

多様化する学生の学習支援と FD (同志社大学文学部講演)

京都大学の溝上です。本日はよろしくお願いたします。

文学部でFDというのは、今までいい経験がありませんで、文学部は京都大学も含めて最後の砦といいますか、非常に難しい問題を抱えていると思います。今日、私も先生方に何か、ためになる話をする事ができるとは思っておりませんで、いただいたテーマについての私の考えと、世の中でなされている取り組みをご紹介します。最後に京都大学でもいろいろやっておりますので、それをご紹介します。

学部長から紹介をいただきましたが、私の所属しているセンターは、1994年、「高等教育教授システム開発センター」として発足しました。90年はじめの大綱化以降にできあがったセンターであります。それ以前は広島、筑波が先陣を切っていて、広島の設立年代を見ていただきますと、学生運動、大学紛争の後、大学教育を見直していこうという動きの中で先陣を切ったセンターであることがわかります。その後、神戸大学、九州大学、京都大学と大綱化以降続いて設立されました。九州大学や神戸大学は主として共通教育のマネジメントを担うセンターとして設立されましたが、京都大学では総合人間学部が教養部の改組としてでき、かつ、全学共通教育の全学的責任を持つことになりました。したがって、私たちのセンターは第一に、全学共通教育をマネジメントするのではなく、もっと全学的に、教養教育、学部、大学院教育を総合した大学教育全体の実践をサポートすることをミッションとしました。

2

京都大学高等教育研究開発推進センターとは？

Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University

全国初の大学教育における教授学習の研究機関

【参考】

1972年 [広島大学大学教育研究センター](#)

1986年 [筑波大学大学研究センター](#)

1992年 [神戸大学大学教育センター](#)

1994年 [九州大学大学教育研究センター](#)

1994年 京都大学高等教育教授システム開発センター

1995年 [北海道大学高等教育機能開発総合センター](#)

1996年 [東京大学大学総合教育研究センター](#)

1998年 [名古屋大学高等教育研究センター](#)

**2003年 京都大学高等教育研究開発推進センター(改組)
高等教育研究開発推進機構(新設)**



第二に、高等教育の研究機関として考えたかったということです。最近は少しこの色彩が弱くなってきていますが、高等教育ですから、目の前の課題に対処するような、即座に役立つ研究ではなく、10年、20年を見越したグランドデザインを考えていきたい。teaching、learning という教室の改善を一つ採り上げるにしても、良い教え方、黒板の使い方、良い話し方という即座の技術ではなく、学生を育てるためにはどういう教授活動がいいか、そこで何が機能しているのか、そういうものをもっと大きく10年、20年を見越して研究をやっていきたいということです。私はオープニングのメンバーでセンターに赴任しました。

今、学部長の先生にご紹介いただいたのは、2003年に改組された現在のセンターです。高等教育センターが、総合人間学部の全学共通教育をマネジメントしている中心の人たちと分断しているのはよくないということがありまして、また法人化の後、機関整備するということで合体して拡大改組しました。私は旧センター部門ですので、全学共通教育のマネジメントにはほとんどコミットしていません。最近では学部、大学院のFD、教育改善がずいぶん言われるようになってきましたので、学部・大学院のFD全学委員会を旧センター部門(第1部門:高等教育教授システム開発部門)が、全学共通教育全般は総合人間学部にいる先生方の部門(第2部門:全学共通教育カリキュラム企画開発部門)がマネジメントしています。

センター(第1部門)のミッションはFDだと大きく言っていますが、FDはFDだけで進められません。そこには、教授法、評価、カリキュラム、遠隔メディア、学生研究など、何でも絡んできます。私も赴任以来、一通りやらされてきました。ただ最近では、少し勝手に言えるようになってきて、学生の学びからさまざまな教育問題を考える研究や実践に特化してやっています。高等教育は新しい時代への挑戦ですから、そこに向かって成長する学生の姿を追いかけていきたいと思っています。

3

全国で初の大学教育実践の研究センター

FD(ファカルティ・ディベロップメント)、教授法、授業デザイン、教育評価、カリキュラム、遠隔教育、教育メディア論、学生研究、学習論など)



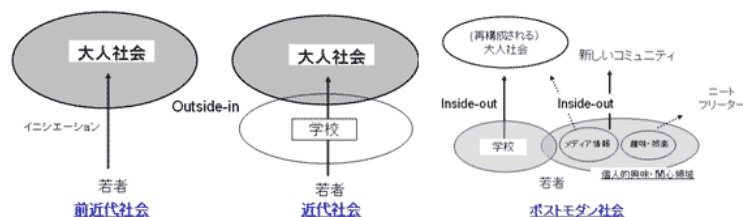
さて、今日は、「多様化する学生にどう対応していくか」を中心に大きくFDの話をしてほしいとリクエストをいただいています。学生論だけでもいろいろ話はあるのですが、今日はFDの講演会です。学生の多様化とFDとをつなげて話を作ってきています。

多様化する学生とFDとの関連をどう見るか

(1)アウトサイドインからインサイドアウトへ

学生が多様化していることはあたりまえで、私も学生時代から20年近くたっていますが、今の学生とのギャップはすごいものがあります。たとえば、私の時代はここまでコンピュータはありませんでしたし、ゲームとかインターネットとか、周りを取り巻く物質的な環境も全然違います。1990年代以前の青年のあいだには、大人社会、私たちの職業世界に適応するダイナミクスが働いておりました。青年期論の中では、これを「アウトサイドイン・ダイナミクス(外から内へ)」と呼んでいます。自分が何をやりたいか、何に関心があるか、そんなことよりも、まず仕事をしていく。まず与えられた場で適応して、そこで求められる仕事をしていくという感じで、自分の外側に自分をあわせていくダイナミクスです。心理学の研究で、今でもないわけではありませんが、「適応」という言葉を冠した研究が90年代以前はたくさんありました。最近、ずいぶん減っています。適応は英語で **adjustment**、**fitting-in-ness** などと言いますが、自分を外側の環境にあわせていく話なんです。バブル経済崩壊以降の日本は、大人社会の力をずいぶん落としました。再構成して新しいところに向かおうとしていますから、そういう意味では、大人社会に入ってこいという頑強なシステムを若者には示していません。大人社会はまるごと引き受ける責任を放りだし、若者に何をやりたいか、何をしたいのかをしっかりと考えると盛んに言うようになりました。つまり、「インサイドアウト・ダイナミクス(内から外へ)」で大人社会に入ってこいと言っているわけです。

インサイドアウトで生きる学生たちですから、彼らが大人社会の価値や考え方にピタッとはまっていなくて、私たちが違和感を覚えるのはあたりまえのことです。もっとも、ここでいうインサイドアウトのダイナミクスは人生形成のダイナミクスを説明するものであって、単に伝統的・慣習的な大人社会に若者が合わせなくなったという話ではありません。そういう話ならば、それは1980年代の新人類の話にまで戻ることができます。1990年代以降顕著に見られるようになった若者のインサイドアウトの人生形成ダイナミクスは、1980年代からもその兆候を見せていますが、いろいろ考えて1980年代ではまだそれが十分には形をつくっていなかったと考えられます(詳しくは、拙著『現代大学生論』NHKブックス、2004年)。



(2)看護師研修での話

話を戻しまして、問題は学生がどんなふうに変化しているかということではなくて、私たちが違和感を覚えるような学生に出会ったとき、教育場面でどう取り組んでいくかということです。

この2年、看護師の中間管理職になる人たちの研修にかかわる機会がありまして、そこでも似たような問題があることがわかってきました。看護の世界は大学教育よりも落としどころがはっきりしています。新人ナースや実習の学生たちは、私たちと同じように違和感のある言動をしてくれるわけです。聞いていたら、はっ倒したくなるようなことがいっぱいあります。たとえば患者さんにタメ口

をきく。「おじいちゃん元気？」と言うのはいいんですが、「看護婦さん、どうですか」というと「あ、めっちゃ、元気」とか。そんな感じで答えたり。彼らは、夜間と昼間のシフトがきつい体制で仕事をしているわけですが、その中で「しんどい」とか「朝起きれへんかった」と言って出て来ないということが、かなりあるようです。

言っているのは、30代半ばくらいの人たちです。私たちは青年期論で彼らも若いタイプの人たちだと言ってきたわけですが、その人たちも現在35歳くらいを迎えていて、やはり20歳くらいの若い人たちにかなり違和感を覚えています。若い人たちに注意をすると、親が出てきて逆に説教されることもあるらしく、私などは「そんなのは辞めさせたらいいんじゃないか」と言うのですが、辞めさせられないんですね。それはなぜか。看護師がものすごく不足しているからです。看護協会など上の組織から「辞めさせないで育てろ」という通達があるわけですが、そういう若い人たちにつきあっていけないといけないのが看護の世界です。で、どういうふうに若い人たちとつきあっていけばいいのかという話になるわけです。かなり深刻に悩んでおられて、相談をしに来られます。しかし私は臨床実践の経験がありませんので、この点全くお役に立てません。腹が立つような話を散々聞く、そして議論をすることで終わります。

青年心理学の中で、看護師の研修にこの10数年かかわっておられる國眼眞理子先生という方がおられまして、『いまどきの若者の考え方・育て方』(日総研)という看護師向けの本を出版されています。國眼先生によりますと、敬語、丁寧語を使わないことは相手との距離を埋める親しさの表現なのであって、決して私たちが常識としている上下関係を無視した行為ではないということのようです。最近の高校教育の現場では、教師が友達化しているといいますが、生徒が敬語、丁寧語を使わないで友達のような感じで教師と接しているところが多く見られます。そうした環境で育ててきた新人看護師、実習学生であるという理解をもって、違和感につきあっていくことも大事であるようです。私はどうもそういう付き合い方が苦手なので、興味のある方は國眼先生のご著書を読んでください。

