ＦＤ・教材等研究開発報告書
第１２号

龍谷大学

大学教育開発センター

ＦＤ・教材等研究開発報告書
目　　次

■　指定研究プロジェクトによる研究・開発

１．龍谷大学におけるキャリア教育　・・・・　1
研究代表者：藤田　誠久
共同研究者：浅田　正博、谷　直樹、内藤　知康、窪田　和美、飯吉　弘子、
寺本　憲夫、橋本　正義、伊勢戸　康、辻　篤雄、内藤　多恵、
中薗　満

２．教員評価のあり方について　・・・・ 23
研究代表者：加藤　正浩
共同研究者：小島　勝、村澤　真保呂、ポーリン・ケント

３．学生の自習を促進するための方策の研究　・・・・ 56
研究代表者：岩本　太郎
共同研究者：河野　淳子、田口　律男、辻上　哲也、橋口　豊、小室　昌志

４．ＦＤとＳＤの支援と開発
－教職協働モデル、プログラムの開発－　・・・・ 68
研究代表者：林　久夫
共同研究者：津島　昌弘、西村　豊、松原　元洋

５．学習意欲喚起や動機付けへの提言　・・・・ 77
研究代表者：吉川　悟
共同研究者：出羽　孝行、村穂　幸司、北條　英明

■　自己応募研究プロジェクトによる研究・開発

１．地域密着型教育の実践　・・・・103
研究代表者：井口　富夫
共同研究者：李　復屏

２．「ジャーナリズム入門」のテキスト作成　・・・・115
研究代表者：小黒　純
共同研究者：李　相哲、西村　敏雄、松浦　哲郎

３．音声ＣＤ付き英語発音教材の開発　・・・・135
研究代表者：角岡　賢一

４．高校から大学への情報教育の効果的接合を目指して　・・・・145
研究代表者：寺島　和夫
共同研究者：小池　俊隆、野間　圭介

５．教育心理学における倫理的配慮を重視した質的調査研究手法の
ガイドラインとなる教材作成　・・・・165
研究代表者：吉川 悟
共同研究者：秋葉 昌樹

指定研究プロジェクトによる研究・開発

「指定研究プロジェクト」は、2004 年度から大学教育開発センター事業として実施されたものです。大学にとって必要な教育開発研究を行い、より教育効果の高い教育を実践するための基盤づくりを進めることを目的として、大学教育開発センターが指定する教育開発に関するテーマについて研究開発を行うプロジェクトです。

龍谷大学におけるキャリア教育

研究代表者：藤田 誠久（経営学部）
共同研究者：浅田 正博（文学部）、内藤 知康（文学部）
谷 直樹（経済学部）、窪田　和美（短期大学部）
飯吉 弘子（大阪市立大学 大学教育研究ｾﾝﾀｰ）
寺本 憲夫（元内部監査室）、橋本 正義（ｷｬﾘｱ開発部）
伊勢戸 康（教学企画部）、辻　篤雄（ｷｬﾘｱ開発部）
内藤 多恵（REC 事務部）、中薗 満（龍谷ﾐｭｰｼﾞｱﾑ開設準備室）

Ⅰ．はじめに

(1) 目的と内容・方法

全国の大学で、「キャリア」をキーワードに学生に対するキャリア教育・支援が積極的に展開されているが、その内容や方法について確立されたわけではないという現状がある。本学では教学との連携を図りながら、体系的なキャリア教育支援を展開してきており、その必要性、重要性は徐々にではあるが、全学的に認められつつある。こうした中、本学で展開されるキャリア教育は、普段からの教育を通じて行なわれるものではあるが、本学の特徴を活かした独自性を発揮することも肝要である。

本研究プロジェクトでは、本学のキャリア教育について、「建学の精神」や「自校教育」の視点から研究した。具体的には、建学の精神の浸透は学生生活や教育活動にどのような影響を与えるのか、どのような方法を用いると一層の浸透を図ることができるのか、さらに本学の歴史、本学をとりまく地域社会、関連ある人物等を通じた自校教育プログラムがキャリア教育に有効であるかどうかを分析・検証した。

その現状と内容に関しては、以下のとおりである。低年次から動機づけをおこなうための「キャリア啓発科目」を開講し、３年次からは具体的な進路選択を意識した「キャリア開発科目」を開講するなど、キャリア教育の体系的な仕組みを構築してきた。しかしそれだけでは、キャリア教育が十分だとは言いがたい。学生が卒業後に社会人として自立するために、建学の精神、自校教育とキャリア教育は、どのような関係が構築されればより効果的に機能するのか、またそれらの関係性がキャリア教育の展開に有効であるかどうかについて検証した。

建学の精神を正しく理解するための授業科目「仏教の思想」について、担当されている先生方から授業の実際について報告を受け、その上で、自校教育プログラムを展開している他の私立大学の先行事例にならうために、講演会を開催するとともに、他大学へのヒアリング調査等を実施した。

また、自校教育を展開しつつある担当者（本プロジェクト研究員を含む）の報告や提案を受け、議論をおこない、実際に自校(史)教育に関するトライアル授業を実施して受講した学生からも自校教育に対する意見聴取を行なった。

これら研究を通して、最終的に本学の自校教育とキャリア教育のあり方についての提言をおこなうことをもって、最終報告とする。

(2) テーマについて－取り組みの契機－

本プロジェクトが自校教育をテーマとした契機は、プロジェクト研究員が他大学で自校教育を展開し始めているということを紹介したこと、また本学独自に展開しているインターンシップであった。

本学は、２００６年度から教育プログラムとして龍谷大学協定型インターンシップ制度を導入した。しかし、インターンシップ制度を導入するにあたって、そもそも何を目的にインターンシップを経験させるのかという点が当時のキャリア開発主任会議で繰り返しなされた議論であった。「ざっくりとした就業体験」であるが、アルバイトとは明らかに異なるのであり、学生は積極的、主体的に職場での就労に従事しなければならないし、指示待ちの姿勢ではいけない。この「積極性」、「主体性」こそが本学の学生に不足しているものであり、学生生活や就職活動において重要な修得すべき態度であるとの見解が共通した認識であった。このことは、キャリア開発部がおこなっている就職活動中の学生に対するインテークやカウンセリングを通じても常に感じられる印象であった。もちろん、クラブ・サークル活動、ゼミでの活動やボランティア活動などに取り組み、充実した学生生活を送っている学生もいるが、多くの学生は龍谷大学において自分の居場所を再確認することなく、あるいは不本意入学の意識のまま漠然とした２年半ないし３年間を送っているのが実態であることも問題意識の中にあった。

さらに、龍谷大学がおこなうインターンシップの「独自性」を何に求めるのかも課題であった。先行して(財)大学コンソーシアム京都がインターンシップ制度を実施し、本学学生も多く参加していたが、それとの差異化はどのように計るべきかを考えねばならなかった。

インターンシップに参加する学生の「積極性」と本学インターンシップ制度そのものの「独自性」をキーワードとしたときに、その共通する事項は、「龍谷大学の学生であること」であり、そのことを自覚した上で実習することが他大学生とは違った「独自性」につながる。また、「龍谷大学の学生であること」の自覚から「積極性」も出てくるのではないか、という議論がインターンシップだけでなく、キャリア教育（「自校（史）教育」）とも重なる点であると考えられた。

本学には建学の精神と、創立から３７０年にもなる歴史がある。建学の精神と大学の歴史を「学長から語ってもらう」ことがひとつの有効性を発揮するのではないかと仮定し、２００６年度６月の「協定型インターンシップ」事前学習初日に、本学誕生の地である大宮学舎の本館講堂で当時の神子上(みこがみ）惠群学長によって実習生約５０名に対して講義をおこなった。神子上学長は講義の中で、龍谷大学の歴史、自分の大学を好きだということの大切さとロイヤリティ、親鸞聖人の教えの解釈などを語り、学生にとっては「仏教の思想」とは違った具体的な話が多く、初めて聞く話は学生に感動を与えた。講義後のレポートで、龍谷大学に関心を持ったことや、素直に大学が好きになったこと、インターンシップ実習や学習への意欲が高まったこと、自校に対する誇りと自信をもったことが判明した。

インターンシップ実習生に限らず、多くの学生が龍谷大学を知って、自分が学ぶ場所を確認することで充実した学生生活が送れるであろうことを確認し、自分の学ぶ場所を知り、大学で学ぶ意義を再確認することが大学でのキャリア教育の底流をなすとの考えに至った。

Ⅱ．研究会報告（研究会の成果）

1. キャリア教育の定義とその必要性について

キャリア教育は、１９９９年１２月に文部科学省から出された『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』（中央教育審議会答申）において、「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」と定義されている。さらに、２００４年1月には、文部科学省の「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」で、「一人ひとりのキャリア発達や個としての自立を促す視点から、従来の教育のありかたを幅広く見直し、改革していくための理念」であると定義され、全教育活動におけるキャリア教育の展開が求められた。

本学では、「キャリア教育」と「キャリア開発・就職支援」を２０００年度以降の第４次長期計画（以下、「４長」）の重点施策として位置づけ、２００３年度には支援組織も就職部からキャリア開発部に改組した。４長では、単に卒業時点でのよりよい進路・職業選択や就職のための教育というところに留まるのではなく、学生の「人生を自ら切り開く力」を育成するためにキャリア開発支援を実践するべきであり、教学こそが最大のキャリア支援であるとの認識のもとで、普段の教育活動を通して学生の自己成長を促すとともに、将来に向けた進路選択の支援強化をおこなうことの必要性が認識されたといえる。

キャリア開発支援の教学的取り組みとして、教学カリキュラムの中にキャリア開発支援体系の枠組みを設けて、キャリア意識を醸成する教育をおこなう「キャリア啓発科目（進路動機付科目）」と、進路選択を支援する「キャリア開発科目（進路選択支援科目）」を各学部が独自に開設した。

教学的取り組みを補完するものとして、キャリア開発部では学年に応じた体系的なアセスメントとガイダンスの実施をおこなっている。１年次には自己の興味・能力・価値観・適性等を把握するためのアセスメント（自己発見レポート）を実施している。しかし、学生の受検率は高いものの、結果の解説にはあまり興味を持たない傾向にある。３年次以降には卒業後の目標設定をおこない、具体的な進路を決めるためのガイダンスや講座等の多様なプログラムを提供している。しかし、これらについても、キャリア開発部が想定するほど学生の受講は多くないのが現状である。卒業前に「就職・進路アンケート」を実施し、それまでのキャリア開発部がおこなう支援についても質問しているが、アンケート結果を見ても本学の「キャリア教育」、「キャリア開発・就職支援」の目的や意図が学生に十分に伝わっていないように思われる。

立ちかえって、本来、キャリア教育とは、人生を自ら切り開く力、人間の生き方や社会のあり方を見つめ、他者を理解できる柔軟な心と幅広い視野を養うことである。キャリア教育を社会人としての自己管理に必要な知識・スキル・態度・行動特性などを身につける学修を支援する取り組みと位置づけ、大学を卒業した後にも生きていくために必要な力を身につけさせることであるとするとき、それは「自立的、かつ自律的な学習者を育成する」という学士課程教育そのものの目的と重なる。したがって、キャリア教育は教養教育や専門教育と区分されるものではなく、学士課程教育全体を通じた教育と位置づけられる。

今後は、キャリア教育のあり方について、学生への影響や効果について検証と評価を重ねていかなければならないが、キャリア教育の第一プロセスとしては、「教育（学習）活動」が自らの成長につ

ながること、具体的には、社会人としての自己管理に必要な知識・スキル・態度・行動特性などを身につけることが、社会で役立つのだと認識させて、学習意欲を引き出すことが必要があると考えられる。

学生にそれらを認識させるための「気づきの機会」をどう提供するかを考えるとき、その機会の提供は、学生が教育（学習）活動を通じて克服すべき問題や課題を見つける場を与えることが肝要であると思われる。学生は問題や課題を自覚した上で自己を見直しその後に個性を見つけ出して、自立した学習に臨む態度を身につける。学生が学習すべきことは何かという共通認識が必要である。

2. 建学の精神とキャリア教育

本学学則の第１条は「本学は、教育基本法及び学校教育法にしたがい、浄土真宗の精神にもとづく大学として、広く知識を授けるとともに、深く専門の諸科学を教授研究し、併せて有為の人材を養成することを目的とする」とあり、正課授業においては全ての学部及び短期大学部に必修科目として「仏教の思想Ａ・Ｂ」（各２単位）を開講している。

「仏教の思想」の授業の到達目標は、人間の生き方、現代社会のあり方を見つめ、他者を理解できる柔軟な心と幅広い視野を養うことであり、まさに、キャリア教育の目標と一致する。

建学の精神を共有化し、「風土としての建学の精神」、「普遍的主体性確立の原点としての建学の精神」を、学生生活を通して伝え、生きていく上で必要な人間性の基底にあるもの（親鸞聖人の教え）に気づく場面を提供することは、本学の特徴を生かしたキャリア教育として必要である。

3. 建学の精神（「仏教の思想」）と自校教育

建学の精神を学生に涵養するための科目「仏教の思想」は必修科目として設置されており、目標は釈尊と親鸞それぞれの生涯と思想を学習することで視野を広げ、ものの見方を豊かにし、人生への思索を深めることである。学生は講義を通して大学の設置「理念」を学ぶことになる。

一方、大学を取り巻く「現実（事実）」などリアリティを伝えること（＝自校教育）も必要である。大学教育史研究者で立教大学総長室調査役の寺崎昌男教授は「建学の精神を学生と共有しておく必要があるという考え方もあるが、理念や理想だけを改めて話すことは危険である。学生は、『そんなにいいことを考えて作られたはずの大学が、どうしてこんなにだめなのか』と考える。大学のよいところ悪いところを包み隠さず出して、自校教育の授業を建設的なほうに向けた方がよい」といわれる。（「Ⅳ．他大学の自校教育取り組み事例 1. ヒアリング実施大学 (2)立教大学」参照）

つまり、大学をとりまく事象をありのままに伝えることで、理念（「仏教の思想」）と現実（自校教育）は、それぞれが以下のような補完し合う相関関係になる。

○仏教の思想.....アカデミック、理論的、知的、理念、目標、理想、抽象的

○自 校 教 育.....リアリティ、現実、事実、具体的

また、「仏教の思想」は教える側の発想であり、「自校教育」は受ける側の発想であるとも言える。

「自校教育」は「建学の精神」に影響されるべきではないが、しかし、自校教育によって「龍谷大学」を意識し、知ることで「龍谷大学の建学の精神」にも興味や関心をもち、「仏教の思想」の理解につながるのではないか。そのように考えると「仏教の思想」も理念的な自校教育ととらえることができると思われる。

リアリティを伝えるという意味では、自校教育の内容は成功事例ばかりを伝えていては逆にリアリティがなく学生にも響かない。等身大の内容こそが学生の心に届くと考えられる。同じような意味で、「自校教育」と「愛校心教育」は、その趣旨や効果がまったく違うものであると思われる。他大学が展開する自校教育には、愛校心を醸成することを目的としている場合がある。愛校心教育は強い大学、良い大学というイメージや事象を学生に提示してモチベーションを上げていくやり方であるが、強い大学、良い大学かどうか判断するのはもとより学生自身であるためにその効果が上がりにくいことと、学生が「そうではない」と判断した際の逆効果が大きい点においては、学生の肯定感に結びつきにくいということも考えられる。大学を愛しなさい、自分（己）を受け入れなさいというのではなく、学生は自校の歴史や文化、取り巻く環境を学ぶことで大学における自分軸を持つことができ、ありのままを受け入れることができる。大学として反省すべきところを具体的に伝えることで、学生は自分と大学を対比させることができることもある。

自校教育は、学生自身の居場所の確認にも繋がる。自分の大学を様々な側面から知ることで、自らの居場所(大学)を確認することができる。居場所を認識することが、居場所における自分の存在意義を認識することに繋がる。建学の精神と、それを脈々と受け継いできた龍谷大学の歴史そのものを学生が理解し、３７０年の歴史軸を学生自身が持つことで、自分の居場所を見つけて確認することができる。自校史を知ることで歴史的な自分軸を持つことができて、ありのままを受け入れることができるのである。自校史教育は、これから自分もその歴史を積み上げていくという建設的かつ主体的な学生生活への取り組みにつなげていくための教育であると考えられる。

また、自校教育には自校の歴史だけでなく、地理的な視点、人物的視点、さらには現状をみる目も必要である。

たとえば、大宮学舎と下京区、深草学舎と伏見区、瀬田学舎と大津市など、大学と地域の関わりにも学ぶべきところは大いにある。「龍谷大学の歴史は京都の歴史」、「グローカルな大学を目指す」、「地域連携の必要性」など、大学は地域との密着を常に意識しているが、学生にも地理的な視点を持つことができる学習機会を与えることが必要であると思われる。歴史軸と空間軸（時空間軸）の複合的な要素が自校教育には不可欠なものであるといえる。

Ⅲ．全国の大学の自校教育への取り組み

現在、全国の多くの大学で自校教育が実施されている。岩手大学 評価センターの大川 一毅准教授が全国国公私立大学に自校教育実施状況調査をおこない、大学のアンケート回答とシラバスから、授業目的と授業内容（主題）を抽出して自校教育授業の類型化を試みたところ、①自校理解教育②大学史・大学論教育③キャリア・プランニング教育④歴史・宗教学教育⑤オリエンテーション・ガイダンス教育⑥学問論⑦地域理解教育⑧自己発見・探求教育⑨専門導入教育という９類型に区分できることがわかった（『大学時報』第３２８号／２００９年９月号参照）。

その中で、龍谷大学と同じく「宗教」に起源があり、建学の精神にも掲げている３校（関西学院大学、立教大学、佛教大学）と、本プロジェクト研究員である飯吉 弘子の所属である大阪市立大学に自校教育の実施についてヒアリングをおこなった。

1. ヒアリング調査結果

(1) 関西学院大学

関西学院大学では自校史教育の正課科目として、1年次生以上を対象に、後期に2単位科目で「『関学』学」を１０年以上前から開設している。開講分野は各学部共通の教養科目で卒業要件単位である。受講者数は開講当初は２００～３００名程度であったが、近年では６００名近い学生が受講している。この数は、全学生のほぼ１０％にあたる。科目代表者を含めて７～８名の専任教員が担当するチェーンレクチャーであるが、担当者は学院長、学長をはじめ各学部の著名な（学生がよく知っている）教員で、全て学院の中等部から一貫教育を受けてきた生え抜きである。

この科目が開講されるに至った経緯は、大学の１００年史編纂がきっかけであるが、１００年史の内容をそのまま教授するのではなく、日本の近代化が神戸という新しい都市で展開していくコンテキストの中で関西学院大学がどのように成立したのかを明らかにすることを第1の目的としている。

第2の目的は、大学が成立して発展していく中で、大学の存在理由、アイデンティティ、言い換えれば建学の精神は何なのかを明らかにしようとしている。それは過去だけではなく、将来に向けて新しいヴィジョン、創造的な展望をどのように描くことができるのかを示そうとしている。また、社会との関係、具体的には卒業生や同窓会などが社会でどのように活躍してきたかということも講じられている。

この科目は１００年史編纂を経緯としているが、講義内容は２００７年夏頃から代表者を中心に進められ、授業のためのプロジェクトが組まれている。つまり、研究成果が授業内容に反映され、学生に還元されるという形をとっている。

「『関学』学」とは別に、建学の精神の涵養については、各学部に所属する宗教主事（教員）が中心となって毎日１，２講時目の間の４０分のチャペルアワーが大きな役割をはたしている（すべての学部が毎日この行事をおこなっているわけではなく、参加学生もさほど多いというわけではないが、ごく自然な形で学内に定着している)、ここでは「キリスト教」についてではなく、「キリスト教主義」という観点から実施されている。こうした宗教行事と「『関学』学」、その他人権教育などの相乗効果によって、自校史教育がごく自然な形で、学生や教職員に受け入れられ、大学に対するアイデンティティの醸成につながっていると考えられる。

関西学院大学の自校史教育は、キャリア教育を意識して開始されたものではなく、関係性は取り立てて検証されていない。キャリア教育科目としては、「ライフデザインと仕事」「キャリアデザインと自分」などの科目が正課科目として低年次生を対象に開講されている。またインターンシップ関連科目も多彩に展開されている。キャリア教育については、キャリア教育プログラムを設計する部署と委員会が別個に独立して存在しているところがポイントであると思われる。

ヒアリング　実施日：2008 年 2 月 19 日／場　所：関西学院大学西宮上ケ原キャンパス 教務部 対応者：速水 幸一 氏（関西学院大学 教務部 教務課長）

(2) 立教大学

1) 開講実態

立教大学では、教養教育科目群「全学共通カリキュラム」中に「立教科目」が複数設置されており、その中に、立教学院史資料センターの文書館や史料館などのアーカイブスを使った「立教大学の歴史」、「立教学院と戦争」といった自校史に関する科目が配置されている。

「立教科目」は文部科学省の「平成１７年度　特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP)」に、「『立教科目』-建学の精神から学ぶ科目展開-」として採択されており、その概要は、「立教大学の建学の精神が問いかける『人間としての基本的なあり方』を考え、学び、行動へと学生を誘う科目群」で、「建学の精神から導かれた倫理性、社会性、人間性を培う『宗教』『都市』『大学』『人権』の４つのテーマを設定」している。

「自校教育」をテーマとする科目「立教大学の歴史」、総合Ｂ「立教学院と戦争」は全学共通カリキュラム（一般）の総合教育科目Ａ群に設置されており、いずれも半期２単位科目で、対象年次は１年次から４年次まで誰もがとれる卒業要件単位科目である。２００８年度は、「立教大学の歴史」を池袋キャンパスで１コマ１５６名が受講、新座キャンパスでは１コマ４１名が受講した。また、「立教学院と戦争」は池袋キャンパスで１コマ１３８名が受講した。受講生は年度によりバラツキはあるものの、多いときは２キャンパスあわせて６８５名（「立教大学の歴史」２００３年度後期）にのぼる。

科目設置の経緯は、２００１年度に行われた全学共通カリキュラムの改革である。その際に、「立教科目」のなかの一つの科目として「立教大学の歴史」が開講されることになった。当初は、大学史編纂にあたっていた専任教員が担当し、その後、２００２年度から、立教学院史資料センターが設立されたことに伴って、同センターの学術調査員３名が年度毎に担当することとなった。２００６年度から専任教員１名が担当している。「立教大学の歴史」は専任教員１名が担当し、「立教学院と戦争」は専任教員・非常勤講師・学外からのゲスト・スピーカーの組み合わせで、チェーンレクチャーで開講されている。ただし全期間担当のコーディネーター（専任教員）が必ず授業に同席している。

自校教育の講義テーマ・内容の設定は、科目担当者やコーディネーターに一任されているが、扱う素材としてはアーカイブスを使うことが重要であり、立教大学以外の自校史を扱う大学（九州大学、京都大学、名古屋大学、東北大学など）も、文書館や史料館などのアーカイブスを活用している。

この科目を受講した学生の反応や変化は各科目担当者がそれぞれ把握し、「大学教育研究フォーラム」に公表されている。また、「立教大学の歴史」や「ブックレット」などの教材は全教職員にも配布され、科目についての教職員の認識の共有化が図られている。

2) 最初の試みと「立教科目」設置までの経緯

「立教科目」設置は、大学教育史研究者で、立教大学総長室調査役の寺崎昌男教授が１９９７年度前期に教養教育科目総合 A「大学論を読む」という授業（科目名は「現代の思想状況」）において、「立教大学とは何かを考える」というテーマを設定されたことに遡る。

授業（受講生５５名：１年生３０名、２年以上２５名）では、当初、戦後日本の新大学制度について「自分たちが受けている一般教育、教養教育をなぜ戦後日本はおこなうようになったか」という成りたちを話されたが、その後ふと、「５５人の受講生は立教大学が何であるか知っているだろうか」

と思いたち、その後の授業は「立教大学とは何かを考える」というテーマの講義を展開された。
１９９９年度からは「歴史学の多様性」という科目に「立教大学を考える」という授業が開設され、２００１年度に全学共通カリキュラム改革から「立教科目」が設置され現在に至っているが、「立教科目」を中心とする「立教大学を講じる科目」は、２００２年度から「立教学院史資料センター」が受け持つこととなり、センターの学術調査員で「日本近代史」「日本近現代教育史」「近代日本キリスト教史」を専門とする学術調査員等が「立教大学の歴史」を担当するなど、複数の教員が携わることとなった。

3) 「自校教育」の内容と受講生の反応

「立教大学とは何かを考える」というテーマの講義の初回から３回は、以下のような内容で行なわれた。「立教大学ができてから旧制大学を経て、戦時下の戦争協力に至り、新制大学になっていくまでの過程」「敗戦直後にマッカーサーから懲罰的指示（学長以下１１人の管理職が追放指令）を受けたが、その後どのように発展し、現在に至ったか」、「どうして全学カリキュラムをつくったか」。

これら講義における学生の反応は、「明治学院と立教学院と青山学院の違いがわかった」、「いままで４年間立教大学が嫌いで仕方なかったが、好きでたまらなくなった」などであり、学生はミニッツペーパーに感想を書き、この講義に大きな関心を示した。

学生の反応に手ごたえを感じ、「自校（史）教育」をおこなう過程で寺﨑教授が気付かれたことは、以下の５点であった。

① 日本の大学は、不本意入学者をたくさん抱えている。
学力低下議論の中で、学生たちのやる気が問われているが、「不本意入学」は、まさにやる気の根幹に関わる問題だと思われる。

② 自分のいる大学について、圧倒的多数の学生が初耳に等しい。
入学式などの祝辞の中でも、大学の歴史は学長によって語られるが、学生の記憶にはその内容がほとんど残っていない。大学の歴史を講義で話すことで学生に感銘を与えた。

③ 講義の中でなら何でも話すことができる。
講義という利点をいかし、事実を中心に内容を組み立てて語ることができる。

④ 学生たちは「自校」の特質や性格をまったく知らない。十分に伝えるには時間と人が必要。
学生が講義を聞くうちに得たものは「知的欲求の満足感」ではなく、むしろ「自己発見、自分の居場所を発見した安堵感」である。

⑤ 「自校(史)教育」は半期かけて、複数担当者でおこなう方がよい。
自校教育は多様な人間の参加が可能。職員や校友、各界で活躍している有縁無縁の人が話しをするなど、いろいろな授業展開が可能。

4) 寺﨑教授が考える「自校教育」の意義と成果

① 他大学でも色々な形で自校教育が行われているが、学生の反響を見てはっきり分かることは、学生は今ここにいることを賞美して欲しいと思っているのではないということ、むしろ、褒めたり自慢したりしたらかえって学生は虚しくなるだろうという感想を持つ。何もかも全部話すという構えこそ大切だと考える。

② 「建学の精神を学生と共有しておく必要がある」という考え方もあるが、理念や理想だけを改めて話すことは危険。学生は、「そんなにいいことを考えて作られたはずの大学が、どうしてこんなにだめなのか」と考える。大学のよいところ悪いところを包み隠さず出して、自校教育の授業を建設的なほうに向けた方がよい。

③ 自校教育のベースとなるのは、大学のコミュニティとしての、共同体としての力。

④ 自校教育は「導入教育（初年次教育）」として１年生の９月頃におこなうのがよい。学生は居場所の確認を望んでいる。

⑤「自校教育」は大学の個性というものを学生･教職員・卒業生と共有していく作業になる。「建学の精神」も生きた言葉として、人を通じて学生と教職員とが共有できる。作業としてはきわめて重要な課題である。

⑥ 自校教育は学生たちの意欲ややる気を育てる。いまいる大学を明確に位置づければつけるほど、それは育つ。

立教大学はもともとリベラルアーツを重要視する校風を持ち合わせているため、全学共通カリキュラムで様々な展開がされている点と、寺崎教授がもともと大学教育史の専門であったことが、いち早く「自校教育」に着目し、体系的な「立教科目」に発展させた要因だと考えられる。しかし、寺崎教授が語る「学生は自分が座っているここが、どこなのか安定感を求めている」という言葉に、大学史を語らずとも、また建学の精神を賞賛しなくとも、大学のある時、ある場所で、ある人たちが、ある思いによっておこなったことを伝えることで、自校教育は十分であると思われる。

