

ISSN 2187-4212

福井大学 高等教育推進センター年報

Studies in and on Higher Education
No.3

Center for the Advancement of Higher Education
University of Fukui

2013.10

福井大学高等教育推進センター

福井大学高等教育推進センター年報 No.3 目次

教育改革に全学で本気に取り組む年に

— 高等教育推進センター研究年報 No. 3 の発刊にあたって — 寺岡英男 (iii)

第1部 福井大学における高等教育改革の実践と展望 (1)

I 福井大学における教育評価・授業評価 (1)

タカヤマ博士から得た知見・提言を福井大学の教育改革に生かしていくために

寺岡英男 (3)

教員養成スタンダードの理念とその背後にある能力観・評価観

— DeSeCo のコンピテンス概念を手がかりにして — 遠藤貴広 (10)

工学部の創成教育における教育評価の取り組み 鈴木奈緒子・飛田英孝 (27)

II 福井大学における教育改革の取り組み事例 (39)

文京キャンパスにおける英語教育改革 中根貞幸 (41)

入試改革について 福島一政 (56)

具体的根拠に基づく入試広報戦略の策定から教職員・学生の協働による事業展開へ

入試広報プロジェクトチーム (58)

地方国立大からのグローバル人材育成モデルと国際交流プログラムの構築を目指して

寺岡英男 (67)

III FD の展望 (71)

2012 年度福井大学 FD・SD シンポジウムについて (73)

基調講演「グローバル化と大学教育の質保証—日本の大学で次世代をどう育てるか？」

名古屋大学 米澤彰純 (74)

福井大学 FD 講演会

「アメリカの大学における STEM 教育の諸問題と解決への幾つかの試み」

バージニア工科大学 竹内 建 (90)

各学部の FD の取り組み

2012 年度教育地域科学部 FD 活動 (106)

2012 年度医学部 FD 活動 (111)

2012 年度工学部 FD 活動 (113)

IV 学生生活実態調査 2013 速報 (117)

V 高等教育推進センターの活動 (121)

入試企画部門 大久保貢 (123)

FD・教育企画部門 飛田英孝 (127)

学生支援部門 上野栄一 (129)

学生総合相談室 (乗京博之、安岡恵子) (131)

第2部 高等教育改革の実践研究 (135)

実践知を培う能動的学習プログラム構築の試み (その1) 木村 亮 (137)

実践知を培う能動的学習プログラム構築の試み (その2) 田中志敬 (150)

活動日誌

教育改革に全学で本気に取組む年に

高等教育推進センター長（教育・学生担当理事）
寺岡 英男

福井大学では、教育について全学的・全面的な改革に取り組んでいます。

それは共通教育体制の問題解決を契機とする共通教育改革の取組み、学生生活実態調査に基づく学修時間の改善、さらには語学センターの設置による英語教育改革とグローバル化対応などの独自の取組みから始まり、この間出されている中教審答申（「学士課程教育の再構築について」2008・「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」2012）や大学改革実行プランなどの政策動向への対応をふまえた意味づけ、そしてそうした改革の取組みを採択された GGJ や COC の事業を有効に活用しながら加速化を図ること、さらには新課程廃止に絡む学内教育組織の再編と教学ガバナンスの確立につなげていくこと、という相互に関連した構造的な改革課題への取組みです。

福井大学は2013（平成25）年3月に、学長のリーダーシップの下、大学改革推進特別会議を発足させましたが、同会議の中に、教育改革ワーキンググループを設け、上記の教育課題に取り組むこととしました。このワーキンググループには、コアカリキュラムの検討、学期制の見直し、授業評価、学校管理システムの導入の各作業部会を設け検討を進めるとともに、ワーキンググループとして26年度中を目途に全学的な教学ガバナンスの導入の課題を据えています。

今の政策動向の中では、教育関係の新規事業に応募していく場合には、例えば教務システムの改革が実行に移され整備されているかどうかクリアすべき基本的なハードルとして設けられています。また、全学的な教育組織改革を行い場合、カリキュラムや評価を中心とした教学ガバナンスが確立されているかが問われます。それ以上に、グローバル化の中で、国際交流を本気で進める場合、シラバス等国際的に通用するような内容が満たされているのかが問われてくる状況です。

幸い2013年6月には、その前年のベンチマーキング先の1つであったブラウン大学シェリデン・センター長 Takayama 博士を本学にお招きし、1週間滞在いただく中で、交流と評価、そして改革に取り組む上で貴重な提言を頂きました。それは近々報告書にまとめられますが、それを活かし、また国内外の取組みを批判的に摂取しながら、改革を進めて行かなければなりません。

その改革の中核として高等教育推進センターが位置づくことになり、ますます果たすべき役割は大きくなっていると言えます。そうした課題を共有し、改革に取り組んでいくためにも、このセンター年報が活用されることを期待するものです。

第 1 部

福井大学における高等教育改革の実践と展望

I 福井大学における教育評価・授業評価

タカヤマ博士から得た知見・提言を福井大学の教育改革に生かしていくために 寺岡英男 (3)

教員養成スタンダードの理念とその背後にある能力観・評価観 遠藤貴広 (10)

工学部の創成教育における教育評価の取り組み 鈴木奈緒子・飛田英孝 (27)

タカヤマ博士から得た知見・ 提言を福井大学の教育改革に生かしていくために

理事（教育・学生担当）・副学長 寺岡 英男

はじめに

いま福井大学では、文字通り教育についての全面的な改革に取り組んでいる。それは共通教育等で改善の課題や学修時間の改善などの独自の課題解決に向けた取り組みから始まり、この間出されている中教審答申（2008「学士課程教育の再構築について」・2012「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」）や国立大学改革プランなどの政策を受け止め創造的な対応も含め位置づけること、そしてGGJやCOCの事業を梃子として改革の取り組みを加速させ、さらには新課程廃止に絡む学内教育組織の再編と教学ガバナンスの確立につなげていくこと、という相互に関連した構造的な改革課題である。これに対して、間に合わせの、あるいは政策の具現化をこなすだけの取り組みに終わらせることは許されない。

このようなかつてない規模での課題の解決にいま直面している私たちに、ブラウン大学シェリデン・センター長、タカヤマ博士との交流と其中で示された提起やアドバイスは、重要な手掛かりを与えてくれている。

その内容について、以下では、項目をいくつかに括りながら、まずタカヤマ博士の紹介したブラウン大学での取組内容や福井の取組についての意見を紹介し、今後福井大学の改革で取り入れて行く上での補足説明や私の意見を述べることで、福井大学の教育改革に生かしていく視点を整理したい。（なお以下で紹介しているタカヤマ博士の発言は「福井大学教育評価報告書」に収められているので、それを参照願いたい。）

I. 教育改革に取り組む上での基本的観点

1. 学生をどう捉えるか self-authorship

（1）タカヤマ先生による self-authorship の紹介

「学生ははじめから自律的には学習しない」という。Marcia Baxter Magolda（マーシャ・バクスター・マゴルダ）の学部学生の知的・情動的な発達についての広範かつ包括的な研究を紹介している。この研究で、マゴルダは、学生の“self-authorship”（と彼女が名付けた）の発達プロセスは大学学部時代におこる必要があり、この形成に格闘する必要があるが、学生自らで自動的に発達させることはできず、大学が適切なカリキュラムやコースを用意して学生の self-authorship の形成を促進する責任がある、としている。学生が上級生になるに従い、学びと self-authorship のプロセスにおける自らの役割を自覚し、徐々に格闘する必要がなくなっていく、としている。

（2）大学の教育改革の取り組みのなかでどう受け止めるか

大学生をこの self-authorship の考えのように、はじめから自律的に成長した存在として捉えるのではな

く、成長発達する存在として捉え、それを促す手立てをどう講じるべきか。ブラウン大学の教育のいとなみは、self-authorship の考えを基軸に、その実現を目指すためのガバナンス・カリキュラム改革であり、授業評価の改革であり、大学運営への学生参加であり、コミュニティづくりであると言っても過言ではない。そのための多様な手立て・仕組みが講じられている。今回の執行部との総括的な懇談会では、「福井大学での改革は初期にあり、学生は受信側に入ると考えられているため、大学改革の輪にまだ入っていない」との評価を受けた。これを率直に厳しく受け止め、教育改革に本気で取り組みたい。

＜補足説明＞ self-authorship の理論と大学教育にとっての意味

この理論は私たちにあまり馴染みのないものである。self-authorship の元になっている理論は、Kegan の self-evolution の理論である。この理論は、その意味づけ (Meaning Making) が複雑さに現れてくる思春期から青年期における行動を明らかにしようとするもので、構成主義的な発達の考え方に基づいている。これらの行動の1つの発達が self-authorship で、大学生の成長発達を理解しようとする上で役立つものである。Kegan は、特有の意味づけの求められる行動は、単に教授上の内容に限られるものではなく、生活の多様な次元で起こるものと捉え、人間の発達を全体的に説明する方法を取った。彼はそれを、cognitive (How do I know ?)、intrapersonal (Who am I ?)、interpersonal (How do I relate to others ?) という次元で考えている。

self-authorship の理論はそれ自体発展していったが、なかでも Kegan の理論を大学の学生の発達研究に結びつけた Baxter Magolda の仕事は大きいと言われている。彼女は self-evolution の概念の一般化に努め、特にこの概念を大学生に応用し、この概念が意味づける行動を発達させることを大学教育関係者に強く求めた。この能力を身につけることで、人は自分の精神的な生活の中で観客としてではなく、自分自身の author になれる、と説明する。

2. 大学を Communities of Practice として捉える

大学を Communities of Practice として捉えることは、学術的機関における教育、学習、そして学問の変化への取り組みにおいて重要である。この Communities の形成は、そこにおける学問分野を超えた多様な視点と批判的対話に関与し、教員と未来の教員（大学院生・ポスドク）の間のつながり、教員と職員、学生とのコミュニティのつながりをつくり出す、とタカヤマ先生は述べる。

その実践事例として、新任の教員（教授を含む）着任時のオリエンテーションへの学生参加が紹介された。新任教員オリエンテーションの中では、実務上の話やブラウン大学で教えること、オープン・カリキュラムのことなどを話した後、パネルディスカッションが行われる。これには、異なった分野から、4名の教員、2名の学部学生、2名の大学院生が参加する。学生には、学生の目線から見てどのような教え方が有効か、ブラウンの教員からどのような教育やメンタリングを期待するか、意味があるか、を話してもらう。若手教員はポスドクを経ずにいきなり教員になるケースもあり、学生の声聞くことは、極めて有益で、教員にはこのようなことに努めることを期待するといったコメントが学生から出る。学生自身が多くのことに努力するので、教員にも努力することが期待されている。

＜補足説明＞ Communities of Practice の理論と大学を実践コミュニティと捉えること

実践コミュニティは、E・ウェンガーと J・レイブが 1991 年に提唱した概念である。コミュニティは、「実際に相互交流している人たちの集団」を指し、「実践」は、「知識を生み出す活動」を意味する。自主的に知識を生み出したり、相互に高め合う学習する組織をつくり上げることは、組織としても、

またその成員としての一人一人にとっても重要なことで、特にこの理論は企業に広く取り入れられていったが、組織に共通する課題であり、幅広い分野に影響を与えている。通常、組織は業務遂行のための組織的な構造を形成しているが、この実践コミュニティについては、「知識に焦点を当てた、異なる構造を組織にもたらす。この構造は指揮命令ではなく、同僚間の協力関係を核としている。コミュニティではリーダーと言えども上司ではなく、対等な仲間」という構造を形成する。

タカヤマ先生の講演でも、上に紹介したように、学問分野を超えた多様な視点と批判的対話に関与し、参加することが、大学というコミュニティにとって必要であると言われている。学生も教員や職員と同じ実践コミュニティの構成員、仲間として位置づくという考え方と仕組みづくりが、ブラウン大学でも行われている。今回の訪問の中では、教職大学院が実践コミュニティを多様な協働の組織の中に作り出していく取組みを進めていることで、高い評価をいただいたが、福井大学の大学づくりでは重要な視点である。

Ⅱ．教育改革の基本構造

中教審答申等の提起する教育改革を本学でどう進めて行くのか。具体的には、① GPA、シラバス、カリキュラム・マップ、キャップ制等の教務のシステム改革、学期制の見直しなども含めた国際的に通用する教育課程改革、そしてそれらを執り行う教学ガバナンスの構築という課題がある。（中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」2012.8）

こうした課題に取り組む上で、ブラウン大学の取組みは参考となる知見を提供してくれた。以下整理し述べてみたい。

1. ガバナンス・カリキュラム改革

(1) コース・カリキュラムの管理と運営

1つはコース・カリキュラムの管理と運営について。Dean of College's Officeが監督し、Deanが教育を含む学生の学部経験全体に責任を持つ。Deanのオフィスは、コース・カリキュラム委員会を所掌し、委員会がコース・カリキュラムに責任を持つ。新しいコースは全てこの委員会での審査と承認が必要で、シラバスの審査まで行っている。シラバスを例にみても、福井大学ではそれを提出するだけで終わっているのが現状である。カリキュラム委員会からの承認が下りた後も学科によるレビューが別途行われる。特に学科レビューでは、慎重な確認作業で学生からのフィードバックも考慮されている。

福井大学の課題としては、全学的な教学ガバナンスを行う機構と、その下でのカリキュラム・評価を管理・運営する仕組みの構築が求められる。

(2) 評価方法の改善と中間的なコース評価によるチェックと調整を行う仕組み

コース評価の内容、方法の善し悪しが決定的に重要である。評価方法(instruments)は学生の学びに対するインパクトを計測する必要があり、適正な質問になるように質問を調整、精度を上げていかなければならない。このため、ブラウンでオンライン評価システムを導入する際には、全米の多くの評価方法を調査した、という。

実際の取組みでは、学生が何を学んでいるのかを常時チェックしながら調整(calibration)を続けていくことが大事になる。これは教育の質に関わることで容易ではないが、これまでの教育方法・内容をがらりと変える必要はなく、まずは1つの講義やコースで何が最も重要な学生の学修の成果(outcome)であるべきなのかを検討し、教員がコースで行うこと全てが、コース終了時に形成すべ

き学修目標に整合性を持たなければならないという形での改善方法が取られている。

現在では多くの教員がセメスターの中間に自主的なコース評価を実施していると言う。シェリデンセンターでもそのために雛形を用意し、最も簡単な質問を3つ提供している。3つの質問は、「コースのどの側面があなた（学生）にとって有効ですか」、「このコースはどのように改善できると思いますか」、「より良く学ぶために、あなた（学生）は何が出来ますか」というもの。この3つめの質問は重要で、学生側の責任を喚起するものである、という。self-authorshipをふまえた仕掛けがこのような形で現れている。

この中間評価を集計し、翌週に教員はその結果をクラスに持ち込み、学生にフィードバックする。学生にとっても、自分らが書いたコメントが教員からフィードバックされて授業の改善に活用されるとなると、感謝するし参画意識も高まる。授業についての教員と学生の対話がなされることになる。

福井大学の場合、学生は「フィードバックがカリキュラムに何か影響を与えているのか、彼ら自身がよくわかっていない」と指摘している。「学生が授業評価を行いコースや教育についてフィードバックをするのなら、評価やフィードバックの内容がどのような授業の変更や改善に役立っているかについて、大学が一定レベルで学生との双方向のコミュニケーションを持つことが重要」と助言された。

（3）AACUのVALUE Rubricsを活用したコース・カリキュラム評価とマッピング

以下タカヤマ先生によるブラウン大学での取組みを紹介してみる。

AACU(American Association of Colleges and Universities)はアメリカの全大学が加入している組織で、数年前にAACUはVALUE Rubricsというものを開発した。Rubrics(項目)はコミュニケーションスキル、協働スキル、課題解決スキル、数量的な論理付けなどがあり、多くの大学がこれらのスキルを各大学のカリキュラムでどう伸ばしていくか真剣に検討している。

シェリデンセンターではグラントを獲得し、学科と協働し、専攻の様々なコースを通してどのような力を学生に培っていると思うか、学生の学びの成果(learning outcome)は何か、また、それを個々のコースでどのように計っている(gauging)のか、それが相互にどのように関連しているのか、学生の能力発展(開発)のプロセスはどうなっているのか、を調べようとしている。

学科と協働し、学科から2名代表者を出してもらい、かなり大変な作業を行っている。その際、しばしばVALUE Rubricsを利用している。今年は経済学科と検討を進めている。経済学のカリキュラムでの学びの成果(learning outcomes)は何か、経済学者として考えるためには何ができるようになる必要があるか、学科が培おうとしている学びの成果(learning outcomes)は何かを全てマッピングし、これに関連して、学科全てのコースを机上に乗せて、各コースがどのように各々の学びの成果を提供しているのか、さらなるマッピングを行った。この結果、カリキュラム全体が一般的な学びの成果(general learning outcomes)をどう培っているのかの全体図、俯瞰図を得ることになった。同時に、カリキュラムにどのような穴があるのか、ギャップがあるか、それをどう埋めたらよいのか、俯瞰できるようになった。また、新任の教員にとっても、自分がどのように貢献が出来るのか一目で解るので、極めて有益である、という。

このように(2)や(3)のより具体的な課題についてはシェリデンセンターが関わり、カリキュラム・評価の改善に取り組むセンター的機能を果たしている。福井大学で言えば高等教育推進センターの機能を高めて行く課題になると思われる。

なお、例えば Rubric 評価やカリキュラム・マップを取り上げても、日本では国の政策導入もあり、かなり整備が進み、他大学への改革モデルにもなっている大学もある。しかし、それがどのような能力観、評価観に立って、どのようなカリキュラム構成や評価の枠組みをもうけているのかという基本的な点での批判的吟味が必要である。ブラウン大学や AACU は VALUE Rubrics 等に学びながら、福井大学の評価方法を開発していくことが求められている。

Ⅲ. 教育改革の具体的な取組み事例

1. 学生参加

(1) ブラウン大学での学生参加

アドバイザーや Meiklejohns のシステムが構築されている。全ての一年生にアドバイザーが指定される。また、伝統的に、Meiklejohns というものがあり、3 年生、4 年生が委員会（学生を含む）によって指名され、これらが Meiklejohns となり、アドバイザーと協働して、1 年生のアドバイスや相談に従事する。通常 1 人の Meiklejohn が 5 ～ 10 人の 1 年生を担当する。Meiklejohns に選ばれる学生はメンターとして優れた者で、選ばれることは極めて名誉なこととされている。

また、学生の委員会への参加の機会が用意されている。多くの学内委員会に学生が含まれ、シェリデンセンターのアドバイザリー委員会にも院生が 2 人いる。新しい学長の下、現在戦略計画策定のプロセスにあり、Provost の下、5 か 6 の戦略策定委員会が置かれ、各領域における新たなビジョンの策定等を進めている。その全てに数名の学部学生、1, 2 名の院生がいる。学長選考委員会にも学部学生・院生の代表が含まれている。学生の声は大事であるというアメリカのエトスを反映しており、彼らが同窓生となり企業の重要な職に就くという点からも大事である、という。

(2) 福井大学で学生参加をどう実現していくか

学生については、大学教育改革の中で、「かつての「豊かな人生」へのパスポートとしての市民的教養ではなく、自律と連帯によって公共性にコミットする現代的な市民性を培う教養教育にとって、このことは極めて重要である。」（日本学術会議, 2010）とあるように、市民的な社会参加への経験の重要が指摘されている。その意味では、まずは足下の大学というコミュニティへの参加という仕組みも配慮されなければならない。今の政策動向の中で、教授会自治の見直しが打ち出されてきているが、それとは全く異なる視点から self-authorship の考えとも重なるが、学生参加と自治のあり方が検討されるべきであると思われる。

2. LMS

ブラウン大学では大半の授業が学習管理システムを通じてウェブサイトを持っており、オンライン上で確認することもできる。学生は課題もオンライン上で提出するため、学生が取り組んでいる課題内容を閲覧することができる。ウェブサイトを見るだけで、授業の様子を把握できるという仕組みである。このシステムの目的は以下の点で意味があると思われる。

それは、授業を行う教員や成績処理を行う事務の負担軽減だけではなく、授業の過程でのレポートの管理と授業の中での受講学生との共有、出欠のチェックによる休学や退学等の防止、授業評価サイクルの中への組入れなど、可能性は広がる。本学でも教育改革ワーキンググループの中にこの導入を検討する作業部会を立ち上げ検討を進めている。

3. 繰り返し学ぶ教育課程編成の必要性

(1) タカヤマ先生がショックを受けた「学生の履修状況」

アメリカのシステムでは、多くの場合、学期中に4コース以上取らない。時折5コースということもあるが、それはとても大変である。授業は週に3回か2回行われる。18歳から21歳の人のことである。彼らには、十分理解し彼ら自身を見つけるための深い関わりのレベルに向けた小さいかたまりの繰り返しが必要である。週に一回だけの授業だと、それについて再び考える時間がないが、学生が教授や仲間たちと（週に）何回か関わるという繰り返しがあれば、それは学生の生活の一部になるし、そうなれば学生たちはコースごとのつながりを見出すようになる。もし週に一回取るだけであれば、学生は多くのことをしなければならないので、つながりについて考える余裕はないだろう、と言う。

多くのことを学ぶという日本の規範は分かる—それぞれの国は異なる教育システムを持っていて、それはその社会の目的のために機能しているのだから。しかしこの1週間の間にも、グローバルな学習者を育成するということ、そして何がグローバルな学びかということについての話をした。グローバルな学びというのは、他の学問領域と関連付けるという見通しを発展させること、そしてそれを文脈に当てはめること、そして教科の問題に関わる頻度はそれぞれ異なっているということ認識して行うこと、ができるような方法について対応するものでなければならない。

(2) 大学教育では、24年度の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」で学士課程教育の質的転換が求められる中、学修時間の確保・増大の課題が提起されている。

福井大学は、上記答申に先立ち22年度に全学学生生活実態調査を実施している。その結果は、授業以外の学修時間では、1週間で3時間未満が6割を超えるという結果であった。他方で履修科目数については、1-2年次生でおおよそ週平均は教育地域科学部の学校教育課程が13-14科目、地域科学課程が12-13科目、工学部が9-13科目だった。これをみても、授業時間以外の学修時間については、講義担当者の思いと運用は別にして、全体としては組織的に考慮・調整されていない実態がある。福井大学では、中教審（2012）の指摘を待つまでもなく、大学の教学ガバナンスの確立とも関連し学期制の見直しの検討が進められている。特に共通教育での英語週2回開講化、グローバル化に対応した学生の海外留学・インターンシップ等、アクティブ・ラーニング科目の増設等に対応するカリキュラム編成が求められ、単位の実質化、学修時間の確保・増大それを保証するようなクォーター制の導入・併設についての検討を進めている。

主な参考文献

- Nancy J. Evans 2010 *Student Development in College*. John Wiley & sons
- Marcia B. Baxter Magolda & Patricia M. King 2012 *Assessing Meaning Making and Self-Authorship*. John Wiley & sons.
- エティエンヌ・ウェンガー他 2002 『コミュニティ・オブ・プラクティス』 翔泳社
- 松下佳代 2007 「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」
- 遠藤貴広 2013 「教員養成スタンダードの理念とその背後にある能力観・学習観」 福井大学高等教育推進センター年報 No. 3

付記

本稿は、2013年に本学の教育評価のために来学いただいた、ブラウン大学シェリデン・センター長、タカヤマ博士との交流と評価をまとめた『福井大学教育評価報告書 2013』に同名の総括として書いたものを、センター年報用に一部手を加えたものである。上記『報告書』についても是非ご覧いただきたい。

教員養成スタンダードの理念とその背後にある能力観・評価観

—DeSeCo のコンピテンス概念を手がかりにして—

遠藤 貴広

(教育地域科学部附属教育実践総合センター)

福井大学教育地域科学部では 2011 年度に「教職実践演習」を開設するとともに、学部として「教員養成スタンダード」を策定し、福井県教育委員会との合同協議を経て、2012 年から本格運用に入っている。この取り組みの実際については、すでに多数の報告がなされ、一定の評価も得ているが、この実践に埋め込まれている理論やその特質については明らかにされていなかった。そこで本稿では、福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードの理念を改めて紹介した上で、OECD の DeSeCo プロジェクトで提起されたコンピテンス概念を参照しながら、教員養成スタンダードの背後にある能力観・評価観を整理し、それを踏まえて、既存のカリキュラム・マップやカリキュラム・ツリーに代わる新たなカリキュラム調整の枠組みが求められることを明らかにしたい。

1 教員養成スタンダードの理念

福井大学教育地域科学部で策定された教員養成スタンダードにおいては、「【A】本学部の教員が共有すべき使命」「【B】本学部の学生が目指すべき目標」「【C】上記の目標を実現するために学生に保障すべき学習経験」「【D】証拠となる学習成果物」「【E】学習成果物の評価規準」の 5 つの要素で構成されているスタンダードの具体的な中身と共に、それがどういう理念で策定されたものなのかが示されている。それは次のような書き出しで始まっている。

スタンダード (standard) という言葉は現在、基準や標準という意味で用いられることが多いですが、元々は軍隊の集結地点を示す旗を意味する言葉でした。スタンダードは本来、皆が目指すべき旗印となるもので、実践や活動の拠り所となるものです。

福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードは、本学部で教員免許取得を目指す学生が、教師になるにあたって目指すべき目標と、その目標に向かって行われた学習の成果を評価するための基準を明確化したものです。本書に示された教員養成スタンダードには、新しい学校教育と教師、そして専門職としての教師の能力と学習の評価に関する大切な理念が埋め込まれています。

このように、冒頭でスタンダードという言葉の意味自体を独自の視点で再定義した上で、教員養成スタンダードの位置付けが示されている。

ここから、教員養成スタンダードの理念の背後にあるものが、より詳しく示される。まず説かれ

るのは、現代の学校教育と教師をめぐる社会認識である。

新しい学校教育のデザインと教師

大人が自ら学び自ら考える力を発揮し、異なる考えの人々と対話し、激しい変化の中で方向性をしっかり定めて進んでいく。あらゆる重要な事柄が、すべての人が参加できる開かれた対話の空間において、その事柄に関心を共有する人々によって判断され遂行される。21世紀はそんな時代になりつつあります。

21世紀の学校教育は教師だけが担っていくものではありません。また、学校だけが教育を担っていくのでもありません。教師、保護者、地域の市民、様々な専門職といった、まさに地域の教育に共通して関心を持つ人々が、関心の輪を創り出しながら連携し、地域が一体となって人づくりを支えていくのです。

ただし、このことは、21世紀における学校教育の役割が小さくなるということを意味しているわけではありません。学校教育は、すべての人に開かれた公教育を担う中心的な存在として、ますます重要になります。

こうして、現代社会における学校教育や教師の位置が確認されたところで、そこで重要な役割を果たす教師という専門職をどのように養成するのか、福井大学教育地域科学部での取り組みの特徴が示される。

福井大学教育地域科学部の教員養成カリキュラムの特徴

このような力量を形成するために、福井大学教育地域科学部における教員養成カリキュラムは、以下のような特徴を持って構成されています。

第一に、公教育の担い手としての教師を育てるという使命のもと、幅広い専門領域のスタッフが協働して支えていることです。多様な教科内容領域を専門とするスタッフ、教科教育を専門とするスタッフ、教育学を専門とするスタッフが、まさに公教育を担う教師として、それぞれの専門領域を超えて、近年の重要課題の解決過程への参加を目指す新しい授業やカリキュラムを開発しています。さらには、地域づくりの専門職を育てる地域科学課程のスタッフとも協働し、学校教育課程の学生と地域科学課程の学生がともに参加する活動を組織することで、地域の視点から学校教育を考えられるよう支援しています。

第二に、学部での早い段階から、子どもたちの成長と発達を促す協働的な実践に参加することです。本学部の教員養成カリキュラムにおいては、「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）」、「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）」といった実践科目群がコア科目として1年次から位置づいています。協働的に実践し省察するコミュニティに参加すること、また養成段階に特有の実践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学識を形成していくことになります。

第三に、先輩たちが自身の学びの履歴を残し、それを後輩たちに伝えていく世代継承サイクルを実現していることです。たとえば、教育実習前に大学において行われる先輩の模擬授業に後輩が生徒役として参加する、また、1年時から異学年で様々なブロックを作って地域の子ど

もたちと一緒に長期間活動する、さらに、通常の授業においても、1年時から4年生までが異コース異学年のチームを形成し、協働探究を重ね、そこで取り組んだことの意味を多様なメンバーで繰り返し問い直すといったことを行っています。そして、すべての学生が、大学で学んだ成果をまとめ、自身の成長の足跡を残していく「学習個人誌」を作成・公刊しています。この学習個人誌は後輩たちが読み、協働探究の成果や経験が後の世代に受け継がれていきます。

このカリキュラムの特徴については、すでに多くの報告がなされ、次のような点が確認されている（例えば遠藤、2013、126頁）。

- ①全学年が協働して地域の実践コミュニティに参画しながら省察的に学ぶ。
- ②教育実習前に多様な実践・臨床経験を保障することにより、1年次から実践を想定した教職の学習を行う。
- ③実践してきたことの意味を繰り返し問い直す省察的探究のスパイラルをコア・カリキュラムに位置付ける。
- ④全学年をまたいだ世代継承サイクルをカリキュラムに埋め込む。

このような特徴を有するカリキュラムの背後には、「教職を学習の専門職として再定義し、卒業後、生涯にわたって学び続ける土台を築くこと、また、専門職として学び合うコミュニティの一員として、互いの取り組みを尊重し合い、そこから学び合うこと、さらに、公教育の担い手として、自身の取り組みを公衆のものとし、その意味を広く世に問うこと」といった理念が埋め込まれていることも明らかにされている（例えば遠藤、2013、132頁）。

しかしながら、最も重要な当事者である学生は、少なくとも大学入学時にはこの点を理解していない。そこで、教員養成スタンダードの冊子にこの内容を盛り込み、それをオリエンテーション時に確認することが毎年繰り返されている。

さらに、次のような形で、教員養成スタンダードの背後にある能力観や評価観も明らかにされている。

新しい評価へ

福井大学教育地域科学部の教員養成カリキュラムにおいて育まれている能力は、従来の標準化されたペーパーテストに見られるような、個別的な知識や技能の有無をチェックするという方法では評価することができません。そもそも、専門職としての教師の能力は、そのような方法で評価すべきではありません。

私たちは人間の能力を、複数の知識や技能や態度が組み合わされて状況に応じて発揮されるもの、新しい状況の中で何度も使い直されることによって全体的に習熟されていくもの、そして個人に宿るだけでなく集団の人間関係の中で発揮されるものと捉えています。そして、このような能力は、一人では解決できないような難しい課題を協働で探究するような学習の中で育まれるものであると考えています。

したがって、教師に必要な能力の評価は、第一に、探究を支援する機能を持っている必要があります。一人では解決できないような課題に向かっていく協働的な探究は、試行錯誤し、

時には失敗しながら進んでいくものです。しかし、試行錯誤だけでは探究は進んでいきません。大切なことは、要所で自身の学習の過程を振り返り、学び直し、まとめ直し、そしてその意味を問い直すことを通して、次の新たな探究をデザインすることです。評価は探究や学習を促進するための道具であるのはもちろん、評価自体も探究や学習の重要な柱なのです。

このような評価は、第二に、能力が育まれた状況を豊かに表現するものである必要があります。どのような目標を目指した学習なのか。また、どのような状況において、どのような課題に向かい、どのように解決したのか。さらに、どのような環境や集団の中で学習を進めてきたのか。これらの情報が豊かに残された記録は、厳密な体制のもとで行われたテストよりもはるかに能力の育ちを読み手に伝えてくれます。また、能力が育まれた状況そのものを吟味することにもなります。つまり評価は、目標と学習そのものを問い直す道具でもあるのです。私たちは、先に述べた学習個人誌が、まさにこれら評価の二つの機能を担うものであると考えています。

これは、福井大学教育地域科学部独自の教員養成スタンダードの策定に向けて、教師に必要な能力の定義・選択とその記述・評価の方法に関する研究（八田・遠藤、2010）を行う中で見いだされたポイントであり、教員養成カリキュラムの背後にある能力と発達と学習に関する考え方が埋め込まれている。

しかしながら、この点の詳細については、まだ学外には報告がなされていなかった。そのため、学外で福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードが紹介されながらも、その背後にある能力観や評価観については無理解のまま、歪曲された総括がまかり通ることも起こりつつある。また、この点は、ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシー、そしてその体系性・整合性を確かめるのに用いられるカリキュラム・マップやカリキュラム・ツリーにも影響を与えるもので、放っておけば、新しい能力の形成が古い枠組みの中で行われ、カリキュラム内の歪みを大きくしてしまう危険性もある。

そこで本稿では以下、他学部・他大学とも共有可能な能力ないしは評価の枠組みとして、OECD DeSeCo のコンピテンス概念に注目し、それを手がかりに、福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードの背後にある能力観・評価観を明らかにする。そして、その事例が今後の大学カリキュラム改革にどのような示唆を与えるものになるのかを明らかにしたい。

2 参照枠としての DeSeCo コンピテンス概念

（１）新しい能力の選択

OECDが1997～2003年にDeSeCo (Definition and Selection of Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations [鍵となる能力の定義と選択：その理論的・概念的基盤]) と呼ばれるプロジェクトを展開し、個人が人生で成功しながら社会が良好に機能するために必要な能力を「キー・コンピテンシー (key competencies)」として明らかにしている。それは、PISA (Programme for International Student Assessment)、PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)、AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) といった2000年以降の教育政策に大きな影響を与えている国際リテラシー調査の理論的・概念的基盤となってい

るもので、次のようなカテゴリーで整理されている。

カテゴリー 1：道具を相互作用的に用いる

- A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる
- B 知識や情報を相互作用的に用いる
- C 技術を相互作用的に用いる

カテゴリー 2：異質な人々からなる集団で互いに関わり合う

- A 他人と良好な関係を築く
- B 協力する（チームで取り組む）
- C 対立を調整し解決する

カテゴリー 3：自律的に行動する

- A 大きな展望の中で行動する
- B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する
- C 自らの権利、利害、限界、ニーズを表明する

PISAで毎回調査が続けられている読解・数学・科学のリテラシーは、カテゴリー 1 の「道具を相互作用的に用いる（use tools interactively）」能力に位置づけられている。また、2003年のPISAで調査された問題解決能力は、カテゴリー 3 の「自律的に行動する（act autonomously）」能力に位置づけられている。さらに、これまでのPISAでは調査されていないカテゴリー 2 の「異質な人々からなる集団で互いに関わり合う（interact in heterogeneous groups）」能力についても、今後調査が行われることになっている。

（2）能力概念の再定義

前述の DeSeCo は、これから求められる能力を選択する前に、これまでの能力概念を再定義するプロジェクトでもあった。しかしながら、日本では、キー・コンピテンシーとして新しく選択された能力のカテゴリーへの注目に比べて、DeSeCo で再定義された「コンピテンス（competence）」と呼ばれる能力概念についての関心は薄かった。そこで起こりうるのは、新しい能力が古い能力概念で評価されてしまうという状況である。新しい能力概念を無批判に受容してしまうことには注意が必要であるが、少なくとも DeSeCo のキー・コンピテンシーのような新しい能力の育成を考える場合、「ホリスティック・モデル（holistic model）」と呼ばれる DeSeCo 独特の能力概念を踏まえた教育や評価の方法を考える必要がある。

要するに、DeSeCo によって採択されたコンピテンスの基礎的モデルは、複雑なデマンド（需要・要求）と心理社会的前提条件（認知的・動機づけ的・倫理的・意志的・社会的な要素を含む）と文脈を、有能なパフォーマンスや効果的な行為を可能にする複雑なシステムに結合させるという点で、ホリスティックで動的なものである。したがって、コンピテンシーは行為や文脈から独立して存在することはない。それどころか、コンピテンシーは、デマンド（需要・要求）との関係の中で概念化され、ある特定の状況の中で個人が起こす行為（意図、理由、目標を含む）によって顕在化する。（Rychen & Salgnik, 2003, pp. 46-47 = 邦訳、69 頁を改訳）

ここには、能力を、関係の中で働く、文脈依存的な機能面から捉える傾向がある。それは、能力を、個人が所有する、文脈独立的な実体として捉えるアプローチとは一線を画するものである。上のような見方に立てば、能力やその構成要素となる知識・技能・態度をリストアップし、それを文脈や状況から切り離してチェックするという形の評価は成り立たない。ある行為がどのような状況から引き起こされたのかを把握した上で、その背後でどのような能力が発揮され、そこにどのような知識や技能や態度が機能していたのかを推測するという形でしか、能力を評価することはできないということである。

ここで鍵となるのは、行為が引き起こされた状況や文脈をどのように記述するかという点である。それは、目の前の事実のみならず、その事実が生み出された状況を、学びの脈絡としてどう把握するかということでもある。

(3) キー・コンピテンシーの核心

DeSeCo のキー・コンピテンシーについては、「道具を相互作用的に用いる」「異質な人々からなる集団で互いにに関わり合う」「自律的に行動する」という3つのカテゴリーがよく知られているが、実はその中核には「省察性 (reflectiveness, reflectivity)」と呼ばれるものが位置付いている。それは省察的に思考し行動することを個人に求めるもので、状況に対峙するために特定の公式や方法を規定通りに適用するだけでなく、変化に対応し、経験から学び、批判的なスタンスで思考し行動することが求められている。そのために、社会的圧力から距離を取り、異なる視点を持ち、自立した判断を行い、自身の行動に責任を持つことができる程度の社会的成熟に達することが個人に求められるとも説明されている (OECD, 2005, pp. 8-9 = 邦訳、207-208 頁)。これこそが、DeSeCo が選択した能力の要であり、これなしに先の3つのカテゴリーに整理されたキー・コンピテンシーの形成がなされても、実社会ではうまく機能しないのである。

例えば、PISA の科学的リテラシー (scientific literacy) は、キー・コンピテンシーのカテゴリー 1-B「知識や情報を相互作用的に用いる」能力に位置づけられているが、そこで求められているのは、問題解決のために既存の知識や情報を活用することだけではない。それよりもむしろ「情報自体の本質—その技術的基盤や社会的・文化的・イデオロギー的文脈・影響—についての批判的省察」がこのキー・

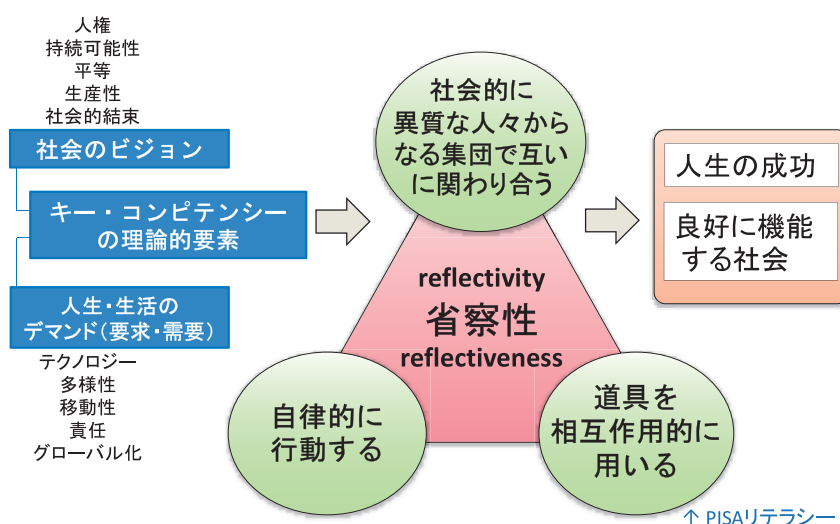


図 DeSeCo キー・コンピテンシーの全体枠組み
(Gilomen, 2003, p. 184, Figure 1)

コンピテンシーに必要とされている (OECD, 2005, p. 11 = 邦訳、211 頁)。

省察性として挙げられているものは、「批判的省察 (critical reflection)」とも呼べる営みにも関わるもので、自分が置かれている状況を客観視し、他の可能性を探り、自分が行った判断の根拠や基準を吟味し、自分が取り組んでいることの意味を問い直すことを求めるものでもある。これなし

に、グローバル社会で求められる能力の育成は望めない。

3 教員養成スタンダードの背後にある能力観・評価観

ここから、DeSeCo のコンピテンス概念を手がかりに、福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードの背後にある能力観・評価観について検討を行いたい。以下、教員養成スタンダードの理念において「新しい評価へ」という見出しで説明されているものを再び引用しながら、その特質を明らかにしていきたい。

教員養成スタンダードでの評価に関わる理念は、次のような書き出しで始まっている。

福井大学教育地域科学部の教員養成カリキュラムにおいて育まれている能力は、従来の標準化されたペーパーテストに見られるような、個別的な知識や技能の有無をチェックするという方法では評価することができません。そもそも、専門職としての教師の能力は、そのような方法で評価すべきではありません。

この背後には、まず「真正の評価(authentic assessment)」論がある。それは、標準化されたペーパーテストのみに頼る体制を批判する中で模索されたもので、現実世界で直面するような課題に取り組ませる中で評価を行うことを志向する立場である。具体的には、ある特定の文脈での人のパフォーマンス全体を直接的に評価する「パフォーマンス評価(performance assessment)」や、学習過程で生み出される作品や記録を系統的に蓄積したポートフォリオを用いて評価を行う「ポートフォリオ評価(portfolio assessment)」が行われる。本学独自の典型事例としては「学習個人誌」と呼ばれる学習自叙伝(learning autobiography)を軸にした評価活動が挙げられる。

この背後には、能力を、個人が所有する、文脈独立的な実体として捉えるアプローチは採らないという立場も埋め込まれている。そのため、能力やその構成要素となる知識・技能・態度をリストアップし、それを文脈や状況から切り離してチェックするという形の評価は行わないこととしている。裏を返せば、福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードにおいては、能力を、関係の中で働く、文脈依存的な機能面から捉えるアプローチが採られているということである。そのことは、次のような形で明言されている。

私たちは人間の能力を、複数の知識や技能や態度が組み合わされて状況に応じて発揮されるもの、新しい状況の中で何度も使い直されることによって全体的に習熟されていくもの、そして個人に宿るだけでなく集団の人間関係の中で発揮されるものと捉えています。そして、このような能力は、一人では解決できないような難しい課題を協働で探究するような学習の中で育まれるものであると考えています。

こうして、DeSeCo が採用したホリスティック・モデルと同様の能力概念が福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードに埋め込まれていることが謳われているのである。

この能力観に立ったときの評価の在り方については、次のように説かれている。

したがって、教師に必要となる能力の評価は、第一に、探究を支援する機能を持っている必要があります。一人では解決できないような課題に向かっていく協働的な探究は、試行錯誤し、時には失敗しながら進んでいくものです。しかし、試行錯誤だけでは探究は進んでいきません。大切なことは、要所で自身の学習の過程を振り返り、学び直し、まとめ直し、そしてその意味を問い直すことを通して、次の新たな探究をデザインすることです。評価は探究や学習を促進するための道具であるのはもちろん、評価自体も探究や学習の重要な柱なのです。

ここで確認できるのは、評価に向けた取り組み自体も学習として位置付けるというアプローチであり、裏を返せば、学習活動としても実施するに値する評価の形を追求しようとする立場の表れである。それは、総括的評価や評定のみを前提とした「学習の評価 (assessment of learning)」から、診断的評価や形成的評価を強調した「学習のための評価 (assessment for learning)」へ、さらに省察や自己評価やメタ認知を強調した「学習としての評価 (assessment as learning)」へと、評価研究の焦点を移行・拡張させることを謳ったものでもある。

この点は、また、「実践してきたことの意味を繰り返し問い直す省察的探究のスパイラルをコア・カリキュラムに位置付ける」というカリキュラム構造とも連動している。ここで「省察的探究 (reflective inquiry)」として学生の学習に求められるのは、「自分たちが取り組んできたことを振り返って、その意味を問い直す際に、自分の思考の習慣を問い、実践での認識の仕方を問い、そして自分が置かれている状況を問うこと」である（遠藤、2012b、7 頁）。それは、省察的思惟 (reflective thought) の視点から探究の理論を提起したジョン・デューイ (John Dewey) の思考論を中心に、ドナルド・ショーン (Donald A. Schön) による専門職実践の認識論と、パウロ・フレイレ (Paulo Freire) の「意識化 (conscientization)」概念を源流とする批判的省察 (critical reflection) のアイデア（例えば Mezirow, 1991）を援用したもので、専門職教育の一つの基軸になりつつあるものである (Lyons, 2010)。こうして、自分が置かれている状況を客観視し、他の可能性を探り、自分が行った判断の根拠や基準を吟味し、自分が取り組んでいることの意味を問い直すという、DeSeCo の「省察性」にも通底する考え方が、学習評価の在り方にまで貫かれているのである。

評価の在り方については、続けて次のような説明もなされている。

このような評価は、第二に、能力が育まれた状況を豊かに表現するものである必要があります。どのような目標を目指した学習なのか。また、どのような状況において、どのような課題に向かい、どのように解決したのか。さらに、どのような環境や集団の中で学習を進めてきたのか。これらの情報が豊かに残された記録は、厳密な体制のもとで行われたテストよりもはるかに能力の育ちを読み手に伝えてくれます。また、能力が育まれた状況そのものを吟味することにもなります。つまり評価は、目標と学習そのものを問い直す道具でもあるのです。私たちは、先に述べた学習個人誌が、まさにこれら評価の二つの機能を担うものであると考えています。

ここにも、DeSeCo のコンピテンス概念（ホリスティック・モデル）が埋め込まれている。実際の評価にあたっては、ある行為がどのような状況から引き起こされたのかを把握した上で、その背後でどのような能力が発揮され、そこにどのような知識や技能や態度が機能していたのかを推測するという形でしか、能力を評価することはできないということが自覚されている。前述の通り、そこ

で鍵となるのは、行為が引き起こされた状況や文脈をどのように記述するかという点である。それは、目の前の事実のみならず、その事実が生み出された状況を、学びの脈絡としてどう把握するかということでもある。

この点で手がかりとされているのが、例えば日本で戦前から続く、実践記録を媒介にした教育実践研究である。長期にわたって巻き起こる事実をつなぎ合わせて紡がれた実践のストーリーは、学びの脈絡を明らかにしたものに他ならず、それを協働で吟味し、実践の意味を問い直していくプロセスは、「学びの履歴」「学習経験の総体」としてのカリキュラムを評価することにもつながる。

学生が経験したカリキュラムの評価にあたっては、あらかじめ設定されていた目標に基づいて評価するだけでなく、目標にとらわれない評価（ゴール・フリー評価）として実際に起こった出来事に真摯に向き合い、設定されていた目標や学習の在り方自体も問い直すことが、学生にも担当教員にも求められている。

このような営みの中で、自分が置かれている状況を客観視し、他の可能性を探り、自分が行った判断の根拠や基準を吟味し、自分が取り組んでいることの意味を問い直す批判的省察も行われる。それは省察性として DeSeCo のキー・コンピテンシーの中核に位置付いているものにほかならない。これなしに、教員養成スタンダードで示されている能力の形成は望めない。そこで、「通常の授業においても、1年時から4年生までが異コース異学年のチームを形成し、協働探究を重ね、そこで取り組んだことの意味を多様なメンバーで繰り返し問い直す」ということも繰り返し強調されるのである。

4 カリキュラム調整の枠組みをめぐって

現在、福井大学では全学部で、ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシー、そしてその体系性・整合性を確かめるために用いられるカリキュラム・マップやカリキュラム・ツリーの修正・調整が図られている。しかし、先行している他大学の例を見ると、能力を、個人が所有する、文脈独立的な実体として捉えていると考えられるものが多い。それは、能力を、関係の中で働く、文脈依存的な機能面から捉える傾向のある DeSeCo のコンピテンス概念とは一線を画すものである。

表 リスト型のカリキュラム・マップ (DP= ディプロマ・ポリシー)

	DP 1 (コンピテ ンス A)	DP 2 (コンピテ ンス B)	DP 3 (コンピテ ンス C)	DP 4 (コンピテ ンス D)	DP 5 (コンピテ ンス E)
科目 1	○	○			
科目 2		○	○		
科目 3					○
科目 4	○		○	○	

この点に関して、「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」を明らかにした松下佳代（2007）は、前者を「行動主義的／要素還元主義的／脱文脈的なアプローチ」、後者を「統合的／ホリスティック／文脈的なアプローチ」と区別した上で、上の表のように「コンピテンスを分割し、その重要度を序列化し、目標として各授業科目に配分し、その達成の度合いを学習アウトカムとして評価する」という形のカリキュラムの枠組みを行動主義的／要素還元主義的／脱文脈的なアプローチに位置付け、次のように批判する（114 頁）。

このアプローチは、コンピテンスの形成を、製品を部品に分解しそれを組み立てるのと同じようにとらえている。しかし、部分の総和がシステム（「有能なパフォーマンス、つまり効果的な行為を可能にする複雑なシステム」）として有効に機能する保障はない。

また、行動主義的／要素還元主義的／脱文脈的なアプローチのカリキュラム・デザインでは、時間軸を捨象しているとも述べている（114 頁）。

たとえば表 4 [上記のような形の表] において、科目 2 のコンピテンス A と科目 4 のコンピテンス A の関係は、科目 2 と科目 4 が現実の時間の流れのなかでどう履修されるかによって大きく異なってくるだろう。学生は、ある時間のなかを生きているのであり、カリキュラムは教える側の教育計画であるだけでなく、個々の学生の学びの履歴でもある。時間軸を捨象した論はカリキュラム論として不十分である。

この点はカリキュラム・ツリーによって克服されるといった主張もありうる。しかし、それでも、行動主義的／要素還元主義的／脱文脈的なアプローチでは、前提としている学習論に問題があるという（114 頁）。

このアプローチの学習論は状況論以前の学習論に依拠しているようにみえる。そこには転移可能性への素朴な信頼がある。つまり、一般的なコンピテンスを与えておけば、卒業後に会おうさまざまな新しい文脈においてふるまえるだろうという楽観的な予測である。しかし、ある文脈で獲得した一般的なコンピテンスを新しい文脈へ移動させるという意味での転移の考え方は、近年、状況論やその関連理論（活動理論、社会文化的アプローチなど）において否定されてきた。

そして、次のように結論づけている（114-115 頁）。

コンピテンスはどんな場合も、ある特定の文脈における行為、行動、選択となって現れる。[DeSeCo プロジェクトの有力なメンバーであった] ゴンチ [Andrew Gonczi] のいうように、コンピテンスとは「個人の諸属性（知識、技能、性向、価値観）を個人が自分の生のある局面において引き受ける要求・課題・活動と結びつける能力」である。一般的なコンピテンスを目標化し、各科目に配分し、学習アウトカムとして評価するというカリキュラム・デザインでは、自分がいま直面している文脈の特殊性（社会的・文化的・歴史的な性格）に対して敏感である

こと、そのなかで「省察的な対話」(Schön, 1983)を行いながら文脈を変容させていくこと、そしてそのことを通じて自分自身をも作りかえていくこと、といったコンピテンスにとって最も重要な部分が抜け落ちてしまうのである。

DeSeCo のコンピテンス概念を無批判に受容することには注意が必要であるが、例えば教育地域科学部の教員養成カリキュラムでは、DeSeCo のコンピテンス概念に近い能力観・評価観でコア・カリキュラムの改革が進んでいる以上、ディプロマ・ポリシーやカリキュラム・ポリシー、そしてその体系的・整合性を確かめるのに用いられるカリキュラム・マップやカリキュラム・ツリーについても、その能力観・評価観に合ったものが求められる。

しかし、そのようなものは、日本でまだほとんど見られない。カリキュラム・マップやカリキュラム・ツリーという形態自体に無理がある可能性もある。この点に関わる新たな枠組みの開発も求められよう。

文献

- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., with Grossman, P., Rust, F., Shulman, L. (2005). The design of teacher education program. In L. Darling-Hammond and J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edition). Boston, MA: D. C. Heath. = J. デュウイー著、植田清次訳 (1950)『思考の方法：いかに我々は思考するか』春秋社。
- Dumont, H., Istance, D. and Benavides, F. (Eds.) (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing. = OECD 教育研究革新センター編、立田慶裕・平沢安政監訳 (2013)『学習の本質：研究の活用から実践へ』明石書店。
- Earl, L. M. (2007). Assessment as learning. In W. D. Howley (Ed.), *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement* (2nd ed.) (pp. 85-98). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 遠藤貴広 (2010)「日本の場合:PISA の受け止め方に見る学校的能力観の多様性」松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか:PISA・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、第5章、181-202 頁。
- 遠藤貴広 (2012a)「実践コミュニティの持続的発展を支える評価：協働的な省察的探究としての評価へ」日本社会教育学会編『社会教育における評価(日本の社会教育 第56集)』東洋館出版社、第I部第3章、46-57 頁。
- 遠藤貴広 (2012b)「教育地域科学部における教員養成カリキュラム改革の現状：教職実践演習の開設と教員養成スタンダードの策定」『福井大学高等教育推進センター年報』第2号、3-12 頁。
- 遠藤貴広 (2013a)「実践者の省察的探究としての評価を支える実践研究の構造：福井大学教育地域科学部の取り組みを事例に」福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻(教職大学院)『教師教育研究』第6巻、279-298 頁。

- 遠藤貴広 (2013b) 「学生の省察的探究を支える組織学習の構造:『教職実践演習』をどう利用したか」
日本教育方法学会編『教師の専門的力量と教育実践の課題(教育方法 42)』図書文化、第Ⅲ部 3 章、
125-137 頁。
- 遠藤貴広 (印刷中) 「グローバル社会で求められる能力と教育方法」 広石英記編『教育方法論』
一藝社、第 12 章。
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. = P. フレイレ著、三砂ちづる訳 (2011) 『被抑圧者の
教育学 (新訳)』 亜紀書房。
- 福井大学教育地域科学部 (2012) 『学びの専門職をめざして: 教職課程の意味を問い直す学生た
ち (教職実践演習 2011 年度実施報告書)』 福井大学教育地域科学部。
- Gonczi, A. (2003). Teaching and learning of the key competencies. In D. S. Rychen, L. H.
Salganik, & M. E. McLaughlin (Eds.), *Selected contributions to the 2nd DeSeCo symposium*
(pp.119-131). Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Gilomen, H. (2003). Concluding Remarks. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key
competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 247-251). Göttingen,
Germany: Hogrefe & Huber.
- 八田幸恵・遠藤貴広 (2010) 「福井大学教育地域科学部『教員養成スタンダード』の策定に向けて」
八田幸恵 [研究代表] 『教師に必要な能力の定義・選択とその記述・評価の方法に関する研究
—福井大学「教員養成スタンダード」の策定に向けて—』 実践的な教師教育研究拠点の基盤形
成 平成 21 年度福井大学教育地域科学部重点研究 研究成果報告書、1-11 頁。
- Lyons, N. (2010). Reflection and reflective inquiry: Critical issues, Evolving conceptualizations,
contemporary claims and future possibilities. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection
and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (pp.
3-22). London: Springer.
- 松下佳代 (2007) 「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」『京都大学高等教育研究』第 13 号、101-119 頁。
- 松下佳代編 (2010) 『〈新しい能力〉は教育を変えるか: 学力・リテラシー・コンピテンシー』 ミ
ネルヴァ書房。
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-
Bass. = J. メジロー著、金澤睦・三輪建二監訳 (2012) 『おとなの学びと変容: 変容的学習とは何か』
鳳書房。
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris:
OECD. = 「コンピテンシーの定義と選択 [概要]」 D. S. ライチェン・L. H. サルガニク編、立田
慶裕監訳 (2006) 『キー・コンピテンシー: 国際標準の学力をめざして』 明石書店、199-224 頁。
- 沖裕貴・宮浦崇・井上史子 (2011) 「一貫性構築のための 3 つのポリシー (DP・CP・AP) の策定方法:
各大学の事例をもとに」 日本教育情報学会学会誌『教育情報研究』第 26 巻第 3 号、17-30 頁。
- Rychen, D. S. (2009). Key competencies: Overall goals for competence development: An
international and interdisciplinary perspective. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.),
*International handbook of education for the changing world of work: Bridging academic
and vocational learning* (chap. XV.4, pp. 2571-2583). Dordrecht, Netherlands: Springer.

- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.) (2001). *Defining and selecting key competencies: Theoretical and conceptual foundations*. Göttingen, Germany: Hogrefe and Huber.
- Rychen, S. R. & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (chap. 2, pp. 41-62). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber. = D.S. ライチェン・L.H. サルガニク著、野村和訳 (2006) 「コンピテンスのホリスティックモデル」 D.S. ライチェン・L.H. サルガニク編、立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店、第2章、61-83頁。
- Rychen, D. S., Salganik, L. H., & McLaughlin, M. E. (Eds.). (2003). *Contributions to the second DeSeCo symposium*. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. = D. ショーン著、柳沢昌一・三輪建二監訳 (2007) 『省察的实践とは何かープロフェッショナルの行為と思考ー』鳳書房。
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』岩波書店。
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. = G. ウィギンズ・J. マクタイ著、西岡加名恵訳 (2012) 『理解をもたらすカリキュラム設計: 「逆向き設計」の理論と方法』日本標準。

資料1 平成24年度 福井大学 教育地域科学部 教員養成スタンダード 共通

【A】本学部の教員が共有すべき使命

1. 公教育の担い手としての自覚を持った教師を育てる。
2. 子どもが社会の一員として主体的に生きていけるよう、子どもの学習・発達を支援する教師を育てる。
3. 多様な人々と協働し、社会と教育の受け手に対する応答責任を果たす教師を育てる。
4. 生涯にわたって省察的に学び続ける教師を育てる。
5. 学識に支えられた指導力を発揮する教師を育てる。

↓ ↑

【B】本学部の学生が目指すべき目標

1. 学習の専門職として生涯にわたって学び続ける土台を築く。
2. 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. 活動的で協働的な学習を子どもたちが行うことができるよう、適切な学習環境・生活環境をつくりだす。
4. 教科の特性に応じた問題解決的な学習を子どもたちが行うことができるよう、教科固有の様々な方略を理解し用いる。
5. 担当する教科における重要な概念と探究の方法を子どもたちが学習していくプロセスを理解しており、子どもたちがそれらを学ぶことで知的・社会的・個性的に発達するよう支援する。
6. 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、子どもたちがそれらを意味あるものとして学ぶことができるような経験をつくりだす。
7. 教育目的・教育内容・子ども・地域社会に関する知識に基づいて、教科と教科外活動における長期に渡る探究的な学習を支える指導と評価の計画を立てる。
8. 子どもたちが民主的に集団活動を運営する実践的能力を発達させるよう、様々な文化的活動や集団活動をつくりだす。
9. 子どもたちが生き方を模索するプロセスを理解しており、平和で民主的な社会のあり方と人間らしい生き方について理解を深め、個性的に発達するよう支援する。

↓ ↑

【C】上記の目標を実現するために学生に保障すべき学習経験

1. 子どもたちの成長と発達を促す実践に参加する。
2. 実践と省察を繰り返す専門職的な学習のプロセスを経験する。
3. 教科が成立する根拠や意義、歴史的背景について理解を深め、教科の目的・目標・内容について考えさせる。
4. 教育内容と方法、および人間の学習・発達や教育の理念・歴史・制度に関する理解を統合的に発達させるために、総合的事例に基づいた事例研究を行う。
5. カリキュラム・単元・授業・学級集団の運営方法に関して実践的に理解を深めるために、カリキュラム・単元・授業・教材・活動の開発と提案を行う。
6. 学識を形成し発達の足跡を残していくために、学習個人誌を作成する。
7. 後の世代を育てることを通して発達し、また自身の発達を後の世代に伝えるために、世代継承サイクルを組み込んだ学習コミュニティを実現する。
8. 民主的な集団活動の運営が求められる協働的实践を行う。
9. 子どもたちの個別的なニーズを把握し受容的に関わる実践を行う。

↓ ↑

【D】証拠となる学習成果物

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、各教科および道徳の指導案・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. 文献・論文リスト

↓ ↑

【E】学習成果物の評価規準

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ている。
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。
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年時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. 専門職的实践のビジョン	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。

福井大学教育地域科学部の教員養成カリキュラム

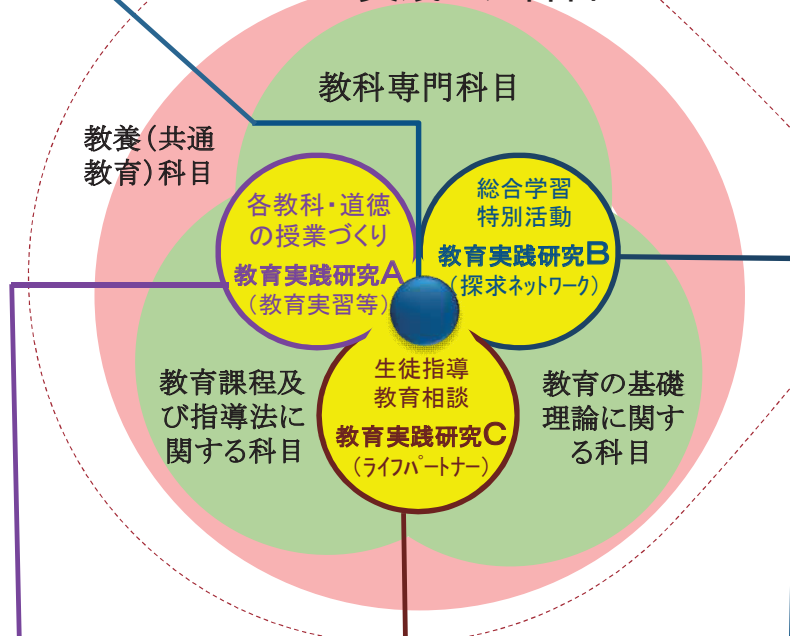
教職実践演習

4年次の1年間をかけて履修。4年間の教職課程を振り返り、その意味を問い直す科目。教科専門学習個人誌づくりと教職学習個人誌づくりを中心に展開。1～3年生も「教育実践研究A」の授業として一緒に4年生の省察を支える。「教育実践研究A」と共に全コース全学年の学生が協働で省察的探究を重ねる授業。 **2単位**

独自のカリキュラム構造

- 教育実習前の多様な実践・臨床経験
- 1年次から実践を想定した教科専門・教職科目の学習を実現
- 実践してきたことの意味を繰り返し問い直す省察的探究のスパイラル
- 全学年をまたいだ世代継承サイクル

3つの実践コア科目



各教科・道徳の授業づくりの実習

「教育実践研究A」
教職入門、介護等体験、
教育実習

「教職実践演習」と共に、1年生から4年生までの学生が異コース異学年でチームを組み、授業づくりや教育実践に関する協働探究を重ねる。教育実習の他に、附属学校等の参観、介護等体験、模擬授業、教科教育個人誌づくり等を含む。

10単位

生徒指導・教育相談の実習

(教育実践研究C)
「学校教育相談研究」
ライフパートナー

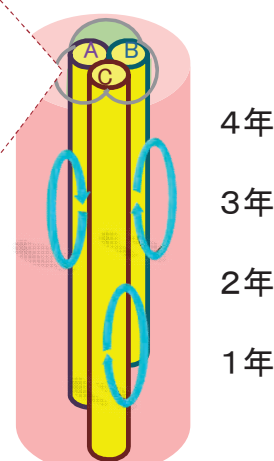
県内の不登校・発達障害児200名を教育委員会と連携して大学生が支援する。個別支援の実習。大学の授業内で講義とケースカンファレンスを実施。
8単位まで履修可

総合学習・特別活動・組織学習の実習

(教育実践研究B)
「学習過程研究」
探求ネットワーク

隔週土曜日に地域の児童生徒300名が大学に集合し、長期にわたる総合学習・特別活動を展開。それを150名の学生が異世代の組織で支援。それを大学の授業内で構造化。

8単位まで履修可



地域参画型の
世代間協働の学習

資料3 教育地域科学部 学校教育課程のディプロマ・ポリシーとカリキュラム・ポリシー

学位授与の方針 (ディプロマ・ポリシー)

修業年限以上在学し、かつ教育課程編成の方針に基づいて編成された科目を共通教育規程及び教育地域科学部規程において定められた所定の単位数を修得することにより、教科や教職の専門的・実践的力量ならびに公教育の担い手としての自覚と責任感を備え、以下のような能力を身につけたと認められる者に対して学位を授与する。

① 生涯にわたって学び続ける基盤

地域や学校における実践コミュニティの一員として、また学びの専門職として、地域に参画し、他者と協働し、生涯にわたって学び続ける基盤を有する。

② 協働的な学習や問題解決的な学習の指導と評価

子どもたちが活動的で協働的な学習、また教科の特性に応じた問題解決的な学習を行うことができるように、教育の目的・目標・内容、及び子どもの発達や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ことができる。

③ 教科における重要な概念と探究の方法に関する理解

子どもたちの知的・社会的・個性的な発達を支援するために、各教科・領域における重要な概念と固有の探究方法、及びそれらを子どもたちが学習していくプロセスに関して深い理解を有する。

④ 民主的な集団活動の運営方法と道徳的な指導

子どもたちが平和で民主的な社会のあり方と人間らしい生き方について理解を深められるように、集団活動の運営方法や道徳的な指導を行うことができる。

⑤ 子どもたちの個性に応じた成長と発達の支援

子どもたち一人ひとりの個性に応じた成長と発達を支援することができる。

⑥ 学識形成の足跡を示す学習成果の公開

上記①～⑤の能力を裏付けるために、学識が形成された足跡を示す学習成果をまとめて、公開することができる。

教育課程編成・実施の方針 (カリキュラム・ポリシー)

学校教育課程では、公教育の担い手として多様な人々と協働しながら、学識に支えられた指導力により子どもたちの学習・発達を支援し、生涯にわたって学び続ける教師を育てるために、以下のような特徴を有する教育課程を編成し、実施する。

① 幅広い専門領域を担う教員組織と新しいカリキュラム開発

多様な教科内容、教科教育、教育学を専門とするスタッフが協働し、近年の重要課題を視野に入れた授業やカリキュラムを開発する。また、地域の視点から学校教育のあり方について考えることを支援する。

② 実践と省察をコアに持つ協働的な学習

子どもたちの成長と発達を促す実践への参加と省察を繰り返す、専門職的な学習経験をコアに据えて、各科目の学習内容を理解させる。初年次より教師に求められる専門職的な学習を積み重ね、1年生から4年生までの学生が協働して学習することにより、その学習が深められるよう支援する。

③ 教科の専門性を高めるバランスある科目配置

教科固有の内容と探究方法を、講義・演習・実験・実習・実技・卒業研究等を通して、バランスよく学習させる。また、教科が成立する根拠や意義、歴史的背景について理解を深め、教科の目的・目標・内容について考えさせる。各科目においては、カリキュラム・単元・授業・教材・活動の開発と提案・実践や、様々な記録に基づいた事例研究を行い、科目における学習内容を統合的に理解させる。

④ 学習成果に支えられた世代継承サイクル

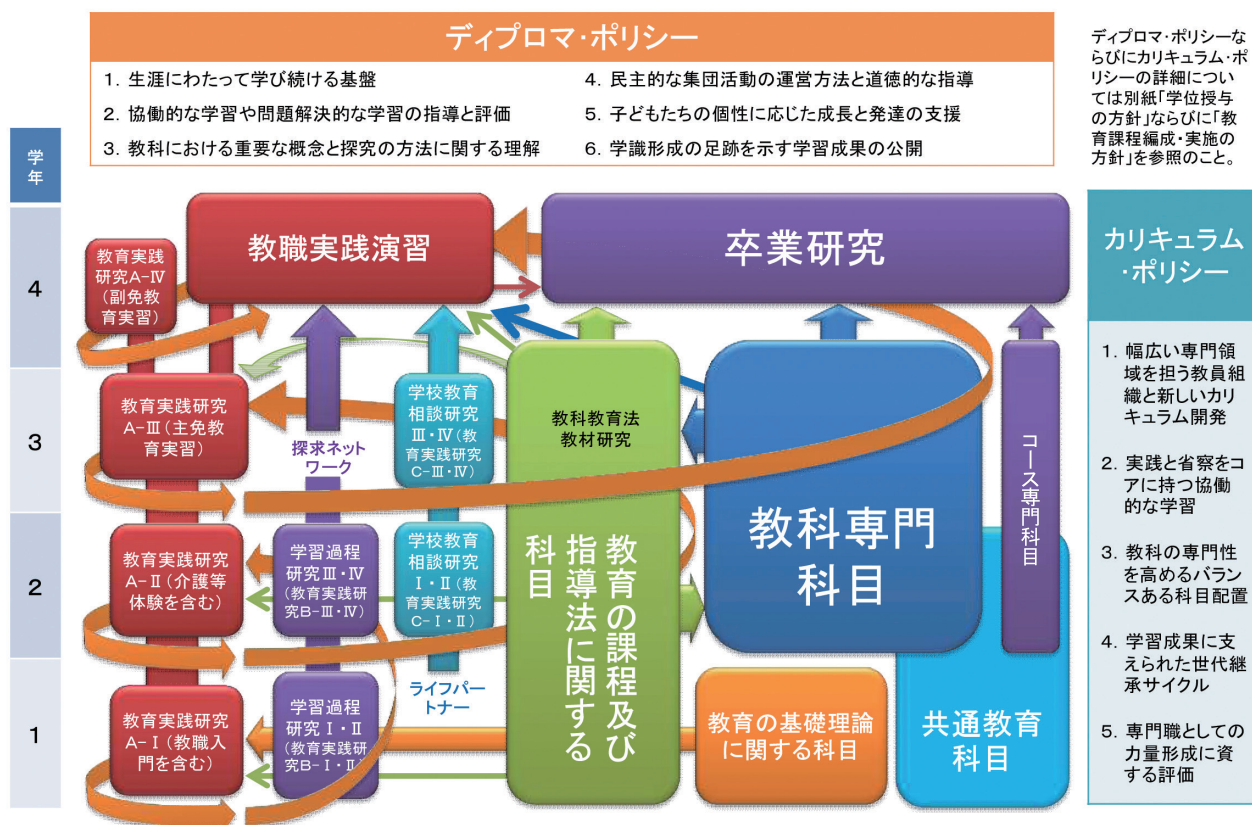
学識形成の足跡を示す学びの履歴・成果をまとめることにより、先行の世代の経験から学び、後の世代に自身の経験を伝えるサイクルを組み込んだ学習コミュニティを育成する。

⑤ 専門職としての力量形成に資する評価

専門職としての教師の能力を多面的に評価するために、協働的な探究のプロセスやそこで育まれた能力を把握し、目標と学習そのものを問い直す学習個人誌を作成し、公開させる。

資料 4

福井大学 教育地域科学部 学校教育課程 カリキュラム・マップ



工学部の創成教育における教育評価の取り組み

鈴木 奈緒子

(工学部非常勤講師, 創成教育プログラム・ファシリテーター)

飛田 英孝

(工学研究科材料開発工学専攻)

はじめに

大学教育における学びが Teaching から Learning へと変革される中で、学生の主体的な能力開発を支援することが大学教員の重要な役割となってきた。学生自身による自主参加・自主企画・自主運営に基づく創成教育では、「自主性」「問題解決能力」「実践力」「コミュニケーション能力」「創造力」など、通常の方通行型の講義では修得しづらい能力の開発が主目的となる。

福井大学工学部では、創成教育に対して平成 18 年度より『能力向上のための評価』を実施している。評価の目的は、工学部が理念に掲げる「夢をかたちにする技術者, IMAGINEER」の育成に資する教育プログラムの開発と実践にある。Imagineer(=Imagine+Engineer)とは、夢を形に変える創造力のある人という意味であるが、工学部では、(1) 人々の暮らしをここに描き (Imagine)、技術者の仕事がモノやシステムを生み出すこと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社会的立場づけを明確に持つ技術者像、さらに (2) 将来の自分の姿をここに描き、生き生きと働く技術者へと成長し続ける物語の主人公として意欲的・継続的に学び続ける技術者像を表現する言葉として用いている。学習者が周りの人やモノとのやりとりを通じて知識を再構成していくインターアクティブな教育プログラムにおいて、自らの能力向上を実感しつつ成長することを支援する評価を目指している。

1 評価プログラム

評価は、工学部共通科目「学際実験・実習」及び課外学習プログラムである「創成活動」において実施している。学際実験・実習は、工学部全 8 学科の専門分野の異なる学生たちが、学際的テーマについて、グループワークで問題発見や実践を通じて解決にむけて取り組み、まとめあげて発表する、という一連のプログラム¹⁾であり、その過程で必要とされる 10 の能力を設定し、『能力向上のためのガイド』として提示している。図 1 に「学際実験・実習」のエコロジー&アメニティ・プロジェクトの能力開発のガイドを示す。

『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る。学生と教員がこのガイドを共有してプログラムを実施している。学生に対して、受講前に「身につけたい能力」としてアンケートを実施し、受講後に「身についた能力」として、再度、アンケートを実施することで、活動前に能力を意識づけ、活動後に自ら評価するというしくみとしている。

例えば、「実践力」の向上のためには、ガイドとして、「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」「現地で得られた結果

を記録し、グループで共有する」と示しており、授業を通じて、留意したかどうかを尋ねる内容となっている。

「知らなかったからできなかった」ではなく、事前に少しでも意識することで主体的な行動につながる可能性がある。結果的に達成ができなかった場合は、受講後のふりかえりの中で、能力が向上しなかった要因として意識づけられ、受講後の活動の中で意識して取り組むことで、継続的に能力の向上を促すことを期待している。

能力の評価自体を目的化するのではなく、評価をきっかけに、気づきとふりかえりの中に取り込むことによって、夢を形にする技術者、Imagineer へと成長する原動力の一つとなり続けることを期待している。

プロジェクトごとに能力や行動基準、具体的な手法やツール例を設定し、プロジェクト内容に応じた評価基準を設定している。

期待できる能力	項 目	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、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 ☐ 現況調査を行い、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 ☐ 現地で得られた結果を記録し、グループで共有する	●現地踏査 ●ヒアリング調査 ●写真撮影の了解 ●計測器の活用
コミュニケーション能力	☐ グループでしっかり議論する ☐ 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、商業者、行政、専門家、教員、協力者など様々な立場の人の意見を聞く	●インタビュー ●ヒアリング調査 ●住民組織や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 ☐ 専門分野や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 ☐ 多様な主体（利用者、住民、商業者、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	☐ 情報媒体の活用、記録、管理をする（文献名、HP） ☐ 科学的根拠を見極める ☐ 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 ●各種ソフトの活用
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を作成する ☐ 第3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3者評価
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、どう役立つのかを意識する ☐ 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3者への相談 ●技術者倫理 ●グループワーク

図1 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）

2 評価能力の考え方

一般的な評価基準は、能力・姿勢・成績という3つの領域が対象となる。能力と姿勢はインプット、成績はアウトプットとなるが、評価基準を設定する場合、「インプット（能力・姿勢）を評価する方法」「アウトプット（成績や社会貢献）を評価する方法」「その両方を組み合わせるという方法」が考えられる。

インプットの方法を用いると、アウトプットを高めようとするインセンティブ（動機付け）が働かない。アウトプットの方法を用いると、社会への貢献を評価することはできるが、能力や姿勢以外の偶然の要因にも左右されやすく、また短期の成果を求める傾向が生じる恐れがある。

従って、インプットとアウトプットの両方を組み合わせる方法を用い、個人の欲求を満たし、積極的に取り組むインセンティブとして『能力向上のためのガイド』を受講前に提示することにした。

インセンティブ（動機付け）については、人間の欲求や行動パターンを踏まえた。人間の欲求について、「マズローの法則」では人間の欲求は5段階あるとし、物質的欲求、安定的欲求、連帯欲求、周囲からの尊敬欲求、自己実現欲求であるという考えを参考にした。

人間の行動モデルは、マグレガーによるX理論（性悪説）とY理論（性善説）を参考にした。20世紀初頭に誕生した科学的管理法は、作業分析や動作分析を基に効率的な生産方式を考える画期的な方法論であったが、この科学的管理法からY理論に基づいたやる気を引き出す管理が適していると、人間関係を包括し行動科学的アプローチへと発展している。²⁾

物質的インセンティブとしては単位があり、評価的インセンティブは、単位や発表への賞賛などがある。

『能力向上のガイド』は、特に、グループワークや外部の方との協力によって生まれる「人的インセンティブ」、テーマ設定や課題解決の中で得られる「理念的インセンティブ」、プロジェクトの達成によって得られる「自己実現インセンティブ」に重点を置き、10の能力を設定している。

表1 インセンティブ（動機付け）の設定

インセンティブ	内 容
1. 物質的インセンティブ	単位で報いることにより、物質的な欲求を満たすようなインセンティブ
2. 評価的インセンティブ	行動を、評価、賞賛などの形で評価することによるインセンティブ
3. 人的インセンティブ	接する人々の人間的魅力、居心地のよさ、所属意識(福井大学・地域)の向上によるインセンティブ
4. 理念的インセンティブ	思想や価値観の追求を達成意欲の源泉とするインセンティブ
5. 自己実現インセンティブ	常に自分をよりよい方向に育成してくれる、また達成感を持って取り組んでいると思えるような自己実現のためのインセンティブ

3 評価対象となる授業およびプロジェクト

ここで、評価対象となる授業およびプロジェクトを紹介する。『能力向上のガイド』による評価は、「学際実験・実習Ⅰ，Ⅱ」という工学部8学科の教員と学生が学科を越えてグループをつくり、テーマを設定して問題解決に取り組む工学部共通科目（各選択1単位）で実施している。

この科目は、学生の自主性や創造性、知識・技能を総合して問題解決する実践的能力の育成を目的とし、「学生の学生による学生のための授業」を目指しており、学生自身による自主参加・自主企画・自主運営の3原則に基づいて学生が主体となって、3種のプロジェクトを実施している。

工学部2、3年生を対象とした前期1単位の科目であるが、近年は1年生や地域教育科学部の学生も受講できるように門戸を広げている。

「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、パワーポイントを用いたプレゼンテーションで、最終発表はポスター発表を行う。学内外の活動グループとの協働プロジェクトもあり、平成25年度は10のテーマで取り組んだ。（表2）



図2 エコロジー&アメニティ：自然教室

「知能ロボット・プロジェクト」

市販のロボットパーツを用いて、与えられたコースを歩行する自律型ロボットの構想・設計・製作を行う。製作に先立ってプログラミング法等の講義を実施する。経験の有無や専門知識は問わず、工学部すべての学科から学生を募集している。5～6人のチームとなって取り組み、最終回にロボットコンテストを実施する。



図3 知能ロボットの製作

「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。シナリオ作成からビデオ編集まで行う。情報・メディア工学科以外の学生がチームを組み、大学生ならではのユニークで創造的なテーマ・切り口に力点を置き、人とのコミュニケーション、インパクトなど創意工夫した作品づくりを行っている。最終回に作品ビデオの鑑賞会を行う。



図4 デジタルクリエイター：ビデオ鑑賞会

表2 平成25年度の学際実験・実習 エコロジー&アメニティのプログラム

① 雑木林を楽しむ会	⑥ パーソナルスーパーコンピューターの製作
② キャンパス・イルミネーション	⑦ ブリッジコンペティション
③ 遊びは学びの原点 Fukui Play-Studio 遊房	⑧ パソコンリユース
④ エクリプス2013-彗星・流星・プラネタリウム-	⑨ 自転車の再生
⑤ フォーミュラカーの製作-エンジン分解・組立-	⑩ Android スマートフォンアプリ開発

4 能力向上のためのガイドとアンケート

能力向上のためのガイドでは、期待できる能力として10の能力と能力の向上が期待できる行動基準や具体的な手法やツールを設定している。

受講前に、「身に付けたい能力」についてアンケートを実施するとともに「能力向上のガイド」について簡単なレクチャーを行う。行動基準や手法・ツール例を紹介するとともに、グループで共有する目的を決めて課題を把握する、議論を通じた共有や計測や実験に基づいたフィールドワークを行う、専門分野や各種調査を踏まえて分析・解析を行うなど、具体例を示すことで工学部の学生としての自覚や行動をイメージさせ、実施に取り組む動機付けとしている。

受講後は、「身に付いた能力」と「行動基準の達成度」を回答するアンケートを実施し、受講前と受講後の達成度を比較し、どのような行動によって能力が向上したかといった傾向を把握するようにしている。同時に、学生自身がアンケートを通じて行動をふりかえり、達成感やさらなる課題の認識を得る機会としても実施している。

5 アンケート結果

「エコロジー&アメニティ・プロジェクト」のアンケート結果によると、「身に付けたい能力」は、「問題解決能力」「実践力」「自主性」といった主体性や実践力を希望する傾向にあり、8～9割の学生が、まずは主体的に、実践的に問題解決に取り組む意欲をみせている。(図5)

「身に付いた能力」は、「自主性」「問題解決能力」「コミュニケーション能力」が通年的に多く、年度によってばらつきはあるが、6～9割が達成できたと回答している。(図6)

身に付けたい能力と身に付いた能力の比較では、自主性や実践力など希望した能力の達成度が高く、行動規範の達成度と合わせてみると、グループでの議論による問題解決や役割分担による実践、共有を通じて得られたことがうかがえる。(図7)

さらに、「環境と社会に対する知識」「多元的・学際的な評価能力」「倫理的判断能力」も、他の能力と同じように向上している傾向にあることから、受講を通じて、これまで意識しなかった能力や行動に気付き、能力として身に付いたことがうかがえる。(図7)

まずは主体的に実践するところからはじまり、実践を通じてグループや地域の協力者とのコミュニケーションにより問題を発見・解決し、プレゼンテーションで第3者や外部への情報発信から評価を直に体感するという一連の流れの中で、次の活動への意欲やネットワークを築いていく様子がうかがえる。(図8, 9)

これは、アンケートによる評価に加え、ヒアリングや創成活動への参加という具体的な行動へつながっていく様子からも見てとることができる。全員ではなく、一部の学生になるが、次の活動へ

と踏み出した学生が、将来の夢と重ねて成長していく姿を見ることができ、今後は、こうした学生を増やしていく働きかけや環境づくりが課題となっている。

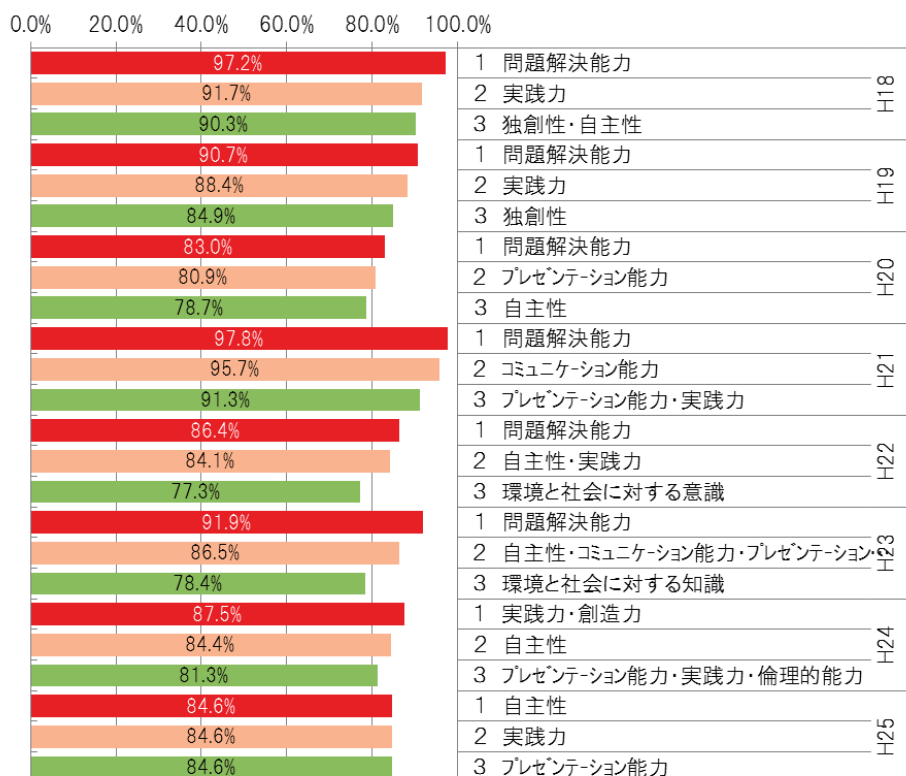


図5 身に付けたい能力（H18-25 年度における上位1～3位 / エコロジー・＆アムニティ・プロジェクト）

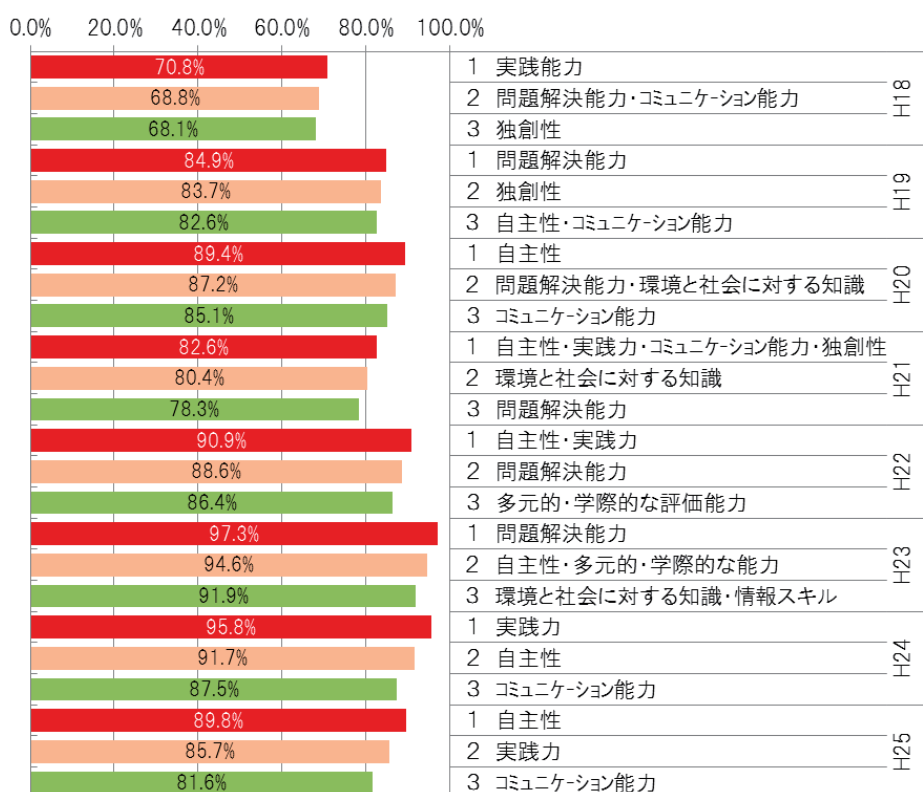


図6 身に付いた能力（H18-25 年度における上位1～3位 / エコロジー・＆アムニティ・プロジェクト）

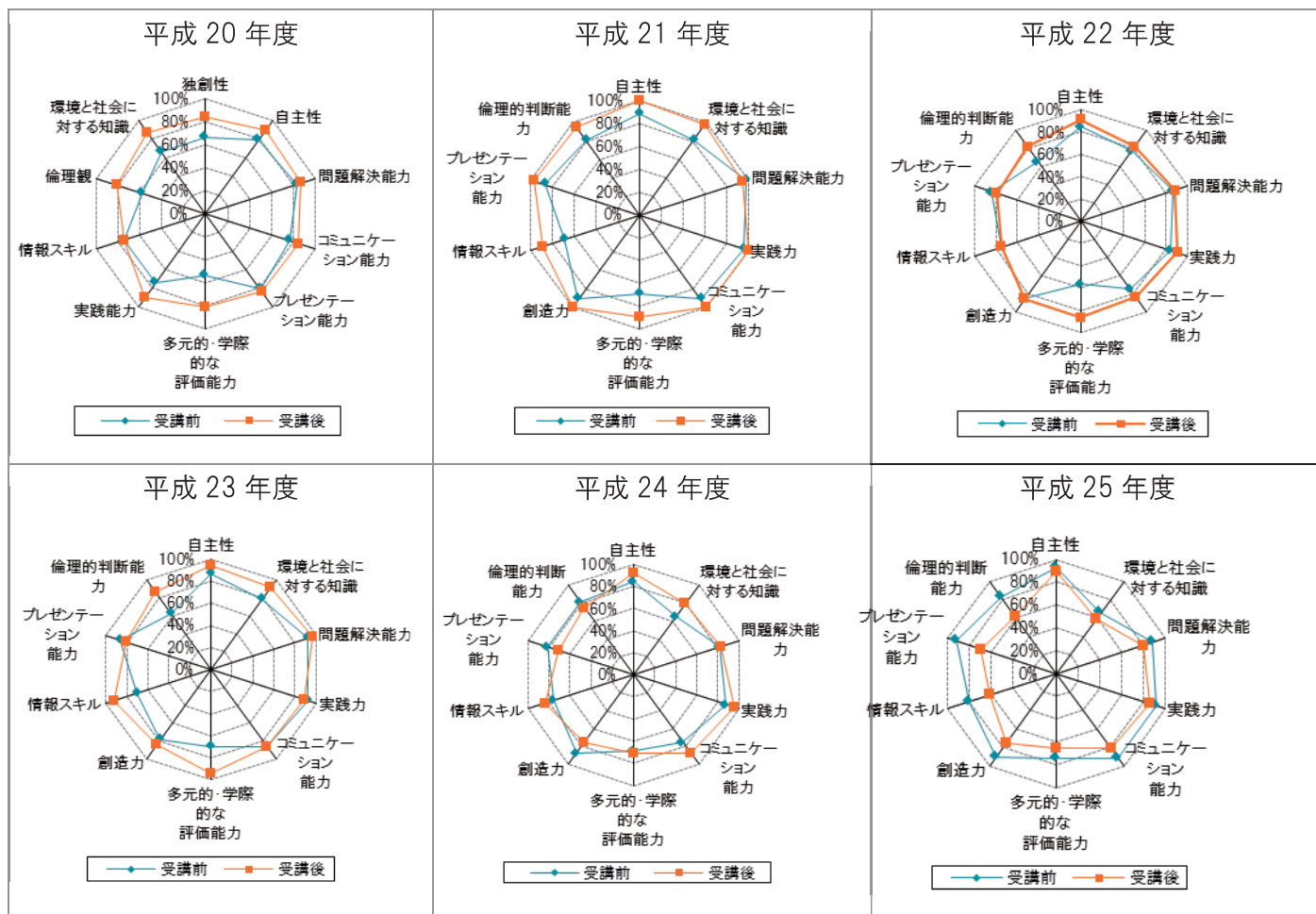


図7 身に付けたい能力と身に付いた能力の年度別比較（エコジ－＆アメニティ・プロジェクト）

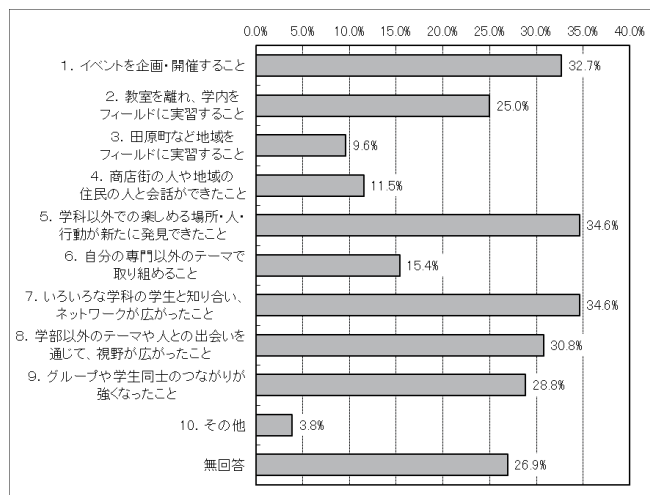


図8 学際実験・実習を受講してよかったこと（エコジ－＆アメニティ・プロジェクト）

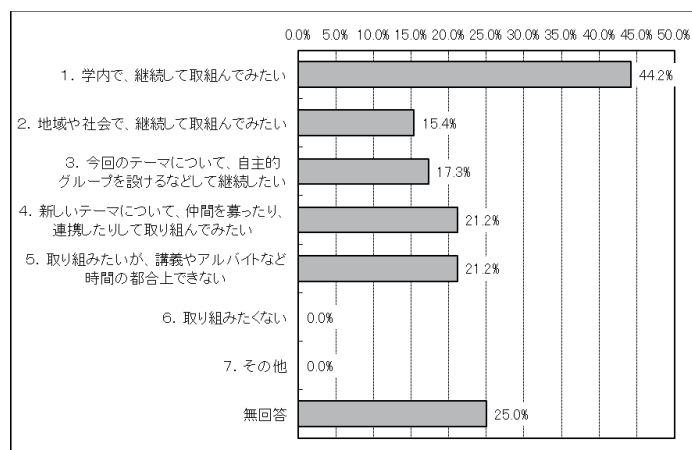


図9 今後の実践研究や活動について（エコジ－＆アメニティ・プロジェクト）

知能ロボットの平成25年度のアンケート結果において、能力向上のガイドの行動基準について聞いたところ、全項目において5～7割の学生が「できた」「まあまあできた」と答えている。

特に、「自主性」「問題解決能力」「プロジェクト開発能力」の達成度が約7割となっており、目標を決めて実行・共有し、問題の原因の特定や解決しながら、企画・立案・開発スケジュール、進捗、評価といった一連の流れをおさえながら取り組んだ様子がうかがえる。

			できた	まあまあできた	あまりできなかった	できなかった	特に必要なかった	無回答	総計
自主性	目的と達成目標を明確に決めて共有できましたか？	人数	8	13	3	0	0	3	27
		構成比	29.6%	48.1%	11.1%	0.0%	0.0%	11.1%	100.0%
	目標を決めて、自ら調査し、考え、行動できましたか？	人数	7	14	3	0	0	3	27
		構成比	25.9%	51.9%	11.1%	0.0%	0.0%	11.1%	100.0%
独創性・新規性	製作したい“もの”のイメージを持ちましたか？	人数	7	11	5	1	0	3	27
		構成比	25.9%	40.7%	18.5%	3.7%	0.0%	11.1%	100.0%
	できるだけ多くのアイデアを出し、整理しましたか？	人数	4	16	4	0	0	3	27
		構成比	14.8%	59.3%	14.8%	0.0%	0.0%	11.1%	100.0%
問題発見能力	従来手法を調査し、列挙したアイデアを検討し、最終案を決定しましたか？	人数	4	10	7	0	1	5	27
		構成比	14.8%	37.0%	25.9%	0.0%	3.7%	18.5%	100.0%
	ロボットに関する基礎的知識は身につきましたか？	人数	6	11	6	1	0	3	27
		構成比	22.2%	40.7%	22.2%	3.7%	0.0%	11.1%	100.0%
問題解決能力	基礎的知識に基づいて問題となっている現象を分析できましたか？	人数	6	12	5	0	1	3	27
		構成比	22.2%	44.4%	18.5%	0.0%	3.7%	11.1%	100.0%
	現象が起こりうる可能性を列挙し、原因を特定しましたか？	人数	8	9	6	1	0	3	27
		構成比	29.6%	33.3%	22.2%	3.7%	0.0%	11.1%	100.0%
実践力	グループで解決策について議論し、解決策を決定し、共有しましたか？	人数	6	11	4	1	0	5	27
		構成比	22.2%	40.7%	14.8%	3.7%	0.0%	18.5%	100.0%
	問題の解決を試み、検証できましたか？	人数	10	10	3	1	0	3	27
		構成比	37.0%	37.0%	11.1%	3.7%	0.0%	11.1%	100.0%
実践力	論理的に思考できましたか？	人数	8	9	6	1	0	3	27
		構成比	29.6%	33.3%	22.2%	3.7%	0.0%	11.1%	100.0%
	実習により基礎的技術は身につきましたか？	人数	9	11	3	1	0	3	27
		構成比	33.3%	40.7%	11.1%	3.7%	0.0%	11.1%	100.0%
プロジェクト開発能力	専門的知識・技能は身につきましたか？	人数	5	10	8	1	0	3	27
		構成比	18.5%	37.0%	29.6%	3.7%	0.0%	11.1%	100.0%
	実践計画を立て、実行できましたか？	人数	7	12	4	1	0	3	27
		構成比	25.9%	44.4%	14.8%	3.7%	0.0%	11.1%	100.0%
コミュニケーション能力	企画・立案し、開発スケジュールを決めましたか？	人数	5	14	4	1	0	3	27
		構成比	18.5%	51.9%	14.8%	3.7%	0.0%	11.1%	100.0%
	開発途中で進捗状況を報告し、評価・検討しましたか？	人数	8	13	3	0	0	3	27
		構成比	29.6%	48.1%	11.1%	0.0%	0.0%	11.1%	100.0%
情報スキル	目標達成レベルを評価し、必要あれば見直しましたか？	人数	9	12	3	0	0	3	27
		構成比	33.3%	44.4%	11.1%	0.0%	0.0%	11.1%	100.0%
	グループ内で積極的に意見を出し、議論しましたか？	人数	6	9	4	3	1	4	27
		構成比	22.2%	33.3%	14.8%	11.1%	3.7%	14.8%	100.0%
学際的基礎知識	定期的な報告し、話し合いましたか？	人数	5	12	3	2	1	4	27
		構成比	18.5%	44.4%	11.1%	7.4%	3.7%	14.8%	100.0%
	教員や協力者に相談しましたか？	人数	3	7	7	4	3	3	27
		構成比	11.1%	25.9%	25.9%	14.8%	11.1%	11.1%	100.0%
倫理的判断能力	インターネットを活用して情報を収集しましたか？	人数	4	13	4	3	0	3	27
		構成比	14.8%	48.1%	14.8%	11.1%	0.0%	11.1%	100.0%
	ソフトウェアを活用できましたか？	人数	2	12	10	0	0	3	27
		構成比	7.4%	44.4%	37.0%	0.0%	0.0%	11.1%	100.0%
倫理的判断能力	プログラミング能力は身につきましたか？	人数	7	5	3	8	1	3	27
		構成比	25.9%	18.5%	11.1%	29.6%	3.7%	11.1%	100.0%
	専門以外の専門的知識を習得できましたか？	人数	5	8	10	1	0	3	27
		構成比	18.5%	29.6%	37.0%	3.7%	0.0%	11.1%	100.0%
倫理的判断能力	他分野の協力者に教えてもらいましたか？	人数	6	10	4	2	2	3	27
		構成比	22.2%	37.0%	14.8%	7.4%	7.4%	11.1%	100.0%
	多分野との連携により考えましたか？	人数	5	10	7	0	2	3	27
		構成比	18.5%	37.0%	25.9%	0.0%	7.4%	11.1%	100.0%
倫理的判断能力	調査や実験が、誰か(何か)に迷惑をかけるていないか考えましたか？	人数	7	10	6	0	1	3	27
		構成比	25.9%	37.0%	22.2%	0.0%	3.7%	11.1%	100.0%
	判断した事が、社会や環境の中で、どう役立つのか考えましたか？	人数	3	11	3	7	0	3	27
		構成比	11.1%	40.7%	11.1%	25.9%	0.0%	11.1%	100.0%
倫理的判断能力	自分と異なる立場の人が、どのように考えるか想像できましたか？	人数	2	14	7	1	0	3	27
		構成比	7.4%	51.9%	25.9%	3.7%	0.0%	11.1%	100.0%

図 10 能力向上のガイドの行動基準の達成度 (H25 年度 知能ロボット・プロジェクト)

表3 アンケート自由意見

知能ロボット・プロジェクト
◆今回この学際実験を受講して普段は一緒に活動することのなかった他学科の学生と同じ目標に向かって取り組み、様々なことを学べたことは良い経験となりました。LEGO MIND STORMS NXT 部門において優勝することができたことはとてもうれしく思います。私達知能システム工の1年生はこれから C 原語やロボット製作について学んでいくのですが今回この経験を活かしていければと思います。(H23 年度) ◆ロボットに触れる機会があるなんて思っていなかったのですごく楽しかった。他の用事等でこの実習に集中できなかったのが心残り。家で作業できたらもっと良かったかもしれない。(H23 年度) ◆設計図なしで自分の頭で考えた形、特長を LEGO Mindstorms を用いて目の前に具現化出来たときの楽しさを知りました。3年生のチームリーダーの協力もありミッション7のロボットを基本的にすべて自分で作り結果成功をおさめることができたのでその点においても嬉しかったし楽しかったです。チーム内で役割分担を初期からやっていてそれぞれしっかりチームとしての目的を達成することが出来たりしてそれが "LEGO Mindstorms"において優勝という形で結びついたので良かった。誰一人としてこのチームに不可欠でありこの4人がそろわなければ優勝という文字はなかったように感じます。この実際実験をやってよかった。(H24 年度) ◆私達7班は2足歩行ロボットに行動を与える実験を行いました。パソコンを使い行動をプログラミングする人がひとりに限られるので他の班員はサポートするしか役割がありませんでした。他にも役割の幅が広げればもっと効率よく実験が行えたと考えています。(H24 年度) ◆練習ではうまく走ったのに本番になったらうまくいかなかったので大変だった。今回は初めてで先輩に任せてしまったところも多かったので次回も参加してもっと自主的に取り組めるようにしたい。(H25 年度) ◆良い経験ができた。最初は参加させられたという気持ちがあったが今は参加して良かったと思っている。(H25 年度)
デジタルクリエイター・プロジェクト
◆先生、研究室の人たち、本当にありがとうございました。途中はどうなるかと思いましたが、表現したいことが表現できました。普段、経験できないことが経験できて興味も広がりました。大学生活で作った作品が1つ手元に残るのはすごく嬉しいです。ありがとうございました。(H25 年度) ◆力不足な私たちを休日返上でサポートしてくださってありがとうございました。編集を進めていくとともに当初の自分たちの計画の甘さを実感しました。VIDEO STUDIO、AE、プレミアなど、どのソフトに関しても知識が乏しく思ったほどの仕上がりにはできませんでしたが、さらにきちんと教本を読んで知識を身につけていけたらいいなと思っています。自分のリクエストとメンバー全員の思いを限られた時間内で作品としてまとめることの難しさを実感しました。このデジクリに加わったことで TV 放送局の活動にも参加できて良かったです。(H25 年度)

表3に、「知能ロボット・プロジェクト」と「デジタルクリエイター・プロジェクト」のアンケートでの自由意見を示す。いずれにおいても、専門外の制作に取り組んだ学生たちが、様々な分野の教員や専門スタッフに教えてもらいながら創造的に製作する喜びと意欲を示している。

6 ヒアリングによる評価と創成活動

さらに、受講後も継続して取り組む学生やグループの活動を、「創成活動」として位置づけ、支援している。「創成活動」は、教員や学生が提案した活動を先端科学技術教育センターが認定し、工学部全体で支援して実施する課程外の活動である。

単位の認定はなく、問題発見、問題解決能力、知識の実践的応用能力、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などを身に付ける課外活動であり、学際実験・実習の受講後も継続して活動を希望する学生が取り組む傾向にある。

平成 20 ～ 22 年度の教育 GP（質の高い大学教育推進プログラム）を契機に、「夢を形にする技術者 I M A G I N E E R をめざして」をテーマに、多様な分野にわたるものづくり基礎教育のカリキュラムや分野を越えて体験できる課程内および課程外プログラムを充実させている。（表 4）

創成活動として認定されると、水曜 5、6 限の創成活動時間枠での実施が公式に認められ、活動場所・使用器具・資金、さらに教職員への協力の呼びかけ、広報など、各種支援がある。

「学生提案型」と「教職員提案型」があり、単位や能力向上のアンケートによる定量的な評価は実施しないが、外部ファシリテーターによる「ヒアリング」による定性的な評価を設けている。

筆者（鈴木）が外部のプログラム・ファシリテーターに該当するが、聞き取り方式で実施し、平成 18 年度から、約 50 人の聞き取りを行っている。

表 4 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）	○マイクロマウス・プロジェクト
○ものづくり工房	○フォーミュラカー製作プロジェクト
○メカトロ工房	○雑木林を楽しむ会
○知能ロボット・アドバンスコース	○たわら屋
○自律型サッカーロボット製作プロジェクト	○灯リプロジェクト
	○SAK

ヒアリングの対象となる学生は、グループのリーダーのみならず裏方で黙々と取り組む学生など多様な学生に対し無作為に行っている。ヒアリング内容は、「受講したきっかけ」「活動の成果と課題」「将来について」とし、1 人あたり 30 分程度の聞き取りとしている。

ヒアリングに応じる学生は、活動経験を踏まえていることから、成果や課題については具体的な言葉にできる。話をしている中で課題の解決に思い至ったり、成果の大きさに改めて感じ入ったりすることもある。リーダーとしての悩みを話しているうちに、整理ができ、「こうすればいいんですよ」といった具合に、ただ話しているだけで自分なりの方向性に気付くケースもある。