看護師研修での話

7

國眼眞理子『いまどきの若者の考え方・育て方』日総研(2003)



□ 実習指導者・新人指導者はこんなことで悩んでいる(上位5)

1	指示を出さないと動かないなど、無気力な学生・新人が気になる
2	学生や新人の表情が乏しく意思表示がはっきりしないので、指導者は理解度がかみかず、どのように働きかけたらいいかわからない
3	実習に来る学生の数が多く、指導者が一人ひとりを把握することが難しい。学生個人の成長が見えにくく、記録物を通じた評価をしがちである。
4	助言すると「ハイ」「わかりました」と返事はよいが、同じつまづきを何度も繰り返す。
5	わからないことがあると、すぐに人に聞いて解決しようとする。自分で調べようとしにくい。

また、先生はアンケートをとられていて、看護師の実習者の悩みが同書に収録されています。その上位5つだけ紹介いたしますと、「指示を出さないと動かない」「無気力な学生、学生や新人の表情が乏しく、意思表示がはっきりしないので指導者は理解度がつかめず、どのように働きかけたらいいかわからない」「実習に来る学生の数が多く、指導者が一人ひとりを把握することが難しい」「学生個人の成長が見えにくく記録物を通した評価をしがちである」「助言すると『はい、わかりました』と返事はよいが」、そこは大学と違うと思いますが、「同じつまずきを何度も繰り返す」「わからないことがあると、すぐに人に聞いて解決しようとする」「自分で調べようとしないう。解決してくれるだけまだマシだと思いますが。自分で調べようとしないうところは私たちに共通する問題だと思います。

こんな話を聞くと、私の例で言えば、京大でもっている全学共通科目の演習授業を思い浮かべます。学生がいくら言っても調べてこない。授業の中だけの議論で片づけようとする。私はあの姿勢が大嫌いとして、「今まで考えたことのないような世界へ一歩踏み出してみようという気はないのか」と必ず言わないといけなくなります。そうしたところへ踏み出せる学生というのはほんとう1、2割でして、もう演習の授業なんかやめてしまおうかと投げ出したくなるほどです。

いろいろ看護師と議論していると、新人看護師や実習学生が多様化して問題化していることのエッセンスは、看護の話ではないことがわかってきました。日常生活の振る舞い方であったり、仕事の内容ではなく、仕事に対する一般的考え方とか、大学で言うと授業をどう受けているか、何のために勉強しているか、そういう話なんですね。結構、一般的な問題です。看護師の方たちと話していると、新人たちと友だちになるくらいで接していかないといけないんじゃないか、とかそんな話にもなったりするのですが、そんなことではないんですね。看護の世界ですから、やらないといけないことははっきりしている。仕事のしかたや始まる時間がそんな新人や実習学生にあわせることで変わるわけではありませんし、シフトも何時、何時としっかり決められているわけです。ここはこうやらないといかん、患者さんにはこう声かけをしないといかんと、ちゃんとルールがあるんです。ある程度の逸脱は柔軟であってもいいと思いますが、私たちの世界に比べると落とすところはかなり明確で、そこだけを見ていけばいいんです。彼女たちの話を聞いていて私はそう思いました。

ある看護師さんの悩みは、20歳すぎのゲームオタクの新人男性がいて、ちょっと隙をみつけるとゲームをしていたり、コンピュータに向かっていたりする。で、話が合わない、コミュニケーションが遠く感じる、それでミスもあって注意をしても聞いているのかどうかははっきり反応がつかめない、そんなことが続くと、最近の若いやつはゲームばかりでコミュニケーションもろくにできない、ミスもする、注意しても聞いているのかどうかわからない、こんな話になります。

たしかにそんな人はいます。決して多くはありませんが、10人いたら一人くらいいるかもしれません。ですけれども、ゲーマーでもコンピュータオタクでも、要は仕事をしっかりしていればいいわけです。患者さんに声かけができて患者さんが安心をもって看護を受けられれば、いくら休み時間をゲームにふけていてもいいわけです。「そんなところは見なくでもいいんじゃないですか、仕事の落とすところだけにフォーカスして見ていけばいいのではないですか。」、そういう話に落ちてきました。私も議論をしていて、なるほど、そんなふうに考えていけばいいのかと思いました。皆さんはどうお考えになるでしょうか。

(3) 大学教育では

大学も基本的には一緒ではないでしょうか。学生がいくら授業中に私語しようが、寝ていようが、

ケータイをしていようが、ケータイは昔、ありませんから新しい姿かもしれませんが。結局は私たちが目標とする授業目標に学生たちがどれだけ向かえるか、達成できるかということだけで考えればいいわけで、途中の寝ている、態度が悪いとかは関係ない。非常勤でFランクの大学に行くと、学生は注意しないとほとんどタメ口で話しかけてきます。私は注意します。「俺はお前の友達か？」と。しかし、彼らは自分たちのしゃべり方を悪いと思っていませんから、悪気はない。しかし、注意はしますが、私が言いたいのは、本質的な問題はそんな学生たちでも、こちらの期待、授業目標にどれくらい向かって頑張るかということだけで、そこだけを見ればいいんだらうということです。そう考えればどこの大学も同じではないかと思えてきます。

しかし、大学教育を考える時、それだけでは話が進まないところがあります。職業世界とはちょっと違うところです。動機づけをどう考えていくかということが一つあります。ヨーロッパの大学教育で学生が身につける3要素は知識・技能・態度と言われます。動機づけを態度に入れるかどうかはカテゴリーの問題ですから、入る場合もあり、入らない場合もありますが、分けています。専門の先生方は学生を知識だけを教えていく対象と見なすことが往々にしてあります。最近、大学教育が外から改善を求められている背景として、「技能や態度を育てていく、それこそが新しい時代に向かう若い人たちを育てる大学の使命だ」という考えがあります。アメリカでは先陣を切ってやっています。ヨーロッパでも大きく議論されています。日本はやっと去年から本省レベルで技能の話がされるようになってきました。一般の大学、一般の先生方にはこの話は遠いものでありまして、ちょっと時間がかかるなと感じています。

動機づけを含めて、看護と何を分けて考えないといけないか。極論すれば、看護は、ある意味では、やる気があってもなくても、やらないといけない仕事がちゃんとできていたらいいんです。それは仕事だからです。もちろん患者さんにダラッとした姿勢が悪い印象を与えて「なんや、あの看護師」と言われるようでは病院の信用問題になります、それはいけません、患者さんにある程度決められたポイントをもって接していければ、たとえばやる気がなくても、ちゃんと仕事ができればいいわけです。ところが大学教育は大学の中だけで話は済みません、大学を出ていった後、社会で力強く進んでいくような若い人たちを育てるという使命があります。大学教育の中で、いきいきとできない学生が、大学を出てからいきいきとできるかという話につながります。

いくつか傍証があります。たとえば、大学時代に一生懸命勉強した人、取り組んだ学生は、それなりに社会に出てからも力強く働いているという結果がその一つです。学生時代によく聞きましたが、「大学時代は勉強よりもクラブとかサークル、アルバイトとか対人関係を磨け」と。皆さん方もたくさん聞いてこられたと思います。そういうのも大事だと思います。これを否定することはありません。ただ大学での勉強の多くは、私たちが日常で過ごす話とは縁の遠い、抽象度が高い話です。そこにコミットして抽象度の高いレベルで議論をしていく、議論に参加して違う他者の意見に向き合っていく、思考を精一杯使う。そういうところに大学での勉強の意義があります。これだけ抽象度の高い、あやふやな社会が今進展しているわけですから、そういうところを力強く生きていくためには、自分の日常世界のことだけで物事を考えるのではなくて、抽象度の高い、あるいは自分の関心世界とは遠いところのテーマにおいても、物事を深く考えることが求められます。そういう話です。

「やる気のない奴は辞めろ」とFランクの大学で言うと簡単に辞めてきますので、言ってはいかん言葉なんですけど。ただやる気のない奴を大学は今まで放ってきたと思います。京都大学でもやる気のない学生に手取り、足とりということはしません。ただ、最近は「中間層」という言い方をして

います。トップの学生が、京都大学の威信を支えてきたことは今も昔も変わりありませんが、そこに続く中間層、トップ1、2割の下に続く2、3割層、すごく真面目なんですけど、勝手には勉強しない学生たち。そういう学生たちをどう引き上げていくかを、いま京都大学では議論し始めています。

学生にやる気を促す取り組みはいろいろとなされています。理工系の数学、物理、力学などの基礎科目が重視される分野では、いきなり数学、物理とかの基礎科目を勉強をさせても学生たちが力強く勉強してくれません。そこで、創成型教育と言って、比較的はやい学年からロボットをつくらせたりものづくりをさせたりします。高層ビルから卵を落として割れないようにするためにはどういう装置が必要かとか、そういう授業もあります。そういう取り組みを通して基礎科目への学習に動機つけていく。医歯薬系、教員養成系であれば早期体験(Early Exposure)というプログラムが実施されています。入学当初から病院や学校につれていったら学習意欲が変わるわけです。そういうのをさせていくことが往々になされるようになってきています。

京都大学でも、1年生から導入教育としてポケットゼミというのをやっています。入学時から先生の研究室で最先端の学問に触れる、そういう特別授業プログラムを通して、学生を学問世界に動機づけるというものです。学生たちはすごく目を輝かせて参加しています。京大のプログラムのなかでも成功プログラムだと言われ、全国で紹介されています。