ヒアリング　実施日：2008 年 10 月 6 日（月）／場　所：立教大学池袋キャンパス
対応者：全学共通カリキュラム運営センター
山田 裕二 氏（総合教育科目担当部会長・理学部数学科講師）
里村 由紀 氏（教務部全学共通カリキュラム事務室 課長）
吉池　栄　氏（教務部全学共通カリキュラム事務室）
寺崎 昌男 氏（立教学院本部調査役・東京大学／桜美林大学名誉教授）

(3) 大阪市立大学

大阪市立大学では、２つの自校教育に関する科目が展開されている。１つは初年次向けの全学共通科目「大阪市立大学でどう学ぶか」で、学長を初め、各学部･研究科長が１コマずつ、大学教育研究センター教員および大学史資料室長が２コマずつ担当されている。もう１科目は、本プロジェクト研究員でもある大阪市立大学 大学教育研究センターの飯吉弘子准教授が単独で担当されている全学共通教育総合科目「現代社会と大学：講義」である。

２００４年度に「現代社会と大学：講義」科目を提供し始めた当初は、既存の大学史「大阪市立大学百年史」全学編や、「大阪市立大学の百年」（写真集）等の内容や写真等視覚に訴える資料を多く使用して行なわれた。このように自校史資料が整理され調っていたことで授業が充実したものになったが、同時に、小冊子「大阪市立大学の１２５年－１８８０～２００５年－」を執筆され、２００７年３月に完成した後は「現代社会と大学：講義」の副読本として使用されている。

「現代社会と大学：講義」は全学年対象で前期科目として開講されており、毎年８０～１６０名程度が受講している。１～２年生が多く受講しているが、３年生以上も相当数受講している。

高等教育論や大学史、大学評価、自校教育を専門とする大川一毅准教授（岩手大学）が、各大学が実施する自校教育を９類に分類型しているが、この「現代社会と大学：講義」の授業は分類型中「大学史・大学論教育」と「自己理解教育」加えて「自己発見探求教育」の要素を取り入れている。大阪市立大学の学生は、大阪市立大学を選んだ第１の理由としては８割以上が「専門知識･技能を学ぶため」や「良い仕事に就くため」「幅広い知識を身につけるため」等前向きの理由を挙げているが、複数回答で答えさせると第２番目以降の理由としては６５％が「偏差値が自分にあったレベルだったから」「第一志望にいけなかったので」との理由も選んでいる。同授業で自校教育を取り入れたのは、このような学生の意識を受け、学生に自分の大学やその中で学ぶ自分を再認識させてより一層前向きな自己認識や学習意欲を引き出したいと考えたためである。

そこで、授業目的を「大学論・大学史に関する知識を与えつつ、自校認識を持たせ自校およびその中で学んでいる自分自身や自らの学びを相対化する力を養う」としている。①今ある大学はどのようにできたのか、②今の学生・昔の学生、③大学とはどういう存在なのか、④大学で学ぶということとはどういうことか、⑤これからの大学はどうなっていくのか、を歴史と現状の中に位置づけ、かつ大阪市立大学がその中でどのように位置づけられるかということを学生に考えさせている。

学生に考えさせる仕掛けとして、ディスカッションや毎回の学習小レポートを取り入れて、学生が知識を吸収するだけでなく、学んだ知識や資料にもとづいて、自分なりに考え自分なりの根拠ある意見をわかりやすく他者に伝えることで、多様な意見に触れ自分の意見自体を相対化することをおこなえるようになるようにしている。

「現代社会と大学：講義」のアンケートにみる学生の反応と学びの成果は以下のとおりである。「自校の歴史について学ぶことの意義を感じるか」という質問に対し、「とても感じる」と「やや感じる」合わせて ２００７年度４７％、２００８年度６４％、「大学全般および大阪市立大学について学ぶことを通して、自分が学ぶことのきっかけになったか」という質問に対し、「とてもなった」２８％、「少しなった」５４％。この結果から、科目のねらいは学生に理解されて、一定の効果を上げていると思われる。

(4) 佛教大学

佛教大学では、当初は不本意入学対策として自校教育が発想されたが、「学生の満足度を上げるために何が必要か」という視点に立って「自校教育委員会」が設置され、その最終答申に基づき２００７年度からパイロット的に開始された。

初年度は正規科目ではなく、既存科目「釈尊」（必修）の講義中１コマを使い、学長と副学長が簡単な歴史と出身者の活躍を紹介した。

２００８－０９年度には「佛教大学の歴史と理念」（１単位科目・選択）は、学長を含む４名の教員が、自校教育委員会が作成したテキストを用いて講義した。３０名程度の受講生を想定していたが、３倍を上回る受講希望者があった。講義に際しては、アーカイブスを使って可能なかぎり視覚にも訴える手法を工夫した。

２０１０年度からは新たなテキストを作成し、２単位科目として再出発する。担当者は各学部から

選出された教員で構成される。

ヒアリング実施日：2010 年 2 月 15 日（月）／場所：佛教大学紫野キャンパス 宗教教育センター 対応者：林　　俊光 氏（宗教教育センター長） 佐藤　健　　氏（前 宗教教育センター長／文学部准教授） 本多　廣賢 氏（総務部 宗教課 前課長）

2. ヒアリング調査を終えての所感

各大学とも、自校教育を導入した理由や導入までの経緯は様々であるが、いずれも年度を重ねるごとに受講希望者が増加している。その理由は、卒業要件に単位認定されるからといった消極的なものもあるが、１年次から卒業年次まで、受講対象をオープンにしている大学がほとんどである中で、登録者に初年次生が多いことを考えると、早い時期に自分の大学を知りたいと考える学生が多いと思われる。

また、宗教を起源とした建学の精神を持つ３校について、自校教育と建学の精神との関わりをヒアリングしたところ、建学の精神の涵養そのものを目的としている大学はなかった。関西学院大学と佛教大学は、授業を通して自校の歴史や取り巻く環境等を知りながら、間接的に建学の精神にも触れるように構成されているようである。一方、立教大学では、あえて建学の精神には一切触れずに授業内容を組み立てている。自校教育が建学の精神の涵養のみを目的としているわけではないことの一例として、私学ではない大阪市立大学で自校教育の授業中に学生アンケートをおこなった際、「大学の生い立ちを知ることができて良かった」、「大学の教育理念を知ったことでやる気が起きた」との回答が多数あったことがあげられる。

Ⅳ. 本学の自校教育の提案

1. 本学での試みー経営学部キャリア教育関連科目をとおしてー

２００８年度後期開講した経営学部専攻科目「実践講座　実践マイ・キャリアデザイン」は、２－３年生対象の随意科目であるが、２コマ分を使って龍谷大学の歴史を紹介した。この試みはキャリアデザインをおこなう基点としての大学生の自分と、その自分を相対化して理解するための大学（居場所）を確認することを目的としていた。学生の反応は、「ここで自分が勉強できることはありがたい」「大学の名前と『大谷探検隊』の『大谷』の関係がわかった」「以前から仏教系の大学だったと思っていたが、明治時代から仏教以外の教育に力を入れていたことに驚いた」「（大学に）歴史があることはすばらしいことだと思った」などであった。

２００９年度後期の「実践講座　実践マイ・キャリアデザイン」でも龍谷大学の歴史を扱う「自分のいる場所を確認してみようー龍谷大学の歴史とその特色を考えるー」という授業をおこなった。

日本の大学史と照らし合わせたり、仏教系大学と沿革を比較したり、またアーカイブスを使い、写

真や同窓会報、学生募集パンフレットを示しながら、Q&A で時系列に大学を紹介していく内容で構成された授業であった。トライアル授業でもあったため受講生の学部・学年は多様であったが、授業終了後のアンケート（５４名）は、以下のとおりであった。

Q1. 龍谷大学（の歴史等）について学ぶことに意義（必要性）を感じるか。
A. とても感じる 30%、やや感じる 61%、どちらでもない 7%、あまり感じない０%、全く感じない 2%
Q2.今後も龍谷大学に対する知識を深めたいと思うか。
A. とても思う 20%、やや思う 52%、どちらでもない 22%、あまり思わない 6%、全く思わない 0%
Q3.龍谷大学の歴史、地域（京都・滋賀）との関わり、著名な卒業生や関係者など知るための授業があれば受講したいか。
A. とても思う 28%、やや思う 52%、どちらでもない 15%、あまり思わない 3%、全く思わない 2%

概ね自校教育に肯定的であり、自校の歴史を知ることに興味があるように思われる。
また、学生は以下のような様々な感想を持っていた。

○普段から無意識に龍谷大学の中に歴史を感じることは難しい。興味を持つことが重要。
○（龍谷大学は）他大学にはない財産をたくさん所有しているのではないか。
○瀬田学舎の歴史が思ったよりも浅い。
○「建学の精神」を龍大らしさというが、学生がどれだけ理解しているかは疑問。
○龍谷大学は時流に振り回されていると感じた。どういう目的で普通学部を開設したのか理由が知りたい。
○龍谷大学の特徴は「宗教」と「歴史」というが、実生活に結びつかない。もっと身近な特徴がほしい。
○大学グッズなどを見ると、広報にお金を使うより学費を 1000 円でも下げてほしいと思う。

等々、必ずしもポジティブな意見ばかりではない。
また、今回の授業は歴史を伝える内容であったが、「Q4. 興味のあるテーマはなにか」という質問に対しては以下のような回答があった。

Q4. 興味のあるテーマはなにか
○龍谷大学の歴史　25%
○龍谷大学と地域（京都・滋賀）との関わり　21%
○龍谷大学の卒業生や関係者について　52%

2. 提案－本学自校教育モデル－

これまでの研究会と他大学の自校教育の取り組み事例調査を踏まえて、本学での自校教育モデルを提示してみたい。

ここで示すモデルはあくまでも例示であって、担当者やテーマ、講義計画の内容については詳細に検討されたものではないことをあらかじめお断りしておきたい。

重要な点は、講義はあくまでも自校教育が目的であり、日本史、大学史の授業ではないので、必ずしも時系列にどの時代においても平等に時間をかける必要はないという点である。本章「1.本学での試み－経営学部キャリア教育関連科目をとおして－」で実施したアンケート結果でも「 興味のあるテーマはなにか」という問いに対して「龍谷大学の卒業生や関係者について５２％」との回答が最も多かった。このことからも、学生は自分にとって身近な話を知りたいとの思いがあることや、歴史的にも新制大学になった後のほうに興味があることは容易にわかる。加えて、当時を生きた学生の目線で大学や時代背景を伝えることができれば、学生は自分自身と比較しながら、またある時は自分自身を投射しながら、当時の龍谷大学に立つことができるのではないか、と思われる。

今回、自校教育のモデルシラバスを３点示す。

１つ目は『龍谷大学の歴史』であるが、大学の誕生から現在までの発展の経緯を学ぶ。その際できるだけ近現代、特に大学設置認可を受けた１９２２年以降にスポットを当てることに焦点をおく。

第２は大学と地域との関係に焦点を合わせた『地域と龍谷大学』と銘打ったプログラムである。大学の活動は社会と密接な関係をもっている。そうした中での各学舎と地域の関係を学ぶプログラムも自校教育の一環をなすと考えられる

第３には大学の現状と将来像を学生に提供するというプログラムで『２０１０年代の龍谷大学』と名づけてみた。学生が、現状を通してそれほど大学の全体像を知ってはいないと思われる。第５次長期計画が構想されている中において、今の大学の全体像と将来像を大学の教育資源として紹介する。

さらには、今回具体的なモデル提示とまではいかないが、時代の流れとその中において龍谷大学を動かした人物を中心に、『龍谷大学を生きた人々―人物からその時代の龍谷大学を知る―』というテーマも考えられる。龍谷大学に関わった人物について、彼らの大学との関係をその生き方とともに時代背景を踏まえながら学ぶということも自校教育の一つのテーマである。

いずれもまだ資料が少なく検証が難しい場合もあるが、歴史、地域、現状、人物の各視点から大学の状況を語ることで、学生が龍谷大学とはどのような大学か、そこで学ぶ意義は何かを再確認できれば、自校教育の目的は達成できると思われる。加えて、自らの主体性と大学に対する誇りを確立し、自らの居場所を再度確認する場の提供は、大きな意義があると考えられる。

（モデル 1）『龍谷大学の歴史』

【シラバス】

■科目名	龍谷大学の歴史
■担当者	専任教員（コーディネーター1 名＋複数）、非常勤講師、龍谷ミュージアム教員、 事務職員（元職員を含む） 等でチェーンレクチャーする。
■学期／ 単位数	後期／2 単位
■講義概要	
1639 年に創設された龍谷大学は、370 年の歴史を重ねているが、その歩みについて具体的な事象はあまり知られていない部分も多い。講義において（最新の研究動向を踏まえ）日本近現代史の中に龍谷大学の歩みを位置づけ、歴史的な展開を明らかにする。	
■到達目標	
日本近現代史と龍谷大学の歴史を対比しながら、その特徴を理解する。歴史軸から龍谷大学を捉え、その歴史の先端で学ぶ学生という視点からアイデンティティの形成につなげる。	
■講義方法	
講義形式	
■テキスト	テキストは使用せず、毎回、授業のはじめに資料を配付する（最終的にはテキスト用小冊子作成）。
■講義計画	
①	学寮の創建から学林まで 仏教各宗が江戸時代に学寮を整備した背景や、各宗派の学寮の概観、本願寺の学寮の概観、さらに能化時代に活躍した学僧について学ぶ。能化（学頭）とは何か、1801 年に第 6 代能化の学説が批判されて、これを機に能化職が廃止されるが、批判はどのようなものであったか等を学ぶ。
②	学林の再建と焼失 幕末から明治維新までを学ぶ。長州兵が西本願寺に逃げ込み、広如上人の援助で落ちのびた際に西本願寺の総門、学林講堂、総会所等が焼失した事実や、その後の西本願寺と明治政府との協力関係、それにより新選組が西本願寺の「北集会所」と「太鼓楼」を占拠したこと、その後、西本願寺は境内から新撰組を追出し、北集会所を焼失した学林の講堂に転用したことなどを学ぶ。
③	明治維新と大教校・中教校、小教校の設置 ヨーロッパの教育事情にならった学校制度を導入し、学林を大教校と改称、全国 7 ヶ所に中教校、各県に小教校を設置したことについて、「中教校」「小教校」とはどのような目的で誰のために設置されたものかを学ぶ。
④	仏教大学から龍谷大学へ 大教校から仏教大学と改称した後、仏教専門大学（京都）と高和仏教大学（東京）に分かれ、その後、再度 2 校を「仏教大学」として統合した。大学令により大学設置認可を受けて龍谷大学へと改称（1922 年）したこと等を学ぶ。
⑤	昭和の単科大学時代

	龍谷大学へと改称(1922 年)した 6 年後に女子の入学が認可され、女子学生 1 人目山本よしえ氏が入学、彼女についても学習する。他にも、学長問題での臨時休講や教授辞職、龍谷大学学歌の制定など、旧制大学としての昭和初期の活気ある大学の様子を学ぶ。
⑥	戦時下の龍谷大学 太平洋戦争中に龍谷大学については、現在、学徒出陣について調査がおこなわれている。調査にいたった経緯や、調査対象となった当時の学生の証言などを知る。
⑦	戦後の新しい高等教育制度と龍谷大学 終戦時の大学の様子、当時の時間割や講義概要、カリキュラムなど通じて新制大学として再出発した龍谷大学の在り方を知る。
⑧	学友会の発足 学友会発足に至った経緯や、発足時の様子、当時の組織、活動内容、活躍の記録などを知る。 現在の学友会との様々な違いから、その変遷についても理由や時代背景、大学の思いや学生の情熱などを知る。
⑨	深草学舎での新たな展開 元陸軍施設であり、戦後は米軍が駐留していた土地の払い下げを受け、深草学舎が開設された当時の様子を知る。深草の土地は、南区(唐橋)にあった樹徳寮を京都市に引き渡すことで獲得している。当時の状況を大学開設への深草住民の思いや、学生の関わり、樹徳寮引き渡しを決めるまでの学内審議状況などから知る。
⑩	文科系総合大学へ 深草学舎開設の翌年は親鸞聖人 700 回大遠忌の年でもある。これを記念し、本学に経済学部が新設され、龍谷大学は文系総合学部への道を踏み出した。新学部設置の構想は、当初、商学部からスタートしたが、スタッフの構成からまずは経済学部の設置を決断した。経済学部設置を決断するまでの学内議論等から、その後の龍谷大学の進む道を知る。
⑪	学園紛争(闘争)と龍谷大学 全国的に広まった学園紛争と当時の学生運動の様子を知る。全共闘による建物のバリケート封鎖や封鎖解除に伴っての機動隊入講問題、全共闘との大衆団交、学長問題などをめぐる西本願寺へのデモ、その後 50 日間に及ぶ深草学舎封鎖などを当時の学生の在り方と大学の対応を知る。
⑫	龍谷大学の国際化 1987 年に龍谷大学とハーバード大学創立 350 年記念の日米国際シンポジウムが開催された。この前後、本学にも海外から留学生が訪れるようになり、1983 年には海外英語研修講座を開始、1985 年には留学生別科が新設された。また、1985 年から 87 年まで 3 回にわたり龍谷洋上セミナーが開催され、学生・教職員約 600 名が船で中国・上海へ渡った。1996 年に瀬田キャンパスに国際文化学部が開設されるまで、国際化へと進む大学の国際化の進展を知る。
⑬	3 キャンパス時代の幕開けー瀬田学舎開学ー

	1974 年からの 12 ヶ年計画は、国庫助成金の大幅増額と授業料へのスライド制導入によって財政基盤を再構築し、12 年後には国公立大学なみの教学条件を整えようとするものであった。社会科学系を中心とした文系総合大学への発展から滋賀県からのキャンパス誘致、理工学部の設立、さらには産学官連携や地域連携の拠点ともなる瀬田キャンパス開設までの足取りを知る。
⑭	社会貢献への取り組み 龍谷大学は瀬田キャンパスに理工学部・社会学部を新設し総合大学となった。これを機に、新しい大学の創造を目指すことを目的とし龍谷エクステンションセンターを開設。その活動拠点として REC ホールも建設された。その後、瀬田キャンパスには「放送大学」滋賀地域学習センターもオープンし、地域に根ざした大学のコンセプトが確立した。大学ミュージアムや社会学部の大津エンパワネットをはじめとする現在の社会との協働の取り組みについて知る。
⑮	共生（ともいき）をめざして 瀬田キャンパス設置後も、龍谷大学には毎年様々な変化がある。どのような変化であっても「人間とは何か」「どのように生きるべきか」を問う親鸞聖人の教え、建学の精神にもとづくものである。「共生」の精神を持って今後どのような改革をおこなおうとしているのか、「大学の将来像」について知る。

（モデル 2）『地域と龍谷大学』

【シラバス】

■科目名	地域と龍谷大学
■担当者	専任教員（コーディネーター1 名＋複数）、非常勤講師等によるチェーンレクチャー
■学期／単位数	後期／2 単位
■講義概要	
龍谷大学が位置する大宮、深草、瀬田の歴史や産業、地域コミュニティと、大学との関わりについて学ぶ。地域社会について具体的な姿や大学との関係性を学ぶことで、龍谷大学生として地域とどう関わるべきか、また地域における龍谷大学、龍谷大学生の役割について考える。	
■到達目標	
地域と龍谷大学、そこで学ぶ学生という視点から、アイデンティティの形成につなげる。	
■講義方法	
講義形式	
■テキスト	テキストは使用せず、毎回、授業のはじめに資料を配付する。
■講義計画	
①	ガイダンスー地域と大学ー
②	地域とは何か―地理学的視点
③	地域とは何か―商業集積の視点

④	地域とは何か―社会学的視点
⑤	地域とは何かー地域貢献・地域協働の中の大学ー
⑥	大宮と龍谷大学ー門前町としての大宮ー
⑦	大宮と龍谷大学―西本願寺見学―
⑧	大宮と龍谷大学―大宮学舎はいかにして誕生したか―
⑨	深草と龍谷大学―深草とはどんな町か―
⑩	深草と龍谷大学―稲荷大社と地域(稲荷大社見学)―
⑪	深草と龍谷大学―伏見の街づくりと大学―
⑫	瀬田と龍谷大学―滋賀の産業と龍谷大学―
⑬	瀬田と龍谷大学―大津エンパワネットの試み―
⑭	瀬田と龍谷大学―滋賀の自然と龍谷大学（里山散策）―
⑮	まとめ

（モデル 3）『2010 年代の龍谷大学』

【シラバス】

■科目名	2010 年代の龍谷大学
■担当者	専任教員（コーディネーター1 名＋複数）、特に龍谷大学の学生生活を担う専任教員によるチェーン・レクチャー
■学期／単位数	後期／2 単位
■講義概要	
龍谷大学をよく知ることから、大学生活はスタートする。 学ぶことへの意識を持つことから始まり、さらに色々なことにチャレンジすることで学びに彩りが添えられる。「人の役に立ちたい」「『知』を極めたい」「世界を知りたい」「生き方をじっくり考えたい」等、龍谷大学のもつ教育資源をいかに活用し、学生自らが主体的に学生生活を送り、行動するきっかけを提供する。	
■到達目標	
学生が主体的に学生生活に対する意欲や目標を持つきっかけを見つける。	
■講義方法	
講義形式	
■テキスト	テキストは使用せず、毎回、授業のはじめに資料を配付する。
■講義計画	
①	オリエンテーション

②	建学の精神にもとづく法要や行事－宗教部の取り組み
③	龍谷大学の組織とそれを支援する学生活動－学生部の取り組み
④	課外活動と仲間づくり
⑤	キャリアを設計する－キャリア開発部の取り組み
⑥	世の中を知るために―インターンシップに学ぶ―
⑦	世界を知るために―海外留学制度の活用方法―国際センターの取り組み
⑧	学生が学生を支える活動の紹介－学友会、ゼミ連、キャリアサポーターなどの取り組み
⑨	図書館で学ぶ
⑩	自分を磨くための＋α（課外講座・プログラム）
⑪	地域との協働－ＮＰＯ・ボランティアセンターの取り組み
⑫	龍谷大学の歴史―大宮学舎と文学部
⑬	深草と龍谷大学―深草学舎の歩みと 4 学部を知る
⑭	瀬田と龍谷大学―瀬田学舎開学への想いと 3 学部を知る
⑮	まとめ―学長による龍谷大学の建学の精神

Ⅴ．おわりに

2007 年度から開始したこの研究プロジェクトは、当初「建学の精神」がキャリア教育に与える影響に焦点をあてて研究活動を進めた。「風土としての建学の精神」、「普遍的主体性の確立の原点としての建学の精神」の重要性を認識しつつ、私学の独自性からもキャリア教育と建学の精神は無縁ではないとの見解が確認された。大学全体としては宗教部を中心に、大学行事等で学生への建学の精神の醸成に取り組んでいる。また、授業では「仏教の思想」を 1 年次生対象の必修科目とし、仏教学・真宗学を通した物の見方・触れ方を知る機会を提供して「建学の精神」の涵養を促している。しかし、大学行事や「仏教の思想」だけでは建学の精神は伝えきれていないことも事実である。

「日本の大学は不本意入学者をたくさんかかえており、入学してきた学生たちは『自校』の特質や性格をまったく知らない。自校(史)科目を受講することで、学生は自己発見し、自分の居場所を発見した安堵感を感じる」、また、「自校教育の意義・有効性」については「自校教育とは学生の『居場所発見』効果である（寺﨑昌男）」ことが確認できたと思われる。

「自校教育の必要性」の意見交換の中で、理念的なことを学習する「仏教の思想」と歴史的、地理的なリアリティを学習する「自校教育」は相互補完の関係にあること、「仏教の思想」も自校教育であって今までもこれからも「建学の精神」を伝える必要があることが確認された。これについては、仏教の思想担当者とも意見交換を十分におこなう必要がある。

今回の研究を通じて、自校（史）教育を展開していくうえで、さらに検討しなければならない課題もある。

【検討課題】

1．アーカイブスの整備が急務である。本学には大宮図書館の中に大学史資料室があり、350 年史刊

行後の史料収集と整備をおこっているが、自校史教育には学生が関心を示す史料が必要である。『３５０年史』や『３７０年の歩み』の基礎としながらも、自校教育展開に向けた史料整備をおこなう必要がある。また、２０１１年に開設される龍谷ミュージアムとの連携も必要である。ミュージアムのもつ史料・教育資源の活用を併せて考える必要がある。

２．全学的に開講されている教養科目の一つとして自校教育が展開されることが望ましいが、これには教学との連携が不可欠であり、現在おこなわれている教養教育との綿密な連携が必要である。

３．誰が、どのようなテーマで、自校を語るのかという問題にも詰めが必要である。

４．学長のリーダーシップも重要な要因の一つである。

５．なによりも教職員の自校に対する意識の高揚が必要である。

６．自校教育の必要性についての意見交換の中で、理念的なことを学習する「仏教の思想」と歴史的、地理的なリアリティを学習する「自校教育」は相互補完の関係にあること、「仏教の思想」も自校教育であって今までもこれからも「建学の精神」を伝える必要があることが確認された。これについては、「仏教の思想」担当者とも意見交換を十分におこなう必要がある。

こうした点を踏まえたとき、自校（史）教育に関する、特別プロジェクトを設置し、２０１１年度開講に向けた作業を開始すべきであると思われる。

現在、龍谷大学では第 5 次長期計画を策定中で「教育について」ではグランドデザインの中に「『龍谷スタンダード』の形成」が構想されている。今後、アクションプランとして具体的な取り組みを進めていかなければならないが、特に「自校教育」が本学学生にとって居場所確認の機会となり、龍谷大学こそが自ら学習し卒業後の生き方を見つける場所だと気づく契機となることが、「龍谷スタンダード」の形成につながることを期待したい。龍谷大学で学んだ学生そのものが「龍谷スタンダード」になりえた時、本学に自校教育もその教育目的を達成できる時であると思われる。

最後に、本プロジェクトの活動を開始した２００７年度は、社会的に経済状況も落ち着いており、就職率や求人倍率も充分であった。そのような中でも龍谷大学の学生が龍谷大出身であることを誇りに思い、自信を持って大学を卒業し社会に出ていったかと言えば、必ずしもそうだとは言い切れない。それから３年後の現在（２０１０年）、学生を取り巻く環境は大きく変わった。求人倍率は過去最悪の数字を示し、卒業後の進路に希望を持つこと自体が難しい状況になっている。しかし、今後、時代がどんなに変わろうとも、龍谷大学で学ぶことの大切さに気づき、本学学則の第１条にあるように「浄土真宗の精神にもとづく大学として、広く知識を得て」「深く専門の諸科学を学び」、「併せて有為の人材となり」、普遍の「龍谷スタンダード」として社会で活躍することを期待したい。

Ⅴ．研究会等実施の状況

《2007 年度》（役職等は当時）

1. キャリア教育に関する公開講演会
日時：2007 年 5 月 8 日(火)15 時 30 分－
場所：深草学舎 6F 会議室

(1) テーマ「キャリア教育の今日的課題―キャリア教育の独自性確立に向けて―」
講演者：池田 啓実 氏（高知大学副学長　社会共同教育担当）
(2) テーマ「キャリア教育のありかたを考える」
講演者：澤田　進 氏（財団法人大学基準協会　事務局長）

2. 「建学の精神」に関する研究会（研究会メンバー）
日時：2007 年 11 月 15 日(木)16 時 30 分－18 時 30 分
場所：キャリア開発部セミナールーム
(1) テーマ「5 項目は建学の精神を正しく伝えられるか」
話題提供者：浅田 正博 教授（宗教部長・文学部仏教学科教授）
(2) テーマ「『建学の精神』科目としての"仏教の思想"」
話題提供者：内藤 知康 教授（文学部真宗学科教授）

3. 自校史教育（「『関学』学」）に関する関西学院大学へのヒアリング
日時：2008 年 2 月 19 日 15 時 30 分－
場所：関西学院大学西宮上ケ原キャンパス 教務部
対応者：速水 幸一 氏（関西学院大学 教務部 教務課長）

