

大学教育研究開発センター年報

第 8 号



平成16年3月

茨 城 大 学
大学教育研究開発センター

表紙中央の図案は、茨城大学の校章であるイノバラ (*Rose multiflora*) の若芽をイメージして、教育学部の島田裕之先生にデザインしていただいた大学教育研究開発センターのロゴマークです。センターの刊行物(ニュースレター等)で使用しています。

目 次

巻 頭 言	曾 我 日出夫 (大学教育研究開発センター長)	1
教養教育に関する論文・研究ノート		
(1)私論；高等教育における「教育の質の向上」とTQM (Total Quality Management) のすすめ	田 切 美智雄 (副 学 長)	3
(2) Facilitating Learner Development in the English Workshop/Seminar Program	カールトン・ウェイド (人文学部)	5
(3)教養としての経済学教育に関する考察	中 路 敬 (人文学部)	17
(4)知識伝授型教育からアクティブ・ティーチングへー大学教養英語教育での試み	福 田 浩 子 (人文学部)	25
(5) General Education English Language Courses : The Integrated English Program at Ibaraki University	ベッツ・ロバート・ジョセフ (人文学部)	33
(6)判定水準以上の実力のある受験者を誤って却下する確率とその要因に関するノート	矢 内 浩 文 (工 学 部)	59
教養教育に関する授業の実践報告		
(1)推奨授業実践報告：比較文化論 異文化と日本の出会い	金 本 節 子 (人文学部)	63
(2)シラバスの充実とガイドライン ー総合科目についてー	木 村 競 (教育学部)	73
(3)推奨授業実践報告：原子力施設と地域社会	熊 沢 紀 之 (工 学 部)	77
(4)シラバスの充実とガイドライン ー社会の分野についてー	斎 藤 義 則 (人文学部)	79
(5)人文学科の主題別ゼミナールについて ー一つの試み	佐 藤 和 夫 (人文学部)	81
(6)授業報告「主題別ゼミナール」ー文章表現力向上を目指したコミュニケーション学科の試みー	杉 本 妙 子 (人文学部)	89
(7)推奨授業実践報告：身体活動「身体美クリニック」	瀬 谷 元 子 (教育学部)	105
(8)シラバスの充実とガイドライン ー健康・スポーツ科目における課題ー	松 坂 晃 (教育学部)	113
(9)推奨授業実践報告：日本事情	八 若 壽美子 (留学生センター)	117
茨城大学新入生の実態に関する調査研究 (資料)	大 辻 永 (教育学部) 他	121
教養教育に関する茨城大学の取組み		
(1)教養教育科目の点検・評価	横 山 功 一 (副センター長) 他	129
(2)総合英語プログラム導入について	永 井 典 子 (副センター長)	141
(3)大学教育研究開発センターの改革について	曾 我 日出夫 (センター長)	149
(4)中期計画 (教養教育関係) について	曾 我 日出夫 (センター長)	153
推奨授業選定の経過及び結果		157
平成15年度大学教育研究開発センター活動内容		
(1)大学教育研究開発センター活動の経過		177
(2)大学教育研究開発センター関係委員名簿		179

巻 頭 言

今年4月から国立大学は法人化されるということで、どこもその対応に追われてきた。中期目標・中期計画の作成などもそのひとつといえるだろう。大学教育研究開発センターにおいても、中期計画（の教養教育部分）さらにそれを実現化するためのより詳しい計画案を作成するなど、例年とは違った作業を行ってきた。これらの作業をどうみるか、すなわち、どういう意図を持ってその作業をするか、その思いの差は、将来の大学の姿に大きな影響を与えるように思える。

法人化はわれわれが自ら望んだものではない、外圧により仕方なしにやっているのだという思いをもつ人は少なくない。しかし、その外圧の背景には、単に財政上の問題だけでなく、かなり深刻な大学への批判があるように思える。私たち大学人は、自分の大学が現代社会において十分役割を果たしているのか反省してみる必要があるのではないだろうか。法人化への作業は、やはり、そういう反省にたった真の大学改革を意図したものでなくてはならないだろう。そして、そういう改革を法人化にからめて行うことが、結局は安定的な大学経営につながるのだと思える。

では、教養教育で何をやらねばならないのか。課題山積の感ではあるが、何よりも「質の保証」に取り組むべきではないだろうか。ここでいう質とは、授業内容の質と履修生（単位取得者）の質である。教養教育への漠然とした理念はあるものの、授業内容も成績も事実上担当者任せというのが現状であろう。最終的には授業担当者の努力を信頼しなければならないのではあるが、ある程度、（授業内容への）ガイドラインの設定や成績評価の基準化などが必要なのではないだろうか。それなしには現実的には「質の保証」はあり得ないように思える。

実は、同趣のことを昨年巻頭言のところでも言ってきた。ガイドラインに沿った授業科目編成と点検評価、そして評価結果に基づく改善というサイクルを早く確立する必要があるという意味のことを言っていたのである。それで、この1年間で言っていたことがどの程度進んだのかが問われる訳であるが、どういうことをすべきなのかはかなり具体的に示せたのではないかと考えている。実際、中期計画やそれに続く「参考資料」の作成時には、上記の「改善のサイクル」をかなり意識した。その内容（教養教育関係）については、この年報の中にもまとめているので参照していただきたい。

来年度は中期計画などで謳っている改革の方向を定着させていくことが必要なのだが、もうひとつ大事なことが残っている。それは、教養教育で何を指すのか、みんなの元気が出るようなプラカードめいたものを作ることである。このことは、「教養教育とは何か」というかなり理念的な議論を収束させることでもある。そのことによって茨城大学にふさわしい教養教育を具体化していきたいと考えている。こういう作業に多くの皆様が参加していただけることを切に願っている。

平成16年3月

大学教育研究開発センター長

曾 我 日出夫

教養教育に関する論文・研究ノート

私論:高等教育における「教育の質の向上」とTQM(Total Quality Management)のすすめ

The improvement in the quality of Higher Education and the introducing of TQM

田 切 美智雄 (副学長)

Michio TAGIRI (Vice President)

1. 「教育の質の向上」とは何をもって評価するか

どこの大学の中期目標・中期計画をみても、「教育の質の向上」とか「卒業生の質の確保や保証」というキーワードが使われている。本学でもそれは同じである。教育改革が叫ばれるときの決まり文句でもある。しかし、「教育の質の向上」とは何がどのように向上したときに言えるのであろうか。教育とは相対的なものであるから、学生の成績がよくなったという結果だけで「教育の質」が向上したとは言えない。例えば、高等教育の世間相場に比べて易しい内容を指導したのであれば、学生の成績は平均して高くなる。しかし、この結果を「質が向上した」とは誰も言わないだろう。その反対に難しい内容を指導して、学生の成績が低かった時は、納得するだけになってしまう。さらに、学生の知的能力も相対的であり、時代とともに変動する。そのため、同じレベルの内容を教えていても、年によって学生の成績が平均してよかったりする。よく経験することであるが、毎年同じレベルの内容の授業をしても、年度間の学生の成績に差がでる。この要因には二つあって、学生集団の違いと教官個人の変動である。このように考えると、学生の理解度や成績の変化によって「教育の質の向上」を測ることは不可能のように思える。

2. 「授業の質の向上」

「教育の質の向上」と度々混同される言葉に、「授業の質の向上」というのがある。この言葉は、授業における教育のねらいが明瞭である場合に用いられる。現在実施されている習熟度別英語教育は目標が明瞭であるから、「授業の質の向上」を測ることは難しくない。一定時間に一定レベルの学生を決められた目標に到達

させたかどうかで、「授業の質」が測定される。つまり、教員の授業運営能力に依存する。求められる能力尺度を一定に保つことができ、あまり変化しないものについては(例えば、TOEICの点数など)「授業の質」で「教育の質」をみることはできる。しかし、能力尺度がない場合や、その尺度が変化する場合、「授業の質」は「教育の質」に相当しない。高等教育では分野によってこのようなことが起こる。例えば、情報教育などの場合は、教育目標は明瞭にできるが、到達目標は情報世界の進展によって年々変化する。人文社会科学の分野では、尺度があるとも思えない。結論として、「授業の質」が向上したことは、「教育の質」が向上したとも言えるが、こと高等教育においては、していないとも言える。このことを認識しておくことは、「教育の質の向上」を求めるときの重要なポイントである。

3. 「授業の教育目標」の評価と「授業設計権」

尺度がないような場合、評価において唯一の判断材料は「授業の教育目標」である。教育目標が明瞭であれば、尺度がなくとも授業の定性的評価は可能である。それでもそれは「授業の質」を評価したにすぎず、「教育の質」ではない。この場合にこの授業の「教育の質」を評価するために必要なことは、「授業の教育目標」そのものの評価である。「教育の質を向上」させるためには、「授業の教育目標」が適正であるかどうかを判断しなければならない。

ここで大きな問題にぶつかる。それは、「授業の設計権」の問題である。高等教育において、授業の設計権は一般的には授業担当者に属している。大学では授業担当者は自由に授業を設計できる。学部学科のカリキュラムが決まっていなくても、授業担当者は自分の授業

をかなり自由に設計している。当然、授業担当者は自分の「授業の教育目標」を設定しているはずであるが、それが「教育の質の向上」という観点から適正であるかどうかの判定を受けたことはないであろう。ただ単に、あなたの「授業の教育目標」が適正でないと言われても、授業担当者は困惑するか怒るかのどちらかである。しかし、大学として「教育の質の向上」を図るなら、「授業の教育目標」を評価しなければならないのである。これは教官の「授業設定権」を侵害するものではない。

4. 「カリキュラムの教育目標」

個々の授業に教育目標が設定されていれば、その連続としてのカリキュラムにも教育目標が設定されているはずである。もしないとすれば、それは高等教育に値しない。例えば、英語教育の英語ⅠとⅡとⅢというカリキュラムが連関なく、連携もなく行われているとすると、この英語「カリキュラムの教育目標」は無いに等しい。個々の「授業の教育目標」が連関性を持ってこそ、「カリキュラムの教育目標」が設定できる。たとえ個々の授業の教育目標がよくても、授業間で目標の連関性がないと、「教育の質の向上」を図るという観点からはその「カリキュラムの教育目標」は低い評価を受ける。つまり、大学は「カリキュラムの教育目標」も評価しなければならない。これについても、学部・学科のカリキュラム設計権を侵害してはいない。

5. 教育目標の設計と評価の実施

大学のカリキュラムは極めて多数の授業から構成されている。そのため、個々の「授業の教育目標」を授業担当者が自由に設定して、それらをまとめたものを「カリキュラムの教育目標」としては、教育目標の設計はできない。一般的には、多くの大学で行われているように、「学部や学科の教育目標」を設定してカリキュラムを編成し、それに合わせて個々の「授業の教育目標」を設定している。問題は、これらの教育目標について「教育の質の向上」という観点から評価を行っているかどうかである。各教員が評価を含んだ教育目標の設計を行っているかどうかである。現状の茨城大学では、3にも書いた「授業設計権」の要因も

あり、この方針は必ずしも明確になっていない。この点を改善できれば、本学の各教育目標の評価は高いものになるであろう。

6. 改善のためにTQMを

以上のように、「教育の質の向上」を図ることは、各カリキュラムおよび授業の教育目標の評価を高めることである。そこでは、「授業の質の向上」の努力が行われているのが前提である。学生は時代とともに変化し、学術や社会のニーズも時代とともに変化するので、この努力は永久に続くことを意味する。大学教員はそれでは息が切れるということになるであろう。そこで必要なのが、大学のTQM(総合品質経営)である。これから先はD. T. セイモアの「大学個性化の戦略(高等教育のTQM)」に譲るが、重要なことのみ引用して、主張をまとめたい。

総合品質経営の考え方は、「いかにしたら、大学をよりよくできるか？」である。高等教育におけるその基本は以下のようにまとめられる。

「高等教育の品質は学生へのサービスという考え方である。学生は顧客であり、品質の高いサービスを要求する。サービスは教育と支援であり、サービスの品質を高めると、学生は満足するとともに、教育の質は向上する。」

TQMの実施とは、基本的にはPDCAサイクルを持つ点検評価であり、それを継続することである。もう一つ付け加えることは、わかっているようでできない、高等教育についてのパラダイムの変換である。以上のことが、本学教職員に次第に浸透し、理解が深まることで、本学の「教育の質の向上」は確実になるに違いない。

参照書籍 D. T. セイモア著 館 昭・森 利枝訳
「大学個性化の戦略(高等教育のTQM)」 玉川大学出版部

Facilitating Learner Development in the English Workshop / Seminar Program

English Workshop / Seminar のクラスに於ける学習支援

Wade Carlton (College of Humanities)

カールトン・ウェイド (人文学部)

Abstract

This paper will describe the rationale behind learner autonomy and discuss methods for fostering it, specifically in the English as a Second/Foreign Language setting. Motivation, attitude, multiple intelligences, and learning styles and strategies are all interconnected with learner autonomy and will be addressed. In the English Workshop/Seminar (EW/ES) Program (hereafter referred to as “the Program”) of the Department of Communication Studies in the Faculty of Humanities, efforts are being made to promote learner autonomy. Though the Program offers many more classroom hours than the General English Program at Ibaraki University and similar general English curricula of other tertiary schools, most instructors would agree that, failing an everyday, intensive learning environment, classroom hours alone are not enough to advance the students’ English to anything more than a survival level. It is not assumed that all students want to advance their English past what they can achieve in the classroom, but for those students who are keen to put forth the extra effort, measures are being taken in the Program to facilitate their endeavors.

Introduction

In the 1980s and 1990s, numerous new approaches and methodologies for teaching English as a second or foreign language included recognizable features of learner autonomy. A representative list

would include learner strategy training (Oxford, 1990; Wenden, 1991), the project-based syllabus (Legutke & Thomas, 1991), learner-based teaching (Campbell & Kryszewska, 1992), the learner-centered curriculum (Nunan, 1988), the negotiated syllabus (Breen & Candlin, 1980; Bloor & Bloor, 1988), experiential and collaborative learning (Kohonen, 1992; Nunan, 1992), and learner training (Ellis & Sinclair, 1989; Dickinson, 1992). All of these followed the humanistic trend of psychology.

However, understanding the reasons for doing something and doing it are often two entirely different matters. Many teachers mistakenly think that putting learner autonomy into practice is too difficult, unfortunately, and many continue teaching as they themselves were taught: identical methods and materials for every student. After a two-day mini-conference on learner autonomy in 2001, Falout (2002) summed up how many felt with this statement: “What was shared at the end of the CUE conference in the reflection session came almost as an apology: while most of us held enthusiasm for the relevancy of autonomy, some confessed a reluctance to engage it...As expressed, the inability to change these structures came from fear of chaos in the classroom, as if things would turn into a jungle...” (p. 253). Many other researchers have pointed out potential pitfalls of a classroom in which students are given autonomy but not sufficient guidance (Dewey, 1938; Stevick, 1980). Often, it is simply a matter of training teachers to view

from the learners' perspectives again, to see the value of autonomous learning practices. Instructors may think that incorporating more autonomy requires a total revamping of their curricula, but this is rarely the case. Often, activities currently used can be made much more autonomous with only minor changes. It can be boiled down to offering choice of methods or materials, or both.

For many teachers, the hurdle that presents the biggest problem is seeing their role differently. According to Finch (2002), "Teaching methodology must therefore be concerned with facilitating and promoting the process of informed learning rather than with the content of that learning." (p. 21). This is a radical departure from the traditional role of teacher as dispenser of knowledge.

Cultivating learner autonomy in Japanese schools may seem culturally inappropriate, but it has been defended as totally appropriate by many researchers, including Nix (2002). As he said, "Rather than thinking of a given culture as intrinsically more or less autonomy-friendly, any culture can be seen as providing both the constraints and the opportunities for the development of learner autonomy." (p. 45). However, it is not always wise to fully implement it immediately. If it is the case that the learners have not been consciously introduced to autonomy before, they usually feel more secure in their learning environment if the teacher is more in charge of activities in the beginning (Murphey, 2003), but gradually as more and more autonomy is introduced, the students evaluate it positively and grow much more as learners.

Although the Program includes many learning activities that facilitate learner development, including newsletter projects, email exchange, poster presentations, and use of newspapers, because of the limited scope of this paper, four in particular will be examined: learning portfolios, journals, extensive reading, and video projects. This paper will

consider the learner development aspects of these activities, including their basis in theory and implementation, and future possibilities for increasing the role of learner development in the Program.

Overview of the Program

When the Department of Communication Studies was founded eight years ago, it was decided that the curriculum would include much more English study than is standard in Japanese universities, and particularly an increased number of contact hours with native-speaking (NS) professors. In order to make this possible, several NS professors were hired from abroad to help set up the Program and teach the EW/ES classes. Over the years, the Program has evolved as challenges have been encountered. Of note, the number of NS professors retained on staff has steadily decreased, most recently in order to provide funding for two non-NS lecturers for the General English program. That change in staffing, and recent illness, has forced a reshuffling of class responsibilities among the NS professors, and temporary assignment of some EW/ES classes to non-native speaking staff. However, by and large the Program has remained true to its original aims, and its graduates have benefited from the emphasis on English.

From the Program's inception, it has been learner-centered, and many stated characteristics of the Program in articles by its instructors would suggest that it also has a focus on learner autonomy. The following is found in a paper describing the Program (Betts et al. 2002): "The following characteristics summarize the learner-centered principles of the program: 1. Goals and objectives are made explicit to the learner, 2. Learners are involved in actively communicating with each other and the teacher, 3. As well as learning language, learners are taught about the learning process through a focus on learning strategies, 4. Learners are in-

volved in making choices, and 5. Learners are involved in monitoring their own progress.” (p. 46). Particularly with 3, 4, and 5, learner autonomy is clearly prominent in the Program’s principles. That may be even truer today; the Program is very organic and ever changing. Two of the four NS staff in charge of the Program’s courses have become involved in a national learner development special interest group, and thus have become even more aware of learner development theory and practices. As this awareness grows, increasing emphasis can be placed on learner development in the Program’s courses. As mentioned above, sometimes teachers are uncomfortable with their new roles, but because of the knowledge and experience all of the NS staff bring to the Program, learner autonomy can be approached and implemented with confidence.

In the Program, students are put into one of two different groups, A and B, when they enter the department. Because they are together in either A or B class their first three years in the Program, this promotes a high degree of interpersonal familiarity. Each freshman class, A and B, has about 30 students, certainly preferable to the 40- to 80-student classes that are the norm for freshmen English courses. In their first year, they have a total of five classes a week with a single NS professor, spread out over Mondays, Tuesdays, and Thursdays. Having five classes with the same students enables the Program’s instructors to have a great deal of flexibility in curriculum planning. This is especially true as regards task-based projects that require many class hours to complete.

In their sophomore year, the classes are reduced to three a week; when possible, all three classes are taught by the same NS professor and on different days so as to spread out exposure to the language. Their junior and senior years (English Seminar I and II), there is a further reduction to one class a week, as pre-employment activities are of primary

concern to the students. Looking at the whole Program, the three factors of small class size, continuity of class members over the years, and high number of contact hours, likely contribute greatly to learner autonomy. In addition, although nonnative speaking staff have certainly proven successful at adopting learner autonomy practices, it may be that Japanese students are able to ease into a learner autonomy mode more easily with NS staff, because they usually have not had a NS teacher before, and thus have no preconceptions of how NS teachers conduct classes.

Motivation, Attitude, and Learning Styles and Strategies

Almost all Japanese speakers of English who have become fluent have done so with learning experiences outside the standard JHS/SHS/university curricula. Of course both kinds of motivation, extrinsic and intrinsic, can encourage the learner to become successful at a new activity, such as a foreign language, but intrinsic motivation is preferred as it is usually longer lasting because it comes from the learner him or herself. This is the basic tenet of self-determination theory. For an excellent explanation of this theory’s relevance to second language education, the reader is referred to Takagi (2003).

Along with motivation, it is necessary to have a favorable attitude toward learning the foreign language. This has been shown by Gardner (1985) and his associates, and is generally accepted by second language researchers. In the author’s experience, entering university students can be divided into three categories: those who have developed a negative attitude toward learning English due to the examination preparation system they have been herded through, those who have a positive attitude toward learning the language despite this system, and those students who are ambivalent. Fortunately, all students can develop a favorable attitude

toward learning English given the right conditions, and, considering the methods and materials of the Program's teachers, this can be said to be a goal of the Program. One researcher who looked into teachers' methods for increasing their students' motivation found that nine out of ten tried to carry out activities that reflected the students' preferences and interests (Sakui, 2002). Similarly, the teachers in the Program frequently receive feedback from the students regarding their evaluation of activities, including affective and proficiency outcomes.

Another reason for the desire to set up a learner development framework for the Program is the diversity of learning styles present in most groups of learners, even in a class that is considered relatively homogeneous such as a group of students that have entered the same department of a national university in Japan. Though the students come having studied English for the entrance examination in roughly the same ways, particularly as regards the memorization of vocabulary lists and grammar patterns, their natural learning styles have often never been tapped. This represents both an opportunity and a challenge for the teacher. It is an opportunity in that the student may have never even been told about learning styles, and thus becomes all the more eager to learn about them and find their particular styles. It is a challenge for exactly the same reason: being a totally new concept, learning styles have to be taught from the basic fundamentals onward, and may be viewed with skepticism by some Japanese learners. In fact, Seligman (1990) has gone so far as to state that Japanese learners have developed a sense of learned helplessness. If it is one thing that can be learned from adult Japanese who have attained fluency in English, it is that there is no single best way to learn the language, and each learner should search and experiment until they find that method (or, more commonly, combination of methods) that

works for them. It is best that they start as early as possible on this path of discovery.

In the experience of one teacher in Japan, a student who was writing in a learning log asked if it would be okay to draw pictures in it, as this helped reinforce the concepts for her (Murphey, 2003). This is a good example of how different people have different learning styles, and these styles need to be discovered, if the student is not already aware of his or her personal style, and fostered by the teacher. These styles are often contrasted in pairs, such as impulsive and reflective, extroverted and introverted, group strategy and individual strategy, etc.

By the same token, learning strategies need to be taught. Although this is true for any content area, perhaps it is most true for foreign languages. A foreign language represents the most complex of knowledge, and learning strategies become more important than ever. As with learning styles, these strategies may develop naturally in students, but more commonly they require instruction. Another characteristic they share with learning styles is that they are especially lacking in instruction in Japanese schools. Maybe the reason for this is that teachers want to maintain the role of dispenser of knowledge and don't want to divulge any strategies other than the one that they intend to use with their students. This gatekeeper role can be seen as a hurdle to learning throughout Japanese education, but perhaps in no other content area does it restrict acquisition of knowledge as much as it does with developing English fluency. This is due to the complexity of foreign languages, as discussed earlier.

Multiple Intelligences

Especially when the students are just starting out as freshmen in the Program, there is a timely opportunity to teach them a new way of learning such as that espoused by the learner development

approach that is completely different from the type of exam preparation study they have been enduring throughout their high school years. Advances in cognitive psychology, applied to education, show that by educating students about their learning processes, they can benefit. One important step is for them to assess their learning differences and special abilities. Multiple intelligences (MI) theory provides a useful background on which to conduct this evaluation. For those not familiar with MI theory, it was first put forth by Howard Gardner (1983) because he believed that the previous methods of assessing intelligence were too limited in scope, usually measuring math and language skills only but sometimes evaluating logic, too. He proposed seven intelligences initially, and added an eighth later, listed here under their formal names and also in everyday language:

1. Linguistic intelligence (word smart)
2. Logical-mathematical intelligence (number smart or logic smart)
3. Spatial intelligence (picture smart)
4. Bodily-kinesthetic intelligence (body smart, sports smart, or hand smart)
5. Musical intelligence (music smart)
6. Interpersonal intelligence (people smart)
7. Intrapersonal intelligence (self smart)
8. Naturalist intelligence (nature smart)

MI theory has found a warm welcome in Western educational settings. In some ways, this acceptance can be viewed as Western educators feeling let off the hook, because just about the time that MI came into popularity, educational challenges presented by some students, often labeled with terms such as Attention Deficit Disorder and Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, became more and more known to the public. MI theory allows all students to recognize that they are intelligent.

A good place to start with students is to simply ask them how they define intelligence. While a few

might mention math and language abilities, many more will likely point out aspects of intelligence that are usually not covered on traditional tests of knowledge. These mentions provide a convenient segueway to MI theory (Armstrong, 2000).

In about 20 minutes, students can quickly be taught the basics of MI theory and discover their own strengths among the eight intelligences by answering questions on a survey. To begin with, it helps to put on the board a diagram showing the eight commonly identified multiple intelligences, and one of the traditionally identified intelligences, Linguistic Intelligence, can be focused on. By asking, "How many of you can speak a language?", students will raise their hands, and the instructor can point out that they have some level of Linguistic Intelligence. As Armstrong (2000) points out, "steer clear of questions that might exclude lots of students, such as 'How many of you have read fifteen books in the past month?' This is a learning model not for deciding which exclusive group one is a member of, but for celebrating all of one's potential for learning." (p.32) The same kind of basic questions can lead the students to see that they all have all of the multiple intelligences, in differing amounts, and none of them are excluded from any of the intelligences. In addition, it may help to show examples of what Gardner calls "end states", that is, people who have developed some of the intelligences to high levels.

Finally, the students can answer a questionnaire that takes only about 20 minutes, showing them their MI strengths and weaknesses. There are usually not any real surprises here, but some students may be surprised by some of their results, perhaps with their second or third strongest intelligence as indicated by the questionnaire. The results of the MI questionnaire can be considered when designing curricula, but will likely become even more important when learner portfolios or other such auton-

my-laden activities are put into practice.

Self-study Plan and Learning Portfolio

The use of portfolios may be new to Japanese students, but several researchers in Japan have reported that the students view portfolios very favorably (Mineishi, 2002; Shimo, 2003). Shimo conducted a survey of her students, the results of which she believes point to the students' developing positive attitudes towards English learning as a consequence of making the portfolios. Not only this, but she also believes the portfolios resulted in the students participating more actively than they otherwise would have.

What is a portfolio? For most people outside education, it conjures up an image of an artist's collection. Indeed, that is the original meaning, but the word has been adopted by teachers to refer to a collection of a student's work. Portfolios enjoy favorable acceptance by students because of many reasons, but probably most of all because a portfolio represents their best work. In effect, they are being rewarded positively for the effort they expend on these best works, instead of traditional assessment which takes points away for each mistake they make on most if not all of the work they attempt.

In the Program, once the multiple intelligences self-assessment has been accomplished, the students are encouraged to design a self-study plan that takes advantage of their strongest intelligences. This self-study plan becomes the basis for a learning portfolio. According to Benson (2001), in order to start on the road of autonomy, the teacher has to begin by giving students control over one facet of their learning. The self-study plan and portfolio set that autonomous learning habit into motion.

Dozens of examples of self-study activities have been thought of and published by various instructors over the years, including Stephenson and Kohyama (2003). The instructor may wish to de-

lete some items from these lists for good reasons, including developmental appropriateness, but certainly, new ideas proposed by the learners themselves should be encouraged as well, and considered by all the students in the class when judged acceptable by the instructor.

The learning portfolio as used in the EW/EC classes can be modified from some of the characteristics listed above. It doesn't take anything away from it to include things that have not been produced by the students but are things which students may want to keep together with their self-study work such as background information on multiple intelligences theory and their MI self-assessment. These serve as useful reminders throughout their self-study of their particular MI strengths. Other items to include in the portfolio can include the students' reasons and goals for self-study. Stephenson and Kohyama found that these self-study plans, which they call language-learning projects, increased the motivation of many students to study English. When writing goals, the teacher should make it clear that the students need to be specific as to time spent each week on the self-study program. It is better to spread the study out among as many days as possible. Some students choose goals of regular, consistent study. Others may want to produce something, while some may desire to study regularly for a specific test, such as TOEIC or Eiken.

Other things to include in the portfolio are a time schedule for self study, a time log showing actual start and stop times for each self-study session, the one or two intelligences that the student is strongest in as identified by the self-assessment, career goals and how they relate to the self-study program, and similar items negotiated by the student and teacher. The teacher sits down with the students individually to talk about their self-study program, giving help in whatever ways necessary,

such as tweaking the main idea of the method to follow, asking for clarification on time goals, even providing materials such as books, CDs and videos if need be.

After one week, it is a good idea to sit with the students again, one by one, and look at what they have done in the past week on their self-study plan and portfolio. Some students may not be doing quite as much as the teacher would like, some students may actually be doing more than expected, and a few may wish to totally overhaul their self-study program, something which the teacher should encourage, because if the student is not satisfied with their self-study program they cannot be expected to be successful. Another item to check for is the time log; often students will neglect to complete this and need reminded.

Journals

One difficulty faced by most instructors of English at Japanese universities is the scarcity of classroom hours devoted to using the language, particularly when compared to foreign language curricula at most Western universities where it is not unusual to have a class every day from Monday to Friday, often supplemented by a lab class. As noted above, it is simply and utterly impossible to learn a foreign language having only one to three 90-minute classes a week, no matter what standard of achievement is utilized. Therefore, it is imperative that the English instructor in Japan set up out-of-class opportunities for the students to use English on a daily basis.

The author had implemented journals with students before, but starting with the 2003-4 academic year the daily journal became a yearlong feature of his first-year EW and third-year ES1 courses. Although there are various kinds of journals and logs that teachers may wish to have students write, such as action logs, learning logs, reflection jour-

nals, and dialogue journals, the journal used in the author's classes are primarily of the dialogue type. The main goal is to give each student an opportunity to use English every day of the week, which they would not normally have, and to get real, written English feedback from the instructor in a conversational manner. Correcting the students' writing, such as grammar, punctuation, and spelling mistakes, is not a function of doing the journals in these classes. The only time the students' writing is questioned is when meaning is not clear, as is the case with most dialogue. It may be surprising how rarely this needs to be done; the author can count on one hand the number of times he has had to clarify meaning. This is a truly great statistic, considering that each of the students has written anywhere from three to eight sentences per entry, an average of six times a week, for over 25 weeks.

Getting the students to think about and use English on a daily basis was a primary goal for starting the journals, but a secondary benefit has been the type of dialogue that develops. The teacher can adjust his or her English to suit the particular student. This kind of precision cannot be matched in most learning materials, and is of great benefit to the students.

The students are given very little in the way of requirements as regards their journal entries. The author tells them not to worry if they miss a day here and there; that happens in life. Sometimes they will be too tired or busy to write their daily entry. Sometimes they will be on the road, perhaps with their university club or circle, and the author realizes that these are hardly circumstances that are conducive to remembering one's daily journal, even if the student has prepared properly by taking their journal along. Rather, the author emphasizes consistency in effort. This lack of minimum requirements has largely worked well, and most students reach the author's expectations or exceed them,

even without them being articulated. Of course, when a student writes much more than his peers, he is not told so and is instead left to consider changing their output when he sees what kind of entries his peers are writing. They get this chance once a week when the journals are handed back. With the current schedule, the journals are collected on Thursdays, giving the author time on Friday, his research day with no classes, and the weekend, to respond to each entry. It typically takes about five hours a week to respond to the journals, because the author feels that, considering how much effort the students put into writing an entry, it is the least that he can do to respond in kind. As often as possible, journals are handed back on Mondays, and it is at this time that students can sneak a peek at their neighbors' journals to see how their output stacks up with their peers. Naturally, good friends occasionally swap journals to read their friend's entries (and perhaps my feedback), but this has been the exception rather than the rule in the author's observations.

Although no statistical analysis has been conducted on the students' journal entries, looking at some of their entries back when they began their journals in April of 2003, and comparing them with their entries now, in January of 2004, the differences are neither subtle nor striking, but are obvious nonetheless. As mentioned above, only a few students have needed to be asked to write more. In the beginning, their entries tend to reflect the rather sterile, overformal English that they have learned in the Japanese educational system, but over time they pick up much of the casual English that I use in my responses and incorporate it in their entries.

Extensive Reading

An extensive reading program's purpose is to build reading fluency and reading confidence. This is to be contrasted with intensive reading, which

refers to reading instruction as it typically is employed in language education curricula. With intensive reading, according to Waring (2000), "the main aim . . . is not to practice the reading skills, but to practice and learn the language (i.e. grammar and vocabulary) through reading." (p. 4). On the other hand, in extensive reading, according to Waring (2000):

1. The learner reads huge amounts of very simple text so that she can read smoothly, confidently and pleasurably. By reading a lot of text the learner will be practicing the vocabulary and grammar taught in other classes.
2. Most of the reading is done out of class.
3. The learner reads well within her current reading ability, so she can build reading speed, reading confidence and fluency.
4. Each learner reads different books from other learners.
5. The learner chooses the book, not the teacher.
6. The focus is on general comprehension and on developing reading fluency, and not directly on learning new language.
7. The learner reads a wide variety of things that interest her, such as mystery novels, poems, thrillers, detective stories, factual pieces on interesting topics, and simplified classics of English Literature like Robinson Crusoe, and Death of an Englishman.
8. Because the learner is reading a lot of text, the learner revisits the most important vocabulary and grammar time and time again, which will help to deepen her knowledge of it.
9. Usually the reading is not formally assessed, such as by language tests, but some level of comprehension must be checked. (pp. 6-7)

Both types, intensive and extensive, are not only beneficial, but necessary. Unfortunately, all too often extensive reading is not included in the cur-

riculum. This is usually because teachers in Japan are faced with either of two predicaments: (1) if they are in high school, they are forced to prepare students for university examinations, and extensive reading is not an activity that is viewed as helpful in those preparations, or (2) if they teach at a university, they only see each group of students once a week for ninety minutes, hardly enough time to spare some of it for an extensive reading program. This is the reality today, but in the future the situation is likely to change for the better.

The relationship between extensive reading and learner autonomy should be obvious, but perhaps the characteristic of extensive reading that most qualifies it as autonomous is the fact that learners choose their own reading material. The relationship to autonomy is not the only advantage of incorporating extensive reading in the curriculum, however. There are many other positive outcomes. According to Grabe (1991), "longer concentrated periods of silent reading build vocabulary and structural awareness, develop automaticity, enhance background knowledge, improve comprehension skills, and promote confidence and motivation." Goshi (2002) implemented an extensive reading program with one of his university classes, and he followed up with a questionnaire at the end. The students reported that their reading speed had increased, and this made it easier for them to understand what they were reading because it was smoother. In addition, because the texts were at or below their reading level, they spent very little time translating into their L1, Japanese. This confirms what Beck (1981) has stated: "If attention is more than occasionally focused on getting through the words during reading, too much processing capacity will be taken up with decoding and that will interfere with the higher level components of the reading process (i.e. constructing meaning)." Another finding from Goshi's questionnaire was that

when the students enjoyed what they were reading, their comprehension was better. This can be looked at from the opposite angle; if students are not enjoying what they are reading, they should not be forced to finish it, but instead should be allowed to switch books. This is what readers do in nonacademic environments, after all. If the students are not enjoying their reading time, it defeats the primary purpose of extensive reading.

Extensive reading is currently a primary feature of the Program's first-year curriculum, and recently has been adopted into the second-year curriculum as well. Perhaps in the future its use in the English Seminar portion of the Program should be considered.

Video Projects

Although the video projects are collaborative ventures for the students, they involve autonomous elements that might escape notice at first. There are several researchers who have refuted the idea that collaborative projects cannot involve autonomy. As Fried-Booth (1986) said, "Project work . . . provides one solution to the problem of learner autonomy, of making the learner responsible for his own learning. By its very nature, project work places the responsibility on the students, both as individuals and as members of a cooperative learning group. Autonomy becomes a fact of life." (p. 3).

Early in their study in the EW classes, the first-year students are given a video project to complete. Their second and third years they have more video projects. The first project is fairly structured in nature; the students are told to depict a family problem and given an exact target length in minutes. This family drama video project and all further video projects are done in groups, but despite this groupwork feature, the projects can be viewed as autonomous because the students are working independently of the teacher. In fact, research

has shown that there is a relationship between the development of group dynamics and learner autonomy (Dornyei and Murphey, 2003), and in an environment in which group dynamics are fertile, autonomy can also be expected to flower. When there is interaction between students, autonomy actually has a better chance of developing (Murphey, 2003; Bateson, 1994). Autonomy does not necessarily equate with independent learning by students.

Conclusion

Learner autonomy is predominant in the English Workshop/English Seminar Program because the instructors believe education does not stop at the campus gate or with the receiving of the diploma. It is necessary to prepare the students for lifelong learning, and the activities used throughout the Program do just that. Learners who are respected as individuals and given the chance to celebrate their strengths while improving their weaknesses have increased motivation to study English, and this is one of the goals on the way to the ultimate goal for any English course: improving the students' English.

Bibliography

- Armstrong, T. (2000). Multiple intelligences in the classroom. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Bateson, M. C. (1994). *Peripheral visions*. New York: Harper Collins.
- Beck, I. L. (1981). Reading problems and instructional practices. In R. Day and J. Bamford (Eds.) *Extensive reading in the second language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, U.K.: Longman.
- Betts et al (2002). Overview and philosophy of the English workshop/English seminar program of the Department of Communication Studies, College of Humanities, Ibaraki University, in *Studies in Communication: Bulletin of the College of Humanities*, 12, 45-70.
- Bloor, M. & Bloor, T. (1988). Syllabus negotiation: The basis of learner autonomy. In A. Brookes & P. Grundy (Eds.) *Individualization and autonomy in language learning*. *ELT Documents*, 131 (pp. 62-74). London: Modern English Publications and the British Council.
- Breen, M. P. & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 2, 89-112.
- Campbell, C. & Kryszewska, H. (1992). *Learner-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster.
- Dickinson, L. (1992). *Learner autonomy 2: Learner training for language learning*. Dublin: Authentik.
- Dornyei, D. and Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G. and Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Falout, J. (2002). Dropping Finchs' eggs: A reaction to "Projects for false beginners" presented by Andrew Finch & Hee-bon Finch. In A.S. Mackenzie & E. McCafferty (Eds.) *Developing Autonomy* (pp. 73-77). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Finch, A. (2002). Autonomy: Where are we? Where are we going? In A.S. Mackenzie & E. McCafferty (Eds.) *Developing Autonomy* (pp. 73-77). Tokyo: Japan Association for Lan-

- guage Teaching.
- Fried-Booth, D.L. (1986). Project work. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983) Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.
- Gardner, R. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation. London: Edward Arnold.
- Goshi, M. (2002) Reading instruction: Who teaches what? In A.S. Mackenzie & E. McCafferty (Eds.) *Developing Autonomy* (pp. 129-136). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 23, 3, 375-406.
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (Ed.) *Collaborative language learning and teaching* (pp. 37-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Legutke, M. & Thomas, H. (1991). Process and experience in the language classroom. Harlow: Longman.
- Mineishi, M. (2002). Daigaku eigo kyoiku ni okeru kyouju shudan toshite no potofolio ni kansuru kenkyu [A study on student-developed portfolios as an instructional tool for Japanese university EFL classrooms]. Hiroshima: Kisuisha.
- Murphey, T. (2003). Learning to surf: Structuring, negotiating, and owning autonomy. In A. Barfield & M. Nix (Eds.) *Learner and Teacher Autonomy in Japan 1: Autonomy You Ask!* (pp. 1-10). Tokyo: The Learner Development Special Interest Group of The Japan Association for Language Teaching.
- Nix, M. (2002). Towards an appropriate model of culture for developing learner autonomy. In A.S. Mackenzie & E. McCafferty (Eds.) *Developing Autonomy* (pp. 43-48). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Englewood Cliffs, New Jersey: Newbury House.
- Sakui, K. (2002). Motivation and autonomy. In A.S. Mackenzie & E. McCafferty (Eds.) *Developing Autonomy* (pp. 73-77). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Selegman, M. (1990). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.
- Shimo, E. (2003). Learners' perceptions of portfolio assessment and autonomous learning. In A. Barfield & M. Nix (Eds.) *Learner and Teacher Autonomy in Japan 1: Autonomy You Ask!* (pp. 175-186). Tokyo: The Learner Development Special Interest Group of The Japan Association for Language Teaching.
- Stephenson, J. and Kohyama, M. (2003). Tuning freshmen into autonomy through student-directed language learning projects. In A. Barfield & M. Nix (Eds.) *Learner and Teacher Autonomy in Japan 1: Autonomy You Ask!* (pp. 101-111). Tokyo: The Learner Development Special Interest Group of The Japan Association for Language Teaching.
- Stevick, E. (1980). *Teaching languages, a way and ways*. Boston: Heinle and Heinle.
- Takagi, A. (2003). Learner autonomy and motivation in a cooperative learning class. In A. Barfield & M. Nix (Eds.) *Learner and*

Teacher Autonomy in Japan 1:Autonomy
You Ask! (pp. 129-140). Tokyo: The Learn-
er Development Special Interest Group
of The Japan Association for Language
Teaching.

Waring, R. (2000). The 'why' and 'how' of using
graded readers. Oxford University Press.

Wenden, A.L. (1991) Learner strategies in language
learning. Englewood Cliffs, New Jersey:
Prentice Hall.

教養としての経済学教育に関する考察

Some Considerations on Education of Economics as Liberal Arts

中路 敬 (人文学部)

Takashi NAKAJI (College of Humanities)

【目 次】

I はじめに	1
II 講義の実践と統計資料の解析	2
i 開講方針と学生の反応	2
ii テキストの選定と活用	3
III アンケートに対する「評価」	3
IV むすびにかえて	5
【参考資料】平成14年度「日本経済論入門」 アンケート結果	7

I はじめに

本稿では、筆者の平成14年度前期開講科目「日本経済論入門」の講義の実践結果を踏まえ、教養科目としての経済学教育のあり方に関し考察を加えるものである。なお、本稿で用いられている統計データは本学大学教育研究開発センター（以下、センター）から提供されたアンケート結果に基づいているが、ここで表明されている見解・提言などは、筆者の個人的なものであり、いかなる組織・機関とも無関係であることをお断りしておきたい。したがって、本稿における叙述すべてに関し、一切の責任は筆者にある。

さて、しばしば指摘されてきたように、経済学に限らず、大学生の学力低下・学習意欲の低下が危機的状況にあるとされて久しい。こと経済学に限っていえば、「社会科学」の一分野であるにも拘わらず、経済理論（いわゆる近代経済学）の習得には偏微分・全微分や微分方程式、三次以上の行列・ベクトル解析といっ

た高等学校では学習しない数学の知識が必要とされる一方¹、歴史に対してもある程度の理解が必要である。と同時に、現代に生きているわれわれにとって、当然、経済学とは現代の問題に直結するものでなければならぬ。経済学の歴史を紐解くまでもなく、経済学とは常にその時代の問題との格闘、それをめぐる政策論争から生まれてきたものであるからである。

教養としての経済学の講義を実践するにあたって、教育者が直面する問題はまさにこの点にあるといつてよい。現代のことを理解するためには、ある程度歴史を振り返りつつ現代の出来事を理解する必要がある（ある研究者がその著作のタイトルに用いたように「歴史としての現代」という言い方も可能であろうか）、またその現実理解にも一定の理論に対する理解や統計データの理解なしには、十分なものとはいえないからである。理論的な枠組みの理解なしに現実に行き着くこと（＝“Hot” Issues）を理解することは、いわば、素手で熱い鍋に触れるようなものである。

もちろん、既存のテキスト的経済理論（近代経済学では、ミクロ経済学・マクロ経済学と分類して呼ばれている。他方、マルクス経済学では「経済原論」と呼ばれている）を理解すれば、現実を完全に理解できるわけではない。このことは、事情を一層複雑にしている。現実に対する洞察力は理論抜きでは得られることはないが、理論を会得したからといって、無条件に現実への理解力が深まるわけではないからである。経済学という学問分野の深さ・面白さはこの点にあり、同

¹ 詳細は別の機会に検討したいが、「経済学部」を持った全国の大学で学生の数学能力の低下が問題となっている。私立大学では経済学は「文系」科目であり、入試で数学が課されておらず、国立大でもせいぜいセンター試験レベルの数学しか習得していないのが現状といわざるを得ない。経済学部に入学者の経験では、経済学部生は、自然科学系の教養科目として「微積分学」と「線形代数」が事実上の必修科目であったと記憶している。むしろ、人文学部社会科学系は経済学部でないため、単純比較はできないであろうが、しかし、この点がまた事態を厄介なものとしている。

時にそれが経済学の limitations を指定するものである。

要するに、経済学とは単なる暗記科目ではなく、「何をどのように」認識し、また解釈するかという問題意識をもって取り組まれるべきものであり、したがって文系・理系の既存の分類枠組みを超えた総合的な学問であることは強調しておいてよい。将来社会人となる大学生が、教養として経済学を学ぶ意義はこの点にあるといえよう。

II 講義の実践と統計資料の解析

i 開講方針と学生の反応

本講義では、基本的に出席重視とした。まずもって、現実には起きている経済問題に対し関心を持って講義に臨んでももらわないと、たんなる事実の羅列の暗記になってしまうからである。しかしながら、受講生200余名の出席を確認するには講義開始後20分近くを浪費し、したがって講義内容が薄まる結果になった。また、身近な問題から経済への関心を喚起すべく、しばしば意図的に「脱線」をし、そこから本題へと結びつけるという講義スタイルをとった²。が、それが理解できなかった学生、とりわけ「ただの世間話」と捉えた学生にとっては、「説明がわかりにくい」「準備不足」と映ったようである（アンケート設問1選択肢④、設問2選択肢④参照）。

それと同時に、本来少人数教育であれば可能なはずであった討論や質疑応答の時間がまったく取れなかった。この点に関しては、学生アンケート設問3～5の結果に如実に反映されている。設問5では、シラバスどおりに進められたか否かで学生諸君の意見が二極分解している。言い換えれば、学生の理解を確認しながら

を進めるとシラバスどおりの進捗度が確保できず、シラバスの「公約」を実践すると学生の理解が犠牲にならざるをえない³（アンケート設問14も参照）。

また、筆者の方針として、板書を筆写する時間と説明を聞く時間とを分離するという講義スタイルもこの点に影響している⁴。筆者としては、黒板をノートに書き写す時間を「質疑応答」の時間に充てると学生に約束していたが、大教室であったことも影響してか、ほとんど質疑応答はなされなかった。設問4から読み取れるように、学生が主体的に参加できなかったという判断に傾斜している点は、大規模な受講生を抱える講義を持つがぎり、筆者もやむなしと判断せざるを得ない。この点はまた後に立ち返ることにしたい。

ii テキストの選定と活用

半期の教養科目として経済学を教えるにあたって、利便性の高い教科書は皆無に等しい。実際、ある程度の内容を期待すると相当な分量と価格になり（学生は価格の高い教科書を指定する講義を嫌う傾向にあるらしい）、また適度な薄さを求めると、講義内容との齟齬をきたす。

今回の講義でも、さしあたり教科書として一般向け啓蒙書を指定したが、内容の記述に学問上許容できない誤りがあったり、時代遅れになっていたりしたこともあって、講義での積極的活用はできず、あくまでも「参考書」あるいは「用語集」としての活用にとどまってしまった⁵。

センターが実施するアンケートに教科書の選定に関する項目がないのは、手落ちといわざるを得ない。現実問題として、テキストの有無が学生の教養科目の履修の基準となり、またその価格も履修の基準となるな

² このスタイルは、光栄にも、高校教員を目指すある学部学生から「将来、私が教員になったときに理想とするもの」と評価してもらった。一見関係のない話をしているようで、学生を惹きつけておいて、本題に持ってゆく手法をその学生は理想とするとのことである。この学生によれば、その学生の履修する教員免許関連科目の教官が「学生の立場に立て」と講義しながら、その教官自身がまったく学生の立場に立っていないことに不満を感じていると主張していた。

³ この点は、筆者の担当する講義に限ったことではなく、大学教育全体にかかわる問題である。すなわち、教育者としてなすべきとかがえる「大学生レベル」の講義と学生が期待する、あるいは要求している内容との乖離、レベルの食い違いの問題でもある。

⁴ ただし、この時間を分離するという講義スタイル自体は、設問1ならびに設問3に明らかなように、大半の学生から支持されているようである。実際、この方式を採用するに当たっては学生の挙手により意思決定をさせたが、大多数の賛成を得られた。時間を分離することによって、自ら反芻し理解を確認しながらノートをとることができる。筆者の学生時代の経験からしても、ただ写すだけの講義ノートでは、内容が理解できていないという講義が大学教育の現場では大半だからである。

⁵ この点に関しては、期末試験のときに筆者が学生に任意で答案用紙の裏面に書いてもらった講義についての感想・評価・意見文でも複数の学生から指摘された。

らば、この点に関し、教官へのフィードバックが必要であろう⁶。

なお、筆者は、教養科目として経済学を教えるのに最適な教科書が見つからないため、平成15年度以降、教科書の採用を見送り、講義中に参考文献としてさまざまな文献の指示を行うにとどめている⁷。

Ⅲ アンケートに対する「評価」

まず、多くの設問の選択肢に見られる「普通」という選択肢が何をもって普通とするのか、意味不明である。経済学に関する限りで、普通の内容、普通の理解、普通の板書の書き方、など存在し得ない、それがあるとしたら、善かれ悪しかれ多様性の上に成り立つ経済学という学問自体の崩壊を意味する⁸。画一的な基準で知識量や理解度・講義スタイルを評価することなど、ナンセンスであるといわざるを得ない。

次の問題点としては、シラバスのあり方である。本来シラバスはおおよその講義内容と成績評価の基準を明記するものであろう。しかしながら、経済という日々動いてゆくもの、あるいはいったん評価が確定しても後に簡単に覆されてしまうような学問分野においては、あらかじめ、講義内容をアナウンスすることは不可能に近い。したがって、「シラバスどおり」に講義が進まなかったと判断されてしまうのである（アンケート設問5参照）。シラバスどおりに講義を行うとすれば、少人数に限定して出欠を確認する時間を短縮し、かつ何の問題意識も持たずに、事実の羅列・理論の詰め込みを施すといった講義にならざるを得ない。また、少々驚くべきことに、筆者の講義のシラバスに関し、「まったく読まずに」受講している学生が24%もいる（アンケート設問14）。こういった学生は、いっ

たい何を基準に受講しているのか⁹。

次に設問4に関して、「学生が主体的に参加する機会があったかどうか」との設問であるが、少なくとも、大人数の講義では、本学の学生はそうした方がない。大講義室で、学生諸君に向かって議論や質問の有無を呼びかけてもまったく反応がないのが現状である。筆者の理想とする講義は、講義時間の半分近くを受講生との討論に割くというスタイルであるが、少なくとも現状を維持する限り不可能である。もっとも、本当に意欲のある学生は、レポートを出しその返却の際に議論を持ちかけてきたり、講義後に数名で質問にやってきましたりすることはある。が、「講義中」ではないことは事実である。

次に設問7に関して、筆者は、先にも述べたように学生の希望に沿う形で、出席重視により単位を認定することにした。このことの是非はさておき、筆者が単位を認定するに当たっての出席率のデータと大きく食い違っていることは見逃すことができない。

筆者のデータでは、期末試験を受けた学生総数189名のうち、出席率80%以上が95%、60%以上80%未満が4.5%、60%未満が0.5%（小数点第二位以下四捨五入）となっており、それぞれ90.9%、7.4%、1.1%とでているアンケート結果とはかなり食い違っている。その理由としては、アンケートが全数調査ではないことと、自らの出席率にかんし、学生自身の記憶が曖昧であることの二点が考えられる。学生は、「何回休んだか」を記憶していたとしても「何%出席したか」とは認識していないものである。無論、出席率の高い学生がアンケートのこの項目に答えないということは考えにくいので、後者の理由が強く働いているのであろう。ゆえに、学生に出席「率」を確認するアンケート

⁶ 千人単位で学生が受講する大規模な私立大学では、十分「元が取れる」ため、教官が自らの手でテキストを出版することが可能である。が、そのようなマスプロ教育の是非と教科書のあり方の問題は別問題である。

⁷ しかしながら、本学の図書館では筆者の掲げた文献が、必ずしも見つかることも限らないし、まして、学生が自主的にその本を手にとろうという意欲もあまり感じられない。正確なデータを持っているわけではないが、学生のうち多くが、卒業論文執筆に取り掛かるまで「文献を探す」ために図書館を利用しないまま過ごしてしまうと耳にしたことがある。

⁸ 近年、「経済学検定試験（Economics Record Examination, ERE）」がNPOによって実施されるようになったが、経済学博士を持っている筆者でさえ、満点を取る自信はない。この検定試験なるものの出題者の考える「経済学」は、制度化されてしまった浅薄な教科書の丸暗記・計算テクニックでしかなく、自発的に社会を見つめ、判断を下すツールとしての経済学ではない。まして、経済学の「古典」と向き合い、死んでしまった経済学者の言いたかったことを「会話」として読み取ることを研究の中心に据えている筆者にとって、制度化されたテキストはむしろ有害であるとさえ考える。本学の教養教育はどのような方向性を志向しているのであろうか。

⁹ 可能性として一つ考えられるのは、学生サークルが自主的に出版している「教養科目攻略マニュアル」なるものである。これは大学生協書籍部において販売されているが、これを見る限り、筆者の講義はほぼパーフェクトに近い評価であったと記憶している。しかしながら、このことは決して望ましいことではない。一部の学生の判断で、「おすすめ度」を評価すること自体、それを編纂した学生の意図はさておき、大学教育のあり方を歪めてしまう可能性がある。

は信憑性があまり高くなく、「回数」を尋ねるか、出席を確認している教官サイドからそのデータを集めるべきであろう。

次に設問8に関して、筆者自身の講義が「完璧」であると主張する気は毛頭ないが、そのつど最善を尽くして学生に接しているつもりである（学生からの意見があれば、改善すべく次期の講義に反映させている）。しかしながら、「良くない」と判断する学生—理想とする講義とは学生諸君それぞれなので、少なからずそう判断されても仕方あるまい—が、なぜ最後まで履修しているのか理解に苦しむ。そう判断するのなら、ほかの講義を履修すれば済む話であり、それでも取えて「我慢」してまで筆者の講義を履修しているとすれば、単に「単位」を揃えるためだけと思われる。言い換えれば、自発的に自らを高めるべく「教養」科目を履修しているわけではない学生が、少なからずいるということである。このような設問によって何を測ろうとしているのか、センターの意図を尋ねたいところである。もっとも、筆者の考える教養としての経済学とは各個人が自主的にどう社会を見つめるかということをテーマとしているので、全員に「満足」と評価されたとしても、いささか不気味ではあるが。

次に設問11に関して、学生の大半の賛同を得て、出席方法、レポート、成績評価方法などを策定したが、「普通」「不満足」という評価があることに対し、具体的にいかなる内容で不満なのか明らかではない。これでは、何をどのように次期の講義に反映させたらよいかわからない。

最後に設問12と13について、学生諸君に積極的な学習意欲があまりないことが読み取れるが、果たしてこれは個々の教官の責任のみに帰すことができるだろうか。むしろ、教養教育ひいては教育機関としての大学のあり方にかかわる根本問題であると筆者は考える。設問12に関しては、トータルでの学習時間を聞いているのか、毎週の平均的学習時間を尋ねているのか必ずしも明確ではない。この問題は措くとしても、「出

席重視」の講義にしてしまうと、自発的に学ぶことなく「出さえすればよい」という学生が増えてしまうことは否めない。が、出席をとらないとすると、ほぼ全員が期末試験に間に合う程度に出席するか、試験にノート持ち込みが可であろうと不可であろうと他人のノートの丸写し、もしくはコピー¹⁰で期末試験に臨む結果になるであろう。

IV むすびにかえて

少なくとも教養としての経済学という科目に関する限り、センターの行うアンケートは、必ずしも実態を十分に把握するものではないと筆者は考える。まして、どのようにその学生の意見を反映させたらよいのかが明確にはならない。学生から講義に対し評価を行うことには大いに賛成であるが、このような不完全なアンケートでは、権利のみを主張し、義務を果たさない学生が増える危険性もあろう。本来自己責任を旨とする大学のあり方が問われているのかもしれない。

大人数の履修生を抱える筆者の教養科目では、筆者の考える「対話」型の講義が不可能であることも否めない。これまで繰り返し指摘したように、自らの眼で社会を見る素地をはぐくむのが教養としての経済学のあり方であるとすれば、大人数マスプロ教育では限界があるからである。少人数教育が実現できれば、学生諸君の積極的な発言、講義への「参加」が可能になるはずである。その効果は、履修生の数から考えると小さいかもしれないが、個々の学生諸君にとっては、将来社会人として立つときに、まさに「教養」として、はかりしれないものになるであろう。

管見の限りで、「経済学」科目の履修学生数が、担当教官ごとに大きく偏る。実際、定員の半数にも満たないまま開講される講義もあると聞く。この事態を打開すべく、例年定員（この定め方も「教室の大きさ」という機械的なものが基準となっている点に問題が残るが、）のうちある一定割合に満たない教官に対しては、講義内容の見直しを求められるよう制度改正が必

¹⁰ 筆者は、学部生時代、筆者がすべて出た講義のノートを一度も講義にでなかった友人に貸したことがある。試験の結果は、4段階評価でその友人が「優」であり、筆者は「良」であった。確かに、筆者の勉強不足もあったかもしれないが、まったく講義に出ずにノートのコピーだけで「優」が取れてしまう大学の成績評価に疑問を持つようになった。また、試験直前に、講義ノートが丸ごと盗難に遭ってしまった経験もある。いったんノートのコピーが出回ると、次々にコピーされることも事実である。筆者のノート（当時から万年筆書きであったのでコピーの写りが良かったこともあって）見ず知らずの他人が、試験直前に筆者のノートのコピーを持っていることもあった。これらの苦い経験から、筆者は学生との相談の上、過半数の賛同が得られれば、出席重視のスタイルを採ることにしている。

要ではなかろうか。たびたび主張してきたように、教養としての経済学の「多様性」を否定するつもりはなく、むしろそれを推進すべきであると考え、しかし、意図的に単位認定を厳しくするなどの手段で、受講生の数を減らそうとする教官がいるとすれば、そのことを放置すること自体、大学としての自殺行為であり、学生の勉学意欲をそく結果になるといわざるを得ない。仮にそうでなくても、現状の受講希望者数の偏りは、放置しておいてよい問題ではないはずである。

また、本来、学部・学科ごとに持ち回りであったはずの月曜一限目の教養科目開講が、なぜか、筆者の所属する学科に固定されてしまっていると聞く（実際、筆者は赴任以降、隔年で月曜一限目の教養科目を担当している）。さらに、学科内でも、月曜一限目だけは担当したくない、と主張する教官がいる。これは明らかに講義負担の不平等といわざるを得ない。

一限目の講義は無条件に排除してしまう学生が少なからずいるという現状を考えると、学部・学科別の教官の講義負担の平等問題に加え¹¹、学生の履修機会の拡大という観点からも、全学レベルで教養カリキュラム全体のあり方の検討・見直しも必要となるであろう。

加えて、3年ほど前から、筆者の所属する学科の学生は、そこで開講される教養科目を履修してはならないというルールになっている。もちろん、教養というものは、広く身につけるべきであるから、自分の所属する学科の科目のみで教養単位をすべて履修してしまうことには問題がある。しかし、一切履修できないという制度にも問題があろう。主題別ゼミナール（主ゼミ）¹²や専門基礎科目を除けば、当該学科の学生は、自らの所属する学科の教官をほとんど知らず、ひいては、その科目に関してもほとんど知識を持たないまま、3年次に進級してしまうからである（卒論ゼミナール選択も非常にリスクの高いものとなる）。したがって、たとえば、（単位制が現状のまま存続すると仮定して）8単位までは認める、というように上限を設定するなどの改善策が必要であろう。そうすれば、たと

えば、経済学を学ぶことを希望して当該学科に入学してきた学生に、教養科目として経済学を履修してもらうことが可能になり、本格的に専門科目で経済学を学ぶのかどうかの意思決定の機会を与えることになるのではなかろうか。もちろん、このことは、教官サイドが明確な目的意識を持って講義を担当する限り、他学部・他学科の学生が「教養としての経済学」を履修しようとする事と、なんら相反するものではない。

【参考資料】

平成14年度「日本経済論入門」アンケート結果
 【CODE】K1413 【授業科目】経済学
 【担当教官】中路 敬（人文学部）【申告者数】203
 【回収数】175 【回収率】86.2%

1. この授業の説明は解りやすかったですか。

①大変解りやすい	=	120人	68.6%
②やや解りやすい	=	47人	26.9%
③普通	=	7人	4.0%
④やや解りにくい	=	1人	0.6%
⑤大変解りにくい	=	0人	0.0%
二重マーク／記入ミス	=	0人	0.0%
無記入	=	0人	0.0%
合計	=	175人	100.0%

2. この授業は良く準備されていましたか。

①大変良く準備されていた	=	72人	41.1%
②良く準備されていた	=	54人	30.9%
③普通	=	46人	26.3%
④やや準備不足	=	3人	1.7%
⑤準備不足	=	0人	0.0%
二重マーク／記入ミス	=	0人	0.0%
無記入	=	0人	0.0%
合計	=	175人	100.0%

3. 先生の話し方（あるいは指示の仕方）や板書に満足できましたか。

①大変満足	=	96人	54.9%
-------	---	-----	-------

¹¹ この問題には、学部・学科ごとの非常勤講師枠割り当て不平等の問題も絡む。しかし、本稿でそれに関し議論する余裕はない。

¹² 主ゼミに関し、2年ほど前から、当該学科では名簿順で機械的に担当教官を割り振り、学生が主体的に教官・講義内容を選べないようになってしまった。その結果、学科内でガイドラインを策定し、主ゼミの講義内容を統一したらどうかという意見が出てくることになる。しかし、学生の関心は多様であり、教官の学問に対する姿勢・テーマもまた多様である（そうあるべきであると信じる）。画一的な講義の開講は、ただでさえ学習意欲を失っている多くの学生に一層失望感を与える結果になると懸念される。

②やや満足	=	55人	31.4%
③普通	=	19人	10.9%
④やや不満	=	5人	2.9%
⑤全く不満	=	0人	0.0%
二重マーク／記入ミス	=	0人	0.0%
無記入	=	0人	0.0%
合計	=	175人	100.0%

4. この授業には発表・討論・作業等、学生が主体的に参加する機会がありましたか。

①大変満足	=	15人	8.6%
②やや満足	=	11人	6.3%
③普通	=	80人	45.7%
④やや不満	=	39人	22.3%
⑤全く不満	=	30人	17.1%
二重マーク／記入ミス	=	0人	0.0%
無記入	=	0人	0.0%
合計	=	175人	100.0%

5. この授業はシラバスどおりに進められましたか。

①大変満足	=	53人	30.3%
②やや満足	=	56人	32.0%
③普通	=	5人	2.9%
④やや不満	=	1人	0.6%
⑤全く不満	=	60人	34.3%
二重マーク／記入ミス	=	0人	0.0%
無記入	=	0人	0.0%
合計	=	175人	100.0%

6. この授業の進度は適度でしたか。

①ちょうど良い	=	146人	83.4%
②少し遅い	=	19人	10.9%
③少し早い	=	8人	4.6%
④かなり遅い	=	2人	1.1%
⑤かなり早い	=	0人	0.0%
二重マーク／記入ミス	=	0人	0.0%
無記入	=	0人	0.0%
合計	=	175人	100.0%

7. あなたの出席状況はどうでしたか？

①80%以上	=	159人	90.9%
②60%以上80%未満	=	13人	7.4%
③60%未満	=	2人	1.1%
二重マーク／記入ミス	=	0人	0.0%

無記入	=	1人	0.6%
合計	=	175人	100.0%

8. この授業を履修して、全体として良かったですか。

①大変良かった	=	134人	76.6%
②やや良かった	=	30人	17.1%
③普通	=	7人	4.0%
④やや良くなかった	=	2人	1.1%
⑤大変良くなかった	=	1人	0.6%
二重マーク／記入ミス	=	0人	0.0%
無記入	=	1人	0.6%
合計	=	175人	100.0%

