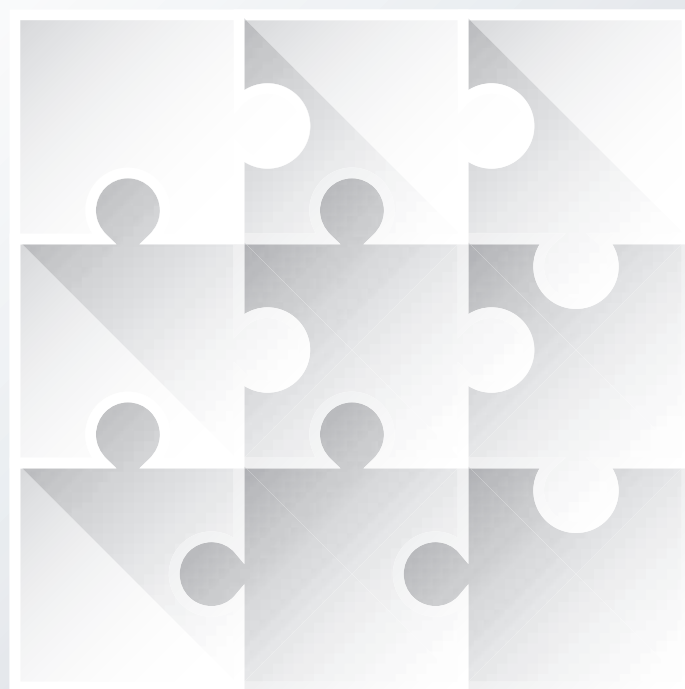


成城大学FD委員会 活動報告

2014年度版



2015年5月

はじめに

成城大学 FD 委員会委員長 油井 雄二



本学は、今年度5月に成城大学FD委員会（以下「FD委員会」という。）を解散して、FD活動にかかる事業は教育イノベーション委員会FD小委員会へ移管されることとなりました。その親委員会である成城大学教育イノベーション委員会では、自己点検評価関係、IR（Institutional Research）関係、学修総合窓口関係等の業務を担い、教育改革、教育の質保証をさらに全学的に加速する体制を整備しました。皆様のご協力をいただきながら、新たな体制で臨んでまいりたいと思います。

2014年度のFD委員会の活動は、おかげをもちましてどの活動も無事実施することができました。皆様のご協力とご理解に感謝申し上げます。

4月の新任教員研修会は、好評を博し、専任教員全員と多くの非常勤講師にご参加いただきました。

学生授業評価アンケートは高い実施率を維持し、学生や大学のステークホルダーへの開示の一環として、科目全体、授業形態別、科目開設部門別の集計結果と、それについての学部長、研究科長、共通教育運営委員長の所見をホームページに一般公表いたしました。また、科目別集計結果はCampus Squareにより教員と学生向けに学内公開しております。

FD講演会は経済学部および政策委員会と共催で「アクティブ・ラーニングとリーダーシップ教育」（講師 立教大学経営学部教授・リーダーシップ研究所所長 日向野幹也先生）をテーマとして7月に開催し、また、政策委員会と共催で「大学教育における主体的学び」（講師 筑波大学 大学研究センター教授・日本高等教育学会会長 金子元久先生）をテーマとして10月に開催いたしました。両講演会とも多くの教職員が参加し、アクティブ・ラーニングをはじめ学生の主体的な学びについての認識を深めていただいたものと思っております。

シラバス整備のためのPDCAサイクルは、システムとして大学内に定着し、教育の質保証を担保する実効性のあるFD活動として機能していると考えております。

さて、2013年度の文部科学省高等教育局私学部長（当時）小松親次郎氏によるFD講演会では、18歳人口は、団塊ジュニア世代の約205万人から約120万人に減少し、現在は横ばいに推移しており、この踊り場状態にある18歳人口が、2018年を境として急下降し、2025年には約106万人、2030年には約101万人、2035年には80万人台まで落ち込むとのことでした。いわゆる「2018年問題」です。現在から3分の2（約40万人）に減少することになりますが、大学淘汰の時代が本格化するの自明であり、この時に、本学が「選ばれる大学」であるためには、今何をすることが重要であると思料いたします。昨今、大学に求められているのは、学長のリーダーシップによる大学改革の推進、情報開示の徹底と客観的な評価指標に基づく外部評価、高大接続の改善と入試改革、カリキュラム改革と産学連携の推進、大学の国際化の更なる推進、地域・社会連携等々多岐に渡ります。

本学の第2世紀を迎えるにあたり、来る18歳人口の縮減期に向け、マーケット上は「チャレンジャー」である本学が、特色ある教育、アピールできる教育をこれから数年間で目に見える形で示していく必要があります。今後も教育改革に取り組んでいく所存ですので、教職員の皆様には、ご理解とご協力をいただきたくよろしくお願い申し上げます。

2014年4月12日（土）に、新任の先生方に一日でも早く本学をご理解いただき、円滑な教育活動を始めていただくための一助として、新任教員研修会を開催いたしました。専任教員は12：30～16：30、非常勤講師は12：45～15：55の時間帯で行いました。

参加状況は、専任教員は対象者5名全員（文芸学部4名、社会イノベーション学部1名）、非常勤講師は対象者47名のうち23名が参加されました。

当日の様様



当日のスケジュール

【専任教員】

	内容	詳細	担当者	対象者	所要時間		場所
	① 開会挨拶 研修説明	当日スケジュール等	FD委員会副委員長	専任教員	12:30	10分	3号館 小会議室
	② 成城大学の概要、取り組みについて	成城大学の沿革・これからの取り組み(学園創立100周年に向けて 第2世紀ビジョン)・ミッション ビジョン・自己点検・評価と認証評価等	学長		12:40	20分	
	③ 成城学園の建学の精神、教育理念等について		教育研究所(岩見氏)		13:00	30分	
休憩 移動					13:30	10分	
	④ 教務部から			専任教員 非常勤講師	13:40	30分	8号館 821教室
	・授業に関することについて	学則、学年暦、休講・補講、欠席届、公欠、教室使用・教室変更、機材設置、聴講生・科目等履修生、他学部聴講等	教務部				
	・Campus Square for Webについて	受講者名簿、成績入力等					
	・試験、レポートについて	定期試験、追試、再試、試験施行内容登録等					
	・成績について	成績評価・開示(評価分布含む)・問い合わせ制度等					
	・シラバスについて	記載必須事項等					
	・学生授業評価アンケートについて	実施要綱等					
	⑤ ハラスメント防止委員会から		ハラスメント防止委員会		14:10	15分	
	・ハラスメントについて						
	⑥ バリアフリー委員会から		バリアフリー委員会		14:25	15分	
	・特別な支援を必要とする学生について						
	⑦ 企画調整室から		企画調整室		14:40	10分	
	・非常時(火災・地震等)の対応について						
休憩 移動					14:50	10分	
	⑧ 研究機構事務室から		研究機構事務室	専任教員	15:00	20分	8号館 822教室
	・科学研究費助成事業について						
	・特別研究助成費について						
	⑨ メディアネットワークセンターから	・教育研究用ネットワークとその利用について ・情報関連設備、外国語教育設備、教材作成設備とその利用について ・e-learningツールとその利用について	MNC		15:20	15分	
	⑩ 8号館各教室、設備視察				15:35	15分	8号館
移動					15:50	10分	
	⑪ 図書館現地視察	図書館の概要・利用方法について 他 大学利用状況等	図書館	専任教員	16:00	30分	図書館
					16:30		

【非常勤講師】

内容	詳細	担当者	対象者	所要時間		場所
① 非常勤講師控室現地視察	非常勤講師控室の利用方法について等	非常勤講師控室	非常勤講師	12:45	15分	1号館 非常勤 講師控室
移動				13:00	10分	
② 開会挨拶 研修説明	当日スケジュール等	FD委員会副委員長	非常勤講師	13:10	10分	8号館 821教室
③ 成城大学の概要、取り組みについて	成城大学の沿革・これからの取り組み(学園創立100周年に向けて 第2世紀ビジョン)・ミッション ビジョン・自己点検・評価と認証評価等	学長		13:20	15分	
専任入室				13:35	5分	
④ 教務部から			専任教員 非常勤講師	13:40	30分	
・授業に関することについて	学則、学年暦、休講・補講、欠席届、公欠、教室使用・教室変更、機材設置、聴講生・科目等履修生、他学部聴講等	教務部				
・Campus Square for Webについて	受講者名簿、成績入力等					
・試験、レポートについて	定期試験、追試、再試、試験施行内容登録等					
・成績について	成績評価・開示(評価分布含む)・問い合わせ制度等					
・シラバスについて	記載必須事項等					
・学生授業評価アンケートについて	実施要綱等					
⑤ ハラスメント防止委員会から		ハラスメント防止委員会		14:10	15分	
・ハラスメントについて						
⑥ バリアフリー委員会から		バリアフリー委員会		14:25	15分	
・特別な支援を必要とする学生について						
⑦ 企画調整室から		企画調整室		14:40	10分	
・非常時(火災・地震等)の対応について						
休憩				14:50	10分	
⑧ メディアネットワークセンターから	・教育研究用ネットワークとその利用について ・情報関連設備、外国語教育設備、教材作成設備とその利用について ・e-learningツールとその利用について	MNC	非常勤講師	15:00	10分	
⑨ 8号館各教室、設備視察				15:10	15分	8号館
移動				15:25	10分	
⑩ 図書館現地視察	図書館の概要・利用方法について 他大学利用状況等	図書館	非常勤講師	15:35	20分	図書館
				15:55		

『アクティブ・ラーニングとリーダーシップ教育』

講師：日向野 幹也氏

(立教大学経営学部教授、リーダーシップ研究所所長)

日時：2014年7月29日(火)

午後6時～7時30分

成城大学にお伺いするのは2度目で、2005年に経済研究所にお招きいただいたのですが、その時は東京都立大学（首都大学東京）から立教大学に移ったばかりで、生まれて初めてパワーポイントを作り、プレゼンテーションをしたことを思い出しました。

経歴をご紹介いただいたとおりですが、東京都立大学（現 首都大学東京）では22年間経済学部教員として在籍しておりました。2000年代に入ってから、東京都立大学を改造するというプランに経済学部の近代経済学者が反対し、私を含め16人が集団辞職するということがあり、せっかく認可されたCOEも返上するという事態になりました。そういうことがあって転職活動を始めましたが、その時に立教大学が金融論の教員を募集していて、それに応募いたしました。立教大学では新たに「リーダーシップ論」を学生に学ばせる取り組みを始めるといふことで、これについても担当してほしいと依頼され軽く引き受けたというのがリーダーシップ教育に関わることとなったきっかけです。その頃日本国内には学部レベルでのリーダーシップ教育の科目はありませんでした。社会心理学的、組織行動論的な科目はありましたが、学生にリーダーシップを身に付けさせるという科目は皆無でした。そういう意味では専門家がいない状況もあって声がかかったのだろうと解釈しております。本日の話は2005年から

9年間、立教大学でリーダーシップ教育をやってきましたが、最初にどういう成果があったかということ、続いてそこで教えているのはどういうリーダーシップかということを説明します。そのリーダーシップ教育を行うと実はアクティブ・ラーニングにとっても非常に大きなプラスになる、ということをご自分なりに最近発見し、そのことも併せて説明します。それから最後に国内で初めてこのような試みをしたので、いろいろ寄り道といたしますか、通らなくてもよかった迂回路も通っているので、今改めて始めるとしたらこういったことがないようにということも含めて説明いたします。



それでは、まず最初にどのような成果があったかということについて。先ほどのとおり、日本国内でリーダーシップ教育をやっているところは学部レベルではまったくありませんでしたので、孤立無援の状態でした。学部長からの依頼はあったものの、学部内では半信半疑の先生方が多かったですし、学外においても勿論孤立無援でした。去年、アメリカのインターナショナルリーダーシップアソシエーションという、人数では世界最大のリーダーシップ教育研究学会になりますが、毎年参加していて、ある時20人くらいの集会で、突然、日本のリーダーシップ教育の現状をスピーチしてほしいとの依頼があり、その30分後にスピーチ