《2008 年度》（役職等は当時）

1. ＩＤＥ大学セミナー「自校教育の行方―愛校心なき大学を憂う―」
日時：2008 年 8 月 22 日(金)13 時 30 分－17 時 30 分
場所：京都大学 百周年時計台記念館 2 階・国際交流ホールⅠ
(1) テーマ「自校教育を再考する」
講演者：寺崎 昌男 氏（立教学院本部調査役・東京大学／桜美林大学名誉教授）
(2) テーマ「大学とスポーツ」
講演者：大城 光正 氏（京都産業大学教授・学生部長）
(3) テーマ「大学同窓会と自校教育―一橋大学と如水会の試み―」
講演者：酒井 雅子 氏
（社団法人 如水会研修文化事業担当・有限会社 社会責任投資研究所取締役社長）

2. 立教大学への「自校教育」ヒアリング
日時：2008 年 10 月 6 日（月）11 時 30 分－15 時 00 分
場所：立教大学（池袋キャンパス：東京都豊島区西池袋 3-34-1）
対応者：全学共通カリキュラム運営センター
山田 裕二 氏（総合教育科目担当部会長・理学部数学科講師）
里村 由紀 氏（教務部全学共通カリキュラム事務室 課長）
吉池　栄　氏（教務部全学共通カリキュラム事務室）
寺崎 昌男 氏（立教学院本部調査役・東京大学／桜美林大学名誉教授）

3. 「自校教育の意義・有効性」に関する研究会（研究会メンバー）
日時：2009 年 2 月 24 日（火）15 時 00 分-17 時 15 分
場所：龍谷大学キャリア開発部（深草）セミナールーム
(1) テーマ「大阪市立大学における自校（史）教育の実践と意義」
　　話題提供者：飯吉 弘子 氏（本プロジェクト共同研究者）
(2) テーマ「私の大学史」
　　話題提供者：寺本 憲夫 氏（本プロジェクト共同研究者）

《2009 年度》

1. 「自校教育の意義・有効性」に関する研究会（研究会メンバー）
日時：2009 年 10 月 1 日（木）15 時 00 分－18 時 15 分
場所：龍谷大学キャリア開発部（深草）セミナールーム
(1) テーマ「これまでの活動報告と他大学の取り組み紹介および今後の研究の進め方について」
　　話題提供者：藤田 誠久 氏（本プロジェクト代表者）
(2) テーマ「本学における教学改革の流れ」
　　話題提供者：伊勢戸　康 氏（本プロジェクト共同研究者）
2. 「2009 年度龍谷講座『龍谷大学 370 年の歴史』」の視聴等　小研究会（研究会メンバー）
日時：2009 年 11 月 20 日（金）15 時 30 分－17 時 15 分
場所：龍谷大学キャリア開発部（深草）セミナールーム
(1) テーマ「2009 年度龍谷講座『龍谷大学 370 年の歴史』」2 本の視聴と意見交換
(2) テーマ「自校教育のトライアル授業について」

3. 公開授業「龍谷大学の歴史と建学の精神―龍谷大学はどんな大学か―」
日時：2009 年 12 月 7 日（月）13 時 15 分－14 時 45 分
場所：龍谷大学深草学舎 21 号館 101 教室
授業担当者：飯吉 弘子 氏（本プロジェクト共同研究者）

4. 佛教大学への「自校教育」ヒアリング
日時：2010 年 2 月 15 日（月）9 時 30 分－
場所：佛教大学紫野キャンパス 宗教教育センター
対応者：本田　廣賢氏（宗教教育センター）
　　林　俊光 氏（宗教教育センター長）
　　佐藤　健 氏（前 宗教教育センター長／文学部准教授）

Ⅶ. 研究会メンバー

代表者：藤田 誠久（キャリア開発部長・インターンシップ支援オフィス長、経営学部教授）
共同研究者：浅田 正博（文学部教授）

内藤 知康（文学部教授）
谷　 直樹（経済学部准教授）
窪田 和美（短期大学部教授）
飯吉 弘子（大阪市立大学教育研究センター准教授）
寺本 憲夫（元内部監査室長）
橋本 正義（キャリア開発部部長）
伊勢戸 康（教学企画部次長）
辻　 篤雄（キャリア開発部課長）
内藤 多恵（REC 事務部課長）
中薗　 満（龍谷ミュージアム開設準備室課員）

2007－2008 年度（当時）
共同研究者：粟井　郁雄（理工学部教授）
鍋島　直樹（法学部教授／NPO・ボランティアセンター長）

参考文献

龍谷大学入試課編『京都の青春』（龍谷大学／１９８６年４月）
龍谷大学３５０年史編集委員会編『龍谷大学 350 年史（下）』（龍谷大学／１９９８年３月）
『中央教育審議会答申－初等中等教育と高等教育との接続の改善について－』
（文部科学省／１９９９年１２ 月）
龍谷大学３５０年史編集委員会編『龍谷大学 350 年史（上）』（龍谷大学／２０００年３月）
『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』（文部科学省／２００４年１月）
龍谷大学学術情報センター大宮図書館・龍谷教学会議編『江戸時代の本願寺教育制度』（龍谷大学学術情報センター・龍谷教学会議／２００４年６月）
特集「『地域講座』と『地域学』の現在」『大学時報 No.301』（日本私立大学連盟／２００５年３月）
『大学教育研究フォーラム 11』（立教大学／２００６年３月）
『初年次教育の組織的展開に向けて』（日本私立大学連盟／２００７年３月）
大阪市立大学 125 年史編集委員会編『大阪市立大学の 125 年』（大阪市立大学／２００７年３月）
寺﨑　昌男『RIKKYO BOOKLET2「立教学院の歩いてきた道」』（立教大学／２００８年３月）
『大学教育研究フォーラム 13』（立教大学／２００８年３月）
龍谷大学宗教部編「龍大の香り」『りゅうこくブックス 117』（龍谷大学宗教部／２００８年５月）
特集「広がる自校教育」『大学時報 No.328』（日本私立大学連盟／２００９年９月）
「－仏門に背き 銃持ったー」『朝日新聞２００８年１０月２０日（夕刊）
龍谷大学編『龍谷大学 370 年の歩み』（龍谷大学／２００９年１０月）
（発行年順）

教員評価のあり方について

研究代表者：加藤　正浩（経　営　学　部）
共同研究者：小島　　勝（文　　学　　部）
村澤真保呂（社　会　学　部）
ポーリン・ケント（国際文化学部）

― 教員評価の具体案（試案）の策定 ―

1　龍谷大学における教員評価のあり方についての研究

2008年度、2009年度と2年間にわたり、本学における教員評価のあり方についての研究を行ってきた。

本研究は、龍谷大学において教員評価が行われるのであれば、評価を受ける側の教員としては、どのような評価のあり方が望ましいか、という意識のもとに行われている研究である。これは、2006年11月30日付の「『本学における教員評価の確立に向けて（答申）』に対する部局長会見解について」において明らかにされた本学の教員評価への積極的姿勢を受けて、一方的に不本意な評価を押し付けられることを懸念して、一教員（構成員の1人）の立場から、個人的に協力者を仰ぎ、取り組んだ研究であり、決して大学執行部の立場から行った研究ではない。それが、教員評価に関する研究を行おうという大学教育開発センターの意向と一致し、指定プロジェクトの立場を得ることになった。指定を受けるうえでは、当初、次の検討内容の依頼を受けている。

1. 学長の指示に従い、06.11.30.部局長見解を前提として龍谷大学が教員評価を実施する場合の、目的の明文化・実施策・見込まれる効用・他の改革・制度との関連性の検討。
2. 06.11.30.学部長見解にとらわれずに自由な立場で龍谷大学の「教員評価」を企画する場合の、考えられる目的・効用・実施策・他の改革・制度との関連性の検討。
3. 上記1、2の結果の差異にかかわらず公約数的に2009年度から実施できる「教員評価」の具体的実施策と名称の検討。

1、2については、2ヵ年の検討期間を予定する。3については2008年8月末までに答申し、9月に行われる大学執行部集中審議で検討、学内手続き・学内周知等を経て、2009年度からの実施を目指す。

大学教育開発センター長 松本和一郎「2008年度指定プロジェクト『教員評価』の検討事項」（2008年2月29日）

この2009年度の研究は、とくに3項目目の「教員評価」の具体的実施策についての研究にあたる。こと教員評価に関しては、2008年度から検討を始めて2009年度に実施できると考えることは、きわめて非現実的である。教員評価に否定的な教員、

無理解な教員はかなり多数存在していて、実施のためには、十分な検討に加え、それぞれの人々から合意を得ていく必要があるからである。そこで、本研究会は、時期を急がないで研究することとした。

2　教員評価の具体案（試案）の策定について

教員評価の具体案（試案）の策定にあたり、本学における教員評価制度の名称、教員評価の定義、教員評価を実施する目的、教員評価を行うための手続・方法・内容、教員評価を行うための組織的仕組・体制、教員評価の情報の公表・公表内容・方法の順に検討を進めた。なお、教員評価を実施する目的を検討する過程において目的と効果とを区別するべきであるという認識に立ち、教員評価を行うことによって得られる副次的効果の項を設けることになった。

作業としては、筆者が下案を提示し、それに他の３者が意見を述べて修正していく、という手続きで行った。結果的には、筆者が教員評価に対して消極的、否定的な立場から最低限許容できるものというレベルで案を示し、それに対して、他の３者が積極的、肯定的な立場から修正を加えていくという姿勢、形勢になったと感じている。

具体案（試案）の内容については、教員評価の導入を肯定する人々からも、また否定する人々からも、ともに受け容れがたいものなっているかもしれない。教員評価の導入を肯定する人々から見れば、単に計画書、報告書を作成させるだけで、他者による評価になっていないどころか、自己による評価にさえなっていないように見えるだろう。一方、教員評価の導入を否定する人々から見れば、このような評価にさえなっていないものをわざわざ行うことの意味がなく、また計画書、報告書であれ、それを他者に公開すると不要な干渉を受け不当にも管理が行われることになるように思えるのに違いない。

しかしながら、中央教育審議会の答申「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」（2008 年 3 月 25 日）による「教員評価」の検討、推進の要請が、いわゆる外圧としてつきつけられているので、何らかの行動は起こさなければならない。ただし中教審答申は、決して、真の意味で教員を評価させようという動機に基づくものではない。中教審答申では、外国の学生の学力よりも日本の学生の学力が劣っていて、国際的な通用性をもたないが、それは教育の怠慢に基づくものであり、その教育の怠慢は日本の大学の研究偏重からきているので、教育というものの教員評価における比重を高めていこうと主張しているのである。

したがって、教員評価に真っ向から取り組むのは「勇み足」であって、主に教育をきちんとしていることを確かめるシステムを作ることで対応できる。教員が計画的に教育を行い、行ったことをきちんと見直して改善して行っていること、そのなかできちんと学生に学習させていく仕組みを盛り込むように心がけていることを、見えるようにする仕組みが、最低限度ではあるが、考えられていればよいと見ることができよう。

3　教員評価に臨むにあたって見直しておくべきこと

(1)　疑われる中教審答申の合理性

中教審答申は大学の教育力に疑問を投げかけている。中教審答申は、文部科学省というものをバックに控えた、いわば「お上によるお達し」のようなものなので、いずれの大学もそれに応えようと腐心している。しかしながら、中教審答申が、本当にそのように権威を認めるべきものかどうかには、筆者としては疑問がある。そもそも、日本に数ある大学を一口で「大学」と括っているが、大学はそのように一括りで議論できるものなのかどうか、考え直してみるべきである。たとえば、私たちは世間話しとして「京都の人は…である」と京都の住民を評論したりすることがあるが、実際には「京都の人」という特定の存在はなく、そのような評論に科学的な論拠は存在しない。それと同じレベルで議論をしているとしか思えない。

大学は、受験産業による「格付け」にともない、入学してくる学生の質が異なっている。それに応じて、筆者は少なくとも３つのグループに大学を分けて考えるべきだと思う。１つは上位に格付けされている大学で、学習意欲の高い学生が何割か含まれているが、そのような大学は学生受け入れ数も多く、多くは入試を受けずして附属校から進学してきたなど学習意欲の低い学生によって構成されている。いま１つは、中位に格付けされている大学で、学習意欲の高い学生が何割か含まれていて、しかもそのような大学は学生受け入れ数も少ないので、学習意欲の低い学生の割合は、学習意欲の高い学生と同じ割合である。最後の１つは、下位に格付けされている大学で、学習意欲の低い学生だけで構成されている。

上位に格付けされている大学は、教員が教育をせずとも何割かの学生が意欲的に学習するために、見せかけ上、結果として高い教育をしているように見える。ところが、大半は学習意欲の低い学生なので、そのような学生は教員が教育をしないために学習をせず、そのため、実は国際的に通用しない学力の低い学生を輩出していることになる。低く格付けされている大学は、教員が教育を施しても学生に学ぶ意欲がないため、結果として教育の成果を何ら期待することができない。あるいは、そのような学生の学習意欲の低さゆえに、教員が教育に対する意欲を失っていることもある。中位に格付けられている大学は、学習意欲の高い学生は自ら学習するとともに、学習意欲の低い学生も数的には多くないため、教員は意欲的に教育に取り組む。このような内実の異なる大学について、一括りにして議論してしまうことには、弊害はあっても効果はないと思われる。

(2)　単位制度の実質化の弊害

単位制度の実質化も、そのような大雑把な一括りの議論のなかで主張されているので、上記中位レベルの教育熱心な大学に関わって議論されると、大きな弊害を生じる。前期、後期の講義期間だけでなく、その講義期間の狭間においても特別な教育プログラムを行っていて、そのプログラムの実施を困難にする。それは、インターンシップ・プログラムや、留学プログラムも例外ではない。

単位制度の実質化は、年度間における履修単位の上限を下げるということにもなる恐れがあるが、それは、例えば資格試験を受験しようとする学生には二重の障害となる。講義期間が延びたために、８月初頭の資格試験の受験と期末試験とが重な

り、勉強の両立が難しくなるほか、いずれかの試験の受験ができなくなっている。そのようななかでは、３年生までにすべての単位を修得して４年生の段階では科目の履修をなくし、資格試験に専念するしか対策はなくなっている。そのうえしかも、１年間に履修できる単位数が制限されて４年生まで履修しなければならない単位ができたとすれば、資格試験の受験には著しく大きな障害となる。

(3)　PDCA サイクル

中教審答申には PDCA サイクルという概念が用いられている。これは、決して、製造業、建設業の経営方法を大学も取り入れて、教育を画一化していこうとするものではない。ただ単に、教育を行う上で無計画にではなく計画的に行い、そのうえでは、きちんと計画通りに教育が行えたか、計画通りに行かなかったとしたら、実行段階の何が間違っていたのか、あるいは計画そのものが間違っていたのかなど、見直しながら、反省を次回、次年度の教育に活かしていこうという考え方を主張しているだけのものである。

本学では、この PDCA サイクルという概念をめぐってしばしば議論が行われるが、中教審答申が PDCA サイクルという言葉を使っているからといって、その言葉に執着する必要もなく、また、PDCA サイクルという製造業、建設業の言葉が使われているからといって、大学を製造業、建設業化して教育を画一化していこうとしているものでもないので、それに抵抗する必要もないと考える。

ただ、PDCA サイクルという言葉を使う、使わないという議論で混乱して、計画的に行うこと、計画を見直しながら行うことが蔑ろにされるようなことがあってはならない。また、PDCA サイクルという言葉を使う、使わないという議論だけで議論が終始し、無謀な計画書や報告書の義務づけが慎重に議論されずに行われて、実行（実践）や改善の機会、時間が奪われるようなことになっては、本末転倒ということになる。

(4)　危惧される学内の教員の誤った反応

授業アンケートの実施に関わる議論でもそうであったが、「制度がきちんと検討されたうえで提案されている」ということの認識が、本学学内の教員には欠如しすぎている。授業アンケートの場合でも、何かの事項に関して、例えば A、B、C という複数の方法があって、A の利点と欠点、B の利点と欠点、C の利点と欠点を比較考量して、利点を最大限に活かして、欠点を最小限に抑えることで A という方法を選択すると考えて制度化した場合、教員は、必ず、「A にはこのような欠点があるから、その点利点のある B にするべきだ。だから役立たない。だから協力しない。」と意見を言ったりする。愚かとしか言いようがない。

今回の教員評価でも、本学における教員評価制度の名称、教員評価の定義、教員評価を実施する目的、教員評価を行うことによって得られる副次的効果、教員評価を行うための手続・方法・内容、教員評価を行うための組織的仕組・体制、教員評価の情報の公表・公表内容・方法について、さまざまな比較考量を行った。その比較考量に関して、すべて記録しようと心がけたが、残念ながら時間的に十分なゆとりがなく、網羅することができなかった。したがって、どのような理由、利点をもってそれを主張しているのかから見ていただき、欠点があるからといって、いたず

らに批判することはしないでいただきたいと思っている。

(5) 教育評価のなかで学生満足ということを尺度とすることの誤り

教員評価のなかでは教育評価ということが中教審答申からも重要な要素であることが分かるが、「学生満足」ということがその指標とされることには警鐘を鳴らしたい。現在は授業アンケートでも学生の満足を問う項目があり、これについては以前、授業アンケートから削除することを提案し、一旦は認められるかに思われたが、いつの間にか復活していた。これは２つの点で大きな問題をもつ。

まず、今日のわが国社会では、ビジネスのコンテクストで構造を解釈することがはやっていて、そのなかで、学生が学費を支払い、教員が教育サービスを提供するという仕組みは、学生がお客さんで教員が店員という形を想像させる。ところが、教育というものは商売におけるサービスや商品と異なり、学生に満足というものを提供するものではない。仮に、満足する学生がいたとしても、別に不満足な学生が必ずいる。その場合でも、満足した学生に対する教育が成功していて、不満足な学生に対する教育が失敗しているということにはならない。むしろ、満足してしまった学生は学び方が不十分で、満足していない学生こそがよく学んでいるということの可能性が高い。満足したという学生が多いほど、教育としては失敗している可能性が高いということである。教育を熱心にする教員ほど、学生からの満足を得ることができず、評価が低くなる恐れがある。

２つめの問題は、まさにその「満足」ということの教育的意義である。学生の満足度で自らの教育業績を評価しようとする教員がいるのは問題である。「満足」という価値観的概念はきわめて不明確な概念であり、学生が何をもって「満足した」と言っているか分からないばかりか、授業の内容が不適切であっても学生が「満足した」と答えている恐れもあることを考えると、授業評価には不適切な表現であるといえる。たとえば、経営学部でいえば、簿記の講義は日商簿記検定対策の授業をすれば学生の満足度は高くなるだろうが、そのような授業は専門学校の授業であって、さらに高等な簿記論、会計学まで発展させていくことのできる内容を教えるべき大学の講義としては不適切である。学生の大半が「満足した」といっているから大学の講義として適切な内容の授業を行っているとはいえない。

学生は、自分が知るものの範囲、自分の価値観の範囲でしか満足はしない。知りたいと思っていたものを知ることができて満足する。しかし、大学の教員は、学生にとって未知のこと、未知の世界に気づかせ、さらに発展的に、高みに向かって学んでいこうとする姿勢をもつようにさせなければならないのである。

４　むすび

教員評価の具体案（試案）の策定に関わって、その序文という意味合いでいくつかのことについて述べてきた。２年間にわたって研究を行ってきたが、そもそも学内の教員からも抵抗の多い課題であり、向かい風を真っ向から受けることはあえて避け、斜に受けて風をかわしながら進んできた。不十分であるという感想が多いことは予想しているが、教員評価の制度化に向けての第一歩になることができれば本望である。

なお、本研究にあたっては、文学部の小島勝先生、国際文化学部のポーリン・ケント先生、社会学部の村澤真保呂先生に、ご多忙のなか時間を割いてつき合っていただいた。私の能力のなさから、このような結果しか生むことができず、まことに申し訳なく思っている。書面をもってお詫びと感謝を申し上げる次第である。

（龍谷大学経営学部　教授　加藤正浩）

2009 年度指定プロジェクト「教員評価の在り方について」　―　教員評価の具体案（試案）　―

(1) 本学における教員評価制度の名称

教員の教育・研究活動等の自己点検・評価制度

本学における教員評価制度の名称は、「教員の教育・研究活動等の自己点検・評価制度」とすることを提案する。この名称は、基本的に、2008 年 11 月 20 日部局長会承認の「基本方針」に基づいている。

「基本方針」（2008 年 11 月 20 日部局長会承認）
大学の理念・目標に基づいた各部局での計画立案と、事業の節目において改善が確実に見込めるように、各部局で可能な限り客観性のある評価指標と評価基準を策定し、可視化をはかる。それらの指標をもとに、データの裏付けのある継続的な自己点検・評価を行う。
教育・研究・社会貢献・大学管理運営等の本学の諸活動の立案を体系的・合理的かつ高度のものとするために、大学全体で整理されたデータを横断的に利用する体制を作る。

大学における教育、研究活動等は、公共財のように社会的な重要性をもつため、維持、改善、向上のための管理が行われることが望まれるが、その内容は教員ごとにきわめて高度で専門的であり、その維持、改善、向上のための管理は他者が行いうるものではない。また、教育、研究活動等は、教員ごとの個性、独創性によって意義あるものとして成り立っているものであるため、画一的な基準に基づいて評価された場合、むしろその意義を失う恐れがある。したがって、教育、研究活動等の維持、改善、向上のための管理は、その専門職業人(Profession)である教員当人によって個別の判断基準に基づいて行われることが最も適切である。しかしながら、自分自身の活動を評価するということは、表現として必ずしも適当ではないので、自己点検とすることが適当である。
「教員評価」という表現は、「教員の人格の評価」と受け止められることが懸念され、人権を侵害しかねず、危険である。教員を評価するというのではなく、教員が自己の教育、研究活動等を自己点検すると表現することが適切である。また、教員という存在を評価しても、教育、研究その他の諸活動の維持、改善、向上にはなんら結びつかない。したがって、評価の対象は、教員の活動である教育、研究、社会貢献、大学管理運営とされるべきである。教育、研究、社会貢献、大学管理運営の定義については、別途、検討することが望まれる。
なお、その行為、作業の内容を反映させて、教員 FD 制度、教員活動調査などと表現することも考えられる。

(2) 教員評価の定義

「教員の教育・研究活動等の自己点検・評価制度」とは、教員が、自分自身の教育・研究・社会貢献・大学管理運営等に関わる諸活動の状況を、当初の計画・目的に関して、どの程度達成できたか、達成にあたってどのような工夫をし、どのような問題点があったかなどを自ら点検し、評価することをいう。

本学における教員評価の定義を上記のようにする根拠は、主に、①本学における教員評価制度の名称に関わる根拠と同様である。

教員は、教育、研究、社会貢献、大学管理運営等を行うにあたって、年度ごとに、あらかじめ計画、目的を定め、その計画、目的にしたがって教育、研究活動等を実行し、そののち、自分自身でそれら諸活動の状況について、当初の計画、目的に関連づけて、どの程度達成できたか、達成にあたってどのような工夫をし、実行の過程においてどのような問題点があったかなどを年度末に点検し、改善するべき点を見出し、諸活動の実行方法、成果の維持、改善、向上を次年度にかけて図っていくことに努めなければならない。

なお、自己点検の結果を、大学教育開発センターなど学内のしかるべき部署に申告し、この申告を公表することにより、お互いの実際を知り、諸活動に関する自己点検・評価を相対的に行う手がかりにすること、このことを通じて、自己の諸活動に関する資質や実績の向上に資するデータを得ることが、各教員の支援につながるので、それをこの定義に含めるという考え方もある。

(3) 教員評価を実施する目的

「教員の教育・研究活動等の自己点検・評価制度」の目的は、ファカルティ・デベロプメント（FD）活動の一環として、個々の教員の諸活動の状況を、自ら維持、改善、向上し、相対的に良好に保つことにある。また、個々の教員が持っている能力を十分に発揮することができるよう、教員間に共通して障害となっている問題を解決したり、環境整備を行ったりするための情報を導き出すことも目的とする。

大学は、全体が一体と化して成り立っているのではなく、個々の教員の諸活動の集合体である。ある教員の諸活動の状況が良ければ､他の教員の諸活動の状況が悪くても良いというものではない｡個々の教員が諸活動に関わって各自で設定した基準に基づいて良好であるように図ることによって、大学は全体として健全なものとなる。

教員は他の教員の教育方法を参考にすることによって自らの教育における課題を解決することができることがある。また、教員がその能力を十分に発揮できないのは、自己の責任によるものばかりでなく、会議時間が多く授業の準備ができない、研究の時間が持てないとか、教室のプレゼンテーション用機器類が不十分で、無駄な時間がかかるなど非効率な授業しかできないなどの問題点が理由としてありうるので、そのような共通の課題などを解決、解消するための情報を導き出すことができる。

(4) 教員評価を行うことによって得られる副次的効果

「教員の教育・研究活動等の自己点検・評価制度」は、その目的とは別に、学生に対する教育の質の保証、第三者評価に対する対応、大学に対する社会の評価の向上などの副次的効果をもつ。ただし、大学の経済的効率化は、目的としても、副次的効果としても含めるべきではない。

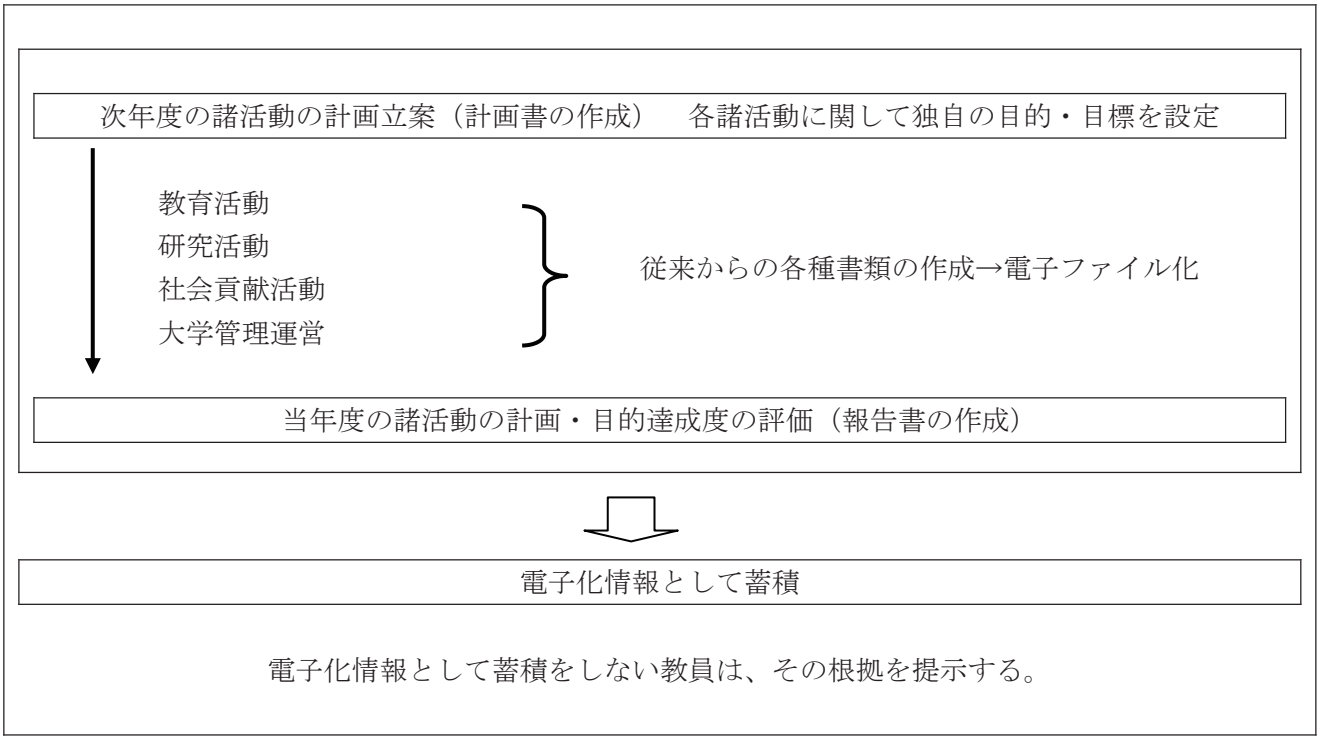
大学の財政は学生からの納付金に大きく依存しているので、教育サービスの需要者としての学生に対するサービスの質保証の必要性が社会的に求められている。また、大学評価・学位授与機構、大学基準協会、日本高等教育評価機構などによる大学の第三者評価においても、大学において何らかの形で教員評価が行われていることが評価の対象として含まれている。さらには、少子化にともなう受験生人口激減にともない、学生獲得のためには大学に対する社会の評価を向上させなければならないと

