

福井大学 高等教育推進センター年報

Studies in and on Higher Education
No. 1

Center for the Advancement of Higher Education
University of Fukui

2011.10

福井大学高等教育推進センター

高等教育推進センター研究年報の発刊にあたって 寺岡 英男 (iii)

I 高等教育改革の実践と展望 (1)

夢を形にする技術者、Imagineer 育成プログラム 工学研究科 飛田 英孝 (3)

看護学入門について 上野 栄一 (13)

福井大学「教員養成スタンダード」の提案に向けて 八田幸恵・遠藤貴宏 (19)

更新講習がもたらす新たな教師教育の可能性 長谷川 義治 (29)

共通教育の再構築に向けて 寺岡 英男 (35)

II FD の展開 (39)

現代学生の抱える問題と学生支援

全学 FD : 福井大学 F D ・ S D シンポジウム 2011 開催報告 (41)

各学部 of FD の取り組み

協働実践省察型 F D という課題 : 実効性ある F D の模索 <教育地域科学部> (54)

2010 年度工学研究科 FD 活動 <工学部> (55)

医学部看護学科における FD 活動 <医学部> (56)

III 学生実態調査 2010 の概要 (57)

IV 高等教育推進センターの活動 (65)

入試企画部門 大久保 貢 (67)

F D ・教育企画部門 田村 信介 (69)

学生支援部門 上野 栄一 (71)

活動の日誌 (72)

V 高等教育改革研究レビュー (75)

日本学会会議 寺岡 英男 (77)

J.ハーバーマス「大学の理念」 柳沢 昌一 (80)

南原繁「大学の理念」 柳沢 昌一 (82)

高等教育推進センター年報の発刊にあたって

福井大学高等教育推進センター長

寺岡英男

本学の高等教育推進センターは2009年9月に発足し、ほぼ2年が経過した。本学の長期目標（教育）の「21世紀のグローバル社会において、高度専門職業人として活躍できる優れた人材を育成」をふまえて、中期目標では、教育の質保証、その実現のための教育実施体制の整備、学生の成長を促す学習・生活・就職支援を行う大学づくりを掲げている。また、国の高等教育政策のなかでも2008年の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」やそれを受けての日本学術会議の各種提言の中で、グローバル化され、ユニバーサル段階に入ったなかでの大学教育の改革が喫緊の課題であることが言われている。

このような中で取組まなければならない福井大学の教育改革では、本センターは文字通りその中心的な役割を果たすことが期待されている。

昨年度は、そうした教育改革を進める上で、足もとの学生の生活実態を明らかにしようということで、生活、学習面を中心に大規模な調査を行った。そこでは学生の生活を支える家計の財政状況が厳しいことや授業以外の学習時間が極めて少ないことなどが明らかになった。それと並行して学生の自殺や留年問題などを学生の問題・責任に還元するのではなく、大学全体として、教員・職員とカウンセラーの協働による学生中心の支援体制を構築するという課題が必要であることを改めて認識することになった。

今年の年頭に学長が宣言した「教育改革元年」は、このような足もとの実態をふまえ、学生の教育への権利を保障し、他大学に誇る教育改革に取組まなければならない決意が込められている。

そうした意味で本センターの果たすべき役割は重要である。学生支援のシステムを一層改善しながら、入試の改善、そしてカリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーを確定し、教育のスタンダードをふまえたカリキュラムづくりと評価の課題に焦点を合わせて行かなければならない。

本学は幸い、優れた教育改革プログラムの高い採択率に示されるような教育の取組みの実績がある。そうした財産を生かし、発展させながら、上記のような取組みを進めて行く必要がある。そのためにも、本センターは取組みの交流と提案・発信ができる体制を創っていかなければならない。今年度もそうした体制づくりの一環として、人事の面でのセンター専任のポスト（特命助教）の新設、それと新たな兼任教員も加え、センターで専門的な立場からの研究機能の強化、財政的な面での整備・充実、交流の面での「全国大学教育研究センター等協議会総会」への参加と他大学のセンター間との交流などに取組み始めている。

今回発刊される年報が、教育改革に取組むための研究の深化と実践の交流の契機となり、文字通り本センターが教育改革のためのけん引役となることを期待したい。

I 高等教育改革の実践と展望

夢を形にする技術者、Imagineer 育成プログラム 工学研究科 飛田 英孝 (3)

看護学入門について 上野 栄一 (13)

福井大学「教員養成スタンダード」の提案に向けて 八田 幸恵・遠藤 貴宏 (19)

更新講習がもたらす新たな教師教育の可能性 長谷川 義治 (29)

共通教育の再構築に向けて 寺岡 英男 (35)

夢を形にする技術者、Imagineer 育成プログラム

飛田 英孝

(工学研究科)

熱き学びの場を目指して

静謐な教室の中で、教師のチョークの音と学生が取るノートの音だけが響く。これが理想の学校の姿かもしれないが、そのような教室が「神話」に過ぎないことは、教育を経験したものにとっては自明であろう。ましてや、高校までの教育が学問の成果を伝授する場であるのに対し、大学は学問の拡大再生産の場、つまり学問の生み出し方を学ぶホットな場であるはずである。私自身がこのプロジェクトに関わるようになったのも、ひとえに「死魚」のような冷たい目をした学生たちを熱くしたいという思いからであった。

赤ん坊の言語習得過程に端的に示されるように、人は「すでに始まったゲームに参加する」ことにより学ぶものである。赤ん坊は、言葉のルールを全く知らない。言葉が分からないのだから説明しても分かるはずがない。けれども、人間はホットな交流の中から体験的に能力を身につけることができる生き物なのである。

教育とは本来、ロジックで知識を授ける「教」と自ら体験しながら学んでゆく「育」の有機的結合から構成される。本学工学部では、学科・学年の枠を越えた少人数グループによる学生主体の統合型体験学習を核とした「育」を重視した教育プログラムの導入を平成16年度より行ってきた。「夢を形にする技術者育成プログラムー学生主体の統合型体験学習を通じた創造力と実現力の育成ー」と題したこの取組は、平成20年度「質の高い大学教育推進プログラム」として採択された。本プログラムは、工学部先端科学技術育成センター（Center for Innovative Research and Creative Leading Education, CIRCLE）を責任運営機関として、現在もより高い教育効果を模索しつつ実施しているプログラムである。

工学部の教育システム

図1に工学部の教育システムの全体像を示す。初年時には確実な学力を養うきめ細やかな教育体制として、(1)入学時のプレースメントテストに基づく補習授業「ステップアップ授業」を数学、英語、物理に対し実施、(2)大学教育へのスムーズな移行を支援する「大学教育入門セミナー」の

開講、(3)助言教員制度に基づくきめ細やかな指導、(4)数学の達成度別教育の実施など、多様な学生に対して教育水準を維持するシステムを整備してきた。初年時教育の充実については、平成21年度に「大学教育推進プログラム」として採択された「学士力涵養の礎となる初年時教育の充実」と題したプログラムがあり、



図1 工学部の教育システム

本件に関しては、本誌にて別途紹介されている。

工学部のプログラムでは、卒業研究に到るまでの間に各学科での専門教育の実施と合わせて、高い教養を自主的に身に付ける「共通教育」と創造力と実現力を発展させる「創成教育」を学生が自分にとって必要であると認識した時点で受けられるシステムとなっており、専門教育との往復運動を通じて夢を形にする技術者、IMAGINEERを育成する体制を構築している。

夢を形にする技術者育成プログラム

工学部では、平成17年に「夢を形にする技術者、IMAGINEERをめざして」と題する理念・目的をわかりやすく表現した文章を公表した。IMAGINEERとは、Imagine（ここに描く）とEngineerからなる造語であり、最新の英語辞書には掲載されている英単語である。我々は、Imagineerという言葉葉を「創造力と実現力を有した技術者」という意味で用いているが、そういった直接的な意味に加え、以下の2つことを「ここに描く（Imagine）」技術者の育成を目指している。

第1に、技術者の仕事はモノやシステムを生み出すことであるが、本学を卒業した技術者にはモノやシステムの向こうにある人々の暮らしをここに描くことのできる技術者になって欲しいということである。つまり、技術者の本来の仕事はモノやシステムを通じて人々の暮らしをデザインすることであるという技術者の社会的位置付けを意識して働いて欲しいというメッセージである。第2に、将来の自分の姿をここに描き、生き生きと働く技術者を目指すということである。技術者として、どんな姿に憧れるのか。今、そのために何をすべきなのかを考える。つまり自分という物語の主人公になって主体的に生きる力を持った技術者を目指そうというメッセージである。すなわち、本プログラムは、創造力のみならず、自分の人生を自らの手で切りひらく意欲的な技術者を育成することを目指している。

図2に本取組の全体像を示す。本取組は、学科・学年の枠を越えた少人数グループで行う統合型体験学習を核としたプログラムである。卒業研究に到るまでの間、学生一人ひとりの学びのステージに応じて随時、繰り返し体験できる個性に応じたプログラムであることを特徴としている。学生が自学科の壁の中だけに留まっていると、その内部では「個性」を発揮しづらく、むしろ「どんぐりの背比べ」的状况下で、成績の序列など些細なことから劣等感を抱く学生も多々見られる。一方、他学科の学生と協働して学際的・具体的な課題に取り組んでみると、自分にとって当然のことが、他学科の学生には当然ではない、また、その逆のことを体験することができる。そのような経験の中で、自らの専門分野の位置付け、重要性、社会的役割を実感する機会を得ることができる。自学科での専門教育と統合型体験学習プログラムとの往復運動を通じて、自らの専門分野が担うミッションを体験的に自覚することにより専門分野に対する情熱を高めることができる。さらに、その意欲をプログラムに参加しなかった学生にも波及させることを目指している。

また教員が適切なアドバイスができるように、作業日誌を活用している。作業日誌には、毎回活動開始前に実施計画を記すとともに、終了時には実施内容・達成度及び次回の予定を記入する。また、授業時間終了時には、次回の活動目標を全員の前で発表させている。最終回にはロボットコンテストを実施し、活動意欲を高めている。担当教員からは、「普段の授業では見られないほど生き生きしている」というコメントもあった。後ほど紹介するように、学生の満足度も大変高いプロジェクトとなっている。



図3 歩行ロボット製作の様子

エコロジー&アメニティ・プロジェクト：地域や環境、快適性の問題について、調査・検討、解決策の提案・試行を行い、その結果を発表する。中間発表はプロジェクターを用いたプレゼンテーションの形で行い、最終発表は、ポスター発表にて実施し（図4）、プレゼンテーション能力も育成する。教員や学生個人が提案したアイデアをもとにして、各グループ内でテーマを設定して活動する。各グループには1人もしくは複数の教員がアドバイザーとして参画する。アドバイザーが手に負えない問題に遭遇した場合には、懇話会ネットワークにメールを通じて情報を流す。情報をもとに問題解決に適切な助言を与えられるキーパーソンとなり得る教員・専門家を紹介するなど、アドバイザーとして参画している教員が孤立しないよう組織的に支援している。

図5に30℃を越す猛暑の中で、学内のゴミ調査を行っていたグループの活動の様子を示す。学生たちに話しかけたところ「ゴミを通じて社会とのかかわりが実感でき、ゴミ問題の重大さを体感しています」というコメントがあった。やらされている作業ではない主体的な活動であれば、学生たちも労力はいとわないことが分かる。学外のNPO等と協力した活動も積極的に取り入れている。学生の感想の一例としては、「学外で環境問題に取り組む人たちは明確なビジョンを持っていて大変刺激になります」といったものもあり、教育が教員のみでなされるものではないことが確認される。



図4 ポスター発表会終了後の写真.



図5 猛暑の中で学内のゴミ調査を行う学生たち

デジタルクリエイター・プロジェクト：マルチメディア技法を用いたオリジナル・ビデオの企画・制作を行い、多様な表現方法を開発することを目指したプロジェクトである。出来上がったビデオは、最終回に上映会を行うとともに、元気プロジェクトまつりにて公開している。ビデオ制作など、まったく未経験だった学生が、半期の経験を通じて元気プロジェクトまつりの際には、市民にビデオ編集や特殊撮影方法などの指導を行えるまで成長している。

学際実験・実習は、毎年、約 100 名の学生が受講している状況にある。（1 学年の工学部学生定員は、525 名。）学際実験・実習をきっかけとして、次項で示す創成活動に参加、あるいは新たな創成活動を立ち上げる学生もいる。

【創成活動】

創成活動は、教員あるいは学生が提案した活動を先端科学技術育成センターが認定し、工学部全体で支援して実施する課程外の活動である。単位認定を行わないため、より自由度の高い活動が行える。現在、実施中のプロジェクトを表 1 に示す。各々の活動には窓口教員がおり、それぞれに目標を明確にして活動し、多くのグループが全国規模の大会に出場している。創成活動には、学際実験・実習履修のプロジェクトを将来的に拡充・更新していく試行・ノウハウの蓄積という役割もある。

表 1 創成活動の具体例

教 員 提 案 型	学 生 提 案 型
実践サイエンス寺子屋 物理コース、化学コース、生物コース、電気コース（各分野の基礎的な実験を学科の枠を越えて行う。） ものづくり工房（機械工作、電気工作、ガラス細工の基礎） 知能ロボット・アドバンストコース（格闘技ロボット競技会 ZERO-ONE に出場するロボットを製作）	フォーミュラ・カー製作プロジェクト（全日本学生フォーミュラ大会に参加する自動車の製作） マイクロマウス・プロジェクト（マイクロマウス大会に出場する小型ロボットの製作） 相撲ロボット・プロジェクト ライントレースカー・プロジェクト 雑木林を楽しむ会（大学に隣接する雑木林を活用したまちづくりの実践）

メカトロ工房(マイコンを使った動くモノを製作) 小河川の問題調査隊(地域住民とともに取り組む川づくり) 自律型サッカーロボット製作プロジェクト(ロボカップ・ジャパンに出場するサッカーロボットの製作)	Fukui Play-Studio 遊房(子供の遊び空間のデザインを中心としたまちづくり活動) たわら屋(近隣商店街の空き店舗を利用したコミュニティスペースの運営) SAK(建築に関する講演会や設計イベント企画) パソコン・リサイクル(学内で廃棄されるパソコンを修理してリサイクルする活動) ほやほや科学の会(学生グループが考案した科学や環境についての実験を市民や子供向けに実践) 灯りプロジェクト(イルミネーションを使って街なかのにぎわいを演出)
---	---

「創造力が教育できるのか？」という質問をよく受けるが、我々は教育可能であると考えている。創造力やひらめきと呼ばれるものも多くの場合、それまでに獲得した知識や経験をそれまでにない形でつなぎ合わせた場合に創出される場合が多い。したがって、自分自身が使いこなせる知識と技能である「創造力の道具箱」を充実させるとともに、各種の「道具箱」をつなぎ合わせる体験を意識的に繰り返すことにより創造力を身につけることができると考えている。

教員提案型の「実践サイエンス寺子屋」と「ものづくり工房」は、「創造力の道具箱」を充実させることを目的として実施している。「実践サイエンス寺子屋」では、物理、化学、生物、電気に関する基礎的な実験を学科にかかわらず体験するものであり、異分野の学生も各分野の考え方が理解できるようにしている。また、「ものづくり工房」はものづくりの基礎を体験することができる。

創成活動は学際実験・実習とも密接な連携を取っており、例えば格闘技ロボット競技会 ROBO-ONEに出場するロボットを製作しているグループは、学際実験・実習で知能ロボット・プロジェクトを履修した学生を中心に形成されている。また、エコロジー&アメニティ・プロジェクトでの活動を継続したり、関連した創成活動を立ち上げるグループもある。

創成活動には、毎年 100 名以上の学生が参加している。活動のニーズに合わせた講習会や講演会も随時実施し、実務の世界で一般化された作業手順を身につける機会も提供し、より高いレベルの創造力育成を支援している。

創成活動は、学際実験・実習よりも自由度が高く長期的な活動が可能であるという特徴がある。卒業生に対するアンケートでも「今の仕事に就いたのも創成活動に関わったことが大きいと思う」といった回答も見られる。卒業後の仕事への意欲・姿勢、組織の運営、社会との関わり方など職業観の自律的形成にも効果があることを実感している。

活動の評価

創成教育では、問題発見能力、問題解決能力、知識の運用能力、さらには創造的なチームをつくるチームビルディング力といった社会的には重要な能力であるにもかかわらず、通常の授業では習得しづらい能力を育成する教育である。しかしながら、こういった能力向上を客観的に測定する方法は確立されていない。

我々は、学生の能力向上を（１）学生自身の自己評価、（２）教員による活動評価、（３）就職先企業による評価、（４）体験後の学生の活動による評価という４つの視点から評価を行うことを試みている。

学際実験・実習は、工学部共通科目であるので、教員による成績評価が求められる。学生の内面的能力を評価するのは客観性・公平性という観点からは困難であるので、我々は基本的に外部からの観測が可能な「行動」と「成果」から成績評価を行っている。学生と教員が共通の視点に立って定量的評価が行えるように、各種の能力がどのような行為により身につけられるかという具体例を示した能力向上のガイドを学生と教員の両方に配布し、実施中にもこのガイドを参考にして活動を行っている。学際実験・実習のうちエコロジー&アメニティ・プロジェクトに対する「能力向上のためのガイド」を図6に示す。

能力向上のためのガイド

期待できる能力	ガイド	手法、ツール例
自 主 性	☐ 一人一人の目的を出し合い、グループ共有の目的を決める ☐ リーダーシップを発揮し役割分担を決める ☐ 自主参加、自主企画、自主運営をめざす ☐ 自分たちで考え、自ら行動する	・ブレインストーミング ・ワークショップ ・KJ法 など
環境と社会に対する知識	☐ 環境問題の動向を把握する ☐ 環境問題の法律や制度を把握する ☐ テーマを取り巻く状況を把握する ☐ 学内やまちの問題・課題を把握する	・文献・インターネットの活用 ・教員や協力者からのレクチャー
問 題 解 決 能 力	☐ グループでテーマと問題を議論し、共有する ☐ 課題を抽出するための現状調査を行う ☐ 課題を抽出する ☐ 課題を踏まえた解決策を提案する	・グループワーク ・文献・インターネットの活用 ・統計データ ・ヒアリング調査
実 践 力	☐ 問題解決に向け、あらゆる視点に立った調査を実施する ☐ 五感・計測器を駆使したフィールドワーク・実験を行う ☐ 現地での観察を記録する ☐ 現地で得られた結果をグループで共有する	・現地調査 ・ヒアリング調査 ・現場の写真撮影(写す相手の了解を得る) ・計測器の活用
コミュニケーション能力	☐ グループで互いの意見を尊重してしっかり議論する ☐ 他のグループと積極的に連携し、共有・協力し合う ☐ 学生、住民、商家等、行政、専門家等、様々な立場の人の意見を聞く ☐ 教員、協力者に積極的に相談する	・インタビュー ・ヒアリング調査 ・住民組織の会議やNPO団体の会議への出席
多面的・学際的な評価能力	☐ 計測、実測を実施する ☐ 専門分野を活かした分析・解析を行う ☐ 各種調査を踏まえた分析・解析を行う ☐ 多分野の連携による解決策を提案する	・計測器の活用 ・自分と専門の異なる他者との意見交換、結果の考察
創 造 力	☐ 調査の手法、過程において創意工夫を行う ☐ 現状の既成概念や法制度を改善する提案を行う ☐ 多分野を横断する創造的な提案を行う ☐ 多様な主体(利用者、住民、商家等、行政等)が連携した提案を行う	・ブレインストーミング ・ワークショップ ・KJ法 など
情 報 ス キ ル	☐ 現状調査やプレゼンテーション等に当たっての情報媒体の活用 ☐ 科学的根拠を見極める ☐ 情報の記録、管理(文献名、HP) ☐ 個人情報保護(個人と特定できる情報を流出させない)	・統計データ ・文献データ ・インターネットの活用 ・各種ソフト(ワード、エクセル、パワーポイントなど)の活用
倫 理 的 判 断 能 力	☐ 調査や実験が、誰か(何か)に、迷惑をかけていないか考える。 ☐ 判断した事が、社会や環境の中で、どう役立つかを意識する。 ☐ 知的財産、個人情報等に適切に対応できているかを考える。 ☐ 自分と異なる立場の人が、どのように考えるか想像をする。	・第三者に相談 ・技術者倫理 ・グループ内討論
プレゼンテーション能力	☐ 発表形式を設定する(口頭発表、ポスター発表、スライド発表等) ☐ 視覚的でわかりやすい発表資料を作成する ☐ 第三者にも理解できるように説明する ☐ ポイントを明確にした発表を行う	・公開プレゼンテーション ・第三者評価

図6 能力向上のためのガイド（エコロジー&アメニティ・プロジェクトの場合）

知能ロボット、デジタルクリエイター・プロジェクトについても別途用意している。

「能力向上のためのガイド」は、あくまでガイドラインの提示であって必ずしも、一つのプロジェクトで全ての項目を満たさなければならないという訳ではない。しかしながら、このチェックリストをもとに活動実施中に、不足していた活動に気づかされることもある。

このようなガイドを配布した上で、受講学生に対し、授業実施前に「身につけたい能力」を、実施後に「身についた能力」及び「能力向上のためのガイド」の達成度についてアンケート調査を行っている。エコロジー&アメニティ・プロジェクトについてのアンケート結果の例を図7及び8に示す。

図7は、各能力別に受講前アンケートの「是非身につけたい」「身につけたい」の合計と受講後の「非常に身についた」「身についた」「少しは身についた」の合計を比較したグラフである。すべての観点について、期待した以上に達成されていることが分かる。また、表2には、学生の自己評価による達成度が高かった項目を示す。こういった調査をもとに、毎年、プログラムの改善を試みている。

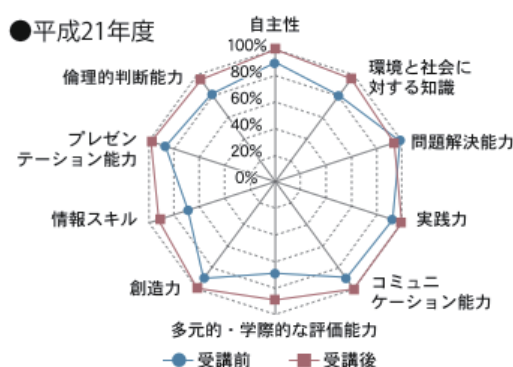


図7 受講前後での「身につけたい能力」と「身についた能力」の比較

■達成「できた」「まあまあできた」の比較

●平成21年度

順位	能力	能力向上のガイド	達成率
1	プレゼンテーション能力	視覚的でわかりやすい発表資料の作成	80.4%
2	情報スキル	個人と特定できる情報を流出させないよう配慮	76.1%
3	倫理的判断能力	お世話になった方々への結果報告	71.7%

●平成22年度

順位	能力	能力向上のガイド	達成率
1	自主性	グループで話し合い、目的や方向性を共有	84.1%
2	コミュニケーション能力	グループでしっかり議論	79.5%
3	創造力	調査の手法、過程において創意工夫	77.3%

図8 学生の自己評価による達成度（エコロジー&アメニティ・プロジェクトの場合）

図9は、知能ロボット・プロジェクトの実施直後の満足度を示す。毎年、学生・担当教員へのアンケートをもとに、グループ人数の少人数化（6人から4人へ）、時間外における活動場所の確保といった実施方法の改善を加えた結果、満足度は年を追うごとに向上した。

図10は、卒業時に振り返ってみた場合の調査結果であるが、72.4%の学生が、自身の能力向上に役立ったと答えている。

福井大学工学部では、H.15年度とH.19年度に就職先企業に対して、ほぼ同一内容の調査を実施した。H.16年度に本取組を開始して以来、問題解決・説明能力、協調性・指導力、創造力・企画力などの、本プログラムが獲得を目指す各種能力の向上が見られる（図11）。

本プログラムでは、外部の専門家をプログラム・ファシリテータ(PF)として採用して、学生・卒業生に対する聞き取り調査を実施している。教員ではないPFが聞き取り調査をすることにより学生の本音を聞き出すことをねらっている。聞き取り調査の結果や活動の様子については、随時、センター広報誌（CIRCLE News、図12）やHPにおいて公開し、本プログラムの意義や価値を教職員・学生・地域住民が共有できるよう努力している。

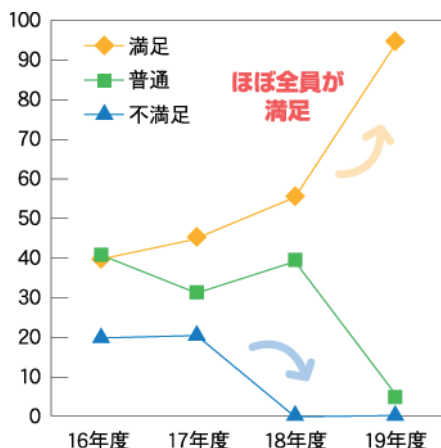


図9 知能ロボットPJ実施直後の満足度

実際実験・実習は
自分自身の能力向上に…

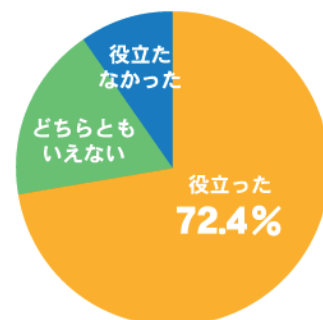


図10 卒業時のアンケート結果 (H. 18年度)

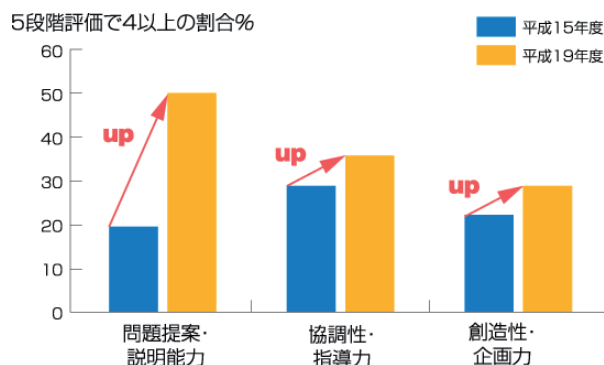


図11 就職先企業に対するアンケート調査結果 (78社)

鈴木PFの創成活動訪問

様々な活動を展開する創成教育活動。

今回は、教育GPプログラム
ファシリテーター (PF) の
鈴木奈緒子さんによる
創成活動グループ訪問
レポートをお届けします。



公開講座「ほや物理実験教室「音のふしぎ」

今年2019年10月20日開催

今回のほや物理の実験教室は「音のふしぎ〜今日から君も音楽家!」をテーマに入った20名のこどもたちが参加しました。ほや物理の会は、工学部理工学部の物理博物館 (ミュージアム) に所属しているメンバーが、学外に向けて、理科のおもしろさを伝えることを目的として活動しています。これまで田原町商店街のたわら屋や雑木林など地域のこどもたちに「電子レンジでプリンをつくらう」「紙でモーターボートを走らせよう」「たばこの電池をつくらう」など数々の実験教室を企画・運営しています。近所のこどもたちから「ほや物理の兄ちゃん、お姉ちゃん」とすっかり顔を覚えられ、まちで出会うとそのまま路地でボール遊びや輪っことで一緒に遊ぶことも多くなりました。

今回のほや物理の会は、主に1年生が企画し、準備を進めました。はじめに、音のなるしくみをスライドやギターで勉強した後、携帯電話やエコマイク、空き缶スピーカーを作りました。携帯電話もグループになって、金線・ゴム・糸と紙コップや缶を組み合わせ、どう遠くまで聞こえるか、こどもたち自らが記録し、みんなの結果を発表します。

福井大学フォーミュラ製作プロジェクトFRCはじめての企業指導SUZUKI

今年2019年10月20日開催

福井大学フォーミュラ製作プロジェクトの学生ははじめて企業の指導を受けました。静岡県からSUZUKIの岡秀樹氏 (二輪技術本部の二輪実験評価部長) と二宮定成氏 (二輪エンジン実験部) に来ていただきました。

小園がからつく、大学の車庫で製作中のフォーミュラカーのエンジンの音を聞きながら、燃費・適合率・完全燃焼・不完全燃焼などのアドバイスをいただきました。この日は、知能システム、電気、電子の学科の3年生を中心にしたメンバー約10名が集まり、食入るうちにプロの話を聞きました。

続いて「エンジンの開発手法について」の講義。岡氏は、休みの日に全日本学生フォーミュラ実行委員会の委員として全国の大学へ指導に行ったり技術の支援をされています。「王道は1つではない。みんなが自主的に考えた車はバリエーション豊かなモノを生み出す。やれることはどんどんやって、成果に結びつけることが一番いい。」「自分から聞いたことは忘れにくい。苦労したことは一生忘れにくい。自分だけではない。車づくりは生産からコストまで、世の中と一緒になっている。」との助言をいただきました。

図10 センター広報誌 (CIRCLE News) でのプログラム・ファシリテータの調査報告例

学際実験・実習等の活動を経験した学生たちの、その後の活動等についてもモニターし、能力向上を評価する資料としている。学生の活躍の事例には以下のようなものが挙げられる。

