推敲に役立てたことを示唆している。

一方、評定平均値が2.5未満の設問は、「ねらいが分からないか」「書くのは楽しいか」の2つである。前者は、逆転項目であり「私400」に対してどちらかといえば肯定的意識を示し、後者は作文を書くことが学生にとってそれほど楽しいものではないことを示していると思われる。

表15から表20に対して、回数×グループ間の2要因の分散分析を行ったところ、表の下段に示すような検定結果となった。どの設問にも交互作用は見られず、グループの主効果が有意であったのは、「書くのは楽しいか」という設問に対してだけであった。下位検定の結果、グループ3の評定平均値が高くなっており、教員または学生間の何らかの要因が楽しさを感じさせたと思われる。

表15 <設問19「私400」は今後、役に立つと思いますか>

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.9(1.08)	2.9(0.94)	2.9(1.00)
グループ2	3.1(1.18)	3.2(0.63)	3.1(0.93)
グループ3	2.8(0.73)	3.2(0.73)	3.0(0.75)
グループ4	3.1(0.85)	2.8(0.79)	2.9(0.82)
グループ5	2.9(0.90)	3.5(0.62)	3.2(0.83)
平均値	3.0(0.95)	3.1(0.78)	3.0(0.87)

主効果、交互作用 n.s.

表16 <設問20「私400」のねらいについて分からないと感じますか>

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.2(0.96)	2.2(1.01)	2.2(0.97)
グループ2	1.8(1.01)	2.0(0.82)	1.9(0.91)
グループ3	2.6(0.93)	2.2(0.92)	2.4(0.95)
グループ4	2.2(0.76)	2.1(0.88)	2.1(0.81)
グループ5	2.4(1.15)	2.1(0.86)	2.3(1.02)
平均値	2.2(0.99)	2.1(0.88)	2.2(0.94)

主効果、交互作用 n.s.

表17 〈設問21「私400」の作文を400字で書くのは難しいですか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.6(1.26)	2.7(1.24)	2.7(1.23)
グループ2	2.4(1.26)	2.8(1.13)	2.6(1.20)
グループ3	2.5(1.07)	2.6(1.09)	2.5(1.07)
グループ4	2.5(1.17)	2.9(0.91)	2.7(1.06)
グループ5	2.7(1.19)	2.8(0.95)	2.7(1.07)
平均値	2.5(1.17)	2.8(1.06)	2.7(1.12)

主効果、交互作用 n.s.

表18 〈設問22「私400」で自分について書くのは楽しいですか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.2(1.18)	2.1(0.91)	2.1(1.04)
グループ2	2.7(1.15)	2.5(1.07)	2.6(1.10)
グループ3	2.6(1.00)	3.0(0.77)	2.8(0.90)
グループ4	2.2(0.35)	2.2(0.71)	2.2(0.78)
グループ5	2.3(0.84)	2.6(1.00)	2.5(0.92)
平均値	2.4(1.02)	2.5(0.94)	2.4(0.98)

主効果		
グループ	回数	交互作用
3.08*	0.18	0.7

下位検定 (Tukey法)		
グループ1<グループ3	*	

*:P<0.05

表19 〈設問23「私400」は自分にとって意義があると思いますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.8(0.60)	2.7(0.95)	2.8(0.79)
グループ2	3.2(0.96)	3.2(0.76)	3.2(0.86)
グループ3	2.8(0.66)	3.1(0.80)	2.9(0.74)
グループ4	2.9(0.91)	2.8(0.76)	2.9(0.83)
グループ5	2.8(0.99)	3.2(0.56)	3.0(0.82)
平均値	2.9(0.83)	3.0(0.79)	3.0(0.81)

主効果、交互作用 n.s.

表20 〈設問24「私400」では、他の学生との話し合いから影響を受けましたか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.2(1.08)	2.6(1.12)	2.4(1.10)
グループ2	2.7(1.00)	2.6(1.01)	2.7(0.99)
グループ3	2.8(1.03)	3.1(0.94)	2.9(0.98)
グループ4	2.6(0.84)	2.7(0.81)	2.7(0.81)
グループ5	2.7(1.08)	2.8(0.97)	2.7(1.02)
平均値	2.6(1.01)	2.8(0.97)	2.7(0.99)

主効果、交互作用 n.s.

(6) ディベートについて

アンケートの設問25～30は、「ディベート」についての印象を尋ねた。表21から表26は、各設問についてグループごとの評定平均値と標準偏差を調査回数別に示したものである。設問別にみると、「ディベート」についての条件込みの評定平均値が2.5以上であったのは「役立つか」「楽しいか」「意義があるか」である。特に「役立つか」「意義があるか」に対する平均値は

3.3と3.1で高い値であり、「楽しいか」に対する値2.7のほうが低くなっている。また、「難しいか」という設問に対する評定平均値も3.2である。したがって学生たちは「ディベート」を、楽しいというより今後に役立ち意義がある活動だが難しい、と捉えている。

一方、評定平均値が2.5未満の設問は、「ねらいが分からないか」「対抗戦で学生間の人間関係が悪くなるか」の2つである。前者は、逆転項目であるのでディベートへの肯定的意識を示している。後者の設問の評定平均値は1.7であり、ディベートによって学生間の人間関係が悪くなるとは思っておらず、学生は、ディベートが討論のゲームであることを理解していることを示唆している。

表21から表26に対して、回数×グループ間の2要因の分散分析を行ったところ、表の下段に示すような検定結果となった。どの設問にも交互作用は見られず、グループの主効果が有意であったのは、「楽しいか」という設問に対してだけであった。下位検定の結果、第4グループの評定平均値が第2、第3グループより有意に低かった。その理由は複数考えられるが、3名程度のグループワークを中心とした活動であったため、ワークグループ内の人間関係やワークグループ間の交流のさせ方などの影響が考えられる。

表21 〈設問25「ディベート」は今後、役に立つと思いますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	3.1(0.99)	3.4(0.76)	3.2(0.88)
グループ2	3.6(0.84)	3.4(0.83)	3.5(0.83)
グループ3	3.6(0.51)	3.3(0.97)	3.5(0.78)
グループ4	3.6(0.51)	2.9(0.81)	3.2(0.75)
グループ5	3.4(0.98)	3.2(0.95)	3.3(0.96)
平均値	3.5(0.80)	3.2(0.87)	3.3(0.84)

主効果、交互作用 n.s.

表22 〈設問26「ディベート」のねらいについて分からないと感じますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.2(0.90)	2.1(1.03)	2.1(0.95)
グループ2	1.9(0.99)	2.1(1.03)	2.0(1.00)
グループ3	2.4(0.86)	1.9(1.08)	2.1(0.99)
グループ4	1.8(0.69)	2.2(0.71)	2.0(0.72)
グループ5	2.2(0.99)	2.1(0.99)	2.1(0.97)
平均値	2.1(0.89)	2.1(0.96)	2.1(0.92)

主効果、交互作用 n.s.

表23 〈設問27「ディベート」は難しいですか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	3.0(1.05)	3.3(0.93)	3.1(0.99)
グループ2	3.2(0.92)	3.0(1.15)	3.1(1.03)
グループ3	2.9(1.20)	3.2(0.92)	3.1(1.06)
グループ4	3.2(0.63)	3.2(0.85)	3.2(0.74)
グループ5	3.3(0.96)	3.4(1.06)	3.3(0.99)
平均値	3.1(0.95)	3.2(0.97)	3.2(0.96)

主効果、交互作用 n.s.

表24 〈設問28「ディベート」は楽しいですか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.5(0.77)	2.6(1.07)	2.6(0.92)
グループ2	3.1(1.10)	2.9(0.81)	3.0(0.96)
グループ3	2.7(0.77)	3.1(0.96)	2.9(0.89)
グループ4	2.5(0.96)	2.1(0.85)	2.3(0.92)
グループ5	2.7(0.91)	3.0(1.12)	2.8(1.01)
平均値	2.7(0.92)	2.7(1.02)	2.7(0.97)
主効果			
グループ	3.85*	0.05	1.28
下位検定(Tukey法)			
グループ2>グループ4			*
グループ3>グループ4			*

*:P<0.05

表25 〈設問29「ディベート」は自分にとって意義があると思いますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.7(0.73)	2.9(0.91)	2.8(0.82)
グループ2	3.4(0.84)	3.2(0.85)	3.3(0.84)
グループ3	3.2(0.64)	3.2(0.81)	3.2(0.72)
グループ4	3.2(0.90)	2.7(0.75)	2.9(0.85)
グループ5	3.2(1.00)	2.9(0.90)	3.1(0.95)
平均値	3.1(0.85)	3.0(0.85)	3.1(0.85)

主効果、交互作用 n.s.

表26 〈設問30「ディベート」のグループ対抗戦をすることによって、学生同士の人間関係が悪くなると思いますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	1.3(0.75)	1.8(0.85)	1.6(0.83)
グループ2	1.5(0.84)	1.8(0.85)	1.6(0.85)
グループ3	1.8(0.83)	1.8(1.06)	1.8(0.94)
グループ4	1.8(0.93)	2.0(0.88)	1.9(0.89)
グループ5	1.9(1.02)	1.8(0.90)	1.8(0.95)
平均値	1.6(0.88)	1.8(0.90)	1.7(0.89)

主効果、交互作用 n.s.

(7) 学習指導要領学習会について

アンケートの設問31～36は、「学習指導要領学習会」についての印象を尋ねた。表27から表32は、各設問についてグループごとの評定平均値と標準偏差を調査回数別に示したものである。設問別にみると、「学習指導要領学習会」についての条件込みの評定平均値が2.5以上であったのは「役立つか」「意義があるか」「グループで学ぶのはよいか」であり、いずれも3.0以上の値である。また、「難しいか」という設問に対する評定平均値も2.9であり、学生たちは、「学習指導要領学習会」を、今後に役立ち意義があるが難しい、と捉えている。一方、評定平均値が2.5未満の設問は、「ねらいが分からないか」「楽しいか」の2つである。前者は、逆転項目であり上記の設問同様に学習指導要領学習会への肯定的意識を示している。後者の設問の評定平均値は2.4であり、否定的ではないものの学習会はそれほど楽しいとは思っていないことが伺われる。

表27から表32に対して、回数×グループ間の2要因の分散分析を行ったところ、表の下段に示すように、どの設問にも有意な差は見られなかった。学習指導要領の学習会については、グループ間や調査時期に関わらず、学習は役立ち、意義がある、ねらいも分かる、しかし難しい、またあまり楽しいとは思えない、という印象を持っているといえよう。

表27 〈設問31「学習指導要領学習会」は今後、役に立つと思いますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	3.5(0.84)	3.3(1.05)	3.4(0.94)
グループ2	3.4(1.12)	3.3(0.93)	3.3(1.02)
グループ3	3.2(0.75)	3.6(0.61)	3.4(0.70)
グループ4	3.1(0.99)	3.0(1.25)	3.1(1.11)
グループ5	3.1(0.96)	3.2(0.90)	3.2(0.92)
平均値	3.3(0.94)	3.3(0.97)	3.3(0.95)

主効果、交互作用 n.s.

表28 〈設問32「学習指導要領学習会」のねらいについて分からないと感じますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.2(1.23)	2.2(1.17)	2.2(1.18)
グループ2	2.2(1.17)	2.2(1.18)	1.9(1.11)
グループ3	2.4(0.93)	1.9(1.08)	2.1(1.02)
グループ4	1.9(0.94)	1.8(0.90)	1.9(0.91)
グループ5	2.5(1.04)	2.1(1.03)	2.3(1.05)
平均値	2.2(1.08)	2.0(1.03)	2.1(1.06)

主効果、交互作用 n.s.

表29 〈設問33「学習指導要領学習会」は難しいですか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.9(1.13)	2.9(1.13)	2.9(1.11)
グループ2	2.8(1.01)	2.4(1.17)	2.6(1.10)
グループ3	2.9(0.97)	2.8(1.15)	2.9(1.05)
グループ4	2.9(0.91)	2.8(1.03)	2.9(0.96)
グループ5	2.9(1.00)	3.0(1.12)	3.0(1.04)
平均値	2.9(0.99)	2.8(1.11)	2.9(1.05)

主効果、交互作用 n.s.

表30 〈設問34「学習指導要領学習会」は楽しいですか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	2.5(0.90)	2.4(1.12)	2.5(1.01)
グループ2	2.4(1.07)	2.3(0.93)	2.3(0.99)
グループ3	2.8(0.88)	2.5(0.99)	2.7(0.94)
グループ4	2.4(0.68)	1.8(0.69)	2.1(0.73)
グループ5	2.4(0.98)	2.4(0.93)	2.4(0.95)
平均値	2.5(0.91)	2.3(0.95)	2.4(0.93)

主効果、交互作用 n.s.

表31 〈設問35「学習指導要領学習会」は自分にとって意義があると思いますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	3.1(0.88)	3.1(0.97)	3.1(0.91)
グループ2	3.3(1.00)	2.9(0.91)	3.1(0.96)
グループ3	3.2(0.66)	3.4(0.70)	3.3(0.68)
グループ4	2.9(0.94)	2.8(1.03)	2.8(0.97)
グループ5	3.1(1.00)	3.2(0.95)	3.1(0.96)
平均値	3.1(0.90)	3.1(0.93)	3.1(0.91)

主効果、交互作用 n.s.

表32 〈設問36「学習指導要領学習会」においてグループで学ぶことは良いと思いますか〉

	1回目	2回目	平均値
グループ1	3.3(1.00)	3.2(0.92)	3.3(0.95)
グループ2	3.5(0.96)	3.1(0.85)	3.3(0.92)
グループ3	3.4(0.62)	3.7(0.59)	3.5(0.61)
グループ4	3.1(0.94)	2.9(0.99)	3.0(0.96)
グループ5	3.0(1.19)	3.3(0.85)	3.1(1.03)
平均値	3.3(0.96)	3.2(0.87)	3.2(0.92)

主効果、交互作用 n.s.

(8) 4つの活動間の比較

これまで全体及び4つの活動別に設問に対する回答(評定値)を見てきたが、ここで5つの設問を取り上げて、各活動間の被調査者全体の評定平均値の違いについて検討する。

図2は、5つの設問に対する各活動への評定平均値を示したものである。これに対して設問ごとに一要因

の分散分析を行った結果を表33に示した。

図2、表33の示すところを整理してみる。まず、「〇〇は今後、役に立つか」という設問については活動間に有意差があり、社会貢献活動とディベートを「私400」よりも役立つと捉えていることが示唆された。「〇〇は楽しいか」という設問については、社会貢献活動とディベートを「私400」と学習指導要領学習よりも楽しいと捉えていることが示唆された。「〇〇は意義があるか」という設問については、社会貢献活動をディベート及び「私400」よりも意義があると捉えていることが示唆された。「〇〇は難しいか」という設問について、社会貢献活動とディベートは「私400」よりも難しいと捉えていることが示唆された。「〇〇のねらいについて分からないと思うか」という設問については活動間の有意差は見られなかった。このことは、それぞれの活動のねらいについては、学生たちはおおむね理解していることを示唆している。

これらをまとめると、活動によって学生の受け止め方は異なるといえよう。役立つ、また楽しいと思われるのは社会貢献活動とディベートであり、難しいのもその2つの活動であるようだ。また社会貢献活動は他の活動と比べると「意義がある」と捉えており、今回の授業のような多様な活動は、それぞれに独自の意味を持つ活動であることが分かる。

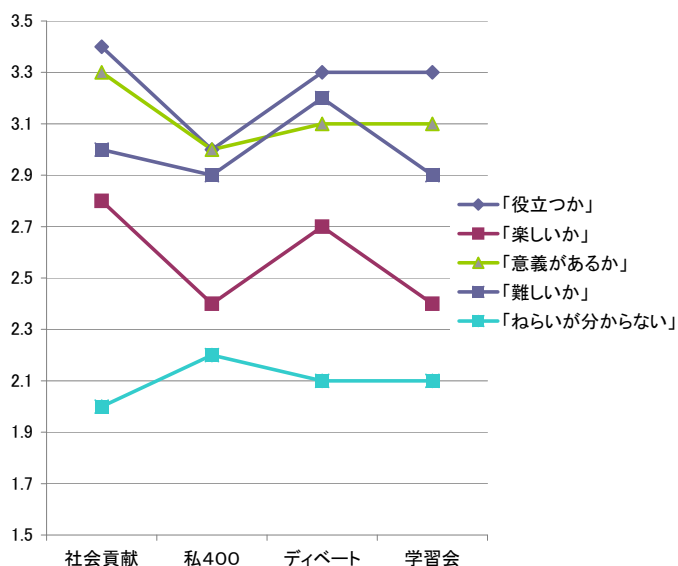


図2 5つの設問ごとの各活動の評定平均値

表33 5つの設問ごとの一要因の分散分析の結果

設問	分散分析の結果	下位検定の結果による活動間の有意差 (p<0.05)
「役に立つか」	$F(3,732)=6.50, P<0.01$	社会貢献>私400・ディベート>私400
「楽しいか」	$F(3,732)=8.42, P<0.01$	社会貢献・ディベート>私400・学習会
「意義があるか」	$F(3,732)=5.55, P<0.01$	社会貢献>私400・ディベート
「難しいか」	$F(3,732)=7.60, P<0.01$	社会貢献>私400・ディベート>私400・学習会
「ねらいが分からない」	$F(3,732)=1.62, n.s.$	

3.2 学生を対象としたアンケート調査（自由記述）

（1）社会貢献活動について

第1回アンケートは、学生が社会貢献の準備を進めている時期に行った。「忙しくてなかなか時間がないけれど、いい経験になると思うので積極的にがんばりたい」などの前向きな記述が多く、社会貢献活動で自己の成長を期待する学生が多いことがわかる。

第2回アンケートは、多くの学生が社会貢献を体験した時期に行った。そのため「子どもと触れ合う機会があまりないので良い機会になってよかった」と活動の意義を理解し、楽しく活動に取り組み、自己の成長を実感している感想が見られる。また「地域の方と関わりを持つことができたのでよかった」と、地域での自分の位置を見つけ、社会の一員であるという意識が芽生えた学生もいる。さらに「社会貢献をしたことがなかったので、この活動で初めて社会貢献団体に入った。こうして地域に貢献することも大切だった」と、継続的に社会貢献活動に関わることを計画している学生もいる。

社会貢献活動に対する難しさについての記述は第2回アンケートでは減少している。今回の社会貢献活動を通し、自分で計画し実施していく楽しさを感じ、自信がついたためと考えられる。

（2）「私400」について

「私400」の活動では、400字の作文を3回書いた。各回の課題は「いままでの自分」、「30歳の自分」、「30歳の自分を実現するための計画」である。

第1回アンケートは1回目の作文を終えた時期に行った。記述の内容は3つに分類できる。第一は「改めて自分と向き合えた感じがした」などの、自己理解に関する記述である。第二は「文章を書くのは大変だが、書く練習になるのでうれしい、続けてほしい」など、文章力育成に関するものであった。第三は「自分について書くのは少し恥ずかしかったけど、みんなのことも知れたので良かった」と、他者を意識した自己表現やコミュニケーションに関する記述であった。一方、「自分のことを書くのは難しかった」と、内容の難しさや「まだうまく書けないので大変に感じる」と、文章力に対する不安を訴える学生もいた。

第2回アンケートは3回の作文終了後に実施した。第1回アンケートと同様に3つの内容に分類できる。第一は自己理解に関するものであり、「今までの自分や将来について考える良いきっかけになった」などの記述があった。第1回アンケートより多くの学生が自己理解について記述している。第二は文章力についての内容で、「文章力がついた」などの意見があった。

第三は自己表現やコミュニケーションに関する記述で、「自分の夢について書くのは少し難しい、だけど見つめなおして文章や言葉にしてみるのも大切だった」などの感想があった。第1回アンケートと同様に、「将来の自分について書くのは難しい」などのテーマの難しさや、「400字で自分のことを書くのは難しいと思う」など、文章力不足を自覚する学生もいた。

さらに第一の自己理解についての記述数を比較すると、第2回アンケートの記入数は第1回アンケートの2倍になっている。作文を行う度に自己を見つめ自己理解を深めたのではないかと考えられる。

（3）ディベートについて

第1回アンケートはディベートの説明を受け、課題について理解し、対戦に向け準備を始めた時期に実施した。「自分の意見、他の人の意見を大切に協力してまとめていくことが楽しい」などと、ディベートの基本的な意義を理解し、役に立つので積極的に取り組んでいきたいという姿勢が伺えた。また、「テーマが難しい」と難しさについて書いている学生もいた。

第2回アンケートはディベートを終えた時期に実施した。「肯定や否定を考えることがとても大変だったが、どの職業に入っても自分の意見について発言するのは大切だと思う」と、ディベートは意義がある、今後役に立つ、楽しいと考えている学生が第1回アンケートより増加し、「グループ同士で協力して考えることができた」とチームワークの大切さを学んだ学生もいた。

（4）学習指導要領学習会について

第1回アンケートは学習会を始めて日が浅い時期に実施した。「グループの中で相談して大切なところを話し合えるので、とても勉強になると思う」というように、学習指導要領を理解し覚えるために役立ったという意見や、教員になることを見据え「教える側になって少し先生の立場になれる機会があるのでいい経験になったと思う」という意見もあった。一方、「自分で勉強すればいいので、正直いらないと思う」など、学習指導要領の学習方法について否定的な記述もあった。

第2回アンケートは全ての学習会終了後に実施した。「自分でまとめて、重要なところに線を引いて、みんなの前で発表することはとてもいいことだと思う」など、学習指導要領学習の意義を確認しつつ学習活動を行い、成長したと実感し、将来の教員採用試験に役に立つのでさらに取り組んでいきたいと考えているようだ。しかし「教員になるには避けられないことだけど、みんなでやる意味が分からない」という意見もあった。

以上検討してきたように、3.1のアンケート結果と同様に、4つの活動に関して「役に立ち、意義があり、楽しいが難しいもの」と学生が捉えていることが分かる。自由記述によって、学生が各活動をどのように受け止め、感じたのかを詳細に知ることができた。

3.3 担当教員を対象としたアンケート調査

(1)「スタートアップセミナー」全体に関する設問について(設問1～5)

設問1～5では、「ねらいについてわからないか」で1名が「どちらかといえばそう思う」と回答した以外は、すべてが評定3以上(逆転項目は2以下)の肯定的な回答であった。

(2) 社会貢献活動について(自由記述)

「社会貢献の意義・意味を十分に理解させてから始める必要がある」「4年間の継続ではなく、一回で終わっている学生がいる」など、本活動の意義に対する学生の理解の低さや教員の説明不足に対する指摘があった。また、「学生の取り組みへの意識に差がある」「春学期中にスタートを切れない学生への指導が必要」など、活動の報告や確かめが十分にできていないとの意見があった。その他、「ボランティア情報関連のホームページの紹介などにより、昨年度よりスムーズになった」など、ボランティア先を見つけることがスムーズに行われたとの感想があった。

(3)「私400」について(自由記述)

テーマについては、「将来を真剣に考えてよい」「課題を明らかにすることができてよい」との肯定的な意見の他、「興味・関心を狭めてしまうところもある」との意見もあった。

作文については、「基礎を学ばせる必要がある」「作文力の強化」など、作文スキルに対する指導が必要との意見が多かった。

輪読・推敲については、「時間が足りない」「感想になってしまう」「推敲の意味をもたない」など、うまく機能していないとの指摘があった。

(4) ディベートについて(自由記述)

テーマについては、「おもしろく、学びになっている」「明らかに肯定意見が有利になるなどのテーマがあり再選定の必要がある」との意見があった。

ディベートのスキルについては、「ディベートの論理的な討論への指導が必要」「調べる等準備の時間をもっととって、そこを評価したい」など、準備や討論の指導にもっと時間が必要であるとの指摘があった。

その他、「パワーポイントでの発表の良い機会」「学

生同士のコミュニケーションの良い機会」との意見や「昨年度に比べて時間的に余裕ができてよかった」との感想がみられた。

(5) 学習指導要領勉強会について(自由記述)

学習指導要領の通読について「範囲が広い。読んでみた程度で終わってしまった」「総則のみでよい」「時間が足りない」「主体的な学びがねらいだったが、安直な方法になっている。本質を学ばせたい」など範囲や到達目標の見直しを求める意見があった。

また、配布資料について、「資料があることにより勉強しやすかった」との意見がある反面、「資料が多く、消化不良」「プリントが多く、趣旨がぼけた」などの指摘があった。

勉強会については、「学習会で何を学ばばよいかが難しい」など、改善を求める意見があった。

3.4 学生と教員の回答の比較

(1)「スタートアップセミナー」全体に関する設問について

教員に対する設問1～5は、学生に対する設問8～12にあたる。両群とも最も評定平均値が高かったのは「役立つか」であり、次いで「意義があるか」であった。いずれも評定平均値は3.0以上であり、スタートアップセミナーは、教員と学生の両者から、今後の役に立ち、意義のある科目として評価されているといえる。