いうことが現実として眼前に存在している。これら大学内外の環境に適応していくうえで、「教員の教育・研究活動等の自己点検・評価制度」は効果を発揮することが期待できる。

教員の教育・研究活動等の自己点検・評価の結果を学内において公表することが考えられるが、それを行った場合、教育方法に関する教員間の情報の共有による互助効果をもたらしうるし、また、自己の努力の顕在化による教員の自己実現にも効果をもたらしうる。教員の教育・研究活動等の自己点検・評価の結果を学外に対して公表することも考えうるが、それは社会に対する説明責任の遂行という側面も持つが、安易な詳細情報の公開は、説明責任の遂行には当たらないばかりか、プライバシーの公表という大学という高等教育機関にはふさわしくない行動ともなりかねないので注意を要する。

ただし、「教員の教育・研究活動等の自己点検・評価制度」は、誤って利用された場合、さまざまな弊害をも、もたらしうる。自己点検、評価に関して他者からの干渉が行われた場合、その教員に対する不当な圧力となり、教育や研究の個性、独創性が失われる恐れがある。とくに、自己点検、評価の結果に関して、正規の研究、検討に基づかないで学内の各部署から管理が行われた場合、ハラスメントの道具として悪用される恐れがある。あるいは、研究よりも教育が偏重された場合には、すぐれた研究を行いながらも教育において問題を抱える教員がいる場合、その教育に関わる問題ゆえに排除されることがあったとすれば、すぐれた研究が犠牲となることがある。さらには、自己点検、評価の結果が教員の人事考課、報酬査定に用いられた場合には、悪く評価をした場合には自己に不利益になるため、維持、改善、向上に有用な客観的な自己点検、評価を期待できなくなるほか、諸活動に対する意欲を喪失させる原因ともなりかねない。大学の経済的効率化は、適切な「教員の教育・研究活動等の自己点検・評価制度」の崩壊をもたらしてしまうので、目的としても、副次的効果としても想定されてはならない。

(5) 教員評価を行うための手続・方法・内容



「教員の教育・研究活動等の自己点検・評価制度」の手続、方法は、簡潔な計画書、報告書の作成のみを新たに要求することとし、基本的に既存の資源を活用する形で行うべきである。教員は、教育、研究、社会貢献、大学管理運営等を行うにあたって、年度ごとに、あらかじめ計画、目的を定め、そ

の計画、目的にしたがって教育、研究活動等を実行し、そののち、自分自身でそれら諸活動の状況について、当初の計画、目的に関連づけて、どの程度達成できたか、達成にあたってどのような工夫をし、実行の過程においてどのような問題点があったかなどを年度末に点検し、改善するべき点を見出し、諸活動の実行方法、成果の維持、改善、向上を次年度にかけて図っていくことに努めるが、もっとも重要なのは、諸活動を実行することであり、詳細、綿密、複雑な計画書、報告書の作成を要求すれば、かえって実行の機会、時間、意欲を奪うことになりかねず、逆効果となる。要は、諸活動を計画的に行うこと、逐次見直しを行い改善、向上を心がけるようにすることが促進されればよく、詳細、綿密、複雑な計画書、報告書の作成、蓄積は必要ではない。

なお、既存の資源を活用するとは、教員は諸活動のさまざまな局面において、いろいろと申請書、報告書を作成しているので、それをもって自己点検、評価のための資料とするということである。たとえば研究出張の際にも申請書と報告書を作成しているが、それは出張旅費や日当などの管理に利用されているだけであり、しかも手書きで作成し提出したら教員の手元に残ることはない。これを、電子化情報として、随時、自分で閲覧することを可能にすれば、自己点検、評価の材料として活用することができるようになる。また、教育活動においては、シラバスの入校、編集が、実質上、計画と改善になっており、これ自体が実質的な自己点検、評価となっている。電子化情報として蓄積するのは、教員が自分で随時、これらの情報を自己点検の材料として閲覧することを可能にするためである。

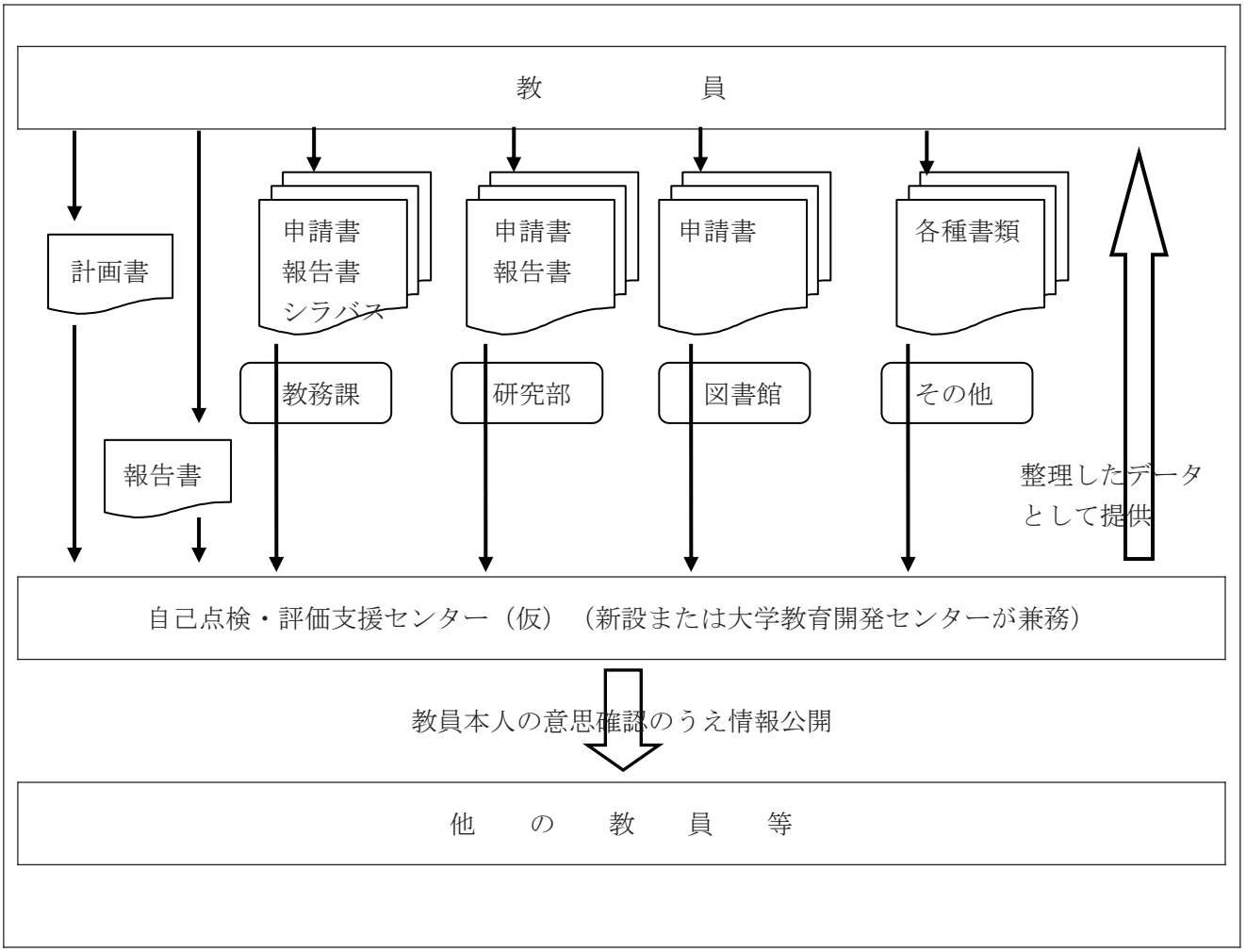
電子化情報として蓄積することが適当でない場合は、蓄積しないことを認めるよう配慮すべきだが、教員は、その根拠を提示することによって、その正当性を説明する責任があると考える。

詳細なチェックリストを諸活動ごとに作成して、自己点検、評価を行うということも考えられるが、学部や専門分野によっては、合理的なチェックリストを作成することが不可能な場合があるので、ここでは、その方法の採用は提案しないこととした。学部や専門分野によっては、チェックリストの作成が可能であったり、必要であったりすることもあるが、その場合は、学部や専門分野ごとに作成し、自己点検、評価に用いることを認めることも考えられる。

また、「基本方針」（2008 年 11 月 20 日部局長会承認）では、「各部局で可能な限り客観性のある評価指標と評価基準を策定し、可視化をはかる。それらの指標をもとに、データの裏付けのある継続的な自己点検・評価を行う。」としているが、これは定量的な指標を設定することを期待しているものと思われるが、教育、研究において、とくに文系の分野における教育、研究において定量的な指標を新たに設けることは困難であると考える。定性的な指標を教員各自が設定し、それを可視化してデータ的な裏づけとすることが現実的な方策であると考える。

さらに、「基本方針」では、「教育・研究・社会貢献・大学管理運営等の本学の諸活動の立案を体系的・合理的かつ高度のものとするために、大学全体で整理されたデータを横断的に利用する体制を作る。」としているが、計画書、報告書その他各種申請書等を電子化して蓄積した情報をデータとして横断的に利用する体制を構築してそれに充てることが適当と考えるが、横断的な利用については、適切なルール作りが必要であるとも考える。

(6) 教員評価を行うための組織的仕組・体制



「教員の教育・研究活動等の自己点検・評価制度」のための計画書、報告書は、自己で管理するだけでなく、提出（登録）制度をともなうことによって、自己点検、評価を促進することができる。しかしながら、現状では、提出先として相応しい部署が存在しない。大学教育開発センターは、教育に関しては管轄するが、研究、社会貢献、大学管理運営に関しては管轄外である。そこで、「自己点検・評価支援センター」（仮）のような部署を新設することが考えられる。ただし、ここは情報管理をするだけなので、大学教育開発センターが兼務することも考えられる。

教員が教務課、研究部、図書館などに提出する申請書、報告書などは、活動の記録としての性格も帯びているので、自己点検、評価の資料として応用することが考えられるので、教員は教務課などに提出するとともに、「自己点検・評価支援センター」（仮）に提出し、当該センターで教員ごとの資料として整理し、教員がいつでも閲覧可能な状態にすることが求められる。ただし、その業務を効率的に行うためには、申請や報告のための書類の電子化、あるいは電子的な提出を可能にすることも考えなければならない。

教員は地方自治体の事業、研究活動、講演などに協力し、社会貢献活動を行うことがあるが、この場合も、大学への依頼文書があったり、教務上の関係から教員本人からの報告があったりするので、その情報を集約し、自己点検、評価に用いることが考えられるが、それらの文書、報告についても電子化することが、必要になると思われる。

(7) 教員評価の情報の公表・公表内容・方法

「教員の教育・研究活動等の自己点検・評価制度」にともなって集積された情報は、教員本人の承認のもと、しかるべき対象者に、しかるべき情報を、しかるべき方法で公表することが望ましい。教員は他の教員の教育方法を参考にすることによって自らの教育における課題を解決することができることがある。また、教育、研究など諸活動に関わる教員間の共通の課題などを解決、解消するための情報を導き出すことができる。

教育に関する情報を学内の教員間で相互に閲覧できるようにすることは、教育改善のうえで、最低限、望まれることである。教員は他の教員の教育方法を参考にすることによって自らの教育における課題を解決することができるからである。

しかしながら、教育の情報を学内の教員以外にも公開するかどうかは、慎重に検討する必要がある。例えば、授業については、OA 機器が使いづらいとか、効率的な授業を行うために不足しているものがあるなど、教員に共通して抱えている問題があったりするが、教学課や教務課に情報を公開することによって、それらの部署が問題を発見するのに役立つかもしれない。教員が共通して抱えている問題点の解決に関しては、研究部においても、同様のことが考えられるかもしれない。

大学の社会的な説明責任の観点から考えると、「教員の教育・研究活動等の自己点検・評価制度」による情報を広く社会に示す必要があるとも考えられるが、教員の個々の情報を公開しても、社会にとってはあまり意味のある情報とはならない。学部など教学責任主体ごとに、教員の情報を集約して公表することには意味があるかもしれない。ただし、この場合でも、どのような情報を、どのような表示方法で示すかについては、慎重かつ十分に検討しなければならない。また、その情報を作成、管理する主体をどのようにするかについても検討しなければならない。

以　上

教員の教育・研究活動等の自己点検・評価　計画書・報告書（例示）

※下記の［　　］のなかに、文章で記述してもらう。
※［　　］の大きさは、固定せず、文章の量に応じて拡張してく。

―　基本事項　―　　（数年ごとに、適宜、更新する。）

職員番号
学部
職
氏名

〔教育活動〕

（教育活動に関する基本方針など）

〔研究活動〕

（研究活動に関する基本方針など）

〔大学運営〕

（大学運営に関する基本方針など） 例） 学生に対するキャリア開発事業に積極的に取り組みたい。 学生のサークル活動支援に積極的に取り組みたい。 REC 事業に積極的に取り組みたい。 などを具体的に

〔社会貢献〕

（社会貢献に関する基本方針など）

― 当年度の計画 ―

〔教育活動〕

（教育活動に関する基本計画・学生に学習を動機づける仕組みなど）

当年度「WEB シラバス」にリンク

〔研究活動〕

（研究活動に関する基本計画など）

〔大学運営〕

（大学運営に関する基本計画など）

〔社会貢献〕

（社会貢献に関する基本計画など）

— 前年度の計画 —

〔教育活動〕

（教育活動に関する基本計画・学生に学習を動機づける仕組みなど）

前年度「WEB シラバス」にリンク

〔研究活動〕

（研究活動に関する基本計画など）

〔大学運営〕

（大学運営に関する基本計画など）

〔社会貢献〕

（社会貢献に関する基本計画など）

— 前年度の自己点検 —

〔教育活動〕

（教育活動に関する点検事項など）

「担当科目」と「履修者数」の状況　教務課で作成してリンク

〔研究活動〕

（研究活動に関する点検事項など）

「研究開発支援ディレクトリ（READ)」にリンク

「個人研究費」の執行状況　研究部で作成してリンク

〔大学運営〕

（大学運営に関する点検事項など）

「会議に要した時間」の状況　大学の各該当部署で作成

〔社会貢献〕

（社会貢献に関する点検事項など）

外部リンクがある場合はリンク

龍谷大学教員の教育・研究活動等の自己点検・評価制度実施規程（例示）

第１章　総則

（目的）

第1条　この規程は，学校法人龍谷大学（以下「本学」という。）の，教員の行う教育・研究・社会貢献・大学管理運営等に関わる諸活動の状況の自己点検・評価（以下「教員の教育・研究活動等の自己点検・評価」という。）の制度の実施に関する基本的事項について定め，個々の教員の諸活動の状況を，維持，改善，向上し，相当に良好に保ち，もって大学全体の教学の水準の向上と本学の社会的使命の達成に資することを目的とする。

（教員の教育・研究活動等の自己点検・評価の定義）

第2条　教員の教育・研究活動等の自己点検・評価制度とは，教員が，自分自身の教育・研究・社会貢献・大学管理運営等に関わる諸活動の状況を，当初の計画・目的に関して，どの程度達成できたか，達成にあたってどのような工夫をし，どのような問題点があったかなどを自ら点検し，評価することをいう。

（教員の教育・研究活動等の自己点検・評価の目的）

第3条　教員の教育・研究活動等の自己点検・評価の制度の目的は，ファカルティ・デベロプメント（FD）活動の一環として，個々の教員の諸活動の状況を，自ら維持，改善，向上し，相当に良好に保つことにある。

2　教員の教育・研究活動等の自己点検・評価の制度は，また，個々の教員が持っている能力を十分に発揮することができるよう，教員間に共通して障害となっている問題を解決したり，環境整備を行ったりするための情報を導き出すことを目的とする。

（教員の教育・研究活動等の自己点検・評価の継続的・体系的実施）

第4条　本学は，前条の目的を達成するために，教員の教育・研究活動等の自己点検・評価を継続的・体系的に行う。

（教員の教育・研究活動等の自己点検・評価結果の公表）

第5条　本学は，教員の教育・研究活動等の自己点検・評価の結果については，学部等教学責任主体の活動の結果の一部として，学内外に公表するものとする。

2　前項の公表の範囲及び方法等は，学部等教学責任主体の意見を聴取して，部局長会が決定する。

第２章　教員の教育・研究活動等の自己点検・評価の対象・手続等

（教員の教育・研究活動等の自己点検・評価の対象となる活動）

第6条　前章の目的を達成するために本学において通常行う教員の教育・研究活動等の自己点検・評価は，次の４つの活動を対象とする。

(1)　教育活動
(2)　研究活動
(3)　社会貢献活動
(4)　大学管理運営

2　前項各号の活動の内容については，別途これを定めるものとする。

（教員の教育・研究活動等の自己点検・評価の手続）
第７条　教員は，適時に，自己点検・評価に関わる書類を作成しなければならない。
2　教員は，前項の書類を作成した年度から３年間，当該書類および自己点検・評価に関わる重要な資料を保存しなければならない。
3　前項の自己点検・評価に関わる書類および重要な資料の内容については，別途これを定めるものとする。

（教員の教育・研究活動等の自己点検・評価促進のためのシステムの構築）
第８条　本学は，教員の教育・研究活動等の自己点検・評価を促進するために，教員の教育・研究活動等の自己点検・評価のためのシステムの構築を検討する。

（教員の教育・研究活動等の自己点検・評価促進のための資料の提供）
第９条　本学の各部局は，教員の教育・研究活動等の自己点検・評価を促進するために，教員の求めに応じ，当該教員に関わる資料を提供しなければならない。

第３章　教員の教育・研究活動等の自己点検・評価組織等
（教員の教育・研究活動等の自己点検・評価支援センターの設置）
第10条　本学は，教員の教育・研究活動の自己点検・評価に関する重要事項を審議・決定するために，教員の教育・研究活動等の自己点検・評価支援センター（以下「自己点検・評価支援センター」という。）を置く。

（自己点検・評価支援センターの目的）
第11条　自己点検・評価支援センターは，本学における教員の教育・研究活動等の自己点検・評価を促進し，ファカルティ・デベロプメント（FD）活動の一環として，個々の教員の諸活動の状況を，維持，改善，向上し，相当に良好に保ち，もって大学全体の教学の水準の向上と本学の社会的使命の達成に資することを目的とする。

（自己点検・評価支援センターの事業）
第12条　自己点検・評価支援センターは次の各号に定める事業を行う。
(1)　教員の教育・研究活動等の自己点検・評価の支援に関すること。
(2)　教員の教育・研究活動等の自己点検・評価に関わる教職員の交流と研修に関すること。
(3)　教員の教育・研究活動等の自己点検・評価に関わる研究・開発に関すること。
(4)　教員の教育・研究活動等の自己点検・評価に関わる各学部（短期大学部を含む）・各研究科等を含む各部局の連携に関すること。
(5)　その他自己点検・評価支援センターにおける教員の教育・研究活動等の自己点検・評価の支援・促進に関わる事業を推進すること。

（自己点検・評価支援センター長）
第13条　自己点検・評価支援センターに，自己点検・評価支援センター長１名を置く。
2　自己点検・評価支援センター長は，自己点検・評価支援センターの業務を統括し，自己点検・評価支援センターを代表する。
3　自己点検・評価支援センター長は，学長が指名する。
4　自己点検・評価支援センター長の任期は２年とし，再任は妨げない。

（自己点検・評価支援センター会議）
第 14 条　自己点検・評価支援センターの運営に関する重要事項を審議・決定するため，自己点検・評価支援センター会議を置く。
2　自己点検・評価支援センター会議は，次の各号の者で構成する。
(1)　自己点検・評価支援センター長
(2)　大学教育開発センター長
(3)　各学部教務主任
(4)　各学部研究主任
(5)　教学企画部長
(6)　教学部長
(7)　研究部長
(8)　入試部長
(9)　キャリア開発部長
(10)　教学企画部事務部長
(11)　その他学長が指名する者
3　前項第 11 号の構成員の任期は 1 年とする。ただし，再任は妨げない。
4　自己点検・評価支援センター会議は，自己点検・評価支援センター長が招集し議長となる。

（議決事項）
第 15 条　自己点検・評価支援センターは，次の事項に関して議決する。
(1)　自己点検・評価支援センターの事業計画に関すること。
(2)　自己点検・評価支援センターの運営と事業推進についての評価・分析に関すること。
(3)　自己点検・評価支援センターの予算・決算に関すること。
(4)　自己点検・評価支援センターの内部規則に関すること。
(5)　その他自己点検・評価支援センター長が検討を要すると判断すること。

（自己点検・評価支援センター運営委員会）
第 16 条　自己点検・評価支援センターの通常業務を執行するため，自己点検・評価支援センター長のもとに自己点検・評価支援センター運営委員会を置く。
2　自己点検・評価支援センター運営委員会は，次の各号の者で構成する。
(1)　自己点検・評価支援センター長
(2)　大学教育開発センター長
(3)　教学企画部長
(4)　教学企画部事務部長
(5)　研究部事務部長
(6)　教学企画部課長
(7)　研究部課長
(8)　その他学長が指名する者
3　前項第 8 号の構成員の任期は 1 年とする。ただし，再任は妨げない。

（事務）
第 17 条　自己点検・評価支援センターの事務は，教学企画部が所管する。

指定プロジェクト「教員評価」の研究会に参加して

小島　勝（文学部）

はじめに

2008 年度と 2009 年度の 2 年間にわたって、指定プロジェクト「教員評価」の研究会に参加し、代表者の加藤先生、共同研究者の村澤先生と P. Kent 先生とともに議論をしてきたが、加藤先生から何か一文を書いてほしいということであるので、この研究会に参加しての所感ないし雑感を思うままに記述してみたい。

総じてこの 2 年間の研究で実感したことは、いかに学内のこの課題に関する関心が低いかということであった。社会的な「説明責任」や「第三者評価」という“外圧”の中で、いわば“内発的な”要求や情熱のないまま進められようとしているこの課題について、消極的なのはむしろ当然であるのかもしれない。

その象徴的な現われは、われわれが 2008 年 11 月 26 日～12 月 19 日に行った「教員評価」に関するアンケートであった。教員と事務職員に行ったこのアンケートで、教員からは 508 名中 58 名（11%）、事務職員からは 392 名中 59 名（15%）しか回答が得られなかったことである。しかも、アンケートの実施中に、「中止」するべきか否かの検討さえ行ったことが印象深く残っている。

すなわち、この課題に積極的な関心をもっている教員は 1 割に過ぎず、「評価」そのものに疑問や問題性を感じたり、違和感や警戒心をもつ消極的な教員が圧倒的に多いことを改めて思い知らされた。本研究会でも、「教員評価」というプロジェクト名がついているにもかかわらず、「評価」という名辞はやめて「自己点検」だけにした方がよいのではないかとの話題がしばしば出てきたことが、こうした学内の現状を反映している。

私自身は、「自己点検による自己評価が原則で現実的」という見解を持ち続けたが、「評価」にまつわる様々な思惑がこの課題の遂行を抑制していると思われる。「誰が」・「何のために」・「何を」・「どのように」「評価」し、その結果を「いかに公表し」・「いかに活用するか」などという一連の課題は、大げさに言えば、現在の大学の存立の根幹を揺るがす問題性をはらんでいるのである。

１．「教員評価」を困難にする事由

本学に限らず、日本の大学において「教員評価」が定着しない共通の事由があると思われる。

その根幹にあるのは、「大学の教員が公的に評価される」という様式ないし文化を、これまで教員自身が殆ど経験していないことである。大学の教員世界は、それぞれの学問分野の専門的な研究者によって構成されている。この「学問の専門性」が「教員評価」を困難にする大きな要因であり、土橋信男のいうように、「組織人」としてよりも「自由人」としての地位がこれまで確保されてきたところに、「教員評価」が馴染まない大きな事由があると思われる（土橋信男「教員評価制度の前提と進化～シンプルな制度設計とそのマネジメントによる教員力の活用を～」高等教育情報センター編『教員評価制度の運用と大学風土改革』地域科学研究会、2008 年、72～85 頁参照）。

実際、研究テーマや研究費の使途、教育の内容や評価、大学運営への関わり、社会活動への参加などにおいて教員自身の自由ないし裁量が大きく認められている。研究の専門職としての社会的地位が確保されてきたからである。

まず第１に、研究に関して言えば、自分の専門分野に関しては、他の分野の者には「評価できない」という確信と自負が底流にある。論文の本数や字数、発表件数は明示できても、それが研究業績の質を評価することには直接にはつながらないと多くの教員は考えている。

したがって専門分野の者同士の「同僚評価」が意味を持つが、日本社会では人間関係的に近い者ほど「面と向って評価する」ことはむずかしいのである。師弟関係や先輩・後輩関係などの「タテの関係」が維持されている以上、弟子や後輩が師や先輩を評価することや評価を異にすることは遠慮される。また、同じ研究の仲間集団が、学内外において利害を共有することの多い現状では、仲間の足を引っ張るようなことは歓迎されない。こうして、仲間内の「公正な相互評価」は実際には困難になる。

しかし、組織としての集団としての評価が求められると、このようなことは言っておれない。大学全体として、学部として、学科として、専攻としての研究業績が求められることになると、「評価」は俄然現実味を帯びてくる。

第２に教育については、大学における教育は基本的には教員個人の裁量にまかされている。他の教員から授業内容や成績評価のつけ方について干渉されたり、学生から評価されたり、事務職員の意見を採り入れたりすることは好まない教員が多い。「教育の自由」が妨

げられるし、学生に本当に評価ができるのか、事務職員に教育内容や方法が理解できるのかという思いが根強い。成績の公表や成績基準の調整に消極的なのもこのためであろうと思われる。シラバスの公表で一定の「公正性」は明示されてはいるが、試験の方法など、依然として教員独自の裁量部分は多いのである。

しかしこれも、大学として、学部として、学科として、専攻としての教育の成果や質の検証などが求められると、教員の教育に関する評価は重要になる。

第３は、大学運営に関する評価についてであるが、現状は必ずしも教員個人の行政の手腕が公正に評価されて、しかるべき「役職」についているとは言えない。種々の人間関係や世代などの“めぐりあわせ”によっても「役職」が決まり、またその「役職」の成果が評価されるとなると「なり手」がなくなるという事態も予想される。「役職」についたからといって、特別に待遇がよくなるわけでもなく、多くの時間をこのことに費やし、当初に考えていた研究や教育に思うように力が注げないという問題も生じる。また入試の出題委員のように、公表できない「役職」もある。したがってこうした実際において、この分野の教員個人の評価を行っても不合理で不公平になると思っている教員が多い。

ただ、ここにおいても、「組織」としての評価となると、「第三者評価」のように厳然と評価の対象になるのが現実である。

第４には、「社会活動」については、近年は相応に評価される気運にあるが、以前は社会活動のために授業を休講にしたり、教授会を欠席することは大いに問題視された。したがって、社会活動で活躍する教員は、その分、授業の質を高めたり、教授会だけは何としても出席する必要があった。社会活動で活躍することは、研究と教育の質を高め、大学の運営にも効果的であるとともにＰＲにもなるのであるが、これまで正当に評価されてきたとはいえない。大学から給与をもらっている以上、そのような時間があるならば、大学のために時間を割くべきであるというのが大方の見解であった。

しかしこれも、「組織」として見ると、大いに意味をもつのである。

以上、研究・教育・大学運営・社会活動において教員個人の「評価」がいかに困難であるのかの事由と「組織」としては評価が求められている現実について述べたが、それでは今後はどのようにあるのが望ましいのか。このことに簡単に触れておきたい。