また、当初は、無口で議論にも積極的に発言できなかった学生が、物事の本質を誰よりも把握し、メンバーが声をかけてくれることへの感謝や地域の協力者への恩返しなど、表には出ない熱い気持ちをとつとつと語るケースも多く、その後、素晴らしいプレゼンテーションをしたり、リーダー的役割で活動を牽引したりする人物になるケースも多い。

将来の夢については、現在の活動の延長にあるという学生やまだわからないから探すために活動をしているという学生など専門性が多様なだけに一概には言えないが、夢に向かって実践するとい

う前向きな姿勢は共通しており、不安感や迷いを訴える学生は殆どいない。

ヒアリングをした学生が、社会人になって全く異なる分野に就職するケースもあるが、地域での活動を通じて新しい分野を知るなど、進路を考えるヒントにもなっている。

灯りプロジェクト

今井 一翔

(建築建設工学科)

前期博士課程2年)



●活動のきっかけ、内容

灯りプロジェクトで全体統括をしていました。平成21年冬のキャンパスイルミネーションに続き、平成22年7月の福井大学松岡キャンパスの病棟を中心にイルミネーションをした「光達い」では、図書館、正面玄関、病棟の3か所において、約20人の学生がそれぞれグループをつくって灯りを製作・展示しました。

全体進行管理、広報、配線計画などの全体プロデュース、費用対効果、熱量の調整、デザインまで、トータルにプロジェクトを進めていく役割でした。

◆活動の成果、よかったこと

全体として、照明は建築建設工学科で学ぶのですが、情報・メディア工学科の学生が参加してくれたことで、プログラムの要素やLEDの専門的な知識・技術を幅広く学ぶことができました。

また、今回は、コミュニケーションに力を入れました。メールや携帯での連絡も必要ですが、特に、顔と顔を合わせてコミュニケーションするミーティングを多く持つことで、団結力が強くなったことを実感しています。

個人的には、普段あまり人前で話することがなかったのですが、プロジェクトの推進を通じて、メンバーに繰り返し伝えることで、責任感も強くなり、精神力が鍛えられました。結果的に、就職活動の面接でもはきはきとしゃべる力が養えました。

◆問題・課題、大変だったこと

色々な学科、学年の学生で構成されているので、学部生は授業が多くみんなと顔を合わせをする機会も少なく、参加することができずに自然とやめてしまう学生もいました。大学全体で、学生が全て空いている時間は金曜日の午後ですが、もう少し自由に使える時間が欲しいと思います。

また、冬のイルミネーションは、ポスターを作成して広く呼びかけたので、イメージを持ってもらいやすく、やる気のある学生を集まってくれました。単位がもらえるから参加する、といった軽い気持ちで来る学生になると、やる気のある学生との温度差を埋めることが大変になります。学部生の時に2年間、イルミネーションの基礎授業をし、そこからやる気のある学生を募るという2段階の方法が有効だと思います。

◆将来の夢

ハウスメーカーに就職が決まりました。目指しているのは、オールマイティに活動できる人です。家づくりには、家を設計する人、建てる人、売るのがいますが、すべてを経験したいです。オールラウンドのことができる人になり、その次の段階で、秀いで魅力を持って何かを創っていききたいです。まずは、営業を通じてお客さんから感動をいただけるようになり、その経験を設計や工事で作る面白さを実感し、貢献していきたいと思っています。

学際実験・実習(知能ロボット、魅力マップづくり)

創成活動「何でもつくってみよう」「小河川の環境問題調査隊」

藤田 智司

(知能ロボット 4年生)



●活動のきっかけ、内容

2年生の時に、学際実験・実習の知能ロボットを受講し、創成活動の「何でもつくってみよう」でライントレースに取り組み、全国大会に出場しました。3年生では学際実験・実習のエコロジー&アメニティで魅力マップをつくりました。4年生の時に、馬渡川の清掃ロボットの開発に協力し、完成させました。

◆活動の成果、よかったこと

色々な人と触れ合えたことです。清掃ロボットに参加したのも、就職活動の時に、偶然、内定が決まった福井大学生と話しているうちに清掃ロボットの話になって誘われ、その後、創成活動の先生方の紹介ややりとりもあって、最後の完成に向けた難しい局面に協力することができました。

学際実験・実習のエコロジー&アメニティの魅力マップづくりは、それまでのロボット製作とは全く違った活動に取り組みたいと思って受講しました。大学周辺のまちを歩き、魅力のある所の写真を写して、マップにまとめる活動でしたが、アイデアの出し方やひとり一人の考え方の違いがわかり、みんなで話し合い、創りながらよりよくしていくことが面白かったです。

大学時代は、見聞を広げ、色々なことをやってみようと思い、最初は、サークルも見学に行き、バイトもたくさんしたかったけど、創成活動に関わる機会を多く持つことにしました。活動に参加できる環境や機会が多くあったから、色々な活動に取り組む意欲がわきました。

◆問題・課題、大変だったこと

時間が足りなかったことです。趣味の音楽や読書、講義のレポート、バイトなど全てやりながら時間をやりくりするのが大変でした。その分、濃い時間を過ごせたと思います。

また、学科の違う学生との活動の時間を合わせるのが大変でした。清掃ロボットのメンバーは、知能システム工学科と電気・電子工学科と学科が違うので、講義が空いている時間が合わず、土日をつぶしての活動になります。全学科が空く共通の時間が欲しいと思いました。

◆将来の夢

第1志望のパナソニックに就職が決まりました。生産技術や設計開発といった自分のやりたかった分野で仕事ができると思います。面接では、ロボット製作など創成活動について話すことがたくさんあって、大変、興味深く聞いていただきました。ボランティア活動など地域活動についても聞かれ、エコロジー&アメニティなど課外活動を通じて環境問題や地域貢献について考え、活動したことも興味を持っていただき、振り返ってみると、就職にも有利だったのだなと思いました。こうした経験を活かして、これからも頑張りたいと思います。

図 11 ヒアリングの紹介例³⁾

卒業したOB・OGと活動情報を共有し、定期的集まる機会を設けている活動団体では、卒業生の仕事や結婚・子育てなど、一歩先行く先輩たちの人生観にも触れ、改めて自分に適した進路を見つめる機会にもなっている。

ヒアリングの結果は、現代GPや教育GPの報告書、センター広報誌（CIRCLE News）、HP等で公開しており、日常的には伝わらない思いや考えを表面化することで、学生や教職員、地域住民、OB・OGが共有できるようになっている。（図11）

おわりに

右肩上がりの社会・経済モデルが崩壊し、新たに構築していく時代において、専門技術は絶えず進化し、技術者のあり様も変化している。その中で、誰のために、何のためにというぶれの無い倫理観を備え、問題発見や解決のために専門性を磨き続けることが求められている。

評価にあたっては、新しい技術やシステム再構築など、学生たちが社会に出て経験していくことは計り知れないが、多様な分野との連携や交渉の中で、立場の違うさまざまな分野の人々とコミュニケーションし、さまざまな角度から検証し、解決へと導く実践力と創造力の原点を、学生時代に体験を通じて気づき、人間力として記憶していくことを期待している。

まず実践という即効的な能力もあればキャリアを積むことで蓄える多元的な能力も含まれている。大学時代に、夢を形にする技術者、Imagineerに向かう第1歩として、困難に遭遇したときに乗り越えていく力を備えることができる評価として、改善・工夫を重ねていくことが必要である。

註

- 1) 飛田英孝「夢を形にする技術者、Imagineer 育成プログラム」『福井大学高等教育推進センター年報』No. 1, 2011 年, p. 3.
- 2) たとえば、エドワード・L・デシ, リチャード・フラスト [桜井茂男] 「人を伸ばす力」新曜社, 1999 にあるような内発的動機付け。
- 3) 福井大学工学部 報告書「教育GP (Good Practice) - 質の高い大学教育推進プログラム - 夢を形にする技術者育成プログラム」 2011 年 3 月 より。

II 福井大学における教育改革の取り組み事例

文京キャンパスにおける英語教育改革 中根貞幸 (41)

入試改革について 福島一政 (56)

具体的根拠に基づく入試広報戦略の策定から教職員・学生の協働による事業展開へ

入試広報プロジェクトチーム (58)

地方国立大からのグローバル人材育成モデルと国際交流プログラムの構築を目指して

寺岡英男 (67)

文京キャンパスにおける英語教育改革 ー改革のプロセスと現状ー

中根 貞幸
(語学センター特命教授)

1.1 改革のプロセス (2012 年 4 月～ 2013 年 11 月) 主要事項一覧

2012 年度

- ・ 4 月 1 日 専任語学センター長赴任
- ・ 6 月 25 日 英語教育検討専門委員会設置, 審議開始
- ・ 8 月 語学センター教員による英語集中講義 (文京キャンパス)
- ・ 9 月 短期海外英語研修 (カナダ Royal Roads University にて 3 週間)
- ・ 10 月 1 日 英語インストラクター 2 名赴任
- ・ 10 月 10 日 語学センター施設 (Global Hub) オープン
- ・ 12 月 4 日 英語教育検討専門委員会審議終了
- ・ 12 月 21 日 全学グローバル人材推進委員会語学教育部会と共通教育委員会の合同 WG (英語では Joint Task Force, 略称 JTF) 設置
- ・ 1 月 11 日 JTF 審議開始
- ・ 2 月 6 日 JTF 審議終了
- ・ 2 月 8 日 英語非常勤講師への説明会
- ・ 2 月～ 3 月 短期海外英語研修 (カナダ Toronto 大学にて 3 週間, アメリカ Portland 州立大学にて 3 週間, オーストラリア Monash 大学にて 5 週間)

2013 年度

- ・ 4 月 新英語カリキュラム施行 (工学部 1 年生のみ)
- ・ 4 月 1 日 英語インストラクター 8 名赴任
- ・ 4 月 5 日 Practice TOEIC と GSL 語彙テストの実施 (工学部 1 年生のみ)
- ・ 4 月 6 日 TOEIC-IP の実施 (工学部 1 年生のみ)
- ・ 4 月 15 日 言語開発センター (Language Development Center ; 略称 LDC) オープン (総合図書館 2 階)
- ・ 7 月 20 日 TOEIC-IP の実施 (工学部 1 年生のみ ; TOEIC のスコア約 40 アップ)
- ・ 8 月 5 日 英語教育週 2 回開講に伴う時間割調整 WG と
英語教育週 2 回開講に伴う教育内容等検討 WG 発足
- ・ 8 月 語学センター教員による英語集中講義 (文京キャンパス)
- ・ 8 月 9 日 英語インストラクター 1 名辞任
- ・ 8 月～ 9 月 短期海外英語研修 (ニュージーランド Auckland 大学にて 3 週間, アメリカ Portland 州立大学にて 3 週間)

- ・ 9 月 1 日 英語インストラクター 1 名赴任
- ・ 10 月 1 日 英語インストラクター 1 名赴任
- ・ 10 月 2014 年度の「英語」の時間割枠承認（共通教育委員会及び両学部）
教育地域科学部の 2014 年度入学生から英語新カリキュラムの実施承認
- ・ 11 月 15 日 英語非常勤講師への説明会（教育地域科学部英語教員及び語学センター教員も多数参加）

1.2 福井大学における英語教育改革概観

福井大学の英語教育改革は共通教育改革の一環として行われてきた。2012 年 3 月までの経緯については、『福井大学高等教育推進センター年報』（2012 年 10 月）に掲載の「これからの共通教育のあり方について-共通教育検討委員会中間報告-」（2012 年 3 月）に述べられている。その時点では、専任の語学センター長が赴任する前の段階であったので、取り組むべき問題の提起に留められている。(1) 授業時間数増、(2) 教室の確保と時間割、(3) 習熟度別クラス編成の導入、(4) クラスサイズと教室の形態、(5) CALL システムの 5 点について予想される問題が指摘されている。

2012 年 4 月に Albert Lehner 教授（前任は国際教養大学教授）が専任の語学センター長として着任した。上記検討課題を審議するために、共通教育検討委員会の下に英語教育検討専門委員会が設けられた。語学センター、教育地域科学部、医学部、工学部からそれぞれ 2 名の委員が選出された（教育地域科学部選出教授の 1 名は共通教育センター外国語部会長）。同年 6 月 25 日に第 1 回委員会が開催され、その後、月 1 回のペースで審議を続けた（7.24, 8.8, 9.6, 10.10, 11.9, 12.4）。審議の初期の段階で、従来共通教育の実施主体であった共通教育センターと 2011 年 4 月に新設された語学センターの関係が明確でないとの指摘があったが、少なくとも当面は、語学センターの教授陣は外国語部会に所属し、教育地域科学部所属の英語教員と共に英語教育を担うこととなった。

本学の英語教育の目的を「高校までの英語学習の成果をさらに発展させ、英語使用の機会を多く提供する中で、英語コミュニケーション能力を高める。また同時に、グローバルに英語を使うことができるように意識を高揚させる。」と定めて、その達成のためにどのような教育体制を構築すべきかを議論した。英語運用能力を高めるにはコミュニケーション型授業運営が必要であることには異論はなかったが、同時に授業時間数の増加も図らなければ求められる効果は期待できないという点でも一致した。この点は時間割との関係があり、委員会だけで決められる問題ではないので、時間増の幅が問題となった。ESL/EFL 教育界では、習熟度別クラス編成は標準化しており、本学での導入にも特段の異論はなく、工学部委員はこれを強く支持した。レベル分けに必要なプレースメントテストについては、当面は TOEIC を用いるが、語彙レベルテストも併用することが了承され、区分は 4 段階とすることになった。

このような審議を続けるうち、9 月下旬には、文科省の平成 24 年度グローバル人材育成推進事業（G30+）に本学のプロジェクトが採択され、その中に盛り込まれている語学センターを中心とする英語教育改革の実施が急務となってきた。折しも、学内では語学センターの施設がオープン（10.10）し、学生の国際交流を促進し、各種イベントが行えるグローバルハブ（Global Hub）も誕生した。英語教育検討専門委員会では、G30+ プロジェクトの主たる実施部局である工学部はもとより、他の 2 学部とも意見交換をする必要があると判断し、共通教育検討委員会と英語教育検討専門委員会の両委員長が 3 学部長と懇談した。この間、委員会内では、教授内容と教授方法、各レベルのベンチマー

クを定める作業を進めた。

英語教育検討専門委員会では、11月9日の第6回委員会において、懸案であった「英語」の授業時間数とクラスサイズについて審議し、学部長との懇談を踏まえつつ英語の週2回開講の実現性について論じた。クラスサイズは、教授陣の担当能力に依存するが、各クラス28名程度を想定し、さらなる縮小の可能性を模索することとなった。CALLシステムとしてはNetAcademy 2が使用可能な状態となっていたが、オンラインで優れた語学プログラムを提供するEnglishCentralやRosetta Stoneの導入も好ましいとされた。なお、新カリキュラムはコミュニケーションを旨とするので、これらのプログラムは教室外学習に活用することとなった。懸案事項はほぼ検討が終わったので、これまでの審議を受けて、委員長と英語教育を専門とする2委員が中心となって「英語」教育改革案をとりまとめることになり、原案が第7回委員会（12.4）に提案され、了承された。

2012年12月21日に全学グローバル人材推進委員会語学教育部会と共通教育委員会の合同WG（英語ではJoint Task Force, 略称JTF）が設置された。2013年4月から、工学部1年生に英語新カリキュラムを実施するために必要な措置を講じるため、2013年1月から実質審議に入った。教育地域科学部では、新カリキュラムの適用は準備ができていないとのことで、対象は工学部1年生だけとなった。審議課題は主に次の4点。(1) 工学部との時間割調整、(2) 英語教育改革に関する非常勤講師への周知、(3) 単位数、科目名称変更など履修の手引き、規程の改正に係る事項、(4) レベル分けとテキストの選定、(5) プレースメントの方法。JTFでは全体的な審議の方向を決めた後、時間の節約のため、2班に分かれて、それぞれ(1)、(2)、(3)と、(4)、(5)を審議することとなり、数回の審議を経て、実施準備を終えた。

2013年4月には、語学センターのインストラクター6名（内1名は2012年10月に赴任）が揃った。さらにG30+で採用した3名も加わった。工学部の1年生は新カリキュラムの英語授業を受けることになったが、同時に総合図書館2階に言語開発センター（Language Development Center, 略称LDC）も開所され、時宜を得た英語自主学习施設の整備となった。発音練習ができる遮音された個室（24室）をはじめ、Graded readers（Oxford, Cambridge, Penguin, Macmillan など2700点以上）や各種DVD800点が備え付けられ、DVDを視聴できるブースも16ある。さらに、グループ学習室4室と教室1室まで整備されている。

このように、2013年度から週2回の英語授業を受けられるように時間割を修正したが、2014年度からは学年進行に伴い、英語の授業が大幅に増加する。それに備えるために、工学部では大幅な時間割の変更が必要となるので、2013年8月には英語教育週2回開講に伴う時間割調整WGと英語教育週2回開講に伴う教育内容等検討WGが立ち上げられた。まず、前者のWGと両学部との間で、英語の開講時間帯を定め、調整をした後、それを基にして、英語以外の外国語担当者（教育地域科学部所属）と両学部で時間帯の調整を行い、10月に新たな時間割枠が共通教育センターで承認され、続いて両学部でも報告了承された。これによって、2014年4月から教育地域科学部1年生にも新カリキュラムが適用される道が開かれた。後者のWGでは、教育内容・方法、使用テキストなどについて審議した。両WGでの審議を踏まえて、英語新カリキュラムの教授内容と教授方法などについて、11月15日に非常勤講師を招いて説明会を開催した。この会には、教育地域科学部所属の英語教員も語学センターの教員も多数が参加した。



このようにして実現されてきた英語教育改革の中身について、2013年3月に出された「共通教育検討委員会最終報告」の資料3「英語教育検討専門委員会報告」から引用し、適宜修正を加えながら説明し、最後に2013年度の現状について述べたい。

2.1 背景：英語教育改革の必要性について

この十年、グローバル化が急速に進んで、日本社会もその波に晒されている。そのような状況の中、日本の大学もグローバル化への対応を迫られてきた。「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人材の育成」が本学の中期目標の一つにもなっている所以である。現に、地元企業からも本学の英語教育強化が求められ、特に工学部の学生の英語力の向上が期待されている。産業界ばかりでなく、教育現場においても、小学校5,6年に英語教育が導入され、小学校教員にも英語教授力が求められることとなった。中学校では、すでに多くの学校でコミュニケーションな授業が行われているし、高校においても、2013年度からダイレクトに教えるよう指導要領が改定された。医学や看護の領域では、ほとんどすべての文献が英語で書かれていて、英語教育はますます重要なものとなっていることは言うまでもない。

文京地区では、2006年に1年生346名（工学部183、教育地域科学部163）を対象としてTOEIC-IPを実施したが、両学部の平均スコアは366であった。工学部にあっては、350を割っていて、社会の期待にはほど遠いということが明らかとなった。その後、英語教育の充実を図るため、語学センターの設置が構想され、長い準備期間を経て、2011年4月に同センターが設立された。同年、高等教育推進センターの下で、共通教育の検討が行われることとなり、英語教育についてもその一環として検討が進められた。2012年6月には英語教育検討専門委員会が設置され、そこで共通教育基礎教育科目「英語」と医学部の基礎教育科目「英語」の在り方について審議をすることとなった。

現在福井大学が置かれている社会状況と学生の英語力不足を考慮すれば、英語教育の改善強化が喫緊の課題であることは言を俟たない。新たな英語教育の在り方を提示したい。

2.2 英語教育の目的

基礎教育科目「英語」教育の目的は「高校までの英語学習の成果をさらに発展させ、英語使用の機会を多く提供する中で、英語コミュニケーション能力を高める。また同時に、グローバルに英語を使うことができるように意識を高揚させる。」とするのが妥当であろう。

文科省は「英語の使える日本人」を目指した英語教育を行うことを提唱しているし、今の英語教育はコミュニケーションであるべきだという意見が多数を占める。現に、多くの大学生が英語力を欠いているのは、英語を使うことに自信がなく、英語を使おうとしないことに起因するところが大である。英語の知識を持っていても、それを使わなければ英語の運用ができないことは当然である。大事なものは、英語のコミュニケーション能力をつけさせることである。また、英語は日本人同士のコミュニケーションに使う必要はないが、グローバルな環境では使わざるを得ない状況にあることを意識させる必要がある。そのような英語教育の理念を明文化した。

目的の達成には、目標も必要であるが、それを英語検定試験のスコアだけで定めることは適当ではない。検定試験は、それぞれ測定する英語力に差があるからである。日本でポピュラーなTOEICは国際コミュニケーション英語能力テストであるが、内容的にはビジネス環境で使われる英語が対象となっており、通常はリスニング力とリーディング力を測るものである。TOEFLは大学英語を対

象とし、4技能を測るので、北アメリカの大学への留学を志す学生には必須である。また、日本での知名度は高くないが、イギリスはもちろん、ヨーロッパやオセアニアの大学ではIELTSのスコアを求めるところが多い。このように、検定試験による英語力の測定には違いがあるが、これらのスコアは英語力の目安となる。上に述べた目的の達成に向けて、学生にそれを意識させることは一つの手段である。本学では、TOEICなどを実施し、学習者に自分の英語力を認識させる手だてとすべきだろう。また、本学の平成24年度グローバル人材育成推進事業（G30+）構想調書の中で、達成すべきTOEICスコアを数値目標として対外的に公表しているので、これらを意識させる必要がある。そのため、当面は、TOEIC-IPを採用するのが適当だと思われる。

2.3 授業内容と授業方法（e-learningの活用を含む）

コミュニケーション型英語教育を実現するためには新たなカリキュラムを作成する必要がある。ここでは骨子のみ記すことにするが、詳細は、“Common Education English Coursework”（2012年12月現在）を参照されたい。英語は週2回の授業を前提としたものである。

1年生は、教室内で再現される日常的なコミュニケーション活動を通じて、一般的な英語運用能力を養うが、4技能のうちリスニングとスピーキングを中心とする。双方向の活動を行いながら、一般的な関心事、あるいは自国の文化や社会についてそれぞれの能力に応じて英語で語れるよう努力させる。他にも、TOEICに備えさせるため、この準備も行う。教室外でも、EnglishCentral、Rosetta Stone または NetAcademy を使って、週1時間は学習をすることを課し、努力した時間は教員がオンラインでモニターする。あるいは、言語開発センターで提供される多読テキストを使わせることも可能である。

2年生も、4技能の修得を目指す。テキストの内容はESP（English for Specific Purposes）を入れ、リーディングとライティングに焦点を移す。クラスでは双方向活動を行うが、それぞれ読み、書くという作業が主となる。

Common Education English Coursework

First Year

All first-year courses focus primarily on the general communicative competence (GCC) of students. That is, students increase their abilities to use all four English language skills within the context of day-to-day communication activities as measured by a communicative classroom learning (CLT) environment. The major two skills to be focused on during the first year are listening and speaking; reading and writing are ancillary components of these courses—for example, reading a one-page text in order to talk about it or freewriting about a topic in order to discuss it. Reading becomes especially useful as a tool for oral communication in the second semester.

Typical in-class activities are “two-way” tasks—in pairs—and include, but are not limited to: information gap, interviewing, role plays, discussions, debates, free talking, shadowing, problem

solving, sharing personal experiences, listing, ordering and sorting, comparing, speaking from brief readings, freewriting, and speaking from freewriting. The primary aim of such activities is for students to communicate orally without simply memorizing and reiterating or parroting without meaning. Students learn to communicate meaning in English.

In order to communicate meaning in English, students learn to express themselves about their own culture and society while also increasing their abilities to listen to and comprehend speakers who talk about similar issues. Materials are used that focus on “global,” “universal” themes so that all students, regardless of country of origin or first language, increase their abilities to speak about what is familiar to them and to listen to others ask and talk about the same kinds of issues. All materials used within a course at a particular level include vocabulary that falls within the appropriate GSL range for that level. In addition, basic ESP-type materials may be introduced during the second semester so that students can begin to learn English related to their major course of study.

A general assessment framework has been developed by English instructors, a framework that is based upon students completing the same evaluative tasks across sections of the same course. One requirement in first-year courses is the use of either EnglishCentral or the Net Academy online programs, with access provided by UF. Individual instructors may choose which of the programs their students will follow, but all students in the first year must follow the specified program designated by the instructor for his/her class. Each student must be engaged in the specified program for a minimum of 60 minutes per week. Time on task will be monitored by the instructor.

In addition, students work extensively on preparation for the TOEIC test. The time for class each week is divided equally between communicative activities and TOEIC preparation.

Second Year

In the second year, students will follow the same communicative learning approach used in the first year. The same types of CLT activities will be used. However, the content of all courses is explicitly ESP. The Language Center instructors collaborate with their peers in other faculties to become informed of what types of content are most appropriate.

Reading and writing start to play more prominent roles in the second year, since students begin to develop a framework for individual speaking and listening in the first year. The types of reading and writing activities are intended to increase students’ general communicative competence in these two linguistic skills. Typical in-class activities remain “two-way,” but now include individual work in both reading and writing. Typical activities involve, but are not limited to: paragraph writing, freewriting, short theme writing, brief text reading, short-short story reading, extensive reading, graded readers, and online videos with subtitles and/or closed captioning. Again, the content for these activities is mainly ESP.

Consequently, themes for materials may vary more in the second year. Since students begin to

develop ways in which to express themselves about their home language, culture, and society in the first year, during the second year they start to explore their major courses of study. In some, more advanced, classes, students will be engaged in project-based learning in which they work in collaborative teams on specific projects that emerge from their major courses of study. Project-based learning will give students multiple opportunities for “hands on” use of, and continued learning in, the English language.

As in the first year, a general assessment framework has been developed by English instructors, a framework that is based upon students completing the same evaluative tasks across sections of the same course. While the one-hour per week requirement to use EnglishCentral or the Net Academy in the first-year does not apply to second-year students, regular use of the Language Development Center is both encouraged and expected.

In addition to the above, students continue to work on preparation for the TOEIC test. The time for class each week is divided equally between communicative activities and TOEIC preparation, with exceptions made for students in project-based learning courses, in which not as much TOEIC preparation will be needed, given students' current high TOEIC scores.

2.4 習熟度別クラス編成の導入

従来、英語のクラス分けは学科や課程単位で機械的（名列順）に行い、英語クラスの上限を40名と定めてきた。しかし、各学生の英語力に合ったきめ細やかな指導をするためには、習熟度別クラス編成が必要である。2006年7月に実施したTOEIC-IPの結果を見ても、学生の能力にはかなりの差がある。スキルの上達には、能力レベルに合った指導が必要である。英語の4技能の向上には能力に応じた教材を使用し、それに見合う教授法で教えるのが望ましいことは言うまでもない。

このようなクラス分けをするためには英語力を測る統一テスト（placement test）が必要となるが、本学ではそれ用に特別な試験が開発されているわけではないので、TOEICやTOEFLなどの標準検定試験で代用するのが現実的である。またそのスコアは社会的にも通用する。本学では、2006年のTOEIC-IPのスコアデータしか依拠すべきものがないこともあり、当面は、TOEIC-IPをクラス分け試験に用いるのが良い。しかし、上に述べたように、TOEICは内容的にビジネスに傾斜しているので、一般的、基礎的な語彙力も判断基準に加えるべきである。そのため、語彙頻度に基づく語彙リストGSL（General Service List）テストの結果も加味してクラス分けを行うのが望ましい。本学では、TOEIC+GSLのスコアでクラス分けを行うことを推奨する。

入学時にTOEIC+GSLテストを実施して、4レベル（Advanced, High-Intermediate, Intermediate, Basic）に分ける。それぞれのベンチマークに関しては、「福井大学英語能力基準」（University of Fukui English Proficiency Benchmarks）を参照されたい。入学当初には上級レベルの学生は少ないと思われるが、便宜上、この4レベルに分けて、それぞれの目標値に近づけるよう英語を学習させる。1年後には、再度TOEIC-IPを受験させ、それを基に改めてクラス編成を行う。スコアに応じたクラスレベルへの移動が可能である。このような制度を採用するのが現実的に即しているし、動機付けという点でも優れている。習熟度別クラス編成は、学部を問わず早急に導入すべきである。

University of Fukui English Proficiency Benchmarks*

LEVELS	AUDIENCE	RESPONSE	TOPICS	VOCABULARY	GRAMMAR
Advanced TOEIC 425 or higher AWL or higher	S can usually be understood even by those not used to dealing with language learners.	S can use produce language in various forms, e.g., narrate, summarize, argue, and intuit, and maintain communication throughout. S is autonomous in using the language.	S can address a variety of topics ranging from simple (everyday conversation) to more complicated (world events) to most complex (one's major area of study).	S automatically and generally uses vocabulary at the AWL or higher.	S can communicate 100% of the time in extended discourse whether in speaking or in writing. Correct forms support the clear communication of meaning.
High-Intermediate TOEIC 375-420 GSL 3000	S can be understood with limited difficulty by someone used to dealing with language learners.	S can produce language in simple sentences and can sustain basic communication. Ideas can be understood even though they cannot be elaborated. S relies on learned material and is not autonomous, perhaps lacking confidence.	S can handle a limited number of topics, mostly personal in nature. S is able to discuss everyday topics like the weather, sports, and food. Can use survival language when traveling.	S tends to use words from the lower end of the GSL, e.g., 3000 or lower. While such vocabulary supports communication that is sustainable, the communication is also limited. This is especially seen in writing.	S can create simple correct sentences most of the time, but cannot extend communication with relative clauses and/or complex sentences. Negation may be problematic in some instances, especially when listening or reading. Occasionally, subject-verb agreement may be missed and prepositions may be misused or missing.
Intermediate TOEIC 305-370 GSL 2000	S may be difficult to understand even by someone used to dealing with language learners.	S tends to use memorized phrases and expressions, often not using complete sentences. Speaking and writing may rely on recombined sentences. S can easily list—in speaking and writing (e.g., non-paragraphs)—but has difficulty connecting points in extended discourse. S may interject L1 frequently when speaking.	S can communicate only in simplest terms about simplest topics, e.g., personal information about place of birth, favorite activities, etc. A topic may be confined to one sentence only.	S has extremely limited vocabulary, e.g., 2,000 or less. S must rely on L1 to make him/herself understood. S is always “reaching” for words, which hinders smooth communication, including in reading. S repeats the same vocabulary.	S shows little evidence of grammar control. S speaks and writes with recombined sentences and phrases or expressions which have been memorized. Lack of grammar accounts for inability of others to understand what S says or writes.
Basic TOEIC below 300 GSL 1000	S is very difficult to understand, if at all, even by someone used to dealing with language learners.	S cannot communicate. S uses isolated phrases or words and memorized brief expressions.	S can produce very limited words in very limited contexts. S cannot develop a topic to speak or write about, except in L1.	S has nearly no L2 vocabulary, less than 2,000. S cannot communicate, as a result.	S communicates only at the word level; cannot produce grammar in speaking or writing. Cannot read well or understand spoken L2, as a related result.

*This schema has been adapted from the Pittsburgh Public Schools Guide for Students and Parents, “Attaining the Communication Standard for World Languages.”

TOEIC+GSL テストを学内で実施するためには、試験監督者が必要となる。監督業務は主に英語教育担当者（教育地域科学部所属の英語教員及び語学センター教員）が実施すべきであろうが、場合によっては、英語非常勤講師の協力も求めるべきだろう。さらに、学部の協力が得られれば、それに越したことはない。実施準備等の実務にあつては、関連事務部署の支援が必要であろう。また、必要ならば、SA（student assistant）を雇って助手として活用することも考えられる。

TOEIC+GSL のスコア分析とクラス分けには1週間ほどを要するため、入学時にこれらを受験させても、クラス分けが出来るのは授業第2週目からである。実際に240分をかけてTOEIC+GSLテスト（模擬試験を含む）を行うため、1年生前期の英語授業の最初の2回分はこれらの試験をもって充当させるのが現実的であろう。2年生のクラス分けは、1年生の終わりにTOEICを受験させ、それに語彙レベルテストの結果も加えて行えばよい。

クラス分けは専任の英語教育担当者で適宜ワーキンググループを作って、そこで話し合っていくことになるだろう。実際の作業に当たっては、入学時にクラス分け作業に専念できる語学センターのインストラクターを中心に行うのが効率的だと思われる。

2.5 対象年次、授業時間数、単位数

現在、英語は1年生と2年生が対象で、週1回90分の授業となっている。工学部の学生は、留学生以外、英語が第一外国語となっているため、4コマ8単位が必修として課せられているが、教育地域科学部の学生は、英語、ドイツ語、フランス語、中国語のいずれか1つ、4コマ8単位を修得して第一外国語とし、それ以外の1外国語2コマ4単位を修得して第二外国語とすることができることになっている。

そのため、教育地域科学部の学生は、ほとんどが英語を第一外国語として履修しているものの、制度上、英語を第二外国語として選択すると、2コマ4単位を修得すればよいことになる。しかし、学校教育課程の学生（地域科学課程の学生で教員免許を取得するものを含む）は、ほとんどが教科の免許の他に小学校教諭の免許を取得するので、少なくとも、小学校高学年での英語指導ができるだけの能力は必要となる。そのために英語4コマ8単位でも心もとないが、2コマ4単位の学習で可とすることは論外である。関係部署で早急に協議し、英語教育を強化する方向での調整が望まれる。

さて、上記のような制度になったのは、1991年の大綱化の翌々年からであり、20年が経過しようとしている。この間、日本社会を取り巻く環境は大きく変わった。共通教育センターができた1999年以降は、グローバル化が加速し、大学はその対応を迫られてきた。グローバル化への対応は英語教育の充実に留まらないが、英語教育が果たす役割が大きいことは明らかである。本学の英語教育がその役割を果たすためには、少なくとも大綱化前の授業時間数（週2コマずつ、計8コマ）を確保する必要がある。（今でも、8コマ8単位を堅持している大学も多く、4コマ8単位にした大学も学生の学力不足を考慮して英語の授業時間数を増やす傾向が見られる。）英語教育充実の視点からは、この英語の授業時間数増は文京の両学部（工学部と文学部）の学生に同様に適用されるべきであろう（カリキュラムが別の医学部に関しては別途検討が必要である）。もちろん、授業時間数倍増でも十分とは言えず、別途、特に意欲ある学生にはさらに多くの英語学習の機会を与える必要が生じるだろう。

工学部においては、2013年1月に英語の授業を週2コマ4時間とすることを決定したことを受けて、JTFではその実施に向けて審議を続け、2013年4月からの実施が可能であり、妥当であること

を確認した。

審議過程で、新カリキュラムにおける英語の単位数が問題となったが、英語 1 コマの単位数は現行の 2 単位から 1 単位とするのが妥当であるとの結論を得た。下に述べるように、英語教育は内容も教授方法も刷新され、授業は教室内での英語運用活動が中心となるだろう。完全な演習形式となれば、1 コマ 1 単位とするのが妥当である。このようにすれば、英語の必修単位として 8 単位は変わらないが、授業時間数は 2 倍になる。しかし、教室内での言語運用を徹底し、自立的学習を促せば、学生にはかならずしも過度な負担とはならないであろう。

教育地域科学部の学生も工学部の学生と同じ扱いが望ましいが、現在のところ、2013 年度は従来の英語教育を踏襲することになっている。教育地域科学部では、英語以外の外国語との関係があるので、外国語科目の履修状況も検討して、学部として、学部学生の英語教育をどのようにすべきか検討し、改革の方向性を示すことが求められる。無論、共通教育センター、あるいは学内の関係委員会等でも、より良い英語教育の実施に向けて英語教育の在り方について審議を続けていかなければならない。

2.6 小人数クラス、時間割調整、教室の確保

語学センターのインストラクター 6 名に、グローバル人材育成推進事業の予算で採用される予定のインストラクターを加えると、2013 年度には、十数名の英語教育の専門家が揃うことになる。現在、英語教育に当たっている教育地域科学部の教員と非常勤講師を併せると、全体の英語担当能力は現在の倍以上になるであろう。時間割上可能であれば、1 クラス平均 24 名程度にまで小規模化することは可能だと思われる。しかし、例えば、24 人クラスを同時に 20 開講すると、それは担当能力から難しい。工学部で 2013 年度から英語を週 2 回開講する場合、担当能力を考えて時間割を作成しなければならない。2013 年度は、全体的な英語担当能力に余裕があるが、現行制度の 2 年生のクラスをそれぞれ 2 分割して、小クラス化を実現することは教室確保に問題があり、JTF では実施は無理であるとの結論に達した。2014 年以降は、新カリキュラムの本格的運用ができるよう体制を整える必要があるが、そのためには共通教育センターだけでなく、両学部の理解と協力を得ていかなければならない。

上記のように、工学部 1 年生を対象に新体制を敷くと、2013 年から英語クラスが増えるが、そのために使用しなければならない教室は確保される見通しである。

なお、工学部の学科のグルーピング（現行の ME I, SPH, AB の 3, 3, 2）の見直しについては JTF で検討したが、2013 年度中の検討課題とし、2013 年度は現行のグルーピングで行うこととした。（工学部の学科の略称記号は、M=Mechanical Engineering, E=Electrical and Electronics Engineering, I=Information Science, S=Materials Science and Engineering, P=Applied Physics, H=Human and Artificial Intelligent Systems, A=Architecture and Civil Engineering, B=Applied Chemistry and Biotechnology である。）

2.7 再履修の学生の扱いについて

例年、かなりの数の再履修者が出ている。英語 1 で 5 %, 英語 4 になると 10 % に達する。（これは学習内容についていけないからか、それ以外の要因があるのかは不明。）これらの学生は、それぞれ割り当てられた英語クラスで再履修することになっているが、3 年生以上は、専門教育科目の履

修との関係で、各学期2科目開講されている英語再履修クラスで受講することができることになっている。

2013年度から、工学部1年生の英語クラスは習熟度別になるので、2年生以上の再履修生が受講できる元クラスがなくなるため、これらの学生への配慮が必須となる。また、習熟度別クラスは別カリキュラムなので、再履修生がそこで履修することには無理がある。そのため、再履修者用には従来の2クラスの6クラス程度を新たに配置し、再履修者（及び、編入学生）の英語履修に支障が出ないように対応すべきである。再履修生の問題は今後も検討しなければならないが、よりきめ細やかな指導を行い、再履修が必要となる学生が少なくなるようクラス内での課題遂行を徹底することを忘れてはならない。

2.8 教材の選択と成績評価

教材は同一レベルのクラス間であまり違いがないことが望ましい。したがって、レベル毎に適切な教材を数点選択して、その中から担当者が適宜選ぶのが良いであろう。そのため、教科書選定WGのようなものを発足させ、新学期に備えなければならないが、2013年度の工学部1年生のクラスに関しては、JTFで選定を行った。

成績評価については大枠を作成する必要がある。習熟度別クラス編成を実施すると、4レベル間でかなりの学力差が生じる。本学では、5段階評価を行うことになっており、最終的には点数で評価しなければならない。そのため、レベル間での学力を考慮した評価方法について担当で合意を得る必要がある。教育内容と方法を新たにすれば、その精神に合う評価方法が必要であり、評価に精通した専門家を含む委員会を設けて、早急に一定の基準を定めるよう努めなければならない。これについては、JTFにおいて、レベル毎の到達目標を勘案した評価方法を検討した。これは今後の課題であるが、「英語」の成績に関しては、本学の英語教育と評価システムが学外に分かるような配慮が必要となるであろう。英語圏の大学では、ESLの授業は当然レベル別で行っているが、評価はレベル毎に行っている。

2.9 移行期の措置

英語の授業時間数を増やすと、時間割枠の見直しを余儀なくされる。しかし、それには、共通教育のみならず専門教育も関わってくるので、2013年度は、最小限の修正で、新たな英語教育ができるようその実現を目指すべきである。工学部においては、グローバル人材育成推進事業との関わりもあり、2013年度入学の1年生から新体制に移行することになり、その実施に向けた準備はJTFで行った。

教育地域科学部においては、まだ検討が十分に行われていないので、2014年度の新体制への移行については審議継続となった。

共通教育センターでは、上に述べた新たな英語教育が可能な部分から実施できるよう『共通教育科目履修の手引き』等の当該箇所を修正する必要があるが、JTFで審議し、修正案を作成した。これは共通教育委員会（2013.2.20）でも審議され、承認された。



3.1 2013年度の「英語」教育改革の現状について

2013年4月から工学部1年生は新英語カリキュラムで英語教育を受けることになったが、これは入学時のプレースメントから始まった。プレースメントはTOEIC-IPとGSLテスト（一般語彙レベルテスト）で行った。正確な英語力を把握するため、TOEIC-IPの受験に先立って、TOEIC形式に慣れさせる努力も行った。TOEICの練習は語学センター教員とSAで実施したが、日本語でのアナウンスを吹き込んだCDを用意し、問題なくテストを終えた。TOEIC-IPは教育地域科学部英語教員、語学センター教員、英語非常勤講師で監督業務を行った。レベル分け作業は語学センターで行い、混乱なくクラス編成を終えた。

工学部1年生は24クラスあるが、Advanced (A), High Intermediate (HI), Intermediate (I), Basic (B) の4レベルに分けられた。前期はそれぞれ3, 6, 9, 6クラス、後期はBクラスが半数となり、それぞれ3, 4, 14, 3クラスが設けられた。これらの新カリキュラムのクラスはすべて語学センター教員が担当し、旧カリキュラムのクラスは教育地域科学部の英語教員と非常勤講師が担当することになった。

新カリキュラムは統合型であるので、週2回開講される授業（科目名は教育管理上、別々の名称が付されている）を別個に扱うことはできない。したがって、例えば、前期に開講される「英語1」と「英語2」は同一教員が担当し、1と2を関連付けながらクラス運営を行う。これは本学の英語教育の大きな特徴の1つであり、これによって教員は学生をより良く知ることができ、良好な関係を保ちつつ丁寧な指導が可能となる。

3.2 使用教科書及びTOEIC-IPの実施

前期に使用された新カリキュラムの教科書は次のとおりである。

A レベル

Kehe, David, and Peggy Kehe, *Discussion Strategies* (Pro Lingua Associates)
 Dugas, David W., and Ronald T. DesRosiers, *Speaking by Speaking* (Compass)
 Yamaguchi and Matsuura, *TOEIC Test Trainer Target 780* (Cengage Learning)

HI レベル

Fuller, Dale, and Covey Fuller, *Face to Face* (Macmillan LanguageHouse)
 Hitomi and Tahira, *Integrated Teaching English* (Seibido)
 Yamaguchi, et al., *TOEIC Test Trainer Target 650* (Cengage Learning)

I レベル

Sharpe, Michael, *Technologies of Today and Tomorrow* (Cengage Learning)
 Richards, Jack C., *Interchange*, Book 1, 4th ed. (CUP)
 Clankie, et al., *Solutions: A Topic-based Communication and Discussion Textbook* (Cengage Learning)
 Taylor, Anne, and Garrett Byrne, 『とつてもかんたん TOEIC』, 2nd ed. (Compass)
 Tsumatori and Tahira, *First Time Trainer for the TOEIC Test* (Cengage Learning)

B レベル

Fuller, Dale, and Chris Fuller, *New Changing Times* (Macmillan LanguageHouse)
 Maya, Sugita, et al., *Practical Tips for the TOEIC Test* (Seibido)

前期末には、予算措置が可能であったので、工学部1年生全員を対象に TOEIC-IP を実施した。（この監督は担当者が行ったが、英文の実施マニュアルと CD を語学センターで用意した。）試験であるので、スコアを下げた学生もいるが、スコアは概ね上昇し、1 学期間で 200 以上も伸びたケースもある。前期の間に、平均スコアが約 40 上がったことは特筆すべきことである。教育の成果は検定試験だけで測れるものではないが、教室内での丁寧な指導の他、オンラインプログラムを使った学習を習慣づけるなどした結果であろう。

後期に使用している新カリキュラムの教科書は次のとおりである。

A レベル

MacIntyre, Paul, *Reading Explorer*, Level 4 (Heinle Cengage)

Rogers, Bruce, *Complete Guide to the TOEIC Test*, 3rd ed. (Hienle Cengage)

HI レベル

Douglas, Nancy, *Reading Explorer*, Level 4 (Heinle Cengage)

McKinnon, Nancie, *Taking the TOEIC 2: Skills and Strategies* (Compass)

I レベル

MacIntyre, Paul, *Reading Explorer*, Level 2 (Heinle Cengage)

Akaida, Takuya, and Jeffrey M. Bruce, *Winning Formula for the TOEIC Test* (Heinle Cengage)

B レベル

Chase, Becky Tarver, and Karen L. Johannsen, *Reading Explorer*, Intro Level (Heinle Cengage)

Tsumatori, Chizuko, and Masumi Tahira, *First Time Trainer for the TOEIC Test* (Heinle Cengage)

Fuller, Dale, and Chris Fuller, *New Changing Times* (Macmillan LanguageHouse)

Maya, Sugita, et al., *Practical Tips for the TOEIC Test* (Seibido)

語学センターでは、センター長を中心に、常に内部で教育について意見交換し、英語教育を改善しようと努力している。教室内外での指導について問題提起をし、その解決策について論じ合い、英語教育の改善を試みている。さらに、教授法に関する論文を読み、どのように本学の英語教育に応用できるか話し合い、英語教員としての意識を高揚している。その結果の1つが後期の教科書の選定に表れている。B レベル以外のレベルでは、TOEIC の教科書は別々だが *Reading Explorer* という同じシリーズを用いている。これは教授者同士で論じた結果、同一レベルでは、同じ教材を用いるのが好ましいというコンセンサスを得たからである。来年度は、5 レベルからなる *Pathways: Listening, Speaking, and Critical Thinking* (Cengage Learning) を用いる予定である。

3.3 2014 年に向けた準備

2013 年 8 月から、英語教育週 2 回開講に伴う時間割調整 WG と英語教育週 2 回開講に伴う教育内容等検討 WG が発足し、審議を続けている。両学部との調整を経て、2014 年度の時間割の大枠は決まっている。工学部では 2 学科を 1 グループとし、従来の MEI, SPH, AB という 3 グループから MA, EP, IH, SB の 4 グループとすることが学科の特性に鑑み妥当であると判断し、その線に沿った全面的な時間割の見直しが行われた。教育地域科学部では、来年度の新入生から新カリキュラムを導入するため、そのために時間割を調整した。

来年度は新カリキュラムの 2 年生が誕生するが、リーディングやライティングのように準備に時間を要するものが中心となるので、オンラインプログラムの使用は課題ではなく努力目標とするよう修正を行った（2013 年 10 月）。また、グローバル人材育成推進事業で、3 年後には、TOEIC 750 レベルの英語力を有し、海外の大学に留学できる実力のある工学部学生（約 1 割）を輩出することになっている。そのために、一部工学部教員の協力も得て、そのような学生向けのプロジェクト型英語教育も模索している。英語教育改革は、将来を見据えて、可能なところから取り組む必要がある。そのため現実に即した柔軟な対応、新たなビジョンの実現のために改良を試みることも重要となる。

11 月 15 日には、非常勤講師への説明会を開催した。来年度からは、英語の開講時数が大幅に増大するので、語学センターの教員のみならず、教育地域科学部の英語教員も非常勤講師も新カリキュラムのクラスを担当する必要が生じる。この説明会には非常勤講師のみならず教育地域科学部の英語教員の多くに参加いただいたので、一方的な説明に終始せず、新カリキュラムを実施してきた語学センターの教員との貴重な意見交換の場となった。また改めてより詳細な説明会を開く予定であり、非常勤講師から要望のあるコミュニケーション型英語教育のためのワークショップも語学センターで開催することになっている。

3.4 おわりに

このように、文京地区では英語教育に関わる全員が一致団結して、新たな英語教育に取り組む得難い体制が整ったと言える。さらに、語学センターでは、2012 年 9 月から短期海外英語研修を秋と春に行ってきたが、これも英語学習を促す雰囲気の醸造に役立っている。研修先は、カナダの Royal Roads 大学を皮切りに、アメリカの Portland 州立大学、カナダの Toronto 大学、オーストラリアの Monash 大学、それにニュージーランドの Auckland 大学と選択の幅を徐々に広げて来た。（これらの研修事業は 2013 年 7 月に発足した国際交流センターに引き継がれることとなった。）海外研修に参加できない学生のために、語学センターでは夏休みに集中講義を行った。英語学習は、教室内だけにとどまらず、オンラインプログラムをはじめあらゆる教材やツールを活用したり、できれば海外にまで足をのばすことが必要である。福井大学でも、ようやくそのような英語学習の場を提供できるようになった。学生諸君の不断の努力と成果が期待される。

英語教育に係る委員会・WG のメンバー

(◎は委員長または座長；○は共同座長)

(2012 年度)

英語教育検討専門委員会

◎中根貞幸，アルバート・レーナー，大下邦幸，藤原哲也，長谷川智子，明石行生，久田研次，
皆島博

全学グローバル人材育成推進委員会語学教育部会

◎アルバート・レーナー，大下邦幸，藤原哲也，小野田信春，林明久，明石行生，中根貞幸

語学教育部会・共通教育委員会合同 WG

第 1 班 ◎中根貞幸，ウエイン・マルコム，皆島博，久田研次

第 2 班 ◎アルバート・レーナー，大下邦幸，伊達正起，明石行生リチャード・エクルストン

(2013 年度)

英語教育週 2 回開講に伴う時間割調整 WG

○中根貞幸，○アルバート・レーナー，ケリー・キング，皆島博，舘清隆，伊達正起，久田研次

英語教育週 2 回開講に伴う教育内容等検討 WG

○アルバート・レーナー，○中根貞幸，クリスティ・キング・タカギ，大下邦幸，皆島博，伊達正起，
明石行生

入試改革について

監事（非常勤） 福島 一政

文部科学省が、2012年6月に示した「大学改革実行プラン」では、主体的に学び・考え・行動する力を鍛える大学教育の質的転換をすべきであると提起している。

その中で、大学入試改革については、学ぶ意欲と力を測る大学入試への転換を求めている。第一に、高校教育から一貫した質保証、すなわち点からプロセスによる質保証とすべきであるとし、第二に、教科の知識偏重の入試から「意欲・能力・適性等の多面的・総合的な評価」へ、すなわち各大学が丁寧に選抜する入試へ転換すべきであるとしている。特に、志願者の意欲・能力・適性等の多面的・総合的な評価に基づく入試を目指し、志願者と大学が相互理解を深めるための、時間をかけた創意工夫ある入試を促進すべきであると強調している。

また、2013年10月には、首相直轄の教育再生実行会議が「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について（第四次提言）」を発表した。そこでは第一に、高等学校教育においては、基礎学力を習得させるとともに、生徒の多様性を踏まえた特色化を進めつつ、教育の質の向上を図り、志をもって主体的に学び社会に貢献する能力を習得させること、第二に、大学の多様な機能を踏まえ、大学教育の質的転換、厳格な卒業認定及び教育内容・方法の可視化を徹底し、人材育成機能を強化すること、第三に、大学入学者選抜を、能力・意欲・適性を多面的・総合的に評価・判定するものに転換するとともに、高等学校教育と大学教育の連携を強力に進めこと、を提言している。特に、大学入学者選抜については、①大学教育を受けるために必要な能力判定のための新たな試験（達成度テスト）の導入、②多面的・総合的に評価・判定する大学入試選抜への転換、③高等学校教育と大学教育の連携強化、が強調されている。

これらに共通するのは、知識偏重、偏差値偏重の大学入試からの抜本的改革を促している点である。

周知のように、18歳人口の減少により、私立大学はその4割が入学定員割れを起こしている（2013年度）。これは、ここ数年横ばいの状態となっている。こうなると、多くの私立大学は、受験生確保、入学生確保のために、「受けやすい入試」「受かりやすい入試」の制度を次々と設けるようになった。AOや推薦入試も、本来の趣旨は横において、早期の学生確保を至上命題とするものに変貌してきた。

高校の進路指導は、いわゆる偏差値上位大学への進学実績を上げるために知識偏重とならざるを得ず、学力が十分でない生徒は、受かりやすい入試、偏差値下位大学への誘導を行わざるを得ない状態となっている。