(2) 社会貢献活動について

学生の「意義が分かるか」「ねらいがわからないか」の評定平均値をみると、学生は本活動の意義やねらいを理解していると考えているようである。しかし、教員からは、社会貢献活動の意義やねらいの指導の必要性や、説明不足を指摘する意見があった。これは、学生は単にボランティア活動の意義やねらいを理解しているが、教員は、さらに深く理解して取り組んでほしいと感じていることによると考えられる。すなわち、建学の精神に関するひとつの具体的な活動であることや4年間継続することの意味をも含めた社会貢献活動の意義である。まずは、本活動に込められたこれらの意義を理解させ、本活動を継続していくスタートを切るという意識を高める指導が必要であろう。このことによって、取り組みの個人差が激しいという課題も軽減できると考えられる。

また、学生が「計画を立てるのは難しい」と感じることはについては、昨年度の調査からも明らかにされていたため、今年度は、ボランティア情報が掲載されているホームページのURL一覧を配布し、具体的な活

動例をあげるなどの改善を行った。教員からは、「昨年よりスムーズであった」との感想があったが、学生の回答をみると、まだ十分とは言えないことが分かった。しかしながら、「計画を立てるのは難しい」という学生が2回目の調査で有意に減少したことや、本項目にはグループ間の差がみられたことから、計画を立てる段階で細やかに対応していくことで、難しさは軽減できると考えられる。

ところで、本授業における到達目標は、4年間継続できる活動先を探し実行可能なところまで計画することであった。多くの学生はこの目標は達成しており、春学期中にスタートを切った学生も少なからずいる。また、今後も継続して活動が続けたいという学生の記述もみられる。しかし、教員からは、春学期中にスタートを切れなかった学生や今後の継続へのフォロー体制がないことを指摘する意見がみられた。授業終了後にも、学科として社会貢献活動の継続をフォローする体制を整える必要がある。

（3）「私400」について

「私400」で提示された3回のテーマは、ライフプラン・キャリアプランとしては、教員・学生から肯定的に捉えられているようである。

本活動は、ライフプラン・キャリアプランとして計画されているが、教員・学生の回答をみると、作文活動としての関心が高い。学生からは文章力に対する不安や文章力を付けたい、教員からは作文指導の必要性などが自由記述にみられた。ライフプラン・キャリアプランとしては、作文以外の方法を検討することも考えられるが、教員・学生ともに作文力の向上に対する関心や意欲が高いことから、作文指導も計画的に入れ込みながら行っていく方が良いだろう。「書くのは楽しいか」の評定平均値が他のグループより有位に高いグループでは、作文、ライフプラン、輪読が効果的に組み合わせることで楽しさが生み出されたと考えられる。

輪読・推敲については、学生の「他の学生からの影響を受けた」の評定平均値をみると一定の効果があったと考えられるが、教員からは互いに推敲するための時間と力の不足による否定的な意見が複数みられた。輪読・推敲には、他者のライフプラン・キャリアプランに触れて参考にするということと、作文力の向上に互いに役立てるといった目的があり、予定ではこれに必要な十分な時間が計画されていたが、実際には、各自が作文を書くことに予想以上の時間がかかり、十分に輪読・推敲の時間を確保できなかったグループが大半であった。この場合、輪読・推敲の意義と効果が十分に感じられなかったと考えられる。一方、「楽しい」

の評定平均値が有意に高かったグループでは、各自が下書きまでは授業時間外で行ってきたうえで、授業時間内には、輪読・推敲を中心に行っていたとのことであった。このように、授業時間内では輪読・推敲の時間を中心に展開していくことで、成果をあげることができると考えられる。

（4）ディベートについて

学生はディベートを難しいと感じている。自由記述をみると、これにはディベートとしての討論の技術だけではなく、テーマに関する理解や資料収集、資料の作成などについての難しさも含まれているようである。テーマについては、学生が身近と感じ、興味をもてるような学校教育に関する問題を選び、昨年度よりかなり難易度を下げたつもりであったが、今年度もテーマの難しさを訴える回答が少なくなかった。今後は、テーマの理解を目的とした時間を設けるなど、何らかの教員の関与が必要であろう。

本活動の難しさについては教員も感じており、討論の方法や資料作成の指導が必要との記述がみられる。現状ではこれらの難しさを支えるだけの指導の時間がとれないことは明らかであり、本活動のねらいと目標を再検討する必要がある。

しかしながら、「楽しいか」の回答ではグループ間の差がみられており、現状においても指導の在り方によって、楽しいと感じられる活動にすることもできることが示唆された。「難しいが楽しい」との評価が得られるような指導のあり方を検討する必要がある。

（5）学習指導要領勉強会について

学生が学習指導要領の勉強を「難しい」と感じた理由について、学生と教員の意見を総合して考えると、学習範囲が広がったことと、配布資料がうまく使われずさらに範囲を広げたような印象を与えたことがあげられる。本活動のねらいは、学科の特性理解として学科でのこれからの学びの概要を知ることであり、学習指導要領の通読という方法がとられたが、教員の意見にみられるように、範囲を総則に絞るなどして、主体的で本質的な学びができるような改善が必要であろう。また、勉強会の難しさもあげられた。学生は皆で学ぶ勉強会の良さや意義は感じているものの、その方法や活動の進め方には疑問を持っており、教員からも勉強会の方法の在り方に関して同様の感想がみられた。勉強会の方法は、4月に学生同士で考えるように計画されており、まだ慣れない関係の中で十分に議論できないまま出された方法であった可能性が高い。個別の学習を促進するための勉強会の方法について、教員も交えて十分に議論してから始める必要があると考えられる。

4 まとめと今後の課題

アンケートの結果から、今年度のスタートアップセミナーでは、本学及び学科の掲げる初年次教育のねらいを概ね達成できたと考えてよいだろう。それはまた、先に挙げた初年次教育の目的の一部分（たとえば大学という場の理解、スタディスキル）を達成したともいえる。この結果には、初年次教育の基本軸を示し質を保証する全学共通テキストと、学科の特性を踏まえた具体的な活動の内容、ねらい、方法を明示する〈スタートアップセミナー教員マニュアル〉の2冊が大きな役割を果たした。このことは、グループ間で意識に差がみられた設問が全体の2割程度にとどまったことにも表れている。複数の教員が統一シラバスのもとに一つの目標に向かうとき、共通テキストや教員マニュアルは不可欠であるといえるだろう。

また、アンケートからは、各活動に対する改善点も明らかになった。例えば、「社会貢献活動」では、4年間継続できるプランの計画の指導の充実とフォロー体制の確立、「私400」では、ライフプラン・キャリアプランとしての活動を主とした上で、作文に対する基礎的な指導を加えられるような時間の調整、「ディベート」では、本活動に含まれる各々の学びのスキルについての基礎的な力に対する指導の充実、「学習指導要領学習会」では、ねらいに沿った学習範囲と勉強会の効率的なあり方の検討などである。来年度は、シラバス及び〈教員マニュアル〉にこれらの改善を加え、4つの活動を継続したい。

また、今回目的として掲げていなかった「大学の中で人間関係を構築すること」や「クリティカルティンキングなど大学で学ぶための思考方法を身に付けること」（河合塾、2010）も、児童教育学科1年生に身に付けさせたい資質である。そのため、本学に設置されて

いるSA・TA制度というピアサポート制度を活用することも含めて、今後さらに充実した初年次教育の方法と成果を目指していきたい。

謝辞

スタートアップセミナーは、授業担当教員を中心に児童教育学科専任教員全員が協力・連携して進められています。また、アンケート調査では児童教育学科1年生及び授業担当教員10名の協力を得ました。記して感謝いたします。

引用・参考文献

- 中部大学全学共通教育部初年次教育科（2013）大学で学ぶ ナカニシヤ出版
- 濱名篤・川嶋太達夫（編著）（2006）初年次教育 歴史・理論・実践と世界の動向 丸善株式会社
- 河合塾（2010）初年次教育でなぜ学生が成長するのかー全国大学調査からみえてきたこと 東信堂
- 国立教育政策研究所（2009）大学における初年次教育に関する調査
- Lee Upcraft, M., Gardner, J.N., & O. Barefoot, B. (2007) Challenging and Supporting the First-Year Student Maruzen & Wiley. 山田礼子（訳）初年次教育ハンドブック 学生を「成功」に導くために 丸善
- 山田礼子（2012）学士課程教育の質保証へむけて 学生調査と初年次教育からみえてきたもの 東信堂
- 吉田直子・古市真智子・味岡ゆい・長尾寛子（2013）「スタートアップセミナー」を学生はどう受け止めたかー2012年度の児童教育学科の試みー 中部大学教育研究 12号 pp.59-66

准教授	現代教育学部	児童教育学科	古市真智子
教授	現代教育学部	児童教育学科	吉田 直子
助教	現代教育学部	児童教育学科	味岡 ゆい
准教授	現代教育学部	児童教育学科	長尾 寛子

平成24年度の全学英語教育報告

和田 珠実・大門 正幸・今村 洋美
西村 智・野田 恵剛・山田 伸明

1 はじめに

平成23年度の全学共通教育のカリキュラム改訂以来、全学英語教育科では全学共通教育科目のスキル教育科目として「英語スキルⅠ/Ⅱ」を実施している。当科目の基本方針や実施方法、授業内に実施した到達度確認テストの平成23年度までの結果については、既に大門他（2010, 2011, 2012）で報告済みである。本稿では、「英語スキルⅠ/Ⅱ」の2年目にあたる平成24年度に実施した到達度確認テストの結果について報告を行う。¹⁾

この授業は、新入生用の上級・中級・初級クラスとそれ以外の再履修クラスという4つのクラスで編成されている。上級・中級・初級のクラス分けは、入学時に受験したフレッシュマンテストの結果に基づいて行われる。使用する教材については、上級クラスのみ別のものを使用し、初級・中級・再履修クラスでは共通の教材を使用している。

この授業における到達度確認テストの柱となるのは、語彙に関する問題、文法に関する問題、読解方略に関する問題の3つであるが、語彙については、さらに、日本語を英語に訳す問題と英語を日本語に訳す問題の2種類に分けられる。初級・中級・再履修クラスの問題は共通であるが、上級クラスの問題はやや難易度が高くなっている。

以上のようなクラス編成、到達度確認テストの内容を考慮し、以下では「上級クラス」、「初級・中級クラス」、「再履修クラス」の3つについて、到達度確認テストの(i)語彙1（日本語を英語に訳す問題）、(ii)語彙2（英語を日本語に訳す問題）、(iii)文法、(iv)読解方略の4項目に関するテスト結果を別々に報告する。

2 到達度確認テストの結果

到達度確認テストの受験者は、春、秋学期それぞれ1年生2,338名、2,372名、2年生以上の再履修者225名、157名で合計2,563名、2,529名であった。1年生のレベル毎の受験者数は上級者309名、301名、初中級者2,029名、2,071名であった。なお、分析にはMac OS X版のSPSS Statistics 20を用いた。

2.1 上級者

上級者の到達度確認テストの結果は、図1～図8に示す通りである。なお、満点はテスト項目によって異なるが、比較を容易にするために、全てを100点満点に換算してある。したがって、図中の「平均点」は厳密には「正答率」のことである。なお、比較のため、図では正規曲線を示してある。

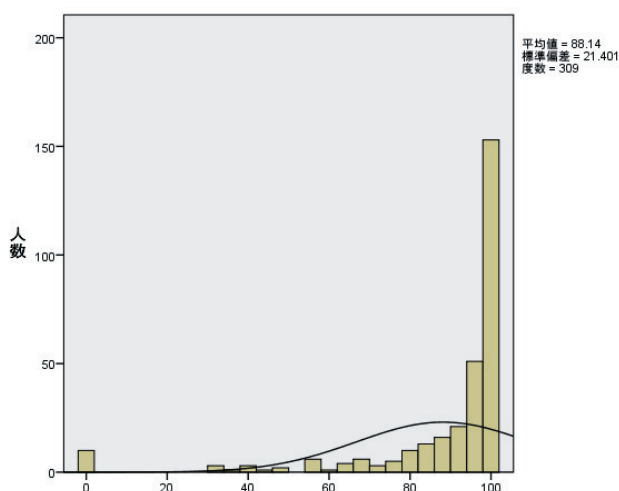


図1 上級者の語彙（日本語から英語）テスト結果（春）

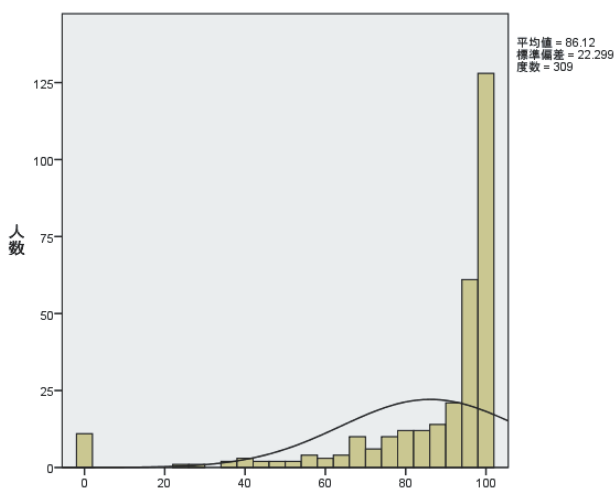


図2 上級者の語彙（英語から日本語）テスト結果（春）

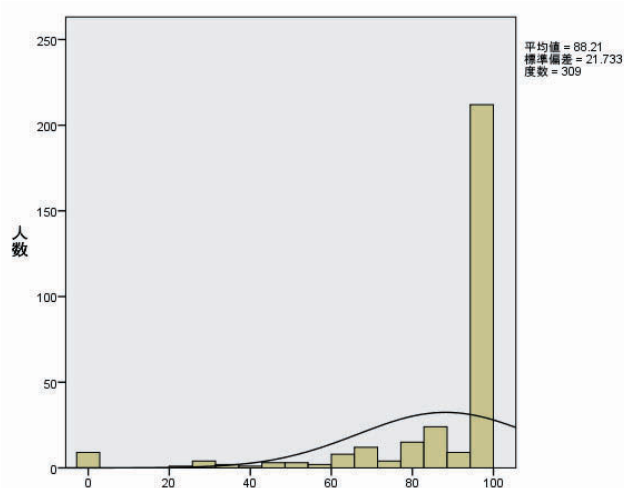


図3 上級者の文法テストの結果（春）

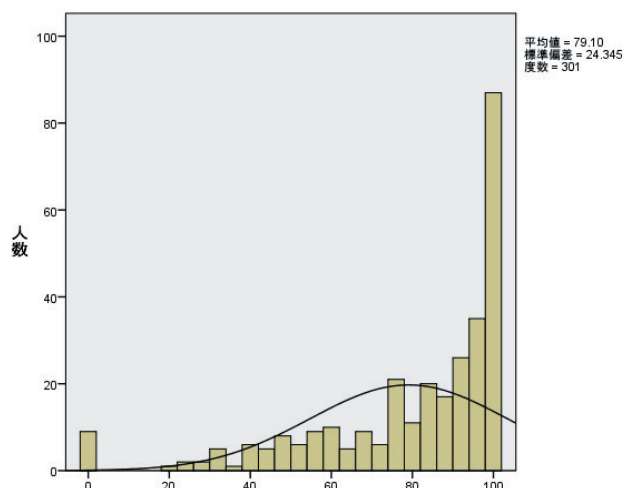


図6 上級者の語彙（英語から日本語）テストの結果（秋）

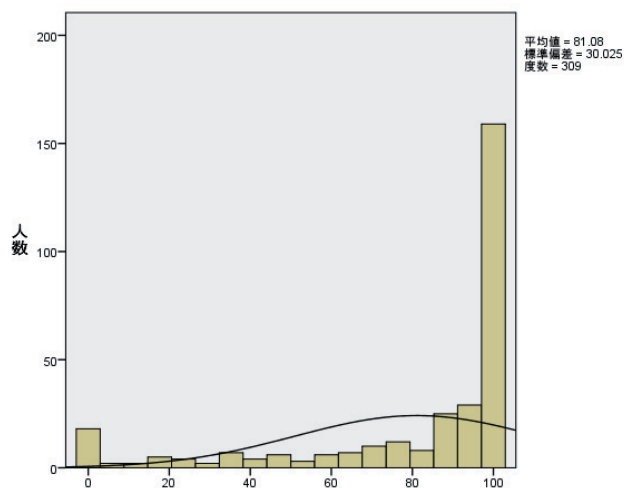


図4 上級者の読解方略テストの結果（春）

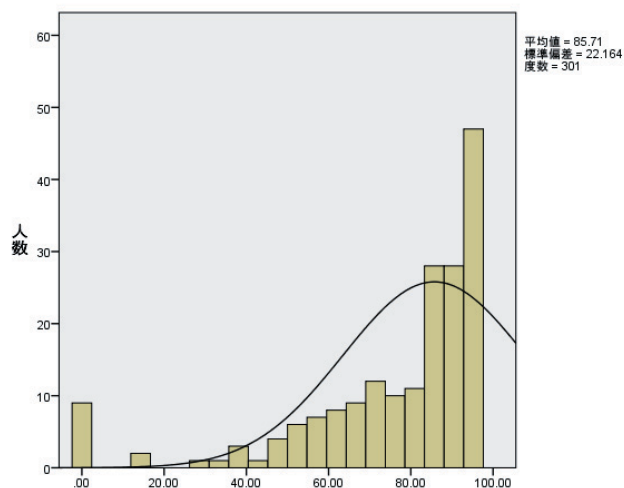


図7 上級者の文法テストの結果（秋）

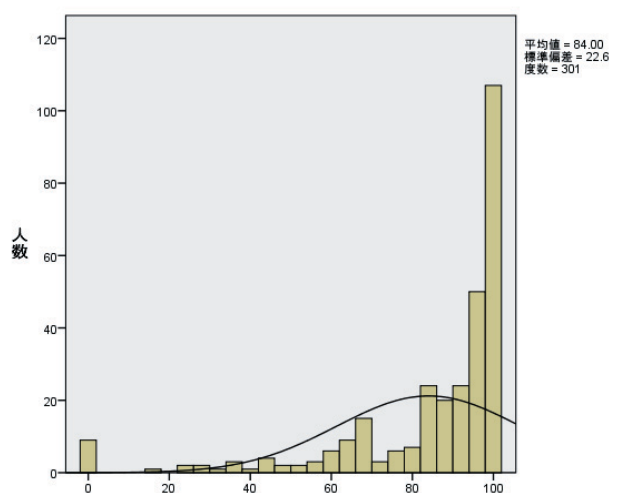


図5 上級者の語彙（日本語から英語）テストの結果（秋）

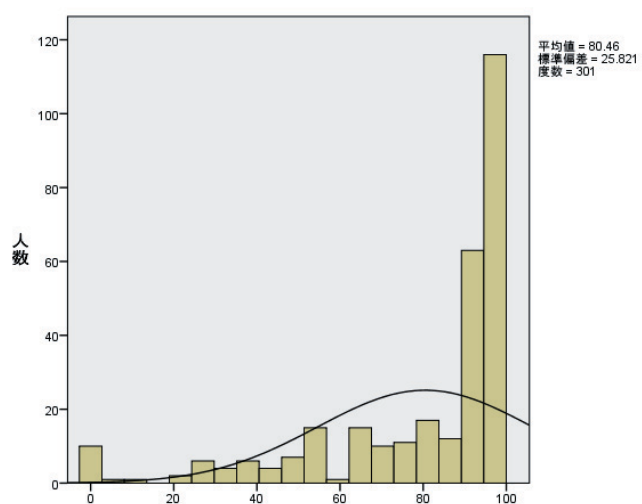


図8 上級者の読解方略テストの結果（秋）

上級者のテスト結果を見ると、両学期共に文法テスト、読解方略テストの正答率は大変高く、満点を取る学生も多いことが分かる。春学期の語彙が2種類ともにデータのばらつきは大きい、秋学期には高得点者の割合が多いことが分かる。英語スキルⅠは春学期のみの半期科目であり、英語スキルⅡは後期に開講され、通常は同じ教員が担当している。同じ担当者が通年教えることにより学習者の傾向が良く把握でき、的確な指導が可能となっている。上級者の結果は全体的に満足できる到達度に達していると言えるであろう。

