

大学教育センター年報

第 12 号



平成 20 年 3 月

茨 城 大 学
大 学 教 育 セ ン タ ー

表紙中央の図案は、茨城大学の校章であるノイバラ (*Rosa 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（現在の大学教育センターの前身）のロゴマークです。センターの刊行物（ニューズレター等）で使用しています。

年報巻頭言

茨城大学大学教育センター長
森野 浩

平成 19 年度は、大学教育センターが実質的に大学自前の組織として一人立ちした最初の年度である。この機会に、大学教育センターが設立されるまでの経緯を簡単に振り返っておきたい。先行組織である大学教育研究開発センターを改組して大学教育センターを設立した目的は、教養教育実施組織の充実にあった。この方向付けは、平成13年度の将来構想委員会(教養教育等分科会)の答申「教養教育の改革について」にさかのぼる。この答申で、教養教育実施組織についてだけでなく、その他のいくつかの重要な教養教育の方向付けがなされた。それは以下の4点である。

- 1) 語学教育の充実方策及び情報教育のあり方について、
- 2) 高等学校と大学との接続教育について、
- 3) 専門基礎教育と教養教育の関連について、
- 4) その他、教養教育を充実するための実施体制等について。

それぞれの項目について、具体的な提言とその背景が示されていて、例えば習熟度教育を全学で取り入れた総合英語は、この提言に原則沿ったものである。教養教育の実施体制については、当時の大学教育研究開発センターの責任の範囲が不明確であることなどを指摘し、組織強化を図って、教養教育の責任ある実施の必要性を唱っている。

茨城大学第一期中期目標・中期計画はまもなく最終年度をむかえようとしているが、教養教育に関わる部分の骨子は上記の答申をおおよそふまえたものである。法人評価では、この間の実績が問われることになるが、大きな流れでいえば、多くの関係者の方々のご協力とご尽力によって、一貫性のある答申、計画、実施がなされてきたといえるだろう。

ところで、教養教育の責任ある実施体制の整備は、茨城大学だけの課題であったわけではない。教育課程の大綱化以降、文科省の当初の思惑とはことなり専門教育重視の傾向が進んだことに危機感を抱いた中教審が、「新しい時代における教養教育の在り方について」を答申し、そこで「教養教育の責任ある実施・運営体制の整備」の必要性をあげた。本学の平成13年度の答申もこれを受けてのものといえる。中教審の答申をうけてすでに5年が過ぎようとしているが、すべての国立大学で実施体制が整備され、教養教育が全学の合意のもとで順調に展開しているとは限らないようである。このことは、全国の教養教育に関わる組織会議などで取り上げられる議題として、今なお教養教育実施体制のあり方がなお提案され、意見の交換がなされていることから分かる。本年報の報告を参照していただくと、多くの大学で試行錯誤を重ねながら教養教育の実施体制の整備を図っている姿が理解されるとおもう。本センターでは、実施・運営体制強化(実質化)の次の段階として部会長会議を提案し、平成20年度から運用する予定にしている。皆様方の、それぞれのお立場でのご協力をあらためてお願いする次第です。

平成19年度茨城大学教養教育シンポジウム

「特色ある大学教育支援プログラム」シンポジウム
平成19年度茨城大学教養教育シンポジウム

確かな学力の向上を目指す理系基礎教育の展開
—特色 GP・現代 GP の取組から—

本年度、茨城大学では文部科学省の『特色ある大学教育支援プログラム』（特色 GP）に「確かな学力の向上を目指す理系基礎教育—学生の意欲と自立性を引き出す多様な仕組で構成される理系基礎教育の提案—」が採択されました。

この取組は、理系学生に数学や物理学等の基礎分野の原理や考え方を身につけさせ、自在に使いこなす能力を習得させることを目標にしています。

このような取組を踏まえ、今年度の教養教育シンポジウムでは、茨城大学を初めとし、大学初年次の理系基礎教育における問題点を解決するためのさまざまな大学の取組を紹介し、その解決への糸口を探ります。

場所：茨城大学水戸キャンパス（茨城県水戸市文京 2-1-1）

日時：平成20年2月19日（火）13時から

参加費：無料

13:00～13:10 開会の辞 森野 浩（茨城大学大学教育センター長）

13:10～13:20 学長挨拶 菊池 龍三郎（茨城大学学長）

13:20～14:10 金沢大学理系基礎教育における ICT 利活用の取り組み

鈴木 恒雄（金沢大学総合メディア基盤センター長・教授）

14:10～15:00 大阪府立大学の理系基礎教育の取組について

—数学教育を中心に—

高橋 哲也（大阪府立大学総合教育研究機構

高等教育開発センター主任・教授）

15:00～15:30 休憩

15:30～16:20 確かな学力の向上を目指す理系基礎教育

曾我 日出夫（茨城大学教育学部教授）

千葉 康生（茨城大学大学教育センター講師）

16:20～17:20 パネルディスカッション

鈴木 恒雄（金沢大学総合メディア基盤センター長・教授）

高橋 哲也（大阪府立大学総合教育研究機構

高等教育開発センター主任・教授）

曾我 日出夫（茨城大学教育学部教授）

千葉 康生（茨城大学大学教育センター講師）

17:20 閉会の辞 白井 誠（茨城大学副学長）

17:40～19:00 情報交換会

（会場：茨城大学茨苑会館、参加費：3,000円）

主催：茨城大学大学教育センター

問い合わせ先：

茨城大学学務部学務課 大学教育センター係

茨城県水戸市文京 2-1-1

電話：029-228-8414

平成20年2月19日

教養教育シンポジウム挨拶

茨城大学大学教育センター長 森野 浩

大学教育センター長の森野です。シンポジウムに先立ちましてひと言ご挨拶もうしあげます。今年の教養教育シンポジウムは特色 GP のシンポジウムとして開くことにいたしました。ご存知のように、今年度(平成19年度)から3年間、理系基礎教育の充実と拡大をめざす GP が採用されました。このプロジェクトは大学教育センターの理系基礎教育部が中心となって展開しているものです。特色 GP に代表される大学教育支援プログラムについては先日全国フォーラムが横浜で開催され、私も参加してまいりました。そこでこのプログラムについての総括発表があり、その果たした積極的な役割と同時に問題点も指摘されました。積極的な役割としては、教育改革のインセンティブを与えたこと、教育改革の一定のモデルを示したこと、教育改革が大学全体での組織的な取り組みとなってきたこと、教育のマネジメントの重要性が認識されるようになってきたこと、などが指摘されました。一方課題としては、GP 採択大学と非採択大学との格差ができてきたこと、GP 対応のための人的・時間的負担量が極めて多いこと、あるいは GP 終了後の保証のないこと、などがあげられていました。国としては、指摘のあった問題点をすこしずつ解決しながら、この政策を続けていくものと思われまます。国が教育の方向性を指導していくことについてはいろいろな立場がおありになるとおもいますが、大学が従来から着実に進めてきた教育改革に対して国の経費を要求することは合理的なことと思います。

茨城大学では数年前より高校と大学との接続、大学での基礎と専門との接続の重要性を掲げ、理系に関しては数学・物理学を中心に具体化を進めてきました。今回、このプロジェクトが GP に採用されたことはその実績が客観的に評価されたことを示しています。しかし一

方で、残念ながら、その具体的内容については本学で必ずしも十分に理解されてはいないようにおもわれます。本日のシンポジウムで少しでも理系接続教育のカリキュラム内容やその実績が理解され、さらに全学的な広がりを得られることを願っています。

さて、この理系基礎教育の問題は、本学だけの問題ではなく、多くの大学が課題として取り組んでいます。本日は、金沢大学の鈴木恒夫先生と大阪府立大学の高橋哲也先生にはわざわざ遠方よりお越しいただきました。両大学とも理系基礎教育への取り組みではわが大学の先輩でございます。本日のご講演とディスカッション、あるいは夜の情報交換会で様々なお話を伺い、有意義な相互の交流ができることを期待しています。

鈴木先生は金沢大学総合メディア基盤センター長であられ、(平成16年度に ICT 教育で現代GPを全国に先駆けて獲得され大きな成果をあげられました。)理論物理学とEラーニング教材開発をご専門とされています。高橋哲也先生は大阪府立大学総合教育研究機構高等教育開発センター主任であられ、ご専門は整数論、暗号理論、そしてwebMathematicaを用いた大学数学教育とお伺いしています。それでは実り豊かなシンポジウムになることを祈っています。

2008年2月19日

教養教育シンポジウム学長挨拶

学 長 菊 池 龍三郎

本日は、教養教育シンポジウムが例年行われているところでありますけれども、今年度は特に特色ある大学教育支援プログラムのシンポジウムということで、特に理系基礎教育を巡っての様々な可能性とか様々な問題点、課題点などについて話し合うシンポジウムだと伺っています。

只今ご紹介がありましたように、いわばこの分野で我々にとって先輩格であり、パイオニア的な役割を果たしてこられている金沢大学から鈴木恒雄先生、それから大阪府立大学から高橋哲也先生にわざわざおいでいただき本当にありがとうございます。

これまでも外部の方をお迎えしてシンポジウムを行っておりましたが、今回は特色GPに絞って行うということで私はとても意義のあることだと思います。

実はこの特色GPに応募いたしまして、ヒアリングの時に私も同席させてもらったのですが、審査委員の方達から色々なご意見がありました。

このような方式に対して非常に興味関心をお持ちなのだと思いますけれども、同時に、例えばeラーニングを使った効果は分かるけれども、それが本当に学生達の学習能力とか学習の動機付けとかに繋がっていくのかといった本質的な問題意識をおもちだなと思いました。

我々の大学ではすでに実績もございましたので、一生懸命説明をいたしました。

大変に良く理解をしていただいたなと私も直感的に思いましたけれども、採択になってから文部科学省の関係者などから茨城大学の実績は良いですねと聞かされまして、私も嬉しく思ったところであります。

ただし、今、森野センター長の挨拶にもありましたけれども、実は学内でもこの実践の持つ意義というものが必ずしも十分に理解されていないのではないかと言う声がありまして、もっとこのことについて茨城大学の実践の持つ可能性と、勿論課題も色々あると思いますけれども、これが茨城大学共通の問題であるだけでなく、全国共通の問題でもあるわけで、その辺のことについてもっと学内にもアピールすべきだと何人かの学部長などからも言われておりまして、私もまだまだ努力が不足していると痛感しているところであります。

今日は3キャンパスを結んで開かれますが、しかも金沢大学と大阪府立大学の実践を私たちは更に取り込む形で大いに参考にさせていただいて是非この理系基礎教育の試行を充実させていきたいと考えております。

我々が学生であった時代のような教養教育ではなかった教養教育の機能も一つの機能だけでなく色々な機能や役割が広まっている。そういう中で理系のところでは、こういう基礎教育とか接続教育とか色々試みていかななくてはならない。それがどれくらい成果をあげられるかということによって、大げさな言い方をすれば、今後の大学の

命運が決まっていくと言っても過言ではないと思っています。

今日のシンポジウムが一つのきっかけとなって、私たちの大学の中でも教養教育の色々な機能や役割について、もっと関心が高まり、学内の色々なところで色々な新しい実験的な試みが展開されるように心から期待をいたしましてご挨拶とさせていただきます。

特色GPに関連するシンポジウムの報告

平成19年度『特色ある大学教育支援プログラム』シンポジウム・茨城大学教養教育シンポジウム

「確かな学力の向上を目指す理系基礎教育の展開-特色GP・現代GPの取組から-」

2008年2月19日(火) 主催：茨城大学大学教育センター

場所：茨城大学理学部K棟インタビュースタジオ

(主な対象者：大学、高校、一般、 参加資格：無)

インタビュースタジオにおいて、「確かな学力の向上を目指す理系基礎教育の展開-特色GP・現代GPの取組から-」との表題で、特色GPに関連するシンポジウムを開催した。本年度は、平成19年度特色GPに採択された茨城大学の取組(「確かな学力の向上を目指す理系基礎教育」)の初年度にあたり、今後の展開をより充実したものにするため実施した。

シンポジウムでは、金沢大学より鈴木恒雄教授(総合メディア基盤センター長)、大阪府立大学より高橋哲也教授(総合教育機構総合教育開発センター主任)を招き、それぞれの採択されたGPの取組内容について紹介いただくとともに、茨城大学の取組内容も報告した。さらに、これらの講演をもとに、発表者を中心に理系基礎教育に関するパネルディスカッションを開き、参加者による質疑討論を行った。プログラムは以下の通りである。

13:00~13:10 開会の辞 森野 浩
(茨城大学大学教育センター長)

13:10~13:20 学長挨拶 菊池 龍三郎
(茨城大学学長)

13:20~14:10 金沢大学理系基礎教育における
ICT 利活用の取り組み
鈴木 恒雄
(金沢大学総合メディア基盤センター

長・教授)

14:10~15:00 大阪府立大学の理系基礎教育の取組について
—数学教育を中心に—
高橋 哲也(大阪府立大学総合教育研究機構
高等教育開発センター主任・教授)

15:00~15:30 休憩

15:30~16:20 確かな学力の向上を目指す理系基礎教育
曾我 日出夫(茨城大学教育学部教授)

16:20~17:20 パネルディスカッション
鈴木 恒雄(金沢大学総合メディア基盤センター長・教授)



高橋 哲也 (大阪府立大学総合教育研究機構高等教育開発センター主任・教授)

曾我 日出夫 (茨城大学教育学部教授)

千葉 康生 (茨城大学大学教育センター講師)

17:20 閉会の辞 白井 誠(茨城大学副学長)



上記の発表により、それぞれの大学の取組内容や実施に至る経緯などが詳しく知ることができた。金沢大学の鈴木恒雄教授からは、現代G Pの取組「IT教育用素材集の開発とIT教育の推進」においてのICT利活用の仕組みについて話があった。特に、G Pの期間が終わってしまったときの対処について

も具体的に触れていた。大阪府立大学の高橋哲也教授からは、特色G Pの取組「大学初年次数学教育の再構築」の話を中心に、総合教育研究機構の発足と、基礎教育の取組（再履修クラスの設置、質問受付室の設置、webMath システムの導入など）についての話があった。

パネルディスカッションでは、理系基礎教育の具体的な内容に関する質疑など具体的な討論を行った。取組に至る経緯やそれを広めていく努力について、また、eラーニングの利便性についてなど話は多岐に渡った。これらにより、参加者はお互いに、理系基礎教育に関してさまざまな事例を知ることができ、より広い視点をもつことができた。

このことにより、茨城大学の取組において、eラーニング普及の進め方や学生の自習支援などについて、新しい展開のアイデアを得ることができた。これを、今後の理系基礎教育の改革に活かしたい。

参加者は、68名（内茨城大学関係者58名、他大学関係者7名、高等学校関係者3名）であった。

(千葉康生)

金沢大学における理系基礎教育における ICT 活用の取り組み

鈴木恒雄（金沢大学 ICT 教育推進室、総合メディア基盤センター）

まえがき

平成15年4月、総合メディア基盤センター¹⁾に移る前は、30年間以上理学部物理学科で教育研究をしてきた。そこで、学生にとって最も理解が難しい量子力学を、10年間以上教えてきた。その間、毎年、教える内容を少なくせざるを得なくなり、やむを得ず後半部をカットしてきた。周りの実態を調べると、量子力学に限らず、全ての基礎科目で期待されている内容の前半しか教えられていない状況が生じてきていた。教養課程の一般物理学でも、1年前期では力学入り口である質点の力学までしか出ていない。入学生の基礎力の低下ばかりでなく、能力格差の広がりも深刻となってきた。

一方、JABEE、OECD の PISA の導入、更には、文科省による大学教育への「学習指導要領」の制定の動きなど卒業時への要求は以前にも増して高まっている。予算の削減、教員数の削減傾向の中でどのように対処するかは至難の業である。金沢大学でもまだ手探り状況であるが、解決にとって絶対に必要な（十分条件ではないが）手段としての ICT の利活用、つまり ICT 教育の全面的な導入の試みについて、報告する。

1 ICT 教育の推進にむけて

総合メディア基盤センターのミッションの一

つとして、全学の ICT 教育の推進があった。

我々は、4つの視点で進める方針を立てた。

1) 教材作成の支援体制を作る。

時間的な余裕がない教員が ICT 教育の教材を作るのは大変である。技術的な点で不安を感じる教員もいる。教員の教材作成を支援する体制がないと、一部の意欲的な教員が教材を作るだけで、大学全体の取り組みには広がらない。そこで、ICT 教育を長期的に継続するための支援体制を作る。

2) 基礎的な科目について導入する。

各学科（とくに理系）の基礎的な科目の教材を重点的に作成する。基礎的な科目は、教えるべき内容がある程度決まっている。このような科目の教材を作成すれば、担当教員が変わっても、長期にわたり教材の利用が可能である。

3) 再利用が容易な教材をつくる。

複数の教材の一部を組み合わせ、自分の授業に使いたいことは良くある。一部分だけ自分流に変更したり、自由に組みあわせることができれば便利である。

4) 学内の ICT 教育の環境を整備する。

金沢大学では、一般の講義室で PC を用いた授業を行ったり、学生が学内で自由にネットワークに接続して、PC を使用する環境は不十分であった。そこで、学内に無線 LAN を整備して、学生にはノート型 PC を持たせることで、いつでも、どこでも自発的に学生が学習できる環境を作ることを目指

した。

センター発足1年目は、コンテンツのモデルケースとして、大学1年生向けの物理で、コンテンツ開発、ICT教育の導入を進めてきた。

2 現代GPの採択

平成16年には、現代的教育ニーズ取組支援プログラム(現代GP)のテーマ6:「ITを活用した実践的遠隔教育(eラーニング)」において、「IT教育用素材集の開発とIT教育の推進」という取り組み(以下 現代GPプログラム)が採択され、全学的なICT教育の取り組みが動き始めた。

1) 支援体制の立ち上げ

教員の教材作成を支援する支援体制の立ち上げを行なった。図1は教材作成支援体制を示している。

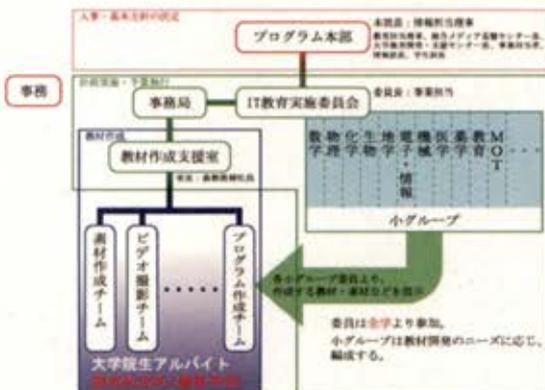


図1 教材作成支援体制

まず、人事・基本方針などを決定する副学長を長とするプログラム本部を作った。ここで決定する基本方針に基づいてIT教育実施委員会で教材開発を行うこととし、教材開発の計画実施および予算執行の管理などの事務的作業はIT事務局で行うこととした。IT事務局は、総合メディア基盤センターの教員3名と大学教育開発・支援センターの教員1名のほか、現代GPプログラムで新たに雇用した専属の教務補佐員3名と技術補佐員1名で構成される。

IT事務局の下には教材作成支援室を置き、大学院生および学部学生のアルバイトチームを作った。IT教育実施委員会で教材開発を行うと書いたが、教員である実施委員は教材開発の企画を行うことが主な役割で、実際には教材作成支援室の学生アルバイトが教材開発を行なう。または支援室からの財政支援で、実施委員が自分自身の周りの学生を雇用して教材開発を行う。アルバイトチームによる支援体制を作ることで、ICT教育を行いたい教員が、容易に教材開発を行える利点がある。

アルバイトチームには、flashなどのプログラム開発チームやビデオ撮影チーム、素材開発チームなどが作られている。現在アルバイトをしている大学院生および学部学生は60名程度である。これらの学生をまとめる情報工学科などの大学院生を中心とするリーダーを5-6名あてて、指導や運営をかなり任せている。

2) 予算的側面

現代GPは平成16年度から18年度の3年間であったが、この間の予算は、GP予算、大学独自予算、共同研究費や科研費を含めて、毎年4000万円程度であった。

3) 学習管理システムとポータルサイト

ICT教育のためには、学習管理システム(LMS)の導入が欠かせない。我々はコンテンツこそが重要で、時間も予算もかかる。LMSは、基本的な内容さえそろっておれば、なるべき安価で管理のしやすいものを選ぶべきだと考え年間120万円くらいで無制限利用の出来るWebClassを導入し利用している。将来は、オープンソースのMoodleに変更すべく、テスト中である。WebClassもMoodleも機能はとても優れており、十分である。

平成18年度からは、時間割機能やメッセージ機能を強化し、図2のような簡易ポータルサイトを立ち上げた。



図2 アカンサスポータル

4) ノートPC 必携化

平成 15 年度に検討を開始して以来、平成 18 年に携帯型 PC の必携化を始めた。本学における PC 必携化は、仕様を満たせば持込も許す (MacOS なども可) もので、PC の機種を統一した場合よりも、教員の負荷が増加する。そのため、パートナーとして金沢大学生生活協同組合を選び、持ち込み PC が本学の教育に利用できるかのチェック、セットアップ講習など一部の作業の代行を依頼した。本学の推奨パソコンは Windows の携帯型 PC である。

5) 無線 LAN 環境の整備

ICT 教育の全学展開になくてはならないものの一つに適切なインフラ整備があり、金沢大学の基幹 LAN はギガビット化されており、十分高速な環境が用意されている。さらに学生が「いつでも、どこでも」ネットワークを利用できる環境の整備として、無線 LAN のアクセスポイントの教室への整備を行ってきた。教室については、計 49 教室、図書館、生協、ロビー、ホールなどには 62 箇所に整備を行い、総計 178 個のアクセスポイントの整備を行った。なお、現代 GP プロジェクトの終了後も、学内予算、学内計画に従ってアクセスポイントの整備が継続されている。さらに学生用フアイアーウォールの強化を行い、安心して学

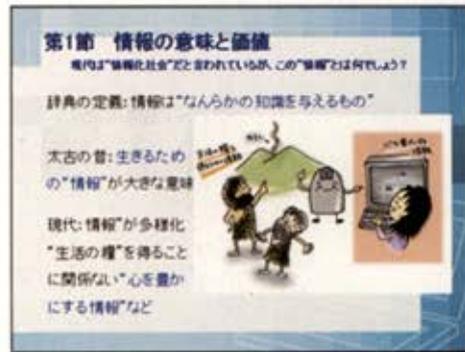


図3 情報倫理コンテンツ

習できる環境を整備した。

3 ICT 教育の実践

ICT 教育は、まず新生入生に対する必修の初學者教育である情報処理基礎と大学社会生活論で行われている。例として、「情報倫理とネットワークセキュリティ」について述べよう。講義用動画教材、自学用教材、試験問題があり、自学用教材と試験問題については、留学生対策で英語版、韓国語版、中国語版を作成した。これらの教材は色々なレベルの学生が授業に参加するため、図3のように絵やイラストを多用し、なじみやすいように配慮した。また、教育内容の統一と教師の負担の減少を狙った教師用動画についても作成した。この教材は章、節で一時停止できる構造になっている。単に動画を流した場合には学生の集中力が途切れやすいが、これを防ぐために、適宜コメントを入れるなどの工夫がされている。また、目と耳から情報を入力することにより学習が進むことを狙い、この動画教材にはナレーションを入れた。ナレーションには本学の放送部の学生を活用した。十分準備したコンテンツで、1800 人の入学生全体に 20 クラスに分けて必修授業を行ったが、学生の評価は図4に示すように非常に良かった。

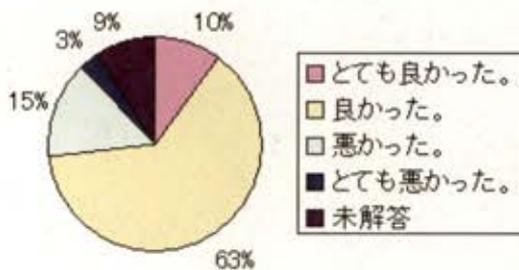


図4 情報倫理授業のアンケート

4 作成されたコンテンツ

初學者教育以外にさまざまな講義でコンテンツが作成されてきている。

情報	情報倫理とネットワークセキュリティ (多言語対応)
	情報処理基礎 (Windows リテラシー)
数学	初等数学教材
	高校から大学1年で学ぶ内容を網羅
	微積分の基礎、ベクトル解析
	線形代数問題集、微積分問題集
物理学	初等、基礎物理学
	力学、電磁気学、熱力学、振動・光、現代物理学
	基礎物理学のための数学
工学	電気回路
	計算機リテラシー
	情報回路第1及び演習、情報回路第2及び演習
	プログラミング演習
	橋梁総論
化学	一般化学 (全8単位分)
	初めての生化学(文系むけ)
	化学実験マニュアル
	ビュレットの取り扱い、ピーカーの取り扱い、ホールビュレットの取り扱い、メスピペットの取り扱い、安全ピペット取り扱い、標準溶液の調製、通常ろ過、電子天秤の取り扱い、駒込の取り扱い など

	化学問題集
生物学	基礎生物医学教材 (246個の図が完成)
地学	地層を題材とした電子化教材
文化学	宗教図像学の授業のための諸データ
心理学	心理学講義用の図
薬学	病院薬剤師の調剤基本技術 (3本は完成)
	医療薬学講座「メディカルチャンネル」
語学	中国語、ドイツ語初級問題集
	言語コーパスを用いた語学自習用演習システム
	渡日前日本語診断テスト(初級、中級)
	英語問題集
医学	母乳育児支援基礎編

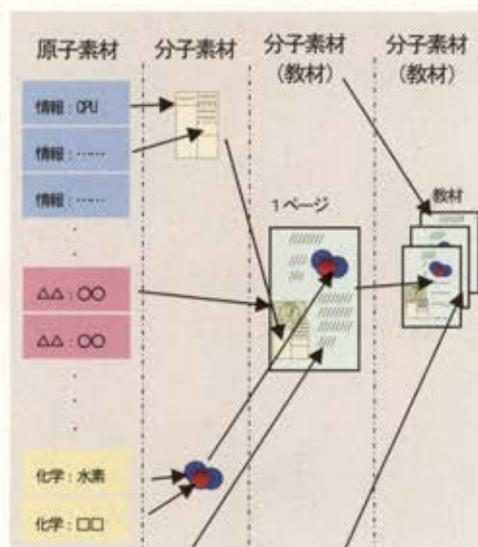


図5 素材データベース概念図

5 素材データベース

作成された教材は、再利用を考慮してより小さな素材 (教材、図、文章など) に分割し、素材データベースに登録する仕組みとなっている。データベースに登録された素材を組み合わせることで、教員が自由に新たな教材を作成することが可能となる。素材データベース内の素材は、本学の教育に使う限り自由に利用できる。図5が作成された素材から新たに教材を作成す

る概念図を表している。



図6 ICT教育推進室の構成

6. 現代GPからICT教育推進室²⁾へ

現代GPを核としたICT教育の推進は、大体順調に進み、さまざまな大学から視察あったり、講演を頼まれたりして、高い評価を受けつつある。平成19年度からは、時限的な組織であった現代GPのプログラムが恒常的な組織であるICT教育推進室として継続され、共通教育主体から学部教育、大学院教育へとICT教育を広めることになった。図6はICT教育推進室の構成を示す。情報企画会議のもとに置かれたICT教育推進室の室長は教育担当学長補佐がつとめ、ICT教育支援部門、ICT教材作成支援部門、ICT活用カリキュラム部門の3部門で構成される。これらの部門は、大学教育開発・支援センターと総合メディア基盤センター、学生部が主体となって組織されている。正規職員である定員が1名配置され更に2名の教務補佐員がいる。人件費以外に事業費で約1000万円が措置されている。

7. 大学発ベンチャー会社の立ち上げ

コンテンツの開発は、極めて大変である。教員の人件費などを考慮すると、大学で自前で作成した場合でも1コース15回の講義用のコンテンツで500万円はくだらない。外注すると何倍もかかる。基礎的なコンテンツは、他大学で

も利用可能である。全国の大学が開発したコンテンツを利用しあうシステムが必要である。我々は、作成された教材を、素材レベルまで分けて他大学に販売するベンチャー企業、金沢電子出版株式会社(KeP)³⁾を設立した。大学も全面的に協力しており、著作権を独占的にKePに譲渡している。KePは、それらの素材を他大学向けに再編集をして安価に販売する。さらに教育目的に限り、購入した大学では、先生方の希望にあわせて修正も認めている。他人の作ったコンテンツは使いにくいので、この点は歓迎されている。(連絡先: info@kep.bz)

8. オンライン学習大学ネットワーク

メディア教育開発センター(NIME)も、コンテンツの共同利用のシステムを開発してきた。昨年11月に、Moodleを共通のLMSとしてコンテンツの安価で共同利用するシステム「オンライン学習大学ネットワーク(UPO-NET)」⁴⁾が107大学からの参加者で発足した。(会長は私が指名され、事務局長はNIMEの小野先生である。)来る3月3、4日には、上智大学を会場としてNIME eラーニングセミナー第2回が開催され、他大学のMoodleサーバーに置かれたコースをMoodle-netという機能で利用しあう実演が行われる。各大学からもネットワーク経由で参加できるので、ぜひ参加してほしい。このようなシステムが大きく発展しておけば、わが国の大学におけるICT教育も発展していくのではと期待している。

参考 webpage

- 1) <http://www.gipc.kanazawa-u.ac.jp/>
- 2) <http://www.el.kanazawa-u.ac.jp/>
- 3) <http://www.kep.bz>
- 4) <http://upo-net.nime.ac.jp/moodle/index.php>

大阪府立大学の理系基礎教育の取組について

— 数学教育を中心に —

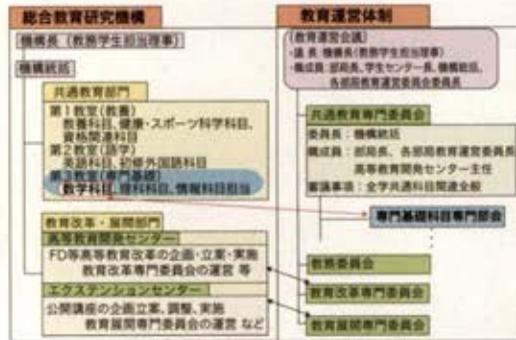
高橋 哲也 (大阪府立大学総合教育研究機構)

まえがき

平成 17 年 4 月に既設の大阪府立 3 大学 (大阪府立大学・大阪女子大学・大阪府立看護大学) を再編・統合し発足した公立大学法人大阪府立大学では、全学の基礎教育・教養教育を担う (学部と同等の) 部局として、総合教育研究機構 (以下、「機構」と略記する。) を創設しました。この機構は、現在でも 70 名以上の専任教員が所属していますが、全学の理系の専門基礎教育を担当している第 3 教室には、20 名以上の専任教員が所属しています。

大学における理系の初年次基礎教育は、学習指導要領での授業時間数と内容の削減や学生の「理科離れ」の進行などによって、今まで当たり前としていた基礎学力が期待できない状況になってきました。物理・生物といった科目については、理系でも入試で選択科目であるため、高校で未履修のまま大学に入学してくるといった問題もありますが、高校で履修していた科目についても、学力が定着していない学生への対応が必要であるとともに、能動的な学習習慣が身につけていないことにも問題があります。

総合教育研究機構の発足により、初年次の理系基礎教育についてもさまざまな取組が始まりまっています。今回は、平成 19 年度の特徴 GP に採択されました数学教育の改革を中心に説明します。



(図1) 総合教育研究機構と大阪府立大学の教育運営体制

1 理科教育についての取組

まず、機構で行われてきました理科教育についての取組について簡単に説明します。

(i) 初習物理・初習生物の開講

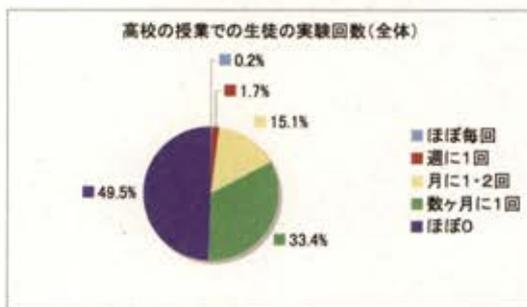
前述のように、理系部局であっても物理・生物が入試で選択になっている場合、ある一定割合の学生が未履修のまま入学してくることは避けられません。大阪府立大学では、高等教育開発センターが平成 17 年度に実施した「接続教育に関するアンケート」でこの状況がはっきりと数字として表れて、例えば、生命環境科学部でも 2 割の学生は高校で全く生物を履修していないことが判明しました。また、高校での履修状況と大学 1 年生の授業の成績に強い相関があることもわかり、これらの結果を受けて、18 年度から、おもに、高校での物理・生物の未履修者を対象に、「初習物理」、「初習生物」を開講することとなりました。

・実施内容・方法等

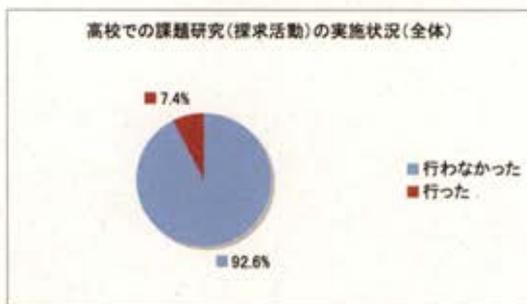
高校を退職した先生に、授業開始時期から7週に渡って、高校の物理、生物の内容を講義してもらう形で実施しています。19年度は、「初習物理」、「初習生物」でそれぞれ128名、135名の受講者がありました。(理系3学部の定員の2割弱)。

(ii) 学生からの各種調査(物理)

平成17, 18年度に大阪市立大学と協同で文部科学省先導的・大学推進委託「今後の初年次教育の在り方に関する調査研究」を実施し、大阪府立大学では高校生の調査を主に担当しました。その結果を受けて、物理科目グループでは、大阪府立大学の入学生について、更に調査を継続して実施し、高校との接続の改善を図るための基礎資料としていますが、以下、いくつかの調査結果を挙げておきます。(調査対象者:大阪府立大学物理学I受講者、回答者数597名(工学部365、生命環境科学部130、理学部102))



(図2) 高校の授業での生徒の実験回数



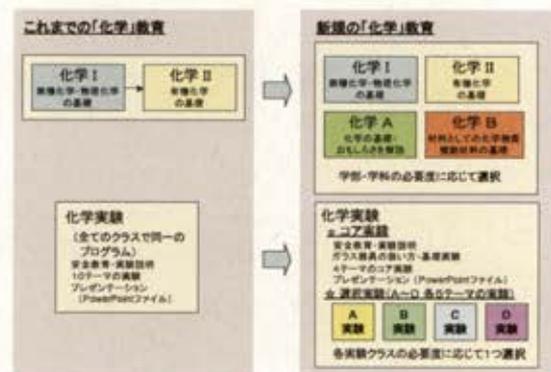
(図3) 高校での課題研究の実施状況



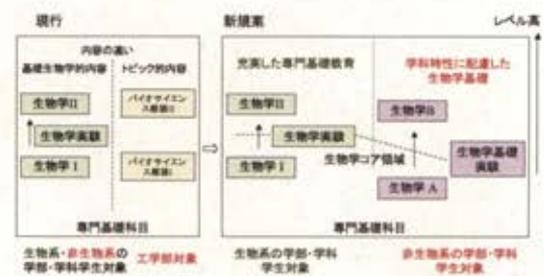
(図4) 個別学力試験(物理)受験状況

(iii) カリキュラム改革

第一期の中期計画の完成年度に向けて、理系の専門基礎科目のカリキュラム改革を現在検討中です。基本的な方針は、学部・学科の特性を反映した到達目標を設定し新たな科目を開設し、それぞれの学部・学科の必要度に応じて講義科目を選べるようにすることです。ここでは、化学と生物の案を載せておきます。



(図5) 機構化学教育の改善案



(図6) 機構生物学教育改善案

2 数学教育についての改革

以下は、19年度特色GPに「大学初年次数学教育の再構築」というタイトルで採択された、数学教育についての取組について説明します。

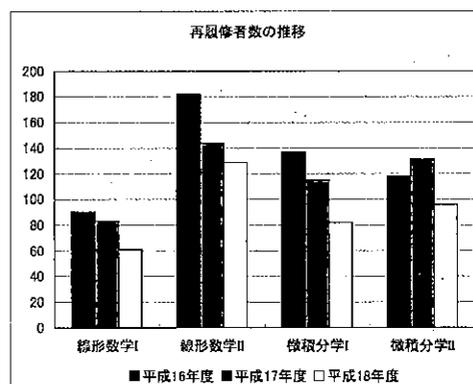
(i) 初年次数学教育の問題点

大学の1年生で習う数学は、理系だけでなく社会科学系の学部でも専門の基礎知識として必須なのですが、学生が「試験前しか勉強しない」だけでなく、多くの教員も「自分が受けた授業のスタイルからなかなか脱却できない」という状況にあります。また、総合大学では、理学部数学科（に準ずる組織）の教員が全学共通教育の数学を担当しているケースが多いため、他学部の1年生の数学教育の改善にまでなかなか手が廻らないのが現状です。このように、「数学を専門としない初年次の学生のための数学教育」の改革は遅れており、このままでは、大学教育全般に悪影響を与えかねない状況です。

上記の認識のもと、17年度に機構が発足し、機構の教員が線形代数、微積分学について授業内容・到達目標について議論し、それをもとに17年度から使用する統一教科書を作成するなど、同一名称の科目であっても担当教員に完全に任されていた授業を組織的に行うことが可能になり、数学科目の改革を行う準備が整いました。

(ii) 再履修クラスの設置

17年度以前は、工学部の初年次数学科目は再履修生が多く、クラス編成に問題が生じていました。殆どの1年生のクラスで、受講申請者が100名を超え、きめ細かい教育が難しいだけでなく、再履修生の出席率が低く、そのことが1年生の履修意欲にも影響を与える面がありました。これらの問題に対応するため、17年度から再履修生のみが受講するクラスを線形、微積で各1クラス開講しました。際履修クラスでは、分からない箇所の発見と習熟のため、毎回小テストを実施し、このクラス用のTAも各1名割り当てています。再履修者数は17年度以降、年々減少し、一定の成果があがっています。



(図2) 再履修者数の推移

(iii) 授業時間外の学習支援

本取組の最も重要な部分は授業時間外の学習支援です。授業時間外の学習を「宿題」の形で強制的にやらせるのでは、大学生として必要な能動的な学習習慣が身に付きません。この「能動的な学習への移行」を目指して「質問受付室」「webMathシステム」という2つの取組を17年度から導入しました。

・「質問受付室」

従来のオフィスアワーが機能しないことの反省から、数学に関する質問の受付を各教員の研究室ではなく、普段授業を受けている教室の近くに設けた質問受付室で行っています。授業のある日は毎日、昼休みと夕方の4時間、授業を担当している教員が学生からの質問に対応しています。この取組は、線形代数、微積分学の統一教科書を作成し授業目標も統一したことで、全ての担当教員が情報を共有し適切な指導ができることから実効性が上がっています。また、この質問受付室においては、能動的な学習のサポートを目的としているため、すぐに解答を欲しがる学生に対しても、解答ではなく解答に至るプロセスが大事であることを指導しています。

・「webMathシステム」

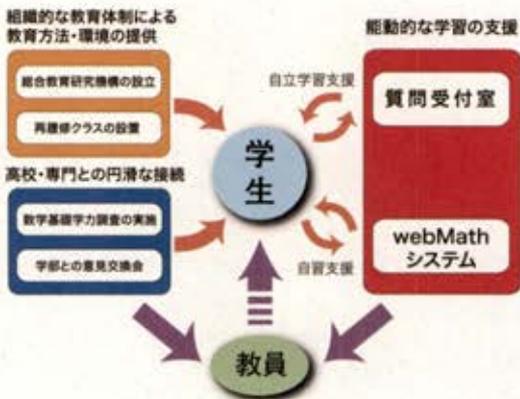
webMathematica を使った e-learning 教材をこう呼んでいます。学外からもアクセスできおもに自宅での学習を支援しています。大学の数学で

学ぶ新しい概念の理解促進のための「仮説検証型教材」と教科書の内容に沿った日々の計算演習のための「計算ドリル型教材」を公開しています。どちらも学生が計算した結果を入力しないと結果が分からず、自発的な学習を促す形になっています。これまで作成したコンテンツについては <http://alg.cias.osakafu-u.ac.jp/webMathematica.html> において公開されていて、誰でも利用できますので、興味のある方は是非一度お試しください。



(図7) webMath システム画面例

これらの他にも、「入学直後の数学の学力を調査し授業に反映させるための数学基礎学力試験の実施」、「授業内容・方法の改善のための理系学部との意見交換会の実施」など、組織的に大学初年次の数学教育の改善に取り組んでいます。



(図8) 本取組全体の構成

(iii) 取組の効果と今後の計画

質問受付室は、年々利用者が増え、19年度前期では開室している時間の30～50%は、学生が質問に訪れている状況です。また、webMathシステムはおもに授業の復習に利用され、19年度前期では、大阪府立大学生のみで一日平均400アクセスと利用が定着してきました。

このように多くの学生が質問受付室、webMathシステムを利用し、数学教育を受講しているわけですが、学生にとっては強制されているという意識はなく、この取組のテーマである

「passive learning から active learning へ」の移行が少しずつではありますが進んでいると考えています。

今回、特色GPに採択されたことにより、web Math システムとデータベースとの連携し学生の学習履歴を把握し学習効果の検証し、学習支援に使えるシステムにすること目指しています。その他にも、学部との情報交換会の充実による数学科目の内容の点検すること、数学基礎学力調査の文系学部まで広げて実施、他大学へのアンケートを実施し、数学教育についてのすぐれた取組を調査し、取り入れていくといった取組を進める予定です。

おわりに

総合教育研究機構という全学共通教育に責任を持つ部局に理系の専門基礎科目を担当する専任教員が所属していることで、この部分の改革が急速に進みはじまりました。今後、他大学とも連携を深めながら、大学初年次の理系専門基礎科目の教育の改善に努めていきたいと思ひます。

確かな学力の向上を目指す理系基礎教育

曾我 日出夫 (茨城大学教育学部)

1. まえがき

近年卒業生の「質の保証」が重要視されてきている。特に、理系学部においては、JABEE等にみられるように、このような要請を国際化の流れの中で対応しなくてはならなくなっている。そのためには、専門教育の基礎となる学力(数学、物理学等の基礎学力)を早期にしかも確実に身につけさせることが重要である。茨城大学では、大学初年次における理系基礎教育(数学、物理学等の基礎教育)に対して、次のような問題認識を持つようになった。

- (i) 基礎学力の不十分さのため、専門教育の十分な展開ができないことが少なくない。
 - (ii) 入学生の習得状況が多様化し、従来の一律的なやり方では効果が上がらなくなっている。
 - (iii) 近年の国際標準に耐える「質の保証」を確保するシステムができていない。
- さらに、これらに対処する際、教育課程上、次のことが大きな問題点であるとも認識した。
- ・授業の内容方法について、従来あまりにも各担当教員に任せすぎていた。
 - ・毎回の授業内容を完全に理解させることについて、学生への支援が足りなかった。

本取組は、以上のような問題認識の下に、自習教材を活用して学生が主体的に取り組めるような新しい理系基礎教育法を開発し、当該学部(学科)のカリキュラムに組み込み、理系基礎教育を改善するものである。

2. 工学部等における状況について

工学部を初めとする理系の学部においては、数学や物理学は専門教育を下支えする最も基礎的な教科であり、しかもこれについて上記のような問題があるという認識も一定程度あ

った。しかし、具体的にどのような教育内容を初年次に置き、どのようなやり方で対処するかについては定まっていなかった。このようなことが定まりにくかったのは

- ・積み上げ的な学習が必要であり、段階ごとに確実な修得が求められる
- ・多様な学生の習得度に合わせて具体的な教育内容と方法を開発しなくてはならない
- ・かなりの多人数を対象とする大規模実施を想定しなくてはならない

などの事情からである。このため、学年が進んでから補習的にしかも個別的に対応されてきた。

本取組は、このような状況を念頭に置きながら、初年次理系基礎教育の内容を4年一貫カリキュラムの観点から明確にし、それを確実に習得させようとするものである。工学部等では、本取組がこのような意図のもので年次的に計画が推進されているものと理解されてきている。現在、微分積分および物理学に関して、本取組の内容が工学部や農学部の正規のカリキュラムに組み込まれつつある。

3. 具体化へのプロセス

1) 平成15年11月総合計画委員会において、「接続教育」について検討し、次のことを決定した。

- ・教養教育において「接続教育」を実施する(教養科目区分の見直し等を含む)。
- ・「接続教育」の具体案策定及びその実施を大学教育研究開発センター(現大学教育センター。以下、「大教センター」と省略。)に依頼する。
- ・学部専門教育での専門基礎教育重視と教養科目区分の見直しを、大教センターが中心となって引き続き行う。

ここでいう「接続教育」とは、次のことを意味する。

- ・専門教育への接続教育（専門科目への移行をスムーズに行うための教育）
- ・学生の多様化に対応する接続教育（大学教育への接続教育の意味が強い）

2) 平成16年1月、大教センターは、上記の「接続教育」の実現化を、理系基礎教育の改革という視点から検討した。その結果、理系基礎教育の初年次の授業内容ややり方を抜本的に見直し、習得度に応じた教材や指導法を開発実施しなくてはならないということとなった。この基本方針の下で、理系基礎ワーキンググループ（現理系基礎教育部に継承）を設置し、実施のための計画案を作成することとした。このグループでは、まず微分積分の基礎教育について、ついで物理学の基礎教育について段階的に具体化していく計画案を作成した。次に、下位グループ引き上げのためのパイロット授業を行うこととし、次年度（平成17年度）の実施に向けて、その授業内容、具体的教材等を開発した。

3) 平成16年4月、上述の基礎教育充実を含む大教センター周辺の改革を、茨城大学の重要な取組課題と位置づけ、茨城大学の中期計画に盛り込んだ。また、この改革案は、平成17年度概算要求「教育向上プロジェクト」として提出し、その後採択されることとなった。この採択は、資金面等において上記の教育改革の進展に大きく寄与した。

4) 平成17年4月より、上述のパイロット授業を実施し、ほぼ期待通りの成果を得た（詳細は後述）。これを受けて、平成18年度からの実施を想定して、工学部カリキュラムの初年次微分積分の教育を大幅に改編する計画を作成した。さらに、この微分積分のやり方になって、物理学の授業改革を検討し、微分積分のときと類似のパイロット授業を平成18年度に実施することとした。

5) 平成18年4月より、標準グループ（下位グループ以外の学生）の微分積分教育につ

いて、授業内容、教科書、試験等の統一化を、さらに担当者間の打合せの強化などを行った。

また、平成20年度の実施を想定して、物理学や化学の実験の経験がない学生のために導入的な実験科目の実施計画案を作成した。

5) 平成19年4月より、本取組のアイデアをもとにしたeラーニング利用を拡大普及させることを目指して、eラーニング実施に必要な基本システム（ITソフトウェア）を本格的に導入し（試験的には平成18年10月より）、10月からは専門科目への利用も始めた。さらに、この導入に伴い必要度が高まるであろうIT自習室を充実させた。

また、昨年度検討した物理学および化学の基礎実験科目をパイロット的に実施した。

4. 実施までの問題とその解決

1) 本取組の初期の段階で大きな問題となったことは、大教センターの提案が関係学部へ肯定的に受け入れられなかったことである。もちろん、計画案は工学部等の教員が構成員となっているワーキンググループが作成したものはあるが、工学部の平均的な反応としては肯定的ではなかった。この問題に対しては、何度か工学部全教員を対象とした説明会を開くことで解決した。

2) 平成17年度のパイロット授業では、全体の授業ノートをあらかじめ作成し、授業復習のためのパソコン教材を制作しようとした。このとき問題となったことが2つあった。