一人ひとりの生徒の将来を考えて、大学で学ぶ意味や学問とは何かなどについて考えさせることは二の次となっている実態がある。

その結果、学生の意欲・学力低下、中途退学者の増加、就職3年後の離職率が3割以上、などという事態が進行してきた。

各大学は、アドミッションポリシーを掲げているが、ほとんどの受験生や高校教師は目もくれていない。

冒頭に掲げた文科省などの提起は、大学教育と大学入試のある程度の実態を踏まえたものであると評価できるが、これだけでは不十分であろう。

大学入学者「選抜」としている限りでは、現在の大学入試と高校教育を、指摘の内容で変えることは難しいであろう。

大学入試は、「選抜」だけでなく「育成」の要素を大きく取り入れるようにしなければならないだろう。

それは第一に、大学が高校と連携して、生徒の、いわゆる基礎学力をつけることができる工夫をすることが必要となろう。第二に、自らの意見を表現できる力、他者の意見を聴くことができる力、コミュニケーション力、考える力、振り返る力などについて、入試前から「育成」し、生徒たちが主体性をもって成長できる仕組みを取り入れる必要があると考える。いわば、大学は、高校と連携しながら、生徒たちが、大学で学ぶ姿勢を身につけることができるような仕組みを創造すべきであろうと考えている。

そのためには、入試制度のみならず、オープンキャンパスの改革やそこで行われる模擬講義の在り方なども抜本的に検討すべきであろう。

筆者の本務校である追手門学院大学では、そのような入試制度を決定し、2015年度入試から実施するよう、現在細部を詰めている。機会があれば紹介させていただこうと考えている。

幸い福井大学では昨年、中堅・若手職員による「入試広報プロジェクトチーム」が、様々なデータを分析し戦略的な入試広報を検討する中で、「学習意欲が高まる」「福大に志願したくなる」オープンキャンパスを実現するには何をなすべきか具体的な提案を行い、前年度の試行的な取り組みを経て、今年度の本格実施にこぎつけることができた。子細な内容は、別稿で紹介されているので割愛するが、彼らの真剣な取り組みを見ていると、福井大学の未来に希望が湧いてくるのは私だけではないだろう。

せっかくここまでできたのだから、今後は、さらに入試制度改革にまで検討を進めてほしいと思う。彼らのポテンシャルは極めて高い。大学は、その力を発揮できるようにすることを大いに期待したい。

具体的根拠に基づく入試広報戦略の策定から 教職員・学生の協働による事業展開へ

入試広報プロジェクトチーム

入試課	主任	市川千津子
教務課	主任	林 大剛
松岡キャンパス学務室	主任	池田 敦
経営戦略課	主任	古市 康博
広報室	主任	鎌田 康裕
就職支援室	係員	中野 真代

1. 入試広報プロジェクトチームとは

(1) 設置の経緯と目的

入試広報プロジェクトチーム（以下 PT という。）は、平成 24 年 7 月に事務体制改革ワーキングのもと、入試広報の業務改善のために中堅・若手職員を中心に設置された。職員の所属は入試課、松岡キャンパス学務室、広報室といった直接の担当部署にとどまらず、教務課、就職支援室を加え、学生の入り口から出口までを支援する全ての部署の職員により横断的に構成されたことが特徴である。PT には入試広報に関する課題に対し、より多角的視点で、より緊密な連携体制で臨むことが期待され、単にスタディを行う目的ではなく、具体の課題に対し具体の企画立案・実施・検証を行うことを前提として始動した。

(2) プロジェクトの進め方

○平成 24 年度：これまでの入試広報に対する課題抽出、整理分析とそれに基づく企画立案

- ・現状の問題点の洗い出しと SWOT 分析
- ・ビジョン、目標領域、基本目標、行動目標等を定めた体系図の作成
- ・学内外の入試に関する統計分析や受験産業のデータレビューの実施
- ・データ分析に基づいた受験者市場のセグメンテーション（細分化）の実施とフレームワークの提示
- ・具体的企画の立案（一部、試行）

○平成 25 年度以降：入試広報に対する今後の企画の提案・実践・検証

- ・3つのミニ・オープンキャンパス（医学部、工学部、語学センター）の実施
- ・入試－教務－就職の統合データベースの提案
- ・仮学生証の発行

2. プロジェクトチームの基本的な考え方・方向性

(1) 広報戦略マトリックス

PT は、主観的な意思決定を排し、客観的な根拠と合理的な手法に基づいた質の高い改善を企画・提案することを目的とし、「どの顧客を」、「どのようにもてなすか」、というマーケティングの視点を基本に据えている。例えば、顧客像を明確にする手法として受験者市場を従来の「学力」という一本の評価軸でなく、横軸に「学ぶ意識」等の“本学が重視する”もしくは「興味のあることをどの程度学べるか」等の“受験者が重視する”評価軸を加えてセグメントする広報戦略マトリックスの作成を提案している。こうすることで、受験者市場は「線」から「面」へと拡大する。この考え方には、これまでよりも正確な顧客理解に基づく的確な既存顧客アプローチを実現したいという思いだけでなく、受験者市場を広く見渡すことでこれまで見過ごしてきた潜在顧客層を掘り起こし、その層に一步踏み込んだ働きかけを行うことで本学が欲しい受験者層を意図的に創るという狙いがある。18 歳人口が減る現状で、受験者を自ら育成するという発想は本学の志願者数を増やすのみでなく、社会に有為な人材を送り出す意味でも重要と考え、その役割を大学職員として担うべきという思いも PT の原動力の一つとなっている。なお、今回の報告事例では、受験者の「学力」に「学ぶ意識」の評価軸を加えたマトリックスを作成し、この 2 軸の程度に応じて、予測される対象の特長を捉えたオーダーメイドの広報プランを作成している。

＜広報戦略マトリックス＞

学力レベル	進学先例	低 ← 学ぶ意識 → 高	
A1	■大、■大、医学部		
A2	旧帝大 難関私立 (■大、■大等)	学力は高いが、 偏差値で大学を選ぶ	学力が高く、 学ぶ目的が明確 Ⅱ) 広報対象
B1	地方国公立(福大) 有名私大	Ⅰ) 広報対象 → 現在の志願者(減少傾向にあり)	
B2	地元私大 (■大、■大等)	学力も低く、 大学を主体的に選ぶ 積極性もない	Ⅲ) 広報対象 学力は低いが、 向上心はある
C1	短大 専門学校		

学力レベル	進学先例	低 ← 学ぶ意識 → 高	
A1	■大、■大、医学部		学力が高く、 学ぶ目的が明確
A2	旧帝大 難関私立 (■大、■大等)	学力は高いが、 偏差値で大学を選ぶ	
B1	地方国公立(福大) 有名私大		今後の志願者
B2	地元私大 (■大、■大等)	学力も低く、 大学を主体的に選ぶ 積極性もない	学力は低いが、 向上心はある
C1	短大 専門学校		

(2) 経営資源の最適な活用

現下、事務組織には専ら入試広報を専門に取り扱う部署はなく、また、運営費交付金が漸減する中で新たな事業に追加的な費用を捻出することも困難な状態である。こうした現状に鑑み、PT は企画段階から既存の経営資源の組み替え、あるいはこれまで経営資源として見ていなかったものの有効活用に着目している。付加価値や新規性を見出す体制の構築を、追加的な費用の発生を最小限に抑えながら実現することは今後の大学経営の重要なテーマの 1 つである。この背景のなかで、PT はとりわけ学生をキーリソースとして認識するリソースベーストビュー (Resource Based View) の考え方を基本に据えている。学内に一定数存在する社会貢献に興味のある学生に活躍の場を与え、

かつ必要なスキルの提供ができれば、学生は正課外活動でも成長しながら、社会貢献を実現することができる。そしてそのベクトルが大学の方針と一致すれば、本来「顧客」である学生が教職員と協働する「経営資源」へと変容する。

学生がこれによって「成長できること」が教育的課題であり、「誰が」「どうやって」その支援を行うかが経営（マネジメント）の課題である。この2つが絡み合う難題を解くには、大学運営を学際的に捉えることのできる人材育成が必要である。例えば、教育・研究・社会貢献事業などに加え、財務や人事、統計等にも精通する学務部職員（アドミニストレーター）の育成等である。

3. 具体的事業展開

（1）3つのミニ・オープンキャンパス

本稿では、PTが企画立案・提言・実践したもののうち、3つのミニ・オープンキャンパス（以下ミニOCという。）に焦点を当てて報告する。PTは前述した「学力」と「学ぶ意識」のマトリックスに基づき、従来の広く遍く情報を行き渡らせる入試広報とは別の取り組みとして、本学が狙いたい特定の顧客層により強く響く情報伝播を行う課題に取り組み、特に「受験者を育成する」という発想を重視し、受験生に学ぶ意義を伝えることを当面の目標に掲げている。また、追加的な費用発生を極力抑え、資源の最適配分を図る経営努力についても同時に追求している。この両立を実現するため、オープンキャンパスを舞台とした仮説検証型の試行錯誤を医学部、工学部、語学センターで行った。仮説の導出にあたっては各種受験産業の分析、既存の取り組みに対する参加者アンケートの意見、県内高校に対する要望調査、学生ヒアリング等の結果を下敷きとしている。

（2）パイロットケースとしての医学部ミニOC

PTが手掛けた3つのミニOCのうち、先駆けとなった医学部ミニOC（平成24年10月14日実施。平成24年度は看護学科のみ。）では主として、1）費用面・組織体制面の検討、2）高大接続の効果、について検討を行った。

1）費用面・組織体制面の検討

名古屋工業大学や静岡大学など、既に複数回のオープンキャンパスを実施する国立大学が見受けられる中で、本学では、どのように経済効率と効果の両面を担保して実施できるかという観点で検討し、大学祭（暁祭）と連動して実施することとした。プログラムは大学3、4年生レベルの模擬授業を柱とした上で、大学祭の企画との繋がりを調整し、大学祭を運営する学生がミニOC業務も兼務できるよう配慮した。また休日にも関わらず模擬授業をお願いした医学部教員及び実施運営を担当した職員には、振替休日の対応としている。実際に関係教職員の業務負荷が伴う結果（この業務に費やした労働力は通常業務の人件費として吸収した格好）となったが、この対応により、費用負担はゼロで開催できている。

2）高大接続の効果の検討

医学部ミニOCの試行では、以下の2つの仮説を立てて実施した。

- ・従来のような汎用的なものでなく実際に大学で行われるレベルの講義（以下ホンモノの講義という。）の方がより高校生に伝わるのではないか？
- ・複数年度に渡るオープンキャンパスの模擬授業を一括して体系的に企画すると、高校生が継続してオープンキャンパスに参加することで、受験前に大学での学びに必要な基礎学力が伝わり、

高大接続の意義も持たせることができるのではないかな？

今回の試行では模擬授業の担当教員に学部3、4年の講義を、レベルを落とさずに行っていただくよう依頼し、ホンモノの講義が受験生にどう響くかを検証した。アンケートの定性意見からは、「難しいけど興味を持てた」、「もっと学びたいと思った」、「ついて行くのに必死だった」など、興味・関心や向学心を刺激された旨のコメントが回答者（N=24）のほぼ全員から寄せられており、受験生に「学ぶ意義」を伝えるのに効果があることが十分検証できた。なお、医学部ミニ0Cはこの試行を経て、平成25年度に松岡キャンパス学務室に業務移管され、本格実施している。移管後に医学科も加えられたことで、参加者数は146（平成24年度試行時は看護学科のみで37）となっている。



医学部・井隼教授による模擬授業の様子

<医学部ミニ0C 模擬授業>

年度	担 当	講 義
H24	医学科 井隼 彰夫 教授	リスクマネジメント論
	看護学科 波崎 由美子 講師	助産論Ⅱ
H25	医学科 菊田 健一郎 教授	ドクターを目指す者へ
	〃 高橋 哲也 講師	脳研究の最前線
	看護学科 上澤 悦子 教授	母子看護学・助産学
	〃 麻生 佳愛 講師	慢性疾患“糖尿病”の看護

（3）ホンモノの授業を柱に教職員・学生の協働で作り上げた工学部ミニ0C

医学部ミニ0Cの試行結果からホンモノの講義が受験生の学ぶ動機づけになることが見えてきたことがPTの企画の転換点となり、工学部ミニ0Cではさらに踏み込んだ内容へ進展を図った。具体的には、1）高大接続のコンセプトの明確化、2）学生との協働による実施体制、3）工学部の全面的な協力体制、の3つである。

1）高大接続のコンセプトの明確化

工学部8学科の学生定員は編入学定員と合せて555名と日本海側で最大規模を誇り、新入生の県外出身者比率は本学で最も高い69.1%（平成25年度）。これらの要素と本学の低迷する偏差値ランクから、必ずしも本学を第一志望として入学した学生ばかりではないことが推察される。実際、新入生の声を聞いても「各学科の違いはわからなかったが高校の時の成績に見合う学科を選んだ」、「入試科目が自分に合っていたから」との声は例年多く聞かれ、実際に工学部の学生から入学後に「学部や学科を変りたい」という転学部・転学科の相談を受けることは少なくない。不本意入学が入学後の学習意欲に与える影響は大きく、休学比率でも工学部は2.7%（『平成24年度学校基本調査』）と他の学部と比較して顕著に高い（教育地域科学部は1.8%、医学部は1.3%）。こうした構造的問

題を抱える工学部の受験生市場への働きかけは入試の戦略上極めて重要である。

このような問題意識のもと、受験生が「どの大学なら入学できるかではなく「どういうことを勉強したいのか、「将来どういう仕事に就きたいのか」という判断基準で本学を選択できる材料を提供する高大接続を強く意識したミニ OC を実施することとした。

2) 学生との協働による実施体制

まず、ミニ OC の実施について問題になるのは、その開催時期である。既存の入試広報や入試の実施時期と重ならないことも大切であるが、最も重視したのが高校2年生が進路を考え始める時期である。高校生が目標を決める前に大学の実情を掴むことは高大接続の重要な要件であるため、ミニ OC は春期の実施とした。毎年行われる8月のオープンキャンパスから準備に必要な期間は約半年と見込まれるが、これ



時間を忘れて企画を練る職員と生徒

を今回のミニ OC に当てはめるとその準備期間は12～4月頃となる。年度末は入試や、学生の異動、履修登録などを行う学務系職員の最繁忙時期に準備期間が重複することは明らかであるため、今後の継続可能性を見据えた実施体制の構築は必須の課題となる。そこでPTが協働相手の候補に挙げたのが「大学祭実行委員会」という学生サークルである。彼らが企画する大学祭には「学術企画」があり、社会に有益な大学の取り組みを発信する場として使われていることに興味を持ったことがその発端となっている。また、大学祭実行委員会が大学祭という大きなイベントを継続的に企画・運営するノウハウを既に持っていることも魅力であった。学生が得意とし、自律的に運営できる部分が多いほど、運営面ではコストの削減に繋がる。このような経緯で、PTでは大学祭実行委員会と協働の可能性を探り、事務局組織および学生組織との調整を経て、大学祭と連動企画を実現させている（平成25年6月1日実施）。また、企画面では学術企画の責任者として協働の中心となった学生が、適性を見誤った学科選択をした自身の経験を踏まえ、受験生が同様の苦勞をすることのないようにしたいという熱意から、「1日で工学部8学科すべての模擬授業の公開という企画を実現させ、また大学祭実行委員のメンバーが在学生に「在学生が受験生に見せたい教員」のアンケートを取り、その結果を基に教員にホンモノの講義を依頼するという学生ならではの発想が盛り込まれる等の発展を遂げ、その学生自身による積極的な広報と相まって、延べ154名の参加者を得ることができた。

そして余談であるが、PTメンバーが学生と協働する中で最も嬉しかった出来事は、学生と高校訪問に行った際に、担当の学生がそれまで金髪に近かった髪を自主的に黒く染め、短く切り、服装も社会人として通用するものを選んできたことである。小野田工学研究科長に事前の企画説明を行った際に直接「頑張って」と声をかけて頂いたことを意気を感じたというのである。安定的な実施体制の構築や、新鮮な企画の発案などの効果も得られる学生との協働である



高校を訪問し、趣旨説明をする生徒

が、その活動を通じて成長を遂げていく学生の姿から、教職協働の持つ、学生の新たな可能性を引き出す側面（機能）を実感し、今後、この体系化の検討を進めたいと考える契機となっている。

3) 工学部の全面的な協力体制

当日は工学部の全面的な協力のもと、大学祭実行委員以外にも各学科から推薦されたチューデントアシスタント（SA）の協力を得ている。この SA は受付のような単純作業に留まらず、各模擬授業の司会進行も担当している。SA 自らが考えた担当教員の魅力が伝わる紹介から授業がスタートし、教室によっては授業の途中で先生と SA の掛け合いが始まるなど、本学の風通しの良い雰囲気を伝えることに繋がっている。

そしてミニ OC の柱である模擬授業では、学生から選ばれた担当の先生方にも高大接続という企画の狙いに賛同いただき、「高校生のヤル気を引き出す、大学のホンモノの講義」を展開していただいた。準備期間の短さにも関わらず、基礎学力の不足する高校 1～2 年生にも理解できるような工夫、高校の物理や数学が大学の授業にどう繋がるかを意識させる工夫、大学の Wi-Fi 環境を使いプログラミングを行うという高次な課題を設定する工夫等を凝らしていただいている。

その結果、授業後のアンケートでは回答 127 件のうち、定性意見として「高校の数学・物理が基礎になっている」等、高大接続に関する意見が 92 名（72.4%）、「物理が分かってなさすぎて危ないと思いました。」等、学力不足・学習姿勢の拙さについての気づきに関する回答が 36 名（28.3%）と概ね狙い通りの結果が得られた。

<工学部ミニ OC 模擬授業>

	担 当
機械工学科	本田 知己 准教授
電気・電子工学科	廣瀬 勝一 教授
情報・メディア工学科	橘 拓 至 准教授
建築建設工学科	石川 浩一郎 教授
材料開発工学科	徳永 雄次 教授
生物応用化学科	沖 昌 也 准教授
物理工学科	高木 丈夫 教授
知能システム工学科	黒岩 丈介 准教授



基礎の重要性を説く黒岩准教授

(4) ニッチ市場に狙いを絞った語学センターミニ OC

本学では、平成 24 年度文部科学省「グローバル人材育成推進事業」に中部地区の国立大学で唯一採択され、グローバルに活躍する高度専門職業人の育成に努めているが、高校や、受験生への周知は必ずしも十分ではない。競争力の高い領域に資源を集中させ、競争優位を築くことはマーケティングの定石であるが、高校生の段階から高度専門職業人とグローバル人材の両立を意識するセグメントに属する者は少なく、こうした所謂ニッチ市場に資源を傾注する経営判断は容易ではない。そこで、PT では、広報費用（コスト）を最小限に抑える仕組みとして、語学センター SA、留学生、教員を実施主体としたミニ OC を企画し、「Knock on the door to the World」と題して平成 25 年 11 月 23 日に実施した。参加高校生は 13 名と概ね予測どおりの小規模なイベントになったが、参加



「トーク・ウィズ・フクダイセイ」の様子



留学生とランチを楽しむ参加者

者の満足度はPTの手掛けたイベントの中で最も高く、期待を上回る結果となった。これは対象となる高校生をまず「語学力の程度」で分類し、もう1軸を高度専門職業人、もしくは県内大学希望者とするマトリックスによって明確にセグメントしたこと、そしてその高校生の未来の姿に重なる本学の学生（語学センターSA）を十分に準備できたことによる。プログラムの中心は自分と語学・グローバル社会を紐づける「マインド・マップ」の作成、福大生や留学生の海外体験を共有する「トーク・ウィズ・フクダイセイ」



修了証書を手渡すクリス特命助教

で、さらに言語開発センター（LDC）の見学ツアー、留学生とのランチタイムなど、高校生に語学の学び方や、福井ではなかなか味わえない国際交流の面白さを提案する設えとした。加えて修了式では語学センターのクリス・ヘネシー特命助教から参加者一人ひとりに修了証書を授与、LDCの利用許可証の交付、アフターパーティに加え、後日、SAからの手書きの礼状送付を行った。高校生から見て手の届きそうな、そして近い将来の自分と重なるSA達が語学を学ぶことによって現実的に成長し、更には学生でありながら後進となる高校生の育成にも尽力したいという気持ちから発生した心尽くしのプログラムと熱意のある対応が奏功し、参加者のうち数名は、その後の語学センター主催イベント（ハロウィンやクリスマス）への恒常的な参加、LDCの繁茂な利用に繋がっており、大学イベントの固定客として定着している。今回の事例は、大学の限られた経営資源の中から広報対象に最も適するものを割り当てた場合の成果の度合いをみることができる好例であり、PTが一貫して提唱し続けてきた受験市場を小さくセグメントし、その小さな市場を対象に、より具体的な広報を行い、成果を上げる一つの解である。そして、市場（ターゲット）を小さく捉えることのできる組織体制の構築は、競合相手が見逃した手薄な「適地」・「隙間」へのアプローチを可能にしており、今後の広報展開の試金石となるものである。

4. まとめ

PT は、具体的実践の前に、求める価値を定め、客観的分析・検討に基づき、仮説を立て、その検証のための企画を展開してきた。このような合理的意思決定により、主観的な意思決定を排した企画・提案を行うという目的を一定程度達成できた手応えはある。一方で、これを将来的に続けていく組織力量の形成という点では不十分さが否めない。今回例示した3つのミニOCで翌年度以降の実施体制を担保できたのは医学部ミニOCのみであり、工学部、語学センターについては引き続き組織作りの検討を深める必要がある。当面は大学祭実行委員や語学センターSAとの安定的な協働体制の確立を更に模索する方向で考えている。その場合、労働力としての学生の力に期待するという貧しい発想ではなく、学生の学びと成長の延長に協働を位置付け、学生自身が成長を感じることを第一とする枠組み作りが重要である。大学特有の資産である学生への着目に留まらず、開発（成長支援）、活用（大学と学生のwin-win関係構築）という「教育と経営を融合した独自の非営利組織マネジメントシステム」の体系化こそがPTの最終目標である。このため、表彰制度等を応用した学生の正課外の成長を測る指標の作成等も、今後提案し、検討を進めなければならない課題であると考えている。

最後にPTの諸活動に際し、直接ご指導をいただいた寺岡理事、岩井理事、高梨理事、舟木監事、福島監事、明田部長、津田入試課長、吉川前入試課長、セルフアセッサの各位に、また企画実施において多大なるお力添えをいただいた教職員、学生、高校関係者各位に誌面を借りてお礼申し上げます、攬筆したい。

地方国立大からのグローバル人材育成モデルと 国際交流プログラムの構築を目指して

寺岡 英男

はじめに

福井大学のグローバル化、特に教育の面での取組みで言えば、その端緒は後に述べる 22 年の語学センター設置構想にあったといえることができる。この構想実現の取組みが始まる中、それに前後してグローバル人材育成推進事業（グローバル 30+）に幸いにして採択されたことが、取組みを加速化ししかも多面的に展開する上で、大きな契機となった。私たちはこの取組みを通して、地方の中規模総合大学のグローバル人材育成モデルの構築を目指すとともに、事業終了後の継続・発展も見通しながら、受入れや送り出しによる大学間の国際交流を可能にするようなレベルでの教育改革につなげて行きたいと考えている。

1. 福井大学の現況

初めに福井大学の概要を紹介しておきたい。学部は、教育地域科学部、工学部、医学部 の 3 学部構成で、学生数は 25 年 5 月現在 2,514 名（留学生 56 名内数）。大学院は、教育学研究科が修士課程と教職大学院、医学系研究科と工学研究科は、ともに修士課程と・博士課程がある。大学院生は合わせて 925 名（留学生 77 名）。他に研究生等の留学生は 54 名。送り出しの学生数は、24 年度は、単位取得が 138 名、非取得・休学の場合が 102 名である。

2. グローバル化に対応した 2 つの構想とグローバル 30+ の採択

（1）語学センターの設置構想

22 年 9 月に語学センター WG 構想案が承認された。そこでは、英語教育について専門のインストラクターによる統一したカリキュラムによる習熟度別授業や授業時間増が提案された。この構想の背景としては、①中教審答申等で、グローバル化による国際的な競争が激しくなる社会の中、大学教育の改革が求められ、国際的に活躍できる人材の育成を図るために大学間の交流や日本人学生の海外派遣等が言われること、②役員会や経営協議会の学外委員からも、英語を中心とした語学教育の充実が求められているが、現行の共通教育での週 1 回の外国語教育の授業では、要請に応えきれないという理由があった。これを機に福井大学のグローバル化は進み始める。

（2）学長の学生の送り出し 200 人構想

この動きと連動して、平成 24 年度には、学長から学生の送り出し 200 人構想が示された。これは、東南アジア等への留学で、ハングリー精神の大きい現地学生にふれ、学生が日本の大学で学ぶ動機づけ、目的意識の明確化の機会を提供することを企図するものであった。ちなみに平成 23 年度実績では、1～4 年次で約 140 人が海外留学を経験している状況だった。学生の送り出しを支援するために、教育改革推進経費による海外に留学する学生への経済支援の制度化がなされ、交換留学生渡航費支援 60 万円（15 万円×4 名）、短期留学支援 64 万円（8 万円×8 名）が措置され、この

年には18名の学生が支援を受けている。

(3) 24年度のグローバル30+の採択

これら2つの構想を現実のものに転化し大きく進展させたものが平成24年度のグローバル人材育成推進事業（学生の海外留学促進）の採択だった。本学の構想の目的については、次のように書いている。「地域社会の養成と本学の『21世紀のグローバル化社会において、専門職業人として活躍できる優れた人材の育成』に込めるとともに、今後一層地方に地方にも押し寄せるグローバル化を主体的に担い、新たな時代を切り開いて行く人材育成及び育成システムを本事業により加速的に実現し、もって地方の中小規模総合大学のグローバル人材育成モデルを構築することを目的とする。（構想調書）この事業は：工学部を中心に全学的に取り組むもので、それを実現するための教育カリキュラムとして、①実践的グローバル人材育成プログラム（主に短期海外研修プログラム）、②国際的通用性を持つ教育課程づくり（そのための海外ベンチマーキング）、③実践的英語教育の実現（語学センター中心に語学教育の革新）の3つを柱としている。

3. グローバル30+の採択を契機とした以降の取組みの展開

本学におけるこのグローバル人材育成推進事業の採択は、本学の基本目標に掲げる「21世紀のグローバル化社会において、専門職業人として活躍できる優れた人材の育成」を目指した教育改革を進めていく上で、大きな推進力となった。いくつかの側面から見てみる。

(1) 短期インターンシップの取組み

この取組みは、本学のユニークな留学生同窓会支部組織（10カ国13支部）、製造業比率が高く海外展開企業数全国16位とアジアを中心に進出している県内企業の現地との連携、さらには協定校等交流大学との連携による、数種類のパターンのインターンシッププログラムを提供している。24年度は、この12大学11プログラムに、延べ128名の学生が参加した。参加する学生のために、キックオフセミナーを開催した（シリコンバレーでの起業、経営とコンサルティングをしている方や県内企業海外担当役員を招いてのセミナーと、プログラム参加学生100人を対象とした事前研修）。また、学生用に海外留学ロードマップを独自に作成し配布している。

25年9月には留学生同窓会世界大会を開催した。留学生同窓会支部は、マレーシア、タイ、インドネシア、韓国、西安、上海、浙江、台湾、北京、ハンブルグ、バングラディッシュ、ミャンマー、日本の13支部からなる。そこからの代表者等を招待し、100名規模の大会となった。そこでは互いに交流を深めあうとともに、「福井大学のさらなる発展や在学生の人材育成のためにできることはないか」というような積極的な発言をいただいた。

(2) 英語教育改革の進展

先述の語学センターは23年4月に設置され、翌年にはセンター長を採用し、その下で10名以上のインストラクターの採用とカリキュラムの改革を進めた。それにより、25年度からは新入生からの工学部での共通教育英語週2回化、TOEICテストによる習熟度別・少人数授業が実現した。来年度は教育地域科学部での週2回化が合意され、実施の準備作業が行われている。英語教育の専門家による熱心できめ細かな授業を受けた工学部学生は、英語の苦手な学生でも学習意欲が喚起され、意識の変容も見られている。

グローバル30+の事業では、英語教育では事業終了の28年度末には全学部2年次末のTOEIC平均スコアを600点に、上位10%を750点以上にするという目標を設定している。語学センターの専任教員を中心にその実現を目指して取組みが始まっている。

(3) 教育課程 ベンチマーキング

繰り返しになるが、本学の基本目標実現のため、第2期中期目標・中期計画では国際的に通用する教育の質保証のためのカリキュラム・授業改革を掲げているが、そのために24年度には、役員がリーダーシップをとり、学部・研究科ごとに国際的なベンチマーキングを実施した。さらに、25年の6月にはベンチマーキング先の1つであるブラウン大学のFDセンター長を1週間招き、学部毎の授業参観、学生・教員との交流、役員等との協議を通して、評価、アドバイスをもらった。それらは、例えば、ブラウン大学での全学的カリキュラム委員会での審査・調査・改善の取組み事例と教学の全学的なガバナンス、ルーブリック評価や学習管理システムの取組み事例の紹介とアドバイスを頂いた。本学の学生の履修科目数の多さについては驚かれ、その改善と繰り返し学ぶ仕組み、学生の意向を教育システムのループに組み込み、学内での学びのコミュニティの形成を図る課題についても指摘を頂いた。また、バージニア工科大学からも研究者を招き、そこでのカリキュラム・授業改革についての交流の機会も持った。小グループでの話し合いとフィードバック等の形態による授業への学生参加の工夫、それができるような教室の学習環境の改善、科学の授業での異なる学部学生を集めてのチームで学び合うプロジェクトの取組みが紹介された。

これらは、送り出しと受入れの取組を一層発展させていくとき、例えば単位互換などでの国際的なレベルの保障を考えていくとき、カリキュラム改革やガバナンスの改革で必要な課題であり、今後教育改革を進める上で、非常に参考になるものだった。特に今以上のレベルでの受入れや送り出しについても短期に止まらず積極的に長期留学を考えると、国際的水準でのカリキュラムや授業、さらにはその顔となるシラバスの改善、さらにはその前提としての教員の意識改革などは大きな課題である。

(4) 学内体制の整備

学内のグローバル化を推進する学内体制整備の取組みとしては、1つは、学生支援体制の強化がある。その一環としてグローバル30+に採択された取組を進め、本学のグローバル化を一層図るために、全学グローバル人材育成推進会議を設置し、その下に語学教育部会と海外研修部会を設けた。また、これまでの留学生センターを25年度から国際交流センターへ改組・拡充した。特に留学生の受入れと送り出しを担当するものとして国際教育部門があり、それは日本語・日本文化教育部とグローバル人材育成部へ構成されている。後者の部は、専任教員を1名増やし2名体制とし、主に留学生の受入れと送り出しを分担している。

もう1つは、事務局体制で、国際交流コーディネーター職員と支援スタッフの採用を行ったが、そうしたことで海外とのやり取り、プログラム開発支援、実際の運営や記録化の作業などで充実した活動を創りだしている。

4. 企業等学外組織との連携への広がり

大学のグローバル化は、学外組織との関係でも新たな動きをもたらしている。グローバル30+に採択されたあと、特に海外研修プログラムで県内海外進出企業の協力を要請するため県商工会議所に出向いたところ、単にそればかりでなく例えば工学部のカリキュラムに対して要望・協議できるような仕組みをとっている話があり、それは後にアドバイザリー・ボードの設置にまで発展していった。また、県の「アジア人材育成基金」の運用と重なり、学生の派遣への補助の具体的な進展につながり、県内企業や県との新たな連携のかたちを生み出している。

* 付記

この論考は、『IDE 現代の高等教育 テーマ《学生の国際交流プログラム》』（No. 558 . 2014 年 2-3 月号）所収の筆者の論稿を再録したものである。

III FD の展望

2012 年度福井大学 FD・SD シンポジウムについて (73)

基調講演「グローバル化と大学教育の質保証—日本の大学で次世代をどう育てるか？」

名古屋大学 米澤彰純 (74)

福井大学 FD 講演会

「アメリカの大学における STEM 教育の諸問題と解決への幾つかの試み」

バージニア工科大学 竹内 建 (90)

各学部の FD の取り組み

2012 年度教育地域科学部 FD 活動 (106)

2012 年度医学部 FD 活動 (111)

2012 年度工学部 FD 活動 (113)

2012 年度福井大学 FD・SD シンポジウムについて

2013 年 3 月 5 日（火）13:00～17:30 にかけて文京キャンパスアカデミーホールおよび松岡キャンパス講義棟 2 階会議室にて FD・SD シンポジウムを開催した。名古屋大学大学院国際開発研究科の米澤彰純准教授による基調講演「グローバル化と大学教育の質保証：日本の大学で次世代をどう育てるか？」に続いて、本学の高梨桂治理事、医学部・長谷川智子教授、教育地域科学部・遠藤貴広准教授、工学研究科・松下聡教授から、昨年度、グローバル人材育成推進事業の一環として実施された海外視察（ベンチマーキング）の報告を行った。最後に、工学研究科・小嶋啓介教授がコーディネーターとなり、米澤准教授、長谷川教授、遠藤准教授、松下教授、山崎特命助教をパネラーとしてパネルディスカッションが行われた。以下に米澤彰純准教授による基調講演「グローバル化と大学教育の質保証：日本の大学で次世代をどう育てるか？」の要約と全文、およびシンポジウムのプログラムを示す。

基調講演「グローバル化と大学教育の質保証：日本の大学で次世代をどう育てるか？」要約

まず、大学教育をめぐる 3 つの大きな国際的動向—「新興国の台頭」、「高等教育の大衆化・ユニバーサル化の進展」、「専門教育・教養教育双方での国際的競争力への注目」について解説された。

こうした中で「グローバル人材」の育成がとみに注目されていること、経済産業省がグローバル人材育成について示した指針では、求められる能力として「社会人基礎力」「英語でのコミュニケーション能力と異文化理解・活用力」にプラスして「日本人のアイデンティティ」が加わったことを紹介された。この政府指針とそれを支える国際的な背景について、一例として日本人の英語コミュニケーション能力の弱さなどについて解説された。

「専門職教育の国際的な通用性、次世代育成をどう考えるか」という講演の中核となるテーマでは、先進事例から、いろいろな文脈のもとで、グローバル化への対応が多様な形で進んでいることが紹介された。例えば、高等教育の質保証をめぐる動きとして、欧州では総合ランキングから多様性を重視する方向へ進んでいること等が示された。また、国際交流についても問題提起された。

講演の全体のもちめとして、グローバル化は高等教育を通じた人材育成の性格や方向性に本質的な変化を及ぼすものではなく、多様化していくものであること。ただし、個々の大学や政府、個人は、幅広く奥行きのある選択肢を与えられていて、自分のあり方を選ぶことが求められていることを指摘された。一方で、教育の国際的質保証の動きが進み、大学教育の目指す方向が標準化し、国際的な大学教育間の競争激化へとつながる可能性があることも示された。

2013年3月5日（火）13:00-17:30 福井大学FD・SDシンポジウム（於アカデミーホール）
基調講演「グローバル化と大学教育の質保証：日本の大学で次世代をどう育てるか？」全文

グローバル化と大学教育の質保証 —日本の大学で次世代をどう育てるか？—

講師 米澤 彰純（名古屋大学）

田村（司会）

本日は、お忙しいところ、お集まりいただきありがとうございます。それでは、ただ今から「第3回福井大学FD・SDシンポジウム2013 専門職業人養成のためのグローバル人材育成」を開催します。表題が「専門職業人養成のためのグローバル人材育成」となっておりまして、「養成」と「育成」が重なっておかしいという声もあったのですが、いろいろ出回った後でしたので、ご容赦願います。それでは早速ですが、高等教育推進センターの寺岡副学長がご挨拶いたします。よろしくお願いします。

寺岡

年度末、お忙しい中、お集まりいただきありがとうございます。このようなテーマでやらせていただくということですが、専門職業人養成ということで、教育課程をどうするかと、しかもグローバル化の中で、国際的な質保証ということも含めてどうするかということが、教育の重要な課題になっておりまして、本学の中期目標、中期計画の中でも柱として立てられております。先日、たとえば学士課程の構築等の課題が出されて、また本学の実態調査の中で見ると、なかなか学生の学習の時間が少ない。言ってみれば、それに追い打ちをかけるように、昨年出された中教審の答申でも、全国的に同じような傾向があると。それは大学ばかりではなくて、大学の前から学習時間をどう確保するのかということは大きな課題になるわけですが、それを引き継ぐような形で出発点から大きな課題を背負い、最終的には質保証をしながら高等専門職業人、あるいは自律した社会人の形成ということが、大変な課題を負っているわけです。また、昨年ご承知のように「グローバル30+」というものが採択をされて、それに応えるような、単に送り出すばかりではなくて、単位の互換とかそういうことを考えたときには、受け入れとかそういうことでこれまで以上の質の転換というのが求められているということがあると思います。そういう中で、特に今年は大学教育の評価を中心にしてどうするかということが大変な課題としてある、と。で、本学の教育に関わる部分としては最重要課題としてあるかなと思います。そういう中で、大学教育評価の米澤先生に、最初にご講演をいただくということで、今後ともいろんな形で交流を、あるいはアドバイスをお願いしたいと思いますが、合わせて先ほど申しましたように、本学の中期目標、中期計画の中で国際的な評価をどうするかということで、今日、報告いただく高梨理事のほうからベンチマーキングというものを提案されて、行っているわけです。そこらあたりを交流し共有しながら、与えられた課題に迫っていきたいと思っていますので、よろしくお願いします。

田村（司会）

それでは早速、名古屋大学の大学院国際開発研究科の米澤彰純先生から「グローバル化と大学教育の質保証 日本の大学で次世代をどう育てるか」という題で基調講演をいただきます。

米澤先生のご略歴を紹介させていただきます。米澤先生は1989年3月に東京大学教育学部教育行政学科を卒業されまして、その後、同じく東京大学の大学院教育学研究科に進まれています。その後、東京大学の調査室・大学総合教育研究センターの助手をされ、経済開発協力機構のコンサルタント、広島大学高等教育研究開発センターの講師・助教授、大学評価・学位授与機構評価研究部の助教授、東北大学高等研究開発推進センターの准教授などを歴任されまして、現在は、名古屋大学の大学院国際開発研究科、国際開発センター准教授、2010年から現職に就いておられます。また、2009年2月に東北大学から博士号を授与されております。

それでは、米澤先生よろしくお願いします。

米澤

米澤と申します。私自身も2年前までは東北大学の高等教育研究開発推進センターというところで、今の寺岡先生がセンター長を務めている高等教育推進センターのようなところで働いておりました。そこで、IRつまり大学の学長に対して情報提供するような仕事、それからFDの仕事をしておりました。

本日のテーマは「グローバル化」がテーマですが、現在、私は国際開発研究科というところにおりまして、そこで100%プログラムを英語で回しております。学生の7～8割が外国人、2割くらいが国際的な機関で働きたいという日本人学生を入れて、という非常に面白いところにいます。その中で、いろいろなところで話題になる「グローバル人材」とは何なのか、あるいは「世界の中で働く」とは実際にどういうことなのかについて、日々、具体的に格闘しているところです。

それまで様々な形で、独立行政法人も含めて大学教育の質保証に関わってきたのですが、自分自身の体験を通して苦労していることと世界の流れ、両方について話させていただきたいと思っています。

本日は4つお話をさせていただきたいと思っています。1つが大学の教育をめぐる国際的な動向でございます。次に、先ほど政府の指針としまして中教審の話が出ましたが、それを支える国際的な背景について話させていただきます。おそらく政府の方針自体については、先生方は、いろいろな形で実際に触れていらっしゃると思いますので、その背景について焦点を当てたいと思います。その次に、今回のテーマの中核部分であります、専門職教育を行う場合の国際的な通用性と、次世代育成をどういうふうに考えるのかということをお話させていただきます。最後にどのような国際交流、あるいは学生の国際的な学習経験が望ましいのかということについて問題提起をさせていただきたいと思います。

まず、大学教育をめぐる国際動向と、話を大きくしたのですが、われわれが目前にしている国際社会というのは、私の世代までは主に欧米でして、アメリカがどうなっているのか、イギリスやドイツがどうなっているのか、非常に興味を持っていたのです。けれども、今、おそらく若い人たちが現実に就職していったり、それからわれわれ自身が様々な形で国際的につきあう相手というのは、主に新興国の方になってきていると思います。そこに大きな動きとして見られるのは、研究パフォーマンスの向上で、おそらく福井大学を含め日本のかなりいい大学というのは、ほぼアジア、

ラテンアメリカ、それからアフリカのトップクラスの大学とつきあってきたという歴史を持っていると思います。ただ、彼らの研究パフォーマンスが非常な速さで上がってきておりますし、また、だいぶ状況が変わってきている。それについて、様々な年代について違うかもしれませんが、それについてわれわれ自身のマインドセットを変えていかなければいけない状況にあるように思います。

もう1つは世界最高水準の大学についての話ですが、ワールド・クラス・ユニバーシティーをどうやって作るのか国際的な話題になっております。これもつきつめて言えば、むしろ新興国とか中心国の国々がどうやって、たとえばどうやって福井大学とか名古屋大学に追いつき、あるいは東京大学に追いつくということを考えているかという話ですが、そういうふうに考えていくと、今まで当たり前のように日本の大学が取れてきたアジアの中のナンバー1とか、ナンバー10といったものがだんだん取れなくなってきました。柔道のような、厳しいところに立っているのではないかと思います。

その次に、頭脳還流の進行でございます。私は社会科学が専門ですけれども、社会科学の分野で中国から日本に来て、母国に帰って仕事に就くということを考えた場合に、以前は留学生ということで給料が倍になったり、様々な形でメリットがあったわけですが、最近の調査では、日本に留学してたとえば上海に帰ったとしても、決して給料が高いということない、また、就職で有利なこともない、というふうになってきています。このことは何とも難しいところですが、1つは帰る人の数が圧倒的に増えたということがあるのだと思います。それで、実際に、様々な国が自分たちで留学生を受け入れて、研究者を受け入れるというふうに、だんだん変わってきておりまして、その中でわれわれがどのような道筋をとるのかについて、後でお話しします。

次に、高等教育の大衆化・ユニバーサル化の進展というのは、日本から見れば、もうすでに過去の話になりますが、多くの国で現在、この大衆化・ユニバーサル化が進展しています。このことはHigh skilled migrationというのですけれども、高技能移民の増加と、それから留学の非エリート化を生みだしております。私たちが10年前、20年前に相手にしていた留学生は、本当に選ばれた留学生が多かったわけですが、この常識がほぼ通じなくなってきました。最後に、これは日本にいとあまり気がつかないかもしれないのですけれども、仮に英語で勉強することが当たり前前の環境に立った場合に、一番大きな変化というのは、MOOCs (Massive Open Online Courses) というものの流行が挙げられます。これは一昔前のオープンコースウェアというものですが、MITとか、一流の大学がたとえばパワーポイントを公開したり、シラバスを公開したり、どういう授業をやっているのかについてコンピュータで提示することを長くやってまいりました。これが今、授業の中身自体をビデオでダウンロードしたりとか、そういうことができるようになってきて、どんどん、一流大学の英語の普通の授業が生で見られるようになってきています。それで、こういうような形のことをMOOCsと昨年くらいから言っているのですけれども、こういうものが出てくると、仮に英語で授業をしたりですね、自分たちのところの授業を世界の主流のところと比べられてしまうという問題が出てきています。

最後に専門教育・教養教育双方での国際的競争力が高まっています。これはもう1つのテーマの質保証の問題です。これと学習成果への注目について、聞かれることも多いかと思いますが、話させていただきたいと思います。

非常に雑駁なところから入りたいと思いますが、世界で大学生がどれくらい増えているのかとい

う話です。現在、世界の大学生というのは、1億8千万人いることになっています。これは過去12年間で約2倍になっています。それで、(スライドを指して)ここにあるのが中国なんですけれども、ここで意味していることは、中国が世界最大の高等教育システムだけれども、これをもってしても世界との間にはこんなに大きな差がある。つまり、1つの国で大学生が増えるか増えないかということでは、すでに影響力がもたないというか、コントロールできないくらい世界的な動きは大きくなってしまっていて、すでに10年前から大学生の大半は、先進国ではなくて、半途上国、あるいは新興国から出ているということが言われていたわけであります。世界最大の高等教育システムの中国に対して、アメリカは先進国ですが、まだ増え続けています。これには2つの要因があり、今でも優秀な学生、それから移民がどんどんアメリカに入りこんでいます。同時にもう1つの要因として、アメリカの中では今も高学歴化が進んでいます。で、これは非常に大きな国の力になっています。しかしながら、人口から見れば当然かもしれませんが、ほぼ2年前の時点でインドに追いつかれています。したがって、2012年の現在はインドが、世界最大の英語での高等教育システムになると思います。

同じことはこちらの東アジアでも起きており、すでにインドネシアは日本の高等教育人口を上回っています。つまりインドネシア人の大学生が日本の大学生よりも多いということになります。驚異的なのが韓国で、韓国の人口はご存じのように日本の半分以下ですが、ほぼ日本に並ぶところまできています。これは何というか、非常に大きな投資をしていることになるのですが、ユネスコの見かけ上の統計では、韓国の大学の進学率は100%を超えています。これは社会人も入るわけですが、本当に真面目な話、同世代の80～90%が確実に大学に行っていて、かつ非常に多くの学生がマスターに行き、ドクターに行くということが起きていていると思います。

ここでご覧いただきたいのは日本の大学生の数ですが、短大を含めてほしい400万人弱ということになります。世界の留学生人口は2年前の段階ですでに400万人を超えています。したがって、何と申しますか、日本の大学生の数くらい数が世界をうろうろしています。これは非常に大きな数ですし、力になります。1つの国くらい数の学生が世界を動いて留学経験を持つということが、共通の経験になってきています。他方で、行く場所ですが、アメリカは、10年前は当然ナンバー1で、今もナンバー1ですが、そのシェアが減ってきています。それは不幸な事件である9.11があったなどの理由もありますが、それ以上に多様化というか、いろんな国に大学生が流れ始めているという状況です。特に世界的に見て注目を浴びているのが、東アジアの国々が、いわゆる送り出し国から受け入れ国にどんどん変わってきている。日本は逆ですが、大きな変化が起きています。まず、中国はこの地域で最大の受け入れ国ということになります。数にして30万人近くが受け入れられていて、送り出しも30万人を超えているという状況にあります。それで、この中で特に注目していただきたいのが、どこから来ているかですが、中国に関しては世界から来ていると言って良いのではないかと状況になりつつあります。韓国がほしい6万人ですから約2割ちょっと、その次がアメリカになります。アメリカから日本よりも沢山の学生を集めているというのは、いかに世界から注目されているかが分かると思います。と同時に、よく考えてみると、この数の大部分、3分の2くらいは非正規の学生になります。つまり、中国語の学校等に通っている学生です。国の統計ですからこれが入っていますが、そういうことを考えると、中身というのはもう少しきちんと見なければいけないということになると思います。

次に韓国です。韓国は送り出しに関しては、ほぼ中国に近いところまで来ています。その数も日

本の人口の半分で考えた場合には、非常に驚異的な数であると思います。送り出しに対して、受け入れは今や9万人というところに来ています。ただ、大学院というところで見ますと、日本がまだ最大の受け入れ国ということになっています。つまり、研究の分野で見ますと、日本はぎりぎりですけれども、まだ東アジア最大の受け入れ国です。

ここで何が起きているかという、おそらく国の中で平準化が起きているという、今まで受け入れ国であったのが、と同時に、たとえば福井大学も「グローバル30+」で派遣されていると思いますが、送り出し国の要素を深めています。で、送り出し国として圧倒的な力を持っていた中国、韓国が徐々に受け入れ国としての力をつけてきている。ということで、相互依存というのが東アジア、東南アジアで起きています。

受け入れにはいくつかの理由があるわけですが、1つは頭脳（人材）の獲得と投資。これは学術コミュニティを支えるための資源の獲得と訓練投資を行っているわけであります。同時に国際的な教育環境の整備。内なる国際化と言うのですが、これを大学のキャンパスの中で行っていく、キャンパスの国際化を図っていくことが必要なのです。これは、たとえば、私が今、勤めている名古屋大学というのは、いわゆる東海圏、愛知・静岡あたりから7～8割の学生を受け入れています。幸いなことに製造業が非常に盛んなところですので、福井大学ほどではないですが、それなりに就職率がよく、7～8割が地元の名古屋、東海圏に就職します。ただその就職先ですが、たとえばトヨタ、たとえば三菱に勤めて名古屋で一生暮らせるわけではなく、バンコクに行くかもしれないし、ケニアに行くかもしれないという中で仕事をする。つまり、地元志向の強いところでやっていることが、結果的には全く違うところに繋がっていかねばならないという、教育をわれわれはどこかでしなければいけなくなってきました。その中で、いろんな形で刺激にしていける必要があります。言語の問題がありますし、文化理解がありますし、国際ネットワークを作るということを教育の措置として作っていく必要があります。

他方で送り出しについてですが、元々は中国も韓国も、そんなに特別なことをしていたわけではありません。勝手に出て行ったというのが本音のところでありまして、特に韓国の場合はある時期まで留学試験というのを作っておりました。これは留学するのを防ぐためですね。この試験に受からなければ留学してはいけない、というふうにしていたのです。ある意味で、ほっといてまでやるものをどうしたらやるのかということになったら、中国が一流大学になるための国としての奨学金を出しておりますし、また韓国も出すことによって、結果的に自国民の教育を外部委託してくるメリットを、頭脳還流という形で享受しつつあるということになると思います。

もう1つは国際ネットワークの形成です。たとえば、工学分野において、日本ではPh.Dを取得する学生は年間200名ほどしかおらず、アメリカと比べて少ないというのが話題になっていますが、国際ネットワークをどうやって作るのかと考えた場合に、同じ釜の飯を食べたことがあるか、そういうことが非常に大事になってくるのです。それから費用分担の問題もここに出てくるわけですけれども、有体に言えば、人材の流動化というのはどちらかといえば頭脳流出が高くて、おそらく日本は頭脳流出しないことでメリットを受けてきたのだと思いますが、ただ同時にBrain Circulationのメリットというのもばかにならなくなっているというのが事実で、このへんが今、議論の分かれるところでは。

では、内なる国際化を通して、どのような人材を作るのかということに関しては、「グローバル人材」というものが、ここ2、3年、大きく注目されています。おそらく多くの方がどこかで目にし

たと思うのですが、これは経済産業省が作ったその定義です。この中で3つ要素がありまして、1つが「社会人基礎力」ですね。社会人として生きていくための、いわゆるジェネリックスキル、たとえばチームで働く力とか、問題解決の能力です。これプラス、英語でのコミュニケーション能力、それから、異文化理解・活用力が必要になってきます。それで、これは大変興味深いのですが、これは省庁横断で、この後、内閣府で話がされて、その過程でもう1つ「日本人としてのアイデンティティ」というのが加わりました。したがって、国が考える国際人像というのは、日本人としてのアイデンティティを保ちながら国際人として活躍できる人材というのを考えているのですね。この中で語学力は、インジケートしやすいというか、ある程度分かりやすい分野ではないかと思います。社会人基礎力についても、日本ではここ10年くらいのことですが、アングロサクソンの世界では、ある職業に就くためにどういうスキルが必要なのか、どういう知識が必要なのか、長い蓄積の中で考えてきた歴史がありますので、これも新しいところではないといえます。

それで、この「異文化理解・活用力」はどのようにやるのか、ここに定義されていますが、ここがわれわれの中で、まだ議論がされているところで、もうちょっと見ていく必要があるのではないかと考えています。具体的には2つの要素がありまして、1つが Intercultural Competence です。これは異文化の中で、お互いがどうやって理解していった、協調してやっていけるのかという能力を指すのですけれども、結論から言いますと、Intercultural Competence は国や社会ごとに違うものとして存在するのだということです。日本社会から見たときの Intercultural Competence と、インド社会から見たときの Intercultural Competence は、実は違うものであって、その中でわれわれはどう考えどうやって対応していくのかという話になりますが、それは頭で分かって、つまり Cognitive なものだけでは成り立たなくて、Affective、つまり態度としてどうやっていくのかということが必要です。われわれ業界の中では、もうちょっとシステマティックな議論が進められています。

もう1つは、実はこちらのほうが歴史は古いのですが、異文化を活用してリーダーシップをとっていくということが謳われています。日本はある意味で、アジアの中で非常に強かったので、歴史から言うと、日本に入ってきたのはこの「グローバル・リーダーシップ」の方が早いのです。これは少し古めな定義になるのですけれども、世界の中で自分のカリスマというか、パーソナリティを持って、グローバルレベルに考えて、リーダーシップを持ってやっていこうという話なのですが、これを文化横断的に共通した形でやっていくという話です。これを見ていただきますと2000年代前半に構想が入って、後半にどんどん広がってきている。