2.2 初中級者

上級者の場合と同じように初中級者の到達度確認テスト4つの項目を100点満点に換算した結果を図9～図16に示す。

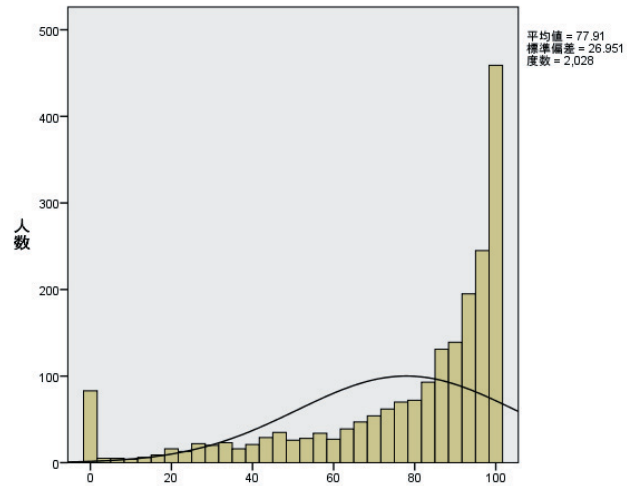


図11 初中級者の文法テストの結果（春）

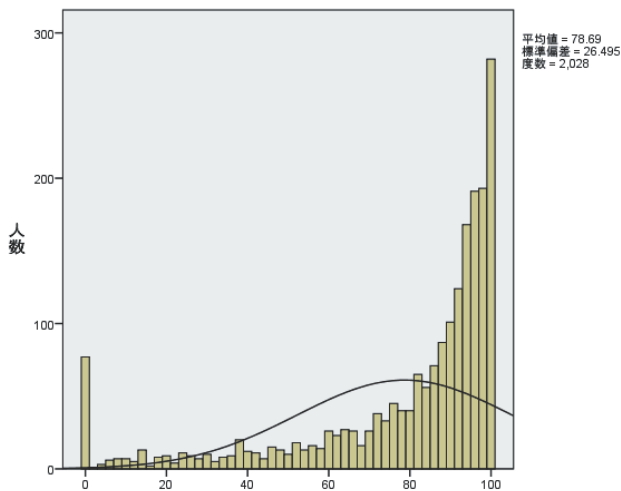


図9 初中級者語彙（日本語から英語）テストの結果（春）

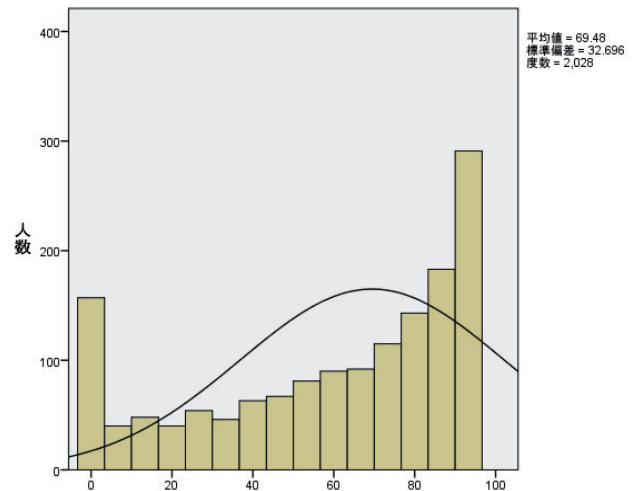


図12 初中級者の読解方略テストの結果（春）

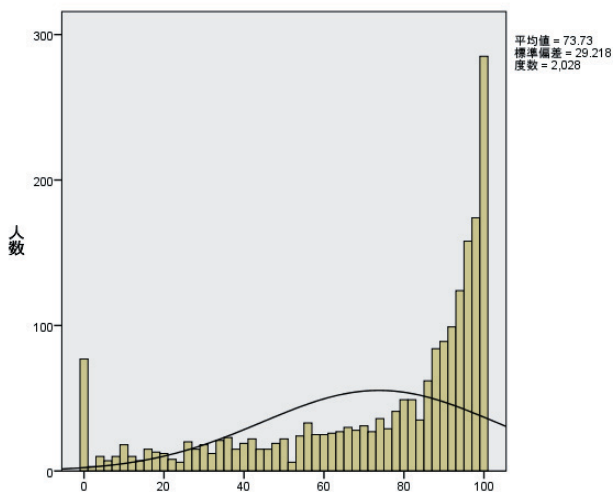


図10 初中級者語彙（英語から日本語）テストの結果（春）

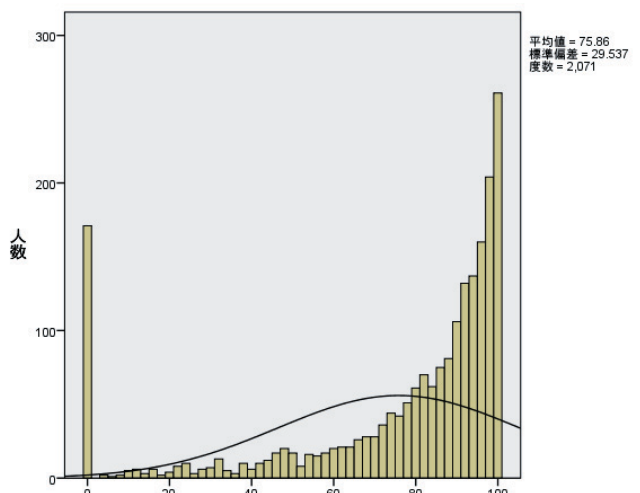


図13 初中級者語彙（日本語から英語）テストの結果（秋）

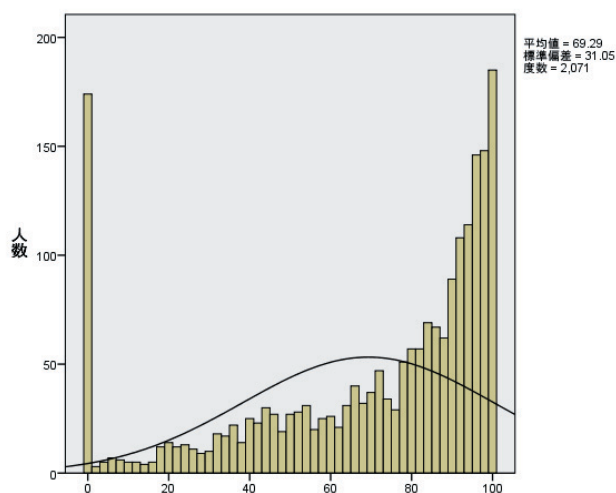


図14 初中級者語彙（英語から日本語）テストの結果（秋）

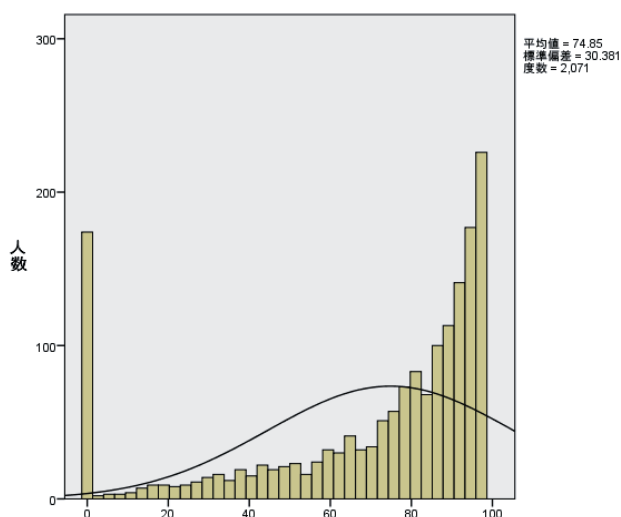


図15 初中級者の文法テストの結果（秋）

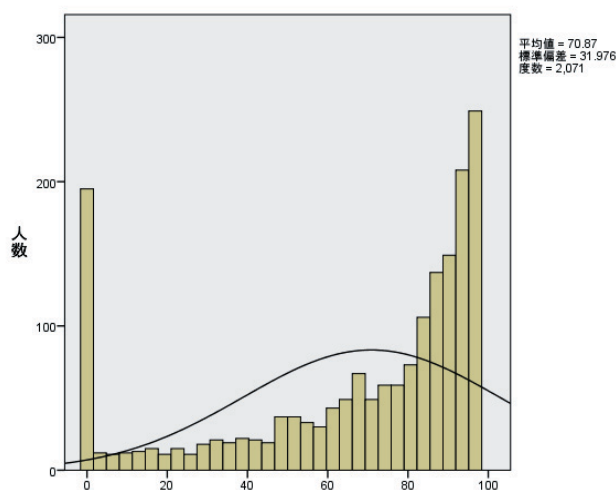


図16 初中級者の読解方略テストの結果（秋）

上級者の場合と同様、全体的に高得点者の割合が多い。これは、平成23年度に実施した到達度確認テストの結果と同様の傾向が見られた。

初中級者の結果で顕著なのは、0点の多さである。この0点のデータには、実際にテストを受験した学生のもも含まれるが、ほとんどは欠席者（＝テストを受験しなかった学生）の人数である。この欠席者は科目履修を途中で放棄した学生が多い。この現象は後期の0点の多さにも表れている。

秋学期は、春学期に比べ、語彙テストの平均点が、両方（日本語を英語にする問題が、英語を日本語にする問題）とも少し下がっている。これは、秋学期に、語彙の難易度が上がったことが影響していると思われる。

全体的にどのテスト結果も満点が多いが、春学期は満点以外の分布の幅が広い。これは英語力の問題もあるが、学習態度や学習方法に問題があるようである。この結果が多くの再履修者を出すことに繋がっている。平成25年度春学期の英語スキルⅠの総履修者数は2,501名であり、再履修者数はほぼ1割の251名であった。

2.3 再履修者

再履修者の到達度確認テスト4つの項目を100点満点に換算した結果を図17～図24に示す。

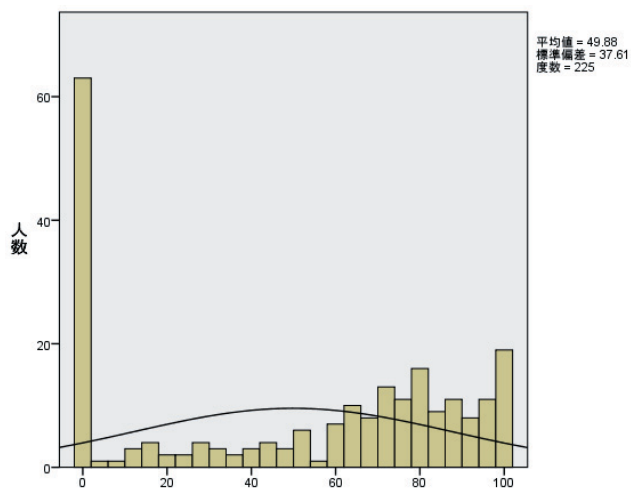


図17 再履修者の語彙（日本語から英語）テストの結果（春）

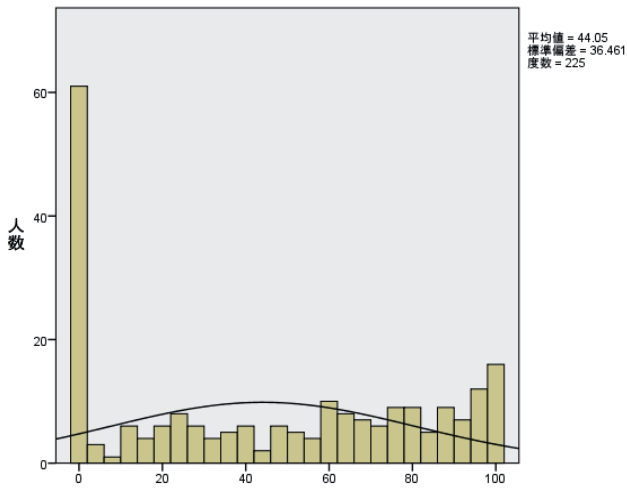


図18 再履修者の語彙（英語から日本語）テストの結果（春）

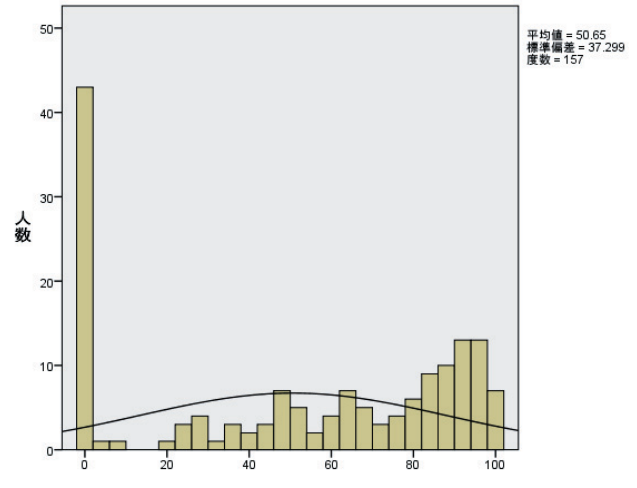


図21 再履修者の語彙（日本語から英語）テストの結果（秋）

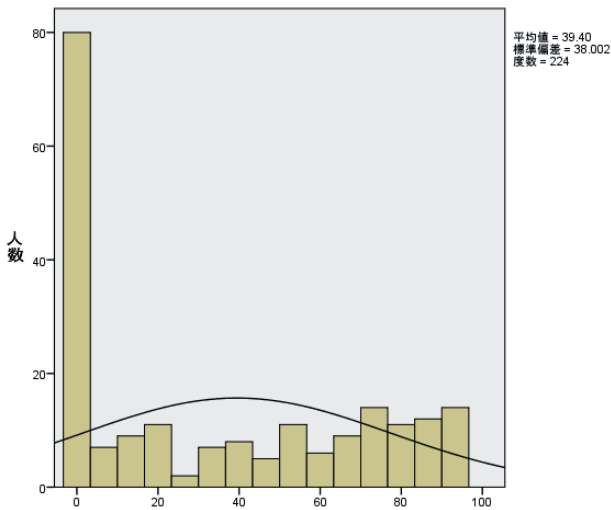


図19 再履修者の文法テストの結果（春）

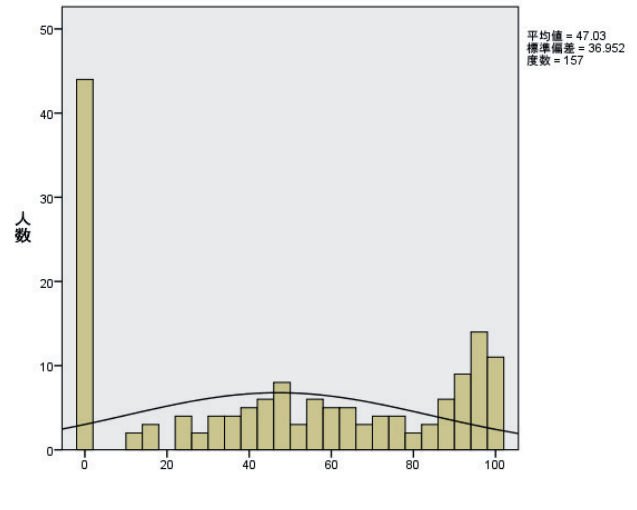


図22 再履修者の語彙（英語から日本語）テストの結果（秋）

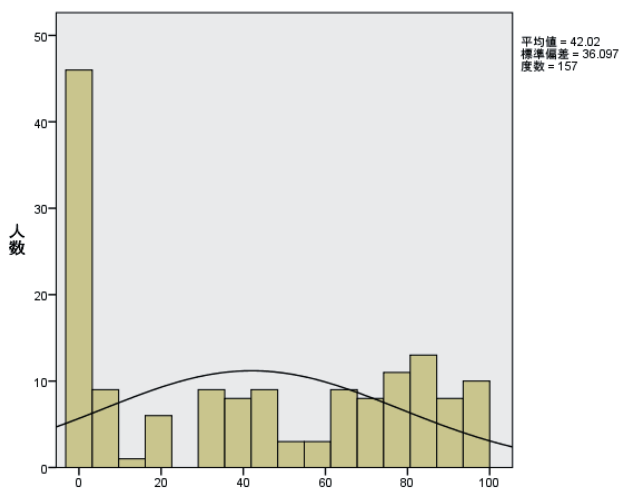


図20 再履修者の読解方略テストの結果（春）

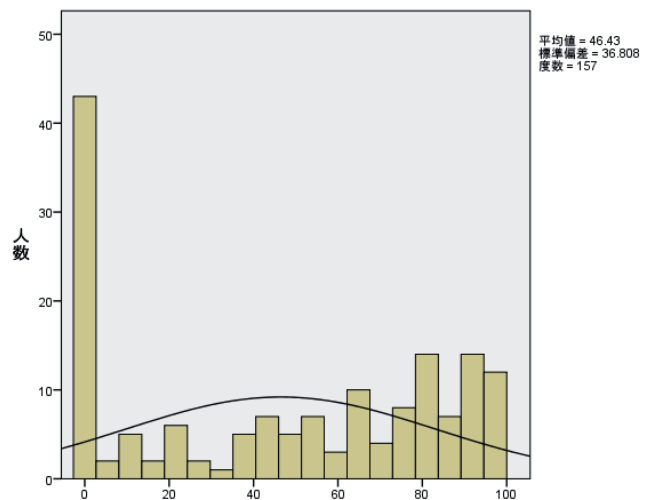


図23 再履修者の文法テストの結果（秋）

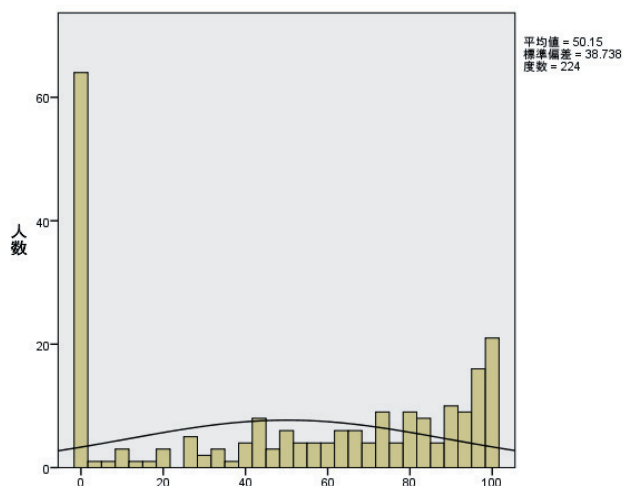


図24 再履修者の読解方略テストの結果（秋）

再履修者のどの結果を見ても0点の多さが目立つ。これは、履修登録をしてはいるが、一度も授業に出ていない学生が多いことを反映している。上級者や初中級者と比べると全体的に得点が低く、満点をとる学生の少なさも著しい。語彙問題では、日本語を英語に訳す問題よりも英語から日本語に訳す問題のほうが少し得点が高くなっており英語よりも日本語を覚えるほうが得意な傾向がみえる。再履修者のクラスは学力別編成ではないため、英語力や学科、学年が混在しており、それがテスト結果に反映されている部分もあるようである。

再履修者については、平成23年度より新入生とは別のクラスを開講し、1人でも多くの学生が単位取得できるような学習環境を提供している。しかし、まだまだ出席率の低さに起因する成績不良の問題が多く、この点はさらに検討が必要な大きな問題である。

3 フレッシュマンテストとプレースメントテスト

前述のように、入学時に「英語スキルⅠ」のクラス分けのためのフレッシュマンテストを実施している。また、「英語スキルⅡ」が開講されている12月に2年次のクラス分けの資料用にプレースメントテストを実施している。これらは比較可能な内容であるため、両者の結果を図25と図26で示しておく。

両テストの平均点はほぼ同程度であるが、フレッシュマンテストよりプレースメントテストのほうが満点の人数が多い。

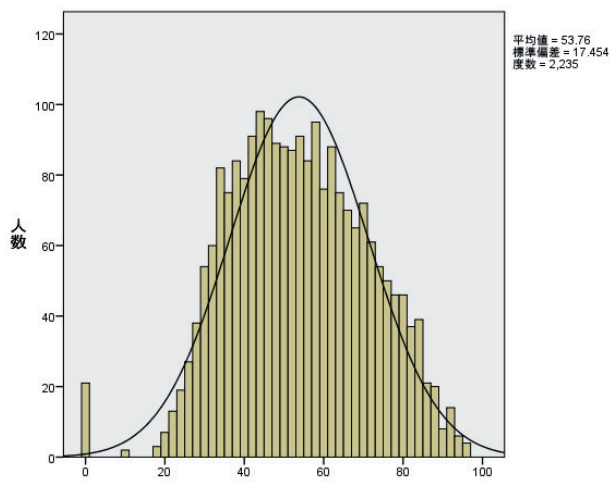


図25 フレッシュマンテストの結果

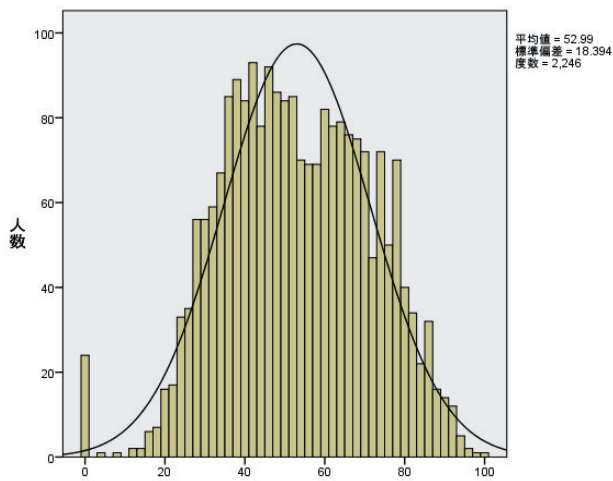


図26 プレースメントテストの結果

4 終わりに

到達度確認テストは、大門他（2011）でも報告したように、真面目に勉強すれば誰でも高得点が取れるように構成されている。また、全学英語教育科では、特に英語力に不安のあるクラスや学生のために小テストを用意し、担当教員が問題を自由に変更したり、部分的に利用出来るような対策をとっている。さらに、「語彙」、「文法」、「読解方略」は授業の柱であるため、評価の際にはテスト問題のこれらの3つの比率がそれぞれ等しくなるように調整を行っており、学生にもいづれもが重要と感じる指導をしている。よって、ほぼどの級の学生も高得点が多く取れたことは、科目が掲げる到達度に達成出来た成果であると言える。一方、上記のような背景のテストであるにも関わらず、再履修者の得点が決して高くない点は大変残念であり、現在再履修者クラスの学習達成目標や評価基準のあり方についての検討を行っている最中である。

全学英語教育科は、これまでの実践を踏まえ、本学の教育方針に則した新テキスト *Discoveries-Strategies for Academic Reading* を作成し、平成25年度から「英語スキルⅠ/Ⅱ」の授業で使用し始めている。このテキストは、理系や文系といった学問の枠を超えた学術一般に必要とされる英語である「一般学術目的の英語」(EGAP: English for General Academic Purposes) に焦点を当て、学術的な英語の読解を中心とした内容である。このテキストの詳細および使用結果などについては、今年度の授業終了後改めて報告したい。

謝辞

昨年度まで全学共通教育部全学英語教育科に所属され現在は人文学部英語英米学科の柳朋宏准教授を始め、常勤・非常勤の先生方には到達度確認テストの実施・採点・報告や助言を頂き、厚くお礼申し上げます。また、総合情報センターの平井慎治氏にはSPSS使用で多大な教授を頂き、心より感謝申し上げます。

注

- 1) 「英語スキルⅠ/Ⅱ」は旧カリキュラムの「フレッシュマン英語A/B」に相当する。完成年度を迎えていない一部の学科での科目名は旧名称である後者であるが、内容については、両者とも同じである。

参考文献

- 大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明・柳朋宏(2012)「平成23年度秋学期の全学英語教育に関する報告」『中部大学教育研究』12, 81-89.
- 大門正幸・柳朋宏・西村智・野田恵剛・山田伸明(2011)「全学英語教育に関する中間報告」『中部大学教育研究』11, 87-94.
- 大門正幸・今村洋美・西村智・野田恵剛・山田伸明(2010)「大学英語教育に関する基本方針についてー専門教育機関としての大学における英語教育の在り方を巡ってー」『中部大学教育研究』10, 23-28.

准教授	全学共通教育部	全学英語教育科	和田	珠実
教授	全学共通教育部	全学英語教育科	大門	正幸
教授	全学共通教育部	全学英語教育科	今村	洋美
教授	全学共通教育部	全学英語教育科	西村	智
教授	全学共通教育部	全学英語教育科	野田	恵剛
教授	全学共通教育部	全学英語教育科	山田	伸明

「カンバセーション・パートナー・プログラム」が参加学生に与えた影響 —卒業生へのアンケート調査を通して—

上田 美紀・渡辺 民江

1 はじめに

大学の国際化が注目される中、各大学においては積極的に海外の大学と提携を結び、交流を進めている。本学においても、海外提携校との交流を行っており、日本語教育センターでは、平成5年より20年間に渡り海外提携校からの交換留学生を対象とした日本語教育を行ってきている。提携校数が増加するとともに、そのニーズに合わせ、期間も3ヶ月、6ヶ月、1年とさまざまなになり、クラスレベルも初級から上級まで幅が広がってきている。さらに、学習動機もポップカルチャーへの興味から将来の研究や就職に結びつけたい等まで、多様化している。日本語教育センターでは、これらを意識した科目やレベル設定を行い、きめ細かい日本語教育を目指している。

それに加え、短い留学期間により効率的に日本語力を向上させ、また日本をより深く理解する機会を与える方法として、教室内での授業のみならず、教室外での日本人との直接接点場面の提供をプログラムに組み込んでいる。平成5年日本語教育センター（当時の名称は留学生別科）設置と共に「カンバセーション・パートナー・プログラム（以下「カンバセ」）」をスタートさせ、以後改善を重ねつつ継続してきている。

「カンバセ」の第一義的な目的は、留学生の日本語会話力の向上、日本人との人的ネットワークの構築、日本文化・社会の理解促進、留学生の心的サポート等である。しかしながら、長年の活動の中で第二義的に日本人学生への影響も大きいことがわかり、検証を行ってきた。本研究では、卒業後の「カンバセ」経験者への調査を行い、その影響について検証した。

2 「カンバセ」の概要

「カンバセ」とは、本学日本語教育センターで学んでいる留学生に、日本人学生を会話のパートナーとして紹介するプログラムである。日本人学生の参加者は全学部学科生を対象とし、各学期の始めに希望者を募る。日本人学生はボランティアであり、授業科目との連携はしていない。留学生1名と日本人学生2名のグループを作り、紹介し、各グループには最低週に1回会い、日本語で会話することを課している。各グループの活動は学生の自主性に任せているが、日本人学生

には、会うたびに日本語教育センターにメールで簡単な報告を提出させている。また、オリエンテーション時には、留学生の背景に配慮し発言や行動をすること、お互いの学習の妨げになる行動は慎むこと、誤解や問題が生じた場合は速やかに報告すること等を指導している。

日本語教育センターは活動のシステムを作り、通常は黒子のような立場であるが、何らかの問題が起こった際には、サポートに入ることのできる態勢をとっている。各学期の終了時には、「カンバセ」参加者全員での懇親会を行い、さらに親睦を深めている。

3 先行研究

「カンバセ」の効果検証に関しては、活動そのものについての検証（宮副他2003、渡辺他2004）、および「カンバセ」参加者（日本人学生）の異文化対処能力の変化についての検証（上田他2011）等を行った。

前者の検証では、「カンバセ」に参加した留学生、日本人学生、担当日本語教員のアンケート・インタビュー調査の結果をまとめた。その結果、留学生の日本語習得及び異文化理解を促すという高い評価は見られたものの、活動状況の把握不足・教員への「カンバセ」効果の情報不足・日本人学生へのオリエンテーション不足等、システム的な問題点も指摘された。これらの点に関しては、改善を重ねてきている。後者の検証では、日本人学生の異文化対処能力の変化についてケーススタディーを行い、異文化対処能力の4つの要素（山岸1995）に基づき評価し、その具体的変化を示した。その結果、1)「カルチャラル・アウェアネス」においては、相手国の文化理解やそれに関する関心の点で気づきがあったことがわかった。2)「自己調整能力」に関しては、「柔軟性（判断しないこと）」および「オープンネス（受容）」の領域で意識が高まったことを示した。3)「状況調整能力」に関しては、「対人関係を確立し、維持する能力」に変化があったことが窺えた。4)「感受性」に関しては、それに基づいた「相手を気遣い尊敬し配慮する発言」が多く見られた。以上のことから、本ケースの日本人学生は、異文化対処能力の4つの要素に関して自らの変化に気付いていることが明らかとなった。

しかし、これは「カンバセ」終了直後のケーススタディーであり、その後の生活にどのような影響をもたらしたのかの検証は行われていない。そこで、本稿では「カンバセ」を経験した卒業生を調査し、具体的な「カンバセ」のその後の影響を検証した。

4 目的

本研究の目的は、卒業後、参加者が「カンバセ」経験をどう捉えているか、またその後の行動へ具体的にどのような影響を及ぼしているかを検証することである。

5 調査方法

5.1 対象

「カンバセ」に参加した経験のある卒業生の中から無作為に30名を選び、そのうち連絡可能な12名（男性9名、女性3名）を今回の調査対象とした。9人が社会人（日本語教師1名を含む）、1名が就職活動中、1名がアルバイト、1名が留学中である。

5.2 時期

平成24年2月～4月

5.3 方法

質問紙によるアンケート調査を行った。

質問事項は、1)「カンバセ」経験の振り返り、2)自分自身の変化、3)現在への影響、の3点である。質問紙の作成には、文部科学省中央教育審議会『21世紀を展望した我が国の教育のあり方について』（平成8年）をもとに文部科学省が作成した『国際理解教育：国際化対応への3つの視点』1)異文化と共生できる資質や能力、2)コミュニケーション能力、3)自己の確立、を参考とした。

6 結果

6.1 「カンバセ」経験の振り返り

「カンバセ」参加中は、12名全員が週1回以上留学生と会っており、9名が学外でも活動したと答えた。印象に残っていることについては、互いの部屋で自国の料理を作り、食べた経験や、留学生からの質問に答えられず困った経験が挙げられた。12名中7名が、パートナーを「友人・親友」と捉えていることから、対等な友人関係で交流していたことが窺える。また、留学生からさまざまなことを学び、得ることが多い経験であったと振り返るとともに、一方で、留学生の日本体験を有意義なものにすることが自らの役割であると感じていたことがわかった。以下、印象に残っていることについてのコメントを挙げる。

