



●●●
日本大学FD推進センター

日本大学FD研究

第1号

日本大学FD研究 第1号

目 次

巻頭言

日本大学FD推進センター長・副総長（学務担当）牧村 正治

論 文

- 大学生の入学経路と進学意識についての一考察 ―質問紙調査をもとに― ……1
福田 亘孝・佐久間 邦友・セン チャンダ

研究ノート

- 芸術学部における情報講義の授業改善に関する取り組み ……17
山本 守和
- CEFRに基づく包括的語学教育の可能性 ……23
椎名 正博・保坂 敏子・福田 知行・眞道 杉・田中 拓郎・長嶺 宏作・橋本 由紀子・熊木 秀行・
杉本 宏昭・畠山 達
- 大学教育におけるiPadの活用とその課題
―アウトレットからノードへの教員の役割変換の可能性― ……37
小笠原 喜康
- 医学部学生講義における動画撮影の有用性の検討 ……45
仲村 洋之・藤田 之彦・橋本 修
- FD等教育開発推進関連組織に関する実態調査 ―調査対象大学の实態と課題― ……53
辻 忠博・雨宮 史卓・光澤 浩・品田 泰崇・大嶽 龍一

活動報告

- 歯学部における教育診療医研修会の概要とその効果について ……69
棧 淑行・菅野 直之・本吉 満・小池 一喜・岡 俊一・黒川 弘康・中島 一郎・今村 佳樹・
大木 秀郎・前野 正夫

『日本大学FD研究』投稿要項 ……81

『日本大学FD研究』執筆要領 ……82

平成23年度 日本大学FD推進センター活動報告書 ……85

編集後記

日本大学全学FD委員会教育情報マネジメントワーキンググループリーダー

日本大学文理学部教授 森 和紀

『日本大学FD研究』創刊の御挨拶

日本大学FD推進センター長・副総長(学務担当)

牧村正治

ここに創刊する『日本大学FD研究』は、日本大学FD推進センターが発行する研究紀要です。これを刊行する目的は、高等教育開発に関する論考や活動報告等を共有することにより、組織的な教育の質向上を図ることにあります。

本学では、平成20年4月に日本大学FD推進センターを設置し、全学的なFD諸活動の支援を行っております。FD推進センター設置以前の本学のFD活動は、各学部・研究科等単位による活動が主でしたが、現在は、FD推進センターが中心となって全学的に各学部・研究科等のFD活動を支援しております。その具体的な活動としては、①FD等教育開発推進関連組織に関する調査（他大学対象）及びFD等教育開発・改善活動に関する調査（学内対象）等の実施及び調査結果の分析、②全学FDセミナー、全学FDシンポジウム等の開催、③『日本大学FD NEWSLETTER』の発行（年2回）、④『日本大学FDガイドブック（教職員編・学生編）』の発行（年1回）などがあげられます。

この『日本大学FD研究』の刊行もこうした諸活動の一環ですが、FDを推進していく上で、教職員はもちろん学生に対してもFDを周知徹底するためには、広報が大変重要です。そして、各大学のFDに関する様々な取組や先進的な実践例等を、学内はもとより学外にも広く発信することにより、有益な情報を共有して我が国の大学におけるFDを活性化させていくことは、重要な意義を有します。

『日本大学FD研究』の創刊にあたり、上述のとおり全国の主要大学に御依頼し、FD等教育開発推進関連組織に関する調査を実施し、その調査結果を本創刊号に掲載しております。御多忙の中、調査に御協力いただきました各大学の皆様には、この場をお借りして、深く御礼申し上げます。この調査結果につきましては、これから、更に詳細な調査・分析を行った後、次号以降の『日本大学FD研究』で公表させていただくこととしております。

平成24年6月の文部科学省による「大学改革実行プラン」、そして、平成24年8月の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」のいずれにおいても、大学改革や大学教育の質的転換を社会から強く求められていることが指摘されています。こうした中で、FDはまさにその根幹として位置づけられます。

『日本大学FD研究』が、FD活動の推進の上で、本学はもとより他大学の皆様にも何らかの一助となりますことを願ひまして、創刊の御挨拶とさせていただきます。

大学生の入学経路と進学意識についての一考察

—質問紙調査をもとに—

Students' Admission Types and Their Educational Aspiration: An Analysis of the Nichidai Bunri Survey

福田亘孝*¹⁾, 佐久間邦友²⁾, センチャンダ²⁾

¹⁾日本大学大学院文学研究科・青山学院大学, ²⁾日本大学大学院文学研究科教育学専攻博士後期課程

本稿では、日本大学文理学部の学生を対象にした調査を用いて、学生の進学経路の違いが大学への進学理由の分化にどのような影響を与えるのか多変量解析を用いて考察した。

分析結果によれば、第一に、出身高校は大学への進学理由、日本大学への進学理由にも影響を与えていなかった。第二に、入学方法は日本大学への進学理由には影響を与えていないが、大学への進学理由に影響を与えていた。第三に、学科系統は大学への進学理由、日本大学への進学理由ともに強く関連があり、特に社会系や理学系の学科の学生は、資格や免許取得といった目標をもって入学する傾向にあることが明らかになった。

キーワード：高等教育, 入学経路, 進学意識, 学生調査, FD

第1節：はじめに

日本における高等教育機関への進学者は過去数十年で著しく増大している。文部科学省の『学校教育基本調査』によれば高校から大学・短期大学への進学率は1980年には僅か8.3%にしか過ぎなかったが、2000年には33.6%に上昇し、2010年には44.5%にまで達している。マーチン・トロウ（1976）は大学適齢人口に対する高等教育機関の在籍者率が15%までを「エリート段階」、50%までを「マス段階」、50%以上を「ユニバーサル段階」と区別したが、これによれば日本の高等教育はほぼ「ユニバーサル段階」に突入していると言えよう。当然のことながら、大学進学率の上昇は学生数の増加という量的変化を高等教育システムにもたらす。しかし、同時に、質的变化も生じさせる。すなわち、進学率が15%までのエリート段階では少数の限られた集団だけが大学へ進学し、彼らが持っている社会経済的背景や進学目的・理由はかなり同質的である。しかし、進学率が50%を越えるユニバーサル段階では大学生の数が増大するだけでなく、学生のバック・グラウンド、入学経路、進学理由・目的が多様化する。それゆえ、ユニバーサル段階にあり高度に大衆化した大学では複数の選抜方式によって入学してくる多様な学生のニーズを見極めた上で、授業やカリキュラムを展開する必要がある。

しかしながら、これまで入学経路や選抜方式によって大学生の進学目的がどのように異なっているのか十

*E-mail: n-fukuda@pobox.com

投稿：2012年9月24日 受理：2013年1月12日

分に研究されていない。本研究では日本大学文理学部の学生を対象に行った調査（日大文理調査）データによって進学経路の違いが大学への進学理由の分化にどのように影響しているのかを明らかにする。本稿では、まず第2節で先行研究の検討を行う。次に、第3節で本稿の分析で使用するデータと方法について説明する。そして、第4節と第5節では調査データの分析によって大学への進学理由と入学経路の関係を明らかにする。最後の第6節では本研究の分析結果を要約し、今後の課題を提示する。

第2節：先行研究の検討

少子化が進行する中、日本における大学進学率はユニバーサルレベルに達した。このことによって、すべての大学が入学定員を確保することが困難になるとともに、旧来は見かけることが少なかった、新しいタイプの進学希望者や新入学者を大学が受け入れることになってきた。この大きな構造的な要因を背景に、受験のあり方も様変わりし、入学者選抜の多様化・弾力化が進行してきている。

大学進学ユニバーサル化や受験のあり方の変化は、進学者の意識や行動の面にどのような影響を与えているのか——この問題についての実証的な研究は、主に二つのテーマを中心に検討されてきた。

一つは、学力を重視しない入学者選抜で入学した者は、入学後の大学での学力（成績）が高いのか／低いのか、という問題である。

1980年代までの入学者選抜の多様化・弾力化の議論は、一元的なペーパーテストによる競争的入試への批判として提唱されたが、1990年代には推薦入試の拡大や入試科目の削減のような動きとして、そして2000年代にはアドミッション・オフィス（AO）選抜の導入と拡大の動きとして進展してきた。入試科目の削減には受験生の負担軽減を理由として掲げられ、推薦入試やAO入試の導入・拡大は、知識の量ではなく学習意欲やユニークな関心なども考慮に入れるという目的が掲げられてきた。

しかしながら、入試の多様化は、公的な目的で想定されているものとは逆に、進学者の意識や行動でマイナスの変化を生んでいる可能性もある。すなわち、試験で学力を確認しないAO入試や推薦入試などは、公的に掲げられた目的とは裏腹に、現実には、少子化の中での受験生や入学者を確保するための簡便な手段として、特に中堅・底辺大学で安易に使われてきている。そのため、かつての入試体制では保持されていたスクリーニングの機能がうまく働かず、結果的に大学の質を低下させている、という可能性である。入試の多様化によって、学力だけでなく多面的な基準で入学者を選抜することで、大学教育の質向上に資するという議論もできるし、「大学の生き残り」という文脈が作用して、入試の多様化が進学者の意識や行動の面で問題を生んでいる、という議論もできるわけである。

そして、推薦入試やAO入試では学力が重視されないために入学後に学力不足に陥っているという見方は人口に膾炙しており、中教審でも近年の改革論の一つの大前提のようにされているけれども（2008年のいわゆる「学士課程答申」など）、それ自体検証が必要な問題なのである。

AO入試や推薦入試の入学者の入学後の学力（成績）を調べた研究をみていくと、その結論は、まだバラバラである。北海道大学薬学部における平成13年度AO入学者のうち、平成16年度に卒業した71名を対象にした池田・鈴木・加茂（2007）によるAO入学者の追跡調査によれば、AO入学者は一般入試による入学者よりも成績が良好であることは検証できないが、成績のばらつきが大きい。結果として、AO入学者と一般入学者とは何らかの差異があると結論づけた。また、同志社大学社会学部の事例を検討した西丸（2010）は、推薦・AO入試・内部推薦の学生は、一般入試の入学者と平均点では違いがないけれども、授業に真面目に取り組んでいるのと、女子が多いため（男子は学力が低い）だということを報告している。それらに対して、池田（2009）や太田（2012）の研究では、AO入試や推薦入試による学生は一般入試入学者と比べて

入学後の学力はあまり違いがないということが強調されている。まだ結論は出せる段階ではないし、そもそも、これらの諸研究は、研究対象となった大学や学部の個別の状況が大きく影響しているために、日本の大学全体での議論に一般化するにはまだ知見が不十分である。つけ加えておけば、このように実証研究が少しずつ出てきている中で、入学後の学力不足の問題を防ぐために、AO入試や推薦入試で入学することが決まった学生に、あらかじめ援助教育を行ったり、学習意欲を高める教育方法を開発するなどの個別大学の試みの方が急速に進んでいる（奥田，2011；牧野，2011；太田，2012）。

もう一方で、大学進学の原因（動機）と入学後の意識や行動との関連を探る研究がさまざまになされてきている。進学理由（動機）のちがいが、入学後の適応（学業に取り組む態度や、学習意欲、授業選択態度、大学で重視している活動、学生生活の充実度と出席率、学習観、生活意識の変化、心理的ストレス反応など）にどう影響しているのかを探る研究である（五十嵐と浅岡，2001；技廣，2001；谷田，2002；松島と尾崎，2005；半澤，2006；長澤，2007；望月，2012；三保と清水，2011）。

たとえば、半澤（2006）は、佐藤（2001）、麻生・潮木（1977）、柳井ら（1989）、古市（1993）などの他の研究を踏まえて、大学進学の原因として学業を重視するもの、有利な就職の機会を得たいというもの、友人関係を広げたいというものを区別し、時間軸（過去と現在との関連）の視点から、大学進学原因とその後学業適応との関連について検討している。その結果は、入学時点で学業を重視した目標を持った学生は、「目的・目標を持って学業に取り組んでいる」という現在の学業取り組み態度と関連して、学業意欲低下も大きくない。

しかしながら、これら二つの研究テーマでは、考えるべき重要な課題がカバーできていない。それは、多様な入学者選抜のやり方と、大学進学の原因（動機）との関連である。多様な入学者選抜のやり方は、単に入学後の学力とのみ関わるわけではないし、それぞれの大学がどういう大学進学の原因（動機）を持った者を入学させるのかは、入学後の指導の問題以前に、入学者選抜の方法の制度の問題であるはずである。そうであるとすると、多様な入学者選抜のやり方と、大学進学の原因（動機）との関連を明らかにすることは、大学が入学者選抜の仕組みや指導のあり方を考えるうえで有益なことであろう。

大学進学原因と入試の多様化との関連についての研究は、蓄積は乏しいが、ないわけではない。望月（2008）は特別選抜入試を受験する予定の高校生の大学進学アスピレーションを調べて、特別選抜入試、特にAO入試の拡大により、中下位校に在籍する生徒も、大学進学に対する高い意識をもった上で国公立大学に目を向けている、と述べている。しかし、高校生を対象にした望月の研究は、塾・予備校の夏期講習を受講している者を調査対象としているために、偏った層をとらえているにすぎない。また、三保・清水（2011）は、一般入試を経た者よりも指定校推薦で入学した学生の方が、進学原因として勉強志向が低く、遊び志向が多いことを明らかにしている。だが、三保らの研究は大阪府内の総合私立大学1校の1年次生を対象とした調査結果にすぎないため、簡単に一般化することには慎重でなければならない。

本研究はこうした先行研究の乏しさを踏まえて、日本大学文理学部の学生を対象にした調査から、大学進学原因と入試形態との関連を調査し、入試経路の違いが大学進学原因の分化にどのように影響しているのかを考察する。

第3節：データと方法

本稿の分析で使用する調査（日大文理調査）の実施時期、調査対象と調査票の配布・回収の方法は次の通りである。また、回収された調査票の学科、性別、学年別人数の詳細は注に示したとおりである¹。

調査時期：2012年6月

調査対象：調査の対象者は日本大学文理学部の全学科（17学科）の学部生1,000人。

調査方法：調査票は各学科（史学科、心理学科と化学科を除く）の事務室に依頼して、対象者に配布し、事務室で回収した。史学科、心理学科、化学科はそれぞれの学科から許可を得て、廊下で調査票を配布し、教育学科事務室に設置した回収ボックスに提出するように依頼した。調査票は自記式で、配布・回収期間は一週間で、362人（男性：184人、女性：178人）から回答を得た（回収率は36.2%）。

調査に際して、学科、学年の人数（現員数）に比例するように調査票の数を厳密に割り当てて配布した。しかしながら、調査票の配布・回収期間を一週間に限定せざるを得なかったため、回収された調査票は予定した回収率よりも低く、しかも学科や学年に関してかなりの偏りができてしまった。そのため、学科別の分析を断念して、人文系・社会系・理学系の3つの大きなグループにまとめて考察するなど、分析の方法を工夫するとともに、データの解釈においてもサンプルの偏りに配慮をしながら進めた。また、調査票では、本研究の目的をふまえ、大学進学の原因、日本大学への進学理由について詳細に尋ねた。加えて、調査対象者の基本属性として、性別、所属学科、学年、浪人年数、入試の形態、出身校のタイプ、親の最終学歴についても調べた。

本稿では、最初に単変量分析によって大学進学の原因と日本大学への進学理由の特徴を明らかにする。続いて、二変量分析によって入試形態、入学経路と進学理由の関連について検討する。そして、最後に大学進学の原因と日本大学への進学理由の規定要因を多変量解析によって分析する。

第4節：入学経路と進学理由

本節では、文理学部の学生の入学経路と進学理由の関連について分析する。最初に、(1) 入学経路 (2) 大学に進学した理由 (3) 日本大学に進学した理由の3つについて、全国調査や日本大学全体の調査と比較しながら文理学部の学生の特徴を考察する。次に、出身高校や入学方式の違いが進学理由とどのように関係しているか検討する。

(1) 入学経路

入学経路の違いについては、本稿では出身高校と入学者選抜の方法（以下「入学の方法」）の2つを取り上げる。本調査の出身高校をみると、文理学部では国立・公立の一般高校が45.6%、日本大学付属校が24.9%で、これら2つの集団で入学者の大半が占められる。『日本大学学生生活実態調査（以下、実態調査）』（2009年）によって日本大学全体の入学者の出身校と比べると、国立・公立の一般高校が44.2%、日本大学付属校が26.5%であり、出身高校の比率は両者でほぼ同じである。

次に、入学の方法についてみると、本調査では一般入試が58.8%、付属校からの推薦入試が21.5%で、これら2つを合計すると入学者の8割を占めている。推薦入学には付属校からの推薦のほか、指定校推薦や保健体育審議会推薦²などもあるが、これらの占める割合は入学者全体の中の数パーセントに過ぎない。2011年度の全国のデータでは、一般入試55.7%、推薦入試35.1%、アドミッション・オフィス（AO）入試8.7%となっており³、文理学部は全国平均よりAO入試の比率が低い。しかし、一般入試と推薦入試との割合に関しては日本の大学全体の平均に近くなっている（表1参照）。

表1：入学経路の比較 (%)

	本調査	実態調査 (全体)	実態調査 (文理)	答申 (2011年)
一般入試	58.8	42.3	56.0	55.7
推薦入試	25.4 (21.5)	41.0	31.7	35.1
AO入試	1.7	5.7	9.6	8.7
その他	6.4	1.7	0.6	0.6

(各資料参照のうえ、筆者作成)

(2) 大学に進学した理由

今回の調査では進学理由（進学動機）は、「大学に進学した理由」と「日本大学に進学した理由」の2つを尋ねている。「大学に進学した理由」については、10個の選択肢から、回答者に進学した一番の理由、二番の理由、三番の理由の3つを選んでもらった。そして、第一番目で選ばれた項目には3点、第二番目には2点、第三番目には1点を与え、それらを回答者ごとに合計し、「大学進学理由得点」とした。

最初に文理学部の学生が大学進学理由として何に重点を置いていたのか検討するために、項目ごとに大学進学理由得点の平均値を計算した。まず目を引くのは、「大卒の学歴がほしいから (1.17点)」と「将来の仕事に役立つ勉強がしたいから (1.03点)」の二つが高い値を示している点である。反対に、平均値が低いものは、「先生や家族が勧めるから (0.18点)」や「自由な時間を得たいから (0.27点)」は平均値が非常に低かった。

ほぼ同じ選択肢で全国の大学生約6,500人を対象にベネッセが調査した結果⁴では、①「将来の仕事に役立つ勉強がしたいから」、②「専門的な研究がしたいから」、③「幅広い教養を身につけたいから」、④「大卒の学歴がほしいから」の順番になっている。このベネッセの調査は、本調査とは回答・集計方法が異なっており、各項目に関して「とてもあてはまる」から「ぜんぜんあてはまらない」までの4つの選択肢のうちの「とてもあてはまる」「ややあてはまる」の回答を合計したものの順位であるため、本調査と単純な比較はできない。

しかし、両者がともに進学理由の重点の順位を示していると考えれば、文理学部の学生の進学理由の特徴は、「将来の仕事に役立つ勉強がしたいから」という学生よりも「大卒の学歴がほしいから」という学生が多い点である。

本調査で対象となった文理学部は人文科学、社会科学、自然科学に属する17学科から構成され、学科ごとにカリキュラムや進路は大きく異なっている。このため、大学進学理由得点が学科によって大きく異なってしまう可能性がある。この点を検討するため、17の学科の特徴に配慮しつつ、17学科を人文系・社会系・理学系にまとめて大学進学理由得点の平均値を求めた（表2参照）。また、結果の解釈をわかりやすくするために、「10. その他」以外の選択肢を「知識探究型」「目的曖昧型」「職業志向型」「他者追随型」4つにカテゴライズして分析を行う。4つのカテゴリを具体的に示すと、知識探究型は、「2. 専門的な研究をしたいから、3. 幅広い教養を身につけたいから」、目的曖昧型は、「1. 大卒の学歴がほしいから、6. 自由な時間を得たいから、7. すぐに社会に出るのが不安だから」、職業志向型は、「4. 資格や免許を取得したいから、5. 将来の仕事に役立つ勉強がしたいから」、他者追随型は「8. 先生や家族が勧めるから、9. 周囲の人がみな行くから」である。明確な目的がある進学動機をもっていた者は、その目的に沿って、知識探究と職業志向とに分けることができよう。また、目的が不明確なまま進学した者については、周囲の人の言動など外部からの影響を受けた進学者と、目的が曖昧なまま自分で選んだ者とを区別することができる。それがこの4類型である。

表2：所属学科と大学進学理由得点（点）⁵

	大卒の学歴がほしいから	専門的な研究がしたいから	幅広い教養を身につけたいから	資格や免許を取得したいから	将来の仕事に役立つ勉強がしたいから	自由な時間を得たいから	すぐに社会に出るのが不安だから	先生や家族が勧めるから	周囲の人がみな行くから
人文系 (N=149)	1.23	0.66	1.14	0.50	0.91	0.32	0.52	0.17	0.31
社会系 (N=111)	1.01	0.42	0.64	1.29	1.15	0.20	0.37	0.14	0.23
理学系 (N=101)	1.23	0.55	0.87	0.98	1.06	0.27	0.26	0.23	0.34
無回答 (N=1)	3.00	0.00	0.00	0.00	1.00	2.00	0.00	0.00	0.00
Total (N=362)	1.17	0.56	0.91	0.87	1.03	0.27	0.40	0.18	0.29

出典) 本調査より独自に集計

表2をみると、人文系では、「大卒の学歴が欲しいから（1.23点）」と「幅広い教養を身につけたいから（1.14点）」の数値が高い。この2つの選択肢は社会系、理学系と比較しても高い数値であり、同じ知識探究型の「専門的な研究がしたいから（0.66点）」や目的曖昧型の「自由な時間を得たいから（0.32点）」、「すぐに社会に出るのが不安だから（0.52点）」も同様に社会系、理学系よりも一番高い。つまり、人文系の学生の進学理由は、目的曖昧型と知識探究型が多いと言える。社会系では、職業志向型に分類した「資格や免許を取得したいから（1.29点）」、「将来の仕事に役立つ勉強がしたいから（1.15点）」が他の系統よりも高い数値であることが目立っている。特に「資格や免許を取得したいから」は、社会学科の0.29点を除く社会系すべての学科では1.2点以上の値であった。おそらく、これは教育学科や体育学科には、教員免許状を求める学生が、心理学科には認定心理士という職業に直結した資格をめざす学生が入学してきているのに対して、社会学科は資格や免許とは無縁な動機で入学する学生が多いからではないだろうかと推察される。最後に理学系は、他者追従型の「先生や家族が勧めるから（0.23点）」、「周囲の人がみな行くから（0.34点）」の数値が他の系統よりも高いことから、理学系の学生の進学理由は、他者追従型の傾向があると言えよう。

これらの分析結果を見る限り、文理学部の学生の大学進学理由は「大卒の学歴がほしいから」という目的曖昧型の学生もいるが、全体として、人文系の学生は、専門的な研究や教養を目的とした「知識探究型」、社会系の学生は、将来の職業や資格取得を重視した「職業志向型」、理学系は、他者の行動や助言に左右される「他者追従型」になる傾向が見られた。

(3) 日本大学に進学した理由

「日本大学に進学した理由」については、11個の選択肢から回答者に重視した理由を1位から3位まで順位をつけて選んでもらった。そして、「大学に進学した理由」と同様のやり方で回答に3点、2点、1点を割り当て、それを合計した値を作り、「日大進学理由得点」とした。ここでも「大学進学理由得点」と同様に、文理学部の学生が日本大学進学理由として何に重点を置いていたのか検討するために、項目ごとに日大進学理由得点の平均値を計算した。

まず、すべての選択肢のうち平均点が高い選択肢は、「学びたい科目（学問分野）があったから（1.34点）」と「希望した大学に入れなかったから（1.33点）」の2つである。逆に平均値が低いものは、教育環境重視型に属する「大学院が設置されているから（0.01点）」、「教わりたい教員がいたから（0.06点）」であった。

この結果を『実態調査』における調査と比べると、日本大学全体では、「希望した大学に入れなかった（25.7%）」が最も多く、次いで「規模が大きいから（20.8%）」、授業内容に関する選択肢の「講義科目が充実（4.3%）」の順であった。つまり、実態調査と本調査どちらでも希望した大学に入学できなかったという前提のもと、文理学部では学びたい科目（学問分野）があり入学する傾向が強いものに対して、日本大学全体では規模が大きいからというブランドイメージによって日本大学に入学する傾向が強い。したがって、文理学部で

表3：所属学科と日大進学理由得点（点）⁵

	学びたい 科目(学 問分野) があった から	教わりた い教員が いたから	有名な大 学だから	入りたい 部活動・ クラブ・ サークル があるか ら	希望した 大学に入 れなかつ たから	日大の付 属高校生 だったか ら	就職のた めの支援 が充実し ているか ら	大学院が 設置され ているか ら	授業料が 安いから	欲しい資 格や免許 がとれる から
人文系(N=149)	1.25	0.12	0.72	0.16	1.52	0.66	0.32	0.00	0.31	0.30
社会系(N=111)	1.32	0.02	0.53	0.60	1.23	0.41	0.23	0.02	0.11	1.02
理学系(N=101)	1.50	0.03	0.64	0.13	1.17	0.55	0.37	0.03	0.21	0.64
無回答(N=1)	2.00	0.00	0.00	0.00	1.00	0.00	3.00	0.00	0.00	0.00
Total(N=362)	1.34	0.06	0.64	0.29	1.33	0.55	0.31	0.01	0.22	0.62

出典) 本調査より独自に集計

は日本大学へ何か目的を持って入学するという進学者が多いと言える。

日大進学理由得点も大学進学理由得点と同様に、学科によって全く異なる可能性がある。そこで、人文系・社会系・理学系にまとめて、それぞれの平均値を表3に示した。また、「大学進学理由得点」と同様に「11. その他」以外の選択肢を「目的追求型」「教育環境重視型」「妥協進学型」「ブランド選択型」の4つにカテゴリ化した。すなわち、目的追求型は大学入学後の明確な活動を考えて日本大学を選んだタイプで、「1. 学びたい科目(学問分野)があったから、4. 入りたい部活動・クラブ・サークルがあるから、10. 欲しい資格や免許がとれるから」のいずれかに回答した者をグループとしてまとめた。同様に、教育環境重視型は日本大学の人員や設備などの教育環境を理由に挙げた者で「2. 教わりたい教員がいたから、7. 就職のための支援が充実しているから、8. 大学院が設置されているから、9. 授業料が安いから」の回答者をまとめた。妥協進学型は「5. 希望した大学に入れなかったから」の回答者であり、日本大学への進学を望んでいたわけではない者である。ブランド選択型は日本大学の系列校からの進学者や知名度で選んだ者で、「3. 有名な大学だから、6. 日大の付属高校生だったから」が当てはまる。

表3をみると、人文系ではブランド選択型に分類した「有名な大学だから(0.72点)」と「日大の付属高校生だったから(0.66点)」が他系統よりも高い点数であった。このことから、人文系の学生は大学の進学に際して「日本大学」というブランド力が影響したと推測される。社会系では目的追求型の「欲しい資格や免許がとれるから(1.02点)」や「入りたい部活動・クラブ・サークルがあるから(0.60点)」が他系統より高い数値であった。特に社会系に分類した各学科を見ると、社会学科の0.24点を除きすべて1.0点以上の値であった。おそらく、大学進学理由と同様に、社会系の各学科では資格取得に深く関連する学科であるかが強く影響していると考えられる。また、「入りたい部活動・クラブ・サークルがあるから」は、社会学科0.48点、教育学科0.11点、心理学科0.0点であるのに対して、体育学科1.02点であり、体育学科の影響が強いと思われる。理学系では、目的追求型の「学びたい科目(学問分野)があったから(1.50点)」と教育環境重視型の「就職のための支援が充実しているから(0.37点)」が他系統と比べると高い平均値であった。つまり、文理学部の学生が日本大学に進学する理由の多くは、「希望した大学に入れなかったから」という「妥協進学型」ではあるものの、学科系統別に見ていくと、人文系では「ブランド選択型」、社会系では「目的追求型」、理学系では「教育環境重視型」という3つの傾向に分かれていると言えよう。

(4) 出身高校と進学理由の関係

出身高校と「大学進学理由得点」との関係を表4で見よう。まず最も興味深いのは、知識探究型の「幅広い教養を身につけたいから(0.96点)」と職業志向型に分類した「資格や免許を取得したいから(0.92点)」、「将来の仕事に役立つ勉強がしたいから(1.15点)」の平均値が日本大学付属校を含む私立高校よりも国公立高校で高いことである。逆に、知識探究型とした「専門的な研究がしたいから(日大付属0.61点、私立0.63点)」

表4：出身高校と大学進学理由得点（点）⁶

	大卒の学歴がほしいから	専門的な研究がしたいから	幅広い教養を身につけたいから	資格や免許を取得したいから	将来の仕事に役立つ勉強がしたいから	自由な時間を得たいから	すぐに社会に出るのが不安だから	先生や家族が勧めるから	周囲の人がみな行くから
国公立高校 (N=165)	1.19	0.47	0.96	0.92	1.15	0.20	0.42	0.14	0.28
日大付属高校 (N=90)	1.14	0.61	0.79	0.87	1.10	0.30	0.39	0.19	0.32
私立高校 (N=93)	1.22	0.63	0.85	0.83	0.78	0.38	0.37	0.26	0.29
その他 (N=14)	0.79	0.71	1.50	0.71	0.71	0.21	0.36	0.00	0.21
Total (N=362)	1.17	0.56	0.91	0.87	1.03	0.27	0.40	0.18	0.29

出典) 本調査より独自に集計

他者追従型の「先生や家族が勧めるから（日大付属 0.19 点, 私立 0.26 点）」と「周囲の人がみな行くから（日大付属 0.32 点, 私立 0.29 点）」の値が、国公立高校よりも日本大学付属校を含む私立高校では高い。

この結果から、国公立高校出身者の多くは「教養を身につけたい」や「資格・免許取得」という知識探究型と職業志向型の学生であるのに対して、日本大学付属校などの私立高校は「専門的な研究」を目的とする知識探究型や「家族の勧め」や「周囲の人々に追従」という他者追従型の学生であると言えよう。

次に、出身高校と「日大進学理由得点」との関係を表5で見ると、日本大学付属校ではブランド選択型に分類した「日大の付属高校生だったから（2.21 点）」が最も高い平均値であることが目立つ。逆に、妥協進学型に分類した「希望した大学に入れなかったから」の平均値は、日本大学付属校（0.24 点）よりも国公立高校（1.72 点）と私立高校（1.74 点）の方が高い。従って、日本大学付属校生は「ブランド選択型」として、他方、国公立高校生や私立高校生は「妥協進学型」として文理学部に入学する傾向がある。

『実態調査』では、「希望した大学に入れなかったから」という回答は全学平均で 25.7% であり、付属校以外からの受験者にとっては、文理学部の中にある学科は、首都圏の少しランクの高い他大学に類似の学部や学科があるため、「滑り止め」として利用される傾向が見られる。一方、大学側から見ると、文理学部を特色ある魅力をアピールできていないために、「どうしてもここに入りたい」という積極的で具体的な動機を受験生に与えることに成功していないと言える。これは、本調査の結果でも出身高校のタイプにかかわらず、「教わりたい教員がいたから」とか「大学院が設置されているから」「就職のための支援が充実しているから」などの項目の得点がそろって非常に低いことと合致する。要するに、受験生のほとんどは、文理学部にどんな教員がおり、どういう組織になっており、どのような指導がなされているのか知らない状態で入学する傾向が極めて強い。従って、他学部で同様の検証を試みる必要があるが、少なくとも、多くの受験生に文理学部の様子が伝わっていないことは間違いないであろう。

表5：出身高校と日大進学理由得点（点）⁶

	学びたい科目(学問分野)があったから	教わりたい教員がいたから	有名な大学だから	入りたい部活動・クラブ・サークルがあるから	希望した大学に入れなかったから	日大の付属高校生だったから	就職のための支援が充実しているから	大学院が設置されているから	授業料が安いから	欲しい資格や免許がとれるから
国公立高校 (N=165)	1.40	0.09	0.68	0.21	1.72	0.00	0.33	0.01	0.30	0.70
日大付属高校 (N=90)	1.34	0.03	0.51	0.27	0.24	2.21	0.28	0.01	0.10	0.58
私立高校 (N=93)	1.27	0.03	0.70	0.38	1.74	0.00	0.29	0.02	0.19	0.55
その他 (N=14)	1.14	0.14	0.64	0.71	0.93	0.00	0.50	0.00	0.21	0.36
Total (N=362)	1.34	0.06	0.64	0.29	1.33	0.55	0.31	0.01	0.22	0.62

出典) 本調査より独自に集計

(5) 入学の方法と進学理由の関係

続いて、入学の方法と進学理由の関係について分析しよう。まず、入学方式と「大学進学理由得点」との関係を表6で見ると、一般入試やセンター試験利用入試では、「大卒の学歴が欲しいから（一般1.17点、センター1.57点）」や「自由な時間を得たいから（一般0.26点、センター0.46点）」、「すぐに社会にでるのが不安だから（一般0.45点、センター0.21点）」など目的曖昧型の選択肢の平均値が高い。一方で付属校推薦をはじめとする推薦制度を利用している層は、職業志向型に分類した「将来の仕事に役立つ勉強がしたいから（付属推薦1.15点、付属外推薦0.57点）」、「資格や免許を取得したいから（付属推薦0.86点、付属外推薦1.14点）」の平均値が高い。また、「幅広い教養を身につけたいから」などの知識探究型の目的で大学進学をした学生は、一般入試（0.96点）できた学生が多く、他者追従型の選択を選んだ学生は推薦制度を利用して入学した学生がやや多い。

以上のことから、「大卒学歴取得」などの目的曖昧型の大学進学理由は一般入試やセンター試験利用入試で入学した学生に多く見られ、推薦制度を利用した学生の多くは「将来の仕事に役立つ勉強がしたい」、「資格や免許を取得したい」という職業志向型の学生であると言える。

続いて、入学の方法と「日大進学理由」の関係について表7で検討しよう。まず注目すべき点は、一般入試とセンター試験利用入試で入学した場合に「希望した大学に入れなかったから（一般1.90点、センター2.11点）」の値が高いことである。一方、付属校推薦では「日大の付属高校生だったから（2.27点）」の値が非常に高くなっている。これらの結果から見ると、日本大学への進学理由として、一般入試とセンター試験利用入試の学生は妥協進学型、付属校推薦の学生はブランド選択型の傾向がある。また、「欲しい資格や免許がとれるから（付属推薦0.59点、付属外推薦1.14点）」や「学びたい科目（学問分野）があったから（付

表6：入学方法と大学進学理由（点）⁷

	大卒の学歴がほしいから	専門的な研究がしたいから	幅広い教養を身につけたいから	資格や免許を取得したいから	将来の仕事に役立つ勉強がしたいから	自由な時間を得たいから	すぐに社会に出るのが不安だから	先生や家族が勧められるから	周囲の人から
一般入試(N=213)	1.17	0.45	0.96	0.89	1.09	0.26	0.45	0.13	0.33
センター試験利用入試(N=28)	1.57	1.18	1.00	0.54	0.46	0.46	0.21	0.11	0.18
AO入試(N=6)	0.83	0.50	1.00	1.00	1.50	0.00	0.17	0.50	0.00
付属校推薦(N=78)	1.12	0.59	0.71	0.86	1.15	0.29	0.42	0.21	0.35
付属校以外の推薦(N=14)	1.50	0.36	1.14	1.14	0.57	0.29	0.21	0.21	0.21
その他(N=23)	0.74	0.83	0.83	1.00	0.87	0.09	0.22	0.48	0.04
Total(N=362)	1.17	0.56	0.91	0.87	1.03	0.27	0.40	0.18	0.29

出典) 本調査より独自に集計

表7：入学方法と日大進学理由（点）⁷

	学びたい科目(学問分野)があったから	教わりたい教員がいたから	有名な大学だから	入りたい部活動・クラブ・サークルがあるから	希望した大学に入れなかったから	日大の付属高校生だったから	就職のための支援が充実しているから	大学院が設置されているから	授業料が安いから	欲しい資格や免許がとれるから
一般入試(N=213)	1.38	0.06	0.69	0.09	1.90	0.02	0.33	0.02	0.21	0.63
センター試験利用入試(N=28)	1.25	0.14	0.68	0.21	2.11	0.07	0.18	0.00	0.54	0.25
AO入試(N=6)	1.83	0.33	0.50	1.00	0.00	0.67	0.00	0.00	0.17	0.67
付属校推薦(N=78)	1.28	0.04	0.54	0.27	0.17	2.27	0.28	0.01	0.12	0.59
付属校以外の推薦(N=14)	1.50	0.00	0.64	0.43	0.07	0.57	0.57	0.00	0.29	1.14
その他(N=23)	1.13	0.09	0.48	1.96	0.17	0.13	0.30	0.00	0.22	0.70
Total(N=362)	1.34	0.06	0.64	0.29	1.33	0.55	0.31	0.01	0.22	0.62

出典) 本調査より独自に集計

属推薦 1.28 点、付属外推薦 1.50 点)」などの目的追求型の平均値は、一般入試などの学生よりも推薦制度を利用した学生のほうが高い。しかし、「入りたい部活動・クラブ・サークルがあるから（一般入試 0.09 点、センター利用 0.21 点、付属校推薦 0.27 点、付属校以外の推薦 0.43 点）」は、推薦で入学した者の得点が若干高いが、この結果は体育学科の数値が大きく影響していると考えられる。

最後に、教育環境重視型に分類した選択肢（「教わりたい教員がいたから」、「就職のための支援が充実しているから」、「大学院が設置されているから」）は、一般入試、推薦制度のどちらでも平均値が低い。これは自分の進学希望先の教員やカリキュラムについて詳しく知らないまま進学先が決められていることを示唆している。もちろん、一般入試を利用する大多数の受験生は付属校以外の出身者であり、オープンキャンパスや大学案内のみでしか知ることが出来ない。しかし、付属校は日本大学の教育環境などの情報を得る機会を多分に得ているにもかかわらず、その機会を生かしきれていないとも言えるのではないだろうか。

本節では進学経路と進学理由との関係を見てきたが、国公立や私立の高校出身者、一般入試やセンター入試を受けた者では、志望校に入れなくてやむをえず文理学部に入学する妥協進学型の者が多く、付属校・付属推薦を受けた者では、進学先を入念に検討することもなく、漠然とした印象程度で進学先を選んでいる者が多い傾向が見られた。また、人文系では大学への進学目的が曖昧の者も多いけれども知識探究心のある者も比較的多く、社会系では職業志向の者が比較的多いことも明らかになった。次節では、多変量解析を用いた分析で、進学経路と進学理由の関係を、もう少し掘り下げていくことにしたい。

第5節 多変量解析による分析

前節では大学への進学理由を（1）知識探究型（2）目的曖昧型（3）職業志向型（4）他者追随型の4つのタイプに分けて文理学部の学生の特徴を吟味した。同様に、日本大学への進学理由についても（1）目的追求型（2）教育環境重視型（3）妥協進学型（4）ブランド選択型の4つに分類して分析を行った。本節ではロジスティック回帰分析による多変量解析によって上記の進学理由を規定する要因について検討する⁸。ロジスティック分析は従属変数が二値変数を取る場合に用いられる分析で、一般的には $\log\left(\frac{q}{1-q}\right) = \alpha + \beta_i x_i$ で

表現される。ここで、 q は従属変数が 1 を取る確率であり、 α は定数項、 x_i は独立変数、 β_i は独立変数の偏回帰係数である。本分析では、大学への進学理由に関して 4 つ、日本大学への進学理由についても 4 つの二値変数を作り、これらに従属変数として分析を行う。具体的には、大学へ進学する理由の第 1 位に「専門的な研究をしたい」あるいは「幅広い教養を身につけたい」を選択している学生を知識探究型、それ以外の選択肢を回答している学生を非知識探究型と考えた。そして、前者の場合に値に 1 をとり、後者の場合に 0 をとる二値の従属変数を作った。同様に、「大卒の学歴がほしい」、「自由な時間を得たい」、「すぐに社会に出るのが不安」を第 1 位に回答している場合に目的曖昧型、「資格や免許を取得したい」あるいは「将来の仕事に役立つ勉強がしたい」を選択している回答者を職業志向型とした。そして、それぞれの型に該当する学生には 1、それ以外は 0 を持つ二値変数を作成し従属変数とした。他者追随型については、「先生や家族が勧める」あるいは「周囲の人がみな行くから」を第一の理由に回答している学生が極めて少なかったので分析からは除いた。

日本大学への進学理由についても、同様の方法で、日本大学に進学した理由の第 1 位として「学びたい科目があった」、「入りたい部活動・クラブ・サークルがある」、「欲しい資格や免許がとれる」のいずれかを回答している学生を目的追求型とした。また、第 1 位に「教わりたい教員がいた」、「就職のための支援が充実している」、「大学院が設置されている」、「授業料が安い」を選択している学生を教育環境重視型、「希望し

た大学に入れなかったから」を回答した学生を「妥協進学型」, 「有名な大学だから」あるいは「日大の付属高校生だったから」を一位に選んだ学生をブランド選択型とした。そして、それぞれの型に当てはまる場合に1を取り、当てはまらない場合には0を取る二値の従属変数を4つ作成し従属変数とした。

前節の分析では出身高校, 入学方式, 学科系統によって大学や日本大学への進学理由に違いがみられたので、これら三つの変数を回帰モデルの独立変数に用いた。しかし、予備的な分析では出身高校と入学方式の相関が極めて高いことが観察されたため、両方の変数を同時に独立変数としてモデルに投入するとパラメーターの推定値が共線性によって不安定なる可能性がある。この点を考慮して、この二つの変数を交互に入れ換えてロジスティック回帰分析を行った。さらに、父親の最終学歴(大学・大学院で1, それ以外で0を取るダミー変数)を学生のバック・グラウンドの変数として独立変数に含めた。また、コントロール変数として回答者の学年, 性別(男性=1, 女性=0のダミー変数), 浪人経験の有無(浪人=1, 現役=0のダミー変数)を回帰モデルに含めた。

表8は大学への進学理由に対するロジスティック回帰分析の結果を示している。まず興味深いのは学科系統と進学理由に強い関係がある点である。特に、3つの系統の中でも社会系が極めてはっきりした特徴を示している。すなわち、人文系と比べて社会系では職業志向型の比率が約3倍多い(モデル5とモデル6)。これに対して、知識探究型の比率は人文系の約4割(モデル1とモデル2), 目的曖昧型は約5割(モデル3とモデル4)に過ぎない。加えて、理学系も職業志向型の学生の比率が多く、オッズ比が人文系の約2倍にも達している。

対照的に、出身高校は大学進学の原因に影響を与えているとはいえない。確かに、回帰係数の値を見る限りは、日本大学付属校の出身者と比べて国公立高校の出身者は知識探究型や目的曖昧型の占める割合が低く、職業志向型の割合が高い。一方、私立高校出身者は職業志向型の比率が少なく、知識探究型や目的曖昧型の比率が高い。しかしながら、出身高校の回帰係数はモデル1でも、モデル3でも、モデル5でも統計的に有意でなく出身高校のタイプによって大学進学の原因にはない。

同様に、入学方法と進学理由にもあまり明確な影響は見られない。付属校推薦で進学した学生と比べて、一般入試や付属校以外の推薦で入学した学生は職業志向型の比率が低く、知識探究型や目的曖昧型の比率が

表8：大学への進学理由に対するロジスティック回帰分析

	知識探究型		目的曖昧型		職業志向型	
	モデル1 回帰係数	モデル2 回帰係数	モデル3 回帰係数	モデル4 回帰係数	モデル5 回帰係数	モデル6 回帰係数
学年						
1年	0.14	0.08	-0.83	-0.90 *	0.87 **	0.91 **
(2年)						
3年	0.13	0.07	0.13	0.12	-0.11	-0.11
4年	0.33	0.29	0.17	0.16	-0.46	-0.45
出身高校						
国公立高校 (日大付属高校)	-0.04		-0.07		0.01	
私立高校	0.16		0.17		-0.51	
その他	0.74		-0.84		-0.29	
入学方法						
一般入試		0.14		0.15		-0.20
センター利用入試 (付属校推薦)		0.82 #		0.31		-0.82 #
付属校以外の推薦		0.46		0.82		-1.06
その他の入試		0.39		-0.59		-0.53
学科系統						
(人文系)						
社会系	-0.86 ***	-0.84 ***	-0.67 **	-0.64 **	1.12 ***	1.13 ***
理学系	-0.45 #	-0.52 #	-0.06	-0.16	0.63 **	0.71 **
浪人ダミー	0.81 **	0.77 **	-0.27	-0.40	-0.47	-0.48
男性ダミー	0.03	-0.01	-0.34	-0.39	0.44 *	0.48 *
父親大学ダミー	0.52 *	0.53 *	0.17	0.16	-0.68 **	-0.72 ***
定数項	-1.63 ***	-1.70 ***	-0.55 *	-0.58 *	-0.70 ***	-0.62 *
Log-likelihood	359.23	357.95	413.88	412.11	423.76	422.36
Nagelkerke R-squared	0.10	0.10	0.07	0.08	0.17	0.18
N	359	359	359	359	359	359

*** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.10; # p<0.15

注：() はレファレンス・カテゴリー

高くなる傾向を回帰係数の値は示しているが統計的に有意でない。センター利用入試だけが統計的に有意であり、知識探究型の学生の比率を2.2倍ほど増大させ、職業志向型の比率を60%ほど低下させる(モデル2・モデル4・モデル6)。恐らく、センター利用入試で入学した学生の多くは国公立大学を併願していたはずなので、このタイプの学生は大学に専門知識や教養を求める傾向がある。また、学生のバック・グラウンドの影響については、父親が大学卒業以上の学歴を持つ場合、知識探究型の比率は1.7倍に増大するが、職業志向型の比率は1/2に減少する。つまり、高学歴家庭出身の学生は大学に職業や資格のための教育よりも専門知識や教養を身につける教育を求めると言えよう。

これまで述べた結果から見る限り、大学への進学理由は出身高校や入試方法よりも学科系統と強い関連があるようである。すなわち、入学方式や出身高校にかかわらず、大学教育に職業への準備や資格の取得を求める学生は社会系や理学系に進学し、専門知識や教養、あるいは、大学進学のための目的自体がはっきりしない学生は人文系に進学する傾向が見られる。