２．「教員評価」の今後のあり方について

アメリカの大学のように、経営者が教員の能力・資質・資格・学習歴・研究業績をもと

に雇用するか否かを判断し、教員は自己の能力・資質・資格・学習歴・研究業績を正当に評価してくれて生かせるかどうかを判断して相互の了解のもとに雇用の契約を結び、その後も経営者は教員の業績をもとに給与や昇進を決めるとともに教員は業績に見合った待遇を受けられているかどうかを判断して、不服ならば要求するか、それが駄目なら他の大学に移るという、相互の契約によって成り立っている社会において、「評価」は重要な意味をもつ。「組織」としても、公正な評価こそが、大学を維持・発展させる重要な原動力になる。

しかし日本では、採用時には研究業績は重んじるものの、公募は少なく、安心して仲間集団を築ける人物を採用する場合が多い。一度採用すれば、よほどのことがない限り定年までつき合わなければならないからである。いくら研究業績があっても、「仲間」としてうまくやってくれないと困るのである。つまり、個人の能力・資質・資格・学習歴・研究業績を正当に評価して給与や昇進を決めるのではなく、終身雇用で年功による給与体系が決まっている現状では、教員評価のもつ意味が希薄になるばかりか円滑な人間関係の維持に障害にさえなりうる。

いくら個人的に研究・教育・大学運営・社会活動に業績をあげても、給与や昇進に直接には関係がなく、またそうしたありようを是としている。研究にいそしむ教員も、教育に情熱を燃やす教員も、大学運営のために会議に忙殺される教員も、そして社会活動に活躍する教員も、それぞれの持ち場とめぐりあわせによって真摯に取り組むことが、結果として大学の発展に寄与していると多くの教員は考えている。今日のような少子化のなかで、大学が「組織」として切実に評価を重視しなければならない時代ではなかったことも、このような日本的な「大学共同体」が維持されてきた時代背景があったとも言える。

したがって、個々の教員に関して、それぞれの分野における「評価基準」をもうけて「評価」してもあまり意味はないばかりか、それが給与や昇進などと結びつくようなことにもなれば大きな反発を招くことになる。

濱口恵俊が言うように、日本社会は、「①相互依存主義―社会生活はひとりでは営めない以上、相互の扶助が人間の本態だ、とする理念。②相互信頼主義―自分の行動に相手もきっとうまく応えてくれるはずだ、とする互いの信頼感。③対人関係の本質視―相互信頼の上に成り立つ関係は、それ自体が値打ちのあるものと見なされ、『間柄』の持続が無条件で望まれる」（濱口恵俊『間人主義の社会　日本』東洋経済新報社、1982、14 頁）を属性にもつ「間人社会」であるとするなら、こうした風土に「評価」は馴染みにくい。「①自己中心主義、②自己依拠主義、③対人関係の手段視、によって特徴づけられる」（同上）、「個人

主義」の社会においてこそ「評価」が必要であり、重要な意味をもつと言える。

しかし、こうした日本の伝統的な「ムラ社会」は徐々に崩れているし、「ムラ社会」において、「公式の評価」はなくても日常的な仲間内の厳しい評価に絶えずさらされていたとも言える。また、この「個人主義」・「間人主義」は、社会の構成原理であり理念型であるので、現実には両者の属性が交錯していると思われる。

いずれにせよ、「間人主義」から「個人主義」への過渡期において、ないし両者の混淆した特有の日本社会の動向において、日本の大学の「教員評価」のあり方が模索されなければならないであろう。現在の日本のそれぞれの大学の実情に応じた「教員評価」のありようがあると思うが、本学においては教員個人にとっては、「自己点検による自己評価」が妥当な考えであると思う。

そのために求められることは、第１に、研究・教育・大学運営・社会活動に関する目標と成果・実績を自己申告し、これらの自己点検・評価を公開して、多くの教員の実情を知り、自己点検と自己評価をより広角的・重層的に行えるネットワークをつくることである。

第２に、このデータを蓄積するのは大学教育開発センターであり、適切に公開できるようなルールをつくることである。公開には、あくまで教員自身の意思を尊重し、「研究の自由」や「教育の自由」をそこなうものであってはならないと考える。「自由人」から「組織人」への意識変革が求められているとはいえ、専門職として「自由人」であることは、一定必要でもあり有意味であると思う。

第３に、「組織」としての評価も今後は考えていく必要がある。実際、いろいろな形で「大学の評価」が社会に公表されているので、学部単位や学科単位、専攻単位での「教員評価」のあり方を検討すべきであろう。

第４には、そのためにはやはり大学全体が「教員評価」に関心をもち、このことが大学の研究・教育・運営・社会活動の質的向上に資するような体制づくりを執行部のリーダーシップのもとに実現することが肝要である。本学には本学に適した「教員評価」のあり方がある。それを不断に求め、学内のコンセンサスを徐々に形成しながら、「教員評価」の実をあげるリーダーシップが必要である。

そして、第５には、教員には、「評価」という様式・文化への認識を深め、他の教員や事務職員、そして学生から謙虚に学ぶ姿勢が求められる。専門職にいる教員といえども、欠点も多いし、思い違いや間違いもあることをより自覚すべきである。絶えず他人の声に耳を傾け、相互に意見交換し評価しあうことが、自分や社会を向上させるということの認識

が、今後はますます求められる。

以上、簡単ではあるが、指定プロジェクト「教員評価」の研究会に参加しての感想を述べた。短期間ではあったが、「教員評価」という困難な課題のあり方を考えられたのはありがたいことであった。必ずしも計画通りには研究会活動は進まなかったが、共同研究者と思いを交換できたことは貴重な体験であった。この研究会の成果がどのように評価されるのかは読者の皆様のご判断に委ねたいが、本学における教員の自己点検・評価の進捗に資することがあれば幸いである。

イギリスのRAE（研究評価）に学ぶこととは？

ポーリン ケント　（国際文化学部）

近年、日本の大学では「教員評価制度」が徐々に導入されるようになった。日本では大学および研究・教育の評価制度として、すでにCOE、その他の研究プロジェクトやGPによって、申請段階、中間報告と最終報告段階で厳しい評価制度を用いている。こういった制度によって、研究・教育の質を高めることだけではなく、大学の一種のランキングシステムが形成されつつある。つまり、大学を管理するような体制にもなっている。COEに採用されることは直接に大学のランキングに結びつくと考えられているので、よい評価が得られるように、日本の大学はさまざまな対策をとっている。申請に当たって、プロジェクトメンバーの研究業績が重視され、さらに中間・最終報告の段階においてプロジェクトとして作った業績が主な評価対象となる。したがって、プロジェクトの立ち上げに当たり、大学間で業績のある研究者の異動もみられる。こうして、日本においては研究に関してはすでに厳しい評価システムができあがっており、「評価」を得るためのストラテジーが構築されつつある。

これに対して、個人教員の評価制度に対する抵抗がいまだに強い。アメリカのように、評価を報酬やペナルティに直接に結びつけることが日本では好まれない。したがって、評価につながるような情報収集が増えている一方で、その情報にもとづいてどのような「評価」をすれば良いのかという迷いがある。また、評価の対象になる項目がばらばらであり、評価の目的が明確になっていないことが多く、制度として透明性が低いために教員評価に対する抵抗は依然として強くある。

日本に先立って、イギリスでは研究・教育の評価制度に 1980 年代から取り組んできた。イギリスでは国策として研究評価制度を構築し始めて20年あまりたっている。この制度を分析する研究成果も少しずつ増えているが、日本で教員評価について議論する際、このような研究から重要なヒントを得ることができる。ここでは、イギリスの制度を簡単に紹介した上で、制度のメリットとデメリットをまとめることにする。

イギリスの研究評価制度

1980年代のイギリスでは、公共分門においてアカウンタビリティ（説明責任）と効率性を高めることを目的に、すべての資源を管理するシステムが導入され始めた。社会のニーズに答えるために、明確な目標を設定し、効果的な意思決定プロセスの構築、それからパフォーマンスに応じて資源の配分を決めることが政策作りの根底となった。研究・教育に

関しても「投資に見合う価値」のある内容を示すことになり、投資に対して研究・教育の経済性、効果、及び効率性を説明すること（アカウンタビリティ）が求められるようになった。戦後からイギリスでは大学以外にポリテクニック（総合技術専門学校・総合制高等教育機関）も徐々に増え、高等教育はエリート教育からマスプロ教育に変わった。研究の質を維持するために 1985 年に大学補助金委員会（UGC）が創設され、1986 年から大学の研究評価（Research Assessment Exercise (RAE)）が採用され、高等教育資金協議会（Higher Education Funding Councils (HEFCs)）を通じて大学の一般研究費（研究職員の給与、研究施設費、等）の配分が大学の学科単位の格付けに応じて行われるようになった。さらに、1992 年、継続・高等教育法によりポリテクニックの 35 校が大学として認可され、旧大学と並ぶことになった。以降ポリテクニックは新大学として知られるようになった。同年にイングランド高等教育助成会議 Higher Education Funding Council for England (HEFCE) が設立され、現在この機関を中心に研究助成金の配分が決定されることになっている[1]。このように高等教育機関の現状が変化する中で、高度の研究成果を保証するために選定された機関に限られた研究費を配分する必要性が生じた。

助成金の配分は RAE にもとづいて決定される。RAE はおよそ 4ー7 年周期で行われており、主に学科単位で専任教員が評価の対象とされる。1996 年の RAE から、各学科は「研究活動中（research-active）」の研究者リストを提出し、リスト掲載中の各研究者は自分の業績から四つの論文・業績を選定し、それが業績の評価対象にされる。さらに、学科の大学院生・奨学生の数、外部資金による収入、研究環境と研究計画についての報告書が学科全体の格付けを決めるための材料となる。

研究評価制度がもたらしたもの

この評価システムは、20 年間以上継続されているとはいえ、システムに関する研究は 1996 年あたりから出始め、システムのプラスとマイナス効果が少しずつわかってきた。

大学の教員が変化を嫌うことは周知のとおりであるが、継続的に RAE を運営することによって教員は抵抗を表明しても、評価制度にしたがって研究成果を発表し、また研究助成金の配分によって変わらざるを得ない状況になった。以前は、教員はプロフェッショナルとして自治および専門分野の狭い範囲でのピア・アセスメントという方法によって研究の質を保つ方法をとっていた。RAE の導入後にはピア・アセスメントの範囲がひろがり、学科単位で評価されるようになったために、個人の研究成果を中心に研究を進めていくの

[1] HEFCE の HP では、次のスローガンが掲載されている。“Working in partnership, the Higher Education Funding Council for England (HEFCE) promotes and funds high-quality, cost-effective teaching and research, meeting the diverse needs of students, the economy and society.” HEFCE HP, <http://www.hefce.ac.uk/> アクセス 2010.3.3

ではなく、個人研究者は組織の成員としての意識が高まり、よりよい評価につながるように組織体制での研究や対策を講じるように変わった。

その対策の一つは、RAE にあわせて、以前に研究成果が存在しない学科に業績のある研究者が異動することがおこり、これはいわゆる生産的な研究者の「異動市場」を生んだ。ただし、2001 年以降、このような対策を規制するような措置がとられている。また、評価の対象として査読つきの論文が採用されたために、新しい学術雑誌の急増や、論文内容を少しずつ変えて、基本的に同じものを多数の論文として出版するという現象が見られるようになった。もう一つの結果は、実践的な分野やプロフェショナルな分野は、アカデミックな研究と比べて不利になり、助成金を確保することが困難になった。さらに、学科の全員が研究をせねばならぬというプレッシャーがかかったことによって、以前の研究をメインにする教員と教育をメインにする教員の分業体制が崩れ、結果として教育の質が低下する傾向が見られた。その理由の一つは、研究時間を確保するために非常勤や TA に教育を任せ、研究成果を教育に還元させる機会が減少した。特に優れた教授法を支援するような助成金制度がないために、どうしても教育的なイノベーションが少なくなり、また教育機関は特色のある教育を開発するより、評価基準に合わせた教育内容が増え、逆にダイバーシティが少なくなった。

研究に関しては学科単位が評価対象であるので、学科や専門分野を超える学際的な研究や、新しい研究領域を推進することが困難となり、短期的なターゲット達成を重視するこの評価制度は長期的な研究を妨げる結果になった。

個人レベルにおいても、想定できなかった結果が多く生じている。伝統的に教員の仕事はプロフェショナルな判断にもとづくものであり、奉仕的な性格も強い。しかし、教育や研究が商品化され、その価値を数量的なもので表す必要から、モニター制度と情報作成が生じた。研究・教育における個人教員のパフォーマティヴィティ（performativity：任務[2]の達成度）を評価することになったが、そのためにパフォーマティヴィティについての情報作成とそれをモニターする制度が不可欠になる。パフォーマティヴィティは規制の文化とテクノロジーであり、判断と比較を用いてその評価が行われる。また、報酬と制裁（実質的と象徴的なもの）によって、インセンティブを示したり、コントロールをしたり、変化をもたらしたりする。既述のとおり、評価の対象は研究成果であるが、その「成果」は生産性、質、研究の推進方法などを含むことになるので、ある分野における個人・組織の「価値」や「質」を意味する。そこで、重要なポイントとなるのは、誰の判断によって評

[2]管理システムが強化されるなかで、任務の定義そのものが変わる。任務に関する個人教員の認識と管理する側・評価する側の認識が異なるために、多くの個人教員は目指すべきものについてはジレンマに陥ることがある。

価や「成果」の基準を決めるのかということである。パフォーマティヴィティが効率的で、価値があること、または十分なレベルまで達成していることについての基準を設定する必要があるが、その基準の判断は一つではないので、分野ごとに明記する必要があるだろう。

パフォーマティヴィティの文化は客観的で合理性のあるものと見られているが、イギリスの RAE の実施によって、必ずしもそうではないことが明らかになった。個人レベルで、教員の目的が充実した教育・研究を達成することから、評価を確保することに代わり、それまでに自分の考えや信念にもとづいて仕事を遂行していたものが、評価にあわせて計算し、評価を得るための計算し尽くして仕事をするようになる。自分の「価値」を増やすために、どのように生産性をあげるか、卓越性を目指すためにどうしたらいいのか、などのことが優先され、以前の教育・研究へのコミットメントと奉仕の精神に対して疑問を持つようになる。教育者は単に教育だけではなく、マネジャー、教育的なアントルプルヌールの役割も果たす必要があるので、教育機関の中の人間関係がこのようなフレームワークの中で再構築される結果となる。したがって、以前のプロとしての判断や同僚との協力体制を重視する倫理の代わりに、新しい倫理が生まれ、競争、生産性と成果が重視されるようになり、教育と教員そのものの商品化が進む。

問題点

イギリスの RAE が大学組織と研究のあり方を変えたことは確実である。新大学といわれる大学では、研究費の確保ができ、研究成果を以前より出しているというメリットがある。（ただし、これは一時的な効果に過ぎない可能性が高い。）しかし学科単位が評価対象であっても、研究助成金は大学単位で交付されるために、生産性と業績のある学科を強化するより、弱い学科を奨励する傾向があり、確保した助成金は必ずしも卓越した研究の推進につながっていない。また、前回の評価より、よい評価を得ることは、助成金が確保しやすいので、改善しやすい比較的レベルの低い学科に力を入れることは大学の利益につながる。このように、教育と教員が商品化され、管理体制との関係が優先されるため、創造性や学生との関係を妨げる結果になっている。

こうした状況をもたらしたのは、この制度の透明性のなさである。パフォーマティヴィティは、定期的な出版業績、業績に関する報告作成、研究計画書の作成、外部資金の申請、上司との面談、ピアレビューなどを含む。評価される教員当人は、さまざまな判断、測定、比較と目標によって評価を受けることになる。さらに、評価に関する情報がどんどん生産され、たとえば大学ランキングのような評価表がより広い範囲で公開されることもあり、個人はいつでも管理のもとで仕事をしなければならない気持ちになり、不安定になる。

評価の目的の透明性

社会が変動するに伴って、大学のあり方や研究・教育のあり方も変わる。日本においてもすでに教員評価制度がいろんな形で発達している。今後は、各大学内で教員評価制度が発達していくだろう。その際、評価が研究・教育の目的になるのではなく、教員の活動を包括的に捉えるような制度の開発がのぞましい。大学の教育が多元化していくにともなって、教員の研究・教育活動の範囲が広がり、研究に偏った評価やある分野を中心に評価基準を決めることは望ましくない。そこで、評価のための材料は教員当人が準備し、当人の研究・教育活動の自己点検を目的とする制度が大学の改善・向上につながるだろう。こうして、評価内容は一貫性を保つことができ、また総合的な内容になる。これに対して、大学は組織的に支援システムを構築することも必要だろう。イギリスのようにペナルティを強化するのではなくて、教員同士が協力し合える環境を作り、お互いに積極的に研究・教育に取り組めるような支援体制を目指すことによって、大学全体の質的向上と維持を保証することとなるだろう。

参考資料：

Ball, Stephen J. 2003, 'The teacher's soul and the terrors of performativity', *Journal of Education Policy,* 18(2): 215-228.

Deem, Rosemary. 2004.4, 'The Knowledge worker, the manager-academic and the contemporary UK university: New and old forms of public management', *Financial Accountability and Management,* 20 (2): 107-128.

Elton, Lewis. 2000, The UK Research Assessment Exercise: Unintended Consequences', *Higher Education Quarterly*, 54(3): 274-283.

Henkel, Mary. 1999, 'The modernization of research evaluation: The case of the UK', *Higher Education,* 38: 105-122.

隅田 英子、2006年３月「英国における研究評価 ： 高等教育機関におけるRAE (Research Assessment Exercise)の現状と課題について (研究評価の方法論) 」『情報の科学と技術』49（11）：571-577

教員評価をめぐる混乱と懸念——市場と良識のあいだで

村澤真保呂（社会学部）

１．大学評価と教員評価

大学評価との関連から教員評価が避けては通れない問題であることについては、いまさら述べる必要もないことだろう。それでも実際には、大学評価との関連から教員評価が議論されることは、あまりないように思われる。他大学でも、トップダウン式マネジメントの導入と教員管理のための手段として、教員評価のあり方が検討されることがしばしば見受けられる。そのような大学では、教員評価が給与や研究費などの金銭的条件に反映される仕組みが取られることによって、大学全体の教育・研究水準を上げようと考えている。この場合の前提になっているのは、教員は経済的利益を求めて教育・研究をするという考え方である。その際、大学全体の活動の目的が教員ひとりひとりの活動の目的の延長線上にあることを踏まえれば、こうした考え方は必然的に、大学もまた経済的利益を求めて教育・研究をする機関であり、言い換えれば、大学の活動は市場に評価されるためにある、という前提に立っていることがわかる。ようするに、かつて「良識の府」であった大学は、みずからの活動を律していた「良識」を捨て去り、それを市場に委ねてしまったのである。

しかし、大学評価のシステムが現実には自己評価にもとづく相互評価であり、ものであることを考えれば、大学評価はそれでもなお大学の「良識」を捨てていないことがわかる。というのも、「自己評価にもとづく相互評価」というシステムを支えているのは、大学間や教員間、研究者間のあいだに共通の価値尺度があり、言い換えれば大学（人）共同体とそこに共通の了解（良識）があることを前提にしているからである。そのような前提は、利己的個人として教員を捉えたり、営利追求組織として大学を捉える観点から大きく隔たっている。そうであるにもかかわらず、教員をバラバラの利己的個人として捉える教員評価を導入するのは、どう考えても前提が食い違っており、システムとして齟齬をきたすのは目に見えている。したがって、教員評価の仕組みを考えるためには、まず大学評価の仕組みをよく検討することから始める必要があると考えられる。

２．良識と市場

しかし、現在の大学の現状を考えれば、「良識」という言葉が死語になりつつあることは、誰もが認めることだろう。というより、そもそもそのようなものが大学にあったことさえ疑う向きもあるだろう。私自身も、日本の大学史においてそのような良識が実在したことは、一部の大学や一部の教員を除けば、確認することができないように思われる。それでも、大学が「良識の府」であることは、たとえ虚構であっても、つねに目指されるべき理想として受け容れられていたことや、そのことを認めなければ大学の存在意義じたいが失われることは、やはり認めざるをえないと思われる。

「良識」という言葉が死語になっていったのは、実際に大学や社会が良識を失ってきた

こと、とりわけ「教養」を軽視するようになってきたことと並行して進んできたように思われる。ここでは社会全体のことは置いておくとして、大学がそのようになったのは、良識の前提となっている大学共同体や研究者共同体が崩壊し、知の領域の分断と細分化が進行したためであろう。六〇年代の合衆国で、大学を良識の府ではなく、社会や産業界のさまざまなニーズに応じるサービスセンターとみなすことが主張されるようになった頃から（クラーク・カーが『大学の利用法』で主張した「ユニバーシティからマルチバーシティへ」）、知的世界の倫理的統一性は省みられなくなり、大学は社会全体の啓蒙的役割を果たすことを放棄し、その是非はともかく、むしろ社会や産業界に迎合し、適合することを目指すようになった。そして「良識」とほぼ同義語である「教養」が軽視され、大学世界から教養教育が捨て去られるようになったのも、その流れで生じたことである。それは別の観点からすると、研究者たちを結ぶ共通の倫理が失われてしまう過程でもあり、別の言い方をすれば大学共同体から魂が消えていく過程もであった。ウェーバーが懸念した「魂なき専門人」であることが誇られるようになる時代の到来である。

現在の大学世界で多く見受けられる市場原理主義的な教員評価の観点は、そのように研究者・教育者である大学人が共通の目的や倫理、理念を失った時代の産物である。というのも、そこでは各分野ごとに自分利益を追い求めるために他人と競争する、利己的個人としての大学人が前提となっているからである。実際に教職員の多くは、もはや自分と所属しているセクションの関係だけを気にして、大学や知的世界の全体で起こっている事柄については「われ関せず」の態度を取るようになっていないだろうか？

他方で、もはや大学の良識を否定し、市場からの評価が良識に代わるものと考える傾向については、あらためてその愚について論じるのもばかばかしいほどである。そもそも市場に良識があるはずがなく、アダム・スミスが述べたような「共感」が律しているような社会でなければ、市場はたんなる利己的個人の欲望だけに支配され、倫理的に盲目となってしまい、さまざまな病理現象の原因となることは、子ども向けの番組の多くで悪役が金の亡者として描かれているように、幼児でも知っていることだからである。

いずれにしても、一方で大学構成員のあいだに共通の知的倫理としての良識が失われ、他方で市場にも良識がないとしたら、大学の活動は何によって、どのように律せられるべきか、あらためて考える必要がある。

３．良識の再構築のために

自然法としての良識に依拠できないとしたら、それに代わる実定法を定めて強力な仕方で統制するか、あるいは市場に評価を委ねて競争させるか、というように単純に考えたがる人々が多いのは、理解できなくもない。しかし、前者のばあい実定法を定めるのは誰なのだろうか。国家なのだろうか、それともＯＥＣＤなのだろうか、Ｇ８なのだろうか、あるいは世界賢人会議なのだろうか？さらに、そのようにして定められる評価基準は、いったい誰のためにあるのだろうか――このように考えると、良識に代わって何らかの評価制

度を大学を超越した機関から与えられることを望むような主張は、あまりに問題が多すぎる。他方で、後者のように市場に評価を委ねるばあい、そのような大学に未来はあるのだろうか？経済的に活動を評価されることが、はたして大学の目的なのだろうか。そのような大学は、盲目の獣の手足となって、世界全体にとって有害な存在になるのではないだろうか？[1]

そのようにみてみると、やはり大学の良識をもう一度つくりなおすことが、たとえ困難ではあっても必要であると思われる。しかし、そのためには学問的な壁を越え、大学全体に対する利己的な無関心を超え、研究および教育の面で教職員のあいだに共同性をつくりだす必要がある。とりわけ地球規模の諸問題を前にして、さまざまな学問領域の協力体制とそのための知的基盤を構築することが現在の大学にとって緊急の課題になっていることを考えれば、そのような共同性はどうしても必要になっているはずである。

以上のことからも、教員評価がどのようにあるべきかという問題は、大学のあり方をどう考えるかという問題であるばかりか、これからの知的世界がどのような方向に向かっていくのか、どのような使命を果たすべきなのか、といった問題と無縁でないどころか、直接的につながっている。

本学における教員評価の方向として、本プロジェクトでは自己評価にもとづく仕組みを提唱しているが、それは教員間のあいだで問題意識が共有され、教員組織に共同性がつくられ、その結果として一定の「良識」がつくられることを前提としている。教員評価に反対することは容易だが、その場合には教員組織に良識がほんとうに備わっているのか、実際に機能しているのか、よく考えてみる必要があるだろう。また教員評価を教員管理に利用することも容易だが、その場合には大学組織がそのためにどのように変貌していくか、倫理性を失ってしまった大学の未来がどうなるのか、よく考えてみる必要があるだろう。

いずれにせよ本プロジェクトの提案は、あくまで教員評価にかんするひとつの考え方を示したにすぎない。この報告が教員評価について全学的に議論するためのきっかけとなることを望みつつ、この駄文を終えることにしたい。

以上

---

[1] ちなみに、ここで述べた統制管理型と市場原理型の二つのあり方は、すでにＯＥＣＤが『世界の教育改革――ＯＥＣＤ教育政策分析』（明石書店、2002 年）将来の学校のあり方について述べた六つのシナリオのうちの二つ（シナリオ１「強固な官僚的学校システム」とシナリオ２「市場モデルの拡大」）として示されている。いずれも時代錯誤的であるばかりか、現在の教育機関に求められる資質を破壊するものとして警告されている。参考までに残りの可能なシナリオ、すなわち地域密着型教育（シナリオ３）や生涯学習型教育（シナリオ４）、ネットワーク社会型教育（シナリオ５）についても、それぞれ問題点と障害が指摘されており、教育の理念と手段について適切な検討をしなければ教育崩壊（シナリオ６）が生じることが指摘されている。いずれにせよ、今後の社会と大学の関係を考えるうえで有益な方向であるので、大学関係者にはぜひ一読をお勧めする。

学生の自習を促進するための方策の研究

研究代表者：岩本太郎（理　工　学　部）
共同研究者：河野淳子（文　　学　　部）
田口律男（経　済　学　部）
橋口　豊（法　　学　　部）
辻上哲也（理　工　学　部）
小室昌志（法学部教務課）

１．本研究の目的

［背景］

学生に自主的な学習を促すことは、教育の質の保証の議論を待つまでもなく、永久の課題として存在する。中央教育審議会の答申にも教育の質の向上の中で学生の学習時間の確保が取り上げられ、また大学評価が重みを増す中、学生が自主的に学習することを促す具体的方策を検討するべき状況にある。教員としても、少なくとも学生が自習するために必要な条件は整える必要がある。

［目的］

本研究では学内外の調査や,経験を踏まえた討論によって、学生の自習を促す方策を研究し、各学部において実施できるような具体策を提示することを目的とする。

２．研究の方法

以下のような方法で研究を行う計画(２年間)とした。

（１）調査

・アンケートによる学生の自習時間の実態調査
・学生の意識調査／生活実態（アルバイト、部活等）の把握
・学内外で実績のある教育機関への訪問調査
・海外での事例の資料調査

（２）講演／討論

・講師の招聘
・自由討論

（３）提言のまとめ

・資料分析
・具体策の検討
・報告書作成

（４）研究スケジュール

研究スケジュールを次のように設定した。

表１　研究スケジュール

研究スケジュール
２００９年度
５月～７月
全体計画、招聘講師の人選、訪問調査先の検討,自由討論
９月～１２月
講演（支払手数料、講師交通費）、訪問調査の実施（交通費）
２０１０年１月～３月
資料分析、学生の実態調査方法の検討
２０１０年度
４月～７月
実態調査
９月～１２月
具体的方策の検討
２０１１年１月～３月
報告書まとめ、提出

（５）予算

予算については次のように設定した。

表２　プロジェクト予算

種　別	内　容	予算額
郵便費	切手代　はがき代 その他（　　）	2千円
交通費 （学外者）	外部講師　２名 その他（　　）	10千円
交通費 （学内者）	研究会参加　調査訪問 その他（　　）	150千円
支払手数料 報酬	講演会講師謝礼　原稿料謝礼 その他（　　）	34千円
会合費	研究会　講演会　勉強会 その他（　　）	1千円
合計		200千円