をしたことがありました。その時はアメリカ人に日本の現状をどう説明したらよいかを必死に考え、頭に浮かんだのが、落下傘部隊で敵の後方に降りる空挺部隊、それと同じということでした。そのまま飛行機に乗っていけばよいものをわざわざ飛び降りて行って、降りたらそこは全部敵だらけということになります。降りている途中で撃たれてしまうこともあるわけです。無事着地しても、完全に数では圧倒されてしまうわけで、包囲されたらその後は補給もありません。軍隊で言えば人とか食料のことを大学に置き換えると増員、資金援助ということになるとと思いますが、それが無いということになります。2005～2007年というのはこれに近い状況で、人もお金も厚く手当されることはありませんでした。しかし、その9年後には、成果の面で、大型の私立大学のいくつかの常識というのがあります。それを次々に破ってまいりました。例えば、学生の学部への帰属意識が高く、最初は友人を作るためにサークル等に参加することが多いけれども、経営学部に限ってはサークル等を辞めてしまうことが多かった。何故かという、学部内で十分に友人ができるし、十分楽しいので、サークルに入っている必要がないということからなのです。それから、後から話をしますが、授業を支援するSAにとってもやりがいを感じてくれて、1週間で1,500円しか支給されないのに、SAになるための倍率は3倍にもなっています。仕事は非常にハードであるにもかかわらず、後でSA経験者に話をしてもらいますが、大変な人気になっております。また、学生団体、学部のために、例えば高校生に大学を紹介するとか、学部の中で学生団体が立ち上がって、学部に対して正課に関連する提案をし実行してくれております。現在で4つの団体が活発にそのような活動しております。それから、大学の中の公式なアンケートで、相談にのってほしい時頼るのは誰かという質問に対し、他の学部では親、先輩とか、場合によっては高校の先生が多いのですが、経営学部だけは大学教員が圧倒的に一番です。そして、ゼミがサイロ化、蛸壺化しないということも特徴

です。もしも、少人数授業がゼミしかなければ、親しい先生はゼミの先生に限定されるので、その先生の学生というようなことになるのは自然であると思われませんが、弊害もあって、ゼミの先生以外の先生からは消息不明になってしまうことがあります。経営学部の場合は、少人数の授業はBLPがあって、それと並行して2年生からゼミがあるので、1人の学生に対して親しい教員が2人以上おります。また、就職についても不況期でも内定が順調であったし、テレビでよく見たり、コンビニエンスストアでよく売っている商品のメーカーといった知名度のあるBtoCにはこだわらずに、かなり早い時期から迷わずBtoBを対象に就職活動をしている学生もいて、そのために早い段階で内定が決まるという特徴があります。そして、中学や高校を併設している学校法人にはよくあることですが、内部進学生が時によっては問題児といえますか、集団行動において頻繁に不適切なことをするというような悩みを抱えているということをよく耳にします。立教大学の経営学部では、むしろ内部進学生は模範的な活躍しております。勉学、正課外の活動の場においてもそうです。さらに、経営学部のBLPが成果を上げてきましたので、2013年には全学部の学生に門戸を広げました。職員からもリーダーシップ教育の要望があって、人事課の公式の研修にも取り込まれており、リーダーシップ教育の対象が学生だけでなく職員に対しても広がっていきました。



こういった成果のハイライト、一番大きなところは2011年です。2008年に教育GPの募集があっ

て、全国から 939 件応募があり 148 件採択となりました。約 15.7%の採択率でしたが、この GP の 3 年間の資金援助が終わった後に、成果をピア・アセスメントとして他大学の教員からなる委員会が審査し、その結果、2011 年に特に優れており波及効果が見込まれる取り組みとして認められました。これは経済、経営分野ではおそらく立教大学だけではないかと思われ、全国で 15 件だけなので、申請のボトムから計算すると 1.6%の確率になります。このことがあったので学内の評価もやっと追いついてきたという状況です。



先ほどの落下傘部隊の比喻ですが、落下傘部隊というのは着地後すぐに敵に包囲されてしまうわけで、この部隊が持ちこたえられるのは前線で正面から敵と対峙していた味方が優位になって近づいてきてやっと救出されるわけです。それまで敵の後方から攻撃をしかけるのが役目であるわけです。味方が近くに来ないと包囲されて全滅してしまいます。リーダーシップ教育の場合は 2 方向から援軍が来ました。1 つは 2011 年に伊賀康代さん執筆の「採用基準」が出版され、ある意味でミスリーディングなタイトルですが、内容は外資系企業でのリーダーシップの重要性を力説したものです。この頃から企業の人事関係者による意見の潮目が変わったと思います。つまり、世界標準のリーダーシップを持つ人材の必要性がはっきり認識されるようになりました。そういう面ではリーダーシップ教育におけるキャリア教育の側面が評価されてきたことだと思います。そしてもう 1 つは、最近気付いたことですが、2010 年頃からリー

ダーシップ教育とはまったく関係のない方向からアクティブ・ラーニング運動というものが起こりました。アクティブ・ラーニングというのは実は学生のリーダーシップが大変重要で、教員がいくらアクティブ・ラーニングに工夫を凝らしても学生のリーダーシップがないとまったく不毛なものになってしまいます。アクティブ・ラーニングを意味のあるものにするには、先に学生のリーダーシップ教育をすべきだというのが私の持論です。

それでは、ここでいうリーダーシップとはどのような性質のリーダーシップかということを説明します。日本におけるリーダーシップは大体、権限のある人・役職にある人が発揮すべきもの、別のタイプとしてはカリスマ性のある人だけのものであるという解釈が圧倒的です。しかし、権限・役職・カリスマ性がなくてもリーダーシップは発揮できます。また、カリスマ性がある人の人数は少ないので、社会が必要としているリーダーシップの分量に比べるとまったく足りません。もともとのリーダーシップというのはアメリカ発のもので、これに多文化対応、アメリカ的な価値観以外のものを許容することを加えたものが世界標準のリーダーシップになっております。リーダーシップを発揮することに権限も役職もカリスマ性も不要であるとする、例えば 5 人のグループの中に 2、3 人のリーダーが生まれることはありえます。それでかまわないというのが、リーダーシップを共有するという、何人リーダーがいてもよいという考え方です。ある条件の下では 5 人のグループで 5 人ともリーダーシップを持っている方が成果が上がりやすいということが言えます。こういうリーダーシップというのは、伝統的なリーダーシップとは違うので、リーダーシップと呼ばないほうがいいという意見もありますが、これをリーダーシップと呼ばないのはむしろ日本とラオス、タイくらいです。リーダーシップという言葉の本当の意味を理解していただきたいと考えております。このリーダーシップというのはそのグループのメンバーのどういう行動で実現するか

ということですが、ミニマムの行動ベースで申し上げますと、まずそのチームで達成すべき目標を設定するということが重要になります。これは明日までに成し遂げる、来週までに、何月までにというように何層あってもかまいません。むしろ、何層かあるのが普通です。それから、そのゴールの実現のために、命令するのではなく、命令する権限は誰にもなく、自ら行動し率先垂範するわけです。目標の意味を分かってくれて、誰か最初に模範を示してくれたら、それに倣って動いてくれる人がいればそれでリーダーシップが発揮されたことになります。この時に、何か事情があって動きづらいという人がいた場合、足枷になっているものを取り除いてあげるとか、励ますとか、目標の設定の意義をもう一度確認させるとかの同僚支援をするということが重要になります。この同僚支援というのは、困っている人を助けるというだけではなくて、行動したくても行動に移せない人のために行動を阻害している要因を取り除くということです。



リーダーシップの最小3行動というものがありまして、リーダーシップに関してはかなりの権威であるクーゼスとポズナーは、彼らの著作物の中で「5つの行動」というものを説いておられますが、これを思い切って統合、圧縮し3つにしました。巷にいろいろなリーダーシップの本があって、これ以外にもいろいろな条件があると言われております。この3つ以外にも重要なことがあることは分かっておりますが、この3つは最低条件で、この内の1つでも外したら決してリーダーシップと

は言えません。この3つの行動に代表されるリーダーシップが発揮される日常的な例といいますと、電車が遅れたり、ストライキがあった場合、駅前のタクシーは混雑しますが、その時にたまたま相乗りの誘いをする人がいるかと思えます。その場合、ゴールは相乗りをした全員で早く帰宅しましょうということになると思いますが、そのために相乗りの声掛けという行動をしているわけです。ここで終わってしまうのはリーダーシップとは言えなくて、その人が声掛けしたことに影響されて、後ろに並ぶ他の人も声掛けを始め相乗りする人を募るといった連鎖が生じれば、これはリーダーシップと言えます。最初に声掛けの行動をして、他人がその行動に理解を示し連鎖していくことがリーダーシップになっているわけです。ところが、電車が遅れたり、台風の時ではない通常の天候で、タクシー乗り場に5人くらいしか並んでいない場合、他人に声掛けをすることはほぼありません。何故かという、そもそもその必要性もないのですが、他人に生意気な奴と思われるとかいうような気持ちが働いて、リーダーシップというものが発揮しづらいと言えます。逆の極端なケース、震災の時などは、目の前の怪我人を病院に運ぶとか、水を運搬するとか、皆が自然に行動をしました。これは3つの行動のうちの「Setting the goal」、つまり、ゴールの設定が一瞬のうちに全員に共有され、「Setting the example」も「Enabling others」も全国で実現できたということです。ですから、日本人はリーダーシップが苦手、下手ということでは決してなくて、他人にどう思われるかという配慮が邪魔することがあったり、リーダーシップを日常的に阻害していることがあるということが言えるのではないのでしょうか。

このリーダーシップというのはどのような効果があるかという、変化に備えて適応できるということです。命令系統や権限の系統に従って情報収集、情報伝達をしていると時間がかかります。情報が下から上がってきて、上から命令が下りて

きて、報告がまた上がってきてというようなことを繰り返すことになるので、とにかく時間がかかってしまいます。こういう時は権限を委譲して細かいことは現場に任せるという方法を採用することがあります。任された現場は、立場は下でもそこでリーダーシップを発揮できるということです。それを見た現場の他の人が更にリーダーシップを始めるということに繋がっていきます。このように変化に対して適応できることがリーダーシップの効能です。もう1つは、外側の変化に適応するのではなく変化を創り出してしまおうという効能があります。いわゆるイノベーションです。一橋大学のイノベーション研究所の方が書かれた本のことですが、企業の中で新しい製品やサービスは、製品化、市場化までの間というのは、「資源動員の創造的正当化」が行われる、つまり、イノベーションしなさいと言われた人が日夜研究に励んで期待通りのことをするというのではなく、本当の仕事ではないところからふと思いついたものを休日に自腹で研究しているとか、あるいは発見したものをテストするのに機材がないから他のところから借りてくるというような、そういうリーダーシップを発揮する人がいるから、陽の目を見るということが多いという例が延々と書かれております。これらからリーダーシップがイノベーションを促進すると言えらると思います。こういう変化に対応するとか、変化を作り出すということ、あるいはもっと自由に発揮すべきリーダーシップというのは、あらゆる職場、タクシー乗り場等で日常的に発揮できるもの、発揮されるべきものだと思います。

では、そういうリーダーシップを作り出すためにどういう教育を行ったかですが、MBAですと学生はフルタイムの職場経験がありますから、よいリーダーシップ、悪いリーダーシップに自分の過去のリーダーシップを結び付けてイメージしやすいということがあります。成果目標というののもどういうことなのか理解しやすい傾向にあります。学生はアルバイト経験か、せいぜい部活動で

のリーダーシップ程度のもので、共通に必修レベルでリーダーシップ教育を行おうと思ったら、職場経験の擬似的なものを教室の中で経験させる必要があると考えました。学習環境を設計してリーダーシップが必要となるような状況を作り出すということです。その状況の中で行動してから、学生同士、あるいは教員やSAからフィードバックしてもらいます。そのフィードバックを元に自分の行動に対する他人の評価と自己評価を比べてズレが生じれば改善計画を作り、次の学期に向けて直すといったようなことを宣言し、有言実行を伴った改善がサイクルとして有効であると発見しました。これは最近になって気付いたのですが、リーダーシップというのは態度スキルの典型的なもので、態度スキルを身に付けるには、他人からのフィードバックが決定的に重要であると教育学でも言われているそうです。

それでは、どういう授業の成り立ちかということ、BLP紹介ムービーをご覧ください。



[紹介ムービー：約5分]

ありがとうございました。BLPの科目の構成図ですが、1年次から3年次までの5学期連続となります。経営学部には経営学科と国際経営学科がありますが、経営学科は1年次から2年次春学期まで必修です。春学期はプロジェクトを実行する学期で振り返りをして次学期の改善目標を立てます。秋学期はスキル強化の学期で、特にBL1は学生のほぼ全員が弱みである論理的思考力を鍛

えるということに特化しております。2年次の後半になると苦手なこと、伸ばしたいことに個人差が出てまいりますので、選択式になっております。3年次、4年次でも履修することは可能です。

このようなリーダーシップというのは、仲間と一緒に何を目標とするか、学部が違えば専門知識が違うということになりますが、どの学部の授業としても作る事ができると考えております。たまたま経営学部のビデオでしたから、企業に対する提案で、経営学的な知識を使うとよりよい提案ができるというように作られておりますが、他の学部においても専門知識と組み合わせてプロジェクトを作ることが可能であるということです。