9. あなたは授業内容を理解できたと思いますか。

①大変良く理解できた	=	57人	32.6%
②良く理解できた	=	67人	38.3%
③普通	=	47人	26.9%
④やや理解できなかった	=	2人	1.1%
⑤全く理解できなかった	=	0人	0.0%
二重マーク／記入ミス	=	0人	0.0%
無記入	=	2人	1.1%
合計	=	175人	100.0%

10. この授業を聞いて、この科目についての知識・教養や技能・技術が向上しましたか。

①大変向上した	=	47人	26.9%
②向上した	=	82人	46.9%
③やや向上した	=	41人	23.4%
④あまり向上しなかった	=	1人	0.6%
⑤全く向上しなかった	=	1人	0.6%
二重マーク／記入ミス	=	0人	0.0%
無記入	=	3人	1.7%
合計	=	172人	98.3%

11. この授業で、成績評価の方法（試験やレポートの内容や頻度、出席状況のチェック等）は適切だと思いますか。

①適切であった	=	113人	64.6%
②ほぼ適切であった	=	35人	20.0%
③普通	=	16人	9.1%
④やや不適切であった	=	3人	1.7%
⑤不適切であった	=	0人	0.0%
二重マーク／記入ミス	=	0人	0.0%
無記入	=	8人	4.6%

合計 = 175人 100.0%

12. この授業について予習・復習を行いましたか。

①2時間以上 = 9人 5.1%

②1～2時間 = 13人 7.4%

③30分～1時間 = 18人 10.3%

④30分以内 = 37人 21.1%

⑤行っていない = 86人 49.1%

二重マーク／記入ミス = 0人 0.0%

無記入 = 12人 6.9%

合計 = 175人 100.0%

13. あなたはこの授業をよく理解するためにどのような努力をしましたか（複数回答可）。

①先生に質問して理解した = 7人 4.4%

②参考書を買って調べた = 6人 3.8%

③図書館の本で調べた = 15人 9.5%

④ノートや配布資料をよく復習した = 60人 38.0%

⑤友達と話して理解するようにした = 13人 8.2%

⑥何もしなかった = 46人 29.1%

⑦その他 = 11人 7.0%

合計 = 158人 100.0%

14. この授業を受講する上で、シラバスは役に立ちましたか。

①大変役に立った = 36人 20.6%

②役に立った = 43人 24.6%

③あまり役に立たなかった = 15人 8.6%

④全く役に立たなかった = 2人 1.1%

⑤シラバスを読まなかった = 42人 24.0%

二重マーク／記入ミス = 0人 0.0%

無記入 = 37人 21.1%

合計 = 175人 100.0%

知識伝授型教育からアクティブ・ティーチングへー大学教養英語教育での試み

From Knowledge-Transfer Education to Active Teaching: A New Approach to General English Education at a Japanese University

福田 浩 子 (人文学部)

Hiroko FUKUDA (College of Humanities)

1. はじめに

「わが国の英語教育に関する実態と将来像の総合的研究」¹によると、大学生が最も改善を望むのは授業方法であるという。しかも、受けた授業に対する満足度では、聞く・話す、読解、作文・文法、総合のどれも「不満」が「満足」の2倍以上に上っている。授業がつまらないのは、主に「習いたいことが習えなかったから」(44.2%)と「教え方が良くなかったから」(38.6%)で、大学生があればよかったと思う授業は、「聞く力をつける授業」(67.8%)、「話す力をつける授業」(75.1%)であるという結果が出ている。

大学での英語教育の目的については、大学生60.1% (10,315名対象)、社会人78.3% (2,307名対象)が「コミュニケーション」であると答えているのに対して、大学の授業は読解が中心であり、しかも、大学の読解の授業内容は、英文和訳の授業が55.0%にも上っているという結果も出ている。

いわゆる英文和訳中心の授業は、文法訳読法 (Grammar Translation Method) と呼ばれる古典的教授法の典型的な方法であり、中世以来、時には「好ましくない教授法」の代名詞²のように使われながらも、現代まで続いているものである。

2. 20世紀後半の英語教育

英語教育は、20世紀の半ば以降、3つの段階を踏んできたといわれている。

田中(1997)³によると、第一段階は50年代から60年代中ごろまでで「英語を言語として教え・学ぶ」ということに注意が向けられた時代、第二段階は60年代の終わりから70年代の半ばまでで「学習者中心」(learner-centered) という視点が提出されたものの、

まだ教授法を模索していた時代、第三段階は、70年代の後半から80年代にかけてで、いわゆるコミュニケーション・アプローチ (Communicative Approach) の台頭した時代である。

第一段階を象徴するものは、構造言語学と行動主義を理論的裏づけとしたオーディオリンガル・アプローチ (Audiolingual Approach / Method)⁴であり、習慣形成のための反復練習 (ドリル) が重視された。この教授法は一世を風靡したが、やがて新しいパラダイムの登場で、構造言語学と行動心理学が衰退し、理論的支柱を失って、次の段階へと移っていった。

このパラダイム・シフトを起こしたのは、チョムスキーの変形生成文法とその言語観である。チョムスキー自身は、言語教育の問題には関心を示さなかったが、彼の提示した枠組みは、結果的に「言語は教えられるのか」という問いを提示することになった。

第二段階では、構造言語学は変形生成文法へ、行動心理学は認知心理学へと移行した。機械的学習 (mechanical learning) から意味学習 (meaningful learning) へとその中心が移っていき、さまざまな教授法⁵が模索され、提案された。

これら2つの段階は主にアメリカが中心であったのに対し、次の第三段階は、イギリスとヨーロッパを中心としたものであった。すなわち、コミュニケーション・アプローチ⁶の出現である。この段階では、言語行為論と社会言語学の知見が取り入れられた。Wilkins (1976) は、言語の構造より、機能に着目した具体的なシラバスの立て方を提案し、概念・機能シラバス (Notional-functional syllabuses) として、教材の執筆等に活用されるようになった。

このような段階を経て、現在もコミュニケーション・

アプローチの時代は続いているものの、その中で決定的な「教授法」が見つかったというわけではない。むしろ、Communicative Approach は Communicative Approaches^{vii}と複数形になって、さまざまな模索が続いていると考えられる。

3. 教育の大きな流れ

一方、教育の大きな流れは、知識伝授型からアクティブ・ティーチングへと変化している。アクティブ・ティーチングとは、リチャーズ (2000) によると、「教師が中心になって、学習の目標や内容を決め、それに沿った課題を生徒が達成していく指導法」で、「授業においていかに生徒により生産的に学習課題に取り組ませるかという教師の能力に焦点を当てるもの」である^{viii}。

この背景には、認知スタイルの研究が盛んになり、教育の見方もそれにつれて変化してきたことがある。

例えば Knowles (1982) は、学習スタイルを次の4つに分類した^{ix}。

1. 権威的学習スタイル
(Authority-oriented learning style)
2. 具体的学習スタイル
(Concrete learning style)
3. 分析的学習スタイル
(Analytical learning style)
4. 伝達の学習スタイル
(Communicative learning style)

1の権威的学習スタイルは、これまで日本で見られたような伝統的な教室になじむタイプの学習スタイルである。このような学習スタイルの学習者は、責任感があり、頼りがいがある。教師が権威ある人物であることを望み、明確な指導を求め、自分たちが今何をやっているかということを正確に順序だてて知りたいと考えているため、構造と順序だてた展開が必要である。その一方で、このスタイルの学習者は、共通の理解を築いていくような議論をすることは、あまり快く感じない。

2の具体的学習スタイルを持つ学習者は、直接的な価値を持つ情報に興味を持ち、情報を取り入れ、処理するのに能動的で直接的な方法を取りたがる。好奇心

が強く、自発的で危険を冒すこともいとわず、多様性やペースが常に変化することを好む。したがって決まりきった学習や文字を使った活動は好まず、むしろ言語的・視覚的経験を好む。楽しいのが好きで、学習に身体ごと取り組むのが好きなタイプである。

3の分析的学習スタイルの学習者は、自立的な学習者である。問題を解決したり、考え方を探求したり、原則を確立することを好む。このスタイルの学習者は、自分たちの力で追っていく機会が与えられるような新しい学習材料を論理的かつ組織的に提示されることを好み、真面目で、自ら努力するが、失敗すると傷つきやすい一面を持っているとされている。

4の伝達の学習スタイルの学習者は、学習に対して社会的アプローチを好む。つまり、個人的なフィードバックやインタラクションを必要とし、ディスカッションやグループ活動からよく学習する。このような学習者は民主的に運営される授業において力が出せるタイプだとされている。

また、個々の学習スタイルにおいて、学習者の間で異なるインタラクション・パターンがあることも明らかにされている。Good & Power (1976) は学習者のパターンを次のように分類した^x。

1. 依存的学生 (→権威的学習スタイル)
(Dependent students)
2. 課題志向的学生 (→具体的学習スタイル)
(Task-oriented students)
3. 幽霊学生 (→分析的学習スタイル)
(Phantom students)
4. 社交的学生 (→伝達の学習スタイル)
(Social students)
5. 孤立学生
(Isolated students)
6. 疎外学生
(Alienated students)

1の依存的学生は、教師や他の学生に頼ってしまうタイプで、教師の援助と指導が必要であり、頻繁に励まされたり援助されたりしなければ課題に対する集中力を保てない傾向がある。依存的学生が課題を完成させるには、支援体制や指導が必要で、自分の学習がうまくいっているのかどうか、もしうまくいっていない

のであれば、どのようにその問題を修復したらいいのか、言ってもらい必要がある。したがって大きなグループではうまく作業できない。このタイプは、Knowles (1982) の権威的学習スタイルとの関連が認められる。

2の課題志向の学生は、一般に高い能力を持ち、難しい課題を積極的に、しかも正確にやり遂げようとする。学校が好きで、教師の援助をほとんど必要としないが、自分で必要だと感じたときには、ためらわず援助を求めてくる。クラス運営にも協力的で、一般的に、規律上の問題は起こすことはない。このタイプは、Knowles (1982) の具体的学習スタイルと関連している。

3の幽霊学生は、一般に、よい学生で着実に課題に取り組むが、教室では目立たず、発言も自分からはほとんどしない。このタイプの学生は、授業や他の学生の邪魔をすることはないが、教師や他の学生は、彼らのことをあまり知ることができない。日本の大学には、優等生としてこのタイプの学生が結構存在しているのではないだろうか。このタイプは、Knowles (1982) の分析的学習スタイルとの関連が認められる。

4の社交的學生は、個人的なインタラクションに価値を置いているため、クラスの他の学生に教えたり、授業に参加することを楽しむが、この学生の答えが必ずしも正しいというわけではない。クラスメイトの人気はあるものの、学習への態度がクラスの運営上、問題を引き起こすことがあるので、教師には人気がない場合もある。つまり、おしゃべりが過ぎたり、自分が必要だと思うときに、ためらわずに教師や他の学生の援助を求めたりするので、授業の進行をとめてしまうこともあるからだ。このタイプは、Knowles (1982) の伝達的学習スタイルとの関連が認められる。

以上の4つのタイプは、4つの学習スタイルと関連付けることができるが、残りの2つは、クラスで行われる教育に対して否定的な態度をとるタイプであり、認知スタイルとの関連性は、通常あまり見られない。

5の孤立学生は授業におけるインタラクションから退いてしまい、身体は授業に出ていても授業に参加はしていない。いわば「ひきこもり」タイプである。

これに対して、6の疎外学生は、むしろ攻撃的な反応を示す。このタイプの学生が抱えている学習上の問

題は、実は教室内でのものではなく、個人的な問題に関係していることが多い。したがって、教師がどのように努力しても、なかなかこのような学生の問題は解決されにくい。

もちろん、ある学生を常に1つのカテゴリに当てはめられるというものではない。科目や課題、その場面によって、同じ学生が別の学習スタイルをとることもありうるし、またそのメンバーによってインタラクション・パターンを変えることもありうる。

しかし、クラスと一言でいっても、実際にはこのようにさまざまな学生が混在しているわけであり、それを承知の上で、クラス運営をしていかななくてはならないことになる。クラス運営が難しい所以である。

4. 言語教育をどうみるか—言語教育における教師の役割

では、教師はクラスにおいて何をすべきなのだろうか。

言語教育における教師の役割は、その教育観や言語観によってかなり違ってくるが、筆者は、教育^{x1} (education) とはラテン語の *edeūcere* 「e = 外へ、dūcere = 導く、引き出す」すなわち「学習者が本来持っているものを引き出すことである」^{xii}ととらえ、「教師とは teacher ではなく、facilitator である」と考えている。すなわち、「教師は植木のお世話係のようなものである。水を遣ったり、日当たりのいい場所へ移してあげたり、学習者の学習環境を整え、適度な刺激を与え、言語獲得や学習の助けとなる。成長し花を咲かせるのは学習者自身であり、また咲かせる花もさまざまである」という考え方である。

そして、外国語科目（この場合は英語）においては、「クラスとはバイリンガルなスピーチ・コミュニティであり、学びの場である」と考え、それを前提に授業を行っている。

この背景には、次のような考えがある。

1. チョムスキーの普遍文法仮説以降、脳の科学からも明らかになってきたように、人間は生得的に言語を獲得する装置を持っており、それによって母語を獲得する。第二言語もしくは外国語^{xiii}の能力を得るということは、その仕組みの上に成り立ち、いわゆ

る言語の文法を「獲得」する部分と、その言語の意味や概念、語用などを「学習」する部分とで成り立っている^{xiv}。

2. 日本人が目指すべきものはバランス・バイリンガル^{xv}であり、それぞれのアイデンティティと、母語である日本語の力^{xvi}という基盤を持ったうえで、必要なとき、必要なだけ英語（または別の外国語）を使えるようになることが目標だ。

1は言語の第二言語習得における立場であり、2は社会言語学的な立場である。

さらに、言語の学習は、母語である日本語にせよ、第二言語や外国語にせよ、生涯続くものであり、したがって、その学習方法を学ぶことが必要であると考え、言語は、自分のアイデンティティやおかれている社会的立場とともに、そのニーズも変化し、また能力も進歩したり、退歩したりするものだからである。

5. 授業展開例—英語ⅡTR(テキスト・リーディング)

では、このような背景の中で、実際にどのような授業が考えられるのであろうか。

一例として、茨城大学の教養教育で実施した英語ⅡTR(テキスト・リーディング)^{xvii}の授業を紹介したい。この授業は、2002年度の後期(全15回)に教育学部の1年生32名を対象に行ったものである。

この授業では、まずシラバスで「あらゆる人にとってコミュニケーションは大切である。前学期に学習したことを踏まえて、コミュニケーション関連のテキストと他の文献を読んでいく、『読む』とはどういうことか、『わかる』とはどういうことか、またそれを効果的に伝えるにはどうしたらいいか、体験してみよう。今学期は学生主体の授業となるので、各自十分準備をした上で積極的に参加すること」と授業概要を説明し、「教師の援助のもとに、英語および日本語^{xviii}を使用した双方向的なコミュニケーションの場において、コミュニケーションについて、実際のコミュニケーションを通じて学ぶ」ことを目指した。

具体的には、1年間一貫して同じ授業を取る学生が多いことから、授業を1年間の構成で前期、後期に分けて考え、前期は「英語の知識を実際に活かしていきけるための読み方のスキルを身につけること」を狙いと

し、後期は「前期に引き続いて、英語の知識を実際に活かしていきけるための読み方のスキルを身につけること(特に精読と多読)、また、前期にテキストで学んだコミュニケーションのしくみを踏まえ、実践してみることによってさらに理解を深める」ことを狙いとして、計画的に行った。

テキスト以外の文献は、いくつか候補を出し、学生が自らの判断で選んだ。その際、短くても難しいもの、長くても比較的理解しやすいもの、英和辞典で調べただけではわからない単語が含まれているものなどを候補として選び、より学生の気づきが得られるようにした。

発表は全員が必ず1回担当することとし、発表時間は質疑応答を含め1人10分程度、つまり3人なら30分、4人なら40分を持ち時間とすること、1つの文献につき複数の担当者でチームを組み、役割分担をして臨むこと、クラスで配るハンドアウトも用意することなどを、最初の授業で配布したシラバスに明記した。

実際の授業の流れは次のようなものである。

まず、第1回目の授業でこの授業の狙いと進め方を説明し、全員がペンネームと担当箇所を登録した。ペンネームは、発表者のよかったところ、また改善したほうがいいところを毎回書いてもらい、集めてフィードバックするためのものである。この際、フロアには、発表者が次回よりよい発表ができるように育ててあげようようなコメントをなるべく具体的に書くこと、と注意した。このコメントのフィードバックも、テーマであるコミュニケーションのとり方のひとつである。コメントを書くことは、予習を促し、発表をよく聴くことにもなり、また発表者の立場に立って聴いたり、書いたりすることもできるようになるので、効果があると思われる。

次に、第2回で読むことについてのガイダンスを行った。文献は、第3回から第8回までは前期のテキストであるKathlyn Gayの*Getting Your Message Across*^{xix}、第9回、第10回、第11回、第13回はアメリカのビジネス書から、第12回は学術書からそれぞれ1章を学生が選び、英語のさまざまな文体や書き方に触れると同時に、学術論文の読み方や取り組み方について日本語で説明し、各自の分野で英語の学術論文を読

んでいけるように基礎的な解説をした。また、担当者が複数であることから、スタディ・グループとしてどのようにお互いの理解を助け、支えあうかといった、コミュニケーション・スキルにも意識を向けさせた。

第3回から第13回までは、発表中心の授業で、発表者は前の週までに準備を終え、教官とアポイントメントを取り、打ち合わせやレジュメの印刷を行った。打ち合わせといっても、なるべく自分たちの力で自由にやってほしかったので、どうしてもわからなかったことなど、学生から相談のあった場合に限って行うようにした。

実際に授業をしていくと、回を重ねるごとに、学生のフィードバックを通じて、学生自身、深い読みこみと的確な情報の整理、完成度の高いプレゼンテーションを望み、またそのために努力をしていく様子が手に取るようにわかった。読んでいく文献も最初は大学の教養向けの教科書だったのが、第9回目以降は、レーガン元大統領のコミュニケーション・コンサルタントを務めた Myles Martel の実用書 *Before You Say a Word: The Executive Guide to Effective Communication*^{xx} から2章、John W. Osborne のビジネス書 *Talking Your Way to the Top*^{xi} から2章を選び、さらに Senko K. Maynard の学術書 *Japanese Communication: Language and Thought in Context*^{xii} からの1章を全員で読むなど、長さも難易度も後の回ほど上がっていく構成にしたにもかかわらず、より読みが深くなり、後半になるとお昼ご飯の時間になっても討論が盛り上がったまま終わらず、会議の時刻になったため無理やり終わらせた回もあったほど熱いものとなった。これは、それぞれが悪戦苦闘をして読んできているわけだが、「わかる」ということの楽しさを知り、それが自然に動機付けになったからだと思う。

第14回、第15回には、振り返りとまとめを行い、最後の授業では、毎回の授業内でのコメントと同じように、学生に私の授業に対してペンネームでコメントを書いてもらった。以上が、15回の授業の流れである。

次に、毎回の90分の授業の流れを紹介しよう。

まず最初に、前回のフィードバックということで、学生のコメントを発表する。そして、間違いの訂正や補足、また、理解を助ける別の文献のプリントな

どを配布し、説明を加える。この際に配った文献は、Dean C. Barnlund^{xiii}などのアメリカの文献であったり、日本語で書かれた日本の文献であったり、その時々の内容を重視して選択し、言語はあくまでも必要な情報を得るための手段であり、また背景知識は言語の理解をも助けるものであるということを意識させた。

次に発表者に進行を任せ、およそ40分ほどその日の発表とディスカッションを行う。発表が終わると、すぐにペンネームを使って発表に対するコメントの記入をしてもらい、最後に発表者自身に反省とアドバイスを話してもらう、というサイクルである。

最後に、評価は、発表（話すコミュニケーション）とレポート（書くコミュニケーション）を中心にを行い、レポート45%、発表40%、参加度・貢献度15%で行った。その結果、A⁺が28.1%、Aが31.3%、Bが15.6%、Cが3.1%、Dが0%、Eが18.8%という成績の分布となった。特筆すべきは、このEの学生たちが、決してできなかったからではなく、むしろできる学生が含まれていたことである。発表のほうでは、間違いなくA以上の評価になるであろうと思われた学生が数名、中途半端なものしか書けないので納得がいかない、今回は提出しないことにさせてほしいと申し出た。これは、他の授業では経験したことのないことであった。

さて、ここで第15回に書いてもらった授業についての学生のコメントのなかから、一部を紹介しよう。

「後期に行った授業スタイルは、中学高校と英語を受けて来ましたが、本当に初めてのものでした。“受けている”という感じよりも“自分でやっている”といった印象のほうが強かったです。開始時に、グループ発表をされると言われた時は、正直嫌だなあ…と思いました。そこにはやはり、“不安”と、“授業は受けているほうが楽だから”という甘い考えがあったからだと思います。ですが、今やり終えてみて、何とも言えない達成感と、けっこう楽しかったなあと思える自分がいる事に正直驚いています。（無記名）」（原文ママ）

「後期の授業に初めて出た時は、前期との違いにとまどってしまい、不安だらけでしたが、今まで中学・高校で受けてきた授業と違って『参加型』の授業は自分がやってこなければ（分からないまま）とり残されるし、頑張ってくれば多くの物が得られる授業だった

ので厳しい面もありましたが、おもしろかったです。途中からは教科書を飛び出して、様々な人の文章を読むことになり、これもまた初めての体験でした。周りの人たちの発表のレベルが上がるたびに、すごいなあと思いながら、刺激を受けることができました。“やればやった分だけ自分に帰ってくる”ことがよく分かった授業だったと思います。(無記名) (原文ママ)

「今回この授業を履修して大変よかったです。とても忙しかった分、それだけ自分のためになりました。英文を多く読めたことはもちろん実力になりましたが、それよりもその根底にある『学ぶということ』『わかるということ』を自分なりにすこしばかり理解できた気がします。Aki」(原文ママ)

「これが講義だと思った。うけている講義によっては、教官が、自分の知っていることを自分の言葉で、まるで自分に話しているかのように講義している。それはまるで、その人にとっては生徒は存在していないようにも感じるものだった。この講義はそのような意味では全く逆で、まず始めにいつも生徒が存在していることを前提に進められている。本当に基本的なことだが、それがよくできている為、より良いコミュニケーションが教官と生徒の間で取れていたと思う。そしてその事により、講義の度に、生徒、もちろん教官も、一緒にレベルアップしていているというのが、よく分かった。いとしのエリコ」(原文ママ)

「この英語のクラスは、大学の授業という枠を通り抜けて、みんなでコミュニケーションを学ぶ仲間みたいに感じています。このような集まりで一緒に学べたことがとてもうれしく思います。しまっち」(原文ママ)

このようなコメントから、「クラスとは、バイリンガルなスピーチ・コミュニティであり、学びの場である」という私のクラスに対する考え方、隠れたメッセージが伝わったと感じられ、お互いに有意義な1年間が過ごせたと実感した。

また、授業評価のアンケート¹⁰⁾では、「この授業には発表・討論・作業等、学生が主体的に参加する機会がありましたか」という質問に対しては、「非常に多かった」が91.7%、「やや多かった」が8.3%で全員が「多い」と答えており、「この授業について予習・復習を行いましたか」という質問には、「2時間以上」

が25.0%、「1～2時間」が25%、「30分～1時間」29%、「30分以内」が20.8%と、半数は1時間以上予習・復習を行い、「行っていない」という人は皆無であった。「あなたはこの授業をよく理解するためにどのような努力をしましたか」という質問には、「ノートや配布資料をよく復習した」が21.2%、「友達と話して理解するようにした」が21.2%、「図書館の本で調べた」が15.2%、「先生に質問して理解した」が9.1%という結果で、さまざまな学習スタイルで努力している様子が伺われた。

このように負荷のかかった授業であるにもかかわらず、出席率は「80%以上」が87.5%、「60%以上80%未満」が8.3%と高く、こうした努力の結果、「この授業を聞いて、この科目についての知識・教養や技能・技術が向上しましたか」という質問には「大変向上した」が25.0%、「向上した」が58.3%、「やや向上した」が16.7%と、全員が知識・技能が向上したことを認めている。

さらに「この授業を履修して、全体として良かったですか」という満足度を問う質問には「大変良かった」が70.8%、「やや良かった」が25.0%、「普通」が4.2%で、95.8%の学生が「良かった」と答えるに至った。

6. おわりに

このように、読解の授業といっても文法訳読法以外にもさまざまなやり方がある。

さまざまなタイプの学習者に対して、どのように授業を運営していくことができるのか、何が教えられ、何は教えられないのか、何を、どう「教える」のか。20世紀を経てきた私たちは、もはや後戻りはできない。その経験と研究成果を取り込みながら、試行錯誤していかなくてはならないのである。

酒井(2002)は、「二十世紀の物理学は、理論物理学と実験物理学の見事な融合によって、たくさんの発見をもたらした。(中略)言語学と脳科学の関係は、この物理学の関係とよく似ている。言語学は言語の法則に関する理論を提供し、脳科学は言語のシステムの仕組みを実験的に明らかにする。しかも、両者の関係は両方向になりうる。言語学の理論的予想が脳科学によって実証され、脳科学が見つけた言語の現象に、言

語学が説明を加える。こうなることが近い将来の理想である」と書いている。

言語学と脳科学によって人間の言語の仕組みが解明されていく中で、言語教育は、「獲得」と「学習」という2つの要素を踏まえ、「獲得」や「学習」のために有益な環境や刺激を与えていくことが、主流になっていくであろう。もはや、一方的に「教える」という知識伝授型の教育をよしとすることはできないのである。

さらに、言語教育においては、それが母語であろうと、外国語であろうと、言語を身につける仕組みを踏まえたうえで、広い視野にたって、その方法を考えていくべきである^{xv}。

酒井（2002）はまた、「『教育をそのものをいかにサイエンスの対象にするか』、という視点の転換が必要である」と述べているが、実際に、文部科学省は、「最新の脳神経科学や発達認知科学等の成果を活用し、人文・社会科学を含めた新たな視点から、人間の誕生から生涯に亘る全ての学習メカニズムに関する研究を推進するための計画等について検討する」^{xvi}目的で、2002年から「脳科学と教育」研究に関する検討会を立ち上げ、脳科学の研究成果を教育にいかに活用していくかという研究に着手している。

〈引用・参考文献リスト〉

東照二『バイリンガリズム』講談社現代新書 講談社、2000。

Barnlund, D. C. *Public and Private Self in Japan and the United State: Communicative Styles of Two Cultures*, Intercultural Press, 1975.

Brown, L. *The New Shorter Oxford English Dictionary*, Clarendon Press, Oxford, p.785, 1993.

Gay, Kathlyn, ラクトリン・井上久美編著。 *Getting Your Message Across*. 成美堂, 1994.

Good, T. L. and Power, C. "Designing successful classroom environments for different types of students." *Journal of Curriculum Studies* 8 : pp.1-16. 1976.

井上和子「日本語の言語感覚英語教育にも有用」『読売新聞』1991年25月12日朝刊 読売新聞社, 1991.

Knowles, L. *Teaching and Reading*. National Council

on Industrial Language Training, 1982.

小池生夫『わが国の英語教育に関する実態と将来像の総合的研究』（「職業人から見た英語教育に関する実態と将来像の総合的研究」別冊）文部省科学研究費補助研究（慶應義塾大学）英語教育実態調査研究会, 1990.

Martel, Myles. *Before You Say a Word: The Executive Guide to Effective Communication*. Prentice Hall, 1984.

Maynard, Senko K. *Japanese Communication: Language and Thought in Context*. University of Hawai'i Press, 1997.

文部科学省「『脳科学と教育』研究に関する検討会の開催について」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/gijyutu/003/kaisai/020301.htm 2002. 2004年1月7日.

文部科学省「『英語が使える日本人』育成のための行動計画（平成15年3月31日）」『報道発表一覧』http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/030318.htm 2003. 2003年5月6日.

長澤邦紘『コミュニケーション・アプローチとは何かその理論と展開』三友社出版, 1990.

Osborne, John W. *Talking Your Way to the Top*. Avant Books. Slawson Communications. 1990.

リチャーズ, C.J. & ロックハート, C.『英語教育のアクション・リサーチ』（新里眞男訳）研究社出版, 2000.

Richards, J.C. & Lockhart, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, 1994.

酒井邦嘉『言語の脳科学』中公新書 中央公論新社, 2002.

白畑知彦, 富田祐一, 村野井仁, 若林茂則『英語教育用語辞典』大修館書店, 2001.

鈴木佑治「第3章 言語とアイデンティティー」『コミュニケーションとしての英語教育論 英語教育パラダイム革命を目指して』アルク, pp.84~98, 1997.

田中美知太郎『ソクラテス』岩波新書 岩波書店, 1957.

田中茂範「序論 英語教育の現在」鈴木佑治, 吉田研作, 霜崎實, 田中茂範『コミュニケーションとしての

英語教育論：英語教育パラダイム革命を目指して』
アルク, pp. 8～19, 1997.
田崎清忠編『現代英語教授法総覧』大修館書店, 1995.

Wilkins, D. *Notional Syllabuses*. Oxford University Press, 1976.

ⁱ 小池 (1990), p. 42, p. 46, p. 84 参照.

ⁱⁱ 白畑, 富田, 村井, 若林 (2001), p. 129 参照.

ⁱⁱⁱ 以下, 田中 (1997) pp. 8～12 参照.

^{iv} 音声重視であることから, 日本では「オーラル・アプローチ」として知られている.

^v Silent Way, Communicative Language Learning, Suggestopedia, Total Physical Response などが知られている.

^{vi} Communicative Language Teaching と呼ばれる. 長澤 (1990) によると, Communicative にこめられている意味は, 「(1)実際の言語使用場面に強い, (2)言語形式がまちがっていてもとにかく通じる, (3) (対人的感情面も含めた上で) コミュニケーションを成立させうる」の3つだという. (p. 11).

^{vii} 筆者が初めて Communicative Approaches という複数形を耳にしたのは, 1995 年, 青山学院大学大学院における中田清一教授の講義であったが, 近年では, Richards, J.C. & Rodgers T. S. (2001) が, current communicative approaches として, Communicative Language Teaching, the Natural Approach, Cooperative Language Learning, Content-based Instruction, Task-Based Language Teaching を挙げ, これらを含めたものとして複数形を使っている.

^{viii} リチャーズ&ロックハート (2000), p. 115 参照. 新里眞男の訳注も参照.

^{ix} 以下, Richards, J.C. & Lockhart, C. (1994), p. 60 参照, リチャーズ&ロックハート (2000); pp. 64～65 参照.

^x 以下, Richards, J.C. & Lockhart, C. (1994), pp. 145-146 参照, リチャーズ&ロックハート (2000), p. 65 参照.

^{xi} 東洋における「教育」の語源は孟子の「君子三楽」の記述が最初であると言われているが, 孟子における正確な意味は不明である.

^{xii} Brown, L. (1993), p. 785 参照. 「引き出す」教育は今に始まったわけではない. その実践例として, 古くはソクラテスの産婆術などが知られる. ソクラテスは, 「ぼく自身は, まったく少しの智慧もない身であり, 自分の精神が生んだものでこれといって智慧者めいた発見などは, 何もないのだ. ところが, ぼくと交わりを結ぶものはというと, 当初のうちこそ全然の無智と見えるものもないではないが, やがてこの交わりが進むにつれて, 神の許しさえあれば, すべての者が, わが目にも他の目にも, 驚くばかりの進歩を遂げることは, 疑いないのだ. それがしかも, これは紛れもない事実なのだ, ついぞこれまで何ひとつとしてぼくから学んだというわけではなく, ただ自分だけで, 自分自身の許から, 数々の美事なものを発見し, 出産してのことなのだ. ただしそうは言っても, その際の取り上げは神の御業であり, ぼくもまた, それには微力を致しているのである」といったという. 田中美知太郎 (1957) pp. 55～56 参照.

^{xiii} 第二言語とは目標言語が周囲で使用されている場合, 外国語とは, 目標言語が周囲で使用されていない場合の呼び方である. 例えばアメリカで英語を学ぶのは第二言語としての英語であり, 日本で英語を学ぶのは外国語としてである.

^{xiv} 酒井 (2002) は, 「獲得と学習を脳の記憶システムから考えてみると, 文法の獲得は潜在記憶・手続的記憶に対応し, 意味の学習は顕在記憶・宣言的記憶に対応する. 霊長類には両方の記憶システムが備わっているが, 文法の獲得ができるのは人間に限られる」(p. 52) と述べている.

^{xv} 鈴木 (1997) は, バランス・バイリンガル (balanced bilingualism) を「個々の心理的状況により, 言語選択 (code switch) をする余裕を持つ. 相手に対して同等か優位に立つと判断した場合にこのような言語選択をすることがある」としている. P. 89 参照.

^{xvi} 2003 年に文部科学省が打ち出した「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画 (平成15年3月31日)」にも, 国語の力の重要性が明記されている. これはイギリスにおける Language Awareness が意識されているように思われる.

^{xvii} この授業は, 2003 年度の茨城大学推奨授業に選定された.

^{xviii} 英語教育に携わる人たちの多くは, クラスを目標言語である英語だけで運営することをよしとする立場をとっているが, 筆者はカミンズの二言語共有説 (Common Underlying Proficiency) すなわち, 2つの言語は独立したシステムではなく, その深層構造では共有されている, したがって二言語間のリテラシー・トランスファーはありうるという立場を支持し, クラス内での二言語の使用を肯定的に認めている. また, 井上 (1991) も, 母語として日本語を獲得したことは, 「日本語という形で言語能力が表に現れたこと」になり, 日本語の言語感覚は英語教育あるいは英語を学ぶのにも有用であると述べている. 日本の社会状況では, あくまでも加算的バイリンガル (additive bilingual) になることが英語教育の目標であり, 英語のモノリンガルを育てる言語シフト (language shift) が目標ではない. 現に, 英語で得た知識が英語でしか表現できないというのでは, 日本の社会で生きていくことはできない. このことは, 誰もが認めるところであろう.

^{xix} Gay, Kathryn, ラクトリン・井上久美編著. *Getting Your Message Across*. 成美堂, pp. 10～88, 1994.

^{xx} Martel, Myles. *Before You Say a Word: The Executive Guide to Effective Communication*. Prentice Hall, pp. 21-32, 1984.

^{xxi} Osborne, John W. *Talking Your Way to the Top*. Avant Books. Slawson Communications, pp. 7-15, pp. 31-38, 1990.

^{xxii} Maynard. Senko K. *Japanese Communication: Language and Thought in Context*. University of Hawai'i Press, pp. 211-215, 1997.

^{xxiii} アメリカのコミュニケーション学者, 配布したプリントは, *Public and Private Self in Japan and the United State: Communicative Styles of Two Cultures*, Intercultural Press, 1975, の一部 (pp. 106～109).

^{xxiv} 茨城大学大学教育研究開発センターが実施した.

^{xxv} 例えば, 田中 (1997) によると, Communicative Approach の発端は, 移民の教育対策の一環として動機付けられた方法論, すなわち, English for Specific Purposes (ESP) が, English for Academic Purpose (EAP) に応用されたのだという (p. 11 参照). 今までに提示されてきた教授法やアプローチはそのほとんどがアメリカやイギリスなどで考えられたものであり, 日本とは社会的状況やニーズも異なる. このような方法論を無批判に取り入れる段階は終わったと筆者は考える.

^{xxvi} 文部科学省 (2002) 参照.

General Education English Language Courses: The Integrated English Program at Ibaraki University 教養英語 茨城大学の総合英語

Robert J. Betts (College of Humanities)

ベッツ・ロバート・ジョセフ (人文学部)

Introduction

This paper is a brief examination of the issues involved in program design encountered by the developers of the Integrated English Program (IEP) at Ibaraki University. The IEP is an ongoing project that began in April of 2001 as an endeavor to improve the existing General Education English program within the university. The most important issue that had to be addressed by the reform committee for this project was: How can we take existing research in the field of English Language Teaching (ELT) and customize it to fit Japanese learners at our institution? Along with that important issue several smaller issues surfaced out of the development process of this English program reform effort. They are as follows: 1) Course content? What should we include in the content of each course? 2) Curriculum design? What kind of curriculum do we need to meet the needs of the learners? 2) Syllabus type? What kind syllabus do we need to improve our learners' English language skills?

Recent events within the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) have created a rather competitive battle for financial assistance among universities in Japan due to the Prime Minister Koizumi's announcement that higher educational institutions will become semi-private in the future and will no longer automatically receive funding as they have in the past. New guidelines require universities to apply for educational grants based on their development of new

programs. A rather distinctive method for forcing national universities to reform their English language programs, something private universities have been doing for quite sometime (Gossman & Cisar, 1999; Mills, Swain & Weschler, 1997). Even with such methods being utilized, many traditional universities are finding it difficult to reform their existing curriculum and create language-learning programs that meet the aims and objectives of MEXT (<http://www.mext.go.jp/english/koutou/index.htm>). Those same institutions recognize that with decreasing student populations throughout the nation, there is a definite need to provide programs that will attract students to their institution, allowing them to survive in the future.

Torikai (2000) reported that reforms first began taking place in 1991 when the then, Ministry of Education, removed many regulations that controlled the curriculum of national universities. By doing so, the Ministry of Education was in effect urging university curriculum designers to adjust their thinking to better accommodate their "customers," the students of the institution. Traditional methods for teaching English in many universities have focused on Grammar Translation approaches. These types of courses still exist in many universities (Torikai, 2000), but have slowly given way to a variety of new courses with diverse contents meant to better serve the needs of the learners. Ibaraki University includes English language courses with an assortment of content, inter-cultural communi-

cation, text reading, English communication, etc. Even though the title of each course may change in the future, for the most part the University will continue to offer similar courses under the English for Academic Purposes section of the Integrated English Program. In summary, currently there is a nationwide effort to revamp most of the English language programs at Japanese universities due to pressure from MEXT and the realization that future student populations are on the decline.

Key Terms

It is important for the understanding of this paper that the reader understand the key terms used in this document as the writer defines them. They are listed below:

1. Curriculum on the other hand “refers to the totality of content to be taught and aims to be realized within one school or educational system” (White, 1988, p. 4).
2. In Britain, syllabus “refers to the content or subject matter of an individual subject” (White, 1988, p. 4).
3. In the U.S.A., both the terms syllabus and curriculum are used interchangeably and generally have the same meaning? “in the British sense” for the definition of the term syllabus (White, 1988, p. 4).

For the purposes of this paper the writer will refer to the terms “curriculum” and “syllabus” as they are used in British educational circles. The author’s experience in Japan, has led him to believe that this is the most widely accepted reference to the two terms.

Curriculum Design

Richards (1990) and Brown (1995) are probably the two best-known names in the language-teaching field when it comes to writing about curriculum design. Any paper would be amiss if it did not men-

tion their work. Ultimately, both constructs presented by these researchers are the basis or foundation for curriculum design in ELT. Richards’ (1990) model of curriculum design presented the process in the following manner:

Needs analysis

Parameters, sources, and procedures

Goals and objectives

Behavioral objectives

Skills-based objectives

Content-based objectives

Proficiency scales

Syllabus design

Methodology

The role of the teacher

The role of the learners

Learning activities, tasks, and experiences

Instructional materials

Testing and evaluation (pp. 1-19).

Brown (1995) reiterated the basic steps as described in the brief outline above. These are the accepted “categories” for curriculum design as they are widely accepted in the language teaching and learning field today. Though there is one exception to the constructs presented by Richards and Brown, Graves (2000) discussed extensively the need for categories to conceptualize the content when designing a language program and is the basis for this writer making the decision to write the Course Descriptions (See Appendixes A, B, C, D, E) prior to formal curriculum structure development. Of course, designing the curriculum is one of the most important preliminary steps to program construction, restated by Kitao and Kitao (1997) in this way, “The curriculum is a statement of the goals of learning, the methods of learning, etc. The role of teachers is to help learners to learn. Teachers have to follow the curriculum and provide, make,

or choose materials. They may adapt, supplement, and elaborate on those materials and also monitor the progress and needs of the students and finally evaluate students." In this writer's opinion, curriculum construction has to be an ongoing creative process that must be adapted to fit the needs of all the program participants. Consequently, the final version of the curriculum in the Integrated English Program has not been finalized as of this date. Nonetheless, the basic guidelines for this curriculum project are presented in a subsequent section of this paper.

IEP Program Features

The following is a brief description of the Integrated English Program. It does not contain all of the details, as the development process is ongoing at this time. It will serve, however, to inform the reader of the basic principles from which the program was established in the beginning phases of creation. In line with White's (1988) description, "Curriculum theory encompasses philosophy and value systems; the main components of the curriculum: purposes, content, methodology, and evaluation; and the processes whereby curricula are developed, implemented and evaluated" (p. 19), the curriculum designers of the IEP began to shape the structure that would finally become the basic principles of the program.

The IEP directors had language teaching aims similar to the ones mentioned by Richards (1985): "for appreciation of foreign cultures, for reasons of higher education, for scientific and technological advancement," and "for international commerce, trade, and communication" (p. 4). However, one important aim that was discussed extensively was the character development as Japanese citizens and the international outlook the program developers would like to instill in learners who completed the program. Cates (1999) addressed this issue at

length and emphasized the importance of teaching English as an international language, not in a way that reflects the beliefs of English speaking cultures. This issue had to be resolved in fashion that was acceptable politically as well as socially? in line with the educational goals of Ibaraki University. As a result, the program developers decided to add one final aim, which is to have Japanese learners who can communicate in English in the workplace when they graduate from the University. This writer only mentions these aims because of the significant influence they wield in the creation of a program curriculum and course syllabi for the Integrated English Program. It addresses the first major issue discussed in the introduction of this paper, which is to develop a language program that is customized for our students at Ibaraki University. Hussin, Nooreiny and D'Cruz, (2001) said this about the program they were developing in Malaysia: "A language enrichment program should not be seen as separate from the school curriculum. Instead, it needs to complement and strengthen the development of language proficiency of students in schools."

Basic features are briefly stated in the following section, later in this paper each feature will be dealt with in detail and its implication for the Integrated English Program will be described.

1. Student placement ? students will be placed into five different levels based on their ability.
2. Built in motivational aspects ? the curriculum will make a concerted effort to motivate and maintain motivation in program participants throughout the curriculum.
3. The IEP will offer a variety of courses ? students will be able to choose between 4-skills Courses and English for General Academic Purposes after clearing Level 4 in the 4-Skills Courses.

4. Learner-Centered ? courses will be learner-centered rather than teacher-centered.
5. Self-study Center ? learners will have access to computers and materials to facilitate their learning autonomy outside the classroom.

Student placement.

One of the main structural elements that was implemented concerned the matter of providing various levels of courses. Program designers became aware that since various kinds of students enter the University from a variety of high schools it would be prudent to place students according to their ability. This would resolve one complaint by prior program participants that students who had low ability and students who had high ability were placed in the same class and this forced the instructor to teach in the "middle" which was too difficult for those with low ability, but not challenging enough for those with high ability. In this case, the use of the words "high" and "low" is relative. Mills, Swain and Weschler (1996) described a similar issue when designing a program for their university prior to developing a placement system: "The result was that in any given class, the teacher was faced with a dilemma: teach to the level of the more proficient students and the rest of the class would feel lost and frustrated; teach to the lower -level students, and the others would feel unchallenged and bored; teach to the middle, and nobody would be satisfied." As a result, the program design committee decided at the onset of the program to put students into various levels based on their ability. Establishing various levels for students of different ability is not a unique or untried idea. A thorough examination of many proficiency based programs through out the world will establish evidence that "student placement" is essential for a successful program. In order to properly do this it became obvious that some kind of proficiency measurement

tool had to be selected to divide learners consistently and fairly into the planned five levels of ability. Mills, Swain and Weschler (1996) said this about student testing and placement for their program:

In choosing to administer a test and place students by ability, there are advantages for both the teacher and the student. Most obviously, by knowing beforehand the approximate level of the class, the teacher can adjust the course to the particular students (rather than try to do the opposite, as is so often the case.) Perhaps first and foremost, the teacher can determine appropriate curricular goals for the class. Once this is done, the teacher can choose a suitable text in terms of content and level of difficulty.

Learners who enter Ibaraki University come from various types of high schools from all over Japan. It is only natural to assume ? by examining English entrance examination scores ? that learners entering the Integrated English Program would possess varying degrees of English language ability. Finally, the design committee ultimately selected a placement instrument for the program after several experiments with various instruments.

Built in motivational aspects.

IEP developers also wanted to include some motivational aspects in the overall curriculum and as part of the course syllabi: "characteristics of motivation-enhancing learning tasks, reminds us that curiosity, creativity, and higher order thinking are stimulated by relevant, authentic learning tasks of optimal difficulty and novelty for each student" (McCombs & Whisler, 1997, p. 75). The developers decided to conduct a "Motivation Seminar" at the beginning of each term in order to give learners an opportunity to think about their reasons for studying English and also give them the chance to select

learning goals for the term. Instructors in the program are also encouraged to provide learners' with activities other than textbook activities in the form of projects to maintain their motivation throughout the course. Hussin, Nooreiny and D'Cruz (2001) found this to be an important motivational factor in their program. "What is more important is that teachers realize that given an environment (in rural areas) where the English language input is limited and non-conducive to learning the target language, teachers need to find creative ways to teach the language and increase the student's motivation to learn the language and to eventually appreciate the language." Motivational factors in ELT are essential to a new program if it is to continue to meet the educational goals of any institution and certainly has not been ignored in the development of the IEP.

Types of courses.

In the Integrated English Program there are two types of courses offered. Learners are required to join a course where all 4-skills are practiced. Once a learner has completed Level 3, they are free to select from a limited number of English for General Academic Purposes (EAGP) courses with either a content-based syllabus, skills-based syllabus or task-based/project-based syllabus. Rabbini (2002) provided substantial evidence that Japanese learners preferred courses, which practice aural-oral skills. Learners had a strong aspiration to practice speaking skills with a hope they could build up their speaking self-confidence. However, the program designers also recognized that learners need some courses that aid them in developing reading and writing skills in a foreign language if they are to succeed academically in some fields of study. By providing EAGP courses, the curriculum developers accomplished the task of including an assorted number of courses to meet the many diverse needs

of the learners.

Learner-centered.

Nunan (1988) is one of the first researchers to thoroughly address the issue of the learner-centered classroom. It is no surprise that this has not been very popular in many universities in Japan (Torikai, 2000) Nunan (1988) described the basic difference between the learner-centered classroom and the teacher-centered classrooms. "A crucial difference between traditional and learner-centered curriculum development is that, in the latter, no decision is binding. This is particularly true of content selection and gradation. These will need to be modified during the course of programme delivery as the learners' skill develop, their self-awareness as learners grow and their perceived needs change" (p. 5).

Kitao and Kitao (1997) stated that the movement to change from the traditional teacher-centered classroom to the learner-centered classroom began as far back as 1970. Their premise toward this method being that all aspects of a language program must center on the learners' language learning not on the teachers being the central focus as they have been in the past. For these reasons, developing a learner-centered curriculum seemed to be most suitable approach for the new language program at Ibaraki University, which should focus on the learners and their needs.

Self-study center.

The next feature to be discussed here is the desire of the program developers to establish a self-study center similar to the Self-Access Center described by Gardner and Miller (1999). It was decided that this self-study component would involve a Computer Assisted Language Learning (CALL) laboratory as well as a special library of graded readers within the University Library. Both

the CALL lab and the reading room in the library are available to students during normal school hours. Two CALL labs were setup and computers were made available during specified times in the University Information Center. The main reason for establishing the self-study center was to get students in the habit of studying outside of class, not only for English class, but for other fields of study as well.

Materials.

The final feature to be discussed in this paper is one of the most difficult issues to resolve when designing language programs. What is the basis for selecting materials appropriate for program participants? Kitao and Kitao said this about teachers' reliance on materials:

Though students should be the center of instruction, in many cases, teachers and students rely on materials, and the materials become the center of instruction. Since many teachers are busy and do not have the time or inclination to prepare extra materials, textbooks and other commercially produced materials are very important in language instruction (Kitao and Kitao, 1997).

Program designers were also quite concerned about selecting materials and careful consideration was given to several different course books. Since the program has five levels the program designers wanted to select a group of texts in a series to accommodate different levels. As Kitao and Kitao (1997) said, "textbooks can and should allow for adaptation and improvisation" the program directors wanted to make sure that the textbooks selected were flexible enough to allow for the natural creativeness many instructors possess to be utilized effectively. Presently, this issue has not been entirely resolved. In the future, it is most likely that the

programs designers will develop their own materials.

Syllabus Design

Richards (1990) and Brown (1995) both agreed that when designing course syllabi it is important to consider the following types (or ways) of organizing the syllabi for foreign language programs. They both reported on the nature of generally accepted syllabus types in most foreign language program. They are as follows: structural, situational, topical, functional-notional, skills and tasks. Rabbini (2002) divided syllabi into "Product-oriented" and "Process-oriented" types. Product-oriented syllabi include the Structural Approach, the Situational Approach and the Notional/Functional Approach. Process-oriented syllabi are divided into Procedural/Task-Based Approaches, Learner-Led syllabi and the Proportional Approach to syllabus design. In any case, it is hard to argue with the construct that a syllabus must include both "subject matter and linguistic matter" (Richards, 1985, p. 20) in the contents. Course descriptions presented in this paper are a wide-ranging means of displaying what courses will encompass under the new program that comprise subject matter and linguistic matter, similar to how Richards (1985) describes a syllabus. As previously stated, Rabbini (2002) reported that MEXT requested syllabus designers to include the study of four skills equally. Reading, writing, speaking and listening ? not necessarily in that order ? need to be addressed equally in any syllabus that is designed with English for General Purposes courses in mind, courses offered by many liberal arts universities in Japan. For these reasons syllabus designers may find it appropriate to adopt "a task based strategy with a blend of approaches and emphasis on communicative learning" (Rabbini, 2002). The writer of this paper realizes this is a very brief summary of syllabus design and sev-

eral pages could be devoted to this issue, however, it is not the central issue of this paper and one step the program designers have not yet finalized as of this date. Graves (2000) explained the syllabus development process best in her book on curriculum design. She said this about designing syllabi:

This means that when deciding what to include in your syllabus, one component will, by its nature, include other components. For example, you cannot focus on topics without including vocabulary and probably some kind of situation or communicative function. You cannot focus on speaking without including listening. Genre will involve one or more of the four skills as well as sociolinguistic or sociopolitical skills. Some of the categories are, in effect, combinations of others. For example, competencies are a combination of situations, functions, and linguistic skills. Second, under the language section in the framework, the categories include both "what"-knowledge, and "how"-skills or activities. This means that when you think about the content of the course, you can think about both what students will learn and how they will learn it. For example, if your course is skills based, as in a writing course, the what and how are intertwined. You may conceptualize the content in terms of a "what"-types of writing they will learn, but learning how to produce those types of writing involves a how-the actual process of writing. If your course is task-based, the emphasis will be on "how," or students doing tasks together" (p. 43).

The original course syllabus for each level of the program was based on selected textbooks available and used in Japan at that time. This method for syllabus writing is suspect in many ways. First, it limits the texts to be used in the program. Secondly,

it makes the assumption that the syllabus from which the texts were written is appropriate for learners in the IEP. Graves (2000) stated that the syllabus must include components and categories that in effect include all aspects of language learning and teaching. One cannot exclude the other. So, in a sense that is what the writer has done with the course descriptions and has included all aspects of language learning and teaching as deemed appropriate for given levels in the Integrated English Program. Currently, the course syllabi are under review by the Curriculum Development Committee and are due to be revised this year, the original syllabi needed revision because they were purely more idealistic than practical. Applying the syllabus to classroom practice was not as easy as the original writers anticipated ? one of which is the writer of this paper ? and several adjustments had to be made in the second term of the program. As of now, members of the design committee with the aim of making them more unified are rewriting the course syllabi at the same time as the course descriptions are being revised.

Course Descriptions

Course descriptions were written with the tolerant knowledge that different teachers have different views on how language should be taught. Some teachers may have "a structural view, the view that language is a system of structurally related elements for the coding of meaning" (Richards, 1985, p.18). Other instructors may have "a functional view ? the view that language is a vehicle for the expression of meaning" (Richards, 1985, p.18). And then again others may have "an interactional view. It sees language as a vehicle for the realization of interpersonal relations and for the performance of social transactions between individuals" (Richards, 1985, p.18). In an extensive program designed to accommodate approximately 1500 students and

some 40 teachers, it became obvious that even though the aims and goals must be universal in nature, some degree of flexibility must be tolerated in order to acclimatize different teaching styles within the content of the courses. By writing the course descriptions at the initial stages of development, this writer was endeavoring to allow such flexibility to exist in the IEP. Writing the course descriptions prior to the formal writing of the curriculum or syllabi, may by some ELT experts seem to be unusual, because of the overwhelming research to the contrary (Richards, 1990, Brown, 1995). However, it is the contention of this writer that the distinctive situation of program development found at many universities in Japan throws overwhelming weight in favor of writing course descriptions for the practical reason of: 1) assistance in material selection, 2) establishing guidelines for teachers, 3) providing clear aims for teachers and learners. Graves' (2000, pp. 52-53) chart was the basis for the course descriptions being written as they are in this document (See Appendix A, B, C, D, E). For the time being, the course descriptors will serve as the guidelines for instructors in Integrated English Program. Later this year, a formal course syllabus will be developed and presented in the next IEP Report due out this year.

Conclusion

As in any reform project, the process or steps taken to develop the program are not nearly important as the end result. This project typifies this statement in many ways. The primary issue in this case was how can the project take the existing research concerning curriculum and syllabus design in ELT and customize it to meet the needs of the institution, teachers and learners at Ibaraki University. White (1988) said, "ELT experts, as participants in curriculum educational issues which they have to face will not be found within applied

linguistics theory and research. ELT [English Language Teaching] has begun to look to education as a source of new theories and procedures, particularly in matters of developing and implementing innovations in content and methodology" (p. 21). The work this writer has done alongside his colleagues has led him to the conclusion that there are no standard methods or templates for developing English language programs within Japanese universities. Program designers need to examine existing research, take what can be used or is appropriate for their situation and discard what does not apply. Perhaps this suggestion is the only solution to the demands of reform at universities here in Japan.

Need for Further Studies

Obviously, the current program is by no means complete. Presently, there are three issues that need to be reexamined in light of information gathered as the program has been implemented at Ibaraki University. Two of them are syllabus issues and the third is an administrative issue.

One issue came out of the teachers' informal reports collected weekly by Level Supervisors. These reports revealed that students need some strategy instruction in order to complete classroom and homework tasks. Learning strategies need to be taught briefly in the first term of the program to prepare learners for class activities. Learning strategies are also important because they prepare students to learn outside the classroom.

Another issue that needs some thought is the finalization of a formal syllabus for each level and for each term. One that is generic enough to allow some flexibility, but one that an instructor with limited experience could follow easily.

The final issue that needs to be considered for the success of the program is an extensive teacher-training program for program instructors. Teachers come from various educational backgrounds

and teaching experience, it is essential that every one teaching in IEP courses have some degree of similar training so that learners will be exposed to consistent teaching methods. Hopefully, future program design plans will address all of these concerns.

Acknowledgement

The writer would like to especially thank the Integrated English Program developers:

Hiroko Fukuda, Michiyo Hirano, Yumiko Koizumi, Takaaki Kumazawa, Noriko Nagai, Ph.D., Takayuki Nakanishi, Kunio Nishiyama, Ph.D., Masao Okazaki, Ph.D., Taiko Tsuchihira, and Naoaki Wada, Ph.D.

References

- Betts, R., Fukuda, H., Hirano, M., Koizumi, Y., Kumazawa, T., Nagai, N., Nakanishi, T., Nishiyama, K., Okazaki, M., Tsuchihira, T. & Wada, N. (2003). 2003 Ibaraki University Integrated English Program. Mito, Ibaraki, Japan: Ibaraki University Educational Research Center Publication.
- Brown, J. D. (1995). The elements of language curriculum: A systematic approach to program development. Boston: Heinle and Heinle Publishers, Thompson Publishing.
- Cates, K. A. (1999). Teaching English for world citizenship: Key content areas. The Language Teacher Online. Retrieved December 22, 2003 from the World Wide Web: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/99/feb/cates.html>
- Gardner, D. and Miller, L. (1999). Establishing self-access: From theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gossman, D. & Cisar, L. (1997). Renovating required English classes at Kanto Gakuen University. The Language Teacher Online. Retrieved December 22, 2003 from the World Wide Web: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/mar/goscisar.html>
- Graves, K. (2000). Designing language courses: A guide for teachers. Boston: Heinle and Heinle, Thomson Publishing.
- Hussin, S., Maarof, N., & D'Cruz, J. V. (2001). Sustaining an interest in learning English and increasing the motivation to learn English: An enrichment program. The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 5. Retrieved December 22, 2003 from the World Wide Web: <http://iteslj.org/Techniques/Hussin-Motivation/>
- Kitao and Kitao, K. & Kitao and Kitao, K. S. (1997) Selecting and developing teaching/learning materials. The Internet TESL Journal, Vol. IV, No. 4. Retrieved December 22, 2003 from the World Wide Web: <http://iteslj.org/Articles/Kitao and Kitao-Materials.html>
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. The Internet TESL Journal, Vol. III, No. 12. Retrieved December 22, 2003 from the World Wide Web: <http://iteslj.org/Articles/Lessard Clouston-Strategy.html>
- Littlewood, W. (1981). Communicative language teaching: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCombs, B. L. & Whisler, J.S. (1997). The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and

achievement. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Appendix A

Course Descriptions

Integrated English Program 2003

Mills, A., Swain, L. & Weschler, R. (1996). The implementation of a first year English placement system. The Internet TESL Journal, Vol. II, No. 11. Retrieved December 22, 2003 from the World Wide Web: <http://iteslj.org/Articles/Mills-Placement.html>

Nunan, D. (1988). The learner-centered curriculum. Cambridge: Cambridge University Press.

Rabbini, R. (2002). An introduction to syllabus design and evaluation. The Internet TESL Journal, Vol. VIII, No. 5. Retrieved December 22, 2003 from the World Wide Web: <http://iteslj.org/Articles/Rabbini-Syllabus.html>

Richards, J. C. (1990). The language teaching matrix. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (1985). The context of language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Torikai, K. (2000). English language education in Japan: Past, present and future. The Language Teacher Online. Retrieved December 22, 2003 from the World Wide Web: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/00/jul/torikai.html>.

White, R. V. (1988). The ELT curriculum: Design, innovation and management. Oxford: Blackwell Publishing.

1. English 100 (Level 1) Basic

1.1. Language Focus

1.1.1. Situations

Each instructor based on the course book, needs of the learners, language suitability and communicative goals of the instructor and IEP directors will select topics and themes.

1.1.2. Communicative functions

Greeting people, introducing themselves, family members and friends. Giving simple directions, asking and answering simple questions. Grasping simple agreement and disagreement (yes or no). Asking about unfamiliar places and objects. Giving limited information about themselves, country and culture. Describing daily activities, likes and dislikes.

1.1.3. Content

Learners will be able to read and answer short comprehension questions related to social or cultural aspects of English speaking countries taken from course textbooks, newspapers and magazines appropriate for their level of proficiency.

1.2. Linguistic skills

1.2.1. Grammar (Not intended to be a comprehensive or a restrictive list.)

Adjective position: The teacher is really nice. Adverbial time phrases: It's 10 o'clock. Adverbs of frequency: never, sometimes, usually, always, seldom, often/ Adverbs/ Adjectives; quick, quickly, good, well/ Articles: a/an some/the. Be and feel + adjective/ Be going to + verb, Can for ability/ Can: affirmative and negative statements/ Clari-

fication questions: What's this? Conjunction so/ Contractions: I'm, I'd, isn't, aren't, can't/ Coordinating conjunctions: but, and/ Count and non-count nouns/ Definite and indefinite articles/

Demonstrative pronouns/ Descriptive adjectives for occupations/ Future with be going to/ Have + noun/ feel + adjective/ Imperatives; affirmative/negative/Indefinite pronoun: one/ Infinitive of purpose/ Irregular past tense/

Numbers 1-100/ Object pronouns: verb + to + verb; would/ Ordinal numbers/

Past participles/ Past simple/ Past tense; be: statements; yes/no questions; with short answers/ Placement of adjectives before nouns/ Plural nouns/Possessive pronouns: That's Maggie's. Possessives: singular, plural/ Possessive adjectives/ Prepositions of location/ Prepositions with work: for, in, at/ Prepositions: across from and next to, on the corner, between, under/

Prepositions: at, in/ Prepositions: in or on + street, city, state, country, near + place/ Present continuous for the future/ Present continuous: I am taking a break. affirmative and negative statements; yes/no questions and short answers; questions with what/ Present perfect: ever, never/ Present simple - irregular and regular/ Present tense be/ Questions and answers with do and does/ Questions with What + do/ Questions with who/ Questions with: who, what, and where/ Questions: Why--? Regular past tense/ Sense verbs: smell, taste, and look/ Simple past; affirmative and negative statements; yes/no questions; questions with what/ Simple present statements with: regular and irregular verbs/ Simple present: questions with how much and how many/ Simple requests and offers/

Subject pronouns/ Suggestions with: Let's/ Time expressions: last night, yesterday, morning/ Who-questions with do/ Would like - Adverbs of frequency: never, sometimes, usually, always, seldom, often in the simple past.

1.2.2.Pronunciation

Learners will be able to pronounce English words in way coherent to their classmates and instructors. They will also have the limited ability to employ stress, rhythm and intonation appropriately when speaking English. Native English speakers familiar with non-native speakers speech should be able to understand these learners.

1.2.3.Vocabulary

Learners will actively be able to use all of the vocabulary and phrases necessary to complete the language tasks and functions taught at this level.

1.3. Four skills

1.3.1.Speaking

Learners will be able to enunciate English words at the short sentence level in way that listeners will be able to comprehend their communicative purpose.

1.3.2.Listening

Learners will be able to understand other learners of similar proficiency easily and will be able to understand a native speaker using careful speech.

1.3.3.Reading

Learners will be able to read at the one short paragraph level. Read short simple paragraphs silently and find the topic sentence or the main idea of the paragraph.

1.3.4.Writing

Learners will be able to write simple subject/ verb/object sentences. Learners will be able

to write and spell all the words necessary to complete language tasks and functions taught at this level.

1.4. Genre

Learners will recognize spoken and written discourse in the following social context: Short explanations and instructions in the classroom, short utterances and limited conversations by learners of similar proficiency. Learners will be able to recognize commonly used gestures by native speakers of English.

1.5. Communication Focus

1.5.1. Communication Strategies

Learners will be able to utilize the following communication strategies: Guessing ? speculate or predict the outcome of a learning situation. Mime ? use body language or hand signals to communicate. Appeal for assistance ? ask for or find from resources the desired language to complete their communicative purpose.

1.5.2. Conversation Strategies

Learners will be able to utilize the following conversation strategies: Begin and end a conversation. Use simple one-word rejoinders. Ask a limited number of follow-up questions.

1.5.3. Paralinguistic Strategies

Learners will be able to understand and make use of a limited number of "meaningful sounds" commonly used by native speakers of English.

1.6. Social Context Focus

1.6.1. Sociolinguistic Skills

Learners at this level will be able to distinguish between formal and informal language for a particular situation. They will also be able to select the appropriate behavior suitable for the each situation. At this level the course materials, instructors and IEP directors will characterize these situations.

1.6.2. Sociocultural skills

Learners at this level will have familiarity with their own cultural aspects of identity, values, norms, and customs. They will have an awareness of the cultural aspects of the international English speaking community that will allow them to select suitable language in a social context.

1.6.3. Sociopolitical skills

Learners will have a limited familiarity with the critical thinking process that will allow them to participate in any learning and social communities they find themselves in and accommodate their behavior accordingly.

1.7. Learning and Learner Focus

1.7.1. Affective goals ? learners' attitudes.

Instructors will be encouraged to promote a positive attitude toward foreign language learning in order to develop similar attitudes in program learners.

