

FD

report

Faculty Development

2015.3 Vol. 8

同志社女子大学

FDレポート 第8号 2015.3

CONTENTS

◆ 巻頭言 ◆

『FDレポート』第8号の刊行によせて 学長 加賀裕郎 ◆ 1

◆ 2014年度FD講習会 ◆

講演「大学とは何か 一過去から未来へ」 東京大学副学長 吉見俊哉 ◆ 3

◆ 2013年度授業アンケートの分析結果と考察 ◆

..... 教育・研究推進センター所長 山本 寿 ◆ 25

◆ 本学FD推進事業について ◆

学芸学部教育取り組みについて 教育・研究推進センター主任 山本裕樹 ◆ 50

現代社会学部教育取り組みについて

..... 教育・研究推進センター主任 朱 捷 ◆ 50

薬学部での薬剤師国家試験対策について

..... 教育・研究推進センター主任 中村憲夫 ◆ 52

表象文化学部教育取り組みについて

..... 教育・研究推進センター主任 生井知子 ◆ 52

生活科学部教育取り組みについて

..... 教育・研究推進センター主任 小切間美保 ◆ 54

アクティブ・ラーニング研究会報告

..... 教育・研究推進センター主任 小切間美保 ◆ 56

関西地区FD連絡協議会第7回総会参加報告

..... 教育・研究推進センター主任 中村憲夫 ◆ 57

FD図書紹介『東大物理学者が教える「考える力」の鍛え方

想定外の時代を生き抜くためのヒント』

..... 教育・研究推進センター主任 山本裕樹 ◆ 58

◆ メルマガ「教研ニュース」の発行報告 ◆

◆ FD活動報告(2014年度) ◆

◆ 2015年度FD事業の日程・概要 ◆



巻頭言◆

巻頭言 『FD レポート』 第 8 号の刊行によせて

学長 加賀 裕郎

教育の充実を目標として教育開発推進センターが設立されたのは2006年4月でした。同センターから『FD レポート』創刊号が刊行されたのが2008年3月、その後、発行母体が教育・研究推進センターに変わってからも『FD レポート』の刊行が続き、早いもので、今回で第8号を出すことができる運びとなりました。関係各位のご協力に深く感謝申し上げます。

FD、SD という語句が登場してから長い年月になりますが、当初はなかなか定着せず、反発する向きもあったように記憶しています。大学人は自治・自由を基本的エートスとし、束縛されるのを何よりも嫌います。これはこれで大切なことではありますが、そうこうしているうちに1990年代以降、国家及び産業界からの大学に対する教育要求は強まってきており、衰える気配はありません。2000年以降、特に理系の大学教員のなかから、大学生の学力低下を憂慮する声が強くなりました。2006年には教育基本法が改定され、同法第七条で大学について定められました。

こうした一連の流れに、大学教員は消極的、人によっては冷笑的だったりするケースがありました。しかしこうした流れに、大学教員が無関心だったり、座視したりするだけでは無責任に過ぎるでしょう。ICT 教育や Active Learning の導入など、私たちが大学教育を受けた時代とは全く違う学習環境が用意され、異なった学習方法が導入されつつあります。

昨年の『FD レポート』巻頭言でも書きましたが、Active Learning の導入が求められる社会背景は、百数十年前、欧米の中等教育レベルで「新教育 (New Education)」運動が始まった時代と似ているようにも思います。この時期、第二次産業革命とも言えるような事態が現われ、そのような社会で有為な人間になるには、単なる座学では駄目だと考えられました。最初に「田園学舎系」と総称されるような学校が、イギリス、ドイツ、フランスで相次いで設立されました。これは名前の通り、豊かな田園の中にある学校で、それまでのパブリック・スクールのような古典的教育プログラムとは異なる、Active Learning 的な教育が展開されました。

その後アメリカ合衆国では、シカゴ大学付属の学校、通称デューイ・スクールと称される実験室学校 (Laboratory School) が設立されました。1896年のことでした。この学校の基本方針は、学校と社会の壁をなくし、学校では子どもたちが典型的な社会生活を営むことでした。これは「胎芽的な社会生活」としての学校と呼ばれるものです。典型的で純化された学校生活を送る過程は、同時に子どもにとって最適な成長過程だと考えられました。デューイは『民主主義と教育』のなかで、次のように書いています。「学校において何らかの主題に初めて接近する方法は、できるだけ非学校的であるべきである。経験あるいは経験的状况とは何を意味するかを真に理解するためには、学校の外で現れるような状況を思い出さなければならない」(上巻、245ページ)。

しかし現実には、学校では社会生活は異なる内容、方法で学習が展開されました。学校は社会から隔離された独自の原理・原則をもった制度になりました。その根本前提は、学校でのコンピテンシーは社会生活に転移可能だということでした。しかし現実には、学校におけるコンピテンシーと社会生活で有為であることとは異なるものでした。この自覚が初等中等教育へ、さらに高等教育へも浸透してきたのです。その後押しをしたのが、デューイ以降から現代に至る学習理論の発展でした。

現代の学習理論の根底には、さらに近代以降の認識理論の転換があります。近代の認識論は表象主義と総括できるものでした。つまり認識とは、先在する実在を記号によって表象することだと見なされてきま

したが、これが壊れてきたのです。最近の哲学的著作のタイトルを借りれば、経験主義（empiricism）から表現主義（expressivism）という認識観の変化がありました。実は Active Learning は一過性の流行よりも深い理論的根拠に基づいているのです。私たちとしても、こうした流れを的確に捉えて、学生の成長に繋げていければと思わずにはいられません。

2014年度 FD 講習会◆

同志社女子大学
2014年度 FD 講習会次第

日 時 2014年 9月17日（水） 15：50～17：40
場 所 知徳館 283教室

司 会
教育・研究推進センター所長
山本 寿

- | | | | |
|---|-------|---|------|
| 1 | 開会の辞 | 加賀 裕郎 | 学長 |
| 2 | テ ー マ | 「大学とは何か―過去から未来へ―」 | |
| 3 | 講演講師 | 吉見 俊哉 氏 | |
| | | (東京大学副学長、教育企画室長、大学総合教育研究センター長、
グローバルリーダー育成プログラム推進室長、
大学院情報学環・学際情報学府 教授) | |
| 4 | 質疑応答 | | |
| 5 | 閉会の辞 | 飯田 毅 | 教務部長 |

講演「大学とは何か―過去から未来へ―」

東京大学 副学長 吉見 俊哉

(開会)

司会（山本所長） ただいまより2014年度のFD講習会を開催します。

今回は、東京大学副学長の吉見俊哉先生をお迎えし、「大学とは何か―過去から未来へ―」というテーマでご講演いただきます。まず、先生のプロフィールを紹介させていただきます。吉見先生は1957年の生まれで、東京大学教養学部を卒業後、同大学院社会学研究科に進まれ、その後は同大学で、研究者、教育者、そして大学行政の管理者として活躍してこられました。2004年より大学院情報学環の教授になられ、2010年より大学総合教育研究センター長と教育企画室長、2011年より東京大学副学長、ここ2年はグローバルリーダー育成プログラム推進室長も兼任されておられます。吉見先生の主な研究分野は、社会学、都市論、メディア論、文化研究です。演劇論的なアプローチを基礎に、日本におけるカルチュラル・スタディーズの中心的な存在として先駆的な役割を果たされてきました。幅広い分野にわたって多くの著書を出版され、最近では『天皇とアメリカ』、『書物と映像の未来』、そして、本日のテーマである『大学とは何か』があります。

7月の教授会で申しましたように、今日のテーマはFD講習会としてはやや大きいかもしれませんが、大学のルーツと進化を世界史的に概観したうえで、現在の危機的な状況の本質と未来に対するビジョンを見据え、考える機会を得られることは、全ての大学人にとって大変貴重なことだと思います。内容について、皆様それぞれ受け止め方が異なるかもしれませんが、講演後には、ぜひ活発な質問やご意見をお願いしたいと思います。それでは、吉見先生のご講演に先立ちまして、加賀裕郎学長から一言ご挨拶申し上げます。

加賀学長 このたびは、東京大学副学長の吉見俊哉先生にご講演いただくということで、私も大変楽しみにしておりました。ただ、残念ながら教授会が思いのほか長引いてしまいまして、先生には大変ご迷惑をかけて、まことに申し訳ございません。

さて、毎年この時期にFD講習会をやっているわけですが、去年は京都大学の飯吉先生に来ていただきまして、最先端のITを使った教育の現状ということをご講演いただいたわけでありまして、それ以前に関しまして、どちらかというと大学の授業の方法というような観点のご講演が多かったかと思いますが、今日は一挙に



視点を広げまして、「大学とは何か」という、大学人としては毎日関わっているようでいて、なかなか理解することが難しいテーマについて、恐らく歴史的な方法を使ってお話しいただけるのではないかと考えております。

大学というのは、すでに900年ぐらいの長い伝統があるわけです。私のつたない理解ですと、大学というのは、ヨーロッパの中世におきましては、いわゆる12世紀ルネサンスという時期に、イスラム文化の刺激の中から芽生えたと理解しております。例えばイスラム経由でアリストテレスが入ってきて、トマス・アクィナスの『神学大全』のような長大な作品も生まれたりしました。そこから近代になって、印刷術が発明され、いわゆる口伝えのメディアから紙媒体になって、国民国家が形成され、産業社会になり、そして近代においては、教育の制度化というものがあつたわけですが、それぞれが21世紀になって全て揺らいでいます。紙媒体からデジタル、電子媒体になってきています。あるいは国民国家が揺らいでいます。あるいは産業社会の在り方も、大きく変わろうとしています。また、教育の制度化も、非常に大きく揺らいでいます。先ほどもありましたアクティブ・ラーニングも、まさに学校制度と社会との壁がだんだんなくなつてきている。そのようなことが、大きな背景にあるかと思っております。

しかし、さまざまなことが出てきたわけでありまして、21世紀の大学がどのようになっていくのか。そこにわれわれ大学人が、どのように関わっていけるのか。また、その中で同志社が、建学の精神をもってどのように貢献していったらいいのかということは、大きなこれからの課題になろうかと思っております。今日のご講演を一つの糧にして、われわれが協力してそのようなことに関わってまいりたいと思っております。今日は結構長い90分ぐらいの時間ですが、堪能していただいて、明日からの仕事にプラスにしていただけたらと思っております。それでは、どうぞよろしくお願いいたします。

司会(山本所長) それでは、お待たせいたしました。吉見俊哉先生、どうぞよろしくお願いいたします。

吉見先生 東京大学の吉見でございます。本日は、同志社女子大学FD講習会にお招きいただきまして、ありがとうございます。加賀学長、山本所長にいろいろご紹介等をいただきましたこと、御礼申し上げます。また、教授会でずっとお疲れのところ、私の話をこれから議論も含めて90分というのは、大変お疲れになれるかもしれませんが、どうかおつきあいいただきますことをお願いいたします。

ファカルティー・ディベロップメントということなのですが、このFDは一体何なのかというのは、後で私もお話をします。ただ、基本的に、一緒に悩むといいますが、議論しながら悩むこともあるのではないかと気がします。今日、これからお話しさせていただく話も、決して答えが出る話ではございません。私自身も「長、長」と並んでいますが、一言で言えば、私は総長のパシリでございます。パ

シリというのは、英語にはしにくい。日本語で、やくざの組長が「おまえ、ちょっと向こうの組に行って、切られて死んでこい」と言われて、「分かりました」と言って切られに行く。外に切られに行くというより、大きな大学だと学部がたくさんありますから、いろいろな学部に行って後ろに前に矢を受け、刀を受け、傷だらけになるという役割でございます。

そのような毎日を送りながら私は生活しておりますので、大変悩み、考えながら、走りながら、倒れながら、また立ち上がってという中でやっていることをさせていただきたいと思っています。与えられた時間は90分ですけれど

も、90分の中で議論も込みということですので、15分から20分は先生方からご教授いただきたいので、目標70分でお話をしていきます。この70分の中に、大きな歴史の中で現在をどのように捉えているかという話と、大学の過去・現在・未来という、4つの話をさせていただきます。単純に割り算をすると、1つ15分から20分という計算ですが、最初の話が10分ぐらい。あとは20分、10分、20分という感じで話を進められたらと思っております。

私たちは、21世紀初頭に生きております。21世紀初頭を、どのような時代として捉えるか。これは、歴史学や国際政治学などの方たちが、いろいろな議論をされていますが、私は、ざっくり言ってしまえば21世紀と16世紀が似ていると思っています。いろいろな意味で似ている。16世紀と21世紀は500年も隔たっていて、「何を言うんだ。全然歴史的状況が違うじゃないか」とご批判を受けるかもしれません。それはそうなのです。歴史的状況はずいぶん違います。しかし、似ている面があると思っています。今日お話しすること以外でも、例えば人口の面や資本主義の関係の話など、いろいろなことが言えると思うのですが、特に2つの点から、少しそれを確認しておきたいと思います。

1つは、グローバルゼーションの話です。お手元に資料があるので、答えが出てしまっているから、「これは誰でしょう」というお話はできないのですけれども、学生さんにこの話をするときは、どのくらい学生は知っているのかと思って、「これは誰でしょう」と聞きます。最初の肖像は、教室にいる3分の1ぐらいが答えられます。言うまでもなく、クリストファー・コロンブスです。1451年に生まれて、1506年に死んでいます。言うまでもなく新大陸を発見した人で、それが1492年。これは周知の通りです。次の肖像で、「これは誰でしょう」と言うと、教室に答えられる人が2～3人いればいい方です。これは、バスコ・ダ・ガマです。1469年に生まれて、1524年に死んでいます。言うまでもなく、喜望峰を回る航海路を切り拓いていった人です。それから最後の肖像。「これは誰でしょう」と言うと、日本人学生はほとんど答えられないのですけれども、面白いことに、留学生はかなり答えます。これはマゼランです。1480年に生まれ、1521年に死んでいます。

なぜこの3人を挙げたのかというと、大航海時代を作った人たちが同時代人であることを確認したいためです。大体15世紀の終わりぐらいに生まれて、16世紀の初頭に死んでいます。彼らは、同じ時代を生きていたのです。そして、彼らが生きた時代というのは、大航海時代です。つまり、世界が航路によって、とりわけ「銀」という共通通貨によって結ばれ、世界の経済システムが形成されていった時代でした。ちなみに、島根県の石見銀山が発見されたのも1520年代。つまり石見銀山も、直接につながっているわけではないのですけれども、メキシコや中南米の銀山の開発とほぼ同時代に銀が発見され、アジア圏で流通していくようになるという同時代的な現象が、ここにも見られるわけです。

そのあと世界システムが大きく変化し、近代という時代を迎えます。この近代には、帝国主義や植民地



戦争などのいろいろありました。20世紀末以降、われわれは今、さらなるグローバリゼーションを経験しているわけですが、このグローバリゼーションを原点までさかのぼると、少なくとも大航海時代、16世紀までたどり着くのです。

16世紀には、もう一つ大きな変化がありました。それが、印刷革命です。それで次の肖像、「この人は誰でしょう」と言うと、メディア系の大学院や学部にいる人は、結構答えられる。グーテンベルクです。グーテンベルクは、15世紀の半ばに活版印刷を発明し、彼の発明した活版印刷によって、同じ情報が何千部、何万部と大量に複製されることが可能になっていきました。その結果の一つがこの人で、コペルニクスです。コペルニクスは、15世紀の末にポーランドのクラクフ大学やボローニャ大学、パドヴァ大学で学問を修めるのですが、彼を有名にしたのは、言うまでもなく地動説です。コペルニクスが地動説を唱えることができた背景の一つに、グーテンベルクの活版印刷があった。

なぜかという、天動説から地動説にいくときに、天文学上の大発見は別になされていません。しかし、コペルニクスの時代から大きく変化したのは、印刷された書物や印刷された天文学上のデータがヨーロッパ中に回るようになっていました。

それまでの時代、研究者は非常に貴重な資料にアクセスするために、この町からあの町へ何か月もかけて旅をしなければなりませんでした。修道院であったり、大学の学者であったり、そこに行って学び、また旅をする放浪の時代でした。ところが16世紀以降、ある情報を同じように何千部、何万部と刷ることが可能になりますから、印刷されたデータを身の回りに集めて、それを比較参照しながら、全てを説明する方法を考えることができるようになってきます。つまり、比較参照の時代が始まるわけです。これが近代科学の発展・形成にとって非常に重要な意味を持ちましたし、印刷革命を通して情報に対するアクセシビリティが決定的に変化した時代の第一世代がコペルニクスだったわけです。

16世紀と21世紀は幾つかの共通点が他にもいろいろとあるのですが、少なくとも今の2点であると思います。1つは大航海時代からグローバリゼーションへ、もう1つは印刷革命です。これは、今で言えばデジタル化、インターネットやデジタルデータ、最近で言えばビッグデータ解析のような話で、情報に対するアクセシビリティが、デジタルという新しい技術によって決定的に変化しました。

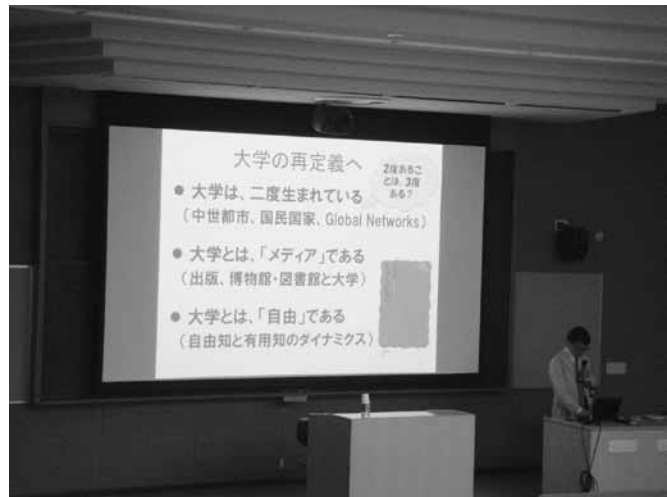
なぜ似ているのか、いろいろな理由があると思います。2つの時代の間にあるのが近代です。16世紀というのは、近代という時代に世界が向かう入口に当たります。21世紀から22世紀にかけては、近代が終わっていく時代。ですから、入口と出口がなぜか似ているということが、あるのではないかという気がします。そして、この21世紀において、大学も知識も再定義を迫られています。その再定義とは一体何か、大学あるいは知識が、新たなグローバル化の時代、新たな情報爆発の時代にどのように再定義されなければならないのかを、大学という場で考えてみたいというのが今日の話の趣旨です。

これから2番目の話に入っていかなければならないのですけれども、お話しするポイントが3つございます。その3つのポイントについては、本の宣伝で申し訳ないのですけれども、岩波新書で『大学とは何か』という本を出させていただきました。ここに書いてあることなので、詳しくお知りになりたいと思っていらっしゃる方がもしいたら、この本を読んでいただければ大変ありがたいです。1,000円しませんので、800円か700円ぐらいでしょうか。気軽に買っていただければ幸いです。

そこの中の第1のポイントは、「大学は二度生まれている」ということです。先ほど学長のお話にもございましたけれども、最初に大学が生まれたのは11世紀ですから、800年、900年の歴史を持つわけです。しかし、例えばボローニャ大学であれ、パリ大学であれ、12世紀、13世紀に生まれた大学がそのままずっと今までつながっているかという、そのようなことはありません。大学は、実質的には一回死んでいると思います。中世の大学が実質的な意味を一回失っていて、とりわけ19世紀以降、近代の大学として再出発する過程がありました。大学の歴史は、連続的ではありません。これを確認することが、非常に重要です。中世の大学は、中世都市を背景にして生まれました。近代の大学は、国民国家を背景にして、再誕生といいますか、再生しました。そして、今、グローバリゼーションの中で国民国家が大きく揺らいでいる

中で、大学の基盤そのものが揺らいでいます。

2番目には、私は大学とはメディアだと思っています。教育学の分野で大学は、教育制度であつたり、教育方法であつたり、少し違う視点で考えられてきた。けれども私はメディア学者といいますか、メディアの研究者です。大学をメディアとして見るのが可能だと考えています。メディアというと、どのようなものがあるか。もちろんテレビや雑誌、それから、コンピューターやインターネットもメディアです。それだけではなくて、マーシャル・マクルーハンの意味でメディアを考えますと、本だけではなくて博物館や図書館、デパート、ショッピング・センター、テーマパークもある種のメディアと考えることが可能です。そのようなものとまた少し違うのだけれども、同じような面を持ったものとして、大学というメディアを考えることが可能であると私は思っています。



そして、「大学とは自由である」。これが3つめのポイントです。自由であるということは、リベラルということです。リベラルとはどのようなことかという、18世紀末のカントが言った通りで、大学という組織は、根本的に有用な知とリベラルな知、この二つの知がせめぎ合いながら共存する場として組織されてきたし、これからも組織されていくだろう。では、21世紀の大学にとって、自由、リベラルとは一体何なのかが問題ですが、これは、後ほどもう少し考えてみたいと思います。

そして、「大学とは自由である」。これが3つめのポイントです。自由であるということは、リベラルということです。リベラルとはどのようなことかという、18世紀末のカントが言った通りで、大学という組織は、根本的に有用な知とリベラルな知、この二つの知がせめぎ合いながら共存する場として組織されてきたし、これからも組織されていくだろう。では、21世紀の大学にとって、自由、リベラルとは一体何なのかが問題ですが、これは、後ほどもう少し考えてみたいと思います。

それでは、今お話ししたことをもう少し具体的に、まずは歴史編といいますか、過去に遡って考えてみたいと思います。大学の一度目の誕生はいつか。これは、少し勉強すればすぐ出ている話ですが、世界最初の大学はボローニャ大学で、1158年といわれています。パリ大学が1231年で、大体12世紀の後半から13世紀初頭です。この時代の大学というのは、ローマ教皇か、神聖ローマ帝国皇帝のどちらかから勅許を受けることによって自らを根拠づけていたわけですが、最も重要なことは、この大学誕生の背景にあったものは、中世都市の交易ネットワークだったということです。

11世紀からヨーロッパ中世の都市がネットワーク化され、都市と都市の間を、商人や修道士、職人など、いろいろな職業の人が動いていきます。今の世界だと、空港に行くと大学の先生などのいろいろな人がいて、こちらの都市からあちらの都市へ、飛行機で飛んでいる。しかし、当時の人は、交易ネットワークの中を歩いて旅をしていました。そのようなネットワークが浮上してくる中で、都市から都市へ動く人々がたくさん生まれて、その中の知識人たちが集まり、大学が形成されてくるのです。

大学は、もちろんユニバーシティですが、このユニバーシティという言葉はそもそも教師と学生の協同組合という意味でした。大学を構成する学生と教師は、基本的に旅人でした。彼らはより高いレベルの知識を求めて、こちらの都市からあちらの都市へと旅をしていました。旅人は、立場が弱い。それぞれの都市には地主や領主、支配層がいますから、彼らは税を課せられたり、迫害を受けたりする可能性が常にありました。

ですから、彼らは、団結する必要があったのです。地元の領主層に対して、「自分たちはユニバーシティとして、ローマ教皇や神聖ローマ帝国から勅許をもらっている。その我々に税金をかけるとは何事だ。自由の知識に仕える身なのだから、無税にしろ」というような戦いをしていく必要があったわけです。これが大学の原点です。もちろん知識面では、アリストテレス革命という、ギリシャ・ローマの知がイスラム経由でヨーロッパに再流入したということが、非常に重要なインパクトを持ちました。

そのように誕生した大学は、14世紀、15世紀に量的には増えていき、ヨーロッパ全土に広がっています。

しかし、実質的には、大学が12～13世紀に持っていたような生産力、創造力は徐々に失われて、形骸化していきます。そして、ヨーロッパで大学の力が衰えていくプロセスの中で決定的になっていったのが、16～17世紀でした。少し考えてみていただければ分かるのですが、近代を代表する科学者や思想家、例えばデカルトもパスカルも、いろいろな名前を挙げることができますが、そのような近代を代表する思想家や科学者の中で、大学の教授であった人はごく僅かです。彼らは、大学教授であることによって自らの地位をつくったのでは全くありません。近代の代表的な知識人や科学者は、思想や科学の著述家として、つまり作者として著名になり、王侯貴族によってパトロネージされる。そのような存在として自らの地位を築いたのであって、16～17世紀は、大学がそのような知識人たちの一番中心的な基盤であるという時代ではありませんでした。

なぜそのようになっていったのかという理由なのですが、もちろん一つは、16世紀以降、ヨーロッパはプロテスタントとカトリックに分かれて、宗教戦争がどんどん激化していきますから、それまでの大学が全ヨーロッパ的に結びついていたものが、プロテスタント側の大学とカトリック側の大学にすばっと分かれて、要するにイデオロギー闘争が始まってしまいました。同時に、やがてフランスやドイツ、イングランドなどの領邦国家ができていきますから、国家の中に大学が囲い込まれていきます。

もう一つ大きいのは、これが先ほど申し上げたグーテンベルクの印刷術で、活版印刷が発明されることによって、それまでこの大学やこの都市に行かなければ得られなかった知識が、同じ知識が大量に印刷されますから、印刷物を集めれば、何か月もかけて旅をしなくても、最先端の知識は得られるという状況が生まれてきたわけです。

このことについて、もう少し確認をしておきます。知識というものは、常にメディアと一体です。メディアの在り方が変われば、知識の在り方が変わります。写本から印刷に変わっていくことによって何が変わったのかというと、知識が非常にプロフェッショナルなエリートの中だけに囲い込まれているものから、広く大衆的に流通していくことによって継承されていくシステムに、知の継承システム全体が変わったのです。

それまで、もちろん写字生が手書きをして、同じ知識を複製するということはやっていたわけですが、基本的に手書きの時代は、限られた



人々といいますか、オーソライズされた、技術を習得してきた人たちだけに知識を伝授して、あまり外に出さない方が、知識を正確に継承できたのです。どなたでも子供の頃に伝言ゲームをやったことがあると思うのですが、10人ぐらい並んで、こちらの人が1行ぐらいの文章を誰かに聞いて、こそこそと次の人に伝えます。次の人がまた前の人にそっと伝えていって、10人ぐらいに伝わると、一番前の人まで行ったときには全然違う文章になっている。人間の伝達では、少しずつ変えているうちに全然変わってしまうということが日常的にあります。しかし、科学的な知識や宗教的な知識がそれでは困るわけです。ですから、知識を正確に伝えようとすると、秘伝ということが、それなりに合理的なシステムであったのです。

ところが、活版印刷が広がることによって、同じ知識が何千、何万と配られるのであれば、その半分や3分の2が焼けたりして失われていっても、残るわけです。残っていけば、むしろ秘伝から公開にと一挙にシステムを変えてしまった方が、同じ知識は後に残していくことができるという、違う仕組みに変わっていくわけです。このことによって何が変わるかというと、まさにその先に近代という時代が生ま

れてくる。エリザベス・アイゼンシュタインが、『印刷革命』という本の中で詳細に論じていますが、例えば宗教改革。マルティン・ルターが、なぜローマ・カトリックをあそこまで追い詰めることができたのか。それは、印刷技術なしにはありえなかったのです。彼は優秀な編集者で、自分の書いたメッセージをパンフレットなどのいろいろな形で印刷して撒いていきます。印刷の力が、ヨーロッパのプロテスタントを非常に強くしていったわけです。

もう一つ、科学革命については、先ほど申し上げました。印刷されたデータを、コペルニクスは周りに集めておくことができた。そのことが、彼に地動説を確信させるに至らしめたということです。さらに、これはベネディクト・アンダーソンが論じている通りですけれども、出版市場を基盤に、フランス語やドイツ語、英語など、いろいろな言語が誕生してくる。従って、近代という時代は、出版というシステムと切り離せません。

このことが大学とどう関係するかというと、大学は、出版革命という知の革命、メディアの革命に乗り遅れるのです。大学は16～17世紀、出版システムをうまく取り込んで発展しようというふうには向かわなかったのです。中世以来の、教授がいて、学生がいて、ラテン語でスコラ哲学なりを教えてという仕組みを守り続けますから、学生を訓育する、ジェントルマンにしていく仕組みとしてはいいのだけれども、新しい知識は大学からはもう生まれてきません。そうではなく、新しい知識は出版から生まれてくるのです。出版システム、出版業者が、近代の新しい知を生んでいく母体になっていきます。