今の学生は高校生くらいから消費者として非常に洗練されていて、デジタルネイティブの世代ですから、教室に集めさせられて一定の時間を束縛されるということ自体、悪い言葉で言うと「うざい」と思っています。我慢して来ているのだから、集まったら集まったなりのことをさせてくれと思っていて、そうならなかった場合は、とても不満であることを表します。これを苦情としてツイッターで書き込み、仲間同士で言い合うということをしているのですが、これがやはり消費者ということなのです。どんなに洗練された形で表現しても消費者なのです。これをリーダーに変えるのは、不満を解消できるような提案を作って仲間と実行するとか、あるいは教員に相談しながら実行するとかの方法で実際の不満を軽減することがリーダーシップであるということを学部の中で見

せることが我々教員の姿勢であると思っています。実際に学生はたくさんの提案を持ってきます。例えば、毎週の授業の後に教員とSA、各クラスに1人か2人いるのですが、1学年上の上級生のSAからよく授業改善の提案が出てまいります。それがよく採用されることがありますので、教員団とSA団はある意味同僚のような面を持っております。

私がここまでお話したことが妄想でないという例証として、1年次にBLPを受講し、2年次になってからSAとして働いてくれた本学現2年生の学生から話をさせていただきます。

日向野先生からは教員の目線でお話がなされていたと思いますので、私からは学生そしてSAの視線からお話をさせていただきます。私は高校生の時に、立教大学経営学部のBLPという授業に大変魅力を感じて入学しました。高校生の頃の大学生のイメージとして、周りからの情報では、授業からの学びがあまりない、友達があまりできないというようなマイナスのイメージが強かったのですが、高校2年生の夏に立教大学経営学部のオープンキャンパスに参加させていただいて日向野先生のお話を聞いた時に、友達もたくさんできるだろうし、期待して入学しました。入学後BL0という授業を期待感とモチベーションが高い状態で受講しましたが、結果、私のグループはコンテストで予選落ちという不満足なまま終わってしまいました。その時は自分達に何が足りなかったのかということも分からず、周りの学生に対する劣等感しか感じませんでした。専門的な知識が不足しているということに加えて、問題だったのは私達のグループは4人で、その内グループワークに対するモチベーションが低いフリーライダーが1人いたことでした。それによって、プランを進めなければならないのに、グループワークが円滑に進行しなくて、これも不満足な結果に終わってしまった原因なのではないかと思っておりました。BL0に続いて1年生の後期にBL1という論理思

考を学ぶ授業を受講しました。その時は物事を様々な視点から捉えたり、メカニズムを考えたりして、当時の私には大変難しく課題を模倣することで精一杯でしたが、BL1で学んだことはすぐに生活面で活かすことができたので、大変満足していました。例をあげると、「要は」、「何故なら」、「例えば」という3つの言葉を使って、自分が相手に伝えたいことを明確に伝えるという授業があったのですが、当時ゼミの志望理由書を書く等で活かすことができました。こういう専門知識を学んだという点においては大変充実していましたが、BL1の授業の最後の方のグループワークにおいて、今度は私自身がフリーライダーになってしまいました。もともとモチベーションは高い方なので、そうなることはまったく予想していませんでしたが、当時その他の授業やサークルの活動が同時に忙しくなってしまうと、結果、4人グループのうち3人がフリーライダーになってしまい、1人の人に課題を押し付けるまではいかないまでも、任せてしまう状態になってしまいました。その時学んだのが周りの環境によって人のモチベーションは変わってしまうということです。これを踏まえて、どのような状況でも人のモチベーションを動かすことができないかと思い、BL0のSAになってみたいと思うようになりました。そして、SAになってみて、BL0、BL1の授業を通して、それを活かすことができた一番実感したのは、BL0のカリキュラム、授業内容をゼロから学生だけで考えたり、他の受講生の考えたプランを客観的に見てフィードバックしたりしたのですが、その時に、BL0で予選敗退した時は何がいけなかったのか気付けた気がしました。そして、専門的な知識の学びが増えたことに加えて、自分が成長するだけではダメで、1つ学年が下の後輩の学びも増やすことができないかと考えて、自分がフリーライダーであった時とそうでなかった時の経験を活かせればと思っていました。そして自分のクラスに5人中3人がフリーライダーのチームが存在していて、その時にモチベーションの高い学生と低い学生の意見を結構な時間

を掛けて聞いたのですが、だからといって自分の経験から無理にフリーライダーを止めさせるようなことはせず、話を聞くだけに止め、グループワーク内の問題に冷静に対応することができたのではないかと思っています。それから、SAで学んだことをどのような場面でアウトプットできたのかということの話をさせていただきます。BL0のSAをやりながら、BL2というBL0と同じような問題解決プロジェクト型の授業を受講していましたが、BL0、BL1であまりよい結果が残せなかったため、BL0とBL1の集大成としてBL2では絶対結果を残したいと思って授業に臨みました。しかし、実際には1人やる気があるだけではダメで、その時のチームは私以外全員がフリーライダーで、1人でやらなければならないになってしまいました。1人で頑張っても結果は出せないと思い、BL2で結果を残したいという思いを他のメンバーに伝えたり、時間が限られている中でグループ内が効率的に活動できるように毎回毎回やらなければならないことを明確化して、メンバーに役割を配当しながらチームを引っ張っていったせいか、結果として全体40チーム中で5位に選ばれました。SAの経験、BLPという授業には大変感謝しております。この後、BL1のSAをやらせていただくことになり、BL4という授業もあるので、そこでももっと頑張っていきたいと思っています。以上です。ありがとうございました。



今の話でBL0、BL1、BL2の授業についてですが、1年生の春学期は18クラスありまして、同時並行で授業をしており、1クラスの受講者は

20人です。そのクラスの中が4つないし5つのチームに分かれているので、学期によっては最大90チームにもなります。クライアントとなる企業は90種類の提案をすることになります。特にBL0とBL2は大規模な編成になっております。



次に、BLPが成功して2013年度からGLPという経営学部以外の学生を対象とした授業が全学的に立ち上がりまして、その授業を成城大学の杉本経済学部長にご覧いただいて、その時はGL101という1年生中心の授業で7月の最終回でした。それまでの14回の授業でクラス単位で行われていたものが、この回だけはクラスをシャッフルしまして、クラスの5分の4の学生をそれぞれ初めての組み合わせとし授業を行いました。それでは、杉本先生からご覧いただいた感想をお願いしたいと思います。

7月初めの土曜日だったと記憶しておりますが、立教大学でリーダーシップのコンファレンスがありまして、そこで日向野先生も講演されるということになり、私も参加させていただきました。そして、懇親会の時に是非BLPの授業を拝見させていただきたいとお願いをしまして、その学期中あと2回授業があるということで、その次の週の火曜日が一番お勧めとのことで快くお引き受けいただきました。それがGL101で6クラスが同じ時間帯で展開されている授業だったわけです。その前の週のスタッフミーティングでSAの方々がクラスをシャッフルしたほうがよいのではないかということで、当日は全部で5チームの

テーブルにシャッフルされていて、学生は自己紹介をやっているところでした。この授業は入門コースであり、振り返りとして、「日常生活でリーダーシップを発揮する場面とは」をテーマとし、本題は驚いたことにその中から1つの場面を取り出して寸劇を作ってくださいということでした。学生は何のためらいもどよめきもなく淡々と始めて、90分の中で、各チームが寸劇をし、それぞれの学生が台詞を言い合って、そのことをSAがマネージしておりました。例えばAチームの寸劇を見て、ここが良かった等の講評をSAがするということがでした。日向野先生は寸劇を作る際に、リーダーシップを必要とする3つの最小行動を黒板に板書し、これが含まれていないとダメという説明をされておりました。とにかく、自己紹介から始まって寸劇に至るまでを拝見し、これは今までの授業の成果なのだろうということがよく分かりました。その後のスタッフミーティングも是非見ていってくださいとご案内をいただいたのですが、お言葉に甘え拝見させていただいたのですが、6クラスですから、6人のSAと6人の先生によるミーティングで、進行はSAの学生が行っており、実にすばらしい司会の能力で大変効率的に進行しており驚いたことを鮮明に覚えております。大学の授業のあり方について大変参考になりました。

ここまでは、キャリア教育としてのリーダーシップの效能を中心に話しましたが、ここからは、アクティブ・ラーニングとの関係について話を移します。リーダーシップの授業は結果として全クラスがアクティブ・ラーニングになっております。と申しますのは、先ほども申し上げたとおり、リーダーシップ教育の成功法というのは、リーダーシップが必要とされる環境を教員が設計して、その中で学生に行動してもらって、後でフィードバックするということですから、必ず学生が動いたり、フィードバックし合ったりしますので、当然アクティブな授業になるわけです。予想以上の成果だったのは、経営学部の学生は1年次にはほぼ全員が1年間BLPを経験しているのです。2年次

からスタートするマーケティングやファイナンスといった専門ゼミで、アクティブ・ラーニングとかプロジェクト学習は当然だと思っており、専門ゼミの先生にプロジェクトをやりたいとリクエストしてしまうほど当たり前と思っております。このような状況なので専門ゼミはアクティブ・ラーニング化しております。先生とレポーターだけではなく、ゼミ生全員がアクティブに参加しているというゼミになっております。ここから分かったのは、リーダーシップ教育というのは、アクティブ・ラーニングの基礎になるということです。もっと強く言い換えると、リーダーシップのない学生はアクティブ・ラーニングを実行できないと言えるのではないのでしょうか。ここで卒業生からこの授業のことについて話をさせていただきます。



私は経営学部第2期生で、震災のありました2011年に卒業しております。その後BLP、GLPを含めて全国の大学の社会連携にかかるクライアントのマネジメントの仕事をしております。卒業生として、仕事の関わりとして、現在私が日向野先生に感じているリーダーシップスタイルについてお伝えしたいと思います。昨今、PBLをはじめとしてアクティブ・ラーニングの授業は増えていると思いますが、その中でBLPは18クラス同時に授業が行われますので、当然教員も18名いるということになります。学生目線で見ると、先生という同じ権限を持つ方が18名いるので、同じシラバス、同じ教材で授業をしているものの、学生にしてみればどの先生に、どういうことを話

したらよいかということを悩んだりするわけです。日向野先生はどのようなスタイルだったかという、何も言わないという印象でした。私は在学中消費者の立ち位置にいました。つまり、ああしてほしい、こうしてほしいということ向日向野先生に感じていて、当の先生は、好きなことをやってフィードバックや提案を自由に持ってきてくださいという寛大な姿勢だったのですが、消費者であった私は物足りなさを感じておりました。このスタイルを現在教員同士でも貫いているので、立教大学の中では、BLPは好きなことをやっているとか、もっとこうしたほうがよいのではという声がある状況でした。しかし、何でも提案を持ってくるという姿勢を貫いているおかげで、疑問を持って自分でアクションを起こせる人がだんだんと支援者になっていったように思います。学生が色々提案をして、このプログラムの改善に寄与することもそうですし、兼任教員で薄給の中、このBLPを支えてくださる、一部ファンのような先生が増えているというのも現状としてあります。そういう姿勢は放任というのではなく、サイレントリーダーシップであると後々実感するところがありまして、何でもいいよと言いながら、片や裏側であらゆるところを調整、配慮、いわゆる先ほどの同僚支援ですが、リーダーシップの3つの要素というのを体現なさっているというのを3年生くらいから少しずつ気付くようになりました。それから、私自身もキャリアとして卒業した後と同じ教育機関の支援をするような事業を立ち上げたいと思うに至ることができました。

リーダーシップとアクティブ・ラーニングの関係について、この後申し上げたいのは4つあります。1つ目にアクティブ・ラーニングを促そうという教員の試みというのは、ほとんどすべてリーダーシップ教育と同じであるということ、2つ目にリーダーシップ教育はキャリア教育としてだけではなく、アクティブ・ラーニングの準備として役立つということ、3つ目に内向的な学生にはリーダーシップ教育は実は嫌なものなのですが、

内向的な学生への励ましとしては「外向的になれ」というよりリーダーシップ教育の方が好適であるということ、4つ目に全国の大学・高校でリーダーシップ教育を行うべきであるということ、この4つです。



授業において例の3つの最小行動を実行しようとする、学生は自分が理解したいという成果目標を思いついて率先して手を上げますが、この時自分が理解したいという気持ちが先行しているのか、目立ちたいという気持ちが先行しているのか分からないのですが、このことが他の学生が気楽に話をしたり、馬鹿な質問をしてもよいのだという意識が生まれたり、その学生が場合によっては、他の学生が手を上げることを積極的に支援する役目を果たすことがあります。教員生活が長ければ何年かに一度、印象的な学年があるかと思いますが、そういう学年はキーになる学生が必ず何人かいるかと思いますが。それは私の言葉で言えば教室の中でリーダーシップを発揮している学生です。権限があるわけでもない、役職があるわけでもないのにそういう存在であるわけです。そういう学生が出てくるように教員が工夫することがアクティブ・ラーニングのお膳立てです。つまり、学生が教室内でリーダーシップを発揮できるように教員が支援することがリーダーシップ教育ということです。リーダーシップ教育は教室外でも発揮できるように実施しますが、最初は教室内で実施され、それがアクティブ・ラーニングと重なるとのことだと思います。従って最近ですが、アクティブ・ラーニングに新しい定義を提案しており