続いて日本大学への進学理由について見てみよう。表9は日本大学への進学理由に対するロジスティック回帰の結果を示している。まず注目すべき点は学科系統が日本大学への進学理由と同様に、強い関係を持っていることである。具体的には、人文系と比べて社会系は目的追求型の学生の比率が2.3倍ほど有意に高い(モデル7・モデル8)。反対に、社会系では教育環境重視型の割合は人文系の5割、ブランド選択型の学生は人文系の6割程度に過ぎない(モデル9・モデル10・モデル13・モデル14)。理学系でも目的追求型の学生の比率は人文系の約1.6倍なのに対して、ブランド選択型の比率は35%にまで有意に低下している。大学への進学理由の分析では大学教育に専門知識や資格の取得を求める学生は社会系や理学系に進学する傾向が観察された。日本大学への進学でも、学びたい分野や獲得したい資格や入りたい部活といった明確な目標を持った学生が社会系や理学系の学科を選択する傾向がある。

表9：日本大学への進学理由に対するロジスティック回帰分析

	目標追求型		教育環境重視型		妥協進学型		ブランド選択型	
	モデル7 回帰係数	モデル8 回帰係数	モデル9 回帰係数	モデル10 回帰係数	モデル11 回帰係数	モデル12 回帰係数	モデル13 回帰係数	モデル14 回帰係数
学年								
1年	-0.14	-0.16	-0.87 *	-0.86 *	-0.36	-0.26	1.19 ***	1.16 ***
(2年)								
3年	-0.66 **	-0.67 **	0.51	0.56	-0.20	-0.16	0.48	0.45
4年	-0.84 *	-0.87 *	0.20	0.23	-0.26	-0.20	1.01 ***	1.02 ***
出身高校								
(国公立高校)								
日大付属高校	-0.16		0.15		0.08		0.06	
私立高校	0.32		0.09		-0.67		-0.04	
その他	0.37		-0.92		-1.70		0.61	
入学方法								
一般入試		0.31		-0.15		-0.41		0.03
センター利用入試		0.67		-0.78		-1.28		0.59
(付属校推薦)								
付属校以外の推薦		-0.08		0.12		-0.78		0.67
その他の入試		0.62		-0.84		-0.46		0.24
学科系統								
(人文系)								
社会系	0.84 ***	0.84 ***	-0.75 **	-0.76 **	0.30	0.27	-0.56 *	-0.57 *
理学系	0.95 ***	0.98 ***	-0.33	-0.34	0.37	0.45	-1.04 ***	-1.15 ***
浪人ダミー	0.04	0.03	0.43	0.43	-0.20	-0.17	-0.44	-0.48
男性ダミー	-0.47 *	-0.48 **	-0.03	-0.03	0.79 **	0.82 ***	0.18	0.16
父親大卒ダミー	-0.30	-0.25	0.34	0.35	-0.23	-0.32	0.13	0.11
定数項	-0.70 *	-0.78 **	-0.97 **	-0.92 **	-1.77 ***	-1.68 ***	-1.46 ***	-1.54 ***
Log-likelihood	422.07	421.50	393.37	391.33	288.70	293.17	379.74	378.43
Nagelkerke R-squared	0.09	0.09	0.08	0.09	0.09	0.07	0.10	0.10
N	359	359	359	359	359	359	359	359

*** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.10; # p<0.15

注：()はレファレンス・カテゴリー

対照的に出身高校のタイプは日本大学への進学理由に明確な影響を与えているとはいえない。推定された回帰係数では私立高校出身者は目的追求型の学生の割合が高く妥協進学型の割合が低くなっている。他方、日本大学付属校からの進学者は目的追求型の割合が低く、教育環境重視型や妥協進学型やブランド選択型の割合が高い。しかしながら、いずれの回帰係数も統計的には有意でなく、出身高校のタイプが日本大学への進学理由と関係があるとは言えないのである。

同様に、入学方法にも日本大学への進学理由と明確な関係は見られなかった。一般入試やセンター入試の利用者では目的追求型の比率が多く教育環境重視型や妥協進学型の比率が低い。一方、付属校以外の推薦で入学した学生で教育環境重視型やブランド選択型の割合が高く、妥協進学型の割合が低くなる傾向が見られる。しかし、入学方法の回帰係数はいずれも統計的に有意でなく、日本大学への進学理由と入試方法とに関連はない。表8の大学への進学理由に対しては弱いながらも入試方式に有意な効果がみられた点を考え合わせると、学生が大学に求めるものと日本大学に求めるものにはかなりの差があると言えよう。

興味深いことに、妥協進学型では性別のダミー変数を除くすべての独立変数が有意な効果を示していない(モデル11・モデル12)。唯一、有意な性別変数を見てみると、女子学生と比べて男子学生は妥協進学型の比率が約2.2倍も大きくなっている。つまり、希望した大学に入れなかったために日本大学に進学する学生は、入試方式や出身高校や学科系統や学年にかかわらず、ほぼ一定の割合で存在している。しかし、すべての学科や学年において、このタイプの学生の割合は女性よりも男性で高い。要するに、不本意入学者は男子学生で圧倒的に多くなる傾向がある。

最後に父親の学歴について見てみると、すべてのモデルで有意な効果をしめしていない。要するに、父親の学歴は日本大学への入学理由に全く影響を与えていない。表8で見たように大学進学の原因では高学歴家庭出身の学生は知識探究型の比率が高く、職業志向型の比率が低い傾向があった。しかし、こうした傾向は日本大学への進学理由には存在しない。従って、大学へ進学する目的は父親の学歴によって異なるが、日本大学へ進学した目的は父親の学歴が高くても低くても変わらないのである。言い換えるならば、大学というより抽象的なレベルで学生が求めるものは父親の学歴に左右されるが、日本大学というより具体的なレベルで求めるものは父親の学歴には依存しないといえることができる。

本節ではロジスティックス回帰分析を使い、大学への進学理由と日本大学への進学理由の規定要因について分析をした。本節の分析結果は以下のようにまとめられる。第一に、出身高校は大学への進学理由と日本大学への進学理由に対して影響を及ぼさない。第二に、大学への進学理由と日本大学への進学理由に強い関係をもっているのは学科系統である。第三に、入学方法は大学へ進学理由だけと弱い関係がある。

第6節 おわりに

本稿の目的は日本大学文理学部の学生を対象に行った調査データによって学生の進学経路と大学への進学理由の関係を明らかにすることであった。本稿の分析結果は次のようにまとめることができる。第一に、二変数の分析では出身高校のタイプによって大学への進学理由や日本大学への進学理由に違いが見られた。しかし、多変量解析によって他の変数の影響をコントロールすると、出身高校のタイプは大学への進学理由にも日本大学への進学理由にも影響を与えない。従って、公立高校出身の学生でも私立高校出身の学生でも大学に進学する目的に違いはない。第二に、入学方法は大学への進学理由に影響を及ぼす。特に、センター利用入試で進学した学生は大学に専門知識や教養を身につけるために進学する割合が高く、資格の取得や職業の準備のために大学へ進学する割合が低い。しかし、入学方法は日本大学への進学理由に対しては全く影響を与えない。第三に、学科系統は大学への進学理由と強い関連を持っている。すなわち、社会系や理学系の

学科では将来の仕事や資格の取得を目的として大学に進学する傾向が強い反面、知識や教養の獲得のために大学に進学する傾向は弱い。同様に、学科系統は日本大学への進学理由とも強い関連を持っている。社会学系や理学系の学科の学生は、資格や免許の取得といった明確な目標を持って日本大学へ進学する傾向が強く、大学の知名度といったブランドによって日本大学を選択する傾向は弱い。

こうした分析結果は大学の授業やカリキュラムの展開に対して以下のような示唆をもっている。第一に、学生が大学の教育に求めるものは所属する学科によってかなり異なっている。従って、学生のニーズに合った授業やカリキュラムを実施するには学部や大学を単位とするよりも学科を単位とし、より細かく柔軟性を持たせた方がよい。第二に、入試形態によって学生の大学への進学理由は異なっている。それゆえ、授業やカリキュラムの決定に際しては学部や学科の特質を生かすだけでなく、学生の入学経路にも配慮し学部や学科の内部で複数コースを選択できるのが望ましい。

最後に、注意しなければならないのは本稿の分析結果は日本大学文理学部の学生を対象とした調査データに基づいていることである。現在、日本には文理学部のような文理融合型の学部は数多く存在している。従って、類似の学部でも本研究で見られた学生の進学経路と大学への進学理由の関係が妥当するかどうか検証する必要がある。さらに、学生のニーズに合った授業やカリキュラムを展開する上で、進学経路と大学への進学理由の関係を明らかにすることは、特定の学部だけではなくすべての学部において重要であろう。それゆえ、両者がどのような関係にあるかを他大学や他学部においても分析を重ねる必要がある。これらの点についての検討については今後の研究の課題としたい。

注

1. 各学科の調査票の回収状況（人）の詳細は以下のとおり。

学科	性別		学年					合計
	男	女	1	2	3	4	無	
哲学科		3			1	2		3
史学科	7	5		8	2	2		12
国文学科	13	15	6	4	8	10		28
中国語中国文学科	6	9	4	3	5	3		15
英文学科	26	42	19	14	16	18	1	68
ドイツ文学科	4	19	6	5	3	9		23
社会学科	5	16		3	6	12		21
教育学科	23	12	6	5	11	13		35
体育学科	31	21	2	24	8	18		52
心理学科		3		2		1		3
地理学科	17	5	8		7	7		22
地球システム科学科	1					1		1
数学科	19	11	7	5	7	10	1	30
情報システム解析学科	24	7	1	9	7	14		31
物理学科	3	1			1	3		4
物理生命システム科学科	1	1				2		2
化学科	4	7			9	2		11
無回答		1					1	1
合計	184	178	59	82	91	127	3	362

2. 付属校推薦及び指定校推薦や保健体育審議会推薦を合わせると 25.4%である。

3. 中央教育審議会. 2012. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）資料編（5／9）平成 24 年 8 月 28 日との比較より。

4. ベネッセコーポレーション. 2005. 平成 17 年度経済産業省委託調査 進路選択に関する振り返り調査一

- 大学生を対象として一との比較より。
5. 表2・3にある「無回答」は、所属学科及び学年が無回答であったため、どの学科系統かは不明である。
 6. 表4・5にある「私立高校」の内訳は、日本大学以外の付属高校とその他の私立高校、「その他」は、海外の高校と高卒認定試験合格、その他である。
 7. 表6・7にある「付属校以外の推薦」の内訳は、指定校推薦と公募制推薦、「その他」は、外国人留学生・帰国生入試と転籍・転部・編入学、その他である。
 8. 分析に使用したソフトはSPSS version19である。

引用文献

- ベネッセコーポレーション. 2005. 平成17年度経済産業省委託調査 進路選択に関する振り返り調査—大学生を対象として—
 〈<http://benesse.jp/berd/center/open/report/shinrosentakaku/2005/index.html>〉 (2012年8月18日取得)
- 中央教育審議会. 2008. 学士課程教育の構築に向けて (答申) 2008年12月24日. 〈http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afeldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf〉 (2012年8月18日取得)
- 中央教育審議会. 2012. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申) 資料編 (5 / 9) 2012年8月28日. 〈http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afeldfile/2012/09/10/1325048_9.pdf〉 (2012年8月28日取得)
- 枝廣紀子. 2001. 大学新入生の生活変化及び進学志望動機と適応過程との関連：居住形態による比較 (平成12年度発達臨床学専攻修士学位論文概要). 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 48, 407-409
- 半澤礼之. 2006. 大学進学動機と学業取り組み態度, 学業・授業意欲低下との関連. 武蔵野大学人間関係学部紀要, 3, 123-131
- 五十嵐敦・浅岡章一. 2001. 大学入学後の生活意識の変化と進学理由との関連について. 日本教育心理学会総会発表論文集, 43, 210
- 池田文人・鈴木誠・加茂直樹. 2007. AO入学者の追跡調査結果に基づくAO入試の評価：平成13年度北海道大学薬学部入学者を対象にして. 大学入試研究ジャーナル, 17, 51-55
- 池田文人. 2009. 入試区分による入学後の学業成績の優劣の検証. 大学入試研究ジャーナル, 19, 95-99
- マーチン・トロウ. 1976. 高学歴社会の大学 (天野郁夫・北多村一之訳). 第1版. 東京大学出版会. 東京
- 牧野眞貴. 2011. <研究ノート> スポーツ推薦入学生クラスにおけるアクション・リサーチ—授業改善による学習姿勢の変化. 近畿大学英語研究会, 7, 87-98
- 松島るみ・尾崎仁美. 2005. 大学進学動機と学習意欲・授業選択態度の関連—新入生を対象として. 京都ノートルダム女子大学研究紀要, 35, 177-187
- 三保紀裕・清水和秋. 2011. 大学進学理由と大学での学習観の測定：尺度の構成を中心として. キャリア教育研究, 29 (2), 43-55
- 望月由起. 2008. 高校生の進学アスピレーションに対する特別選抜入試拡大の影響：高校階層に着目して. キャリア教育研究, 26 (2), 49-56
- 望月由起. 2012. 平成23年度新入生の生活に関する調査報告 (2)：大学進学に向けての意識・行動と,

就職に向けての意識に着目して. 高等教育と学生支援: お茶の水女子大学教育機構紀要, 2, 54-63

長澤武. 2007. 大学生のキャリア形成のプロセスに関する研究—志望動機と大学選択の背景. 大学入試研究ジャーナル, 17, 97-102

西丸良一. 2010. 入学者選抜方法による大学の学業成績: 同志社大学社会学部を事例に. 同志社大学教育開発センター年報, 1, 16-25.

太田光一. 2012. 推薦入試合格者のリメディアル教育 (高校と大学の間). IDE: 現代の高等教育, 539, 40-44

奥田孝晴. 2011. 〈教育実践報告〉国際学部の初年次教育の展開と課題. 生活科学研究, 33, 157-169

谷田薫. 2002. カレッジ・コミュニティ調査の分析 (II): 進学・在学理由と生活充実度. 日本教育心理学会総会発表論文集, 44, 268

芸術学部における情報講義の授業改善に関する取り組み

An approach for improvement of information-technology lecture in the art department

山本守和*

日本大学芸術学部一般教育

1. 諸言

自宅を含む授業外の学習が大学生には求められている。しかしながら、授業外での学習時間について、理学、保健、芸術分野は相対的に学習時間が長い、社会科学分野は特に短いという指摘（中央教育審議会、2012）がなされており、十分な学習が行われていないのが現状である。このような背景から、ICTを利用した取り組み（林ら、2010）やITパスポート試験を想定した授業改善（宮川、2011）、振り返りシートによるゼミナール内容の再確認（松下、2012）、WBTによる統計学の教育（小泉、2011）などの取り組みが行われている。しかしながら、芸術専攻の学生を対象とした情報教育に関連した研究は、少なく、プログラミング教育におけるシステム報告（野村、2009）やコンピュータアニメーション教育に関する報告（今間、2002）、ワークショップによるCG教育の報告（笠尾、2002）などがあるものの、これらの研究においては、システム概要と利用に関する報告に留まり、詳細な利用の状況について、報告はなされていない。そこで本報では、芸術専攻の学生を対象として、基本的な情報に関する講義において、予習、復習を促す取り組みを行うとともに、取り組みに対する評価と授業外での学習状況に関するアンケート調査を行なった。

2. 講義概要

研究対象とする講義は、情報の基礎的な講義であり、平成24年度前期講義である。表1が講義の内容である。講義は、情報に関連する基礎数学、データベースや情報セキュリティなど、ITスキルレベル1をもとに構成した内容と、表計算ソフトを中心としたコンピュータリテラシーを組み合わせたものである。同一内容の講義を週に7回開講し、1回あたり受講者数は、23人から44人である。受講者の構成は、芸術学部全8学科を対象としており、1年生198人、2年生38人、3年生1人、合計237人が受講登録している。


*E-mail: yamamoto.morikazu@nihon-u.ac.jp

投稿：2012年9月29日 受理：2013年1月12日

表 1：対象とした講義の内容


講義回	講義タイトルと主な内容
1	講義ガイダンス
2	デジタルの基本: 単位, 2進数の計算, 標本化と量子化
3	コンピュータの仕組み: パソコンの構成, CPUの仕組み, 論理回路
4	ネットワークについて: 通信方法, ネットワークの構成, 無線LAN, ネットワークの仕組み
5	情報セキュリティ: 脅威と脆弱, 情報セキュリティ対策, 認証制度 (ISMS, プライバシーマーク)
6	情報システム: SLA, 信頼度評価, PDCAサイクル, クラウド
7	検索とデータベース: 検索エンジン, インターネット上の情報, RDB
8	ファイルとエクセル: ファイルの種類, ファイルサイズ, ファイルのパス, エクセルの基本操作
9回以降	Office1に関する実習講義

3. 講義における取り組みについて


Office に関する実習講義を除いた情報の基礎的な講義において、自学自習を促す目的で、毎回の講義で課題を課した。課題内容は、課題を与える当日の講義に関する設問と翌週に行う講義内容に関する設問であり、3～4問である。例えば、基本用語に関する問題や情報セキュリティなどの基本的な考え方に関する問題が主な内容である。課題提出から回収までのフローは、である。講義終了時に、翌週の講義時に提出する課題を与える。翌週の講義では、課題を回収するとともに、前回、提出させた課題について、解答例を添えて学生に返却する。これら課題について、講義ガイダンス時に、提出状況及び内容について、成績に反映される旨を説明している。

本取り組みでは、自宅学習を行いやすくする CMS などによるシステムとは異なり、課題内容の見直しまでを学生に指示することで、より学習内容の理解を深められると考える。

4. アンケート内容

最終講義時に、受講者を対象にアンケート調査を行った。アンケート内容はである。主な内容としては、授業外での学習状況、今回の課題に対する取り組み方法、情報講義の選択理由である。本取り組みを実施する前の自学学習の状況は、授業全般に関するアンケート調査に反映していると考えられる。アンケートは Web サイトに掲載し、Web 上で入力してもらった。受講登録者数 237 人中、アンケート回答者数は 190 人である。

5. 自宅での学習状況

授業外での学習状況に関する結果がである。実習を除く座学に関する学習時間をみると“全くしていない”“ほとんどしていない”があわせて 56% にのぼり、半数の学生が、自宅では学習していないという結果であった。一方、実習については、34% の学生がしていないという結果であった。また、講義や実習とは関係なく、学生が自主的に行っている創作活動などでは“全くしていない”“ほとんどしていない”は 38% であった。この結果より、実習や創作活動など、専門の内容に近い学習は相対的に行っているといえる。

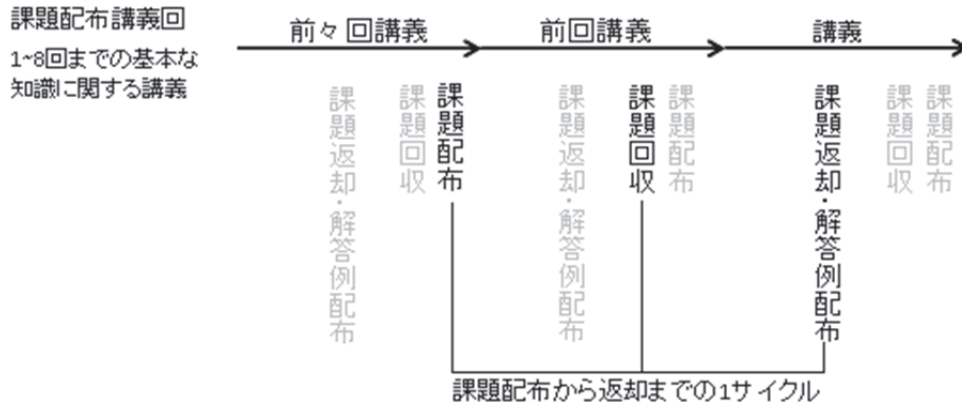


図1. 課題配布から提出までの流れ

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ●性別 ●年齢 ●学年 ●学科 ●通学時間は、片道、どのくらいかかりますか？ ●アルバイトはどのくらいしていますか？(短期のバイトは除く)
○アルバイトをしている」と答えた方に聞きます。
週何回ぐらいで、1回およそ何時間していますか？ ●1日当たり、どのくらい大学の講義に関する勉強(予習・復習など、実習は除く)をしていますか？ ●1日当たり、どのくらい大学の実習に関する勉強(準備なども含む)をしていますか？ ●1日当たり、どのくらい大学の講義とは関係ない勉強(大学以外の学校や独自の創作活動なども含む)をしていますか？ | <ul style="list-style-type: none"> ●本講座(情報1)では、毎回、課題をだしました。課題は難しかったですか？ ●本講座で、だされた課題を、終わらせるのにどのくらいの時間かかりましたか？ ●本講座で、だされた課題を、だいたい提出日の何日前ぐらいにやりましたか？
○「提出日、当日」と答えた方に聞きます。当日になってしまった1番の理由を教えてください。 ●本講座で、だされた課題を、どのように解きましたか？ ●返却された課題と解答例を見比べて、自分の解答を見直しましたか？
○「ほとんど見直していない」「見直していません」と答えた方に質問です。見直しをしなかった理由を教えてください。 ●情報1を選択した理由を教えてください。 |
|---|--|

図2. アンケートの質問項目

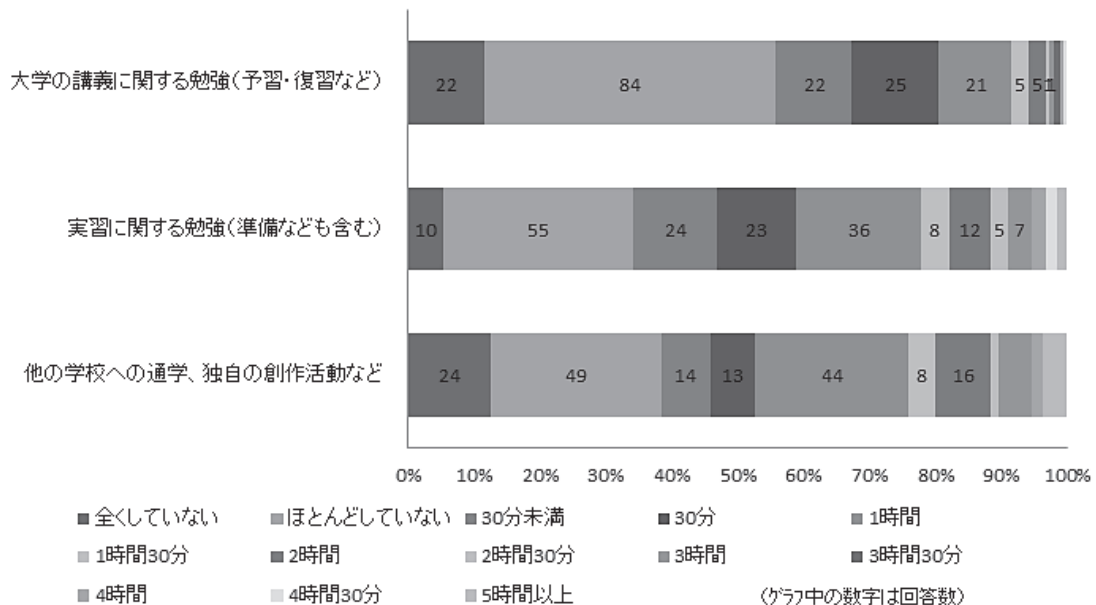


図3. 自宅での学習状況

以上の結果から、専門科目ではない講義に関しては、意欲が低く、教養課程に関する講義に関しては、ほとんど授業外で学習を行っていない。このことから、特に、教養科目については、必要な学習時間を確保させる取り組みが必要であるといえる。

6. 課題に対する評価

表2に課題提出率と難易度、作成時間に関するアンケート結果を示す。課題提出率70%以上の受講者は、全体の8割以上であり、成績に関連する課題という説明をしたことで、提出率が高かった。また、難易度に関する質問では“少し難しかった”“難しかった”をあわせると71%であり、難易度が高いという評価が多かった。しかし、課題作成時間については、1時間が最も多く51%、次いで30分が26%となっている。よって、課題作成時間を考えると、90分の講義に対する課題としては、若干、容易であったと思われる。今回は、成績に影響する課題であったため、普段、座学については学習しない学生も、課題に取り組んだと思われる。

今回の取り組みでは、課題返却時に、解答例もあわせて受講者に配布した。その解答例を使って、再度、提出した課題に対して、“自ら見直しをおこなったかどうか”についての回答結果が、表3である。解答例を使って見直した受講者は26%、たまたに見直した受講者は66%であり、9割の受講者は利用している。よって、今回の課題において、解答例は有用に利用されたと考えられる。一方で、見直さなかった理由についての自

表2：課題の提出率・難易度・作成時間

課題提出率			難易度に関する回答結果			課題作成時間の回答結果		
提出率	人数	割合		回答数	割合		回答数	割合
100%	85	45%	簡単だった	1	1%	30分未満	1	1%
80%以上	41	22%	少し簡単だった	1	1%	30分	49	26%
70%以上	34	18%	普通	53	28%	1時間	96	51%
60%以上	16	8%	少し難しかった	103	54%	1時間30分	27	14%
60%未満	14	7%	難しかった	32	17%	2時間	9	5%
						2時間30分	3	2%
						3時間	2	1%
						3時間30分	1	1%
						4時間	2	1%

表3：課題回答の吟味状況に関する回答結果

	回答数	割合	“ほとんど見直していない”または“見直していない”理由
見直した	50	26%	“ほとんど見直していない”または“見直していない”理由 課題を提出した時点で満足してしまうから。 見直す前に紙をなくしてしまうから 課題の内容がWeb上の資料を使うものが多かったから ネット上の文章を自分で考えてまとめる程度だったので、解答の正確さにあまり興味がない 特に必要性を感じなかった。 内容に専門用語が多くてわからなくなったから なんとなく 自分のやったものも写しただけなので、理解していないため見直してもわからないから 解答例がほぼ同じだったときは見直していない。違っていたり、わからなかった時だけ見直した。 家に帰ると課題をそのまま片づけてしまうから。
たまた見直した	126	66%	
ほとんど見直していない	12	6%	
見直していない	2	1%	

由回答をみると、“課題を提出した時点で満足してしまう”，“課題の内容が Web 上の資料を使うものが多かった”“見直してもわからない”などの理由があげられている。今回の講義は、情報に関する基本的な内容であるため、用語に関する問題や情報セキュリティなどの基本的な考え方に関する問題が主であった。これらの課題の解答については、解答が限定されたものになる。そのため、内容を理解することなく、インターネットを使って解答を求めただけになり、内容を吟味して理解するに至らなかったと推察される。今後、基本的な情報に関する講義であるため、用語などの解説を求める問題を除くことはできないが、情報セキュリティやデータベースなどの内容については、実際の事例をとおした課題内容にするなど、思考力を必要とする問題設定を行う必要がある。また、課題と連動して、関連する用語や事例などを検索、推薦できるシステム構築などを行い、学生の不明点を解消するとともに、情報に対する興味を失わせない仕組みが必要であるといえる。しかし、4 節で示した自宅での授業全般に関する学習状況と比較すると、本取り組みにより自学自習に関する問題点は改善されたと考えられる。

7. まとめ

専門外の講義については、授業外での学習時間が特に少ない状況であるが、今回行った情報講義における取り組みでは、課題の提出率も高く、また、配布した解答例などを使った、講義内容の確認作業なども振り返りなども、行っている学生が多かった。講義毎に成績に関連する課題を課すことで、講義外での学習が確保されることがわかった。一方で、今回、実施した課題の内容では、単に内容を調べるだけで留まり、思考力を養うという点で問題があった。今後は、課題内容の精査や提出方法のシステム化などを行っていく予定である。

引用文献

1. 今間俊博. 2002. 尚美学園大学におけるコンピュータ・アニメーション教育. 情報処理学会研究報告. グラフィクスと CAD 研究会報告 2002 (16), 49-54.
2. 笠尾敦司. 2002. ワークショップお化けーしょんを中心とした芸術学部での CG 教育の取り組み. 情報処理学会研究報告. グラフィクスと CAD 研究会報告 2002 (16), 43-48.
3. 小泉大城. 2011. Web based Training (WBT) を用いた統計教育に関する完全 e-Learning の取り組みについて. 私立大学情報教育協会平成 23 年度 ICT 利用による教育改善研究発表会, 1-4. B-12.
- 4 中央教育審議会. 2012. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申). 文部科学省
5. 野村松信. 2009. 芸術系短大における Knoppix を用いたプログラミング教育. 情報処理学会研究報告. コンピュータと教育研究会報告 2009 (15), 65-68.
6. 林康弘・深町賢一・小松川浩. 2010. ICT を活用した情報系科目における授業改善の取り組み. ICT 活用教育方法研究, 第 13 巻, 第 1 号, 21-25.
7. 松島桂樹. 2012. 学生を成長させるゼミ教育をめざして～「振り返りシート」の活用. 私立大学情報教育協会平成 24 年度教育改革 ICT 戦略大会, 1-4.
8. 宮川祐一. 2011. IT パスポート試験に対応した情報科目の実践と改善. 仁愛大学紀要人間学部編, 99-108.

CEFRに基づく包括的語学教育の可能性

Possibility of Generalized Language Education based on CEFR

椎名正博*¹⁾, 保坂敏子²⁾, 福田知行²⁾, 眞道 杉³⁾, 田中拓郎³⁾, 長嶺宏作³⁾,
橋本由紀子³⁾, 熊木秀行³⁾, 杉本宏昭³⁾, 畠山 達⁴⁾

¹⁾日本大学文理学部, ²⁾日本大学総合科学研究所・日本大学日本語講座, ³⁾日本大学国際関係学部, ⁴⁾日本大学法学部

本稿は日本大学のいくつかの学部における語学教育の現状を観察・考察し、今後の語学教育の更なる発展のためのいくつかの試みについて報告するものである。執筆者は、文理学部、法学部、国際関係学部、本部日本語講座の担当で構成される学部間連携共同研究会（名称：NU-CEFR 研究会）であり、日本大学の語学教育におけるCEFRの応用の可能性を研究している。現在の共同研究メンバーは、教育学、英語教育、ドイツ語教育、フランス語教育、日本語教育を専門とする専任教員から成る。基本指針としてヨーロッパ共通参照枠（CEFR）に注目し、その理解と実際の語学教育への活用方法を検証する。学部や語種の垣根を超えて、日本大学における語学教育の明確な基本指針を構築し、実践的な語学教育のあり方を提言する。その理解から日本大学における語学教育への適用の可能性を考え、実践につながる言語教育のあり方を提唱する。

キーワード：学部間連携共同研究, 語学教育, ヨーロッパ共通参照枠（CEFR）, 文脈化

1. はじめに

世界的なレベルで大学教育が大規模かつ根底的な変革を迫られていることは、周知の事実であるように見える。高等教育の大衆化による進学率の上昇、それに伴う入学者の学力低下、先進国の少子化による若年層人口の減少、大卒者の就職難問題、中途退学者の増加など、多くの国々に共通する解決困難な問題が山積しており、これに対する早急な対策が不可欠であろう。

我が国においても、1991年（平成3年）に大学設置基準の大綱化が施行されて以来、各大学においてそれぞれ大規模な改革が進められてきた。大綱化によって、一般教育と専門教育の区分や一般教育内の科目区分が廃止され、各大学は以前より自由に学部教育を編成できるようになった。しかし、このことを逆に見れば、学部教育を一定の理念に基づいて編成することが求められるようになったともいえるであろう。こうした事態を受けて、文部科学省は2002年（平成14年）に「新しい時代における教養教育の在り方について」と題する答申を出し、その中で「大学教育には教養教育の抜本的充実が不可避であり、質の高い教育を提供できない大学は将来的に淘汰されざるを得ない」と教養教育の重要性を強調するに至っている。

以上のような状況の中で、教養教育の重要な一部を構成する外国語教育についてはどのような変化が見ら

*E-mail: shiina@chs.nihon-u.ac.jp

投稿：2012年9月29日 受理：2013年1月12日

れるだろうか。まず、教育以前の問題として、依然として我が国には言語政策が存在しないに等しい、という事実をあげておかねばならない。通常、一つの国家は、複数の異なる母語を話す国民から構成され、それらの言語の一つあるいは複数は国外でも使用できる。しかし我が国の場合、国民のほぼすべてが日本語という単一の言語を母語としており、さらに国民すべての母語である日本語は日本国外では使用できない、という特殊な事情がある。このような国は世界でもきわめてまれであるという認識が、国民の間で共有されていない。これが、日本人と日本国政府に独特な言語観を持たせることになった理由である。国はこれまで、日本語の在り方（漢字の使用制限や、仮名遣いなど）について指針を打ち出そうという姿勢は示したが、外国語について（あるいは外国語としての日本語について）どの言語をどう学ぶべきか、根拠や共通指針はいまだ明確ではない。戦後、義務教育である中学校から英語を学ぶようになったが、実際の科目名は「外国語」であって、「英語」ではない。当時の政治、文化状況から外国語＝英語という図式が作られ、中学、高校の6年間で学ぶ外国語のほとんどすべてが英語という実態ができあがった。

大学における外国語教育についても同様である。高等学校までの学習を尊重する形で英語を第一外国語、戦前の旧制高校における教養主義的教育観を残す形で、ドイツ語やフランス語を第二外国語とみなす形が長年にわたって守られてきた。ドイツ語やフランス語の地位が低下してきたのは、近年の社会的・経済的状況の変化のためであり、理念的な裏付けがあつてのことではない。そもそも大学でなぜ外国語を教えなければならないのか、大学での外国語は実用的な言語運用能力を養うためなのか、それとも専門教育において必要とされる高度な読解力、表現力を身につけることが目的なのかさえ、はっきりしない。

その結果、大学の教養教育の一環としての外国語は、英語においては（多くの場合文学的な）テキストの訳読、第二外国語においては初級文法の導入、解説という形が続いてきたのだが、20年ほど前からは会話表現を多く取り入れた実用的な内容に変化してきている。この変化も、いわゆる「外圧」（あんなに英語の学習をしているのに「話せない」、小説など読んでも役に立たない）が引き起こしたものであって、何らかの理念から生じたものではない¹。

日本大学にも以上のような外国語教育の状況が少なからず見られる。14ものキャンパスを抱える巨大大学という理由もあって、大学全体として外国語教育の在り方を根底から問い直す場もなく、機会にも乏しい。同じ外国語を同じ大学で教えていながら、各教員間にはほとんど連絡もなく、問題意識を共有するための機会が持てないのが、日本大学の外国語担当教員たちの現状である。こうした現状認識を共有する各学部教員が、その現状を打破し、日本大学の外国語教育の改善に有効な方策を提言すべく、学部間連携研究を立ち上げるようになった。

その際、私たち研究グループは、世界に先駆けて言語教育に関する統一的な政策を打ち出し、それに基づいて成果を上げているヨーロッパ諸国が採用した言語教育のための指針、CEFR（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠）に注目した。CEFRはストラスブールにおかれている欧州評議会（加盟47カ国—日本もオブザーバーとして加盟している）が刊行した冊子で、英語、フランス語版をもとに各国語版があり、ヨーロッパにおける言語教育の指針が示されている。欧州評議会がこのような言語教育政策を必要とした背景には、これまで歴史的に繰り返されてきた域内諸国、諸民族間の戦争と対立の関係を、相互理解によって乗り越えなければならない、という強い決意があつたとされる。こうした危機意識はひとりヨーロッパのみならず世界的にも共有されるべきものであり、とりわけ中国、韓国、台湾などの東アジア諸国でもCEFRを参考にした言語教育が実施されている。我が国でも茨城大学、大阪大学外国語学部、名城大学、早稲田大学などがCEFRを導入した外国語教育を展開している。

CEFRは、行動中心主義や複言語主義という革新的な言語観をかかげ、生涯にわたって母語以外の複数言語を学ぼうとする自律的学習者を念頭に置いている点で、言語の教授、学習に新たな地平を切り開いて見せ

たといえる。もちろん、CEFRはヨーロッパの状況から発生した考え方に基づいているため、我が国、あるいは日本大学のなかでそのまま利用することには無理がある。しかし、言語学習の目的と理念を明確にした上で、日本大学の外国語（外国語としての日本語を含めて）教育にCEFRを適用することは十分可能であり、現在まで明確な方向性を欠いたまま運用されている外国語科目群全体に、統一的な理念を与えることになる。CEFRをいかに日本大学の外国語教育に生かすことができるかを、複数学部の教員によって研究し、教育現場の諸条件に適合させようとするのが本研究グループの目的であり、同時に研究の意義でもある。

2. 言語教育指針としてのCEFR

CEFRの名称が「共通参照枠組み」であるように、CEFRは決してトップダウン的に詳細に言語教育を規定するスタンダードではない。もちろんCEFRはEU統合後のEU圏内の高等教育の統一化と、EU労働市場における人的資源の質の担保という議論が背景にあり、その目標は野心的でもある。しかし同時にEU諸国の多様な言語と文化を配慮し、国際的な言語である英語への集約、あるいは、特定の教育方法だけを支持するスタンダードではない。

本研究会でCEFRに注目した理由の一つは、CEFRの言語教育観やレベル設定の方法に多様性を維持しながらも共通の枠組みで議論することのできる裁量の幅があることにある。今まで共通の問題として語りにくかった各言語間、学部間で行われている実践を認めながらも、互いの言語教育を見直すことがCEFRを通じて可能となっている。そこでまず、CEFRの特徴を考えたい。

CEFRは(1)複言語主義、(2)行動中心主義、(3)タスク活動・パフォーマンス評価、(4)生涯学習という4つの特徴がある。(1)複言語主義とは、言語の学習において多言語を学ぶことは言語能力を高め、学習移転を促すということと、多文化社会の中では人々は複数の文化や言語の中で生活しており、特定の外国語を母語話者並みに話すよりも、複数の言語を必要に応じて学ぶということである。これは(2)の行動中心主義とも関係し、求められる言語能力は、その必要性に基づき学び、行動として表現することが求められる。これは文法や単語などの知識が求められていないというわけではなく、むしろ、それを基盤にしながらも、実用的な言語運用能力を目指している。このことは(3)タスク活動・パフォーマンス評価の理念ともつながる。タスク活動とは、文法・文型を学習して話者が会話するのではなく、話者の会話したい場面や表現があって、そこに適切な文法と文型が選択されるように学習を行うというもので、よりコミュニケーション能力を重視した学習方法である。したがって、その評価方法もCan-do statementsと呼ばれるパフォーマンス評価やポートフォリオが求められている。パフォーマンス評価は、能力は文脈の中で表出・表現されなければ意味がないと言われるように、「道を訊く」「未来の予定を訊く」といったタスクができるかどうか判断基準となる。その際には、その自己評価を含めてポートフォリオとして自分の学習成果を記録し、何ができて、何ができないのかを学習者が理解しながら自律的な学習を促すというものである。これは特定の能力達成が目的なのではなく、文脈に応じたコミュニケーション能力の全体をみることを目的にしているということである。

以上のCEFRの理念は、EU統合後のEU圏内の人々がどのように連帯するのかという問題にも関連している。単に学校教育に留まるのではなく、(4)の生涯学習の一環としてEU市民形成が目的の一つとなっている。

以上の4つの特徴に基づきCEFRは、共通のレベル設定を行うことで、言語変種間の相互参照を可能にしている。具体的には、CEFRの言語のレベル設定は、旅行者・日常生活・大学などでの、ことばを使ってできることを基準に、他言語との比較可能な言語レベル(A1・A2, B1・B2, C1・C2)を明示してい

る。A1・A2はBasic User（基礎段階の言語使用者）、B1・B2はIndependent User（自立した言語使用者）、C1・C2はProficient User（熟達した言語使用者）である。このレベルは上記で述べたようにパフォーマンス評価によって判定され、レベルごとに習得しておくべきスキルが具体化され、教員の側も学習者の側も自分の語学力や目指す目標が明確になる。したがって、CEFRは特定の教育方法や教育内容について明示しているのではなく、あくまでガイドラインと基本的な考え方を明示しているといつてよい。それぞれの言語が、どのレベルまで教育し、どのような考え方にに基づきレベル設定するかについての共通性が与えられることで、言語間のカリキュムを調整しやすくしている。

言い換えればCEFRの参照枠組みでは、この枠組みをどのように各国・大学でローカルな文脈化を行うのが、鍵となってくる。そこで次節では、その具体的な文脈化の問題と可能性を、日本大学を事例に考えていきたい。

3. 各語種による現状および実践計画

日本大学の各学部における語学教育のあり方は多種多様であり、ひとつの学部内であっても語種によって教育指針が異なる。概ね従来の語学教育の指針は、特定の教科書の内容を軸に「知識の獲得」を目指すことが多く、授業形態は各学部における設備・受講人数等の外的要因に左右されることが多かった。本節では、本学部間連携共同研究に参加している各学部における語学教育の現状を、英語、ドイツ語、フランス語、日本語の各語種ごとに概括する。さらに、その現状がCEFRに依拠した語学教育を目指すことによってどのように克服され得るのかを検証する。「知識の獲得としての語学授業」から「実践力につながる語学授業」への転換を図ることによって、日本大学における語学教育のあり方を考察する。

3.1. 英語

文部科学省が『『英語を使える日本人』の育成のための戦略構想』²（2002）、また『『英語を使える日本人』の育成のための行動計画』³（2003）を公表し、中学校卒業時には英検3級程度、高等学校卒業時には英検準2級～英検2級程度の「日常英会話」が出来ることが基本として求められ、さらに大学では、「大学を卒業したら仕事で英語が使える」よう、各大学が達成目標を設定するというようになって久しい。「英語を使える」ということは会話ができることを意味し、そしてこれがいわゆる実用英語教育と呼ばれ、現在教育機関において主流の考え方であるが、大学のしかも教室レベルでの英語教育の現状を鑑みれば、基本単語や基本文法の不足によるいわば中学校・高等学校の英語復習（リメディアル）教育や、いわゆる「会話ごっこ」のレベルを超えない“似非コミュニケーション”の授業が実施されていると認めざるを得ない。

また英語の学習の仕方を知らない、学習した知識を体系化してまとめることができない、学習に対するモチベーションが低い、そしてそれ以上に、全ての根底には母語である日本語（能）力の低下による学習内容の理解不足など、英語科目における学習以前の問題が挙げられる。こうした現状を目の当たりにして、社会が大学英語教育において期待する学生の英語力向上を、英語単体で実施することは現在の体制では不可能に近く、今後は他の外国語科目との連携、初年次必修教育科目や専門科目との連携など、科目の枠を飛び越えて「学部全体としての言語教育」の視点が必要になるのではないかと考える。よってここで以下のような提言をし、学部における言語教育を考える上でのヒントとしたい。

(1) 言語教育におけるカリキュラムの根底において、日本語（の再学習）を中心に据える。(2) 各外国語科目は日本語との関係を構築する。(3) 可能な限り各外国語科目同士が教育内容（ならびに教育システム）において共通項を持つ。(4) 日本語や各外国語科目は初年次必修教育科目とも関係を構築する。(5) これら

すべての科目が専門科目へと連結出来るようにする。

この日本語に関して、大津（2007, 2009）は、日本人は母語である日本語にいわゆる「勘」があるとし、この「勘」を日本語の（再）学習により明示的、説明的な知識へと変化させることによって、言語に対する意識を高めて行くと同時に英語への応用を提言する。また山田（2006）は、日本語と英語の共通基底能力の育成は、英語を日本のような外国語環境下で学習する日本人にとって有効な手段であるとしている。例えば英語の語彙や文法指導の際に、日本語の語彙や文法にも意識と理解を高めることによって、学習者の言語力を高めるとする。大津ならびに山田の論につけ加えて言うならば、この言語に対する意識と理解の高まりを、学生は日本語と英語の間だけではなく、例えば英語とドイツ語の間でも学習する際に応用できるはずである。このことは同時に、各外国語科目は共通の教育内容やシステムなど互いの連携を視野に入れ、複数の言語科目を受講する学生に対し、より包括的な言語教育をおこなう可能性を示唆している。さらに日本語に関して今後の包括的な言語教育を想定すれば、日本語 Can-do statement を作成し、それを初年次教育科目から専門科目における日本語学習・実践モデルとして学部全体で実施する可能性をも示唆している⁴。

ここで、CEFR の導入について考察を加えたい。CEFR は発表以来、世界の言語教育に大きな影響を与えてきており、日本でも少しずつ CEFR の応用が試みられている。大学レベルでは、英語コミュニケーションの熟達度を測定する目的で CEFR に準拠しようとする茨城大学が学部 1, 2 年生を対象とする教養英語教育プログラムである「総合英語」を開発し導入しており（福田, 2009）、CEFR を参照して多言語に適用可能な基準枠を構築しようとする東京外国語大学（和田他, 2004）などの取り組みがある。

CEFR のレベルに関し、小池（2008）は「B2 は海外旅行をせず、国内だけで英語力を付けることが出来る最高のレベルで、欧州では高校卒でこのレベルに大体達するが、日本では B1 程度行けば良いと想像される」と述べている。B2 はその目安として、英検準 1 級レベルとなる。

日本大学国際関係学部の現状からすると、B2 は、現状では、非常に高い目標と認めざるを得ない。一方の B1 は英検 2 級レベルに相当し、このレベルまでは大学卒業までに到達可能な筈であり、国際関係学部卒業生としては最低限保持しておきたい語学力のレベルでもある。現在、国際関係学部に在籍する学生の半数以上が A2 及び A1 に属することを踏まえると、まずは B1 レベル獲得の為に以下の 3 つの項目を掲げる。

(1) レベル別教育の徹底：レベル別・少人数での指導を可能にし、さらに同一の科目名であっても、学生のレベルに応じ、複数のテキストを用意するなどの対応をとる。(2) 留学及び海外渡航の推奨：この点に関しては、早稲田大学国際教養学部が 1 年間の海外留学を必修として位置づけていることを参考にする。現在の国際関係学部では、語学留学プログラムはあるものの、それらの参加者は僅かである。やはり“国際関係”学部である以上、短期・長期を問わず、在学中に海外渡航を試みる学生が 1 人でも多く輩出されることを目指す。(3) 世界英語（World Englishes, または WE）に対する意識の向上：英語教育を行なう上で、音声面や文法面において、アメリカやイギリスを中心とした英語を第一言語として話す人々の枠から外れた際に、それを間違いだとするのはではなく、そうした変種を認め、日本人独自の英語で自分の考えを示すこと、意見を発表することを重視し、ネイティブ・スピーカーのように英語を話さなければ通じないという概念を取り払う工夫が必要である。こうした意識改革は学習者には勿論のこと、教員の側にも必要である。早急に WE の考え方を取り入れ、積極的に英語学習に取り組む必要がある。

