
國學院大學
教育開発推進機構紀要

第4号

<目 次>

○論文

- 初年次教育の再構築に向けて赤井 益久 (1)
- 初年次教育科目における「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」の試み
—その可能性と課題について—中山 郁 (15)
- FD活動における「教員評価」の可能性に関する一視点
—國學院大學における「K-TeaD」の構築を事例として—
.....小濱 歩・新井 大祐 (39)
- 相談事例からみる学修支援の現状と課題についての覚書鈴木 崇義 (73)
- 運動制限を抱える学生を対象とした体育授業の心理的効果伊藤 英之 (83)

○研究ノート

- 國學院大學学生の生物的知識について加藤 季夫 (93)

○取り組みレポート

- 卒業論文と私千々和 到 (101)

○講演録

- 発達障害がある学生の理解と対応渡辺慶一郎 (109)

○編集後記

- (132)

初年次教育の再構築に向けて

赤井 益久

【要 旨】

大学全入時代を迎えて、それまで機能していた大学教育の質保証の装置ともいえる大学設置基準や入学試験制度、あるいは中等教育までの学習達成度などがいずれも機能喪失、または十分な信頼のおけるものではなくなった。大学は、入学者の変容すなわち多様化、大衆化に直面せざるを得なくなった。種々の大学教育改革のツールは、さまざまな局面での改善や改革に一定の効果を発揮してきたといえる。しかし、大学改革のツールだけでは学生の変容や社会のニーズに応えられるものではない。とりわけ喫緊の課題は、中等教育から高等教育への架橋、あるいは大学教育への円滑な推移が最も重要であるとして考えられた。高大連携や高大接続、入学前教育、導入教育の重要性・必要性などが叫ばれたのである。多くの大学で導入教育や初年次教育が何らかの形で実施されて10年以上が経過する。当初、必ずしも共通の概念があったわけではない。必要に追われて設置された初年次教育のこれまでを概観し、これからの展望を試みる。とりわけ他の教育改革における諸施策との関係を考察することで、大学教育自体の大きな変化を来す契機となる可能性を指摘する。

【キーワード】

高大接続 ゆとり教育 非教科型入試 リメディアル教育 大学改革ツール

1. はじめに

いわゆる「初年次教育」（もしくは導入教育）が検討され、あるいは導入されてすでに10年以上が経過する。全入時代における教育の質保証、就学意欲に欠ける学生の活性化、多様な入試制度や学習歴をもつ学生に対して円滑な大学教育への推移を保証する、中等教育と高等教育の接続といった観点からその必要性が叫ばれた。平成12年（2000年）以降、ほとんどの大学が、その必要性に応じて初年次教育を展開してきた。あるいは様々に展開する大学改革の施策の中で、連携しながらも個別に実施されてきた側面がある。当初の目的は達成されたのか、本稿の目的は、10年を経過するに際して検証し、これから求められる「初年次教育」を考察し、再構築を促すことにある。

高度成長期にあった大学は、増加する人口につれ拡大の一途にあった。いわゆるエリートからマスへ移行し、人口動態が減少に転じた現在、わが国は大学進学率が50%を超えるユニバーサル化の段階にある。大学がエリートのものであった時代の教育の質保証は、限られた人間の選ばれた人だけを対象としており、大学生そのものが高度の質を有していた。マスの時代に移り、行政の定める大学設置基準をはじめとする規制の大枠、あるいは学力選抜試験であった入学試験により淘汰される機能によって維持されてきた。また、中等教育と高等教育の架橋も、過度の受験競争に象徴される徹底した学習によって特に大きな障害もなく推移してきた。こうした状況は、問題の所在を確認する違もなく、拡大・発展の高度成長期の勢いが全ての矛盾を呑み込み、質

保証や自己検証といった教育に求められる役割が十分検討されずに先送りされてきたことに起因する。

いったんその勢いが弱まり、それぞれの本来の役割を振り返るときに、これまでの矛盾はより先鋭的に現出することになる。1980年代後半から議論されてきた教育における規制緩和は平成3年（1991）の設置基準の大綱化により従来の事前規制から事後チェックに移行し、大学は大卒の規制の下に置かれた「守られた」時代から自己改革による自律が求められる「改革の成否により淘汰される」時代へと推移したのである。18歳人口は、平成4年（1992）の205万人をピークに漸減し120万人から100万人へと推移し、2031年には87万人前後になると予想される。平成19年（2007）の全入時代の到来により、一部の銘柄大学を除けば、それまで機能してきた高等教育における質保証の装置は、いずれもその機能をほぼ失ったといつてよい。初等・中等教育は、いわゆる「ゆとり教育」の導入により、学習内容の削減や学習時間の減少などの影響で、従来の教育内容との比較上大幅な変化をもたらし、学力低下のそしりを受けることとなった。こうした背景があって、大学側の必要性から高大連携・接続が叫ばれたのである。

以上の動きに対して、大学は、従来の古い教育体制で対応しようとして、その隔たりに戸惑い、期待する学生像との格差と変容に驚き、入学生の資質の変化によりやく気づきだしたのである。当初は学力低下という評価を下し、大学への円滑な推移を促すべく、推薦入試などの非教科型入試の合格者には大学入学前教育などを提供してそ

の課題を克服しようとした。しかし、事態はこうした単発的かつ弥縫的な対応で克服されるような段階をすでに過ぎており、大学として中等教育までの不十分な学習内容や大学での成功に導く付加価値を入学後に教育することが求められた。これがいわゆる「導入教育」や「初年次教育」が叫ばれ出した経緯である。

導入教育あるいは初年次教育は、大学にとって喫緊の課題であり、それぞれの必要性に応じて展開されてきた。しかし、その出発は如上の緊急性を帯びており、また与えた定義も大学が置かれた事情も異なることから、その対応は一様ではない。歴史の古い大学は、これまでの教育体制や価値観を引きずり、その定義付けや性格付けに手間取ることが多く、むしろ歴史の浅い大学の方が、後発ゆえに改革がはかどる場合もある。したがって、ほぼすべての大学に初年次教育が導入されているにもかかわらず、現在でもその概念や定義上の齟齬があるのもやむを得ない面がある。

10年という年月は、卒業生を二回半送り出す長さであり、教育に携わる者にとってけっして長い年月ではない。しかし、近年の大学改革の波は悠長な対応を待ってはいくれず、大学改革に占める役割の重さからいっても、今この検証を行う意味があるだろう。

2. 初年次教育が求められる背景

初年次教育が導入された経緯を把握することは、今までの検証とこれからの在り方を考える上で、きわめて重要である。なぜならば、導入の目的とそれを達成する手

段・方法が合致していたか、状況認識やその性格付けが正しかったかを検証するには、大学が置かれた当時の状況を正しく認識する必要があるからだ。

全入時代を控えて、大学は入学試験制度の見直しに先ず取り組んだ。大学にとって、とりわけ私立大学にとって入学試験の維持はきわめて面倒でコスト高なものである。それに比して受験生は漸減の傾向にある。その対処の一つに、これはもっともらしく喧伝されたのだが、じつはまったく効果がなかった方法があった。受験科目の削減である。大学にとって入学後に必要な教科であるにもかかわらず、受験教科から削り、受験生の負担を減らすという名目でハードルを下げた。同時に安易化を招き、教科型試験の学力保証という装置を、多くの大学がいとも簡単に手放したのである。

国語でいえば、現代国語だけを課し、古文・漢文を入試から外した。数学における幾何を問わない、理科における生物や化学は外し、社会における日本史は求めない。このようなことが多くの大学で行われた。これにより受験生が増加した効果もなければ、大学入学後の準備性も著しく損なわれたのである。

あわせて推薦系入試の増加である。私立大学にとっては付属系列高校からの入学は、けっして目新しいものではない。しかし、早期の志願者確保からおこなわれた推薦入試は、20年以前の推薦入試とは、決定的に異なる。指定校推薦入試、公募制自己推薦（いわゆるAO入試）などは、付属校などの中学高校あるいは高大接続の一貫教育による優先的入学とは目的が異なっていた。建前は志向性の尊重や個性重視を謳っては

るけれども、早期の志願者確保といった目的で実施され、教科型入試における見せかけの競争倍率の維持に貢献したのである。従前の推薦系入試は、それが全体の少数であり、一部であることに存在理由があった。たしかに、特定の分野での特異な才能を有する学生、通常の教科では量ることのできない能力を身に付けていた学生もいた。しかし、全入時代にあって、およそ入学者の半数（あるいはそれ以上）が非教科型入試によって入学する時代となり、推薦入試に託されていた役割はすでに失われ、入試の安易化と学力保証の弱体化に拍車をかけたのである。現在の調査報告に拠れば、全国平均で46.2%（2010年）、10年前の数値32.2%から見れば10ポイント以上漸増の傾向にある。¹⁾

入学試験が学力選抜の試験として従前に比して学力を保証する装置として機能しなくなったのであれば、過度の競争を伴った大学入学試験を「受験戦争」「試験地獄」と批判してきた初等教育や中等教育の教育課程の実質化が問われることになる。しかし、これも1998年から翌99年にかけて学習指導要領の全部改正があり、小中学校が2002年、高校が2003年に、実質的に開始された、いわゆる「ゆとり教育」のかけ声の下に、教育内容の3割削減、学習時間削減が唱えられた。「ゆとり教育」は、学力の低下という評価のもとで一方向的に非難される傾向にあるが、その改訂の理念であった「個性重視」「国際化・情報化への対応」「生涯学習体系への移行」などが忘れ去られ、軽減化・減量化のみが先行し、理念と実際とが乖離していたことを指摘するべきであろう。PISAの国際的な学習到達度の指標から見ても経

年的に基礎学力の低下が指摘される。⁽²⁾

かくして、大学入学時における学力の質保証は、入学試験および高校までの教育のいずれもが本来の機能を十全に発揮できない状況が現出しており、入試も制度としての慣性に委ねられている傾向が強い。推薦系入試を発展させるならば、むしろ主体的学習・能動的な活動を評価する仕組みに大学全体が移行すべきである。その意味でも、入学試験があたかも万全であるかのような錯覚を大学人は捨て去るべきであろう。大学入学後の円滑な大学教育への推移、中等教育までの学習歴を踏まえた高等教育を用意しなければならない。それゆえに、そうした学生を受け入れ、教育するプログラム、すなわち初年次教育がとりわけて求められるのである。⁽³⁾

大学が有していた入学試験と高校までの教育課程への信頼や依存が期待外れに終わり、入学してきた学生の資質の変化を教壇に立つ教員が身をもって感じ始め、その対応に腐心したのである。したがって、当初、導入教育や初年次教育の概念も一定せず、揺れもあり、必要な要素をすべて盛り込もうとする傾向にあったのも当然といえよう。

では、初年次教育の導入を考える前に、こうした動きと軌を一にした大学教育における改革の動きを一瞥しておく必要があるだろう。初年次教育がこうした動きとじつは深く連動しているからである。

3. 大学改革のさまざまなツール

大学設置基準の大綱化は、多くの大学から教養課程や教養部をなくし、それらは専門課程に組み込まれるか、改編に当たって

その機能を失うかの傾向を招いた。あたかもこれまでの大学改革の障碍であったような扱いを受け、弊害のそしりに甘んじていた。この背景には、旧制高校が新制大学に移行する際に種々の矛盾が引き継がれ、教員組織・運営方法などがこれまでの大学に残存しており、それが克服されずにいたことなどがある。また、これまでの大学が専門優位、教養下位の価値観で運営されてきたことなどがこうした動きを惹起したといつてよい。

また、一方で教養教育が大学改革の抵抗勢力とみなされたことも事実である。それは一部を除き、直接的には学生募集とは関わらない部署が少なくない勢力を維持し、改革の際には余剰部分とみなされ、整理統合の折には必ずといってよいほど俎上に上がるので、そこに所属する教員は、本来の意図とは別に大学改革と離反するような様相を呈したからである。

しかし大学改革の波は、こうした教養課程・教養部軽視とはまったく逆行する動きに転じたのである。多くの関連する答申や文部行政の施策によって明らかなごとく、すでに学士課程教育は教養教育と専門基礎教育とに位置づけされ、従来の専門教育は大学院教育に大きく区分され、その機能を明確にして役割分担をすることが求められている。ここにじつは大学が胚胎する大きな課題がある。それは、前述したように専門優位、教養下位の教員における価値観が、なおいまだに根強く存在しているからである。大学の置かれた状況に明るく、したがって高等教育の動きにも敏感な教員はまだ多くはない。「なぜ大学の教員が高校生までを面倒見なければならないのか」「大学でそ

んなことまで教える必要があるのか」などの声は、いまでも大学教員間で聞かないわけではない。またこれは、日本の大学における大学教員の研究優位、教育下位の意識の持ち方とも関係してくると思われる。⁽⁴⁾

現在の大学に求められる教養教育とは、これも一昔前とは大きくことなり、従来のような専門と教養とで区分されるような簡単なものではなくなっている。この点においても専門と教養の矛盾を克服するためには、初年次教育の重要性は増しているのである。

こうした状況に大学はいかに対応したか。大学によってその事情は必ずしも一様ではない。ここに示すのは、一例としての國學院大學の場合である。けっして優良事例というわけではない。しかし、だからこそ矛盾や問題にいかに当惑し、挫折したかの記録と検証もそれを乗り越えていくには必要であろう。

國學院大學は大綱化以降、教養教育の改革には素早く反応し、平成5年(1993)及び同6年にかけて全学的な検討のための委員会を組織した。討議を重ね、同7年に従来の一般教養課程を改編し、専門教育と教養教育の大枠と垣根を取り除き、総合化・現代化・国際化を標榜して「教養総合」科目を開設した。その理念の一例を挙げれば、主題講座のテーマとスキルをマトリックスで示し、それに沿った授業運営をするというものであり、優れた先見性を有するものであった。それから四年後の平成11年にはその検証を行い、平成18年及び同22年に大幅な改訂を経てきた。平成11年の見直しの際には、当初の専門と教養の乗り入れをよりいっそう拡大し、促進するために専門64

単位・教養36単位を最低基準として、両者に相わたる24単位を「共通領域」として設定し、学生個人の志向性を尊重し、幅広い学修を可能にした。平成14年(2002)のことである。

こうした教育課程の新たな編成には、本意入学生の存在、従来のディシプリンでは対応できない新たな学術の進展や複合的分野の拡大などの影響が背景にあった。平成17年に、共通領域を利用して「副専攻」を開設した。これも学際化・国際化・総合化といった当初の理念を活かす方途としては有効であったと考えている。これも、視点を変えれば、学士課程教育のいっそうの教養化あるいは複合領域化と云ってよいものであり、この段階でその方向性は誤っていなかった。しかし、教育課程はそれを運用する教員によって活かされる。

残念ながら平成11年の教養総合の見直しの際の教員アンケートには、その本来の趣旨が十分理解されず、教育方法や教育目標を無視して従来の授業内容に終始していた実態が報告された。⁽⁵⁾こうした改革が進まない背景に、前述した教員の意識が横たわっていた。

学士課程における大学改革の方法はさまざまである。教育の質保証からいえば、最も本質的な事柄に関わる成績評価および基準、そしてそれを総合的に評価するGPA制度の導入などは、國學院大學にとってきわめて象徴的である。従来の大学教育における成績評価は、履修した単位総数で決められていた。教科目一つひとつはさほど重視されない。しいていえば、優や良の数で判断していた。学士課程教育は、一人の学生の履修を全体で考え、総体的に評価しよう

とする。したがって、教科目ごとの評価を過重平均して、その学生の成績を総体的に見ようとするものである。もちろん、評価者による偏差や相対評価・絶対評価の割合などによって可変的要素はあるものの、従来の成績評価システムよりは、より客観的かつ具体的な指標として、学生にとっても、教員にとっても学修上・指導上有効な目安となる指標である。

このGPA制度の検討は学長の教務部への諮問によって開始され、平成13年（2001）14年の2年間の検討を要して、教学上の重要な課題として全学教授会に上程された。審議の上、全学教授会はGPA制度を否決したのである。学長の判断により平成15年（2003）・16年の2年間の試行期間を経て、平成17年に本格導入された経緯がある。現在、優秀成績者表彰、奨学金候補者選考、修学指導など、その成績評価の信頼度は比較的高く、各方面で利用されている。今後、各科目での成績評価基準の均質性や観点別到達目標・成績評価基準を共有化することで、制度の精度を高めていく努力が求められる。

これと関連深い成績評価基準について、一言しておかなければならない。GPA制度を検討していた当時、國學院大學の成績評価基準は、50点以上が合格であり、70点以上が良、80点以上が優という三段階不均衡配分で行われていた。GPA制度の基本設計は、60点以上四段階均衡配分を標榜するもので、これについても教授会の抵抗は根強いものがあつた。

その抵抗の背景には、大学の置かれている状況、変容しつつあつた入学者、過去の枠組みと現実に困惑する学生、大学がこれ

らにいかに対応すべきかへの無理解が横たわっていた。いま当時を思い返してみると隔世の感があるのだが、わずか10年前の話である。

もう一つ、教員の意識改革がいかに困難であるかを物語る例を挙げる。単位制への理解のなさである。設置基準によれば大学教育における単位は厳格に定められており、大学教育はそれを基盤にして成り立つ。当時（平成13年～16年）の履修制限単位、いわゆる「キャップ制」は、当時すべての学部が226単位であった。卒業に必要な単位が124単位であるとすれば、およそ倍近くの単位履修を許していたことになる。もちろん、単位制度の理念からすれば、あり得ない数字である。いきおい学生はいくつものいわゆる「保険履修」に走り、安易科目のはしごをするといった履修が横行していた。一科目ごとの学習内容は希薄になり、あるいは履修放棄が後を絶たなかった。これを数次に分けて削減をしていった。平成17年に26単位を削減し、平成22年にさらに26単位を減らして現行の年次別履修制限174単位になったのである。こうした改革案の上程審議の折にも、「学生の学ぶ権利を奪うのか」などといった、学生の学修や履修の実態を顧みない、感情論が正論であるかのような意見が声高に叫ばれていた。現在、おそらく一般的なキャップは前期20単位・後期20単位の一年40単位で、4年間で160単位程度が妥当であろう。資格取得単位を含めるか否かなど、勘案すべき要素はあるが、学士課程教育に占める一科目の比重は従前に増して重くなっているといえる。

教学改革とほぼ時期を同じくして大きな変化があつた。各大学が導入を図つた学修

支援システムの構築である。それまでの事務管理システムではなく、学生の学修を包括的に支援するITを活用したWeb上の支援である。当初は、時間割作成や履修登録を支援するものであったが、やがてシラバスの閲覧、コースデザイン・授業運営、アンケート機能、レポートの受理・返却、「お知らせ」機能などを付加していった。平成14年（2002）に開始され、漸次改修を重ねた。

以上の教学改革のさまざまな施策は、大学改革にとっては確かに重要であった。従来の学修支援に比べよりきめの細かいサービスを提供し、実態に即した改善に効果があったと考えられる。しかし、これらは所詮教育改革の道具である。あくまでもツールなのである。

それに比して学士課程教育に占める初年次教育は、ツールではない。教育に対する基本的な思想である。すなわち、従来の教育では対応できない学生を前にして、大学がそれにいかに向き合うか、いかに自己改革できうるかが問われているのである。その態度表明なのである。

4. 初年次教育の取り組み

ほとんどの大学が導入をしていると回答する「初年次教育」の範疇はかなり広く、そして多様である。いま、その代表的な取り組み例を概観し、いかに多角的な試みがなされているかを見ることにする。ここに挙例する主な取り組みは、おそらく日本における初年次教育を代表するものであると思う。多少の相違はあれ、多くの大学はいずれかに属するのではないか。

【A＝学士課程全体の中に位置づける取り組み】

初年次教育を、正課および正課外を含めて構想し、学生が入学から卒業までに至る過程の、とりわけ重要な初年次に重きを置く姿勢である。したがって、正課である「基礎演習」「基礎ゼミ」などの他、高大連携、入学前教育、オリエンテーション、学生相談、自己啓発活動、オリジナル教材開発、食育支援などを含む包括的教育であるととらえている。

【B＝正課の中で位置づける取り組み】

学士課程の中に包括的に位置づけることは、Aと変わらないが、より正課における意味を重視する。文献の扱いや読み方、ノートの取り方やレポートの書き方などを指導する、いわばスタディ・スキルの科目、職業観・人生設計を学ぶ科目、情報技術（コンピューターリテラシー）科目、海外研修・社会貢献を学ぶ科目などを主軸とする。

【C＝折衷的な取り組み】

とくに初年次教育という範疇を設けず、これまで個別に対応してきた各種の取り組みをそれに当てる方法である。たとえば、高大連携授業、入学前教育、履修指導ガイダンス、オリエンテーション、キャリアアップ支援、学生相談、課外講座などを初年次教育であると位置づけ、高校から大学教育への移行や自校史、修学意欲などの喚起は、入学時の特別講義や講演などに特化して行う方法である。

それぞれ取り組み方は異なるとはいえ、その対象として考える範疇は多くは類似し

ており、それぞれの大学の歴史や取り組みの経緯が異なる相違でしかないようである。いま、その想定される初年次教育の主要な構成要素を挙げると以下ようになるであろう。

【初年次教育の領域】⁽⁶⁾

- (1) スタディ・スキル系（レポートの書き方、図書館の利用法、プレゼンテーション等）
- (2) スチューデント・スキル系（時間管理、学習習慣、健康維持、社会生活等）
- (3) オリエンテーションやガイダンス（履修指導、大学の仕組み、マナー等）
- (4) 専門教育への導入（〇〇学の初歩・入門・概説、基礎演習・基礎ゼミ等）
- (5) 学びへの導入（修学意欲喚起、教養ゼミ・総合演習等）
- (6) 情報リテラシー（コンピューターリテラシー、情報処理、遵法意識等）
- (7) 自校教育（大学の歴史、建学の精神、社会的役割、学統、主な卒業生等）
- (8) キャリアデザイン（職業観養成、進路選択の動機付け、自己分析等）

これらの要素を、いかに展開するかはそれぞれの大学の教育観や教育体制によって異なるのだが、おおむねはこの10年での実際を経てほぼ定着しているといつてよいであろう。このうち、専門への導入は、従来「〇〇学入門」「△△概論」などの科目で実施され、情報リテラシーは情報教育科目でITの教育への導入の折りに充実させているところが多い。また、キャリアデザインは職業観形成を正課に導入する義務化もあって、初年次教育とは別途に正課として置か

れるところも少なくない。

このように見てくると、いわゆる狭義の初年次教育は大学への円滑な推移と大学生活する際のさまざまな技術や技法を身に付けること、またそれに基づく学生としての意識付けが最も重要になると考えられる。

とくに技術や技法の習得は、初年次教育の分野でも研究開発が進んでいる。おそらくこの10年で共通した方法や技法が確立しつつあり、それに伴い評価や分析などの研究が進み、初年次教育の骨格的部分が各大学間の共通認識をもって実施されるに相違ない。課題は、それを学士課程教育の中に置き、全体的な教育改革の中にかに有機的に連携させうるかにある。それをこそ広義の初年次教育と位置づけることができる。両義の意味での初年次教育が相乗的に機能すること、それを目指すべきであろう。

5. 國學院大學の取り組み

教育改革における種々のツールによる改善と教養教育、なかでも全学生に必修あるいは選択必修として課す共通教育科目、いわゆるミニマムリクワイアメントにおいては、その均質性と平準化が求められる。あわせて当時は導入教育という呼称が行われ、その後初年次教育という名称で一般的になっていった経緯をまず押えておきたい。教学改革のツールとは、また別に新たな教育課程に匹敵する重要な位置を占めると考えられた予測のもとに検討が始まった。

平成17年（2005）、学長は全学的な組織であった第一次中長期計画基本問題検討委員会（たまプラーザ有効利用に関する諮問）について、第二次中長期計画基本問題検討

委員会に、この導入教育の検討を諮問した。委員会は平成17年6月をはじめとして翌年の1月まで11回を重ね、平成18年1月25日に答申を出している。答申は、導入教育の必要性をみとめながら、具体的な施策や提言に乏しく、「その充実は、全学的な体制で、特に各学部・学科のイニシアティブで行うことがのぞましい」という結論は、責任の主体がどこにあるのか不明であり、その後の導入に際して齟齬を呈することになった。

この議論の背景には、学部学科の生き残り戦略が厳しく問われ出した背景もあって、一方では教養教育への不信、また一方では実態の掴みにくい導入教育への疑心暗鬼がない交ぜになっていたと考えられる。どうせなら責任が持てる学部・学科が担っていた方がよいという判断がはたらいていた。

この導入教育・初年次教育は誰が担うべきかについては、きわめて重要な問題である。答申には、「(将来の人生設計を考えさせるための導入教育は) 全教員に個別に担ってもらいよりも、専門の知識やスキルを持った教職員が担う方が望ましい」という提言がある。当時、ここで指摘されるキャリアデザインをはじめとする導入教育や初年次教育の専門家と呼ばれる教職員は、おそらくそう多くはない。大部分の大学でそうであったように、必要を感じた教職員がそれぞれに別な専門を持ちながらも、初年次教育いかにあるべきかという問いに悪戦苦闘していたのが実態であり、それを専門とする人に委ねれば済むものではない。この答申は、結果的に全学的に重要な教学事項であるにもかかわらず、各学部学科に任せられることになり、大きな教育課程への議論には発展しなかった。國學院大學で初

年次教育・導入教育がきわめて限定的にしか進展しなかった原因がここにある。

答申に言及された導入教育に求められる要素には、当時の導入教育への期待が窺われるので、簡潔に分析整理すると以下のようになる。

(導入教育の必要性)

新入生へのガイダンスの充実 修学相談のいっそうの充実

(マナー教育)

マナー教育 他者との関係性の維持
コミュニケーション能力の涵養

(キャリアデザインの必要性)

職業意識の涵養 将来設計
(基礎学力の養成・教養としての)

日本語力・作文能力の養成
(専門教育の準備・導入)

専門教育への導入

これらの要素から、当時「導入教育」という言葉にどのような期待が込められていたかを窺うことができるであろう。また、本質的な部分で先に示した「初年次教育の領域」とそれほど差違がないことも分かるだろう。学長が諮問した背景には、すべての教員が学生の入り口から出口に責任を持つべきであり、付加価値の付与に努力すべきであるという教学における基本方針があった。その意味でこの答申は、学長の意向に沿うものではなく、学長はその具体化を教務部に命ずることになった。答申を踏まえて、平成18年11月に出された「導入教育に関するガイドライン」(教務部長名)が各学部・学科で現在行われている導入教育の大枠を示すものである。

これには、①導入教育を専門教育課程に

位置づける ②少人数クラスを保証する ③導入教育のためのカリキュラム改訂はしない ④必修・選択は問わない ⑤内容の例示(後述)などであった。また、あわせて導入教育に資するテキスト『はじめの一步』(教務部発行、平成19年3月初版、以後改訂版毎年発行)を刊行した。

第二次中長期計画基本問題検討委員会の答申およびガイドラインを見てみると、導入教育・初年次教育に求められる概念がいまだ明確には識別されず、種々の要素が混在していることが分かる。それだけ十分な認識と対応に時間がかけられなかった事情を窺わせる。しかし一方で、各学部・学科がガイドラインに沿って運用していれば、限定的ではあるにせよ一定の効果は期待できるはずである。

6. 実際の検証

ガイドラインに沿って、各学部・学科は導入教育科目を指定している。その科目のシラバスを見ると千差万別といってよい。今はその当否を議論するのが目的ではないので、各学部・学科に委ねられた結果、いかに運用されたかを見るにとどめる。現状を正しく認識し、検証することが改善には不可欠だからである。

ガイドラインに挙げられた導入教育科目の主要な要素は、以下のようである。(1)大学への適応(高校までの環境と異なる文化への理解、大学生としての意識の持ち方、単位制度や履修制度への理解、授業マナーなど)(2)國學院大學への適応(自校教育、帰属意識の醸成など)(3)専門教育への導入(専門を学ぶ意欲・動機付け、専門

基礎知識など)(4)スタディ・スキル(専門分野に関係なく学生として学ぶ汎用的スキル)(5)キャリアデザイン(自己分析・将来設計など)(6)補習教育(リメディアル教育、大学での学習に必要な学力を補完する)などである。

各学部・学科が指定する導入教育は、原則一科目が対応するものであったが、文学部は複数科目で対応している学科もある。また、一部を除けば文学部の各学科ではほとんど導入教育がシラバス上も自覚されていない。法学部・経済学部・神道文化学部・人間開発学部は、ほぼ当初の目的を意識しており、シラバス上も実際の授業上も創意工夫がみとめられる。多くの学部・学科で欠けている要素は、自校史や「建学の精神を学ぶ」、他者理解と自己表現のための国語力養成であり、逆にほとんどの学部・学科で達成されている要素が、専門教育への導入である。これを見れば判然とする。文学部は、歴史的経緯からいっても各学科で少人数教育が行われ、専門教育の中でいわゆる導入教育が展開され、その必要性を痛感していない。その他の学部は、学生の変容への対応を大規模授業では克服できないことを痛感し、少人数教育の役割を特化し、導入教育に力を入れてきたことが窺われる。

半期15回の授業で、専門科目の基礎的な科目に位置づけられた導入教育として、これらをすべて満たすことはできない。したがって、学部・学科間で多少の温度差や相違があってもやむを得ない部分がある。しかし、少人数科目が保証されている以上、その具現化に向けて動かなければ、第二次中長期計画基本問題検討委員会の答申もガ

イドラインも無に等しいものになり、学生は重要な時期にきわめて適切な指導を得る機会を失うことになる。導入教育あるいは初年次教育の必要性を認めない場合はともかくとして、この差違は、やはり全学的な位置づけに失敗し、各学部・学科にその運営を委ねてしまったところにある。また、GPA導入後の検証、キャップ制の検証など、他の施策においても同じことが言えるのだが、実施後の検証がまったく機能しておらず、導入後担当部署において見直しや検証がなされず、放置されてきてしまったところに課題を残すことになった。

しかし、最も基本的な課題は、「導入教育」と「初年次教育」との識別を十分行わず、当時大学改革に必要であると考えられた諸要素を盛り込もうとしたところに問題の所在がある。十分消化しきれない制度設計になったことは否めない。

平成21年（2009）國學院大學は、教学改革に資するために大規模な組織改革を行った。教職員のFD活動の支援や高等教育の調査研究、学生の学修相談を恒常的に行う学修支援業務、また共通教育の研究開発などを担う「教育開発推進機構」を設置した。したがって、すでに包括的な学修支援体制が動き出しつつあり、改めて初年次教育や導入教育の位置づけを行う意味がある。

こうした諸要素が混在する中で、これからの初年次教育を考えると、すでに実効を上げている要素とそうでない要素とを析出し、整理する必要がある。そのためには現在の実際を顧みると、大きく次のように区分できるようである。英語で表現すると、その違いが明瞭になると考えるので、以下英語で示す。

- ・ Remedial＝リメディアル教育（学力の低い生徒学生のために行う）補習の、再教育の教育
- ・ Introduction＝新しく取り入れること 専門教育への導入教育（導入教育の位置づけはこの要素が大きい）
- ・ First year seminar＝第1学年の、初年次の教育（いわゆる初年次教育）

これまでの取り組みは、いわばこの三要素をいちどに実施しようとするところに無理があった。各学部・学科での専門教育におけるリメディアル教育の要素は、じつは初年次教育の議論を始めるより以前に、教員間での必要性が認識され部分的に導入されていた。同じく各専門教育のイントロダクションの要素も、基礎演習などの授業ですでに行われていた。いわば、この三要素が弁別されずに混在していたところに原因があり、十分な成果が上らなかった。では、どうしたらよいか。三要素を学士課程の中に位置づけ、正課および正課外教育をも含めて包括的にとらえる必要があるだろう。これまでの取り組みを踏まえて、まずはその弁別をするには、以下のような整理を行う。（表1参照）

- [1] Remedial、IntroductionとFirst year seminarの弁別
- [2] 専門教育課程における導入基礎や補習、スタディ・スキル＝Remedial
- [3] 教養教育・専門教育を通じた学びの意欲・動機付け＝Introduction
- [4] 大学への適応・國學院大學への適応、スタディ・スキル＝First year seminar
- [5] キャリアデザイン、進路、職業観＝

表1 「初年次教育の再構築に向けて」

I 「居場所の確認」 (高校生活との差違・環境や文化の相違を理解する、大学生活への円滑な推移)	
① 大学生の自覚 (修学意欲・動機付け) ② 大学の理解 (履修・カリキュラム・ 単位・成績評価・施設・受講マナー)	入学式、記念講演などを通して喚起すると共に、学科ガイダンス・履修指導、オリエンテーション、修学相談などを通して行う。『はじめの一步』を利用。First year seminarにも一部位置づけ。
II 「居場所づくり」 (自校を理解し、その大学の学生としての自覚を促し、帰属意識や誇りを持つ。建学の精神の理解。ユニバーシティ・アイデンティティの醸成)	
① 建学の精神、教育理念 ② 大学の歴史 ③ 卒業生組織・大学の社会貢献	現在行われている大学の歴史を学ぶサブテキストを『國學院大学への招待』に改編し、First year seminar に位置づける。
III スタディ・スキル (専門に関係なく大学生として身に付けるべき技術の獲得、アカデミック・リテラシー)	
① 時間管理 ② ノートの取り方 ③ 文献の調査・検索および読み方 ④ プレゼンテーション ⑤ 情報リテラシー	汎用的な部分は First year seminar に位置づけ、専門的な部分は Introduction に位置づける。プレゼンテーションに占める日本語表現力は、基礎日本語などに委ね、『はじめの一步』を利用。
IV 導入教育・補習授業 (専門教育に導くための補習授業、リメディアル教育)	
① 専門教育課程における準備性の補完 ② 専門教育への動機付け	Remedial に位置づける。各学科に必要な補習教育および専門への導入教育は、Introduction に位置づける。
V キャリア・デザイン (人生いかに生きるかを考える機会提供、職業観形成、就業意識の醸成)	
① 自己分析 ② 将来設計 (資格取得)	入学時におけるコンピテンシー診断、キャリアガイダンス、「自分史」作成支援、インターンシップなどと連携。課外講座・正課と連携。Career up seminar に位置づける。

(國學院大學教務課松本忠和氏作成案に準拠)

Career up seminar

[1] の重要性は、導入教育や初年次教育の定義の揺れが理解を阻み、共通認識を疎外してきた。「初年次教育」を改めて定義し直し、他の要素との棲み分けをする必要がある。Introductionも大学生一般としてのもものと、専門へのもとは自ずと異なっていたよい。[2] [3] におけるスタディ・スキルは、汎用的と限定的なものという意味では、個別に行われてよいものであるし、重複しても習熟度を増し相乗的効果を期待できる。[3] [4] の学修の動機付けや修学意識の喚起、大学への適応や自校史理解や帰属意識の醸成という面がfirst year seminarには最も求められる。[5] は、正課としてはキャリアデザインもしくはインターンシップなどで十分に対応でき、また他の要素との連携上、たとえば人生目標の設定や社会の理解への深まりなど相互補完的な効果も期待できる。

以上を勘案すれば、いわゆる初年次教育は、単に正課としてのみ位置づけるのではなく学生を入学から卒業までの円滑な学

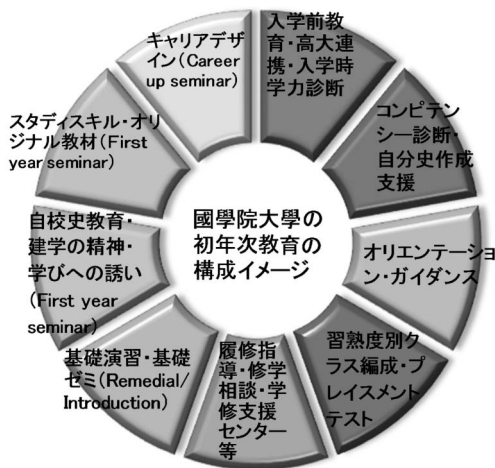
生生活を送るためのさまざまな支援体制を構想し、その中でとりわけ重要な意味を占める初年次に特化するプログラムを First year seminar として定義し、学部・学科で行う Remedial、Introduction および Career up seminar などの要素と連携させるのが最も現実的な施策となるのではなかろうか。(表2参考)

7. まとめ

いわゆる初年次教育は、アメリカで行われる「first year experience」の訳語である。英語の意味は「(大学教育における) 第一年次の経験」であり、高い中退率の是正と学業の成功へと導く役割が期待されていた。その意味で、中等教育から高等教育への円滑な推移を先ず考え、さまざまな躓きを回避するための包括的な学修支援の一環として位置づけることは正しい考え方であろう。その意味で、包括的な取り組みの中で初年次における教育ということを主張するがために、あえて本稿では「first year seminar」の語を使用した。

平成19年(2007)12月、初年次教育学会が発足した。その設立趣意書には「高等教育のユニバーサル化の進行に伴い、多様な学生が高等教育に進学するようになる一方で、卒業時の質保証が求められるようになり、入学した学生を大学教育に適応させ、中退などの挫折を防ぎ、成功に水路づける上で初年次教育が効果的であるという期待や評価が高まっているからです。こうした高等教育を取り巻く環境変化は、日本の高等教育機関にも及び、近年、学力・学習目的・学習動機・学習習慣の多様な学生を受け入れるようになってきています。(略) 高

表2 初年度教育の再構築 (イメージ図)



等学校から大学への円滑な移行に果たす初年次教育の重要性が指摘され、学士課程教育の中に明確に位置づけることが提言されています。」とある。目的は、大学への円滑な推移であり、卒業時の質保証であることが明言されており、目指すところは教育改革と変わらない。

しかし、初年次教育が大学改革ツールと異なるのは、学士課程教育が教養教育と専門基礎教育であると規定する、「教養」の考え方であり、その教養を支える技能や学修方法を習得するプログラムであるからだ。換言すれば、不透明な21世紀の時代を生きる学生は、自らで問題の解を導く力を付けなければならない。主体的かつ自律的に学び続ける力が求められる。それを与えるのが初年次教育であることが期待されている。つまり、このことは同時に大学が従来の教育課程でよいのかという問いを発しているものであり、その答を求めていることでもある。

初年次教育を誰が担うのか。如上の問題の大きさからいって、大学の教員を置いてない。スタッフや一部外部の力を借りることがあっても、基本的に大学教育を担う人間がそれを担うべきである。なぜなら、初年次教育は、すでに大学の教育のきわめて重要かつ本質的な教育活動を託されているからである。

※ 本学では、卒業要件として教養総合科目36単位（人間開発学部は26単位）、専門教育科目64単位（人間開発学部は74単位）を含め124単位以上を取得することを課している。教養総合科目、専門教育科目として定められた以外の24単位については、所属学科の専門教育科目、教養総合科目、または全学オープン科目（各学部学科が全学に開放している専門教育科目）より、学生個人が主体的意欲・創意工夫に基づき履修計画を立てることができる。

注

- (1) 日本私立学校振興・共済事業団 私立経営情報センター「平成22（2010）年私立大学・短期大学等入学志願動向」（2010）。
- (2) いわゆる「ゆとり教育」は、1998年から翌年にかけて学習指導要領が全部改正され、小中学校が2002年、高校が2003年から施行された教育を指す。主な内容としては、学習内容・授業時数の削減、完全学校週五日制、「総合的な学習」時間の新設、絶対評価導入などがある。
- (3) 入学試験および学力保障については、私立大学連盟「私立大学入学生の学力保障—大学入試の課題と提言—」（最終報告、平成20年3月）を参照。
- (4) 天野郁夫『日本の大学改革』（高等教育ジャーナル3、1998年、北海道大学）、『大学改革—秩序の崩壊と再編—』（2004年9月、東京大学出版会）参照。
- (5) 國學院大學の教養総合の理念とアンケート結果および分析については、『國學院大學学報』第456号（平成11年2月10日発行）を参照。
- (6) 山田礼子「日本における初年次教育の動向—過去、現在そして未来に向けて」（『初年次教育の現状と未来』（2013年1月30日発行、初年次教育学会編、世界思想社）所収および「初年次教育の現状と未来」（2013年1月15日、國學院大學人間開発学部FD講演会資料に準拠）参照。

初年次教育科目における「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」の試み

—その可能性と課題について—

中山 郁

【要 旨】

現在、大学の初年次教育にいわゆる「アクティブラーニング」や、「学生主体型授業」を取り入れる動きが盛んになっている。こうした動きをうけ、筆者は24年度に担当した「神道文化基礎演習」において「学生主体型授業」を行い、本学神道文化学部1年生に対する教育効果について検討してみることにした。本稿では、上記の授業の結果について報告した上で、今後本学の初年次教育および教養総合科目に「学生主体型授業」を導入するにあたっての課題点を指摘したい。

【キーワード】

初年次教育 アクティブラーニング 学生主体型授業 グループワーク 演習発表

はじめに

日本の大学において、いわゆる初年次教育が行われるようになってから十年ほどが経った。なかでも、入学後に学生を大学での学びに導く導入教育に関しては、平成21年現在、全大学の84%が実施しているとされている。周知の通り、日本の大学における初年次教育は、大学の急速な大衆化、それに続くユニバーサル化に伴い、入学学生の学力や修学意欲の多様化、人間関係構築の不調から来る大学生活への不適應といった諸問題を承け、大学への定着と、そこの学修に必要な学力およびスキルを身につけさせることを目的として行われるようになった。

一般に初年次教育には①補習教育（大学での学習・研究の前提として必要で、かつ本来高等学校までの教育において習得すべき内容の教育）、②スタディ・スキル（一般的なレポート・論文の書き方や文献の探し

方、コンピュータ・リテラシー）の教育、③スチューデント・スキル（大学生に求められる一般常識や態度）の教育、④専門教育への橋渡しとなるような基礎的知識・技能の教育、以上4つの要素が存在するとされている⁽¹⁾。しかしながら、初年次教育で最も肝要なことは、高校までの受動的な学習から、大学の学生として、自ら調べ、考え、学ぶという、主体的・能動的な学修へ導いてゆくことであり、補習教育やスタディ・スキル、スチューデント・スキルの修得は、あくまで大学で行われるべき主体的・能動的な学修を支える要素と位置付けて捉えるべきであると思われる。ことに、平成24年8月に出された中央教育審議会の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」において示されているように、学生が主体的に学び、考える力を育成することで大学教育の「質的転換」を果たそうとする動きが

本格化しはじめている現在、初年次の段階から、学生を能動的・主体的な学修に導く授業の開発・構築は喫緊の課題であるといえよう。

本学においては、初年次教育の中でも入学後に行われる初年次教育科目、いわゆる「導入演習」に関しては、平成19年から順次導入され、平成24年現在では、ほとんどの学部・学科において実施されている。こうした動きの中で筆者も、平成20年度から神道文化学部の導入教育科目「神道文化基礎演習」を担当し、講義形式で授業を行ってきたが、残念ながら全ての学生を能動的な学修に導くことができたとは言い難い。例年、主体的に調べ、学び、発表する意欲的な学生が何人かいる一方、学修意欲が希薄で、授業で課される課題や作業をこなすことができない学生も存在する。さらに、この両者の中間に存在する学生の多くは、きちんと授業に出席し、受講態度も真面目ながら、依然受動的な学修姿勢に留まる者が多く見られた。しかし、この「神道文化基礎演習」の目的が、学生を、主体的・能動的な学修という、大学での学びの流儀に導いてゆくことにあるならば、一部の意欲的な学生のみならず、参加者全員を主体的・能動的な学びに巻き込む授業設計が必要になろう。

以上の問題意識のもと、筆者は神道文化学部教務委員会の了承のもと、平成24年度に担当した導入教育科目「神道文化基礎演習」において、アクティブラーニング型授業のひとつといえる、「学生主体型授業」を実施してみたところ、受講学生の学修意欲並びに授業外学習時間の増進に効果がみられた。そこで、本稿ではこの授業の様子に

ついて報告したうえで、本学初年次教育における「学生主体型授業」の導入の必要性と、その課題について若干論じてみたい。具体的には、先ず、これからの大学で求められる初年次教育のありかたについて簡単に整理したうえで、そのなかにおけるアクティブラーニングの必要性について紹介する。次いで、筆者が平成24年度に試みた「神道文化基礎演習」での学生主体型授業のエッセンスを取り入れた授業の内容と学生の状況について紹介する。そして最後に、今後の本学の初年次教育および教養総合科目にこうした授業法を導入するにあたっての課題点を指摘したい。

1 初年次教育と「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」

初年次教育とは、「高校（と他大学）からの円滑な移行を図り、学習および人格的な成長に向けて大学での学問的・社会的な諸経験を“成功”させるべく、主に大学新生を対象に統合的につくられた教育プログラム」^②とされている。一般に日本の大学において初年次教育が開始されたのは平成12年（2000）頃からとされている。いわゆる大学全入時代を迎え、学力・コミュニケーションスキルの多様化が進む新生に対応するため、各大学で試みられるようになり、ここ10年の間に急速に普及していった。例えば平成18年（2006年）には初年次教育を導入している大学は501大学（約71%）であったのが、21年度には617大学（84%）にまで増加しているように、今や初年次教育は大学において必須のものとされるに至ったといえよう^③。