- ・下宿で飲みながら話した。一緒にたこ焼きを作って食べた。
- ・誕生日にケーキをもらった。
- ・寮で一緒に韓国料理を作って食べた。
- ・お互いの国のことを話した。
- ・日に日に留学生の日本語力が向上し、最後には最初に会った人とは全く違っていた。
- ・懇親会が楽しかった。
- ・質問されて答えられないことがあった。
- ・最初のうちは、何を話していいかわからず、困った。
- ・言葉より文化的な質問が多かった。

6.2 自分自身の変化

表1 「自分自身の変化」についての回答結果

	はい	いいえ	どちらとも言えない
1 パートナーの国や文化に興味を持った。	11	1	0
2 視野が広がった。	11	0	1
3 異文化を理解できるようになった。	10	0	2
4 異文化を尊重できるようになった。	12	0	0
5 異文化を持った人とともに生きる能力が高まった。	8	0	4
6 外国人に対するイメージが変わった。	4	2	5
7 日本人としての自覚が高まった。	8	1	3
8 日本についてもっと知らなければならなかったと感じた。	10	1	1
9 自分自身を客観的に見る機会になった。	8	1	3
10 外国語を身につけることが必要だと感じた。	10	1	1
11 コミュニケーション能力が高まった。	8	1	2

「カンバセ」参加当時、異文化を理解し、尊重できるようになり、視野が広がったと感じていることがわかった。また、そのことが異文化への対応力の向上に繋がっている様子が窺える。留学生と交流することで、日本人としてのアイデンティティが意識化され、自文化に対する知識のなさ気づいている。また、交流の際のさまざまな気づきから、外国語の必要性をはじめ、コミュニケーション能力の重要性について自覚し、具体的な方策を講じてパートナーとの関係を築いていったと振り返っている。

以下、調査協力者から得られた各質問に対するコメントを挙げる。

表1の1について

- ・留学に直結した。
- ・中国語を学ぶために、授業を履修した。
- ・相手の国の料理を食べに行った。
- ・相手の食文化について、図書館で調べた。
- ・料理の作り方を聞いて、自分で作ってみた。
- ・相手の国の行事について調べた。
- ・韓国語で名前が書けるように、覚えた。
- ・相手の国の音楽を聞いたり、映画を見たりした。

表1の6について

- ・当初抱いていたほど、ギャップは感じなかった。
- ・メディアに植え付けられた〇〇人のイメージが変わった。
- ・思ったよりお金を持っていた。
- ・日本人より日本に詳しい。日本人より大人である。
- ・思いやりや礼儀は返してくれるもので、自分たちとなんら変わりはないと思えた。
- ・もともと外国人は根本的に違うと思っていたが、表面的には違っても、根本は同じだと思った。

表1の9について

- ・行動力があるなと感じ、「見習いたい」と思った。
- ・日本の歴史・文化について聞かれ、答えられないのを恥ずかしいと思った。
- ・「勉強しなければ」と思った。
- ・パートナーの目的意識の高さに、「自分はなんて小さいんだろう」と感じた。
- ・メディアと実際の違いに触れ、メディアの自分への影響を知った。

表1の11について

- ・相手が何を言いたいのか先読みするようになった。
- ・わかりやすく話すようにした。
- ・相手のわずかなアクションも見逃さないようにした。
- ・人見知りだったが、「カンバセ」で多くの出会いがあり、自分から話すようになった。
- ・「英語以外も必要だな」と思った。
- ・話の切り出し方や、引き出し方に気を遣った。
- ・コミュニケーション能力をつけようとした。
- ・「勉強しただけ話せるようになる」と思った。
- ・対人スキルを意識した。
- ・相手の日本語力が高かったので、特にコミュニケーション能力について考えなかったが、興味はもった。

6.3 現在への影響

調査協力者のうち、現在、外国人に接する機会がある人は12名中8名であった。また、「カンバセ」の経験が活かされていると感じている人は12名中8名で、どちらとも言えないと答えた人は2名であった。「カンバセ」の経験が、外国人と接し異文化体験をする第一歩であったと振り返る人が多い。今現在、身の回りの外国人に偏見・先入観を持たず、自然に接している様子が窺える。また、「カンバセ」の経験がコミュニケーション能力や行動力に変化をもたらしたようである。今でも外国人と接する機会を持ち、また卒業後もパートナーと連絡を取り合っている人もいようである。

以下、具体的なコメントを挙げる。

今、「カンバセ」の経験が活かされている具体例について

- ・先入観は崩れる、深く接してみないとわからないと理解している。
- ・海外に関心を持つと同時に、日本文化・日本語にも興味を持っている。
- ・偏見なく接することができる。
- ・外国人に接する第一歩となった。
- ・大学院時代に留学生からさまざまな相談を受け、頼りにされた。
- ・メールやフェイスブックで今も繋がっていて、大きな財産であると感じる。

「カンバセ」の経験が、あなたに及ぼした影響について

- ・国際観の基礎を築いた。
- ・留学生の行動力を見て、すばらしいと思い、悔いのない大学生活を送ろうと思い身を引き締めた。
- ・「カンバセ」がなければ外国人と話すことはなかった。
- ・外国に目を向けたきっかけであり、異文化経験の第一歩であった。
- ・適応力が高まった。
- ・先入観がなくなった。
- ・外国へのあこがれと共に、日本・日本文化に関心を持った。
- ・中国という高いハードルを低くしてくれた。
- ・人生を変えた。
- ・日本について知らないことの多さに気づかせてくれた。
- ・世話好きになり、今の仕事に繋がっている。
- ・適応力がつき、偏った考え方なしに、物怖じせず話しかけることができるようになった。

- ・伝えようとするのが大切で、間違えてもいいと思うようになった。
- ・会話一つ一つに気をつけるようになった。
- ・行動力が上がった。

7 まとめ

調査の結果から、日本語学習者に日本人と接触する場面を提供する「カンバセ」活動が、第二義的に日本人の異文化理解に繋がっていることがわかった。調査協力者は、「カンバセ」が行動力・国際感覚を身につけ、外国人と接する第一歩の経験となったとし、また、留学生から刺激を受け、自らを省みたことで、その後の行動に変化をもたらしたと振り返っている。このように、「カンバセ」が日本人学生に与えている影響は多大であると言える。

今後も「カンバセ」を持続させつつ、より多くのデータを集め、具体的な内容分析をすることにより、その

効果・影響を明らかにしていきたい。

参考文献

- 上田美紀他（2011）「カンバセーション・パートナー・プログラム参加者の異文化対処能力の変化」異文化間教育学会第32回大会
- 宮副ウォン裕子他（2003）「カンバセーション・パートナー・プログラムの参加者は何を学びあったかー中部大学生と香港理工大学生の双方向的学习の調査と分析ー」『留学生教育』第8号、pp.201-220
- 山岸みどり（1995）「異文化間能力とその育成」渡辺文夫編著、『異文化接触の心理学』、川島書店、pp.209-223
- 渡辺民江他（2004）「カンバセーション・パートナー活動の効果と問題点」『留学生教育』第9号、pp157-167

〔教授 日本語教育センター 上田 美紀〕
〔准教授 日本語教育センター 渡辺 民江〕

教育スケッチ

《提 言》

スポーツ指導者と救急救命士の共通点と接点

尾 方 寿 好

1 はじめに

「蜚雪時代 2012年10月号」¹⁾および「リクナビ進学」²⁾によると、救急救命士養成コースを持つ日本の高等教育機関は35校あり、このうち大学が11校、専門学校が24校である。全ての専門学校は学科名に「救急救命」が入っているが、大学の場合では杏林大学の1校のみである。一方、4校の大学は学科名に「スポーツ」を含んでおり、救急救命士とスポーツ指導者（保健体育教員を含む）の養成がセットになっている。

表1は、救急救命士養成を目的としたスポーツ系学科がある大学4校のホームページ³⁻⁶⁾より、救急救命士とスポーツ指導者の両方に関連すると思われる文章を抜粋したものである。国士館大学のアドミッションポリシーには、「救急救命士としてスポーツ施設で活躍したい人」や、「救急救命士資格を所持した保健体育教諭として活躍したい人」を求めると記されている。これは、スポーツ指導者の職務内容と救急救命士の職務内容に共通点および接点があることを示唆している。

中部大学では、「医学的根拠に基づいた適切な健康スポーツによる指導者の育成を目指すこと」と、「救急医学の知識を生かし救急救命士の育成を目指すこと」の2つがカリキュラムポリシーになっている。スポーツ指導者と救急救命士が、ともに医学的知識が必要な職種であると述べている。

一方、帝京大学や帝京平成大学のホームページには、救急救命士には「体力」や「協調性」が必要であることが記されている。また、2003年の星陵会館において開催された総合ディスカッション「救急救命士の現況と将来を見据えた救急救命士教育のあり方」において、国士館大学体育学部スポーツ医科学科教授の田中秀治氏は、救急救命士育成の教育において「気力・体力」「コミュニケーションスキル」「倫理観」を育てることの必要性を述べている。これら救急救命士に必要とされる素養は、望まれる（望ましい）指導者の条件にも当てはまるものと考えられる（図1、表2）。

以上から、救急救命士とスポーツ指導者には「医学的知識」「体力」「コミュニケーションスキル」「倫理観」「協調性」が共通して必要な素養であり、「職務内容」において共通点と接点を有していると考えられる。以下では、これら6つの点について考察する。また、この考察を通して、救急救命士とスポーツ指導者の養

成がセットになった学科における教育のあり方を提言したい。

なお、本論では、消防官である「救急隊員」を「救急救命士」と同列に扱う。なぜならば現状では、救急救命士の仕事が消防の救急隊員にほぼ限定されているためである。またスポーツ指導者には健康スポーツの

表1 救急救命士養成カリキュラムを持つ
スポーツ系学科の考え方

大学	考え方
国士館大学	(アドミッションポリシーより) 救急救命士として消防機関、警察、病院、スポーツ施設、企業などで活躍したいと希望する人、あるいは救急救命士の資格所持した保健体育教諭、養護教諭として、社会において活躍したいと願う人を求めています。
中部大学	(カリキュラムポリシーより) ・医学的根拠に基づいた適切な健康スポーツによる指導を通して、健康増進領域の新たな専門家の育成をめざしています。 ・救急医学の知識を生かし、救急救命士の育成をめざすべく、カリキュラムを設定しています。
帝京大学	(学科紹介より) 消防官は特に身体能力、健康度、仕事に対する意欲が重視されますから、大学時代には高校時代までに培った体力や意欲をさらに高めていくことを心がけていきましょう。
帝京平成大学	(アドミッションポリシーより) 社会に貢献できる救急救命士を養成するため、以下の能力・資質をもつ者を入学させる。 ・基礎的な体力を有している。 ・他者との協調性に優れている。

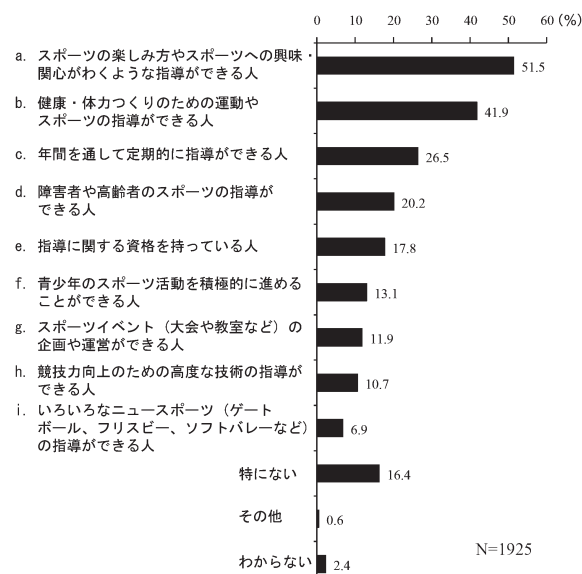


図1 望まれるスポーツ指導者（複数回答）
「H21体力・スポーツに関する世論調査」（内閣府）

表2 (財)日本体育協会 指導者育成専門委員会が
唱える望ましいスポーツ指導者の条件

j. コミュニケーションスキルを身につけ、「プレイヤーの話を聞く」、「叱るより良いを誉めて伸ばす」、「教えすぎずプレイヤーに考える力をつけさせる」、「責任を持たせる」など、プレイヤーのやる気と自立心を育てるためのサポートをする。
k. スポーツマンシップとフェアプレイに代表されるマナー、エチケットなど、道徳的規範を身につけさせるためのサポートをする。
l. プレイヤーが明確な目標を設定できるようにサポートする。
m. スポーツとの出会いをコーディネートする。
n. スポーツを継続できるようにサポートする。
o. スポーツ仲間をつくるためのサポートをする。
p. 快適なスポーツライフを構築するための方法や内容についてのサポートをする。
q. 長期一貫指導システム（競技者育成プログラム）の理念と方法を理解し、個々人の年齢、技能、要求にあったその年代における最適な指導を行う。
r. メディカル・コンディショニングスタッフ、マネジメントスタッフなどと協力し、プレイヤーに対し最適な環境を提供する。
s. 自ら研鑽に努め社会に評価される指導者を目指す。

指導者と競技スポーツの指導者に大きく分けられるが、本論では特に分類せずに論じている。これは、スポーツ指導を行う目的の違いこそあれ、スポーツ指導者として望まれる（望ましい）像（図1、表2）はほとんど変わらないと考えるためである。

2 「救急救命士」と「スポーツ指導者」に共通して求められる素養

2.1 医学的知識

救急救命士は、救急現場で傷病者を観察・評価し必要があれば救急救命処置（酸素投与、胸骨圧迫心臓マッサージ、人工呼吸など）を行う。重症事案では、医師の指示・指導・助言に基づいて傷病者に対応（気管挿管、薬剤投与など）しなければならない。このため、医学的知識は必要不可欠である。一方、スポーツ指導者の医学的知識については、(財)日本体育協会編集の「公認スポーツ指導者養成テキスト共通科目ⅠとⅢ」^{7,8)}の中に「スポーツ指導者に必要な医学的知識」という章が割かれており、スポーツ活動中に多い内科系疾患や外科系疾患や精神障害の種類と、それらの予防・予知法、救急処置法（心肺蘇生法と外科的応急処置）の仕方が記載されている。

平成23年中の救急自動車による事故種別搬送人員は合計5,182,729人であり、そのうち運動競技に起因した救急搬送人員は35,998人と6番目に高い数字である⁹⁾。もし心肺停止が起きた場合、救急車が到着するまでの間に傷病者の近くに居る一般市民によって応急手当が行われると、傷病者の生存率や社会復帰率が高まることから⁹⁾、スポーツ現場の指導者は万一来備えて心肺蘇生法を熟知しておくことが非常に重要である。

このような例から、救急救命士とスポーツ指導者は共通した医学的知識が必要であると言える。

2.2 体力

救急活動には気力を含んだ体力が必要であると言われる¹⁰⁾。山で事故が起こった場合、救急用の資器材を背負って山道を何十分も歩くこともあるようである¹¹⁾。

体力には、「筋力」「持久力」などのエネルギー系の体力、「平衡性」「柔軟性」「協調性」などのサイバネティックス系の体力、「意志」「判断」「意欲」「身体的・精神的ストレスに対する抵抗力」など様々な種類がある。山での救急活動に必要な体力は、荷物を持ちながら長い距離を進むための筋力や持久力、そして意志などであろう。その他にも、救急現場では、周辺状況や傷病者の状況の評価し、適切な対応の判断も必要なことから¹²⁾、判断力も求められよう。

一方、指導者に必要な体力は何であろうか。内閣府の「体力・スポーツに関する世論調査（H21年度）」の中には、望まれるスポーツ指導者の条件について9つの記載がある¹³⁾（図1）。また、(財)日本体育協会の指導者育成専門委員会は、望ましい指導者の条件10個を提示している¹⁴⁾（表2）。全19個の条件について、アルファベットの通し順（a～s）を付した。望まれる（望ましい）指導者の条件の中で、身体的要素の体力が必要であるとの直接的な記載は無いが、例えば、cの「年間を通して定期的に指導ができる人」は、身体的ストレスに対する抵抗力や免疫力などの身体的要素－防衛体力が高く、休まずに指導できる人と言うことができよう。一方、条件f、sは、積極的な意志や意欲が問われる内容であると言える。

以上から、救急救命士もスポーツ指導者も共通して、体力の身体的要素と精神的要素の両方が必要であると考えられる。

2.3 コミュニケーションスキル

スポーツ指導者と指導を受ける者（被指導者）の間にはコミュニケーションが発生する。コミュニケーションとは成員相互の情報の伝達を意味する。表2のjの記載から、コミュニケーションを通して、被指導者の気持ちや態度を変容させていくことがスポーツ指導者に求められる素養であると言える。

丹羽と安森は、中学生を対象とした調査研究の中で、信憑性の高い指導者が説得する場合に、被指導者の態度変容が最も大きくなることを報告している¹⁵⁾。この研究では、信憑性の高いリーダーの条件として、技術、指導力、明朗活発な性格、統率力などを持ち合わせていることが挙げられている。また、(財)日本体育協会公認スポーツ指導者養成テキストⅡの中には、指導者に必要なコミュニケーションスキルとは、①「聞く」②「説明する」③「討論する」④「応答する」であり、

これらを改善するために、A「対面的なコミュニケーションの場を多く持つこと」 B「共感すること」 C「上手な聞き手になること」の3つが重要であると述べられている。丹羽と安森の研究¹⁵⁾と対応させると、①～④のコミュニケーションスキルは説得のための方法であり、A～Cの内容はスポーツ指導者の信憑性を高める方法であると考えられよう。

一方、救急活動に関しても、コミュニケーションが必要である。これは、傷病者にショックなどの重篤な状態が認められず、ある程度の時間的余裕があると判断された場合には、救急隊員と傷病者との間でコミュニケーションがはかられることによって、詳細な情報を現場で収集することができ、傷病者のその後の治療過程や回復状況を左右することがあるためである¹²⁾。コミュニケーションが上手にはかからない場合の例としては、女性の傷病者にもかかわらず配慮のない質問をしてしまい、傷病者やその家族に不快な思いをさせて必要な情報が得られなくなることがある¹⁶⁾。情報収集のためには、救急隊員は共感的な態度と丁寧な言葉づかいで接することが重要であり、これにより隊員と傷病者の間の心理的距離が縮まる¹²⁾。

傷病者とのコミュニケーションだけではなく、救急隊員は、実施の判断を医師の指示にもとづいて行わなければならない救急救命処置（気管挿管や薬剤投与など）があり、この際に医師とのコミュニケーションが発生する。この場合には、救急隊員は医師が判断するために過不足のない情報を的確に提供することや、医師からの指示を聞いて、復唱や確認によってどのように受け取ったのかを伝えることが必要となる¹²⁾。

以上より、救急救命士もスポーツ指導者もコミュニケーションスキルや共感的態度は共通して必要であると言える。

2.4 倫理観

スポーツ指導者のセクシャルハラスメントがしばしば裁判沙汰になっている¹⁷⁾。指導者本人が意識的ではなくても、場合によっては立場を利用したセクシャルハラスメントととられてしまうケースもあり、不適切な言動をしないように注意喚起がされている⁸⁾。これと同じように、男性救急隊員が無意識ではあっても不適切な発言をして、女性傷病者を不快にさせてしまうことがある¹⁶⁾。

スポーツ指導の場では体罰も問題となっている⁸⁾。救急隊員による他者への暴力行為は無いようであるが、その逆の救急隊員への暴力行為が問題になっている。例えば、飲酒の為に搬送される傷病者によって暴力を振るわれることがある。東京消防庁の管轄内では、平成12年から凶悪な妨害行為が増え救急隊員が骨折を負

うケースがあり、それ以来、妨害行為が起こっても原則活動を続けていたが、身の危険を感じたらすぐに逃げるように指示するようになったそうである¹¹⁾。また、繁華街の喧嘩があったという場合には防刃チョッキや顔面シールド付きのヘルメットを着装し、妨害行為に対しては、法的手段に訴える構えにもなった¹¹⁾。その平成12年8月24日のTBSニュース「News23」の中で、故筑紫哲也氏は、次のような要旨のことを述べている。「自分のやっていることが誰かのためになっており、そのことを他人が評価してくれることが、自分の仕事のやりがいになり人は進んでいく。ところが、このことが救急隊員に対する暴力によって壊れてしまうと、仕事に対するミスも増えるし、自分が出会う対象に対する関係が強張ってくる。その結果、お互いの関係性が厳しくなり、高圧的な救急隊員を生みかねない。」¹⁸⁾これは救急隊員に限らず、スポーツ指導者についても同様である。スポーツ指導者も被指導者の為に仕事をしており、それを評価してもらいたいと思っている。だが、被指導者が理不尽な行為をした場合には高圧的な態度になってしまうかもしれない。

スポーツ指導者も救急救命士も、他者に対する倫理的配慮を持って接すること、および、被害を受けてもモラルを崩さないことが重要であると考えられる。

2.5 協調性

近年「チーム医療」の必要性が増してきている。チーム医療とは「単に専門の異なる複数の職種のものがある一人の患者に対して仕事をするだけでなく、専門的な知識や技術を有する複数の医療者同士が、対等な立場にあるという認識を持った上で実践される協働的な行為」と定義されている¹⁹⁾。救急隊もチーム医療の構成員として考えられている²⁰⁾。また、「健康運動指導士」「健康運動実践指導者」「障害者スポーツ指導員」といった資格を持つスポーツ指導者もチーム医療の一員と考えられている²¹⁾。

チーム医療の重要な要素の1つが「協働志向」である。細田は、協働を阻害する要因について次のように述べている。すなわち、「各職種の専門性を絶対視してしまうと協働がうまくいかない。自らの専門性に誇りを持って、その専門性を基に議論をすることは大切であるが、他の専門性に依拠する職種の人々の意見と激しく対立したり、一方的に批判したりするとチームとしての協働が阻害されてしまう。この状況に陥らないためには適切な距離を保ち、相手の話に耳を傾け、自分の価値観を相対化することが必要である。」¹⁹⁾

フィットネスクラブなどの組織で働くスポーツ指導者の場合にも、総務係、施設係、保健係などとの連携によって活動が成り立っており、「協働志向」は必要

である。救急救命士もスポーツ指導者も協働が成り立つように協調性を持つことが必要であると考えられる。

3 職務内容の共通点と接点

社会生活上の意義がある反面、多分に危険も包含する活動には以下のようなものがある²²⁾。

- a. 人命や健康保持のためにする行為（手術、救助作用）
- b. 教育や鍛錬の為にする行為（体育・スポーツ）
- c. 学問の進歩のためにする行為（危険な実験）
- d. 交通上の利益のためにする行為（航空機、高速交通機関、自動車等）
- e. 生活ならびに資材獲得のためにする行為（鉱工業、原子力発電）

以上の行為は「許された危険」の行為である。aおよびbの記述から明らかなように、救急救命士は傷病者に、スポーツ指導者は被指導者に対して「許された危険」の行為を行っているという共通点を有する。

救急救命士とスポーツ指導者は本人自身も危険な状況に陥る可能性がある点も共通している。救急隊員は救急現場で暴行を受ける場合があることを既に述べたが、この他にも地下鉄サリン事件の時のように、見えない毒ガスによって生命の危機に瀕することもある¹⁶⁾。一方、スポーツ指導者では模範演技をした際や、被指導者の実技を補助する時などに怪我をすることがある²³⁾。場合によっては頸椎のケガなども起こり、麻痺障害を引き起こす危険性もある。このように自分自身に危険が及ぶ中で自らが主役ではなく、あくまでもサポート役に徹することが求められているところも両者の共通点であると言える。

両者には単に共通点があるのみならず、図2に示すように“人の活動性に影響を及ぼす職種”として接点を持つと考えられる。すなわち、スポーツ指導者の役割は図2の①に相当する部分であり、スポーツ現場において被指導者の健康状態を高めることや、より高いパフォーマンスを発揮できるようにサポートすることによって、被指導者の活動性をより高いレベルに引き上げる役割を担う。救急救命士は図2の②に相当する部分を担当し、スポーツ現場から傷病者を迅速に医療機関へ搬送し、低下した活動性をそれ以上悪化させないようにするための役割を担う。医療機関に搬送された人達を通常の活動性に戻すサポートを行うのが、病院・診療所等における各種医療関係者の役割である（図2の③）。ここで通常レベルまでに回復した人達は、再びスポーツ指導者のサポートによって高い活動状態へと上昇し、万が一活動性が低下しても救急救命士がこれを支える。