ですから、デカルト、パスカル、ライプニッツといった人たちは、大学教授である必要なんかまったくありませんでした。彼らは、自分の著作が出版されて非常に高く評価されることが決定的に重要でした。出版が、近代には非常に重要な意味を持っていたということです。そのような流れの中で、大学は、新しい知の創造の仕組みとしては徐々に廃れてきます。18世紀には、もはや大学は時代遅れな、オックスフォードであれ、ケンブリッジであれ、ジェントルマンを作るレベルの高い高校としては認められても、本当に新しい知を創造していく場だとは思われなくなっていました。

この大学の衰退傾向を一举に変えたのが、ベルリン大学の改革でした。ここは教育学の研究が一番詳しいところですから簡単にすませます。19世紀初頭、ナポレオンとの戦争に負けて、ドイツは敗戦国となり、文化を基盤にしてナショナリズムが起こってきます。この流れの中で、新しい国民をベースにした学問の知を作っていく拠点として大学を再構築しようという運動が起こってきます。その中心として、ベルリン大学。そして、ベルリン大学の新しい教育の仕組みを作っていく上で、フンボルトの理念が中核になっていったという、これはどの本にも書いてあるとおりです。

そして、フンボルトの言ったことが、「教育と研究の一致」でした。文系においてはゼミナール、理系においてはラボラトリー、実験室を中心に、既存の知識を教えるのではなくて、ゼミナールで議論し、実験室で実験をすることによって、大学を新しい知を生み出していく場に変えなくてはいけないのだということでドイツの大学改革が起こり、これが大ヒットするといいますか、19世紀以降の大学システムの基本になっていくわけです。

そして、このシステムがアメリカに渡り、アメリカの現在の大学システムを作っていくわけですが、アメリカのシステムとヨーロッパのシステムが基本的にかなり違うところもありました。アメリカの場合、19世紀末に至るまで、ハーバードであれ、イエールであれ、コロンビアであれ、そのような大学を出た人たちが、本当に大学の学問を修めようとしたら、やはりドイツに留学しなくてはだめだと思っていました。なぜかという、アメリカはカレッジでした。ドイツはユニバーシティでした。そして研究と教育を一体としてやるというのは、今の大学院に近いわけですが、それであればドイツのユニバーシティに行かなくてはいけません。アメリカの中でも、カレッジをユニバーシティに転換しようという改革運動が起こりましたが、ことごとく失敗しています。

ただ一つだけ、ジョンズ・ホプキンス大学だけが改革に成功します。これは、コロンブスの卵ですね。カレッジをユニバーシティにするのは難しい。それならば、カレッジの上にグラデュエート・スクールを

作ってしまって、全体でユニバーシティにしまった方が早いではないかということを考えて、大学では修士号・博士号をどんどん出していくという仕組みを作ることによってアメリカ式のユニバーシティの仕組みができていきます。20世紀はいろいろな理由があってドイツからアメリカに重心が移りますから、カレッジ・グラデュエート・スクールという現代の大学システムが一般化するわけです。

なぜ、このような話をしてきたかという、これらの異なる仕組みがばらばらに日本に入ってきて、日本の大学は複雑骨折のようなことになっているからです。つまり、戦前までの日本の、特に帝国大学の仕組みは、基本的にはドイツ型です。戦後も、特に国立大学は、ある程度ドイツ型のモデルを守ろうとします。同時に、占領軍が来て、アメリカ型の高等教育システムが日本に入ってきました。ですから、日本の国立大学は特にそうですけども、日本の大学にはドイツ型のシステムも、アメリカ型のシステムもあって、カレッジもあれば、グラデュエート・スクールもあれば、ユニバーシティもあって、全部取り込んでぐちゃぐちゃというような、そのような状況になっていきます。

そのことの一つの典型が東京大学だったりもするわけです。東京大学が難しいのは、それぞれの学部が持っているDNAが全然違うのです。東京大学は、4～5年前に創立130周年を祝いました。しかし、大学が創立130周年を祝っている時期に、医学部は創立150周年を祝っていました。大学ができる前になぜ学部があるのか、「おかしいじゃないか」と思われるかもしれません。しかし、そうなのです。大学よりも学部の方が古いのです。東大の理学部や文学部は、元々幕府の天文方まで遡りますから、17世紀まで遡れます。医学部は、1858年、つまり東大ができるよりも20年ぐらい前にできています。法学部は、元々司法省の組織でした。工学部が面白くて、工学部は工部省の組織だったのです。

しかも、学部ごとにモデルにしている欧米の大学が違うのです。医学部は、もちろんドイツです。工学部はユニークでスコットランドです。グラスゴー大学が、日本の工学、エンジニアリングの原点です。農学部は、もちろんアメリカです。教養学部はまた違って、元々旧制高校を戦後改革の中で吸収合併して東大教養学部にしたわけです。ですから、全部違うのです。全部違うものがとりあえず一つになっているのが、日本の大学です。私立大学は少し違うのですが、国立大学の場合には、戦前は基本的にドイツ型で、戦後はアメリカ型に転換するのだけれども、転換するというよりは、アメリカ型を加えていきます。ですから、ドイツ・アメリカ合併型のようなものです。私立大学は違います。私立大学の場合には、基本的にベースは幕末の翻訳文化ですから、洋書を翻訳していくシステムです。同志社大学がまさにその中心の一つだったのですけれども、キリスト教と結びついて、幕末の志士たちが、日本に入ってくるキリスト教と洋書を大変な勢いで翻訳していきます。これが、日本の私立大学の基盤を作っていきます。慶應大学が典型です。あるいは同志社大学、少し違うのが早稲田大学といったところで、これが自由民権とも結びついていきます。ですから、帝国大学と私立大学は、かなり違う系譜をたどります。

戦後に何が起こってくるか、ごく簡単に言いますが、今申し上げたように、ただでさえヨーロッパのシステムをいろいろと取り入れて、難しい複合体だったところに、さらにアメリカ型のシステムが入ってくるということです。戦後の東京大学の場合には、総長は南原繁さん、そのあとが矢内原忠雄さんです。南原さんが6年総長をやって、矢内原さんが6年やりました。南原さんと矢内原さんは非常に近かったですから、基本的に1945年から1957年ぐらいまでの12年間、一つの方向で東大は動いていきました。この南原・矢内原時代に、東京大学の現在に至る基本形ができます。

一番大きな変化は、教養学部の誕生です。旧制一高を吸収合併する形で、駒場に東大教養学部というのができていきます。これは何を狙ったのかというと、乱暴な言い方をすれば、ドイツ型の帝国大学システムを変えていく最大の力として、駒場の教養学部を作ったのです。これは、リベラルアーツ、あるいは一般教育、アメリカの場合はジェネラル・エデュケーションと言いますが、それを東大に入れていくことによって、それぞれの学部がまるで別の大学のように縦割りになっているのを変えて、そこに横串を通していこうということが、南原さんの狙いであったと思います。

実際に1947年に教養学部ができたときに、南原総長は、幾つかの総長の式辞のようなものを書いていま

す。なかなかいい文章を書いていますけれども、その中で強調しているのは、文系と理系といいますか、人文社会科学と自然科学の横串、対話です。彼が言っている言葉で言えば、「これからは原子力の時代だ」と。原子力という新しい技術が次の時代に非常に重要な意味を持つけれども、原子力をやるような物理学者たちが、哲学や思想、歴史などの知を持っていないのはまずい。また、文学や哲学などをやる文系の学生たちが、原子力などの新しい科学技術のことを知らないのはよくない。ですから、人文学をやるような文系の人間が、最先端の科学技術のことを基本的に知っているべきだし、最先端の科学技術をエンジニアリングでやるような若者たちは、文系の文学や哲学の素養を持っているべきだ。それを、東京大学の最初の2年間の教養課程でやるのだ。それが一般教養、あるいは一般教育だ。それを日本の大学に入れるのだと、彼は非常に宣言しています。1947年のことです。今、読んでも、割と新しいことだと思います。

それで戦後日本の大学に教養教育が導入されて、アメリカ型のリベラルアーツ・カレッジの教育と、ドイツ型のユニバーシティの教育を何とか合体していこうとするのですが、その後、50年代、60年代に日本の大学は、そのような努力よりも、人口爆発といいますか、18歳人口、若年層の爆発的な増加と、日本の高度経済成長のスピードの方が速かったのです。ですから、大学の仕組みの方が追いつかなかったのです。そうすると、やはり大学も企業といいますか、お金もうけに走る。18歳人口が大変な勢いで増えている。高等教育の必要性が、国家的にも叫ばれている。そして、経済的にも右肩上がりであるという状況の中で、大学の規模拡大が、理系を中心にどんどん展開していきます。こうして50年代から60年代にかけて、大学の学生数がどんどん膨らんでいくのです。このスピードの方が速くて、リベラルアーツや、科学技術と哲学や思想を対話させる仕組みの構築などということよりも、とにかく学生を収容しなければいけない。学生に教育をさせて、卒業させなくてはならない。そちらの方が、先に行っていたと思います。

結果がどのようなになったかという、これが、基本的には1968～69年の大学紛争に行き着くわけですが、学生規模の拡大を最も積極的にといいますか、企業的にやっていったのは日本大学だったわけで、大変な勢いで学生数を膨らませました。当然、その帰結として学生たちから不満が出てきて、日大闘争が起ってくる。東大の場合も、ご承知のように、68～69年の学園紛争がありました。そして、この学園紛争の中で東大そのものの存在を揺るがすような大きな出来事になっていったのが、69年の安田講堂の攻防戦、テレビでたくさん見るようなことになっていきました。日大の場合と東大の場合は少し違って、東大の場合は、これから研究者になろうという人たちが、反権威主義、山本義隆さんが一番シンボリックな中心だったわけですが、東大の塔に立て籠るということをやって、「自己否定」という言葉を使うようになりました。それに対して、秋田明大を中心にする日大の闘争というのは、むしろ路上に出て行って、町で闘ったようなところがあります。

いずれにせよ、騒然とする68～69年の時代に行き着くわけですが、これらは、やはり50年代からの、戦後20年ぐらいの人口の爆発的な増加や経済成長、それから、大学のシステムがうまくつなげられないという、いろいろな問題が一挙にカタストロフィーに噴出してきたのが、この時期であったと思います。そして、この68～69年の紛争が鎮まって、70年代、80年代は静かな時代を迎えるわけですが、90年代末から2000年代にかけて私たちが経験している大学の大きな変化は、68～69年の場合には学生たちの方から、下からわーっと矢がたくさん飛んできたわけです。今はどちらかというと上から飛んできますが、いずれにせよ、この戦後のシステム、それから、経済成長時の大紛争のときに出



た問題を、十分に、あるいは十二分に処理し切っていない、解決し切っていないというところが、今の問題につながってくるのだと思います。

そこで、急ぎながら3番目の話で、現在、私たちがどのような問題を抱えているか。今の私たちが抱えている大学の問題は、周知のとおりです。特に文科省を中心に、1990年代に大学をめぐる幾つかの括弧付きの大学改革がなされました。大綱化というのは、いわゆる教養部の解体。これを今、もう一回再編成しようとしていますけれども、教養教育を崩壊させてしまうという問題を、そのあと惹起しました。それから、大学院重点化によって、大学院生の数が非常に増えました。増えましたけれども、雇用の場はそれほど増えなかった。だから、大学院に入っても職がないと学生たち自身が思い始めて、大学院に行ってもキャリアが開けないならば、学部の人に就職してしまった方がいいということで、特に優秀層が、なかなか大学院に行かなくなります。行かなくなるけれども、大学院の方は定員を埋めなくてはいけないので、大学院のレベルが劣化していきます。大学院のレベルが劣化すると、「大学院は学部よりもレベルが低い」と誰もが思い始め、ますます負の循環が起こってくる。ですから、重点化が果たしてよかったのか、非常に問題です。

しかし、もっとマクロに見ると、大学の数が、戦後大変な勢いで増えてきたのです。1945年には、日本に大学は48しかありませんでした。今は大体800あります。ですから、16倍に増えたのです。日本だけではありません。今、アメリカに大学が幾つあるかという、4年制の大学だけだと2,500~2,600だと思います。2年制の短期の大学まで含めると、4,000近くあるのではないのでしょうか。中国には幾つあるのでしょうか。1,600~1,700とされています。要するに、世界中で大学は幾つあるかという、1万以上あるのではないかと思います。それぞれの大学が何千人という学生を抱えているとすると、世界中で大学生の数は数千万人です。大学の先生は、何人いるのでしょうか。国際会議で皆さんも海外に行かれると思うのですが、空港に行くと列に並んでいて、イミグレーションが終わって出ていくと、プラカードを持って待っているではないですか。「プロフェッサー何とか」が、大体2~3校あります。チェックインで並んでいると、一つの列に数人は大学の先生がいます。学生であれば、もっといます。

そのようになっているのがわれわれの時代で、これほど大学の数が増えている中で、では、世界の経済なり、世界のシステムの中で、これほどの高学歴人材の職が本当にあるのでしょうか。これは問題です。日本だけで増えているのではなくて、世界中で高学歴者が増えている中で、大学の価値は一体何なのかということが問われているわけです。

日本の中では、問われているといっても、そこかしこで問われていて、「やってられない」というのが先生方の正直な気持ちだと思います。中央教育審議会や、文科省の大学改革実行プランなど、いろいろなことでいろいろなことを言ってきます。ここに出てするように、「主体的な学び」うんぬんと、ばーっと出てきます。これを一つ一つ説明する余裕はないけれども、一つ一つを見れば、それなりに正しいのです。もっともなのだけれども、「そんなことをわれわれに一度に言うなよ。できないよ」というのが、正直な気持ちだと思います。「やりなさい。だって、こうでしょう」と、それはそうなのだけれども、「でも、助けてよ」というのが、多くの先生方が思っている正直な気持ちではないかと思います。一つ一つは正しいことです。正しいけれども、できないという感じなのです。

今の多くの大学の先生方の実感はどのようなことかということ、大学の教師になったということは、基本的には研究が好きなのです。自分の分野の研究で一生懸命、非常に多くの時間を使うことには、皆さん疲れないといいますが、それなりに生きがいを見いだしているという方がほとんどではないかと思います。しかし、最近は、教育もきちんとやりなさい、学生の指導をきちんとやりなさい、何とかハラスメントに気をつけてください、コンプライアンスに気をつけてくださいと、いろいろなことを言われます。さらに、管理、アドミニもやってくださいと。日本の大学の場合には、私は悲惨なことになっていますけれども、「ノー」と言えない日本人は、しかもきちんと仕事をこなすと、底なし沼でどんどん仕事が増えていきます。そうすると、「研究者であれ、教育者であれ、管理者であれ」という、3役をこなさなければならない。

これは、なかなかできません。

では、どのようなことになっていくかというと、大学の先生は、大体二極化します。本当に大学を何とかしなくてはいけないと思うのです。また、大学というものに価値があると思っているから、苦しいけれども何とか頑張ろうという人と、「私をそっとしておいて。別に危害は及ぼさないから、研究をさせてほしい。私は何もできません。そんなこと、とてもできませんから」と言って、静かに穴に籠って自分の時間を作ろうとしていく、この二極にどうしても分かれます。これは、どうしたらいいのでしょうか。

最近、学生たちも大変なのです。目移りするといいますか、日本の場合は受験勉強に必死ですから、大学に入るまで、入学試験というハードルの向こう側に何かがあるか、高校生たちはあまりよく分かっていないのです。とにかくハードルを越えて、越えたから「さあ、遊ぶぞ」と、就活までの期間に自分の人生でいろいろやるぞということで、海外にも行きたい。ネットも面白い。インターンも、サークルもしたい。資格も取らなければいけない。ただ、就職も心配だということになってきます。そうなってくると、大学の中で「勉強だけしなさい」と言っても「受験勉強でさんざんやってきました」と言う学生たちに、「でもね」とどのように言えるかということなのです。よく私は学生たちに、「やっぱり才能って執念だよ」と、少し格好をつけて言います。しかし、学生たちは何と言うかというと、「先生、執念って何ですか」。「それは自分で考えるんだよ。自分で見つけてよ」と言うのだけれども、なかなか見つけにくいという時代になっています。

このような時代、このような状況、世界中の大学が悩んでいる問題、ぶち当たっている困難と、日本の大学特有の困難と、両方あると思いますから、これをどのように乗り越えることができるのかということ、簡単な問いではありません。大ざっぱに言うと、日本の大学が直面する3重苦は、大学が量的に非常に増えてしまったけれども、少子化で人口は減少傾向にある。しかも、グローバル化がどんどん進んでいる。そして、知識がどんどん複雑になっている。そのような状況の中で大学は、一体何ができるのでしょうか。一体誰が、大学の改革の主体になりうるのでしょうか。

1968～69年の大学紛争で大学が相当荒れましたから、国が「これはまずい」ということで、そのあと文科省がいろいろな大学政策を打ってきますけれども、では、90年代、2000年代以降、国が大学改革の主体になれるのかはクエスチョンです。というのは、国の予算がどんどんシュリンクしていますから、国の予算がシュリンクしているときに国の指導力というのは当然落ちてきますし、国民国家全体もリトリートしていきます。衰退していつているわけです。では、産業界は産学連携か。これもクエスチョンなわけです。産業界の相当な地位の方たちが、本当にどれだけ大学のことを分かっているか、クエスチョンなのです。では、大学自体が変えられるのか、教授会は改革の主体になりうるのかは、皆さん異論もあるかもしれませんが、これもクエスチョンなのです。「じゃあ、いないじゃないか」ということです。

私自身は、少し曖昧な言い方ですけども、一番重要なのはビジョンを共有することだと思います。だからFDがあるのかもしれませんが、どちらに向かっていくのか、何をすべきなのかというビジョンを、いろいろと議論しながらも、「基本的にはこの方向で行こう」と大学の構成メンバーの多くの人々がビジョンを共有していくということは、今の時代は非常に大切だと思います。

そこで、ビジョンとは何かということで、未来の話です。これが最後の話になるわけですけども、同志社女子大学の先生方は、先生方の方で同志社のビジョンというものがあると思います。それについては、私は後で教えていただきたいし、私の立場から何かをお教えすることはできないのです。それぞれの現場がありますから、私は私の現場で考えていることしか言えないので、東京大学を例に、東京大学で私が苦闘したり、考えたりすることを、残りの時間は15分ぐらいだと思いますが、お話ししたいと思います。

まず、大学に何が必要かというと、甲殻動物から脊椎動物へ大学を進化させるということです。甲殻動物とは何かというと、カニやエビは殻が硬いでしょう。生物学の先生がいたら怒られてしまうかもしれませんが、僕はカニやエビの解剖をやったことがないので、天ぷらなどの料理で食べるだけです。そこだけを見ていると、中がぐしゃぐしゃに見えます。殻が硬いから、中が融通無碍というところがあり

ます。

日本の社会は、結構そのようなところがあると思うのです。日本全体もそのようなところがあるけれども、大学でも、入学試験で入るのは大変だけれども、入ってしまえば結構遊んでいられる。それから、大学においても学部自治がありますから、学部という殻は結構硬いです。あるいは、学科ということもありますね。それぞれの組織の殻は結構硬いのだけれども、中の仕組みは非常にフレキシブルということが、日本の組織は比較的多いように思えます。日本の社会全体がそうで、企業にしても、地域にしても、殻が硬い社会だと思います。しかし、中の構造化は、それほど見えません。これを、脊椎動物、つまり殻を薄くし、縦と横の背骨をきちんと通すことが非常に大切だと思っています。

グローバリゼーション、ネット社会など、最初に申し上げた変化の中で、必然的に殻は壊れていきます。壁は壊れていくのです。これは、歴史の必然です。その中で、大学の教育や研究の質を維持することは非常に大切ですけれども、質を維持するためには、何らかの構造化が必要です。構造化をしていくときに、軸を通す。殻で守るのではなくて、軸を通すということです。この軸は、縦と横、両方の軸があります。

縦の軸というのは、一方は高校と大学の接続をもっとよくすることです。高大連携で、例えば国語・数学・理科・社会など、高校で教えている科目がありますね。高校の教科科目と大学で教える内容は、非常にギャップがある。そうすると、カリキュラム・ギャップと言いますけれども、高校生たちは入学試験に一生懸命ですから、大学の入試というハードルの向こうにどのような世界が広がっているのか分からずに、一生懸命飛ぶわけです。しかし、本当は、この壁にたくさん穴を開けてあげて、大学の教育と高校の教育をどのように連続させるかという課題があります。社会との連携もそうです。大学と社会が、就活というものだけに焦点化されすぎていると思います。社会のさまざまな活動と、大学の教育の連続性をどのように作っていくのかということが、縦軸の骨です。横というのは、分野間の連続性、それから、グローバルな国際連携。この両方の横軸を、どのように通していくのか。これが、大ざっぱに言うと、大学の大きな課題だと思います。

東大の場合、いろいろな仕組みを作っているわけですが、この話をもう少しそれぞれの具体に落として、3つのポイントで残りの時間でお話したいと思います。1つは、宮本武蔵です。これは後で話します。甲殻動物や脊椎動物のあとになぜ宮本武蔵が出てくるのか、変なのですが、もう1つはグローバリゼーションです。教育の国際化です。それからもう1つは、質向上、可視化といいますか、教育の質の担保です。この3つが、非常に重要だと思っています。

まずは宮本武蔵の話からします。宮本武蔵がなぜここで出てくるのかというのは、非常に単純で、二刀流だからです。これは巖流島で佐々木小次郎と戦っているところで、刀は佐々木小次郎の方が長いけれども、宮本武蔵は2本の刀で、少なくとも物語の中ではやっつけています。世界が、あるいは知識のシステムが、非常に複雑で流動化しているのが現代の特徴です。そうすると、1本の刀だけでずっと深くやっていくことも大切だし、そのような人がいてもいいのだけれども、2本の刀をうまく組み合わせることによってある新しい知を生むという可能性は、非常に広がっていると思います。



これは、アメリカであれば当たり前なのかもしれません。アメリカのカレッジの場合には、メジャー・マイナー制やダブル・メジャー制がごく一般的にありますし、日本の大学の中でも、ICUはかなり本格的にその仕組みを取り入れています。しかしながら、基本的には日本の大学は一本刀といいますか、「あ

あなたは何とか学科ね」「あなたは何とか専攻ね」ということで、専攻一本でやっているケースが多いと思います。しかし、組み合わせによっては、例えばコンピューター・サイエンスをやっている学生が、知財といますか、法学部の情報法に関する知識をきちんと学ぶ。そうすると、コンピューター・サイエンスと、著作権などに関する法律の知識を学んだ人は、とても有用です。それから、環境科学を学んでいる人が、例えば中国の歴史について学ぶなど、違う分野をいい形で組み合わせて学ぶことによって生まれる知のフロンティアは、私は広がっていると思います。

これは、ある種の宮本武蔵イズムで、二刀流の方がいいだろうということです。二刀流も、何でもいいということではなくて、いい組み合わせと悪い組み合わせがあると思いますけれども、複雑で流動的な世界の中では、理系ベースの文系的な知識を取り入れるプログラムや、文系ベースの理系的な知識を取り入れるプログラムなど、いろいろな仕組みをもっと考えていく必要があります。横断的専門人というものが必要で

しかしこれは、東大の場合にはなかなか難しく、学部前期課程と学部後期課程が駒場と本郷でばしつと分かれてしまっていますし、その間に進学振り分け制度というものがあって、非常に難しいです。しかし、東大以外の大学はもっとやりやすいはずですし、縦と横をどのように組み合わせていくかという仕組みは、いろいろな形で考えることができますと思います。東京大学の場合には、今まで学部の最初の2年間は非常に横断的な教育をして、3年生から非常に縦型の仕組みをしていくから、どちらかという、「櫛」のような教育なのです。「櫛」は、下がこのように横につながっていて、縦は上の方が分かれているのではないですか。しかし、未来は「網」のような教育が必要だろうと思います。

このようなシステムを作っていこうとすると、一つ一つの科目の質、クオリティーがきちんと保証されている、きちんとレベルが保たれていることが、今まで以上に重要になってきます。これも、東京大学には問題が大あります。みなさんは、東京大学に科目が幾つあるかご存じでしょうか。学部課程で6,000、大学院課程で6,400です。科目の数だけで1万2,400あります。こんなに要らないでしょう。同志社女子大学に幾つ科目があるか分からないのですけども、こんなに科目がたくさんあると、科目全体のコントロールがなかなかできていないケースが多くなってしまいます。しかし、やはり科目のクオリティーをコントロールする必要があるわけで、東大の状態は良くありません。

横断的な仕組みとして東大の中でも幾つか作っているのですけども、このような横断的な仕組みを考えていくときに重要なことは、横でつながりベラルアーツは一体何なのかということです。先ほどイマヌエル・カントの例を少し出しましたが、カントが言っていたように、「大学という仕組みは、有用な知とリベラルな知の組み合わせだ」と。これは、正しいと思います。有用な知というのは、19世紀であれば医学や法学、工学、経営学、農学など、必ず何かアウトプットを出して、役に立つ知です。しかし、役に立つ知の教育だけであれば、専門学校なのです。大学が、専門学校と違ってユニバーシティであったり、カレッジであったりすることができるためには、役に立つ知だけではなくて、役に立たないかもしれないけれども、知を生み出していくには決定的に重要であるという、リベラルな知が必要なのです。リベラルな知ということで、19世紀の国民国家型のシステムであれば、哲学や数学、美学、人文学、歴史学が重要だったわけです。

ところが、21世紀以降、国民国家という仕組みとは違うフェーズに私たちの社会は入っていますので、その中で考えてみると、有用な知とリベラルな知の組み合わせも変わってくるでしょう。どのように変わってくるかという、有用な知の方は比較的是っきりして、さまざまなグローバル・イシューです。つまり環境や情報、リスク、人口、食糧など、いろいろなグローバルなイシューがあります。この課題を解決するためにはどうしたらいいのか、世界中で悩んでいるわけです。この課題を解決するための知が必要だということも、みんな分かっています。これが、新しいグローバル社会の中での有用な知です。

ところが、この有用な知だけを並べてみても、新しい大学はできないのです。有用な知をもう1回再統合していくような、新しいグローバルな教養知といますか、リベラルアーツといますか、そのような

ものが必要なのです。これが一体何なのかという答えは、まだありません。かつてのリベラルアーツは中世の大学の自由七科ですが、それとも違います。それから、近代の教養知というのは、基本的には国民国家をベースにしていますから、古典の文学や古典の哲学などだったのですけれども、それとも少し違います。

キャッチフーズ的に言っていくと、新しい教養知、新しいリベラルアーツの前提というのは、統合的にアーカイブ化されるデジタルな知識基盤をベースにしていることや、多様な価値、ダイバーシティーです。規範についての深い理解や、東アジアなら東アジアという国民国家を超えて、リージョンというものをベースにしていること、地球という環境条件をベースにしているなど、幾つかあります。何らかの有るかつ専門的な環境やリスクなどの課題解決型の知だけでは、未来の大学は成立しません。いろいろな課題解決型の知が必要なだけでなく、それをつないでいくような、グローバルなリベラルアーツが必要であると思います。これからの大学は、それを探し求めていくのだらうと思います。

もう一つ、国際化の話をしておきたい。東京大学は、ここでも大いに問題があります。東京大学は国際化が非常に後れていて、平成25年度時点で海外に留学した学部生が約2%しかいません。少し増えてきていますが、留学生が約10%、外国人数員の割合が約2%、英語の授業が全学で7%と、同志社女子大学の方がいいのではないのでしょうか。この比率に、東京大学の非常に大きな問題があります。海外のトップ校と比べても、国際化が後れています。

近頃の日本の若者は、日本は安全だし、食べ物はおいしいし、内気になってあまり海外に出たがらないのだという議論があります。この議論はちょっと正しくありません。われわれは、学生に毎年さまざまな調査をしていますけれども、学部学生の約7割が、大学生活を通じて、現在の東京大学が提供している国際経験に満足していません。そして、国際経験に関する満足度は、留学期間が長ければ長いほど上がります。本当は学生たちは、海外に行きたい、あるいは行った方がいいという考え方を持っています。持っているけれども、それが実現できない仕組みになっています。これが現在の問題だと思います。