ここで、改めて初年次教育について簡単に述べてみたい。日本で初年次教育が導入され始めた当初は、補習教育（リメディアル教育）との混同なども見られたものの、現在の高等教育研究の世界においては、初年次教育とリメディアル教育を区分して考えるのが一般的である⁽⁴⁾。次に、その教育内容であるが、文部科学省の調査統計によれば、日本の大学における初年次教育は、大きくは「レポート・論文の書き方等文章作法関連」「プレゼンテーションやディスカッション等の口頭発表の技法関連」「学問や大学教育全般に対する動機・方向付け関連」から成り、各項目について76%～85%の大学がそれぞれ実施しているとされている⁽⁵⁾。また、河合塾の「大学初年次教育調査」においては、各大学における初年次教育には、①学生生活や学習習慣などの自己管理・時間管理能力をつくる、②高校までの不足分を補習する、③大学という場を理解する、④人としての守るべき規範を理解させる、⑤大学の中に人間関係を構築する、⑥レポートの書き方、文献探索方法など、大学で学ぶためのスタディスキルやアカデミックスキルを獲得する、⑦クリティカルシンキング・コミュニケーション力など大学で学ぶための思考方法を身につける、⑧高校までの受動的な学習態度から、能動的で自律的・自立的な学習態度への転換を図る、という内容が含まれているとしている⁽⁶⁾。但し、こうした内容に加えて、大学の建学の精神や校史の教育を取り入れている大学も、私立大を中心に多く見られる。さらに、実際の教育内容も①から⑧までを平均的に教育されるというよりも、各大学の入学者の学力により、その内容に大きな変動が見ら

れることが多く、とくに近年では初年次教育に求められる内容の幅が広がってきているという⁽⁷⁾。

以上のように初年次教育の内容を見てゆくと、その教育内容の中核と目されているのは、大学への理解や規範を知るという精神的側面もさることながら、寧ろ、レポートや論文の書き方、発表やディスカッションの行い方など、大学で学ぶために必要となる技法の修得が、大きなウエイトを占めていることが窺われる。しかしながら、初年次教育において重要なのは、果たしてそうしたスタディ・スキルの修得それ自体なのであるか？

初年次教育で最も肝要なことは、「高校までの受動的な学習態度から、能動的で自律的・自立的な学習態度への転換」にあると考えられる⁽⁸⁾。前記で挙げた河合塾の類型に基づいて言うならば、①から⑦の各項目は、全て⑧のような、自律的・自立的な学修という、大学での学びを支えるための要素であると言っても過言ではなかろう。周知のように初等・中等教育においては、通常、学習者は教員から知識を「教えられる」という、受動的な立場で学んでゆく。これに対して大学での「学修」とは、基本的に学習者が主体的・能動的に、自ら課題を探索し、調べ、考え、答えを導き出そうとする営みに他ならない。初年次教育の現場でよく言われる「高校生を大学生にする」という言説は、この教育が入学者をして、高校までの受動的な学習とは聊か質の異なる、主体的・能動的な大学での学びに軟着陸させることを目指すものであることを示しているといえよう。初年次教育の中で教えられる様々なアカデミック・スキルとは、そう

した大学での学修を支えるための技法なのであり、それに習熟させること自体が—もちろん、教員としては是非とも習熟してもらいたいものだが—初年次教育の眼目であるとは、必ずしもいうことは出来ない。寧ろ重要なのは、こうした技法の修得を通じて、自ら調べ、考え、答えを探そうという学修へいざなってゆくということなのである。

もし初年次教育の目的を、以上のようにとらえてみるならば、学習者が受動的に知識を受け取る講義型の授業のみでは教育目標を達成することは難しいと思われる。なぜならば、受動的な学習の反復は、決して主体的・能動的な大学での学修のトレーニングとはなり得ないからである。さらに言えば、現在、多くの大学において「観点別教育目標」、即ち、授業を通じて、学生が何ができるようになるか？という、学生主体の観点からの授業設計が取り入れられている。もしこの考えを初年次教育に当てはめるのなら、例えば、単に「パワーポイントを用いて10分間の発表をすることができる」ようになったか、だけではなく、それ以上に、学生がこうしたアカデミック・スキルを活用しながら、「自ら進んで学修することができる」ようになったかが問われなければならない。「観点別教育目標」を採用している大学・学部、そして教員には、そうした授業設計を行う責任があるのである。

それでは、初年次教育の場において、学生を主体的・能動的な学修にいざなうためには、どのような授業方法が有効なのであろうか？それを考える上で極めて示唆に富むのが、近年注目を集めている「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」の存

在である。

一般に「アクティブラーニング」とは、「双方向性授業」「学生主体型授業」などとも称される学修方法を指す用語とされている。溝上慎一氏は、アクティブラーニングという用語をもっとも広義に定義するならば、「学生の自らの思考を促す能動的な学習」とすることができるとしている⁽⁹⁾。また、「アクティブラーニング」という用語自体は、厳密には「授業者からの一方向的な知識伝達型授業（学習者の受動的な学習）から、学習者の能動的な学習を取り込んだ授業への転換を目指す教育政策用語」であり、授業のタイプを示す場合には、「アクティブラーニング型授業」等として使用されるべきことを提唱している⁽¹⁰⁾。

一方、山形大学の小田隆治氏は、こうしたタイプの授業を「学生主体型授業」と呼び、その開発と実践を推進している。小田氏によれば「学生主体型授業」とは、「学生参加型授業や学生参画型授業、双方向性授業、あるいはPBL（問題解決型、プロジェクト型授業）やシンプルなグループ学習などの概念とオーバーラップしていたり、その手法を取り入れたりしている。」ものであり、定義は厳密に共有化されるものではないとしている。そのうえで、「学生主体型授業」の共通項として、第一に「学生が自ら問題発見をし、そのことについて自学自習し、深く考え、行動できるようになる」、第二に「学生の主体性の育成」を授業の主な目標にかかげ、授業の中に討論、課題発表、町の模型政策、野外活動など「主体的な活動」を取り入れていることを挙げている⁽¹¹⁾。

「アクティブラーニング型授業」と「学生主体型授業」の概念整理や、両者の関係性

の考察は本稿の目的ではないし、授業の現場に立つ教員には、当面のところその必要性もないと考えられる。即ち、両者はともに学生の主体的・能動的な学修と思考を促す授業形態であり、学生と教員の双方向性を担保する点において共通しているからである。そこで、本稿においては、取り敢えず上記のような授業形式を、「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」として表記したい。

次に、「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」の具体的な形態としては、「学生参加型授業」（学生にコメント・質問を書かせたりフィードバックを行う。理解度を確認するためにクリッカーや授業中に小テストやミニレポート等を課す）、「各種の共同学習を取り入れた授業」（協調学習、協同学習）、「各種の学習形態を取り入れた授業」（課題解決学習、課題探求学習、問題解決学習、問題発見学習）、「PBLを取り入れた授業」が見られるとされている。また、こうした形態の授業内容の質を高める仕掛けとしては、①書く・話すというアウトプットの活動（コメント用紙、レポート、ディスカッション、討論、プレゼンテーションなど）、②さまざまな他者（学生同士、教員、専門家・地域住民など外部者など）の視点を取り入れ、自己の理解を相対化させる、③宿題・課題を課す（授業外学習）、④新たな知識・情報・体験へアクセスさせる（調べ学習、体験学習）、⑤リフレクション（形成的・総括的評価）、⑥多重評価（小テスト、発表、質問、プレゼンテーション、学生同士のピア評価など）が主に用いられている⁽¹²⁾。

以上のように「アクティブラーニング型

（学生主体型）授業」とは、簡単にいえば、いわば双方向性学習の技法を用い、学生の主体的・能動的な学修を前提とした授業設計の思想に基づくと捉えられる。換言すれば、それは学生を、主体的・能動的に学ばせる仕掛けに満ちた授業と言えよう。先に述べたように、もし初年次教育の最大の眼目を、「自ら調べ、考え、答えを探そうという学修へのいざない」とするならば、「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」は、入学したばかりの1年生を、主体的な学修を行う学生として教育する為には、非常に好適な授業形態であると考えられる。実際、小田氏が指摘するように、現在各大学において、「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」による初年次教育が積極的に進められている。なかでも特に、関西国際大学、嘉悦大学、金沢工業大学、三重大学、関西大学等においては、全学的な取組みが行われて、その成果は夙に知られている。この他にも、初年次教育のなかでグループワークを用いたディスカッションや発表スキルの訓練は、国公立、私立を問わず多くの大学で行われている。「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」、または、その技法を取り入れた初年次教育は、すでにそれほど珍しいことではなくなりつつあるのが現状である。

ところで、近年とみに注目されている「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」であるが、実は、それと類似した「双方向性授業」については、平成20年12月に出された中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて」においても言及されているように、大学教育のなかでは必ずしも真新しいものとはいえない。本学におい

ても、既にコメントペーパーを用いた授業はよくみられるし、最近では語学や専門科目の少人数クラス、そして教職の授業等において、こうした形態の授業が目につき始めている。しかし、これは全学的・組織的な取り組みとすることができないし、各学部の初年次教育においても、学部全体としての導入は未だなされてはいない。その理由として、この種の授業が、どれだけ学生—とくに一年生—に対して効果が期待できるのか、さらには、果たしてこうした授業を学生がどのように受け止めるのか、そして担当する教員をどのように育成するのか、加えて担当する教員の負担はいかばかりのものか、という、ある種の不安が背景にあると思われる。

しかし、こうした授業の効果や学生の反応、授業運営にあたっての教員の負担量等の問題は、実際に授業を実践してみなければ知ることはできないものである。そこで筆者は、平成24年度に担当した初年次教育の授業「神道文化基礎演習」において、実際に「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」を実施し、その効果や問題点について考察してみることにした。

2 神道文化基礎演習とその課題

神道文化学部では、平成14年の学部創立時から、初年次教育の一環として、学部1年前期に必修科目「神道文化基礎演習」を開講している。授業を担当するのは神道文化学部専任教員であるが、このほかに研究開発推進機構、教育開発推進機構に所属する神道学、宗教学を専門とする教員数名も授業を受け持っている。開講数は13コマ、

1クラスの受講学生は大体20名に抑えられ、少人数教育の利点を生かしながら、「神道・宗教の研究方法の基礎を学ぶ」事が授業の目的とされている。次に、授業は表1に示した流れで進められる。具体的には、先ず校史サブテキスト『國學院大學の130年』を用いた講義および、図書館・伝統文化リサーチセンター資料館でのガイダンスを行い、國學院大學の「建学の精神」や、資料の調査方法についてレクチャーが行われる。次いで初年次教育向けに編集した神道テキスト『プレステップ 神道学』や『神道事典』等を用いながら、学生各自に自らの関心に基づいたテーマに関して実際に調べ、レジュメを作成し、発表する「演習発表」が課される。さらにこれと並行して神道・伝統文化に関する基礎的な用語や知識に関する小テストや読書感想文の作成を通じ、学部での専門教育への橋渡しが図られているのである⁽¹³⁾。因みにこの授業のシラバスは共通化されており、教える内容も基本的に統一されているが、共通シラバスの範囲内で各教員の裁量は認められている。以上のように、「神道文化基礎演習」は、学部初年次教育の根幹をなすとの位置付けのもと、文章能力、資料調査や発表方法、神道・宗教に関する基礎知識を学ぶ場とされているのである。

ところで、表1を見ると、「神道文化基礎演習」においては、全14回の授業のうち、9回が演習発表に充てられていることから解るように、この授業では「演習発表」に大きなウエイトが置かれている。学生たちは、授業で教えられた資料の調査方法を実際に用いつつ、自ら関心を持つテーマについて調べ、レジュメを用いながら1回、あ

表1 神道文化基礎演習授業計画（学部から提示された授業モデル）

第1回	(4/10・4/13)	自己紹介・授業全般のガイダンス
第2回	(4/17・4/20)	建学の精神講義
第3回	(4/24・4/27)	図書館ガイダンス（伝統文化リサーチセンター資料館の見学）
第4回	(5/8・5/11)	伝統文化リサーチセンター資料館の見学（図書館ガイダンス）
第5回	(5/15・5/18)	教員による模擬発表・小テスト1
第6回	(5/22・5/25)	演習発表
第7回	(5/29・6/1)	演習発表・小テスト2・読書感想文提出
第8回	(6/5・6/8)	演習発表
第9回	(6/12・6/15)	演習発表・小テスト3
第10回	(6/19・6/22)	演習発表
第11回	(6/26・6/29)	演習発表・小テスト4
第12回	(7/3・7/6)	演習発表
第13回	(7/10・7/13)	演習発表・小テスト5・読書感想文返却
第14回	(7/17・7/20)	演習発表・教員による総括

るいは2回、発表をすることが求められる。勿論、発表の前には担当教員による模擬発表やレジュメの作り方の指導もなされている。つまり、「演習発表」を通じて、学生たちに、主体的に調べ、考え、それを他者に伝えるという経験を積ませたうえで、2年次に行われる「神道文化演習」で、さらにその力に磨きをかけることが望まれているのである。

しかし、例年行われる授業担当者の反省会においてしばしば問題にされるのは、学生の全てが、求められている調査量や発表のレベルには、必ずしも達してはならず、少なからぬ学生が受け身の姿勢で授業に参加しているということである。勿論、優秀で、意欲の高い学生は素晴らしい発表を行っている。しかし、事前の資料調査が極めて不十分であり、かつ、教員から示された発表の基本を踏まえることのできない学生もまた、少なからずみられる。さらに「演習発表」は順番で行われることから、自身の発表を終えた学生は、以後、他の学生の

発表を受動的に聞くのみで質問も活発とはいえない。つまり、神道文化基礎演習における「演習発表」では、授業に対する学生の取り組みの姿勢並びに発表の質に、かなりの差異が見られるのである。こうした傾向の原因の一端は、神道文化学部学生の学力の多様性に求められると考えられる。

多くの私立大学がそうであるように、神道文化学部は、多種多様な入学選抜制度を通じて学生を受け入れている。具体的には、一般入試の他に、AO入試、指定校推薦入試、スポーツ推薦、神道・宗教特別推薦などの推薦入試、そして学士入学や社会人入学など、多岐にわたる入学選抜を経た学生が学部にも所属しているのである。これらの入学者のうち、一般入試を経た者は相対的に基礎学力が高いのに対し、推薦系は基礎学力が低い傾向がみられることが、毎年の入学時学力診断の結果から看取される。このように、神道文化学部では、多種多様な入試選抜制度のもと、学生の基礎学力及び志向性の多様化が進んでいるといえよう。

その結果、基礎学力と志向性の高い学生は期待以上の成果を示す一方、特に志向性の低い学生たちの場合、基礎演習で習得すべき主体的な学修態度及び、基礎的な発表スキルを身につけられないという事態が生じているのである。

こうした状況の中で、担当教員たちは、大きな努力を払い、学生たちに向き合って授業を実践している。しかし、「神道文化基礎演習」は当初から講義形式で設計されていることもあり、資料の調査法や発表方法も講義でひと通りレクチャーされるだけであり、それに基づいて行われる学生の発表も、先記のように1回か、多くて2回しか行うことが出来ない。もし「演習発表」を通じた学びのスキルの修得と、自ら進んで調べ、学ぶという学修を経験をさせようとするならば、1、2回しか発表するチャンスがない現在の授業方式では不足であることは明白である。そもそも、資料の調査や発表の方法などのアカデミック・スキルは、講義で教わるものではなく、実践の反復によってこそ修得できるものはずである。そこで、もしこの授業を通じて学生の主体性を引き出し、能動的な学修に導き、所期の成果を得ようとするならば、まずは「演習発表」の部分を、これまでの講義によるレクチャーと学生の順番での発表という形態から、調査と発表を多く繰り返す授業形式、即ち、「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」に転換する必要があると考えられるのである。

以上の問題意識と狙いのもと、筆者は、学部教務委員会の許可をうけ、24年度に担当する神道文化基礎演習の「演習発表」の部分について、実際に「アクティブラーニ

ング型（学生主体型）授業」を行ってみた次第である。

3 24年度基礎演習における「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」の展開

今回の授業は、「神道文化基礎演習」のなかでも、「演習発表」の部分を「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」化することで、学生を主体的・能動的な学修に導き、発表スキルを身につけさせることが可能かどうかを試してみるのが目標であった。そこで、授業の前半は例年と同様に講義型の授業を行い、「演習発表」の期間にグループワークを活用することにした。しかし、数人が共同して一つの課題を調査・発表するという一般的なグループワークの方法を、入学したばかりの新1年生に活用することは、聊か荷がかち過ぎるのではないかとも思われた。そこで、今回は、山形大学において杉原真晃氏が行っている学生主体型授業「秋からのキョウヨウ必勝法」の授業方法を取り入れてみた。この授業では、学生のおののが関心を持つテーマについて調べた上、毎回の授業中に行われるグループワークの場でその成果を発表し、グループ内での質疑応答を基に、さらに調査を進めたうえで次の授業のグループワークで発表を行う。これを繰り返すことで各自の発表内容を深めてゆくという手法である⁽¹⁴⁾。そこで、本年度の授業では、このかたちのグループワークを3回行ってから、学生に「演習発表」をさせることとした。

しかし、恐らくは未経験者がほとんどであろう学生に、いきなりグループワークを

させると戸惑うこともあり得る。そこで、演習発表に向けたグループワークを始める前に、「全国私立大学FD連携フォーラム」が提供するワークショップ「図形並べ」を学生に行わせることとした。これは「図形並べ」というワークを通じて、言語による指示の限界性と、口頭表現の大切さへの気づきに導くというものである。このワークは本来、大学の新任教員研修用に開発されたものであるが、内容が明快でゲーム性も高いことから、参加者の盛り上がりが期待できる性格のものである。いわば、このワークを予行演習として行うことで、学生にグループワークの面白やグループでの作業、時間管理、振り返りシートへの記入を経験してもらおうことを狙ったのである。

次に、グループワークによる授業を設計する上で大切なのは、参加者が真面目にワークに取り組み、自身のグループ発表の振り返りを行わせる仕組みをつくることである。そこで、学生たちに、毎回のグループワーク終了後、グループメンバーの相互評価を行うとともに、各自の発表の振り返りを書かせることとした。まず、相互評価を書き込む「報告評価票」では、グループメンバーの各報告について、「報告の内容はわかりやすかったか?」「報告者の話し方はいかがでしたか?」「プレゼン資料の工夫はなされていたか?」「今回の報告はきちんと準備されていたか?」という4つの質問事項について4段階で評価し、それぞれの発表へのコメントを記入させるようにした。また、学生が自身のグループ発表を省察する「報告振り返りシート」についても、「報告評価票」と同様の質問を挙げ、自己採点をさせようとして、「今回のグループ学習で感じ

たことと、グループメンバーから受けたアドバイス・コメントを書いてください」「上記をもとに、次回改善すべき点、さらに調査を行なう目標を立てて記してください」という質問項目を設けた。そのうえで「報告評価票」は授業終了直後に回収し、各自の振り返りシートについては必ず授業時間外に記入の上、金曜日の18時までに電子メール、または直接手渡しで提出させ、次回の授業時までにはアドバイスやコメントを付けて返信・返却することとした。これに加えて、「演習発表」に入ってから、毎回「発表評価表」を全員に配布し、各発表に対する評価をさせ、発表者に対しても「発表振り返りシート」の提出を課すこととした。以上の各シートについては、注の末尾に実際に用いたものを載せたので参照していただきたい。

さて、24年度の授業は、学生19名が筆者の授業を受講した。学生の入試区分は一般入試、神道・宗教特別選考入学者、スポーツ推薦入学者、学士入学者、社会人入学者が含まれ、例年と同様に、学力や学修に対する意欲も多様であった。今回の授業日程は表2のように、第1回の授業ガイダンスから第4回までは、学部共通シラバスに基づき、例年通り講義形式で授業を進めていった。そして第5回の授業で発表の仕方、レジュメの作り方についての説明と、教員による模擬発表を行ったうえで、第7回の授業からは始めるグループワークと演習発表の目的や内容についてのレクチャーを行った。そして第6回には、先に挙げた「図形並べ」ワークショップを行ったところ、初めてのグループワークであったにもかかわらず、学生たちはきちんとワークをこな

表2 中山による、グループワークを取り入れた授業計画

第1回 (4/10)	自己紹介・授業全般のガイダンス
第2回 (4/17)	建学の精神講義・演習発表についての説明
第3回 (4/24)	伝統文化リサーチセンター資料館見学
第4回 (5/8)	図書館ガイダンス
第5回 (5/15)	小テスト1・課題の調べ方・発表の仕方・教員による模擬発表・演習発表タイトル申請と発表順番抽選
第6回 (5/22)	ワークショップ (図形並べ)
第7回 (5/29)	小テスト2・グループワークⅠ (第一次調査報告)
第8回 (6/5)	読書感想文提出・グループワークⅡ (第二次調査報告)
第9回 (6/12)	小テスト3・グループワークⅢ (第三次調査報告)
第10回 (6/19)	演習発表①
第11回 (6/26)	小テスト4・演習発表②
第12回 (7/3)	演習発表③
第13回 (7/10)	小テスト5・読書感想文返却・演習発表④
第14回 (7/17)	演習発表⑤・教員による総括

しつつ、かつ、大変な盛り上がりでワークを楽しんでいたことから、グループワークの予行演習という所期の成果が上げられたと考えられた。

以上の助走期間のあと、第7回から第9回の授業中に、グループワークを実施した。毎回のグループワークのタイムスケジュールは下記の通りである。

17:50~18:05	小テストの実施・答案用紙の返却と解説 (15分)
18:05~18:10	本日の作業の説明、机の配置替え
18:10~19:10	グループワーク (発表10分×4人=40分、質疑・講評5分×4人=20分 計60分)
19:10~19:20	机戻し・「報告評価票」への記入・グループ発表

※授業終了時に、「報告評価票」提出、「振り返りシート」は自宅で作成のうえ、金曜日までに提出

授業では、まず最初に「神道文化基礎演習」で共通実施している小テスト (隔週実施) と、その答案返却・回答の解説をする。そのうえでその日のグループワークの指示を行い、学生を4人1組、計5グループ (欠席者がいる場合は適宜グループの人数やグループ数を調整) に分け、メンバー同士が向かい合って座るように机を並べ替え、着席させる。グループメンバーは毎回変わることから、学生たちには席に着いたら先ず自己紹介したうえで、司会、タイムキーパー、発表順を決め、それが済んだらワークに入るように指示する。グループワークは、グループのメンバーが1人10分以内で自分の発表課題について報告し、その後5分の質問時間中に他のメンバーからの質問やアドバイスを受け、それが終了したら次

のメンバーの発表に入るといった形式をとり、全員の発表が終了したら、その日のグループワークの中で最も大事な気づきについてグループの中で話し合ったうえで、授業の終わりに全員の前で発表してもらおうという流れで運営した。

以上3回にわたるグループワークの中で、学生たちは何を考え、感じていたのだろうか？次に、授業の様子と学生から提出された「振り返りシート」をもとに紹介したい。

先ず第1回のグループワークにおいては、多くの学生が10分という発表時間を持てあまし、なかには3分位で発表が終わってしまい、発表者もグループのメンバーも当惑しているという例も見られた。それだけに、「振り返りシート」には「時間配分を考えて発表すべきだった」というコメントが目立った。反面、「事前に時間を計り、練習する」必要性に気が付いた学生も多くみられた。また、初めて体験するグループワークということもあり、仲間からのアドバイスに新鮮な驚きを記す例も見られた。ある学生は、「今回の学習では、一人ではなく、様々な人の意見を聞くことでよりよい発表ができる可能性を非常に感じました」と、グループワークによる学修の可能性への期待を表明している。また、狛犬の歴史について調べてきた学生は、「狛犬の歴史について(レジュメが)箇条書きだったのですが、年表にしたらわかりやすいのではないかと考えられました(中略)。年表にするというのは自分では思いつきませんでした。とてもいいアドバイスでした。」と、いうように、他のメンバーからのアドバイスに刺激を受けたということを述べている。はじめてのグ

ループワークで戸惑いもあったものの、学生たちは、グループメンバーからのアドバイスや感想に刺激を受け、「アドバイスをいただいたとおり、レジュメを見やすくする工夫と、発表が面白く興味のわくような形式を考えます。参考資料を探し、図書館を調べます。」という記述に代表されるように、グループワークを通じて自身の発表の不足点と、次回までに調べたり、改善する目標を知っていったことが窺われる。

第1回のグループワークで10分の発表時間を持て余した学生たちは、なんとか持ち時間を埋めるだけの準備はしなければならなかったのか、第2回目では、3分の2の学生が10分間前後で発表を行うようになり、そのレジュメも前回に比べて内容も充実している傾向がうかがわれた。さらに、発表内容やプレゼンテーションの方法について、前回よりも突っ込んだかたちでの議論が行われはじめていた。例えば、宗教系学校について調べてきた学生は、グループワークの際、資料としてカトリック系高校の生徒が持つメダイやロザリオの実物を持参して他のメンバーに説明したところ、宗教的な専門用語ではなく、誰にでもわかるような言葉で説明することを提案された。彼女はその意見を受け、次回の目標として「発表を聞く側の視点になり、わかりやすく説明できるように考慮する」ことを挙げている。また、相手に解りやすいレジュメの作りに関する議論も行われ、文章だけではなく写真や図表を入れたほうが良いというアドバイスが各グループでなされた一方、懸命に調べてきた成果をレジュメに盛り込み過ぎた学生は、グループ発表時のメンバーの反応を通じて、「レジュメをすっきりさ

せ、知ってほしいこと、考えてもらいたいことなど、要点のみ書く。詳細や補足は口頭で説明する。」ことの大切さに気付いているのである。なお、第2回目のグループワーク後の振り返りシートには、前回の発表より自分の成長を実感したというコメントが多く見られた。

そして第3回目のグループ発表では、ほとんどの学生の発表時間は安定し、内容についても、他者が聞き、それなりに内容を理解できるものになっていた。そうした発表内容の充実の様子が、振り返りシートの記述内容にも反映されている。例えば「〇〇さんに受けたアドバイスは内容は分かりやすいけどドーンと大きい話題が聞きたいとの事でした。△△さんもわかりやすかったといってくれました。」と記した学生は、他のグループメンバーから「わかりやすかった」という感想を受けたことを、自分の発表の進化の表れとして前向きに捉えていることが感じられる。同じように、ある学生は「時間配分、話し方等、前回並びに前々回より進歩していると感じられたので、グループ学習の積み重ねの手応えが感じられた様に思う。」と述べた上で、自身が調べている教派神道教団の教祖の神観念を、中世以前や近世の国学の神観念と比較して説明することで、聴衆の理解が進むのでは、との考えを述べている。彼の場合、当初は主に教祖の言説のみを調べていたものの、グループワークを通じて、おぼろげながら比較宗教学的な視点の重要性を、自ら発見していったということができよう。

以上3回にわたるグループワークを経た上で、第10回目の授業から「演習発表」を実施した。「演習発表」では、学生による司

表3 24年度受講学生の発表タイトル一覧

大宮八幡宮について
日本と西洋の神の違い
信仰の遊戯化—江戸期に何がおきたか？
女子神職はどのような存在か
やさしい狛犬、守りの姿
宗教系学校
神道の死についての思想
武道における神棚の意義
マタギについて
氷川三社について
教派神道の黒住教について—その神観—
鎮魂婦神の歴史について
スポーツと宗教について
神道のキツネに対する信仰
ネイティブアメリカンの自然観

会のもと、1回の授業につき3名の学生が、それぞれ発表10分、質疑応答5分、計15分の持ち時間で発表を行ない、他の学生はその発表を聞いたうえで「演習発表評価票」(グループワークの「報告評価票」を改作)を用いて評価してもらった。もちろん、発表に対する質問もしてもらったが、例年の「演習発表」とは打って変わり、ほとんどの学生が活発に質問を行っていた。これはグループワークを通じて、質問をする、という行動に慣れたからと考えられよう。なお、学生の発表タイトルは表3の通りである。これらの発表では、1名がインターネットの記事を資料として提出した以外は、全員が手書き、もしくはパソコンによって図版や地図、参考文献を付したレジュメを準備してきた。また、発表についてもほとんどの学生が10分間(9分以上、11分未満)で行い、例年の「演習発表」で見られる発表時間の大幅な持て余しやタイムオーバーは

見られなかった。

第1回のグループワークで10分の時間を持って余し、困惑していた学生たちは、今や与えられた時間の範囲内で、きちんとした発表を行うことができるようになったのである。

4 授業の効果と課題

以上、24年度の神道文化基礎演習で行った、「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」の様子について述べてきた。先にも述べたように、今回の授業実践の目的は、グループワークや「演習発表」を通じて、学生をより主体的な学修に導くことができるかどうかを測ることにあった。そこで、ここでは先ず、この授業の学生に対する効果を検討したうえで、授業を担当する教員の負担や、今後の課題について述べてみたい。

まず、授業の成果に関しては、学生の授業に対する取組み姿勢と満足度、そして授業外学習時間を軸に検討する。そこで、はじめに授業評価アンケートの結果を見てみたい。筆者が担当した23年度の「神道文化基礎演習」では、授業評価アンケートに対して受講生の81%が回答した。授業に対する総合満足度は、「かなりそう思う」（かなり満足）が64.7%、「そう思う」（まあ、満足）が35.3%であった。これに対して24年度の授業評価アンケートは、受講生の78%が回答し、「かなりそう思う」が73.3%、「そう思う」が26.7%という結果であった。以上の結果から、本年度の授業をうけた学生たちは、前年度の受講者に比べて授業に対する満足度がより上昇していることがう

かがわれる。授業で教える内容と担当者が前年度までと同じである以上、この満足度の上昇の原因は、筆者の教育技量ではなく、「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」導入の結果であると考えられよう。因みに授業評価アンケートの自由記述欄をまとめたものが表4である。これをみると、「GW（グループワーク）が、意外であったが、極めて役立った。」「グループワークが特に良かったです。他とは違うような授業内容だったので楽しくできました。」「準備演習（グループワークの意）のおかげでここまでこれたと思います。なのでこの授業に対して非常に満足しています。」というように、ほとんどの学生が、グループワークを主体とした授業構成に満足感を表明しているのである。なお、筆者の授業が学生からこれほど高い評価を受けたのは、非常勤講師を含めて14年間授業を担当してきて初めてのことである。

それでは、学生たちは、「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」のどのような点に満足したのであろうか？この点について演習発表を終えた学生に課した「演習振り返りシート」の記述をまとめた表5から考えてみたい。これによると、全体の傾向として、グループワークの回数を重ねたことにより、発表内容を深めることができたこと、また、周囲のアドバイスが参考になり、自身が課題とするテーマに付いて考えを深める契機となったこと、そして、自身が具体的に何かができるようになったのだという実感が、この授業に対する満足感に繋がっていることが見て取れる。例えば、①番の「最初はやる気が全くなく、やれば単位をもらえるだろうと思っていました。

表4 授業評価アンケートの自由記述欄

①良かった点

- ・ 8時間
- ・ 1回のグループワークに対してどの位の時間をあてたか？ 1時間
- ・ GWが、意外であったが、極めて役立った。1回当たりに投じた時間は約10時間くらい。
- ・ グループワークが特に良かったです。他とは違うような授業内容だったので楽しくできました。
- ・ 先生が意欲的に、且つ生徒の側を思いやって授業を進めて下さったのでついて行き易かった。
- ・ 準備演習のおかげでここまでこれたと思います。なのでこの授業に対して非常に満足しています。2時間
- ・ 10時間ほどあてました。
- ・ 3～5時間くらいはつかって準備もしくは反省などしていました。
- ・ 1日ぐらいです。人前で発表すると緊張するが良い練習になったと思います。
- ・ 大学での調べ学習、また神道を学ぶ基礎ができました。全員参加型の授業で、よかったと思います。時間：平均約3時間
- ・ グループワークに対しどのぐらい時間を割いたか＝1回あたり平均7時間？（参考文献読み、レポート作成合計で）
- ・ 発表のスキルを身につけるとい主旨にもとづいて非常にやりやすかった。グループワークにかけた時間：4時間ほど
- ・ 本を読むのはフライング気味に、早くからはじめました。本は毎日2時間位（電車で）＋発表準備は丸1日ずつくらいです。グループワークをやったことがとてもよかったと思います。発表も回を重ねる事に皆上手くなっていったのでいい経験になったと思います。時間に合わせて、とか、研究発表の場ではこうだとか先のこともおしえていただいていたので良かったです。
- ・ 発表までにグループワークが3回あり、他の方から学び、自分のレジュメ、内容の方向性を明確にすることができたので良かったです。
- ・ 1回のグループワークの準備にかけた時間→参考文献を読む、資料から抜粋する等で約1日～3日で4時間程度

②改善してほしい点

- ・ 時間の使い方。最後の方にいつも急いでいると思いました。
- ・ ありません！ 何回か休講になったりで最後やや急ぎ足でしたがレポート作成などとても為になりました。ありがとうございました！
- ・ 特にありません
- ・ 先生は熱心で、とてもよかったのですが、漢字の書き順がちょっと気になりました・・・。

※ 学生からのコメントの中に記されている時間は、各人が1回のグループワーク・演習の準備にかけた時間である。

しかし、タイトルを決め自分で時間を見つけ、調べているうちになんか楽しくなってきたグループワークが始まりやる気が沸いてきました。」という記述からは、グループ

ワークの繰り返しを通じて、この学生が次第に主体的な学修へ導かれていった様子が伺われる。さらに、「この授業を経て、物事を調査する能力、まとめる能力、人に伝え

表5 報告振り返りシートの記述

- ①A君 最初はやる気が全くなく、やれば単位をもらえるだろうと思ってました。しかし、タイトルを決め自分で時間を見つけ、調べてるうちになんか楽しくなってきたグループワークが始まりやる気が沸いてきました。1回目は時間が余り過ぎてしまいました。なぜか？調べることが少ない事に気がきました。2回目からは自分で工夫してなんとか10分到達スレスレになる程度になりました。3回目には完璧に仕上げられました。発表した中で一番ピークでした。いざ本番になると緊張はさほどなかったのですが、頭の中が真っ白になってしまい、言う順番を間違えました。しかし、アドリブをきかせ逆質問的な事や宣伝などを取り入れることが出来ました。←良かった点。席へ戻ったら周りの人から「わかりやすかったよ」と言われ、〇〇さんからは前回よりよくなってたとほめてもらいました（〇〇さんは1、2回と同じグループでした）。自分的には悔いが残ってしまいましたが、言いたいことを言えて、なにより他の人との交流も出来て考えられた授業だと感じました。先生には期待されてたもののあの結果になってしまい申し訳ない気持ちで一杯です（泣）。しかし、発表が全てトッピングを務めさせて頂いたのも何かの縁だとも思います。先生、生徒さんがいい人達だったので、自己紹介で言った通り、助けて頂くことが出来ました。授業とは関係ありませんが立派な神主を目指していきたいと思います。
- ②B君 これまでのグループワークではうまく文章をつなげることができず、レジュメも用意できませんでしたのであまりかんばしくはなかったのですが、演習発表では、いちおうはレジュメを準備もでき、文章もとぎれとぎれでしたが、うまく10分の発表を行うことができよかったです。これを通じて人前で発表することがある程度平気になったので、このまま人前で完全に平気でいられるようにしていきたいと思います。
- ③C君 今回が初発表でした。限られた時間の準備とまた10分という縛りの中で取捨選択をして発表していましたが、やはり難しいものでした。江戸時代に幕府がどうにも積極的に様々な宗教儀礼やしきたりを定めていったのはなんとなくわかったのですが「それはなぜか」というかんじんの所がうまく線が繋がらず、あまりレポートに盛り込めませんでした。江戸時代というのは日本の信仰や宗教を学ぶ上で大きな、なんというか、土壌のようなもので。今後「江戸」というものができそうで、そこに気付いたところが収穫でしょうか（宮田登さんの本は文体も読みやすく一冊が長くないので今後参考にできそうです。ありがとうございました）。
- ④D君 前に立って発表するとき、まっすぐ立っているように心がけたがポケットに手を入れて話していることを指摘されたので次回からは気をつける。
時間内に発表できたとし、内容も10分間という短い時間の中、うまくまとめることが出来たと自分なりに思った。
- ⑤E君 今回、初めての演習発表でとても緊張しました。グループワークでは他の方の発表を見て、良い所を真似、気になったことは自身も気をつけようと思い大変参考になりました。コミュニケーションをとり、吸収するという事は今後も必要になると思うので、慣れるようにこのような機会があれば積極的に参加したいと思います。また、個人的に学校というくくりで調べたのならば、アドバイスを頂いた通り、学校、親、子供、地域の関係性についてまとめて生きたいと考えています。
- ⑥F君 グループワークを行ったことが、とても良いかたちで発表に作用したと思います。3人前後の人数も質問や率直な感想が話しやすかったので、いいアドバイスももらえましたし、数回同じグループになった方とは仲良くなりました。クラスの雰囲気もほぐれていったのではと感じました。6月30日はあいにく人数が少なく残念でした。発表では話し方が整理不足で、自分のレジュメに自分がながされたように思います。また、写真の提示の仕方など、発表用にもっと工夫できたかなとも思います。発表本番の経験は、なかなかたくさんはつめませんが、今回感じた感覚を忘れずに次に活かしたいと思います。研究対象の狛犬については、先生のおっしゃったように、石屋さんからの視点も調べてみたいですし、ほかの神獣やお稲荷さんとの関係などしらべてみたいことがまだまだあるので授業以外でも見ていきたいです。
- ⑦G君 グループワークや演習発表は、いろいろな意味で非常に良い経験となりました。神道文化基礎演習は、文字通り大学で4年間神道を学んでいく上での基礎を作る授業で、グループワークや演習発表は、しっかりと足がかりになったと思います。また、時間が無い中での動き方など、勉強になる部分は本当に多かったです。先ず第一に苦戦したのが話の筋道を作ることでした。タイトルは以前から興味を持っていたものだったのですんなりと決まりましたが、具体的に調べて一つの資料にまとめるとなると、難しいものでした。どこから手をつけていいのかが全然分からず、時間をうまくつくれなかったのも相まって、調べることが進んでいませんでした。そのような中で、先生やグループのメンバーから受けたアドバイスはとても参考になり、そのおかげで何とか進めていくことが出来ました。ただ、完成した資料は説得力に欠け、周りから見てもつまらないものになってしまったと思います。理由に授業中に指摘された通りだと思います。以上のことをふまえ、今後の学習に生かしていきたいです。

- ⑧H君 演習発表をいきなりするのではなく、グループワークをしてからの発表という中山先生の授業の組み立てのおかげで、自分の直さなければいけない点、例えばレジュメの具体的な説明が足りないことや、話し方などを補うことができ、他の人の良い点を取り入れたりすることができたので、とても安心して発表することができました。この授業を経て、物事を調査する能力、まとめる能力、人に伝えるにはどうすれば伝えやすいかなどのスキルを身に付けられました。半期の短い間でしけれど、お世話になりました！
- ⑨I君 やはり時間が足りなかった。というより、既定時間内での発表がまだできていないと思う。イタイコトに絞って話を進めることにより、よりの絞った発表ができると思った。その考えに誤りはなかったと思うが、練習不足も否めない。発表内容のレイラインについては微妙なテーマであることはあらかじめ理解していた。つまり、レイラインそのものを突き詰めて行くと純粋な神道とはかけ離れて行く。しかし若者には受けがよく理解の早道と思い、用いた。結果としては、多少強調し過ぎたかと反省している。グループワークの経験は思った以上の効果があった。私自身もあれこれ試す機会にもなったし、聞く側の身になった考えも多少できるようになった。先生からはテーマに絞った話し方、ということで、レジュメと発表内容のギャップについてフォローをいただいたが、やはり絞込みがまだ足りなかった。指摘いただいた、初歩的な知識に関する情報提供は、一度は年頭においたものであったし、今となっては後悔。
- ⑩J君 感想：7月10日の授業の一番最後で先生も仰っていた様に、一度しか演習発表をしていないところより、グループワークという少人数の班の中でも、その積み重ねをしていたのは間違いなく力になっているであろうと思われるし、その力をこれからの大学生活に生かしていくことも出来るのではないかと思います。単に一度だけ、全員の前へ出て発表するというだけであると、勝手に良くわからず、レジュメも不備なもので自分の伝えたい事柄をはっきり言葉に出していることもなかなか出来ないのではないだろうか。少人数グループの中で、それも3回繰り返してやるからこそ、周囲の人間も発表者に対して、具体的に何処を改善するべきであるか、又良かった点は何かについて意見を出し易く、発問の練習をするにも少人数のグループワークの中で少しずつ慣れていくことが出来るに違いない。そして何よりも発表する側が、その毎回に良かった、工夫された点はどの辺であったか、そして次に向けて改正してゆくべき点は何か反省し、徐々に力を付けていくことが可能である。この様なグループワークという形で何回か発表体験をさせる試みは、大学生として基本的な力を養成する基礎演習という授業ならばこそ出来るといえると思うので、今後も継続していった方がよい。反省：発表用レジュメに関して、文字ばかりよりもある程度は図や写真を入れたほうが聴き手の側が分かり易いという事。そうした点について意を用いることが出来るようになった。
- ⑪K君 2分余ってしまったがしっかり発表出来ました。文章に出てくるわからない語句もしっかり説明出来ました。他にもたくさん本を使って調べれば良かったかなと思いました。関係ない事で発表してしまったので関係あることを詳しく深く話すこと。感想では自分の意見をしっかりと書くこと。画像も拡大して貼る。もう少し分かりやすいレジュメにすること。
- ⑫L君 神道文化基礎演習において学び取ることができたのは、・聞く相手に合わせた発表をすること、・話すスピードを調節して聞き取りやすいペースにすること、・わかりやすい発表で内容を濃くすること、・参考文献の出し方、・早めの準備、・筋道をしっかりとつけること、・アイデアをたくさん出すこと、これらのことです。今回の発表で出来たことは、話し方とわかりやすい発表です。逆にできなかった参考文献の載せ方は、次への課題です。非常に緊張していたので、ずっと腹式呼吸をして精神を整えていました。神道文化演習ではさらに面白い発表をしたいです。ありがとうございました。
- ⑬M君 自分のまとめた文書の内容に対して、色々な意見が貰えるのが嬉しかった。なるべく聴衆の方に視線を向けながら話すのが好印象に繋がることがわかった。
- ⑭N君 (前略) 今回の発表は異端視されないような内容で、中途半端に終わったと思います。まだテーマは決まっていますが、先生から教わったことを大切に心に留めておきたいと考えています。

るにはどうすれば伝えやすいかなどのスキルを身に付けられました。」という⑧番の学生の述解からは、学生各自が、ワークの回復を通じて、自身が何かを身につけることができたという実感を持ちえたからこそ、授業に満足したと考えられるのである。そ

して、こうした成長を実感する授業スタイルであったからこそであろうか、この授業に費やした彼らの学修時間はかなりの分量であったといえる。授業評価アンケートの際、1回のワークと「演習発表」の準備に、授業外でかけた時間を質問したところ、「一

日中」「7時間」「4時間」最小で「1時間」と、様々な回答がよせられ、平均すると1回の準備学習時間は4.58時間となった。現在のところ神道文化学部生の1日あたりの学修時間についてのデータは未だ無いので、この数字がどれほどの意味を持つのか、残念ながら客観的な検討は不可能である。しかし、一部の教員からは、平均すると、かなり低いのではないかという予想がなされている。しかし、日本の大学生の1日当たりの学修時間が、1～5時間が57%、6～10時間が18.4%であることを勘案するならば⁽¹⁵⁾、今回の受講学生の多くが、最低でもグループワークと演習発表の期間には、たった1科目の授業の準備に、日本の大学生の約半数の授業外学修時間並みの時間をかけていることから、毎回の授業準備に、かなりの時間を費やしていた事がうかがわれる。1科目の授業の準備学習として5時間近い平均値は、学生たちが自ら積極的に調べ、学んでいたことを証すものといえよう。以上のことから、学生たちはこの授業においては、主体的・能動的に学修を進めていたと考えられるのである。

「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」による「神道文化基礎演習」の運営は、今回が初めての試みであることから、他に比較するべき資料がない。そのため、授業の効果については慎重に考えなければならない。しかし、これまで述べてきた結果に基づいていうならば、「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」による「神道文化基礎演習」は、学生が主体的・能動的に調べ、学び、自身の成長を実感させるという成果をもたらしたということが出来よう。