最後に、忘れてはならないことであるが、そもそも母語であっても、我々はそれを無意識的に獲得し、話せる・書けるようになるわけではないという事実がある。それが外国語ともなれば、尚更のことである。英語と日本語では言語体系も全く異なる訳で、まずは、母語である日本語を再認識させ、それをもとに「思考・表現するための言語」として、外国語の学習と実践に利用することを目指す。

大学英語教育の現状を踏まえ、これからの英語教育を考えれば、以上のように日本語教育を中心に位置づけること、初年次必修教育科目や専門科目との連携、CEFR を活用したレベル別教育の徹底、留学及び海外

渡航の推奨, そして最後に, WE の考え方を認め, 日本人らしい英語であっても, しっかりと“自分の”英語で伝えられる人になることが大切であると考え。そのためには学生が受講する可能な限りすべての科目において, 言語教育のシステム作りが重要であると考え。

3.2. ドイツ語

日本大学のドイツ語教育は, 現在各学部でそれぞれの学問分野に合わせた取組がなされている。文理学部のドイツ文学科をはじめ, ドイツ語圏への留学やドイツ文学・語学・文化の研究者育成を視野に入れた高度なドイツ語能力を養成するカリキュラムから第2外国語としてのドイツ語教育に至るまで, その履修時間や内容については多岐にわたっている。各学部のドイツ語教育への取り組みについては, 個々に日本独文学会や桜門ドイツ文学会などにおける研究発表の場での研究発表がなされているが, 学部を超えた情報交換の場は他の語学と同様に少ないのが現状である。本論では日本大学14学部の中の一つの取組例として, 2011年度の改組を機に大きく方向転換をした国際関係学部のドイツ語教育についてその現状と今後の課題について考察してゆく。

国際関係学部では国際人として即戦力となる語学力の育成を主眼に, ドイツ語圏における留学や就職にも対応できる語学力育成を目指し, 改組前からドイツ語の読解力とコミュニケーション力の育成に力を入れてきた。改組前のカリキュラムにおいては国際関係学科及び国際文化学科のヨーロッパ専攻の枠内において第1・第2外国語としてのドイツ語が設置されており, 第1外国語については「ドイツ語Ⅰ-Ⅶ」に加え, 専門科目として「ドイツ語文献講読Ⅰ, Ⅱ」が必修科目として課せられ, さらに選択必修科目として「ドイツ語コミュニケーション1, 2」「ドイツ語通訳法」「ビジネスドイツ語」が設置されていた。改組により, それまでの4学科が国際総合政策学科と国際教養学科の2つの学科に再編成され, それに伴い語学教育のカリキュラムも大きく変わった。英語をはじめとする6言語に加え, アラビア語などの3つの特殊言語を合わせ9言語の中から学生が好きなように複数言語を履修できるようになったのである。第1・第2外国語という枠がなくなったことを受け, 各言語はカリキュラムを一本化することになった。一本化するにあたり, 新学科体制におけるドイツ語教育においてどのような語学能力の育成が求められているのかを専任教員が会議を重ね検討した。その結果, 即戦力となる語学能力の育成が本学部の人材養成には重要であり, 留学や就職における高い実践力を育成する必要がある, その際に対外的に互換性のあるカリキュラムが必要であるとの共通認識に至った。そしてそれまでの文法・講読・コミュニケーションというカリキュラムの三本柱をヨーロッパ共通参照枠(CEFR)教材の導入により再構成することになった。CEFRを導入するに至った当面の理由は, (1) CEFRの理念の一つである行動主義が本学部の人材養成の理念にかなっていないと考えたこと, (2) ドイツ語圏留学を視野に入れた語学教育を考える場合, CEFR型の教材を用いた教育を受けていれば, 現地でそのまま通用することであった。またCEFR導入には, 将来的に他の言語においてもCEFR型の教材が導入されれば, 同じような方式で作られている教材により学生の学習が容易になり, 学習効果が高まるのではないかという期待, 留学の際などに単位互換性が容易になるという利点も視野に入れていた。

1年生の「ドイツ語Ⅰ-Ⅳ」は週4回の授業を二人の教員が担当するが, 共通教科書 studio d⁵ (Funk et al. 2005, 2006, 2007)を導入し, タンデム方式⁶により授業を一本化することとした。学習レベルについては, ドイツ語ⅦまでにCEFRのB1レベルを目指した。B1を目指す根拠としては, このレベルがヨーロッパで仕事を含めた日常生活を自律的に行うために最低限必要とされているレベルだからである。ドイツ語圏においてはB1の重要性からCEFRの6レベルのうち唯一ドイツ・スイス・オーストリア三国共同でZertifikat Deutschという共通試験が開発されている。このレベルをドイツ語Ⅶまでに身に付けるため, ドイツ語Ⅰ, ⅡでA1, ドイツ語Ⅲ, ⅣでA2, ドイツ語Ⅴ, Ⅵ, ⅦでB1教材を導入することになった。

CEFR教材を導入するにあたり, 不安材料の克服についても検討された。まずは, それまで用いてきた日

本で開発された教材では体系的に学習される文法がCEFR教材においては各文法項目がタスクに合わせた形で出てくるため体系的でないことである。体系的な文法学習が疎かになると、例えば毎年2回全国規模で実施されているドイツ語技能検定試験（独検）の成果への不安が出てくる。この試験は就職活動にも有効な試験として推奨しているものである。この点については、各文法項目について独自に作成した日本語ベースのプリントを用いて体系的に説明し、小テストでその習熟度を確認しながら授業を進めてゆくこととした。また文法力だけでなく翻訳能力・文献読解能力の育成がCEFR型の教材導入により疎かになってしまうのではないかという懸念もあった。その点については教科書に出てくる長文を日本語に訳す作業を取り入れることで克服を目指した。

CEFR教材の導入と並んで、CEFR型のドイツ語試験の受験も紹介しているが、受験料および交通費の負担が大きいため、現在では国際関係学部が会場となっており、日本で一番受験者数が多いドイツ語技能検定試験を積極的に勧めている。CEFRと独検のレベルは試験形式が異なるため1対1で比較することは難しいが、文法および語彙の達成度を目安に、A1と独検5級、4級、A2と3級、B1と2級を相当するものとして学生の学習成果の一つの目安としている。

同時に2011年度から国際関係学部の内部受験者のデータを取り始めた。データはまだ三回分しかないが、その中から新旧カリキュラムでドイツ語を受講した学生の実績を比較してみた。旧カリキュラムの第1外国語履修者と比較したところ、新カリキュラム導入1年目の昨年2011年秋季のドイツ語技能検定試験結果では、4級受験者1年生（新カリキュラム）13名受験中12名合格（合格率92.3%）に対し2年生（旧カリキュラム）3名受験中2名合格（合格率66.6%）、3級に関しては、2年生以上（旧カリキュラム）8名受験中1名合格（合格率12.5%）に対し、1年生（新カリキュラム）3名受験中2名合格（合格率66.6%）と、新カリキュラム受講者の合格率が同じ試験を受けた上級生の合格率を上回っている。

2011年春季の2年生（旧カリキュラム）と2012年春季の2年生（新カリキュラム）の実績を比較してみると、5級と4級の受験者は2011年に旧カリキュラムの学生が1名4級を受験しているのみであった。3級の受験者は2011年は旧カリキュラム履修者3名内1名合格（合格率33.3%）に対し2012年は新カリキュラム履修者7名受験の内3名合格（合格率42.8%）であった。2級は2011年に1名（旧カリキュラム）、2012年に2名（新カリキュラム）受験しているが合格者はなかった。また、2012年春季に特記すべきこととして、1年生の受験者が2011年は5級3名内3名合格（合格率100%）であったのに対して、2012年春季は21名受験内20名合格（合格率95.2%）と合格率は下がったものの、新カリキュラムになって2年目で受験者が大幅に増加した。学生のモチベーションが高まったことの表われとみることができる。

新旧カリキュラム2年生の比較からは、2年次前期の標準目標である3級の受験者数・合格率ともに新カリキュラムが旧カリキュラムを上回るという結果となった。新旧カリキュラムの成果を比較するためには、さらに継続的な比較調査が必要だが、上記の検定試験の結果からCEFR教材の導入が、体系的な文法知識、語彙、読解力、聞き取り能力を問う日本独自の検定試験に不利に働くことなく、寧ろ有効であったことが見て取れる。また、検定試験の結果を見る限り、第1外国語という枠が撤廃という一見不利な状況の中の新カリキュラムにおいてもCEFR導入が学生のモチベーションの向上をもたらし、1・2年生の成果については旧カリキュラムの第1外国語履修と比べて遜色ない或いはそれを上回る結果となっていることが分かった。

今後の課題は、3・4年次におけるドイツ語開講科目の減少の中で、B1以上のドイツ語能力をどのように育成するかということである。ドイツ語圏で正規留学を目指す場合、最低でもB2レベルが要求される。日本大学を卒業した学生たちのさらなる飛躍のためにも高学年における語学履修時間の充実が望まれる。

3.3. フランス語

国内大学のフランス語教育におけるCEFR（フランス語表記ではCECR: Cadre européen commun de

références pour les langues) の知名度は、この数年間で格段に上がっており、すでに複数の大学で、フランスの公式語学検定試験が大学内のレベル認定に採用されている⁷。そこにはフランスのレベル採用というだけではない、語学教育や大学教育のあり方そのものに関わる大きな問題意識が反映されていると思われる。そこで今改めて、日本大学におけるフランス語教育現場の取り組みに目を向け、CEFR 適用の可能性を探ってみたい。本稿は、共に日本大学でフランス語を担当する、橋本（国際関係学部）、畠山（法学部）、椎名（文理学部、外国語教育センター長）の報告をまとめたものである。

フランスでは2005年に、教育省が授与する公式免状 DELF (Diplôme d'études en langue française) および DALF (Diplôme approfondi de langue française) に CEFR のレベルが設定され、DELF は A1 ~ B2 の四段階、DALF は C1・C2 の二段階で、語学能力認定資格が与えられるようになった。また期限付きのレベル認定試験として、同じくフランス教育省が行う TCF (Test de Connaissance du Français)、パリ商工会議所が実施する TEF (Test d'Evaluation de Français) がある。DELF/DALF と共に日本での受験が可能で、いずれもフランス語圏への留学や就職をする際に用いられる⁸。このうち日本の大学に導入されつつあるのは、主に DELF および TCF だろう。ただし、学生のレベル確認に用いられるのは、仏検が一般的である。仏検は CEFR に直接対応した試験ではなく、日本のフランス語教育の実態と学習者の能力を考慮した、文法項目の多い独自の評価方法をとっている。しかし今後は仏検と CEFR の相互補完性を認識したうえで、それぞれの利点を活用すべきだろう。評価基準が必ずしも一致するわけではないが、フランス語の資格試験における全六段階のレベル設定は、次の表にまとめられる⁹。

現行の語学教育で到達目標に設定できるレベルとしては、この六段階のうち、初級者レベルの A1 および A2 レベル、分野によっては B1 レベルまでが想定される。これは、実際にフランス語履修者が取得する仏検レベルとも対応する。

現在日本大学から DELF や TCF を受験する学生は少ない。しかし国際的なレベル認定をめざすことは、フランス語履修者の学習意欲を高め、語学力を伸ばすことになるだろう。現段階ではまず、いかに CEFR を語学教育に適用させ得るかという点に主眼を置きたい。より能動的に言語能力および社会的コミュニケーション力を伸ばす行動主義、できることを肯定的に評価する Can-do statements, そしてあくまでも「参照枠」である CEFR の自由度の高さに、大学における外国語教育への大きな適用可能性が見出せるからである。

CEFR に基づくフランス語教授法 (FLE: 外国語としてのフランス語教授法) は、日本でも専門的に学ぶことができる。その方法としては、(1) フランスとの通信教育、(2) 日本フランス語教育学会、日本フランス語フランス文学会、在日フランス大使館が3月に開催する4日間の研修会、(3) 日仏学院、メヌ大学、在日フランス大使館が8月に共催する3週間の集中講座 (DEF: Diplôme d'Enseignement du français, フ

表：CEFR とフランス語各種検定試験の比較対応

CEFR	TEF	TCF	DELF / DALF	仏検	仏語利用者
A1	Lv.1 69~203	Lv.1 100~199	DELF A1	3級	初級者
A2	Lv.2 204~360	Lv.2 200~299	DELF A2	準2級	
B1	Lv.3 541~698	Lv.3 300~399	DELF B1	2級	自立可能者
B2	Lv.4 541~698	Lv.4 400~499	DELF B2	準1級	
C1	Lv.5 699~833	Lv.5 500~599	DALF C1	1級	熟達者
C2	Lv.6 834~900	Lv.6 600~699	DALF C2		

ランス語教育免状)の三つが挙げられる。とりわけFLEの学士の資格を取れるDEFは、最も有効な講座とされる。筆記試験および論文も課せられるため、かなりの勉強量が必要となるが、理論・方法論、実践、文化、発音矯正と、充実した内容の講座を受講できる。特に、外国語教育と異文化・複文化教育の繋がりを学ぶ講座は、フランス語を日本で学ぶ意味を考えるうえで、非常に有意義だろう。

ただしFLEは、西欧の諸言語を母語とする者を学習者として主に想定しており、外国語学習の主眼が教養習得ではなくコミュニケーションにおかれるため、そのまま日本の大学に適用できないのも事実である。たとえばFLEでは、教師が文法の規則などを一方的に教えるのではなく、与えられた文章等から学習者に能動的に規則を発見させる手法、そして学習者の母語を用いずにフランス語のみで教える直接教授法が推奨されているが、これらは必ずしも日本の大学にそのまま適用できる教授法ではない。

法学部では、フランス語基礎科目の受講者数が80～100名のクラスもあるため、FLEが勧めるグループワーク等の実践は難しいという問題もある。同学部では仏検を統一的に評価に取り入れており、DALF等はあまり考慮されていない。しかし二年次以降の授業では、コミュニケーションや異文化・複文化理解を主眼にした授業も行われており、CEFRに対する認知も徐々に深まっている。

それに対して国際関係学部では、クラスサイズが30名程度で、留学希望者も多いため、比較的CEFRを導入しやすいといえる。現在1年次のコミュニケーション中心の授業(フランス語I・III)でCEFR準拠のA1レベル、2年次ではA2レベルの教科書を用いた授業(フランス語V)が行われている。ただし基礎的な語学力を養うために、1年次では文法中心の授業(フランス語II・IV)が並行して行われ、2年次では仏検対応の授業(フランス語VI)が開講されている。CEFRに基づく授業の利点は、初習の学生がごく自然にフランス語・文化に馴染み、その活用を楽しもうとする点にある。教科書には様々な場面の会話表現だけでなく、新聞や雑誌記事、チャットやブログ等が扱われ、現代の生活スタイルに合わせて、話し、聞き、書き、読む、総合的な能力を養える。グループワークでは、共同で雑誌記事を書いたり、ルームメイト募集の物件広告を作ってプレゼンを行ったりと、学生が能動的に、創意工夫を凝らしたコミュニケーションが行われる。これは、従来の「受講」とは全く異なる、行動的な学習形態といえよう。引き続き、ポートフォリオの活用や検定試験の推奨等、生涯学習にも繋がる能動的な学習態度の育成が目指される。

言語の運用能力を高め、複言語・文化間の交流を推奨するCEFRは、こうした個別の授業への適用だけでなく、複数の語学間の連携の可能性を示唆する点で、学部あるいは大学レベルにおける外国語教育システム自体の改革にも参照できる。この点に関して、文理学部で2011年4月に開設された外国語教育センター(FLEC: Foreign Language Education Center)は、語学教育の新たな在り方を提唱する画期的な取り組みである。センター設立の目的は、学部として包括的に外国語教育を行うことにある。現在外国語教育センターでは、(1)外国語自習スペースの解放、(2)外国語学習・留学に関する相談受付、(3)課外講座(TOEICや検定試験の直前対策)、(4)ネイティブによる英会話サロン、(5)外国語・留学に関する各種説明会、(6)留学生との語学交流、その他講演会やニューズレターの発行等、語学教育に関わる多様な活動が行われている。さらに、学生に自律的学習者としての姿勢を獲得させるために、「外国語学習のためのポートフォリオ」の作成が進められている。ポートフォリオの中心となるのは、学生が自分の外国語能力を自己評価できる共通レベルの設定である。そこで、以下のような具体案に基づき、各言語間の調整が行われている。(1)CEFRが提唱する生涯学習への姿勢を確立させるための基礎的な段階として、「大学で獲得すべき外国語能力」を考慮したレベル設定を行う。フランス語・ドイツ語・中国語といった初習言語においては、1年前期・1年後期・2年の3つの段階を想定し、それぞれの段階で到達レベルを明示し、さらにその後も学習を続ける者のために、その上にもう一つレベルを設ける。計4つのレベルの到達度を6から8項目の簡単かつ具体的なCan-do statementsで記述する。(2)既習言語である英語においては、初習言語のレベル設定を1段階ずらしてレベル2からの開始、留学生の日本語についてはレベル3から5までの3段階の設定とする。(3)

いずれのレベルにおいても、CEFRの重要な理念である複言語・複文化学習の要素を重視する。この共通ポートフォリオが完成すれば、複数の語学間の連携という、新たな外国語教育システムの発展への大きな一歩となるだろう。

3.4. 日本語

日本大学における日本語教育は各部科校により状況が異なる。本稿ではその具体例として、当学部間連携共同研究に参加している本部日本語講座（東京・市ヶ谷）と、国際関係学部（静岡・三島）の状況を概括する。

本部日本語講座は本部学務部教育推進課の所管のもと、大学間協定による交換留学生に対する日本語・日本研究プログラム（Japanese Language and Japan Studies Program, 以下JLSP）を提供している。JLSPは3学期制の学期完結型で、1学期分の授業は約2ヶ月半（授業日数50日）で構成される。JLSPで開講されている科目には、日本語（ゼロ初級～超級：アカデミック・ジャパニーズ）のほか、日本研究、異文化体験などがある。このうち日本語科目のみ、部科校の交換留学生や国費留学生なども受講できるようになっており、カテゴリーの異なる、多様な言語的・文化的背景のある留学生と一緒に日本語授業に参加している。

本部日本語講座のカリキュラム作成上の課題は、(1) 多言語・多文化、(2) 日本語能力のばらつき、(3) 1学期が50日で150時間という「超」短期間集中講座、という3点が挙げられる。まず、本部日本語講座の対象となる留学生は様々な国の出身者から構成されており、母語も異なる。そのような多岐にわたる留学生に共通の授業内容を用意しなければならない。(2)の日本語能力については、協定校によりレベル設定が異なるという背景がある。母国で同じ期間の日本語授業を履修した経験があっても、各大学により日本語授業の進度もレベルも異なるし、さらに、独学で日本語を学んだ学生もいる。よって来校する以前の学習歴だけでは日本語のレベルは特定できず、適したレベルの授業に留学生を割り当てるプレイスメントが重要となる。(3)の授業時間については、50日という限られた日程の中で、留学生の必要性に応じた150時間の集中的な日本語授業を構成する必要がある。また、日本語以外の授業は、各学生が所属する部科校の授業を履修するため、JLSP生は英語で行われる日本研究科目、経済学部の交換留学生は英語あるいは日本語による専門科目の授業というように、内容が異なる。本部日本語講座では、このような諸条件を包括する日本語教育プログラムの作成が必要とされている。

国際関係学部（静岡・三島）キャンパスでは、本部日本語講座とは別に、学部独自の日本語教育プログラムを施行している。日本語授業の区分は(1) 正規の学籍を有する留学生、(2) 特別習熟度留学生、(3) 中期滞在派遣交換留学生、の3つのカテゴリーから成り、それぞれ異なる日本語授業を提供している。(1)の正規留学生に対しては、論文執筆や研究発表等、大学生活で学術活動を行うために必要な日本語能力の育成を行っている。(2)の特別習熟度留学生に対しては、各留学生の日本語能力を勘案し、個別の指導を行っている。(3)の中期滞在派遣交換留学生は、ここ数年で受け入れ人数が急増しているカテゴリーである。従来(1)のカテゴリーのみ受け入れていた国際関係学部にも、(3)の初級日本語レベルの留学生が急増しているため、初級～中級の日本語授業の提供が急務となっている。(3)のカテゴリーにおける状況と問題点は、本部日本語講座のJLSPクラスと軌を一にする。多様な言語背景をもつ多様なレベルの留学生に対し、半年から1年という限られた期間で日本語プログラムを提供しなければならない。国際関係学部で需要が高まっている中期日本語プログラムと、本部日本語講座のJLSPが、連携して共通の到達目標やカリキュラムを整備することにより日本大学全体における日本語教育のあり方を適切に構築することができるだろう。

この学部間連携共同研究では、両日本語講座の状況に対する方針として、CEFRに基づく日本語カリキュラム構築を推進している。CEFRの基本理念として掲げられている複言語主義、複文化主義は、両日本語講座のおかれた状況に適した指針となっている。その理念のもとでは、コミュニケーションのために複数の言語を用い、異文化間の交流に参加する能力の獲得が最終目標となる。個人の複数言語の運用能力はそれぞれ

均質ではないという前提に基づき、言語の部分的運用能力 (partial competence) を認める。また行動中心主義、学習者中心の指針に基づき、学習者を社会生活の中で自律的に学習を進めていく社会的存在と位置づける。異なる背景の留学生に均一の授業を受けさせ均一の成果を要求するのではなく、「達成すべき課題は学習者により異なる」という視点で各学生の日本語学習をサポートする。このような指針に基づき日本語授業を構成する際には、各学習者の日本語学習の必要性を勘案する「CEFRの文脈化」の作業が不可欠である。プログラム到達目標の客観化、共通化、透明化をはかることが必要となる。つまり、適切な文脈化によって、公正性が確保される評価の実施、目的に合った教育の実践、学習者自身の自己評価の可能性、信頼性のある単位の互換等を実現させ、スムーズな留学生の受け入れと相互理解の推進が可能となる。本部日本語講座と国際関係学部では置かれた状況に多少の差異があるが、それぞれの環境に適した文脈化を適切に行うことができれば、同一の指針のもとで学習者にとって差異のない日本語授業の提供が可能になるだろう。

実施に際しては、まず日本語科目のレベル設定を客観的に捉えられるものに整える。従来使用されていた日本語能力試験のN1級からN5級を、CEFR基準のA1～C2の6段階に対応させる。また、Can-do statements (CDS) を作成し、プレイスメント時と修了テスト時に利用し、自己評価に基づいた適切なプレイスメントと、伸び率の自己評価とカリキュラム評価に反映させる。CDSとは「何を学んだか」ではなく「日本語で何ができるようになったか」を示すもので、これを到達目標とし、学習者の自律的な日本語学習を促す。本部日本語講座では、既にJLSP向けのCDSを開発し自己評価を実施しているが、CEFRの記述やレベル設定との対応付けを試みる。国際関係学部では中期留学生を対象に、生活・教育場面を反映したCDSを四技能別に作成する。

日本語教育のカリキュラム作成の軸としてCEFRを採用する際には、ヨーロッパ言語を対象として作成されたCEFRの方策と、日本語の言語特性との整合性を調整する必要がある。主にヨーロッパにおける複言語学習を念頭に置いているCEFRの理念は、そのままではアジア言語である日本語に適用し難い部分もある。例えばヨーロッパ言語はほとんどの言語においてラテン文字、キリル文字、ギリシア文字等を共有しており、書き言葉の習得に関して文字上の困難は少ないが、外国語話者、特に欧米言語母語話者が日本語を学ぶときには、平仮名、カタカナ、漢字の文字体系の克服が大きな課題となる。CEFRのCDSに基づく到達目標には漢字のような文字体系の習得が捨象されており、実際の日本語授業を構成する際には漢字学習の要素を適切に盛り込む必要がある。漢字学習の難易度は留学生の出身国によって大きく異なり、漢字圏出身留学生と非漢字圏出身留学生では習得の度合いが異なる。初級クラスの場合、学生によって漢字習得の度合いが著しく異なり、授業時間内で漢字学習のサポートが難しい。習得した語彙と漢字の難易度に乖離がみられる場合も多い。また漢字の自律学習に不慣れた学習者が多いため、宿題による自習では漢字習得につながりにくいという背景がある。中・上級クラスの場合、自己流の勉強の帰結として基礎的な漢字の未定着が散見される。また学習すべき漢字が増大し、苦手意識から学習への拒否反応が起こることがある。このような克服すべき問題点のある漢字指導の現状に加え、CEFRに準拠した日本語学習における漢字指導においては、「漢字をいくつ知っているか」ではなく、「漢字で何ができるか」を目指すように従来の指導方針を大きく転換しなければならない。このような日本語特有の問題点は、CEFRに依拠する学習プログラム開発に際し、克服すべき問題である。

外国語を学ぶ日本人学生とは異なり、日本語を学ぶ留学生は、母語、滞在期間、学習目的が多岐にわたる。事情が異なる各留学生に適切に対応し、満足度の高い日本語教育を提供するためには、「学習者主体」「行動中心主義」を標榜するCEFR基準に基づいた日本語教育のあり方が基軸となり得る。共通の基準に立脚する日本語の指導方針を、部科校を越えて共有することで、同じ質の日本語授業を提供することができるようになる。本部日本語講座と国際関係学部で連携しCEFRに基づく日本語教育の共通の到達基準やカリキュラムを整備することにより、日本大学が推進する留学生受け入れ等の国際戦略を補助し得る要素となろう。

4. まとめ：学部内言語教育の統一化と学部間連携の意義

本稿では、日本大学内における語学教育の「学部間連携」「実践力育成」を目指す共同研究の試みの一端を紹介した。当共同研究では「覚える語学」から「使える語学」への進展を計り、各学部における環境条件の違いを超えて、語学教育における統一的な基本指針を目指した取組の実践・研究および検証を行っている。その柱として、「学習者主体」「行動中心主義」を標榜するCEFRの理念を、日本大学における語学教育に導入する試みがある。CEFRは教授者に具体的な授業内容を指示するものでなく、あくまで基本指針を示した「参照枠」であるため、この理念を現場の語学教育に反映させるためには、CEFRに関する高い理解が必要となる。授業を担当している各講師間での連携も必要となり、語学教育における基本指針を共有する必要も生じる。今後、さらに研究会に参加する共同研究者の拡充も望まれる。本学部間連携共同研究では、CEFRに関する本質的な理解を深めるとともに、日本大学における文脈化の実践、現場における具体的な実践例や理解の共有方法等を研究し、「上からの理解」と「下からの実践」の両方からCEFRを語学教育の基本指針として活用する方法を探っていく。本研究により、日本大学の語学教育がさらに時代の要請に積極的に応えてゆくものになるよう、今後も研究を続けてゆく。

(付記) 本稿は言語教育に関する学部間連携共同研究の一環である。執筆担当は以下の通り。「1. はじめに」(椎名)、「2. 言語教育指針としてのCEFR」(長嶺)、「3. 1. 英語」(杉本, 熊木)、「3. 2. ドイツ語」(眞道)、「3. 3. フランス語」(橋本, 椎名, 畠山)、「3. 4. 日本語」(田中, 保坂, 福田)。それ以外の箇所および注と参考文献は田中が担当した。全体にわたって椎名が加筆修正を施し、全体を纏めた。

注

1. 実用英語と教養英語との軋轢は、例えば2010年10月20日朝日新聞朝刊15面オピニオン欄の鳥飼久美子氏のインタビュー記事に事情がまとめられている。参議院議員の平泉渉氏が実用のための英語の必要性を主張し、1974年に試案を提出した。それに対し上智大学の渡部昇一教授が反論し、「教養のための英語」を掲げた。いわゆる「平泉・渡部論争」である。インタビューの中で鳥飼氏は論争の背景として「バブル崩壊後、自社の英語研修や社費留学にお金をかけられなかった経済界から英語教育へのプレッシャーが高まりました。読み書きばかりで話せないのは困る、大学卒業までに使える英語を身につけさせるべきだという圧力です」と語っている。
2. 『英語が使える日本人』の育成のための行動計画
(http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033101.htm) 参照
3. 「英語が使える日本人」の育成のための行動計画
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/04042301/011.htm) 参照
4. CEFR準拠の日本語教育(例えばJF standard (<http://jfstandard.jp/summary/ja/render.do>))は主に外国人を対象としているが、日本人大学生を対象としアカデミックの領域で必要とされる日本語の教育を外国語教育と並行して行うことによって、ひいては言語教育全体への貢献となるのではないかと考える。
5. studio dはCEFRに則って、A1からB1まで作成されたドイツ語総合教材である。主な教材として教科書と練習問題が合冊になったKurs- und Übungsbuchの他、発音・文法・語彙のトレーニング強化のために作られたSprachtrainingや学習者が家庭学習で使えるインターアクティブ・トレーニングのためのCD-

- Rom やビデオ, 授業の予習教材なども揃っており, 学習者の総合的な学習サポートを目指した教材である。国際関係学部では, 現在授業中に Kurs- und Übungsbuch を, 家庭学習用に Sprachtraining を使用している。
6. タンデムとは元来二人乗り自転車のことである。ここでは, 一冊の教科書を用いた一つの授業を二人の教員が週2回ずつ交代で行うチームティーチングのことを指す。この方式により, それまでの二つの独立した授業で起こっていた重複説明や授業進度の食い違い等を避け, 教育効果の向上を図った。
 7. たとえば獨協大学では, フランス語圏への長期留学資格条件に「仏検準2級, DELF A2 または TCF280 点以上」という基準を設けている。
 8. DELF/DALF は聴解, 読解, 文書作成, 口頭表現の四分野で構成され, 証明書は無期限の効力を持つ。TCF は聴解, 語彙・文法, 読解で構成される解答選択方式 (699 点満点) で, 証明書の有効期限は2年。TEF も解答選択方式 (900 点満点) で, 読解, 聴解, 構文・語句で構成され, 証明書の有効期限は1年。TCF, TEF にはオプションで作文と口頭試験がある。
 9. 在日フランス大使館ホームページ (<http://www.ambafrance-jp.org/>), フランス語教育振興会ホームページ (<http://apefdapf.org/>), 日仏文化協会ホームページ (<http://www.ccfj.com/study/niveau/index.html>) 参照。

参考文献

- 福田浩子 (2009) 「日本の英語教育における CEFR の応用の可能性」『人文コミュニケーション学科論集』6, 25-41.
- Funk H, Kuhn C, Demme S. 2005. studio d A1 Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch. Conelsen Verlag, Berlin
- Funk H, Kuhn C, Demme S. 2006. studio d A1 Deutsch als Fremdsprache Sprachtraining. Conelsen Verlag, Berlin
- Funk H, Kuhn C, Demme S. 2006. studio d A2 Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch. Conelsen Verlag, Berlin
- Funk H, Kuhn C, Demme S. 2007. studio d A2 Deutsch als Fremdsprache Sprachtraining. Conelsen Verlag, Berlin
- Funk H, Kuhn C, Demme S. 2007. studio d B1 Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch. Conelsen Verlag, Berlin
- Funk H, Kuhn C, Demme S. 2008. studio d B1 Deutsch als Fremdsprache Sprachtraining. Conelsen Verlag, Berlin
- 小池生夫 (2008) 「世界基準を見据えた英語教育—国家的な危機に対応する小池科研の研究成果と提言—」『英語展望』No.116, pp.14-17.
- 大津由紀雄. 2007. 英語学習 7つの誤解. 生活人新書, 東京
- 大津由紀雄編著. 2009. はじめて学ぶ言語学—ことばの世界をさぐる 17章. ミネルヴァ書房, 京都
- 吉島茂, 大橋理枝訳. 2004. 『外国語教育〈2〉外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社
- 山田雄一郎. 2006. 英語力とは何か. 大修館書店, 東京
- 和田朋子, 長沼君主, 田中敦英 (2004) 「言語能力の発達段階の記述について」『言語情報学研究報告』No.2, 95-110.

大学教育におけるiPadの活用とその課題 —アウトレットからノードへの教員の役割変換の可能性—

The Utilization of iPad and its Problem for University Education —A possibility of change the role of teacher from the outlet to node—

小笠原 喜康*

日本大学文理学部

iPadを教育に利用する実践が進められている。しかしそのほとんどは、小学校などの学校教育においてである。本研究は、大学でこれを利用するにはどのような方法があるのかをさぐり、その実践の紹介と活用上の課題を報告する。大学での活用には、授業運営上の活用と授業内容としての活用が考えられる。前者は、授業中の質問などであり、後者は電子教科書づくりなどが考えられる。こうした意味で、このアイテムはこれから大学の授業でも活用されていこう。しかしその先には、これまでの大学教育のあり方を変えていく可能性を秘めている。本報告では、この問題についても言及したい。

キーワード：iPad, 大学教育, 授業改善, 電子教科書作成, ユビキタス社会

1. 報告の目的

急速に普及しつつある携帯電話スマートフォンと、その拡大版であるiPadに代表されるタブレット型携帯PC端末(図1. 以下iPadと表記)は、これまでの大学教育のあり方を変える可能性を秘めている。それは、大学教員のあり方にも変化をもたらす。これまでの授業では、声と黒板と紙資料が、教員の三種の神器であった。教員はこの三種の神器を使って、ワンウェイの情報伝達をおこなってきた。それは人数の多寡によらず、コミュニケーションのない、伝達だけのいわゆるマスプロ教育であった。

しかし今日のスマートフォンとiPadは、教員を伝達メディアから媒介メディアへと変化させる可能性をもっている。つまりこれまでの教員は、いわばテレビのように情報のアウトレット(出口)としてのメディアであった。だがこれからは、学生とネットでつながって、その交通整理をするノード(結節点)としてのメディアに変わっていく可能性がある。

スマートフォンとiPadの普及は、単なる新しい機器の登場にとどまらない。コンピュータは、ここ数年の間にテーブルの上で使うものから、持ち歩くものへと変わってきた。しかしこれからは、「持ち歩く」ポータブルから「身につける」ウェアラブルなものへと変わってくるだろう。この変化は、私たちの生活ともとの考え方にも影響を及ぼす。それは、常時ネットとつながって、人間自身がネット上のノードとなって、

*E-mail: yasu88@oggo.jp

投稿：2012年8月20日 受理：2013年1月12日

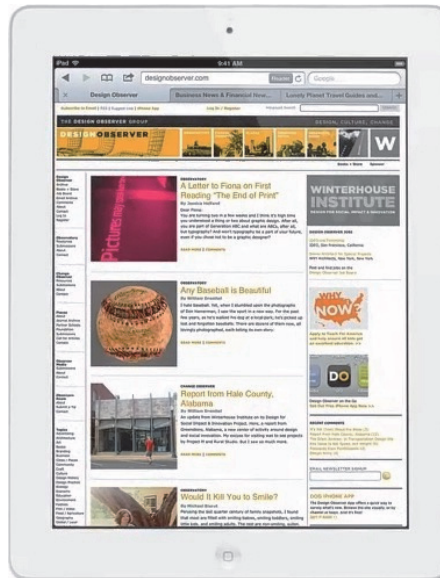


図1. iPad 3 APPLEのHPより

情報の受信体でありながら同時に発信体であるような相互媒介のユビキタス社会をもたらすことになる。

では、大学ではどのような影響をもたらすのか。本稿ではまず、大学でスマートフォンとiPadをどのように活用できるか、より具体的にその実践と課題を報告する。そしてそこからみえる大学教育における教師の役割と授業の変化、すなわちアウトレットからノードへの変化について、問題提起的に若干の考察と見通しをのべたい。

2. タブレット型携帯端末の特性

まず、スマートフォンとiPadの特性についてのべる（以下では、必要なとき以外はこの二つを区別しないでiPadという表現に統一する）。通常のPCと比べたiPadの特性は、教育に用いる場合、次のものがあげられる。

◇操作機能

- ・起動が速くストレスがない。
- ・軽量で操作がシンプル。そのためWiFi環境さえあれば、立ったままでも使うことができる。
- ・10時間という長時間駆動する。

◇表示機能

- ・画面が大きく資料提示に耐えられる。
- ・資料に合わせて縦横変換を瞬時にできる。
- ・タッチスクリーンとマルチタッチ機能で表示の大きさを自由に換えたり、画面スクロールができる。

◇示範機能

- ・WebサイトのBookmarkをiconの形でデスクトップに貼り付けておける。
- ・適当なアプリを使えば画面に線などを引ける。

- ・様々な教育用アプリを利用できる。
- ・内蔵記憶容量が大きく、動画なども示範できる。

以上が、iPad の特性である。このように様々な可能性を秘めた非常に使いやすい機材であるが、現状ではいくつかの制約や欠点もある。以下それを列挙してみよう。

◇制約と欠点

- ・海外もののアプリの場合、使えるフォントが限られる。
- ・一度に複数のアプリを表示できない。
- ・通常の PC で作ったファイルとの互換性がある程度限られる。とりわけ Windows 系の Office の Word や Excel ファイルは完全には互換性を保持できないので、少しばかりの手間と工夫が必要となる。例えば、LogMeIn などの PC のリモート・コントロールのアプリを使って、自分の PC を iPad 上でうごかすなどの工夫が必要になる。
- ・SD カードなどの外部記憶媒体を挿入して記憶容量を増加できない。
- ・写真ファイル以外のファイルを外部記憶媒体から直接入れられない。そのため PC から、Drop Box などのクラウド上に一度おかなくてはならない。
- ・突然音楽プレイヤーがなり出すことがある。
- ・ホームボタンが効かなくなり、リセットが必要になることがある。本体そのものの交換になる場合もある。
- ・落とすと前面ガラスにヒビが入り修理に2万円ほどかかる。

このように iPad には、いくつもの制約と欠点がある。しかしそれにもかかわらず、これまでのポータブル PC を凌駕する利便性がある。筆者は、これを使うようになってからというもの、研究室と自宅以外では、すべてこれ1台ですませているくらいである。資料なども持ち歩く必要はないので、カバンの中は iPad だけになっている。ではこのような特性をもった iPad を大学教育にどのように活用できるだろうか。

3. iPad の授業での活用領域

授業で iPad を活用する領域には、次のように三つが考えられる。

- ・資料提示領域
- ・コミュニケーション領域
- ・教材領域

〔資料提示領域〕

資料の提示には、PC によるのと同じく、専用のアダプターを介してプロジェクターでおこなう方法が一般的である。だが PC によるより効果的な iPad ならではの次のような方法が使える。

- ・指によって自由に拡大縮小とスクロールができるため、必要なところを的確に提示できる。
- ・提示資料が PDF の場合、GoodNotes などのアプリを使えば、マーカーやコメントを書き込んで説明ができる。
- ・ガラス面に水性ペンで書き込んで、資料をスクロールさせれば天気図の移動などを効果的に表示できる。

- ・Bookmark をデスクトップにまとめて置いておくことで、素早く必要なサイトを表示できる。
- ・ePub ファイルは、めくりができるので、話しに合わせて効果的に説明などを展開できる。

〔コミュニケーション領域〕

これは、iPad を学生たちとのコミュニケーションのツールとして利用する場合である。これには、次のような利用が考えられる。

- ・少し人数の多い授業では、学生の意見や質問を聴取するのが難しい。しかし、Twitter あるいはメールによって質問を受けたり、グループ討議の結果を集約したりして、それをすぐに投影して共有することができる。
- ・アンケート・アプリを使えば、ペーパーレスで集計までもができる。
- ・ゼミなどでは、必要に応じて、FaceTime などのアプリで対面のコミュニケーションもできる。

〔教材領域〕

これは、iPad によって提示する教材を学生たちに作成させる場合である。筆者は教育学科に所属しているので、将来教員となろうとする学生には、こうしたツールを授業で使いこなす技術の教育も不可欠である。APPLE のワープロソフト Pages には ePub 形式による書き出し機能があるので、簡単に電子本を作成できる。また無料で配布されているアプリ eCub を使えば、本物のような Book 形式にもできる。

ただし、ePub の場合は、写真や動画も入れられるものの、その特性上レイアウトは自由にならない。自由なレイアウトは、PDF によらなくてはならないが、そうすると今度は動画が使えないという問題がある。もちろん、ePub は、基本は HTML なので、少し時間をかければ、eCub によって凝ったレイアウトのものも作成できないわけではない。しかしこれには、そのための授業を用意して訓練をすることが必要になる。

4. 授業実践を通しての考察

次に筆者が実践している主だった事例を紹介することで、2 節で列挙した特性と欠点からくる iPad の有効性と課題を検討してみよう。

◇レスポンスのよさ

いうまでもなく、操作性は極めて高い。一見小さな事のようにみえるが、起動が速いというのは、PC ではなかなか得られないメリットである。カバーを開けたその時、あるいはホームボタンやスリープ解除スイッチを押したその時からすぐに使えるというのは、授業のような臨機応変が求められる場面では、極めて有効である。これについては課題はない。

◇資料提示のやりやすさ

また、ピンチで自由に提示の大きさを変えられるのも大きなメリットである。注目させたい部分を簡単に拡大・強調できるというのは、PC では得られない。さらにまた、クラウドの Dropbox と併用すれば、常に必要な資料を自分の PC から取り寄せることができる。そしてしかも、それをすぐに提示できるというのは、実践的な場での即応性を確保できることになり、利便性をさらに高める。

しかし、SD カードや USB メモリーなどの外部記憶媒体からファイルを取り込むことができないという

のは課題である。学生がもってきたファイルをその場ですぐに提示できないからである。改善が望まれる。

◇必要なサイトへのアクセスの良さ

必要なサイトのアイコンをデスクトップにおけるといっても役に立つ。これは、ブラウザの Bookmark アイコンのメニューで、「ホーム画面に追加」を選択することでできる。ネットにつないでいなくてもページを保存できるので、授業で必要なサイトをピックアップしてアイコンを分野ごとにフォルダにまとめておけば、すぐに提示できるからである。

この機能には、いわゆる Bookmark とは違う良さがある。Bookmark の場合は、そのメニューの中で展開しなくてはならないこと、アイコン付きではなく文字によるリスト表示だけであることなどから視認性が弱い他、キャッシュの構造上、WiFi 環境がなくては開けないことも多いことなどから、必ずしも使い勝手がよいとはいえないからである。

◇ GoodNotes などによる PDF 資料の提示しやすさ

授業で使う資料が PDF ファイルにしてある場合には、それに線やマーカーをひくことのできるアプリはいくつかでている。中でもアプリ GoodNotes (図 2) は、扱いやすさで定評がある。これを使えば、必要なところにマーカーで線を引ながら説明できるというメリットがある。改良の結果、現在のバージョンでは、手書きで曲がって引かれた線を自動的に直線化したり、丸や三角などの基本図形を自動的に整えてくれる機能も付加されている。筆者の場合は、すべての資料や本を、Fujitsu の Scan Snap で PDF 化している。したがって授業に出かけるのも、iPad 一つで用が足りるという状態である。



図 2. GoodNotes のアイコン

◇学生とのコミュニケーション

学生からの質問や、意見の集約には非常に良い効果があった。日本の学生は、なかなか自分の考えを表明したがる。しかし意見を Twitter (図 3) やメールで送ってもらい、それを iPad を通じて提示することで、学生たちに他者の意見を返すと、学生たちどうしでさらに議論を深めることができた。

もちろん PC でも同じ事が可能だが、片手でもって意見をよみあげことができることや、投影する場合にはピンチで意見部分の拡大ができるという特性などと合わせると、やはり PC では得られない良さがある。

ただし課題としては、メールの場合だが、セキュリティの関係上、学内の無線 LAN 環境を通じては学生たちの意見を聴取できないという問題があった。そうした場合には、教員個人がもつモバイルルーターを使わなくてはならない。



図3. 学生たちの意見が寄せられた Twitter の画面。テーマは、片足が欠損している子どもに跳び箱運動をさせるにはどうするか。

◇電子書籍の作成

ePub は、前述したようにいくつかの問題があるが、それでもレイアウトに凝らなければ、十分実用に堪えられるものをつくることができる。筆者も、学生に雑誌作りをさせたが、そうした経験は、将来学校現場で自作の資料をつくる際の訓練になる。やはり、めぐりのある ePub 書籍をつくるのには、学生たちも大きな興味をいだいたようである。

課題としては、めぐりのできる ePub ファイルを作成するためには、最も簡便な方法として Mac の Pages を利用しなくてはならないという問題があげられる。多くの大学では、PC 環境が Windows であることから、筆者の場合は授業に Mac Air を持ち込んで、Word でつくった学生ファイルを Pages ファイルに変換するという手順を踏んだ。

以上いくつかの事例から、簡単に iPad の有効性と課題をのべてみた。このツールは登場してからまだ日が浅い。しかも現実には、APPLE の独壇場といってよい。これから様々なものが登場するだろう。そうした時に、今後こうしたタブレット型携帯端末が、さらにどのように使っていけるのかは、まだまだ未知数である。今後の動きを注視していきたい。

しかしながらここから見えてくるものについては、今からある程度見通しておくことも必要である。最初にのべたようにこの小さなアイテムは、単に PC の延長でもなければ、ただの新しいメディアでもない。こうしたウェアラブルなアイテムの登場は、今後の大学教育にもそれと気づかないまでも変化をもたらすように思われる。そこで最後にこの問題を考えておきたい。

5. おわりに

ネット社会といわれて久しいが、その初期の頃に話題になったのに、バーチャルとリアルといった議論があった。バーチャルリアリティが誤って「仮想現実」と訳され、ネット社会では現実と仮想の世界との区別

がつかなくなるといった議論がおこなわれた。とりわけ1988年夏から翌年にかけて起こった連続幼女殺害の宮崎勤の事件が、社会を震撼させたことは記憶にまだ新しい。

こうしたことから、ネット社会やパソコンゲームの普及には、今でも警戒の念をいんでいる人も多い。しかし一方で、そうした仮想かどうかといった議論が、今ではおこなわれなくなってきている。とりわけ携帯電話の多機能化が進み爆発的に普及するとともに、インターネットが急速に普及してから今日にかけて、そうした議論が陰を潜めたように思われる。その理由については、興味深いものがいくつもあるが、本報告の目的にしぼっても次の問題は確認しておかなくてはならない。