1.7.2. Interpersonal skills.

Learners at this level will develop social relationships with classmates and teachers through classroom utterances at a volume that portrays interaction.

1.7.3. Learning strategies.

Instructors at this level will support learners in developing learning strategies unique to each individual learner through classroom teaching and personal counseling. Learners will be asked to select skill based learning strategies focused on their individual learning goals. Instructors will request learners to establish learning goals at the beginning of each term and will conduct an informal follow-up at the end of the term to assess learner goal achievement.

Appendix B

2. English 200 (Level 2) Beginner

2.1. Language Focus

2.1.1. Situations

Each instructor based on the course book, needs of the learners, language suitability and communicative goals of the instructor and IEP directors will select topics and themes.

2.1.2. Communicative functions

Eliciting information by asking and answering simple questions. Asking and giving personal information, talking about family, describing people's appearance, describing a typical day, talking about weekly routines, talking about a part time job, talking about spare time activities. Participating in a dialog on personal and familiar topics. Giving more complete directions or instructions than in Level 100 courses. Making, accepting and refusing invitations, arranging meeting places and times, talking about buying habits, talking about vacations, talking about past life events, giving limited advice, describing health habits, talking about future plans, making predictions, limited ability in agreeing and disagreeing with someone.

2.1.3. Content

Learners will be able to read and answer short comprehension questions related to social or cultural aspects of English speaking countries taken from course textbooks, newspapers and magazines appropriate for their level of proficiency.

2.2. Linguistic skills

2.2.1. Grammar: (Not intended to be a comprehensive or a restrictive list.)

Adverbial clauses with when/ Adverbs and adjectives; conjunctions: and, but, however,

and though; modal verbs can and should/ Adverbs of degree + adjectives/ Adverbs of frequency: always, almost always, usually, often, sometimes, seldom, hardly ever, almost never, never; questions with how: how often, how much time, how long, how well, how good; short answers/ Affirmative and negative statements and questions with will/ Can and should/ Comparative and superlative adjectives: big, bigger, biggest, good, better, best/ Comparative and superlative of adjectives; questions with how: how far, how big, how high, how deep, how long, how hot, and how cold/

Compound sentences with and and but/ Conditional: If I were a princess, I'd live in a castle. I might go to San Francisco. Degrees of probability/ Demonstratives: this, that, these, those; one and ones; Describing changes with the present tense, the comparative, the past tense, and the present perfect; verb + infinitive/ Descriptive adjectives for objects and people/ Future intentions: going to and will/ Future with present continuous and be going to; messages with tell and ask/ Go + verb + ing/ Going to and will for future plans/ Have (got) to, should, must/ Have: We have a population of 20,000. Do you have a computer? How about/ Imperatives/ Infinitive complements: modal verbs can, could, and may for requests/ Infinitives-purpose: I went shopping to buy some shoes. Information questions and statements/ Let's/ Modals: should/ought to for advice or suggestions/ Must and have to/

On, next to and between/ Passives: Coca-Cola is enjoyed all over the world. It was invented in 1886. Past continuous: A car was waiting. Past perfect: They had only met one week earlier. Past simple: He heard a noise. What

did you do last night? Prepositions of place/
 Present continuous with future meaning/
 Present continuous: What's she doing now?
 Present continues with extended present
 meaning/ Present perfect and Past simple:
 for and since/ Present perfect continuous:
 I've been sleeping on the streets for a year.
 How long have you been selling newspapers?
 Present perfect simple vs/ continuous: He's
 been running. He's run for five miles. Pres-
 ent perfect yes/no questions and statements;
 regular and irregular past participles; al-
 ready and yet; present perfect and past tense
 contrast/ Present perfect: Have you ever
 ____? Present simple: Most people live in
 the south. Quantity: much and many / some
 and any / something, anyone, nobody, every-
 where, a few a little, a lot of/
 Questions for describing people: What... look
 like, how old, what color, how long, how tall;
 modifiers with participles and prepositions/
 Questions: Where were you born? What do
 you do? Questions: how much and which;
 comparisons with adjectives/ Reported state-
 ments: She told me the she loved John. She
 said that they'd met six months ago. Se-
 quencing words: First, second, next, then, af-
 ter that/ Sequence markers: first, next, then/
 Simple present yes/no and Questions-
 questions with do; question: what kind; ob-
 ject pronouns; modal verb would; verb + to
 + verb/ So, neither, too, and either; modal
 verbs would and will for requests/ Some-
 thing, etc/ + infinitive/
 Time and conditional clauses: as soon.

2.2.2.Pronunciation

Learners will be able to pronounce English
 words in way coherent to their classmates
 and instructors. They will also have the
 moderate ability to employ stress, rhythm

and intonation appropriately when speaking
 English. Native English speakers should be
 able to understand these learners with little
 difficulty.

2.2.3.Vocabulary

Learners will actively be able to use all of
 the vocabulary and phrases necessary to
 complete the language tasks and functions
 taught at this level.

2.3. Four skills

2.3.1.Speaking

Learners will be able to enunciate English
 words at the sentence level in way that na-
 tive and non-native speakers will be able to
 comprehend their communicative purpose.
 Learners will be able to tell short stories us-
 ing sequencing words.

2.3.2.Listening

Learners will be able to understand other
 learners of similar proficiency easily and will
 be able to understand a native speaker in
 predictable situations, speaking at a some-
 what modified speed, somewhere between
 natural and carefully spoken English.

2.3.3.Reading

Learners will be able to read at the para-
 graph level. Read paragraphs of some length
 silently and find the topic sentence or the
 main idea of the paragraph. Learners will
 be able to read all 1200 words in their pas-
 sive vocabulary. Learner will be able to read
 Level 1 or 2 graded readers.

2.3.4.Writing

Learners will be able to write paragraphs,
 friendly informal letters and email messages.
 Learners will be able to write and spell all
 the words necessary to complete language
 tasks and functions taught at this level.

2.4. Genre

Learners will recognize spoken and written

discourse in the following social context: Explanations and instructions in the classroom, utterances and conversations by learners of similar proficiency. Learners will be able to recognize commonly used gestures by native speakers of English and understand the meaning of commonly used warning signs in English speaking countries.

2.5. Communication Focus

2.5.1.Communication Strategies

Learners will be able to utilize the following communication strategies:

Guessing ? speculate or predict the outcome of a learning situation. Mime ? use body language or hand signals to communicate. Appeal for assistance ? ask for or find from resources the desired language to complete their communicative purpose. Circumlocution ? use words that describe the term or phrase suitable for completing their communicative goal.

2.5.2.Conversation Strategies

Learners will be able to utilize the following conversation strategies:

Begin and end a conversation. Use common rejoinders. Ask a number of follow-up questions. Ask confirmation questions. Ask for clarification.

Express probability. Interrupt someone.

2.5.3.Paralinguistic Strategies

Learners will be able to understand and make use of five or six "meaningful sounds" commonly used by native speakers of English. They will also be able to recognize a number of commonly used gestures and understand their communicative function.

2.6. Social Context Focus

2.6.1.Sociolinguistic

Learners at this level will be able to distinguish between formal and informal language

for a particular situation. They will also be able to select the appropriate behavior suitable for the each situation. At this level, the course materials, instructors and IEP directors will characterize these situations.

2.6.2.Sociocultural skills

Learners at this level will have familiarity with their own cultural aspects of identity, values, norms, and customs. They will have an awareness of the cultural aspects of the international English speaking community that will allow them to select suitable language in a social context.

2.6.3.Sociopolitical skills

Learners will have familiarity with the critical thinking process that will allow them to participate in learning and social communities they find themselves in and accommodate their behavior accordingly.

2.7. Learning and Learner Focus

2.7.1.Affective goals

Instructors will be encouraged to promote a positive attitude toward foreign language learning in order to develop similar attitudes in program learners. Instructors will include material at this level designed to show learners the practical use of learning English as a foreign language.

2.7.2.Interpersonal skills

Learners at this level will develop social relationships with classmates and teachers through classroom activities designed to promote social interaction. Learners will begin to be able to establish relationships with members of the Japanese foreign country community.

2.7.3.Learning strategies

Instructors at this level will support learners in developing learning strategies unique to each individual learner through classroom

teaching and personal counseling. Learners will be asked to select skill based learning strategies focused on their individual learning goals. Instructors will request learners to establish learning goals at the beginning of each term and will conduct an informal follow-up at the end of the term to assess learner goal achievement. Learners will be encouraged to critically analyze their own performance and its relationship to their learning strategies.

Appendix C

3. English 300 (Level 3) Pre-Intermediate

3.1. Language Focus

3.1.1. Situations

Each instructor based on the course book, needs of the learners, language suitability and communicative goals of the instructor and IEP directors will select topics and themes.

3.1.2. Communicative functions

Expressing desires, wishes and future possibilities. Describing types of food, likes and dislikes. Talking about future vacation plans, past experiences, making requests formally and informally. Giving explicit instructions, giving advice, describing special events, describing personality traits, describing recent events using sequencing words, giving personal opinions, making formal invitations, accepting and refusing of invitations or opportunities.

3.1.3. Content

Learners will be able to read and answer short comprehension questions related to social or cultural aspects of English speaking countries taken from course textbooks, news-

papers and magazines appropriate for their level of proficiency.

3.2. Linguistic skills

3.2.1. Grammar: (Not intended to be a comprehensive or a restrictive list/)

All of, some of, none of/ Adverbs of quantity with countable and uncountable nouns: too many, too much, not enough, more, fewer, less: indirect questions from Who-questions/ As + a/an + noun/ Auxiliary verbs: do, be, have clauses with when and while/ Conditionals: 1st con: If we run out of money, we'll get jobs/ 2nd con: If I had a \$5 million, I'd buy an island. Contrasting a little and a few/ Either and neither/ Evaluations and comparisons with adjectives: not.../ enough, too, not as...as; Evaluations and comparisons with nouns: not enough.../ as many.../as: Wish/ For + indirect object/ Future with be going to and will; modals for necessity and suggestion: (don't) have to must, need to, better, ought to, should/ Future with will/ Gerunds: short response; clauses with because/ Get + adjective/ Get + noun/ Going to/ Have/Has got/ I think it will be/ If + will/won't/ Indirect questions: I wonder if you could help me/ I don't know when the banks open. Irregular past tense/ It could/might be about/ Make and keep/ Making comparisons/ Modal Verbs: must, could, might, can't, must have, could have, might have, can't have/ Modals and adverbs; might, may, could, must, maybe, perhaps, probably; permission obligation and prohibition/ Much, many and a lot of/ Negative statements with won't/ Particles as adjectives; relative clauses/ Passive with by (simple past); passive without by (simple present)/ Past continuous statements and questions/ Past continuous vs/ simple past; present perfect continuous/ Past Passive:

A Farewell to Arms was written by Ernest Hemingway. Past Simple and Continuous: He danced and sang. He was laughing when he saw the baby. Past Simple and Past Perfect: I didn't laugh at his joke. Why? Had you heard it before? Past tense: used to for habitual actions/ Prepositions of time with in and for/ Present Continuous: Is he working in Mexico right now?

Present Passive: He is paid a lot. Present Perfect Passive: A new president has been elected. Present perfect questions and statements/ Present perfect simple vs./ continuous: He's finally passed his driving test. He's been learning to drive for 17 year. Present perfect vs./ Simple past: I've worked there for five years. I worked as an interpreter in Geneva. Present Simple versus Continuous: She usually drives to work, but today she isn't driving. She's walking. Present Simple: Does she work in a bank? Question tags: It isn't very warm today, is it? Questions and negatives: What did you do last night? Cows don't eat meat. Questions with for + indirect objects/ Questions with how long/ Questions with when and where/ Questions with which/ Questions with whose/ Questions with why and reasons with to/ Questions with will/ Reported questions: He asked me how I knew them. Reported requests and commands: I asked them to stop making noise. He told them to stop making noise. Reported speech: requests/ Reported statements: She said they were married. Result clauses with so/ She could/might be a / Simple past vs./ present perfect: sequence adverbs: first, then, next, after that, finally/ Statements with because/ Superlatives -est//most/least/ That + descriptive clause/ Time clause: I'll call you as soon as I arrive. Time contrasts:

conditional sentences with if clause/ Time expressions: She's been living in southern California since she got married. Too + adjective + for + object/ Too + adjective + to + verb/ Unreal conditional sentences with if clauses past modals/ Verb + to + another verb.

3.2.2.Pronunciation

Learners will be able to pronounce English words in way coherent to their classmates and instructors. They will also have the good ability to employ stress, rhythm and intonation appropriately when speaking English. Native English speakers who are familiar with non-native speakers' speech should be able to understand these learners with no difficulty.

3.2.3.Vocabulary

Learners will actively be able to use all of the vocabulary and phrases necessary to complete the language tasks and functions taught at this level.

3.3. Four skills

3.3.1.Speaking

Learners will be able to enunciate English words at the sentence level in way that native and non-native speakers will be able to comprehend their communicative purpose easily. Learners will be able to tell relatively long stories using sequencing words.

3.3.2.Listening

Learners will be able to understand other learners of similar proficiency easily and will be able to understand a native speaker talking at normal speed with little difficulty.

3.3.3.Reading

Learners will be able to read at the paragraph level. Read paragraphs of some length silently and find the topic sentence or the main idea of the paragraph. Learners will be able to read all 1500 words in their pas-

sive vocabulary. Learner will be able to read Level 3 graded readers.

3.3.4. Writing

Learners will be able to write paragraphs, friendly informal letters and email messages. Three paragraph essays with topic sentences. Learners will be able to write and spell all the words necessary to complete language tasks and functions taught at this level.

3.4. Genre

Learners will recognize spoken and written discourse in the following social context: Explanations and instructions in the classroom, utterances and conversations by learners of similar proficiency and native speakers of English with some difficulty/

3.5. Communication Focus

3.5.1. Communication Strategies

Learners will be able to utilize the following communication strategies:

Guessing ? speculate or predict the outcome of a learning situation. Mime ? use body language or hand signals to communicate. Appeal for assistance ? ask for or find from resources the desired language to complete their communicative purpose. Circumlocution ? use words that describe the term or phrase suitable for completing their communicative goal. Approximation ? use words with a similar semantic feature.

3.5.2. Conversation Strategies

Learners will be able to utilize the following conversation strategies:

Begin and end a conversation. Use common rejoinders. Ask a number of follow-up questions. Ask confirmation questions. Ask for clarification.

Express probability. Interrupt someone. Echo instructions. Make polite requests and excuses. Express opinion politely. Elicit confirma-

tion.

3.5.3. Paralinguistic Strategies

Learners will be able to understand and make use of intonation, pitch and pause to communicate emotions and attitudes. They will also be able to recognize a number of commonly used gestures and understand their communicative function.

3.6. Social Context Focus

3.6.1. Sociolinguistic

Learners at this level will be able to distinguish between formal and informal language for a particular situation. They will also be able to select the appropriate behavior suitable for the each situation. At this level, the course materials, instructors and IEP directors will characterize these situations.

3.6.2. Sociocultural skills

Learners at this level will have familiarity with their own cultural aspects of identity, values, norms, and customs. They will have a good awareness of the cultural aspects of the international English speaking community that will allow them to select suitable language in a social context.

3.6.3. Sociopolitical skills

Learners will have familiarity with the critical thinking process that will allow them to participate in any learning and social communities they find themselves in and accommodate their behavior accordingly.

3.7. Learning and Learner Focus

3.7.1. Affective goals

Instructors will be encouraged to promote a positive attitude toward foreign language learning in order to develop similar attitudes in program learners. Instructors will include material at this level designed to show learners the practical use of learning English as a foreign language.

3.7.2. Interpersonal skills

Learners at this level will develop social relationships with classmates and teachers through classroom activities designed to promote social interaction. Learners will have control of an adequate amount of language to establish relationships with members of the Japanese foreign country community.

3.7.3. Learning strategies

Instructors at this level will support learners in developing learning strategies unique to each individual learner through classroom teaching and personal counseling. Learners will be asked to select skill based learning strategies focused on their individual learning goals. Instructors will request learners to establish learning goals at the beginning of each term and will conduct an informal follow-up at the end of the term to assess learner goal achievement. Learners will be encouraged to critically analyze their own performance and its relationship to their learning strategies.

and feelings, talking about customs and culture, describing problems and solutions/ Asking about preferences, talking about historical events, traditional stories, describing yourself in the past, describing hypothetical situations, describing the purpose or use of something, offering explanations, making recommendations, describing challenges and frustrations/ Describing movies or the contents in books, re-telling stories; giving reasons for past decisions and future plans.

4.1.3. Content

Learners will be able to read and answer short comprehension questions related to social or cultural aspects of English speaking countries taken from course textbooks, newspapers and magazines appropriate for their level of proficiency.

4.2. Linguistic skills

4.2.1. Grammar: (Not intended to be a comprehensive or a restrictive list.)

adjective clauses/ Ask/want/tell/ Be sure/know how to + verb/ Be used to + noun/gerund/ Comparatives with a little/ a lot/ comparisons with as/ Complex noun phrases with gerunds; tense review: present perfect, simple past, future perfect and Would like to have + past participle/ Compound modifiers/ Could to express alternatives/ Decided/thought/felt + would/ Describing problems with past participles as adjectives, verbs, and nouns; need with passive infinitives and gerunds/ embedded questions/ For/since/ Gerund phrases as subjects and objects; comparisons with-err/more/less than and as...as/ Get used to + noun/gerund/ Have or get something done (active and passive); suggestions with gerunds, infinitives, base-form verbs, and negative questions/ Have to and be able to future form/ How +

Appendix D

4. English 400 (Level 4) Intermediate

4.1. Language Focus

4.1.1. Situations

Each instructor based on the course book, needs of the learners, language suitability and communicative goals of the instructor and IEP directors will select topics and themes.

4.1.2. Communicative functions

Describing people and personalities, asking about jobs and careers, comparing jobs and work responsibilities/ Expressing satisfaction and dissatisfaction, expressing emotions

adverb/adjective/ If/will/ I'm sorry/I'm afraid/ Imaginary conditional/ Indirect speech/ Infinitive clauses and phrases of purpose: in order to, in order for; describing features with noun phrases; giving reasons with because, because of, the reason/ infinitives / may and might/ May/might + verb/ must and should/ Must be/can't be / sounds (like)/ must, might, and can't/ Noun phrases containing relative clauses; expectations: (not) supposed to, expected to, the custom to, (not) acceptable to/ Passive in the present continuous and present perfect; prepositions of cause; infinitive clauses and phrases/ Past continuous and past simple for interrupted plans/ Past modals for degrees of certainty: must have, may have, could have, might have; past modals for opinions and advice: should have, would have, could have/ Possessive pronouns/ Present perfect + just/ Present perfect + so far, yet and already/ Present perfect continuous/ Reflective pronouns/ Relative clauses/ Relative pronouns as subjects and objects; clauses containing it with adverbial clauses/ Relative pronouns as subjects and objects; clauses containing it with adverbial clauses/ Requests with modals and if clauses; indirect requests/ Stative verbs/ Tag questions with did/ Tag questions for be/ Tag questions with could, would, should, can, and will/ Tag questions: do/does don't/doesn't/ Tag questions with present perfect/ The passive to describe process with be and modals; defining and non-defining relative clauses/ passive voice/ present perfect continuous/ present unreal conditional/ Time clauses: after, as soon as, before, by the time, once, the moment, until; describing regrets about the past with should have + past participle and if clauses + past perfect/ Too much, too many, not enough/

Use of still with be and other verbs/ used to/ Used to + infinitive/ verb forms for emphasis/ was going to and would + base form/ Will for prediction/indecision/ Word order of adjectives/ Would be OK to /if.../ Would rather + verb/ Would rather and would prefer; by + gerund for manner.

4.2.2.Pronunciation

Learners will be able to pronounce English words in way coherent to their classmates and instructors. They will also have the good ability to employ stress, rhythm and intonation appropriately when speaking English. Native English speakers should be able to understand these learners with no difficulty.

4.2.3.Vocabulary

Learners will actively be able to use all of the vocabulary and phrases necessary to complete the language tasks and functions taught at this level.

4.3. Four skills

4.3.1.Speaking

Learners will be able to enunciate English words at the sentence level in way that native speakers will be able to comprehend their communicative purpose with very little effort. Learners will be able to tell long stories using sequencing words and make a five-minute speech in English.

4.3.2.Listening

Learners will be able to understand other learners of similar proficiency easily and will be able to understand a native speaker talking at normal speed easily.

4.3.3.Reading

Learners will be able to read at the paragraph level silently and find the topic sentence or the main idea of the paragraph easily. Learners will be able to read all 2500 words in their passive vocabulary. Learners

will be able to read Level 6 graded readers.

4.3.4. Writing

Learners will be able to write paragraphs, friendly informal letters and email messages. Five paragraph essays with topic sentences and possess a limited ability to critically analyze information. Learners will be able to write and spell all the words necessary to complete language tasks and functions taught at this level.

4.4. Genre

Learners will recognize spoken and written discourse in the following social context: Explanations and instructions in the classroom, utterances and conversations by learners of similar proficiency and native speakers of English. Learners will be able understand movies and TV programs in English with little difficulty.

4.5. Communication Focus

4.5.1. Communication Strategies

Learners will be able to utilize the following communication strategies:

Guessing ? speculate or predict the outcome of a learning situation. Mime ? use body language or hand signals to communicate. Appeal for assistance ? ask for or find from resources the desired language to complete their communicative purpose. Circumlocution ? use words that describe the term or phrase suitable for completing their communicative goal. Approximation ? use words with a similar semantic feature.

4.5.2. Conversation Strategies

Learners will be able to utilize the following conversation strategies:

Begin and end a conversation. Use common rejoinders. Ask a number of follow-up questions. Ask confirmation questions. Ask for clarification. Express probability. Interrupt

someone. Echo instructions. Make polite requests and excuses. Express opinion politely. Elicit confirmation. Discuss ideas and opinions. Summarize information.

4.5.3. Paralinguistic Strategies

Learners will be able to understand and make use of intonation, pitch and pause to communicate emotions and attitudes. They will also be able to recognize a several commonly used gestures and understand their communicative function.

4.6. Social Context Focus

4.6.1. Sociolinguistic

Learners at this level will be able to distinguish between formal and informal language for a particular situation. They will also be able to select the appropriate behavior suitable for the each situation. At this level, the course materials, instructors and IEP directors will characterize these situations.

4.6.2. Sociocultural skills

Learners at this level will have familiarity with their own cultural aspects of identity, values, norms, and customs. They will have a good awareness of the cultural aspects of the international English speaking community that will allow them to select suitable language in social context.

4.6.3. Sociopolitical skills

Learners will have familiarity with the critical thinking process that will allow them to participate in any learning and social communities they find themselves in and accommodate their behavior accordingly.

4.7. Learning and Learner Focus

4.7.1. Affective goals

Instructors will be encouraged to promote a positive attitude toward foreign language learning in order to develop similar attitudes in program learners. Instructors will include

material at this level designed to show learners the practical use of learning English as a foreign language.

4.7.2. Interpersonal skills

Learners at this level will develop social relationships with classmates and teachers through classroom activities designed to promote social interaction. Learners will have control of an adequate amount of language to establish relationships with members of the Japanese foreign country community.

4.7.3. Learning strategies

Instructors at this level will support learners in developing learning strategies unique to each individual learner through classroom teaching and personal counseling. Learners will be asked to select skill based learning strategies focused on their individual learning goals. Instructors will request learners to establish learning goals at the beginning of each term and will conduct an informal follow-up at the end of the term to assess learner goal achievement. Learners will be encouraged to critically analyze their own performance and its relationship to their learning strategies.

Describe, explain, ask for information and understand the answers, discuss events, express opinions, and function in the target language without constant mental translation.

5.1.3. Content

Learners will be able to read and answer comprehension questions related to social or cultural aspects of English speaking countries taken from course textbooks, newspapers and magazines appropriate for their level of proficiency.

5.2. Linguistic skills

5.2.1. Grammar: (Not intended to be a comprehensive or a restrictive list.)

Adding information and showing conclusions/ Adjective + enough/too + adjective/ Adjectives of emotion + past time clauses/ Adverb clauses/ Adverb clauses of condition/ Adverbs with the past and past perfect/ As if, as thought, as the way, and like/ Be + infinitive/ Be + noun clause/ Be + supposed to/ be supposed to/ By + gerund/ Cause and effect with participles/ Clauses stating reasons and conditions/ Clauses with when and if/ Cleft sentences with what/ Compound adjectives/ Conditions with if, only if, unless, and even if/ Conditional statements/ Connecting contrasting ideas/ Definition and non-defining relative clauses/ Double comparatives/ For + noun, to + infinitive, so that) + clause/ For, since/ Future perfect/ Future perfect and future perfect continuous/ Future perfect passive/ Gerunds and infinitive constructions/ gerunds and infinitives/ Gerunds as the objects of prepositions/ Get, have, make, let, and help/ If clauses with would and might/ If clauses with would, have/ In addition, besides, other than/ In order to and so that/ Indefinite and definite articles/ Infini-

Appendix E

5. English 500 (Level 5) Advanced

5.1. Language Focus

5.1.1. Situations

Each instructor based on the course book, needs of the learners, language suitability and communicative goals of the instructor and IEP directors will select topics and themes.

5.1.2. Communicative functions

tive and gerund phrases/ Infinitives and gerunds to talk about how to do things; make, have, let, help, and get/ Mixed conditionals; must have, may have, and might have/ Negative adverbs at the beginning of a sentence/ Negative Yes/No questions/ Non-defining relative clauses as sentence modifiers/ Noun clauses with whoever and whatever/ Noun clauses after be/ Noun clauses beginning with question words, whether, and if/ Noun clauses containing relative clauses/ Noun clauses introduced by it/ Noun clauses introduced by verbs/ Nouns and adjectives/ Order of adjectives/ passive causative/ passive of the present continuous/ passive voice with modals/ Past perfect/ past unreal conditional/ Perfect infinitives/ Phrasal verbs/ Placement of direct and indirect objects/ Prefer, would rather/ Present perfect and present perfect continuous tenses/ Present perfect passive/ Present perfect vs./ past continuous/ Quantifiers/ Question Forms/ quoted and reported speech/ reduced adjective clauses/ Reduced clauses/ Reduced relative clauses/ Relative pronouns in defining relative clauses/ Reported speech with say, tell, and ask/ Reporting clauses/ Reporting clauses in the passive/ Review of verb patterns/ Sentence adverbs/ Should and ought to in the active and passive/ should have and could have/ Should have and ought to have; wishes about the past/ Showing contrast and exception/ Simple past vs./ present perfect/ Someone, anyone /Something, anything/ Subject-verb agreement in sentences with quantifiers/ Subject-verb inversion in conditional sentences/ Such...that and so ...that/ Superlative adjectives/ Tag questions/ Time relationships/ Unless, as long as, provided that/ Used to ; didn't used to/ verb changes in reported

speech/ Verb noun clause said that/admit that/ Verbs in the subjunctive/ Whenever and wherever contrasted with when and where/ While, whereas, but, however, on the other hand/ Would with past habits.

5.2.2.Pronunciation

Learners will be able to pronounce English words in way coherent to their classmates and instructors. They will also have an excellent ability to employ stress, rhythm and intonation appropriately when speaking English. Native English speakers should be able to understand these learners with no difficulty.

5.2.3.Vocabulary

Learners will actively be able to use all of the vocabulary and phrases necessary to complete the language tasks and functions taught at this level.

5.3. Four skills

5.3.1.Speaking

Learners will be able to enunciate English words at the sentence level in way that native speakers will be able to comprehend their communicative purpose with no effort. Learners will be able to tell long stories using sequencing words and make an eight-minute speech in English. Learners will have a good command of colloquial language.

5.3.2.Listening

Can understand native speakers in formal, lecture/presentation situations and can understand the general information in an English movie (without strong dialects or slang).

5.3.3.Reading

Read basic texts in field of study and discuss the readings in the target language. Read sixth level graded readers (without a dictionary) and discuss the story in the target language. Learners will be able to read all 3000

words in their passive vocabulary.

5.3.4. Writing

Write a short paper using one or two outside sources, correctly identified. Learners will be able to write and spell all of the 2800 words in their active vocabulary.

5.4. Genre

Learners will recognize spoken and written discourse in the following social context: Explanations and instructions in the classroom, utterances and conversations by learners of similar proficiency and native speakers of no difficulty. Learners will be able to understand movies and TV programs in English with some difficulty.

5.5. Communication Focus

5.5.1. Communication Strategies

Learners will be able to utilize the following communication strategies:

Guessing ? speculate or predict the outcome of a learning situation. Mime ? use body language or hand signals to communicate. Appeal for assistance ? ask for or find from resources the desired language to complete their communicative purpose. Circumlocution ? use words that describe the term or phrase suitable for completing their communicative goal. Approximation ? use words with a similar semantic feature.

5.5.2. Conversation Strategies

Learners will be able to utilize the following conversation strategies:

Begin and end a conversation. Use common rejoinders. Ask a number of follow-up questions. Ask confirmation questions. Ask for clarification. Express probability. Interrupt someone. Echo instructions. Make polite requests and excuses. Express opinion politely. Elicit confirmation. Discuss ideas and opinions. Summarize information. Negotiate.

Support arguments.

5.5.3. Paralinguistic Strategies

Learners will be able to understand and make good use of intonation, pitch and pause to communicate emotions and attitudes.

5.6. Social Context Focus

5.6.1. Sociolinguistic Skills

Learners at this level will be able to distinguish between formal and informal language for a particular situation. They will also be able to select the appropriate behavior suitable for the each situation. At this level, the course materials, instructors and IEP directors will characterize these situations.

5.6.2. Sociocultural skills

Learners at this level will have familiarity with their own cultural aspects of identity, values, norms, and customs. They will have a good awareness of the cultural aspects of the international English speaking community that will allow them to select suitable language in social context.

5.6.3. Sociopolitical skills

Learners will have familiarity with the critical thinking process that will allow them to participate in any learning and social communities they find themselves in and modify their behavior accordingly.

5.7. Learning and Learner Focus

5.7.1. Affective goals

Instructors will be encouraged to promote a positive attitude toward foreign language learning in order to develop similar attitudes in program learners. Instructors will include material at this level designed to show learners the practical use of learning English as an international language.

5.7.2. Interpersonal skills

Learners at this level will develop social relationships with classmates and teachers

through classroom activities designed to promote social interaction. Learners will have control of enough language to establish relationships with English speaking people.

5.7.3. Learning strategies

Instructors at this level will support learners in developing learning strategies unique to each individual learner through classroom teaching and personal counseling. Learners will be asked to select skill based learning strategies focused on their individual learning goals. Instructors will request learners to establish learning goals at the beginning of each term and will conduct an informal follow-up at the end of the term to assess learner goal achievement. Learners will be encouraged to critically analyze their own performance and its relationship to their learning strategies.

判定水準以上の実力のある受験者を誤って却下する確率とその要因に関するノオト

A note on the probability of rejecting the students who satisfy the requirement of the examiner.

矢 内 浩 文 (工 学 部)

Hiro-Fumi YANAI (College of Engineering)

1. はじめに

試験や評価については、無数の理論や、実践で得られた経験則が存在するでしょうから、大学教師となつて13年に過ぎない者の思いつきの考察は、ベテラン教師から見たら周知の事実であるという恐れが十分にあると思われませんが、せめて確率の授業での演習問題の素材になるくらいの価値はあるだろうと判断し、敢えてここに数理的考察を紹介します。

試験問題を作成するたびに頭をよぎるのは、僕の大学教師経験の最初である今とは別の大学で、新任教師に配布された小冊子の一節です（今ではどこかへしまい込んだのか、なくしてしまったのか、見つけ出すことができません）。教育の大家（外国人）の後進に向けた助言を日本語に訳したものだたと記憶しています。文言は覚えていないのですが、「試験は0点が出てもらえないが、満点が出てもらえない。0点を取った者は自分がどれくらい身に付いたのか判断できないし、満点を取った者は、自分がどれくらい不足しているかが分からないからである」という風な内容でした。これまでは幸い、0点というのはありませんでしたが、満点というのは何度か経験し、その度に「しまった」と思いました。これが現在の混沌とした教育体制の中で実効的な意味を持つのかどうか確信はありませんが、個人的なひとつのよりどころとなっていることは確かです。

さて、本題に入りましょう。

個人的には、論述式で部分点を設ける問題を出すことがほとんどなので、これまであまり真剣に考えてこなかったのですが、最近、数理的考察の演習問題としての興味から、正解か不正解のどちらかと判定する問題が多数ある試験の得点について考察してみたところ、

予想外の結果が得られました。それは、他の教師のみなさんにも、少なからず参考になるかもしれないと思いました。

試験の判定は、合格と不合格の場合や A^+ 、 A 、 B 、 C 、 D 、 E の6段階にするなどいくつかの方法がありますが、そのどれにも共通しているのは、ある得点以上かどうかに応じて判定を決めることです。ですから、以下に述べる「誤って却下する」とは、本来合格の実力のある受験者を不合格とすることはもちろん、本来 A 以上の評価に相当する実力のある受験者を B 以下と判定することも含みます。

考察の観点は、

- ・ 誤って却下する確率はどの要因にどう依存するのか？
- ・ 誤って却下する確率を小さくするためにはどうすればよいか？

です。2番目については、できるだけ多くの問題を出すというのが最も単純な解決法ですが、現実的ではありません。問題を少数に抑えつつも誤って却下する確率を小さくするにはどうすればよいかを明らかにするのが課題です。

2. 問題の設定と補足説明

このノオトの考察の前提は次の通りです。

1. 解答の判定は正解か不正解の何れかで、中間点はつけない。
2. 配点は均一である。
3. 受験者の実力は、ある問題に正解する確率 p である。

全問題数を n 、正解数を m とすると、正解率は m/n です。各問題に対して正解となるか不正解となるかは

問題が異なれば独立で、正解する確率は均一な p であるとすれば、 n 問中 k 問が正解となる確率 $P_n(k)$ は二項分布に従い、

$$P_n(k) = {}_n C_k p^k (1-p)^{n-k}$$

となります。これを用いれば、正解率が T 以上（ただし $0 \leq T \leq 1$ ）となる確率は

$$P\left(\frac{m}{n} \geq T\right) = \sum_{k=m'}^n {}_n C_k p^k (1-p)^{n-k}$$

となります。ただし、 m' は $m' \geq Tn$ を満たす整数のうち最小のものです。例えば、 $Tn = 21.6$ ならば $m' = 22$ で、 $Tn = 23.0$ ならば $m' = 23$ です。

考察の前提3の「受験者の実力は、ある問題に正解する確率 p である」について補足しておきます。実力とは、十分に多数の同水準の問題に解答した場合の正解率と考えられます。だから、実力が出し切れなかったとは、運悪く苦手な分野の問題が多く出たということです。出題者から見て、Aくんならある試験で80点取れるだろうと考えるとすれば、それは、その試験に対するAくん実力は80%だと判断しているということであり、つまり、その試験に対するAくんの正解率は0.8であるとみなしているということになります。

すぐ下で見るように、ここにひとつの大きな誤解が潜んでいます。おおまかにいえば、実力が p の学生が試験全体で p 以上の正解率を得る確率は50%前後で

す。つまり、判定水準を $T = p$ としてしまうと、実力が p の学生の半数が却下されてしまいます。簡単にいえば、実力が p の学生が合格するようにしたいなら、出題をもっとやさしくするか、判定水準を下げなければなりません（もちろん、判定水準を下げると新たな問題が発生します。実力のない学生を受け入れてしまう問題です）。

個人認証（パターン認識）の分野では、受け入れるべき人を拒否することを false rejection, 拒否すべき人を受け入れることを false acception と呼びます。そこでここでは、判定水準以上の実力のある受験者を誤って却下してしまう確率を、 P_{FR} と書くことにします。

3. 結果

まず特定の例を使って概要を説明しましょう。

・実力： $p = 0.85$

・判定水準： $T = 0.8$

の場合を見てみます。これは、十分に多数の、独立で同水準の問題が出題された場合に85%に正解できる確率を持つ受験者を、限られた問題の評価で80%以上の能力と判定できるかどうかという問題です。現在の茨城大学の評価でいえばA評価となるかどうかの境界のところです。

図1に、判定水準以上の実力のある受験者を誤っ

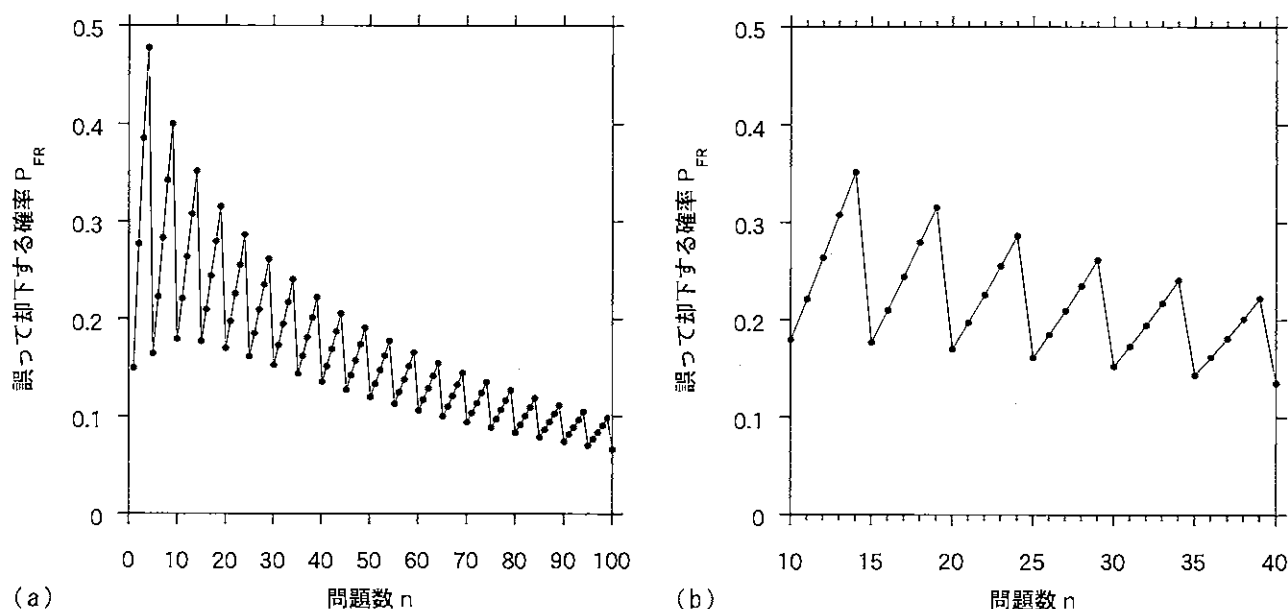


図1： P_{FR} と問題数 n の関係、実力 $p = 0.85$ 、判定水準 $T = 0.8$ の場合。(b)は(a)の一部を拡大した図。

て却下してしまう確率を示します。これによれば、実力が判定水準より上回っていても、30問程度では20%前後の判定誤りが発生することが分かります。更に、問題数による変動が大きく、例えば $n=25$ なら $P_{FR} \approx 0.16$ (16%)であるのに、 $n=29$ では $P_{FR} \approx 0.26$ (26%)にまで達します。

念のため示しますが、実力 p が大きいほど、そして判定水準 T が小さいほど判定誤りが小さくなるというのは直感通りです(図2)。

最後に、 p と T の変化の影響を見るために、さまざ

まな場合について比較できるようにしたのが図3です。図から分かることをいくつか挙げると、図3(a)によれば、判定水準が $T = 0.8$ の場合には、実力が $p = 0.9$ であっても、判定誤りを十分に減らすためには、問題数 n はおおむね40以上は必要であるといえるでしょう($n = 40$ のとき $P_{FR} = 1.5\%$)。また、図3(b)によれば、判定水準が $T = 0.6$ の場合には、実力が $p = 0.8$ であっても、判定誤り P_{FR} を1%以下にするには問題数 n が概ね25以上は必要です。

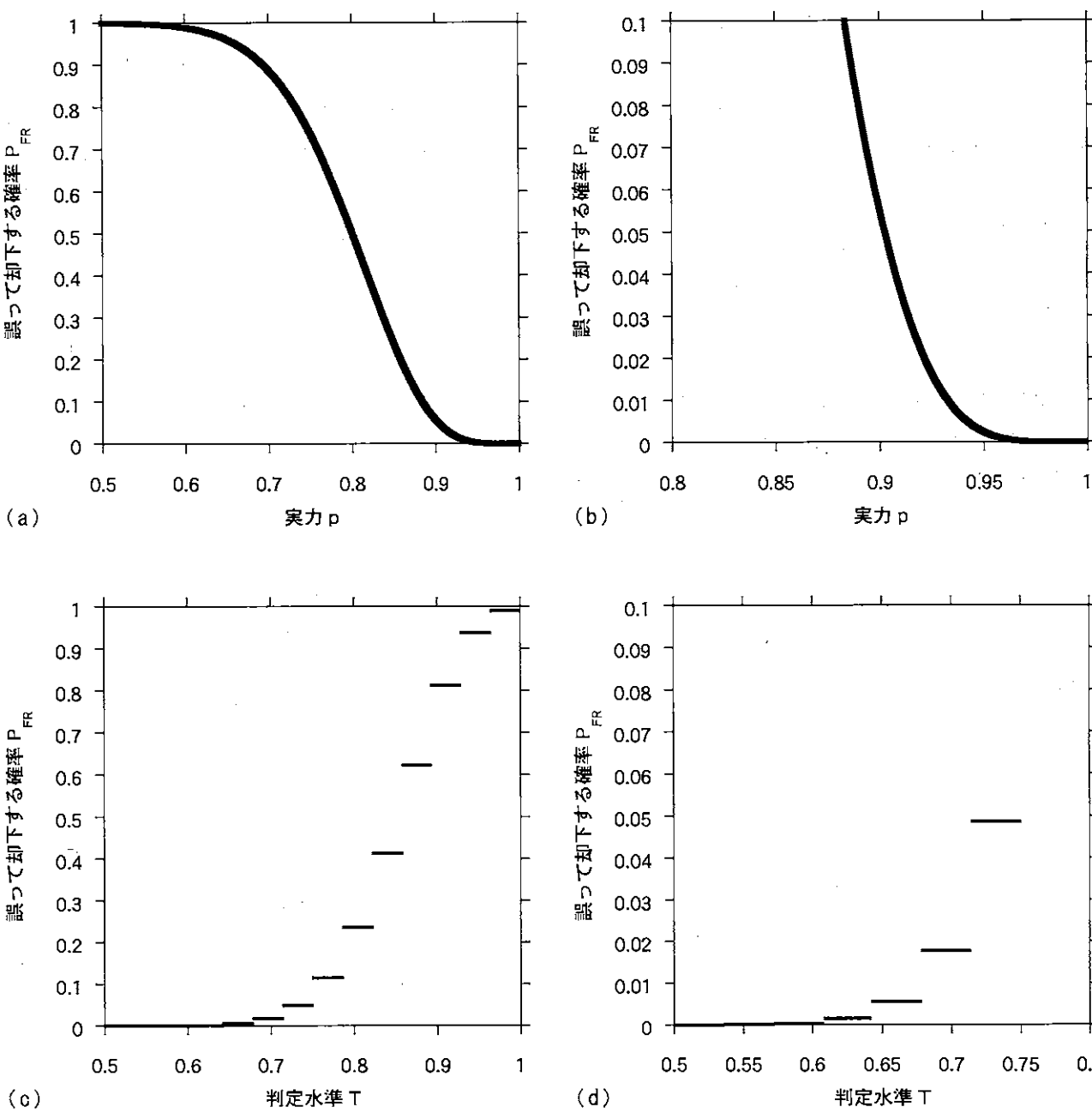


図2 : (a) P_{FR} と実力 p の関係, 判定水準 $T = 0.8$. (b) は (a) の一部を拡大した図. (c) P_{FR} と判定水準 T の関係, 実力 $p = 0.85$. (d) は (c) の一部を拡大した図.

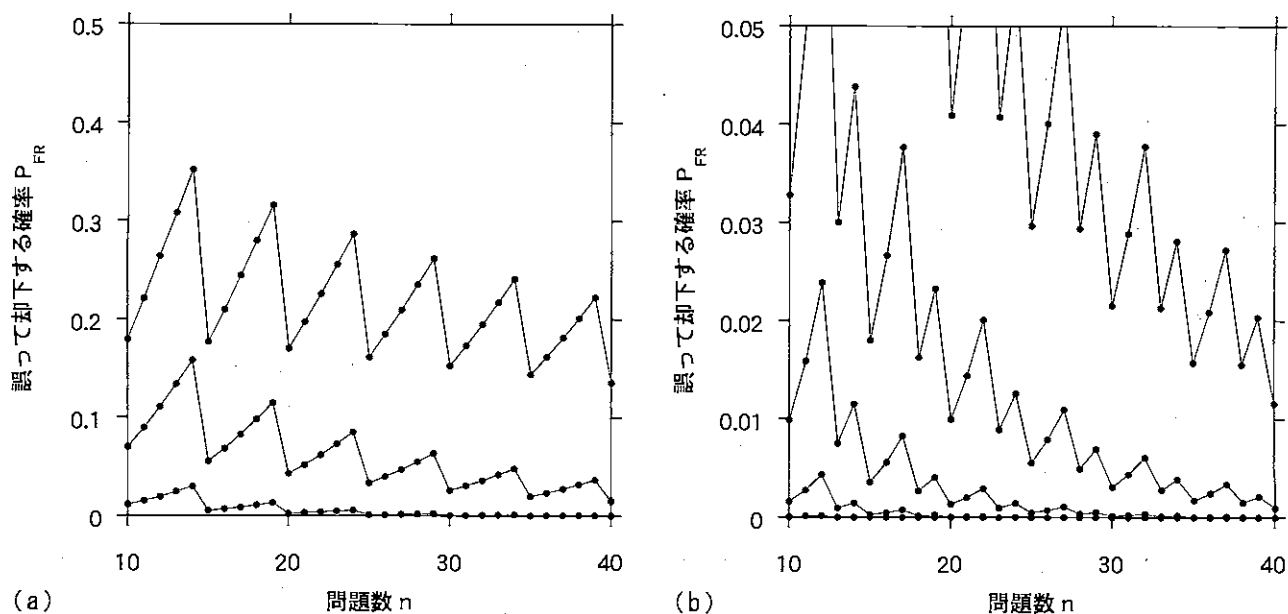


図3： P_{FR} と問題数 n の関係。(a)は判定水準 $T = 0.8$ の場合で、実力 p は下から0.95, 0.9, 0.85, (b)は判定水準 $T = 0.6$ の場合で、実力 p は0.95, 0.9, 0.85, 0.8, 0.75 (0.95はほとんど横軸に重なっている)。

4. おわりに

最後に、重要な補足をしておきます。ここで考察したのは、「出題が独立」な場合でした。つまり、ある問題ができれば別の問題も確実にできるというような相関がない場合でした。もしも、問題に正の相関があると、実質上の問題数が少なくなります。よって、問題に正の相関がある場合にこの結果を適用する際には注意が必要です。例えば図1の場合で見ると、30問出して判断誤りを小さく抑えたつもりが、一組の問題に強い正の相関があったとすると、実質上の問題数は29になり、現実の判断誤りは非常に大きくなってしまいます。

教養教育に関する授業の実践報告

青島通関手業務の発展と通関手業務の発展

推奨授業実践報告：比較文化論 異文化と日本の出会い

Class Report: Meeting of Cultures, Japan and the World

金 本 節 子 (人文学部)

KANEMOTO Setsuko (College of Humanities)

「大学教育の国際化の可能性を求めて ―多文化クラスの実践から考える―」

1. はじめに

外国人留学生の存在を大学教育の国際化に生かすにはどうすればよいのか、大学のキャンパスにおける異文化理解の推進はどうすれば可能になるのか、この授業はそのような問題意識から出発し、ささやかな模索を重ねて8年目を迎えた。

大学における外国人留学生の受け入れが活発に行われるようになった1980年代から現在まで、大学の国際化は数字の上では著しく推し進められてきたが、その存在を教育内容の国際化に生かす試みはどれほど進展しているのだろうか。

本授業は外国人留学生と日本人学生との混成クラスの形態の授業であり、文化背景を異にする学生が多様な形で異文化コミュニケーション活動を積み重ね、そのプロセスを通して異文化の理解を深め、自文化を再認識すると同時に異文化コミュニケーション能力の向上を図ることを目的としている。本授業の特徴は以下のようにまとめられる。

①外国人留学生と日本人学生による混成形態の多文化クラス、②文化背景を異にする学生による協働作業を伴う継続的で多様な異文化コミュニケーション活動、③授業活動を行い、その内容を創り出す主体は学生であり、教師は支援者としての役割を担う、④海外の大学（イリノイ大学とインドネシア教育大学）との授業活動を通じた交流、⑤地域社会におけるフィールドワーク、⑥日本文化紹介冊子『異文化と日本の出会い ―日本文化を知るためのキーワード―』の作成、⑦日本文化紹介のホーム・ページ〈異文化と日本の出

会い ―日本文化を知るためのキーワード―〉の制作

本稿では過去8年間の授業の流れを辿りながらその間の様々な試みを整理し、現状と問題点および今後の課題についてまとめたい。

2. 大学のキャンパスで求められている国際化の中身

1996年の4月の最初の授業で思い知らされたことがある。この時点で過去10年間の外国人留学生の増加数は本学においても51名(1987)から201名(1996)へとという勢いであった。それに応じてキャンパスでの国際化も当然進んでいると予測された。教室ではもとより教室以外でも外国人留学生と日本人学生との交流は進み、相互に刺激しあっているに違いない。しかし、初回の授業で向き合うことになったのはそのような予測が全くの幻想にしかすぎなかったという現実であった。

日常的なコミュニケーションに十分な日本語力を持つ外国人留学生と異文化理解に関心を持つ日本人学生が向き合った授業で、最初のコミュニケーションは成立しなかったのである。（注1）その原因は一人の日本人学生の発言に凝縮されていた。「だって、誰が留学生か分からないから…」、この答が意味していることが日本の大学のキャンパスにおける国際化の現実であり本学もその例外ではなかったのである。

髪の色も皮膚の色も目の色も似ているアジア出身の留学生たち、外国人留学生の90%以上がアジア諸国出身者で占められる中、授業で隣り合って座っても、キャンパスですれ違っても、日本人学生にはキャンパスに増え続けている外国人留学生の存在は全く意識されていなかったのだ。その結果として、当然のことながら日本人学生の意識は従来の欧米志向の色濃いもので

あった。初年度前期の終了時に学生たちが提出したレポートによると、3分の1以上の学生が最初の授業の印象として「(欧米人学生がいなくて) がっかりした」「(英語が使えないので、この授業を選んで) 失敗したと思った」などの感想を寄せていた。「外国人留学生と一緒に授業を受ける」ということから学生たちが描いたイメージは、「欧米人留学生たちと英語でコミュニケーション活動を行うに違いない」というものだったのである。同じレポートには、「私の英語で通じるかなと思った」、「英語の力がアップできるかなと思っていた」などの感想が並んでいた。そこには日本語でコミュニケーションをしようという視点は全く欠けていた。

「日本語で聞いてみれば分かるでしょう」という咄嗟の一言がこの時の沈黙を救った。この日の授業はこの後実に活発なコミュニケーションの場となった。「最初の授業のことは今も忘れられない」、「初めてコミュニケーションをしていると感じた」、「こんなに楽しい時間は初めてだった」などの感想に見られるように、学生たちはおそらくこの時、生まれて初めて「日本語」で「異文化のコミュニケーション」を実感したのである。

ここでもう一つ注意すべき点は、このときコミュニケーションができなかったのは日本人学生だけではなかったということである。日常的に日本語で生活し、大学の講義を理解できるレベルの日本語能力を持ちながら、外国人留学生も自らコミュニケーションに踏み出そうとはせず、日本人学生が話しかけてくるのを待っていた。留学生たちの姿勢もまた受身だったのである。学部で学ぶ外国人留学生の多くは自国の高校を卒業後に来日し、民間の日本語学校で平均1~2年間の日本語学習を終えて日本語能力試験の1級または2級の資格を取得した後、日本の大学に入学してくる。その出身国の多くは多民族国家であり、異文化の中で一人で生きているという環境の違いから日本人ほど消極的ではないにしても、だからといって外国人留学生のコミュニケーション能力が高いということにはならない。8年間の経験に照らして言えば、異文化コミュニケーションの基礎的な知識と技能の指導は外国人留学生にもぜひとも必要であると言えるし、何よりも留

学生自身がそのことに高いニーズを感じている。

異文化とのコミュニケーションといえば欧米系の外国人をイメージし、相手国の言語や文化の学習を前提とする、という点では8年前の状況は現在でも基本的には大きく変わっていない。本授業の実践経験から大学教育に期待される国際化の中身について考える時、①異文化とのコミュニケーションに対する意識改革、②異文化コミュニケーションのニーズの創出、③日本語による効果的な異文化コミュニケーションの3点に重点を置いて、意識的かつ持続的に進める必要があると言えるであろう。

以下、本授業の特徴と8年間の歩みを①授業形態、②授業環境、③授業活動、の3点から整理してみたい。

3. 授業の歩み

3-1 授業形態

既に述べたように、この授業は外国人留学生と日本人学生が共に学ぶ混成授業の形態をとっている。この形態は1996年の時点では全国的にも最も早い試みの一つであった(注2)。留学生の出身国はアジア諸国、特に中国に集中してはいるものの、マレーシア、韓国、台湾、タイ、ミャンマー、ベトナム、インドネシア、フィリピン、バングラデシュ、スリランカ、さらにブラジルやルーマニアなど年度ごとに多様な文化背景を持った学生が受講しており、このことはこの授業が混成授業であると同時に多文化クラスの授業でもあることを意味するものである。

3-2 授業環境

〈受講生〉

この授業は当初外国人留学生と日本人学生各10名、計20名のクラスサイズで計画した。希望数を大幅に上回ったため、一度も希望通りのクラスサイズで実施できたことはない(注3)。

年度によって受入数に差があるのは、外国人留学生の受講者数の割合と日本人学生の所属学部の割合を考慮して受入学生数を調整してきたからである。1999年からは教室サイズに合わせて受講者数を調整せざるを得なくなり、30名を大幅に上回ることも多くなり、近年では40名を越えることもしばしばである。このよう

な受講生の受け入れ状況から、当初予定していたような密度の濃い交流を実現することには限界があることから、できるだけ多くの受講希望者が異文化と出会い、異文化間のコミュニケーションを通して自他の文化の違いに関心を持ち、視野を広げ、成長していく力を習得できるよう方針を転換し、工夫しながら現在に至っている。

〈授業報告：『異文化と日本の出会い ―日本文化を知るためのキーワード―』〉

本授業では1996年の開講以来現在まで8年間に渡って毎年授業の成果の一つとして「異文化としての日本文化」を紹介する冊子『異文化と日本の出会い ―日本文化を知るためのキーワード―』を授業報告書としてまとめてきた。最初の2年間（1996、1997）は受講生の要望によってまとめたもので、むしろ受講生主導で実現したものであった。当時心当たりの国内外の教育機関に送付したところ好評で、海外でもこのような文化の紹介が欲しいとの声もあり、後期の授業を締めくくる活動として定着することになった。

1998～2000年度は「教養教育教材開発費」の補助を受けて各200部を印刷し、その年度の受講生だけでなく次年度の受講生にも配布しサブテキストとして利用することが可能になった。

2002年度には「国際化・多様化をめざす大学授業の創出」のプロジェクトが学長裁量経費の補助を受け（注4）、1996～2000年度の5年間の授業報告から比較的内容がまとまった記事や評価の高い記事を選び、各記事に英語の抄訳をつけた特別版『日本文化の見つけ方（Ways to Discover Japanese Culture）』をまとめた。この冊子はイリノイ大学で日本文化を学んでいる学生や、インドネシア教育大学日本語学科の教官および学生にも非常に喜ばれている。百科事典や日本文化の専門書とは異なり、「異文化としての日本文化」を捉える視点から同じ世代の大学生によって紹介された普段着の日常生活、若者の視点で捉えた伝統文化などが現代の生きた日本文化を理解するうえで役立つとの評価を受けている。

8冊の授業報告の内容を振り返ってみると、全体としての歩みは遅々としたものでしかないが、それぞれ

の年度の学生たちが授業を通して成長した過程を辿ることができ、授業としての一貫性を保ちながら内容を充実させていく上で非常に有効であったといえる。「教養教育教材開発費」は2001年度に廃止となったが、教育内容を重視し授業内容を活性化するために授業改善を支援する、大学としての新しい支援制度の整備を期待したい。

2001年度以降は、後に触れるようにフィールドワークを取り入れた「水戸市異文化地図作成プロジェクト」が授業活動の一つとして定着したことから、この活動結果を合わせて報告するようになった。グローバル化現象は、水戸市のような一地方都市においても著しく、地域の文化変容の一端を文化や出身地を異にする学生たちが協力し合って自らの足で確かめ、収集した情報に基づいて検討する活動は、地域社会を視野に入れた異文化コミュニケーション活動としてさらに新しい効果を生み出していく可能性を期待できる。

特別版『日本文化の見つけ方』に英語の抄訳を付けた結果、日本語能力が高いレベルにない海外の外国人日本語学習者がこの冊子を利用する上で著しい効果が認められた。しかし、これまでのところ、これらの報告書では、日本文化を説明する日本語は、受講学生の生の文章が基本となっており、特に日本人学生の文章は上級レベルの日本語能力を持つ外国人学習者でなければ理解が難しい。今後に期待されることの一つとして異文化間コミュニケーションの視点に基づいた客観的な文化の捉え方、比較の方法などをより確かなものとしながら日本語の表現や難易度にも配慮し、初級・中級レベルの日本語学習者が理解できるよう工夫した外国人日本語学習者用改訂版の作成を考えたい。

〈ホームページの作成〉

本授業では授業報告としての冊子だけでなく、これを基に作成した同じ名称のホームページ「異文化と日本の出会い ―日本文化を知るためのキーワード―」（<http://comm.hum.ibaraki.ac.jp/ibunka/index.htm>）も8年間継続してきており、日本語・日本文化学習のサイトにもリンクされ、学習に利用されている（注5）。

ホームページ作成の最初のきっかけは、当時学部生として本学に在学中の学生の申し出によるものであっ

た。初年度の学生たちはすでに完成していた冊子用記事をもとにホームページをデザインした。その後この活動はインターネットの急速な普及と共にこの授業に新たな可能性をもたらし、イリノイ大学、コーネル大学、インドネシア教育大学などとの実質的な交流への可能性を開くことになった。

最近では大学間の授業交流だけでなく、留学生が本国の両親や友人に自分で作成したページを紹介するなどの多様で幅広いコミュニケーションが可能になり、ホームページの役割にもすでに変化の兆しが見えている。これからの課題として、世界に向けて日本語・日本文化の情報を発信できる機能を一層充実させ、独自の授業活動に生かすよう工夫を重ねていきたい。

最初のボランティアの学生が作成したホームページは、各学生のオリジナルなデザインが忠実に生かされ、表現豊かでさまざまな工夫が凝らされた意欲溢れる作品が多く見られたが、残念なことにサーバーの故障などコンピュータのトラブルが生じた際に3年分のほとんどが失われてしまった。ホームページの管理や作成後のメンテナンスの問題も大きな課題の一つであると痛感させられた出来事だった。当初の記事は2002年度に学長裁量経費の補助を受けた際に冊子の記事から修復を試みたが、当時の手作りの面白さや躍動感は復活することができなかった。

2001年度以降は、情報教育の普及が次第に効果を挙げている状況を踏まえて、受講生自らがホームページ作成技術を学べるよう、授業の中で指導するようになった。30～40人の学生に同時にHPの作成を指導することは新たな難題であり、毎年多大の協力やアドバイスを受けながら少しずつ改善してきたが、技術的、経済的な問題もあり未だに全てがスムーズに行っているとは言えない。コンピュータ演習室が4週間程度使用可能であること、HP作成指導にコンピュータ演習室助手の全面的な協力が得られること、また、情報教育に詳しい専門教官の助言や学生アシスタントの協力が得られることなど、こうした支援の上に初めて継続することが可能となっている活動である。

イリノイ大学やコーネル大学とはすでにインターネットを使用して交流を試みており、授業で作成したホームページは大きな役割を果たした。アジアの諸大

学でもコンピュータの環境は飛躍的な速さで整えられている。ホームページを活用した授業の交流などが実現するのは時間の問題であるとも考えられる。

〈海外の大学との交流〉

本授業の特徴的な試みのもう一つの例として、海外の大学で日本語や日本文化を学ぶ学生たちとの交流をあげることができる。現在までにイリノイ大学芸術学部日本文化コース、コーネル大学文学部日本語学科、インドネシア教育大学東洋学部日本語学科の学生たちとの交流を試みた。いずれもインターネット上のホームページの記事やEメールの交換を中心としたものである。

コーネル大学との交流は短期間のもので、コーネル大学で日本語を学習する学生が本授業で作成しているウェブサイトアクセスし、興味や関心のある記事に質問したり、日本文化に対する質問に日本の受講生たちが答えるといった単純な内容であったが、アメリカで学ぶ学生たちの質問が日本の伝統文化や独自性の強い特異な日本文化に関する質問に傾く傾向があるのに対して、アジアの学生たちの質問はむしろ実質的なコミュニケーションの問題や両文化の共通項についての質問が多い傾向が認められ、興味深いものであった。

イリノイ大学との交流は、日本美に関する両国の学生の理解の違いが浮き彫りになり、数年間にわたって継続し、日本美や伝統文化を外と内から考える上で大きな効果が認められた（注6）。

インドネシア教育大学との具体的な交流は始まったばかりである。昨年夏に著者がインドネシア教育大学外国語学部日本語教育学科の研究科を訪れた際に『日本文化の見つけ方』を大学院生の指導の一部として活用した。学部生のみならず、指導に当たっている教官から高い関心が示され、インドネシアの学生たちにサイドリーダーとして活用させたいということで現在翻訳作業が進められている。

インターネットについてはこれまで日本語でサイトを表示することは一部を除いてできなかったが、インドネシア教育大学でも昨年夏には各学生に個人アドレスが配布され、日本語ソフトも導入される予定が示されるなど、情報環境が急速に整備されつつあり、今後

の発展が期待される。

海外の大学の学生たちとの交流は受講学生にとって大きな刺激となるが、時差や学期のずれがあるためにリアルタイムの交流を行うには難しい問題があり、解決すべき課題は多いと言わなければならない。しかし、発信力のあるコミュニケーション能力を育成する目的から考えれば、この分野での教育内容を開拓する意味は大きいといえよう。

従来海外の大学との交流は行政主導で行われることが多かったが、今後は個々の授業が外国の大学と個別に協力関係を結んで学び合う時代の到来が予測される。これまでの交流活動はまだ試みの段階に過ぎないが、今後もこの授業に相応しい授業交流のあり方を模索していきたい。

〈地域社会との連携〉

この授業では異文化コミュニケーションの観点から、コミュニケーションを行う場の設定を重視してきた。教室については机や椅子が移動できる教室を選択し、討論、ディベート、発表形態など、同一の空間をコミュニケーション活動の目的に合わせて配置する。また一方では、グループでキャンパスに出かけて日本文化を発見したり、ディベートの作戦を練ったりする活動を始め、日本文化紹介プロジェクトの取材活動、図書館や情報センターでの調査など、教室以外の場所を活用したコミュニケーション活動も積極的に取り入れてきた。しかし、そうした試みだけでは活動目的とその結果とに現実的な繋がりを生み出すことは十分にできなかった。このような問題を克服するために試み、授業活動として定着したのがフィールドワークの視点を取り入れた「水戸市異文化地図作成プロジェクト」の活動である。この活動は今年で4年目を迎えた。この活動によって地域社会の国際化を授業の視点として取り入れると同時に、大学のキャンパスだけでは東アジア圏に偏りがちな異文化の対象領域を世界全体に広げることが可能になった。また、この活動にインタビュー活動を組み合わせることで地域社会に住む異文化の人々との直接のコミュニケーションも可能になった。更に、今年度はこれらの人々をゲストとして授業に迎え、異文化の問題についてディスカッションを行