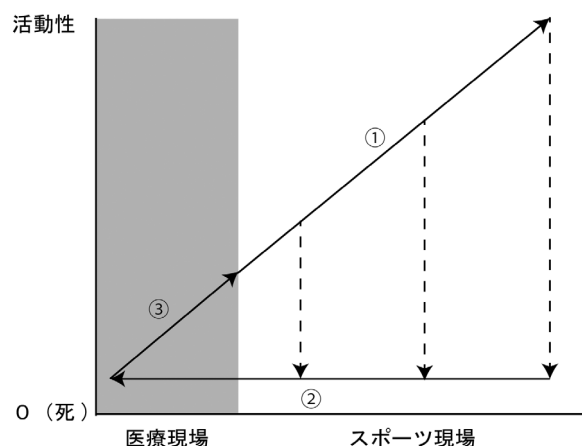


図2 人の活動性に影響を及ぼす職種の位置づけ

①はスポーツ指導者の役割である。指導を受ける者の活動性をより高い位置に引き上げる。

②は救急救命士の役割である。ケガや病気等によって低下した活動性（点線矢印にて図示）をそれ以上悪化させずに、傷病者を医療機関へ搬送する。

③は各種医療関係者の役割である（医師、看護師、臨床検査技師、理学療法士、作業療法士、臨床工学技士など）。

以上の循環をスムーズに進めるために、スポーツ指導者と救急救命士による共同の研修活動は有効であろう。前述したように、運動に関連した救急搬送件数は多く、救急車到着までの心肺蘇生の実施の有無が傷病者の生死を決定づける。このため、救急隊員によるスポーツ指導者への心肺蘇生法の講習は重要な意味を持つ。

一方、スポーツ指導者から救急救命士への働きかけも重要であると考えられる。これは、次の3つの事例に基づいている。1つ目は、心肺蘇生法の1手技である胸骨圧迫を長い時間行うためには、心肺持久力^{24, 25)}や筋力²⁴⁾が必要である。このような体力を効率よく鍛えるための方法論をスポーツ指導者は知っているのも、その方法を救急隊員に指導することには意義がある。2つ目は、救急隊員の多くが救急活動中に腰部に負担を感じていることや²⁶⁾、腰痛を経験したことがあること²⁷⁾が報告されており、日常的な運動・スポーツの実施による腰痛対策（筋力強化、疲労ストレスの解消）が強く推奨されている²⁷⁾。『プレホスピタル・ケア』という雑誌には、救急隊員を対象とした腰痛予防のための具体的な体力づくりの方法についても紹介されている²⁸⁾。この点においても、スポーツ指導者から救急隊員への指導は意義がある。3つ目は、救急活動中には“ボディメカニクス”と呼ばれる身体的な特性が十分に活かされた正しい姿勢や動作が円滑に行われることの有効性が指摘されている²⁶⁾。しかし、実際に救急隊員の中でボディメカニクスを理解している者は少ない²⁶⁾。バイオメカニクスを専門とするスポーツ指導

者の知識・経験を伝えることで負担の無い救急活動の実施が可能になれば、ここにも意義を見いだすことができる。

4 スポーツ指導者/救急救命士養成学科における教育の展望

スポーツ指導者と救急救命士は、「共通の素養を有し、スポーツ現場で密接な連携を持ちながら、人の活動性に影響を与える人達」であると言えそうである。スポーツ指導者と救急救命士の養成を目的とした学科では、両者を別個の職種として捉えるよりも、共通点や接点を有した関連の深い職種であると認識し、その上で両職種に通じる工夫された教育を行うことができれば、視野の広い実行力のある人材を養成することが可能になると私は考える。

謝辞

本論文を作成するにあたり、中部大学生命健康科学部の西村貴士助手には、救急救命士の立場からの貴重な意見を賜りました。ここに感謝の意を表します。

参考資料

- 1) 旺文社.『「螢雪時代」10月臨時増刊 2013 (平成25) 年入試対策用 全国看護・医療・福祉系大学短大専門学校受験年鑑』2012年
- 2) リクルート.『リクナビ進学』
<http://shingakunet.com/net/shigoto/detail/a1140> アクセス日 2013年7月3日
- 3) 国士舘大学.『学部概要 ポリシー』
http://www.kokushikan.ac.jp/faculty/PE/outline/040000_0014.html#anc3 アクセス日 2013年7月3日
- 4) 中部大学.『情報公表 3つのポリシー 生命健康科学部 スポーツ保健医療学科』
http://www3.chubu.ac.jp/facts_figures/study/3policy/3p_sports/ アクセス日 2013年7月3日
- 5) 帝京大学.『八王子キャンパス 医療技術学部 (スポーツ医療学科) 救急救命士コース』
http://www.teikyo-u.ac.jp/hachioji/faculty/med/med_tech/index.html アクセス日 2013年7月3日
- 6) 帝京平成大学.『アドミッションポリシー 地域医療学部 医療スポーツ学科 救急救命士コース』
http://www.thu.ac.jp/aboutus/ad_policy/ad_comm_health.html アクセス日 2013年7月3日
- 7) (財)日本体育協会.『公認スポーツ指導者養成テ

- キスト共通科目Ⅰ』2010年
- 8) (財)日本体育協会.『公認スポーツ指導者養成テキスト共通科目Ⅲ』2010年
- 9) 総務省消防庁.『平成24年版 救急救助の現況』2012年
- 10) 国士舘大学.『スポーツ・システム講座 7 救急救命士 病院までの主役たち—救急救命士教育のあり方』国士舘大学体育・スポーツ科学学会 2005年
- 11) 亀山 早苗.『救う男たちⅡ 東京消防庁で日々「人の命」と向き合う隊員たち』WAVE出版 2009年
- 12) 坂本 哲也, 畑中 哲生, 松本 尚.『救急活動コミュニケーションスキル 何を聞く?何を伝える?』メディカルサイエンス社 2009年
- 13) 内閣府.『体力・スポーツに関する世論調査』2009年
- 14) (財)日本体育協会.『21世紀のスポーツ指導者 望ましいスポーツ指導者とは』
<http://www2.japan-sports.or.jp/publish/book.html> アクセス日 2013年2月15日
- 15) 丹羽 功昭, 安森 信子. リーダーが集团成員の態度変容におよぼす影響—リーダーの信憑性, リーダーシップ・スタイル, 課題の要因から— 『教育・社会心理学研究』8: 235-248; 1969年
- 16) 中澤 昭.『119番ヒューマンドキュメント 救急現場の光と陰』近代消防社 1999年
- 17) (財)日本体育協会.『公認スポーツ指導者養成テキスト共通科目Ⅱ』2010年
- 18) TBS.『News23 多事争論』
<http://www.tbs.co.jp/news23/old/onair/tajis00824.html> アクセス日 2013年2月15日
- 19) 細田 満和子.『「チーム医療」とは何か 医療とケアに生かす社会学からのアプローチ』日本看護協会出版会 2012年
- 20) 厚生労働省.『第7回チーム医療推進会議議事次第』2011年
- 21) 中村 栄太郎.『健康運動指導のための健康管理概論』杏林書院 2006年
- 22) 伊藤 堯, 佐藤 孝司.『体育・スポーツ事故判例の研究』道和書院 1995年
- 23) 地方公務員災害補償基金『教育職員の公務災害防止対策に関する調査研究報告書—教育の現場に向けて—』2012年
- 24) Hansen D, Vranckx P, Broekmans T, Eijnde BO, Beckers W, Vandekerckhove P, Broos P, Dendale P. Physical fitness affects the quality of single operator cardiocerebral resuscitation

- in healthcare professionals 『Eur J Emerg Med』 19: 28-34; 2012年
- 25) Lucia A, de las Heras JF, Perez M, Elvira JC, Carvajal A, Alvarez AJ, Chicharro JL. The importance of physical fitness in the performance of adequate cardiopulmonary resuscitation 『Chest』 115: 158-64; 1999年
- 26) 安田 康晴, 加藤 義則, 杉本 勝彦, 熊川 大介, 田中 重陽, 角田 直也. 救急活動時の筋活動に関する研究 『国士舘大学体育研究所報』 27: 105-113; 2008年
- 27) 熊倉 孝行, 松本 あや子, 渡邊 美穂, 飯田 稔, 伊藤 昌夫. 救急活動における腰部にかかる負担の研究 『消防科学研究所報』 38: 121-133; 2001年
- 28) 鎌田 修広. 闘う腰シリーズ第 4弾 体力錬成 『プレホスピタル・ケア』 25: 42-44; 2012年

(准教授 生命健康科学部 スポーツ保健医療学科)

FD活動報告

中部大学『魅力ある授業づくり』5年間の取り組みを振り返って

本報告書は、2008年4月に制定した本学FD活動重点目標『魅力ある授業づくり』に関する取り組みを主として2012年度までの5年間にわたる全学的なFD活動について、本学FD委員会（委員長：学長）の専門委員会であるFD活動評価点検委員会がまとめて2013年11月にホームページ上にて公表したものである。

中部大学 FD活動推進に関する主な出来事＜記録＞

本資料は、2000年4月にFD活動の推進部署として大学教育研究センターが設置されてから2013年10月までの全学的なFD活動について、主にFD企画や諸制度、FD関連の掲載記事等を記録としてまとめたものである。

中部大学『魅力ある授業づくり』 5年間の取り組みを振り返って

1. 全学 FD 活動の推進経緯（2007 年度まで）
2. 全学 FD 活動重点目標『魅力ある授業づくり』の
推進（2008 年度から）
3. FD 活動の検証と効果
4. 今後の全学 FD 活動重点目標『魅力ある授業づくり』への
取り組みに向けた課題と展開

中部大学 FD 活動評価点検委員会

中部大学『魅力ある授業づくり』5年間の取り組みを振り返って

本報告書は、2007年度に本学FD委員会において検討を行い、2008年4月に制定したFD活動重点目標『魅力ある授業づくり』に関する取り組みを主として5年間の全学的なFD活動について評価点検を行い、今後の展開を明らかにすることを目的としてまとめたものである。

この重点目標は制定当初5年間を目安としていたが、2012年11月に開催したFD委員会において、引き続き2013年度以降も重点目標とすると同時にその意図するところをより明確に学内外に広く提示することが望ましいとして、以下の枠内のとおり定めて公示した。

『魅力ある授業づくり』は、学生と教員が協同して行うものです。

魅力ある授業・・・（学生にとって）興味を持って聴ける授業、将来において役立つ授業
（教員にとって）学生の成長を実感できる授業、学生から感化を受ける授業
授業づくり・・・（学生が目指す）自主的に学ぶ態度、知識・技術の修得
（教員が目指す）授業改善、授業スキルアップ
（学生と教員が目指す）双方向のコミュニケーション

1. 全学FD活動の推進経緯（2007年度まで）

本学における記録に残る教育活動・改善に向けた教員の資質向上策としてのFD（Faculty Development）活動は、1993年に遡る。学長を委員長とした全学自己点検・評価委員会のもと、同委員会・授業評価検討小委員会において教育活動の点検・評価の具体的な方策として「学生による授業評価」の実施に関する検討を開始した。2年にわたる検討を経て「学生による授業評価」は、1995年からマークシートを利用して毎学期実施し、その実施の経緯や全体の分析等は『中部大学通信』124号（1998年2月：現『ウプト』）や同特集号（1999年10月）により、学生をはじめとして学内外に向けて公表した。これらの公表とは別に学内教職員に向けては、個々の授業科目の集計結果など内容的に大きく踏み込んで『ANTENNA』特集号（1998年6月）、『授業評価について』報告書（1999年10月）を発行した。以後、2007年度までにマークシート方式による「学生による授業評価」は、2001年4月、2002年4月の2回の大幅な実施方法の見直しを含めて2008年4月のWebを利用した現行実施方法になるまでの本学「授業評価」の変遷は、教育力の向上を目指すFD活動の評価点検において重要な要因となる。

FD活動の支援組織としては、2000年4月に学長直属の組織として大学教育研究センター（以下、センターという）を設置し、本学の教育全般に関する調査研究と大学教育の改革・改善、質的向上等を目指す活動を推進、支援してきた。センターの設置以降は、2002年9月に本学で初めてのFD研修会を実施するなど、2007年度までの8年間で22回のFD講演会の開催を中心に、「私の授業づくり」を基本テーマとした第1回FDフォーラム（同テーマで6回開催）から延べで14回のFDフォーラムを開催して本学FD活動の礎を築いた。

これらのFD活動とは並行して、2002年度には教員個人の教育活動改善を推奨することを目的とした教育活動・改善表彰制度を全国の大学に先駆けて施行し、他大学等教育関連機関の注目を浴びた。このことは制度施行から2年後の2004年5月の地域科学研究会高等教育情報センター主催のセミナー（発表テーマ：「教育活動・改善表彰制度」本格的導入の総括と今後）を皮切りに2007年度まで計11回の学外機関での発表・紹介の実績に裏付けされている。

2. 全学 FD 活動重点目標『魅力ある授業づくり』の推進（2008 年度から）

本学は、2007 年 4 月には 6 学部 21 学科を有する総合大学（センターが設置された 2000 年は 4 学部 13 学科、現在は 7 学部 29 学科）となり、新学部等の設置により教員の勤務形態、教育体系、教育方法においてそれぞれ多様化が進んだ。これらの変化は、「教育活動・改善表彰制度」の運用において実態と一致しないことが生じるなど、本学の FD 活動全般の見直しを求めるものとなり、検討課題として 6 項目（①大学院における FD 活動 ②教育活動の表彰制度における課題 ③複数担当者授業における授業評価の実施 ④非常勤講師に対する FD 活動 ⑤FD 活動における目的の明確化と方法 ⑥学生の状況を理解したうえでの FD 活動のあり方）を挙げた。特に②の表彰制度については、2008 年度からの制度の改新も視野に入れて 2007 年度に FD 委員会およびその専門委員会 FD 活動ワーキンググループ（以下、FD 活動 WG という）において検討を進めていくことになった。

FD 活動 WG では同年 5 月の第 1 回 FD 委員会以降、上記課題の解決・改善に向けて検討を重ね、10 月に開催された第 2 回 FD 委員会に以下のとおり提案を行い、2008 年度以降の本学 FD 活動推進方策として承認された。

承認された FD 活動推進方策は、「FD 推進組織体制」の再整備、「教育活動重点目標・自己評価シート」（後述）の改正、FD 活動の重点目標『魅力ある授業づくり』の制定、マークシート方式から Web を利用した「学生による授業評価」への変更、「教員による授業自己評価」の実施、「授業改善アンケートシステム」の提供、および新たな教員表彰制度として「教育活動顕彰制度」の実施などであった。

その後、2009 年度と 2012 年度には FD 活動 WG において、重点目標である『魅力ある授業づくり』のより実質的な推進策を検討するために、学部代表である WG 委員だけではなく“公募”による教員（2009 年度：7 人、2012 年度 5 人）を加えたメンバーで、いずれの年度も 2 つの分科会を設置し、分科会ごとに定めたテーマについて検討を行った。

2009 年度の分科会では「授業オープン化制度の実質化」と「教員研修の制度化」をテーマに検討を行い、新たな FD プログラム「授業サロン」「全学公開授業」および「教員キャリアアッププログラム」の実施について提言した。

また、2012 年度の分科会では「FD 活動重点目標の具現化に向けての検討」と「系統的な教員研修システムの構築」をテーマとして検討を進め、本報告書冒頭に記した FD 活動重点目標『魅力ある授業づくり』の継続をはじめ、授業評価における学生からの自由記述の取り扱い、「教育活動重点目標・自己評価シート」の全学共通項目の設置、「中部大発『魅力ある授業づくり』作品コンクール」「FD カフェ」「中部大学・魅力ある授業づくりプログラム」の実施等について提言を行った。

なお、FD 活動の推進、支援部署としてのセンターは、FD 活動へのアプローチとして「明るく、楽しく、元気がある FD 活動」「草の根のごとく浸透する FD 活動（FD ネットワークの構築）」「学外にも広く公開している FD 活動（ホームページへの掲載）」を掲げている。

そして、2011 年 8 月には、2008 年度以降の本学 FD 活動全般について検証することを目的として、日本高等教育開発協会（JAED）主催の第 1 回「高等教育開発フォーラム」において初めて第 3 者評価として FD コンサルテーションを受審した。FD コンサルテーションでは、本学 FD 活動について「授業サロン」をはじめとして概ね良い評価を得た中で、さらに学生参加型の FD 活動について今後検討を進めることが望ましいとの指摘を受けた。

以下に『魅力ある授業づくり』の推進に関する組織や種々の取り組みについて項目別に記す。

1) 本学の FD 活動組織体制

学長を委員長とした FD 委員会を中心に、2008 年度以降、学部 FD 委員会組織の立ち上げを進めて、大学として FD 活動を組織的に推進していく体制づくりを行っている。全学対象の FD 活動は FD 活動 WG が種々の検討を行い、教育活動顕彰審査選考委員会や FD 活動評価点検委員会を図 1 のように組織して FD 活動全般について評価する体制を整えた。また、これらの委員会に基づいた FD 活動は、センター（2012 年度は兼任教員 3 人、専任事務員 4 人で構成、その他に客員教授を 2 人委嘱）が主管部署として、各活動の推進、支援を行っている。

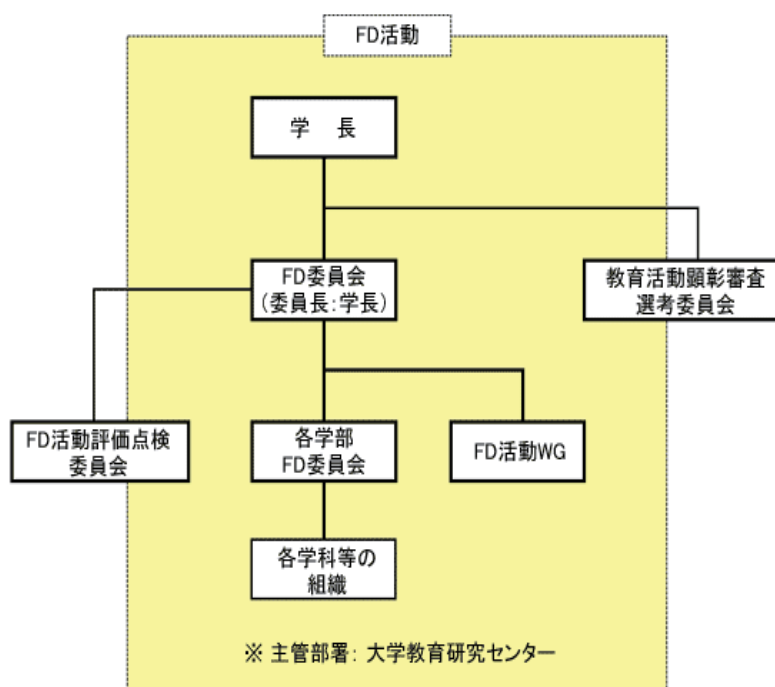


図 1 中部大学の FD 活動組織図

FD 委員会：本学の FD 活動全般について、学長を委員長として審議、検討をする。

FD 活動 WG：FD 委員会の専門委員会として、学部代表の FD 委員を中心に主に全学的な活動を企画する。

FD 活動評価点検委員会：本学の FD 活動全般について、第三者的な立場にたって評価点検をする。

教育活動顕彰審査選考委員会：教育活動顕彰制度に係る重要事項、および受賞者の審査、選考をする。

2) 教員個人における教育活動の評価点検

2001 年度の教育活動・改善表彰制度の試行以降 2007 年度まで同制度の一環として実施していた「教育活動重点目標カード」を、2008 年度以降は表彰制度とは切り離して本学の FD 活動の礎とすべく「教育活動重点目標・自己評価シート」として 4 月に在籍する全ての教員が年度当初に教育活動に関する重点目標を立て、年度末に自己評価を行っている。目標設定後、および自己評価後は、同シートを学部長、学長が閲覧している。

なお、同シートの様式は 2008 年度以降各学部において個々に定めていたが、FD 活動に関する全学重点目標、それを受けての各学部における目標、さらに組織の構成員である教員個人の目標へと繋げていくために、2013 年度以降は全学で共通する項目として『魅力ある授業づくり』に関する目標項目を設けることになった。

3) Web を利用した授業評価

授業改善に資することを主たる目的として 1995 年から実施している「学生による授業評価」は、2008 年に従来のマークシートを利用したものから Web を利用する新たな方式に大きく変革した。これは、旧方式の課題であった①学期中ごろに実施していたことによる授業が完結し

ていない時点での評価に対する問題 ②特定の授業で実施することによる当該授業の授業時間確保の問題 ③評価者（受講生）へのフィードバックの問題 ④複数担当者科目の未実施の問題等を解消するために検討し、本学の独自システムとして開発、運用したものである。また、授業評価の実施を学期末に移行したことで学期中の授業改善の側面が減少したことを補うために授業の受講生（履修登録者）を対象とする「授業改善アンケートシステム」の提供を大学院の授業を含むすべての授業科目に対して行うこととした。これは、担当教員が学期中何回でも受講生に対してアンケートを取ることができ、設問や回答肢も教員が自由に設定できるシステムで、受講生と授業担当教員とのコミュニケーションツールの一つとして運用された。

これらの授業評価関係のシステムは、2010 年度秋学期から携帯電話を活用した回答を可能とする対応（学生のみ）を行い、2012 年度春学期には急速に普及したスマートフォンへの対応を行うなど社会情勢に合わせてシステム改修を行ってきた。

2010 年の携帯電話による回答への改修時には、同時に「授業改善アンケートシステム」において教員が授業中に受講生の意見をリアルタイムに回収し、その結果を見せることができるクリッカー機能を追加し「Cumoc（キューモ）：Chubu University Mobile Clicker」と名付けた。

さらに、2011 年 7 月には「Cumoc」の関連システムとして研修環境を設けて後述の教員キャリアアッププログラムを実施した。この研修環境は、授業以外に学生のみならず教職員や学外者を回答者として指定できるクリッカー機能を持つアンケートシステム「CumocL（キューモエル）」として、学内に提供することになった。

① Web を利用した「学生による授業評価」「教員による授業自己評価」

2008 年度以降も「学生による授業評価」は授業改善を主たる目的として実施することに変わりはないが、学期半ばでの評価は“授業”の本当の評価を表したものではないとの意見を受けて、授業が完結した学期末に Web を利用して行うことにした。実施科目は、原則として学部授業のすべてを対象とし、授業の形態にかかわらず複数教員で担当する授業科目についても実施した。受講生にとっては、一人の教員で担当しても複数の教員で担当しても“授業”に変わりはないことから、授業評価の結果は“教員”に帰するものではなく、“授業”そのものに帰するものと考え、担当するすべての教員にはその授業に対しての責任の所在を明らかにするものであった。

設問は、授業形態にかかわらず同じ選択形式の設問を 8 問（他に学生自身の状況を問う設問を 2 問）、加えて自由記述欄を設けた。Web を利用したことで受講生は回答期間中であれば“いつでも”“どこからでも”回答できるようになったが、マークシートを授業時間内に半強制的に回収しないため、Web 導入時から危惧されていた回答率は減少した。反面、Web 利用が影響しているかどうかは定かではないが、自由記述の回答数が紙ベースで行っていた旧方式の 10 倍以上（参考：2012 年度春学期 3,789 件、秋学期 2,215 件）に増加した。自由記述の内容も従来は授業への批判的要因をもつ意見が多くを占めたが、Web を利用してからは教員への感謝の言葉や授業改善への提言など前向きな意見が多くみられるようになった。

また、「学生による授業評価」の回答期間中に、教員は担当したすべての授業（複数担当による授業を含む）を振り返って回答する「教員による授業自己評価」を新たに実施した。これにより学生と教員の意識の差について“見える化”を図った。

教員はこれらの回答結果を総合的に分析して、自由記述のまとめを含む教員からのコメントを学内に公開した。教員からのコメントを公開することは、回答者へのフィードバックを目的としていることはもちろんであるが、授業評価もまた学生と教員のコミュニケーション

ツールとしての側面をもつものとなった。

そして、Web を利用した利点として、回答期間終了の“2 日後”に教員は回答結果を閲覧して学生へのコメントを入力でき、教員からのコメントと結果の学生への公開は、回答期間終了から約 1 か月に短縮することができた。このほかにも受講生の振り返りを促す仕組みとして、集計結果の表示画面に受講生自身の回答を一緒に表示するようにしたことも Web を利用した利点である。

②「授業改善アンケート」「Cumoc（キューモ）」システムの提供

「授業改善アンケート」システムは授業評価を学期末に行うことにより、当該受講者に対する授業改善の側面が減少したことを補うシステムとして提供した。このシステムは、教員にその利用を義務付けるものではなく、受講生と教員とのコミュニケーションツールの一つとして提供されたが、その後の回答方法の多様化への改修（携帯電話対応、スマートフォン対応）がクリッカー「Cumoc（キューモ）：Chubu University Mobile Clicker」への発展という同システムにとっての転機をもたらした。

クリッカーは、授業を双方向対話型にするために受講者からアンケートや回答をリアルタイムに回収、結果を公表できる仕組みである。「Cumoc」を用いた授業の運用方法は、教員や授業形態により様々であるが、その回答結果に基づいて授業進度等を随時見直しつつ進行させたり、ティーブレイク的な使い方により受講生の緊張感を持続させる効果、また受講生の授業への参加意識を高める効果などを狙うなどの多様な活用法があり、双方向授業を構成するツールの一つとして展開していくことになった。また、「Cumoc」は、本学独自の開発システムとして学外からも脚光を浴びることとなり、2010 年 10 月以降、5 紙の新聞で報道され、テレビの報道番組でも 3 回（2 局）紹介された。