しかし他方で、こういうことも知っておかないといけません。創成型教育でもアーリー・エクスポージャーでも、学生たちは熱心に取り組めます。だけど、あの顔はなんで基礎科目をやっている時に出てこないのかということです。あれだけいきいきと取り組んでワイワイやっていた顔が、数学、力学をやる時には、いつも私たちが見てきた、あの顔なんですね。やる気のない奴は依然としてやる気がない。創成型教育とかポケットゼミは一体どう役立っているのか、貢献しているんだろうかと思えます。ポケットゼミを10年見てきましたが、これだけ成功しているのだったら、もっと京大の学生はいきいきと勉強していいのではないかと思うんですね。だけどあまり変わっていないように見えます。

多分こういうことではないかと思えます。場が与えられて、そこで面白い取り組みをする。学生はけっこう真面目ですので熱心に取り組む。学生の学習に対するあのまじめさは信じていいと思います。ただ与えられない場で、あるいはすぐにおもしろさが見えにくい状況で、どれくらい意欲をもって取り組めるかは個人の本質的に備わっているやる気や態度や継続して学習していく忍耐力に依存します。創成型教育やアーリー・エクスポージャーが駄目だと言っているわけではありません。私はああいう取り組みはとても大事だと思います。しかし、基礎科目や基礎的な課題への取り組みは、また別能力だという認識も必要です。その両方を考えていく必要があると思います。

以上、多様な学生に対しての話を一つしました。多様な学生であっても、教育である以上落としどころはあります。授業目標に照らして、学生の学習成果を見ていくということです。しかし、大学教育では動機づけを無視することができないと考えます。忍耐強く基礎科目、課題に取り組んでいく学習態度まで含めて、学生がいかに学習するかには私たちは関心を寄せなければなりません。

FDの義務化に関する昨今の情勢

(1)FDの定義

現行の大学設置基準ではFDという言葉もありませんし、義務化という言葉もありません。現行の大学設置基準(1999年改定)では、こう書かれています。

「大学は、当該大学の授業内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究の実施に

努めなければならない。」

これを私たちは俗に「FDの努力義務」と呼んでいます。つまり、授業改善が義務だとは言っていないのですが、そこに向かって努力することは義務だと言っているわけです。

現行の大学設置基準(1999年改定)

(教育内容等の改善のための組織的な研修等)

第二十五条の二 大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための**組織的な研修及び研究の実施に努めなければならない。**

(=FDの努力義務)

ところが、2003年に専門職大学院が出ました。同志社大学にも、法科大学院やビジネス研究科がありますね。で、それは専門職の養成ですから、とくにteachingに対するチェックが必要となってきます。ここでFDの義務化が当然のごとく法制化されることとなります。

しかし、そこで話は終わりませんで、専門職大学院でFDが義務化されるのだったら、一般の大学院でもFD義務化をしなければならないのではないか、という話になりまして、大学院設置基準が2006年に改定されました。

さらに、大学院でFDが義務化されてなぜ学士課程段階で義務化されていないのだという話になりまして、今話題になっている学士課程段階でのFD義務化が来年3月で法制化されることとなったのです。もっとも、義務化といったところで、国家・本省レベルでどのように大学を支援することができるかということは別問題でして、いま盛んに審議されています。しかし、いろいろ立場や考え方が交錯しますから、議論はかなりもめていると聞いています。

専門職大学院設置基準(2003年施行)

(教育内容等の改善のための組織的な研修等)

第十一条 専門職大学院は、当該専門職大学院の授業の内容及び方法の改善を図るための**組織的な研修及び研究を実施するものとする。**

大学院設置基準(2006年改定)

(教育内容等の改善のための組織的な研修等)

第十四条の三 大学院は、当該大学院の授業及び研究指導の内容及び方法の改善を図るための**組織的な研修及び研究を実施するものとする。**



大学設置基準におけるFDの義務化(2008年3月施行予定)

FD(ファカルティ・ディベロップメント)はもともとアメリカで用いられてきた言葉で、教育を担う教授団 Faculty members の発展すべてがFDだと考えられています。ですから、もともとの意味のなかには研究も入ります。しかし、アメリカでも最近では、研究はどけてFDと称していることが多いように見えます。やはりアメリカでも、研究を入れることで教育問題への焦点がぼやけるからなのかもしれません。

日本にFDという言葉が入ってきたのは1980年代ですが、一般に使われるようになったのは1990年代半ば頃からです。文部省は1996年のいわゆる『教育白書』で、FDを「教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取組の総称」と定義しています。授業内容・方法と授業場面に限定をしていますので、うちのセンターの田中毎実教授はこれを「狭義のFD」と呼んでいます。

FDの呼称はいろいろあります。ヨーロッパでは Educational Development という言い方もしていますし、フィンランドでは Teaching Development という言い方をしているようです。

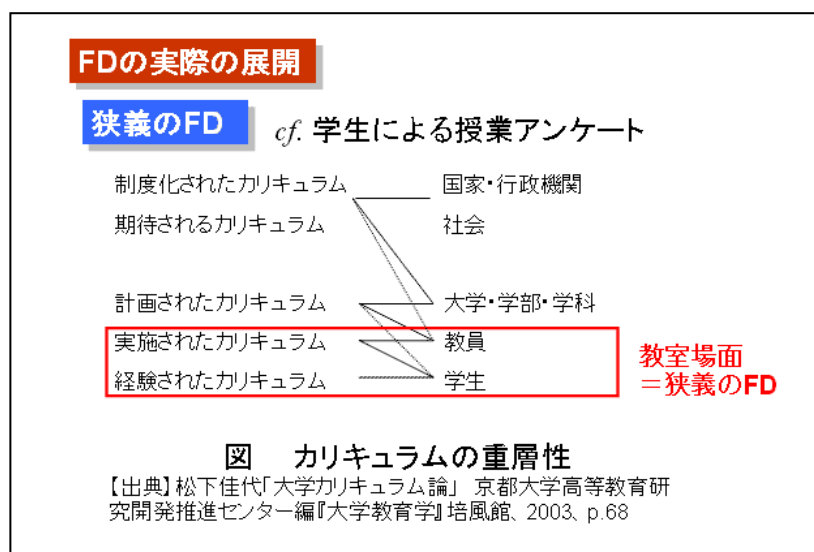
文部科学省の定義

- 「**教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的な取組の総称**。FDと略して称されることもある。その意味するところは極めて広範にわたるが、具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などを挙げることができる。」
(文部省, 1996, p.6)
- この定義は田中毎実(1997)によって「**狭義のFD**」とされる。教育改革に従事する者が称するFDは、大方文部科学省のこの定義にしたがっている。

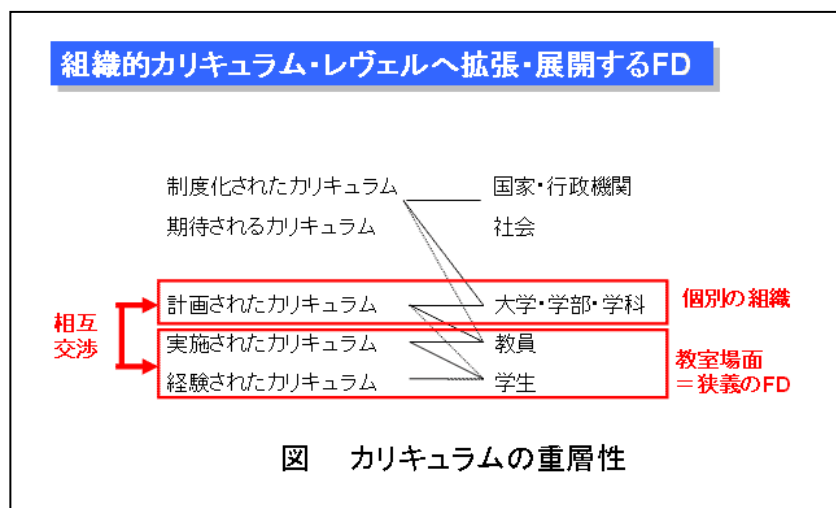
(2)FDの実際の展開

この10年のFDの実際の展開をまとめてみます。

狭義のFDは、教室の中で教員と学生が向かい合ってなされる teaching と learning の問題です。それは、より具体的には教員個人の教授問題を指しましたから、実際には「学生による授業評価アンケート」が多くの大学で体制化されました。結果は教員にフィードバックされて、個々の教員はそれを見て自身の teaching を改善しなさい、と言われてきました。実際に、「それがFDだ」とどこの大学も言っていました。これが「教室場面のFD」です。



しかし、先程の工学部や医学部のように、学生がどうしても基礎科目にしっかりと取り組まない、到達してほしい知識・技能に到達しないということが出てきます。高等学校以前のカリキュラムが落ちていますので、昔の大学生だったらできていたことができなくなっているということもあります。そういう中では、一個人の先生の努力ではどうしても対応できない問題が教授・学習場面で出てきます。そうなってくると、これはカリキュラムと絡んだ教授・学習問題となります。つまり、組織的な教育問題となるわけです。



FDはここまでを範囲としています。一般的には、一教員が授業内容・方法を改善すると理解されていますが、文部省の定義には、「組織的な取組」というように、「組織的な」という言葉が込められているのです。それは、FDが個々人の先生方の問題でありながら、他方で組織的な問題でもあるからです。特に、一個人の教員の努力ではどうにもしようがない教育問題が近年数多く浮上しています。この1、2年「FDを組織全体で取り組む」ということが声高に叫ばれていますが、それ