しかし、本年度は計画の遅れにより、予算の執行は全く行うことができなかった。予算の対象は学外教育機関への訪問調査のための出張費用と講師の招聘がほとんどになるが、どちらも訪問先や講演者の特定ができなかったた

め、2009 年度には予算執行ができなかったことによる。

3．研究の成果

現時点での研究の成果を以下に示す。

3．1 研究のキーポイント

研究を進めるに先だって、研究のキーポイントを整理した。図 1 にその結果を示す。

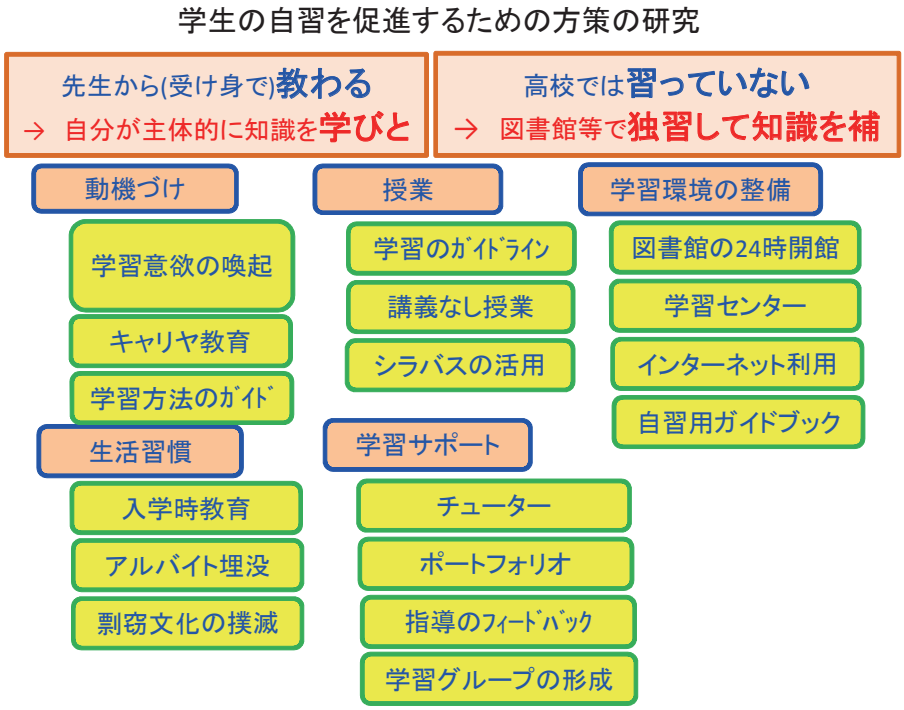


図 1　研究のキーポイント

3．2 学生の生活実態の把握

学生は受験勉強からの解放感もあり、大学に入学したての時期は勉強よりも遊びやアルバイトに気持ちが移りやすい。この時期に勉強の必要性や学習の意義を認識させないと、授業時間を除く空いている時間を全て遊びやアルバイトで埋め尽くしてしまう。そうすると、それが生活のパターンになってしまい、以後修正ができなくなる。アルバイトにのめり込むと、アルバイトが主体となり、その都合で授業を休んだりするようになる。そういうケースでは最終的に退学に至る場合が少なからずある。

対応策は、入学時のオリエンテーションで大学での学び方の意識を植え付けることである。大学での学び方は、人から受動的に「教わる」ではなく、自ら主体的に知識を「学び取る」ことである。授業を受けているだけでは勉強にならない。授業時間以外に自分で知識を求めていく行動をとれるかどうかがその後の勉学の行動に関して決定的な差異となって現れる。

３．３訪問調査の予備検討

訪問調査先の候補校として、金沢工業大学と国際教養大学が挙げられた。この２校についてインターネットによる予備調査を行った。

（１）金沢工業大学

金沢工業大学は教育に特化した大学として知られており、様々な取り組みを行っている。各種教育センターが設置されていて、学習の支援策が手厚い。学生に勉学への興味を持たせ、やる気のある学生に自主活動を勧めるしかけがいろいろある。自習室も充実している。リメディアル教育に関しては特定の内容に対する冊子を用意して、手軽に取り組める工夫がある。図書館の開館時間も本学より遅くまで開館している。

以上の点から、訪問先として有力な候補になる。

（２）国際教養大学

国際教養大学は２００４年に秋田に設立され、国際教養と語学力を備えた国際人を養成することを目指している大学である。授業はすべて英語で行われ、新入生は１年間、外国人留学生と寮生活を行い、全員１年間は海外留学をし、図書館は２４時間オープンしているという特徴がある。ただし、本プロジェクトに関する事項としては、図書館の開館時間を除いて参考とする内容は見られず、訪問先としては不適切と思われる。

訪問先の候補としては上記の金沢工業大学があるが、もう少し候補校を調べてみたい。

３．４海外の状況

海外では背景も事情も異なると思うが、参考になる点があると思う。現時点ではわずかな情報しか得られていないが、今後調査を進めたい。以下のような点について知りたい。

・レポートや宿題はどの程度出されているのか
・自習環境はどの程度充実しているのか
・入学者数に対する卒業者数の割合はどの程度か
・学生の勉学に対する意識はどうか
・自習を促進する効果的な取り組みはあるか

３．５講師の招聘

検討したが、現時点では招聘すべき講師の候補者は見つかっていない。

３．６資料調査

表３および表４に示すような図書類を入手した。ただし、まだ内容の調査や検討は進んでいない。Knowledge/Growth Support から入手した”How to Avoid Plagiarism”は剽窃の分析や防止について詳細に書かれている。

レポートは自学自習を促進する有力な手段である。しかし、そこには内容を十分理解しないまま文献の文章をコピー、ペーストで張り付けたり、友人

のレポートを書き写して提出したりする問題がある。これは自学自習の機会を大いに損なうものである。しかし、有効な予防手段がなく、教員が苦悩する部分でもある。これに関して、この英国のＫＧサポートからのレポートは剽窃の詳細な定義とそれを防ぐための方策が書かれていて参考になるものと思われる。剽窃の行為は勉学の意欲を削ぐので大きな問題であり、その防止策について良いヒントを得たい。

表3　入手図書

図書名	著者	発行所
「思考」のレッスン　大学での学び方	東谷　護	勁草書房
ｱｶﾃﾞﾐｯｸ･ｽｷﾙｽﾞ 大学生のための知的技法入門	佐藤望他3名	慶應義塾大学出版会
大学　学びのことはじめ	佐藤智明他3名	ナカニシヤ出版
[高等教育シリーズ]大学で勉強する方法	A･W･ｺｰﾝﾊｳｻﾞｰ	玉川大学出版部
シカゴ大学　教授法ハンドブック	ｱﾗﾝ･ﾌﾞﾘﾝｸﾘ他5名	玉川大学出版部
プラクティカル･プレゼンテーション	上村和美･内田充美	くろしお出版
知のワークブック	武田茂生･藤木清	くろしお出版
知へのステップ	学習技術研究会	くろしお出版

表4　入手資料

資料	著者	発行所
How to Avoid Plagiarism: The Scourge of the Academe		Knowledge/Growth Support

３．７討論

プロジェクト構成員の間で、以下のような意見が出された。

[方法]

・大規模授業については､学生のフォローアップに伴う教員負担が大きい。自主学習の対策を一律的に適用できない。有効な方法を検討する必要がある。

・大人数の科目では２５０名とかになって、自習したかどうかの確認がとりづらい。ゼミなどの少人数教育では可能と思われる。

・段階的に実施するのがよい。

・レポートは学習を促進するための有効な策である。定期試験のみでなくこれを勧めるのがいいのではないか。

[科目]

・科目によって学習の仕方、させ方も異なるのではないか。

・理工では卒業研究で勉強の仕方も含め総合的な指導を行っている。

・数学では宿題として課すこと有効である。

・すでに多くの時間学習をさせている科目もある。実績を示すことも必要。

・ゼミの活用も必要。

・個々の授業に対する具体策を提言とすることは難しい。

[初年次教育]
・初年次教育が大切である。ただ、少人数教育にすることが困難である。
・初年次教育学会がある。講師として招聘することも考えられるのではないか。
・専門科目より教養科目で習慣づけるようにするとよい。

[教材]
・英語科目では自主学習教材を指定して、学修を促しているが、どの程度学習しているかは十分把握はできていない。小テストを課し、その成績は全体の成績の 10%分に反映している。自主学習の教材は市販の問題集等を購入させている。

[自主性／インセンティブ]
・宿題として学習することを課すのか、自主的に知識を獲得するよう指導するのか。
・自習したことが記録に残る仕組みがあるといい。インセンティブを与える意味で自習を促進できるのではないか。
・法学部の司法コースでは、空いている教室を使ってチューターを置き、勉強したい学生の便をはかっている。

[学習環境]
・学習環境の整備に対する提言が重要である。
・深草にはラーニングクロスロードがあり、規模はともかく自習環境があるが、学生の学習指導を行うライティングセンターがない。瀬田は逆である。
・深草は新学部設立のための施設ができる。瀬田も新教室棟ができる。自習環境の整備を提言すべきである。
・全員に勉強させることも大事だが、一部でも勉強したい学生にそれができる環境を提供することは大事である。
・図書館に自習のための図書を充実させることが重要ではないか。

[ＩＴ]
・e ラーニングが有効である。自主学習の手段として検討してみてはどうか。ただし、ソフトのライセンスが高い。
・ホームページを利用した教育を実施している。
・コンピュータ(使用する教材)に丸投げするのは具合が悪い。うまく使う必要がある。

３．８学習を促進する効果的な方法(現時点の案)
・学習ガイドを作成する。
・学生に勉強させる最も有効な方法は宿題/レポート課題を出すことである。しかし、これには採点と言うことが必然的に発生し、教員の負担を増加さ

せることになる。受講生が多い場合は限界も生じる恐れがある。また他の学生のレポートをコピーして提出する行為をどのように防ぐかが課題である。

・一人ひとりテーマが異なり、コピーが利かない卒業研究を課す。

・学習意欲の高い学生にはさらに高度の勉学の機械を提供して、中間層の引き上げを図る。たとえば、学部生に大学院科目の履修をさせる等がある。すでに実施しているところもあるが、より受講しやすくする。

・学習環境を整備する。

３．９　事例研究

（１）必修英語(深草)

深草の１～２年次の必修英語科目では市販の問題集などの中から自主学習教材を指定し、自主学修を促している。その成果については小テストを課し、その成績は全体の成績の 10%分に反映している。アンケート調査結果を図２に示す。

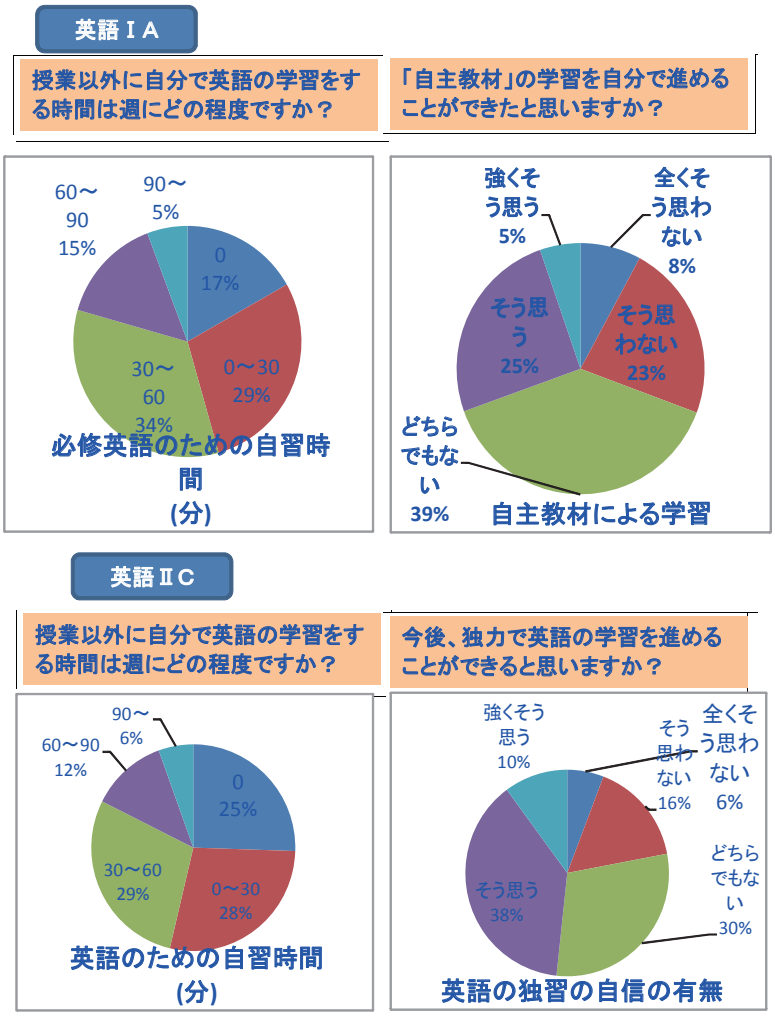


図２　必修英語の自主勉強のアンケート

必修英語は週９０分授業２コマであるが、必修英語のための自習時間が０から６０分の学生が大半であるが、自主学習の促進の効果が認められる。

（２）必修英語(瀬田)

瀬田の英語科目運営委員会では英語を学ぶための教材を独自に作成し、学生に配布している。そこには基本的な英文法や構文の例示など解説を５ページにまとめ､重要英単語(龍たん)を分類やランク付けして 10 ページに収めている。分量が多すぎず、かつ重要な事項が網羅されていて、学生にとって手軽な辞書代わりにもなり、扱いやすいものとなっている。このようなパンフレットは学生に学習意欲を持たせるのに効果的であると思われる。

（３）司法コース(法学部)

法学部では自主学修を促進する仕掛けとして、学習意欲の高い学生に勉強しやすい環境「司法コース」を提供している。すなわち、民法・憲法・刑法を４～６セメスターに学ぶ「アドバンスト司法セミナー」を設定し、定員を６０名に限定して双方向型授業を展開している。理解力・文書力・思考力を高めることが目的である。教員は学生の「担任」という意識で指導し、深い学びを提供する。

OB･OG や一基生徒の交流の場を設定したり､法律事務所を見学したり、コミュニティルームを設置してチューターが対応したり、コピーカードを貸し出すなどの便宜を図っている。学生は民法インターカレッジ討論会に参加したり、春休み自主勉強会や留学生との勉強会など、自主的な活動を行っている。

（４）課外活動でのグループ学習

一般的に、厳しい練習が必要なスポーツ系部活動では成績が低迷して最悪卒業延期や退学に至るケースがある。しかし、あるスポーツ系の部では全く脱落者を出していない。その部では部活の前提として勉学があるという認識が徹底していて、部員のグループで勉強会を形成している。勉強する雰囲気があり、仲間との一体感の中で必然的に勉学するようになる。

（５）講義なし授業

ある大学の科目ではとてもユニークな方法で授業を行っていた。その授業では講義はほとんど行われなかったが､学生の自主勉強を促す効果的な方法が採られていた。その科目はその学科で最も重要な科目であり、それゆえこのような方法がとられたと思われる。その授業のやり方はつぎのようなものである。

まず、講義は初回の説明を除いて一回も行われない。学生は教科書の各章ごとに自主勉強をし、自信がついたら口頭試問を受ける。口頭試問は５～６人の学生が教員を囲み、教員は個々の学生に異なる問題を問う。教員は学生がその章を十分理解したと認定すれば、教科書に認定の印を押す。学生が教科書の指定されたすべての章の認定を受けると、合格となる。

この例では講義が行われないため、全ての知識を自習により獲得しなけ

ればならない。もちろん必修科目であるので、誰もが自学自習を求められている。私も教科書にマーカーで印をつけたり、半丸の切り欠きをつけたり、注釈を書きいれたりした。もっとも時間をかけて勉強したし、常に教科書を持ち歩いたので、教科書はボロボロになった。

教科書はその教員の中のリーダー格の人が作成したもので、学科の意思を反映したものと考えられる。

この方法では、以下の点が注目される。

・教科書を手に入れ、それを読む。

・内容を理解し、主要点を抽出しマーキングする。

・書き込みをする。

この方法の利点の一つは教科書の使い方を覚えることである。書かれている内容を理解して整理し、主要点を抽出し、知識がすぐに引き出せるように整理することである。このようにして人から教わらなくても知識を獲得する術を学ぶ。これは社会人になったとき必要なことである。。

この方法は優れているが、実施するには問題がある。同時並行で行われる口頭試問には多くの教員が参加しなければならない。また、講義は必要ないのかという根源的な問題もはらんでいる。したがって、どの教科にも適用するというわけにはいかない。実際この授業方法を採用しているのは１科目だけであった。しかし、自学自習を進めるのに大きな効果があると考えられる。

（６）学習のガイド

予習をしなさいと言っても、翌週の授業で何を学ぶのかわからなければ予習のしようがない。たとえば、教科書を使っている場合にはどの章や節を読むのかをあらかじめ指定する必要がある。たとえば予定のスケジュールと関連する章、節を示すこと、教科書を使わない場合は講義内容に関連するキーワードを提示し、それについて調べてくるように指示すること、翌週講義する内容の要点を記したプリントを前もって配布することなどが考えられる。

ある授業では各回の授業内容と、予習するべき教科書の該当する章や節の範囲、復習する内容のキーワードを一覧表にして配布している。その例を次に示す。

事前・事後学習のガイド

講　義	予　習(教科書の該当する章節項)	復　習(教科書へのﾏｰｷﾝｸﾞと書き込み)
1	ガイダンス、1.序章～2.機械の運動2.1(2)瞬間中心	待遇、限定対偶、原動節、平面連鎖の運動の自由度、瞬間中心、静止セントロード/移動セントロード
2	2.1瞬間中心の数～2.2機構における速度・加速度	瞬間中心の数の計算、連鎖の速度の求め方
	・・・	・・・
14	機構学の概要(まとめ)	

教科書　　機構学　　小川潔、加藤功　共著　森北出版㈱

予習:　　授業を受ける前に教科書の当該個所を読んでくること。

復習:　　授業を受けた後、教科書にマーキングや書き込みをして整理しておくこと

図１　学習ガイドの例

（７）学部生の大学院科目の履修

教員は得てして成績不振の学生に目を向けがちであるが、学習意欲の高い学生に対して、その意欲にこたえる施策も必要である。学部生の大学院科目の履修制度はそういった学習意欲の高い学生に対する施策として評価できる。理工学部では学部生の大学院科目の履修に関する角のような運用基準を定め、実施している。

・本学の大学院推薦入試に合格していること
・最大５科目１０単位までの履修を認める。
・修得した単位は本学の大学院に進学した時点で大学院の単位として認定される。

また、修士課程の一年修了を行う前提条件として、この制度により５科目１０単位を先行取得することを規定している。

実際、４年生の成績が上位の学生の中には、学部の主要な科目はすでに履修済みで、さらに高度な科目の勉学を望む学生もいて、そのような学生に勉学の機会を与えることは大学の責務でもある。

実際の運用結果では、大学院生と比較しても上位、あるいはトップの成績を収めている場合が大半である。一例では１３回のレポート全てで満点を出した学生は学部生だった。ただし、途中で進路が進学から就職に変わったため挫折するケースも少しみられる。

（８）大学院科目の例

学部の学生は人数が多く、教員の負担を考えると十分なことができない。大学院の場合は２０人前後の少人数なので、以下のような工夫ができる。

毎回の授業の後に演習課題(宿題)を出す。次週に提出させ、さらに翌週に採点結果と模範解答を提示する。

採点には間違えた個所を特定してそこを減点し、それ以降その過ちにより派生した結果については減点しない。

成績は演習課題の得点と定期試験の得点から算出する。

高い得点を維持することにより、満点を目指すようになる。手の届くところに満点があれば、なんとかそこに到達しようとし、得点意欲を喚起できる。また、全員が高い得点になることで、競争意識も生まれる。ちなみに、レポートの平均点は 94.0 点である。

難解な問題には解き方のヒントを問題とともに与え、考えさせる。

（９）初回の授業

大学の授業は高校までの授業と異なり、個々の科目の間に必ずしも連続性はない。高校までは授業内容がつながっていて指示通り勉強していけば理解できるように組まれている。しかし、専門科目の授業では前提となる基礎知識が高校では教えられていない場合がある。大学の授業ではその不足している基礎知識は個々の学生が自助努力で補うものであると思う。そのために、授業で教える内容だけでなく、基礎知識についても自学自習が必要となる。このように大学での勉強の仕方、すなわち高校での懇切丁寧な「教わる」勉強の仕方から、自ら行動を起こして知識を「学びとる」学習方法に変わらなければならないこと、不足する基礎知識は自ら補わなければならないことを導入教育では新入生に気付かせる必要がある。

初回の授業では、単位の認定は授業時間の２倍の学習時間が確保されていることを前提に設定されていること、教科書を購入すること、教科書を用いて予習復習を行うこと等の指示とともに、具体的に「学びとる」学習方法を指示している。

４．まとめ

（１）検討結果

学生の自習を促進するための方策について検討し、以下の結果を得た。

・今年度、訪問調査や講師招聘はできなかったが、議論は積み重ねることができた。
・検討を進めるキーポイントを整理することができた。
・いくつかの効果的な事例を集めることができた。

（２）今後の課題

次年度は以下の点に重点を置いて研究を進めたい。

・実績のある教育機関への訪問調査
・海外での事例の調査
・IT を用いた方法の調査
・学習意欲のある学生への学習環境の提供

・初年次教育
・自習環境の整備

以上

FD と SD の支援と開発
～教職協働モデル、プログラムの開発～

研究代表者：林　　久夫（理工学部）
共同研究者：津島　昌弘（社会学部）
西村　　豊（研 究 部）
松原　元洋（人 事 課）

1. はじめに

教育の質保証のためには、今まで以上に教職員の職能開発・組織力強化が求められる 。この目的のため、本学ではこれまでに事務職員個々の資質向上を目的とする研修システムを構築し、教員の FD についても組織化が始まろうとしている。これらの活動をさらに効果的なものにするために、今後は事務職員と教育職員（教員）の一層緊密な連携が求められている。すなわち、これまでともすれば独立に行われてきた SD（Staff development）と FD（Faculty development）の協働が必要となる。

現状をみると、事務職員向けの研修制度はかなり体系化されていることがわかる（図 1 参照）。また、教員向けの学部別 FD 研修会なども整備され、組織的 FD 活動も恒常化されつつある。しかしながら、教員のキャリア開発支援としての体系的な FD はまだ十分に機能しているとは言えない。特に、キャリア教育の最初のステップとしての新任研修は重要であるにもかかわらず、まだ体系化されていないのが実情である。そこで、本プロジェクトでは、初年度の問題設定として「**体系的な新任教員研修プログラムを開発する**」ことを目標とすることにした。

2. 現行研修プログラムの概要

2-1. 事務職員研修プログラム

現状における事務職員研修プログラムは、「I. 組織目標達成研修」と「II. キャリア開発支援研修」に大別され、それぞれ以下に示す内容のプログラムが提供されている（参考資料 1）。

I. 組織目標達成研修

I-1. 資格別研修

- ● 主事補研修（知識習得、パーソナルスキルなど）
- ● 主事研修（タイムマネジメント、リーダーシップなど）
- ● 副参事 II 研修（企画・立案能力向上など）
- ● 副参事 I 研修（大学コンソーシアム京都主催研修会など）
- ● 参事 II 研修（マネジメント、人材育成など）
- ● 参事 I 研修（スキルのブラッシュアップなど）
- ● 副参与・参与・特参与研修（トップマネジメントなど）
- ◆ 資格別フォロー研修（キャリアデザインなど）
- ◆ 昇任者研修（マネジメントの基本など）

◆ 管理職研修

◆ 就任者研修（内定者就任前研修、就任時研修、フォローアップ研修など）

I-2. 選抜研修（海外研修、私大連主催研修など）

I-3. 部署別研修（担当業務の研究、積極性・協調性向上など）

II. キャリア開発支援研修

II-1. テーマ自由形研修（個人研修、共同研修）

II-2. テーマ選択型研修（海外語学研修など）

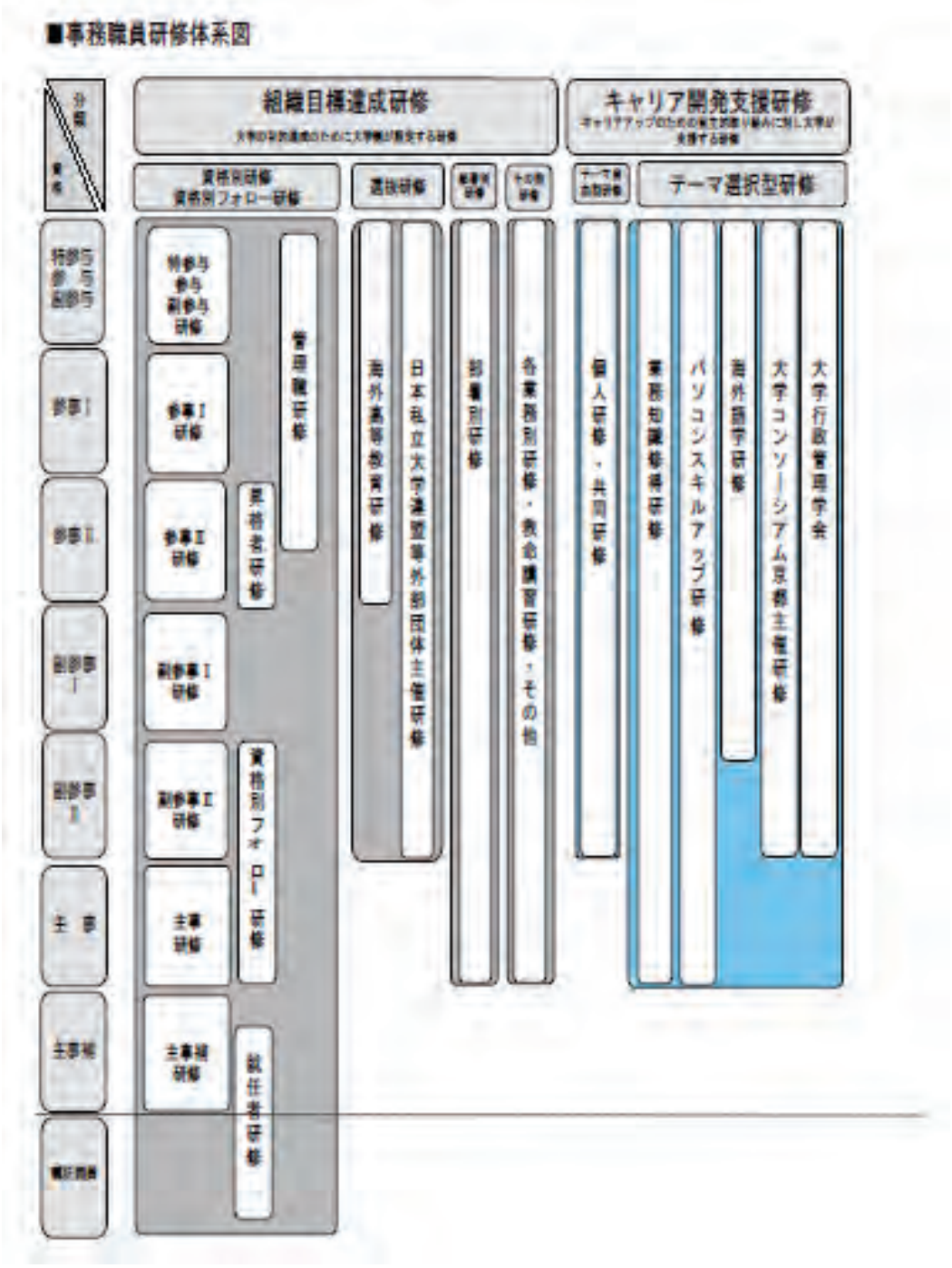


図１．事務職員研修体系図（参考資料 1, p. 2 から引用）

2-2. 新任教員研修プログラム

教員に対しては、昨今の FD の義務化に対応して、各学部に FD 委員会が設置され、全学部に開かれた学部別 FD 報告会が開催されるようになった。これらの FD 報告会は各学部固有の教育改善に関する課題や時事的関心の高い教育問題等についての報告が行われ、一定の成果を上げつつある。しかしながら、現状においては必ずしも体系的ではなく、教員のキャリア開発支援研修のための恒常的プログラムとしてはさらなる改善が望まれる。