- 学際実験・実習の活動グループが、自主的に財団の助成に応募し採択された。
- 第3回全国大学生環境活動コンテスト入賞
- 「街なか」にぎわいプラン優秀賞
- 福井県環境・エネルギー懸賞作文「優秀賞」
- 福井県デザインコンクール・グランプリ
- ロボカップ・ジャパンオープン 中型ロボットリーグ3位
- 全日本マイクロマウス大会 フレッシュマンクラス特別賞
- 第3回 TOKIWA イルミネーションコンテスト優秀オブジェ賞

H. 19 年度，試行的に 2 年生前期に学際実験・実習を履修した学生（99 名）と履修しなかった学生（468 名）の成績（GPA，優 3 点，良 2 点，可 1 点にて平均）を比較した．履修した学生の 1 年終了時の GPA は履修しなかった学生の 1.12 倍であり、平均的には成績の良い学生が受講していることが分かる．一方，2 年生終了時点で両者の GPA を比較すると 1.16 倍とさらにその差が広がっており，統合型体験学習の経験が勉学意欲向上につながっていることが示唆された．

本プログラムは，意欲的な学生の能力を伸ばすばかりではなく，意欲を失いがちな学生に対する動機付け教育としても有効である．例えば不登校になっていた学生が「大学がこんなにも面白いところだと思わなかった」という感想を述べて復学した事例，精神的に問題を抱えていた学生が，学際実験・実習への参加をきっかけに学習意欲を高め，大学院まで進学した事例などがある．

プログラムの企画・実施・評価方法など，まだまだ改善の余地のある事業であるが，教員組織自体が創造的雰囲気をリードするよう努力しつつプログラムの運営を行っている．本プログラムを実施して以来，教育に関する学科の枠を越えた新たな教員組織ネットワークが構築できたこと自体が，一つの大きな成果であると考えている．

おわりに

基礎学力の充実，グローバル・スタンダード，実践的能力の育成など，大学教育に対する要求は多岐をきわめる．そういった状況の中で，どのように教育資源を配分していくかが各大学の独自性につながるのであろう．

我々が認めるべき一つの観点は，「我々には 20 年後の職業事情は予測できない」ということである．したがって，我々が学生教育を通して目指すべき重要な目的の一つは，どんな状況になってもしなやかに生き延びることのできる大人に育て上げることである．未経験の状況下でのサバイバル能力，それこそが本当の意味での創造力である．本プログラムは，そのような創造力育成に対する一つのアプローチである．

「教育は，人格の完成を目指し」，「心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない」と教育基本法は定めている．どうすれば，一人ひとりの学生たちが大学教育を通じて人格形成，すなわち，大人になることを支援できるのか．我々は，もう一度，基本に立ち返って「育」を重視した工学教育の開発を考える必要があるのではなかろうか．

看護学入門について

上野 栄一

(医学部看護学科)

授業の目的

最近の看護学教育におけるカリキュラム改正の中では、看護実践能力、なかでも看護技術のレベルアップとコミュニケーション能力が求められています。また、臨床では、看護の質向上、医療安全の確保、早期離職防止の観点から、新人看護職員研修は不可欠であり、各病院・施設での実施も努力義務となっています。さて、最近高校教育から大学教育への移行と、大学生活に早くなじむことを目的に、初年次教育が注目されています。これは看護系大学に限られたことではなく、人文系、工学系、医療福祉系など、取り入れる大学が増えています。大学では、高校までの受け身の「覚える」学習から、自ら学ぶ意欲や疑問を持ち「考える」学習への転換が求められます。また一人暮らしを始める人も多く、自分の勉強や生活を自分で管理していかななくてはなりません。大学では、入学時から卒業時あるいは卒業後の自分を見据えて、目的意識をもって大学の4年間を過ごすことで、人間的にもまた看護職としても大きく成長することができます。そういったことから、本学看護学科では他大学に先駆けて、初年次教育の取り組みを行っています。看護学科では、平成21年4月の保健師助産師看護師学校養成所指定規則改正に伴いカリキュラムに導入しました。こういった科目がある看護系大学はまだわずかです。

本学では2008年4月から、初年次教育のひとつとして「看護学入門」という授業を行っています。「看護学入門」は、「大学生活の初期段階で、看護学を学ぶにあたって必要な基本的知識と技法を修得する」ことを目的としています。

到達目標には、1. 看護大学で何を学ぶのか理解できる、2. 看護大学における具体的な学び方を理解できる、3. 看護学生としての基本的マナーを身につけるの3つを挙げています。授業を通して、大学での学び方のスキルを身につけると、そして看護職になることへの心構えを持ち、目標を持って自ら学習に取り組むことを目指しています。

講師は、学内の先生方と臨床からは看護部長に参加をしていただいています。また、グループワークでは、県内で活躍している先輩方を招聘し、実際の活動内容を紹介していただいています。

授業内容

授業は1年生の前期に開講し、全部で8回（1単位）あります。

講義やワークショップ、演習、グループワークなど、さまざまな形式の授業があります。内容は、下記に示しますように「大学で何を学ぶのか」そして「大学での学び方」「学生生活の目標と将来について考える」などの内容から構成されています。

1. 大学で何を学ぶか（1）

看護大学で学ぶことの意味（1）、カリキュラムと学習方法について

2. 大学で何を学ぶのか（2）

看護大学で学ぶことの意味（2）

3. 大学で何を学ぶのか（3）

看護学生に必要なマナー

4. 大学での学び方（1）

情報処理技術

5. 大学での学び方（2）

レポートの書き方、文章の書き方

6. 大学での学び方（3）

先輩からのメッセージ（ワークショップ）

7. 卒業後の進路と将来像

附属病院看護部長、卒業生との交流会（ワークショップ）

8. まとめ

発表 自己の学生生活の目標と将来について

看護学入門の最後には、「看護学生として大学で学んでおくこと」のテーマでグループワークがあります。1グループ6人で、今までの授業内容を踏まえながら、お互いに意見を出し合っていきます。最後の授業では、グループごとに発表しています。グループには一人ずつファシリテーター（調整役）の先生が入ります。発表したいことを模造紙やスライド（パワーポイント）にまとめて、発表原稿を作ります。準備が一通りできたら、グループ担当の先生と発表内容の打ち合わせ、より分かりやすい発表になるように、アドバイスをもらいます。グループワークや発表を通して、いろいろな人の意見に触れることで、自分の考え方や視野に広がりを持てるようになります。またこうした学習を通して、チームワークや協調性が身につけていきます。

授業の評価

授業の評価は、肯定的な意見や感想が多くあります（下記参照抜粋）。

感想文を質的に分析した結果、[将来に対する心構え][看護の目標][自分の将来像][社会性（態度、マナー）][情報リテラシー][主体性][役立つ授業][大学での学び方・授業の受け方][大学生活][健康管理]といったカテゴリーが抽出できました。これらの結果からは、本授業で多くのことを学んだという結果となっています（別紙参照）。すべてがポジティブな結果となっています。これらの結果をみると、授業目標は十分に達成できたと考えます。また、学士力の強化にもつながると考えています。

【感想文からの分析結果】

[将来に対する心構え]

- ・将来どのような看護師、助産師、保健師になりたいか、そのためには看護学生として何を学ぶべきか、ということを学んだ点である。
- ・今のうちから、自分の健康管理の方法や自分に合った気分転換の方法などを学んでいくことも重要だ。
- ・私は大学生活のわからなかったことが、この授業で全て解決できた。看護学入門で学んだことを、これからの4年間に生かしていきたい。
- ・授業で学んだことをこれからの学生生活や、将来看護師になってから生かしていきたいと思う。
- ・私が看護学入門の授業で一番印象に残っているのは、「看護学生として大学で学んでおくこと」についてのプレゼンテーションだ。この授業では、看護師や看護のことについてグループで話し合う機会が持てたため、友達の看護に対する思いを感じ取れたり、看護についての情報を意見交換することができた。
- ・実習のときや働くようになったときに、看護学入門の授業で学んだことを思い出して積極的に、前向きに行動していきたいと思う。
- ・「看護学生として大学で学ぶべきことは」について、各グループに分かれて討議した講義が印象深く残っている。私たち、すべての学生は常に目標を持って学んでいかなければいけないと思う。
- ・看護学入門を学んで、将来の自分について考え、勉強も含めて、そのために何をやる必要があるのかを見つけていく機会を得ることができた。これをきっかけとして、将来に向けて自分を成長させていきたい。
- ・看護学生として何をどのように学んでいくかについて、特に印象に残っているのは、先輩方や看護部長さんの実体験にまつわるお話を聞いたことだ。
- ・初めての看護学入門の講義を受けて、自分が看護学科に入学したということを少し

ばかり実感することができた。

- ・講義では、看護大学では何をどのように学んでいくのかを学んだ。また、グループワークでは、自分の進路や将来像を確立させながら、先生や先輩方、看護部長さん、そして同じ看護職を目指す仲間という様々な視点から、看護に求められるもの、看護職として大切なこと、看護学生としてどうあるべきかを自ら考え学んだ。
- ・看護学入門を学んで、看護学生としての自覚を持つこと、今後の4年間看護学生として大学で学ぶことの意義を学んだ。
- ・看護学入門を学んで、改めて自分がどのような看護職者になりたいかということを確認できたということである。

[看護の目標]

- ・大学とは、看護大学とはと問いかけ、学習していった。最終的には看護師、保健師、助産師国家試験合格を目指して、4年間この大学でしっかり学んでいきたいと改めて感じた。
- ・大学の講義のなかで看護を志す者としては、医学・看護学知識、高度な臨床能力、すぐれたコミュニケーション能力に加え高い倫理観を持つことが必要なのだと学んだ。
- ・ここで学んだことは、必ず参考になるに違いない。グループワークでは、グループのメンバーと役割を決めて、話し合いまとめていく楽しさを学んだ。これは、将来チーム医療など、仲間と協力していくことが欠かせない看護職につく私にとってとてもためになる内容だった。
- ・看護師や受行員は病院の職員の一員であることを深く自覚しなければならないと思った。
- ・私が学んだのは協力することの大切さである。
- ・仕事をしていると楽しいことばかりではなく辛いこともたくさんあることを学び、そのような時は一人で溜め込まず相談することが大切であることを学んだ。また、先輩はとても目を諏かせて助産師のすばらしさを語っており、私も先輩のように自分の仕事に誇りをもって仕事をしたいと強く感じた。

[自分の将来像]

- ・看護学入門を学んで、これから自分がしていかなければいけないことに気づくことができた。また、自分の将来の看護師像を以前より明確にすることができた。
- ・看護学入門の授業は、どのような大学生活やどのような看護師になりたいか、そのためにはこれから何をすべきか、それはなぜかなどを先生の話や、グループワークでの話し合いから考えた。これにより、自分がこれから何をしていくべきなのか少しつかむことができた。このことは一見当たり前のように思えるが、何人かの人達にこの授業の内容について話してみると、大切なことであることを実感する返事もらった。
私も、視野を広げることができ、勉強への意欲も高まった。
- ・看護学入門を学んで大学でのすごしかたや勉強の仕方から大学ですぐす基本を学べたし、レポートやグループでの話し合い、先輩方からのお話のおかげで将来像を考えることができた。将来どの職についても恥ずかしくない医療従事者になりたいと目標を持てた。
- ・看護師を目指すためには、今後もっとたくさんのことを学ばなければならないが、それらを学ぶ際の心構えや、今後必要になる知識やマナーをこの看護学入門で学ぶことができたように思う。これらの学んだことを忘れずに、これからも夢にむかって努力していきたいと思う。
- ・私にとってこの看護学入門という講義はこの大学で4年間充実した生活を送るためのしっかりとした基礎固めだったと考える。図書館の利用法やレポートの書き

方、グループワークで学んだことなど、これらの学んだことをもとに将来の理想の自分に近づいていきたいと思う。最後にこの講義がなければ普通の看護学生でよかったかもしれないが、この講義をうけていろいろなことを知ったからにはまたひとつ違った質の高い看護学生にないと思う。

- ・看護学入門で学んだことを基盤にして、今よりも人間的に一回りも二周りも大きくなれるように頑張りたい。

[社会性（態度、マナー）]

- ・看護学生に必要なマナーを学んだ講義では、挨拶を普段からすることは当たり前だが、看護学生として自ら先に挨拶することを心がけなければならないと学んだ。
- ・看護学生としての基本となる振舞いや主体的に学ぶことの必要性を学んだ。
- ・一番印象に残っているものが「看護学生に必要なマナー」の講義である。この授業ではビデオやスライドを通して私たちが将来看護師となって患者さんと接するときのために看護学生のうちから身につける必要があるマナーや、普段から目上の人に対する接し方を学んだ。
- ・第2回目の講義では看護学生としてのマナーについて学んだ。まず看護師になるにあたって、人としてのマナーの基盤ができていなければならないことが分かった。
- ・「看護学生に必要なマナー」の授業。この授業では、看護学生が身につけるべきマナーを学んだ。
- ・今まで電子メールで、先生など目上の人と連絡をとる機会がほとんどなかった。電子メールでのやり取りをすることは多いと思うので、ここで学んだことを参考にして、マナーを守って電子メールを利用していきたい。
- ・看護学生に必要なマナーという講義があったが、とても為になる講義だった。看護職というのは幅広い年齢層の患者と接していかななくてはならない。そのため、年上の方への対応の仕方、電話対応、メールでのやり取りなどの活か問いて大切なことを学んだ。
- ・最初のうちは、看護学入門の講義について何も分からなかったのだが、学んでいくうちに、今まで知らなかった看護師の世界やマナーについて学ぶことができ、これからの看護学生生活によりよい刺激を与えることができた。どの講義もととても興味深く楽しかった。

[情報リテラシー]

- ・レポートの書き方を学んだ講義では、文体や表記、表紙をつけることなどを学んだ。
- ・図書館の利用法に関して学んだ。
- ・レポートの書き方の流れや引用、参考文献を載せることなどを学んだ。とりわけ、番号方式や著者年号方式に並べるのは難しかった。
- ・高校との授業の違いやレポートの書きかたを学んだことである。
- ・看護学入門を学べたことに、本当に感謝している。このレポートを書いて、看護学入門の授業を受けて学んだことを振り返り、授業の内容を今後に生かしたいと思う。
- ・私は看護学入門を学んで、将来看護に携わる人間としての意志と自覚をより強く持つようになった。
- ・看護大学での学び方については、レポートの書き方や情報処理の技術を学んだ。
- ・レポートの書き方、文書の書き方について学んだ。その中で、レポートとは調査や研究の結果、分かった事実とそれに基づく自分の意見をまとめたものであることや、しっかりと筋道を立てて文章を構成することが大切であることなどを学んだ。

[主体性]

- ・「大学とは自らが選んで入る高等教育の場」であり、目的を持って4年間医学知識・

技量を学んでいかなければいけないと思った。

- ・自ら選択して看護大学に入学し学問をしていく上で、目的意識を持ち、問いを発見することの重要性を学んだ。
- ・いずれは看護職者として従事する際に、学生時代にマナーやコミュニケーション能力を身につけておくことが必要であることや自分で積極的に学んでいくという姿勢の必要性を改めて実感することができた。
- ・看護学入門で学んだことを大切に、これからの学校生活をより充実して送れるよう、いっそう努力していきたい。
- ・大学では講義における学びを深めるために自己学習がとても大切であること、看護学は人間を学び、社会性を学ぶために、大学生活の中で道德、教養も身につけることも大切であるということ学んだ。
- ・授業で学んだことは、残された学生生活を送るのにとっても有益な事柄である。自分の目的に合わせて積極的に学び、自分の問いを発見すること、相手に思いやりを持って学生としてマナーを守ることはどれも看護に必要なことであると考えている。これからもこのことを心に留め学生生活を有意義に送っていきたいと考える。
- ・看護学入門で学んだことを日々の学生生活、勉強のやり方、実習などに生かしていきたい。
- ・発言をすることの大切さを学んだ。
- ・高校と大学の違いを実感し、常に目的意識を持ち、自分でやるべきことを判断し行動していかなければならないこと学んだ。
- ・看護学入門の授業は終了したが、この先の大学4年間、さらには仕事をするようになってからも、この授業で学んだことを活かし、疑問を持ちながら様々な意見を取り入れ考えを深め、自ら行動を起こしていけるような主体的な自分でありたい。

[役立つ授業]

- ・大学に入り、今まで経験したことのないことばかりであるがどれも将来看護師として働いていく上で役にたつことばかりだということ学んだ。
- ・看護学入門では、看護大学で何を学ぶかを理解する。看護大学における具体的な学び方を理解する。看護学生としての基本的マナーを身につける。以上のことを目標として学んできた。
- ・授業で学んだことをこれからの大学生活で生かしていきたい。
- ・大学でのカリキュラムと学習方法について学んだ。大学の4年間で学ぶものの1つとして、「教養」がある。コミュニケーション能力や、英語、パソコン、社会のルールに従って行動する力など、大学生活の様々なことから身につけることができること知った。

[大学での学び方・授業の受け方]

- ・カリキュラムと学習方法について、大学で身につけるべきことのひとつとなっている教養をいかに獲得するか、授業の受け方について学んだ。
- ・私は看護学入門を学んで、大学生活、看護学科の生徒としてのことなど様々なことの基礎を学べたと考える。
- ・勉強の仕方として専門科目では国家試験を意識すること、解剖生理は疾患の理解につながるのだから特にならば勉強をしておかなくてはならないということなどを学んだ。
- ・二ヶ月間看護学入門を学んで、これから看護学生としてどのように学んでいけばいいのかや自分の将来について考えることができたと思う。
- ・大学は、ただ学んでそれを取り入れるだけでなく、それを自分なりに掘り下げていくことができるため、自分の考えを深め成長させる場であると考えている。
- ・看護学入門の授業は、看護大学という専門的な大学を選んだ私に、これからどのよ

うに大学生生活を送っていくのか、どのように学んでいくのかなどを具体的に指し示してくれた授業であった。

[大学生活]

- ・看護学入門という講義があることで、これからの大学生活で学んでいかなければならないことや身につけていかななくてはならないことが確認でき、充実した生活を送ることが出来ると思う。看護学入門という講義があって本当に良かった。
- ・看護学入門は大学生活をスタートさせるにあたって、欠かせない授業だと思う。
- ・まずは大学について学んだ。

[健康管理]

- ・健康管理については一人暮らしでの食生活や栄養管理、体調に合わせた生活リズムが大切だということを話し合いで学んだ。
- ・看護学生は、将来他人の健康を保護していく職業に就くので、まずは、自分の健康を管理できなければならない。

福井大学「教員養成スタンダード」の提案に向けて

八田幸恵

(教育地域科学部)

遠藤貴広

(教育地域科学部附属教育実践総合センター)

1. 市民社会に足場を置く教師教育の実現に向けての課題

(1)「教員養成スタンダード」が求められる背景と専門職性概念の検討

中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006年7月)(以下、答申と略記する)において、今後の教育改革においては教師の「資質能力」の向上が不可欠であるという点が主張された。そして、教師の「資質能力」の向上のために、「教職課程の質的向上」「教職大学院の創設」「教員免許更新制度の導入」の3点に渡る教師教育改革が求められた。これら3点の改革により、学部・大学院における養成段階から現職段階まで一貫した教師教育制度を構築することが意図されている。すなわち、高度な「資質能力」を身に付けつつも常に「知識を刷新」し続けることを支える制度である。「教職大学院の創設」および「教員免許更新制度の導入」に関しては、2008年4月から本格実施されている。

「教職課程の質的向上」に関しては、日本教育大学協会(以下、教大教と略記する)が主導してきた「教員養成コア・カリキュラム」の策定など以前から改革の動きはあったものの、未だ途上の段階である。答申は、大学の教職課程を教員として最小限必要な「資質能力」を確実に身に付けさせるものにするを求めた。そのため、「教職実践演習(仮称)」という科目を2013年度より4年次後期に必修科目として設定することになった(福井大学は2011年度より実施)。この科目において、最小限必要な「資質能力」が身についているかどうかを最終段階でチェックするということである。教員にとって最小限必要な「資質能力」は「教員養成スタンダード」と呼称され、各大学が自主的に策定し始めている。

このように「教員養成スタンダード」は今後の教師教育の鍵を握るものの、その策定は困難であり熟慮を要するものである。その理由を、以下3点に渡って示す。

第一に、教師に必要な「資質能力」に関する共通合意が存在しないという点である。そもそも専門職(profession)とは、神の意志を人々に公言する(profess)職のことを指す¹⁾。最も伝統的な専門職としては、牧師・医師・弁護士・大学教授が挙げられる。これらの専門職に共通する定義は、次の6点とされている。すなわち、①高度に知的な知識・技術と、その習得のための長期の専門的教育を必要とする、②自己の利益よりも、公共の利益を第一に優先する職責を持つ、③職能集団を結成し、専門職団体としての倫理綱領を持つ、④職能水準を維持し向上するために、自主的に研究と修養に努める、⑤広範な自律性が与えられ、その判断や行為の責任を直接個人で負う、⑥高い社会的評価を得ている、である。教職の場合、定義の最初に掲げられた「高度に知的な知識・技術」が「教員養成スタンダード」に当たる。教師に必要な「知識・技能」に関して、各教科領域における議論など個別の努力はあるものの、教職全体としてその内実に関する合意を形成してきたとは言い難い。

しかしながら第二に、「高度に知的な知識・技術」を確定することによって、今日の専門職に共通する困難が解決されるわけではないという点である。1980年代以降、行政職・専門職が強大な権力を持ち、政治・行政・司法・医療・教育といった領域の運営を独占しているという批判が強まった。そして、専門職への依存状態から脱却し、それらの領域における意志決定に市民が参加することが求められるようになった。そのような動向は「脱専門職」という言葉で表現される。教育という領域においても、1980年代に広く読まれ影響を与えたI.イリッチ『脱学校の社会』²⁾は、専門職に依存した社会を「学校化社会」と呼び、その原因を、学校教育が生徒を自律させるよりむしろ意志決定能力を奪っている点に求め、学

校教育を告発した。

さらには、「脱専門職」「脱行政」の流れの中で、主に 2000 年代に入って以降、公的部門に民間企業の経営理論・手法を導入しようとする NPM（New Public Management）と呼ばれる新しい公共経営の考え方が大きくなってきた。PDCA（Plan-Do-Check-Action）サイクルは NPM の手段の一つであり、現在教育現場にも広く普及している。中でも高等教育は、グローバル化・国際競争の影響を最も受けるという理由から、NPM の発想がいち早く持ち込まれることになった。これに呼応して、教育の質保証の方法は、従来の政策に用いられたインプット（教育内容）の管理ではなく、ラーニング・アウトカム（身に付けた能力）の評価へと変化してきた³。具体的に言うと、身に付けるべき能力を定義・選択して記述し（Plan：「教員養成スタンダード」の策定）、スタンダードに基づいて教育活動を行い（Do）、スタンダードに照らし合わせて学生の達成度を評価し（Check）、教育活動を改善する（Action）ことを通して、教職課程の質を保障し外部に対する説明責任を果たすということである。つまり、「教員養成スタンダード」は、「脱専門職」の流れの中に位置づくものでもあるということである。

「脱専門職」「脱行政」の流れは、専門職の力量の内実にも大きな変化を及ぼしている。近年、G.ウィッティと E.ウィズビーが提起した概念である「民主的専門職性（democratic professionalism）」が注目を集めている⁴。彼らは、NPM に基づく教員管理を批判しつつ、一方でこれまでモデルとされてきた弁護士や医師といった伝統的な専門職の理念も、その特権性と閉鎖性の問題ゆえに批判する。そして、新しい専門性の内実として「協働的で民主的であること（collaborative and democratic）」を掲げている。つまり、専門職の重要な力量として、同僚・他の専門職・市民と連帯し協働すること、実践しながら学習し続けること、また自身の実践について公に表明することが含まれるようになっているのである。

これまで述べてきたことから、他の専門職と異なり教職は、ある領域の専門職のみが共有できる専門職性基準と広く市民が共有することができる専門職性基準の確立が同時に求められるという結果となっていることがわかる。

ただし、現在の専門職をめぐる状況を踏まえて教師に必要な能力の定義・選択を行い、専門職性基準を確立することが可能であるとしても、困難の第三点目として、それを記述・評価する方法が十分に開発されていないという点を指摘する。評価する能力は評価の方法に規定されるため、専門職の能力といった高度な能力はそれにふさわしい評価方法によって評価されなければならない。しかしながら、専門職の力量のような高度な能力を評価する方法の開発に関しては課題が多い。そのため、この課題に重点的に取り組む必要がある。

（2）新しい教師教育のデザインと大学の課題

以上の事柄を踏まえて、世界的な教師教育改革の流れの中では、学校における協働の実践と省察の積み重ねを通した生涯にわたる力量の形成が基本的な方向性として共有されてきた。そして、このような学校を拠点とした現職教師の力量形成を教育改革の核に位置づけ、学校と大学が連携することで、教師の生涯にわたる研究・学習コミュニティに大学の学生が参加していくという、教師教育のデザインが描かれつつある。このデザインのもとで、教師は、協働で実践を記録化し検討を積み重ねることを通して、市民社会への応答責任を果たしていく。

そこで、教員養成に従事する大学の今後の課題として、次の三点を挙げることができる。第一に、教師が専門職として学び合うコミュニティを学校に培うことである。教員養成段階の学生は現職教師のコミュニティに参入していくのだが、それが伝統的な徒弟的な学習に陥らないためにも、現職教師の省察性を育み、「学校と大学の同時的改善」を実現することが重要となる⁵。このような理由から、教員養成を担う大学の本来的な任務として、現職教師の教育が浮かび上がる。第二に、学部の手早い段階から協働的な臨床経験（clinical experience）を組織化することである。協働的に学習し続ける現職教師のコミュニティに参加すること、また養成段階に特有な臨床経験を積むことによって、協働で実践する状況の中で省察し学び続けると同時に、より切実さをもって必要な教養を身に付けていくことになる。第三に、組織化された臨床経験を含み教員養成カリキュラム全体で育成される能力を定義・選択し、また能力を記述・評価するための方法を開発することである（「教員養成スタンダード」の策定）。

福井大学においては、三つの課題のうち前二者については、すでに十分取り組まれてきている。第一点目については、附属学校園と大学がパートナーシップを結び、実践の記録化・共有を中核とした協働研究が積み重ねられてきている⁶。また、2008 年度より開校した教職大学院では、拠点校方式のもと、院生であるスクールリーダーを中心として学校に協働の

実践と省察を創出することに取り組んでいる⁷。第二点目に関しては、福井大学の教員養成課程においてはすでに、一年次から、「教育実践研究 A (教職入門、介護等体験、教育実習)」、「教育実践研究 B (学習過程研究：探求ネットワーク事業)」、そして「教育実践研究 C (学校教育相談研究：ライフパートナー事業)」という科目群が位置づいている⁸。そして第三点目についてであるが、「教育実践研究 A/B/C」において、すべての学生が臨床経験とその省察も含めてその科目で学習したことをまとめる学習記録を作成・公刊しており、それを支えるシステムの構築も進んでいる⁹。しかしながら、これらの科目群において育成している能力、および他の科目において育成している能力との関係を明確化することは行っていない。また、上記のように学習を記録化する方法については以前から開発が進んでいるものの、学習の過程で得た能力を記述・評価するための方法の開発については十分ではない。つまり、第三の点である「教員養成スタンダード」の策定が、まさに福井大学にとっての課題である。

(3) 先行する「教員養成スタンダード」の特徴

福井大学「教員養成スタンダード」の策定に向けて、まず、先行して策定されている「教員養成スタンダード」について検討しておく。ここで注意しておきたいのだが、そもそもスタンダード (standards) とは目指すべき旗印のことであり、学生が共通に達成すべき目標である。そして、実際に達成した能力を評価する際には、証拠となる学習成果物 (student work) を組織し、そこから評価規準 (criteria) を帰納的に導く。そして、その達成度 (grade) を示した採点指針 (rubric) が用意され、それに基づいて採点が行われる。つまりスタンダードと採点指標は異なるものである。しかし、一般的に「教員養成スタンダード」という用語は、記述された目標と採点指標の総体を指している場合が多い。

このような用語の使い方それ自体が、日本において先行して開発されている「教員養成スタンダード」が共通に持つ特徴を表すものである。特徴とはすなわち、ある達成すべき目標を記述し、それを教育実習の期間中あるいは事前・事後に到達可能で観察可能な下位目標へと細分化して評価基準とし、それをもって評価指針に代えるというものである (資料 1 を参照)。しかも、「板書計画を立て、授業の流れが、子どもに読み取れる板書構造を工夫することができる」といった個別具体的な目標も、「時と場をわきまえ、主体的・積極的に教育実習における自己の職責を果たすことができる」といった一般的な目標も、同列に並べられ、その達成度が示されている。そして、能力を達成する学習過程および達成度を評価する方法の検討はなされていない。