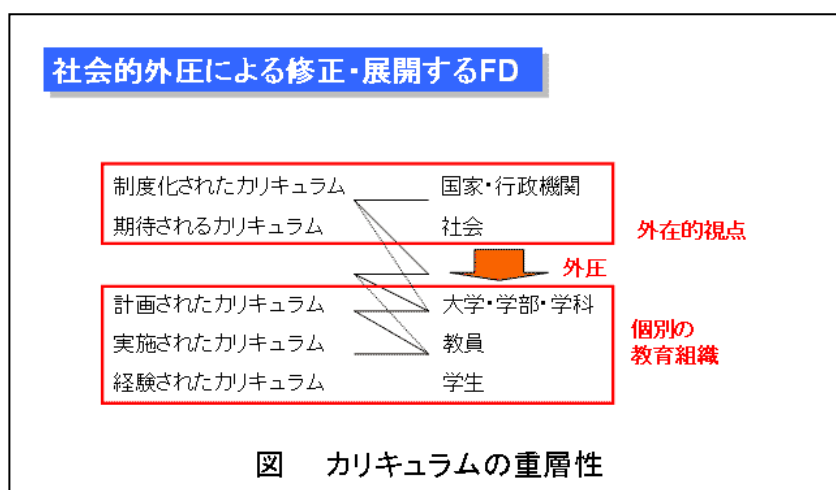
はここに関連します。大学や学部が組織的に FD にどう取り組むかが、現況の課題となっています。

中教審で、大学生にどう技能を身につけさせるかという議論をしています。「汎用的技能 generic skills」と呼ばれ、それが「学士力」という議論へも接続しています。ヨーロッパの人たちは、学生に大学教育を通して教えないといけない3大要素を「知識」「技能」「態度」とまとめることが多いのですが、それで言えば、日本の大学教育では、「知識」偏重で、「技能」「態度」が軽視されています。

知識をどういうふうに教えていくかということに関して、先生方の取り組みに異を唱えることはないと思います。先生方は真摯に学生たちに知識を教え、彼らがそれをどういうふうに理解してどういうふうに課題に取り組んでいるか、よく考えていると思います。この部分はそんなにうるさく言う必要はないと思います。

他方で技能や態度については、時代の特徴があるかもしれません。先生方の多くは、学生たちが将来どういふ人材、どういふ大人に育っていくかをほとんど考えていません。埋没的に、一つひとつの授業をこなしているだけです。授業をいろいろ受けることで、学科や学部、大学総体で学生たちはいったいどのように育つのか、そこが考えられていません。多くの場合、カリキュラムも知識に焦点化した構成となっています。

先ほど、個々人の授業改善では対応できない組織的な教育問題があると言いました。しかし、教員個人、組織でさえ問題にしない問題というのが、時代の進展とともに出てきます。今日議論されていることと言えば、技能や態度がその代表的なものです。こういう部分は、当該大学・学部などにとっては「外在的視点」として外から、主には本省や教育関係者からですが、外圧として降りてきます。こうして大学や学部・学科が組織的に教員をマネジメントしてどう取り組んでいくかということがさらなるFDのステージとなります。



FDの義務化も外圧です。外からの声はうるさく面倒なものです。FDを専門としている私でさえ、いい加減嫌になってきていまして、もっと学生一人ひとりの学習や成長に目を向けていきたいとよく思います。最近の教育改革はどうしても政策的な話に終始するので、こういう視点を忘れないよ

うにしたいと思います。これからもFDや教育改革の話はいろいろ展開すると思いますし、そういう政策的な動きとの対話は必要です。しかし、それでも最後は、個々人の教員が目目の前の学生をどう育てるかということに話は尽きると思います。授業一つひとつのなかで学生が一体何を学んでいるのかを考え続けていく、そういう教育改善でありたいと願います。

(3)FD活動の課題

いろんなFDの取り組みがありますが、全体的に学生の視点が抜けていることが多いと見えます。たとえば、FDの一環として公開授業がなされます。しかし、ある大学の例では、授業検討会で教師の話し方とか板書の仕方、学生が寝ている、寝ていないとかの話ばかりで、とても退屈でした。極端であってはいけませんが、それを承知で極端に言うと、寝ていてもいいんです。教師の話し方が悪くてもいいんです。授業を見るポイントは、結局学生はその授業を通して何を学んだかということです。それを見ていくなかで、学生は板書が汚ないからうまく学べていない、ということになれば、それは問題にしないといけません。しかし、それは学生の学びとの連関の中で問題にされるべきものです。客観的に板書の仕方がどうのというのは、少なくとも大学教育においてはナンセンスです。

また、「学生はやる気がないのではないのだ。課題が学生の興味をひくものになっていないのだ」という話をされる先生がいます。わかりますけれども、私はこういうのは駄目だと思います。課題を変えたら学生はやる気になりました、というのは私は最悪だと思います。もちろん、学生たちをまったく見ないで授業を考えるというのは駄目だと思いますが、学生にあまりに合わせすぎたのでは、授業者が学生の何を育てようとするかという目標を見失うことになります。いろいろ学生のことを考えるにしても、学生が何を学ぶかということは前もってこちら側にあるのです。それが教育でありますから。

(4)海外に見るFD最先端

FDの海外の事情を少し紹介します。
イギリスの **PGCHE** FDの義務化に向けて、中教審・大学分科会で議論の俎上にのぼっているのがイギリスの「PGCHE」です。

PGCHE(イギリス)

Postgraduate Certificate in Higher Education

- HEA(the Higher Education Academy)が設立
- PGCHEとは「**大学教員の教育能力証明を取得する資格課程**」である。

イギリスは大学教育においては歴史のある国です。1997年に『デアリング報告』と呼ばれるものが出されまして、そのなかで教員の教授及び学習能力開発と評価、さらに新任教員への高等教育資格課程の取得が義務化されました。ここで話しているPGCHE(Postgraduate

Certificate in Higher Education)は、そのなかの新任教員に義務化された資格課程を指します。

ここでは、いろいろな研修プログラムが開発されています。研修は、ただ参加して参加証をもらうだけでなく、大学の正規プログラムのように単位制になっています。モジュール扱いになっていて、資格の程度に応じて30単位をとらないといけない、60単位をとらないといけないとなっています。具体的には、ワークショップなどに参加してteachingに関する技能を磨く、自分たちが実際に授業を行ってポートフォリオをつくる。「ポートフォリオ」というのは、自身の授業実践に関するあらゆる資料を集めた履歴と定義されます。つまり、授業でこういう教材を用いた、学生たちの成果はこういうものであった、途中途中で学生とこういうやりとりをしたといったもので、残せる資料は全部残してファイルにする。そうしてまとめたものを「ポートフォリオ」と呼びます。そうしたポートフォリオを通して、自分が教師としてどういうふうに成長・発展しているかを記録で示し、単位認定の根拠としてもらいます。アメリカでもポートフォリオの実践はかなり見られますが、昇進の時の資料として提出されることもあるようです。

これらはPGCHEプログラムのほんの一部ですが、とにかくこういうものがイギリスで進行しているという紹介です。これを日本でつukれないかというのが関係者の一案のようですが、ちょっとどうなるかわかりません。けっこう大変だなという印象を受けます。

□ PGCHEの主な基本構造

1. 大学により、タイトル、資格取り扱い、モジュールの単位や構成などプログラム設計は任される
2. 主な課程モデル...1モジュール10から20単位を、全体として4モジュール程度(60単位)を積み上げて、2~3年程度で取得する。
3. 前半の30単位取得を正規採用の条件とする大学が多い
4. 前半の取得でHEAの準会員資格申請、全課程取得でHEAの正規会員資格申請が可能

□ プログラムのモデル

1. モジュール1、2...オリエンテーション、コアワークショップへの参加
 2. モジュール3、4...
 - (1) 個人および(または)グループの授業研究プロジェクトの計画、実行
 - (2) 授業観察とそのピアレビュー実施
 - (3) ポートフォリオ作成、最終評価
- 評価は、合格または不合格で判定
- 担当部局は、教育開発センター、SDセンター、教育専攻コースなど

アメリカの POD アメリカでは二つ大きな流れがあります。1つは、ファカルティ・ディベロッパー (Faculty Developer) というFDの専門スタッフを養成し、彼らにFDに関する企画開発をまかせていく流れです。そのファカルティ・ディベロッパーを全国的に組織しているのが「POD (Professional and Organizational Development Network in Higher education)」という組織です。各大学での取り組みを提供し、お互いに相互研鑽していく全国大会のようなものです。

これがいま急速に日本に入ってきています。たとえば、京都大学の高等教育センターでしたら、研究者である教員がスタッフになっていて、その教員が大学教育の実践にサポート、マネジメントをしていくこととなっています。我が国の大学ではほとんどがそういう形態をとっています。しかし、日本でも徐々にファカルティ・ディベロッパーの養成が始まっています。愛媛大学の事例が先駆けなので、それをモデルケースとしながら進んでいるようです。

POD(アメリカ)



Professional and Organizational Development Network in Higher Education

- FDの実践的支援(イベント、ワークショップ、学会、出版物など)
- FDer (Faculty Developer) の養成、組織的支援

cf. 愛媛大学の事例

アメリカの SoTL もう一つは、カーネギー財団と AAHE が主催している「SoTL (Scholarship of Teaching and Learning)」という流れです。州立で研究大学のインディアナ大学が有名ですが、そこでは Faculty Developer のような形でFDを進めるのではなく、研究に取り組むのと同じような形で、教室で自分が問題だと考える Teaching と Learning の問題を Evidence-Based で調査・探究し解決していくというものです。それを発表していく学会のような場も設けられています。

たとえば心理学ですと、4年生になって卒業研究をしますが、それに必要な心理統計や研究法が4年生なのに全然頭に入っていない、触ったこともない学生もいる、そういうことがたまに起きます。そういうものは、ふつう1、2年生でやっていないといけないものですが、問題はこういうときにどういふに指導すればいいのかということです。それを問題意識として設定し、問題解決していくわけです。それが SoTL でいう教員の資質向上・発展ということになります。