なお、こうした授業の実施は、担当教員に大きな負担を強いるものなのであろうか？今回授業を担当した筆者は、「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」を行うのは初めてであった。その意味で不慣れのため多少戸惑った点はあったものの、授業の運営に際しては、それほど負担感を感じることはなかった。今回の授業運営にあたって、最も時間を費やしたのは、毎回のグループワーク後に提出される「振り返りシート」へのコメント記入と返信・返却であった。しかし、20名に満たない受講学生へのリプライ記入は、2時間もあれば充分可能であり、100人規模の授業でコメントペーパーを取り、それに目を通し返答を書くよりも、遥かに容易であったといえよう。むしろ時間と労力は、授業期間中よりも、授業の作り込みの段階に多く費やされたという印象がある。しかし、一旦授業設計を終え、授業に用いる各種シート類の作成を済ませれば、その年度はもちろん、翌年以降も用いることができ、更には他の授業にも応用することが可能となるので、決して過大な時間を費やしたとはいえないであろう。そして実際の授業の場においては、教員は基本的に「教える」のではなく、学生の学修を促し、手助けをするファシリテーター役に徹することから、通常の講義型授業よりも負担が軽いとさえいえるのである。加えていえば、毎回のグループワークごとに学生の成長を直接確認するチャンスに恵まれる、というのも「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」の楽しい特典である。ともあれ、このタイプの授業の運営は、よほど多数のコマを持たない限り、教員に過度の負担をかけるものではないと考

えられよう。

勿論、今回の授業では喜ばしい結果だけではなく、今後検討しなければならない課題も浮き彫りにされた。特に重要なのは、学修意欲が低く、授業に出席しない学生への対応である。今回の授業では全受講者19名のうち、15名が単位を修得しているが、4名の者が残念ながら途中で履修を放棄している。このうち3名は、授業前半から出席状況が良くなく、グループワークに入る以前に教室へ現われなくなってしまった。先に見たように、多くの学生はグループワークを主体とした授業に魅力を感じていた。しかし、最初から授業に参加しないのでは、その魅力を教え、その世界に引き込むことは不可能である。こうした学修意欲の低い学生については、例年「神道文化基礎演習」の各クラスに少しく見られ、学部でも電話での呼び出し等の対策を行なっている。こうした対策と呼応しつつ、学生を取りこぼさない授業運営の工夫が必要になってこよう。例えば、第1回目、2回目の授業時にアイスブレイクを行ったり、簡単なアクティブラーニングを交えた授業を行うことで、意欲の低い学生を授業に引き込むことができるかもしれない。

また、授業において学生が修得する能力の質の差も大きな課題である。今回の授業に参加した学生たちのほとんどは、主体的・能動的に学習を進め、ワークや演習発表を通じて自身の成長を実感していたのは確かである。しかし、各自の発表内容やレジュメの質については、やはり精粗の差がかなり出ていたのも事実である。以上の点から、グループワークと「演習発表」を行うに当たっては、予め到達すべき発表内容

とレジュメの形式について、学生にくわしく明示し、それに基づいた評価—例えばマトリックスを用いた評価—を準備しておく必要がある。「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」は学生も教員もしばしば高揚感を覚える授業法である。それだけに、より冷静な評価指標と方法の準備は、極めて重要であるといえる。この授業法の目的は、学生を活動させること自体にあるのではなく、効果的に学修させることを、自戒を込めつつ強調しておきたい。

5 本学の初年次教育と「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」

以上述べてきたように、本年度の「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」による「神道文化基礎演習」では、学生たちは例年以上に前向きに授業と授業外学修に取り組み、かつ、高い満足感と成長感を持つようになったことが明らかにされた。初年次教育における「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」の導入は、学生を主体的・能動的学修に導き、さらには自身の生長を実感させるものとして、非常に有望な可能性を持つということができよう。もっとも、それだからこそ現在各大学において、初年次教育を含めた授業の「アクティブラーニング」化が進められ始めているのだといえよう。しかし、大学授業改善の秘策として「アクティブラーニング」がもてはやされる一方、全入に近い学力底辺校においては、学生たちがグループワークを行うことすら難しいという状況もみられるとされている。そうしたなかで、本学にお

いても学力と志向性の多様化が進んだ神道文化学部の1年生たちは、若干の説明と準備のみで、即座に「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」に入り込み、これを堪能していった。このことは、本学は「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」を今すぐにでも導入することが十二分に可能な状況にあり、かつ、学生たちもそれによって大いに成長してゆく可能性が見込まれるということを示している。先にも述べたように、「アクティブラーニング」を用いた初年次教育は、今やそれほど真新しいものではなくなりつつある。そうした状況の中、筆者がもはや珍しくもない—さらに言えば高等教育の論文題材としては少々古い—初年次教育における学生主体型授業の実践記録を記したのは、単に授業自慢をするためではなく、本学学生が「アクティブラーニング」に対応できる素養を備え、生長することが可能であることを、改めて示したかったからに他ならない。それだけに、本学の初年次教育において、「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」の組織的な実践を勧められればと考えるのである。

先にも述べた通り、本学の初年次教育は各学部によって担われ、カリキュラムにプレゼンテーションの基礎を入れている学部学科も存在する。しかし、これらの授業では、教員個人がグループワークを取り入れる例はあるものの、学部学科として、組織的に実践されているとは言い難いのが現状である。しかし、いわゆるアクティブラーニングによる授業は、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～生涯学び続け、

主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」において、大学教育の「質的転換」を支える有力なツールと位置付けられ、その組織的な実施が求められているのである。このことは、これまでいわば「先進的」な大学や意欲のある教員が、GPなどの公的資金や自らの試行錯誤を通じて、「進んだ」授業という文脈のもとで開発し、運営してきた「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」が、もはや普通の授業法として、各大学で実践されることが期待、もしくは要請されていることに他ならない。もし今後、この答申に基づいて授業のありかたを変えていこうとするならば、まずは大学の学びの入り口たる初年次教育の場において、学生たちに大学の学びの形として、こうした授業を提示し、慣れてもらうようにする必要がある。むしろ、それは単にグループワークへの慣熟をめざすものではなく、むしろこうした授業法を通じて、主体的・能動的な大学生らしい学修姿勢に、学生を軟着陸させることが最大の眼目となる。

ただし、初年次教育のみを「アクティブラーニング」化することは、それ程意味はないであろう。むしろ、初年次教育の「アクティブラーニング」化を切り口として、以後に続く学部専門科目や、さらには教養総合科目にも、積極的に導入してゆくことが望ましい。なぜならば、初年次教育の場において、折角自立・自律的な学修の手ほどきを受けても、それ以降の授業が、受動的学修で充分対応できるものであるならば、意欲の高い学生は別として、それ以外の学生は、自ら主体的に学ぶ必要を感じなくなる可能性が高いと考えられるからである。学生の多様化が進んでいる現在の私立大学

において、主体的・能動的な学修を進めようとするならば、これまでのように学生側の学修意欲にのみ期待するのではなく、積極的に、学生が自ら学ばなければならなくなるような環境を整備する必要がある。誤解のないように言うておくと、これは、決して学生を手取り足取りして育てる、いわゆる「面倒見のよい大学」を目指すものではない。寧ろ反対に、学生を、本来は難しく、かつ面倒な学問の世界に向き合わせ、鍛え上げようとする大学を目指すものといえる。そのためには、各セメスター毎に必ず何らかの形で「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」を学生が履修する、というカリキュラム編成が必要になって来よう。筆者のささやかな理想を述べれば、初年次教育を終えた学生が、その後を受ける2, 3, 4年次の学部専門教育の各セメスターで、「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」を複数受け続けるというのが理想である。また、学部でこうした授業を開講できない期間には、教養総合科目の中にこのタイプの授業を開講し、カバーしてゆく必要がある。ともあれ、主体的・能動的に学修する（あるいはせざるをえなくなる）機会を、1年次から4年次まで連続させるカリキュラム設計が、これからの大学には求められるのは確実である。その出発点として、初年次教育のアクティブラーニング化は極めて重要であると考えられるのである。

しかし、初年次教育にこうした授業法を導入しようとした場合、授業の担い手である教員を、どのように養成していくのか、という疑問を抱く向きもあろう。これに対し、筆者が当面提案できるのは、①だれも

が用いることができ、汎用性の高い「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」の授業法の開発、提示、②教員研修の利用、という2点である。先ず、①についてであるが、グループワークを行うこと自体は、普通に授業を運営している教員ならば、だれもが容易にできるものである。但し、忙しい学部教員が、頭を悩ませながら「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」を新しく作り込むのはかなり大きな負担となる。そこで、教員が使い易い授業ツールを大学側が開発・提供し、教員はそれを授業に利用するという体制をとることがよいと考えられる。無論、このことは、教員の授業を一つの型にあてはめようとするものではない。寧ろ、汎用性の高い「アクティブラーニング」的な授業法を用いて、それを各教員が担当している授業の性質と、自身の個性に合わせて自由にアレンジしてゆくことこそ、最も望まれる利用法である。このような授業ツールの開発・提供については、既に幾つかの大学で活発に進められている。例えば関西大学教育開発支援センターでは、同大学が推進する「三者協働型アクティブ・ラーニングの展開」事業の一環として、昨年3月、『初年次教育におけるアクティブ・ラーニング型授業デザインブック』が発刊された。同書は、教員が初年次教育におけるプレゼンテーションやディベート能力育成に向けた授業をデザインする際に参考となる授業実践例や、実際の授業で用いられたワークシートなどが掲載されている⁽¹⁶⁾。ちなみにこの企画は、単に初年次教育に用いられているだけではなく、同大のピア・サポーターであるLA (Learning Assistant) の育成と活用とも、密接に関連

している点も注目される。また、山形大学では、平成20年度GPに採択された「学生主体型授業開発共有化FDプロジェクト」を通じて、汎用性の高い学生主体型授業のモデルを開発し、それを教員が共有し、さらに各自の専門性に合わせて改良することで質の高い「学生主体型授業」を行ってゆこうという事業が展開された。そして愛媛大学においても、こうした汎用性の高いツールの教員に対する提供が行われ、その成果をまとめたものとして、『大学教員のための授業方法とデザイン』が刊行されている⁽¹⁷⁾。もし、本学において初年次教育を含めて「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」を組織的に展開させようとするのなら、こうしたツールの開発は必須となる。とくに本学の場合、古典や漢文、史学といった文学系、そして神道学や宗教学というように、一見アクティブラーニングとは結びつけにくい人文学の専門教育に用いることができる方法の開発も重要であろう。「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」の導入は、導入ありきで行うのではなく、その大学の学風と、学生の気質に合わせて考えてゆくことが肝要であろう。

また、講義型授業に慣れた教員にとって、グループワークは馴染みが薄いものである。そうした教員に対しては、先ずグループワークのやり方に慣れるとともに、その効果を知ってもらふ必要がある。そうした機会として、現在本学で行われている教員研修の機会是非常に重要である。即ち、本学で年に3回行われている教員研修プログラムは、課題をグループで討議したり実践し、その結果を全体に発表するという形態をとっているが、これはそのまま自身の授業に

用いることが可能なのである。実際、山形大学においては、グループワーク主体の教員研修を実施するうちに、学内の開講科目で自然に「学生主体型授業」が増加していったという。

以上のように、今後、本学で「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」の組織的な導入を行おうとする場合、誰もが簡易に用いることができる、汎用性の高い授業ツールの提供と、教員研修のワークショップを通じたグループワークへの習熟とが、当面の課題として重要になって来ると考えられるのである。初年次教育の改善は、それに続く専門科目、教養総合科目の改善のための、重要な契機ともなると考えられるのである。

おわりに—イニシエーションとしての「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」—

本稿は初年次教育における「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」の効果を、筆者の担当する授業を通じて改めて確認したうえで、本学初年次教育への組織的な導入のありかたについて、若干論じたものである。

初めにも記したように、初年次教育は「高校生を大学生にする」ことを目的としている。振り返ってみると、我々が「大学生」になったことを実感したのは、いつのころで、またはどんな瞬間であったろうか？入学と同時に体育連合会のワンダーフォーゲル部に入った筆者の場合、それは課外であったように思う。入部後の体連合同新歓や部の合宿で、それまで飲むことも考え

られなかったお酒や煙草に触れ、「大学生」だからこそ、それが許される（昭和60年代の風潮だが）と妙に納得したとき、そして、授業には甚だ不熱心ではあったものの、よく本を読み、弁舌に長けた部の先輩たちと青臭い議論をすることを通じてであったように思われる。我々が学生のころには、実は大学生になったことを体感させる仕掛けが、大学の内外、ことに課外の場において、多く見られたのではないだろうか。ひるがえって現在では、そうした仕掛けが縮小しつつあるように思われる。宗教学者としての立場から言えば、古い社会的な立場から、新しい社会的な立場への移行は、身体感覚を通じて体感されるのが普通である。そうした身体感覚をもたらすものが、通過儀礼（イニシエーション）である。もし、課外で「大学生」になったという実感を得る仕掛けが少なくなったのならば、反対に、正課のなかでそうした実感を、体で感じる仕組みを作ってみたらどうであろう。もし入学して最初の授業において、自ら進んで課題を探究し、進んで調査をし、考え抜き、答えを出して人々に伝える。こうした学びのトレーニングを徹底的に施し、体で体感させることができたならば、あるいは学生たちは、高校と大学の学びの質の違いを知ることを通じて、「大学生」としての実感を得ることが可能になるのではないだろうか。「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」という、現在のところ、高校では余り用いられていない授業方法の体験を通じ、それによる自身の成長—この授業がそうした実感を伴うものであることは先に報告した通りである—を体感したのならば、大学の授業は学生たちに対して、イニシエーション

としての機能を果たすかもしれない。イニシエーションにはしばしば試練と成長の実感が伴うものであるが、そうした試練を乗り越えることで、初めて新しい社会的立場を獲得することができるのである。その意味で、初年次教育は、高校生を大学生にするイニシエーションとしての機能を果たす必要があると思われる。入学者たちへのイニシエーションの場として「アクティブラーニング型（学生主体型）授業」を設計する、そうした可能性もこの授業法は秘めていると思われるが、これについては今後、改めて論じる機会があればと考えている。

注

- (1) 山田礼子、沖清豪、森利枝、杉谷祐美子『私立大学における一年次教育の実際』P2、日本私立大学協会附置私学高等教育研究所、2005年3月
- (2) 川嶋太津夫「初年次教育の意味と意義」濱名篤、川嶋太津夫編『初年次教育—歴史・理論・実践と世界の動向—』P3、丸善株式会社、2006年
- (3) 文部科学省高等教育局大学振興課「大学における教育内容等の改革状況について」〔平成20年6月3日〕。文部科学省高等教育局、大学振興課大学改革推進室「大学における教育内容等の改革状況について」〔平成23年8月24日〕による。
- (4) 山田剛史「学生の視点を踏まえた初年次教育の展開—多様化を見据えた教育改革の組織化に向けて—」『島根大学生涯学習教育研究センター研究紀要5』P17、島根大学生涯学習教育研究センター、2007年
- (5) 前掲「大学における教育内容等の改革状況について」〔平成23年8月24日〕による。
- (6) 河合塾「大学の初年次教育調査」『Kawaijuku Guideline』P25、河合塾、2010年
- (7) 吉永契一郎「共通教育の新段階」（大学教育学会2012年度課題研究集会配布資料）

- (8) 前掲「大学の初年次教育調査」P25
- (9) 溝上慎一「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋大学高等教育研究』第7号、名古屋大学高等教育センター、2007年
- (10) 「大人数講義における知をふまえたアクティブラーニング型授業（ピアインストラクション）の開発」（河合塾・RIASEC主催PROGセミナー、2012年7月14日資料による）
- (11) 小田隆治・杉原真晃『学生主体型授業の冒険 水から学び、考える大学生を育む』iiナカニシヤ出版、2010年
- (12) 「大学のアクティブラーニング」『Kawaijuku Guideline』P27・28、2010年11月
- (13) 「神道文化基礎演習ガイダンス」（平成24年度授業開始に当たって神道文化学部から授業担当教員に配布された資料に基づく）
- (14) この授業については、平成23年12月9日に山形大学で行われた授業を実際に見学させて頂いた。
- (15) 東京大学大学経営政策研究センター『全国大学生調査』2007年による
- (16) 岩崎千晶、遠海友紀編『初年次教育におけるアクティブ・ラーニング型授業デザインブック』関西大学教育推進部教育開発センター、2012年
- (17) 佐藤浩章編『大学教員のための授業方法とデザイン』玉川大学出版部、2010年

本稿に記した授業の設計に当たっては、山形大学の小田隆治教授、杉原真晃准教授に大変お世話になりました。この場を借りて厚く御礼を申し上げます。また、國學院大學神道文化学部教務委員会には、本授業の実施を許可頂き、とくに教務委員の松本久史准教授からは本稿に対して大変有益なアドバイスを賜りました。本当に有難うございました。そしてなによりも、平成24年度に筆者が担当した「神道文化基礎演習」の受講学生各位に心からの挨拶を送ります。皆さんのおかげで、筆者は新しい授業運営への一歩を踏み出すことができたのです。謹んで感謝申し上げます。

A. グループワーク報告評価票

報告評価票(5月29日版)

グループ 氏名 _____

① _____さん報告

A: 報告の内容はわかりやすかったか?

B: 報告者の話し方はいかがでしたか?

C: プレゼン資料の工夫はなされていたか?

D: 今回の報告はきちんと準備されていたか?

E: 今回の報告についての一行コメント _____

② _____さん報告

A: 報告の内容はわかりやすかったか?

B: 報告者の話し方はいかがでしたか?

C: プレゼン資料の工夫はなされていたか?

D: 今回の報告はきちんと準備されていたか?

E: 今回の報告についての一行コメント _____

③ _____さん報告

A: 報告の内容はわかりやすかったか?

B: 報告者の話し方はいかがでしたか?

C: プレゼン資料の工夫はなされていたか?

D: 今回の報告はきちんと準備されていたか?

E: 今回の報告についての一行コメント _____

④ _____さん報告

A: 報告の内容はわかりやすかったか?

B: 報告者の話し方はいかがでしたか?

C: プレゼン資料の工夫はなされていたか?

D: 今回の報告はきちんと準備されていたか?

E: 今回の報告についての一行コメント _____

B. グループワーク報告評価票

報告振り返りシート(5月29日版)

氏名 _____

① 今回の自分自身の報告について振り返ってみましょう

A: 報告の内容は整理され、わかりやすいものであったか?

B: 自分の話し方はいかがでしたか?

C: プレゼン資料の工夫はできていたでしょうか?(レジュメや資料など)

D: 今回の報告はきちんと準備したものでしたか?

② 今回のグループ学習で感じたことと、グループメンバーから受けたアドバイス・コメントを書いてください

③ 上記をもとに、次回改善すべき点、さらに調査を行なう目標を立てて記してください

C. 「演習発表」報告振り返りシート

報告振り返りシート(6月26日版)

氏名 _____

① 今回の自分自身の演習発表について振り返ってみましょう

A: 発表の内容は整理され、わかりやすいものであったか?

B: 発表中の自分の話し方はいかがでしたか?

C: プレゼン資料の工夫はできていたでしょうか?(レジュメや資料など)

D: 今回の発表はきちんと準備したものであったか?

② これまでのグループワークでの報告や演習発表体験の感想はいかがでしたか? また、今回のグループワークと演習発表を通じて、自分が何を学び、また、どのようなスキルを身につけることができたでしょうか? 具体的な事例を挙げて書いてください。

FD活動における「教員評価」の可能性に関する一視点

—國學院大學における「K-TeaD」の構築を事例として—

小濱 歩・新井 大祐

【要 旨】

FD（ファカルティ・ディベロップメント）の実質化に向けて、大学及び教員の教育活動に関する自己点検・評価の重要性が認識され、そのためのツールとしての「教育関連業績ファイル」（ティーチング・ポートフォリオ）も注目されている。國學院大學では平成20（2008）年から公式に「教員評価」を開始したが、その目的もまた、教員の自己評価・自己改善にある。そこで本稿では、従来の「教員評価」及び「ティーチング・ポートフォリオ（TP）」に関する議論に目を向けつつ、その流れの中に國學院大學の「教員自己評価」の試みを位置づける。併せて「教員自己評価」の実施の中で構想され、実現に至った「教育関連業績データベース」としての「K-TeaD」システムを紹介し、その概要と特色を解説する。

【キーワード】

教員評価 ティーチング・ポートフォリオ（TP） 情報公開・共有 授業改善
授業評価アンケート

序 言

平成20（2008）年の『大学設置基準』改正に伴い、その第25条第3項において「大学は、当該大学の授業の内容及び方法の改善を図るための組織的な研修及び研究を実施するものとする」と規定され、所謂FD（ファカルティ・ディベロップメント）活動の義務化が定められた。同年末に中央教育審議会大学分科会は答申「学士課程教育の構築に向けて」（以下「学士課程答申」）において、「FDを実質化するには、適切な教育業績の評価も不可欠である」としつつ、以下のように記す。

教育業績の評価は、研究業績の評価に比して難しい面があり、諸外国でも様々な試行錯誤が行われている。

我が国では、いまだ普及の途上にある

が、教員による教育業績記録ファイル等の活用による多面的な評価の導入・工夫が必要である。また、学生による授業評価の結果は、業績評価の指標としての信頼性には課題もあるが、教員の自己評価や職能開発の活動に生かすことは重要であると考えられる。

「教員による教育業績記録ファイル」や「学生による授業評価の結果」が、「教員の自己評価や職能開発の活動」に活かし得るものとして例示されている。これは、1980年代後半にカナダ・アメリカを起点として広がり、近年我が国においても注目を集めている「ティーチング・ポートフォリオ」（以下、「TP」と略す）を念頭においた記述である。教員の教育活動を記録・蓄積することが、その長所・短所を具体的に検討し、さらなる自己改善に繋げてゆく上で有益で

あることそれ自体については、異論の無いところであろう。

本稿では、前半で以上の「教育業績の評価」に関する議論及び「TP」の概要を参照し、後半ではその流れとの関連において、本学の教育活動の記録・蓄積・自己評価の試みを位置づけ、解説してみたい。

とりわけ、平成24（2012）年度には、電子媒体を用いて教育業績と教員の自己評価を記録・蓄積・公開する「K-TeaD（Kokugakuin Teacher's Achievements Database）」システムが稼働した。その概要と特色を紹介すると共に、今後の展望と課題についても述べることにしたい。

1. 教員（自己）評価に関する議論

まず、教員の教育活動における業績を評価するという意味での「教員評価」に関する議論と、そうした「教員評価」の適切性を担保する上で重要な働きを担うと考えられている「教育業績記録ファイル」すなわちTPについての、従来の主立った議論について目を配っておきたい。

「教員評価」という言葉は、しばしば、教員の教育能力を評価・判断し、これを教員の任用や処遇等に結びつける査定・考課的なニュアンスを帯びるため、ともすれば警戒されがちである。確かに教員の処遇を決定するに際しては、研究業績のみならず、教育活動への眼差しも重要であり、その意味に限って言えば「教員評価」と査定・考課とは切り離せない。事実、後述するTPの作成においても、その主要な目的の一つは教員の任用や昇進・テニユア（終身被雇用権）の獲得に際して、当該教員の教育業績

を明証的に提示するところにある。

しかし、こうした査定の側面とは別に、教育活動を記録し、これを評価検討してゆく営みは、教員の教育活動・職能開発においても不可欠であり、「教員評価」の主眼をそこに置く態度も当然あり得る。学士課程答申が、FDの実質化に際して「教員評価」の重要性を強調するのも、同様の趣旨によるものと考えられよう。

(1) 絹川正吉による「教員の自己評価」の必要性の指摘

こうした議論は、学士課程答申の出された平成20（2008）年の時点においても、決して新しいものではない。既に昭和60（1985）年、絹川正吉は、大学がユニバーサル化し、その目的を教育に置かざるを得ない事態において、従来の研究業績に偏した教員評価への姿勢を改め、教育業績の評価を積極的に進めて行くべきこと、また教育の質と改善を目的とするに際しては、教員の自己評価が不可欠であることを指摘している⁽¹⁾。すなわち「教員の教育能力の評価の第一の目的は、教育の質の改善と向上にある」としつつ、「評価される教員自身がその評価に自律的に関与しなければ、評価自体が意味を失いかねない。よって、大学教員の教育能力の評価には、教員の自己評価を含めることが不可欠であろう」というのである。また、自己評価を重視する理由としては、従来の大学教員評価が「上位の教授団による閉じられた場における評価が中心」であり、「その評価の結果を評価される教員に還元することには、ほとんど注意が払われていな」かったことから、自己評価制度の導入によって「この密室における

教員評価を開放」することが目指されている。ここには、教員に対する「評価」を、能力の査定や人事考課に用いることに偏しがちな「他律的・管理的」な営みから、全ての大学教員が「自律的」に実践する、教育力向上のための不断の営みに拡大して行こうとする意図があろう⁽²⁾。

その上で絹川は、教員評価の望ましいあり方について幾つかの項目を列挙している。その中から自己評価・自己改善に関して特に注目すべき点を要約して挙げると以下のようなになる。第一に、教育改善努力の結果を、専門研究業績と少なくとも等価に、あるいはそれ以上に評価する意識をもつべきこと。第二に、学生による教員評価を、教員が自己評価をする際に反映させること。第三に、教員評価項目は公開されるべきこと。第四に、教員各自の改善努力を報告しあったり評価しあったりして、共通の見識に発展させることができるような機会を設けること、すなわち公開と共有を行うべきこと。

このうち第二の点については、学生による評価についてはその有効性に疑問を抱く向きもあるが、積極的な意味をもつものとして用い得るとしつつ「学生による授業評価の目的を、教員へのフィードバック、すなわち授業改善におき、教員の自己評価の資料の一部とすることが適切である。いわば、学生による教員評価を、ゆるやかな間接性において教員評価に反映させることが、おおむね妥当である」とする。また第三および四の共有・公開に関しては、「大学における教育方法等の改善については、各教員が各様の経験を持っている。しかし、それらの多くは各人の内的経験にとどまり

がちであって、共通の認識にまで発展しない傾向がある。そのような状況では、教授法の改善を評価することは困難である。積極的に教授法の改善を評価するためには、関係教員が相互に討論できる場を設け、経験を公開させる必要がある。すなわち、教育改善努力に関する教員評価が日常的に行われているような状況を作り出す努力と工夫が必要なのである」としている。

絹川の提示した教員自己評価の重要事項、すなわち、①教育業績の積極的重視、②学生による評価の利用、③評価項目および改善内容の公開・共有・議論の必要性、は今日においてもその有効性を失っていない。これらは、次に述べる「TP」においても基本的に共通しており、今日の教員自己評価、自律的教育改善の枠組みを形成している。

(2) 自己評価・改善のツールとしてのTP ・TPの定義

序言で触れたように、1980年代後半からカナダ・アメリカを中心に広がりを見せたTPは我が国の高等教育の分野でも注目されており、学士課程答申でも教育業績評価の一手法として言及されている。ピーター・セルディンによると、TPとは「教育業績を記録する資料の集合であり、1人の大学教員の教育活動について最も重要な成果の情報をもとめたもの」である。しかし、それは単なる資料集にとどまるものではない。「教育活動に関して十分に考えて選ばれた情報と、教育活動の有効性に関する確かな根拠資料を提示するもの」である⁽³⁾。

また、杉本均が定義するところでは、TPとは「大学の教員が自分の授業や指導において投じた教育努力の少なくとも一部を、

目に見える形で自分および第三者に伝えるために効率的・効果的に記録に残そうとする「教育業績ファイル」、もしくはそれを作成するに於ける技術や概念および、場合によっては運動を意味している」⁽⁴⁾。

つまり、TPを作成することによって、教員の教育活動がどのように行われ、どのような成果を上げているかを、目に見える形で第三者に伝える（あるいは、TPを作成する教員自身が明確に自身の活動内容を捉え返す）こと、また、その教育活動の有効性を客観的・実証的に評価することが可能となるのである。

・TPの基本的構成

TPの基本的構成を、セルディンの著書に拠りつつ要約すると以下の通りである。①所属・氏名・担当科目およびその性質等の情報を冒頭に提示する。②当該教員の「教育アプローチ」（自分の教育の理念、目的、方法論、戦略についての省察）をまとめる⁽⁵⁾。③ポートフォリオに含む項目を選び、それぞれについて説明・省察を記述する。④左の説明・省察の根拠資料となる、重要な教育関連業績や成果物等を取りまとめて添付資料とする。全ての説明・省察は、これらの根拠資料によって裏づけられなければならない。

③において想定される項目は極めて広範囲にわたるが、セルディンはこれを大きく3つにカテゴライズしている。第一は「自ら作成するもの」であり、ここには上記①②に加えて、指導上の創意工夫に関する記述、カリキュラムの改訂に関する記述、作成した教材、授業シラバス、教育スキルを高めるプログラムへの参加、等々が含ま

れる。第二は「他者から提供されるもの」であり、ここには学生による授業／指導評価のデータ、優れた教育活動に対する同僚や学生からの表彰、教材や授業実践に対する同僚からの講評、大学教育センターなどを通じたFD活動の記録、等々が含まれる。第三は「教育／学習の成果を示すもの」であり、ここには、学生の学習成果の根拠として、科目の受講前と受講後の試験の成績、学生の小論文やフィールドワークの報告書、実験室の活動記録や日誌、およびそれらに対して評価をつけた事例、学生の進路選択に影響を及ぼしたことや、大学院進学実現のための支援を行った証拠、等々が含まれる。いずれの項目を選択するにせよ、その説明と省察を裏づける根拠資料や実物サンプル等を④に添付すべきことは無論である。

・TP作成の目的

ところで、セルディンによると「ポートフォリオの使用目的によってポートフォリオに含まれる項目とその構成が決まる」という⁽⁶⁾。そこで、問題はこうしたTPを作成する目的をどこにおくかということになる。杉本はこの点について「第一は自分の過去の授業を記録に整理することにより、将来の授業の向上と改善に役立てること。第二には、大学人の教育活動がより正当に評価され、その努力が報いられるための証拠とするため。そして第三には大学の片隅で行われている多くの「優れた授業」「巧みな工夫」「熱心な指導」が埋もれることなく、より多くの人の共有の財産とされるためである」としている。すなわち、①教育活動の記録と自己改善、②教育活動評価のための証拠資料、③教育活動上の工夫・改

善事例の共有、であるが、欧米では特に②の目的で作成されることが多いという。すなわち、教員の昇進やテニユアの獲得の際に、自身の教育業績の一覧として、また教育能力の証明として提出するのであり、人事考課や教員の処遇検討に際しての査定のツールとして用いられるわけである。

とはいえ、欧米におけるこのような傾向は、杉本も述べるように「アメリカの大学ではとどまるところを知らない大学授業料の高騰と経営の悪化により、大学教員がその教育と教育改善に費やす努力と実績についての関心が高まってきた。すなわち大学当局や学生の両親から、支払った授業料に見合う研究・教育効果の説明（アカウントビリティ）の一部として、ティーチング・ポートフォリオの役割が脚光をあびるようになってきた」という事情が大きく影を落としていよう。従ってこのことは①および③の用途が副次的なものであることを意味しない。事実、セルディンもその著書において「ポートフォリオを構成する文書や資料を作るプロセスそのものが、自分の教育活動についてじっくり考え、優先順位を整理し、教育の戦略を再考し、将来の計画を練るきっかけになる」として、TPの作成が教員の自己改善に貢献することを強調している。

このように、教育関連業績の記録と蓄積が、教員の自己評価・自己改善に有益であるとすれば、大学がこれをFD活動の実践と進展に資するものとして導入することには十分に意義があろう。

國學院大學において「教員評価」の実施についての議論が開始されたのもまた、従来しばしば査定・考課のツールとして見ら

れていたがために敬遠されがちだった「教員評価」を、教育活動の自己改善のツールとしての「教員自己評価」として捉え直すことで、大学の教育力向上を促進することを意図してのことであった。次節以降では、國學院大學の「教員（自己）評価」がどのように実施されていったかを述べるとともに、その評価活動の中から構想された「教育関連業績ファイル」としてのK-TeaDシステムの構築について解説する。

2. 國學院大學における「教員自己評価」活動

(1) 私大連による「教員評価」の位置づけ

平成18（2006）年3月、社団法人日本私立大学連盟教員評価委員会は、報告書「教員評価システム—実施のためのスタンダード・モデル—」において「教員評価」の位置づけと実施モデルを提示した。

同報告書は第1章冒頭において、まず私立大学は「公教育」を担う教育機関であり、大学教員の責務は「教育」「研究」のみにとどまらず、「大学全体の組織としての運営に一定の役割を演ずること」「学外における様々な社会活動を通して、教育研究活動の基礎である専門知識を社会に還元すること」にも及ぶことを確認する。そして、それらの責務を社会より負託された教員が、「その使命を誠実に遂行していることを継続的に検証・評価し、社会性を担保していること」を社会に示すとともに、私立大学の経営基盤を担う「学費負担者」や、学生及び卒業生という受益者に対する説明責任を果たすために、制度的裏付けとして自己点検・評価の作業や、認証評価機関による第三者評

価を受けるなどの活動が必要とされるところとしており、「教員評価」もその一環と位置づけられている。

同時にそれは「個々の教員の様々な領域における活動能力を高めることによって、大学全体の能力向上・個性化に資する」という目的の下で行われる重要な活動（FD）の一環である」とも位置づけられる。「すなわち、全体としての「大学評価」は、様々な側面において行われるが、その一つの大きな柱が、「大学全体の教育（力）評価」であり、「教員評価」はその中心であるといっても過言ではない」。

ここでは「教員評価」の目的として、大学および教員が、社会から負託された「教育」「研究」「大学運営」「社会活動」の使命に込めていることを検証・評価・説明すること、同時に、教員個人、ひいては大学全体の教育力向上を図ることが挙げられている。

國學院大學における「教員評価」の構想は、この主張を踏まえてのものであり、そのような趣旨での「教員評価」に資するべく、教育関連業績のデータベースとして構築されたのが、後に述べる K-TeaD システムであった。

(2) 平成19～22年度における本学の「教員評価」活動

本学における「教員評価」は、同制度導入に関する学長の諮問に答えるための「教員評価制度実施検討委員会」が平成18（2006）年度に設けられ、その意義や実施方法等についての検討が進められた。翌19年度には、前年度の検討委員会を基に、「教員評価制度実施委員会」が立ち上げられ、

その下で、前年度（18年度分）の活動に関する「教員評価のアンケート」がトライアルとして実施された。このトライアルを経て、20年度には、同委員会が19年度分の活動について公式に実施している（公式実施第1回における設問項目を【巻末資料1】に収載した）。

なお、その際の設問項目は教員評価制度実施検討委員会において検討・作成されたが、策定にあたっては、前掲の私大連「教員評価システム—実施のためのスタンダード・モデル—」報告書において示された設問項目が参考とされた。

具体的な実施方法としては、回答用シートを対象となる専任教員全員に配布し、任意で提出された評価結果について分析を行い、報告書を作成して学内限定で公開を行った。

「教員評価制度実施検討委員会」の下で行われた議論では、その実施目的は、①教員が自ら主体的に自己点検・評価することにより、自分自身の教育、研究、社会的活動などの向上を図る、②個々の教員の評価結果を全体として統計的に分析することにより、大学全体としての教員活動の現状を把握する、③上記の統計結果を踏まえて、改善策を立てることにより、大学全体としての教育・研究・社会活動などの力を高める、という点にあったとされる。すなわち本学の「教員評価」の目的は、個々の教員が教育活動に関する自己点検・評価を通して改善を図ること、また大学としてもその全体像を把握しつつ組織的な教育力向上に繋げて行くことに存したのであって、如上の目的を達するためには、教育活動・研究活動・社会活動全般にわたり、多面的で詳細

な検証と記述が必要であると考えられたことから、教員に配布された回答シートには、これら全般にわたる詳細な質問票が記載されるに至ったのであった。

続く平成21年度には、従前の教員評価のうち「教育活動」に関する部分に関して、実施主体を同年設置された國學院大學教育開発推進機構教育開発センターに移管するとともに⁷⁾、大学および教員の教育力向上を旨とする「教員評価」の理念自体は踏襲しつつも、回答率の向上に向けて教員の時間的・精神的負担を軽減すべく、設問項目の整理と削減を行った。大きな修正としては、教学部署で保持している情報については重複を避けて項目から除外した。また、教員の研究業績については、すでにK-ReaD (Kokugakuin Researcher's Achievements Database) によるデータ蓄積・検索・公開がなされていたため、研究関連業績の報告を求める項目も除外した。

更に実施方式についても、従来はExcelで作成した回答フォームを各教員に配布し、記入して提出するよう依頼していたのを、電子媒体による学生支援システムK-Smapy (Kokugakuin university Supporting system for Making Academic Plans and Yearly schedule) のアンケート機能を利用して、教員がWeb上から直接フォームに入力・投稿できるよう改めた。

この設問項目・回答方式による実施は、「教育活動に関する教員評価アンケート」と題して3回に及んだ(平成20・21年度を評価対象としたアンケートを平成21年度末に実施。また、平成22年度を対象とする評価を平成23年度前期に実施した)。また、提出された回答は「実施報告書」に取りまと

め、学内の教職員を対象として公開した(平成23年度前期実施の設問項目を【巻末資料2】に記載した)。

この「実施報告書」は、回答した教員の教育関連業績の報告とそれに対する自己評価を集約しており、その意味で簡易的な「教育関連業績ファイル集」の体裁を整えつつあったと言って良い。但し、報告・記述を寄せた教員個人々の氏名は非公開であり、編纂方針も、統計的分析を通じて全学および各学部の教育活動及びFD活動の実施傾向を把握することに軸を置いていた。その意味で、教員個人々がそれぞれの責任において自己の「教育アプローチ」を明示しつつ、自己評価・自己改善のためにTPを作成・活用するような営みとは、やや方向性を異にしていたと言うべきであろう。

(3) 教育活動に関する情報共有・公開の必要性

ところで、「教育関連業績ファイル」(TP)作成の目的については、教員の自己評価を通して教育活動の改善に資することと、教育活動の評価を行う際の根拠資料とすることの二つが主たるものとして挙げられることは既に述べた通りである。しかし、ここでは、絹川が前掲論文において評価項目および改善内容の公開・共有・議論の必要性を指摘していたこと、また杉本もTPの効用として「大学の片隅で行われている多くの「優れた授業」「巧みな工夫」「熱心な指導」が埋もれることなく、より多くの人の共有の財産とされるため」と述べていたことを改めて想起する必要がある。

先に述べた如く、本学における「教員評価」の実施、及び「実施報告書」作成の目

的もまた、当初は教育自己改善を主たるものとして考えられていたが、しかしそれに加えて、平成21～23年度に教育開発センター主導で実施した3回の「教育活動における教員評価アンケート」結果と、その「実施報告書」の作成を通して、上述の第三の目的「情報の共有と公開」もまた重要な課題として視野に入ってきた。

すなわち、教員個々人にその教育改善活動を具体的に記入してもらい、その情報を事例集として蓄積し、全学的に共有することで、教員が相互に教育活動や授業改善の資料として参照できるようにするという構想が抱かれるに至ったのである。これは、平成21年に改訂した設問項目において、教育目標とそれに対する自己評価、および授業改善の具体的な事例について記述式での回答を求める項目を多く設け、加えて末尾に「教員評価アンケート」のあり方それ自体に対する意見を求める自由記述欄を設けたところ、回答者から予想以上に多くの事例や意見が寄せられたことに触発されたことであった。

その一方で、寄せられた意見を通覧したところでは、①教員自己評価（教員評価アンケート）の意義や回答方針について、一層の明確化・明示化が必要であること、②アンケートの結果を教員に還元すべきこと、すなわち教員の自己点検・評価活動に有益な情報を収集・提供できるようにすべきこと、③不要な項目を極力削減して、回答にかかる教員の負担を軽減するとともに、より入力作業をスムーズに行えるよう、現行のシステムに改良を加えるべきこと、等の課題も浮上してきた。

以上の展望と課題を踏まえて、平成23年

度以降の「教員評価」と「実施報告書」作成は、1) 従来の、教員個々人の教育活動に対する自己評価・自己改善と、2) それらの改善活動の情報共有・相互参照、という、二つの目的を念頭に置いて実施されていくこととなったのである。

(4) 平成23～24年度における「教員自己評価」活動

平成23（2011）年度には、改めて設問項目の大幅な見直しと、「実施報告書」の公開対象の拡大を行った。その趣旨は以下の通りである。

- 1) 従来の設問項目は記述式の項目が多量の割合を占め、かつ41項目とかなりの量があったため、回答にかかる教員の時間的・精神的な負担が大きいとの声が回答者側から寄せられていた。そこで、教育改善事例の蓄積と共有に向けて記述式設問の割合を増やす点では従来の方針を踏襲しつつ、全体の項目数自体は大幅に削減して、入力作業の負担軽減を目指した⁽⁸⁾。
- 2) 従来の設問項目について、教育の自己改善に加え、情報の蓄積・共有の方針に則しての見直しを行う必要が出てきたことから、統計よりも、具体的な事例の記述を蓄積することに重点を移して検討を行った。
- 3) 教員から寄せられた意見の中には、当該アンケートの回答結果が、査定・考課的な意味合いでの「教員評価」に安直に結びつくのではないかとの警戒感を示す例も、数は少ないが見られた。そこで、当該アンケートの目的が、教育活動の自己改善と教職員間の情報共

- 有にあることを改めて明確化するため、アンケートの名称を「教育活動に関する教員自己評価アンケート」に改めた。
- 4) 後述するK-TeaD構想に向けて、ゆくゆくはWeb上でこれらの情報を蓄積し、検索・閲覧できるようにすることを視野に入れて検討を行った。すなわち、各教員の回答について、なるべく手軽に検索・参照でき、かつ一覧性を高めることを意図して、設問項目についても煩雑さを避けて圧縮し、全体をおおよそA4用紙1～2枚程度の長さ に収めることを当面の目標とした。
- 5) 「実施報告書」の公開範囲について、従来は学内に限定していたが、平成23年度を対象とする報告書は大学ウェブサイト上で一般公開して、社会への情報公開・説明責任を果たすことを企図した（後述するK-TeaDシステムにおける教員自己評価の一般公開方針のトライアルとしての意義も有する）。また、これに併せて、従来は報告書に掲載した諸事例・意見について、回答した教員の所属のみを記載していたが、今後は氏名も明記することとした。

以上の方針に則して設問項目を改訂し、平成23年度末～24年度初めにかけて、23年度を評価対象とする「教員自己評価アンケート」を実施した（設問項目を【巻末資料3】に収載した）。

また、その結果を取りまとめた「実施報告書」については、平成24年10月に國學院大學教育開発推進機構教育開発センターのウェブサイト上においてPDF形式で一般に公開した⁽⁹⁾。

3. K-TeaDシステムの構築とその概要

(1) K-TeaDシステムの二つの柱

平成23（2011）年度末の「教員自己評価アンケート」は、教員の教育活動自己改善と、改善活動に関わる事例や意見を蓄積し、これを公開・共有するという構想のもと実施され、「実施報告書」のPDF形式での一般公開に踏み切ったわけであるが、翌24年度に入って、これを更に一步進めることとなった。すなわち、既に平成18年度に稼働していた教員の研究関連業績のWEBデータベースシステム（K-TeaD）に対応するかたちで、教員の教育関連業績のデータベースを設置する構想が立てられ、「教員自己評価アンケート」の回答・蓄積・公開をWEBサーバー上で行うシステムを構築することとなったのである。

このシステム、すなわちK-TeaD（Kokugakuin Teacher's Achievements Database）構築は、すでに平成21年度の教育開発センターへの事業移管時より議論がなされ、約3年の検討を経て、平成24年度に教育開発推進機構教育開発センター委員会において具体的な制度設計が進められ、平成24年12月に一部機能が稼働、翌25年2月を以て正式に運用が開始されるに至った。

K-TeaDは二つの機能を柱として構成されている。以下それぞれの概要と意義を解説する。

機能1. 「教員自己評価アンケート」回答結果の蓄積と公開

専任教員を対象とする「教育活動に関する教員自己評価アンケート」をWEB上で実施する機能である。以下のことが可能と

なった。

- ① K-TeaD上より「教育活動に関する教員自己評価アンケート」に回答する。
- ② 従来は1～2ヶ月程度の回答期間を定めて実施していたが、この期間をより長く取ることにより、随時、加筆や修正ができる。
- ③ 投稿されたアンケート結果を毎年度蓄積し、いつでも参照できるようにする。
- ④ 蓄積されたアンケート結果を一覧化し（一部の役職に関する記述等の非公開部分を除いて）学内外に公開する（【巻末資料4】にそのイメージを収載した）。