英語コミュニケーション能力については、みなさんもよく聞く話かもしれませんが、日本は世界の中でも下から数えたほうが早いというくらい、TOEFL の平均点が悪いというのが有名です。これを見ていただくと分かりますが、われわれのライバルはアフガニスタンであったり、ミャンマーであったりします。この中で、韓国はわれわれと言語体系が似ているにもかかわらず、2000年代後半からずっと上がってきていて、今、ほぼフランスと並ぶくらいです。ですから、かなり高いところに来ていると言っていいと思います。シンガポールは断トツですが、もう1つ面白いのは、中国がそんなに伸びていないということでありまして、国内の経済が重要性を増しているので外国志向がそんなに進んでいないという現状があります。そういう意味で、日本は、ここ4、5年はがんばっているのですが、なかなか先進国に追いつけない。これは大学だけで解決できる問題ではありませんが、英語の能力向上にむけてがんばる必要があるということになると思います。

では、専門職教育の国際的な通用性、育成をどう考えるかですが、われわれが持っている選択肢は非常に複雑になっていて、いろんなオプションがあり得るということです。同時に、裏を返せば資源が制約されている。われわれは、どの大学においても個人の育成を考えつつ、大学レベルでどのような育成をしなければいけないか考えつつ、地方にどうやって貢献していくのか、それから国、アジア地域、グローバルに考えるのですが。その中で、どうやれば卓越したものを求めることができるのか、あるいはシティズンシップや参加を求めるのか、あるいは標準的な力を付けさせることを求めるのか、あるいは多様性が個性を求めるのか、これは様々な可能性があります。今までは国まで考えればよかったことが、地域、グローバルで重なってくるわけですが、その中で、残念ながら資源は日本の場合、減ってきていることがあります。オールマイティを目指せない場合には、優先順位が必要です。それは戦略とかベンチマークということですが、それと同時に資源の拡大、多様化のためのミッション戦略が必要になってくる。今まで以上に知恵が必要になってきます。

今度はどういうふうに変化してくるのかというときに、ちょっと雑駁としている部分もあるのですが、日本はグローバルに見れば、良く言えば、自立していて多種多様だと言えるのだと思うのです。孤立しているという言い方もできるかもしれませんが。これに対して、それぞれの国、地域を考えた場合に、日本と同じくらいに自立性の高い国はけっこうあります。たとえば、ドイツは確かに進んでいると言えることになるとは思います。しかし、ヨーロッパ全体で見れば、最も国際的ではない国の1つかもしれません。これはドイツ圏が非常に強いので、それでもやっていける面があると思います。それから同じような例として東南アジアを考えた場合に、タイとマレーシアを比べれば、タイのほうが国際的ではない。自立性が高いということになるのだと思います。それで、日本よりもちょっと人口サイズ、経済サイズが小さいところに注目すると、次の10年が見えてくるところがあります。

東アジアでは、われわれは国家として韓国を注目しているわけですが、韓国の場合は国家に支援された高等教育システムの国際化戦略という面で非常に優れています。われわれも「グローバル30」とか「グローバル30+」とかですね、国からいろんな刺激を受けながら、プロポーザル作りに追われているわけですが、同じように、韓国はこれをもっと強烈に進めています。それから韓国の場合、日本と圧倒的に違うのは、国立大学がそんなに層が厚くないですね。それで、研究資金が国立大学では事実上、吸収できなくなっていて、たとえば高麗大学校といった私立大学にどんどんいっています。これは大きな脅威で、日本の大学は法人化しているので、個性が出てきて、だいぶ変化していますが、ある意味ではやはり国立大学はそれなりにゆとりがあるというか、ちょっと感情的なところがあります。しかし、韓国の場合はソウル大学校等国立系の大学が、そういうものとは自由な私立大学と研究で互角に戦っていかなければならない。非常に違う形での発展をしております。その中で、学生の留学志向とか人的ネットワークができつつあるとも言えると思います。

これに対して北米ですが、非常に高度に市場化されていて、多様性があって、ということになると思います。基本的に学生は、転学するものだと思っている。これは圧倒的な力です。もちろん、ハーバードに行けば90%くらいの学生がそのまま卒業しますので、転学はそんなにしないわけですが。一般的な州立大学に行った場合には30%くらいしか卒業しない。ということは転学しているわけですね。今、目の前にいる学生は、来年は別の大学に行っているかもしれないという緊張感の中で勉強しているし、教えています。そのへんの違いはあります。一方で、圧倒的に教養教育が中心ですので、これは良くも悪くもアメリカの特徴になっています。

これに対してオランダですけれども、オランダはドイツ、フランス、イギリスという国に囲まれながら、その中でどうやって生きていくか考えていますので、国際化がサバイバル戦略なんですね。中身としてはドイツ語圏よりも、常に強力な専門性を売り物にしてやっておりまして、欧州共同圏の中で位置付けを見つけつつ、英米が中心のグローバル化の中で、どうやって対応していくのかという世界ですね。

それからマレーシアは、シンガポールという非常に強力な国を隣に抱えていますので、日本を含めいろんな国からブランチ・キャンパスを呼んできます。学生は中国大陸から集めてきたり、インドネシアから集めてきたりということが出来ます。そうすると、たとえばインドネシアからマレーシアのイギリスの大学のブランチへ行って、イギリスの学位を取ってどこかへ行く、ということが行われまして、国境を越えた中継教育みたいなものをやっております。そうしながら、それだけではなくて、着々と自国の大学の競争力を強化しています。

イギリス、オーストラリアについては、2つの全く違う側面を持っています。1つは、私が勤めていた大学の評価の団体もそうですが、基本的にわれわれが持っている評価の仕組みというのはイギリスで発したニュー・パブリック・マネジメントの中で作られてきたものです。そういう意味で、国に対しての透明性を高めつつ、教育サービスを効率的に行う。しかも、参加拡大と言うのですが、なるべく多くの人に、効果的に税金を使ってどうやってやっていくのかという、国としての教育サービスの提供という側面を持っています。その一方で、英語で教えていますので、輸出産業になっています。来るコストはあっても、そこで勉強している人たちが沢山います。そこで、輸出産業として、たとえばアメリカと戦っていくためには、教育サービスの質が国際的に高いということを証明していかなければお金にならない。そうすると、輸出産業として大学を成り立たせるための質保証という考え方が発達していくことになります。

このように様々な文脈があって、グローバル化への対応が多様な形で行われていますけれども、ある意味、そこでどれくらいがんばっているのか分かる仕組みになっているのではないかと思います。たとえば福井大学が取られている「グローバル 30 +」のウェブサイトをご覧になると、そこには非常に沢山の、全く個性的な形で大学の国際化についての取り組みが見えると思います。それからこれはまだウェブサイト上に載っていないのですが、かつて就職支援のプログラムが私立大学を中心に配られたことがあり、たとえばキャリアデザインとか、どうやってエントリーシートを書くか、あるいは就職のための個人データベースとかをやっていたわけですが、これに至っては数百の規模で個性的な取り組みがあります。日本国内だけを見てもそうなのですが、世界的に見た場合には、すでにわれわれのモデルになる大学は、決して欧米に限らなくなってきたしまっている。そうすると、全く行ったことのないようなところの話が、実は世界最先端だったりするようなことが、今、次々に起きています。

その中で比較的、日本になじみが深いシンガポールは、今や英語圏の大学になりますので、日本のかなりの一流大学でも、まずそこに学生を送ることが難しくなっています。かなりいい学生を送ったとしても、そこでAを取るのはかなり難しいというくらいのレベルに達しています。その中で、彼らは今、主に2つのことをやっています。1つはドクターの共同学位ですね。ダブル・ディグリーをいろんな一流のところとやっています。もう1つは専門職教育が、イギリスの伝統で強い大学ですので、日本のような教養教育というのは元々存在しなかったのですが、それをナショナル・ユニバーシティー・シンガポールというトップ大学の中で、イエール大学と結んで新しいカレッジ

を作って、世界中から学生を集めて独自のプログラムを行うということを始めています。これについては、かなりいろいろな議論がありまして、新聞レベルの話ですが、イエール大学の教授会が協力を拒否した、と。なぜかという、「シンガポールに学校の自由がないから」という話なのですが、それが正しい評価かどうかは別にして、われわれがどういう形で教養教育を考えるかという場合には、実は国によって、かなり思想的な違いがあります。アメリカの場合は、クリティカルというか本当に批判的に物事を見ることを意味しています。ただ、われわれが東洋の感覚でクリティカル・シンキングというのは、世の中を批判することではなくて、クリティカルに考えて実践的に動くことを考えています。いろんな考えの違いが表れていて、おそらく今、中国が、シンガポールが、東洋がリベラルアーツをやるということは、必ずしもアメリカと同じものではない。

このリベラルアーツはアジアに限らず、オランダでも行われています。不思議に思われるかもしれませんが、オランダ人というのは非常に英語が得意で、国際的な感じがするのですが、実は学部教育までは徹底的にオランダ語教育をやっています。マスターから一気に英語になっていくのですが、ただし、例外はいくつか作っています。アムステルダム・ユニバーシティ・カレッジには元々、教養教育はなかったわけですが、そこに大学院レベルの先生方が共同で参加する形で、アメリカ型のリベラルアーツを持ってきて、英語での教養教育を始めています。

それから、イギリス的な仕組みの強いオーストラリアの中でも、今、改革が起きていまして、メルボルン大学が考えたのは、グローバル化に対応するためには、専門は大学院レベルでやったほうがいい、と。それで、一般教育を学士課程教育として入れていくということをやっています。香港は元々イギリスの仕組みで、学部は3年間ですが4年間にして、その精神を学ぶために、半年間フルブライト使節団を香港の資金で招いています。

こういう形で、アメリカの外で教養教育が盛んになってきています。一方、アメリカの中では全然違って、教養教育はかなりしんどくなっています。これは全く日本と同じような感じで、大衆化してくれば教養というよりも、手に職がつくような実質的な教育をするべきではないかという議論がありまして、むしろ教養教育は厳しいところに立たされています。ただ、全米で1、2位を争う大学の場合は、どこかで教養教育を今でも大事にしています。その中で、自分たちのプログラムをグローバル化しようとしているのですが、これはわれわれとは全然違う感覚です。たとえば授業料が年間300万～500万円かかる大学では、日本に来ることはお金として全然問題ではない、というところでグローバル化を考える。その感覚は、ちょっと日本には理解できない。それから、現実世界に接近するために留学をするという大学教育もあるようですね。また、キャッチアップというか、世界の中にもっと質の高い教育があるのではないかということで、国際交流を進めようとしている大学もあります。成長市場を獲得しようとして接近している大学もあり、いわゆるブランチ・キャンパスですが、同じリベラルアーツでも、一流ですが順位でいうと全米30位～40位の大学になりますと、大学によっては留学生率が24%にまで上がっています。これは非常に大きな数で、明らかに商業志向が見えるわけですが、国内で人気が出ているところを海外で埋めているというようなことが起きています。

それから、韓国も今、一生懸命外国の大学を誘致しているのですが、われわれの感覚とは違って、韓国では送り出しをしていくことが当たり前なんですね。多額の資金をかけて外に出るわけですが、当然ながらそのお金は国には還ってこない。教育サービスで貿易不均衡が起きているという見方がありまして、韓国は貿易赤字です。したがって、赤字を取り戻すために、アメリカの大学を韓国に持つ

てきて、そこは税金が軽減されているのですが、自国の産業としてやっていきたいという考えの元に取り組んでいます。これはあまりうまくいっていないのですが、こういういろいろなモデルがありまして、日本に馴染みが深い、地域間の交流みたいなことを様々な大学が行っていますが、その中で有名なのは AUN-SEED というのがありまして、東南アジアの大学と日本の大学が、工学分野で協力しています。

東南アジアに先週行ってきたのですが、今、東南アジアとヨーロッパのすごい勢いでの接近が起きています。これはどうしてかという、2015 年までに東南アジアを地域統合していくわけなのですが、その枠組みについて地域の中でどうやって交流を高めていって、地域間のやり取りをするかという知恵を、ヨーロッパとは同じようなシンパシーを持って議論ができるんですね。そこに中国、韓国、日本が入ってきますが、そこで地域まで考えてというのは、実は東アジアの中では日本が一番進んでいるところがありますので、東南アジアというのは、そういう意味で大きな競争の場になっていくのではないかと思います。同じようなことはアフリカでも起きていまして、南アフリカが入ってくるのか、アメリカ、ヨーロッパが入ってくるのか、あるいは日本が入ってくるのか、中国が入ってくるのか、というようなことを日々やっております。

その中で、質保証をどうするのか。ヨーロッパではより多様性を重視する形で、総合ランクを作らないで、マルチランクというのですが、日本で言えば朝日新聞大学ランキングみたいな形で、さまざまな指標で見ていこうという動きが進んでいます。それから AHELO といいますが一教育の分野では小学校・中学校の生徒の学力を測る PISA というのを聞いたことがあるかもしれません—それと同じようなものを大学でやろうということで、日本の場合、工学分野でフィージビリティ・スタディーに参加したのですが、これは本格化するということが次のステップとして考えています。それから、オーストラリアの話でお話ししようと思ったのは、輸出産業として考えた場合の質保証は、やはり検定しなければいけないということになりまして、世界的に見ておそらくシステムレベルでは、質保証でオーストラリアは世界で一番進んでいるのではないかと思います。具体的には、日本でいう学術会議の参照基準という、たとえば歴史学ではどこまで教えるのか、教育学ではどこまで教えるのかをガイドラインとして示すのですが、これが国の法律で定めた評価機関の中の、threshold standard、要するにそれを満たさなければいけない基準として示されていることが、オーストラリアの仕組みになっています。その上で、データコレクションというのですが、現在文部科学省でも大学の情報公開をするための標準的なデータベースを作ろうという話がありますが、データを作ってオープンにしていこう。と同時に、さまざまな形で評価のための訪問調査を行って、それを2つの視点から行っていく。1つは regulatory risk management です。リスクマネジメントという言葉を使っているのが何とも不思議ですが、教育の中で失敗を起こしてはいけない、とかですね、失敗を起こさないためにどうやってリスクを減らすのか、という考え方で、国としてこのデータを使っていくということです。もう一つは、provider case management です。大学として、供給者としてみなさんはどのように質保証をしていくのか、という議論をしていく。これをスケジュールとアンスケジュールの形で、質の保証 (quality assurance) ではなく、質の評価 (quality assessment) を下した上で、それを全体として規制していこう、と。それによって、オーストラリアブランドを高めていこうとやっております、当然ながら抵抗もありますけれども、こういう議論が進んでいます。これを見ると、日本ではあちこちで評価がばらばらに行われているように見えながら、実は全体像があるということが分かってくるのではないかと思います。同時に学生が実

際に動く場所では、学生交換・国際共同教育を進めるためのガイドライン作りが進んでいます。これは簡単には進みません。たとえばヨーロッパが長い間かけて作っているのに European Credit Transfer System というのがありまして、これはボローニャ・プロセスとマッチしているのですが、どういう学位を出して、どのような単位を出すかというときの、標準的な形式を作って、たとえばスーパーでハムを買う場合にそこに原材料が書いてありますね。あれと同じような形で、この授業を受けたことでこういう能力がつけました、こういう知識がつけましたというディプロマ・サプリメントを作ることをやっています。それを ASEAN では ACTS (ASEAN Credit Transfer System) という、かなり似通ったものを作ったり、それから AIMS (ASEAN International Mobility for Students Programme) という、マレーシアとインドネシアとタイとベトナムなどの大学が共同して国際交流するための単位互換制度を作ろうとしたりしています。このように、いろいろな形でガイドラインができています。われわれの目の前にいるベトナムの学生は、国に帰っても保証できるのかということを考えなければいけない時期にきていると思います。

最後に国際交流とは何なのかというときに、全く世界は同じかというと、おそらくそうはならない。これは日本に来る、あるいは出て行く留学生がはどんなことに苦しんでいるのか、ということを表したもので、今のところわれわれが目の前にしている学生の多くは、学部生、大学院生として入ってきている正規の学生であります。これは日本の仕組みの中に入ってきていて、大学によっては英語でプログラムを組んでいます。で、われわれが理想とするのは日本人の学生が、外国の大学に交換留学で行って、正規の大学生と一緒に勉強をして、単位を取って日本に帰ってくる。同じように、たとえばアメリカとかフランスの学生が、日本に来て同じクラスにいて、勉強して帰って行く。そのときにわれわれは単位を与えて、それが認められる。そのパイが日本の中では非常に小さいのです。これはある意味バランスがとれているのですが、最大の問題は日本人の英語の学力です。英語の学力が低い。外国の大学が日本人の学生を受け入れてくれない、というのが現状に近くて、そこでわれわれが考えるのは、語学留学をして、向こうの単位は貰えないけれど、日本として単位を与えるということが圧倒的に多くて、それをやる学生は日本からの派遣が多いのです。当然ながら、日本の仕組みは主に日本語でやっておりますので、それを支えるためにわれわれは、日本語を教えることが学内、学外一緒になりますが、震災以降この数が激減しているのはご存じの通りで、ここ数年にわたって影響が出てくると言われています。

これを韓国で見た場合に、われわれの近い将来像かもしれないし、そうならないかもしれないのですが、1つは学位プログラムの学生が日本に比べて圧倒的に少ないということです。これは急速に拡大しています。その一方で、Term-level Exchange、つまり、短期の交換留学は、市場としては韓国が圧倒的に大きくて、しかも韓国から外に出て行くほうが圧倒的に多いということでもあります。これは、韓国の学生の英語力がなくて、正規の交換留学にのるということですね。ただ、逆に韓国に行きたい学生は少ないということで、これは不公平じゃないかということになって、お互いの授業料免除は受けられないということがかなり起きている。その一方で、ショートプログラムで行くというようなものは、この部分で足りてしまうので少ない。韓国語というのは日本語以上に、文化的なものもありますけれども、わざわざキャリアを積むために勉強するものではないという考え方があって、非常に初歩的な語学学科が入学生の大部分を占めているということがあります。

ここまでのまとめは、グローバル化は、高等教育を通じた人材育成の性格や方向性に本質的な変化を及ぼすものではおそらくなく、それを多様化していくというか、1つ次元を足していくもので

はないかと思います。ただし、個々の大学、政府、あるいは個人は、より幅広く、より奥行きのある選択肢を与えられていて、そこから自らのあり方を選ぶことが求められています。それぞれの主体の選択は国境を越えて開かれていて、主体間の国境を越えた相互依存が深まる一方、収斂と分化の双方が起こるということになっていて、それで、多様化は当然ながらある種の格差を生みだすことになっています。とはいいつつ、グローバルな能力、具体的には intercultural competence とか、グローバル・リーダーシップなどへの意識が、大学教育の全体像を変えていく可能性は残されている、と。一方で、教育の国際的質保証の動きが紆余曲折を経ながら進行していった、徐々に大学教育の目指す方向が標準化し、労働力の国際移動とそれを支える国際的な大学教育間の競争激化へつながっていくおそれがあります。

そして、これからベンチマークその他について、むしろ私が教えていただきたい話ですけれども、工学として、医学として、それから教員養成として、先生方がどのようなことを考えておられるかを、ぜひ伺いたいと考えております。

以上、ご清聴ありがとうございました。（拍手）

田村

ありがとうございました。ご質問等ございますか。

質問者 1（寺岡）

1 つは世界の大学教育の動向ということで、アメリカ以外の国のリベラルアーツの推進について、その要因を改めてお聞きしたいのと。高等教育の質保証をめぐる動きについて、ちょっと立ち入ったことですが、語学の場合に教育評価ということがあって、そうすると学習の成果の評価とか、質保証ということで、普通あるのは知識や技能をどれくらい獲得したのかということ、今もまだ多いと思うのですが、そうではなくて、パフォーマンスとかコンピテンスとかを、どういうふうに評価に盛り込むかということが課題あると思うのですが、そのへんで進んだ取り組みについて紹介していただきたいと思います。

米澤

まず、リベラルアーツ型の教育の推進については、大きく 2 つの動きがありまして、1 つは日本が 80 年代～90 年代に持っていた感覚に近い、つまり、アジアを中心にわれわれの世界は十分に経済的には成功した、技術も見つけた、ここから先は教養だ、と。世界の一流国になるためには、文化・教養みたいな、何となく雑駁としたものがなくて、それはわれわれのガリ勉では得られないということで、アメリカのリベラルアーツに求めて行くというのが 1 つです。で、もう 1 つは、もうちょっと構造的な問題として、これは専門職というものと関係するのですが、医学とか教員とかを考えてもらえれば分かると思うのですが、専門職の多くは、そんなに国の仕組みと離れたものではないですね。国家資格と非常に結びついたものでありますので、ある意味、国際化とは逆の、国内で安定した供給が行われ、その中でとらえるような仕組みになっているわけです。これを無理やりグローバル化しようと考えた場合に、そこがネックになってくる。たとえばタイのチュラーロンコーン大学の工学教育では、英語でやっているコースとタイ語でやっているコースがあり、今の段階ではタイ語でやっているコースのほうがいい学生が集まる。これは、やはりタイの国内的な需要

に結びついていて、専門職をやった場合には必ずしもグローバルと相容れない部分がある。そうすると、グローバルな教育をやる場合にどういう打ち出し方をするかという、逆に専門にこだわらないという言い方をせざるを得ない。教養というものを売り物にしていくのが、あり得る選択肢になってきます。というような2つの違う要素があると、私は思っています。

それから、質保証に関してですけれども、たとえばプロジェクト・ベースド・マネジメントとか、プロジェクト・ベースド・ラーニングとか、いろんなものがあるのですが、基本的に日本が思っているほど、世界の大学教育は先進的ではなくて、むしろコンサバティブだと考えたほうがいいのではないかと思っていまして、たとえばハーバードを考えてもらってもいいですし、オックスフォードを考えてもらってもいいのですが、そんなに変わる必要が無いですね。元々エスタブリッシュされたもので、数百年やってきたのです。それを変える必要は全くないので、そのまま行くわけですね。どうやってそれをシステムとしてマニュアル化していくかというのが、主になってきます。そう考えたときに、1つは技術的な問題として、テスト技術というのはどんどんレベルが上がってきて、どうやって能力をテストするのかという技法が高まっています。その1つが大学の卒業生に対して、テストをすることによって、学力が測れるのではないかという野望に染まっていくわけですね。それで、学力テストをやった場合に問題なのが、日本のいいところがほぼ認められないところなのです。どういうことかという、日本の中で、たとえば工学部を考えた場合、あるいは実験室の中で勉強をして卒業論文をやる場合、これは実は理想的な形であって、いろんな形での学んだ要素をまとめて総合的にプロジェクトして完成する。これは教育の理想ですが、その分、座学に弱いのですね。アメリカの場合は、日本ほど学部生に実験をやらせない。むしろ、テストさせる。そうなったときに、結果的にペーパーテストで負ける可能性がある。考え方として日本ではこういうことをやっているのだから「認めろ」と言っていかなければならない、ということが1つテストに関することだと思います。で、もう1つは、特に英語部分に限って言えば、グローバル化の中でとTOEFLをベンチマークとして使わざるを得ないのですが、日本は圧倒的に弱い。「読み」のところでは、そんなに負けていないのですが、リスニングと「書き」で負けるのですね。これは圧倒的に量の問題であって、量としてやっていないからです。それから留学したときにヨーロッパと差が付くと言われているのは、日本の学生はアメリカに行って、とにかくがんばる。自分たちが使ってきた英語を使って勉強するのですが、向こうは、どうやって論文を書くかを留学前に勉強してくる。どうやって文献を理解し論文を構築するか勉強して訓練した上で、アメリカに乗り込んでくる。これはもう勝ち目がないですね。そういうわけで、量的に負けているところをどのようにやっていくのか、むしろコンサバティブなところでの競争が強まっているという印象を持っています。

質問者2

留学生の話は、英語圏ではビジネスとして成立しているのですが、先生が見られて英語圏以外で、ビジネスとして成立しているところはあるのか伺いたいです。たとえば、日本の場合、立命館等はがんばっていますが、ビジネスモデルとしては全然成立していない。AIUにしても秋田県の補助金があって成立しているということで、そういった意味では、特色ある大学ですら、留学生でコストをカバーするようなモデルは、日本では成立していないと思うのですが、たとえば中国、韓国を含めて、他のところで何かご存じでしょうか。

米澤

率直に言うと、英語圏でなければ日本が一番成功しているかもしれません。日本に来ている 13 万～14 万人の学生のうち 1 割が政府奨学生ですね。後は、私費留学生です。統計を見ていると、親から仕送りを貰っている留学生はどんどん増えていて、4 割くらいに達している。したがって、われわれの前にいる留学生は働きながら勉強している人ばかりではない。そう考えた場合に、日本は意外に成功していると言える。逆に言えば、それ以外のモデルがないとか、先生のおっしゃる通りおそらく英語圏でしか成立しない。今、ヨーロッパではフランス、ドイツが一生懸命、お金を国家で出していて奨学生を連れてくるわけですが、これは結果的には ODA ファンドとかプロジェクトファンドが切れると終わってしまう。日本もかなり質の高いものはそういう話になってきます。非英語圏でがんばっているパターンはオランダ、それから北欧です。北欧って本当に人口が少ないですね。スウェーデンやフィンランドは人口 1 千万人～500 万人で国を作っている。そこで、たとえばドイツよりも研究者への給料を出している、そうすると人が流れて行って、外国人たちが沢山、教員としているわけですね。それを研究だけに使っていくのはもったいないので、教師をさせるのですが、当然、スウェーデン語やフィンランド語はしゃべれない。で、彼らは英語で教えることになって、英語で教えることがどんどんできてくるという仕組みになっています。その中で、英語圏を中心にいい学生を取って、ノルウェーとかは石油があるので、無料ですが、他のところはローコストで、イギリスのように教育を始めています。それから同じようなことはマレーシア、フィリピンでも起きていて、かなり早い時期に英語に切り替えたので、今、フィリピンで留学生が増えています。これは韓国の企業家の人たちが英会話を中心にフィリピンでビジネスを始めて、韓国の学生がフィリピンに英語を割安で学びに来ているということが起きています。

質問者 3

システム改革のボローニャ・プロセスは、グローバル化の 1 つの典型的なモデルになると思いますが、その今後の展開とか展望についてはどのようにお考えでしょうか。

米澤

ボローニャ・プロセスは 2010 年に一応終わった後、名前を切り替えて、ヨーロッパ高等教育圏というものを作るというものになっています。現在、47 カ国が署名しておりまして、ご存じのように、われわれの隣国のロシアまで入ってきています。1 つ大きな問題は、ボローニャ・プロセスがヨーロッパのアイデンティティを越えないということを明確にしておりまして、ヨーロッパ域内では多様化が起きています。こと新しく入ってきた東ヨーロッパの大学は、西ヨーロッパから見ると、われわれと同じ水準ではないが、ボローニャ・プロセスだ、と。これをどうするのかという話があります。ボローニャ・プロセスは元々 EU とは関係ないものです。ボローニャ・プロセスはそれぞれの国の教育大臣が署名してやるので、国家連合なのです。EU というのは地域統合体ですから本質的に関係ないのですが、結果的には EU が存在感を増しています。実はラテンアメリカにこれが広がっていて、ラテンアメリカはアメリカに経済的に対抗しなければいけないので、システムとしてはヨーロッパに合わせたいので、ボローニャ・プロセスに準拠するものを作っています。東南アジアについては、現在、割れています。東南アジアは格差が大きいので、一流大学からそうではない大学まであって、全部はカバーできないので、そこでヨーロッパのようなものをやるか、マレーシアとか

インドネシア、タイとか先進的な国が手を組んでやるか、あるいはシンガポールのように独自でやるか、割れていて、まだはっきりしていない。今、アメリカではボローニャ・プロセスが話題にはなっているのですけれども、それを真剣に学ぶという感じではないですね。

質問者 4

韓国では大学への進学率が100%を越えているということですが、なぜ高いのでしょうか。また、日本では学力の低下が起きていますが、韓国では起きていないのでしょうか。

米澤

なぜ高いのかは分からないのですが、構造的に言えるのは、日本より10年早く小学校の英語教育改革を進めた、ということです。したがって、その差が表れてきているというのが、1つ大きいです。もう1つの構造的要因は高い失業率で、大卒の学士課程くらいだと、真面目な話、半分くらいは就職できない。就職率は40%くらいしかない。そうすると、大学院に行くしかないのです。で、当然ながらいろんな問題が起きていまして、全ての学生が真面目に勉強しているわけではないことは明らかです。

田村

どうもありがとうございました。(拍手)

福井大学

FD・SD シンポジウム 2013

テーマ：専門職業人養成のための
グローバル人材育成

参加費無料

平成25年 3月5日 火

13:00～17:30 (受付 12:30～) 会場 文京キャンパス アカデミーホール
松岡キャンパス 講義棟 2 階会議室

総司会 田村信介 福井大学 高等教育推進センター FD・教育企画部門長

■はじめに [13:00～13:05]

寺岡英男 福井大学 高等教育推進センター長

■基調講演 [13:10～14:10]

- ・グローバル化と大学教育の質保証：日本の大学で次世代をどう育てるか？

[講演者] 米澤 彰純 (名古屋大学 大学院国際開発研究科 准教授)

■ベンチマーキング報告 [14:15～16:00]

- ・米国の大学から学んだこと [14:15～14:30]

[報告者] 理事 (経営・大学改革担当)

高梨 桂治

- ・医学部 [14:30～15:00]

[報告者] 医学部 看護学科

教授 長谷川 智子

- ・教育地域科学部 [15:00～15:30]

[報告者] 教育地域科学部 附属教育実践総合センター

准教授 遠藤 貴広

- ・工学研究科 [15:30～16:00]

[報告者] 工学研究科 建築建設工学専攻

教授 松下 聡

■パネルディスカッション [16:10～17:30]

[コーディネーター] 工学研究科 建築建設工学専攻/小嶋 啓介

[パネリスト] 米澤 彰純/遠藤 貴広/高梨 桂治/長谷川 智子/松下 聡/山崎 智子

主催：福井大学高等教育推進センター

共催：福井大学全学グローバル人材育成推進委員会

2013年7月22日（月）16:30-18:00 福井大学FD講演会（於アカデミーホール）
講演「アメリカの大学におけるSTEM教育の諸問題と解決への幾つかの試み」全文

アメリカの大学におけるSTEM教育の諸問題と解決への幾つかの試み

講師 竹内 建（バージニア工科大学）

（司会） お忙しいところをお集まりいただきまして、ありがとうございます。ただ今から、竹内建先生をお招きして、FD講演会をさせていただきます。

竹内先生は、東京大学の学士・修士を取得された後、イエール大学でPh.D.を取得されました。現在、バージニア工科大学で物理学の准教授をされています。専門は理論素粒子物理で、私は詳しくはご紹介できませんが、その分野で世界的にご活躍の先生です。

今日は、FDに関わりましてお話しいたします。大学の教育において、学生にいかに学ぶ意欲を身に付けさせるのか、そのためにどのような取り組み、あるいは主体的な学びをどのように形成させていくのかというようなことについて、先生ご自身の大学での教育、あるいはアメリカの今の学生の状況等もご紹介いただきながら、お話を頂けると思っておりますので、限られた時間ですが、どうぞよろしくお願いいたします。

（竹内） ご紹介にあずかりました竹内です。よろしくお願いします（拍手）。今日は、アメリカの大学で理数系科目を教えるに当たってのいろいろな問題点と、それに対してアメリカの大学でどのような取り組みをしているのか、私の所属する大学で、また私自身がどのような取り組みを試みて来たのか、といったことをお話させていただきたいと思います。

アメリカSTEM教育の諸問題

最近、アメリカの新聞やマスコミで、STEM教育が重要だとよく言われていて、オバマ大統領なども、どうやってSTEM教育を良くするかという話をよくしています。STEMというのは、Science、Technology、Engineering、Mathematicsの頭文字を取った略語で、日本で言うところの理数系科目のことです。アメリカも、理数系科目が強くなければこれからのハイテク社会において生き残れない、将来の科学者・技術者を育てるためにも、理数系科目の教育をより充実させなくてはならないということが、分かってはいるのですが、なかなかうまく行かないところに問題があります。まずは、アメリカの理数系教育、特に大学での理数系教育がうまく行っていない理由と思われるものを、いくつかお話しさせていただきます。

①高校までの基礎教育の瓦解

第一に、アメリカでは小学校から高校までの教育の質が、かなり低いという実態があります。高校を卒業したのに英語の読み書きが十分にできなかったり、四則演算も怪しい算数レベルの学生が、た

くさん大学に進学して来ます。そういう基礎学力不足の学生を、大学4年間の間に、一応卒業したらハイテク産業に就職して何とか役に立つレベルにまで育てるのは、かなりチャレンジングと言えます。

アメリカで高校までの教育が瓦解している一つの背景として、アメリカの文化は教育というものにあまり価値を置かない面があり、一生懸命頑張って勉強してひとかどの人間になったという人はヒーロー扱いされません。これはアメリカの偉人伝を見ていただくと良く分かります。例えばエジソンなどは非常に有名な人ですが、エジソンは学校を出ていません。

アメリカの場合、学校を出たエリートぶった人達に対して、学校を出ていない人間が勝てたというところに非常な価値を見いだします。例えば、最近の例で言いますと、マイクロソフトのビル・ゲイツさんもハーバードを中退しています。彼は、ハーバードを中退したのに世界一のお金持ちになれたということが、アメリカでは高く評価されるわけです。こつこつ勉強することが評価されない文化であるために、教育に力を入れる家庭もあまり多くなく、このことが教育レベルの向上を非常に難しくしています。

教育に価値を置かない文化なので、教育予算を取るのも大変で、教員達も非常に薄給です。薄給なので、小学校から高校までの先生の手が足りない。私の所属する物理学科でも卒業後高校の先生になる学生がいますが、どちらかというところあまり成績の芳しくない学生達が先生になります。優等生たちは大学院に進学するなり、ハイテク産業の企業に就職するので、なかなか教員のレベルも上がりません。

②反差別教育の弊害

また、そういうアメリカの高校までの教育の悪いところに、意外なものが拍車を掛けています。アメリカには人種差別とか男女差別とかの過去がありますので、そういうものを是正しようという「反差別教育」が盛んに行われているのですが、これが教育に奇妙な弊害を起こしています。

反差別教育というのは、肌の色が何色でも、髪の毛の色が何色でも、目の色が何色でも、また性別が何であっても、人間としての価値は同じだということを教育します。そこまでは大変結構なのですが、「差別」というものが拡大解釈され、能力による「差別」も是正しようと、人間の価値というのは見かけや性別では決まらないだけではなく、能力によっても決まらないのだ、ということが強調されたりします。あの人は数学ができるから偉いとか、スポーツができるから偉いという考え方はよろしくない、そういう教育をしているわけですね。勉強ができない人でも、人間としてはみんな平等だと。

それはそれで正論なのですが、逆に、勉強ができなければならないという価値観自体がおかしい、自分は勉強などできなくても既に十分素晴らしい人間なのだ、自分に勉強をさせようなどおこがましい、という考え方の蔓延につながります。これと相まって、小さいときからの「誉めて育てる」アメリカ教育の影響で、大学生ぐらいになると、非常に肥大した自尊心を持っている学生が多く、彼らは自分が少しでも批難されることに耐えられない。そういう学生に、もっと勉強しろ、これでは駄目だと言うと大変なことになるので、彼らにどうやって勉強させるかが、大きな課題です。

③「ドリル」に対する拒否反応

「勉強させる」という点では、アメリカでは「ドリル」、つまり練習問題をたくさんさせることに拒絶反応を起こす父兄や学生が非常に多いのが問題です。練習問題をさせることは、一種の人格を否定する罰ゲームを強制しているような感覚の人が多いためです。そのため高校までに、例えば数学ですと基本的な四則演算の計算訓練すらやってきていません。大学生になった段階で九九もろくにできない学生が非常に多く、そういう基礎訓練を受けさせようとする、人格を否定されているように思う学生がいるものですから、大変難しいところがあります。

④極端な暗記主義

「ドリル」が嫌われる背景には、アメリカの高校までの教育は、極端な暗記主義だということが挙げられます。暗記のための「ドリル」では、嫌われるのも頷けます。日本やアジア諸国の方が暗記主義だと非難されることが多いので、ちょっと意外に思われるかもしれませんが、実はアメリカは徹底した暗記主義の教育を行っています。これについては、後で実例を挙げさせていただきます。このため、勉強イコール暗記だと思い込んでいる学生が非常に多く、また、暗記していれば理解していることだと勘違いしている学生ばかりなので、それを是正するのに苦労します。また、これも暗記主義の弊害ですが、最近あらゆる情報がインターネットに載っていますので、「何で勉強なんかする必要があるんだ。知りたかったらすぐ調べれば良い」という感覚の学生も増えていて、増々もって、勉強させるのが難しくなりつつあります。

以上、アメリカの大学における理数系教育が直面する問題点を、いくつか挙げさせていただきました。アメリカも苦労している、ということをご理解いただけたと思います。

バージニア工科大学について

ここで、私がどういう立場からこういったお話をさせていただいているかを、少しお話しさせていただこうと思います。私が勤めている大学はバージニア工科大学といいまして、アメリカ東海岸のバージニア州南西部にあります。創設が1872年、学生数は約3万1000人、学生対教員の比が16対1です。さまざまな学科がありますが、それが八つの学部に分かれていて、工科大学だけに、理数系、工学系が非常に多いところなんです。大学院もあり、最新のランキングでは、大学院のある大学の中では研究費獲得金額において41位ということなので、アイビーリーグのトップクラスの大学ほど高いレベルではないのですが、それなりの研究実績もあります。

うちの大学の授業について、お話をしておきたいと思います。学期は秋・春の2学期制、各学期15週間です。1科目毎週150分の授業を1学期受講して、3単位が付与されます。この150分は50分が3回のこともありますし、75分が2回のこともあります。15週間の間に中間試験を2回と、最後に期末試験、全てで試験を3回実施します。

宿題は毎週出すというのが基本的なルールです。宿題を出すだけでなく、各教員週2回、各1時間ずつ、オフィスアワーと呼ばれる質問受付時間を設けることになっていて、その時間には、学生が

どんなことでも質問に来て良い、授業で分からなかったことは、直接教官のところに行って聞ける、という制度になっています。

VT でよく見られる問題点

うちの大学でよく見られる問題点ですが、基礎学力が不足しているために、ちゃんと授業についてこれないという学生が結構多い。単に算数の力が不足しているだけではなくて、アメリカ人なのに英語読解力が不足していて、教科書を読んでも意味が分からないということもあります。

学生が授業に現れても、授業を聞いていないということも非常に多いです。最近はインターネットが使えますので、授業中にラップトップを開いて、メモを取っているふりをしながら、実は Facebook をアップデートしていたり、YouTube のビデオを見ていたりという学生も多くいます。今から 10 年くらい前は、これからはインターネットの時代だから積極的にインターネットを授業に取り入れようという取り組みをしていたので、かなり早い時期に全学どこへ行っても Wi-Fi が入るようになったのですが、結果、それで授業を聞いていない学生が増えたために、最近では教室内では Wi-Fi が入らないようにしています。何のためにみんなにラップトップを持たせているのかよく分からないという状態です。

宿題の重要性

宿題の話を少しさせていただきたいのですが、アメリカでは、Problem Sets と呼ばれる宿題を出します。放っておいても学生は勉強しませんし、15 週間分の学期の全部の勉強を期末試験直前にやろうというのも無理がありますので、普段から勉強する癖を付けさせる目的で、宿題を出しています。授業を聞いただけ、教科書を読んだだけでは、本当には理解したことになりませんし、ちゃんと自分で問題が解けて初めて理解できたと言えますから、強制的にその問題解きをさせようということです。それだけではなくて、高校までに演習問題を多数こなしてトレーニングするという経験を積んできていないので、たくさん問題を解く訓練をするためにも、宿題を必ず出すことが習慣になっています。

①宿題の採点

もちろん、宿題に出したからといって問題に挑戦してくれるとは限りませんし、実際ほとんどの学生は放っておくと何もしません。どうやってその宿題をさせるかということが問題になります。一番標準的な方法は、宿題を毎週採点し、その点数を成績に反映させるというものです。そうすると、学生も宿題をしないと点が悪くなると思うので、ちゃんと提出することはします。実は、宿題を採点して成績に反映させるというのは、学生には評判が良いです。というのは、学生としては、2 回の中間試験と 1 回の期末試験だけに全ての成績が依存してしまうと、うっかり試験のときに調子が悪かったり失敗したら嫌だと思うものですから、リスクをヘッジするという意味で、成績を良くするチャンスをたくさん設けてあげた方が、学生には喜ばれます。

その一方で、成績が関わってくるとなると、良い点を取りたいという気持ちが出てきますので、答

えをコピーする学生が多くなります。例えば、物理学入門の教科書ですと、その章末問題から宿題を出すのですが、当然のことながら、その章末問題の全ての問題の解答集のようなものを出版社が教員用に用意しているわけです。そういう模範解答がいったん世の中に出てしまいますと、必ずインターネット上に掲載する人がいて、ネットで十分検索すれば、模範解答がダウンロードできます。ですから、学生たちは、こちらとしては出した問題を解く努力をちゃんとして欲しいのですが、解く努力をする代わりに、一生懸命ネット上に答えが載っていないか、探すことに時間と労力を費やして、それを丸写しにしてくれます。これも出版社がわざとやっているのかどうか分からないのですが、大抵そういう模範解答集には誤植がたくさんあり、学生は誤植まで全部ていねいに写してくれますので、コピーしていることが簡単にわかってしまいます。簡単にわかってしまうのですが、少しでも成績を良くしたいといって、そういうことをやる学生が後を絶ちません。

宿題を採点するとなると、学生数が多いときには誰が採点するのかということが問題になります。アメリカには、ティーチング・アシスタント（“TA”）の制度があり、大学院生に学部生の宿題の採点などを手伝ってもらうわけですが、TAにも自分の勉強があり、採点ばかりやっているわけにはいきませんので、採点できる量に限界があります。学生に宿題をさせて効果を上げるためには、できるだけ多くの問題を解かせたいわけですが、10も20も問題を出して、全部で200人もいるようなクラスですと、TAに「これを全部採点して」と頼むのも難しいところがあります。

その解決策として、私の同僚は、例えば1回の宿題に10問出すとすると、そのうち2問だけをランダムに選んで、それだけを採点するという方法を取っていました。これだとどの問題が採点されるか分からないので、学生は10問全部を解く必要がありますが、そのうち2問だけを選んで採点するため、TAの負担はそれほど大きくなりません。ただし、学生の立場からしますと、10問中8問までは解けたけれどもあと2問はよく分からなかったので解けなかったということもあるわけです。それで解けなかった2問の方が採点されてしまうと、他の8問を解いた労力が無駄になってしまいますので、非常にこの方式は評判が悪いわけです。

最近では、大学の予算難の関係もありまして、TAに払う奨学金が出せなかったりするので、宿題の採点をコンピュータ化している科目も増えていきます。アメリカの教科書出版社がその教科書と込みで用意している出題採点システムがあり、各学生に料金を払わせるのですが、教員がこの問題とこの問題とをやるようにと指定しておきますと、コンピュータ上で各学生にその問題が割り当てられて、しかも一人一人の学生に対して、問題の中の数値が自動的に変えられますので、友達の答えをそのまま丸写しにしたら間違えるようになっています。そういう優れもののプログラムもあり、それが使える科目は、最近では全部そちらに移行してしまっていて、TAによる宿題採点というのはなくなっているのですが、全ての科目にそういうプログラムがあるわけではないので、依然、人力に頼るしかない科目もあります。

②宿題から試験問題を出す

そこでどうすれば良いのかということで、これは私が使ってみた方法なのですが、TAの労力に限界があるし、私自身がその何百もある宿題を採点するわけにもいかないので、宿題の回収も採点もしないけれども、宿題に出した問題から試験問題を選ぶよと、最初から学生に宣言しておきます。宿題の問題を全部マスターしたら、試験は満点が取れると。そう宣言しておいて、各宿題に問題をたくさん

出します。模範解答も TA に作成させて学生に渡します。勉強する気のある学生は一生懸命自分でも問題を解こうとするし、模範解答もまた一生懸命勉強するので、とても良い訓練になります。あらかじめ試験に出る問題と解答とを教えてしまっているわけですが、問題数が多ければ、きちんと勉強していないと良い点がとれないので、成績を付けるのに全く問題はありません。

中には自力で問題を解こうとせずに、模範解答が来るまで待っている学生もいるので、それを防ぐために演習の時間を設けました。これは正規の授業の時間外で、学生が任意に出たければ出て良いよという時間だったのですが、その時間に黒板に出て、その週に出された問題の中で自分が解けるものをクラスの前で解いて説明したら、追加点をあげることにしました。すると、やる気のある学生は演習に出てきて、一生懸命黒板の前に出て問題を解いてくれるので、本人の勉強にもなるし、クラスの勉強にもなります。また、人前でものを説明することの訓練にもなりますので、それなりの成功を収めたと思っています。ただ、この方式ですと、やる気のある学生はどんどん伸びるけれども、やる気のない学生は演習にも現れないし、もらった模範解答を暗記するだけで理解しようとしなないという弊害があることはあります。

そのやる気のない学生というか、成績が芳しくない学生というのは、基本的に問題が難しくて歯が立たないという面があります。問題が何を要求しているのかも分からない。仕方がないから暗記に走るというところがあります。そういう学生は何が判らないかも判らない、何を質問して良いかも分からないので、オフィスアワーにも来ません。結局、できる学生はオフィスアワーに来て質問もするし、宿題も一生懸命解くので、どんどん勉強が進み、できない学生はオフィスアワーにも現れないし、宿題も解けないのでどんどん勉強が遅れてしまうという、この貧富の差というのでしょうか、それがどんどん開いて行ってしまいます。

③宿題ビューッフェ

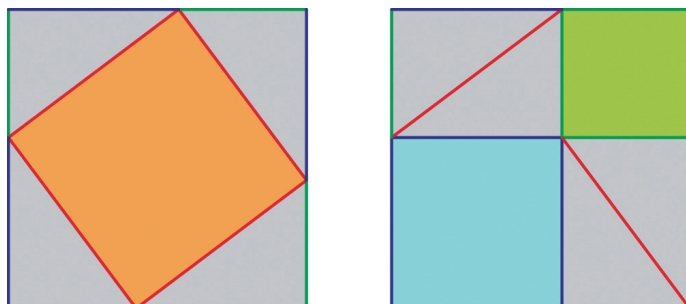
これに対してどうしたらいいのだろうということが問題になるわけですが、これは私の元学生で、今は別の大学で教員をやっている人が試みている方法なのですが、彼は「宿題ビューッフェ」という方式を採用しています。学生全員に同じ問題を解かせようとする、とできない学生は難しい問題に歯が立たない。できない学生に合わせて易しい問題だけを出したら、今度はできる学生は全然面白くないし、できる学生の訓練にもならない。そこで、彼は異なる難易度の問題をたくさん用意して、易しい問題には少しの点を、難しい問題には多くの点を割り振り、全部で何百点分問題があるけれども、この中から好きなものを選んで、例えば 100 点分だけ解いて提出しなさいという方法を取っています。

このことによって、できない学生は、難しい問題には歯が立たないから、易しい問題をたくさん解く。できる学生は、易しい問題はつまらないので難しい問題を少数解く、ということで、できる学生もできない学生もそれなりの勉強になるようにできないかということを彼は試みています。もちろん、この方法で最大の問題は、とてつもない労力が必要だということです。果たしてこれがどれだけ多くの科目で実際にできるかどうかというのは、疑問なところがあります。

次にお話しさせていただきたいのが、最初に言及しました、アメリカにおける暗記主義のことで

アメリカの高校までの暗記主義

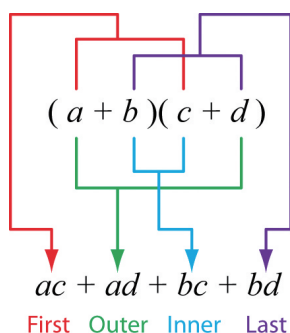
①ピタゴラスの定理



アメリカの高校までというのは、暗記のみで全てを勉強してくる学生が非常に多いです。もちろん歴史などでしたら暗記が当然なのですが、数学とかも全部暗記です。例えば、ピタゴラスの定理はアメリカでも必修でして、全ての高校生が習うのですが、ピタゴラスの定理が何を言っているかは知っていても、その証明を見たことがない学生がほとんどです。一度、うちの物理学科の学生たちに「みんな、ピタゴラスの定理を証明できるか」と聞いたら、誰もできなくて、「それって証明するものなんですか」という質問をされたことがあります。要するに、知ってはいるけれども解ってはいないということです。

ここに出ているような絵を描いて、「このオレンジ色のところの面積は、青と緑のところの面積と同じでしょう。だから、ピタゴラスの定理の証明になっているでしょう」という論理を示すと、「何だ簡単なことだったんだ」という調子になるのですが、基本的にアメリカでは、証明は難しいもので、勉強しても意味のないことだから、勉強しなくても良いという考えがあり、特に数学者にならない人間は勉強する必要がないという考えが主流です。学生たちに「君たち、この証明を知らないの？」と聞くと、「僕達はプルーフ・コースが必修ではありませんから」と平然と言われます。プルーフ・コースというのはきちんと証明をする数学科目のことで、特に断りがなければ、普通の数学科目では証明を一切やりません。私は、証明のない数学は数学ではないと思うし、数学の証明は物事を筋道立てて考えるのに非常に良い訓練になると思うのですが、それを一切やっていない。ピタゴラスの定理も丸暗記です。

②式の展開



次に紹介させて頂くのは FOIL 法と言って、 $(a+b) \times (c+d)$ を展開した結果の $ac+ad+bc+bd$ を丸暗記する方法です。FOIL というのは First、Outer、Inner、Last の頭文字を取ったもので、 $(a+b) \times (c+d)$

を展開したものは、それぞれの括弧中の First の項同士の積 ac 、Outer の項同士の積 ad 、Inner の同士の積 bc 、Last の項同士の積 bd の和になるという意味です。この方法を使って式展開をすることを FOILing と言ったりします。分配法則を理解せずにこういうことをやっていますから、展開が少しでも複雑になるとできません。 $(a+b) \times (c+d)$ はできるけれども、 $(a+b+c) \times (d+e)$ できないのです。

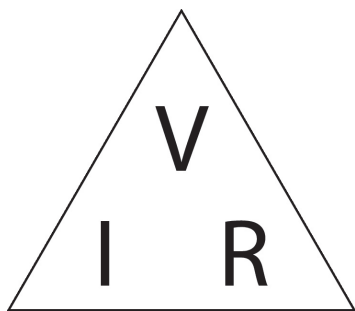
基本、いかなる式変形も、最初と最後の状態だけを見て、それを丸暗記することを奨励する、このような方法を教えられていますので、式変形の途中経過は理解できないし、関心もない学生が多くいます。

③二次方程式の解の公式

式変形が基本的にできませんから、二次方程式の解の公式も丸暗記で、高校の授業で導くことはしません。導く過程で平方完成が必要ですが、導かないので、学生は平方完成を見たことも聞いたこともありません。このため、ごくごく単純な、ちらっと見てすぐ平方完成できるような、「 $x^2+2x+1=0$ 」の答えは何かというときさえ、解の公式を使って解くわけです。アメリカの大学で、学生たちが解の公式の導き方を知らないということを初めて知ったときに、黒板でその場で導いて見せたら、学生たちに拍手喝采されてしまって、ショックを受けたことがあります。

④オームの法則

今までは数学の話でしたが、これは高校物理の話です。アメリカの高校で教えられる物理の中に、電気力学の三大法則というのがあります。第一法則が $V=IR$ 、第二法則が $I=V/R$ 、第三法則が $R=V/I$ 。全部オームの法則ですが、基本的に式変形ができないという大前提でやっていますので、三つともばらばらに覚える。覚えるのも大変です。特に、分数のときに、どちらが分子でどちらが分母か分からなくなってしまう学生が多いので、アメリカの高校で編み出された暗記法に、Magic Triangle（魔法の三角形）というのがあります。