SoTL がこういうものばかりを扱っているわけではないのですが、それでも自身の教授活動を研究するかのように問題解決する。そこに、内容に密接に関連した teaching を重視して、教授活動の向上・発展を考えようとする姿勢がかいま見えます。こうして、SoTL は教員個々人のカリキュラムや授業の内容に対する「専門性・学識 scholarship」を重視するわけです。この観点から見ると、板書の仕方、話し方などの授業技術だけで終始するFDは何とも表層的に見えます。とくに研究大学とか、それなりにプレステージが高い大学では、授業技術も大切ですが、内容を伴った問題意識がもっと問われてきます。



私は7月に、オーストラリアのシドニーで開催された国際版の SoTL、すなわち ISSoTL (The International Society for the Scholarship of Teaching and Learning) に参加してきました。実に驚きました。FDの担当者でもない一般の教員が前に出てきて、自分の授業の資料を皆さんに配って「こういうふうに授業を計画、構成している、こういうふうに学生がなっていて困っている」という状況を発表して、フロアから「こういう点はどういうふうに考えたか、こういうことはやったか」といったように質問や助言が出される。欧米人ですから、すごい質疑応答のやりとりで、あんなのはなかなか日本人にはできないなと思いました。そういう向こうのカルチャーに支えられた組織体ということはあるかもしれませんが、研究をやるかのように教授改善を図っていく教育改善方法がアメリカで模索されていることくらいは、知っておいていいと思います。うちのセンタースタッフとも、内容をベースにした教授改善、FD であれば、京都大学の先生でもそこそこは乗ってくるかなと話しています。

学習支援における課題と解決策

(1) 日本の大学教育関係者が気にする世界の動向

スキル(技能)の問題が一つあります。一般的には「汎用的技能 generic skills」と呼ばれているものです。

ヨーロッパでは(というこのくくりもあまりにもおおざっぱなものです)、アメリカ、カナダやオーストラリアと違いまして、skill という用語よりは competence という用語を用いることが多いようです。おそらく、school to work の問題と言いますか、職業世界に対する大学教育の位置づけが違うのだらうと思います。大学を出て就職するという発想は、やはりアメリカ、カナダ、オーストラリア的でありまして、ヨーロッパでは、日本でいう高等学校を卒業した後就職する人がまだまだ多い。大学へ進学しても修了しないうちに途中で就職する人もいる。2年くらい働いてまた大学へ戻ってきて勉強するという人も多くいる。今ずいぶん変わってきていますが、こうした school to work の考え方のもとでは——これはヨーロッパの人がよく言う言い方ですが——、スキルというのは3~4年で身につける最低限必要なスキル、つまりミニマム・スキルというイメージをもちます。

ほぼ同じものを指す技能をヨーロッパの人たちが「コンピテンス(Generic) competence」という用語で表現するのは、大学で身につける技能がどちらかといえば能力に近いものだと見なされているからです。高等教育は higher education であって postsecondary education ではない。したがって、自分がさらに高い専門性を修得する場こそが higher education なのであって、専門性への固執、より高いところへと自分の能力を高めるという意味合いが大学教育に込められているのだと思います。ですから、ヨーロッパでは skill というよりは competence という言い方が好まれる。もっとも指している実質はほぼ同じです。

資料1と2はメルボルン大学のシラバスです。知識、技能、態度を各授業が実現していくことがどういうことか、端的に示しているのがこのシラバスです。すべての大学でこうなっているわけではありませんが、アメリカ、オーストラリアではこういうシラバスが多く見られます。

資料1は“USA Today: Society, Culture, Identity”というタイトルの授業科目です。1年生向けの授業です。上段でこの授業をどういう趣旨でやっていくかという Subject Description が書かれてあって、私たちのよく知るシラバスです。

注目すべき点は下段でして、“Generic skills”と書いてあります。たとえば、一つ目は“demonstrate research skills through competent use of the library and other information sources”と書かれています。図書館やさまざまな情報ソースを有効に活用して研究技能を育てる、と訳されます。情報教育は独立した授業でおこなわれることが多いですが、こんなふうな、ふつうの授業で一人一人が情報教育を意識していけば、独立した特別な授業科目は必要ないと言っても言い過ぎではないわけです。教養や専門科目の内容学習に合わせて技能を磨くという発想です。

二つ目の“show critical thinking and analysis through recommended reading”ですが、批判的思考(critical thinking)といっても、ただ思考を育てるというのではなく、そこに内容が伴っている。Recommended reading、つまり授業の中で読んだ方が良いとされる読書課題があるわけです。本とか論文とか。そういうものをしっかり読んで、授業で教えられる知識内容を検討していく、議論していく。それがここで言われる批判的思考です。論理的思考(logical thinking)も同様です。

もっとも、これはシラバスですから、そういう技能をこの授業を通して身につけられますよ、というある種の宣言であって、実際どのようになっているかはわかりません。しかし、少なくとも個々の授業者が学生たちにどういった技能を修得させようと考えているかを自覚していることが、このシラバスからわかります。授業が単なる知識伝達の場合ではないことを示唆していますし、知識・技能・態度がバランスよく考えられていると思います。まあ、大学や組織から考えさせられているといった方が実態だと思います。

表 メルボルン大学1年生向け授業 (USA Today) のシラバス (2007年10月31日版)

Subject	USA Today: Society, Culture, Identity
Note	This subject is recommended for students wishing to complete a major in American studies.
Availability	1st year
Credit Points	12.5
Coordinator	
Semester	1
Contact	Two 1-hour lectures and a 1-hour tutorial each week
Subject Description	This subject aims to give students an awareness of the trajectory of present-day debates about the United States by examining important aspects of North America in the post-war period, and offering historical, cultural and political analysis of how things came to be the way they are. Stories prominent in the American news media in recent years have included the 'war on terror', a presidential indiscretion, and tragic high school shootings. Editorials debate the death penalty, illegal immigrants, and whether or not national ideologies of democracy and liberty are translated into true racial and economic equality. This subject examines United States society and culture since the 1960s. It looks behind the headlines, and analyses the people and events that made them. Utilising historical scholarship, television documentaries and examples of American popular culture, we explore the attitudes of the American people to the world, diversity, gender issues, social inequalities and government. Students should gain a critical and interpretative understanding of the state of the American nation today and in the recent past, and have acquired skills and strategies for research on the contemporary United States.
Generic Skills	<ul style="list-style-type: none"> • demonstrate research skills through competent use of the library and other information sources; • show critical thinking and analysis through recommended reading, essay writing and tutorial discussion, and by determining the strength of an argument; • demonstrate understanding of social, ethical and cultural context through the contextualisation of judgements, developing a critical self-awareness, being open to new ideas and possibilities and by constructing an argument; • be able to communicate knowledge intelligibly and economically through essay writing and tutorial discussion.
Assessment	A written research essay of 2000 words 50% (due mid semester), reflective exercise 2000 words 40% (end of semester) and tutorial participation 10%.

(注) <http://www.unimelb.edu.au/HB/subjects/131-145.html>

表 メルボルン大学 2-3 年生向け授業 (American Politics and Society) のシラバス
(2007 年 10 月 31 日版)

Subject	American Politics and Society
Availability	2nd and 3rd year
Credit Points	12.5
Coordinator	
Prerequisites	Usually one first-year politics subject.
Semester	1
Contact	Thirty contact hours per semester. Two 1-hour lectures per week for 10 weeks and a 1-hour tutorial per week for 10 weeks. The lecture and tutorial programs are staggered and cover the 12 weeks of semester
Subject Description	This subject tackles the operations of the American political system, examining the interplay of interests, culture, personalities and institutions. Students begin by considering the Constitution and the principles which it embodies, and then examine key institutions, including the Presidency, the Congress, the Supreme Court and the political parties. On completion of the subject a student should have an introductory understanding of the major political institutions in the United States that may serve as a preparation for further studies in political science; some knowledge of the achievements and failures of various presidents, such as Nixon, Reagan, Bush and Clinton; and an understanding of the major social problems confronting the United States today.
Generic Skills	<ul style="list-style-type: none"> • be able to research through the competent use of the library and other information sources, and be able to define areas of inquiry and methods of research in the preparation of essays; • be able to conceptualise theoretical problems, form judgements and arguments and communicate critically, creatively and theoretically through essay writing, tutorial discussion and presentations; • be able to communicate knowledge ideologically and economically through essay writing and tutorial discussion; • be able to manage and organise workloads for recommended reading, the completion of essays and assignments and examination revision; • be able to participate in team work through small group discussions.
Assessment	A written essay of 2000 words 50% (due mid-semester) and a 2-hour exam 50% (during the examination period).
Prescribed Texts	A subject reader will be available.

(注) <http://www.unimelb.edu.au/HB/subjects/166-016.html>

大学教育でこういう技能を修得させていくことが、今大学教育関係者のあいだで大きな話題になっているとご理解ください。Generic skills、ヨーロッパでの Competences の中身は、「コンピテンシー competency」という企業で有能に働くために必要な力というものと実質的には同じです。分別した定義をはかっていくことも可能ですが、大学教育の実践にとっての本質的な差異はあまりありません。

論理的思考、批判的思考といった思考の問題が1つあって、内容や知識をもって他者とコミュニケーションをする、異なる意見を持つ人と議論をする、そこからさらに新しい考えを生み出していく、そうしたコミュニケーションの問題が1つ。そこで働く自信とかセルフコントロール、イニシアティブ、リーダーシップなどの感情や態度が1つ。これらのものは何も企業で働く人だけでなく、研究

者やどんな職業に就く人にとっても重要なものです。私たちが高度で複雑な社会で生きていくという前提がある以上、そこで力強く仕事をするために必要な力です。

さまざまなコンピテンシー			
1	リーダーシップ	11	概念的思考力
2	強制力	12	情報指向性
3	育成力	13	専門性
4	チームワーク	14	対人インパクト
5	達成指向性	15	対人理解力
6	イニシアティブ	16	関係構築力
7	顧客指向性	17	組織感覚力
8	徹底確認力	18	自信
9	フレキシビリティ	19	セルフコントロール
10	分析思考力	20	組織指向性

【出典】小方直幸(2002)「職業的レリバンス研究における大学教育」『広島大学大学院教育学研究科紀要, 第3部, 51, 407-413.