その1つはこのようなものをどのようにして作るかということであった。これについては、はじめに述べたように関係学部の教員からなるチーム（理系基礎教育ワーキンググループ）を大教センターの下につくることで解決した。このグループは、後に理系基礎教育部へと恒常的な組織として発展することとなった。

2つ目の問題はパイロット授業に関連する人件費を含む経費の調達である。これについては、大教センターの改組を伴う概算要求の採択により、本取組の推進者となる教員が採用できたこと、および教材開発費等をこの概

算要求や学内の運営費から用意することによって解決した。

3)新しい基礎教育を、(平成18年度以降の)カリキュラムに組み込むための問題としては、理系基礎教育を恒常的に維持改善する組織をどのように設置するかということがあった。これについては、期限付きとしていた理系基礎教育部を恒常的な組織とし、学長運用定員の1名をこの組織の専任教員として当てることによって解決した。

4)本取組をモデルとする授業ではeラーニングの利用を重視している。この授業を普及実施していくには、大規模化に耐える形で教材配信等のITシステムおよびその運営体制を整備する問題があった。これについてはeラーニングシステム(ITソフト)を導入するとともに、その運営を大教センターとIT基盤センターとが連携して行うこととした。このITシステムは平成18年10月より運用が始まっている。

5. 取組の内容

本取組は、微分積分、力学などの理系基礎科目について習得度に応じたクラス分けを行い、そのクラスごとに標準的な授業内容と方法を開発し、それを確実に実施しようとしている。特に、下位グループを半期で標準グループに追いつかせることを重視している。その概略は以下の通りである(図1参照)。

1)まず、入学生に基礎テストを課し、その結果により次のグループ(0型、1型、2型)に分ける。

0型：高校レベルの内容が相当量習得できていない。

1型：高校レベルの内容は概ね習得できているが確実ではない(多数派)。

2型：高校レベルの内容は確実に習得できている。

2)1型の学生(標準グループ)については、修得すべき内容を明確にし、教科書や試験の統一化、さらに担当者間の打ち合わせによって、どの担当者のクラスも履修後の合格者

の(最低)レベルを保証する。2型は少数で現在のところ1型に含めて対応している。

3)0型の学生については、週2回の授業(1型は週1回)とし、内容や方法も特別に工夫して半期で1型のグループと同程度の学力になるようにする。この工夫とは、授業と一体化した復習の徹底化である。そのため、IT機器・システムの利用を前提として、eラーニングによる(半ば強制的な)自習と毎授業の復習小テストの実施を行う。この小テストは出欠確認を兼ねる(図2参照)。

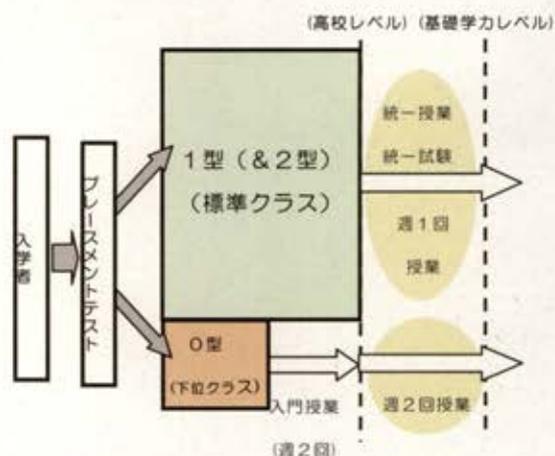


図1 微分積分における全体像

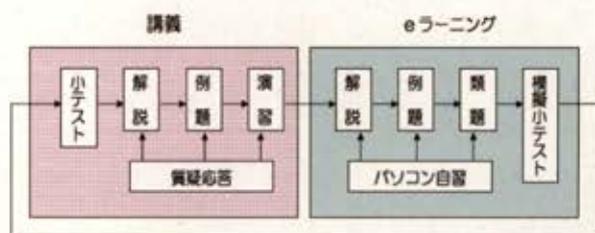


図2 特別クラス週2回授業の方法

また、上記のクラス分けとは独立に、各学生の自律的(個人的)な学習を支援するeラーニング教材(システム)も用意した。0型のクラス用には授業内容の復習の資料と演習問題が(図3参照)、1型のクラス用には演習問題(図4参照)がインターネットで配信されるようになっている。

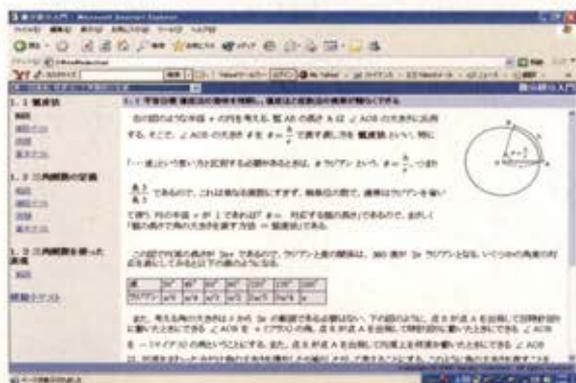


図3 特別クラス授業のために作成されたeラーニング教材



図4 通常クラス授業の復習演習問題

6. 本取組の組織性

本取組の意義・価値の共有化に関する工夫本学では、教育において「質の保証」をどのように具体化（実施）すればいいかという課題に取り組んでいる。それは結局、教育における「企画→実施→点検評価→改善」の作業を確実に実行すること、さらに従来の枠組みを抜本的に見直す改革を実施することにつける。この抜本的な改革として、本学は組織改編（大教センターの改組）を含む教養教育の総合的な改革を推進してきた。既に触れ概算要求もその一例である。

本取組は、このような総合的な教育改革の重要な柱であり、茨城大学の中期計画の重要項目にもなっている。したがって、数年来、教育研究評議会をはじめとして全学の主要な委員会で、本取組に関する重要事項の審議や全学への周知を行ってきた。さらに、具体的な内容については、工学部等に何度も質疑討論を含む説明会を大教センターが中心になって行ってきた。

現在、本取組については全ての教員に周知

され、特に、工学部では、この取組は多数の教員に支持されるようになってきている。

7. 本取組の有効性

1) 本取組の教育効果

工学部新生に対して微分積分の基礎テスト(クラス分けテストと同じもの)を4月と8月に実施した。その結果、0型学生は標準グループ(1型学生)に追いつていることが確認された(図5参照)。さらに、平成17年度の0型学生について、その後の履修状況を数学について追跡調査した結果でも標準グループとほぼ差がないことが明らかになった。また、工学部初年次の微分積分の授業科目における不合格率も少なくなったが、これもこの取組の成果と考えられる(図6参照)。

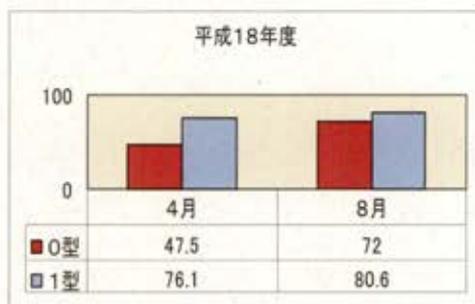
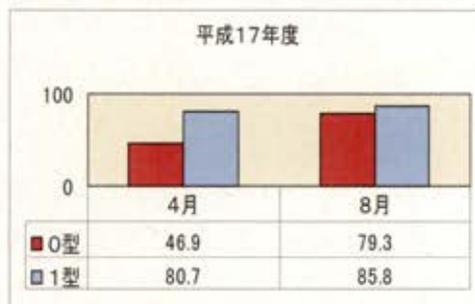


図5 基礎テスト(プレースメントテスト)の成績

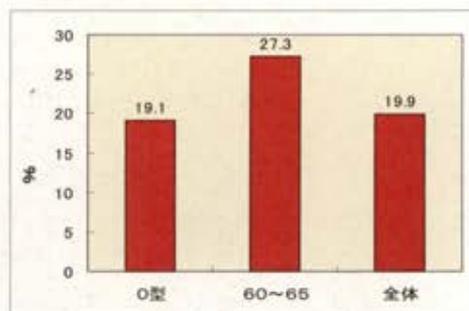


図6 2変数微分積分の未取得率(60~65:基礎テスト60~65点の学生)

2) 教育効果の測定法

本取組の教育効果を測る方法は、一つは、4月に行っている基礎テスト(クラス分けテスト)を再度行うことである。これによって、最低限必要な基礎学力のレベルの底上げができていくことが明らかになったと考えている。もう一つは、その後の履修状況の追跡調査である(0型を対象)。また、微分積分の授業においては、0型と調整した上で、1型の学生に統一試験を行っている。したがって、両者の比較はこの試験からも概ね可能である。

3) 学生および教職員の評価

平成17年度の学生アンケート結果によれば、0型クラスは通常の授業より負担が多いにもかかわらず、非常に肯定的に捉えている(図7参照)。

微分積分の担当者(6名)は、毎回授業前に全員で打ち合わせを行うなど、本取組に積極的に参加している。

また、工学部を始め、農学部、理学部、教育学部の理系教員の多くは本取組を知っており、関心度の高さに応じて肯定的な受け止め方になっている。教員からの問い合わせも年々増えている。

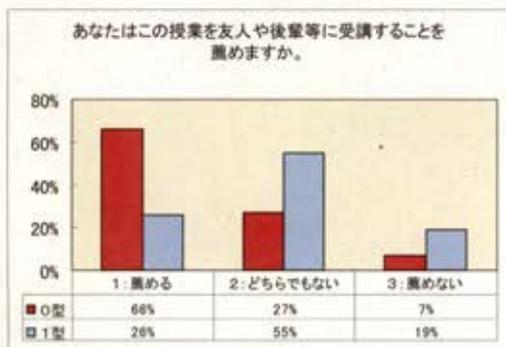
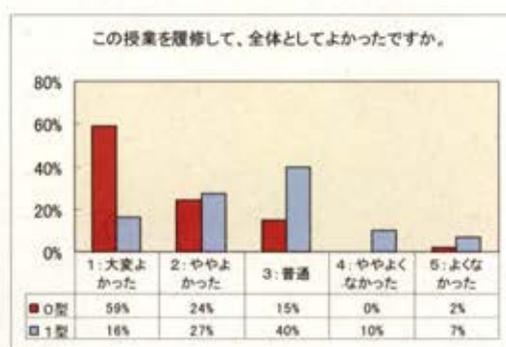


図7 学生アンケートの結果(平成17年度)

上図のアンケートは、標準クラス(1型グループ)は従来の形態のままのときであった。図は新しいやり方のものと従来のものとの差が著しいことを示している。

7 今後の実施計画

1) 人的、物的、財政的整備状況

大学教育研究開発センターは平成18年4月より大学教育センターに改組され、専属の教員ポストをもつことになった。この専属教員の2名(理系基礎教育部の構成員)はその業務の一つとして、本取組の教育を推進維持することになっている。また、この改組と連動して、教養教育全体の運営体制は大学教育センターがより責任を持つ方向に一元化された。これに伴い、本取組の運営に直接的な責任をもつ自然系基礎教育専門部会(理系基礎教育部はこの下部組織)は大幅に改編増強された。

本取組のeラーニングを支えるための教材開発やITシステムの整備は、学内の運営費や概算要求からの予算により基本的な部分については一応終えている。これらにより、本取組の基本部分は一応整備を終えているが、今後の重要な課題はいかにして普及させるかである。具体的には次のことを行う必要がある。

- (i) 本取組をモデルとして多くの教員がeラーニング(IT教材作成等)を導入する(およびそのための支援体制を整備する)。
- (ii) 本取組にあるようなeラーニングをより多くの学生に実行させる(およびそのための施設機器を整備する)。

2) 今後の展開

この取組では、まず微分積分および物理学の初年次教育を抜本的に改革することが目標であった。これについては上述の通り、概ね内容が定まった。この各年度の運営は、自然系基礎教育専門部会が責任を持ち、具体的な作業や議論はその下部組織である理系基礎教育部で行っていくことが決まっている。今後の展開として次のことを予定している。

【平成20年度】平成19年度後学期、実験未経験者のための物理学および化学の実験科

目をパイロット授業として開講した。この授業の成果を踏まえて、一層安定的な授業を開講していく予定である。これは、授業内容の精査だけでなく、実施体制の整備も含んでいる。

本取組のやり方や考え方をモデルにして、数学さらに専門科目も含む他教科において、eラーニング利用を大幅に拡大する。このeラーニング利用への支援をするため、相談窓口の利用、説明会の開催、教材作成への支援等を行う体制を構築する。

また、毎年自主制作し発行している微分積分の教科書の製作や、取組の報告書の発行を継続することで、本学の教員や他大学にアピールしていく。

【平成21年度】これまでの本取組は基本的には、正規の授業に焦点があった。平成21年度は、本取組で培った理系基礎教育に関するやり方や考え方をもとに、授業外で学生個人が行う自主学習に対して、eラーニングによる支援を行うこと、およびそのためのシステムをつくることを計画している。すなわち、インターネットを利用する自習用eラーニング教材を作成し、その利用を普及させるとと

もに、そのような教材のライブラリー作りの体制を構築する。

さらに、平成21年度においてもこれまで行ってきたeラーニング利用への支援に引き続き力を入れる。多くの教員がeラーニングを利用することは、学生の自習の習慣化や教育の双方向化に極めて効果的であることが一層認識されてきており、この支援の積極的な継続は理系基礎教育の充実に欠かせないことである。

3) 点検評価および改善へのシステム等

現在までも、すでに自然系基礎教育専門部会を中心に、本取組の授業を含めて、自然系教養科目の改善へのFD活動や学生アンケートなどをもとにした点検評価を実施している。これにより、恒常的に本取組の授業は改善のシステムに乗っていることになる。

また、大教センターの設置そのものに対する大学としての点検評価が予定されているが、その一部として本取組も点検評価を受けることになる。

平成19年度茨城大学教養教育FD研究会

平成 19 年度
茨城大学教養教育FD研究会
実施要項

定例のFD研究会を下記のように開催します。前半では、「推奨授業」に選定された授業の担当者による教授法の紹介があります。後半では、授業アンケートの結果と各専門部会の研究報告にもとづく討論をおして、より良い授業を実現するコツをさぐります。

開催日時： 平成 20 年 1 月 23 日 (水) 午後 1 時—4 時 55 分

開催場所： 総合研究棟インタビュースタジオ (茨城大学水戸キャンパス内)

次 第

13:00-13:10	開会の辞	大学教育センター長 森野 浩
13:10-13:25	学長挨拶	茨城大学長 菊池龍三郎
13:25-13:35	推奨授業表彰式	(茨城大学長)
13:35-14:35	推奨授業担当教員の教授法紹介 「総合英語 (レベル3)」 「生活・福祉科目 (障害者と社会)」	小林邦彦 (人文学部) 新井英靖・荒川智・尾崎久記 (教育学部)
14:35-14:45	休憩	
14:45-16:45	討論会 より良い授業をもとめて 課題の説明と司会 研究報告	大学教育センター点検評価部 千葉康生 人文系基礎教育専門部会長 黒田浩司 社会系基礎教育専門部会長 佐川泰弘 自然系基礎教育専門部会長 曾我日出夫 総合基礎教育専門部会長 村山朝子 外国語基礎教育専門部会長 青木研二 総合英語教育専門部会長 斉田智里 情報基礎教育専門部会長 羽瀨裕真 健康・スポーツ基礎教育専門部会長 日下裕弘 参加者全員
(16:15)	討論	
16:45-16:55	閉会の辞	大学教育センター企画実施部長 佐々木寛司

進行係 山中一雄 (大学教育センター点検評価部長)

※FD研究会終了後に情報交換会を開催しますのでご参加下さい。

時間は 17 時 30 分から 90 分程度。場所は「オアシス」(茨苑会館内)。参加費をいただきます。

主 催： 茨城大学大学教育センター

問合せ先： 茨城大学学務部学務課大学教育センター係 電話 029 228 8414

平成 20 年 1 月 23 日

教養教育 FD 研究会挨拶

茨城大学大学教育センター長 森野 浩

大学教育センター長の森野です。一言ご挨拶申し上げます。本日は、この 1 月から始まった入学試験や卒業論文最終指導などでお忙しい時期にかかわらず、多数お集まりいただき、まことにありがとうございました。また、学長には特にお忙しい中お越しいただきました。こころより、お礼申し上げます。多様化する学生に対して適切な教育指導を行うための教授法に関する不断の研究がもとめられ、そのために、教員の組織的な研修の実施つまり FD 活動が、従来は努力目標でありましたが、各大学に義務づけられることとなりました。大学教育センターではいち早く FD 活動に取り組んでまいりましたが、各学部・大学院でも取り組む必要が出て来てまいりました。大教センターの使命の一部には各学部の FD 活動の支援が含まれています。この場をお借りして、出来る範囲で協力と支援をお約束したいとおもいます。

さて、本日の FD 研究会は従来と同様の枠組みで用意いたしました。一点新しい試行がありまして、TA 学生に参加を呼びかけたことです。今後も、授業のあり方にかんする討論会には学生参加の方向を進めていきたいと考えています。さて、前半では、平成 18 年度後学期推奨授業の表彰とその教授法のご紹介です。今回は 2 件が表彰されます。一件は人文学部小林邦彦先生の総合英語です。もう一件は教育学部、新井先生・荒川先生・尾崎先生の「障害者と社会」です。表彰の後でそれぞれの先生からご講演をお願いしています。

さて、後半は「よりよい授業をもとめて」の討論会です。あらかじめ授業アンケート結果を各部会にお送りし、共通テーマと自由テーマのもとでご検討をお願いしておきました。本日はその結果を紹介していただき、討論の素材にしたいと思います。討論をふまえて、各参加者の方々には授業のやり方などに関して思いをめぐらせていただき、今後の改善に役立てていただければありがたく思いますし、大教センターとしてはセンターレベルで取り組める課題を明らかにしたいと考えている次第です。

よりよい授業のあり方をめぐっては各大学で様々な取り組みがあります。このことは大学改革 GP シンポ 全国大会などに一度出席するとよく分かりますが、そうでもない全く情報のないことです。そこで、いくつかを紹介しておきます。典型的なものは、授業の方法についてのパンフレットを作成・配布することです。有名なのは名古屋大学の高等教育研究センターが作成した「授業デザインのための秘訣集－成長するティップス先生」で、授業開講の心構えからデザ

インの仕方、第 1 回目の授業での要点、成績評価のポイントなどが懇切丁寧に解説されています。同様に、愛媛大学や、大阪大学でも独自のハンドブックを作成し、販売しているところもあります。これらのマニュアルは大変参考になる部分があり、私としては新人研修の場やFD研究会で活用していきたいと考えています。

他大学での取り組み例など、情報はセンターで蓄積していますので、E-ラーニング関係に限らず、授業のやり方などに関して、お気軽に御相談いただければと思います。

大学の授業は私の学生時代と比べると大きく様変わりしてきました。巨大クラス授業は相対的に減ってきているように思います。また、E-ラーニング関係の利用がこれからすすんでいくと思われます。学生時代に大きな感銘を受けた授業は、今でも忘れられない貴重な財産となっています。今それらの授業を振り返りますと、おおよそ、上述のマニュアルにそった必須の条件が取り込まれていることに気がつきます。しかし、同時にそれぞれの先生の個性、特に情熱がかなりおおい部分をしめているように思っています。本日は、参加者各位にとって有意義な会になることを祈っています。

2008年1月23日

教養教育FD研究会学長挨拶

学 長 菊 池 龍三郎

平成19年度教養教育FD研究会の開会にあたりまして一言ご挨拶を申し上げます。本学の教養教育の充実に関しましては、日頃から大学教育センターのセンター長、副センター長、専任の先生方、それから各専門部会の先生方に一方ならぬご尽力をいただきまして、心から御礼申し上げます。

幸いにしてセンター関係の皆さんのご協力によりその成果は色々なところで現れていると思います。

特に推奨授業につきましては、本日この後表彰式が予定されておりますが、先週の全学教務委員会で諮られました。今年度は、小林先生と新井先生の2組に決定しました。お二人とも大変頑張って下さった成果が認められたもので心からの敬意を表したいと思います。

私は年を追うごとに推奨授業が成果として色々な形で表れてきていると思っております。

問題はこれをどう広げていくかということでありまして、先ほど大学教育センター長のご挨拶の中にもありましたように、教養教育だけではなく、これを学部教育全体、それから大学院教育にまで広げていかなければならない、そういうところが今後確実に評価される時代に入ってきており、こういう研究会だけでなく、さらに成果をもっと色々なチャンネルで活用していくことが課題であると思っております。そしてこれは学長である私の責任であると改めてそう思う次第であります。

さて大学教育センターが関係した成果は色々ありますが、なんと言っても今年度はeラーニングを利用した理系基礎教育での特色GPの採択でありまして、これは皆さんもご承知のとおりであります。

これについては、千葉先生などが中心になっていただき、それから曾我先生など部会の方々にも大変ご協力をいただいたわけでありまして、私も最終ヒアリングの時に森野センター長などと一緒に出させていただきます。これへの関心と期待が非常に高いということははっきりしておりまして、それだけに審査員の間でも相当厳しい意見などもありましたけれど、それは期待の反映である、ということ強く感じたヒアリングでございました。

その後私が文部科学省の担当者の方から言われたことでもありますけれど、これは非常に評価が高いということ、それから全国的に見ても注目されてきております。

これは事実でありまして茨城大学のGPの取組について色々聞きたいという問い合わせが相当あるということですが、我々としてもこれを受けて色々な形でそれをもう少し展開して発信していくことが必要かと思っております。

これは国立大学協会関係での集まりでありましたけれども文部科学省のある担当官の

方が教養教育について報告した時に、全国的に見てFDの取組については西日本の国立大学の方が関心が高く東日本の方が若干低い、いわば西高東低だと言われた。

さらにその中で教養教育への取組についても頑張っている大学として茨城大学の名を挙げられ、これは心強く思ったところでありました。

本日このあとFD研究会が開催されるわけですが、今後の茨城大学の教養教育の充実だけではなく、学部の教育、大学院の教育の実質化をどう図っているのかというところです。大学が厳しく今後評価される。そこでふるいにかけていくという時代に入っていきわけです。そういう点でも今日は、全学で聞けるようになっておりますので、この成果をここだけのものにしないで是非広げていく必要があるのではないかと考えております。

FDへの関心は、率直に言って昔に比べて、私が十数年前学部長時代はFDというとフロッピーディスクかと間違った時代であったわけですが、今、FDはやはり着実に定着していると思います。

ただ、これをどう広げていくか、更に範囲を教養教育だけではなく専門教育全体にまでどう広げていくのか、定着させていくのかというところを、今日は8人の先生から発表が予定されておまして、先ほど資料を拝見させていただきましたが非常に充実した資料が用意されております。

そういった観点からもこの後の研究会も注目したいと思います。

以上、開会の挨拶とさせていただきます。

実践的コミュニケーション能力の養成を目指す総合英語（レベル3）授業の改善策

小林 邦彦（人文学部）

はじめに

国立大学の独立行政法人への移行に従い大学評価政策も自己点検型から第三者評価型へと重点が移ってきている。本学も外部評価、認証評価、中期計画評価等を通して、「大学の個性の伸展」と「教育研究の内容・方法の改善」という視点に立った大学の教育プログラムの再点検が行われている。教養英語教育でもカリキュラムの4要素「目的」「内容」「方法」「評価」における見直しと改善を図り、実質的な教育効果をあげることが求められている。ここでは、総合英語における卒業の要件であるレベル3の質的保証という観点から、個々の授業の運用面で質的改善を目指すためのPDSCサイクルに求められる視点と具体的施策の提案を行う。

1 学習者理解とラポール(rapport)の構築

到達目標達成のためのより効率的な教育方法を検討する上で、学生の実態を的確に把握することは極めて重要である。英語能力については、総合英語全体で行っているプレイスメントテストと英語実力テスト(proficiency test)（平成19年度より評価に導入することになった共通テスト）等の分析、意識面については学期始めと終了時に行う学生の意識調査の分析に基づき実態に即したアプローチ検討を行う。

また、各授業単位では座席を固定し座席表に毎時間毎に学生の発表状況、学習進度や質問点等を記録すること、毎時間終了時に記入提出させる自己反省カード(reflection diary)等により学生の多面的な評価と同時に、毎回の授業改善の指標として前授業の補足や疑問点のフィードバックに活

用している。また特にコミュニケーションの授業で重要なラポール構築という観点から、毎時間返却する自己反省カードのコメントによる個別指導やコミュニケーション活動への教師の積極的な関与が有効ある。従って、同一シラバスであっても到達目標達成の効果を上げるため、学生の実態に即応した授業の導入方法、タスク（課題）の与え方（段階的又は包括的、授業内課題又は宿題）、授業形態（個別、ペアー、グループ、全体）といった運用面での対応が肝要である。

2 指導原理と動機付け

「実践的コミュニケーション能力」の育成については、その4要素(文法能力、文脈的能力、社会言語学的能力、方略的能力)を体系的に養成するためのコミュニケーション中心の指導法(Communicative Approach)、学習者の情意面に焦点を当てたアプローチ(Humanistic Approach)、学習者の自然な語学習得のためのアプローチ(Natural Approach)等を統合した Eclectic Method により、学習者主体の課題解決型学習を中心に全て英語で展開する。その際、複雑な文法事項や読解ストラテジー等については視覚による理解の促進のため通常の授業からパワーポイント等を活用し授業の効率化を図っている。

課題解決型学習計画設計において重要なことは、動機付け理論(特に内発的動機付け)に基づいた課題テーマの設定と、学習者ストラテジー（各学習者固有の学習パターンと指向性）に応じて課題解決を図れるような多面的な課題（例えば情報源を文書や音声等複数）の設定である。

動機付けで最も重要なことは、次の3点である

と言われている。学習者が与えられた課題の目的を把握すること。次に課題解決の道筋が明確であること。最後に有能感と自己決定感があるということ。特に授業開始時に前の2点を徹底することが学生のレディネスを高める基本と考える。また、内因的動機付けという点では、知的レベルと興味関心を重視した導入が重要である。例えば、環境問題を扱ったユニット(Interchange Book 3 Unit 7 The World We Live In)の導入では、BBC や CNN 等の地球温暖化のニュースやドキュメンタリー映像、情報端末のある教室ではインターネット上から職切ニュース動画等インパクトのある authentic な資料を紹介し、動機付けを図る工夫をしている。また学生の興味関心を引く補助教材の導入例としては、読解方略の一つに必要な情報を即座に正確に読みとる scanning の指導があるが、その補助教材として血液型と性格やポップカルチャー(例えば street dance の歴史)に関する題材を通してその定着を図った。また文法項目の理解のため時には洋楽を導入するなど、学習効果を高めるための多面的な工夫もしている。

3 課題設定の方法

課題設定のキーワードは、「サイクル」「活性化」「段階的」である。

「サイクル」とは、一回毎に完結する授業という概念ではなく授業—家庭学習課題—授業と連続したサイクルの中で目標とする言語機能をスパイラルに繰り返すことで実践的コミュニケーション能力の育成を図ることである。例えば、語彙や文法項目・基本表現等の基礎・基本事項は、予習として家庭での学習課題とし、授業ではそれをペアやグループによるコミュニケーション活動により確認し定着させ、それを元に家庭学習課題として書籍やインターネットから情報収集により深化させ、次の授業でプレゼンテーションに発展させる。その結果を家庭学習課題としてエッセイ・ライティングとして提出するというサイクルが効果的であった。それらを一連の教材として、ユニット毎にハンドアウトを作成し配布した。

「活性化」とは、大学入学までに培ってきた基本知識・技能を実際の場面で運用できるようにすることである。その際レベル3においては「正確さ」(accuracy)と「流暢さ」(fluency)という2面のバランスをとった指導が求められる。この点で学生の知的レベルに合った conversation や discussion による fluency 重視の課題設定と共に、文法や語彙レベルからエッセイ・ライティング等の課題を通して accuracy の補強を図った。

課題の難易度設定は学生の習熟度に応じて「段階的」に teacher control の強いものから弱いものまで設定し、学習の効率化と自己表現の促進を図った。

4 授業形態

語学学習の授業設計で最も留意すべき点の一つは、1単位時間の中で個々の学生がどれだけ英語を使用したかである。従って、十分なインプットも一面においては重要であるが、情意フィルター(affective filter)を低くした自己表現活動の設定が望まれる。そのためペア、グループ、全体という段階でグループダイナミズムを有効に活かした形態で行うことを各ユニットに組み込んできた。例えばグループディスカッションでは、毎回進行役である moderator を決め議論の基本的な進行技術である discussion strategy を段階的に導入することにより自発的な発話を促す工夫をしている。

おわりに

外国語教育の目的は、2つに大別される。第1に、国際社会において主体的に行動するための「実践的コミュニケーション能力」の育成と、第2にグローバルな感性と対人理解力・社会情勢の的確な判断能力や実行力の育成である。教養英語教育の質的改善という点から言語の道具的機能ばかりが偏重される傾向にあるが、教養英語教育以降の学部での専門教育への接続や、その後の社会生活等将来に渡る自律的な学習者の養成という観点からも更なる授業改善を図っていきたい。

教養教育の「わかりやすい」授業をめざして ～学生の「日常性」と「学習活動」を重視した授業づくり～

新井英靖・荒川智・尾崎久記

(教育学部障害児教育教室)

1. はじめに

教養教育で担当している「障害者と社会」は毎年、受講者が90人前後と比較的人数の多い講義である。そのため、体験やディスカッションなどを取り入れて「学生主体」で講義を進めていくことが難しく、教員からの解説や説明が中心となる、いわゆる「一斉指導」の形式を取らざるを得ないのが実情である。こうした中で、「わかりやすい」授業を行い、学生の講義に対する満足度を高めるためにはどうしたらよいのだろうか。

本稿では、自らの講義を振り返り、「一斉指導」の中でも比較的学生の学びを促進していると思われる点を明らかにしながら、教養教育の授業づくりについて考察したい。

2. 学生の「日常性」から乖離しない授業

①テーマ設定における「日常性」

「障害者と社会」の講義を提供する上で大切にしていることの一つに、学生の「日常性」から乖離しない授業を提供することが挙げられる。教養教育は「自然科学系」や「人文科学系」などというように、テーマを学問の体系から分類し、ラインナップを考えている。学生に学問の入り口となる世界を幅広く学んでもらうことをねらうために、こうした「教育課程」を組んでいることに対して何ら異を唱えるものではない。この授業でも、歴

史・医学・現代的動向など多角的なテーマを用意して、幅広く学べるよう配慮している。

しかし、学問の入り口にいる学生に対して、学生の「日常性」をまったく加味せず、学問の基礎を体系的に学ばせるだけでよいということにはならないだろう。「障害者と社会」では、「障害科学」あるいは「教育・福祉学」の基礎としての位置づけを大きく崩さない程度に学問の体系性を保ちつつ、学生にとって日常的に触れる機会の多いテーマを掲げて90分で完結する話を用意している。

教養教育の教育方法論を提起する意味で、もう少し普遍的な言い方をすれば、各回の授業では学生にとって身近な「テーマ」を設定し、その内容を15回通して聴講すると、学問の基礎を一通り学んだことになるように講義計画を組むことが大切なのではないだろうか。

②授業展開における「日常性」

同じことが90分の授業展開を考える際にも言える。90分の講義の中には、設定された「テーマ」のエッセンスを学生に伝えることになるが、当然、そのエッセンスは学問体系の基礎を学べるように配慮しなければならない。しかし、単に学問のエッセンスを解説するだけでなく、学生の「日常的関心事」を加味しながら授業を進めていくことが重要である。

新井が担当している授業では、90分の授業の最初に学生にとって日常的な話題から入るようにしている。時には、クイズにして学生に自分なりの答えをもたせ、講義の中で少しずつクイズの答えがわかるように講義を進めるなどして、一種の「スリル感覚」を持たせるような工夫をしている。90分の講義が終了したところで、その日に扱った「テーマ」について「そうだったのか…」という印象を持ってもらうような授業となるのが良いのではないかと考え、日常的関心事が障害者問題の普遍的テーゼと結びつくように授業を進めていくことを理想と考えている。

3. 多様な「学習活動」を組み合わせる

①「1対多」の「対話」の機会をもつ

学生の「日常性」から乖離しない授業を心がけていると、学生の授業に対する「食いつき」が良くなることは間違いない。しかし、日常的な話題から入っても、その後、教員がずっと「解説」をしていたのではやはり飽きてしまう学生が多い。

そこで、90分の授業の中に2つ～3つ、「学習活動」を用意するように工夫している。たとえば、先に例を挙げた授業の初めに行う「クイズ」も「学習活動」の一つである。また、答えが複数考えられる「質問」を学生にして、2～3分程度考えさせ、自分なりの答えをノートにまとめさせ、その後、数人に発表してもらおうということも多く取り入れている。このとき、「隣の人と相談しても良いですよ」として簡単な「隣人とのディスカッション」を促進し、多様な考え方にふれるような時間も意図的に取り入れている。

こうした取り組みは、「一斉指導」において「解説中心」になりがちな授業に風穴を開けるものだと考えている。少し大げさに言えば、大人数の講義室の中で、教員（1名）と

学生（多数）が一斉に「対話」をする方法であるといえるのではないだろうか。

②気持ちよく講義を受ける雰囲気づくり

学生にとって「対話」型の授業は、ある程度の緊張感が生まれるので、授業があつという間に過ぎていく印象があるようである。ただし、こうした「対話」型の授業展開を90人前後の講義で実施する場合にはいくつかの配慮が必要である。

特に配慮すべきことは、講義を受けている「集団」の雰囲気を教員が意図的に作り出すことである。たとえば、「間違ってもいいし、わからなければ『パス』でもいいですよ」と学生に伝えながら質問をする、などである。「正解を話すことが大切なのではなく、どのように考えてそのような意見にたどりついたのか」を語れる雰囲気をつくっていくと、茨城大学の学生は他人と違う意見を述べる力をもっていて、これが学生にとっては刺激的な時間になっているように感じている。

4. まとめ

以上の授業づくりの方法論をまとめると、教養教育の授業づくりにおいて、学生の「日常性」を加味したテーマ・内容を提供しつつ、授業展開においてさまざまな「学習活動」を通して学ぶことが大切なのではないかということを書いてきた。このとき、「教師は学問の体系をふまえて意図的・系統的な指導計画を立てる」ことが重要であるが、一方で授業展開の方法論は「あたかも学生が自ら問題・課題を設定し、自らの活動を通して解決しているかのように授業を展開すること」が重要であるとまとめたい。

つまり、大人数の講義においては教師の「指導性」は確固としてあるが、学生の「主体性」をその中に織り交ぜていく配慮や工夫が重要なのではないかと考える。

平成 19 年度教養教育 F D 研究会報告 (2008 年 3 月公開)

大学教育センター 点検評価部・教育支援部

目次

受講者満足度を高める要因 (大学教育センター 点検評価部・教育支援部)

参考資料 1(各部会からの報告)

- ・人文系基礎科目平成 19 年度前期授業アンケート分析 — 受講者満足度を高める要因、低める要因 —(黒田浩司)
- ・社会系科目の学生満足度高低の要因を考える(佐川泰弘)
- ・平成 19 年度前期(自然系)教養科目の点検評価について(曾我日出夫)
- ・受講者の満足度を高める授業の条件 — 89 人教室以上での大人数の“普通の授業”でも学生の満足度は高められる —(村山朝子)
- ・外国語基礎教育専門部会(青木研二)
- ・受講者満足度を高める要因について — 平成 19 年度前学期授業評価「総合英語教育」データ分析から —(斉田智里)
- ・情報関連科目における受講者満足度を高める要因 — 授業担当者を交えた専門部会 F D の成果 —(羽瀧裕真)
- ・「健康・スポーツ科目」専門部会研究報告 — 受講者満足度を高める要因について —(日下裕弘)

参考資料 2(平成 19 年度前期の授業アンケート報告)

- ・平成 19 年度前学期教養科目授業アンケート集計報告(大学教育センター)

受講者満足度を高める要因

大学教育センター 点検評価部・教育支援部

はじめに

年に一度の行事である教養教育FD研究会が、平成 20 年 1 月 23 日に開催された。今回のFD研究会は、新たに試行された授業アンケートおよびその結果の分析と合わせて、授業改善のためのPDCAサイクルを形成するよう計画されたものであることから、そこにおいてどのような討議がなされ、どのようなことが判ったかについて、当日の出席者に限らない全教員が情報を共有することが大切であると考えられる。その意味での一助となることを期して、本報告を纏めさせていただいた。

授業アンケートとPDCAサイクル

FD研究会でなされた討論の報告に先立って、平成 19 年度に試行された改訂授業アンケートとその利用目的の概要を述べる。改訂アンケートの特徴はつぎの 2 点にある。

①アンケートの目的を「満足度」の測定に限定した。

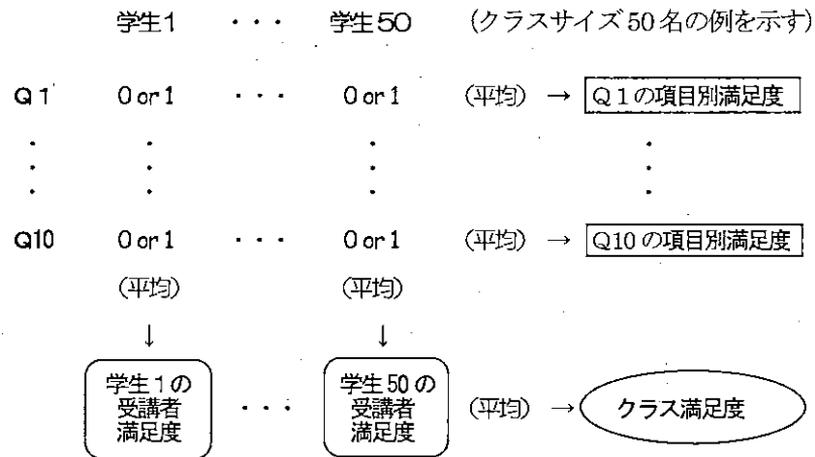
②学生と教員の双方について「満足度」を測定した。

ここで「満足度」は、測定対象に応じてそれぞれ定義される。学生(受講者)の満足度は、つぎに示す 10 個の二者択一の間に対する肯定的回答率のことと定義される。

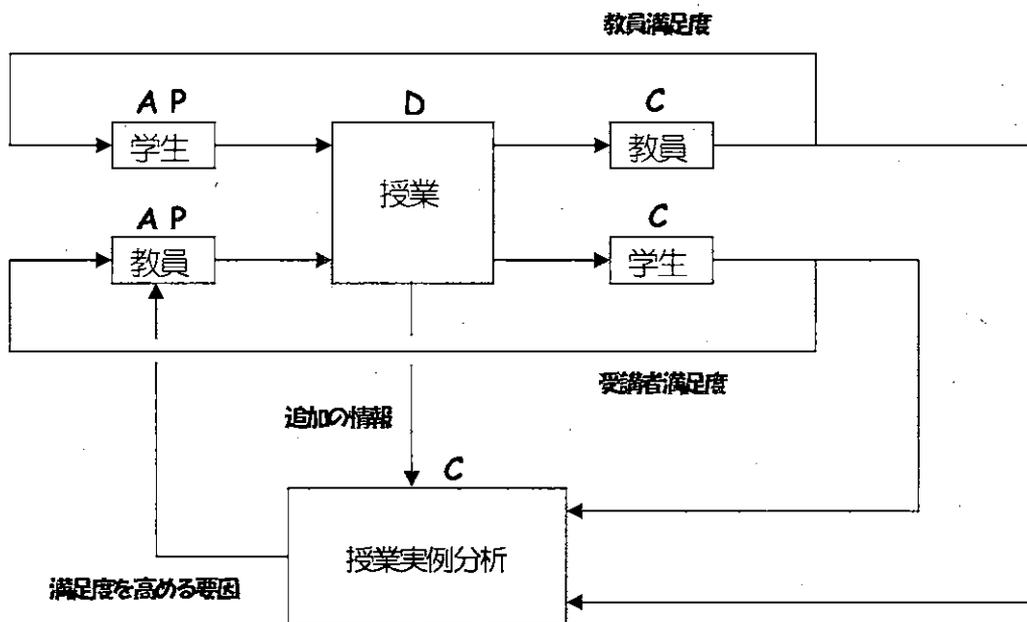
- Q1 授業に使用された場所(教室等)は、概ね快適でしたか?
- Q2 板書や視聴覚機器などは、ある程度あなたの理解の役に立ちましたか?
- Q3 授業内容の難易度は、大体あなたの学力に合っていましたか?
- Q4 教員は受講者の反応を確かめながら授業をしているように見えましたか?
- Q5 教員の話があなたの知性をこちよく刺激したことはありますか?
- Q6 教員のこの授業への熱意を感じたことがありますか?
- Q7 この授業は、全体としては面白いといってよいものでしたか?
- Q8 この科目を勉強して、まあまあよかったと思いますか?
- Q9 この授業であなたの教養(知識・技能を含む)は向上したと思いますか?
- Q10 先輩から履修についての助言を求められたら、この授業を薦めますか?