三角形を描いて、図のように V 、 I 、 R と書き込みます。 V が何であるか知りたいときは、 V を隠します。すると IR が出て来て、「ああ、 V は IR に等しいんだ」とわかります。 I が何であるか知りたいときには、 I を隠します。すると V/R が出て来ます。 R が何に等しいか知りたいときは、 R を隠します。すると V/I が出て来ます。こういう、馬鹿馬鹿しいとしか思えないような方法をアメリカの高校では教えています。こういう教育を受けて大学生になりますから、後が大変です。

暗記主義の弊害

全てを暗記で、単純な式変形すら理解しようとししないで、全ての結果をばらばらに覚えるようなことをやってきている学生ですから、勉強というのは暗記だと思っているわけです。当然、勉強＝暗記、暗記＝理解だと思っていますから、暗記しないで理解しろと言われても、何を言われているか分からない。また、最近はインターネットで調べれば、どんなことでもすぐに答えが分かりますから、何で調べれば分かるのに覚えてなくてはいけないんだという考え方もまん延しています。

こちら「覚えていることが重要なのではない、理解していることが重要なのだ」と言うのですが「理解する」ということがどういうことなのか理解させるのが難しい。また学生は基本的に怠け者ですから、暗記するにしても、試験の直前になってからしか暗記しません。結局、試験の前の晩ぐらいに泥縄でいろいろ暗記して、翌日試験を受けるのですが、試験の最中は覚えていても、短期記憶にしか入っていないものはすぐに消えてしまいますので、翌々日には忘れてしまっていることが多いです。

実際に私が経験した例ですが、今から10年程前に物理学実験を受け持っていたことがありました。授業で教えられた理論を、実験で検証する科目です。例えばニュートンの法則 $F=ma$ が正しいことを検証するために、台車にひもを付け、ひもの先に重りを付け、滑車の上にひもを通して、その重りの重さで台車を動かして、その加速度を測定し、 $F=ma$ が正しいかどうか調べます。この実験前に、ニュートンの法則を復習させるための宿題を課したのですが、その年はなぜかその問題が解けませんと言ってくる学生が非常に多くて驚きました。全部で400人ぐらいその科目を受けている学生がいたのですが、100通くらい、「こんなことは授業でやっていません」「授業でやっていないことを実験でやらないでください」という文句のメールが来ました。非常に不思議に思って、実際に授業を担当している同僚のところに行って、「学生たちがニュートンの法則を習っていないと言っているのだけれども、本当ですか」と聞いたら、当然やったというわけです。「もう3週間も前にやっているよ」というわけです。

3週間前にやったことを何で覚えてないのだろうと、非常に不思議に思ったのですが、100通くらい来たその文句メールを、より注意深く見てみたところ、1通だけ、「こんな3週間も前に、しかも中間試験前にやったことは、忘れているに決まっているのだから、今ごろ聞くとは何だ」と言っているメールがありました。100名中1名だけは、やったことは覚えていたわけです。残りの99名はやったことすら覚えていなかったのですね。このように、試験が済んだら即忘れるということが癖になっている学生が非常に多いです。

理数系科目は積み重ねが大切です。1年生のときの必修科目である解析や線形代数を、4年生になって量子力学で使ったりするわけですが、4年生になったころには「昔やったことがある気もする」みたいな感じになってしまって、対角行列を与えて「固有値と固有ベクトルを言え」という問題ができない学生が出たりかなり多いです。

また、勉強は暗記だと思っている学生は、理数系科目はいんちきだと思っている学生が多いです。例えば物理ですと、授業中に「高さ1mから重さ3kgのものを落としたときに、床に激突するときの速度は幾らか」というような問題を解くわけです。そうすると、学生たちは答えを暗記します。ところが、試験には「高さ3mから重さ5kgのものを落としたら」という問題が出たりします。授業では高さ1mで3kgだったのに、3mで5kgとは何事だ。習っていない問題を出している、これはいんちきだと。基本的に、教えたことしか試験に出してはいけないのに、教えていないことを試験に出すと。

だから理数系科目は嫌いだという学生は結構います。

暗記主義をいかに是正するか

このように暗記主義の弊害はいろいろとあるのですが、それと闘うにはどうしたらいいかというと、ひたすら努力といいですか、授業中に、どんなにつまらないことでも一からきちんと説明して、要するに途中経過が分かることが大事だ、理解することが大事だということを強調する以外にないと考えますね。

一生懸命そういうことをやるのですが、ところが、一生懸命こちらが説明していても無視している学生が多いです。というのは、暗記癖が付いているので、説明の内容を聞く必要性を感じないわけです。教室の後ろの方で授業参観をしているとよくわかるのですが、みんな YouTube でサッカーの試合か何かを見ているわけです。黒板の前では、教授が一生懸命内容を説明しているのですが、聞くとともにしに聞いていて、黒板に最後の解答が示されると、そのときだけぱっと顔を見上げて、ノートに結論だけ書き写して、また YouTube を見るのに戻るという器用なことをやる学生が多いのです。つまり、途中経過はどうでも良いと思っているわけです。最後の結果だけを見て、最後にどの数式に数字を入れれば良いのかということさえ知っていれば良いという発想で、そういう学生の前で一生懸命説明しても、全然聞いていません。

これへの対処法ですが、数式を暗記しておいて、その中に数字を入れるだけで解けるような問題は試験に出さないことも重要なのですが、暗記するなということを強調するために、これは私が実際に試してみたことなのですが、試験を教科書の持ち込み可でやったことがあります。つまり、教科書に載っている情報は、試験中、見て良いと。その教科書の情報をどう使って問題を解くかということが重要なので、教科書の持ち込み不可にはしないということをやったことがあるのですが、これはうまくいきませんでした。

何がうまくいかないかというと、教科書を持ち込めるということに安心してしまって、勉強しない学生が多く出てしまい、試験が始まってから初めて教科書を読んでいるという学生が結構いました。試験時間は2時間くらいあったのですが、最初から最後まで、クラス中にひたすらページをめくる音が鳴り響き続けてうんざりしてしまいました。要するに、私が出した問題と似たような例題が出ていないかということで、一生懸命探しているわけです。あらかじめ勉強していれば、「これは5章のあの辺だ」とすぐにぱっと分かりそうなものなのですが、勉強していないと、最初から最後まで一生懸命ページをめくっているわけです。これはうまくいきませんでした。

他にも、試験問題の中で使っているいい公式は、全て試験問題で与えておくという試みをしてみたことがあります。この公式はそのまま使っているよ、それ以外の公式は全て導かなければいけないよというようにしました。これは結構うまくいきました。あらかじめ、授業中から、この式とこの式は試験のときに与えるから覚えなくていいと。要はそれをどう使って結果を導くかということが大事なことから、その導く段階をちゃんと勉強しておけと言っておくと、それなりに成果が出ました。

ただ、暗記が得意な学生にはこの方式は評判が悪く「暗記していることをそのまま使えば簡単に答えが出せるのに」というようなことをぶーぶーと言われました。この方式だと、答案をきちんと見て採点する必要があるのですが、学生数が100人ぐらいだとできるのですが、200人ぐらいだともう無理という感じなので、あまり学生数が多いクラスだと使えない方法です。

授業時間をいかにして有効に使うか：授業への学生参加

①クリッカー

暗記主義の学生たちをどうやって暗記主義から無理やりにでも引き剥がすかということは、私だけが感じている問題ではなく、多くの同僚が感じている問題で、いろいろな試みがなされています。学生をもっと積極的に授業に参加させて、学生同士で話し合いをさせるなどして、クラスの中にいるときに、黒板に何か書かれたときだけ顔を上げてメモを取り、その他の時間はYouTubeを見ているのではなくて、ずっとクラスの授業に参加させようということがいろいろと試みられています。その一つに、クリッカーと呼ばれる装置を使った、学生の授業参加というものがあります。

このクリッカーという装置は、大きさとしてはiPhone ぐらいのサイズのものですが、ボタンが付いていて、授業中に学生に1から5番までのボタンのどれかを押させると、何人の学生がどのボタンを押したかを瞬時に集計して表示してくれるという機能がある装置です。これを使って、授業中にミニクイズなどを出す同僚が多いです。

「今の話で分かるはずだから、このクイズを解いてみよう」とクイズを出して、1番～5番まで選択肢を用意しておいて、1番が正しいと思う人は1を押して、2番が正しいと思う人は2を押して、という形で集計します。一発で全ての学生が正しい答えにたどり着くとは限りませんから、大抵どういことが行われるかという、「じゃあ、この問題を解いてみよう」と言って、集計結果を見せるわけです。そうすると、「3番と4番が正しいと思っている人が多いみたいだけれども、正しいのはどちらか一つだけだから、周りの人と相談して、どちらが正しいか考えてみましょう」とやるわけです。

そして、周りに座っている人たちと相談して、お互いに、自分が正しいと思う学生は相手を説得しようとする。そういう過程を通して、学生がその授業に参加して、積極的にものを理解しようとする。数分、学生たち同士に相談させた後で、もう一回このアンケートを取ると、運が良ければ、今度はみんなが正しい答えに集中する。運が悪いと間違った方に集中してしまうこともあり得ると思うのですが、学生を積極的に授業に参加させる一つの方法として、こういった装置が使われています。

もう一つ、この使い方として、授業中に絶えず、「よく分かったら5」「よく分からなかったら1」のような感じで、5段階評価で授業の分かりやすさをリアルタイムでフィードバックさせるということもやっています。例えば、スライドを使って授業をやっているとき、画面の左上か右上かどこかの隅に集計結果が絶えずリアルタイムで表示できるようにしておきます。授業の進み方が速すぎて分からなくなってしまうと、1を押す学生が多くなって、グラフが1にずれます。すると、教官も「ああ、みんなちょっと分からないみたいだね」と言って、何が分からないか、質問を促したりということが出来るわけです。

このクリッカーと呼ばれる装置は10年ぐらい前から導入されていまして、今はもう標準的になっているのですが、こういうものを導入しても、授業を無視している学生は無視しているし、もともと授業に現れない学生もいるしということで、いろいろと問題がないわけではありません。

② SCALE-UP 教室

最近のうちの大学での取り組みとして、授業の在り方そのものを変えてしまおう、新しいことを試みようということが行われています。このため特別な教室を使って、新しい授業のやり方を探っています。

その特別教室のことを SCALE-UP 教室と呼んでいます。SCALE-UP というのは Student Centered Active Learning Environment for Undergraduate Programs の頭文字を取ったものです。従来の授業形式、つまり黒板の前で教官がクラスに向かって話をしている、学生の方はノートを取っているだけ、聞いているだけというのは、もう改めましょう、もっと学生と教官がその場で話し合っ、いろいろなことをディスカッションできるような環境からまず整えようという趣旨です。

どういう環境かというと、ちょっと大きめの部屋に円形テーブルをたくさん並べまして、各円形テーブルに 9 人ずつ学生を座らせます。9 人の学生を 3 人ずつのグループに分けて、いろいろな活動をその 3 人ずつのグループでやらせます。授業は従来どおり 75 分の枠内に収めるのですが、例えば 15 分間最初に講義をして、続いて何か問題を出して、「じゃあ、君たちのグループでこの問題を解いてもらおう」と 15 分ぐらい時間を与えて学生に問題に取り組ませる。再び 15 分ぐらい講義をして、再びまた問題を出して 15 分ぐらいその問題に取り組ませる。その繰り返しのような形で、講義を進めます。

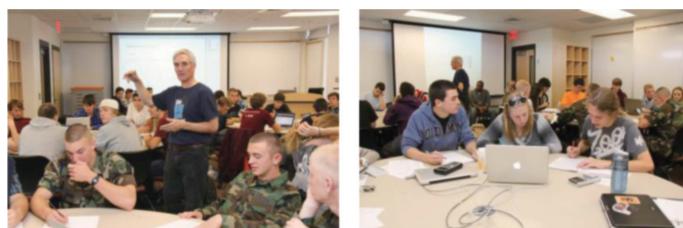


実際にその写真をお見せしますと、左側が黒板の前で教官が説明していて、学生はノートを取っているという、従来の授業風景ですが、新しい SCALE-UP 教室というのが右側の写真です。壁中にホワイトボードが設置され、円形のテーブルがあちこちに置いてあり、各円形テーブルに 9 人ずつ学生が座っています。四方の壁には、ホワイトボードだけではなくプロジェクターもあって、クラス全体に同じスライドを見せることができるようなセットアップになっています。この写真に写っている教官はどちらもうちの物理学科長なのですが、学科長が、左側の写真では普通の教室で普通の授業をしていますが、右側の写真では SCALE-UP 教室の真ん中でボールを使ったデモをやっているわけです。デモでも学生を参加させて、より興味を引かせています。



この写真でも何かデモをやっています。運動量保存の授業だと思うのですが、デモを学生にやらせて、みんなが周りでそれを見えています。問題を出すと、学生たちは 3 人ずつのグループに分かれて、お互いに助け合いながらいろいろとその問題に取り組んでいる間、教官はクラスの中を巡回して、助けが

必要な学生には助言します。



これはまた別の同僚の授業風景なのですが、やはり同じ SCALE-UP クラスルームです。後ろにスクリーンが見えますが、四方にスクリーンがあり、それに同じ問題をプロジェクターで映写してクラスに解かせます。教官は、特に黒板などもないので、黒板の前で講義するのではなく、教室を巡回しながら講義しています。右側は、学生たちが問題を与えられて、それに取り組んでいる風景でして、こう3人1組でやっているわけですね。後ろに教官がありますが、教官は巡回していて、助けが必要だったら助ける。



教官1人だけではなく、大学院生をTAとして雇っていて、左側の写真で立っている彼がそうですが、TAも部屋を巡回しながら学生たちを助ける。このときに問題の答えを絶対に教えてはいけないことになっています。学生たちに自力で問題を解かせる。ですから、こういう立場の大学院生はTAではなくてラーニング・アシスタントと呼んでいるのですが、ひたすら学生たちに自力で解くことを促す。ちょっとヒントを与えたり、考え方に道筋を付けるぐらいのことはするのですが、絶対に答えを教えないという形です。

問題が解けると、学生の1人にホワイトボードでクラス全体に説明させる。人に何かを説明するというのは、そのプロセスにおいて自分の不理解を認識することができ、学生にとっては非常に良い勉強になります。人前で何かを説明するスキルは、訓練すればするほど身に付きますし、いったん社会に出たら、プレゼン能力は非常に重要な能力になりますので、授業をやると同時にプレゼン能力を訓練しようという意図もあります。このような取り組みを行っているところです。

③ Integrated Science Curriculum

さらに最近、ただ単に教室環境を変えるだけではなくて、カリキュラムの見直しも検討されています。うちの理学部の試みで、今年で3年目になる Integrated Science Curriculum という新しいアプローチがあります。

暗記主義の弊害として、勉強したことを直ぐに忘れてしまうということをお話ししましたが、その原因は、ただ単に試験の間際まで勉強しないからだけではなく、知識を微細に細分化して覚えていて、知識相互の関連性を認識していないために、知識の構造が見えていないから忘れ易いし、覚えている

理由も思い当たらない、という面があります。例えばどの学科でも1年生のときに解析が必修ですが、それが物理や化学や生物において、時間変化する量を記述するのに不可欠だという認識がないと、物理化学生物の応用問題とはかけ離れた、無機質な数学理論と捉えられてしまい、特に必要性も感じないので、マスターしなくても良いと考える学生が出ます。そして実際に必要になったときには全部忘れてしまっているのです、結局ゼロから教え直さなければならない。限られた授業時間が、かなり無駄になっているわけです。

これは学生側の問題だけでなく、教える側が、あらかじめ知識の構造、相互関連性を強調せずに教えるのがいけないのではないか、また、基礎数学とその応用とを別々に教えているのがいけないのではないか、という反省から生まれたのが、Integrated Science Curriculum (ISC) です。ISCは従来の学科や科目の障壁を取払い、相互関連性のある知識や、同じ数学を応用して解ける問題を、一度に教えてしまおうという試みです。数学、物理、化学、生物、統計の5科目を、同時進行で教えます。

授業時間は、普通の科目の2科目分を使い、毎週300分、75分授業を月曜日から木曜日まで毎日やります。そして金曜日には75分の演習の時間。授業と演習とでは、数学、物理、化学、生物をカバーします。それ以外に、物理、化学、生物の実験のための時間が毎週2回、各3時間設けてあり、データ解析の過程で統計も学ばせます。それを4学期2年間に渡って続け、従来の5教科の入門コースでカバーされていた内容は、全てカバーしようという試みです。

授業は、物理学科、化学科、生物学科の3学科のからの教員が、3人でチームになって受け持ち、交代で教えます。教室も、先ほどのSCALE-UPの教室を使って、学生の授業参加、学生間のディスカッションを促し、グループ・プロジェクトも与えて学期末に発表会もします。実験の指導には、統計学科からの教員が参加します。

実は、今度の秋学期から、私も物理学科からの要員としてISCに参加して、数学と物理とを担当することになっているのですが、言葉で言うのは易しいけれども、実際に複数の科目を統合的に教えるというのは、なかなか難しいものがあるのではないかと予想しています。教材もまだ従来のものの切り貼り状態なので、ISCが完全に有機的な統合を実現するまでには、暫く時間がかかりそうです。

④ SCALE-UP 教室の問題点

このように、さまざまなプログラムが試みられているのですが、それぞれ一長一短があります。私自身は、まだSCALE-UP教室というところで教えたことはないのですが、同僚たちが教えているのは何度も見えていまして、そこで感じたことは、この方式がうまくいくためには、3人ずつ組になる学生の資質のバランスが大切だということです。3人ずつ組にしてディスカッションをさせたときに、3人のうちに1人リーダー格の学生がいないと、問題を与えられても途方に暮れているだけで、15分間何の話もしせずに座っているだけの3人組が結構います。ですから、教官としては、できる学生とできない学生とを組み合わせたいのですが、それをできる学生が嫌がる場合があります。いつもできないクラスメイトの指導をしなければならなくなって、本来教官がやるべき仕事を自分がさせられたと思うわけですね。

実際、最近SCALE-UPのような、アクティブ・ラーニング方式がアメリカでも注目を集めている一つの理由に、教官の質が必ずしも均一でないということがあると思います。教官によっては、あまり教えるのがうまくない教官もいますので、教官に習うぐらいだったらクラスメイトに習った方が良い

という面もある。そういうことも執行部の方では考慮に入れて、推進しているのではないかと思います。

例えば、ニュートン力学の「作用・反作用の法則」ですが、この法則はとても勘違いされ易く、アメリカで物理を教えている教官でも間違っ理解している人が多いです。一つには言語のせいもありまして、日本語だと作用も反作用も日常用語にない単語なので良いのですが、英語では action も reaction も普通の日常会話で使われる言葉で、しかも reaction というのは必ず action に対する反応のことを言うので、作用・反作用の法則の作用と反作用とは表裏一体で、一つの運動量移行の別々の側面にすぎないということが分からない人が多いのです。アメリカ人の日常言語感覚だと、action と reaction とが同じだというのが理解できないのですね。その辺のところを説明しようとして、もともと理解していない教官が訳の分からない説明をすると、ますますもって訳が分からないことになってしまいますので、そのくらいだったら、学生同士に説明させた方がいいのではないかという考え方もないわけではない。

このように、バージニア工科大学ではいろいろな取り組みが行われています。必ずしも全ての取り組みがうまく行っているわけではなく、まだまだ試行錯誤の繰り返しですが、新しいことを試みているという点においては、それなりに参考にして頂けるのではないかと思います。いかがでしょうか。何かお知りになりたいことが他にありましたら、どうぞご質問を。どうもありがとうございました（拍手）。

（質問者） 今、日本の大学ですと、学生の教育の問題と大学の研究成果の世界的な位置付けの問題、二つがあると思うのですが、アメリカの大学は一応成果を上げていて、論文の数もたくさん出ていて、日本が目指すべきところだということになっていると思うのですが、例えば学生のこういう状況から、研究の成果が出るという状況の間には何があるのかなというのが、ちょっと不思議なのですが。

（竹内） 教育現場でより良い教育をしようしますと、真ん中以下の学生達にどうしても関心が行きます。真ん中以下の人達を上に取り上げてあげたい。クラスに 100 人いるとすると、3 分の 1 くらいは問題なくついてくるし、どんな問題を出してもすいすい解けてしまう。3 分の 1 くらいは、全く基礎学力がなっていない。真ん中の 3 分の 1 くらいは、一生懸命教えてあげると追い付いて来てくれるという現状があります。ですから、今回お話ししたような諸問題や対策は、真ん中以下の 3 分の 2 の学生達が対象になります。

やはりアメリカはアメリカだけのことはあって、トップ 3 分の 1 の学生はすごくできるのです。うちの大学でも、トップクラスの学生だと、学部 1 年生のときから教授と一緒に共著論文を出して、アメリカの物理学会誌に載せている学生も結構います。ですから、そういう優秀な学生が研究の方はサポートしています。

あと、アメリカは日本に比べて留学生を取りやすく、うちの大学でも中国人の学生さんが大勢来ていて、彼らが研究レベルの維持に貢献しています。アメリカ人の学生でも、ユダヤ人の学生などは教育熱心な家庭出身の者が多いので、そういう学生達も優秀です。

（質問者） 教育の先に研究だとかいうのは、もう割り切ってしまうということですか。

(竹内) 学生達全員を、将来の研究者に育てる必要がない、という意味では割り切っていますね。どちらかというと、せっかく大学に4年間通って、卒業証書も一応もらったけれども、何のためにもならなかったというのは、教育者としても心苦しいので、放っておいても伸びる学生達には勝手に伸びてもらって、残りの学生達に注意と労力とを割いて、研究者にはなれなくても、一人前の社会人に育てたい。できる学生達には、下手にちょっかいを出さない方が良く私は思います。放っておけば勝手に伸びてくれるので。

(質問者) ありがとうございます。

(司会) それでは、時間も来ましたので、これで竹内先生のFD講演会を終わりにさせていただきます。アメリカの学生の状況、それと格闘する授業の取り組み、カリキュラムの改革について、かなり具体的にお話しいただいたということで、またいろいろ参考にさせていただきたいと思っています。ありがとうございました(拍手)。

2012 年度教育地域科学部 FD 活動

教育地域科学部・大学院教育学研究科で取り組まれた今年度の FD 活動は、次の通りであった。

- (1) メンタルヘルス研修会
- (2) FD 研修会
- (3) 情報セキュリティ研修会
- (4) 教育内容・教材開発研究会
- (5) 地域課題ワークショップの発表会
- (6) 協働実践研究プロジェクトの発表会
- (7) 「実践し省察するコミュニティ」フォーラム・ラウンドテーブル

(1) の「メンタルヘルス研修会」は、学生支援に必要な知識・スキルを修得するための研修会である。昨年度までは保健管理センターの教員に講演を引き受けていただいていたが、今年度は、現代の学生の状況やメンタルヘルスに関する知見を踏まえ、学生総合相談室のカウンセラー、諸江理映子氏に解説いただいた。

(2) の「FD 研修会」は学部 FD 委員会のオリジナル企画として実施した研修会である。2 部構成で、前半はアクティブラーニングをテーマとした授業実践報告、後半のグループワークでは、参加教員がそれぞれの経験・授業実践について語り合うというシンプルな形式をとった。全国的な FD の取り組みについて、近年の傾向を見てみると、＜外部ゲスト講師の基調講演→ミニワークショップ→質疑応答＞という形式が定着しているようである。この形式は、授業技術の向上を目指す HOW TO 系の研修に向いており、インタラクティブな研修会に比べて「教員研修」の効率が高いかもしれない。しかし、本学・本学部が直面する様々な課題を踏まえ、本質的な FD の獲得を目指すには「相互研修」である必要があった。そこで、FD 委員会で検討を重ねた結果、(予算計上していたが) 外部講師を招かず、学部メンバー 100 余名のそれぞれの取り組みを共有し、相互理解を深められる機会を設けることにした。

(3) の「情報セキュリティ研修会」は、学部構成員の情報セキュリティの危機管理能力の強化を推進し、サイバー攻撃に対する脅威の認識、攻撃パターンの理解、想定される対策について理解を深めることを目的とし、昨年度に引き続き、本学部 FD 委員会と福井大学総合情報基盤センターとの共催企画として実施した。

(4) の「教育内容・教材開発研究会」は、教育内容・方法等の質的向上に資するために、定期的実施されており、学部・研究科においては基軸的とも言える FD 活動である。幅広い分野の研究者が集まる教育地域科学部の特色がよく活

かされた学際的な内容となっている。研究会では、ゲスト講師が約1時間にわたって研究内容や教育実践を発表した後、その内容を踏まえてざっくばらんに意見交換会が行われる。今年度からは新たに大学院生も発表者に加わり、新たな展開を見せている。

2月3日開催の「教育内容・教材開発研究会シンポジウム&ワークショップ」では、「小学校での外国語活動におけるインプット」に焦点をあて、どのような「インプット」を伴う実践が求められるのかについて論じ、授業（外国語活動）・教材開発の有効性と課題について全体で検討した。

（5）の「地域課題ワークショップの発表会」と（6）の「協働実践研究プロジェクトの発表会」については、それぞれ学部・地域科学課程と研究科の教科教育専攻・学校教育専攻の授業の一環でなされている多数の学生と教員が出席する発表会である。FD委員会では、これらの取り組みを平成22年度より「プロジェクト型FD」と位置づけ、教員自身が学生とともに新しい授業の在り方を開発・展開して授業作りの力を蓄える機会としている。ここでは、FD関連資料として、学生の成果発表資料のみを示したが、これらの科目での授業作りとその改善の取り組み自体にFDの意義を見いだしている。

（7）の「実践し省察するコミュニティ」フォーラム・ラウンドテーブルは、大学院教育学研究科教職開発専攻（いわゆる教職大学院）が年に2回、6月と3月に開催し、専門職としての教師の実践力をどう培うか、教師たちが学び合うコミュニティを大学がいかに支えるかといった点で、報告や意見交換が企画・運営されている。数百人規模で学外者が多く参加しており、学部・研究科の教員の参加者にも有意義な活動となっている。参加者は、「学校・教師・コミュニティ・授業」という4つのゾーンに分かれて行われるポスターセッション、シンポジウム、そしてラウンドテーブルを通して、それぞれの職場で授業研究をどのように組織化していくのかという課題について議論を深めた。

教職開発専攻の取り組みについては『教職大学院Newsletter』（ウェブサイト〈<http://www.fu-edu.net/>〉にて公開）等を通じて詳しい報告がなされている。

以上のほか、9月4日には、第1回FD講演会（高等教育推進センター主催）が開催された。大学評価・学位授与機構の栗田佳代子氏に『大学教育におけるティーチング・ポートフォリオの役割』についてご講演いただいた。「ティーチング・ポートフォリオ（TP）」は、自律的な教育改善を促す仕組みを有しかつ多角的な教育評価ツールとしての可能性も併せ持つと言われており、全国の教育機関でその導入が検討されている。併せてミニワークショップも企画され、TP作成に役立つ簡単なワークを行い、その有用性を体感できる内容であった。

こうしてFDの内容は年々充実し、質も向上しているように思える。しかし、FD活動への参加には時間的拘束を伴うため、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っている側面もある。今年度は学部独自のFD研修会も展開したが、FD活動参加の意義をどのようにして見いだすのか、教員確認の間でも大きな偏りが生まれている。教育地域科学部としてのFD活動の位置づけについて再検討する時期にあると言えよう。

平成24年度の主なFD活動一覧

2012年4月10日（火）、4月17日（火）、4月24日（火）

「協働実践研究プロジェクトⅠ・Ⅱ」中間発表会

2012年5月25日（金）

第1回教育内容・教材開発研究会

「子どもの造形作品の見方」笠置三郎先生（芸術・保健体育教育講座）

2012年6月8日（金）

第2回教育内容・教材開発研究会

「身近なものをつかってマグマをつくる」三好雅也先生（理数教育講座）

2012年6月23日（土）・24日（日）

「実践し省察するコミュニティ」フォーラム・ラウンドテーブル

2012年7月13日（金）

就業力GP「学生の力」公開プレゼンテーション（地域共生プロジェクトセンター主催）

2012年7月27日（金）

「地域課題ワークショップ1」 合同成果報告会

2012年9月4日（火）

第1回FD講演会（高等教育研究所主催）

講演会・ミニワークショップ『大学教育におけるティーチング・ポートフォリオの役割』栗田佳代子氏（大学評価・学位授与機構）

2012年9月28日（金）

第3回教育内容・教材開発研究会

「以前、学生の就職状況は良かったー数学教師の回想」杉谷貞男先生（理数教育講座）

2012年10月19日（金）

第4回教育内容・教材開発研究会

「社会参加・問題解決型授業」を通した市民性育成に関する研究

ー2011・2012年度協働実践プロジェクトでの取り組みから」小玉健太（教育学研究科 社会科教育領域）、吉田奈保美（教育学研究科 生活科学教育領域 家政分野）

2012年11月2日（金）メンタルヘルス研修会（学生総合相談室主催）
「大学生への支援について（対応のヒント）－メンタルヘルス（気分障害）編－

2012年11月16日（金）第5回教育内容・教材開発研究会
「音楽の創作現場について考える」星谷丈生先生（芸術・保健体育教育講座）、
多井智紀（ゲスト講師：チェリスト）

2012年12月21日（金）
第6回教育内容・教材開発研究会
「マイノリティーの歴史から見る『アメリカ』」本田安都子先生（言語教育講座）

2013年1月25日（金）
第7回教育内容・教材開発研究会
「自閉症とは？コミュニケーションとは？日本語とは？－それらをつなぐもの－
熊谷高幸先生（発達科学講座）

2013年2月3日（日）
教育内容・教材開発研究会シンポジウム&ワークショップ
「小学校での外国語活動における効果的で魅力的なインプットとは」

2013年2月15日（金）
FD 研修会
「学生の能動的な学びの支援
ー学部学生・教員全員に関わる授業科目について語り合い、学生に養う力を考えるー」

2013年2月19日（火）
「地域課題ワークショップ3」 6系合同成果報告会
2013年2月19日（火）
「協働実践研究プロジェクトⅢ・Ⅳ」 最終発表会

2013年3月3日（土）・4日（日）
「実践し省察するコミュニティ」フォーラム・ラウンドテーブル

2013年3月5日（火）
福井大学FD・SD シンポジウム2013（福井大学高等教育推進センター主催）
「専門職業人要請のためのグローバル人材育成」

2013年3月11日（月）
情報セキュリティ研修会（総合情報基盤センターとの共催）

『『今そこにあるキキ』への対応、「大学における情報セキュリティ」

(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 24 年度 FD 活動報告書』(2013. 3) より)

2012 年度医学部 F D 活動

◆福井大学医学部チューター養成ワークショップ

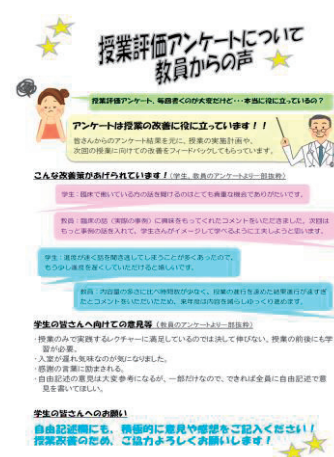
従来、医学部は active learning の一環としてテュートリアル教育を導入し、学生に課題探求・問題解決能力の涵養を図っている。テュートリアル教育をより効果的なものとするためにはテューターのスキルアップが不可欠である。そこで、平成 24 年 4 月 11 日（水）にテーマ「テュートリアル教育とは？」と題し医学部テューター養成ワークショップを実施した。講演者に紀南病院 中井桂司 氏を迎え「医学学習を楽しむ裏技！」との演題で講演会を実施し、学生達の自主的な議論を促すための、テュートリアル教育の進め方、介入の仕方、誘導の仕方について学んだ。

また、模擬テュートリアル授業を実施し、実践的なテュートリアル教育の進め方などについて研修を行った。

◆『学生による授業評価アンケート』評価上位教員による公開授業

医学部では、授業科目および担当教員に対して学生による記名式授業評価アンケートを実施し、学生からの評価が高かった教員を「優秀教員」として賞している。優秀教員の優れた教育スキルを教員で共有するため、年間をとおり「公開授業を実施し、教員による授業参観を行っている。

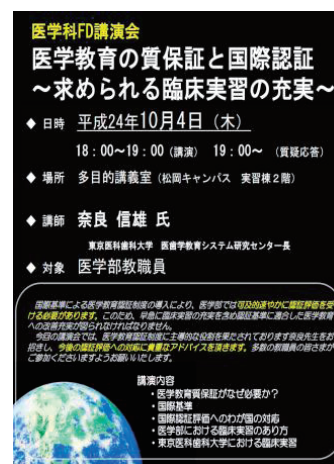
授業評価アンケートのフィードバックとして、教員から評価結果に対するリフレクションペーパー（評価結果に基づく、次年度の改善案など）の提出を義務付けている。このシステムにより、学生からの声を授業内容の改善に役立てると共に、教員からの授業改善点及び学生に対する意見（一部）を掲示により学生に周知することで双方向での教育改善に取り組んでいる。



◆第1回医学科FD講演会

平成 24 年 10 月 4 日（木）講演者に東京医科歯科大学医歯学教育システム研究センター長 奈良 信雄 氏を迎えテーマ「医学教育の質保証と国際認証」と題して講演会を実施した。

医学教育の世界潮流、日本の医学教育の歴史的背景を踏まえ今後日本の医学教育の国際化、global standardに適合できる医学教育への改善・充実について講演が行われ、その後、参加者との質疑応答を交え有意義な機会となった。特に、「国際基準について、よく理解できた。世界の大学での取り組みの紹介が参考になった。」などのコメントが寄



せられ、また参加者の96%が「この講演会がFDとして有意義であった」と回答しており、当該講演会のFDとしての成果が検証された。

第2回医学科FD講演会

平成25年3月15日（金）講師に滋賀医科大学医学部教授 堀池 喜八郎氏を迎えテーマ「滋賀医科大学における医学教育」と題して講演会を実施した。

近年安定して医師国家試験の高い合格者を誇っている滋賀医科大学の教育改善の取組について、学修効果を高めるための授業展開の実際の取組や効果について講演が行われ、その後、参加者との質疑応答を交え有意義な機会となった。参加者からは、「抱えている課題が同じであり、とてもわかりやすいお話でした。対応法の参考にさせていただきます。」などのコメントが寄せられ、さらに参加者の100%が「この講演会がFDとして有意義であった」と回答しており、当該講演会のFDとしての成果が検証された。

滋賀医科大学における医学教育

日時 平成25年3月15日(金)
16:30 ~ 18:00
(60分講演・30分質疑応答)

場所 多目的講義室
(松岡キャンパス 実習棟2階)

講師 堀池 喜八郎 氏
滋賀医科大学 医学部 教授
生化学・分子生物学講座(分子生理化学部門)

対象 医学部教職員

講演内容
・医学科での教育方法
・成績評価法
・進級取扱い
・私の授業方法

◆第1回看護学科FDセミナー

平成24年9月5日（水）講師に本学学生総合相談室カウンセラー 藤野 亜里香 氏を迎えテーマ「学生支援とカウンセリングのかかわり」と題してFDセミナーを実施した。

学生支援には、学生とのコミュニケーションが欠かせないが、特に悩みを抱えている学生との相談対応にあたりカウンセラーの視点からの留意点や傾聴姿勢について講演が行われ、その後、参加教員との意見交換を行い、学生とのコミュニケーションの図り方などについて指導を受けた。

平成24年度 看護学科FDセミナー

テーマ
学生支援とカウンセリングのかかわり
～カウンセリングとの接点を手がかりに考える～

講師: 学生総合相談室カウンセラー
藤野 亜里香 先生

日時: 平成24年9月5日(水)
13:30-14:30 講演
14:30-15:00 意見交換

場所: 看護学科棟2階 会議室

対象: 医学部教職員

主催: 医学部看護学科FD専門委員会

◆第2回看護学科FDセミナー

平成25年1月31日（木）講師に関西国際大学高等教育研究開発センター長 上村 和美 氏を迎えテーマ「大学生のためのスタディ・スキル教育」と題してFDセミナーを実施した。

関西国際大学の導入教育と初年次教育の取組について、高校から大学への円滑な移行を図り、大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”に導くための導入教育の実際について講演があり、その後、参加者との質疑応答を交え、今後の初年次教育に有用な情報を得ることができた。

平成24年度 第2回看護学科FDセミナー

テーマ
大学生のためのスタディ・スキル教育
～『知へのステップ』の活用～

講師
関西国際大学
学長補佐・高等教育研究開発センター長
人間科学部ビジネス行動科学 教授
上村 和美 先生

日時: 平成25年1月31日(木)
15:00-16:30 講演
16:30-17:00 意見交換

場所: 看護学科棟2階 会議室

対象: 医学部教職員

主催: 医学部看護学科FD専門委員会

2012 年度工学部 F D 活動

はじめに

F D は、国レベルでは 2007 年から大学設置基準などで「教員が授業内容・方法を改善し、向上させるための組織的取り組み」として「義務化」された。工学部では、それに先立つ 2003 年 10 月に F D Forum 紙を創刊（2006 年 9 月まで全 12 号を刊行）し、F D に関する啓発を行ってきた伝統がある。工学部内での J A B E E に準拠した教育システムの構築とあわせて、F D についての意識はすでに構成員に十分浸透しており、伝達講習・制度化型の F D の段階は概ね終了したと言えるであろう。工学部 F D 委員会は、相互学習・自己組織化型の F D を推進し、「頼れる F D 委員会」、また「F D 委員会があつて良かった」と構成員が感じる委員会となることを目指し、委員会のキャッチフレーズを以下のように定めて活動を行った。

困ったアナタも、悩めるアナタも、つないで作ろう 満点授業！

～ つながる F D 委員会 ～

上記のフレーズは、下記の「今週のティーチング・ティップス」の配信時の他、F D 委員会から構成員に送るメールの最後に必ず付けている。

1 「今週のティーチング・ティップス」の配信

工学部では、工学部の H P 内に毎年選出される The Teacher of the Year、優秀教員が教育への想い綴った文章を学内のみならず学外にも公開し、教育技法の共有化と向上に努めている。（<http://www.eng.u-fukui.ac.jp/education/staff/index.html>）本活動は、本学工学部の特筆すべき活動であると自負しているが、教育の実践において数々の取り組みを行っているのはこれらの教員に限らない。教育の画一化を避け、大学に相応しい F D を推進するためにも、より多くの取り組みを共有する必要があると考えられる。

そこで、教員のさまざまな取り組みや教育への想いを紹介する「今週のティーチング・ティップス」を工学部の教員に配信する活動を開始した。各学科の F D 委員が回り持ちで執筆もしくは学科内教員への執筆依頼を担当し、F D 委員長に原稿を送り（通常、毎週水曜日まで）、書式等の若干の編集を加えたあと、各学科の F D 委員に原稿を配信（木曜日午前中）し、各学科の F D 委員がそれぞれの学科の実状に応じたコメントを加えて、各学科の教員（学科によっては技術職員、事務職員を加えた全教職員）に配信する（木曜午後を目処とする）という仕組みを作り上げた。各学科の F D 委員から配信する目的は、より身近な形で配信することにより各学科の F D 委員をハブとした教育に関する話し合いを活性化させることにある。6 月 19 日の委員会にて実施を決定した後、6 月末から 11 月まで、夏休みを除き、ほぼ毎週発行した。（なお、この取り組みは 2013 年度も実施している。）

2 「F D パワーランチ・ミーティング（FD-PLM）」の開催

工学部教員間の意思疎通の向上と意見交換の活性化、そして風通しの良い組織作りを目指して、

昼休みに工学研究科長、副研究科長、各学科よりFD委員が推薦した教員4名（第1回目のみ5名で行ったが、十分な意見交換を時間内に行うのが困難であったため、第2回以降は全て4名。必ず全員が異なる学科から参加。）、そしてFD委員長がコーディネーターとして参加して実施した。昼休みに各人が持参したランチを食べながら話すことにより、和やかな雰囲気の中で意見交換を行っている。多忙な教員の負担にならぬように12:10～12:50の開催時間を厳守して実施している。（2013年度も継続して実施中。）



記念すべき第1回目のFD-PLMの参加者記念写真

全体ミーティングの様子



教員から話題提供されたコペンハーゲン大学での会議の様子の写真。
こうしたリラックスした雰囲気での会議もFDにとっては重要なのでは。

3 F D講演会の開催

学生の主体的な学習能力の向上、またそのためのアクティブラーニングの必要性が高まる中で、教員の役割は知識を学生に伝授する立場から、学生の学びを支援する立場へと移り変わりつつあり、教員にもファシリテーターとしての能力が求められている。また、現代の技術業務は集団で担当することが多く、学生にとってもグループで活動する技術としてファシリテーション能力を身につける必要性が高まっている。

2011年に出版された「エンジニアリング・ファシリテーション」で日本工学教育協会著作賞を受賞された大石加奈子先生（沼津高専、現東北工業大学）は、本分野の開拓者であり、第一人者でもある。工学部F D委員会では、大石先生を本学にお迎えし、「エンジニアリング・ファシリテーションと大学教育への応用」と題としたF D講演会を開催した（3月7日（木）アカデミーホール）。ミニ・ワークショップを含む実践的な講演会であり、すぐに役立つ「学生のモチベーションを引き出せるコミュニケーション」、「高度な聴き手になるためのチェックリスト」などの資料の配布も受けた。また、講演会終了後の交流会でも活発な意見交換が行われ、次年度、大石先生に本学にて模擬授業を行って頂き、その様子を参観することにより学ぶ「F D参観学習会」を開催することにその場で合意した。



大石加奈子先生によるファシリテーションを学ぶ講演会

おわりに

F Dの基本は「Food & Drink」を囲んで日頃の想いを気兼ねなく意見交換することであるという信念のもと、F D委員会及びFD-PLMは、毎回、コーヒーとお菓子を用意して実施した。これは、大石先生の講演会で学んだファシリテーション技術にも通じる。風通しの良い活気ある工学部を創ることが工学部F D委員会のミッションである。多くの関係者を柔らかくつなぐことにより「困ったアナタも、悩めるアナタも、つないで作ろう 満点授業！」の実現を目指して活動を継続する所存である。乞う、ご期待！

（工学部F D委員長 飛田）

IV 学生生活実態調査 2013 速報

学生生活実態調査 2013 年速報

学生支援部門長
上野 栄一

2013 年に実施された学生生活実態調査は、2010 年の学生生活実態調査の支援策について、経年的な変化を見て評価し、さらなる学生への支援をすることを目的としている。協力していただいた学生、配布回収に協力いただいた先生方、学生サービス課、松岡キャンパス学務室の皆様方に感謝いたします。本稿では、まだ分析はすべて終わってはいないが、主な項目について速報という形で結果を紹介する。対象は学部生についての「学習時間」及び「改修や新規設置された学内の施設でよかったと思うものについて」の集計結果について報告する。

まず【学習時間】であるが、図に示しているように、2010 年と 2013 年の 1 週間あたりの平均時間を比較すると、

学部全体：

2010 年（3.7 時間）

→ 2013 年（6.6 時間）[1.78 倍]

教育地域科学部：

2010 年（4.0 時間）

→ 2013 年（6.1 時間）[1.53 倍]

医学部：

2010 年（4.9 時間）

→ 2013 年（9.8 時間）[2.0 倍]

工学部：

2010 年（3.5 時間）

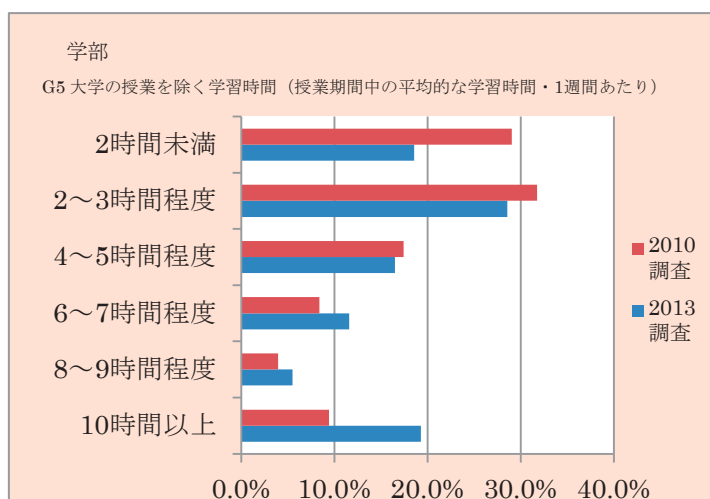
→ 2013 年（5.8 時間）[1.66 倍]

と、すべての学部で増えている。

本結果は、学習時間を増やすための学生への学習支援が効を奏したと考える。たとえば、後述する学習環境を整える講義棟、図書館の新築・改築などを施行したこと、予習・復習の周知をしてきたことやシラバスへの予習・復習の時間を記載し指示したことも増加の要因となっていると考えられる。また、本結果は、アルバイト、部活動、余暇時間などのデータとも検証は必要ではあるが、学習時間が増えていることは好ましいことであり、今後も学習時間を増やす施策をしていきたい。

次に、【改修や新規設置された学内の施設でよかったと思うもの】について、文京キャンパスでは、第 1 位が生協学生食堂(792 名)、第 2 位：学生支援センター(420 名)、第 3 位：工学部情報工学科棟(259 名)、第 4 位：第一・第二体育館の更衣室、トイレ、シャワー室など(225 名)、第 5 位：言語開発センター(186 名)となっている。

一方、松岡キャンパスでは、第 1 位が医学図書館情報工房(193 名)、第 2 位：売店拡充(165 名)、



第3位:講義棟1階コミュニケーションスペース(161名)、第4位:駐車場の拡張(158名)、第5位:講義棟の講義室、ロビー等(129名)となっている。

以上のことから、学習時間が増えたことは大変好ましい結果と捉える。また、学生支援として、学習環境を整えたことが評価され、学生支援センターも評価されている。これからの予定では、学生生活実態調査2013集計データの分析・評価をし、さらなる学習環境の支援を提言していきたい。

V 高等教育推進センターの活動

入試企画部門 大久保貢 (123)

F D ・教育企画部門 飛田英孝 (127)

学生支援部門 上野栄一 (129)

学生総合相談室 (乗京博之、安岡恵子) (131)

入試企画部門

大久保 貢
(入試企画部門長)

入試企画部門では以下に示す項目について活動を行った。

①【企画提案】

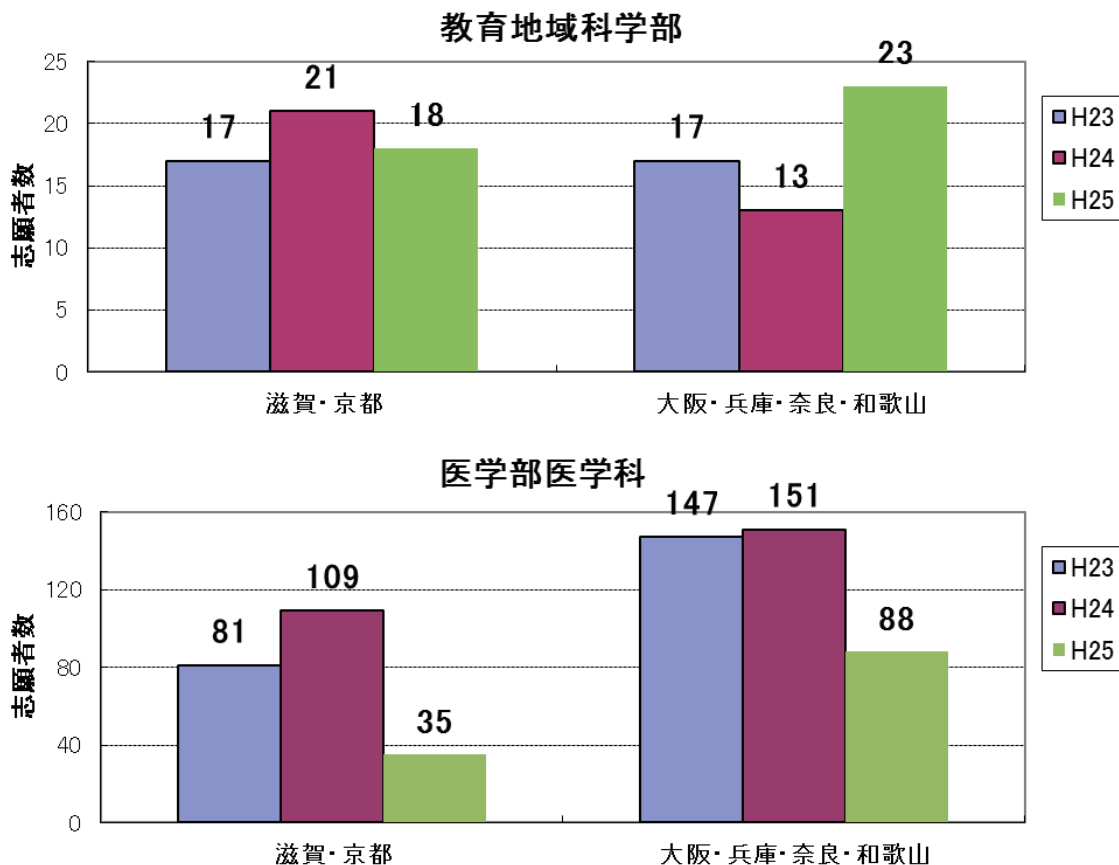
平成 24 年度の入試広報は、特に関西地区からの入学志願者確保に重点を置き入試広報を行う。また本学単独による進学説明会だけでなく、北陸地区の国公立大学が連携して「北陸地区 4 国公立大学合同進学相談会」と銘打って関西地区で進学相談会を実施する。

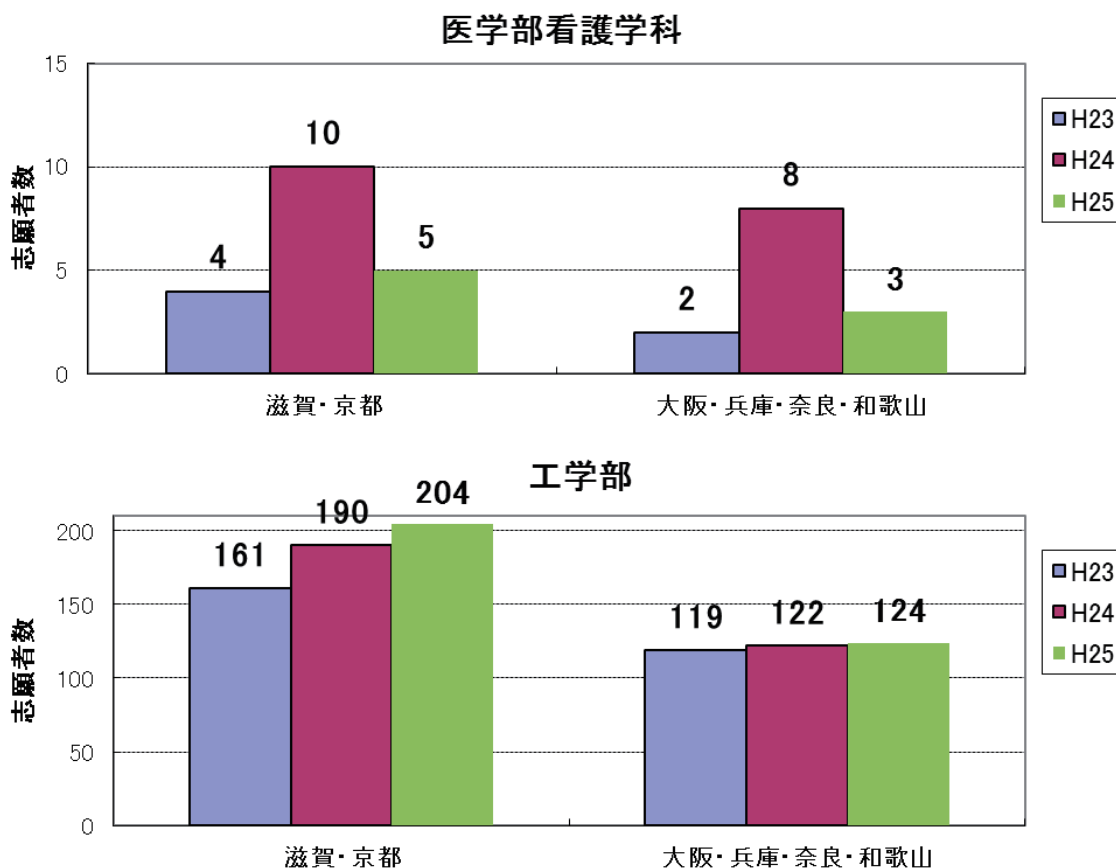
【実践内容】

関西地区にて福井大学、金沢大学、富山大学、石川県立大学の強みをアピールし、関西地区からの志願者の拡大を図るとともに、4 大学全体の認知を高めることを目的に「北陸国公立 4 大学合同進学相談会」を京都で開催した。