そこで、どのようなことをやっていこうかということで、グローバルリーダー育成というプログラムについてやっています。グローバルリーダーやグローバル人材などが世の中でたくさん言われていますけれども、それが一体何なのかという問いに対して明確に答えている例は、少ないと思うのです。われわれはこのように考えているのですけれども、単に英語ができるというだけではだめです。そうではなくて、同時に高度な専門知識や基礎学力も必要だし、幅広いグローバル教養を基盤にした洞察力も必要だし、アクチュアルな課題に対する実践的な問題解決力が絶対に必要だと言っています。

このように、いろいろな仕組みを作っているということです。お金がないのですけれども、海外に学生たちを送るという新しい仕組みを、今、作りつつあります。一つだけ、大体毎年3,000人いるのですけれども、3,000人の中でとりあえず100人、2学年で200人の規模から、このプログラムを始めようとしています。この中で四つぐらい柱があるのですけれども、ある種のマイナー、副専攻的な形でやろうとしているのですが、ポイントとなっているのは「グローバルリーダー育成演習」というものです。基本的には修士課程・博士課程でやるようなことを、学部生に英語でやらせてしまうということなのですけれども、自分で研究テーマを決めて、メンターがついて、2年間ぐらいかけて自分の研究をやらせていって、英語でプレゼンテーションをやります。フィールドワークのような形でやらせていくということを、実験的にやろうとしています。サステナビリティやグローバルヘルス、グローバルエコノミー、グローバルガバナンス、ダイバーシティーなど、いずれもグローバル・イシューとして重要なテーマです。これらのテーマについて、自分のテーマを選んで2年間学部の段階でフィールドワークをやり、英語で研究をやり、アウトプットを出していくことを、海外にも行きながらやっていくプログラムを、今、組みつつあるところです。メンター教員がついて、やっていくということです。

実験的にサマープログラムを始めていますけれども、やってみて分かったことは、相当いいプログラムを出していけば、海外からも来てくれることが分かりました。ちなみに、工学系研究科の堀井先生という

方が、「東大イノベーション・サマープログラム」というものを2年ぐらい前からやっています。30人・30人で60人のチームを作って、それを10人ずつに分けて、2年前の場合には東日本大震災がありましたから、それぞれの地域の現場の復興を企業が関わりながらどのようにやっていったのかということについての調査をし、新たな復興をめぐるイノベーション・プログラムを作るというプロジェクトでした。東大から30人、海外から30人ということで募集をして、海外からの30人に対して850人の応募がありました。850人から30人を選ぶということになって、30倍ぐらいですけれども、やりようによっては人が来るのだということまでは分かりました。

もう一つ、インターネットを使った教育もやっています、今、オープン・コース・ウェア、OCW や、MOOC による展開をやっているところです。正規の授業科目を公開し、東大の授業科目は、累計で大体100講義は全部ネットで外に出しています。OCW については、2013年度実績で大体月間1万人、年間15万人というアクセスがあるところです。それに加えて、コースやエデックスというMOOCの仕組みの中でやっていくといいますか、授業を外に出していくということをやっています。MOOCに関しては、最近世の中で専らの話題ですから、皆さんもよくご存じだと思います。実は私は、今、ハーバード大学のアンドルー・ゴードン先生と、MITのジョン・ダワー先生と私の方で、3人でつなぐ形で「ビジュアライジング・ジャパン」というMOOCのコースを作りつつあって、この秋の11月からオープンにするのですけれども、やってみて分かったことは、大変です。非常に大変です。なぜそれを行ったのかというと、一つは、私のような人間もMOOCをやってしまったら、「多少英語が話せれば、誰でもできるじゃないか」とみんなが思ってくれるだろうということです。しかしこれは、90分の英語の授業をやればよいというわけではなくて、1コマ分をモジュールと言いますが、モジュールが10個ぐらいに分かれて、一つのユニット、つまり一つの構成単位5分から10分なのです。私たちは、90分単位で70～80分で一つの話をするということは比較的慣れてしています。大学教師はそれでトレーニングされてきていますから。しかし、10分や5分で一つのまとまった話をするのは、なかなかできないのです。そのようなことに全く慣れていなくて、非常に難しかったです。

例えば皆さんは、かなりシリアスな映画でも、映画館に入ってしまうと、2時間半一つの映画に集中することができるでしょう。しかし、お茶の間で食事をしながらシリアスな番組を2時間以上見続けるのは、結構きついです。お茶の間だと、やはり30分です。ドキュメンタリーは30分は集中できるけれども、1時間半を超えるときついです。最近のMOOCやオンライン授業は、学生たちはみんなiPadやiPhoneなどの携帯端末で見るわけでしょう。携帯端末で1時間じっと見るというのは、無理です。5分か10分なのです。

何が起こってくるかというと、電子出版などで起こるのと同じことが、授業についても起こっているわけです。私たちは、大学においては60分や90分という単位は当たり前だと思っています。しかし、インターネットやデジタル革命の中でかなりeラーニングが進んでいて、その端末がiPadやiPhoneのような携帯端末になってくると、一つの単位は必ず短くなるのです。そうすると、私たちも、全然そのようなことは望みませんし、これほどきついことはないのですけれども、「先生、5分の話をして10個連ねて一つの授業をやってください」というようになってしまいます。これは、われわれ教師はきついです。しかし、IT革命といわれている変化の中で、そのようなことが近い将来起こるかもしれません。ITのシステムに自分たちの授業を合わせていこうとすると、一つの授業の単位は短くなります。それをどのように考えるかという問題があります。

最後にもう一つ、授業のクオリティーが、非常に重要になってきます。今までは、1年生、2年生、3年生、何とか学科というところで固まって、「必修科目と選択科目があるから、この辺を取っていいね。何単位あったら、あなたは卒業」と。それは、基本的には学年と学科で一つの枠を作って、大学生たちを教える仕組みです。先ほど申し上げましたように、グローバル化への対応という意味でも、大学間連携という意味でも、授業の単位互換システムをもっと進めていく、壁を低くしていく、そのために構造化が必

要になってきます。ですから、チューニングやナンバリングなど、いろいろな話が出てくるわけですが、構造化していくためには、一つ一つの科目のレベルがきちんと保証されるような形になってないと、ぐしゃぐしゃになってしまうわけです。ですから、一つ一つの科目の保証というものが、今まで以上に非常に大切になってくるわけです。

東京大学も、これはなかなか多くの問題を含んでいて、あまり大きな声では言えないけれども、学部によって優や良の率が結構ばらばらだったんです。1年前に「それは問題だろう」ということで、われわれはずっと議論をしまして、今年度から、優上というSかA プラスに当たるようなものを上位5～10%、優以上、つまりAに当たるものを上位30%。そこ以下はコントロールしていないのですけども、上位の成績については、絶対評価ではなくて、割合をコントロールしていく方針に全学で転換しています。これは、どうしても必要なことだと思います。つまり、科目のクオリティーを何とか保証していく仕組みを作らないと、国際的にも通用しません。GPAの問題もあります。

それから同時に、最後にFDの話に来るわけですが、この講習会もそうなのですが、「FDは大切だ」と文科省も言うし、大学執行部も言うし、こうして仕組みとしてそれが制度化されているわけだけども、実は、すでにテニユアの教授や准教授だったりする先生方が、真面目に「FDやりましょう」という気にはならないです。このような席で、このようなことを言っているのでしょうか。言ってしまいました。なかなか難しいと思います。なぜなら、自分の教え方がすでにできてしまっているのですから。教師を30年、40年やってくれば、20年でもそれなりの年数をやってくれば、「俺の教え方はこうだ」というスタイルがそれぞれの先生方はだいたい確立しています。それが、FDをやったから変わるかというと、それほど簡単に変わりようありません。

しかし、本当にFDを一番必要としているのは一体誰だろうかと僕は考えました。東京大学の中で出した答えの一つは、若手に対するFDです。つまり、ポスドク、大学院生、それから、これからキャリアを上へ上がっていく段階にいる助教に相当するような若手教員には、FDは本当に必要です。何が必要かというと、大学の教育でどのように教えるか、授業の運営をどのようにしていったらいいのか、学生たちにどのように対応していったらいいのかというメソッドの部分の教育は、確実に効果があります。

東京大学の場合は、特に学生たちを先生にして、いろいろな大学をお願いして受け取っていただく立場にあるものですから、東大が生産する若手の教師たちの品質保証は、われわれにとっては非常に重要なことなのです。これをやる仕組みを作って、特に博士課程の大学院レベルのプレFD、「フューチャー・ファカルティー・プログラム」と言っていますけれども、教え方を教えるという授業をここ2年ぐらい運営してきました。全研究科の博士課程の院生が集まってくれています。教える側の体制が十分ではないので、毎年100人ぐらいしか作れていないのですが、そのようなFDプログラムをやっています。

これは、この分野のいろいろな確立した手法があって、学生たちには大変好評です。「本当によかった」ということを言ってくれていますし、みんな非常に真剣なのですが、なぜ真剣かというと、特に今の博士課程まで行ってしまった大学院生たちは、将来が非常に心配です。「本当に自分は大学に就職できるんだろうか」と真剣に悩んでいますから、そのために少しでも役に立つことに対しては真剣に取り組むので、フューチャー・ファカルティー・プログラムはかなり成功していますし、学生たちの悩みを受け止める場にもなっているということです。

もう一つやっていることは、全学の科目の構造化と可視化です。さきほど申し上げましたように、東京大学には1万2,400の授業科目があります。カオスです。しかし、「構造化しましょう。科目をこうしましょう」と上から言っても、大学が難しいのは、准教授以上の先生方は独立した町の店主のようなものではないですか。商店街がたくさんあって、会社のようなルールは通用しないわけです。全体を構造化することは難しいです。ですから、どのようなことをしたかというと、シラバスだけを統一化しました。シラバスを統一化して、シラバスの情報に基づいて自然言語処理の専門的なソフトウェアを開発して、それによってシラバスに書かれている情報をベースに授業のコンピューター・ベースでの構造化をして、可視化

しています。これはすでにやっています。そうすると、学生たちが見たときに、「この科目とこの科目は、こういうふうにつながってるんだな」ということを、コンピュータライズされた、ビジュアライズされた情報として、ウェブサイトから受け取ることができるような仕組みになっています。

本当は、もっと構造化する仕組みが大学としてできればいいのかもしれませんが、少なくとも東京大学の場合には、なかなかそのようなことができませんので、先生方は自由に科目を設計してください。しかし、シラバスをきちんと書いてください。シラバスの情報に基づいてコンピューター・ベースで構造化して、可視化したものを学生たちに見せますから、あとは学生たちが、それに従って選んでくださいという形でやっています。誰でもこれを見ることができます。そして、今、何とかナンバリングやカリキュラムの構造化をやろうとしているというところです。いろいろなことをやっています。

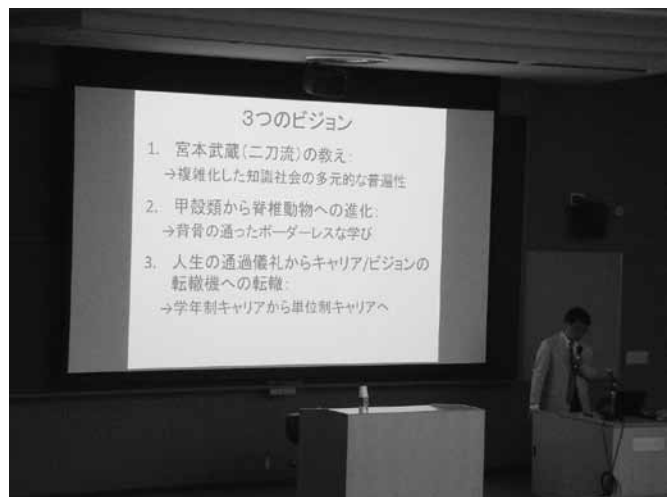
最後に、これがまとめです。未来の大学に対して、私は3つのビジョンがあると思います。1つ目は、先ほど申し上げました宮本武蔵、二刀流ということです。複雑化した知識社会の中では、非常に多元的な価値を組み合わせながら新しい知を創造していくということが、非常に重要になってきます。多元的な価値を組み合わせるためには、やはり1本の刀だけでは不十分といえますか、1本の刀だけで非常に深くやれば生きる部分はあるのだけれども、大学という場をもう少しフレキシブルに、2本の刀をいろいろと組み合わせる仕組みを設計していくことの価値は、あると思います。

具体的には、例えばメジャー・マイナー、主専攻・副専攻制度や、ダブル・メジャー制度の確立です。主専攻・副専攻的な仕組みというのは、日本の大学にもっと広がるべきだし、副専攻レベルでのいろいろな新しい形というものが実現できると思います。主専攻の方は、既存の学部・学科にどうしてもなりますね。しかし、副専攻的なものをもっと広げていくことによって、さまざまな二刀流を学生たちが身につけていく可能性はもっとあるはずだと私は思っていますので、これは宮本武蔵の教えです。

それから2番目は、「甲殻動物から脊椎動物へ」。どちらにしても殻は薄くなって行って、壊れていくのが時代の趨勢ですから、殻が壊れていく中で、骨をどのように通すか。脊椎動物としての大学というものの在り方を、考えなくてはいけないということです。

3番目は、最後に申しますが、大学を、人生の通過儀礼からキャリアやビジョンの転轍機に変えなければいけません。日本の大学の問題は、高校から大学への入学試験のハードルが非常に高く、そこを超えてしまうと、要するに高校があって、入試があって、大学があって、就活があって社会人になるのだとみんなが思っています。その形では、大学は一種の通過儀礼なのです。高校生活と社会人の間の通過儀礼です。これでは、将来の大学はなかなか難しいと思います。18歳人口は、どんどん減っていくではないですか。そうすると、そうではない大学はどのような形がありうるかということ、大学がキャリアやビジョンの転轍機、つまり転換期になっていくことが必要だと思います。

何が起こるべきかということ、私たちは、人々が人生で3回大学を出る、あるいは入るのが当たり前という社会に持っていくことが必要です。3回というのは決まっています、18歳前後が1回目です。2回目は、30歳過ぎぐらいです。つまり就職して10年ぐらいすると、いろいろな現場を回って、大体現場が分かります。そのあと、課長になる、部長になるという昇進のルートを進むのか、まだ係長ぐらいのときに、とらば一ゆといえますか、「全然違う道が自分にあったかもしれない」と思い始めます。そうすると、その人生の抜本的な転換ができるぎりぎりのラインが、30代前半かもしれません。



もう1つは、60前後です。60前後だと、企業人あるいは社会人として、自分の現場で、その人生で定年が間近に見えてきて、そこまでは一仕事しました、もう人生の主要な仕事は終わりつつある。しかし、高齢化で寿命が長くなっていますから、60前後で定年しても、70代の後期高齢者になるまで、時間が15年以上あるわけです。そうすると、それが余生になるのか、そうではなくてもう一仕事、今までにやっていない全然別のことを必死で15年なり、16~17年かけて成し遂げることができるぎりぎりのラインが、60歳前後だと思います。そうすると、そこでもう1回大学に入ることができるということです。

大学が人生のキャリアを転換していくという場になると、18歳人口が減っても、3倍にはならないかもしれないけれども、大学に入ってくる母集団が今の2倍ぐらいになると、大学も経営的に何とか生き永らえるかもしれないし、社会全体の中での大学の在り方としてもいいのではないのでしょうか。そのためにも大学が、高校3年生、大学1年生、大学2年生とずっと段階的に上がっていくということ以上に、むしろ単位、クレジットというものが非常に重要で、クレジット・単位を組み合わせる大学の教育を構造化していくということが、非常に必要なのではないかと思っている次第でございます。

長々と話してしまっていて、あと10分弱ぐらいしか時間がないのですけれども、できるだけ先生方からご意見をいただければ幸いです。どうも長い時間、ご清聴ありがとうございました。

司会（山本所長） 吉見先生、どうもありがとうございました。コロンブスから、最後はFDの話まで、吉見先生の知性と情熱のほとばしる語りをいろいろな立場で受け止められたと思います。もう少し聞いてみたいことや質問があれば、挙手をお願いします。

飯田先生 本日は、どうもありがとうございます。大変刺激的な話で、先生に来ていただいて非常によかったと思いました。大学教授の現在は「1人3役はこなせない」ということを先生はおっしゃいました。二極化する大学教授ということで、私も実はこれで悩んでおります。私自身がそうです。先生はこれに対して答えは出されませんでした。答えは非常に難しいと思うのですが、先生自身はどのようにお考えになっているかということをお聞きしたいと思います。

吉見先生 あくまで個人的な意見として申し上げたいのですが、一人の静かな研究にこもりたいし、せいぜい数人の学生を教育するから、「そうさせてくれ」という先生方の思いも非常によく分かるのです。他方、やはり大学をいろいろな面で教育改革していく必要は、必ずあるのです。そうすると、いろいろな職務を背負う人間はどんどん忙しくなって、何もできなくなってくるわけです。ここが矛盾なので、では、全員が総力戦でやればいいのかというと、僕はそのようなことはないと思うのです。

ですから、アドミニストレーションなど、いろいろなことをやらざるをえなくなっていく人々には、一人で全部やろうとするから大変なので、きちんとしたサポート・スタッフをつけていく。しかも、みんなで頑張ってしまうからつらくなっているのです。ですから、僕は、ある種の分業化が必要だと思います。分業化していく中で、マネジメント・レベルの作業に対しては、十分なサポート・スタッフをつけていくということが必要だと思っていますので、その辺の構造化が必要だという印象を持っています。



飯田先生 ありがとうございます。

司会（山本所長） ありがとうございます。他にありませんか。どうぞ。

嶋田次長 ありがとうございます。堪能いたしました。大きな話からいろいろな話まで聞かせていただいた中で、一つ気になったのは、「二度あることは三度ある」と。一回死んだら、もう一度大学は死ぬのではないかという話を、されかけてされなかったのですけれども、16世紀と21世紀が似ているという中で、出版とインターネットですか。要するに、インターネットの時代に乗遅れたら、大学は死ぬかもしれないというように僕は受け取ったわけです。

つまり、知の拠点が大学からネットの中に移動してしまうなど、そのような中で大学が生き残るといいますか、再生するためには、特に先生はメディアのご専門ということで、漠然とした私のイメージから質問させていただくのですけれども、先生はインターネットの社会の未来像をどのようにお考えかということと、その中で大学は、どのようにしていけばより社会に貢献できるのでしょうか。



吉見先生 おっしゃるとおりでございます。そこは、今日の本題から外れていってしまうので、あえて言わなかったのですけれども、ご指摘のとおり、今、ウェブやネットがこれだけ発達していて、日本語だけだとそうでもないのですけれども、英語のサイトや英語のいろいろな検索システムを見ていけば、相当な知識までネット上でアクセスできます。得ることができるということは、知識を得るために本当に大学は必要なのかという問いが、私はそうは思いませんけれども、ネットで十分ではないか、あるいはデジタルの知で十分ではないか、データベースやアーカイブなどのインターネットのシステムで十分ではないかという議論が起きてきても不思議ではありません。実際に相当起きていると思います。インターネットがますます発達していくことによって、出版革命のあとの16世紀の社会が経験したのと同じように、21世紀の後半の社会は、インターネット・ベースのある種の情報へのアクセシビリティの決定的な変化をますます経験すると思います。

そのときに、では、われわれに何ができるのでしょうか。最終的な答えではないのですけれども、私が思っているのは、私たちが大学で一体何をやっているのか、インターネットなり、デジタルの仕組みを入れていくことによって、大学の学びに一番近いものを作っていくためにはどうしたらいいのか、ということ、それなりに考えるわけです。考えると、純粹理系だと少し違うかもしれないけれども、人文社会系だと私は非常にイメージするのですが、一方では教室で学生と学生を議論させたり、学生の問いに対してこちらから答えたり、あるいは、こち



らから問いを出して学生に答えさせたり、そのようなインタラクションをわれわれは教室でやっています。それによって何をやっているかという、一人一人の学生の既存の固定観念を壊したり、新しい物の思考法といいますか、考え方を、学生の中に生まれさせていこうと努力したりしているわけです。

その一方で学生たちは、大学の教育の中で、教室だけが全てではなく、サークル活動などは別にすると、卒業論文や修士論文を書くためには図書館に行き、フィールドワークをし、いろいろなところに調査をし、場合によっては実験をして、その中でデータを集めて論文に仕立て上げるわけではないですか。そのような図書館やフィールド、実験室など、これも必要なものです。ゼミ室や教室と、図書館やフィールドを行ったり来たりしながら、ある知が生まれてきます。これが基本的なパターンだと思います。これを、どのようにインターネット・ベースで同じような知の仕組みを組み込んでいくかという、これが問いだと思うのです。

そうすると、記録知と集合知の結合といいますか、統合と私は言っているのですけれども、集合知というのは、フェイスブックやウィキペディアなどのインターネット上での議論の場のようなものがあります。クラウドなど、いろいろなものがあります。インターネット上で集合知を生み出していくようないろいろな仕組みが、今、どんどん発達しています。しかし、これだけでは、僕は知は深まらないと思います。知が深まるためには、同時にある種の記録知といいますか、アーカイブなののですけれども、歴史的に積み上げられてきた多くの知識に人々や若者たちがアクセスして、それを理解していくというプロセスが必要なのだと思います。

どうしてもクラウドなどのネット上の今の仕組みというのは、断面といいますか、ある現在の時点だけで、わっと動いていくではないですか。しかし、大学の価値というのは、一つは歴史的な蓄積というものが決定的にあって、ある歴史的な深さの中で人々が延々と考えてきた問題を、われわれも考え続けるという連続性です。この連続性を、ネットの空間の中にきちんと埋め込む必要があると思います。それは、記録知、アーカイブということで、さまざまなわれわれの思考が埋め込まれ、歴史的に蓄積されていくような、時間的に連続的な仕組み。そして、過去の知というものを批判しながら新しい知が作られていくわけで、巨人の肩に乗ることによってしか、次の知は生まれてこないという話です。

そのような仕組みをネットの中にきちんと埋め込んでやったときに、大学でわれわれが日常的にやっているものと、比較的つながるような仕組みができます。そのようなものを作っていく役割を、ある程度大学は担えるのではないのでしょうか。ネット上のいろいろな検索システムは広がっていますが、「面白いけど、アカデミックじゃないよな」と感じるのが結構多いです。「ちょっと違うよな」と感じるときのわれわれの違和感というのは、ある種の歴史的な深さ、あるいは深さの話です。そこをきちんと作っていく役割が大学にはあると思いますし、それは、インターネットに迎合することよりも、インターネット的な情報の社会の中で仕組みを少し変えるといいますか、今の流れとは少し違うけれども、デジタルのきちんとしたネット上の仕組みを、大学ベースにきちんと作っていく価値はあると思っています。答えになったでしょうか。

嶋田次長 あえて少し誤解するとしたら、それほど素晴らしいインターネットができれば、あるいは大学がそれを作ったら、ますます大学は要らなくなるのではないのでしょうか。

吉見先生 そうか。それはどうでしょう。ただ、それもまた大学なのです。しかも、フェイス・トゥ・フェイスで集まるといいますか、ある場所に集まるということの価値が消えるとは、全然思わないです。それは思わないのですが、それだけの価値を持った、深さを持ったネット上の学びの場ができれば、それも大学なのだと思います。それは、プロでないと作れないといいますか、誰でもができるのではなくて、それぞれの研究者が時間をかけて知を身につけていくという営為があるわけではないですか。その営為の感覚を持っていないと、なかなか作れません。大学の価値を守るということは、実際にフィジカルな空間

としての大学を守るということもあるでしょうけれども、それ以上に、大学という場で営まれている学びの形といいますか、学びの営みをきちんと守っていくという、これは絶対に必要だと私は思います。

嶋田次長 ありがとうございます。

司会(山本所長) では、時間も押しておりますので、これにて閉会にしたいと思います。閉会に当たり、飯田教務部長から、一言お礼のご挨拶を申し上げます。

飯田教務部長 本日はお忙しい中、吉見先生に本学のFD講習会においでいただきまして、本当にありがとうございます。また、先生方もたくさんお集まりいただきまして、本当にありがとうございました。

先生のお話を聞いていて、同志社女子大学とは何か、「過去から未来へ」ということをずっと考えておりました。私が入社したのは、1996年です。約20年経過しましたが、振り返ってみますと、変化が大きな時代だったな、という印象を持っています。私は96年に短期大学部英米語科に入ったのです。その次の97年に、改組転換が決定したのです。入った途端になく



なるという、そのような時代でした。皆さんもご存じのように、2000年には現代社会学部、2002年には情報メディア学科、2004年には現代こども学科、2005年には薬学部医療薬学科、2007年には国際教養学科、2009年には英語英文学科、日本語日本文学科が今出川に移転して表象文化学部、それから、来年度は看護学部というように、21世紀の初頭は、本学が非常に大きく変化した時代です。生活科学部ももちろん当初からありましたけれども、人文主体の学部から社会科系へ、そして理系へと、大きく変化した時代です。

この変化の原動力は何かといいますと、いろいろと議論はあるでしょうが、私は経営の力だと思います。人を動かす、お金を使うということは、やはり経営の力がないとできません。それを見事にやってきました。今後も経営の力は必要となりますけれども、もう一つ大切なのは、教育の力だと思っています。

では、教育の力をどのように出していくのかというときに、今日は吉見先生から「FDはなかなか難しい」というお話がありました。しかし、必ずしもそうではないなと思いました。それは、先日の教授会で申し上げましたように、先生方のアクティブ・ラーニングの予備調査を全部見たときに、「先生方、すごいものを持ってるな」と感じたからです。これを、学部・学科、場合によっては自分の授業だけで収めているのではないかと。これをもう少し、先ほどの吉見先生のお話にありましたように、共有の知として活用していくことが大切だと考えました。ビジョンを共有する「協働」という言葉もありましたけれども、本学の場合は、学部よりも学科の壁の方が厚いところがあると思います。それを越えて協働できるような形ができればいいな、と思っています。現在、教務部と教育・研究推進センターで行っていますアクティブ・ラーニングという中で、研究会のような場を持ち、それを協働できるような場にできればいいなということを考えました。

先生のお話を聞きまして、私自身いろいろなことを考えさせられました。本日は、お忙しい中、吉見先生においでいただき、貴重な講演をいただきまして、本当にありがとうございました。それから、先生方もお忙しい中、集まっておいでいただきまして、本当にありがとうございました。これをもちまして、FD講習会を閉じたいと思います。本日はどうもありがとうございました。

司会（山本所長） 最後にもう一度、吉見先生に大きな拍手をお願いいたします。ありがとうございました。それでは、アンケートを回収箱に入れて、お帰り願いたいと思います。

2013年度授業アンケートの分析結果と考察

教育・研究推進センター 所長 山本 寿

本稿の主題は標題の通り、2013年度授業アンケートに対する分析結果を報告することであるが、やや一般的な観点から、授業アンケートを巡る様々な話題、アンケートの意義や結果の解釈についても論じる。

1 授業アンケートについて

1-1 授業アンケートの意義と本学での全科目対象化

2013年度の授業アンケートは、対象科目が「教員一人当たり任意2科目」から「原則全科目」へ拡大されるという大きな変化の下で実施された。従来のように、教員が自分で対象科目を選ぶ自由はなくなり、教員個々にとっては厳しい変更となった。一方、この変更により、全学の授業がほぼ調査対象としてカバーされることになり、その意味ではアンケート調査の信頼性が高まった。本学はようやく、学内の授業を（学生視点から）「包括的に評価できる材料」を獲得したことになる。