まして、それは学生のリーダーシップを促して活用する教育のことだということです。従来の定義では、PBL、グループワーク、ディベート、プレゼンテーション等を含む授業の形態で定義しておりました。これを2011年くらいに京都大学の溝上教授等が形態によるのではなくて、一方向の講義でないあらゆる授業のことと定義を変更しました。私はそれを更に変更したいと考えており、学生同士の相互作用、つまり学生のリーダーシップを活用することが鍵であるということをお願いしたいと思います。

学生のリーダーシップを発揮しやすくするように、教室外でも発揮できるように促せば、それは本格的なリーダーシップ教育で、これはキャリア教育にもなっていると言えます。それから先ほど話をしましたが、内向的な学生もおりまして、他の学生が活発に授業参加している状況でもなかなか解けこめていないでいることがあります。彼らの頭の中で活性化しているということはたまにあります。内向的というのは、例えば休暇の時に、24時間、48時間、72時間たった1人であっても十分充電できることだそうです。私はこれに当てはまっていて、今私の周りにはいる人たちは、私が内向的と言ってもとても信用してくれないのですが、高校時代の友人は納得してくれます。日本人にはかなり内向的な人が多いはずですが。大学の教員においてはその率がかなり上がると思っております。そういう人たちは「外交的になったほうが得ですよ」と家族や友人からアドバイスされることが多いかと思いますが、それはアドバイスされる当人にしてみれば、結構残酷で、余計なお世話で、得なんかしなくても自分は自分でありたいと思っているのではないのでしょうか。内向的な学生もそのとおりで、では内向的な学生へのリーダーシップ教育は不要かということ、そうではなく別のアプローチの方法があります。内向的學生というのは自分の価値基準、価値判断についてセレクトティブなので、目標達成のためにお付き合いで回りの学生と協力し合うというようなことはあまり

しません。その代わり自分が大切に思っていることについては大変熱心です。あなたが大切に思っていることを目標として同志をみつけて一緒に実現しませんか、それにはリーダーシップがあったほうがよいですよというふうに誘うと、積極性を発揮する可能性が高いと思います。このような勧誘のほうが「そのままだと損するよ」というより効果的なのではないかと思います。内向的でかつ偉大なリーダーシップを発揮した人は大勢いて、最近ではTEDで有名になったスーザン・ケインの印象的な本や、経営学のカテゴリーではジム・コリンズの静かな偉大な経営者達のリストの中にも詳しく書かれております。

これらの理由から、私はすべての学部について初年次のリーダーシップ教育を行う価値があるのではないかと考えております。繰り返しになりますが、1つはキャリア教育として、2つ目にはアクティブ・ラーニングの準備として行う価値があって、もし、学部単位で行うのであれば、学部の専門科目とより深く連携させるようにプロジェクトを設計することはどの学部でも可能です。逆に学生の多様性を重視する段階になれば、もっと汎用的なプロジェクトやコミュニティに貢献するようなプロジェクトにすることも可能です。両方併用することもできます。このリーダーシップ、他人を支援するとか、あるいは、年下の者から学ぶとかは、社会人よりは大学生、大学生よりは高校生のうちからやったほうが効果的です。兄弟が多い人は、弟や妹が言っていることが正しい場合に、譲る、認めてあげるということから学ぶことも多いと思いますが、ひとりっこも増えておりますし、このまま成長し学ぶ機会がほとんどないまま大人になってしまうとほぼ手遅れですので、リーダーシップ教育というのは可能ならば高校で始めることが重要であると考えております。

私の次のゴールは、全国の大学にリーダーシップ・プログラムができて、権限がなくてもリーダーシップを発揮できる人材が社会に次々に送り出されるということです。実はアメリカに調査に行っ

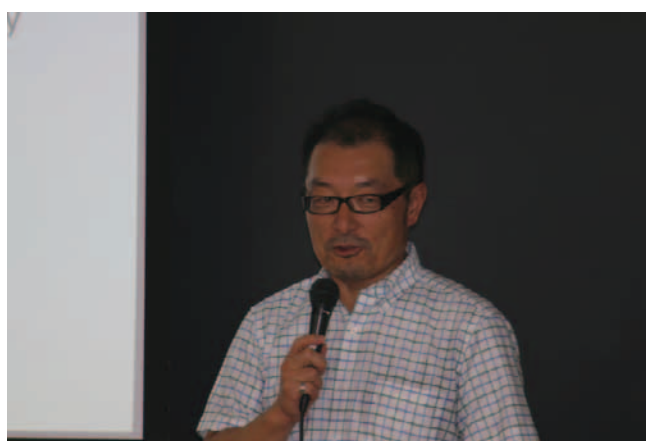
て分かったのですが、1990年代にアメリカの大学でリーダーシップ教育が爆発的に普及し、今ほとんどの大学のキャンパスに多かれ少なかれ必修、選択、正課、正課外の別はありますが、リーダーシップ科目は置かれています。きっかけになったのは1990年代のアイゼンハワー財団が始めた競争的資金です。それ以前は、社会的にはリーダーシップの意義は認知されておりましたが、それを大学で教えるべきものという合意はありませんでした。しかし、リーダーシップが不足しているという認識が高まってきて、大学で教えようという流れになったと理解しております。日本のリーダーシップ不足というのはアメリカ以上であることは言うまでもなく、日本も急いでやらなければいけないと考えております。



今再びリーダーシップ・プログラムを作るとすれば、注意したいことがいくつかあります。まず、アクティブ・ラーニングが原則となり、一部だけタイムリーに短時間だけ座学にしたほうがよいことももちろんありますが、同じ時刻に学生を集合させ拘束するという事は結構重大で、それを頻繁にやっていると、自分達のためにならないことをやっていると思われがちで信用を失います。それから、SAのことを考えると、熱心なSA 1期生に2期のSAになるような勧誘をするということがとてもプラスになります。開始初年度にうまくやれると2年度目からもうまくやれます。そのためには、初年度を小規模に始めて、2期から増やすという方法もあります。それから、初年次にこのプログラムを置くということが肝心で、対新

入生には大学への期待を変えてしまうほど効果があります。2つ目に、専門学部の教員に対しては、アクティブ・ラーニングに慣れている学生を専門ゼミに送り込むということができるようになるので専門ゼミの教員も納得します。これは立教大学の経営学部で実際に起こっていることです。3つ目に、学習目標を明確に定めるということです。産学連携とかアクティブ・ラーニングの授業を行うのはよいのですが、何のためにやっているのかはっきりしないプログラムが結構ありますので、例えばリーダーシップとか、社会人基礎力とか明確に計画された目標があるべきです。4つ目として、学習目標を達成するために役に立つワークやリーダーシップをPBLに組み合わせることが必要だということです。プロジェクトをやっただけで終わりにしてしまうのは大変惜しい気がします。プロジェクトをやっただけで自分に足りないものを強化するスキル・トレーニングとかを充実させる必要があって、それがなければ、ビジネスコンテストと変わらないと言えるでしょう。最近では民間企業で優秀な学生をリクルートするためにいろいろ活動していますが、それと変わらないことになってしまいます。大学では、スキル・トレーニング等を充実させるべきかと思います。5つ目に、産学連携自体はもはや売りにならないと言いますか、もう驚くに値しないということです。学習目標が明確でない場合は、企業の短期目標に引っ張られがちです。学生の発想が知りたい、あるいはマーケティングの参考にしたい、優秀な学生をリクルートしたいとか短期的な目標に引っ張られがちなので、こういうケースの場合は、社員に対してリーダーシップ教育をセットで提供するくらいの体制で取り組んでおります。6つ目は、専任教員、職員、兼任教員が密接に共同することです。大きなプログラムになれば人事、労務、資金調達というような大変なことが関わって、このための専任の職員を充当するとか、あるいは業務を外注するとかが不可欠で、そういう意味ではある種の特別扱いをすべきであろうと考えます。そして、実行してから何年か経過してからの話です

が、立教大学の経営学部でBL4という科目が3年次の前半に置かれていて、3年次になると、少人数クラスを学期ごとにシャッフルして授業を行っているのですが、1学年380人全員がほぼ顔見知りになってしまいます。そうすると、例えば初めて会った人と仕事をするとといったケースの訓練になりませんので多様性が不足してしまいます。そういう時には外部から異質な人を導入するというような刺激が必要であって、大学間連携、学部間連携を行うと効果的です。立教大学経営学部では現在理学部と連携しており、理学部の学生が自由にBLPの科目を履修しております。それから、ある段階から教員がお膳立てしなくても、学生が教室内外でリーダーシップを発揮してみる機会を入れ込んでおくと、学生の1人立ちに役に立ちます。これをしないですと、リーダーシップというのは教室内だけで発揮するものだという誤った解釈をする学生がいます。教員がいなくてもやるものだし、教室外でもやるものであるということを学んでもらうために、例えばサイレント・クラスというものがあり、教員が授業に来て何もしない、SAも何もしないという状況を作った時、学生の誰かが自主的に授業を運営してくれるということが起きると、学生は教室外でもこれができるようになります。



リーダーシップ教育で繰り返して欲しくないことですが、先ほど申し上げましたが、人事、労務、資金調達、広報、渉外については大変な労力を要するにも関わらず、ご理解いただいていたせいか、当初はあまり協力的ではありませんでした。

ちなみにBLPは毎年7科目で47クラスあって1人が前期1科目、後期1科目受講するとして、それを延べで2人としてカウントすると通算受講者1,000人ということになり、GLPを合わせると55クラス、受講者1,200人にもなります。ここに企業のクライアントが3社入りますので、事務量はかなり膨大であるというのが現状です。学外での評価が高まってからやっと支援を始めるということもなるべく止めていただきたいと思っており、繰り返したくないことであると思っております。

プログラムが成り立つような仕組み作りがどの大学も苦心しておりますし、今後課題になってくると思います。

最後にBLP等を支援する会社（経営学部在学時に起業）からのコメントをいただきたいと思っております。



最後に、日向野先生から繰り返して欲しくないことということで話がありましたが、現在の仕事において全国の大学で社会連携に関わった部分を支援させていただいている中で、立教大学の取り組みが、他大学との比較で、どう上手くいっているのかまとめてみました。その中で、社会連携にかかるPBLのクライアントを開拓したり、資金調達をしたり、現在ですとAPの関係でアクティブ・ラーニングを導入しようとしている大学が増えており、それを支援することを通じてお伝えしたいのが、BLPとGLPに関わっているリストをご覧くださいますと、教員、職員、SA、クライアント企業、外部企業の5つに大別できるのだと思います。プログラムをよりアクティブにするためには、重要な点が6つあると考えておりまして、特に何か新しく始めようとする時に継続的にプロ

『大学教育における主体的な学び』

講師：金子 元久氏

(筑波大学 大学研究センター教授、日本高等教育学会長)

日時：2014年10月14日(火)

午後6時～7時30分

金子でございます。本日はお招きいただきましてまことにありがとうございます。本日は「大学教育における主体的学び」というテーマで話をさせていただきますが、大切なテーマで、講演のあとは出席の方々から是非ご意見、ご質問をいただければと思います。資料の最初のページは、中世ボローニャの大学の授業風景を描いたものです。16世紀くらいの絵だということですが、最古といわれる大学は2つありまして、パリ大学ともうひとつはボローニャ大学といわれており、ボローニャ大学は法学が非常に有名であります。このスライドをよくご覧いただきますと、ひとつ気が付くのが寝ている学生がいることです。私語している学生もおりまして、大学ができた当初から実は学生の主体的な学びは非常に大きな問題であり、現在に至ってもそうであります。



大学というのは13世紀初頭から存在しており、その頃から大学教育で何を教えるのか、学生にいかんにか学習に取り組ませるかが大きな問題でした。このような点から、まず、歴史的経緯を遡って話をしたいと思います。大学教育というのは、大きく分けて3つ源流があると思います。一番古いの