つまり、先行する「教員養成スタンダード」は、背後にある能力観・学習観・評価観の検討を経ずに目標分析のみを行っているのである。したがって、教師に必要な能力として、より一般的・汎用的な能力が掲げられているにもかかわらず、そのような高度な能力の形成過程と評価方法が十分に検討されていない。そのため、一般的・汎用的な能力が、再度、脱文脈的で要素的な知識やスキルの習得に矮小化され、また逆に、脱文脈的で要素的な知識とスキルが評価されやすいという構造になっている¹⁰。その結果、「教員養成スタンダード」はすでに、「マニュアル対応の教師を生み、必ずしも自律的な教師の力量を高める手だてとして有効に作用していない部分が多い」と指摘されるに至っている¹¹。

(4) 本稿の課題

そこで、本稿においては、専門職の養成に必要な能力観・学習観・評価観を検討し、それらを踏まえて「教員養成スタンダード」の策定に向けた基礎資料を整備することを課題とする。まず、「教育実践研究」の背景にある能力観・学習観・評価観を重点的に検討する。そしてそれらを踏まえて、現時点での提案として、福井大学における教員養成の使命と学生が達成すべき目標を導き、その目標を達成させるためのカリキュラムの枠組みを示す。次に、「教育実践研究 A」の具体的な中身と、この科目において学生が作成している学習個人誌 (learning autobiography) の評価規準を示す。「使命」「達成すべき目標」「カリキュラムの枠組み」「証拠となる学習成果物」「学習成果物の評価規準」は、福井大学「教員養成＜共通＞スタンダード」の全体像となる。

2. 福井大学教育地域科学部「教育実践研究」の背景にある能力観・学習観・評価観

(1) 福井大学教員養成カリキュラムの科目構成

福井大学教育地域科学部「教育実践研究」の背景にある能力観・学習観・評価観を検討するにあたって、現行の福井大学における教員養成カリキュラムについて確認しておく。現行のカリキュラムの構成要素は、①共通教養科目、②教科専門科目、③教育の基礎理論に関する科目、④教育課程並びに指導法に関する科目、⑤教育実践研究、⑥卒業研究である。

これらの構成要素の関係は、図1のように整理することができる。

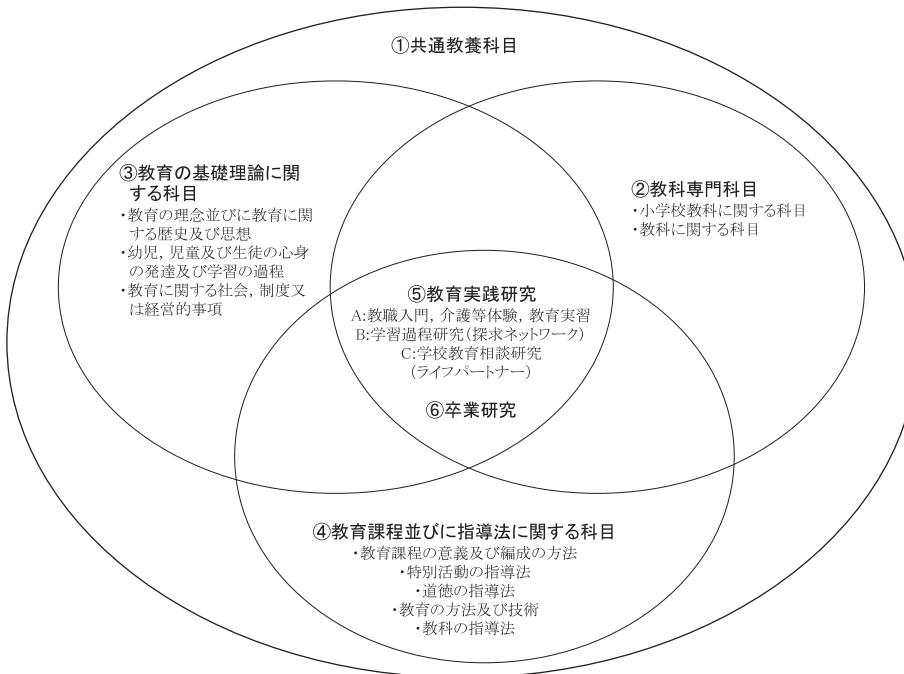


図1 福井大学における教員養成カリキュラムの科目構成

少し詳しく説明すると、次のようになる。①②③④はより理論的・体系的な傾向が強い科目群である。しかしながら、それらは排他的ではなく重なりが大きくなる。そして、重なりが大きければ大きいほど、扱う内容は実践的・事例的になる。⑤は実践的傾向がより強い科目群であり、①②③④の科目群で形成した理解を事例を通して総合化すると同時に、実践と省察という探究的な学習過程そのものを学習する。⑥については、卒業後も学習し続けることを支える探究の方法を身に付けるという理由から、⑤と同じ

カテゴリーに含めることができる。

「教員養成スタンダード」の策定に際しては、⑤の実践的な科目群で形成される能力をいかにモデル化するかという点が重要となる。というのも、実践は目に見えるものであるがゆえに、実践的能力を行動目標に細分化し、結果として細分化された行動目標を一つずつ直線的に習得していくような学習過程（目標つぶし）に陥る危険性が大きいからである。このような学習過程は、専門職としての教職にふさわしいとは言えない。そこで、専門職としての教師にふさわしい能力観・学習観・評価観を検討していく。

(2) 新しい能力観

専門職としての教師の養成にふさわしい能力観・学習観・評価観は、近年提唱されている新しい能力観・学習観・評価観と重なるものである。というのも、1980年代に学習科学に起こった表象主義・計算主義のアプローチから関係論・状況論のアプローチへのパラダイムの転換は、市民社会の成立に課題意識を持ち大人の学習と社会参加を対象としてきたからである。

新しい能力観は、OECD-DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) が提唱した能力観に代表されるものである。DeSeCo とは、「知識基盤社会」を生きる市民に必要な能力を定義・選択するプロジェクトである。

DeSeCo が提唱した新しい能力観には、次の3つの前提がある¹²。第一に、能力は具体的な文脈における特定の要求に応える中で機能する。第二に、能力は知識・スキル・動機といったすべての精神要素（認知的・非認知的側面）を動員して発揮される。第三に、能力の表れ方は状況や文脈に依存する。そして、これら3つの前提から次のような特徴が導かれる。第一に、能力は転移するのではなく新しい状況で使い直され適用される。第二に、能力は目に見えないものであり、具体的な文脈における、目に見えるパフォーマンスを通して推測するしかない。第三に、能力は習熟されるものであり、

「ある／ない」という二分法ではなく、習熟のレベルとして表現される。第四に、能力が非常に高度であるとしても学習可能である。第五に、能力は集団の人間関係の中で発揮されるが個人にも宿る。第六に、能力は分割可能なスキルとも個人的な資質とも異なる。以上が、DeSeCo が提唱した、伝統的な能力観に対する代替的な能力観である。

(3) 新しい学習観

先述したように近年の新しい能力観と評価観は、新しい学習観に大きな影響を受けている。「教育実践研究 A/B/C」の背景にある学習観も新しい学習観に影響を受けているものの、緻密な実践分析により、独特な学習過程に関する理論を展開してきた¹³。

それによると、学習過程とは、「発意」「構想」「構築」「表明」「省察」という 5 つの局面を持つものである。これらの局面はそれぞれ次のように説明される。

「発意」：集団の中でさまざまな発想が提起され、積極的に受け止められ、受け入れられなかったりしながら、次第に追究の方向が定位されていく。「構想」：その追究を進めて行くために必要な資料が組織され、情報が集められ、検討される。「構築」：様々な道具や器具を運用し、新しい技術を習得しながら活動の構築が図られる。また、活動を進める上での分業が必要となり、個人が責任を持ってそれぞれの役割をはたしつつ協働関係が形成される。「表明」：それまでの追究の成果が、それを受け止める相手との関わりの中で表現される。「省察」：発表を踏まえて成果を吟味し、またそれまでの展開のふりかえりがなされる。

以上のように定式化される学習過程に関して、次の 4 点が重要な点として指摘されてきた。第一に、5 つの局面はサイクルを形成する。第一サイクルの「省察」の後には新しい「発意」があり、第二サイクルへとつながっていく。第二に、学習過程は総体として発展する。学習過程の総体に不均衡が生じたとき（たとえば「表明」が著しく弱いといった場合）、その不均衡は次のサイクルにおいて修正されるのであり、ある局面を取り出して重点的に教育すること（たとえば「表明」だけを繰り返すといったこと）が有効なわけではない。第三に、学習過程のすべての局面が社会文化的である。専門職の学習は必ずある文脈の中で他者との協働・分業によって起こる。そして第四に、世代継承のサイクルを生み出す。実践コミュニティには新しいメンバーが参入してくるが、学習過程に「表明」が明確に組み込まれていることで、それまでのサイクルで追究してきた成果が批判的に検討され世代を超えて継承されていくということである。

以上のような「教育実践研究 A/B/C」における学習過程は、他の科目群においても取られることがあり、また卒業論文の執筆過程にも当てはまる。そして、何より重要な点として、現職教師の学習過程と連続するものである。

(4) 新しい評価観

1980 年代における学習論のパラダイム・シフトを背景にして、評価論も、従来の精神測定学（psychometrics）のパラダイムから代替的評価（alternative assessment）のパラダイムへと転換が起こった。精神測定学のパラダイムと代替的評価のパラダイムの対応は表 1 に示す通りである。断わっておくが、二つのパラダイムはいわば理念型であり、現実に行われている評価は、両者の中間型であったり混在型であったりする。

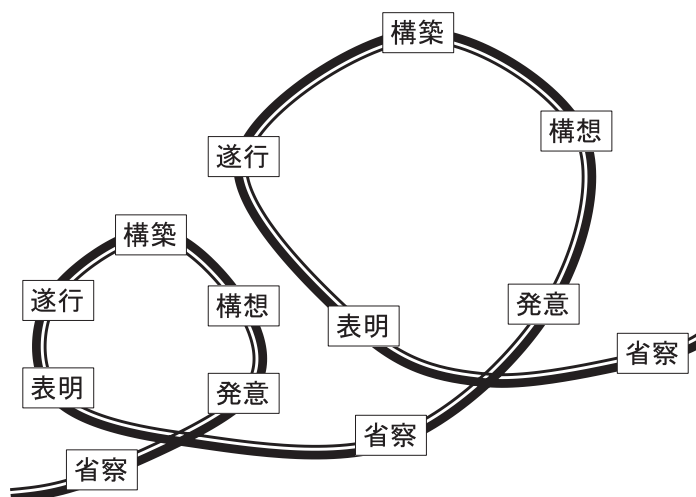


図 2 「教育実践研究」における学習過程のスパイラル

代替的評価のアプローチの一つとして、「真正の評価（authentic assessment）」論と呼ばれる立場が挙げられる。「真正の評価」とは、「大人が仕事場や市民生活、個人的な生活の場で試されている、その文脈を模写」し、「リアルな課題」に取り組ませるプロセスの中で学習者の学習と能力を評価することである。このように「真正の評価」論は、「標準テスト」体制のもとでは生きて働く学力を形成することができず、大人への回路が閉ざされているという問題意識を背景に持っている¹⁴。具体的な評価方法としては、パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価といった方法が挙げられる。教師教育に関しては、事例研究、授業研究、アクション・リサーチ、専門職ポートフォリオといった評価方法が挙げられる¹⁵。

表 1 評価論の二つのパラダイム

	精神測定学的パラダイム	代替的評価のパラダイム
学問的基盤	精神測定学、知能理論	状況論、構成主義、解釈学
評価目的	アカウンタビリティ 一定の質保証	指導 さらなる成長
評価項目	分割可能性	複合性（クラスター性）
評価文脈	脱文脈性 統制された条件	文脈性 シミュレーション、真正の文脈
評価基準	単次元性、二値的 客観性	多次元性、多段階・連続的 間主観性
評価データ	量的方法を重視	質的方法を重視
評価主体	評価専門家、政策担当者	実践者自身
評価法	標準テスト、客観テスト	パフォーマンス評価、真正の評価 (多肢選択問題、正誤問題など) ポートフォリオ評価 など

このように、代替的評価法が開発されてきたものの、未だ課題が存在している。たとえば、代替的な評価方法においては、ある特定の文脈において様々な知識や技能などを用いて行われるパフォーマンスを通してその人が身に付けつつある能力を推測する¹⁶。その際、個性的なパフォーマンスの実際から帰納的に評価規準を抽出し、評定に用いる評価語彙であるルーブリックが帰納的に導かれる。このルーブリックの策定が、動的で包括的な能力を再度分析することにつながる可能性がある。さらには、ルーブリックがいったん確定されてしまうとそれが一人歩きし、もともとの個性的なパフォーマンスの質をそぎ落とすことになりかねない。これらの課題を乗り越えない限りは、代替的な評価方法もパフォーマンスの分析と数値化によって、伝統的な精神測定学的パラダイムで用いられた評価方法に近づいていく危険性がある。そこで、代替的評価のパラダイムをもっともよく体現する評価方法を開発していくことが急務となる。

3. 福井大学「教員養成スタンダード」の策定に向けて

(1) 教員養成の使命・目標・カリキュラムの枠組み

専門職の学習と能力を評価するにふさわしい方法を開発するという課題を念頭に置きつつ、これまで述べてきたことを踏まえて、福井大学「教員養成スタンダード」を提案する。

まず、校種や教科領域、また免許状の種類に関

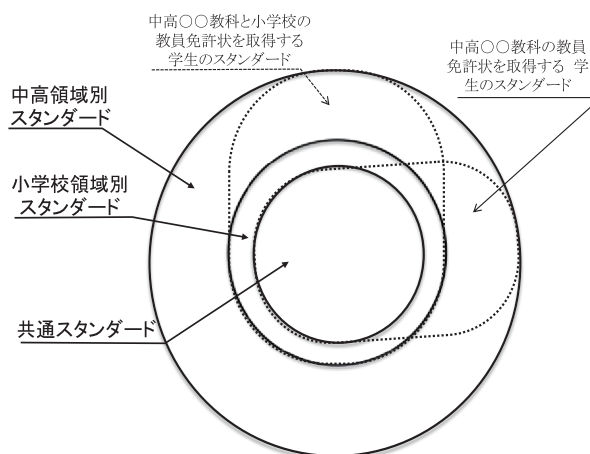


図 3 福井大学「教員養成スタンダード」の構造

わらずすべての教師が共通に達成すべき目標を「＜共通＞スタンダード」とし、領域ごとに達成すべき目標を「＜領域別＞スタンダード」とする。それらの構造は図3に示す通りである。領域別スタンダード同士は排他的ではなく、互いに大きく重なる。そしてすべての領域別スタンダードが重なる部分が共通スタンダードということである。

ここでは、共通スタンダードの内容を提案する。まず教員養成の使命と学生が達成すべき目標を示し、その目標を達成するためのカリキュラムの枠組みを示す（表2）。

（2）証拠となる学習成果物：「教育実践研究 A」における学習個人誌づくり

第1節で検討したように、先行する「教員養成スタンダード」では目標を観察可能な下位目標に細分化しそれを評価表としており、その結果、「教員養成スタンダード」がマニュアル化している点が指摘されていた。それでは、目標の達成度を評価する方法はいかにあるべきか。このことについては、2008年度以降、「教育実践研究 A」において取り組んできた学習個人誌づくりが手掛かりとなる。学習個人誌とは現職教師教育における専門職ポートフォリオ（professional portfolio）にあたるものであり、それぞれの科目で学習したことを総合し、自らの学習を跡付け、アイデンティティの形成を促す役割を果たす。

少し詳しく説明しよう。2008年度、福井大学は学校拠点の協働実践研究を核とする教職大学院を創設するとともに、学

表2 福井大学における教員養成の使命・目標・カリキュラムの枠組み

①教育者集団が共有すべき使命（mission）

1. 公教育を担う市民の代表として、同僚・保護者・地域住民・他の専門職と協働し、省察的に学び、市民社会に対する応答責任を果たす教師を育てる
2. 学識に支えられた指導力を発揮する教師を育てる
3. 子どもが市民社会を生きる主体者となっていけるよう、子どもの学習・発達を援助する教師を育てる

↓ ↑

②学生が達成すべき目標（standards）

1. 担当する教科における重要な概念と探究の方法を理解しており、それらを子どもたちにとって意味あるものとなるような学習経験をつくりだす
2. 子どもたちの学習と発達について理解しており、認知的・社会的・文化的背景を考慮し、知的・社会的・個人的な発達を援助する学習の機会を提供する
3. 子どもたちの思考と問題解決を促進するために、様々な方略を理解し用いる
4. 積極的な社会的相互作用と活発な学習への参加を促進するような学習環境・生活環境をつくりだす
5. 教育目的・教科内容・子ども・地域社会に関する知識に基づいて指導と評価の計画を立てる
6. 実践コミュニティの一員として、他者と協働し、他者の実践事例や自身の実践から学ぶ

↓ ↑

③カリキュラムの枠組み（curriculum framework）

内容（content）	方法（process）
市民としての共通教養	講義
教科固有の内容と方法	事例研究
人間の学習・発達、教育の理念・歴史・制度に関する内容	パフォーマンス課題
カリキュラム・単元・授業・学級集団の運営方法	学習個人誌
総合的事例	専門職的な学習過程：実践と省察
専門職実践のビジョン	世代継承サイクルを組み込んだ実践コミュニティ

部における教員養成カリキュラムの改革に着手した。2008 年度から実施している「教育実践研究 A」では、「省察性」を培い、世代のサイクルを通して経験を伝え学び取り、実践研究の質とその編成を常に高め続けるコミュニティを実現することが課題である。学部 1 年生から 4 年生が、それぞれの課題に取り組みつつ、それを要所で共有し検討し合うサイクルを組み込んだカリキュラムの総体が実質化するのは 2 年後であり、2009 年度はその二年目にあたる¹⁷。

具体的な活動を紹介しますと、たとえば、2009 年前期の「教育実践研究 A」は、①主題に関わる 3 つの新聞社説の検討、②公教育の課題に関わる新書・文庫の検討、③新しい授業への参加（3 年生の模擬授業／附属中学校教育研究集会）、④実践記録の跡づけと分析、⑤自身の学習の歩みの跡づけと省察、の 5 サイクルから構成されている。①～④のそれぞれのサイクルでは、資料・授業を検討・考察して各自が小レポートを書き、小グループで互いのレポートを検討し思考を深める

表 3 学習個人誌の方向性と内容

方向性	内容
1. 自身の実践・学習を組織化する 2. 物語（ナラティブ・ストーリー）として構成する 3. 時間軸を意識し、過去・現在・未来の時間の流れに自己を位置付ける 4. 専門職的实践のビジョンを意識する	1. 過去の自身の学習個人誌 2. 教育実習の記録・指導案・教材・子どもの作品 3. 介護等体験の記録 4. 探求ネットワークの報告書 5. ライフパートナーの報告書 6. 学生からの評価、コメントに関するもの 7. 教職員からの評価、コメントに関するもの 8. 他の科目におけるレポート 9. 文献・論文リスト

活動を行った。そして前期の終わりに、⑤のサイクルとして、それぞれのサイクルでの小レポートと小グループでの議論をすべて含めた半年間の自身の思考を跡づける学習個人誌を書く。そして 2009 年度の後期も同様のサイクルを持つ活動を行い、年度末に、前期の学習個人誌を含み込んだ形で、一年間の自身の思考を跡づける学習個人誌として個人最終報告書を作成する。このように、半期をひとまずのスパンとする学習個人誌づくりは、学部 4 年間を通して積み重ねられ、卒業時には 4 年間の自身の学習と思考を跡づける最終的な学習個人誌（「長期教育実践研究報告（仮称）」）を作成することになる。

学習個人誌づくりに際して、学生に対して示す方向性と学習個人誌に含まれる内容は、表 3 に示すものである。内容 1 で過去の自身の学習個人誌を含めているように、学習個人誌は、学習サイクルが積み重ねられる際には過去の学習サイクルをすべて含みこみ、重層的になっていく。そのことによって、自身の思考が重層的に跡づけられていくのである。

（3）学習成果物の評価規準

すでに述べてきたように、この包括的な能力は再度分割して評価することはできないものであり、全体として「習熟度」が増していくものである。しかしながら、包括的な能力を習熟していくことは非常に困難なことであり、時々において生じる発達課題はある程度個別的であり順序性を持っている。つまり、「省察性」を総体として育成するプロジェクトに参加し、幾度もサイクル化される学習過程において、ある程度個別的な発達課題を乗り越えながら、包括的な能力の総体が形成されていくと考えている。

学習個人誌を証拠となる学習成果物とした場合、表 4 のような評価規準が考えられる。

4. 今後の課題

最後に、今後の課題を指摘しておく。第一に、評価規準に基づいて実際の「学習個人誌」を検討し、達成度（grade）を記述することで、具体的なルーブリックを作成することである。

第二に、領域別のスタンダードを策定することである。すべての教師に必要な能力を共通スタンダードとして策定することは可能である。しかしながら、教師が子どもに出合わせる文化内容は、領域ごとに系統性を持っており、学習者の追究の系統性とは総体的に独自のものである。今後、領域別のスタンダードを策定した上で、各教科・領域の専門的・系統

表 4 学習成果物の評価規準（criteria）の例（学習個人誌の場合）

1. 追究の継続性	専門職としての目標の達成のために、実践研究に十分に継続して従事してきたことがわかる
2. 追究の協働性	他者の追究を跡付け、理解し、援助してきたことがわかる記述になっている
3. 追究するテーマの質	重要なテーマを追究し、深い分析を行い、学術的根拠に基づいた説得的な議論を展開できている
4. 視野の広がり	広い視野のもとに自身の追究のテーマを位置付けていることがわかる
5. 追究の遂行性	実践と省察をデザインし、実行し、報告している
6. 追究の重層性	1 年生から積み重ねてきた報告群が証拠として含まれ、それらに随時言及しながら、自身の学習をストーリーとして描いている
7. 専門職実践のビジョン	自身の生涯に渡るライフコースを展望し、個性的な発達を遂げようとしていることがわかる内容になっている

的知識と学生のアイデンティティ形成を関連づけて論じる必要がある。

-
- ¹ 専門職の定義については、舟橋一男「教職の専門職化」（木村元・小玉重夫・舟橋一男『教育学をつかむ』有斐閣、2009 年、ユニット 19、175-180 頁）を参照。
 - ² イヴァン・イリッチ著（東洋・小澤周三訳）『脱学校の社会』東京創元社、1977 年。
 - ³ 斎藤里美「国境を越える高等教育の質保証とその課題」斎藤里美・杉山憲司編『大学教育と質保証』明石書店、2009 年。
 - ⁴ 舟橋、前掲論文。G.ウィットティ& E.ウィズビー著（松田洋介訳）「近年の教育改革を超えて—民主主義的な専門職性に向けて—」久富善之編『教師の専門性とアイデンティティ—教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから—』勁草書房、2008 年。
 - ⁵ 教師教育と学校教育を同時に改善する（simultaneous renewal）という教師教育のデザインを実現に移しているものとしては、アメリカにおいてジョン・グッドラッドが主導している NNER（the National Network for Educational Renewal）が典型である。グッドラッド、シロトニック共著（中留武昭監訳）『学校と大学のパートナーシップ 理論と実践』（玉川大学出版部、1994 年）、また、八田幸恵「ジョン・グッドラッドの教師教育プログラム改革論—『教師教育センター』構想に着目して—」（『日本教師教育学会年報』第 15 号、2006 年、70-80 頁）を参照されたい。

- ⁶ たとえば、附属中学校と協働した一連の実践研究の蓄積。福井大学教育学部附属中学校『開かれた学習意欲を育てる—授業と学級・学校風土の改善—』東洋館出版社、1985年。福井大学教育地域科学部附属中学校『探究・創造・表現する総合的な学習—学びをネットワークする—』東洋館出版社、1999年。福井大学教育地域科学部附属中学校研究会『中学校を創る—探究するコミュニティへ—』東洋館出版、2004年。
- ⁷ 寺岡英男「現職教師教育カリキュラム改革の取り組み—福井大学教職大学院（教職開発専攻）の実践事例（現職教師教育カリキュラムの教育学的検討）」日本教育学会 第68回大会，特別課題研究Ⅰ，2009年8月28日，東京大学駒場キャンパス。
- ⁸ 探求ネットワークについては、森透・寺岡英男・柳沢昌一「長期にわたる総合学習の展開とその分析—福井大学探求ネットワークの10年—」（福井大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『福井大学教育実践研究 第29号』2004年、39-46頁）を参照。ライフパートナーについては、松木憲一「＜省察的实践力＞を育む福井大学の先駆的取り組み—ライフパートナー活動に見る自治体、地域との協働による教員養成—」（Benesse 教育研究開発センター『BERD』第15号、2007年、24-27頁）を参照。「教育実践研究 A」に関しては、福井大学教育地域科学部「教育実践研究 A」研究会「教員養成課程初年次における課題探究型授業の展開—福井大学教育地域科学部『教育実践研究』に関する協働研究（1）」（福井大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『福井大学教育実践研究』第33号、2009年、11-22頁）を参照。
- ⁹ 小池悠輔・松木憲一「インターネットを用いた電子版ポートフォリオの構築」福井大学教育学部附属教育実践研究指導センター『福井大学教育実践研究』第30号、2005年、21-28頁。
- ¹⁰ このような事態は諸外国においても生じている。松下佳代「コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点—Tuning Project の批判的検討—」『京都大学大学院高等教育研究』第13号、2007年、101-120頁を参照されたい。
- ¹¹ 日本教育大学協会『日本教育大学協会「学部教員養成教育の到達目標検討」プロジェクト（報告）』2007年3月。
- ¹² D. S. Rychen & L. H. Salgnik, “A Holistic Model of Competence,” in D. S. Rychen & L. H. Salgnik [eds.], *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber, 2003, pp.41-62.
- ¹³ 寺岡英男・柳沢昌一・流真名美「学習過程における認識発展と＜追究—コミュニケーション編成＞の展開」『福井大学教育学部紀要 第四部 教育科学』第46号、1993年、53-117頁。
- ¹⁴ 松下佳代「学びの評価」佐伯胖監修・渡辺信一編『「学び」の認知科学事典』2010年。田中耕治「教育評価論の位相と展開」『教育評価』岩波書店、2008年、55-80頁。
- ¹⁵ 寺西和子「MSU の教職大学院での専門職ポートフォリオの分析—MACT コースのケーススタディー—」『愛知教育大学研究報告 教育科学』第55号、2006年、71-79頁。佐藤仁「教員養成機関の成果とその提示方法に関する研究—アメリカの事例分析—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』第52号、2007年、67-75頁。
- ¹⁶ 「パフォーマンス評価」と呼ばれる。詳しくは、松下佳代『パフォーマンス評価—子どもの思考と表現を評価する—』（日本標準ブックレット、2007年）を参照。
- ¹⁷ 学部カリキュラム改革のビジョンについては、詳しくは、福井大学教育地域科学部「教育実践研究 A」研究会、前掲論文を参照されたい。

更新講習がもたらす新たな教師教育の可能性

－福井大学教員免許更新講習（必修領域）の取組事例－

長谷川 義治

（教職開発専攻）

1 はじめに

福井大学は、平成 20 年度に教職大学院を開設し、新しい教師教育の展望をミッションとして掲げ、学校拠点という形態を取り入れながら、学校改革の協働研究を推進することで教師の実践的な力量形成を目指している。

そのような状況の中で、平成 19 年 6 月の教育職員免許法等の改正に伴い、平成 21 年度から教員免許更新制が導入された。私たちは、10 年経験者研修との整合性や不適格教員の排除等の課題もあるものの、「教員が自信と誇りを持って教壇に立つ」ための制度にすべきと考えた。また、大学が教員研修にかかわる絶好の機会であると考え、特に、必修講習については、教職大学院のスタッフを中心にして、ある意味で、教職大学院のカリキュラムと相似形の講習を企画することにした。

そのコンセプトの第一は、「教師への敬意」である。平成 20 年度の予備講習実施に当たったの事前説明会で、稲垣忠彦氏（信濃教育会教育研究所長・東京大学名誉教授）の「教師が成長する学校づくり」の資料を配布した。その中に、「大切なことは“教師への尊敬”です。それなくしては教師の力を高めるという話は始まりません。」というくだりがある。これを受講者に読んでもらった時、受講者の表情、その場の雰囲気が柔らかくなったことを今も鮮明に覚えている。私たちが目指す更新講習に自信が持てた瞬間でもあった。

2 福井大学更新講習の概要

(1) 担当教員の組織

組織としては 2 つある。一つは、「福井大学教育地域科学部及び大学院教育学研究科教員免許状更新講習運営委員会」、もう一つは、「福井大学教員免許状更新講習運営委員会」。それぞれに、運営委員会要項や運営委員会規程を設けており、更新講習の事業計画に関する事項や企画・運営に関する事項等について審議している。なお、委員数は、前者が 18 名（委員長は、筆者）、後者が 8 名（委員長は、教育・学生担当の理事（副学長））。

特に、後者の委員の中に医学部看護学科教員も加えた。医学部は課程認定を受けてはいないが、受講者の中に養護教諭がいることもあり、また、全学体制で更新講習に取り組もうという意図もあった。