高等教育において「Teaching から Learning へ」と教授学習パラダイムの転換が進行する中¹⁾、教育に関する諸々の事柄は学習者中心の見方で捉え直されつつある。その文脈では、学生による授業アンケートを実施する意義は3通り存在する。第一に、授業アンケートは教員個々の自己改善のために実施される（教授パラダイム下での意義）。しかし、最近では、学生が授業を評価し、意見を述べる機会と権利を保証するために存在する（学習パラダイム下での意義）という見方も強まってきた。さらに第三の意義として、大学生生き残り競争の激しさから、教員と学生が授業に対してどのように取り組んでいるかを、学生によるアンケートと教員のレスポンスを通して大学が把握する、つまり、大学が自らの責任で授業を管理するために授業アンケートを実施するという側面も見逃せなくなった。これらの意義は互いに関連しているし、背景には、大学が国の教育政策に対応することで収入増を図りたいという事情も潜む。例えば、「授業アンケートに基づいて Best (Worst) Teacher を選ぶ」といった顕彰制度や教員評価制度を導入する大学が増えつつあるが、これは外部評価、露骨に言えば、国からの補助金獲得を意識した動きと言えなくはない。

このように授業アンケートは、大学の「教育と経営」を巡る複雑な事情を背景に、どの大学でも欠かせない、実行可能な FD 施策と位置付けられている。本学の年間 FD 事業の中でも、在学生（新入生）アンケートとともに、大きなウェイトを占めている。2013年度からのアンケート全科目対象化の意義は、そういった様々な観点から捉えられるべきだろうが、純粋に FD、すなわち教育改善的な観点のみから見ても、今回の「進化」の意義は大きい。例えば、対象が全科目化したことで、必然的に調査対象の変動が最小化される。これは対象集団の安定性を保証するので、今後、全学あるいは特定の科目区分の評価結果についての時間的推移、すなわち組織的な経年変化が初めて意味を持って示されるだろう。

さらに、仮に「2013年度」という時間的断面に限定したとしても、その年度にどういったタイプの授業がどういった点で学生から高くあるいは低く評価される傾向にあったか、科目区分間の違いや評価項目間の相関はあったか、学年による違いはあったか、教員（年齢、性別など）やクラス（受講者数、開講曜日講時など）の属性は影響したか、教員評価につなげるような総合評価モデルを構築できるか、そういった、多面的な分析と考察に耐える、豊富な材料（データ）が揃う。これは、（現在、未達であるものの）今後、授業改善に向けて学内に発すべき指針や提言を導く上で必要かつ有効な条件である。なぜなら、教員は「教育者」と同時に「研究者」であるため、不備なデータを信用せず、正確なデータと分析に基づいた結論には説得されやすい傾向を持つからである。不毛な議論を回避することにもつながる。

「全科目実施」によってアンケートの実施は大規模化したのが、運営上の混乱や学生からの不満は特に聞かれなかった。これについては、実施前年（2012年）度に、アンケートの内容、量、外観を以下のように

大幅に改変したことが功を奏したと考えている。従来のアンケートで 15 項目あった質問群のうち、類似性の高い項目を因子分析で抽出・整理し、独立性の高い項目、すなわち、授業に対する学生の反応を問う項目として Q1（授業理解度）、Q2（授業意欲）、Q3（知的好奇心）、Q4（授業外学習時間）の 4 つ、教員の授業方法や行動を評価する項目として Q5（話の聞き取りやすさ）、Q6（授業方法の工夫）、Q7（シラバスとの合致）、Q8（集中して取り組めるように配慮）、Q9（授業レベル）の 5 つ、計 9 項目に絞り込んだ。さらに、教員から見た表現の厳密性よりも学生から見た回答しやすさを優先することとし、学生が理解しやすく、短時間で回答できるように、個々の質問文を平易で短く、端的な表現に改めた。アンケート用紙のレイアウトなど、細部に至る外観もできるだけ、学生フレンドリーなものになるよう努めた。これらの改変により、アンケート全体がシンプルで回答しやすくなり、一科目あたりの学生の負担はかなり軽減されたと推測している。

さらに、追加の変更として、対象科目の授業を通して獲得や向上に役立ったと感じられる DWCLA 10（卒業までに身につけて欲しい 10 の基礎的・汎用的能力）の「力」を新しい質問項目 Q10 で選ばせた。この質問は、他大学の授業アンケートに見られない本学独自のものである。こういった視点がアンケートに加わったことは、2 つの意味で意義深い。一つは、今後、Active Learning の推進によって本学の授業形態や方法が多様化すると予想される中、DWCLA 10 という評価軸が加わったことで、授業評価にも多様性が付加され、評価の幅が広がったことである。旧来の教室内一方向講義、すなわち時間・場所・形態（方向性）が限定された授業モデルが陳腐化し、従来、ゼミやフィールドワークのみが持っていた非定型で能動的な要素が通常授業にも浸透していくならば、旧来の質問項目を再整理しただけの現質問項目群 Q1-Q9 は、その授業の特性やねらいを評価する上で明らかに不十分である。もう一つは、DWCLA 10 が導入されたねらいの実現そのものを促進することである。昨今、女子大学存続の意義の一つとして、また国の方針として、女性（卒業生）の社会進出や活躍を推進することが謳われ、それらを背景に本学でも「女性アクティベーションセンター」が発足した。これを実質化する上で求められることは、女子学生が各学科の教育で専門知識や技術を身につけるだけでなく、社会一般に通用する基礎的・汎用的能力、自ら率先して事を始める積極性、予期しない事態に対応する柔軟性などを獲得することであろう。そのことの重要性を学生と教員に（アンケート実施の度に）継続的に意識させる仕掛けとして、DWCLA 10 の獲得感を端的に問う Q10 を追加したことは効果的である。

以上のように授業アンケートが「進化」したのは、2012 年度教育・研究推進センター主任会での熱心な議論、あるいは他の教員有志からの貴重なアドバイスに依るところが大きい。責任者の立場にいた者として、関係諸氏に深く感謝する。一方、対象科目が増えた分だけ、個々の教員の実施負担も増えたと思われるが、特段の不満は聞こえてこず、また、多くの教員が一人 1 枚の教員コメントに積極的に記述してくれた。それら「教員の生の声」を読むことで、こちらの参考にもなった。授業アンケートの運営システムが、効果や負担のバランス面でまずまず現実的な着地点に落ち着き、「全科目実施」の継続性について希望が持てる状況にあるように思われる。

このように、全科目実施に踏み切ったことで、本学の FD は、毎年、一定の客観性が担保された授業評価データを得られる段階に達した。次に求められるステップは当然、アンケートを実施した側がこれらのデータを様々な角度から分析し、本学の授業の特徴を明らかにすることと、授業の管理・改善、学生の学習時間増大などに生かせるように学内に還元することである。今回、センターにとって初めての、このような大規模データ分析を行うにあたり、細部よりも学内授業全体を包括的に捉えることを優先した。授業アンケート結果の扱いについて主任会でも話題にしたが、積極的な意見は出ず、教員評価につながりかねない部分については慎重な意見が多かった。最終的にはこれまで教員コメントなどで寄せられた指摘や質問（1-2 節）を参考にしながら、筆者の主導で、2 節のような方針で分析を行った。

残念ながら、この分析結果から今後の授業改善について具体的な提言を発する段階までは踏みこめず、次年度以降の課題と認識している。しかし、3 節で示すように、今回の分析結果から本学の授業の全体的

な傾向や他大学との共通点が浮かび上がり、改善のヒントも多少は見えたかと思う。学年推移による変化、教員属性との相関、学生の成績との関連など、もっと別の角度からの分析余地は残されており、将来の課題である。また、各学部学科での限定的かつ詳細な分析も可能であろうし、自発的な分析にはデータの供与などで協力したいので、希望があればセンターに連絡して欲しい（そして成果をFDレポートに投稿して欲しい）。

個人的に付言させてもらおうと、教育・研究推進センターはこれを機に、さらに経験を積み、できるだけ、IR (Institutional Research)²⁾ 的な、すなわち、主観や経験だけに依存せず、データに基づいた実証的な分析を通して有用な情報や解釈を引き出し、それを教授会やこのような機関紙で学内に還元する形で、本学のFDに寄与することを基本とすべきだと思う。調査や分析は一定の労力を伴うが、上にも書いたように、不毛な議論で時間やエネルギーを浪費することは避けられるし、事実に基づいた正確な判断につながり、学内に伝えやすい。必要に応じて、それにふさわしい組織の見直しも当局に望みたい。

1-2 授業アンケートに関するこれまでの質問や指摘

授業アンケートに関して、これまでいくつかの質問や指摘を受けてきた。2節の分析方針にも関わるので、ここで主なものを3つ取り上げる。まず、「アンケートの主体や目的、意義」についての質問が提起された。これは根本的な問いだが、1-1節で述べたように、「教員(授業の主体1)・学生(授業の主体2)・大学(授業の管理者)三者のための三様の目的」がある、というのが現在の一般的な考え方に基づいた回答である（と、取りあえず、ここは逃げる）。

次に、「学生に授業を評価させることの信頼性」および「アンケート結果と学生の成績との関連」に関して疑問や指摘があった。これもかなり根本的な問いである。上の「目的」とも関連しているが、筆者も立場上、「避けられない、重い問い」と感じ、折に触れて考えてきた。この機会に現在の個人的見解を以下に述べる。

まず、最初の問いは「そもそも、学生に依存しない、ある意味、絶対的な授業評価が存在するか」という問いと関連する。学術的真理の探究を目的とする「研究」の場合、成果を発表して評価されるまでの活動は、極端に言えば、自己の興味・関心・欲求・好奇心に従った行為、つまり「自己＝一人称」の行為に過ぎない。しかし、真理の伝達やプレゼンテーション、あるいは学生の学習や知的行為に対する指導・誘導・ファシリテーションを目的とする「授業(教育)」は、評価を受ける「以前」も、必ず「相手＝二人称の他者」があつての行為である。従って、「(「相手に依らない」という意味での)絶対的価値は存在せず、評価は相対的(＝相手次第)にならざるを得ない。従って、授業の評価がまずその受講者によってなされるのはある意味当然とも言える。「良い授業」とはあくまでも「当事者＝そのクラスの受講学生、にとつての良い授業」でなければならず、相手次第で変動・調整されるべきものである。授業アンケートで示された評価は、このような、授業行為の「動的な定義と価値」から解釈されるべきである。そして、全ての授業行為が公平に動的であるからこそ、対象学生(年度・学部学科・学年)が異なっても比較可能な一般性を持ち、全学的な分析や経年分析、場合によっては教員評価が意味を持ち得る。

以上が授業アンケートに対する筆者の基本的な考え方であり、おそらく多くの方が同意されるだろうと(勝手に)思っている。しかし、筆者も含め、「研究行為」に慣れた大学教員には誰でも「そうは言っても、ろくに勉強する気のない学生達から受ける評価までを信頼できるのか。それも真に受けなければならないのとしたら、何と悲しい仕事か…」と嘆きたくなることが、確かにある。しかし、学生授業評価の専門家によると、実際のところ、大学における授業評価において、相手(＝学生)の評価と同僚教員(＝研究者＝三人称の他者?)の評価は、少なくとも集団的、つまり統計的な傾向としてそれなりに相関するらしい。立命館大学の安岡教授の講演資料^{3) 5)}によれば、米国UCバークレー校(1967)で、学生と教員にそれぞれBest TeacherとWorst Teacherを選定させたところ、「学生も教員もBest(or Worst)」と(並行)評価した教員数37(or 19)は「学生がBest、教員がWorst」あるいはその逆と(交叉)評価

した数8 (or 2) を大きく上回ったそうである。やや古いデータであるが、バークレーにも、ろくに勉強しなかった学生は十分にいたはず（と思いたい）なので、我々もデータから推測される集団的傾向をそれなりに尊重すべきかと思う。一方、それはそれとして、アンケート結果の裏側に潜む、評価を受ける教員の側から訴えるべき、あるいは訴えたい（言い訳も含めた）個別事情もあるはずであり、そういった自己分析もFDとして有効だし、必要だろう。それについては、4節で、筆者を含めた数人の教員の「個別事例」に対する（筆者による勝手な）自己分析あるいは他者分析として提示する。

「アンケート結果と成績との関連」については、その有用性を理解できるし、実施した他大学の事例もあるらしい。しかし、個々の学生での対応を調べるためには、アンケートを匿名制から記名制に変えなければならない、回収率や回答の正確性の低下が懸念され、本学では実施を踏みとどまっている。しかし、試みる価値はかなりあると考えている。

現在の質問項目のうち、Q9（授業レベル）に関して、以前からしばしば、「これを独立に評価できるのか」という疑問が複数の教員から寄せられた。言わんとすることは、「そもそも学生にとってレベルが高い授業ほど、理解されにくいのは当然で、Q9の評価とQ1（理解度）の評価は相反的である。」というもので、確かにもっともらしい。もし、本当に相反的であるなら、少なくともQ1とQ9に関してはそれぞれを独立に評価しても意味がなく、両者を総合評価する視点を持たなければならない。これも重要な問いなので、2013年度の集計結果に基づいて、両者の相関の有無を検証した（3-3節）。

1-3 アンケート調査実施状況

分析結果を提示する前に、今回のアンケート調査の実施状況をまとめる。調査は2013年度実施対象3,645クラス中の95%（クラス実施率）に対して行われた。アンケートに全く関わらなかった教員はほとんどいない。延べ回答者（学生）数は99,470人で、これはアンケート実施クラスの全受講者に対する81.6%（＝全学回答率）に相当する。10万件近くのビッグ・データが得られ、従来（一人2科目以上）のような標本調査を超え、調査対象は「同志社女子大学の授業と受講者全体というほぼ母集団」に迫った。それだけ統計上の数的信頼性が高まったことになるが、クラス実施率も全学回答率も100%には達しなかった。

延べ回答数（回答率ではない）が多かった科目区分は、元々登録者数が多い外国語科目（以下、外国と略す）、社会システム学科科目（以下、GS）、共通学芸科目（以下、共通）と続いた。

クラス実施率に対して全学回答率が10%以上低かった。さらに、この回答率（受講者数に対する回答者数の割合）は、科目区分によって大きく異なった。回答率が最も高かった科目区分は管理栄養士専攻科目（以下、SK）95.9%、次いで生活科学共通科目（以下、生活）94.1%であった。逆に最も低率だったのは医療薬学科科目（以下、Y）67.6%で、約1/3がアンケートに回答しなかった。次いで低かったのはGS 72.1%で、ここはもともと受講者が延べ1万人以上いる大集団なので、（在学生アンケートの場合と同様に）ここでの回答率の低さは、大きな比重で全体に影響する。いずれにしても、低回答率により、これらの科目区分の集計結果の信頼性が損なわれており、改善が望まれる。以上のように、評価結果の分析に入る前からすでにアンケート回答率において各科目区分による差がこれほど大きく見られたのは、正直驚きであった。おそらく、この「結果」にもそれぞれの学科の特性が表れているはずで、色々な理由が推測される。また、もしこれらの科目区分の回答率が100%に近づけば評価結果がどう変わるのかも知りたい所である。

2 分析方法

2-1 データの取り扱い

アンケートには当然、同一学生が複数回、回答するが、全ての回答を独立なデータとして取り扱った。質問項目Q4（授業外学習時間）とQ9（授業レベル）を除く、7つの質問項目については、5つの回答選

択肢「そう思わない」から「そう思う」までを評点1から5に置き換え、Q9については「低い」から「高い」までを同様の評点に置き換えた。Q4については、選択肢を学習時間(hr)に換算し、その期待値を評価指標とした。ただし、選択肢「3時間以上」は3hrに置き換えられた。

ある科目区分内でこれらの評点平均や標準偏差を求める場合、その科目区分に属する全回答者について等重率で平均値や標準偏差を計算した。これらの基本統計量を視覚的に比較し、場合によっては2つの変数間の相関を調べるなどしたが、(多変量解析を含む)それ以上の高度な統計的取り扱いが行われていない。

2-2 分析の方向

まず、以下の4つの角度から本学の授業全体を分析した。本学の全科目は20の科目区分に分類されている。そこでまず、異なる科目区分間で各区分内平均値(標準偏差)を比較した(3-1節)。

次に、各質問項目について全科目を評点平均値順に並べてみると、その科目名の配列には授業形態による影響が強く感じられた。具体的には、多くの質問項目で、演習や実験・実習のような能動的学習を多く取り入れた授業(Active-learning系科目)が、「…論」、「…学」のような名称の非能動(受動)的講義科目(Non-active-learning or Passive-learning系科目)より高く評価されているように見えた。そこで、一つの目安として上位100位以内の科目を(科目名称の語尾から推測される)授業形態別に分類した(3-2節)。

三番目の切り口として、1-2節で取り上げたように、質問項目Q1(授業理解度)とQ9(授業レベル)の間で逆相関性が成立するかどうかを、上記授業形態による分類を考慮しながら検討した(3-3節)。

最後にもう一つの重要因子として、クラスの受講者人数が授業評価に与える影響を検討した。一般的に、受講者が少ないほど学生の緊張感が高まり、集中力が増し、それが評価に影響する可能性がある。そこで3-4節において、各科目の評点平均値とその科目の登録者数との相関を全質問項目について調べた。

以上の全体分析を3節で提示した後、4節において、筆者を含む4人の教員の個人集計結果に対して事例分析と考察を行った。

3 全体分析の結果と考察

3-1 科目区分間比較

3-1-1 Q4, Q9を除いた7項目の評価

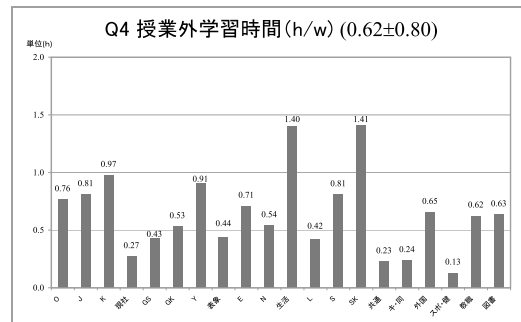
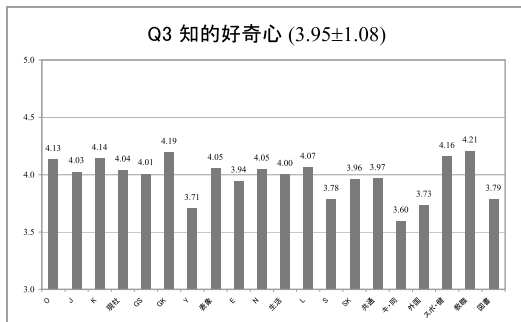
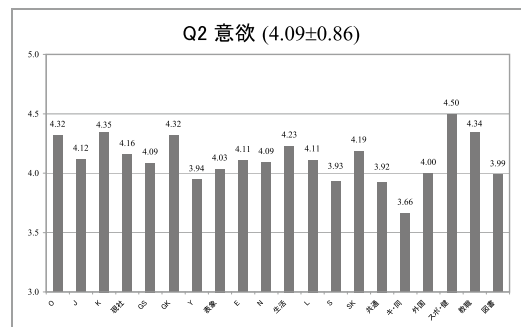
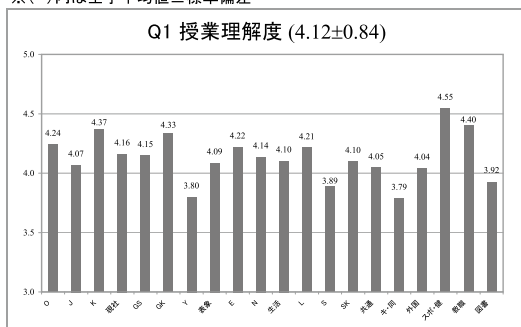
図1に、各科目区分の全学評点平均値を質問項目Q1-Q9毎に示した。

Q4(授業外学習時間)とQ9(授業レベル)以外の項目の評点平均値はほぼ4点(「ややそう思う」)前後であった。(図に示していないが)標準偏差は0.7から1.0前後であり、同じ区分内でも個々の授業間のバラツキはかなり大きかった。これら7つの質問項目の評点平均値は、ほぼ似た傾向の科目区分依存性を示した(図1)。すなわち、評点上位の常連科目区分は、スポーツ・健康科目(以下、スポ・健)、教職に関する科目(以下、教職)、国際教養学科科目(以下、K)、現代こども学科科目(以下、GK)、音楽学科科目(以下、O)であった。一方、評点下位に低迷することが多かった科目は、Y、キリスト教・同志社関係科目(以下、キ・同)、学校図書館司書教諭科目(以下、図書)であり、食物科学専攻科目(以下、S)の評価も低めであった。特に、Yの評価がどの項目でも低く、教員の授業姿勢を示す4つの項目Q5(話し方)、Q6(授業の工夫)、Q7(シラバスとの合致)、Q8(教員の配慮)全てにおいて、全科目区分中で最低の評価を受けた。

3-1-2 Q4(授業外学習時間)の評価

Q4の指標値(授業外学習時間/週)の全学平均(±標準偏差)は0.62(±0.80)[h/w]であった。他の項目に比べると、平均値が全範囲(0-3[h])中で0に近すぎ、正規分布から離れ過ぎたことを示唆している。標準偏差からわかるようにバラツキがかなり大きい、一応、この平均値(週当たりの1科目

※()内は全学平均値±標準偏差



※縦軸は回答値から換算された時間(1→0, 2→0.5, 3→1, 4→2, 5→3)の平均値(hour/week)を示す。

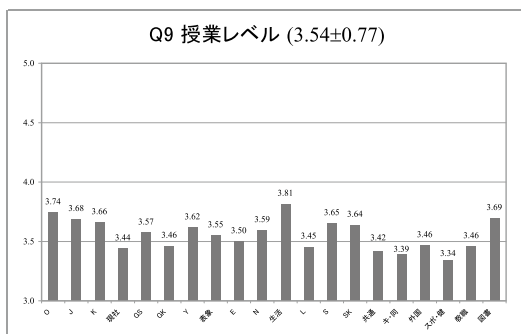
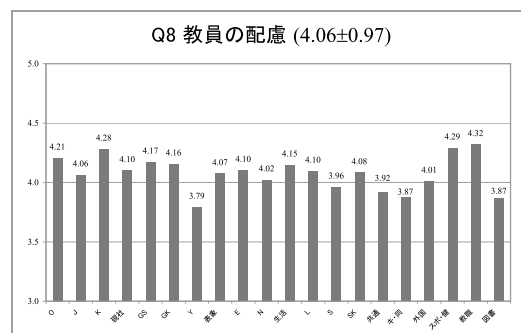
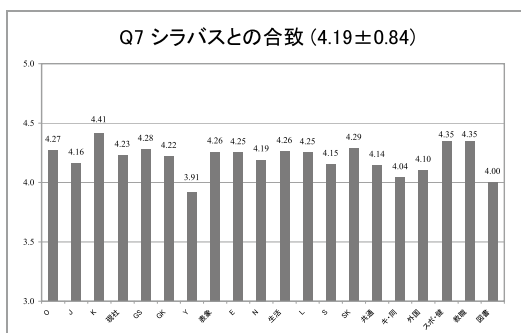
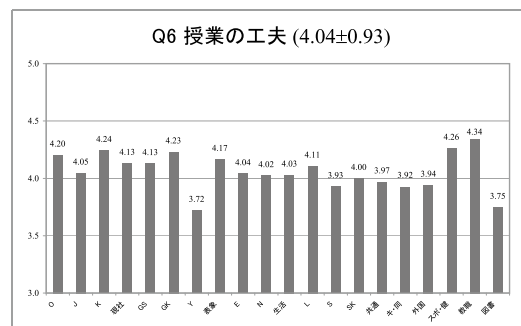
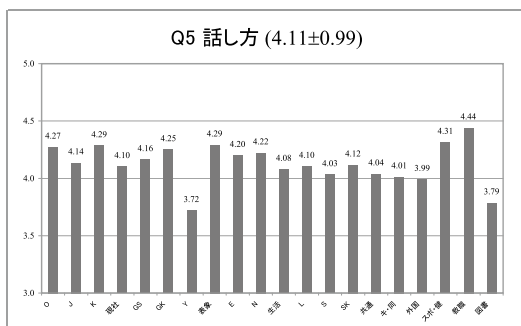


図1：各科目区分における評点平均値（質問項目 Q1-Q9）

授業外学習時間)は、在学生アンケートの結果と概ね矛盾しない。後者の全学平均(日当たり授業外総学習時間)は0.93[h/day]で、これを単純に7倍すると6.5[h/w]、さらにこれを10(≈週当たり登録科目数と仮定)で除した数値が先の0.62[h/w]に近い。

参考までに、新聞報道(日経、2014/05/26)によると、本アンケート実施とほぼ同時期の2013年12月から翌年1月の間に、国立教育政策研究所が国公私立大の学生1649人を対象に授業の予習・復習や課題のための学習時間を調査した。その結果、週当たりの時間0[h/w]が全体の16%、1-5[h/w]が55%で、6[h/w]以上勉強する大学生は28%であった。日経はこの結果を「『週6時間以上』が2007年より4%低下して3割を切った。大学生の『勉強離れ』が改めて鮮明になった」と報じた⁴⁾。「国公私立大の学生1649人」の中身が不明なので何とも言えないが、単純に数値を見る限り、本学学生の学習時間もこの結果からそれほど離れていないだろう。

なお、本学のアンケートの質問では「授業の予習・復習や課題のための」という説明はなく、「授業時間外の学習に1週あたりどれくらいの時間を費やしましたか。」としている(すなわち、本稿で短縮して使用している用語「授業外」は本来「授業時間外」と解されるべき)。このとき、学生が「授業時間外の学習」の意味を良く考えずに、これを「大学に滞在していないときの学習」や「自宅学習」と限定的に解釈し、「大学滞在中の授業時間外学習」を含めていない可能性があることが教育・研究推進センター主任会で話題になった。この可能性は、ゼミのように、本来の、すなわち教務時間割上の「授業時間」そのものが学生に強く意識されていないActive-learning系科目に多いことが、アンケート結果からも強く示唆された。もしこの推測が正しければ、本学の授業外学習時間の実態平均値は現在よりも高めになるはずで、上記のような誤解が生じないように、調査時に配慮し、データの正確さを高めていくべきである。このことは、今後、Active Learningを推進していく中で、その効果を測る上でも重要である。

図1からわかるように、授業外学習時間の平均値は科目区分によって大きく異なり、またその異なり方も他の項目(3-1-1節)とは異質であった。学習時間が最も長い科目区分はSKと生活(1.4[h/w])で、全学平均の2倍以上と断トツであった。次いでKの0.97[h/w]、Yの0.91、情報メディア学科科目(以下、J)とSの0.81、Oの0.76と続いた。これらの科目区分は、平均学習時間が全学平均より0.1[h/w]以上長い上位層であった。一方、学習時間が最も短い科目区分はスポ・健(0.13[h/w])で、短い方から少し開いて共通(0.23)とキ・同(0.24)が同程度、さらに現代社会学部共通(以下、現社)の0.27が続き、さらに開いて人間生活学科科目(以下、L)の0.42、GSの0.43、表象文化学部共通科目(以下、表象)の0.44の3区分が同程度で続いた。これらの科目区分は、授業外学習時間が全学平均より短い下位層であった。残りの科目区分、すなわち英語英文学科科目(以下、E)、外国、図書、教職、日本語日本文学科科目(以下、N)、GKの学習時間は全学平均程度(0.62±0.10以内)で、これらが相対的に全体の中位層を構成した。

3-1-3 Q9(授業レベル)の評価

Q9(授業レベル)の回答値の全学平均値(±標準偏差)は3.54(±0.77)で、本学の授業レベルは学生から、「普通3」から「やや高い4」までの範囲の中間と評価された。どの科目区分の平均値もその範囲に分布し、大きな差は見られなかったが、若干の区分依存性があった。授業レベルが最も高く評価されたのは生活(3.81)で、O(3.74)が続いた。次に、図書(3.69)、J(3.68)、K(3.66)、S(3.65)、SK(3.64)がほぼ同値で3位グループを構成した。授業レベルが最も低く評価されたのはスポ・健(3.34)で、キ・同(3.39)がそれに続いた。

3-1-4 Q10 DWCLA 10の選択率

授業を通して獲得・向上に役立ったDWCLA 10の「力」を全学選択率の降順に並べると、6階層に分かれた。最も多く選択されたのは「思考力(54.8%)」で、次点はかなり開いて「分析力(30.7%)」であっ