は、ボローニャ大学の法学、パリ大学の神学、それから医学も重要な領域でした。法学、医学、神学の教育というのが大学教育の最初の姿であります。これらは独立した高度プロフェッションのための教育であり、そういう意味では職業教育であったわけです。職業教育といってもこの3つの領域は確立された分野での教育であります。それから派生して出てきたのは、パリ大学からいろいろな理由で学生が退去して、イギリスのオックスフォード大学ができ、それからケンブリッジ大学ができるという経緯をたどっているわけですが、ここでリベラルアーツが生まれることとなります。職業教育は大学で行うことは行うのですが、それだけが目的ではない、むしろ社会的な富裕階級といいますか、貴族の子弟を社会的なエリートにするための教育、これがイギリスで発達してきたリベラルアーツの教育であります。それからもう少し近代になってきますと、約200年前の1810年にベルリン大学ができました。創立者の名前を冠してフンボルト大学とも呼んでおります。ここで行われた教育というのは学術志向といえますか、学問それ自体を純粋に追い求める、学術的研究に価値があり、それに付随して教育が行われるという考え方が生まれました。こういった考え方が200年前に生まれて、近代大学にとっては非常に大きな影響を与えたといわれております。以上のように3つの源流があるわけですが、それぞれがそれぞれの論理を持っております。

高度職業教育というのは、目的は高度職業人、法学、神学、医学の専門家を育てるということですが、教える知識の内容というのは、職業に関連した知識であります。これを講義によって教え、試験を行うということです。このような教育において、試験というのは非常に重要な役割を果たしております、なぜかという、職業に関連した知識というのは明確に定義されやすいからです。したがって試験もやりやすい。あるいは、試験をやることによって知識を確認することに大きな意味があるといえます。特に、現代でも法学部、医

学部の教育というのは、こういった傾向が非常に強いといえます。授業で使用するテキストが明確に設定されており、試験の採点も厳格です。補足ですが、今、学術会議で参照基準というものを作っております。具体的には、専門分野別に教育内容のスタンダードを作るということでもあります。イギリスがこれを作っており、それに倣ってのことですが、参照基準ができていない分野があります。ひとつは私の専門分野の教育学、もうひとつは法学です。法学はそのものが学問体系に対応しており、教科書も確立されたものがあり、参照基準を作る必要はないという議論だそうです。これが正しいのかどうかは別として、法学というのはある意味で典型的な高度職業教育の論理です。ただ、現代の法学教育というのは卒業生が全部法律家になるわけではないので、その矛盾はあるわけです。ただ、教育の定義の仕方は古くからそのまま受け継いでいるということです。医学部も同じことで、医者になって必要とされる知識、議論というのはかなり明確に定義されておりまして、教科書も確立されております。試験についても、誰彼構わず医者になられても困るわけで、かなり厳格であります。テキストがあり、試験も厳格に実施しているという教育であります。ただここにも問題が内在しており、医学部では試験で測れる能力と測れない能力があるということが自覚されてきております。いずれにしても、高度職業型の考え方があるということです。

次に、リベラルアーツ型の教育についてです。元々は富裕階級の子弟の育成のための教育でした。「リベラル」という言葉から、進歩的な、すなわち「プログレッシブ」な教育がリベラルアーツであると誤解されている向きもありますが、なぜ、リベラルアーツ教育といったかという、ラテン語を語源としているそうですが、そこでのリベラルというのは、自由市民階級といいますか、奴隷ではない、単純労働をする人たちではない、要するに富裕階級の人たちが積むべき教養という意味であったそうです。具体的な教育の内容は、

ギリシャ、ローマに始まる自由7科と呼ばれる古典で、数学、天文学、論理学を含めたものです。なぜ古典が必要であったかという、古典そのものが富裕階級の教養であったこと、ある程度ラテン語を知っているという共通のバックグラウンドを持っている、会話ができるということが、貴族階級、エリート資格であったわけです。リベラルアーツの教育というのは、教師と学生が対話しつつ議論をし、それによって社会的なエリートとしての対話能力、説得力を作っていくというのが大変重要であり基本的な考え方なわけです。



したがって、オックスフォード大学やケンブリッジ大学では、今でもチュートリアルといって、教師と学生と直接対話をしながら教育することを重視しております。昔は教員1人に対し学生1人であったのが、今では教員1人に対し学生2、3人であると聞いております。余談ですが、ケンブリッジ大学では、化学（ばけがく）の教員は対面する学生から読めるように化学式を逆向きに書けるそうです。対話を進めつつ教育をすることが本質的な教育であるとしています。その時に古典を使うということは意味があることで、古典というのは固定された知識ですから、教える側が分かっている、新しく作られた知識ではなくて、固定された知識によって学生と教員が対話することができる、教員がリードすることができる、そういう意味で古典を使うことは意味があったといえます。

これは元々イギリスで始まった、特にオックス

フォード大学、ケンブリッジ大学が特殊な例がありますが、こういった考え方が広まってアメリカに伝わり、アメリカ型のリベラルアーツ教育というものができました。教員と学生が1対1、1対2という教育はアメリカではできなかったわけですが、その代わりに学習過程を統制し、コントロールする方法を生み出しました。要するに、その特徴は、学生が学習する過程に教師が積極的に関与して、どう考えたらよいのか、それまでの考え方のどこが間違っているのかということを対話しながら引き出していき、それによって学生が自分で学習するきっかけを作り出していきという方法です。これが基本的にリベラルアーツの考え方です。そういう意味ではテキストとしての古典を使うことに大きな意味がありました。

3つの源流の最後に、学術志向についてです。これは基本的には先ほど申し上げたドイツのベルリン大学の建学の理念に表れております。ひとつは研究者を養成するというので、実は当時のドイツ研究者そのものの需要はあまりなかったのですが、19世紀のはじめにドイツは中等教育を拡大しはじめ、中等教育の教員を養成すること、ある意味で研究者を養成することが求められました。そして、ドイツでは官僚は社会での重要な役割を果たしておりましたので、官僚の養成も同様に求められました。そういった目的を持って大学教育が作られました。



ここで重要なのは、学術的知識、すなわち既に固定された知識ではなくて、探求すべき対象、ま

だ完成されていない知識というものを対象とする。研究しつつその過程でそれと分かちがたく研究と結びつくという形式を作ったということです。したがって、「学問の自由」と同時に「学習の自由」、レルン・フライハイトといういい方もしておりますが、それは基本的に学生の学習を拘束すべきでなく学生自身が探求することが重要である、それを講義が触発していく、教員が研究者としてどのようなことに興味を持って、どういったことを探求したのか、その経験を伝えることによって学生はその姿勢を学び、更に進んだ学生はゼミナールとかラボラトリーという単位で探求の過程それ自体に参加していくことも積極的にエンカレッジされたわけです。このようなことから、この場合には、講義は比較出席も含めて自由、ゼミナールなどでそれを補完する（この当時はゼミナールは進んだ学生しか対象としていなかった）という指向を持っておりました。

これは現在の日本の大学に一番大きな影響を与えていると思われまます。戦前に作られた東京大学の文学部の建物には、20人から30人規模のゼミナール室があって、その四方に本棚が並んでいて、その端に個々の教員の研究室が配置されております。これは基本的にゼミナールの考え方を物理的に表したものだと思えます。学生と教員が討論しながら探求する、分からないことがあればそこにある本を取り出して確かめつつ議論するという、このような施設を作ったことは、日本の大学教育の理念の一つの原形であると思えます。

このように3つの源流があったのですが、その後、これらが様々な形で現代の大学に受け継がれております。大学教育の基本モデルとして、まず私の言葉ですが、「修得モデル」があげられます。高度な専門職の場合にはそれがそのまま受け継がれております。明確な修得目標、標準的な教科書、試験、これがセットになって教育課程を作っております。法学部、医学部はかなりこのモデルの影響が強く残っております。

第2には「学術探求モデル」があります。これは、ヨーロッパだけではなく世界中の近代大学に大きな影響を与えております。端的にいうと学術の発展と結びついた教育だったからです。先ほどの修得モデルでは対象は限られておりましたが、このモデルは19世紀、20世紀で大きく発展し、知識の内容も拡大しました。その時に、適格的だったのは、研究と教育を同時に行うということであり、その中で学生自身が探求する、経験を持つということが大きな意味を持ってきたわけです。そこで学生の自主性を尊重することが非常に大きな意味を持つわけです。先ほどフンボルト理念と申し上げましたが、ベルリン大学の創立はドイツ観念哲学の花盛りの頃でして、その大学の理念を述べたものをみますと、探求するということは要するに人格の育成に重要であるということが書かれております。真実は自分しか分からない、既成の事実というものはない、探求することでしか真実は得られないといわれます。その緊張関係を持つことによって人格が形成される。人格陶冶が探求の経験をすることによって得られるとしております。真実はひとつしかないとすれば、学問には知的な廉直性が必要である、そういう意味で研究が道徳性を涵養する、と考えられているわけです。

第3は「リベラルアーツ」のモデルです。この時代、アメリカの大学に特徴的に表れております。授業を通じて学生の学習過程を統制する、学生が学習することを放っておかない。授業の中で学生がいかに勉強するかを監督し指導する、リーディングリストを作成したり、様々なレポートを課したり、授業中に指名し回答させる、同時にカリキュラムの面でも大学の授業内容を単元、単位に分けて、それを総合的に組み立てて学習を設計しております。これがアメリカ型のリベラルアーツ、学士課程教育、学部教育の基本的な姿であると思えます。

以上の大学教育の理念の3つの流れの影響は当然、日本の大学にも表れております。しかし、そ

れになり特殊な組み合わせがなされているのではないか。基本的には探求モデルの影響が強く、ドイツ型の教育理念、基本的に学生は自分で勉強するのが建前である、それが大学生であるとしております。教員は講義はするけれども学生を拘束することはしない、自主的な学習を建前とし卒業論文などが非常に重要で、あるいは参加型の学習をゼミナールという形で行い、そこで自律的な学習をするということであり、ただ、本当にこれが本来の意味で行われてきたのかは不明です。



いやむしろ、そこに問題があるのではないか。例えば、日本の大学のゼミナールというのは、学生同士がかなり仲良し集団であり、学生がどれだけ学習しているかというと実はよく分かりません。卒業論文について一回発表してそれで終わりという、元々、リベラルアーツが有する緊張した対話が必ずしも行われているわけではないように思われます。

同時に、日本独自の形態として、学部、学科に学生が分断され、かなり細かい単位に分かれており、更には講座や研究室に所属している場合も多いです。教員の帰属組織と学生の教育の単位、そして研究の3つが同じ組織の中で行われているというのが日本型の大きな特徴です。ヨーロッパでもアメリカでもこういった形態を採っておりません。例えばドイツの場合、ゼミナールは帰属組織ではありません。教育のための組織ですから、どのゼミナールに帰属したかはあまり意識されていません。しかし、日本ではゼミナールは帰属組織

です。

アメリカとの相違はもっと大きく非常に重要です。日本の大学教育はアメリカモデルを中心として戦後再編されたからです。日本の大学教育は124単位修得すれば卒業でき、単位を中心として組み立てられておりますが、ヨーロッパ型の大学では最近まで単位というものは使われておりませんでした。試験を受け合格することが卒業の要件であったわけですが、ここ50年くらいで、いろいろな事情により単位制を採用するようになってまいりました。ドイツではここ5年、6年で急速に変化が起こっており、まさに単位制に移行しております。日本の場合は戦後の改革でアメリカ型の単位制を導入したわけですが、アメリカの場合、それと学生の学習を統制するスタイルがワンセットになったわけですが、124単位がカリキュラムとして設計されていて、それぞれの授業の中で学生の学習を統制していくというモデルですが、日本の場合は単位制を導入したものの、必ずしも授業のあり方としての統制モデルを導入している訳ではありません。



またアメリカのシラバスは授業内容や何を修得目標にするのかといった、一種の契約として位置づけられております。成績管理も厳格であり、TAを活用するといったことも行いますが、これは個々の学生に目を行き届かせるために活用するわけで、プリントの配付や出欠確認のためではありません。もうひとつは、プログラム主義といいますが、単位そして単位を基礎としてカリキュラム

で設計されている、しかも、これは学部、学科に必ずしも分かれていないわけです。教育課程は教育課程として達成目標があってプログラムとして設計されている、教員の帰属意識はデパートメントという形で作られていて、デパートメントと学生の帰属組織というのは一応独立しております。そういう意味でプログラム主義ということです。これは、日本の学部、学科への帰属を基本とする考え方と非常に大きく異なるところです。

このように日本の大学教育というのはヨーロッパ型ではないしアメリカ型でもない、実はかなりユニークな特徴を持っているといえます。必ずしもアメリカ型やヨーロッパ型がよいとも思えませんが、ただ、日本の大学教育はかなり両者と違っているという自覚は必要だと思います。自覚的に長所、短所を考えていく必要はあるだろうし、その際にアメリカやヨーロッパの大学教育を参考にすることが重要であると思います。