(2) 講習数と受講者数

年度ごとの講習数及び受講者数をまとめると、次表のとおりである。

年度	受講者数 (実人数)	必修		選択	
		講習数	受講者数	講習数	受講者数
平成 21 年度	521	7	481	51	1,066
平成 22 年度	356	3	291	33	554

平成 22 年度の実受講者数は、前年度と比べて、必修が約 6 割、選択が約 5 割と大幅に減少した。平成 21 年秋に政権交代が実現すると間もなく、「教育職員免許法」の見直し等が報道されたこともあって、受講対象者に相当の混乱があったもの

と思われる。

なお、必修の講習数について補足すると、大学側では1講習当たりの受講定員を120人とし、福井県教育委員会のアンケート調査によると、受講予定者数が、平成21年度は約600人、平成22年度は約300人と見込まれていたということである。

また、福井県は、嶺北地域と嶺南地域に分かれていて、特に、嶺南地域の受講者に対する負担軽減を考慮して、必修・選択とも、それぞれに、嶺南会場を設けて実施した。これについては、文部科学省の「山間地離島へき地等免許状更新講習開設事業」の補助に負うところが大きく、今後の事業継続を切望している。

(3) 必修領域カリキュラムの開発

必修領域については、福井大学独自のプログラムで実施している。その特徴は、①必修12時間に選択6時間を加えて18時間（連続3日間）の講習にしたこと。②教職大学院のノウハウを生かし、「省察」型の講習にしたこと。③少人数グループによる話し合いを基本にし、そのグループ編成は、校種、年齢、教科等の壁を解いたことなどである。

①については、平成20年度予備講習の結果を踏まえて、計画・立案したものである。当初から、必修12時間だけでは、いきおい、多人数伝達型の講義になってしまい、それでは、「教師への敬意」は十分に図られないとも考えていた。もちろん、第3日目の選択6時間を選択するか否かは、受講者自身の選択によるものであるが、私たち必修講習担当者としては、できるだけ3日間受講してほしいと願って、平成21年度の福井大学更新講習のホームページには、「3日間連続受講を推奨」と記載した。その結果、必修受講者の約7割が第3日目の選択も受講する状況であった。しかし、平成22年度には、この「推奨する」という表現を削除したこともあって、3日連続の受講者は全体の約35%と半減した。今後の検討課題であると考えている。

②については、実践事例の展開や受講者自身の実践の展開を他の実践者にも理解できるように叙述することで、それらの実践の価値や課題について分析・検討・考察するものである。なお、グループ編成は4～5人で1グループとし、各グループには1名のファシリテーター（進行役）を配置している。グループ数が多いのでファシリテーターは大学教員だけでは賄えず、現職・元職の管理職に「協力者」として入っていただいた。（各回の受講人数の上限を120人とした理由も、この少人数グループ編成と深くかかわっている。）特に、現職の管理職の協力については、福井県教育委員会・市町教育委員会の教育長に理解と協力を示してもらえたことと感謝している。協力者の実人数は、平成21年度が68名（現職39名、元職29名）、平成22年度が49名（現職22名、元職27名）であった。そして、この取組は、大学と教育委員会との緊密な連携があれば、大学として現職教員の「研修」にかかわることの可能性を示している。正に、「理論と実践の融合」を実現するためのヒントを示す一つの具体例と考えており、今後も追究し続けていきたい。

③については、校種や年齢、教科で区切った研修は、既に、校内研修や教育委員会主催の研修でほとんど実施されている現状があり、それらの枠を超えることで新たな気づきが多くあると考えた。特に、教育を受ける側から考えたとき、それらの区分は「壁」であるはずもなく、また、幼小、小中、中高の連携という視点からも垣根は低い方が良いと考えたわけである。しかも、「ホーム」と「クロスセッション」という2種類のグループを編成した。しかし、実際、グループ編成作業には相当の時間を要した。受講者の校種や年齢、性別等がグループで偏らないように、しかも、2種類の編成で、協力者との組み合わせも含めて重複がないようにすることは、そんなに容易ではない。特に、講習日直前の受講取消等があると悲鳴を上げたくなる状況でもあった。受講者評価については後述する。

なお、平成22年度の必修領域（3日間）のプログラムは、次のとおり。

第1日目（必修）

9:10～ 9:30	9:30～10:10	10:20～11:40		12:40～14:00	14:10～14:30	14:30～15:50	15:50～16:40
オリエン テーショ ン	【ホーム】 自己紹介 (3つの種)	講義「多様なニ ーズを持った子ども たちの成長を支える」	休 憩	講義「学校を巡る諸 関係と危機のマネジ メント」	講義「実践の展開 を跡付ける視点 と方法」	【ホーム】 実践記録の検 討	第1日目のま とめ

第2日目（必修）

9:10～10:30	10:40～12:30		13:30～16:00	16:10～16:40
講義「公教育改革の展望と学習の転換」	【ホーム】 実践の展開を跡付け、その意味を探る（検討事例の内容について、レポートを作成）	休憩	【ホーム】 実践事例の共有（レポートをもとに事例を紹介し合う）	2 日間のまとめ

第3日目（選択 A）

9:10～9:30	9:30～12:10		13:30～15:20	15:30～16:20	16:30～16:40
講義「教育実践の記録：その意義・方法・組織」	【ホーム】 自分自身の実践経験を跡付け直す（自分自身の実践を記録する）	休憩	【クロスセッション】 互いの実践について紹介し合う	【ホーム】 クロスセッションでの振り返り。	3 日間のまとめ

3 必修領域の工夫

(1) 受講者への仕掛け

①自己紹介での「3つの種」

福井大学の更新講習のホームページには、募集開始時点で「実施要項」を掲載し、2日間ないし3日間の日程とともに、評価基準も示している。特に、その中に、「3つの種」がある。これは、第1日目の最初、自己紹介の時間を少し長めに取って、「実践経験を伝え合う・聴き合う」時間として設けている。受講者自身が取り組んできたこと、大切にしてきたこと、直面してきた課題、教師としての転機となったこと、語り継ぎたいこと、共有し考え合いたいことなど、様々な経験の中から3つのことを選んで、A4判用紙1枚にまとめてきてもらい、これをもとに自己紹介してもらうことにしている。実際、この「3つの種」の語り合いが、2日間ないし3日間の講習全体の雰囲気や方向付ける効果があると考えている。

②実践事例の資料準備

第2日目の「事例研究」の実施に当たって、教職の省察、成長の支援、授業づくり、学校づくり等の観点で優れた実践事例を選び（平成22年度は全部で27点）、各グループに2部ずつ配布する。なお、この資料については、受講者自身が用意しても良いことにしている。受講者は、これらの資料の中から一つを選び、事例を自身の実践と関連させながら読み、検討し、レポートにまとめ、報告し合うことになっている。

なお、この資料については、毎年、少しずつ更新しているが、一層の充実が今後の課題でもあると考えている。

(2) 小グループでの演習形式

講習全体を通して、受講者同士がじっくり語り合い・聴き合うことを大事にしている。これは、今後の教育改革・学校改革に不可欠な協働性や同僚性を意図したもので、「教師への敬意」の具現化の一つでもあると考えている。特に、第2日目のホームでの実践事例の共有や第3日目のクロスセッションでは、長めの時間を取って、一人当たりの発表時間を十分に確保できるように工夫している。特に、平成22年度の第3回については、第2日目のクロスセッションを取り止め、ホームだけにして150分の時間を配した。第1回、第2回に比べて、時間的にも余裕があり、また、2日間しか受講しない者に対するまとめの意味でも、受講者・協力者共に好評であった。

(3) 報告書の作成

平成20年度の予備講習では、文部科学省「教員免許状更新プログラム開発委託事業」を受けたこともあって、受講者が作成し、提出された最終レポートの中から、優秀なものを19点選んで、「最終報告書」として発刊している。

平成21年度の更新講習でも、報告書を作成していくことで臨み、「最終報告書」を講習会場に展示するとともに、受講者に報告書作成の趣旨を説明し、理解を求めた結果、実践記録について5点、自身の教育実践について23点のレポートを「2009年度報告書」に掲載することができた。平成22年度も、講習会場にこの報告書を展示したところ、受講者にはとても好評で、休憩時間等に熱心に読んでいる姿が多く見られた。

「2010 年度報告書」（本書）については、2 日間の受講者数と 3 日間の受講者数のバランスも考慮しながら 40 名の受講者を選んで依頼したところ、ほとんどの方から承諾が得られ、最終的に、実践記録について 25 点、自身の教育実践について 13 点、合計 38 点のレポートを掲載することができた。

報告書の印刷費をどう確保するかなどの課題はあるものの、今後も、継続して作成していきたいと考えている。

4 その他

(1) 受講者からの評価

受講者評価については、文部科学省が示した様式に沿って、「講習の内容・方法」「知識・技能の習得の成果」「運営面」の 3 項目について、回答してもらっている。

平成 22 年度の「教育実践と教育改革Ⅰ」（必修）の 3 項目の平均は、「よい」が 45.2%、「大体よい」が 48.9%、「余り十分でない」が 5.6%、「不十分」が 0.3%であり、「教育実践と教育改革Ⅱ」（選択 A）の方は、同様に、「よい」が 59.0%、「大体よい」が 38.0%、「余り十分でない」が 3.0%、「不十分」が 0.0%であった。「よい」「大体よい」を合計した割合は、「教育実践と教育改革Ⅰ」（必修）、「教育実践と教育改革Ⅱ」（選択 A）ともに、90%超のとても良い評価をいただいた。特に、「教育実践と教育改革Ⅱ」（選択 A）の評価が更に高くなっているのは、3 日間受講の方が、自身の実践を省察することを通して、今後の展望を開くことができた結果であろうととらえている。また、いずれにしても、平成 21 年度の結果よりも高い評価であったことは、「福井大学方式」が受講者に理解されつつあり、「落ち着いて」受講していたことを示していると受け止めている。

平成 22 年度の受講者評価（必修領域）（単位：受講者数は人、それ以外は%）

区分	No	期日	講習名	受講者数	よい	だいたいよい	あまり十分でない	不十分
必修	1	8/4～8/5	教育実践と教育改革Ⅰ	62	38.2	55.9	5.9	0.0
	2	8/9～8/10	教育実践と教育改革Ⅰ	117	44.0	50.0	5.7	0.3
	3	8/18～8/19	教育実践と教育改革Ⅰ	112	50.3	43.8	5.4	0.6
	必修計			291	45.2	48.9	5.6	0.3
選択	1	8/6	教育実践と教育改革Ⅱ	29	63.2	34.5	2.3	0.0
	2	8/11	教育実践と教育改革Ⅱ	40	59.2	38.3	2.5	0.0
	3	8/20	教育実践と教育改革Ⅱ	31	54.8	40.9	4.3	0.0
	選択 A 計			100	59.0	38.0	3.0	0.0

【参考：平成 21 年度の受講者評価（必修領域）】

必修計	481	42.6	47.5	9.4	0.5
選択 A 計	334	48.4	44.8	6.6	0.2

(2) 更新講習運営経費

福井県全体の教員数は、約 8 千人とも言われているので、更新講習の対象者数は、毎年、600～700 人程度ということになる。特に、選択では、受講者が少なくても開講している状況である。ちなみに、受講者数 10 人以下の選択講習は、平成 21 年度は 51 講習中 18 講習（35%）、平成 22 年度は 33 講習中 14 講習（42%）である。講習に係る全経費を受講料で賄うには相当厳しく、講習担当者への手当てを、本学では、1 時間当たり 3 千円と他大学の半分程度にしても、協力者への手当てのこともあって、全体は赤字の状況である。初年度にあった、文部科学省「免許状更新講習課題解決型研究開発事業」の類の補助を望みたい。

(3) 平成 23 年度更新講習に向けての取組

①講習計画の立案

平成 23 年度の更新講習についての準備は、実は、昨年 7 月ごろから始めている。平成 21・22 年度を 1 サイクルとして実施しているが、それが終了し、新たな計画を立てる必要があった。ところが、教員免許制度の先行きは、私たちにとっては、まだまだ不透明な状態があった。文部科学省から「教育職員免許法」の改正手続きのスケジュールが示されていない以上、肅々と準備しようということで、前年度同様、県教育委員会の担当課を通じて、受講対象者の受講希望調査を実施していただき、9 月初めに、その集計結果をいただいた。その結果を見ると、いわゆる、第 2 グループの 2 年目の受講者が多く残っていて、集計数は 955 人。そのうち、平成 23 年度の必修受講者の見込み数は、700～800 人。また、勤務校別の受講希望状況も把握できた。これらを、「福井大学教育地域科学部及び大学院教育学研究科教員免許状更新講習運営委員会」に示し、そのデータを踏まえて、各教科・領域で講習計画を立ててもらった。もちろん、医学部、工学部の担当者にも示して、講習開設の協力を依頼した。

平成 23 年度の講習計画の概要が固まり、12 月初めに文部科学省に申請した段階で、県教育庁義務教育課及び総務部大学・私学振興課に説明し、小学校、中学校、高等学校の各校長会に説明し、協力を要請した。

なお、文部科学省の承認を受けた後、2 月中旬に、本学のホームページにその詳細を掲載した。

②「必修講習の協力者」に係る県教育委員会との連携

上記①の結果を踏まえて、必修講習は 8 回（夏季休業中 5 回、冬季休業中 1 回、1 学期中 1 回、2 学期中 1 回）、募集定員 840 人という形で開催することにした。現職の「協力者」については、約 60 名が必要ということで、10 月初めに、福井大学教員免許状更新講習運営委員会委員長（副学長）、福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻（教職大学院）専攻長、筆者の 3 人が県庁に出向いて、教育長、企画幹に計画を説明し、併せて、「協力者」についての協力も依頼した。

そのような連携の中で、教育研究所の副所長をはじめ、担当課長等が中心になり、毎年、教育研究所が実施している「新任教頭研修講座」との連携スタイルを検討していただくことになった。この講座は、5 日間の日程で実施されるが、そのうちの 2 日間を福井大学が実施する「更新講習（必修領域）の協力者」として講義・協議に参加していただくという方向で、現在、その詳細を詰めていただいている段階である。

特に、学校現場に「教員評価」は入り、管理職が所属職員と面接することが増えてくる。その際、管理職として欠かせない資質の一つが、「人材を育てる」という視点であろう。本学の小グループでの協議におけるファシリテーターがメンバーの意欲を引き出す役割と相通じるものがあるということで、連携の道が開けたように思う。もちろん、「新任教頭研修講座」においては、大学教員が、事前研修を兼ねて、「コーチング」について講義等を担当したり、事後研修として、「協力者の振り返り」のレポートを評価したりすることも検討している。

このように、現職教員の研修にかかわって、大学と教育委員会との連携が実現するとすると、実に画期的なことである。これまで、大学教員が、教育研究所等での講習講座の講師を務めるなど、個人レベルの連携はあったが、大学と教育委員会が、組織レベルで連携することは余りなかったように思う。更新講習がその一つの契機になって、更なる連携を構築していく可能性を感じている。

5 おわりに

福井大学更新講習においては、本学教職大学院での学習スタイルをベースに、「省察型」の講習を実施している。これは、10 年、20 年、30 年の教職経験を有する「教師への敬意」の具現化であって、現職教員と大学教員とが、相互に学び

合う絶好の機会ととらえているからである。したがって、大学教員が学生に教職を教授することとは、質的に異なった部分があると考えが必要があるとも言える。そして、大学教員にとっては、現職教員と互恵的に学び合う経験が、学生に教職を教授する際の大きなヒントにつながると考えている。そのような意味で、私たち担当者は、今、相当の手ごたえを感じている。

一方、毎回、第3日目に、受講者には講習全体を振り返って感想をいただいているが、協力者から、受講者の発言メモをいただいた中に次のようなものがあったので紹介する。

「この研修ほど自分を振り返ることができる研修はあったかあと思った。この時期に勉強できて良かった。内容的にも良かった。この3日間がなかったら『いつ辞めてもいい』と思う自分がいたが、『可能性・生きがい』を改めて見付けたように思う。これほど聴いてもらったことがない。今までやってきたことが無駄ではなかった。これからは、学校内でも自分を出していきたい。(53歳、小学校教諭)」

福井大学の更新講習(必修領域)は、「実践の省察を通して、公教育の未来を展望する」ことをねらいとしているが、それは、受講者自身の将来展望を拓くことにほかならないことに気付いた。

「教員養成、採用、研修の連携の円滑化」については、これまで、幾度となく言われてきたが、大学として、現職教員の研修に積極的にかかわることについて、十分であるとは決して言えない状況であったと思う。その意味で、今回の免許更新制度の導入は、新たな教師教育の可能性をもたらしたと言える。

参考文献

- (1) 福井大学教育地域科学部・大学院教育学研究科「教育実践と教育改革」(教員免許状更新講習実施要項), 2010
- (2) 福井大学教育地域科学部・大学院教育学研究科「教師の実践力のための5つのアプローチ」最終報告書, 2009
- (3) 福井大学教育地域科学部・大学院教育学研究科「教育実践と教育改革」2009年度報告書, 2010
- (4) 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻「教職大学院 Newsletter No.6/No.16/No.19」, 2008/2009/2010
- (5) 大和真希子「大学における現職教育の可能性」, 日本教師教育学会第20回研究大会自由研究発表, 2010

共通教育の再構築に向けて 共通教育に関する WG の概要報告（案）

寺岡 英男

（副学長・高等教育推進センター長）

1. 福井大学の共通教育の現状と問題点

福井大学の共通教育（文京キャンパス）は、全国的に見ても先駆的な取組を行ってきた。特に現在実施されている共通教育は、1999 年に完成された改革で、つとに教養教育の GP に採択されたように、対外的にも高い評価を得ている。「共通教育」として確立したその改革の特色は以下のように確認できる。

- 1) 大学生活にスムーズに入り、勉学の上でも自立することを支援する「大学入門セミナー」の 1 年前期必修での開講。
- 2) 外国語と保健体育科目の内容の再構築。
- 3) 情報リテラシー教育を行う「情報処理基礎科目」の基礎科目としての必修開講。
- 4) 現代の複合的・学際的課題に応え、教養教育科目の内容を一新し、全体を「A 群」と呼び、従来の人文、社会、自然を超えた新たな分類として、「分野」と「系」に分ける。
- 5) 自分の専門とは異なる他の学部、学科、課程の専門科目を履修できるよう「B 群」を設ける。
- 6) 「共通教育」と「専門教育」の目的を明確にするために、それまでに一般教育に含まれていた数学等の専門科目に近いものを「専門教育科目」とし、各学部の担当とした。
- 7) 共通教育の目的を高めるため、履修方法を、均等履修、集中履修、自由選択履修に分けた。
- 8) 集中履修の目的をさらに高め、学生の自主性、目的性を高めるため、「副専攻制度」を新設した。
- 9) 「教養教育」と「専門教育」の融合を図るため、「共通教育」と「専門教育」を 3～4 年間で履修できるよう、くさび型にした。

さらにこのような共通教育の実現のために、「一般教育」を担っていた教員だけでなく、全教員が担当するようにした。（『福井大学共通教育科目シラバス集』2010 所収の「はじめに」参照）

しかし、最近の現状をみると、大学の財政状況に起因する担当教員の減員もあり、分野・系によっては、従来のように維持していくのも厳しくなっている。たとえば WG に提出された共通教育センター提出の資料には、①分野・系の統合・整理、開講科目数の削減、②定年退職者不補充などにより欠ける科目の対処、③共通教養・副専攻科目の取得科目数（現行 38 単位）、必修などの見直し等を挙げ、検討の必要性について述べている。（WG 資料「共通教育体制に関する打合せ」2009.6.17）

本 WG は、このうちの②に関わる問題解決のために、共通教育委員会と高等教育推進センターの代表からなる「共通教育に関する検討ワーキンググループ」として、この夏から設けられた。ただ本 WG は、2 や 3 で触れるような共通教育のあり方の基本に関わって、検討すべき今後の重要な課題も出てきていることもあり、それについても検討を行った。この概要報告は、このうち後者の共通教育の今後のあり方に関わる検討についてまとめたものである。

2. 日本学術会議の提案「21 世紀の教養と教養教育の在り方」について

中教審は 2008 年に答申「学士課程教育の再構築に向けて」をまとめた。そして中教審は、この答申を踏まえた分野別質保証のあり方についての検討を、関連する各学協会に委ねた。日本学術会議はそれに応える提案を、『大学教育の分野別質保証の在り方について（回答）』としてまとめている。その第 2 部には、「学士課程の教養教育について」の提案がある。同時期に日本学術会議は、『日本の展望－学術会議からの提言 2010』の一環として、「21 世紀の教養と教養教育」2010.4 を提言している。以下では、このうち、「21 世紀の教養と教養教育」について、本学の共通教育の見直しの課題との関わりでまとめてみたい。

提言では、日本における教養教育が、自由社会を支える市民の育成という明確な理念に関連付けられなくなるような問題を指摘している。そして、教養教育においては、現代の状況にふさわしい「市民的教養」を模索すべきとして、「市

民性の本質」を、「公共性に関わるものを対象とした個人の参画と、それを支える自律と連帯」と定義している。大学の教養教育でそうした市民の育成を図るために、teaching 主体から learning 主体への転換が要ること、その中で、社会の公共的課題の解決のために参加型学習を組織し、他者の価値観や視点を理解し他者との協働の能力を向上させることの重要性を指摘している。そのためには、従来の一斉授業を前提とした異なる教室空間のデザインや学習の時間のデザインが求められることになる。

3. 福井大学共通教育の見直しの契機

以上のような本学の共通教育の抱える現実の問題と、学士課程教育の再構築の一環としての教養教育の見直しという状況の一方で、他方では、共通教育の見直しを迫る新たな契機・事態も最近生じてきている。それは以下のようなものである。

(1) 就業力 GP の採択と就業力関係科目の開設

本年度新たに設けられた就業力 GP に教育地域科学部の申請「世代間交流と地域参画活動が生み出す就業力」が採択された。この GP では就業力関係科目の共通教育としての開設を打ち出している。

GP での申請では、従来ある探求ネットワークやライフパートナー等の「実践地域参画科目」としての共通教育 B 群への開設、ワークショップ科目等の専門教育の中で地域活動についてまとめた成果の「地域づくり協働実践科目」の B 群での開設、キャリア形成科目の開設などが予定されている。本 WG では、これらのカリキュラム化を、共通教育の枠の中に単に加えるということではなく、共通教育全体の枠組みやセメスターの見直しに繋げて検討し、共通教育全体の改革への重要な契機として位置付けたいと考えている。

そのように位置付けていく必要があると考えるのは、以下の理由からである。

1 つは、就業力 GP 新設の背景にある、大学設置基準の中にキャリアガイダンスを盛り込むねらいに関わることである。文科省は、そうすることの理由について、具体的な職業に就くための特別の教育をすることではないと述べている。キャリアガイダンスというのは、あくまでも学生の社会的、職業的な自立であり、それに向けた教育課程全体としてどうキャリアガイダンスを位置付け、学位の質保証のプログラムの中に設けていくか、大学教育を通じて自立できるような力を身につけさせていくことであると説明している。このことは確かに大学教育の質保証を考えるときの重要な視点であると思われる。（『＜対談＞大学教育の質の保証と就業力向上』『大学と学生』2010. 4）

2 つ目は、就業力 GP の申請でうたっている共通教育の新設科目は、日本学術会議の提案の言う、「参加型学習」や「他者の価値観や視点を理解し他者との協働の能力を向上させる」授業そのものであることによる。今後の市民的教養の課題に応え、学生のモチベーションを高めていくためにも、こうした科目群を共通教育の新たな帯取りとして設けることは、重要な課題であるためである。

(2) 工学部創成教育 GP の取組と 12.10 シンポから

工学部の GP「夢を形にする技術者養成プログラム」は、「学科・学年の枠を超えた少人数グループにより、それまでに獲得した知識・技能を総動員して課題解決に取り組む活動（統合型体験学習）を学科横断型の教員組織で支援する新しいタイプの教育を核としたプログラム」である。12 月 10 日に行われたシンポでの事例報告では、モチベーションの低い学生を相手に座学の学習を改める工夫であるとか、企画・運営・交流・広報といった総合的な学びの体験、あるいは世代継承サイクルを盛り込んだ活動の組織化など、基調で豊かな体験事例が報告された。参加している学生からは、「もっと初めの方に実践的な教育をやってほしい」という声も出されている。また、関わった教員の方からは、「普段の授業で創成型ができないか」という意見も出されている。そして、その実施を考える際壁となるのが、時間数が足りないという制度上の問題である。（『創成教育シンポジウム』工学部先端科学技術育成センター、教育地域科学部、高等教育推進センター共催、2010. 12）

(3) 語学センター設置と関わる外国語教育の充実

国際化の中で、語学センターの必要性について構想 WG でこの間検討がなされ、設置構想がまとめられた。各学部等の意見の集約もなされ、次の段階に進むことになる。構想案では、共通教育の中での、授業時間数の増加（週のコマ数の増・集中履修等）を提案している。語学力を高める上で、授業時間数の増加は必要であり、当面は選択科目としての実施が検討されているが、本格的な実施を考えると、これまでの検討の中での意見として出されているように、現行の枠を前提に考えることは困難である。今後実施の受け皿としての、共通教育の枠組みやセメスターの見直しは不可避の課題である。

4. 共通教育改革の方向性

- 1) 「大学入門セミナー」の1年前期必修での開講の意図した、大学生活にスムーズに入り、勉学の上でも自立することを支援するねらいについて、単に「大学入門セミナー」の開設に止まらない、学生のソフトランディングを配慮した制度的な工夫が必要である。
- 2) 現代の複合的・学際的課題に応え、教養教育科目の内容を一新して設けられた「A群」についても、個々には魅力的な科目が用意されているもの、全体とすればそれらの集合という域を出ない。今後たとえば「現代社会」という主題で、分野を越えた科目群を、コア・カリキュラム化することはできないか。
- 3) 就業力GPで申請した科目については、自分の専門とは異なる他の学部、学科、課程の専門科目を履修できる「B群」に設ける案であったが、就業力GP関係科目が、地域参画活動や協働実践プロジェクト的な科目であることを考えると、それらと工学部のワークショップや創成教育の統合型体験学習等との科目も併せて、新たにC群として再編できないかどうか。
- 4) ワークショップや地域参画型、あるいは統合型体験学習などのC群の科目、語学センター構想で提起されている語学などの繰り返し・または集中型の学習、さらには入学時の大学への適応を配慮したソフト・ランディングなどにも対応できる、共通教育の枠組みやセメスターの見直しの検討の必要性が求められる。その場合、事務の煩雑さや、北陸4大学で進めている双方向遠隔型のテレビ会議システムとの関係などの検討も併せ必要である。また、共通教育の枠組みやセメスターの見直しは、専門教育についても連動する問題である。

5. 今後の検討について

以上のような課題について検討し、共通教育の改革について本格的に議論する新たな全学的組織の新年度からの立ち上げが必要である。なお、改革の内容によっては、松岡キャンパスの教養教育にも関わる内容も内包していることについて留意する必要がある。

共通教育に関するWG

○高等教育推進センター運営委員会

高等教育推進センター長	寺岡英男
同 副センター長	柳沢昌一(教育地域科学部)
同 FD・教育企画部門長	田村信介(工学部)
同 センター特命教授	西川嗣雄

○共通教育センター

共通教育センター長	山根清志(教育地域科学部)
同 副センター長	池田功夫(工学部)
同第6部会長(第2分野)	寺尾健夫(教育地域科学部)
同第7部会長(第3分野)	澁谷政子(教育地域科学部)

II FD の展開

全学 FD：福井大学 F D ・ S D シンポジウム 2011 開催報告 (41)

各学部の FD の取り組み

本年度の FD 活動について 教育地域科学部 (54)

2010 年度工学研究科 FD 活動 (55)

医学部看護学科における FD 活動 (56)

福井大学FD・SDシンポジウム 2011 開催報告

現代学生の抱える問題と学生支援

1. はじめに

3月10日(木)の午後いっぱいをかけて「現代学生の抱える問題と学生支援」と題して福井大学FDシンポジウム2011を開催し、学内から教職員115名、学外から11名が参加した。富山大学の保健管理センター准教授・西村優紀美氏の基調講演に始まって、保健管理センター・細田憲一准教授と梅澤有美子講師から、事例とデータで本学でもこの問題が身近でまた重要であることが示され、各部局の現場で学生と接している教職員の体験談が地域教育科学部・松田淑子准教授、工学研究科・黒岩丈介准教授、教務課・大堀耕嗣課長から紹介された。その後、本学の学生支援体制の紹介と、学生生活実態調査2010の報告が、教務課・大堀耕嗣課長と医学部・上野栄一教授からあり、最後に梅澤有美子講師をコーディネーターとして、西村優紀美准教授、細田憲一准教授、教育地域科学部・三橋美典教授、医学部・中井昭夫助教の4人のパネリストによるディスカッションがあった。以下にプログラムと講演等の詳細を報告する(ただし学生支援体制および学生生活実態調査2010報告の紹介は学生支援部門の報告に詳しいので省略する)。