すなわち、これらの質問の内容が「受講者満足度」の意味を決定する(この意味で、質問内容は重要であり、その妥当性は絶えず検証されなければならない)。従来のアンケートと異なるのは、質問ごとに個別の測定対象があるのではなく、すべての質問がひとまとめになって「満足度」測定に使用されるということである。目的を満足度測定に特化した理由は、それが授業の良さの指標として有効であることに加え、対象者の主観であるとの認識を前提に客観的な取り扱いが可能なことにあった。教員の満足度も同様に 10 個の質問によって定義される(質問項目については添付の「集計報告」を参照)。学生の満足度については、個人のものより、同一の授業を受けた全員の平均値であるところの

「クラス満足度」を指標として重視する。また、付随して得られる「質問項目別のクラス満足度」も授業改善のために利用する。アンケート実施に際し、学生と教員の双方を対象にした理由は、良い授業は学生と教員が相協力してつくるものとの考えにあった。



アンケート結果（前学期）は、統計的一次処理を経て、全学生と全教員に周知された（学内限定のウェブサイトによる）。一方、それらのデータをもとに、良い授業悪い授業の要因を探るための研究が大学教育センターの各専門部会によりなされた。そこにおける授業アンケートの重要な役目は、満足度の高い授業または低い授業の検出にあり、専門部会の研究活動には、それらの授業のシラバス分析や担当教員への聞き取り調査も含まれる。研究の結果はFD研究会で発表され、これで前学期開講教養科目の授業について、下の図のようなPDCAサイクルが形成されたことになる。フィードバックされる情報は、学生または教員個人へ直接のものと、FDを介した間接のものから成る。



受講者が満足する授業の要件

受講者の満足度（クラス満足度）の高い授業または低い授業についての調査・分析結果の発表とそれにかかわる討論から推測できることは、授業担当教員と学生との適切なコミュニケーションが受講者の満足と深く係っているらしいということである。そこには、わかりやすいシラバスにはじまり、受講者の反応を確認しながらの授業展開や親切的な板書など、さまざまなことが含まれる。より具体的にいくつかを挙げれば：

- ・学生の興味や予備知識に配慮して授業内容を設定する。
- ・到達目標や学問に対する教員の姿勢などをシラバスに明記する。
- ・毎回の授業で要点や質問等を書いて提出させ、きめ細かく対応する。
- ・学生間の相互学習や討論の機会を用意する（教えすぎず考えさせる）。
- ・大きな声で話し、見やすい板書をこころがける。
- ・資料は紙で配布する（ウェブサイトに掲載するだけでは誰も見ない）。

併せて、これらを実行する教員の熱意が、教授する学問そのものへの熱意と合わせて重要ということのようである。ここで注意すべきは、難易度に配慮するとは、単に易しいことだけ教えるということではなく、カリキュラムが個々の科目に要求する学問的水準は保ちつつ、教授項目の精選や導入の工夫を行うといった意味も含まれることである。

むすび

平成 19 年度前学期の授業アンケートにもとづいて行われたところの、教養教育FD研究会における討論会の概況を報告した。これは、教養科目の授業改善を援助する活動の一環としての試みである。詳細については添付資料をご覧ください、上記のまとめが正しいかどうか、教員各位において自ら確認いただけると幸である。

なお、今回のアンケートによると、同一の授業についての学生の満足度と教員の満足度との間に大きな相関は見られなかったことを付記しておきたい。

（本報告の内容は、平成 20 年 3 月 11 日の大学教育センター会議において承認された。）

添付資料一覧（FD研究会当日の予稿と基礎資料から）

黒田浩司： 人文系基礎科目平成 19 年度前期授業アンケート分析 — 受講者満足度を高める要因、低める要因 —

佐川泰弘： 社会系科目の学生満足度高低の要因を考える

曾我日出夫： 平成 19 年度前期(自然系)教養科目の点検評価について

村山朝子： 受講者の満足度を高める授業の条件

— 89 人教室以上での大人数の“普通の授業”でも学生の満足度は高められる —

青木研二： 外国語基礎教育専門部会

斉田智里： 受講者満足度を高める要因について — 平成 19 年度前学期授業評価「総合英語教育」データ分析から —

羽瀨裕真： 情報関連科目における受講者満足度を高める要因 — 授業担当者を交えた専門部会FDの成果 —

日下裕弘： 「健康・スポーツ科目」専門部会研究報告 — 受講者満足度を高める要因について —

大学教育センター： 平成 19 年度前学期教養科目授業アンケート集計報告

参考資料

授業アンケートとFAQ（大学教育センターのページ <http://www.cue.ibaraki.ac.jp/> から参照可）

人文系基礎教育科目 平成 19 年度前期授業アンケート分析

——受講者満足度を高める要因、低める要因——

人文系基礎教育専門部会長 黒田浩司 (人文学部)

I. はじめに

大教センターが実施した、平成 19 年度前期授業アンケートによる科目ごとの受講者満足度を分析した。分析対象となった科目は人文学部人文コミュニケーション学科の分野別基礎科目ならびに工学部の分野別基礎科目である「技術者倫理」を含む、40 科目である。

なお、今回分析対象となった受講者満足度は以下の点において妥当性・信頼性が十分にあるとはいえないので、限定的な考察になる。

- (1) 質問項目の記述に不適切なものがいくつかある。
- (2) 尺度としての信頼性・妥当性が検討されていない(G-P 分析などがされていない、信頼性係数も算出されていない)。
- (3) 分布の偏りがあり、尺度として有効でない可能性が高い。偏差値が出されているが、偏差値を算出するに不向きな分布である。
- (4) 仮にこの尺度で受講者満足度が測定されているとしても、それがどのような内容のものであるかの検討が不十分。換言すれば、「教員が目標とすべき受講生の満足度をこの尺度が測定している保証がない」ということである。

II. 受講者満足度を高める要因について

本アンケートにより算出された受講者満足度が高い順番に授業を並べ替え、この満足度が上位の 10 科目について分析を行った。

1. 受講満足度の下位項目について

一応分析を試みたが、「Q1.授業に使用された場所の環境」の項目以外の質問項目は回答の平均値が高いため、ほとんどその数値の差がなく、比較検討が困難である。

2. 担当教員の所属、科目名

上位 10 科目を担当しているのは、人文学部の専任教員 9 名、教育学部 1 名であり、非常勤講師の担当のものはなか

った。科目名は、コミュニケーション論・人間とコミュニケーションが 4、人間と文学・芸術が 2、人間と心が 2、人間と文化が 1、人間と思想が 1 であった。

3. クラスサイズ

満足度の高い 10 科目の受講者数の平均は 50.9 名であり、ややクラスサイズが小さい傾向があった。しかし、この中には 100 名を超えるクラスもあり、またクラスサイズが小さくとも満足度が低い授業も少なくはない。ただし、クラスサイズが 140 名を超えるような巨大クラスがこの上位 10 科目に入らなかったのは事実である。

4. シラバス

受講者満足度の高い 10 科目のシラバスを分析し、授業内容・授業方法の特徴を分析した。以下のような内容・方法の特徴があった。

- (a) 授業を受けることにより何らかの技量が上達し、それが授業の中で確認できる(変体仮名が読めるようになる、実用書式、など)。
- (b) グループワークが取り入れられており、グループで何らかのものを作り上げるとか、グループディスカッションにより相互学習をする機会がある。
- (c) 担当教員の学問や研究対象に対する姿勢が積極的にシラバスに記載されており、『こういったものの見方や感覚を授業から学んで欲しい』という担当者の姿勢がシラバスから感じられる。

過去の推薦授業の対象となった科目でもそうであったが、その授業を履修することでなにか新しい技量が身につくとか、技量が上がり、そのことを明確に実感できる授業内容・授業方法は学生の満足度も高く、学生の自己肯定感も高めることが予想される。

また、受講者満足度が高い 10 科目の中で、成績評価に期末試験をあげているものは 2 科目だけであり、レポートや作品、グループ活動など、多様なものが含まれていた。

5. 教員の満足度

教員満足度に関しては分析対象となった 40 科目のうち、23 科目しか提出されていないので、十分な検討を行なうことはできない。しかし、受講者満足度の高い 10 科目においては 8 科目 (80%) で教員満足度が提出されていたのに対し、他の 30 科目では 15 科目 (50%) しか提出されていない。受講満足度が高い科目の担当者は点検評価にも積極的な姿勢を有していると言えるのかも知れない。

受講者満足度の高い 10 科目についての教員満足度はやや高い傾向があるが、range が 0.2 から 1.0 とばらつきも多い。

II. 受講者満足度の低い科目の特徴

受講満足度の下位項目についてはその平均値がすべて高く、下位項目間に明確な傾向は見出されなかった。そこで、受講満足度が低い下位 10 科目について、下位項目のどの数値が低いかを分析した。「Q1. 授業に使用された場所の環境」の項目以外の 9 つの質問項目のうち、評定値が低い 2 つの項目を抽出した。その結果、抽出されたのは、「Q4. 教員は受講者の反応を確かめながら授業をしているように見えましたか？」6 科目、「Q7. この授業は全体として面白いといってよいものでしたか？」5 科目、「Q2. 板書や視聴覚機器などは、ある程度あなたの理解に役立ちましたか？」3 科目、「Q3. 授業難易度は、大体あなたの学力にあっていましたか？」2 科目、「Q6. 教員のこの授業への熱意を感じたことがありますか？」2 科目であった。教員が受講生の反応に無関心のように感じられ、板書や視聴覚機器が有効でない(見づらいのか、担当教員が利用しない・板書しないのかは本アンケートからだけではわからない)、教員の熱意が感じられないと受講生が感じる場合には、満足度が低い。逆にこれらの印象が強い授業は、受講者満足度が高いのかもしれない。

III. 本調査から見る受講者満足度が高い授業

本調査の結果をまとめると、受講者満足度の高い授業は以下の要因・要素を伴っていると推測できる。

1. 専任教員が担当している。
2. 大規模クラスではない。
3. 成績評価に期末試験以外のものが採用されている。
4. 受講することで何らかの技量やスキルが身につく、あるいは向上する。
5. グループワークが取り入れられており、グループでな

にかを達成するとか、学生同士意見交換し学びあう場がある。

6. 担当教員の熱意が感じられ、教員の学問や研究対象に対する熱意がシラバスや授業の雰囲気から感じられる。
7. 担当教員が受講生の反応を敏感に察知してくれる。
8. 板書や視聴覚機器の利用が有効。

社会系科目の学生満足度高低の要因を考える

佐川 泰弘 (社会系基礎教育専門部会長)

はじめに

平成19年度前期開講分の社会系の分野別教養科目および分野別基礎科目に関しては、48科目で学生アンケートが実施され、20名の担当教員からアンケートへの回答があった。

大教センターより提供された資料（「アンケート集計報告」）によると、満足度は学生・教員ともに他の分野より相対的に低いことがわかる。しかしながら、学生の満足度と教員の満足度の関係は明らかではない。何よりも、教員の回答率が低いということは、まず問題としてあげておく。

その上で、本稿では、学生満足度が高い要因、および低い要因について考えられること等をいくつか指摘する。

1 学生満足度が高くなる要因

(1) アンケート自体からわかること

学生満足度が相対的に高い授業の回答を見渡した場合、どの設問についてもポイントが高く、いずれかが突出しているわけではない。受講者数が少なければ満足度が高いとも限らない。実際に受講者が170名にも及ぶ科目でも満足度は上位にある。

学生アンケートおよび教員アンケートからは、満足度が高くなる要因を抽出することは困難である。

(2) 個別追加取材の結果

そこで、学生満足度が15位までに入り、有効回答数が10以上であり、専任教員が担当した10

科目について担当教員に追加調査を依頼し、5名から取材を行った。

満足度の高さに結びついた要因として比較的共通してあげられたのは、「声の大きさ」「板書の多さ」「配付資料の多さ」「学生へのフィードバック」「VTR等の映像資料の活用」「教室の快適性」である。

また、授業方法としては「学生にプレゼンを課す」「新聞の切り抜きをさせ、それをもとにレポートを書かせる」「学生間の討論の時間を求める」「レスポンス・シートを毎回提出させる」といった学生の積極的取り組みを課していることも比較的共通した特徴である。つまり、課題が多く「厳しい」授業であっても、学生の満足度は高くなるということである。

ただし、この取材対象は上位の教員のみである。中位以下の科目では、このような工夫がされていないのかどうかは不明である。

2 学生満足度が低くなる要因

(1) 板書に問題がある可能性

学生満足度が低かった科目については概ね、板書有効度、難易度、反応確認度が低く、これら3要素の関係性が強いと思われる。つまり、学生は難易度が高いのは、板書が有効に行われておらず、さらに板書が有効に行われないのは、教員が学生の反応を確認しないためだと考えている。

学生満足度の高かった科目についても、上記3要素の満足度がやや低かったケースも確認され

るが、学生満足度の度数分布において差異が確認される(上記の3要素の満足度が低くても学生満足度が高い科目では、満足度0.4以下の人数が少ない)。

学生満足度の低い科目については、一部の学生において、難易度よりもむしろ、板書に対する不満が強く、それが全体的な学生満足度を押し下げている要因となっている可能性があるということである。

(2) 教室快適度

例外はあるものの、履修者が100名程度を越えると快適度は下がる傾向がある。学生アンケート回答数が100以上の8科目中7科目の「快適度」の偏差値は50を下回っている。一方、満足度が高い科目の複数教員も教室のインフラ、クラスサイズが快適度等と関わると指摘している。

また、概して、工学部開講科目の教室快適度が低い。これをどう改善していくのか、工学部での対応が望まれる。

(3) 分野別基礎科目

さらに、分野別基礎科目の順位が相対的に低い。同6科目中4つは、全48科目中35位、37位、42位、48位となっている。詳細を見ると、難易度に関するポイントが低い傾向がある。同科目は専門基礎に位置づけられるため、難易度が多少は上がることは当然あり得る。そこで分野別教養科目と同一の尺度でのアンケートが実施された場合には、難易度ポイントが下がることは十分に推測できる。

それゆえ、同科目に関しては、分野別教養科目と同一アンケートで評価が下されて良いのか、4年一貫教育という観点から点検・評価される必要があるという問題、課題を提示できる。

おわりに

今次授業アンケートに対する予想される問題点は実施前から指摘されていた。実際に、アンケート結果を前にしても、それ自体から満足度の高低の要因や授業改善の方向は見えてこない。

本報告を作成するに当たっても、取材(ヒアリング)の対象を選ぶ一材料となるにとどまった。

今回のアンケートは「試行」であるという説明が、センター執行部からは何度も行われた。しかし、アンケートを基礎として授業評価やFDを実施するのであれば、アンケート作成段階で、専門部会等の意見も聞きながら、その目的や方法がセンター運営委員会等で十分に検討される必要がある。

追記 本稿は2008年1月21日に実施した社会系基礎教育部会でのFD研究会での議論を踏まえたものである。

平成19年度前期(自然系)教養科目の点検評価について

曾我日出夫(自然系基礎教育専門部会長)

1 まえがき

本部会では、平成19年度前期教養科目(自然系)のアンケート結果について次のことを行った。まず、アンケート結果のデータおよびシラバスを基に、共通課題である「授業アンケート結果でクラス満足度の高い授業についての考察」を行った。次に、部会独自の検討として、アンケート結果などを基に、クラス満足度の低い授業について同じく考察した。最後に、このアンケートに関係して、全体的な討論を行った。以下は、これらをまとめたものである。

2 クラス満足度の高い授業について

学生による授業アンケートの「クラス満足度」の点数順位で、上位7授業(0.881以上)について共通的特徴などについて考察した。この7授業の内訳は、数学3、物理学1、生物学1(いずれも分野別基礎科目)、自然科学の概観1、身近な化学1(分野別教養科目)であり、授業内容の分野によって偏りがある訳ではなかった。さらに、7位以降を見ても特に分野による点数の違いはみられない。また、上位7授業のシラバスを通覧して、7位以降のものと比較して特別の傾向があるようにも思えなかった。

上位7授業の共通的特徴は、ほとんど全ての項目で満足度が高いことである。したがって、上位のものはどの項目も全体的に高いというのが特徴と言えるが、シラバスやこの種のアンケートからはさらに踏み込んだ内容は分からない。

後述の下位グループの検討結果と比べると、授業の「難易度適」の点数に著しい違いがある。このことから、「満足度」を高める重要な観点として、

(*) 授業の難しさが受講者にあっているか

ということがあると考えられる。しかし、話は単純ではなく、これのみで「満足度」が決まるかというところではないようである。「クラス満足度」上位7授業の中に、「難易度適」が他と比べて低いもの(0.6強)があった。この授業は、「難易度適」の点数がやや低いにもかかわらず、「板書有効」「反応確認」「熱意実感」などの項目が高く、全体としては満足度が高くなっていた。このことから、上記(*)の観点は重要ではあるが、他の観点もみる必要があることが分かる。

3 クラス満足度の低い授業について

授業アンケートの「クラス満足度」の点数下位7授業(0.618以下)について、共通的な特徴などについて考察した。この7授業の内訳は、数学1、物理学2、地球科学2(いずれも分野別基礎科目)、身近な数学2(分野別教養科目)である。数物理学系がやや多いようであるが、「クラス満足度」の全体順位の様子から、分野による偏りがあるとみない方がよいように思われる。以前本部会で行った検討では、(以前のアンケート結果の)下位グループにくるものは、担当者に起因するものに影響をされていると考えられた(担当者の熱意がないという意味ではない)。また、下位7授業のシラバスについても、他の授業と比較して特別の傾向がある訳ではなかった。

下位7授業のうち、満足度が0.5未満となっている質問項目について、その該当の比率を調べると、以下の通りである。

質問項目	該当授業数	該当の比率
Q1 教室快適	0(授業)	0(%)
Q2 板書有効	1	14
Q3 難易度適	7	100

Q4 反応確認	5	71
Q5 知性刺激	4	57
Q6 熱意実感	0	0
Q7 面白授業	7	100
Q8 受講満足	0	0
Q9 教養向上	0	0
Q10 後輩推薦	4	57

この結果より、7授業すべてが、「Q3難易度適」「Q7面白授業」の点数が0.5未満である。さらに、半数以上が、「Q4反応確認」「Q5知性刺激」「Q10後輩推薦」が0.5未満である。

これらのことから、7授業すべてについて、「難易度が学生に合っていない」、「学生は授業が面白いと感じていない」と判断される。さらに、多くは「学生の反応を確かめながら授業をしていない」と思われる。以上ことは、上述の「(*) 授業の難しさが受講者にあっているか」の重要性を指摘するものである。この点、授業を教育効果のあるものにするために、十分注意を向けるべきである。

4 授業アンケートに関する意見

本部会で出た授業アンケートに関する意見を以下の通りまとめた。

(1) 全体的なこと

一般的に、授業アンケートは、授業の点検評価をどのように行うか、全体の流れの中で検討すべきである。この全体の流れは、「授業の点検評価の考え方とやり方について」(2006.7.6)で一応示されているが、もう少し具体的な点検評価のプロセスが示され、その一環として授業アンケートの実施と利用が行われるべきだと考える。今回このあたりの議論と全体の合意が不足していたように感じられる。

(2) アンケートの目的

一般に授業アンケートの目的として

- ① 各授業の詳しい実態を知る
- ② 各授業が必要事項をみたしているか調べることが考えられる。今回の授業アンケートでは

①の目的を達成するのは難しいが、②についてはそれなりに利用できるものであると思われる。本部会では、比較的簡略なアンケートの実施で上記②に力点を置いた点検評価がよいと考えている。授業の技術的な基本がみたまわっていること、学生の実情と授業内容があっていることなど、すべての授業がみたまわなくてはならない基本事項をチェックすることを第一目標にするのが適当と考えている。

(3) 今回のアンケート結果全体について

上記(2)で述べた「授業が基本事項をみたしているか」どうかという観点から本アンケート結果全体をみると、いくつかの授業で学生の実情と授業内容があっていなかった。しかし、学生とクラス満足度の比較的低いとされている授業においても、「Q8受講満足」「Q9教養向上」の項目で、受講した半数以上の学生が肯定的な評価をしており、これらを勘案すると、自然系の授業は概ね比較的学生の評価はよかったと考えている。

今回のアンケートでは技術的なことによる満足度の傾向をみる程度に使うべきで、授業の本質的なよさはこれではよく分からないと考える。このようなアンケートに評価をあまり進めると、様々な意味で授業を画一的なものにしてしまう恐れがあるような気がする。

(4) 今回のアンケート項目について

今回のアンケートでは、授業のやり方に関する技術的な内容の項目と、授業目的とその達成度などの本質的な内容の項目とが、単に学生の満足度という視点から混然と扱われていたように思われる。やはり、両者は分けてしかも、満足度以外の視点からも考察すべきではないだろうか。

また、いろいろな視聴覚機器が使用されている現在、板書に関するアンケート項目の設定はやや不適切と考えられる。むしろ、「プレゼンテーションはどうだったか」というような項目を立てた方がいいのではないだろうか。

受講者の満足度を高める授業の条件

— 89人教室以上での大人数の “普通の授業” でも学生の満足度は高められる—

村山 朝子 (総合基礎教育専門部会長)

89人教室以上100人を超える大人数の授業でも学生の高い満足は得られる。

授業は本来個別的であり、多様な総合科目の授業を一律に評価したり論じたりすることはできない。それを前提としつつ、前期授業で授業者1名によるクラスサイズ89人教室以上の“普通”の授業のなかから、アンケートにおいて学生の満足度が高かった3つの授業を中心に、シラバスの検討および担当教員へのアンケート、部会内FD研究会を行うなどして、学生の満足度を高める要因について考察した。

満足度が高かった3つの授業

—「自分」とどこかでつながる現代的テーマ—

A：人間・文化系科目：「自立」を考える

大人、男女、結婚、仕事などをテーマに自分らしく生きることとしての「自立」について考える(木村競)。74名

B：環境・政策系科目：環境から見る自然史

自然史上の出来事と現代の自然環境や環境問題との関連を理解し、現在の環境問題に対する自らの態度を考える(郡司晴元)。84名

C：身体・行動系科目：健康と医学

タバコや飲酒、健康診断、生活習慣病、加齢、妊娠等について学び、健康とは何かを理解し、医学上の基礎知識の習得する(竹下誠一郎)。109名

満足度を高めた共通要因はあるのか

学生に見合った難易度

学生はシラバスを読んで授業を選択する。「受講前に医学的な予備知識は不要である」「総合科目に求められている性格をみたくように配慮する。自然史に関する理解が進んでいて専門性を求める方には、自然の分野や専門科目での学習を進める」というように、シラバスは、内容が難解ではな

そうで、専門外の学生を歓迎する書き方をしている。

このように、テーマに興味・関心をもった学生であれば、高校での履修履歴や大学での専攻に関わりなく受講できて単位がとれる内容とすることは、教養教育の授業の基本的条件であろう。

授業者への聞き取りでも、「中学校卒業程度の知識で話が聞けるように心がけている」「決して難しい内容にした」というように、いずれも難易度を“学生の側から考えて”(木村)内容を設定している。

“学生側から考えた”授業内容

「小中高で勉強したことと関連づけ、これまでの知識がつながりあっていくように、これまでの学習の有用性が感じられるよう」「学生の身近なこと、若者として興味があることに触れながら」「学生が馴染んでいる考え方を出発点にして、徐々により広い世界へ、別の発想へ導くように」というように、とくに導入は学生の目線から対象をとらせ、学生が有能感をもちながら、次第に新たな知識、思考を身につけ、さらに知識欲、学習欲が高まるよう、教員が工夫・努力をしているのは、学生の満足度を高める大きな要因のひとつであろう。

「自分とどこかでつながるテーマ」にしか興味を示さない学生にとっては、教員の専門研究テーマは、多くの場合、自分との接点がまったくないものである。しかし、その“一見”接点がないテーマと出会い、自分との接点を見いだしたり、新たな自分と出会うチャンスが“教養教育”にはあると思う。満足度の高い授業におけるテーマや内容の設定を参考にしたい。

“記述する”という活動の重視 課題・授業について記述する

・授業終了時に本時のポイント・疑問を書かせる。

受講者の反応を確かめ、授業修正をするためのものあるとともに、人数が多いと学生は質問は発言をしたくてもしにくいものであるけれども、こうした手だてにより一方的な授業という印象は弱まるし、受講者とのコミュニケーションを図ることはできる。学生は話したいし、聞いて欲しいという思いをもっている。なお、質問や意見を次時の授業で紹介したり活かすことにより、学生の意欲は一層高まる。

記述による（課題考察・相互批判）（木村）

- ・課題を考察し記述する。
- ・学生同士で交換し、互いに「批判」を書く。
- ・「批判」および自分が読んだ他者の記述を参考に再考察・再記述する。
- ・回収し次時に紹介しながら講義する。

“ノートをとる”ための工夫

「スライドなどの内容を時間をとってノートに書かせる」「授業の流れがわかるように丁寧に矢印や記号も使って板書する」など、方法は授業によって異なるが、授業のポイントを明確に示し、それをノートをきちんと取らせるための手だてをとっている。なお、いずれもスライドと同じものを印刷して配ったり、ポイントをまとめたレジメなどのプリントは配布していない。

ところで、今回の満足度調査で共通棟の一番大きな教室で10名の専任教員によるオムニバス授業で高い満足度を上げた授業がある。

人間・文化系科目：人間科学入門

（青山和夫他、計10名）169名

本授業でも「初心者を対象に1から10まで説明するようにと努めた」、「授業開始時に小テストを行うとともに、前回の感想・意見・疑問を書かせ、復習をこころがけた」、「板書は大きな文字でわかりやすく」など、前述した満足度を高める共通要因と重なることが多い。

「教員それぞれ自分の得意分野について熱意をもって講義したことが高い満足度が得られた要因であろう」と授業者は分析している。専門の得意分野を扱うと、一般的には狭く難しくなりがちであるけれども、本授業では、初心者を対象とする

ことを意識し、分かりやすい授業を授業者全員が心がけた結果、高い評価を得られたと考えられる。

アンケートからみえてくること

一般に授業者は、クラスサイズが小さければ、もっと多様な授業方法や評価方法がとれる、学生とコミュニケーションがとれる、と考える。しかし、クラスサイズを小さくすれば、開講数を増やさなければならぬ。ユニークで学生の満足度の高い少人数クラスの授業は、上述したような89人教室以上100名を超える学生を受け入れている“普通”の授業の存在によって実現可能となり、教養教育は、それらの授業の支えで成り立っているのが実情である。

負担の均等化をはかる意味でも、“専門教育”ではなく、“教養教育”であることを念頭に、基本的には89人教室規模でできる授業を授業者には考えてもらいたい。仮に授業者からみれば、授業目標を下げることもあったとしても、

そのなかで、先にあげたオムニバス授業は参考になる。こうした授業が、任意で継続して開講されることを期待したい。

総合科目はその内容、担当者、形態などいずれにおいても多様な授業から構成される。内容から9つのカテゴリーに分類しているけれども、複数領域にまたがるものもあれば、じつはいずれにも当てはまりにくいものもある。授業担当者に着目すれば、専任、専任+非常勤、非常勤に大別できる。それぞれ1名から複数名（～14名）によるものまでである。形態もいわゆる講義形式のものばかりでなく、参加型、活動型の授業もある。

近年、任意開講による企業人や公機関に属する人や芸術家、スポーツ選手、自由業といった社会人講師による授業が増えている。これらの授業については学生の評価も概ね高いが、開講にあたっては担当者、部会、事務の負担が非常に大きい。そのありかたについては、今後の検討課題である。

最後に、総合科目の授業は、図16にあるように総じて満足度は高く、授業者は熱心である。その一方で、授業を行うための諸環境はけっして良好とは言えず、授業者に相当の負担を強いている。学生の満足度を高めるには、まず授業をとりまく環境整備・支援の拡充が求められることを、アンケートや聞き取りから改めて痛感した。

受講生満足度に関する考察および今後の課題について

外国語基礎教育専門部会長

青木研二

1. H19年度前期のアンケート結果について

・全体で77クラスのアンケート回収
・未修外国語の学生の満足度は0.86, 教員の満足度は0.822であった。

・学生の満足度が高いクラス(0.9以上のクラスは24で、満足度の平均は0.949)は、教員の満足度(平均は0.879)も高いが、学生の満足度が低いクラス(0.8未満のクラスは12で、満足度の平均は0.693)は、教員の満足度(平均は0.569)も低めであった。

・学生の満足度が低いクラスは、一般的にQ10「後輩への授業推薦率」も低くなる傾向が見られるが、満足度がわりあい高いのに、授業推薦率の低いクラスも一部存在した。

・Q03「難易度が学力にあっているか」ということに否定的な回答比率の高いクラス(0.5未満が4クラス、0.5~0.6未満が11クラス、0.6~0.7未満が15クラス)が、かなり目についた。Q03の否定的比率が高いと、当然のことながら、Q10「後輩推薦」の否定的比率も高くなる傾向が見られた。

・Q03, Q05「知性刺激を感じたか」、Q7「面白さ」、Q10の数値は、おおむね対応的な傾向が見られた(たとえば、あるクラスでは、4つとも満足度が0.7未満であるというような)。しかし、中でも一番

満足度の低さが目につくのはQ03であり、その次にQ10であった。

・学生数が1~8名のクラスが15あったが、そのうち13クラスが0.9以上の満足度で、高い数値となっている。

2. 授業方法に関する教員の意見の聴取

・当該国の社会・文化・風俗等に関する話を適宜盛り込んだ。だいたい、授業の2割ぐらいはそういう話をする。

・当該国の、テレビ・映画・新聞・雑誌などの情報をできるだけ読んだり聞いたりしてもらおうようにしている。言語の背景としての社会・文化に触れるというのは、すべての未修外国語に共通して必要なことだと思う。

・当該国のネイティブに授業に参加してもらい、直接に生の発音や会話を体験してもらった。

・パワーポイントを毎回使って、学生に机上の教科書ではなく、前方を向いてもらうようにした(発音の練習にはその方が効果的)。適宜、文化や観光の話題も盛り込んだ。会話文を暗記し、対話的にしゃべりあう練習をさせるのも、一定の効果があったと思う。

・学生に、毎回アンケート(授業でわからないところ、授業のやり方への要望、当該国の社会・文化・生活などについての質問など)を書いてもらった。次回の授業で、アンケートへの回答を、適宜行なった。

・文法の事項を学生にまんべんなく教え込むのはなかなか困難であるので、覚えるべき項目の重要度（これは重要、これはそれほどではない、など）を説明し、学生にとってわかりやすく負担も少なくなるように工夫している。

・少人数のクラスなので、学生に積極的に発言させるようにしている。論理的な文章や小説の文章など、教材の内容や文体にバラエティーをもたせるように心がけている。

3. FD研究会での意見の集約

・学生の満足度のデータを見た後で、教員は自己評価をするので、両者には当然対応性が出てくるのではないかと。両者の満足度の相関に積極的な意味を見出すことができるだろうか。

・以前のアンケート方法の問題点として、学生の理解度が主観的であり、客観的基準が見出しにくいということがあげられていた。また、教員の成績評価も、厳しいか甘いかで個人個人のばらつきが感じられた。したがって、学生の理解度と教員の成績評価に、相関性を求めることはなおさら困難であると認識されていたと思う。しかし、満足度もまた主観性を免れ得ず、また視点が一面的になるという問題もあって、むしろ前の方のアンケート方法の方がよかったのではという意見も出た。

・難易度と学生の満足度の対応は、もっと細かく調査しないと見えてこないのではないかと。

たとえば、内容がレベル的に高くなく、とりあえず出席していれば容易に単位が取れそうであることによる満足ということも考えられる。

教員の方で、あまり多くの内容をもりこまず、やさしめの授業をすれば、学生の満足度はあがり、その点では教員の満足度を高めるであろうが、教員側からすれば、教育内容に充実感が欠けるといふ不満が残る場合も出てくる。

・〈面白授業〉について、学生がどのような意味で面白さを想定しているのかよく見えてこない（授業内容が興味深いか知性刺激があったから面白かったのか、教師のキャラクターが面白かったのか、話し方の上手さや余談で面白かったのか、など判断しにくい）。肯定的な回答をしている学生には自由記入欄を設けて、面白さの内容について書いてもらった方がよくわかるのでは？ また、〈知性刺激〉も、どのような意味で学生が反応しているのかわかりにくいので、肯定的な回答者には、内容について記述してもらった方がよい。

・学生の満足度調査は無記名であるが、学生の成績や出席状況などとの関連を見ないと、どういう意味の満足度なのかわかりにくく、教員が授業を改善して行くための参考とはなりにくいのではないかと。

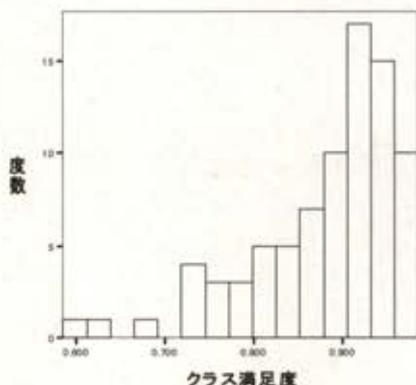
・未修外国語の場合は、純粹に語学教育だけを行なうのではなく、当該国の社会・文化などについてある程度話題、情報を織り込みつつ授業を行なうことで、学生の当該未修語に対するモチベーションを高めるべきであるという考え方は、教員の間でおおむね共有されている。

受講者満足度を高める要因について —平成19年度前学期授業評価「総合英語教育」データ分析から—

斉田 智里（総合英語教育専門部会長）

1. 全体的傾向

前学期「総合英語科目」のアンケート回収授業数は82（従来型英語6クラス，集中2クラスを除く），クラス満足度平均は0.881，標準偏差は0.083，最大値は0.985，最小値は0.585であった。全授業424クラスの平均値は0.844であり，総合英語科目のクラス満足度は比較的高いといえる。総合英語科目の教員満足度の平均値は0.805で全体の平均値0.804とほぼ同じであった。クラス満足度分布図は以下の通りだった。



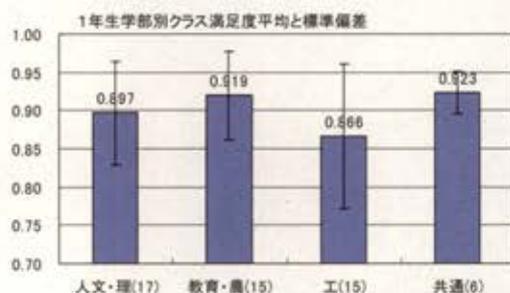
2. クラス満足度に影響を及ぼす外的要因

2.1 学年別

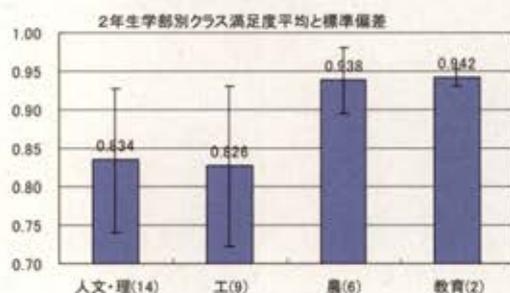
1年生対象総合英語クラス数53，2年生対象クラス数29，クラス平均満足度は，1年生対象クラス（0.898）のほうが2年生対象クラス（0.850）よりやや高かった。

2.2 学部別

1年生対象53クラスのクラス満足度平均を，学部別（バンド別）に求めたところ，学部が混在している共通バンドのクラス満足度平均が最も高く，次いで，教育・農，人文・理，工の順であった。工学部の標準偏差がやや大きかった。（図の（ ）内はクラス数を示す。）

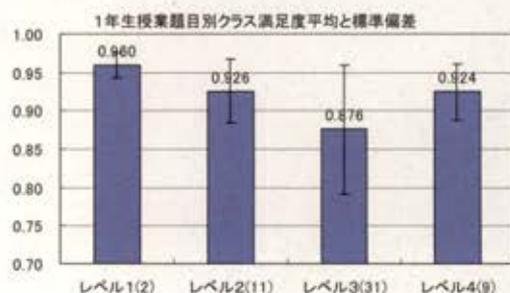


2年生対象の29クラスについては，クラス満足度平均は教育と農が高く，工が最も低かった。

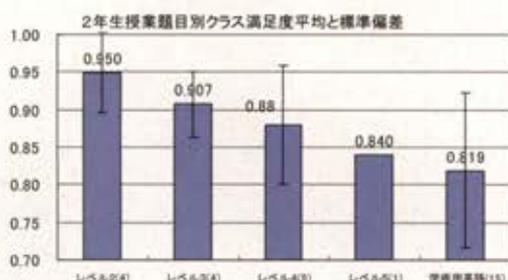


2.3 授業題目別

1年生対象53クラスを授業題目別に分析したところ，レベル1が最も高く，レベル2，レベル4，レベル3の順であった。レベル3の標準偏差がやや大きかった。

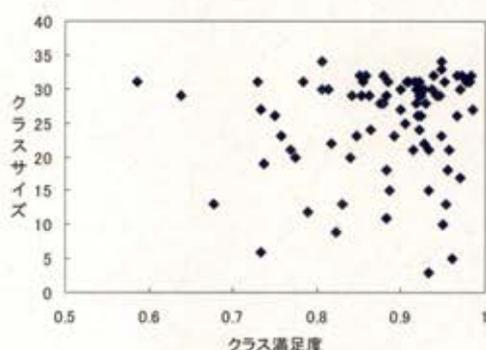


2年生対象クラスでは，レベルが上がるにつれてクラス満足度平均が下がっていた。



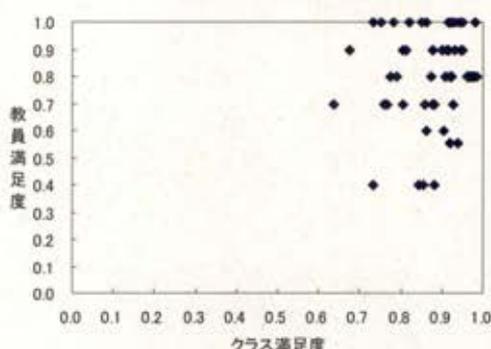
2.4 クラスサイズ

有効回答数をクラスサイズ（1クラス当りの履修者数）と見なし、クラス平均満足度との関係を調べたが、両者の間にはほとんど関係が見られなかった（相関係数は0.10）。



2.5 教員満足度とクラス満足度との関係

教員満足度平均値は0.805（54クラス回収）で、教員満足度とクラス満足度の間にはほとんど関係が見られなかった（相関係数は0.13）。



3. クラス満足度に影響を及ぼす内的要因

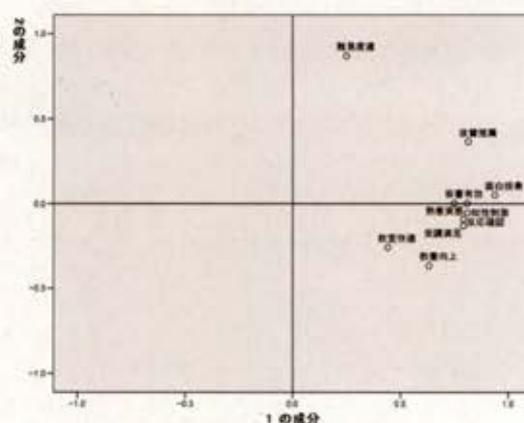
3.1 各評価項目とクラス満足度との関係

面白授業（0.925）、後輩推薦（0.833）、知的刺激（0.800）、教員熱意（0.782）、反応確認（0.756）、受講満足（0.753）、板書有効（0.743）、教養向上（0.623）、教室快適（0.496）、難易度

適（0.364）の順で、クラス満足度との相関係数が高かった。

クラス満足度と各評価項目との間の関係式は、
 $\text{クラス満足度} = 0.159 * \text{教室快適} + 0.138 * \text{板書有効} + 0.160 * \text{難易度適} + 0.122 * \text{反応確認} + 0.161 * \text{知的刺激} + 0.110 * \text{熱意実感} + 0.183 * \text{面白授業} + 0.100 * \text{受講満足} + 0.111 * \text{教養向上} + 0.170 * \text{後輩推薦}$ 。
 面白授業がクラス満足度に最も大きな影響を与えている。

主成分分析の結果、第1主成分は、授業力要因、第2主成分は難易度要因と考えられる。



3.2 高い授業評価を得た教員の授業の工夫

- ・学習者主体の授業作り「学生と教師の発話割合が7:3程度」「学生の活動機会をできるだけ多く」「豊富なペアやグループ活動」「学生ともに授業を作り上げる」「教えずぎず考えさせる」
- ・学生とのコミュニケーション重視「毎回学生は授業の感想をカードで提出、教員はコメントを書いて次回の授業で返却」「提出物や小テスト、出欠等、課題進行状況の相互確認」「挨拶・笑顔・規律を重んじた授業」「学生の名前と顔を覚える」「机間巡視し学生を観察・話しかけ」「教員の英語体験を話す」「授業最後に一人ひとりに英語で成果と今後の展望に関する手紙を渡す」
- ・学生の自尊心高揚・意欲の向上「いい点やできたことを積極的に褒め、次の課題を明示」「授業では多く英語を用いて学生に達成感」「英語不得意学生への配慮」「課題には丁寧にコメント」
- ・綿密な授業計画「学生の学習実態・意識調査と共通テスト結果に基づく教育方法の検討」「座席の活用や席替えの工夫」「提示教材の作成・工夫」「自宅学習課題と授業との連携重視」

謝辞 大教センターの竹内先生、高い授業評価要因について情報提供下さった先生方に感謝申し上げます。

情報関連科目における受講者満足度を高める要因

— 授業担当者を交えた専門部会FDの成果 —

羽瀨 裕真 (大学教育センター情報基礎教育専門部会長)

1 まえがき

2007年度前期科目において、『学生の満足度調査アンケート』と『教員の自己点検評価アンケート』が行われた。情報関連科目(開講科目数:23)におけるアンケート実施結果は1月18日現在で、

- 学生アンケート実施率: 100%
- 教員アンケート実施率: 87%
- 学生のクラス満足度の平均: 0.819
- 教員の満足度の平均 : 0.800

であった。

情報基礎教育専門部会では、このアンケート結果に基づき1月18日(金)10:00~12:00に、授業担当者を交えたFDに関する意見交換会を企画した。また、1月16日(水)には、クラス満足度の高い2名の担当教員にインタビューを行った。

本稿では、FDに関する意見交換会およびインタビューから“情報関連科目における受講者満足度を高める要因は何なのか”について考える。

2 アンケート調査結果

2.1 学生の満足度調査アンケート結果

図1に項目別満足度の平均と偏差を示す。縦軸は満足度であり、評点1が最大値である。

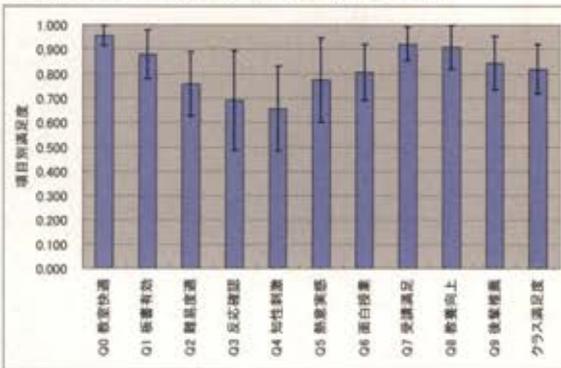


図1 項目別満足度の平均と偏差

図1から教室快適の項目が最高満足度 0.96 を達成し、知性刺激の項目が最低満足度 0.66 であ

る。また、難易度の適合性、反応確認、知性刺激、熱意実感の項目の満足度が 0.78 以下であり、これらの項目がクラス満足度向上のキーポイントである。偏差の点からは、反応確認の標準偏差が 0.20 であり、最もばらつきが大きい。クラス満足度上位5クラスの反応確認の項目の満足度は 0.89 以上となり、高い数値を示している。



図2 項目間の相関分布

図2に項目間の相関分布を示す。クラス満足度は、熱意実感の項目との相関が最も高く 0.90 を示す。熱意実感の項目を含め板書有効・反応確認の3つの項目が 0.88 以上と高い数値を示している。この点からもクラス満足度を向上するには、その3つの項目(熱意実感、板書有効、反応確認)がキーポイントである。

2.2 教員の自己点検評価アンケート結果

図3に項目別平均満足度を示す。受講態度の悪い(気になる)学生の存在の項目が 0.5、環境など授業実施上に問題があるという項目が 0.3 と非常に低い値を示している。この2つの項目が教員満足度を低めている原因である。“環境などの授業実施上に問題がある”の項目については、TAの人数、マイクやプロジェクタなどの環境に関する事項、前の授業の延長問題、などの問題が寄

せられており、解決策を講じる必要がある。

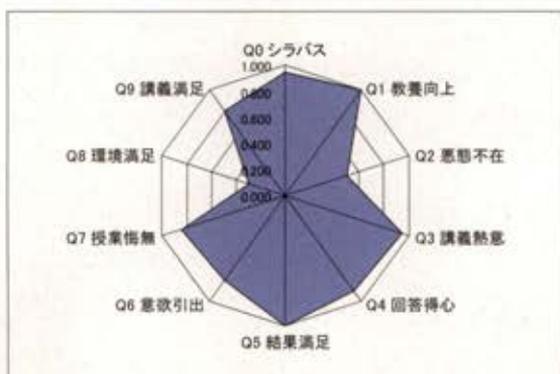


図3 項目別平均満足度

図4に学生アンケートと教員アンケートとの関係について示す。授業環境（学生：Q0 環境快適の項目、教員：Q8 環境満足の項目）、教養向上（学生：Q8 教養向上の項目、教員：Q1 教養向上の項目）、熱意（学生：Q5 熱意実感の項目、教員：Q3 講義熱意の項目）、授業レベル（学生：Q2 難易度適の項目、教員：Q0 シラバスの項目）について関係を示す。

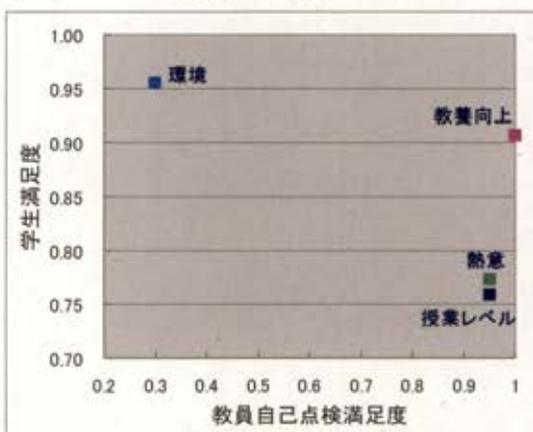


図4 学生と教員のアンケートの関係

図4から、環境に関する満足度が学生と教員とでは大きく異なっている。熱意については、教員が“学生が熱意に見合う反応をした”と感じる評点が0.95であったのに対し、学生が“教員の熱意を感じた”と感じる評点が0.77で大きな差がある。このことは、反応確認の項目の満足度が0.7と低いことも関係していると考えられる。反応確認の必要性が大きい。

3 インタビュー報告

専門部会委員竹内俊彦氏が中心になってインタビューが行われた。その結果、クラス満足度

が高かった理由は

- レポートや小テスト、アンケートなど学生が行ったことに対して、教員から学生に細かい事柄までフィードバックすること。例えば、評価やコメントを細かく書いたレポートをスキャンし、その後に学生に返却する。
 - 授業内容を絞ること。例えば、“情報倫理”と“Web リテラシー”に絞って構成する。1つの事柄を色々な観点から考え、その事柄を深く理解する。
 - クラスの雰囲気をよくすること。クラス全体の理解度を良くすることにつながる。
 - 意識的に満足度を高めようと努力すること。例えば、気の利いた雑談と今の勉強に意味があるということを述べること。
- であったと考えられる。

4 むすび

情報関連科目におけるクラス満足度の向上は“熱意”がキーワードである。熱意に関するアンケート結果は学生と教員とでは大きな差がある。この差を縮める努力が必要であり、それは“反応確認”と“知性刺激”がポイントとなる。反応確認を行う方法では、

- 板書や視聴覚機器の有効利用：板書有効の項目は反応確認や熱意実感の項目との相関が高いことから有効な手段である。
- 小テストなどを行い、その結果を細かくフィードバック：総点だけでなく採点基準や部分点も細かくフィードバックすることにより要点がつかめ、学生の理解度が向上すると考えられる。
- 資料は紙で配布

が有効である。もう1つの知性刺激では、

- 雑談をうまく取り入れる：色々な視点(例えば、単なる利用者、クラッカーなどの視点)を混ぜて説明を行う。
- 視覚的に捉え易い課題の設定：Excelでのグラフ化やWeb ページ作成など視覚的に捉えやすく、しかも工夫しがいのある(自分自身で作成可能)課題を提示する。

ことが重要である。

「健康・スポーツ科目」専門部会研究報告

—受講者満足度を高める要因について—

日下裕弘（健康・スポーツ科目専門部会長）

はじめに

健康・スポーツ科目における学生の授業満足度について、平成16年度後期から平成18年度後期までの値を確認すると、平均で4.50（最大値5点、以下同じ）、4.50、4.49、4.45、4.47と高い値を示し、受講生から高い評価を受けてきた。今年度はアンケートの内容、集計方法が変更になり、これまでの値とは単純には比較できないが、平均値が0.890とこれまでと同様良好な値を示した。本報告では、今後の授業の充実を図るため、授業アンケートの結果から受講者満足度を高める要因について検討することを目的とした。

全体的結果

平成19年度前期に開講された健康・スポーツ科目51本のクラス満足度を見ると、最大値が1.000、最小値が0.712、平均値は0.890で全教養科目平均値より高く、概ね良好な値であった（教養教育授業アンケート集計報告（以下集計報告）の図2）。

図1に項目別満足度を示した。最も高い値を示した項目はQ8「受講満足」の0.953で、次いでQ7「面白授業」、Q6「熱意実感」であった¹。Q8、Q6については全教養科目（集計報告の図3）

¹ アンケートの質問項目については「教養科目授業アンケート集計報告」を参照のこと。

と同様、高い満足度を示していた。逆に、最も低い値を示した項目はQ2「板書有効」の0.748、次に低い項目はQ1「教室快適」、Q5「知的刺激」であった。これらの項目が低値を示した理由について考えてみると、まず、Q2の「板書や視聴覚機器は理解の役に立ったか」との質問については、実技科目である健康・スポーツ科目の場合、稀に使用する機会はあるものの、場所や授業内容の特性上、視聴覚機器等の使用頻度は限られており、質問内容がそぐわないものと思われた。健康・スポーツの分析からは除いたほうがより実態を反映するものと思われる。

次にQ1の「授業場所（教室など）は快適であったか」との質問項目について、体育施設に対する不満が表れた結果となっている。体育施設ごとに見ていくと、図表には示していないが、最も低い値だったのが工学部テニスコートで、0.447であった。次いで工学部体育館（0.699）、小体育館（0.708）、農学部（0.788）、大体育館（0.795）であった。全授業科目の項目別満足度では、Q1の「教室快適」は上位から3番目で0.878という高い値を示しており、一般講義室に対する学生の満足度に比べ、体育施設への不満が顕著に表れた結果となっている。また、場所の快適性以前の問題で、施設の不備により授業の安全性が確保されていない場面も見受けられ、体育施設の整備は喫緊の課題であると言えよう。

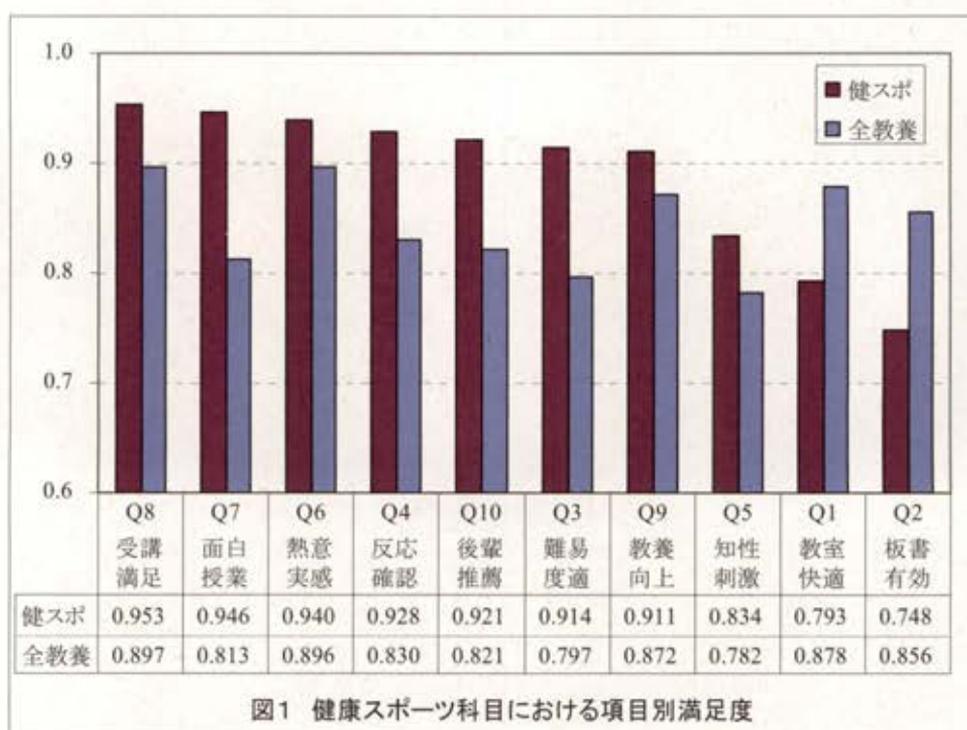


図1 健康スポーツ科目における項目別満足度

具体的には体育館の雨漏り、施設の狭さ、活動場所までの移動に伴う危険性（農学部や学内外の授業）などが挙げられる。

Q5「知性刺激」については、0.834 と他の項目に比べて低い値を示した。単に体を動かすだけではなく、スポーツ科学や健康科学など理論的な背景についても学生に伝えていくとともに、日常生活習慣の改善に結びついたり、将来の生活習慣病の予防につながるような知識や情報を提供していく必要がある。また、単に知識の伝達に留まらず、学生自身に「考えてもらう」授業の工夫が必要であると思われる。全授業科目平均においてもこの「知性刺激」は0.782 と最も値が低く、このことは全教養科目に共通する重要な課題の一つであると思われる。

クラス満足度を学年で比較してみると（図表無し）、1年次の0.911に比べ、2年次では0.870と低い値を示した。2年次になると大学生活への慣れなどから授業に対するモチベーションが低下するものと思われ、「知性刺激」も含め、それらを考慮した授業展開が必要となる。