自律的な学習というのが本日の研修会のテーマですが、どのような構造を持って、日本の学生はどの程度学習しているのかという問題です。そういったことを考えるうえで、学習時間というのは非常に重要であると考えます。時間より質であるという意見もありますが、少なくとも一定の時間を確保しなければ学習は行われません。もっとも学習時間というのは具体的にどういう内容があるかということは考えておく必要がある。ひとつにはどれくらい自律的にやらせるのか、あるいは、どの程度拘束してやらせるか、もうひとつは、一定の既に決まったものをどの程度修得させるためのものなのか、探求し経験をどの程度させるものであるか。これらの2つの軸で整理することができると思います。

一般的に講義やゼミナールの授業では学生を拘束しています。修得志向であるか、探求志向であるか、両方あると思いますが、少なくとも授業の場で拘束はしているということになります。もうひとつ自律的な学習というものについて、これは授

業に関連した学習、予習・復習、それから卒業論文、卒業研究とか卒業実験というのがあります。更に自主的な活動をする学生は、例えば資格取得のための勉強をし、更に積極的に読書などをする学生もいるでしょう。また、サークルやアルバイトなども経験をするという意味において重要な活動といえるかもしれません。

こう分類しておいて、そのそれぞれに学生がどの程度時間をかけているのか調査結果をみてみました。近年、日本の学生の授業の出席率は高まってきておりましたが、ただ、教員は学生に対して授業に関連した学習、予習・復習をあまり要求しておりません。それは、卒業論文、卒業研究、卒業実験の準備等で勉強を十分にやるから大丈夫であると、一般的には考えられております。同時に、大学生は自主的に勉強すべきものだと思われております。サークルやアルバイト活動の経験も勉強のきっかけになると暗黙のうちに解釈されております。これが実際にどの程度事実であるのかです。

私どもが行った約4万8千人の日本の大学生を対象とした調査の結果では、1日に授業に出席しているのが約3時間、授業関連の学習は約1時間、卒業論文等に費やす時間は4年間の平均ですが約0.7時間で、思ったよりはるかに少ないのが現実です。少なくとも自律的学習を補ってはいません。読書等も非常に少ないです。一方で、アルバイトやサークル活動に費やす時間が非常に大きく約3時間です。こうしてみますと、日本の学生はフルタイムの学生とはいえないのではないかと思います。直接の学習は1日の活動時間8.2時間のうち約半分しかありません。特に重要なのは、自律的学習時間で1.7時間と非常に少ないということです。

日本はアメリカから単位制を導入しましたが、単位制はどうやってでき上がっているかという点、大学設置基準によると、計124単位を卒業要件としており、1単位修得するには、授業1時

間とその授業に関連する学習時間2時間が建前上要件となっております。これは、決して恣意的にできているのではなくて、計算してみると、4年間で124単位修得するためには、授業に参加するか、あるいは、授業時間外で学習するかで1日8時間勉強しないといけないことになります。それがフルタイムの学生、大学教育の定義です。124単位の修得が卒業要件であることを形式的には導入しましたが、ほとんど達成されていないというのが日本の大学教育の実態です。ついでながら、ヨーロッパの大学も単位制に移行しておりまして、基本的には1日8時間の学習を前提にして卒業できる計算になっております。



授業・実験への出席と自律的学習を分けて、更に専門分野別にみてみますと、保健家政教育、特に保健分野で授業への出席時間が長いのですが、これは実は大学設置基準の設定と大きく差はありません。最近の学生は10年前に比べれば授業によく出席するようになりましたが、自律的な学習時間は非常に少ないといえます。理工系はそれなりに実験等への出席が確認できますが、それでも自律的学習の時間は大学設置基準の3分の2程度です。人文社会系においては自律的学習時間は大学設置基準の3分の1程度とかなり少ないことが分かります。アメリカと比べると歴然ですが、1週間の授業関連の学習時間は、日本の大学生は5時間以下が6割もおり、アメリカではそれが2割しかないという状況で、非常に大きな格差があります。これは、先ほど申し上げたとおり、アメリカ型の統制モデルの教育と日本型の教育の違い

で、日本の大学教育は単位制だけはアメリカと一緒にですが、基本的な理念において、学生を規制する教育ではないことが反映されていると思います。

しかも、これは大学の選抜性とあまり関係はありません。一般的に選抜性の低い大学の学生は勉強しない、選抜性の高い大学は勉強すると思われておりますが、実はほとんど関係ありません。東京大学の学生は、全国平均より少しこの数値が高くなっておりますが、あまり大きな差ではありません。選抜性の高い大学は学生の素質は高いかもしれませんが、一方で、学生の自由に任せるといふ考え方がかなり強く、結果として実際には勉強はしていないわけです。

このように日本型の学習の特徴というのは、自律的な学習時間が少ない、授業に関連して勉強をしている時間が少ないといえます。確かに、勉強をある程度はしている学生はおりますが、それは卒業論文、卒業研究などに4年生で集中しているわけです。しかし、本来卒業論文、卒業研究でやるべきことは、1年生から3年生までの積み重ねがなければ、実は難しいことなのだろうと思います。学生の一定の能力を前提にすることもできなくなっており、やはり、1年生から3年生までの積み上げが必要になってまいります。先ほど申し上げたとおり、ゼミナールや研究室の活動は講義を補うと思われておりますが、実はこれが自律的な学習時間に結びついているとはいえません。私自身の経験でも率直に感じますのは、ゼミナールは比較的楽なわけです。学生の議論、発言が中心になっていて、教員は聞いていればよい。日本の大学の教員は担当科目数が非常に多いのですが、ひとつ気が付きますのは、大規模授業が多いということも事実であるものの、結構ゼミナールを担当していて、それに時間を費やしているのだろうと思われれます。しかし、それが自律的な学習時間を導き出すという結果には繋がっていないというのが実情かと思えます。それは日本的なゼミナールの

あり方が学生の学習を積極的に導き出すものではない。そうした点を含めて、授業と自律的な学習を結びつけるにはどうしたら可能なのかということがこれから問われていることだと思えます。

次はなぜ自律的学習が必要なのかという点です。これは先進国共通の課題ですが、学生が何に對しどのようにして学習意欲を持つのかということが非常に大きな問題となっております。学生の大学教育に対する見方、態度、接し方には、2つ軸があると考えます。ひとつは、自分が何をしたいのかということです。自己認識といいますが、自分が将来何をしたいのか、どの程度はっきりしているのかということです。もう一方は、自分がやりたいことと大学が教えようとしていることがどの程度一致しているのかということです。このように2つ軸を設定しますと、4つの領域、タイプができます。



ひとつは「高同調型」で、自分がやりたいことがはっきりしていて、それと大学で教えていることとうまくマッチングしているタイプです。2つ目は「独立型」といって自分のやりたいことは決まっているが、大学で教えていることと関係がないというタイプです。大学教育には期待していないということかもしれません。東京大学で授業に関する調査をしましたら、自由回答で、このような調査をやるということは、大学は授業を厳格化しようとしているのであろう、そうであるなら迷惑な話で、大学で教えることは大体限られているのだから自分で勉強する、放っておいてほしいと

というようなことを書いた学生がおりました。少し前はこういった学生が多かったと思います。しかし、こういった学生が本当に勉強しているかといえば決してそうとはいえません。読書量も非常に限られております。いずれにせよ昨今はこのタイプは減ってきております。

もうひとつのタイプは、自分がやりたいことは分からないが、大学の教育でそれを見つけるきっかけにしたいという「受容型」です。このタイプはだんだん増えてきていると思います。最後に「疎外型」です。自分は何をしたいか分からない、同時に大学での教育がそれに関係しているとも思えないというタイプです。これにも実はかなり多くの学生が属していると思います。



学生をこのような基準で分類してみて、それぞれがどの程度学習時間を持っているかをみてみますと、かなり大きな関連があることが分かります。それから、このような意欲が自分がどのような能力を持っているかの自己評価にも繋がるということも重要な点だと思います。また、このことは、専門分野によってその傾向はかなり違いますが、国公立と私立とではほとんど違いがありません。選抜性による差も非常に少ないです。保健・家政といった健康関連の学部というのはかなり特殊で、将来の職業と大学での教育が一致しており、この場合は大学に入学する時点で一致している学生が多い。そのためにこのような学部では高同調型の学生がかなり多いです。ただしこれは日本の大学生の約1割に止まります。理工農系、人文社

会、教育、芸術分野は、疎外型、需要型が多いのですが、驚いたのは、理工系でも自分が何をしたいのかわからない、大学の教育が自分のやりたいことと関連していると思っていないという学生が多いことです。それから、本日データでお示ししておりますが、大学入学の頃は大学教育に期待しており、年次が上がるごとに高同調型に転化していくかということと必ずしもそうではなく、むしろ、疎外型に転化していくということです。入学時点より卒業時点の方が疎外型が多い。自分が何をしたらよいか分からない、しかも、大学教育とどう関連しているのか自覚できない、こういうタイプの学生が増えております。そういう意味で大学教育は失敗しているといえます。卒業時でもこのような学生は2割程度はいるわけで、少なくともこのような学生に対しては失敗しているといえます。

次に、大学教育と仕事の点について話をしたいと思います。大学教育について、大学を卒業した約2万3千人の社会人に対するアンケート調査を行いました。大学・大学院時代の専門知識・技能を活かしてきたかについて、「よくあてはまる」と回答した学生は、技術職で16%、事務営業系では3%に過ぎず、「ある程度あてはまる」を含め28%です。あとは直接には役に立っていないという回答です。大卒専門職というのは心理・保健系のことを指し総体の約1割を占めますが、これらの社会人はある程度大学で習った専門知識・技能を仕事に活かしていることが分かります。しかし、残りの9割については、活かしているとは思っていないわけです。

それでは、今の大学卒業生に対して採用する側の企業はどうみているかについてですが、読み書き能力、論理性、対人関係能力、こういったものは必要であるとよくいわれております。最近の大学卒業生をどう評価するかということですが、人事担当者によってはこれらの能力等が「非常に不足」しているとしておりますが、全体としてみれば

ば半々であります。これは、要求水準が低いのかもしれません。一番「非常に不足している」としているのは、人格的な成熟度であります。これに関しては「やや不足」、「非常に不足」を合わせますと約7割を占めることになります。ここに大きな問題があるようです。



それでは、どういった大学教育が必要かということですが、専門の基礎となる知識や考え方を確実に身に付けさせることが重要であるといっている社会人が非常に多い。あとは賛否は混在するのですが、共通しているのは確実に知識を身に付けさせる、それを通じて人格的成長を行うということがおそらく要求されているのであろうと思います。そういった意味で、職業と大学教育との関係をもう一度作り直し改善する必要があるのではないかと考えております。この場合、ひとつは専門的知識や職業を媒介する考え方があります。もうひとつは、最近よくいわれるコンピテンス、コミュニケーション能力、思考力、これらも非常に重要なことであるということです。しかし、この調査からいえるのは、専門知識や技能を直接職業に活かしているのは1割くらいであって、かなり特殊な分野においてであるということ、そして、コンピテンスも重要であるのですが、このとらえ方が多様であり、重要であるとしても、それをどのように定義するかが非常に難しいということです。もうひとつ重要なのは、学問の基礎となる知識や考え方を、着実に身に付けさせることによって、専門知識だけではなくて、コンピテンス、特に自己認識、人格的な成長をどのように果たしていく

か、そこが課題になるのではないかと思います。そういう意味で、専門的知識、コンピテンス、自己認識、この3つをどのように総合的に作っていくかが問われます。そのために、自律的な学習が非常に重要な役割を果たすのではないかと思います。自律的な学習により自分である程度探求をする、自発的に考え学習をする癖を付ける、こういったことが結果に結びつくのではないのでしょうか。

それでは、自律的な学習をどうやって作っていくのか。昨今、授業の改革がかなり進んでおりますが、先ほどの学生調査でどういった授業があったかについて、いくつか項目を立てて聞きました。授業に出席することの管理はかなりしていますが、しかし、授業内容に興味を沸くよう工夫されているかについては、ある程度は進んでいるものの、そこまで十分に行われておりません。4割程度はある程度はあったと回答しております。

重要なのはグループワークなど、学生が参加する機会がある、いわゆる参加型・双方向型の授業の改革は非常に遅れているということです。そうした授業があったと答えた学生は約3割に過ぎません。こういった授業は必要だといわれていますが、実は十分に行われているわけではないということです。「授業の方法としてわかりやすく工夫された授業」を集計してみると、授業は分析的、批判的に考える力を作るのに役立つということと非常に大きな関連があるということが分かります。

授業の工夫というのは学習時間に大きな関係があります。他方で出席重視の授業というのは、自律的な学習時間とマイナスの関係が出てきてしまいます。これは、出席しない学生が多い大学で出席を強制しているような方法を取っていることを反映しているのかもしれません。少なくとも自律的な学習時間には効果はないということが分かります。他方で、誘導型の授業にはある程度プラスの効果があります。一番効果があるのは、参加