2. 福井大学FDシンポジウム2011プログラム

1) 基調講演「発達障害大学生に対する包括的サポート」

西村優紀美 富山大学 保健管理センター 准教授

2) 本学での現状紹介

保健管理センターから

細田憲一 保健管理センター 准教授

梅澤有美子 保健管理センター 講師

各部局から

松田淑子 教育地域科学部 准教授

黒岩丈介 工学研究科 准教授

大堀耕嗣 学務部教務課 課長

3) 学生支援体制について

大堀耕嗣 学務部教務課 課長

4) 学生生活実態調査2010報告

上野栄一 医学部 教授

5) パネルディスカッション

コーディネーター 梅澤有美子 保健管理センター 講師

パネリスト 西村優紀美 保健管理センター 准教授(富山大学)

細田憲一 保健管理センター 准教授

三橋美典 教育地域科学部 教授

中井昭夫 医学部 助教

3. 基調講演「発達障害大学生に対する包括的サポート」

特別支援教育を受けて入学する学生が増えまたセンター試験でも発達障害学生への特別の配慮がされるようになり大学でのサポートが重要になっている背景に始まり、発達障害の種類・特徴、発達障害学生の思春期・青年期における課題、富山大学の取り組みが紹介された。また発達障害学生支援のヒントとして、発達障害学生の物の見方や考え方の癖・傾向を知る、チームで支援する、支援に係るすべての人が見えるような体制を作る、対決しない方法を選択する、などのアドバイスがあった。講演の詳細を付録に記す。

4. 本学での現状紹介

4. 1 保健管理センターから

細田憲一准教授と梅澤有美子講師から文京キャンパスと松岡キャンパスそれぞれの保健管理センターに相談に来る学生の現状の紹介があり、相談の意義・有効性が指摘された。また教職員に対して、問題を理解すること、問題のある学生になるべく早く気づくこと、一人で抱えず保健管理センター等と協力してできる範囲で支援すること、などの助言があった。

文京キャンパス現状の概要

- ・2007年度ぐらいから、ケアが必要と言われている全構成員の5%ぐらいに当たる数の学生や教職員から相談を受けるようになってきている。相談を受ける人数の割合は、学生に限るとコンサルテーションを併せて4%程度になっている。
- ・スクリーニングによる呼び出し相談に力を入れており、2009年度来談学生128人中50人がスクリーニングで呼び出した学生である（実際に呼び出したのは80人ぐらい）。また50人中27人は相談を継続し、残りの23人も適宜来談して危機を脱している。
- ・相談内容は鬱の悩みが一番多くその次が発達障害、しかし鬱の悩みには発達障害を疑われるものが多い。その他には、学業、対人、適応、性格、進路、家庭問題などに関する悩みがあり、恋愛の悩みは無くなってきた。
- ・2年生～4年生は定期健康診断での質問、1年生は大学入門セミナーの中の質問によってスクリーニングする。今年は2年生～4年生は13名呼び出し10名が来談、内7名とは相談が続いている。新入生は呼び出した67名中43名が来談、20名が継続を希望している。
- ・2年生、3年生は健康診断を受けない学生も多く、助言教員や学科も注意をして欲しい。
- ・自殺学生を減らす目的で、保護者や教員に支援の仕方や学生理解の方法を指導するコンサルテーションに力を入れている。学生の理解に有効であり、2002年度からは特殊ケース1件を除いて自殺者は0になった。昨年度は自殺者が増加したがコンサルテーションや個別相談をした学生に自殺者はいない。2009年度は70組延べ237回のコンサルテーションを行った。
- ・2007年度には来談した学生の80%以上はその年の内に回復していた。2008、2009年度はそれぞれ25%、30%が解決を翌年に持ち越している。2007年以降、発達障害が疑われる学生41名が来談しており（その内診断があるのは11名）、発達障害の学生が増えたことが主因と思われる。
- ・41名の来談経路は、17名が教員、13名が本人、7名は呼び出し、4名は保護者である。本人が来談する場合の悩みは、友達ができない、人が怖い、人ごみでパニックになる、などであり、教員が来談する場合は、特定の科目の単位が取れない、単位がそろわない、エントリーシートが書けない、面接がうまくできない、就職活動で消耗してしまった、指導教員とうまくゆかない、などである。これらの悩みは、最後は生きる意味が無い、生きているのが申し訳ない、死にたい、になるので早く気づくことが重要である。

松岡キャンパス現状等の概要

- ・2009年度の相談者は延べ845人、学生586人、教職員や家族へのコンサルテーションが106人、職員103人、その他48人である。
- ・カウンセラーは生活を通しての指導や教育指導なども行うが、学生には「話を聞くだけ、昔のことをあれこれ聞く、クライアントを抱え込む」などの先入観がある。
- ・学生相談の目的は、症状の除去（治療）ではなく学生が問題を抱えながら勉強して自立した社会人に育つための支援である。
- ・松岡キャンパスでは医者と教員、保健センター・学務室がそれぞれ治療、学業、自立支援を分担している（富山大学ではこれに発達障害学生支援部門が加わる）。
- ・学生相談業務には、相談室でのカウンセリングの他に、引きこもり学生の訪問（看護師とともに）や教室に入れない学生への試験室提供、学務室の連絡に応えない学生との連絡、保護者との面談（教員と一緒に）、精神科初診への付き添い、卒業生のケア、教職員のコンサルテーションなどがある。

- ・現在の定期来談者は6年生5名、2年生10名で、それぞれ全体の5%に近い。留年生は6年生4人、2年生6名でそれぞれ留年生の36%、35%を占める。親が離婚、死亡したり精神科で治療をしている学生が何人かいる。
- ・来談経路は、6年生は友人2名、学務室2名、自身1名、2年生は学務室1名、自身2名、教員6名、主治医1名となっている。来談する学生の特徴は、優しく可愛い(0か1か、評価されるのを避ける、夢ばかり追う)、自分を語れない(今ここだけしか見えない、会話が続かない、単語に反応)、表情と言葉が一致しない(いつもニコニコ、無表情、感情の起伏が激しい)、不器用な言動(常識が無い、視野が狭い、見通しが無い、マイペース)、不安が強い(成績、評価、狭い価値観、依存的、行動・会話に感情が現れる)、親が難しい、周囲が寛容でない(友達がいない、ゲーム・チャットだけが友達)などであると感じている。
- ・卒業試験を失敗して実家で1年半オンラインゲームなどをして引きこもった学生が落ちれば退学になる卒業試験の2カ月前に来談したケースでは、なぜもっと早く気付かなかったのかが本人にもわかっていない。
- ・教員、学務室、保健センター、精神科医が協力、本人が講座で与えられた机で勉強するようになって何とかパスしたが、この事例で勉強したことは、「心の健康は生活習慣から」また「食事、睡眠、会話、安心して勉強できることが学生の心の健康の基本」と言うことである。
- ・医学部の学生や教員は調査慣れしており、また自分は健康という自尊心・過信が強く、弱音を吐いてはいけななどの価値観から危機に自分だけで対処する傾向がある。視野を広げて人を信頼し相談する姿勢を持って欲しい。
- ・教員、学務室、保健センターが役割を分担して学生を支援したい。保健センターは5%の難しい学生を支援する、教職員もできる範囲で勉学と生活面での支援をして欲しい。

4. 2 各部局から

松田淑子准教授と黒岩丈介准教授、大堀耕嗣教務課課長から、教育地域科学部、工学部、学務部それぞれでの学生対応経験が紹介され、保健管理センターの状況紹介の時と同じように、問題のある学生に気づいてできる範囲で支援すること、一人で抱え込まないことなどのアドバイスがあった。

教育地域科学部の状況

「学生の4年間と若者を取り巻く環境」と題して、学校課程の学生には入学後1～2年目と3年目の教育実習後(就職活動時)の2回危機があることが紹介された。

- ・入学1～2年後ぐらいに中学・高校時代の同調圧力やいじめの後遺症が出る学生がいる。多くの学生が生きることと想像以上の神経・エネルギーを使っており、一息ついた所で後遺症が出る。その結果、普通の学生でも両極端の気持ちが交錯し自身を制御できなくなっている。
- ・高等学校で問題のあった学生でも自身を受け入れてくれる教員を見つけた学生は立ち直れる。気づいて話を聞いてやるのが第一歩。
- ・3年生の前期は教育実習を目指して全学生が頑張るが、教育実習を経て適性などから教員にならないと決めた学生にはやる気を失くす、反抗的になる、友人関係が悪くなるなどの問題の起こることがある。
- ・学生が卒業研究で行った分析では、進路などを自身で決める不安や、就職活動などで学業で得た学力以外に人間力が求められることなども原因になっている。
- ・就職活動で消耗すると内定をもらった後でおかしくなるケースがある。そのような場合にも、卒論は適切に指導すれば達成感が得られる効果がある。
- ・個々の教職員が問題のある学生に係ることを自覚すべきである。

工学部の状況

「工学部の1教官の個人的対応事例」と題して、これまで対応した鬱病や引きこもりなどの問題のある学生の事例が10件紹介された。早く気付いて保健管理センターとも連携して対応した結果、すべての事例が大事には至っていない。また進行中の3件と復帰まで確認できなかった3件を除くと、無事卒業(修了)・就職して現在は活躍している。対応で心がけたこと、気付いたこととして以下のようなことが紹介された。

- ・午前中に学校に来ることを義務付け規則的な生活をするようにさせ、また毎日一緒に運動する時間を設けたところ研究室全体に活気が出て、2007年度からは大きな問題を持つ学生はいない。

- ・問題を起こす人にも何か理由がある、またどんな学生も可能性を持っているので学生が社会に出るのを邪魔しないように心がけている。
- ・問題のある学生がいたら、是非話を聞き、場合によっては味方になると言ってやって欲しい。

学務部の状況

「学生支援センターから見た現状」と題して、学務部の学生に対する対応が紹介された。

- ・教務課ではミーティングを通じて発達障害に関する知識や学生の状態を共有し、学生に適切な対応ができるようにしている。
- ・年1回の障害学生支援研修には必ず誰かが参加して全職員に報告している。また保健管理センターにも講演をお願いしている。
- ・発達障害の学生は本人や保護者が意識していない場合が多く入学前に情報が得にくいので、疑わしい場合はそう思って対応するようにしている。保護者の承認があれば講義担当者に写真入りの文書で特別の対応を依頼している大学もある。
- ・学生相談の内容は、教育地域科学部では教育実習に関する悩み、教育実習中のトラブル、履修科目を教員等と相談せずに決めたための単位不足に関するものが多い。教員免許プログラムでは個人毎に履修科目が異なるので個人用チェックシートを作っている。保護者からは就職活動があるので3年間で必要単位が取れるようにして欲しいなどの要望がある。
- ・工学部では、指導教員とのトラブル（指導教員を変更して欲しいなど）に関する相談が一番多い。軽い場合には指導教員と話し合いをしてもらうようにし、必要なら付き添っている。工学部は学生と教員の接点があるが、教育地域科学部では指導教員と一度も話をしたことのない学生が多い。
- ・直接相談に来ることができない、あるいは名前を名乗れない学生が増えている。深刻な場合には必ず直接会うようにしている。
- ・学部・学科ごとに履修チェックシートを作って履修上の問題のある学生を早くピックアップできるようにしている

質疑応答

Q：保護者にその気になってもらえれば何とかかなと思っているが、本人や保護者と連絡がとれなかったり保護者がまともに取り合わない場合がある。

A：学生は大学からの電話にはあまり出たがらない。メールならまだ出る可能性は高い。事務から保護者に連絡することは余程の場合以外はない。

A：教職員が学生を助けようと思って助けられるものではない。自主的あるいはこちらが呼び出して相談に来る学生を支援する以上のことは無理ではないか。

5. パネルディスカッション

保健管理センターの梅澤講師によるコーディネーションの下、西村准教授と細田准教授による福井大学の学生支援体制（特に発達障害学生の）に関するコメント、中井助教と三橋教授による発達障害者支援に関する解説、続いて質疑応答があった。

富山大学・保健管理センター・西村准教授のコメント

- ・教職員・保護者と一体になった支援、相談窓口の明確化、診断の有無にかかわらず支援、履修チェックシートの整備、出席状況確認、関連教員への情報伝達など富山大学と近い活動をしている。富山大学の医学系では留年生向けの学習サポートがあるが、その中で発達障害の学生が見つかるケースがある。
- ・富山大学には支援対象や条件などを規定したマニュアルがあり、発達障害学生に特別の配慮をする場合に学生が不信任を持たないようにしている。

- ・掲示板などは視覚的にわかりやすくする工夫の余地がある。また発達障害学生はカルトの勧誘などに弱いので対策に関する通知などをわかり易くしなければならない。
- ・福井県は専門家が多いので基本的なサポート以外に発達障害学生ならではの特別な対策を検討して欲しい。就職先などとして地域・企業との連携も重要である。
- ・教員の理解は特に重要であるが1対1でのサポートは難しい。チームでサポートできるように教員間の連携パスが必要である。
- ・保健管理センターには本来の重要な役割があるので、発達障害や自殺対策専門の部門を作って役割分担をしながら連携する方が良い。分担しているからみんなつぶれずに頑張れる。富山大学は自殺対策の組織を作った。

保健管理センター・細田准教授のコメント

- ・保健管理センターには明文化された本来の役割があるが発達障害の学生が増えて機能不全に陥りつつある。発達障害の専門家が居る組織があるとより効果的なサポートができる。
- ・教員は一人で抱え込まないように。教員どうしや保健管理センターとの連携が重要である。
- ・福井大学は特にカルトに狙われている節がある、また発達障害の学生は非常に引っ掛かりやすい。

医学部・中井助教の発達障害者支援に関する解説

- ・2007年から「高機能自閉症スペクトル障害者のトランジション・リエゾン支援」と題して北陸3大学で発達障害者の支援に関する協同研究をしている。
- ・2005年に発達障害者支援法の中で発達障害を定義し、医学的、福祉的、教育的に支援することになっている。大学も教育上の配慮をすることが義務付けられている。
- ・発達障害は発達のばらつきであり、強い所を育て弱い所を少し消すのが大学の役割である。
- ・2008年の福井県の調査では、保育園児で5.4%、小学生5.9%、中学生4.2%、高校生の2.9%が発達障害者であり、支援教育を受けた子供が既に大学に入学して来ている。彼らを納税者に育てるのが大学の仕事である。
- ・今年からセンター試験も配慮するようになり、発達障害の子供が大学に入り易くなってきている。彼らをうまく育てて福井大学の売りにしなければならない。障害学生への支援ランキングでは今の福井大学は10位以内に入っていない。
- ・発達障害は治すのではなく、生活習慣病のように、気付いて適切に支援するのが大切と考えている。診断は必要ではない、気づきのレベルで支援を始め、また個性や得意な所を育ててやるのが良い。
- ・支援者にも知識、資質、スキルが必要であり、それぞれの教職員、大学に勉強することが求められている。逆に知識やスキルによって支援者も楽になる。
- ・発達障害も発達し、対応次第で大きく変わる
- ・正常化（治す）ではなく最適化を考えるべきで、医療モデルと社会モデルを組み合わせで2次障害を防ぐのが重要である。できないものを無理にやらそうとすると2次障害がひどくなる。長いスパンで生活レベルから支援し、持っている力を最大限に伸ばして社会参加を目指す。長く続けられ、できる仕事に就けるようにしてやる
- ・子供・大学生の死因の1位は自殺であり、子供は自殺で死ぬもの、自殺が起こりうることを肝に銘じるべきである。自殺や鬱病による社会的損失は2.7兆円になっている。
- ・発達障害者が気付かれずに支援もされていない場合には犯罪にもつながる。早く気付いて支援することが必要であり、十分な教育を受けられるようなシステムを構築し、教員が知識、スキルを身につけることが大事である。
- ・不安感、感覚異常、見通しが持てないことなどが発達障害者の見ている世界である。
- ・支援者自身がメンタルヘルスを保つ方法を持たなければならない。自身の能力の限界を知る、抱え込まない・がんばり過ぎない、チームで支援する、がキーワードである。
- ・発達障害者の個性・強みが福井大学の個性・強みになるようになって欲しい。

教育地域科学部・三橋教授の発達障害者支援に関する解説

- ・特別支援教育の対象児童は6～8%ぐらい（欧米では10%）で、幼児期から就労まで一生を通じた支援をする。

- ・福井県の特別支援教育でも個人毎の支援シートに基づいて支援・指導計画を立て、また特別支援教育コーディネータを設けて教員や専門家の連携を進めているが、課題は多い。
- ・発達障害は年齢とともに変わるので支援が重要。福井県では 20 年以上支援を続けているが、早期に支援を始めたケースではトラブルも少ない。
- ・問題行動は無理にやめさせても 2 次障害が出る。注意を他に向ける、他の子供の前では叱らない、好きなことや得意な活動を増やして自信を持たせる、役割を与えてやる気や自覚を促す、少数の目標を決めて守らせる、約束を守った時、仕事ができた時はほめる、などの工夫と気長で慎重な対応が必要である。
- ・告知については、保護者には具体的・客観的に伝える、また診断名は言わずに専門家への相談を勧める、周囲の子供にはハンディのある個性としての理解を求め、どう接するか具体的な手助けの方法を教える、などの配慮が必要である。本人にも適切な時期に告知する必要がある、なぜ躓くのか、何がどうすれば改善できるのか、何の改善が難しいのか、などを伝える。
- ・保護者が大学等に学生が発達障害者であることを伝えないことが多い。理由は、伝えても何もしてくれない（期待していない）、伝えると偏見の目で見られるなどである。
- ・発達障害者は就職自体も難しいが、就職しても長続きせずに解雇されたり辞めるケースが非常に多い。大学には大学生活の支援だけではなく社会に送り出す役割がある
- ・大学生を支援する場合は、支援が有効と思われる場合だけ支援する（本人や周りが困っていなければ特別な配慮は不要）、不得意な分野は今さら治らないのでできるだけ手伝い得意な分野を伸ばす、社会性の育成は不得意ではあるが根気よく気長に指導する、などの配慮が重要である。また一人を抱え込まず専門家に積極的に相談するようにする。
- ・大学生の場合は本人が隠す場合が多く、また教員が学生を大人扱いするので周囲の理解も低い。支援体制も不十分で健康管理センターに集中している。教職員の学生理解を高める研修、学部・学科、委員会などでの対応とそれらをつなぐネットワーク組織、役割分担を明確にした総合的な学生支援センターが必要である。

質疑応答

Q. 明らかに適性のない学生をどの程度支援するのか

西村：教員や医師など専門の適性に合わない学生でもできる限り支援する、それでも無理な場合は教員、本人、保護者で相談する、諦めるのも大事な通過点である。

三橋：支援を配慮する場合は不公平にならないように基準を持つ必要がある。

Q. 就学に向いていない学生をどれだけサポートするのか、就職後離職する学生が多いが卒業後も支援はするのか。

西村：これまで 4 人が一般枠で就職して、今年も苦戦しているがやはり一般枠で挑戦している。しかし明らかに診断がある場合は家族と相談して障害者枠で就職する方が良い（見極めは難しい）。大学としては卒業後の支援はしないが個人として続けている。

細田：退学する方が良いと見極められればその方向で相談をする。これまでに一人が一般枠で就職し、今年は二人が障害者枠で活動中である。学生の退学後の支援もしているので、就職後も相談があれば支援するだろう。

三橋：就職についてはスクラム福井などと連携できる。

中井：適性のある学科や学部に変わるシステムがあると良い。

Q. 優秀な発達障害の学生を入学させるにはどうすればよいか。

中井：欲しい学生のイメージを打ち出して、それに適合する入試問題を作れば A O 入試も英才をピックアップする方向に拡大できる。センター試験が全くできない学生は入学してからが辛い。

梅澤：看護師になるのは無理と思っていた発達障害を疑われる学生が、「働くことは生きる こと」と言って看護師の道を選んで元気に働いていることを是非みんなに伝えたい。

6. おわりに

全講演者から教職員個々人に対して、早く気づいてできる範囲で支援する、また一人で問題を抱え込まないで、教員・職員間で連携し保健管理センターなどとも相談する、とのアドバイスがあった。大学組織としては、教職員一人一人の意識、知識、スキルの向上と、発達障害などを専門に扱う部門、それら部門と教職員間のネットワークの重要性が指摘された。また発達障害者などの支援の最終目標は自立した人材を社会へ送り出すことであり、その達成は難しいが支援の充実が大学の強みになる可能性が示唆された。

付録

基調講演「発達障害大学生に対する包括的サポート」

西村優紀美 富山大学 保健管理センター 准教授

司会：それでは基調講演に移りたいと思います。「発達障害大学生に対する包括的サポート」という表題で富山大学保健管理センター准教授の西村優紀美先生に講演をお願いしております。簡単に西村先生のご略歴をご紹介しますと、現在、先ほど申し上げましたように富山大学保健管理センターの准教授でありますけれども、それとともにいろんな職務を兼ねておられまして、富山大学学生支援センターアクセシビリティ・コミュニケーション支援室発達障害支援部門チーフ、それから石川県特別支援教育推進事業専門家チーム委員、富山県高等学校スクールカウンセラーなどの職を兼ねておられます。さらに著書もありますし、最近は新聞などでも紹介されておられまして、皆さんご活躍ぶりをご存じだと思います。このFDを企画するにあたって、学内からぜひ西村先生を呼ぶべきだという話がありましてお忙しい中を来ていただきました。簡単に略歴をご紹介しますと、昭和59年の3月に金沢大学の大学院教育学研究科障害児教育専攻を修了されています。それ以降59年の4月に金沢大学教育学部附属養護学校文部教官、それから平成7年の4月には富山大学保健管理センターの専任講師、で平成12年の4月に助教授、17年の4月から准教授、現在に至っております。それでは西村先生よろしくお願いします。

今ご紹介いただきました西村と申します。今日は、発達障害のある大学生に対する包括的サポートということで時間までお話をさせていただきます。どうぞよろしくお願いいたします。

(スライド次をお願いします。) まず、今なぜ大学で発達障害について学ぶ必要があるのかという理由をここに挙げてみました。ここに書いてありますように、すでに診断を持った学生が在籍しているという大学も多いと思います。富山大学でもそういう学生がおります。大学に診断があることを伝えている学生がいるかも知れませんが、申告しないで修学を続けている学生も数多くいると思います。また、これまで様々な問題があったかも知れない学生のうち、発達障害という枠組みでの対応がされていない学生も数多くいると思います。また、自分自身の努力と家族の支え、あるいは周囲の人々の温かいナチュラルサポートのおかげで、大きな問題を起こさずに大学に入学された方も数多くいると思います。今後は、義務教育で必要な支援を受けてきた学生が入学されてくる可能性があります。義務教育時代の特別支援教育はここ数年、非常に充実してきておりますので、その流れとして「大学でも支援をお願いします。」というように、入学直後に支援要請をされる学生はたぶん今後多くなると思われます。彼らは周囲の人達とのコミュニケーションがうまくとれないという障害特性により、幼少時には保護者の育て難さとして現れたり、また学校生活ではいじめにあうなどの理由で深刻な精神的な問題を起こす場合があります。3番目に書いてありますように、二次的な問題によって深刻な病理を呈する学生も数多くいると思われます。私たちのところに通っている学生の中にも、アスペルガー症候群やADHDの特性に対するサポートというのは、それ自体は簡単なんですけど、難しいところは二次的な問題による精神症状に対してどのように治療していくかということが難しくなっています。ただ、大学としてできることは障害特性を理解し、物理的環境を整えることと、周囲の関係者が適切な対応を工夫することであり、このことが現実的な問題解決につながると考えています。

(次をお願いします。) 大学入試センターは皆様ご存じのように、今年度から受験の特別措置がこのように行われました。申し出があればこのような配慮をしなければいけないことになっています。昨年までに入学された発達障害のある学生は、このような特別措置なく入学している学生ですが、今後はこのような特別措置で入学される学生もいるわけで、たぶん大学に入った後もこれに準ずる配慮をしていく必要があるということになります。

(次をお願いします。) 富山大学では、平成19年より発達障害大学生に対する包括的な支援を開始しました。私は紹介い

ただきましたように保健管理センターのカウンセラーとして個別の面談をしておりましたが、それ以前は自閉症の教育にずっと携わっていたということもありまして、常々大学にも知的障害のない自閉傾向の方がいるのではないかと感じておりましたが、実際にお会いする様子とは非常に違うんですね。一見、どこが問題なのかがわからないけれども、本人としては非常に深刻な問題を抱えているということがあります。現在支援している学生は49名です。その内75%が高機能自閉症スペクトラム障害、つまりコミュニケーションや社会性の困難さを持つ方ということになっています。そういう方たちは、それほど傾向が強くない場合もありますが、やはり明らかに自閉傾向が強いと思われる学生もいます。個別の支援をしているだけではうまくいかない場合は、保護者の方に来ていただいて保護者の方から生育履歴の聞き取りや家での様子を伺いながら家庭でのサポートをお願いし、大学のサポートと両輪のように協働しつつ包括的なサポートをしていきます。私たちは、最初にきちんとした発達検査をしているわけではありませなし、心理検査をしているわけではなくて、また診断をもらって来るように受診を最初に勧めていません。ですから、医学的診断がない方であっても、私たちが経験上、発達障害の傾向があると思われる学生については、仮にそうだと想定して支援を行なっているのです。それは発達障害のある学生として断定するとか差別的なまなざしを向けるということではなく、そのようなタイプの方だと思ったほうがうまく支援できると思われた学生については、支援スタッフ内ではそういう心づもりで支援を行なっているということになります。「発達不均等」という言葉は、そういう考えの中から出てきた言葉であります。つまり発達不均等がある学生というのは、その人が発達させている能力のうちあるものは非常に高いがあるものは比較的低い状態にとどまっているので、全体としての能力に凹凸があり、そのために特に社会的なパフォーマンスにおいて苦労している学生を指しています。やはり小中の義務教育段階での印象とは、やはり高等教育に來ているそういう発達障害の方というのは若干その概念的なものは違っていいのではないかなと思っているわけです。一生懸命生きてきて18年というその人生の重みというものをやはり私たちは尊重していくべきだろうと思うわけです。小さいお子さんでありましたら一つ一つ丁寧に教えていくことはできますが、大学生になるまでそれなりに努力してきた方に対してどのようなサポートの在り方が彼らに一番フィットするのかなというのは、やはり大学として考えていかなければいけないことであろうと考えているわけです。

(次をお願いします。)次に支援のヒントについてお話をします。最初に書いてありますように、発達障害のある方々の物の見方や考え方の癖ですね、それから傾向を知ることが必要です。これが一番難しいことではあるのですが、彼らの独特の世界は一体どういう世界観だろうということを想像することが大切です。私が支援している方は「数の世界」が非常に美しいと言って、嬉々として数字のことを話します。どっかで私は話についていけなくなるんだけど、彼らは数に関するすごくきれいな世界ということを知っていて、そのことを話したいと思っています。また、天気図に非常に興味を持っていて、天気図を天気予報士よりも当たるような天気図の見方をするという学生もいます。その他にも哲学や宗教、倫理学など非常に狭い範囲ではありますが、その学問の一番核となるところというものを追求する、そういうことを徹底的に追求できる学生が非常に多いんですね。そう思うと、確かにいろいろな困難さはあるにしても彼らなりの素晴らしい能力というものも知りつつ全体像を知ってほしいなと思うんですね。よく発達障害の学生というと、困難なところだけを焦点を当ててここができないからこうしようとか助けてあげようということが多いのですが、先ほど申しましたように18年もの人生の重みを感じた時に、欠点ばかり見られて「支援しましょう。」と言われて、「はいよろしくお願いします。」と言う大人はいないと思うんですね。ですから困難なところはサポートするけれども、それで何とかやっていける部分についてはその人となりの個性として尊重していこうという態度が必要だと思います。通常「こうだ」と思う多くの人が思うことと共通している部分もいっぱいあるんですね。その一方で、「通常はそういうふうには思わないなあ」と思うような独自性も合わせ持っているというふうに思っていただければよいと思います。2番目に書いてありますチームで支援するというのが1番大事なところ。そして、3番目とつながりますけれども、支援全体を、関わる全ての人が見えるような体制作りというのが大事になってきます。学生の個人情報を守るという守秘義務についてですけれども、これはよくいろいろな大学でこういうお話をさせていただくと「守秘義務についてどう考えるのか。」「どう扱うのか。」という質問を受けることがあります。私たちは、支援に関わる人々による「集団守秘義務」という考え方を採用することでうまく連携していくことができていると考えています。もちろん、どの範囲でどこまで伝えるかというのは本人に必ず確認をし、了解を得てきているのですが、そうする必要があるので発達障害の学生の支援の特徴の一つだとも思っています。4番目に、対決しない方法を選択すると書いてあります。一般的に、彼らは非常に強い信念を持って生きています。自分なりの生活の工夫、それをまた遵守することで自分自身を守ろうとしていることが非常に多いのです。一方、大学の教職