うことによって授業に新しい展開をもたらすことができた。

日本社会の国際化に伴い、地域社会の内外に新しい多様な異文化コミュニケーションの動きが生まれている。地域社会との連携は今後の授業の展開に大きな可能性をもたらすものと期待される。

3-3 授業活動

本授業の中心的な流れを形成するものは講義ではなく多様な形で積み重ねられていく協動的な授業活動であり、その内容は活動の主体である学習者によって創出され、学習者はこのプロセスを通して相互に学び合う。その意味で授業活動はこの授業の最も根幹を成すものと位置づけられる。以下これまでに試みた授業活動のうち、主要なものを紹介し、現状と問題点を整理したい。

〈自己紹介活動〉

前学期の初回の授業でアイスブレイキングの活動として実施し効果を挙げてきた活動である。

メモを片手に自由に教室を歩き、相互に自己紹介をし、相手との共通項が3つ見つかったら次の相手にスイッチするという単純な活動である。日本語が初級程度の学習者でも楽しめること、主体的に話題を提供して共通項を見つけなければならないことから、ともすれば単調で受身的になりがちな自己紹介という活動を主体的、能動的な活動とすることができるため、この活動によって初回の授業から活発なコミュニケーションを実現することが可能となっている。

この活動の結果、学生たちが相互に得た、国籍、性別、出身国と出身地、自己紹介の内容などの情報は、次回の授業から始まる活動のためのグループ編成に有効に生かされる。グループ編成は固定せず、基本的に一活動ごとに組み替える。

〈日本文化を知るキーワード〉

8年間欠かさず続けてきた活動で、初回のオリエンテーションの時間に行う自己紹介に続いて、第2週目から始まる主要な授業活動である。

「日本文化を知るためのキーワード」を50項目選ん

でリストアップし、5～6名（留学生と日本人学生、各2,3名）に編成したグループにそれぞれ10個ずつのキーワードを割り当てる。各グループ内では、それぞれのキーワードを話題として取り上げながら日本人学生は外国人留学生に日本文化について説明し、外国人留学生は質問を通して自らの日本文化の理解を深める。

50のキーワードは、その年によって多少の出入りはあるが全体としては次のような内容のものである。

判子 箸 畳 布団 下駄 風呂敷 こたつ 折り紙
着物(和服) 制服 折り紙 鬼 桜 じゃんけん
万歳 だるまさん 初詣 成人式 バレンタインデー
ひな祭り こいのぼり 忘年会 天皇 神棚 盆栽
花火 漫画 パチンコ カラオケ 携帯電話 味噌汁
すし おにぎり 納豆 和菓子 お茶 日本酒
本音と建前 根回し 腹芸 遠慮 挨拶 名刺 敬語
方言 能 狂言 歌舞伎 華道 相撲

「茶道、華道、能、歌舞伎、狂言…」などのいわゆる伝統文化から、「判子、箸、畳、おにぎり、納豆、…」など、普通の日常生活に当たり前のように存在する衣食住の文化、「カラオケ、パチンコ、携帯電話、バレンタインデー」などの若者文化、「本音と建前、根回し、遠慮」など、日本の特徴を持つコミュニケーションのありかたなど、学生たちが持っている高等文化としての「日本文化」の固定的なイメージを崩し、日本人の生活文化の全てを視野に入れた包括的なコミュニケーションとして日本文化を捉える視点を獲得できるよう、多様なキーワードが含まれる。

学生たちは、「文化」の意味するものが高度に洗練された伝統文化だけではなく、日常的な生活様式の違い、考え方の相違などを含むこと、言葉や物だけでなく、空間の利用や対人距離や色彩感覚や音に与える意味など、非言語的なコミュニケーションをも含むことを学び、自分たちの存在そのものが文化を体現していることを自覚し、その観点から自文化を再発見する姿勢を習得していく。

学生たちはこの活動を通じて、相互の文化に対する思いがけない視点からの質問や回答に戸惑ったり、驚

いたりしながら自文化と異文化について自ら発見し、再認識する。また、日本人同士なら十分に伝わっているはずの伝達内容が留学生には伝わらなかったり、誤解されていたりする経験を通して異文化としての日本文化、外国語として日本語を実践的に体験する。この授業活動についての詳しい報告はすでに報告した論稿に譲りたい（注7）。

〈日本文化紹介プロジェクト〉

「日本文化を知るためのキーワード」の活動で、学生たち自身が改めて異文化および自文化と向き合うことで日本人にとっては当たり前にしか映らない日本文化も外国人に説明しようとすれば、「異文化としての日本文化」、即ち日本文化を世界のさまざまな文化の一つとして捉えなおす視点が必要であることをコミュニケーションを通して実践的に学び取る。

この活動では各グループでそれぞれに紹介する日本文化のテーマを選択し、そのテーマに沿って情報を収集し、限られた時間内で何をどう紹介するかをグループごとに計画する。どんな選択をするか、どのように発表するか、また、計画から発表までどのように協働したかが評価の対象となる。

この授業では、学習者自らの発見や再確認を非常に重視し、ピア評価を併用して全員にフィードバックすることによって効果を上げてきた。これについては稿を改めて論じたい。

〈ディベート ―日本社会を考える―〉

〈ふるさと紹介プロジェクト〉

「日本文化紹介プロジェクト」の活動からの展開として、「ディベート：日本社会を考える」と「ふるさと紹介：ガイドブックにはない旅に出かけよう」の2つの活動がある。前者は「日本文化の紹介」の活動の中から、日本人や日本社会の問題に焦点を当てて議論を深めると同時に、ディスカッション、ディベートなど、スピーチコミュニケーションの技能も併せて向上を図る活動である。

各グループでディベートの論題を提案し、クラス全体で授業活動に使用する論題を選択する。各論題について肯定派と否定派の役割を決めて2グループをペ

ア-とする。論題を肯定するか否定するか、それぞれのグループの役割に応じて論題について掘り下げて検討し、資料を収集し、グループ内で相手方を説得するための作戦を練る。こうしたプロセスを通して、日本人や日本社会の問題について掘り下げた理解が可能になるだけでなく、日本人の議論や意志決定のプロセスを反省的に捉え、発展的に考える機会を得ることができる。

この活動で注目されることは、他の授業では個人的に発言をすることがほとんどない日本人学生が、非常に熱心に取り組み、発言することを楽しんでいる様子が窺えることがしばしば見受けられることである。その結果として活動後の評価では、多くの学生がもっと時間を十分にとってこの活動（ディベート）を続けたいという意欲を示す。

日本文化を捉える視点を伝統文化中心の高等文化から→日常的なコミュニケーションへと広げ→学生個人の身近な日常生活や人間関係の中に日本文化の特徴を発見し→その発見を日本人や日本社会の問題として取り上げ議論を深める、という活動の流れ全体を観察すると、日本人学生は対立して意見を述べ合うというコミュニケーションの経験と指導に対して高いニーズを示していると言える。

この活動の問題点は、一つの授業の流れの中で一活動として実施するには時間がかかり過ぎることがあげられる。学生が希望するように、一度ではなく複数回重ねて実施することによって技能面ではより高い効果が期待できるであろう。

後者の活動「ふるさと紹介プロジェクト」は、「留学生の文化をもっと多く知りたい」という日本人学生の希望から生まれた活動プロジェクトである。日本人学生が留学生の故郷を留学生が日本人学生の出身地を旅行することを想定し、市販されている旅行ガイドブックでは知ることのできない情報を紹介する活動である。当初の予想に反して学生たちは非常に熱心にまた楽しんでこの活動と取り組んだ。結果的に「ガイドブックにない故郷の紹介パンフレット」は非常に豊かな内容の日本紹介となった。約40名の受講生の半数が外国人留学生、日本人学生の半数以上が県外出身者であることがこの活動を活気あるものとした理由の一つであろうと推測される。

授業時間の制約から前期の授業で2つの活動を実施することは困難であるが、授業の進行状況やその年度の学生の状況から、授業の進行に合わせて、授業内容の調節や授業活動の選択肢を増やしておくことは、授業の安定性を高める効果があると期待される。

〈日本の美意識 ―イリノイ大学との交流―〉

イリノイ大学との交流は、後期の最初の活動として実施してきた活動である。このプロジェクトでは、日米の学生がそれぞれに日本の伝統的な美意識（わび、さび、いき、はで、じみ）を追求し、その美を作品や事物で表現し、相互に交換して批評し合う活動である。

この活動では、海外で日本文化を学ぶ学生たちが観念的、理念的な観点から日本美を追求する傾向が強いものに対して、日本人学生は日常的、具体的な視点から日本美を考える傾向が強く、外見の美しさよりも美を感じ取る主体の姿勢の問題と捉える傾向が顕著であることが明らかになった。また、アメリカ人学習者が日本文化を学ぶ真剣な取り組み方に触れ、伝統文化離れの進む日本人学生やアジア諸国出身の留学生に強いインパクトを与える側面も見られた（注8）。

このプロジェクトでは、指導する教員間の連絡はスムーズに行えたが、13時間～14時間の時差とアメリカの学生が全く日本語学習の経験がなく、日本人学生の英語力が学生同士で直接交流を行うレベルに十分ではなかったため、学生主体で授業交流を行うには、なお解決すべき課題が多い。

〈「水戸市異文化地図

―水戸市の中の異文化を歩く―の作成〉

この活動ではグループメンバーが協力し合って水戸市内に出かけフィールドワークを行う。世界を8～10（日本も1地域として数える）の区域に分け、5名前後のグループで1地域を担当する。「水戸のような小さな地方都市に世界の文化を探すなんて可能なのか？」という疑問から出発する。

今年度の例で言えば、10グループが東アジア、東南アジア、南アジア、中近東、ヨーロッパ、アフリカ、北アメリカ、南アメリカ、オセアニア、そして日本のそれぞれの地域を担当した。フィールドワークは大学

内から、留学生会館、外国人の経営する飲食店や洋品店、外国人がよく利用する場所、市や県の国際交流関係施設や担当者、国際交流関係のイベント会場など多岐に渡る。この活動で出会った異文化出身者にインタビューをすることを活動として取り入れることで、新たなコミュニケーションの可能性が生まれ、調査の結果を授業で発表すると同時に、地域在住の外国人居住者を授業に招き、テーマを設けてディスカッションをするなどの新しい試みを実施し、高い効果をあげることができた。

大学内の活動だけでは期待できないガーナやエチオピアなどアフリカ大陸の生活文化や独自の伝統文化について知り、アフリカのトーキングドラムによるコミュニケーションについて学んだり、インドネシア、マレーシア、エジプト、イランなどの人々との出会いからイスラム教文化について考えたり、似ているようで違うアメリカ文化とカナダ文化との違いに迫ることにもなった。

この調査活動を継続することで、地域社会の文化変容の一端を実際に足で確かめ、地域に在住する外国人と授業を結んで相互に意味のあるコミュニケーションを開拓していきたいと考えている。

〈日本文化紹介冊子『異文化と日本の出会い』の作成〉 〈ホームページの作成〉

これら2つの活動はこのコースの年間プログラムのまとめの活動として位置付けられる「日本文化を知るためのキーワード」の活動から始まった「異文化との出会い」は様々な異文化コミュニケーション活動のプロセスを経て、最後に「自文化との出会い」として捉え直され、日本文化紹介の冊子とホームページで世界に向けて日本文化の情報を発信することで授業の締めくくりとしている。

後期の授業の最後の活動であるため、年末から年度末の2月にかけてかなり密度の高いスケジュールとなる。冊子作成のための説明と準備を冬休み前に行い、冊子作成用の記事の作成は冬休みのホームワークとしている。年明けの最初の授業で記事の内容を確認し、冊子全体の構成を整えて印刷に回す。冊子用記事を入れたFDをもとに、HP作成のための説明、テンプレ

ートを使用した作業、リンク先の設定のように、各授業時間ごとの主要な活動を決め、作業が進んだ学生は遅れている学生をサポートしながら3～4回で完成する。

この活動に関する学生の評価は、概ね「ホームページ作成の技術まで身につけることができた」、「最初は難しかったが、完成したときは最高に嬉しかった」などのように、充実感、達成感を感じているが、コンピュータの操作に不慣れで、作業についていけない学生の一部にはやや負担が過重であり、コミュニケーション活動が希薄になるとの声もある。過去4、5年の活動状況をみると、情報教育の普及に伴い、この活動に負担を感じる学生は減少している。いかにわかりやすく効率よく最後のHP作品を仕上げるかは授業の指導技術の課題の一つでもあるが、情報教育の普及と教育効果の向上によって、この課題の解決はより容易になるものと予測される。

完成した記事を冊子とホームページにまとめて学生たちにフィードバックし、授業がこれで完成するのではなく、異文化との出会いは、ここが新たな出発点であるという、授業としてのメッセージとしている。

4. 結び

本稿は教養教育科目（人文の分野）として開講されている「比較文化論：異文化と日本の出会いⅠ＆Ⅱ」における授業活動の試みを紹介し、現状と問題点および今後の課題を明らかにしようと試みた。

この授業は外国人留学生と日本人学生の混成クラスであり、同時に複数の国籍の学生が共に学ぶ多文化クラスの授業として、外国人留学生の存在を大学教育の国際化に生かす方法や大学のキャンパスにおける異文化理解をどう進めればよいのかを問い続けて、さまざまな授業活動を実践してきた。これらの試みから、本授業の今後の課題は以下のようにまとめることができる。

- ① 学生たちが高校までの教育で学習してきた「文化」、「異文化」に対する固定的な見方を捉え直す機会を提供し、文化の違いを越えて相互理解を深めるためのニーズを創出するとともに異文化コミュニケーションの基礎的知識と技能を習得する

学習の機会や方策を更に開拓すること。

- ② 異文化コミュニケーションのツールとしての言語運用能力に配慮した指導の実践。特に「日本語」で異文化の人々と効果的にコミュニケーションを行う能力の育成とそのため具体的な方法の模索
- ③ 海外の大学との授業交流のあり方の検討と多様化
- ④ 国際化が進む地域社会との連携の可能性の模索
- ⑤ 異文化としての日本文化の紹介冊子やHPなど、本授業が育ててきた情報発信機能の拡充と実践活動への応用を実現する

最後に、本報告は記事をまとめる時間的な制約から、この授業で毎年実施してきた学生による授業評価を整理することができなかった。授業を通して受講生が何を学んだかを検討し、明らかにすることは本授業を評価する上で欠くことのできない重要な問題であり、これについては機会を改めて整理したいと考えている。

注

- 1) 拙稿 (1997) 「大学における異文化理解のストラテジーー日本人学生と外国人留学生の混成クラスの試みー」『茨城大学人文学部紀要 (コミュニケーション学科論集)』創刊号 pp. 159-170
- 2) 徳井厚子 (1997) 「異文化理解教育としての日本事情の可能性ー多文化クラスにおける『ディスカッション』 (相互交流型討論) の試みー」『日本語教育』92号 pp. 200-211 日本語教育学会
1996年の時点で、「外国人留学生と日本人学生との混成クラス」の試みは、信州大学、横浜国立大学、早稲田大学などで同時発生的に試みられていたと考えられる。

- 3) 過去8年間の受講生の受け入れは以下の通りである。

年 度	前 期	後 期
平成8年	30	23
平成9年	19	23
平成10年	23	25
平成11年	32	36
平成12年	38	35
平成13年	42	36
平成14年	35	31
平成15年	38	36

- 4) 「国際化・多様化をめざす大学授業の創出」(代表 杉下恒夫 2002年度 学長裁量経費プロジェクト)
- 5) Japanese World 日本語教育関係の LINK 集の
〈日本語教育・教材・文化紹介〉
(<http://shinjuku.cool.ne.jp/toyopy/LINKjt.html>)
日本語教育／日本文化関連のリンク集
(<http://home.hiroshima-u.ac.jp/nihongo/kaken/URL.html>)
- 6) 拙稿 (2002) 「日米の大学における「わび・さび」の学習」『茨城大学人文学部紀要 (コミュニケーション学科論集)』No.11 pp.41-57
- 7) 前掲1)
- 8) 前掲6)

シラバスの充実とガイドライン ―総合科目について―

Refinement of syllabus in accordance with guidelines - Interdisciplinary Studies -

木 村 競 (教育学部)

Kiso Kimura (College of Education)

平成15年度の大学教育研究開発センターの活動においては、教育活動を改善するために、シラバスをより充実させる方針をたて、そのために各科目群ごとにガイドラインを作成・利用した。このことは、実効ある教育活動改善という意味で、特筆すべきことであろう。この試みのねらい、ガイドラインの性格等については全体的な報告があると思われるので、本稿では総合科目という科目群の特性からくるシラバスの充実およびガイドライン作成の必要性を、総合科目専門部会長の立場から記す。

1 総合科目の特性

学生に配布される「教養科目履修案内」では、総合科目について、その特徴が以下のように記されている。

総合科目は主題別科目の一領域である。主題別科目については「問題の本質を的確にとらえ解決しようとする意欲を育成し、総合的判断力、理解力、企画力、創造力、表現力などを養成する科目です。専門科目と有機的な連携を図りながら展開されます。」という位置づけがあり、特に総合科目について「複数の分野を横断するテーマ、学際的領域のテーマ、特定の地域のテーマを取り上げる授業など多様な授業が展開されます。複数の教官が協力して担当する授業、学外の方々が講師となる授業もあります。」と説明されている。

教養科目がどのようなものであるべきかについて様々な考え方があろうが、どのように考えたとしても、教養科目とは、学生が大学教育で身につけておくべきもののうち、専門科目では不十分ならざるを得ない内容を扱うものという性格は変わらない。上記の「意欲」や様々な能力にしても専門科目では限られた形でしか身につかない。

となると、大学教育のなかでの教養科目の位置づけがどのように変わろうとも、総合科目的な授業はおそらく最後まで（全学部共通の）教養科目として残るであろう。その「総合」性において、まさに「専門」科目の対極にあるからである。

しかし、その点にこそ、総合科目の授業を充実させることの難しさ、ポジティブな言い方をすれば、意識的な計画性が求められることの理由がある。

教員の側に即して言えば、総合科目の授業内容に適した事柄を研究テーマとしている者は多くはない。となれば、多くの教員にとって、総合科目を担当するということは、自らの「専門」を総合科目に適した形に再構成する、あるいは（複数の教員で）組み合わせるという作業が必要になる。別の側面からいえば、総合科目は既存の学問領域に対応する専門科目（および分野別科目）と比べて、授業内容の設定の自由度は大きい。しかしこのことは、言い換えれば、恣意性が大きいということでもある。これは、悪い意味での「何でもあり」に堕する危険が大きいということにつながる。

この両面からして、総合科目は、とりわけガイドラインが必要な科目群ということになる。つまり、個々の授業に関しても、総合科目総体に関しても、何を目的としており、どのような性格を持つべきかということを確認しておかないと、何をすればいいのかわからない、好きなことを適当にやっておくか、ということになってしまいがちだからである。

また、学生の側からいえば、それで学ぶべきことが暗黙のうちに推察できる専門科目（および分野別科目）とは違い、総合科目では、これも明確に示されない限り、何をやっているのか、何を学ぶべきかということがよくわからないことになる危険が大きい。

この点からすれば、総合科目は、とりわけシラバスが重要な科目群ということになる。シラバスとは、何より、その授業で何をどのように学ぶのかということを示すものに他ならないからである。

かくして、総合科目では、明確なガイドラインを作成し、それをふまえて授業を計画・構成し、その内容を明確にシラバスに記すことが特に求められることになる。

Ⅱ 総合科目のガイドライン

総合科目専門部会においては、大学教育研究開発センター運営委員会内の改革案検討ワーキンググループから「教養科目のガイドラインについて（案）」として示されたものをもとに、平成16年度用のガイドラインとして以下のものを作成した。

平成16年度の総合科目ガイドライン

1. 教養科目の全体的設定

教養教育の目的は、「豊かな人間性を涵養し、人間や自然との共生および学問と社会との開かれた関係を築きうる能力を育成すること」であり、次のようなことを目標とする。

- (1)心身の調和を図り、生涯にわたる人生設計への基礎を培う。
- (2)専攻する学問と異なる専門分野の学問に触れることにより、多種多様な文化と価値観を理解し、幅広い視野を身につける。
- (3)学際・複合的学問分野に触れることにより、総合的・全体的に物事を捉える態度を養う。
- (4)物事を主体的に判断し、実証的な態度や批判的能力を身につける。
- (5)専攻する学問の基礎を修得することによりその学問の基本を理解する能力を培う。
- (6)国際化・情報化の社会に主体的に対応できる能力を培う。

2. 総合科目の目標・内容

総合科目は上記の(1)・(3)・(6)の目標を具体化するために次のような内容とする。

複数の分野に関わるテーマ、特定地域のテーマや時

事的テーマを学修し、総合的・全体的に物事を捉える態度を養う。さらに、これらを通して、物事を主体的に判断し、実証的な態度や批判的能力を身につけるとともに、人生での生涯学習的な能力を高める。

3. 総合科目の内訳等について

授業科目は、その趣旨においておおよそ次の3つのグループに分けられる。

- ①複数の学問領域にまたがるテーマや従来の問題意識を越えたテーマを理解考察させる。
- ②個々の科学を横断する科学理念や基礎概念を、個別科学との関わりのもとで理解考察させる。
- ③現在の具体的な問題を取り上げ、現代社会の動向に密着した課題意識を育てる。

取り上げるテーマが関わる分野に応じて、次の9つに分類し、授業科目はこの分類で分けて開講する。

物質・生命系科目	表現・言語系科目
認知・数理系科目	身体・行動系科目
環境・政策系科目	生活・福祉系科目
文明・技術系科目	社会・国際系科目
人間・文化系科目	

総合科目の各授業は、その題材が分野別科目と重なる部分があるかもしれないが、その複合性や総合性あるいは①～③にある授業の意図において分野別科目とは区別されるものである。

総合科目における非常勤講師時間は、総合性や複合性を高めるために使うこととする。

留学生センターの教官による「日本事情」に関する授業（外国人留学生優先）は毎年度必ず開講する。

また、各学部の事情（J A B E E認定等）から開講が必要な授業も、総合科目の枠組みに該当するものは開講するものとする。

4. 平成16年度の取り決め事項

「平成16年度総合科目の基本計画」等に基づいて、以下を平成16年度の取り決め事項とする。

(1)重点目標

- ①総合科目全体として、総合性、領域横断性、学際性等の総合科目に求められている性格をみたとすように、授業内容を設定する。
- ②クラスサイズの適正化をはかるために、開講本数の増加をめざす。
- ③学生の受講希望に応えるために、科目ごとの開講本数の適正化をはかる。

この重点目標を実現するために、以下に努めるものとする。

- ・総合科目にふさわしい授業内容にするために、担当者各位の協力を要請する。
- ・総合科目の場合、担当者確保が不安定なところがあるので、各部局の協力を要請する。
- ・いわゆる任意開講を増やすために、関係各位の協力を要請する。
- ・科目ごとの開講数の適正化をはかるために、担当者各位の協力を要請する。

(2)その他

- ①個々の授業が上記1～3の趣旨に合うことを確認するために、授業題目名、シラバスのチェックを、専門部会が行うこととする。
- ②非常勤時間数を有効に利用するために、30時間を分割して、必要な授業に配分することとする。

Ⅲ ガイドラインの利用とシラバスの充実

ガイドラインが有効性を持つためには、個々の教員がそれに即して授業を設計・構成する必要がある。

したがって、まず、7月末および9月始めに「平成16年度の総合科目暫定ガイドライン」（Ⅱで示したものとほぼ同じ内容だが、3の最終部および4が若干異なる）を配布した。

この時期は各学部で授業担当者を決定する作業を始める時期にあたる。また、総合科目では開講授業数を確保するために各学部および学内センターに「任意開講」を依頼しているが、その依頼を出す時期でもある。すなわち平成16年度の授業を開講することを引き受ける最初の段階から、ガイドラインを意識してもらおう

としたわけである。

これには、以下を付記した。

これを、平成16年度の実施計画の作成、各授業担当者の授業計画の作成、および授業実施に関するガイドラインとして、用いることとします。

このガイドラインに強制力はありませんが、総合科目の授業が一定の統一性をもって成果を挙げるために、授業計画の作成の際にぜひ参考にさせていただきまうようお願い申し上げます。

次に、他の科目群同様に、シラバスの執筆依頼を出す際に、Ⅱで示したものと同一内容のガイドラインを添付した。

授業担当者は、教養科目全体および総合科目の目的・性格をふまえながら、自らの授業を計画・構成し、その内容を明確にシラバスに記すことが求められた。

そして、ガイドラインの最後に示したように、シラバスが（ということは授業内容が、ということであるが）ガイドラインに沿ったものであるかどうかを、専門部会で確認するという作業を行っている。

この作業は、本稿執筆時において進行中であり、確定的なことは言えないが、以下のような成果を挙げつつある。第一に、多くの授業において内容がより総合科目の目的・性格に合致したものとなり、それが明確にシラバスに記述されるようになった。第二に、総合科目の目的・性格との合致という点で問題のある授業に対しての変更の要請がしやすくなり、具体的な指示が出せるようになった。

我々は、教育活動の充実をめざして、しっかりしたガイドラインを作成し、それをふまえて充実したシラバスを用意するという試みを行ったわけだが、それが真に実効あるものかどうか、授業が実際に行われてから検証される必要がある。平成16年度においてはこの検証の作業（例えば学生アンケートの分析）を行うことが求められる。

推奨授業実践報告:原子力施設と地域社会

Class report by teaching award recipient: Nuclear facility and local community

熊 沢 紀 之 (工学部)

Noriyuki Kumazawa (College of Engineering)

1. はじめに

今回推奨授業として選定された“原子力施設と地域社会”は、JCO臨界事故の総合研究と原子力防災教材の作成とのテーマで1999年から現在に至るまで継続して取得している科学研究費による研究成果を学生並びに市民に分かりやすく公開する趣旨で2000年から現在まで本学教官のボランティアと学外から招聘した様々な講師の講演を組み合わせ続けて行ってきた3回の集中講義への評価であると思います。2003年以前に開講した講義内容並びに授業評価についての報告は、本年報で既に報告しております。⁽¹⁾ 重複を避ける為に、2003年の授業内容や改善点について簡単に報告させていただきます。

2. 2003年 講義内容

2003年2月におこなった 講義内容は

①JCO事故でどのようなことが起こったのか

理学部 田切美智雄氏

②放射線障害小さくする為の基礎知識

理学部 田切美智雄氏

③放射性物質による汚染地域の拡大を防ぐための化学処理

工学部 熊沢 紀之氏

④原子力施設の立地と東海村の変化

福島高専 斎藤 充弘氏

⑤風力発電とエネルギー政策—デンマークと日本を中心に

人文学部 大沢智直氏・雨宮 昭一氏

⑥原子力安全モデル自治体の指標

東海村 小野寺昭雄氏

⑦学生による原子力防災VTRの紹介並びにインターネットを用いた市民防災ネットワークの構築について

工学部 熊沢 紀之氏

⑧原子力の村が目指す地方自治・分権のあり方

東海村 村上 達也氏

⑨東海村の今後の街づくり

人文学部 斎藤 義則氏

⑩公害病の原点水俣市の新たな出発

水俣元市長 吉井 正澄氏

以上のように、自然科学、社会科学、行政に携わる専門家が一つのテーマのもとに講演を行なう形になっており、研究を行なっているテーマを分かりやすく解説する講義内容となっています。2004年2月も非常勤時間の減少はあったものの、学内教官の協力を得ることができ集中講義を行なうことが決定している。

3. 授業実施上の創意工夫

学生を10名程度の班に分けて、講演終了後に議論する時間を設定した。学生相互の啓発により、講演者への質問が質の高いものとなったと考えられます。

また、講演者は関連する他の講演者の講義も聴講するとともに、複数の講演者が学生からの質問に答える形式としたことにより、議論の質が向上するとともに学生の理解度も飛躍的に高まったと思われます。さらに、企画者である熊沢は講演したのみでなく、全ての講演を聴講して学生とともに議論し、質疑応答にも参加しました。このことにより、それぞれの講演の全体での位置付けを学生に示すことが可能となり学生の理解度の向上に寄与したものと考えられる。

4. 授業の評価

各年度に学生に授業評価アンケートを行なっている。14年度以前のアンケート結果については本年報5号で報告しており、学生の満足度は非常に高い結果と

なっている。また、14年度のアンケート結果でも数値化した満足度は4.623であり、高い値と考えられる。

5. 教育の効果

教養科目の教育目的の一つに、知識を丸ごと受け取るのではなく様々な情報を主体的に探索してその情報を吟味し自分で考えることができる人材を育成することがあると思う。その意味でこの授業は、有用な場を与えたものと考えられます。

このことは、従来の講義よりも学生が自主的な学習を行なった割合が高いと回答したことに裏付けられているものと思います。

これらの成果は、多忙な折に講義を快諾して学内外の諸先生方のご尽力と熱意によるものと深く感謝いたしております。

6. 最後に

学内ボランティアに頼るところの大きいこの講義にも関わらず現在まで継続して行なわれているのは、個々の教官の自主的な意志の集積です。

このような講義が次々と生れてくるような気持ちの良い環境を整備することが、教養教育の充実への道ではないでしょうか？そのためには、現行の大学教育研究開発センターの機能強化が必要であろう。⁽²⁾ 独立行政法人化を目の前にして、大学教育の充実を目指した様々な改革案が自由で民主的な議論のもとで結実し理想的な教育環境が生れることを願ってやみません。迅速を必要と社会情勢のために、トップダウン的な大学改革も選択せざるを得ないかもしれません。トップダウン的大学改革に際しては、執行部の大学構成員に対する説明責任はより重くなります。改革の効果を効果を公正に評価し、もし大学改革でなく改悪の方向にトップダウン的な決定を下したならば、執行部は潔くその責任を負わなければなりません。

現在、大学職員を管理する方向の議論ばかりを耳にします。管理が厳しい状況では、“原子力施設と地域社会”という広いテーマの授業は生れることも継続することもできなかったでしょう。

荒地でも植物が根を下ろせば、土壌が肥えて、さらに多くの植物が花を咲かせます。学生達は蜜蜂のよう

に、沢山の花から栄養を受けて育っていきます。農業とコンクリートで自然を管理しようとする大きな財産を失うのではないのでしょうか？

独立行政法人化後の、2004年の春が“沈黙の春”でないことを願ってやみません。

参考文献

1：熊沢紀之、斎藤充弘

大学教育研究開発センター年報 第5号
pp93-102

2：熊沢紀之

大学教育研究開発センター年報 第3号
pp39-49

シラバスの充実とガイドライン ―社会の分野について―

Refinement of syllabus in accordance with guidelines ― Social Science ―

斎 藤 義 則 (人文学部)

Yoshinori Saito (College of Humanities)

社会科学を学習する意義は、社会で起こっている様々な現象に関心を持ち、それを構造的に把握する方法を体得することである。そして、各自が主体的に判断する能力を高め、地域社会の改善のために実践活動にとりくむことである。そのことにより、個人が夢や希望を持って生きられる社会をつくることにある。

このような前提をおくと、自然科学や語学系の科目のように、いわゆる「積み上げ型」の専門的な知識と技術を伝達することに重点を置いた授業では、達成することはできない。自然科学系の教養科目や語学と同一にシラバスの充実とガイドラインを短絡的には議論できない理由の一つがここにある。むしろ、自然科学も言語学も学生の創造的な能力を高めることが目標であることに変わりはなく、教養科目のみならず専門科目と全体のカリキュラムのあり方が問われていることでは共通している。

現代社会が世界史的な時代の転換時期にあることを考えると、学生が既存の「古い」専門知識の習得に専念することがどれだけ将来の豊かな生活の実現に役立つのか、素朴な疑問を持たざるを得ない。知識偏重型のカリキュラムと授業内容から、個々の学生の潜在的な感性を引き出し、問題意識を持たせ、改善するための知恵を生み出す能力を高めるものに転換する必要がある。

極端な言い方をすれば、社会系科目を担当する個々の教官がこのような共通認識を持つことができれば、教養科目のガイドラインをつくる必要性はほとんどなくなる。それぞれの教官が、それぞれの専門性を活かして個性的な授業をおこなえばすむ話である。学生も多様な授業を受けることができ、多面的な視野を学ぶことができる。あまり厳密なガイドラインをつくるこ

とは百害あって一利なしということになりかねない。

シラバスも同様である。専門知識の伝達内容を詳細に書いてもほとんど意味がなく、歴史学や基礎理論を専門としているとしても、現代社会で起こっている現象と学生の日常生活と将来にどのように関わっている問題なのかを提起しつつ、考える能力を高める授業の構成を組み立てることが重要である。

このような認識から、本年度大教センターから要請されたシラバス執筆の際の社会系教養科目のガイドラインを、「専門部会長からの要請」として各担当教官にお願いした。是非ご協力のほどお願いしたい。

専門部会長からの要請

- (1)できるだけ、今の社会で起きている出来事や新しい社会現象等の社会的背景、要因をそれぞれの専門分野の視点からわかりやすく解説し、社会に対する問題意識を深めさせ、考える力を養うための授業の工夫を行って頂きたい。
- (2)学生が受講した「満足度」を高める授業の工夫と併せて、学生が予習、復習など在宅学習時間を増やさなければ、容易には単位取得ができないような授業の工夫をして頂きたい。
- (3)できれば、個別の専門性にとどまらず他の専門分野の視点を取り入れて、総合的に社会現象等を解説するように努めて頂きたい。

人文学科の主題別ゼミナールについて — 一つの試み

A Trial in My Introductory Seminar

佐藤 和 夫 (人文学部)

SATO Kazuo (College of Humanities)

1. はじめに

1.1. 発足の経緯

「主題別ゼミナール」は平成6年度の全学カリキュラム改革で導入された新しい科目であったが、人文学科では当初履修単位は「0」でよいとされ、名目的に発足したにすぎなかった。授業科目名、履修年次、クラス定員を初めて具体化したのは平成8年度の全学組織改革からである。当時の人文学科共通カリキュラム委員会資料(平成7年10月18日付)によると下記のような提案がなされ、学科会議で了承されている。

「☆提案

(1)授業科目

全学将来計画委員会への回答の通り¹

(2)履修(開講)年次

1年前期。

(3)担当教官

7名(平8)。原則としてアイウエオ順に担当者を決める。

(4)受講学生

学生番号順に機械的に決める。

(5)授業の内容(教官の側から)

①自分の専門外も含めて幅広く指導する。

②クラス担任の仕事も含める。

(6)開講時間帯

月曜5限か木曜5限(前期)。」

(1)の部分を除いた他の項目は平成15年度の現在に至るまでほぼ踏襲されている。(1)に関しては、例えば平成9年度の「教養科目履修案内」によれば、「人が人を研究するということ」、「風土と人間」、「議論の仕方

入門」、「フランス文化『快樂の構造』」、「心のすみかを求めて」、「文化の見かた」、「外国語の学び方」のようになり担当者の専門に引きつけた内容を帯びて開講されている。人文学科では学生が専門分野に分かれて学ぶのは2年生からになっており、(2)から(5)の条件と齟齬をきたすことになったため、現在では「人文科学入門」に統一されている²。

人文学科には平成8年度の改組以後約40名弱の教官が所属しており、したがって各教官はほぼ5年に一度主題別ゼミナールを担当することとなった。筆者が初めて担当したのは平成10年度であり、題目名は「伝達と受容」とした。

1.2. 立ち上げ

ほぼ内容については各教官に任されたことから、筆者担当のゼミナールに関しては次の方針をとることにした。

(1)専攻未決定の新入生が受講者であることを考慮し、授業題目名を特定の専門分野を連想させないものとする。

(2)参加者がスムーズにゼミナールに入って行けるように作業手順を明確化する。

(3)成績評価を100点法で表示できるようにする。

2. 主題別ゼミナール「伝達と受容」

2.1. 授業題目名

この名称「伝達と受容」は苦肉の策である。前述のように人文学科では各学生の専攻分野は1年次末に決まることから名称はなるべく筆者の専攻と関わらない、かつ広範なものとするという方針から決定した。しかしこれではあまりに漠然としすぎていて、人文・

社会・自然のどの分野でも使える名称となった点は反省しなければならない。

2.2. 作業手順の明確化

対象学生は新入生であるので、口頭で説明しただけでは授業は進行しないと判断し、形式的手順を明文化し、手渡すこととした。ゼミナールは基本的に学生主体の授業形態であり、したがって教官は後ろに下がっているよう心がけた。要領は以下の通りである。

2.1.1. 日程

初回に下記のような日程を示して授業計画を明確化した。

授業題目「伝達と受容」
(木曜日5講時、人文101番教室)
受講学生：98L.... 担当：佐藤和夫

回	日時	内 容
1	4/16	顔合わせ 自己紹介、方針の説明、個人別名簿の記入等
2	4/23	三分間口頭発表 「新しい生活への出発」、「危なかった話」 (資料参照)
3	4/30	連休の谷間：お休み
4	5/7	図書館探訪 (4.15、図書館A V室集合)
5	5/14	誰でも知っているような本を紹介する (ユニークと思われる視点を一つ入れる)
6	5/21	
7	5/28	
8	6/4	
9	6/11	あまり知られていない本や文献について 論じる
10	6/18	
11	6/25	
12	7/2	
13	7/9	打ち上げ
14	7/16	

担任住所：〒310-.... 水戸市....
電話：029-....-.... (自宅)
029-228-.... (独文第3研究室)
e-mail：....@mito.ipc.ibaraki.ac.jp

2.2.2. 進め方

下記のような表を手渡して自分が何をすべきかを示した。

主題別ゼミナールの進め方	
1. 各自計3回の発表を行う。	

- 1) 第1回：4/23, 全員各自3分
- 2) 第2回：5/14～6/4, 各回5人ずつ,
口頭発表約10分, 質疑応答約5分
レジュメの準備：レジュメ (B5・1枚) の印刷は当日の12時までに佐藤まで届ける。あるいは自前で準備する。(5/7までに取り上げる本あるいは文献の著者名と題名を担任まで届ける)
- 3) 第3回：6/11～7/9, 各回4人ずつ,
口頭発表約15分, 質疑応答約5分
レジュメの準備 (6/4までに取り上げる本あるいは文献の著者名と題名を担任まで届ける)

2. 作業手順

原稿を用意し、これに基づき発表する。
発表後2週間以内にこれを整理し、担任に提出する。

- 1) B5版400字横書き原稿用紙
- 2) ワープロ原稿可 (B5用紙を使用, 行間を詰めすぎず, 上下左右2cm以上の余白を取る。行数×字数を明示のこと)
- 3) 提出原稿には表紙をつける
- 4) 提出先：主題別ゼミナールの時間あるいは独文第3研究室 (佐藤)

2.2.3. 発表のしかたについて

各回の発表の進行も学生が進められるように下記のような説明書を配布した。これは発表時間が10分の場合についてのものであり, 15分の場合は下記の数字「8」を「13」に, 「10」を「15」に入れ換えることになる。

発表の進め方	
1. その日の発表者は黒板に向かって右の座席の前列 (入り口側) で待機する。	
2. その日の司会・進行係 (次回の発表者の中から選ばれた者, 最終回は最初の, 5/14の発表者) は黒板に向かって左 (窓側) の最前列に座る。	
3. 司会者	
1) 名簿にしたがって発表者を指名し, 発表を促す。	
2) 発表が終わったら, 質問, 意見を5分間受け付	

ける。

4. 進行係 A

1) 時間を計り、発表が始まって8分経過した時点で残り2分であることを指摘する。

2) 10分経過したところで、持ち時間の終了を告げる。

5. 進行係 B

1) 発表時間を記録する。

6. 進行係 C

1) 発表者のレジュメを配る。

進行係を務めるのは次回の発表者で、最終回は初回の発表者となる。またこのような進行形態にしたのは教室の割り当ての関係で演習に適した、机と椅子を動かせる部屋の割り当てがないことを想定したからである（事実割り当てられたのは固定式の、かなり大きめの教室であった）。

やや機械的にすぎた手順ではあるが、少なくとも学生は先の見通しをつかみやすくなったものと思われる。

2.2.4. 学生の発表内容

(1) 第1回発表

学生は初回に担当教員に指定された題（「新しい生活への出発」か、「危なかった話」のいずれか）で3分間口頭発表し、その時間の質疑応答を経た上で2週間以内に指定の様式で文書化して提出することになる。教員の側はコメントを付して学生に返却する。いくつか例を挙げてみよう（「」は題名、[] はコメントを示す）。

A学生、「新生活への出発に当たって」[とてもよくまとまっており、文章も巧みです。今後とも精進してください]

B学生、「危なかったこと」[まさに危なかった話そのもの。分量もほぼ適当]

C学生、「寮での新生活」[大学生活および寮生活への期待が素直に出ています]

D学生、「新しい生活への出発」[分量は後1枚くらいほしいところです。表紙に題名を書くこと。不安だったこと具体例などを入れるともう少し内容が身

近なものに感じられたことでしょう。]

これを小手調べとして第2回、第3回の発表へ進んでいく。題材は教員の側の提示した条件を踏まえて学生が自由に選択する。

(2) 第2回発表

発表前に学生は全員下記のような書式で発表題名を事前に登録しておかなければならない。届け出た題は一覧にして学生に配布される。発表までの時間の余裕に差があるので、一度届け出た題名の変更は原則として許されない。

第2回発表題名登録

学生番号：

名 前：

登録題名：

（題名は幅広く、詳しい規定は当日レジュメで）

第2回発表（口頭10分間）からやはり題とコメントの例を挙げておこう（アルファベットの一致は同一学生を意味しない）。条件は「誰でも知っているような本を紹介する（ユニークと思われる視点を一つ入れる）」である。

A学生、「ウェブスター『あしながおじさん』」[非常にしっかりした発表で、このレベルでは申し分のない出来映えである。]

B学生、「『赤ずきん』について」[この昔話が少女の成長の物語であることを登場人物の役割と結びつけてしっかりと論述し、グリム童話の魅力・意味をよく引き出している。]

C学生、「『人魚姫』」[あらすじの紹介はもう少し短い方がよい。後半の考察の論述はしっかりしている。話のスピードが早すぎるのが惜まれる。]

D学生、「辺見庸『もの食う人びと』」[準備不足。そのため自信のない発表になっている。]

(3) 第3回発表

基本的に第2回の形式を踏襲しているが、発表時間が15分で、「あまり知られていない本や文献について

論じる」との条件がついている。比較のため第2回のA、B、C、Dの学生に再び登場してもらい、第3回における題とコメントを見てみよう。発表時間も示しておく。

A学生、「椎名誠『岳物語』、『続岳物語』、14分」[しっかりした構成の発表。テーマ設定にも無理はない。父と息子のあり方への関心の深さがよく反映している。]

B学生、「サン＝テグジュペリ『星の王子さま』について、13分」[論の展開は妥当。作家への傾倒の深さもよくわかる。ただ「あまり有名ではない」とは言えない。]

C学生、「M・ドリス『朝の少女』、15分」[論をしっかりと組み立て、論旨も明快である。自分の見解がよく出ている。]

D学生、「R. コヴィー『7つの習慣』、19分」[ビジネス書という文学書とは異なる難しさに挑戦していることは認められるが、全般に未消化。文末の言い切りがはっきりしない。他の人に理解してもらう工夫が必要。]

D学生は第2回発表での準備不足を克服しようとしている様子がうかがえる。ただ別の問題を生じさせてしまったことが惜しまれた。

2.2.5. 成績評価

この年度は幸いにも受講生19名のうち一人の落後もなく、無事最終回の「打ち上げ」を迎えることができた。最後に残ったのは成績の報告である。成績を評価するに当たって事前に基準を次のように定めておいた。

評価基準

- 1) 出席点：100点(-10/欠席,-5/遅刻)
- 2) 発表：
第1回：20点
第2回：30点
第3回：50点
(原稿未提出の場合はそれぞれ4割減)
- 3) 総計：200点を100点法に換算する。

出席点の比重が多いのはゼミナールという参加型の授業形式を考慮したためである。また発表点は発表時

間の長さ、それに伴う事前の準備に要する時間を勘案した。評点の記入は発表時のメモをもとにコメントをまとめる際に、レジュメ、発表の仕方、内容、長さなどを総合して行った。したがってなるべく細かく評価しようと努力はしたが、若干の評価の揺れが入り込む余地は残っている。

結果は下記のようなであった。受講総数19名のうち上位(1～5)、中位(8～12)、下位(15～19)各5名を示す(なお最下位から3名については詳細を伏せる)。

上位(1～5)

順位	出欠	第1回	第2回	第3回	計	100点法	評価
1	100	20	30	48	198	99	A
2	100	20	27	50	197	98.5	A
2	100	20	27	50	197	98.5	A
4	100	20	27	45	192	96	A
5	100	20	26	45	191	95.5	A

中位(8～12)

順位	出欠	第1回	第2回	第3回	計	100点法	評価
8	100	20	24	38	182	91	A
9	90	20	23	48	181	90.5	A
10	90	20	21	45	176	88	A
11	80	20	30	45	175	87.5	A
12	80	20	29	45	174	87	A

下位(15～19)

順位	出欠	第1回	第2回	第3回	計	100点法	評価
15	80	20	30	38	168	84	A
16	85	20	18	43	166	83	A
17	—	20	—	—	—	—	B
18	—	20	—	—	—	—	C
19	—	20	—	—	—	—	C

第1回の発表には励ましの意味も込めて全員に満点を与えている。第2回、第3回はそれぞれの発表のこなし具合によって多少の差がつく結果になっている。著しく低い評価は仕上げとしての原稿提出がなかった者である。

3. 平成15年度主題別ゼミナールについて

学科の方針にとりたてて変更が加えられなかったもので、基本的には平成10年度のゼミナールの方式を踏襲することにした。以下若干の変更点や気づいた点に言及したい。

3.1. 発表の内容について

第1回および第2回の発表については特段の変更はない。前回においては第3回発表で「あまり知られていない本や文献について論じる」ことを指示した。しかしながら当然学生と教員の側の受け止め方に幾分のずれがあったので、より明確化し、「発刊一年以内の本や文献について論じる」こととした。こうすることで指示の曖昧さを排除できると考えたのだが、ここにも学生と担当者間に少々ずれがあったようだ。新刊にしたのは、こうしておけば学生は題材を本屋へ探しに出かけるだろうと期待したからである。しかしながら一部の学生たちは何とか図書館の中だけで探し出そうとし、いい題材になかなか当たらなかったということも見うけられた。

本年度も平成10年度と同じく19名の学生を受け持った。彼らはやや偏屈で取っつきにくい気味もある担当教師にとまどいながらも、与えられた課題をしっかりとこなしてくれた。紙数の関係もあり、詳細には述べられないので、計3回の課題にもっともよく応えてくれたと思われる一人の学生の発表を記述するにとどめたい（例によって[]は担当者の講評）。

第1回発表「新しい生活の出発（2分54秒）」[よく準備してありました。時間もぴったり。伝えたいことをよくまとめており、文章の流れもスムーズです。]

第2回発表「高見広春『BATTLE ROYALE バトル・ロワイヤル』（9分57秒）」[作品から文学的手法をたくみに抽出し、堅実な文章力で構成・内容・意義をしっかりと伝えている。事前の入念な準備を感じさせる。欲を言えば「美しくあること」の意味をもう少し聞かせて欲しかった。レポートも10枚に及ぶ充実したものだった。このくらいの長さになると章立てして整理した方が読む者にとっては都合がよいだろう。]

第3回発表「Cocco『南の島の星の砂』（13分13秒）」[相変わらず充実した発表ぶりである。今回は一人の歌手に焦点を当て、彼女の歌手活動、中断、その後の絵本発表を取り上げている。それらのもつ複合的要素をよく整理・消化して彼女から発されたメッセージを十分に受け留めている。時間も要求の範囲内に収め、事前の準備の周到ぶりを示している。]

他にも充実した発表が多々あったことは言うまでもない。

3.2. 成績評価について

これこそもっとも生々しい話題であり、すでにほとんどが卒業してしまった平成10年度入学生のように具体的数字を挙げることはできない。ただ昨年度から導入された6段階による成績評価の分布だけを示しておく。

A +	A	B	C	D	E
6	12	1	0	0	0

平成10年度と比べて若干下位の者が少なくなっている。これは主題別ゼミナール担当者の役割の一つであるクラス担任の役割を本年度はより強めて欠席者および課題未提出者への指導を図ったためと思われる。

3.3. その他気づいたこと

3.3.1. 手書きかワープロか

平成10年度においてもすでにワープロ文書による提出を認めていたにもかかわらず、そうした学生は一人もいなかった。平成15年度最終回（第3回）提出原稿では19通のうちワープロ文書は5通だった。1年生前期の段階ではまだ手書きの方がより優位にあるようである。

3.3.2. 連絡方法

主ゼミ担当＝クラス担任なので、学生と教員相互の連絡手段を承知しておくことはとても大切なことである。そのため初回の顔合わせの時、下記のような「主題別ゼミナール受講生カード」を提出してもらうことにしている。

学 生 番 号	
名 前	
現 住 所	〒 - TEL e-mail
帰 省 先	〒 -
保 証 人	
保証人住所	〒 -
最終出身校	
自由記述欄	(特に担任に要望したいことなど)
任 記 述 欄	

5年前はまだ固定電話が主流であり、携帯電話（PHS含む）を連絡先に指定した者は6名にすぎなかった。今年度は連絡先として親の固定電話を指定した者2名以外は全員携帯電話を持っていた。親元から通っている学生も携帯電話なしで生活しているとは思えないから、普及率は百パーセントと考えてよいだろう。したがって電子メールアドレスも所持しているはずである。アドレスを明記してくれた学生は12名だった。このような連絡手段の進歩により、欠席した学生の消息をたずね、課題未提出の学生を促すのはずいぶんと楽になった。ただアドレスの場合、カードに記入させるよりもむしろ学生から担任のメールに連絡を入れさせて、メールソフトのアドレス帳を整備した方がよさそうである。学生はアドレスを機械に覚えさせるに任せているようで、カードに記入された記号番号の誤りが二、三見うけられたからである。

4. まとめ

人文学科1年生対象の主題別ゼミナールについてはすでに伊藤哲司教官の意を尽くした論考（「大学教育開発センター年報」第7号、平成15年）や鈴木敦教官の精力的な取り組みの報告（茨城大学高大連携推進プロジェクト「高校－大学間の接続教育を考える－人文系の場合を考える」、平成15年）がある。さらにさかのばれば、杉井和子教官による先駆的な報告（「教養科目主題別ゼミナール実践例報告書」、平成11年5月）があることも忘れることはできない。そうした水準の高い、そして中身の濃いゼミナールに対して、平均的な（むしろ平凡な）授業の一端を報告することにしたのは、そうすることによって筆者の不足を補うご意見を各方面からいただけることを期待したからである。

まとめとして学生のアンケートの結果を示したい。ただ個々の数値は学内LANを介して公開されているので、そちらをご覧になっていただくことにして、要点だけを提示するにとどめたい。発表し、書かせるというこのゼミナールの趣旨からアンケートに際して学生にはできるだけ、注文、意見、うらみ、つらみも含めてできるだけたくさん（少なくとも50字以上）書くようにあらかじめ頼んでおいた。その結果アンケート

の自由記述欄には下記のようなさまざまな意見が表明された。

①私は人前で話すのが苦手で初めは全然発表できなかったけれど、発表課題が本の紹介だったので、慣れてきた後は楽しく発表できました。あまり難しいことを論じるようには強制されなかったのも良かったです。この授業で私は基本的な「発表をする」という行為自体を学ぶことができました。先生もなじみ易い方なので研究室にも質問しに行きやすかったです。ですが、クラスの雰囲気が悪くて嫌でした。質問には消極的だし（これは私もでしたが）、発表の声は小さいし、クラス全体が沈んでいました。なので、もっと楽しく発表できる場を作って欲しかったです。

②この授業を受けてみて思ったことは、内容はとてもよいと思うんですが、メンバー同士の関係が希薄だということです。多少無理にでもみんなで集まる機会（コンパなど）をつくってくれるといいと思います。最初の緊張感を最後まで感じました。やはり初対面でコンパしようとは言いづらいので、先生が言ってくれたほうが楽だと思います。

③期限以内にレポートを出せなかったのが残念。他の人の話を聞くのが楽しい授業だった。

④なかなか楽しい授業でした。10分、15分、自分が喋るというのはとてもうまく時間が長く感じられて大変でした。人の話を聞くのは楽しかった

⑤いろいろな人の発表を聞くことにより、様々な価値観を知ることができた点が良かったと思います。様々な本に対する興味・関心も増し、非常にためになりました。でも、発表が3回もあると準備するのが大変だと思います。テスト期間にかぶると最悪です。

⑥大学生活をする上での基本（レポートのこととか）が理解できて良かったと思います。よく言われる「レポートに追われる」気持ちも理解できました。個人的に本を読むのは好きなので、いろいろな人の「おすすめ本」を知ることができて楽しかったです。自分で「おすすめ」するのは大変でしたが。

⑦発表の内容が2回目3回目も同じだったので、違

うものでやってみたかった。また、個人での発表のみだったのでグループでの発表もやりたかった。クラスの人とあまり交友がなかったので、その点でもグループ発表はいいと思う。

⑧大学の講義では、高校の授業とは違って、自分の意見を発表する機会がかなり少ないので、主題別ゼミナールは自分にとってとてもプラスになりました。

⑨人前で話すことがあまり得意でなかった私にとって、主ゼミは自分を鍛えることができた場になったと思う。発表は大変だったが、自分にとってプラスとなり、来年の専攻でも主ゼミでやしまったプレゼンテーション力を生かしていきたいと思う。

⑩様々な人の話を聞くことができて面白い授業でした。先生も丁寧に感想を言ってくださって参考になりました。

⑪10分、15分の発表という経験は、今までなかったので、とてもいい経験になった。みんなの発表を聞いて、工夫している点や、分かりやすくて関心したことなど多くあったので、とても面白い授業だった。

⑫この授業はテーマを決めたり、発表を考えるのが大変だったけど、発表はやってみるとなかなか楽しいと思った。また他人の意見には思わず「へえ～」と思うこともあった。

⑬他の主ゼミのクラスではグループでの発表のところもあったらしいので、個人で発表するクラスに入れてよかったと思う。個別に指導してもらえる授業というのは、今はすごく貴重だったと思う。

⑭先生によって主題別ゼミナールの内容はずいぶん違うらしく、かなり課題が大変だと言っていた友達もいたが、私は自分の好きな本を紹介する分には苦にもならず、他の人の考え方やおすすめの本などを知ることができてよかったと思っている。

(順不同)

至らぬ点の多かった担当者に対して思いやりのある、やさしい言葉を残してくれた学生たちには心から感謝したい。それはともかくとして、学生が不満を感じているのは指示されたことよりもむしろ指示され

なかったことの方にあるようにみえる。つまり、学生間の交流を深めるような、あるいは促すような方策をとらなかったことに対する不満である。その点はアンケートの項目

「9. あなたはこの授業をよく理解するためにどのような努力をしましたか。

⑥友達と話して理解するようにした

= 0人 0.0%

からも窺える。平成10年度の場合には代表者を選んで懇親会を計画してもらった。今年度はできれば教員の手を借りずに自発的にその動きが起こることを期待したのだが、残念ながら不発だった。

今年度前期から茨城大学教育研究開発センターは「自己授業評価記入カード」を用意し、授業担当教員に対し学生アンケートの結果を踏まえて改善点を回答するよう求めている。その文書中の「項目V.」の回答を記してささやかな結びの言葉としたい。

「学生からの要望も出ていたので、グループ発表・懇親会などを取り入れる工夫を考えたい。」

1 本提案によれば、「文化と人間」、「資料の読み方」、「ものの見方」の三つを開講授業科目として回答している。

2 平成8年度の「教養科目講義概要」によれば、この年度の主題別ゼミナールとしては「社会の中の人間」、「ものの見方—体制と個人」、「自ん分学・非学問的学問入門」、「人間のなかの動物」、「人文科学の基礎」、「文学と現実」、「歴史と文学」が開講されている。

授業報告「主題別ゼミナール」-文章表現力向上を目指したコミュニケーション学科の試み-

New Approaches to the Basic Seminar in the Department of Communication Studies to Promote the Writing Skill of Japanese

杉 本 妙 子 (人文学部)

SUGIMOTO Taeko (College of Humanities)

1 はじめに

数年前から、日本語ブームになっている。外国人、つまり日本語を母語としない人にとってのものでなく、日本人(日本語母語話者)にとっての日本語ブームだ。“日本語力”とか“美しい日本語”といったことばもよく聞く(注1)。その一方で、かなり以前から、読書離れが叫ばれ、また、目の前の大学生の日本語による表現力は明らかに低下してきていると感じる。例えば、話しことば・書きことばが入り交じったレポート、言いたいことがうまく伝わってこない発表など。このようなことに会うのは、筆者の身の回りでは日常的になってきている。大学全入時代となった今、このような状況は茨城大学だけのものではなく、全国的な傾向と言っていいたいだろう。このような状況を反映して、大学生にとって必要な基礎的スキルの一つとして、日本語による文章技術力向上を目的とした授業がすでに実施されている大学もある(注2)。また、日本語の表現力やレポートの書き方などを扱ったテキスト・書籍もここ数年、目に見えて増えてきている。

このような現状を、我々も手をこまねいていてもよいとは思っていない。コミュニケーション学科に入学した学生は、コミュニケーションというものを多角的に学ぶことが求められる。そのコミュニケーション行動の基本がことばによる表現である。情報を収集・選択し、正しく伝えられる・伝わるのが、コミュニケーションの第一歩である。そして、まずは母語である日本語表現力が、学科の教育の中に位置づけられるべきだろう。では、学部4年間のどの段階で、日本語の文章や口頭による表現力を向上させればよいのだろうか。まずは、大学生として必要な客観的な言語表現を訓練することが、早い段階で必要だろう。さらには、

卒業後を見越した表現技術が、3・4年生には必要だろう。人文学部コミュニケーション学科では、これまで2年生対象の選択必修科目「文章技術論」が行われてきた。この講義のねらいは、「現代の日本の若者層に顕著な文章作成能力の低下を抑えるため、文章作成の実習を繰り返し、将来、社会人として必要な状況に応じた文章が書ける技術を習得する。」(2003年度シラバスより)である。このねらいの趣旨を生かし、コミュニケーション学科学生として必要な文章力をより早い時期に習得させるために、学科として「主題別ゼミナール」改革を行った。すなわち、人文学部コミュニケーション学科では、学科発足(1996年)からの実施体制である2教官・2クラスの「主題別ゼミナール」を、今年度からより少人数のきめ細かな表現力向上を目指した4教官・4クラス「主題別ゼミナール」を実施することにしたのである。

本稿は、改革を行ったコミュニケーション学科「主題別ゼミナール」について報告するものである。本報告を筆者が行うのは、2000年度から2002年度まで教務委員としてこの改革に関わってきたこと、また今年度の「主題別ゼミナール」担当者の一人であったという立場からである。本報告では、まず、コミュニケーション学科のこれまでの「主題別ゼミナール」改革の取り組みを概観した上で、今年度の「主題別ゼミナール」の実施例ならびに学生からの意見・評価、今後の課題等を述べる。

2 コミュニケーション学科の「主題別ゼミナール」に対する過去の取り組み

コミュニケーション学科では、これまで時間割作成方針等に関連して学科内で自発的にカリキュラムの見

直しを行ったり、4年一貫カリキュラムや学部点検評価の観点からカリキュラムの総括を行ったりなど、学科カリキュラム全般にわたって継続的に検討を重ねてきている。それらの検討の折には、「主題別ゼミナール」を学科としてどう改善し活用していくかということも、度々、議論の俎上に上っている。そこでの基本姿勢は、コミュニケーション学科の教育理念である「国際化や情報化が加速度的に進行していく現代社会に対応し、21世紀の国際社会・地域社会のさまざまな状況の中で柔軟かつ主体的に行動できる人材の育成を目的」として、そのために必要な多角的なコミュニケーション能力を養うこと、の一環として「主題別ゼミナール」を位置づけることである。すなわち、

「主題別ゼミナール」は、教養科目ではあるが、各学部・学科等がそれぞれに所属する学生のみを対象に授業を行うものである。従って、それぞれの学部・学科等の特長を生かした科目として位置づけることができる。そこで、コミュニケーション学科では、「主題別ゼミナール」は大学教育への導入的科目であり、大学生として学ぶ上で基本的な方法・技術を教育する授業としてとらえ、内容の改革を行ってきた。（『茨城大学人文学部の模索』p.147）

である。

今年度からの新しい「主題別ゼミナール」の実施の背景として、1999年度に始まった検討の状況を振り返り、確認しておく。

◆初期の状況

実施体制は、1学年（定員50名）を2教官・2クラスで担当し、指導内容は担当教官に任されていた。実施時期は、後期開講である。担当教官は、学科の全教官（英語圏ネイティブ教官を除く）のローテーションによる。また、「主題別ゼミナール」担当教官がその年度入学した学生の担任を兼ねた（主ゼミ担当教官が学生担任となることについては、現在も同じ）。学生の受講は、語学の授業のために分けられたA・Bの各クラスごとにそれぞれの年度に開講された「主題別ゼミナール」を受講させる年もあれば、シラバスによって学生の選択によって受講を決める年もあった。

このような「主題別ゼミナール」の初期の実施状況は、年度によって、また担当教官によって、その内容やクラスサイズなどに統一性がなかった。もちろん、そのことはそれぞれの「主題別ゼミナール」の評価とは関係ないが、統一性がないことは、学科として「主題別ゼミナール」を4年間の教育にどう位置づけているのか、ということに対しては配慮に欠ける開講だったと言えるだろう。そこで、担当者が変わっても、コミュニケーション学科として一定の内容を学生に提供すべき、との流れになったのである。

◇1999年度

6月23日、教務委員から学科会議へ、主題別ゼミナールの指導内容に関する最低限の指導項目の設定の提案がなされた。その指導項目は以下のとおり。

コミュニケーション学科の学生が共有しておくべき基礎知識、基礎概念、理論の把握、基本文献の読み方、レポート／論文の書き方、資料／文献の検索方法、ワープロによる文書作成

（1999. 6. 23学科会議資料：「平成12年度以降に向けてのカリキュラムの見直し」について）

学科会議では、2000年度は現行（＝99年度）のカリキュラムを基本路線として実施するとともに、「主題別ゼミナール」については2001年度以降の内容・実施形態等を継続して検討課題とすることが確認された。

◇2000年度

6月14日、教務委員より学科会議へ、主題別ゼミナールの指導内容に関する最低限の指導項目の設定が、継続審議課題として再度提案された。その提案は以下のとおり。

④主題別ゼミナールの内容・実施形態について各講座の意見をまとめる。＜昨年度からの継続課題＞

検討のポイント：最低限の指導項目を設定する（例）・コミュニケーション学科の学生が共有して

- おくべき基礎知識、基礎概念、理論の把握
- ・基本文献の読み方
- ・レポート・論文等の書き方
- ・資料・文献の検索方法
- ・ワープロによる文書作成

(2000.6.14学科会議資料：平成13年度（以降）のカリキュラムの見直しについて)

学科においては、「主題別ゼミナール」の改革を含めた4つのカリキュラムの見直しが課題として示され、引用にもあるように各講座において検討された。その結果、「主題別ゼミナール」は大学教育への導入的科目として、後期に開講していたものを2001年度からは前期開講とすること、指導内容については継続して検討していくこと、となった。なお、内容面のうち「コミュニケーション学科の学生が共有しておくべき基礎知識、基礎概念、理論の把握」については、各講座での検討において、「主題別ゼミナール」で取り上げる場合には実施上の問題点がある、「専門基礎科目」を改革しつつそこで主として扱うことが望ましい、等の意見が出された。