型でグループワーク、授業中に意見を述べさせる、課題へのコメントを採用している授業です。しかも、学生のタイプ別にみると、疎外型の学生タイプにも参加型の授業というのは効果があります。特に効果が高いのは課題へのコメントを採用している授業で、学生に課題を出して、教員がコメントを付して返却する、これは、非常に効果が高く、他の調査でも同様に効果が高いことが確認されています。そういった意味で、しっかりと教員が学生をみて、それに対して反応しているということが自律的学習を作っていくということです。



しかし普及度と効果とをあわせてみると、普及しているものほど効果が薄い、効果が高いものはまだ普及していない、そういった傾向が見られます。特に参加型授業というのは難しく、学生側にも慣れが必要です。興味を湧かせる工夫というのは、学生がどれくらい経験したかに関わらず、学生は一般的に高く効果があると感じております。ところが、意見や考え方を求められる双方向型の授業というのは、経験していない学生は効果があると思っておられません。経験がよくあったと思っっている学生は非常に効果があると思っております。要するに慣れが必要だということです。新しい授業というのは慣れるということが効果を高めるといふことになります。

もうひとつの問題は、教員の考え方がそういうものに対応しているのかどうかということです。日本の大学の教員はあまりそういうことを重視していないのではないかと思います。教員約5千

人に対する調査ですが、日本の大学の教員が重要であると思っっているのは、一番は研究室やゼミナールで小集団で接することであり、これは実際に行っっていると回答しております。一方で、授業内容、教材を標準化してTAを使い密度の高い授業を行うこと等は、重要だと思っ割合も少ないし、実際に行っっている教員も少ないです。要するに学習を設計し統制するというのは、日本の大学の教員にはあまり浸透してないと思われます。結果として、日本の大学の教員は、担当コマ数も多いですし、インフォーマルな教育課程に依拠しており、学生は授業には出席するけれども、自分での勉強時間は少ないというのが実情です。

これは、学生にとってはある程度よい環境かもしれません。ある意味では学生の自由が許されていっということになります。それから、比較的小集団によるサポートがあるので退学率が低いのも特徴です。日本の大学の退学率というのは、平均1割にも達しておりません。アメリカの大学では入学してから4年間で卒業する学生は半分に満たないでしょう。退学率も非常に高く4割くらいです。日本の大学は学生の脱落を食い止めていっという側面があります。ただし、個々の授業の中身は薄いといっことは否めませんし、体系的な知識の修得は不完全であり、結果として教育成果の実感がない、自己認識が浅い、学生の成長も十分になされていっとは思えないといっ結果が生じていっと思っます。

これからの社会でいっような状況がよいのかどうかといっことですが、これまでは職場の組織といっものは安定していっ、大学教育といっものはこれまでのやり方である程度許容されておりましたし、ある意味で適応していったのかかもしれません。特にゼミナールなどを中心に人間関係が重要であるとしていったといっことは、企業の組織に対応してiったのかかもしれません。しかし、これからの社会は流動的になってまいります。いっような社会で生きていく人たちが、今までの大学のあり方で

教育されてきた力で生きていくことができるかは、かなり問題なのではないかと思います。そこで必要とされているのは、広い視野から客観的にとらえる知識的基盤、新しいものを作る態度、それから、自己認識の確立などです。いってみれば、専門知識、汎用能力、自己認識の3つがあって、これからは大学がこれらを目標として設定し、教育を設計していく必要があるのだらうと思います。そのために自律的学習はなぜ必要かという、総合的な能力を作るためには、自分でいろいろなことを考えたり、探求したりする経験が非常に重要だからです。



この3つの関係をどのように築いていくかは必ずしも簡単ではありません。例えば、自己認識そのものを知ることができないとすれば、どのような形で自己認識を作っていくのか、例えば、大学の国際化などは非常に重要であると思いますが、1年くらいの短期留学で外国を経験するというのも重要です。授業だけの問題ではありません。しかし、授業の中で自己認識を作っていくサポートをすることが大変重要になってまいります。同時にコンピテンス、言語的、数的理解力というものを授業の中でどのように作っていくかということも問われるところです。具体的に3つの関係の重層的な構造を考えたいので、授業をどのように進めていくのかが問われるわけです。よく、自律的な学習の重要性を話すときに、学生を勉強させるのはどうすればよいのか聞かれることが多いのですが、一般的な正解はないと思います。個々の大学、専門分野、授業の分野において、自ら模索

することが必要なのではないのでしょうか。そのためにも学生の行動の客観的な把握、検討は不可欠なプロセスであると思います。それから、学生と教員の相互作用というのもプロセスの一部として非常に重要です。当たり前ですが、ただ、勉強させればよい、勉強時間が長ければよいというわけではありません。やはりそれが知識、コンピテンス、自己認識に結びついて能力の形成がなされていくということが必要です。これは、専門分野だけの論理ではなくて、同時に大学独自、大学固有の信念が不可欠となります。専門知識、コンピテンス、自己認識をどうやって繋いでいくのか、個々の大学で考えていくという問題だということです。それが大学の個性を作ることになります。

御学のホームページで、理念である創立者の澤柳政太郎氏の「真・善・美」という言葉を拝見しました。澤柳氏は大正から昭和にかけての文部官僚で、その当時の新しい教育思想というものをかなり受け入れております。「学修法」という著作物があって、基本的に、初等、中等教育を念頭において記されたのだと思いますが、「被教育者は常に受身になっていってよいか、被教育者も教師と同様に働くことを要するのではないか、学修は自己が未成熟であるからである、すでに成熟していったなら学修する必要はない、学生は成熟していないということを自覚し、かつ、他から認められて豪も恥ずる所はない、学生の知識は未だ十分でない、その知る所は少ない、或いはその考えは間違っているということである、これ事実である、学生はかく自覚するが当然である、又かく自覚して始めて学生の本分が尽くせる、善良なる教師は学生をして思考せしめ、その教授した知識を消化せしむるように指導するものである」といっています。これは現代の大学教育の本質、課題にも通じるところがあると思います。この本が書かれたのは1908年ですが、これは日本では「新教育」という運動が行われた時代です。それに大きな影響を与えたのがジョン・デューイという教育学者で、この人は経験主義といいますが、基本的に子

供を教え込むというよりも、子供が自律的に何かとぶつかって、それをきっかけにして学修させることが重要であるという考え方を主張しました。最近アメリカでも、大学教育の場で、デューイの思想の再評価がなされています。現代の社会の中で、学生の自律的な学習をどのように引き出すのが非常に重要な問題になっていることを示していると思います。御学でもこの重要な問題が設立の理念の中に組み込まれているわけです。これをどのように具体化させるのか、これを出席の方々にもお聞きしたいと思います。

全学的な学生授業評価アンケートを大学、大学院の全科目を対象とし、前期、後期の2回実施いたしました。実施状況は、実施任意科目も含め、2,007科目中1,665科目（実施率83.0%）でした。

また、このアンケートの集計結果は、Campus Squareで学内公開し、別途、科目別集計表を各科目担当者へ、大学全体集計表、科目開設部門別集計表、授業形態別集計表を学長、学部長、研究科長、共通教育運営委員長へ報告いたしました。

なお、アンケート集計結果の概要は大学ホームページに掲載しておりますのでご覧ください。

また、この集計結果を授業改善に役立てたいと考えておりますので、今後とも本アンケートにつきまして、ご協力いただきたくお願いいたします。

第1回	2014.5.8	<ul style="list-style-type: none">・2014年度成城大学FD委員会事業計画及び予算について（報告）・2014年度新任教員研修会について（報告）・成城大学FD委員会活動報告2013年度版について・2013年度学生授業評価アンケート集計結果について・2014年度前期学生授業評価アンケートの実施について・2014年度FD講演会について・評定分布の開示について・今後の成城大学FD委員会について
第2回	2014.6.26	<ul style="list-style-type: none">・2014年度FD講演会について（報告）・初年次教育学会第7回大会について・学生授業評価アンケートの集計結果を利用した制度的取り組みについて
第3回	2014.11.20	<ul style="list-style-type: none">・2014年度前期学生授業評価アンケートについて（報告）・2014年度FD講演会について（報告）・2015年度事業計画（案）及び予算概算要求書（案）について・2014年度後期学生授業評価アンケートの実施について・評定分布の公開について・学生授業評価アンケートの集計結果を利用した制度的取り組みについて・2014年度前期学生授業評価アンケート集計結果に対する学部長等の所見について・シラバスを活用したFD活動について
第4回	2015.1.30	<ul style="list-style-type: none">・2014年度後期学生授業評価アンケートの集計結果について（報告）・2015年度成城大学FD委員会予算概算要求書（案）について（報告）・評定分布の公開について・2015年度新任教員研修会内容（案）について・シラバスを活用したFD活動について・成城大学FD委員会活動報告2014年度版について・2015年度FD講演会について・学生授業評価アンケートの集計結果を利用した制度的取り組みについて・初年次教育学会第7回大会について（報告）

- 2015 年 4 月 ・ 新任教員研修会
- 2015 年 5 月 ・ 成城大学 F D 委員会活動報告 2014 年度版発行
・ 2014 年度学生授業評価アンケート集計結果報告、公開
- 2015 年 7 月 ・ 前期学生授業評価アンケートの実施
- 2015 年 9 月 ・ 初年次教育学会第 8 回全国大会参加
- 2015 年 10 月 ・ 前期学生授業評価アンケート集計結果報告、公開
- 2015 年 12 月 ・ 後期学生授業評価アンケートの実施
- 2016 年 3 月 ・ 2016 年度事業計画、予算概算要求書確定

※ 1 時期が未定の事業

- ・ 成城大学 F D 委員会
- ・ F D にかかる研修会参加、他大視察
- ・ F D 講演会

※ 2 事情により、上記の予定が変更になる場合があります。

成城大学 FD 委員会委員

(2015. 5. 1 現在)

委員長	油 井 雄 二	(学長)
副委員長	林 田 伸 一	(教務部長)
委員	庄 司 匡 宏	(経済学部)
〃	岩 田 一 正	(文芸学部)
〃	新 山 一 雄	(法学部)
〃	加 藤 敦 宣	(社会イノベーション学部)
〃	東 谷 護	(共通教育研究センター)
〃	中 村 睦 久	(事務局長)

社会イノベーション学部におけるFD報告

社会イノベーション学部 加藤 敦宣

社会イノベーション学部では、2015年度に10周年を迎えるに当たり、教育カリキュラムの再編をはじめとした教育改革に着手している。具体的には、2013年度より教育カリキュラムの再検討に取り組み、現在はPDCAサイクルに基づき編成された新カリキュラムが、順次施行されている状況にある。そこで社会イノベーション学部の教育改革の取り組みにおいて、特にFD活動と関連する事柄（カリキュラム開発と学習支援システムの開発）について、この場を借りて簡単に報告することにしたい。

2015年度におけるカリキュラムの大きな変更点としては、2年次に配置している基礎ゼミナールの改革が挙げられる。基礎ゼミナールはこれまでの通年制であったものから、前期と後期にそれぞれ別々の教員が担当する半期制に変更される。基礎ゼミナールは3年次から始まる専門ゼミナールへの導入教育を目的としているが、その基本目的は継承しつつも科目としては新たに4つに細分化し、所属学科により2つの基礎ゼミナールを必ず履修するように改めている。政策イノベーション学科ならば基礎ゼミナール〔政策〕と基礎ゼミナール〔戦略〕、心理社会学科ならば基礎ゼミナール〔心理〕と基礎ゼミナール〔社会〕という具合である。これらは各学科に2つずつ設定されている専門領域群に対応しており、2年次の段階で学科の特色（カリキュラム・ポリシー）について理解を促す狙いがある。

基礎ゼミナールの改革は、学生サービスの面からも教育効果の改善が期待されている。基礎ゼミナールでは、所属先は希望順位をつけて申請する

が、抽選により所属が決定されるため、希望順位が低いゼミナールに配属された学生の中には、修学意欲を低下させてしまう者達がいた。希望の集中するゼミナールでは仕方のないことであったが、今回基礎ゼミナールの制度が見直されたことにより、希望するゼミに配属される可能性が2倍に増えることになる。ミスマッチの可能性が半減することで、学生達の修学意欲の更なる向上が期待されている。

また、基礎ゼミナール改革のもう1つの側面として、履修者の流動性向上が挙げられる。これまでは所属する基礎ゼミナールがいったん決定すると、そのまま持ち上がりで3・4年次も同じゼミナールに所属を希望する者が少なくなかった。専門性を深める意味では大変良いことであるが、履修者も半ば固定化してしまう傾向が見られた。また、それを見越して学生達が他のゼミナールへ移ることを控えてしまい、ゼミナール全体の流動性をさらに低下させていることも指摘されていた。今回の基礎ゼミナールの改革では、半期毎に必ず入れ替えが生じるため、このような問題にも一定の改善が図られるものと考えられている。