4) FD プログラム：授業サロンの実施

「授業サロン」は、2009 年度に設置された FD 活動 WG 分科会より提言された学部間を越えた教員（5 人）による互いの授業見学に基づいた意見交換会である。この提言の 1 年前 2008 年当時、FD 活動の一つとして授業コンサルテーションが全国で注目を浴びていた。そこで言われていたのは教育分野の専門家チームによる授業コンサルティングであったが、本学では専門家チームを構成することは実質的に不可能であった。そこで、本学が総合大学であることを生かして同じ分野の教員同士ではなく、あえて異なる分野、文理の壁を越えた教員が互いの授業法について情報・意見交換（異種交流）することで異分野ならではの視点を見出すことができるのではないかと試行の試行というべき有志による第 1 回目の「授業サロン（当時は授業研究会）」を実施した。この企画は、授業を公開することが見学する側される側の双方にメリットをもたらすという「授業オープン化制度」の実質化にも繋がり、また、「授業改善ビデオ撮影支援制度」を活用することで教員自身の振り返りを促し、参加者の好評を得ることができた。この結果を踏まえて、FD 活動 WG 分科会で「授業サロン」を定性的、定量的に実施できるように提言したものである。

「授業サロン」は、“組織的な授業見学、および意見交換会の実施”である。この企画の参加者は、互いの授業見学を材料として、授業の考え方、学生の反応、問題点、工夫、改善案等について、情報交換・意見交換を通じ、教育上における問題対応策や様々なケースにおける授業改善のヒントを見出すことが目的である。

本企画は 2009 年度秋学期に試行実施として 2 グループ実施し、本学 FD 活動の企画として

正式に認められた 2010 年度以降は毎学期 1～2 グループを運営している。この「授業サロン」は、参加者による学部を超えた教員の FD ネットワークを広げることに繋がり、他大学からも多くの関心が寄せられている。

5) FD プログラム：全学公開授業の実施

「全学公開授業」の実施は、前項の授業サロンとともに 2009 年度に設置された FD 活動 WG 分科会において「授業オープン化制度」の実質化を目的として提言されたものである。「全学公開授業」は、授業サロンのような組織的な授業研究会とは異なり、簡易に単発的に授業担当者が実施できるという利点がある。具体的には、授業の公開を希望する教員を講師として募り、公開日を調整した後に、当該授業の授業紹介シートを公表して授業見学者を募る。見学者は教員に限らず、見学後に授業見学コメントシートの記入し、授業担当者にフィードバックするという仕組みである。2009 年秋学期以降、毎年 2～3 人が授業を公開している。

6) FD プログラム：FD フォーラム・FD 講演会の開催

センターを開設した 2000 年以降、本学の FD 活動の礎となってきた「FD フォーラム」と「FD 講演会」は、2008 年度以降も 5 年間で様々なテーマについてそれぞれ 4 回と 11 回開催している。特に 2012 年度秋学期には、2012 年 8 月に公表された中教審答申を承けて大学教育の質保証に関するシリーズとして 3 回にわたる FD 講演会を開催するなど、高等教育機関として時機を逸しない、教職員にとって関心が高いテーマを取り上げて開催している。

7) FD プログラム：教員キャリアアッププログラムの開催

前述の「授業サロン」「全学公開授業」と同様に 2009 年度に設置された FD 活動 WG 分科会により提言された「教員キャリアアッププログラム」は、多様化する学生や教育方法に対して教員が知るべき知識や技術を修得できるように少人数で実践的なワークショッププログラムとして実施している。

2009 年 12 月の第 1 回の開催から 3 年半で「授業デザイン（シラバスの書き方、授業の進め方、授業内容など）」4 回、「授業技術・運営（話し方、板書、ノートの取らせ方など）」11 回、「ICT（情報通信技術）」4 回、「学生への応対（私語対策、ほめ方、叱り方、謝り方など）」3 回など延べ 22 回、そのテーマは多岐にわたり教員にとって関心が高いテーマを取り上げて開催している。このプログラムでは、より効果が上がるようにワークショップ形式で受講者を少人数に絞っての実施を心がけており、同じ内容のプログラムを定期的に開催することを目指しているが、講師確保の点で課題が残っている。

なお、同プログラムは、事務職員に対しても SD (Staff Development) プログラムの一環として参加者を募っており、本学 FD 推進における教職協働にも繋がっている。

8) FD プログラム：FD カフェの開催

「FD カフェ」は、2012 年度に設置された FD 活動 WG 分科会により提言された教職員による自由な意見交換の場である。大学教育に関するさまざまなテーマ、学生と直面している大学教職員にとって必要な知識などの実践的なテーマに関して自由に意見を交わすことで情報やスキルを共有する場を提供することを目的として、2013 年 3 月に第 1 回を開催した。同プログラムは、教職員が気軽に情報交換や意見交換を行うことで互いの教育力向上を目指しており、この企画への参加者による全学にまたがるネットワークづくりも狙いとしている。「FD カフェ」

は、原則として各回のテーマを定め、話題提供者の概説、ファシリテーターの進行による意見交換というグループ研修の形態として運営している。今後の話題提供については教員からではなく、全国私立大学 FD 連携フォーラム (JPFF) が提供しているオンデマンド講義の活用なども予定している。

9) 教育活動顕彰制度

「教育活動顕彰制度」(以下、「新制度」という)は、2002 年度に施行された「教育活動・改善表彰制度」(以下、「旧制度」という)を評価点検、課題等を見直すことにより、新たに 2008 年度から施行したものである。これらの新旧の表彰制度は、個人や組織が最善と考えられる教育活動・改善を推進し続けることを推奨し、その業績の顕著な教員等を顕彰する制度の導入が本学の発展のためにも必要であるとの論の上に成り立っている。

旧制度では個人(専任教員)のみが表彰対象であったが、新制度においては旧制度に準じた総合ポイントによる教育活動優秀賞と、学部・学科等組織的な取り組みやグループや非常勤講師も対象とした特筆すべき教育実績を顕彰する教育活動特別賞を設置した。

表 1 は、新制度になってからの 5 年間の受賞者である。新制度になってから教育活動優秀賞を受賞した教員のうち、2 人が 2 度受賞している。

表1. 中部大学教育活動顕彰制度 年度別受賞者数

教育活動顕彰制度	受賞者属性(評価学部)	2008	2009	2010	2011	2012	合計
教育活動優秀賞	工学部	5	2	2	3	8	20
	経営情報学部	1	2	1	1	2	7
	国際関係学部	1	2	2		1	6
	人文学部	2	3	3	2	1	11
	応用生物学部	2	1	1	1	1	6
	生命健康科学部			2	1	4	7
	現代教育学部	－	1	2	1	1	5
	全学共通教育部(教養教育部)	1	1	1	1		4
	小 計	12	12	14	10	18	66
教育活動特別賞	個人	1		1		1	3
	組織・グループ		2			1	3
	小 計	1	2	1	0	2	6
合 計		13	14	15	10	20	72

※本制度では、学部には所属しない教員について評価する学部を別途定めており、「評価学部」という。

新制度における受賞者の審査は、教育活動顕彰審査選考委員会において毎年厳正に行っている。教育活動優秀賞の受賞者は表彰対象者の上位 5 パーセント程度とし、基本的に評価項目が同じために評価の固定化に繋がる恐れがあると考え、受賞を 3 年に 1 回としている。また、教育活動特別賞の選考では、あらかじめ受賞枠を決めて選考するのではなく絶対評価による審査を行うことなどが委員会の申し合わせとして定められている。

そのうえで、制度の公平性をより明確にし、選考経緯の透明性を図ることを目的として、評価する項目とその基準は言うまでもなく、受賞者の選考理由や審査選考委員会による選考総評等をホームページ上に公表することにした。また、旧制度における受賞者への報奨金制度（2006年度から特別教育研修費を支給）は廃止し、大学からは名誉を刻する記念の楯を授与することになった。そして、受賞者は、受賞にあたってコメントをホームページ上において公表することとした。

10) 中部大学『魅力ある授業づくり』プログラム

このプログラムも 2012 年度に設置された FD 活動 WG 分科会により検討され提言されたものである。

本学では、上述のとおり様々な FD プログラムを企画、実施しており、特に教育歴の少ない教員や新たに本学に赴任する教員に対して教育力向上を目指した FD プログラムへの参加を促している。中部大学『魅力ある授業づくり』プログラムは、従来から実施している FD プログラムを複合的に活用して持続的に教育力の向上を目指すことを奨励し、各種 FD プログラムへの積極的な参加を奨励することも含めて 2013 年度より施行することになった。

本プログラムでは規定の条件を満たした教員に「修了証」を授与し、さらなる持続的な教育力の向上を目指すことを奨励、他の FD 関連プログラムへの積極的な参加を奨励することとしている。本プログラムは、教育活動顕彰制度とともに教員の教育力向上に向けてさらなる授業改善を促す間接的なプログラムではあるが、より多くの修了者を輩出することが望まれ、そのことで本学全体の FD 活動推進に繋がっていく効果を期待している。

11) 非常勤講師に対する FD 活動と職員へのアプローチ

2007 年度までは非常勤講師に対する FD 活動は、「学生による授業評価」の実施以外に特にアプローチをしていなかった。2008 年に本学 FD 活動重点目標『魅力ある授業づくり』を制定するに当たって、非常勤講師に対しても従来から開催していた「FD フォーラム」「FD 講演会」はもとより、「全学公開授業」「教員キャリアアッププログラム」「FD カフェ」などの各プログラムについて参加を呼びかけることとした。ただし、「授業サロン」はその運営上の問題から対象としていない。非常勤講師については本務の都合等で多くの参加者を見込めるわけではないが、これらのプログラムを随時案内していくことで本学の教育活動や FD 活動に対する姿勢を伝えることになり、非常勤講師に対する啓蒙活動へと繋がっている。そして、本学の教育を担う一員としての非常勤講師は、前述の教育活動顕彰制度における教育活動特別賞の授賞対象にもしており、2010 年度には初めて非常勤講師が受賞している。

このように本学で実施している FD 活動は、本学の教育を担う教員として専任、非常勤に拘らず全てのプログラムが対象となっている。

さらに、「教員キャリアアッププログラム」の項でも記載したが、FD 活動で取り上げている内容が、大学教育を様々な形で支援している事務職員にとっても必要な知識や技術であることから、原則としてほとんどの FD プログラムは全ての事務職員を対象にしており、専任以外の職員も含めて参加を呼びかけるなど大学全体として FD 活動推進に取り組んでいる。

なお、非常勤講師が本来の勤務日（授業日）以外に FD プログラムに参加する場合には、交通費のみ別途支給している。

3. FD 活動の検証と効果

本学の FD 活動を検証するに当たっては、2008 年度から学内外に向けて公表している FD 活動評価点検報告書、各プログラムの実施状況、本学 FD 活動に関する情報発信の状況、他大学をはじめとする学外機関からの評価、そして「学生による授業評価」のデータなどの実績に基づいてまとめる。

1) FD 活動評価点検報告書の公表

本学の FD 活動においては、広義の FD 活動の目的となりうる「カリキュラム改善」や「組織の整備・改革」に関する諸活動は FD 委員会の所掌事項でないため、これらを目的とした活動以外の主に組織的に教育改善を目指した取り組みについて、2008 年度以降毎年度取りまとめている。

組織の単位としての学部や大学院研究科は、「中部大学 FD 活動評価点検について（申し合わせ）」に基づいて、毎年度組織的な FD 活動について目標を設定し、その実績について報告をしている。これらの資料に基づいて FD 活動評価点検委員会が当該年度の「FD 活動評価点検報告書」を取りまとめ、FD 委員会に報告、了承を得たうえで学内外に向けてホームページ上にて公表している。

上記の申し合わせは、2008 年 10 月に制定した「FD 活動評価点検報告書について（申し合わせ）」をベースに 2012 年度までに 4 度の改廃、改正を行うなど、FD 活動の重点目標『魅力ある授業づくり』への取り組みに対して、組織での活動がより実質化するようにその内容や様式を随時検討して更なる教育力向上を目指している。当初は組織間の温度差も感じられていたが、これらの改正に伴い各組織においても重点目標を意識した目標設定に繋がっていくようになり、組織における活動等の実績において『魅力ある授業づくり』の浸透と展開を伺うことができる。

2) 本学 FD 活動の実績

2008 年度に制定した全学 FD 活動重点目標『魅力ある授業づくり』の推進に際して、従来からの FD フォーラムや FD 講演会に加えて、様々なテーマでアプローチして新しい企画の実施に取り組んできた。これらの新企画の検討に際しては、2008 年度春学期から実施している Web を利用した「学生による授業評価」のデータについて 2009 年と 2010 年に行った分析に基づいた報告を参考にしている。

この 2 回の報告では、「学生による授業評価」における自由記述の分析において受講生が感じる授業の印象が「板書」や「話し方」など授業運営にかかる基本技術にも大きく影響されるとの指摘があり、改めて基本技術の重要性を認識したうえで、教員の意識を高める方策を検討する余地があるなどと提言された。

これらの分析は、センターが毎年発行しているジャーナル『中部大学教育研究』No.9 と No.10 に掲載するとともに、第 16 回、第 17 回の FD フォーラムにおいても報告を行っている。特に第 16 回 FD フォーラムでは参加希望の学生を募集し、『魅力ある授業づくり』に関して教員と学生との意見交換が行うなど、学生参加型の FD 活動という新たな方向性を見出すための試みも行われた。

こういった分析に着目して「教員キャリアアッププログラム」では、『講義のための「話し方の基本」』をテーマにして、日本語の特徴や発声方法、マイクの使い方などに関するプログラムを 2010 年の夏に初めて開催した。同プログラムは、受講定員を 10 人程度と少なく設定してい

るため 2011 年度に 4 回、2012 年度に 3 回開催しており、定期的なプログラムの提供ができて
いる企画の一つとなっている。

表 2 は、2007 年度から 2012 年度にかけて本学で実施した FD 活動の実績一覧である。この
表からもわかるように、本学では 2008 年度以降「授業サロン」をはじめ、「全学公開授業」や
「教員キャリアアッププログラム」などを展開してきた。特に「授業サロン」以外の FD プロ
グラムは、2009 年度 8 企画、2010 年度 9 企画に対して、2011 年度 15 企画、2012 年度 14 企
画と増加している。

また、表 3-1 ではこれらの FD プログラムへの参加者数の実績（述べ人数）を示しており、
専任教員はもとより、事務職員のこれらのプログラムへの参加も着実に増加している。また、
日程的に参加の制約が大きい非常勤講師の参加実績もみられ、大学全体として FD 活動への意
識が高まってきているといえる。表 3-2 は、プログラム参加者の実人数である。この表からは
判らないが、2008 年度から 2012 年度までに 1 回以上参加した教員は、専任教員 349 人、非常
勤講師 62 人である。これらの人数は、この 5 年間に退職した者や赴任した者も含まれるため、
一概に多いとか少ないとかは判断できない。なお、専任教員 349 人の中で 5 年間を通して毎年
1 回以上参加した教員は 31 人であった。

このような全学向けの FD プログラムへの参加状況からもわかるように教育改善への意識の
高まりは、教員個人の点検評価として実施している「教育活動重点目標・自己評価シート」の
提出状況にも表れている。目標設定と自己評価を求めている該当者の提出状況は、在籍教員全
員が対象となるように変更になった 1 年目の 2008 年度こそ 90%あまりであったが、表 4 のと
おり 2010 年度以降は該当者の 97%以上が提出しており、個人の活動が大学全体や組織等の活
動の礎になるような態勢になってきている。

表2. 本学FD活動の年度別開催実績一覧

プログラム	2007	2008	2009	2010	2011	2012
FDフォーラム	2	1	1	1	1	
FD講演会	1	2	2	2	1	4
全学公開授業			2	3	3	2
教員キャリアアッププログラム			3	3	9	7
FDカフェ						1
授業サロン		1	2	2	2	3
その他FD企画		1			1	

※その他のFD企画は、2008年度はFD活動WG委員を対象とした研修会、2011年度は学外他機関
で行われたFD講演会をネット配信にて視聴したライブ講演会である。

※2007年度および2008年度のFDフォーラム(各1回)は、学生参加型のフォーラムとして実施した。

表3-1. 本学FD活動への年度別参加者実績一覧

区分	プログラム	2007	2008	2009	2010	2011	2012
専任教員	FDフォーラム	159	81	73	44	55	
	FD講演会	63	162	117	115	92	242
	全学公開授業			20(6)	30	22	10
	教員キャリアアッププログラム			84	43	67	45
	授業サロン		5	10	10	10	15
	FDカフェ						11
	全学公開授業講師			(2)	3	3	1
	小 計	222	248	304	245	249	324
非常勤講師	FDフォーラム		6	1	7	3	
	FD講演会		8	3	2	2	6
	全学公開授業			4	6	5	2
	教員キャリアアッププログラム			19	3	27	16
	全学公開授業講師						1
	小 計		14	27	18	37	25
学生・院生	FDフォーラム	3	6				
	小 計	3	6				
職員	FDフォーラム	32	8	8	8	13	
	FD講演会	13	20	21	39	19	71
	全学公開授業			3	10	7	3
	教員キャリアアッププログラム			7		28	14
	FDカフェ						2
	小 計	45	28	39	57	67	90
外部	FD講演会	2		2		2	6
	全学公開授業				8		
	教員キャリアアッププログラム					2	
	小 計	2		2	8	4	6
合 計		272	296	372	328	357	445

※その他のFD企画で2011年度のライブ講演会はFD講演会として集計、2008年度のFD活動WG研修会は集計に含めていない。また、2009年度の全学公開授業の(6)と全学公開授業講師の(2)は、授業サロンでの授業公開と兼ねて開催したため、集計外として授業サロンで集計した。

※2007年度および2008年度のFDフォーラム(各1回)は、学生参加型のフォーラムとして実施した。

表3-2. 本学FD活動への年度別参加者実績一覧(実人数)

区分(教員のみ)	2007	2008	2009	2010	2011	2012
専任教員	129	140	148	125	133	162
非常勤講師		13	18	13	29	17
合 計	129	153	166	138	162	179

表4. 教育活動重点目標・自己評価シート 年度別提出状況

年度		2008	2009	2010	2011	2012
年度内在籍者数		423	436	460	493	483
年度始め非在籍者数		11	6	16	12	8
目標設定未依頼		14(2)	9	9(1)	12(2)	9
目標設定提出		373	406	429	459	457
目標提出者の自己評価(内訳)	自己評価提出	357	400	417	453	443
	自己評価未依頼	5(2)	4(1)	7(4)	2	11(6)
	自己評価未提出	11	2	5	4	3
目標設定 自己評価 未提出		25(2)	15(1)	6	10	9
割合(%)		90.8	95.9	97.4	97.0	97.4

※「未依頼」は、何らかの理由で提出依頼をしなかった場合をいう。

※()内数字は、年度途中退職者を内数で表す。

※「割合(%)」は、目標提出・自己評価提出該当者【年度内在籍者から年度始め非在籍者と目標未依頼者と自己評価未依頼者を引いた数】における自己評価提出者の割合を表す。

3) 本学広報誌への情報発信と他大学等学外機関とのFD交流

本学で行っている様々なFD活動を学内外に向けて発信するために、センターでは2008年度以降も数多くの記事を本学広報誌に投稿してきた。2008年度に大きく実施方法が変わったWebを利用した授業評価に関するものは、従来の授業評価とは異なることを学生に周知するために2008年度から2009年度にかけて『ウプト』(季刊で年4回発行)に7つの記事が掲載された。中でも2009年度に発行された170号から173号にかけては、連続4回シリーズ『「魅力ある授業づくり」への一歩』として、2008年度の授業評価にかかる実績データに基づいた学生への啓蒙記事が掲載された。

一方、教職員に向けては、『ANTENNA』にその時々のFD活動に関するテーマに沿った記事を5年間で計12回投稿して掲載された。また、『ANTENNA』には記事と別に、FD活動重点目標を制定することが決定してから「私の授業づくり」コーナーの設置を広報出版室(現広報部制作課)に働きかけて、2008年4月に発行されたNo.85以後、毎号1人ずつ「授業づくり」に対する教育信条や「授業づくり」における具体的な手段や方法について紹介している。

こういった大学広報誌を利用した情報発信を継続的に続けていくことがFD活動への啓蒙活動に繋がっている。

これらの主に学内に向けての活動とは別に、本学 FD 活動について学外他機関に向けても積極的に行ってきた。学外他機関での報告では、他大学に先駆けて実施した表彰制度にかかる報告を数多く行ってきたが、前述の 2011 年 8 月の第 1 回「高等教育開発フォーラム」における FD コンサルテーション受審以降は、授業評価システムや「授業サロン」など個々の FD プログラムに関連した報告が多くなった。2012 年 10 月の名城大学での招待講演をはじめ、その後、愛知工業大学、大学コンソーシアム京都、全国私立大学 FD 連携フォーラム（JPFF）と本学 FD 活動を紹介する機会に恵まれた。また、同様に 2011 年の FD コンサルテーション受審以降、他大学から訪問を受けての聞き取り調査も 4 大学（この他に記録は残っていないが電話等による聞き取り調査もある）、1 機関（ベネッセコーポレーション）と多く、訪問を受けた國學院大学ではその調査内容を『國學院大学 教育開発ニュース Vol.6』に 6 ページにわたって報告されるなど本学以外の機関からも本学 FD 活動の内容が全国に向けて報告された。このような実績からも本学 FD 活動の方向性や推進方策が他機関からも関心を持たれ評価を受けていると判断することができる。

表5. 本学FD活動の情報発信と学外に向けての活動実績一覧

年度	2007	2008	2009	2010	2011	2012
大学教育研究			1	1		
本学広報誌	1	6	7	4	2	2
学外向け活動	2	3	1	5	4	6

4) 授業評価の実績

Web を利用した授業評価の 2008 年度から 5 年間の回答率は、図 2 から図 4 のとおりである。Web を導入する前から危惧されていた学生の回答率は減少したが、5 年の推移をみれば上昇傾向にある。また、教員の自己評価や学生へのフィードバックとなる教員のコメント率も同様に上昇傾向にある。これらの結果は、学生がスマートフォンでも回答できるようにするなどのシステム改修も行ったが、回答率の改善策として学生のみならず教員に対しても「授業評価」への参加を絶え間なく呼びかけ続けていくことで参加意識が高まってきたものといえる。

図 5 と図 6 は、本学の重点目標『魅力ある授業づくり』の文言に沿った設問で授業の総合評価となる設問 8「この授業は総合的に魅力的な授業でしたか。」（教員による授業自己評価：「学生の立場に立った魅力的な授業ができましたか。」）のすべての回答による平均ポイントの推移を示している。「学生による授業評価」が受講生からの直接評価であるがゆえに、図 5 のとおり授業の総合評価ポイントが僅かずつでも上昇していることは、本学が進めている様々な FD 活動が実を結んできていると評価できる。

そして、授業評価においては、選択形式の設問のポイントを意識するだけではなく、多くの学生から届けられている“生の声”（自由記述）に真摯に応えていくことがさらなる授業改善に繋がっていくといえる。そして、授業評価の回答率を上げることばかりに囚われることなく、全学を挙げて授業評価から得られた結果を基にさらなる授業改善に繋がっていくよう非常勤講師も含めた教員の意識を高めるように情報発信を続けていくことが重要である。