員もそれぞれに信念を持って仕事に携わっていらっしゃるはずなんですね。私たち支援者は、経験上、チームで発達障害学生を支援する時にはそれぞれの信念がぶつからないようにうまく話し合い調整してお互いが納得する方法を見つけていくという支援方針をとっています。ですから支援方針が定まるまでは、支援者は本人と話をし教職員と話し合い、さらには保護者と面談したりと非常に忙しく動き回るのですが、一度決まったことについてはすべての関わる人に了解を得られたことなのでスムーズに事が運んで行くことになります。それについての対話のコツは彼らなりの理屈をちゃんと共感的に聞くことが非常に大事なのですけれども、もっと大事なのは共感的に聞くだけではなくてどうすれば現実適応的にその信念を少し変化させることができるかという対話に導くことができるかというところがポイントになってきます。福井大学にも保健管理センターにカウンセラーさんがいらっしゃいますし、私も富山大学のカウンセラーとして働いているのですが、やはりちゃんと話を聞くというプロではあるわけですが、それだけではやはり発達障害大学生の修学はうまくサポートできないなあということを実感しています。ですから私は保健管理センターで話を聞く場合は通常のカウンセラーの仕事としてやっていますが、支援室で支援員として動くときには全く別の顔を持って動いているということになります。一人の発達障害の学生を保健管理センターと支援室の両方で面談するということはしていません。自分が支援者として支援している時にはカウンセリングは別のカウンセラーにお願いする、私がカウンセラーとして見ている発達障害の学生は他の支援員にお願いするというふうにして、役割を分担しつつ協働的に支援を行なっているということになります。

(次お願いします。) 次は発達障害の種類なのですが、これはもう皆様ご存知かもしれませんが、福井大学には熊谷先生、三橋先生、中井先生という発達障害に関する専門家がいらっしゃいますので、ちょっとテスト受けてるようで嫌なんです。お医者さんによって広汎性発達障害という診断をされたりアスペルガー症候群という診断名を付けられたりする方はいらっしゃいますが、コミュニケーション・社会性の困難さを持つ方が広汎性発達障害、その中で自閉症スペクトラムという方たちがそのある部分に属している人たちのことを指します。あとは学習障害と注意欠陥多動性障害という大きく分けて三つの種類の障害があるということです。

(次お願いします。) 自閉症スペクトラム障害についてですが、基本障害であるWingの三つ組がございまして、言語・コミュニケーションの問題というのは言語的コミュニケーションそれから非言語的コミュニケーションが取り難くて、コミュニケーションが一方的になりやすく相互主体的な関係になり難いという性質があるといわれています。特にグループでの会話が苦手だという方が多いです。大学でもグループワークでは、その中で居づらいという学生がいるのもこの障害の所以だということと言えそうです。次に社会性の障害ですけれども、人との関わりに関する様々な事柄がここに含まれます。3番目にあげられるのは、想像性の問題ですけれども、これは一番分かり難い概念なのですが、例えばこれから後のこと、未来についてあれこれ想像する力や、ある事柄に関していろいろ思いを巡らすような力、そういうような力が非常に弱いということが特徴です。例えば見通しのつかないことに対して過剰に不安になったりするので、日々の日課とか日程がいつも同じでなければいけないとか少し変わるとそれだけでパニックになることがあります。これらの事柄はすべて、生まれてからずっとこのように生きてきている人たちであり、当事者にとっては自分自身がほかと比べてこうなんだということが自覚し難いんですね。その他の精神障害・病気ではもともとあることが出来ていてそれが出来なくなるというように、出来てる自分と出来なくなった自分を実感として感じるができるわけですが、発達障害の場合、生まれつきそのように生きてきているので「あなたには社会性に問題があるよ。」と人から言われても、いったい何が自分の社会性の問題なのかは非常に自覚しにくいといわれているんですね。そういうことについては、中学・高校・大学と少しコミュニケーションの場が多くなると、何となくうまくいかない、とか、また失敗したな、とか、なんかいわれちゃったな、とかいう体験で少しずつ自覚していくものであると言えるでしょう。

(次お願いします。) この図が適切かどうか分かりませんが、一番下に左に行くとき重く右に行くとき軽いという双方向の矢印があります。自閉症スペクトラムという言い方なのですが、スペクトラムというのは連続体という意味なんです。左へ行くほど知的障害とか自閉度、先ほどの三つの組ですね、自閉度が非常に重い、右側へ向かうとき知的には高くても自閉度が健常者と変わらなくなるくらいになるというスペクトラムですから、どこかに区切ってここからが自閉症とかここからが普通の人とかいうそういう切れ目がないということになるといわれているわけですね。知的に非常に高くなって自閉度が低い方もいらっしゃるかも知れないですね。そうすると、通常の人とちょっと変わった人は「どこが違うの。」というくらいになるわけです。ですから、一般の健常者と右側に近寄れば近寄るほどその人の障害なのか特性なのか個性なのかなんてないのかというのはすごくあいまいになってくると思います。できればそういう人たちの個性が個性として認知し

ていけるような世の中になればいいということなのですが、なかなか現実的に困難なことが多いのでまだまだそのような社会にはなり難いという実感があります。ただスペクトラムということなので、非常に私たちも理解しやすい特性なんだということを思っていてくださればいいと思います。

(次をお願いします。) 次、特に自閉症スペクトラム障害の方の言語について抜き出してここに挙げてみました。最初に書いてありますように、彼らは一般的に言語に関して非常に厳密なことが多くて、コミュニケーションや社会性が原因となる問題もこの点を念頭に置いて支援すると彼らの特長をうまく生かした支援方法になり得ると考えているわけです。「字義どおりに受け取る。」とか、よく「冗談がわからない。」とネガティブな表現が多いわけですが、私たちが支援の中で彼らと話をしていたら、非常にきれいな日本語を使い、主語述語もきちんとあり、自分の思いがちゃんと伝わるまで根気よく私たちとの対話を続けようとします。逆にいえば、ネガティブな表現をすれば、しつこいということになります。でもそれだけ日本語、先ほど熊谷先生が日本語の研究をしているようなことをおっしゃったのですが、日本語の本来の意味に非常に忠実に使用する、意味を持って使用する傾向があります。大人になればなるほど通常の会話というのはいろんなあいまいな意味も含めながら私たちは会話をしていることが多いですね。ですから、そういう2番目に書いてありますが、他の人の言語の持っている意味が、ちょっとずつ違うそのあたりについて想像することが難しく、だからグループの中で会話を続けることが非常に難しいのではないかなと考えています。そういう言語、大学生になるような方たちは非常に言語能力が優れています。発話としてはそれほど言葉数が多くなくても、持っている言語的能力というのは非常に高い方が多いです。それは社会生活を送る上で非常に障壁になる場合、それがかえってうまくいかない理由になる場合もあるのですが、一方で支援していく場合は高い言語能力を活用すればいいわけです。つまり言葉や文字で正しく伝えればちゃんと彼らは理解するという面を活用すればよいということですね。それを怠って、感情的に怒ってみたり省略して「分かっているはずでしょう。」とか「大人だからそのくらいいいでしょう。」というようなあいまいな表現をするとそのことで彼らは混乱してしまいます。このように彼らの字義通りに受け取ってうまく社会生活がいかないという部分についても、うまく活用すれば支援のツールになるというふうに考えているわけです。4番目に書いてありますが、彼らは人格を否定されると受け取った言葉については非常に敏感に反応して被害感や怒りを持つことがあります。特に過去のネガティブな体験が誘発される場合があり、本当にほとんどの方がいじめ体験をしているのですが、そのことを今、思い出して辛くなるということが非常に多いのです。つまり、私たち支援者はできる限りノーマルなきれいで正しい日本語を使って彼らと対話することが大事になってくると思います。

(次をお願いします。) ADHDですが、私たちが支援している多くが自閉症スペクトラムの方なのですが、その次に多いのがADHD、ざっと25%がADHD傾向です。このタイプの方たちは3タイプありまして、不注意優勢型、多動性・衝動性優勢型、混合型です。注意力の問題というのが一番大きく大学生生活に影響してくる問題であります。注意の持続性、活動中は注意を持続するという力、それから注意の分配性、注意を全体に配ることですね。そして注意の転換性、今何かに出会っていてもより重要なことがあったらそちらに注意を切り替えるという力ですね。そういう力がうまくコントロールできないので、日常生活でうまくいかないことが多いのです。また過集中が問題となる場合があります。これは自閉症の方にもあるんですが、集中すると飲まず食わずで3日～4日も平気で数学の問題を解くとかゲームをすることができんですね。その集中力たるや大変素晴らしいものだと思いますが、その時に食べてなかったり寝てなかったりするので、気付いたら倒れていたということがあつた。それくらい集中力をうまくコントロールすることができないわけです。ただ研究分野がぴったり合うと、もうすごいですね。私たちが支援している人たちでも、先生とすごく仲好くなる学生もいます。ゼミの先生と仲良くなって、先生方に見れば、これだけ詳しく知っている学生はいないよ、これだけ一生懸命に授業に参加してくれる人はいないよ、ととても喜んでこのタイプの方達を引き受けてくれたりもします。でも約束の時間に来なかったり提出物が出せなかったりして、ちょっと信頼を裏切ることも多いと、そういうちょっと憎めないようなタイプという風に思ったらいいかなと思います。

(次をお願いします。) これは成人のADHDのチェックリストです。20の項目の中で15以上あれば成人のADHDの可能性があるという風にいられています。ちょっと自分でチェックしたらなんか10くらいあつという間についてしまうかというような内容かもしれませんね。このように、良い面と悪い面の両方を持ち合わせているんですね。すごくいいなと思った瞬間に横で信頼を裏切るようなことをしちゃったり、駄目なやつと思つたらやつぱりすごいやつや天才だと思つたようなことをしたりというふうに、この子は一体どんな子なんだと思つてしまうほどの個性的な子だと思つたらいいと思います。ですからADHDの方のサポートというのは、いいところはどんどん評価してあげて、うまくいかないところをサ

ポートしてあげればいいわけですね。忘れ物をするということで信頼を裏切ることがあるとすれば忘れ物をしないためのツールなりスケジュール管理を私たちがサポートすればいいということになると思います。

(次お願いします。) LDにつきましては、残念ながら富山大学ではまだ支援の経験がありません。そういう学生がいないので一般論にしかならないのですが、やはり授業中に困ることがとても多いといわれています。私のところに来ているアスペルガー症候群の方はやはりこういう面もありまして、主たる問題は社会性・コミュニケーションなんだけれども、学習上の問題もありまして、黒板を写すのができないというのでかなり困っています。ノートが取れないわけですね。たとえば教科書があつて教科書に沿った講義だったり、資料があつて資料に沿った講義であれば、後で復習もできるんですが、何もなくずっと教員がしゃべり続ける講義だと非常に困るということがありました。その学生は授業担当教員のところへ行つて、教科書になるような参考書があつたら教えてくださいと言って、それを購入して復習したと言っていますが、今言いました3つの特性は単独である場合もありますけれども複合してある場合もあります。それぞれの障害の特性が重なり合つて、問題として表れる学生も多いということが言えます。

(次お願いします。) 皆様の資料に思春期・青年期に直面する課題という文章が抜けているかと思ひますので記入してください。これは橋本氏の本から抜粋したものです。ここに挙げた思春期・青年期に直面する課題は発達障害のある人に限った課題ではないのですが、彼らにとっては通常の人々よりも高いハードルとして存在しているのが現実です。ここに示しましたように様々な課題が挙げられます。その多くは内部的に見ますと周囲の環境を認識し関係する人々と関係性をとり結びながら自分の考えを持って責任をもって行動するというようなそういう自律的な行動が非常に必要になってくるようなそういう内容のものが多いいわけですね。ここに思春期とありますが青年期も含めて言えると思うんですけども、大学生活を見ますと高校までの学校生活とは異なつて自己決定する機会が非常に多くなります。自主性や協調性を要求される場面も多くなつてきます。就職に関してはさらに高度な社会性が問われることになって、そこで不適応を起こしてしまい自暴的になつたりひきこもってしまうケースが多いと思ひれます。私たちは他大学の学生さんについてもサポートしているのですが、大学入った1年目の前期ですね、前期でひきこもつてしまつて外に出られなくなった。でどうしたんだろうと思つて病院へ連れて行くと発達障害があつたんだという方も何人かおられます。逆は真じゃないんでひきこもりはみんな発達障害かというそうではないと思うのですが、やはり履修届とか教室がどんどん変わつていくとか先生がどの先生がどの授業だろうという風に高校までとは全部まるっきり違うそういう学習環境というのは非常にうろたえてしまうわけですね。ひきこもってしまう方の中に発達障害の方も何人かいらっしゃるような印象を受けています。そういう風にここに挙げたいいくつかのことですけれども、通常の大学生についてもとても大きな発達課題、アイデンティティーの確立につながる非常に大きな課題であつてそれを乗り越えるために青年期にかかつて生活しているわけですが、発達障害の方たちも同じように発達課題というのは他の学生さんと同じようにありまして、そのことを乗り越えていくためには非常に困難なことが多いことをわかつていただければと思ひました。

(次お願いします。) これも橋本氏の本に出ているのですが、ひきこもりに至る過程というので左から右へと流れていくわけですね。発達障害の人達には環境との不適応が慢性的に続いた結果ひきこもり状態に至った例が多くみられると橋本先生は著書の中で述べておられます。彼らの特性による行動やコミュニケーション方式が人から自分勝手な行動だとか協調性のなさとして誤解されることがしばしばあります。慢性的な不適応は本人の失敗観や挫折感を招いて本人にとって大きなストレスになつてしまい、自尊感情の低下に至り、ひきこもりや様々な精神医学的症状を呈する状態になるということがあります。また大きな怒りとなつてそれが爆発してしまつたりする、それから不安・恐怖を持ってまたひきこもりなどになるということも数多くあります。

(次のスライドをお願いします。) この図はやはり同じ本なのですが、大阪府心の健康総合センターでのデータで、2005年に初めてセンターを受診し広汎性発達障害であると診断を受けた19歳以上の人達49名が初診時に示していた精神医学的症状を図に表わしたもののなんですね。29名が一番上にありますが抑うつ状態を呈して、不安・焦燥感を示す人もその次に多くなっています。これは複数重複ありですね。過去の不安や不快な体験の記憶が本人の意思とは無関係によみがえってくるフラッシュバックというのが、真ん中ほどにあります侵入とか再体験という風に書いてある12名の配分のところですが、フラッシュバックで苦しんでいる人もかなりおられます。フラッシュバックというのはまさにさっきの間今さっき会ったかのように遠い昔の嫌な体験が思い出されてその時になつたかのように思つて苦しくなるということだと言ひられています。このような精神医学的症状は発達障害の人においてよく見られていて、発達障害をあまり知らない精神科に連れて行かれると鬱の患者さんとかいう風に診断があるという風にいわれていて、その根底に発達障

害の特性があるということに気づいてもらわないことには未来になかなかつながらないという風なことになると思われます。このような症状にはもちろん医療的なケアが必要なのですが、最初の方に申しあげました支援のヒントのところで申しあげましたように、私たち大学が出来ることは医療的なケアに併せて物理的・人的環境調整などをしていってあげることが一番彼らの状態をよくしていくのではないかという風に考えているわけです。

（では次お願いします。）今から大学、富山大学の取り組みについて5分しかないのですが話をします。

（次お願いします。）ここに概数が書いてあります。

（次お願いします。）全学的な支援体制が必要だということも先に申しあげました。大事なのは相談窓口を作り担当者を置くということです。彼らが困った時にどこへ行ってもいいかわからないし、ある所へ行ったらそこではなく、あちらへ行ってしまうと、たらいまわしになることがあり、それだけでパニックになってしまいます。ですから「困った時には必ずここへ来て、この人に聞いてください。」というように、決まった場所と決まった人がいるということが大事になっています。私たちは4人支援スタッフがいるのですが49名すべての学生のことを知っています。一応担当者は決めますが、それぞれ乗り入れながらサポートをしています。さらに、学内連携が必要です。支援対象をどのように決めるかということなんですが、大学によって障害学生支援の中で発達障害の支援をしているところがあります。日本福祉大学とか筑波大学とか京都大学は障害学生支援の担当者が発達障害の支援をやっています。「なんでも相談」という枠組で発達障害と言わないで支援している窓口もたくさんあります。コミュニケーションサポートです。「なんでも相談」という支援形態がほとんどですね。最後のコミュニケーションサポートは、富山大学がそうなんですが、発達障害がある人もない人もコミュニケーション上困ったことがあったら来てでもいいですよというアナウンスの仕方です。九州大学もそのような形をとっていらっしやと聞きました。それは大学の実情に応じてどういう形態の窓口でもいいかなと思うのですが、障害学生支援にしますとなかなか診断のない学生は行かないし、診断があってもそういう所へは行きたくないという人はつながらないというデメリットもあります。

（次お願いします。）合理的配慮というのが一番私たち苦労するところ、つまりその人に対してどういう特別な配慮をしてあげることがその人にとって一番いいのかということを決めていくことですね。アスペルガー症候群の学生支援はこうしなさいとか、ADHDの特性にはこうした方がよいというある程度の大まかな枠はあるのですが、個人個人によって配慮の仕方は違って、アスペルガー症候群であっても、この学生には必要がないという支援もあるんですね。ADHDの診断がある学生でも、ADHDに対する配慮が必要がないときもあるし、必要な場合もある。本当に個人個人によって必要な配慮が異なるのです。ですからどういうふうにしていけばいいかというのは、「合理的配慮における標準的な手続き・内容を定めず、状況に応じて本人と支援者の双方が納得できる配慮を試行錯誤を重ねながら探求する」というモデルを確立しているということになります。かなりチームでの話し合いが必要になってくるということです。私たちは忙しくて実際にお会いする時間が取れないので、メールとかP SNS（大学の中で大学の構成員だけが入ることが出来るそういうネットワークサービス）で情報共有をしています。もちろん込み入った話の時や緊急性の高いことがあると、face to faceで情報共有をしていますけれども、なるべく負担にならないようなチーム支援の形にしています。

（次お願いします。）これは今お話ししたような内容ですね。まずとりあえずこうやってみようやってみて必要なのはこうやるし必要のないものは削除していこうというそういうやり方になっています。

（次お願いします。）支援事例Aですが

（次お願いします。）入学前から支援を開始した事例ですけれども、私たちはこの学生が高校3年の時に相談がありまして、どういう大学に行ったらいいだろうかという相談を受けていて、一番やりたいことがある富山大学に入学されました。この方は高校時代から不安が高まった時に強迫症状が出ていて、ひきこもりがちになっていました。Aさんの家族も調子が悪くなるタイミングがつかめないので支援していただければありがたいと申し出られました。

（次お願いします。）私たちは本人及び保護者にお会いし聞き取りをおこなった後、今後は教職員と話し合ってチームで支援するということを本人に了解を得て、学科で会議をしました。本人が強く希望して受験されて学ぶ意欲を強く持っているということをお伝えして、本人の特性を具体的な状況で説明して配慮要請をしました。具体的には、ぼんやりしたりすることがあり、忘れたりすることがあるので提出物が遅れたりすることがあるかもしれない。そのことについて私たちも週1回面談をしてサポートをするんだけど、それでもうまくいかないときは声を掛けてほしいというお願いをしました。また、提出物が出ていない場合、本人に伝えてほしいというようなことをお願いしました。

（次お願いします。）ところが週一回の面談をかさね、支援要請をしても、やっぱり実際困ることはありました。

(次お願いします。) 支援の結果ですが前期終わって自分困ったことがあるとすぐに教員のところ職員のところへお願いに行くことが出来ました。それから教務の窓口でも気軽に今日はちゃんと出したとか声をかけてもらって本人も嬉しかったりしています。そして強迫症状が強まるので手帳を持っていなかったのですが、やはり手帳を使うと便利だという実感を持つことができ、今は手帳を使ってスケジュール管理をしています。自分の傾向、アスペルガーという診断があるのだけれども、やはりその自分の傾向についてきちんと見つめていきたいというので、今は自己理解についてのカウンセリング並行して受けている最中です。時間がないのでこれでおしまいにしたいと思いますけれども、発達障害のある学生についてのサポートは何も特別なことではないのですが、彼らが彼らをサポートできるそういうチーム支援の体制を作るとそれ以外の学生にとっても非常にいい環境になるように感じています。分かりやすい困難さを呈する発達障害の大学生に対するサポートシステムをぜひ作っていただければという風に願っております。以上でございます。

司会：ありがとうございます。ちょっと短時間でお願いしたんで時間が足りなかったんです。質問を一つだけお受けしたいと思います。

K：実際にこういう発達障害の学生をサポートしていくということを大学としてやる必要があるということは非常によく理解しているつもりなんですけど、実は私の研究室出身で鬱の病気をしながら卒業していった時期は治ってたんですけど就職してすぐ位にまた発病したみたいでそれを理由に辞めさせられた学生がいたんです。そういう学生を見ると大学でどんなにサポートしてあげても社会が受け入れてくれないとそういう学生って結局救われないんじゃないかなという気が非常に強くなるんですね。今現状の企業とか社会というのはそのような人に対してどの程度寛容になっているのか教えていただきたいと思うんですけど。

N：はいありがとうございます。先生がおっしゃる通り社会はまだまだ厳しいなという気がしています。障害者職業センターの方のお話を聞きますと、発達障害のサポートに少しずつ力を入れてきているんですが、これまでは障害の重い方のサポートについてのノウハウが主流でありまして、こういう高機能の方のサポートについてはまだ経験が蓄積されてきていない状態のようです。私たちも今現在、大学を卒業後、診断をもらった方の、その人は障害者手帳を取り障害者枠での雇用なんですけど、やはり問題は仕事出来るかどうかというよりも、挨拶をするとか返事をするというあたりの問題に焦点が当たり、周りの人がストレスを感じてしまうことが表面化してしまいました。それは障害特性なのですが、どうしてもコミュニケーションの部分で適応がしにくくなるようです。ジョブコーチがあいさつをするように言ってもいるのですが、本人は言うタイミングがわからないようです。結局昨日わかったことなんですけど、障害者枠でアスペルガーの人を何人か採用しますよね。そうするとその中には愛想のいいアスペルガーの子もいるんですよ。そしたらあのアスペルガーは愛想がいいのにこの子は愛想が悪いのはやっぱりおかしいんじゃないかというようにとられて、結局ちょっとピンチなんですね。最初はこんなにいい職場につながることでよかったと思われる職場であっても、毎日毎日のことでやはり負担、身近にいるサポーターの負担が大きいんですね。ですから今これからその発達障害の方の就職についてもサポステとか福井では一生懸命取り組んでいらっしゃると思いますが、連携しながら支援していく必要があると思います。やはり本人だけをサポートするのではうまくいかないんですね。会社なり組織がやはりサポートされないことには続かないなというのが実感です。

司会：ありがとうございました。まだ他にもご質問あるかと思いますが最後のパネルの時にでもお願いします。西村先生ありがとうございました。

本年度のFD活動について（教育地域科学部）

教育地域科学部では平成18年度以降、全学FDフォーラムという枠組みの中で学部のFD研修を継続してきた。しかし昨年度は全学FDフォーラムが開催されず、結果的に学部としてもFD研修の機会を逸してしまった。この反省を踏まえて、本年度FD委員会では、全学FDの開催をにらみながら学音防虫自のFD活動を展開することにした。

ところで近年は、FDが課題の提起と共有の段階を越えて、実際の「教育方法の改善」につながる実効性をともなうものへ転換することが求められつつある。今後のFDのあり方としては単発的な企画よりも、むしろ年間を通じて継続的なFD活動を行っていくことが重要となる。

とはいえ、FD活動への参加には時間的拘束を伴う。学音防虫自のFD活動を展開するにしても、多忙化している教員にとってFD活動への参加自体が新たな負担となり、教育・研究に割くべき時間が確保できなくなるような事態は極力避けたいところであった。

この点にかかわって注目したいのは、京都大学高等教育センターの松下佳代氏によって提起された「プロジェクト型FDJ」とIFD共同体Jという視点である(平成18年3月学部FD研究会)。実際にプロジェクト型の授業を協働して開発し、展開する取り組みを通して、教員の新しい授業をつくり支える力を培っていく。このような取り組みの中に、FDとしての機能が実質的に備わっているとする見方である。

振り返ってみれば、教育地域科学部には大学院を含めて既にこうした授業がいくつも存在しており、大半の教員は何らかの形でこれらの授業に関与している。また授業のほかにも、たとえば教育内容・耕才開発研究会による定期セミナー・シンポジウムなども、もとよりFD的な性格を有している。

そこで本年度FD委員会では、以下の授業や関連企画をFDの一環として位置づけ、今後のFD活動の基軸に据えることにした。

- ・教育実践研究(学校教育課程)
- ・地域課題ワークショップ(地域科学課程)
- ・協働実践研究プロジェクト(教科教育専攻)
- ・長期インターンシップ(教職開発専攻)
- ・教育内容・教材開発研究会

本年度FD委員会では、これらの授業にかかわる報告会・研究集会などの情報を集約し、FDの一環であることを教員に周知し、参加を呼びかけた。以上の授業・活動のほかにも、FDとして位置づけることが可能な取り組みについては随時、学部のFD企画として認定し周知を図ることにした。なお、周知にあたっては、学部FDのロゴマークを新たに制定し(美術・湊七雄氏デザイン)、案内チラシ・ポスターへの掲載を求めることにした。

このほか、3月には高等教育抵隼センター主催の全学FD「FDシンポジウム2011現代学生の抱える問題と学生支援」が開催された。FD委員会ではこれに先立ち、学生の心の悩みに関する理解を深めておこうとの趣旨により、2月には学部教員を対象とするFD講演会を企画した(教務学生委員会との共催)。

前述のように、教育地カガ中学部および大学院にはFD的な性格を有する授業や研究会活動が日常的に存在している。こうした取組みをFDとして改めて位置づけることによって、教員相互の交流の中で教育方法が継続的に改善されていくことを期待している。

(福井大学教育地域科学部・大学院教育学研究科 FD委員会『福井大学教育地域科学部・大学院教育学研究科 平成22年度 FD活動報告書』(2011.3)より)

2010 年度工学研究科 FD 活動

工学研究科でも、入試、キャリア教育、JABEE 対応、国際交流など教育に関する多様な活動を推進しているが、ここでは FD 委員会に限った活動を報告する。

1. FD 発表会

2009 年 7 月から 2010 年 10 月にかけて各専攻での FD に関する活動を紹介する形の発表会を実施した。授業方法、教材、採点法、学期構成、クラス構成、公開講義・授業参観、履修指導、教員間での研究紹介、教育・研究業務の効率化、メンタルケアなどが必要な学生への対応、JABEE への取り組み、教育効果の分析、読書教育、学生主体の行事、他大学との連携、などの発表があり、教育の質向上に関する専攻での工夫が共有できた。発表の詳細は工学研究科 F D 発表会実施報告書に譲るが、発表内容は多岐に渡り、大学生としての円滑なスタートを切るための初年度教育の充実、自身で考える力の養成、メンタル面でのケアが必要な学生の支援、教育の質向上に向けた教員自身の能力向上施策、など期せずして最重要と思われる話題が、それぞれの専攻で実施・検証された形で網羅された。

2. 学生のメンタルヘルスに関する研修会

2010 年 7 月 16 日(金)に保健管理センターの細田憲一准教授を迎えて「心理相談から見える問題点と対応」と題した講演会を実施し、学生の心の問題や障害に対する工学研究科全教員の意識向上を図った。

3. 工学研究科の若手教員と研究科拡大執行部会との懇親会

研究科の質を高める活動に個々の教員が積極的に参加する土壌作りに向けて、若手教員と研究科拡大執行部会との懇親会を実施した。種々の都合で後期に 1 回しか実施できなかったが、学科、専攻、年代を超えた教員どうしがインフォーマルに会い意見を交わす機会は活気のある組織作りには不可欠であり、種々の形態を考えて今後も継続したい。

4. 研究科長を交えた TA との対話会

教育の質向上には一方の主役である学生の参画が不可欠であり、授業アンケートや学生と教員の学科・専攻単位での懇談会などが既に行われている。TA との対話会では、TA に従事している複数の専攻の学生と研究科長および FD 委員会のメンバーが参加して、TA 業務における問題点や TA 業務を通じて得たことなどを話し合い、普段接することの無い専攻の異なる学生と教員あるいは学生同士の交流が図ることができた。また学生や TA の立場からの問題やアイデアを知ることができた。今後も学部、大学院学生が参画する形の活動の範囲を広げたい。

看護学科における FD 活動

看護学科 FD 専門委員会委員長 長谷川 智子

医学部看護学科基礎看護学講座

看護学科では毎年、教員の教育力向上に向けた取り組みと、新入学生が円滑に大学生活に慣れ、自己研鑽できるよう、初年次教育を行っている。平成 22 年度は 2 回の看護学科 FD セミナーと、4 月から 7 月にかけて初年次教育についてその評価を実施した。

1. 教育力アップのための FD セミナー

(1) 学生相談から見える課題

看護師を目指す看護学科の学生は、人間を対象にする『看護』を目指すため、人間に興味がある学生が多かった。しかし最近、多くの教員から「学生が何を考えているかわからない」「人間に興味のない学生が増えたような気がする」などの声が聞かれるようになった。そこで、FD 委員会では、学生を育てるためには、学生の特性を知ることが不可欠であると考え、最近の学生の特性とその対処方法について考え学ぶ目的で、保健管理センターの細田憲一准教授による第 1 回 FD セミナーを開催した。