クラス満足度が高い授業について

クラス満足度と受講者数との関連について見たところ、相関係数は0.3程度であった。若干の関連性はあるものの、必ずしも受講者数と満足度が結びつくものではないと言える。クラス満足度の高い授業の担当教員によると、教員と学生、学生同士のコミュニケーションを促進させるような「仕掛け」を作ったり、その運動種目を楽しむだけでなく、自然との触れあいを通して自分自身を見つめ直す機会を作る、あるいは自身の「身体」をコントロールすることで心身の調和を図るなど、様々な工夫を施している。

おわりに

健康・スポーツ科目においては、学生たちにスポーツや運動に親しむ態度や、健康に関する知識を身につけてもらうことはもちろんであるが、学生同士の関わりの場、あるいはコミュニケーション能力を育成する場としても活用し、発展させていくことが今後の課題となるものと思われる。

平成 19 年 11 月 1 日

平成 19 年度前学期 教養科目授業アンケート集計報告

大学教育センター

大学教育センターでは、本年度の教養科目授業アンケートを新しい方法で実施した。それらは、学生の満足度調査アンケートと教員の自己点検評価アンケートからなる。以下では、それらの集計結果に加え、双方の満足度の相関を調べた結果を報告する。

- I. 学生の満足度調査アンケート結果の概要
- II. 教員の自己点検評価アンケート結果の概要
- III. 学生の満足度と教員の満足度の関係

I. 学生の満足度調査アンケート結果の概要

前学期の授業科目 496 科目のうち、2007 年 8 月 28 日までに 424 科目のアンケートが実施された。アンケートシートの回収総数は 19213 枚で、1 科目平均 45.3 枚であった。ここでは、これについて集計した結果の全体像をおおまかに示す。個々の授業の満足度については、別のページ（学内限定）を参照されたい。

1. 実施状況

科目区分ごとの実施状況は下の表 1 のとおりである（実施率順）。

表 1 科目区分ごとの実施状況

	全提出数	全開講数	実施率
社会系	47	49	0.959
人文系	40	42	0.952
英語	87	92	0.946
健康スポーツ	47	51	0.922
情報関連科目	22	24	0.917
自然系	40	45	0.893
総合科目	24	28	0.889
第二外国語	76	98	0.776
主題別ゼミナール	40	67	0.597

2. クラス満足度の分布

クラス満足度の最大値は 1、最小値は 0.438、平均値は 0.844 となった。クラス満足度は、受講者満足度のクラス平均であり、それぞれのクラスの受講者の総意としての授業満足度に相当する（満足度の定義については第 I 部末尾の参考資料を参照）。クラス満足度の度数分布は図 1 に示すように、正規分布の右端を切り取ったものに似ており、この意味で、各クラスの授業の良さを評価する指標として適切であると考えられる。

今回、分布が全体的に「高い」側に偏った理由のひとつを、質問文に挿入された「概ね」、「ある程度」、「まあまあ」などの修飾語に求めることができる。これらの語句の挿入は、満足度が「低い」側に極端に偏る事態をあらかじめ避ける目的でとられた措置であったが、その調整効果が過大に現れたかもしれない。クラス満足度が 1 か 0 に集中しない限り、このような偏りが本質的な問題となることはないが、授業満足度指標の標準化という観点からは、今後検討すべき課題のひとつであろう。クラス満足度を科目区分ごとに平均した結果を図 2 に示す。

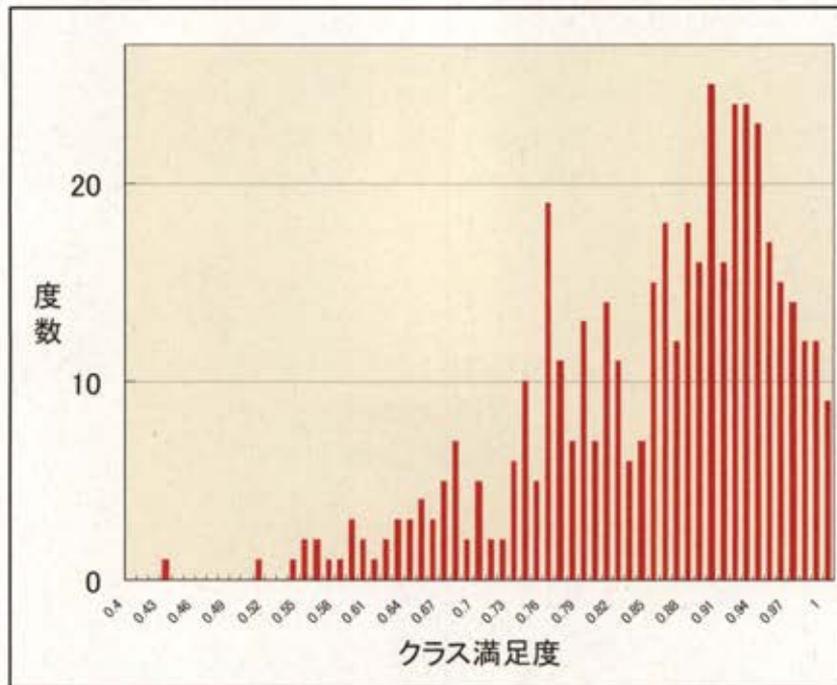


図1 クラス満足度の度数分布

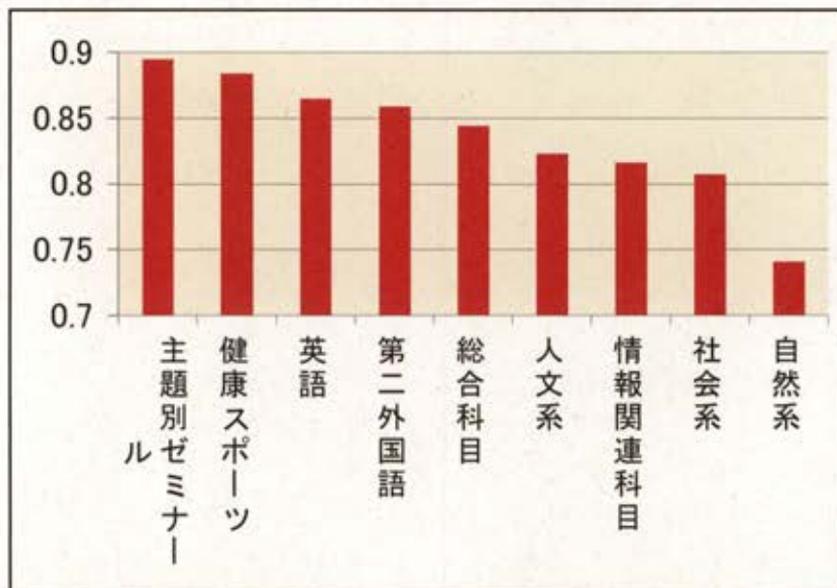


図2 科目区分ごとに平均したクラス満足度

3. 項目別満足度の全授業科目平均

各質問項目別に対する回答値を全授業科目に亘って平均した値を図3に示す。略記された質問の全文は、参考資料として下に示した。

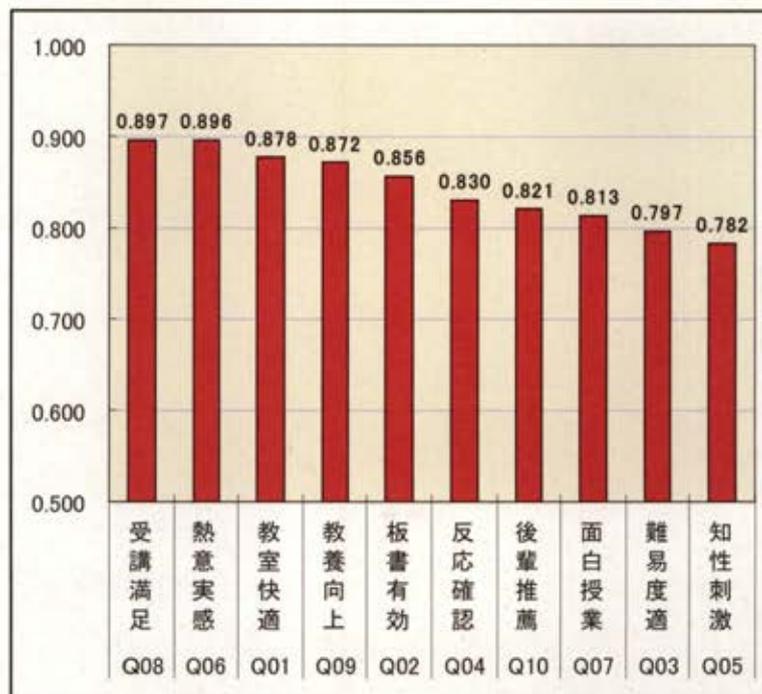


図3 項目別満足度の全授業科目平均

参考資料 (学生の満足度調査アンケート概要)

アンケートの質問項目

- Q1 授業に使用された場所(教室等)は、概ね快適でしたか?
- Q2 板書や視聴覚機器などは、ある程度あなたの理解の役に立ちましたか?
- Q3 授業内容の難易度は、大体あなたの学力に合っていましたか?
- Q4 教員は受講者の反応を確かめながら授業をしているように見えましたか?
- Q5 教員の話があなたの知性をこちよく刺激したことはありますか?
- Q6 教員のこの授業への熱意を感じたことがありますか?
- Q7 この授業は、全体としては面白いといってよいものでしたか?
- Q8 この科目を勉強して、まあまあよかったと思いますか?
- Q9 この授業であなたの教養(知識・技能を含む)は向上したと思いますか?
- Q10 後輩から履修についての助言を求められたら、この授業を薦めますか?

受講者満足度 = (回答Yの数) ÷ 10

クラス満足度 = 当該授業の受講者全員についてとった満足度の平均

詳細については → 大学教育センターのウェブページ → 授業アンケートとFAQ

II. 教員の自己点検評価アンケート結果の概要

前学期の授業科目 496 科目のうち、2007 年 10 月 16 日までに回答のあった科目は 260 科目で、回収率は 52.4%であった。そのうちウェブ書き込みによる回答が 156 件、メールによるものが 5 件、アンケート用紙によるものが 99 件である。図 4 にそれぞれの回答メディアの使用割合を示す。個々の教員の回答内容については、別のページ（学内限定）を参照されたい。

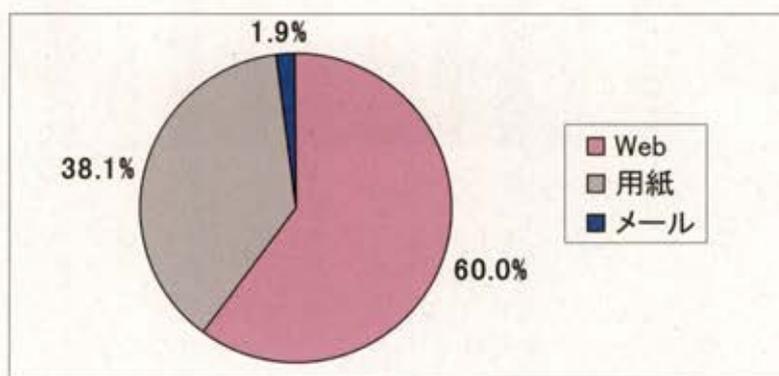


図 4 回答メディア

4. 実施状況

科目区分ごとの実施状況を回収率順に並べた結果を表 2 に示す。参考までに、学生アンケートの回収率も併せて示す。

表 2 科目区分ごとの実施状況

	全提出数	全開講数	回収率	学生アンケート 回収率
情報関連科目	18	24	75.0%	91.7%
健康スポーツ	32	51	62.7%	92.2%
人文系	25	42	59.5%	95.2%
英語	54	92	58.7%	94.6%
総合科目	15	28	53.6%	88.9%
自然系	24	45	53.3%	89.3%
第二外国語	47	98	48.0%	77.6%
社会系	21	49	42.9%	95.9%
主題別ゼミナール	24	67	35.8%	59.7%

5. 教員満足度の分布

教員満足度の最大値は1、最小値は0.2、平均値は0.804となった。また中央値は0.8である。教員満足度の度数分布を図5に示す（教員満足度の定義については第II部末尾の参考資料を参照）。

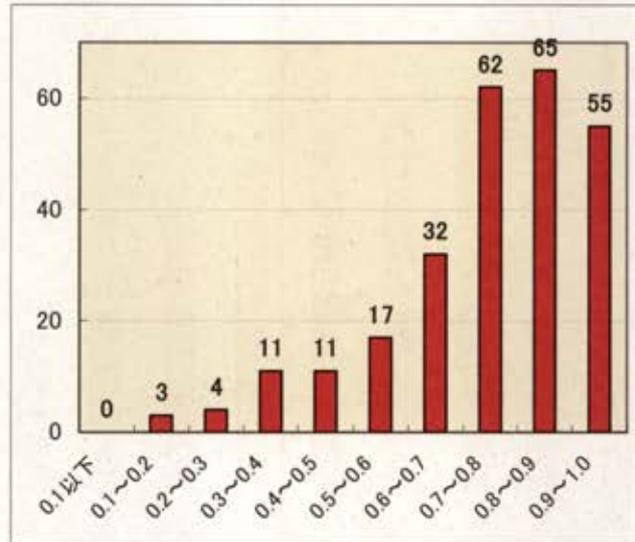


図5 教員満足度の度数分布

教員満足度の度数分布は、学生のクラス満足度と同様、正規分布の右端を切り取ったものに似ており、この意味で、各教員の自身で担当した授業に対する満足度を評価する指標として適切であると考えられる。教員満足度を科目区分ごとに平均した結果を図6に示す。

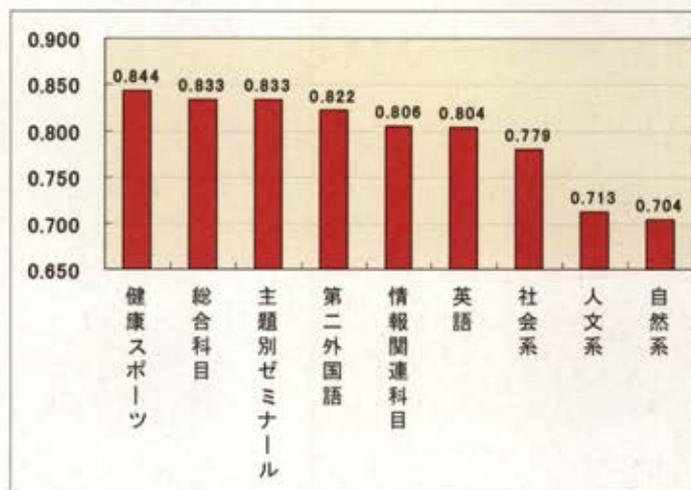


図6 教員満足度の科目区分ごと平均

6. 項目別教員満足度

各質問項目に対する回答値を全授業科目に亘って平均した値を図7に示す。略記された質問の全文は、参考資料として下に示した。

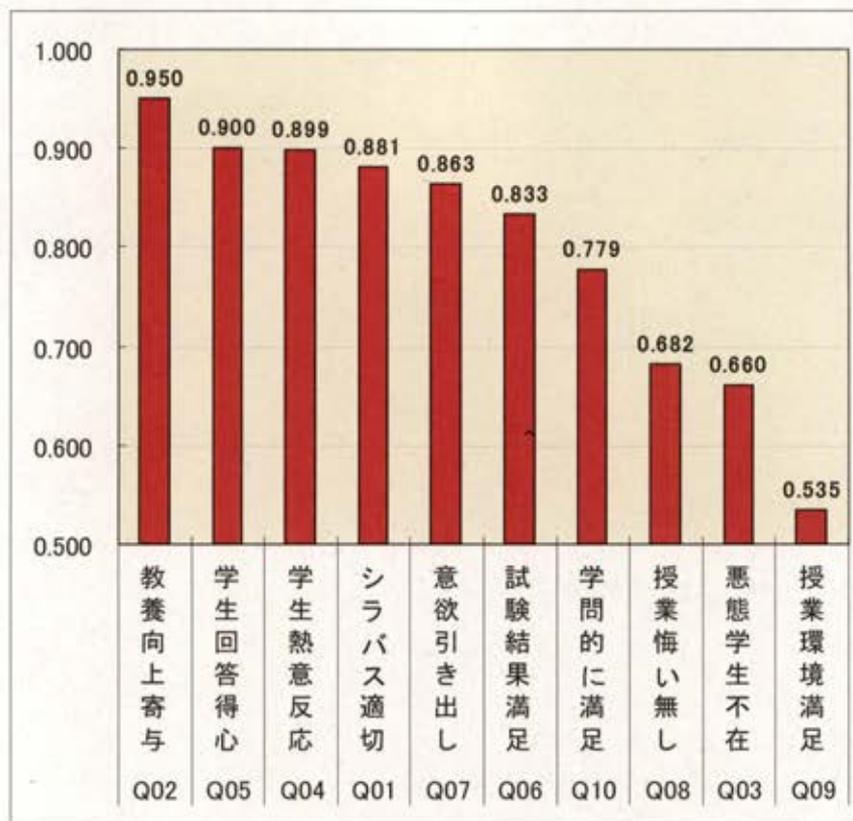


図7 項目別教員満足度

参考資料（教員の自己点検評価アンケート概要）

アンケートの質問項目

- Q1 授業期間を終えた今、今学期のシラバスは適切だったと思いますか？
- Q2 この授業が受講者全体の教養を高めることに寄与したと思いますか？
- Q3 受講態度の悪い学生の存在が気になることがありましたか？
- Q4 受講者の半数以上が教員の熱意に見合う反応を示しましたか？
- Q5 受講者満足度に関するアンケート結果は得心して受け入れられますか？
- Q6 期末テストの答案や最終レポート等は概ね満足のゆく内容でしたか？
- Q7 クラスの雰囲気は教員のさらなる意欲を引き出したことがありますか？
- Q8 今学期中不本意な授業をして悔やまれる思いをしたことがありますか？

Q9 学問以外の側面について、授業実施上不満に思うことがありましたか？

Q10 学問的側面について、今学期は満足といえる授業ができたと思いますか？

教員満足度 = $\{(\text{Q3Q8Q9 以外のQに対する回答Yの数}) + (\text{Q3Q8Q9 に対する回答Nの数})\} \div 10$

詳細については → 大学教育センターのウェブページ → 授業アンケートとFAQ

Ⅲ. 学生の満足度と教員の満足度の関係

学生のアンケートと教員のアンケートをどちらも実施した科目は 256 科目であった。1 授業を 1 サンプルとしたときの、学生のクラス満足度と教員満足度の散布図を図 8 に、科目区分ごとの散布図を図 9-1～図 9-9 に示す。なお作図にあたって、教員満足度が 0.1 刻みの値をとることに起因する重複を避けて点の密度を正確に表現するため、適度に小さな乱数による人為的ゆらぎを与えている。

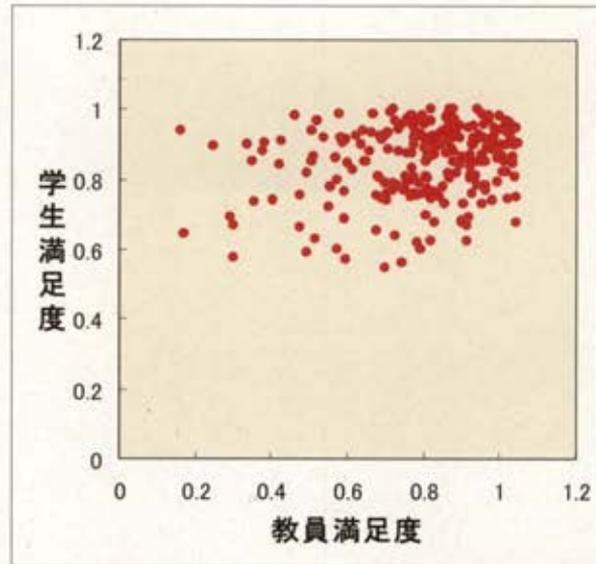


図 8 学生のクラス満足度と教員満足度の散布図

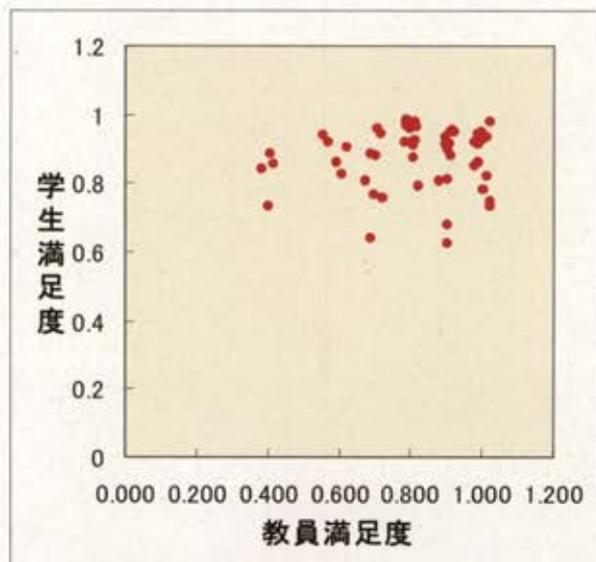


図 9-1 科目区分ごとの散布図 (英語)

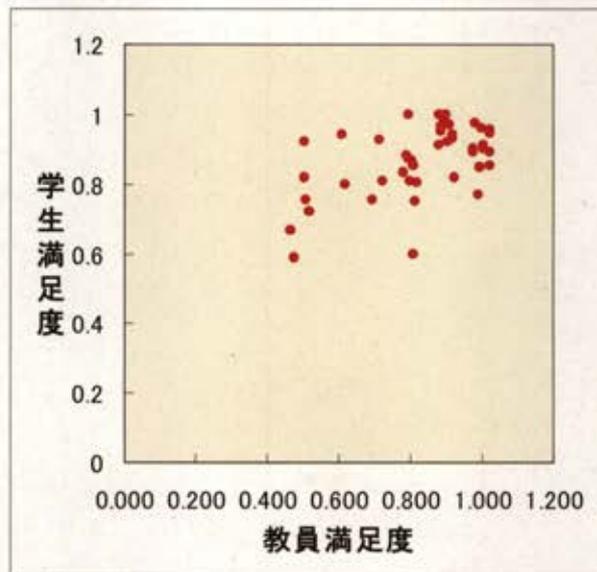


図 9-2 科目区分ごとの散布図 (第二外国語)

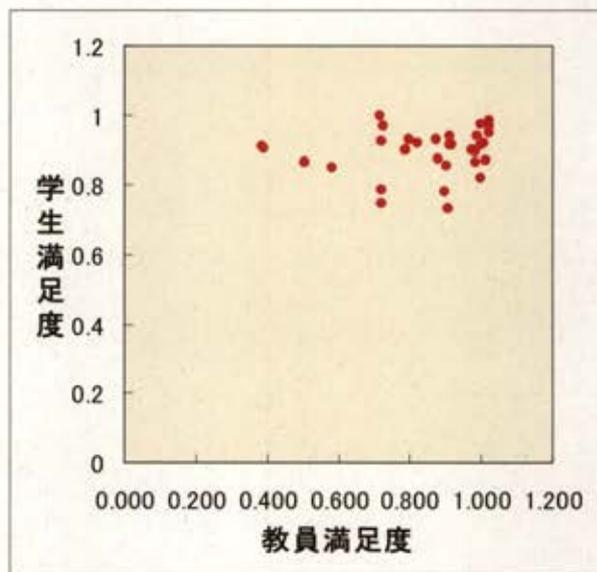


図 9-3 科目区分ごとの散布図 (健康スポーツ)

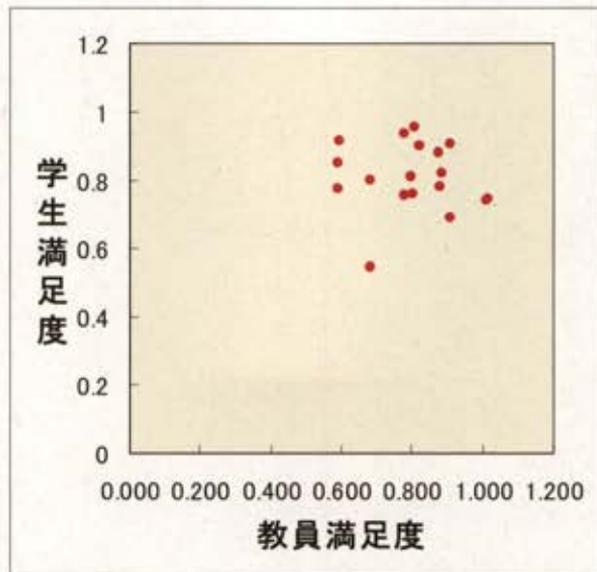


図 9-4 科目区分ごとの散布図（情報関連科目）

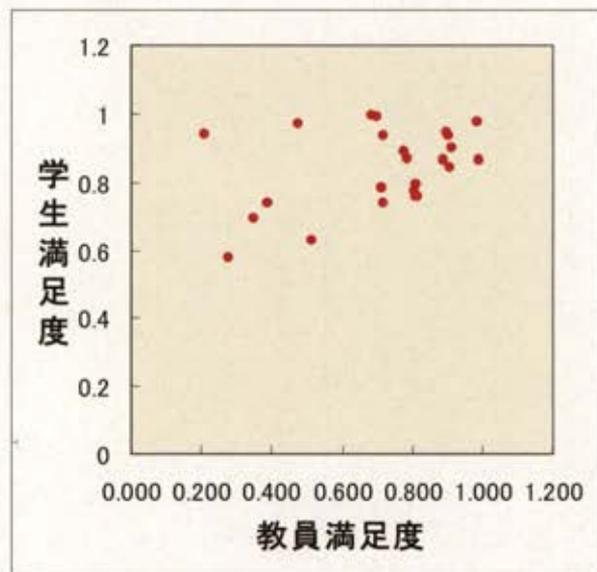


図 9-5 科目区分ごとの散布図（人文系）

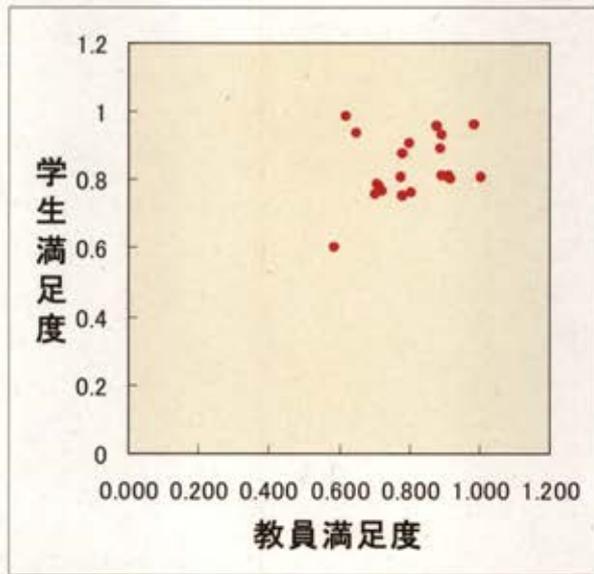


図 9-6 科目区分ごとの散布図 (社会系)

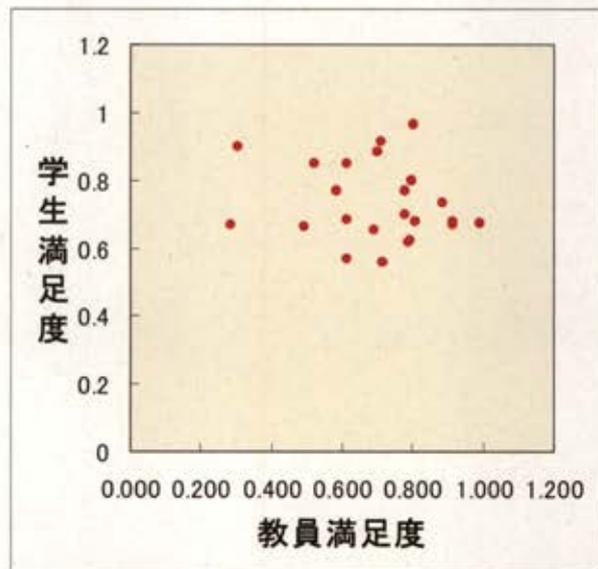


図 9-7 科目区分ごとの散布図 (自然系)

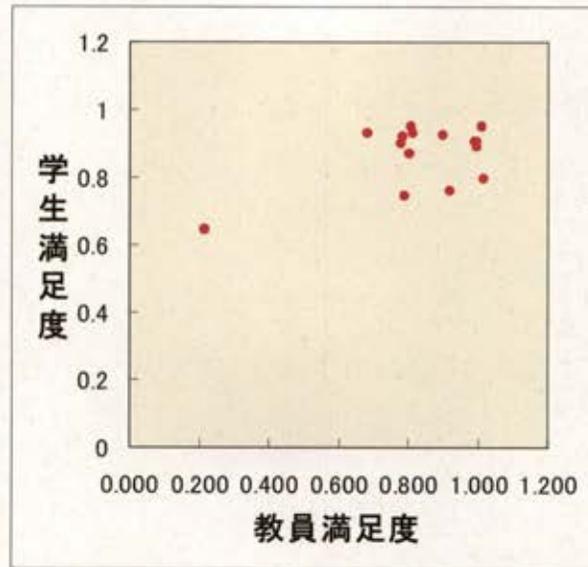


図 9-8 科目区分ごとの散布図 (総合科目)

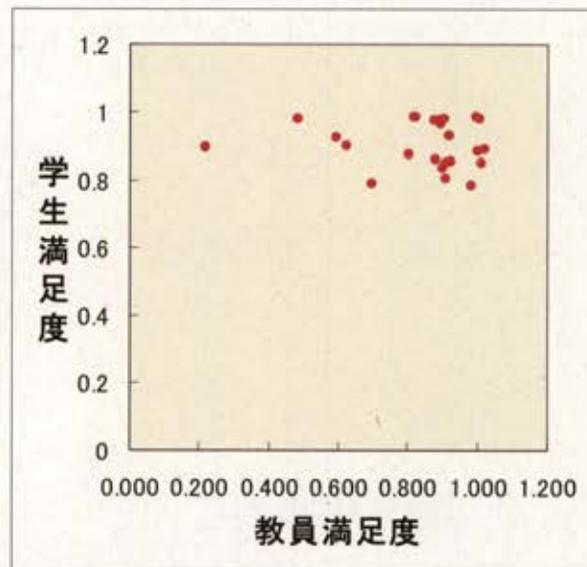


図 9-9 科目区分ごとの散布図 (主題別ゼミナール)

授業アンケートの試行結果について

平成 20 年 3 月 27 日

授業アンケートの試行結果について

大学教育センター
点検評価部・教育支援部

平成 19 年度開講の教養科目の授業について試行された新しい授業アンケートについて、さらなる改善の手がかりを求めて、試行結果を検証した。その結果をここに報告する。

0 平成 19 年度試行アンケートの概要

授業アンケート改訂の要点 従来のアンケートから得られる情報の客観性をめぐる批判や不満を背景に、そうした批判や不満を生じないようなアンケートのあり方を考えた結果、受講者についての測定対象を満足度に限定し、併せて教員の満足度も測定することにした。すなわち、「学生による評価を恰も客観的評価のように扱って教員に改善を迫る体制から、双方の満足度をアンケートと自己点検によって測定し、学生と教員が自発的に授業および受講態度を改善するのを支援する体制への転換」を図った。PDCAとの関係も含めた詳細については、新方式の導入にあたって基礎教育運営委員会への説明に用いた下記資料に委ねる。

□大学教育センター：平成 19 年度の教養教育授業アンケートについて、平成 19 年 6 月 6 日

満足度の定義 二者択一の回答を要求する質問を 10 個用意し、回答者が肯定的に答える確率の算術平均をもって、その回答者の満足度とした。したがって、用意された質問の内容が「満足」の意味を決定する。実際のアンケートでは、0 または 1 の回答の算術平均をもって、満足度の推定値とする。推定精度の拠所は大数の法則である。受講者の満足度に関しては、クラス全体の満足度を考えることにすれば、相当高い精度が期待できる。詳細は、大学教育センターのウェブサイトに掲載の下記資料で公開されている。

□大学教育センター点検評価部・教育支援部：受講者アンケートの統計に係る覚書、21/06/2007

アンケート結果と PDCA 学生と教員の双方の満足度が、大学教育センターのウェブサイトで学内限定公開され、双方の行動改善の動機となるべく期待されている。それとは別に、学生の満足度の高い授業または低い授業について各専門部会が精査した結果が教養教育 FD 研究会で報告され、満足度を決める要因についての討論が行われた。詳細は下記資料に纏められ、大学教育センターのウェブサイトで学内限定公開されている。

□大学教育センター：受講者満足度を高める要因、教養教育 FD 研究会報告、2008 年 3 月

1 試行アンケートへの批判の概要

新しい授業アンケートについての否定的な指摘を、事項別に整理する。情報源には、教養教育FD研究会における発表や意見交換に加え、前学期のアンケートにおける教員の自由記述や電子メールで届けられた意見書などが含まれる。なお、授業アンケートには、学生に対するものと教員に対するものがあるが、ここでは主に前者についての指摘事項を扱う。因みに後者については、回答率が低いことを問題視する意見や、前者との関係を論じる意義を疑問視する意見などがあった。

アンケートの役割について

- ・受講者満足度という指標に関して、教員が目標とすべきものとこのアンケートで測定されるものとが一致している保証がない。
- ・アンケート結果は、満足度の高低の要因や授業改善のヒントに直接には結びつかず、それらを探る取材の対象を選ぶための指標となるにすぎない。
- ・授業アンケートの実施と利用は、点検評価の全行程を計画したうえで、それを実現する行動の一環としてなされるべきである。
- ・授業方法などの技術的な問題と、授業の目的や達成度などの本質的な問題を、満足度というひとつの視点から混然と扱うのではなく、区別するべきである。
- ・満足度以外の指標も取り入れるべきである。
- ・従来のアンケートにおいて「理解度」の主観的であることを問題にしなが、今回のアンケートは、「満足度」が主観的な点において変わるところがない。

質問項目の立て方について

- ・Q3 について、学生に迎合した易しい授業内容が単純に高い満足度につながる恐れがあり、そうした誤解を避ける工夫をすべきである。
- ・学生の予習・復習にかかる時間を聞く項目がないのが不満である。
- ・Q2 は、板書や視聴覚機器の有効性より、プレゼンテーションの巧みさに関する質問としたほうがよい。
- ・Q5 の「知性刺激」、Q7 の「面白い」の意味が不明確である。
- ・健康・スポーツ等実技科目において、満足度測定の目的に合わない質問項目がある。
- ・「得るものがあって満足」という形が現れるものがよい。

測定結果の有効性について

- ・尺度としての信頼性・妥当性が検討されていない。
- ・分布の偏りがあり、尺度として有効でない可能性が高く、偏差値の適用にも不向き。

2 批判的指摘事項の分析

前節に列挙された指摘事項の中には、見過ごされていた問題点を的確に捉えたものから、新方式導入に際しての説明が理解されていないことに起因すると思われるものまで、さまざまなものが含まれる。ここでは、それらを一一つ分析する。

アンケートの役割について

- > 受講者満足度という指標に関して、教員が目標とすべきものとこのアンケートで測定されるものとが一致してい

る保証がない。

試行アンケートの説明資料(H19.6.6)をはじめとする複数の関連資料にあるように、アンケートが測定しようとする満足度は10の質問項目によって具体的に定義されている。したがって、それが教員の目指すものとして適当かどうかは、はじめから検討可能な状況に置かれていた。新方式導入にあたっては、係る検討こそが重点的になされるべきであったが、この点に関する共通認識を形成できなかったことは(説明不足を含め)反省する必要がある。

>アンケート結果は、満足度の高低の要因や授業改善のヒントに直接には結びつかず、それらを探る取材の対象を選ぶための指標となるにすぎない。

この点は、試行アンケートの特性としてはじめから想定されていたことであり、PDCAサイクルもそれを前提に構成するよう計画されていた。したがって、これは批判というより、アンケート有効利用の観点で好ましい認識が披露されたものと理解したい。

>授業アンケートの実施と利用は、点検評価の全行程を計画したうえで、それを実現する行動の一環としてなされるべきである。

この指摘は全面的に正しい。よって、仮にこれが試行アンケートへの批判として述べられたものだとするならば、導入時の説明資料(H19.6.6)の存在が認識されていない可能性がある。当方の説明不足も併せて反省したい。

>授業方法などの技術的な問題と、授業の目的や達成度などの本質的な問題を、満足度というひとつの視点から混然と扱うのではなく、区別するべきである。

技術的問題か本質的問題かによらず、受講者の主観にもとづくデータは授業改善に直接の役に立たないという基本認識が、試行アンケート導入の背景にあった。そこで、測定対象を、主観であることが問題にならない満足度に限定することを提案し、その満足度をさまざまな具体的観点から尋ねることにしたのであった。単に「満足ですか」と問う代わりに複数の間を用意して答を総合するのは、「満足」の意味を明確にするためであり、区別すべきものを不用意に混ぜてしまうこととは異なる。ただし、各質問項目に対応する「項目別満足度」もまた授業改善のための情報として利用できる。その意味からも、質問項目の吟味は今後とも重要と考えられる。

>満足度以外の指標も取り入れるべきである。

測定項目に「満足度」を選んだ理由は上記のとおりであるが、これ以外の有効な指標として主観の問題を回避できるものが、現在のところ見当たらない。そこで、当面は、満足度測定のための質問をさらに吟味したうえで、項目別満足度が副次的な指標として有効活用されることを期待したい。

>従来のアンケートにおいて「理解度」の主観的であることを問題にしなが、今回のアンケートは、「満足度」が主観的な点において変わるところがない。

アンケートから得られる「理解度」と「満足度」とは、主観的な点を共有しつつ、データとしての有用性において本質的に異なる。「満足度」はそもそも主観として意味をもつのであって、むしろ客観性を要求することのほうにこそ無理がある。一方、「理解度」の測定が主観に委ねられた場合、それが授業改善のためのデータとして役に立つとは考えにくい。すなわち、「理解度」の主観性を問題視することと、「満足度」の主観性を問

題視しないこととの間に矛盾はない。

質問項目の立て方について

> Q3 について、学生に迎合した易しい授業内容が単純に高い満足度につながる恐れがあり、そうした誤解を避ける工夫をすべきである。

指摘のとおりであり、この点は早急に改善を検討すべきと思われる。

> 学生の予習・復習にかける時間を聞く項目がないのが不満である。

この点は試行アンケート導入を検討した際にも議論され、主観性の問題により質問項目から除外された経緯がある。すなわち、「自習」の定義を学生と教員が共有している保証が全くない現状では、それに費やした時間を尋ねる意味がないということである。授業担当教員が必要と考えるなら、補足のアンケートを独自に実施する方法もある。

> Q2 は、板書や視聴覚機器の有効性より、プレゼンテーションの巧みさに関する質問としたほうがよい。

検討に値する指摘と考える。

> Q5 の「知性刺激」、Q7 の「面白い」の意味が不明確である。

これらの質問項目について、学生と教員が言葉の意味を共有できるかどうかについて不安が残るとの認識は以前からあった。表現方法に改善の余地がある。

> 健康・スポーツ等実技科目において、満足度測定の目的に合わない質問項目がある。

指摘のとおりであり、然るべき対応は必須である。

> 「得るものがある満足」という形が現れるものがよい。

それは試行アンケートでも考慮しているが、さらに重視する形への改善を検討したい。

測定結果の有効性について

> 尺度としての信頼性・妥当性が検討されていない。

この意見においては、「尺度」なる用語が満足度の測定手段（より正確には推定手段）という意味で使われている。もとより対象者の満足度は、予め定められた質問に対する回答が肯定的である確率によって定義され、したがってそれは直接には観測され得ず、アンケートをとおして推定されるものである。この意見はその推定精度を問題にしているように思われるが、それについては予め検討し、その結果は、受講者アンケートの統計に係る覚書（21/06/2007）にあるとおり、試行アンケートにとって肯定的である。

> 分布の偏りがあり、尺度として有効でない可能性が高く、偏差値の適用にも不向き。

この意見においては、「尺度」なる用語が満足度を定量化するための尺度という、文字通りの意味で使われている。分布の偏りを理由に尺度としての有効性を疑う根拠が明らかにされていないので、客観的な検討を加えにくい。満足度によって順位を付すことが可能であることを示唆する統計が得られた以上、尺度として有効と思われる。別の意味で度数分布の偏りは無いほうがよいが、この意味では分布の偏りは無関係である。偏差値は、1次変換による2次以下の積率に関する標準化という意味で、あくまで補助的な参考データとして提示したものである。係るデータの付加によって情報が失われることはなく、偏差値に対し上記の意味を超える解釈に陥らない限り、問題はないと考える。

3 アンケート改善への考え方

新しい授業アンケートを試行した結果、すくなくとも致命的な欠陥は見出されておらず、また寄せられた批判的意見の中にも致命的欠陥を指摘するものは見当たらない。また、授業アンケートにもとづくFD活動においても、それは概ね肯定的に扱われ、一定の知見が得られている。こうしたことに加え、実施体制を整えるために投入された有形無形の資源の蓄積も考慮すると、係る新しい試みを単年度の試行で終わらせる選択は不合理と言わざるを得ない。基本的な考え方は維持しつつ、有効な修正によって改善を目指すのが合理的選択と考えられる。

改善すべき事項の内、集計期間の短縮や教員の回答率の向上など、実務に係るさまざまな事項について恒常的努力を払うべきは当然として、アンケートの本質に係る事項として検討すべきは、質問項目においてほかにはないと考えられる。その理由は、質問項目が授業評価の指標である「満足」の意味を決定することにある。まず学生アンケートの質問項目については、つぎのような観点から吟味するのが有効と考えられる。

曖昧さの排除 質問内容の妥当性 項目間関連の回避 満足度分布の偏りの是正

教員アンケートに関しては、現段階では学生アンケートに比べ改善への動機が明確でないが、質問項目に関して学生アンケートに準じた検討をしておくのがよいと思われる。

添付資料

大学教育センター：平成19年度の教養教育授業アンケートについて、平成19年6月6日

大学教育センター点検評価部・教育支援部：受講者アンケートの統計に係る覚書、21/06/2007

大学教育センター：受講者満足度を高める要因、教養教育FD研究会報告、2008年3月（注）

大学教育研究開発センター：平成18年度（改訂前）の学生アンケート票

大学教育センター：平成19年度の（改訂）学生アンケート票

大学教育センター：平成19年度の（改訂）教員アンケート票

注）このFD研究会報告は独立に年報に収録されるので、本報告書「授業アンケートの試行結果について」の年報収録版においては添付を省略した。

以下余白

年報収録版への付記 本報告書を大学教育センター年報に収録するにあたって、センター長を含む関係者で校閲した結果、添付資料に関する「注」を付記したほか、冒頭の2行を含め、部分的に書き直した。係る改訂は記述の方法に関するものであり、記述内容の変更を意図するものではない。



平成 19 年 6 月 6 日

平成 19 年度の教養教育授業アンケートについて

大学教育センター

授業アンケートの見直し

学生を対象とする授業アンケートに関して、これまで、ある意味で宿命的に、データの信頼性や授業改善への有効性などが常に問題視され、簡素化の検討も含めて、その見直しが懸案となっていた。授業アンケートをめぐって指摘された諸問題の多くは、一見、授業アンケートの回答に主観が含まれることに起因するかのように見える。しかし、授業アンケートが受講者たる学生を対象とするかぎり、主観の混入は本質的に不可避である。主観を含む情報を最大限活かすための客観的視点を欠いたまま、質問項目の設定や事後処理がなされるとすれば、問題はむしろそこにあると考えるべきであろう。

授業アンケートは、通称教養教育の実施段階に関するかぎり、所謂 P D C A サイクルの C を実現するほとんど唯一の手段とみなされてきた。当センターでは、この位置づけが今後とも変わらないことを前提とし、授業アンケートを見直した。見直しの指針は、これまでに寄せられた問題点の指摘や不満が適用せず、なおかつ、より効果的な P D C A サイクルの再構築を目指す中で適切に機能し得るようなアンケート像に向けられた。したがって、見直しの適用範囲は、授業アンケートとそれにもとづく点検評価を含む。ただし見直しの幅が大きいことに鑑み、さしあたり平成 19 年度を試行年度とし、次年度以降の継続または手直しについては、適切な時期にあらためて検討する。

授業アンケートにもとづく C A のありかた

授業アンケートの回答は、シラバスを読んだか否かといった単純な事実関係に関するものを除けば、すべて受講者の主観にもとづいてなされる。そして受講者とは、その授業実施に関する専門家でない者を指すと考えるのが自然である。こうした条件下で、授業内容や授業方法あるいは成績評価方法の適正、教員の準備の良し悪しなどを尋ねた場合、回答の中に授業評価に有用な情報が含まれるとの認識を大多数の教員が共有することは困難と考えられる。

授業アンケートの回答が受講者の主観による以上、そこから授業改善策が直接かつ具体的に見出されることは期待できない。しかし、主観によるものであっても、授業の効用の測定において有効性をもち得る何らかの指標が得られれば、すくなくともその指標に照らして好ましくない授業を行った教員は、自主的に何らかの改善を試みるであろう。こうして、ある種のフィードバックのチャンネルが、曖昧なデータにもとづく弱いものであるにしても、形成されることになる。その指標は、さしあたり、受講者の満足度に求めるのが適当と思われる。その理由は

つぎの通りである：

- ①「満足度」は受講者の主観そのものであるが、受講者による授業評価とは異なり、客観的かつ合理的な取り扱いの対象となり得る。
- ②学生が大学に学ぶ理由が学問への志にあるとの前提にたつなら、その学生に満足を与え得るか否かを問うことは、大学の存在価値を問うに等しい。

なお、ここにおいて、「満足度」はアンケートの質問項目によって定義される。

これと並行して、従来、学生による授業評価にもとづいて教員が作成していたところの自己授業評価も、授業に対する教員の満足度自己点検に替える。授業は学生と教員が協力してつくりあげるものであるにもかかわらず、学生が一方的に教員を評価するだけでは、教員の側に不満が蓄積するのも無理からぬところである。担当教員の自己点検結果を学生アンケート結果と合わせて学内に公開すれば、学生と教員の双方が、その授業に対する互いの満足度を知ることとなる。

かくして、学生と教員の自発的な授業改善行動が伴うならば、双方向的かつ包括的なCAが実現する。これは、「学生による評価」を恰も客観的評価のように扱って教員に改善を迫る体制から、双方の「満足度」をアンケートと自己点検によって測定し、学生と教員が自発的に授業および受講態度を改善するのを支援する体制への転換を意味する。さらに、これを補い、CAを教員の側で徹底するために、FD研究会をつぎのように利用するのが効果的であると考えられる。

- ①FD研究会で、受講者満足度が高い教員の教授法紹介を行う。
- ②FD研究会で、「あるべき授業」について教授内容と教授法の両面から討議し、議事録を全教員に開示する。

これに加えて、FD研究会における学生代表者の招聘も、今後の検討に値する。

なお、従来賛否両論のあった自由記述の収集については、個人または専門部会が独自の判断で実施することを妨げないが、標準仕様には含めないこととする。

授業アンケートの項目と実施方法

受講者の満足度を測定するための質問項目を、「受講者アンケート票」の形で別紙に示す。回答はいずれも2者択一で、それらに0/1を対応させ、回答の平均値をもって「受講者の満足度」とする。担当教員には全項目の集計結果を通知する。

アンケート実施は、従来と同じく、マークカードによる。

教員の自己点検の項目と実施方法

授業担当教員自身の満足度を測定するための質問項目を、「満足度自己点検票」の形で別紙に示す。回答はいずれも2者択一で、それらに0/1を対応させ、回答の平均値をもって「授業担当教員の満足度」とする。結果は、受講者満足度とともに、CUEのウェブサイトを通じて学内に公表する。

回答の回収は、専用のウェブサイトにて各教員が書き込む方法による。

別紙： 受講者アンケート票(原型)、授業担当教員の満足度自己点検票(原型)

受講者アンケートの統計に係る覚書

大学教育センター

点検評価部・教育支援部

0 受講者満足度の確率モデル

受講者の人数を n とし、質問項目 Q_i に対する受講者 j の回答を X_{ij} で表わす。各 X_{ij} は 0 または 1 をとる確率変数であるとし、 X_{ij} が 1 をとる確率を p_{ij} で表わす： $p_{ij} := P(X_{ij} = 1) \in [0, 1]$ 。それらを行列の形に表現すれば、つぎとなる。

$$\begin{array}{cccccc} X_{01} & X_{02} & \cdots & X_{0n} & p_{01} & p_{02} & \cdots & p_{0n} \\ X_{11} & X_{12} & \cdots & X_{1n} & p_{11} & p_{12} & \cdots & p_{1n} \\ \vdots & \vdots & & \vdots & \vdots & \vdots & & \vdots \\ X_{91} & X_{92} & \cdots & X_{9n} & p_{91} & p_{92} & \cdots & p_{9n} \end{array}$$

ここにおいて、各行は質問項目に対応し、各列は受講者に対応している。

p_{ij} は質問項目 Q_i に対して受講者 j が 1 と (肯定的に) 回答する確率であり、その項目に関するその受講者の満足度を表わしていると考えられる。よって、これを項目別受講者基礎満足度と呼ぶことにしよう。これにもとづいて、つぎの3種類の満足度を定義することができる。

$$\text{受講者基礎満足度: } s_j := \frac{1}{10} (p_{0j} + \cdots + p_{9j}), \quad j = 1 \cdots n.$$

$$\text{クラス基礎満足度: } s_C(n) := \frac{1}{n} (s_1 + \cdots + s_n)$$

$$\text{項目別クラス基礎満足度: } m_i(n) := \frac{1}{n} (p_{i1} + \cdots + p_{in}), \quad i = 0 \cdots 9.$$

クラス基礎満足度 $s_C(n)$ は、項目別クラス基礎満足度 $m_i(n)$ の算術平均でもあり、すべての項目別受講者基礎満足度 p_{ij} の算術平均でもあることに注意する。

上記4種類の満足度のうち、授業に対する満足度の総合指標としては $s_C(n)$ が相応しいと考えられる。ただし、いずれの満足度も観測不能な理想の計量である。そこで、観測可能な計量が必要となる。それらをつぎにより定義する。

項目別受講者満足度： 確率変数 X_{ij} , $i=0 \dots 9$, $j=1 \dots n$ のこと.