た。これら2つが授業の内容や形態に依らず、広く獲得されやすい基本的な「力」であることを示している。次が「コミュニケーション力 (20.8%)」と「創造力 (19.1%)」で 20% 前後、やや離れて「プレゼンテーション力 (13.7%)」が続いた。これらの「力」の獲得は授業のタイプに左右され、限定的であったと推測される。以上が選択率 10% 以上の 4 階層を形成した。残りのうち、「自己実現力 (9.9%)」、「自己管理能力 (9.7%)」、「思いやる力 (8.4%)」、「変化対応力 (8.0%)」が第 5 階層を形成し、「リーダーシップ (2.8%)」の選択率が最低であった。正規授業を通したリーダーシップ養成は非常に難しいことが明らかになった。

図 2 に、DWCLA 10 の選択率とその科目区分依存性を「力」毎に示した。各科目区分の特徴が大きく

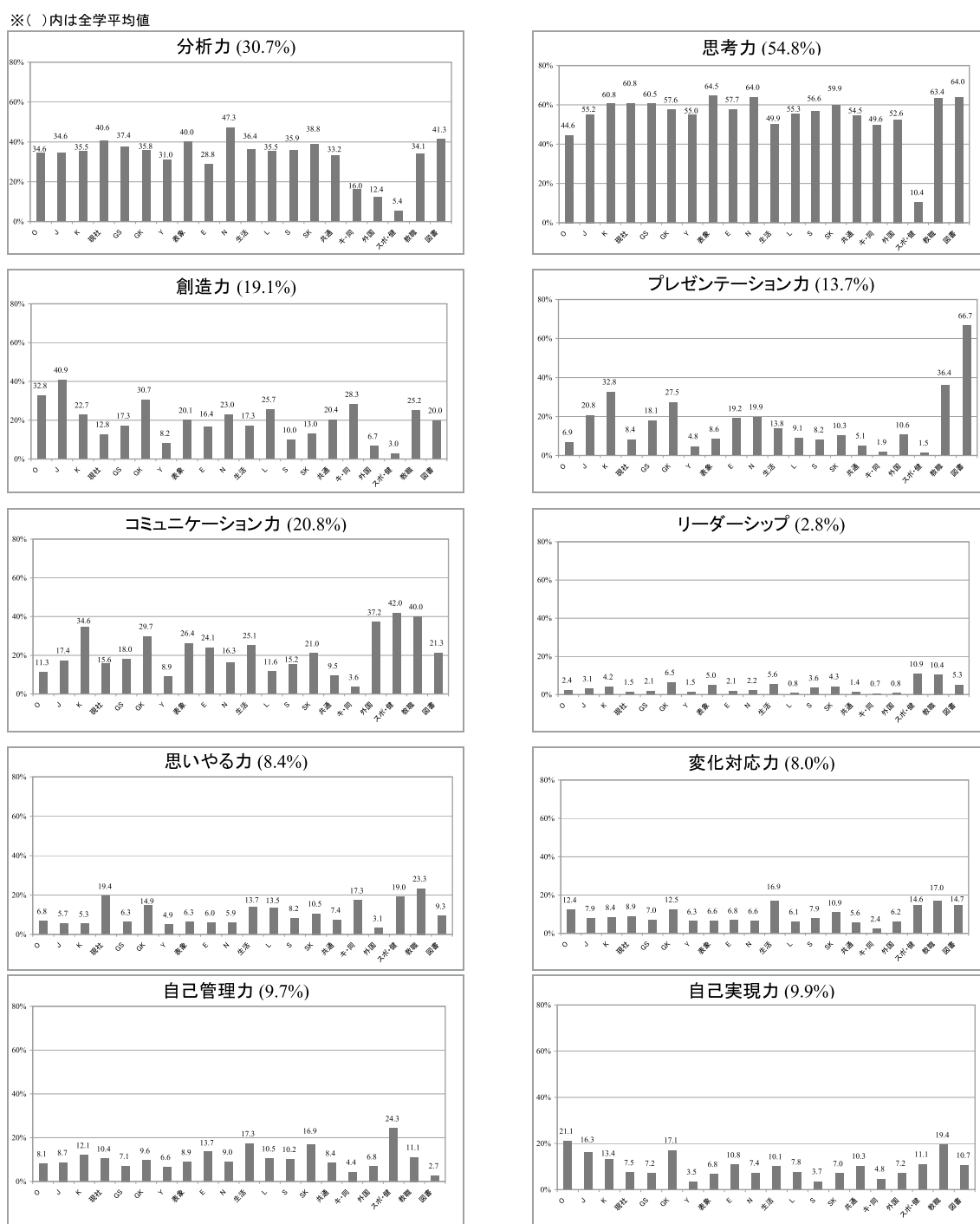


図 2：各科目区分における DWCLA10 選択率

反映されていると思われる。

選択率が高かった科目区分を「力」毎にピックアップすると、「分析力」では、N＞図書＞現社＞表象、「思考力」では、表象＞N＝図書＞教職と、人文社会系の科目区分が上位を占めた。「創造力」では、J＞O＞GK＞キ・同と、科目区分の授業内容と強く関連していそうな芸術系、教育系の学科科目区分が上位に入った。「プレゼンテーション力」では、図書の選択率（66.7%）が圧倒的に高く、次いで教職、K、GK、J、N、Eなどが比較的高かった。「コミュニケーション力」については、スポ・健＞教職＞外国＞Kまでが30%を超えて高かった。「リーダーシップ」では、スポ・健と教職のみが10%をわずかに超え、GK＞生活＞図書＞表象が5%をкаろうじて超えたにすぎなかった。「思いやる力」については、教職＞現社＞スポ・健＞キ・同が、「変化対応力」については、教職＝生活＞図書＝スポ・健が、「自己管理力」については、スポ・健＞生活＞SK＞Eが、「自己実現力」についてはO＞教職＞GK＞Jが、それぞれ比較的高い選択率を示した。

全体に、「プレゼンテーション力」以下の「力」の獲得は低調だが、その中では、「非」学科科目（スポ・健、教職、図書）が健闘し、学科科目のDWCLA 10への寄与は限定的であった。これらの「力」は、在学中の成績とはほとんど関係ないだろうが、卒業後のキャリアには大きく影響すると考えられる。現在の学科（＝専門）科目の授業がDWCLA 10全般を養成するわけではない事実は、注視されねばならない。逆に言うと、女子学生のキャリアアップを目指したエンパワーメントを考えると、上記「非」学科科目、あるいは（授業アンケートの対象ではないが）正規授業外の宗教・学生活動の役割をもっと積極的に評価すべきかもしれない。ボランティア活動を含めた宗教・学生活動においてこのようなDWCLA 10調査を実施するのも有効だろう。2015年4月発足の「女性アクティベーションセンター」で取り上げるべき課題である。

3-2 授業形態による違い

2-2節で述べたように、科目区分と関係なく、各質問項目について全科目を評点平均値順に並べると、一定の授業タイプの科目が上位に集中しているように思われた。そこで、科目名に基づいて全科目を形式的に次の3群に分類した。A群はActive-learning系科目、すなわち、科目名称の語尾に「実習、実験、演習、研究、制作、実技」を含む科目、および卒業論文からなり、全2893科目中の27.8%（科目数としての自然割合）を占める。B群はNon-active-learning（Passive-learning）系科目、すなわち名称が「論、学、説」で終わる科目からなり、全体の18.5%を占める。残りをC群（53.8%）とした。誤解のないように断ると、これらの群分類はあくまでも作業仮説的なものであって、個々の具体的な授業実態を踏まえたものではない。このように科目名称を利用すれば、曖昧さのない分類が形式的に可能だというだけで、その場合に群間で違いが表れるかどうかに興味がある。このような分類を行った上で、全2893科目中、各質問項目Q1-Q9の評価に対して100位以内（全体の上位3.46%）にある科目群（High 100）と下から100位以内にある科目群（Low 100）に、各群が占める割合を調べた（図3）。

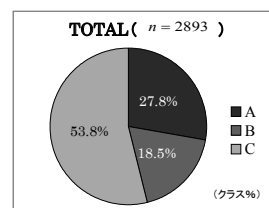
まず、High 100に注目すると、A群がQ1-Q3、Q5-Q8で60-80%、Q4で92%、Q9で52%と、自然割合27.8%を大きく超えた。一方、B群は自然割合18.5%に達しないどころか、Q1-Q3、Q5-Q9で3-7%に過ぎず、Q4で0%と、上位100位以内にはほとんど入らなかった。C群も8-39%で自然割合53.8%よりも少なかった。

次にLow 100に注目すると、A群はQ1-Q3、Q5、Q6、Q8で7-18%と自然割合より少なく、Q4で45%と多く、Q7とQ9で自然割合28%と同程度であった。Q4のLow 100にA群が多かったのは意外に感じられたが、中身を調べてみると、大半、すなわちLow 100の36%は体育実技であった。一方、B群はQ1、Q2、Q5のLow 100で多かった。Q4で特に多く、Q9では少なかった。C群はQ4以外で多かった。

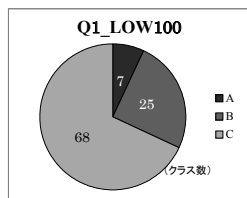
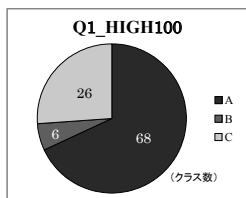
以上のように、相対的に評価が非常に高かった層（High 100）には「～実習、実験、演習、研究、制作、

【科目群定義】
 ※回答者数5名未満を除く。
 ※科目名の語尾に以下の語句が付くもの。

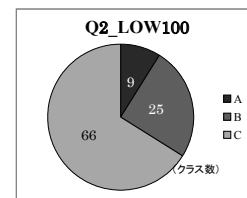
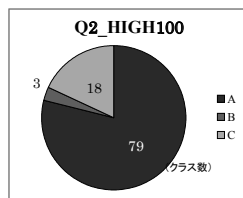
A: 実習, 実験, 演習, 研究, 卒業論文, 制作, 実技, Seminar	(≈" Active Learning")	n = 803
B: 論, 学, 説	(≈" Non - Active Learning")	n = 534
C: その他(外国語科目も含む)		n = 1556
Total		n = 2893



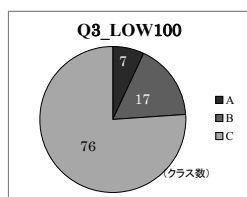
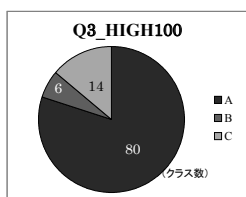
Q1:授業理解度



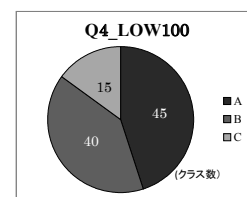
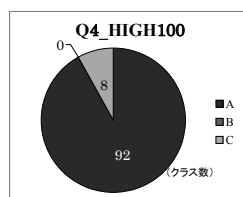
Q2:授業意欲



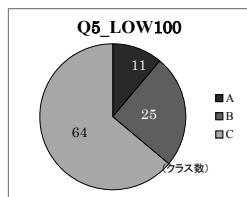
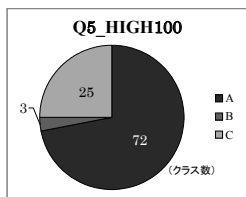
Q3:知的好奇心



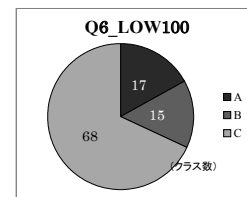
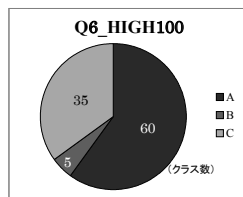
Q4:授業外学習時間



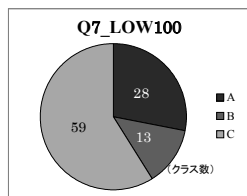
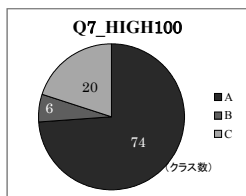
Q5:話の聞き取りやすさ



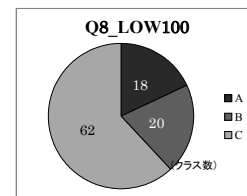
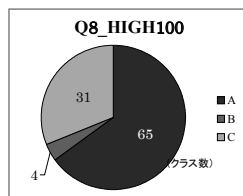
Q6:授業方法の工夫



Q7:シラバスとの合致



Q8:集中して取り組めるように配慮



Q9:授業のレベル

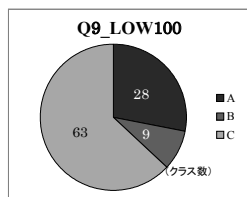
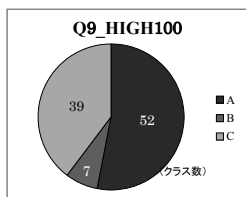


図3：質問項目 Q1-Q9 の評点平均値上位 100位以内 (High 100)、および下位 100以内 (Low 100) に占める A、B、C 群科目の割合

実技」などの Active-learning 系科目が多く、「～論、学、説」などの B 群、その他の C 群も少なかった。この傾向は Q4（授業外学習時間）において最も強かった。

上記結果をある委員会で報告後、ある教員から「以上の傾向はある意味当然で、むしろ、High 100 に入った B 群科目こそ貴重であり、注目すべきだ」という主旨の指摘を受けた。High 100 に入った B 群科目担当教員は、B 群というハンディを背負いながら高評価を得たわけだから、素晴らしい方法で授業をしているはず、というわけである。非常に鋭い着眼だと思われた。そこで、「B 群 in High 100」にどのような科目がランクインしたかを調べたところ、それら全てに共通する、ある特徴が浮かび上がった。それは各質問項目についての次のデータで示される。Q1 (18.5), Q2 (13.7), Q3 (18.3), Q5 (18.7), Q6 (13.6), Q7 (15.8), Q8 (10.5), Q9 (45.0)。() 内の数値は、各質問項目における「B 群科目 in High 100」の平均受講（登録）者数を示す。Q9（授業レベル）を除いて全て10人台であり、通常の講義系科目の受講者数としては、明らかに少ない。通常の、つまり20人以上の受講者数を対象とする B 群科目で、Q1-Q8 の上位100に入った授業は存在しなかった。「B 群科目 in High 100」はたまたま「少ない受講者」という恩恵を被った例外クラスにおいて発生していた。逆に言うと「これほどまでに授業形態の壁は大きいのか」と嘆息したくなるが、同時に、受講者数の影響も相当大きいことが示唆された。実際、受講者の増加とともに評価は下がる傾向にあることが、すでに他大学の事例として報告されており³⁾、一般的な傾向と言えるのかもしれない。本学の場合もそうなのかを確認するために、3-4節で検証する。

しかし、今回の分析で採用した基準「High 100」は単純に「区切り」としてわかりやすいものの、全体の上位 3.46%に限定されるため、「優良授業を見つける」という観点からは、厳しすぎたかもしれない（と、今は考えている）。B 群科目担当者の「苦境」は十分認識されたので、High 100 ではなく、例えば 200位以内（それでも上位 6.9%）に緩めるなどして、少人数クラスを除いた B 群の上位科目を拾い上げることは、優良あるいはユニークな授業を発掘する上で有用だろう。

3-3 Q1（理解度）と Q9（レベル）の相関

本小節では、1-2節で紹介した、長年、教員から提起されてきた疑問、すなわち「授業の理解度とレベルは相反的ではないか」という疑念に対する検証を報告する。その前に、3-2節で、授業形態が評価に大きく影響することが明らかになった。そこで、この課題に対しても全科目を A, B, C の 3 群に分けて分析することとした。

図4A は、Q1（理解度）と Q9（レベル）のクラス評点平均値を、それぞれ縦軸と横軸の座標とする A 群科目の分布を示す。これらのデータ系列に対する回帰直線と方程式および R^2 値も表示されている。分布の形状や R^2 値からわかるように両項目間に相関はほとんど見られず、相反性は認められなかった。Active-learning 系科目では、授業レベルと理解度を両立できる可能性が示された。

一方、図4B は B 群における同様の分布で、このデータ系列は弱い負の相関性を示した。Non-active-learning 系科目に限れば、指摘されてきたように「授業レベルが高いほど理解度が下がる」傾向が（弱いながらも）認められた。従って、例えば、図4B で「食品物性学（2年・秋）」のデータポイントの座標は、筆者担当の B 群科目の（Q9, Q1）評価を表すが、分布全体のかなり右下部に位置している。これは典型的な「レベルが高く、理解しにくい」授業であることを示している。他にも理系の理論的な講義科目がこの周辺に分布した。全学の分布から見ると、アンバランスな位置にあると言わざるを得ず、この偏りをいかに修正するかが課題となる。高いレベルを維持せざるを得ないのならば、回帰直線近くまで理解度を引き上げることはおそらく難しい。それならば、上記「相反性原理」に従って、少しレベルを下げて理解度を上げる（左上方向への移動）ことも考えなければならない。しかし、担当者は授業目標との兼ね合いで、実際に妥協するかどうかを悩むことになる。この問題は、一教員が担当する科目群の中での「系統性」と関わっており、4 節の個人事例で取り上げる。

相関性が弱いということは、図4B を見てもわかる通り、回帰直線から離れている科目が多いことを意

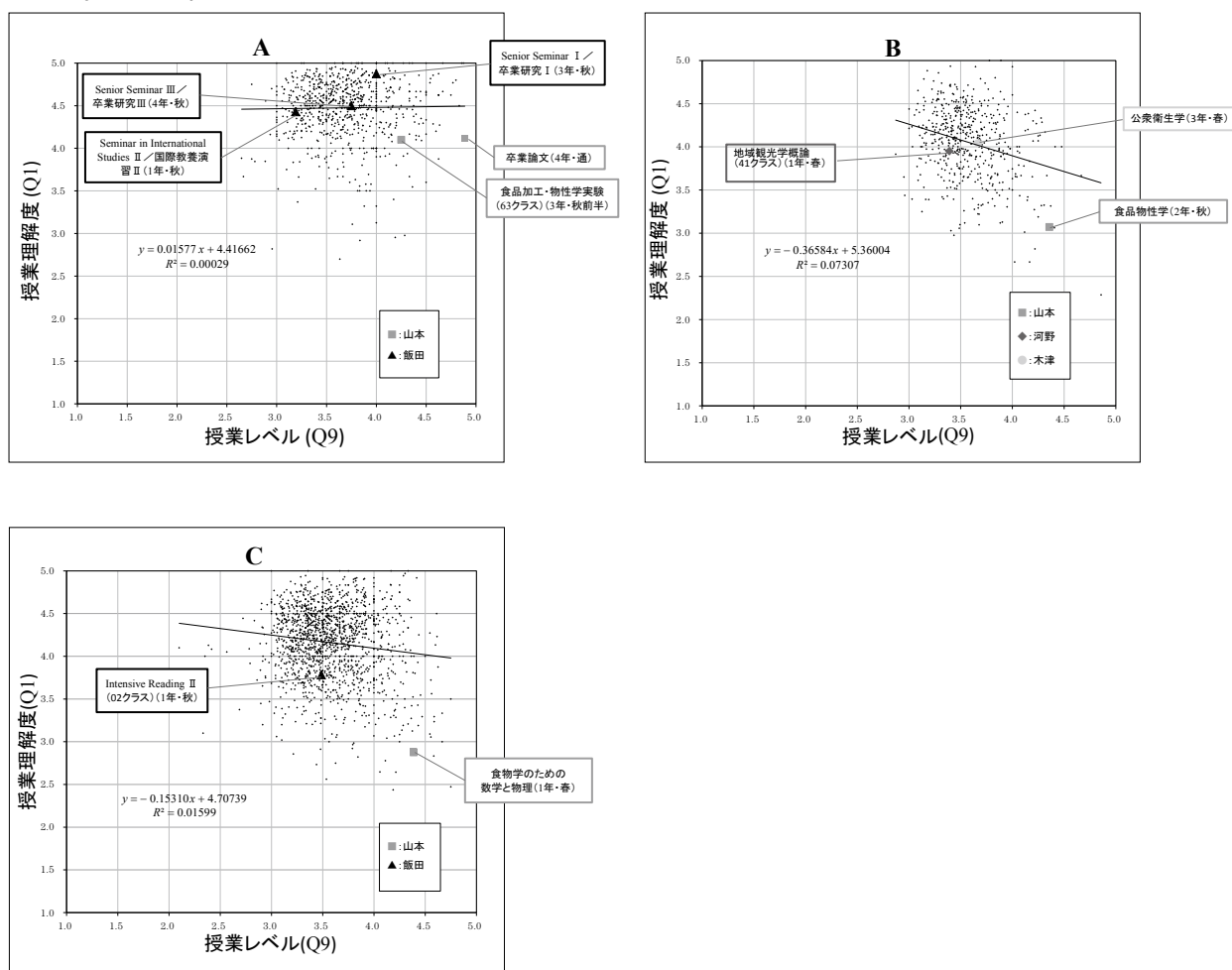


図4：Q1（理解度）とQ9（レベル）の評点を座標とするA，B，C群科目の分布

味する。理解度とレベルの観点だけから判断するなら、右上部に位置する科目の授業は優良授業の候補になるだろうが、それが必ずしも教員の優秀さを示すかどうかはわからない。他の諸因子（科目内容、クラスサイズ、時間割、…）にも左右されている可能性が大きく、この「授業評価の多変数（パラメータ）依存性」が授業アンケートに基づいた教員評価を困難にする。この図は確かに「学生から見た授業評価（の一断面）」を示すが、それをそのまま「教員評価」につなげていいかどうかは別問題である。ついでに述べると、この問題は、今の「(Q9, Q1) 面に限定されたこと」に起因するのではなく、(Q1, Q2, …, Q9) という9次元空間に広げればいいという話でもない。1-1節で、「授業アンケートに基づいてBest (Worst) Teacherを選ぶといった顕彰制度や教員評価制度を導入する大学が増えつつある」ことを紹介したが、本来、そのような選定を合理的に行うには、何らかの方法で多変数（パラメータ）問題の一次元化を図らねばならない。多変量解析によって可能になるのかもしれないが、最初に相当多くの変数を用意し、対応する情報（データ）を集めなければならないだろう。

いずれにしても、自分の担当科目の評点が示す (Q9, Q1) 座標が図4の相関図で全体のどの位置にあるかを確認することは、自分の授業のタイプや評価を見積もる上で、かなり参考になるはずである。

C群においてもB群と同様の相反傾向が示されたが、その傾向はさらに弱いものであった (図4C)。結局、懸案であった「授業レベルと理解度の相反性」は、Active Learningの要素がない場合に、弱いながらも統計的傾向として見られたが、Active Learningの要素が増大するにつれて消失するようである。この結果はおそらくActive Learningのポジティブな面を反映している。

ところで、1-1節で、従来のアンケート項目を再整理する目的で、実施前年度（2012年度）に従来のデータに対して因子分析を行ったことを述べた。このとき、Q1 と Q9 は互いに関連性の高い項目とはみなされなかった。その事実は一見、本小節で示した結果と矛盾しているように見える。食い違いの理由は、実施年度の違いではなく、2012年度の分析では、今回のような授業形態別の分析を行わなかったからかもしれない。今回、弱い相関が見られたB群でさえ全体の18.5%を占めるに過ぎず、これに相関がほとんど無かったA群や、B群よりさらに弱い相関しか持たないC群が混じり合えば、相反傾向がますます希薄化すると推測される。

3-4 受講者数がQ1-Q9の評価に与える影響

図5は、質問項目Q1-Q9毎に各科目の評点平均値をそのクラスの受講者（実際は登録者）数に対してプロットしたものである。3-3節と同様、全科目を3-2節で定義した3群に分け、A群のデータ系列を青色、B群を赤色、C群を緑色で示した。Q4（授業外学習時間）のB群においてのみ、減少傾向が示されず、平均学習時間0.5[h/w]前後で大きくバラついたが、これを例外として、全てのデータ系列は大きくバラつきながらも減少傾向を示した。

データ範囲内（<300人）で近似する関数形を探すと、対数型減衰曲線が比較的良く適合した（図5）。Q4のB群系列以外は全て負の係数を持ち、評点平均値は登録者の増加に従って低下した。近似曲線を見てもわかるように、その低下速度は受講者が少ないほど大きく、受講者50人程度までにかなり低下した。受講者の増加に従って低下速度は下がり、徐々に緩慢な減衰へ移行した。この特徴は安岡氏の報告（東海大学のデータ）と一致した³⁾。

各質問項目についてA、B、C群の近似曲線を見比べるとわかるように、Q9以外では、全体にA群がB、C群より上位気味にあることもわかった。受講者数にもよるが、特にQ1（理解度）、Q2（授業意欲）、Q4でこの差が大きく、A群の優位性が示された。Active Learningの導入は理解度を助け、学習意欲を増し、授業外での学習時間を延ばす傾向にあることが窺えた。しかし、A群科目と言えども、受講者が多ければ、評価は下がることに注意しなければならない。

4 教員個別事例の分析と考察

ここまでの全体分析から、緩やかながらいくつかの傾向が明らかになった。しかし、各科目の評点は明らかに複数の条件（パラメータ）に依存し、しかもその依存性は非線形である。分布は大きくバラつき、このことは、背後に、教員個々が持つ様々な属性や能力、ここまで取り上げなかった担当科目の性格など、さらに多くの個別事情が潜むことを示唆する。従って、必ずしも集団内で見出された（弱い）一般的傾向が個々の科目の評価を説明するとは限らない。

そこで、本小節では、例として、何人かの授業アンケート個人集計結果を精査し、これまで指摘した全体的な傾向によってどの程度説明可能で、どの程度個別事情が介入しているかを考察する。事前の予想として、一教員が担当する異なる複数科目の評価を比較する場合、能力や性格など教員個人間の差が消失するため、授業形態や受講者人数についての一般的傾向が逆に確認されやすい面があると期待される。

このような教員個別分析を実施することに対する期待はもう一つある。ここまでの全体分析は設置年次の異なる科目を同次元で扱った、すなわち、無理やり「水平的」な見方で分析してきた。しかし、本小節の個別事例分析では、一人の教員が担当する、同一学科の異なる年次に設置された科目群の評価結果を、時間軸に沿って、すなわち「垂直的」な見方で分析することになるので、これまで露わにならなかった新たな傾向や特徴が見出されるかもしれない。

FD的には、まず個々の教員がこのような自己分析を行うことが望ましいのだろうから、最初に筆者が自分の個人集計結果を分析する（4-1節）。しかし、他者分析も有用であろう。日本大学で開催された平成24年度全学FDシンポジウムでは、先に述べた立命館大学の安岡教授の講演に引き続き、愛媛大学の佐藤