一方、新任教員に対しては恒常的な研修プログラムが用意されており、原則として 4 月の採用時の辞令交付後に一括して実施されている。通常 1 日のコースで、前半は事務職員・教員共通であり、後半はそれぞれの職種別の研修となる。以下にその概要を示す。

[人事課研修会]（事務職員と共通）

1. 龍谷大学の概要について
   - 龍谷大学の歴史、建学の精神について
2. 人権問題研修　（以上で 2 時間）
3. 龍谷大学における個人情報保護の取り組みについて
4. セクシャルハラストメント研修　（以上で 2 時間）

[大学教育開発センター研修会]（教員のみ）

5. 龍谷大学の教学理念・特色について　（40 分）
6. 大学教育開発センターの活動について　（30 分）
7. 龍谷大学の研究方針・政策について　（40 分）

3. 新任教員研修プログラムの開発

3-1. 新任教員研修の意義

新任教員研修は、組織としての FD の一環であると同時に、教員個人の生涯を通じてのキャリアアップの一環ととらえる必要がある。最初の研修において必要な導入を実施し、その後、各学部における FD 研修会、外部で開催される研修会等でキャリアアップを図るのが理想的である。その意味で、定期的にあるいは折に触れて、知識やスキルのブラッシュアップを図る機会が提供されていることは重要であり、新任者においては一定期間後のフォローアップが不可欠となる。

そこで今回、このプロジェクトの一環として、新任教員研修フォローアップを実施した（参考資料 2)。開催時期は 4 月の新任研修後半年程度たち、環境にも慣れて周囲の状況が把握できるようになったと思われる 9 月の中旬とした。また、参加者の便を考え、深草・瀬田の両学舎において、昼食時にランチョン座談会形式で開催した。参加者の意見・感想は参考資料 3 に詳しく掲載されているが、以下の 4 点が印象的であった。

- 新任研修は大変有意義であった
- 忙しい 4 月に一度に多くのことを聞いても効果が薄いので、教育研究の進行に合わせて適宜情報提供してほしい
- 着任後すぐに教育研究を始められる環境が整っていないことがある
- 専任教員だけでなく、非常勤講師についての対応も必要である

3-2. 新任教員研修プログラムに求められる内容

大学教員の多くが教育のための訓練をほとんど受けていないことを考慮すると、新任教員研修では高等教育のための基礎知識をある程度時間をかけて、体系的に学ぶことが望ましい。基礎知識としては、大学の歴史、単位制度、教育政策、教育方法論などの一般知識に加えて、所属大学に関する知識、すなわち建学の精神や歴史、教育理念ならびに教育研究のシステムなどが含まれる。これらの基礎知識に加えて、**教育の PDCA サイクル**、すなわち、授業計画、授業の実施方法、教育効果の評価、教育改善の方法などについての実践的なスキルを体系的に習得する必要がある。

国立教育政策研究所では大学における教育改善を推進していくための枠組やツールを開発し、フィードバックを受けながら、その改善を図る開発型の研究を行ってきたが、このたび、国立教育政策研究所 FD 公開セミナー報告集「FD 実質化のための提案～「FD マップ」「規準枠組」の活用による教育改善～」（参考資料 4）をまとめた。それによると、FD のためのコアカリキュラムの一つとして『新任研修』を位置づけ、新任教員 FD のための基準枠組が提案されている。本プロジェクトでは、新任教員に求められる上記の知識やスキルを習得し、教員がキャリアアップを図るためのスキームとして、同研究所で開発された「FD マップ」に基づく「**新任教員研修プログラムの基準枠組み**」を活用することにした。

規準枠組の骨子は以下のとおりである。

1. 大学コミュニティについての理解　←Introduction
2. 授業デザイン（目標設定、実施計画、成果評価）　←Plan
3. 教育の実践　←Do
4. 成績の評価、フィードバック　←Check
5. 教育活動の自己改善・キャリア開発、教育開発　←Action

3-3. 新任教員研修プログラムの基準枠組

「**新任教員研修プログラムの基準枠組**」では、「学習の領域」として、上記の 1～5 が掲げられている、さらに、「学習目標の例」として、以下に示す細目（1-1 などおよび ● 印）が提案されている。各細目にはさらに「トピックの例」として、より具体的な例が示されている。さらに、「学習方法、機会提供の例（個人学習を除く）」として、設定時間や講義・ワークショップ等の形態も例示されている。

1. 大学コミュニティについての理解
   1-1 大学に関する基礎知識を得る
   - 所属する大学組織について理解する…
   - 所属する大学の教育システムについて理解する
   - 各種のガイドラインについて理解する
   - 高等教育全体について理解する

   1-2　同僚とのコミュニケーションをとる
   - 研修参加の新任教員同士が感情の共有、情報交換を行う
   - コミュニティ形成の基礎を習得する

2. 授業のデザイン（目標設定、実施計画、成績評価）

2-1　授業デザインのための基礎知識を習得する

2-2　授業デザインのためのスキルを習得する

- 授業の目的を設定する
- 授業の到達目標を設定する
- 目的、到達目標に合わせた半期あるいは通年の授業計画を立てる
- 到達目標を明確にした１回の授業計画を立てる
- 到達目標に応じた成績評価の指標と基準を設定する

3. 授業の実践

3-1　教育実践に関する基礎知識を習得する

- 学生の学習に対しての基礎知識、学生の学習を促す授業方法についての基礎知識を持つ
- 自らの授業実践について論理的な説明をする

3-2　学習者中心の授業および学習支援を実現し、学生の学習を促進する

- 学生の学習を促す授業の準備、授業運営を行う
- 聞き手に配慮した明確なプレゼンテーションを行う

3-3　学生と適切なコミュニケーションをとる

- 適切なコミュニケーションの基礎知識を持つ
- 教室内外で、個人的および集団的に、学生と適切に接する
- 学生に対して公平に接する

4. 成績の評価、フィードバック

4-1　教育の評価やフィードバックについての基礎知識を得る

- 成績評価の意義と目的を理解する
- 評価の構造と機能を理解する
- 評価の方法と特徴について理解する
- 評価自体の評価について理解する

4-2　適切な成績評価とフィードバックを行う

- 学内の成績評価の方針・システム、成績評価に求められる社会的意義を踏まえた評価設計と行う
- 評価の規準と基準、診断的評価・形成的評価・総括的評価の活用、成績評価のフィードバック等を学習目標と照らし合わせて適切にデザインする

5. 教育活動の自己改善・キャリア開発、教育開発

5-1　自己改善・キャリア開発や教育開発に関する基礎知識を習得する

- FD の概念とその定義についての基礎知識を持つ
- FD のシステムや制度的基盤（法制的根拠、学内体制など）についての概括的知識を持つ
- 教員のキャリア開発・自己改善と FD との関連についての基礎知識を持つ
- 学内外において利用できる研修機会の概要を知る

5-2　自己改善・キャリア開発や教育開発のためのスキルを習得する

- 学生の実態、社会の状況、自らの教育活動を総合的に考えてみる
- FD の効果について意識的に振り返り、今後に生かす

- FD プログラムへの参加を、自らのキャリア開発の中に位置づける
- 学内外における研修機会に関する情報を積極的に収集する

4. 京都 FD 開発推進センターの活動

2008 年度の文科省戦略的大学連携支援プログラムとして、大学コンソーシアム京都の加盟校のうち 18 大学・短期大学（代表校：仏教大学）が連携して、「京都 FD 開発推進センター」を発足させた。本学も連携校としてこのプログラムにかかわっている。同センターでは、以下の 3 つの柱となるプロジェクトが、それぞれの WG を中心に実行されている。

- ◆ FD のためのシステム開発（e-portfolio の開発など）
- ◆ FD を推進するリーダーの養成（FDer 塾の開催など）
- ◆ 新任教員研修プログラムの開発（FD ﾊﾝﾄﾞﾌﾞｯｸの刊行など）

この中の「新任教員研修プログラムの開発」プロジェクトの WG リーダーとして本プロジェクトの代表者（林）が参画しており、共通の目的のプロジェクトにかかわっていることから、「京都 FD 開発推進センター」と密接に連携をとることが効果的であると判断される。

京都 FD 開発推進センターの新任教員研修プログラム開発 WG では、2008～2009 年度の活動として、新任研修会用の教科書として使用することを目的に、「まんが FD ハンドブック」を刊行した。さらに、2010 年度の完全実施と目標として、新任教員研修プログラムの骨子を策定した。その要点は以下のとおりである。

＜新任研修プログラムの概要＞

- 研修の内容は「**新任教員研修プログラムの基準枠組**」を基本とし、
  1. 大学コミュニティについての理解 ←Introduction
  2. 授業デザイン（目標設定、実施計画、成果評価） ←Plan
  3. 教育の実践 ←Do
  4. 成績の評価、フィードバック ←Check
  5. 教育活動の自己改善・キャリア開発、教育開発 ←Action

  の 5 つの学習領域を含むものとする
- 年間、2 日連続の研修会を 2 回、セミナーを 2 回開催する
- 研修会は「学習領域 1～5」のそれぞれについて講義とグループワークによって行う
- セミナーは時事的話題を取り上げ、講演会形式とする
- 修了者には修了証書を授与する

2009 年度末にはすべての研修プログラムを 2 日で修了させる“短縮版”をパイロット的に実施する。実施スケジュールは以下の通りである。

“短縮版”試行プログラム日程表

- 1 日目

13：00～（10 分） 開会挨拶、目的説明

13：10～（20 分）　京都の大学、大学のまち京都
13：30～（90 分）　自己紹介＋グループワーク
　休憩　（30 分）
15：30～（60 分）　1. 授業デザインのための基礎知識
16：30～（60 分）　ワークショップ
懇親会

● 2 日目

9：30～（30 分）　ワークショップ 1 の報告
10：00～（60 分）　2. ベストティーチャー模擬授業（1）
11：00～（60 分）　　ベストティーチャー模擬授業（2）
　昼食　（60 分）
13：00～（30 分）　ワークショップ 2
13：30～（60 分）　3. 成績評価の基礎知識（講義）
14：30～（60 分）　ワークショップ 3
　休憩　（30 分）
16:00 ～（30 分）　ワークショップ 3 の報告
16：30～（15 分）　閉会の挨拶、まとめ

5. 龍谷大学新任教員研修プログラムの提案

以上の検討結果に基づき、本プロジェクトとして、本学の新任教員研修プログラムを以下の構成要素をパッケージ化し提供することが合理的であると考えている。

① 現行の本学独自の新任教員研修に加え
② 新任研修フォローアップを数ヵ月後に恒常的に実施し
③ さらに京都 FD 推進センター（大学ｺﾝｿｰｼｱﾑ京都）の提供する新任教員研修プログラムを受講する

本プログラムの概念図を図 2 に示す。

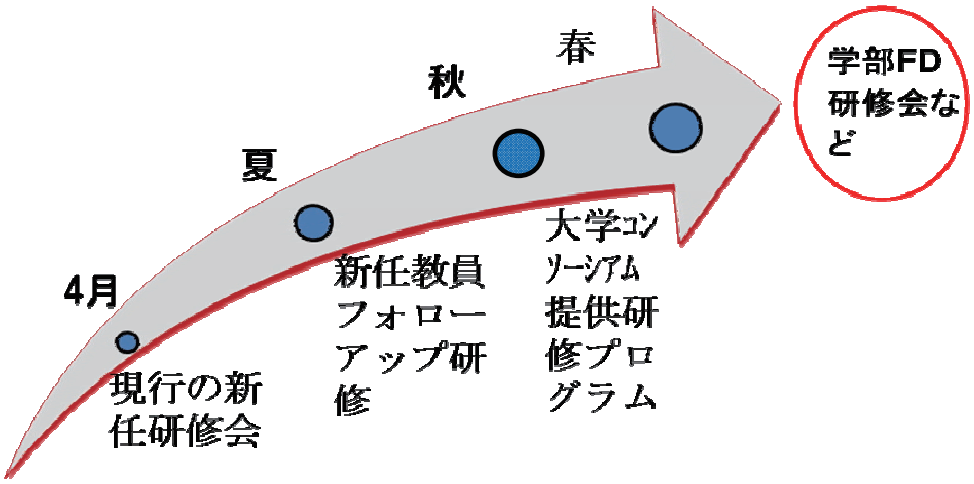


図 2. 龍谷大学新任教員研修プログラムの概念図

6. 2010 年度に向けての課題

次年度の検討課題として、本学独自の研修会（5.の①の部分）の内容を精査すること、ならびにパッケージ化した新任教員研修プログラムの受講を体系的に実施するための実施案を策定し提案することが挙げられる。

さらに、研修プログラムだけではなく、本来の本プロジェクトの目的である教職協働のための施策を検討する。特に、これまでに検討した以下のテーマについて集中的に議論する。

- SD と FD の協働のための第一ステップとして、それぞれの職務内容や苦労を知る必要がある
- 各部署・学部等が職務内容や大学での役割を他部署の教職員にポスターなどの方法で知らせる機会を設ける
- 教職間での意見交換やアンケートにより協働の機会の創設や業務改善策の参考にする

参考資料

1. 龍谷大学 2009（平成 21）年度事務職員研修要項

2. 龍谷大学 FD サロンリポート 09-3「新任教育職員対象『FD サロン』」
3. 龍谷大学大学教育開発センター通信 2009 年第 2 号 p. 6、「新任教育職員対象『FD サロン』開催記録」参加者の声
4. 国立教育政策研究所 FD 公開セミナー報告集「FD 実質化のための提案～「FD マップ」「規準枠組」の活用による教育改善～」平成 21 年（2009 年）12 月

プロジェクト会議日程

第 1 回会議　2009 年 7 月 24 日（金）　プロジェクトの目的、会議の進め方について
第 2 回会議　2009 年 9 月 18 日（金）　調査・勉強会の計画について
第 3 回会議　2009 年 12 月 13 日（日）　第 2 回京都 FD 開発推進センター主催セミナー参加
第 4 回会議　2010 年 1 月 21 日（木）　研修プログラムの骨子について
第 5 回会議　2010 年 2 月下旬　報告書作成について（メール審議）

学習意欲喚起や動機付けへの提言

研究代表者：吉川　悟（文　学　部）
共同研究者：出羽孝行（文　学　部）
北條英明（国際文化学部教務課）
村穂幸司（経済学部教務課）

１，目的概要

文部科学省による学習指導要領の改訂が 2002 年に第 7 次改訂が実施され、新カリキュラムに準じた初等・中等教育をうけた学生が大学に入学し始めているが、彼らの基礎学力不足や学習意欲の低下が問題となりはじめている。高等教育を提供すべき本学においても、学士課程教育の中で現状のままでは充分な学士力を提供し得ない危惧があり、これを改善する必要があると考えられる。

これらの学生に対し、学士課程教育の充実のためには、大学としてどのようにアプローチや支援を行えば、彼らの学習意欲が喚起され、高等教育にふさわしい学習への動機付けを生み出すことができるのかを検討することが、本研究の目的である。そのために、まず初等・中等教育の影響下にある大学入学年度の１年生を対象とした実態調査が不可欠である。加えて、今後縦断的に龍谷大学の学士課程教育を受けた四年生を対象とした学生の意識調査や実態調査を行うことで、本学に必要な教学面での方策について検討・提言の基礎資料となる。

これらに加えて、質問紙などの表面的な実態調査だけではなく、個々の学生の学習意欲の喚起要因や積極的な就学姿勢の動機付け要因の一部を聞き取り調査を実施することから、本学特有の要因を探索的に検討することで、上記調査を補完する質問紙の作成を検討できるようにすることとする。

２，方法

本研究においては、以下の 3 つの調査・検討を行うこととした。

１)、JCIRP（Japanese Cooperative Research Program）の実施

２)、これまでに行われてきた学内調査（各学部での取り組み）の検討

３)、本プロジェクトでの独自の学内調査

これらの調査は、龍谷大学に入学した学生が、学士教育でどのような側面の影響を受けているかを明らかにすることを目的としている。加えて、各学部単位で行われている調査を検討することによって、各学部ですでに行われている（行おうとしている）学生に対する学習意欲喚起に向けた取り組みを検討し、それぞれの学士教育での取り組みの特徴を明確にするものである。そして、これらの調査を補完する目的で、本プロジェクトの独自調査を行うことで、龍谷大学の学生がどのようなことを契機として学習意欲や学生生活での目的設定を行い（または、失い）、四年間の学生生活が個々の学生の成長にどのような影響

を与えているかを検討するデータとなると考える。

２－１、JCIRP（Japanese Cooperative Research Program）の実施

JCIRP は、同志社大学の山田礼子氏が 2007 年以来実施している質問紙調査である。JCIRP は、入学初年時の大学生の実態調査である JFS（日本版入学者調査 Japanese Freshman Survey）と、それぞれの大学での学士教育を受けた３４回生を対象とした JCSS（日本版大学生調査 Japanese College Student Survey）を実施し、それぞれの調査による結果だけでなく、JFS 調査を受けた学生が学士教育でどのように変化したかを検討できる形式がある。これは、JFS での調査結果と、JCSS の結果を個別の学生を比較対照したデータが得られるという特徴を持つためである。

この調査を実施するに当たっての目的概要を示すならば、

①、　大学入学後の学士教育課程の効果を検討するため、大学に関わる生活実態や学習意欲に関して、他の大学の学生特性の平均と、龍谷大学の学生に違いがあるかを検討することを目的として、JCIRP の質問紙を実施すること。

②、　JCIRP の内容では具体的な対応に結びつけるための経年調査が必要となるため、それを補完するために学習意欲が喚起され、就学への動機付けが高まっている具体的な要因を見出すこと。

実施にあたっては、プロジェクト内で経年調査であることを前提に検討し、本プロジェクトの目的にとって有効なデータが得られる可能性があるため、これを実施することとした。ただし、全学的な取り組みを行うまでには至らず、今年度は、文学部・経済学部・国際文化学部・理工学部で JFS を実施し、その結果を見た上で、今後の可能性を検討することとした。

なお、2008 年度にすでに国際文化学部での取り組みが行われており、これについても以下の「学内調査」の結果として検討することとした。

２－２、これまでに行われてきた学内調査（各学部での取り組み）の検討

すでに龍谷大学では、多様な学生調査が行われている。これらの調査は、学部単位で学生の意向や動向確認、学部での学士教育の受け止め方などを目的としたものである。また、複数の大学での学生を対象とした調査は、現在の大学生の生活意識の特徴を把握することを目的としていたりする。

本プロジェクトでは、各学部で行われている課外の活動そのものの有効性や、学生の社会的経験を促進する目的で、必須・自由選択・希望制など、各種のイベントが企画されている。これらの活動を通じて、学生の意欲喚起がみられたり、人間関係の広がりの契機となっていたりするとの指摘がなされた。これまでの調査を再検討することによって明らかとなることもあると考えられた。

２－３、学生のプロファイリング／パターン分析による大学支援の検討に関する研究

本研究は、本プロジェクトでの独自調査である。これは、JFS2009 が新入生の実態把握

には有効であるが、既に龍谷大学で学士課程教育を受けている学生の実態を把握することができないため、龍谷大学での学士課程教育の現状での受け止め方を把握するため、来年度以降実施する調査の事前調査である。上記の聞き取り調査は、ボランタリーな学生を任意に抽出し対象とした構造化面接による龍谷大学の学士課程教育に対する要請・希望などの調査研究であり、来年度以降の M-GTA による要因分析を行うため、要因抽出したカテゴリーを再度検討するための基礎データとすることとした。

なお、本調査項目の設定、及び実施に至るまでの調査についてのリサーチ・クエスチョンや質問項目の設定の過程は、以下の通りである。

1)、先行研究の検討［2009 年 9 月 24 日］

2)、予備調査リサーチ・クエスチョンの検討［2009 年 10 月 2 日］

3)、第 1 回予備調査実施［2009 年 10 月 3 日／10 月 9 日］

4)、予備調査結果検討と、本調査リサーチ・クエスチョンの決定［2009 年 11 月 13 日］

5)、本調査リサーチャー会議［2009 年 12 月 4 日］

３、結果と考察

３－１，JFS2009 調査について

１)、目的

前述のように、今年度は JFS2009 を実施し、他大学の学生の特徴と比較・検討することで、龍谷大学に入学した学生の特徴を把握することとした。質問項目の要因構成が大学生の特性の国際比較を前提としているため、本調査に適切な項目ばかりではないため、いくつかの項目についてはその傾向を分析するに留め、龍谷大学内の学部・学科・専攻間の特性や差違を検討することを中心とした。

２)、方法

JFS2009 の調査実施については、今年度は全学部での実施が難しいため、調査協力の依頼に応じていただけた一部の学部・学科・専攻のみを対象とした。調査の手続きに関する概要は、以下の通りである。

実施：2009 年 9 月末～10 月初旬

対象者：１回生

対象学部：文学部・経済学部・国際関係学部・理工学部

調査方法：質問紙の配布をそれぞれの学部で実施されている基礎演習Ⅰで配布。回収については、基礎演習Ⅰでの回収と共に、各学部の教務課に回収箱をもうけ、投函してもらう方法と併用することで、回収率の向上を考慮した。

回収率:上記学部での全回収部数が 1514 件。配布した件数は、2024 件で、回収率は 74.8%である。

３)，結果と考察

本調査に関連する①他大学との比較、②龍谷大学における学生の特性、③動機づけの有無にかかわる主要項目の検討、④特徴的な要因が見られた項目の同義づけ項目との相関の検討、を行った。なお、各図の質問項目ごとにアンダーラインが示されている質問項目は、全体との比較で特徴が見られた項目である。

①他大学との比較

まず、図１であるが、他大学との比較の基本となっているのは、「Ｑ２．年齢」と「Ｑ３．性別」が基本データである。全体数の対比で言えるのは、全体数（N=8.300）と龍谷大学の調査数（N=1514）である。

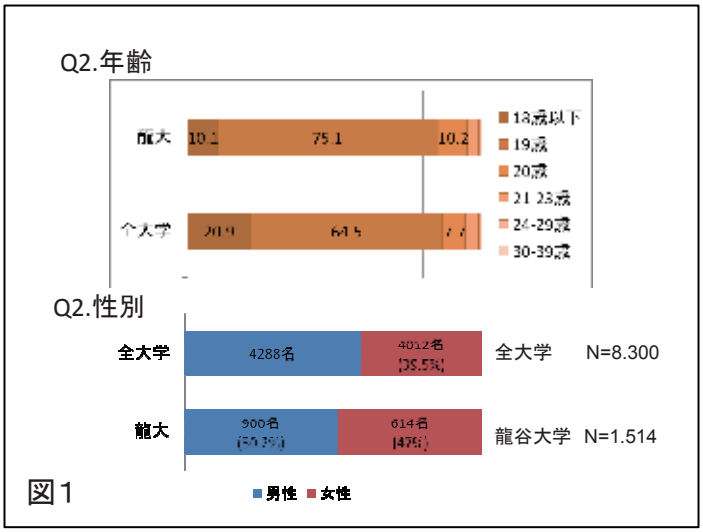


図１

年齢に関しては、調査時期が他大学の場合、2009 年 6 月から 7 月で、龍谷大学では 9 月から 10 月に調査を行ったことの影響があるかもしれないが、それほど大きな差として表れるものではないと考えられる。男女比

に関しては、ほぼ他大学と同等である。

図２は、高校での成績についての項目である。これは、あくまでも自己評価を前提としたものであるため、客観的な成績の善し悪しを前提とはしていない。いわば、学生自身の自己評価であり、成績に関する自己意識について検討できる項目である。

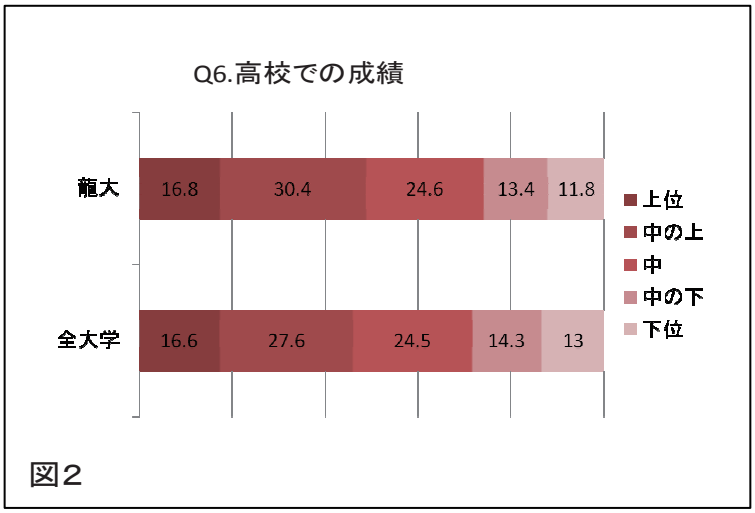


図２

調査結果にあるように、他大学の学生と比較しても、自己意識では特別な差は見られない。これは、成績についての自己意識に関して、他大学の学生と同様の分布が見られることを示していると考えられ、龍谷大学の学生特有の特性ではないと考えられる。

図３は、Q11 の「志望した大学が第一志望であったかどうか」を問うもので、いわゆる「不本意入学者」と呼ばれている学生の割合を示したものである。

この項目については、龍谷大学への入学が第一志望であった割合が 45.7%で全大学の 89.6%と大きな差が見られる。しかし一方では、志望学部としてはそれほど大きな差として表れていない。

また、全大学の比率として「不本意入学」という割合が１割程度の結果として示されている。これは、調査を実施した他大学の特徴（龍谷大学と比較して、偏差値による特徴が見られる大学であったかどうかなど）を再度検討する必要があると考えられる。

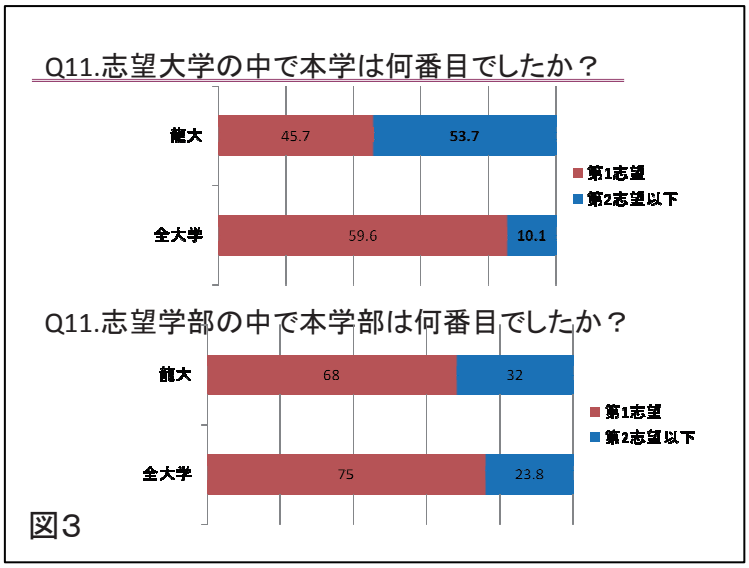


図３

これらのことから、学生が志望していた学部に入学してはいるものの、第一志望としては他大学を志望していることがわかる。したがって、学生が希望している学問領域への関心は変わらないものの、その実態が期待通りであるかどうかによって、文字通りの「不本意入学」として意欲低下を引き起こす可能性が示唆されていると考えられる。

図４は、Q19 の「大学進学への保護者の関与」にかかわる質問である。これらの項目に関しては、龍谷大学と全大学との間に顕著な差は見られなかった。

しかし、差のない内容を検討してみれば、約 75%以上が保護者からの関与が頻繁にあったと述べている。これは、現代の学生が保護者の意向や影響に準じて大学進学を決定していることが見て取れるもので、学生が自立的に意志決定をして大学進学までを実行したのではなく、そこに保護者の関与があるという学生全体の特徴が示されていると考えられる。