受講者満足度： $S_j := \frac{1}{10}(X_{0j} + \dots + X_{9j})$, $j=1 \dots n$.

クラス満足度： $S_C(n) := \frac{1}{n}(S_1 + \dots + S_n)$

項目別クラス満足度： $M_i(n) := \frac{1}{n}(X_{i1} + \dots + X_{in})$, $i=0 \dots 9$.

これらの観測可能な満足度たちは、確率変数であることに注意する。これらを前記の観測不能な基礎満足度たちに代用してよいかどうか吟味するよりどころを得るため、以下においてそれらの統計的性質を調べる。

添字の全体 $\{(i, j)\}$ からとった $N (\leq 10n)$ 個の添字からなる部分集合を I_N で表わすことにし、これによりふたつの算術平均

$$A_N := \frac{1}{N} \sum_{(i,j) \in I_N} X_{ij}, \quad a_N := \frac{1}{N} \sum_{(i,j) \in I_N} p_{ij}$$

を定義する。任意の (i, j) と (k, l) に対し、 X_{ij} と X_{kl} は互いに独立であるとする、つぎの等式および不等式が成立つ。

$$E A_N = a_N, \quad \sqrt{E(A_N - a_N)^2} \leq \sqrt{\frac{1}{N} \max_{(i,j) \in I_N} p_{ij}(1 - p_{ij})}$$

ここに、 E は期待値演算を表わす。不等式は、 A_N をもって a_N の推定量とするときの、推定誤差の標準偏差の上界を与える。より保守的な上界は $1/2\sqrt{N}$ である。因みに、 p_{ij} が一様に $1/2$ になるとき、不等式の左辺は $1/2\sqrt{N}$ を最大値としてとる。

上記 4 種類の観測可能な満足度は、それぞれ対応する基礎満足度の不偏推定量であるが、推定精度が異なる。推定精度については、つぎのことがいえる。

項目別受講者満足度

0 か 1 のいずれかの値をとり、 p_{ij} に対する推定誤差の標準偏差は $\sqrt{p_{ij}(1 - p_{ij})}$ 。

受講者満足度

受講者満足度 S_j は $\left\{ \frac{0}{10}, \frac{1}{10}, \dots, \frac{10}{10} \right\}$ を値域とする確率変数であり、 s_j に対する推定誤差の標準偏差に関しては、つぎの不等式が成立つ。

$$\sqrt{E(S_j - s_j)^2} \leq \sqrt{\frac{1}{10} \max_{0 \leq i \leq 9} p_{ij}(1 - p_{ij})}, \quad j=1 \dots n$$

例えば, p_{ij} が一様に 0.9 (または 0.1) のときは, 右辺は 0.1 より小さい. すなわち, $s_j = 0.9$ (または $s_j = 0.1$) に対し, 推定量 S_j は平均値 0.9 (または 0.1) で標準偏差が 0.1 より小さい確率変数である. 最悪の場合は, p_{ij} が一様に 0.5 のときであり, $s_j = 0.5$ に対し, 推定量 S_j の標準偏差は $1/2\sqrt{10}$ (< 0.16) となる.

クラス満足度

推定誤差の標準偏差に関して, すくなくともつぎの不等式が成立つ.

$$\sqrt{E(S_C(n) - s_C(n))^2} \leq \frac{1}{2\sqrt{10n}}$$

例えば $n = 40$ のとき, 右辺は 0.025 となる. 因みに, 受講者数 n がかぎりなく大きくなるとき, つぎの意味において, クラス満足度 $S_C(n)$ はクラス基礎満足度 $s_C(n)$ に漸近的に一致する. すなわち,

$$P\left\{\lim_{n \rightarrow \infty} |S_C(n) - s_C(n)| = 0\right\} = 1.$$

項目別クラス満足度

推定誤差の標準偏差に関して, すくなくともつぎの不等式が成立つ.

$$\sqrt{E(M_i(n) - m_i(n))^2} \leq \frac{1}{2\sqrt{n}}, \quad i = 1 \dots 9$$

例えば $n = 100$ のとき, 右辺は 0.05 となる. クラス満足度と同様, 受講者数 n がかぎりなく大きくなるとき, つぎの意味において, 項目別クラス満足度 $M_i(n)$ は項目別クラス基礎満足度 $m_i(n)$ に漸近的に一致する. すなわち,

$$P\left\{\lim_{n \rightarrow \infty} |M_i(n) - m_i(n)| = 0\right\} = 1, \quad i = 0 \dots 9.$$

1 受講者満足度に係る統計

受講者アンケートにおいては, 受講者満足度 S_1, \dots, S_n の標本値が算出され, 各受講者の満足度指標 (同アンケートにおける満足度の定義) として採用されることになっている. S_1, \dots, S_n は確率変数なので, それらの標本値の間で何らかの比較を行う際には, ゆらぎの大きさに一定の注意を払う必要がある. 他方, 係る確率論的観点を抜きにして, アンケートから得られる標本値自身に受講者満足度としての意味を見出す立場に戻れば, その度数分布 (注: S_1, \dots, S_n のそれぞれの確率分布とは意味が異なる) を直接的に考察することも無意味ではない.

再び確率論的観点から, 受講者満足度 S_1, \dots, S_n の算術平均であるクラス満足度 $S_C(n)$ については, 受講者数 n が十分大きいなら, そのゆらぎは十分に小さい

とみなしてよい。その意味で、アンケートから得られる $S_C(n)$ の標本値は、クラス基礎満足度 $s_C(n)$ の推定値として信頼できると考えられる。

2 項目別クラス満足度に係る統計

クラス満足度 $S_C(n)$ と同様、受講者数 n が十分大きいなら、項目別クラス満足度 $M_i(n)$ のゆらぎは十分に小さいとみなしてよい。その意味で、アンケートから得られる $M_i(n)$ の各標本値は、クラス基礎満足度 $m_i(n)$ の推定値として信頼でき、授業担当教員にとっては有用な情報となり得ると考えられる。

3 欠損データの扱いについて

二者択一の回答を要求する設問のために、無回答を生じることがあり得る。無回答の Q 項目のある受講者については、本来の趣旨に照らして受講者満足度が定義されない。よって、受講者満足度およびその算術平均であるクラス満足度の標本値算定においては、無回答項目を含むマークカードを無効とするのが妥当である。一方、項目別クラス満足度の標本値算定には、有効カードの回答だけでなく、項目ごとに得られた回答をすべて用いてもよい。ただしその場合、項目別クラス満足度の算術平均はクラス満足度と同義にはなり得ず、標本値の算術平均もクラス満足度の標本値に一致するとはかぎらないことに注意するべきである。

欠損データを、等確率で0または1をとる乱数によって補填する方法も考えられる。これは、「質問項目 Q_i に対して受講者 j が回答しないのは $p_{ij} \approx 0.5$ のときである」との前提にもとづいて、回答されなかった回答を推定することに相当する。この方法に対しては、人の意思の反映であるべきデータに、無機的な乱数を代用することへの批判もある。上記前提の合理性を証明することが不可能である以上、係る方法の適用には、関係者による合理性の承認が必要であろう。

以下余白

平成18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、出来るだけ多くの受講生から回答を得ることができる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っております。

【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、担当教員名を記入してください。
同じく、その授業科目CODEを記入し、その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、授業担当教員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。

Q1. 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

Q2. 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

Q3. 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

Q4. 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

Q5. 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. 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

Q7. 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. 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

Q9. 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

Q10. 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

Q11. あなたはこの授業を友人や後輩等に受講することを薦めますか。

- 1: 薦める 2: どちらともいえない 3: 薦めない

[この質問は、“総合科目”の場合のみ回答してください。]

Q12. 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)
- 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。
- 先生との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。

大学教育研究開発センター

教養科目の受講者アンケート票

このアンケートは、教養科目の授業改善に役立てるためのものです。それぞれの科目について、受講者の皆さんの1学期分の授業に対する満足度を、大学が把握できるようにすることを目的としています。できるだけ正確な情報が得られるよう、協力をお願いします。

大学教育センター

回答方法

- ・別に配布されるマークカードに回答してください。
- ・カードに科目名と授業科目コードおよび教員名を記入してください。授業科目コードについては、マーク欄にもマークしてください。
- ・答として、1（はい）か2（いいえ）のどちらかを選んでマークしてください。概ね当てはまると思えば1、到底当てはまらないと思うときは2、それらの中間のときは、どちらかといえば当てはまるほうを探してください。

提出方法 この科目の授業担当教員の指示（教員間で統一されています）に従ってください。

質問

- Q1 授業に使用された場所(教室等)は、概ね快適でしたか？
- Q2 板書や視聴覚機器などは、ある程度あなたの理解の役に立ちましたか？
- Q3 授業内容の難易度は、大体あなたの学力に合っていましたか？
- Q4 教員は受講者の反応を確かめながら授業をしているように見えましたか？
- Q5 教員の話があなたの知性をこちよく刺激したことはありますか？
- Q6 教員のこの授業への熱意を感じたことがありますか？
- Q7 この授業は、全体としては面白いといってよいものでしたか？
- Q8 この科目を勉強して、まあまあよかったと思いますか？
- Q9 この授業であなたの教養(知識・技能を含む)は向上したと思いますか？
- Q10 後輩から履修についての助言を求められたら、この授業を薦めますか？

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。

授業担当教員の自己点検票

教養科目の授業担当教員各位

平成 19 年度前学期のご担当の授業に関する自己点検を、下記により実施くださるようお願いいたします。参考に、受講者満足度に関するアンケート結果を別途お届けします。自由記述以外は Y (yes) または N (no) を記入願います。Q3, Q8, Q9 については Y を 0、N を 1 に換算し、その他の Q については Y を 1、N を 0 に換算して平均し、満足度の指標とします。Q9 の自由記述に書かれた問題点は、大学教育センターが解消に努めます。Q10 の自由記述に書かれた問題点は、先生方の来年度の授業改善にお役立て願います。

なお、この点検内容は、大学教育センターのウェブサイトにて学内に公開されます。ご理解とご協力のほどよろしくお願いいたします。

大学教育センター

授業科目名：

担当教員名：

- Q1 授業期間を終えた今、今学期のシラバスは適切だったと思いますか？
- Q2 この授業が受講者全体の教養を高めることに寄与したと思いますか？
- Q3 受講態度の悪い学生の存在が気になることがありましたか？
- Q4 受講者の半数以上が教員の熱意に見合う反応を示しましたか？
- Q5 受講者満足度に関するアンケート結果は得心して受け入れられますか？
- Q6 期末テストの答案や最終レポート等は概ね満足のゆく内容でしたか？
- Q7 クラスの雰囲気は教員のさらなる意欲を引き出したことがありますか？
- Q8 今学期中不本意な授業をして悔やまれる思いをしたことがありますか？
- Q9 学問以外の側面について、授業実施上不満に思うことがありましたか？

Q9に係る満足な点と不満足な点の自由記述：

- Q10 学問的側面について、今学期は満足といえる授業ができたと思いますか？

Q10に係る満足な点と不満足な点の自由記述：

教養教育に関する論文・研究ノート

English Education As A First-Year Experience At A University

Yoko Okayama (University Education Center)

Abstract

In the fall semester of the academic year of 2007, I taught four Level-4 classes of the Integrated English Program. One consisted of primarily of second-year and upper-class students. Even though the students in such classes seemed motivated to learn English, they were absent more often than were first-year students. According to a survey, a principal reason for absences was not being able to wake up on time. However there were reasons why students cannot get up early. To reduce absences, what can a teacher do? What should the institution do? In this paper, I explore the ways to lower absence rates from previous studies on the first-year experience program at Japanese universities.

Introduction

When the students enter university, they face first-year classes. Researchers refer to “overwhelming evidence that students’ success is largely determined by student experiences during the first year” (Upcraft, Gardner, & Barefoot, 2005, p. 1) in American universities. In Japan, it has been said that the kind of experience students have as first-year students is very important (e.g., Kawashima, 2006; Yamada, 2006). Sometimes it is hard for a new student to transfer from a previous life to the new university life, as it is completely different from the previous life.

At Ibaraki University, where I teach, all first-year students, regardless of majors, are required to take two courses of the Integrated English Program (IEP) through the year. As each course provides two class meetings a week, thirty class meetings are required to complete one course. Meeting thirty classes a semester makes an IEP course a quite important experience for the first-year students. Through this course, students can have chances to make acquaintances as there are various activities that the students do in pairs or groups. At the same time, it is difficult for upper-class students to make up a class they have failed as they have to attend two classes a week with a lot of assignments while busy with their major courses. Therefore it is important for a student to complete the courses during the first year. Second-year students in some majors have required English courses, and the schedule for these is arranged with those students’

schedules in mind. There is no such schedule accommodation for students who are taking first-year courses again, however.

In this paper, I would like to describe the situations of students who fail to complete the courses as first-year students and consider possible reasons for their failure. These students were in my classes. In this study, I will investigate the topic through a survey and my experience in teaching these classes. Then, I will consider the ways to support the students in completing the IEP courses, using ideas of previous writings of first-year experiences.

My research questions for this study are as follows:

1. What are major reasons failing a course of the Integrated English Program?
2. What can teachers do to help first-year students to pass a course of the Integrated English Program?

My classes

The Integrated English Program (IEP) classes are offered to the first- and the second-year students at Ibaraki University. All first-year students are required to take two courses, but second-year students in only some majors are required to take a course.

The IEP has five levels, but for the first-year students, Level-One to Level-Four classes are provided. First-year students are placed into one of the classes according to the scores of a placement test given at the beginning of the first semester. The group of students with highest scores is placed in Level-4 classes. Each Level has its own goals specifically set up for the students at Ibaraki University. The goals were created by referring to Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) when the program was founded and were modified based on teaching experiences to be more appropriate for the students at Ibaraki University.

The purposes of Level 4 classes are as follows:

1. Can make a five-minute oral presentation on topics concerning current issues such as environmental problems, the Iraq war, abduction issues, the World Cup, ethnic music, at the end of a semester as a final presentation.
2. Can write a 500-word essay on the same topic as the final presentation.

I taught four Level-4 classes (hereafter named A, B, C, and D) in the fall semester of 2007. As a Level Coordinator for Level 4, I am in charge of making a curriculum of Level 4 classes to reach these goals. Other Level 4 teachers used the syllabi I wrote.

There were 30 students in class A, 33 in class B, 36 in class C, and 25 in class D.

These numbers show the officially registered students. There was one first-year student in Class D; all of the others were second-year and upper-class students who failed a course before.

Survey

I gave the questionnaire in October 2007. I asked the second-year and upper-class students to respond to the questionnaire. I created twelve questions in Japanese to investigate why they had failed an IEP course before. I gave the questionnaire in Class D to respond to in class, as there were only second-year and upper-class students on that day, and in other classes, I handed the questionnaire to second-year and upper-class students for completion at home, as the rest of the students in other classes, A, B, and C, were first-year students.

Question 1 was, “Which IEP course(s) have you taken before? Were you able to pass the course(s)?” All 20 students responded that they had failed.

Question 2 asked, “Did you know why you did not pass the course(s)?” Seventeen students responded “Yes,” and two students responded that they could guess the reason. One student responded with “I don’t know.” One student did not answer.

Question 3 asked those who knew the reasons for failure, “How did you know the reason for failure?” Four students responded that they had heard from their teacher. Ten students responded that they knew the reason by themselves. If they had been absent for more than allowed number of absences, they should have known that they could not have passed the course.

Question 4 was for students who did not know why they had failed: “Why didn’t you go to see the teacher to ask the reason?” This student responded that it was too troublesome to go to see the teacher to ask the reason of their failure.

Question 5 asked all the students, “Why (do you think) you could not pass the course?” The students chose a reason from a list that I had provided on the questionnaire. The list was developed from reasons for which I failed other students who had taken my courses. Responses were as follows:

1. Absences from more than one third of the classes: 14 (students)

2. Low exams scores: 3
3. Did not submit assignment(s): 2
4. Was absent from the exam and did not submit the assignment: 1

Excessive absences was the most common reason for failing previous course(s). IEP has the rule on absences based on the university regulations that the students are not allowed to be absent from more than one third of the class meetings. Besides, the IEP has two more rules. If a student was more than 10 minutes late for the class, it was counted as one absence in the academic year of 2007. Also, three times to be late fewer than ten minutes are counted as one absence.

Why were they absent from classes? Among these 14 students who had failed the previous courses because of the number of absences, reasons for their absences were in responses to Question 6.

Question 6 asked to those who had many absences and absences and those who stopped attending the class, "Why did it happen?" Responses are as follows:

1. Could not get up in the morning as stayed up late: 10 (students)

Reasons for staying up late:

- studying: 0 (students)
- part-time job: 4
- watching TV: 1
- Net surfing: 1
- club activities: 1

(Three students did not respond.)

2. No friends in the class: 1
3. Too difficult to understand the class: 1
4. Content of class did not match syllabus: 1
5. Could not get along with the teacher: 3
6. It became too troublesome to study: 1

As multiple answers were marked, there are more than 14 answers. There are various reasons why late or absent students could not get up on time. Four students responded that they stayed up late because of work. Wages for night work are higher than for day work, so some students choose to work at night. However, this is a very dangerous choice. For some students, it may become too hard to attend classes in the morning.

There are other reasons besides getting up late. Three students marked that they

could not get along with the teacher of the course. It seems to be important to have a good relationship with students.

Question 7 asked those students who had not submitted assignments, "Why didn't you submit the assignments?" They did not give specific reasons.

Question 8 asked the reason why a student had been absent from the exam, but there was no students who had been absent from the exam.

Question 9 asked students with low exam scores why they had done poorly. The three students who did not get good enough scores for the exams wrote following things.

1. I don't know why because I could not get a good score even though I had prepared.
2. The exam was too difficult.
3. I did not feel like studying for the exam.

Question 10 asked all the students, "What do you have to do to pass the course in this semester?" They responded as follows:

1. Not be late: 4
2. Not be absent: 14
3. Submit assignment: 11
4. Complete CALL activities by the deadline: 8
5. Study for a quiz: 5
6. Not sleep in the class: 1

(Multiple answers were marked by the students.)

Question 11 was "What would you like to be able to do by studying this course?"

They responded as follows:

1. Would like to be able to give a presentation in English: 5 (students)
2. Would like to be able to write using simple English: 7
3. Would like to be able to carry on a simple English conversation: 13
4. Would like to be able to enjoy reading books written in simple English: 7
5. Would like to be good at "shadowing activity": 4
6. Would like to get credits for the course: 1

Students could mark more than one answer. All the students chose something which showed at least they had some reasons to study English in this course. The most

students chose that they would like to be capable of carrying on a simple English conversation. In a class, they seemed to enjoy talking in English, as they were smiling and laughing while practicing conversation in English. In feedback given on days when they had conversation practice, many students wrote that it was fun to have a conversation in English. Even though there were two goals of Level 4, giving a five-minute presentation and writing a 500-word essay, only 5 students responded that they would like to be capable of giving a presentation in English. In this questionnaire, the question concerned “presentations in general,” it was not clear that the students were thinking particularly of the five-minute presentation required in the Level-four course. As this questionnaire was done in the beginning of the semester, these students might not have expected that they would be able to do a five-minute presentation and write a 500-word essay. Or perhaps, many of them simply were not interested in giving a presentation at all.

How about the future? Do these students want to use English in the future?

Question 12 was “How would you like to use English in the future?” They marked various answers as follows:

1. For job hunting: 8 (students)
2. For a future job: 7
3. For studying abroad: 1
4. For traveling abroad: 10
5. For talking with a foreigner: 8
6. For getting better scores of TOEIC: 4
7. For passing the Practical English Proficiency Test (*Eiken* test): 3
8. For getting better scores of TOEFL: 1
9. For reading newspapers in English: 1
10. For understanding broadcast news in English: 1
11. For understanding movies without English subtitles: 6
12. For understanding English songs: 6
13. For singing songs with good English pronunciation: 1
14. For reading novels in English: 4
15. For reading and writing academic papers in English: 3
16. For giving a presentation in English at an academic conference: 1

(Multiple answers were marked by the students.)

The results of Questions 10-12 indicate that students have, at least, a “hope” to pass the

course and study English for the future. The IEP courses are scheduled in the first and the second periods. However, they do need to pass the course(s) to graduate from the university. As far as all the responses of my questionnaire are concerned, the students knew that it was important not to be absent from a class to pass the course. However, not all the students could pass the course as indicated below.

- First-year students: 76 students registered: 9 failed. (11.8% failure rate)
- Second-year and upper-class students: 48 students registered: 17 failed. (35.4% failure rate).

Among the students who failed, following number of students were failed because of excessive absences:

- First-year student: 8 (10.5% of all the first-year students registered to my classes).
- Second-year and upper-class students: 16 (33.3% of all the second-year and the upper-class students registered to my classes). Among 16, two students registered but did not show up in the class at all.

It is clear that the second-year and the upper-class students have stronger tendency to fail the course because of the number of absences. Why do they have stronger tendency to be absent from the class? Before I am going to discuss this point, I would like to see the absent rate of the students who passed the course.

A breakdown of absences and the descriptive statistics for the number of absences of the first-year students and the one group of the second-year and the upper-class students are presented below:

Table 1.

First-year students: N=67

Number of absences	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Number of Students	14	16	9	8	6	4	2	1	1	6

Table 2.

Second-year and upper-class students: N=31

Number of absences	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Number of Students	1	0	0	0	2	2	4	8	7	7

Table 3.

	Mean of absences	Standard Error	Standard Deviation	Skew	Kurtosis
First-year students	2.73	0.33	2.73	1.12	0.35
Second-year and upper-class students	7.00	0.35	1.95	-1.70	4.34

As can be seen in tables 1 to 3, the mean number of absences of the second-year and the upper-class students is more than double that for the first-year students. Even the students who passed the course tended to be absent more frequently than the first-year students.

Why were there so many absences among the second-year and the upper-class students, both unsuccessful and successful in the course? According to responses to the questionnaire, students seemed to know that attendance was important to pass the course. Was it getting harder for the students to come to the class in the morning for the first period, as they had become busier with major courses, part-time jobs, club activities, or other factors? As most of the second-year and the upper-class students in my class had failed the course before, they might have already established a pattern of poor attendance. As I could not obtain the data of the second-year and the upper-class students who passed the course when they were the first-year students, I cannot compare the data with them. One student attended every class. This was a second-year student who had failed the previous course because of a poor score on the examination.

I also wanted to see if the content of the course was satisfactory for the students. I could not see the data of all the second-year and the upper-class students, but the class satisfaction rate investigated by the University Education Center was 0.947 for Class D, in which all members except one were the second-year and the upper-class students.

One of the questions of this questionnaire by the University Education Center was "Q. 7: Was this class interesting as a whole?" For this question, the satisfaction rate in Class D was 1, meaning every student answered "Yes" to this question. Therefore, the class was not uninteresting for them. From the results of the questionnaire that I distributed, I can say that they did hope to study English in a class, and, at least, that the

class was not uninteresting.

Why, then, was the absence rate so high? How can I decrease the number of absences? It seems to be important for the students to understand and take seriously that they should not be absent from the class from the beginning of university/college life. I believe that students' thoughts about attending class need to be altered so that they realize that the university-wide attendance rules represent an absolute minimal attendance rate, rather an expected attendance rate.

I asked the second-year and the upper-class students in class D what they thought about the number of absences allowed by the regulations, mentioning that some teachers were thinking of decreasing the number of absences allowed by the IEP rule. All of them were against decreasing the number of absences allowed by the rule. One of them said that it would be impossible for him to get credit. The others said that it was their right to be absent ten times. (*i.e.*, one third of the 30 IEP class meetings).

It seemed that all these students had justifications for attending the classes as seldom as possible. However, I believe that if students had been informed about the importance of getting credits for the first-year courses, the situation might have been changed. It is easy to say that students should put priority on classes, but I think it is important for teachers to understand students' situations and why they cannot attend classes. With such understanding, instructors may be able to advise students on how to deal with various problems including financial problems.

How can students be made aware of the importance of attending classes?

It is worthwhile to review published first-year experience studies and use approaches mentioned in the studies in my English classes to decrease the number of absences, not only by informing students of the importance of attendance, but also in other ways.

First-year experience

According to Koch and Gardner (2006), the concept of the first-year experience was "all the ways and/or approaches that a pedagogical institution takes to the new students at the threshold of university/college life. These ways and/or approaches include everything done for the new students, both intentionally and unintentionally" (A. K. Koch & J. N. Gardner, 2006, p. 15). Barefoot and colleagues (2005) wrote that "interest

in the first year of U.S. colleges and universities has grown exponentially” since the late 1980s, as the population of university and college students has grown and become more diverse (Barefoot et al., 2005, p. xxi). Certainly, in April, many new students feel insecure facing a new life. Some students start living alone for the first time and must take care of food, laundry, cleaning and so on alone. Some may not have any friends to talk to in the beginning. Regarding academic life, the teaching styles of many teachers at a university are different from those of high school teachers. If a new student is a person who had a full-time job before, the environment may be completely different from the working situation (e.g., Kawashima, 2006). The first year is very difficult for new students. If a new student could overcome a barrier and stay the university/college for the second year, then the prospective rate of his/her successful graduation would be higher according to various studies (e.g., Winston & Sandor, 1994; Bean, 1996; Ishler & Upcraft, 2005) and major researchers of this field, Upcraft, Gardner and Barefoot commented as follows:

Why another look at the first year of college? In their 1989 book, *The Freshman Year Experience: Helping Students Survive and Succeed in College*, Lee Upcraft and John Gardner argued that colleges and universities had to be willing to make major changes in their approach to learning if they were to serve students in the 1990s and beyond. Because of the overwhelming evidence that student success is largely determined by student experiences during the first year, they noted that an important way to do this was for institutions to develop policies, make decisions, and create classrooms, programs, curricula, and services that enhance first-year student success. (Upcraft, Gardner, & Barefoot, 2005, p. 1).

Gradually the importance of the first-year experience has been recognized in Japan. According to Sugitani, a survey done with the deans of 636 departments of private universities in 2001 showed that more than 90% of the deans felt that first-year experience programs were necessary. Eighty-five percent of the 511 departments already implementing a first-year experience program felt that the first-year experience program had been effective (Sugitani, 2006, p. 71).

Various universities in Japan have already implemented first-year experience programs in various ways. For example, Kansai University of International Studies offers a first-year experience program to the new students before they enter the university called a “warming up study program.” This program is provided to those who are expected to enter the University in April, not required, and is schedule for two days.

in February and March. The purpose of this program is to lessen anxiety of the future students by having them experience college life. This program is also intended to promote a smoother transit from high school to university. The program includes such as “time management course,” “study skills: note taking, writing a short paper, and using a library,” “review of basic English grammar,” and “basic computer skills.” (Iwai, 2006, pp.107-117). The university also offers other programs through the first year. Doshisha University offers five subjects related to the first-year experience program in one of their departments. Four subjects are required for the first year and one is required for the second year of this department (Yamada, 2008). International Christian University (ICU) considers its language programs as a first-year experience program. The English Language Program (ELP) is required for the new students who enter ICU in April, while a Japanese language program is required for the students who have been educated outside Japan and enter ICU in September. At ICU, the students need to be fluent in both English and Japanese as the students are required to take courses both in Japanese and in English (Yoshida, 2006, p. 96). According to the Web site of the ELP written in Japanese, “[t]he main goal of the English Language Program is to prepare you to be successful in university courses taught in English at ICU. Therefore, the main emphasis in the ELP is English for academic purposes, and most ELP classes focus on the important skills of accurate reading and understanding, academic writing, and listening and note-taking in lectures.” It continues, “In other words, the ELP will help you develop both English language skills and basic academic critical thinking and study skills.” According to a model ICU schedule, a first-year student takes eleven classes of ELP a week (Yoshida, 2006, p. 99). As, at Ibaraki University, only two classes a week are required, it is difficult to compare with the language program of ICU, but even in our classes, it may be possible to include some topics for the students to learn more about academic skills. At the same time, it may be possible to teach the students the importance of studying in a classroom. Being absent from a classroom is not very effective for them to complete the course. Also, the importance of the first-year experience for them to be successfully graduated from the university could be told them.

Tinto (1993) lists suggested principles of effective retention to institutional practices to reduce student rates of departure:

1. First principle: Effective retention programs are committed to the students they serve.
2. Second principle: Effective retention programs are first and foremost committed to the education of all, not just some, of their students.
3. Third principle: Effective retention programs are committed to the development of supportive social and educational communities in which all students are integrated as

competent members. (Tinto, 1993, cited by Ishler & Upcraft, 2005, p.45).

According to Ishler and Upcraft, Tinto believes the first principle is “the core of an institution’s educational mission. The first principle should permeate the character of institutional life.” Also, Isher and Upcraft write, “[h]e further believes that the commitment is the responsibility of all members of the institution. Tinto believes that by caring for the students’ welfare, the students in turn will care about the institution.” (Isher & Upcraft, 2005, p. 45). Considerations of the students, then, will be reflected in the institution, but it is hard to think of the students first during program planning. Instructors of the Integrated English Program at Ibaraki University have to think of the goals of the program first and create its curriculum. Then the instructors will face the students. It may become necessary to alter the curriculum after actual encounters with students commence. However, experience can allow reasonably accurate predictions of the characteristics of future students.

If more dropouts are expected, the institution should think of the programs to keep the retention rate of the students. If the retention rate rises, the university will be benefited because of fewer dropouts. However, Noel “caution[s] that retention should never be the goal of an institution” for the sake of the university’s financial stability (Isher & Upcraft, 2005, p. 45). The following comments by Noel were cited by Isher and Upcraft (2005, p. 46), and emphasize improving programs and services at first, for the students.

Reenrollment or retention is not then the goal; retention is the result or byproduct of improved programs and services in our classrooms and elsewhere on campus that contribute to student success. If retention alone becomes the goal, institutions will find themselves engaged in trying to hold students at all costs. Pressuring students to stay when it is not in their best interests to do so is not only wrong morally but also counterproductive: it often results in an accelerated attrition rate (Noel, 1985, p. 1).

According to Tinto, “commitment” by a teacher is a key word. In a lecture, Alexander W. Astin (2008) told the audience the most important influence for enriching the first-year experience was the “student peer group.” Also, “student-faculty interaction” was very important for the first-year experience. He said that it would work for a teacher to express physically “welcome to the class” to the students on the first day of the course. In Japan, as physical welcomes are not socially acceptable, words of welcome to the students may substitute. He also told the audience according to the research that he had

done, if a student had a good interaction with other students, it had positive effects on various matters including academic development. In the lecture, he also emphasized the potential role of group projects in creating community. At a university, it may be necessary to create some kinds of “places” where the students can feel welcome and secure.

Following the research, programs, and experiences related by forerunners of the first-year experience program, I would like to make up a plan for my classes. I would like to design various activities to create a sense of community in my classes, where students can find the place to belong. I would like to design the activities to help students not only improve their English language skills but also promote their communication ability. Various cooperative work and projects, such as a group presentation, are included in the curriculum. To carry on the group projects, the students need to discuss the topic in a group in the classroom. It is hard for most students to meet with each other outside of the classroom because of several reasons. Many of them never meet in other classes. Most students work when they are not in class. Many students spend a lot of time commuting to the university. As it is quite hard for my students to meet outside the classrooms, it is very important for them to meet and discuss the topics of their project in a classroom. Intentionally, I can create activities to help them communicate with each other more closely.

Following are my research questions for this paper and hereunder I would like to try to answer to them.

1. What are major reasons failing a course of the Integrated English Program?

According to my survey, excessive absences was the most prevalent reason, but it is important to learn why students are absent so often. Besides a tendency to not be able to get up on time, no reasons were found. Further research, including research including students who are seldom or never absent, is necessary.

2. What can teachers do to help first-year students to succeed in a course of the Integrated English Program (IEP)?

IEP instructors should continue thinking of how to improve the courses and making them more appropriate for new students and discuss their thought with Level Coordinators, who in turn can incorporate them in the curriculum. At the same time, the IEP curriculum should include emphasis on how important and effective it is to be

present in a classroom. The program should use the first class meeting to explain not only about the course, but also the importance of attending the class, by using the examples of the students who had failed the course during the first year. At the same time, the curriculum can be designed to include more group projects for the students to interact with other students. The group works may create “students’ communities” in which each student can feel belonging. It may also important for instructors to welcome students verbally.

It may be helpful to use systems such as the RENANDI system in class to create communities among the students. It may also be easier for an instructor to communicate with more than 100 students using a system such as RENANDI.

Suggestions for future directions

Offered here are two major suggestions for further research that could make the findings presented here and findings from future studies easier to fit into a broader context. First, a more detailed survey with a greater number of participants would be beneficial, and such a survey should include students who were seldom or never absent in the first-year course and passed course to allow some understanding of the relative frequency of absence for all students. Also, research needs to be done on whether curriculum redesign is associated with changes in absence rates. If the IEP program at Ibaraki University is redesigned in accordance with my suggestions, will the absence rate be the same as that reported in this paper?

Conclusion

“We believe institutions have a responsibility to help students succeed, so long as students fulfill their part of the bargain by investing time and energy in their education and becoming involved in campus life. And we--as educators and as citizens--should expect nothing less from our colleges and universities than a first year focused on entering students, challenged and supported by intentional institutional interventions, both inside and outside the classroom” (Upcraft, Gardner, & Barefoot, 2005, p. 12). I agree with the above comments by Upcraft, Gardner, & Barefoot. It is easy to condemn the students who seem lazy because of absences and tardiness. However, it behooves us to remind ourselves that each student has some reasons for not being able to get up in the morning. At the same time, we need to tell the students how important it is to be successful in the first year. Following are my suggestions to lessen the number of absences.

1. Strive to improve the course so it is more attractive for all the students at all times.
2. Use workshops or an orientation time in class to have students understand the university life better. Asking the second-year and the upper-class students to list aspects of university life they had difficulty understanding or adjusting to and using such lists for instructing first-year students may be helpful.
3. To create communities of the students, more group work/projects should be designed into the curriculum.
4. Clearly show affection with students and strive to interact often with them.

References

- Astin, A. W. (2008, March). *Enriching the first-year experience*. Paper presented at the conference of Japanese Association of First-year Experience at Universities and Colleges, Kyoto, Japan.
- Barefoot, B. O., Gardner, J. N., Cutright, M., Morris, L. V., Schroeder, C. C., Schwartz, S. W., Siegel, M. J., & Swing, R. L. (2005). *Achieving and sustaining institutional excellence for the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bean, J. C. (1996). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Council for Cultural Co-operation Education Committee Modern Languages Division, Strasbourg. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- International Christian University English Language Program.
<http://subsite.icu.ac.jp/elp/aboutELP.html>
- Ishler, J. L., & Upcraft, M. L. (2005). The keys to first-year student persistence. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner, & B. O. Barefoot. (Eds.), *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* (pp. 27-46). San Francisco: Jossey-Bass.

- Iwai, H. (2006). Kansaikokusai daigaku [Kansai University of International Studies]. In A. Hamana & T. Kawashima (Eds.), *Shonenjikyoku: Rekishi, riron, jissen to sekai no dokoh* (pp.107-117). Tokyo: Maruzen.
- Kawashima, T. (2006). Shonenjikyoku no imi to igi [Meaning and importance of the first-year experience]. In A. Hamana & T. Kawashima (Eds.), *Shonenjikyoku: Rekishi, riron, jissen to sekai no dokoh* (pp. 1-12). Tokyo: Maruzen.
- Koch, A. K., & Gardner, J. N. (2006). Amerikaniokeru shonenjikyoku no rekishi: Kakokarano chiken, genzai no jissen, miraihenogani [History of the first-year experience in the United States of America: Knowledge from the past, practice of the current days, and implications for the future]. (H. Sato, Trans.). In A. Hamana & T. Kawashima (Eds.), *Shonenjikyoku: Rekishi, riron, jissen to sekai no dokoh* (pp. 13-43). Tokyo: Maruzen.
- Noel, L. (1985). Increasing student retention: New challenges and potential. In L. R. Noel-Levitz, D. Saluri, & Associates (Eds.), *Increasing student retention* (pp. 1-27). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sugitani, Y. (2006). Nihonniokeru shonenjikyoku no dokoh [Trend of the first-year experience in Japan]. In A. Hamana & T. Kawashima (Eds.), *Shonenjikyoku: Rekishi, riron, jissen to sekai no dokoh* (pp. 69-79). Tokyo: Maruzen.
- Tinto, V. (1993). Principles of effective retention. *Journal of the Freshman Year Experience*, 2(1), 35-48.
- Upcraft, M. L., Gardner, J. N., & Barefoot, B. O. (2005). Introduction: The first year of college revisited, In M. L. Upcraft, J. N. Gardner, & B. O. Barefoot. (Eds.), *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* (pp. 1-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Winston, R. B., & Sandor, J. A. (1994). Developmental academic advising: What do students want? *NACADA Journal*, 4, 5-13.
- Yamada, R. (2006). Nihonban shonenjikyokukochiku no tameni [To build the first-year experience program in Japan]. In A. Hamana & T. Kawashima (Eds.),

Shonenjikyoku: Rekishi, riron, jissen to sekai no dokoh (pp. 57-68). Tokyo: Maruzen.

Yamada, R. (2008, March). *Shonenji kyoiku gakkai round table* [The first-year experience conference round table]. Paper presented at the conference of Japanese Association of First-year Experience at Universities and Colleges, Kyoto, Japan.

Yoshida, T. (2006). Kokusaikirisutokyo daigaku [International Christian University]. In A. Hamana & T. Kawashima (Eds.), *Shonenjikyoku: Rekishi, riron, jissen to sekai no dokoh* (pp. 95-105). Tokyo: Maruzen.

教養教育に関する授業の実践報告

課題提出型の情報リテラシー授業

- 学習管理システム RENANDI を用いて -

茨城大学 大学教育センター 竹内 俊彦

<概要>

コンピュータの授業では、高校時代に自分のパソコンを持っているか否かといった差があるため、入学時のレベル差が激しい。そこで筆者は、人文学科1年生を対象とした「情報処理概論」において課題提出型の授業を実践した。授業の最初に課題を出し、15分ほど説明を行った後でオープンエンドな課題を出す。残りの時間は授業資料を参照させつつ、各自、自分の好きな課題を作成し時間内にファイルを提出させる、というものである。課題提出型の授業ならば、学生は自分のレベルに合わせた作品をつくり提出すればよいので、スキルの高い学生も低い学生もそれなりに満足すると思われる。

しかし大量の課題を整理するのは教員にとって煩雑である。そこで RENANDI という管理システムを用いて課題管理を行った。その概要について報告する。

<キーワード>

教育実践、課題、学習管理システム、RENANDI

1. はじめに

筆者は2007年度に人文学科1年生を対象とした「情報処理概論」を担当した。コンピュータの授業では、高校時代に自分のパソコンを持っているか否かといった差があるため、入学時のレベル差が激しい。また茨城大学ではキーボード入力もおぼつかないレベルの学生については超入門クラスとして別に1クラス設けられているものの、それ以外の学生についてはレベル分けを行っていない。ゆえにできる学生とできない学生がクラスに混在する。そこで、できない学生もできる学生も、どちらも満足させるような授業のやり方の工夫が求められる。

そこで筆者は、課題提出型の授業を実践した。授業の最初に課題を出し、15分ほど説明を行った後で、あとは授業資料を参照させつつ、各自、自分の好きな課題を作成し時間内にファイルを提出させる、というものである。課題提出方の授業かつ、作る作品がオープンエンドなものであれば、学生は自分のレベルに合わせた作品をつくり提出すればよいわけである。

しかし73名の学生から毎週、各自の課題が提出されるわけなので、課題の管理が大変である。また授業時間内には課題の作成が間に合わない学生も多いため、翌週までの猶予を定めており、以前に提出した作品の差し替えも認めている。それらのファイル管理は煩雑なので、RENANDI という額雌雄管理システムを用いた。その結果について報告する。

2. 授業の概要

「情報処理概論」の概要は以下である。

学生数: 73名

学生の概要: 人文学部の1年生

開講時期: 前期 15回

開講キャンパス: 水戸キャンパス

教室: 理学部 MM1 教室

開講曜日・時限: 月曜 3限(13:00-14:30)

内容: メール, セキュリティ, Word, Excel, PowerPoint といった情報リテラシー

また全15回の授業内容は以下であった。

第01回 ガイダンス, RENANDI にログイン・ログアウト, 情報倫理

第02回 Word で歌詞を装飾しよう, 情報倫理

第03回 Word でクロスレビュー表を作ろう

第04回 オートシェイプで着せ替え人形を作ろう

第05回 Excel でスケジュール表を作ろう

第06回 Excel で大規模データを扱おう

第07回 Excel で度数分布グラフを作ろう

第08回 部屋を改装しよう

第09回 テロップを作ろう・第1回

第10回 テロップを作ろう・第2回

第11回 テロップを作ろう・第3回

第12回 第1回 テロップ発表会

第13回 第2回 テロップ発表会

第14回 第3回 テロップ発表会

第15回 最終テスト

3. 提出課題の内容

提出課題にあたっては、以下の3点を重視した。

- [1] 学生の興味を惹くような課題であること
- [2] 作品を平均60分程度で完成できること
- [3] 学生ごとに提出する作品が違うようなオープンエンドな課題であること

以下にWord, Excel, Power Pointそれぞれの課題について解説する。

3-1 Word

すべての学生は、基本的な文字入力はできていたので、Wordでの文字の装飾、フォントの換え方などについて教えるため、好きな歌詞を入力させ、装飾させるという授業を行った。以下は教員が例示した作品である(図1)。

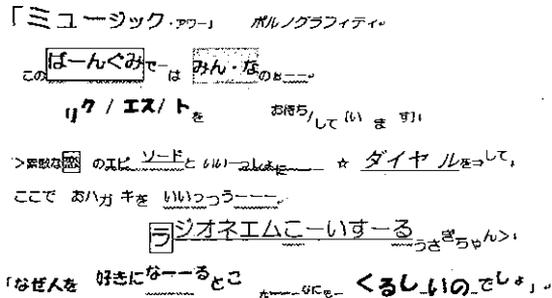


図1 第02回課題 Wordで歌詞を装飾しよう
また Word による表作成機能を用いて、クロスレビュー表を作る授業を行った。(図2)

「少年チャンピオン」のマンガのクロスレビュー

	サナギさん	不安の嵐+	機嫌刃牙	24のQとみ
週刊少年チャンピオン	はげの坊主さんと動物のフウちゃんのコマ	日常にひそひそ怖ろしく登場する...	世界一の父親を乗り越えようとする青年、刃牙	大壁つきの高校教師、ひとみ先生の物語...
レビュー				
ライオン	目の目のどしていいですね。キヤグゼ/スも最高です。	いかんせん短編なので、怖ろしく前に進んでしま...	面白いは、何も考えず読める作品。ゆえに楽しみです。	こんなん先生がいたら日本はめっちゃくちゃだけと楽しそう。
トラ	このギャグセンスは自分にはいい。わかりませ...	たいてい最後のコマがすごく怖い。不安をかきたた...	男くさい。怖い。世界がたまりませ...	「職つぎ」というネタだけで、よく面白い。ひょぼぼるな...
チャー	近年にない面白走りながら本を読み、顔も身体も癒やます。	すごい顔の劇画があらわれたりして、熱っ互に怖い。

図2 第03回課題 Wordでクロスレビュー表を作ろう

さらにWordによる作画機能を用いて、着せ替え人形を作る授業を行った。(図3)

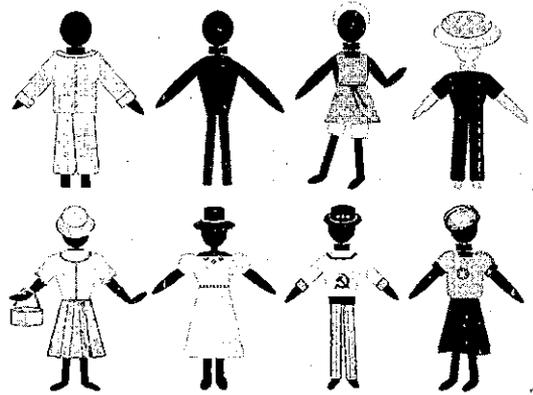


図3 第04回課題 オートシェイプで着せ替え人形を作ろう

3-2 Excel

Excelでは、vlookup関数や絶対参照など、オートフィルタなど、覚えると有用なテクニックが多く、どうしてもオープンエンドな課題を提出させる授業よりも通常の演習形式(教師が実演し学生が自分のパソコンで真似る)のほうが効率がよい。第6回、第7回については演習形式の授業を行った。しかし第5回については、Excelの導入として課題提出タイプの授業を行った。(図4)

「茨大太郎」のスケジュール表

茨大太郎の今週のスケジュール							
時間	5月20日 日	5月21日 月	5月22日 火	5月23日 水	5月24日 木	5月25日 金	5月26日 土
0							
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7	朝食						朝食
8	運動	朝食					運動
9		運動					
10							
11							
12	昼食	昼食					昼食
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19	帰宅	帰宅					夕食
20	スポーツ	夕食					帰宅
21	クラブ						
22	夕食	自由時間					自由時間
23	自由時間	自由時間					自由時間

図4 第05回課題 Excelでスケジュール表を作ろう

3-3 Power Point

Power Pointは、ほとんどの学生はいちども触れたことがない。そこで導入として、自分の部屋の改装計画をPower Pointでたてさせることにした。

Power Point で机、ベッド、ステレオなど自分の部屋の家具を描き、それをコピーして自由に再配置するものである。(図 5)