ここが日本のどうしても遅れてしまう点であります。能力とかスキル、態度を考えていく時、問題になるのは学生の学習です。知識であれば、理解しているかどうかをテストでチェックすればいいのですが、この能力とか技能ばかりは、学生がアクティブに学習していかないと、つまりアクティブ・ラーニング(Active Learning)がないと身につかない。いくら授業がよくなっても、学生が座っていて、先生がしゃべっているだけの授業では、そうした力は身につけません。

一方通行の授業がだめだとは言っていない。こういうのは大事です。大人数の授業も大事です。これが消えることは絶対ありませんし、消える必要はありません。一方向で伝えられる知識をしっかり受けとめる力も、学生側には必要だからです。

しかし他方で、学生が他者と議論してある物事を考える、そうした授業が必要です。そこでの議論、コミュニケーションはおしゃべりではありません。最低限必要な前提知識を踏まえた上で、自分の考え、ある課題に対する考えを述べていく、そうしたところでのコミュニケーションです。異なる考えを持つ他者が自分とは違う話をしてくる。「あいつは一体何を言っているんだ」というふうな頭の中で彼の考えをマッピングして整理する。「君のこの部分はわかるけど、ここは考えが違う。わからない。もうちょっと説明してくれ」といったように、自他の考えを摺り合わせてマッピングを精緻化していく。こういうことが授業の中でデザインされているかどうかです。

この手の能力はアルバイト、クラブ、サークルでも身につけません。扱われている、そこで議論されている知識が全然違うからです。私たちが授業とか学問の中で扱っている知識というのは、かなり抽象度が高くて体系的に複雑です。そういうものは日常世界からは縁遠いものです。そういう知識内容を前提にしてどれだけ議論をしていけるかが問題です。これは大学の正規の授業のなかでしかできません。

ヨーロッパでは現在、ボローニャ・プロセス・Tuning Projectが進んでいます。経済のEC共同体の教育版のようなものとイメージしてください。ヨーロッパで学士号や学位授与の互換性を持たせていくことが大きなねらいです。フランスもドイツも勝手に進んではいけない。どこの国で学んでも別の国で続いていける、そういう互換性、連続性の統一的な教育システムの基盤整備を「ボロー

「ニャ・プロセス」と呼んでいます。2010年に完成すると言われてきましたから、今最終局面に向かっていていることとなります。

ここでは「学習中心型教育 learning-centered education」ということが謳われています。大きくは teaching の問題を考えているわけですが、議論は learning に焦点化されています。学生がどれだけ勉強するかがポイントだということです。報告書でもこれがキーワードに出てきます。これまで私は「教授学習」という言葉を、“teaching and learning”、“teaching and learning”と頭にしみ込ませてきたわけですが、最近のヨーロッパの方々の中には、“learning and teaching”とひっくり返して使われる方がけっこういます。これがボローニャ・プロセスと関連しているかどうかはわかりませんが、かなり違和感のある響きとして印象に残っています。ヨーロッパの大きな趨勢だと言えるかもしれません。

OECD 主催の PISA 調査で最高点をとったフィンランドが、かなり注目を集めたのはご存じのことと思います。あそこは高等教育でも有名で、そのナショナルプロジェクトの報告書には『考える時間をくれ Give Me Time to Think』というタイトルがついています。これは何を指すのか。

熱心に教育改革、カリキュラム改革を進めれば進めるほど、学生の学習は固くなる傾向を持っています。私たちが期待をどんどん込めていきますから、学生はその枠にはまる形でしか勉強することができなくなります。多かれ少なかれ、どんな国でもどんな大学・学部等でも必ず一回は起こる現象です。私たちが自覚的に教育やカリキュラムをデザインしていくことは重要なのですが、それと同じくらい、学生たちが自分たちでもっと考える時間、自分で授業外学習をしていく時間、それに向けた課題を出すことも含まれますが、そういうものをどれだけ自覚的に作り出せるかも重要なことです。学生にとってタイトなスケジュールをつくるのは簡単だというように報告書では書かれています。それが“Give Me Time to Think”というタイトルに表れています。「深い学習 deep learning」という表現も多く見えます。いろいろ考えさせられます。

(2)あまりにも低いわが国の大学生の汎用的技能の得点

資料3をご覧ください。これは大阪大学の大学教育センターを中心におこなっている科研のプロジェクト調査の結果です。8帝大を主とする国立大学の学生に調査をおこないました。そこでは、Generic skills が授業で身についたか。授業外で身についたかを分けて尋ねています。Generic skills と呼べないものも入っているのですが、Generic skills を主として尋ねた結果が資料3だにご理解ください。

これを見て関係者で議論したことは、あまりにも平均点が低すぎるということです。対象は1年生で調査時期は11月くらいです。質問には1～4点のレンジで評定を求めています。中央値が2.5点です。

2.5を辛うじて越えたのは1年生では4つだけでして、「対話の能力(授業外)」(2.90)、「専門外に渡る幅広い教養(授業)」(2.68)、「専門外にわたる幅広い教養(授業外)」(2.64)、「日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)」(2.53)。「1年生でまだ Generic skills は身につけてないよ」という意見もありますが、この質問は実際に Generic skills がしっかり身についているかを問う質問ではなく、そうしたものがどれくらい身についていると感じるかという主観的な感覚を問う質問です。もし、この評定値が1年生だから低いという議論で済まされるのであれば、「専門外に渡る幅広い教養(授業)」(2.68)が 2.50 を越える事実を説明することができません。1年生は一般的に教養教育を中心にやっていますから、それがこの結果に反映していると考えられ

ます。しかし、**Generic skills**は中央値を越えてこない。これは、そうした育成を授業でやっていないことの表れだと言えます。もっとも、2年生になると少しよくなってきます。それでも一番高い点数で**3.02**です。本当に学生の**Generic skills**を鍛えているならば、**3.2~3.5**くらいあってもいいと思います。

他の調査と合わせて考えてみますと、全体の**Generic skills**の平均は1~4年生に向かって、ちょっとずつ上がっていきます。学生たちはいろんな場で、ゼミとか授業外も含めてスキルを磨いて成長していますので、4年間を通して学生の**Generic skills**がまったく成長しない、などと私たちが考えているわけではありません。むしろ主張点は、大学授業一般のデザインが**Generic skills**を育てるようにはなっていないということです。それは1年生の11月頃を見ることで明らかになると考えられます。授業でもっと技能を育てないといけないのではないのでしょうか。

ところで、「授業だけで勉強をしているか」「授業だけでなく授業外でも勉強しているか」「授業にはあまり出ないが自学自習を積極的にやっているか」というデータを別にとっています。それと**Generic skills**とのクロス分析した結果、授業だけで勉強をしている学生たちの**Generic skills**の評定値はとても低いものでした。同様に、授業にはあまり出ないが自学自習は積極的にやっているという学生の**Generic skills**も高いものではありませんでした。低くはないが、高くもない。高いのは、授業で勉強して授業外でも勉強するという学生群です。授業と授業外でバランスよく勉強している学生は、そうでない学生に比べて「自分は成長している」と有意に答えているのです。まったく同じ結果を、違った角度から尋ねたほか二種類の大きな調査でも確認しています。

思うに、勉強というのは授業の中でやるだけではだめで、授業以外の場所でも自分でやらなければならない、そういうものであると痛感します。自分で、ああだ、こうだと取り組む時間が必要です。また、授業に出ないで自分で勉強する学生群の技能獲得状況や成長感に弱いものがありました。一昔前なら結果は違っていたかもしれませんが、これだけ授業に出ることが当たり前になった今日では、勉強するというものの意味や姿が違ってきていると言えるのかもしれません。私たちは、授業・授業外での勉強のしかたや具合を今までは学生たちにほとんど委ねていました。どう成長するかは自分で考えるもので、勝手にやれと。もちろん、大学生は小学生ではありませんので、手取り足取りというのは良くないと思います。しかし、少なくとも学生の自主性を尊重しつつ、学生の学びが成長につながるような自覚的授業デザインを私たち大学教員は考えなければならない時代に入ってきたと思われまます。