◇2001年度

6月25日、「主題別ゼミナール」について前年度に各講座から出された意見を踏まえて、学科としての指導項目設定の継続検討のために、教務委員から学科会議に提案がなされ、学科会議において了承された。その提案は以下のとおり。

⑤主題別ゼミナールについて

- ・担当者は、上記の通り。
- ・主ゼミ担当教官は、その年度入学生の担任を兼ねる。
- ・学科として最低限の指導項目を教育内容に盛り込む…基本文献の読み方、レポート・論文等の書き方、資料・文献の検索方法、授業での発表・報告の仕方

(注) 担当者の「上記」とは、全教官（ネイティブ教官を除く）によるローテーション。

この案の承認によって、2002年度以降のコミュニケーション学科の「主題別ゼミナール」は、担当教官にかかわらず、ある一定の指導内容を盛り込むことが、学科として決まったわけである。

なお、2001年度の「主題別ゼミナール」（前期開講）は、そのシラバスの「授業の概要」「授業計画」に次のようにあり、すでに大学生として必要な基本的な技術を一部盛り込んだ内容となっている。(注3)

授業の概要：

杉下、佐野が連携して担当する。クラスごとに分かれて行う講義、AクラスとBクラスとで、教官が交代して担当する講義、2クラスが合同で行う講義があるが、両クラスともまったく同じような講義を受けられるように配慮している。(中略)

授業は、大学で学ぶ目的や学び方を考えることから始めて、レポートの書き方、パソコン・インターネットの使い方といった、必須技能を学んでいく。(後略)

授業計画：

- (1)クラス紹介
- (2)大学で何をやるか：話し合い
- (3)大学での学び方：先輩の話
- (4)レポートの調べ方・書き方の基本
- (5)パソコン・インターネットの使い方の基本
(後略)

◇2002年度

前年度の学科決定の方針に従って、コミュニケーション学科学生として習得すべき基本的な技術を盛り込んだ「主題別ゼミナール」が、前期に鈴木栄幸・舟生日出男の2教官・2クラス体制で開講された。「知的探求を楽しむ」（授業題目）と題して、2クラスの2教官が連携した同一のシラバス・内容の授業である。この授業のシラバスの「ねらい」「授業計画」は、次のとおりである。

【ねらい】 この講義では、(1)大学において学習し研究するために必要な探求技術を身につけること、そしてなにより、(2)探求することの面白さを各人が実感すること、を目的とする。

【授業計画】

- (1)オリエンテーション
- (2)当たり前の中に「当たり前でない」を発見する
- (3)プロジェクトテーマの決定
- (4)テーマの洗練（質問する技術、答える技術）
- (5)調査方針の決定（対話的行為としての調査）
- (6)実習：調査（ネットワークで調べる、図書館で調べる）
- (7)実習：調査

(8)実習：調査

(9)実習：報告書作成（説得力とは何か）

(10)発表（相互評価）

(11)発表（相互評価）

(12)発表（相互評価）

(13)発表（相互評価）

(14)発表（相互評価）

(15)まとめ：船出

11月6日、教務委員より学科会議へ、「平成15年度コミュニケーション学科時間割作成基本方針（部分（案）」の1項目として「主題別ゼミナール」のさらなる指導体制ならびに指導内容に関する提案があり、承認された。その提案は以下のとおり。

5 「主題別ゼミナール」「英語科教育法Ⅲ」「総合演習」の担当

(1)主題別ゼミナール

- ・主ゼミはH15年度から4クラス体制（Aクラス・Bクラスをそれぞれ2分割）で実施する。
- ・全教官（ネイティブ教官を除く）4名でローテーション。教務委員が担当負担（総負担本数、教職科目のローテーションなど）を考慮しながら翌年度の担当を依頼する。
- ・語学系教官は、主ゼミ担当の年度は専門選択科目を半期1本休講とすることができる。
- ・非語学系教官は、主ゼミ担当は持ち出しで担当する。
- ・主ゼミ担当教官のうち2名は、その年度入学生の担任を兼ねる。
- ・学科として最低限の指導項目を教育内容に盛り込む…基本文献の読み方、レポート・論文等の書き方（H15年度まで開講の「文章技術論」に準じるもの）、資料・文献の検索方法、授業での発表・報告の仕方

この案の特徴は、「レポート・論文等の書き方（H15年度まで開講の「文章技術論」に準じるもの）」とあるように、文章力向上に重点を置いたことである。そして、そのことに伴って、より少人数クラスによる作文・添削等のきめ細かな指導を行うために、1996年度から続いていた2教官・2クラス体制から4教官・4クラスの指導体制へと変更することとなった。

3 2003年度の「主題別ゼミナール」実践例

授業の開始まで

2003年度のコミュニケーション学科の「主題別ゼミナール」は、加藤篤志・杉本妙子・鈴木芳男・松井陽通（五十音順）の4教官が担当で、前期、金曜日の1講時目と5講時目に開講された。具体的な指導内容や授業計画については、担当全教官で話し合った上で、4クラス共通のシラバス（図1）を作成した。授業の内容は基本的には4クラスとも同じものを提供することとしたが、実際の授業を始めるにあたっては、それぞれのクラスで扱うトピックや学生への課題、授業の進め方等は、担当教官の裁量に任せる形での実施とした。さらに、図書館等の学内各種施設でのオリエンテーションの日程等からも、4クラスの授業内容・進め方には若干の違いが予想された。また、インターネットの利用については、図1のシラバスの「到達目標」「授業計画」にあるように、計画段階では授業内容に盛り込む予定であったが、「主題別ゼミナール」では特に時間を取っては取り扱わないこととした。というのは、情報関連科目の「情報処理概論」が2003年度から前期開講が可能になったことと、学科の2教官が担当して、2クラス・同一内容・同一曜日講時の体制できめ細かく指導ができるようになったために、インターネット等コンピュータ関係の内容は「情報処理概論」でまとめて取り上げることになったためである。なお、それにより生じた時間的な余裕は、文章表現力向上に充てることとした。

クラス分けは学生番号によって4等分するという意見もあったが、開講講時が1講時目と5講時目に分かれること、4クラス体制の初年度であること、担当教官の専門分野によって授業での題材の違いがあり得ること、学生の意欲といったことを考慮して、今年度については学生に好きなクラスを選択させることとした。ただし、1クラスの人数は原則として20人までとした。実際のクラス分けは、新入生ガイダンスにおいて4教官のプロフィールを新入生に配布するとともに、担当教官の紹介をし、学生に受講希望アンケートをとって行った。その結果、2003年度の入学者63名および再履修者2名による4クラスは以下のようになった。クラスサイズにばらつきがあり、1クラスだ

図1 2003年度コミュニケーション学科学生対象の「主題別ゼミナール」シラバス

授 業 科 目	コード	授 業 題 目		担当教官(所属)	開講時期	単位	曜日・講時	指定学部等
主題別ゼミナール	K1723	和文	知的探求入門	杉 本 妙 子 (人文学部)	前学期	2	金曜日 5 講時	1 年 L (コミュニケ)
		英文	Introduction to Academic Life					
ね ら い	この講義では、大学において学んだり研究したりするために必要な情報収集技術や、論理的な思考ならびに表現技術（文章作成、発表）の基礎を身につけることをねらいとする。							
到 達 目 標	図書館・インターネットなどで自分の求める情報を集められる。集めた情報を簡単なレポートや発表として表現することができる。論理的な思考を行う習慣を身につける。							
概 要	いろいろなツールで情報を集める方法を学んだ上で（「調べ方」）、各自が関心のあるテーマを設定し（「テーマの探し方」）、実際に調べてみる。また、いろいろな表現の仕方（「書き方」「発表」）を実践的に学ぶ。それらを総合して、各自がテーマについて調べた資料を基に、レポート作成、発表を行ったりなどする。							
授 業 計 画	(1) オリエンテーション (2)～(5) 調べ方：図書館・インターネット・新聞（縮刷版）の使い方、文献の調べ方 (6)～(7) テーマの探し方 (8)～(11) 書き方：わかりやすい文章・レポート・論文の書き方 (12)～(15) 発表：ハンドアウトの作り方、発表の技術、発表の実践							
履 修 上 の 注 意	この授業は、4人の教官が連携して担当します。受講クラスについては、新入生ガイダンス（学部）の時に発表します。 オフィスアワー：月曜日10:30～12:00、共通教育棟1号館3階301（杉本研究室）。 メールでも対応：taco@ibaraki.ac.jp							
成績評価の方法	出席と発表、レポートなどで総合的に評価。							
教 科 書								
参 考 書								

け20名を超えたが、それもわずか1名だけだったので、学生の第一希望を優先することにした。

金曜・1 講時、加藤クラス 17名

金曜・5 講時、杉本クラス 18名+再履修2名

金曜・5 講時、鈴木クラス 7名

金曜・1 講時、松井クラス 21名

実践例1

ここでは、筆者の担当したクラス（金曜・5 講時）を実践例1として紹介する。

<15回の授業内容>

4/18 オリエンテーション / 自己紹介 / 授業内容説明

4/25 付属図書館の使い方(付属図書館員による説明)

5/ 2 人文学部図書館の使い方（人文学部助手による説明）/ 学生就職支援センターについて（同センター職員による説明）

5/ 9 新聞の縮刷版を使う：縮刷版の説明、縮刷版を見てみる / 新聞縮刷版を利用しての調査①：3グループに分かれて調査テーマの決定

5/23 新聞縮刷版を利用しての調査②：進捗状況報告 / わかりやすい文章を書く *参考資料

5/30 新聞縮刷版を利用しての調査結果をグループで検討 / 賛成反対の意見を述べるための準備（資料「海外の大学の昼休み時間」の配布と説明）

6/ 6 新聞縮刷版調査の中間発表、課題：各自分担して調査結果を比較ができる形でレポートにまとめる（6月27日締め切り）

6/13 賛成反対の意見を述べる①：テーマ「大学に昼休みは必要か？」についての第一次意見

6/20 中村梧郎氏の講義聴講（※）、課題：講義内容を基に各自の意見を小レポートにまとめる（6月25日締め切り）

6/27 賛成反対の意見を述べる②

7/ 4 賛成反対の意見を述べる③：反対意見の述べ方

7/11 ビデオの内容をキーワードにより把握し意見を述べる **ビデオ

7/18 （1 講時）発表の仕方：発表の技術、発表の構想、ハンドアウトの作り方、等

7/18 （5 講時）賛成反対の意見を述べる④：まとめ / レポートのまとめ方 *参考資料

7/25 新聞縮刷版調査の発表：グループ発表と質疑、相互評価、課題：発表内容を期末レポートとしてまとめる（7月31日締め切り）

(注)

※参考資料…荒木晶子・向後千春・筒井洋一『自己表現力の教室』, 情報センター出版局, 2000. 4

※ビデオ…NHK, クローズアップ現代: 温暖化防止への挑戦, 2002年5月8日放送

※中村梧郎氏の講義…人文学部人文学科選択科目の集中講義「社会行動論特講Ⅲ」。2～4年次対象。講義期間6月20～22日のうち、6月20日5講時の講義を、中村氏の了解と1年生が聴講することに対する配慮を得て、特別に聴講した。

・7月18日1講時目の授業は5月16日の代わりである。

＜成績評価＞出席30%、授業時の作文点30%、課題（宿題）10%、発表10%、期末レポート20%

＜授業内容・進め方について＞

このクラスで特に力を入れたのは、次の3点であった。

①文章表現力向上を目指して、参考資料や独自テーマ（「大学に昼休みは必要か？」）を設定するなどして、8回の文章指導（文章作成と添削）を行った。

②学科の教育の特色を念頭に置いた情報収集技術の実践として、3グループに分かれてそれぞれがテーマを設定して、主に新聞縮刷版を利用した情報収集を行った。

③情報収集の成果の公表の実践として、新聞縮刷版調査の結果をもとに、各グループが二度の口頭発表を行い、さらに各自が期末レポートとしてまとめた。

上記①は、学科の方針としてのきめ細かな文章技術指導を行うことに対応した点である。また②③は、この「主題別ゼミナール」の授業題目「知的探求入門」を実践させてみたものである。

授業の進め方や目的・内容等についても、少し説明を加えておきたい。

授業の進め方は、上の実践例からわかるように、シラバスの「授業計画」（図1）とは違う部分がある。実際の進め方では、なるべく早い回においてグループ

で取り組む課題のテーマを決めておいて、その取り組みと平行して、より多くの授業で文章技術を向上させるための指導を行いたいと考えたからである。もちろん授業全体として扱った内容は、計画と実践とで変わりはない。

第1回目では、この授業がコミュニケーション学科としての新しい取り組みであること、その主眼は文章表現力向上を実践によって目指すこと、したがって、授業では度々文章を書く機会があることなどを説明した。2・3回目は、学内の各施設に依頼しての授業だったので、実際の授業が始まったのは4回目の5月からである。なお、2・3回目の授業は再履修の学生には出席を免除し、代わりの課題を与えた。

4回目では、20名が3グループに分かれて、教室に持参した朝日・毎日・読売の三大紙の縮刷版を見ることから始まった。インターネットで手軽に新聞記事を読むことができる時代であるが、新聞そのものから得られる情報をインターネットがすべてカバーしているわけではない。新聞縮刷版そのものを見ることによって、多様な情報源としての新聞の特徴を認識させる目的があった。グループごとに縮刷版の構成を確認し、ページを繰りながら、各グループはその後取り組んでいく調査テーマを探す作業をした。これが、15回目の発表まで続く、グループに分かれてのプロジェクト・ワークの始まりである。そして、テーマとして決定したのは、新聞広告についての次の3つであった。

- ・新聞の海外旅行広告について…年代ごとの旅行先・日程・費用等
- ・新聞紙面の広告の特徴…スポーツ面・社会面・家庭面など、新聞紙面と広告の種類・大きさ、それらの広告と季節との関係、等
- ・新聞紙上の映画広告…映画広告のキャッチコピー・写真・大きさ、映画の上映時期と広告との関係、等

5回目の授業（5/23）は二週間後だったので、その期間に課題として各グループは分担を決めて調べてくることになった。その調査でえた資料をもとに、ハンドアウトの作成＞中間報告＞よかった点と不十分な点の指摘＞追加調査＞ハンドアウトの作成・発表方法の検討＞最終発表、という流れで15回目の授業まで、

この新聞縮刷版を使った取り組みを続けていった。その最終発表では、発表をとおして互いに学びあうことを目的に、聞く側の学生も、よかった点・不足点・ABC評価で相互に評価しながら聞くことにした。相互評価の結果は、各グループで回覧して参考にした。また、担当教官である筆者からも、よかった点やレポートで取り組んでほしい不足点のコメントをその場で行い、そのコメントも参考にしてもらいながら最終発表の内容を各自が期末レポートにまとめた。期末レポートは、グループ全体で取り組んだ内容のすべてを盛り込んで、独自の追加調査をしたりレポートタイトルを工夫するなど、各学生が自分らしさを織り込んでまとめることにした。このようなまとめ方にしたのは、グループごとに一つのレポートにまとめるというやり方もあったが、レポート作成の実践としては、各自が目的から結論までを一人でまとめるほうが、レポートの書き方の練習としてよりよいと考えたためである。この期末レポートでの取り組みについて、期末レポートのまとめ部分から、いくつか紹介しておきたい。

・これらのことは次のようにまとめられる。52～60年の広告は旅行会社ではなく、航空会社のものであった。現在と違って、その当時値段は書かれていないということが特徴である。そして、最近になるにつれ、値段や場所を強調する広告になっていった。他にも、さまざまなツアー企画などを考えて、顧客を集めようとする傾向が目立ってきている。そして、一番気になったことは、やはり最近は不況ということもありだ。値段が下がってきているということだ。行き先で見ると、昔はアメリカ旅行の広告が多かったけれど、現在に近づくにつれ、アジアの広告が増えてきていて、アメリカは減っている。アジアの中でも、韓国旅行の増加が顕著に現れていた。同じアジアの中国では、1972年に国交回復したので、70年の新聞には載っていなかったが、80年からはできるようになった。今回調べてみて、年代によってかなりの変化があり、広告によってその年の様子が見えてくるので、とても楽しんで調べることができた。これからの旅行広告の変化も追ってみたいと思った。

・今回の調査で、どの紙面もその読者に合うように構

成されてあったり、夏にはビール、冬には風邪薬など季節や時期によっても載せられる広告が変わっていたことが明らかになった。私達は、新聞を読む際に広告にも目がいつている。もし、女性セブンなどで、最近注目されている話題が取り上げられていたら、目を向ける人は多いはずだ。しかし、広告に目を向かせるにはインパクトがあり魅力ある広告を作る必要があるように思われる。黒背景に白い字や写真などを効果的に使っている広告はやはり気になる。大きさが大きいから目立つわけではない。いかに消費者である読者の心を上手く掴めるかが大切であると感じた。そして各会社とも上手く心を掴もうと、掲載する場所や大きさ、そしてデザインなどを工夫していることがわかった。

・このレポートを通してわかったこと。それは、映画というものは広告でのアピール次第で売りに様々な影響が出てくるということである。さらに同じ映画でも同じ広告が何度も出されるということはほとんどなく、広告は常に新しく塗り替えられ新しい情報や売り上げを伸ばすための作戦を入れ込んでいるということに驚かされた。これほどまでに広告にはさまざまな情報が秘められていたとは知らなかった。私も非常に映画が大好きなので、このテーマで調査ができたことを嬉しく思う。

新聞縮刷版を利用した取り組みと平行して、第5回目から、わかりやすい文章・意見を表明する文・キーワードに注目した要約文・調査に基づくレポート、といった客観的な文章を書く学習を行った。進め方は、主に授業時に500字前後の文章を書き、添削したものを次の授業時に返却するとともに、よかった文章や特色ある文章をいくつか紹介して参考にってもらう、という形で進めた。その際、書き方についての説明には『自己表現力の教室』から「書く力」について取り上げた部分を随時利用した。説得的に賛成反対の意見を書くための資料としては、筆者が身近な人などへのインタビュー等で集めた各国の大学の昼休みについての情報を利用し、大学に昼休みは必要かどうかについて、賛否両論を説得的に述べる練習をした。昼休み情報の収集については、世界のいろいろな国・地域の状況を学生にもインタビューや文献調査等で実際に調べ

る積極性を期待したのだが、残念ながらほとんど得られなかった。また、いろいろな文章表現の材料として、ベトナム戦争やダイオキシン被害についての中村梧郎氏の講義や、ヨーロッパの先駆的な地球温暖化防止の取り組みを扱ったNHKクローズアップ現代も利用した。中村氏の講義は、学生と相談の上で聴講することに決めたのだが、その際、2年生以上の専門科目の聴講であること、写真ジャーナリストとしての中村氏の長年の経験からの異色かつ希少な講義であること、シラバス、等を学生に事前に伝えた。聴講後には、課題として小レポートを課したが、そのレポートは講義をとおして深く考えた学生の様子がよく伝わるものだった。この聴講は、学生にとって強い印象を与えるものだったと言える。また、クローズアップ現代は、ビデオの視聴後、「パートナーシップ」というキーワードに注目して番組内容を要約したり、各自の意見・感想を書いたりするために使ったのだが、学生の感想から番組内容そのものも興味深かったことが確認できた。

まとまった客観的な文章としてのレポートの実践については、上述したとおりである。

＜反省点＞

*文章表現力を向上させるためには、まず第一に作文・推敲といった行為の積み重ねが必要である。しかし、そのような書くという行為は、単調な繰り返しに陥りやすい。したがって、学生からのテーマも募るなどして、学習意欲に結びつくより興味を引くトピックによって文を書く取り組みにしたほうがよかったと思っている。筆者のクラスでは、あらかじめ準備しておいた材料がほとんどだったので、面白味に欠けてしまったのではないと思う。この点については、後述するように大学教育研究開発センター実施のアンケート結果でも、授業の改善点として「魅力あるトピックス」をあげた学生が多かったことと一致する。トピックスの中でも、大学の昼休みをテーマにした意見表明の文章作成は、平行する取り組みがあったとは言え、6月13日から7月18日までと、取り上げた期間も長すぎたと思う。

*各学生が書いた文章の添削にはかなり力を入れて行ったつもりだが、それだけでなく学生自身が、また

は学生同士が相互に、あるいはクラス全体で、自分たちの書いた文章を検討しあってみる時間も組み込んでよかっただろう。それによって、意見を述べたり批判的に自分の文章を見直したりすることもできると考えられるからである。また、少人数クラスは、一般にクラスの中で非常におとなしい日本人学生にとって、意見を出しやすい環境である。クラスの中で意見を述べあうことに慣れることができれば、その後の大学生活での積極的な発表等にもつながっていく可能性もある。少人数の利点を、このような面においても生かすべきだったと思う。

*新聞縮刷版を利用したプロジェクト・ワークは、筆者としては予想以上に興味深い結果が得られたと思う。とはいえるが、一律に新聞縮刷版を使うという条件をつけたのは、果たしてよかったのだろうか。複数の情報収集方法を組み合わせたり、テーマを優先しての取り組みにしたほうがよかったかもしれない。また、グループでの取り組みだったので、一人一人の学生の独自性を引き出せたかどうかについても疑問が残る。なお、期末レポートを見ると、多くの学生がふだん何気なく見ていた新聞広告にいろいろな発見をしたことが確認できたので、「知的探求入門」としては一定の効果があつたと思っている。ただし、このような取り組みを一方的に押しつけるのではなく、選択肢の一つとして提供すればよかったのではないと思う。

*「主題別ゼミナール」の担当は初めてだったので、筆者自身にとっても今年度の「主題別ゼミナール」は新たな試みとなってしまった。その点では、授業計画に甘さがあつたと思う。

実践例2

ここでは、加藤教官の担当したクラス（金曜・1講時）を実践例2として紹介する。なお、この実践例2の記述は、加藤教官による。

＜15回の授業内容＞

4/18 オリエンテーション/アンケート配布（4/23締切）：「なぜこのクラスを希望したか」「あなたにとってコミュニケーションとは」「考えてみたいテーマ、もしくは、今興味を持っている

こと」

- 4/25 前回のアンケートに基づく質疑応答
- 5/ 2 人文図書室の使い方(人文学部助手による説明)
- 5/ 9 付属図書館の使い方(図書館員による説明)
- 5/16 資料検索についてのまとめ・補足説明/課題配布(5/22 締切):各自好きなテーマを挙げさせ、そのテーマでどんな資料があるか付属図書館で調べさせる
- 5/23 課題についての報告・質疑応答:どのように調べ、どのような資料があったかを各自報告。うまくいかなかった点、さらに工夫が必要な点について指導。
- 5/30 テーマ設定の仕方/希望テーマ提出(6/4 締切)
- 6/ 6 各人の発表テーマ確定(提出された希望テーマをもとに教官が指定)
- 6/13 学生の経過報告/書き方1(序論・問題設定について/文章構成について)/資料の批判的読解とは/以後、できるだけ全員が毎回授業の前日までに草稿を提出するよう指導・適宜授業時に添削指導
- 6/20 個別添削指導/書き方2(本論の進め方/参考文献の指示について)
- 6/27 個別添削指導/書き方3(結論について/図表の引用について)
- 7/ 4 個別添削指導/書き方4(最終チェックの指示)/発表順決定/口頭発表の仕方
- 7/11 発表(毎回5~6人ずつ、レポート+口頭にて発表、その後簡単な質疑応答)
- 7/18 発表
- 7/25 発表

＜成績評価＞

出席率30%、発表50%、学期末レポート20%

＜授業内容・進め方について＞

このクラスでは次のような点を工夫した。

・グループ別の作業も考えたが、最初のアンケートの回答を見たところ、学生の興味関心が千差万別であったため、あえて個人によるレポートを中心に、「自分でテーマを決めてそれについて調べ、レポートにまと

めて全員の前で発表する」ことを目標に授業を進めた。

・レポートのテーマは学生自身の希望を考慮しつつ、最終的には教官が指定するという方法をとった。

まず、7回目の授業時に、大学生活で書くレポートにどのようなものがあるかを提示し、教官によってテーマが指定されているものと、学生自身が比較的自由にテーマを設定できるものがあることを説明した。そして、学生自身がテーマを設定する場合は、レポートの条件に合わせて適切な規模のテーマ(簡単すぎず、難しすぎないテーマ)を選ぶ必要があること、またできるだけ具体的に「何をどこまで明らかにするのか」を考える必要があることなどを説明した。

その後、8回目の授業の2日前を締切に希望テーマを提出させ、それをもとにして教官がテーマを設定し、8回目の授業で提示した。基本的には各学生の希望するテーマを尊重したが、希望テーマがあまりにも簡単すぎる場合はさらに関連する課題を与え、逆に難しすぎると思われたテーマについては目標を限定するなど、発表時まで実現可能と思われる規模のテーマとなるよう配慮した。

・個人レポートについては、6月13日の授業時には全員に途中経過を報告させ、それ以降は毎回授業の前日までに草稿を提出させ、授業時に添削したものを返却し口頭で指導するという方法をとった。これにより、資料収集方法や文章表現など、各学生の興味関心に応じた具体的な指導が可能と考えたためである。

＜学生の意見(学期末レポートより)＞

*自分でテーマを探すことから始めるのも、調べたことをまとめて、きちんとしたレポートとして発表することも、私にとって初めてだった。

*はじめは正直、興味のあることをテーマにして、それを調べて書くだけだから、そんなに難しいことはないだろうと思っていた。しかし、実際やってみるとそれは大間違いだった。

* (レポート発表の場を設けたことについて) 自分の意見などを発表する機会はこれからの大学生活でもあるだろうし、将来仕事に就いた時にも機会が訪れるかもしれない。そのような時に自分の主張をより分かりやすく、より明確に伝えるためにはどうすればいいか、

考えることができただけでも大きな成果になったのではないかと思う。

*他の人の発表を聞いて自分も気をつけようと思ったこともいくつかあった。

*もう少し他の人のレポートに対して質問をしたかった。

*レポートを書き出すと、なかなかうまく文章にまとめられなかった。私は文章を書くのがあまり得意ではないので少しの文でもかなりの時間を要した。毎週先生に経過を提出するという仕組みがなければおそらくできあがってはいなかったと思う。提出したものが返却されると、意外とチェックされているところが少なく、本当にこれでいいのか不安になることもあった。

*毎週レポートを提出して、その週の授業でコメントを各自にするのは、コメントされていない他の人たちは自分の番が来るまで待っていないといけないので工夫が必要であると思います。

*他の人に対して、もっと質問するべきだったと思う。最初から一人一回は必ず質問したり、意見や感想を述べたりするように義務づけていてもよかったのではないだろうか。討論をする状況を作れなかったことを残念に思った。

*私の発表が終わると質問者はA君だけだったので、安堵と同時に物足りなかった。あまり興味の持てない分野だったのか？と、打っても響かないことに悲しくもなったが、加藤先生が「一番短いレポートだけど、内容は結構濃かった」とコメントして下さったのがとても嬉しかった。

*最後のアンケートでこの授業は文章表現に重点を置いた授業だという記述があって、多少驚いた。文章表現についてなら、もう少し文章を直してもらいたかった気がした。それともそこまで教師が生徒に干渉しないのが大学なのだろうかとも思ったが。

＜反省点・感想＞

*授業の目的について教官同士で見解の相違が若干見られた。例えば私（加藤）のクラスの場合、文章の読解についてはほとんど触れなかったため、学期末のアンケートでこの点を訊かれて驚いていた学生もいた。

*一部の学生のレポートで、文章表現に関する指導へ

の不満が表明されていた。私としてはそれなりに指導していたつもりではあるが、さらに丁寧な指導を期待していたのかもしれない。私の場合、どちらかといえば文章構成や資料の引用の仕方などに重点を置いたので、その他の点（たとえば「文学的な」表現力など）に自信のない学生にとってはそれがかえって不安材料になった可能性はあろう。

*文章作成については、学生同士の質疑応答を期待して、また、他の学生の進捗状況を知ること学習の一環と考え、あえて授業時間内に個別指導を行ったが、結果的には教官と当該学生の応答にとどまり、自分の番でない時には退屈と感じる学生も多かったようだ。他の学生にも教官から働きかけ、感想を述べさせるなどの工夫が必要だったかもしれない。

*レポート発表の際にも、学生からの積極的な発言を引き出すにはもう少し工夫が必要と感じた。発表当日に教官から、発表者以外の学生に意見を求めたことはあったが「特になし」としか返ってこない場合も多く、「発言させる」以前の問題として「興味を持たせ考えさせる」ための工夫も必要と感じた。

*ただ、学期末レポートを見る限りでは、他の学生のレポートから何らかの刺激を受けた学生は多かったようだ。各人の個性やテーマによって様々なレポートが可能であることを実感したり、自分が思いつかなかった表現上の工夫を他人のレポートに見いだしたりしたという学生は多い。

*いずれにせよ、一連の作業を自ら経験することで、学生一人一人が自らの能力・技術を反省し、「次はもっとよいレポートを」と感じるようになるという効果はあったように思う。

4 学生からの意見・評価と今後の課題

ここではアンケート調査によって得られた本年度「主題別ゼミナール」に対する学生からの意見や評価について見ていきながら、そこから見えてくる今後の課題を述べる。その目的は、今年度のコミュニケーション学科学生対象の「主題別ゼミナール」を総括し、来年度以降の改善に生かすためである。ここで学生からの意見・評価として用いるのは、大学教育研究開発センター（以下、大教センターと略す）実施ならびに学

科独自に行ったアンケート調査の結果である。

大教センター実施のアンケートは、半期ごとのおおむね最終授業時に実施されているマークシート方式のものである。ここではクラスごとに実施された調査の「平成15年度教養科目（前学期）アンケート結果」（注4）を、4クラスまとめて見ていく。同アンケート結果では、クラスごとに10の質問についての単純集計結果と、質問1をもとにして出された評価点が示されている。10の質問は、学生による授業評価の部分と、学生自身の授業に対する自己評価とからなっている。学科独自アンケートは、6の質問と自由記述からなり、4クラスとも2003年7月25日の授業時に調査した。6の質問では、学生によるクラス分け・授業内容についての評価を尋ねている。この結果も4クラスまとめて見ていく。なお、この大教センター実施アンケートでは、マークシート裏面に授業についての自由記述が行われたが、その自由記述はホームページでは発表されておらず、かつ学科独自アンケートでの自由記述（意見）と内容としては重複している部分が少なくないと思われるので、ここでは取り上げないこととする。また、大教センターアンケートの質問10（出席状況）も省略する。

表1の大教センターアンケート結果を見ると、課題が少なくないことに、まず気づかされる。例えば、表1のQ1「授業への満足度」では「ややよくなかった」「よくなかった」と回答したものが各2人、Q2・Q3の授業の改善点として、「解りやすい説明」9人、「魅力あるトピックス」15人など、改善点として指摘された数が少なくない点などである。もちろんクラスによってばらつきはあり、満足度も高く、改善点も非常に少ないというクラスもあれば、筆者のクラスでは「魅力あるトピックス」の指摘が5人からあった。大教センターアンケート結果では、「授業への満足度」をもとに評価点（5～1点）を出しているが、科目として評価点の高い「健康・スポーツ科目」「英語」「情報関連科目」などに次いで、「主題別ゼミナール」科目の評価点は高い傾向（半数弱のクラスで4点以上）にある。しかし、コミュニケーション学科の「主題別ゼミナール」では4点以上のクラスは一つだけで、他の3クラスは3点台に留まっており、全体的に学生の満足

度には十分対応できなかったと言える。このことについては、今後の「主題別ゼミナール」を実施するにあたり、文章技術向上と結びつく魅力あるトピックス選びや、授業のやり方、クラスサイズなどについて、担当教官だけでなく学科として改善・工夫をしていくことが必要だろう。

また、表1・3から、シラバスや教官プロフィールなどの、授業以前に配布された資料が、実際の授業ではあまり役立たなかったと感じた学生が少なくないことがわかる（表3の◆印の意見参照）。学科として設定した指導内容を保障する意味でも4クラスのシラバスは同じものだったが、実際の授業展開では担当教官の裁量に任された部分が大きかった。上述の実践例1・2との対比からもわかるように、「主題別ゼミナール」として盛り込むべき点はほぼ共通であっても、実際の授業の展開は異なるものだった。そこで、学生にとっては最初のイメージと受講後の印象が違ったり、シラバスだけでは実際の授業をイメージできないという結果となったと考えられる。そして、実際の授業展開の違いから、表1のQ8の予習・復習量の差が生じたり、表3の*印の意見などが出たと思われる。ただし、共通の指導項目を設定しても、担当教官も受講生も違う以上、実際の授業を同じものにすることは困難である。また、同一教官が4クラスを担当することも現実的でない。したがって、学科設定の指導項目とシラバスによって、授業展開は異なるものの授業の均質性が保たれることが重要だろう。この点については、上述の実践例1・2に示した細かな授業内容比較から、ある程度の均質性は保たれたと考えている。今後は、例えば共通シラバスは大枠的な表現であっても、新入生ガイダンスなどの機会を利用して、個々のクラスの具体的で詳細なシラバスを学生に提示するなどで、改善できるだろう。また、各授業の均質性を保つためには、事前に具体的な授業計画について担当教官が相互に情報交換や検討をしておくことで、可能となるだろう。さらに、授業が行われている途中での情報交換等を行うことができれば、一層望ましいだろう。今年度については、新しい「主題別ゼミナール」の試行段階であったので、担当教官による事前の話し合いが、結果から見れば十分ではなかったと思われる。

さて、これまでに何度も繰り返しているように、コミュニケーション学科の「主題別ゼミナール」は、今年度から文章表現力向上を最も重視し、そのために少人数クラスできめ細かに指導する、という方針であった。この点については、学科独自アンケート結果を中心に学生の意見を見てみよう。表2の2.1を見ると、授業内容として文章技術に重点を置くことについては、「よくなかったと思う」と回答したのはわずか1名で、よかったと思っている学生がおよそ3分の2を占めている。また、2.2「文章力の向上」では文章力が向上しなかったと感じている学生は全くおらず、表1のQ7でも知識や技能等が向上しなかったと感じている学生も3名だけだった。表3の具体的な学生の意見でも、レポートなど文の書き方を学んだことに対して、プラス評価の意見が多かった（表3の◎印および○印の意見）。これらのことから、今年度の「主題別ゼミナール」における中心的な課題である文章技術力を向上させることについては、効果があったと言える。また、文章技術を学ぶことの必要性については、表2の2.3において必要でないと回答したのはわずか2名だけであり、85%以上の学生は必要だと感じている。表3の具体的な意見でも、文章技術を学ぶことは

大学生活の中で役立つ、と述べている学生が多い。半期15回の授業で、その全てを作文・添削やレポートの書き方などに充てたとしても、限られたわずかな時間でしかない。しかし、学生の意見・評価からは、少人数で指導することによって、学科として設定した目的はおおむね学生に好意的に受け止められ、一定の効果があったと考えていいだろう。

最後にクラスについて触れておく。クラス分けは、今年度は学生が希望クラスを選択し、原則として20名までのクラスとした。その結果は、表2の1.1と1.2および表3の《クラスについて》の意見のように、自分で選択する方法、クラスサイズとも、ほぼ学生の満足のいくものだったと言える。なお、実際には学生の希望によって分けたため、21人のクラスができたり、7人のクラスができるなど、クラスサイズには開きがあった。しかし、大多数は自分の受講したクラスの人数は「ちょうどよかった」と感じている。今年度のクラスサイズに、人数が多すぎた・少なすぎたと感じた学生の意見も参考にすると、クラスサイズは10～20人で自分でクラスを選べるのがいい、ということになるだろう。

表1 大学教育開発研究センターアンケート結果：学生による授業評価・自己評価

		※アンケート対象学生65名中61名の回答による	
<u>Q1 授業への満足度</u>		魅力あるトピックス	15人
大変よかった	13人	教材・教科書の適切性	2人
ややよかった	22人	授業の進度	4人
普通	22人	配付資料・参考文献の提示	1人
ややよくなかった	2人	特にない	37人
よくなかった	2人	<u>Q4 シラバスの役割</u>	
<u>Q2 授業方法の改善点：複数回答</u>		大変役に立った	1人
板書の仕方	3人	役に立った	23人
解りやすい説明	9人	あまり役に立たなかった	23人
声の大きさ	3人	全く役に立たなかった	6人
視聴覚機器の活用	2人	シラバスを読まなかった	8人
質問への対応	2人	<u>Q5 シラバスへの忠実度</u>	
特にない	43人	シラバスどおり	6人
<u>Q3 授業進め方の改善点：複数回答</u>		ほぼシラバスどおり	33人
発表・討論の機会	3人	比較的多くの相違	8人

シラバスと全く違った	1人	Q 8 予習・復習時間	
シラバスを読まなかった	13人	2時間以上	12人
Q 6 授業の理解度		1～2時間未満	4人
大変よく理解できた	4人	30分～1時間未満	4人
よく理解できた	17人	30分未満	10人
普通	38人	行っていない	31人
やや理解できなかった	2人	Q 9 授業理解のための努力：複数回答	
全く理解できなかった	0人	先生に質問した	5人
Q 7 知識や技能等の向上		参考書を買って調べた	0人
大変向上した	3人	図書館等で文献を調べた	27人
向上した	24人	インターネットで検索した	26人
やや向上した	31人	ノートや配付資料をよく復習した	2人
あまり向上しなかった	2人	友達と話して理解するようにした	11人
全く向上しなかった	1人	何もしなかった	10人

表2 コミュニケーション学科アンケート結果1：学生による授業等評価

※アンケート対象学生65名中61名の回答による

1.1. クラスの分け方		2.2 文章力の向上	
自分で選択できていい	59人	かなり向上した	3人
機械的な決め方がいい	1人	少し向上した	40人
他の方法がいい	1人	あまり変わらない	18人
1.2. クラスサイズ		少し文章力が落ちた	0人
人数が多すぎた	3人*	かなり落ちた	0人
ちょうどよかった	57人	2.3 文章技術の授業の必要性	
人数が少なすぎた	1人**	必要だと思う	52人
*適当な人数： 10人(2)/15人		必要ではないと思う	2人
*適当な人数： 20人		わからない	7人
2.1 文章技術重視は適当か		2.4 文章の持つ意味への理解	
よかったと思う	40人	よくわかった	4人
よくなかったと思う	1人	わかった	37人
わからない	20人	あまりわからなかった	19人
		※無回答	1人

表3 コミュニケーション学科アンケート結果2：学生の自由記述

※〔 〕中は、同様な意見の人数

《授業内容について》

・図書館のガイダンスもあって文献の調べ方もわかった
ので良かった。
○授業の内容もこれからの大学生活に役立つものだった
と思う。

○よくわからない部分もあったけど、なかなか勉強に
なったと思う。

・授業でやっていたことがあまり役に立たないと思
う。

◎文章技術の向上をねらう内容は自分にとってもよ

かったと思う。

◎今まで文の書き方（形式・構成）について学ぶ機会がなかったが、大学では文を書くことがたくさんあり、社会にでてもそういった機会が増えるので、今回の授業は今後非常に役立つと思った。〔4〕

◎文章力をつける目的の授業はあっていいと思う。果たして自分の文章力が向上したかははっきりしないが、ためになった。

◎文章書いたりするのが個人的に好きなので、主ゼミは楽しかったです。表現力向上など、ケータイでメールをうつ時なんかにも役に立つと思うので、とてもよいことだと思います。

◎レポートの書き方が大体わかった。

◎レポートの書き方の授業があってそれによってレポートの書き方が少し向上したと思う。

◎レポートなどで文章を考える機会が多いので、とてもよいと思った。

◎書くという機会が与えられたことによって、様々な文章を考え、書き、ためになった。〔2〕

◎最初はこんなに長い文章を書くのはつらいと思ったけど、何回も書くうちに慣れてきた。文章の書き方を学べて良かった。

○自分は文章を書くのが遅いが、それでも自分で納得いく文章を書けるようになりたい。

・レポートを書くのにもう一寸時間があればよいと思った。

・文章力の向上のための策をはっきり示して欲しかった。

*自分でテーマを決めて文章を書いてみたかった。

*提出したレポートの添削があったほうが良いと思った。ただ提出しただけでは、技術は向上しないのではないか。

・ものごとを調べて皆に向けて分かりやすいようにまとめることの難しさを知れてよかった。

*発表の場を持てたのはよい経験だったと思う。

*みんなの前で意見を述べるのは苦手だが、少し慣れることができた。

*発表の機会があればよいと思った。

*最後のレポートの量が多すぎと思った。〔3〕

*毎週の課題提出は大変だった。

*レポートとかは少なくても良かった。

*文章をたくさん読めたので良かった。

*普通の授業と違ってみんなで意見を出し合ったり、共同で作業をしたりする授業が新鮮だった。もっとメンバー全員で関わりあって作業したりしてみたかった。

◆期待していたよりも面白くなかった。「こういうことをやる」というのを見て決めたのに全然違うし、特につまらなかった。

◆何をやる授業なのかあまりわからなく、漠然とした中で授業が過ぎていきました。

◆はじめのシラバスでは、この授業は一体何をやるのかがよくわからなかったのもっとわかりやすく示してほしい。

◆他のクラスの情報も入ってはきたが今一つ漠然として分からず比較できずに一クラスの事しか分からなかったのも、一概には何とも言えない。もしかしたら他のクラスの方が有益だったかもしれないし、そうでないかもしれない。

・（とても）楽しかった。〔3〕

《クラスについて》

・自分の好きな授業を選べたという点でよかった。

◆この主ゼミを選んでよかった。でも選ぶ時にまだ先生についてほとんど知識のない状態だったので、各先生に話を聞きたかった。

・主ゼミは少人数の方が意見交換もしやすくよいと思う。〔2〕

・高校まででこのような少数クラスはなかったので、とても新鮮な感じで授業が受けられたのでよかったと思う。

《その他》

・寝させない工夫をしてほしい。

・始まるのが遅いので終了時間が押してしまうのは困る。

5 おわりに

文章表現力向上を目指した人文学部コミュニケーション学科の「主題別ゼミナール」における新しい試みについて、過去の取り組みの経緯、今年度の実践例、学生アンケートの結果、今後の課題を述べてきた。「主題別ゼミナール」は、コミュニケーション学科の場合、新入生が大学で最初に受講する科目の一つである。この科目は、学科として、また全学的なものとしても、学生が意欲を持って大学で主体的に学んでいくための、いわば水先案内人のような科目である。そこでは、学生がそれぞれの専門分野で学修していく上で必要となってくるスキルと、学問への動機付け（知的探求心の芽生え）が提供されなければならないだろう。今年度からのコミュニケーション学科の「主題別ゼミナ-

ール」の場合、スキルの面では文章技術・口頭発表という日本語表現力を中心に、各種情報収集の方法、テーマの設定の仕方を取り上げた。これらは、コミュニケーション学を含む人文社会系諸科学では、学修の前提として必須のものである。それらのスキルを、学生の知的好奇心を呼び起こすような話題や情報源等と関連させながら、面白味を感じながら学べるようにすることが大切だろう。今年度の取り組みでは、よかった点も認められるが、課題として指摘できることが多かった。その課題に対する答えは、来年度以降のクラスの中でそれぞれの担当者によって学生に示されるとともに、学科としても4年一貫教育の構図の中でとらえて、不
断の改善を加えていくことが重要だろう。本報告がそのための一つの布石となることを願っている。

〔注〕

- 1 日本人にとっての“日本語力”とは、日本語表現力という意味で使われているようである。“美しい日本語”については、しばしば見聞きするが、それがどのようなものを指すかはよく分からない。ことばだけを使い手や言語使用の場から切り離して、“美しい”云々を言うのはそもそもおかしいからだ。
- 2 富山大学・教養科目の「言語表現科目」、高崎経済大学・経済学部「文章表現Ⅰ・Ⅱ」など。
- 3 2001年度の「主題別ゼミナール」の授業題目は「メディア入門」であり、基本的な技術を学んだ上で、新聞・テレビメディアというマス・コミュニケーションの基礎知識を学ぶことをねらいとしている。担当教官は、佐野博彦・杉下恒夫の2教官である。
- 4 大学教育開発研究センターのホームページ（学内専用）に公開されたもの。なお、表1では、質問文を「この授業を履修して、全体としてよかったですか。」を「授業への満足度」とするなど、簡略化した。

推奨授業実践報告：身体活動「身体美クリニック」

Class report by teaching award recipient : Health and Physical Education

“Clinical Conditioning of Physical Health”

瀬谷 元子 (教育学部)

Motoko SEYA (College of Education)

1. はじめに

私が平成14年度後期に担当した健康スポーツ科目、身体活動「身体美クリニック」が推奨授業に選ばれた。大変光栄に思っている。

私は、平成12年度より3年間「身体美クリニック」及び「エアロビクス・ダンス」の主に後期のクラスを担当してきた。受講する学生の学部や男女差等により違いはあるものの、学生の評価は良好であった。身体活動の分野では比較的新しい領域であり、多様に存在する現在の学生にとっては後述するニーズ（あるいは興味）にあった科目であるといえる。また、「身体美クリニック」は、スポーツにおけるルールのような決まった定型をもたないという意味では、独自性に満ちた科目であり、与えようとする運動・動作要素の組み立て方等の場面では、教師の専門性や創造性が必要とされる科目でもある。

このような身体活動の特性から、すべてを理解してもらえるように記述するには限界があるが、授業内容、方法を紹介するとともに工夫している点等、私見を交えながら実践報告を試みることにする。

2. 授業のねらい

私の担当した平成14年度後期の「身体美クリニック」(教育学部2年生女子38名)においては、そのねらいを

フィットネス運動(ストレッチング、エアロビクス)やダンス・セラピー等のクリニカルな身体運動を通して、自己の身体について理解を深め、心身のリフレッシュを図るとともに、身体をしなやかに保つ技術を習得する

としている。なお、「フィットネス」と「ダンス・セラピー」について、以下に少し説明を加える。

①フィットネスとは

米国のAAHPERD(健康、体育、レクリエーション、ダンスに関わる研究者、指導者等から構成された専門職組織)は、「フィットネスとは、活動的な日常生活を送り、運動不足に関わる健康問題を軽減し、多様な身体活動を行える健康基盤をもっている、身体的な状態」と定義している¹⁾。

フィットネスは、「健康」等の概念に似た快適な「状態」を表すものであり、身体能力の「程度」を表す定量的な概念である日本語の「体力」との差異が明確になってきている。

②ダンス・セラピーとは

私の考えるダンス・セラピーとは、「現代社会における様々なストレスからくる精神の抑圧状態を、ダンス的な軽い身体の動きにより開放させるリフレッシュの方法」である。ここでは、ただ単にダンス的な運動をするというだけでなく、意識的に、(言葉及び視覚を媒介せずに)身体を通じて伝わる相手の動きに同調させて運動をつなげることにより、(通常使わない感性を使うことで)ストレス状態の開放を行うものである。

その実際的な方法として、コンタクト・インプロビゼーション(二人組で目を閉じた状態で手のひらを合わせて向かい合い、手のひらから感じる気配により(言葉を使わずに)行う同調した即興対称運動)やブラインドウォーク(二人組で、前の一人は目を開き、後ろ

の一人は眼を閉じ前の一人の肩に手を当てた状態で、目を閉じている一人が手より相手の動きを感じ取り、それに同調して、ぶつからないように歩いたり走ったりする）等の運動がある。

3. 授業概要及び授業計画等（シラバスより）

【概 要】

フィットネス運動の理論を学び、それを実践し、柔軟性および心肺機能を高める。ダンスセラピーでは、セラピーの理論を学ぶとともに、神経や筋肉の過度な緊張を解き、心身のリフレッシュを図る実践を行う。また、これらの身体運動を複合的に実施してゆく中で、身体をしなやかに保つ技術を習得する。

【授業計画】

- (1) ガイダンス
- (2) 身体の捉え方、呼吸法、心身調整法
- (3) 柔軟性とストレッチング、有酸素トレーニングについて
- (4) エアロビクス理論と実践
- (5) ダンスセラピーの理論と実践
- (6) ストレッチング、エアロビクス、ダンスセラピー
- (7) ストレッチング、エアロビクス、ダンスセラピー
- (8) ストレッチング、エアロビクス、ダンスセラピー
- (9) ストレッチング、エアロビクス、ダンスセラピー
- (10) ストレッチング、エアロビクス、ダンスセラピー
- (11) ストレッチング、エアロビクス、ダンスセラピー
- (12) ストレッチング、エアロビクス、ダンスセラピー
- (13) ストレッチング、エアロビクス、ダンスセラピー
- (14) ストレッチング、エアロビクス、ダンスセラピー
- (15) 評価（心身のリフレッシュを図る一連の運動）

【履修上の注意】＝動き易い衣服を着用すること。室内用シューズを用意すること。

【成績評価の方法】＝理論理解のためのレポート、授業の出席状況と態度等を総合的に評価する。レポートにおいては、教科書（健康スポーツの科学）を基に、スポーツ全般およびフィットネス運動（ストレッチング、エアロビクス）等の理解を問う。実技においては、出席状況、毎授業での意欲等により判断する。

4. 学生の身体活動へのニーズ（あるいは興味）に関する私論

私の担当した「身体美クリニック」や「エアロビクス・ダンス」が、受講する学生の学部や男女差等により違いはあるものの、学生の評価は良好であったことの背景を分析するに際しては、受講する学生のニーズ（あるいは興味）について述べる必要がある。ここでは、「身体美クリニック」や「エアロビクス・ダンス」を3年間担当してきた中で感じた身体活動への学生のニーズ（あるいは興味）について、群分けをしつつ、直感的に述べることにする。

【運動しない学生】

現在、小学校、中学校、高等学校の学校体育の現場では、「体育嫌い」や「運動嫌い」が問題となっており、運動する子と、しない子に二極化された現状が報告されている。この状況は、大学生になっても変わらず、ますます運動しない学生が増加している感がある。これは授業において、「この授業以外の場で、この1週間に何か運動をしたか」の質問に対し、約8割の学生が「していない」と答える等、から感じるものである。しかし、彼らは、現在運動不足であることを認識しており、運動はしなくてはならないとの必要性の意識は高く持っている。「では、どれくらいの運動をしたら良いのか」という知識については、ほとんど理解していないと思われる。この点に関しては、前述の米国のAAHPERDの活動を紹介している井谷恵子氏は、「健康を維持・増進するための運動強度については、わが国でも随分知られるようになっていく。例えば、おしゃべりが続けられるような中程度のエアロビクス運動を1日20～30分継続することで、十分その効果が見られるという認識である。しかし、学校体育では、『激しい運動でなければ意味がない』という風潮が依然として残っており、このことが、運動嫌いを生み出す遠因ではないかとの推測もなりたつ。」と述べている²⁾。

このような状況を考慮すると、運動する学生としなない学生に二極化された学生のそれぞれの状況に応じた対策が必要であり、特に、運動をしない（あるいは、運動嫌いな）学生に十分配慮した、「健康を維持・増進するための適度で快適な運動」を提供できるように

することが重要であると考え、

【自己身体に特に大きく興味をもつ学生】

私が授業において接する一部の学生は、自己身体に非常に関心が高い（と感じている）。彼らのアイデンティティーの確立という視点から見ると、自己の本質が外面（スタイルの良さ、ファッションセンス）であるかのような意識が感じられる。このような性格を持つ学生にとっては、単にスポーツやゲームよりも、自己目的な（例えば、スタイルを美しくする等）身体運動に興味を持っており、この点にも配慮することも必要であると考え、

【運動場面でグループ活動が好きでない学生】

授業の中で私的に行ったアンケート調査への回答の中には、集団で行う競争ゲームにおいて、個人のスキルの差やグループの人間関係の問題で、体育嫌いになっていた学生がいた。これらの学生にとっては、新たな、個々人に焦点を当てた身体活動の有り様が自分に開かれているのだということを発見する機会を提供することが必要である。

【リズムダンスが好きな学生】

学生の多くは、テレビ等の影響でリズムに乗って体を動かすことへの親近性をもっている。実際CDやMDの普及により、学生の多くは（イヤホン等を付け）音楽をいつでも何処でも楽しんでいる。これらの音楽にストレッチングやエアロビクス・ダンス等の動作が加われば、彼らは理屈抜きにこのような身体活動を楽しんでいると感ずるだろう。

多様な興味に応える身体活動：「身体美クリニック」等

私の担当した「身体美クリニック」や「エアロビクス・ダンス」は、フィットネスの概念に基づくストレッチングやエアロビクス等の身体運動の方法を体得させるものである。これらの身体運動は、身体の柔軟性を高め、筋肉の緊張をほぐす効果や筋力を高め、心肺機能を向上させる効果を有し、かつ、場所も取らず特別な道具も必要としない特徴を有する。

上述した現代学生の身体活動への多様な興味を考慮

するとき、「身体美クリニック」や「エアロビクス・ダンス」は、学生のニーズに大きく応えるものとなっていると考えられる。特に、運動の不得意な学生にとっては、楽しい健康維持のための身体運動として最適であると考え、さらに、ストレッチングやエアロビクス等は、運動の得意な学生にとっては、自身の専門分野の運動のウォーミングアップやクーリングダウンにも応用できるものでもある。いずれの学生にとっても、（生涯にわたり）日常化させてゆける身体活動であると考えられる。

5. 良い授業になるように工夫している点

(1) 学習の雰囲気明るく、暖かなこと

【賞賛、助言、励ましの言葉がけを心がけ、肯定的情意行動を促し、良い人間関係が作れるようにする】

- ①開始時の挨拶をきちんと行い、終了時は挨拶と（互いに良い時間を共有できたという気持ちの）拍手で閉じる
- ②出席確認はコミュニケーション手段と考え、各人とアイ・コンタクトで応じる（笑顔で）
- ③ペア運動学習の際には、相互の信頼の手助けとなるような言葉かけを行いながら指導をする
- ④天候の悪い（（後期の授業で）雨や雪のとても寒い）日には、「良く来ましたね、このような日なのだからこそ、この時間を楽しく有意義に過ごしましょう。」と声をかけ、消極的な雰囲気が漂うのを避け、積極的な雰囲気に変化させる努力をする
- ⑤運動が美しくできた時や、良い表現状態を見つけた時、感じたりした時には、素直に「すごく良い」と褒める

(2) 活気がある授業を行うこと

【学習活動がよどみなく行われ、学習成果に向けてテンポ良く学習を進行させるようにする】

①運動学習場面に多くの時間を配当する

小体育館には黒板がなく板書ができないため、大きな用紙にストレッチングの意義やエアロビクス・ダンスの時間配分や授業計画をまとめて書いておき、説明の時間を短縮する。特に、12月、1月は寒さに耐えながら知識の学習をすることになる苦痛から解放する。

それにより十分な運動時間を確保する。

②具体的で明確な学習目標を設定する

最初の授業において15時間を通した全体の授業の流れおよび到達目標を説明する。毎講時、15時間を通した全体のどの部分を学習するか、また、その学習内容の詳細を説明し、授業の具体的な内容を理解させる。それにより、毎講時の自己到達目標を設定させるようにする。

③一緒に運動を行いつつ指導する（視覚的に学習内容の理解をたすける）

言葉のみでは理解しにくい運動あるいは姿勢等を理解させることを容易にさせるため、一緒に運動を行いつつ指導している。また、これにより（例えば、心拍数等の）学生の身体状態が把握でき、授業進行とともに変化する状況に合わせた適切な運動構成が可能となる。

④学ぶ内容が面白く技能的な上達が保障されるようにする

エアロビクス・ダンスにおいては、心拍等を計りながら運動の組み立てを行い、その時々に応じて、適正で、面白く思われる課題を与えること、に配慮している。また、その運動には、部分的に個別化が図れる内容を盛り込んでいる。例えば、「歩く部分については、歩いても良いし、スキップしても良い」あるいは「ジャンプについては、ジャンプしても良いし、弾んでも（床から足が離れない）良い」等という風にしておく。これにより、運動強度の自己選択が可能になる。

⑤動きに応じた適切な音楽を使用する

エアロビクス・ダンスの場合、はっきりしたビートのきいた曲を使用する。ストレッチング、ウォームアップやクーリングダウンの際にはスローなバラード等、幅広く選曲している。学生の好みや曲想等を考慮し、その時々を求める曲を適切に選曲する。時には、歌詞の中にメッセージを託すこともある。基本的には、希望の感じられる明るい曲を使うことにしている。

（ついでながら私の感想を述べると）

これらの配慮の結果、学生たちがダンスをしている時には、没我的に夢中になっている様子や雰囲気を感じられる。小体育館に楽しい気が満ちる瞬間をそこ

にいる全員が共有しているとでも言ったらよいのだろう。この感覚は、残念ながら機械での計測は不可能であると思われるので、実態としては証明できないものではある。しかしながら、これこそが、この授業の醍醐味であり、楽しさであると思っている。

この夢中になっている状態をスポーツで言えば、「プレーヤーが何もかも忘れ、夢中でスポーツをしている時の意識の状態をフローと呼んだ」³⁾が、これと同一の意識状態であろうと考えている。

「フローが生じるための条件は2つある。ひとつは、その活動への動機付けが、金銭や名声等のように、活動の結果として外部から与えられるもの（外的報酬）ではなく、プレーヤーの純粋な（内的報酬；楽しさ）によるものであること、すなわちスポーツをすること自体を目的とすること（自己目的性）である。もうひとつは、プレーヤーの個人的能力とスポーツの課題（難易度）が適切につり合っていることである。」⁴⁾

このフロー状態を作り上げることができた時に教師側の手応えとしては、良い授業ができたと感じるのであると思う。

(3) その他の工夫点

①服装について

10月、11月は気候が良いので問題はないが、12月から2月は手袋や帽子的着用を許可する。また、着脱のできる重ね着服装を指導する。その学生自身の心地よい状態で授業に参加できるよう指導する。大切なのは、この時間自分の身体とまじめに向き合うことであり、そのことに集中できるような服装を工夫させることである。

②教科書（健康スポーツの科学）の使用について

学生の教養書として良書であると思っているので、10月から11月にかけて、取り上げることにしている。全部は無理であるが、学生にとって、必要で関心の高いと思われることについて、取り上げている。

また、レポート課題は教科書の中から出題している。

③実用的生活知識の取り入れについて

12月、1月は寒く体調を崩しやすいので、実生活に役立つ、健康に関する話をトピック的に取り扱っている。（例えば、風邪の流行る季節には、免疫力を高

める6か条あるいは栄養や食事等、生活に役立つ豆知識を話している。)なお、この季節、小体育館は大変寒いので体が冷えないよう、トピック説明は短時間でいった。

6. 授業の効果と学生からの評価について

(1) 授業の効果

以上のような配慮をした授業を行った結果、教師から見て、受講した学生が授業により体得したと思われる事項について挙げると、以下のようにまとめられる。

【自己の身体への理解について】

本講座においては、学生が自己の身体状態（姿勢、バランス感覚、筋肉の伸縮感覚、呼吸法等）に関して、自身で（意識して）かなりの程度把握・理解し、制御できるようにすることをひとつの目標としている。

これに関しては、まず、個々に、以下のような向上、増進が見られた。

- ・姿勢が良くなった。（特に、上半身がしっかりして首が伸びるようになった。）
- ・体の伸展が良くなった。
- ・柔軟性が増した。
- ・身体バランス調整力が増した。
- ・心肺機能が向上した。
- ・腹筋運動での持久力が増した。

これらの個々の点の向上、増進に加え、例えば、教師の行う複合的な運動を視覚的に見て、容易に模倣できるようになった。すなわち、自身の体を、総体として理解し、かなりの程度制御できるようになった。

【心身のリフレッシュを図り、身体をしなやかに保つ技術の習得について】

本講座においては、学生が自己の身体状態と精神状態の相互関連に関して把握・理解し、適度な運動によりリフレッシュが図れるようにすることをもうひとつの目標としている。

- これに関しては、以下のような点が見られた。
- ・表情が明るくなった（笑顔が増した）。
 - ・運動動作が伸び伸びとして大きくなった。
 - ・学生同士相互の受容関係が増進した。

・学生の積極的な参加が増えた。

これらの点および「自己の身体への理解」における成果と合わせると、ほとんどの受講学生は、自己をリフレッシュする適度な運動技術が体得できたものと思われる。

(2) 学生からの評価

私が実施した授業について、受講した学生が（14項目について）評価した結果（大学が実施した授業アンケート結果）を点数化した値（各項目について、①～⑤を5, 4, 3, 2, 1と点数化し、割合を掛けて合計した値）を以下に示す。

評 価 項 目	点数化した値
1. この授業の説明はわかりやすかったですか	4.875
2. この授業は良く準備されていたか	4.875
3. 先生の話し方（あるいは指示の仕方）や板書に満足できましたか	4.969
4. この授業には発表・討論・作業等、学生が主体的に参加する機会がありましたか	4.437
5. 授業がシラバスどおりに進められましたか	4.565
6. この授業の進度は適度でしたか	4.912
7. あなたの出席状況はどうでしたか	4.817
8. この授業を履修して、全体として良かったですか	4.938
9. あなたは授業内容を理解できたと思いますか	4.718
10. この授業を聞いて、この科目についての知識・教養や技能・技術が向上しましたか	4.629
11. この授業で成績評価の方法（試験やレポートの内容や頻度、出席状況のチェック等）は適切だとおもいますか	4.942
12. この授業について予習・復習を行いましたか	1.913
13. あなたはこの授業を理解するためにどのような努力をしましたか（複数回答可）	—
14. この授業を受講する上で、シラバスは役に立ちましたか	4.094

この表のように、学生からの評価は、概して良いものであった。

また、自由記述欄に記載されていた学生の感想等は、以下のとおりであった。

- ・本当に良い授業でした。このような授業が増えてくれると良いです。
- ・先生に会えてよかった。
- ・先生が明るくて楽しい気持ちで運動ができた。(同様の意見、他に2件)
- ・振り付けが楽しかった。
- ・長期間の見通しを持って進める授業はわかりやすい。
- ・最高。また、踊りたい。
- ・気持ちよく汗をかくことができ、楽しかった。(同様の意見、他に2件)
- ・先生と一緒に踊りたい。
- ・大変面白い授業だった。
- ・体を動かしていることを実感できる授業。
- ・とても楽しかった。(同様の意見、他に12件)
- ・好きな曲は、New York City Boy でした。
- ・身体にも、心にも良いと感じることのできる授業でした。
- ・先生が好きだから授業が楽しかった。
- ・普段スポーツをしない私にはとてもよい授業だった。
- ・また受講したい。
- ・適度な運動ができてよかった。
- ・運動不足な生活を送っていたので、良い汗がかけた。
- ・授業にくるのが本当に楽しみ。ダンスが好きになった。
- ・同じ科目を2回受けられるようにしてほしい。
- ・ぜひ後輩に授業を推薦したい。(同様の意見、他に3件)
- ・体育館が寒かった。
- ・授業をとってよかった。

7. おわりに

私見ではあるが、大学の法人化の流れの中で、個々の専門分野においてはグローバルな競争へと向かっている。この競争を行う主体は人間である。この場合、

大学に求められることの一つとして、しなやかな精神を持つ、創造性に富む人材の育成が挙げられよう。この点において、人間が健康を維持した生活を送るということは最も基本的な事項である、と考える。

また、現在の日本社会は、少子高齢化への道歩んでいることは周知のことである。高齢になっても寝たきりにならず、一生健康で過ごすことは、本人の幸せであるとともに、医療費への負担軽減にもつながり、大変重要な課題となっている。

このような観点から、大学のすべての学生にとって、各人が気楽に運動を楽しみながら健康を維持する習慣を若いうちから身につける必要があると、考える。

私が「身体美クリニック」の授業で取り上げるストレッチ運動の中には、日常生活でのリフレッシュ・ストレッチや、お休み前のストレッチ等、生活に取り入れられる運動要素が多く含まれている。これらを学習することにより、ストレッチング等の軽い身体運動を、学生たちの日常生活に取り入れてゆけるようにした(日常化を図った)。そのため実技テストに、心身のリフレッシュを図る一連の運動を導入し、習得させることとした。

学生生活の中に、軽いストレッチング運動だけでも日常化できるならば、(小さな一歩が)大きな生涯学習化へとつながり、各人が気楽に運動を楽しみながら健康を維持する習慣につながれると期待している。

また、私は、「教育活動は伝承行動であり、次世代の者たちに、何をどのように教授してゆくかという道程でもある」と考えている。そのような中、小体育館で教えた学生から、満足度の高い授業をしているとの評価を得たことは本当にうれしいことであり、今後の励みにもなる。授業終了後まで(楽しそうに)ダンスを踊りつづける学生たちを見たときには、無常の喜びを感じた。私自身の情熱が枯渇しないように、さらに精進してゆきたい。

私的なことではあるが、茨城大学在学時代に創作ダンス部を設立し、関東学生舞踊連盟に加入し、第1回ダンス部リサイタルを開催した。全国教育系ダンス発表会にも参加させていただいた。小体育館が新築された当初から、その場所は私にとって大学生活の大変重要な空間になった。それが現在の私の仕事を支える大

きな力となっている。

最後に恩師たちに感謝するとともに、次世代を生きる心豊かで暖かい学生達に敬意を表する。授業で共有できた空間と時間は何事にも代えられない貴重な財産となった。

以上、未熟な内容であるが、感謝の気持ちを持って、「身体美クリニック」に関する実践報告としたい。

参考文献

- 1) 2) 井谷恵子, アメリカにおける「運動と体の教育」
に学ぶ, 体育科教育50巻11号pp. 28-31, 2002.
- 3) 4) スポーツの楽しさ・おもしろさ(フロー理論),
健康スポーツの科学 (茨城大学健康スポーツ教育研究会編), 大修館書店, p. 134, 1999.