なお、設問項目については、直近の平成23年度末に実施したアンケートを踏襲した。

この機能の主要な意義は、既に述べてきた通り、教員の教育活動に係る自己改善に資するべく、各教員の自己評価・授業改善に関する工夫等の事例・教育活動に関する意識や意見を、具体的に入力してもらい、それを蓄積し、かつ学内外から検索・閲覧可能とすることで、教職員の間では、互いの改善活動を参照し、自己の工夫に役立てることができ、また、学生や、保護者等のステークホルダーからは教員のプロフィールや教育活動に対する姿勢を参照することができる点にある。

さらに、学外からもアクセス可能とすることにより、公教育に携わる教員として、自己の教育活動に関する情報公開と説明責任を果たすという意義も有している。また、評価項目に社会貢献の欄を設けることにより、社会活動の状況についても同時に公開できるように設定してあるが、これも大学における活動の社会への還元の側面に眼を向けたものである。

機能2. 「授業評価アンケート」集計結果に対するリプライコメントの入力と公開

本学で実施している「学生による授業評価アンケート」の結果に対して、教員がコメントを入力し、それを学内に公開する機能である。K-TeaDの構築に際して新たに設けられた。

本学では平成14（2002）年度以来「学生による授業評価アンケート」を継続的に実施している。無記名のマークシート方式で、ほぼ全ての授業を実施対象として前・後期末に行い（但し少人数授業、演習系・実習系授業、集中講義は対象外とする）、授業ごとの集計結果を担当教員各人に返却するとともに、全学・学部毎の集計結果及びその傾向については「分析報告書」を取りまとめて学内に配布する方式を取って来た。教員の実施率は平成24年度前期分では93.8%に達しており、制度として完全に定着していると言えよう。

設問項目・用紙のレイアウト・集計方針等については定期的に見直しを行っている。直近の平成24年度の改訂では、①設問項目の見直しを行い、全学共通の設問に加えて、学部別に独自の設問を追加することができるようにする、②教員に返却する個票には、従来の集計表・グラフに加えて、自由記述欄に学生が寄せたコメントを一覧表形式に取りまとめて提供する、等の試みを行った（なお自由記述欄は、授業について「良かった点」と「改善すべき点」についてそれぞれ記入させる形式である）。

これらの試みを受けて、学生からの評価及び自由記述欄に寄せられた様々な意見に対して、教員側から何らかのレスポンスが

あるべきではないかとの声も高まっていた。すなわち、学生の声を実際の教育現場にフィードバックすることは無論であるが、そもそも当の評価・意見を寄せた学生が、それらに対する教員側の反応や返答を、直接参照出来るようにすることが本来望ましいはずである。さらに一步進んで、そのリプライを蓄積・公開し、他の学生や教職員からも見られるようにすることができれば、当該担当教員の専門分野に関する意見や担当授業に対する姿勢を知ることが可能となり、また学生の意見に対してどのように対応したかについての事例集とすることもできる。学生側からすれば授業の選択や履修に際して有益な資料となり得るし、教員側からすれば、授業実践や学生対応について自己評価・自己改善を行う際に大いに参考になるであろう。また、教員は、自由記述欄に学生から寄せられた授業についての「良かった点」「改善すべき点」に対して直接に応答する機会が得られる点も有意義である（特に改善点等の指摘に対しては、教員としては学生に対して誠実に説明を行うとともに、対応・改善策を検討する必要がある）。

こうしたシステムを構築できれば、ややもすれば学生が記入して提出するだけの一方通行的な授業評価になりかねない部分もあった「授業評価アンケート」制度を、より双方向的な授業改善の営みに繋げて行く上で、有益な効果をもたらすのではないかと考えられた。

そこで、K-TeaDの構築に際して、新たに以下の機能を組み込むこととした。

① 実施した授業評価アンケートの集計結果データを蓄積する。

② 担当教員は、自身の担当授業に対する評価の集計結果、及び学生から寄せられた自由記述の一覧を閲覧・印刷することができる。

③ 担当教員は、自身の担当授業に対する学生からの評価やコメントに対して、リプライコメントを投稿することができる。

④ 投稿されたリプライコメントは蓄積され、学内限定で公開される⁽¹⁰⁾。学生・教職員は、教員名で検索することにより、それぞれの科目に付されたリプライコメントを閲覧することができる（【巻末資料5】にそのイメージを収載した）。

ところで、授業評価アンケートの結果に対する教員側のリアクションとしては、「機能1」の教員自己評価アンケートの側にも「授業評価アンケートを実施した」「授業評価アンケートの結果を授業改善に用いた」との設問項目があり、特に後者については記述欄が設けられているが、これと、上述のリプライコメントとはそれぞれ役割を異にしている。

すなわち、教員自己評価アンケートにおける授業評価アンケート関連設問は、言わば「省察（reflection）」を通しての自己改善という当該アンケートの実施目的に即した設問である。教員は学生という他者からの評価を通して自己の教育アプローチや授業実践を改めて捉え直し、教育力の向上と改善に繋げて行くことが出来る。

これに対してリプライコメントは、アンケートに記述を寄せた学生に対する「応答（response）」を目的としている。授業改善を通じてのフィードバック以前に、授業に

出席している学生から寄せられた声に対して、教員が抱いた感想や、当該学生への応答を届けることで、授業評価を単なる一方通行的な「アンケート」から、より対話的・双方向的な営みへと深化させることが期待されているのである。

如上の機能1と2を統合したシステムとしてK-TeaDは構築され、授業評価アンケートへのリプライ機能については平成24年12月に、教員自己評価アンケート機能については平成24年2月に、それぞれ運用を開始した。

(3) K-TeaDシステムの意義とTP

本学のK-TeaDは、教育活動に関する教員の自己評価・振り返りを項目別に記録・蓄積するシステムであり、言わばWebサーバー上に教員個々人のTPの原型を構築して行くツールと位置づけることができる。TPを構成するのは、(1) 教員の教育活動に関する叙述、(2) それらの活動に対する省察、(3) 叙述と省察を裏付ける根拠資料であるが、K-TeaDは主に(1)(2)の収集・蓄積・共有を目指すものと言えよう。ここに蓄積された情報を、教員は次のように活用することが出来る。

① 年度の教育目標を設定し、それに対する自己評価を行うという大枠の中で、各種の評価項目に沿って自己の教育活動を振り返り、今後の教育改善活動の検討材料として用いることができる。TPは単なる記録の羅列でなく、そこに記された情報に教員が省察を加えることによって、自己改善にモチベーションを与え、教育活動に関わる上での意

識の深化をもたらすことがその主要な目的となっている。K-TeaDは、その項目立て及び情報量という点ではかなり簡素な段階に留まるものであるが、教員がこれを継続的に利用し続けることで、教育改善への意識を深め、更に本格的な自己省察への道筋をつけるツールとなることを企図している。

② 学士課程答申で「教育業績ファイル」の作成が言及されたことが示唆するように、今後は、TPもしくはそれに類する資料を作成する試みが高等教育の現場に一層浸透して行くことが予想される。K-TeaDは、教員に対して、そのための基本的な枠組みもしくはアウトラインを提供することができる。教員は自己の教育活動の履歴と、そこでやってきた様々な授業実践の工夫の記録、授業改善活動へのコミットメントの履歴について参照することが可能であり、これらを整理し、そこに根拠資料を接続することで、TPの骨格を作成できる。また、TPに不可欠の「省察」および「教育アプローチ」(授業哲学)の叙述についても、蓄積される毎年度の教育目標とそれに対する自身の振り返りをたどり直すことで、それをもとに自身の「教育アプローチ」(授業哲学)を自覚的に捉え直すことが可能となり、かつこれを教育活動の省察と、その叙述に役立てることも可能となる。

③ 教員各自の教育活動・授業実践上の様々な創意工夫や、その結果に関する情報を蓄積し、かつそれらを公開・共有するシステムを利用することを通して、当該教員個人のみならず、他教員

の、ひいては大学全体の教育改善活動に対して、有益なコンテンツを提供することができる。大学の教員は、同僚の優れた授業実践や、新しい工夫・取組についての情報を相互に参照することができる。また、授業評価アンケートの結果に対するリプライも併せて参照することで、学生の意識や、それに対する教員としての向き合い方についても省察を深めることができる。これをきっかけとして、教員同士の授業実践に関する情報交換や相互交流の営みが活性化されることが期待される。

- ④ 教員自己評価のデータベースは、教職員・学生のみならず、学外者が誰でも閲覧できるようになっている。教員は、学生と社会に対して、自己の教育実践に関する情報公開と説明責任を果たすための一手段としてK-TeaDを活用することができる。この点は既に述べた通り、國學院大學の教員評価開始当初から、教育改善を支援することと並んで重要な目的と位置づけられていた。
- ⑤ 同様に、学内においては、学生による授業評価アンケートの結果に対して教員がリプライコメントを執筆し、それを学生・教員・職員が自由に検索・閲覧できるようにすることで、直接的には、評価やコメントといった形で教員に対してメッセージを送った学生に対してレスポンスを返すことができる。同時に、当該教員の担当科目や授業実践に関心を有する他の全ての学生に対しても、履修や学修に際しての判断材料を提供することができる。

(4) アカデミック・ポートフォリオとの関わり

なお、TPは教育活動に関する業績ファイルを指すが、近年はその取扱対象を拡大した「アカデミック・ポートフォリオ」（以下、「AP」と略す）が注目されている⁽¹¹⁾。これについては前出のセルディンや、土持ゲーリー法一による詳細な紹介も行われており、今後発展して行く分野であろう。セルディンはAPを次のように定義する⁽¹²⁾。

アカデミック・ポートフォリオとは、教育、研究、サービス活動の業績についての自己省察による記述部分およびその記述を裏付ける根拠資料の集合体であり、一人の大学教員の最も重要な専門的成果に関する情報をまとめたものである。そこには、その教員の成果の領域、質、そして、意義を示す文書と資料が含まれている。

土持によれば、APは、①ティーチングとラーニング、②リサーチとスカラシップ、③サービスという3つの重要な部分あるいはフォリオ (Folios) に分かれる⁽¹³⁾。すなわち、教育活動・研究活動・社会活動（社会貢献）の3分野についてそれぞれ記録を作成することで、より包括的に大学教員の活動実績を把握・評価できるようにすることが目的と言えよう。ただ、その場合でも単なる記録の羅列ではなく、そこに省察 (reflection) が重要な意義を持つものであることは、TPと同様である⁽¹⁴⁾。

また、APの作成目的については、TP同様、昇進や求職に際しての教員評価・教育業績の自己評価と自己改善・情報の共有等

を挙げるができるが、セルディンは特に「ポートフォリオを作成する一番の理由は、業績の改善である」と述べ、ポートフォリオが果たす役割について「長所と短所を示すポートフォリオのデータ——偏りなく的確であることを教員が認めるデータ——を教員が目当たりするとき初めて、改善が可能になる。したがって、ポートフォリオの作成は業績改善のきっかけになる。自分の活動について自ら振り返り、文書の作成と根拠資料収集というプロセスそのものが、教員が方針と活動を再検討し、方針および方法、そして、優先事項を再考し、将来の計画を練るきっかけとなる」と、その作成過程自体が教員の自己理解と自己改善を促す側面を持つことを指摘している⁽¹⁵⁾。

K-TeaDはTP作成のための原型を提供することができるが、教員自己評価で蓄積する情報の中には、「社会的及び啓発的活動」「行政等への委員としての参加」を記録する「社会貢献」の項目が設けられている（「大学運営」に関わるデータも含まれるが、一般公開は行わないこととしている）。また、既に言及したように、研究関連業績データベース K-Readも利用されている。すなわち、國學院大學はK-TeaDとK-Readの二つのシステムに蓄積された情報を併せることで、教育・研究・社会活動の3分野の関連業績を記録・蓄積できる体制を整えつつある。

無論、これをAPの営みに結びつけて行くためには、多くの課題が残されている。K-TeaDに蓄積できる情報量は、必要十分なAPを構成するにはやはり不十分な段階に留まっている。また、システム面で言えば、データの継続的蓄積を目指す一方で、

評価項目についても適宜洗練させてゆく余地が残されているであろうし、入力方式の利便性を高める必要や、教員側から「このような情報も入力しておきたい」という要望が出た場合の対応など、今後も運用と改良を積み重ねつつ進化を図ってゆく必要があらう。

しかし、より本質的には、システムの構築や改良が問題なのではない。むしろ、これらのシステムに記録・蓄積した様々な情報をどのように取り扱い、検討・省察を加えて自らの教育活動に活かしてゆくかという、教員個々人の意識の高まりこそが期待されるべきことであらう。してみれば、K-TeaDというツールを提供し、活用してもらうことで、そうした意識の醸成を後押しして行くことこそが同システム構築の最も重要な目的と言っても、あながち過言ではないのである。

結 語

以上、教員評価及びポートフォリオに関する議論の流れを確認するとともに、本学におけるその具現化の一端としてのK-TeaDシステムの概要について紹介を行った。

このように、本学の教員評価の取り組みは、教員評価制度実施検討委員会設置以来、7年にも亘り、そこには、関係した数多くの教職員の努力と苦心がある。K-TeaDシステムの構築は、それらの上によりやく可能となったものであった。

それでは、こうした教員評価の取り組みが、授業改善等による教育力向上（FD活動）といかなる点で結節し得るであらうか。それはやはり、こうしたツールを開発し、

その利便性の向上と負担の軽減を進めることによって、従来、研究活動・研究業績に比して、あまり光が当てられて来なかった教員個々人の教育活動——特に、そこで行われている多くの優れた授業実践や創意工夫を集約し、共有することができるという点であろう。絹川の言う「教員各自の改善努力を報告しあったり評価しあったりして、共通の見識に発展させることができるような機会を設けること」や、セルディンがその重要性を指摘した「教育活動上の工夫・改善事例の共有」が活発に行われるような環境を、そのような取り組みを通じて形作ってゆくことが目指されているのである。

例えば、筆者達が授業運営等について何らかの問題を抱え、解決策を模索する際に、他の教員の取り組みを容易に参照することができれば、その中に何らかのヒントを見出すことができるかも知れない。さらに、その取り組みを行っている教員が明らかであれば、より詳しい取り組み内容等について、直接教示を受けることも可能となろう。学部や学科によらず、より広い範囲で先輩や同僚に対して教育面についての質問・相談を行い、それに対するアドバイスを得られるきっかけともなるのである。

その意味で、K-TeaDというツールは、大学全体の教育改善・情報公開というマクロレベルでのFD活動のみならず、教員個々人の繋がりの中における具体的な授業改善や創意工夫の営みを後押しする、ミクロレベルでのFD活動の展開をも支援する役割を期待されていると言えよう。

如上の展望のもとK-TeaDシステムの構築・運用は緒に就いたのであるが、言うまでもなく、大学の一事業としてこれを構

築・展開していく以上は、その効果検証と、それらに則した改善・改修を行ってゆくことが必要である。それらも含めて、今後はシステムの一層の充実を目指すとともに、先に触れたようなAPへの展開についても視野に入れつつ、本学教員の教育に関する優れた取り組みや日々の努力の公開・共有を目指して行きたい。

注

- (1) 絹川正吉・原一雄論文「大学教員評価の視点」(『一般教育学会誌』7-2、1985)。なお同論文は絹川著『大学教育の思想 学士課程教育のデザイン』東信堂(2006)に収録されており、引用は全て同著に拠る。
- (2) 絹川は、同論文においてL.エルトンによる「評価(Evaluation)」と「査定(Assessment)」の区別を引き、「評価は自律的改善努力に対応するが、査定は他律的・管理的である」と両者の傾向を区別している。もっとも、EvaluationとAssessmentが各々どのようなニュアンスを担うかについては研究者によって異なる場合があり注意が必要である。本稿では、「評価」を、教員の自律的な教育力改善活動を目的として、教育活動のあり方をその過程も含めて検討する行為、「査定」は、人事考課等に用いる目的で、教員の教育能力を、特にその結果に重点を置いて判定する行為と規定しておく。ただし、両者は、ある教員の教育活動を、異なる目的において、異なる着眼点から、異なる手法で捉えた結果として「評価」と「査定」という二つのアプローチに便宜的に分けられるものと見るべきであって、両者が全く相容れない営みであるとか、あるいは重なり合う部分を持たないものと捉えるべきではないであろう。
- (3) ピーター・セルディン著『大学教育を変える教育業績記録』玉川大学出版部(2007)(なお、原著第1版は1991年、日本語訳は2004年刊行の原著第3版)。以下、特に断りが無い場合、セルディンの引用は同著による。

- (4) 杉本均論文「アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向」『京都大学高等教育叢書(二) 高等教育教授法の基礎的研究』所収・京都大学高等教育教授システム開発センター(1997)。以下杉本の引用は全て本論文に拠る。
- (5) 「教育アプローチ」の語はセルディン前掲著に拠る。なお、我が国におけるこの分野の基本書である土持ゲリー法一著『ティーチング・ポートフォリオ 授業改善の秘訣』東信堂(2007)は、セルディンのワークショップ・講演の概要も収録しているが、同じ概念について「授業哲学(Teaching Philosophy)」の語を用いてその重要性を強調している。
- (6) 教育活動の自己改善に用いるか、査定・考課のための資料として用いるかという、TPの作成目的の違いは、その内に含む項目の選択に影響を及ぼす。セルディンは前掲著において、それぞれのケースにおける典型的な項目立てを提示しているが、傾向としては、前者にあっては自身の授業改善努力とその結果に重点が置かれ、後者にあっては学生や同僚等、他者からの評価・講評に重点が置かれていると言えよう。
- また、TPの項目立てを検討する際に、選択の対象となる項目数はおよそ30~50項目に及ぶが、教育自己改善に用いる場合、その選択の仕方は当該教員の裁量によるところが比較的大きく(自己改善に資すると当該教員が信ずるところが中心となるからであろう)、一方、査定・考課のために提出する場合は、その項目立ては評価者側が必要とする最低限の項目を含まなければならないという意味で、一定の制約を受ける。
- (7) 教育開発センター規程(平成21年1月30日制定)、第2条第7号に「教員の教育活動に対する評価に関すること」と、同センターの従事する業務として明文化されている。
- (8) 「教員評価」にかかる教員の負担の問題は無視することができない。例えば、TP作成に関して一つのネックとなるのが、その作成にかかる、かなりの時間的・精神的負担である。杉本均は前掲論文において、1986年にカナダ大学教員協会(Canadian Association of University Teachers: CAUT)が作成した、TP(当時はフランス語で

Teaching Dossier と呼ばれた)に含まれ得る項目例を資料として紹介しているが、その項目数は49にのぼる。教員はこれらの中から必要と考える項目を選択してTPを編纂するのであるが、CAUTは、教員は「どれが自分の教育能力に関して好ましい印象を最も効果的に与えるか、そしてどれが自己評価や向上により役立つかを認識すべき」であり、「この一式の書類は教育効果に関して自分のなし得る最善の見本ケースとなるように編纂されるべきである」としている。直ちに見て取れるように、ここでは昇任や求職の際に教員評価の資料としてTPを用いることが強く意識されている。選択対象となる項目の多さと、考課や査定に用いる資料としての意識は、作成者にかなりの時間的・精神的な負担をもたらすことが予想されよう。

セルディンは著書で30項目を選択対象として掲げているが、昇任や求職に際して用いる場合と、自己改善に用いる場合とでは項目の選択の仕方が変わるとしてその作例も示しており、特に自己改善に用いる場合はその項目立てが教員の自由に選択できる(余地が大きい)ことを述べている。それにしても最初にTPを作成する際には、15~20時間をそのために費やす必要があるとしており、特に関心や意欲のある教員を除いては、やはり負担を感じざるを得ないであろう。このことから「教員評価」の設問項目を作成する際には、第一にその使用目的を明確化すること(國學院大學の場合は「教員評価」が教育力向上を目的とすることを明示する)が必須であり、設問項目もそれに合わせて検討しつつ、少なくとも導入初期の段階においては、量的にもミニマムに抑えることが望ましいと考えられた。

教育改善を目的として評価項目を選択する際の指針については、特に厳密に指示されているわけではないが、たとえば土持ゲリー法一は前掲著『ティーチング・ポートフォリオ』において、授業改善を目的とするTPのテンプレート案を提示している。これは、弘前大学の2006年11月のFD研修会において、ダルハウジー大学のテンプレートを用いてTPの作成を行ったところ、参加者から、当該テンプレートに基づいて作

成したTPは（査定的な意味での）教員評価を目的としたものにならざるを得ないとして、「授業改善を目的とするのであれば、独自のテンプレートを作成する必要があるのではないか」との指摘を受けたことによるという。これを受けて作成したテンプレートは、(1) 授業および学習に対する教員の授業哲学（ティーチング・フィロソフィー）、(2) 授業シラバス、(3) 教育方法、(4) 学生による授業評価、(5) 授業改善計画、(6) 付録、の6項目であった。それぞれについて土持は次のように説明している。「(1)では、どのような「授業哲学」をもって臨んでいるか。学生に何を学んでもらいたいかなどを明確にする。(2)では、教員の授業哲学が授業シラバスに反映されているかを確認する。(3)では、授業シラバスで記載した達成目標をどのような教育方法で到達したいかを明確にする。(4)では、教員の授業哲学、授業シラバスでの達成目標、教育方法が、学生による授業評価にどのように反映されているか分析する。(5)では、学生による授業評価にもとづき授業の省察を行い、それを授業改善計画に繋げる。(6)では、(1)～(5)をまとめることで授業改善のためのティーチング・ポートフォリオを作成することができる」。既に述べた通り教育活動の自己改善に用いる場合、いずれの項目を取り上げるかについては教員の裁量による部分が大きい。如上のテンプレートは中心的な項目を選択する上での目安として活用することができよう。

- (9) 平成25（2013）年1月現在、國學院大學教育開発推進機構教育開発センターの「事業・活動」コーナーよりダウンロード可能（URL：<http://www.kokugakuin.ac.jp/iatl/edu0200007.html>）。
- (10) なお、K-TeaDが稼働した平成24年度末（平成25年2月）現在、公開されるのは授業評価に対するリプライコメントのみであり、評価の集計結果自体は非公開としている。これについては、学生からの評価結果も公開した上で、それに対して教員がリプライを追記するかたちをとるのが本来あるべき姿として望ましいのではないかとの声も当然あった。しかし、従来は当該教員のみ閲覧可として来た個別授業の集計結果や、学生からのコメントを直接公開することについては抵抗を感じる教員もいること、また、学生のコメントは相当量にのぼるため、中には（数は少ないものの）誹謗中傷など不適切な内容を含む場合もあり、それらのチェック体制や、取り扱いに関する方針が、未だ十分に整えられていない状況であること等を鑑み、回答データのチェックと開示の是非等の問題については今後の検討課題とした上で、まずは評価を寄せた学生に対するレスポンスだけでも実施・公開することを優先した。
- (11) APの実践例として特に注目されているのがオーストラリアであり、土持によると、「アメリカではティーチング・ポートフォリオ、カナダではティーチング・ドシエーと教育を重視しているのに対して、オーストラリアでは教育・研究・社会貢献の3つの分野を総合したアカデミック・ポートフォリオを早くから導入している」という。（土持ゲリー法一著『ポートフォリオが日本の大学を変える』東信堂（2011））
- (12) ピーター・セルディン著『アカデミック・ポートフォリオ』玉川大学出版部（2009）
- (13) 土持によると「①ティーチングとラーニング・ポートフォリオとは、教員のティーチングとラーニングにおける重要な業績（Accomplishment）と能力（Strength）についての要約である。この中には、ティーチング・フィロソフィー（授業哲学）も含まれる。②リサーチ・ポートフォリオは、教員のリサーチに対する関心度や貢献度に関する証拠書類を提供する。③サービス・ポートフォリオは、教員の大学コミュニティや専門団体への貢献に関する証拠資料を提供する」という（土持ゲリー法一著『ラーニング・ポートフォリオ 学習改善の秘訣』東信堂（2009））。
- (14) 「重要なのは、アカデミック・ポートフォリオは、単に「何」をするだけでなく、「なぜ」、「どのように」するかも示す、深い自己省察に基づいたものであるという点である」（セルディン前掲著『アカデミック・ポートフォリオ』）。
- (15) セルディン前掲著『アカデミック・ポートフォリオ』

【巻末資料1】平成19年度における活動の評価シート(平成20年度実施)

氏名	<input type="text"/>	
年齢	<input type="text"/> 歳	←平成20年3月31日現在の年齢を記入して下さい。
専任教員としての在職年数	<input type="text"/> 年	←平成20年3月31日現在の年数を記入して下さい。
所属	<input type="checkbox"/> 文学部 <input type="checkbox"/> 法学部 <input type="checkbox"/> 経済学部 <input type="checkbox"/> 神道文化学部 <input type="checkbox"/> 法科大学院 <input type="checkbox"/> 研究開発推進機構	
職位	<input type="checkbox"/> 教授 <input type="checkbox"/> 准教授 <input type="checkbox"/> 専任講師・助教 <input type="checkbox"/> 助手	
■大学の目標	<p>「建学の精神に基づいた教育力の向上」「本学の教学理念に基づいた研究力の向上」「学生・学修支援の充実」及び「教職員組織の改革」などを基本目標とし、状況の変化に即応できる体制作り、開かれた大学の構築をめざし、全学あげて組織的に取り組む。また、大学構成員自らが大学の置かれた状況をつぶさに認識し、その改善に向けて協力して取り組む。</p>	
■学部の目標	<p>別紙に掲載しておりますので、それをお読みください。</p>	
■学科の目標	<p>文学部の各学科については、別紙に掲載しておりますので、それをお読みください。</p>	
■貴方の平成19年度の教育・研究活動の目標	<p>平成19年度の初めを思い出してここに記入してください。</p>	
■貴方の平成19年度の目標達成度	<input type="text"/>	

○ 教育

1. 学部での授業担当

1) 担当した授業の名称と、それぞれの授業に履修した学生の数を、学生の多い授業の順に回答して下さい。（履修学生数は、概算で回答していただいて結構です）

授業の名称	履修学生数

通年を2コマ、半期を1コマとして計算して、1年間に学部で教えたコマの総数を回答して下さい コマ

2) 担当した授業のコマ数を回答して下さい

(通年科目は、前期および後期のそれぞれ1コマとして数えて下さい)

	前期の1週間のコマ数	後期の1週間のコマ数
<input type="checkbox"/> A講義系の授業		
<input type="checkbox"/> B演習系の授業		
<input type="checkbox"/> Cフィールド・実習系の授業		
D合計	0	0

3) 単発で担当した授業の回数を回答して下さい

(オムニバスの授業やK—STEPの授業で、コーディネータとして担当している場合には、1) で回答し、ここでは回答しないで下さい)

	前期に担当した回数	後期に担当した回数
<input type="checkbox"/> A オムニバスの授業		
<input type="checkbox"/> B K—STEPの授業		
<input type="checkbox"/> C 学内のその他の授業		

4) 国内で行った校外授業の回数を回答して下さい

<input type="checkbox"/> A合宿	
<input type="checkbox"/> Bフィールド調査	
<input type="checkbox"/> C施設見学	
<input type="checkbox"/> D教育実習校訪問指導	

5) 国外で行った校外授業の回数を回答して下さい

<input type="checkbox"/> A合宿、フィールド調査、施設見学	
<input type="checkbox"/> B短期留学生の引率	

6) 通常の形態で授業を担当できなかった理由がある場合には、その期間について回答して下さい

(休職の場合には、休職期間が1ヶ月を越えた場合に回答して下さい)

A国外留学	通年	前期のみ	<input type="checkbox"/>	後期のみ
B国内留学	通年	前期のみ	<input type="checkbox"/>	後期のみ
C休職	通年	前期のみ	<input type="checkbox"/>	後期のみ
Dその他	通年	前期のみ	<input type="checkbox"/>	後期のみ

←その他の場合、その具体的理由を回答して下さい

2. 大学院での授業担当

大学院での授業を担当した

1) 担当した授業の名称と、それぞれの授業に履修した学生の数を回答して下さい

授業の名称	履修学生数

通年科目を2コマ、半期科目を1コマとして計算し、1年間に大学院で教えたコマの総数を回答してください

コマ

3. 法科大学院での授業担当

法科大学院での授業を担当した

1) 担当した授業の名称と、それぞれの授業に履修した学生の数を回答して下さい

授業の名称	履修学生数

通年科目を2コマ、半期科目を1コマとして計算し、1年間に法科大学院で担当したコマの総数を回答してください

コマ

4. 教育活動

- 01 1時限目の授業を担当した
- 02 7時限目の授業を担当した
- 03 土曜日の授業を担当した
- 04 課題・レポートを課した
- 05 レポートを書かせて指導をした
- 06 K-SMAPYを活用した
- 07 講義系の授業で双方向型(学生との対話型)の授業を行った
- 08 授業の理解度を確かめる工夫をした
 具体的にどのような工夫をしたか回答して下さい(複数回答も可)
- 小テストを行った コメントを書かせた その他(具体的方法を記入して下さい)
- 09 この1年間に教え方を改善した
 具体的に改善した内容を回答して下さい⇒
- 10 シラバスを作成した

11 授業はシラバス通りに進んだ

12 年度内にシラバスを改善した

13 次年度に向けてシラバスを改訂した

14 授業時に学生の質問に対応した

15 授業時以外に学生の質問に対応した

16 オフィスアワーを設けた

17 ゼミ論文・卒業論文などの論文の執筆指導をした

18 ゼミ・卒業論文執筆のために合宿指導をした

19 ゼミ論文・卒業論文などの論文の査読・評価をした

20 試験の正解や模範解答例を公表した

21 試験の正解や模範解答例に即して、具体的な評価基準を明示した

22 試験の答案を返却した

23 学生の進路指導をした

24 留学生に対して特別な指導をした
 具体的にどのような特別な指導をしたか回答して下さい

25 社会人学生に対して特別な指導をした
 具体的にどのような特別な指導をしたか回答して下さい

26 障がい学生に対して特別な指導をした
 具体的にどのような特別な指導をしたか回答して下さい

5. 大学院固有の教育活動

27 合宿指導をした

28 修士論文、リサーチ・ペーパー（特定の課題についての研究の成果）の指導をした 人

29 修士論文、リサーチ・ペーパーの審査の主査を務めた 人

30 修士論文、リサーチ・ペーパーの審査の副査を務めた 人

31 博士論文の指導をした 人

32 博士論文（課程）審査の主査を務めた 人

33 博士論文（課程）審査の副査を務めた 人

34 博士論文（論文）審査の主査を務めた 人

35 博士論文（論文）審査の副査を務めた 人

36 他大学での博士・修士論文の審査に携わった 人

37 司法試験の問題解説をした

6. 教材・教育方法の開発

38 公刊された教材を個人で作成した

39 公刊された教材を共同で作成した

40 非公刊の教材を個人で作成した

41 非公刊の教材を共同で作成した

42 本学（学部）の教育目標に即した公刊された教材を共同開発した

43 本学（学部）の教育目標に即した非公刊の教材を共同開発した

44 情報機器を使って視聴覚教材を作成した

45 授業内容に合わせて教材を工夫した

46 学生が主体的に学ぶための工夫をした

例としては、「大人数授業で主体的にノートを取らせる工夫をした」「学生同士の議論を活発にする工夫をした」等がありますが、具体的にどのような工夫をしたか回答して下さい

7. 授業改善活動

- 47 学生による授業評価を受けた
- 48 学生による授業評価の結果を授業改善に利用した
- 49 F Dのための授業公開期間中に授業を参観し、評価を行った
- 50 F Dに関する講演会に参加した
- 51 授業改善に関する研究会、勉強会等に参加した
- 52 学内の資金による教育支援プログラムに応募したが、採択されなかった
- 53 学内の資金による教育支援プログラムに応募し、採択され実践した
- 54 学外の資金による教育支援プログラムに応募したが、採択されなかった
- 55 学外の資金による教育支援プログラムに応募し、採択され実践した

8. 正課外活動

- 56 学内学生団体の部長（顧問）をした
- 57 学内学生団体の合宿に同行した
- 58 学内学生団体の対外試合等に帯同した
- 59 学生団体やゼミで行事（若木祭、若木体育祭、学会、研究会等）に参加すべく指導した
- 60 学生部主催等の課外教育プログラムを企画した
- 61 学生部主催等の課外教育プログラムに参加した
- 62 留学生から生活上の相談を受け、指導した
- 63 大学主催の海外研修（正課の対象になるものを除く）を引率した
- 64 学生の就職相談に応じた
- 65 学生の就職のために推薦状を書いた
- 66 学生に就職先を紹介した
- 67 就職先開拓のため、企業等を訪問した
- 68 高大連携活動（出張授業等）に参加した 回

○ 研究

9. 著作物（著書・論文等）

- | | | | |
|---|---|-------------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> 69 学術書の単著を刊行した | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 冊 |
| <input type="checkbox"/> 70 上記設問（No.69）以外の単著（注釈書・解説書・翻訳書等）を刊行した | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 冊 |
| <input type="checkbox"/> 71 学術書の共著を刊行した | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 冊 |
| <input type="checkbox"/> 72 上記設問（No.71）以外の共著（注釈書・解説書・翻訳書等）を刊行した | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 冊 |
| <input type="checkbox"/> 73 辞書・事典の編集をした | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 冊 |
| <input type="checkbox"/> 74 辞書・事典の項目を執筆した | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 項目 |
| <input type="checkbox"/> 75 大学以外の学校の教科書・指導書を編集・執筆した | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 冊 |
| <input type="checkbox"/> 76 <u>国外の研究雑誌</u> に論文を発表した | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 本 |
| <input type="checkbox"/> 77 <u>国内の研究雑誌</u> に論文を発表した | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 本 |
| <input type="checkbox"/> 78 学内誌に論文を発表した | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 本 |
| <input type="checkbox"/> 79 上記（No.76～78）以外の形（コラム・研究ノート等）で刊行物に執筆した | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 本 |
| <input type="checkbox"/> 80 芸術作品（文学、書道、美術、音楽等）を発表した | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 回 |
| <input type="checkbox"/> 81 フィールド調査・研究を行い、調査報告書を執筆・刊行した | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 冊 |

10. 学会報告

- | | | | |
|--|---|-------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 82 国内の学会・研究会の分科会等で研究報告をした | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 回 |
| <input type="checkbox"/> 83 国内の学会・研究会の全体会議（シンポジウム、ラウンドテーブル等）で研究報告をした | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 回 |
| <input type="checkbox"/> 84 国内の学会・研究会の企画に携わった | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 回 |
| <input type="checkbox"/> 85 国内・国外の学会で司会者やコメンテーターを務めた | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 回 |
| <input type="checkbox"/> 86 国際会議の分科会等で研究報告をした | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 回 |
| <input type="checkbox"/> 87 国際会議の全体会議（シンポジウム、ラウンドテーブル等）で研究報告をした | ⇒ | <input type="text" value=""/> | 回 |

<input type="checkbox"/> 88 国際学会の企画に携わった	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
1.1. 研究評価			
<input type="checkbox"/> 89 論文が引用された			
<input type="checkbox"/> 90 研究活動に対して、国内の機関から表彰を受けた	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 91 研究活動に対して、国外の機関から表彰を受けた	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. 研究資金等			
<input type="checkbox"/> 92 学内の資金による研究支援プログラムに応募したが、採択されなかった			
<input type="checkbox"/> 93 学内の資金による研究支援プログラムに応募し、採択され実践した			
<input type="checkbox"/> 94 学外の資金による研究支援プログラムに応募したが、採択されなかった			
<input type="checkbox"/> 95 学外の資金による研究支援プログラムに応募し、採択され実践した			
<input type="checkbox"/> 96 委託研究を受託し、調査・研究をした	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 97 学内の共同研究に加わった	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 98 学外の共同研究に加わった	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 99 国外の共同研究に加わった	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 100 学外（国外を含む）の研究者を受け入れた	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
○ 大学運営			
1.3. 入試広報			
<input type="checkbox"/> 101 入学試験において実施責任者（入試委員長、入試委員、入試本部長等）を務	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 102 入学試験において出題や採点の責任者（科目代表）を務めた	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 103 入学試験において試験問題の校正を担当した	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 104 入学試験において出題を担当した	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 105 入学試験において会場の管理を担当した	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 106 入学試験において書類選考を担当した	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 107 入学試験において面接を担当した	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 108 入学試験において試験監督を担当した	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 109 オープンキャンパスにおける行事（模擬授業、問題解説、相談等）を担当し	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 110 学生募集のために学校訪問をした	⇒	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. 大学の役職・委員			
1) 担当した役職の名称を回答して下さい			
<input type="checkbox"/> 学長	<input type="checkbox"/> 学長職務代行	<input type="checkbox"/> 副学長	<input type="checkbox"/> たまキャンパス長
<input type="checkbox"/> 学部長	<input type="checkbox"/> 副学部長	<input type="checkbox"/> 専攻科長	<input type="checkbox"/> 別科長
<input type="checkbox"/> 研究開発推進機構長	<input type="checkbox"/> 研究開発推進機構副機構長		
<input type="checkbox"/> 学則委員長	<input type="checkbox"/> 教務部長	<input type="checkbox"/> 学生部長	<input type="checkbox"/> 就職部長
<input type="checkbox"/> 入学部長	<input type="checkbox"/> 入学試験委員長	<input type="checkbox"/> 図書館長	<input type="checkbox"/> 情報センター長
<input type="checkbox"/> 学生部副部長	<input type="checkbox"/> 入学部副部長	<input type="checkbox"/> 入学試験副委員長	<input type="checkbox"/> 図書館副館長
<input type="checkbox"/> 自己点検・評価委員長	<input type="checkbox"/> FD委員長	<input type="checkbox"/> スポーツ推薦入学制度運営審査委員長	
<input type="checkbox"/> 国際交流委員長	<input type="checkbox"/> 派遣研究員に関する委員会委員長	<input type="checkbox"/> 公開講座委員長	
<input type="checkbox"/> 教育実習運営委員長	<input type="checkbox"/> 給与委員長	<input type="checkbox"/> 学長選挙管理委員長	
その他の役職の名称を回答して下さい ⇒		<input type="text"/>	
上記でチェックや記入をした役職の総数を記入してください ⇒		<input type="text"/>	

2) 担当した委員の名称を回答して下さい

- 学則委員 教務部委員 学生部委員 就職部委員
 入学部委員 入学試験委員 図書館委員 情報センター委員
 自己点検・評価委員 自己点検・評価実施委員 FD委員
 国際交流委員 派遣研究員に関する委員会委員 スポーツ推薦入学制度運営審査委員
 公開講座委員 教育実習運営委員 給与委員 学長選挙管理委員
 セクハラ相談員 セクハラ調査委員 個人情報保護委員 個人情報審査委員

その他の委員の名称を回答して下さい⇒

上記でチェックや記入をした委員の総数を記入してください ⇒

1.5. 学部内や学科内の役職・委員

1) 担当した役職の名称を回答して下さい

- 学科代表 コース代表

⇒ その他の役職の名称を回答して下さい

--	--

2) 担当した委員の名称を回答して下さい

⇒

上記でチェックや記入をした学部学科内の役職及び委員の総数を記入してください⇒

1.6. 大学院の役職

1) 担当した役職の名称を回答して下さい

- 大学院委員長 研究科委員長 代表幹事 研究科幹事
 法科大学院院長 法科大学院副院長

⇒ その他の役職の名称を回答して下さい

--	--

2) 担当した委員の名称を回答して下さい⇒

上記でチェックや記入をした大学院の役職及び委員の総数を記入してください ⇒

1.7. 研究所などの役職

1) 担当した役職の名称を回答して下さい

- 日本文化研究所長 学術資料館長 校史・学術資料研究センター長 研究開発推進センター長 伝統文化リサーチセンター長

⇒ その他の役職の名称を回答して下さい

--	--

2) 担当した委員の名称を回答して下さい

⇒

⇒ 上記でチェックや記入をした研究所等の役職及び委員の総数を記入してください

1.8. 法人運営の役職

1) 担当した役職の名称を回答して下さい

- 理事長 理事 評議員

⇒ その他の役職の名称を回答して下さい

2) 担当した委員の名称を回答して下さい
⇒

⇒ 上記でチェックや記入をした法人運営の役職及び委員の総数を記入してください

○ 公益性のある社会的貢献活動

111 政府の審議会等の委員（委員長、委員、幹事等）を務めた

112 地方公共団体の審議会等の委員（委員長、委員、幹事等）を務めた

113 国家試験の試験委員を務めた

114 裁判所の調停委員や司法委員を務めた

115 弁護士活動をした

116 大学関係機関・団体等の役職を務めた

117 大学関係機関・団体等の委員を務めた

118 国内の所属学会で役員・委員を務めた

119 国外の所属学会で役員・委員を務めた

120 本学主催の公開講座等の講師を務めた

121 本学以外の主催の公開講座等の講師を務めた

122 公益性のある機関の要請による研修講座の講師を務めた

123 マスコミ媒体から評論やコメントを求められた

124 企業と連携した研究・教育活動を行った

125 特許を出願した

126 特許を取得した

127 院友会の活動に参加した ⇒ 回

128 若木育成会の活動に参加した ⇒ 回

【自由記載欄】
その他、教育、研究、大学運営、社会的貢献活動について、特記事項があれば記述して下さい。

このアンケートについて、ご意見があれば記述して下さい。

質問項目は、以上です。ご協力ありがとうございました。

【巻末資料2】平成22年度分「教育活動に関する教員評価アンケート」入力作業用シート

平成23年度に実施された、平成22年度を対象とする「教員評価アンケート」の設問項目である。この設問項目は平成20年度分アンケートから全3回にわたり用いられたが、22年度分の実施を終えて、教員から寄せられた様々な意見を参考にしつつ、現行の設問項目【巻末資料3】に改訂がなされた。



設問1 年齢（平成21年4月1日現在）【必須】 _____ 記入欄

設問2 専任教員としての國學院大學在職年数（平成22年3月31日現在）【必須】 _____ 記入欄

設問3 貴方の学生に対する教育、および授業に対する理念【必須】 _____ 記入欄

設問4 貴方の平成21年度の教育活動の目標（平成21年度の初めを思い出して記入して下さい）【必須】
_____ 記入欄

設問5 貴方の平成21年度目標の達成度【必須】 _____ 記入欄

設問6 達成度についての4段階評価（Aが上位）【必須】

- A B C D

設問7 【1. 教育活動：教育効果向上のための工夫】該当する項目をすべて選択して下さい

- 課題・レポートを課した
 課題・レポートを返却した
 試験の正解や模範解答例を公表した
 試験の正解や模範解答例に即して、評価基準を明示した
 試験の答案を返却した

設問8 【1. 教育活動：教育効果向上のための改善】該当する項目をすべて選択して下さい

- 講義系授業で双方向型（学生との対話型）授業を行った
 授業をシラバス通りに進行させた
 シラバスを改善した

設問9 【1. 教育活動：教育効果向上のための改善】

設問8で「シラバスを改善した」を選択された方は、改善した理由と主な改善点について記入して下さい
 _____ 記入欄

設問10 【1. 教育活動：教育効果向上のための改善】

本年度に行った授業運営の改善・工夫とその結果を記入して下さい
 _____ 記入欄

設問11 【1. 教育活動：学修支援】該当する項目をすべて選択して下さい

- 授業時に学生の質問に対応した
 授業時以外に学生の質問に対応した
 オフィスアワー時に学生の指導・相談対応を行った
 ゼミ論文・卒業論文の執筆指導をした
 懸賞論文等の論文・レポートの執筆指導をした
 学生の進路指導をした
 留学生に対して特別な指導・支援をした
 社会人学生に対して特別な指導・支援をした

- 障がい学生に対して特別な指導・支援をした

設問 12 【1. 教育活動：学修支援】

設問 11 で「オフィスアワー時に学生の指導・相談対応を行った」を選択された方は、指導・相談対応を行った学生の概数を記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 13 【1. 教育活動：学修支援】

設問 11 で「ゼミ論文・卒業論文の執筆指導をした」を選択された方は、執筆指導をした学生の概数を記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 14 【1. 教育活動：学修支援】

設問 11 で「留学生に対して特別な指導・支援をした」を選択された方は、具体的にどのような特別な指導・支援をしたか記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 15 【1. 教育活動：学修支援】

設問 11 で「社会人学生に対して特別な指導・支援をした」を選択された方は、具体的にどのような特別な指導・支援をしたか記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 16 【1. 教育活動：学修支援】

設問 11 で「障がい学生に対して特別な指導・支援をした」を選択された方は、具体的にどのような特別な指導・支援をしたか記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 17 【1. 教育活動：学修支援】

授業アンケートやメールなど、学生から貴方に寄せられた授業の感想や感謝の言葉などのメッセージがありましたら記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 18 【2. 教育改善】 該当する項目をすべて選択して下さい

- 教材（公刊）を作成した
- 教材（非公刊）を作成した
- 本学の教育目標に即した教材（公刊）を共同開発した
- 本学の教育目標に即した教材（非公刊）を共同開発した
- 情報機器を使って視聴覚教材を作成した
- 授業内容に合わせて教材を工夫した
- 学生が主体的に学ぶための工夫をした
- 学生による授業評価を受けた
- 学生による授業評価の結果を授業改善に利用した