表3 身につけている能力の程度とその学年変化

1年生(N=2223)			2年生(N=323)		
1	対話の能力(授業外)	2.90 (0.83)	1	対話の能力(授業外)	3.02 (0.78) △
2	専門外にわたる幅広い教養(授業)	2.68 (0.70)	2	専門外にわたる幅広い教養(授業外)	2.92 (0.76) △
3	専門外にわたる幅広い教養(授業外)	2.64 (0.80)	3	日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)	2.75 (0.78) △
4	日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)	2.53 (0.79)	4	専門分野で研究するための基礎的な学力と技術(授業)	2.73 (0.65) △
5	市民性と倫理的責任感(授業外)	2.49 (0.87)	5	市民性と倫理的責任感(授業外)	2.72 (0.88) △
6	情報の管理能力と技術(授業)	2.44 (0.74)	6	専門外にわたる幅広い教養(授業)	2.72 (0.70)
7	専門分野で研究するための基礎的な学力と技術(授業)	2.44 (0.69)	7	情報の管理能力と技術(授業外)	2.57 (0.83) △
8	分析を通しての批判的思考力(授業)	2.39 (0.75)	8	分析を通しての批判的思考力(授業)	2.54 (0.75) △
9	外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業)	2.33 (0.79)	9	日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業)	2.48 (0.81) △
10	日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業)	2.32 (0.77)	10	分析を通しての批判的思考力(授業外)	2.48 (0.78) △
11	専門分野で研究するための基礎的な学力と技術(授業外)	2.31 (0.83)	11	専門分野で研究するための基礎的な学力と技術(授業外)	2.43 (0.81) △
12	情報の管理能力と技術(授業外)	2.31 (0.77)	12	情報の管理能力と技術(授業)	2.41 (0.79)
13	分析を通しての批判的思考力(授業外)	2.30 (0.77)	13	将来の職業に専門的知識を生かす応用力(授業)	2.37 (0.70) △
14	対話の能力(授業)	2.24 (0.82)	14	将来の職業に専門的知識を生かす応用力(授業外)	2.36 (0.85) △
15	将来の職業に専門的知識を生かす応用力(授業)	2.23 (0.73)	15	外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業)	2.28 (0.85)
16	将来の職業に専門的知識を生かす応用力(授業外)	2.17 (0.79)	16	対話の能力(授業)	2.27 (0.86)
17	市民性と倫理的責任感(授業)	2.10 (0.76)	17	市民性と倫理的責任感(授業)	2.16 (0.76)
18	外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)	1.79 (0.78)	18	外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)	1.94 (0.86) △
19	起業家精神(授業外)	1.67 (0.79)	19	起業家精神(授業外)	1.75 (0.83)
20	起業家精神(授業)	1.58 (0.73)	20	起業家精神(授業)	1.52 (0.66)

(注1) △は1年生と2年生の得点をt検定にかけて5%水準以上で有意差が見られた項目である。有意差が見られた項目はすべて、1年生から2年生にかけて得点が上昇していたので「△」と表記している。

(注2) 表は得点順位の高い順に並べ、中央得点(2.50)以上の順位をグレーに色づけしている。

【出典】溝上慎一(2007). 大学生が大学教育で身につける汎用的能力(Generic Skills)の実証的検討. 秦由美子代表 平成16-18年度科学研究費補助金研究基盤(B)(一般)『大学における学生の質に関する国際比較研究—教育の質保証・向上の観点から—』(課題番号17330165). 中間報告書. Pp.14-26. (2007年3月).

大学教育改革でできる学生はさらに加速

【出典】平成16-18年度科学研究費補助金研究基盤(B)(一般)『大学における学生の質に関する国際比較研究－教育の質保証・向上の観点から－』

1. 授業や実験に参加すること自体は昨今の学生たちにとって当たり前のことになっており、そのこと自体が何らかの知識・技能の獲得を特別に規定することはなかった。
2. 知識・技能が授業を通して身についたと感じている学生たちは、授業や実験に参加するなどのまじめな学習活動を基本としながらも、他方で、知識や経験を豊かにしようとする自己成長的、自学自習的な学習活動をおこなっていた。
3. 授業で身についたと感じる学生たちのコミュニケーションの能力は、授業外での友人との交際で身につけたコミュニケーション能力を基盤とするものであり、その延長線上の授業で弁証法的にコミュニケーション能力を高めるというものであった。
4. 授業外で対人関係能力を磨いている学生は、日常で豊かな対人関係を営みながらも、他方で知識や経験をより豊かにしようとする自己成長的・自学自習的な学習活動をおこなっていた。

別の科研の調査で同様の質問を、京都大学、大阪大学、同志社大学の学生対象におこないました。この3大学は関西のトップの大学でして、そうした大学の学生たちの学習状況はどうかを知ることが調査の目的でありました。同じ質問項目で、この3大学の比較は、おそらくはじめての試みではなかったかと思います。分析対象は2年生です。とくに、上記の流れと関連して、教養教育科目がある程度落ち着き、専門科目へと移行する2年生後期を分析時期としました。目の前の単位や課題に迫られない、学生の真の姿がもっとも表れる時期だと、評価分析では言われることもあります。

結果はひどいものでした。京大の学生は、大学院に進学していこうとするアスピレーションが他大学に比べて異様に高い。そういう差異はあります。しかし、学習状況は大阪大学、同志社大学の学生とほとんど変わらない。自学自習をうたう京大の学生でも、その60%は1日1時間も授業外勉強をしていないのです。もちろん、京大でするので極端な学生はさすがにいますね。1割くらいは1週間、寝る間も惜しんで勉強しているというような数字が出てきます。しかし、平均をとると大阪大学と同志社大学の学生と何も変わらない。

私は今までもある程度そうだったのではないかと思います。やる奴はやっていたけれど、やらない奴はまったくやらなかった。それを自由だと言って認めてきたのが京大です。問題は、大学として自学自習を謳う以上は、この状況をどう考えるかということです。おそらく中間層の問題です。いまそうしたことを全学的に議論し始めています。

(3)進まない単位制度の実質化

大学設置基準では授業外学習を法令化しています。一般的なもので言えば、授業学習1に対して授業外学習2が求められています。つまり、1時間半の授業を2時間で計算しますが、その2時間の授業に対して4時間の授業外学習が課せられねばなりません。10コマ授業をとっていたら、一週間に4時間×10 コマで40時間の授業外学習をやらないといけない。京大生でも1週間5時間以下しか授業外学習をしていない学生が60%もいることは先に述べたとおりです。

私はこうした単位制度の実質が認められない現状が問題だと思いますが、もっと別のところで、

次のような問題意識をもっています。つまり、世界的に見て日本の授業構造が特異的であるのは、講義と演習が分かれていることです。メルボルン大学のシラバスで見たように、Generic skills を獲得させていくためには授業の講義とセミナー(チュートリアル)の形態がセットになっていなければならない。メルボルン大学で一般的なスタイルの授業は、1授業科目3単位で、週に2回は講義、1回はセミナー(チュートリアル)というものです。私はこうした講義と演習の統合的な形態が、単位制度とうまく結びついて実践されるのが理想だと考えています。

しかし、この理想を押し通しすぎると大改革になりますので、まずは海外はこういうふうに進んでいるということを知っておいてもらえればと思います。その上で、私たちはどういうふうにも目の前の学生たちに学習をさせていくか、どういうふうにすれば Generic skills を身につけさせていけるかを考えていくことが現実的かと思えます。

進まない単位制の実質化

□ 大学設置基準による規程

(単位)

第二十一条 各授業科目の単位数は、大学において定めるものとする。

2 前項の単位数を定めるに当たっては、一単位の授業科目を**四十五時間の学修**を必要とする内容をもつて構成することを標準とし、授業の方法に応じ、当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮して、次の基準により単位数を計算するものとする。

一 講義及び演習については、**十五時間から三十時間までの**範囲で大学が定める時間の授業をもつて**一単位**とする。

□ 欧米の講義＋演習を一体化させた Semester 単位の活用

月	水	木
講義1h	講義1h	演習1h

表 3 Semester 単位の例

京都大学の教育改革・FD

京都大学でもいろいろ改革をやっていますので、最後にそれを紹介致します。

(1) 新入生向け少人数セミナー(通称「ポケットゼミ」)

1年生前期の導入科目として「ポケットゼミ」が実施されています。先生の研究室で、ゼミをやる。最先端の研究の雰囲気に1年生のはじめから触れることを目的としたものです。

始めて10年たちます。京大の成功プロジェクトだと全国からも注目されているものです。私もとても良い取り組みだと思えますが、ただこれで学生の何が変わったかということが気になり始めています。執行部の先生の何人かに言ったことがあります。うまく採り上げられてもらえませんでした。「もっと専門との橋渡しを自覚的に考えるべきではないか」、これも言ったことありますが、あまり真剣には取り上げてもらえませんでした。結局は、あまりそうしたことを議論せず、満足度をとって学生たちは喜んでいっているという話に終始しています。これでいいのかと思っていますが、仕方ないですね。組織とはそんなものかもしれません。

新入生向け少人数セミナー(通称「ポケットゼミ」)

1997年から実施

企画当初の仮称は「学問のすすめ」であり、高校から大学へ入学してくる新入生への転換・導入教育である。

単位 1年生前期2単位



プログラム

ポケットゼミの内容は、必ずしも概論や入門的なものばかりではない。たとえば、

- 「文学における遊戯と社会性」(総合人間学部)
- 「意識とは何か」(文学部)
- 「『江戸』から見た日本の教育」(教育学部)
- 「寺田寅彦・紙飛行機・科学する心」(理学部)
- 「世界を変えた式」(工学部)
- 「きて、みて、さわって・生きた有機化学」(化学研究所)

など、担当教員の興味が強く反映した内容となっている。

(2) 公開授業・検討会

高等教育センターが発足して以来、私たちはFDと言えば公開授業だと推奨してきました。世の中では、授業改善はteachingのティップス、板書の仕方、話し方とか、そういうことだとも言われます。そういう本もたくさん出ています。私はそれは大事だと思います。

しかし、最後に本質的に改善につながるのは、実際の授業場面の中でどういう発問をしようというふうに学生たちに投げかけ、学生たちがどう理解して、どう反応したかという、一連の教授学習過程です。一般的なことはいろいろ言えますが、ナマの授業ではいろいろ文脈やねらいがあって、それをふまえることなしに授業力を高めていくことができません。私たちセンターは、この理念を公開授業、それに基づく検討会というかたちで推奨してきました。

学内でもずいぶん広まってきていて、工学部、経済学部、薬学部で組織的な取り組みとしてなされています。まあ、ささやかな取り組みでして、それで盛り上がっているというようにはなかなかいきませんが。



(3) 特色 GP:相互研修型 FD

特色GPで「相互研修型 FD」と呼ばれる全学プロジェクトを推進してきました。今年が最終年度です。私たちセンターの教員は、Faculty Developer のように前に立ってコンサルテーションをしていくというよりは、同僚制の原理で同じ Faculty member として教育問題に取り組んでいくことを重視しました。具体的には、先に述べた公開授業と同じ原則で、一緒に授業を見ていくことをやりました。