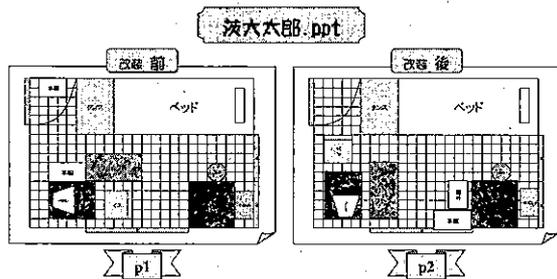


図5 第08回課題 部屋を改装しよう

そして Power Point に慣れたころ、はじめて 2 週以上にわたる大きな課題を出した。Power Point でテロップを作らせるというものである。テロップとは、カラオケの歌の進行に合わせて、歌詞と画面を表示していくものである。(図 6)

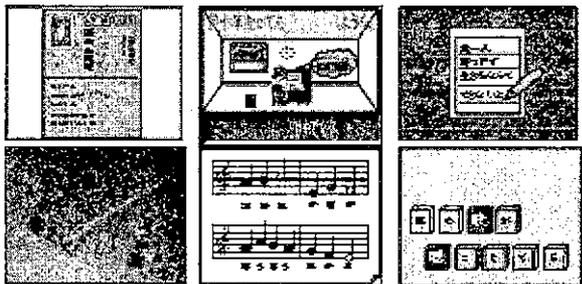


図6 第09～11回課題 テロップを作ろう

テロップには一曲分の歌詞と各画面を完成させ、しかも動画効果もつける必要がある。これは通常、20 枚以上の作品となる。また授業中にさまざまな動画効果のつけ方などを解説する必要があるため、第 9 回～第 11 回の 3 時限を使って授業を行った。またこれは全員の作品を、各自、全員の前で発表させた。(第 12～第 14 回)

4. 学習管理システム RENANDI の利用

本授業では提出する課題が多く、また授業時間内では終わらない場合は自宅での課題取り組みと作品のネットでの提出を認めたため、提出された課題の管理は、教員にとって大きな問題だった。

そこで茨城大学の教員なら無料で使用できる、学習管理システム RENANDI を用いて課題を整理した。RENANDI とは日本ユニシスが開発した学習管理システムで、自宅での e ラーニング学習を支援するために開発され、e ラーニング教材を自宅で閲覧したり、テストを受けたりすることを支援するシステムである。しかし掲示板や課題提出機能、教材の登録とダウンロード機能など、さ

まざまな機能を有しているため、e ラーニングではなくても通常授業の支援に非常に役立つ。筆者は情報処理の授業で、RENANDI の課題提出機能を主に用いた。RENANDI を用いると、期限を決めてそのときまでに学生が作成した課題をアップし、また期限内であれば何度でも作品をさしかえることが可能である。

RENANDI による課題提出画面(教員から見られる画面)を示す。なお個人情報にかかわる部分は灰色のモザイクを入れている。

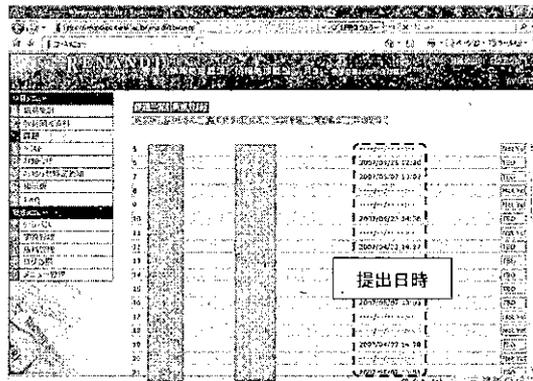


図7 教員が見る学生の課題提出状況画面

RENANDI によって、大量の課題を効率よく管理することができたので、教員としては非常に省力化された。たとえば課題を確実に提出されたかどうかを、学生は非常に気にする。しかしメールで課題を提出させた場合、それぞれのメールに返信メールを出していると煩雑である。RENANDI の課題提出機能を用いれば、自分が提出した課題をいつでも自分でダウンロードして確認できるため、学生は安心である。

さらに RENANDI には教材の一括ダウンロード機能が、教員の課題保存や成績をつけるための課題参照を容易にする。

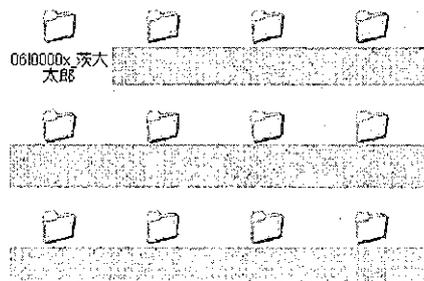


図8 教員が見る学生の課題提出状況画面

また RENANDI には、過去の教材をアップする機能がある。授業で利用したスライドなどを載せておけば、学生は自由にダウンロード可能なので、たとえば先週、欠席したから授業資料を欲しいといった学生にも対応可能である。

項目	質問項目全文	項目別満足度	項目別満足度の偏差値
Q01	授業に使用された場所(教室等)は、概ね快適でしたか？	0.962	52.8
Q02	板書や視聴覚機器などは、ある程度あなたの理解の役に立ちましたか？	0.904	51.7
Q03	授業内容の難易度は、大体あなたの学力に合っていましたか？	0.808	50.7
Q04	教員は受講者の反応を確かめながら授業をしているように見えましたか？	0.750	49.1
Q05	教員の話があなたの知性をこちよく刺激したことはありますか？	0.558	45.3
Q06	教員のこの授業への熱意を感じたことがありますか？	0.981	53.1
Q07	この授業は、全体としては面白いといっていましたか？	0.885	52.6
Q08	この科目を勉強して、まあまあよかったと思いますか？	0.942	52
Q09	この授業であなたの教養(知識・技能を含む)は向上したと思いますか？	0.923	52
Q10	後輩から履修についての助言を求められたら、この授業を薦めますか？	0.769	49.3

図9 授業資料のダウンロード画面

5. 学生アンケートの結果

課題提出型の授業は学生に受け入れられたかを、2007年度前期の学生アンケートの結果から考察する(図10)。質問項目は、茨城大学点検評価部が設定したもので、2007年度の全教養科目に共通の設問である。また10問の質問(Yes-Noの二択)の項目別満足度とは、項目別の全受講者の回答をはい=1 いいえ=0として平均した値である。またクラス満足度とは、受講者満足度(「はい」の回答数÷10)の、クラス全員の平均値である。偏差値は2007年度前期の全科目における値である。

質問項目	質問項目全文	項目別満足度	項目別満足度の偏差値
Q01	授業に使用された場所(教室等)は、概ね快適でしたか？	0.962	52.8
Q02	板書や視聴覚機器などは、ある程度あなたの理解の役に立ちましたか？	0.904	51.7
Q03	授業内容の難易度は、大体あなたの学力に合っていましたか？	0.808	50.7
Q04	教員は受講者の反応を確かめながら授業をしているように見えましたか？	0.750	49.1
Q05	教員の話があなたの知性をこちよく刺激したことはありますか？	0.558	45.3
Q06	教員のこの授業への熱意を感じたことがありますか？	0.981	53.1
Q07	この授業は、全体としては面白いといっていましたか？	0.885	52.6
Q08	この科目を勉強して、まあまあよかったと思いますか？	0.942	52
Q09	この授業であなたの教養(知識・技能を含む)は向上したと思いますか？	0.923	52
Q10	後輩から履修についての助言を求められたら、この授業を薦めますか？	0.769	49.3

図10 授業アンケート結果

この結果を見ると、全体の満足度は0.848で絶対値としては悪くはないが、全教養科目の偏差値は50.1であり、ほぼ平均レベルの授業であった。これは決して満足できる数値ではない。

細かく項目別満足度を見ていくと、「教員の話があなたの知性をこちよく刺激したことはありますか?」「教員は受講者の反応を確かめながら授業をしているように見えましたか?」という点で

ポイントが低い。今後はもう少し授業内容を高度にする、質問を多く行い、学生の反応を見ながら授業をする、といった点での改善が必要であると思われる。

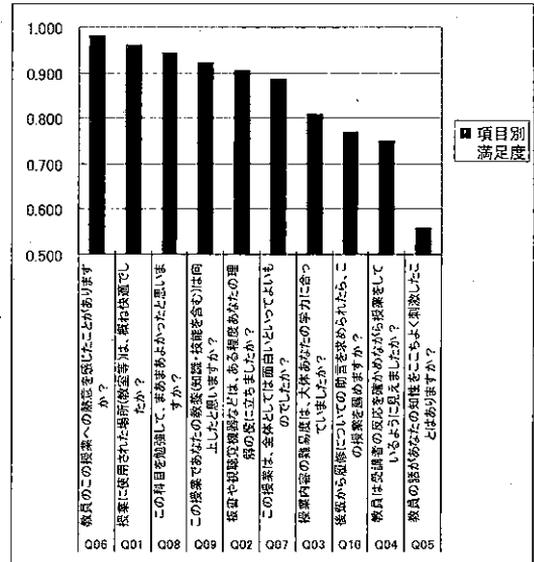


図11 満足度順にソートしたグラフ

満足度別の学生の度数分布グラフを示す。

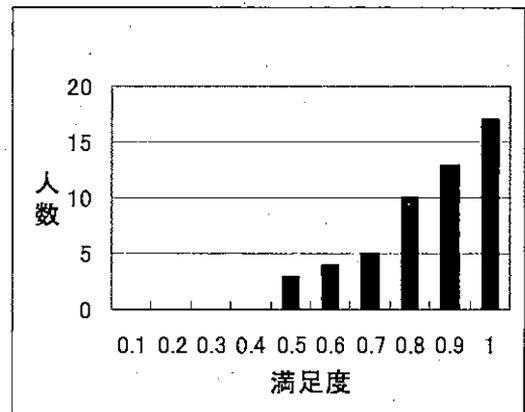


図12 満足度別の学生の度数分布グラフ

このグラフからは、クラスが授業を理解できた層とできなかった層に二極化したとは考えにくい。つまり、できる学生とできない学生が混在したことによる満足度の差はなかったものと思われる。

5. 結論

学生のレベル差がある授業に対応するため、2007年度に人文学科1年生を対象とした「情報処理概論」を担当し、課題提出中心型の授業を行った。また課題整理を中心とした作業の効率化を図るためにRENANDIを利用した。また学生アンケートの結果を報告した。

教養科目推奨授業選定の経過及び結果

平成19年11月22日

平成18年度（後学期）推奨授業選定の経過および結果報告

大学教育センター推奨授業選定委員会

1. 選定委員会委員

大学教育センター長	森野 浩(委員長)
同副センター長	佐々木寛司
同副センター長	山中 一雄
人文学部教務委員長	古屋 等
教育学部教務委員長	生越 達
理学部教学委員長	横沢 正芳
工学部教務委員長	栗原 和美
農学部教務委員長	渡部 信義

2. 選定の方針等

選定方針や作業については、以下の方針で行った。

「推奨授業選定のための申合せ」について（平成17.8.4 当センター運営委員会）

○選定の実施について

- (1) 表彰は Semester ごとに選定し、次期 Semester 内に表彰する。
※6か月ごとに選定(4月～9月、10月～3月)
- (2) 選定数は、Semester ごとに、2件以内とする。
※分野への偏りのない選定(科目区分制)を考慮する。
- (3) 一度選定を受けた授業は、選定後3年間は次の選定対象から外すこととする。
(同一教員による同一科目の授業)
- (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、平成14年度後期分以降の選定と同様に、「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、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「推奨授業表彰の選定手順」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

推薦期日までに、外国語科目（総合英語）1件、分野別教養科目（人文の分野）1件および総合科目2件、計4件の授業について推薦があった。このうち、3件が当該専門部長からの推薦、1件が当該学部長からの推薦であった。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

事前に関連資料を配付し、前回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、各人が必要書類を閲覧し、候補者全員について「審査判定資料」（参考資料2参照）を作成した。

(2) 選定委員会（平成19年11月22日）

推薦のあった候補者について各選定委員が作成した上記の「審査判定資料」を集約した一覧資料を各委員が閲覧した後、総合点に基づいて推奨候補授業を絞り込むこととした。推奨度の最も高かったのは2件（是非表彰したい：5人、表彰してもよい：3人、どちらかという表彰に値しない：0人）あり、さらに絞り込むかについて意見の交換を行った結果、「選定数は2件以内」となっていることもあり、この2件を推奨候補授業として推薦することとした。

4. 選定結果および理由

平成18年度後学期推奨候補授業として、次の授業を選定する。

授業科目(題目)名	: 総合英語(レベル3)	コード番号	K1054	2単位
担当教員名(所属)	: 小林邦彦(人文学部)			
推薦者(所属)	: 斉田智里(人文学部)			
履修者数	: 25人			

(選定理由)

本授業は、総合英語レベル3(卒業要件)の授業で、4技能(話す、書く、読む、聴く)をバランスよく学ばせ、各能力の向上を目指したものである。総合英語レベル3では統一的なシラバスが用意されていて、その実施はある程度各教員の裁量に任されている。被推薦教員は、英語で授業を実施し、学生にペアやグループを組ませて相互のコミュニケーション・ディスカッションを積極的に取り入れるなど、授業の組立てに工夫がみられた。評価の方法では中間・期末試験、ディスカッション・スピーチ・プレゼンテーションなどのパフォーマンス、自主学習、と多面的基準で行っている。授業アンケートでは満足度4.52と高く、向上度も相対的に優れていた。また、自由記述でも授業の工夫が効果的であることがうかがえた。

これらの点により、本授業は推奨に値すると判断する。

授業科目(題目)名	: 生活・福祉科目(障害者と社会)	
コード番号	K8080	2単位
担当教員名(所属)	: 新井英靖・荒川智・尾崎久記(教育学部)	
推薦者(所属)	: 村山朝子(教育学部)	
履修者数	: 81人	

(選定理由)

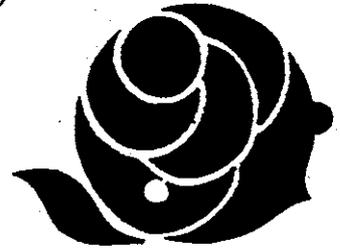
本授業は、知的障害、肢体不自由、病弱などの障害・病気を持つ人たちの生活の実態や教育制度などを学習し、より良い社会を築くために必要なことを考えることを目的としたものである。これは現代社会において、特に重要なテーマの一つと考えられる。80人を超える中規模の授業で、講義の初めに学生に問題を提起する、学生同士の話し合いの時間を設ける、数人の学生に発言させて授業者がまとめる、ことで、緊張感ある双方向型の授業を展開している。3人の教員によるオムニバス形式授業であるが、相互の連絡は十分に図られ、まとまりのある授業を提供している。授業アンケートでは、満足度、向上度、いずれも高いスコアとなっており、自由記述でもそのことが具体的に示されていた。

これらの点により、本授業は推奨に値すると判断する。

ニューズレター「ローザ・ブルムラ」の軌跡

Rosa Plumula

ローザ・プルムラ



● 茨城大学・大学教育センター

ニュースレターNo.34

目次

巻頭言	1
センターから	2
専門部会から	
ー諸君の受講を待っていますー	
.....	2
聞いて欲しい私の意見	
ー新入生のみなさんへ一言ー ...	7
Voice	
ー私の出会った素敵な授業ー ...	9
教養教育古今東西	10

(平成19年4月発行)

ひたすら本に親しみ、一心に考えて教養の大樹を!

学長 菊池 龍三郎

平成19年度茨城大学新入生のみなさん、入学本当におめでとうございます。

時代と社会が大変な勢いで変化する中で、みなさんに求められる力も変化してきています。しかし、時代と社会がいくら変化しても、大学生のみなさんに常に求められることがあります。それは、自分の中に自分なりの“教養”を育てることです。ただし、“教養”を育てるとは、ただの物知りや、クイズ番組の解答マシンになることではありません。

企業で長らく新人採用に関わってきた人事担当者が、ほぼ共通して強調するのは、どんな時代でも、“教養”のある学生は、ほんの十数分間の面接でも、すぐに判る、特に読書量がどれくらいあるかですぐ判別できてしまうとのことでした。つまり、様々な分野の読書を辛抱強く続けてきた人は、人間としての幅や高さや深さがあり、考える力があると思ってしまうと言うのです。それを聞いて私は、教養をつくる方法は色々考えられるけれども、系統的、継続的な読書は欠かせないと改めて思ったのです。

みなさんは、「自分には携帯という強い味方がある」と言うかも知れません。“ケータイ”の進化は驚くほどで、今や若者に限らず多くの人々にとっても必須のツールとも言えます。実際、みなさんはもうケータイを手放せなくなっているかと思います。しかし、いつも言うことですが、ケータイだけでは思考力は絶対に育ちません。考える力は、実に文字を逐い、文を辿っていく中でしか育たないことを知ってほしいのです。

みなさんに期待するのは、これからたくさんの本を読み、一心に考える習慣を培ってほしいということに尽きます。では何を読むか。先生方に相談してみてください。豊かな読書経験をもつ人ばかりです。一般教養の「知」の大樹を育てる土壌づくりを手伝ってくれるはずですよ。差し当たっては“知の巨人”立花隆氏の近刊『ぼくの血となり肉となった五〇〇冊、そして血にも肉にもならなかった一〇〇冊』(文藝春秋)などはどうでしょうか。

センターから

大学教育センター

副センター長 佐々木 寛 司

新入生のみなさん、ご入学おめでとうございます。大学には、みなさんが待ち望んでいた自由な時間が、目の前にあります。その時間をどのように使うかは、みなさんの心意次第です。

茨城大学に入学した新入生のみなさんには、大学で基礎教育という授業を用意しています。この基礎教育を取りまとめているのが、大学教育センターです。このセンターはどこの学部にも所属せず、独立した組織として運営されています。そして、学部の専門教育を担当している教員が出講し、基礎教育の理念に基づいて授業を展開しています。また、センターには教養教育係が置かれ、新入生の科目履修などに対応する事務部門として機能しています。

ところで、今日の大学の実情を学生の社会的な特質からみますと、「ゆとり教育世代」が大学へ入学する時代がはじまり、学生の多様化が著しく進んでいることが指摘できます。このような新しい傾向に対処していくため、大学教育センターでは、さまざまな課題に取

り組んできました。

その試みの一つとして、新入生に提供する教育を基礎教育として位置づけ、そのなかに教養教育と接続教育の2タイプの授業を用意し、それぞれの目的にあった授業を開講しています。ここに云う教養教育とは、(1)幅広い視野を身につけ、総合的に物事を捉える態度、(2)物事を主体的、批判的に判断できる能力、(3)国際化・情報化社会に主体的に対応できる能力、等々を培うことを目的とした科目群です。また接続教育とは、高校教育からの接続と専門教育への接続という、異なる段階へスムーズに移行できるように配慮した、その橋渡しを目的としている科目群です。

自由とは、責任という思考、行為と結びついてこそ、本来の意味を發揮します。大学生にとっての自由とは……、責任とは……。新入生のみなさんに、これからの大学生活で学んでほしいことは、このような社会的態度のもつ意味です。大学教育センターから提供する教養教育を通して、これらの関係を学びつつ、充実した学生生活への第一歩を踏み出してもらえればと、祈念しています。

専門部会から — 諸君の受講を待っています —

人文系基礎教育専門部会長

堀 口 育 男

新入生の皆さん、合格おめでとう。

皆さんはこれから、本格的に専門の学問に進むのに先立って教養科目を修得することになります。教養科目は外国語、健康・スポーツ、情報など様々な分野にわたりますが、「人文の分野」もその一つです。では、「人文の分野」で学ぶのは、一体、どんなことでしょうか。

古くから人間は、人間そのものや心について、様々な問いかけや考察を行ってきました。その活動は次第に体系性のあるものとしてまとめられ、人間文化として形作られてきました。「人文の分野」では、このような問いかけや考察、さらに多様な文化に触れ、広く人間文化への理解を深めることを主眼としています。授

業では特に哲学、心理学、歴史学等々の専門領域の題材をもとに人間や文化に対する理解を深めることに力が置かれています。「人文の分野」には、「人間と思想」「人間と心」「人間と歴史」「人間と文化」「人間と文学・芸術」「人間とコミュニケーション」の6つの授業科目があり、更にそのそれぞれの科目の中に多様な授業が用意されています。

「人間と思想」は、人間が「人間とは何か」「人間にとって幸福とは何か」などの問題を哲学的に追究することから生み出された、様々な「思想」「思考の枠組み」「時代、文化の中での思想の問題」について、共に学び、深く考えます。

「人間と心」は、人間にとって複雑な理性と感情を統括する「心」について、「心とは何か」という根本問

題に迫るとともに、最近多くなっている「心」の病気やそのことによる社会での諸問題について考察します。学生に人気の高い科目です。

「人間と歴史」は、「歴史とは何か」「何のために歴史を学ぶのか」といった根本問題を始め、政治や文化など様々な史実に触れることを通し、人間の本質に迫ります。日本や外国の歴史の授業があります。

「人間と文化」は、人間がかたちづくる様々なレベルの社会集団の共通性や異質性の総体である「文化」について、文化の特質、形成や変容について考察し、人間の属性を明らかにしようとしています。留学生とともに学ぶ授業もあります。

「人間と文学・芸術」は、人間が心ゆたかに生きていく上で不可欠の存在である「文学・芸術」について、その実態に触れるとともに心が本当に必要としているものは何かを考えます。合唱やペン習字の実技なども含まれます。

「人間とコミュニケーション」は、人間だけがもつ「言語」による高度な「コミュニケーション」能力について、「言語」とは何なのか、如何にして人間は言語能力を獲得するのか、さらにコミュニケーションのメカニズムやメディアとの関係などを考えます。

一口に「人文の分野」と言っても、内容はこのように盛りだくさんです。多くの学生は、この中から必要な単位数に応じて、自分で選択して履修することになります。さあ、あなたはどんな授業を選びますか。迷ってしまうかもしれませんが、シラバスをじっくり見て自分が最も興味のもてる内容の授業を選んでください。

社会系基礎教育専門部会長

佐川 泰弘

みなさん、入学おめでとうございます。

大学では「履修科目」を自分で決めなければなりません。自分のホームルームもないので、空き時間はどこで過ごすかも考えなければなりません。晴れて大学生になり、自由になったのに「自由」も楽ではないですね。

この「自由」という言葉一つとっても、いろいろな学問分野から、いろいろな説明がなされています。社会科学には、法学、経済学、経営学、政治学、社会学

などがありますが、やはり「自由とは」についても説明の仕方が異なります。それは、対象としている人間の行動を分析する方法が異なるからです。例えば、私は政治学を専門としています。政治学の世界では、自由は近代市民革命の結果、市民が勝ち取ったものというのがオーソドックスな定義でしょう。それはともかく、どの分野でも「自由」が大切な価値とされていることは言うまでもありません。

しかし、誰の何の自由も無限に認められるべきかどうかといえば、人によって意見が異なります。一方では、経済活性化のために企業の自由な活動を保障すべきである。そのためには規制緩和をしなければならないという考え方があります。他方では、労働者の働き過ぎや過労死を防止したり、地球環境を守るためには企業の際限ない自由な営利活動は規制されるべきだという考え方もあります。

社会は、人々のこうした「自由な」考え方、価値観がぶつかりあって動いていきます。それが民主主義社会です。結局のところ、物事が多数決で決められることは事実ですが、それまでのプロセスで、人々がいろいろなことを考え、意見を表明し、行動しているのです。

「自由」だとはいえ、何をどう考え、どうしていったらよいか。それはとても難しいことです。大学教員も実は明快な「正解」を持っているわけではありません。

教養の社会系授業の目的の一つは、みなさんが当たり前だと思っている価値観を少し見直してもらうことです。試験のために、あれこれ覚えなければという時期をみなさんは無事にクリアしました。これからは、世の中がどう動いているのか、その何が問題なのか、どうすればよいかを考えることが、みなさんの仕事になります。

「偉い社長や、政治家や、お役人や、専門家に期待する」「任せておけばよい」とみんなが思ってきた結果が、現在の社会です。これからは、みなさんが専門家になるかどうかは別として、自身が頭を使うしかないわけです。

社会系の授業は「当たり前」のことを習う時間ではなく、これから「どうすればよいのだろう」を考える時間にしたい。担当教員は、そう思って授業に臨んでいます。

自然系基礎教育専門部会長

曾 我 日出夫

大学の授業科目は、大きく教養科目と専門科目に分かれています。この教養科目の役割は何でしょうか。いくつかの役割がありますが、重要なものとして、①学問が専門化される以前の原型を学ぶことや②各専門への基礎的な知識や能力を身に付ける役割があります。これらのことは、何かを「覚える」ということで身に付くものではありません。はじめて造った人（創始者）の作業を自分で体験することで得られます。結論めいた知識としてまとまっているものでも、いろいろな人がさまざまな試行錯誤をへて造ったものです。その試行錯誤に近い作業を多少なりとも自分で実行しないとイケないのです。時間がかかっても、こういう作業を通さないと将来役に立つ知識とはならないのです。

上記の①と②のために分野別教養科目と分野別基礎科目があります。自然系基礎教育専門部会はこれらの自然科学に関わる科目について、授業科目の編成や企画さらに点検評価などを行っています。しかし、個々の授業担当は各学部のいろいろな先生で分担し合っています。この中で現在課題としていることは、分野別教養科目の各科目を専攻分野が違っている学生にも取り組みやすい内容にしていくことです。さらに、分野別基礎科目を、基礎の習得ということで確実なものにしていくことです。このための新しい試みとして、実験を取り入れた授業を用意していこうとしています。今年度は後期の分野別基礎科目に、物理学と化学の実験科目を実験未経験者向けに開講します。

分野別教養科目は、実際に授業を取ろうとすると、多くの場合かなり選択の幅があります。そのとき非常に役に立つのが、入学のときに配った「シラバス」とか「授業計画」とか呼ばれている分厚い本です。この本には、各授業がどんな内容なのか詳しく書いてあります。ぜひ、多少時間がかかっても、よく読んで授業選びに役立ててほしいです。

総合基礎教育専門部会長

関 友 作

教養科目には、いろいろな種類の授業があります。その最後が「総合科目」です。総合科目って、いった

い何でしょう？

辞書で「総合」をひくと、「別々のものを一つに合わせて、まとめあげること」とあります。ちなみに、反対語は「分析」です。分析とは「複雑なものをその要素に分けて、はっきりさせること」です。

分析といえば、教養科目の区分にもみられるように、学問には、じつにさまざまな分野があります。そして、各分野は、さらに細かい専門に分かれています。これは、複雑な社会や自然を、人間が部分に分けて、はっきりさせてきた結果です。だから、分析の産物といえます。歴史とともに分析は進み、細かい分野は、どんどん増えてきました。

ただし、分析するばかりだと、多くの分野が生まれる一方で、全体としてのまとまりが薄くなっていく可能性があります。そこで、総合することも必要になってきます。別々の分野を組み合わせることも、大切なのです。

じっさい、世の中の問題には、一つの分野の成果だけでは解決できないものが多くあります。たとえば、環境問題に対しては、複数の分野の協力がが必要です。また、その影響も、多面的で全地球的です。

つまり、タテの方向に深めていくのが専門だとすれば、ヨコの方向に広げていくのが総合だといえます。総合科目も、ヨコに広げていくこと、つまり、複数の分野の「つながり」を目指しています。

そこで、総合科目では、専門分野がちがう教員たちが担当する講義や、学外の講師に来てもらう講義もあります。学外の講師は、他大学の先生だけでなく、社会でさまざまな仕事についている人びとが来られます。彼らも、講義のテーマと何らかのつながりがある人たちです。

ところで、わたしは、自分とは別の分野の先生方と話すことがよくあります。おたがいに専門はちがいますが、話していると、「おや、そうなのか」と思うことが、たびたびあります。相手の先生も、たぶん同じでしょう。

じつは、どんなに関係ないと思っている二つのことにも、よく聞いたり見たりしていると、重なってくる部分、つながりあう部分というのがあります。そして、その発見は、自分の専門にとってもヒントになること

が多いのです。

皆さんには、総合科目をとおして、いろいろなもの間にあるつながり、そしてまた、一つのものでも、さまざまな見方ができることを感じてもらいたいと思います。これはつまり、頭をやわらかくすることといえるでしょう。そのためのお手伝いできれば幸いです。

外国語基礎教育専門部会長

青木 研二

みなさんは、外国語の学び方について考えたことがあるでしょうか。このことについてひとつの考え方を示してみたいと思います。

外国語を学ぶやり方に関して、「聞く・話す」を重視する学習法（話しことばからのアプローチ）と、「読み・書く」を重視する学習法（書きことばからのアプローチ）とによりあえず分けて考えてみることにしましょう。

話しことばでは、当然のことながら複数の対話者の存在が想定されているわけですが、そこでは文字以外の様々な要素がかかわっています。たとえば、発音のイントネーション、表情、身振りなどが加わっています。それゆえ、まったく同じ表現であっても、色々な意味合い・ニュアンスがつくり出されているのです。しかしそれだけではありません。話しことばが流通している日常生活の中には、もろもろのシチュエーション・背景が存在しており、それらと話されることばとの関係性を、体験をふまえてしっかり把握しておくことが重要なのです。外国語の学習にとって問題となるのは、外国語が話されている日常生活の環境の中に身を置いているわけではないので、そうした環境性と話しことばとの間の対応関係をありありとイメージするのが難しいということです。たとえば、フランス語で「ボンジュール」という挨拶がありますが、これは日本語の「こんにちは」とは使われるコンテクストに相違があり、必ずしも等価ではありません。コミュニケーション能力とは、理想をいえばそうしたコンテクストのズレを五感的・体感的に習得することなのです。しかし、そのズレを体感すべき日常生活的な背景・環境を、当該外国語が話されている地域以外では見出しにくいことも確かなのです。

そもそも、独・仏・スペイン語などでは、外国人との直接的な会話体験がなかなか得られにくいのですが、この場合できることは、まずもって、CDや、ビデオ、DVD、映画、TVの語学講座などを利用して、話しことばの流通する様々な環境にふれる機会をできるだけふやすということだと思います。色々な状況・場面で交わされる話しことばを「聞く」機会をできるかぎりたくさんもつのが重要なことになるのです。

ところで、書きことばからのアプローチはどう考えるべきでしょうか。大学では、未修外国語の学習方法として、基本的な文法を覚え、辞書の引き方に習熟するという伝統的なやり方があります。この学習方法によれば、かなり難しい文章でも短期間でそれなりに読めるようになるので、書きことばの世界に限定すれば、なかなか効率的な学習法であるといえます。しかしながら、書きことばには、文字以外の情報が乏しく、話し手の発音のイントネーションも表情もありません。そこにはやはり味気なさもついてまわることでしょう。とはいえ、さらにひるがえって、話しことばの世界はどのようなものなのかと考えてみると、挨拶のことばに象徴されるように、まずは定型的な言葉をとり交わすこと自体に意義があるといえます。ある人の表現を借りていえば、＜コンタクト＞すること、ふれ合いの関係をとり結ぶことにそもそもの意義があるのであり、密度の濃い情報を交換し合うことを第一の目的としているわけではありません。

これに対し、書きことばの世界では、直接的・体感的なコンタクトを実現することはできません。むしろ、表現されている＜コンテンツ＞の方が重要になってきます。本来、複雑性・抽象性の高い内容を表現するには、話しことばよりも書きことばの方が向いています。日常生活のレベルを離れた、複雑性に富んだ知識・情報を得たいのであれば、話しことばで外国人とコンタクトをとるよりも、書きことばの世界にアクセスした方が、自分のめざす情報を得られやすいことは確かでしょう。

話しことばと、書きことばのどちらにより価値があるかということではありません。どちらが自分の抱いている関心・興味にかなっているものなのかということが肝腎です。とりあえずは、外国人とのコンタクト

に充実感を味わいたい人は話しことばの能力を伸ばし、情報の内容、コンテンツに興味がある人は書きことばにかかわる能力を伸ばすことをめざせばよいのではないのでしょうか。むろん、どちらにも関心があって、両方の能力を伸ばしたいというのであれば、それにこしたことはないわけですが。

もうひとつ最後にいいそえておけば、外国語の力を伸ばすためには、モチベーションをもっていることがやはり大切だと思います。日本語で書かれた情報であってもかまいませんから、自分の学んでいる言語が使われている国々の社会や文化について、積極的に知識を深めて行くことが必要です。そのことを通じて、ことばと社会的背景とのつながりを見つけ出したり、ことばの奥行きを感じとって行くことが可能になるからです。

総合英語教育専門部会長

小林 邦彦

経済・社会等のグローバル化が進展する現代社会においては、国際共通語としての英語による実践的コミュニケーション能力を身に付けることがますます重要になってきています。それは進学や就職時に英語能力を重視する教育機関や企業が激増していることから明らかです。ある統計によると、主要企業のうち、新入社員採用時にTOEICなどの英語力テストのスコアを考慮するものが59.2%、今後考慮予定が20.6%と、主要企業全体の8割近くが実践的英語力を要求してきています。従いまして、英語はもはや授業の1科目ではなく、大学卒業後社会人として自分の可能性を広げるための道具としてとらえることができるでしょう。茨城大学ではこれらの状況をふまえ、実践的コミュニケーション能力の育成を目指した「総合英語プログラム」を、2005年度より全学部を導入しています。

「総合英語プログラム」は、英語の4つの技能 (reading, writing, listening, speaking) を総合的に習得する4技能習得型の授業と、各学部の専門教育に必要となる英語能力との橋渡しを目的とした学術用英語 (EAP) からなり、入学後の英語実力テストの結果により、習熟度別の5段階クラス編成がなされます。特に4技能習得型の授業では、これまで学習してきた英

語による受容能力 (receptive skills) の定着を図りながら発信能力 (productive skills) の養成にも力点を置き、使える英語力の育成を目指しています。また、コンピューターを利用した英語の自主学習プログラムも導入しており、英語を多面的に学習できる環境を整備しているところです。

この総合英語プログラムの授業に積極的に参加することにより、「世界へアクセスする能力」「グローバル・リテラシー」(国際対話能力)を養い、自分の可能性を切り拓いていきましょう。

情報基礎教育専門部会長

羽 淵 裕 真

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。

いよいよ大学生活のはじまりです。どのような授業が行われるのか、どのようなサークル活動があるのか、期待と不安で一杯だと思います。皆さんが大学で学ぶべきものとして教養科目があります。その教養科目は、皆さんが大学在籍中・大学卒業後も充実した生活を過ごすための手助けをしてくれることでしょうか。教養科目の一つとして、情報関連科目が用意されています。

WWW (World Wide Web) が提案されてから20年も経ていないにもかかわらず、コンピュータネットワーク (インターネット) は今やテレビ・電話・ビデオなどと同じように生活に密着してきました。また、ソーシャル・ネットワーキング・サービス (SNS) のようなコミュニケーションの場を提供するサービスも生まれてきました。これから、より一層情報化社会が成熟し発展することでしょう。そのような社会を担っていくには、やはり「読み・書き・算盤であるコンピュータの操作技術の修得」だけでなく、「情報を活用する力」や「情報倫理と呼ばれる情報を活用する上での道徳」が必要になることは言うまでもありません。

情報関連科目では、安全なコンピュータ利用やネットワーク利用のために「コンピュータおよびネットワーク利用のためのルール、マナー、情報セキュリティポリシー」を必須項目として学びます。それと同時に、「コンピュータで何ができ、どのように利用できるのか」「コンピュータやネットワークはどのように動作しているのか」「情報を正しく獲得し、発信するにはどの

ようにすればよいのか」などを体験的に学びます。情報関連科目は基本的に実技を通して自ら学ぶわけですが、重要な点は理解できないことを単にウェブサイトなどから情報を得て自己完結するだけでなく、担当教員やティーチング・アシスタント（大学院生の先輩）に積極的に質問し確認し、なるべく早く問題解決することです。この情報関連科目で学んだことは、専門科目を含んだ色々な講義の調査やレポート作成、就職活動に直接的に威力を発揮するにちがいません。また、インターネットが上手に正しく使えるようになり、いわゆるインターネットトラブルとは無縁のキャンパスライフを過ごすことがきっとできるでしょう。

この授業科目で学んだことを活かし、楽しい大学生活を送ってもらいたいと願っています。皆さんの受講をお待ちしています。

健康・スポーツ基礎教育専門部会長

勝本 真

新入生のみなさん、入学おめでとうございます。ようこそ茨城大学へ！

茨城大学で充実した日々が無事スタートしたでしょうか、それとも悪戦奮闘の毎日を過ごしているでしょうか。時間に追われて、自分の身体を見直す時間もないのではないのでしょうか。健康・スポーツ科目は、みなさんの身体に着目した授業です。

健康・スポーツ科目は、前期か後期のどちらかを選択し、週一回の授業を15週実施して1単位を取得できます。これを1年次、2年次でそれぞれ1単位ずつ取得して、合計2単位を取得しなければ卒業できない大切な授業です（1年間で2単位取ることはできません）。

授業を受ける曜日・講時は、学部・学科・学年によって指定されていますので、間違いのないように受講してください。開講されている種目は、高校の保健体育とは違って野外・山野、ウォーキング&ジョグ、ネットスポーツ、エアロビクス・ダンスなど様々な球技と幅広い種目を準備していますので、新たな運動・スポーツにチャレンジしてもらいたいと思います。今までの体育のイメージで、体力の向上や運動技術の習得が、授業の中で一番の目的ではないかと考える人が多いかもしれません。しかしこの授業では、上手い下手や体が強い弱いが重要ではなく、スポーツを通して自分に自分の身体と向き合って、自分の身体を理解するかが大切になります。また運動・スポーツを通して、色々な人達と接して活動しますので、コミュニケーション能力も大切になってきます。週一回の身体をリフレッシュする貴重な時間ですから、積極的に身体を動かしましょう。

高齢化した現代社会の中で、社会人として当たり前のように健康的な生活を送ることが、これから大切になってきます。しかし現実の社会は、あまり身体を使わずに生活できるように進歩しています。そのような時代だからこそ、自分の身体としっかり向かい合い、自分を理解することが大学時代に重要だと思います。親元を離れ生活して初めて親の有難さがわかるように、けがや病気をして初めて健康の有難さを痛感します。健康的な生活習慣の育成に運動・スポーツは重要な要因であり、この授業で学ぶ健康やスポーツに関する様々な知識を十分活用して、自分の健康な生活リズムを大学時代に築いてもらいたいと思います。

聞いて欲しい私の意見 — 新入生のみなさへ一言 —

石川 侑子（人文学部 人文学科）

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。これから新しい生活が始まるわけですが…皆さんは入る前に「大学は高校とは違って、自由である代わりに何でも自分でやらなければいけない」とか「行動は自己責任」などという話を聞いてきたかもしれません。そ

れは確かなことですが、けしてめんどうくさいことではありません。自分で何でも責任を持ってやったほうが充実していて気持ちいいし、より多くの経験ができるからです。そして私はその経験というものが多ければ多いほどいい大学生活にすることができると思います。

私は3年生になるのですが、まだまだ大学生活というものをつかめず模索中なのでえらそうな事は何

も言えませんが、私が自分の体験を通して考えたことを少し言わせてもらおうと思います。

私は今一人暮らしをしています。1年生のとき、実家から大学まで片道約2.5時間かけて通っていました。通いにかかりの時間がかかり帰る時間も安定しないので、サークル活動やバイトもあまりする気が起きず、結局大学と家を往復するだけの毎日でした。入学前はやりたいと思っていたこともそれなりにあったので、通っていた当時から含めてつい最近までその1年間でとてもつまらなく、無駄にしてしまったと考えていました。一人暮らしになったことで普段の自由な時間が増え、バイトもできるし、夏休みにはインターンシップや考古学の現場見学(私は考古関係の専攻なので)もでき、通いの時期に比べてとても充実していたということもあります。でも最近になって、そうでもなかったと思うようになりました。もっとできたはずの行動が消極的だったことに関して多少後悔はしていますが、通っていたときも小さくても多くの経験をしたし、それなりに多くのものを見られたことで知識も増えました。それは最初から一人暮らしをしていたら得られなかったもので、無駄ではなかったと今は考えています。

つまり何が言いたいのかというと、自分の経験を活かすのもだめにするのも自分次第の部分が大いということです。どんなにすばらしい経験をしていても気づかなかったり活かせなかったりしたらそれは意味のないものになってしまうし、逆にどんなに意味がないと感じることで別の角度から見れば意味が見つかるかもしれないのです。ですから、皆さんにも多くの経験を、また日々の生活から見つけていってほしいと思います。きっと充実した大学生活になると思います。積極的に行動してみてください。

仁 平 裕 子 (理学部 学際理学コース)

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。辛かった受験を終え、新しい土地での新しい生活が始まり、期待で胸が膨らんでいることと思います。しかし一方で、わからないことばかりで不安もたくさんあるでしょう。そんな皆さんへささやかではありますが、

皆さんより先に茨城大学に来た私から、大学生活へのアドバイスをさせていただこうと思います。

高校と大学で一番異なるのが『自分で生活する』という点です。今までは、ほとんどの人が親元で学校に用意された授業・カリキュラムを受け、学校を勝手に休んだら親や先生に注意されるという生活を送っていたと思います。高校までは親や先生の目の届く範囲で『あらかじめ用意されているもの』をこなしていく生活でした。でも、大学は違います。授業を自分で選んでカリキュラムを組み、授業を休んでも誰からも注意されないかわりに授業を休み続ければ単位も取れず、卒業できなくなってしまいます。さらに大学で学ぶ範囲は広く、自分で知識を深めていかなければなかなか身に付きません。また、多くの人が始める一人暮らしは炊事洗濯、家計のやりくりなども全て自分でやることになり、私生活面でも『自分で生活する』こととなります。大学では全てが『自己責任』で、自分で考えて自主的に行動しなければならないのです。

こんな風に書いてしまうと「大学って厳しい世界だな」と、始まる前から心細くなってしまいかもかもしれませんが、皆さん、物は考えようです。自主的に行えると言うことは、自分がやりたいことにもどんどん挑戦できるということです。学業だけでなく、アルバイトやサークル、ボランティア活動まで。実は、大学は人生の中で一番自由な時間があるときなのです。是非色々な事にチャレンジしてみてください。また、勉強やサークルを通して、信頼できる友人や尊敬できる先輩を見つけることも、大学生活ではとても大切なことだと思います。家族と離れて一人で不安なときに、そんな友人や先輩が居ることが前に進む活力になります。

大学生活はあっという間です。私も、入学したと思ったらもう3年生になってしまいました。時間は皆平等に流れますが、この4年間で何を学び何を身に付けることができるか、全て自分次第です。10年先の自分を思い浮かべながら、目標をもって、大学生活を有意義に過ごして下さい。

最後になりましたが、皆さんの学生生活が実り多いものであるよう、心から応援しています。

Voice - 私の出会った素敵な授業-

小池 沙和子 (教育学部 教育基礎選修)

私の大学での学びも2年が経とうとしています。同時に、大学という場所が私にとっては様々な物事を様々な視点から考える場であり、さらには多くの気づきや発見を獲得する場ではないかと、身をもって感じている日々です。

大学に入学し、教養科目と専門科目によってカリキュラムが構成されているということを知ったときは、なぜ教養科目を学ばなくてはいけないのだろうと、あまり積極的にはなれませんでした。しかし、今では、教養科目こそ大学での学びには欠かせないものなのだと思います。

そんな教養科目の中で、私が受講して特に興味深いと感じたのが、心理学と社会学の授業でした。どちらも授業の題目は「入門」や「いざない」といった、入学したてで戸惑いの多かった私にとっても、非常に受け入れ易いものでした。そして実際に受講してみると、だんだんと、未知の学問分野に興味深いものとして捉えられるようになりました。

心理学の授業には、それまで抽象的なイメージしかなく、極点なことを言えば人の心を読み解くことができるようになるのだろうか、などという浅はかな頭しかありませんでした。しかし心理学とは、非常に論理的で緻密なものでした。人の心を完全に理解しようとは言わずとも、どのような尺度で、どのような分類で判断は可能なのかを、実践的に示してもらいました。また、社会学の授業では、「そもそも社会学とはどのような学問なのだろう」という私のような学生にとっても平易な言葉で、要点だけに絞られた分かり易いものでした。自分と他者との関係性、他者がいることによる自己の存在の認識などを学んだときは、非常にうれしくなったのを覚えています。新しい学びに触れることがこんなにも充実感を得ることができるのか、ということを知ることができたのではないのかと思います。

現在は専門科目をメインに学んでいますが、改めて

教養科目での学習の重要性を感じることがあります。ある問いに対して主観的になり過ぎず、あらゆる視点から分析、思考すること、社会学的な考え方をを用いて自分なりの考えを持つことなど、教養科目で得た知識や考え方は、確実に自分の学びの土台になります。私の出会った教養科目の数々は、大学での学びの可能性を大いに広げてくれる強い味方となっています。

荒井 未緒 (工学部 都市システム工学科)

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。苦しかった受験も終わり、不安を抱きながらも新しい生活に期待で胸を膨らませていることでしょうか。高校までとは違い、大学では自分で興味のある授業を選ぶことができます。特に、教養科目では専門科目とは違い、自分の学科の勉強以外の分野についても学ぶことができます。私が受けてきた授業の中にも、「アメリカンポップカルチャーと日本」という印象的な授業がありましたので、紹介したいと思います。

この授業は文字通りアメリカのポップカルチャーについて学びます。カルチャーと言っても堅苦しいものではなく、映画や、ダンス、音楽、アートなど普段みなさんの身近にあるものを題材としています。毎回、その道で活躍されている講師の方々がいらしてお話を聞かせてくれたり、ライブを行ってくれたりします。大学の授業というと、大きい教室で大人数でただ先生の話を聞くだけのイメージがあるかもしれませんが、しかし、この授業では聞くだけではなく、実際に身体を動かして踊ったり、歌ったりすることがありました。周りは知っている学生だけではなく、学年も様々ですが、歌や踊りによって一体感を味わうことができました。また、私は今までアートにはあまり興味がありませんでしたが、この授業で現代アートを取り扱ったのがきっかけで、すこしずつ興味がわいてきました。

高校までの授業とは大きく違い、大学の授業ではさまざまな文化を学んだり、自分の専門分野とは違う分野について学ぶきっかけを得ることができ、視野を広

げることができたように思います。必ずしも、自分の将来に直接的に役立つかはわかりませんが、いろいろな発見ができると思います。今回紹介した授業意外にも面白い授業はたくさんありますので、みなさんも積

極的にいろいろな授業に参加してみてください。大学生活は意外にあっという間に過ぎてしまいます。充実した楽しい大学生活を送ってください。

教 養 教 育 古 今 東 西

大学の授業風景、今と昔の大きな違いは何か？授業がプロジェクターなどを使ってビジュアル化されて進められていること。学生は、容姿風貌の変化は別として、ケータイをみんなが持っていること。そして、紙に印刷された辞書ではなく、「電子辞書」を持っていることである。

電子辞書はたしかに便利である。収録しているのは英和辞典や和英辞典ばかりではない。国語辞典、漢和辞典、逆引き辞典、現代用語辞典、とっさの英会話、海外旅行英会話、ことわざ辞典、冠婚葬祭マナー、家庭の医学、百科事典など数10にものぼるコンテンツを収録している。これさえ持っていれば海外に行っても不自由はない。英和辞典の機能についてみれば、われわれが使っているような植物の専門用語は、もうとっくに収録している。私は電子辞書の宣伝をしているのではないが、そのメリットには目を見張るものがある。学生がケータイにつく必携アイテムとして携行するのも当然かも知れない。そして私もその恩恵にあずかっており、とくに海外に出かけるときにはコンパクトタイプを携行している。

一方、現代生活にインターネットの存在は不可欠である。情報収集、電子メールや買い物など、かなりのことができる。調べ物をしたければ、検索エンジンにキーワードを入力し、「検索」ボタンをクリックするだけで、何万、何10万というWeb情報を見ることができる。重い百科事典や図鑑などはもういらぬ。