筆者は本報告の冒頭で、二つの変化のことをのべた。一つは、大学の教員が出口アウトレットから結節点ノードへと変わるという問題であり、もう一つはPCという情報端末が、ポータブルからウェアラブルへと変わるという問題である。ここではしかし議論の都合上、後者の変化のことから検討したい。

コンピューターは、この半世紀の間に急速な進歩をとげてきた。真空管のお化けの時代から集積回路のCPUへと日々ダウンサイジングと高速化と大容量化をつづけてきた。その結果数年前からはノートパソコンといわれる時代に入り、それは今でも主流である。しかし2011年からわずか1年あまりの変化は、それまでのものとは性格を異にしているように思われる。いうまでもなくiPadの登場である。これはいままでのダウンサイジングの流れの延長線上にあるのではない。それを表現したのが、上記の「ポータブルからウェアラブルへ」というフレーズである。

コンピューターを着て歩くというと、少し奇抜に思われるかもしれない。だが私たちは生身で生きているのではなく、ある種の文化記号といえる衣服をまとって生きている。そして服を着るという行為自体が、その社会とつながるといふ行為に他ならない。そうした意味で、PCを身につけて歩くというのはそれほど奇抜ではない。PCを通じて社会とつながっているのである。PCがウェアラブルであるということは、今日のネット社会においては、常に情報社会に接続されていることを意味する。それは、端末という表現がふさわしくない事態である。

この今日のネット社会においては、私たちは端末という情報の出口を持ち歩いているのではない。私たちが常時接続のスマートフォンやiPadを持ち歩くということは、常に情報を発信し続けていることを意味する。こうして問題は、最初の変化、アウトレットからノードへの変化の問題につながっていく。

今年買い替えた筆者の車のナビは、VICSだけの情報に基づいて目的地への経路を提案しない。それは、同じ会社の車に搭載されているナビからの情報を収集して独自に構築し、それに基づいてコースを提案してくる。つまり私の車の運行状況が、他者の車の運行に情報を提供しながら走っているわけである。その状況は、スマートフォンなどでも同じである。位置情報のデータ、サイト検索のデータ、商品選びのデータが収集整理されて、私たちに提案・提供されてくる。

つまり今日では、私たち自身がネットの中に入り込み、その中で情報を受けつつ、同時に発信している主体になっているのである。いわば私たちが情報ネットワークの中に入り込み、そのネットワークの結節点ノードの役割をはたしている。それは、まさに相互接続の社会なのである。

こうしたことがあたり前になってくるこれからの社会では、私たちの大学の教育も変わらざるをえないだろう。それをいまここで明確にいうことはできないが、筆者がiPadで学生たちとコミュニケーションしたり、Web情報を提示したりするのは、私がネットの中に入り込み、そこで学生たちを道案内しているようなものである。

筆者は今年のある授業で、「教えない」宣言をした。数回テーマを与えてネットによる調べ方を教え、各自に疑問を出させ、授業ではそれを討論するという方法をおこなった。まだ十分に成功したとは思わないが、自分自身をそうした役割においてみた。もちろん大学の授業には様々なものがある。数学のように、ともかくもABCとしての計算演習を体で覚えさせなくてはならない分野もある。したがって、一律に議論する事

はできない。

しかし注意しなくてはならない事は、こうした新しいメディアは、決して単に技術的に便利な道具を提供するにとどまらないことである。こうした道具は、私たちの思考のみならず、存在そのものにも変化をもたらす。とりわけ今日の携帯端末は、そうした可能性をひめているメディアだということである。今後注意してみていきたい。

※本報告は、平成24年度日本大学文理学部「FD活動・授業改善活動に対する補助金」(課題「携帯情報端末(PDA) iPadを使った授業改善の試み」)を受けてのものである。

参考文献

- 小笠原喜康(2004)「メディアイトする身体—第3領域教育メディア研究への模索—」『教育メディア研究』10(2):53-61
- 奥田 太郎(2008)「リアルとバーチャル—情報技術時代の哲学としての情報倫理」中岡成文他『知識／情報の哲学(岩波講座 哲学4)』岩波書店 p.159-177
- 吉見 俊哉(2004)『メディア文化論—メディアを学ぶ人のための15話』有斐閣

医学部学生講義における動画撮影の有用性の検討

Utility of Video Recording System for Lectures in School of Medicine

仲村洋之*¹⁾, 藤田之彦¹⁾, 橋本 修^{1),2)}

¹⁾日本大学医学部 医学教育企画・推進室, ²⁾日本大学医学部 内科学系呼吸器内科学分野

講義の動画撮影を行い、学生が自由に再生できるシステムを構築した。このシステムの現状、有用性、問題点を明確にするためにオンラインアンケートで行った。2003年度から本学の医学部1年生を対象にした物理学の講義の音声と画像を動画撮影可能のデジタルカメラを利用して撮影した。さらに、6学年全学生にアンケート調査し、動画データの存在、使いやすかったか、講義復習に有用であったかななどの14項目とした。アンケートの結果は、ビデオで復習した学生は15%で、このうち44%の学生はビデオの20%以下の部分しか見ていなかった。自由記述欄では、復習するとき有用などの意見がみられた。

キーワード：講義録画システム、講義復習、自己評価

1. 緒言

大学設置基準では、大学の講義では「授業の方法に応じ、当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮」と規定されている。実際には予習時間、講義時間、復習時間を総計して1単位45時間とすることが一般的である。講義の後に試験が実施されるため、復習時間は学習効果を向上するために特に重要である。教員は、学生の復習時間により充実した講義関連資料を学生に提供する事は学習効果を向上するために重要なことと考える。

大学の教育設備の充実と共に講義教室内への大型スクリーン、パソコン用のプロジェクターが設置された。これに伴い講義の形式もMicrosoft社のPowerPointに代表されるプレゼンテーションソフトウェアを多用する事が多くなってきた。さらにパソコンの高機能化により利用している画面自身をオンラインで収集する事も可能になってきた。これは一般的にLRS (Lecture Recording System) と言われ、具体的な製品としても種々開発されCamtasia Studio (Tech Smith Corp.), Accordent (Accordent Technologies), Prof Cast (Humblet Daisy, Inc.), Tegrity (Tegrity, Inc.), Lectopia (Anystream Australia Pty Ltd.), Content Author Presto (Sony Business Solutions Corp.) 等が発売されている。

我々は講義の動画撮影を行い、動画を蓄積して学生が自由に再生できるシステムを構築することを目的とした。このシステムの現状、有用性、問題点を明確にするためにgoogle社の提供するオンラインアプリケーション、ウェブサイトを利用しアンケートで有用性を検討する。

2. 対象および方法

2003年度から2009年度まで本学医学部1年生を対象にした物理学関係の講義を撮影した。年間の講義数は14回であった。さらに、学部1年生での物理学関係の講義を対象とし、全学生にビデオ動画の配信に関するアンケート調査を行った。

1) 講義の録画：

講義の音声と画像は近年発達の著しい動画ファイル形式とした。実際には半導体記憶装置を利用した動画撮影可能なデジタルカメラ (Sanyo Xacti) を利用した。手のひらサイズのデジタルカメラで撮影を行い、撮影終了と同時にMP4の動画ファイルが作成される。撮影後は直ちに学生が自由に読み出せるサーバへ転送した。

2) 動画資料の作成：

講義の文書資料はファイル形式のため簡単に学生個人に配布できた。動画ファイルは55分の講義で約60MBの容量となった(図1)。当初サーバの容量の制限により半期分(14回分)の動画ファイルまで保存可能であった。

3) ビデオ動画の配信に関するアンケート調査：

アンケートの質問事項は、動画データの存在、使いやすかったか、講義復習に有用であったかなどの14項目とした。その他に今後の動画の利用方法など自由記述とした(表1)。アンケートの実施方法は、ネットワークを利用したウェブ形式とした。アンケート画面の作成はgoogleフォームにより作成した。順次質問を作成し、選択回答式、自由記述式回答、4段階式回答などを組み合わせた。その後、googleサイトとし



図1. 撮影画像例

表1. アンケート画面

医系物理学 講義ビデオについて

医系物理学ビデオ撮影に関するアンケート

仲村は医系物理学の講義をビデオ撮影し、学生諸君が自由に見て、復習できる環境を提供してきました。
このビデオに関して忌憚のない意見を聞かせてください。
それぞれ、該当する評価にチェックなどをつけてください。
***必須**

1)この医系物理学の講義ビデオを見た事がありますか？*

はいと答えた場合は つぎに 6番の質問へいってください。

- はい
 いいえ

2)いいえ と答えた学生は、講義ビデオの存在を知っていましたか？

- はい
 いいえ

3)講義の中でビデオの撮影について説明しましたが理解できましたか？

- はい
 いいえ

4)ビデオの再生方法は知っていましたか？

- はい
 いいえ

5)講義の復習をする場合、このようなビデオは有効だと思いますか？

この項目に回答した後は14番の質問へいってください

- はい
 いいえ

6)講義ビデオの何割くらいを見ましたか？

約80%以上 約60% 約40% 約20%以下

回答	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
----	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

7)ビデオの画質・音質は評価に足るものでしたか？

1 2 3 4

よい わるい

8)一回のビデオ再生に要した時間(分)はどれくらいでしたか。

60分から 45分から 30分から 15分から
45分 30分 15分 0分

回答	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
----	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

9)講義を見なおしてよかった点はありましたか？

- はい
 いいえ

はい の場合

10)講義を見なおして悪かった点はありましたか？

- はい
 いいえ

はい の場合

11)今後講義のビデオを活かせる点はありましたか？

- はい
 いいえ

はい の場合

12)他の講義まで広げる必要があると思いますか？

- はい
 いいえ

13)ビデオの保存、取り扱い、供給方法に関するお知らせは有用でしたか？

1 2 3 4

はい いいえ

14)忌憚の無いご意見をお聞かせください。

ご協力に感謝します。できましたら、学生番号、氏名を教えてください。

学生番号

氏名

送信

Powered by [Google](#)ドキュメント

[不正行為の報告](#) - [利用規約](#) - [追加規約](#)

て大学内での閲覧許可とともに公開した。対象学生へは、当該サイトの URL を指定して閲覧、回答するよう指示を与えた。

4) アンケート結果の調査：

回答はただちにエクセル形式の一覧表として集計した。結果はビデオをみた学生と見なかった学生に分けて検討した。オンラインでアンケート調査したので、回答した時刻が明確に記録できた。これらを基に回答日時などを調査した。

3. 結果

1) アンケート結果：

回答総数は 85 件であった。これは全学生（694 人）の 11.5% にあつた。1・2 年生 245 人で検討すると 39 人（15.9%）であった。集計結果を図 2 に示すと同時に主要項目をまとめる。ビデオを見た学生は 9 件（23.1%）、見なかった学生は 30 件（76.9%）であった。

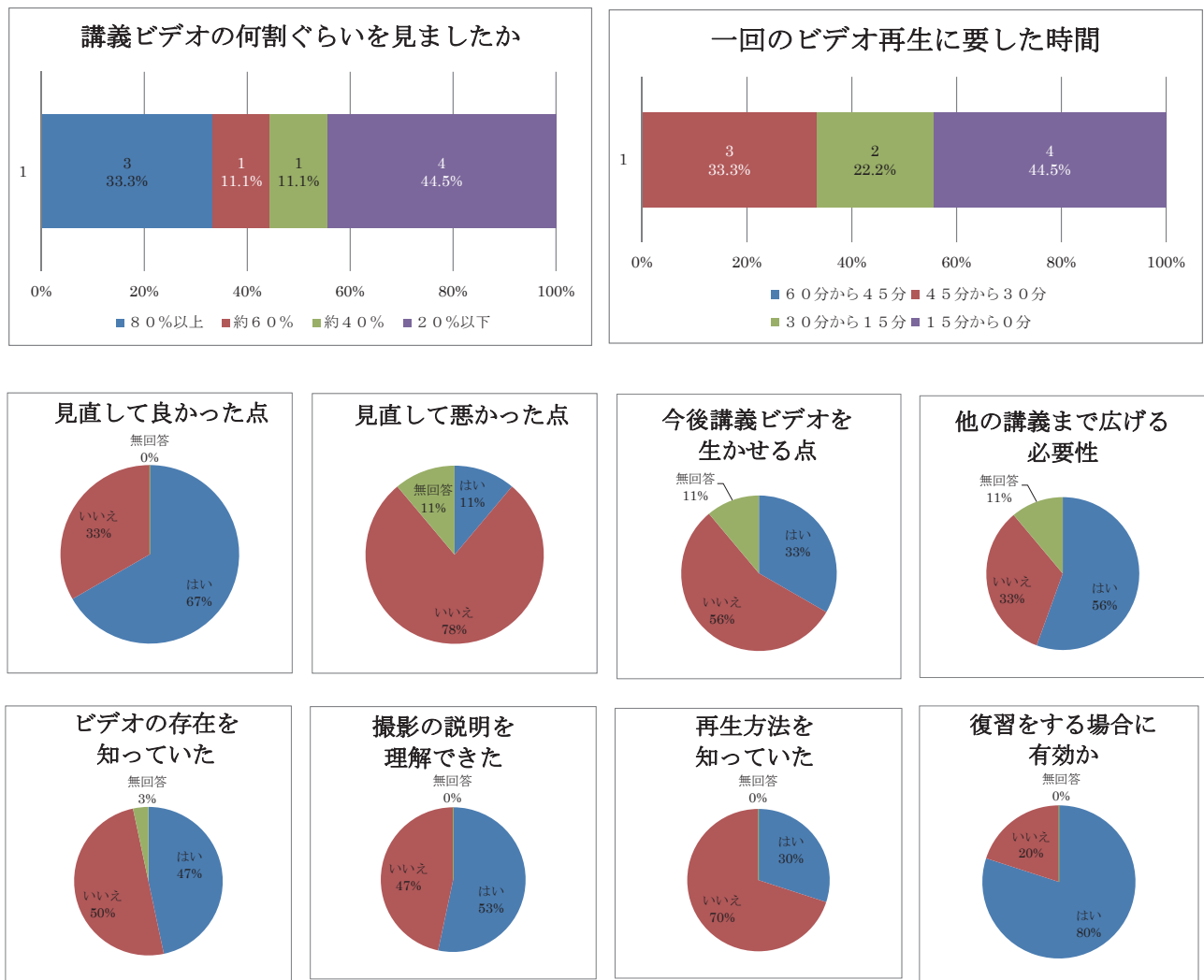


図2. アンケート結果

ビデオを見た学生の回答をまとめると、ビデオの20%以下しか見なかった学生が4割以上であった。逆に、80%以上見ている学生も3割近くいることがわかった。

1回のビデオ再生の時間は15分以下が45%ほどであった。ビデオの画質、音質は4段階中の2.6(1:よい～4:悪い)であった。

見なおして良かったと答えた学生は6(66.7%)人で、その内容は「聞きの逃してしまつた部分を家でじっくり聴ける。」「2度聴くとより知識が深まる。」「復習に役立つ」であった。

見なおして悪かった点については、いいえは7人(77.8%)であった。内容は「操作が面倒」「時間がかかる」であった。

今後講義のビデオを生かせる点については、いいえ5人(55.6%)であった。その内容は「国試対策」、「欠席した場合」、「復習」であった。他の講義まで広げる必要性については、はい5人(55.6%)であった。

ビデオを見なかった学生の回答についてまとめると、ビデオの存在を知っていたかについては、はい14人(46.7%)、いいえ15人(50.0%)、無回答1人(3.3%)であった。

撮影の説明を理解できたかについては、いいえ14人(46.7%)であった。再生方法を知っていたかについては、いいえ21人(70.0%)であった。復習に有効かについては、はい24人(80.0%)であった。

2) アンケート回答内容の調査

オンラインでアンケート調査したので、回答した時刻が明確に記録できた。今回の調査を経時的、また回答した時刻をまとめると、公開から23日間で85件の回答が得られた。なお13日を経過するとほとんど回答がよせられなくなった。18日目、20日目に少し上昇したが、これは、春休み明けの開校時に再度上昇したためであった。23日目を過ぎると回答は寄せられなくなった。

一日の中での回答の寄せられた時刻は、日中が多かったが、20時以降の夜間、午前0時からの深夜などもいくつかの回答が寄せられていた(図3)。

4. 考 察

ICT (Information and Communications Technology) の発展により時間、場所にとらわれることなく教材を提供できる e-learning が可能になってきた。通常 e-learning の教材は、自己学習を基準に考え、反復利用や講義の復習にも利用できるよう詳細な検討の元に作成されている。つまり、教材作成には多大な時間、費用、機材が不可欠である(岡ら, 1991. 武田ら, 2007)。著者らのシステムは、講義自身を教材と考え、その簡便な動画撮影方法を提案すると共に、撮影データを加工、編集することなく、直ちにネットワーク内に配信するシステムを構築した。

本システムを利用すると学生からは肯定的な意見と、繰り返し再生を行っても講義内容が一向に理解できないという意見も受けた。さらに、他の教員へビデオの撮影を希望する学生もいた。いずれの場合にも講義復習のための重要な資料であることが明らかになった。

このような経緯で作成した講義のビデオであるが、内容の確認のために自身の講義を再生している際、講義進行のスキルに関する幾つかの問題点を見出す事ができた。これらは、講義を行う時の姿勢、資料指示の方法、発語の明瞭化などが含まれていた。この動画情報は、学生に配信するのみでなく、教員自身の自己評価にも使える可能性が示唆された。学生からは肯定的な意見と否定的な意見もみられたが、このシステムの学内への普及により発展性のある復習法であると考えられた。

次にアンケート方法に関しては、オンラインアンケートは、通常の紙媒体のものに比べ、作業に携わる人材を減らすことができ、効率的で情報の齟齬が発生しにくいシステムといえる。実際に利用すると、アンケ

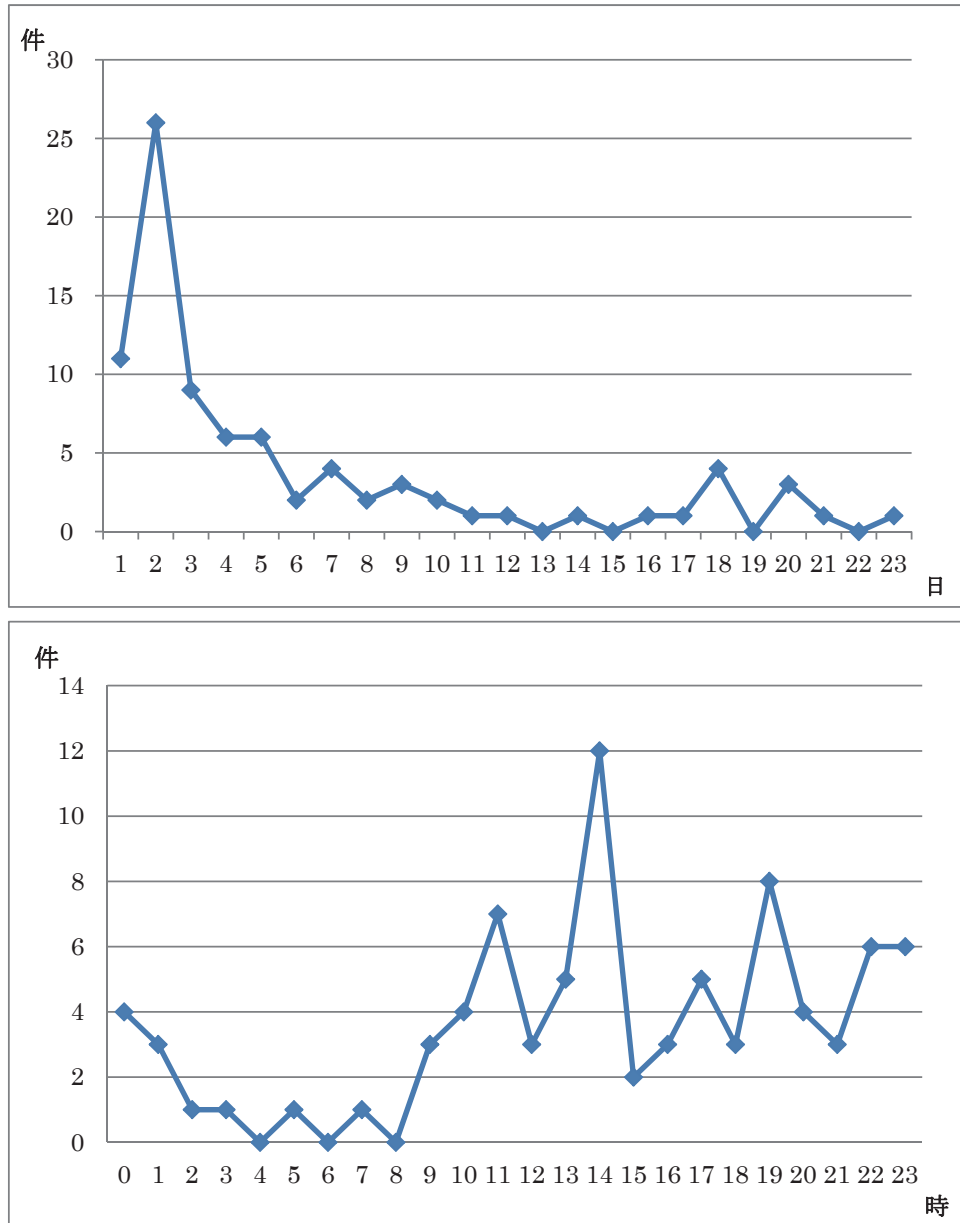


図3. アンケート回答の時間経過

ート入力段階で、誤字や変換間違えが含まれることがあった。加えて、誤ってアンケート入力途中で送信してしまう事例が数件発生した。また、昨今の携帯電話によるネットワーク利用が多いために、小型ディスプレイを考慮した画面構成をおこなわなければならない事もある。加えて、日本語コードの問題により表示に問題が生じる場合があった。

Medical University of South Carolina (MUSC) では、2009 年秋パイロットテスト後、1 年にわたり選択テストを行った。大学は Tegrity という Web Base の記録システムを採用した。LRS として大学で利用するときの競合する情報が発表されている (Bacro et al., 2010)。いくつかの例では LRS の設置は、学生の成績に負のインパクトを与えたと示されている。他のケースでは中立か多少効果ありのインパクトであった。

2008 年 Fernands らは、Lectopia (University of West Australia で開発された Tegrity に似たシステム) を利用して、実講義への出席をせず、LSR により学習を行った場合には、試験結果、最終評価が低く評価

された事により、オフライン講義は実講義の代替としてふさわしくないという結論の報告をした (Fernandes et al., 2008)。2009年 McNulty らは記録された医学講義についてのデータを発表した。ビデオを視聴した多くの学生は試験の学習に対して有用であることを示したが、録画講義にアクセスする学生は有意に試験結果が低いことも示された (McNulty et al., 2009)。同様に、2009年 Lovell と Plantegenest は基礎科学コンテンツの学習には講義記録は重要なコンポーネントであることを報告した。回答の84%は講義記録は実講義と比較して少し効果的またはより効果的であると報告した (Lovell and Plantegenest, 2009)。

今までのLRSを利用した研究では、学生のLRS利用方法についての調査が主であり成績について十分に焦点を合わせていない (Dev et al., 2000, Nieder and Nagy, 2002, Gosper et al., 2008, Craig et al., 2009, von Kinsky et al., 2009)。いくつかの傾向は、教員はLRSの利用が実講義への出席減少に関連しないように思われる事を示している (Dev et al., 2000, Gosper et al., 2008, Craig et al., 2009, von Kinsky et al., 2009)。一般的に、学生は利用できるならばLRSの利用を希望する傾向にある。最大の興味は特定の期間中または Semester中に特定の利用パターンがあるということである。つまり、何人かの学生は全くLRSを使用していない。他の学生は中程度、通常はLRSの増加は期間中間または最終試験のときに多くなると何人かの著者は指摘している。つまり、これらの利用パターンは学習スタイルの広がりや学生の個々の好みを考慮して種々の学習モードに対応した実講義と資料を供給する必要があると指摘した。

これらの研究は講義に用いられるパソコンの画面の記録が中心であり、実際の講義環境、教員の姿勢、動作などは記録する事が出来ない。講義全体をビデオなどで撮影する方法は明確な報告は少ないが多く試行されていると考える。ただし、この手法では撮影後のテープの扱い、編集、公開の方法、管理など多大な資源、費用が必要な事が実施を妨げている点であると推論できる。近年、デジタル技術の発展と共に、動画の撮影に関してもテープを用いない半導体メモリーを利用する方法が徐々に進んでいる。この方法では、撮影画面情報が一つのデータファイルとして扱える。さらに、動画データの共通形式も徐々に決まりつつある。動画データであるから、そのデータ量は巨大になってしまう。これは、パソコンの記憶容量の増大とネットワークの高速化により問題なく取扱出来るようになってきた。

ビデオテープにより講義を撮影し、講義技術の改善に利用する研究が行われてきた。Foley らは、ビデオテープによる講義の撮影、板書へのフィードバックなどであり、トレーニングに参加することにより講義スキルの向上が認められると同時に他の講義に対してもトレーニングの必要性を求めることとなった。さらに、教員の自己評価法への開発に向かった (Foley R et al., 1976)。Kleffer らは、VISIT (Videotaping Instruction for Self-Assessment of Instructional Technique) として10年以上にわたり実施された。これにより講義後に内容のピンポイントの評価をすることが可能となった (Kleffer et al, 1985)。これらの研究は講義を行うにあたり自己評価が極めて重要であることを示した。しかし、実施に関しては多大な資源、労力が必要であり継続することがはなはだ困難であったことが示唆された。われわれは、ビデオテープを使用しない、簡便な講義撮影法を提案した。収録したデータもデジタルデータであり、保存、蓄積、配信は容易であった。取り扱い方法を厳密にすればデータの安全性も保たれ、外部への流出、本人以外への漏洩も防げた。つまり、本人による本人のみの評価を行うことが可能となった。

5. 結論

学生講義を動画撮影し、配信、蓄積する簡便なシステムを構築した。このシステムの有用性を検討し、講義の復習に対して有効であることを見出した。さらに、この動画は教員自身の自己評価にも応用可能であることを明らかにした。

引用文献

- 1) Bacro TRH, Gebregziabher M, Fitzharris TP, 2010 Evaluation of a Lecture Recording System in a Medical Curriculum. *Anatomical Science Education*, 3, 300-308.
- 2) Craig P, Wozniak H, Hyde S, Burn D. 2009. Student use of web based lecture technologies in blended learning: Do these reflect study patterns? *Proceedings of the 26th Annual Conference of Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*, Auckland, New Zealand, Dec 7-9, 159-167.
- 3) Dev P, Rindfleisch TC, Kush SJ, Stringer JR. 2000. An analysis of technology usage for streaming digital video in support of a preclinical curriculum. *Proceeding of AMIA Symposium*, 180-184.
- 4) Fernandes L, Maley M, Cruickshank C. 2008. The impact of online lecture recordings on learning outcomes in pharmacology. *JIAMSE*, 18, 62-70.
- 5) Foley R, Smilansky J, Bughman E, Sajid A. 1976. A departmental approach for improving lecture skills of medical teachers. *Medical Education*, 10 (5) , 369-73.
- 6) Gosper M, Green D, McNeill M, Phillips R, Preston G, Woo K. 2008. The impact of web-based lecture technologies on current and future practices in learning and teaching. *Australian Learning and Teaching Council*, Sydney, NSW, Australia.
- 7) Kleffner JH, Hendricson WD, Littlefield JH, Hudepohl N. 1985. Videotape review: a valuable tool for self-assessment of teaching skills. *Journal of Biocommunication*, 12 (4) , 4-7.
- 8) Lovell K, Plantegenest G. 2009. Student utilization of digital versions of classroom lectures. *JIAMSE*, 19, 20-25.
- 9) McNulty JA, Sonntag B, Sinacore JM. 2009. Evaluation of computer-aided instruction in a gross anatomy course: A six-year study. *Anatomical Science Education*, 2, 2-8.
- 10) Nieder GL, Nagy F. 2002. Analysis of medical students' use of web-based resources for a gross anatomy and embryology course. *Clinical Anatomy*, 15, 409-418.
- 11) 岡壽士・小嶋信博・仲吉昭夫. 1991. スチルビデオシステムを利用した医療画像の保管・管理. *昭医会誌*, 51-1, 77-82.
- 12) 武田直仁・竹内烈・春名光昌. 2007. 動画教材を活用した学生実習の実践と評価. *YAKUGAKU ZASSHI*, 127-12, 2097-2103.
- 13) von Kinsky BR, Ivins J, Gribble SJ. 2009. Lecture attendance and web based lecture technologies: A comparison of student perceptions and usage patterns. *Australian Journal of Educational Technology*, 25, 581-595.

F D等教育開発推進関連組織に関する実態調査

—調査対象大学の实態と課題—

A Study on the Actual Situations of FD-related Educational Facilitation Organizations of Japanese Universities

辻 忠博^{*1), 2)}, 兩宮史卓^{1), 3)}, 光澤 浩^{1), 4)}, 品田泰崇^{1), 5)}, 大嶽龍一^{1), 5)}

¹⁾日本大学全学FD委員会調査・分析ワーキンググループ, ²⁾日本大学経済学部, ³⁾日本大学短期大学部(三島校舎),
⁴⁾日本大学短期大学部(湘南校舎), ⁵⁾日本大学本部学務部

我が国で実施されているFD活動は教育改善の促進・支援という本来の役割を果たしているとは必ずしもいえないという問題意識の下で、アンケート調査及びヒアリング調査を行った。それによると、まず、実効性を伴ったFD活動のためには大学の組織力が重要であり、教員がその組織のリーダーを果たすべきこと、次に、ほとんどの大学に全学的なFD推進組織が設置されているものの、全学的な取り組みと教員の理解向上が一層望まれることが明らかになった。最後に、大学全体での統一的な取り組みを実現するには、全学と各学部等での役割分担が明確にされ、運営組織が有機的に連携されることが極めて重要であることも判明した。

キーワード：FD活動, FD推進組織, FDer

1. はじめに

大学進学率が5割に達し、誰でも望めば大学に進学できる時代になった現在、教育は大学にとって最も重要な柱の一つとなっており、教育を充実させる必要性がますます高まっている。ファカルティ・ディベロップメント(FD)はそれを実現する一つの有力な方法であり、大学設置基準の改正により我が国の大学、短期大学及び大学院において義務化されている。

しかし、各大学にはFDを企画・推進・評価するための組織が相次いで設立されたものの、その組織はたいていの場合、FD活動を整理するにとどまっており、教育改善の促進・支援をする本来の役割を果たしているとは言い難い。日本大学においても、全学的な教育の質向上を図ることを目的として、2008年4月に日本大学FD推進センターが設置されたが、その目的を十分に達成できているとは必ずしもいえない。FD推進に相応しいリーダーとメンバーを探しだし、そうしたFD専門家(FDer)が指導力を発揮できる組織体制ないし運営体制を構築することが強く求められるところである。

そこで、我々はFD推進組織を設置している全国の国公私立大学を対象に2012年7月から8月にかけて「FD等教育開発推進関連組織に関する調査」及びその調査結果を踏まえたヒアリング調査を同年11月から12

月にかけて行った。主な調査目的は、各大学におけるFDの目的、活動内容、効果を把握し、全学的なFD推進組織の設置状況と組織運営上の課題を探り、全学的活動と各学部等での活動との連携の実態を調査することであった。

本調査は、日本大学FD推進センターが設置する全学FD委員会調査・分析ワーキンググループにおける活動の一環として行われたため、本学総長名発信の公文書にて各大学へ調査依頼を行った。調査方法は、本学FD推進センターウェブサイト調査票を掲載し、回答には調査票をダウンロードして、回答データを電子メールにて本学所管部署（本部学務部教育推進課）宛に送付する方法をとった。全国の国公立大学から任意に抽出した230大学へ依頼したところ、139大学から回答があり、回答率は60.4%であった。以下、この調査結果とヒアリング調査内容に基づいて、各質問項目の特徴を概説する。

2. FDの諸活動に対する各大学の意識調査

FDの諸活動に関する各大学の意識調査は、表1のような結果となる。この項目は1999年に大学設置基準によって努力義務化され、2007年度に大学院、2008年度に大学及び短期大学において義務化されたFD諸活動の歴史が我が国では浅いことを踏まえて、各大学がどのようにFD諸活動を考え、取り組んでいるかについての現在の意識を調査したものである。この意識調査に関しては、既述の全国の国公立大学230大学（内139大学が回答）と日本大学における40の全部科校¹（内34部科校が回答）を対象に行われた。全国の大学と本学の意識を比較することもその調査内容としている。なお、質問項目によって回答数に差異が生じていたため、質問項目ごとに調整を図ってデータを集計している。

質問項目1の「FD活動のリーダーは、どのように配置すべきか」に対する各大学の回答は、「既存の教員から適性を見極めて任命する」というのが有効回答数133大学のうちの106大学となり、全体の約8割を占める。「高等教育専門家・研究者を学外から招聘する」という回答は15大学であり、全体の約1割である。また、日本大学の各部科校からの有効回答数27のうち、23部科校が「既存の教員から適性を見極めて任命する」という回答をしていることから、他大学と本学はFD諸活動に関するリーダーに対して同じ意見を持つということになる。このことは、後述する教員がFD活動に関わるべきか否かの質問事項に大きく相関性があると思われる。

質問項目2の「FD等教育開発推進関連組織（各部科校におけるFD委員会等）の構成メンバーを誰にすべきか」の項目は、紙面スペースの関係から省略する。

質問項目3は、「FDを推進するための重要な目的は何か」を各大学に聞いたものである。有効回答数133大学のうち、「各教員の教育力の向上・授業の改善」が59大学、「大学の教育力の充実」が60大学とこの2つの回答を合わせると全体の約9割を占める。この結果は、昨今の大学を取巻く社会状況から、教育は大学にとって重要な活動であることの認識が高まってきた証拠といえる。

質問項目4は、それぞれの大学のFDの目的に対し、「FD関連組織を立ち上げた事前と事後では効果が上がっているか」という内容である。即ち、質問項目3の目的に対して各大学が、効果を感じ取れるかという問題である。強くそう思う2点、そう思う3点、どちらともいえない4点、あまりそう思わない5点、全くそう思わない6点として、平均点は各大学3.0、日本大学3.4となる。また、標準偏差もそれぞれ、0.72、0.60と比較的小さく、どの大学もFD推進組織の設置の歴史は浅いものの、同組織に一定の効果があると考えていることがわかる。

質問項目5は、様々なFD諸活動に対する現在の担当者の捉え方や意識を、ア～チに分けて訊いたものである。質問項目4と同様に、強くそう思う2点、そう思う3点、どちらともいえない4点、あまりそう思わ

表1 FDの諸活動に対する各大学の意識調査

	質問項目	回答選択肢	全国139大学		日本大学内	
			選択大学数		選択部科校数	
1	FD活動のリーダーは、どのように配置すべきと考えるか	無回答	2		0	
		高等教育専門家・研究者を学外から招聘	15		4	
		既存の教員から適性を見極め任命	106		23	
		既存の職員から適性を見極め任命	1		0	
		その他	9		0	
3	FDを推進するための重要な目的	無回答	3		0	
		各教員の教育力向上・授業の改善	59		18	
		教育環境の整備	1		1	
		学生ニーズの把握	0		0	
		大学の教育力の充実	60		6	
		大学の知名度向上	0		0	
		社会的な要請への対応	0		2	
		その他	10		0	
	質問項目		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
4	FD等教育開発推進関連組織設置後の効果		3.0	0.72	3.4	0.60
5-ア	学内の教職員は、FDの意義・役割を理解している		3.2	0.73	3.4	0.79
イ	学内の教職員は、FDに関する諸活動に対して協力的・好意的である		3.5	0.81	3.2	0.49
ウ	FD諸活動を達成することは、大学の組織力と相関がある		2.7	0.68	3.1	0.62
エ	現在のFD諸活動は、一部の教職員及び委員会に依存している傾向にある		3.1	0.91	3.2	0.97
オ	FD諸活動は、その業務内容が広範すぎて理解・浸透の妨げになっている		4.0	1.01	4.1	1.06
カ	教育力向上は研究環境が整って初めて実現できる。そのため、教員はFD活動に携わるべきではない		5.4	0.88	5.4	0.66
キ	専門性を持ったFD担当者を学内で育成することが急務である		3.3	0.96	3.5	0.80
ク	専門性を持ったFD担当者を学外から招聘すべきである		3.8	1.07	4.1	0.99
ケ	学生と接する機会が一番多い教員がFD活動を検討・運営すべきである		3.6	0.95	3.9	0.98
コ	FDの主要な目的に授業改善があるので、実際に教育及び研究指導を受ける学部学生や大学院学生もFD活動に参画させるべきである		3.4	0.92	3.6	1.00
サ	FDに関する組織を設置したために、業務における時間的・精神的な受ける負担が増加した		3.6	1.05	3.7	1.17
シ	FD諸活動は、それぞれの大学が独自性を発揮すべきである		2.9	0.74	3.2	0.75
ス	FDに関する知識は、その業務内容や評価方法が未だに曖昧なため、各大学が連携を取り、情報交換を行い、統一するべきである		3.8	1.02	3.6	0.93
セ	FD活動と学生募集とは、相関関係がある		3.7	0.89	3.7	0.98
ソ	FD活動と社会貢献とは、相関関係がある		3.7	0.88	4.0	0.76
タ	FD活動と学生の就職率とは、相関関係がある		3.7	0.87	4.0	0.93
チ	FD活動と大学の知名度とは、相関関係がある		3.9	0.91	4.0	0.76

ない5点、全くそう思わない6点として、平均点と標準偏差を算出した。

アの「学内の教職員は、FDの意義・役割を理解している」及びイの「学内の教職員は、FDに関する諸活動に対して協力的・好意的である」に関しては、標準偏差が小さく、全国の大学は教職員がFDを理解し、協力的であるとの見解である。

ウの「FD諸活動を達成することは、大学の組織力と相関がある」は、平均値が2.7、標準偏差が0.68となり、ほとんどの大学がFD諸活動は大学の組織力いかに関わると強く認識していることになる。

エの「現在のFD諸活動は、一部の教職員及び委員会に依存している傾向にある」及びオの「FD諸活動は、その業務内容が広範すぎて理解・浸透の妨げになっている」について、FD諸活動は、一部の教職員・委員会に依存傾向にあるという意見が若干強いことがわかる。しかし、標準偏差から大学間で差が見られる傾向にある。また、オも平均値4.0と業務内容の広さが理解・浸透の妨げになるとは思っていないものの、標準偏差は、エより大きい。この2つの質問項目は、本学内でもほぼ同じ結果になっている。

カの「教育力向上は研究環境が整って初めて実現できる。そのため、教員はFD活動に携わるべきではない」については、平均値が5.4と最高値である。したがって、全国の大学は教員がFD活動を中心となって遂行すべきであると考えている。また、標準偏差からも、どの大学も共通の見解であるのが分かる。

キの「専門性を持ったFD担当者を学内で育成することが急務である」、クの「専門性を持ったFD担当者を学外から招聘すべきである」、ケの「学生と接する機会の一番多い教員がFD活動を検討・運営すべきである」及びコの「FDの主要な目的に授業改善があるので、実際に教育及び研究指導を受ける学部学生や大学院学生もFD活動に参画させるべきである」は、FD推進組織の在り方についての各大学の意識を調査したものである。平均値は、どの項目も3.5前後と似通った値になっているが、どれも大学間で差が多く見られる傾向にある。とりわけ、FD担当者を学外から招聘することに関しては、顕著である。

サの「FDに関する組織を設置したために、業務における時間的・精神的に受ける負担が増加した」は、どちらとも言えない傾向にあるものの、全国及び本学ともに大学間でかなりの差が見られる。

シの「FD諸活動は、それぞれの大学が独自性を発揮すべきである」の平均値により、各大学はFD活動において独自性を出すべきとの認識である。これはウにおける大学の組織力の平均値とも大いに相関があると思われる。しかし、この項目は大学間でかなり差があり、とりわけ本学はその傾向が全国の大学より強い。

セの「FD活動と学生募集とは、相関関係がある」、ソの「FD活動と社会貢献とは、相関関係がある」、タの「FD活動と学生の就職率とは、相関関係がある」及びチの「FD活動と大学の知名度とは、相関関係がある」の項目は、平均値、標準偏差ともに似通った数値を示しているのが特筆すべき事項である。

以上のデータ集計から、FD諸活動がスムーズに遂行されるためには大学の組織力が重要であり、各部署と協力しながらも、当該大学の教員がその組織のリーダー及び中心となって活動すべきであるとの見解が多いことがわかる。また、FD諸活動は、各大学が独自性を出すべきであり、それぞれの大学が協力や情報を共有すべき性質のものではないというのが共通認識といえる。現段階では、FD諸活動が導入されてから日が浅いために、その効果が各大学で強く現れているとは言い切れない。そのため、FDと大学の組織力は大いに相関性があると考えているものの、大学の知名度、社会貢献及び学生募集等に寄与するかは今後の活動いかんによると思われる。

今後の意識調査の課題の一つとして、質問項目によっては平均点を中心にかなりのばらつきが見受けられるものへの対応が挙げられる。とりわけ、5-オ、サは標準偏差が全国の大学、日本大学内においても1点を超えているために、その傾向が顕著である。これは、FDはその業務内容が広範すぎて理解・浸透の妨げになっているとと思っている大学とそうでない大学との差が大きいことを意味している。FDの諸活動のために各大学の担当者が時間的・精神的な負担が大きいか否かも同様なことがいえる。したがって、これらの意識の差の要因はどこから来るのかの検討が必要となる。大学を国公私立別、地域別、あるいは、大学の在学

生数といった規模の大きさの違いによって分析して比較検討することが重要課題といえよう。

3. 全学的なFD等教育開発推進関連組織に関する調査

今回の調査では、全学的なFD活動をつかさどる組織の設置状況や担当する業務内容、組織運営上の課題等についても調査を行った。そこで、本項では、各大学がFD活動を実践する上での組織的取り組みについて、その特徴を浮き彫りにしたい。

まず、全学的なFD等教育開発推進関連組織（以下「全学FD推進組織」とする）の設置状況は、**図1**のように、「大学教育開発センター」などの全学FD推進組織を設置している大学が64大学（46.0%）、全学FD推進組織を設けず全学規模の委員会等を設置し組織的に対応している大学が67大学（48.2%）で、ほぼ同数である。「その他」と回答した7大学は学部ごとに委員会を設置し実施しているが全学的な組織を設置していない。

設置形態別では、国立大学の8割が全学FD推進組織を設置しているのに対し、私立大学では3分の1しか設置していないことが特徴的である。その要因の一つとして挙げられるのは、国立大学は法人化して以来、地域の“リーディング・ユニバーシティ”としての役割を果たすべく、全学FD推進組織が置かれたケースが多かったことである。こうした大学では、全学FD推進組織に高等教育あるいは教育学などの研究者が専任教員として就任し、「高等教育に関する研究」が主要な業務内容の一つとなっている。また、学外に向けても、活発に情報発信をしているのが特徴である。とはいうものの、131大学（94.2%）が「全学的なFD等教育開発推進関連組織を設置」あるいは「全学規模の委員会等を設置」していると回答していることから、ほとんどの大学において“組織的”な取り組みが行われているといえる。

次に、全学FD推進組織における業務内容及び全学FD関連組織の設置を検討している大学が今後担うべきであるとする業務内容についてみていきたい。まず、全学FD推進組織における業務内容については、**図2**に示されている。それによると、「学内外におけるFD情報等の収集、調査及び分析並びに学内外への情報発信」（66大学・47.5%）、「教職員に対する研修会・講習会及び講演会等の開催」（66大学・47.5%）、「学生による授業評価の全学的な推進」（59大学・42.4%）、「新任教員に対する研修会等の実施」（48大学・34.5%）、「授業改善のための全学的な基本方針の策定」（48大学・34.5%）が上位に挙げられており、いずれも“伝統的かつオーソドックスなFD”といえる業務内容である。次に多く挙げられているのが、初年次教育を含む学生の学習支援や学習成果などを捉える業務、また、高等教育研究に関する業務となっている。

全学FD推進組織の設置を検討している大学が考える今後担うべき業務内容については、**図3**のような回答が得られた。明らかに多くの割合で担うべき業務であるとされているのが「高大連携教育や高大接続教