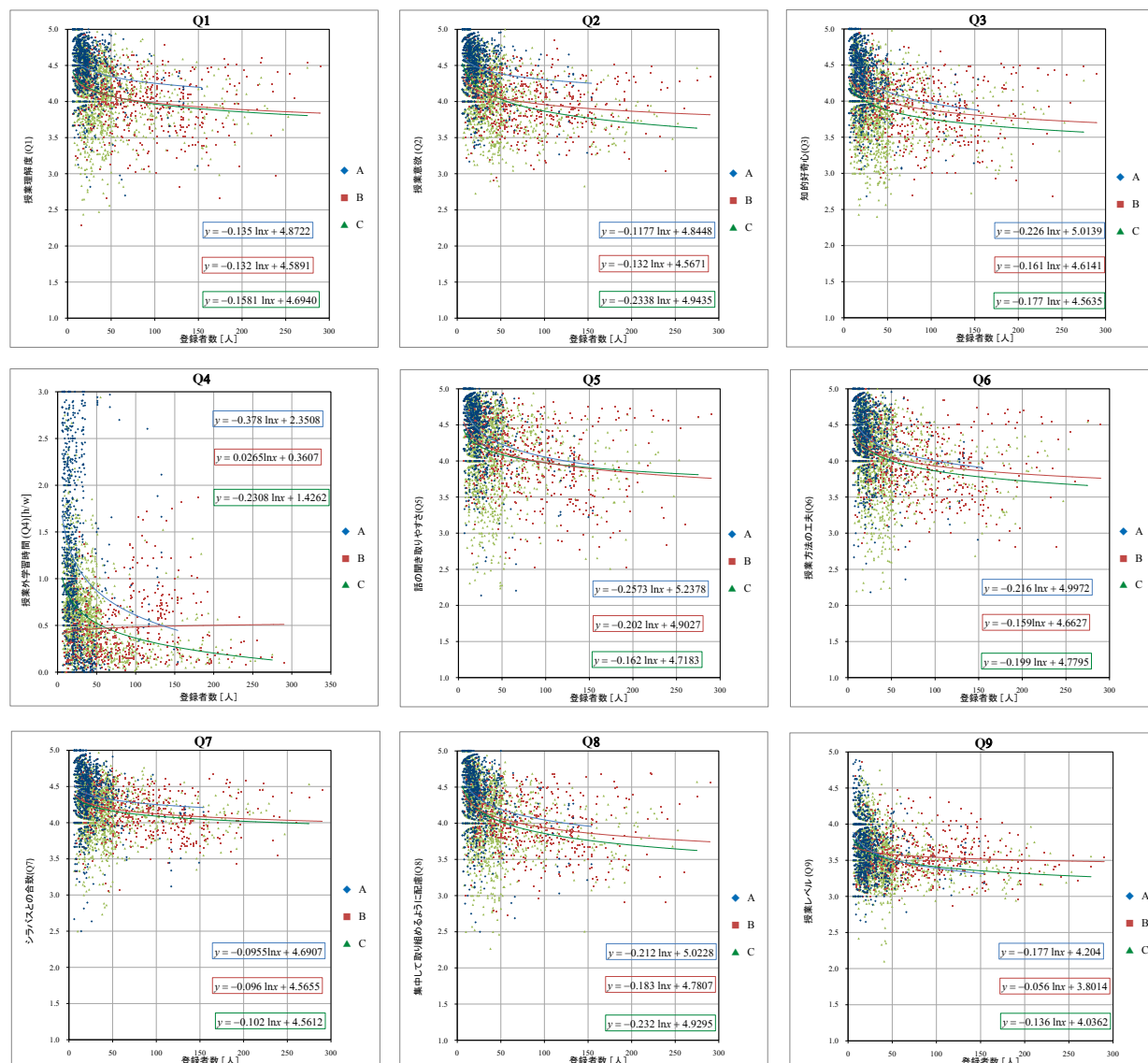


図5：Q1-Q9の評価と受講者数の関係

浩章准教授の指導の下、「効果的な授業アンケートの活用方法」をテーマにミニワークショップが行われた。そこでは、教職員が隣同士でペアになり、自身の授業評価アンケートの結果を分析し合った。その上で、自分の所属する学部等の学生授業評価の改善点などについて意見交換をし、学生授業評価の活用に関する理解を深めたと報告されている⁵⁾。

そこで、筆者の結果以外に、所属学科が異なる3人の教授（2014年度常任委員）の集計結果を組上に載せ、失礼ながら勝手に筆者が他者分析を敢行する。他者分析には、データに表れていることだけから分析、推測することに意義があるし、被分析者本人の思惑や自己分析との一致性については（取りあえず、ここでは）問わない。4-2節以下は、勝手な推測を交えた筆者の分析による一方的な記述と受け止め、あくまでも他者分析のサンプルとして眺めて頂きたい。

以下、上記4人の教員が授業評価を受けた2013年度の担当科目のうち、代表的な4つの科目の個人集計結果を取り上げ、「設問別評点平均値」と「DWCLA 10 選択率」の両グラフを分析材料とした。

4-1 山本教授（食物栄養科学科所属、教育・研究推進センター所長）の授業評価

まず、筆者自身の担当科目の評価結果に対して、かなり詳細な自己分析を試みる。この場合、個別事情を晒すことが可能なので自己弁明になりがちであるが、敢えてそれを実行する。それは、むしろ全ての教員の担当科目についてこのような個別事情があり、「垂直」方向からの分析が、授業評価を通じた教員個人評価の意義と限界、その両方を具体的に示すのに役立つと考えたからである。自己分析だからこそ得られる、新しい発見があることも否定できない。

本論に入る前に、まず、以下のことを押さえておきたい。これから分析する評価対象科目は、食物栄養科学科食物科学専攻という、本学の中では理系寄りの学科専攻の科目である。同一科目区分に属する他の科目と目標を共有しているが、同じ理系科目でも、基礎的・理論的・抽象的な内容を扱う場合と、応用的・実践的・具体的な内容を扱う場合とでは、学生の取り組み姿勢に大きな違いがある。本専攻の場合、学生は加工・調理のように（生活実感も伴って）食物を丸ごと直接的に扱う内容に対して、元々強い関心を持つ。その利点を生かしつつも、背景にある科学的真理をいかに理解させるかが、教員に課せられた大きな課題であり、悩みの種にもなる。この問題は、以前、FD フォーラム誌でも指摘したように⁶⁾、入学生の志向や学力レベルと学科専攻の理念との間の溝にも発しており、どうしても逃れられない現実であるが、授業評価に関わる要素として押さえておかなければならない。同じ構造の問題がおそらく他の分野でも多かれ少なかれ存在し、大きく言えば、高等教育と中等教育の接続の問題につながる。

図6で取り上げた2013年度筆者担当4科目では、上から順に1年次→4年次と学年が進行し、それらの授業形態は上からC群→B群→A群→A群と変化している。2つ目の「食品物性学（2年・秋）」が食物科学専攻における筆者担当必修講義科目（B群）である。科目名が研究室名と同一であることから察せられるように、担当者が関わる科目の中では、カリキュラム上、中心的な講義科目と言えるかもしれない。そして、「食物学のための数学と物理（1年・春）」はその理論（主に数学）的準備のための基礎科目である（C群）。これらC、B群に属する2科目の授業評価の特徴として、全学・科目区分平均と比べて「Q1の評点（理解度）が低く、Q9の評点（授業レベル）が高い」（図4）、また「Q10で、分析力と思考力以外の選択率が低い」ことが挙げられる。さらに、予復習が極めて重要で、学生にそう呼びかけているにもかかわらず、Q4の授業外学習時間が全学・科目区分平均並みか、やや短いくらいである。この特徴は多かれ少なかれ、理系の基礎科目に遍く存在し、担当者の大きな課題となっていると思われる。入門的な意義を持つ「食物学のための数学と物理」は、本来、もっと易しいレベルから始めるべきなのだろうが、こちらは後のゴールから逆算して出発点を決めるので、学生の予測や期待との間にギャップを生んでいる可能性が高い。

担当者としては、近年（学内FD担当部署の所長に就き、それなりの見栄もある分）、学生の知的好奇心を喚起するために、関連実験画像を見せ、難解な箇所では進行速度を下げ、クリッカーを導入するなど、本人的にはかなりの工夫や努力をして、授業の活性化と予復習の動機向上を図ったが、授業評価結果の向上にはつながらず、心情的にはかなり落胆した。ただし、授業評価とは別に、学生の成績は近年徐々に伸びており、そこがまた担当者としては小憎らしい。単に、「脱・ゆとり」の進行で入学生の基礎学力が少し向上しただけかもしれないし、ひょっとしたら筆者の涙ぐましい工夫がそれなりに功を奏して学力がついたにもかかわらず、「でもやっぱり嫌いなものは嫌い」、「やりたくないものはやりたくない」と思われているのかもしれない。

一方、3年次の「食品加工・物性学実験」は受講者20人程度の典型的なA群科目で、3-2節で見た一般的傾向と同様、どの質問項目においても評価が高く、特にQ4の授業外学習時間が長い。C、B群に属する上記2つの講義科目に見られた（Q9、Q1）評価の偏りはなく（図4）、DWCLA 10の選択率も幅広く、高い。最初に断ったように、本専攻の学生が食品加工に強い興味を持って取り組むのはわかりきっていた。その上で、パンやアイスクリーム製造において学生自身の発案による食品開発を取り入れるなど、「一定制限の中の自由」というActive Learningの要素をたっぷり享受させた。しかし、一方では、食品物性学

としての、そして理系のレポート作成やスライド発表としての質の高さを相当厳しく求めた。DWCLA 10 の選択率では、「プレゼンテーション力」や「コミュニケーション力」が 50% を超えた。それどころか、全学的には低調な (<10%) 「リーダーシップ」以降の 5 つの力の選択率がほぼ 10% を超えた点も（自分の担当科目ながら）特筆すべきである。

単なる個人ベースの Active Learning だけではなく、こちらがかなり強いプレッシャーを与えるため、グループ内で相当量の話し合いや協同性が求められる。観察すると、ときに学生間で相当感情をゆさぶる葛藤が生じることもあるようで、そういった「熱さ」も加味された結果なのだろうと推測している。

最終回、各グループ単位で一つの実験について発表させたが、その際、発表直後に学生にクリッカーで評価させ、かつ無記名で講評を書かせて本人に渡した。感心したのは、その内容がかなり率直で的を射ており、担当教員の評価や感想と大きく変わらないことである。このように、自己の発表行為で学習を外化するだけでなく、他の学生の類似発表行為を見聞きした後にそれを評価することは、自己を再度、さらに外側から客観視することにつながり、効果的だと感じられた。全てが終了した後、この授業アンケートを実施したが、その際、授業全体の自由感想を別に記名で書かせている。その内容は自分をかなり客観的に捉えたもので、感心した。

実験で得られたデータの解析に対して、この分野の学部教育としてはかなり高い水準を要求した。これは、授業評価的には問題を抱えていた上記 2 つの講義科目の準備に、情報処理科目（筆者が 1 年・秋と 2 年・春に担当）での訓練が加わって可能となったと考えている。

最後の 4 年次「卒業論文」も A 群に属す少人数科目である。実験そのものはそれほど難しくはないが、筆者のゼミでは、ここまでの全担当科目の集大成として、筆者の研究とほぼ同等レベルの高度な理論的取り扱いを要求しており、それが Q9（授業レベル）の異常な高さとして表れたと解釈している。方向は異なっても、このようなスタンスで学部最終学年のゼミを運営している研究室は理系分野では多いと思われる。全体として「研究と教育が融合した Work」になる。DWCLA 10 では「プレゼンテーション力」の獲得が 100% と高いが、これは本学科で組織的に開催している「卒業論文発表会」の「伝統の力」によるものが大きい。実験などで明らかに長時間研究しているにも拘らず、Q4 が満点にならないのは、研究室での滞在が常態化しすぎて、ゼミ生が「授業時間外」の意味を誤解していることを示す。これはゼミに限らず、Active-learning 系の授業全般にありがちな現象と思われる。今後の授業評価では注意されなければならない。

以上、担当者としては、1 年次の基礎講義科目は 2 年次の理論系専門科目のための、後者は 3 年次の実験・実習系科目のための準備過程であり、このような垂直方向の系統性のおかげで 3 年次科目の評価の高さや 4 年次卒業論文のレベルの高さが得られた、と自己分析している。結局、何を最終目標に置くかによって、そこまでの科目の位置づけやレベルが設定されるので、特定の科目の評価だけを独立的に論じることは一応意味があるにせよ、その教員の個人評価としては限界がある。4 年間の全担当科目を視野に入れ、カリキュラムの流れの中で「何が達成され、学生をどう成長させたか」を論じなければならない。よく考えれば、これは当然のことで、おそらく全教員にあてはまるだろう。筆者自身の自己反省としては、こういった「科目間の系統性」を初年次から一貫して、もっと学生に認知させるべきだったと考えている。

4-2 飯田教授（国際教養学科所属、教務部長）の授業評価

ここからは他者分析なので、4-1 節で指摘した科目間系統性のような個別事情は、少なくとも事前には不明である。まずは、国際教養学科に属する飯田教授の個人集計結果（図 7）を見てみよう。

図 7 の 4 科目のうち、最初の「Intensive Reading II（1 年・秋）」は C 群に属し、残りの A 群 3 科目と比べると、全体的な評価は低い。しかし、Q4 の授業外学習時間は全学・科目区分平均を上回っており、予習を前提とした典型的な Reading 科目であると推察される。Active-learning 的要素を持ちうると思われるが、受講者が 37 名もいたため、効果が減じ、全体的には評価されにくかった面もあるだろう。Q4 を

除けば、Q9（授業レベル）のみ、全学・科目区分平均に達した。

以上の結果から、この授業は、1年次生にとって入学直後（Getting started）の次の時期に迎える、この学科にとっては必要な、留学前の訓練的な授業であり、科目名通り Intensive な厳しい授業であったと推察される。筆者が担当する「食物学のための数学と物理（1年春・C群）」と似た位置づけにあり、学生から見れば厳しく、ネガティブな要素も大きい。他にそれを補う要素が少なく、そのまま授業評価につながった。このように推測された。

それに比べて、同時期の「Seminar in International Studies II／国際教養演習II」は全学・科目区分平均並みに評価された。Q9、Q1の評点から推測されるようにレベルは低めで、学生にとってわかりやすい授業だったのだろう。しかし、22人という受講者数のせいもあるかもしれないが、A群の演習系科目の割には全体の評価は高くない。

残りの2科目はともに卒業研究で、文系分野における典型的な Active-learning 系（A群）科目である。評価は全体的に全学・科目区分平均より高く、特に受講者が少ない3年秋「Senior Seminar I／卒業研究I」（8人）は、どの項目でも高い評価水準を示した。文系のセミナーにも関わらず、授業外学習時間が非常に長く、DWCLA 10の「プレゼンテーション力」や「コミュニケーション力」の選択率が高かった。

これらのデータから、以下のような事情が想像される。この学科のハイライトであり、学生の成長を最も促すと期待される「留学」からの帰国直後に開講され、学生は留学経験から自信を得て、飛躍的に増進した英語能力を如何なく発揮した。Senior Seminar のIでもあり、学生は Fresh な気持ちで Active にセミナー授業に臨んだ。分野は全く異なるが、時期的にもカリキュラム的にも筆者の「食品加工・物性学実験（3年、A群）」と近い位置づけにあるのではないかと推察された。ただし、「リーダーシップ」以降の3つの力の選択率が0であり、学生間の交流強度は必ずしも高くなかったと思われる。

「Senior Seminar I／卒業研究I」と比べると、4年秋「Senior Seminar III／卒業研究III」（18人）の評価はやや平均近くにながった。学年が異なるので断言できないが、受講者数がIの2倍以上であったことが影響したかもしれない（3-4節）。Senior Seminar も3期目に入り、新鮮さが失われ、マンネリ化した可能性もある。しかし、授業外学習時間は依然、全学・科目区分平均より長い。この傾向は4科目全てに一貫しており、常に学生に何らかの課題を与え、学習時間を長くしようという、担当教員の強い教育姿勢が感じられた。これは全学的には貴重であり、3-1-2節で指摘した、この学科全体の授業外学習時間の長さに対応するのだろう。

1年間の全員留学という、特殊な履修課程を持つ学科の授業に対する他者分析であった。「系統性のような個別事情は一応不明で」と冒頭に述べたが、こうして個人集計結果を時系列的に眺めると、カリキュラムの流れやねらいがかなり鮮明に浮かび上がった。学生は、留学前1、2年次の準備期間に基礎的、訓練的な教育を受け、留学後の3年次秋から、留学効果が加わって集大成的な授業である Senior Seminar を迎える。筆者の自己分析で半ば言い訳のように強調した「時間的系統性」が、他人の評価結果に対する勝手な分析でも見えた（気がした）ことは大変興味深かった。

全体分析（3-1-2節と3-1-4節）で示したように、国際教養学科科目区分（K）では、文系学科の割に学習時間が長かった。また、「プレゼンテーション力」や「コミュニケーション力」の選択率が高かった。これら学科科目区分内で共通する諸特徴が本事例において現れていた。

4-3 木津教授（医療薬学科所属、薬学部長）の授業評価

次に取り上げるのは医療薬学科に所属する木津教授の個人集計結果で、図8の4科目は医療薬学科の3年次から6年次の科目である。理系分野の科目であり、授業形態は最初の「公衆衛生学（3年・春）」を除いてA群（実習、研究、演習）に属す。4番目の「薬学特別演習（6年・秋）」だけがリレー式の授業であり、個人評価としては例外になるが、他の事例に無いユニークな科目なので取り上げた。

まず目に付くのが、2つの3年次科目のアンケート回収率がともに50%台と極めて低いことである。

これは 1-3 節で指摘した医療薬学科科目区分全体の特徴と一致し、従って、結果の信頼性はやや低い。他の学科では見られない現象なので、どういう学生層が回答しないのか、もし全員が回答したとき結果がどのように変化するのか、しないのか、色々気になる場所である。

以下、そのことを差し置いた上であるが、「公衆衛生学」は受講者 100 人を超える B 群科目である。それにもかかわらず、質問項目全般に亘って、全学・科目区分平均並みの評価を保ったという意味では、「健闘された授業」と言えるだろう。DWCLA 10 の選択率は「思考力」を除いて乏しいが、この科目の性格や形態、受講生数から推察すると、不自然な結果ではない。

同時期に開講された「衛生薬学実習」もほぼ全学・科目区分平均並みかやや高い評価を受けた。この科目は実習科目であり、典型的な理系の A 群科目に属す。しかし、(上の例と逆で)その割には、それほど高い評価を得なかったことが妙である。授業形態の面だけから考えると、もう少し高い評価を受けても良さそうな気がする。全体分析で明らかになった一般的傾向を踏まえて、このデータを見る限り、その原因として考えられるのは、受講者が 133 人と多かったことである。3-2 節と 3-4 節で検証したように、一般に A 群科目の評価は B 群科目より高い傾向にあるが、受講者の増大とともに評価は低下し、50 人ぐらいまでにかなり下がる。「実習」という Active-learning 系科目でも、あるいは Active-learning 系科目であるがゆえに、受講者が多すぎると、教員はクラス全体の統制を取ることにエネルギーが取られる。このクラスには担当者が 2 人いるが、それでも不十分であった。その結果、学生の Activity を十分高めることができず、評価が伸びなかった。そういう事例になるのではないかと推測した。

この学科の方針なのかもしれないが、一学年 133 人全員を対象に、一斉に実験や実習授業を行うのは教員にとってある意味効率的かもしれないが、教育的観点から見たとき、疑問を抱かざるを得ない。一例から一般化するの危険だが、「A 群科目の割に、それほど評価が高くない」という結果は、このことを示唆している気がする。

それに比べると、「薬学研究 I (4 年・秋)」は非常に高く評価された。8 人という少人数からなる研究志向の理系ゼミで Active Learning の長所が最大限発揮され、Q1-Q9 全ての項目で高い評価につながったと想像される。DWCLA 10 でも「分析力」と「思考力」の選択率が非常に高かった。しかし、「リーダーシップ」以降の 3 つの力と「自己実現力」は全く選択されず、「クール」なゼミ運営が行われたことを窺わせる。

最後に、「薬学特別演習 (6 年・秋)」の評価データはこれまでの科目と比べると異質である。演習という名のリレー式科目で A 群に属すが、受講者は 100 人以上、全体的に評価は低調で、特に教員の授業行動を示す Q5-Q8 の評点が低かった。しかし、授業外学習時間だけが、ずば抜けて長かった。DWCLA 10 選択率も低調だが、なぜか「自己管理能力」だけが良かった(全学平均の 2 倍)。科目名称、設置時期、異質な評価結果から推察されるように、この科目では、薬剤師国家試験を念頭に、これまでの学習内容を統合的に再編成し、薬学部全教員が分担して演習を行った(シラバスより)。この科目の設置目的から考えて、学生による授業評価よりも、当面の目標達成度が優先的に評価されるべき科目なのだろうが、Q5-Q8 の低調さはその目標のためにも一応目を向けておくべきだろう。かなり特殊な科目であるが、その特徴がそのまま授業評価の結果にも表れていたという意味では興味深い事例であった。

4-4 河野教授(社会システム学科所属、現代社会学部長)の授業評価

図 9 は社会システム学科に所属する河野教授の個人集計結果を示す。取り上げた 4 科目の最初の 2 つ、「社会学概論」と「地域観光学概論」はともに 1 年・春の概論科目、すなわち社会系の典型的な新入生向け B 群科目である。受講生も 50 人を超えており、3-2 節、3-4 節で明らかになった一般的傾向から判断すると、授業形態と受講生数、両面から苦戦が予想された。評価結果は概ね予想通りで、「地域観光学概論」の Q5 (話の聞き取りやすさ)を除いて軒並み、全学・科目区分平均を下回った。DWCLA 10 選択率も低調で、アンケート回収率も低かった。「受講生が多い B 群科目」特有の困難をまともに被ったことが十

分窺えた。特に、「社会学概論」の評価が低かったが、登録者が156人もおり、「受講生数とともに評価が下がる傾向」と一致する。この科目は「登録者が非常に多いB群科目」という、覆しがたいハンディを負ったと言える。

一方、3番目の「専門基礎演習（2年・春）」は高い評価を受け、Q1-Q9全ての評点が全学・科目区分を上回った。「社会学概論」と全く逆で、「専門基礎課程における、登録者が少ない（5人）A群科目」の特長が存分に表れたと解釈される。回答率は100%で、DWCLA 10選択率も「分析力」、「思考力」、「プレゼンテーション力」が全学平均より高かった。しかし、それ以外の力については、「コミュニケーション力」が全学平均並みであることを除けば、全く選択されなかった。この点「A群少数科目」としては惜しまれる。「調べ、考えてきたことを皆の前で発表する」スタイルかもしれないが、学生同士の協同作業が欠けていたかもしれないと想像された。

回収率が低いのでやや信頼性に欠けるが、最後の「卒業研究Ⅰ（4年・春）」の結果は「Q1（理解度）の評点が高く、Q9（レベル）の評点が低い」例になっており、4-1節で取り上げた筆者の最初の2科目と全く正反対の結果であった。従って、要因としては、一見、これも「Q1（理解度）とQ9（レベル）の逆相関性（3-3節）」に従った一例と思われるが、おそらくそうではない。なぜなら、この「卒業研究Ⅰ」はA群科目であり、筆者の例（B, C群）と異なり、そもそも集団的な逆相関性が成立しない科目群に属すからである。従って（お節介ながら）、本来ならActive Learningの利点を生かして、最終学年のゼミらしく、理解度を下げずに授業レベルをさらに上げられたのではないかと考えたくなる。しかし、Q4の授業外学習時間が非常に低いことから、4年次春学期という就職活動最盛期を考え、学生に負担をかけないよう配慮されたのかかもしれないと想像した。DWCLA 10で「思いやる力」の選択率が突出して高い。この結果がひょっとして、そういう「教員の思いやり」から生まれたと解釈できるのなら、興味深い。

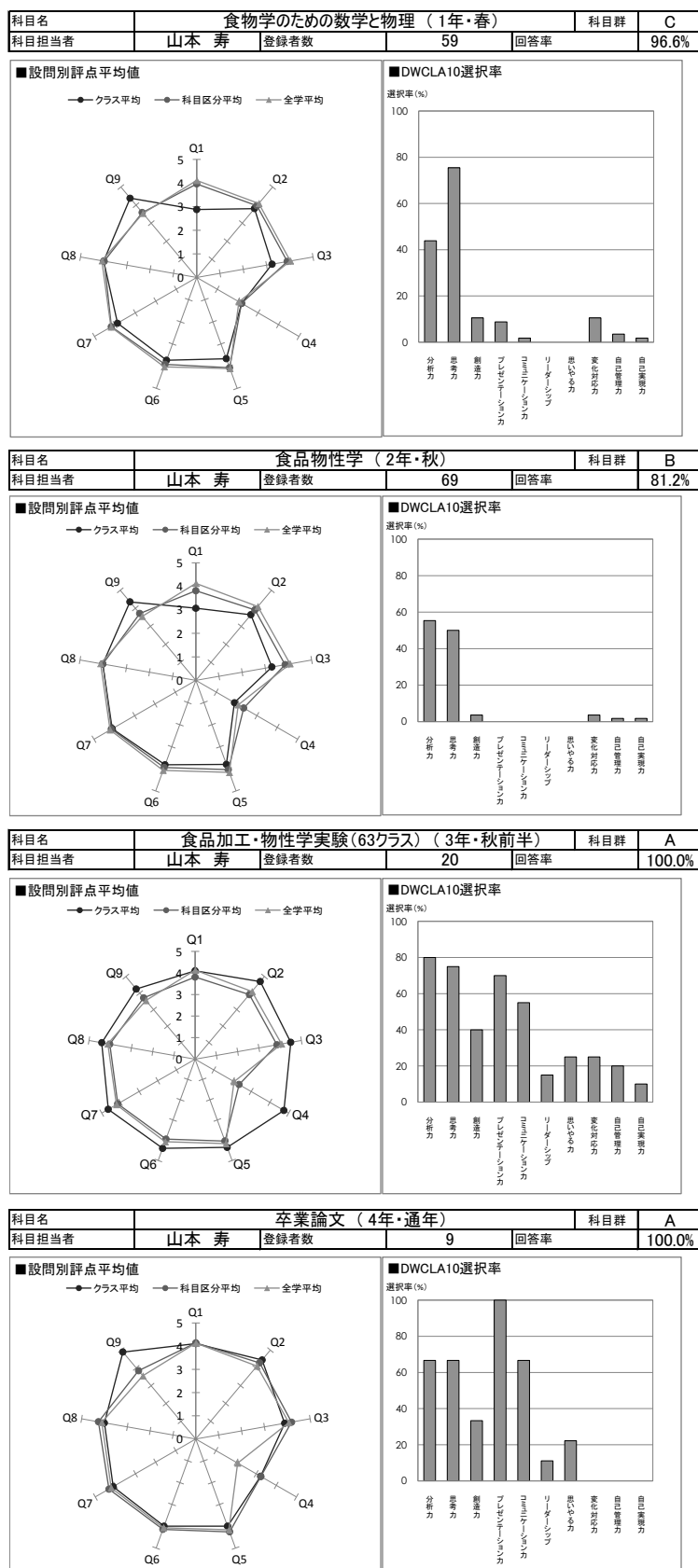
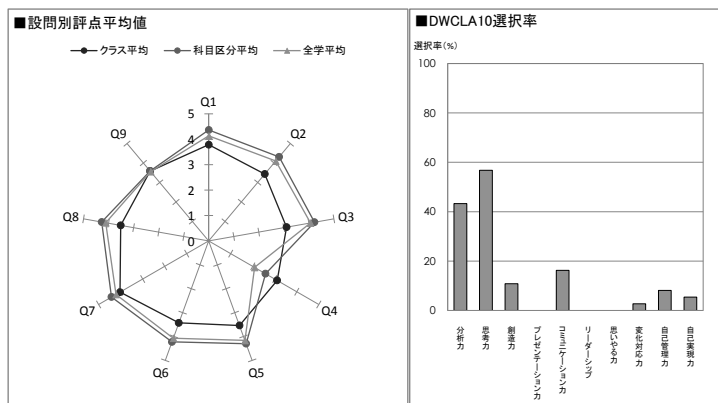
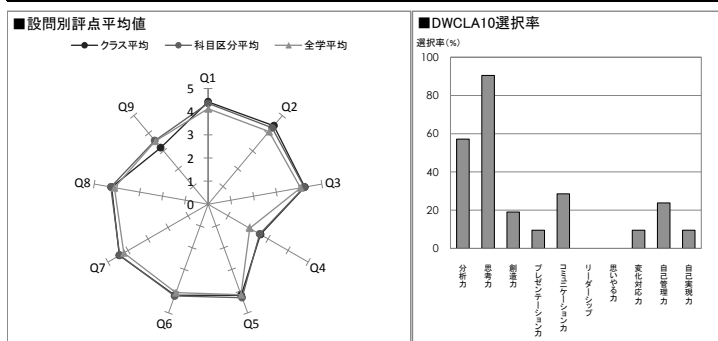


図6：山本教授（食物栄養科学科）の個人集計結果

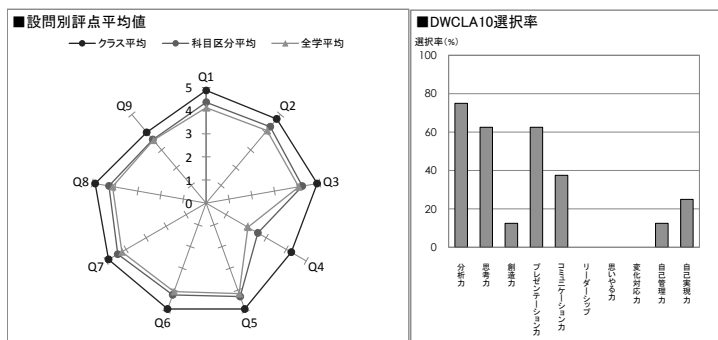
科目名	Intensive Reading II (02クラス) (1年・秋)			科目群	C
科目担当者	飯田 毅	登録者数	37	回答率	100.0%