【成果】

平成 25 年度入試における各学部志願者数（関西地区）を以下に示す。（比較：平成 23 年度入試、平成 24 年度入試）





関西地区からの平成 25 年度入試の志願者数を平成 23 年度入試と平成 24 年度入試と比較した結果、工学部において滋賀・京都からの志願者が 2 年連続で増加したことが分かった。来年度も関西地区（滋賀・京都）を重点に入試広報を行う予定である。

②【企画提案】

学生による入試広報を行う。

【実践内容】

学生ガイドによるキャンパスツアー（学内ツアー）を計 6 回、実施した。

「教育地域科学部」（例）：入試課（集合・ガイダンス）→教育系 1 号館→教育系 3 号館→保健管理センター→アカデミーホール→総合図書館 → 総合情報基盤センター → 大学会館→総合研究棟 I →学生食堂／売店→学生支援センター →課外活動共用棟 → 体育館／プール→入試課（ツアー終了）。

また今年度も関西出身の学生が京都で開催した進学相談会（業者主催）に参加し、来場した高校生、保護者に対し本学の入試、教育制度、学生生活について説明を行った。

③【企画提案】

入試の改善による志願者確保の観点から入試の在り方について検討を行う。

【実践内容】

高校訪問により入手した高校側から見た本学の入試に関する意見や感想を各学部の部門員にフィードバックし、入試の在り方について議論を行った。特に、工学部では留年の原因追究の

観点から入学後の学業成績の追跡調査を行った結果、留年生の初年次における成績がほとんど下位であることが明らかになった。

④【企画提案】

高校教員と大学教員からなる高大連携研究会で高大接続や大学入試について議論を行う。

【実践内容】

高校教員と大学教員からなる高大連携研究会を定期的に行う。高校側から授業方法や生徒の理解度そして大学入試に関する要望について、一方、大学側から授業方法や学生の学習に対する意欲や気質について意見交換会を行った。これらの意見を踏まえて、大学教員が高校の授業を参観し、また高校教員が大学側の授業を参観した。

【成果】

高大双方による授業参観の実践により高校生・大学生の「学びの転換」を考える機会となり、高大接続の意義と課題を共有することができた。また今まで分からなかった高大双方の教育現場の現状や問題点が明らかになり、お互いの共通認識が醸成されたことが成果である。



⑤【企画提案】

入学者選抜方法研究委員会（入選研）の調査に多大な労力をかけて分析を行っているにもかかわらず、入選研の分析データを各学部で有効に利用されていない等の課題が指摘されている。このような状況により入選研の調査項目について、新・旧の入選研委員とで「座談会」を開催し、入試に有効な調査項目と調査結果の報告について検討する。

【実践内容】

各学部にて、入選研の新・旧の委員による「座談会」を実施し、調査項目と調査結果の有効な利用方法について意見交換を行った。その結果、初めて医学部看護学科と工学部において入選研の調査結果の報告会を実施し、入選研の調査結果の有効な利用に繋げることが出来た。

⑥【企画提案】

新入生を対象に入試広報についてアンケート調査を行う。

【実践内容】

7月に教育地域科学部（調査学生数 155 名）、工学部（調査学生数 510 名）の新入生に対して入試広報に関するアンケートを実施した。このアンケートの中で高校時代に実際に役立った本

学の入試広報について調査したところ、教育地域科学部のすべての入試においてオープンキャンパスと回答した学生が一番多かった。教育地域科学部全体としては、オープンキャンパス、ホームページ、大学案内、高校教員からの進学指導の順で特に役立ったことが明らかになった。

一方、工学部の新生にとっては、前期日程入試、後期日程入試入学生ではホームページ、高校教員からの進学指導、大学案内と回答した学生が多く、AO入試Ⅰ、AO入試Ⅱ入学生ではオープンキャンパスと回答した学生が一番多いことが明らかになった。工学部全体としてはホームページ、高校教員からの進学指導、オープンキャンパス、大学案内の順で特に役立ったことが明らかになった。これらの工学部における調査結果は、平成23年度入学生を対象とした調査結果と同様な傾向であった。

以上の調査結果に基づいて、今後の入試広報の改善に繋げていきたい。

⑦【企画提案】

受験生、入学生を対象にアドミッションポリシーのアンケート調査を行う。

【実践内容】

7月に教育地域科学部、工学部の新生に対して、アドミッションポリシーの理解度に関するアンケートを実施した。その結果、教育地域科学部のAO入試Ⅰ入学生では6割、前期日程入試、後期日程入試入学生では2～3割、また推薦入試Ⅰ入学生2割、推薦入試Ⅱ入学生では4割の学生が理解していることが分かった。

一方、工学部のAO入試Ⅰ、AO入試Ⅱ入学生では7～8割の学生が理解しているのに対し、前期日程入試、後期日程入試入学生では1割の学生が理解していることが明らかになった。この結果は昨年度の調査結果と同様の傾向であった。

以上の調査結果に基づいて、今後アドミッションポリシーにふさわしい入学者を受け入れるため、アドミッションポリシーの積極的な広報活動を行う予定である。

FD・教育企画部門

飛田 英孝 (FD・教育企画部門長)

はじめに

本稿の依頼を受けて編集委員会に問い合わせたところ、本活動報告は「2012年度の活動に限る」とのこと。何の因果か飛田が部門長を引き受けたのは2013年度からであるので、本稿は欠席の多い不良委員として部門活動に参加した記憶を辿って記載した、やや不確かなものであることを付記しておく。

前部門長の田村先生が作成された資料にしたがい、2012年度の主要な活動として、(1) 全学FD・SDシンポジウムの開催、(2) 教育プログラム評価システムの検討、(3) 初年次教育の充実と改善、(4) 教育課程の体系化・構造化、(5) その他、の5項目について記載する。

1 全学FD・SDシンポジウム

3月5日(火) 13:00～17:30, アカデミーホールにおいて「専門職業人養成のためのグローバル人材育成」と題したシンポジウムを開催した。基調講演には、名古屋大学大学院国際開発研究科の米澤彰純先生をお迎えし、「グローバル化と大学教育の質保証：日本の大学で次世代をどう育てる」と題した講演をお願いした。基調講演の後、2012年度に各学部で実施した海外視察に基づき、高梨桂治理事による「米国の大学から学んだこと」と題した報告に続いて、長谷川智子先生(医学部)、遠藤貴広先生(教育地域科学部)、松下聡先生(工学部)が報告を行った。最後に、小嶋啓介先生(工学部)をコーディネーター、米澤先生、遠藤先生、長谷川先生、松下先生、山崎智子先生(高等教育推進センター)をパネラーとしてパネルディスカッションを実施し、グローバル人材の育成についてフロア参加者を含め意見交換した。シンポジウム自体は実り多いものであったが、参加者数79名のうち事務職員が51名を占めており、理事・参与を除いた教員の参加者数が24名と少なかったことが今後の課題であろう。大学全体として、こうしたシンポジウムに参加しやすい環境をつくることが求められる。

2 教育プログラム評価システムの検討

学部・学科・課程の学位授与方針(Diploma Policy, DP)と教育課程編成・実施方針(Curriculum Policy, CP)を各学部のHPにて公開した。DP/CPに基づいた継続的な教育改善がFDの枢要とも言えるであろう。2012年度には、DP/CPに基づいたカリキュラムマップを作成した。このマップを活用した教育内容と方法の見直しが今後の課題である。

また、10月の履修登録にあわせて全学生に対してカリキュラム・アンケートを実施した。医学部医学科がアンケート用紙を用いた他は、履修登録時にWebアンケートに答える形で実施した。Webアンケートの回答率は、医学部看護学科では58.9%と比較的高かったものの、教育地域科学部45.5%, 工学部35.4%とかなり低く、学生自身が大学の構成員であり教育改善の担い手であるという意識を醸成させていく努力も必要であると考えられる。アンケート結果は、下記の学内向けHP

(vDesk の全学掲示板,「カリキュラム評価アンケート」にて検索可。)にて公開しているので教育改善に活用して頂きたい。

3 初年次教育の充実と改善

社会システムや価値観が急速に変化する予測困難な時代を迎え、従来の認知能力に加え、意志決定、自尊心や対人関係調整能力なども含んだ高度な能力育成が課題となっている。また、従来の一方通行の講義ではなく、周りの人やものとのやりとりを通じて知識を構成していく学びが求められている。このような状況の中で、共通教育においても探究・参加型プロジェクト的学習を導入することを検討し、平成25年度より、共通教育C群として、探究・参加型科目を新設した。当面、過去のGPにも採択された教育地域科学部の探求ネットワークに対応する「学習過程研究（教育実践研究B）Ⅰ及びⅡ」、工学部の「学際実験・実習Ⅰ及びⅡ」を開講し、今後、科目数の増大を目指すことにした。

4 教育課程の体系化・構造化

各学部で、成績評価に「秀」を加えて5段階評価とし、国際共通性を持たせた。留学時に必要となるGPAの算出も容易になり、2012年度に採択された「グローバル人材育成推進事業」ともあわせて、本学のグローバル化に役立つことが期待される。

科目あたりの学習密度と学習効果の向上を目指し、週に2回の授業を行うことにより1年の4分の1の期間（前期・後期のそれぞれ半分）で授業を行うクォーター制についての検討を開始した。クォーター制は、留学生の派遣・受け入れにもメリットのある取り組みである。これまでの授業時間割や教室の割り当て、さらには授業方法や宿題の出し方などを大きく変更する必要がある改革であり、十分な議論と学内の意思統一が必要である。クォーター制については、今後も意見交換を継続する予定である。

5 その他

- 高等教育推進センターのHPを開設した。
- 2012年2月に実施した「教員の教育活動に関する意識調査」に関する報告書を高等教育推進センター年報No.2に掲載した。
- 北陸地区国立大学連携プロジェクト（大学共創プロジェクト）の一環として、「大学共創フォーラム2012」（2012年12月22日（土）金沢学生のまち市民交流館）の企画・運営に学生とともに参画するとともに、フォーラムに参加して他大学の教職員・学生、さらに地域住民との交流を図った。
- 福井県大学連携プロジェクト「フレックス」の合宿研修に参加した。

おわりに

中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（平成24年8月）においても生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学教育が求められている。教育には、若者の通過儀礼として「あまり変わらないこと」のメリットが大きいことも十分に踏まえつつ、本学学生の人格形成に寄与する教育のあり方について、すべての学内構成員の間で議論を深めていく必要があろう。

平成 24 年度 高等教育推進センター 学生支援部門の活動について

上野 栄一 （学生支援部門長）

学生支援部門では、学生支援のあり方について総合的に検討し、修学支援、心身の健康の保持増進支援、就職支援及びキャリア教育、留学生支援、就学環境の改善などについての企画立案、提言を行っている。

平成 24 年度は、近年増加傾向にある問題を抱えた学生への支援を中心に、学生支援部門会議、メンタルヘルス対策室会議、分析 WG などの会議や学務部、学生総合相談室、保健管理センターなどの学生支援関連部門と連携・協力しながら、学生のメンタルヘルス対策、保護者との関係、学生支援体制などをテーマに学生支援策の検討を行ってきた。

1) 学生のメンタルヘルスに関する対策について

学生のメンタルヘルス対策としては、前年度に引き続き学生メンタルヘルス対策室会議を中心に検討を重ねてきた。特に深刻な事例については分析 WG で詳細な分析を行い、今後の対応策を検討した。

学生のメンタルヘルス対策においては、事故が起こってから対処するのではなく、それを未然に防ぐことが重要であることから、問題を抱えている学生を積極的に抽出し的確な対処を行うために、昨年度末「学生総合相談室」が設置された。平成 24 年度は、この体制をより有効に運営するために施設・スタッフ等の充実を提言し、文京キャンパスにおいては、常勤カウンセラー 2 名、常勤事務職員 1 名、非常勤事務職員 1 名の体制が実現した。また、松岡キャンパスにおいてもフルタイムの事務職員 1 名を常駐し、カウンセラーの時間も大幅に増加させることができた。なお、松岡キャンパスでは平成 25 年度に常勤カウンセラー 1 名を採用予定である。

このような充実した体制の下、スクリーニングによる学生の呼び出し、教員へのコンサルテーション、保護者との連絡調整、各種研修会の実施、ピアサポーターによる学生との交流支援等の取り組みを実施している。

2) 保護者との関係について

本学では県外から受験生が多く、大学に入ってからひとり暮らしの学生も多い。このような状況では、各家庭で学生の成績や大学生活の実態を把握することは難しく、そのことが原因でドロップアウトしてしまう学生も少なくない。

学生支援部門では、このようなことを避けるため、学生の学内での履修（出席）状況等を把握し支援する体制（後述）を再確認することに加え、全学生の成績を保護者に通知することを検討し、平成 25 年度から学年進行で、全保護者へ成績を通知するよう決定し提言を行った。

なお、この件について高等教育推進センター運営委員会及び全学教務学生委員会に付議した結果、次のように決定した。

各学部での保護者への成績通知

①教育地域科学部

学部の基準（成績・履修状況等）により成績通知を行う。現時点で全保護者への通知は実施しない。

②医学部

学部の基準（成績・履修状況等）により成績通知を行う。現時点で全保護者への通知は実施しない。

③工学部

平成 25 年度から全学生（学部生）の保護者に成績を通知する。

学生数が多く履修科目も多様な工学部においてこの取り組みが実施されたことは有益であると言える。一方、教育地域科学部と医学部においては全保護者への通知をしないこととなったが、両学部では、グループ単位で教員と面談する取り組みがすでに実施されている中で、問題のある学生の保護者には連絡する等の体制が確立されているため、このような判断でも問題はないと言える。

3) 学生支援体制について

各部門間の連携や情報のルートなどを整理した全学的な「学生支援体制」はすでに整備されている。しかし、近年増加している問題を抱えた学生の状況から考察すると、必ずしも有効に機能していない可能性がある。このため学生支援部門では、整備された学生支援体制の再確認を実施し、助言教員の役割等を整理した。特に工学部においては、長期欠席学生、未履修登録学生、成績不振学生、留年学生、卒業できない学生などを抽出し、個別に対応する体制の再確認・再構築が実現し、きめ細かな学生支援体制が確立されることとなった。他の学部においても、対応に差はあるものの同様の体制が再確認され、実施されている。

このなかで、教職員が学生と対応する場合や保護者と対応する場合のマニュアルを要求する声が多かったため、学生総合相談室において「学生・保護者と対応する際のヒント集」を作成し、全教員に配布した。この「学生・保護者と対応する際のヒント集」では、学生・保護者と対応する前の情報の整理方法や具体的な電話対応例、面談する際のノウハウなど、カウンセリングマインドを高めることにも役立っている。医学部においては、医学部学生支援委員会を医学科と看護学科で開催し、問題のある学生について情報交換及び対応について協議している。また、医学部では配布されたマニュアルを参考に、さらに充実した独自のものを作成予定である。

以上、平成 24 年度学生支援部門の活動について述べた。本年度は、学生メンタルヘルス対策、学生支援体制、保護者との関係等を充実する取り組みに重点を置き活動してきた。今後は、これらのさらなる充実と本部門に課せられた使命達成のために活動し、より充実した学生支援を目指すこととする。

学生総合相談室における学生支援体制について (平成24年度)

乗京 博之

(学生サービス課専門職員(学生相談担当))

学生総合相談室(文京キャンパス)では、精神的な悩みや学業上の問題にとどまらず、学生生活を送る中で生じるさまざまな問題等についてカウンセラーが相談を受け、学内外関係機関等と連携の下に問題解決等の一助となることを目的としている。

また、成績・授業への出席などの修学問題や人間関係、就職活動などの問題を早い段階でキャッチして、メンタルの問題にまで発展することを未然に防ぐ役割が期待されている。さらに、発達障害学生の入学から卒業までのきめ細かい支援も期待されており、発達障害学生(診断書有)に対し、助言教員、保健管理センター、教務課及び学生総合相談室で支援チームを組み、支援方法を協議及び個別の支援計画を作成し、定期的(学期の始まる前)にサポート会議を実施している。

学生総合相談室の場所は、学生支援センターの2階に位置し、教務課及び学生サービス課とは渡り廊下で繋がっている。大学生協食堂・売店と同じ建物であるため、開設(平成23年12月15日)当時と比べると学生が来室しやすい環境に整備された。また、出入口も2箇所設け、人目を避けたい学生にも配慮している。

相談には、学生が自ら来室する場合、教員からの紹介が主ではあるが、平成24年度前期からWeb履修登録時に「こころのアンケート」(任意)を実施し、メンタル面の質問事項(9項目+何か困っていることや心配事の自由記述)の内容から、抽出された学生を電話またはメール等で呼び出し、個人面談または状況確認等を行っている。

こころのアンケートの集計結果は、回答者数(表1):平成24年度前期2,383人(回答率60.3%)、後期1,490人(38.0%)で、呼び出し条件に該当した学生のうち、カウンセリング中、既に保健管理センターから呼び出し済みなどを除いた学生を相談室呼び出し対象者として連絡をとり、面談者が前期94人、後期38人であった。(表2。)

表1. 学部別回答率

学部・大学院	前期	後期
教育地域科学部	68.7	46.8
工学部	61.4	37.0
大学院教育学研究科(修士課程)	48.2	33.8
大学院工学研究科博士前期課程	47.6	32.7
計	60.3	38.0

(%)

表2. 対象者

区 分	前期	後期
呼び出し対象者数	177	200
相談室呼び出し対象者	163	178
面談数	94	38

(人)

こころのアンケートの効果として、電話での確認や1回の面談で終了した者もいるが、悩みが重症化する前の早い段階や自分で解決できそうな段階で学生総合相談室から連絡したことが考えられる。

また、後日困った時に自主来室したり、悩んでいる友人を連れてきて相談に繋げた学生もいるため、広報活動としての効果もあると考えられる。

学生総合相談室では、最近増加傾向にあるメンタル面についてFD・SD研修会を開催し、教職員にも学生と対応する際のちょっとしたポイントについて説明と意見交換を行った。

工学部及び大学院工学研究科教員向けFD研修会は、平成24年6月5日から8月3日の間に各専攻で発達障害について実施し、教育地域科学部教員向けFD研修会では、平成24年11月2日に大学生への支援についてメンタルヘルス（気分障害）編を実施した。

また、学務部職員向けSD研修会を、4月26・27日に発達障害について、10月25・26日には気分障害について実施し、学生の置かれている現状なども認識した。今後は、アンケート結果により研修材料として取り上げてほしい事項や具体的事例とその対応方法についても実施していきたい。

【連携イメージ図】



「学生総合相談室」 3年間の経過途上での振り返り

安岡 恵子

(学生総合相談室 コーディネーター兼カウンセラー)

開設当初は、自殺予防対策室的な業務が中心となり、具体的には、各研究室（工学部）教員から挙げられてきたこれまでの過年度生や長期欠席者、成績不振者のリストを基に、電話連絡やアパート訪問までの徹底したヒヤリングとカウンセリングを行うという危機介入的作業がほとんどで、この時期はメンタル状態が悪い学生が多く、回復に時間を要したように思われる。

平成24年度からは、カウンセラー2名が常勤となり、事務職員1名、秘書的事務員1名の4名体制となり、「こころのアンケート」（＝履修登録時に回答する）での気がかり学生呼び出し面接を前年度の過年度生フォロー業務と並行させて開始した。相談のニーズを持ちながら、相談する場所や機会をつかめずにいた学生がキャッチされ、継続カウンセリングに繋がった学生もいた。

また、発達に問題を抱える学生が多いことから、関係機関・部署[※]との連携の必要性を強く感じていた。

平成25年度は、開設当初の過年度生や当初の自殺のリスクが心配される洗い出し作業もほぼ一旦落ち着き、「こころのアンケート」2年目を迎え、新入生ガイダンスや入学式で学生や保護者への広報活動、教職員SD、FD研修等の成果もあり、大学内での認知度も高まり、来談者層が、学生・教職員・保護者と多岐に亘る。自主的に来る学生も増え、ようやく、「学生総合相談室」の本来の業務、学生の全生活面の精神的なバックアップを大学関係者が連携して行えている実感が、少しずつではあるがしてきている。特に発達障害傾向学生に対して、教員はじめ、教務課や就職支援室、保健管理センターとの連携による支援が効を奏していると思う。

状态的には、開設当初に比べて、メンタル状態が重篤な学生は減ってきているように思われる。

※教務課・就職支援室及び医療機関等

第 2 部

高等教育改革の実践研究

- 実践知を培う能動的学習プログラム構築の試み（その 1） 木村 亮（137）
実践知を培う能動的学習プログラム構築の試み（その 2） 田中志敬（150）

実践知を培う能動的学習プログラム構築の試み（その1）

～教育地域科学部における「地域課題ワークショップⅠ（入門）」の学習プログラムの展開～

木村 亮

（教育地域科学部附属地域共生プロジェクトセンター）

はじめに

河合塾が2010年度に実施した「大学のアクティブラーニング調査」の報告書¹⁾が述べるように、「大学におけるアクティブラーニングの導入は未だ意識としては『まだら模様』ではあるが、実際には各大学で「多くのアクティブラーニングが導入され実践されているという現状」にある。とくに2000年代に入ってから、アクティブラーニング（以下、ALと略す）という呼称は意識せずとも、グループワークを組み込んだ「課題探求型」、「課題解決型」²⁾の授業、あるいは個別の授業における参加型・能動型学習の導入が進んだ。

また、近年は、コミュニケーション能力、チームワーク、課題解決力、プレゼンテーション能力などといったジェネリック・スキルの養成の必要性が謳われるようになり、初年次教育からグループワークを中心としたAL型授業がカリキュラムの中に組み込まれることが多くなった。

ただし、グループワーク経験の少ない、もしくは皆無に近い大多数の大学教員がグループワークの運営能力を身につけるのはそう容易なことではない。グループワークと一口に言っても、まちづくりワークショップ、企業における従業員研修・技術者研修、小中学校における授業づくりなど、異なる場にさまざまなグループワークがある上に、ワークの運営に携わる団体やファシリテーターもそれぞれに得意とするワーク手法を異にしており、一度や二度のFD研修などでその運営スキルを体験したとしても、自ら構成を組み立てて円滑にグループワークを運営することは至難の業である。あるワークが成功するか否かは、参加者のレベルにマッチした適切な事前のワーク設計と、ワークの場における機転の効いた微調整ができるかという点にかかっており、結局は運営者がいかに場数を踏んだかがものをいう世界である。大学教員も、失敗を繰り返しながら経験的にスキルを積むしかないであろう。

もっとも、グループワークを組み込んだ授業には、授業の構築に労力がかかるだけに、裏を返せば、意識しないと惰性に流される危険性がある点は指摘しておいたほうがよいであろう。

第一に、グループワークを組み込んだ授業は、通常教員の側に一定の達成感を生むので、教員はそこに安住してしまう傾向がある。グループワークをやれば、学生全体にジェネリック・スキルが多少ともアップした印象が生まれるし、最終個人レポートには多くの学生がそれなりの成長体験を書き込んでくる。またグループ内の学生間に力量の差や取組みへの温度差があったとしても最終的にはグループ全体として何らかの成果が出されることも、安心感を生む背景となっている。

第二に、教員側は案外「省力化」ができる。学習者の主体にまかせることがグループワークを組み込んだ授業の主眼であり、グループの方向性や個々の学生の学習態度などに対する教員側の介入

は控えめにするのがよしとされるため、中間報告や最終報告といった節目の授業以外は、学生が相談しに来ない限り、放置できるからである。グループワークがしばしば複数の教員により共同で運営がなされ、教員間で負担を分散できることも、「省力化」を可能とする。

もちろん、多忙化が著しい昨今の大学教員にとって、「省力化」自体が非難されるべきこととは思わない。ただ、例えば、結果的に学生が連年同じような課題を「自発的に」選択して同じような実践を繰り返すことを放任しているような「課題探求型」の授業はマンネリとのそしりを受けても仕方がないし、また学生の知への欲求や思考態度の変化を促す仕掛けのない授業が本当の意味で個々の学生の成長を促しているのかは疑問である。

やはり、グループワークを組み込んだ授業が十分に力を発揮するためには、教員の側が、受講学生の経験知・日常知と学問知の状況を適切に把握し、それにふさわしい指示や仕掛けを授業展開の中に組み込むことが必要であろう。したがって、大学教員がグループワークを組み込んだ授業を実践する場合には、先に述べたように経験的にワークのスキルを積む一方で、さまざまな工夫を凝らしてグループワークを組み込んだ授業の質を高めていくための長期的な努力が必要となるだろう³⁾。

さて、本稿は、上述のような問題意識を踏まえて、福井大学教育地域科学部地域科学課程の新入生約 60 名全員を対象として 2008 年度より実施されている「地域課題ワークショップⅠ（入門）」の授業について、その当初の授業設計から、2013 年度までの授業改善の過程をグループワークの質的向上という観点からその歩みを振り返るものである。

これは、知的視野が狭くて知識も浅い新入学生に対して実施するグループワークを組み込んだ授業であり、それを運営する大学教員も、大部分が多かれ少なかれ素人であるという状態から出発した授業であった。実はこの授業改善にあたっては、大学改革推進等補助金（いわゆる GP）が採択されたことが大きい。最新の 2013 年度前期に実施された同授業の具体的な内容と成果、学生の能動的学習の質的な向上の評価については、続稿である田中志敬「実践知を培う能動的学習プログラム構築の試み（その 2）」に委ねることとして、本稿では時系列的にこの授業プログラムの推移とグループワークの質的向上の進展について紹介し、あわせて末尾では、今後の大学における能動的学習の推進のあり方について、若干の提言をしたい。

1 「地域課題ワークショップⅠ（入門）」のカリキュラム上の位置づけ

福井大学教育地域科学部では、2008 年度における改組により、非教員養成課程は、地域社会課程・地域文化課程が統合されて地域科学課程（1 学年学生定員 60 名）となった。そして、それまで両課程合計 4 コースをそれぞれ独立の選抜単位とした入試を行っていたものを、一課程一括入試とし、2 年後期から 6 つの専門分野（地域分析系・公共政策系・環境マネジメント系・生涯学習系・国際文化系・言語コミュニケーション系）に学生が分属するかたちとなった。

あわせて大幅なカリキュラムの改正を行ったが、主要な改正点は、①「地域課題ワークショップ」というグループワーク形式で行われる授業を、1 年次から 4 年次までの学習の諸段階に有機的に組み込み、専門知識を実践的な課題と結びつけて習得させること、②1 年次から 2 年次にかけて「スキルアップ」科目と呼ぶ科目群（実用英語、調査・データ分析、行政運営基礎の 3 領域）を選択させ、専門的な課題探求や卒業後に必要な汎用的スキルを習得させる仕組みとしたこと、である。



図1 地域課題ワークショップⅠ～Ⅳの流れ

出所) 福井大学教育地域科学部ホームページ

図1のうち、基礎(「地域課題ワークショップⅡ」)以降の応用(「同Ⅲ」)、総合(「同Ⅳ」)は、各系(専門分野)に所属する教員集団がそれぞれ独自に実施するものである。

1年次後期と2年次前期で実施される「地域課題ワークショップⅡ(基礎)」は、各系への学生の所属は決まっておらず、2つの学期の間に6分野中3分野のワークショップを受講することとなっている。この授業では、各分野に関連したテーマについて課題探求型の学習を行っており、多くの場合、学生が自発的に設定した課題について調査・分析・発表をし、教員も共同で担当している。たとえば公共政策系では、情報公開請求を組み込んだ自治体政策分析をグループワークとして実施させており、学生はそれぞれのグループが選択した地域の問題に関連した自治体の行政事務事業の内容や行政情報を、役所でのヒアリングと情報公開請求等によって収集し、分析・発表している。「地域課題ワークショップⅢ(応用)」は、系ごとに内容が異なるが、地域のイベントや事業への参加や実務研修等を組み込んだもの、地域調査を実施するもの、共同論文の作成を行うものなど、いずれもグループ単位で活動する授業である。また「地域課題ワークショップⅣ(総合)」は、概ね個々の学生の卒業論文作成を中心に、発表の機会を複数設定し、学生同士の切磋琢磨を促す形となっている。

いっぽう、「地域課題ワークショップⅠ(入門)」は、グループワークによる課題探求のイメージを学生に体験的につかんでもらうことと、4年間の学びを共にする新入生相互の関係作りをはかることを主眼に、当初は1年前期の後半に1単位の授業として実施した。実施主体は、各系から選出された地域科学課程委員会委員および有志の教員であり、課程担当の教員と新入生との顔合わせの機会も兼ねていた⁴⁾。

このように、カリキュラムの中核に、地域の諸課題に関連したグループワークを各学年を通して開設することとした理由は、およそ次のようなことであっただろう。

第一に、いったん専門分野の選択に猶予を持たせ、その間にいくつか異なったパターンの課題探求をさせることによって、地域社会がもつさまざまな課題、その解決に必要なさまざまなアプローチをある程度認識した上で自分の知的探求を自覚できる、いわば柔らかい頭を持った学生を育てることを意図した。

改組前の課程は全体として幅広い分野に対応したカリキュラムになってはいたが、入学時点において、学習すべきテーマや専門分野、あるいは自分の進路について明確な知識なり問題意識をもって自らの専攻を選択した学生は必ずしも多くはないという状況であった。高校側の受験指導を経てあるコースに合格したものの、そのコース以外の領域への関心が乏しく視野の狭い学生が多く、実はこうした学生の中には、自分の専門領域においても知的積極性を見せないまま卒業していく学生が少なくないという状況を目の当たりにし、状況を打開する必要性を感じていたのである。

第二に、実社会が持つ多様かつ偶然性をともなうコンテクストに対応する学生を育てるために、柔らかい頭を持つとともに、いわゆるジェネリック・スキルや社会人基礎力の文脈で語られるさま

ざまな能力を合わせて身につけさせようと考えたからである。そのためには、他人とのコミュニケーションの機会を積極的に設定し、能動的な態度や思考を引っ張り出すグループワークという手法に、能力育成上のメリットを見出したのである。

2 初期の「地域課題ワークショップⅠ（入門）」（2008～11年度）

改組後の2008年度から実施した「地域課題ワークショップⅠ（入門）」は1年前期後半1単位として開設した授業であり、6、7月の2ヵ月の間に2コマ連続の回を挟みながら6回程度（8コマ相当）のグループワークとして実施された。2011年度まではほぼ同様のプログラムで行われたが、授業の大まかな流れは次のとおりであった。

まず初回の授業で学生を8グループ（1グループ7、8名）に分け⁵⁾、司会、記録係、報告係を回ごとに回り持ちで決め、最初はアイスブレイクを兼ねた自己紹介を行い、KJ法を用いたグループワークを体験させる。そして、全体的な探求テーマを設定した上で、各グループに全体の課題に関連する個別の課題を考えさせて、その課題についてネット等による調査、ディスカッションを行い、最終的にパワーポイントや模造紙により全体発表を行う。最後は個人ごとに振り返りレポートを提出する。

学生が取り組む課題については、教員側からは例示したが、最終的には各グループの希望を尊重し、グループ間の調整も行わなかった。実は最初の年度は全体を2つに分けてそれぞれ「福井の国際化」、「福井の生活環境」を共通テーマとし、ある程度細かな個別課題を教員側で提示したのだが、事後の学生アンケートでもっと自由に課題を設定したいという意見がみられたこともあって、以後は「福井の暮らしの課題を探る」を全体の探求テーマとしてあとは学生サイドの意向に任せることとした。

以下の表1a、bは、初年度（2008年度）と4年目（2011年度）の学生の最終発表のテーマを比較したものである⁶⁾。

表1-a：2008年度

- ・外国人研修制度の表と裏
- ・福井とフランス車～福井のフランス車の割合の高さの秘密を暴く～
- ・福井市に住む外国人の生活について
- ・留学生への支援～私たちにできること～
- ・福井県の企業の国際化～海外進出におけるメリット～
- ・越前和紙～福井の伝統工芸品を知ろう～
- ・飯がうまい～福井の機構と食事の関係～
- ・高齢者の生きがいと施策～福井のおじいちゃん・おばあちゃんの裏事情を探る～
- ・福井駅前中心市街地パブリック・アート～福井の街づくりへの影響～
- ・私たちの生活を守る街路樹～ご存知ですか？街路樹のこと～

表1-b：2011年度

- ・明るく☆楽しく☆PHOENIX！～福井県の災害と対策～
- ・IKKOSA FUKUI～マイナーだけど良いところ～
- ・いこっさ駅前！
- ・福井の観光地とアクセス
- ・若者から見た福井の魅力を探求しよう！
- ・福井の住みやすさについて
- ・おいでよ福井！福井の観光
- ・ランキングから見える福井の特徴

学生が設定した地域課題について2つの年度を見比べると、2008年度は教員側が示した例示課題を採択したグループもあって、かなり課題が多方面に分散しており、また課題の中にはその課題が抱える社会的背景や課題の裏側を掘り下げる入口に立つものもみられた。

いっぽう、2011年度の場合、全体テーマが「福井の暮らしの課題」であるのに対して、多くのグループが福井の魅力や観光といったテーマを選択している。各グループのスライドを見ると、かなり熱心に調べていることがわかるし、スライドの作り方も上手である。中には、特産品についてそれを生産したり宣伝したりしている現場で取材するなど、活発な活動を行ったフットワークの軽いグループもあった。しかしながら、教員側がイメージしている「暮らしの課題」は、おそらく学問知の助けも借りながら地域住民が地道に解決の道を探っていかなければならない、かなりの複雑さを伴ったものであるのに対し、学生の思い描く「課題」は、明るくて学生らしいと言えばその通りであるが、発想の平板さと知識の拙さが印象づけられるものとなっている。

実は、入学してくる学生の一般的な傾向として、いわゆる社会的な「課題」なるものは教科書の指摘により知り、その指示の通りに学ぶものであって、自分の知識や経験の積み重ねの中で自ら見出し、場合によっては自ら取り組まねばならないものだという意識は非常に薄い。したがって、「課題」の背後にあるさまざまな条件や事情について想像力を働かせる所まで至っていないのが学生の現状であり、「課題を探究しなさい」と言っても、みんな同じように、ごく当たり前のものしかイメージできないのである。

もちろん、教員側からの何らかの示唆により改善がなされる余地があったかもしれないが、この授業はあくまでもその後のグループワークのための助走路であり、学生間の意思疎通の促進や能動的に学ぶ経験、発表体験などを積むことがこの授業の着地点であるとの共通認識が教員側にあったため、あくまでも教員はグループの見守り役でよい、と理解されていた。ただ、担当教員が地域科学課程の教員のあいだで毎年回り持ちとなっており、課程に所属する教員がひと通り経験するまでは前年のやり方を踏襲するしかなかったこと、また個々の教員のあいだで「地域（福井）」に対する知識や課題認識の程度にかなりバラつきがあることなど、教員側にあまり積極的には関与ができない事情もあった。

3 「地域課題ワークショップⅠ（入門）」の2単位化（2012年度）

福井大学教育地域科学部は、2010年度に大学改革推進等補助金（大学生の就業力育成支援事業）に採択され⁷⁾、地域参画型の実践教育の充実を通じた就業力の育成をはかることとなり、「地域課題ワークショップⅠ（入門）」の充実が事業の1つと位置づけられた。

まず、従来から1単位、約2ヵ月の期間では十分なグループワークができないという意見は学生側からも出されていたが、この改革によって前期4ヵ月、2単位の授業とすることとした。さらに、授業全体をコーディネートして従来の教員とともに運営する人材を補助金によって確保した。具体的には、研究の一環としてまちづくり等の現場でワークショップ運営などの実践的な経験を積んでいる若手研究者2名を助教に採用し、また地域で特定の課題に取り組んだり諸団体の活動のコーディネーターとして活躍したりしている非営利活動実践者3名を客員教員に採用した⁸⁾。地域科学課程委員会委員の役割は、ひとまず従来通りとした上で、この授業の内容の抜本的な見直しに組み込み、2012年度から2単位の授業を開始した。

まず、上述のような地域の諸課題に取り組む社会人、および実践的研究者のもつアイディア・活動

経験、地域の活動実践者とのつながり、および豊富なワークショップ運営スキルという強力なサポートを得て、

- ① 高校までの学習において意識的・主体的に地域の諸課題に目を向ける体験に乏しい新入生に対して、地域における諸課題の存在、そうした課題に取り組む人の存在に具体的に触れることにより、学生に社会的な課題を身近に感じさせること
 - ② 1つの学期を通じたグループワークにより、協調性や討論・対話・傾聴能力、情報収集能力、プレゼンテーション能力などのいわゆるジェネリック・スキルを養うこと
- をめざした授業プログラムを検討した。

そして、2012年度においては、学期の前半は、具体的な地域課題の現状と取組みに関する当事者の語りを前提にグループワーク体験を学生に積ませ、後半はそうした課題の理解を前提に、学生がグループによる地域課題の自主的な探求をさせることとした。

前半では、ほぼ2週間ごとに2コマの授業を行った。その概要は、表2-aのとおりである⁹⁾。

表 2-a

(第1回) グループ分け、福井の地域課題の概説、KJ法を用いたワークショップ体験「駅前の良い所」
(第2回) 「まちづくり」(市民の取組み、学生の活動事例の紹介と一問一答形式の質疑) ワークショップ「福井駅前のまちづくり提案」
(第3回) 「次世代育成」(市民の取組み、学生の活動事例の紹介と一問一答形式の質疑) ワークショップ「子どもが楽しめる企画をプロデュースしよう」
(第4回) 「外国人との共生」(市民の取組み、教員のレクチャー、学生の交流事例の紹介) ラウンドテーブル(報告への質問、気づき、自分ができるサポートのアイディアについて、 報告者とグループ毎に意見交換)

第2～4回は、授業の前半に、講師として非営利活動団体のメンバーを招くとともに、テーマに関連した活動を授業等で経験している上級学生にその活動報告をさせ、後半に予め設定したテーマでグループワークをさせた。また、報告者と受講学生との一問一答形式の質疑時間を設け、多くの学生が頭と口を使う時間を組み込んだ。

この授業を実施するうえで、事前打合せにかなりの時間を費やしたことに触れておく必要があるだろう。

まず、活動実践者としてやむをえない部分もあるのだが、外部講師には、自分の活動を披露する場、あわせて学生の参加を募る場と意識する方もあり、さらに上級学生の場合、活動体験は語れても自分が取り組んだ活動を取り巻く社会的な背景や課題については理解が乏しいケースが多く、受講学生の側に授業の意図や学ぶべき内容について混乱が生じないよう、毎回講師との事前の意見交換、上級学生に対するレクチャーをたびたび行う必要が生じた。

また各回の授業の進行を組み立てる際には、前回までのワークショップにおける受講学生の動きを分析するとともに、次回の前半部分における講師の報告に対する学生の反応を予想しながら、授業直前まで進行表の調整・変更をメール、電話等で行った。

実際、表2-aで行われた3回の講師の報告を前提とした学生のグループワークを進めるに当たってはかなりの調整を必要とした。第2回、第3回と思いつきに近い提案から企画提案へと難度を高めていったが、この時点ではまだ十分に意思の疎通が進まないグループもあり、とくに第3回の企画提案で企画の詳細を詰めたり意図や効果を明確にする所まで練るのは難しかった。また、この授業以外でも経験することであるが、「まちづくり」「活性化」イコール「ハコ物をつくる」というス

テロタイプの発想が案外多くの学生に染み付いており、柔軟な発想を得るには学生の知識と経験があまりにも乏しいことも、提案を行き詰まらせた理由であった。さらに第4回は、グループ毎に報告者と意見交換を行うラウンドテーブルに切り替えた。これは、この回のテーマの難しさと受講学生のこの問題に対する認識の幼さとの間にあまりに大きな乖離があり、前回にも増して難度が高くなることが予想され、提案を求めるようなグループワークを行うのは無理であると判断したためであった。

後半は、前年までのやり方を踏襲し、グループごとの自主的な課題探求学習としたが、全体のテーマを「福井をよりよくするアイデアを提案する」とし、「具体的な提案をする」という最終目標を明確にした上でスタートした。具体的な提案をするには、それぞれが選んだ課題の現状とその背景について、ある程度精査する必要があることを期待してのことであった。最終的に各グループが取り上げたテーマと最終的な提案は表2-bのとおりである。

表2-b

・過疎化～高齢者の生活のサポート in 高須町	⇒何でも屋会社をつくる
・グリーンツーリズムによる地域活性化	⇒ツーリズムの受け入れ施設をつくる
・地産地消の促進	⇒大学生協に直売店をつくり弁当販売をする
・若者で観光を盛り上げよう	⇒福井おもてなし認定受験の促進、ブランド大使のツイッター化、フリーペーパー制作（実際に案を作成）
・福井の伝統産業	⇒PR活動、職人寮をつくる
・農業体験 de 過疎改善策	⇒池田町で中学生とアイスデザインコンテスト実施
・福井市の交通マナー～高齢者の交通事故減少のために	⇒ポスター制作（実際に案を作成）、大学で講習会
・福井の交通の便、なう	⇒路線の終着点にスーパー開設、アプリ開発

前出表1-bの2011年度のテーマが福井の魅力や観光といった明るいテーマに集中していたのに比べると、この年度は過疎、高齢化、農業、交通問題など地方が直面する深刻な課題にアタックするグループが多くなっていることがわかる。

後半の授業では、グループの議論や進捗状況について報告させる機会を毎回設けていた。その際に、進捗の早いグループは、積極的に現地に出かけ、住民へのインタビューや農業体験などを行っており、そうした体験を生き生きと語る様子に刺激を受けて自分たちも現場へ出かけていく必要性を感じ始めるグループが出てきた。最終報告においても、現場での体験を踏まえた報告はそれなりに裏付けのあるものとして説得力があり、提案にも面白い発想のものがみられた。逆に、ネット情報のみに頼ったグループや、インタビューに出かけても相手の説明を聞いて帰っただけといったグループの発表は一般的な情報の紹介に終わり、提案も平板なものに留まっていた。

実は、後者のグループには、前半からあまりグループワークが活性化されておらず、それをひきづったまま、後半の課題探求が進められた所が多かった。したがって、追求する課題自体が途中で変わるなど作業に遅滞が生じ、結果的に不十分な成果に終わってしまい、個人レポートでも「もう少し早くから積極的に議論していれば」とか「課題探求の期間が足りなかった」などの感想を記述する学生が多くみられた。

ただ、教員サイドが予測しきれなかった点は、前半で取り上げた諸課題やそれを踏まえたグループワークの延長上に課題を掘り下げていったグループが皆無であったことである。せっかくいくつかの課題に触れる機会を持ちながら、自分たちの探求する課題は一から考え直していた。つまり、前半で取り上げた課題が、必ずしも学生たちに実感をもって受け入れられたわけではなく、彼らの

胃の腑に十分落ち着くものではなかったということである。

また、この年度の授業を開始するにあたり、教員の側でテキスト『地域の課題を知る・考える—地域課題ワークショップⅠ（入門）テキスト』を作成し、現在の地域社会で起こっているさまざまな課題について、その現状と問題解決のための住民や学生の取り組み、関連する参考文献等を紹介した。このテキストでは、まちづくり、産業・商業、農業・農村、社会福祉、次世代育成、多文化共生、文化・芸術創造といった課題を取り上げ、福井におけるさまざまなデータや考え方、取り組み例を提示した¹⁰⁾ので、教員は大いに活用してもらえることを期待したが、あまり利用してもらえなかった。

以上、2012年度の授業は、グループワークを運営するうえでのスキルやノウハウ、新鮮な発想など、内部の教員では得られないさまざまな知恵と力を外部の人材から調達することで、一歩進んだ展開を行うことができた。しかしながら、なお改善の余地を残す事項があり、次の4点に集約されるような教訓が得られた。

第一に、学生が社会的な課題を意識し、より深くそれを知り、考えようとする気になるのは、課題に直面している現場に触れると同時に、課題に取り組んでいる人の資質や感性を感じ取ることが重要である。

第二に、課題について十分に理解を深め、知の必要性を自覚させるには、繰り返し現場を踏むことが必要であり、そのための期間は余裕を持って設定する必要がある。

第三に、教員としては不本意のことではあるが、個別のテーマ設定をまったく学生の自由に任せておくのは、学生の行動範囲や知的関心の狭さを前提とすると、学生の知的欲求を促すには不十分であり、学生の視野を少しでも広げるための仕掛けを教員側で工夫する必要がある。

第四に、課程全員に参加が求められる必修授業である以上、フリーライダーや傍観を決め込む学生が必ず出てくるし、そうした意識的にネガティブな姿勢をとる者以外でも、他人との付き合いに苦手意識を持つ学生は少なからず存在する。こうした学生の存在が、グループワークの活性化を阻むものとなっている。前者の学生には何らかのサンクションが必要であるとともに、後者の学生に対しては、グループワークへの参加を通して、そうした姿勢を少しでも打ち破ることが自身の成長の課題であることを気づく機会となるように、個人の振り返りをうまく組み込む必要がある。

4 2013年度へ向けて

さて、上にみたような2012年度の反省を踏まえて、翌13年度のプログラムはさらに工夫が重ねられた。続稿「実践知を培う能動的学習プログラム構築の試み（その2）」の言葉を借りると、「実践課題のリアリティに触れることに重点を置き換え、実践知蓄積型のプログラムの再検討と改善を行った」。授業改善の大きな柱は、以下の3点に整理できる。

第一に、教室におけるグループワーク体験を模擬的に積むのではなく、早い段階からグループ単位で地域課題の現場に行かせ、課題を実感させることとした。具体的には、教員側で予め地域課題に何らかの形で取り組んでいる方や団体をヒアリング先として選定し、学生にはグループ毎に特定の課題を配分し¹¹⁾、ヒアリングを進めさせた。学外で話を聞くこと自体は、高校までの総合学習などで経験済みであるとはいえ、自分で年長の人に電話をかけてアポイントメントを取るというのは未経験であり、そうしたストレスフルな体験から始めさせたのである。

第二に、現場に行って一度ヒアリングをしたからといって、課題の背景まで見通せる十分な聞き取りができるわけではないことは予想されていた。他の授業における学生のヒアリングの様子を見て

も、相手の語ったことを言葉通りに受け取ってわかったような気になり満足して帰って来ることが実に多いのである。そのため、初回のヒアリング後に改めて新たな疑問の糸口を見つけるための検討作業をさせ、その後に再度同じ方、あるいはその方の紹介される方にヒアリングするように仕向けた。疑問の糸口を発見するためには、自分の知識の欠落や課題を追求する態度の甘さへの気づきが必要であり、初回のヒアリング後のグループワークでは、教員もそうした気づきを促すよう、前年に制作したテキストやその他関連して読むべき文献を指示したり、次の調査の手順についてアドバイスしたりした。

複数回のヒアリングを課したのは、もう一つ、ヒアリング先としてお願いした方々（表3）に授業への協力にある程度納得いただけることを期待してのことでもあった。

それぞれの方が自分の仕事を抱えており、その中で総勢8名近い学生が一団をなしてやって来るのに対応するのは物理的、精神的に大変なことである。ヒアリング先の方々には、そうしたしんどさは脇に置き、大学生の教育の一端を担う以上、自分の活動やそれに関わる自分の思いを若い人に何とかうまく伝えたいという熱意をもって引き受けていただいている。それに対して、学生の側は、当の課題について、当初はそれほど自分に深く関わりのある問題だと意識して訪問するわけではない。したがって質問する側と答える側の温度差があるためにヒアリング先の方々に、徒労感を味わわせてしまう可能性があった。実際、初回の訪問後にヒアリング先の感想を伺うと、学生は一方的に聞き役に留まり、各質問項目の回答が得られるとそれで納得してしまうことが多く、それ以上質疑が広がることもないので、彼ら、彼女らの反応がつかめずどこまで自分の話が心に響いたのか不安だ、と語る方が多くおられた。

初回のヒアリングを踏まえて、学生に課題に対する知識の必要性や課題に取り組む姿勢や態度のあり方に気づかせることで、次のヒアリングの際に学生のそれなりの成長を実感していただくことが、ヒアリング先の方々の熱意に対する返礼でもあった。幸い再度の訪問の際には、学生との意見交換が弾む場面も生まれ、またヒアリング先のイベントや取組みに参加しながら考えるグループもいくつか現われ、すべてではないが、多くのヒアリング先で、学生の態度や思考の変化を実感し、ある程度教育的な意義を見出してもらえたようであった。なお、学生の最終発表の際にはヒアリング先の方々にも招待状を出し、都合のついた方にはご来場いただき、厳しい感想を含め、貴重なコメントをいただいた。

表3

山下 善久氏（インターナショナル・クラブ）	外国人との共生（福井市啓蒙地区の取組み）
加藤 浩史氏（エコプランふくい）	地域の環境問題に取り組む NPO
三寺 潤氏（ふくい路面電車とまちづくりの会）	公共交通とまちづくり
橋本美佐子氏（福井市殿下公民館）	福井市中山間人口流出地区の課題（殿下地区）
海道 映醇氏（カイドー・ジュエリー）	商業者からみた中心市街地の課題
牧野千代子氏（林病院）	医療の現場からみる地域の医療・保健・福祉の課題
佐野 和彦氏（池田ファームハウス・コムニタ）	全国が注目する小規模自治体池田町の地域づくり
竹内 幸子氏（田原町デザイン会議）	住民自らが考え、企画し取組むまちづくり（福井市田原町）

第三に、協同での学習経験を個人のレベルで省察させることにより、知の必要性、自己形成への自覚を個々の学生に促す仕掛けを工夫した。グループの経過報告、中間・最終報告とは別に、初回のヒアリング後と最終報告の後に、グループをばらして他グループのメンバーとテーブルを共にし、いわゆるワールドカフェ方式によって、それぞれの学生に、ヒアリングの内容やそれに対する自分

の感想、さらに自分の思考態度等についての振り返りをテーマに、他の学生に向かって発表させた。さらに最終時には、学生同士のピアレビューを行わせ、これを個別の成績評価の要素として用いた。これまでこの授業の成績評価は、出席回数の不足する者以外は一律同じ評定を行っていたが、今回は、個人がどの程度熱意をもって取り組み、振り返りを行っているかを評価の一要素とし、学生同士の評価と担当教員の判断を加えて、個人間に多少の差をつけた評定を行ったのである。

続稿では、実際に行われた 2013 年度の授業の詳細を紹介し、学生の最終個人レポートをもとに学習効果について分析しているので、ぜひそちらも参照していただきたい。

結びにかえて

以上、2008 年度に始まる「地域課題ワークショップ I（入門）」の学習プログラムの展開を追い、現時点までのグループワークを組み込んだ授業の質的な向上の様子を紹介してきた。

振り返ってみると、必ずしも意図した結果ではないが、註 3 で紹介した溝上慎一の右表「AL 型授業の質を高める装置」を一つのベンチマークとするならば、そこに列挙された項目、すなわち「書く・話すというアウトプットの活動」、「さまざまな他者の視点を取り入れ、自己の理解を相対化させる」、「宿題・課題を出す（授業外学習）」、「新たな知識・情報・体験へアクセスさせる」、「リフレクション」、「多重評価」のそれぞれの項目について、ある程度の工夫を凝らしてきたことになる。

また、初期に比べると、課題の設定やグループワークの進行に関する示唆など、学生の思考プロセスに教員側が介入する度合いが高まってきている。こうしたやり方は学生の自由な思考や発想の成長の妨げになるのでは、という批判もあるだろう。確かに、受講者が自発的に選択して履修する授業であれば、教員側でプログラムの意図と流れを明示し、進行を見守ることで授業は成立するかもしれない。だが、この授業は全員必修という制約があり、当然授業に対して傍観者的な態度をとったり手抜きをしたりといったネガティブな受講者を抱えている。そうした受講者の存在はグループワーク自体を壊してしまう恐れがあるし、たびたび言及してきた現在の新入学生の知的状況というものを考慮すると、社会が求め、また教員も理想とする自律的に学習し行動する人間へと変身させるためには止むを得ざる介入だ、というのが現在の私の立場である。もちろん、それは初年次教育だけでは限界があり、学年が進行する中でもさまざまな仕掛けを教員側が工夫しなければならないことはいうまでもない。