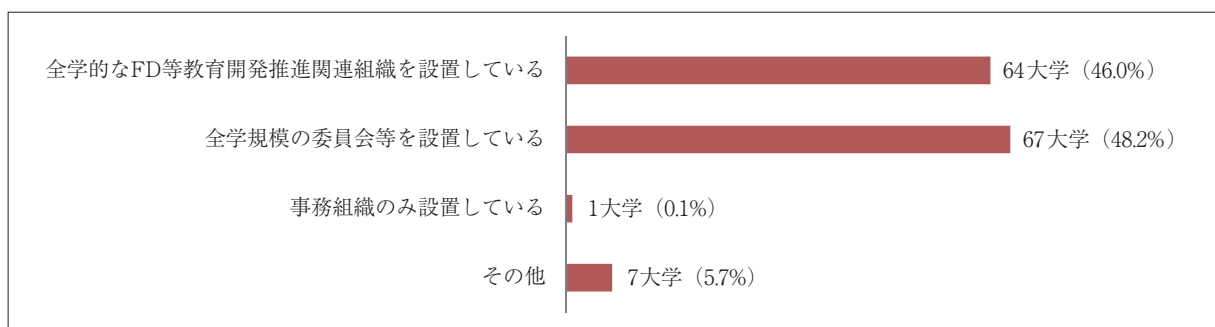


図1 全学的なFD等教育開発推進関連組織の設置状況

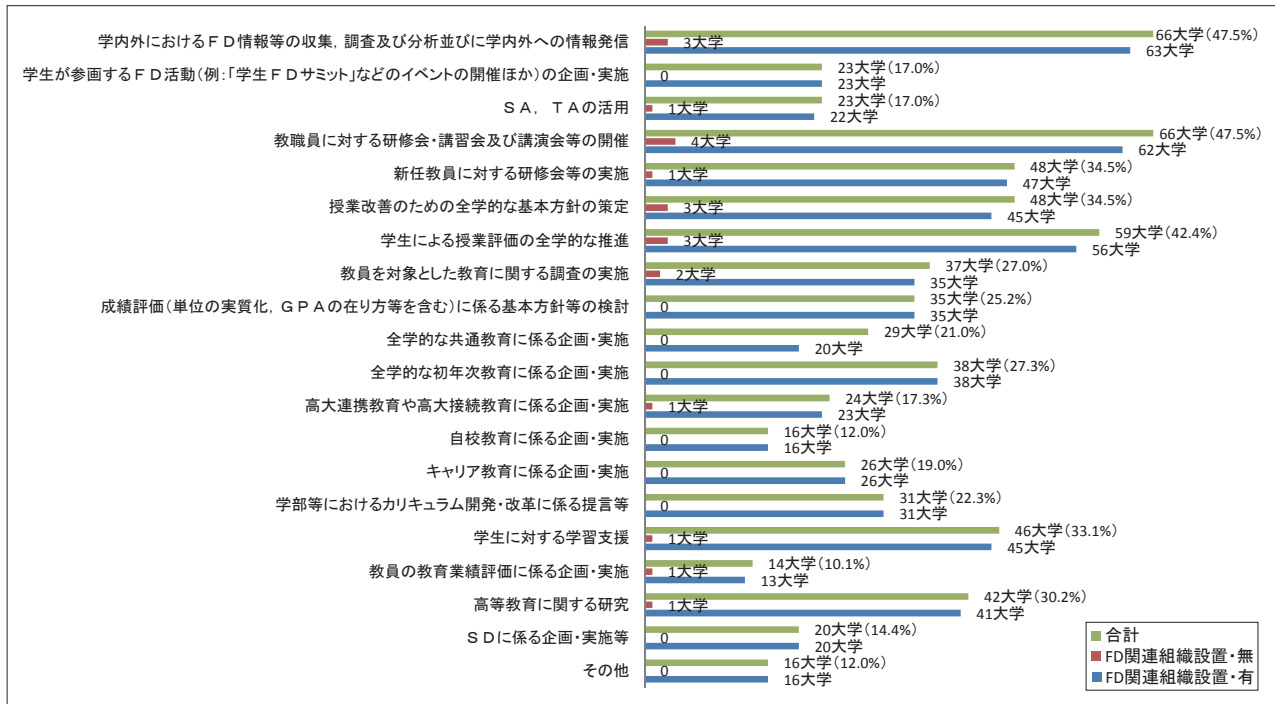


図2 全学的なFD等教育開発推進関連組織における業務内容(複数回答可)

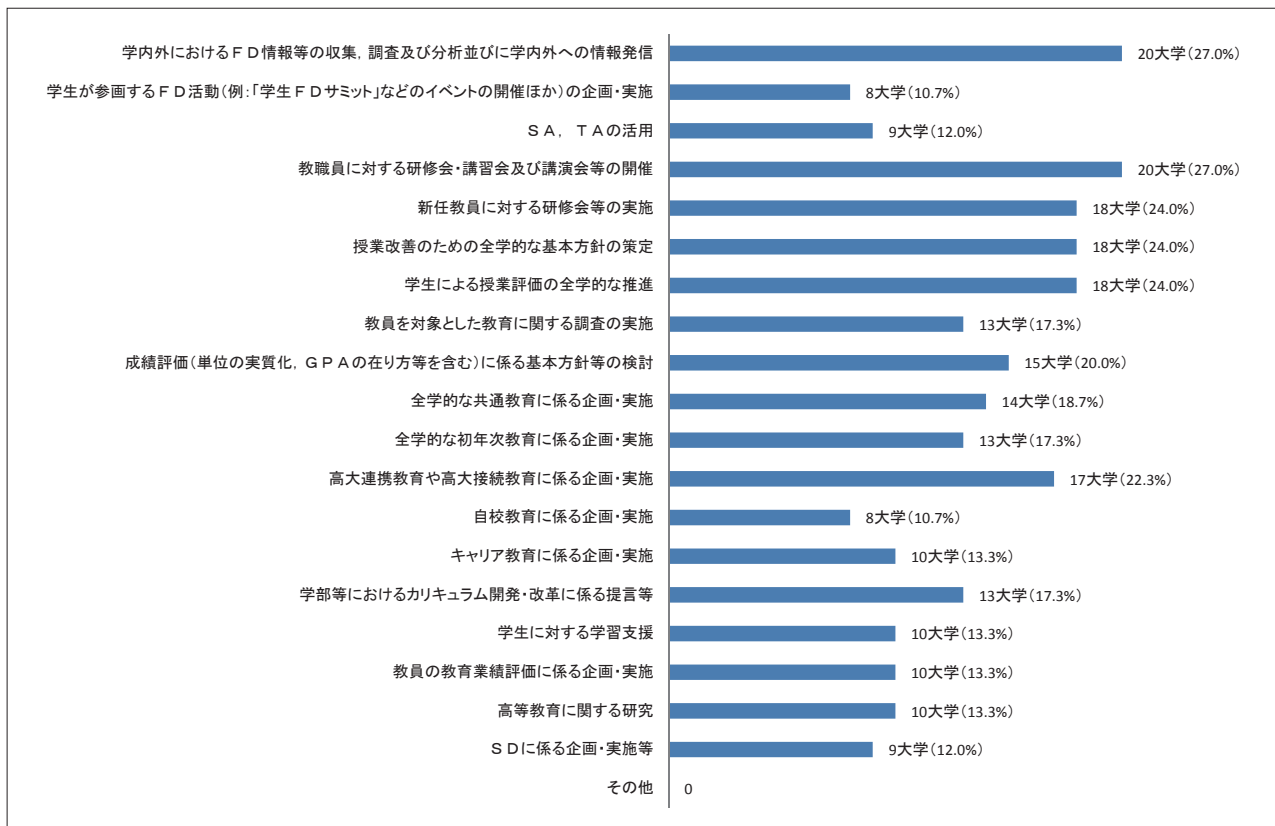


図3 全学的なFD等教育開発推進関連組織が担うべき業務内容(複数回答可)

※対象: 全学的なFD等教育開発推進関連組織の設置を検討している75大学

育に係る企画・実施」(17大学・22.3%)である。また、「学生FD」などと称し全国45大学において学生が参画するFD活動が展開されているが²、本調査結果によると、現在、全学FD推進組織を設置していない大学については、学生が参画するFD活動を推進する傾向にあるとはいえない。

既に全学FD推進組織を設置している大学に対し、今後担うべき(担う予定)の業務について訊ねると、「学内外におけるFD情報等の収集、調査及び分析並びに学内外への情報発信」、「教職員に対する研修会・講習会及び講演会等の開催」、「新任教員に対する研修会等の実施」、「授業改善のための全学的な基本方針の策定」、「学生による授業評価の全学的推進」、「学生に対する学習支援」について、相対的に重要であるとする大学が多い。逆に、「教員の教育業績評価に係る企画・実施」、「SDに係る企画・実施等」、「学生が参画するFD活動の企画・実施」、「高大連携教育や高大接続教育に係る企画・実施」、「自校教育に係る企画・実施」について、あまり重要ではないとの認識を示す大学が多いが、「教員の教育業績評価に係る企画・実施」、「SDに係る企画・実施等」については、標準偏差が大きく、大学によって認識に差があることが分かった。

全学的なFD推進組織の設置を検討している大学がその際に留意する事項について訊ねた結果、「FD等教育開発推進に関する全学的な取組みの強化」、「全学的なFD活動を展開するに当たっての教員の理解の向上」、「学部・学科との連携の強化」について「あてはまる」とする大学が多いのに対し、「FD等教育開発推進組織の施設・設備等の充実」、「学部等におけるカリキュラム開発・改革に係る提言に関する権限の付与」については「あまりあてはまらない」とする大学が多い。

最後に、全学FD推進組織を既に設置している大学の運営上の課題を明らかにしたい。多くの大学で「よくあてはまる」と回答しているのが「FD等教育開発推進に関する全学的な取組みの強化」、「全学的なFD活動を展開するに当たっての教員の理解の向上」である。一方、「FD等教育開発推進組織の施設・設備等の充実」、「学部等におけるカリキュラム開発・改革に係る提言に関する権限の付与」については、それほど課題としては認識されていない。ただし、「学部等におけるカリキュラム開発・改革に係る提言に関する権限の付与」については、大学によって見解に差がみられる。また、「全学的なFD活動を展開するに当たっての大学・法人執行部の理解の向上」や「FD等教育開発推進に向けた組織体制の整備」については、他の項目と比べて大学による認識の差がみられる。これら2点については、意思決定のプロセスとその実効性について模索している大学があることを暗示するものである。

このように、本調査結果から、“伝統的かつオーソドックスなFD”を組織的・体系的・継続的に実施することを基本とする大学が多くあることが分かった。しかし、質問項目によって回答にばらつきがあることから、各大学が全学FD推進組織に与えた目的に応じて、業務内容や重点項目に相違があることも判明した。したがって、今後、本調査結果などを踏まえ、より仔細に分析した上で考察していく必要があるものと考えている。

4. 全学的なFD活動と各学部等におけるFD活動との連携

各大学において、全学と各学部等との間で統一されたFD活動はいかにして推進されているのか。連携に関する調査項目の有効回答数137大学のうち、112大学(81.7%)では何らかの形で全学的な活動と個別の活動との間で連携を図っていることが明らかになった。これに対して、25大学(18.2%)では連携がないと回答している。

まず、なぜ連携をとっていないかについて、最も回答が多かった理由は、連携をしたくても組織が整っていないためにできない、というものであった。これらの大学は必ずしも新興の大学ではない。FD活動を全学的な連携の下で実施するという取り組みにはこれまで消極的であったといえる。とはいっても、これら

の大学でも、今後の方針として、全学組織を設置して連携を模索していくと回答している。これに対して、FD活動は各学部等の中で完結するため、全学的に取り組む必要はない、という大学のグループがある。これらの大学の多くは単科大学か小規模大学である。

次に、全学と各学部等でのFD活動の連携を図っている大学の中で、大多数が共通して取り組んでいる分野は、学生による授業アンケート（実施、集計、分析）と講演会（シンポジウム、ワークショップ）の実施の2つである。この2つに続くのが、10校強が回答している情報共有（ニューズレターの発行等）、教授法の開発、授業参観・公開授業、カリキュラム改革の4つである。学生による授業アンケートは各学部等の多様性が最も反映されるべき取り組みであるため、各学部等での対応に委ねられるべきものではないと思われるが、現実にはそうではなく、全学的な取り組みとして実践されている。他方で、講演会の実施や情報共有は全学的な連携がとりやすい取り組みであるといえる。

連携はいかなる方法で実現されているのか。基本的には各大学には全学FD推進組織ないし委員会が設置されている。そこに各学部等から委員が委嘱されて、全学FDと学部等FDとの間の連携が組織上実現されているとされる。こうした組織上の仕組みに加え、各大学では様々な取り組みが行われて、それを通じて連携が図られている。そのうちの 하나가、ワーキンググループ体制やプロジェクト体制を通じた連携である。あるいは、各学部等に教育コーディネーターを配置し、この人員が全学FD組織と各学部等FD組織との橋渡し役を担っている大学もある。また、FD活動の方針をまず全学FD推進組織で決定して、それを各学部等のFD活動に下ろしていく連携の取り方をとっているトップダウン型の大学もある。あるいは、各学部等から全学FD推進組織に対して全学的な活動案を提案し、採択されると全学的な取り組みとして実施されるというボトムアップ型の連携をする大学も極めて少数だが存在している。

ヒアリング調査によると³、連携を上手く図っている大学では、FD活動を全学的に行うものと各学部等の独自性に委ねるものとに明確に区別していることが一つの大きな特徴である。それに加えて、FD活動の定義づけが明確であり、運営組織が有機的に結ばれ、運営方法が合理的に定められており、無駄や矛盾が極めて少ないのも注目に値する。

関東の伝統校であるA大学で注目すべきことは、FD活動をやりっ放しにしないために、生産管理や品質管理によく使われるPDCAサイクルという手法を援用していることである。全学的活動の企画・立案は全学FD推進組織内で議論し、全学FD活動に直接携わっている教員によって具体案が発案され、その素案は学部長会議で審議の上、決定した後、全学的に実施される。実行に移された後は、FD活動の進捗や取り組み状況を評価する専門の組織によって定期的に点検を受けることになっている。これらの組織の運営には各学部等から教員が委嘱されており、全学的活動と各学部等での活動との間に無関心や不信が生じることを回避して、可能な限り多くの教員がFD活動に関与できるよう配慮している。

関西の有力校であるB大学も上述のA大学と同様に、意思決定の過程が合理的に定められている。さらに、全学FD活動の方針と具体案の企画・立案にはごく少数の学長によって指名されたメンバーによって構成される全学的FD委員会で議論される。これにより、メンバーは所属学部等の利害にとらわれずに自由に議論することができ、全学的な方針の決定を機動的にできることの利点になっているとのことであった。

このように、実効性ある組織は無駄や矛盾を排除し、合理的な意思決定をしている点に共通項があった。しかし、組織の在り方には、どの大学にも適用できる唯一のモデルがあるというわけではない。ヒアリング調査を通じて、実績を上げている各大学は教育目標や組織文化などに応じ、自らの大学にもっとも相応しい組織の在り方を模索していることが如実にうかがえた。

5. おわりに

我が国で実施されているFD活動は教育改善の促進・支援という本来の役割を果たしているとは必ずしもいえないという問題意識の下で、アンケート調査及びヒアリング調査を行った。

それによると、まず、実効性を伴ったFD活動のためには大学の組織力が重要であり、教員がその組織のリーダーを果たすべきこと、次に、ほとんどの大学に全学的なFD推進組織が設置されているものの、全学的な取り組みと教員の理解向上が一層望まれることが明らかになった。最後に、大学全体での統一的な取り組みを実現するには、全学と各学部等での役割分担が明確にされ、運営組織が有機的に連携されることが極めて重要であることも判明した。

今回の調査結果を踏まえて、実効性のあるFD活動をいかに実現していくべきか、さらなる検討を行っていききたい。

注

- 1 「部科校」とは、日本大学が設置する大学院・学部・通信教育部・短期大学部・高等学校・中学校・幼稚園及び専修学校を総称した呼称である。本意識調査は、大学院・学部・通信教育部及び短期大学部のFD委員会委員長等を対象に行った。
- 2 木野（2012）によると、「[学生FDサミット2011夏]に参加した学生FDグループは35大学36グループに及んだが、他にも学生FDがある大学や現在準備中のところをあわせると、45大学に上る」としている。
- 3 2012年11月から12月にかけて、「FD等教育開発推進関連組織に関する調査」に協力いただいた大学のうち特徴のある7大学を任意に抽出し、ヒアリング調査を実施した。同ヒアリング調査結果を踏まえた詳細な考察については、紙幅の関係上、別の機会に譲ることとしたい。

引用文献

木野 茂. 2012. 大学を変える, 学生が変わる—学生FDガイドブック. ナカニシヤ出版, 86.

F D等教育開発推進関連組織に関する調査

F D等教育開発推進関連組織に関する調査への御協力について（お願い）

日本大学 F D 推進センター
（全学FD委員会・調査・分析ワーキンググループ）

日本大学では、F Dの全学的な推進並びに大学院、学部、通信教育部及び短期大学部におけるF D支援を行うことにより教育の質的向上に資することを目的として、平成20年4月にF D推進センターを設置し、平成23年度までは5つのプロジェクト体制の下、また、平成24年度からは3つのワーキンググループ体制の下で具体的な施策を進めております。

しかしながら、昨今の高等教育を取り巻く環境は急速に変化しており、F D等教育開発推進関連組織が担うべき役割や活動内容も広範かつ多様なものが求められるようになってきております。そのような状況の中、本学においても、全学的な見地から・長期的な視点に立ち、F D推進センターの機能強化に向けた在り方を検討しております。

つきましては、御多用のところ誠に恐縮ではございますが、別紙の「F D等教育開発推進関連組織に関する調査」に御回答を賜りたく、よろしく御協力くださるようお願い申し上げます。

- 1 調査回答者 全学を対象としたF D等教育開発推進関連組織の長又はそれに準ずる職位にある方
※F D等教育開発推進関連組織を設置していない場合は、学務（教務）担当の長又はそれに準ずる職位にある方。
- 2 調査回答方法 日本大学F D推進センターウェブサイトからダウンロードした調査票ファイルに回答内容を選択・入力していただき、
電子メールに添付の上、日本大学本部学務部教育推進課 (adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp) へ御提出ください。
〔日本大学F D推進センターウェブサイトURL〕 http://www.nihon-u.ac.jp/about_nu/effort/fd-center/
※電子メールで御提出いただく際は、件名を「F D関連組織調査回答（〇〇大学）」としてください。
- 3 調査回答締切日 平成24年9月4日（火）
- 4 調査結果等の報告 平成25年3月刊行予定の『日本大学F D研究』（創刊号）に調査結果概要等を掲載いたします。
同誌については、調査に御協力いただいた大学様あてに謹呈させていただきます。
なお、調査結果概要等を開示する際は、個別の大学名等は明示いたしません。
- 5 お問い合わせ 日本大学 本部学務部教育推進課 電話：03-5275-8314 E-mail：adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp

F D等教育開発推進関連組織に関する調査

日本大学 F D 推進センター

貴学の基本情報		
	貴学の大学名を御記入ください。	
	大学名 ()	大学創立年 (西暦) (年)
	貴学の所在地を選択してください。 <small>※全学的なF D等教育開発推進関連組織又は学務（教務）系部署の所在地</small>	【都道府県リストから選択】
	貴学のキャンパス数 (附属高等学校等の併設校を除く) を御記入ください。	(キャンパス)
	貴学の学生収容定員 (総定員) 数を選択してください。 <small>※学部学生収容定員数 (昼夜間計) と大学院学生収容定員数 (昼夜間計) の合計</small> <small>※平成24年5月1日現在。</small>	<input type="checkbox"/> 500人未満 <input type="checkbox"/> 500～999人 <input type="checkbox"/> 1,000～1,999人 <input type="checkbox"/> 2,000～2,999人 <input type="checkbox"/> 3,000～3,999人 <input type="checkbox"/> 4,000～4,999人 <input type="checkbox"/> 5,000～9,999人 <input type="checkbox"/> 10,000～19,999人 <input type="checkbox"/> 20,000人以上
	貴学の学部等の構成について、あてはまるものを選んでください。	<input type="checkbox"/> 学部が一つの大学 <input type="checkbox"/> 文系学部を複数有する大学 <input type="checkbox"/> 理系学部を複数有する大学 <input type="checkbox"/> 文系学部と理系学部 (医・歯・

		薬・獣医学部を含まない)を複数有する大学 <input type="checkbox"/> 文系学部と理系学部(医・歯・薬・獣医学部を含む)を複数有する大学 <input type="checkbox"/> 医・歯・薬・獣医学の単科大学 <input type="checkbox"/> その他(【記述式】)
	貴学の教職員数を御記入ください。 ※平成24年5月1日現在。	専任教員()人 非常勤教員()人 専任職員()人
I. 全学的なFD等教育開発推進関連組織に関する調査		
全学的なFD等教育開発推進関連組織の設置状況 ⇒FD等教育開発推進関連組織を設置している場合:(1)【①~⑥】へ ⇒FD等教育開発推進関連組織を設置していない場合:(2)【①~②】へ	【選択式】	<input type="checkbox"/> 全学的なFD等教育開発推進関連組織(「大学教育開発センター等」)を設置している <input type="checkbox"/> 全学規模の委員会等を設置している <input type="checkbox"/> 事務組織のみ設置している <input type="checkbox"/> その他(【記述式】)
⇒全学的なFD等教育開発推進関連組織を設置している場合(1)		
	① 組織名称	【記述式】 (例) 大学教育開発センター
	② 業務内容	【選択式】 (複数選択可) <input type="checkbox"/> 学内外におけるFD情報等の収集、調査及び分析並びに学内外への情報発信 <input type="checkbox"/> 学生が参画するFD活動(例:「学生FDサミット」などのイベントの開催ほか)の企画・実施 <input type="checkbox"/> SA, TAの活用 <input type="checkbox"/> 教職員に対する研修会・講習会及び講演会等の開催

3

		<input type="checkbox"/> 新任教員に対する研修会等の実施 <input type="checkbox"/> 授業改善のための全学的な基本方針の策定 <input type="checkbox"/> 学生による授業評価の全学的な推進 <input type="checkbox"/> 教員を対象とした教育に関する調査の実施 <input type="checkbox"/> 成績評価(単位の実質化, GPAの在り方等を含む)に係る基本方針等の検討 <input type="checkbox"/> 全学的な共通教育に係る企画・実施 <input type="checkbox"/> 全学的な初年次教育に係る企画・実施 <input type="checkbox"/> 高大連携教育や高大接続教育に係る企画・実施 <input type="checkbox"/> 自校教育に係る企画・実施 <input type="checkbox"/> キャリア教育に係る企画・実施 <input type="checkbox"/> 学部等におけるカリキュラム開発・改革に係る提言等 <input type="checkbox"/> 学生に対する学習支援 <input type="checkbox"/> 教員の教育業績評価に係る企画・実施 <input type="checkbox"/> 高等教育に関する研究 <input type="checkbox"/> SDに係る企画・実施等 <input type="checkbox"/> その他(【記述式】)
	③ 具体的に業務を遂行するに当たり, どのような組織体制(プロジェクト体制, ワーキンググループ体制等)を組んでいますか。	【記述式】 ※組織図等があれば添付してください
	④ 教員を配置していますか。	【選択式】 <input type="checkbox"/> 配置している ⇒専任教員を配置している場合(ア)へ <input type="checkbox"/> 配置していない
⇒教員を配置している場合(ア)		

4

		(a) 職位, 所属, 資格及び人数 (【記述式】)	
		(例) 副センター長・兼任・教授・1名 センター員・専任・准教授・2名 センター員・専任・助教・1名	
		(b) 上記教員の授業担当のあり・なし 「授業担当あり」の場合における授業担当科目 (【記述式】)	
		(c) 専任教員の担当業務内容 (【記述式】)	
⑤ 職員を配置していますか。	【選択式】	<input type="checkbox"/> 配置している ⇒職員を配置している場合(イ)へ <input type="checkbox"/> 配置していない	
⇒職員を配置している場合(イ)			
		専任・非専任の別, 職位・人数 (【記述式】)	
		(例) 専任, 課長・1名 専任, 主任・1名 専任, 課員・1名 非専任, 派遣社員・2名	
⑥ 事務局所管部署	【記述式】	() (例) 学務部教育推進課	
⑦ 全学的なFD等教育開発推進関連組織が今後担うべき(担う予定)の業務	【点数・段階式】	【非常に重要-重要-どちらともいえない -あまり重要でない-全く重要でない】 (1) 学内外におけるFD情報等の収集, 調査及び分析並びに学内外への情報発信 (2) 学生が参画するFD活動(例:「学生FDサミット」などのイベントの開催ほか)の企画・実施 (3) SA, TAの活用 (4) 教職員に対する研修会・講習会及び講演会等の開催	

5

			(5) 新任教員に対する研修会等の実施 (6) 授業改善のための全学的な基本方針の策定 (7) 学生による授業評価の全学的な推進 (8) 教員を対象とした教育に関する調査の実施 (9) 成績評価(単位の実質化, GPAの在り方等を含む)に係る基本方針等の検討 (10) 全学的な共通教育に係る企画・実施 (11) 全学的な初年次教育に係る企画・実施 (12) 高大連携教育や高大接続教育に係る企画・実施 (13) 自校教育に係る企画・実施 (14) キャリア教育に係る企画・実施 (15) 学部等におけるカリキュラム開発・改革に係る提言等 (16) 学生に対する学習支援 (17) 教員の教育業績評価に係る企画・実施 (18) 高等教育に関する研究 (19) SDに係る企画・実施等
⑧ 全学的なFD等教育開発推進関連組織を運営する上で解決すべき課題	【点数・段階式】	【よくあてはまる-あてはまる-どちらともいえない -あまりあてはまらない-あてはまらない】 (1) FD等教育開発推進に関する全学的な取組みの強化 (2) 全学的なFD活動を展開するに当たっての教員の理解の向上 (3) 全学的なFD活動を展開するに当たっての職員の理解の向上	

6

			<ul style="list-style-type: none"> (4) 全学的なFD活動を展開するに当たっての大学・法人執行部の理解の向上 (5) FD等教育開発推進に関する専門知識を有する教員の必要性 (6) FD等教育開発推進に関する専門知識を有する職員の必要性 (7) FD等教育開発推進に向けた組織体制の整備 (8) FD等教育開発推進組織の施設・設備等の充実 (9) 学部・学科等との連携の強化 (10) 他大学の同類センター等との連携 (11) 学部等におけるカリキュラム開発・改革に係る提言に関する権限の付与 (12) 予算の拡充
⇒全学的なFD等教育開発推進関連組織を設置していない場合(2)			
	全学的なFD等教育開発推進関連組織の設置に関して	【選択式】	<input type="checkbox"/> 設置を検討している ⇒全学的なFD等教育開発推進関連組織の設置を検討している場合へ <input type="checkbox"/> 設置を検討していない <input type="checkbox"/> 今後、設置の検討をする可能性がある <input type="checkbox"/> 今後も設置の検討をすることはない
⇒全学的なFD等教育開発推進関連組織の設置を検討している場合			
	① 全学的なFD等教育開発推進関連組織が担うべき業務内容	【選択式】 (複数回答可)	<input type="checkbox"/> 学内外におけるFD情報等の収集、調査及び分析並びに学内外への情報発信 <input type="checkbox"/> 学生が参画するFD活動(例:「学生FDサミット」などのイベントの開催ほか)の企画・実施
7			

			<input type="checkbox"/> SA, TAの活用 <input type="checkbox"/> 教職員に対する研修会・講習会及び講演会等の開催 <input type="checkbox"/> 新任教員に対する研修会等の実施 <input type="checkbox"/> 授業改善のための全学的な基本方針の策定 <input type="checkbox"/> 学生による授業評価の全学的な推進 <input type="checkbox"/> 教員を対象とした教育に関する調査の実施 <input type="checkbox"/> 成績評価(単位の実質化, GPAの在り方等を含む)に係る基本方針等の検討 <input type="checkbox"/> 全学的な共通教育に係る企画・実施 <input type="checkbox"/> 全学的な初年次教育に係る企画・実施 <input type="checkbox"/> 高大連携教育や高大接続教育に係る企画・実施 <input type="checkbox"/> 自校教育に係る企画・実施 <input type="checkbox"/> キャリア教育に係る企画・実施 <input type="checkbox"/> 学部等におけるカリキュラム開発・改革に係る提言等 <input type="checkbox"/> 学生に対する学習支援 <input type="checkbox"/> 教員の教育業績評価に係る企画・実施 <input type="checkbox"/> 高等教育に関する研究 <input type="checkbox"/> SDに係る企画・実施等 <input type="checkbox"/> その他
	② 全学的なFD等教育開発推進関連組織の設置を検討するに当たって留意する事項	【点数・段階式】	【よくあてはまるーあてはまるーどちらともいえないーあまりあてはまらないーあてはまらない】 ア. FD等教育開発推進に関する全学的な取組みの強化 イ. 全学的なFD活動を展開するに当たっての教員の理解の向上 ウ. 全学的なFD活動を展開するに当たっての職員の理解の向上
8			

			エ. 全学的なFD活動を展開するに当たっての大学・法人執行部の理解の向上 オ. FD等教育開発推進に関する専門知識を有する教員の必要性 カ. FD等教育開発推進に関する専門知識を有する職員の必要性 キ. FD等教育開発推進に向けた組織体制の整備 ク. FD等教育開発推進組織の施設・設備等の充実 ケ. 学部・学科等との連携の強化 コ. 他大学の同類センター等との連携 サ. 学部等におけるカリキュラム開発・改革に係る提言にする権限の付与 シ. 予算の拡充
II. 全学的なFD組織における諸活動は、学部・学科等レベルにおけるFD活動と連携がありますか。		【選択式】	<input type="checkbox"/> 連携がある ⇒連携がある場合(1)へ <input type="checkbox"/> 連携がない ⇒連携がない場合(2)へ
⇒連携がある場合(1)			
	① いかなる分野で連携をしていますか。	【記述式】	
	② どのような方法で連携を図っていますか。	【記述式】	
⇒連携がない場合(2)			
	① 連携を図っていない理由があれば、記述してください。	【記述式】	
	② 今後、どのような計画がありますか。	【記述式】	

9

III. FDの諸活動に関する意識調査			
	1. FD活動のリーダーは、どのように配置すべきと考えますか。	【選択式】	<input type="checkbox"/> 高等教育専門家・研究者を学外から招聘する <input type="checkbox"/> 既存の教員から適性を見極めて任命する <input type="checkbox"/> 既存の職員から適性を見極めて任命する <input type="checkbox"/> その他(【記述式】)
	2. FD等教育開発推進関連組織の構成メンバーを誰にすべきと考えますか。	【選択式】 (複数回答可)	<input type="checkbox"/> 高等教育専門家・研究者 <input type="checkbox"/> 教員(□役職担当者, □教授, □准教授, □専任講師, □助教, □助手, □その他()) <input type="checkbox"/> 職員(□理事又はそれに相当する役員, □部長又はそれに相当する役職者, □課長, □課長補佐, □主任, □課員, □その他()) ※職員の役職は、貴学における相当する職位で回答してください。 <input type="checkbox"/> 大学院学生(□博士前期課程, □博士後期課程) <input type="checkbox"/> 学部学生(□4年生, □3年生, □2年生, □1年生, □学年にはこだわらない) <input type="checkbox"/> その他(【記述式】)
	3. 今現在、貴学でFDを推進するための重要な目的を一つだけ挙げるとした場合、どれになりますか。	【選択式】	<input type="checkbox"/> 各教員の教育力向上・授業の改善 <input type="checkbox"/> 教育環境の設備 <input type="checkbox"/> 学生ニーズの把握 <input type="checkbox"/> 大学の教育力の充実 <input type="checkbox"/> 大学の知名度向上 <input type="checkbox"/> 社会的な要請への対応 <input type="checkbox"/> その他(【記述式】)

10

	4. 上記3で御回答いただいた目的は、全学的なFD等教育開発推進関連組織を設置した前と後では、効果が上がっていますか(効果が上がると考えますか)。	【点数・段階式】	【非常に効果があるー効果があるーどちらともいえないーあまり効果がないー全く効果なし】
	5. FDの諸活動に関する意識調査	【点数・段階式】	<p>【強くそう思うーそう思うーどちらともいえないーあまりそう思わないー全く思わない】</p> <p>ア. 学内の教職員は、FDの意義・役割を理解している。</p> <p>イ. 学内の教職員は、FDに関する諸活動に対して協力的・好意的である。</p> <p>ウ. FD諸活動を達成することは、大学の組織力と関係がある。</p> <p>エ. 現在のFD諸活動は、一部の教職員及び委員会に依存している傾向にある。</p> <p>オ. FD諸活動は、その業務内容が広範すぎて理解・浸透の妨げになっている。</p> <p>カ. 教育力向上は研究環境が整って初めて実現できる。そのため、教員はFD活動に携わるべきではない。</p> <p>キ. 専門性を持ったFD担当者を学内で育成することが急務である。</p> <p>ク. 専門性を持ったFD担当者を学外から招聘すべきである。</p> <p>ケ. 学生と接する機会が一番多い教員がFD活動を検討・運営すべきである。</p>

11

			<p>コ. FDの主要な目的に授業改善があるので、実際に教育及び研究指導を受ける学部学生や大学院学生もFD活動に参画させるべきである。</p> <p>サ. FDに関する組織を設置したために、業務における時間的・精神的な負担が増加した。</p> <p>シ. FD諸活動は、それぞれの大学が独自性を発揮すべきである。</p> <p>ス. FDに関する知識は、その業務内容や評価方法が未だに曖昧なため、各大学が連携を取り、情報交換を行い、統一するべきである。</p> <p>セ. FD活動と学生募集とは、相関関係がある。</p> <p>ソ. FD活動と社会貢献とは、相関関係がある。</p> <p>タ. FD活動と学生の就職率とは、相関関係がある。</p> <p>チ. FD活動と大学の知名度とは、相関関係がある。</p>
--	--	--	--

御回答者・事務局御担当者				
大学名				
御回答者	所属	役職	資格(教授, 准教授等)	氏名
	電話番号	FAX番号	メールアドレス	
事務局御担当者	所属	役職	氏名	
	電話番号	FAX番号	メールアドレス	

御協力いただき、ありがとうございました。

12

活動報告

歯学部における教育診療医研修会の概要とその成果について

棧 淑行^{*1), 4)}, 菅野直之^{1), 4)}, 本吉 満^{1), 4)}, 小池一喜^{1), 4)}, 岡 俊一^{1), 4)},
黒川弘康^{1), 4)}, 中島一郎^{1), 4)}, 今村佳樹^{1), 3)}, 大木秀郎^{1), 2), 4)}, 前野正夫^{1), 2), 4)}

¹⁾日本大学歯学部, ²⁾日本大学歯学部学務委員会, ³⁾日本大学歯学部FD委員会, ⁴⁾日本大学歯学部臨床実習運営協議会

1. 緒言

歯学部では、平成15年度より夏期9回にわたり、歯学部教育診療医研修会（以下、研修会と略す）を開催してきた。本学部ならびに付属歯科病院には、臨床実習¹⁾の企画・運営に携わる組織として臨床実習運営協議会がある。さらに、学部全体の教育の中心を担う学務委員会と教員の資質向上を目指す歯学部FD（Faculty Development）委員会が組織されている。これら3つの委員会の協同主催により本研修会が開催されている（小川, 2009）。

本研修会は、歯学部の臨床実習教育に関わるFDの一環として行われ、最大の目的は教育診療医²⁾が臨床実習の意義と必要性をよく理解することである。さらに、実習内容の立案・改善を行う場合に必要となるカリキュラム・プランニングの原則・方法について知識を深めることにある（山田, 2010）。

平成15年度当初、研修会参加者は助手以上の臨床系専任教員によって構成される教育診療医であったが、回を重ねるごとに参加者の範囲を拡大して専修医を含めた若手の教育診療医あるいは基礎教育を担当する専任教員も加わって検討を行うように発展してきたことから、その成果と有効性についての考察を報告する。

2. 研修会の実施方法

平成24年度までに実施された研修会の概要（研修テーマ、参加者数、会場）を表1に示す。また、本年度の研修会概要（到達目標、運営組織、参加者グループ分け、研修日程、研修内容）を表2-1～3に示す。つぎに具体的な実施方法の要点を項目別に掲げる。

1) 参加対象者（表2-2）

当初、参加対象者は歯科病院教育診療³⁾に携わる助手以上の歯科臨床系専任教員の教育診療医であったが、研修テーマ（表1）に対応して参加対象者を専修医を含めた中堅～若手教育診療医に順次拡大しており、さらに平成23年度より基礎医学教育を担当する専任教員も加わった。

2) 運営組織・タスクフォース（表2-2）

歯学部ならびに付属歯科病院の学務委員会、歯学部FD委員会および臨床実習運営協議会の委員ならびに歯学部教務課・歯科病院管理課職員が運営組織、タスクフォースとして参加した。

*E-mail: kakehashi.yoshiyuki@nihon-u.ac.jp

投稿：2012年9月24日 受理：2013年1月12日

表 1：過去における教育診療医研修会テーマ，参加者，会場

年 度 (期日)	研修テーマ	参加者数 (運営組織・タスク フォース数)	会 場
平成 15 年度 (H15. 8/9-10)	5 年次臨床実習の教育評価を考える	38 名 (21 名)	塩原研修所
平成 17 年度 (H17. 9/3-4)	臨床実習から臨床研修への連携を考える	29 名 (22 名)	横芝セミナーハウス
平成 18 年度 (H18. 8/19-20)	チュートリアル教育の現状と将来を考える	23 名 (19 名)	軽井沢研修所
平成 19 年度 (H19. 8/4-5)	臨床歯科学 I におけるチュートリアル学習の評価を考える	25 名 (14 名)	軽井沢研修所
平成 20 年度 (H20. 8/9-10)	臨床歯科学 II (臨床実習) の現状と将来を考える	30 名 (16 名)	塩原研修所
平成 21 年度 (H21. 7/25-26)	診療参加型臨床実習の実践を考える	29 名 (15 名)	塩原研修所
平成 22 年度 (H22. 8/21-22)	診療参加型臨床実習の現状と将来を考える	36 名 (23 名)	歯学部 3 号館
平成 23 年度 (H23. 8/19-20)	効果的な臨床実地問題の指導方法を考える	37 名 (24 名)	歯学部 3 号館
平成 24 年度 (H24. 8/17-18)	次年度臨床実習プログラムの策定	37 名 (24 名)	歯学部 3 号館

表 2-1：平成 24 年度 教育診療医研修会の到達目標

研修テーマ：次年度臨床実習プログラムの策定

教育診療医研修会の到達目標
<p>■ 一般目標 (GIO)</p> <p>5 年次の臨床実習および国家試験対策等の学習指導の問題点を抽出し、カリキュラムの一部改変に沿った効果的な新実習プログラムを見出す。</p>
<p>■ 行動目標 (SBOs)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 次年度以降のカリキュラムの一部改変を理解する。 2. 現状の臨床実習の長所・短所のリストの作成ができる。 3. 現状の国家試験対策の問題点を抽出したリストの作成ができる。 4. 次年度の効果的な新実習プログラムを説明することができる。

表 2-2：平成 24 年度 教育診療医研修会運営組織・参加者

【運営組織】

- ・ 病院長
- ・ 学務委員会委員長
- ・ 歯学部 FD 委員会委員（3名）
- ・ 臨床実習運営協議会委員長
- ・ 共用試験運営委員会委員長
- ・ 卒直後研修科科长
- ・ 第 1～5 教育診療科科长（5名）
- ・ 臨床実習運営協議会委員（1名）
- ・ 臨床実習運営協議会小委員会委員（6名）
- ・ 歯学部教務課職員（3名）
- ・ 歯科病院管理課職員（2名）

【参加者】

グループ	参加者の所属講座略称						
I	(口外Ⅱ)	(麻酔)	(薬理)	(病理)	(口外Ⅰ)	(口外Ⅱ)	(麻酔)
II	(口腔診断)	(放射線)	(解剖Ⅱ)	(法医)	(解剖Ⅰ)	(口腔診断)	(放射線)
III	(矯正)	(小児)	(理工)	(摂食機能)	(衛生)	(矯正)	(小児)
IV	(補綴Ⅰ)	(補綴Ⅱ)	(補綴Ⅲ)	(生理)	(生化)	(補綴Ⅰ)	
	(補綴Ⅱ)	(補綴Ⅲ)					
V	(保存Ⅰ)	(保存Ⅱ)	(保存Ⅲ)	(細菌)	(医療人間)	(保存Ⅰ)	
	(保存Ⅱ)	(保存Ⅲ)					

3) 研修方法 (表 2-3)

(1) 第 1 日目 (全体研修～中間発表)

表 2-3 に示すように、研修会は 1 日半の研修日程で実施され、初日には全体研修として研修テーマに密接に関連する基調講演が 2～3 名の講師により行われる。ここで、研修会における到達目標 (一般目標⁴と行動目標⁵) が再確認される。その後、各グループ (1 グループ当り 8～9 名) に分かれてグループ・ミーテ

表 2-3：平成 24 年度 教育診療医研修会 研修内容

平成 24 年 8 月 17 日 (金) 歯学部 3 号館集合 (13:00)	
	司会・進行：教育診療科科长
当日資料配布・自己紹介 (13:00～13:10)	
1. 開会式・挨拶 (13:10～13:15)	
	・ 病院長 ・ 学務委員会委員長
2. 全体研修 (13:15～14:15) 座長：臨床実習運営協議会委員長	
基調講演「臨床実習および 5 年次シラバスの現状と方針」	
講師：学務委員会委員、臨床実習運営協議会委員	
1) 「学務委員会内隣接医学の学年配置検討WGからの経緯と現状報告」	
2) 「某私立歯科大学における医学教育の現状」	
3) 「臨床実習 (診療参加型) の現状と方針」	
3. グループ・ミーティング I, II (14:15～17:00, 18:30～19:00)	
1) 5 班編成に別れて、討議と全体発表 (中間発表:1 日目, 成果発表:2 日目) を行います。主テーマは「次年度臨床実習プログラムの策定」とします。	
2) 各グループでは受講者が問題点をみつけ、問題リストを作成します。さらに、問題リストから各グループでの討議テーマを決定し中間発表を行います。	
中間発表 (17:00～18:30 発表 8 分, 質疑応答 5 分, 交代 2 分)	
プロダクトは PC 入力し、液晶プロジェクターにより発表してください。	
3) その後、問題点の解決策とそのための方略や資源について考え、討議内容をプロダクトとしてまとめ、2 日目に成果発表します。	
平成 24 年 8 月 18 日 (土) 歯学部 3 号館集合 (9:00)	
4. グループ・ミーティング III (9:10～12:00, 13:00～15:00)	
各グループでプロダクト作成	
5. プロダクト発表 (成果発表)	
各班の代表者がグループ・ミーティングでの成果 (プロダクト) を発表します。	
成果発表 (15:00～17:00 発表 10 分, 質疑応答 8 分, 交代 2 分)	
6. 講評, 修了式, 集合写真 (終了後解散 17:00)	

ィングを行い、研修テーマに関する問題点をグループ内で見つけ出し（主にKJ法）、問題リストが作成される（川喜田，1970）。さらに、問題リストから二次元展開法により各グループでの討議テーマを決定していくように進行する。

上述の討議テーマの決定までの要点を中間発表として、各グループが順番に報告する。質疑応答を経て、さらに必要な修正・追加が加えられて最終的な討議テーマが各グループで決定される。

(2) 第2日目（プロダクトの作成～成果発表）

研修会2日目は、前日に決定された討議テーマにしたがいグループ・ミーティングが継続され、討議テーマを解決・達成するための一般目標と、その達成に必要なとされる具体的な行動目標がまとめられる。さらに、個々の行動目標を実施するのに必要とされる方略とその評価方法について、より具体的な内容を作成する。これらのプロダクトは、成果発表として前日同様に順番に発表されて質疑応答が行われる。

(3) 作成プロダクトの内容

作成されるプロダクトは、個々の行動目標に必要なとされる方略と評価に分けられ、例えばつぎのような内容が具体的に策定される。

①方略（Learning Strategy, LS）

実施する種類、人的資源、物的資源（場所・媒体）、時間（期間）および備考

②評価（Evaluation）

目的（形成的・総括的）、対象者（誰を・何を）、評価者、時期および方法

3. 研修会プロダクト（一部）ならびにアンケート結果

1) プロダクト結果（図1～5）

平成24年度研修会のあるグループで作成されたプロダクトより、問題点の抽出とその背景、問題点解決のための一般目標と行動目標の提示を図1に示し、図2に行動目標とそれらに対応する学習方略（一部）を示す。また、平成23年度研修会のプロダクトより、討議テーマの決定と一般目標および行動目標を図3に示し、行動目標に対する平成23年度と24年度の学習方略（一部）を図4、5に示す。

2) 事後アンケート結果（表3-1～2）

平成24年度研修会終了後のアンケート（良かった点と悪かった点3つずつ記載）結果を表3-1～2に示す。

4. 考察

1) 研修会の必要性

歯学教育では、教育目的に応じた教育内容、方法および体制などの改革が求められ、歯学部においても新しい教育方法であるテュートリアル方式⁶、PBL（Problem-based learning）が導入されてきた（堀ら，2003）。同様に臨床実習教育においてもテュートリアル方式およびPOS（Problem Oriented System）型医療を比較的早い時期から取り入れて、歯学生の自己学習の習慣と問題解決能力を習得していくように図り、それが患者本位の医療につながるよう改編を行ってきた（菅谷ら，2008）。そして、本学部では頻繁に臨床実習カリキュラムの改編が行われてきた。ところが、新しい臨床実習の教育方法やその目的を臨床実習の現場で直接指導にあたる教育診療医が十分に理解しないまま、改編されてきたことが早い時期から指摘されていた。そのため、教育診療医が新たな教育方法・改編およびその評価方法などに対応するためのFDが臨床実習教育にとっても不可欠となった。

図1 平成24年度 プロダクト例
平成24年度 教育診療医研修会
研修テーマ:次年度臨床実習プログラムの策定

現行の臨床実習における問題点の抽出

1. 国家試験の臨床実地問題と臨床実習をつなげる教員のスキルが不足している。
2. 国家試験対策に対する教育診療医数が不足している。
3. **自験可能な患者数には限りがあり, 症例数が不足している。**
4. POS(初診担当の患者)の症例数が少ない。
5. 教育診療医が行った教育指導に関する評価方法が確立されていない。

【一般目標(GIO)】
 自験可能な症例数を増加させ, 処置内容の理解を向上させる。

【行動目標(SBOs)】

- 1) バーチャル(マネキン実習)症例を活用する。
- 2) 専門診療科に他科依頼をして自験症例を増やす。
- 3) ハガキ連絡によるリコールで簡単な症例を自験とする。

図1：平成24年度 プロダクト例

図2 平成24年度 プロダクト例

学習方略

- ① バーチャル(マネキン実習)症例を活用する。
- ② 専門診療科に他科依頼をして自験症例を増やす。
- ③ ハガキ連絡によるリコールで簡単な症例を自験とする。

SBOs 対象	種類	人的資源	場所	媒体	時間	評価	備考
① 学生	シミュレーション	教育診療医	診療室	ファントム・マネキン	診療時間内(外)	形成的評価	無
② 教育診療医	教育診療	対象患者	診療室	他科依頼	常時/診療時間内	自験/形成的評価	※1
③ 学生・教育診療医	教育診療	協力の得られる治療終了患者	診療室	ハガキ	診療時間内	自験/形成的評価	※2

※1 最低限POS患者は専門の診療科が治療を担当する。
 ※2 臨床実習に適した患者を維持する。

図2：平成24年度 プロダクト例 (学習方略)