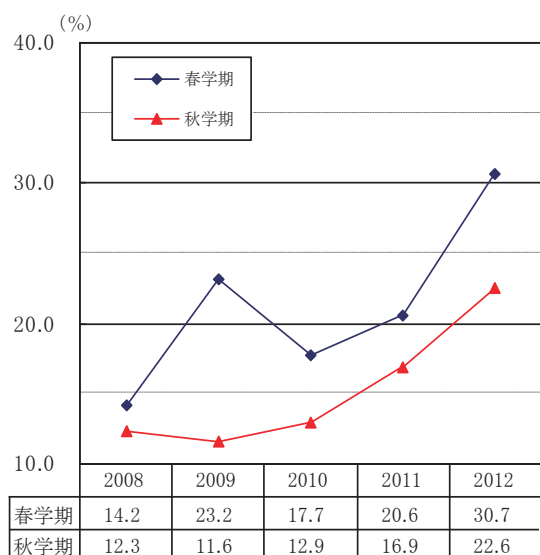


図 2. 学生による授業評価 回答率 年度別推移

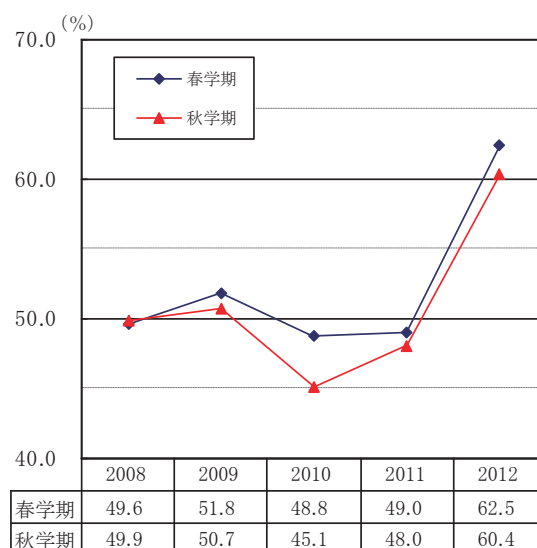


図 3. 教員による授業自己評価 回答率 年度別推移

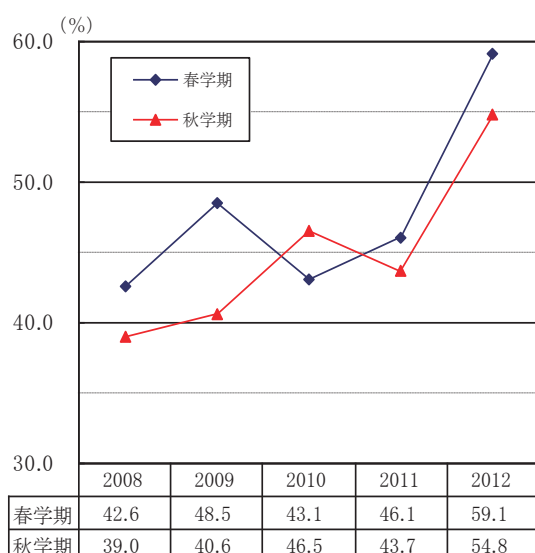


図 4. 授業評価 教員コメント率 年度別推移

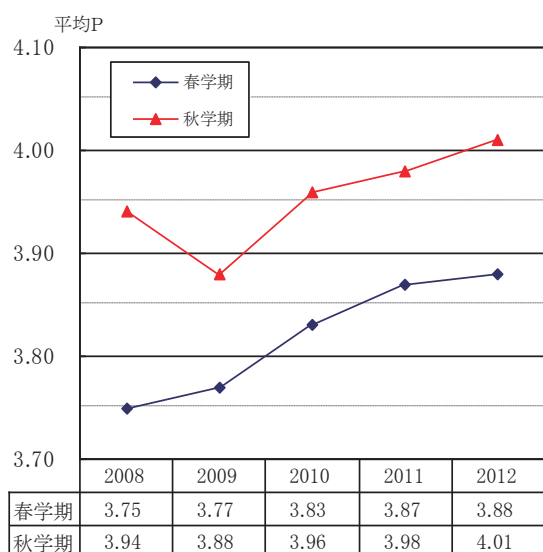


図 5. 学生による授業評価 設問8 年度別推移

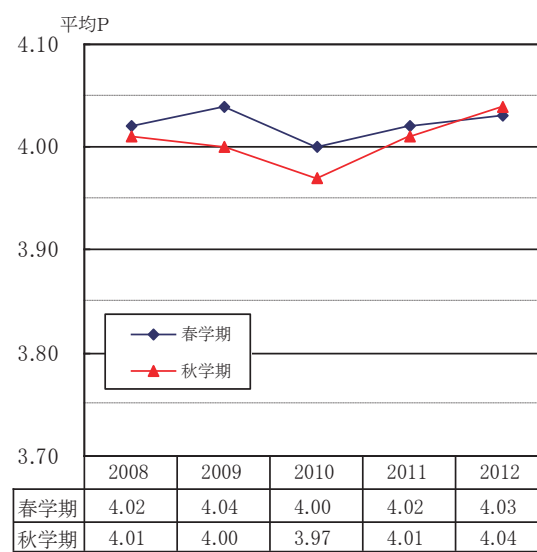


図 6. 教員による授業自己評価 設問8 年度別推移

4. 今後の全学 FD 活動重点目標『魅力ある授業づくり』への取り組みに向けた課題と展開

2008 年度から 5 年間にわたって取り組んできた『魅力ある授業づくり』は、着実にその成果を上げている。「明るく、楽しく、元気がある FD 活動」が、「草の根のごとく浸透する FD 活動」として全学 FD 活動のみならず各学部等における FD 活動のさらなる実質化にも繋がってきており、これらの諸活動は「学外にも広く公開している FD 活動」としてホームページや学内広報誌を通して学内外に様々な形で公表して評価を仰いできた。

今後は、本学のさらなる教育力向上に繋がるものとして、特に 2008 年度から始まった様々な FD プログラムを引き続き持続的に実施していくことが重要である。Web を利用した授業評価においても回答率を上げることだけに囚われることなく、授業評価から得られた結果に基づいてさらなる授業改善に繋がっていくように全学を挙げて教員の教育力向上に向けての意識を高めるよう推進していく必要がある。

そして、本学の課題である学生参加型の FD 活動の推進においては、2013 年度に実施する『魅力ある授業づくり』作品コンクールが、教育のあり方について学生と教職員がともに考える機会となり、今後の FD 活動を進めていく上で、また、本学の重点目標の浸透を促すうえでの起爆剤となることが期待される。学生と教職員とが協同で行う『魅力ある授業づくり』についての意識の共有により、さらなる授業改善はもちろん、学生の自主的態度の促進に繋がることも期待される。

そのうえで、2013 年度から施行する「中部大学『魅力ある授業づくり』プログラム」においては、新たに赴任された教員だけでなく、すでに在籍している教員からも同プログラムの修了者を輩出していくことが大学全体としての教育力向上に寄与することは言うまでもなく、このプログラムが実質化していくように今まで以上に種々の FD プログラムの充実を図り、大学全体として FD 活動を推進、支援していくことが重要である。

中部大学 FD活動推進に関する主な出来事＜記録＞

年	月	日	企画・制度など	講師・関連記事(学園報除く)・その他・備考
2000	4	1	中部大学大学教育研究センター 改組設置	
2000	4		【授業評価】 1995年度から各学期後半にマークシート方式(無記名)で実施	実施担当部署:教務部
2000	5	10	第1回FD講演会 大学における外国語教育をどう改革するか	鈴木孝夫 慶応義塾大学名誉教授
2000	7	13	第2回FD講演会 大学教育改革のダイナミクス ―大学評価と私立大学―	喜多村和之 私学高等教育研究所主幹・前国立教育研究所教育政策研究部長
2000	9	18	FD研修会	(9/18～9/19:愛知県労働者研修センター) 講演:「わが国の大学教育の変遷と教育の再創造」 寺崎昌男 桜美林大学大学院教授、東京大学名誉教授
2000	10			『ANTENNA』No.42 実態資料が教えてくれる教育問題
2000	12	13	第3回FD講演会 最近の若者達の心の問題	桐山雅子 学生相談室 カウンセラー・助教授
2000	12			『中部大学通信』135号 初のファカルティ・ディベロプメント研修会
2001	3	5	第4回FD講演会 大学教育システムの改善とFD支援	飯吉 透 カーネギー財団上級研究員・知識メディア研究所共同ディレクター
2001	3	21	第1回FDフォーラム「私の授業作り」 事例報告:①教養としてのリーガル・マインドを ②化学に対する興味の喚起 ③教養科目(自然と環境)の中の数学	①田中淳子 国際関係学部人文・社会教室 助教授 ②櫻井 誠 工学部応用化学科 講師 ③千谷慧子 工学部理学教室 教授
2001	4		【授業評価】 設問等実施方法を大幅に改正・ 集計結果(科目別)・コメント等を公表 学期後半にマークシート方式(無記名)で実施	実施担当部署:教務部
2001	4		教育活動・改善表彰制度を試行し、教育活動・ 改善表彰制度 重点目標・達成度評価表を実施	
2001	5	30	第2回FDフォーラム「私の授業作り」 テーマ:私語対策・双方向コミュニケーション・ 初回講義の構築・学生の反応確認	①水谷秀行 工学部機械工学科 助教授 ②澁谷鎮明 国際関係学部国際文化学科 助教授 ③三浦真琴 大学教育研究センター副センター長、国際関係学部人文・社会教室 助教授
2001	5			『ANTENNA』No.45 教育活動・改善表彰制度の概要について
2001	5			『中部大学通信』138号 学生のみなさん 一緒に授業を作りましょう①
2001	7	2	第5回FD講演会 科学研究費の目的と実態	宮脇和男 文部科学省 研究振興局主任学術調査官
2001	7	4	第6回FD講演会 大学改革の虚像と実像	小林哲夫 教育ジャーナリスト、朝日新聞社出版局・大学ランキング編集統括
2001	7			『中部大学通信』139号 学生のみなさん 一緒に授業を作りましょう②
2001	9	26	第3回FDフォーラム「私の授業作り」 テーマ:無気力・無意欲・低学力の学生にどの ように接しているか、接しようと試みているか	①平田 豊 工学部電子工学科 講師 ②寺澤朝子 経営情報学部経営情報学科 講師 ③後藤英雄 工学部電気工学科 助教授

年	月	日	企画・制度など	講師・関連記事(学園報除く)・その他・備考
2001	12	5	第4回FDフォーラム「私の授業作り」 テーマ:「授業作り」アンケート結果の報告	①小野博宣 工学部建築学科 教授 ②河内信幸 国際関係学部国際文化学科 教授 ③小栗成子 語学センター 講師 ④後藤英雄 工学部電気工学科 助教授
2001	12		『中部大学教育研究 Journal of Chubu University Education』創刊	ISSN 1349-7316
2002	2	14	第7回FD講演会 大学改革とITの活用	井端正臣 私立大学情報教育協会事務局長
2002	3	25	第5回FDフォーラム「私の授業作り」 テーマ:Webの教育への活用と教材電子化支援 事例報告:①学術情報センターにおける支援環境の現状と今後の方針 ②教材の電子化支援と活用へのサポート態勢 ③授業録画と電子化教材	①水島章次 学術情報センター長・教授 ②杉山恵子 学術情報センター 教育技術員 ③竹森一正 経営情報学部経営情報学科 教授
2002	4		【授業評価】 設問等実施方法を大幅に改正・集計結果(平均)を公表 学期中ごろにマークシート・プレプリント方式(記名)で実施	実施担当部署:教務部から大学教育研究センターに変更
2002	4		教育活動・改善表彰制度を施行	
2002	6	5	第8回FD講演会 評価の新段階とFD時代の大学教育	寺崎昌男 大学教育研究センター客員教授、桜美林大学大学院教授、東京大学名誉教授
2002	7	24	第9回FD講演会 学生による授業評価 ―アメリカの経験から	マンジュリカ・コーシャル 中部大学・三浦幸平客員教授、オハイオ大学経営学部教授
2002	10	30	第10回FD講演会 高等学校の新課程導入と大学の課題	前島功二 (株)進研アド 大学改革部マネージャー、チーフディレクター 宮下伊吉 (株)進研アド 大学改革支援室
2002	10			『ANTENNA』No.52 教育活動・改善表彰制度―より良い教育を目指して―本格実施に向けて！！
2003	2	14	第6回FDフォーラム テーマ:(1)習熟度別クラス編成と学生満足度 (2)平成13年度前期授業評価の分析報告 報告:(1)①土木工学科のコース別クラス分け ②習熟度別授業の実践と反省(機械工学科の教育改善の一環として) ③電気工学科習熟度別クラス分け―アンケートの報告、記述を中心として― ④英語英米文化学科における習熟度別クラス ⑤理学教室における習熟度別クラスと満足度 (2)⑥平成13年度前期『学生による授業評価』の分析	①杉井俊夫 工学部土木工学科 助教授 ②坂田敏行 工学部機械工学科 教授 ③後藤英雄 工学部電気工学科 教授 ④大門正幸 人文学部英語英米文化学科 助教授 ⑤竹中俊美 工学部理学教室 教授 ⑥三浦真琴 大学教育研究センター副センター長
2003	2			『ウプト』145号 より良い教育を目指して 「教育活動・改善表彰制度」実施される！！
2003	6	11	第11回FD講演会 大学教育の品質保持管理 ―単位制とGPA―	絹川正吉 国際基督教大学長
2003	7	23	第12回FD講演会 大学教育における情報技術の有効活用 ―MITのオープンコースウェアと大学のアイデンティティ―	宮川 繁 マサチューセッツ工科大学 教授
2003	9	4	FD研修会 テーマ:私の授業作り	(9/4～9/5:愛知県労働者研修センター)

年	月	日	企画・制度など	講師・関連記事(学園報除く)・その他・備考
2003	12	10	第13回FD講演会 急変した若者の価値観とキャリア教育のあり方	渡辺一正 (株)リクルート HR東海Divisionメディアプロデュースグループマネジャー、Bing・とらばーゆ・フロムエー東海版編集長
2003	12	17	第14回FD講演会 現在のアメリカ高等教育のテクノロジーによる変革	飯吉 透 カーネギー財団上級研究員、知識メディア研究所ディレクター
2003	12			『ANTENNA』No.59 教育活動・改善表彰制度ーより良い教育を目指してー平成14年度本格実施結果報告
2004	1			『中部大学教育研究』No.3 (三浦真琴 元大学教育研究センター副センター長:2003.9退職) 【研究論稿】『学生による授業評価』の効果的利用に関する考察 中部大学の実践経験から
2004	2	10	第15回FD講演会 変革期の大学における学生支援システム	大山泰宏 京都大学 高等教育教授システム開発センター 助教授
2004	3	25	第7回FDフォーラム「私の授業作り」 事例報告:①8年目の授業作りー「新鮮さ」と「省力化」をめざして ②10号館IT化講義室の機能	①澁谷鎮明 国際関係学部国際文化学科 助教授 ②水島章次 学術情報センター長・教授、後藤英雄 工学部電気工学科 教授
2004	5	21		地域科学研究会セミナー:教員評価制度の運用と導入方策(坪井和男 大学教育研究センター長) 「教育活動・改善表彰制度」本格的導入の総括と今後 ～全学部 of 教員対象に、教育活動・授業評価・学内行政を総合的に評価～
2004	9	3	FD研修会 テーマ:FD活動の新展開	(9/3～9/4:グリーンパレス春日井) 講演:「教育評価問題について」 寺崎昌男 大学教育研究センター客員教授、立教学院本部調査役・立教大学総長室調査役、東京大学名誉教授
2004	10	20		私学研修福祉会 第27回私立大学の教育・研究充実に関する研究会(短期大学の部):(坪井和男 大学教育研究センター長) 教育活動・改善表彰制度ーポイント制による教育総合評価システムー
2004	11	18		龍谷大学「教育評価」公開研究会:(坪井和男 大学教育研究センター長) 教育活動・改善表彰制度ーより良い教育を目指してー
2004	11	24	第16回FD講演会 大学教育と著作権	西村泰雄 京都大学大学院法学研究科附属法政実務交流センター 助教授
2005	1	13	第17回FD講演会 全人教育を考える	飯吉厚夫 中部大学長
2005	2			『大学評価研究 第4号』(大学基準協会)寄稿:(坪井和男 大学教育研究センター長) ポイント制による教育総合評価システム
2005	3	28	第18回FD講演会 中部大学におけるFDと教育の進展を考えるーアメリカからの視点ー	飯吉 透 大学教育研究センター客員教授、カーネギー教育振興財団 主任研究員、知識メディア研究所長、私学高等教育研究所 客員研究員

年	月	日	企画・制度など	講師・関連記事(学園報除く)・その他・備考
2005	5	31	第19回FD講演会 「知的料理の達人」としての大学教員 ～より良く教えるための知識・道具・技法そして研鑽～	飯吉 透 大学教育研究センター客員教授、 カーネギー教育振興財団 主任研究員、 知識 メディア研究所長、私学高等教育研究所 客員 研究員
2005	6	12		大学教育学会第27回大会シンポジウムⅡ：大 学教育改革と大学教育学会(坪井和男 大学 教育研究センター長) 「教養教育部」の設置、「教育総合評価システ ム」の構築など教育改革に関する実践報告 『大学教育学会誌 第27号第2号』(大学教育学 会)
2005	8			『ANTENNA』No.69 平成16年度、教育大賞など30人の教員が学長 表彰される！
2005	9	9	第8回FDフォーラム テーマ：中部大学における教育改善方策 講演：教員の責任、授業の質、そして学生の成 長を考える 事例報告：①教材作成に際して考えてきたこと ②少人数教育の醍醐味～文系ゼミを活用化す る方法～ ③インターネットとノートPCに対応し た教育教材	講演：寺崎昌男 大学教育研究センター客員 教授、立教学院本部調査役・立教大学総長室 調査役 ①小塩真司 人文学部心理学科 助教授 ②中山紀子 国際関係学部国際文化学科 教 授 ③鈴木 肇 工学部情報教室 助教授
2005	11			『ウプト』156号 教員と学生との協力によってより良い教育を 先進的な教育活動・改善表彰制度を実施して
2005	12	7	第9回FDフォーラム テーマ：授業改善の試み 講演：私語撲滅への挑戦 ―当日ブリーフレ ポート方式(BRD)による講義改革―	講演：宇田 光 南山大学 総合政策学部総合 政策学科 教授
2005	12			『私学経営 No.370』(私学経営研究会) 寄稿： (坪井和男 大学教育研究センター長) 中部大学における教育総合評価システム
2006	3	22	第10回FDフォーラム テーマ：あてになる人間の育成 ―建学の精神 に立ち戻る― 講演：建学の精神を具現化するために 事例報告：①学生の教員への期待―授業評価 の自由記述から― ②あてになる人間の育成と は―教員へのアンケート結果から―	講演：山下興亜 中部大学長 ①坪井和男 大学教育研究センター長 ②大門正幸 大学教育研究センター副セン ター長
2006	6	17		私立大学情報教育協会 「教育改革ITフォーラ ム」分科会5：教育への意識改革を目指した教 育評価・点検への取り組み(坪井和男 大学教 育研究センター長) 教育総合評価・表彰制度の実施状況と新たな 取り組み
2006	6	28	第20回FD講演会 誇れる教職員・講義・課程・大学とは？：教えと 学びの真の改善を目指して	飯吉 透 大学教育研究センター客員教授、 カーネギー教育振興財団 主任研究員、 知識 メディア研究所長、私学高等教育研究所客 員研究員

年	月	日	企画・制度など	講師・関連記事(学園報除く)・その他・備考
2006	8	2		私立大学情報教育協会 平成18年度理事長・学長等会議:ファカルティ・デベロップメントに求められる教員の教育力(坪井和男 大学教育研究センター長) 教育総合評価制度の導入・活用と効果
2006	9	14	第11回FDフォーラム テーマ:高大教育連携を考えよう 講演:わが国の教育システムにおける高大連携問題 事例報告:①愛知県における公立高校の努力と実践 ②春日丘高等学校が目指すものー教育課程の編成と実施ー ③中部大学における入学直後の数学・物理教育の現状	講演:寺崎昌男 大学教育研究センター客員教授、立教学院本部調査役・立教大学総長室調査役 ①野々部幸蔵 春日丘高等学校長 ②梅津 敬 春日丘高等学校 教頭 ③竹中俊美 工学部理学教室 教授
2006	11	29	第12回FDフォーラム テーマ:高大教育連携を考えようーその2<併設校との連携を中心として>ー 事例報告:①最近の高校生像と中部大学第一高等学校の教育課程(職業コースを含む)の現状 ②中部大学における入学直後の語学教育の現状 ③各学科等の入学前教育に関するアンケート調査結果報告	①須田 剛 中部大学第一高等学校 教頭 ②野田恵剛 国際関係学部外国語教室 教授 ③大門正幸 大学教育研究センター副センター長
2006	11	29		私立大学情報教育協会 平成18年度事務部門管理者会議:FD活動事例紹介(坪井和男 大学教育研究センター長) 教育総合評価制度の導入と効果
2007	2	27	第21回FD講演会 FDの義務化に向けて	田中毎実 京都大学 高等教育研究開発推進センター長・教授
2007	6	27	第13回FDフォーラム 講演:学生を元気にするためにー現代学生と向き合う方法ー	講演:桐山雅子 学生相談室 カウンセラー・教授
2007	7	25	第22回FD講演会 現代を行き抜くために 読もう聴こう観よう考えよう	山本純司 集英社 第2編集部部長代理・企画室室長
2007	8			『ANTENNA』No.81 2006年度教育活動・改善表彰を終えて
2007	9	4		私立大学情報教育協会 平成19年度大学教育・情報戦略大会:FDのための支援体制(坪井和男 大学教育研究センター長) 中部大学におけるFD支援体制と主なFD活動について
2007	12	5	第14回FDフォーラム テーマ:高大教育連携を考えようーその3<春日井市内の高校との連携を中心として>ー 事例報告:①春日井東高等学校の教育課程の現状と大学教育への期待 ②職業高等学校の教育課程の現状と大学教育への期待	①加藤和男 春日井東高等学校長 ②小川和夫 春日井工業高等学校長
2008	1	17		滋賀大学経済学部 FD講演会:(坪井和男 大学教育研究センター長) 教育改善のためのFD支援体制と主なFD活動についてー中部大学における事例紹介ー
2008	4		『魅力ある授業づくり』をFD活動重点目標と制定	

年	月	日	企画・制度など	講師・関連記事(学園報除く)・その他・備考
2008	4		教育活動重点目標・自己評価シートを実施	教育活動・改善表彰制度にて実施していた「重点目標・達成度評価表」の名称を変更、表彰制度とは切り離してFD活動の一環として実施
2008	4		【授業評価】 設問等実施方法を大幅に改正・集計結果(科目別)・コメント等を公表 学期末にWebを利用して「学生による授業評価」を実施(パソコン対応)、また、同時期に「教員による授業自己評価」を実施 【授業改善アンケート】 Webによる授業改善アンケートシステムを提供(パソコン対応)	
2008	4			『ANTENNA』No.85 「私の授業づくり」のコーナー開始
2008	4			『ANTENNA』No.85 『魅力ある授業づくり』への新たな挑戦— Webによる授業改善アンケートと授業評価システム—
2008	5			『ウプト』166号 2008年度スタート Webによる「授業改善アンケート」と「授業評価システム」 「魅力ある授業づくり」に参加し、挑戦しよう！！
2008	6	4	第23回FD講演会 学生の変化と組織的なFDの取り組み	原 清治 佛教大学 教育学部教授・通信教育部部長・教職支援センター長
2008	7	5		『教員評価制度の運用と大学風土改革(高等教育シリーズ第29集)』(地域科学研究会) 寄稿: (坪井和男 大学教育研究センター長) 「教育活動・改善表彰制度」本格的導入の総括と今後 ～教育活動・授業評価・学内行政を総合的に評価～
2008	7	30		中央学院大学 FD講演会:(坪井和男 大学教育研究センター長) FD支援体制と主なFD活動について — 中部大学における事例紹介 —
2008	9	18	FD活動WG研修会 テーマ: 本学におけるFD活動について	(9/18: 第2小会議室)
2008	9		授業研究会(授業サロン試行)	
2008	10			『ANTENNA』No.88 Webによる授業改善アンケート 生命医科学科としての取り組み
2008	11			『ウプト』168号 2008年度春学期Webによる授業評価を終えて 魅力あふれる中部大学にしよう！
2008	12	2	第15回FDフォーラム テーマ: 2008年度春学期授業評価を終えて— 「学生による授業評価」における自由記述から— 報告: ①『魅力ある授業づくり』への取り組みと授業評価結果の概要 ②「学生による授業評価」の自由記述が語っていること	①坪井和男 大学教育研究センター長 ②杉井俊夫 大学教育研究センター副センター長
2008	12			『ANTENNA』No.89 2008 年度春学期 授業評価を振り返る
2009	3	4	第24回FD講演会 新たに求められる大学教員の教育力	田中毎実 大学教育研究センター客員教授、 京都大学 高等教育研究開発推進センター長・教授

年	月	日	企画・制度など	講師・関連記事(学園報除く)・その他・備考
2009	3	7		大学教育改革フォーラムin東海: 大学認証評価への対応(坪井和男 大学教育研究センター長) 日本高等教育評価機構の認証評価を受けて
2009	5			『ウプト』170号 『魅力ある授業づくり』のために(座談会)
2009	5			『ウプト』170号 「魅力ある授業づくり」への一歩 2008年春学期・秋学期授業評価の回答率
2009	7	1	第16回FDフォーラム テーマ:「魅力ある授業づくり」への挑戦 ―一年目を振り返って― 報告:①2008年度授業評価の結果報告:2008年度授業評価を終えて 1)回答率の比較、学生による授業評価と教員による自己評価、2)学生による授業評価の自由記述の分析 ②授業改善アンケートの事例報告:授業改善アンケートとeラーニングシステムの利用例―応用生物学部『有機化学』の場合―	①杉井俊夫 大学教育研究センター副センター長 ②堤内 要 応用生物学部応用生物化学科准教授
2009	7			『ウプト』171号 「魅力ある授業づくり」への一歩 授業評価の自由記述の傾向
2009	8	21		IDE大学セミナー: 認証評価への対応と課題(坪井和男 大学教育研究センター長) 日本高等教育評価機構の認証評価を受けて
2009	10	23	第1回全学公開授業 組織変革論 経営情報学部経営学科 寺澤朝子	
2009	10		授業サロン2009A	
2009	10		授業サロン2009B	
2009	10			『ANTENNA』No.94 新しい「中部大学教育活動顕彰制度―より良い教育を目指して―」による 平成20年度の受賞者の決定と授賞式の開催
2009	11	10	第25回FD講演会 初年次教育の組織的展開―大学教育における役割―	菊池重雄 玉川大学 学士課程教育センター副センター長・教授
2009	11	25	第2回全学公開授業 土の力学演習 工学部都市建設工学科 杉井俊夫	
2009	11			『ウプト』172号 「魅力ある授業づくり」への一歩 学生による授業評価と教員による授業自己評価
2009	12	15	第1回教員キャリアアッププログラム 授業技術(話し方、板書、ノートの取らせ方など) (1部)伝えたい思いをわかりやすい授業へ (2部)伝える思いと聞かせる術 ―聞くは効く―	(1部)小林礼人 工学部理学教室 准教授 (2部)松原敬生 元東海ラジオアナウンサー、(株)東海パック 代表取締役社長
2009	12			『中部大学教育研究』No.9 (杉井俊夫 大学教育研究センター副センター長) 【教育資料・実践報告】2008年度春学期・秋学期「授業評価」における学生の自由記述からみた授業イメージ