また、パソコンのワープロソフトにもインターネットのメリットが活かされている。最近のワープロソフトでは、たとえば、「原稿」という入力文字にカーソルを移動して「翻訳」ボタンを押すと、すぐにその英訳「manuscript」が出てくる。しかも、入力したつづりに間違いがないかをすぐにチェックしてくれる。たいへん便利である。

では、このような電子辞書やワープロ・インターネットなどに欠点はないのか？ それがあるし、大いに問題なのである。

たとえば電子辞書である単語を引いたとき、例文や用例を見ることはできない。全体を見渡すことができない。関連情報を得ることはむずかしい。こんど一度、英和辞典のあるページを開いて、じっくりながめて欲しい。見慣れた単語でも、上下の欄にはこんな単語があったのか、こんな用法があったのかと、必ず発見があるはずだ。

前出のインターネット検索には正しくない情報も多く含まれている。しかしこれを見分けるのはむずかしい。また、やはり情報は断片的である。

そして何よりも危惧していることは、こうして得られた情報が一時的・一過性であり、豆知識に過ぎず、自分の身にならない、智の集積ができないことである。電子辞書やインターネットの操作方法に習熟するばかりで、「知識の使い捨て」である。

大学生の皆さん。電子辞書とインターネットを使うなど言っているのではない。ぜひ、使い分けをして欲しいのである。そして、その場しのぎの豆知識の習慣を常態化するのは、少なくとも大学生のうちはやめて欲しい。せっかく身につけた知識・知見まで、使い捨てにしないで！

(農学部 新田 洋司)

発行日 平成19年4月
 発行者 茨城大学 大学教育センター
 水戸市文京2-1-1
 029 (228) 8416 (学務課教養教育係)



目次

特色GP	1
センターから	2
キャンパス情報	
ー各学部からー	3
聞いて欲しい私の意見	
ー教養教育こうしてほしいー ...	6
Voice	
ー教養科目を面白く聴く工夫ー	
.....	7
教養教育古今東西	8

(平成19年10月発行)

理系基礎教育に関する 茨城大学の取組が特色GPに採択

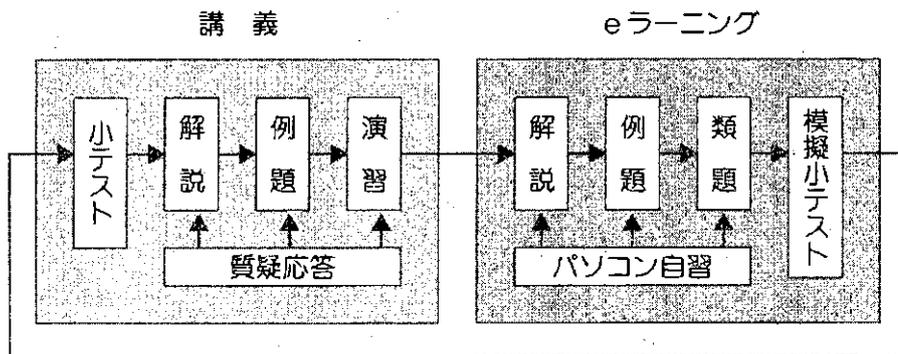
自然系基礎教育専門部会長 曾我日出夫

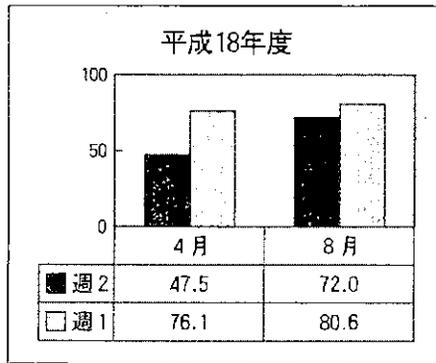
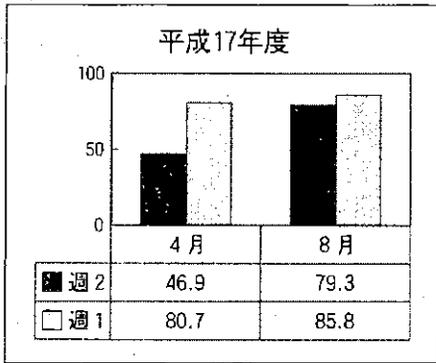
特色GP（正式には「特色ある大学教育支援プログラム」）とは、平成15年度から毎年文部科学省が、大学・短期大学の教育改善を目指した取組を公募し、特色ある優れたものを選定するとともに広く社会に情報提供しているものです（約15%が採択）。茨城大学では、4年ぐらゐ前から大学教育センターが中心となって、教養科目における理系基礎教育を見直し充実させることに取り組んできました。この取組を平成19年度の特徴GPに申請したところ、選定され、計画推進のための予算的な支援も受けられることになりました。その取組内容は次のようなものです。

工学部などの皆さんは、入学時にカードで答える微分積分の基礎テストを受けたと思います。これは、高校時代の微分積分の復習が必要な人を早い時期にみつけて、その人たち向けの週2回の授業を

受けてもらい、前期終了時には他の人たちに追いついてもらおうとしたものです。理系の基礎勉強は積み上げの努力が求められます。最初が不十分だといつまでも修得できず、3年4年になって非常に困ってしまいます。こんな人が少なからずいることが、基礎テストのクラス分けから始まる一連の取組を始めた理由です。週2回のクラスでは、授業の復習を徹底化するため、インターネットとパソコンを利用して、eラーニングによる自習（毎授業の復習）をすることになっています。つまり、この授業は下図のような構成になっています。さらに、週1回の標準クラスの方も、修得すべき内容を明確にし、統一の教科書や試験を使ったり、担当者間の打ち合わせを行ったりすることで、どの担当者のクラスも履修後の合格者の最低レベル（基礎学力レベル）がそろようようにしています。

週2回クラスの教育効果を見るため、4月に実施した基礎テストを8月に再び実施し、成績の上昇を調べたところ、次の図のような結果を得ました。





この図より、週2回クラスの平均が概ね週1回クラスに追いついていることが分かります。

上記のような考え方ややり方を、平成17年度前期工学部対象の微分積分基礎科目から実現していき、現在物理学についても同じようなやり方を導入しています。来年度は、後期の微分積

分の授業についても対象にしようとしています。さらに、ここで開発されたeラーニングのアイデアを広く拡大していくことを予定しています。また、理系基礎教育において、物理学実験や化学実験の導入教育も行おうとしています。

以上のような取組を特色GPに申請したところ、今回めでたく採択されたという次第です。この取組の企画や運営は、大学教育センター内の自然系基礎教育専門部会（具体的なことはその中の理系基礎教育部）が行っています。学生のみなさんも、この取組の進展に期待してください。

センターから

大学教育センター

副センター長 山中 一雄

円周率をおよそ3と教えることについて批判的な議論が巻き起こったのはもうだいぶ前のことですが、今となっては何が問題だったのかよくわかりません。新井紀子さんの本によると、そもそも円周率とは何であったかちゃんと言えない人が多いのだそうです。どのみち、小数点以下のあるところから先はどんな数字が並ぶか誰も知らない数なのですから、「およそ3」というのは、むしろ示唆に富んだ巧みな言い方のように私には思えるのですが。

大学教育センターでは、教養科目の授業に関する受講者アンケートを実施しています。翌年の授業をよりよいものにするためのものであり、皆さんの声は皆さんの後輩（ときには再履修する自分）の役に立ちます。そのアンケートが今年度から変わりました。変更の要点は、目的を受講者満足度の測定に絞ったこと、回答の選択肢をY/Nの2個にしたことの2点です。新方式の導入にあたってさまざまな議論があり、とくに2択方式については、学生さんからも「2択では粗すぎ」

の声が寄せられました。これについては、つぎのように理解してほしいと思います。知りたいのは満足度のみです。それを、満足度に係る質問10問に対する回答Yの数によって測るので、結果は11通りあります。いわば、「満足ですか」の質問への回答に、11の選択肢を用意したようなものです。この点で、質問毎に別々の調査意図がある従来のアンケートとは全くちがうのです。詳細については、大学教育センターのウェブサイトを見てください。とはいえ、われわれもまだ手探りの面が多々あり、皆さんの理解と協力を得てよりよいアンケートにしてゆこうと考えています。

ところで、教養科目とはどんな科目が皆さんわかりますか？それは、教養科目履修案内に載っている科目のことです。この答を不満に思う人は教養人の卵です。やがて答が見つかることを祈ります。

キャンパス情報 —各学部から—

人文学部から

新カリキュラムと教養教育

人文学部教務委員長 古屋 等

人文学部での新カリキュラムの導入も今年で2年目、来年で3年目を迎えます。

新カリキュラム？すでに教養教育を受けられている1・2年生の方にとっては、余り耳慣れない言葉かも知れません。入学された年度によってカリキュラムが異なるという、制度の改編期にあるため、1・2年生と3年次以上の方では、カリキュラムに関する関心も異なることだろうと思います。すでに半年、あるいは1年半、教養教育を受けられている1・2年生の方にとっては、新カリキュラムの特色は、もうご存じのことではないでしょうか。現在、受けられている科目が、新カリキュラムによって構成されているのです。

科目区分としての「分野別教養科目」と「分野別基礎科目」の新設、そして人文学部では、「主題別ゼミナール」が1年間を通じて、隔週で開講されています。このうち、「分野別基礎科目」と「主題別ゼミナール」については、少々説明を必要とするかも知れません。従来、教養科目として開講されてきた大部分の科目が、「分野別教養科目」に該当します。これに対して、専門科目に対する橋渡しの科目として、「分野別基礎科目」が導入されました。同じく教養科目に該当しますが、内容的には自学部自学科の学生を念頭に置いた科目群になっています。また専門科目も内容的に、科目群として「専門科目Ⅰ」と「専門科目Ⅱ」に区分けがなされています。これも、内容的な専門性の違いに由来しています。つまり、ゆるやかな積み上げ型の教育体系が導入されているわけです。

主題別ゼミナールのような演習形式の科目についても、同様です。専門科目では、2年次に「基礎演習」、3・4年次に「専門演習」を受講しますが、これらの演習形式の授業のための基本的な方法を学ぶのが「主題別

ゼミナール」です。発表のしかたやレジュメ・レポートの書き方、テーマの選択や必要な文献や資料の収集のしかたなど、大学生活において必要とされる基本的な技術のほか、ものごとの基本的な考え方を具体的な事例を通じて、少人数の学生で学びます。したがって、大学生として必要とされる基本的な技能を中心的に学ぶのが「主題別ゼミナール」といえるでしょう。

主題別ゼミナールの先生が学生担任として、皆さんの履修相談や学生生活の支援にあたるため、年間を通じて接触する機会をもてるようにという趣旨から、15回という授業ながらも、授業の期間は前期と後期の1年間に及んでいます。したがって、授業の開講が隔週になってしまうため、ちょっと間延びしたような感じになってしまうかも知れません。でも、空いている週は図書館などで調べたり、他の受講生と一緒に勉強したりするなど、自主的な学習のための重要な時間でもあります。そのような意味も込めて隔週開講になっていますので、授業のない週をより効果的に活用できるように、授業の趣旨を十分に生かすように心がけてください。

教育学部から

教育学部教務委員長 生越 達

教育学部では、今年度から新しく、教養の分野別基礎科目として「ことばの力実践演習」という授業が開講されています。教育学部の学校教育教員養成課程の必修科目となっています。

新しいスタイルの授業で、コミュニケーション力を育てることを目的としています。通年開講の授業です。すでに前期の分は終わったわけですが、テーマを決め、ひとりずつ話をし、それをほかの学生たちが聴くという授業が行われました。

後期は、附属や近隣の小中学校の協力を得て、子どもたちとのやりとりのなかで、「書く」ことを含めたコ

コミュニケーション力を育んでいくことを目指します。教育学部では、1年生での主題別ゼミナール、3年生での総合演習とあわせて、コミュニケーション力を育てることに力を入れていて、「ことばの力実践演習」はそのために新たに創設された授業です。

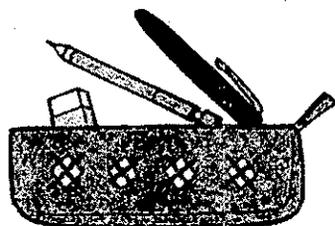
先日、この授業の担当教員が集まって授業の反省会を開きました。またこの授業の開講にあたっては、すでに数度の担当者会議を開いてきました。

そして、私は、このようにして授業が作られていくプロセスにとっても心強い印象をもちました。それは、教育学部の先生がたが集まり、授業について検討し合おうということが、そこに実現していたからです。もちろん、いろいろな意見があり、必ずしも授業のすすむべき方向性が一致しているわけではありません。意見の対立もしばしば生じます。それでも、授業を一緒に作ろうとする教師の対話がそこにあったことは紛れもない事実なのだと思います。

将来的には、「ことばの力実践演習」だけではなく、もっともっと先生がたが、授業について検討する機会ができたらなあと思っています。先生どうしが互いの授業を見せ合いながら、自分の授業を鍛えていくことができる雰囲気ができたら素晴らしいことではないでしょうか。

私自身、自分のことを振り返ってみても、授業の難しさというのを感じます。私はすでに十数年教師をやっているわけですが、だんだん授業がうまくなるかという、そういうわけでもなく、なんとなく以前より授業の雰囲気がよくないなと感じることも多々あります。

本来授業とは、つねに自分を開き、自分を変えながらつくっていくものなのではないでしょうか。授業は生き物なのです。だからこそ、授業者にはつねに自分を開いておく勇氣、つねに学ぼうとする謙虚さが求められるように思います。



理学部から

理学部教学委員長 横 沢 正 芳

水戸キャンパスは工事ラッシュで驚かれたことでしょう。暫らくは工事現場の音を聞きながら勉学に励んでください。確かに、騒音はきついです。建物新しく生まれ変わるの楽しくもなるものです。日本で最初にノーベル賞を受賞した湯川さんが、戦後の復興の中で、大学構内に鳴り響く槌音に勇氣付けられ新しい研究に駆り立てられていったと回想されています。之ほどに高尚なことではありませんが、一足早く工事を済ませた理学部の建物で学生の皆さんが直に楽しんでいるスペースがありますので、紹介しましょう。

今年度の4月から、オープンしたラウンジです。全面ガラス張りなので通路からは中が丸見えなのですが、学生のみなさんは平気で食事をし、おしゃべりし、その中で、ノートをとって勉強する姿が多く見られます。近くに総合情報処理センターの演習室があり、理学部の学生のみならず全学の学生が行き来する交通量の多いところで、たくさんの人々に見られているはずなのですが、平気で勉強しています。実は、一昨年度に別の場所に学生が自由に使える学習室をオープンさせたのですが、必ずしも利用頻度は芳しいものではないのかなと見ていました。そこは、古い建物の1階で若干薄暗く感じる場所でした。今回オープンしたラウンジは陽があたる明るい場所で、イスなどの調度品も赤、白、緑とカラフルであり、カジュアルなもので統一されています。以前の学習室には別の部屋で余ったソファなどが持ち込まれていたようです。学生が利用する部屋はクオリティが高いものでないと駄目なのかもしれません。

今回の工事で、理学部に2番目のラウンジがオープンします。講義棟の2階の入口にガラス張りのラウンジが設計されています。今は、工事でうるさくとも新しくできるスペースを楽しみにして勉学に励んでください。

工学部から

工学部教務委員長 栗原和美

昨年に引き続き、今年も「こうがく祭+オープンキャンパス」が6月2日（土）に開催されました。多くの新入生諸君が日立キャンパスの見学会に参加されたことと思います。日立キャンパスは東に太平洋、西に高鈴山（標高623m）を擁した阿武隈山系の南端に囲まれた温暖な地域にあります。高鈴山ハイキングコースをはじめ、多くのハイキングコースがあり、春秋の頃には、山々の頂から遠く日立海岸一帯から雄大に広がる太平洋までが一望できます。また、海外線に近く、清らかな水、白い砂で、古くから茨城県を代表する河原子海水浴場が近くにあります。最近、四季を通して、ウインドサーフィンを楽しむ若者が増えてきたようです。これも地球温暖化の影響でしょうか？

さて、私はモーター（学会用語ではモータという）の研究をしています。モーターは100年以上の歴史があり、日本では世界のモーターの50%以上（台数）を生産しています。そして、ロボット、自動車、家電製品、OA機器、FA機器等、多くの分野で使用されています。今まさに、企業において、団塊世代の退職により、技術の伝承に危機が迫っています。端的にいうと、技術者が相当数不足しているのです。何故、モーター技術の伝承が難しいのか？それはモーターがMaxwellの方程式で表わされる電磁現象によりトルクを発生し、負荷（コンプレッサー、ファン等）をインバータにより速度制御して、駆動しているからです。このため、技術者には、電気磁気学、電気回路、電子回路、力学さらに進んで、電気機器学、制御工学、パワーエレクトロニクス等幅広い知識が要求されるからです。また、最近では、高性能新磁石（Nd-Fe-B磁石）を利用した高効率モーターが主流になり、永久磁石を含む電磁界解析や磁気工学の知識が必要になっています。電気磁気学や力学を理解するためには、基礎となる「数学」、「物理学」、特に、教養・分野別基礎科目の「微分積分」、「力学」を1年次にしっかり勉強しておく必要があります。また、インターネットの普及により、世界は狭

くなり、外国の大学、学会との連絡が容易にできるようになりました。「英語」は勿論、未修外国語（ドイツ語、中国語・・・）をしっかり勉強しておきましょう。

来年4月には、満開の桜が学生諸君を暖かく迎えてくれることでしょう。勉学の傍ら、日立の自然を満喫するのはいかがでしょうか？

農学部から

「教養」と「卒業以後」

農学部教務委員長 渡部信義

皆さんは、大学に入学し、「さあ、専門分野の勉強を思いっきりやるぞ」と張り切っていたことでしょう。ところが、ガイダンスの説明やシラバスによって、1年次には教養科目が主に開講されることに気づいたと思います。なぜ「教養科目」があるのでしょうか。8月23日付けの日本経済新聞に、私大生を対象とした調査から、大学生の5割は「大学は学歴のため」と考えていることが報道されました。卒業後のことを絶えず考えていることがうかがわれます。

さて、皆さんの先輩のすべてが、大学で学ぶ「専門分野」関連の職場に就職するわけではありません。また、大学における「専門科目」を履修したからといって、直ちに「専門家」になれるわけでもありません。学問は限りなく広く、深いものであって、挑戦する人には自身の無力を感じさせることすらあるのです。

皆さんには、自身の学習成果、授業で得られる知識の断片、皆さんの経験および友人との交流を自身の中で統合し、自身の思想や世界観を作る作業が必要なのです。人間力を磨く作業が本来の学習なのです。何一つ無駄は無いのです。一枚の学位記になにがしかの力はあるとしても、「水戸黄門の印籠」の「葵の御紋」のような力を持つと考えることはできません。いくら「専門科目」を学んだといっても、「それで……それがどうしたの？」とひと言でかたづけられることがあるのが現実の社会なのです。社会で生き抜くための人間力が必要です。

「勉強を思いっきりするぞ！」と決めたのであれば、

それを在学中、そして卒業後も持続して欲しいと思います。「大学で尊敬されるのは、人一倍学ぶ学生であって、家柄ではない」という言葉は、M.V. ロモノソフ（モスクワ大学創立者）の言葉として伝えられています。「人一倍学ぶ学生が尊敬される」ことは、どこの大学にも共通する原則のように、私は思います。

学んだからといって成功が約束されるわけではありません。しかし、社会で成功した人々は例外なく学び続けています。宮本武蔵は29歳のときに巖流島で決

闘しています。けれども、そこで人生が終わったわけではありません。30年近くの余生があったのです。皆さんには、卒業以後に、更に60年以上の人生が待っています。そのとき、大学で学び、自身の中で統合化し、育んだ世界観と事象へのアプローチの方法が皆さんの支えのひとつになって欲しいと思うのです。そのとき「教養科目」の内容の一部が要素のひとつであることを発見するでしょう。

聞いて欲しい私の意見 — 教養教育こうしてほしい —

教養教育に物申す

人文学部社会科学科2年 村松昭典

教養教育の目的は、さまざまな分野について興味を持ち、知識を深め、視野を広げていくことだろう。幅広い分野から講義が開講されているので、興味のあるものは必ずあるだろうし、それを選択することで意欲的に講義を受け、知識を吸収することができる。しかし実際は、履修する学生の立場からみて、教養教育には多くの問題点があると思う。

まず、幅広い選択肢の中から、自分の興味がある講義を見つけ出しても、それを履修できないときがある。募集定員を大きく上回ると、抽選が行われる。ここで一部の学生は抽選にもれてしまい、その講義を履修することはできない。自分が受けたいと思った講義を履修できないということは、モチベーションを下げ、やる気をなくすことにつながりかねない。私もそのような経験をしたことが幾度かあるが、そのたびにがっかりさせられたものである。またそのようなとき、ほかの講義の多くは募集を締め切っていて、選択肢がかなり限られてしまう。より多くの人数を受け入れるために、大きな教室に移動したりして、全員が希望する講義を受けることができるようにすべきである。

次に、選択の際に、多少の縛りがあることだ。人文の分野から何単位、自然の分野から何単位、などの指定があるので、完全に自由選択できるわけではない。そのため、自分がまったく興味がないものを仕方なく

選択しなければならないこともある。たしかに、興味が無いといっても、これからの自分の人生において役立つことかもしれないし、決して無駄になることはないと思う。多少の縛りが存在する理由は理解できなくもない。ただ、興味がなければ意欲的に勉強することはできないし、知識として吸収できるものも限られてしまう。さまざまな分野について学び、視野を広げることもとても重要だが、興味や関心のある分野について、知識をより深くすることも大切だと思う。さらに選択の自由の度合いを強めてほしい。

また、一部の講義では、ある程度の知識があることを前提として講義を開始することがある。シラバスにそのような説明が書かれている場合が多いが、必ずしも、履修する人すべてがある程度の知識を持っているかどうかはわからない。興味があるが知識はない、抽選でもれて仕方なく選択した、そのような人もいるはずだ。このような人たちも考えて、一定の知識を前提とする講義を設ける場合には、もちろん同じ時間帯に、ある程度基礎的なことから始める講義も必ず設けてほしい。

教養教育は大学での勉強の入り口である。そこでは学生の興味や関心を大切に、意欲的に勉強していくことが重要だと思う。教養教育が大学での勉強において、土台を担うものとなってほしい。

工学部電気電子工学科4年 小 関 涼 平

私が大学一年の頃、よく人と話しをしていると必ずといっていいほど大学の話になりました。そこで、大学では何を勉強しているのかと尋ねられ、自分は一年生なので専門科目の授業は少なく、ほとんどが教養科目の授業であると答えると、「大学まで行ってなぜ教養を学ぶのか、教養を学ぶ理由はどこにあるのか」と、質問されました。私はその質問に対してうまく答えられなかったことを今でもよく覚えています。なぜ教養科目は必要とされているのでしょうか。

私は工学部生です。これは私の持論ですが、工学部生だからといって専門科目ばかり勉強して良い成績を残し企業に就職すれば、物を作ったり、製品開発に携わったりすることはできると思います。しかし、それは“仕事ができる”というだけのことであって、人にとって、“仕事”は人生の一部にしかすぎないのです。今問題とされていることに、賞味期限詐称や、食品の中に不正なものを混入させ利益を得るなどといったこ

とがあります。仕事のできる人でも、社会的常識やモラルがない人は世の中にはたくさんいるのです。

このような問題を解決するのに、大学生という時期に教養科目を学ぶことは重要だと思います。教養は、その人の考え方や価値観を変えるのに一役買っているからです。

教養科目に対して意欲を持って取り組むためには、魅力のあるトピックス、また、工夫を凝らした授業が必要です。アイデアとしては、選択できる科目を増やし、一つの授業に参加できる人数を減らすこと。選択できる授業を増やすことによって学生は自分の興味のある授業を選択できるし、一つの授業に参加できる人数を減らすことによって、先生と学生の距離は縮まり、積極的に授業に参加できるようになると思います。そしてもう一つ言いたいことは、出席日数三分の二で単位が取得できるというのは少々甘い気がします。

教養科目に意味を持たせるためにもこのようなことを改善し、“奥深い人格”を形成するために、より良い教養教育を実施する必要があると思います。

Voice - 教養科目を面白く聴く工夫 -

農学部資源生物学科2年 菊 地 聖 永

大学の授業は専門科目と教養科目に分かれていて、一年次は教養科目中心の授業になります。教養科目は共通基礎科目と主題別科目から成り、外国語や情報、人文・自然・社会など幅広い分野からさまざまなテーマの授業が用意されています。

特定の分野を勉強したくて大学に入ったのに、嫌いな英語や数学、歴史などをまた勉強しなくてはいけないなんてと思う人もいることでしょう。でも、二年次からはいやというほど専門科目が待っているのです。ですから一年次は、さまざまな分野の知識に触れ、自分の世界を広げるための時間にすればいいと思います。

教養科目を面白く聴くには、やはり、多少なりとも興味・関心のある授業を選択することが一番です。シラバスにはその授業の概要から到達目標、授業計画ま

で詳しく記載されています。シラバスをじっくりと読み、興味のある授業を探してみてください。専門科目と異なり、教養科目は到達目標が低めに設定されているため、そんなに気を張って覚え込もうとしなくても大丈夫だと思います。毎回休まずに出席し、耳を傾けているだけでも十分に到達目標は達成できます。

もし興味のある授業が見つからなかった時は、単位が簡単に取れそうな授業を選択しておけばいいでしょう。興味のない授業を聴いて、単位も落としたのではあまりにも無意味です。シラバスに定期試験、レポートなどの成績評価基準が記載されているので、これを参考に授業を選択すればいいと思います。また、先輩からの情報も有効です。レポートの提出を求める授業には、出せばOKというものから、課題・評価ともに厳しいというものまでさまざまなので、その辺りのことを聞いておくといいでしょう。

今は無意味に思えるかもしれませんが、教養科目でさまざまな分野の知識に触れることは、後々必ず生きてくることだと思います。二年次からは専門科目中心

の授業になり、選択できる教養科目は少なくなってしまう。ですから、一年次のうちに、できるだけさまざまな分野の授業を受けておくことをお勧めします。

教 養 教 育 古 今 東 西

常識を疑い自分のモノサシ作りを

人文学部教授 伊藤 哲 司

「常識を疑ってみる」という一風変わったテーマを掲げ心理学の教養科目を担当している。幸いなことに毎年、多くの学生たちが私の授業の受講を希望してくる。中には、「先輩にこの授業を勧められた」といった嬉しい声も聞く。

大人数の授業でも対話をできる限り重視し、受講生たちには毎回のように意見や質問を書いてもらっている。そして次の授業の最初に、興味深い意見を紹介し、質問があれば応答する。ときにそれが、授業時間の半分近くを占めてしまうこともある。

たとえば、「自分はマインドコントロールにかかるわけがない」と思っている学生たちに、「皆さんの家にある幾種類もの石鹸の類は、本当にすべて必要なのか?」と問いかける。そして、「そんなに多種類の石鹸を使っているのは、『清潔で快適な生活を送るには、用途別の石鹸が必要だ』という『石鹸マインドコントロール』にかかっている故なのではないか?」と畳みかける。すると、「自分はマインドコントロールとは無縁」という「常識」が揺らぎはじめるようだ。

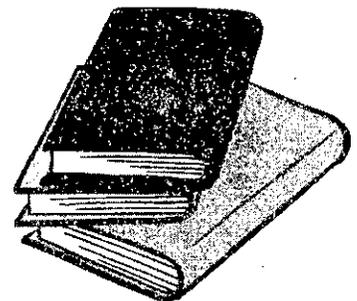
そういったところから、自分なりの思考が始まっていく。基本的に答えがひとつしかない「勉強」とは違って、「学問」の世界では答えがいくつもありうるから、すっきりとした結論はなかなか出ないかもしれない。どのような答えが妥当であるかは、自分のモノサシで判断しなければならない。村上陽一郎氏(科学史)に倣って言えば、そのモノサシこそが「教養」である。そして、それは一朝一夕にできるものではない。毎日新聞に目を通し様々な書物に触れ自分を磨いていくこと、

そして常識を鵜呑みにせず考え抜くこと、そうした不断の努力が必要だ。

「常識を疑い自分のモノサシ作りを」——最初は戸惑っていた学生たちにも、授業を重ねるにつれてこのメッセージがおおむね伝わるようだ。おしゃべりが癖になってしまって、どうしてもそのメッセージを受け取ってもらえない学生が毎年一定数いるのは、何とも残念なのであるが。

ところで、私自身の主な研究フィールドはベトナムであり、学生とともにベトナムに行くこともある。ベトナムで学生交流を経験した学生たちは、自分たちよりも生き生きと活動しているベトナム人学生たちに出会って、「先進国に住む自分たちの方が進んでいる」という「常識」が揺らぐことが多い。そんなことから、学問をしていくきっかけは掴めるはずだ。

自分のモノサシが絶対ということはありません。おそらく一生かかってバージョンアップされていくものだと思う。大学で学ぶことを、そのモノサシ作りのきっかけにしてほしいと願っている。



発行日 平成19年10月
 発行者 茨城大学 大学教育センター
 水戸市文京2-1-1
 029 (228) 8416 (学務課教養教育係)

平成19年度

大学教育センター活動内容

報告書：シンポジウム「初年次教育とポートフォリオ評価」

主催：関西国際大学

日時：2007年5月18日

場所：神戸国際会館

報告者：岡山陽子（大学教育センター）

このシンポジウムは、関西国際大学主催で、文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム」採択記念シンポジウムとして開催された。関西国際大学は、日本における初年次教育実践の先駆者的存在だが、このシンポジウムは評価方法として話題を集めているポートフォリオによる評価の内外での第一人者を集めたものだった。

関西国際大学学長の濱名篤氏による基調講演「アウトカム評価とポートフォリオ評価の活用」から始まり、大学教育の改革において評価をどのように捉えていくかがいかに重要であるか語られた。大学全体の目標設定に際し、どのような学生を育てたいかを、抽象的に述べるのではなく、具体的な数値を用いた設定が必要だと明言されていた点が印象的だった。

次に、そのようなポートフォリオ評価を実際に実施している大学から様々な事例が報告された。最初は、米国インディアナ大学パーデュー校のシャロン・ハミルトン氏により、「ラーニング・アウトカム、Eポートフォリオ、アセスメント」と題する発表があり、コンピュータソフトウェアを用いたポートフォリオによるアセスメント方法が発表された。非常に分かりやすい評価方法で、学生の意欲を引き出す強力なツールになると思えた。次に、金沢工業大学の藤本元啓氏による「学ぶ意欲を引き出すための教育実践」という報告だった。近年、注目を浴びている金沢工業大学による報告で、学生から意欲を引き出すことにより、教育効果を高めている様子が発表され大変興味深かった。最後の事例報告は、関西国際大学の岩井洋氏による「目標管理と学習成果の統合化ツールとしてのEポートフォリオ」という報告で、やはり、コンピュータソフトウェアを使用したポートフォリオを実施している様子が報告された。Eポートフォリオを使用すると学生が到達目標に対し、自分がどのあたりにいるかを具体的に確認できるので、学生自身が何を行ったら良いかが明らかとなり、学生の学ぶ意欲が引き出されるという過程がよく分かった。

最後に、コメンテーターとして神戸大学の川嶋太津夫氏を迎え、パネルディスカッションが行われた。

ポートフォリオ評価がすべての評価に適切だとは言いきれないが、学生の意欲を引き出すためには大変役に立つように思われた。全学でポートフォリオ評価を導入するためには、まず、大学がどのような学生を育てることを目標としているのか、を具体的に設定して、次に、その目標を到達するために、各学部が目標を設定し、各科目でさらにそのために目標を設定する、という過程が必要となるようだ。しかし、科目ごとにポートフォリオ評価を導入することも可能なので、試行してみるのも良いかと思われた。学生の意欲を引き出せるようなので、試す価値があるのではないかと思われた。

第6回 東北大学高等教育フォーラム 出張報告書

2007年5月30日

茨城大学 大学教育センター 竹内俊彦

1. 東北大学高等教育フォーラム

2007年5月18日(金)に、仙台国際センターで第6回 東北大学高等教育フォーラム(新時代の大学教育を考える[4])が行われた。今回のメインテーマは「理科実験の可能性を探る -高校・大学での実践例と東北大学の挑戦-」で、基調講演、3件の現状報告、討議が行われた。

2. 基調講演

基調講演として東北大学高等教育開発推進センター准教授の鈴木誠氏が「学ぶ意欲を引き出す授業とは何か」という講演を行った。

鈴木氏は「学生の理系離れが進んでいる」と指摘し、ゆとり教育によって理科実験が大きく削減され、理科に興味を持つ学生が減少したと指摘した。そのような現状を危惧した鈴木氏は、大学生に多くの実験を行わせることが重要だと考えるようになったと述べた。

講演の後半では、実験を中心とした理科教育を大学で実践した報告があった。概要は

[1] 授業の到達目標を非常に具体的なレベルまで明確化し、授業前に学生に示す(たとえば「日本産カエル目5科37種5亜種の種名と形態を、外部形態や核型などから判別することができる」)

[2] 野外実習など実習を多く取り入れた、学生主体型のハードなカリキュラム

[3] 多様な評価(論述試験、口頭試験、客観試験、実地試験、レポート、シミュレーション、観察、論文、自由記述、SD法、ポートフォリオ、概念地図法など)の組み込みを行うというものである。

鈴木氏は学生に授業後のアンケートを取っているが、平成18年度のアンケート結果では、

「作業量」「難易度」が、5点法評価で、平均がそれぞれ3.86, 3.87なのに対し、鈴木氏の授業ではそれぞれ2.95, 2.36であり、学生は「大変で難しい」と感じたようである。

しかし注目すべきは「知的に刺激」「授業参加の促進」「勉強意欲の促進」で、平均がそれぞれ3.67, 3.63, 3.60であったのに対し、それぞれ4.86, 4.95, 4.64と、非常に高い。

高いレベルの授業でも、教員が計画を立てて適切な指導をすれば、学生はついてくる、と実証した報告であり参考になった。

3. 現状報告

3件の現状報告が行われた。

「家庭学習の強化を目指す高校物理Web学習の実践」(北海道函館中部高等学校 関川準之助 教諭)・・・Moodleを利用した物理Web学習で、たとえば実験手順をビデオ映像で配信していることが報告された。

「化学実験で生徒に何を学ばせるか」(宮城県仙台第三高等学校之助 教諭)・・・電子レンジを用いた石鹼合成、エステル化の実験など、ユニークな化学実験の取り組みについて報告がなされた。

「融合型理科実験の導入と文科系開講」：東北大の試み」(東北大学大学院理学研究科)・・・文科系の学生を対象とした理科実験の開講についての構想が紹介された。たとえば地球温暖化のしくみ、DNA鑑定、RSA暗号、弦の振動と音楽など、幅広いテーマの実験を文科系学生向けに開講するというものである。

4. 討議

講演・現状報告に基づいた質疑応答が行われた。

第43回 12大学教養教育実施組織代表者会議報告

上記協議会が、鹿児島大学を世話大学として、平成19年5月23日午後から24日午前にかけて、佐賀県(会場佐賀市はがくれ荘)で開催された。協議題は鹿児島大学提案の以下の4題であった。

1. 共通教育等担当教員の確保について。
2. 英語教育の改善について。
3. 「基礎教育科目」の充実について。
4. 教育センターを旧教養部型の教育センターに組織化することについて。

出席大学は以下の12大学である：弘前大学、山形大学、富山大学、信州大学、埼玉大学、千葉大学、静岡大学、愛媛大学、山口大学、佐賀大学、鹿児島大学、茨城大学

それぞれの協議題について、鹿児島大学から提案理由の説明があり、各大学からの実情報告と意見の交換がなされた。各大学からの報告では、ポイントのみを記述する。

1. 共通教育等担当教員の確保について。

(提案理由) 旧教養部教官は各学部に分属されたが、定年退職を迎えつつある。一方で人件費削減などの事由によりその後任人事が進んでいない。これらの理由で共通教育等を担当する教員の確保が困難となっている。これに関連して、鹿児島大学教育センターでは次の点を考えている。(1) 各学部負担についての再検討、(2) 外国語特任教員の雇用等語学教員の確保について、(3) 非常勤講師の削減について。

(各大学の報告) 弘前大学：各教員に基準担当時間(コマ数)を設定し、それを超えれば研究費を追加配分する。以下の場合には教育評価を下げている。英語については単位数が少ないので、教員不足問題は小。山形大学：担当コマ数を最近見直し、部局ごとに違えている。外国人教員予算で専任的非常勤を雇っている。原則1年雇用だが、暗黙で3年程度。常勤の教員は全員が教養・学部・大学院を担当。カリキュラムの精選と体系化を検討中。富山大学：平成17年度に3大学が統合。全教員担当体制。各専門性に依じて教養教育を担当。外国語教育には多くの負担。英語クラスは2種類(講読と TOEIC 演習)で、クラスサイズ拡大によりクラス数を削減。茨城大学：スリム化を前提とした見直しと担当科目登録制を検討中であることを説明した。埼玉大学：各学部の入門的科目を全学に教養科目として解放している。理系科目は文系学生に難しい傾向がある。本数が増えて非常勤に頼ることになっている。英語教育では全学生の TOEIC テスト結果にもとづき学部横断のクラス編

成をおこなっている。千葉大学:平成18年度から新カリ開始、教養科目を26単位とした。開講科目数の減を検討。担当については、1コマ単位で研究費(教育費)の配分を検討している。非常勤講師を長期雇用にして20コマ程度の負担を検討している。これは、途中退職の場合を考えると危険でもある。信州大学: H18に組織とカリキュラムを同時に見直した。旧教養部教官を含めて、教養担当教員を再結集させた(基幹教育センター)。これらの教員が主として担当、同時に各学部教員は一人1コマ(遠方キャンパスは1/3)を原則。静岡大学: 学部専門性を意識した教養教育を展開している。したがって、学部によって内容は異なる。定員削減分の負担は学部がおこなう。4年一貫教育としてスリム化が必要である。人材の使い方を再検討する。山口大学:教養教育は全学出動体制。各学部にノルマを定め、達成度を予算配分に反映。愛媛大学: 学部ノルマ制を廃止し、担当教員はセンターで決めることとした。専任教員は5年間に4本が原則。科目数が多いのでスリム化の検討をおこなっている。非常勤時間は外国語以外原則なしである。佐賀大学: 学部のノルマはなし。全学出動体制で個人教員がいずれかの部会に登録する。非常勤の削減は常勤でカバー。語学については、H18から native speakers を5名採用。25コマを教養教育に充てた。

2. 英語教育の改善について。

(提案理由) 鹿児島大学では、コア(4技能の習得)とオープン(発展授業)が開設され、平成18年度より英語コアにインテンシブ英語(大学院英語も見据えた内容)を導入した。さらに習熟度別クラス等を検討している。他大学の取り組み状況を知りたい。

(各大学の報告) 山形大学: センター試験でクラス分けを行い、35名のクラス編成である。TOEICを受けさせている(負担は自己、大学、後援会による)。伸び率評価を計画しているが、抵抗もある。オフィスアワーを利用して英語相談室を設置。各学部の英語教員は学長命令により全面協力。富山大学: 初修クラスを設けている。TOEIC スコアの単位認定、アルクネットアカデミーを利用。埼玉大学: 国際的職業人の育成が大学の目標の一つ。TOEIC でクラス分けをおこない、1年、2年の終わりと3回受験する。費用は大学持ち。40名クラスで、ネイティブスピーカー教員も多い。相談室あり。TOEIC600点を到達目標としている。愛媛大学: ネイティブが9割の授業を担当。20人クラスでコミュニケーション中心で展開。専門英語から疑問が出され、一部の内容を読み書き中心の大クラス(70名)に変更。GTEC(ベネッセテスト)を導入、大学負担である。結果は一部成績に組み込む。相談室(ランチタイムアワー)を用意。静岡大学: センター試験結果に基づいて上級・中級クラスを編成している。千葉大学: 単位の振り替えを安易におこなうと優秀な学生から英語の継続学習の機会を奪うことになる。留意する必要がある。山口大学: TOEIC を全員に課し、習熟度クラスを編成。最低

スコア(学部で異なる)到達が単位取得条件だったが、スコア不足で次へ進めない問題があり、下位の者(約9%)は学修時間により単位を認定している。早く到達した学生への対応も課題である。

3. 「基礎教育科目」の充実について。

(提案理由) 高校教育と共通教育、専門教育への有機的な連携を目指してのカリキュラム改編の取り組みを相談したい。

(各大学の報告) 特筆に価するものを列挙する。私費外国人が理系の基礎に弱いので、外国人教員に基礎物理学を担当させている。高等学校の教員と定期的に共同シンポを開催し、基礎的なカリキュラムについて検討をおこなっている。導入科目では、大学教員より高校(予備校)教員のほうが成果の出る傾向がある。日本語の会話・リテラシーの習得に組みたいが20名クラスが限界。スタッフが不足する。FDも必要で実施は容易ではない。(静岡大学): 「新入生セミナー」の評判が悪い。理由を調査したいが、学問的内容を含めないとの条件が原因かと思われる。学問の伝達を通して「行儀」も教授できるはず。(茨城大学): 数学に関する限り、高等学校の単純な復習では適切な接続教育にならないとの声もある。

4. 教育センターを旧教養部型の教育センターに組織化することについて。

(提案理由) 各大学において、旧教養部型の教育センター等を目指して、共通教育等の担当教員が安定して確保できる組織を検討しておられるかの状況等について意見交換したい。

(各大学の報告) 信州大学: 旧教養部教官の半数、その他の希望教員を集めて基幹教育センターを設置(45名)。人事は独自の基準で機構が行う。教養科目8単位、学部・大学院2単位がノルマ。定員削減に対して聖域化については検討中。基幹センターの設置で、学部の協力が得にくくなった。議論では、信州の例は、キャンパスの事情に規定された結果であり、旧教養部型のセンター回帰は不可能という意見が大半であった(特に千葉大)。教養教育と専門教育のこれからの在り方についての検討が必要で、実際すでに始めている大学(山形大学、静岡大学、弘前大学)があった。

文責: 森野 浩

平成19年度(第44回)国立大学教養教育実施組織会議分科会と全体会議が5月24日から25日に佐賀市(はがくれ荘)で、佐賀大学を当番大学としておこなわれた。

分科会は4分科会からなり、全体会議では文部科学省挨拶と二題の協議題が話し合われた。以下では分科会の報告をおこなう。報告の形式は各分科会への参加者にまかせ、森野が若干の統一をおこなった。なお、一部の報告には報告者の所見が含まれている。

第1分科会：教養教育における体系的な習熟度教育について(報告者：山中一雄)。

討議の概要

標記分科会には、24大学から25名(内佐賀大学から2名)が参加した。始めに、群馬大学から課題提案の趣旨説明があった。同大学では、英語と数学において入学者の学力の分散が大きいことへの対策として、本年度から部分的に習熟度別教育を始めた。この習熟度別教育について、先行する他大学の取り組み状況を参考に改善を図りたいというのが、提案の趣旨であった。群馬大学では、英語の受講者を4段階にクラス分けしたこと、数学では高校数学の補完を意図するクラスだけでなく、逆に上級クラスを新たに設置したことなどが披露された。

英語に関しては、多数の大学で何らかの習熟度別教育が行われていることが判明した。茨城大学においても5段階のレベルがあり、レベル3の単位修得が卒業要件であることを紹介した。一方、多様な学力の混在が教育上効果的との観点から、習熟度別方式を敢えてとらないとする大学もあった。また、GPA導入に際し、習熟度別授業が評価の不公平の原因となることを危惧する意見が出された。

数学についても、何らかの習熟度別教育を行う大学が少なくないことが判明した。茨城大学についても、2倍の学修時間を使って半期で追いつく「0型クラス」を紹介した。数学の場合、概して習熟度は当初のクラス配属で考慮され、到達目標としては共通の水準が設定されているとの印象があり、その点において英語とはやや異なる趣がある。数学教育に関しては、計算重視か概念重視かといった質的問題があり、高校から大学へと単純な積み重ねになっていないこと、したがって習熟度の測り方には注意を要するとの意見が出された(茨城大学からも述べた)。さらに、教授内容を文系と理系で分ける、理学部と工学部で分ける、各学部で任せるなどの方式が紹介された。これに関連して、理学部向けと工学部向けとを区別する場合、どちらも「数学」というべき内容をもっているか質したところ、別の大学で数学を担当する出席者から、理学部と工学部では学生の理解の様式に違いがみられるが、教授内容には差をつけていないこと、理学部工学部ともに、本質的理解を迫る授業は困難になってきたことなどが述べられた。上級クラスについては、嘗て開講したものの現在休止中

という大学もあった。なお、この機会に、茨城大学工学部において学生の自習支援を旨として行われているところの、工学基礎ミニマムプロジェクトを、広い意味の習熟度別教育として紹介した。

第2分科会： 教養教育における情報教育のあり方について(報告： 森野浩)。

提案理由 (山口大学) 高校教育の段階での必須科目の未履修が問題となっているが、大学の教養教育では、この問題にどのように対処していったらよいのか？また、今後教養教育における情報処理教育はどのような観点を中心に扱っていくべきかを討議したい。

提案者の小川勤先生(山口大学)より、基調報告があり、山口大学では、Graduation Policy(GP)―学生に保証する最低限の基本資質―を作り、検証してシラバスを作成する方式を導入した。その中で、情報処理は GP2 に位置づけられている(全体では語学から学際領域までの7GP からなる)。情報機器を安全に正しく活用する基礎的な知識・技能を持たせる目的で、1年の半期に実施し学部・学科単位で行っている。しかし、大学から内容の見直し、課題の分析を要求しても対応がまちまちであり、担当教員の興味・関心にまかされている。また、情報モラル、セキュリティーを学ぶ機会がない。そこで、学期を前・後半に分け、リテラシーと情報学(モラルなどを含む)を学ばせることとした。また、担当者のFDを行う予定である。

次いで、以下の項目について他大学の状況と取り組みが報告された。

(1) 統一シラバスが作成されているか？

各大学とも情報リテラシー(ワード、エクセル、パワーポイント、メールなど)の教育は実施しているが、統一シラバスはなく、今後も見通しが無い。しかし、情報モラル、セキュリティーにシブれば可能であろう。

(2) 情報セキュリティー、モラルを授業でおしえているか？

茨城大学では共通マニュアルで1回の授業で実施。滋賀大学ではネットワーク系授業で講義。宮崎大学では情報処理センターのスタッフが担当する計画をたてている。専門的スタッフが教えるべきとの意見が多数出された。

(3) 授業担当者の確保。

徳島大学では、旧教養部教員の所属する総合学部の数学教員が担当。北大は情報基盤センター教員と多数のTAが担当。滋賀大学経済学部では情報管理学科で担当。

(4) 習熟度別クラス編成をおこなっているか？

ほとんどの大学で必要性は認めているが、教員の確保が困難のため実施していなかった。

(5) 学部の専門教育への接続を意識した情報教育を実施しているか？

学部によっては、ワード・エクセルは全く不必要と考えるところもある。信州大学では学生格差が大きいため必修をはずし、選択制とした。未履修者(いわゆる未履修問題を受けて)には補習で対応している。学部間で要求がことなるので、学部担当科目にすべきとの意見もあった。

第3分科会：eラーニングが教育改革に果たす役割について(報告者：竹内俊彦)。

概要

第3分科会では吉玉國二郎先生(熊本大学)の司会のもと、eラーニングが教育改革に果たす役割について基調講演とフリーディスカッションが行われた。参加者数はオブザーバー2名を含む20名であった。

基調講演

佐賀大学の穂屋下茂先生が「eラーニングが教育改革に果たす役割」というテーマで、現在の教育の問題点、佐賀大学におけるeラーニングの特徴の紹介、eラーニングスタジオ、運用システムおよびコンテンツ例の紹介を行った。