図3 平成23年度 プロダクト例

平成23年度 教育診療医研修会
研修テーマ:効果的な臨床実地問題の指導方法を考える

＜討議テーマ＞
**効果的に学生の学習意欲を引き出すシステムと
 評価方法を検討する - ITを駆使した学習と評価 -**

【一般目標(GIO)】
 定期的な既出臨床実地問題を用いたテストを実施し、学習進捗度の評価により学習意欲と知識を高める

【行動目標(SBOs)】
 ①臨実問題学習の目的を理解し意欲的に取り組む(態度)
 ②臨床実習と臨実問題を整合させて学習する(知識・技能)
 ③臨実問題に対する理解度を把握する(知識・技能)
 ④臨実問題解答の為の知識を習得する(知識)
 ⑤総合歯科学演習へスムーズに移行する(態度)

図3：平成23年度 プロダクト例

図4 平成23年度 プロダクト例 学習方略(23年度)

①臨実問題学習の目的を理解し意欲的に取り組む
 ②臨床実習と臨実問題を整合させて学習する
 ③臨実問題に対する理解度を把握する

SBOs	種類	人的資源	場所	媒体	時期 時間	予算	評価
① 学・教	講義	学務委員	講堂	スライド 配布資料	9月初 30分	無	無
① 学生	ミーティング	教育診療医	研究室	配布資料	随時 適宜	無	無
② 学生	臨床系 試験	クラス担任 教育診療医 教務課	大講堂	プリント マークシート	9月中 50分	印刷 代	点数 評価
② 学生	フィードバック	教育診療医	研究室	試験結果	試験終 了直後	印刷 代	無
②・③ 学生	ATM	教育診療医	研究室	CD-R 電子媒体 (PC・携帯)	随時 適宜	無	実習 態度 評価
②・③ 学生	自主学習	無	自由	電子媒体 (PC・携帯)	常時	無	自己 評価
③ 学生	臨床系 試験	クラス担任 教育診療医 教務課	大講堂	プリント マークシート	後期 試験中 120分	印刷 代	点数 評価

図4：平成23年度 プロダクト例 学習方略(23年度)

**図5 平成23年度 プロダクト例
学習方略(24年度)**

- ③臨実問題に対する理解度を把握する
- ④臨実問題解答の為の知識を習得する
- ⑤総合歯科学演習へスムーズに移行する

SBOs	種類	人的資源	場所	媒体	時期 時間	予算	評価
③ 学生	臨床系 試験	クラス担任 教育診療医 教務課	大講堂	プリント マークシート	10月末 120分	印刷 代	点数 評価
③ 教員	フィードバック	教育診療医	研究室	試験結果	試験終了直後	無	無
③ 学生	臨床系 試験	クラス担任 教育診療医 教務課	大講堂	プリント マークシート	後期 試験中 120分	印刷 代	点数 評価
③ 教員	フィードバック	教育診療医	研究室	試験結果	試験終了直後	無	無
④ 学生	臨床実習 自主学習 レポート 口頭試問	教育診療医	診療室 研究室	カルテ CD-R PC 問題集	常時	問題 集代 (教員 用)	実習 態度 評価
⑤ 学生	ATM	教育診療医	研究室	CD-R PC	随時 適宜	無	総合 演 I

図5：平成23年度 プロダクト例 学習方略 (24年度)

図6 平成24年度 研修会風景

- ①基調講演, ②中間発表(1日目)
- ③グルーパディスカッション, ④成果発表と質疑(2日目)

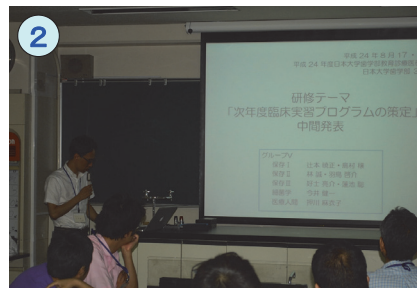


図6：平成24年度 研修会風景

表 3-1：平成 24 年度 研修会アンケート（良かった点 3 つ記載）の結果

良かった点

- (1) 基礎・臨床系の教員がお互いに積極的に熱心にディスカッションできた (27)。
- (2) 本学部の臨床実習の現状・問題点が良く理解できた (26)。
- (3) 新カリキュラムや診療科の問題点が分った (21)。
- (4) 新しい知識を得た (10)。
- (5) 教員の国試への理解が共有できた (7)。
- (6) グループで問題を共有できた (5)。
- (7) 自校での開催で良かった (4)。
- (8) 意見交換会が良かった (4)。
- (9) プロダクトの目的に合致して実現可能なものが作成されていた (3)。
- (10) 研修会の雰囲気が分って良かった (2)。
- (11) 今まで知らなかった先生と知り合えた (2)。
- (12) グループの分け方が良かった (2)。
- (13) 他科との連携が取りやすくなった (2)。
- (14) 教育診療医としての自分を見直す機会となった (1)。
- (15) タスクフォースがとても良かった (1)。
- (16) 若い人を入れて討議したのは有益だった (1)。
- (17) 議題がしばられて良かった (1)。
- (18) 教育への興味が増した (1)。
- (19) 自分のモチベーションが上がった (1)。
- (20) 時間が守られて良かった (1)。
- (21) 参加者の態度が良かった (1)。
- (22) 2 日目に分けて行っただけで初日の修正ができた (1)。

文末 () は同様意見の数

2) 研修テーマならびに参加対象者

研修会開始当初より 4 回にわたり、研修テーマはチュートリアル方式による臨床教育を基盤とするテーマが選定された。また、平成 17 年度には、卒直後の歯科医師臨床研修の法制化（平成 18 年度）に対応するため、卒前の臨床実習から臨床研修への連携がテーマとなった。これらの研修会では、助手以上の専任教員である教育診療医と歯科医師臨床研修の指導医が参加対象となった。しかし、平成 20 年度（5 回目）から 3 回にわたり診療参加型臨床実習⁷に関わるテーマが続き、これらは「歯学教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議」⁸による提言や「歯学教育モデル・コア・カリキュラム」⁹に対応するようにテーマが選定された。そのため、ベテランに加えて中堅・若手の教育診療医を約 1 / 2 加えたグループ構成にして、学習者である学生が実際に医行為を体験する診療参加型臨床実習の目的、要件を討議することで、教育指導する側（教育診療医）が広く理解するよう図った。さらに、学生の臨床実習内容の十分な理解には、基礎医学と臨床医学

表 3-2：平成 24 年度 研修会アンケート（悪かった点 3 つ記載）の結果

悪かった点

- (1) 発表意見を一方向に持っていくのは良くないと思った (14)。
- (2) 時間がタイトで長い (8)。
- (3) 初参加の人たちにオリエンテーションが必要だった (7)。
- (4) プロダクトの作成が分りにくかった (6)。
- (5) 研修の目的, 方向性がわかりにくかった (6)。
- (6) 最初に基礎的な事項を教えるべきだった (6)。
- (7) 参加メンバーをあまり固定しない方がよい (6)。
- (8) 事前の配布資料が直前のため, 内容が検討できていなかった (5)。
- (9) 議論の進行や論点がとらえにくかった (5)。
- (10) タスクフォースのミーティングをしておくとお良かった (4)。
- (11) 討議テーマの必要条件が明確にされていなかった (4)。
- (12) 理想論や建前ばかりで現場の意見とかけはなれたものが多かった (3)。
- (13) 問題点のまとめ方に関する説明が不明確だった (3)。
- (14) タスクフォースのアドバイスが不明確だった (3)。
- (15) 空調がきかなくて暑かった (3)。
- (16) グループの発表時間が短い (2)。
- (17) 長く集中力が続かない (2)。
- (18) SBO→LS→EVが合致していない (2)。
- (19) わざわざ時間を削って参加した意味がなかった (2)。
- (20) 他科に対する考慮が不足した意見が見られた (2)。
- (21) プロダクトはどの程度活用されるのか分からない (1)。
- (22) 班の人数が多い (1)。
- (23) 質疑応答の時間が短い (1)。
- (24) 問題なのは若手ではなく, 思考が止まっているベテランでは? (1)。
- (25) 実習に携わっていないので意見が言えなかった (1)。

文末 () は同様意見の数

の両教員が連携して学生指導にあたることが不可欠であり, 平成 23 年度 (8 回目) からは基礎医学に携わる教員約 1 / 3 を加えることとした。これにより, 基礎系教員にも臨床実習に必要な改善・問題点を知ってもらう機会になっただけでなく, 研修会が基礎・臨床系教員の臨床実習に関する情報交換としても機能していると推察する (図 6)。

3) プロダクトとその利用

研修会で討議, 作成されたプロダクトは各グループで提出後, 歯学部 FD 委員会主催の研修会報告会あるいは教育診療医への実習説明時に提示されている。さらに, 次年度の臨床実習学習要項¹⁰を編纂する際,

プロダクトに関連する事項あるいは研修会で提案された意見を臨床実習に取り入れる必要がある内容は、臨床実習要項編纂WG（Working Group）にて検討し、次年度以降の臨床実習に反映されている。

図1には平成24年度研修テーマに関して抽出された臨床実習の問題点と、その中で一例として「3. 自験¹¹可能な患者数の不足」を改善するための一般目標と具体的な行動目標を示している。図2には行動目標①～③に対する学習方略を示しており、臨床実習に取り入れる必要がある方略で「早急な実施」、「次年度以降より実施」あるいは「さらに時間を要する実施」等の検討が行われる。

図3には前述と同様に平成23年度の討議テーマ、一般目標および行動目標①～⑤が示されており、図4に示された学習方略②、③に関する媒体欄（赤字部）の「国家試験臨床実地問題を中心とする過去問題CD-R」は平成23年度後期の臨床実習中に5年生・教育診療医に配布され、教育診療医が学生の自主学習を促す指導に活用するよう臨床実習の中に取り入れられている。図5は平成24年度実施予定を検討した学習方略であるが、③に関する方略欄（赤字）は平成24年度後期臨床実習で実施中である。

4) 研修会の実施効果と今後の開催

平成24年度研修会の参加者アンケートの良かった点（表3-1）では、回答の多かった順に、(1) 基礎・臨床系の教員がお互い積極的に討議できた、(2) 本学部の臨床実習の現状・問題点がよく理解できた、(3) 新カリキュラムや診療科の問題点が分った等があげられており、研修会の第一の目的は達成できたものと考えられる。しかし、悪かった点（表3-2）では、(1) 発表意見を一方向に持っていくのは良くないと思った、(2) 研修日程がタイトで長い、(3) 初参加者へのオリエンテーションの必要性、(4) プロダクト作成が分りにくかった、(5) 研修目的・方向性が分りにくかった、(6) 基礎的な事項を教えるべきだった、(7) 参加メンバーをあまり固定しない方がよい等の意見が多くあげられ、事前のオリエンテーションの充実、研修テーマの目的や必要とされる関連内容・参考資料を、研修会の基調講演でさらに分りやすく説明する必要が示された。

平成15年より研修会は9回開催されてきたが、単に毎年繰り返して実施することが教育診療医・基礎系教員の資質向上あるいは他の活動に良い影響を与えるとは限らず、むしろ統一性・計画性・目的が不明確なFDプログラムは教員にとって時間の無駄と受け取られかねないことが報告されている（安島ら、2010）。研修会アンケート結果からも、研修会実施には研修テーマ選定、目的、参加者の選定および事前説明に計画性・統一性を充分にもって企画にあたるのが重要であると再認識した。

5. 結 論

平成15年度より24年度まで研修会は9回開催されており、参加者は当初臨床系専任教員の教育診療医であったが、順次若手の教育診療医あるいは基礎教育の教員も加わり、FDの対象者が拡大している。参加者の事後アンケートから、研修会の第一目的である臨床実習の目的と必要性をよく理解することは徐々に拡大されている。研修会の成果と有効性については、次年度の臨床実習学習要項を編纂する際、プロダクトに関連する事項あるいは研修会で提案された意見を臨床実習カリキュラムに取り入れる検討が同編纂WGにて行われている。しかし、単に毎年繰り返して実施することが教育診療医・基礎系教員の資質向上あるいは他の活動に良い影響を与えるとは限らず、アンケート結果から研修会実施には研修テーマ選定、目的、参加者の選定および事前説明に計画性・統一性を充分にもって企画にあたるのが重要であると示唆された。

注

- 1 歯学部第5学年の前半期（共用試験修了後）・後期における臨床実習
- 2 臨床実習指導を行う臨床経験3年目以上の歯科医師
- 3 臨床実習で実施される学生教育を目的とする歯科診療
- 4 General Instructional Objective (GIO) : 概念的・包括的な学習目標
- 5 Specific Behavior Objectives (SBOs) : 観察・測定可能な学習目標
- 6 少人数グループにチューターがつき、学生の自主的な学習を指導・促進する教育法
- 7 患者を全人的・全身的に捉える態度を養うとともに、歯科医師として必要な基本的臨床能力を習得するため、患者の同意を得て、指導歯科医のもとで実際の歯科医療に携わり歯科医行為を行う臨床実習
- 8 大学の歯学教育の改善・充実に関する専門的事項について調査研究を行い、必要に応じて報告を取りまとめる検討会（文部科学省取りまとめ事業）
- 9 歯学生が卒業時まで身に付けておくべきコアとなる学習内容（教育方法については各歯科大学・歯学部の決定に任されている）
- 10 第5学年臨床実習で履修する内容・評価法を診療科別に記載した学習要項
- 11 原則として水準1および2に相当する診療内容について、指導歯科医の管理・監督の下で、学習者が実際に歯科医行為を経験する実習（歯学教育モデルコアカリキュラム平成22年度改訂版）

引用文献

- 小川哲次. 2009. 教員の教育能力向上. 歯科医学教育白書（歯科医学教育白書作成委員会編）. 2008年版. 85-91頁. 日本歯科医学教育学会. 東京.
- 川喜田二郎. 1970. 続・発想法 KJ法の展開と応用. 1-316頁. 中央公論社. 東京.
- 菅谷 彰, 辻上 弘, 窪田光慶, 出口眞二. 2008. 臨床基礎実習へのPBLの導入—歯周病の治療計画立案への応用—. 日本歯科医学教育学会雑誌, 24, 69-79.
- 掘 有行, 上田善道, 相野田紀子, 松井 忍, 三浦克之, 宮澤克人, 長野 亨, 堤 幹宏, 高木律男, 菅井 進, 鈴木孝治, 竹越 襄. 2003. 従来型カリキュラムへのPBLテュートリアル導入が臨床実習にもたらした効果. 医学教育, 34, 403-412.
- 安島久雄, 魚島勝美, 小野和宏, 藤井規孝, 井上 誠, 山村健介, 齋藤 功, 興地隆史, 高木律男, 前田健康. 2010. 新潟大学歯学部における教員（FD）の概要と今後の方向性. 日本歯科医学教育学会雑誌, 26, 349-353.
- 山田剛史. 2010. 大学教育センターからみたFD組織化の動向と課題. 国立教育政策研究所紀要, 139, 21-35.

日本大学FD推進センター『日本大学FD研究』

投稿要項

日本大学FD推進センターは、『日本大学FD研究』を編集・刊行するために必要な事項を以下に規定する。

1 名称

『日本大学FD研究』

2 編集

全学FD委員会教育情報マネジメントワーキンググループ

3 投稿資格

本大学（大学院及び短期大学部を含む）の教員（非常勤教員含む）並びに専任職員その他、FD推進センター長が適当と認めた者

4 刊行期日

原則として、年1回、毎年3月末日に刊行する。

5 掲載原稿の種類

掲載原稿の種類は、次のいずれかとする。

① 論文

高等教育開発（授業開発、改善等）に貢献できる問題提起と意義があり、この分野において価値と有効性があるもの〔査読付論文〕

② 研究ノート

高等教育開発（授業開発、改善等）に関する研究成果をまとめたもの（一般に論文に求められる包括性、体系性、完結性は必ずしも満たさなくてもよいもの）

③ 活動報告

高等教育開発（授業開発、改善等）に関する実践報告（授業、学習支援の実践及び分析等）

④ 資料紹介

国内外における高等教育開発（授業開発、改善等）に関する研究資料で、FD推進センターの活動に資するもの

なお、上記①については未発表のものに限り、他誌への重複投稿は認めない。

6 執筆要領

別に定める

7 審査

投稿原稿は、全学FD委員会教育情報マネジメントワーキンググループで審査の上、全学FD委員会が採否及び分類を決定する。

なお、「論文」に係る審査に際しては、学内外の研究者に査読を依頼する。

また、優れた論文等に対し表彰等を行うことがある。

8 著作権

投稿者は、採用原稿における著作権のうち、複製権、翻訳・翻案権、公衆送信・伝達権について、日本大学FD推進センターに帰属し、学内外に公開することを了承する。

9 配付・公開

冊子での配付に加え、FD推進センターウェブサイトにおいて公開する。

以上

日本大学FD推進センター『日本大学FD研究』

執筆要領

1 分量

掲載原稿1篇の分量は、原則として以下を目安とする。

ただし、全学FD委員会教育情報マネジメントワーキンググループが認める場合はこの限りではない。

- ① 論文：20,000字（刷り上り12ページ以内、カラー2ページ以内）
- ② 研究ノート：10,000字（刷り上り6ページ以内、カラー1ページ以内）
- ③ 活動報告：10,000字（刷り上り6ページ以内、カラー1ページ以内）
- ④ 資料紹介：刷り上り4ページ（カラー2ページ以内）

2 原稿作成上の留意点

- ① 原稿の作成にあたっては、原則としてパソコンを使用し、横書き、1段組とする。Microsoft Wordにより読み取り可能な文書ファイルとする。
- ② A4版、上下左右に30mmのマージン、1行35文字、1ページ26行のフォーマットで作成する。図、グラフを挿入する場合は、適宜本文の字数を減らす。連続ページ番号を下側の中央余白に、行番号を左側の余白に記入する。
- ③ 使用言語は、原則として日本語とする。
- ④ 「論文」には、第1ページをタイトルページとし、表題、著者名、所属機関とその所在地、15字以内の略表題、および連絡者（氏名、電話番号およびファックス番号、電子メールアドレス）を記載する。第2ページに英文タイトル、300字以内の要約と3～5個のキーワード（和文）を記載する。第3ページから緒言、材料と方法、結果、考察、（謝辞）、引用文献、図表およびその説明文の順に記載する。
- ⑤ 常用漢字・現代仮名遣いを用い、句読点は「、」「。」を用いる。
- ⑥ 図と表は、それぞれ連番を付し、簡潔な見出しをつける。
- ⑦ 条注は、本文の末尾に「注」というセクションを設け、一括して記載する。
- ⑧ 本文中での注の指示は「1, 2, …」のように連番を付して上付きで示す。
- ⑨ 本文中で参照した文献は、注のセクションの後ろに「引用文献」というセクションを設け、アルファベット順に漏れなく記載する。別紙「引用文献の記載方法」を参照のこと。
- ⑩ 本文中に文献を引用する場合、引用個所の後に著者の姓と年号を括弧付きで記入する。また、著者名の後に引用する場合には、年号を括弧付きで記入する。著者が2名のときは両者の姓を併記し、和文名表記の場合は“と”，外国語名表記の場合は“and”3名以上のときは筆頭著者以外を和文名表記の場合は“ら”，外国語名表記の場合は“et al.”と略記する。例：（日本，2009），（日本と千代田，2008），（日本ら，2007），（Adams，2007），（Adams and Smith，2006），（Adams et al.，2004）
- ⑪ 同一著者で同一刊行年の文献を複数引用する場合は、それぞれの刊行年の後ろにアルファベットを付して区別する。例：2011a，2011b

3 投稿手続き

- ① 原稿等は、以下のとおり投稿期限までに本部学務部教育推進課あて提出する。
 - (1) 投稿申請書（日本大学FD推進センターWeb Siteから入手）
 - (2) 原稿電子媒体（CD等）
 - (3) プリントアウトした原稿 2部
- ② 投稿された原稿等（図版，写真，CDなどを含む）は原則として返却しない。
- ③ 投稿原稿は，全学FD委員会教育情報マネジメントワーキンググループで審査の上，全学FD委員会が，採否及び分類を決定する。
なお，原稿採用の条件として，原稿の一部修正を依頼する場合がある。
- ④ 採用された原稿については，各原稿の第一著者に抜き刷り10部を贈呈する。

4 校正等

初校校正のみ投稿者，以降は誤植等のみ対応を全学FD委員会教育情報マネジメントワーキンググループが行う。

以 上

【問い合わせ・原稿提出先】

日本大学本部学務部教育推進課

〔日本大学FD推進センター（全学FD委員会）所管事務局〕

〒102-8275 東京都千代田区九段南4-8-24

TEL 03-5275-8314

e-mail adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp

日本大学FD推進センターWeb Site

http://www.nihon-u.ac.jp/about_nu/effort/fd-center/index.html

引用文献の記載方法

引用文献リストは和文、外国語文を含めて、筆頭著者の姓のアルファベット順に配列し、同一筆頭著者の文献が複数の場合は発表順に、さらに同一年の場合は次の著者の姓のアルファベット順とし、以下の例のように作成する。

- 1 雑誌掲載の引用文献は、全員の著者名、発行年、表題、雑誌名（略さない）、巻、開始—最終ページ、の順に記載する。

(例) 日本一郎・千代田太郎. 1981. 日本における教育のありかた. 日本教育学会誌, 18, 328-334.

Smith PE, Adams JM, Robinson SW. 1978. Designing student groupwork in management education. Journal of Education, 19, 187-194.

- 2 単行本の記載は、著者名、発行年、書名、版、引用ページ、発行所、発行地の順とする。分担執筆の場合は著者名の次に表題、編集または監修者名を加える。

(例) 日本一郎. 戦後教育史. 日本の教育史（日本一郎・千代田太郎編）. 第1版. 109-116頁. 朝倉書店. 東京. 2000.

Smith K, Taylor AG, Rosenthal DW. 1971. Science teaching in schools. In: Methods of Science Teaching (Bell CW and Donelan BM eds.). Vol.1. pp.131-143. Academic Press. London.

以上

今号に掲載した「投稿要項」及び「執筆要領」は、今号（第1号）に係る投稿原稿の募集に当たって提示したものです。

次号以降の「投稿要項」及び「執筆要領」は、当該号に係る投稿原稿の募集の際に提示する「投稿要項」及び「執筆要領」を御参照ください。

平成23年度

日本大学FD推進センター活動報告書



目 次

発刊にあたって—日本大学におけるFDを考える—

FD推進センター長・副総長（学務担当） 小 椰 治 宣

FD推進センター活動体制の見直しと今後の展望

FD推進センター副センター長・学務部長 吉 野 英 治

FD推進センター連携マップ〔平成24年度以降〕

FD推進センター連携マップ〔平成23年度まで〕

FD研究プロジェクト活動報告

FD広報プロジェクト活動報告

FDプログラムプロジェクト活動報告

学習支援プロジェクト活動報告

平成23年度FD推進センター活動状況

平成23年度全学FD委員会名簿

平成23年度FDプロジェクト名簿

【 付 録 】

日本大学FD推進センターに関する内規

FD推進センター基本計画（中・長期計画）

※本報告書に掲載の役職・資格等については、平成23年度当時のものです。

発刊にあたって—日本大学におけるFDを考える—

FD推進センター長・副総長（学務担当）

小 椰 治 宣

大学進学率が5割を超え、社会や学生のニーズが多様化・複雑化している中、そうしたニーズに的確に対応した教育に取り組むことが大学には求められています。そこで、最大の課題となってくるのが、「大学教育の質保証」です。学士としての十分な質を備えた学生を「卒業生」として社会に送り出す—そのための「教育力」を日々高めていくことが、大学に課せられた責務と言えます。そのために不可欠なもの—それがFD（ファカルティ・デベロップメント）活動であり、「日本一教育力ある大学」を目指す日本大学にとって、このFD活動の全学的規模での取り組みこそが、喫緊の課題でもあるのです。

これまでも日本大学では、各学部ごとに独自のFD活動が実践されてきてはいますが、学部間でその取り組み方に大きな差があることも事実です。また、そうしたFDに対する意識には、学部間ばかりではなく、教職員一人一人の間でもかなりの温度差があるようです。同僚大学と比べても、日本大学のFD活動は、決して進んでいるとは言えません。むしろ、一步も二歩も遅れを取っているのが現状です。

そこで、日本大学では、FD推進センターを設置し、教育の質向上を目指して、組織的かつ全学統一的なFD活動を推進すべく目下努力しているところです。日本大学におけるFDは、単なる教員の教育能力の向上という狭義のものではなく、次のような定義のもとに幅広く実践しようと図っています。

『「自主創造」の理念の下に日本大学を取り巻く外的諸要因をも分析して、学問領域単位（学科・専攻等）での教育プログラムを常に見直し、それを実行するため、教員が職員と協働し、学生の参画を得ながら組織的に取り組む諸活動』

このように、日本大学ではFDを、教員、職員、さらに学生が、常に三位一体となりながら、教育の質の向上を目指す活動ととらえています。そこで、日本大学FD推進センターでは、組織的なFD活動を実践するために、FD情報の収集・調査、授業改善のための基本方針の策定、授業評価の全学的推進、教職員及び学生に対するFD意識の覚醒、教員の教育・研究評価方法等について、FDプロジェクト体制を組み検討しております。

本報告書は、各々のプロジェクトの平成23年度における活動報告ということになります。昨年度よりも一歩踏み込んだ、具体性のある報告内容が出せるものと思います。その一例が刊行間近い『日本大学FDガイドブック』です。これは、日本大学がFDという必須の課題に本腰を入れて取り組むのだという姿勢を示す、その第一弾をなすものでもあります。

この初弾を、どのような形で次弾へと繋げていけるかで日本大学の社会的評価も大きく左右されます。そのことを肝に銘じ、我々はFD活動に真摯な態度で取り組んでいかねばならないと考えています。

F D推進センター活動体制の見直しと今後の展望

F D推進センター副センター長・学務部長

吉 野 英 治

本学の教育理念と目的は「自主創造」の精神を体現した人材の育成にあり、これを達成するために各学部・研究科等において「教育研究上の目的」を策定しております。従来は、「教育研究上の目的」を各学部・研究科等で公表しておりましたが、その重要性を鑑み、平成24年4月から学則に組み入れて規定化することといたしました。

本学では、F D活動を「教育研究上の目的」を実現するための手段の一つとして位置づけ、全学的な教育の質的向上を図ることを目的として、平成20年4月に日本大学F D推進センターを設立し、F D活動の全学的推進と大学院・学部・短期大学部・通信教育部におけるF D活動の支援を2本の柱として掲げ、活動を行っております。

F D推進センターでは、これまで教育企画プロジェクトを中心として、F D研究、F D広報、F Dプログラム、学習支援の5つのプロジェクトを構成し、F D推進のための具体的な施策を検討してまいりました。現時点における各プロジェクトの成果としては、各種調査の実施と分析、F D活動の事例収集、「F D推進センター活動報告書」の作成、全学F Dセミナーの開催などがあり、平成24年4月には教職員編と学生編の2分冊で構成する『日本大学F Dガイドブック 2012』の新規発行を予定しております。

しかし、この体制による活動も4年を経過し、現行の活動体制は課題領域別に分化されていることから、他のプロジェクトとの連携が取りにくく、また、似通った施策を複数のプロジェクトで検討しているなど、いくつかの問題点も明らかになってきたため、実施体制の見直しを行うことといたしました。

そこで、平成24年度からは、これまでの課題領域別プロジェクト体制から機能別ワーキンググループ体制とし、調査・分析、プログラム、教育情報マネジメントの3つのワーキンググループ（以下、WG）の連携においてF D活動を推進することとしました（別掲「連携マップ」参照）。調査・分析WGは、F D活動及び教育活動に関わる調査・分析を行い、効果的な活用方法を検討します。プログラムWGは、教職員の教育・研究指導力向上並びに学生の学習意識向上などを目的とした各種プログラム・ツールを開発・実施・提供します。教育情報マネジメントWGは、F D活動の取り組みを広く学内外に情報発信するとともに、その効果的な情報共有の在り方を検討します。この3つのWGに従来、各プロジェクトで実施・検討してきた施策を機能別に割り振り、F D活動を継続して行っていくことといたします。

本学は、進むべき道として「日本一教育力のある大学へ」を目標に掲げています。「日本一教育力のある大学」となるためには、F D活動の推進が重要な鍵となってきます。日本大学F D推進センターでは、F D活動をより一層強化して、全学的な教育の質的向上に取り組んでいきたいと考えておりますので、今後とも御協力賜りますようお願いいたします。

FD推進センター 連携マップ [平成24年度以降]

FD推進センター [全学FD委員会]

【目的】

1. 日本大学におけるFD活動の全学的な推進
 2. 大学院, 学部, 通信教育部及び短期大学部におけるFD活動の支援
- ⇒日本大学における教育の質的向上を図る

学務部教育推進課

ワーキンググループリーダー会議

調査・分析

ワーキンググループ

リーダー, メンバー, アシスタント

FD活動及び教育活動に関わる調査・分析を行う。

また, 既に保有する各種教育情報等の効果的な活用方法を検討する。

【主な活動内容】

- 全学FDアンケート・ヒアリングの実施・分析等
- 「日本大学学生生活実態調査」の教育的活用に関する研究
- 学内外のFD活動等に係る事例の収集 ほか

プログラム

ワーキンググループ

リーダー, メンバー, アシスタント

教職員の教育・研究指導力向上並びに学生の学習意欲向上などを目的とした各種のプログラム・ツールを開発・実施・提供する。

【主な活動内容】

- 各種セミナー・シンポジウム等の企画・実施 ほか
- 各学部・研究科等における日本大学版ティーチング・ポートフォリオ(仮称)の普及並びにその作成を手助けするメンターの養成に向けた企画・実施
- “学生参画型FD”の趣旨を捉えた諸行事に係る企画・実施 ほか

教育情報マネジメント

ワーキンググループ

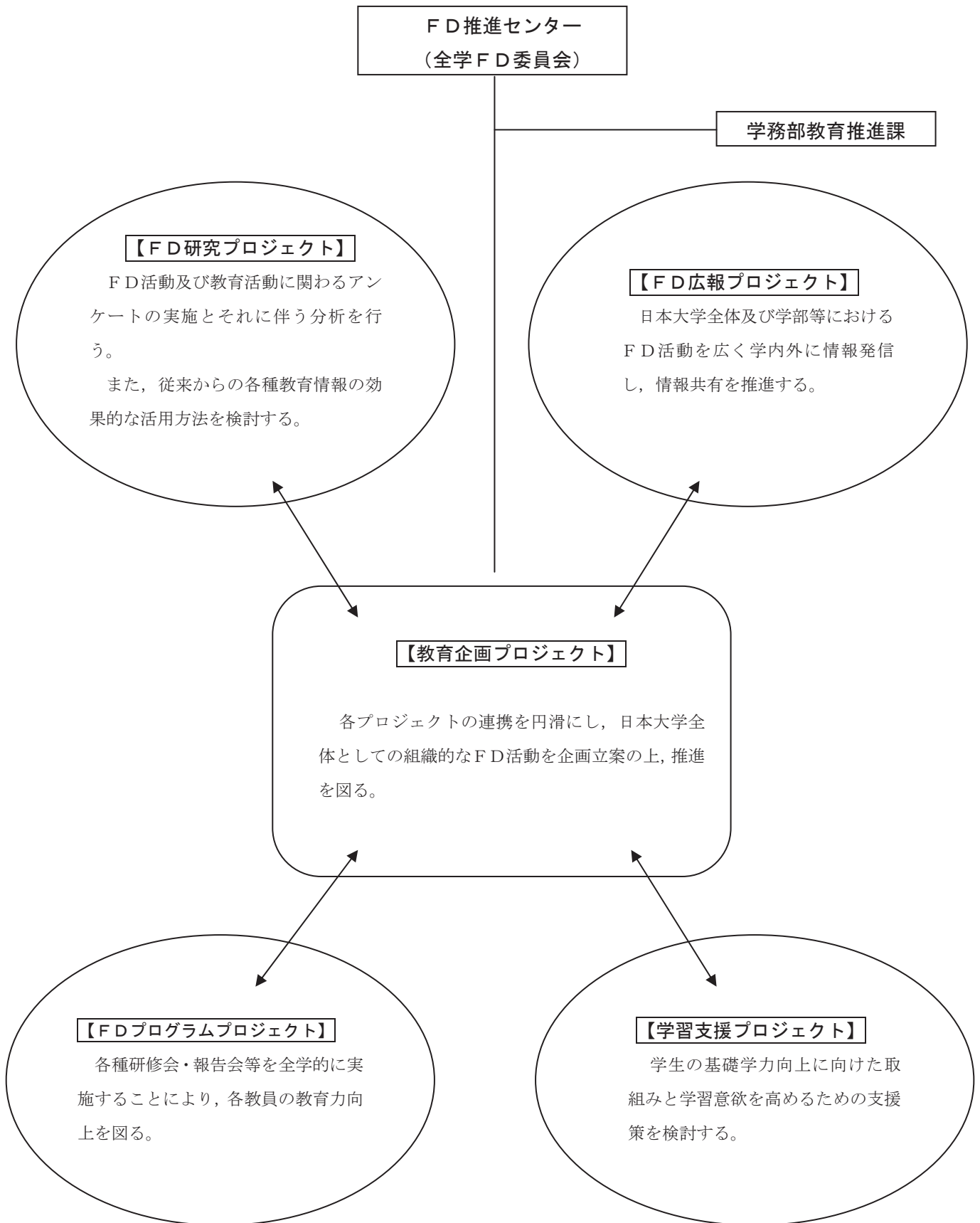
リーダー, メンバー, アシスタント

日本大学全体及び学部・研究科等におけるFD活動などの取り組みを広く学内外に情報発信するとともに, その効果的な情報共有のあり方を検討する。

【主な活動内容】

- 「日本大学 FD NEWSLETTER」の企画・編集
- FD推進センターウェブサイトの具体的活用方法の継続的な検討と展開
- 『日本大学FDガイドブック』の企画・編集
- 『日本大学全学教育論文集』(仮称)の編集・刊行 ほか

F D推進センター 連携マップ [平成23年度まで]



平成23年度

FD研究プロジェクト活動報告



日本大学FD推進センター
〔全学FD委員会FD研究プロジェクト〕

F D研究プロジェクトの平成23年度における活動項目は、平成23年度活動計画並びにF D推進センター基本計画（中期計画）に基づき、次のとおりである。

1 平成23年度活動計画

- ① 全学における教育研究の動向把握及び「全学教育論文集」発行の検討
- ② 懸賞付き教育論文の募集及び恒常的な「全学教育論文集」発行の検討
- ③ 日本大学学生生活実態調査の教育的活用に関する研究
- ④ 全学F Dアンケート調査（仮称）及びF Dヒアリングの実施
- ⑤ F D活動における効果測定（F D活動自体の評価）の可能性の検討

2 F D推進センター基本計画（中期計画）

授業評価アンケートの教育改善サイクルへの有効性に係る調査

1-① 全学における教育研究の動向把握及び「全学教育論文集」発行の検討

教育の質的向上を図ることを目的として、全学の過去5か年程度の公表された教育論文（審査付きに限定せず）、その他教育関連の報告書などを集積し、分野ごとに分類の上、全論文合冊で「全学教育論文集」として発行することを検討した。

学内における教育研究の動向を把握すべく、簡易アンケートを実施した。その集計結果から、学部により、内容（質・量・教育研究の捉え方等）にバラつきが見受けられ、F D研究プロジェクトで検討の結果、このまま合冊として発行するのは現実的ではないと判断し、以後、F D関連の論考を新規募集の上、「全学教育論文集」（仮称）を発行する方向で、具体的な内容、編集体制等を検討した。

なお、簡易アンケート集計結果については、有用な情報であり、「全学F D委員会ポータルサイト」（全学F D委員会委員・幹事限定）に掲載している。

【参考】各部科校からの2006年度～2010年度（平成18年度～平成22年度）に公表された教育論文（審査付きに限定せず）、その他教育関連の報告書など

法学部	5編	生産工学部	10編	通信教育部	8編
文理学部	20編	工学部	78編	短期大学部湘南校舎	3編
経済学部	6編	医学部	13編	短期大学部三島校舎	2編
商学部	28編	歯学部	16編	法務研究科	4編
芸術学部	137編	松戸歯学部	71編	グローバル・ビジネス研究科	1編
国際関係学部	4編	生物資源科学部	1編	総合社会情報研究科	3編
理工学部	136編	薬学部	8編		

計554編

1—② 懸賞付き教育論文の募集及び恒常的な「全学教育論文集」発行の検討

高等教育開発に関する研究は学部を越えた多くの有益な共通事項が含まれることを鑑み、研究成果や実践例等を本大学内において公募、選考の上、論文集として刊行し、全学的に共有することで組織的な教育の質的向上を図ることを目的とした「全学教育論文集」（仮称）の刊行要領を以下に示し、平成23年12月7日開催の平成23年度第4回全学FD委員会で承認を得た。

(1) 編集体制の構築

ア 編集体制の構築

FD推進センターは「全学教育論文集」（仮称）を編集・刊行するために全学FD委員会の下に「全学教育論文集」（仮称）編集委員会を組織する。

編集委員はFD推進センター長の推薦に基づき、本大学が委嘱する。

イ 編集規程等の策定

FD推進センターは「全学教育論文集」（仮称）を編集・刊行するために編集規程、執筆要領等を定める。

(2) 投稿資格

本大学（大学院及び短期大学部を含む）の教員（非常勤教員含む）並びに専任職員その他、FD推進センター長が適当と認めた者

(3) 刊行期日

原則として、年1回、毎年3月末日に刊行する。（予定）

(4) 原稿の内容及び種類

掲載内容の種類は次のいずれかとする。

ア 論文：高等教育開発（授業開発、改善等）に関する論文、またはそれに準ずるもの（査読付論文）

イ 活動報告：高等教育開発（授業開発、改善等）に関する調査若しくは実践報告（授業、学習支援の実践及び分析等）

ウ 資料紹介：国内外における高等教育開発（授業開発、改善等）に関する研究資料でFD推進センターの活動に参考になるもの

なお、上記アについては未発表のものに限り、他誌への重複投稿は認めない。

(5) 選考

投稿原稿は「全学教育論文集」（仮称）編集委員会がその採否を決定し、優れた原稿執筆者に対し表彰等を行うことがある。また、選考に際しては投稿原稿に係る外部研究者に査読を依頼する場合がある。

(6) 著作権

採用原稿における著作権のうち、複製権、翻訳・翻案権、公衆送信・伝達権について、日本大学FD推進センターに帰属し、学内外に公開することを了承する。

(7) 刊行形態

日本大学FD推進センターウェブサイトへPDFファイルにより掲載する。（予定）

(8) 今後の展開

刊行に際しての編集規程、執筆要領等の整備、刊行スケジュールの策定を行うために、「全学教育論文集」（仮称）編集委員会を設けて検討する。

1-③ 日本大学学生生活実態調査の教育的活用に関する研究

平成22年度の全学FD委員会FD研究プロジェクトでは、「平成21年度日本大学学生生活実態調査」を用いて学生のアンケート個票をオーダードプロビット分析することで、学生の授業に対する態度や大学への満足度の検討を行った。

その結果、学生の生活充実度を上げるためには大学教育の質向上が必要であり、そのためにFD活動が重要であると結論づけた。

各学部の学生満足度の違いがどのような要因によって起こっているかの検討も行った。その結果、各部科校の要因やFD活動が学生満足度に影響していることも分かった。

本年度は、来年度実施される「平成24年度日本大学学生生活実態調査」をよりFD活動分析に活用できるよう、追加アンケート項目の検討を行った。

過去調査との経年的推移や「平成24年度日本大学学生生活実態調査」の個票から、各部科校のFD活動の実態や効果の分析をどのように行っていくかを検討した。

従来のアンケートではどのような能力に対して大学が影響しているか、学生特性がどのように授業への取り組みに影響しているかを十分には分析できない。

必要と思われる能力開発に向けてどのような支援策を望んでいるかの検討も必要である。

加えて、近年充実が望まれているシラバスや講義要綱と学生の満足度や理解度との関係を分析していくことも必要である。

以上の検討から、以下の追加質問項目を決定し、「平成24年度日本大学学生生活実態調査」へ追加することを要請する。

〔追加要請項目〕

- (1) 授業に対する取り組み
- (2) 大学の授業がどのくらい役に立っているか
 - ・ 将来の職業に関する知識・技能
 - ・ 専門分野の知識・理解
 - ・ 専門分野の基礎となるような論理的理解・知識
 - ・ 論理的に文章を書く力
 - ・ 人にわかりやすく話す力
 - ・ 物事を分析的・批判的に考える力
 - ・ 問題方法を見つけ、解決方法を考える力
 - ・ 幅広い知識、ものの見方について
- (3) 1週間の平均的な生活時間
- (4) 学習支援について
- (5) シラバスや講義要綱について

1-④ 平成23年度FD等教育開発・改善活動に関するアンケートの実施

(1) 平成23年度FD等教育開発・改善活動に関するアンケートの実施について

本調査は、各部科校のFD活動の実態を継続的に把握することにより、今後の日本大学全体のFD活動に資することを目的に、平成20年度及び平成21年度の過去2回実施（平成22年度は実施せず）している。平成23年度については、アンケート名称を「平成23年度FD等教育開発・改善活動に関するアンケート」とし、平成23年10月1日現在におけるFD活動について大学院研究科も含め14学部及び通信教育部、短期大学部各校舎を対象に各部科校長あて依頼の上、調査を実施した。

質問項目については、FD活動の進捗状況や経年変化を把握する関係から、大きな変更はしていないが、FD推進センター基本計画（中期計画）「授業評価アンケートの教育改善サイクルへの有効性に係る調査」に基づき、主に授業評価アンケートに重点を置いた質問項目を設定している。

本調査の集計結果については、FD研究プロジェクトとして各項目を分析し、「結果概要」「優れた活動事例内容の紹介」「今後の課題についての示唆」として本報告書に掲載する。

(2) FD等教育開発・改善活動推進組織について

概要

組織名称について、「〇〇学部FD委員会」が大半を占めるが、他には商学部の教育改善委員会、生産工学部の教育開発センター委員会（小委員会として、教育検討専門委員会、FD推進委員会）、短期大学部船橋校舎の教職員教育改善委員会、などがある。

組織規模としては、少ない組織で9名、多い組織では33名となっており、多い組織では学部長が委員長を兼ねているなど、構成員に学科長等役職者を含んでいるケースがみられる。

なお、各学部のFD推進組織の長の9割が、全学FD委員会の委員として推薦されている。

大学院研究科のFD組織としては、大学院独立研究科を除いて、FD活動のみを検討するための推進組織はなく、学部のFD推進組織が兼ねて推進しているケース、大学院検討委員会、大学院学務委員会等で検討しているケースがみられた。

(3) 組織的なFD等教育開発・改善活動について

ア FD等教育開発・改善活動の効果測定

a 概要

「学生の授業評価アンケート」によって効果を測定しているとするものが大半で、アンケート評価の良し悪しをもって効果測定と考えているようである。

b 優れた事例

今後、FD委員会で定性及び定量的客観評価に取り組む予定という例（松戸歯学部）がある。

c 今後の課題

授業アンケートの評価の結果も重要ではあるが、学生の授業評価、直接的成果としての理解度評価、さらには結果として下される外部からの評価など、それぞれにどういう関係があるか、客観的な評価方法を整理しておく必要がある。その上で、経年的な資料に基づいて、誰が、いつ、どうやって分析するのか、また、その評価結果をどう取り扱うのか、について検討する必要がある。

イ FD等教育開発・改善活動の活動計画の策定

a 概要

多くの学部あるいは研究科では、そこに設置されたFD委員会がその機能を果たしている。

b 優れた事例

松戸歯学部では、年度ごとに重点課題を決めて、計画に反映させている。教育開発センター委員会（生産工学部）や教職員教育改善委員会（短期大学部船橋校舎）で活動方針を設定する、学科ごとに年間プログラムを作成して取り組む（理工学部）という例もある。

c 今後の課題

学部レベルの活動計画、各学科が取り組むべきもの、教員個人が取り組むべきものについて、混同しないように対応することが必要であり、それぞれのレベルで、積極的かつ体系的な取り組みを支援することが必要とされている。

ウ 教育業績の可視化

a 概要

ほとんどの組織で明確な可視化は行われておらず検討課題と捉えられている。

b 優れた事例

毎年、教育研究業績を公表している（グローバル・ビジネス研究科）、教員プロフィールに教育内容と方針を記述する（芸術学部）、HPへの掲載を促す（総合社会情報研究科）、昇格や採用に関して用いられる教員評価シートに教育面での評価を取り込む（理工学部）などが見受けられる。

c 今後の課題

全学共通の課題であるので、将来的には全学的なシステムとして取り組むことが望ましい。現在は各組織で教育業績の評価方法を模索している段階であり、まず、体系を整理することから始める必要がある。

エ 教育業績の表彰

a 概要

生産工学部が「教育貢献賞」（生産工学研究科は検討中）、生物資源科学部、文理学部において一部の学科で「ベストティーチャー賞」、「最優秀卒業論文指導教員表彰制度」を実施しているが、他には存在しない。

b 優れた事例

生産工学部では、各科・系で設定した評価基準に従って、年度末に候補を推薦し、学部で「教育貢献賞」を認定している。

c 今後の課題

教育業績の貢献を評価する方法を共有化するところから始めることが必要であると思われる。

オ F D等教育開発・改善活動への資金援助

a 概要

講習会への参加費や旅費を予算化している例は多い。文理学部では「F D活動・授業改善活動に対する補助金制度」を設けている。

b 優れた事例

文理学部の補助金制度においては、F D活動の調査・研究、教材開発・教授法開発の研究、公開授業とそれに伴う研究会の開催、授業の成果報告の作成、成績に関する評価法の開発、F D活動・授業改善活動などを目的とした研修会への参加、特別講師の招聘を対象としている。

c 今後の課題

F D活動の予算について、各組織の対応を比較検討の上、本部としてF D推進に必要な経費を特別に配分するかどうか検討する必要があると思われる。

カ 学内及び学外におけるF D等教育開発・改善活動の情報公開への取組み

a 概要

多くの組織で、授業アンケート結果の公表や講習会の案内などが行われている。

b 優れた事例

F Dカフェ（文理学部）、「授業改善のすすめ」を作成配布（商学部）、授業アンケートのHP上での公開・F Dニュースでの公開（国際関係学部、国際関係研究科）、F D講習会の概要をWEBや報告書で公開（生産工学部）、ポータルサイトの活用（歯学部）、授業アンケートを学内ネットワークで公開（松戸歯学部）、授業評価及び改善計画（こちらは内部のみ）をHP上で公表（薬学部）、授業アンケートの公開及び成績評価分布の公開を予定（経