シラバスの充実とガイドラインー健康・スポーツ科目における課題ー

Refinement of syllabus in accordance with guidelines - Health and Sports -

松 坂 晃 (教育学部)

Akira MATSUZAKA (College of Education)

本年、大学教育研究開発センターは「教養科目のガイドライン」を策定した。この背景には、授業の立案、実施、評価、改善を一連の流れの上に位置づけ教養科目の持続的改善システムを構築するねらいがある。ガイドラインの前文には「教養科目のガイドラインは、本学における教養教育の設計の出発点となるものであり、教養科目の実施計画や各教員の授業計画の作成および教養教育実施の際の指針を示すものである。具体的には、教養教育のガイドラインは科目区分ごとに、科目の性格付け、科目群全体で満たされるべき条件、学部意向からくる要請事項、科目群の内訳の種類等々や授業計画及び実施上配慮しなければならない点を取り決めると共に、年次ごとの実施に係わる取り決め事項を明示するものである。各専門部会は、このガイドラインに沿って実施計画案の作成、シラバスのチェック、授業の点検評価を行うこととなる。」とある。本論では健康・スポーツ科目に関わる諸種の状況を紹介し、「一連の流れ」の中にある課題と改善の方向性について私見を述べたい。

1 系統的追跡的資料の収集

ガイドラインによると健康・スポーツ科目の全体的趣旨は「身体による体験学習をとおして、心身の調和を図り、健康・体力を保持増進し、生涯にわたり健康的でより豊かな生活を設計するために必要な基本的技術や知識を修得させる。さらに、スポーツを通じて人間や自然とのコミュニケーションを深め、その意義を理解する」とされている。2型糖尿病や脳血管疾患をはじめとする生活習慣病の克服は国民的課題のひとつである。その発症は中高齢期に多いとしても、青年期にはじまる不健康な生活習慣の蓄積がこれにつながる

ことを考えると、健康的な生活習慣形成をめざす学習は健康・スポーツ科目のひとつの重要なテーマといえよう。ここでは、はじめに既存の資料をもとに本学学生生活習慣について概略を述べたい。

身体活動習慣が死亡率を低下させることは Paffenbarger ら (1986) の報告をはじめとして多くの研究によって明らかにされつつある。それらの積み重ねをもとに、U.S. Department of Health and Human Services (2000) は健康を保持増進するために必要な身体活動を、①中等度 (元気よく歩く程度) の運動をできれば毎日30分以上、②呼吸循環系機能の維持および改善を図るための強度の高い (ジョギング程度以上の) 運動を週3日以上一回20分以上とし、これらを満たす人の割合を現状の20%前後から2010年までに30%に引き上げることを目標としている。文部科学省の調査によると、日本では週に3日以上運動している人の割合は中学時代に最も高いけれども、それ以降急激に低下し成人期では10%前後しかない (図1)。本学学生の運動・スポーツ実施状況は同年代の全国平均値と比較しても低く、とくに女子では週3日以上運動している人の割合は6.7%と低値であった (図2)。また、本学学生は朝食の欠食率が高く (図3)、一日のテレビ視聴時間が長かった (図4)。睡眠時間は大学生の全国平均値と比べても大差がないけれども、起床時刻、就寝時刻ともに遅く睡眠相が後退していた (表1)。一方、体力テストの結果では全身持久力が全国平均値を上回るなど、とくに体力低下の徴候は認められなかった (図5)。さらに、大学保健管理センターの資料では肥満学生が約5%を占め、女子学生の約7%が貧血であった。また、自殺願望等により観察を要する学生が約5%とされている。

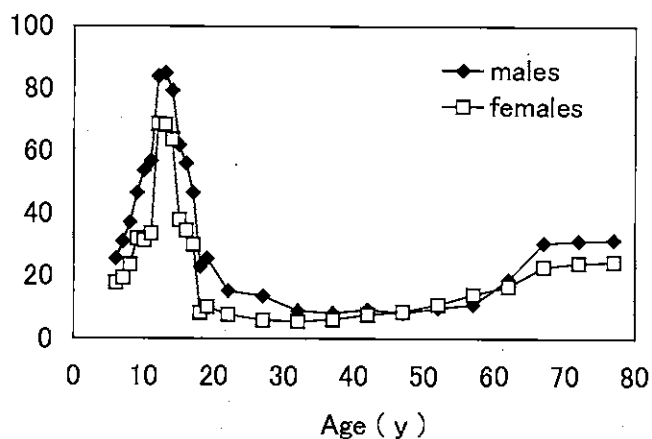


図1 一週間に3日以上運動している人の割合(%)
文部科学省体力・運動能力調査報告をもとに作図

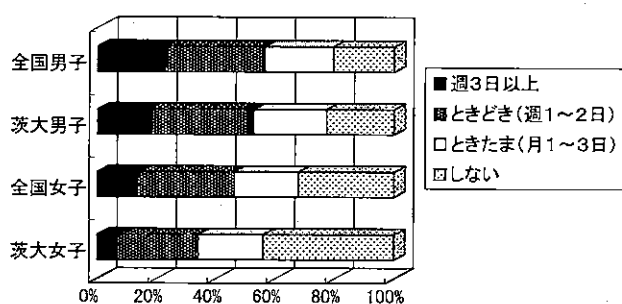


図2 大学生の運動実施状況
文部科学省体力・運動能力調査報告および文献(1)をもとに作図

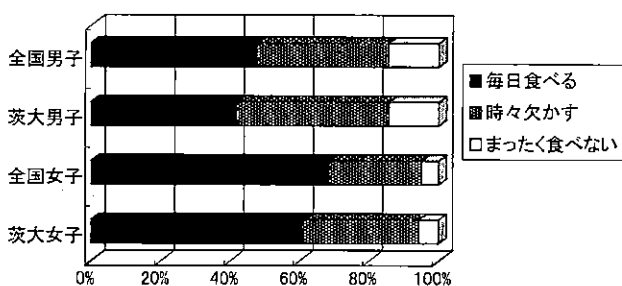


図3 大学生の朝食の摂取状況
文部科学省体力・運動能力調査報告および文献(1)をもとに作図

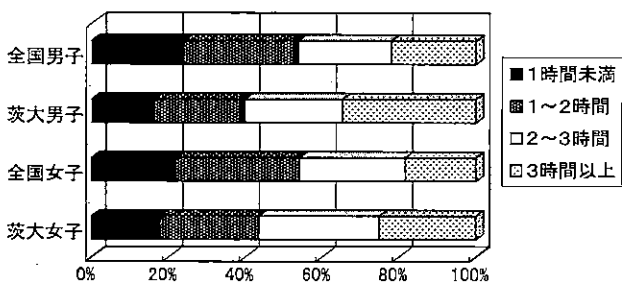


図4 大学生のテレビ視聴時間
文部科学省体力・運動能力調査報告および文献(1)をもとに作図

表1 大学生の睡眠状況
NHK国民生活時間調査および文献(2)をもとに作成

	NHK国民生活 時間調査	茨大男子	茨大女子
睡眠時間	7時間29分	7時間29分	7時間14分
起床時刻	8時17分	8時47分	8時18分
就床時刻	0時38分	1時19分	1時04分

健康・スポーツ科目の改善を図る上でのひとつの課題は、こうした諸問題と関連の深い生活習慣の是正もさることながら、本学学生を対象とした系統的追跡的資料を今後収集蓄積することである。そのことにより本学学生の実態を詳細かつ正確に把握することが可能となり、より適切なシラバス作成と授業改善に役立つと考えられる。

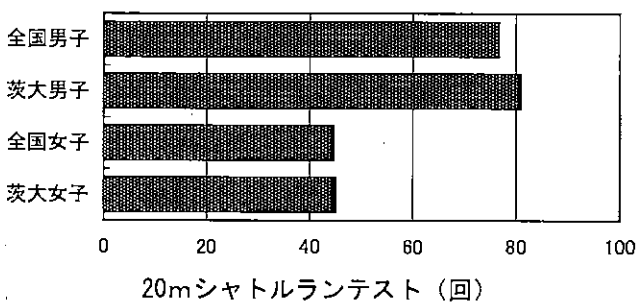
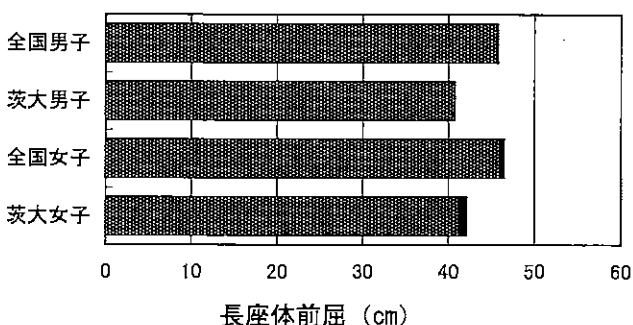
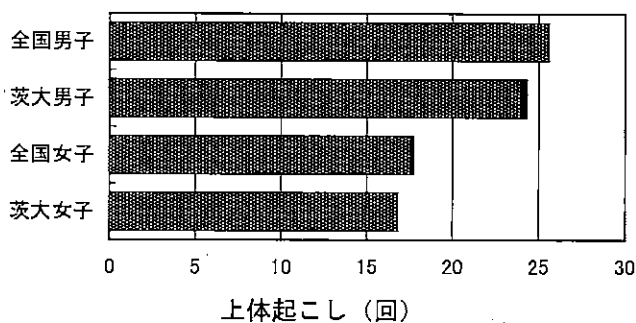


図5 大学生の体力—全国平均値と本学学生の比較—
文部科学省体力・運動能力調査報告および文献(1)をもとに作図

2 教科書「健康スポーツの科学」の使用

健康・スポーツ科目では教科書を使用している。健康・スポーツ科目は授業区分上「実技」に位置づけられているけれども、旧来の体育実技90時間、保健理論・体育理論30時間を凝縮して現在の健康・スポーツ科目60時間に改変された経緯があり、ガイドラインにある「生涯にわたる健康的な生活の設計」や「スポーツを通じた人間や自然とのコミュニケーションを深め、その意義を理解する」には実技だけでは十分でないと考えられる。こうした点を配慮して、本学の健康・スポーツ科目担当教官でつくる茨城大学健康スポーツ教育研究会がまとめたものである。しかしながら、授業での教科書利用率は高くない。担当教官を対象としたアンケート調査では、「実技との時間配分が難しい」、「屋外種目では雨天時に使用しているが、屋内種目では実技優先になりがち」、「教科書全体の説明は困難」などの意見が寄せられ、教科書からテーマを選定して1～2のレポートを提出させるといった使い方が多かった。学生アンケートによると、健康・スポーツ科目の「予習・復習」時間は1.5ポイント以下で、「1」の「行っていない」と「2」の「30分未満」の中間程度であり他の教養科目に比べて最も低かった(図6)。「予習・復習」を自宅での教科書を利用した学習と考えれば、教科書の利用が進んでいないことを反映しているものと推察される。



図6 予習・復習の程度

(平成15年度前期学生授業評価結果をもとに作図)

5: 2時間以上、4: 1～2時間未満、3: 30分～1時間未満、2: 30分未満、1: 行っていない

このことはガイドラインにある「全体的趣旨」がシラバスあるいは授業内容に活かされていないことを示しているようにも思える。少なくとも「健康的な生活

を設計するための知識の修得」には教科書が役立つはずで、そのことをシラバスに記載して授業に反映すべきであろう。しかしながら、一方では、こうした「座学」は運動習慣の育成や健康増進に役立つものではないという意見もある。一般に、運動や健康に関する知識は運動習慣に直接結びつくものではないし、運動処方(個々の体力を考慮して運動メニューを作成し主に有酸素運動を処方する)を実施するだけでは一過性の生活習慣病予防効果はあっても運動への意識変容までには至らず長期的効果は疑問であるなどの見解がある。むしろ、運動を楽しむ・夢中になる、あるいは運動の効果があったといった経験やスポーツ技術そのものが将来の運動習慣や生涯スポーツにつながるので、健康・スポーツ科目では「実技」に集中した方がよいとする主張もある。しかし、これらふたつの考え方は一方を排除しなければ他方が成立しないというものでもないだろう。実技の中に教科書の内容・理論を組みこんだ授業の工夫をし、さらに教科書の内容を自宅学習する機会をつくり授業内容を補強するといったやり方をすれば両立も可能だろう。気になる点は、学生による授業評価において「予習・復習」の多い授業ほど「全体的満足度」が低い傾向がみられることである。教科書による「予習・復習」の意義をシラバスに明記すること、シラバスに照らした授業評価が必要であろう。なお、健康・スポーツ科目における「予習・復習」の中には教科書の自宅学習とは別に「週に3日以上運動すること」やそれを実現できる環境やシステムを工夫するなどが含まれるとの意見もあり、十分に検討したい。

3 評価結果のフィードバック

「教養科目のガイドライン」策定のひとつの目的は授業の立案→実施→評価→改善の流れをつくることである。とりわけガイドラインに沿ったシラバス作成は主要な目標だが、同時に評価から改善の流れも重要である。しかし、この後者の流れはまだ十分といえず、ここでは検討すべき課題をあげてみたい。

ひとつは学生による授業評価は重要だが一側面であるという点である。少なくとも「全体としてよかったか」どうか「総合評価」とはいえないし、マークシー

ト方式の限界も考慮する必要がある。また、授業担当教官ではない人からの意見もひとつの授業評価と考えられるし、「就職先」からの意見も参考になるだろう。さらに、教養科目を担当している教官には様々な不満があり、こうした不満の背景も分析してみる必要がある。こうした多面的な視点がなければ評価そのものへの信頼が薄れて、有効な授業改善につながらないと思われる。もうひとつは、上述したような評価結果を分析し改善案を検討する仕組みがないことである。現在のところ専門部会にそれらが依頼されているけれども、カリキュラム調整や非常勤講師の依頼など授業運営に関わる日常業務が多く負担が大きい。また、現実には工・農学部から専門部会委員が頻繁に参集することも難しく、調査や研究動向も含めて専門的視点から分析・検討する仕組みが必要に思う。さらに、こうした分析結果を授業担当教官に報告し理念の確認や意見交換を行う機会を作ることが簡単でないことがあげられる。これは授業の多くを非常勤講師に依存しているという健康・スポーツ科目の事情も関係している。非常勤の先生方を授業時以外に招集することは難しく、いまのところ文書でやりとりするくらいである。年度当初のガイダンスの機会などをとらえて意見交換する場を設定したいと考えている。

ガイドラインの策定とそれにもとづくシラバスの作成は重要である。また、様々な情報をフィードバックして授業改善につなぐことも重要である。健康・スポーツ科目におけるこれらのルートはまだ不十分で改善すべき点も多い。できるだけ多くの方々から意見を伺って、ガイドラインを起点とした授業改善に役立てたい。

文献

- 1) 松坂 晃ほか、茨城大学学生の文部科学省体力運動能力調査の概要－平成10年度および平成13年度調査成績－ 茨城大学教育学部紀要（教育科学），51，35-44，2002.
- 2) 松坂 晃ほか、大学生の生体リズムに関する研究（未発表資料）
- 3) Paffenbarger RS. et al., Physical activity, all-cause mortality, and longevity of college alumni. N Engl J Med, 314, 605-613, 1986.

- 4) U.S. Department of Health and Human Services, Healthy people 2010. Understanding and improving health. 2nd ed. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. 2000.

推奨授業実践報告：日本事情

Class report by teaching award recipient: The Aspects of Japanese Society

八 若 壽美子 (留学生センター)

HACHIWAKA Sumiko (International Student Center)

1. はじめに

「日本事情」は本来外国人留学生（以下 留学生）を対象に日本という異文化に対する対処能力を育成することを目標とした科目で、主として日本語教育関係者によって担当されてきた。長谷川(1999 p.11)は「日本事情」という科目のあり方について「権威者による知識の伝授よりも、学習者に直接日本という異文化に触れさせ、学習者が自ら日本人・社会と相互作用を持つ中で、自らの目で確かめた日本文化を自らの知識・体系として構築していく。これこそが真の学習であり、「その学習法」こそ『日本事情』として学ぶべきところである」と述べているが、近年異文化接触の場として留学生と日本人学生とが学習者主体で展開する活動中心の「日本事情」の授業が多くなされるようになってきた。

茨城大学でも、留学生・日本人学生で構成される「日本事情」が開講されており、平成14年度から筆者が担当している。平成14年度前学期は「日本事情Ⅰ」、平成15年度前学期は「多文化社会のコミュニケーション」という授業題目で開講した。若干の改善を試みたが、授業内容はほぼ同じである。本稿では、15年度前学期の授業をもとに、活動中心の授業での試みを報告する。

2. 授業の背景

茨城大学では留学生数は増加しているというものの、平成15年10月現在267人で、あくまでも少数派であることは否めない。このような状況において留学生と日本人学生の交流が自然に日常的になされることはかなり難しい。本授業の15年度の履修者数は留学生30名、日本人学生26名、計56名と、留学生・日本人学生が同数に近く、授業が留学生と日本人学生との交流の

きっかけとなるとともに、日常的には少数派である留学生が多数派として発信できる場ともなっている。

本授業では異文化理解・異文化コミュニケーションを扱うため、ここでの「文化」の捉え方に触れておく。国という枠を出て情報や人が移動する今日のグローバル化は文化をも脱領域化していると思われる。このような状況の中、文化を集団社会の所産として捉えるのではなく、個人の場面認識能力として捉える捉え方が提案されている（細川 2002）。この捉え方では「文化は常に変容体として存在し流動的・主体的」である。

本授業では、日本人学生は留学生と話したい、留学生は同世代の日本人と話してみたいといった単純な履修動機が大半を占めているため、最初は留学生・日本人学生という立場から出発せざるをえないが、「日本文化」対「異文化」という固定的な文化観に陥らないように多面的に文化を捉えることを心がけた。

3. 授業の概要

授業のねらいは、留学生と日本人学生が様々な活動を協働で行うことを通して、多様な価値観に触れ、相互理解を深め、多文化社会に対応できるコミュニケーション能力の向上をはかることである。

授業では異文化理解、異文化コミュニケーションに関するテーマで、ペアワーク、グループ討論、Show & Tellなどの様々なコミュニケーション活動を行った。

具体的な内容は表1のとおりである。

次に、典型的な1講時の流れを紹介する。まず、前の時間のフィードバックをし、その日のテーマに関する説明を行う。次に、「どんな日本文化を紹介したいか」「その理由は」といったテーマについて考える系

表1 平成15年度 授業日程と内容

	テ ー マ	内 容 ・ 活 動	課 題
1	自己紹介・自己開示	名刺交換ゲーム, 意見交換	
2	文化とは?	日本文化とは?, 個の文化	
3	異文化接触	ステレオタイプ, 常識	課題1: ここが聞きたい「留学生・日本人」
4	コミュニケーションとは?	グループ活動:「海外旅行中道に迷ったら」	
5	非言語コミュニケーション	空間, アイコンタクト・ジェスチャー	
6	異文化コミュニケーション	異文化への態度, 誤解	課題2: 課題1への答え
7	異文化コミュニケーション	障がい者, 高齢者とのコミュニケーション	Show & Tell 題目決定
8	異文化コミュニケーション	ジェンダー	Show & Tell 準備
9	「私」の文化紹介	Show & Tell	Show & Tell 準備
10	「私」の文化紹介	Show & Tell	Show & Tell 準備
11	「私」の文化紹介	Show & Tell	Show & Tell 原稿提出
12	異文化コミュニケーションスキル	共感, アサーティブ・コミュニケーション	討論会話題について資料収集
13	異文化コミュニケーションスキル	多文化と普遍化 討論会準備	最終レポート題目提示
14	社会問題について(グループ別)	小グループ討論会	
15	まとめ	自己評価, 内省作文, 授業評価	最終レポート提出

口になる課題やセルフチェックをまず一人で行い、ペアや小グループで結果をもとに討論した後、全体でそれを共有する。最後にその日のテーマの要点のまとめを行った後、5分～10分で個々の学生がその日の学習を振り返る学習記録を書き、提出する。より多くの人と話す機会が持てるように、ペアやグループは活動ごとに変えた。

成績評価は、①出席、②提出物の提出状況（学習記録を含む）、③参加度、④課題・レポート・内省作文、⑤ Show & Tell、⑥最終授業時の自己評価を項目として総合的に行った。

4. 参加度を高める試み

活動中心の授業では、学習者が活動に主体的に参加することがまず求められる。

ここでは、「学習記録」、「Show & Tell」、「小グループ討論会」をとりあげ、本授業における参加度を高め

るための試みについて述べる。

4-1 学習記録

参加度を高めるためには、学習者がなぜその活動をするのか、どのような手順で行うのかを理解するとともに、活動に十分参加できたか、どのような成果が得られたかということを学習者自身が把握する必要があると考えられる。自己の学習の成果や参加度を振り返り、把握する手段として授業終了時に毎回学習記録を書かせた。

学習記録の内容は、徳井（2002）を参考に、認知面・行動面・情意面に関する3つの項目にした。

①今日の授業で学んだことの中で重要だと思うことは何ですか。

②今日の授業へのあなた自身の参加の仕方を評価してください。

③今日の授業で感じたこと、発見したこと、自分自

身について気づいたことについて書いてください。

学習記録に対して担当者は毎回コメントを書き、次の時間に返却した。これを授業中に配布されるハンドアウト類とともに各自ファイルし、最終授業時に行う自己評価・内省作文の参考資料とした^{註1}。

学習記録は形成的評価としての役割だけでなく総括的評価の資料となるとともに、担当者と学習者との双方向のコミュニケーション手段としてお互いの信頼関係構築や授業改善に関する情報を得る上で大きな役割を果たした。

4-2 Show & Tell

Show & Tell『『私』の文化紹介』は、自分が関心のある文化や知ってもらいたい文化を資料を見せながら紹介する活動である。紹介するテーマごとにグループを作った。各グループの構成員は日本人学生のみ、留学生のみ、日本人・留学生の混成と様々であった。

この活動の場合、発表者がどう発表するかということと同様に、聞き手がどう参加するかということも非常に重要な点である。聞き手の参加意識を高める方策として、この活動では、各グループの発表をお互いに評価しあうピア評価を行った。

評価の観点は内容、わかりやすさ、提示資料で、それぞれ3段階評価とした。さらに、コメント・質問欄を設け、自由に感想をかかせた。評価に責任を持つという意味で記名とした。評価表は発表終了後に担当者のコメントとともに発表者に手渡した。

聞き手がどのように評価するかは発表者にとっては関心事であるため、ピア評価は、どうすれば伝えたいことがうまく伝わるかを考える動機にもなった。

また、一方的な発表を避け、聞き手の参加度を高める策として、コメンテータという役割をきめ、発表後最初の質問またはコメントをさせ、その後自由な質問・コメントを受け付けた。

4-3 小グループ討論会

最後に小グループ討論会での試みを紹介する。これは関心のある社会問題について10人程度の小グループで自由に討論するという活動である。

この活動のねらいの一つは授業でとりあげたコミュニケーションスキルの活用を試みる場の提供ということである。

この活動で参加度を高めるために留意したことは、十分な準備期間を設けること、討論テーマの選択では学習者の意志を尊重すること、情報を共有することである。

討論会までの手順は以下のとおりである。まず討論したいトピックの調査に基づき、テーマを5つに絞り、希望するテーマごとにグループを作った。次にそれぞれのテーマに関する記事などの資料収集を各自行い、その資料をグループで共有した上で、討論項目を決定させた。さらに、討論前に各自各項目に対する意見と他の人の意見を聞きたい点を書いて、討論に臨むようにした。

討論会当日は、各項目について進行役や討論会後の報告者などの役割を全員が担うようにした。グループでの討論後、グループ討論を要約して報告することによって情報を全員で共有した。さらに、討論の結果を踏まえて各自自分の意見を述べるレポートを課した。グループ活動であっても、個人の責任を問う活動を導入することは参加意識を高めるためにも重要な点だと思われる。

5 学習者の反応

以上、活動中心の授業において、参加度を高める留意点として、多様な評価活動、双方向のコミュニケーション、十分な準備期間、学習者の意志の尊重などを具体例から示した。

このような試みは学習者の参加度に実際どのように作用したのであろうか。最終授業時に行った自己評価の「あなたのこの授業への取り組みを自己評価してください」という問いに対する結果は、「すごくよくやった ほめてやりたい」を5、「全然だめ」を1とする5段階評価で、54名（2名欠席）中、5が16名、4が30名、3が8名で、概ね積極的に参加したという結果が得られた。

内省作文の参加度に関する記述では、「毎回ペアやグループの人と多くのことを話し、いろいろな考え方に触れた」という内容のものが多かったが、「よりお

互いの交流を深めるためには、準備過程で互いに学ぶことが多い発表や討論会など準備を要する活動をより多く取り入れるべきだ」という意見も数例みられた。

内省作文では、活動を通して「自分の持つ固定観念やステレオタイプへの気づき」、「多くの共通点の発見」など内容面で得られた成果についての記述が大半を占めたが、これについては稿を改めて報告したい。

5. 今後の課題

最後に、本授業の運営上の課題を述べたい。

一つはクラスサイズの問題である。14年度は38名、15年度は56名であったが、今後履修者数が増えることが予想される。他の教養科目に比べれば決して多いとは言えないが、活動中心の授業の場合学習者がお互いに信頼関係を築くのに十分なコミュニケーションがとれるようにするには限界に近い人数であるように思う。

多文化社会のコミュニケーションと言う視点から見れば、将来的には公開講座化して世代や職業を異とする人々を受け入れることは有益であると思われる。大規模クラスでどのように個々が密なコミュニケーションができる活動を提供できるかは大きな課題である。

もう一つの問題点は、授業中楽しく交流できてもなかなかそれが自主的な交流に広がっていかないことである。数組は授業外でも交流があり、全授業終了後も継続的に交流していると聞いているが、多くはほんの少し関わった「楽しさ」だけにとどまってしまうがちである。今後どのようにすれば自主的で継続的な関係の構築につながるのか、授業中だけでなく授業外または授業終了後も視野に入れて方策を考えていかなければならない。

注

- (1)本授業の自己評価・ピア評価についての有効性に関しては、八若壽美子(2004)「活動中心の授業における評価 ―自己評価・ピア評価の有効性―」『茨城大学留学生センター紀要』第二号 13-24 を参照されたい。

参考文献：

- (1)奥村訓代(2000)『異文化共有論』凡人社
- (2)徳井厚子(2002)「『日本語教師』の衣に気づく：日本語教員養成における異文化コミュニケーション教育の評価実践―事例」『21世紀の「日本事情」日本語教育から文化リトラシーへ』第4号、20-33、くろしお出版
- (3)長谷川恒雄(1999)「『日本事情』―その歴史的展開―」『21世紀の「日本事情」日本語教育から文化リトラシーへ』創刊号、4-15、くろしお出版
- (4)八若壽美子(2004)「活動中心の授業における評価 ―自己評価・ピア評価の有効性―」『茨城大学留学生センター紀要』第二号、13-24
- (5)細川英雄編(2002)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- (6)八代京子他(2001)『異文化コミュニケーション・ワークブック』三修社

茨城大学新入生の実態に関する調査研究(資料)

茨城大学新入生の実態に関する調査研究(資料)

Things disclosed by questionnaires to fresh students in Ibaraki University.

大辻永・尾崎久記・鈴木敦・竹野英敏・戸塚茂則・皆川善廣

Hisashi OTSUJI, Hisaki OZAKI, Atsushi SUZUKI, Hidetoshi TAKENO, Shigenori TOZUKA & Yoshihiro MINAKAWA

文部科学省地域貢献特別支援事業・茨城大学高大連携推進プロジェクト

Project Group for Promotion of HighSchool-University Partnership, Ibaraki University.

はじめに

18歳人口が減少し、大学が「ユニバーサル化」しつつある (Trow 1976)。一方、高等学校の学習指導要領の改訂により、高等学校における「ゆとりと多様化の教育」が促進され、大学入学者の学力低下や大学不適応、未履修科目が問題になっている。中央教育審議会 (1999) から「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」という答申が出されている。杉谷 (1999) は、「日本の高校と大学のアーティキュレーションの維持が、これまで基本的に入学試験という接点の問題としてとらえられ、受験競争によって維持された学力水準と履修歴の画一性が、教育内容の接続といった問題に留意する必要性をほとんど生み出さなかった」とまとめている。「高大連携」は、高校と大学の「協力および協調、協働を軸とする『パートナーシップ』の領域にまで拡大して検討する必要性が論じられている」(杉谷 1999; Greenberg 1991)。しかしながら、高校との協働を進めるにあたって、大学側が大学に入学してくる学生の実態を十分把握しているとはいえない。

本学は、平成14年度文部科学省「地域貢献特別支援事業」の指定を受け、その一環として高等学校と大学との連携を促進する「高大連携推進事業」の取り組みが開始された。高大連携推進事業としては、(1)茨城大学における高大連携のニードとシードに関する調査、(2)茨城県内の高校における高大連携のニードとシードに関する調査、(3)他大学における高大連携実施状況調査などが取り組まれてきている (尾崎 2003)。

高大連携推進事業では上記のような状況を鑑み、また、今後の大学教育の基礎資料や、高大連携、その他学生サービスに関わる大学運営に資するために、平成15年度の新入生を対象とした全数調査を、茨城大学教務委員会「授業の在り方に関する実施小委員会」の協力を得て行なった。単年度の調査結果ではあるが、この結果から、本学の新入生像の一端を以下に描き出してみたい。

調査の概要

調査の概要は以下の通り。

- (1)調査対象 平成15年度茨城大学全入学生
- (2)調査内容 調査項目は大別して、①大学から高校生向けの発信情報の受信状況、②茨城大学入学者の高校での学習状況、③茨城大学入学者の本学志望の動機についてである。具体的には、性別、出身校の学校種、入学に至った入試選抜、大学の情報源、本学の志願・入学理由、学部・学科の選択理由、大学説明会等への参加状況とその有効性、主要五科目の履修状況と受験科目である。
- (3)調査方法 入学式後のガイダンス時に質問紙と回答用マークシートカードを配布した。記名式として、事務部に回収を依頼した。

結果・考察

(1)データの概要

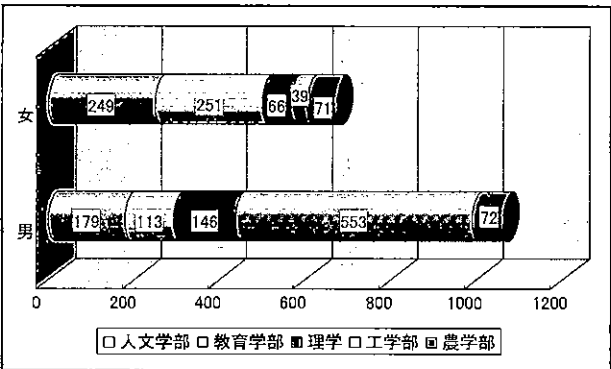


図1 男女別学部生数

平成15年度の本学入学生は1807名であり、1773名から回答を得た。なお質問事項が我が国の事情に特化しているため44名の留学生は調査対象から除き、結局1739名分を分析の対象としたので、回収率は98.6%である。

被験者の全体像を、性別と学部別に整理して示す(図1)。学生数を視覚的にみると、5学部間の学生構成の違いが改めて明確になる。女性比を表1に示す。

表1 平成15年度入学生の学部別女性比[%]

	人文	教育	理学	工学	農学	全学
女性比	58.2	69.0	31.1	6.6	49.7	38.9

出身高等学校の学校種について、表2に示す。これは、どの学校種に所属することが受験に有利かを示すものではない。工学部では工業科出身者は2.4%、農学部では農業科出身者は3.5%である。ほとんどが普通科出身の新入生の中で、彼らの活躍が期待される。

表2 出身高等学校の学校種[%]

	人文	教育	理学	工学	農学	全学
普通科	96.7	92.3	88.2	89.0	92.3	91.8
理数科	1.4	1.9	7.1	6.4	2.8	4.0
その他	1.9	5.7	4.7	4.6	4.9	4.2

入学に至った入試選抜について、図2に示す。全国的には、推薦入試合格者が約4割に達する中(荒井1999)、本学の推薦枠はそれほど多くない。

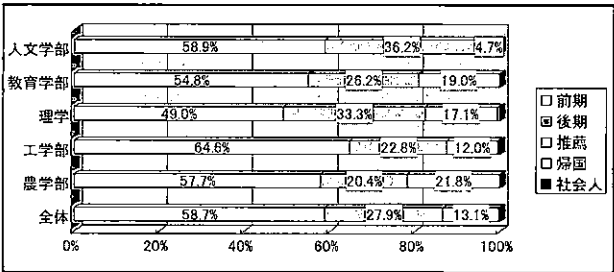


図2 入学に至った入試選抜

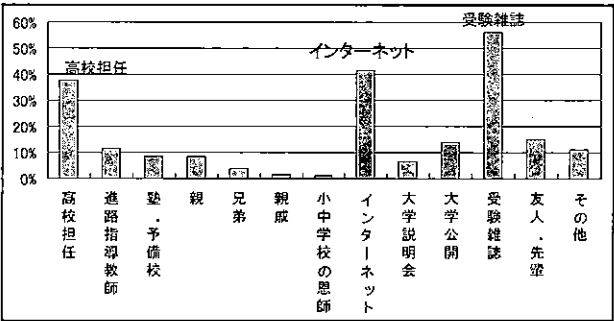


図3 大学の情報源

(2)大学の情報源

入学生は、何を頼りに大学を選択しているのだろうか。あるいは、直接どこから大学情報を入手しているのだろうか。高大連携のみならず、入試関連業務の必要性からも、受験生段階における大学の情報源について、複数回答を可として質問した(図3)。その結果、第一位は「受験雑誌」(56.2%)であったが、「インターネット」(41.6%)がこれに次ぎ、「高校の担任」(37.7%)をしのいだ。ここ数年、大学の情報源としてインターネットが利用されていることが容易に推測されるが、想像以上に活用されている実態が明らかになった。大学経営上も、大いに参考になる数値である。

教育学部以外の学部では「小中学校の恩師」を挙げる新入生が0.5から1.4%であるのに対し、教育学部が3.6%と高くなっている。教育学部の学生は、進路を決定する際、恩師に相談する場合がやや多い傾向がある。

(3)大学志望・学部学科選択理由

「茨城大学への志望・入学理由」と「学部・学科の選択理由」とを、選択肢を変えて複数回答を可として回答を得た(図4、図5)。

「茨城大学への志望・入学理由」で最も多かったのは、「自分のレベルにあっている」という選択肢である(45.8%)。これに「経済的理由」(29.0%)、「地元」

(23.6%), 「他大学受験に失敗して」(21.3%) などが続く(図4)。ただし、「学部・学科の選択理由」においては、「他大学の受験に失敗して」は、7.7%から11.7%(平均9.4%)であった(図5)。

本学学生の約1割は、第一志望でなく入学しているという事実は、真摯に受け止めるべき数字であろう。しかし、彼ら全員が、受験に失敗したために、大学で学ぶことに対して目的意識を失っているかという点、必ずしもそうではないと思われる。

高校生が高校の進路指導に望むこととして「最も多かったのは、『自己の個性や適正を理解させる』(64.3%)」であり、「2位は『学問分野の興味・関心を引き出す』(57.1%)」で、半数を超えたのはこの2項目だけであったという調査結果がある(角田2001)。大学生の多くは「自己理解」と「学問への興味喚起」が先送りされた状態で入学しており、これら二大ニーズに大学が如何に取り組むかが焦点になっている。問題は、本学在学中にどれだけの教育内容を教官が提供し、「茨大に来て良かった」と最終的に学生が思えるようにするかである。

大学としては「地域密着」や「総合大学」を特徴として打ち出しているが、それらが受験生の志願理由

には必ずしもなっていない(図4)。しかし、「希望する分野がある」(図5)を選択した回答者が多かった(67.9%)ことは、本学が「総合大学」であることも作用しているのであろう。大学の情報の発信内容や方法が、受験生にマッチしたものかどうか、高大連携・接続教育の意味からも検討すべき点である。

「就職に有利」は工学部で18.8%と高いが、理学部・農学部ではいずれも2.8%と5学部中最低になる。人文学部は全体で5.4%であるが、コミュニケーション学科で9.5%、社会学科で5.9%、人文学科で2.3%と、学部内で4倍もの差が認められる。入学生の大半は、就職を意識せずに入学していると言えよう。入学時から就職の困難さを心得ているとも、当てにしていなくても捉えられるが、同時に、卒業時の自分像を描ききれていないとの解釈もできる。

「教養を広められる」と回答するのは人文学部で高い(28.3%)が、工学部で低い(7.1%)。「指導を受けたい教官がいる」では、人文学部で平均0.7%と5学部中最低で、高いのは農学部の2.1%であった。教養科目の受け止め方とあり方、大学をアピールする方略のヒントが垣間見られる。ただし、「指導を受けたい教官がいる」と回答した学生を人文学部内でみると、人文学科1.6%、社会学科0.4%、コミュニケーション学科0.0%であり、前述の「希望する分野がある」では、人文学科85.2%、社会学科66.7%、コミュニケーション学科76.2%となる。唯一の文系学部であるが、学科によって学生の傾向が異なることがわかる。

教育学部で「教師になりたい」を選択したのは44.0%であるが、およそ3割を占めるいわゆる「ゼロ免課程」の学生を除くと、257人中157人(61.2%)になる。教員採用試験合格者を議論する上では、この数字をベースにする必要がある。

農学部生は「高校の先生の勧め」が他学部のおよそ半分(7.7%)と低い。学生自らが自主的に学部を選択しているとも、高校教師への情報が不足しているとも捉えられる。

(4)大学説明会など

「説明会」、「大学公開(オープンキャンパス)」、「出前授業」、「公開講座」、「講演会」についてそれぞれ簡

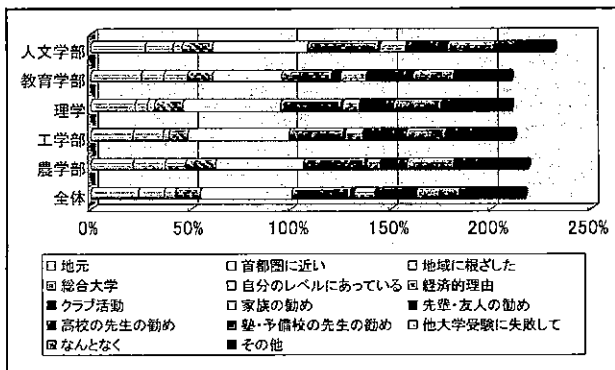


図4 本学志望・入学理由(複数回答)

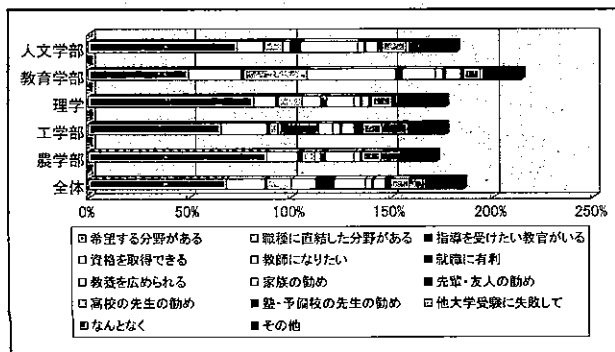


図5 学部・学科の選択理由(複数回答)

単な説明文を付し、茨城大学と他大学、また、「参加したもの」とそのうち「役立ったもの」を、複数回答を可として回答を得た（図6）。

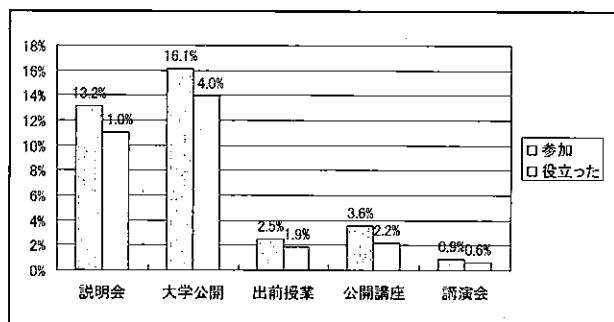


図6 本学開催大学説明会などへの参加状況と有効性

その結果、入学生のうち13.2%が本学の説明会に参加し、16.1%が大学公開に参加していることが明らかになった。また、それぞれの有効性についても概ね良好であったことがわかる。「役立たなかった」と回答した学生を対象にインタビューを行って問題点を洗い出すことが、今後の改善のためには有効であろう。「出前授業」や「公開講座」、「講演会」への参加度が低いのは、本学におけるそれらの実施状況が必ずしも十分ではないことを表す一方、実施しても受験生獲得には直結しにくい状況を表している。

(5) 受験科目と高校での履修状況

高等学校時代に履修したということと、大学受験科目として勉強したということでは、学生の知識量にかなりの開きがあると言ってよいであろう。履修状況は、学習指導要領に示された科目から、高等学校がどの科目を選択して開講しているかを示していると捉えられる。無論、本調査は履修、受験科目に限った調査であり、学力との対比については別の機会に譲らねばならない。

履修科目と受験科目を比較すると、受験生が何を選択し何を敬遠する傾向があるかが明らかになる。受験科目は入学生がしっかり身に付けた内容を示す一方、大学による指定であることから、大学自身の鏡として、受験生への大学の要求を示した大学の意思表示でもある。

主要5教科について、それぞれ履修科目と受験科目を図示した（図7～図16）。大きな差が見られるのは、受験科目として選択する学生が減少していることを示

し、必ずしもその科目の理解度が低いことを直接示しているものではない。しかしながら、受験科目として選択していないということは、その科目をしっかり勉強した学生が少なく、構造的な学力低下として捉えられなくもない。

逆に、履修状況よりも受験科目の割合の方が高くなっている場合は、高等学校で指導されなくても、自力または塾・予備校で勉強した学生がいることを示している。受験科目とした学生数を履修した学生数で割り、各科目の人気度を算出すると、現代社会や総合理科でこの逆転現象が顕著である。

以下、教科別に述べる。

(5a) 国語

国語は、準必修の国語Ⅰ、Ⅱは、履修状況と受験科目に大差は生じていない。選択科目的位置づけの現代文、古典Ⅰ、Ⅱを受験科目とした学生数は、履修したうちの3分の1に減少する。

理工学部における受験科目選択率の低さは、入学生の国語力の低さに反映されると思われるが、詳細は別の調査を要する。大学の受験科目の設定にも原因がある。

(5b) 社会科

社会科は、学生が共通して勉強する科目がないという、他教科には見られない特徴がある。これは深刻な事態であって、例えば教養科目で学生に語りかけるときに、共通基盤がない、正確には、中学校までの知識が唯一のよりどころである、ということを示している。外部から見れば、入試科目の設定として提示されたものであり、大学側がこれでよしとしていると見られる。

受験科目にならないA科目は別にして、政治・経済、倫理は敬遠される。

文科系の学生は、高校時代、世界史や日本史、倫理、政治・経済をよく履修している。地理については、理工系の学生の方が高校での履修率は高い。これは、内容的な特徴と、高等学校での文系・理系をクラスで分割した時点での、授業の枠組みを示していると言えよう。一方理工系学生は世界史Bを敬遠する傾向がある。

(5c) 数学

数学は特徴的な分布をしている。学習指導要領の規定から、文理を問わず共通科目として履修されている

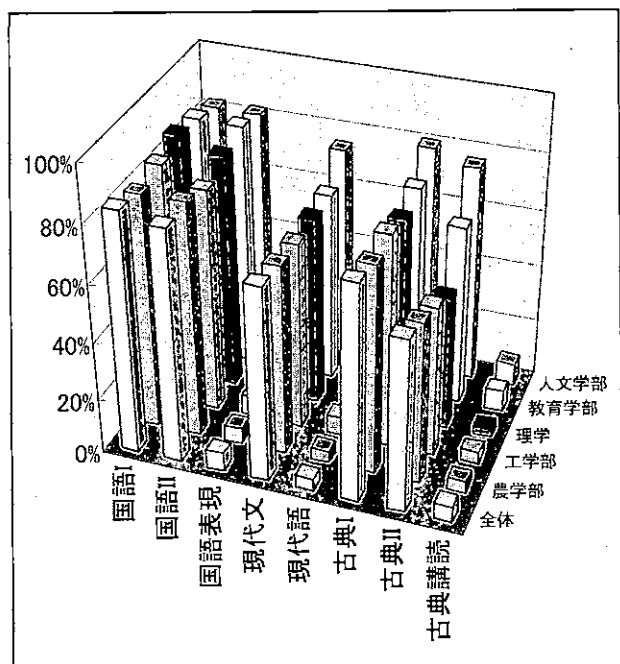


図7 高等学校時の履修状況（国語）

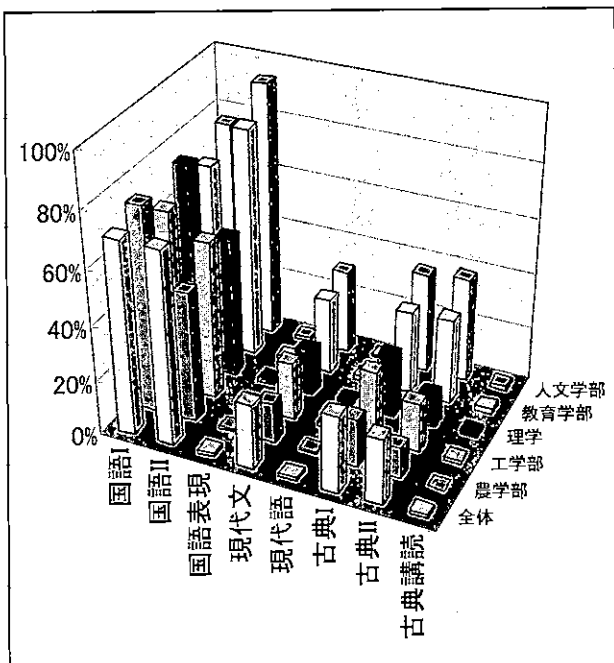


図8 受験科目（国語）

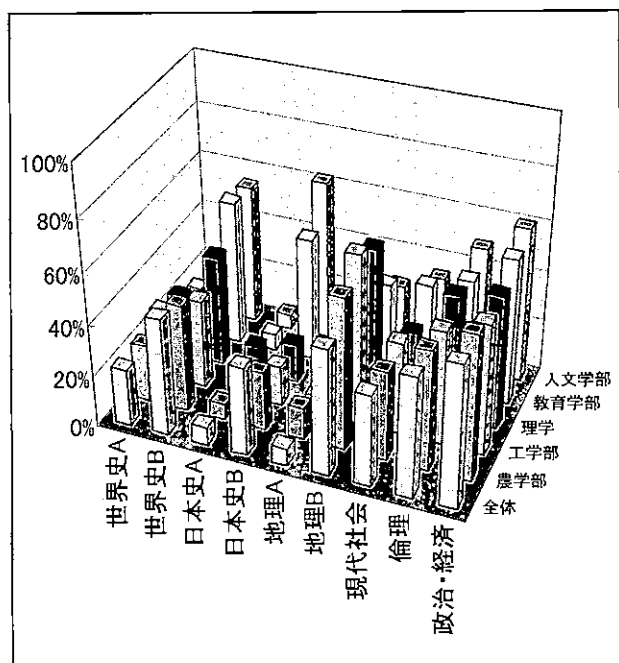


図9 高等学校時の履修状況（社会）

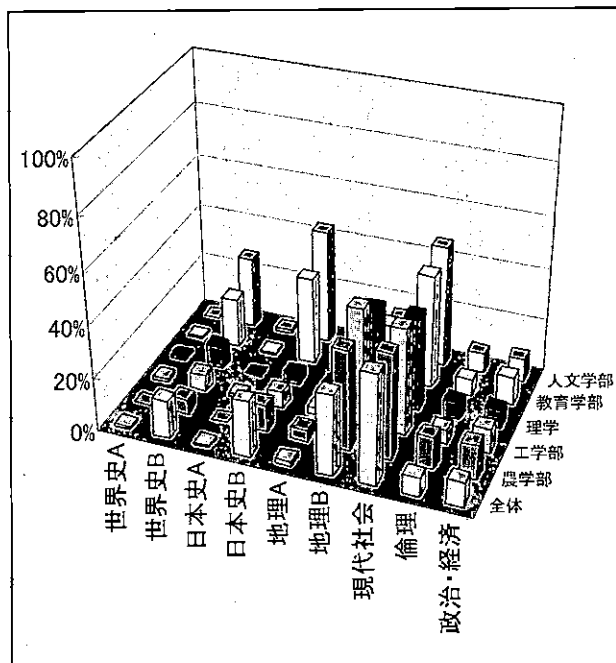


図10 受験科目（社会）

（図11，図12）。

文科系では、数学Ⅱや数学Bを履修した入学生数に比べ、受験科目として選択した学生は半減する。理工系では、数学Ⅲや数学Cで半減する。理工系の数学については、専攻別に課される受験科目の違いが反映していると思われる。

（5d）理科

非受験科目のⅠA科目は除外する。地学の開講状況が悪いことはこのデータからも読みとれる。意外に工学部と農学部の違いが顕著である。理学部は学科によ

る傾向が考えられる。文系は化学よりも生物に流れることもわかる。

文科系の履修科目は生物ⅠB，化学ⅠBに集中している。高等学校でのカリキュラム構造が垣間見られる一方、センター入試科目を選択する上で消去法として「残ったもの」という観測も一般的にはできる（図13，図14）。

全体的に受験科目選択率が低い状況は社会科と変わりないが、ばらつきが小さい分だけ問題も多い。生物への過度の集中は、高等学校理科教員の専門科目の比

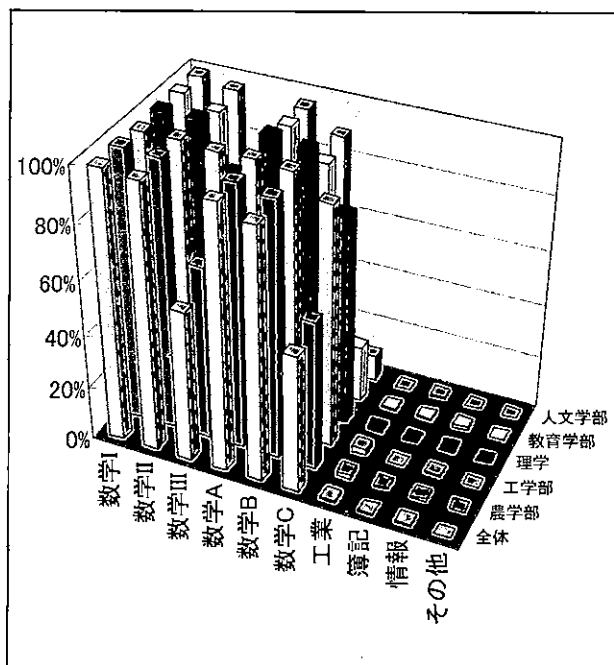


図11 高等学校時の履修状況（数学）

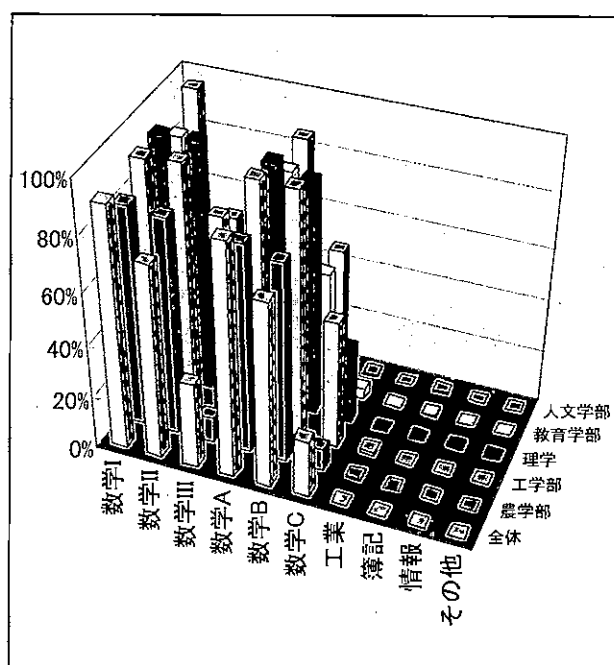


図12 受験科目（数学）

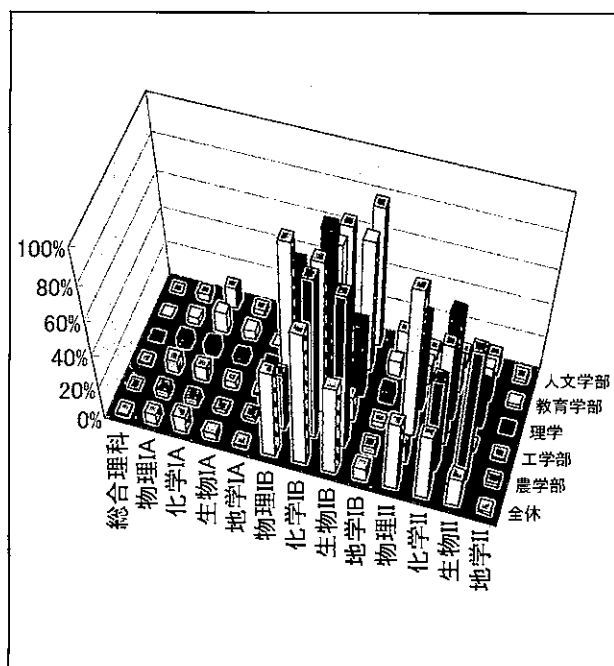


図13 高等学校時の履修状況（理科）

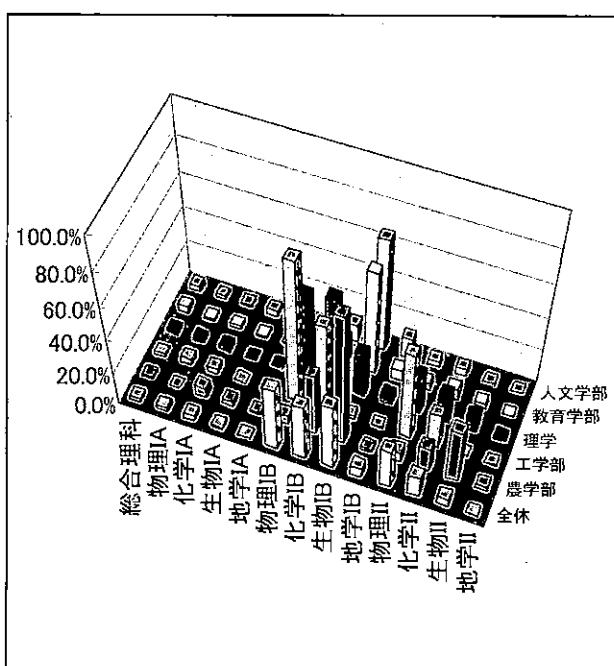


図14 受験科目（理科）

率と合致せず、生物は非専門科目である教員により担当されていることも多いことがうかがえる。これは、学習者からすれば不幸なことであり、「履修すれども要点を得ず」という状況である。これが、大学理工系教官には、「大学生の学力低下」として映っているのかもしれない。

「Ⅱ科目」を受験科目にした割合が低いことは、確かに学力不足を意味する。例えば、電磁波は物理Ⅱになって登場する。しっかりした学習をせずに携帯電話を利用するのが現代の高校生であり、日本人である。

「文明社会の野蛮人」（小林 1992）と言われる所以である。

しかし、理工系学生でもⅡ科目の選択率が低い。これは、大学側からの受験科目としての設定が甘いことを示している。「敷居を低くしないと学生が来てくれない」、あるいは、「受験生の負担軽減」といった理由である。しかし、高校側からすれば、勉強してこなくても入学後に大学で面倒をみるという意思表示をしていることにもなる。設定を低くする一方、学力不足を嘆き、高等学校に改善を求めるのは、大学側の自己矛盾であ

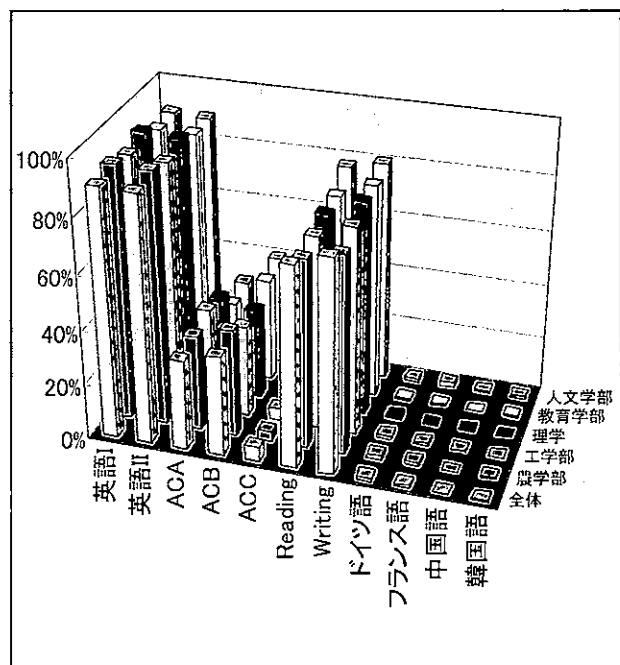


図15 高等学校時の履修状況（外国語）

とも言えよう。

生物ⅠBについて言えば、理工系よりも文科系学生の方が、受験科目として勉強した学生の割合が倍近く多い。理工系学部内の生物系の募集人数の割合にもよる数値であるが、理系が社会科で地理を選択する状況と似て、「暗記もの」として選択した学生が多いと予想される。

地学も、理工系よりも文科系学生の方が、受験科目として勉強した学生の割合が高い。また、履修率と受験科目選択率の差が小さい。一方、化学ⅠBではこの落差は著しい。地学は受け入れられやすい科目であるとみるか、それ以外に勉強しなかったためと見るかは判断できない。

(5e) 外国語

数学と並ぶ共通科目として、外国語は認知されている（図15、図16）。外国語は英語が中心であるが、AC（Aural Communication）が高等学校で開講されても受験科目にはなり得ていない状況がわかる。高等学校での教育の質が低く受験生が受験科目として選択しないためか、科目内容の特徴から「受験で何がでるか分からない」という受験生の不安のためか、あるいは、大学がそもそも受験科目として設定していないなどが考えられる。文部科学省が「国際化」と謳って高等学校で授業を開講しても、四年制大学入学者でこの程度であれば「使える英語」の実効性は低い。

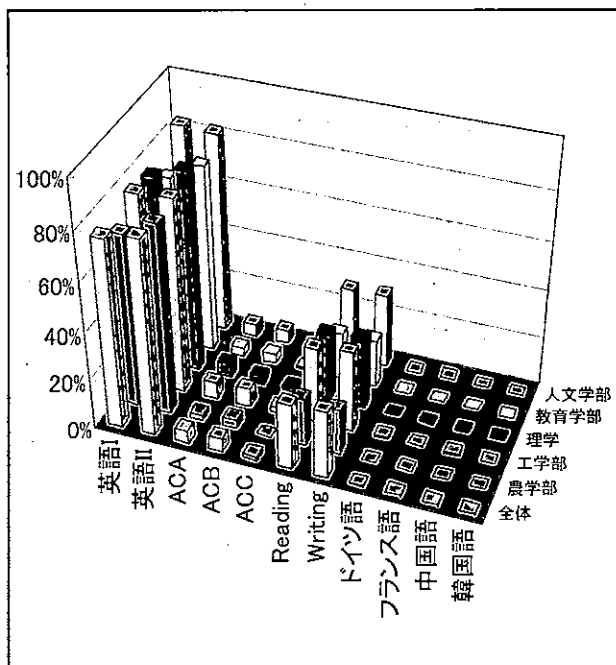


図16 受験科目（外国語）

おわりに

本学新入生には、外国語に関する履修希望調査等は毎年行われていたが、今回のような大学教育に関する総合的な調査を全学的に実施したのは初めてであった。ここでは全体的な傾向を報告するに留めるが、各学科・コース毎に更に詳細な状況を調査することも可能であり、希望があれば、問い合わせさせていただきたい。

総合的な調査として初めて行ったということもあり、集計中に今後の課題が見えてきた。一つは、入学生の出身地についての項目を入れるべきであったということである。学生の動きを知るだけでなく、経済的な状況との関連についても資料となる。また、前期、後期の志望校やコースについても、本学の同コース、本学の他コース、他大学といった項目を設定して尋ねる質問も許されるであろう。また、大学に期待することや在学中にしたいことなど、これからに関する彼らの意識調査を行う意義はあろう。

数学や英語をみると、学習指導要領や受験科目の設定によって、入学前に何を勉強しておいてもらうかという入学生の質は、コントロール可能なことがわかる。「大学生の学力低下」を問題するのであれば、まず、「誰（どの学科の学生）に、何を、どこまで」という視点で入試教科・科目を再度検討すべきであろう。

これまで、受験生の負担を軽減するという理由から、受験科目数を抑制する傾向があった。受験科目を多く

すると受験生に敬遠される、という状況は確かにある。私立大学の受験科目数の少なさの理由の一つは、受験生確保、すなわち受験料確保にある。これは、入学選抜試験に関わる教官の負担を減らすことを意味し、教官側の思惑と一致するもので受け入れられてきた。しかし、受験科目が少なくなれば、大学生の学力も全体的には低下しかねない。

本学に最も入学者を送り込んでいる高等学校の進路指導の教諭に話をうかがう機会があった。センター入試が5教科7科目になり、カリキュラムを抜本的に変革せざるを得なくなったという。この学校では二学期制にし、授業時間まで変えて授業時間を確保した。教師が指導しなくても勉強していく生徒が集まるトップ校は例外で、教師の手厚い指導により大学進学を果たす多くの高等学校では、大学の改革が横暴に取られることもある。

「学力低下」の対策としてすぐに高等学校側に改善を求めるのは、論理的ではない。受験科目数を増加させずに志願者数を確保し、受験者負担を減らす一方、接続教育を充実させることが、現実的であり正当性も高い。

荻谷（2001）は、「高校生の希望にかなう学生募集方式をうち出した大学が、学生獲得市場で優位に立つ」とする。先の角田の指摘を考慮すれば、その方略は自明である。

今後、卒業段階の学生についても調査を行うべきであろう。そうすることによって高等学校卒業から就職までの4年間を結ぶ大学教育段階において、何が大学に要求されるかが見えてこよう。今後はそのような大学卒業までを見すえた上で、高大連携や接続教育のあり方を考えていくことが重要であろう。

付 記

本研究にあたっては、平成14年度文部科学省「地域貢献特別支援事業」の助成を受けている。本調査の一部については、すでに大辻（2003）で報告している。

参考文献

・荒井克弘、アーティキュレーションとしての大学入試『I D E現代の高等教育』408, pp. 13-19, 1999.