設問 19 【2. 教育改善】

設問 18 で「教材（公刊）を作成した」を選択された方は、その教材のタイトル、編著者名、発行年月、担当箇所を記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 20 【2. 教育改善】

設問 18 で「教材（非公刊）を作成した」を選択された方は、その教材のタイトル、編著者名、発行年月、担当箇所を記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 21 【2. 教育改善】

設問 18 で「本学の教育目標に即した教材（公刊）を共同開発した」を選択された方は、その教材のタイトル、編著者名、発行年月、担当箇所を記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 22 【2. 教育改善】

設問 18 で「本学の教育目標に即した教材（非公刊）を共同開発した」を選択された方は、その教材のタイトル、編著者名、発行年月、担当箇所を記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 23 【2. 教育改善】

設問 18 で [授業内容に合わせて教材を工夫した] を選択された方は、その工夫について記入して下さい

記入欄

設問 24 【2. 教育改善】

設問 18 で [学生が主体的に学ぶための工夫をした] を選択された方は、例としては、「大人数授業で主体的にノートを取らせる工夫をした」「学生同士の議論を活発にする工夫をした」等がありますが、具体的にどのような工夫をしたか記入して下さい

記入欄

設問 25 【2. 教育改善】

設問 18 で [学生による授業評価の結果を授業改善に利用した] を選択された方は、どのように利用したか記入して下さい

記入欄

設問 26 【3. FD 活動】該当する項目をすべて選択して下さい

- FD のための授業公開期間中に授業の参観と評価を行った
- FD に関する講演会に参加した
- 学内外の授業改善に関する研究会、勉強会等に参加した
- 同僚教員の授業・教育活動に対してアドバイスをを行った
- 学内外の資金による教育支援プログラムに従事している

設問 27 【3. FD 活動】

設問 26 で [学内外の授業改善に関する研究会、勉強会等に参加した] を選択された方は、会の名称を記入して下さい

記入欄

設問 28 【3. FD 活動】

設問 26 で [学内外の資金による教育支援プログラムに従事している] を選択された方は、プログラムの名称を記入して下さい

記入欄

設問 29 【3. FD 活動】

設問 26 で [学内外の資金による教育支援プログラムに従事している] を選択された方は、ご担当の役割を記入して下さい

記入欄

設問 30 【4. 大学院における教育活動】該当する項目をすべて選択して下さい

- 合宿指導をした
- 修士論文、リサーチ・ペーパーの指導をした
- 修士論文、リサーチ・ペーパーの審査の主査を務めた
- 修士論文、リサーチ・ペーパーの審査の副査を務めた
- 博士論文の指導をした
- 博士論文（課程）審査の主査を務めた
- 博士論文（課程）審査の副査を務めた
- 博士論文（論文）審査の主査を務めた
- 博士論文（論文）審査の副査を務めた
- 他大学での博士・修士論文の審査に携わった
- 司法試験の問題解説をした

設問 31 【4. 大学院における教育活動】

設問 18 で [修士論文、リサーチ・ペーパーの指導をした] を選択された方は、指導をした大学院生の概算を記入して下さい

記入欄

設問 32 【4. 大学院における教育活動】

設問 18 で【修士論文、リサーチ・ペーパーの審査の主査を務めた】を選択された方は、主査を務めた大学院生の概算を記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 33 【4. 大学院における教育活動】

設問 18 で【修士論文、リサーチ・ペーパーの審査の副査を務めた】を選択された方は、副査を務めた大学院生の概算を記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 34 【4. 大学院における教育活動】

設問 18 で【博士論文の指導をした】を選択された方は、指導をした大学院生の概算を記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 35 【4. 大学院における教育活動】

設問 18 で【博士論文（課程）審査の主査を務めた】を選択された方は、主査を務めた大学院生の概算を記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 36 【4. 大学院における教育活動】

設問 18 で【博士論文（課程）審査の副査を務めた】を選択された方は、副査を務めた大学院生の概算を記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 37 【4. 大学院における教育活動】

設問 18 で【博士論文（論文）審査の主査を務めた】を選択された方は、主査を務めた大学院生の概算を記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 38 【4. 大学院における教育活動】

設問 18 で【博士論文（論文）審査の副査を務めた】を選択された方は、副査を務めた大学院生の概算を記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 39 【4. 大学院における教育活動】

設問 18 で【他大学での博士・修士論文の審査に携わった】を選択された方は、審査に携わった大学院生の概算を記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 40 【4. 大学院における教育活動】

設問 18 で【司法試験の問題解説をした】を選択された方は、問題解説をした大学院生の概算を記入して下さい _____ 記入欄 _____

設問 41 このアンケートについて、ご意見があれば記入して下さい _____ 記入欄 _____

【巻末資料3】平成23年度分「教育に関する教員自己評価アンケート」設問項目

(平成23年4月1日～平成24年3月31日の活動を対象とする)

平成23年度末に実施された、「教育に関する教員自己評価アンケート」の設問項目である。大項目Ⅰ～Ⅳについて、**【公開】**と注記がある場合は、その回答内容が「実施報告書」に記載され、学内外に公表されることを前提として回答を求めている。また、大学運営に関わる事項および行政等の委員で、外部への公表が望ましくないものについては**【非公開】**と注記しており、「実施報告書」においても取り扱わないこととした。



■氏名	【公開】:	_____ 記入欄 _____
■所属学部・学科	【公開】:	_____ 記入欄 _____ ※研究開発推進機構は機関名は結構です。
■職位	【公開】:	_____ 記入欄 _____
※平成23年度に派遣研究員等であった方は○→ []		

Ⅰ. 学部における教育・学修支援【公開】 ※派遣研究等でご担当のなかった場合はご記入いただかなくて結構です

■担当授業科目(ご記入下さい): _____ 記入欄 _____

(1)平成23年度の教育・学修支援の目標—— (具体的にご記入下さい: 200～300字程度)

(2)教育効果向上のための工夫・改善 (該当する項目を全て選択して下さい)

- 課題・レポートを課した
- 教科書を作成した—— (タイトル・編著者・発行年月・発行所をご記入下さい)
- 視聴覚教材を作成した
- 授業運営に新しい試みを行った—— (具体的にご記入下さい: 200字程度)
- その他—— (具体的にご記入下さい: 200字程度)

(3)授業評価 (該当する項目を全て選択してください)

- 授業評価アンケートを実施した—— (実施科目数をご記入下さい)
- 授業評価アンケートの結果を授業改善に用いた—— (具体的にご記入下さい: 200字程度)
- その他—— (具体的にご記入下さい: 200字程度)

(4)学修支援 (該当する項目を全て選択してください)

- オフィスアワー等に学生の指導を行った
- レポート・論文の執筆指導を行った
- 留学生に対する指導・支援を行った
- 障害学生に対する指導・支援を行った
- その他—— (具体的にご記入下さい: 200字程度)

(5)FD活動 (該当する項目を全て選択してください)

- 学内外のFDに関する講演会に参加した
- 学内外の授業改善等に関する研究会に参加した
- その他—— (具体的にご記入下さい: 200字程度)

(6)平成23年度の学部教育・学修支援に対する自己評価と平成24年度の課題

—— (具体的にご記入下さい：200～300字程度)

II. 大学院における教育【公開】 ※ご担当のない場合はご記入いただかなくて結構です

■担当授業科目(ご記入下さい): _____ 記入欄

(7)指導した大学院生数(具体的な人数をご記入下さい) _____ 記入欄 _____ 人

(8)修士論文の審査数(具体的な件数をご記入下さい) _____ 記入欄 _____ 件

(9)博士論文の審査数(具体的な件数をご記入下さい) _____ 記入欄 _____ 件

III. 大学運営【非公開】 ※派遣研究等でご担当のなかった場合はご記入いただかなくて結構です

(10)大学の管理・運営への貢献 (該当する項目を全て選択してください)

全学的な役職—— (具体的にご記入下さい)

委員会の委員—— (具体的にご記入下さい)

WGの委員—— (具体的にご記入下さい)

オープンキャンパス

その他—— (具体的にご記入下さい)

IV. 社会貢献【公開】

(11)社会的及び啓発的活動 (該当する項目を全て選択してください)

社会人向けの講演や公開講座を行った

高校などへの出張講義を行った

新聞・雑誌への投稿・寄稿を行った

テレビ・ラジオに出演した

ボランティア活動に参加した—— (具体的にご記入下さい：200字程度)

その他—— (具体的にご記入下さい：200字程度)

(12)行政等への委員としての参加—— (具体的にご記入下さい)【業務上支障のある場合は未記入可】

以 上

【巻末資料4】 「教員自己評価アンケート」教員個人データ（イメージ）

平成23年度末に実施した「教員自己評価アンケート」の回答を教員別に取りまとめたシートを作成し、「実施報告書」に資料として添付し、一般公開を行っている。以下はその作例である。K・TeaDの検索画面からは、教員名でこれとほぼ同じレイアウトのシートを検索・閲覧することが可能となっている。

文学部日本文学科 國學院太郎 教授
I. 学部における教育・学修支援
担当授業科目：日本文学概説Ⅰ、日本文学演習、日本文学演習Ⅱ
平成23年度の教育・学修支援の目標： 1) 授業を受けるに当たって、リサーチとプレゼンテーションのスキルを身につけさせること。 ・学生に研究論文の検索の仕方を理解させ、レポート・ゼミ発表の準備に活用させる。 ・授業内での発表、討論を通して、分かり易く、かつ、的確に伝達・表現する方法を修得させる。 2) 日本文学研究の方法論について修得させること。
教育効果向上のための工夫・改善： ・講義に関しては、なるべく原典を読むことを心がけた。また、要語を空欄にした補助プリントを配布して、テキストの関連範囲のみを指定し、学生自身がテキストを読み込み、答えを発見する力をつけられるようにした。 ・演習に関しては、参加学生の中から「質問者」を任命し、学生同士で積極的な討議を行うよう促している。
授業評価： ・授業評価アンケートを実施した（3科目） ・授業評価アンケートの結果を授業改善に用いた 演習でのアンケートは、レジュメの作成方法や発表方法についての質問が寄せられることがあり、どこにつまづくのかの傾向は一定程度見て取ることができた。従って、学生にレジュメ作成の方法について指導を行う際の参考にはできたと考えよう。講義科目については、教材の選び方や説明の仕方について、様々な意見が寄せられていたのが大変参考になった。
学修支援： ・オフィスアワー等に学生の指導を行った。 ・レポート・論文等の執筆指導を行った。 ・留学生に対する指導・支援を行った。
FD活動： ・学内外のFDに関する講演会に参加した。 ・その他——日本文学科の導入科目である「日本文学概説Ⅰ・Ⅱ」では、各クラスを担当する教員が、授業展開に関わる情報交換や修学相談情報などについて協議を行う機会である「担当者会議」を設けている。
平成23年度の学部教育・学修支援に対する自己評価と平成24年度の課題： 「調査・発表のスキルを身につけさせる」という点については、積極的に質問・相談するよう発表予定学生に呼びかけた。これにより、学生が積極的に質問するようになり、発表のレベルも向上したことから、一定程度の効果が見られたものと思う。 他方、「方法論について修得」については、まだまだ研鑽が必要と感じている。今年度は、学生からのアンケートで、源氏物語などの著名な古典について、従来はあまり取り上げられることのなかった作品との関連を説明したところ、新鮮に感じたとの声が多かったことが印象的だった。こうしたトピックについて、次年度はより詳しく扱うことも考えたい。
II. 大学院における教育
担当授業科目：日本古代文学研究Ⅱ（演習）
指導した大学院生数：2名 修士論文の審査数：1件 博士論文の審査数：1件
III. 社会貢献
社会的及び啓発活動： ・ボランティア活動に参加した ・その他——毎年度、〇〇博物館で開催されている市民向け公開講座「王朝文学セミナー」において講師を務めており、今年度は宇治十帖の講義を行った。また、今年9月には昨年までの講義内容を取りまとめ、加筆を施して一般向けの書籍を刊行した（『源氏物語を読むための十ヶ条』若木新書・常磐松出版）。
行政等への委員としての参加： ・〇〇博物館専門委員（平成23年4月～9月）

【巻末資料5】「授業評価アンケート」教員リプライコメント（イメージ）

教員はK-TeaD上で、自身の担当科目について、「学生による授業評価アンケート」の集計結果と、学生からの自由記述を閲覧することができる。これに対してリプライコメントを入力・投稿すれば、データベース上に蓄積され、教員名で学内の教職員及び学生が検索・閲覧することが可能になる。以下はその作例である。検索結果はこのように、前期・後期別に、科目毎のリプライコメントが一覧となって表示される体裁を取る。


K-TeaD

平成24年度 授業評価アンケートに関するコメント

氏名	國學院太郎
所属学部・学科	文学部日本文学科
職位	教授

＝ アンケート実施時期：前期

日本文学概説1(前期/木1)

今回のアンケートではとくに「板書や資料が役立つ」という項目が高評価で、平均値を大幅に上回ったことが印象的でした。ただ、個人的にはまだまだ改善の余地もあると思っていますので、これからの受講生の理解がよりスムーズに進むよう今後も資料作成の工夫を行いたいと思います。反面、コメント欄に「声が小さくて聞きづらかった」など、声量についての意見が比較的多く寄せられていました。この点については、今後は授業中に受講生に聞こえているかを適宜確認するなどして、改善に努めようと思います。

日本文学概説2(前期/金2)

従来は要約や箇条書きを板書で示すのがメインでしたので、今回は写真・図表・映像を教材として用いてみました。学生からの反応は良好で、アンケートではわかりやすさについて一定の評価を得られたようです。ただ、前半のトピックに時間を使いすぎたためか、後半のトピックに対する解説の密度がやや少なくなりました。中世の日記文学についてももう少し詳しい話が聴きたかった」などの注文が寄せられていました。進行のスピードを見直したいと思います。

＝ アンケート実施時期：後期

日本文学概説(4)(再)(後期/金3)

出席率の悪さが目につきました。理解度も全体としてはまいちだったようです。学生からは「テーマとして取り上げた史料が難しすぎる」「グループでレジュメを作って発表する課題があったが、下調べの仕方がわからず戸惑った」等の発言が寄せられました。しかし、初回の授業でアナウンスしたとおり、十分な予習をすれば決して困難な課題ではありません。今後は教材の検討を行うとともに、学生に下調べの大切さや、文献等の調査方法をどう伝えてゆかかを考えたいと思います。

相談事例からみる学修支援の現状と課題についての覚書

鈴木 崇義

【要 旨】

國學院大學（以下、本学）に教育開発推進機構学修支援センター相談室（以下、センター相談室）が設置されて4年が経った。本稿は、この間に受けた学修支援の事例をもとに、卒業に結びついたケース、卒業に結びつかなかったケースについて検証を試みた。その結果、学生が学修に向き合えなくなるのは個々の事情によるものが大きいことを明らかにした。さらに、これを踏まえて、支援に当たっては学生生活のあらゆる場面で学生が躓く危険性があることを想定する必要があること、初年次教育を充実させるとともに2年次以降の学修にも支援の網を張る必要があることを指摘した。

【キーワード】

学修相談 生活習慣 履修指導 初年次教育 リメディアル教育

1. はじめに

筆者は、4年前に発足した教育開発推進機構学修支援センター相談室における学修支援体制の構築について報告をしたが^①、その後も多くの学生が相談に訪れた。彼らに共通するのは、大学での学び、大学の授業についていくことができないということであるが、そこに行き着くまでの理由は様々である。単純な基礎学力不足、学修意欲の喪失、さらには経済的事情など学生個人に焦点を当てれば、一括りにその原因を述べることは出来ないだろう。彼らはそういった個々の状況の中、あるものは卒業し、あるものは退学という選択をした。結果だけを見れば、卒業、退学、進級、留年という枠組みに当てはめられてしまい、学生個人の状況というものが見えにくくなってしまう。しかし、彼らは彼らなりの事情において、それぞれの進路を歩んでいったのである。

そこで、本稿ではそういった学生との相

談事例を報告することにより、センター相談室が関わった学生がいかなる経緯によって卒業し、あるいは退学していったのかを検証し、本学における学修支援の現状を確認したい。併せて、この現状を踏まえた学修支援における課題を明確にし、今後の学修支援の在り方について検討する上での資料を提供することを目的とするものである。

2. 事例報告

〈事例①〉

それでは、さっそく事例の報告に入ろう。まずは、文学部の女子学生で5年間（1年留年）かけて卒業した学生である。

この学生は、平成21年12月に初めて来談し、非常に緊張した表情を見せながらも事情を話してくれた。大学生生活を1年、2年と続けていくうちに、大学に行く目的を見いだせなくなり、次第に授業を欠席するようになっていき、ついには引きこもるよう

になってしまった。寮生活をしていたが、帰省した折に両親が本学のHPでセンター相談室の存在を発見して相談することを勧められたということである。

本人としても、このままでは良くない。ちゃんと卒業できるよう授業に出席して単位をとらなければという思いはあったが、具体的に何をしたら良いかもわからず、その結果やる気が起きずにいた。さらに、大学を卒業したいという希望はあるが、もう自分は大学を卒業できないかもしれないという不安ばかりが募ってしまい、どうしたらいいのかわからないという状況であった。

以上の相談を受けた時は、既に後期の授業も終わりに近づき、本学が定める規定上の出席回数を回復することも不可能であり、また、すでに終わってしまった授業内容を補うことも難しい状態であった。そこで、ひとまずは授業に出席する習慣を少しでも取り戻すべく、今からでも残りの授業に出席し、可能であれば試験を受けレポートを提出するよう指示した。おそらく単位の認定は望めないが、次年度以降の学修習慣を改善させるには、このまま次年度4月まで大学に関わらなくなってしまうより、少しでも授業に出た経験をさせた方が良いと判断したからである。また、帰省先から通学することは不可能では無いため、次年度は寮を引き上げ両親の元から通学することを提案した。もっとも、これについては、学生と家族の間でも同様の結論に達していたようである。

そして、年度があらたまり、4月になって履修登録期間に授業の組み方を一緒に考えることにした。まず、専門教育科目のカリキュラムを説明し、成績表と履修要綱、

シラバスを見比べながら学生本人が卒業するために必要な授業をピックアップし、かつ、一週間の学修が無理なくサイクルするよう相談しながら時間割を組んだ。なお、この時点で最低でも1年の留年は確定していたため、その旨の説明をして翌年度にどれくらい科目を残すかも検討し、5年目になった時にできるだけ卒業後の進路を考える時間を確保するよう話した。

授業が始まって、4月から5月にかけては、1週間に一度はセンター相談室に顔を見せるようにと言い、他にもいろんな角度から大学に出てくるような仕掛けを用意し、とにかく学生が気軽に大学と関われる場所としてセンター相談室が機能するようにと努めた。家族の協力もあって、本人も生活リズムが安定して大学に毎日通えるようになり、体調の悪い時以外は、ほとんどの授業に出席できるようになった。そこで、6月頃には、特に用事が無ければセンター相談室に来なくても良いということにし、7月の成績評価（試験・レポート）の注意事項だけを伝えた。

その後、9月に前期成績が発表になると、前年度からは想像も出来ないくらい成績が向上していたので、後期もこの調子で引き続き頑張るようにと指導した。その結果、3年生まででは46単位しか取得できていなかったのに、この年度は年間で56単位取得、落第した授業は1コマ（2単位）のみであった。

一概に、生活習慣の改善が学修状況を改善させるとは言えないが、少なくとも学修状況の改善のためには生活習慣を改善させる必要があるのだろう。この学生の場合は、特に家族の協力が大きな力となって作用し

たように思われる。

5年目の4月の履修指導では、今年度は卒業後の進路を考え、就職活動も視野に入れながら1年を過ごすよう指導した。しかし、本人は「卒業」という明確な目標を持っていたからこそ頑張れたということもあってか、進路に話題が及ぶと意気消沈してしまい、また当初のようなつむき加減の表情を見せるようになってしまった。

そこで、本学の就職を支援するキャリアサポート課に通うことを勧め、やっとの思いで就職活動の準備も開始したが、具体的な職種を見いだせず、ただ、地元で働きたいという希望を持つのみであった。この年度に関しては、卒業の見込みも十分立っており、学生生活のリズムも整えられていたので、特に質問等が無い時はセンター相談室に顔を見せなかった。そして、11月頃になってふらっとセンター相談室にやってきて、地元での就職が決まったとの報告をしてくれた。突然のことだったので驚いたが、経緯を聞くと、地元を中心に自分なりに独力で就職活動を続け、自分が働ける場所、働きたい場所を探し、とうとう内定が得られたのだという。そこで、どうしてそこまで頑張れたのかと聞くと、今まで自分は何も努力したことがなかったが、この2年間は頑張っただけで卒業までこぎ着けることができた。だから、ここであきらめてしまうのはもったいないと思い、何とか就職活動を続けることができたと話してくれた。

筆者は、この学生とのこれまでの相談から、就職活動に関しては卒業後に時間を掛けて取りまざるを得ないだろうと思っていた。しかし、本人の口から「あきらめてしまうのはもったいない」という言葉が出

たのは、前年度の努力が単位取得という形で実を結び、それが自信につながった。だから、その努力を無駄にはしたくない、あきらめたくないと思ったのだなと感じられた。

つまり、誰かに言われて何かをやるのではなく、自分で努力したから、あるいは努力したという実感を得られたからこそ、その努力を無駄にしたくないという思いが生じるのである。また、非常におとなしく引っ込み思案な性格の学生だと見受けられたが、内定先の職種は販売員だという。性格までも変えたというわけでは無いだろうが、自分が苦手としていた職種にあえて立ち向かおうとする姿勢は、社会に対して前向きに向かっていく気持ちが芽生えた証拠だと考えても良いのではないだろうか。

このような事例を見て、学修支援に際しては、時には生活面のケアも必要になるのだということを痛感したのである。

〈事例②〉

続けて、文学部女子学生2名について報告したい。彼女らは、筆者が対応した時には大学生生活8年目を迎えており、修業年限いっぱいという状況であった。卒業の見込みは無いわけではなかったが、残り単位数も少なく、単位取得は難しい状況であった。なぜなら、8年目の大学生ということで、もはや彼女らは保証人からの仕送りは無く、自分で学費と生活費を稼いでいるため、アルバイトに日々の時間をとられてしまい、授業に出席する習慣を失っていたからである。

4月の履修指導に当たっては、センター相談室のスタッフも複数体制でチェックを行い、少なくとも履修ミスで卒業不可とな

らないように時間割を組ませた。その上で、もう来年度は無いのだということをよく説明し、卒業に向けて授業に出席するよう指導した。

ところが、前期の出席状況や成績状況を見てみると惨憺たる有様で、このままでは卒業が危ぶまれるという事態に陥ってしまっていた。後期の履修登録期間に事情を聞くと、結局、生活費等を稼ぐためにアルバイトを減らすことは出来ず、例年通りあまり授業に出られなかったとのことであった。

この報告を受け、あと半年で8年間の努力が報われるかもしれないのだから、授業に出よう努力してはどうか、ここでこれまでの生活をし続けてしまったら卒業できなくなってしまう。8年間も大学に通って、卒業できなくても良いのか。と、厳しく指導をした。結果的に、全てのアルバイトをやめることは出来なかったが、授業のある曜日だけはアルバイトを減らすこととし、通年科目の授業についても担当教員にわからないことを積極的に質問に行くよう促した。

以上のような経緯の後、非常に難しい状況ではあったが、何とか無事に卒業することができた。

彼女らの成績通知表を具さに見てみると、3年目以降はほとんど単位を取得できておらず、4年目～7年目まではほぼ0単位に近いという状況であった。おそらく、留年確定後は学費も自分で工面しなければならず、そのためのアルバイトに精を出すあまり、結果的に学業がおろそかになるという本末転倒の状態になってしまったのだろう。卒業できたことはせめてもの幸いといえようが、もう少し早い段階で卒業することは出来なかったかという思いの残る学生たち

であった。

〈事例③〉

今度は神道文化学部男子学生について報告しよう。この学生も在籍年数8年目を迎えた年度に初めて対応した学生である。単位取得状況は極めて悪く、当時の履修登録制限ぎりぎりの60単位も残しており、いかに時間割を組めば卒業できるか、途方に暮れる状況であった。また、留年してからもアルバイトには精を出しており、むしろアルバイト先では非常に重宝されているという様子であった。

これもやはり複数のスタッフで対応し、非常にタイトであるが卒業の見込みが立つ時間割を作成させた。また、留年してからほとんど大学に来ていない様子だったので、本人の学生としての状況をかんで含めるように説明し、とにかく授業を欠席しないようにと指導した。

ところが、授業開始と同時に本人は出席せず、こちらの連絡にも応じなくなってしまった。後に事情を聞いたところ、前期授業開始と同時に体調不良になってしまったとのことであった。だが、その後も授業に出席することはなく時間だけが経過し、前期も終わりに近づいた頃になってもう一度「何とかならないだろうか」との相談にやってきた。しかし、相談時の様子等から、もはや学修意欲を喪失していると判断せざるを得なかった。よって、家族にも事情を説明した上で退学することとなった。

本例については、やはり本人の生活習慣が大学から離れてしまったことに、退学せざるを得なかった原因があるように思われる。また、事例②の場合と違うのは、卒業ま

でに必要な単位数を多く残していたということもあげられる。極端な言い方をすれば、7年掛けて60単位少々しか単位取得できなかった者が、1年間で60単位も単位を取得しようというのは極めて困難なことであろう。事例①のような例はむしろまれであり、たまたま環境改善が本人にとって良い作用をもたらしたに過ぎないともいえよう。

〈事例④〉

最後に、不本意入学をした男子学生について報告したい。この学生は不本意入学のために、入学当初からで大学に来るのが嫌になっていた。ところが、たまたまある授業を受けて、「こんな面白い授業をする先生がいるなら、この大学でがんばりたい」と思うようになり、その教員が所属する学部転部して再起を図ろうとした。ただし、転部したために1年次修了時点で認定された単位が4単位のみだったことに不安を覚え、さらに、転部したことにより履修すべき科目（転部先の学部の必修科目）が増えたので、途方に暮れて相談にやってきたのである。

成績通知表と『履修要綱』を照らしてみると、4年間（残り3年）で卒業するのは非常に難しいと思われたが、本人に本学で卒業する意志があったため、もう一度1年生からやり直すつもりで基礎科目からじっくり取り組む時間割を一緒に組んだ。

その後、前期中は1ヶ月に一度くらいは顔を見せ、授業のことなどを話すようになった。本人としては、授業へのモチベーションが下がり、このままではまた大学に来なくなってしまうと思った時には、センター相談室に来るようにすると話していた。

また、次第にアルバイトも始め、忙しくも充実した学生生活を送っていたようである。

後期の履修登録期間で相談を受けた時には、学業を優先し余りアルバイトで無理をしないよう注意をし、本人も承知した様子だったので特に電話で呼びかけることをしなかった（他に集中的に指導無ければならない学生も出来たため、この学生については大丈夫そうだとの見込みから、特に呼びかけはしなかったというもある）。

だが、結果的にその年度の成績は36単位を取得し、前年度に比べれば努力の跡がみとめられるが、4年間での卒業を目指すには非常に厳しい状況になってしまった。後期の状況を聞くと、後期中頃に病気をして授業を一週間休んでしまったところ、その後大学に来るのが億劫になってしまったとのことであった。

本例は、学習習慣はいつ、どこで崩れてしまうかは分からないのだ、ということを示しているといえよう。意欲を高められたからといって安心せず、立ち直りかけの状況においては経過観察をする必要があるのかも知れない。この学生については、その後も履修指導を通じて学修支援を行っているが、生活習慣の中に大学へ通学することをいかに組み込ませ、それを継続させるかが今後の課題である。

以上のような事例を見ていくと、学生が学修に結びつかなくなっていく原因は、生活習慣の中に大学に通って授業を受けるといったことが入ってこなくなってしまうことにあるといえよう。もちろん、それが全てではないが、一度狂ってしまった学修状況や生活リズムを立て直すには、生活習慣の改善が必要不可欠であると考えられる。で

は、学修支援の一環として、いかに生活習慣の改善、あるいは生活習慣悪化の予防ができるのだろうか。

3. 履修指導について

センター相談室では、原則として月曜日から金曜日までの10時から18時までの間に随時学生からの相談を受け付けている。相談内容は、履修・学業・資格・進路・転部・転科・休退学等であり、来談者の学年と学部学科は全てに渉る（なお、人間開発学部は別校舎にあるため、来談数は少ない）。主な対応者は機構所属の専任教職員である。平成23年10月からは臨床心理士の資格を有する「学修支援アドバイザー」を週2日配置し、教職員が学生対応に関する助言を受けられる体制を整えた⁽²⁾。これは、来談する学生の中には、発達障害や心の病と見受けられる学生も存在し、彼らの対応には十分な配慮が必要であり、そのためには専門的知見を持った専門家によるスタッフへの助言が必要であると判断したためである。

附表にも見えるとおり、4月と9月に実施される履修登録期間に相談は集中し、その主な相談内容は履修登録についてである。以下、センター相談室における履修指導において注意していることを報告していこう。

前期の履修登録期間の相談状況は、1年生の相談者が圧倒的に多い。しかし、彼らの時間割には、学部によって多少の差はあるにせよ、必修科目の受講科目が既に組み込まれていることが多い。よって、実は履修に関して大きな問題を抱えているということは少ない。もちろん、大学という初めての環境に置かれている不安や、大学生活

に関する様々な情報が一気に襲いかかってくることから、それらを取り除いて出来るだけ早く大学になじめるよう、彼らの話を聞く姿勢はとるべきである。だが、やはり問題があるのは2年生以上の学生で、かつ、前年度の単位取得数が芳しくない相談者、及び過年度生（留年生や卒業延期者等）である。彼らは、基礎学力や大学への帰属意識は様々であるが、それ以前に時間割を組むということができていない。学びたい科目（専門領域）があるという学生はまだましとって良く、こういった問題を抱えた学生の多くは、4年間でどのように学びを深めていくのかという根本的なことを理解しないまま、学年だけが進級してしまっているのである。

もっとも、現在の履修登録の仕組みを見ても、履修登録科目選択の自由度は増え、他学部他学科の科目も受講できるようになった。また、セメスター制を導入して授業選択の機会も増えた。確かに、大学生の多様化に対応するためには実施すべき施策であるかもしれない。ところが、一方で専門教育科目の体系が見えにくくなり、学生は自分自身が所属する学部学科のカリキュラムを理解せずにいることもある。よって、概ねの学生は学年があがると共に履修できる科目を順次選択して単位取得、進級をしていくが、一度躓いてしまったり、闇雲に単位を欲して授業を詰め込み失敗してしまった学生は、この履修登録の段階からやり直す必要があるのである。近年、大学教育において初年次教育の重要性が説かれたり、カリキュラムマップの策定が求められているが、これは、実際に学生の相談に接する立場の人間としても痛感する所である。

そこで、学修支援センターではセンター相談室にて受け付けた履修登録に関する相談内容から、学生向けに前期と後期それぞれの期間での履修登録上の注意点をまとめて公開した^③。もちろん、これを読んで履修登録の全てが分かるわけではないし、学部学科ごと、学生個人の単位取得状況に応じて指導内容は変わってくる。だが、制度が複雑化している以上、履修登録に関しても支援が求められているといえよう。

また、順調に学修を進めている学生であっても、質問したいことが出来ることも考えられる。よって、学生が適宜助言を受けられる体制作りは今後も求められると考えられる。

4. 経過観察の重要性

学修支援センターは、今後、大学にとって無くてはならない場所となるであろうが、その理由の一つには恒常的に学生の学修相談を受け付けることができ、学生個人の状況に応じて関係部署や学部の教員と連携をとって学生支援にあたるためのパイプ役になる、ということが挙げられよう。もっとも、学修支援センターといっても、それが置かれた大学の事情によって取り扱う業務は異なる。金田満氏は、『大学における学習支援の挑戦^④』において、「学習支援センター」について次のように概説している。

先進的な私立大学では1990年代後半から、「学習支援センター」といった名前の部屋や建物をもつようになってきた。最近では、国公立大学でも、同様な組織が設置されるようになってきている。文字取り、学

生の学習（勉強活動）を支援する部署である。そこで、おもに行われる支援は、中等教育（場合によっては初等教育）の教科内容に関するものである。もちろん、高等学校までには教えられてこない内容（「国語」ではなく、論文・レポート執筆作法のような日本語リテラシー）や、就職試験活動の準備学習のためのサポートなども実施されている（場合によっては、入学前教育を実施する主体であることもある）。また大学で履修している科目内容に関しても、学生は授業が行われている教室で質問すればよいのであるが、それとは異なる時間と場所で個別に解決してほしいというような心理が働くのか、学習支援センターの場で支援される形も多い。

と、授業以外で学生が学ぶべき内容を学ぶ場、あるいは大学に入学する前の段階や、卒業の準備のための学習を行う場所として位置づけている。そして、「学習支援センター」の支援形態を大きく次の3つに分けた後、このように述べている。

- ① 学習支援科目について、1週間の時間割をきめて講評し、塾形式で補習する
- ② 開室時間であれば、飛び込みの学生についても、質問などに個別に対応する
- ③ 対面ではなく、ICT（Information and Communication Technology）を利用した方法で対応する

学習支援センターのスタッフは、事務職員はもちろんのこと、センター専任の教員であったり、学部専任の教員であったり、高等学校での教育経験がある非常勤講師であったりする。

実際に、支援活動をしているなかで学生と接していると、教科内容が理解できないとか、学習の成果が挙がらないなどの理由として、人間関係がうまくいかないこと（例えば、友人がいない）や学習障害・発達障害があることなどが判明することも多い。したがって、学習支援センターに心理カウンセラー（その資格者であることは伏せて）を配置してカウンセリングセンター連携したり、メンター（良き指導者・理解者・支援者）制度を構築したりして、密接な個別対応を試みている例もある。このような背景もあり、学生支援（センター）の一つに、学習支援が位置づけられることもある。まさに、学習支援センターは、教職協働の最前線であるといえる。

この分類に照らせば、本学のセンター相談室は、支援活動の形態としては②が最も近いだろう。

また、「学習支援センター」に心理カウンセラーを配置するという点については、金田氏が指摘しているとおりであり、本学のセンター相談室でも個別対応が業務の中心を占めている。ただし、本学では心理カウンセラーがセンター相談室にて学生と直接面談するということはしないし、発達障害、学習障害そのものに対する支援というものは実施していない。

ただし、個別対応をしていると相談スタッフがどのように対応したら良いのか困ってしまうケースもあるし、また相談の内容から派生して、学生個人の非常にセンシティブな問題に話題が及んでしまうこともある。そういった時、心理カウンセラーに相談

することによって、より適切な学生対応をすることが出来、さらには相談スタッフにとっては、この心理カウンセラーの存在そのものが非常に心強いものである。今後も、学内における学修支援センターの役割が大きくなっていくにつれ、心理カウンセラーの位置づけは重要になってくるであろう。

また、4月の新入生オリエンテーション期間、あるいは履修登録期間には新入生を始めとする多くの学生が、履修登録の相談や大学生活全般に関する質問にやってくる。しかし、その後授業が始まるととたんに学生はセンター相談室にやってこなくなる。もちろん、授業に専念しているのであれば問題はないのだが、やがて授業への出席が芳しくない学生も現れる。学生がどこで躓くかは教職員からはなかなか見えてこない。本学には、カードリーダーによる出席管理システムが確立しているため、センター相談室では前期中に出席回数少ない学生を抽出して面談に来るよう呼びかけた（平成24年度は後期も呼び出しを実施した）。このように、少しでも躓きの早い段階で、あるいは失敗の小さいうちにフォローができるようにと努めているのが現状である。

一方、こういった呼び出し業務にも全く疑問が無いわけではない。手を掛けすぎてかえって学生本人の自立心を育てる機会を失わせてしまうかもしれないからである。だが、事例報告でも挙げたような8年間も在籍するような学生や、あるいはそれに近い留年者を目の当たりにすると、ほんの些細なきっかけで躓き、立ち直れなくなってしまう現状が見えてくるのもまた事実である。よって、そういった学生に対して少しでも相談に乗って、できる限りのフォロー

をしていきたいという意識を持つようになっていくのである。

また、留年生も1年の留年で済ませられずに何年も留年を重ねてしまうケースも少なからず見られる。これについては、留年の年数を重ねるにつれて学生の意識が大学から離れていってしまうことが大きな理由として挙げられると思う。

例えば、留年したことにより保証人からの援助が打ち切られてしまい、自分で学費や生活費を稼がざるを得なくなる。これにより、アルバイトにかかる時間が生活の大部分を占めてしまい、卒業のための学業に専念出来なくなってしまうのである。今回の事例報告にて取り上げた留年生は、ほぼそういった学生であった。もちろん、保証人がいつまでも学費を出してくれることに甘んじて学生生活をモラトリアムのように延長してしまっているケースも無いわけではないだろうが、留年してしまった場合は、できるだけ短い期間の留年で済ませるべく学生の家族間で話し合いの場を持って欲しいと思うこともある。

大学が、留年者をフォローするための基準にできるのは、やはり授業の出席状況であろう。留年した学生が、今度こそは卒業したいと考えているのであれば、少なくとも高い出席率を維持していると判断できるからである。しかし、出席率が低下していった時に、学生本人が現状を見つめ直す機会、つまり、このままでは留年を重ねてしまうかもしれないという危険性を察知し、改善を促す機会というのは、実は非常に少ない。おそらく、前期後期の履修登録期間で、成績通知表を確認した時くらいであろう。そこで、履修登録期間に面談した留年

学生には定期的な来談を勧めたり、自分自身の現状を絶えず確認するよう促したりしている。

5. おわりに

以上、相談事例に沿って、センター相談室における学修支援の一端を報告した。広く学修支援といった場合、やはり初年次教育やリメディアル教育といった1年生向けの授業や正課外の補習教育に目が向けられるが、これらを大きく学生支援として捉えた時、学生をいかに大学に向かわせるか、帰属意識を高めるかということにもつながってくるだろう。しかし、今回取り上げた事例はみな卒業を目前に控えた学生である。なぜこういった学生の事例を報告したかといえば、早い段階でのフォローが重要性であることを訴えたかったからである。事例①の学生は躓いた段階でフォロー出来たため、1年の留年で済んだ。事例②の学生については、厳しい状況であったが幸運に恵まれて卒業できたということができよう。8年目まで来てしまうと、事例③の学生のようにもはや大学に来ることが出来ずに退学という道を選択せざるを得なくなってしまう。だから、事例④のような学生を留年させずに、あるいは1年の留年に留めて卒業させるべくフォローをするのが今後の課題となるであろう。

センター相談室が設置されてから4年が経った今、学生に対してセンターが支援してきたことを大きく分ければ、1年生を中心に行った履修指導と、過年度生やその予備軍の学生に対する時間割作成支援や生活習慣の指導が挙げられる。1年生に対して

は4年間の充実した学生生活を過ごすことを願ってやまないが、一方で過年度生に対しても、留年してしまったが、結果的に卒業できて良かったと思えるようになって欲しいと願う。

今後のセンター相談室の課題としては、2～3年生の学生に対する支援が挙げられる。1年生や4年生は、入学時あるいは卒業に向けてという明確な区切りがあるため、支援の手がかりは見つけやすいともいえる。しかし、2年生から3年生の期間に関しては、学生生活のもっとも充実した、あるいはもっとも楽しい時期でもあるだろうが、大学生活の新鮮味も薄れ、卒業や卒業後の進路についてもまだ具体的な構想を持っていない時期でもある。教職員としても、初年次の必修科目のような授業もなく、ゼミや卒業論文の指導も始まっていない時期であり、なかなか目が行き届かない学年でもある。

今後は、この期間の学生に対して、教職員はどのような視点から見守るべきなのかを考えてゆきたい。そのためにも、初年次教育の内容の充実と卒業後の進路指導の在り方を明確にし、その接続をいかにすべきかを模索する必要があるだろう。これについては、別稿を期すこととする。

注

- (1) 鈴木「國學院大學における学修支援体制構築に向けて」(『國學院大學教育開発推進機構紀要』第3号 2011年)
- (2) 学修支援アドバイザーは直接学生対応には当たらず、教職員に対する助言や、学生相談室との連携を図ることを主な職務としている。
- (3) 『教育開発ニュース』第6号(2012年)・第7号(2013年)にて連載。
- (4) 日本リメディアル教育学会監修『大学における学習支援への挑戦ーリメディアル教育の現状と課題』(ナカニシヤ出版 2012年)

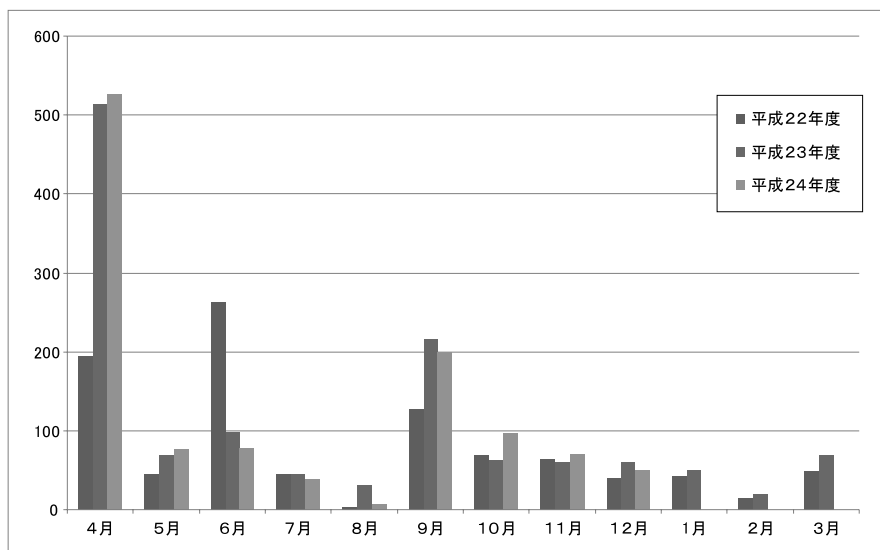


図1 学修支援センター相談室来談者数(延べ人数) 月別推移

※本稿執筆に当たっては、中條豊教学事務部教務課主幹(教育開発推進機構付)より、データ及び貴重な意見を頂戴した。記して謝意を表す。

運動制限を抱える学生を対象とした体育授業の心理的効果

伊藤 英之

【要 旨】

本研究は、運動制限を抱える学生を対象に開講されている体育授業が運動有能感や感情といった心理的側面にどのような影響を及ぼすのかを検討することを目的とした。20XX年にK大学にて開講された運動制限を抱える学生を対象とした体育授業の受講生を対象に、全14回の授業のうち10回行われた実技授業にて、1回ごとの授業前後の感情の変化や個々の代表値を用いた授業前後の感情の変化、また、半期間の受講前後の運動有能感の変化を検討した。結果、すべての回において感情の改善効果がみられ、個々の代表値を用いた授業前後の感情の比較では、授業後の方が有意に良好な感情 ($p < 0.01$) であることが認められ、実技授業受講による感情の改善効果が認められた。また、授業中の主観的運動強度においては、おおよそ「楽である」と感じる運動強度で実技に取り組んでいることが明らかになり、体力測定時には、「きつい」と感じながらも個々の実施可能な範囲の中でも高い運動強度で体力測定に臨んでいたことが明らかになった。半期間の受講前後の運動有能感の変化においては、過去の自分と比較した場合の有能感に有意な高まり ($p < 0.05$) が認められた。以上のことから、運動制限を抱える学生を対象とした体育授業の心理的効果が明らかになった。

【キーワード】

運動有能感 課題基準 過去基準 快感情 主観的運動強度

はじめに

現在まで、運動によって感情の改善がみられるという報告は数多くなされてきた(例えば、橋本ら, 1995)。そして、運動を行うことにより、感情の改善の効果が望め、メンタルヘルスに寄与するということは、一般的な考えになってきていると思われる。

大学生が運動を行う機会の一つとして体育授業が挙げられる。現在まで、大学における体育授業に関する研究も数多くなされている。例えば、週1回8週間の授業におけるサーキットトレーニングによる体力の向上や感情の改善効果を報告したもの(内田・神林, 2006)や、週1回の授業における筋力トレーニングによる筋力向上の効果

を報告したもの(林・宮本, 2009)、また、体育授業の受講が身体活動量や運動セルフ・エフィカシーに影響を与えること(荒井ら, 2005)やメンタルヘルスの改善・向上に寄与する(中山ら, 2011)など、体育授業における運動においても身体的にも心理的にも良い効果が期待できることが報告されてきた。しかし、体育授業において、心身の障害や傷害、疾病などにより運動制限を抱える学生は、見学をさせられていることが多いと思われる。

杉山(1988)によると見学とは、実技に参加せずに、他の学生が行う実技や教員の師範を見て学習することを指すが、見学者は授業を欠席しているのではなく、参加形態は異なるものの、授業に出席していると