公開授業だけでは話が進みませんので、学生による授業評価アンケートもやりました。部局によるのですが、京都大学の多くの部局では学生による授業アンケートを長い間拒絶してきました。最近はけっこうなされるようになりました。「あれで何がわかるんだ」という意見はたくさんありますし、私たちがそうだと思います。ですから、杓子定期的な学生による授業アンケートをやらない場合には、それに相当する内容が出てくるような改善アンケートをとります。自己点検・評価報告書等ではそういうデータを使ってきました。

感想としては、1990年代後半以降、学生による授業評価をやらないと大学は生き残れない、予算措置に関わるとかいろいろおどされてきたように思います。しかし、京大はそれをやらなかったんですね、少なくとも全体的には。それでも代替する独自の評価活動があれば、こうして何の問題もなく生き残れているわけです。それがこの10年を見てきての感想です。本質的な評価活動をおこなうべきだと改めて痛感します。

相互研修型全学FD since 2003

平成16年度特色GP『相互研修型FDの組織化による教育改善』

- 工学部、経済学部、薬学部など
- 『学生による授業アンケート』もあわせて実施
* 成績も関連させる



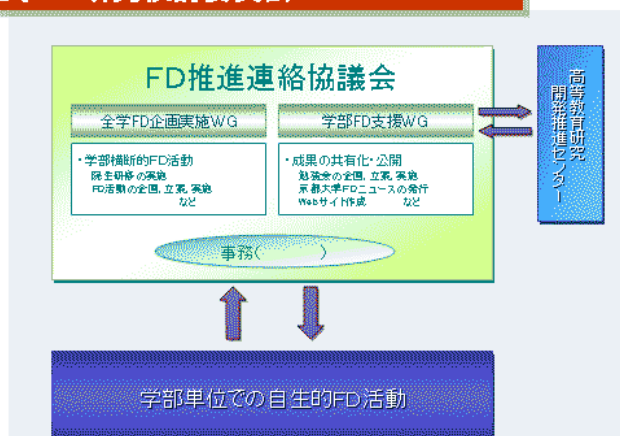
(4) 全学 FD 研究検討委員会

「全学FD研究検討委員会」という名称の委員会が2月に発足しました。FD義務化に向けて学部・大学院のFDを全学的にやっていくことを目的としたものです。学部・研究科間の情報が行き来していませんので、その作業から始めています。

学部・研究科はいろいろな取り組みをしています。それを委員会の主導で集めて公開できるようなウェブをつくったり、学部の取り組みを聞くようなワークショップを開催したりしています。

こういうものがようやくできました。FD義務化がなかったら、できなかったと思います。学部自治が強すぎます。しかし、そうは言っていられない状況になってきて、FD研究検討委員会ができたというわけです。

全学FD研究検討委員会 since 2007.2



(5) 全学教育シンポジウム

淡路島に毎年、200人くらいの先生を連れていっています。私たちセンターのスタッフは毎年参加ですが、一般の先生は何年かに一回は参加するようになっています。

はじめは比叡山ホテルや大津プリンスホテルでやっていたのですが、おそらく近すぎて先生たちが途中で帰ったりする。それはいかんということで、バスで淡路島まで連れていくようになりました。推測ですが。

1泊2日の宿泊討議というかたちをとっています。どの先生も出発時は面倒くさそうな顔をしています。向こうへ行って議論が始まると、かなり顔が変わります。お金が何百万とかかっていますが、京大のいい取り組みだと思います。

今年は中間層の学生たちをどうするかということが議論の焦点になりました。理系の先生方にとってこの問題は共有できるものです。理系のトップ層は課題ではありません。それ以下と言え言いは悪いのですが、要は中間層以下の学生たちをどうついでこさせるか、それには何が必要かということが京都大学の理系学部で深刻な課題となっているわけです。

淡路島のシンポジウムでは、それでは文系はどうなのかという話になりました。私も関心がありまして、文系の先生方のセッションに参加しました。驚きました。若干学部にもよるのですが、しかし概ねほとんどの先生たちが「学生たちにまったく問題はありません」と発言されました。何が問題ないのかと聞いていると、ある落としどころがあるんですね。それは何かというと、「大学院まで上がってきて、研究者として育てる学生たちは問題ない。自分たちは弟子をしっかり育てられている」という話なんです。これはそうだろうと思います。私たちもそこに疑いを抱いているわけではありません。全国から優秀な学生が集まってくる京都大学です。

しかし、その背後で、倒れて死んでいく学生とか、ただ着いてきているだけの学生、そうした学生は京都大学にはごまんといえるのですが、そういう学生たちがまったく視野に入っていない。いや、極端にお話していますが。

研究者を育てることはもちろん大事ですが、京都大学でも研究者になるのは文系学部で多く見積もってもせいぜい3~4割くらいだと思います。研究者にならない人たちも含めてどう学部全体の教育を考えていくか、ということがようやく課題になってきたと思います。理系と違ってようやく認識が出てきたという段階ですが、これは一歩前進したと私は思っています。



(6) 高等教育研究開発推進機構

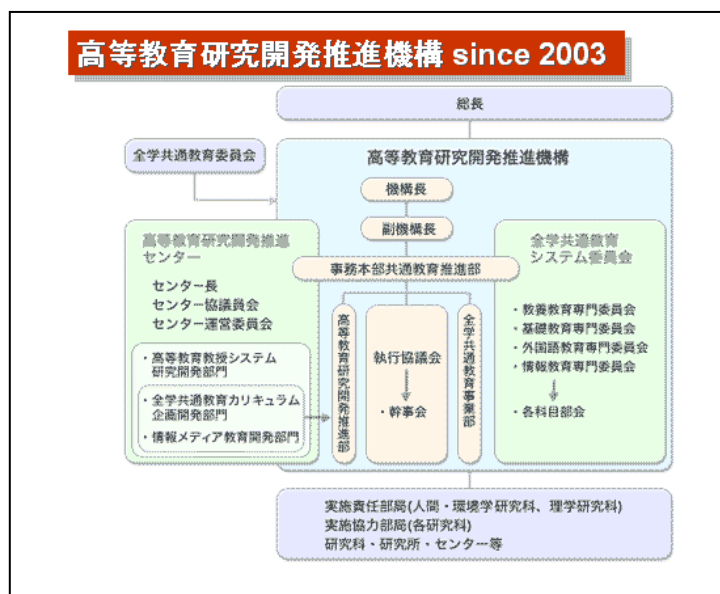
「高等教育研究開発推進機構」という全学共通教育の教学・事務のマネジメントをする機構を2003年につくりました。

全学共通教育の事務に関して言えば、以前は責任部局であった総合人間学部の事務が兼担していたのですが、それを専属の組織にしたというわけです。また、(高等教育教授システム開発)センターの改組にともなって、主として総合人間学部(正確には人間・環境学研究所)の全学共通教育のマネジメントをやっている先生方を、センター配属にして、彼らも機構の仕事の主としておこなうという体制をつくりました。

機構ができて、事務体制はもちろんのこと、教育環境もかなり改善されました。休講掲示板もなくなりまして、いま電子掲示板が設営されています。先生が研究室のパソコンから休講の情報を送ると、それが建物の電子掲示板にすぐ反映され、と同時に学生のケータイにも情報が行くようにシステム化されています。

400人の教室で、以前だと3000人受講登録とかあったのですが、それも機構ができ、そのもとの委員会が綿密にチェックするようになり、そういう受講登録は厳格に排除されました。つまり、機構ができて、そのもとにある各種委員会等でシラバスから受講登録など、さまざまな面で規準をつくり総チェックをしているのです。400人定員の教室には400人しか入れない。学生にとってのより良い学習環境を保証することを目指しています。

成績評価のクレームも機構が組織的に受けつけるようになりました。1年生から入学時アンケートと2年生進級時アンケートを毎年やって、1年間どういうふうに過ごしたかを把握するようになりました。こういう一連の取り組みは、全学共通教育に特化する機構ができたおかげであって、組織整備はほんとう大事なものだと考えさせられます。




教室定員と受講申し込みのチェック

委員会でシラバスのチェック

受講生に対する成績評価の確認

成績評価へのクレーム対応

入学時アンケートと2回生進級時アンケートの実施



(7) 関西地区 FD 連絡協議会

同志社大学の圓月勝博先生、山田礼子先生にもご協力いただいておりますが、今年の1月に「関西地区FD連絡協議会」を発足させて運用をはじめています。地域拠点として関西の大学が手を取りあって、いろんな問題に取り組んでいこうとするものです。内容的にどれくらい可能性があるかは未知数ですが、関西地区の、地域的な拠点として、コンソーシアム京都とは違う形で展開していくことが課題となっています。

私の話は以上です。どうもありがとうございます。

関西FD連絡協議会(地域連携拠点) since 2007.1

関西地区各大学のFD活動の連携・支援

京都大学、同志社大学、大阪府立大学など、
関西地区の国公立計13大学

発起人：田中裕美(京都大)
圓月勝博(同志社大)
矢野裕哉(大阪府大)

～ 経 緯 ～

18年10月 発起人による関西地区FD連絡協議会呼びかけ
19年1月18日 関西地区FD連絡協議会開催



関西地区FD連絡協議会 (H19.1.18)
ウエストイン郡ホテル京都



個別大学レベルと全国レベルとを媒介する
「地域レベル」の重要性
→ 地域連携拠点形成へ

- ・個別大学レベルでは対応できないFD支援体制の整備
- ・情報の共有
- ・共通のイベント開催(研修、研究会)
- ・人的・資金的な課題