・中央教育審議会、初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）、1999.

・Greenberg, A.R., High School-College Partnerships: Conceptual Models, Programs and Issues, *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 5, 1991.

・荻谷剛彦、変貌する高校－高校教育の変化は大学に何をもたらすか『I D E現代の高等教育』427, pp. 5-14, 2001.

・小林信一、情報化社会と科学教育－「文明社会の野蛮人」仮説を手がかりに－『教育社会学研究』51, pp. 53-67, 1992.

・大辻永、新入生アンケート調査結果から『高校－大学間の接続教育を考える－人文系分野の場合－』茨城大学高大連携推進プロジェクト, pp. 5-13, 2003.

・尾崎久記、はじめに『高校－大学間の接続教育を考える－人文系分野の場合－』茨城大学高大連携推進プロジェクト, p. 1, 2003.

・杉谷祐美子、高校と大学の接続問題－日米比較－『I D E現代の高等教育』408, pp. 64-69, 1999.

・Trow, M., *The University in the Highly Educated Society: From Elite to Mass Higher Education*, Tokyo University Press, 1976. (マーチン・トロウ／天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学－エリートからマスへ－』東京大学出版会, 1976.)

・角田浩子、高校生の進学観－やりたいことを見つけに来た勉強しない若者たち－『I D E現代の高等教育』427, pp. 29-34, 2001.

教養教育に関する茨城大学の取組み

高麗東の平人習字と女門の習字

教養教育科目の点検・評価

横 山 功 一 (大学教育研究開発センター副センター長)

小野寺 淳 (併任教官・教育学部)

1. はじめに

最近では、医療事故のニュースを新聞やテレビで目にすることが多い。医師という国家資格を持った職業人の事故やトラブルの多発で、資格試験の効力にも制限が必要である、あるいは更新試験が必要であるとの考えもある。一度資格を得た後でも、最近のように情勢の変化が激しい中では、継続的に学習を続け常にレベルを保つように心掛けなければならないということであろう。

同じように「師」のつく「大学教員」も、事情は同じではないであろうか？そのために、教養教育の質に関しては、センターでは定期的に学生による授業評価アンケートを実施し、モニターした結果を報告書および Web で公開してきた。また、毎年教養教育シンポジウムおよび教養教育FD研究会を開催し、教職員の質の向上に役立てるように努めてきた。

ただし、継続的な教育の質の向上と言う観点からは、このようなセンターとしての取り組みに加えて、特に授業担当者として、あるいは分野教員グループ(教養教育では専門部会)としての取り組みが不可欠である。教養教育の質の向上のためには改善すべき事項はまだ多く、ここでは授業評価アンケートをもとに個々の授業の質の向上に対する最近の取り組みを参考として紹介する。

2. 考え方の整理

教育の質の向上・改善サイクルは下記のようなであろう。

教養教育の質の向上についてみると、①大学教育研究開発センターとして行うべきものと、②個々の教員が行うべきものがあると考え、下記の表-1のように取りまとめた。

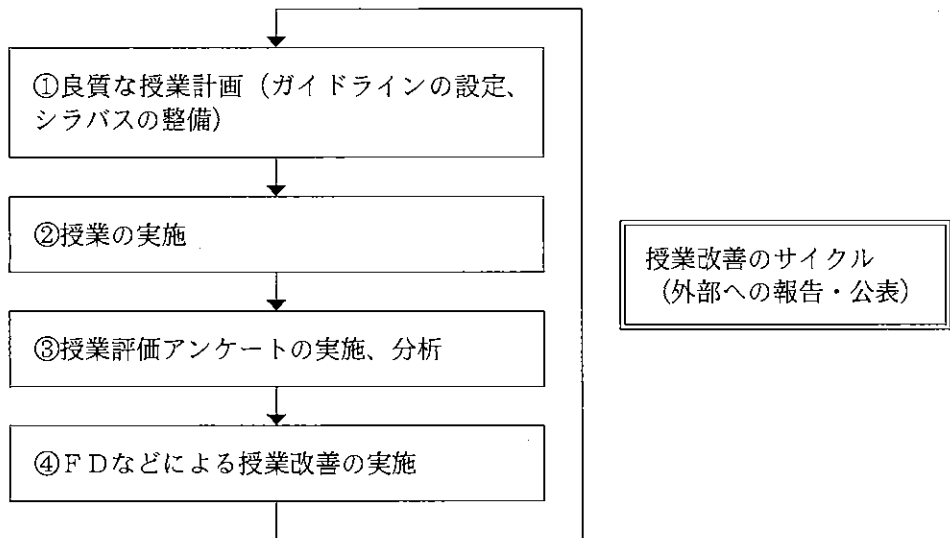


図-1 授業改善サイクル

表－１ 授業改善の作業項目と内容

1) 目的	A. 個別授業の改善 (短期的 feedback)	B. 授業全体としてのレベル改善 (長期的 feedback)
2) アンケート 結果の活用方法	個人に返して個々の授業改善に役立てる。	①科目群相互の比較に活用する。 ②教養教育全体の経年的変化を把握しそのレベルの向上・改善に役立てる。
3) アンケート 対象	1年生～3年生全授業科目？	全体に対して学生は1枚のアンケートに回答。 (個別科目毎のアンケートは馴染まない。)
4) アンケート のやり方	上記の目的1) & 2) Aに添った設問にする。 ①学生は授業レベルをどう見ているか？ ②どんな面の改善が必要か？ Ex. 授業計画、進め方、実施方法、教授法、教材	教養教育全体を対象にした設問にする。 ①教養教育は役に立つか？ ②習熟度別クラスは馴染めるか？ ③大規模クラス vs. 少人数クラス ④自由選択 vs. クラス指定 ⑤成績評価
5) F D	授業評価をもとにしたF Dを科目群あるいは部会単位で開催し、改善方策を検討する。関係者全員参加を原則とする。	教養教育全体の改善になるF Dを実施する。科目群あるいは部会単位のF Dに注文を付けることにより、個別授業の改善の参考にする。
6) 改善サイクル	特に問題となった授業科目担当教官は、アンケート評価に対する分析を行い改善策をセンター長へ提案する。授業評価アンケートを継続し、改善が図られているかを再点検する。	同じ内容のアンケートを数年続けて経過を把握する。教養教育基本方針、計画などに新しい試みを反映させる。
7) 報告・公表	報告書を作成し、教官へフィードバックするとともに、外部へも公表する。	報告書を作成し、公表する。教官へも参考になるような情報に形にしてフィードバックする。

ここで、「A. 個別授業の改善」、「B. 授業全体としてのレベル改善」がそれぞれ上記②, ①に対応する。

AとBの大きな違いは、Aは授業担当教官が自分の授業改善に直接役立てるものであり、一方、Bはセンターが教育の質のレベルをモニターするものであり、個々の授業改善には直接結びつかない。

平成13年度から改訂された様式による現在のアンケート調査が、全科目全学生を対象にした大がかりなものになっているが、「労力に対する効果が今ひとつよく分からない」との意見があるのは、両方の目的が混在しているからとも考えられる。

混在を避ける一番良い方法は、A、Bを区分して実施することであり、具体的には、教員は個別に必要な授業改善の努力（調査、改善、モニター）をして、その結果をセンターに報告する。同時に、センターは別途独自に教養教育全般をモニターし、教育の質の向上がはたされているかを評価すればよい。これはJABEE（日本技術者教育認定機構）の基本的な考え方と同じである。

しかしながら、個々の教員の努力に頼り切りでは全授業科目においては不十分な改善成果しか得られないであろうから、センターにおいても必要なケアをした方がよいと考えられる。長い目で見ると、教員の教育改善への意識を高めるためのF Dの役割が重要になってくる。

以上を考えて、平成15年度は、まず第一歩として、改善が特に必要な授業を洗い出して、それに対する改善勧告を行うことを考えた。

3. 平成14年度から平成15年度への改善方向

以下のような項目の検討が必要と考え、整理した。ここで示されている考え方は、一つの考え方であり、その後のWGでの検討で今年度の具体的な試みが議論され、その結果が実行に移されている。

- 1) 授業評価アンケートを単独の作業と位置づけないで、授業改善サイクルの一部と位置づける。(図－1 参照)
- 2) アンケート項目を、目的別に表－1のA、Bのどちら

らに対応するかを仕分け整理し直す。アンケートは、労力がかかるが、全授業科目について行うべきであろう。

- 3) Aに該当する項目の評価結果を教員に送付し、結果に対する分析と考察を行い、次年度の授業実施への改善方策とその実施状況をセンター長に報告してもらう。(JABEEの基本的な考え方は、継続的な改善サイクルを機能させる。評価が極端に悪くなくとも、何もしないと言うことはあり得ない。常により良くする努力を続ける必要がある。)
- 4) Bに該当する項目はセンターで分析し、担当教員あるいは専門部会長に対して必要な勧告を行い教養教育の改善に役立てていく。
- 5) 3)と4)を合わせて取りまとめ、報告書とし公表する。

一番の基本は、「学生も協力して授業を良くしていく」という姿勢であり、学生への働きかけが重要である。また、FDにより教員の意識を高める努力を継続する。

4. H15アンケートの設計と活用方法

H14年度のアンケート調査項目を変更してH15のアンケート調査を実施し、その結果を活用する方向について以下のようなとりまとめを考えた。

表-2のような検討から、H15年度のアンケート調査は参考資料1に示すように、H14とは若干変更が生じている。

この他に、同じ項目を教官にアンケートし、学生の声との対比を行う必要がある。もし両者に乖離がある

表-2 アンケート調査をもとにした授業改善

アンケート	活 用
Q1 8. この授業を履修して、全体としてよかったですか。 1: 大変よかった 2: ややよかった 3: 普通 4: ややよくなかった 5: 大変よくなかった	[教官の授業改善] 満足度 満足度の重み付けポイントが3.5以下の授業教官にセンター長より授業改善を勧告し是正を促す。次年度における改善努力と結果を文書にて報告してもらう。 さらに、該当する教官を集めて授業法FDを実施する。非常勤講師の場合には、契約を継続しない。推薦者に対して改善を求める。
Q2 授業の方法として改善すべき項目をあげてください。(複数回答可) 1: 板書の仕方 2: 解りやすい説明 3: 声の大きさ 4: 授業の進度 5: 質問への対応	具体的な改善が必要な項目は、Q2の指摘&アンケートの裏書き自由意見を元に具体的に記述する。
Q3 授業の準備として改善すべき項目をあげてください。(複数回答可) 1: 発表・討論の機会 7: 魅力あるトピックス (授業の内容によって異なるのでカットか) 2: 教材・教科書の適切性 3: 参考文献の提示 4: 配布資料の提示 5: 視聴覚機器の活用	
Q4 14. この授業を受講するうえで、シラバスは役に立ちましたか。 1: 大変役に立った 2: 役に立った 3: あまり役に立たなかった 4: 全く役に立たなかった 5: シラバスを読まなかった	[センターのシラバス作成要領] Q4&5により、シラバスが的確に記述され、授業に役立てられているかどうかをチェックする。改善が必要な場合には改善勧告を行う。

Q5 5. この授業はシラバスどおりに進められましたか。 1: シラバスどおり進められた 2: ほぼシラバスどおり進められた 3: 比較的多くの相違がみられた 4: シラバスとは全く違った 5: シラバスを読まなかった Q6 9. あなたは授業内容を理解できたと思いますか。 1: 大変良く理解できた 2: 良く理解できた 3: 普通 4: やや理解できなかった 5: 全く理解できなかった Q7 10. この授業を聞いて、この科目についての知識・教養や技能・技術が向上しましたか。 1: 大変向上した 2: 向上した 3: やや向上した 4: あまり向上しなかった 5: 全く向上しなかった Q8 12. この授業について予習・復習を行いましたか。 1: 2時間以上 2: 1～2時間 3: 30分～1時間 4: 30分以内 5: 行っていない Q9 13. あなたはこの授業をよく理解するためにどのような努力をしましたか（複数回答可） 1: 先生に質問して理解した 2: 参考書を買って調べた 3: 図書館の本で調べた 4: ノートや配布資料をよく復習した 5: 友達と話して理解するようにした 6: 何もしなかった 7: その他 Q10 7. あなたの出席状況はどうでしたか？ 1: 80%以上 2: 60%以上80%未満 3: 60%未満	この質問は、学生がシラバスと対照する必要がある。履修する科目のシラバスをプリントアウトできるといいのだが。 [センターのガイドライン&教育の内容] 授業内容の適切さ Q6 & 7により、授業計画、構成が適切かどうかを「ガイドライン」と突き合わせてチェックする。不適切な場合には、授業内容の改善を勧告する。 「理解度」については、成績と突き合わせて、学生の声と教官の評価が適切であるかをチェックする。 [学生指導] Q8・9・10により、学生が主体的にこの授業に向かい努力したかどうかを調べ、不十分な場合には、センター長から教官の改善方をきく。 オフィスアワーの効果 図書館、自習室の整備 教材問題 これは、出席と他の設問との相関を見るために必要。(出席の悪い学生とよい学生とを区分) 教官が出席を確認するのが前提なので、教官から提出する方式にしてはどうか。 学生に聞くのは本来ならば不自然か。出席しない理由を記述してもらう
---	--

場合には、原因を調べ、これも改善に活用する。

専門部会においても、部会としての分析やFDを含む改善努力を継続する。

5. 授業担当者による自己点検

現在は、授業実施後に行われる学生による授業評価

アンケートはほぼ100%の実施率であり、結果は授業担当教員に送付されると共に、専門部会やセンターにおいて活用されている。

ここでは、もう一歩進めて、授業評価アンケートをもとに授業担当者が自分自身で授業を点検し、授業改善を図る働きかけを提案し、試行した。

1. 学期後、授業評価アンケート結果が取りまとめられた後に、その結果と共に資料に示す「自己授業評価記入カード」を全授業担当教員に送付する。自己授業評価記入カードは、担当教員が授業を自己点検する機会を提供するためのものであり、全授業担当教員を対象とする。
2. 担当教員は、自己授業評価記入カードに記入しセンターに返送する。その際に、コピーを保存し、次年度以降の授業に活用するようにする。
3. センターおよび専門部会では、アンケート結果と自己授業評価記入カードを分析し、FDなどに活用する。また、年報に概要を報告する。
4. 次年度の授業計画がシラバスとして提出される際（例年11、12月頃）に、自己授業評価記入カードと突き合わせを行って、改善を図るように依頼する。必要があれば、専門部会長あるいはセンター長は説明を求める。

表－3 自己授業評価記入カード提出状況

15.11.17

科目区分		対象科目数	提出者	提出率
外国語科目	英語	106	62	58.5%
	独 語	37	15	40.5%
	仏 語	12	6	50.0%
	中国語	25	7	28.0%
	露 語	3	3	100.0%
	朝鮮語	7	2	28.6%
	スペイン語	7	2	28.6%
	日本語	8	4	50.0%
計		205	101	49.3%
健康・スポーツ科目		53	20	37.7%
情報関連科目		17	11	64.7%
人文の分野		37	28	75.7%
社会の分野		35	16	45.7%
自然の分野		34	21	61.8%
総合科目		35	19	54.3%
主題別ゼミナール	人 文	23	14	60.9%
	教 育	18	7	38.9%
	理	13	8	61.5%
	工	4	4	100.0%
	農	6	3	50.0%
計		64	36	56.3%
総 計		480	252	52.5%

具体的な自己点検表とセンター長からの依頼文書は、別添参考資料2のようなものを使った。

提出状況は、表－3に示されるように全体で52.5%であり、初年度ということもあり高い数字にはなっていない。自己点検書未提出者と授業評価アンケートによる学生満足度との相関を見たが、相関はみられなかった。今後は、自己点検表による授業改善の試みを理解してもらい提出率を高めていく必要がある。

4. 意見箱の設置

現在の授業評価アンケートは、期末に行われるため当該授業の改善には時期が遅れてしまい役に立たないという問題点がある。授業の実施上の改善に係わるアンケート項目は下記の③があるが、この様な項目に関しては、期末に実施するアンケートとは別に、学生からの生の声を常時間き入れて、教員に転送し授業に反映できるようにすることが望ましい。

③. 先生の話し方（あるいは指示の仕方）や板書に満足できますか。

1：大変満足 2：やや満足 3：普通
4：やや不満 5：全く不満

センターで行うアンケートとは別に、途中段階で教員による個別のアンケート調査などで授業をモニターし改善を図っていく試みもなされているが、センターとしての対策も必要であるので、意見箱（仮称）を教養教育係に置き、参考資料3により、学生からの自由記述意見を常時受け付けることにした。意見箱により学生の声を授業に反映させる方法は、信州大学その他で事例がある。意見箱（仮称）の役割を、Webを利用して代替える可能性もある。

【参考1：授業評価アンケート】

.....

授業担当教官 各位

大学教育研究開発センター

授業アンケートの実施のお願い

大学教育研究開発センターでは、教養教育におけるカリキュラムや授業の改善及び質の向上を図る資料を得るために、教養科目について授業アンケートを毎年実施してきました。授業アンケートの調査結果は、茨城大学の教養教育を見直し一層の改善を進める上で、大学、各学部あるいは各教官に対して大変有用な情報・データを提供し、活用されています。今年度についても以下の要領で実施いたしますので、教養教育の一層の改善を推進するためにアンケート調査に御協力をお願いします。

1. 実施時期

学期末の授業時間中（あるいは試験時間中）。前期については8月5日までに。

2. 配布時の注意

授業コード番号（ ）を黒板に書いてください。

調査票とカードを配布して記入するよう指示ください。

なお、その際に

- ・教養教育の一層の改善を推進するためにアンケート調査に協力をお願いします。
- ・率直で公正、かつ客観的な判断による回答と、できるだけ多くの受講者から回答を期待している。
- ・成績評価等には全く関係しない。

ことを説明してください。

3. 回収

担当教官がクラスの代表者を回収担当として指名し、その学生に責任を持って全員のアンケート用紙を回収し、教養教育係あるいは各学部学務係に届けるように指示してください。（あるいは、担当教官が責任を持って回収して頂いても結構です）。

4. 結果のとりまとめと公表

アンケート結果は、個別にお伝えします。また、専門部会毎に分析して授業改善に活用するとともに、センターとして報告書にとりまとめ公表します。同時に、授業評価アンケート結果は、大学内ホームページ（学内からのみ接続可能）に掲載し、次年度以降の学生の授業選択の参考とします。

平成15年度教養科目「授業アンケート」調査票

大学教育研究開発センターでは、教養教育におけるカリキュラムや授業の改善及び質の向上を図るために、授業アンケートを毎年実施しています。

授業アンケートの調査結果は、茨城大学の教養教育を見直し、一層の改善を進める上で、大学あるいは各教官に対して大変有用な資料を提供し、活用されています。これらのアンケートが真に有効な資料になり得るか否かは、学生諸君の率直で公正、かつ客観的な判断による回答と、できるだけ多くの受講生から回答を得ることができかに掛かっています。教養教育の一層の改善を推進するためにアンケート調査に協力をお願いします。

なお、このアンケートは無記名であり、学生諸君の成績評価にはまったく関係しません。

また、この授業に関する感想・要望・意見、あるいは提案など、カードの裏面に自由に記入してください。受講学生の“声”として今後の授業に反映させていきたいと思います。

【記入方法】

- 1) 回答は全てマークカードに記入してください。
- 2) 貴方が今出席している授業の授業科目名、担当教官名を記入してください。
同じく、その授業科目CODEを記入し、マーク欄にもマークしてください。
- 3) 各質問ごとにカードの該当する数字欄にマークしてください。
- 4) マークカードは折ったり、曲げたりしないでください。
- 5) 記入済みのカードの回収は、授業担当教官が任意の学生を指名しますので、その学生の指示に従ってください。回収に間に合わなかった場合は、学生課教養教育係（または学務係）に直接届けてください。

Q 1. この授業を履修して、全体としてよかったですか。

- 1 : 大変よかった 2 : ややよかった 3 : 普通 4 : ややよくなかった 5 : よくなかった

Q 2. 授業の方法で改善すべきことがあれば、その項目をあげてください。(複数回答可)

- 1 : 板書の仕方 2 : 解りやすい説明 3 : 声の大きさ 4 : 視聴覚機器の活用 5 : 質問への対応
6 : 特にない

Q 3. 授業の進め方で改善すべきことがあれば、その項目をあげてください。(複数回答可)

- 1 : 発表・討論の機会 2 : 魅力あるトピックス 3 : 教材・教科書の適切性
4 : 授業の進度 5 : 配布資料・参考文献の提示 6 : 特にない

Q 4. この授業を受講する上で、シラバスは役に立ちましたか。

- 1 : 大変役に立った 2 : 役に立った 3 : あまり役に立たなかった 4 : 全く役に立たなかった
5 : シラバスを読まなかった

Q 5. この授業はシラバスどおりに進められましたか。

- 1 : シラバスどおり進められた 2 : ほぼシラバスどおり進められた
3 : 比較的多くの相違がみられた 4 : シラバスとは全く違った 5 : シラバスを読まなかった

(裏面へ続く)

Q 6. あなたは授業内容を理解できたと思いますか。

- 1 : 大変よく理解できた 2 : よく理解できた 3 : 普通 4 : やや理解できなかった
5 : 全く理解できなかった

Q 7. この授業を聞いて、この科目についての知識・教養や技能・技術が向上しましたか。

- 1 : 大変向上した 2 : 向上した 3 : やや向上した 4 : あまり向上しなかった
5 : 全く向上しなかった

Q 8. この授業について予習・復習を行いましたか。

- 1 : 2時間以上 2 : 1～2時間未満 3 : 30分～1時間未満 4 : 30分未満 5 : 行っていない

Q 9. あなたはこの授業をよく理解するためにどのような努力をしましたか。(複数回答可)

- 1 : 先生に質問した 2 : 参考書を買って調べた 3 : 図書館等で文献を調べた
4 : インターネットで検索した 5 : ノートや配布資料をよく復習した
6 : 友達と話して理解するようにした 7 : 何もしなかった

Q 10. あなたの出席状況はどうでしたか。

- 1 : 80%以上 2 : 60%～80%未満 3 : 60%未満

[この質問は、“総合科目”の場合のみ回答してください。]

Q 11. この授業のテーマは総合科目として適切だと思いますか。

- 1 : 適切であった 2 : ほぼ適切であった 3 : 普通 4 : やや不適切であった
5 : 不適切であった

※この授業に関する感想・要望・意見、あるいは改善のための提案。(カードの裏面に)

例えば、以下のような観点からお願いします。

- どのような点がよかったですか。改善すべき点は何ですか。(授業に即して、具体的に)
- 後輩や友人にこの授業を勧めますか、あるいは勧めませんか。(その理由)
- 四年一貫カリキュラム体系の中でこの授業の役割を理解しましたか。
- 授業内容に取り入れて欲しいものがありますか。
- 先生とコミュニケーションがはかられましたか。
- 授業の雰囲気はどうでしたか。

～ご協力ありがとうございました。～

【参考2：授業自己点検の実施】

平成15年 月 日

教養科目授業担当教官 各位

大学教育研究開発センター長

曾 我 日出夫

教養科目「授業自己点検」実施のお願い

大学教育研究開発センターでは、教養教育における授業の改善及び質の向上を図るために、教養科目について授業アンケートを毎年実施しています。この授業アンケートの調査結果は、茨城大学として教養教育を見直し、一層の改善を進める上で大変有用な情報・データを提供しています。また同時に個々の授業の改善、見直しのためにも活用できます。

そこで、今年度より授業アンケートの調査結果を踏まえた自己点検を実施していただくことに致しました。今年度前期に実施されましたアンケート結果が取りまとめられましたので、ここに結果をお届けします。この結果や授業実施でお気づきの点を参考にして、以下の要領で、同封の「自己授業評価記入カード」をチェックならびに記入していただき、ご報告下さいますよう、ご協力をお願いいたします。

提出先：学生課教養教育係

締め切り： 10月末日

*****自己授業評価記入カード 記入要領*****

1. まず同封の授業評価アンケート結果ならびに裏書きをご覧ください。

分野別の授業科目における評価分布を知りたい場合には、大学のホームページの教養教育の授業アンケート結果（10月上旬掲載予定）をご覧ください。学内からアクセスできます。なお、担当教官名は伏せてありますので、授業コードでご確認下さい。非常勤講師の先生方は、教養教育係でご覧いただけます。

2. カードはチェック形式です。該当する箇所にチェックをして下さい。いずれにも該当しない場合には、その他の欄に記述して下さい。

授業アンケートのQ1は「満足度」全般を示すものと考えられます。また、試験あるいはレポートによる成績との関係も点検して、ご記入ください。

3. IV・Vは自由記述ですので、アンケート結果とご自身の授業および成績評価における印象から、次回に向けて授業の実施ならびに改善に係わるご意見を記述してください。

なお、この様式は大学教育研究開発センターのホームページからもダウンロードできます。

また、メールにより提出されても結構です。

メール：kyoyo@mx.ibaraki.ac.jp

平成15年度(前学期)自己授業評価記入カード(教養教育担当教官用)

授業コード () 授業科目 () 担当教官 ()

同封のアンケート結果を踏まえて、下記の該当項目にチェックをして下さい。

I. 授業内容で改善を要する点

- | | | |
|----------------------------------|--|---------------------------------------|
| ☐ 授業の準備不足 | ☐ テキスト(教科書など)選択の不適正 | ☐ 講義内容のレベルの不適正 |
| ☐ 授業回数の不足 | ☐ シラバスの内容との適合性 | ☐ その他 |

具体的内容

()

II. 授業方法で改善を要する点(理解を助ける工夫)

- | | | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|--|-----------------------------------|
| ☐ 板書の改善 | ☐ 声が小さかった | ☐ 発表・討論の機会 | ☐ 小テストの実施 |
| ☐ 配布資料の使用 | ☐ ビデオの使用 | ☐ OHP・PowerPointの使用 | ☐ 実験・展示の実施 |
| ☐ 質問の機会の提供 | ☐ 質問票の配布 | ☐ 授業外学習(予習・復習など)を促す工夫 | |
| ☐ その他 | | | |

具体的内容

()

III. 授業実施上の問題点

- | | | | |
|--------------------------------|---|---------------------------------|------------------------------------|
| ☐ 出欠の確認 | ☐ 受講者数の設定(外国語関係) | ☐ 受講者が多い | ☐ 教育機器の設備不足 |
| ☐ その他 | | | |

()

IV. 昨年度の結果を踏まえ、今年度改善した点がありましたらお書き下さい。

V. 次回、教養科目を担当する場合、より良い授業にするために改善したい点をお書き下さい。

お知らせ

学生各位

平成15年 月 日

教養教育「意見箱」の設置について

大学教育研究開発センター長

曾 我 日出夫

教養教育の授業には、毎学期末に学生アンケートが実施され、学生の皆さんからの貴重な評価・授業に対する意見は授業担当教官にフィードバックされ、授業の工夫に活用するようにしております。ただ、授業評価アンケートは通常学期末の授業が終わる頃に行われることから、結果を活用した改善は次学期以降ということになります。授業方法や進め方については、授業が進行中に学生と教官が協力して授業をよりよくするのが望ましいということとは言ってもありません。

そこで、今回皆さんの声をいつでも聞けるように、「意見箱」を設置しました。現在開講されている教養科目の各授業科目、あるいは教養教育全般に対する意見・要望等を自由に記入し、学生課教養教育係前に設置されている“意見箱”に投函してください。随時受け付けて、各授業担当教官（担当者）へ転送し、今後の授業に反映させていきたいと考えております。ですから、感情的な意見ではなく、冷静な評価と改善につながる意見をお願いします。

(e-mailでも受け付けています。iken@mx.ibaraki.ac.jp)

平成15年 月 日

教養科目授業担当教官 各位

教養教育「意見箱」の設置について

大学教育研究開発センター長

曾 我 日出夫

教養教育の授業では、毎学期末に学生アンケートが実施され、学生からの評価・授業に対する意見は授業担当教官にフィードバックされ、授業の工夫に活用していただくようにしております。ただ、授業評価アンケートは通常学期末の授業が終わる頃に行われることから、結果を活用した改善は次学期以降ということになります。授業方法や進め方については、授業の進行中に学生と教官が協力してより良くするのが望ましいということとは言ってもありません。

そこで、今回学生諸君の声をいつでも聞けるように、「意見箱」を設置しました。現在開講されている教養科目の各授業科目、あるいは教養教育全般に対する意見・要望等を自由に記入して、学生課教養教育係前に設置されている“意見箱”に投函してもらうこととしました。意見は、随時受け付けて、各授業担当教官（担当者）へ転送いたしますので、今後の授業に参考にしてください。

意見箱の他に、e-mailでも受け付けることも合わせてお知らせします。iken@mx.ibaraki.ac.jp

この件の問い合わせ：教養教育係 kyoyo@mx.ibaraki.ac.jp

.....

教養科目「意見箱」記入用紙

現在開講されている教養科目の各授業科目、あるいは教養教育全般に対する意見・要望等を自由に記入し、学生課教養教育係前に設置されている“意見箱”に投函してください。随時受け付け、各授業担当教官（担当者）へ転送し、今後の授業に反映させていきたいと思ひます。

(e-mail でも受け付けています。iken@mx.ibaraki.ac.jp)

科 目	題 目	担当教官	曜日	講時
授業に対する意見・要望等				
投函日； 月 日				

※原則として記名とします。ただし、氏名は授業担当教官へは伝えません。これでよかったでしたか？？？

学生番号	氏 名

総合英語プログラム導入について

永井典子 (副センター長)

1. はじめに

茨城大学では、平成14年度のパイロット授業を経て、平成15年度より総合英語プログラムの本格的導入を開始した。総合英語プログラムは、5段階の習熟度別4技能習得型のクラスとある特定の技能を伸ばす EAP (English for Academic Purposes) の2つのタイプの授業からなるプログラムである。このプログラムを今年度は、人文学部社会科学科の1年生、2年生、農学部1年生、合計465名が受講した。

総合英語プログラム導入の目的は、現在大学に突きつけられている「学生の学力」と「学力を保证するための教育力」を保证することである。文部科学省は、平成15年3月31日に英語教育に関して、『英語が使える日本人』育成のための行動計画』を発表した。総合英語プログラムは、この行動計画で提示された大学の英語教育の目標を尊重しながら、茨城大学が保証すべき学生の英語力を独自に定め、その学力を保证するための総合的教養英語教育システムを構築した。本プログラムで考案された教育システムの中で、本年度一定の教育成果を生むことができたことの意義は大きいと思われる。

本稿では、現在茨城大学で実施されている総合英語プログラムについて、学生の英語力の保証および教育力を保証する教育システムという2つの観点から、述べたい。

2. 学生の英語力の保証

2.1 保証レベル

茨城大学が育成しようとする「幅広い教養と専門的

能力を備えた社会に有為な人材」が必要とする英語力とは、具体的にどのようなものであろうか。

「社会に有為な人材」が必要とする英語力に関して、文部科学省が平成15年3月31日に提示した『英語が使える日本人』育成のための行動計画』が参考になる。この行動計画で、文部科学省は、大学における英語教育の目標を、「大学を卒業したら仕事で英語が使える」こととし、各大学が独自に、「仕事で英語が使える人材を育成する観点から達成目標を設定」することとしている。すなわち、目標の具体化は各大学にゆだねられている。「仕事で使える英語力」とはあまりにも一般的、かつ漠然としすぎているので、茨城大学では、「仕事で使える英語力」養成には、どのような英語力が必要なのかをまず特定し、次にどの教育段階でどの能力を教育するのか明確にする必要がある。

そこで、総合英語プログラムでは、茨城大学で保証すべき英語力は、ヨーロッパ連合 (Council of Europe) の Threshold Level に準拠するレベル、すなわち総合英語プログラムのレベル3と定めた¹。このレベルに到達した学習者とは、CEの定める外国語の “Independent User” であり、日常的な場面において外国語が使用できるレベルである。Council of Europe (2001) で、“Independent User” は、以下のように定義されている。

Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst traveling in an area where the language is spoken. Can produce

¹ 茨城大学の総合英語プログラムの教育理念・目標、および総合英語プログラムの目標レベルの設定に関する詳細な説明は、福田 (2003) を参照いただきたい。

simple connected text on topic which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons explanations for opinions and plans.

(Council of Europe 2001: 24)

総合英語プログラムでは、この Threshold レベルの目標を基に、教養英語における英語学習の到達目標は、以下のような場面や状況で、英語を使用できる能力と設定している。

- 1) 英語が一般的なコミュニケーションの手段として用いられる場所に短期間出かけたり、一時的に滞在したとき、
- 2) 英語を共通のコミュニケーションの手段として用いながら、国内で外国人の訪問者や一時的滞在者と交流するとき、
- 3) 英語の母語話者や非母語話者と接するとき、
- 4) 英語で書かれたテキスト、もしくは口頭によるテキストに接したとき、

学習者は、遭遇する可能性が非常に高い場面、特に、

- 1) 生活上、ほとんど予測できるような言語使用が要求される実際的な処理での話し合いを含む場面
- 2) 学習者が社会生活で接触をはじめ、また続けることができるようにする個人的な言葉のやりとりにかかわる場面
- 3) 書かれたテキスト、もしくは口頭によるテキストの要点や、それに関連する重要な細部の理解を要求する間接的なコミュニケーションにかかわる場面において必要とされる、主として言語的要求に対応するため、英語を使用することができる。

(福田 2003 : 122)

教養英語教育で保障すべき英語能力をレベル3と設定することで、「仕事で使える英語力」の基礎となる英語能力を保証することができる。そして、このレベルを中心とした体系的な英語教育のカリキュラムを構築し、どの教育段階でどのような英語能力を養成する

のかを明確にすることができる。

2.2 体系的カリキュラムの構築

英語学習の達成目標を英語の知識ではなく、英語の運用能力に基づいて定めると、当然の結果として、その目標を達成するための英語教育は、習熟度別教育となる。すなわち、達成目標のレベルを中心とし、達成目標レベルにまだ到達していない学生のための教育と達成目標レベルを超えた学生への教育とは明確に区別し、学生の能力に応じた授業を考える必要がある。総合英語プログラムは、5段階の習熟度別英語教育からなるが、レベル1とレベル2は、茨城大学が保証する英語能力レベル3に達するための基礎力補完のための授業、レベル4、レベル5は、達成目標を超えた学生に、より高度な英語の運用能力を養成する授業となる。また、レベル3修了以上の学生が履修することができる EAP (English for Academic Purposes) は、さまざまな学問分野で必要になる課題探求力、情報を収集し取捨選択する能力、批判的思考能力、問題解決能力、表現能力などを、英語を通して養成する授業に特化することができる。

このような考えの下、総合英語プログラムでは、以下に示したカリキュラム体系に基づき各レベルの英語の授業が組み立てられている (図1を参照)。

さらに、このカリキュラムのもと、1学期の授業は、以下のような流れで進んでいく。前期の授業は、まずプレースメントテストが実施され、第2回目の授業で、総合英語の学習に必要な学習の説明、動機付けなどを行う学習方法の学習セミナーが実施される。そして、第3回目から習熟度別クラス編成で、週2回同一教官による対面授業が行われ、学生には少なくとも週1回の自習が課せられる。1学期の中間時点、すなわち15回目あたりの授業で中間試験が実施され、前期の後半へと続く。そして、1学期終了次期に再度英語能力テストを受験する。そして、最後の授業 (30回目) で、期末試験が実施される (図2を参照)。

このような体系的な教養英語教育のカリキュラムを構築することにより、各学部の英語教育と合理的かつ効果的な連携が可能になり、4年一貫の英語教育プログラムを構築することができる。教養英語教育は、学

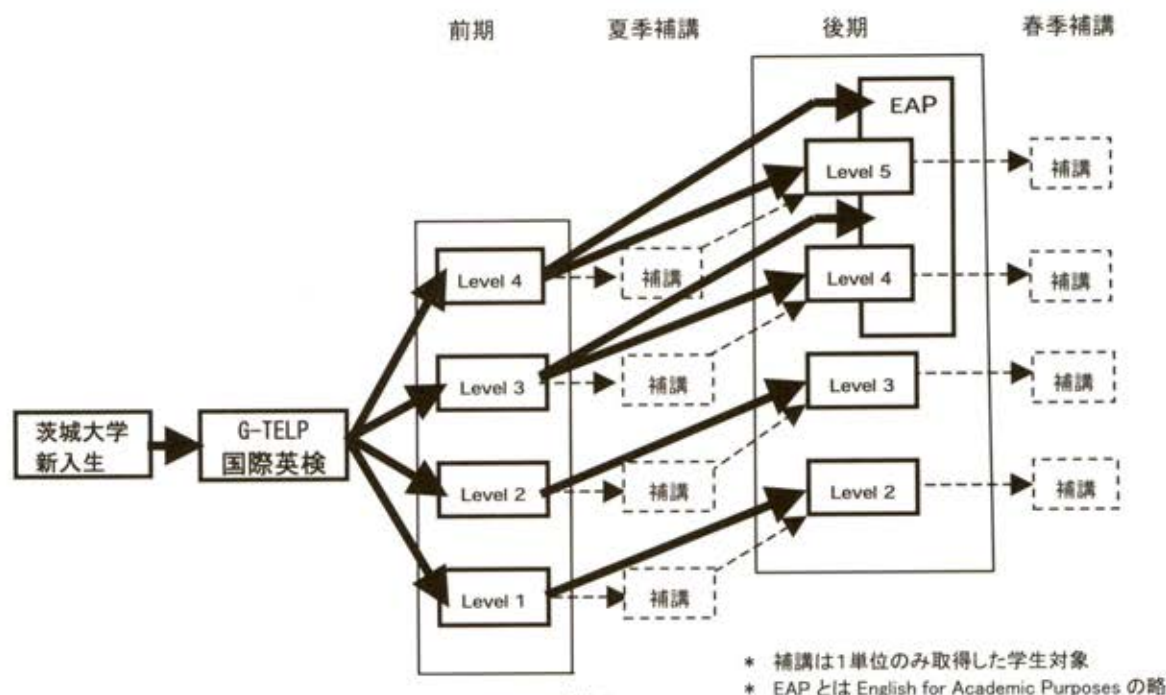


図 1

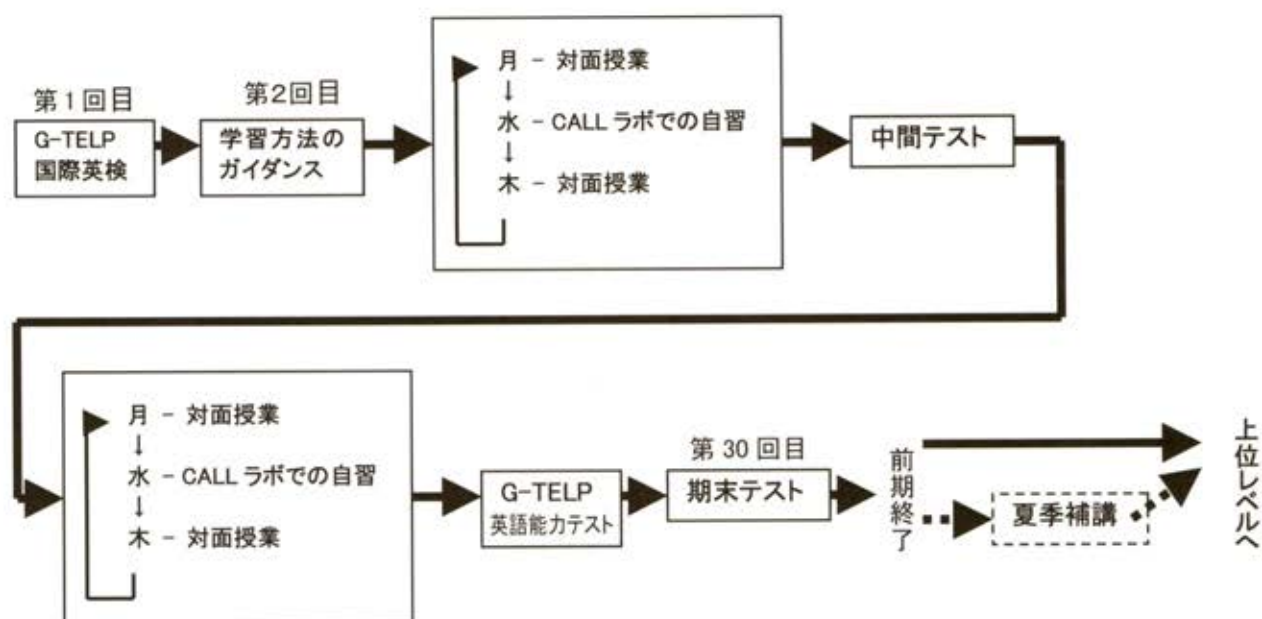


図 2

部の専門性を超えて必要になる英語能力の養成であり、各学部で行う英語教育はその分野で必要となる英語能力の養成ということになる。現在、人文学部、教育学部、工学部、農学部で、専門分野で必要となる英語教育が行われているが、これまでのところ、人文学部コミュニケーション学科を除くと、どの学部の英語教育も教養の英語教育と連携してカリキュラムが構築されていない。今後は、各学部で必要になる英語能力

を特定し、教養教育のどのレベルの修了者を対象とした授業を用意するのか考える必要がある。その結果、教養教育と専門教育での英語教育が有機的に連携され、より効果的な専門の英語教育が可能になるだろう。そして、最終的には、各専門分野や仕事の種類で異なる「仕事で使える英語力」を、養成することが可能になるだろう（図3を参照）。

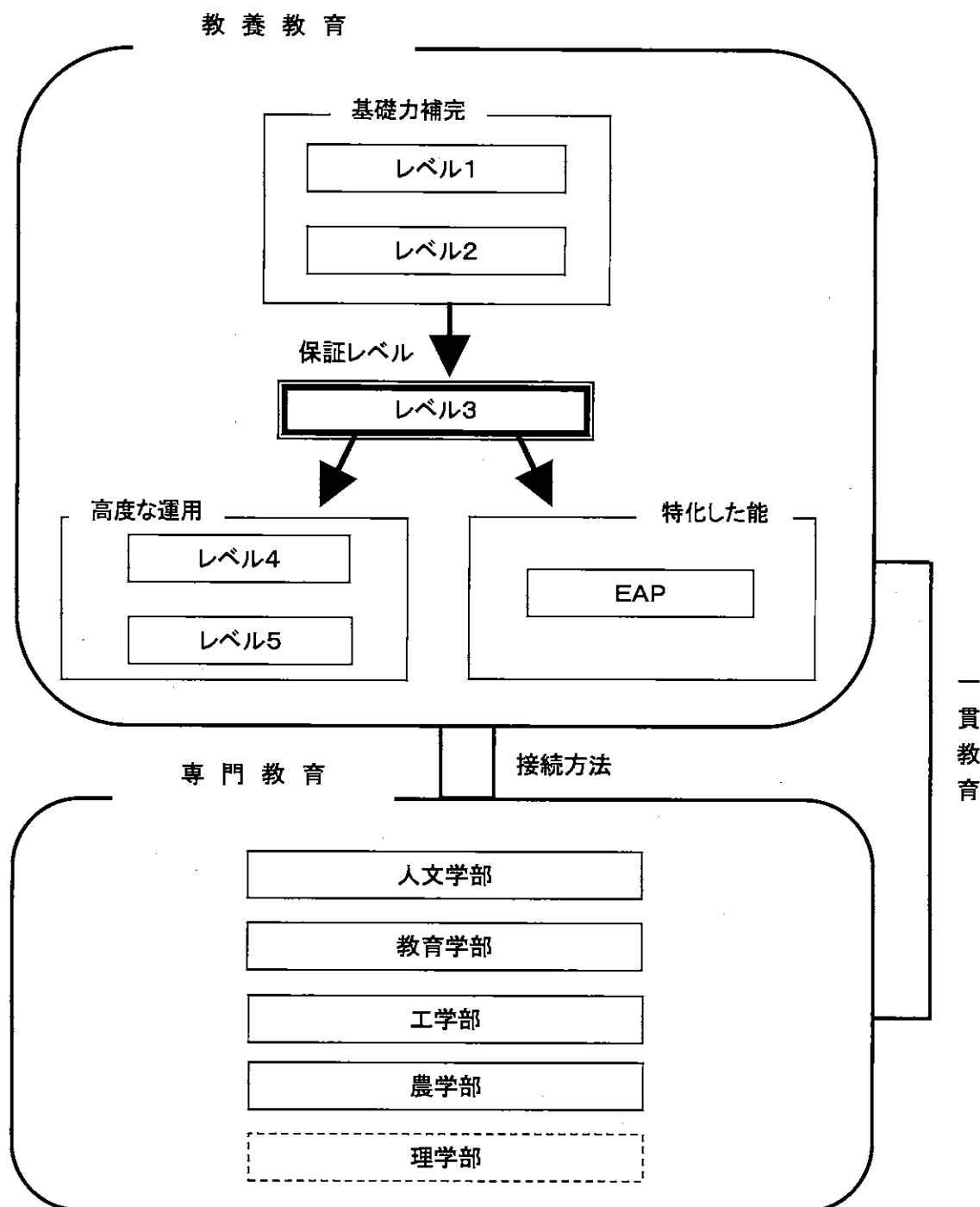


図 3

2.3 学力測定方法

学生の学力を保証する上で、欠かせないのが、保証しようとしている学力を学生が有していることを判定し証明する手段である。すなわち、どのような手段が有効な判定方法なのかを慎重に検討しなければならない。その際に、到達目標が詳細に記述されていることが不可欠の要素であることは言うまでもない。

英語能力をどのように判定すればよいのかについ

て、英語評価の分野でも明確な解答は得られていない。というのは、測定しようとしている対象、すなわち、英語能力がさまざまな下位能力、例えば、発音能力、文構成能力から成り立っており、どの能力をどのように測定するのかは議論の分かれるところである。細分化した個別の能力を総合的に英語能力としてどのように測定するのは、まだ解明されていない（金谷 2003）。

このような状況下で、総合英語プログラムでは、平成15年度、G-T E L P（国際英語検定）を年度始め、前期の学期末、および年度末の3回受験させ、学生の英語能力を測定した。すなわち、客観的英語能力テストによって、学生の英語能力を検定した。さらに、授業への貢献度、中間・期末テストの結果、授業で課される課題の成果を総合的に考慮し、そのレベルの到達目標に達しているかを判断し、成績評価を行っている。しかし、各レベルで設定している英語能力に到達しているかどうかを測定する手段として、これまで使用してきた測定方法が最適な方法かどうか、またその測定方法が妥当かどうかは、今後さらに検討する必要がある。

3. 総合英語プログラムの教育システム

英語教育の到達目標に沿ったカリキュラムが構築され、そのカリキュラムに基づき授業内容が決定されても、その授業を効果的に実践し、教育成果を上げるこ

ができなければ、教育の質の保証をすることはできない。そこで、カリキュラムに沿って効果的に授業が実践でき、教育効果が上がる教育システムを構築することが必要になる。総合英語プログラムでは、以下の3項目を考慮し、教育システムを構築した。

1) 常に改善していく進化型のカリキュラムが構築できるシステムの確立

2) カリキュラムを効果的に授業で実践できる教官へのサポート体制の確立

3) 学生の自律的学習を支援するシステムの確立

総合英語プログラムの教育システムは、下記の図のようにカリキュラム検討部門²、教育運営支援部門、学習支援部門の3つの部門からなるシステムとした。このようなシステムで大切なことは、それぞれの部門内での点検評価、改善のサイクルを確立するとともに、3つの部門を有機的に連携させ、総合的システムとして起動させることである（図4を参照）。

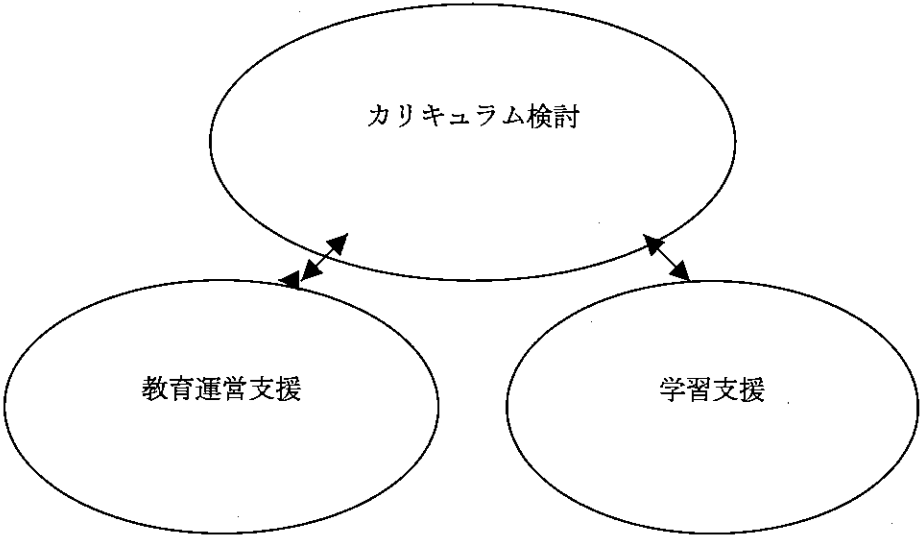


図4

3.1 カリキュラム検討部門

カリキュラム検討部門では、主に以下のことを行う。

- 1) カリキュラムに沿った教育内容の精選
- 2) 教育を効果的に実施できる教材および教育方法の提案

3) クラス分け方法の提案

4) 評価方法の提案

提案内容を実際の授業で実施した後、その成果を評価し、改善が必要な部分は即改善ができるように体制を整えておく必要がある。すなわち、だれがどのよう

² これまで、この部門はカリキュラム構築部門と称してきたが、総合英語プログラムの基本的なカリキュラムの構築はすでに終了しており、そのカリキュラムの見直しを今後続けていく必要がある。よって、本稿では、カリキュラム検討部門としている。また、今後はそのように名称を変更していく必要がある。

な業務に責任を持って対応するのかを明確にしておく必要がある。総合英語プログラムでは、学生の授業評価、英語能力テストの結果、および、教材調査などを分析することにより、その都度見直しを行っている。

3.2 教育運営支援部門

理想的なカリキュラムに従って理想的な教育内容を決定しても、実際にそのように授業が行わなければ、教育成果は上がらない。そこで、総合英語プログラムでは、個々の教官が協力し、質の高い教育を提供できるように教育運営支援システムを構築した。総合英語を担当する教員への支援として、2つのタイプのワークショップを行っている。

- 1) 年度始めのガイダンス的ワークショップ
- 2) 効果的な授業を行うためのワークショップ

年度始めのワークショップでは、総合英語プログラムの教育理念、目標を共有化し、授業を実施するうえで知っておかなければならない事柄を項目化し、説明している（たとえば、授業評価方法など）。来年度は、これらの内容を文書化し、担当教官に配布する予定である。後者のタイプとしては、効果的な授業を行うためのワークショップとして、今年度はIT機器使用のワークショップを行った。今後は、VCSなどを使用した授業のワークショップも必要になってくるだろう。

質の高い教育を提供する際に、教官同士の協力体制は欠かせない。特に、総合英語プログラムの授業を

担当する教官は、多数であり、また専任教員、任期付き教官、非常勤講師と職務義務も異なる。そこで、それぞれのレベル間で担当教員の意思疎通が円滑に行われ、お互いに協力し、それぞれのレベルの教育内容などについて話し合えるような体制作りを行った。すなわち、各レベルにコーディネーターを設置し、コーディネーターを中心に、各レベルの授業内容、学生の学習態度などを確認し、授業で改良すべきところは、速やかに改善している（図5を参照）。

3.3 学習支援部門

教育効果を着実に上げるためには、学生の自律的学習が欠かせない。また、学生が卒業した後、さまざまな仕事や場面で必要になる英語力を自ら習得するために、自律的学習方法を習得しておく必要がある。そこで、総合英語プログラムでは、学生の学習支援として自律的学習のための学習メニューや自律的学習環境の整備を行ってきた。これまで、自主学习メニューとして、レベル別に学習教材を整備してきた。今後は、それぞれのレベルで必要とする自主学习教材の選定とともに、どのレベルの学生にも必要な自主学习教材の選定なども行わなければならない。例えば、発音矯正などは、レベルに関係なく不得意に感じている学生がいるので、レベル横断的に必要な自主学习教材を特定する必要がある。

以上のように、カリキュラム検討部門、教育支援部門、学習支援部門が有機的に連携し、常に、よりよい体制を整えることで、大学の英語教育の質が保証され则认为る。

4. 教育成果

総合英語プログラムの授業は、今年度、人文学部社会科学科及び農学部学生に実施した。これらの学生を対象に、前期にG-TELPによる授業の効果測定を実施したが、その中でもこのプログラムの授業の効果が確認できた（図6参照）。このように、総合英語プログラムの効果は客観的に計測され、効果の上がるプログラムであることが検証されつつある。

総合英語プログラムの教育効果は、特に英語能力の高い学生と低い学生に顕著に現れている。それは、英

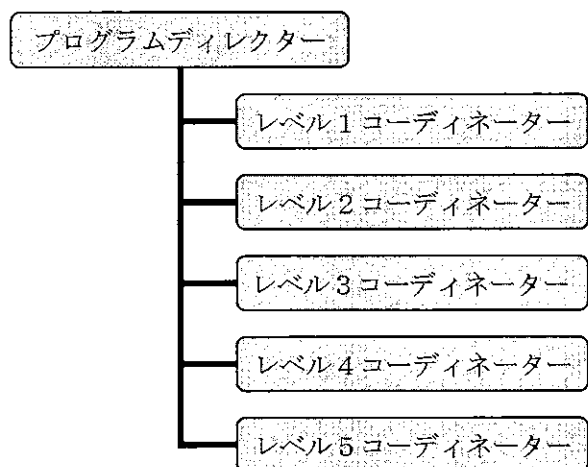


図5

H15年度人文学部社会科学科、農学部
G-TELP結果

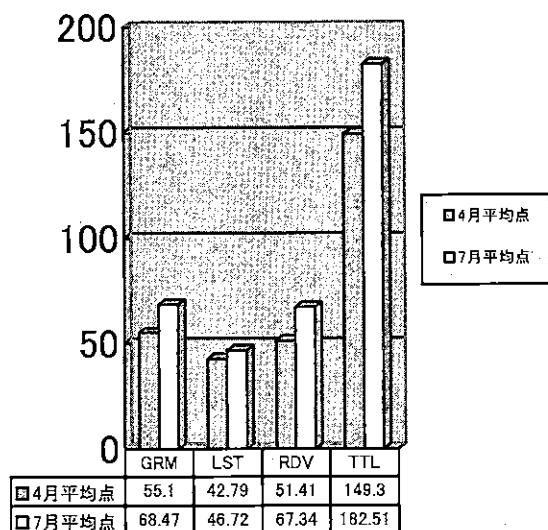


図 6

語能力が高い学生はもともと英語への意欲が高かったにもかかわらず、従来の授業ではその意欲を英語能力向上に十分結びつけられなかったこと、英語能力が低い学生はそもそも英語への勉強意欲を失っており、従来その意欲を引き出す工夫がたならなかったことによると考えられる。すなわち、総合英語プログラムでは、習熟度に合った授業内容であるので、能力の高い学生はそれに見合った向上があり、能力が低い学生は、段階的に達成可能な目標を設定することにより、勉強意欲が啓発されたと判断される。

5. おわりに

15年度は水戸キャンパスと阿見キャンパスをバーチャルキャンパスシステムを使用した授業を実験的に行った。これは、茨城大学は3地区にキャンパスが分散しているが、この地理的条件をむしろ活かして、遠隔地間での英語によるコミュニケーションを実践することを狙った授業を将来実施するためである。21世紀を生きていく学生は、特に茨城大学の卒業生のように地方で活躍する人材は、遠隔地を結ぶテレビ会議などでコミュニケーションをする機会が多くなると予想される。そのためには、対面でのコミュニケーション能力のみならず、バーチャル環境でのコミュニケーション能力を身につけておく必要がある。来年度は、さらに茨城大学以外の施設や海外の教育機関を結んでこの

ような授業を可能にする必要がある。今後、レベル4およびレベル5の授業では、より高度な英語能力を要請する授業のための授業とみなし、いわゆる「仕事で使える英語力」が身につくような授業内容に整備していく必要がある。また、教養英語教育と各学部で開講されている英語教育とを合理的かつ効果的に接続させ茨城大学の英語一貫教育を整備しなければならない。

引用文献

- ・茨城大学英語教育改革プロジェクト作業部会. 2002. 『効果的な英語教育をめざして 茨城大学英語教育改革プロジェクト報告書』 茨城大学
- ・茨城大学大学教育研究開発センター. 2003. 『教養英語教育改革 21世紀の大学英語教育を目指してー茨城大学教養英語教育改革プロジェクト報告書ー』 茨城大学
- ・金谷 憲. 2003. 英語教育評価論：英語教育における評価行動を科学する. 河源社.
- ・文部科学省「『英語が使える日本人』育成のための行動計画」(平成15年3月31日)
- ・文部科学省「各国立大学の中期目標・中期計画の素案」(平成15年9月)

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/03101701.htm

- ・福田 浩子. 2003. 茨城大学教養英語教育の理念と目標ー「『英語が使える日本人』育成のための行動計画」の一環としてー. 茨城大学人文学部紀要(コミュニケーション学科論集) 14.