みなされるということである。しかし、木下（1988）は、出席しながら、計画された学習には不参加という事実を、学校正規の教育と認めてよいのであろうかと述べ、見学を運動禁止あるいは運動制限という医学的要求に対する安易な回答である、体育の場での見学は黙認されてはならない問題であるとし、少人数でも学級を別にした体育授業を、学校管理の問題として考えなければならないと述べている。また、中澤（2005）は、身体活動量の低下は諸種的生活習慣病の誘因となることから、障害者にとっては健常者以上に積極的な身体運動を行うことが必要であると述べている。これらのことから、体育授業では運動制限を抱える学生に対し見学させるのではなく、個々ができる範囲で運動を行わせる必要があると考えられる。

近年では、このような学生を見学させるのではなく可能な範囲で実技に取り組みせようとし、運動制限を抱えた学生に対する体育授業に関する研究も行われるようになってきた。例えば、兵頭ら（1988）は、身体の疾患のある部分の病状をそれ以上悪化しないように配慮しながら他の部分の健康増進をはかり、自分の健康状態にあった運動のしかた学ぶことを目的とした、疾病・障害をもつ学生を対象にした体育実技の方法を紹介した。また、荒井・中村（2005）は、障害のある学生や傷害を負っている学生を対象とした体育授業によって、実技の授業後に高い快感情を感じていることや授業プログラムによる日常生活でのテレビ・パソコン使用時間の減少の教育効果がみられたことを報告している。さらに、荒井・中村（2006）は、体育授業の受講により、

障害のある学生の身体活動量の増加や運動セルフエフィカシーの高まりがみられたことを報告している。このほかにも、運動制限を抱える学生を対象とした体育授業の1回の実技における身体知覚の高まり（園部・伊藤，2009）や感情改善の効果（伊藤，2009；園部・伊藤，2009）を報告しているものもある。このように、運動制限を抱える学生を対象とした体育授業の教育的効果や心理的效果が報告されてきた。しかし、現在まで、運動に対する有能感に着目した研究はあまりみられない。

有能感とは、「予測不能な状況や環境の中で、自信を持って積極的に対処していくことのできる能力」のことである（岡沢ら，1996）。伊藤（1987）は、身体的有能さとスポーツ行動の関係を検討し、身体的有能さが高いほどスポーツ行動に寄与することを示唆している。また、松本（2007）は、地域健康運動教室の参加者を対象に、運動有能感が運動実施の心理的側面に与える影響を検討し、運動有能感が増加した者ほどネガティブな気分を減少させ、メンタルヘルスに寄与することを示唆している。このように、運動継続やメンタルヘルスに関係のある心理的変数である有能感が、運動制限を抱える学生に対する体育授業の受講によって高まるかを検討することは意義のあることと考える。

そこで、本研究は、運動制限を抱える学生を対象に開講されている体育授業が運動有能感や感情にどのように影響を及ぼすのかを検討することを目的とした。

方法

1. 対象者

本研究は、20XX年にK大学にて、心身上の事由のために医師によって身体運動を制限されている学生や身体運動が困難な学生、また、年齢などの事由のため通常の体育授業での受講が困難な社会人学生を対象として開講された体育授業の受講生8名（男子4名、女子4名、年齢25.6±15.7歳）を対象に行った。

2. 対象授業

1) 授業の概要

本研究の対象となった授業は、「自分の健康度を深く認識し、自分で運動を実践できるようになる」ことをテーマに、「自分の状況に応じた運動を行い、健康的行動について学び、実践できるようになること」が授業目標として設定されていた。

授業内容を表1に示した。授業は、全14回（半期）で実施され、ガイダンスを含む教室での講義が4回（第1回から3回と第14回）、体育館での実技が10回（第4回から13回）であった。各回の授業に

おいて、授業前に「基礎調査」として過去1週間から現在の生活状況のチェックシートと、運動授業前後に現在の心身に関する自覚症状についてチェックする「自覚症状調べ」のチェックシートに記入をさせていた。また、受講生には、歩数計により毎日の歩数を測定し記録することが宿題として課されていた。

本研究で対象としたのは、第4回から13回に行われた実技授業であった。実技授業は、第4回に心拍数の測定方法やウォーミングアップの方法の説明があり、体育館で実施可能な種目の紹介（例えば、ウォーキング、ジョギング、チューブトレニング、ダーツ、バスケットボール、バドミントン、卓球、バレーボールなど）と体験が行われた。第5回には、体力測定が行われた。なお、体力測定は、「個々の心身の状況に応じて、実施可能な測定種目を無理のない強度の範囲で」という条件下での実施であった。第6から13回で行われた種目活動の取り組み計画の立案・実施とは、第4回で紹介した種目を参考に、受講生個々が自己選択によって決めた種目に取り組むというものであっ

表1 対象授業の全14回の内容

回	授業内容	授業形式
1	ガイダンス、個人面接(受講の可否の判断)	講義
2	健康と運動・栄養・睡眠・安全・心	
3	運動処方の方考え方、心拍数と運動強度	
4	心拍数の測定方法、ウォーミングアップの考え方、種目紹介	実技
5	体力測定（実施可能な測定種目を無理のない強度でという条件）	
6	種目活動の取り組み計画の立案・実施と修正・記録整理 （自身のできる範囲の運動種目や運動強度を理解し取り組む）	
7		
8		
9		
10	※冒頭で講義を10分程度(実施回と内容は以下の通り)	
11	8回目：「運動と熱中症」	
12	10回目：「体育学力の考え方」，	
13	11回目：「行動変容プログラム」	
14	半期のまとめ、夏季休暇の計画	講義

た。種目の決定は、受講生個々に運動の制限内容だけでなく、実施可能な運動の強度や種類（歩く、走る、跳ぶ、捻る、屈む、反るなど）などについても明記されている診断書を医師からもらってくるように指示し、その記載内容に基づいて行わせていた。そして、授業後に実施した種目の活動記録と次回に向けての取り組み計画の修正を行わせていた。

2) 実技授業の流れ

各回の実技授業の流れを図1に示した。各回の実技授業は、出欠確認・体調確認・基礎調査記入・自覚症状調べ記入（約10分）、ウォーミングアップ（約5分）、取り組み計画に基づく種目活動（約65分）、種目活動の記録と取り組み計画の修正・体調確認・自覚症状調べ記入・次週の確認（約10分）の流れで行われた。なお、第8・10・11回には、10分程度の講義が準備体操の前に実施され、その3回においては、種目活動は約55分で行われた。

3. 測定項目

本研究の測定項目は、以下の3つとした。

1) 感情

感情の測定には、Rejeski (1985) によって作成された、運動中の快感情（快—不快）を評価するための尺度である Feeling Scale（以下、FSとする）を用いた。回答は、-5（非常に悪い）から5（非常に良い）までの11段階で評定するように求めた。

2) 主観的運動強度

主観的運動強度の測定には、Borg (1973) によって作成され、小野寺・宮下 (1986) によって日本語に訳された、実施した運動の主観的な運動強度を評価するための尺度である Rating of Perceived Exertion（以下、RPEとする）を用いた。回答は、6（安静）から20（限界）までの15段階で評定するように求めた。

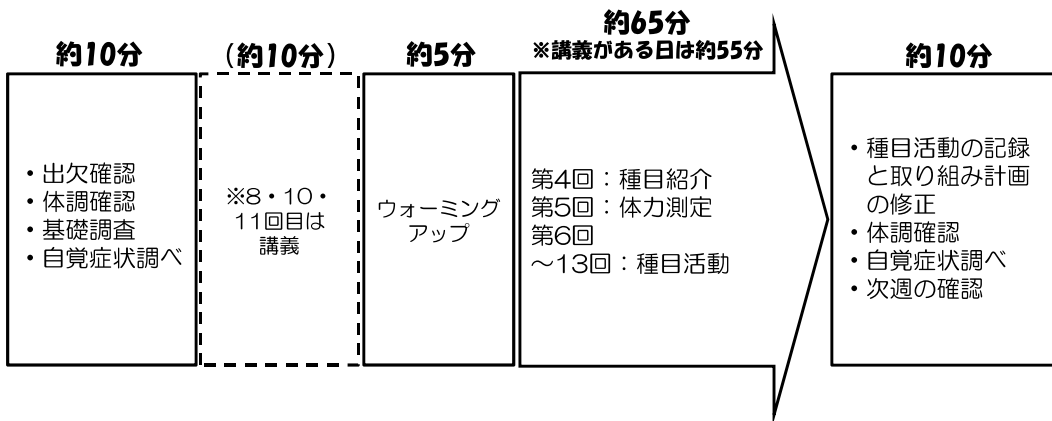


図1 実技授業の流れ

3) 運動有能感

運動有能感の測定には、藤田ら (2010) によって作成された、運動有能感を課題・過去・他者という3つの観点から捉えた尺度である運動有能感下位尺度を用いた。

本尺度は、与えられた課題に対する有能感を捉える「課題基準有能感（以下、課題基準とする）」の因子の質問項目4つ、過去の自分と比較した場合の有能感を捉える「過去基準有能感（以下、過去基準とする）」の因子の質問項目3つ、他人と比較した場合の有能感を捉える「他者基準有能感」の因子を捉える質問項目4つの合計11項目で構成されているものである。回答は、各質問項目について、1（全く当てはまらない）から5（非常に当てはまる）の5段階にて評定するように求めた。

本研究では、運動制限を抱えた学生を対象としており、このような学生は体育へのコンプレックスを持っている可能性がある（海老沢ら, 1982）という報告もあることから、他人との比較による「他者基準有能感」は除外し、他者から受ける影響が低いと思われる課題基準と過去基準の2因子のみを測定項目として採用した。

4. 測定手続き

本研究の測定の手続きを図2に示した。授業前後の感情の変化を測定するために、各回の授業前後にFSに回答させ、さらに、授業後には授業で行った実技の主観的な運動強度を評価するためにRPEにも回答させた。また、自身が実施可能な強度や内容の範囲で取り組む実技授業への参加によって、運動に対する有能感に変化がみられるかを検討するために、第2回目（受講前）と第14回目（受講後）の教室での講義時に運動有能感下位尺度に回答させた。

5. データ処理と分析方法

分析には、統計処理ソフトウェア IBM SPSS Statistics 21 (IBM社) を用い、すべての分析の有意水準は5%未満とした。

FSとRPEについては、受講生8名すべてを分析対象とした。

FSについては、各回で出席者数にばらつきがみられたため、1回ごとの実技授業前後の感情の変化については統計的仮説検定は行わず、各回の全出席者の平均値および標準偏差をグラフに示した。また、受講生個々の出席回のデータを平均値化したものを個人の実技授業前後のFSの代表値として扱い、実技授業前後のFSの平均値を算出し、対応あるt検定を行った。



図2 本研究の調査の概要

RPEについては、各回の全出席者の平均値および標準偏差を算出した。また、受講生個々に出席時のデータの平均値化したものを個人の代表値として扱い、実技授業のRPEの平均値および標準偏差を算出した。算出したRPEは、対応するFSの結果のグラフと一緒に示した。

運動有能感下位尺度については、受講生8名のうち、半期間の受講前後の2回とも回答が得られた6名（年齢27.5±18.1歳、男子4名、女子2名）を分析対象とした。

運動有能感下位尺度の2因子は、受講生個々の受講前後の結果を用いて対応のあるt検定を行った。

6. 倫理的配慮

本研究は、國學院大學における研究倫理審査委員会（ヒト研究等及びヒト由来試料研究等に関する倫理委員会）の承認を得て、ヘルシンキ宣言を踏まえ、研究実施にあたっての倫理的・法的・社会的な適正性を確保したうえで実施した。研究への参加は自由意思であり不参加および離脱の場合も不

利益（成績や指導などへの影響）が生じないことに十分理解を得たうえで、研究の目的や内容を受講生に文章および口頭にて十分に説明し、同意書への記入をもって同意を得た。

結果および考察

1. 授業前後の感情の変化

1回ごとの実技授業前後のFSの平均値の変化を図3に、個々の代表値を用いた実技授業前後のFSの平均値の変化を図4にそれぞれ示した。

変化の幅は様々ではあったが、すべての回において授業前よりも授業後の方が高い値が得られた。また、個々の代表値を用いた実技授業前後のFSの平均値において、授業後の方が高い値になるという有意な変化 ($t(7)=-3.772, p<0.01$) が認められた。これらの結果より、実技授業受講による感情の改善効果が認められた。

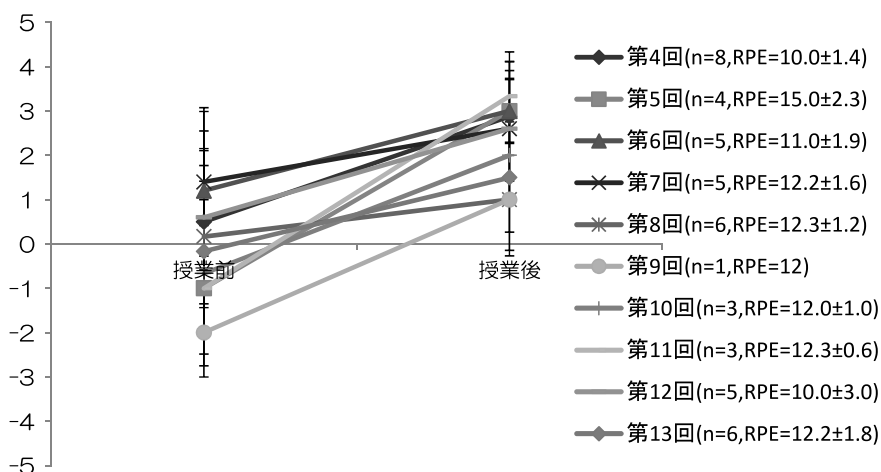


図3 1回ごとの実技授業前後のFSの変化および各回のRPE

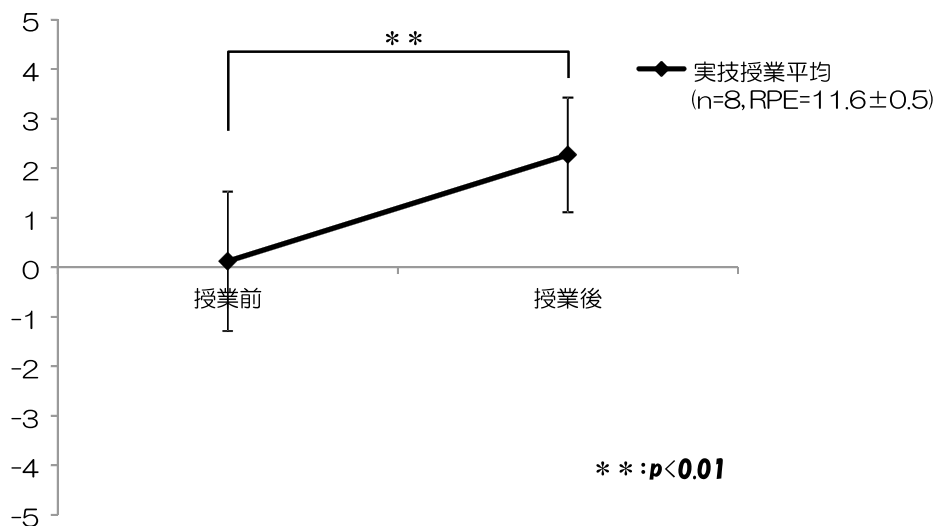


図4 個々の代表値を用いた実技授業前後のFSの変化およびRPE

運動制限を抱える学生を対象とした体育授業の感情への影響を検討している先行研究では、荒井・中村(2005)は、受講生が実技の授業中に高い快感情を感じていたこと報告している。園部・伊藤(2009)や伊藤(2009)は、1回の実技授業前後に感情改善の効果が認められたことを報告している。本研究においても、これらの先行研究の結果と同様の結果が得られたことから、運動制限を抱える学生を対象とした体育実技授業には、感情改善の効果があるといえる。

本研究では、簡便さを優先させてFSを感情の尺度として用いた。今後は、運動中の感情を多面的に捉えることが可能な尺度を用いて検討をすることが望ましいと思われる。

2. 実技授業の主観的運動強度

1回ごとの実技授業のRPEの平均値および標準偏差を図3に、個々の代表値を用いた実技授業のRPEの平均値および標

準偏差を図4にそれぞれ示した。

1回ごとの実技授業のRPEの平均値は、10.0(±3.0)から15.0(±2.3)の範囲を示していた。もっとも高い値であったのは、第5回の体力測定が実施された回であり、RPE15.0(±2.3)という値は「きつい」という表現に相当する運動強度である。また、その回を除くとRPE10(±3.0)から12(±1.2)の範囲の運動強度で実技に取り組みされており、おおよそ「楽である」という表現に相当する運動強度であった。

個々の代表値を用いた実技授業のRPEの平均値は、11.6(±0.5)であり「楽である」という表現に相当する運動強度であった。

運動制限を抱える学生を対象とした体育授業に関する先行研究では、荒井・中村(2005)は9から12程度、園部・伊藤(2009)は12程度、伊藤(2009)は11程度とそれぞれ報告している。本研究の結果もこれらと同程度のRPEであったこと

から、このような体育授業では、受講者はおおよそ「楽である」と感じる運動強度で実技に取り組んでいるといえる。また、体力測定の際は、他の回と比べてRPEが3から5程度高かった。RPEは心拍数の1/10と対応している (Borg, 1973) と考えられている。つまり、RPEが3から5高いということは、心拍数が30から50拍/分高いということに相当していると考えられ、体力測定の際はその他の回よりも運動強度がかなり高かったということがいえる。この結果は、「個々の心身の状況に応じて、実施可能な測定種目を無理のない強度の範囲で」という条件で行っても、受講生は「きつい」と感じながらも個々の実施可能な範囲の中でも高い運動強度で体力測定に臨んでいたということが考えられる。

3. 半期間の受講前後における運動有能感の変化

半期間の受講前後における運動有能感下位尺度の変化を図5に示した。

課題基準においては有意な変化がみら

れなかったが、過去基準においては受講後の方が高い値になるという有意な変化 ($t(5)=-2.890, p<0.05$) が認められた。

過去基準は、過去の自分と比較した場合の有能感を捉える因子である。つまり、運動制限を抱える学生を対象とした体育授業を受講することによって、受講前の自分よりも受講後の自分の方がうまく運動ができると感じているということである。伊藤 (1987) は、身体的有能さとスポーツ行動の関係を検討し、身体的有能さが高いほどスポーツ行動に寄与することを示唆している。また、松本 (2007) は、地域健康運動教室の参加者を対象に、運動有能感が運動実施の心理的側面に与える影響を検討し、運動有能感が増加した者ほどネガティブな気分を減少させ、メンタルヘルスに寄与することを示唆している。これらのことより、本研究で認められた運動有能感の高まりは、今後のスポーツ行動に寄与したり、メンタルヘルスに寄与したりする可能性があるといえる。

しかしながら、本研究は対照群を設け

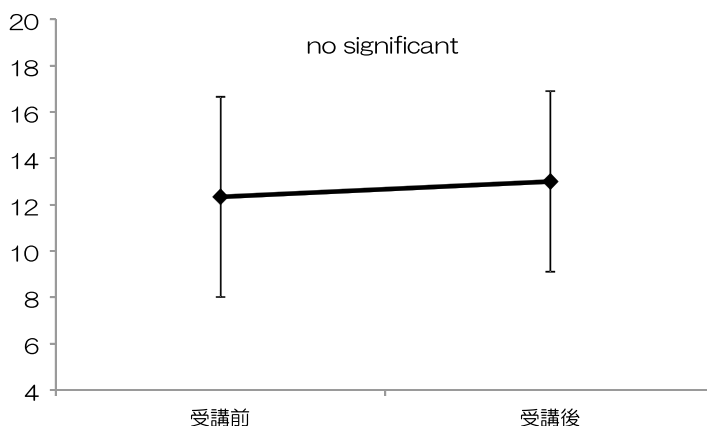


図5 半期間の受講前後の課題基準有能感の変化

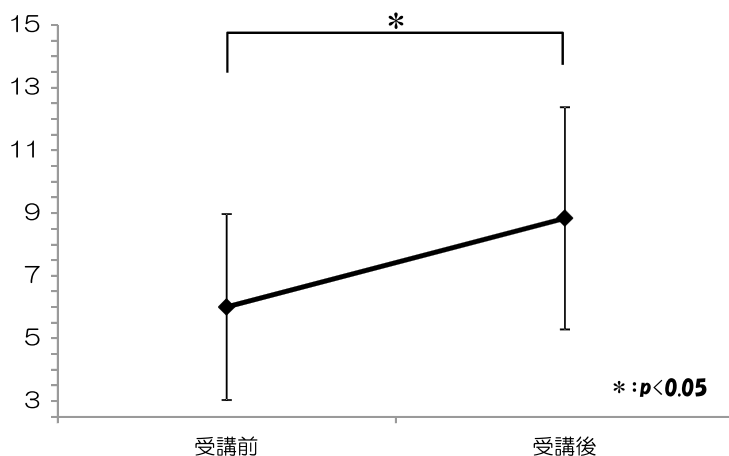


図6 半期間の受講前後の過去基準有能感の変化

ていない。そのため、半期間という長い期間において、運動有能感の高まりが体育授業のみの効果による変化であることは断定できない。今後、さらに同様の事例を重ねて検討することや、体育授業の運動場面のみを焦点として、例えば短期集中型の運動教室などのような場面を設定して、実験的に検討を行うことも必要と考えられる。

謝辞

本研究を実施するにあたり、國學院大學人間開発学部の木村一彦教授より貴重なご助言や多大なご協力を頂きました。記して感謝の意を表します。

参考・引用文献

荒井弘和・木内敦詞・中村友浩・浦井良太郎 (2005)：行動変容技法を取り入れた体育授業が男子大学生の身体活動量と運動セルフ・エフィカシーにもたらす効果, 体育学研究, 50, 459-466.
 荒井弘和・中村知浩 (2005)：障害のあるまたは傷を負っている学生に対する大学体育授業の

効果, 体育学研究, 50, 449-458.

荒井弘和・中村知浩 (2006)：大学体育授業が障害のある受講生の身体活動量に与える影響, 体育学研究, 51, 341-350.

Borg, G. (1973)：Perceived exertion: a note on "history" and methods. *Medicine and Science in Sports*, 5 (2), 90-93.

Rejeski, W, J. (1985)：Perceived Exertion: An Active or Passive Process?. *Journal of Sport Psychology*, 7, 371-378.

海老沢礼司・吉田健一・大森俊夫・川村自行・北本拓・一正孝・増永正幸・小出真理子 (1982)：コントロールド・クラスにおける先天的、慢性的疾患学生の性格特性について, 國學院大學体育学研究室紀要, 14, 50-57.

藤田勉・西種子田弘芳・長岡良治・飯干明・前田雅人・高岡治・森口哲史・佐藤善人 (2010)：大学生を対象とした運動有能感下位尺度の検討, 鹿児島大学教育学部研究紀要人文・社会科学編, 61, 73-81.

橋本公雄・斉藤篤司・徳永幹雄・高柳茂美・磯貝浩久 (1995)：快適自己ペース走による感情の変化と運動強度, 健康科学, 17, 131-140.

林直亨・宮本忠吉 (2009)：週1回の大学授業における筋力トレーニングが筋力に与える影響, 体育学研究, 54 (1), 137-143.

兵頭圭介・中嶋寛之・川原貴 (1988)：見学をへらす実践：疾病・傷害をもつ学生を対象にした

- 体育実技の方法について—東京大学の事例より—, 体育の科学, 38, 774-780.
- 伊藤英之 (2009): 一過性運動が運動制限を持つ大学生の感情に及ぼす影響—大学体育実技の授業場面による基礎的検討—. 國學院大學スポーツ・身体文化研究室紀要, 41, 27-30.
- 伊藤豊彦 (1987): 原因帰属様式と身体的有能さの認知がスポーツ行動に及ぼす影響—スポーツ行動に関する原因帰属モデルの検討—. 体育学研究, 31, 263-271.
- 木下秀明 (1988): 見学を考える. 体育の科学, 38, 748-749.
- 松本裕史 (2007): 地域健康運動教室参加者における運動有能感が運動実施の心理的側面に与える影響. 武庫川女子大学紀要 (人文・社会科学), 55, 127-131.
- 中澤公孝 (2005): 身体障害者のスポーツ・身体運動の体力医学的意義. 体力科学, 54, 13-14.
- 中山正剛・田原亮二・神野賢治・丸井一誠・村上郁磨 (2011): 大学生活におけるメンタルヘルスを規定する大学体育授業の要因分析—大学体育の効果に関する研究—. 大学体育学, 8, 3-12.
- 岡沢祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎 (1996): 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究. スポーツ教育学研究, 16, 145-155.
- 小野寺孝一・宮下充正 (1976): 全身持久性運動における主観的強度と客観的強度の対応性—Rating of perceived exertion の観点から—. 体育学研究, 21 (4), 191-203.
- 園部豊・伊藤英之 (2009): 運動制限のある学生を対象とした大学体育授業の効果—身体感覚, 感情を指標として—. 國學院大學スポーツ・身体文化研究室紀要, 41, 23-26.
- 杉山重利 (1988): 体育における見学の法的根拠. 体育の科学, 38, 771-773.
- 内田英二・神林勲 (2006): 週1回8週間のサーキットトレーニングが大学生の体力および感情に与える影響. 体育学研究, 51, 11-20.

國學院大學学生の生物的知識について

加藤 季夫

【要 旨】

本学学生の生物的知識を脊椎動物6種類が何類に分類されるかをもとに調べた。イルカについては解答者の全員が哺乳類に正しく分類したのに対し、コウモリについては正答率が最も低く、約8割にしか達せず、鳥類や爬虫類に分類した学生も少なからずいた。平成23年度から実施された学習指導要領では、中学2年次に脊椎動物の分類を詳しく学ぶこととなり、正答率が最も低かったコウモリについては哺乳類に分類されることが教科書に強調されている。現在の中学生が大学生になったときのコウモリの正答率は、中学での理科の学修効果を見る1つの目安になるものと思われる。

【キーワード】

脊椎動物 コウモリ 分類 中学理科 学習指導要領

I. はじめに

毎年、教養総合科目のテーマ別講義科目で「動物の歴史とヒトへの歩み」をテーマとして授業を行っている。この授業はヒトという生き物の本質を地球46億年の歴史における様々な生物の出現・繁栄・衰退を通して見ていくことを目指しており、受講した学生が授業のサブタイトルに示された「世界は1つ、人類皆兄弟」という地球人的思考を持てるようになることも意図している。

ヒトは特別なものでも何でもなく、たまたま新生代第三紀に出現し、現在の地球上で大きな顔をしている1つの生物に過ぎないし、日本人を考えれば、たまたま数万年前からこの日本列島にアジア各地から移住してきた雑多な集団からできており、隣りに住むヒトよりもタイやマレーシアに住むヒトの方が遺伝子的にはるかに近縁であることも多々ある。このことを知識として持っていれば、隣国を蔑視する発言を繰り返している人々は「無知」以外の何物でもないことがわかる。昨今、テレビなどでいわゆる「お馬鹿キャラ」すなわち「無知」を売り物にした番組が多く放映されるようになったが、これはテレビ局の劣化のみならず、日本人全体の劣化の表れで、これでは日本企業が国際競争に負けるのも必然であるといえる。日本という国が世界の中でそれなりの存在感を持ち続けていくためには、一部の人間だけではなく国民全体がそれなりの知識を身につけていることが不可欠であり、「無知」を恥じるという文化の重要性を再認識することが強く求められているといえる。今回、本学学生がどの程度の生物的知識を身につけているかを授業内容に関係した脊椎動物の分類を用いて調べたのでここに報告する。

Ⅱ. 調査方法

第2回目の授業の「生物の繁栄と衰退」の単元において、先カンブリア代～新生代のそれぞれの時代にどのような生物が出現してきたかを、古生代～中生代における脊椎動物の出現を中心に話している。その時、脊椎動物の分類が正しくできるかどうかを6種類の動物についてそれが脊椎動物の主要な5グループ、すなわち魚類、両生類、爬虫類、鳥類、哺乳類のどれに属するかを以下のような「間違えると問題となる脊椎動物」として5分間で解答させた。その後、それぞれの動物についての正解と特徴を述べ、今後決して間違えることがないようにと念を押した。

【間違えると問題となる脊椎動物】

- ① ヤモリ・・・・・・・・・・（ 類）
- ② イルカ・・・・・・・・・・（ 類）
- ③ ウナギ・・・・・・・・・・（ 類）
- ④ ペンギン・・・・・・・・・・（ 類）
- ⑤ コウモリ・・・・・・・・・・（ 類）
- ⑥ サンショウウオ・・・・・・・・（ 類）

Ⅲ. 調査結果と考察

受講者151名のそれぞれの動物の解答は表1～6のようであった。全問正答者は151名中121名と全体の80.1%に達し、かなり良い結果と考えられる。

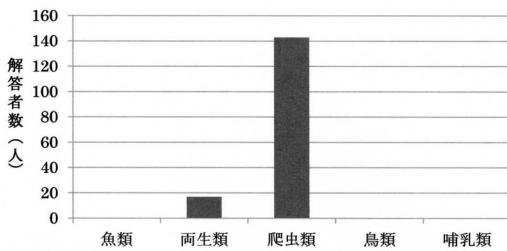


表1 ヤモリ

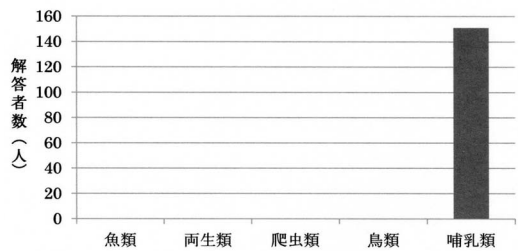


表2 イルカ

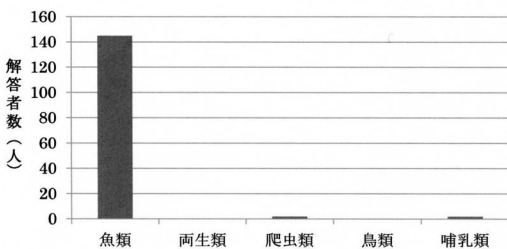


表3 ウナギ

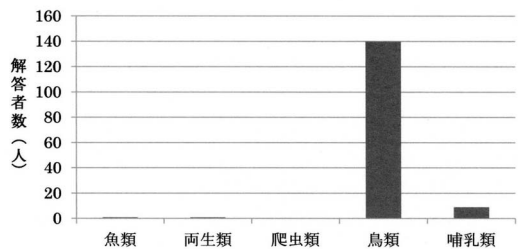


表4 ペンギン

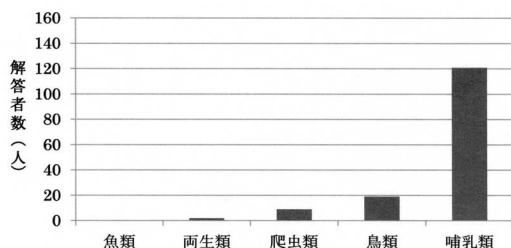


表5 コウモリ

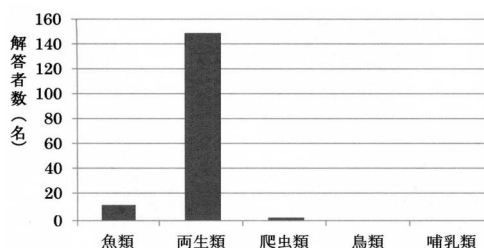


表6 サンショウウオ

①のヤモリは正答率87.4%で、誤答の12.6%はすべて両生類であった。ヤモリに類似した形態を持つものにイモリがあるが、両生類と爬虫類の違いは卵にある。イモリやカエルなどの両生類は寒天質に覆われた卵を水中に産卵するのに対し、ヤモリやトカゲなどの爬虫類は殻のある卵を陸上に産む。また、体表は両生類では粘膜で覆われているのに対し、爬虫類ではウロコで覆われている点でも両者は異なる。ヤモリの実物を見る機会はあまりないので、イモリと同じ仲間と答えてしまうこともやむを得ないのかもしれない。

②のイルカは正答率100%であった。イルカは極めてなじみの深い動物で、幼いときから様々な場面で登場し、クジラやシャチと共に我々と同じ哺乳類であることを折に触れて学習してきたためと思われる。哺乳類の特徴は母乳で子供を育てることにあり、イルカやクジラなどが子供に授乳している映像はしばしばテレビなどで流れることも正答率が高い1つの要因であるものと思われる。

③のウナギは土用の丑の日には日本全国で販売されるなじみの魚類であるため、正答率は96.7%と高率であった。ウナギが細長く、くねって動くことからヘビの仲間と思い、爬虫類にした学生が3名ほど見られた。確かに沖縄ではウミヘビが食材として売られているが、ウナギはえら呼吸、ウミヘビは肺呼吸であり、姿かたちは似ているが全く別のグループである。

④のペンギンもその愛くるしい振る舞いから人気の動物であるが、哺乳類にした学生が5.3%（8名）ほどいた。おそらくこれはペンギンが後肢2本でよちよち歩く姿から、我々と同じ哺乳類であると推測される。また、ペンギンが魚類や両生類と答えた学生がそれぞれ1名いたが、どのような判断基準でそれらのグループにしたか興味を持たれる。

⑤のコウモリは予想通り正答率が最も低く、80.1%であった。誤答のうち多かったのが鳥類で12.6%、次に爬虫類で6.0%であった。コウモリは空飛ぶ哺乳類で、哺乳類全体の種類数約4000のうち、ネズミヤリスなどのげっ歯類約1600種類に次ぐ約1000種類もいるグループである。日本に生息する哺乳類約100種類のうちの1/3をコウモリが占めており、繁栄しているグループといえる。ただ、実物を間近で見える機会は少なく、空を飛ぶことから鳥類と考えたものと思われる。鳥類と哺乳類の違いは体の表面にもあり、鳥類は羽毛、哺乳類は毛で覆われている。また、鳥類は卵で子を産む卵生なのに対し、カモノハシやハリモグラなどを除いた大多数の哺乳類は親と同じ姿の子を産む胎生である点でも異なる。

⑥のサンショウウオはその名称から魚類にした学生が7.9%いた。国の天然記念物であるオオサンショウウオ、別名ハンザキは有名であり、四肢があることから魚類ではないことがわかるが、写真などを意識して見ないと魚類と考えてしまうのかもしれない。今回調べた6種類の脊椎動物の正答率を示したものが表7で、コウモリ、ヤモリ、サンショウウオは正答率が低かったといえる。学生には特に②のイルカ、④のペンギン、⑤のコウモリは「間違えると無知と思われてしまう」と強調して話した。

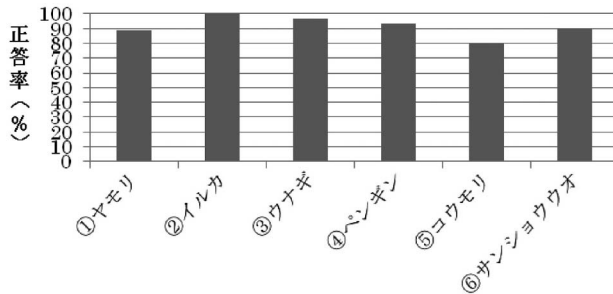


表7 6種類の脊椎動物の正答率

物を分類するという行為は動物の世界では基本的なものといえる。それは食べられるものと食べられないもの、仲間とそうでないもの、安全なものと危険なものなど、その生存に直接関係してくるものであり、それをしっかりと認識できなければこの地球上には存在できない。これはヒトでも当てはまる事であり、乳幼児の成長過程を見れば一目瞭然である。

ヒトがアフリカに誕生してから700万年経過したが、いつどの様に生物を分類し始めたかは確かではない。学術的に生物を分類したもっとも古いものとして古代ギリシアのアリストテレスが著した「動物誌」がある(図1)。アリストテレスは其中でそれまで知られていた生物を大きく動物と植物の2つに分け、さらに動物に関しては500種以上を表8のように階層的に分類した。

このアリストテレスによる分類法はアリストテレスの権威とあいまって長い間用いられたが、この分類法では処理できない多種多様な生物が発見されたことにより、新しい体系



図1 アリストテレス著「動物誌」の現代訳

1. 有血動物	2. 無血動物
(1) 胎生 ①人類 ②胎生四足類 ③鯨類	(1) 不完全胎生 ①軟体類 ②軟殻類 (2) 蛆生あるいは自然発生 ①有節類 (3) 無性生殖 ①殻皮類 ②その他
(2) 卵胎生 ①軟骨魚類	
(3) 卵生 ①鳥類 ②卵生四足類 ③無足類	
(4) 不完全卵生 ①魚類	

表8 アリストテレスによる動物の分類

的な分類法がスウェーデンの分類学者のリンネにより18世紀に生み出された。しかしながら、有血動物として分類された脊椎動物の分類の大筋は現在の分類とは大きく異なっておらず、改めてアリストテレスの偉大さを知ることができる。

さて、今の大学生がどのようにして脊椎動物に関する知識を手にしてきたであろうか。まずはイヌやネコなどのペット類と接することにより、ヒト以外の生物が存在することを知る。続いて、絵本やテレビを通して、さらには動物園や水族館などで多様な生物に触れ、生物に関する知識を次第に蓄積させていく。しかし、生物の分類については多くの場合、中学校の理科でその体系を学ぶこととなる。調査した大学生が中学生であった時の学習指導要領は平成14年（2002年）から実施されたもので、該当する部分は次のようである。

「第2分野」

(3) 動物の生活と種類

イ. 動物の仲間

(ア) 身近な動物の観察記録に基づいて、体のつくりや子の生まれ方などの特徴を比較し、動物が幾つかの仲間に分類できることを見いだすこと。

この平成14年（2002年）からの学習指導要領に基づいた学修では、脊椎動物のそれぞれのグループの特徴をつかまえることに主眼が置かれ、脊椎動物さらには生物界全体の系統だった分類について詳しく言及されていない。その箇所に関しては高校の生物Ⅱで学修することとなっているが、生物Ⅱは選択科目で生物・医学系に進学する生徒以外は履修をほとんどしていない。このような学修環境を過ごした学生の全問正答率が80%を超えたことは特筆すべきことであり、このテーマ別講義科目の授業は自然分野のものであることから生物に関する知識をある程度持っている学生が受講していたことにその理由があるかもしれない。

平成23年（2011年）から新しい学習指導要領が実施され、そこで動物の分類に該当する部分は次のように詳しく学修することになった。

「第2分野」

(3) 動物の生活と生物の変遷

ウ. 動物の仲間

(ア) 脊椎動物の仲間

脊椎動物の観察記録に基づいて、体のつくりや子の生まれ方などの特徴を比較、整理し、脊椎動物が幾つかの仲間に分類できることを見いだすこと。

(イ) 無脊椎動物の仲間

無脊椎動物の観察などを行い、その観察記録に基づいて、それらの特徴を見いだすこと。

エ. 生物の変遷と進化

(ア) 生物の変遷と進化

現存の生物や化石の比較などを基に、現存の生物は過去の生物が変化して生きてきたものであることを体のつくりと関連付けてとらえること。

この新しい学習指導要領では脊椎動物の分類を学習することが明記されており、さらには生物の進化の項目も加わり、図2に示したように教科書の内容もかなり詳しく、どの教科書においてもコウモリが哺乳類だということをしっかり学修することになっている。平成14年（2002年）からの学習指導要領に基づいた学修を行ってきた現在の大学生と、この新しい学習指導要領に基づいた学修を行っている中学生が大学生となったときのコウモリの正答率の比較は学修効果を見る上で非常に興味深いといえる。

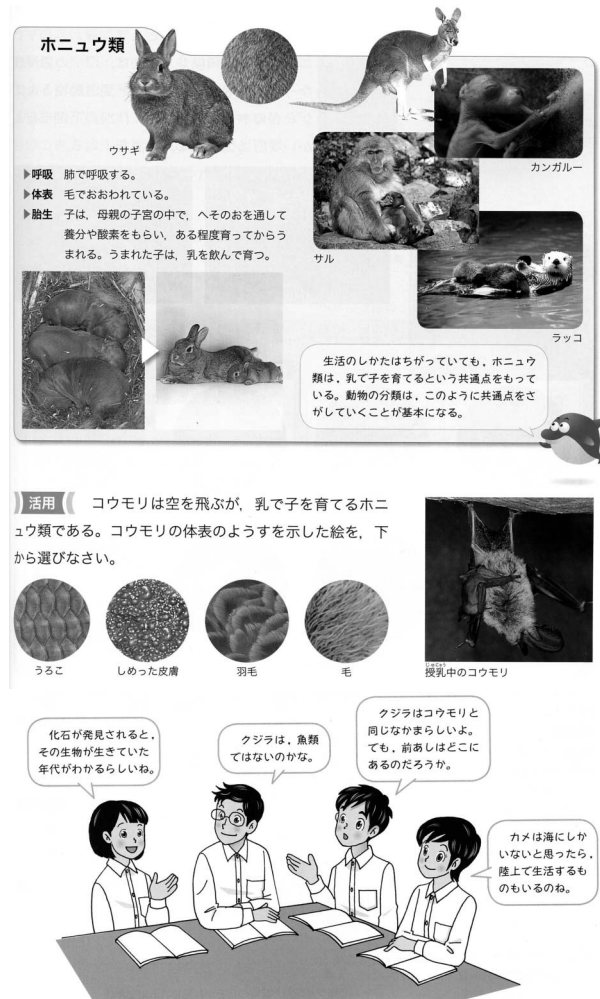


図2 中学理科2年（東京書籍、新しい科学2年より抜粋）

Ⅳ. 参考文献

- (1) Aristoteles、(島崎三郎 訳) (平成10年)『動物誌 (上)』岩波書店。
- (2) 八杉竜一 (昭和59年)『生物学の歴史 (上)』日本放送出版協会。
- (3) 山極 隆 (平成19年)『中学校 新学習指導要領の展開 理科編』明治図書。
- (4) 岡村定矩・藤島 昭 (平成24年)『新しい科学 2年』東京書籍。

卒業論文と私

千々和 到

【要 旨】

私が國學院大學に着任したのは1993年4月なので、今年でちょうど満20年になる。その間、370人ほどの学生諸君と卒業論文をめぐるやりとりをしてきた。

現在の本学文学部では、史学科と哲学科だけが卒業論文が必修であって、他の学科は卒業論文の制度はあるが、すでに全員必修ではなくなっている。それらの学科の選択の状況については存じ上げないが、必修と選択とでは、様々に違いがあろう。そこで、従来から一貫して卒業論文を必修にしている史学科の教員の一人として、卒業論文のことをあれこれ思い出しつつ、できるだけ具体的に記し、できれば、その中間総括のようなものを試みてみたいと考えている。

【キーワード】

卒論指導合宿 第一次題目届 第二次題目届 史学応用演習 最低限譲れない一線

1 はじめに

大学の授業は、前任の東京大学史料編纂所時代から毎年いろいろな大学で非常勤講師をさせていただいていたから、僅かな経験があった。だが、卒業論文に関しては、私自身が書いた記憶以外、まったく何の情報も経験も持っていなかった。まさに、手探りでの卒論指導のはじまりで、不安この上もなかった。

着任直後、二木謙一氏から、「今年は授業だけに専念して下さい」とありがたいお言葉をいただいていたのだが、6月になって、史学科の先生方が「卒論、卒論」と話しておられるのを聞くと、なんとなくそわそわとしてきた。私だけ、その負担がなくてもいいのか、という申し訳ないような気がして、二木氏の指導学生のうちから5人、吉田敏弘氏の指導学生のうちから1人を分けていただいて、6月末の第2次題目の相談からスタートすることになった。お二人のご配慮で、どの学生も、テーマが私にはなじみのあるもので、相談にのりやすいものばかりだった。

その前後に、お二人からお聞きした話を、今でも記憶している。二木氏からは、「坂本太郎先生は、『卒論』と略して呼んではいかん、『卒業論文』と呼ぶのだ、とおっしゃっておられた。卒業論文は、それほど大事なものだということでしょう」、吉田氏からは、「卒論は、言ってみれば学生に大学が最後に領収書として出すようなものだと思います」とうかがった。なるほど、卒業論文は、それほど大事なもののなのか。それを学生に書かせることが、大学の、史学科の、教育の集大成なのかと、身がひきしまる思いがした。

この頃の史学科は、卒業論文と演習とがまったく切り離されていたので、「卒論指導会」

と呼ばれる時間外の会と、合宿と、あとは今で言うオフィスアワーのような時間での面接での相談だけが、指導教員と学生の接する時間だった。「卒論指導会」と合宿とは、しない教員もいたが、大学院の私の演習に出ていた院生の、それらをしないと学生は卒論を書けないというアドバイスで、私もそれをすることにした。合宿は、折角するなら卒論の報告だけではつまらないから、史跡見学や史料熟覧を一緒にしようということにして、仕事でおつきあいのあった茨城県歴史館の所蔵文書を拝見し、筑波の三村寺跡を見学した。私にとってははじめての経験で、とても楽しかったが、学生たちはどう思ったか。学生にどうだったか尋ねるような気配りをする心の余裕は、当時の私にはなかった。