次に学習支援システムの開発として、履修系統図の作成について触れたい。履修系統図は教育カリキュラムの体系を可視化することで、各ステークホルダー（学生、教職員、保証人、学外関係者など）に、その目的と内容について共通理解を促すツールである。直接的にはシラバスや履修の手引との併用により、学修効果を高めることが期待されており、将来的には授業科目のナンバリングに繋がる作業と位置付けられている。2014年度

の大学教務委員会でその方向性が具体的に打ち出されたことを受け、社会イノベーション学部においても独自の履修系統図の作成に着手しているところである。

履修系統図の作成においては、科目間の繋がりをどのように明示するかが、ポイントとなる訳であるが、繋がりが多過ぎても少な過ぎても具合が悪い。具体的には科目間を結びつける線が、多過ぎると関係性が分かり難くなり、少な過ぎると期待する学修効果は得られにくいであろう。そこで社会イノベーション学部では、専門科目1科目ごとに予め履修をしておくことが望ましいとする科目（専門基礎科目・専門科目）を3科目までに絞り込み、それを以て履修系統図に落とし込んでいく計画を立てている。おそらく専門基礎科目から専門科目へ繋がる線はやや密になるであろうが、各学問領域が浮き彫りにされることにより、科目間の繋がりがや体系性を把握し易くなるものと思われる。

このように社会イノベーション学部では現在も教育改革に取り組んでいるところであり、その他の成果についても引き続き次年度以降に反映されていく予定である。

【原稿執筆 2015年4月】

FD ワークショップ「表現教育の可能性」の開催

－ 研究を教育に活かすために －

共通教育研究センター 東谷 護

日本の高等教育に関わる流行り言葉として、FDが登場してから久しい。近年では、こうしたFDのなかから、アクティブラーニング、反転学習というキーワードも前面に出て来た。こうした一連のトピックに対して反発することは容易いのだが、翻って、「反対するほどに、貴方の専門研究の成果はいかなものなのでしょうか」と問われ、書籍や論文といった研究業績を大学図書館で検索されたとき、自分自身は質問者に納得させることが出来るだろうか。

インターネットに繋ぐ環境さえ整ってれば、世界のあらゆる所で、いかなる時間でもアクセスすることは可能であり、書誌データという、ある意味、客観性を担保したのものとして、簡単に情報を手にすることが誰にでも出来る。これらの検索においては、書籍も査読付き論文も紀要も、公的刊行物に付されるISBNやISSNが付されていれば、刊行まもない最新号を除けば、少なくとも戦後のものについては情報公開されているとってかまわないだろう。(興味深いことに、成城大学図書館のホームページでは、今春から、ホームページを開くと即座に、中央に検索画面が提示され、学内蔵書にとどまらず、全国の大学図書館の検索も出来るようになった。)

このような環境を鑑みるまでもなく、高等教育機関に所属する研究者が、書籍、論文を発信することは当然視されているし、これまで以上に社会一般から教員の研究業績が厳しく問われることだろう。大学における「知の創造」を書籍、論文という形態によって、「知的財産」を広く公開し、共有財産とすることは、古くから大学に課せられた使命である。

昨今の大学教育において、「教育の質保証」の担保が議論されることは多いが、「教育の質保証」

のために、授業の時間数、客観的な成績評価基準の明示、といったテクニカルなことの平準化に力を注いでいるきらいがあるように思われる。「教育の質保証」を担保するならば、教育の内容に力を注ぐことが本筋ではないだろうか。

大学における教育とは研究をベースとしたものである、という古くから言われてきたことに異論を放つ者はいないだろう。こうした伝統的な考え方と昨今の流行りも意識しながら上質な教育の質保証を高次元で達成すべく、共通教育研究センターでは、先述したアクティブラーニングや、それを支援する環境作りの構想は開設準備段階から行ってきたが、流行より半歩早かったためか理解困難者を生み出し、実現出来なかったものもある。このようななかで、実現出来た企画の一つに2010年より、FDワークショップとして、「表現教育の可能性」というテーマのもと、学外から講師を招聘し講演をお願いしてきた。

先述したように、学問の場においては、論文という形態での公開は重要である。明確な問題意識のもと、これまでの先行研究のなかでの位置づけ、自らの論を展開していく上での立ち位置(方法)、論証、結論と進めていく論文という作法は、ほとんどの学生にとって、将来的に無縁に思われてしまいかねないが、少しばかりの工夫でビジネス文書やプレゼンテーションにも役立つであろう。そうであるならば、書く、という行為について、多角的に検討をする機会を設けることは、授業担当者にとっても、学生にとっても、いや専門研究にしか価値を見いだせない幻の研究者にも、有意義なものになり得るであろう。

このような問題意識のもとで、共通教育研究センターでは、「表現教育の可能性」という統一テーマを定め、各界で活躍される気鋭の研究者をお招

きし、講演をしていただいた後、議論を共有してきた。なお、これまでの講演内容は、共通教育研究センター紀要『成城大学共通教育論集』（ISSN:1883-7085）に紙上再録されているので、参照していただければ幸いである。

◇これまで開催した内容

1	2010年12月	表現教育の可能性	石黒 圭 (一橋大学准教授)
2	2012年1月	表現教育の可能性 ～書籍編集現場から～	下平尾 直 (株式会社水声社 チーフディレクター)
3	2013年3月	表現教育の可能性 ～プレゼンテーション教育 を通じて～	師玉 真理 (神奈川工科大学准教授)
4	2014年1月	問う力・書く力を鍛える 表現教育 ～教養教育の本質をふまえた再構築の指針～	児玉 英明 (京都府立大学特任准教授)
5	2014年10月	表現教育の可能性 ～大学生のための文章表現 「パーソナル・ライティング」をめぐって～	谷 美奈 (帝塚山大学准教授)

【原稿執筆 2015年5月】

本学におけるFD活動の第3ステージに向けて —副委員長としての所見と所感—

成城大学FD委員会副委員長 伊地知 寛博

従前のFD委員会における本『FD委員会活動報告』は、この2014年度をもって最後となる。そして2015年度から、全学的なFD活動は、部局長会議の常設部会として設置される教育イノベーション委員会の下に設置される常設の委員会であるFD小委員会における検討のもと、同じく2015年度新設の事務組織であり、教育イノベーション委員会によって運営される教育イノベーションセンターによる支援を得て実施されることとなった。

FD委員会は、その設置前まで各学部・研究科等によって個別に実施されていたFD活動（これを“第1ステージ”として捉えることができるであろう）のうち、全学的に実施すべきことについて検討され、それを踏まえて実施されてきた（これを“第2ステージ”として捉える）。

学生授業評価アンケートはその一つである。全学的に揃えた質問票を用い所定期間内に実施し、その集計結果や自由記述コメントは当該授業科目担当教員に通知されるのはもちろんのこと、学内における学生・教員による閲覧を可能とし、さらに、それら集計結果等に対する授業科目所管部局長によるコメントを公表してきている。また、各学部・研究科等においては、学部長・研究科長等を中心として、集計結果等も参考にしつつ、授業の内容及び方法の改善を図るための取り組みがなされてきている。

また、新任教員研修会も、そのような全学的取り組みの一つとして導入された。本学で新たに授業科目を担当する教員は、専任教員であるか非常

勤講師であるかを問わず参加を要請されている。授業において、知識を単に教授すればよいとするのではない。研修会では、とくに学生や教育環境に対する本学における現在の考え方に則して、履修や成績評価等に係る手続きはもとより、たとえば、多様な学生が授業に参加していることや、授業中に万一発生するかもしれない非常時等において適切な対応を取り安全を確保してもらうことなども含めて、「本学の教員」として必ず承知しておいてほしいことを伝えている。

そのほか、授業の内容及び方法の改善を図るための取り組みとして、授業の方法及び内容、授業の計画並びに成績評価基準を明示したシラバスを活用することが、その目的を実現する上でのたいへん重要な手段の一つであるという示唆を得た。そこで、他学における経験も踏まえつつ、授業担当教員によって準備されたシラバス案について、まずは授業科目所管部局長等により、ついで全学的にFD委員会により、組織的な点検等を通じた上で確定するというしくみを構築し運用してきている。これにより、新年度に受講するであろう学生が見ても、さらには学外から見ても、適切な授業科目であることが確保されるように図られてきている。

このような全学的取り組みは、本学が自力で成し得てきているわけではない。先導的取り組みをなされ、教育改善にたいへん造詣の深い方々をご講演者として招聘し、FD委員会が主催して、また内容によっては関係する他の学内機関との合同により開催して、FD講演会を実施してきた。そ

して、教職員全体、とりわけ、まずはFD活動について組織的な取り組みをする上で中核となる教職員が、教育や研究指導の質をさらに高める、いわば広義のFD活動についての知識や経験を吸収し咀嚼してきた。講演内容のほとんどは本『FD委員会活動報告』にも収載され、FD活動等の検討に際しても活用してきている。学内における真摯な検討は当然のこと、このような学外有識者等によるご協力をいただけたからこそ、本学における現在のFD活動が、表層的ではなく実質的なものとして共有され実施されてきているものと考えている。

これらのほか、大学設置基準第25条の2第2項及び大学院設置基準第14条の2第2項により求められる、客観性とともな厳格性を確保した成績評価の実施（学修の成果に係る評価及び卒業の認定等の基準を学生に対してあらかじめ明示するとともに、当該基準にしたがって適切に行うこと）の確実な実現に向けても、FD委員会では、成績評価を含めた広義での授業改善に資するために、成績評定分布に関する情報の組織的取り扱いについて議論を行ってきている。この要件を満たす上では、実施されている成績評価について、当該基準に照らして、授業科目担当教員のみならず大学として、十分に合理的に説明可能なものでなければならないはずである。とりわけ、学生にとって履修する授業に選択権がなく、同一授業科目が学生によって異なる教員により担当されている場合にはなおさらである。厳格性を確保した成績評価の実施は、GPA制度が本格的に導入されたことに伴い、いっそうその重要性を増している。このことについては、『成城大学FD委員会活動報告2011年度版』の本欄において当時の見解を述べているが、FD委員会ではその後も本件については継続して審議が続けられてきており、FD委員会内での議論において一定の方向性が示されているところである。本件については教育イノベーション委員会にも継承され、早期に実行に移されることが期待される。

ところで、FD委員会が設置された頃は、まだ

全国的に、FD活動の個別の内容に着目したあるいは教員の資質開発に特化した取り組みが、行われていたように思われる。ただ、これらの取り組みの一部について、FD活動自体が自己目的化しているのではないかと見えるものもあったと個人的には考えている。

今般、全学的なFD活動に関する検討や実施は、上述のように、教育イノベーション委員会の下に設置されるFD小委員会によって主導されることとなった。教育イノベーション委員会及び教育イノベーションセンターは、広く教育改善に資する取り組みを全学的に推進するために設置された機関・事務組織であり、その中には、FD講演会での以前のご講演も契機として、2014年度より本格的に導入された、大学という機関全体に係るデータや情報の分析に基づく調査・研究といったIR活動もその任務の一つに含まれている。

教育機関としての大学は、言うまでもなく、教員、学生、職員によって構成されている。また、学生を受け入れ送り出す広義での社会との関係も不可欠である。教育改善は教員だけに閉じて成立するものではなく、これら多様な関与者との関係の中で為されていくべきものであろう。そのような観点からも、本学における「授業（及び研究指導）の内容及び方法の改善を図る組織的な研修及び研究」の実施というFD活動を、単体として孤立させるのではなく、教育改善を図るための一連の取り組みや“ツール”の中の一部として位置づけ、教育に関連するさまざまな局面との有機的な連携を図り、多様なデータや情報とも関連づけ、多元的視点から捉えるようにして、一段、教育改善の次元を上げることにより、質のより高い教育の提供に資することとなるよう期待される。

【原稿執筆 2015年5月】

成城大学 FD 委員会委員

(2014. 5. 1 現在)

委員長	油井雄二	(学長)
副委員長	伊地知寛博	(教務部長)
委員	庄司匡宏	(経済学部)
〃	岩田一正	(文芸学部)
〃	新山一雄	(法学部)
〃	加藤敦宣	(社会イノベーション学部)
〃	東谷護	(共通教育研究センター)
〃	中村睦久	(事務局長)

本学FD活動に対するご意見・ご提案等がございましたら、
下記までご連絡ください。

冊子名 成城大学FD委員会 活動報告 2014年度版
発行日 2015年5月31日
発行者 成城大学FD委員会
連絡先 教務部(内線333)
〒157-8511 東京都世田谷区成城6-1-20
TEL 03-3482-9045
FAX 03-3482-9620

編集協力 三鈴印刷(株)



SEIJO UNIVERSITY