济学部), 授業評価アンケート結果を学内向けネットで公開 (法務研究科), などの事例が寄せられた。

c 今後の課題

授業アンケート結果の公表については, 基本的に全学共通の取り扱いに向うべきであろうと思われる。

キ F D等教育開発・改善活動事例の報告会などの開催

a 概要

様々な組織でF D研修会が開催されている。

b 優れた事例

文理学部では補助金で取り組まれた新しい試みを共有する報告会が, また, 理工学部では学科ごとに作成する年間プログラムに基づいて行われた取り組みの中で優れたものを全学科で共有化する報告会が実施されている。そのほかには, 「授業改善のすすめ」の配布とシンポジウムを実施 (商学部), ワークショップ結果の全教職員に対する報告会の開催 (歯学部) 等の例が報告されている。

c 今後の課題

全学のF D講習会などを利用して, こうした優れた取り組みを紹介しあうことが望まれる。

(4) 教員の教育能力の向上に係るFD等教育開発・改善活動について

ア 概要

a 学外研修会等への参加及び講師派遣

多くの部科校で、学外研修会の参加がFD委員会委員を中心に行われている中で、生産工学部、薬学部、生産工学研究科では、教員に対し学外研修会等の開催を周知し、参加を奨励している。特に薬学部ではその場合の参加費用を負担している。

b 学内における講演会、セミナー・シンポジウム等への非常勤教員の参加

歯学部では非常勤の臨床教員にはワークショップ等への参加を義務付けており、生物資源科学部、短期大学部湘南校舎、生物資源科学研究科及び獣医学研究科では、1年に1回、これら4部科校合同での非常勤講師を対象とした教育懇談会を実施している。法務研究科では、専任教員と非常勤講師が参加する「学務・FD合同研修会」を年に一度実施しており、グローバル・ビジネス研究科では、専任教員、非常勤講師が参加する「教員研修会」を実施した。そのほか、通信教育部では、FDに関する講演会への参加案内を行うとともに講演会欠席者には講演録を配布している。

c 教員相互の授業参観の実施

生産工学部では、「教育貢献賞」を受賞した教員の授業参観を奨励している。短期大学部船橋校舎では、「オープンクラスウィーク」を設け、専任教員・兼任教員・非常勤講師相互の授業参観を年2回実施している。総合科学研究科では、特色である「コミュニティ方式」が教員相互の授業参観の場として機能している。

d 公開授業の実施

FDの観点からの公開授業の例として、文理学部の一部の学科では、外部評価委員に授業を公開し評価を依頼するとともに、その結果を開示しており、理工学部及び理工学研究科の一部の学科等では父母や卒業生等を対象に授業参観を可能としている。生産工学部では公開授業を実施して該当授業名と公開時間を公表し、参観者評価を実施している。

e 新任教員研修会の実施

FDに特化した新任教員研修会を実施しているのは8部科校（5学部，3研究科）であり、文理学部では、学務委員会・FD委員会共催で年度初めに実施しており、理工学部及び理工学研究科では大学教員としての能力開発を目的とした講習等を行っている。生産工学部及び生産工学研究科では、新任教員FD研修会を実施し、その中で「効果的な授業とは」というテーマでワークショップを行った。松戸歯学部では、「歯科医学教育ワークショップ《ベーシックコース》」を2日間に渡って実施し、医学部では、PBLチューター養成ワークショップへの出席を義務付けている。総合社会情報研究科では、例年3月に実施する教員研修会に次年度から指導を担当する教員を参加させている。

f 教員を対象としたFD等教育開発・改善活動に係るアンケートの実施

全教員を対象にアンケートを実施しているのは7部科校（4学部，3研究科）で，経済学部では，教員に対するアンケートをデータベース化し，改善活動に記すような方法を検討しており，薬学部では，授業改善計画の提出を全教員に課している。

g その他，教員の教育能力の向上に係るFD等教育開発・改善活動への取り組み

文理学部，文学研究科及び総合基礎科学研究科では，「TA・SAハンドブック」を発行・改訂し，また，ウェブサイト「FDよろず相談箱」を立ち上げ，TA・SA等に関する相談を受け付けている。商学部では，授業改善，授業方法の工夫などの教員の実践例を冊子としてまとめ，非常勤教員を含め全教員に配布している。国際関係学部及び国際関係研究科では，「FDニュース」を刊行し，授業改善の取り組みを掲載している。

イ 優れた活動事例内容の紹介

薬学部では，教員に対し学外研修会等の開催を周知し，参加を奨励するとともにその場合の参加費用を負担している。生物資源科学部，短期大学部湘南校舎，生物資源科学研究科及び獣医学研究科では，1年に1回，これら4部科校合同での非常勤講師を対象とした教育懇談会を実施している。短期大学部船橋校舎では，「オープンクラスウィーク」を設け，専任教員・兼任教員・非常勤講師相互の授業参観を年2回実施している。FDの観点からの公開授業の例として，文理学部の一部の学科では，外部評価委員に授業を公開し評価を依頼するとともに，その結果を開示している。生産工学部及び生産工学研究科では，新任教員FD研修会を実施し，その中で「効果的な授業とは」というテーマでワークショップを行った。経済学部では，現在行っている教員に対するアンケートをデータベース化し，改善活動に記すような方法を検討しており，薬学部では，授業改善計画の提出を全教員に課している。文理学部，文学研究科及び総合基礎科学研究科では，「TA・SAハンドブック」を発行・改訂し，また，ウェブサイト「FDよろず相談箱」を立ち上げ，TA・SA等に関する相談を受け付けている。商学部では，授業改善，授業方法の工夫などの教員の実践例を冊子としてまとめ，非常勤教員を含め全教員に配布している。

ウ 今後の課題についての示唆

多くの部科校でFD活動はFD委員会委員に限られており，一般教員は受け身である。一般教員に対して，FDの重要性を理解させ，自ら取り組む姿勢を如何に育てていくかが大きな課題である。この自ら取り組む姿勢がなければ，学部等による支援も空回りしてしまうし，FDに関連した様々な義務付けもやらされ感だけが残ってしまうであろう。長年の教育経験を持つ教員に比べ，新任教員の方がFDに取り組むことは当然のことであるとの意識を植え付けることは容易であろうし，そのような研修を受けた教員の割合が増えてくことで，教員全体の意識も改革されるのではないか。そういった意味でも，新任教員の研修会の在り方を真剣に議論する必要がある。

(5) F D等教育開発・改善活動に係る講演会、ワークショップ、シンポジウム等の開催について

ア 概要

平成22年度に開催したF D等教育開発・改善活動に係る講演会、ワークショップ、シンポジウムは、9学部、9研究科、2短期大学部校舎である。

このうち、講演会、シンポジウムでは、研究倫理（文理学部）、教育改善に関するシンポジウム（商学部）、キャリア教育の理念と実践的取り組み、「社会人基礎力」の育成の展開（国際関係学部、国際関係研究科）、国際化プロジェクト講演会、地域医療連携システム（医学部）、他大学のF D活動の実例講演（歯学部）、意識改革講演会、F D講演会（生物資源科学部、短期大学部湘南校舎、生物資源科学研究科、獣医学研究科、薬学部、通信教育部）が開催されている。

研修会では、新任教員ガイダンス、教職員研修会などが実施されている。新任教員研修会はほとんどの部科校で実施されている。通常のガイダンスのほかに、教員の役割、責務などや教授法と講義資料の準備・活用法などについて実施している（文理学部、理工学部、理工学研究科、生産工学部）。

短期大学部船橋校舎では、学科再編、教育の質保証システム、カリキュラムなど、継続的に教員研修会を実施している。

総合社会情報研究科は、レポート提出システム操作の講習が開催されており、法務研究科では、継続的に11回開催されている。

ワークショップについては、医学部において、「医学教育ワークショップ」を4回、「臨床研修指導医のためのワークショップ」を4回開催しており、それぞれ通算77回、20回と定着している。同様に松戸歯学部では、「歯科医学教育ワークショップ」を9回開催している。

イ 優れた活動事例内容の紹介

文理学部では、F D活動・授業改善活動等を目的とする諸活動に対して補助金を交付し、成果報告会を実施している。生産工学部では、F D活動に優れた成果を上げた教員を表彰し、具体例の講演会を実施している。

理工学部、理工学研究科では、新規に採用された教員を対象に、大学教員となるための能力開発を目的とする講習とワークショップからなる新任教員向けF D研修会を行っている。大学教育プログラムと大学教員という職業を理解するための講習会を行い、次に教授法の在り方に関して事例紹介や模擬講義、意見交換などを実施している。

ウ 今後の課題についての示唆

どこまでをF D関連のセミナー等と捉えるかによるが、実施回数等が部科校により異なっている。

平成22年度大学基準協会の認証評価結果において、大学院研究科としてのF Dに関する組織的な取り組みが不足していることを提言されている。

(6) 学生による授業評価アンケートについて

平成23年度は平成22年度に行った「FD等教育開発・改善活動に関するアンケート」の追跡調査を行い、授業評価アンケートの調査票や分析手法、公開方法など授業評価アンケートの活用方法を検討した。

ア 概要

a 実施方法

平成23年度前期の実施方法は平成22年度から変化した部科校があり、従来どおり携帯端末やWEBを用いて実施した部科校は理工学部、工学部のみとなった。文理学部、薬学部は携帯端末やWEBから紙ベースに変更され、その他の部科校も紙ベースであり、これが主体となってきた。また、商学部では実施形態の再検討のため、平成23年度は実施していない。

携帯端末やWEBから紙ベースへの変更理由は、昨年度も指摘されていたように、携帯端末やWEBでは回収率が低く、回収率を上げるためとなっている。

b 対象科目・コマ

対象科目・コマについては変更が少なく、全科目実施する部科校（国際関係学部、工学部、生物資源科学部）、ゼミナールや演習など一部を除き全科目を行っている部科校（商学部、生産工学部）、選択制を採っている部科校（文理学部、芸術学部、松戸歯学部、理工学部、薬学部）など一律ではない。また、経済学部では平成22年度は半数の講義で行っていたが、平成23年度から全講義で行われている。教員で一コマ義務づけするか、全コマを対象とするかが問題となっている。

c 結果の公開・分析

アンケート結果の公開に関しては、平成23年度と変更がない。担当教員に対してのみ結果を報告している部科校（法学部、工学部）、報告書を作成し一部閲覧している部科校（文理学部、経済学部、芸術学部）やWEBに公開している部科校（生産工学部、国際関係学部）、また、事務局での閲覧可能にしている部科校（医学部、松戸歯学部）である。

なお、文理学部の一部学科で教員・科目名を明記してWEB公開を行っている。

アンケートの分析方法については、平成23年度とほとんど変更がない。

d アンケート調査項目

各部科校とも、出席率など学生の自己評価と教員の教え方等を聞く授業内容評価が主な調査項目となり、自由回答欄を設けているが、教室環境などの項目が少ない。

シラバスの適切性やシラバス目標の達成等を聞く部科校も余り多くない。また、アンケート項目数はおよそ15問前後となっているが、WEBアンケートはむしろ調査項目数が少ない。

なお、歯学部では複数の選択肢から優れていた点、劣っていた点を選択する設問形式となっている。

「プライバシーを守っているか」（文理学部）と「学生に公平か」（工学部）という設問があるが、学生のプライバシーを尊重することが要求され、アカデミックハラスメントも問題になっていることから、このような設問の必要性も高まっている。

イ 優れた活動事例内容の紹介

医学部と生産工学部、経済学部では教員アンケートを行い、学生の授業評価アンケートを補完し、検証している。教員からのフィードバックが望まれるが、これを行っているのは生産工学部と医学部である。

詳細な分析としては経済学部で行っている実証分析が有用で、単に集計するだけではなく、教員の特性や科目特性、講義内容特性が学生評価にどのように影響しているかを検討している。

広報として、国際関係学部では「FDニュース」を発行し、アンケート集計概要や教員によるFD活動の紹介を行っている。

ウ 今後の課題についての示唆

a アンケート実施方法、項目内容について

実施方法については、回収率の向上を図ることが必要であり、紙ベースが主となると思われる。その際に、対象科目と調査費用が問題となる。

調査項目については、学問領域で差異は生じるであろうが、近年重視されているシラバスとの関係や評価方法などは設問項目に入れる必要がある。各部科校の調査項目を開示し、参考にして効果のあるアンケートにしていく必要もある。

b 分析、公開、活用について

授業評価アンケートは、単純集計に終わらず、学生の授業評価の要因分析を行うとともに、学生の評価結果に対する教員からのフィードバックを明確化していく必要がある。

まず、教員アンケートなどでフィードバックや、教員の教育向上への取り組みのモチベーションを上げる施策が必要である。

また、分析結果と教員からのフィードバックを学生にも公開し、大学のFDへの取り組みを明らかにすることも課題となる。

(7) 資料提供について

アンケート用紙では回答しきれない詳細内容について把握するため、各部科校にFD活動に伴う関係資料の提供を求めたところ、以下のとおり提供いただいた。

【平成23年度FD等教育開発・改善活動に関するアンケート 資料提供一覧】

学部等名	資料名
法学部	法学部FD委員会設置要項
	FD委員会名簿
	平成23年度後期授業アンケート実施について（実施要項）
	授業アンケート設問見本
	授業に関するアンケート（個人別集計結果）
文理学部	FD委員会名簿
	平成23年度授業計画（シラバス）原稿作成について（依頼）
	2010（平成22）年度FD委員会活動報告書
	平成22年後期「授業改善のためのアンケート」の実施について
	平成23年前期「授業改善のためのアンケート」の実施について
	平成22年後期 授業改善のためのアンケート（回答用紙）
	平成23年前期 授業改善のためのアンケート（回答用紙）
	平成23年度TA・SAハンドブック
経済学部	FD委員会名簿
	FD委員会活動報告書
	シラバス入力マニュアル
	平成22年度後期 授業アンケートの実施について
	平成22年度後期 授業に関するアンケート回答用紙
	平成22年度後期 授業に関するアンケート集計結果
	平成23年度前期 授業アンケートの実施について
	平成23年度前期 授業に関するアンケート回答用紙
	平成23年度前期 授業に関するアンケート集計結果
商学部	教育改善委員会名簿
	授業改善のすすめ（第3版）
芸術学部	平成23年度FD委員会名簿
	FD委員会設置要項
	芸術学部シラバス（授業計画）作成要領
	平成22年度学生による授業評価アンケート実施について
	学生による授業アンケート回答用紙
	学生による授業評価報告書

	教員プロフィール (C A)
国際関係学部	国際関係学部委員会一覧
短期大学部	F D委員会名簿
(三島校舎)	F Dニュース第1号
国際関係研究科	授業評価アンケートの実施について (平成22年度後期)
	授業評価アンケートの実施について (平成23年度前期)
	授業評価アンケート回答用紙 (平成22年度後期)
	授業評価アンケート回答用紙 (平成23年度前期)
	授業評価アンケート分析結果一覧 (平成22年度後期)
	授業評価アンケート分析結果一覧 (平成23年度前期)
理工学部	F D委員会名簿
	平成22年度 (第5回) F D研修会
	平成22年度 (第6回) F D研修会
	平成23年度 (第7回) F D研修会
	平成22年度授業改善のためのアンケート実施要項
	平成23年度授業改善のためのアンケート実施要項
	平成22年度後期分授業改善のためのアンケート設問・回答一覧
	平成23年度前期分授業改善のためのアンケート設問・回答一覧
	授業改善のためのアンケート集計結果 (2010後期理工学部講義演習) C D
	授業改善のためのアンケート集計結果 (2010後期理工学部実験実習) C D
	授業改善のためのアンケート集計結果 (2011前期理工学部講義演習) C D
	授業改善のためのアンケート集計結果 (2011前期理工学部実験実習) C D
	アンケート分析システム リファレンスガイド
生産工学部	生産工学部教育開発センター内規
	生産工学部教育開発センター委員会名簿
	シラバス (授業計画) の作成について (平成23年度前期実施分)
	授業評価アンケートのお願い (平成22年度後期)
	授業評価アンケートのお願い (平成23年度前期)
	授業評価アンケートマークシート (平成23年度前期実施分)
	平成22年度生産工学部教育開発センター委員会活動報告書
工学部	平成23年度F D委員会名簿
	シラバス (授業計画) 作成要領
	平成23年度授業評価アンケートの実施について
	授業評価アンケート項目
	授業評価アンケート結果
医学部	授業評価について
歯学部	平成23年度歯学部F D委員会名簿

	平成23年度授業計画（シラバス）作成の手引き
	平成22年度歯学部FD委員会活動報告書
	平成22年後期 学生による「授業に関する調査実施（後期）」に関するお願い
	平成23年前期 学生による「授業に関する調査実施（前期）」に関するお願い
	授業に関する調査 回答用紙
	平成22年度後期 授業に関する調査 集計結果
	平成23年度前期 授業に関する調査 集計結果
松戸歯学部	FD委員会内規
	FD委員会名簿
	平成23年度シラバスの作成及び入力について（依頼）
	平成22年度歯科医学教育ワークショップ
	平成22年度学年総合試験（年度末実施）問題作成・ブラッシュアップワークショップ
	平成23年度第1回歯科医学教育ワークショップ
	平成23年度第2回歯科医学教育ワークショップ<ベーシックコース>
	平成23年度第3回歯科医学教育ワークショップ【事例報告会】
	平成22年度授業評価アンケート実施要項
	平成23年度授業評価アンケート実施要項
	授業評価アンケート回答用紙
	平成22年度後期授業評価アンケート集計結果
	平成23年度前期授業評価アンケート集計結果
生物資源科学部	FD委員会名簿
	平成23年度授業計画（シラバス）作成について（お願い）
	FDの実施状況
	授業に関するアンケート実施について
	授業に関するアンケート回答用紙
薬学部	FD委員会名簿
	平成23年度第1回FD講演会
	学生みなさんに授業評価のお願い
	授業評価調査票
	学生による授業評価（平成22年度）
通信教育部	学務委員会FD専門委員会名簿
	平成23年度スクーリングシラバス作成要項
	平成23年度通信教育部FDに関する講演会講演録
	「授業についてのアンケート」実施について（お願い）
	「授業についてのアンケート」実施について回答用紙
	部報2011 N0. 744 （授業評価アンケート集計結果）
	部報2011 N0. 745 （授業評価アンケート集計結果）

短期大学部 (船橋校舎)	短期大学部(船橋校舎)教職員教育改善委員会名簿
	平成22年度授業改善のためのアンケート実施について
	平成23年度授業改善のためのアンケート実施について
	授業改善のためのアンケート設問・回答一覧
	平成22年度前期授業改善のためのアンケート集計結果について
	平成23年度前期授業改善のためのアンケート集計結果について
短期大学部 (湘南校舎)	FD委員会名簿
	平成23年度授業計画(シラバス)作成について(お願い)
	FDの実施状況
	授業に関するアンケート実施について
	授業に関するアンケート回答用紙
グローバル・ビジネス 研究科	シラバスの作成について
	平成22年度第1回FD研修会実施次第及び実施要項
	講義評価の実施依頼と方法
	2010年度9月・2011年度4月期講義評価表
総合社会情報研究科	大学院総合社会情報研究科FD委員会名簿
	履修科目とその教育内容の評価 実施要項
	履修科目とその教育内容の評価 回答用紙
	履修科目とその教育内容の評価 集計結果
法務研究科	大学院法務研究科ファカルティ・ディベロップメント専門委員会内規
	大学院法務研究科ファカルティ・ディベロップメント専門委員会名簿
	平成23年度版「シラバス」作成要領
	FD研修会参加報告
	平成22年度後期「学生による授業評価アンケート」実施について
	平成23年度前期「学生による授業評価アンケート」実施について
	平成22年度後期「学生による授業評価アンケート」回答用紙
	平成22年度後期「学生による授業評価アンケート」集計結果
	平成23年度前期「学生による授業評価アンケート」集計結果
法学研究科	大学院法学研究科FD委員会名簿
	平成23年度後期授業アンケート実施について(実施要項)
	授業アンケート設問見本
	授業に関するアンケート(個人別集計結果)
新聞学研究科	大学院新聞学研究科FD委員会名簿
	授業アンケート実施のお願い
	大学院新聞学研究科 授業アンケート回答用紙
知的財産研究科	大学院知的財産研究科FD委員会名簿
	授業アンケート実施のお願い

	大学院知的財産研究科 授業アンケート回答用紙（２０１１年度前期分）
経済学研究科	日本大学大学院経済学研究科ティーチング・アシスタントに関する内規
	日本大学大学院経済学研究科学生の学会発表に対する補助金支給に関する内規
商学研究科	大学院授業計画（シラバス）作成要領
芸術学研究科	大学院芸術学研究科シラバス（授業計画）作成要領
	教員プロフィール（CA）
理工学研究科	授業改善のためのアンケート集計結果（２０１０後期理工学研究科）CD
	授業改善のためのアンケート集計結果（２０１１前期理工学研究科）CD
工学研究科	平成２３年度大学院委員会名簿
	平成２３年度大学院（博士前期課程）授業評価アンケートの実施について
	平成２３年度大学院（博士前期課程）授業評価アンケート及びデータ活用方法について
	授業評価アンケート項目
歯学研究科	授業計画（シラバス）作成の手引き
生物資源科学研究科	FD委員会名簿
	平成２３年度授業計画（シラバス）作成について（お願い）
	FDの実施状況
	授業に関するアンケート実施について
	授業に関するアンケート回答用紙
獣医学研究科	FD委員会名簿
	平成２３年度授業計画（シラバス）作成について（お願い）
	FDの実施状況
	授業に関するアンケート実施について
	授業に関するアンケート回答用紙
薬学研究科	大学院学務委員会委員名簿
	大学院薬学研究科授業参観・評価実施要項

1-⑤ FD活動における効果測定（FD活動自体の評価）の可能性の検討

FD活動の学生の教育に対する効果を分析することは必要であるが、課題が多い。

FD活動自体が近年重視されてきたが、過去に遡ってFD活動や学生の意識、教育への満足度などを分析することが難しいためである。効果分析のためには、現在行っている全学FDアンケート調査を今後も経年的に続け、データを蓄積して、その間の学生の教育への満足度などを調べ、その効果を精査に分析することが必要であろう。

具体的な分析方法としては、平成22年度調査で「平成21年度日本大学学生生活実態調査」の個票から学生満足度の部科校間差異を部科校の特性で分析したが、この方法を拡張することが考えられる。

また、FD活動における効果測定は、各部科校のFD活動を数値化し、学生満足度や志望者数の推移等との関係を分析する必要がある。

そのためには、「平成24年度日本大学学生生活実態調査」の個票を基にした分析を継続するとともに、全学FDアンケート調査も継続し、各部科校でのFDに対する取り組みの推移を分析する必要がある。

また、より詳細な検討のためには、教育効果を体現している卒業生などに対するアンケート調査等も考えられる。

2 授業評価アンケートの教育改善サイクルへの有効性に係る調査

授業評価アンケートを教育改善サイクルに載せるには、単に結果を集計して各教員に開示するだけでなく、経年の比較も行って教員からのフィードバックが必要である。

例えば、生産工学部で行っているような年度間比較や教育貢献賞に反映させる試みが有用である。また、薬学部のように、全教員に対して授業評価の結果をふまえて改善計画の策定を義務付けも有用である。

しかし、これらの試みは一部であり、過半数の部科校では単純集計で終わっている。上記のような有用な試みを代表例として、他の部科校が参考にし活用していく必要がある。

以 上

平成23年度

F D 広報プロジェクト活動報告



日本大学 F D 推進センター
〔全学 F D 委員会 F D 広報プロジェクト〕

FD広報プロジェクトの平成23年度における活動項目は、平成23年度活動計画並びにFD推進センター基本計画（中期計画）に基づき、次のとおりとする。

1. 平成23年度活動計画

- ① 『FDガイドブック』の作成
- ② FD推進センターウェブサイトの具体的活用方法の継続的な検討と展開
- ③ FD広報媒体の作成に向けた検討

2. FD推進センター基本計画（中期計画）

授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供

1. 平成23年度活動計画

1-① 『FDガイドブック』の作成

（1）平成23年度の活動報告

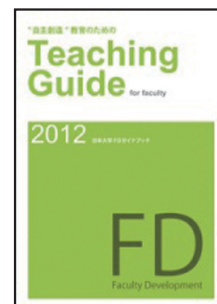
FD推進センターが新たに発行する『日本大学FDガイドブック 2012』の完成に向け、取り組んだ。本『FDガイドブック』は、教職員を対象とした“自主創造”教育のためのTeaching Guide及び学部・短期大学の初年次生を対象とした“自主創造”学習のためのLearning Guideの2分冊から構成されており（右記）、各冊の目次は次ページに示すとおりである。

この『FDガイドブック』発行の趣旨は、FD推進センターが進める本学のFD活動を全学的に更に推進し、各部科校におけるFD活動を支援するための具体的方策の一つとなるよう位置づけることにある。FDに対する本学の基本的な考え方を明示すると共に、教職員がFDを自らのものとして捉え、学生自身がより主体的に授業と取り組むことのできるよう、FD活動を確実に履行する一助とすることを発行の目的とした。なお、冊子体（A5判、各48ページ）及びPDF版によるFD推進センターウェブサイトへの掲載の形態により発行する。

両ガイドブックは共に、本学が目指す“自主創造”型人材の養成を基本的な考え方とし、日本大学の教職員・学生としての共通認識と理解を深化させることを意図して企画・編集された。作成に至る経緯では、学生の代表諸氏と全学FD委員会委員を含む教職員とで懇談会をもち、本ガイドブックの構成や記述方針に対する率直な考え方を直接聴く意見交換の機会を設けた点も特色の一つである。

『日本大学FDガイドブック 2012』の特徴は、以下のように要約される。

- ・高等教育の場で教えること・学ぶことの意義を改めて問い直し、“日本大学人”としての気概の醸成に繋がるよう努めた。
- ・初年次における教育と学修に焦点をあて、汎用性を重視した記述とした。したがって、履修方



法等の具体的な事項については、各部科校における「学部要覧」等に依拠する。

- ・大学での教育・学修における基本的な事項，例えば，単位制やG P A等に関する理解が深められるよう，分かりやすく紹介することを心がけた。

『日本大学F Dガイドブック 2012』目次

日本大学F Dガイドブック — “自主創造” 教育のための Teaching Guide—	日本大学F Dガイドブック — “自主創造” 学習のための Learning Guide—
第1章 日本大学におけるF Dと教育理念	第1章 日本大学における学び
1 組織的なF D推進	1 大学で学ぶということ
2 日本大学の教育理念	2 “自主創造” とは
3 日本大学で教えるということ	3 日本大学で学ぶということ
第2章 シラバスの有効な活用	4 日本大学を卒業した証し
1 シラバスの作成	第2章 履修登録とシラバス
2 シラバスの活用	1 時間割と履修登録
第3章 さまざまな授業形態の運営	2 シラバスの活用
1 講義	第3章 授業の形態と受講
2 演習（ゼミナール）	1 講義
3 実験・実習・実技	2 演習（ゼミナール）
第4章 教材・視聴覚媒体の活用	3 実験・実習・実技
1 教科書の選定	第4章 成績評価
2 プリント教材の作成	1 成績評価と単位
3 パソコンの活用	2 必要な学修時間
4 視覚・聴覚媒体の活用	3 G P A制度
5 他の学習方法の活用	4 授業評価
第5章 成績評価の基本的な考え方	第5章 図書館の活用
1 成績評価	1 図書館の活用場面
2 必要な学修時間	2 日本大学蔵書目録横断検索システム
3 G P A制度	3 オンラインデータベース・電子ジャーナル
第6章 授業評価	4 文献複写の相互サービス
1 授業評価の基本方針	5 デジタル・ミュージアム
2 学生による授業評価	第6章 快適な学修環境の整備
3 教員による授業評価	
4 授業担当者による受講生の評価	
第7章 教育ワークショップの開催	
第8章 快適な学修環境の維持向上	

このガイドブックの作成に際しては、学習支援プロジェクトのリーダー・メンバー並びにプロジェクト・アシスタント各位をはじめ、全学F D委員会委員・幹事及び全学の教職員と学生諸氏に多大な御協力と有益な示唆を賜った。ここに記して、厚くお礼申し上げる次第である。

(2) 平成23年度活動報告を踏まえた今後の検討課題等

- 1) 『日本大学FDガイドブック 2012』が教職員・学生の間で実質的に活用されるよう図ることが重要であり、一例として、各部科校における新任教員ガイダンス、学科単位で実施される新入生ガイダンス等の機会を利用して内容を解説することが考えられる。
- 2) 両ガイドブックとも配布対象者が限定されていることから、専任教員に対する「学生編」冊子の配布、非常勤講師・教務課以外に所属する職員・2年次以上の学生等に対する両冊子の配布については、FD推進センターウェブサイトに掲載されるPDF版の利用を周知する必要がある。
- 3) 今後、学生編「“自主創造”学習のための Learning Guide」については、原則として各年度に改訂を行い発行する方針であり、教職員編「“自主創造”教育のための Teaching Guide」については、文言や字句等の修正に止め初版を増刷して配布することとしている。両冊子とも、教職員及び学生から初版に対する意見を収集する機会を積極的に設け、FD推進センターが定める企画・編集方針に基づき、記載内容に関する見直しを常に継続して図ることが重要である。

1-② FD推進センターウェブサイトの具体的活用方法の継続的な検討と展開

(1) 平成23年度の活動報告

学部・研究科等におけるFD活動・授業改善活動に関する情報の本学教職員への周知と共有を図り、併せて学外に対する本学からの情報発信に寄与することを目的に、FD推進センターウェブサイトの更新、並びに視認性を高めるための改善に常に努めることが重要である。

現状（平成24年2月末日現在）の当該ウェブサイトの掲載項目一覧及びトップページは、下記に示すとおりである。加えて、本年度活動計画1-①及び1-③に記述するように、平成24年4月に『日本大学FDガイドブック 2012』と『日本大学FD NEWSLETTER』創刊号が共にウェブ公開されることに伴い、次年度以降におけるウェブサイトマップの改訂に関する基本方針について検討し決定した。

FD推進センターウェブサイト掲載項目一覧（現行）

	階層1	階層2	階層3	
日本大学の取り組み	日本大学FD推進センター	FD推進センター概要	日本大学FD推進センター長挨拶	
			日本大学FD推進センター設置の目的	
			日本大学におけるFDの定義	
			日本大学FD推進センターの活動	
			FD推進センター基本計画（第一段階）	
	FDプロジェクト	連携マップ	FD推進センター（全学FD委員会）	
			学務部教育推進課	
			教育企画プロジェクト	平成23年度活動計画
FD研究プロジェクト				

日本大学の取り組み	日本大学FD推進センター			FD広報プロジェクト	平成22年度活動計画
				FDプログラムプロジェクト	
				学習支援プロジェクト	
		FD等教育開発推進関連リンク集	法令 —法令データ提供システム（総務省行政管理局）にリンク 文部科学省関連：諮問・答申・報告・各種資料等 —文部科学省ホームページにリンク		
		全学FDセミナー・シンポジウム (YouTube)	平成23年度全学FDセミナー		
			平成22年度全学FDセミナー		
			FD推進センター開設記念シンポジウム		
FD関連ニュース・各種セミナー等案内	新着情報 NEWS & TOPICS	日本大学FD推進センターのFD関連NEWS & TOPICS			
		学部・研究科等のFD関連NEWS & TOPICS			
		学外におけるセミナー・研修会等開催情報			
FD推進センター活動報告	平成23年度：1月 12月 ……				
	平成22年度				
FD推進センターへのアクセス					

FD推進センターウェブサイトトップページ（現行）

(2) 平成23年度活動報告を踏まえた今後の検討課題等

上記の一覧表に示した掲載項目のうち、「FD関連ニュース・各種セミナー等案内」→「学部・研究科等のFD関連 NEWS & TOPICS」に関わる各部科校からの情報周知申請件数の増加策についての継続的な検討が課題として指摘される。学内におけるFD関連行事の開催案内に止まらず、開催後の報告についても情報の共有を推進させたい。本年度途次からは、各部科校より申請のあったFD活動の企画を日本大学ウェブサイトのトップページ“EVENT”などからリンクさせることもスタートしており、全学FD委員会等の機会を通じ、申請について絶えず周知し依頼することが必要と考えられる。

1-③ FD広報媒体の作成に向けた検討

(1) 平成23年度の活動報告

FD活動の広報としては日本大学FD推進センターウェブサイトが開設されており、リアルタイムでFD活動の内容や行事などが紹介されている。したがって、ニュースの速報性に関して言えば、広報媒体はWebサイトにかなわず、その必要性は低いことになる。そこで、当プロジェクトでは、FD活動の記録性や詳細報告等を中心に、必要に応じて読者がダウンロードによって閲覧、あるいは保存が可能な媒体として作成することを基本方針とした。

- 1 名 称： 日本大学 FD NEWSLETTER
- 2 刊行目的： ① 各部科校におけるFD活動の紹介を通じ、全学的なFD活動の推進に寄与する。
② 教職員に対するFD活動の啓発を図る。
③ Web公開により、本学のFD活動の学外への広報を図る。
- 3 編 集： 主要記事一部科校におけるFD活動記録・活動報告、FDシンポジウム・フォーラム、研修会記録、ティーチングティップスの紹介等
コ ラ ムー投稿、編集者（FD広報プロジェクト）からの依頼原稿、トピックス等
そ の 他ー表紙には、在学生の生き生きとした活動などの写真を使う。
- 4 媒 体： PDFファイルとし、FD推進センターWebサイトに公開（紙媒体としない）。
- 5 サ イ ズ： A4判、基本は表紙を含み4ページ（記事により増ページも可）。
- 6 発 行： 1年に2回（4月上～中旬と9月中～下旬）

創刊号（平成24年4月1日発行）の目次を以下に示す。

- FD情報の発信の場として
 - ー日本大学FD推進センター長挨拶ー
- 日本大学FD推進センターの活動体制
- 平成23年度全学FDセミナー
 - ー教育力向上のためのFD講演会・FD事例報告会ー

- “日本大学人”としての気風を養うために
 - 新たに『日本大学FDガイドブック』を発行—
- 授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供（連載第1回）
- 学生の視点からFDを考える
 - 文理学部における学生FDチームの発足—

※第2号の発行は、平成24年9月の予定である。

（2）平成23年度活動報告を踏まえた今後の検討課題等連載記事「授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供」及び「部科校における学習支援等の事例紹介」の継続に向け、関連情報を定期的に収集する方策に関する検討が必要とされる。不定期記事を含め、常に学生の視点に立った企画を展開することが重要である。



創刊号表紙

2. FD推進センター基本計画（中期計画）

授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供

（1）平成23年度の活動報告

日本大学FD推進センター基本計画（中期計画）の一つに「授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供に向けた検討」が掲げられたことを受け、本課題に係る作業を開始した。ティーチングティップスに関する基本的な考え方を要約すれば、下記のとおりである。

- ・授業のいわゆるマニュアル・教授法に止まらず、授業改善のためのヒントや工夫を示唆する性格のものとして位置づける。
- ・元来が高等教育に携わる新任教員を対象としたアドバイス集や支援策の一つとして開発されたものであるが、経験年数を問わず、より広く多くの教員にとっても効果的な授業を進める上での参考となる汎用性をもたせる。
- ・受講生から“学ぶ意欲と面白さ”を引き出せるような授業を目指し、結果的に教育の質の向上に結び付けることのできる「日本大学版ティーチングティップス」の醸成に繋がることを意図する。

本課題については、特に継続的な検討が重要であり、斬新な情報を常に収集し、学内外に向けた提供を図る点が求められることから、平成24年4月に創刊される「日本大学FD NEWSLETTER」（前述：1-③）の連載記事として企画し取り上げることにした。

(2) 平成23年度活動報告を踏まえた今後の検討課題等

各部科校において展開されている工夫された授業形態の具体例や学習支援の方法について情報収集に努めることにより、「受講生にとって有益な授業」の視点から情報の提供を図る。目的達成のためには、以下のような方法が考えられる。

- ・情報収集方法：全学FD委員会委員への依頼，全学FD委員会委員による推薦，公募等
- ・情報提供方法：「日本大学FD NEWSLETTER」第2号以降の記事への寄稿あるいは取材に基づく紹介

全学FD委員会学習支援プロジェクトの本年度取組みの一つである「部科校における学習支援等に係る事例の紹介」は本課題に関連する重要な成果であり，次年度にワーキンググループ体制へ活動体制が変更されるものの，内容については引き続き連携が必要である。

以 上

平成23年度

FDプログラムプロジェクト活動報告



日本大学FD推進センター

〔全学FD委員会FDプログラムプロジェクト〕

FDプログラムプロジェクトの平成23年度における活動項目は、平成23年度活動計画並びにFD推進センター基本計画（中期計画）に基づき、次のとおりとする。

1 平成23年度活動計画

平成23年度全学FDセミナー（基調講演，FD事例報告会，新規採用教員セミナー等）の実施

2 FD推進センター基本計画（中期計画）

教員個人の教育活動の多面性をセルフスタディするティーチング・ポートフォリオの普及とその手助けするメンターの養成

1 平成23年度全学FDセミナー

① 実施要領

- (1) 趣 旨 教員の教育実績自己点検・評価の方略を学び、併せて本大学部科校におけるカリキュラム・プログラム改善のための事例を共有することで、学士課程教育におけるマイクロ（授業・教授法の開発）、ミドル（カリキュラムやプログラム開発）レベルでのFD推進を図ることを目的として実施する。
- (2) 日 時 平成23年11月5日（土）13時30分～16時50分
- (3) 場 所 日本大学会館大講堂（東京都千代田区九段南4-8-24）
- (4) 対 象 原則として、大学院，学部，通信教育部及び短期大学部においてFD等教育開発を担当する教職員
- (5) 参加者数 123名

② 講演・事例報告会概要

- (1) 講演「柔軟な教育改善・評価の手法としてーティーチング・ポートフォリオの紹介ー」
加藤 由香里 氏 〔東京農工大学大学教育センター教育評価・FD部門准教授〕

全国的なFD活動の実態としては、「啓蒙段階」から「実質化」に進んでいるといわれるが、その反面、FDの形式化、儀礼化及び負担感の増大などが指摘され、また、2008年の学士課程答申の中では、「教育面の業績評価が不十分」であることが問題として挙げられている。そのような状況の中、教員の自発性・主体性を生かした評価、FD実質化の手段として、ティーチング・ポートフォリオ（教員による教育業績記録ファイル）が注目されている。

ティーチング・ポートフォリオは教員本人が作るA4サイズ8～10ページ程度の冊子体で、内容は主に自身の「教育の責任」、「理念」、「方法」、「成果」、「今後の目標」の5つの項目を記述した文章と、その信頼性を裏付ける資料（エビデンス）から構成される。

ティーチング・ポートフォリオの作成については、一般的には、メンターと呼ばれる相談者

と相談しながら、集中ワークショップなどで12時間～15時間くらいかけ、自身の教育実践を振り返りながら作成する。教育活動を振り返ることが自己省察につながり、自身の教育改善に役立てることができ、また、自身の教育活動を評価者へアピールする手段ともなり得る。

組織的には、個々の教員の優れた教育活動を把握、共有することで組織的な教育の質向上に寄与するとともに、教育活動の多様な評価資料の一つとして活用でき、さらに、ICT等を利用することで、より効率的な情報共有並びに教員相互の連携強化に役立てることができ、一層の組織的なFD活動が期待できる。

セミナーの中では、ミニワークとして、参加者がティーチング・ポートフォリオを実際に作成する作業を体験し理解を深めた。

(2) 事例報告Ⅰ「医学部におけるFD取り組み事例(WS:ワークショップ)」

竹内 仁 氏〔医学部教授〕, 小林 勝幸 氏〔医学部庶務課課長補佐〕

医学部では、臨床研修制度の充実に向けた臨床研修指導医講習会を、ワークショップの形式で実施している。このワークショップは、指導医が教育プログラムを作成する能力や研修指導技法を修得することを目的とし、いくつかのテーマについてグループセッションによるプロダクトの作成と全体セッションによる討議という形をとる。グループセッションでは、発表係、記録係、司会進行係の三役を決め、テーマごとに役割分担を変えていく。全体セッションでは、ディレクターが企画を行い、タスクフォースが運営・進行を担う。また、事務局は、全体の企画の各段階をサポートすることになる。

ワークショップは時間の制約があるので、時間厳守を原則とするが、ノーネクタイでリラックスして行う。例えば、アイスブレイキングになる最初のワークでは、グループセッションで、自己紹介をして三役を決め、研修医時代の体験を絵に描き、絵をメンバーに説明する。全体セッションでは、グループごとに全員が前に出て、二人一組で、他己紹介という形をとって隣の人の絵を説明する。次に、研修の問題点というテーマでは、討論を活発にするためにKJ法及び文殊カードを利用する。1グループ6～7名程度で30～50個のカードを作り、似たものどうしを島(概念)にし、模造紙に図式化して発表する。さらに、テーマや方法を変えて、二日間にわたりセッションが繰り返される。

事務局では、開催3か月前から、ディレクターである卒業後教育担当と相談して、タスクフォースの選任、日時や会場の決定、講師の依頼、プログラムのプランニング、参加者募集と決定、リハーサルの設定など、必要な手続きを計画的に行っている。また、修了者には、公式な修了証書のほかに、医学部オリジナルのバッジも授与している。

(3) 事例報告Ⅱ「生産工学部におけるFD取り組み事例(授業評価・教育貢献賞等)」

山川 一三男 氏〔生産工学部准教授〕

生産工学部のFD活動は、教育開発センター委員会を拠点に、企画・立案は教育検討専門委員会が、実行はFD推進委員会が担っている。

平成16年（2004年）に始まったFD活動は、現在6項目の取組に発展している。

ア 授業評価アンケート

平成16年度より実施している。継続的な教育改善・教育サービスにとって重要なものと位置づけ、平成18年度からは全科目を対象として実施している。平成23年度の回答数はのべ50,365件（学生数6,806名）である。

イ 授業評価結果に対する教員への調査

平成17年度より実施している。前年度に行われた授業評価アンケートの結果をもとに、自らの授業を自己点検することで授業改善が図られることを目的としているが、同時に今後の教育改善方策の検討にも役立てられている。平成22年度は181名の教員が回答した。

ウ FD講演会

平成16年度より実施している。現在では教育貢献賞の授与式・受賞講演と合わせ、同日にFD研修会として実施されている。FD講演会には外部講師を招聘し、工学教育におけるFD活動の重要性について教員の認識を深めることを目的としている。

エ 教育貢献賞

平成19年度より実施している。教育活動の質的向上のために、教育活動情報のデータベース化、教育プロジェクトや教育貢献評価の定量化を行っている。具体的には各学科ごとに推薦基準を策定し、年度末に受賞候補者を決定している。

オ 新任教員FD研修会

平成23年度より実施している。学部の教育方針を理解するとともに教員としての自覚を高め、授業を行うに当たって生起する問題を解決することを目的とし、学務事項・学生生活事項の説明だけでなく、「効果的な授業とは」というワークショップも実施している。

カ 授業参観

平成23年度より実施している。授業公開科目はポータルサイトに掲載され、参観後はアンケートを提出することとなっている。

(4) 今後の課題（アンケート集計結果等を踏まえて）

FD推進センター基本計画に挙げられているティーチング・ポートフォリオ（TP）の導入に向けた講演について、10.3%の受講者が「役立てることができないと思わない」と回答している。その理由として、「教育実績を評価する体制がない」「目標としてのTPの有効性は感じるが具体的成果の研究もなく組織的に行うのは難しい」等の意見があった。メンター養成などTP導入には多くの課題があるが、中長期的に検討すべき課題と思われる。

医学部におけるFDの事例報告では、「分野が違い参考にならない」「人文・社会科学には役に立つ部分が少ない」「学部が違うので速効性はない」など総合大学ならではの課題が指摘された。一方、「各学部でかかえる課題をワークショップ（WS）で明確にする意義はあると思う」「WSという手法に関心をもった」などの前向きなコメントも見られた。また、生産工学部におけるFD事例（授業評価・教育貢献賞等）では、「教員へのアンケートは大いに参考になった」

「FD活動として授業評価は当然でさらに一步進むことが必要」との意見があった。

今後のFD講演会については、「自然、人文・社会科学の教育分野の違いを考えたFDの在り方が必要である」「学科教員内のWSを検討したい」「他学部の取組みに関して情報が得られたのは良かった」「WSを全学で実施してほしい」等の要望があった。

今後の課題として、TPメンター養成講座は急務であるが、一方で学部間のFD活動の温度差が大きいため、各学部でのFDを企画・運営できる人材育成を目的とした本部主導のWS開催を進めるべきと考える。具体的なWSの内容としては、カリキュラム・プランニング、授業アンケート活用セミナー、学生のスキルアップや動機づけの実践（学習能力向上）、学生参加型授業などの教育法セミナー等が考えられる。

2 FD推進センター基本計画（中期計画）

教員個人の教育活動の多面性をセルフスタディするティーチング・ポートフォリオの普及とその手助けするメンターの養成

ティーチングポートフォリオ（TP）は、個々の教員の種々の教育活動を包括する教育記録として、有用な手段である。自身のこれまでの教育活動を、1）教育の責任、2）教育の理念、3）教育の方法、4）教育の改善に関する成績、5）今後の課題に分けてまとめてゆくことによって、過去の教育業績を振り返ることができ、今後の努力目標を定めることが可能となる。また、第三者の観点で自己の教育活動の優れた点、足りない点を総括することも可能となる。活用方法によっては、教育業績を定量的に評価するための手段ともなりうると思われ、応用の幅は広い。最大の利点は、他の評価法では得られない深い情報を得ることが可能なことである。

一方、TPは、作成に当たって、メンターとマンツーマンで向き合って作成方法の指導を受けながらまとめてゆく必要があり、その導入には、メンターの存在が不可欠である。メンターは、TPを作成するメンティーの状況に応じて個別に相談に乗る必要があり、TPの導入には、少人数を対象としたワークショップの活用が必須となる。