こうして、私と卒論指導との関わりがはじまった。翌年3月、その6人は、全員無事に卒業していった。

それから20年を経て、今年の4年生まで、全部で374人の卒論生の卒業論文の作成と、関わってきた。

2 現在の卒論指導カレンダー

20年の間に、手探りでいろいろな試みをしてきた。うまくいったこともあれば、うまくいかなかったこともある。何年かはそれが学生諸君から喜ばれても、やがて余計なお節介だと反発されて止めてしまったこともある。そうした変遷は、別の機会があれば触れることにして、まずは現在の卒論指導のあらましを紹介しようと思う。

(1) 現在の史学科の4年生は、「史学応用演習」が必修である。

これは、原則として卒論指導教員の演習なので、かつてのように「卒論指導会」をこそこそ行わなくても、毎週一度は4年生たちと顔をあわせることができる。このことは、少なくとも教員側にとっては、大変に好都合である。これが、文学部の中で、哲学科を除く他の全ての学科が卒業論文を必修でなくしたあとでも、史学科が必修を維持していくことのできる、物理的条件であろうと考えられる。

(2) 卒論指導は、3年の夏休み直前から始めることにしている。

もっと早くから卒論を意識させるべきだという考え方もあるかもしれないが、具体的にでなければ実質的には、ほとんど意味がないだろう。

6月なかば、4年生が二次題目の相談で研究室を訪問し始めた頃、3年生の「史学展開演習」でそのことを話題にする。そして、夏休みの宿題のレポートのことを告げて、図書館などで先行研究論文の検索方法を指導することにしている。

夏休みの宿題は、気に入った論文の書評を書くことである。これは、着任の数年あとからしていた。ただ、その数年後に、大半があらすじで、批評らしいのは末尾の数行だけ、というレポートが目立つことが気になってきた。そして読むべき論文、書物について、相談に来ない学生が多いことも気になってきた。相談に来ないのならば、提出物で

「相談」をさせればいい。そう考えた。

夏休みの宿題は、3回に分けて提出させる。

1回目の提出は、7月末日まで。メールで、10本前後の論文の題名を届けさせる。中には『歴史読本』などの一般誌の小文をあげてくる学生もいるから、それらを添削して、差し戻し、一度でOKを出す学生もいるが、多い学生は3・4度のやりとりでやっと受理する。夏休みの一斉休暇で図書館が閉まる数日前までに決着を付けることをめざすと、結構忙しい。

2回目の提出は、8月末日まで。「選んだ論文全部を読んだ上で」（これは、まあ、建前）その中から3本の論文のあらすじ（要旨）を書いて提出してもらう。

そして3回目の提出は、9月末の最初の授業の時。これは、あらすじははぶいて、感想であり、書評でなければならない、と伝えてある。

この3回目までの宿題が提出できた学生から、10月末メ切の「卒業論文第一次題目届」のための面接が始まる。本学の規定では、この「第一次題目届」が提出されなければ自動的に卒業延期になってしまうから、大体の子は、この頃にはやっと少しは本気になってくれる。10人～20人の学生を相手に面接を繰り返すのは、教員に取っては、本当に重労働である。なお、近年は、1次題目のテーマは、ある程度大きく構えてもらって、その後の変化を受け入れやすくすることになっている。

(3) テーマが決まると、関係史料の収集を始めさせる。

3年後期の演習では、自分の卒論テーマに関わった論文（つまり、夏休みに読んだはずの10本の論文）に用いられている史料の中から、もっとも重要だと思う史料を選ばせ、その史料の読解と、自分なりの論の展開をめざさせる。読解する史料は、報告の前の週に配布してもらうので、参加者は、全員がその史料の予習をしている（はずである）。だから、授業は、報告者と私だけのやりとりとはならない（はずである）。さらに私の卒論指導学生のテーマは、時期も地域も分野も様々だから、学生たちは、中世の様々な史料を、いながらにして学べることになる（はずである）。

(4) 4年生の卒論提出後、3年・4年合同で、卒論報告会が行われる。

4年生の経験談は、3年生にとっては、教員の話より具体的で、身近なので、ずっと役に立つ。そして、春合宿を目指してがんばろう、という意気込みを持つことになる（だろうと思う）。

(5) 3月に春合宿が実施される。

卒論合宿は、年に2回実施している。勤めた翌年、春合宿を2回したら、教務課から「合宿は年に2回以内と決まっている」と叱られて、2度目の方は補助金がいただけなかった。その年は学生が24人もいて、彼らの都合を優先すると、こうしないと全員参加にできなかった。全員参加が何より大事だと考えていた私と、大学とでは、立場が違うのだと理解できた。金も少しは問題だけれど、2度目の合宿が私的なものとなると、事故や何かがあるといけないだろうと思って、それからは年に2回にして、学生には決まっ

た期間の合宿参加を強要することにした。おかげで、私のゼミの卒論合宿は、それ以来、ほぼ全員参加が維持されてきている。

春合宿は、自分のテーマを、なぜ選んだのか、から語らせる。そして、研究史を整理して話させる。就職活動で気もそぞろな子たちが多い時期だが、参加を強制しているので、みんなが参加する。だから私を鬼だと思っている学生が多い（と思う）。だが、合宿から抜け出して面接会場に行けるように、温泉や遠隔地でなく、都内の代々木や夢の島の安い宿舎で合宿する私は、本当は仏のような教員だと思ってくれていいのだ。

一人の報告・質疑の時間は、30分である。これでも使い切れない学生もいれば、大きく超過する学生もいる。準備状況をそのまま反映しているわけだから、それでいい。

折角の合宿、夜に、私や院生がビールや焼酎を飲みながら広めの部屋で待機している。そこに、多くの学生が、相談にやってくる。だが、この場に来てほしいと思う学生は、来ない。準備が進んでいて、来ないでも良い学生は、やってくる。そんなもんだと思うし、まあ、春合宿は、それでよい。準備の遅れている子は、進んでいる子を見るだけで、良い。

(6) 翌月、3年生は4年生になる。

就職活動で忙しい4年生も、大体の学生は、私の「応用演習」には出席してくれる。以前は当然だろう、と思っていたが、最近は、出席してくれるだけで良い子たちだ、と思うようになった。だが、予習は、しない子が多い。そして5月末から6月中は、教育実習。これに行けば、3週間つぶれる。さらに行く前の1週間は、準備でダメ。帰ってからは短くても1週間は、遠くを見るような目つきをしていて、心ここになく、卒論の「そ」の字を口にするのもはばかられる。指導教員からすれば困ったものだが、教育実習は、大切なものだ。教員にならない子たちがほとんどなのだが、それでも卒業前にとっても良い経験をしたと思えるから、仕方ないだろう。

(7) 夏休みの直前に「卒論第二次題目届」の提出がある。

本学では、「第二次題目届」提出後の題目変更を認めない。私の意見は少し違うが、論点がぼけるのでここでは述べない。この頃になると、相談を避けたがる学生、私のそばに来ない学生も出てくる。そうした場合、本人の了解を取り付けて、保護者と三者面談をすることがある。卒業論文の大事さを述べ、「第二次題目届」を提出しないと卒業延期になることを伝える。状況を理解できず、激しく動揺する保護者も時にはいるが、おちついて、現状を伝えたことに謝意を示して今後の方策を相談する場合のほうが多い。成人した学生をめぐって、こうしたことをしてはいけないのかもしれない。だが、彼ら、彼女たちは、間違いなくもがき苦しんでいる。そんなとき、教員だけより、保護者と協力したほうが、乗り越えやすい場合がある。

(8) 秋の卒論合宿は、9月に実施される。

「第二次題目届」提出後の指導会で秋の合宿に向けての話をする。そして、合宿にはいる。この合宿では、10年前には、9月の合宿での報告で、ほぼ卒論が完成段階にはいったと

思われる学生も、いた。近年は、ちょっとありえない。学生たちは、横を見る。横並びを好む。意識してはいないのだろうが、教員からはそう見える。

それで、秋の合宿であらためて研究史の整理や、基本的な史料の収集の話をせざるを得ないし、それが重要だと思う。合宿の日程は、まず一回目の報告。これは春の合宿と同じ。そして夜に報告についての相談。これも春と同じだが、学生側の知識が増えているから、実質的な相談になる。そして、解散の日の午前中に、一人10分以内、という条件で合宿中の報告の反省と今後の展望・方針を、学生一人一人から報告してもらう。この2度目の報告内容は、後日のため、帰宅直後に私にメールで送信をさせる。

相談は、参加してくれる院生諸君が大奮闘してくれるから、私は一人で焼酎を飲んでいることも多い。それでも、9月の合宿は、帰るときには、これならば、12月には全員が卒論を出せるだろうと確信がもてるようになる。

(9) 卒論提出後が本当の指導と位置づけてみる。

10月は、3年生の「卒論第1次題目届」に専念するので、4年生の相談は、ほとんど受けられない。若木祭のあと、12月の初めまで、さまざまな相談を個別に受け、提出日が迫る。ここで、卒業論文の定められた書式や注の付け方などを全員に指示する機会を設ける。申し訳ないが、教務課が見本として示した書式では、字と字の間が空きすぎていて行間の方が狭くなり、読みにくいことはなほだしい。過去に何度か修正を申し出たこともあったが、修正してもらえないので、もうあきらめた。それで、「私のゼミでは、こうなっている」と強制することにした。数年前のことである。学生諸君は、指導教員からこのように強制されると安心するらしい。本当は、読み手が読みやすいように考えろと言うべきだろうが、その結論を待っていると、提出期限が来てしまう。困ったものだ。

私の押しつける書式は、「表紙は横開き。A4横置き。縦書き。縦40字、横20行。」

指示はこれで十分だし、おかげで最近では、本当によみやすい卒論ばかりで、助かる。

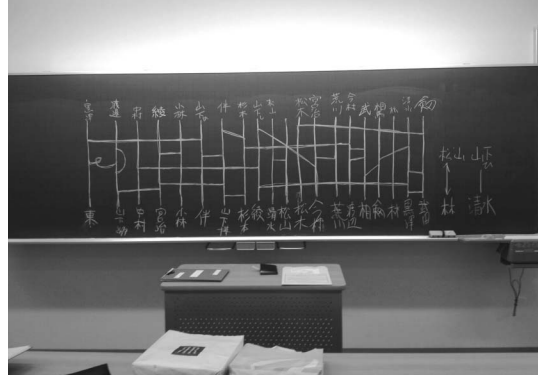
さて、提出日の翌日に受領して、それから3日間が私にとっては地獄である。ほぼ全員が提出してくれるが、その全部の卒論を読み切る。そして、不十分なもの、少し書き加えたら良くなりそうなもの、史料解釈がおかしいもの、史料の返り点がめちゃくちゃなもの、出典や引用元が明記されていないもの、このままでは文意が通らないものなどがないかどうかを検討する。そうしたものがあつた場合は、その卒論の筆者に研究室に来てもらって、書き加えを指導する。今年度は、12月21日が提出日で、22日に教員が受領し、24日の夜に数人にメールで呼び出しをかけ、25日の午後に提出論文を貸し出した。今年度の提出者20人の中、卒論を貸し出したのは7人だった。

再提出の期日は、1月8日。卒論作成をさぼった罰は、正月休みにも卒論で苦しむこと。

(10) 全員で卒論交換をする。

年明け最初の「応用演習」の日。書き加えられた卒論も含めて、全員の卒論を教室に

持参する。そして全員で黒板を使って「あみだくじ」をする。卒論を交換して批評する読者を決めるのだが、自分を引いてしまった学生が吹き出すなど、まるでお祭りのような騒ぎとなる。その翌週、全員が預かった卒論とその「読後感想文」を提出して、一段落となる。



その「読後感想文」は、「応用演習」の提出レポートとなり、卒論は、その後、

私が修了面接をして、評価を行う。評価のポイントは、①先行研究をきちんと理解し、それをふまえているか。②引用史料が正しく読解できているか。③結論が論証から導き出されているか。そして、④断片的な「事件史」ではなくて、日本史の流れの中で歴史をとらえられているか、などだが、それらは、実はそれまでの合宿や演習、卒論指導会での報告や卒論の書き加えの指示などで、ほとんど確認済みのはずである。だから、事実上最大のポイントは、⑤文章が日本語になっているか、ということになる。

面接のあと、2, 3人の報告者を選んで、3年生と4年生の前で卒論報告会をする。報告者にならなかった4年生にも、数分ずつ反省や感想を語ってもらう。3年生には、とても参考になるようだ。

そして、年度によっては、「卒論要旨集」を作ることもある。一人1頁で、卒論の要旨と反省点などを記録したものである。だがこれは、私が責任を負うことではなく、学生の中の有志が主体的に取り組むことなのである。昨年度の「卒論要旨集」は、今年の学生にも全員に配布している。だが今年度は、今のところ学生諸君からの申し出は、ない。来週が全員に会える最後の機会なので、呼びかけてみようかどうしようか、迷っている。

3 「はじめの一步」、それは、自分史

準備が進んでいるはずなのに、12月になってもどうしても書き始められない子がいた。いろいろ話しているうちに、自分の中学校時代に、学校の裏山が有名な戦国大名の城だったということを聞いた。その大名の家の歴史が書きたいと言って二次題目をつけたのに、その話は、初めて聞いたのだ。なぜ、そのことを今まで言わなかったのか、尋ねた。中学の先生が、くどいくらいいつもその城の話をしていたので、耳にタコができてその城が大嫌いになったのだと言う。ならば、なぜ、その大名のことを書く気になったの、と聞くと、いろいろ本を読んだら故郷のその大名のことを面白いと思い始めたからだという。

その話を書けばいい。そこから始めればいい。そう言った。それでいいの？と返された。もちろん、それでいい。自分自身の、その戦国大名との出会いじゃないか。

数日で、原稿用紙20枚ほどの「自分史」を書いて、持ってきた。拙いものだったが、生

きた文章だと思った。やっと、重い扉が開いたと確信できた。今から、ほんの6年前のことである。もちろんその前から、前書きにはなぜ自分がそのテーマを選んだかを書いて、そこから書き始めるといい、とは言っていた。言っていたが、何十枚も書け、とは言っていなかった。最近では、何十枚でも書いていいよ、という。そして、書き始められたら、あとで少し削って提出しなさい、と言うようになった。史学科にとって、史学科卒業生にとって、自分史は、大切な学びのひとつだと思うから。

20年前の自分は、卒業論文は、学術論文だと思っていた。その立場で、『卒業論文を書く』（山川出版社・1997年）の中の一節を書かせてもらった。卒論生の成長の姿を具体的に書いて、それなりに好評価をいただけたと聞く。たしかに、当時の学生はひたむきだったし、私も前向きだったと思う。だが、そうした学生は減り、私との年齢差の開きは、如何ともなしがたい。

また、たとえば、系列短大からは、漢文の史料なんて1行も読めない学生が、いきなり3年生に送り込まれてくる現実がなくはない。学生もかわいそうだし、一生懸命に対応しようとする私たち現場の指導教員は、ただただおろおろするばかりだ。自分の学力のなさに気が付いた時の、その学生の悩みを、誰が聞いてあげているのか。その悩みや現実は、どれほど短大のトップや渋谷のトップに、理解されているのか、と思う。

そこで今、あらためて、卒業論文、というものの意味を問う。

卒業論文は、学術論文だと思うことは、そのまま良い。それを書ける学生、そうした指導をできる教員は、立派だ。私も、そういう学生には、全力で努力をしたいと思うし、微力ながら、そうしているつもりだが、そのことについてのあれこれは、ここで書く課題とは思わない。

それが書けない学生をどうするか。今や圧倒的多数になりつつあるそうした学生を、どう指導するか。2行かそこらで必ず改行している卒論がある。ツイッターにはまっている学生なのだろう。誤字・脱字だらけの卒論の多さは、言うまでもない。パソコンの画面では校正ができない学生だろうか。プリントアウトして音読すればずっと改善されるだろうに。授業では何度も言っている。こうした学生たちは、「〇〇さん」、と個別に呼びかけて話さないと、聞いてはくれない。

先ほど、私の卒論評価の最大のポイントは、「文章が日本語になっているか」、ということになると書いた。自分の考えを説明する力、つまりは日本語力が、卒業後はきっと役に立つだろう。

結局は、最低限譲れない一線は、ここになるのかもしれない。

もしそうだとすれば、それは、提出前の指導だけでは無理だと思う。1回目に卒論が提出された後、それを読み、評価して指導し、書き直させる。1回目の卒論提出は、出せば、それでいいのじゃないか。出したものを、きちんと評価し、それから書き直させる、それがいまどきの学生に合った指導なのじゃないか。

確信は持てないし、提案する自信もない。だけれど、一言だけ、言ってみた。

ところで、こうして悩んでいる私にとって、4年前に新設された人間開発学部が始めた試みは、見逃せない。卒業論文が全員必修だという。その大胆な試みの推移に、私は密かに熱い視線を送っている。その指導の有様と、出された卒論の実質について、ぜひお聞きしたいと思っている。もし、今年うまくいかなかったとしても、少しずつ改善されていけばいい。全員必修と、出したい学生だけが出せばよい卒論とは、根底から違っているはずだと思うから。伝統ある学部と違って、新しい学部だから、それができると思う。

4 終わりに

今年度まで、二次題目を私が受理した学生374人中、368人が決められた期限にきちんと卒業論文を提出してくれた。そのうち、1人の卒論を不合格にした。また不提出は、今年の1人を含めて、全部で6人である。98%を越えるこの提出率は、きっと文学部内では低い方ではないだろうと思う。

不提出者の6人のうち2人は9月卒業を果たし、1人は指導教員を替えて翌年卒業できたが、2人が退学してしまった。9月卒業した2人のうち1人は、冬に卒論を完成していたのだが、提出時間に10分遅刻して受理されなかった学生だった。二次題目の提出直後に入院した1人は、卒論を書けないまま休学し、翌年退学したが、長い入院生活の後、一昨年、久しぶりに研究室を訪ねてくれた。卒業論文をほぼ書き上げていたのに提出直前に亡くなり、当時の竹内文学部長・赤井文学部教務委員長の温かい対応で受理していただけたNさんは、先日、もう十三回忌を迎えた。教育実習から大学に戻った翌日に急死されたM君の合宿時の熱心な様子は、今でも目に浮かぶ。卒論を出した学生、出せなかった学生。手探りで進めた私の未熟な卒論指導を受け入れてくれたたくさんの学生たちの顔を、思い出す。

なぜか、急にこうした文章を書いてみようと思った。多分、そうか、今年が20年目なのか、と気がついたときだったと思う。20年という歳月は、相手が長兄の息子の年頃の学生から始めて、やがて自分の子供の世代になり、そして今では、もしかすると孫の世代へと移り変わってきたことを意味する。最初の子は厳しく叱れても、孫は、叱れないとよく聞く。それは、私もそう思う。家での会話で、「いまどきの学生は・・・」と言っていたのが、最近では「いまどきの子は・・・」と変わってきたことは、自分でももう気が付いている。

今、その言い訳がウソと気づいても、ほとんど追及しない自分がいる。書けない子になんとか書かせるテクニクは、きっと随分上達したと思う。それが、自分の成長だとは思えないが、今なら、卒論であればほど苦しませることはなかったのに、未熟だった、本当にこれでよかったのかという悔いも残る教員生活である。

平成24年度FD講演会講演録 発達障害がある学生の理解と対応

渡辺慶一郎

(東京大学 学生相談ネットワーク本部 精神保健支援室
コミュニケーション・サポートルーム)

日時：平成24年7月18日(水) 16:00~17:30

場所：國學院大學渋谷キャンパス 若木タワー地下一階02会議室

主催：教育開発推進機構(國學院大學FD推進委員会・学修支援センター)

参加人数：54名

(司会) 皆さんこんにちは。教育開発推進機構の鈴木です。始めに今回の講演会の趣旨を説明いたします。

近年、大学における発達障害を持つ学生支援の必要性が高まっております。その背景には平成17年に施行された『発達障害者支援法』があり、その第8条には発達障害者に対してその障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じることが、大学を含めた教育機関に求められており、大学としてもあらかじめ可能な支援の方向性を示すことが必要になって参りました。

私も、学修支援センター相談室にて学生の相談を受けていると、発達障害ではないかと思われる学生と接することがあります。また、先生方からも、修学指導面談等で学生と面談をしていると、対応に苦慮する学生がいるとのお話を伺うこともあります。しかしながら、発達障害はどういったことが問題なのかということが明確ではなく、また、本人も自覚していない場合があります、何をどこまで、どのような支援を行えばよいのかを考えていくことは非常に困難です。

こういった状況を踏まえて、私どもとしましては、今回のFD講演会を、発達障害がある学生に対する理解、また、発達障害がある学生にいかに対応していくかをテーマとして企画いたしました。先生方、職員の方々の参考にしていただければと存じます。

続けて、講師の先生をご紹介致します。本日で講演いただく渡辺慶一郎先生は、ご専門は精神神経科学で、『発達障害者支援法』が施行された平成17年から東京大学附属病院「こころの発達」診療部特任講師を務められ、平成22年より、東京大学学生相談ネットワーク本部精神保健支援室室長、また、コミュニケーション・サポートル

ーム室長を務めていらっしゃいます。

それでは、講演に先立ちまして本学教育開発推進機構の加藤機構長よりご挨拶申し上げます。

(加藤) 皆さんこんにちは。先生方から発達障害についての講演を企画できないか、との声が多々寄せられていましたので、東京大学の渡辺先生に少しご無理を言って、今日実現ということになりました。発達障害に関しては教員、職員の方も知らないことが多く、なかなか自分で勉強してということも難しいかと思えます。本日の渡辺先生の講演を聞き、そういった学生に対してより適切な指導なり、あるいは、いい関係で学生たちの学修を行わせることが大学としてできればと考えております。

では、先生宜しく願います。

ありがとうございます。それでは早速始めます。精神保健支援室というのは、保健センターの精神科診療所のようなところで、コミュニケーション・サポートルームの方は発達障害支援の部門です。発達障害を持つ人というのは一定数おりまして、うつ病とか統合失調症とか神経症のような精神障害全体に比べると数は少ないのですが、一人いると時間やエネルギーを多くかける必要があるので、きちんとこういう部門を作るということは意義があると思っております。僕はもともと精神科の医者なので、そういう視点から発達障害のことは見ていきます。教育の場面とか、司法とか福祉とか、いろんなところから発達障害の人を支えるのですけれど、精神科医の視点から見た説明ということで、皆さんご理解いただければと思います。

【2】^注 まず症例から。これは模擬症例なのですが、学部四年生で保健センターの精神科に紹介されてきた人という設定です。コミュニケーション・サポートルームでは発達障害のことで相談中だったのだけれども、

診断を確定したいとか、不眠に対する薬物療法を希望して保健センターに来るようになった人です。文系で、単身生活の女子です。コミュニケーション・サポートルーム利用の主訴は「研究室でコミュニケーションがとれない」「このままでは就職できない」というもので、よく聞くと、「研究が進められない」「レポートが書けない」「発表ができない」とか、「就活でも面接で落とされる」という内容でした。WAISという知能検査を受けたところ、知的能力全体は高いけれど、各能力の凸凹が著しかったです。それから、ゲームとかアニメ番組にのめり込む一方で、同じ年代の人との交流が極端に少ないという性質がありました。

【3】保健センターの精神科でご本人と会う時に、約束の時刻に遅れてきたけれど悪びれていない。待合室ではニヤニヤして携帯電話を操作して、服装とか髪は清潔に保たれているけれど、部屋着のようなラフな格好でした。スカートをはいているけれど男性担当者の前で無防備に座ってしまう。色々なチェック項目がある問診票を渡され

ると、例えば「死にたいと考えることがありますか」「眠れていますか」とかそういう簡単な質問ですけど、「曖昧だから答えられない」と言います。「死にたいとは一体どれくらいのことですか」「いつのことですか」「どの程度のことが想定してくれないと答えられない」と言って、なかなか進まない。そして面接を始めると視線が合わなくて、一本調子で話して、たびたび主語がわからなくなる。何の話かわからない。それから、こちらの質問の意味を取り違えて返答したりする。子供で例え話になるのは、たこ焼き屋さんの話で、たこ焼き屋に並んでいる最初のおじさんはたこ焼き三つ注文、二番目に並んでいるおねえさんは四つ注文、「三番目のボクはいくつ?」、ときかされると「ボクは三歳です」と答えて、「ボクはいくつ?」にだけ反応して文脈を理解していないというような取り違えが起こる。それから、興味のないことには無関心だけれど、好きなゲームとかアニメの話をするワッと話し始める。

【4】今の困り事に沿って話を聞くと、研究テーマを自分で選んだり、先行研究を調べて計画を立てるとか、自分なりに考えたりすると、何というか、ダメ出しをされてしまうと説明します。それから、質疑応答で何を答えたらいいのかわからない。発表をしていると「話の流れがわからない」とたびたび指摘されてしまう。ラボの人間関係では、世間話に何の意味があるのかわからない、と。同年代の女子が興味を持つようなことに話は合わせられないし、むしろ男子の方が用件だけ言えてサッパリ終わるのでよい。課題、やるべきことが多くなって

いるけれど、自分の時間は短縮できない。だから睡眠時間が削れてくるわけですけど、「家族に相談すると、『テレビを消しなさい』とか『本をやめなさい』と言われるから、もう言わない」と。こんな調子でした。

【5】本人に過去の話を知ると、勉強はできたけれど女子の仲間には入れなかったといえます。嫌がらせを受けたので早くから受験を考えて公立から脱出していった、とかですね。それから中高一貫校に入学したら勉強だけやっていればよい、と。休み時間は一人で過ごしていて、図書館や廊下を歩いて時間をつぶす。でも小学校みたいなじめはなかったのもで過ごしやすかった、と。それからマンガとか小説、『ハリー・ポッター』みたいなファンタジーが好きなのが多いですね。マンガや小説を読むんだけど、映画はどンドン話が流れていって、場面が替わるのでよくわからない、と。リアルタイムで情報処理が出来ないわけです。それから、長期休みは誰とも会わない。流行のものには無頓着である。女の子さんだけど、与えられたものだけを着ていた、とか。それっぽいような特徴がいろいろある訳です。

【6】家族に来てもらうと、粗大な言葉の遅れとか運動の遅れとかはなかったけれども、初語はだいたい一歳くらいに「まま」とか「まんま」と言う子がほとんどなんですけど、中には「トヨタ自動車」とか「アンパンマン」とか、記憶に残るような初語を言う人がいるんですね。言語発達が遅れていないけれど、ちょっと奇異であるという特徴があります。それから、皆が見ているテレビ番組に興味を示さないとか、知らない

うちに色々なことを覚えて、標識のようにカタログ的な知識に親和性を持つことが多いですね。

【7】家族からすると、比喻とか例え話が苦手で、「腑が煮えくり返る」「片腹が痛い」とか、そういう喩がよくわからない。知識が沢山あるわりには文章が書けない、作文が書けない。「校庭で秋を探そう」のような課題がよくわからないので、できない。三年生までは先生が温かく受け止めてくれたんだけど、四年から変わってしまって、いじめもあって登校を渋るようになった。ここまで来ると、広汎性発達障害、アスペルガーとか自閉症圏の診断を考えるわけなんですけど、一応脳の器質疾患をMRIなどの断層撮影で除外して確定診断とします。

その後どうするかと言うと、心理検査の結果を見て、それからこれまでの発達歴を見て、本人と共有して診断がされます。「こういう特徴があり、こういう根拠であなたの診断はこうじゃないかと考えました」と。僕達のところには待合室に啓発本が、講談社の何とかシリーズ（注：講談社健康ライブラリーイラスト版）が置いてあるのですが、東大の人たちは知的好奇心が高いので、待合で——普通は相談事があって来ているのに——、そういう本を熱心に見たりするんですね。それで自分にけっこうあてはまると既にわかっている、「予想していた」と言っています。

【8】支援、関わりの中身はこの人の場合は、こうです。他者理解、他者の感情とか理解とか他者の思考についての理解が苦手。状況とか文脈の理解が苦手である。こうい

うことをまず自分で受け止めるべきである、そこからスタートです、みたいな話をします。この時に、心理検査の結果をグラフで見せると、数字になってグラフになって見られるので、共有しやすいですね。「僕はそう思うから君納得しなよ」ではダメで、一緒にデータを見せるのが大事だと思います。「次、どうしたらいいかが大事だから、一緒に考えていきましょう」、「一緒に考えていきましょう」、が大事ですね。それから、ご本人の了解が得られれば教員にも知らせて協力を得たいと。具体的にはモデルを見てもらったりとか、マネするような相手を探すとか、助言は素直に受け入れるように、とかですね。「これが大事なんだよ」と言って伝えます。だいたいコミュニケーションとか社会性がよくない人というのは、自然に覚えたりとか、知らないうちに身につけていた、ということに期待するのは結構難しく、意識して教えたり、意識して学んでいかないとダメなんですね。それから、頭のいい人ですと、「ああ、わかりました」と言って頭では理解してくれるけど、身に着くまでが勝負なので、繰り返し言うこともありますね。

それから、趣味に費やす時間が多い、課題をやる時間が圧迫されているということを表にして視覚化して、「これじゃ駄目だね」と納得してもらいます。それから、研究室の教員宛てに手紙をこちらが書いて、「持って行って」と本人に託して行かせる、と。そうすると早速レスポンスがあって、一緒に共有してやっていけるようになります。こんな風に簡単に上手いかわからないことも多いのですが、こんな感じの対応をしています。保健センターでは精神疾患の治療

がメインなので、例えば不眠や不安とか、合併精神疾患を保健センターで治療して、発達障害の相談をコミュニケーションの方でやる、と分けることが多いです。

【9】僕達がよく出会うのは、この広汎性発達障害とADHDです。学習障害はあまりいないので色を変えましたけど、この二つ、特に一番上の広汎性発達障害の人が多いですね。

【10】広汎性発達障害は自閉症とか、高機能自閉症、アスペルガー症候群、アスペルガー障害と言われるんですけど、色んなサブタイプに分かれていますけど、最近はサブタイプに分けてもしょうがないという話になってきて、広汎性発達障害の枠の中に入っていればだいたい対応は同じ、むしろサブタイプによる違いよりは一人一人の個人差の方が大きい、と臨床では考えています。

【11・12】広汎性発達障害の特徴は三つありまして、最初のもは社会性とか、コミュニケーションと言われるんですけど、人とのやりとりが上手くいかない、視線が合わなかったとか、楽しみを分かちあえなかったとか、孤立したりとか。

言葉で書き下すとこんな感じです。視線が合わないとか、顔の表情とか、非言語的なコミュニケーションのツールも上手く使えなかったり、仲間ができなかったり、楽しみを共有できなかったり、相手の気持ちが汲みとれなかったり。

【13・14】二番目は言葉、コミュニケーション

のツールの中に問題で、言葉の問題です。字義通りの。画用紙とクレヨンを持って「絵を描こう」だったら、普通はお絵かきなんだけど、「え」という文字を書いてしまうとか。オーム返しになったり、言葉が出なかったり。あと、『クレヨンしんちゃん』みたいに、「おかえり」と言いながら帰ってきたりとか、「ちょうだい」の手を出しながら「あげるよ」と言ってみたりとか、主語の逆転が起こるといふこともあります。

言葉で書き下すと、言葉の遅れがあったり、欠如していたり。それからオーム返しですとか、同じフレーズを繰り返して言うとかですね。ごっこ遊びができないようなことがあります。

【15・16】三番目の特徴はこだわりで、「回転系が好き」というのは診断基準には入っていないんですけど、クルクル回ったり、ユラユラゆれたり、ピカピカ光ったりキラキラするものが好き。カタログ的な知識が豊富であったり、修正とか変更とかはできない、こういう何と言うかこだわりの性質があります。

【17】広汎性発達障害はだいたい100人から150人に1人はいると言われていています。電車がここにあるのは僕が電車好きだからってこともあるのですが、一つの車両に、朝のラッシュミみたいなギュウギュウではなくて、いい感じに人が吊革と椅子に入っていて立っていると（つまり定員は）150人だそうなので、一つの車両に1人いるくらいですね。

【18】広汎性発達障害の頻度を調べた研究

が幾つかあって、イギリスで、これは大学生ではなくて16歳以上が対象なんですけど、ちゃんとした構造化面接をして頻度を調べたら、1000人中9.8人、つまり100人中1人はいたと。それから、自分で記載するスクリーニング検査ではゼロだったという報告もある一方で、日本人では割といたという報告もあります。同じアメリカですが、別のグループでは「いました」という報告もあります。一定数いるというのがだいたいのコンセンサスで、1%以上はいるという感じですかね。だいたい1%と考えていいと思います。

【19】 広汎性発達障害のその他の特徴は、診断基準に入っていませんけど、感覚が過敏であると。聴覚が過敏だったりすると、一斉授業でマイクで話しかけると苦しいとか、人がざわざわしているところにはいられません、という人がいます。また、フラッシュバックとかタイムスリップと言われるような現象で、嫌な記憶がまるでさっきあったかのように思い出されてしまう。これは、例えば泣いたり怒っている人に「どうしたの」って聞くと、「あの子にいじめられた」と答えたとします。「いつのこと？」と聞くと、「二年前」とかですね、まるで先ほどあったかのように鮮明に思い出してしまう。それから、シングルフォーカスとかモノトラックと呼ばれるような、同時処理が苦手であったり、「木を見て森を見ず」というよりは「葉脈を見て森を見ず」というほどの細部優位の認知特性があったり、強すぎたり理由がよくわからないような不安——ミッキーマウスが嫌いだと言う人もいました——、人とは共有しにくい内

容の不安や恐怖を抱く人がいます。それから、人の表情が区別できなかったり、顔が覚えられないという人がいます。自分の家族であっても、街で会ったら分からないかもしれないという人がいました。これは、勿論わざとではないですね。感覚調整障害、感覚の過敏とか、こういう不安とか恐怖もわざと大げさに言っているわけではないのです。

【20】 広汎性発達障害も、これからお示ししますADHDも、いちおう脳の問題だと言われていますね。これは脳画像研究のまとめという感じなんですけど、赤くしているのがメタアナリシスで複数の研究で報告が一致しているようなところですが、それ以外にもミラーニューロンとか扁桃体とか、色んな部分の機能とか大きさが健常者と違うという報告があります。

【21】 これは脳を半分に分けて内側から見たもので、こっち側が前の方で、こっち側が後ろの方の後頭葉なんですけど、ここですね、紡錘状回というのがあって、紡錘状回というのは健常者では人の顔を見る時、人の表情を見る時に活性化する部分なんですけど、広汎性発達障害の人は、人の表情を見てもここが活性化しないと。実はもう少し下の方が活性化すると言われていて、そこは健常者では物体を見る時に活性化する場所らしいですね。ですので、これは解釈ですけど、人の顔をまるで物体を見ているように処理しているともとれる。これらは脳画像研究なんですけど、その他にも遺伝研究とか、生化学研究とか、心理学的なテストをしたりとか、動物実験とかいろいろな

分野がありまして、精神科の生物学的研究ではだいたい脳画像と遺伝研究が二大勢力なんですね。どんな精神疾患も、だいたい脳画像が調べられていて、だいたい遺伝が調べられています。だから、勢いのある分野だから色々な所見が出てくるってということもありますが、僕たちがこういう報告を聞いて考えなければいけないのは、“脳の問題である”、ということですね。脳だけじゃないかもしれませんが、成長する時の人間関係とか、養育とかも修飾因子としては関係するかもしれませんが、脳の問題がけっこうあるということです。ですから、「努力が足りない」とか、「見た感じ周りとは違わないんだから大丈夫だよ」とか、そういうロジックはあまり通用しない。

【22・23・24】 さて、二番目に僕たちがよく出会うADHDについて、今度はお話します。ADHDはやはり三つの特徴からなっていて、多動・不注意・衝動性ですね。多動というのはソワソワしたりとか落ち着かない感じ。それから、不注意と言うのは注意が持続できなかったり、ちょっとしたことでパッと注意が逸れてしまったりする。また、フォーカスがちょっと外れてしまう人がいますね。それから三番目の衝動性。衝動性と言うと、暴力とか危ない感じの語感を持つ人がいますけれども、これはどちらかと言うと「お手付き」という感じですね。「待てない」という感じです。思ったことをすぐにやりたい、考えたことをすぐに口に出したくなってしまいます。だから、じっと待って何かを達成するまで我慢していくというのは苦手ですね。実行機能の障害と説明する人もいます。遠い目標に向かって、

いろんな計画をして、着々とそれを進めていき、我慢しながら大切なものを狙い定めて、目標に向かって進むという、実行機能がよくないと言う人もいます。

【25】 ADHDは実は多くて、学齢期の子供の最大5%いると言われていています。小学校の人で5%、20人に1人というとかかなり多い数字ですけど、最大見積もってそれくらいはいると報告されています。それから青年期、高校とか大学になっても、3~5%の内のさらに60~80%の人は症状が残存している。成人になってもまだ三割から五割くらいの方は症状が残存している。発達障害というと子供の障害ととらえがちですけど、大人になっても残っているんですね。

【26】 大学生のADHDを調べた調査もありまして、7.48という高い数字を出したところもあるし、4%~4.5%というのが多いですかね。

【27】 これはストップシグナルタスクというものなんですけど、ここに矢印が左と右に書いてありますが、左の矢印が画面に出たら左のボタンを押し、右の矢印が画面に出たら右のボタンを押しというルールを作って、ゲームのようにやってもらうんですね。淡々と続けてもらうんですけど、途中で上の矢印が出てきたりする、それも一定の割合ではなくて早く出てきたり遅く出てきたりして、フェイントをかますわけですね。そうすると左でもないし右でもないから「押さない」が正解なんだけど、つい押してしまう人がいると。お手付きをしてしまう人がいるわけです。ADHDの人は抑制

機能が弱いから、成績は下がりがちなんですけど、お手付きをした時に脳が活性化する場所というのは健常者ではわかっていまして、これは画像が見にくいんですけど、頭の前の方、それからこれは後ろから見たところで横の方、この二か所がお手付きが起こった時に活性化する場所だと言われています。

【28】 同じような課題をADHDの人にやってもらって、健常者と比較した研究です。この左側はADHDあり、右はADHDなし健常者。こっちも左側はADHDありで、右が健常者。それぞれのブロックは脳の部位に対応しているんですけど、ここですね、この場所と左側のこの場所が健常者とADHDを持っている人とでは違う働きを持っている場所です。脳の血流を見ると、お手付きが起きた時のパターンが健常者とADHDを持っている人と違うというわけですね。こういう研究する時のミソは、お手付きの回数が同じようになるべく調整するわけです。ADHDの人はお手付きが起こりやすいんですけど、なるべく同じように調整して解析するわけなんです。ですので、お手付きが起こりやすいADHDの人というよりは、同じお手付きが起こる時に脳の反応が違う、と解釈するわけです。

【29】 このようにいろいろなADHDを対象にした研究も、広汎性発達障害と同じようにいろいろありまして、薬を飲んだ時の脳の血流とか、色んな心理学的検査をした時の脳の血流とか、あるいは脳の大きさとか、いろいろ調べていくと、こういうあたりが前頭葉とか線条体とか小脳とか頭頂葉とか

が責任部位なんじゃないか、あるいはこのネットワークが悪いのじゃないかという仮説が出ています。

今日はお見せしませんけども、メチルフェニデートという物質、薬で、今コンサータという薬が子供には使えるんですが、そういうメチルフェニデート製剤をADHDの人に飲んでもらうと、7割くらいの方は反応して良くなると言われているんですね。症状の7割くらいが良くなると言われていますね。ですので、薬を飲んで良くなるのだから、やはりバイオロジカルなものが必ずあるはずですね。ちなみに、皆さんこうやってちょっと退屈かもしれない話をちゃんと座ってきちんと聞くということはADHDではないと考えていいと思うんですけど（場内笑）、皆さんがメチルフェニデートを飲むと、頭がハイパーになって、たぶん今晚全然眠れない、考えたことを次々とやりたくなくて。だけどADHDありの人がその薬を飲むと、まるで森の中の湖畔に立ったような静かな気持ちになって、むしろ集中すぎて疲れてしまうというか、静かに色んなことに取り組めるようになって、反応が全然違うんですね。同じ薬を飲んでも、ADHDありの人となしの人では反応が違うので、バイオロジカルな基礎が違うのであろうと考えられています。広汎性発達障害と同じように脳の問題がけっこうあるのだということですね。我慢すれば落ち着いていることができるとか、努力すれば不注意がなくなるということは難しいわけです。

【資料割愛】 さて、これは心理検査で、ご存じの方も多いかもかもしれませんが、子供用の

絵画完成というテストです。足りないところを指で教えてくださいとか口で言っ下さい、足りない所を指摘しなさい、という教示で始めるんですけど、(絵画の一を指して)これはわかりますよね。(絵画の他の一を指して)これはどうですかね。これは足りない所はなんでしょう。(また別の絵画を指して)これはどうですかね。(家の絵を指して)例えばこれだと、木の影がないわけなんですけど、よく見ると、例えば山の影がないじゃないとか、この家よく見ると家として足りない部分もある気がしますし、言い出すときりがありませんけど、でもこの影がないと言うところに注意を向けてもらいたいですね。特に広汎性発達障害みたいなコミュニケーションの苦手な人は、皆が指摘できるような場所に注意が向かない。これは(みかんの絵を指して)房周りと言うか区切りがないんですけど、これも実際は断面の角度によっては見えないこともありますよね。だけどこの絵で見たらまずそこに目が行ってもらいたいわけなんですよね。

それからこれは絵画配列という問題でして、「ストーリーになるように並べてください」と教示を出して、絵カードを並び替える課題をやるのですが、これはわかりませんか(ボートに乗ろうとした少年が水面に落ちてしまう話)。どういう風に組むとぴったり当てはまるかなんですけど、例えば無理やりこのままの順序で、男の子がボートに乗ろうとして、ボートが行ってしまって落ちちゃいました、もう一回今度こそやるぞと思ったら、また同じことが、みたいな、無理やりストーリーを作ることできますよね。だけど本当はそうじゃなくて、パツ

チリあてはまるやつがあるはずなんです。そういう、誰もが納得できるようなストーリーを組んでもらうことが、正解になるわけなんです。発達障害の人はこういうのは苦手なんです。だから、脳の問題があって、こういう実際場面と言うんですかね、日常生活でこういうことがわからなかったりすると、会話についてこられなかったりとか、ポイントを黒板に書いて「よく見てください」と言っても、わからないことがあるから指し示す、「ここですよ」ってポイントを示さないとわからない人もいますわけです。

【30】 さて、これは視点を変えて、同じような脳画像の研究ですけど、この課題はランダムな数字を一秒ごとに耳で聞くのです。5、6、8、1とか。ゆっくり一秒ごとにランダムな数字を耳で聞かされて、一つおきに足して答えるのですね。1、3、5だったら1と5を足して6と答えながら真ん中の数字を足して、繰り返してやるんですけど、上の欄が健常者で、下の欄がADHDありの人です。健常者は、耳とか目で見たものを一時的に頭に保持して、考えて答えるというワーキングメモリーを使うわけです。前頭葉がワーキングメモリーの責任部位と言うか大事な部位だと言われているので、前頭葉が動いている。それから左側の側頭葉、耳でものを聞くときの場所が活性化しているわけです。ADHDの人たちはどちらかと言うと後頭葉が活性化していて、ここは何かって言うと画像処理の部分ですね。だから、耳で聞いた数字だけど、まるで目で見ているかのように、画像処理しているかのように脳が働いていると。こういう研究の

ミスは、同じような成績になるようにコントロールしているの、健常者の人も同じように答えている、ADHDの人も同じように計算で答えを出している。だけど脳の使われ方が違っていると解釈できるわけです。

【31】 これはバーバルフルエンシーテストと言って、『『あ』から始まる言葉をたくさん言って下さい』のように、言葉をたくさん出してもらって検査ですけど、左側の二つは健常者、右側は広汎性発達障害ありの人で、同じように「あ」から始まる言葉をたくさん言ってるのですが、健常者は脳の血流があっと出る人もいるし、あまり変わらない人もいるけど、全体を平均すると言葉を出している時は血流が増えていく。一方、広汎性発達障害の人は誰一人として血流が増えていない。言葉を発しているにも関わらず。平均しても出ていない。同じようなパフォーマンスを示しているのに脳の使われ方が違うというわけです。ですので、苦手なものはあるんですけど、同じようにやっていたとしても違うやり方で、頭で考えている可能性がありますね。違う方法、違うポイントで考えている可能性がありますね。それを頑張って同じようにしなさいってというのは酷な話ですね。