科目名	Seminar in International Studies II / 国際教養演習 II (1年・秋)			科目群	A
科目担当者	飯田 毅	登録者数	22	回答率	95.5%



科目名	Senior Seminar I / 卒業研究 I (3年・秋)			科目群	A
科目担当者	飯田 毅	登録者数	8	回答率	100.0%



科目名	Senior Seminar III / 卒業研究 III (4年・秋)			科目群	A
科目担当者	飯田 毅	登録者数	18	回答率	66.7%

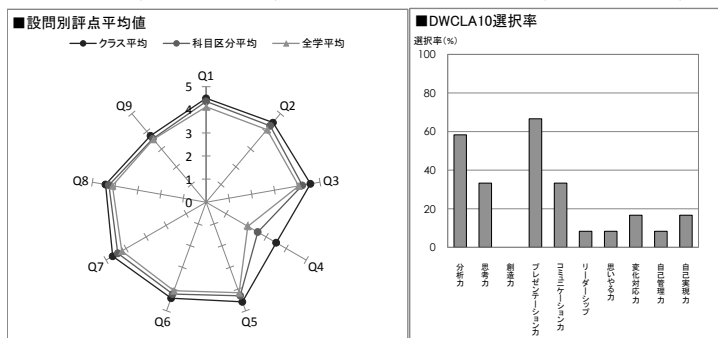


図 7：飯田教授（国際教養学科）の個人集計結果

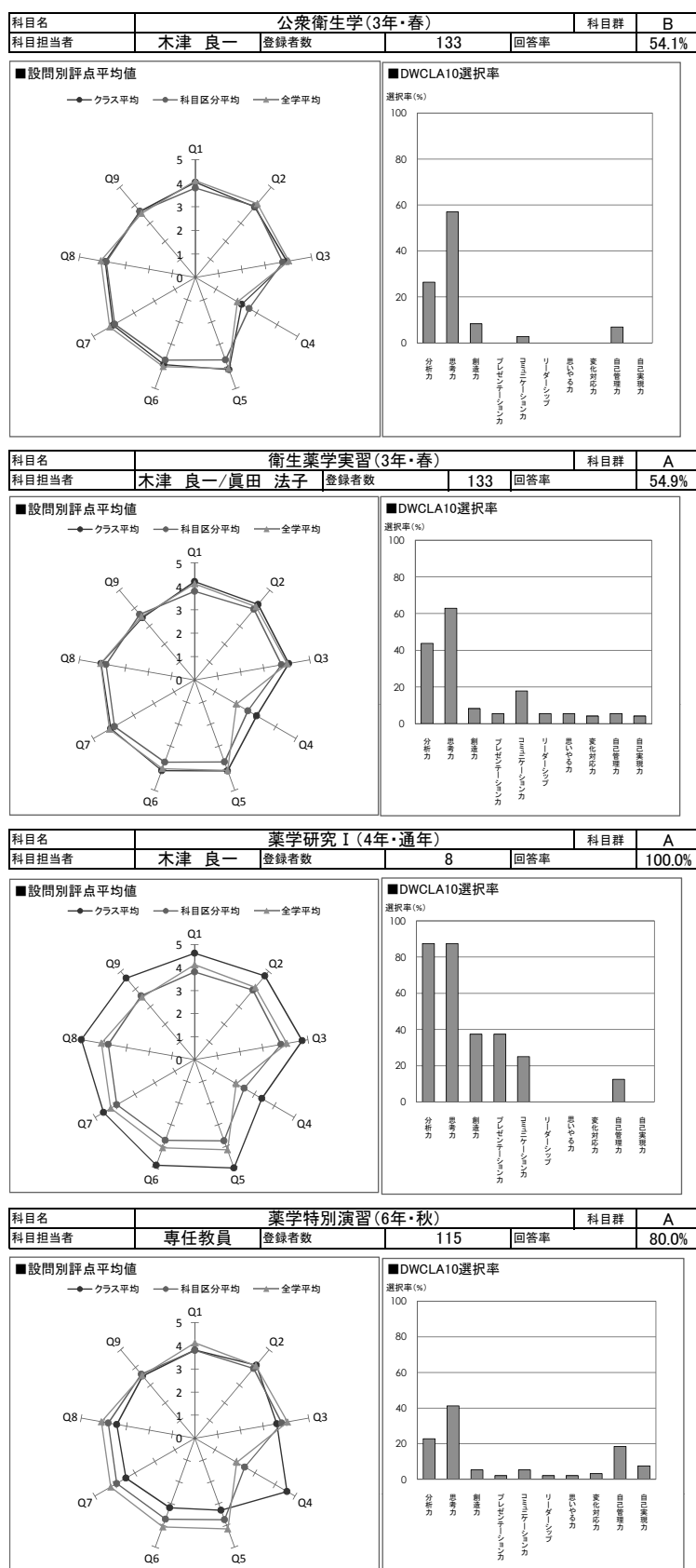
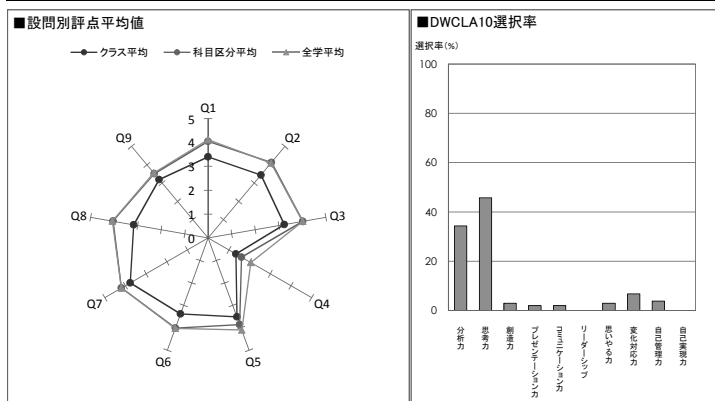
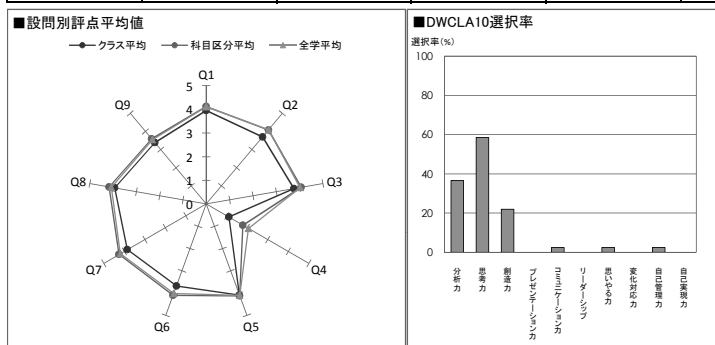


図8：木津教授（医療薬学科）の個人集計結果

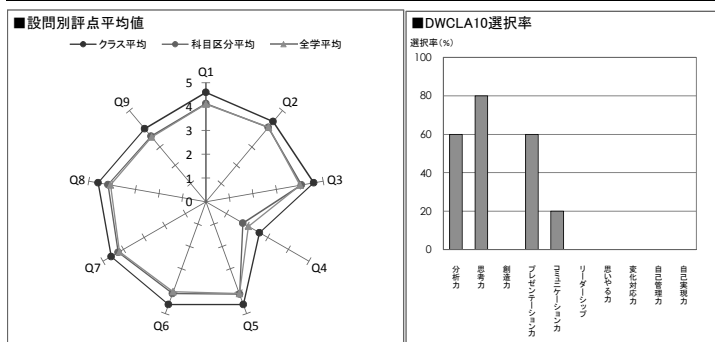
科目名	社会学概論(41クラス) (1年・春)			科目群	B
科目担当者	河野 健男	登録者数	156	回答率	67.3%



科目名	地域観光学概論(41クラス) (1年・春)			科目群	B
科目担当者	河野 健男	登録者数	57	回答率	71.9%



科目名	専門基礎演習(2年・春)			科目群	A
科目担当者	河野 健男	登録者数	5	回答率	100.0%



科目名	卒業研究 I (4年・春)			科目群	A
科目担当者	河野 健男	登録者数	21	回答率	38.1%

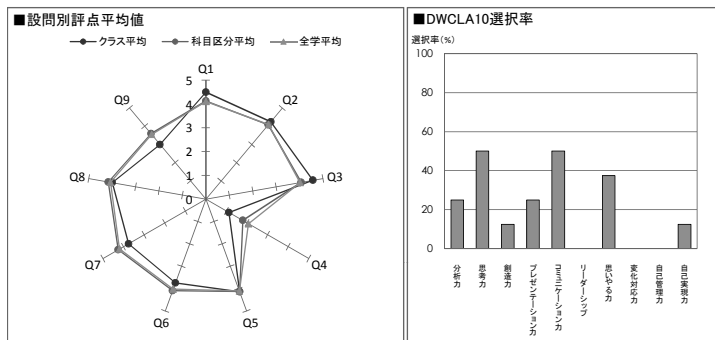


図9：河野教授（社会システム学科）の個人集計結果

5 まとめと考察

2013年度授業アンケートは、「全科目対象化」によって、従来より高い信頼性がもたらされた。今回はその結果に対して、包括的な全体分析と少数個別事例に対する考察を行った。その結果、本学の学生授業評価について、以下のような特徴が浮かび上がった。

科目区分別に見ると、質問項目によって傾向が異なった。管理栄養士専攻科目と生活科学部共通科目の授業外学習時間のみ、平均週1時間を超えた。生活科学部共通科目の授業レベルが最も高かった。その他の質的項目では、スポーツ・健康科目と教職科目の評価が高かった。学科科目区分としては全般的に、国際教養学科科目と現代こども学科科目が高く評価された。医療薬学科科目の評価が低かったが、回答率も低く、信頼性を欠いた。

「獲得や向上に役立った DWCLA 10 の選択率」では、全学的には「思考力」だけが 50% を超えた。「自己実現力」以下の 5 つの「力」は 10% も選択されず、特に「リーダーシップ」の選択率が低かった。科目区分別に見ると、「思考力」や「分析力」の獲得や向上に表象文化学部共通科目、日本語日本文学科目、学校図書館司書教諭科目が、「創造力」に情報メディア学科科目が、それぞれ比較的高く寄与した。他の「力」については、スポーツ・健康科目、教職科目、学校図書館司書教諭科目等、「非」学科科目の貢献が相対的に大きく、学科科目の寄与は限定的であった。

科目名から判断される授業形態によって全科目を分類したところ、各質問項目の高評価層（100位以内）には、（科目名称から定義された）Active-learning 系科目が多く、Non-active-learning 系科目が少なかった。高評価層の Non-active-learning 系科目には、「授業レベル」を除いて、受講者が少ないという共通点があった（平均 20人未満）。

懸案であった「授業理解度と授業レベルの相反性」を調べたところ、Active-learning 系科目群では全く相関がなく、Non-active-learning 系科目群では弱い相反性が認められた。相関分布図中の位置によって、各授業の「レベル・理解度」タイプが把握された。しかし、相関そのものが弱く、バラつきの大きさは、授業評価が科目内容、受講者数、教員個人の能力や諸特性など、多くの因子に左右されることを示唆した。

次に、重要因子と予測された受講者数が授業評価に与える影響を調べた。群別に見ると、Active-learning 系科目群は全般的に、Non-active-learning 系科目群より高めに評価された。バラつきは大きいものの、各群の授業評価は、どの群でも、受講者数の増加とともに減衰傾向を示した。減衰速度は受講者が少ないほど大きく、50人程度までに大きく低下した。

筆者を含む、所属学科が異なる 4 人の教員の個人集計結果（各 4 科目）を自己分析あるいは他者分析した。全体傾向として明らかになった授業形態や受講者数の影響が個人評価結果でも認められた。しかし、他の様々な要因、特に「時間軸に沿ったカリキュラム上の科目間系統性」が大きく影響していた。どの教員も、1, 2 年次の多人数を対象とした B (C) 群科目で低評価を受けることが多く、3, 4 年次の少人数 A 群科目で高い評価を得た。前者は、各学科専攻で基礎的知識を網羅的、効率的に得るために設置され、学生はこれらの授業を受けた後に、後者の Active-learning 系科目に進むパターンが多い。そのように捉えるなら、全体分析から示された傾向から考えて、前者の評価が低く、後者の評価が高いのは当然とも言える。もちろん、だからと言って、全ての科目を A 群科目にして、全科目の評価を上げるべきではない。

学生の 4 年間の学習成長過程は、一定の速度や密度で進む直線的なものではなく、むしろ初期のゆるやかな傾斜の状態から突然、急上昇する曲線的あるいは段階的なものなのだろう。それぞれの状態で必要な学習内容と方法があり、教員と授業の役目は、その流れに的確に捉えて対応し、全体の過程を通して成長を促すことだろう。A 群科目、B 群科目という分類は、単に授業形態による水平的な分類ではなく、全体の学習プロセス上の役割の分担という、垂直方向の分類にも対応していた。そう考えるなら、そのプロセス全体を無視して一つひとつの科目の評価を比較し、声高に論じても、それほど意味がないことになる。

以上のように、授業評価結果にはいくつかの興味深い全体的傾向が認められ、それらが一定程度、個人

結果に反映していた。しかし、それらの傾向の弱さは、各授業の評価結果が教員個々の資質や科目内容と科目間系統性などからも大きく影響されたことを示唆した。これら様々な因子が影響し合った帰結が、アンケート調査結果と言う「現象」に表れたと見るしかない。教員個人の能力や工夫は確かにそれら複数因子に含まれるだろうが、授業評価結果のみからそれを読み解くのは難しい。従って、授業評価結果のみに依存した教員評価が妥当とは考えられない。

以上の結論は、良く考えれば、十分予測された、当たり前のものかもしれない。しかし、それが実際のアンケート調査結果から幾分か裏付けられた点で、大規模調査と分析の価値はあった。また、この分析で明らかになったいくつかの一般的傾向を把握しておくことは、各学科の、そして個々の教員の授業改善にも役立つだろう。今後、これらのことを踏まえた授業評価とFD事業が展開されていくことを望む。

本報告で扱った内容は、本来、社会学や教育学分野に属するものだろう。今回は、たまたま所長職に就いていた、専門外の筆者がこの任にあたり、基本的な分析を主導したに過ぎない。社会調査とその分析という、実証的な研究手法に精通した教員（研究者）が取り組めば、このビッグ・データに埋もれている新たな知見が暴かれるかもしれない。また、上記のような素人的考察も再整理あるいは一掃されるかもしれない。今後も年々、蓄積されていく膨大なデータを、ぜひ誰かがその専門的な立場から解析し、生かしてほしい。

立命館大学の安岡教授には、こちらの要望に快く応じて頂き、他大学での講演資料³⁾を提供して頂いた。従来のアンケートで15項目あった質問群を9項目まで減らす際（1-1節）、2012年度教育・研究推進センター主任の若本教授（英語英文学科）には、従来の結果に対する因子分析を独力で実行して頂き、有用な結果を報告して頂いた。4節で提示した個別分析では、筆者以外の3人の常任委員の先生方にも、個人集計結果を「モデル・サンプル」として使用することを了解して頂いた。最後に、3節で提示された全体分析結果は、教育・研究推進センター所属職員、特に、Excelの大量データ操作に秀でた今出川勤務の職員諸氏の努力によるところが大きい。これらの方々の協力がなければ、本報告は生まれなかった。この場を借りて、深く感謝したい。

参考資料

- 1) R. B. Barr and J. Tagg, From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education, Change: The Magazine of Higher Learning, Vol. 27, Issue 6, November/December 1995, pp. 13-25.
- 2) 平成24-25年度文部科学省先導的大学改革推進委託事業「大学におけるIR（インスティテューショナル・リサーチ）の現状と在り方に関する調査研究」報告書 2014年3月東京大学
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1347631.htm
- 3) 安岡 高志、立命館大学教育開発推進機構教育開発支援センター副センター長、「学生授業評価の読み方と授業への活用」、日本大学平成24年度全学FDシンポジウム日本大学会館大講堂 2013年2月26日
- 4) 2014年5月26日付日本経済新聞朝刊
<http://www.nikkei.com/article/DGKDZO71769580V20C14A5CR8000/>
- 5) 日本大学FD NEWSLETTER 第4号 2013年9月1日 日本大学FD推進センター発行
http://www.nihon-u.ac.jp/_asset/about_nu/effort/fd-center/fdnewsletter/pdf/fdnewsletter_04.pdf
- 6) 山本 寿、「食物栄養科学科の入門機教育と最近のリメディアル教育の試み」、同志社女子大学FDフォーラム、No.1, pp. 3-11、2003年3月同志社女子大学教務課発行

本学 FD 推進事業について◆

学芸学部教育取り組みについて

教育・研究推進センター主任 山本 裕樹

音楽学科・情報メディア学科・国際教養学科の3学科より成る学芸学部のなかから、今回は音楽学科の教育を取り上げる。音楽学科は「演奏専攻」と「音楽文化専攻」のふたつの専攻により構成され、特色的なのはおもに演奏専攻においてその教育の柱となっている演奏実技の授業である。

演奏専攻の学生は、マンツーマンによる実技指導を、毎週1 / 2 コマ (=50分間) 受講する。これが4年間必修である。つまり大まかには入学当初より卒業に至るまでつねにこの個別授業を受けることとなり、これに対し多くの学生はこの授業のための予習・復習を日々の生活の根幹として学生生活をおくる。加えて、演奏専攻の学生は入学以前に大学を選ぶ際のいわゆる志望動機としてこの実技授業の具体的な担当教員名をあげるケースが多いことも、統計より読み取れている。

演奏実技の授業では、演奏する楽曲への理解を深めることとともに、演奏上の技術的向上が重要な課題である。演奏技術の向上とは延いてみずからの体の使い方ともいえるので、つまり学生にはみずからの身体に目をむけ、気づき、理解させる授業が行われる。学生によっては身体的成長の過程にある場合や、あるいは残念なことに一時的な不調にみまわれるケースも実在する。したがって授業を担当する教員は、学生の日々のいわゆるボディケアやヘルスケアといった内容も含めた理解とそれに基くケースバイケースの指導をすることとなり、これはすなわち、音楽とともにこうした分野への研究も怠らない姿勢が重要といえるのである。

実技科目の試験は、学生ひとりひとりが順に演奏しそれを採点するため、期末に数日間にまたがり実施されている。これは公開の場としておこなわれているため、学生が互いに演奏を聴きあう機会でもある。すなわち学生にとってこの場は試験でありながら、同時に演奏する者のみならず学びの機会ともなっているのである。

今後のさらなる充実に向けては、たとえば試験外にも演奏機会の充実をはかるという観点よりアウトソーシング的な分野も含めた授業の実施ができないか、あるいは日々の練習のための設備やその運用面でのいっそうの充実などが学生からもアンケート等で要望されており、音楽学科としてもこれに応えるべく検討を重ねている。

現代社会学部教育取り組みについて

教育・研究推進センター主任 朱 捷

現代社会学部の教育取り組みについて、2013年度から開講された社会システム学科の授業「自分を輝かせるキャリアデザイン」(秋学期開講、担当者：日下菜穂子先生・三宅えり子先生・才藤千津子先生)を取りあげて、その一端を紹介したい。

まず授業形態に特色がある。「自分を輝かせるキャリアデザイン」はⅠ・Ⅱに分かれるが、



I・IIは同じ時間、同じ教室に開講される（金・5）。Iの履修者は初めての履修者で、IIの履修者はIの経験者。そして、IIの履修者はサポーターとして、Iの履修者を指導することになっている（14年度の総登録者は37名、うちIIの登録者は9名）。

そして授業運営に以下のような特色があげられる。

1. IIの履修者が重要な役割を担っている。授業の冒頭に、ダンスやヨガなどで5分間のアイスブレイキングが行われたあと、IIの履修者の指導の下でアクティビティやグループディスカッションをし、最後にIIの履修者が各グループのディスカッションを報告する、という授業の流れの中で、IIの履修者はサポーター役をしっかり果たしている。
2. IIの履修者をリーダーとして育てている。リーダー教育には、とくに「目標 purpose」と「役割 role」と「肯定的関心 positive regard」を重視する。「目標」については、担当教員はIIの履修者を10月上旬の週末に集めて5時間にわたってみっちり研修させ、「履修による全体的な個人の成長目標」を設定させる。そして、毎回授業の15分前には、IIの履修者と打ち合わせをし、「本日の目標」を設定する。「役割」については、毎回の授業のアイスブレイキングとディスカッションの主導を明確な役割として与え、さらに授業ごとの役割も設定する。「肯定的関心」については、教員からの肯定的評価もさることながら、Iの履修者からの関心が強力な意欲の源になるので、IIの履修者に自分の成長を表現する「私の強みの動画」を作成させ、授業で流して、下級生の肯定的な関心をひきつけるようにしている。
3. 毎週課題を欠かさない。履修者には、毎週ワークシートの形で予習課題を与えており、教員は回収したワークシートを個別にコメントして返しているので、各々の学習進捗を把握しつつ、履修者と個別にコミュニケーションをとっている。
4. 緻密な成果検証が行われている。成果検証はふたつに分かれる。ひとつは履修者の自己評価。もうひとつは、6・9・1月にアンケート調査を実施し、受講者の受講前と受講後の変化や成長を測っている。アンケート調査はこの授業を履修していない学生に対しても、比較の対象として行われている。この授業を履修していない学生と比べて、成長や変化の数値が高ければ、この授業の効果が認められることになる。

このように、多彩で緻密な方法が取り入れられているため、履修者の満足度が極めて高く、授業の成果は履修者の成長や変化を図る数値に顕著にあらわれている。

I・II同時開講という授業形態をとっているため、上級生と下級生の交流が実現されるばかりでなく、上級生にとって、下級生を指導することを通してリーダーシップを鍛える絶好の場が提供されている。女子大で女性のリーダーシップを如何に育てるのか、という課題にヒントを与えてくれる教育取り組みといえる。



薬学部での薬剤師国家試験対策について

教育・研究推進センター主任 中村 憲夫

薬学部が4年制課程から6年制課程に移行して丸9年が経った。そして2015年2月28日から3月1日にかけて6年制課程では4回目となる第100回薬剤師国家試験が実施される。4年制課程では割と幅広い分野で薬学部出身者が薬剤師として活躍してきたが、6年制課程になってからは主に医療の現場での薬剤師が中心となっている。それに伴って本学のような6年制課程のみの私立大学での教育は医療で活躍できる薬剤師の育成が中心となっている。薬剤師国家試験は、医療系問題の出題数が増えると共に単なる暗記だけでは正答を導き出すことが出来ず、応用力が試される問題へと変わりつつある。医療現場で薬剤師として働くためには薬剤師免許を持っていること、つまり国家試験に合格することが絶対条件であるため、せっかく就職内定を取っていても国家試験に不合格になったために採用が取り消されるという問題も生じている。

このような背景の中、薬学部の薬剤師国家試験対策について簡単に紹介する。通常薬学部6年次生は、春学期は選択必修の特論科目を最低6科目と卒業研究（薬学研究Ⅲ）、秋学期は薬学特別演習のみの受講となる。薬学特別演習は月火木金の3～5講時に行われ、最後に卒業試験といわれる単位試験が12月と1月に2回行われ成績が評価される。これだけだと時間的にかなり余裕があり、残りの時間を学生の自由にさせておくと到底多くの薬剤師国家試験の合格者を出すことはできない。薬学部では4月に学力試験（学力試験は1年次生から6年次生まで各学年で4月と7月に実施している）を行い、その結果とこれまでの成績を基に学力不足者を対象にほぼ毎日特別補習を行って底上げをするとともに、全員を対象に春学期の毎週土曜日、8月下旬の10日間、秋学期の毎週水曜日に予備校の力も借りた補習講座、8月から2月まで毎月1回土日に全国模試も実施している。したがって6年次生は1年間ほぼ毎日勉強漬けの状態となっている。専任教員の力だけではとてもじゃないがこれだけのことを推し進めることはできない。薬学部には2名の非常勤嘱託職員が在籍する国試対策室が設置されており、薬剤師国家試験合格のため入学時から学生の成績の管理や単位試験問題の原案の作成などを行ってもらっている。また、当然だが個別に学生の質問や相談などにも対応してもらっている。国試対策室の方からは、「この問題がわからないといった質問ならまだいいのですが、この本はやった方がいいのですか？ 何から勉強すればいいのですか？ など取り組み姿勢への説明（説教？）から始めなければならない学生もたくさんいます。」とよく聞かされている。

薬学部では、このような体制で全学生が薬剤師国家試験に合格出来るように正規の講義科目だけではなく様々な方面から教職員も学生も一丸となって取り組んでいる。

表象文化学部教育取り組みについて

教育・研究推進センター主任 生井 知子

表象文化学部の代表的な Active Learning と言えば、英語英文学科（以下、英文と略記）の Shakespeare Production（以下 SP と略記）だが、本番を鑑賞することはあっても、私たちにはその成立過程は分からない。日本語日本文学科（以下、日学と略記）でも、演劇の創作をカリキュラムに取り入れられないか模索中なので、今回、私は、SP についてレポートさせて頂くことにした。

さて SP は、3年次と4年次の2年にわたる授業科目となっている。3年次の春学期に1コマ、秋学期に1コマ、4年次は通年で2コマ、それぞれ時間割上も授業が組まれていて、学生は単位を修得すること

ができる。この SP は、ゼミや卒業研究に代わるものではなく、ゼミと平行して希望者が履修するという仕組みになっている。取り上げる演目は、2 年次秋の段階で教員が決定するということだ。

SP に参加したい学生は、まず 3 年次春学期の科目を履修する。秋学期になる時点でリタイアする学生もいるし、4 年次になる時点でやめる学生もいる。諸事情で 4 年次から参加を希望する学生に対しては、レポートと面接を経て受け入れるそうである。4 年次の最終的な履修者は、40 名～50 名程度になることが多いようである。

現在の SP の担当は、辻英子先生と T. L. Medlock 先生で、他に発声、照明・大道具作成など、学外から専門家が指導に当たっている。事務は、英文事務室の職員一人が主に担当している。

3 年次の段階の授業は、1 回あたり辻先生の講義が 1 時間程度、Medlock 先生のパフォーマンス指導が 30 分程度からなる。役者として舞台上に立ちたい学生は、4 年次の初めにオーディションを受け、その結果、配役が決められる。役者以外にも、衣裳や大道具、裏方など様々な仕事があるので、それを分担することになる。4 年次からは栄光館での本格的な稽古が始まる。4 月～7 月は、週 3 日程度だが、8 月から 11 月の本番までは、平日はほぼ毎日、終日の稽古となる。稽古はパートごとや全体で行う。この 4 年次の稽古は、週 2 コマという授業の枠組みを遥かに超えた膨大なものである。

そもそも Shakespeare の戯曲というのは、古い英語で書かれているのみならず、非常に長く、登場人物も多い。これを仕上げるというのは、並大抵のことではない。演劇というのは、役者個人の稽古で済むものではなく、それに関わる人たちが一堂に会し、タイミングや段取りなども細かに打ち合わせて、ようやく成立する。だが、4 年次の学生は、就活をしながら SP に参加するので、全員が揃って稽古するのは難しく、メンバーにストレスがたまるところだ。

教員の立場から考えると、持ちゴマがどうカウントされているのかも気になるところだ。なんと、辻先生と Medlock 先生のお二人で分担しているという扱いになり、持ちゴマも半分、pay も半分になっているとのこと。一人で科目を担当するより、二人の方が協力しあえて楽なように素人目には見えるが、完全に分業できる講義科目は別として、こういうプロジェクト科目の場合、複数で担当すると打合せの時間も多くなるので、逆に大変になる。しかも、SP の稽古時間は、授業の時間をはるかに超えたものになっているのだ。大学の今後の授業形態の可能性を考える時、専任教員同士もしくは嘱託講師を交えての様々なコラボ科目も視野に入れたところだが、仕事量をどう評価するかは、きちんと考えていかななくてはならない重大な問題だ。