細田准教授の、「学生相談から見える学生の課題」についての講演では、発達障害を持つ学生の現状について紹介された。また、その後の看護学科教員全体で意見交換では、看護学科学生における問題が討議され、学生の支援体制と問題発生時の早期発見・早期対応の重要性が共通理解された。



(2) Giving Good Presentation: 5 Step Approach

平成 22 年度の看護学科 FD 活動は、「学生理解」に加え教員の「教育力向上」を目的とした。第 2 回目の FD セミナーでは、プレゼンテーション能力の向上を図る目的で、斉藤裕之先生（同善会クリニック）を講師に招き、

伝えたいことを明確に伝える方法についての講演と共に、参加教員によるプレゼンテーションコンテストを実施した。その結果、大多数の参加者から好評が得られ、自らのプレゼンテーション能力の向上の一助となったとの感想が聞かれた。

看護学科では平成 23 年度は、「対象理解と学生への関わり方技術の向上」を目指し、FD 活動を行っていく。

2. 初年次教育活動

看護学科では、平成 21 年度より 1 年次生を対象に初年次教育を行っている。その目的は、1) 大学生活・環境とへの適応のサポート、2) 大学で必要な学習内容の理解と学習意欲向上へのサポート、および 3) 大学での対人関係作りへのサポートであり、平成 22 年も担当教員 1 名に対し、学生 4 名程度を 1 グループとし活動を行った。活動評価として 4 月と 7 月に学生と教員対象にアンケートを行った結果、4 月の時点で約 6 割の学生が何らかの不安を抱えていたが、前期終了時点では半数以上が不安は全くないと回答していた。特に 4 月の時点では学習面での不安の程度が高かったが、7 月の時点では不安の程度が軽減しており、レポートの書き方やグループワークの技



術を身につけることができていた。しかし、苦手科目の勉強法やスケジュール管理に関しては、1 年次の前期では修得できていなかった者が多かったため、継続したサポートの必要性が伺われた。平成 23 年度は、1 年次生と教員に加え、2 年次生以上の上級生を交えたグループ構成とし、学生同士の学びを促進できる方法で実施する。

Ⅲ 学生実態調査 2010 の概要

学生実態調査 2010 の概要

高等教育推進センター 学生支援部門長 上野 栄一

福井大学では、「福井大学学生生活実態調査 2010」を平成 22 年 10 月に実施しました。調査内容は、「基本事項」「家族」「住居と通学」「生活費」「生活実態」「健康状態」「大学の授業」「課外活動等」「意見・要望」の 9 大項目、約 100 以上の質問項目で構成されています。

調査は、全学部生・大学院生を対象に 4,958 名に配布し、2,441 名の回収を得ました（回収率 49.2%）。大規模な実態調査となったことは、これからの多様化する学生のニーズに応えることが可能となることを意味します。本学ではこれまで、学生満足度調査や学生の日常の声を聴きながら、大学施設の改修や学修・学生生活環境の改善に努めてきました。この調査結果は、更なる具体的な改善・充実に反映させようと考えています。

本調査は、ほぼ全学生（正規生）を対象とし、また、個人のプライバシーを侵害することのないよう、無記名式としており、回答者が特定されないことがないように倫理的配慮をしています。調査は、平成 22 年 10 月 1 日～10 月 20 日に実施されました。

調査の全容は、別途『報告書』として刊行されていますが、ここでは、その要点をまとめました。

日頃の生活実態

- 1) 起床時間（遅いとき） ⇒学部でも昼過ぎまで寝ている学生が多い。
授業中の居眠りなどの弊害もあるので生活指導が必要である。
- 2) 就寝時間 ⇒早いとき、遅いときのいずれも 24 時以降が多い（夜型）
授業中の居眠りや健康への影響も考えられる。今後の指導が必要である。
- 3) 睡眠 ⇒「ほとんど毎日不眠状態」「ときどき不眠になる」が結構多い。
睡眠は健康のバロメーターである。時々不眠も入れると、約 4 割いる。
- 4) 朝食 ⇒工学部では「食べないことが多い」「ほとんど食べない」が他学部・大学院に比べて多い（42.3%）。
- 5) 飲酒の回数 ⇒医学部（医学科）、大学院が多い（月 1 回以上 約 70%）
飲酒はほとんどの学生がしている。アルコールの健康への影響などの啓蒙活動も今後引き続き必要である。
- 6) 土曜・日曜・休日に過ごす相手
「一人」50%が前回より増加（前回 28%）であり、生活習慣が大きく変化していることが読みとれる。
前回実態調査では 40%であり、一人でゲーム、漫画、あるいはインターネットの利用が増えていることが考えられる。「その他の友人」20%となっている。



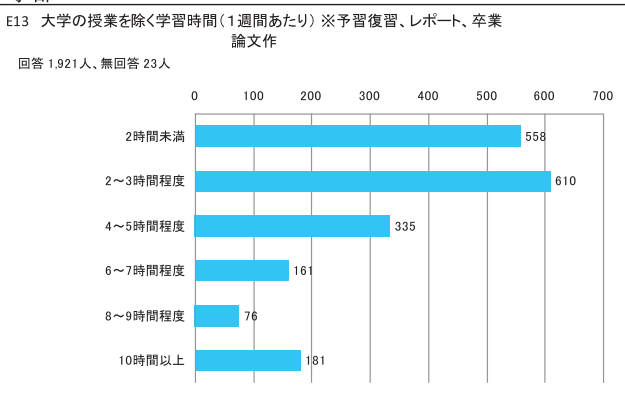
◆授業を除く学習時間（1 週間）

学部では、3 時間未満が 60% 教育・医学は 2～3 時間程度が多いが、工学部は 2 時間未満が多い（インターネット、学術書読書を加えると少し増える。）。

平均 4 時間程度は、全国平均よりやや少ない。前回調査では「ほとんどしない」「2～3 時間程度」86.7%であり、学年が上がるに従って、各学部とも時間数は増加している。

学習時間が少ない要因としては、受験勉強からの開放（大学での学びの意識不足）、大学生活のエンジョイ（サークル、娯楽、アルバイトなど）、履修科目が多く自学自習時間（空き時間）が少ない（教員免許、コアカリ、実験実習など）など、様々な要因が考えられる。今後は、学習時間を増やすために、初年次教育などによる「大学での学び」の指導、サークル活動やアルバイトへにおける指導などが必要と考える。

学部



（参考）

● 1 週間あたり平均学習時間数（卒論作成等含む）

本学（学部） 3.7h・・・・・・ ※1

全国平均 5.8h+3.5h（卒論） ※2

一橋大学 4.1h+3.6h（卒論） ※3

※1 「各ランク時間の中間値×人数」の計／全回答者数
ただし、10 時間以上は 10 時間で算出

※2 東京大学の大学経営・政策研究センター実施の
全国学生調査（2007 年）から

※3 一橋大学の全学部学生調査（2007 年）から

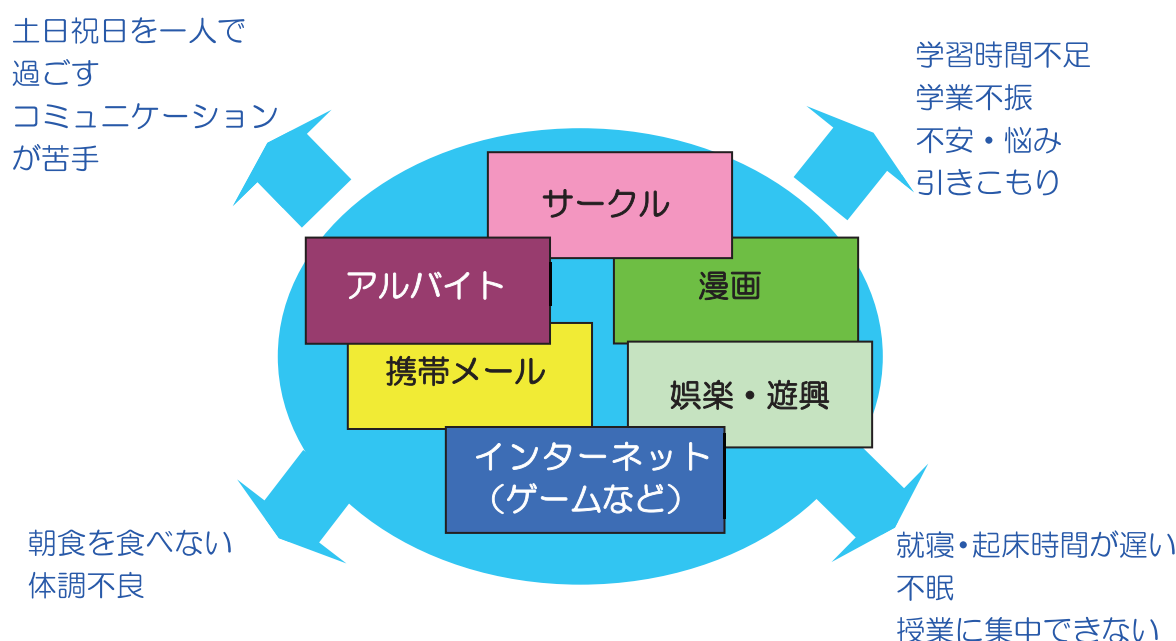
◆その他

- 1) 一般的な読書時間（1 週間）は 2 時間未満 57.4%（前回 43%）と減少している。
勉強時間の減少とともに読書時間も減少している。
- 2) 新聞は教育地域科学部は比較的新聞を読んでいる。他学部・大学院では、ネットで読んでいる場合も考えられる。

- 3) インターネット利用時間（1 週間）は、全体的に利用時間が多い。工学部、大学院では 10 時間以上が多い。学習利用かゲームかは不明であるが、かなりの時間をインターネットに費やしている学生像がうかがえる。
- 4) 所有する情報機器としては、全体の 80% がノート PC 所有している。今後、これらのリソースを活用する意味でも授業での活用や無線 LAN 整備を検討する必要がある。

これらのアンケート結果からは、学生の多忙な実態が浮かび上がってくる。生活習慣も変化しており、学業や健康面への影響が大きくなってきている。

日頃の生活実態－福大生は夜も忙しい？－



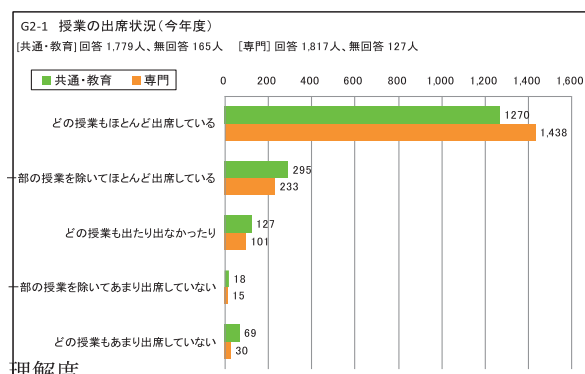
大学の授業－学部－

- 1) 授業の出席状況
- どの授業もほとんど出席している学生が、専門科目、共通・教育科目とも多いが、「一部の授業を除いてほとんど出席している」「どの授業も出たり出なかったり」「一部の授業を除いてあまり出席していない」学生もいる。
- 2) 出席しない理由
- 授業に魅力がない、大学が面白くないといった学生が小人数ではあるが、このような学生に対しては、将来的に休学などの可能性もあるため、より一層の授業の改善等も必要である。
- 3) 理解度
- 理解できないものがあるという回答が最も多い。学生の学力にも起因している可能性はあるが、授業の工夫と学生個々人の勉強時間を増やす働きかけを考える必要がある。

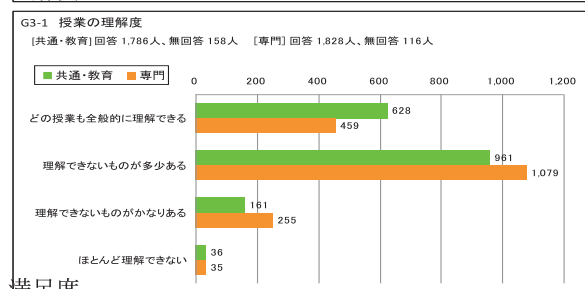
4) 満足度

満足できないものが多少あるとの回答が最も多い。授業の理解度とも関連している項目でもあり、今後授業の工夫が求められる。

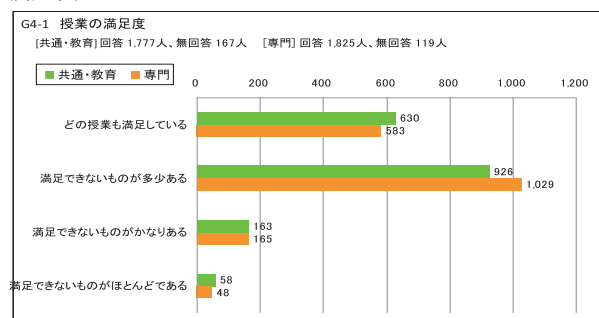
出席状況



理解度



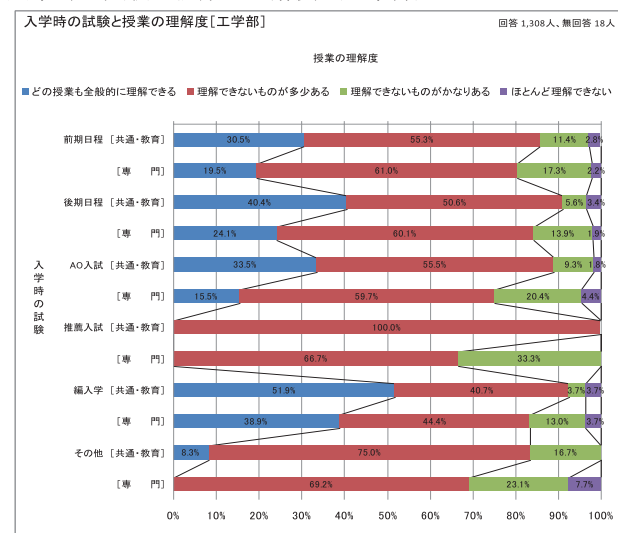
満足度



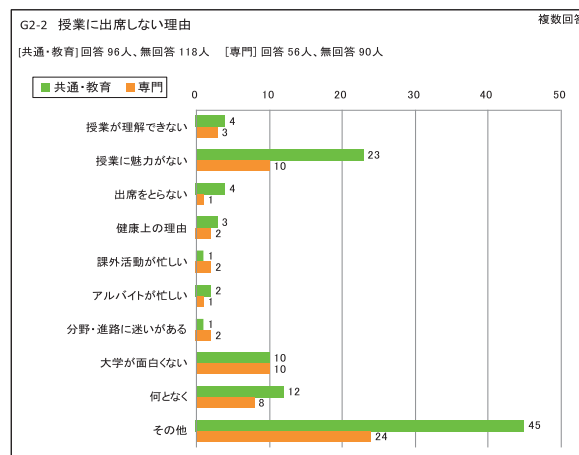
5) 入学時の試験と授業の理解度

A0、推薦入試で理解度が低い学生が多い(工学部)。「どの授業も出たり出なかったり」～「あまり出席していない」が少数でも注意が必要である。不登校、引きこもり学生が存在も考えられるため、学生との面談も必要である。

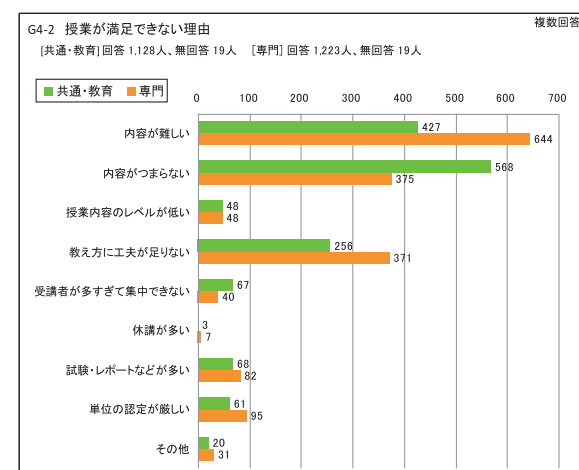
入学時の試験と授業の理解度(工学部)



出席しない理由



満足度できない理由

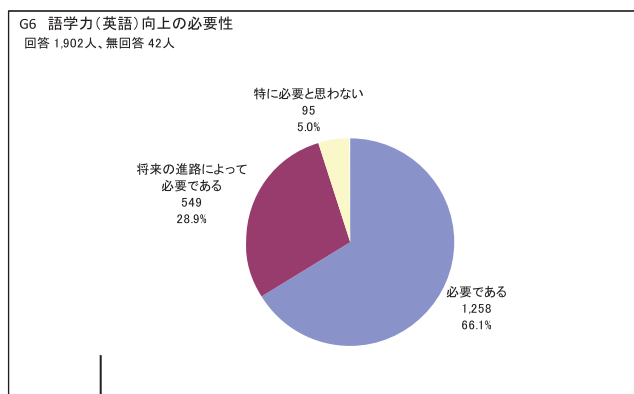


◆語学力の向上

海外への留学希望が多い。希望の学生に対する具体的な支援策の検討、語学センターを中心とした総合的な支援が必要である。

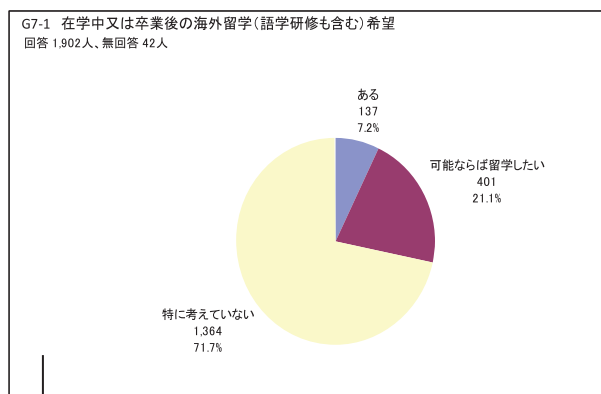
学部

学部



「必要である」

学校教育課程（教育地域科学部）	58.2%
医学科（医学部）	72.9%
工学部	67.6%
大学院	75.8%



「(留学希望)ある」+「可能ならば留学したい」

学校教育課程（教育地域科学部）	72.7%
医学科（医学部）	48.5%
工学部	24.0%
大学院	33.9%

教員との関係

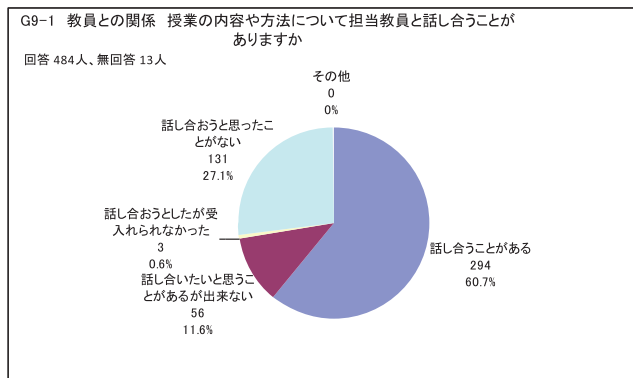
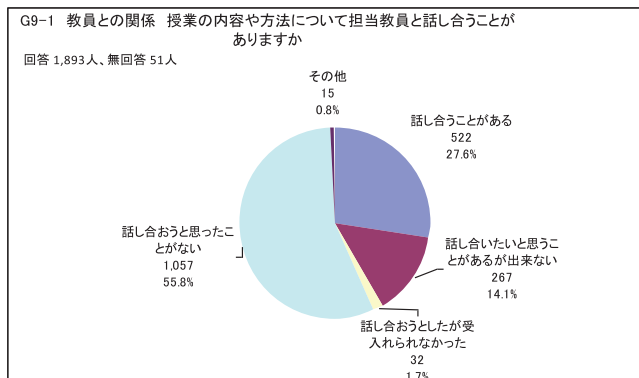
「助言教員・学年主任が分からない」学生がいる。

「話し合おうと思ったことがない」学生が半数以上いる。本制度の周知など、改善が必要である。

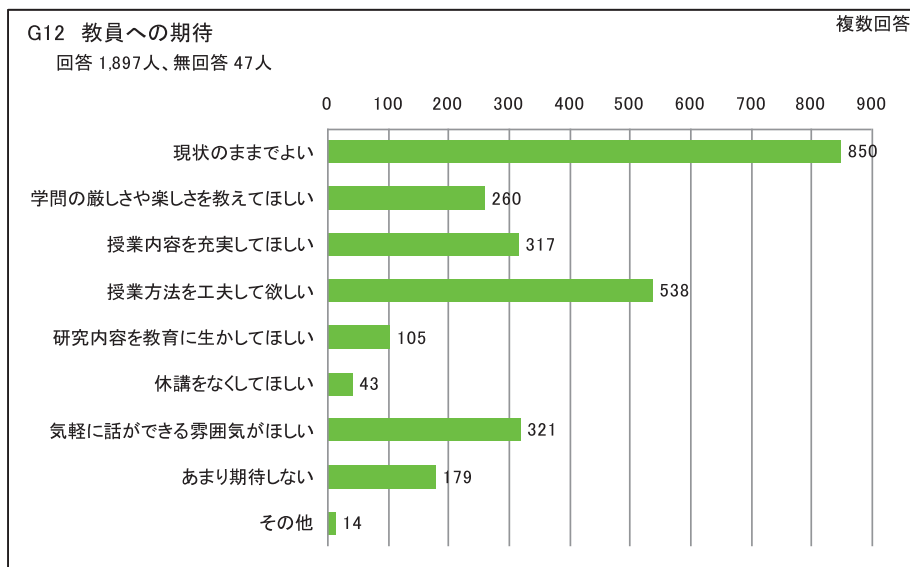
教員への期待については、850名の学部学生が「現状のままでよい」と答えているが、538名が「授業方法を工夫してほしい」、「授業内容を充実してほしい」(317名)、「気軽に話ができる雰囲気がほしい」(321名)となっている。今後、授業内容の充実や学生とのコミュニケーションがとれる工夫が必要である。

学部

大学院



◆教員への期待（学部）



IV 高等教育推進センターの活動

入試企画部門 大久保 貢 (67)

F D・教育企画部門 田村 信介 (69)

学生支援部門 上野 栄一 (71)

活動の日誌 (72)

入試企画部門

入試企画部門長 大久保 貢

入試企画部門では、昨年度、入試広報の在り方について重点的に取り組むこととし、企画立案・提言を行いました。最近、本学では入試広報に関して在学生在が担当する場面は多々生じています。そしてここ数年、大学説明会等の機会に在学生在がプレゼンテーションや相談活動を行う事業を積極的に展開しています。今回は、学生による入試広報：「キャンパス大使制度」に沿って実践した下記の2つの取組について報告します。

【母校での入試広報】

平成23年2月にキャンパス大使として工学部の1年次学生が母校：静岡県立吉原工業高校で入試広報を行いました。同高校では将来の夢や進路の発見に役立てる特別授業「夢未来塾」を開催しました。これは大学進学を視野に「高校時代に何を実践しておく必要があるか」をテーマに据え、同校を卒業した学生が講師として同校の理工学科の1,2年生の76人を対象に大学で学ぶ意義について講話を行いました。内容は大学進学する目的に、勉強、友達、趣味、自立などを挙げ、「大学に行かないと得られない貴重な財産」だと指摘しました。また勉強する意義を「化学技術で環境汚染を阻止したい」といった夢があれば、大学で技術者に必要なことを学ぶことができる。身に付けた知識や技術が将来の財産になる」と話しました。そして大学生として過ごす4年間を「将来の夢に近づくため、自分を磨き成長するための時間」ととらえ、「大学で財産を得てから社会に出ることで、きっと将来も変わってくると思う」と意義を強調しました。

この特別授業終了後、高校の教職員から卒業生話を聞いて、約9カ月前まで高校生だったと思えないほどの成長ぶりで大変嬉しかったとの感想を頂きました。また卒業生話を聞いた生徒の感想を下記に示します。

- ・ 先輩話を聞いて、大学に行こうという気持ちがさらに高まりました。
- ・ 大学について色々な話を聞くことによって大学に対する興味が出てきました。これから自分の中にできてきた動機を大きくしていきながら大学についてのことを勉強して探していきたいと思います。
- ・ 今回の話を聞いて、大学へ行く明確な動機を早く見つけたいと思った。



【学生による入試相談】

平成 23 年 3 月に福井市内で開催した進学相談会（業者主催）にキャンパス大使としての教育学研究科の学生が、来場した高校生、保護者に対し教育地域科学部の教育内容、実践している活動、学生生活について説明を行いました。相談に来た高校生に学生の対応について聞いたところ、下記のとおりでした。

- ・ 学生さんの生の声が聞けて良かった。
- ・ 学生さんの話がとても参考になりました。実際に大学に通っている人から話を聞くことができて良かったと思います。
- ・ 福井大学に入学することを希望しているなか、学生さんの個別相談はとてもリアルで参考になりました。

このように入試相談の参加者からは学生の活動に対して高い評価が示されています。

また、入試相談の対応を行った学生から次のような感想が寄せられました。

「高校生に説明する中で他大学にはない福井大学独自の取り組みがたくさんあることに気付いた。ライフパートナーや探求ネットワークなど、文科省から評価をされているものもあり、改めて福大の教育の質の高さを感じることができた。そして、自分が高校生のときにどんなことに関心を寄せていたり、考えたりしていたかを振り返るいい機会になった。意欲ある高校生と話をする中で、自分も初心を忘れず、がんばらなくては・・・と気持ちを新たにすることができた。」

以上のように、学生による入試相談は受験生への広報効果のみならず、担当学生自身が持つさまざまな能力開発への寄与が期待されます。即ち、入試広報を担当する学生が自らを振り返りながら受験生へ自身の有する知識や経験を明示することにより、実は専門分野の知識への理解を深めるという副次的効果をもたらすと考えています。

F D ・ 教育企画部門の活動

田村 信介

活動項目として、1) F D および S D 活動の充実、2) 単位制度の実質化、3) 初年次教育の充実、4) 教育方法の改善、5) 教育課程の体系化・構造化、6) 学位授与方針の策定と公表に関する提言、7) 教育プログラムを評価するシステムの整備、を挙げており、2010 年度は1)、2) に重点的に取り組んだ。3)、4) 7) に関してはそれぞれを実施するフレームワークを検討し、また5) に関しては、共通教育に関するワーキンググループが教養教育のあり方についてまとめた報告書「共通教育の再構築に向けて」の作成に協力した。6) については国内大学の事例を収集した。

F D および S D 活動の充実

従来は部局単位で行われていた D F や S D を、本年度より全学でも F D ・ S D として開催することにした。全学 F D ・ S D のテーマとして、第 2 期中期計画で掲げた教育に関する目標の教職員による共有、学内外での教育効果改善事例の紹介、教員・職員能力向上法の研修、高等学校新学習指導要領の紹介など多くの候補が挙げたが、緊急の課題として学生が抱える心の問題を取り上げた。富山大学保健管理センター准教授の西村優紀氏を迎えて 3 月 1 0 日に開催し 1 2 8 名が参加した。国内先進事例に関する基調講演に続いて、学内の有識者である保健管理センター・細田憲一准教授、梅澤有美子講師、教育地域科学部・三橋美典教授、医学部・中井昭夫助教、また各部局の現場で学生と接している教職員として、教務課・大堀耕嗣課長、地域教育科学部・松田淑子准教授、工学研究科・黒岩丈介准教授の講演とディスカッションがあり、参加者全員が問題の重要性、深刻さを共有した。また学生支援部門から学生生活実態調査の報告があった。

タイムリーな話題でもあり参加者には大きな意味があったが、より多くの教員・職員が関心を持って F D ・ S D に参加する仕組みの整備が今後の課題である。なお本テーマで扱った問題や情報は全教員・職員、場合によっては学生が継続的に共有する必要がある、学生支援部門と連携して対応を考える。

単位制度の実質化

個々の科目の理解が希薄になるのを防ぐため既にこれまでに C A P 制などを導入しているが、学生の日頃の学修時間確保をさらに確実にする目的で G P A 制の導入を検討した。しかし、不可が算入されるのを嫌う学生が得意な科目だけを履修するようになるなど、幅広い知識を備えた国際的に通用する人材の育成などに矛盾する側面もあり、その採用は時期尚早であると判断した（ただし、国内の大学の 5 0 % 以上が既に何らかの形で G P A 制を導入しているが、講演会参加などで得られる範囲の情報では不思議なことにそのような心配をする声はあまり聞いていない）。しかし G P A で標準的に使われている成績の 5 段階評価は（秀、優、良、可、不可）国際的通用性の面からは有効であるので、採用の検討を継続している。各学部、研究科の意見を聞いている所であり、特段の不都合が無ければ 2 0 1 2 年度の導入を目指したい。成績の分布がより明確になって学生の教育効果改善に関するよりきめの細かい情報が入手できるようになるとともに、優秀な学生の学修意欲がさらに高まることを期待している。