【32】 これは人と違うものの最たるもので、サバン、天才的サバンというのは50人にも満たないんですけど、『ローマ帝国衰亡史』みたいなものを丸ごと覚えていて、後ろから一字一句間違わずに再生する人とか、それから三桁の三乗を即答するとか、二十桁の整数が素数かどうかを瞬時に判別するとかですね。脳画像で研究している人もい

るんですけど、二十桁の整数を素数かどうかを判別するための、健常者が考えるスピードでは説明できないほど速いんですけど、答えを出すのが。僕たちが考えているのではないやり方で答えを出しているんですね。しかも、脳のある部分が非常に活性化してるかということ、逆に活性が抑えられているそうですね。だからすごいハイパーになって動いているわけではなくって、どこか、頭頂葉らしいですけど、機能が落ちているためにこういう能力が出ているってことらしいですね。だから、発達障害があるから一概に色んなことができませんとか、不注意とか多動とか衝動性があるから劣っているんだというよりは、サバンとはいかなくても、その人にあった能力や何か力を発揮する場所があってもよいのではないかと、思います。

【33】 さて、僕達が大学でどういう支援を考えて目指していくかということ、教職員の人が歩み寄るのが大事ですね。どんな性質の人なのか、必要な支援が何なのかを考えるのもそうなんですけど、本人側にも歩み寄ってもらいたいわけです。自分はどういう性質なのか、どういう風にSOSを出したらいいのかを、お互い歩み寄ってもらうのが大事ですね。一方的にオマケをしてレポートの課題を軽くしたりとか、成績のゲタを穿かせたりするのではなくて、発表が苦手だからレポートに変えてくださいとか、同時にされると非常に困るから日程を変えてくださいとか、本人側からリクエストがあるとよいでしょう。

【34】 そして、どういう所に支援の手を向

けるかと言うと、発達障害の性質にはもちろん支援が必要なのですが、健全な部分も伸ばさなくてはなりませんね。できることはもっとできるように、成長を促さなくてはいけない。それから、周囲の環境にも手を出さなくてははいけませんね。支援者が一方的に頑張るって本人を助けるのではなくて、取り巻く人たちにもちゃんと理解してもらって、暖かく理解してもらっていかないとはいけません。暖かいことが大事なのは、僕たちの職場でも皆そうだと思うんですけど、「この人のことはよくわかってます」と知的には理解していても、冷たくあしらわれてしまうと、いくら理解していてもダメですね。だから、見守って、余裕を持って見てもらいたい。

【35・36】 働きかけのポイントの考え方のもう一つの軸としては、引上げ課題のウィンドウが狭いということです。これは子供の移動とかバランスとか、小さい子を想定して作った図なんですけど、色々な能力が、年齢相応のラインと、努力しなくてもだいたいできちゃっている所の“地固め”と、少しがんばればできる“引上げ”と。ちょっとしたヒントでわあっとできてしまう課題（＝引上げ課題）、ここは一番伸びる場所だと思うんですけど、難しすぎてダメだし、簡単すぎてダメなので、ここにちょうどその人の課題がいくとよく伸びるはずなんですけど、発達障害を持った人、凸凹を持った人はウィンドウが狭いんですね。最近接領域と言いますが、ちょっと頑張ったり、少しヒントを出したりするとわかるところが狭いので、課題を決める時は慎重にしなければなりませんね。「皆できている

からこれくらいやれ」ではダメで、ちょっとやらせてみて上手くいったらもう少しやろうという感じで、丁寧に設定しなければなりません。

【37】 あまり支援、支援と言うと、それは甘やかしなのではないかという批判が必ず出てきますね。そんな甘やかしてばかりでは社会に出していけないのではないかと。確かにその通りで、ゲタをはかせて卒業まで行かせたら、その後どうなるかわかりませんね。だけど、例えば高校で上手くいっていない人が大学に来たらいきなり上手くいくのか。そういうわけじゃないですよ。高校である程度自分の特性がわかり、いろんなことができるようになって、それを応用して大学でも生活したい。大学でも同じで、大学での課題を上手くできるように、自分で考えながらやって、それが社会人に繋がる訳なのです。大学の中での適応がよくならなければ、次のステップには行きにくいのではないかと思います。

それから、本人には主体的に発達障害のことに取り組んで欲しいですね。これは一つ大きな目標だと思います。特にこれまで診断を受けてなかった人はですね。たぶん大学まで来る人っていうのは過去にそんなに大きなトラブルがなくて来ているはずなので、大学で初めて診断受ける人はわりと多いと思うんですよ。だから、ここでしっかり向き合って将来につなげられるようになれば、しめたものだと思います。

【38】 実際には、具体的にはどうしているのかということですが、すごく月並みですけど、こういうような話をしたり指導した

りしています。僕たちのコミュニケーション・サポートルームには有能な川瀬先生(注：川瀬英理先生)という人がいて、色々なアイデアを持って臨機応変にやって下さるのですが、例えば、「時々笑顔を見せるとよいのだ」とかですね、「挨拶は自分からしてこそ意味があります」とかですね、「話をする時は共通の話題、できれば相手に関心のある話題」「自分の話をする時も気持ちが動いた話をしましょう」とかですね。それから、「オマケの情報をつける」というのは、例えば、天候の話題で「雨が続きますね…」だけではなく「雨が降って洗濯物が乾かないなあ、もう着る物がなくなってきたよ」とかですね、個人的なことをちょっとかませると、相手から「そんなに服少ないんだ」とか、「最近いい服あるよ」とか言って、向こうから話がしやすくなる。そういうコツ、こういうのは会話の技術とか、ビジネスマナーの本にわりと書いてあって、そういうものからエッセンスを取ってくる場合があります。

【39・40】 それから、これは非言語的なコミュニケーションのポイントですけど、人との距離、あまり近くにはいけない、遠すぎてもいけない、というわけです。特に背の高い男の子が近くによってくると脅威なので、手が届く範囲までにしてください、とか。それから、手が届く範囲より近くに行くときは、家族やかなり親しい人じゃないといけませんよ、という話をしたりします。それから、体の向きも大丈夫ですね。よく顔も見ないで話を聞いている人とか、授業とかでもそっぽを向いて変な姿勢でいるけど、質問すると答える人とか。聞

いてはいるけど、姿勢がなっていない人はいます。そういう人は「おへそをその人に向けましょう」とか、「足の向きが大事ですよ」とか言って、相手に聞いているという実感を持たせるためにこういうテクニックがあるという話をするわけです。視線も同じですね。視線が合わないことがコミュニケーションでは“いけない”と書いてある本があるから、視線をじっと合わせている人がいますが、そうではなくて「時々」合わせる。「時々」のタイミングは、話の重要な部分とか切れ目とかで頷いたり手を打ったりする。それから声の大きさとか、調子もそうですね。皆さんは、言われてそんなの当たり前ということなのだけど、発達障害を持つ人にはこういうことを意識してもらえると良いです。

【41】 それから身だしなみも大事ですね。身だしなみが大事というのは、どこにでも書いてあることですけど、それも大学の支援室で話す話題かと批判もあると思いますが、「大事なんだよ」と強調して僕は伝えていません。清潔にしたり小奇麗にすると、周囲からもプラスの評価を得ますし、そうすると本人の気持ちもプラス側に変化してゆきます。中身が大事なんだって人は言うけど、まあその通りだけど、表出も大事です。

【42】 それから修学支援、これは大学などではわりに大事ですけど、東大に入ってくる人は本当に頭がいいですね。皆さんにも東大出身の方いらっしやると思うんですけど。僕から見ると次元が違うような能力の高さを持っているのですが、何故かレポートが書けない人がいます。締切に間に合わ

ない、何を書いたらいいかわからない、という人がいます。締切に間に合わないのは、なかなかスタートできないからで、これまではギリギリに始めて何とか力技で作ってきたんだけど、さすがに東大のカリキュラムだから一夜漬けではできなくなって破綻してしまったり。そういう場合は、短時間でも毎週来なさい、と言って頻繁に関わって進捗状況を一々チェックしたりします。学問の領域では僕たちはとても太刀打ちできないので、院生やティーチングアシスタントに入ってもらったり、専門領域に明るい人に入ってもらおうとありがたいですね。それから、自由に書いてよいと言うと何を書いていいのかわからないというのもそうなのですが、本人の計画を全部遂行したら大論文になってしまうような壮大なテーマを設定して、いろんなところから文献を集めて、とても書けなくなってしまう人がいるので、「完全主義に陥らないようにしましょう」と口ずっぱく言って、とにかく提出しましょう、と。それから、具体的なイメージがないと何を書いたらいいのかわからないので、ちょっと先輩のレポートとか卒業論文を見せてもらったりしますね。それから、最初から書かないとダメな人、こだわりの人がいますね。途中から書き足したりして、最後に完成させればよいと言って、バラバラに書き始めることを推奨する人、指導する人もいます。

【43】それから、発表ができない人もいます。発表原稿もバッチリできているのに、口で言えない人。その人は個別の場面を設定して、あるいはレポート提出に振り替えてもらうよう交渉したりすることもありま

す。ディスカッションしなさいという講義がありまして、ディスカッションが大事だからその場でテーマに沿って話し合いをしなさいと言うのですが、リアルタイムに色んなことを考えたり、意見を述べたりできない人もいますので、あとで応じるとか、他のものに振り替えてもらったりとか、あるいは想定問答集を沢山作っておいてパターンで対応するとか、いろいろ工夫しながらやっています。

【44】それから登校できない人っていうのもいまして、そういう人を支援するのって本当に大学の仕事なのかと批判もありますが、今のところは色んな人がいますので、いろいろ手をつけてやっているのですが、模擬症例の人のようにスケジュール管理が悪い人がいますね。そういう人は、クラブ活動とか、症例の人は趣味でしたけど、そういうのを制限したりとか。朝の履修を少なくしたりとかします。家族に上京してもらって同居してもらうこともありますね。どうしてもゲームがやめられないとか、夜更かししてしまうような人は、家族に説明して、来てもらう。それから、これは睡眠表と言って、ネットで調べていただくところからダウンロードできるのですが、寝た時間を黒く塗りつぶしていただいて、睡眠のパターンを見てもらいます。本当は睡眠覚醒リズム障害、睡眠障害のためのツールなんですけど、生活のリズムを自分で見てもらって、自覚すると、こんなに悪いとわかって修正される人もいるので、下手な睡眠薬を使うよりもよいこともあります。それから発達障害の人だけではありませんが、夜の睡眠は非常に大事なんですね。精

神疾患もちゃんと寝るだけでけっこう回復する人もいますから、夜寝てもらおう。そのためには、パソコンとかケータイとかディスプレイを夜は消す。もちろんカフェインとかアルコールは飲まないとか、皆さん知っているはずだけど、つついパソコンはつけてしまうので、繰り返し指導して夜寝てもらおうようにします。夜ちゃんと寝ると昼間の集中力も上がるので、勉強にも取り組めるというわけです。

【45】 それから、何をやりたいかわからないと言う人に、どうやって支援したらいいか僕もわからないのですが、例えば具体的な選択肢を提示して「進学するの、それとも就職するの、それとも他の学校に行くの、留学ですか、他に選択肢ある？」と聞いて、そこから選んでもらう。それから経済的な状況もあるし、家族の状況もあるから、そういうことを聞いてもらって、考える材料を提示する。

だけど、行き先が決まればそれでハッピーかと言うと、そんなことはないの、僕たちは、特に精神科関係の人間としては就職してハッピーとか進学してハッピーというよりは、それと距離を取らなければいけませんね。就職の塾みたいなのがあって、総合商社のランキング一位は丸紅とか二番目は何とかとか、偏差値で大学を選ぶのと同じようなことをやっているところもありますし、リクナビとかを見ると「最低何社受けましょう」とパッチリ数字が書いてあったりとか、自己分析をしないと就職できないとかって言って、そのため自分探しの長い旅に出てしまったりとかですね、そんなことをしなくてもいいわけですよ。自

分のルートを、人生のルートを自分なりに考えればよい、特に発達障害があれば皆と同じやり方で皆と同じゴールを皆と同じ時間で達成することは無茶な話なので、「自分のペースでやりましょう、それが大事」と繰り返し言います。

【46】 進路選択の時に、僕たちが持っている選択肢なんですけど、どうしても就職したくて、だけど就職先がない場合、障害者枠で就労したり、それから就労移行支援事業所というのがあるのですが、民間の会社に紹介したりすることもあります。それから、発達障害があることを、あるいは精神障害があることを言わないで就職活動という選択肢もあるんですが、こういう時は「面接の練習ちょっとしようか」とか、コツを教えたりとか、ゆっくり伴奏するようにします。

【47】 最後に、教職員の方たちはどういう風にしたらいいのか。例えば窓口に来たらどうしたらいいのかとか。研究室とか、授業で会ったときにどうしたらいいのか、とか。実際的なことがあるので、本当は一人一人違うからこんな風にまとめられないのですが、よくお伝えするのはこういうことです。シンプルでクリアな言葉かけ。あんまり何というか文学的な表現で、「そういうこともよいかもしれませんが、よく考えてごらんなさい」という真意が伝わったような伝わらないような、ではなくて、「こうした方がいい」「こうしなさい」「まずこれをやりなさい」「できたら見せに来なさい」というようなシンプルでクリアな指示がいいです。それは冷たく突き放すのではなくて、それ

が本人にとってやりやすいと考えて、暖かい感じで言う。それから、スモールステップ。これは最近接領域、ウインドウが狭いと言う所でお話したんですけど、少しずつゴールを設定しないと頓挫してしまう人がいます。いきなり「レポート書きなさい、できたら見せに来なさい」ではなくて、「どういうことに着目したかまず教えなさい」とか、「文献の候補が見つかったらちょっと見せなさい」と、細かく言ってあげるといいということがあります。それから、どこまでどうするのか、何によって評価するのかを明示した方がいい人が多いですね。「とにかくレポート書きなさい」「とにかく卒業研究しなさい」「できたら見せなさい」ではなくて、「どういう所が大切だから」「オリ

ジナリティーを重視しますよ」とか、「過去の文献をどれだけ当たったかを重視しますよ」とか軸を明示してあげるとよい。それからこれは最後に大事なことです、一人にならない、ですね。これは「支援する人が孤立しない」です。複雑な問題を持っていてる学生さんの対応は、皆が敬遠するので、人のいい教職員の方が1人で担当して、ヘトヘトになって疲れてしまうことがあります。これではダメなので、できればチームでやるのがいいですね。教員・職員・専門家くらいの多職種で組むと理想的だと思います。

駆け足ですけど、準備したのはここまでです。ご清聴ありがとうございました。(拍手)

注) 以下、段落冒頭の数字は添付資料の対応番号。

【1】

発達障害がある学生の理解と対応



2012.7.18.
東京大学 学生相談ネットワーク本部
精神保健支援室
コミュニケーション・サポートルーム
渡辺慶一郎


【2】

模擬症例 A子さん B4

● 精神保健支援室（保健センター精神科）に受診するまでの経緯
コミュニケーション・サポートルーム(CSR)にて相談中であったが、診断確定や不眠に対する薬物療法を希望して受診することになった。文系B4で単身生活の女子。

CSR利用の主訴は、「研究室でのコミュニケーションが取れない」「このままだと就職に差し支えるのでなんとかしたい」というものであったが、話をよく聞くと、卒業研究の進め方がよくわからず、レポートの提出も充分できていなかった。研究室内では発表もうまく行かず、就職活動も面接で落とされていた。

CSRで実施された心理検査(WAIS-III)では、知的能力のプロフィールに著しい凸凹が認められた。また、ゲームやアニメ番組にのめり込む一方で、同年代の他者との交流が少ない性質があった。



【3】

● 初診時の様子

約束の時刻に遅れて来科した割には悪びれた様子が無い。待合室ではニヤニヤして携帯電話を操作している。服装や頭髪は清潔に保たれているが、部屋着のようなラフな格好で、スカートなのに無防備な姿勢である。問診票を渡されると、質問が曖昧なので答えられないと言う(例「死にたいと考えることがありますか?」)。

面接場面で視線が合わず、一本調子で話す。本人の話を遮らずにきくと、度々主語が分からなくなる。こちらの質問の意味を取り違えて返答したりする。研究内容や研究室での過ごし方を聞くが中々深まらない。一方、ゲームの話をきくと笑顔になり、打って変わって生き生きと話し始め、面接終了を告げても、区切るのが難しい。



【4】

● 診断面接

(1) 現在の困り事に沿って
研究テーマを選んだり、先行研究を調べて研究計画を立てることが出来ない。自分なりに考えると、先輩や指導教員に再考を命じられるが、何が悪いのかピンとこないし、納得出来ない。これまでは与えられた課題を消化すれば良かったので、今のような苦労は無かった。ゼミ等では、質疑応答で何を答えたら良いかわからず、また発表の主旨が分からないと度々指摘されている。
世間話には興味を持ってないし、同年代の女性が興味をもつような話題に合わせる気にもならない。むしろ男子の方がさっぱりして話話し易い。

やるべき課題が多くなっているが、漫画やアニメの時間は短縮できず、自分の生活スタイルを変更出来ない。家族に相談すると趣味をひかえるように言い渡されるので、相談しても無駄と考えている。睡眠時間が削られてリズムが乱れ、眠るべき時刻に入眠することが出来ない。

【5】

● 診断面接

(2) 過去の生活歴に溯って
小学校時代は勉強は出来たが、女子の仲間には入れなかった。小学4年頃からあらゆる嫌がらせを受け、担任も親身に取り合ってくれないので、早い時期から受験勉強を始めた。地域の公立中学に進学しないためである。

中高一貫校に入学した。授業はよけいなお喋りが少ないため、快適だったと振り返る。勉強はやるべきことが決められて、目標に向かって努力すれば成績に直接反映してやりがいがあった。
クラスでは独りで過ごすことが多く、休み時間は図書室や廊下を歩いて時間をつぶしていた。小学生時代のようないじめは無く、全体的には過ごしやすかったという。

漫画や小説(ファンタジー)は好きだが映画は好まず、誘われれば友人と時間を過ごすこともあるが、夏休みなどは誰とも会わずに過ごした。流行の音楽やホットなニュースには無頓着である。衣類は母親がそろえたものをそのまま着ていた。

【6】

● 診断面接

(3) 家族からの情報
胎生・周産期の異状なし、初語や始歩の遅れは無かったが、初語は「バンマン」だった。視線が合いにくく、幼稚園時代から頑固で、理由がわからぬ癇癪を起こしたり、大人びた口調で話すことがあった。幼少時から睡眠のリズムは一定せず、小さな物音で目を覚ますことが度々あった。
皆が楽しむTV番組に興味を示さなかったり、誰が教えた訳でもないのに交通標識を覚えて周囲を驚かせたりした。



【7】

小学校時代は、比喩やたとえ話が苦手で、「腑が煮えくり返る」のような慣用句も文脈から意味を類推出来ないことに気付かされていた。知識が豊富な割には作文が書けなかったり、「校庭で秋を探そう」のような課題ではどうして良いかわからなかった。3年生の担任は本人を暖かく受けとめてくれたが、産休で交代してしまっ。4年生頃から登校を決るようになった。
同級生の友達が少なくて心配していたが、近所の面倒見の良い女児とは遊びたかった。

● 診断

広汎性発達障害

脳器質疾患をMRI等で除外して診断確定とする。

● 助言とフォローアップ

WAIS-IIIの結果や幼少時からの特徴を、本人と共有して診断を伝えた。待合室にある啓発本を既に見ており、自分でも予想していたと感想を述べられた。

【8】

他者理解(感情・思考)、状況理解、文脈理解が苦手領域である。まず自分が受けとめること、次に対策を一緒に考えてゆくこと、本人の理解が得られれば教員にも協力を求めることを提案した。
"先輩の卒業論文を見てゴールのイメージを作る"、"同級生や先輩の手順を学び真似をする"、"助言は素直に受入れる"等であるので、試してみよう促した。

また、日々の生活パターンを視覚化してもらい、趣味に費やす時間を可能な範囲で縮小するよう助言した。

研究室宛の手紙を持たせたとこ、早速連絡があり、担当教員も心配していたことが分かった。テーマ決定や問題解決の試行錯誤については、打合せをこまめにして頂くこと、指導時は具体的な表現に心がけて頂くをお願いした。

最近では研究室内適応は徐々に改善し、睡眠リズムも修正されつつある。

【9】

よく出会う発達障害

PDD: Pervasive Developmental Disorder
広汎性発達障害

AD/HD: Attention Deficit / Hyperactivity Disorder
注意欠如・多動性障害

LD: Learning Disability
学習障害

【10】

広汎性発達障害のサブタイプ

*高機能：知的障害を伴わない

【11】

広汎性発達障害の特徴(1)

社会的相互交渉の質的障害

視線の合いにくさ

孤立傾向

楽しみを分かちあったり
他者への興味が薄い

【12】

社会的相互交渉の質的障害

- (a) 目と目で見つめ合う、顔の表情、体の姿勢、身振りなど、対人的相互反応を調節する多彩な非言語性行動の使用の著明な障害。
……視線の合いにくさ、表情変化の乏しさ、抱かれにくさ等で表現される行動特徴。
- (b) 発達水準に相応した仲間関係を作ることの失敗。
……人遊びを好む、仲間に入らなれない、入っても打ち解けられない、あるいは他者からの介入を拒絶することもある。
- (c) 楽しみ、興味、達成感を他人と分かち合うことを自発的に求めることの欠如。
……興味のあるものを見せたり、もって来たり、指さしたりすることが乏しい、物事に興味を持つのに他者と共有出来ない。
- (d) 対人的または情緒的相互性の欠如。
……相手の意図や気持ちを読み取れないため、悪気無く失礼なことを言ってしまうことがある、暗黙の了解が理解できず双方向性の交流が困難である。

【13】

広汎性発達障害の特徴(2)

コミュニケーションの質的障害

字義通りの理解

言葉が出ない

オーム返し

【14】

コミュニケーションの質的障害

- (a) 話し言葉の遅れまたは完全な欠如。
……例えば脳損傷などで純粋に言語機能が障害された状態と異なり、身振りや物まねのような代わりの意志伝達方法によっても補う姿勢を伴わない、単語や二語文が出現していながら、1歳代から2歳代を中心に言語機能が進行する経過をたどる場合もある(折れ線型経過)。
- (b) 充分な会話のある者では、他人と会話を開始し維持する能力の著明な障害。
……単純な質問に適切に答えることが出来たり、ある程度自分の意思を言語で表現することが出来ても、相手の態度に無頓着に自分の考えを滔々と述べたり、回りくどく細部にこだわる話し方や拘り定規な話し方、字義通りにしか理解出来ない、話題が本人独特の連想で飛躍するなど。
- (c) 常同的で反復的な言語の使用または独特な言語。
……オウム返しや、同じフレーズを繰り返す、人称の逆転(「お隣り」と言いながら隣にいたり)、疑問文による要求、本人だけに通じる言葉等がある。
- (d) 発達水準に相応した、変化に富んだ「自発的なごっこ遊び」や「社会性を持った物まね遊び」の欠如。
……相手に合わせて柔軟にストーリーを進行させるごっこ遊びが苦手であったり、「もし自分が○○だったら」と想像して相互にやり取りをする遊びが苦手である。

[15]

広汎性発達障害の特徴(3)

常同的・反復的な行動, 限定された興味



回転系が好き



マークが好き



こだわり



変更できない

[16]

常同的 反復的な行動, 限定された興味

(a)強度または対象において異常なほど、常同的で限定された型のひとつまたは幾つかの興味だけに熱中すること。
 ……乗り物や動植物、宇宙、自然などのテーマに親しむことが多く、同年代の者が興味を持つ一般的な領域にはそれ程関心を示さない。同じテーマの絵を年余に渡り描いたり、カタログ的で並列的な知識が集積されたりする。

(b)特定の機能的でない習慣や儀式に頑にこだわるのが明らか。
 ……道順や身支度の順序など、その目的や意義よりも形式を守ることに関心し、これを変更したり中断することを極端に嫌がる。

(c)常同的で反復的な衝動的な運動。
 ……例えば手指を奇妙な形に曲げて見入ったり、体をリズムカルに揺すったり、ジャンプしたり、その場でぐるぐる回ったりする。

(d)物体の一部に持続的に熱中する。
 ……物をクルクル回したり、水が流れる様に見入ったり、物の質感・光沢・輪郭・運動などに強烈に惹かれる。


[17]

広汎性発達障害の疫学

有病率：5/10000(自閉症)→0.9-1.2/100(広汎性発達障害)
 高機能群50-70%

↓

高機能広汎性発達障害の人も含めると
 100人-150人に1人位はいるという報告もある。



[18]

大学生のPDD

- 英国成人での頻度
 AQなどで抽出された16歳以上の対象にADOS-4を用いて調査。
9.8/1,000人と推定された。
T.S. Brugha et al. Arch Gen Psychiatr. 2011;68:459-
- 大学生対象では様々な結果
 アメリカの学部生97人を対象にした調査。
 AQのカットオフ (32点) を上回る者は**いなかった**。分布は9-27点。
L.E. Jobe & S.W. White. Personality and Individual Diff. 2007;42:1479-

日本の大学生1,050人を対象にした調査。
 AQ-Jで33点以上の者は**3.6% (男性) ~1.8% (女性)** だった。
A. Wakabayashi et al. J of Autism Developmental Disord. 2006;36:263-

アメリカの理系学部生667人を対象にした調査。
 AQのカットオフを上回る学生は**1.9% (13/667人)** ,
 さらに詳しい評価に参加した5/8人がASDの診断基準を満たした
 (全体の**0.75%**) .
S.W. White et al. Autism. 2011; 24 May Online

[19]

広汎性発達障害の特徴(その他)

感覚調整障害
 味覚、聴覚、触覚、嗅覚などが過敏
 (一方で痛覚などが鈍いこともある)

タイムスリップ現象
 過去の記憶が鮮明に想起される (まるで先ほどあったように)

モノトラック
 一度に複数の情報を処理しようとすると混乱する

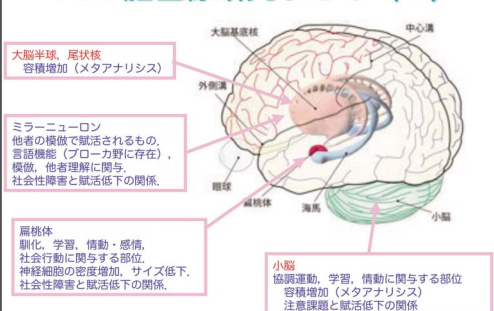
細部優位の認知特性
 細部へのこだわり、低い表情認知力、見通し力の悪さなど

不安・恐怖
 度が過ぎる不安や理由が理解できない恐怖

表情認知の手しさ
 表情の読み取りや人物同定が困難な場合がある

[20]

PDD脳画像研究まとめ (1)



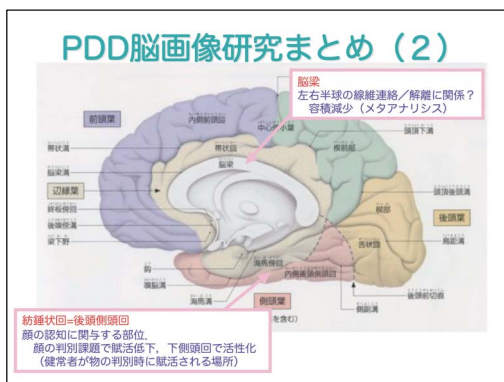
大脳半球、尾状核
 容積増加 (メタアナリシス)

ミラーニューロン
 他者の模倣で駆動されるもの、言語機能 (ブローカ野に存在)、模倣、他者理解に関与、社会性障害と賦活低下の関係。

扁桃体
 馴化、学習、情動・感情、社会行動に関与する部位、神経細胞の密度増加、サイズ低下、社会性障害と賦活低下の関係。

小脳
 協調運動、学習、情動に関与する部位、容積増加 (メタアナリシス)、注意課題と賦活低下の関係

【21】



【22】

ADHDの特徴(1)

多動

そわそわしている、手を弄ぶ、膝を叩いたり、貧乏揺すり、

立ったり座ったり(20-30分毎に)、お喋りばかりするが脱線が多い

余暇活動で興奮を買ったり、疎まれている

一定時間じっとしなければならぬ状況で大変なストレス
仕事を引き受けずがる

【23】

ADHDの特徴(2)

不注意

退屈で細かい作業に難渋する
何をどこに置いたかを忘れる
片付けなど精神的努力が必要な作業が苦手

ひとつの事柄を最後までやり遂げられない
やるべきことを先延ばしにしてしまう
順序立てが苦手

話しかけられてても聞くことが出来ない
会話中にも新しい事柄に興味がつる
会話に集中出来ない
「会話がそれる」と評価される

【24】

ADHDの特徴(3)

衝動性

失言や早とちりが多い
気が利かない、とんちんかんなどと評価されることもある

順番を待つことが苦手
待っているときにウロウロ、クネクネ、待つ時間が長いと文句を言う

話に割り込む
このため会合で目立ってしまう

【25】

AD/HDの疫学

有病率：学齢期の子供の3-5%。
青年期(高校・大学)では60-80%で
何らかの症状が残存(成人でも30-50%)。

男女比：4:1~9:1で男性に多い。

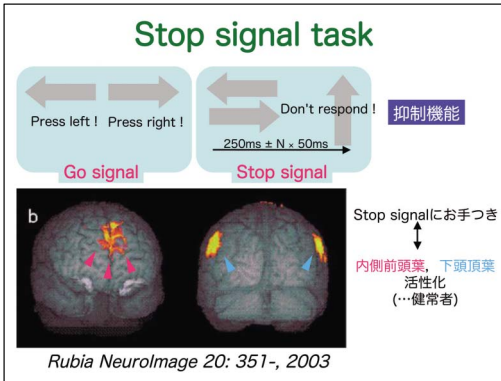
原因：周産期障害(妊娠中毒、若い妊娠、出産時外傷等)
遺伝的要因、その他

【26】

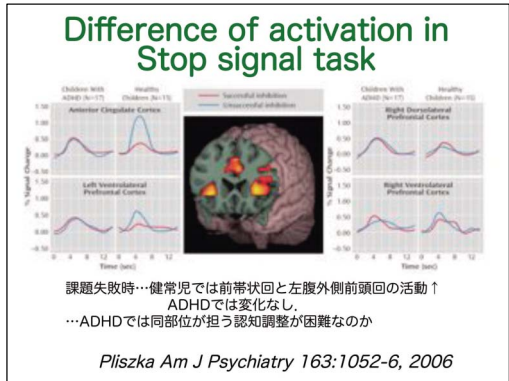
大学生のADHD

- 大学生では意外と多い(2-8%)
アメリカの大学生1,096人を対象にした調査。
DSM-IVの診断基準を満たすものは7.48%だった。
L.E. Jobe & S.W. White. Personality and Individual Diff. 207;42:1479-
- アメリカ283人、中国343人の大学生を対象にした調査。
Wender Utah Rating Scale (WURS)などの自記式調査にて、
4.4%(US)、7.8%(China)が有意なADHD症状を呈していた。
Norvilitis J.M. et al. J Attention Disorder. 2008;11:558-
- アメリカ、イタリア、ニュージーランドの大学生1,209人を調査。
DSM-IVのサブタイプに当てはまる割合は…
男性：2.9%(US)、7.4%(Itali)、8.1%(NZ)
女性：3.9%(US)、0%(Itali)、1.7%(NZ)
DuPaul G.J. J Learn Disabilities. 2001;34:370-

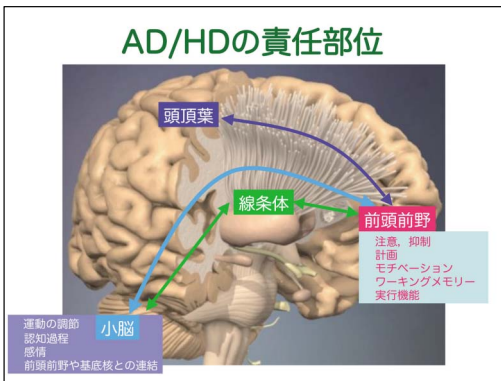
【27】



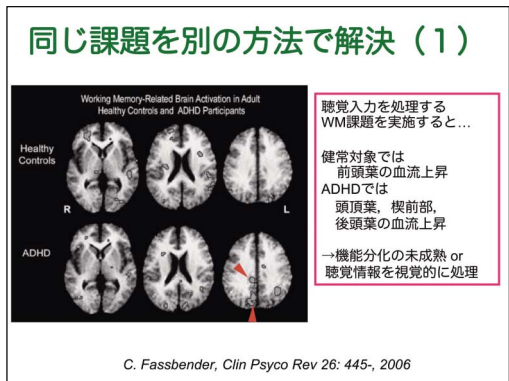
【28】



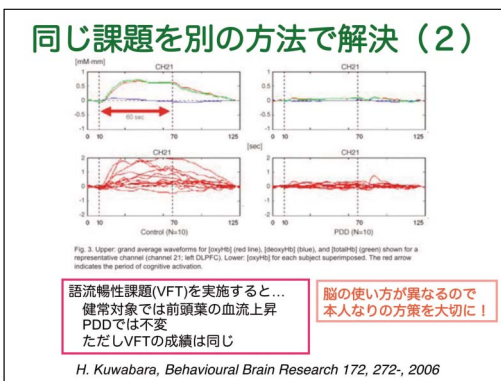
【29】



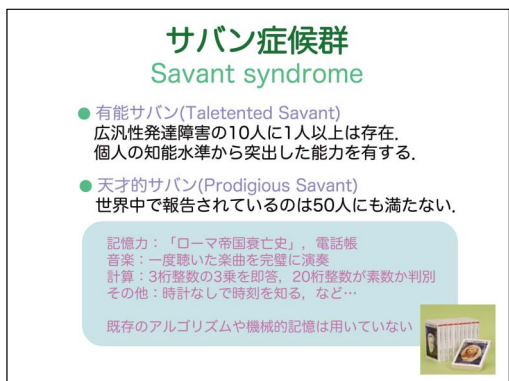
【30】



【31】



【32】



【33】

目標とすべき適応レベル

自己認知
適応的な行動獲得

特性理解
必要十分な支援

本人と周囲の歩み寄りが大切
年齢と発達段階によって最適化を！

【34】

介入・援助のターゲットと目標

介入すべきポイントは本人の
苦手領域だけではない！

① ベースライン

② PDD / ADHD / LD

③ 関係者の暖かい理解
能力を生かせる物理構造

【35】

働きかけのポイント探索

凸凹の存在と最近接領域
の狭さを意識する意義

健全発達の人

引上げ課題

地固め課題

移動 バランス 微細運動 表出性
言語機能 受容性 対人機能 自己制御
言語機能

【36】

働きかけのポイント探索

発達障害の人

引上げ課題

地固め課題

移動 バランス 微細運動 表出性
言語機能 受容性 対人機能 自己制御
言語機能

【37】

支援と甘やかしの違い

- 現在の適応状況を改善
現状に適応していないのに、次のステップに進むことは困難。
- 凸凹への主体的取り組み
自らフィットする環境を求めたり、一工夫を行うことが目標。

就学前・小学校 中学校 高校 大学 社会人

【38】

生活上の支援 (コミュニケーションが苦手)

笑顔を時々見せる
あいさつを自分からする
相手が関心のある話、共通の話題、
自分の気持ちが動いた話を選ぶ
相手が質問しやすいように間を作る
(一方的に話さない)
相手の話を聞いて関連した質問をする
「おまけ」の情報をつける

HELLO

会話の技術やビジネスマナーの本が参考になる

【39】

＜非言語的コミュニケーションのポイント＞

- 1) 相手との距離
人には自分の周りに保っておきたい距離がある。
親しくない他人同士；名刺交換をする間隔（80cm）
親しい人同士；30センチ以上は距離を取る
- 2) 体の向きと姿勢
相手の方を向き、いくぶん相手の方に身を乗り出す。
相手の方を見ないで話す＝相手の話を聞いていないサイン
- 3) 視線
基本的には、鼻と目の間辺りに視線を合わせる。
じっと見続けるのではなく、話の重要な部分や
会話の切れ目（文末）等でアイコンタクトをとる。



【40】

＜非言語的コミュニケーションのポイント（続き）＞

- 4) 声の大きさと調子
相手に聞こえるように、はっきりと適度な音量が必要。不適切な大きな声は騒音。
小さな声は、相手をイライラさせる。
- 5) 話す速度
相手の理解が追いつくように、時々、間をおきながら、速くなりすぎないように落ち着いて話す。
- 6) 表情
嬉しい話や楽しい話のときは明るい表情など、話の内容に合った表情をする。



【41】

身だしなみ・服装の選び方

- ・人は、服装や身だしなみで他人を判断することがある。
- ・身なりを整えることは、人に不快感を与えないための思いやり。
- ・周りの人に清潔感をアピールし、好感を持ってもらって初めて、その人と「知り合いになりたい」「一緒に仕事をしたい」などと思うもの。
- ・髪がぼさぼさ、うす汚れた服装をしていると…
「ルーズな人」「社会常識が分かっていない人」



【42】

修学上の支援
(レポートが書けない)

- 締め切りに間に合わない
仮の締め切りに向けて作成を支援する。
短時間でも頻繁に関わり具体的に指導したい。
(Teachin Assistant や、ボランディアが良いか?)
完全主義に陥らないよう8割程度で提出する心づもりで。
- 何を書いたら良いかわからない
(友人や)先輩のレポートを見て具体的なイメージを作る。
＝要求されている水準と着目するポイントを把握すること
書きやすいところから（始めからにこだわらず）書き始める。
テーマが大きすぎないようにコントロールする。

【43】

修学上の支援
(発表が出来ない)

- 社交不安障害の合併
発表原稿が出来ているのに口頭発表が出来ない場合は、
教員と個別の場面を設定したりレポート提出に振替えてもらう。
語学の授業で音読する場合は、予め話合っておく。
- リアルタイムな議論が困難（質疑応答など）
想定問答集を沢山用意しておき、答えられない質問への対応も準備。
「リアルタイム」を解除して、後刻応じることにする。

【44】

修学上の支援
(登校出来ない...)

- スケジュール管理の問題
多過ぎるクラブ活動やアルバイト
1 服を減らす履修上の工夫
生活の枠組み再設定する（家族と同居、頻繁に訪問してもらう等）
- 睡眠覚醒リズムの問題
睡眠表の活用。
睡眠環境の見直し（ディスプレイ、カフェイン、アルコール等）。

睡眠表

曜日	起床時間	入浴時間	就寝時間	覚醒時間	備考
月					
火					
水					
木					
金					
土					
日					

【45】

進路選択上の支援
(何をやりたいか分からない)

- 具体的な選択肢について検討する
大学院進学、就職活動、資格取得の予備校、留学
経済的な状況、家族の意向
決まらない場合は自主的に留年するか？
- 世の中の“就職活動”とは一定の距離をもつ
職域毎のランキング、最低…社は受けましょう、自己分析、
就職活動のためのボランティアや留学体験、
人と違うルートでの人生設計もあることを説明する
(心臓外科医の天野先生の話など)
- 進路選択に模範解答はない

【46】

進路選択上の支援
(就職先が無い)

- 障害者枠での就労
精神障害の手帳取得
ハローワークで相談
- 就労移行支援事業所の活用
公的なサービスや民間企業によるサービス (Wingle®等) もある
学外の相談窓口との情報交換が大切
- クローズドで就職活動を続ける
面接の練習やエントリーシート作成支援を続ける
隠されたこだわりを解除出来るよう働きかける

【47】

教職員への助言
(どのように対応したら良いか分からない)

- シンプルでクリアな言葉掛け
婉曲で曖昧な表現ではない方が良い
率直に伝えることを心がける。厳しく言い直すのではなく、
- スモールステップ
全体像を提示して共有し、それに向けて小さいゴールを設定する。
小さなゴールは失敗しない位の難易度にするとうスムーズ。
- エンドポイントや評価の軸を明示する
とにかく何かを産出させ、後から評価軸を明かすのは不向き。
- 孤立しないで支援する
ひとりで抱えたと苦しいことが多い。家族の協力を得る事もある。

《編集後記》

『國學院大學 教育開発推進機構紀要』第4号をお届けする。今回は論文5点、研究ノート1点、取組みレポート1点、講演録1点を掲載した。

巻頭の赤井論文は、高大接続・導入教育の必要性が叫ばれる中、導入から10年を経過した「初年次教育」の概要を振り返るとともに、他の教育改革における諸施策との関係性にも目を配りつつ今後の展望を論じるものである。「初年次教育」が、学生が自律的・主体的な学修と思索能力を身につけて行く上で重要かつ本質的な位置にあるとして、これを大学教員が積極的に担うことの必要性を訴えている。

中山論文は、平成24年度担当授業において「アクティブラーニング（学生主体型）授業」を実践した、その事例報告を行うとともに、本学の初年次教育・教養総合科目に当該授業方式を導入するにあたっての課題点について考察を行ったものである。

小濱・新井論文は、教育活動に関する「教員評価」制度がFD活動に果たす役割について、教員自己評価やティーチング・ポートフォリオに関する先行の議論を確認しつつ、國學院大學において平成24年に構築された教育関連業績データベース「K-TeaD」の事例を通して、「授業実践・改善事例の情報共有」という視角から捉え直している。

鈴木論文は、学修支援センター相談室での個々の相談事例を検証し、それを踏まえて、学生は学生生活のどこで躓かわからないため、支援にあたっては学生の経過観察が重要であること、また、2年次以降の学生をいかに支援していくかが今後の課題であることを指摘したものである。

伊藤論文は、運動制限を抱える学生を対象に開

講されている体育授業が運動有能感や感情にどのように影響を及ぼすのかについて、実技授業における調査事例をもとに検討・分析を行ったものである。

加藤ノートは、本学の学生の生物学的知識の学修状況について、脊椎動物6種類の分類がどの程度正しくできるかという観点から調査した結果について報告し、考察を加えたものである。

千々和レポートは、本学に着任して満20年を迎え、これまでの卒業論文指導について行ってきた様々な試みについての「中間総括」を行うとともに、改めて卒業論文を作成することの意義について考えるものとなっている。

渡辺講演録は、平成24年7月18日に本学において開催されたFD講演会の記録である。大学内で発達障害のある学生の対応を行っている精神科医の視点からなされたものであり、模擬症例を詳しく示すとともに、発達障害についての現在の認識、研究動向を紹介し、大学での支援のあり方について述べている。

今回は多様な論考を掲載することができ、ボリュームのある内容となった。機構教員のみならず、学部学科の教員からも寄稿をいただいたことに感謝したい。

授業改善や学修支援に関わる具体的な実践事例の報告や、それについての省察は、公開・共有することで教員個人々の創意工夫や自己改善を活性化してゆける点で非常に重要である。今後とも学部学科の教員や職員から、日々の授業実践や学生支援・学修支援の営みに関する取組みレポートや事例報告等、幅広いジャンルの投稿をいただければと願っている。（小濱）

〈執筆一覧〉 ※掲載順

赤井 益久	國學院大學学長 文学部教授
中山 郁	國學院大學教育開発推進機構准教授
小濱 歩	國學院大學教育開発推進機構助教
新井 大祐	國學院大學教育開発推進機構助教
鈴木 崇義	國學院大學教育開発推進機構助教
伊藤 英之	國學院大學教育開発推進機構助手
加藤 季夫	國學院大學教育開発推進機構長 教授
千々和 到	國學院大學文学部教授
渡辺慶一郎	東京大学学生相談ネットワーク本部・講師

國學院大學

教育開発推進機構紀要

第4号

平成25年3月10日 発行

編集・発行者：國學院大學教育開発推進機構
〒150-8440 東京都渋谷区東四丁目10番28号
TEL/FAX：03-5466-6742

URL：http://www.kokugakuin.ac.jp/iatl/index.html

印刷：株式会社 エイコープリント

Bulletin
of
The Institute for Advancement of Teaching and Learning
KOKUGAKUIN UNIVERSITY

Vol. 4

CONTENTS

Articles:

- An Essay on Reconsting First Year Experience in University Akai Masuhisa (1)
- Possibilities and Problems in Active Learning in First-Year Experience in University
..... Nakayama Kaoru (15)
- One Viewpoint on “Teacher Evaluation” in Faculty Development
—A Case Study of the K-TeaD System at Kokugakuin University
..... Kohama Ayumu, Arai Daisuke (39)
- Regarding the Present Conditions and Problems in Learning Support as seen through
Consultation Examples Suzuki Takayoshi (73)
- The Psychological Effects of University Physical Education Classes on Students
with Limited Mobility Ito Hideyuki (83)

Research Note:

- The Knowledge of Biology of Students at Kokugakuin University Kato Sueo (93)

Reports:

- Advising Students on The Graduation Theses Chijiwa Itaru (101)

Lectures:

- Understanding and Support for Students with Developmental Disabilities
..... Watanabe Keiichiro (109)

- Editor’s Note** (132)