講演の概要は、

- (1) 佐賀大学では、専任スタッフを配置し、講義が効率的、かつ有効に行うための種々の工夫がなされている。
- (2) 教務委員会との定期試験は講義室で行うなどの単位保証のためのルール作りを行い、学内コンセンサスを形成している。
- (3) 運用面では、TA やメンターのサポートが不可欠であり、佐賀大学では、専任のメンターと、大学院生のTAを雇用している。
- (4) VOD によるフル eラーニングに頼るだけでなく、対面授業やディスカッションをブレンドして行う「ブレンディッド 50:50」なども実施している。

というものである。

またコンテンツ例として、有田伝統工芸に関するコースや、留学生をターゲットにした「英語による佐賀学」などが紹介され、デモも一部公開された。対面授業とのブレンド、リメディアル教育、社会人対象の生涯学習など、さらなる展開を構想していることも述べられた。

一方、問題点としては、コンテンツ作成やシステム運用のためのスタッフ育成が難しく、特定の教員の協力を頼っていること、機材の維持や人材の育成・確保に財政的支援が必要不可欠であることが報告された。

基調講演に対する主な質疑応答を示す。

Q: eラーニング運用開始後の学生の変化はあったか？

A: 学生、教員双方にさまざまな変化があった。現在の学生の満足度としては、よい感触を得ている。

Q: 初期投資は？

A: 最初は、個人やグループの研究費持ち出しからスタートし、その後、大学や現代 GP 等の財政支援を得た。経費の 3/4 がスタッフの人件費となった。佐賀大学は自前でコンテンツを製作しているが、本来ならば、アウトソーシングすべきであると考えていること、財政的な問題で、しかたなく自前で製作しているのが実情である。

活発なフリーディスカッションが行われた。主な話題は以下の通りである。

- 教員間、学生—教員間の意識の統一が必要
- 無線、有線 LAN、電源、ロッカー等のインフラ整備
- 教育の質の保証をするためには JABEE 的な規格化システムが必要
- センターを設立し、予算とスタッフを確保
- スタッフの教育貢献の評価が問題・(研究や外部資金獲得と比較して評価が難しいが、教育に対する正当な評価が必要)
- 新規導入時の eラーニングに対する投資効率に懸念
- eラーニングベースのコースである熊本大学大学院の教授システム学専攻の紹介
- 修士論文指導が遠隔教育で可能か？
- eラーニングの本来の目的は学生の自学自習の支援
- コンテンツ(引用時と公開時)の著作権
- 外部の方が行った講義をコンテンツ化する場合、著作権問題が複雑化
- 再利用や著作権に関する許諾条項をきちんと定めて契約すべき
- そろそろ誰でも知っているような代表的 eラーニングコンテンツが出てきて良いのでは？
- 授業評価はどのようにやっているのか？(eラーニング独自の方法か、共通フォーマットか)
- 学生確保のための一つの宣伝手段としても可能では？
- フリーの LMS のさらなる開発を希望
- eラーニングに限らずよりよいサービスのたねこ高機能 LMS 導入を経営側に希望

第4分科会:「教養教育における英語教育改革」報告(参加者数 24名)(報告者齊田智里)

1. 佐賀大学で現在進行中の英語教育改革について報告がなされた。大学教育委員会の中に、「佐賀大学の英語教育を考える検討部会」を設立し、「教養としての英語」から「使える英語」教育の実現に向けて改革案を審議の上、「佐賀大学英語教育の基本方針」が策定された。基本方針は、1. 少人数教育、2. 習熟度別クラス編成、3. コミュニケーション能力の育成である。この方針に基づき、英語教育の改革の一環として、平成18年度から新たにネイティブ・インストラクター5名が採用された。この5名は、留学生センターに所属して、教養教育と留学生センターの授業を担当する。今年度からの新たな試みとして、ネットを使った授業と対面型の授業を組み合わせた英語授業が紹介された。
2. 佐賀大学からの報告後、質疑応答が行われた。質問の多くは、ネイティブ・スピーカーの雇用に関するものであった。公募方法、採用条件、採用方法、雇用の任期、任期の更新などについて、各大学の現状について、活発な情報の交換が行われた。
3. 佐賀大学が他大学へ向けて提示した質問項目と、各大学からの回答は以下の通りであった。
 - (ア) 全学的な英語教育の方針が策定されているか:多くの大学は英語教育の方針を策定している。
 - (イ) 初級から上級へ、システマティックなカリキュラム編成になっているか:習熟度別クラスを導入して段階的な教育を実施している大学が多いが、1年次と2年次では授業の目的が異なる大学もある。習熟度別クラス編成には、TOEIC IPのような外部英語テストか、大学入試センター試験の英語の得点を用いている大学が多い。
 - (ウ) ネイティブ・スピーカーの授業の割合と管理について:英語のコマ数全体に占めるネイティブ・スピーカーの授業の割合は、ほぼ100%から10%未満まで各大学によって大きく異なる。
 - (エ) リメディアル教育実施の有無:大学によって対応は様々である。
 - (オ) TOEIC, TOEFLの活用について:全学生に年2回のTOEIC受検を課している大学もあれば、導入に対して慎重な大学もあるが、大きな流れとしてはTOEICを重視している大学が多い。
 - (カ) 非常勤講師の問題について:どの大学でも苦慮しているが、その中で英語教育の質をどのように確保するかについて各大学が模索している状況である。

平成 19 年度全国大学教育研究センター等協議会報告

日時 平成 19 年 8 月 23 日～24 日

場所 広島大学

毎年恒例の上記協議会が開催され、北海道大学から琉球大学までの24機関(国立教育政策研究所含む)が参加した。茨城大学から山中副センター長と森野が参加した。今回は1日目に加盟機関の活動報告、二日目に分科会が開催された。分科会報告を中心に協議会の概要を報告する。加盟機関の活動報告に先立ち、東京工業大学の加盟審査が承認された。活動報告では分科会の内容と重複する部分が多かったので省略する。

分科会ではテーマ1「FD 活動の実践と今後の課題」とテーマ2「センターの所属機関内における役割と今後の課題」が取り上げられた。

1. FD 活動の実践と今後の課題

このテーマが選ばれた背景を、本協議会ニュースレターに掲載された文科省高等教育局企画官の報告に従って紹介する。

第四期中央教育審議会の大学分科会は本年2月に発足し、学士課程教育に関して重点的に審議をおこなっている。その目的は平成17年の「我が国の高等教育の将来像」答申の具体化を図ることにある。審議の重要な論点の一つはFDをはじめとする教職員の職能開発のあり方である。制度的には大学院段階でのFD義務化に続き、これまで努力義務とされてきた学部段階等でのFDの位置づけ等が検討課題となっている。これに関して中教審は7月9日に「大学設置基準等の改正について」答申した。この答申を踏まえて制度改正が平成20年度4月1日から施行される予定である。これにより、来年度から各大学において学部・大学院でFDを確実に実施することが必要になる見通しである。ただし、実施義務は「大学」にあり、「個々の教員」ではない。教員は教育基本法第9条で規定される。

制度化を成果につなげるためには、環境整備が必要である。改革に当たっては競争だけでなく、大学間の連携・協同を進める事が重要で、拠点的なFDセンターやネットワークの形成、地域コンソーシアムでの連携活動の振興を検討している。予算措置については文科省で検討する。

FDの具体的な目標・内容・方法は各大学の自主的な判断に任される。大学間ネットワークが重要になる。

各大学から、FD 実践例が紹介された。様々な目的の FD がおこなわれている。そのいくつかを紹介する。新人研修、スキルアップ(授業計画、実施、評価)、授業アンケート結果に対する FD、教員からのニーズに対応した FD、などである。また、学生参加型 FD も紹介された。今後求められる FD テーマとして、アドミッション・カリキュラム・ディプロマ・グラジュエーションポリシーがあるだろうとの指摘があった。

2. テーマ2「センターの所属機関内における役割と今後の課題」

センターの所属機関内の役割については国立教育政策研究所および愛媛大学がまとめた資料があるのでそれで紹介する。

- 1) 教育改善支援(FD 研修会・各種セミナーなどの企画と実施、教員用ハンドブックの作成、学生アンケートの調査と分析)
- 2) 教育開発(カリキュラム開発、教授法開発、教材開発)
- 3) 共通教育・教養教育の企画・実施(開講授業科目の設定、担当者の割り振り)
- 4) 学生支援(修学支援、学生生活支援、キャリア教育、学生相談)
- 5) 評価(教育活動評価、教員表彰制度)
- 6) 高大連携(出前授業、オープンキャンパス)

これらは、おおよそ国立大学でのセンター等が担っている役割を多い順に並べたものである。本センターの役割は他大学と基本的に同じことが分る。ただ、4) および5) は別のセンターあるいは評価室が対応している。本大学の場合、3) の教養教育の企画・実施が大きな業務になっている。この部分がルーティン化できれば、更に教育改善支援に力を向けることが出来よう。一方、教育開発がセンターの重要な業務になっているが、カリキュラムについてはその最終責任はどこにあるのか、学部かセンターか、が問題となった。結局両者の綱引きで具体案は決まり、責任は上部組織ということになるだろう。

文責：森野 浩

第3回 東北大学特色GPシンポジウム 出張報告書

2007年12月4日

茨城大学 大学教育センター 吉田宏二

1. 東北大学特色GPシンポジウム

2007年11月30日(金)に東北大学で第3回東北大学特色GPシンポジウムが行われた。今回のメインテーマは「理科実験教育の評価と改革」で2件の講演とともに、現在東北大学で行われている「自然科学総合実験」の授業見学がおこなわれた。

2. 講演

最初の講演は東京大学教養学部附属教養教育開発機構教授 兵頭俊夫 先生による「東京大学教養学部の基礎実験改革」であった。現行学習指導要領(ゆとり教育)を受けた高校卒業生の入学にあわせて改定したカリキュラムの骨子について、実験教育の改革を中心に報告された。要旨は、前回のカリキュラム改定時は科学のボーダーレス化に対応するために理科全分野を総合的に融合した実験教育を目指したのに対し、今回は基礎教育のいっそうの重視のため、逆に融合しないほうがそれぞれの分野ごとの多様な考え方を確実に学ぶことができるのではという考えのもと、「個々の分野の講義に合わせた実験」を前面に押し出すような改定が行われたことであった。また、多様化した学生の学修履歴に対応するために、教科書を徹底的に詳しく書くことや実験DVD補助教材の作成など、きめ細かな教育の実践が報告された。

続いての講演は東北大学大学院教育情報学研究所教授 岩崎信先生による「実験教育はなぜ“失敗しない”か? IDおよびEIDの立場から」であった。東北大学で開講され、特色GPに選定されている全分野融合型の「自然科学総合実験」の取り組みが紹介された。特にこの取り組みの根底にあるインストラクシ

ョナル・デザイン(ID)の重要性について、詳細に報告された。ここでIDとは、学習者が主体的に学習することを支援すること主眼に、認知科学を基盤にした授業設計手法のことである。このIDは、分析、設計(認知的)、開発、実装、評価の5段階の双方向的なプロセスにより構成される。さらに科学で必要とされる論理的思考力や創造力を担う合理脳を養う、脳神経科学に基礎をおく「情動」理論をとり入れたエモーショナルID(EID)を教育現場で実践することが重要であることが指摘された。そして、体験という要素がある実験教育には、比較的このEの部分を取り入れやすく、しっかりと授業設計を行えば、理科実験授業は“失敗しない”と結んだ。実際に東北大学では、授業アンケートから実験授業に関する学生評価が20ポイント改善されたことが報告された。

3. 授業見学

東北大学理科系学生の1年次の必修科目である「自然科学総合実験」を見学した。この実験科目では、理科分野を融合した「地球・環境」、「物質」、「エネルギー」、「科学と文化」、「生命」、「実験基礎技術」テーマのもと、15の実験項目が開講され、それぞれ1名の教員と数名のTAが20名程度の学生の教育にあっていた。使用されている独自編集のテキストは300ページにもおよび、テキストを読むだけで実験手順やさらには実験の背景などがわかるようによく工夫されていた。また、実験器具がよく整備されているとともに、「学生実験棟」というひとつの建物の中に、それぞれの実験項目ごとに実験室が設けられているなど、学生実験環境も秀逸であった。

第13回岐阜シンポジウム「地方国立大学の挑戦」報告

日時：平成19年12月14日-15日

場所：岐阜大学

主催：岐阜大学・国立大学協会

今回で13回をむかえる本シンポは、黒木登志夫岐阜大学長が着任と同時に始められ、今回が最後のものである。このテーマのきっかけは、

- 1) 本年2月27日に発表された経済財政諮問会議の民間議員による「成長力強化のための大学・大学院改革について」の提案。その基本の考えは「競争原理」、「成果主義」、「効率主義」、「選択と集中」、「グローバル化」をキーワードとする経済成長、行財政改革路線。
- 2) ほぼ同時に財務省は、競争的資金を基準に運営費交付金を配分する試算を発表。それによると87国立大学のおよそ三分の二が現在の交付金より大幅に減額。これは地方国立大学の切り捨ての方針を示したもの。
- 3) また、民間議員たちによる地方大学軽視の発言。曰く「地方大学に元気がない、教員も受験生も地方大学より首都圏の私大を選ぶ」など。

これに対して、黒木学長の立場は以下の通りである。法人化によって地方大学は個性を主張し始め、活性化してきた。地方大学は日本各地の「知の拠点」の機能を果たしていて、それが無くなると日本の活力がなくなるであろう。研究論文の質・量からも旧帝大系と遜色はない。しかし、地方大学から情報発信が少なかったことは反省点である。

そこで、地方国立大学の役割を社会に発信するために今回のシンポジウムが企画された。

以下のプログラムに沿って、各大学長から報告があった。基本的・共通的認識は、国立大学の役割は、高等教育の公共性と質の保証(高等教育の機会の保証)、地方におけるリージョナルセンター(地域における人材養成、文化・行政・産業への貢献)そして国際的ナショナルセンターとしての存在にある、ということであった。とくにリージョナルセンターとしての観点から、各大学の個性的な取り組み例が紹介された(岩手大学の広範な産官学連携、熊本大学のみなまた環境マイスター養成プログラム、など)。ナショナルセンターとしての例では、熊本大学の東アジアのアカデミックハブを目指すプロジェクトが紹介された。

三重大学長からは、「競争原理」、「選択と集中」で研究費の傾斜配分がさらにすすむことの不合理性が指摘された。豊田学長によると、現在でも日本の地方大学と中央の大学の間の格差は米国にくらべて著しく、すでに格差は十分についている。一方、研究費あたりの論文数では地方大学のほうが中央の大学より高い値を示している、これ以上格差を付けることは研

究の「効率化」が更に低下させるという。

岩田経営者協会長からは以下の意見が寄せられた。

- 1) 大学は全体として個性が無くなってきている、また、経済活動のグローバル化に対応する人材が地方でもとめられている(大学の対応が十分でない)。
- 2) 大学卒業生には、基礎学力、論理的思考力、自己主張力、自国に関する基本的知識、英語会話力、が必要で、留学生を増やして学生間で切磋琢磨する雰囲気が必要。
- 3) 大学が目標を立てる以上は、ベンチマークと数値目標が必要。

古田知事は、地方行政切り捨ての現状と地方国立大学の現状は非常に似た状態にあり、県と岐阜大学の連携がどのように機能し、いかに重要であるかを紹介された。連携例は、行政の審議会での人材、中小企業との共同研究、地域医療でのネットワーク(医学部中心として)、教員の育成、寄付講座の設立、であった。さらには地方経営のパートナーとして政策立案段階からの協力を希望されていた。地方の生き残りには人口減少対策が不可避で、具体的施策と同時にふるさとへの愛着が重要との認識であった。大学にもいち早くから地域科学部があり、この連携は上手く機能しているように思われた。

最後の角田企画官は、地方国立大学は地域において重要な役割を果たしてきたし、これからも果たさなければならないという認識であること、教育・研究の地域社会への貢献が期待されるが、同時にその成果の社会への発信が重要であること、大学として全体で方向性をそろえてほしいとの発言があった。

ここに集った地方大学は規模も大きく(熊本大学予算規模 400 億、茨城大学 155 億)、地域に対応した大がかりな大学政策を積極的に展開していることがうかがえた。茨城大学は地方・地域との関係でどこに特色を見いだしていくのか、正念場にさしかかっているようである。

文責 森野 浩

プログラム

基調講演 「国立大学の改革と課題－国立大学の存在意義をめぐって－」

林 勇二郎 金沢大学長

パネルディスカッション

「岩手大学の連携」

平山健一 岩手大学長

「地方大学が潜在力を発揮できる政策を！」

豊田長康 三重大学長

「教育・研究の現状と課題に対する地方国立大学の挑戦」

崎元達郎 熊本大学長

「地方国立大学に期待するもの」

岩田義文 岐阜県経営者協会会長

特別講演

「これからの岐阜大学に期待すること」

古田肇 岐阜県知事

「大学が育てる・支えるもの」

田辺功 朝日新聞編集委員

「岐阜シンポジウムへの期待」

角田善彦 文科省 高等教育局支援課企画官

2008年2月1日

ICT活用を前提とするFDに関するセミナー参加報告

大学教育センター教育支援部 山中一雄 竹内俊彦

メディア教育開発センター(NIME)が2008年1月30日(水)に同センターホール(千葉市)において開催したセミナー「ICT活用による教員の教育力向上のためのFD実践」の様子を、以下に報告する。セミナーは、5件の講義とそれらの講師によるパネル討論からなる。

始めにNIMEの清水康敬理事長から、「ICT活用FD」への取り組みに関する国内外の状況が紹介された。国内において「ICT活用FD」を何らかの形で実施しているのは、国立大学の約4割、公立大学の2割弱、私立大学の約3割とのことであった。

NIMEの苑復傑教授からは、アメリカのいくつかの大学におけるICT活用FDの実態について報告があった。FDに対してさまざまな視点のあることに始まり、学生にオンライン受講を義務づけている例、研修にeラーニングを用いる例、ICTを利用した授業を制度的に評価する例などが紹介された。

名城大学の池田輝政副学長からは、シラバスの重要性、大人数授業におけるデザインの重要性、FD無関心教員への対応術、FDのP→A転換の重要性などが、自身の取り組みに関する個人史をとおして語られた。2単位90時間の学修のうち授業外の60時間にICTを有効利用することで、90時間全体を見渡す授業設計ができるといった考えも述べられた。

岡山大学の小野文久教授からは、同大学における授業改善への取り組みに関する報告があった。年度途中で改訂可能なWebシラバス、満足度測定に重点を置いたアンケート、同僚教員による授業参観、自由記述のみWeb入力させる試みなどが紹介された。授業アンケートでは、項目毎の評価のフィードバックが授業改善に役立つことが強調された。

北海道大学の細川敏幸教授からは、北大で実践している1泊2日のワークショップ形式の教員研修プログラムを中心に、FDへの取り組み状況の報告があった。ワークショップではシラバスの書き方を含め教員としてのスキルを学ぶさまざまな機会が用意されていることが紹介され、ワークショップ形式の有効性が強調された。

パネル討論の話題は、教員のFDへの関心をいかにして高めるかという問題が中心となった。FDをするには講義形式よりもワークショップ形式のほうが教員に好まれること、SPSSやPower Pointの使い方のように、向上すべきスキルをピンポイントに絞って実施すると積極的な参加者が増えること、FDで取り上げるべきテーマについての事前調査も大切であること、などの指摘が、各パネリストやフロアの参加者によってなされた。

平成19年度大学教育改革プログラム合同フォーラム報告

日時：平成20年2月9、10日

場所：パシフィコ横浜 会議センター

本フォーラムは「特色ある大学教育支援プログラム」(特色 GP)、「現代的教育ニーズ取組支援プログラム」(現代 GP)など「国公立大学を通じた大学教育改革の支援」各プログラムが一堂に会した合同形式フォーラムで、昨年度に引き続き開催された。

本フォーラムは二日にわたり、多様な内容の分科会が並行して開かれた。私はいくつかの分科会にも参加した。しかし、ここでの報告は全体に関することに留める。

1) 基調講演は、「挑戦がもとめられる学士課程教育」というタイトルで佐々木毅前東大総長がおこなった。これからの学士課程に期待することとして、従来の(明治以来の)知識注入型の学士課程教育から脱却し、常に変化する社会的・技術的条件下で新しい課題に積極的・継続的にチャレンジする意欲とスキルをそなえた人材育成である、ことを強調された。これは、最近の中教審の審議経過報告「学士課程教育の再構築にむけて」のなかで「学士力」という言葉で表現されているという。以下にいくつかのキーワードを紹介する。

専攻分野の基本的知識の広範で体系的理解、コミュニケーションスキル、情報リテラシー、論理的な理解力、問題解決力、自己管理能力、チームワーク(リーダーシップ)、倫理観(市民としての社会的責任)、生涯学習力、など。

2) パネルディスカッション「GP事業の成果と今後の展開」

ここでは、5年間続いたGP事業の検証が5名のパネラーによっておこなわれ、会場との間でディスカッションが行われた。

GP事業の成果として指摘された点は：

- ・ 教育改革を進めるためのインセンティブをあたえた。
- ・ 教育は組織でおこなう、というメッセージを発信し、教育マネジメントの重要性を与えた。
- ・ 各分野における教育改革の一定のモデルを示した。特に、医療・保健、地域連携、工学、外国語、理系基礎で成果があった。
- ・ 教育実績の評価について信頼できる方法を開発した。

今後の課題として指摘された点は：

- ・ 採択される大学とされない大学の二極化が進んでいる。
- ・ 申請、事業運用(評価を含め)のために必要な人手と時間が膨大である
- ・ すぐれた教育の維持に要する継続的費用の確保が保障されていない。

GP 事業は、すくなくとも採択された大学ではかなり評価されている。一方で、課題として指摘されたのは、事業年度が終了してからの継続の問題である。GP 事業では、終了後は各大学で手当てをすることが前提となっている。しかしながら、いくつかの大学はその十分な検討なしにとにかく GP 採用を優先させて申請をおこなっている傾向がある。たとえば某大学では本予算で遠隔教育システムを設置したが、事業終了後にその継続に向けての人的・経費的处理に大きな問題をかかえているという。ポスト GP 計画の必要性を訴えていた。

また、会場からは、申請から運用までの多大な事務量への対策、あるいは、地道な基礎的分野でのカリキュラム改革への援助の必要性の声が出された。GP 推進側からは、活用しやすい GP の検討、何らかの継続、などが約束された。

GP 事業の目的は、すぐれた教育改革を支援することと共にそれを社会に発信し、他の大学の模範とすることでもある。GP 採用の事例をみると、そのままでは本大学で導入することはとても無理があるケースがほとんどである。たとえば、千葉大学では物理実験に斬新なアイデアとシステムを導入して成功している。これは、学部を超えて100名に及ぶ物理教員組織の活動が裏づけとなっている。しかしながら、部分的に、各大学の実情を踏まえつつ工夫しながらなら導入可能というところもあるとおもう。全学で、事業年度終了後の対策を考慮にいれながら GP 申請計画をたてる必要があるだろう。

文責 森野 浩

平成19年度大学教育センター活動内容

大学教育センター活動の経過

年 月 日

事 項

平成19年

4月24日(火) 大学教育センター会議(第1回)

- ・教員の紹介
- ・センター会議規則
- ・会議開催曜日の調整
- ・CALL教室、実験室、英語学習室の鍵の管理方式について
- ・教育改善経費について
- ・TAガイダンスのためのマニュアルについて

5月22日(火) 大学教育センター会議(第2回)

- ・新任教員の紹介
- ・授業アンケートの見直しについて
- ・共通実験室、英語学習室の管理方式について
- ・教育改善経費について
- ・TAガイダンスのためのマニュアルについて
- ・間接経費配分について

5月23日(水) 第43回12大学教養教育実施組織代表者会議・事務協議会

～24日(木) (主催:鹿児島大学)

- ・共通教育等担当教員の確保について
- ・英語教育の改善について
- ・基礎教育科目の充実について
- ・教育センターを旧教養部型教育センターに組織化することについて
- ・共通教育におけるFD活動の具体的実施状況と事務の支援体制について
- ・成績評価について
- ・コアカリキュラムについて

5月24日(木) 平成19年度国立大学教養教育実施組織会議

～25日(金) (主催:佐賀大学)

- ・「21世紀型市民」の育成と教養教育について
- ・教養教育としての「佐賀環境フォーラム」の意義について
- ・教養教育における体系的な習熟度別教育について
- ・教養教育における情報教育のあり方について
- ・eラーニングが教育改革に果たす役割について
- ・教養教育における英語教育改革について
- ・英語教育の充実に係る取り組みについて
- ・全学教育(教養・語学・基礎等)における学生への全学的な学習支援・サポート体制について
- ・習熟度別教育に関するアンケートについて
- ・キャリア教育等教養教育の実施状況について

- 5月31日(木) 大学教育センター基礎教育運営委員会(第1回)
- ・平成19年度非常勤講師任用計画について
 - ・教養教育授業アンケートの見直しについて
 - ・平成20年度教養教育の基本方針について
 - ・平成19年度・年度計画(教養教育関係)について
 - ・平成19年度大学教育センター運営費について
 - ・教育改善評価実施に伴う授業アンケート結果資料の提供について
 - ・総合英語の受講レベルについて
 - ・平成19年度新入生ガイダンスへの意見・要望について
 - ・第43回12大学教養教育実施組織会議及び平成19年度国立大学教養教育実施組織会議について
 - ・理系基礎教育について

- 6月19日(火) 大学教育センター会議(第3回)
- ・授業担当登録制度について
 - ・授業アンケートの見直しについて
 - ・推奨授業の推薦について
 - ・TAガイダンスのためのマニュアルについて
 - ・RENANDI啓蒙活動について
 - ・教養教育見直しWGの報告
 - ・アルクアカデミーの学外アクセスについて
 - ・共通教育棟2号館就職支援センター跡地利用について
 - ・夏季の経費節減対策について

- 6月26日(火) 大学教育センター基礎教育運営委員会(第2回)
- ・平成20年度教養教育の非常勤講師時間数の配分について
 - ・授業担当方式について
 - ・平成19年度非常勤講師の任用計画について
 - ・平成19年度教養開講科目について
 - ・理学部C棟共通学生実験室の利用について
 - ・教養教育への学部からの意見・要望について
 - ・平成20年度教養バンドについて
 - ・平成20年度教養教育基本計画について
 - ・平成20年度教養科目ガイドラインについて
 - ・平成19年度新入生ガイダンスへの意見・要望について
 - ・授業アンケートの見直しについて
 - ・RENANDI啓蒙活動について
 - ・非常勤講師(センター保留分)の使用について

- 7月26日(木) 大学教育センター基礎教育運営委員会(第3回)
- ・教養教育実施計画の確定手順について
 - ・平成20年度教養教育基本計画について
 - ・平成20年度教養バンドについて
 - ・平成20年度教養科目ガイドラインについて
 - ・平成19年度非常勤講師の任用計画について

- ・平成19年度非常勤講師時間（センター保留分）の配分について
- ・TAガイダンスマニュアルについて
- ・CALL教室の使用計画について
- ・教養教育への意見・要望について
- ・授業アンケートの協力依頼について
- ・RENANDI講習会の開催について

7月24日（火） 大学教育センター会議（第4回）

- ・TAガイダンス資料について
- ・共通教育棟1号館の再利用計画について
- ・ニューズレター（ローザ・プルムラ）の内容について
- ・RENANDI講習会について
- ・各部からの報告

9月4日（火） 大学教育センター基礎教育運営委員会（第4回）

- ・平成20年度茨城大学学年暦について
- ・平成20年度新入生オリエンテーション日程表について
- ・平成19年度非常勤講師の任用計画について
- ・茨苑祭準備に伴う休講措置について
- ・平成20年度分野別基礎科目及び主題別ゼミナールの開講バンドについて

9月25日（火） 大学教育センター会議（第5回）

- ・CALL教室利用に関する申し合わせについて
- ・ローザ・プルムラの体裁について
- ・センターHPの改訂について
- ・各部からの報告

10月23日（火） 大学教育センター会議（第6回）

- ・教育研究評議会報告
- ・各部からの報告

10月25日（木） 大学教育センター基礎教育運営委員会（第5回）

- ・平成20年度教養教育実施計画について
- ・平成20年度茨城大学学年暦について
- ・平成20年度新入生オリエンテーション日程表について
- ・平成19年度非常勤講師任用計画について
- ・教養教育見直しWG報告について
- ・平成19年度「特色ある大学教育支援プログラム」採択について

11月27日（火） 大学教育センター会議（第7回）

- ・「教員の自己点検評価アンケート」まとめについて
- ・教養教育FD研究会について
- ・教養教育シンポジウムについて

- 11月29日(木) 大学教育センター基礎教育運営委員会(第6回)
- ・平成18年度後学期推奨授業について
 - ・平成19年度非常勤講師任用計画について
- 1月15日(火) 大学教育センター会議(第8回)
- ・総合英語教員人事について
 - ・大学教育センター関係規則の改正について
 - ・ローザ・プルムラの編集について
 - ・総合英語における外部テストの導入について
 - ・大学教育センターに関わるGP構想について
 - ・共通教育棟2号館跡地の利用について
 - ・各部からの報告
- 1月22日(火) 大学教育センター基礎教育運営委員会(第7回)
- ・茨城大学大学教育センター規則の一部改正について
 - ・茨城大学大学教育センター専任教員選考委員会要項の一部改正について
 - ・茨城大学大学教育センター会議規則の一部改正について
 - ・茨城大学における教養科目に係る履修規則の一部改正について
 - ・大学以外の教育施設等における学修及び入学前の既習得単位等認定に関する細則の一部改正について
 - ・平成19年度非常勤講師任用計画について
 - ・平成20年度非常勤講師時間数の追加配分について
 - ・平成20年度非常勤講師雇用計画について
- 1月23日(水) 茨城大学教養教育FD研究会
- ・推奨授業受賞者表彰式
 - ・推奨授業担当教員の教授法紹介
 - ・専門部会のFD報告
- 2月19日(火) 平成19年度茨城大学教養教育シンポジウム
- ・特色ある大学教育支援プログラムシンポジウム
確かな学力の向上を目指す理系基礎教育の展開
-特色GP・現代GPの取組から-
 - 講演「金沢大学理系基礎教育におけるICT利活用の取り組み」
鈴木恒雄(金沢大学総合メディア基盤センター長・教授)
 - 講演「大阪府立大学の理系基礎教育の取組について」
-数学教育と中心に-
高橋哲也(大阪府立大学総合教育研究機構 高等教育開発センター主任・教授)
- 2月28日(木) 大学教育センター基礎教育運営委員会(第8回)
- ・大学以外の教育施設等における学修及び入学前の既習得単位等認定に関する細則の一部改正について
 - ・平成20年度センター保留分非常勤講師時間数の追加配分について
 - ・平成20年度非常勤講師雇用計画の変更について

- ・大学教育センター専任教員の割愛への措置について
- ・eラーニング推進ワーキンググループの設置について
- ・理系基礎教育の充実について
- ・平成20年度新入生履修ガイダンス担当者のためのガイダンスについて

3月11日(火) 大学教育センター会議(第9回)

- ・20年度以降の授業アンケートについて
- ・CALL教室の予約システムについて
- ・教育支援部からの報告

3月27日(木) 大学教育センター基礎教育運営委員会(第9回)

- ・平成21年度教養教育の基本方針について
- ・平成20年度非常勤講師雇用計画の変更について
- ・基礎教育専門部会兼務教員の交替について

平成19年度大学教育センター関係委員名簿

【基礎教育運営委員会委員】

センター長 森野 浩 (理学部)
副センター長 佐々木 寛司 (人文学部)
副センター長 山中 一雄 (工学部)
専任教員 (教育支援部) 竹内 俊彦 (大学教育センター)
専任教員 (点検評価部) 千葉 康生 (大学教育センター)
教務委員長 古屋 等 (人文学部) 生越 達 (教育学部) 横沢 正芳 (理学部)
栗原 和美 (工学部) 渡部 信義 (農学部)
留学生センター専任教員 池田 庸子
学務部長 吉田 平

【企画実施部基礎教育専門部会委員】

企画実施部長 佐々木 寛司
人文系基礎教育専門部会
部会長 黒田 浩司 (人文学部)
兼務教員 金本 節子 (人文学部) 山田 桂子 (人文学部) 守屋 唱進 (人文学部)
酒井 紀美 (教育学部)
社会系基礎教育専門部会
部会長 佐川 泰弘 (人文学部)
兼務教員 土屋 和子 (人文学部) 田中 泉 (人文学部) 小原 規宏 (人文学部)
小野寺 淳 (教育学部)
自然系基礎教育専門部会
部会長 曾我 日出夫 (教育学部)
兼務教員 下村 勝孝 (理学部) 岡本 美子 (理学部) 神子島 博隆 (機器分析センター)
岡田 誠 (理学部) 遠藤 泰彦 (理学部) 稲垣 照美 (工学部)
澁澤 進 (工学部) 田中 伊知郎 (工学部) 中島 雅己 (農学部)
金澤 卓弥 (農学部)
総合基礎教育専門部会
部会長 村山 朝子 (教育学部)
兼務教員 伊藤 聡 (人文学部) 賀来 健輔 (教育学部) 関 友作 (教育学部)
郡司 晴元 (教育学部)

外国語基礎教育専門部会

部会長 青木 研二 (人文学部)

兼務教員 梁 継国 (人文学部) 小泉 淳二 (人文学部) 糟谷 政和 (人文学部)
池田 庸子 (留学生センター)

総合英語教育専門部会

部会長 斉田 智里 (人文学部)

兼務教員 福田 浩子 (人文学部) 高橋 智之 (人文学部) 大畠 一芳 (人文学部)
小林 邦彦 (人文学部) 竝木 崇康 (教育学部) 石見 幸男 (理学部)
辻 龍介 (工学部) 白岩 雅和 (農学部)

情報基礎教育専門部会

部会長 羽瀨 裕真 (工学部)

兼務教員 竹内 俊彦 (大学教育センター) 千葉 康生 (大学教育センター)
野口 宏 (IT基盤センター)

健康・スポーツ基礎教育専門部会

部会長 日下 裕弘 (教育学部)

兼務教員 上地 勝 (教育学部) 大谷 忠 (教育学部) 吉野 聡 (教育学部)

理系基礎教育部 曾我 日出夫 (教育学部) 藤原 高德 (理学部) 森 聖治 (理学部)

岡 裕和 (工学部) 湊 淳 (理工学研究科)

千葉 康生 (大学教育センター) 吉田 宏二 (大学教育センター)

総合英語教育部 斉田 智里 (人文学部) 福田 浩子 (人文学部) 小林 邦彦 (人文学部)

岡山 陽子 (大学教育センター) 阿野 幸一 (大学教育センター)

上田 敦子 (大学教育センター) 佐々木 美帆 (大学教育センター)

【教育支援部】

教育支援部長 山中 一雄

竹内 俊彦 (大学教育センター) 吉田 宏二 (大学教育センター)

【点検評価部】

点検評価部長 山中 一雄

千葉 康生 (大学教育センター)

専門部会長 黒田 浩司 (人文学部) 佐川 泰弘 (人文学部) 曾我 日出夫 (教育学部)

村山 朝子 (教育学部) 青木 研二 (人文学部) 斉田 智里 (人文学部)

羽瀨 裕真 (工学部) 日下 裕弘 (教育学部)

平成19年度大学教育センター
専任教員研究活動

活動内容 岡山 陽子 OKAYAMA, Yoko

(大学教育センター総合英語教育部)

1. 本年度の活動概要

授業は18コマ、10科目を担当した。すべて教養科目で、8科目が総合英語で2科目が総合科目「やさしい絵本からペーパーバックまで—100時間シャドーイング講座①と②」だった。履修学生数は総合英語は1クラス25名から37名で計256名、総合科目は、公開講座となっており、学生数計78名プラス社会人、留学生数名だった。

総合英語レベル4のコーディネータを担当し、カリキュラム・教育法構築作成と教材選定を行った。レベル4の担当教員は非常勤講師も含めて後学期には15人となり、その連絡等も行った。

茨城大学オープンキャンパスにおいて、総合英語の模擬授業を行った。また、宇都宮大学教員訪問時には授業を公開した。

総合英語担当全教員へのFD担当として、前学期開始前、後学期開始前にFDを企画・実施。また、総合英語の教科書担当も兼ねていたので、各レベルの教科書を検討し出版社、生協などと協議し揃えた。

前学期開始時に、新1年生用 English Learning Seminar を企画実施した。事後アンケートによると、総合英語の取り方や授業内容が良く分かり、授業に対する不安が少なくなった、という意見が多かった。

大学教育センターの協力を得て、電気通信大学酒井邦秀准教授の講演会を実施した。また、大学教育センターのTAマニュアル作成を担当した。

平成19-20年度の科研費補助金【基盤研究(C)】「英語習得用多読的シャドーイングの研究と普及」を研究代表者(他研究分担者2名)として受けた。

2. 本年度の出張

関西国際大学主催による「初年次教育とポートフォリオ評価」に出席。(2007年5月18日、神戸国際会館にて開催)

3. 本年度の論文・発表

論文: "English education as a first-year experience at a university" 茨城大学大学教育センター年報第12号.

発表: "The effects of 'shadowing' on reading" at The 33rd JALT International Conference in Tokyo (Nov. 24, 2007).

活動内容 上田 敦子

(大学教育センター総合英語教育部)

研究・発表

平成19年度はおもに多読・シャドーイングの関係に関する研究を進めた。

○8月12日 (東京・新宿) 日本多読学会 「大学生の多読授業について」

○11月24日 (東京・代々木) 全日本語学教育学会 (JALT) 全国大会「Extensive reading and the effects of shadowing」(共同研究)

○3月28日 京都大学高等教育研究開発推進センター「大学教育研究フォーラム」(ラウンドテーブル)「多読と Multiple Intelligence」
において研究発表を行った。

○科学研究費の共同研究者として、岡山陽子准教授(大学教育センター)、酒井邦秀(電気通信大学准教授)とともにシャドーイングの研究を行っており、19年度はその1年目であった。結果は20年度9月実施予定「茨城大学多聴多読研究会」にて報告する。

○10月16日大学教育センター主催のFDとして上記の酒井邦秀准教授をお招きした講演会「多読を通して教養教育を考える」を岡山准教授とともに企画した。

授業

授業は年間19コマ担当した。

前期8コマ(総合英語4本×2、総合科目1本)、夏季集中1本、後期8コマ(総合英語4本×2、総合科目1本)

地域・社会貢献

○総合科目(「絵本からペーパーバックまで 100万語多読講座」)にて社会人受け入れ

○多読学習者のためのメールマガジン「多読通信」にて編集・記事執筆

○12月1-2日 多読学習者の支援として「タドキスト大会」(名古屋)出席

○日本多読学会世話人、日本多読学会紀要査読者および編集員

○「多聴多読マガジン」(コスモピア) Vol. 6 2008年冬号にて多読本レビュー執筆「The Legend of Unicorn」

○水戸地域にある常磐大学においても非常勤講師を担当(内容は多読多聴)

その他の活動

総合英語教育部員として、レベル1・2のコーディネータを兼務した。また、特にクラス分けなどの業務に関わった。

大学教育センター教員として、ローザ・ブルムラ編集委員として業務を担当した。

活動内容 水野 邦太郎

(大学教育センター総合英語教育部)

論文

水野邦太郎『『活動的で協同的で反省的な学び』による TOEFL ライティングの授業』英語教育、2007年3月4月号、pp. 49-51。

共著

大学英語教育学会授業学研究委員会（編）、『高等教育における英語授業の研究—授業実践事例を中心に』松柏社、2007年4月。(執筆部分は Interactive Reading Community、pp. 86-87、Writing for the TOEFL test、pp. 134-135)

学会発表(全国大会)

Kunitaro Mizuno、"Creating a reciprocal Learning environment to promote reading extensively in English"、大学英語教育学会、安田女子大学、2007年9月8日。

学会発表(国際大会)

Kunitaro Mizuno、"Second Language Writing in the Pacific Rim"、Computer Supported Collaborative Learning in Interactive Writing Community、名古屋学院大学、2007年9月16日。

活動内容 佐々木美帆

(大学教育センター総合英語教育部)

<教育、研究の内容>

総合英語レベル5 コーディネーター：Persuasive Speech, Debate を取り入れた指導。

平成 18~19 年度科学研究費補助金 (若手研究 B) 『第二言語の読みと認知プロセス：多言語的に見たバイリンガルプロセスモデルの構築』：

フランス人・中国人英語学習者の読みのプロセスを日本人英語学習者と比較。

<研究発表>

'Development of L2 orthographic and phonological processing' 7th International Symposium on Processability, Bilingualism and Second Language Acquisition, イギリス・ニューカッスル 2007年9月10日、

'L1 and L2 working memory capacity in L2 user' . EUROSILA 17, イギリス・ニューカッスル大学 2007年9月14日

活動内容 千葉 康生 CHIBA, Yasuo (大学教育センター点検評価部, 情報基礎教育専門部会委員, 理系基礎教育部委員)

1 本年度の活動概要

本年度は以下の委員であった。

情報基礎教育専門部会委員, 教養教育見直しワーキンググループ委員, 理系基礎教育部委員, 微分積分 I 教科書編集委員会委員, 微分積分 II 教科書編集委員会委員, TA マニュアル作成委員。

まず, 点検評価部として次のことを行った。

1. 教養科目の授業アンケートの検討・改訂。
2. 同アンケートの実務的処理。
3. 同アンケートを基にした, 教養教育 FD 研究会の実施。

FD 研究会においては, パネルディスカッションの司会を勤めた。

また, 情報基礎教育専門部会の委員として委員会に参加した。特に平成 20 年 1 月 18 日には, 専門部会主催による FD 会を行った。

教養教育見直しワーキンググループでは, 10 回の会合の後に, 平成 19 年 7 月 5 日付けて報告書を出している。

理系基礎教育部としては, 現在行っている理系基礎の取組が「特色ある大学教育支援プログラム」(特色 GP) に採択された。この際の手紙作成, ヒアリングに携わっている。また, 採択後の予算編成等にも携わった。プレースメントテストの作成・実施, 前学期の授業のクラス分け, 1 型授業の教科書・RENANDI 問題作成も行った。さらに, 微分積分 I 教科書編集委員会, 微分積分 II 教科書編集委員会の委員として, 平成 20 年度の教科書作成にも携わった。平成 20 年 2 月 19 日には, 特色 GP の取組を踏まえ, 『特色ある大学教育支援プログラムシンポジウム・教養教育シンポジウム「確かな学力の向上を目指す理系基礎教育の展開」—特色 GP・現代 GP の取組から—』を開催し, 計画作成及び司会を務めた。

その他, TA マニュアルの作成を行った。7 月 28 日に行われたオープンキャンパスでは「微分積分で何を学ぶか」というタイトルで高校

生向けの授業を行った。

研究としては, 正則パラメータ付きの佐藤超関数や超局所関数についてコホモロジーの消滅定理を得ている。また, 退化する双曲型方程式の j pure 解の構成についていくつか結論を得た。

さらに, 茨城大学における理系基礎教育の試みについての論文が掲載された。

2 本年度の出張(大教センター関係のみ)

11 月 7 日～11 月 9 日「特色ある大学教育支援プログラム」ポスターセッション

3 本年度の論文・発表

論文

[1] 榊原暢久・五十嵐浩・栗原和美・曾我日出夫・千葉康生・藤間昌一・藤原高德・湊淳, “理系基礎教育の充実に向けての試み。II ～茨城大学における「1 変数微分積分」授業の標準化～”, Transactions of Mathematical Education for College and University 14 (2007), Japan Society of Mathematical Education, Division for College and University, pp.21-30.

[2] Chiba, Y., “A construction of pure solutions for degenerate hyperbolic operators”, 提出中。

発表

[1] “Boundary value problems for degenerate hyperbolic equations”, Partial differential equations and analysis on singular spaces, Hausdorff Center for Mathematics, Universität Bonn, 2008 年 2 月 11 日。

[2] “Microlocal boundary value problems for degenerate hyperbolic operators”, 解析セミナー, 筑波大学数学系・数学研究科, 2007 年 11 月 14 日。

活動内容 竹内 俊彦

(大学教育センター教育支援部、情報基礎教育専門部会委員)

論文

竹内俊彦, “Power Point で横向きの人体図形を描画する VBA マクロの開発”, 教育システム情報学会誌, 24(2), pp.117-125, (2007).

共著

赤堀侃司・柳沢昌義・松本佳穂子・松田岳士・加藤由樹・加藤尚吾・竹内俊彦・渡辺雄貴
「授業を効果的にする 50 の技法 -FD 研修の時代に向けて-」アルク、全 122 ページ、(2007).

招待講演

竹内俊彦「R 言語への招待」, 青山学院大学理工学会主催, 2007 年 7 月 20 日.

学会発表(国際大会)

Toshihiko Takeuchi, Shogo Kato, Yuuki Kato, “Suggestion of a quiz-form learning-style using a paid membership bulletin board system”, SITE2008, ポスター発表, (2008 年 3 月).

Toshihiko Takeuchi, “Development of VBA Macro Supports the Creation of PowerPoint Educational Materials”, ED-MEDIA2007, pp.3202-3204, (2007).

学会発表(全国大会)

竹内俊彦, 加藤由樹, 加藤尚吾, “Web2.0 的な課題評価の提案と実践”, 日本教育情報学会第 23 回年会論文集, pp.252-253, 常磐大学, (2007).

竹内俊彦, 加藤由樹, 加藤尚吾, “会員制有料掲示板を利用したクイズ形式の学習スタイルの提案”, 日本社会情報学会第 22 回全国大会(JASI・JSIS 合同大会)研究発表論文集, pp.100-105, 名古屋大学, (2007).

活動内容 吉田 宏二

(大学教育センター企画実施部、理系基礎教育部委員)

学会発表(国内)

大塚浩太、木練透、吉田宏二、清水大, “ゾルーゲル法によるダブルペロブスカイト $\text{Sr}_2\text{FeMoO}_6$ の合成”, (社)日本セラミックス協会 2007 年年会, 武蔵工業大学, (2007).

白神徹、吉田宏二、清水大, “ESR によるダブルペロブスカイト $\text{Sr}_2\text{Fe}_{1-x}\text{Mo}_{1-x}\text{O}_6$ の磁氣的性質”, 応用物理学会 2007 年秋季学術講演会, 北海道工業大学, (2007).

研究助成

科学研究費補助金(基盤研究(C)), “ダブルペロブスカイト型酸化物の単結晶育成および磁気抵抗効果と自己組織化の関連性” (#18560318), 研究代表

大学教育センター年報編集委員会

平成 19 年度

- 委員長 山 中 一 雄 (副センター長 教育支援・点検評価部長)
委員 千 葉 康 生 (専任教員 点検評価部)
委員 竹 内 俊 彦 (専任教員 教育支援部)
委員 黒 田 浩 司 (人文系基礎教育専門部会長)
委員 佐 川 泰 弘 (社会系基礎教育専門部会長)
委員 曾 我 日出夫 (自然系基礎教育専門部会長)
委員 村 山 朝 子 (総合基礎教育専門部会長)
委員 青 木 研 二 (外国語基礎教育専門部会長)
委員 斉 田 智 里 (総合英語教育専門部会長)
委員 羽 瀨 裕 真 (情報基礎教育専門部会長)
委員 日 下 裕 弘 (健康・スポーツ基礎教育専門部会長)

この年報は、茨城大学大学教育センターの発行する年報としては第 2 号にあたるものであるが、同センターの前身にあたる大学教育研究開発センターの年報との連続性を考慮して通し番号を採用し、第 12 号とした。

発刊年月 平成 20 年 3 月
発 刊 茨城大学大学教育センター
住 所 〒 310-8512 水戸市文京 2-1-1
電 話 029-228-8414
F A X 029-228-8498
印 刷 所 いばらき印刷株式会社

Annual Review of
the Center for University Education

No.12

2008 · March

IBARAKI UNIVERSITY
Center for University Education