初年次教育の充実、教育方法の改善、教育プログラム評価システムの整備

全学での活動のフレームワークのあり方を検討した。2 0 1 1 年度以降は全学の指針作りに向けて各部局の状況を収集する仕組みと、部局の活動を資金面や情報提供で支援する仕組みを検討し試行する。教育方法の改善、教育プログラム評価システムについては、医学部で実施しているカリキュラム評価アンケートを全学に拡大して実施する案や、教員実態調査などを実施する案が挙げた。また国際的な視野からの教育システムの評価が目標に挙がっており、JABEE などの国際標準を指向した団体からの認定を受ける、あるいは国際交流などを通じてカリキュラムを相互に評価するなどの対応を議論した。なおいずれも重要な課題であるが、大学で学生が学ぶ内容や学習方法とともに、学習環境も高校までとは大きく変化するので、初年次における教育や学生支援の充実が特に重要であることが認識された。

教育課程の体系化・構造化、

共通教育に関するワーキンググループの中で共通教育改革の方向性として以下の4点を挙げ、2011年度以降に検討組織を作る提言をした。

1) 新入生のソフトランディング

円滑な大学生活のスタートを支援する大学入門セミナーを超えた制度の充実。

2) より統合された共通教養・副専攻科目の開設

単に魅力的な科目を提供する域を超えた、全体としての意図がより伝わるような教育効果の高い科目群の開設。

3) 地域活動、協同実践活動に関連する科目群開設

就業力GP申請科目や地域参画活動、協同実践プロジェクト等に関する科目の積極的な受講を促す科目群の開設。

4) 多様な科目の受講を可能にする2学期制の見直しを含む制度の改善

上述の科目や語学センターが提供する科目、情報リテラシー教育など種々の科目の円滑な受講を可能にする共通教育の枠組みの見直し

学位授与方針の策定と公表に関する提言

ディプロマポリシー、カリキュラムポリシーを各部局が2011年度中に策定することになっており、その参考資料として国内他大学の事例を収集した。

学生支援部門

学生支援部門長

高等教育推進センター学生支援部門 平成23年度活動目標

平成23年4月26日 学生支援部門会議

平成22年度からの検討課題

学生支援体制のもとでの具体的な取組及び総合的な支援策の検討

- ① 学生支援体制を有効に機能させるための具体的な方策の検討、総合的な学生支援体制への拡充
- ② 就職ガイダンス、就職相談などの実施、各学部等の特性に応じたキャリア教育、国家試験対策の実施、インターンシップ制度の活用など、学生の就職支援の充実
- ③ 外国人留学生の修学支援及び就職支援の推進
- ④ 附属図書館・医学図書館のサービス向上、利用環境の充実と学生の利用促進
- ⑤ 健康相談・学生相談体制の充実、学生の成長発達の支援
- ⑥ 学生の自殺等防止への対策
- ⑦ 学生の安否確認システム（連絡網）等の構築

学生の修学環境を点検し、必要な施設・設備の充実及び改修・改善

- ① 学内の修学環境の点検、安全なキャンパス作りの推進
- ② 施設・設備の点検強化、学修環境の改善

学生生活実態調査結果の分析・評価及び学生支援

- ① 学生生活実態調査結果の継続的な分析・評価及び改善への反映
- ② 学生の経済支援を中心とした支援策の検討

学生の満足度調査などによる点検・評価の検討

- ① 学生への支援に対する評価の実施
- ② 評価に基づく分析を通じた更なる支援

学生支援に関する研修・研究会の実施

- ① 全学メンタルヘルス研究会等の開催

コミュニケーション能力やビジネスマナー、キャリアデザイン等の教育に関する提言

- 学生の基礎教育、就職支援
- 社会人基礎教育、留学生向け研修カリキュラム（職業教育分野で産業界との連携）
- 医師国家試験、看護師国家試験、保健師国家試験、助産師国家試験の対策

学生が主体的に学べる学修環境の提言

- 図書館の延長開館
- ゼミ室の確保・有効利用

学生の健康増進に関する提言

- メンタルヘルス、感染症対策

平成23年度追加課題

学生の経済的支援策の提言

- 奨学金、授業料免除（大学独自制度を含む）
- ステューデント・アシスタント
- 私費留学生支援
- 派遣留学支援 など

高等教育推進センターの活動 2009.9-2011.7

平成 22 年 2 月 19 日	第 2 回 FD・教育企画部門会議
2 月 23 日	第 2 回 学生支援部門会議
3 月 16 日	大学教育シンポジウム～新時代の工学教育～ (主催 高等教育推進センター, 工学研究科, 高度人材育成センター, 北陸信越工学教育協会福井県支部)
4 月 26 日	第 1 回運営委員会
5 月 24 日	第 1 回 FD・教育企画部門会議
5 月 26 日	第 1 回入試企画部門会議
6 月 16 日	第 2 回運営委員会
6 月 25 日	第 2 回 FD・教育企画部門会議
6 月 26 日	専門職として学び合うコミュニティ (主催: 福井大学教職大学院 共催: 福井大学高等教育推進センター他)
6 月 27 日	実践研究福井ラウンドテーブル 2010 (主催: 福井大学教職大学院 共催: 福井大学高等教育推進センター他)
6 月 28 日	第 1 回 学生生活実態調査ワーキンググループ
7 月 23 日	第 1 回入試フォーラム
7 月 26 日	第 3 回運営委員会
7 月 26 日	第 2 回 学生生活実態調査ワーキンググループ
8 月 2 日	第 3 回 FD・教育企画部門会議
9 月 2 日	第 3 回 学生生活実態調査ワーキンググループ
9 月 6 日	第 2 回 学生支援部門会議
9 月 14 日	第 4 回 運営委員会
9 月 30 日	第 4 回 FD・教育企画部門会議
10 月 1 日～20 日	学生生活実態調査 2010 実施
11 月 1 日	第 4 回 学生生活実態調査ワーキンググループ
11 月 9 日	第 5 回 FD・教育企画部門会議
11 月 10 日	第 5 回 運営委員会
12 月 10 日	創成教育シンポジウム (工学部先端科学技術育成センター, 教育地域科学部, 高等教育推進センター)
12 月 21 日	第 6 回 運営委員会
	第 3 回 学生支援部門会議
	第 5 回 学生生活実態調査ワーキンググループ
12 月 22 日	第 6 回 FD・教育企画部門会議
平成 23 年 1 月 20 日	第 6 回 学生生活実態調査ワーキンググループ
2 月 4 日	第 7 回 FD・教育企画部門会議
2 月 23 日	第 7 回 運営委員会
3 月 1 日	第 4 回 学生支援部門会議

	第7回 学生生活実態調査ワーキンググループ
3月10日	福井大学 FD シンポジウム 2011
4月25日	平成23年度第1回 FD・教育企画部門会議
	平成23年度第1回 学生支援部門会議
	第8回 学生生活実態調査ワーキンググループ
4月28日	平成23年度第1回 運営委員会
6月1日	第1回 カリキュラム評価アンケート実施検討ワーキンググループ
6月2日	第1回 教員実態調査実施検討ワーキンググループ
6月9日	第1回 共通教育検討委員会
6月15日	第2回 カリキュラム評価アンケート実施検討ワーキンググループ
6月20日	第2回 学生支援部門会議
6月21日	第2回 運営委員会
6月22日	第2回 FD・教育企画部門会議
7月4日	第1回 教員実態調査実施検討ワーキンググループ
7月14日	第2回 共通教育検討委員会

V 高等教育改革研究レビュー (75)

日本学術会議 寺岡 英男 (77)

J. ハーバーマス「大学の理念」 柳沢 昌一 (80)

南原繁「大学の理念」 柳沢 昌一 (82)

日本学術会議のからの報告「大学教育の分野別質保証に向けて」

ー学部・研究科でのカリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーの
策定とカリキュラムづくり・評価の作業を進めるためにー

センター長 寺岡英男

1. 質保証を中心とした本学の教育改革と日本学術会議の提案

中教審は2008年に答申「学士課程教育の再構築に向けて」をまとめた。改めてその概要を整理してみると、そこでは、グローバル化、ユニバーサル段階に達した大学教育の改革、学士課程教育の構築が、我が国の将来にとって喫緊の課題であることを述べている。その課題としては、①国際的通用性を備えた、質の高い教育を行う、②日本が持続的な発展を遂げるには、教養を備えた専門の人材を多数育成し、イノベーションの創出、産業の生産性の向上を図る、③ユニバーサル段階での入試を通じた質保証の機能の低下の中での新たな質保証が言われている。そして、改革の実行に当たっては、①各大学が、教学経営において、「学位授与の方針」（ディプロマ・ポリシー）「教育課程編成・実施の方針」（カリキュラム・ポリシー）「入学者受け入れの方針」（アドミッション・ポリシー）の3つの方針を明確にして示すこと、②学内の全教職員が共通理解をもって具体的な教育実践に取り組むための教職員の職能開発、質保証の仕組みの強化、が言われている。

本学の第2期中期目標・中期計画の教育の領域でも、上記3つの方針の確定とそれをふまえたカリキュラムづくりと評価を通しての質保証を中心とした教育改革が課題となっていることは言うまでもない。そしてその改革の取組みは主に高等教育推進センターに委ねられている。

本センターがこの課題に応じて行く上で、上記中教審答申「学士課程教育の再構築に向けて」を受けてまとめられた日本学術会議の提案『大学教育の分野別質保証の在り方について（回答）』2010は、本学での取組みを進めて行く上で、いくつかの参考となる観点を提示している。以下それを、分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準の策定の基本的な観点と、本センターが中心となり進めている共通教育改革に関わる「教養教育のあり方について」を取り上げ、紹介したい。

2. 日本学術会議の提案『大学教育の分野別質保証の在り方について（回答）』

中教審は、この答申を踏まえた分野別質保証のあり方についての検討を、関連する各学協会に委ねた。中教審のこうした措置は、大学の教育内容と国との関係のあり方からみれば、適切なものであったと言えよう。日本学術会議はそれに応える提案を、『大学教育の分野別質保証の在り方について（回答）』としてまとめている。

この提案については、分野別質保証のそれぞれの報告（『日本の展望ー学術会議からの提言2010』）の、それぞれ分野別の検討に委ねたいが、ここでは日本学術会議の審議の基本的な観点をまとめておきたい。

「回答」はまず提言内容の検討の際、「十分留意すべき」として、以下の点を挙げている。

- ① 大学教育の多様性を損なわず、教育課程編成に係る各大学の自主性・自律性が尊重される枠組みを維持すること。
- ② 学生の立場から、将来職業人としてあるいは市民として生きて行くための基礎・基本となる、真に意義あるものをつき身につけられることが意図されていること、
- ③ 各学問分野に固有の特性に対する本質的な理解を基盤とし、それに根差した教育の内容が明示されること。

そして、「分野別の教育課程編成上の参照基準」についての考え方として以下のことを述べている。

- ① 各学問分野の固有性

分野に固有の「世界の認識の仕方」・「世界への関与の仕方」について、学問的な観点から同定。

- ② すべての学生が身に付けるべき基本的な素養

身に付けるべき基本的な知識・理解と能力について、現実には人が生きて行く上での有用性（価値や倫理等も含む）という観点に照らして中核的なものを絞り込む

- ③ 学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え方

単に知識や理解を付与するだけでなく、それを実際活用できる力を培うための学習方法や、その成果の評価方法が重要。

「回答」が出される前に行われた 2009 年 11 月の「公開シンポジウム」で紹介された「審議結果の概要」でも、同様のことが述べられているが、特に「各大学の自主性・自律性の尊重」では、『教育課程編成上の参照基準』という形態を選択する理由は、『コア・カリキュラム』のように各大学の教育課程の外形的な標準化を求めるのではなく、学生にとって意味のあるものが身に付くよう、むしろ各大学が自主的・自律的に判断し、それぞれの理念・状況に即して独自の教育課程編成を行うことを支援すべきと考えるからである。」と述べている。

また、「学習方法及び学習成果の評価方法」についてのこのような言及は、これまでにはないものである。それは、「回答」も言うように、大学教育においては、従来主として「何を教えるか」という学習内容が重視され、学習方法の問題は重視されてこなかったことによる。しかし、と「回答」は以下のことを述べる。

②で、単なる学問上の「知識」や「理解」としてではなく、職業生活や市民生活など、人が生きて行く上で意味をもつものを、学びを通して身に付けるといった観点が必要であるとした。そのためには、単に「うまく」教えて理解させるというだけの学習方法ではなく、知識や理解を実際活用できる力を培うための、あるいは学習内容自体を一つの「素材」として、それを通して何らかのスキルを身に付けさせるための学習方法が、教育課程の編成においても、極めて本質的な意味を持つことになる。

3. 学士課程の教養教育の在り方について

「回答」の第二部は、「学士課程の教養教育の在り方について」の提案である。日本学術会議は、同時期に『日本の展望—学術会議からの提言 2010』の一環として、教養教育について「21 世紀の教養と教養教育」2010.4 を提言している（「第二部」を取りまとめたのと同じメンバーによる）。本年報所収の「共通教育 WG 概要報告」2011 で言及されている学術会議の提案は、後者の「21 世紀の教養と教養教育」である。

福井大学では、高等教育推進センターが中心になって、共通教育の見直しの作業を行っている。そこでは、①現代の複合的・学際的課題に応え、「A 群（共通教養・副専攻科目）」についてのコア・カリキュラム化、②就業力 GP 関係科目が、地域参画活動や協働実践プロジェクト的な科目であり、それらと工学部のワークショップや創成教育の統合型体験学習等との科目も併せた新たな C 群としての再編、③今年度に設置された語学センターでの外国語のリテラシーの育成などを中心にしたカリキュラムや枠組み・セメスターの見直しが検討されている。

このような立場から、抱える課題と関わらせて、ここでは「学士課程の教養教育の在り方について」の方を取り上げ、提案内容を紹介したい。

（1）教養教育の原点としての市民教育という理念

提言では、日本における教養教育が、市民の育成という明確な理念に関連付けられなれることなくきた問題を指摘している。そして、教養教育においては、市民教育という理念が原点にあることの認識が重要であるとする。そして、『市民社会』を、社会の公共的課題に対して立場や背景の異なる他者と連帯しつつ取り組む姿勢と行動としての『市民性』を備えた人々による社会」と定義し、日本はその担い手の育成に成功していない、と言う。

特に 90 年代以降の世界的な規模での社会の変動の中では、「過去を学ぶことによって、あり得た現在を想像し、現在を深く知ることによって、あり得べき未来を構想する力を育成することが、現代の教養教育の課題である」、という。

（2）「市民的教養」の育成のための参加型学習の必要性

大学教育一般に関して、教師による teaching 主体から学生による learning 主体への転換が必要であり、一斉授業の講義による授業だけでなく、様々な参加型学習を実施する工夫が求められている。

とりわけ市民的教養の育成という理念に照らして、参加型学習が重要であることは改めて強調しておく必要がある。また、教養教育が担われる場合は、大学の中だけであるとは限らない。社会の公共的課題の発生する現場に学生が赴く体験を教育に組み込むことも重要である。専門性や価値観の異なる人々対話し協働することの重要性を理解させるために、協働の機会を設けること、またこうした経験が、チームワークやリーダーシップなどの実践的スキルの習得にとっても有意義であり、また自らの職業選択を真剣に考える契機となる。

このような learning 主体の教育を実施するためには、従来の一斉授業を前提とした異なる教室空間のデザインが必要である。また、こうした教育方法を実施するためには、教員に対して FD や教員の業績評価のあり方も再検討すべき、と述べられている。

本学の共通教育の見直しとの関わりで言えば、ここで指摘されている空間のデザインはもちろんであるが、参加型の学

習では、学習の時間のデザインも必要である。カリキュラムの内容に止まらず、枠組みやセメスターの見直しを念頭に置いているのも、そのためである。

(3) 英語によるリテラシー教育の構想

グローバル化に伴い、英語は国際共通言語となっており、利便性は高く、その習熟は不可避である。このような観点からすれば、教育・学習の対象となるのは、英米の言語としての英語ではなく、媒介言語としての英語である。

こうした国際共通語としての英語の教育は、従来の外国語教育とは別のカテゴリーに属するものと解するべきである。グローバルな局面で、文化と言語を異にする他者と協同し交流する能力を育成するために、アカデミック・リーディング、アカデミック・ライティング、プレゼンテーションを核とする「英語によるリテラシー教育」を構想する必要がある、と言う。本学の語学センター設置で企図した内容と重なり、参考となる。

シリーズ大学論

大学のあり方をめぐる歴史的な省察と展望のための文献 1

J. ハーバーマス「大学の理念 ―学習プロセス―」

Jürgen Habermas, “Die Idee der Universität—Lernprozesse” ※

M. アイゲン, H. G. ガダマー, J. ハーバーマス他 (赤兎弘也訳) 『大学の理念』, 玉川大学出版部, 1993.
 M. Eigen, H. G. Gadamer, J. Habermas, W. Lepenies, H. Lübke, K. M. Meyer-Abich, *Die Idee der Universität*, 1988.

「大学の理念」という論文名で、ヤスパースの同名の著作を想起される方も少なくないだろう。1923 年、第一次世界大戦後の状況で表されたこの著書は、1945 年、再びの敗戦の後改めて出版され、1961 年にさらに新訂版が刊行されている。「大学の理念を自らの内に持つものだけが大学のために問題に即して考え、活動できる。」この言葉、あるいはその「理念」を、現代の大学の状況にあって私たちはどうとらえるべきなのだろうか。

1988 年、ハイデルベルク大学において行われた「大学の理念」をめぐる 6 人の研究者による連続講演は、このヤスパースの著作とその問いへの 30 年を経た時代における応答という性格を持っている。1960 年代末、世界的に広がった大学への懐疑と批判、その後繰り返される内と外からの大学改革の展開、そしてユニバーサル段階に向けて否応なく拡大し変貌し続けている大学の中にあって、大学の求めるべきあり方（理念）をどのように見定めていくべきなのか。1980 年代半ば、この連続講演が行われた時期には、現在に至る大学の現状と問題はすでに現実のものとなっている。そうした現実の中にあって、大学の現実と歴史を踏まえあえて「大学の理念」を語るとすれば、それはどのような意味と可能性を持つのか。ガダマーに始まり、ハーバーマスによって締めくくられるこの論集は、そうした挑戦に応えようとするものとなっている。

ここでは、この連続講演の最後に登壇したハーバーマスの議論に触れておこう。「大学の理念 ―学習プロセス」(Die Idee der Universität—Lernprozess) と題するこの論稿の中で、ハーバーマスはヤスパースを基点に、シェルスキーやパーソンズらの大学論、リンガーらの 19 世紀末から 20 世紀初頭のドイツの大学と官僚制をめぐる研究、そして自身の 1960 年代末の立論も含む、それ以後の大学論の稜線を辿り、「大学の理念」の凋落とその必然性を追った上で、改めて近代の大学の出発点における一群の大学論に立ち返る。19 世紀初頭のプロイセン改革期の大学論、ベルリン大学の構想とかかわって展開されたフィヒテ、シュライエルマッハ、シェリング、フンボルトの大学論（その背景にあるカントの大学論）は、19 世紀末から 20 世紀初頭に「孤独と自由」に象徴されるフンボルト理念として、当時の拡大する大学に対して人文学的な防御の盾のように持ち出される大学のイメージとは大きく隔たっている。ハーバーマスは、近代の大学論の出発点となる諸論に立ち返りながら、「孤独と自由」という矮小化されたイメージに囚われることなくその初期の構想群に改めて光を当てている。その中でハーバーマスは、シュライエルマッハのおよそ次のような言葉を引いている。“学的な認識の努力は、何よりもまずその知を伝え合うことに向けられている。認識が、言葉なしに生み出し得ないということが、そうした本質を明確に物語っている。そうであるならば、そうした認識への衝動から、その目的に適った、その実現に必要なすべての結びつき、さまざまな種類の意志の共有、活動の共同体が、形成されていくに違いない。” ハーバーマスは、community of investigation (探究のコミュニティ) という言葉でそれをとらえ返し、「この考えをいささかの感傷も交えずに支持する」と述べている。近代の大学の出発点にあり、現代において「大学の理念」を問い返すときに基軸となる概念としてハーバーマスはこの提起を選択している。

ハーバーマスの 1986 年のこうした「大学の理念」の再把握は、彼自身の社会理論、公共性・民主制をめぐる

学的企図を背景としている。『公共性の構造転換』（1962）、『認識と関心』（1968）、そして 1981 年の『コミュニケーション的行為の理論』、その後の『事実性と妥当性』（1992）を通じて、ハーバーマスは、一貫して民主制の基軸となる省察的なコミュニケーションによる秩序の形成、その正統性と可能性、そして歴史的な展開をめぐって問いを進めている。

その問いの脈絡とここでの「大学の理念」の再把握は直接結びついている。community of investigationという言葉も、そして「学習プロセス」という副題もまた、開かれたコミュニケーション、Public な学習プロセスへの企図との関連を意識して選択されているといえるだろう。狭い意味での研究・学究に止まらず、より広い探究と学習のプロセスをも含むコミュニティに、ここでの「大学の理念」をめぐる問いはひらかれている。学的コミュニケーションの共同体としての大学が、それがより広い社会全体の、探究とコミュニケーションを通じた社会形成の可能性の震源地となり、開かれた基盤となり、そしてその省察と批判の錘としての役割を発展的に果たし続けることへの展望へ、ハーバーマスの把握はつながっている。

※この論文は、ハーバーマスの下記の論文集に再録されている。Jürgen Habermas , *Eine Art Schadensabwicklung* , Suhrkamp, 1987.

シリーズ大学論

大学のあり方をめぐる歴史的な省察と展望のための文献 2

戦後高等教育改革における「教養」の理念

南原繁「新しい大学の理念」1951.4※

戦後教育改革の中で、高等教育の改革は、中等教育・教師教育の改革と並んで教育改革のもっとも重要な柱であった。改革案の策定の中心となった教育刷新委員会の委員長であった南原繁（当時東京大学総長）は、とりわけ高等教育改革にかかわって、自らその理念と組織にかかわって積極的な発言を重ねている。旧制高校の廃止、大学における教員養成の実現ともかかわって各県に国立大学を設置したこと、そして戦前において専門課程のみを置いていた大学に教養課程を置いたことは、その改革のもっとも重要な核をなしている。この改革において中心的な位置を占めた南原が、新しい大学、そしてそこで新設された教養教育に何を求めていたのか。南原の大学論・教養論は、大学の理念が見失われて久しいといわれる現状の中で、大学の理念の再構築を進めようとするとき、まず立ち返るべき道標である。南原は戦中・戦後を通じて、大学における「演述」という形で、また論稿として繰り返し大学のあるべき姿、役割について語っているが、ここでは1951年4月12日の日付のある「演述」を取り上げることとしたい。前年の夏には、自ら委員長を務めた教育刷新委員会、それを引き継ぐ教育刷新審議会が122回におよぶ会議を経て、最終報告書をまとめ終えている。

この「演述」の中で、南原は入学生を前に、新しい大学の使命について次のように語っている。

いまや、大学における学問の研究は、大学令にあったごとき、もはや「国家のため」ではない。新憲法により、学問と思想の自由は完全に保障されている。われわれは、いかなる問題を、いかなる立場から、いかなる方法によって研究しようとも、自由である。それは現実の政治社会問題についても、そうでなければならない。

要は、真理の大胆な追究である。わが国ばかりでなく、第二次世界大戦を境として、人類は新しい時代に踏み入ったのである。そこには、いままでに経験したことのない、多くの新しい問題学、各専門の科学のあらゆる領域に現れて来ている。この歴史や文化の尖端に立って、まさに時代の問題と取り組むところに、大学の新しい任務があり、われわれがこの任務をよく果たし得るか否かによって、大学の価値が決定されるであろう。

かようにして大学がかつてのような、国家の一機関として、国家目的に奉仕するという束縛から解放されたが、他方に、大学における研究と教育は、結局、人類と社会のためであることを、われわれは忘れてはならない。日本の大学、過去において、多かれ少かれ、社会の現実と民衆生活から遊離して、アカデミズムに閉じこもる傾向があったことは、否み難い事実である。それにも、なお汲むべき意義のあることを、われわれは知っている。しかし、同時に、われわれに、もっと大学の社会的意義と社会的責任を自覚する必要がある。新たに国民の大学として、いまや敗戦により根底から破壊された、国民大衆の物質的並びに精神的生活の回復と向上とに、役立つことも、大学に一つの任務である。

専門教育と一般教養

これらの専門的知識は、いかほど分化し、これを掘り下げても、なお足りぬであろう。それによって近代科学の発展がなされて来たのである。だが、忘れたならぬのは、これら各専門の未分化の基底である。これを忘れて、近代の科学や文明があまりに専門化し、技術化し、ついに人類の生活目標を見失うに至ったのである。近代の病弊は、概して、個々の専門的知識や職業的技術はあるが、根底において、それ生かす人間の智慧がかけているということである。

かような弊害と、それに対する編成とは、いま世界に共通の現象であって、各国の大学においても、多少とも、同

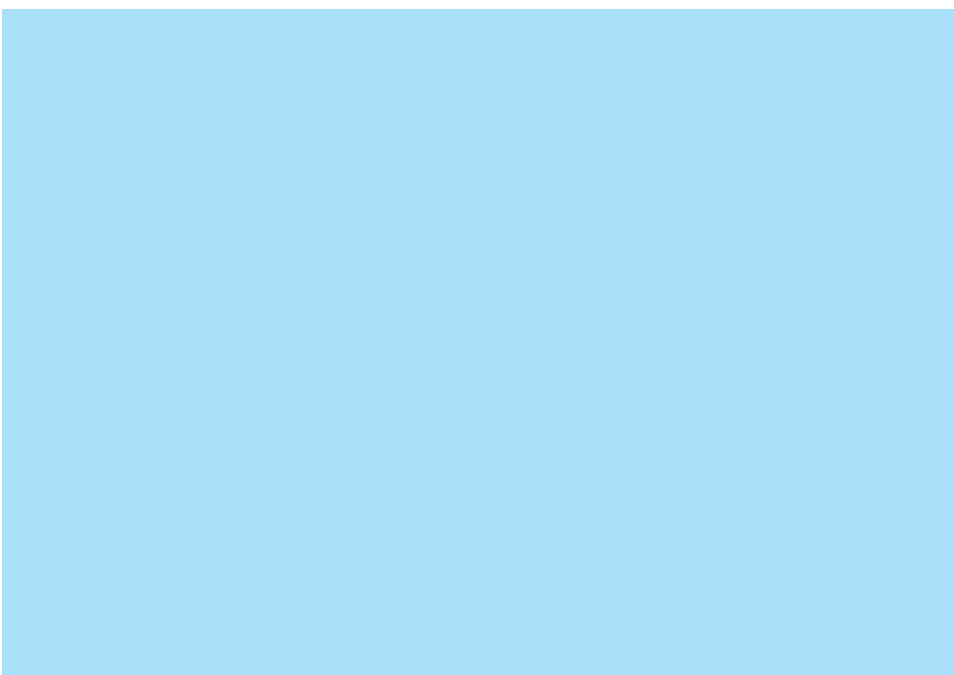
様の見地から、改革が攻究されつつある。殊に、わが日本の教育改革において「一般教育」を大学の課程の中に取り入れたのは、その理由に因るのであって、けだし、新制大学の大きな特徴といわなければならない。(中略)

ただそのことは、現在の新大学制において、一般教養科目定として採用されている科目の配置や単位数が、そのまま完全であって、われわれもそれで満足しているというわけではない。現在のは、うしろ多彩な羅列か、せいぜいその間の均衡に重きが置かれているごとくである。だが、重要なのは、そうした多様の間の連関と総合であって、自然・人文・社会相互に協力し、人間と世界について、もろもろの価値や理念を把握することである。

将来、新しい民主日本を背負って立つ人間の形成と、大胆な追究をもって、まさに時代の問題との対決を、おのが任務として引き受けている新しい大学の使命は、きわめて重い。大学がよくこの使命を果たすとき、それは祖国日本の再生であるばかりでなく、狂乱怒濤の世界への寄与であるであろう。/さらば、諸君、現在われわれを取り囲む物質的・精神的の多くの困難と障害に耐えて、諸君が新しい大学生活の逞しい一步を歩み出されんことを望む。

新しい形での国家システムの統制、仮借なく競争的に進む専門分化、そしてさら知識社会・知識基盤社会においてさらに重要となり大きくなる大学の社会的な役割。南原が新制大学の使命・教養の理念として挙げていることがらは、今もなお、さらに先鋭化された形で現代の大学の課題、大学教育の課題としてあり続けている。(Y)

※引用は南原繁『文化と国家』(下) 東京大学出版会 1957, (pp. 349-448)より。『南原繁著作集』第7巻(岩波書店)にも収録されている(pp.391-400)。政治思想史を専門とする南原は、「カントにおける国際政治の理念」の研究をその学術的な探究の起点としている。フィヒテの政治哲学の研究を進め、晩年にはギリシアからルネサンス、近代、そしてファシズムに至る政治思想の歴史的な展開を眺望する「政治思想史」をまとめているが、終始一貫して、カントをその歴史的眺望と省察における判断の基軸としている。



福井大学高等教育推進センター年報

Studies in and on Higher Education No.1
2011.10

編集発行

福井大学高等教育推進センター
年報編集委員会

2011.10

〒910-8507 福井市文京3-9-1