また SP は栄光館で上演されているが、実は、栄光館は演劇には不向きだ。これは、私自身、去年、日学の学生と宮沢賢治プロジェクトを上演して実感したことだが、そもそも音響が悪いし、設備も古い。舞台と客席が分断されていて、演劇に必要な一体感が得られにくい。舞台の奥行きも狭い。上手・下手の袖も狭く、様々な備品がおいてあって、通行しにくいし、大道具・小道具の出し入れなど殆ど不可能だ。客席もフラットなため、舞台が見にくい。さらに栄光館は、女子中高と共有の建物なので、スケジュール調整も難しい。スポットライトすら女子大は所有しておらず、外部に御願いして貸して貰っている状況で、そもそも演劇をやる体制ではないのだ。

Active Learning を本格的にしようとすればするほど、困難も生じてくる。この困難をきちんと受け止め、環境を整え、適切なフォローをすることこそ、大学の責務である。Active Learning というスローガンだけを一人歩きさせてはならないのだ。



SP 稽古風景

生活科学部教育取り組みについて

教育・研究推進センター主任 小切間 美保

生活科学部 食物栄養科学科 管理栄養士専攻の取り組み

◇教育目標

管理栄養士専攻は栄養学等を学ぶという教育目標に加え「管理栄養士」の国家資格取得を目指し、将来専門職として社会貢献するという職能意識を育むことも重要な目標である。

カリキュラムは栄養士法施行規則に則って作成され、講義・実習のシラバスは国家試験のガイドラインや関連学会のコアカリキュラムを参照して作成されており、厚生労働省の査察も受けている。従って、どの大学でも大きな違いがないというのが特徴といえる。そのような中で、本学の特色を出していくために、いくつかの取り組みを行っている。国家試験対策室の職員の方々に取材した内容を含めてまとめた。

◇導入教育：キャリア教育としてのオリエンテーション

① 1年次にオリエンテーションを2回実施

大学生としての自覚を促し、国家試験に向けて自ら学ぶ姿勢を育てる。また、管理栄養士のキャリア意識の向上を目指す。

春学期 *「自分の学びに責任を持つ」ために大学での単位履修について説明する。また、ノートの取り方のアドバイスを行い、スムーズなスタートを促す。

*管理栄養士とはどんな職業なのか、情報を提供し意識を高める。

秋学期 *管理栄養士に求められる資質を伝える。また、管理栄養士国家試験について説明し、日々の学習について再考させる。管理栄養士国家試験の合格はゴールではなく、スタートラインである。この4年間に、知識だけでなく様々なスキルを磨く必要があることに気づかせる。

② 2年次にオリエンテーションを1回実施

自らがどのように1年間を過ごしたのかを振り返り、今後どのような課題に取り組むべきか考える機会とする。グループディスカッション、発表という方法で行う。周囲の意見を聞くことでやる気を高める機会となっている。

◇勉強へのモチベーションを維持させるための取り組み

各科目担当者がカリキュラムの全体像を学生に理解させる工夫により、学生の意欲を引き出している。具体的には関連科目の担当教員（特に専門科目）同士が、定期的にFD研究会を開き、講義・実習に関する具体的な情報交換を行い、時系列で学生の学びを捉えたシラバスの調整や教材の統一に努めている。また、管理栄養士養成および管理栄養士の実務に関する関係法規や制度の改正、日本栄養士会、京都府栄養士会や関連学会から新しい情報が毎年多数公表されるので、それらの情報交換も欠かせない。管理栄養士の業務は疾病予防から臨床、また妊婦、乳児から高齢者と大変幅広いため、関連する最新情報を教員1人でカバーするのは不可能である。これらの情報交換は学生を適切にサポートし、最新情報を提供して学生のモチベーションを維持するために不可欠であると考えている。

FD研究会は強制ではなく、“ランチタイムの30分間”を基本とし、授業がない期間には1～2時間じっくり議論するというように、負担にならない時間設定を心がけている。

◇教員のチームワークで教育の質向上に取り組む

上記のような情報交換だけでなく、専門分野の発展および職能意識の深化のために FD 研究会が機能していると感じている。また、FD 研究会での交流が研究の芽を作っている。このように専門分野が有機的に結びつくことで今まで気づかなかったり、1 人では困難であったテーマの研究へと発展している。それは、管理栄養士の実務の高度化、標準化につながり、そして教育に還元されと考えている。

◇国家試験対策

国家試験対策を通じて学生は時間の使い方が上手くなり、自ら計画・実行したことを振り返ることが自然にできるようになることから、これは自ら考えて行動できる能力を鍛える機会と考えている。

① 2 年次に 2 回、3 年次に 2 回それぞれ履修した科目について体験模試を実施。

(勉強が不十分なところを早期にみつけ、4 年次の本格的な対策までに勉強の土台作りをさせる。)

② 4 年次に対する取り組み

* 4 月のオリエンテーションで 1 年間の対策をシミュレーションし、勉強の目標到達地点の確認と、目標設定・計画・実行・評価・修正の流れをマスターさせる。

* 春学期は、ほぼ毎月模試を行い、各自で勉強の到達度を確認させる。春学期に出遅れた学生については夏期に課題を与える。秋学期以降は必修科目の卒業演習とリンクする模試を行い、最終的な復習を行う。

* 1 年を通じた学生対応として、勉強が軌道に乗らない学生、勉強の計画が立てられない学生、不安を感じている学生などに対して個別に面談を行う。

アクティブ・ラーニング研究会報告

教育・研究推進センター主任 小切間 美保

第1回の研究会には現代社会学部現代こども学科の塘利枝子先生と生活科学部人間生活学科の村瀬学先生に事例報告をいただいた。それぞれの先生の事例報告を伺って僭越ながら私が気づいたこと、学んだことを書かせていただく。両先生のお話に「私ももっとチャレンジしてみよう」と勇気をいただいたことを申し添えておきたい。



『発達段階に添ったアクティブ・ラーニングの取り組み』塘利枝子先生

先生ご自身の取り組み内容を整理し、順序立ててご説明くださったので大変理解しやすかった。「導入の3原則」(下記)は思わずうなずいてしまうご説明であった。事例も具体的であり、私たちの理解を大いに助けてくださった。

1. 目的を考える。—知識の定着? 気づき?
2. 順序を考える。—知識と体験の順番の重要性。
3. 学習者の発達段階を考える。—1年次生と4年次生の能力や学習内容の違い。

アクティブ・ラーニングを取り入れようとするとき、学生の興味を引く手法に気を取られ、案外、上記の3原則の事を意識して計画的に実施することを忘れがちではないかと思う。また、先生のご発言にもあった通り、教員採用試験のために詰め込みの授業をせざるを得ない現状や限られた時間数と教員数の中で導入することは容易ではないことを、あらためて感じた。そして「アクティブ・ラーニングの必要条件」でハード面の不足や教員の時間確保の困難さを、具体的に示していただき改善方法の参考になると思った。

『一工夫で授業に「相互性」を一基礎演習からゼミまでの「相互性の模索」—』村瀬学先生

1年生の基礎演習から卒業論文まで、また、小規模のゼミから120人の授業まで、精力的に「相互性」にこだわって取り組まれていることが良く理解できた。学生と教員との相互性だけでなく、学生同士の相互性も高めようとする仕組みを作られていた。そのために、メールやラインを取り入れて学生の意見や感想をチェックし、それを配布資料に編集するという、大変な作業をされていることを知ることができた。村瀬先生が早くからインターネットを上手く活用して学びを深める仕組みを作られていたことは存じていたが、このように具体的にお聞きしたのは初めてであった。私は、3年前にゼミ生に勧められたラインでさえ、未だに躊躇している有様である。多数のメールやラインをチェックする時間を確保する自信がないので、すぐに参考にはできないと思う。しかし、「学生との相互性を高める」ことで、学習意欲が高まることは実感していることから、現状では、毎週提出の学内実習のレポートにできるだけコメントをつけているが、それをもう少し丁寧に取り組んでみようと思った。インターネットを活用した仕組み(私が可能な方法)も検討していこうと思う。

関西地区 FD 連絡協議会第 7 回総会参加報告

教育・研究推進センター主任 中村 憲夫

開催日時：2014年 5 月17日（土）13：00～17：30

開催場所：京都大学百周年時計台記念館

関西地区 FD 連絡協議会第 7 回総会が 5 月17日（土）に京都大学百周年時計台記念館で開催されました。以下に当日のプログラムを示す。

- 13：00 総会 開会挨拶
- 13：10 基調講演「FD の現状と課題について」
里見朋香（文部科学省高等教育局大学振興課長）
- 14：00 議事
- 15：10 FD 分科会
 - 分科会 1 FD 担当者のための Q and A セミナー
—今さら聞けない FD の基礎基本—
佐藤浩章（大阪大学）
 - 分科会 2 学びの意欲が持てない現代大学生の自己像とは？
—彼らをどう理解し支援するのか—
谷 美奈（帝塚山大学）・松下佳代（京都大学）
 - 分科会 3 アクティブラーニングの新しい展開・反転授業
森 朋子（関西大学）・溝上慎一（京都大学）
- 16：40 ポスターセッション「FD 活動報告会2014」
- 17：30 閉会挨拶

私は分科会 3 とポスターセッションに参加した。

分科会 3 は「アクティブラーニングの新しい展開・反転授業」というテーマで、初めに溝上慎一先生から反転授業の一般的な概念について15分程度の説明があった後、森 朋子先生が前任地の島根大学で実際に行われた反転授業の 2 例の取り組みについて40分程度紹介された。その一つの 1 年次後期に開講される「基礎水理学」（受講者44名）について簡単に紹介する。学生は予習として15分の講義動画を視聴し、それを基にノートの作成、演習問題の解答を行う。講義（90分）では、4 名ずつのグループに分け、演習問題の解答の続きをグループで行う。その間に教員及び TA（1 名）が個別にチェックし、最後に演習問題の解答説明及び講義を行うというものだった。講義としては成功例であるが、そのまま全学生の成績向上につながっていないなどまだまだ問題点が残されているという内容であった。他の大学の教員も自分たちの学生に対して同じような悩みを持っていたようで、森先生の講演の後の質疑応答（30分）では活発な討論が行われ、非常に刺激的な分科会であった。

ポスターセッションでは22大学から25題のポスター発表があった。また、事前に和歌山信愛女子短期大学の発表に対しピアレビューの作成を行った。各大学の発表はとても参考になった。他大学の FD 活動を見る限り本学の FD に対する取り組みは決して遅れておらず、むしろ積極的に取り組んでいる大学の一つであるように思われた。

全体としてそれほど長い時間ではなかったが、FD に対して実りある 1 日となった。

FD 図書紹介

『上田正仁：東大物理学者が教える「考える力」の鍛え方
想定外の時代を生き抜くためのヒント』

ブックマン社 2013年

教育・研究推進センター主任 山本 裕樹

本学では、掲げるディプロマポリシーに即しすべての学生が「卒業までに身につけてもらいたい10の力」を2012年度よりわかりやすく「DWCLA10」と称してその啓蒙にあたっている。「分析力」「思考力」「創造力」「プレゼンテーション力」「コミュニケーション力」「リーダーシップ」「思いやる力」「変化対応力」「自己管理力」「自己実現力」。身を置く学問領域やあるいは志望する卒業後のキャリアの如何を問わず、これらすべては各学生がみずからの将来を切り開くための基礎的・汎用的能力として、しかし教授できるものでも単独で学べるものでもなく、本学における学問体系を修得していく過程や課外活動等に真剣に取り組むことにより、獲得を期待するとしている。

本書からは、これら多くの項目の獲得にかかわる「ヒント」にあわせ、いくつかについては直接的にその具体的な筆者の策を得ることができる。学生の入学直後の戸惑いについて筆者は「高校までのマニュアル的学习法、すなわち、一通りに答えが決まっている問題の解法を短期間に要領よく学ぶ勉強法」から「急に同じテーマについて長く深く考えることが要求されるようになること」とし、つまり「優秀さの尺度が「マニュアル力」から「考える力」へ突然変異」とテーゼする。しかしながら筆者は「マニュアル力」について否定する立場にはなくて、それを基礎として、その上に「問題を見つける力」「解く力」「諦めない人間力」を順に解き、「自ら考え、創造する力」へと導くのである。

学生世代にもきっと読みやすいであろう平易な文体で書かれ、シンプルな内容ではあるが、概念の説明にとどまることなく、目的達成のためのたとえばインターネット活用法やメモの技法などといった具体的スキルの教示も多い。大学教育を授受する場における実践的な一冊であった。



2014年度メルマガ「教研ニュース」の発行報告◆

月	教育関係ニュース	トピックス
4月	2014年度春学期授業アンケートについて	FD 関係資料の紹介
	2014年度研究助成金の追加募集について	FD 関係セミナーの案内
5月	2013年度秋学期成績資料の配付について	FD 関係資料の紹介
	2014年度春学期授業アンケートについて	FD 関係セミナーの案内
	研究者データベース外部公開画面の次回更新日について	
	2013年度在学生アンケートの実施結果について	
6月	2014年度春学期授業アンケートについて	FD 関係資料の紹介
	研究者データベースについて	FD 関係セミナーの案内
7月	2014年度春学期授業アンケートについて	FD 関係資料の紹介
	2014年度 FD 講習会の開催について	FD 関係セミナーの案内
9月	2014年度 FD 講習会の開催について	FD 関係資料の紹介
	研究業績のデータベース登録について（お願い）	FD 関係セミナーの案内
10月	2014年度秋学期授業アンケート実施について	FD 関係資料の紹介
	2014年度在学生アンケートの実施について	FD 関係セミナーの案内
	研究業績のデータベース登録について（お願い）	
	アクティブ・ラーニング研究会について（案内）	
11月	2014年度秋学期授業アンケート実施について	FD 関係資料の紹介
	2014年度在学生アンケートの実施について	FD 関係セミナーの案内
	研究業績のデータベース登録について	
	アクティブ・ラーニング研究会について	
12月	総合文化研究所紀要第32巻について	FD 関係資料の紹介
	教員研究・教育活動等報告書2014について	FD 関係セミナーの案内
	2014年度授業アンケートについて	
	第20回 FD フォーラムについて	
1月	2014年度秋学期授業アンケートについて	FD 関係資料の紹介
	教員研究・教育活動等報告書2014について	FD 関係セミナーの案内
	アクティブ・ラーニング研究会について	
2月	研究者データベースの修正・削除について	FD 関係資料の紹介
		FD 関係セミナーの案内
3月	2014年度秋学期授業アンケート実施結果の送付について	FD 関係資料の紹介
		FD 関係セミナーの案内

FD 活動報告 (2014年度) ◆

分 類

- 1 本学 FD 事業関係
- 2 学外における FD 活動
- 3 FD 関係会議

1 本学 FD 事業関係

実施時期	活動内容等	実施組織等	概 要
3月	2014年度 新任教員対象 FD ガイダンス	総務部主催	新任教員に対し、本学 FD 事業のガイダンス実施（懇談含む）
4月	2014年度 新入生アンケートの実施	全学部・学科 教育・研究推進センター	新入生全員に対するアンケート調査を実施
	FD 広報 メルマガ「教研ニュース」 第1号	教育・研究推進センター	メルマガ「教研ニュース」第1号の配信
5月	FD 広報 メルマガ「教研ニュース」 第2号	教育・研究推進センター	メルマガ「教研ニュース」第2号の配信
6月	FD 広報 メルマガ「教研ニュース」 第3号	教育・研究推進センター	メルマガ「教研ニュース」第3号の配信
7月	2014年度春学期授業 アンケートの実施	教育・研究推進センター	実施期間 7月7日（月）～7月30日（水）
	FD 広報 メルマガ「教研ニュース」 第4号	教育・研究推進センター	メルマガ「教研ニュース」第4号の配信
8 — 9月	2014年度春学期授業 アンケート実施結果の送付	教育・研究推進センター	授業アンケート実施結果の配布と授業評価コメントの作成依頼
	2014年度春学期授業 アンケート実施結果の公開	教育・研究推進センター	本学 HP にて授業アンケート実施結果（全科目）を公開 （学内アクセス限定）
	2014年度 FD 講習会の開催	教育・研究推進センター主 催	講演 「大学とは何か—過去から未来へ—」 講師 吉見 俊哉氏 東京大学副学長、大学院情報学環・学際情報学府教授
	FD 広報 メルマガ「教研ニュース」 第5号	教育・研究推進センター	メルマガ「教研ニュース」第5号の配信
10月	FD 広報 メルマガ「教研ニュース」 第6号	教育・研究推進センター	メルマガ「教研ニュース」第6号の配信
11月	2014年度在学生 アンケートの実施	全学部・学科 教育・研究推進センター	在学生全員に対するアンケート調査を実施
	FD 広報 メルマガ「教研ニュース」 第7号	教育・研究推進センター	メルマガ「教研ニュース」第7号の配信
	第1回 アクティブ・ラーニング 研究会の開催	教務部 教育・研究推進センター	事例報告1： 「ひと工夫で授業に「相互性」を一基礎演習からゼミまでの 「相互性」の模索—」 村瀬 学 先生（人間生活学科） 事例報告2： 「発達段階に添ったアクティブ・ラーニングの取り組み」 塘 利枝子 先生（現代こども学科）

実施時期	活動内容等	実施組織等	概 要
12月	FD 広報 メルマガ「教研ニュース」 第8号	教育・研究推進センター	メルマガ「教研ニュース」第8号の配信
	第2回 アクティブ・ラーニング 研究会の開催	教務部 教育・研究推進センター	「LMS の一例として、授業支援システム “manaba course 2” にできること」 株式会社 朝日ネット
1月	2014年度秋学期授業 アンケートの実施	全学部・学科 教育・研究推進センター	実施期間 1月5日（月）～1月23日（金）
	FD 広報 メルマガ「教研ニュース」 第9号	教育・研究推進センター	メルマガ「教研ニュース」第9号の配信
2月	第3回 アクティブ・ラーニング 研究会の開催	教務部 教育・研究推進センター	事例報告：学生間の相互学習によるキャリア教育－自ら学 ぶ意欲を高める動機づけ理論に基づく授業の試み－（日下菜 穂子先生、三宅えり子先生、才藤千津子先生・社会システム 学科）
	FD 広報 メルマガ「教研ニュース」 第10号	教育・研究推進センター	メルマガ「教研ニュース」第10号の配信
3月	2014年度秋学期授業 アンケート実施結果の送付	全学部・学科 教育・研究推進センター	授業アンケート実施結果の配布と授業評価コメントの作成依頼
	2014年度秋学期授業 アンケート実施結果の公開	教育・研究推進センター	本学 HP にて授業アンケート実施結果（全科目）を公開
	FD 広報 メルマガ「教研ニュース」 第11号	教育・研究推進センター	メルマガ「教研ニュース」第11号の配信
	FD レポート第8号の発行	教育・研究推進センター	全専任教員および各部所に配付

2 学外における FD 活動

実施時期	活動内容等	参加者等	概 要
5月	関西地区 FD 連絡協議会 第7回総会への参加	教員・職員	京都大学にて開催
	大学 FD 勉強会2014	職員	関西大学天六キャンパスにて開催
7月	「学習環境の変化とアクティ ブラーニング」聴講	職員	グランフロント大阪にて開催
8月	IDE 大学セミナー参加	職員	京都大学にて開催
9月	教育改革 ICT 戦略大会	教員・職員	アルカディア市ヶ谷にて開催
11月	第15回 manaba セミナー	教員・職員	ANA クラウンプラザホテル京都にて開催
12月	PBL 教育フォーラム2014	職員	同志社大学今出川キャンパスにて開催
1月	私立大学フォーラム参加	職員	同志社大学今出川キャンパスにて開催
2月	高等教育活性化シリーズ 284 セミナー	職員	明治薬科大学剛堂会館にて開催
	2014年度 第20回 FD フォーラム への参加	教員・職員	同志社大学今出川キャンパスにて開催

3 FD 関係会議等			
実施時期	活動内容等	実施組織等	概 要
4月	FD 推進事業内容について	センター主任会	2014年度春学期授業アンケートについて
5月	FD 推進事業内容について	センター主任会	在学生アンケート実施結果について
6月	FD 推進事業内容について	センター主任会	授業アンケートについて 関西地区FD 連絡協議会 第7回総会について 2014年度新入生アンケートについて
7月	FD 推進事業内容について	センター主任会	新入生アンケートに対する意見 アクティブ・ラーニング予備調査結果について オープンクラスについて
9月	FD 推進事業内容について	センター主任会	FD 講習会について 2014年度オープンクラスについて FD レポート第8号について 在学生アンケートについて 2014年度秋学期授業アンケートについて FD-YG 会について
10月	FD 推進事業内容について	センター主任会	アクティブ・ラーニング研究会について FD 講習会について 2014年度春学期授業アンケートについて 2014年度在学生アンケートについて 大学院生アンケートについて FD-YG 会について FD レポート第8号について
11月	FD 推進事業内容について	センター主任会	各学部教育取り組みについて FD フォーラムのポスターセッションについて 春学期授業アンケート結果とアクティブ・ラーニング研究会講師について
12月	FD 推進事業内容について	センター主任会	アクティブ・ラーニング研究会について 大学院生アンケートについて FD フォーラムについて 学芸学部教育取り組みについて
1月	FD 推進事業内容について	センター主任会	FD レポートについて 大学院生アンケートについて FD フォーラムについて 2015年度新入生アンケートについて 2015年度FD 講習会 講師・テーマについて 2015年度FD 事業概要・日程について
2月	FD 推進事業内容について	センター主任会	新入生アンケートについて 在学生アンケートについて 2015年度授業アンケートについて
3月	FD 推進事業内容について	センター主任会	2015年度FD 講習会 講師・テーマについて 2015年度授業アンケートについて

2015年度 FD 事業の概要・日程◆

FD 事業の概要

I 教育活動の公表

1. 本学教員の教育活動について、本学 HP 上の「研究者データベース」で公開する。
2. 本学教員の教育活動について、『教員研究・教育活動等報告書』として冊子で公表する。

II 授業アンケート

3. 「学生による授業評価」 授業アンケートを春秋年 2 回実施する。
4. 「科目区分代表者及び科目担当者へのフィードバック」 授業アンケート実施結果、及び同一科目区分の学生評価平均値及び大学全体の学生評価平均値データをフィードバックする。(春秋年 2 回)
5. 「授業の改善状況把握」 教員個々の授業アンケート実施結果を蓄積管理する。(紙、電子データ)
6. 学生による授業アンケートの結果に対して科目担当者及び科目区分代表者がコメントを記載し、「授業評価報告」として本学 HP で公開する。(春秋年 2 回)

III アクティブ・ラーニング研究会

7. 授業の改善を目的として、アクティブ・ラーニングに関する事例紹介等を実施する。

IV FD 講習会等の開催・案内

8. 本学主催 FD 関係講習会等を開催する。
9. 学外で開催される FD 講習会等を学部学科、関係教員に案内し、FD に対する意識向上に努める。

V 新任教員 FD ガイダンス

10. 本学 FD 事業に関わるガイダンスを、総務部が所管する入社前オリエンテーションの中で行う。

VI 新入生・在学生アンケート

11. 学生生活全般にわたる満足度、学業等における成長度、教育改善 (FD) 効果、本学への帰属意識等の実態について経年で把握できるようにする。

VII FD の啓発・広報関係事業

12. FD 啓発誌『FD レポート』を発行する。(年 1 回)
13. メルマガ「教研ニュース」を配信する。(月 1 回配信)
14. 当センターの FD 事業内容及び FD 活動報告を本学 HP 上で情報を公開する。

VIII 大学院 FD 推進事業

15. 大学院生アンケートを実施する。
その他の FD 活動。

IX その他 FD 関係の支援

16. FD 関係図書・資料等を収集し 教職員への貸し出し・利用に提供する。
17. FD 関係講習会等の参加費・出張費等を補助する。
18. クリッカーを教員に貸し出しする。
19. その他、本学 FD に関すること。

2015年度 FD 事業日程（予定）

春学期

- 3 月 ・ 新任教員入社前オリエンテーション FD ガイダンスの実施
- 4 月 ・ 新入生アンケートの実施
- 7 月 ・ 春学期授業アンケートの実施
- 8 月 ・ 授業アンケート実施結果送付とコメント依頼
- 9 月 ・ FD 講習会の開催

秋学期

- 11月 ・ 在学生アンケートの実施
・ 大学院生アンケートの実施
- 1 月 ・ 秋学期授業アンケートの実施
- 2 月 ・ 授業アンケート実施結果送付とコメント依頼
- 3 月 ・ 大学コンソーシアム京都主催「FD フォーラム」への参加
(各学科 2 名以上の参加を依頼)
・ 『教員研究・教育活動等報告書』の発行
・ 『FD レポート』の発行

年間を通して

- クリッカー貸し出し
- アクティブ・ラーニング研究会の開催（教務部との共催）
- 学外で開催される FD 関係講習会等を案内、参加費・出張費等の補助
- FD 関係資料・図書等を収集、貸し出し
- メールマガジン「教研ニュース」を配信（月 1 回配信）

編集後記

お気づきの方もいらっしゃるかもしれないが、本号から、2009年の第2号から継続してきた定番メニュー、授業参観レポートが、降板した。教員同士が授業公開を通して授業方法を切磋琢磨するのは、FDの初歩的なアイディアであるが、実行するのにさまざまな制限があり、必ずしも所期の成果を伴っていなかった。仄聞だが、他大学も苦戦しているようである。改善するアイディアが多数寄せられたものの、慎重に議論した結果、時機が熟するまで、授業参観（オープンクラス）を2014年度からしばらく休止することになったのである。

授業参観レポートにかわって、本号から「各学部教育取り組み」が登場し、各学部のFD活動最新動向を報告している。

しかし、授業参観の理念を継承し新しい形で深化させる試みは、今年度から始まった「アクティブ・ラーニング研究会」といえよう。テーマがランダムで、時間的、空間的に分散開催された授業参観より、共通した関心のあるテーマを設定し、教授会の前に開催するこの試みは、いまのところ好評を得ているようである。本年度は計3回行われ、テーマと参加者数は下記の通りである。

- 【第1回】** 日付：2014年11月19日（水）17：00～17：45
 事例報告1：ひと工夫で授業に「相互性」を ―基礎演習からゼミまでの「相互性」の模索―
 （村瀬学先生・人間生活学科）
 事例報告2：発達段階に添ったアクティブ・ラーニングの取り組み
 （塘利枝子先生・現代こども学科）
 参加者数：54名
- 【第2回】** 日付：2014年12月17日（水）17：00～17：45
 テーマ：LMSの一例として授業支援システム“manaba course 2”にできること（株式会社 朝日ネット）
 参加者数：53名
- 【第3回】** 日付：2015年2月9日（月）17：30～18：15
 事例報告：学生間の相互学習によるキャリア教育
 ―自ら学ぶ意欲を高める、動機づけ理論に基づく授業の試み―
 （日下菜穂子先生、三宅えり子先生、才藤千津子先生・社会システム学科）
 参加者数：60名

第1回研究会の報告書は本号に掲載されているので、ご覧いただきたい。

なお、本号には、教育・研究推進センター山本寿所長による、「2013年度授業アンケート結果分析」も掲載された。2013年度から全科目で実施されるようになった授業アンケートは、2014年度から結果もHPで公開されるようになり、少しずつ進化している。

「アクティブ・ラーニング研究会」やさまざまなFD活動を通して、教職員の多くは、大学とは何かについて、再考を促されたであろう。その意味で、今年度で開催されたFD講習会における吉見俊哉先生のご講演「大学とは何か―過去から未来へ―」は、非常にタイムリーかつ刺激的であった。この場を借りて、吉見俊哉先生に厚く御礼申し上げたい。

最後になるが、本号への寄稿や編集にご協力いただいた方々にも感謝申し上げたい。

教育・研究推進センター主任 朱 捷

FDレポート 第8号

2015年 3月 発行

同志社女子大学 教育・研究推進センター

〒610-0395 京都府京田辺市興戸

TEL (0774) 65-8679 FAX (0774) 65-8680

E-mail:kyoiku-i@dwc.doshisha.ac.jp

ホームページ <http://www.dwc.doshisha.ac.jp>