年	月	日	企画・制度など	講師・関連記事(学園報除く)・その他・備考
2010	2	23	第2回教員キャリアアッププログラム 授業技術・運営(大人数講義):大人数講義法の基本・コツ	小林直人 愛媛大学 教育・学生支援機構副 機構長・教育企画室長・教授
2010	2	24	第3回教員キャリアアッププログラム 授業デザイン(ゼミ・グループ学習):グループ ワークの効果的な進め方	小林直人 愛媛大学 教育・学生支援機構副 機構長・教育企画室長・教授
2010	2			『ANTENNA』No.96 伝えたい思いをわかりやすい授業へ
2010	2			『ウプト』173号 「魅力ある授業づくり」への一歩 ―学生と教員が考える魅力ある授業とは?―
2010	3	15	第26回FD講演会 様々な個性を持った学生について考える ―発 達障がい者の視点から―	吉住隆弘 人文学部心理学科 講師
2010	4			『ANTENNA』No.97 本学のFD活動の現状と今後の展望 組織的なFD活動の重要性と支援体制
2010	6	21	第3回全学公開授業 統計の手法 工学部理学教室 小林礼人	
2010	6	29	第4回全学公開授業 金融論 経営情報学部経営学科 土屋大二 郎	
2010	5		授業サロン2010A	
2010	6			『ANTENNA』No.98 座談会 「授業サロン」を実施して
2010	7	28	第27回FD講演会 多様化した学生への教育の質保証と教育支援	田中毎実 大学教育研究センター客員教授、 京都大学 高等教育研究開発推進センター 長・教授
2010	7	30	第4回教員キャリアアッププログラム 授業技術(話し方):講義のための「話し方の基 本」	芳川 猛 元東海テレビアナウンサー、(株)東海 テレビプロダクション相談役
2010	9		【授業評価】【授業改善アンケート】 携帯電話 対応 【Cumoc】 クリッカー機能の追加(パソコン・携 帯電話対応)	
2010	10	18	第5回全学公開授業 行動科学Ⅱ・行動科学B 経営情報学部経 営学科 寺澤朝子	Cumoc CBCTV・中日新聞等4紙取材 ※ 12/20 中京TV取材
2010	10	18		Cumoc(キューモ)システム CBCTV 「イッポ ウ」にて放映
2010	10			Cumoc(キューモ)システム 10/19 中日新聞・日刊工業新聞にて記事掲載 10/21 朝日新聞(夕刊)にて記事掲載 10/22 読売新聞にて記事掲載
2010	11		授業サロン2010B	
2010	10			『ウプト』176号 「Cumoc」がスタート、テレビなどで報道される
2010	11	10	第5回教員キャリアアッププログラム 授業デザイン(シラバス):授業時間外学習を促 すシラバスの書き方	城間祥子 愛媛大学 教育・学生支援機構 教 育企画室 助教
2010	11	10	第6回教員キャリアアッププログラム 授業デザイン(成績評価方法):学習評価の基 本	城間祥子 愛媛大学 教育・学生支援機構 教 育企画室 助教

年	月	日	企画・制度など	講師・関連記事(学園報除く)・その他・備考
2010	12	22	第28回FD講演会 三つのポリシー(DP、CP、AP)をどう構築する のか? ～学士課程教育の一貫性～	沖 裕貴 立命館大学 教育開発推進機構 教授
2010	12	23		Cumoc(キューモ)システム 中京TV「ストレイトニュース」にて放映
2010	12			『ANTENNA』No.101 魅力ある授業づくり ー Cumoc を活用した双方向対話型授業への 取り組みー
2010	12			『中部大学教育研究』No.10 (杉井俊夫 大学 教育研究センター副センター長、松浦 均 大 学教育研究センター客員教授・三重大学教育 学部教授) 【教育資料・実践報告】「魅力ある授業づくり」へ の新たな取り組みと分析からの気づきー 2008- 2009年度授業評価からー
2011	1	27		Cumoc(キューモ)システム 中京TV「ストレイトニュース」にて放映
2011	3	2	第17回FDフォーラム テーマ:『魅力ある授業づくり』へのかけ橋ーW ebによる2年間の授業評価結果からー 報告:①授業評価に参加する学生からの気づき ②学生と教員からみた授業評価および自由記 述からの気づき	①松浦 均 大学教育研究センター客員教授・ 三重大学教育学部 教授 ②杉井俊夫 大学教育研究センター副セン ター長
2011	3	6		大学コンソーシアム京都 第16回FDフォーラム 第4分科会:何のための、いかなるやり方での教 員評価か?(坪井和男 大学教育研究センター 長) ー中部大学における教員評価、顕彰システ ムの事例紹介ー新たな『教育活動顕彰制度』の 導入と課題
2011	5	18	第6回全学公開授業 統計の手法 工学部共通教育科 小林礼人	
2011	5		授業サロン2011A	
2011	6	24	第7回教員キャリアアッププログラム 授業技術(話し方):講義のための「話し方の基 本」	芳川 猛 大学教育研究センター客員教授、元 東海テレビアナウンサー、(株)東海テレビプロダ クション相談役
2011	6	28	第8回教員キャリアアッププログラム 授業技術(話し方):講義のための「話し方の基 本」	芳川 猛 大学教育研究センター客員教授、元 東海テレビアナウンサー、(株)東海テレビプロダ クション相談役
2011	7	1	第7回全学公開授業 環境修復学 応用生物学部環境生物科学科 谷山鉄郎	
2011	7	7	第9回教員キャリアアッププログラム 授業運営・ICT:授業の双方向性を高める Cumoc(キューモ:Chubu University Mobile Clicker)の活用	杉井俊夫 大学教育研究センター副センター 長 寺澤朝子 大学教育研究センター副センター 長
2011	7	13	第29回FD講演会 ジャーナリストから見た いまの若者たちと大学 教育への期待	川村二郎 元「週刊朝日」編集長、元 朝日新聞 編集委員
2011	7		【CumocL】教職員研修環境を作成(パソコン・ 携帯電話対応)	

年	月	日	企画・制度など	講師・関連記事(学園報除く)・その他・備考
2011	7			日本高等教育開発協会(JAED)に機関会員として加入
2011	8	29		日本高等教育開発協会(JAED)主催第1回「高等教育開発フォーラム」で本学のFD活動全般についてFDコンサルテーションを受審
2011	10	12	第18回FDフォーラム テーマ:学生主体の『魅力ある授業づくり』— 学生に興味を持たせる術はあるのか?— 基調講演:魂を揺さぶる人気講座 パネルディスカッション	基調講演:丹羽健夫 河合文化教育研究所 主任研究員 コーディネーター:芳川 猛 大学教育研究センター客員教授 パネリスト:丹羽健夫 河合文化教育研究所 主任研究員、高比良美詠子 人文学部心理学 科 准教授、杉井俊夫 工学部都市建設工学 科 教授
2011	10	21	ライブ講演会 学習成果を重視した学士課程教育の構築に向けて—カリキュラムポリシー(CP)・ディプロマポリシー(DP)策定のためのフレームワークとは—	大学コンソーシアム石川第5回FD・SD研修会 (於:しいのき迎賓館)をネット中継 講師:川嶋太津夫 神戸大学 大学教育推進 機構 教授
2011	10		授業サロン2011B	
2011	12	1	第10回教員キャリアアッププログラム 授業技術(話し方):講義のための「話し方の基本」	芳川 猛 大学教育研究センター客員教授、元 東海テレビアナウンサー、(株)東海テレビプロダ クション相談役
2011	12	5	第11回教員キャリアアッププログラム 授業技術(話し方):講義のための「話し方の基本」	芳川 猛 大学教育研究センター客員教授、元 東海テレビアナウンサー、(株)東海テレビプロダ クション相談役
2011	12	15	第8回全学公開授業 組織とマネジメント 経営情報学部経営学科 辻村宏和	
2011	12			『ANTENNA』No.107 FDコンサルテーションを受審して
2012	2	28	第12回教員キャリアアッププログラム 授業技術(伝える力):より良い授業のための留意点(話し言葉に着目して)—図形並べ—	沖 裕貴 立命館大学 教育開発推進機構 教授
2012	2	28	第13回教員キャリアアッププログラム 学生への応対(聴く力:積極的傾聴法):相互理解を深めるコミュニケーション「受動的に聴く力」—イヌバラ法を通して—	沖 裕貴 立命館大学 教育開発推進機構 教授
2012	2			『ANTENNA』No.108 第18回FDフォーラム 学生主体の『魅力ある授業づくり』— 学生に興味を持たせる術はあるのか?—
2012	3	13	第14回教員キャリアアッププログラム 授業運営・ICT:授業支援ツール:Blackboard Learn(e-Learningシステム)の活用	平井慎治 学術情報センター 課長補佐
2012	3	14	第15回教員キャリアアッププログラム 授業運営・ICT:授業支援ツール:Blackboard Learn(e-Learningシステム)の活用	平井慎治 学術情報センター 課長補佐
2012	4		【授業評価】【授業改善アンケート】【Cumoc】 【CumocL】 スマートフォン対応	
2012	4			全国私立大学FD連携フォーラム(JPFF)に加入
2012	5	19	第9回全学公開授業 生体防御学 非常勤講師 磯部健一	
2012	5		授業サロン2012A	

年	月	日	企画・制度など	講師・関連記事(学園報除く)・その他・備考
2012	5		授業サロン2012B	
2012	7	4	第16回教員キャリアアッププログラム 授業技術(話し方):講義のための「話し方の基本」	芳川 猛 大学教育研究センター客員教授、元東海テレビアナウンサー、(株)東海テレビプロダクション相談役
2012	7	11	第30回FD講演会 現代の大学生と心の問題、よりよい学生対応のために。 ～しろうま院長は見た。今と昔、心の時代も違うことを。～	中村哲也 中村メンタルクリニック院長、精神科医
2012	9	13	第17回教員キャリアアッププログラム 学生への対応(自己表現):相互理解を深めるコミュニケーションーアサーション(自分も相手も大切に自己表現の方法)を学ぶー	沖 裕貴 大学教育研究センター客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教育開発支援センター長・教授
2012	9	13	第18回教員キャリアアッププログラム 学生への対応(自己表現):相互理解を深めるコミュニケーションーアサーション(自分も相手も大切に自己表現の方法)を学ぶー	沖 裕貴 大学教育研究センター客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教育開発支援センター長・教授
2012	10	10	第10回全学公開授業 動物生理学 応用生物学部環境生物科学科 大塚健三	
2012	10		授業サロン2012C	
2012	10	31		名城大学 第14回FDフォーラム(寺澤朝子 大学教育研究センター副センター長) 中部大発『魅力ある授業づくり』～授業サロンという考え方～
2012	10	31	第31回FD講演会 大学教育の質保証とは何か 一中教審答申が求めるものー	佐々木雄太 中央教育審議会大学分科会大学教育部会長、名古屋経済大学長
2012	12			『ANTENNA』No.113 『魅力ある授業づくり』ー学生が自主的に学び続ける新たなステージに向けてー
2013	2	21	第32回FD講演会 主体的な学修をどのように促すか ～中教審答申の具現化にむけて～	土持ゲーリー法一 帝京大学 高等教育開発センター長・教授・総合教育センター長
2013	2	24		大学コンソーシアム京都 第18回FDフォーラム 第3分科会:学生による授業アンケートの現状と課題そして発展へ(西川鉦治 大学教育研究センター次長) 中部大発『魅力ある授業づくり』～個を大切にする「授業評価」～
2013	2	28	第19回教員キャリアアッププログラム 授業技術(話し方):講義のための「話し方の基本」	芳川 猛 大学教育研究センター客員教授、元東海テレビアナウンサー、(株)東海テレビプロダクション相談役
2013	2			『ANTENNA』No.114 (芳川 猛 大学教育研究センター客員教授寄稿) 「ありがとネ」～言葉は怖い～
2013	3	5	第33回FD講演会 中教審答申が求める教育の質保証に向けて ～ルーブリック評価の考え方～	沖 裕貴 大学教育研究センター客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教育開発支援センター長・教授
2013	3	5	第20回教員キャリアアッププログラム 学習達成度評価(ルーブリック評価)	沖 裕貴 大学教育研究センター客員教授、立命館大学 教育開発推進機構 教育開発支援センター長・教授

年	月	日	企画・制度など	講師・関連記事(学園報除く)・その他・備考
2013	3	6		愛知工業大学 平成24年度FD講演会(寺澤朝子 大学教育研究センター副センター長) 中部大発『魅力ある授業づくり』～FD推進体制と取り組みを軸に～
2013	3	11	第1回FDカフェ 大人数講義の運営	話題提供:大塚健三 応用生物学部環境生物科学科 教授
2013	3	18	第21回教員キャリアアッププログラム 授業技術(話し方):講義のための「話し方の基本」	芳川 猛 大学教育研究センター客員教授、元東海テレビアナウンサー、(株)東海テレビプロダクション相談役
2013	3	19	第22回教員キャリアアッププログラム 授業運営・ICT:授業の双方向性を高めるCumoc(キューモ:Chubu University Mobile Clicker)の活用	杉井俊夫 大学教育研究センター副センター長 寺澤朝子 大学教育研究センター副センター長
2013	4		中部大学『魅力ある授業づくり』プログラムを施行	
2013	4		【CumocL】 アンケートシステムとして学内に提供	
2013	5	16	第11回全学公開授業 材料化学B 工学部応用化学科 高橋 誠	
2013	5	24	第2回FDカフェ アスペ学生の理解と支援	話題提供:佐藤枝里 学生相談室 カウンセラー・講師
2013	5	31	第3回FDカフェ 双方向授業の実践	話題提供:石鍋雅夫 工学部創造理工学実験教育科 教授
2013	5		授業サロン2013A	
2013	6	14	第12回全学公開授業 デジタル信号処理 工学部情報工学科 平田 豊	授業サロン 2013A と兼ねて実施
2013	6	15		JPFF総会 パネルディスカッション:授業アンケートの明るく、楽しい活用事例(杉井俊夫 大学教育研究センター副センター長) 中部大発『魅力ある授業づくり』～主体的なFD活動と授業評価～
2013	6	20	第13回全学公開授業 芸術の世界/美術の思想と表現 人文学部 共通教育科 千葉成夫	
2013	6		中部大学発『魅力ある授業づくり』作品コンクール	
2013	6			『ANTENNA』No.116 中部大の教育を考えるしゃべり場 ～FDカフェ～
2013	9	9	第34回FD講演会 教育現場における著作物利用 ～例外ルールの活用を中心に～	岡本 薫 政策研究大学院大学 教授 (元文化庁 著作権課長・国際著作権課長)
2013	9	10	第23回教員キャリアアッププログラム 授業運営・ICT:授業の双方向性を高めるCumoc(キューモ:Chubu University Mobile Clicker)の活用	杉井俊夫 大学教育研究センター副センター長 寺澤朝子 大学教育研究センター副センター長
2013	9	10	第24回教員キャリアアッププログラム 学生への対応:最近の学生の特徴と学生との接し方	桐山雅子 学生相談室 カウンセラー・教授
2013	9	11	第25回教員キャリアアッププログラム 授業技術(話し方):講義のための「話し方の基本」	芳川 猛 大学教育研究センター客員教授、元東海テレビアナウンサー、元(株)東海テレビプロダクション相談役

年	月	日	企画・制度など	講師・関連記事(学園報除く)・その他・備考
2013	9	11	第26回教員キャリアアッププログラム 授業技術(話し方):講義のための「話し方の基本」	芳川 猛 大学教育研究センター客員教授、元 東海テレビアナウンサー、元(株)東海テレビプロ ダクション相談役
2013	9	17	第27回教員キャリアアッププログラム 授業デザイン(授業設計・模擬授業):強制連結 法を活用したマイクロ・ティーチング	沖 裕貴 大学教育研究センター客員教授、立 命館大学 教育開発推進機構 教育開発支援 センター長・教授 寺澤朝子 大学教育研究センター副センター 長
2013	10	30	第35回FD講演会 大学における内部質保証のあり方 ～組織と個人、2つの視点での自己点検評価 から改善へ～	長谷川岳史 龍谷大学 教学企画部長・大学 教育開発センター長・大学評価支援室長・経営 学部 教授

中部大学大学教育研究センタージャーナル規程

第1条 中部大学大学教育研究センター（以下「センター」という）は、本学におけるFD活動の一環として、高等教育（大学教育）全般に関する研究成果、及び本学での教育に関する分析研究、実践報告等を学内外に発表するため、『中部大学教育研究』（英語名：『Journal of Chubu University Education』、以下「ジャーナル」という）を発行する。

第2条 ジャーナルの編集・発行に関する業務を行うために、センター運営委員会の下にジャーナル編集委員会（以下「委員会」という）を置く。

2 前項の委員会は、センター運営委員会と兼ねることができる。

第3条 ジャーナルは、原則として年1回、毎年12月に発行する。

第4条 ジャーナルは、A4判左横とじ横書きとする。

第5条 ジャーナルに投稿できる研究成果等（以下、「論文等」という）の範囲は、次のとおりとする。

- (1) 本学に属する教員が執筆したもので、委員会が適当と認められた研究、報告等
- (2) 本学大学院生が執筆したもので、本学教員が委員会に推薦し、委員会が適当と認められた研究、報告等
- (3) 委員会が学内外の研究者に対し、特別寄稿として執筆を依頼した研究、報告等

第6条 投稿する原稿は、未発表の論文等であることを原則とする。ただし、学会その他で既に発表または報告したものを投稿する場合は、必ずその旨を明らかにする。

第7条 委員会は、投稿された論文等の提出を受付け、ジャーナルへの掲載について採否等を決定する。

第8条 ジャーナルに投稿の論文等は、別に定める『中部大学教育研究』編集・投稿要項に準拠して作成されなければならない。

第9条 ジャーナルに掲載された論文等の著作権は、センターに属するものとする。

第10条 その他ジャーナルに関し必要な事項は、委員会が別に定めるものとする。

2008年3月7日

大学教育研究センター運営委員会承認

『中部大学教育研究』編集・投稿要項

I. 編集要項

1. 『中部大学教育研究』（以下「ジャーナルという」）は、「研究論稿」「研究ノート」「教育資料・実践報告」「教育スケッチ」等を掲載し、毎号出稿された原稿により委員会がその構成を決定する。「研究論稿」とは、特定の主題について包括的・系統的に総括したもの、「研究ノート」とは、断片的であるが独創的な内容や新知見を含んだ研究成果をまとめたもの、「教育資料・実践報告」とは、特定の主題について調査、分析等の手法を用いてまとめたもの、「教育スケッチ」とは、特定の主題について専門外の人にも理解できるように執筆したエッセイや書籍紹介などをいう。
2. 投稿数の多い場合は、編集委員会が調整し、次号送りとすることがある。
3. 抜刷は、「研究論稿」「研究ノート」「教育資料・実践報告」については、1編につき50部とする。50部を超えて必要な場合は有料とし、執筆者が負担する。ただし、学外者についてはこの限りではない。
4. 編集委員会は、表題の配置、数式の配列、活字のポイントなど、体裁について可能な限りジャーナル全体の統一を図る。

II. 投稿要項

1. 投稿方法

原稿は、原則として新仮名づかいを用い、データ（記録媒体にテキストファイル、またはワードファイルで保存したもの）とプリントアウトした原稿の両方を提出する。

2. 原稿の記載事項

表紙には表題、執筆者名を記入する。文末に執筆者の所属を記入する。

3. 規定書式

(1) ページ：A 4 縦、横書、全角24文字／行×2 段組、48行／頁、全角2,304文字／頁

(2) フォント：主 題 13ポイント（MS ゴシック）太字、中央揃え
（下1行空け、副題のある場合は副題の下1行空け）

副 題 12ポイント（MS ゴシック）太字、中央揃え

著者名 11ポイント（MS 明朝）（下1行空け）

章・節 10.5ポイント（MS ゴシック）太字
（章・節が変わる場合は、その上1行空け）

本 文 9ポイント（MS 明朝）

(3) 余 白：天 25.0mm、地 20.0mm、左 20.0mm、右 20.0mm 2 段組の段間 10.0mm

(4) 句 読 点：「、」「。」とする。

(5) 英 数 字：原則として半角とする。

4. 原稿の分量（目安）

(1) 研究論考・研究ノート：字数制限なし

(2) 教育資料・実践報告：規定書式で4～5 頁程度（約10,000字）

(3) 教育スケッチ・Book Review等：規定書式で5 頁以内

5. 原稿の表題

(1) 表題は簡潔なものにすべきであるが、長文になるときは各ページの上欄外に1行以内の省略題名（running head）を指定する。

- (2) 表題に副題がつく場合は、両端に－（ダッシュ）を付す。

6. 本文

- (1) 目的、方法、結果、論証などを明晰さを失わない範囲で、できるだけ簡潔に書く。とくに著者のオリジナルな寄与がどの点にあるかを明らかにする。
- (2) 注は、謝辞、内容の補足説明のみに充て、人名、地名等は原則として原語を用いる。
- (3) 文中の文字指定は、原則としてすべて朱書きとする。ギリシャ文字は、明瞭に書き、とくにローマ字とまぎれやすいものは、ギ（朱書き）と指定する。
- (4) 量を表わす記号は原則としてイタリックとし、単位および元素記号はすべて立体（roman letters）とする。数式はイタリックで組まれるから、立体とすべき文字や記号、例えばsin、gradなどには（朱書き）をつけて指定する。
- (5) 数式を行中に挿入するときは、極力 a/b 、 $\exp(i\omega t)$ のような記法を用いる。上つき（下つき）の添字にさらに上つき（下つき）の添字をつけることはなるべく避ける。
- (6) 節、小節などの番号のつけ方は、原則として各専門分野の学会誌などで慣用されている形式に従う。

7. 表、図、写真

- (1) 表、図、写真等は、最小限度に留め、本文との重複や図表相互の無意味な重複は、極力さける。表の原稿は別紙に余裕をとって明瞭に作成する。図の原稿はまわりに充分余白を残し、縮尺を考慮して文字を大きめにし、それぞれを一枚の用紙に作成する。図注は活字で組まれるので、別紙に一括することもある。写真の場合は鮮明なものを提出する。
- (2) 図、表の番号は、図1、表1（Fig.1, Table 1）のように記し、挿入指定箇所は原稿内で指示する。また、図の下、表の上に、タイトル・連番号をゴシック体で記載する。文中で図表の番号を引用する場合にはゴシック体とする。
- (3) カラー図表の使用は、必要最小限に留める。

8. 注、引用文献

- (1) 注は、原則として原稿の末尾に一括する。表記は、¹⁾、²⁾・・・、⁽¹⁾、⁽²⁾・・・などで示す。
- (2) 引用文献は、(1)と同様とする。引用文献（references）の書き方は、著者名、書名（または誌名）、巻、ページ、発行年（単行本の場合は発行所、必要があれば発行地も含める）など、各専門分野の学会誌で慣用されている形式に従う。雑誌名の省略形についても学会誌などで慣用のものを使う。なお、Webを利用して文献等を引用した場合は、その取得した期日も明記する。

9. 投稿原稿の取扱いおよび校正

- (1) ジャーナルに関する業務は、編集委員会が行う。
- (2) 投稿者は、完全原稿を提出する。校正は、印刷上の誤り以外の字句の修正、あるいは原稿にない字句の挿入は原則として認めない。
- (3) 編集委員会の指摘を受けた原稿の校正は、あくまでも執筆者の責任とし、原則として2校まで行う。3校（最終校）は、編集委員会が行う。
- (4) 投稿者は、原稿を手許に保存する。

2008年5月7日

大学教育研究センター運営委員会承認

中部大学教育研究
Journal of Chubu University Education
No. 13
2013 年 12 月 20 日 発行

編集委員長 坪井 和男（大学教育研究センター・センター長）
編集委員 杉井 俊夫（大学教育研究センター・副センター長）
寺澤 朝子（大学教育研究センター・副センター長）
竹中 俊美（工学部 共通教育科・教授）
西田 豊昭（経営情報学部 経営学科・准教授）
河内 信幸（国際関係学部 国際文化学科・教授）
大塚 俊幸（人文学部 歴史地理学科・准教授）
三島 敏（応用生物学部 食品栄養科学科・教授）
宮下 浩二（生命健康科学部 理学療法学科・准教授）
高木 徹（現代教育学部 児童教育学科・教授）
今村 洋美（全学共通教育部 全学英語教育科・教授）

編集兼 中部大学大学教育研究センター
発行者 愛知県春日井市松本町1200番地
印刷所 不二印刷工業株式会社
名古屋市西区中小田井4丁目147番地

Journal of Chubu University Education

No. 13 2013



中部大学 大学教育研究センター