Trinity College of Arts and Science, Duke University. <http://www.aas.duke.edu/trinity>

大学教育研究開発センターの改革について

曾 我 日出夫 (大学教育研究開発センター長)

茨城大学中期計画には、教養教育の運営体制と大学教育研究開発センターに関する改革が謳われている。それは、もともと、平成14年12月(総合計画委員会の)教養教育等小委員会から出された「大学教育研究開発センターに関する改革(答申)」を出発点にしている。現在(平成16年1月)、大学教育研究開発センターでは、この中期計画にある改革を実現化するための具体的な計画案を検討しており、既にその中間報告をしている(平15.10.30センター運営委員会)。その中で、現在の教養教育の運営体制および大学教育研究開発センターがかかえる問題点を整理するとともに、その解決のための考え方および新しい運営体制と大学教育研究開発センター改組案を提示している。以下において、その概要を説明することにした。それは、現在の学部の形態が存続することを前提としたもので、中期計画で予定されている教育組織と教員組織とを分離する全学改革に合わせたものにはなっていない。この全学改革を考慮するなどした最終案を現在作成中である。

1. 大学の教育力向上について

法人化後における大学は、授業内容や卒業生のレベルなどさまざまなものへの「質の保証」が求められてくる。そのため、大学の教育力を持続的に向上させていく努力が必要である(特に、茨城大学クラスにおいては最重要事項である)。そのためには、3つの視点「カリキュラムと授業内容」「点検評価とFD」「実施支援体制」から常に改善改革に取り組まなくてはならない。すなわち

- (a) 科目群全体の構成や各授業の内容をより適性なものにしていくこと
- (b) 実際に実施されているものの点検評価と充実改

善へのFD活動を行うこと

- (c) 運営体制や組織形態を、より充実した教育の実施に相応しいものに整備改組すること

が求められる。これら(a)~(c)は個別にとらえるべきものではなく、全体がひとつの流れとして関連付かなくてはならない。また、(a)については、入学から卒業までを見通した「4年一貫カリキュラム」という視点から検討しなければならない。さらに、(b)においては、現在具体化の検討が進んでいる「GPAの導入」「履修上限の設定」「成績評価の厳格化」「授業の精選」などに留意しなくてはならない。

2. 現体制の問題点と改革案の趣意

現在、教養科目の運営は責任部局とセンター内の各専門部会との連携の下で行われているが、上記の(a)(b)がどの程度実行されているかという点、残念ながら積極的にはなされていないのが現状である。もちろん担当教員の個別的な活動はかなり行われてはいるが、組織的な取り組みにはなっていない。また、各学部学科の意向を取り入れて4年一貫カリキュラムを作成していくことに積極的に取り組まれているとは言い難い。これは、現在の大学教育研究開発センターを中心とする運営体制がかかえている次のような問題点からきているところが多い。

- (i) 専門部会と責任部局の役割があいまいであり、責任所在が明確でなかったり、実情と合っていないことが多い。
- (ii) 専門部会あるいは責任部局に、積極的に教養教育を充実させていくのに必要な権限が与えられていない
- (iii) 専門部会委員などの教養教育関係者に対して、

学部業務の軽減など、業務負担上の配慮が十分
なされていない。

- (二) 点検評価や授業カリキュラムの検討に専属的に
取り組める教員が、大学教育研究開発センター
の構成員として用意できていない。

さらに、より根本的な問題として、教養教育を全
学問題として取り上げる積極性が必ずしも十分ではな
かったことである。すなわち、充実した教養教育を4
年一貫カリキュラムの中で実施していくには、大学と
しての積極的な努力が必要なのである。

上記ような問題点を解消するためには、教養教育の
運営体制や大学教育研究開発センターの大幅な改組な
どが必要となる。

3. 改革の要点

上で述べた現運営体制に関する問題点(イ)～(ニ)を解
消するとともに、今後求められてくる新たな要請に応
え得るために、次のような改革およびそのための申し
合わせを行う。

- (1) 現在の大学教育研究開発センターを大学教育セ
ンター（仮称）に改組し、構成員の所属形態を
業務に専念しやすいものにし、何名かは定員化
する。それにより、各科目の（フィードバック
のある）点検評価や授業方法等の検討に必要な
専門家を専属的に用意する。
- (2) 現在の専門部会と責任部局の実質部分を一体化
したような「基礎教育専門部会」（仮称）を各
科目群（分野）ごとに置き、この専門部会を主
軸とする新しい運営体制を構築する。現在の責
任部局（制度）は廃止する。
- (3) 次の内容の「教養系教育の担当に関する申し合
わせ」を評議会等の然るべき委員会で決議し、
教養教育の担当についてより確実な保証体制を
つくる。
- (a) 各教員は（要請があれば）少なくとも1本は
教養系科目を担当する（全専任教員を対象に
教養科目担当の登録制を導入する）。
- (b) 各学部は、少なくとも所定の本数（責任本数）
の教養系科目を担当する。
- (c) 各専門部会長は、在任中、学部業務の軽減（必

要なら応分の手当）が配慮される。

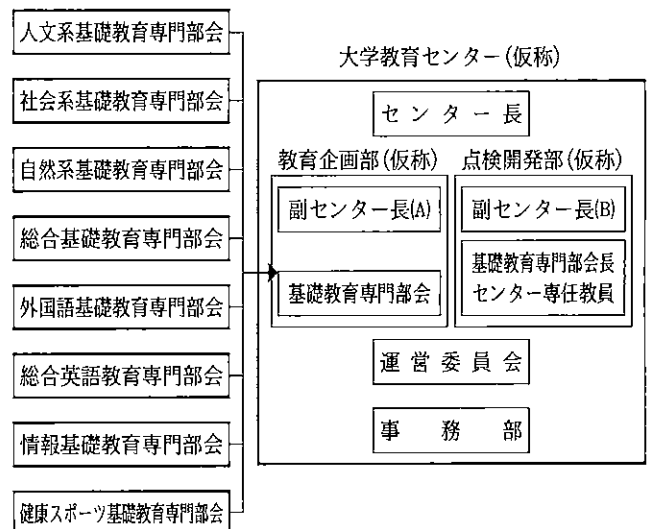
- (d) 責任本数と専門部会長の人数は、各学部の教
養教育負担分の算出に使う。

これは、いままでと全く違った体制をつくろうとい
うものではなく、現在機能している部分を残しつつ、
要請に応えるために必要となるものを取り入れるとと
もに、運営体制が十分機能するために全学的な努力の
確認をしようとするものである。

この改革により、一層充実した教養教育の実施、さ
らに今後求められる接続教育や（専門科目への）基礎
教育の実施が可能となるであろう。

4. 改革後の運営体制の概要

新しい運営体制の組織概要は次の通りである。



5. 大学教育センター（仮称）について

大学教育センターは、組織上の位置付けとしては学
部に準じたものである。構成員となる各教員は定員化
されたものを除けば、学部と二重所屬（併任）になる。
定員化する教員は次の5名である。

センター長	1名	任期2～3年
副センター長	2名	1名(A)は任期2～3年 →教育企画部 1名(B)は任期期限なし*) →点検開発部
(*) 任期はあっても専任的であること)		
センター専任教員	2名	任期期限なし*) →点検開発部

- ・この5名には教員ポストを用意し、専任教員でない場合は出向のような扱いにする。
- ・副センター長(B)とセンター専任教員(2名)は、統計データ処理、教育方法評価、IT処理等の専門家をあてる。
- ・以上5名がセンターの中核をなし、全学の各種委員会等の役割を分担し合う。
- ・この5名と事務部とを定員として持つ独立した機関とする(従来の分類でいえば、省令施設とする)。

6. 基礎教育専門部会について

基礎教育専門部会は各学部の学科に相当するものであり、以下の内容をもつ8部会に分かれる。全体として、基礎教育専門部会の主な業務は次の通りである。

- ・カリキュラムや授業内容の企画、授業科目の編成、授業担当者の調達
- ・当該科目の実施実務の責任を負う。
- ・非常勤講師の審査(任用の最終確認は運営委員会)
- ・当該科目の点検評価、FD活動の推進

各部会の内容は次の通りである。

- (1) 人文系基礎教育専門部会について
 - ・構成員は、6～8名とする。
 - ・構成員の任期は2年とし、再任をさまたげない。
 - ・分野別教養科目・基礎科目の人文系について上記の業務を行う。
- (2) 社会系基礎教育専門部会について
 - ・構成員は、6～8名とする。
 - ・構成員の任期は2年とし、再任をさまたげない。
 - ・分野別教養科目・基礎科目の社会系について上記の業務を行う。
- (3) 自然系基礎教育専門部会について
 - ・構成員は、10～12名とする。
 - ・構成員の任期は2年とし、再任をさまたげない。
 - ・分野別教養科目の自然系について上記の業務を行う。
 - ・分野別基礎科目の自然系について、工学部、理学部、農学部それぞれの学生向きに上記の業務を行う。これについては、それぞれについて構成員を分けて役割分担する。
- (4) 総合基礎教育専門部会について

- ・構成員は、7～8名とする。
- ・構成員の任期は2年とし、再任をさまたげない。
- ・総合科目について上記の業務を行う。

(5) 外国語基礎教育専門部会について

- ・構成員は、6～7名とする。
- ・構成員の任期は2年とし、再任をさまたげない。
- ・未修外国語科目について上記の業務を行う。

注) 日本語については、留学生教育のカリキュラムおよび単位設定を検討した上で、どの機関が分担するか(例えば留学生センター)を決める。

(6) 総合英語教育専門部会について

- ・構成員は、5～6名とする。
- ・構成員の任期は2年とし、再任をさまたげない。
- ・外国語科目の英語について上記の業務を行う。

(7) 情報基礎教育専門部会

- ・構成員は、5～6名とする。
- ・構成員の任期は2年とし、再任をさまたげない。
- ・情報関連科目について上記の業務を行う。

(8) 健康スポーツ基礎教育専門部会について

- ・構成員は、5～6名とする。
- ・構成員の任期は2年とし、再任をさまたげない。
- ・健康・スポーツ科目について上記の業務を行う。

7. 運営委員会について

- ・構成員は正副センター長、各学部教務委員長、各基礎教育専門部会長、センター専任教員、学生部長とする。
- ・運営委員会は、センターの最終審議決定機関であり、教養教育に関係する審議決定を行う。また、各基礎教育部会の検討結果の最終確認をする。
- ・非常勤講師任用の審議決定を行う。
- ・各学部の教養教育に対する意向を集約検討する。

8. 要検討事項

さらに検討すべき事項あるいはこの改革案とは別途に今後検討すべき事項として次のようなものが考えられる。

- ・全学的学部改革が行われたとして、その新組織との関係(整合性)をどうするか。

- ・総合英語教育専門部会の組織上の形態と位置付けをどうするか。
- ・情報基礎教育部会と現在計画中の情報基盤センターとの関係をどうするか。
- ・大学教育センターの各構成員（正副センター長、専任教員、各専門部会長等）の決め方をどうするか。
- ・大学教育センターの併任となる構成員（各専門部会長等）の待遇等をどうするか。（この部会長はかなりの責任と業務をひきもつことになるが、それに見合った処遇を考える必要がある。）
- ・大学教育センターの予算をどうするか。（枠および裁量権について考える必要がある。）
- ・教養教育等の運営維持の視点から、教員人事について何らかのチェック権を与えるようにする。
- ・教養教育などにおいて、3キャンパスの有機的連携を図る方策を考える。
- ・大学教育センターと他の教育系諸センターとの連携あるいは発展的統合を図る今後の展望について考える。

中期計画(教養教育関係)について

曾 我 日出夫 (大学教育研究開発センター長)

この4月から各国立大学は法人化され、6年を周期に法人として評価を受けていくことになる。その評価は、基本的には「中期目標・中期計画」の達成度が基準となる。また、「中期計画」に基づいて毎年「年度計画」が作られ、「概算要求」はこれらと連動した形で行われることになる。したがって、どのような「中期計画」をたてるかは、その大学が将来(6年間に)どのようなことをやろうとするかを示すことになる。このような訳で、これから「中期計画」は極めて重要なものとなり、改革の主要なものはすべてその中に盛り込まれることになる。茨城大学の「中期計画」では、教養教育という項目を立てた形で作られている。それはまだ確定したものではないが、教養教育の項目のところは次のような内容になっている(平成15年12月時点)。

教育の成果に関する目標を達成するための措置

○教養教育

[教育プログラム]

- ① 4年一貫カリキュラムをより実質化するために、各学部の専門教育と連携した教養科目の編成と授業内容の設定を行う。
- ② 効果的な4年一貫教育の実現のために、教養科目を区分ごとに趣旨を明確にし、履修基準を見直し、積み上げ的な学習が求められる科目(群)は、体系的なカリキュラムを組み、授業科目を精選する。
- ③ 教養科目の年次履修を適切に配分し、各学部の専門カリキュラムと整合的に配置する。

[教育システム]

- ④ 各科目に学修達成度を設定し、科目内での成績評価の一貫性をもたせ、各授業科目において成績評価の基準化と適正な点検評価を行う。

- ⑤ 科目の特性に応じたクラスサイズの設定や学生の習熟度を配慮したクラス編成と授業内容にする。
- ⑥ 学生の自律的学習を支援するシステムを整備充実する。

[教育改善施策]

- ⑦ 教育に対する学生の知的満足度及び理解度の視点から点検評価し、教育改善に取り組む。
- ⑧ 授業改善と教員の教育資質の向上を図るため、点検評価と連携するFDや推奨授業表彰をより充実させる。

教育の実施体制等に関する目標を達成するための措置

○教養教育

[教育実施体制]

- ① 大学教育研究開発センターを改組し、広い意味での専門への基礎教育を含む教養教育の実施組織として整備充実し、継続的な改善がしやすい組織体制とする。
- ② 4年一貫教育の実現のために、教養科目区分と履修基準を見直し、各分野で専門性の基盤となる教養科目と専門基礎科目を重視した実施体制を構築する。
- ③ 養教育体制、教育内容の管理・評価体制を見直し、JABEE認定可能なレベルに整備する。

[教育設備等の活用・整備]

- ④ 情報通信環境を整備し、シラバスや教育資料を電子化するとともに、IT機器や情報システムを利用した効果的授業の開発・普及や教養教育のe-learningシステムの整備を図る。
- ⑤ 学生の自律的学習を支援するプログラムを支える諸施設を整備充実する。

⑥教養教育教材の開発や学生用図書の充実を図る。

[連携した教育]

⑦地域社会への貢献として、市民に教養科目を積極的に公開する。

⑧市民や社会人、専門職業人を活用した教育を行う。

[教育の質の改善]

⑨教養教育に関する点検評価システムを充実し、評価結果をフィードバックして改善に資する。

「中期計画」をもとに、各部局ごとに作成したさらに詳しい計画書が「参考資料」である。上記の教養教育に関する項目をもとに作られた大学教育研究開発センターの「参考資料」は次の通りである（平成15年12月時点）。

1. 教養教育の基本方針について

茨城大学では教養教育を、「豊かな人間性を涵養し、人間や自然との共生および学問と社会との開かれた関係を築きうる能力を育成することにある」と位置付けており、具体的に次の6項目が掲げている。

- 1) 心身の調和を図り、生涯にわたる人生設計への基礎を培う。
- 2) 専攻する学問と異なる専門分野の学問に触れることにより、多種多様な文化と価値観を理解し、幅広い視野を身につける。
- 3) 学際・複合的学問分野に触れることにより、総合的・全体的に物事を捉える態度を養う。
- 4) 物事を主体的に判断し、実証的な態度や批判的能力を身につける。
- 5) 専攻する学問の基礎を修得することによりその学問の基本を理解する能力を培う。
- 6) 国際化・情報化の社会に主体的に対応できる能力を培う。

この6項目の実現のためにさまざまな教養科目が用意され、茨城大学の教養教育が実施されている。

この実施を維持し、さらにより充実させるため、3つの視点「カリキュラムと授業内容」「点検評価とFD」「実施支援体制」から常に改善改革に取り組まなくてはならない。すなわち

・科目群全体の構成や各授業の内容をより適切なもの

のにしていくこと

・実際に実施されているものの点検評価と充実改善へのFD活動を行うこと

・運営体制や組織形態を、より充実した教育の実施に相応しいものに整備改組することが求められている。

2. 「中期目標・中期計画」に対応する教養教育の計画内容

上で述べた「教養教育の改善改革」のために、茨城大学の「中期目標・中期計画」にはいくつかの教養教育に関する「目標を達成するための措置」が掲げられている。それを実行するために、以下のような計画の実現化を図る。

(1) 教育の成果に関する目標を達成するための計画内容

[1] 専門科目への接続をスムーズにするための教育（すなわち接続教育）を充実させる。接続教育は、専門科目への基礎教育という趣旨のものと、入学生の学力（習熟度）の多様化に対処するものがある。前者については、現行の分野別科目の中にこのための科目群を新設し、現行の分野別科目は非専攻者をも対象とするリベラルアーツ的な色彩を強めた内容にする。後者については、補講的な科目を新設し、事前テストでその履修の必要性を判定する。また、これと連動して、専門基礎科目をより高度なものとなるように一定程度的見直しをする。

{⇒これについてのより具体的な計画が（平15.7.3）「教養教育等分科会答申に基づく検討について（最終報告）」（授業の在り方に関する実施小委員会）（教務委員会）にある。この計画内容の実現化を図る。}

[2] 入学から卒業までを見通した一貫制のあるカリキュラムとなるように、卒業必要単位数の設定も含めて、見直しを行う。また、授業科目の精選を図る。

{⇒これについての具体的な計画案を、各学部と教養教育関係部門（大学教育研究開発センター等）の協力のもとで、早急に作る必要がある。}

る。}

この見直しのもとで、教養科目の科目区分ごとに、ガイドラインや（年次ごとの）取り決め事項を設定する。それは、科目群全体で満たされるべき条件、学部意向からくる要請事項、科目群の内訳の種類等々を意味する。各専門部会と責任部局（以下で述べる新体制以後においてはその体制の専門部会）は、そのガイドラインや取り決め事項に沿って、基本計画案および実施計画案の作成等の諸作業を行う。

{⇒この方向で取り組むことを大学教育研究開発センター運営委員会で申し合わせており（'03.4.24 運営委員会）、現在ガイドラインの第1次案ができている（'03.7.24 運営委員会）。}

英語教育、上記の接続教育などにおいては、習熟度を考慮した体系的なカリキュラムを編成する。

- [3] [2] で述べたカリキュラムの編成の際、教養科目の履修年次についても見直し、2年次以後向け教養科目の充実をはかる。

- [4] 成績評価について、現状の分析を行い、そのあり方について検討し、各科目の学習達成度を考慮した成績評価ガイドラインや点検評価の標準様式等を定める。JABEE の認定や GPA の利用に求められる諸条件を整える。

{⇒（平13.9.20）「成績評価基準及び授業の改善について（第一次答申）」（授業の在りに関する実施小委員会）（教務委員会）にある内容をさらに進展させ実現化させる。この方向で取り組むことを大学教育研究開発センター運営委員会で申し合わせており（'03.4.24 運営委員会）、現在具体的内容の素案を改革案検討ワーキンググループで検討している。}

- [5] 教養英語教育、情報教育、上記の「接続教育」等は習熟度を考慮したものにする。特に、現在導入が進行している「総合英語プログラム」による授業は全学部生を対象とする。さらに、この「総合英語プログラム」の実施を支える運営組織（教員集団）を構築する（これは下記の運

営体制の見直しの一環としてみる）。

{⇒「習熟度別英語教育の実施について（答申）」（平14.8.8 大学教育研究開発センター）等にある「総合英語プログラム」導入計画の実現化を図る。「総合英語プログラム」で最も問題となるのは、その授業運営の中心となる教員集団の形成であり、この具体的な計画案を早急に作る必要がある。}

- [6] 各授業において、自律的学習を促す工夫をする。特に、上記の「総合英語プログラム」、「接続教育」等では、自律的学習を支えるシステムを正規の授業と連動させて構築する。

{⇒上記の[5]の計画と連動してこの方面の計画を作成する必要がある。}

- [7] 学生の知的満足度および理解度をみるアンケート項目を取り入れ、その結果を各授業の点検評価において利用する。

- [8] 教養科目区分ごとに、ガイドラインや取り決め事項の周知、カリキュラムの設計段階の討論、テキストや授業方法の開発、見本授業の公開と研修会等々、授業改善に直接むすびつくFD活動を活発にする。当面はこのような活動が各専門部会（責任部局）で起こるようにする。また、推奨授業などをこのようなFD活動により積極的に利用する。

{⇒この方向で取り組むことを大学教育研究開発センター運営委員会で申し合わせており（'03.4.24 運営委員会）、現在具体的内容の素案を改革案検討ワーキンググループで検討している。}

- (2) 教育の実施体制等に関する目標を達成するための計画内容

- [1] 現在の責任部局と専門部会との機能を一体化する方向で、教養教育の運営体制を改組充実する。これと連動して、現大学教育研究開発センターを改組し、構成員の所属形態を業務に専念しやすいものにするとともに、何名かの定員化を図る。定員化により、統計データ処理、教育方法評価、情報処理方面の専任的な教員を用意するようにする。さらに、独立した事務部門を置き、

予算も独立した枠をもつようにする。これは、上記「(1) 教育の成果に関する目標を達成するための 計画内容」にある[1][5]および下記の[9]の実施を支えるためのものである。

{⇒「大学教育研究開発センターに関する改革(答申)」(平14.12.24 教養教育等小委員会)にある内容をさらに進展させ実現化させる。}

[2] 上記[1]の運営体制の改組に際して、各分野で専門性の基盤となる教養教育の実施がやりやすくなることに留意する。

[3] 上記[2]において、JABEE 認定で教養科目に求められる諸条件をみたすことを考慮したものにする。

[4] マルチメディアを活用した授業の開発やそのような授業の展開を支援する体制をつくるとともに、そのための教室と機器の整備を行う。さらに、シラバスや教育資料等の電子化を図る。

[5] 総合英語プログラムの教育や接続教育などにおける自習に必要な情報機器や部屋の整備をする。

[6] 教養教育のビジュアル教材等を開発し、その教材を学生が自由に使用できるようにするとともに、学生図書をより充実したものにする。

[7] 教養科目の公開講座化を促進する。

[8] 市民や社会の専門職業人を活用して教養教育を充実させる。

[9] 各専門部会と責任部局(上記[1]にある新体制以後においてはその体制の専門部会)は、上記「(1) 教育の成果に関する目標を達成するための計画内容」にある[2]にあるガイドラインや取り決め事項に沿って、シラバスのチェック、授業の点検評価等を行う。

授業の点検評価について、その狙い、内容等を整理検討し、それに沿って授業アンケートの内容や(標準的な)分析法を定める。さらに、結果のフィードバックのやり方についても標準的な様式を定め、それに沿って実施する。

{⇒ この方向で取り組むことを大学教育研究開発センター運営委員会で申し合わせており('03.4.24 運営委員会)、現在具体的内容の素

案を改革案検討ワーキンググループで検討している。}

今後教養教育に関するさまざまな改革が行われるであろうが、基本的には上述の「中期計画」の実現という形態をとることになる。現在(平成16年1月)、「中期計画」および「参考資料」の各内容について、実現化のための具体的な計画案を詰めている段階にある。

推奨授業選定の経過及び結果

推奨授業選定の経過及び結果

推奨授業の選定は平成13年前学期から始まり、全教養科目を対象に毎学期5科目程度が選定されてきた。選定された授業は、翌年そのまま公開されたり、FD研究会で内容紹介されたりしている。これまでに報告した推奨授業の選定の経過及び結果は、以下のとおりである。

平成13年度前学期推奨授業選定報告書

1. 推奨授業選定委員会における作業報告

第1回選定委員会、11月28日

委員会申し合わせ事項の確認を行う。以下に申し合わせ事項を示す。

推奨授業選定のための申し合わせについて（大学教育研究開発センター運営委員会承認 12.11）

選定の実施について

1. 表彰は各セメスター毎に選定し、次期セメスター内に表彰する。6カ月毎に選定（4月、9月・10月、3月）
2. 選定数は各セメスター毎に5件程度とする。分野への偏りのない選定（科目区分制）を考慮する。
3. 同一授業を複数回選定することも可能である。
4. 選定後の1回の授業公開（授業参観）は必須条件である。参観は、次年度の授業（シンポジウムでの公開を含む）に実施する。
5. 複数教員による授業は、一括選定、一括表彰とする。
6. 選定内容および結果は公表する。

選定方法について

1. 推薦された教養科目授業の中から選定する。
2. 判定に用いる資料は、推薦書、シラバス、授業アンケート、成績評価に関する資料、履修学生への面談結果などとする。
3. 優良の基準は、上記資料に基づく基準と同時に、教養教育に効果的であるかの観点からの基準も加える。
4. 各資料の判定に基づき、委員の合議で選定する。
5. 選定された授業については、当該教員の承諾書を得る。
6. 選定委員の担当する授業は委員の任期中は推薦の対象としない。

12月下旬に前期授業アンケートのデータ整理が完了し、1月中旬に推薦を依頼した。特に専門部会長にはそれぞれの科目での推薦を依頼した。授業アンケートデータはCD・ROMに記録し、各学部の教務委員長と専門部会長に配布した。推薦にあたっては、授業アンケートデータをもとに選定し、被推薦者には授業公開の了承を得たうえで推薦するように依頼した。

期限までに10件の講義について推薦があった。内訳は、外国語科目、健康・スポーツ科目、情報関連科目、人文系分野別科目、社会系分野別科目、自然系分野別科目、総合科目のそれぞれから1授業と、主題別ゼミナ-

ルから3授業が推薦された。なお、推薦者の内訳は、専門部会長推薦が6件、他薦が4件である。専門部会長推薦の中に他薦が1件含まれる。

第2回選定委員会 2月28日

推薦された科目の成績評価結果と推薦書を選定資料として、選定作業に入った。審議の冒頭に、推薦者と選定者が同一なのは委員会構成として問題ありとの意見があり、委員会としてもその意見を認めたが、第1回表彰ということもあり、今回はこの委員構成で行い、第2回表彰のときまでに規則の見直しをすることで合意した。

推薦書を点検した結果、(1)各推薦書は授業改善の工夫などについての記述が不統一であり、この資料だけで選定するのは困難であること、(2)推薦された授業のアンケート結果やシラバスが資料となっていないこと、のために、改めてそれらの資料を各委員に配布して次回までに点検し、再度選定作業を行うこととした。

第3回選定委員会 3月11日

選定材料となる資料をそろえたうえで、選定作業に入った。各委員より推薦された授業についての評価意見が述べられた。そのいくつかを紹介する。

- (1)優良授業として選定するのであるから、選定の結果が多くの教員に理解されるものでなければならない。選定委員会の良識が問われる。
- (2)授業アンケートは授業のスタイルやクラスサイズによっても結果が異なるので、そのことも考慮すべきである。あまりに小さいクラスの選定は今回はしないほうがよい。
- (3)評価する場合には、アンケート回収率も考慮すべきである。
- (4)成績評価と学生の理解度にはそれなりの関係がみられるので、成績評価結果の妥当性も考慮すべきである。
- (5)シラバスが一定のレベルに達していることも考慮すべきである。
- (6)推薦書の推薦の要旨は、それぞれ分量や内容が異なっていて、補足説明がないとわからないものがある。推薦者がこの場に居る場合は説明願いたい。
- (7)授業アンケート結果から高い評価の授業を選び出す作業はそれほど困難ではない。推薦された授業は、授業アンケートのほとんどの項目で高い評価を得ている。
- (8)授業アンケートをみると、低い評価の授業も目立つ。授業の質の底上げを図る方法も考えるべきである。
- (9)高い評価を得た授業の担当教員に直接折衝し、推薦の許諾を得るのが大変だった。辞退する教員もあった。

上記のような意見交換の後、各推薦授業について個別に選定する作業に入った。各授業について上記の観点から点検を行い、その後、個別に委員の挙手によって、選定を決定した。推奨授業表彰に関する要項に従い、全員一致により決定した。その結果、6つの授業を選定した。以下に選定された各授業の選定理由と資料を示す。

2. 推奨授業選定理由

推奨授業科目：英語Ⅰ、CODE番号0005、1単位

担当教員名：ロバート・ベッツ（人文学部・外国人教師）

推薦者：永井典子（人文学部・助教授）

履修申告者数：27人、アンケート回答者数：26人

（選定理由）

授業アンケートの各項目での評価が高かった。特に、授業の準備状況や授業での質問・討論等の機会が非常

に高い評価であった。話し方や板書も大変適切であった。このような高い評価は授業の随所でのさまざまな工夫によるところが大きい。教育効果も推薦書によれば想像以上に高いとされており、良く運営されている。成績評価は学生の自己判断と調和的であり、厳格に評価していると判断される。シラバスも丁寧に書かれている。ベッツ氏は授業や授業外で学生にインタビューすることにより、学生の英語学習の目的を明確にさせ、到達可能な目標を持たせるようにするなど、学生一人一人に適したきめ細かい指導をしており、高く評価される。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目：健康・スポーツ科目、身体活動（バドミントン）、CODE 番号 1036、1 単位

担当教員名：勝本 真（教育学部・助教授）

推薦者：加藤敏弘（教育学部・助教授）

申告者数：45人、アンケート回答者数：42人

（選定理由）

身体活動のクラスの中で比較的履修者が多いクラスであり、その中で学生の評価の高い授業である。授業の中で質問・討論等を行う機会も多いことや、予習・復習にも学生を向けさせるなど、身体活動の授業としては特別の工夫がある。特に、個人学習カードを作成して、学生とのコミュニケーションをはかりながら授業を運営する工夫は極めて特徴的であり、効果的である。シラバスでは主運動以外のことも取り入れるなどの配慮がみられる。成績評価は実技を含めての評価であり、妥当であると思われる。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目：情報関連科目、情報処理概論、CODE番号1217、2 単位

担当教員名：速水智子（非常勤講師）

推薦者：鶴田浩一（工学部・教授）、塩 光輝（農学部・教授）

申告者数：43人、アンケート回答者数：41人

（選定理由）

授業アンケートの各項目で極めて高い評価を得ている。特に、全体として大変よかった と回答した者が 83%に達している。教育効果としても、テーマへの興味を喚起された者が 85%、向上したと感じた者が 95%に達し、十分効果が認められる。予習・復習の励行も高い。成績評価も学生の理解度と調和的である。シラバスも丁寧に書かれている。授業では、情報処理のプラクティカルな操作だけでなく、現代社会の最先端の動向と関連づけて興味を持たせるなど、工夫がみられる。教材の組み立てにも工夫があり、教育技術としても高い授業である。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目：社会系分野別科目、政治学、CODE番号1409、2 単位

担当教員名：中田 潤（人文学部・助教授）

推薦者：斎藤典生（人文学部・教授）

申告者数：85人、アンケート回答者数：73人

（選定理由）

授業アンケートの各項目で高い評価を得ている。特に、解りやすさでは 76%の学生が評価しており、これも良く授業が準備されていた（86%）ことの結果である。教育効果でも興味の喚起を 87%の学生に与え、90%の学生が向上したと判断した。授業の特徴として視覚に訴える資料を用いることや、授業を55分の前半と5分

の質問休憩時間、そして30分の質問に応える時間とするなど、独特のものがある。成績評価は学生の理解度と調和的である。シラバスも一定程度書かれている。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目：自然系分野別科目、数学、CODE番号1507、2単位

担当教員名：岡 裕和（工学部・講師）

推薦者：小澤 哲（理工学研究科・教授）

申告者数：85人、アンケート回答者数：67人

（選定理由）

自然の分野の科目の中では授業アンケート結果の各項目で高い評価を得ている。特に、予習・復習を学生に励行させることに成功している。1時間以上の予習・復習の学生が33%に及び、2/3の学生が30分以上の予習・復習をしている。話し方や板書の仕方も高い評価である。教育効果として、向上したと答えた学生は95%に達する。学生の理解度にはかなりバラツキがあるが、それと調和的な成績評価の結果となっており、厳格に評価されたと判断される。問題を解きながら学生に理解させていくという演習形式の特徴をもち、毎回レポートを課して理解度を定着させ、勉強する習慣をつけさせるように配慮されている。シラバスも適切である。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目：主題別ゼミナール、日本語文化論、CODE番号1724、2単位

担当教員名：橋浦洋志（教育学部・教授）

推薦者：山根爽一（教育学部・教授）

申告者数：27人、アンケート回答者数：26人

（選定理由）

アンケートの多くの項目で高い評価を得ている。特に、全体として大変よかったと答えた学生は81%に達し、質問・発表・討論を行う機会が非常に多かったと答えた学生は96%になる。このように極めて双方向的授業が行われたことがわかる。また、30分以上の予習・復習を行った学生は50%あり、良く組み立てられた授業であると判断される。この授業の特徴は、受講者に語らせ、それをもとにした討論を通じて自己省察を行わせ、受講者の自由な発想を主体的な結論へ誘導するという独特のものである。主題別ゼミナールとしての特質を十分生かした独創的な方法で高い教育効果を上げている。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

平成13年度後学期推奨授業選定の経過および結果

大学教育研究開発センター推奨授業選定委員会

1. 選定委員名簿

大学教育研究開発センター長 曾我日出夫（選定委員長）

同副センター長 永井 典子

同副センター長 横山 功一

人文学部併任教官 佐藤 和夫

教育学部併任教官 小野寺 淳

理学部併任教官 高野 勝男

工学部併任教官 増澤 徹

同 堀井 龍夫

農学部併任教官 足立 吉数

2. 選定の方針等

選定方針や作業については、以下の通り、基本的には前回（平成13年度前学期分）にならって行った。

「推奨授業選定のための申し合わせについて」（平13.12.11 当センター運営委員会）

選定の実施について

(1)表彰は各セメスター毎に選定し、次期セメスター内に表彰する。

6カ月毎に選定（4月～9月・10月～3月）

(2)選定数は、各セメスター毎に、5件程度とする。

分野への偏りのない選定（科目区分制）を考慮する。

(3)同一授業を複数回選定することも可能とする。

(4)選定後の1回の授業公開（授業参観）は、必須条件である。

参観は、次年度の授業（シンポジウムでの公開を含む。）に実施する。

(5)複数教員による授業は、一括選定、一括表彰とする。

(6)選定内容および結果は公表する。公表は、学報等で行う。

選定方法について

(1)推薦された教養科目授業の中から選定する。

(2)判定に用いる資料は、推薦書・シラバス・授業アンケート・成績評価に関する資料・履修学生への面談結果等とする。

(3)優良の基準は、上記資料に基づく基準と同時に、教養教育に効果的であるかの観点からの基準も加える。

(4)各資料の判定に基づき、委員の合議で選定する。

(5)選定された授業については、当該教員の承諾書を得る。

(6)選定委員の担当する授業は、委員の任期中は推薦の対象としない。

この他、前回の選定報告書にある選定作業に関する内容も参考とした。

2. 選定の経過について

期限までに6件の授業について推薦があった。内訳は、外国語科目2件、健康・スポーツ科目1件、人文系分野別科目1件、社会系分野別科目1件、自然系分野別科目1件であり、この内5件が専門部会長の推薦、1件がその他の推薦であった。これらについて以下のような経過で選定した。

第1回選定委員会(平成14年5月8日)

選定要項、申し合わせ、その他関係資料を確認し、今回の選定について基本的な方針について審議した。その結果、上述の通り、前回(平成13年度前期分)の選定方針や作業にならうこととした。また、4月の委員の変更により、推薦者と重なる委員がいたが、その委員は具体的な選定作業に加わらないことを申し合わせた。

第2回選定委員会(平成14年5月30日)

被推薦授業6件について、「推薦書」「授業アンケート」「授業科目シラバス」をもとに個別に選定の可否を検討した。その結果、2件については可、2件については否とした。残り2件については、当該分野の全般的特質にも留意することが必要と判断され、次回更なる検討をして結論を出すこととした。また、各件について、成績評価結果の分布状況などにも留意した。

第3回選定委員会(平成14年6月20日)

前回の選定報告書にある推薦理由を各件ごとに再確認し、それとの整合性を配慮しながら、今回の選定の最終判断をすることとした。審議の結果、結論を持ち越した2件については、2件とも可とした。さらに、可とした全4件について諸内容を再確認し、全会一致の結論を得た。選定した具体的な科目名等は後述の通りである。

また、今回の選定作業全体について反省し、問題点や今後の方針などについて検討した。

3. 選定結果および理由

平成13年度後学期推奨授業として、次の授業を選定する。

外国語科目	英語Ⅲ	熊澤孝昭(人文学部)
健康・スポーツ科目	身体活動	木村元子(非常勤講師)
分野別科目(人文系)	文学	櫻井豪人(人文学部)
分野別科目(自然系)	数学	榊原暢久(工学部)

それぞれの選定理由等は次の通りである。

推奨授業科目名：英語Ⅲ CODE番号0276 1単位

担当教員名： 熊澤孝昭 (人文学部)

推薦者： 永井典子 (人文学部)

履修申告者数： 50人 アンケート回答者数：31人

選定理由：

受講生への授業アンケートにおいて、全体としての評価が非常に高かった。その他の項目においても高い評価を得ている。授業は大変よく準備されており、学生も理解しやすかったと答えている。内容的には、「TOEIC 受験準備講座」(集中講義)ということで、英語技術の短期間向上を目指してさまざまな工夫をこらしており、ユニークで意欲的なものである。この授業の教育効果は、アンケート結果や推薦書の説明から非常に高かったと判断さ

れる。また、成績評価は学生の自己判断と調和的であり、適切に評価されていると判断される。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目：身体活動（バスケットボール） CODE番号1068 1単位

担当教員名： 木村元子（非常勤講師）

推薦者： 加藤敏弘（教育学部）

申告者数： 40人 アンケート回答者数：32人

選定理由

男女混合で、技術的にも体力的にも格差のあるクラスであるが、各人がそれぞれに充実できるように工夫がこらされた授業である。例えば、個人学習カードや名札などを利用して、学習の自覚化や学生間のコミュニケーションなどを促す特別の配慮をしている。これらの意図が十分効果をあげていることが、アンケート結果からも判断できる。授業全体へのアンケート結果も高い評価を得ている。生涯学習としてのスポーツ授業を展開しようとする意欲が強く感じられる授業である。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目：文学 CODE番号1365 2単位

担当教員名： 櫻井豪人（人文学部）

推薦者： 渡邊邦夫（人文学部）

申告者数： 40人 アンケート回答者数：30人

選定理由

授業アンケートの各項目で高い評価を得ている。授業は変体仮名を読めることが目標となっているが、仮名遣いの歴史なども概観できるように配慮されている。授業は学生が主体的に参加するように、巧みに工夫された質問や小テストが用意されており、それにより、次第に次第に学生が意欲的になっていったのがうかがえる。これらのことは、授業準備や教育効果に関するアンケート結果の高い評価からも裏付けられる。この他、学生のすべての提出物をていねいにみて返却するなど教員の熱心さを強く感じさせる授業である。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目：数学 CODE番号1555 2単位

担当教員名： 榊原暢久（工学部）

推薦者： 井村久則（理学部）

申告者数： 65人 アンケート回答者数：41人

選定理由

分野別（自然系）科目の中では授業アンケート結果の各項目で高い評価を得ている。数学などの勉強に特に重要と思われる予習・復習を励行させることに成功している。75%の学生が30分以上の予習・復習をしている。教育効果として、ほぼ全員が「やや向上した」以上の答えを出している。学生の理解度は全体的にいい方であり、またそれと調和的な成績評価の結果となっている。学生に問題を解かせながら理解させていくという演習形式の授業であることや毎回の宿題により、理解度を定着させる工夫がなされている。シラバスも適切である。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

平成14年度前学期推奨授業選定の経過及び結果

大学教育研究開発センター推奨授業選定委員会

1. 選定委員名簿

大学教育研究開発センター長	曾我日出夫（委員長）
同 副センター長	永井 典子
同 副センター長	横山 功一
人文学部併任教官	佐藤 和夫
教育学部併任教官	小野寺 淳
理学部併任教官	高野 勝男
工学部併任教官	増澤 徹
同	堀井 龍夫
農学部併任教官	足立 吉数

2. 選定の方針等

選定方針や作業については、以下の通り、基本的には前回まで（平成13年度分）にならって行った。

「推奨授業選定のための申し合わせについて」（平13.12.11 当センター運営委員会承認）

選定の実施について

(1)表彰は各セメスター毎に選定し、次期セメスター内に表彰する。

6カ月毎に選定（4月～9月・10月～3月）

(2)選定数は、各セメスター毎に、5件程度とする。

分野への偏りのない選定（科目区分制）を考慮する。

(3)同一授業を複数回選定することも可能とする。

(4)選定後の1回の授業公開（授業参観）は、必須条件である。

参観は、次年度の授業（シンポジウムでの公開を含む。）に実施する。

(5)複数教員による授業は、一括選定、一括表彰とする。

(6)選定内容および結果は公表する。

公表は、学報等で行う。

選定方法について

(1)推薦された教養科目授業の中から選定する。

(2)判定に用いる資料は、推薦書・シラバス・授業アンケート・成績評価に関する資料・履修学生への面談結果等とする。

(3)優良の基準は、上記資料に基づく基準と同時に、教養教育に効果的であるかの観点からの基準も加える。

(4)各資料の判定に基づき、委員の合議で選定する。

(5)選定された授業については、当該教員の承諾書を得る。

(6)選定委員の担当する授業は、委員の任期中は推薦の対象としない。

上記の方針内のことではあるが、「授業内容にどの程度工夫があるか」を重視するとともに、「将来的に教養科目の見本として相応しいかどうか」を意識しながら選定することとした。

3. 選定の経過について

期日までに12件の授業について推薦があった。内訳は、外国語科目1件、健康・スポーツ科目3件、分野別科目（人文系）1件、分野別科目（社会系）1件、分野別科目（自然系）2件、総合科目3件、主題別ゼミナール1件である。この内9件が専門部会長の推薦、3件がその他の推薦（自薦を含む）であった。これらについて以下のような経過で選定した。

○第1回選定委員会（平成14年11月28日）

選定要項、申し合わせ、その他関係資料を確認し、今回の選定の基本的な方針について審議した。その結果、上述の通り、前回まで（平成13年度分）の選定方針や作業にならうこととした。また、特に「授業内容にどの程度工夫があるか」および「将来的に教養科目の見本として相応しいかどうか」を意識しながら選定することとした。

○第2回選定委員会（平成14年12月12日）

被推薦授業12件について、「推薦書」「授業アンケート」「授業科目シラバス」をもとに個別に選定の可否を検討した。その結果、4件については可、5件については否とした。残り3件については、「授業内容の工夫がどの程度独自といえるか」、「シラバスの内容がどの程度実質的に実行されたか」等が定かでないと思われたので、次回更なる検討をして結論を出すこととした。また、否でないものについて、次回成績評価結果の分布状況などを閲覧することとした。

○第3回選定委員会（平成14年12月24日）

前回結論を持ち越した3件について、更なる検討を行い、3件とも否と判断した。さらに、可とした全4件について諸内容を再確認し、最終的に全会一致の結論を得た。選定した具体的な科目名等は後述の通りである。また、可とした1件についてシラバスに不適切な部分があることが問題となったが、本人に今後善処願うことを伝えることとした。

今回の選定作業の中で、今後考慮すべき問題点などが明らかとなったので、次回具体的に詰めるとともに、今回の選定結果報告書の確認を行うこととした。

○第4回選定委員会（平成15年2月5日）

今回の選定経過および結果の報告書（案）を確認した。さらに、今後の選定作業のために、改善点などを検討した（別紙参照）。

4. 選定結果および理由

平成14年度前学期推奨授業として、次の授業を選定する。

- | | | |
|-------------|----------|----------------|
| ・分野別科目（社会系） | 経済学 | 中路 敬（人文学部） |
| ・分野別科目（自然系） | 地球科学 | 田切美智雄（理学部） |
| ・総合科目 | 物質・生命系科目 | 熊沢 紀之（工学部） |
| ・総合科目 | 社会・国際系科目 | 八若壽美子（留学生センター） |

それぞれの選定理由は以下の通りである。

推奨授業科目名：経済学 コード番号 K1413 2単位

担当教員名： 中路 敬 (人文学部)

推薦者： 斎藤義則 (人文学部)

履修申告者数： 203人 アンケート回答者数：175人

選定理由：

日常生活の関わりの中から、日本経済の仕組みや歴史を理解させようとしている授業である。非専攻者にも理解しやすいようにいろいろ工夫がなされている。大人数クラスで学生に集中力を失わせないさまざまな工夫があり、その意味からも特長的である。アンケート結果も非常に高く、これらの工夫が実際の効果をあげていると判断される。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目名：地球科学 コード番号 K1528 2単位

担当教員名： 田切美智雄 (理学部)

推薦者： 井村久則 (理学部)

履修申告者数： 88人 アンケート回答者数：77人

選定理由

地球科学の内容や有用性が、非専攻者にもよく解るようにさまざまな工夫がなされており、よく準備された授業である。小テストやマークカードを導入して、比較的大人数にもかかわらず予習復習をさせる工夫が徹底してなされている。アンケート結果も非常に高く、これらの工夫が効果的であったことが分かる。また、シラバスも非常に分かりやすく書かれており、模範的なものである。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目名：物質・生命系科目（生命科学）コード番号 K1603 2単位

担当教員名： 熊沢紀之 (工学部)

推薦者： 木村 競 (教育学部)

履修申告者数： 92人 アンケート回答者数：77人

選定理由

生物を分子の集合体とみて、生命現象に関わる化学反応や諸機能を、非専攻者に分かりやすく解説しようとしている授業である。さまざまな実験やビデオ教材を導入して、実感的に理解できるようにいろいろ工夫がなされており、生命現象の不思議さをも実感させ得たことが窺える。生命科学を総合科目で扱う一つの有意義な授業例となっている。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目名：社会・国際系科目（日本事情Ⅰ）コード番号 K1630 2単位

担当教員名： 八若壽美子（留学生センター）

推薦者： 木村 競 (教育学部)

履修申告者数： 38人 アンケート回答者数：38人

選定理由

留学生と日本人学生が同じクラスでさまざまなコミュニケーションをし合うことを前提とし、双方で有意義な異文化理解ができることを目指したユニークな授業である。学生が自主的にコミュニケーションや討論ができるように、テーマの与え方やグループ分けなどにいろいろな工夫を施している。アンケート結果から、このような工夫が効果的であったことが分かる。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

平成14年度後学期推奨授業選定の経過および結果

大学教育研究開発センター推奨授業選定委員会

1. 選定委員名簿

大学教育研究開発センター長	曾我日出夫（委員長）
同副センター長	永井 典子
同副センター長	横山 功一
人文学部併任教官	佐藤 和夫
教育学部併任教官	小野寺 淳
理学部併任教官	高野 勝男
工学部併任教官	増澤 徹
同	横田 浩久
農学部併任教官	阿久津克巳

2. 選定の方針等

選定方針や作業については、以下の通り、基本的には前回まで（平成14年度前期分）にならって行った。

「推奨授業選定のための申し合わせについて」（平 13. 12. 11 当センター運営委員会）

選定の実施について

- (1)表彰は各セメスター毎に選定し、次期セメスター内に表彰する。
6カ月毎に選定（4月～9月・10月～3月）
- (2)選定数は、セメスター毎に、5件程度とする。
分野への偏りのない選定（科目区分制）を考慮する。
- (3)同一授業を複数回選定することも可能とする。
- (4)選定後の1回の授業公開（授業参観）は、必須条件である。
参観は、次年度の授業（シンポジウムでの公開を含む。）に実施する。
- (5)複数教員による授業は、一括選定、一括表彰とする。
- (6)選定内容および結果は公表する。
公表は、学報等で行う。

選定方法について

- (1)推薦された教養科目授業の中から選定する。
- (2)判定に用いる資料は、推薦書・シラバス・授業アンケート・成績評価に関する資料・履修学生への面談結果等とする。
- (3)優良の基準は、上記資料に基づく基準と同時に、教養教育に効果的であるかの観点からの基準も加える。
- (4)各資料の判定に基づき、委員の合議で選定する。
- (5)選定された授業については、当該教員の承諾書を得る。
- (6)選定委員の担当する授業は、委員の任期中は推薦の対象としない。

上記の方針内のことではあるが、「授業内容にどの程度工夫があるか」を重視するとともに、「将来的に教養科目の見本として相応しいかどうか」を意識しながら選定することとした。

さらに、今回は選定作業を、平成15年2月6日大学教育研究開発センター運営委員会で申し合わせた手順で行った（添付参考資料参照）。

3. 選定の経過について

期日までに10件の授業について推薦があった。内訳は、外国語科目2件、健康・スポーツ科目1件、情報関連科目1件、人文系分野別科目2件、社会系分野別科目1件、自然系分野別科目1件、総合科目2件である。この内8件が専門部会長（うち、4件は前専門部会長）、2件がその他の推薦であった。これらについて以下のような経過で選定した。

第1回選定委員会（平成15年6月19日）

選定要項、申し合わせ、その他関係資料を確認し、今回の選定の基本的な方針について審議した。その結果、上述の通り、前回まで（平成14年度後期分まで）の選定方針や作業にならうこととした。また、特に「授業内容にどの程度工夫があるか」および「将来的に教養科目の見本として相応しいかどうか」を意識しながら選定することとした。さらに、今回新しい試みとして、具体的な作業手順は、あらかじめ決められた様式の「判定資料」を各自事前に記入してきて、審議するという形式をとることとした（平成15年2月6日大学教育研究開発センター運営委員会申し合わせ）。

第2回選定委員会（平成15年6月26日）

被推薦授業10件について、「推薦書」「授業アンケート」「授業科目シラバス」をもとに各自が判断し用意した「判定資料」をもとに、選定の可否について3つのグループに分けた。その結果、3件については可、3件については否とした。残り4件については、個別にさらに詳細に各自検討してきて、次回最終的な決定をすることとした。

第3回選定委員会（平成15年7月10日）

前回結論を持ち越した4件について、更なる検討を行い、2件は可とし、2件は否と判断した。さらに、可とした全6件について諸内容を再確認し、全会一致の結論を得た。選定した具体的な科目名等は後述の通りである。

さらに、今回の選定結果の報告書について検討した。その最終確認は文書で行うこととした。

また、今回新しい作業手順に従って選定したが、基本的には合理性が高まり、作業効率もよくなったと思われる。今後もこの作業手順を踏襲するのが適当であろう。

4. 選定結果および理由

平成14年度後学期推奨授業として、次の授業を選定する。

・外国語科目	英語II	福田浩子（人文学部）
・健康・スポーツ科目	身体活動	瀬谷元子（非常勤講師）
・情報関連科目	情報処理概論	坪井一洋（工学部）
・分野別科目（人文系）	比較文化論	金本節子（人文学部）
・総合科目	文明・技術系科目	熊沢紀之他（工学部、非常勤講師）

それぞれの選定理由は以下の通りである。

推奨授業科目名：英語 II コード番号 K0167 1 単位

担当教員名： 福田浩子（人文学部）

推薦者 西山國雄（人文学部）

履修申告者数： 32名（履修者数32名）

選定理由：

ある程度の英語力のある学生を対象に、通年で、「読む」ことのあらゆる側面が分り、その基礎力が身につくように精緻に組み立てられた授業である。今回はその後期分が対象であり、一般書を使って、多読、精読を実地に練習させるとともに、その内容理解をもとに発表討論し合うことも実践させている。学生が自ら学ぶという姿勢を引き出すために、教材の選び方や授業の進め方にさまざまな工夫がこらされている。自宅学習の時間もかなり多い。学生のアンケート結果からも、これらのことが効果をあげていることが分かる。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目名：健康・スポーツ科目 コード番号 K1069 1 単位

担当教員名： 瀬谷元子（非常勤講師）

推薦者： 加藤敏弘（教育学部）

履修申告者数： 38名（履修者数 38 名）

選定理由

フィットネス運動（ストレッチング、エアロビクス）やダンスセラピー等の身体運動をとおして、自己の身体について理解を深め、心身のリフレッシュを図るとともに、身体をしなやかに保つ技術を習得させることを目指した授業である。その理論的背景の理解にも配慮されている。学生 1 人 1 人が運動することに喜びを感じとれるように、授業展開にさまざまな工夫がこらされている。スポーツに苦手意識のある学生でも積極的に参加できる授業として相応しいもの判断される。学生のアンケート結果も、非常に高い評価を受けている。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目名：情報関連科目 コード番号 K1252 2 単位

担当教員名： 坪井一洋（工学部）

推薦者： 鶴田浩一（工学部）

履修申告者数： 72名（履修者数69名）

選定理由

本授業は、文系の学生を対象に、初歩から情報リテラシーを教育しようとしたものである。パソコンの操作法から始めて、ワードプロセッサ (Word)、インターネット、表計算 (Excel) などが使えるようになるまで、綿密に計画が立てられている。演習を中心とし、実際に自分で操作できるように授業展開が工夫されている。また、授業に関するまとめの資料を配布したり、ホームページを開設したりして、履修者の自習の便宜を図っている。学生のアンケート結果からも、以上のことが効果をあげていることが窺えるし、学生の満足度も高い。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目名：分野別科目（人文系）（比較文化論） コード番号 K1360 2 単位

担当教員名： 金本節子（人文学部）

推薦者： 植野弘子（人文学部）

履修申告者数： 31名（履修者数27名）

選定理由

本授業は、留学生と日本人学生が参加することを前提にして、お互いが異文化の理解を深め、現代日本の生活文化を様々な視点から考察するとともに、自文化への再認識をすることを目指したものである。文化圏の違う者同士が協力し合えるようになるよう、授業展開に様々な工夫をしている。また、学生自身に、実地調査による地図の作成や異文化理解のウェブページの作成などをさせている。学生のアンケート結果からも、これらのことが効果をあげていることが窺えるし、学生の満足度も高い。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目名：文明・技術系科目（原子力施設と地域社会） コード番号 K1683 2単位

担当教員名： 熊沢紀之 他（工学部、理学部、人文学部、非常勤講師）

推薦者： 木村 競（教育学部）

履修申告者数：157名（履修者数68名）

選定理由

本授業は、JCO臨界事故をテーマにした科学研究費の成果をもとに、学外から関係者を招聘し、新しい町造りを考えることを目指したものである。現代性と地域性に基づいたテーマを取り上げた総合科目に相応しい内容であり、学内外講師の人選も意欲的なものである。また、学生をグループ分けし議論させる工夫などもしている。学生のアンケート調査からも、学生の授業への主体的参加が成功していることが窺える。さらに、学生の満足度も高い。講師陣が多いことを考慮すると、全体によく準備されもとまりのある授業であったと判断される。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

平成15年度前期推奨授業選定の経過および結果

大学教育研究開発センター推奨授業選定委員会

1. 選定委員名簿

大学教育研究開発センター長	曾我日出夫（委員長）
同副センター長	永井 典子
同副センター長	横山 功一
人文学部併任教官	佐藤 和夫
教育学部併任教官	小野寺 淳
理学部併任教官	高野 勝男
工学部併任教官	増澤 徹
同	横田 浩久
農学部併任教官	阿久津克巳

2. 選定の方針等

選定方針や作業については、以下の通り、基本的には前回までと同じ方針で行った。

「推奨授業選定のための申し合わせについて」（平13.12.11 当センター運営委員会）

選定の実施について

(1)表彰は各セメスター毎に選定し、次期セメスター内に表彰する。

6カ月毎に選定（4月～9月・10月～3月）

(2)選定数は、各セメスター毎に、5件程度とする。

分野への偏りのない選定（科目区分制）を考慮する。

(3)同一授業を複数回選定することも可能とする。

(4)選定後の1回の授業公開（授業参観）は、必須条件である。

参観は、次年度の授業（シンポジウムでの公開を含む。）に実施する。

(5)複数教員による授業は、一括選定、一括表彰とする。

(6)選定内容および結果は公表する。

公表は、学報等で行う。

選定方法について

(1)推薦された教養科目授業の中から選定する。

(2)判定に用いる資料は、推薦書・シラバス・授業アンケート・成績評価に関する資料・履修学生への面談結果等とする。

(3)優良の基準は、上記資料に基づく基準と同時に、教養教育に効果的であるかの観点からの基準も加える。

(4)各資料の判定に基づき、委員の合議で選定する。

(5)選定された授業については、当該教員の承諾書を得る。

(6)選定委員の担当する授業は、委員の任期中は推薦の対象としない。

上記の方針内のことではあるが、前回（平成14年度後期分）と同様に、「授業内容にどの程度工夫があるか」を重視するとともに、「将来的に教養科目の見本として相応しいかどうか」を意識しながら選定することとした。

さらに、前回同様、平成15年2月6日大学教育研究開発センター運営委員会で申し合わせた作業手順に沿って選定した（参考資料1参照）。

3. 選定の経過について

期日までに11件の授業について推薦があった。内訳は、外国語科目2件、健康・スポーツ科目1件、情報関連科目2件、分野別科目（人文系）2件、分野別科目（社会系）1件、分野別科目（自然系）1件、総合科目2件である。この内、5件が専門部会長の推薦、6件がその他の推薦であった。これらについて以下のような経過で選定した。

(1)事前選定作業

メール等により、前回（平成14年度後期分）と同様の方針で選定することおよび具体的な作業は、平成15年2月6日大学教育研究開発センター運営委員会で申し合わせた手順に沿って行うことを確認した。

これらの確認の下で、各人が送付された必要書類を閲覧し、候補者全員について「判定資料」（参考資料2参照）を作成した。

(2)選定委員会（平成15年12月22日）

まず、今回の候補者に含まれている前表彰者の扱いについて検討した（申し合わせでは、複数回表彰されることを許している）。その結果、他の候補者と全く同列という訳にはいかないであろうが、一応最初は区別なく評価し、有力候補として残った時点で個別に検討することとした。

各人が作った上記の「判定資料」を集約し、(a)概ね全員が表彰を支持している候補者（4件）(b)多くの委員が表彰を支持しない候補者（4件）(c)これら以外の候補者（3件）とに分類した。

(a)の各候補者について、支持の理由を確認し合った。その結果、全員を選定することで意見が一致した。さらに、(b)の候補者を選定の対象から外すことも意見の一致をみた。

次に、(c)の各候補者について、各委員の支持不支持の理由を確認し合い、候補者ごとに選定非選定を全会一致の形で決定した（この中に、前表彰者を再選定したことも含まれる）。あわせて、選定された5名全員の選定理由を再確認した。

また、今回の選定結果の報告書については文書で確認し合うこととした。さらに、作業全体について反省し、次のことを確認した。

- ・前回から取り入れた新しい作業手順により、選定作業の合理性が高まり、作業効率もよくなった。
- ・推薦書をもう少し具体的なものにするように何らかの対応策を考える。
- ・新しい応募のやり方を考える。例えば、選定本数の一部について、何かテーマを指定し推薦を募る。

(3)事後の確認作業

委員長が選定結果の報告書の素案を各委員に配布し、各委員の修正意見を集約した。それをもとに報告書（案）を作成した。

4. 選定結果および理由

平成15年度前学期推奨授業として、次の授業を選定する。

- | | | |
|-------------|------------|-------------|
| ・分野別科目（人文系） | 比較文化論 | 青山 和夫（人文学部） |
| ・分野別科目（人文系） | コミュニケーション論 | 鈴木 栄幸（人文学部） |

・分野別科目(社会系)	政治学	蓮井誠一郎(人文学部)
・分野別科目(自然系)	数学	岡 裕和(工学部)
・総合科目	人間・文化系科目	君塚 淳一(教育学部)
		小出 斉(非常勤講師)
		星野由美子(非常勤講師)
		平野扶佐子(非常勤講師)
		泉 朋秀(非常勤講師)
		酒向 君枝(非常勤講師)

それぞれの選定理由等は以下の通りである。

推奨授業科目名 比較文化論 コード番号 K1323 2単位
 担当教員名 青山和夫(人文学部)
 推薦者 有富美代子(人文学部)
 履修者数 85名
 選定理由

現代社会は地球的視点から考察すべきであるという認識の下で、人類史や他民族の文化を学び、自文化および自分自身を相対的に見据える能力を身につけさせようとする授業である。担当者の国際平和への願いを感じさせる内容になっている。視覚的教材を活用したり、また小テストを毎回実施するなど、学生を積極的に授業参加させるさまざまな工夫がなされている。授業アンケート結果からも、担当者の意図する教育効果があがっていることが窺える。さらに、学生からも高い評価を得ている。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目名 コミュニケーション論 コード番号 K1339 2単位
 担当教員名 鈴木栄幸(人文学部)
 推薦者 有富美代子(人文学部)
 履修者数 84名
 選定理由

情報化による社会の変容をさまざまな話題から考察し、高度情報化社会に生きるための教養と批判的精神を身につけさせようとする授業である。実際のニュース番組や映画の視聴など学生に実感がわくような材料をいろいろ用意している。また、紙上ディベートを行わせるなど学生自らが考えるように仕向ける工夫もいろいろなされている。このことが効果をあげていることが授業アンケート結果からも窺える。さらに、学生からも高い評価を得ている。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目名 政治学 コード番号 K1410 2単位
 担当教員名 蓮井誠一郎(人文学部)
 推薦者 斎藤義則(人文学部)
 履修者数 86名
 選定理由

現代政治における平和の問題を幅広い観点からとらえ、学生一人一人が真の平和について深く考え行動できるようにすることを旨とした授業である。見落としがちな問題をいろいろ提示し、学生が自ら考えるきっかけを与える工夫をしている。毎回レスポンスシートに小問の答えと感想を書かせたり、小グループ討論を行わせるなどして応答型授業を行う努力がなされている。これらの工夫が効果をあげていることが授業アンケート結果からも窺える。さらに、学生からも高い評価を得ている。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目名 数学 コード番号 K1507 2単位

担当教員名 岡 裕和（工学部）

推薦者 金子正夫（理学部）

履修者数 71名

選定理由

分野別科目（自然系）において、授業アンケートで高い評価を得ている授業である。特に、30分以上の予習・復習をしている学生が約81%に及んでおり、予習・復習を励行させることに成功している。問題を解きながら学生に理解させていくという演習形式の授業であり、毎回レポートを課して理解度を定着させ、勉強する習慣をつけさせるように工夫されている。シラバスも適切である。この授業と同じ担当者でほぼ同じ内容の授業が平成13年度前期分に選定されているが、充実が求められている理系基礎教育の教養科目に相応しいものであることから、再度表彰されるべきであると判断した。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

推奨授業科目名 人間・文化系科目（アメリカン・ポップカルチャーと日本） コード番号 K1620 2単位

担当教員名 君塚淳一他（教育学部、非常勤講師）

推薦者 木村 競（教育学部）

履修者数 167名

選定理由

本授業は、アメリカの大衆文化（アメリカン・ポップカルチャー）を取り上げ、その歴史や日本での受け入れ方などについて解説や考察を行おうとしたものである。文化について抽象的な議論をするのではなく、実際の演奏に触れさせるなど、体験的な学修を大幅に導入し、それをもとに文化論的な考察をしようとしている。レポート課題を課すなどして、お遊び的な授業参加にならぬような工夫もなされている。このことは、この種の授業としては異例なぐらいの予習復習時間からも窺える。また、複数講師をまとめることにも努力がある。学生の満足度も高い。

よって、本授業を推奨授業として選定する。

平成15年度大学教育研究開発センター活動内容

平成15年度大学教育研究開発センター活動内容

大学教育研究開発センター活動の経過

月 日	事 項	備 考
15. 4. 24(木)	大学教育研究開発センター運営委員会 (第1回) ・センターに関わる「中期計画」について ・教養教育の改善改革について ・教養英語改革のプロジェクト委員会について	
5. 14(水) ～15(木)	第39回12大学教養教育実施組織代表者会議・事務協議会 ・共通科目に関わる成績評価の在り方及び教養教育の効果の評価方法等について ・学生による授業評価結果の公表と教員及び学生へのフィードバックの在り方について	主催：山形大学
5. 15(木) ～16(金)	平成15年度国立大学教養教育実施組織会議及び事務協議会 ・教養教育の効果に関する考え方及び測定方法 ・教養教育運営上の諸課題について	主催：北海道大学
5. 29(木)	大学教育研究開発センター運営委員会 (第2回) ・「中期計画」(案) について ・平成16年度基本計画案について ・総合英語プログラムの実施計画と関連事項について ・中国語検定合格に基づく単位認定について	
6. 26(木)	大学教育研究開発センター運営委員会 (第3回) ・中期計画の「参考資料」について ・平成15年度前学期授業アンケートについて ・教養科目のガイドラインについて ・平成16年度教養教育の基本計画(案) について ・平成16年度非常勤講師時間数の配分について ・後学期教養科目の履修登録について ・平成15年度教養科目任意開講科目(案) について	
7. 10(木)	平成14年度後学期大学教育研究開発センター推奨授業選定委員会	
7. 24(木)	大学教育研究開発センター運営委員会 (第4回) ・平成16年度学年暦(案) 及び新入生オリエンテーション日程(案) について ・平成15年度教養教育FD研究会及びシンポジウムの実施計画について ・平成15年度後学期推奨授業の選定について ・教養科目のガイドラインについて ・平成16年度教養教育の基本計画案について (授業本数と非常勤講師時間)	
9. 11(木)	大学教育研究開発センター運営委員会 (第5回) ・教養科目のガイドラインについて ・平成16年度教養教育基本計画案について ・平成16年度学年暦(案) 及び新入生オリエンテーション日程(案) について ・平成16年度教養科目「授業アンケート」の整理と授業点検について ・中期目標・中期計画の(大学教育研究開発センターの)参考資料(案) について ・平成16年度「総合英語プログラム」の実施プロジェクト案について ・共通教育棟の整備計画について	

10.8(水)	平成14年度後学期大学教育研究開発センター推奨授業表彰式 英語Ⅱ（福田浩子氏） 身体活動（瀬谷元子氏） 情報処理概論（坪井一洋氏） 比較文化論（金本節子氏） 文明・技術系科目（熊沢紀之氏他）	
10.30(木)	大学教育研究開発センター運営委員会（第6回） ・教養教育の運営体制および大学教育研究開発センターの改革案について ・教養外国語科目の単位設定の改革案について	
11.27(木)	大学教育研究開発センター運営委員会（第7回） ・教養外国語科目の単位設定について ・平成16年度センター予算について ・平成16年度TA時間の配分方法について ・共通教育棟の整備計画案について ・平成15年度教養科目任意開講科目（案）について	
12.22(月)	平成15年度前学期大学教育研究開発センター推奨授業選定委員会	
12.24(水)	平成15年度教養教育FD研究会 ・推奨授業受賞者による教授法の紹介 ・各専門部会のFD報告会	会場：大学会館
16.1.15(木)	大学教育研究開発センター運営委員会（第8回） ・教養外国語科目の単位設定について ・平成15年度前学期推奨授業の選定について ・「接続教育」の検討予定について ・総合英語の非常勤講師時間の変更について	
2.20(金)	平成15年度教養教育シンポジウム ・学長挨拶（宮田学長） ・招待講演「江戸時代と現代」（教育学部鈴木暎一教授） ・全学的点検評価「教養教育」からの探索（田切副学長） ・「GPA導入」からの探索（池谷副学長） ・「“質の保証”システムづくり」からの探索（曾我センター長） ・「習熟度教育導入」からの探索（永井副センター長）	会場：大学会館
2.24(火)	大学教育研究開発センター運営委員会（第9回） ・教養教育の運営体制および大学教育研究開発センターの改革案について ・中期計画（教養教育関係）の再検討について ・教養教育の授業点検評価法について ・平成15年度教養科目任意開講科目（案）について	
3.18(木)	大学教育研究開発センター運営委員会（第10回） ・平成16年度教養教育ガイダンス（案）について ・教養教育の授業点検評価法（修正案）について ・情報システムの整備計画について ・平成17年度教養教育の基本方針（案）について	

平成15年度大学教育研究開発センター関係委員名簿

【運営委員会委員】

◎センター長 曾 我 日出夫（教育学部）

○副センター長 永 井 典 子（人文学部）

○副センター長 横 山 功 一（工学部）

区 分	人文学部	教育学部	理 学 部	工 学 部	農 学 部
学 部 選 出 併 任 教 官	佐 藤 和 夫	小野寺 淳	高 野 勝 男	増 澤 徹 久 横 田 浩	阿久津 克 己
学 部 教 務 委 員 長	鄭 基 成	橋 浦 洋 志	藤 原 高 徳	小 野 勝 道	柏 雅 之

【実施調整部教養科目専門部会委員】

◎実施調整部長 永 井 典 子

部 会 名	責任部局選出 併 任 教 官	学 部 等 選 出 専 門 部 会 委 員					
		人文学部	教育学部	理 学 部	工 学 部	農 学 部	留学生センター
外国語科目	※西山 國雄	二階堂善弘	君塚 淳一	北 和之	岡田 養二	白岩 雅和	石橋 玲子
健康・スポーツ科目	※松坂 晃	植野 弘子	上地 勝	遠藤 泰彦	坪井 一洋	森 英紀	
情報関連科目	※鹿子嶋憲一	神谷 拓平	野崎 英明	岡田 誠	鶴野 克宏	中島 雅巳	
人 文 科 目	※有富美代子	高橋 修	向野 康江	竹内 護	竹内 學	小松崎将一	
社 会 科 目	※斎藤 義則	金 光男	中野 雅紀	鈴木 博	金 利昭	森 英紀	
自 然 科 目	※金子 正夫	稲葉奈々子	稲葉 健五	横沢 正芳	西尾 克義	黒田 久雄	
総 合 科 目	※木村 競	田中 泉	新井 英靖	吉田 龍生	羽瀨 裕真	笠原 康裕	

（注）※印は、当該専門部会の部会長を示す。

【研究開発部】

◎研究開発部長 横 山 功 一

人文学部	教育学部	理 学 部	工 学 部	農 学 部
佐 藤 和 夫	小野寺 淳	高 野 勝 男	増 澤 徹 久 横 田 浩	阿久津 克 己

平成15年度大学教育研究開発センター年報 編集委員

高 野 勝 男 (理 学 部・併任教官)
曾 我 日出夫 (教育学部・センター長)
永 井 典 子 (人文学部・副センター長)
○横 山 功 一 (工 学 部・副センター長)

○印は、委員長を示す

発行年・月	平成16年3月
発 刊	茨城大学大学教育研究開発センター
住 所	〒310-8512 水戸市文京 2-1-1
電 話	029-228-8414
F A X	029-228-8499
印 刷 所	コトブキ印刷株式会社

Annual Review of
the Center for Research and Development
in University Education

No.8

2004 • March

IBARAKI UNIVERSITY

Center for Research and Development in University Education