このような観点から、TPの導入には、2つの過程を並行して計画することが望まれる。すなわち、全教員を対象とした講演によるTPの啓発と、実際の導入にあたっての個別ワークショップである。講演による啓発は、適宜講師を選択して講演を依頼することで可能であるが、ワークショップの開催には、複数のメンターが必要であり、日本大学内でワークショップを独自に開催するのであれば、そのためのメンターの育成を図る必要がある。当面は、メンター育成のためのTP作成ワークショップは各地で適時開催されているので、まずは各学部から1名がワークショップに出向いて受講すれば、これらのTP作成経験者の中からメンターになる人材が確保できる可能性は高い。いずれにしても、TPを導入するに当たっては、全学的な画一的導入を目指さず、確実に、徐々に浸透させる必要がある。

以上

平成23年度

学習支援プロジェクト活動報告



日本大学FD推進センター
〔全学FD委員会学習支援プロジェクト〕

学習支援プロジェクトの平成23年度における活動項目は、平成23年度活動計画並びにFD推進センター基本計画（中期計画）に基づき、次のとおりとする。

1 平成23年度活動計画

- ① 日本大学の学生として共通した“到達目標”の策定
- ② 部科校における学習支援等に係る事例の紹介

2 FD推進センター基本計画（中期計画）

学生の受講態度と意識向上に向けた学生参加型授業の検討

1-① 日本大学の学生として共通した“到達目標”の策定

大学の使命は、学生が卒業し、社会人になった時に質を保証することは自明のことである。しかし、総合大学である日本大学では、修業年限が短期大学部での2年、文系及び理系学部での4年、医歯薬系学部での6年と多岐にわたる。また、日本大学では各部科校において広範な分野にわたる教育をするため、取り組む内容の差異から“卒業時に最低限これだけは身に付けて欲しい”という、いわゆる基礎知識についての認識が大きく異なる。したがって、卒業時において大学共通の“到達目標”を定めることは困難である。

学習支援プロジェクトでは、平成23年度当初より、以下の方針で“到達目標”を策定することとした。以上に述べた理由から、まず、卒業時ではなしに初年次終了時に“これだけは身に付けて欲しい”項目を挙げることにした。また、平成24年4月に発行が予定されている『日本大学FDガイドブックー“自主創造”学習のための Learning Guideー』及び『日本大学FDガイドブックー“自主創造”教育のための Teaching Guideー』の作成に関するFD広報プロジェクトとの意見交換及び共同作業を通じて、学習支援プロジェクトが支援して同ガイドブックに盛り込まれた“日本大学で学ぶということ”“日本大学で教えるということ”の内容に逸脱しないことを基本とした。

上記のことを踏まえて、初年次終了時に最低限身に付けて欲しいものに、大学共通の“到達目標”として“基礎力を身に付ける”ことを掲げ、以下の項目をキーワードに挙げた。

※基礎学力、※語学力、※コミュニケーション能力、※プレゼンテーション能力、※社会常識、
※尊厳する姿勢、※相手を思いやる心、※愛校心、※自己を知る、※将来計画、※人との融和

“到達目標”の策定に向けた項目を含め一連の議論をするため、学習支援プロジェクト会議を7回、FD広報プロジェクトとの合同会議を2回開催した。

以上の会議での協議を通じて策定した「日本大学の学生として共通した初年次終了時の“到達目標”」は、以下のとおりである。（内容は第4回全学FD委員会に諮り承認された。）

日本大学の学生として共通した初年次終了時の“到達目標”

総合大学である日本大学では、理系・文系のみならず、医歯系及び芸術系からなり広範な分野にわたる学部等を擁している。さらに、卒業に至る教育課程も4年ないしは6年と異なっており、各部科校における教育理念、教育目標に大きな差がある。

大学としての使命は、卒業時に学生の質を保証することは自明のことではあるが、教育内容が大きく異なる全部科校に共通の到達目標を掲げることは、上記の理由により困難である。

不本意で入学する、あるいは、明確な目標なしに入学したため、安易に退学する学生が昨今多く見られる。増加する退学者数を抑える方策の一つとして、各部科校に共通し、かつ、少なくとも、初年次終了時に「これだけは身に付けて欲しい事項」を到達目標とする。

その方法として、以下のことが挙げられる。

1. 基礎学力を身に付ける。

本格的な専門科目を修得するために必要となる高校から大学への橋渡しの科目（例えば、理系であれば必要不可欠な数学、物理、化学等の基礎知識であり、学部等によって大きく異なる専門分野の基礎科目あるいは基礎的な専門科目）を初年次に設け、少なくとも、大学入試センター試験で大学に合格できる程度の基礎力を身に付ける。

2. 日本語、外国語等の語学力を身に付ける。

自己の意思を相手に的確に伝える手段を身に付けるため、「読み・書き・理解し・話す」科目を設置し、少なくとも、大学入試センター試験で大学に合格できるレベルの語学力を身に付ける。

3. コミュニケーション能力を身に付ける。

仲間との意思の疎通ができず、孤独感にさいなまれ退学に至るケースが多々見られる。また、自己主張のみし、相手の話がよく聴けない。さらに、相手をよく理解できない学生が増えてきている。その方策として、以下のことが考えられる。

- ① グループ討論、ペア学習等の学生参加型講義を取り入れ、より多くのクラスメートとの融和、仲間意識を高揚する。
- ② 共通科目として学生のためのFD入門講座などコミュニケーションに関する入門科目を設け、スキルを習得させる。

4. プレゼンテーション能力を身に付ける。

日本人は欧米諸国の人々に比べて、決められた時間内に、自分の主張する事項を的確に相手に伝える能力（プレゼンテーション能力）に劣っているとされている。その要因の一つに、発表する機会がない、あるいは、少ないことが挙げられる。その方策として、以下のことが考えられる。

- ① ワープロ、表計算ソフト、プレゼンテーションソフトを用いて課題をまとめて発表できる能力を身に付ける。（例えば、ゼミナール等で実施可能）
- ② 全体の中で自己をアピールできる人間性豊かな能力を身に付ける。

5. 将来計画を立てる。

ポートフォリオ、キャリアアップ講座等のキャリア形成科目を習得する。また、グラジュエーション・ポリシー（山口大学で実施）を明示して、学年に応じた到達目標を定める。

6. 愛校心を涵養する。

インセンティブ科目において自校教育を行い、自ら学ぶ大学に対する関心の共有を促す。また、課外活動へ積極的に参加する。

7. 社会常識、尊厳（目上の人を敬う）する姿勢、相手を思いやる心を持ち、人との融和を図る。

インセンティブ科目においてマナー講座を設け、道徳教育を行う。また、ボランティア活動を通じて、“学生とはなにか、社会人とはなにか”を自覚する。さらに、実験、実習等の共同作業を通じて、それらの能力を身に付ける。

以上の件は、一部を除いて、いずれもスタディスキルズ、インセンティブ科目に深く関係する内容と思われる。

【平成23年度第4回全学FD委員会承認】

なお、本件については、今後、学務委員会等他の学事機関とも連携し議論を深め、学部等における教育活動に浸透させる方法・手段を検討する必要がある。

1-② 部科校における学習支援等に係る事例の紹介

学生の学力や学習意欲の低下が叫ばれるようになって久しい。その背景として、まず、我が国における高等教育機関（大学、短期大学）への進学率が56.7%（平成23年度）にまで及び、マーチン・トロウが示す「ユニバーサル段階」（大学への進学率50%以上）に達したことが挙げられる。一方、日本私立学校振興・共済事業団の調べによると、私立大学全体の定員充足率は106.4%と過去最低値を記録し、いわゆる「定員割れ」が生じている大学は私立大学全体の約4割（39.0%）に達している。いずれの状況から判断しても、我が国における大学進学者層全体の学力や学習意欲が低下しつつあるものと想定され、“大学全入時代”に既に入っているといえる。本学をはじめ各大学は、自大学のアドミッション・ポリシーに基づき、多種多様な入試形態を設け学生募集を展開しているが、その結果、学生の学力のみならず学習意欲にもバラつきが見られ、大学において教育を行うのに支障をきたす状況も散見されている。

そのような状況の中、各大学は、リメディアル教育やスタディスキルズなど様々な手法により学習支援策を展開している。本学においても、ほぼ同様の背景により、部科校ごとの個別の事情を勘案しながら展開しているのが実情である。

学習支援に対する各部科校の取り組みは、それぞれの特色に応じて様々であるが、その特色を活かした効果的な支援方法が編み出されている例も多く存在しているものと考えられる。そこで、当プロジェクトでは、平成23年度活動計画の一つとして、「部科校における学習支援等に係る実

施例を調査し、各部科校における学習支援等の参考に資することを目的とした事例紹介を行うこと」を掲げ、検討・協議を行った。

本件の検討に際しての素案として、既に保持している部科校のFD活動等取組内容に関する情報等を基に、当プロジェクトが任意に事例を選定し調査内容を明確にした上で、当該部科校の全学FD委員会委員に依頼し、詳細な情報を収集することとした。

その上で、収集した情報を精査し、取組内容や情報を収集した時期などを勘案して、事例紹介方法を検討することとし、協議の結果、当プロジェクトリーダー及びメンバーが所属する部科校のうち、2部科校（理工学部（短期大学部船橋校舎を含む）、通信教育部）の事例に係る情報を収集することになり、平成23年度第7回学習支援プロジェクト会議において、次のとおり、各担当者から収集した事例の報告があった。

【事例1】理工学部（短期大学部船橋校舎を含む）

担当者：畠沢政保リーダー（短期大学部船橋校舎教授）

- ・実施名称
日本大学理工学部パワーアップセンター
- ・実施単位
理工学部（短期大学部（船橋校舎）を含む）
- ・実施組織
理工学部パワーアップセンター運営委員会（委員24名）
所管部署：教務課（船橋校舎）
- ・実施責任者及び実施担当者
実施責任者：パワーアップセンター運営委員会委員長（理工学部次長（船橋校舎））
実施担当者：担当（コンシェルジュ4名）及び講義担当者（前期6名，後期6名）
前期：英語基礎講座（講師2名），数学基礎講座（講師1名），
物理基礎講座（講師2名），化学基礎講座（講師1名）
後期：英語基礎講座（講師2名），数学基礎講座（講師2名），
物理基礎講座（講師1名），化学基礎講座（講師1名）
- ・概要
① 基礎学力の充実とキャリアプラン形成
② 基礎講座と個別講座による学習支援
③ 大学院学生スタッフによるピアサポート
④ 駿河台PUCとキャリア支援センターの開設
- ・特徴
① 基礎講座及び個別指導を通じて、学生の理解度を向上させる。
② キャリアアップ及びキャリアデザインをサポートするキャリア支援センターを設け、キャリアアップ支援プログラムを展開している。

【事例2】通信教育部

担当者：関根二三夫メンバー（通信教育部教授）

・実施名称

日本大学通信教育学習センター

・実施単位

通信教育部

・実施組織

通信教育部学習センター運営委員会

・実施責任者及び実施担当者

実施責任者：学習センター運営委員会委員長（通信教育部長）

実施担当者：学習センター指導員

・概要

通信教育部学生の学習力向上を図り、併せて、大学通信教育の普及を目的として昭和57年に設置された。学習センターは、日本大学の付属高等学校等に置かれ、現在、北海道、宮城県、秋田県、山形県、福島県、栃木県、千葉県、東京都、神奈川県、新潟県、長野県、静岡県、大阪府、広島県、福岡県、長崎県、熊本県、宮崎県の18か所に開設されている。学習センターの事業は、学習会、学生相談、入学相談などであり、学習センター指導員が、原則として月2回、土曜日の午後1時から午後6時まで又は日曜日の午前10時から午後3時まで実施している。指導員は、原則として、日本大学卒業生の中から選考し、通信教育部長が委嘱している。学習センターには、通信教育部の教材、部報、入学案内、参考図書、そのほか日本大学の出版物が置かれている。

平成22年度における学習センターでの相談件数は2,191件で、科目修得試験対策、過去問題閲覧などの試験関係が677件、レポートの書き方が350件、学習方法が315件、卒業論文の書き方や優秀卒業論文の閲覧などの卒業論文関係が215件で、これらの件数が全体の中での多くを占めている。また、教職に関する相談が66件あった。教職関連の相談については、センター指導員44名中15名が教員免許状取得者で、来談者への相談に当たっている。

指導員に関しては、学習センター指導員のほかに、各道府県に29名の学事（入学）指導員（教員免許状取得者11名）が置かれている。当該事業の実施回数は、平成22年度実績で学習センター指導員が405回、道府県の学事（入学）指導員が158回であった。指導員の資質の維持・向上を図るため、3年に一度、学習センター指導員及び道府県の学事（入学）指導員を含めた指導員研修会を実施している。

・特徴

通信教育部の在籍者数は、平成23年10月1日現在、正科生が6,618名、科目履修生が351名で、入学者の割合は、60%強が大学卒業生等を含む編入学である。また、地域別在籍生比は、東京を含めた関東が約70%、中部・北陸が10%、九州・沖縄が6%、東北が5%、近畿が4%、北海道及び中国・四国がそれぞれ3%となっている。

関東地方の在籍者が圧倒的に多く存在するが、全国的に学生が存在していることも事実である。通学課程と違い、科目修得試験の受験や各種スクーリングに出席して単位を

修得しなければならないという通信教育課程の学生ならではの孤立的な学習環境がある。当該学生に対し、全国的に学習センターを設置して指導員を置き、また、道府県の指導員を置くことで、学生の学事や学習上の相談を受理し、孤独感や悩みを解消することに役立つことができるように思われる。

上記のとおり当プロジェクト内で報告した2部科校の事例を基にFD広報プロジェクトと連携し、平成24年度から年2回発行を予定している「日本大学FD NEWS LETTER」の企画内容の一つとして取り上げ、適時、部科校における学習支援等に係る事例を紹介していく。

今回は、当プロジェクトのリーダー・メンバーが所属する部科校の情報を収集し報告するに留まったが、今後は、いかにして部科校から情報を収集し、本学における学習支援策の“強み”を捉え、その情報を公表していくことができるように取り組んでいくことが課題であろう。

2 学生の受講態度と意識向上に向けた学生参加型授業の検討

学習支援プロジェクト会議において4回の検討を実施し、以下のように取りまとめた。

① 現状と課題

大学全入時代の到来を前に約56%が高等教育を受けるようになり、大学に必要な基礎学力を身に付けることなく初等・中等教育を終える者が「大学生」になるという事態が進行している。加えて、学生の意識にも大きな変化が見られ、大学進学目的が希薄な学生も多くなっている。一方で、卒業生を迎える企業や社会の要求は経済のグローバル化による企業間競争の激化を反映して、急速に高度化し厳しくなっている。このような観点からも大学の「教育力の向上」が学生の質にかかわって喫緊の課題となっている。

日本大学教学戦略会議検討結果（第11次）（平成23年7月6日）においては、基礎学力向上のために「補習」を含めた「初年次教育（転換教育）」の制度化を全学に徹底させること、個々の学生に「将来目標」を設定させて、キャリア教育との関連で「学ぶ目的を意識化させる」ことなどを通じて大学生活の基礎固めをすることを提言している。

また、中央教育審議会による答申「学士課程教育の構築に向けて」（平成20年12月24日）においては、学生が本気で学び、社会で通用する力を身に付けるよう、きめ細かな指導と厳格な成績評価を求めており、「教育課程編成・実施の方針」においては、教育課程の体系化と単位制度の実質化及び教育方法の改善について指摘されている。大学の単位制度は、授業時間外に必要な学修を考慮して「45時間相当の学修量をもって1単位」と定められており、学習時間の実態を国際的に遜色のない水準とすることを目指した取り組みを求めている。さらに、「教育方法の改善」においては、学習への動機付け、双方向型学習の展開、体験学習を含む多様な教育方法とそれを実現するためのTA等の活用や少人数教育の推進、学生参加型授業の検討が挙げられている。しかし、講義系科目の講義形式は一方向授業を主体としており、学生は受け身の立場で授業に臨み、講義内容を理解し咀嚼することに集中することになる。講義系科目においても、学生は受身ではなく自ら学ぶ姿勢を持って与えられた課題に取り組むことが求められており、課題探求力や問題

解決能力を育成するための双方向の学生参加型授業の必要性が高まっている。

② 学生参加型授業の実施に向けて

(1) 学生参加型授業

双方向の学生参加型授業においては、学生の関心を正しく把握し、彼らに合わせた授業展開が求められる。また、学生の反応と理解度をどのように把握できるのか、動機づけにより主体性をどのように引き出せるのが課題であり、これらのことは大人数の授業における大きなハードルとなっている。さらに、双方向の学生参加型授業はコミュニケーションと問題発見プロセスを重視した授業展開が可能であり、学習意欲の低下や単位の実質化で指摘されている学習時間の短さを克服できる積極的な意味を有している。

講義系科目においても、「聞く」と「書く」に加えて、資料などを学生に配布して音読させる「読む」作業や教員が学生に質問してそれに答える「話す」作業を導入したり、大人数授業における電子メディアを利用した学生の意見参加や反応を確認する方法など授業への参加度を高める工夫が可能となる。また、演習（ゼミナール）や実験・実習科目は、準備（復習）や演習・実習中における質問や解答に加えてレポートに対するヒアリングなどを通じて授業への参加度を向上することが可能である。さらに、学生の能動的な授業参加を促すための、双方向の学生参加型授業を支援する体制整備に向けた組織的な検討が必要となる。

(2) 実施に向けた準備と課題

ア. 学生参加型授業を取り入れるための検討事項

学生参加型授業を始めるためには、教員が学生に一方向的に教えるものという考え方から脱却して、学生とともにつくることを理解する必要がある。学生の主体的・能動的な学習を引き出すための前提は、学生が自ら学ぶ意欲を持つことであり双方向授業ではそれを引き出すような授業が求められる。そのためには、メディアの活用、効果的な学習活動の導入、テキストや資料の改善、課題の出し方の工夫、振り返りや立場を変えるなどの有効な学習機能の適用、そして、学生とのコミュニケーションの改善などの検討事項が挙げられる。

イ. 学生参加型授業を効果的に行うための学生とのコミュニケーション

コミュニケーションは、直接の対話や紙ベース及びICT（Information and Communication Technology）ベースの3種に大別される。対話によるコミュニケーションは、授業中の質疑や意見交換に加えて、授業終了後やオフィスアワーにおける学生との対話も含まれる。教員と学生との間だけでなく、学生同士の対話や授業中の小グループ学習さらにTAやSAとの対話も含まれる。紙ベースのコミュニケーションでは、授業のポイントや疑問点、理解度、評価などを記入してもらったミニツツペーパーに加えて、出席カードの利用や小テスト、小レポートに感想や意見の欄を設ける方法もあるが、次の授業で教員から文書又は口頭でコメント等を返さなければ、双方向のコミュニケーションとはならない。また、パソコンやメール、ポータルサイト、ブログなどの利用が可能である。まずは、学生とのコミュニケーションを始めること、コミュニケーションは必ず双方向にすること、できるだけ直接的なコミュニケーションを心がけることが肝要となる。

③ まとめ

双方向型の学生参加型授業の評価を行うためには、目的に応じて適切な指標による学習成果の確認を行うことが必要となる。さらに、課題探求力や問題解決能力を育成するためには、授業展開の工夫に加えて課題やテストなどによる授業時間外の学習を促す工夫が求められる。また、双方向の学生参加型授業の実施に当たっては、コミュニケーションへの対応や双方向の学習指導など、従来の授業法に比べて教員の負担は必然的に大きくなる。

この負担を少しでも軽減するためには、授業へのT AやS A等のサポートを積極的に導入することやI C Tによる学習支援システムの整備は不可欠となる。さらに、取り組みを積極的に推進する体制づくりと持続可能とするためのP D C Aサイクルの構築が求められる。

以 上

平成23年度FD推進センター活動状況

日 程	会議・セミナー等	議題・開催内容等
平成23年4月11日	第1回全学FD委員会 FD広報プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> 『FDガイドブック』の作成について FD推進センターウェブサイトの活用について FD広報媒体の作成に向けた検討について
平成23年4月11日	第1回全学FD委員会 教育企画プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> 平成23年度全学FD委員会委員について 平成23年度FDプロジェクトについて 「平成22年度FD推進センター活動報告書」について FD推進センター基本計画（中・長期計画）について 全国私立大学FD連携フォーラム「実践的FDプログラム」の活用について 日本大学版ティーチングポートフォリオ（仮称）の構築について 大学院教育の実質化に向けた意見交換会の開催について 『FDガイドブック』の作成に係る進捗状況について 全学FD委員会ポータルサイトの開設について
平成23年4月28日	第1回全学FD委員会 学習支援プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> 日本大学の学生として共通した“到達目標”の策定に向けた検討について 部科校における学習支援等に係る事例の紹介に向けた検討について 『FDガイドブック』の作成に係るFD広報プロジェクトとの協働について
平成23年5月11日	第1回全学FD委員会	<ul style="list-style-type: none"> FD推進センター基本計画（中・長期計画）に関する件
平成23年5月16日	第1回全学FD委員会 FD広報プロジェクト・ 学習支援プロジェクト 合同会議	<ul style="list-style-type: none"> 『FDガイドブック』の作成に係る連携方法等について
平成23年5月16日	第2回全学FD委員会 FD広報プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> 『FDガイドブック』の作成について FD推進センターウェブサイトの活用について

		<ul style="list-style-type: none"> ・FD広報媒体の作成に向けた検討について ・授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供に向けた検討について
平成 23 年 5 月 16 日	第 2 回全学FD委員会 学習支援プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> ・日本大学の学生として共通した“到達目標”の策定に向けた検討について ・部科校における学習支援等に係る事例の紹介に向けた検討について ・学生の受講態度と意識向上に向けた学生参加型授業の検討について
平成 23 年 5 月 17 日	大学院教育の実質化に向けた意見交換会	<ul style="list-style-type: none"> ・本大学の大学院教育の実質化に向け、各研究科におけるFD等取組み状況を踏まえ、今後の展望等について意見交換することにより全学的施策展開に寄与することを目的として実施。
平成 23 年 5 月 24 日	第 1 回全学FD委員会 FD研究プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> ・全学における教育研究の動向把握及び「全学教育論文集」発行の検討について ・懸賞付き教育論文の募集及び恒常的な「全学教育論文集」発行の検討について ・日本大学学生生活実態調査の教育的活用に関する研究について ・全学FDアンケート調査（仮称）及びFDヒアリングの実施について ・授業評価アンケートの教育改善サイクルへの有効性に係る調査について
平成 23 年 5 月 27 日	第 1 回全学FD委員会 FDプログラムプロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> ・平成 23 年度全学FDセミナーの実施について
平成 23 年 5 月 30 日	第 2 回全学FD委員会 FD広報プロジェクト・ 学習支援プロジェクト 合同会議	<ul style="list-style-type: none"> ・『FDガイドブック』の作成に係る諸検討について
平成 23 年 5 月 30 日	第 3 回全学FD委員会 FD広報プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> ・FD推進センターウェブサイトの活用について ・FD広報媒体の作成に向けた検討について ・授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供に向けた検討について

平成 23 年 5 月 30 日	第 3 回全学 F D 委員会 学習支援プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> ・日本大学の学生として共通した“到達目標”の策定に向けた検討について ・部科校における学習支援等に係る事例の紹介に向けた検討について ・学生の受講態度と意識向上に向けた学生参加型授業の検討について
平成 23 年 6 月 6 日	第 2 回全学 F D 委員会 教育企画プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> ・平成 2 1 年度 F D 活動に関する実態アンケート追加調査資料の全学 F D 委員会ポータルサイトへの掲載について ・全学における教育研究の動向の把握及び『全学教育論文集』の発行の検討に伴う簡易アンケートの実施について ・全学 F D アンケート調査（仮称）及び F D ヒアリングの実施について ・『日本大学 F D ガイドブック』の作成に係る進捗状況について ・『日本大学 F D ガイドブック』の作成に係る意見交換会の開催について ・F D 広報媒体の作成に向けた検討について ・平成 2 3 年度全学 F D セミナーの実施について ・日本大学の学生として共通した“到達目標”の策定に向けた検討について ・大学院教育の実質化に向けた枠組みについて
平成 23 年 6 月 20 日	第 4 回全学 F D 委員会 F D 広報プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> ・『日本大学 F D ガイドブック』の作成に係る諸検討について ・F D 広報媒体の作成に向けた検討について ・F D 推進センターウェブサイトの活用について ・授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供に向けた検討について
平成 23 年 7 月 6 日	第 2 回全学 F D 委員会	<ul style="list-style-type: none"> ・F D 広報媒体の作成に関する件 ・平成 2 3 年度全学 F D セミナーの実施に関する件
平成 23 年 7 月 15 日	『日本大学 F D ガイドブック 2012』作成に係る意見交換会	<ul style="list-style-type: none"> ・「教員と職員と協働し、学生の参画を得ながら組織的に取り組む諸活動」と日本大学における F D の定義にあることに鑑み、『日本大学 F D ガイドブック』を実際に使

		用する学生や教職員から直接意見を聴く場を設け意見交換することにより、より有用な教育・学習支援ツールを作成することを目的として実施。
平成 23 年 8 月 1 日	第 3 回全学 F D 委員会 F D 広報プロジェクト・ 学習支援プロジェクト 合同会議	・『日本大学 F D ガイドブック 2012』の作成に係る諸検討について
平成 23 年 8 月 1 日	第 5 回全学 F D 委員会 F D 広報プロジェクト会議	・「日本大学 F D NEWSLETTER」の作成に係る諸検討について ・授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供に向けた検討について ・ F D 推進センターウェブサイトの活用について
平成 23 年 8 月 1 日	第 4 回全学 F D 委員会 学習支援プロジェクト会議	・日本大学の学生として共通した“到達目標”の策定に向けた検討について ・部科校における学習支援等に係る事例の紹介に向けた検討について ・学生の受講態度と意識向上に向けた学生参加型授業の検討について
平成 23 年 9 月 5 日	第 6 回全学 F D 委員会 F D 広報プロジェクト会議	・『日本大学 F D ガイドブック 2012』作成に係る諸検討について ・『日本大学 F D ガイドブック 2013』の発行・改訂等について ・「日本大学 F D NEWSLETTER」の作成に係る諸検討について ・授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供に向けた検討について ・ F D 推進センターウェブサイトの活用について
平成 23 年 9 月 27 日	第 2 回全学 F D 委員会 F D 研究プロジェクト会議	・全学における教育研究の動向把握及び「全学教育論文集」発行の検討について ・懸賞付き教育論文の募集及び恒常的な「全学教育論文集」発行の検討について ・平成 23 年度 F D 活動等教育開発・改善活動に関するアンケートの実施について ・日本大学学生生活実態調査の教育的活用に関する研究について

平成 23 年 9 月 29 日	第 5 回全学 F D 委員会 学習支援プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> ・日本大学の学生として共通した“到達目標”の策定に向けた検討について ・部科校における学習支援等に係る事例の紹介に向けた検討について ・学生の受講態度と意識向上に向けた学生参加型授業の検討について
平成 23 年 10 月 5 日	第 3 回全学 F D 委員会	<ul style="list-style-type: none"> ・『日本大学 F D ガイドブック 2013』の発行・改訂等に関する件
平成 23 年 10 月 24 日	第 7 回全学 F D 委員会 F D 広報プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> ・「日本大学 F D NEWSLETTER」の作成に係る諸検討について ・授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供に向けた検討について ・『日本大学 F D ガイドブック 2012』の作成に係る諸検討について ・F D 推進センターウェブサイトの活用について
平成 23 年 11 月 5 日	第 2 回全学 F D 委員会 F D プログラムプロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> ・平成 2 3 年度全学 F D セミナーの実施について ・F D 推進センター中期計画「教員個人の教育活動の多面性をセルフスタディするティーチング・ポートフォリオの普及とその作成を手助けするメンターの養成」について
平成 23 年 11 月 5 日	平成 2 3 年度全学 F D セミナー	<ul style="list-style-type: none"> ・教員の教育実績自己点検・評価の方略を学び、併せて、本学部科校におけるカリキュラム・プログラム改善のための事例を共有することで、学士課程教育におけるマイクロ（授業・教授法の開発）、ミドル（カリキュラムやプログラム開発）レベルでの F D 推進を図ることを目的として実施。
平成 23 年 11 月 7 日	第 8 回全学 F D 委員会 F D 広報プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> ・「日本大学 F D NEWSLETTER」の作成に係る諸検討について ・授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供に向けた検討について ・『日本大学 F D ガイドブック 2012』の作成に係る諸検討について ・F D 推進センターウェブサイトの活用について

平成 23 年 11 月 11 日	第 6 回全学 F D 委員会 学習支援プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> ・日本大学の学生として共通した“到達目標”の策定に向けた検討について ・部科校における学習支援等に係る事例の紹介に向けた検討について ・学生の受講態度と意識向上に向けた学生参加型授業の検討について
平成 23 年 11 月 24 日	第 3 回全学 F D 委員会 F D 研究プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> ・懸賞付き教育論文の募集及び恒常的な「全学教育論文集」発行の検討について ・平成 23 年度 F D 等教育開発・改善活動に関するアンケートについて ・学生生活実態調査の教育的活用に関する研究について
平成 23 年 12 月 7 日	第 4 回全学 F D 委員会	<ul style="list-style-type: none"> ・平成 24 年度以降の F D 推進センター活動体制に関する件 ・『全学教育論文集』（仮称）刊行要領に関する件 ・日本大学の学生として共通した初年次終了時の到達目標に関する件
平成 23 年 12 月 7 日	第 7 回全学 F D 委員会 学習支援プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> ・部科校における学習支援等に係る事例の紹介に向けた検討について ・学生の受講態度と意識向上に向けた学生参加型授業の検討について
平成 24 年 1 月 23 日	第 9 回全学 F D 委員会 F D 広報プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> ・「日本大学 F D NEWSLETTER」の作成に係る諸検討について ・授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供に向けた検討について ・『日本大学 F D ガイドブック 2012』に係る活用策の提示について ・F D 推進センターウェブサイトの活用について
平成 24 年 2 月 10 日	第 4 回全学 F D 委員会 F D 研究プロジェクト会議	<ul style="list-style-type: none"> ・懸賞付き教育論文の募集及び恒常的な「全学教育論文集」発行の検討について ・平成 23 年度 F D 研究プロジェクト活動報告書（案）の作成について ・平成 23 年度 F D 等教育開発・改善活動に関するアンケート報告書（案）の作成について ・「日本大学学生生活実態調査」の教育的活用に関する研究について

平成 24 年 3 月 7 日	第 5 回全学 F D 委員会	・平成 2 4 年度 F D 推進センター活動計画に関する件
-----------------	-----------------	--------------------------------

平成23年度 全学FD委員会名簿

平成23年11月1日現在
 (平成23年4月1日付委嘱)
 (※¹平成23年9月1日付委嘱)
 (※²平成23年9月10日付委嘱)
 (※³平成23年9月25日付委嘱)
 (※⁴平成23年11月1日付委嘱)

委員	長	小	椰	治	宣	(FD推進センター長・副総長)	
委	員	吉	野	英	治	(FD推進センター副センター長・学務部長)	※2
		山	田	光	矢	(法学部)	
		森		和	紀	(文理学部)	
		浅	田	義	久	(経済学部)	
		村	田	英	治	(商学部)	※4
		原		直	久	(芸術学部)	※3
		安	元	隆	子	(国際関係学部)	
		岸	井	隆	幸	(理工学部)	
		田	中	將	義	(生産工学部)	
		長	林	久	夫	(工学部)	
		藤	田	之	彦	(医学部)	
		今	村	佳	樹	(歯学部)	
		葛	西	一	貴	(松戸歯学部)	
		長	谷川		功	(生物資源科学部)	
		白	神		誠	(薬学部)	
		関	根	二	三夫	(通信教育部)	
		村	上	直	樹	(大学院総合科学研究科)	
		水	野		満	(大学院グローバル・ビジネス研究科)	
		松	岡	直	美	(大学院総合社会情報研究科)	
		松	村	雅	生	(大学院法務研究科)	
		白	瀬	朋	仙	(短期大学部三島校舎)	
		畠	沢	政	保	(短期大学部船橋校舎)	
		渡	邊	慶	一	(短期大学部湘南校舎)	
		相	良	浩	三	(学務部次長)	
		塚	本	俊	久	(学務部特任事務長)	※1
幹	事	筒	井		仁	(学務部学務課長)	
		石	垣		誠	(学務部教育推進課長)	

以 上

平成23年度 FDプロジェクト名簿

【FD推進センター（教育企画プロジェクト）】

リーダー	吉野英治	FD推進センター副センター長・学務部長
メンバー	相良浩三	学務部次長
	塚本俊久	学務部特任事務長
	浅田義久	経済学部・FD研究プロジェクトリーダー
	森和紀	文理学部・FD広報プロジェクトリーダー
	今村佳樹	歯学部・FDプログラムプロジェクトリーダー
	畠沢政保	短期大学部船橋校舎・学習支援プロジェクトリーダー
プロジェクト・アシスタント	石垣誠	学務部教育推進課長

【FD研究プロジェクト】

リーダー	浅田義久	経済学部
メンバー	岸井隆幸	理工学部
	田中将義	生産工学部
	白神誠	薬学部
	渡邊慶一	短期大学部湘南校舎
プロジェクト・アシスタント	品田泰崇	学務部教育推進課課長補佐
	山岸和也	学務部教育推進課

【FD広報プロジェクト】

リーダー	森和紀	文理学部
メンバー	原直久	芸術学部
	藤田之彦	医学部
	長谷川功	生物資源科学部
プロジェクト・アシスタント	石垣誠	学務部教育推進課長
	大嶽龍一	学務部教育推進課主任

【FDプログラムプロジェクト】

リーダー	今 村 佳 樹	歯学部
メンバー	村 田 英 治	商学部
	葛 西 一 貴	松戸歯学部
	白 瀬 朋 仙	短期大学部三島校舎
プロジェクト・アシスタント	品 田 泰 崇	学務部教育推進課課長補佐
	山 岸 和 也	学務部教育推進課

【学習支援プロジェクト】

リーダー	畠 沢 政 保	短期大学部船橋校舎
メンバー	山 田 光 矢	法学部
	長 林 久 夫	工学部
	関 根 二三夫	通信教育部
プロジェクト・アシスタント	石 垣 誠	学務部教育推進課長
	大 嶽 龍 一	学務部教育推進課主任

以 上

【 付 録 】

日本大学FD推進センターに関する内規

（平成20年2月26日制定
平成20年4月1日施行
平成22年4月1日施行）

（名称及び設置）

第1条 この組織は、日本大学FD推進センター(以下センターという)と称し、日本大学(以下本大学という)に置く。

（目的）

第2条 センターは、本大学のファカルティ・デベロップメント(以下FDという)を全学的に推進するとともに、大学院，学部，通信教育部及び短期大学部(以下学部等という)のFDの支援を行い、もって本大学の教育の質的向上に資することを目的とする。

（活動）

第3条 センターは、前条の目的を達成するため、次の活動を行う。

- ① 学内外のFD情報の収集・調査及びFD推進に係る各種の分析されたデータの提供
- ② 授業改善のための基本方針の策定
- ③ 教員に対する研修会・講習会及び講演会等の開催
- ④ 教員の教授活動のための相互研鑽の実施
- ⑤ 学部等におけるFDの推進支援
- ⑥ 学生による授業評価の全学的推進
- ⑦ 本大学学生生活実態調査結果の教育的活用
- ⑧ 自己点検・自己評価等の調査との連携
- ⑨ 教員の教育・研究業績評価方法の検討
- ⑩ その他FDに関する事項

（センター長）

第4条 センターに、センター長を置く。

- 2 センター長は、センターを代表し、その業務を統括する。
- 3 センター長は、副総長（学務担当）とする。

（副センター長）

第5条 センターに、副センター長を置く。

- 2 副センター長は、センター長を補佐する。

3 センター長に事故あるときは、副センター長がその職務を代理し、センター長が欠けたときは、その職務を代行する。

4 副センター長は総長が任命し、その任期は1年とする。ただし、再任を妨げない。

(全学FD委員会)

第6条 センターに、第3条に定める事業を推進するため、全学FD委員会(以下委員会という)を置く。

(委員会の構成)

第7条 委員会は、次の者をもって構成し、委員及び幹事は大学が委嘱する。

① 委員

(1) センター長

(2) 副センター長

(3) 学務部長

(4) 本部部・局長及び部・局次長 若干名

(5) 各学部長、通信教育部長及び大学院各独立研究科長が推薦する教員各1名

(6) 短期大学部各校舎次長が推薦する教員 各1名

(7) センター長が指名する者 若干名

② 幹事

(1) 学務課長

(2) 教育推進課長

(3) 本部部・局課長 若干名

(委員長)

第8条 委員会の委員長は、センター長とする。

(委員会の招集)

第9条 委員会は、委員長が招集し、その議長となる。

(委員及び幹事の任期)

第10条 委員長、委員及び幹事の任期は、1年とする。ただし、再任を妨げない。

2 補充の委員及び幹事の任期は、前任者の残任期間とする。

(総長の出席)

第11条 総長は、随時、委員会に出席することができる。

(構成員以外の者の出席)

第12条 委員長は、必要に応じ、委員以外の者を出席させ意見を求めることができる。

(専門委員会)

第13条 委員長は、必要に応じて、専門委員会を置くことができる。

2 専門委員会の委員長及び委員は、センター長の推薦に基づき、本大学が委嘱する。

(所 管)

第14条 センターの事務は、学務部が行う。

(内規の改正)

第15条 この内規を改正する場合は、委員会の審議を経て、常務理事会で決定しなければならない。

(内規等)

第16条 センターの運営その他に関し必要ある場合は、別に内規等で定めることができる。

附 則

この内規は、平成20年4月1日から施行する。

この内規は、平成22年4月1日から施行する

F D 推進センター基本計画（中・長期計画）

全学FD委員会教育企画プロジェクト

1 中期計画

- ① 授業評価アンケートの教育改善サイクルへの有効性に係る調査
 - ・ 計画達成年度：平成24年度
 - ・ 関連プロジェクト：FD研究プロジェクト

- ② 学生の受講態度と意識向上に向けた学生参加型授業の検討
 - ・ 計画達成年度：平成24年度
 - ・ 関連プロジェクト：学習支援プロジェクト

- ③ 授業改善のためのティーチングティップスの収集と情報提供
 - ・ 計画達成年度：平成24年度
 - ・ 関連プロジェクト：FD広報プロジェクト

- ④ 教員個人の教育活動の多面性をセルフスタディするティーチングポートフォリオの普及とその作成を手助けするメンターの養成
 - ・ 計画達成年度：平成24年度
 - ・ 関連プロジェクト：FDプログラムプロジェクト

2 長期計画

F Dを広義に捉えた「高等教育開発センター」（仮称）としての活動に向けた諸事業の持続的な展開

以 上

平成23年度日本大学FD推進センター活動報告書

発行 平成24年5月

発行者 日本大学FD推進センター

〒102-8275 東京都千代田区九段南4-8-24

日本大学会館 4階 日本大学本部 学務部教育推進課

電話：03-5275-8314 FAX：03-5275-8315

E-mail：adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp



自主創造
日本大学

あなたとともに
100万人の仲間とともに

編集後記

本学“教育論文集”の発刊を形に現すべく、全学FD委員会教育情報マネジメントワーキンググループにおいて準備作業に着手し、引き続き編集業務と取り組み、ほぼ一年が経とうとしています。この間、本誌の名称、投稿要項、執筆要領、査読要領、表紙デザイン等に関する協議を重ね、全学FD委員会における報告と審議・了承、並びに原稿募集を経て、ここに「創刊号」をお届けする運びとなりました。

『日本大学FD研究』は、日本大学FD推進センターの活動方針の下、高等教育の開発に関する論考や活動報告を共有することで教育の質の向上を組織的に図ることを目的としており、本学のFD活動を学内外に向けて発信する媒体として機能する方向を目指しています。その体現化は、今まさに「創刊号」として緒に就いたばかりですので、今後は本誌の質と情報量を如何に高め、投稿の気運が高まる魅力ある研究誌へとより一層充実させていくことが課題になると思われます。

未熟ながらも編集の一端に携わらせていただき、一冊の研究誌が完成するまでに実に多くの方々の協力が不可欠であるかを実感しています。多忙な時期にも拘わらず原稿をお寄せくださいました著者各位はもとより、査読者を始めとする皆さま方のお力添えなしには到底なし得なかったことであり、紙面をお借りし、ここに心より厚く御礼申し上げます。

本誌に対する要望や提案をお聞かせいただき、一体となってさらなる発展に取り組んでいければと思っています。本誌がFD活動の里程標として足跡を残すことを祈念し、筆をおきます。

日本大学全学FD委員会教育情報マネジメントワーキンググループリーダー
日本大学文理学部教授

森 和 紀

編集

日本大学全学FD委員会教育情報マネジメントワーキンググループ

- リーダー 森 和紀（日本大学文理学部教授）
- メンバー 吉野 篤（日本大学法学部教授）
藤田 之彦（日本大学医学部教授）
甲斐 藏（日本大学生物資源科学部教授）
伴野 和夫（日本大学薬学部教授）
関根二三夫（日本大学通信教育部教授）
- アシスタント 品田 泰崇（日本大学本部学務部教育推進課課長補佐）
大嶽 龍一（日本大学本部学務部教育推進課課長補佐）

〔表紙デザインコンセプト〕

日本大学FD推進センターの諸活動が日本大学をはじめとするあらゆる教育界に広がり影響していくイメージを水の波紋としてデザインしています。

水滴（FDの諸活動）が水面に落ちたとき、あらゆる教育界に波紋（影響、効果）が広がっていくイメージです。

また、水面で交わっている波紋は、教員や職員、そして学生の三者が交わっている様子を表しています。三者が相互に影響してはじめて水の流れができる。三者が相互に影響することで、はじめて教育の質的向上を図ることができる。そのようなイメージでデザインされています。

日本大学FD研究 第1号

発行 平成25年3月31日

発行者 日本大学FD推進センター センター長 牧村 正治

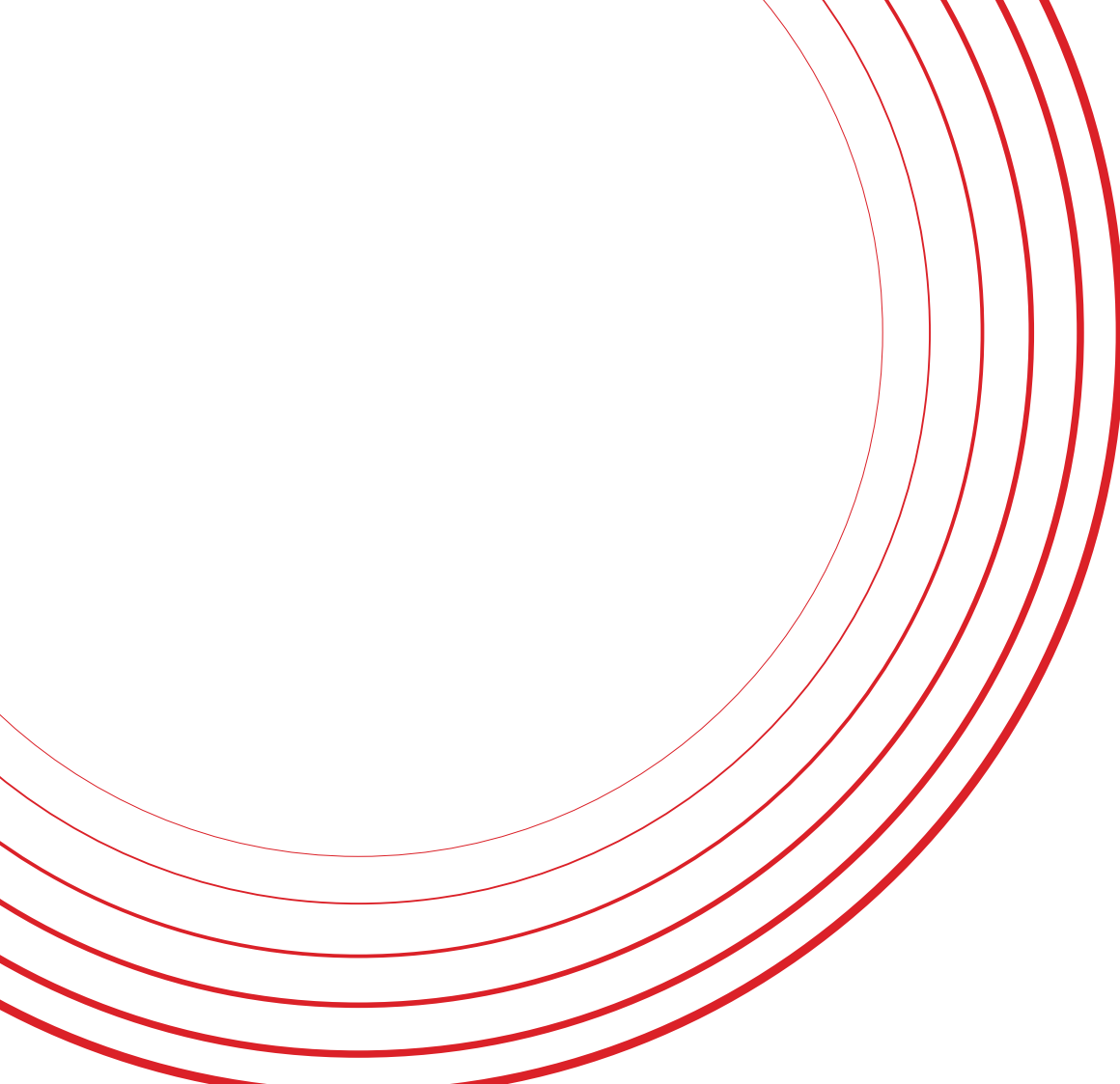
〒102-8275 東京都千代田区九段南4-8-24

電話：03-5275-8314 FAX：03-5275-8315

E-mail：adm.aca.eps@nihon-u.ac.jp

所管部署：日本大学 本部 学務部教育推進課

印刷：蓼科印刷株式会社



Faculty
Development

● ● ●

Nihon University
Journal of Faculty Development
Vol. 1