ところで、2012 年度以降の学習プログラム改革は、若い実践的研究者や非営利活動団体で活動する市民、またヒアリング先としてお願いした市井の人々といったいわば外部の人材、資源を利用し、彼ら、彼女らの積極的な参画と善意の下に実現してきたのだという点は改めて強調しておきたい。とくに、さまざまなヒアリング先を選定する際には、客員教員の持つ個人的なネットワークに依存することが多かった。大学が所在する地域のさまざま問題にある程度の認識を持ち、さらに人的なネットワークを築き上げている教員というのは、一般の人が想像する以上に少数であり、教員だけで幅広い外部の人材を発見し、つながりをつけることは不可能であった。その点はあえて記することで感謝の意を表したい¹²⁾。

冒頭で述べたように、既成の大学教員が自らスキルやノウハウを磨くことは、たとえ学内 FD を重ねたとしてもそうたやすいことではない。そうした意味で、授業運営に参加した教員にとっては新たな知見と経験を得る機会となり、これを機に後続のワークショップの運営の改善にもつながることが期待されよう。

最後に、今後、大学界全体として本格的に進められるであろう能動的学習の導入に関連して、2点付言しておきたい。

一つは、大学は、その大学の方針として、教員に対してはAL型授業の定義や類型を明確にするとともにその実施についての組織的なサポート体制を確立し、また学生に対してはAL型授業の目的と効果を明示した上で能動的学習の推進をはかるべきだろう。授業の双方向化については、個々の教員の多くは、それがAL型授業と呼ばれようと呼ばれまいと、それなりに試行錯誤を重ねている。実際には成功したと実感できることは皆無に近く、徒労感と自己嫌悪に苛まれるほうが多い。そうしたことが能動的学習の推進を図るに当たって個々の教員にとっては障害となっている。大学としては、FD研修を通してさまざまな手法を具体的に紹介するとともに、個々の教員に対する相談窓口の設置や授業への支援員の派遣、またグループワークを支援する学生の養成講座の開設などといった取組みを積極的に進める必要があるだろう。

例えば三重大学では、高等教育創造開発センターの下で、キャリア教育やPBL（Problem-based Learning ;Project-based Learning）教育を全学的な方針として進めている。そこでは、初年次教育においてほぼ全学の学生を対象にして能動的学習を進めるための基礎プログラムを統一的に実施したり、「三重大学版PBLの手引き」を配布して学生・教員に対してPBL教育の基礎要件を明示したりしている。サポート体制の充実など全学的な実施体制の確立にはさまざまな困難が今後も予想されるものの、トップの方針と組織的な支援体制が明確であり、教員や学生にも比較的理解と受容がしやすいやり方を行っているといえるだろう。

もう一つは、能動的学習に不可欠な大学と地域との連携のあり方についてである。大学が地域と連携する場合、連携先として一般に想定される相手は行政と企業・産業界等であろう。これらの相手は、資金も広報力も備え、連携効果を顕示するにはうってつけであり、実際、大学には「地域連携イコール産学官連携」としかイメージすることのできない人も少なくない。

いっぽう、この授業が連携している相手の多くは、お金も知名度も乏しいいわゆる一般の住民、あるいは現場の実務家である。こうした人々は、いわばストリート・レベルの課題解決者であり、課題の生じる現場において、行政や企業とも付き合いながら、自分たちでできることを時間をかけて議論し実現していく中で、現場が何を考え、求めているかをよく理解している人々である。行政、企業・産業界は、住民やマーケットに対して財・サービスを供給するために、財源やマンパワー、コスト・ベネフィット計算により現場の課題を切り分けて、その一部を満足させたり利用したりする、いわばエリート・レベルの課題解決者である。こうした立場からの課題の解決というのは、実は彼らの独りよがりな目線からみた解決である場合が多く、ストリート・レベルで求められる解決にはつながらない、それとは矛盾するといったことが現実には起こっている。そうした意味では、大学が本当の意味で地域の課題の解決に貢献しようとするのであれば、こうしたストリート・レベルでの目線に立った連携も重視し、そうした取組みへの支援を強化すべきであろう。

註

- 1) 河合塾編著『アクティブラーニングでなぜ学生が成長できるのか—経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと』（東信堂、2011年）
- 2) 溝上慎一による分類によれば、「課題探求型」は、「主として自由テーマによる調べ学習で、最後の結論は学生の学習内容に依存する、いわゆるアウトプット型の学習」であり、「最終的な

具体的探求テーマは学生グループにまかされることがほとんどである」。これに対して「課題解決型」は、「受講学生に課される課題のもと学習を展開させる、いわゆるアウトカム型の学習」であり、「あらかじめ大まかな学習内容が設定されていて、最後はそこに帰着するように考えられていることが多い」。(溝上慎一「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」(『名古屋高等教育研究』第7号、2007年、274頁))

- 3) AL型授業の種類、およびAL型授業の質を高める工夫としては、溝上慎一による以下の表が参考になる。

さまざまなAL型の授業	AL型授業の質を高める装置
学生参加型授業 e.g. コメント・質問を書かせる/フィードバック、理解度を確認(クリッカー、授業最後/最初に小テスト/ミニレポート) 各種の共同学習を取り入れた授業 e.g. 協調学習/協同学習 各種の学習形態を取り入れた授業 e.g. 課題探求学習/問題解決学習 PBLを取り入れた授業 e.g. Problem-Based Learning/Project-Based Learning ほか: ピアインストラクション、TBL (チーム基盤型学習)	書く・話すというアウトプットの活動 コメント用紙、レポート、ディスカッション、討論、プレゼンテーションなど さまざまな他者の視点を取り入れ、自己の理解を相対化させる 学生同士、教員、専門家・地域住民など外部者など 宿題・課題を課す(授業外学習) レポート・提出物のフィードバック 新たな知識・情報・体験へアクセスさせる 調べ学習、体験学習 リフレクション 形成的・総括的評価 多重評価 小テスト、発表、質問、プレゼンテーション、学生同士のピア評価など
POINT1: Active Involvement (課題・他者) への積極的関与	POINT2: Active Communication 公共圏の他者とのコミュニケーション

(出所) 溝上慎一「何をもってディープラーニングとなるのか?—アクティブラーニングと評価—」(河合塾編著『「深い学び」につながるアクティブラーニング—全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題』東信堂、2013年、280頁)

- 4) 福井大学教育地域科学部地域科学課程委員会『2008(平成20)年度地域課題ワークショップⅠ・Ⅱ実施報告書』2009年、1頁。
- 5) 初年度は10グループ(1グループ6名程度)で実施したが、2年目から地域科学課程委員8名による実施体制となり、教員1名が各グループに付くために8グループでの実施となった。
- 6) 前掲福井大学教育地域科学部地域科学課程委員会『報告書』、および同『2011(平成23)年度地域課題ワークショップⅠ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ実施報告書』2012年。
- 7) この2010年度に採択となつたいわゆる就業力GPは、14年度までの5年間の事業として予定されていたが、採択された大学にとってはまことに腹立たしいある政治的事情により11年度をもって廃止となった。その後、多くの大学は、広域の20大学程度のグループ単位で12年度から3年間の「産業界のニーズに対応した教育改善・充实体制整備事業」に採択となり、大学間および大学・産業間の連携を柱とした事業として衣替えとなった。福井大学は、中部地域23大学・短大グループの「中部圏の地域・産業界との連携を通じた教育改革力の強化」の取組みに参加し、就業力GPの事業の一部を加えた新規事業を行っている。したがって、2012年度に始まる「地域課題ワークショップⅠ(入門)」の改善も、形の上ではこの後継GPの事業として実施されている。
- 8) 採用した助教の専門分野は地域社会学、子ども環境学。客員教員は、いずれも非営利活動団体のメンバーで、団体の活動分野は、中間支援、まちづくり、国際交流である。助教、客員教員ともに30～40歳台である。
- 9) 福井大学教育地域科学部地域科学課程委員会『2012(平成24)年度地域課題ワークショップⅠ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ実施報告書』2013年。

- 10) 福井大学教育地域科学部『地域の課題を知る・考える-地域課題ワークショップⅠ（入門）テキスト』2012年。同書の構成は次のとおりである。

序章	地域社会の変貌と地域課題への取り組み
第1章	地域の男女共同参画とまちづくり-学生による駅前活性化の取り組みから-
第2章	福井の産業の現状と商店街再生
第3章	福井の農業・農村-現状、課題、学び-
第4章	福井の生活と生活保障
第5章	子育てと地域社会
第6章	多文化共生と国際交流
第7章	地域における文化・芸術活動
第1節	アートでまちづくり
第2節	博物館実習の実践事例
第3節	音楽祭とまちづくり-武生国際音楽祭の場合-
第8章	地域課題解決への実践プロセスとノウハウ

- 11) 各グループに課題を割り当てるに際しては、いわゆる「ドラフト方式」、すなわちグループごとに希望するヒアリング先を挙げさせて、重複したらじゃんけんで決め、それを繰り返すというやり方を採用した。

グループの希望通りに課題を割り当てるのが理想であるかもしれない。しかし、現実問題として、あらかじめヒアリング先として引き受けてもらうようお願いしてある方に、学生の希望がなかったという理由でこちらからキャンセルすることは失礼であるし、また複数のグループが同じ方に重複して訪問することも迷惑をかけることなので、このようにせざるを得なかった。また、学生が一つの課題しか取り組むことができないことについても批判があるだろう。多様な課題を認識してもらいたいという意図からすればもっともな意見であるが、ここでは、入学間もない初年次生であるという条件を重視し、まずは学生に、課題を追う中でその知的欲求や態度の成長が生まれることを体感させる点を優先した。

- 12) ただし、外部の人材、資源を利用するにしても、大学側が一方的に恩恵を受けるだけの関係は潰れやすいものである。大学側はある程度の期間継続するものと想定して教育プログラムを構想するが、外部の状況は大学以上に変化が激しく、ことに企業、産業界においてはその方針の変更が迅速であるため、大学が今年やったプログラムを翌年同じように繰り返すことが不可能になる場合も少なくない。そういった意味では、大学側の人間は、それぞれに、自分の専門領域を越えてでも人的なつながりを築き、信頼関係を絶やさない努力を必要とする時代になってきている。

実践知を培う能動的学習プログラム構築の試み（その2）

～教育地域科学部における「地域課題ワークショップⅠ（入門）」の 能動的学習の効果と気づきのプロセス～

田中 志敬

（教育地域科学部附属地域共生プロジェクトセンター）

はじめに

2006年の経済産業省の委員会が定義した「社会的基礎力」¹⁾や、2008年の中央教育審議会答申が定義した「学士力」²⁾等、産業界や教育界の両面からの大学教育のニーズとして、学生へのいわゆるジェネリックスキルの育成が求められている。そこで、福井大学教育地域科学部においても、2008年より地域科学課程の中に地域課題ワークショップという授業を設置している。この授業は、1年生の前期にグループによる課題研究体験を行う「入門（地域課題ワークショップⅠ）」、1年から2年生にかけて、諸課題への問題発見的アプローチを行う「基礎（「同Ⅱ」）」、2年から3年生にかけて、諸課題への実践的・分析的アプローチを行う「応用（「同Ⅲ」）」、3年から4年生にかけて、個人の課題研究発表と全体での省察を行う「総合（「同Ⅳ」）」の4つの授業として、入学から卒業までの4年間の能動的学習を実施している。

本稿では、その能動的学習の初段階を担う地域課題ワークショップⅠ（入門）を事例として、2013年度のプログラムの設計と学生の個人レポートの内容分析をもとに能動的学習の効果と気づきのプロセスを明らかにしていく。なお地域課題ワークショップⅠ（入門）の2008年度から2013年度に至る取組経緯等の詳細については、前稿、木村亮「実践知を培う能動的学習プログラム構築の試み（その1）」で記述されているので、参照いただきたい。

1 2013年度地域課題ワークショップⅠ（入門）の学びと気づきのプロセスの設計

ここでは、まず、2012年度の地域課題ワークショップⅠ（入門）の課題と改善点を明らかにする。そして、2013年度の地域課題ワークショップⅠ（入門）のプログラム設計の中で狙った、能動的学習の効果として、学びと気づきのプロセスを明らかにする。

2012年度前期の地域課題ワークショップ（入門）では、前半期には学生が、KJ法やファシリテーショングラフィック等の発想法等のワークショップの基礎技術を学び、各回にまちづくりや子育て、多文化共生等の実践者を講師に呼んで、その後、課題整理や提案等のグループワークを行った。後半期は、各班でテーマを設定し、課題解決の提案づくりを行い、最後に各班のプレゼンテーションを行った。

2012年度に重点を置いていたのは、ワークショップの基礎技術の経験と多様な実践的な取組みや課題の学習であった。この重点目標については、試行期としては、一定程度達成された。しかし、学生の学習効果と教員の支援体制の両面において、いくつかの課題が浮かびあがってきた。

学生の学習効果面の課題としては、種々のワークショップの基礎技術の知識的理解は得られた一方で、各回に異なるワークショップ技術を用いたため、学生が道具として十分に使いこなすには至らなかった。また、前半期は多様な実践課題を学習し、後半期に各班選択の課題提案だったため、幅広い実践課題に触れた一方で、時間的制約の中で、現地調査などリアリティを持ったテーマの理解や問題意識を深めることができなかった班も多かった。

学習支援者としての教員の課題としては、学生の学習効果の課題と同様に、各班に担当教員が付きサポートにあたったが、必ずしもまちづくり等の専門分野ではないため、ワークショップ技術や各回のテーマについて、的確なアドバイスや働きかけをすることが困難であった。

これらの2012年度の課題を踏まえて、2013年度は、前年度に重点を置いていた多様ワークショップ技術や実践課題の経験から、実践課題のリアリティに触れることに重点を置き換え、実践知蓄積型のプログラムへの改善策の検討と再設計を行った。

表1 地域課題ワークショップⅠ（入門）の2013年度のプログラム

	開催日	開催時間	授業内容 *GW=グループワーク
0回目	4月12日(金)	12:20-12:40 (昼休み)	(1)ガイダンス (2)グルーピング
1回目	4月19日(金)	13:00-16:15 (3・4限)	(1)授業の全容の説明 (2)GW(グループワーク)の説明 (3)ヒアリング先の選択の相談(GW方式) (4)ヒアリング先の決定 (5)事前学習の方針の相談・決定(GW方式) ★宿題:フィールドについての事前学習を次週までに行う
2回目	5月2日(木)	13:00-16:15 (3・4限)	(1)今日の授業の進め方 (2)アイスブレイク(インタビューの疑似体験) (3)ヒアリングシートの作り方とGWの進め方 (3)一次ヒアリングシート案の作成 (4)一次ヒアリング項目案の全体報告 (5)一次ヒアリングシートの作成 (6)ヒアリングの際の注意事項 ★宿題:ヒアリングシートの完成アポイント→一次ヒアリング調査の実施(6/7までに)
3回目	5月17日(金)	13:00-14:30 (3限)	(1)全体での進捗状況の確認 (2)グループごとの相談等 一次ヒアリングがまだのグループ→アポイント状況等の確認(GW) 一次ヒアリングが終了したグループ→聞き取ったポイントの整理(個人→GW)
4回目	6月7日(金)	13:00-16:15 (3・4限)	(1)今日の授業の進め方 (2)一次ヒアリングの報告(所属グループの異なるメンバーによるラウンドテーブル) (3)第二次ヒアリングの検討(課題の掘り下げまたは絞込み、追加調査・学習の検討)
5回目	6月21日(金)	13:00-16:15 (3・4限)	(1)今日の授業の進め方 (2)二次ヒアリングの準備(GW) (3)全体報告 ★宿題:二次ヒアリングの実施(7/12までに)
6回目	7月12日(金)	13:00-14:30 (3限)	(1)今日の授業の進め方 (2)各グループの経過確認 (3)最終プレゼン準備(GW) ★:報告会で用いるPPTや配布資料等の完成(7/26までに)
7回目	7月26日(金)	13:00-16:15 (3・4限)	(1)探究結果の全体発表会
8回目	8月2日(金)	13:00-14:30 (3限)	(1)振り返り報告(所属グループの異なるメンバーによるラウンドテーブル) (2)学生相互評価シートと評価アンケートの記入

表1のように、まず2013年度のプログラムでは、ガイダンス時に地域科学課程の一年生60名を8つの班(各班7〜8名)に分けた。そして、一回目の授業で各班が事前に教員で設定されたテーマとヒアリング先を選択した。以降は複数回のヒアリング調査や全体共有を行いながら、グループワークを中心に各班のテーマを深めていくプログラム構成となった。なお各テーマは①「外国人との共生(福井市啓蒙地区の取組み)」、②「地域の環境問題に取り組むNPO」、③「公共交通とまちづくり」、④「福井市中山間人口流出地区の課題(殿下地区)」、⑤「商業者からみた福井市中心市

街地の課題」、⑥医療の現場からみる地域の医療・保健・福祉の課題」、⑦「全国が注目する小規模自治体池田町の地域づくり」、⑧「住民自らが考え、企画し取組むまちづくり（福井市田原町）」である。

このプログラムは、大きく3つの学びと気づきの段階に分けることができる。第一段階は、1回目から4回目にかけての、グループワークによる事前学習と調査項目の検討、一次ヒアリングの実施、ラウンドテーブルによる一次ヒアリングの報告とグループワークでの共有である。この初期段階で学生が獲得することを期待した学習と気づきのポイントは、①各テーマに関する一般的知識の獲得。②質問項目作成から対象者へのアポイントと実際の聞き取りに至るまでのヒアリング調査の経験。③自己の思い込みと、実際のヒアリング調査を通じたリアリティとのギャップの気づきである。特に、この第一段階では、学生がテーマにリアリティを持ち、問題意識を自分なりに消化するスタート地点となる。この到達度次第で、その後のグループワークの議論が実のあるものになるか机上の空論になるか、追加の学習や情報収集がポイントをつかんだ精度の高いものになるか否かが左右される。2012年度は、このリアリティの獲得と問題意識の消化の可否でグループ間の到達度に大きな差がついたため、今年度は早期にテーマ別のグループワークへとプログラムの変更を行った。特に③の気づきは重要で、自分の思い込みとヒアリング調査で見聞きしたリアリティとのズレに早期に気づくことが、ポイントを明確にしながら「テーマを理解する上で必要な知識や情報が何か、その上での「さらなる問いは何か」という、次の段階への学習と気づきの獲得につながっていく³⁾。

第二段階は、第4回目から第6回目にかけての、二次ヒアリングの準備と実施、内容の整理である。この段階で学生が獲得することを期待した学習と気づきのポイントは、①ヒアリング調査の準備を通じた、リアリティを踏まえたより深い問いの気づき。②複数回のヒアリング調査を通じて構築された、対象者との信頼関係の中で語られる深い問題意識の学習。③ヒアリング調査の内容の整理を通じた、語られた問題意識の自己の問題意識としての読み替えと内在化である。この第二段階は、地域課題ワークショップⅠで獲得される学習と気づきの肝の部分である。特に③の自己への問題意識の内在化は、本プログラムを通じて、学生にその糸口であっても経験してほしい学びの部分である。単なるテーマのリアリティやヒアリング対象者の問題意識の消化を超えて、自分の問題意識として物事を考え始める創造性の基盤となる。

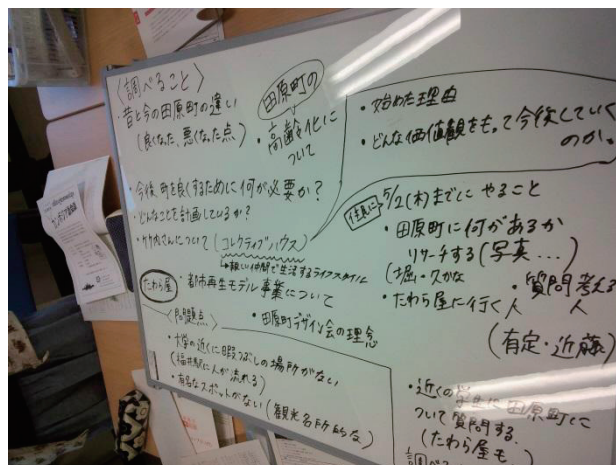
第三段階は、最終プレゼンテーションの準備と全体報告、ラウンドテーブルによる振り返りと学生相互評価、期末の個人レポート作成である。この段階で学生が獲得することを期待した学習と気づきのポイントは、①プレゼンテーション準備を通じた、各班の組織的共有としての、問題意識の明確化と内在化。②全体報告やラウンドテーブルの傾聴、学生相互評価を通じた、問題意識の相対化。③ラウンドテーブルの報告や期末の個人レポート作成を通じた、プログラム全体の歩みを通じて得た自身の学習内容と気づきの省察である。

なお、2013年度は、上記のように実践課題のリアリティに触れることに重点を置き、実践知蓄積型のプログラムとして、設計されたものではあるが、その学びと気づきを支えるスキル面や授業運営面での工夫もされているので、簡単に触れておきたい。

第一の改善点としては、グループの議論の記録を模造紙ではなくホワイトボードに変更したことである。これは、学生の記録係の多くが、模造紙を全体での報告用の決定事項のみ清書書きしていた場合が多く見られたためである。そこで、削除や書き換えが容易なホワイトボードを使うことで、議論のプロセスや選択肢を、グループのメンバーと議論の最中に確認し共有するためのツールとし

て活用を促進し、グラフィックファシリテーターのスキル獲得を狙った。実際には、当初は箇条書き程度の利用にとどまっていたが、写真1のように、グループワークを重ねるごとに、議論の補助ツールとして有効に使いこなすことができていった。

写真1 ホワイトボードの利用
(初期の箇条書きから徐々にこなれている)



第二の改善点としては、学生の主導的・自立的な議論を促すような教員サポートを意識したことである。2012年度は、担当教員だけでなく、客員教員や地域共生プロジェクトセンター教員も、各班のアドバイスや各班から出た意見の全体共有を頻繁に行っていた。しかし、これがかえって多様なアドバイスに対する学生の判断の混乱や議論の集中力を乱すケースもあった。そこで、2013年度は、写真2の様子からもうかがえるように、担当教員はつかず離れずの絶妙な距離感の中で、適宜アドバイスや議論の見守りをしてきた。また客員教員や地域共生プロジェクトセンターの教員も、全体共有すべきことについては、個別に情報発信するのではなく、ある程度取りまとめたからアドバイスするように工夫していった。同様に現地調査についても、アポイントやヒアリングには教員は同伴せず、学生が自律的に実施していった。

写真2 グループワークの様子
(教員のつかず離れずの距離感がわかる)



第三の改善点は、所属グループとは異なるメンバー間のラウンドテーブルを、一次ヒアリングの後と全体報告会の後に課し、学生個々人の主体性や自立性を担保しようとした点である。ただし、これは2013年度のプログラム当初から設定されていたわけでない。2012年度に引き続き、リーダーとして積極的にグループワークに取り組む学生と、発言も少なく消極的な学生に二極化が解消していなかったため、個人が所属グループを代表して他グループの学生に報告するという場を設定し、個人の消極的参加の防止を狙った。

2 個人レポートの内容分析による能動的学習の効果と気づきのプロセス

(1) 個人レポートにみる能動的学習と気づきの概要

ここでは、本プロジェクトの学習成果として学生が得たものについて、授業終了後に学生が記入した個人レポートを基に明らかにしたい。個人レポートでは、①ヒアリングその他の活動の中で、印象に残ったこと、発見したこと、②チームワーキングを経験して得られたこと（身についたこと）、③反省点（今後、ワークショップ科目に取り組む際の課題）、④他のチームの活動や発表に関する感想の4点について記入してもらった。後述事例では、ヒアリング調査等の学外とのやりとりを通じた学びと気づきについて、①を中心に内容分析を行いたい。そこで、以下では②③④に対する学生の記述内容の傾向を明らかにしたい。

②チームワーキングを経験して得られたこと（身についたこと）と③反省点（今後、ワークショップ科目に取り組む際の課題）については、主導的にグループワークに関わったファシリテーター等のリーダー層と、消極的な参加層、あるいはボードマン等、自身が各グループで主に担った役割に応じて、記述する内容が顕著に異なっていた。以下では、その一例を紹介したい。

例えば、ファシリテーターを主に担っていた学生の個人レポートでは、下記の記述のように、チームのリーダー経験が乏しかった学生が、本プログラムを通じて、得意分野を活かした役割分担やコミュニケーションの重要性に気づくなど、チーム運営のコーディネート力を学んでいったことが読み取れる。

今回のワークショップ全体を通して、私はファシリテーターの様な役割をした。これまで人に頼ってばかりでこのようなチームをまとめる役割をすることはほとんどなかったが、今回の経験で、チームをまとめ、やる気にさせる大変さを知った。これらの経験を今後のワークショップでの振舞いにも反映させていきたい。

また役割分担の重要性についても学んだ。個人それぞれに得意分野と不得意分野があるのであるから、不得意なことに挑戦するのも大事だが、限られた時間内で効率的に目標に近づくにはそれぞれの得意分野を生かす役割分担を行うことが必要だと感じた。それにはチーム内で積極的にコミュニケーションをとっていくことが不可欠だと思った。(Tさん)

またボードマンを主に担った学生の個人レポートでは、下記のように、単なる記録係から、回を重ねるごとに、グループ内の情報共有を意識した書き方をするグラフィックファシリテーターとして成長していったことがうかがえる。

ワークショップでグループワークをしているとき、ぼくはボードマンをやることが多々あつ

た。最初ボードマンは正直楽な仕事だとおもった。しかし、実際はそうじゃなかった。ただみんなの意見をまとめて書くことをしていたが、先生に「ボードをメモのように取りなさい。まとめたことだけを書くのではなく、みんなの呟いたことをかいていきなさい。」と指摘され、最初は戸惑った。それにメモのように書いてもみんながわかるように書かなくてはいけなく、考えてボードマンをするようになった。まだまだ未熟だが、少しはボードマンのスキルが備わったと思う。(Sさん)

さらに、リーダー層ではない学生も、下記の通り、人見知りや話べたなタイプの学生であっても、プログラムの中に発言を求められる状況と発言が受け入れられる状況を作り出すことで、積極的に発言ができるようになり、自己効力感が増したことがうかがえる。

初めは、初対面の人ばかりで、人見知りということもあり、あまり話すことが出来なかった。また、私は自分の意見を人に伝えることが苦手だった。しかし、ワークショップでは全員が発言する必要があるので、チームワーキングを行っていくうちに、自分の意見を伝えられるようになり、また、自分からも積極的に発言できるようになった。それは、班全員で課題に協力して取り組んでいくことで、チームワークが生まれ、発言しやすい雰囲気になっていったからである。今までは、自分の意見が間違っていたら恥ずかしいからと、あまり積極的に自分の意見を言うことはできなかったけれど、ワークショップを行っていくなかで、間違えることは恥ずかしいことではないと気づき、また、自分の意見に人が賛同してくれることで、自分の意見を言うことに自信が持てた。(Mさん)

④他のチームの活動や発表に関する感想については、特に事例を紹介しないが、学生の記述の多くは、他のグループの最終報告での「パワーポイントの作り方やしゃべり方の工夫が参考になった」等の報告手法面の感想が多くみられた。一方で、他のグループのテーマや問題意識の持ち方といった活動内容面に関する記述はほとんど見られなかった。この点については、グループ間の問題意識の共有という面では、少し期待はずれなところでもあった。しかし、実際に現地に赴き直接見聞きすることでしか得られないリアリティは、簡単には共有しきれないということを勘案すると、実践知蓄積型のテーマの掘り下げを、各グループができていた結果でもあるといえよう。なお、同じ過疎地域の池田町に行ったA班と、殿下地区に行ったG班については、相互の活動や提案内容についての記述も見られた。つまり、類似領域のテーマであれば、問題意識を掘り下げたレベルでの相互の情報共有や比較検討ができることも確認できた。

(2) 個人レポートに見る学びと気づきの事例

ここでは、紙面の分量も都合もあるので、8つの班のうち、A班とB班の個人レポートを事例に学びと気づきの内容分析を行いたい。A班は、福井県池田町をフィールドに5月に一次ヒアリングとして、ファームハウス・コムニタを立ち上げた佐野和彦氏へのヒアリング調査を実施した。そして、7月に二次ヒアリングとして、ファームハウス・コムニタ職員の菅野愛美氏と、こってコテいけだの店長へのヒアリング調査を実施した。

B班は、福井駅前の商店街をフィールドに5月に一次ヒアリングとして、カイドージュエリーを

営む海道映諄氏へのヒアリング調査を実施した。そして、7月に二次ヒアリングとして福洋を営む村北洋三氏と、ウメダフルーツを営む梅田敬男氏へのヒアリング調査を実施した。

記述内容の傾向としては、先入観とリアリティのギャップへの気づきから、テーマや問題意識の内在化と展開が見られたほか、柔軟な質問方法の重要性や知識不足と習得の必要性やコミュニケーション能力の欠如と修得の必要性等への気づき、ヒアリング対象者への感謝と取組みへの敬意、そもそも現地に足を運ぶことの意味などについて、記述する学生が多かった。以下では、網羅的ではないが、気づきや学びの系統ごとに個人レポートの内容を紹介していく。

(a) リアリティとのギャップの気づきから、自身の問題意識への内在化のプロセス

下記の事例の通り、個人レポートからは、リアリティとのギャップの気づきや相手の問題意識の消化を経て、自己の問題意識への内在化と展開の学習プロセスを読み取ることができる。例えば、Kさんの場合は、事前学習段階では「池田町の観光客の増加による発展」という意見を持っていたが、ヒアリングを通じて、自分とは異なる意見を発見し、そのリアリティと自分の意見とのギャップに驚きを感じるという、気づきのプロセスを体験している。そして、意見の多様性や人の意見を聞くことの重要性を学んでいる。さらに、まちづくり関係の仕事に就きたいという自身の関心事に結びつけながら、自己実現のスキルとして、今回の学びの意味づけを行っている。

TさんもKさんと同様に、自身の関心事の社会教育主事との共通点の発見や、自身の居住地の場合に置き換えを試みている。つまり与えられたテーマに関する知識やリアリティの学びだけではなく、今回のグループワークのテーマを超えて、自分の問題意識へと内在化させ、自分なりの展開を行っている。

これらのリアリティに触れることでの気づきと相手の問題意識の消化を経て、自身の問題意識への内在化や展開させていくというプロセスは、本プログラムの狙いであり、一定の学習成果を上げていることが確認できた。ただし、すべての学生が自身の問題意識として内在化や展開までさせているわけではなく。リアリティに触れて、自己の想定とのギャップの気づきにとどまっている場合も少なくない。しかし、その段階であっても、1年前期の能動的学習の成果としては、十分な成果であるといえよう。

私達の班は、ヒアリングで池田町を訪れ、ファームハウス・コムニタの佐野さんにお話を聞いた。このヒアリングを通して印象に残ったことは、佐野さんの「池田を発展させたいけれど、手打ちそばを食べるのに1時間、2時間待ちになるくらいまでは発展させたくない」という言葉である。これは佐野さんの個人的な意見ではあるが、とても印象に残っている。池田町はおいしいものもたくさんあるし、自然豊かな町でもあるので、もう少し観光客を増やして発展させてもいいのではないかと思っていたが、佐野さんの意見は違っていたので驚いた。私達の班が池田町について調べることになってから、私は、池田には人がいないし、田舎でスーパーもないしとにかく発展させることが必要だと思っていたけれど池田に住む人の中には、あまり発展してほしくないと思っている人もいるのだということを発見することができた。私はまちづくりに興味があり、将来は福井のまちづくりに関わる仕事がしたいと思っている。今回の佐野さんのお話を聞いて、まちづくりをするには、その地域で実際に生活している人の意見をしっかりと聞くことが大切だと思った。佐野さんは、池田町を訪れたときに、「田舎に帰ってきた」

という雰囲気を感じてほしいとおっしゃっていた。だからこそ、あまり発展させずに、なにものもない自然豊かな田舎の部分を残しておきたいのだろうなと思った。このヒアリングでは、池田町についてたくさん知ることができたと同時に、人の意見を聞くことの重要性を学んだ。自分の意見だけがすべてではないし、さまざまな意見を持った人がいるので、これからいろんな場面でしっかりと人の意見に耳を傾けようと思った。(A 班 K さん)

印象に残ったことは、佐野さんの言葉である。「大人に頼ってほしい」という言葉は私にとって意外なものだった。私は大人に頼ることを今まであまりせず、悩みがあっても1人で解決しようとするが多かった。けれど今回この言葉を聞いて、もっとたくさんの方の方に頼ったり、話を聞いたりしようと思った。そうすれば、今までの自分では考えられなかったことも、できるようになると考えた。また、「コミュニティをアットホームな雰囲気にしたい」と佐野さんが話してくれたが、すごく興味を持った。私は社会教育主事に興味を持っていて、私の理想とする公民館づくりに少し似ていると思ったからだ。私は、子供からお年寄りまで幅広い年代の人が楽しく交流できるような地域づくりに貢献したいと考える。そこで佐野さんのいう「アットホームな雰囲気」というのは、とても良いと思った。何気なく立ち寄れるようなそんな場所が提供できたら素晴らしいと思う。発見したこととしては、池田には何もなかったことである。けれど何もないから成り立つ店があった。その地に合うものを作っていけばいいのだと思った。発展したところの真似をして大きい店を作ったり、コンビニを作ったりするより、その土地の個性を大切にしていくことが重要だと考えさせられた。私の住むあわらでも同じことが言える。あわらには、あわら温泉がある。今は利用が少ないことも多いが、今の個性を大切にしながら、活動をすすめていくことが大事だと、今回のワークショップを通して気づくことができた。(A 班 T さん)

福井駅前の商店街に行ってそこに住んで商売を営んでいる方々にヒアリングをしていく中で、自分の思い描いていた商店街の活性化と商店街で実際に商売を営んでいる方々の考えている商店街の活性化が大きく違うことがわかりました。自分が考えていた商店街の活性化は商店街に人が集まって賑やかになることだと思っていましたが、ヒアリング先の方々が考えていた商店街の活性化は商店街に来てくれた人々が自分のお店のものを買ってもらうことで、ただやみくもに人を商店街に集まらせることは商店街の活性化にはならないとおっしゃっていました。また、海道映諄さんにヒアリングに行ったときに海道さんがおっしゃっていた「商店街に新しい風を吹き込むことができるのは他所者、若者、馬鹿者」という言葉が非常に印象に残りました。この言葉は、余所者は新しい目線で問題に向き合える、若者は今の時代にあった新しい考え方で問題に向き合える、馬鹿者は熱心に一途に行動し続ける人のことで、それゆえに古い考えに囚われずに問題に取り組むことができるから商店街を新しくすることが出来るという意味で、自分も若者の一員であるし、この言葉は商店街だけではなく色々な場面でも使える非常に素晴らしい言葉だなと思ったので印象に残りました。(B 班 A さん)

僕たち B 班は福井駅前・中心街の課題発見と活性化について取り組みました。ワークショップに取り組む中で、福井出身でありながら福井について何も知らない自分を発見しました。駅前

は寂れている・駅前には何もない・交通のアクセスも不便だ。自分の当初のイメージは概ね当たっていたが、なぜ、今のような駅前になったのか、以前の駅前はどのようなものであったのかなどは何も考えたことがありませんでした。今回のワークショップを通じて一番印象に残ったことは、現地のことに関して本当は何もしらないのに、勝手なイメージや人やメディアからなどから聞いたことだけで判断していたということです。実際に現地に赴き、いろんな人から話を聞くことの重要性を確認することが出来ました。(B 班 U さん)

自分たちの班は駅前に海道英諄さんと村北洋三さん、梅田敬男さんにお話を聞きにいった。その中で印象に残ったことは海道さんの「よそ者・若者・ばか者」という言葉だ。この言葉は、よそ者は違う目線から色々なことに気づきやすく、若者は自分の立場を気にせず行動でき、ばか者は自分のやりたいことを熱狂的にできるから、このような人たちが地域を変えていくことができるという意味の言葉だ。この言葉を海道さんに教えていただいたとき、自分たち大学生はこのすべてを満たす存在であるから、もっと真剣に地域づくりについて考えてみようと思った。(B 班 N さん)

(b) リアリティを引き出すノウハウの気づきと学び

下記の事例の通り、学生の個人レポートからは、現地の状況や目的に応じて、調査手法を柔軟に変更する必要性を学んでいることがわかる。事前学習段階では、あらかじめグループで作成した質問項目について問いかけて回答を得るという、形式的な手法のみでリアリティを把握しようとしていた。しかし、実際にヒアリングを経験する中で、相手の意図を正確に把握するという目的を明確にしていった様子がうかがえる。そして、問合いの取り方の工夫や質問内容をよりヒアリング対象者の問題意識に沿ったものへと臨機応変に対応している。つまり、本プログラムの中で、ヒアリング対象者との相互的なコミュニケーション重視型の学習スタイルを経験していったといえよう。

ヒアリングって質問項目だけに答えてもらうだけだと思っていたけど、実際やってみると、ヒアリングの中で質問を新たに考えることが重要であり、そのためには、質問の答えを聞き取りつつ同時並行で、その中からヒアリング相手が最も伝えたいことを理解しなければならないし、本当に大変だった。特に、第2次ヒアリングでは、質問項目をあえて少なくして現場で考えるように意識していたが、そのせいか、ヒアリングの途中で、質問が浮かばなくなってしまい沈黙してしまう時間ができてしまって、ヒアリング相手に本当に申し訳ないと思った。(A 班 A さん)

ヒアリング先で話を伺う際に、淡々と質疑応答を繰り返すのではなく、質問と質問の間のつながりの会話、一言で言うと「無駄な会話」も必要だと感じた。授業でランダムに集められた8人であり、初めて話す学生ばかりだったので、最初は話すのもぎこちなく、活動がスムーズに進まないことも多々あった。しかし、7月に入ったあたりから徐々に話し合いも班員全員が意見を遠慮無く言えるようになり、班としてまとまりが出来ていったことが一番印象深い出来事だった。(B 班 F さん)

(c) ヒアリング対象者から学ぶ姿勢と敬意や感謝

下記の事例の通り、学生の個人レポートからは、ヒアリング対象者の取り組みや学生に対する真摯な姿勢から学んだことや、敬意や感謝の態度が生じてきたことが読み取れる。2012年度も、学内でゲストにお話しいただき、同様の点について学生の学びは多かった。しかし、教員のお膳立てを前提とした、受け身での参加形態では、その受け止め方に限界がある。今回のように、自分たちでアポイントやヒアリング調査を実施するプログラムでは、自分たちのために貴重な時間を割き、真剣に答えて対応している姿を、より身近に目の当たりにすることができる。そして、それに感化される中で、学生の学習態度やその後の活かし方の真摯さも増していることが分かる。

私たちがヒアリングに行く時期は、佐野さんは田植えで忙しかったのですが、私たちのためにわざわざ時間をとってくださったことがとても印象に残りました。また、午前中も午後も一日中熱心に話をしてくれたことに感動しました。さらに町の人やお店の人も快く私たちの質問に答えてくれて池田町の人たちのやさしさが印象に残りました。また、池田町に住む人は、他の町に比べ、不便なところも多いけれど、ひとりひとりがのんびりと充実した生活を送っていることを発見しました。(A班Iさん)

とても単純な言い方ですが、ヒアリング先の方が本当に忙しく途中で席を外されたりしながらもしっかりとこちら側の質問に答えてくださり、またそれ以上のことを伝えようとしてくれていたのが強く印象に残っています。ヒアリング後の内容の確認や情報共有を目的として集まった際に、その時間を長くとりより、短時間に設定することで全員が活発に動き、結果的には時間をかけた際より内容の質が高かったように思います。(A班Sさん)

私が今回のワークショップを通して、カイドージュエリーの海道さんのヒアリングが印象に残っている。海道さんには、駅前商店街の衰退のことや現状のことなどいろんなことを聞いて、その説明がとてもわかりやすくて多くのことが得られたということはもちろん、海道さんの私たちへの接し方がとても印象に残っている。海道さんの話している姿勢だったり、態度だったり、話し方の全てが、私たちに不快感を全く与えないもので、すごく好感が持てるような感じだったので、すごいな、と思った。ちゃんとみんなの目を見て話をしていたので、私たちと真剣に話をしてくれていることが伝わってきた。海道さん自身も、普段の商売のときも、相手に不快感を与えないように注意していると言っていたので、やはりそのようなことが、人とのつながりをつくっていくのだと発見した。だから私も、海道さんのように、これからのワークショップや普段の生活においても、話すときの態度や言葉などに気をつけて、人とのつながりを大切にしていかなければならないと思った。(B班Kさん)

まず自分が地元である福井県について表面上の知識程度しか持っていないことに気づかされた。毎日利用しており、身近であるはずの福井駅前のことですら、過去も現状もほとんどを知らなかった。今回こうして福井県を知る機会を得られたことで、以前に増して福井に愛着を持つことができた。また大人の方と話す機会が多くあり、言葉遣いの難しさを感じた。日ごろ使い慣れていない丁寧語で話さなければならない場面が多々あり、スムーズに言葉が出てこない

もどかしさを感じた。しかし回を重ねるごとに少しずつではあるが言いたいことを言えるようになっていった。これからより回を重ね、会話を経験していく中でスキルアップしていきたい。(B 班 T さん)

ヒアリング先の方のコミュニケーション能力の高さをとても感じた。話し方が上手く、話にとても引き込まれた。そのおかげでとても楽しいヒアリングとなった。商売を始めた頃は、人と話すのが得意ではなかったそうだが、お客さんを相手にしていくなかで、コミュニケーション能力を身につけていったそう。コミュニケーション能力は、社会に出てからとても重要な力なので、いろいろな人と話し、身につけていきたいと思った。私たちは、3 人の方にヒアリングを行ったが、人によって考えはさまざまだった。しかし、ある共通の思いをもっていらっ
しやった。それは、若者に駅前を変えていってもらいたいということだ。私は「よそ者、若者、
ばか者」という言葉が印象に残っている。まちづくりを行うには、このキーワードが大切であ
り、それをすべて満たしているのが大学生であるそう。まちづくりなどには、大人にはない、
若者ならでの視点も必要とされているのだと感じた。(B 班 M さん)

(d) 現地に赴くことの重要性への気づき

下記の事例の通り、学生の個人レポートからは、実際にフィールドに行くことと、そこで見聞きを積み重ねることでは、得られないリアリティへの気づき分かる。1 年次の初期に、文献やインターネット等での事前学習で得られる情報との質の違いや、複数回の現地調査を重ねることの重要性に気づけることは、その後の一連の地域課題ワークショップにおいても、机上の空論ではない学習態度を獲得できたといえよう。

ヒアリング先の佐野さんの人生体験を聞いて、これからの糧にできた。また、ヒアリング前に池田町に何回かおとずれたことがあったが、今回ワークショップを通して池田町の魅力を感じることができた。一番印象に残ったのは、池田町内を歩いていて、町民の人に挨拶をすると皆さんが笑顔で返してくれ、またいろいろな会話をすることができた。インターネットだけでは、絶対にわからない魅力を感じたので絶対試してみたい。池田町には、まだまだたくさんの魅力あるところがあると思うのでまた調べたり、宣伝していきたい。(A 班 N さん)

1 回目のヒアリングでは、池田町のファームハウス・コムニタへ行き、職員の佐野和彦さんにヒアリングを行った。わたしはこのヒアリングで池田町へ初めて行った。そのときわたしは店などが非常に少なく感じた。初めてのヒアリングがうまくいか不安であったが、佐野さんが親切にしてくださり、お話しているときも気さくな印象をうけた。このヒアリングで、池田町が抱えている問題を知ることができた。ヒアリングをする前の池田町の印象は、自然が豊かな山奥にある町というだけであった。しかしヒアリング調査で、池田町に住む人の生の声を聞いたことで、田畑の後継者不足などの、外から見ただけでは気づくことが難しい課題があることに気付いた。2 回目のヒアリングでは、1 回目のヒアリングでは行かなかった道へ行った。そこでは私が 1 回目のヒアリングでは見つけることができなかった店をいくつも発見した。このことから、たとえ直接目で見に行っても一度でその場所を知ることはできないことに気

付いた。(A 班 F さん)

僕ら B 班は福井駅前周辺の活性化について取り組んできた。海道さんにヒアリングに行き、福井駅前がどうして衰退していったのかを聞くことができた。郊外型ショッピングセンターピアができ、車社会の福井では、ほとんどの人たちがそちらに流出してしまい、駅前に来る人が激減した。次に、フルーツウメダを経営している梅田さんにヒアリングに行ったとき、梅田さんに「活性化ってどうなったら活性化なの？」といわれ、僕たちは返答に困った。今まではただ人が来て、にぎわったらそれでいいものだと思っていた。しかし、梅田さんのお話を聞くうちに僕らの活性化の定義というものが変わってきた。最終的に僕らが出した活性化の定義とは、単に一時的なものではなく、長期的であること、かつ経済的にも潤うことだと考えた。このヒアリングをしなければ活性化という言葉の意味を考えることはできなかったと思う。(B 班 S さん)

結びにかえて

2013 年度の地域課題ワークショップ I（入門）では、実践課題のリアリティに触れることに重点を置いた、実践知蓄積型のプログラムを実施した。個人レポートの内容分析からは、テーマやヒアリング対象が異なるグループ間においても、共通する多くの気づきや学びの効果があつたことを確認できた。この能動的学習の効果を生み出した最も重要なことは、フィールドで学生のヒアリング対象者になっていただいた方々のもつ、リアリティの凄味であるといえる。今回は、A 班と B 班の事例の紹介のみであったが、他の 6 グループも含めて、ヒアリング対象者の存在が学生の能動的学習の効果を高めているといえよう。この場を借りて、ヒアリング対象者の方々に謝辞を述べたい。

また今回確認できた点として、2013 年度のプログラムの改善点として早期の段階で学生をフィールドに送り出し、複数回のヒアリング調査とグループワークを実施するという、本プログラムの学習スタイル自体も、能動的学習の気づきと学びを生み出す装置として機能しているといえよう。ただし、同一グループ内でも、学生個人が自覚する気づきや学びの範囲や重点の置き方は決して一様ではないことも確認できた。

最後に、能動的学習を支える教員の役割についても簡単に触れておきたい。2013 年度は、早期の段階でグループ毎の固定テーマに切り替えたことで、二点の学習支援の効果を高めることができた。一点目は、各グループのテーマに比較的専門領域や関心が近い教員が担当することができたことである。二点目は、固定テーマで継続的にグループワークが展開する中で、当初、グループワークやワークショップの運営に不慣れであった教員も、回を重ねるごとに慣れていき、学生の気づきや学びの機微をとらえた適度な見守りやアドバイスができたことである。一部の教員を除き地域科学課程の教員は、毎年授業担当者が変わっていく。そのためプログラムの当初は、グループワークの運営について、担当教員から自分の役割や運営方法についての不安が多く寄せられていた。そこで、授業の開始前や終了後に、適宜、教員間の意見交換と情報共有の時間を設け、実務家の客員教員や地域共生プロジェクトセンター教員も交えて、各グループの進捗状況の確認やプログラムの進め方の確認していった。また学生配布用の運営シートとは別に、プログラムの中盤からは教員用の役割シートも作成し、メールでの事前共有を行った。

このように、2013 年度の地域課題ワークショップ I（入門）のプログラムは、2012 年度のプロ

グラムに様々な改善を加えた。それにより、学生の気づきと学びの効果の向上とともに、能動的学習を支援する教員のサポート力の向上も担保することができた。まだ多くの課題や改善の余地は残されているものの、今後の運営側の臨機応変な対応も含めた上で、能動的学習プログラムの基礎形態を確立することができたといえよう。

註

- 1) 2006年に、経済産業省の産学の有識者による委員会（座長：諏訪康雄法政大学大学院教授）で、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として3能力12要素からなる「社会的基礎力」が定義された。具体的には、「前に踏み出す力（アクション）：①主体性②働きかけ力③実行力」、「考え抜く力（シンキング）：④課題発見力⑤計画力⑥創造力」、「チームで働く力（チームワーク）：⑦発信力⑧傾聴力⑨柔軟性⑩状況把握力⑪規律性⑫ストレスコントロール力」である。
- 2) 2008年に、中央審議会の答申『学士課程教育の再構築に向けて』の「各専攻分野を通じて培う学士力ー学士課程共通の学習成果に関する参考指針ー」で記載された4分野13項目からなる「学士力」が定義されている。具体的には「1. 知識・理解」は、「専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。」として、（1）多文化・異文化に関する知識の理解と、（2）人類の文化、社会と自然に関する知識の理解が掲げられている。また「2. 汎用的技能」は、「知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能」として、（1）コミュニケーション・スキル（日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。）と、（2）数量的スキル（自然や社会的事象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる。）、（3）情報リテラシー（情報通信技術〔ICT〕を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる。）、（4）論理的思考力（情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。）、（5）問題解決力（問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。）。さらに「3. 態度・志向性」では、（1）自己管理力（自らを律して行動できる。）、（2）チームワーク、リーダーシップ（他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。）、（3）倫理観（自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。）、（4）市民としての社会的責任（社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。）、（5）生涯学習力（卒業後も自律・自立して学習できる。）が掲げられている。最後に「4. 統合的な学習経験と創造的思考力」は、これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力が掲げられている。
- 3) この一次ヒアリング調査から二次ヒアリング調査に至るリアリティを獲得する一連の取り組みは、佐藤郁也著『フィールドワークの技法ー問を育てる、仮説をきたえる』（新曜社、2002年）が指摘する、漠然とした問題意識からフィールドワークを通じて、リサーチクエストを徐々に明確化し、確定していく「問題構造化作業」のプロセスと同様のものといえる。つまり地域課題ワークショップの各取り組みも、教科書的な課題意識ではなく、現実社会では実際に何が課題となっているのかというリアリティをつかみ、自分の問題意識を構築する学びと気づきのプ

ロセスとして重要な役割を果たしているといえよう。

高等教育推進センター活動日誌

2012. 8-2013. 9

平成24年8月	6日	第3回	運営委員会
8月	8日	第3回	英語教育検討専門委員会
8月31日		第3回	コア・カリキュラム検討専門委員会
9月	4日	第1回	FD講演会（FD・教育企画部門）
9月	6日	第4回	英語教育検討専門委員会
9月26日		第4回	コア・カリキュラム検討専門委員会
10月	3日	第4回	運営委員会
10月	9日	第3回	学生支援部門会議
10月10日		第5回	英語教育検討専門委員会
10月23日		第5回	コア・カリキュラム検討専門委員会
10月30日		第5回	運営委員会
10月12日		第4回	FD・教育企画部門会議
11月	9日	第6回	英語教育検討専門委員会
11月21日		第5回	FD・教育企画部門会議
11月22日			カリキュラムに関するアンケート作成ワーキンググループ （FD・教育企画部門）
11月27日		第6回	コア・カリキュラム検討専門委員会
11月29日		第2回	共通教育検討委員会
12月	4日	第7回	英語教育検討専門委員会
12月	4日	第8回	英語教育検討専門委員会
12月10日		第3回	共通教育検討委員会
12月13日		第4回	共通教育検討委員会

平成25年1月	16日	第6回	FD・教育企画部門会議
1月	30日	第6回	運営委員会
2月	1日	第4回	学生メンタルヘルス対策室会議
2月	7日	第5回	共通教育検討委員会
2月13日			時間枠見直しワーキンググループ（FD・教育企画部門）
2月22日		第6回	共通教育検討委員会
3月	5日		福井大学FD・SDシンポジウム2013
3月13日		第7回	FD・教育企画部門会議
3月28日		第7回	運営委員会
4月27日		第1回	高大連携入試研究会
4月30日		第1回	運営委員会
4月30日		第1回	学生支援部門会議
6月	4日	第2回	学生支援部門会議
6月	6日	第1回	FD・教育企画部門会議
6月13日		第2回	運営委員会
6月18日		第1回	FD講演会「高等教育におけるFDの役割」

6月22日	第2回	高大連携入試研究会
7月18日	第2回	FD・教育企画部門会議
7月22日	第3回	学生支援部門会議
7月22日	第2回	FD講演会「大学の教育の質保証とカリキュラム改革」
7月29日	第3回	運営委員会
9月 3日	第4回	運営委員会
9月 3日	第4回	学生支援部門会議
9月 9日	第1回	入試企画部門会議
9月11日	第3回	FD・教育企画部門会議
9月28日	第3回	高大連携入試研究会



福井大学高等教育推進センター年報

Studies in and on Higher Education No.3
2013.10

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

2013.10

〒910-8507 福井市文京3-9-1