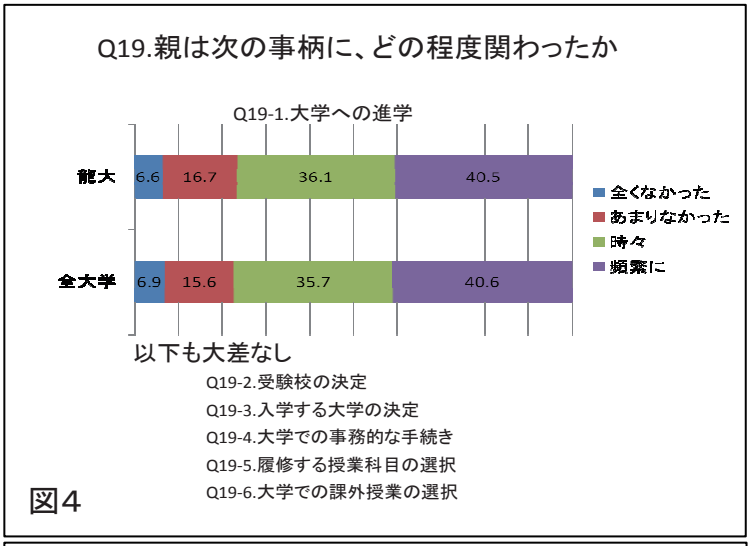


図４

図５は、Q24 の「入学前の就学態度」にかかわる選択項目の主要なものだけを取り上げ、龍谷大学と全大学を比較検討したものである。

全大学との比較において、特別な傾向がこの項目でも見られなかった。したがって、入学前の段階で特別な就学態度の特徴はないものと考えられる。

Q24. あなたが高校3年生だったとき、次のことがらをどの程度しましたか

	龍大・・・全大学
＜した＞	
自分の失敗から学んだ	69.6%・・・70.8%
問題に対処するために新しい解決策を求めた	41.0%・・・40.1%
問題の解決方法を模索し、それを他者に説明した	40.5%・・・40.2%
授業以外に興味のあることを自分で勉強した	40.5%・・・39.5%
＜しなかった＞	
科学的研究のための記事や論文を読んだ	84.7%・・・83.4%
自発的に作文の練習をした	77.8%・・・78.5%
インターネット上の情報が事実かどうか確認した	72.7%・・・74.3%
自分の意見を論理的に主張した	71.3%・・・70.1%

図５

図６は、Q25 の「人生にとって必要なことがら」を複数回答から選択するもので、将来的な人生で重視する視点についての問いである。

この項目についても、全大学と龍谷大学の学生の特徴には、差はみられなかった。

Q25.あなたの人生にとって、次のことがらはどの程度重要ですか

	龍大	全大学
＜重要＞		
友人関係を大切にする	92.2%	91.1%
自分の生きたい人生を送る	91.7%	91.5%
家族を養う	84.3%	84.3%
困っている人の役に立つ	79.5%	81.7%
＜重要でない＞		
舞台芸術(演劇やダンスなど)で成功する	80.6%	81.3%
芸術作品を製作する(絵画や彫刻など)	77.9%	78.2%
文芸作品を制作する(詩や小説など)	77.0%	79.0%
科学の理論的な発展に貢献する	76.6%	71.5%
地域社会のリーダーになる	74.3%	71.1%
政治的な活動にたずさわる	73.2%	74.6%

図６

図７は、Q26 の「卒業後のキャリア」に関するものである。わずかであるが、龍谷大学の学生が生活の安定や保証を求め、高収入を望んでいる傾向が強調されている。また、社会的に場面におけるリーダーシップを意識していない点も、わずかに全大学との違いを示している。ただ、この違いはわずかであり、特別な傾向として位置づけるほどではないと考えられる。

Q26.大学卒業後のキャリアを考えるとき、次のことがらはどの程度重要ですか

	龍大	全大学
＜重要＞		
生活の安定や保証	93.0%	90.8%
自由な時間	85.3%	82.4%
高収入の可能性	84.9%	79.6%
＜重要でない＞		
リーダーシップを発揮できる可能性	60.6%	56.4%
社会を変えるための仕事	42.7%	41.5%
さまざまな領域で仕事をする可能性	40.4%	38.8%

図7

図８は、Q29 の「大学の設備や学生支援についての対応に対する評価」である。全大学の割合と比べて、龍谷大学の学生は、図書館設備に対して相反する印象を強くしている点が特徴である。また、奨学金や学費援助についての不満も全大学に比べてやや強い不満を示していることがわかる。

Q29.あなたは、本学の次のことがらにどの程度満足していますか

	龍大	全大学
＜満足＞		
コンピュータの施設や設備	92.3%	67.3%
図書館の設備	89.1%	63.3%
インターネットの使いやすさ	87.7%	56.4%
コンピュータの訓練や援助	87.1%	52.5%
＜不満＞		
奨学金や学費援助の制度	21.6%	9.2%
コンピュータの訓練や援助	12.9%	8.6%
インターネットの使いやすさ	12.3%	10.6%
図書館の設備	10.9%	7.9%

図8

図９は、Q30 の入学した学生の「大学生活に関わる内容の未来予測」である。

龍谷大学の学生は、全大学と比べて学業成績が平均以上になるという可能性についての予測が低く、修学意欲より他に意識が向かっている可能性が考えられる。また、キャリア変更の割合が高いのは、目的の多様性を示唆しており、決定的な目的性を持たないという特徴の学生がみられるのではないかと考えられた。

Q30.あなたは今後、次のことがらをしている可能性は、どの程度あると思いますか

	龍大	全大学
＜ある＞		
学費を補うために仕事やアルバイトをしている	74.9%	72.2%
大学での学業成績が平均以上である	58.6%	72.2%
目指すキャリアを変えている	53.7%	41.9%
＜ない＞		
学生抗議デモに参加している	88.0%	88.6%
学生自治会のメンバーになっている	85.6%	84.8%
個人的にカウンセリングを求めている	84.6%	82.3%
卒業単位を満たすために留年している	82.6%	80.9%
転学・編入している	81.4%	83.4%

図9

図 10 は、Q34 の「大学生活の満足・不満因子」について、主要な項目を示したものである。

龍谷大学の学生は、全大学に比べて満足度・不満度のそれぞれが高い。しかし、「授業の全体的な質」に関しては、両極に分かれているのが特徴である。また、不満因子が全大学と比べて高いことは、教員との対話の機会や受講学生人数等については、教学のあり方を再検討すべきことを示唆している。また、初年時教育の再検討が必要な内容を含んでいると考えられる。

Q34.あなたは本学にどのぐらい満足していますか

	龍大	全大学
＜満足＞		
大学での経験全般について	83.0%	36.8%
共通教育あるいは教養教育の授業	81.7%	43.4%
初年時生を対象とした教育プログラム内容	80.5%	35.7%
他の学生と話をする機会	78.0%	44.5%
授業の全体的な質	65.6%	38.1%
＜不満＞		
教員と話をする機会	44.2%	12.9%
履修や成績に対するアドバイス	40.4%	15.6%
1つの授業を履修する学生数	37.6%	10.8%
授業の全体的な質	34.4%	15.0%

図10

②龍谷大学における学生の特性

ここでは、Q20 の「龍谷大学への進学に関する動機」として割合の高いものだけを抽出し、学生からみた龍谷大学への進学の要因となっていることを示した。

学生が要素として掲げたものは、「学生生活を楽しむ」「大卒の学歴」「各種の資格獲得」と大学の教学主体への期待が影を潜めている。むしろ、学生生活そのものを楽しみながら、大卒資格や各種の資格獲得を目的としている傾向が強いと考えられた。

Q20.本学に進学した理由として、
次の事柄はどの程度重要でしたか
主要項目のみを選択

＜重要＞	
学生生活を楽しんでみたかった	72.3%
大卒の学歴を得ることができる	72.3%
資格を取ることができる	68.3%
＜重要でない＞	
本学に進学した先輩から勧められて	93.5%
周りの友達が進学を希望した	84.7%
本学に入学すれば、奨学金が支給される	82.5%

図11

また、Q23 の自尊感情についての要因の項目では、「健康」とともに「粘り強さ、協調性、やる気」などを平均以上としており、集団適応性の高さを物語る結果となっている。しかし、浄土真宗の宗門校であるにもかかわらず、「信仰心」が平均以下と評価しているとともに、「数理的能力、プレゼン、外国語」などの項目では、平均以下であると考えており、論理

Q23. あなたは、同年齢の人たちと比べて、
次の事柄についてどのように自己評価しますか

＜平均以上＞		＜平均以下＞	
体の健康	38.8%	信仰心	55.0%
ねばり強さ	35.2%	数理的な能力	54.6%
協調性	34.5%	プレゼンテーションの能力	46.3%
やる気	33.7%	リーダーシップ	41.8%
		外国語の能力	41.6%
		芸術的な能力	41.4%
＜平均＞			
一般的な教養	57.0%		
学力	58.0%		
スピリチュアリティ(精神性)	58.6%		
他者の理解	55.7%		

図12

的な思考や他者に対するアピール不足、高度な知的能力に対する自信のなさなどが伺える結果となっている。

③動機づけの有無にかかわる主要項目の検討

動機づけにもっとも関わると考えられる Q31 の「学生生活の充実度」についてのみ、検討することとする。

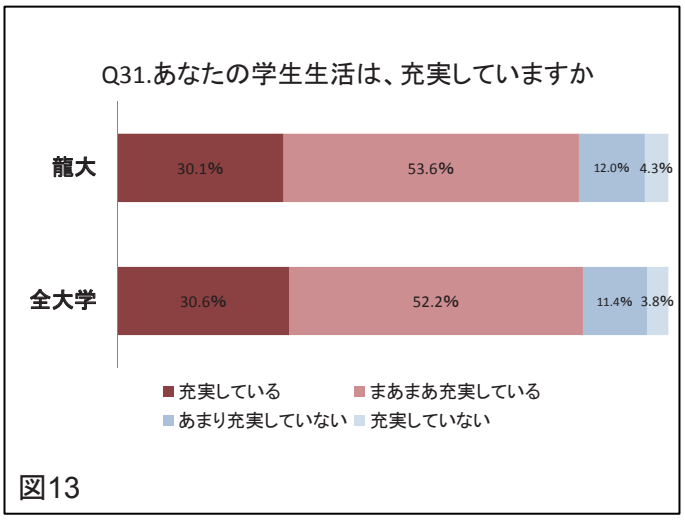


図13

全大学と比較しても、龍谷大学の学生は、入学後に充実度を感じている割合が、80%と変わりのない割合となっている。これは、不本意入学の割合が高かったにもかかわらず、入学決定後にそれなりの目的性を持って学生生活を送っていることを物語るものだと考えられる。したがって、従来述べられていた「不本意入学者が修学意欲を低下させる要因となっている」という神話は、龍谷大学の場合には当てはまらないと考えられる。なぜなら、5 割強の不本意入学者がいるという結果にもかかわらず、学生生活の充実度が 8 割を超えているからである。

④特徴的な要因が見られた項目の同義づけ項目との相関の検討

以下では、この「学生生活の充実度」と「龍谷大学の特徴的な傾向が見られた項目」との相関を中心にみていくこととする。

まず、Q31 の「充実度」と Q11 の「志望順位」の相関（どの学生がどの項目を選択したかを検討すること）を見ることとする。

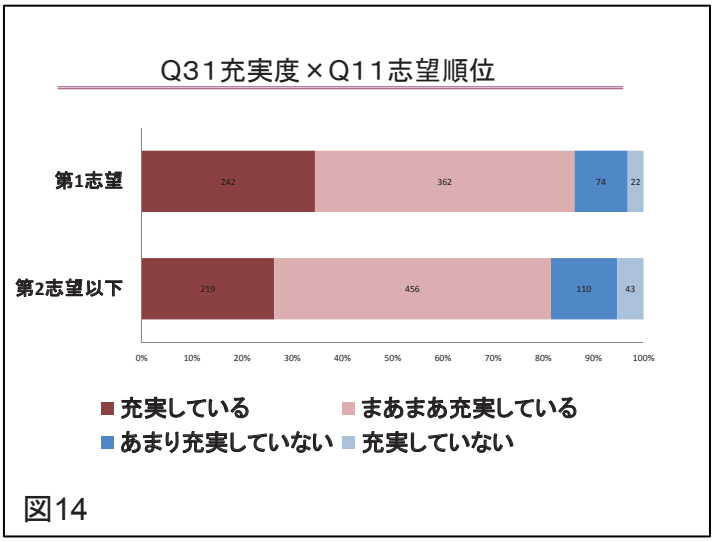


図14

図 14 にあるように、龍谷大学が「第二志望以下」としていた学生の方が、充実していないという項目が高いという正の相関が見られるが、顕著なものではない。むしろ、45.6%の学生が何らかの行動によって学生生活の充実感を高めようと努力していることが伺える。したがって、前項で考察した「不本意入学者は修学意欲を著しく低下させている」という前提は、龍谷大学の場合には、当てはまらないと考えられる。

次に、Q31 の「充実度」と顕著な特徴がみられた Q29 の「大学の機構への満足度」の相関について検討した。

図 15 はそれぞれの項目を選択した「割合」を示しているので、全体数が各項目で異なる。ただ、割合で見る限り、「充実していない」と述べている学生の方が圧倒的に「大学の機構に対する不満」、特にコンピューターや図書館などの使用に関して、直接的な支援を求めていることがわかる。しかし、一方の充実度でこれらの多くは「満足要因」として掲げられており、支援はあるのに受けられていないという状況ではないかと考えられる。これは、「充実していない」項目に当てはまる学生が、受動的に援助を求めており、積極的な支援へのアクセスを行っていない結果、「不満」という項目になっているのではないかと考えられる。

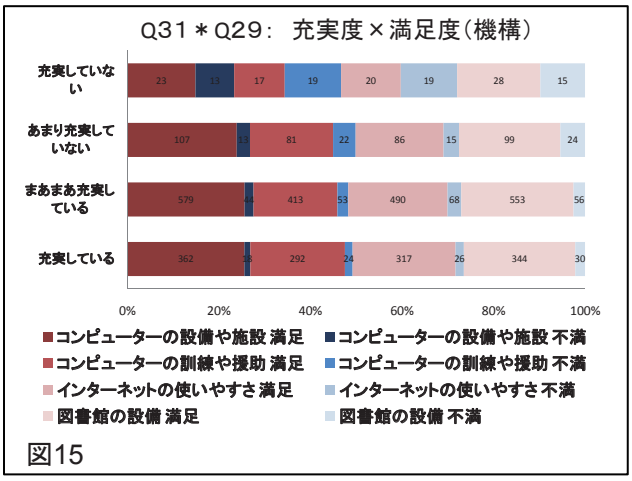


図15

この点についてより詳細に検討するために、Q31 の「充実度」と Q29 の「大学機構の満足度」の不満項目でもっとも顕著であった「奨学金などの学費援助」の項目で相関を検討した。ここでもやはり正の相関が見られるが、この表も割合を示す図であるため、満足・不満の全体数が大きく異なっている。N 数でみた場合、満足・不満のそれぞれの N＝33（不満）と＝50（満足）で、それほど大きな数値ではないことが明らかである。また、この結果を検討した場合、不満因子の最上位にあった「奨学金などの学費援助」の項目は、自己申請を前提としたものであるにもかかわらず、特別な差異が見られないことから、前項で検討した「消極的行動」という特性も再検討する必要があると考えられる。

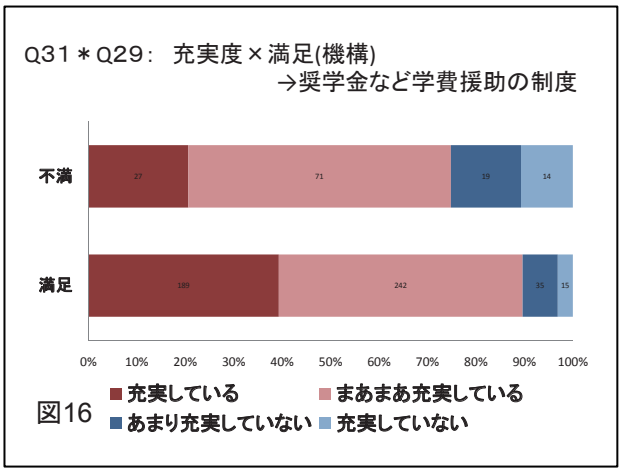


図16

また、Q31 の「充実度」と Q30 の全大学との違いが見られた「キャリア変更（多数）」と「成績の向上（少数）」の相関を検討した。

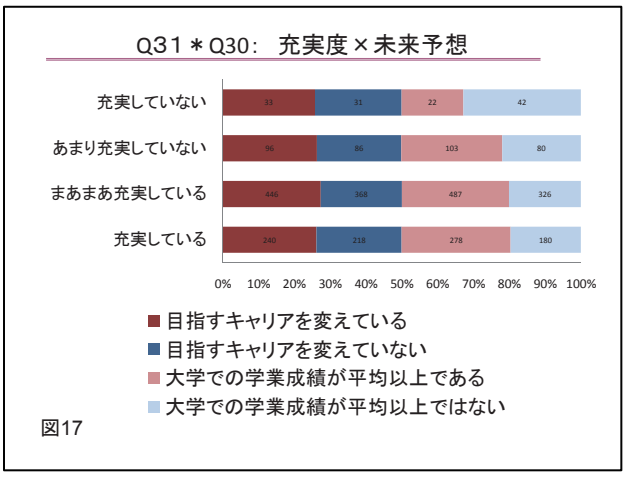


図17

ここで特徴的なことは、キャリアに関しては、充実度との関係がないという特徴がみられた。これは、「充実度」

と関わりなく、約半数弱がキャリア変更の可能性を示唆している特別な傾向のように考えられる。

３－２，学内ですでに実施されている調査の検討

① 学生部で行われている「学生生活実態調査」

本調査は、学生生活の実態を調査するため、私大連が行なった調査を龍谷大学の学生を対象として実施したもので、最新の調査は 2006 年に実施された。龍谷大学に入学する以前の所属校等のプロフィールから、経済、キャンパスライフ、正課教育・正課外教育、悩み、進路・就職など、調査項目は多岐に渡る。それぞれの結果をグラフ化し、私大連の調査結果と比較できるよう掲載されている。

② 大学教育開発センター指定研究による「学生による授業アンケート」

本調査は、龍谷大学が授業改善のために役立てることを目的として、学期ごとに全学部の講義科目、外国語科目を対象としてアンケート調査を実施している。各授業の最終日に、講義に出席している学生を対象に実施、結果については担当教員へフィードバックしている。

科目	講義	外国語	演習	実習・実験	計
対象科目（数）	1,142	922	58	96	2,218
実施科目（数）	887	735	37	45	1,704
実施率（%）※	77.7	79.7	63.8	47.0	76.8
回答率（%）※	54.6	82.3	63.1	84.9	60.2

演習、実習・実験は理工学部のみ実施。

※実施率は、調査対象科目数に対し、どれだけ実施されたかという割合を示す。

※回答率は、調査が実施された科目の受講登録者数（科目によって多少の誤差があり得ます）に対し、どれだけの学生が調査に回答したかの割合を示す。

③ キャリア開発部での「学生のキャリア開発に関わる調査」

キャリア教育が、全国の大学で重視されてきていることと関連し、本調査は、龍谷大学において、教学との連携を図りながら、体系的なキャリア教育支援をより展開していくために、実施検討されている。龍谷大学におけるキャリア教育は、普段からの教育を通じて行なわれるものであり、建学の精神を柱に、龍谷大学の特徴を活かした独自的なものであることが重視され、キャリア教育のあり方について、「建学の精神」や自校史プログラムとキャリア教育の視点から研究する。具体的には、どのような方法を用いて建学の精神の浸透を図り、さらには本学の歴史を通じた自校史プログラムの構築がキャリア教育に有効であるかどうかを分析・検証する。加えて、こうしたことを可能にする仕組みについても検討を行なう。プロジェクト研究員は、龍谷大学の教員で構成されている。

④ 文学部での「基礎学力判定調査」

本調査は、文学部に入学した学生の国語力等の基礎学力を測定するために実施されている。入学前に、推薦入試受験者を対象に実施された論文指導の成果を検討する目的もある。文学部新入生に実施（2009 年度まで、各専攻１クラスを抽出）されており、結果は教員間

で共有され、非公開となっている。

３－３，プロジェクト独自の学生調査

１)、目的

前述の方法で示したように、今年度は事前調査を実施し、龍谷大学で学士教育を受けている学生の特性から、プロファイリングの基礎データを検討することとした。事前調査を構造化面接法による質問への回答かせら、要因構成を検討することを前提とし、本調査に適切な項目のみをリサーチ・クエスチョンで設定しているため、今回はその報告に留めることとした。

２)、方法

独自調査については、全学部を対象とすることや作為抽出することが困難であるため、キャンパスごとの学生数に対応したデータ収集に留めた。

調査の手続きに関する概要は、以下の通りである。

まず、本調査のリサーチ・クエスチョンを設定するために学内調査を検討し、学生生活全般に関する予備インタビューを実施し、その結果から以下を検討した。

- 龍谷大学を選択した理由、所属する学部学科を選択した理由が、学習に対する意欲や、大学に対するニーズに関連しているのではないか。
- 学びの充実感はどのようにして得るのか。
- 主に付き合っている友人は、学内か学外か、学内であれば、学習関連のつながりか、サークル等の活動か。
- 大学生活の何を楽しいと感じ、何を充実していると感じているのか。

この予備調査結果を検討し、本調査でのリサーチ・クエスチョンを決定した。

［リサーチ・クエスチョン］

- 大学入学前に、大学に対して抱いていたイメージは、入学後にどのように変化していくのか、また、イメージが変化するきっかけはどのようなことか
- 大学入学前に、大学でやりたいと思っていたことは、大学入学後にどのように変化、促進されていくのか、また、これが変化、促進されるきっかけはどのようなことか
- 大学入学後、どのように変化していったか、またそのきっかけはどのようなことか
- 上記で、どのくらい大学での専門的な学びに重きが置かれていたか

リサーチ・クエスチョンを明らかにするための具体的な質問内容を以下のように設定し、8名のリサーチャー(聞き取り調査担当者)と共有し、本調査の実施での留意点を共有した。

＜基礎データ＞　所属学部学科専攻は？

＜入学前イメージ＞

- 入学前に大学ってどんなところだと考えていたか？
- 龍谷大学ってどんなイメージだったか？
- 大学に入ったらやってみたいと思っていたことは何かあったか？

＜入学後の実態＞

・龍谷大学に入学してから、「大学」のイメージ、龍大のイメージ、やりたいなと思っていたことはどうなったの？

＜入学前＞

・現在の所属学部学科（専攻）は？そこって自分で決めたの？どうして？

＜入学後＞

・専攻に対して抱いていたイメージや希望は入学後、どんなふうに変わった？

・現在、実際に勉強していてどんなことを感じている？（取り組み方、意欲、現状で持っている大学に対する期待）

・より学ぶために大学にしてほしいことがあれば、教えて？（学生生活の充実要因の背景について［学内外の要素を含む］）

・大学に入ってから、一番充実していたこと（していること）は？

・大学に入ってからの生活の中で、自分の成長につながっていることは？

3）、結果と考察

本調査では、①基礎データの内容、②入学前後の期待の有無と活動動機、③目標の達成、④大学への要望、⑤特徴的な動機づけの要因の相関の検討、を行った。

これらの結果の分析にあたっては、②と③については、「聞き取り内容ごとに使用された名詞･形容詞などの特徴的なピックアップ」を行っている。また④については、「リサーチクエスチョンごとに KJ 法による分類」を行い、⑤については、これらのそれぞれ方法を個別に帰属させて分析を行った。

① 基礎データの内容

まず、今回の調査対象者は、N=178 であった。図 18 は、調査対象者の学年別分類、男女別分類、キャンパスごとの分類である。図 19 は、調査対象者を学部別に分類したものである。図 20 は、各キャンパスごとの学年分類を示したものである。

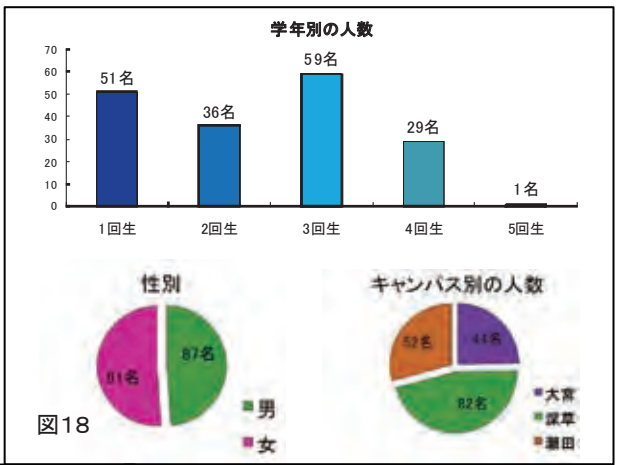


図18

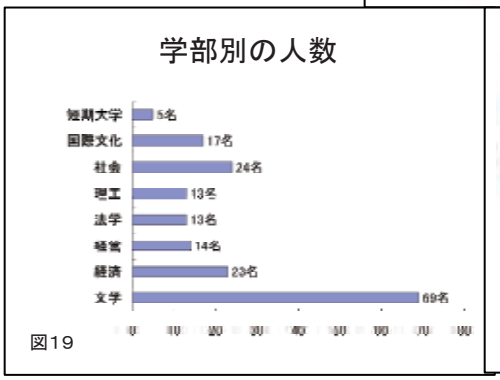


図19

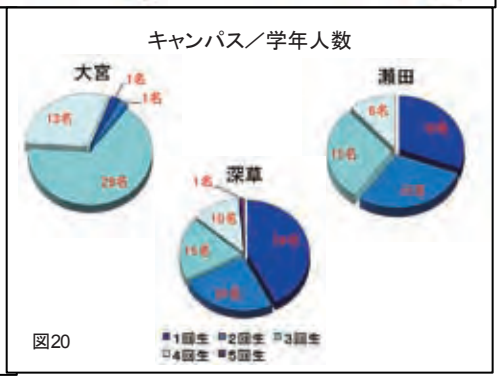
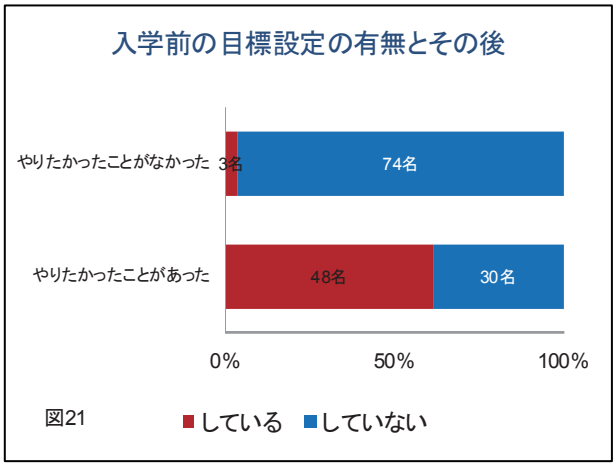


図20

② 入学前後の期待の有無と活動動機

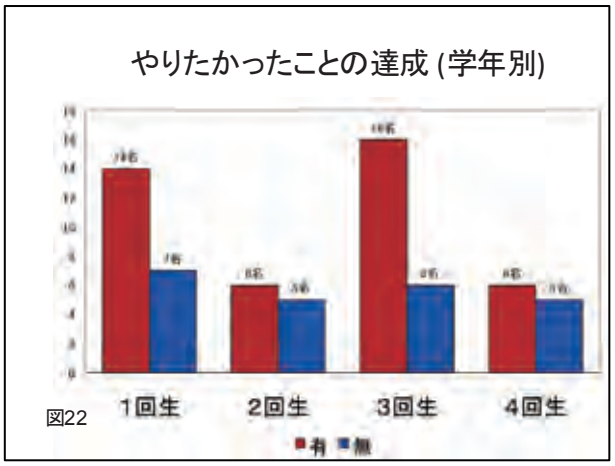
図 21 は、「入学前の目標設定の有無とその後の行動」である。今回の調査でもっとも顕著な結果が現れたのは、この項目で、入学前に大学入学後に何かやりたいことがあったかどうかによって、大学生活で何かの目標を見つけているかに大きな違いが見られることがわかった。ただしこれは、「入学前の行動意図」の有無と「入学後の意欲的取り組み」の有無の相関で、それが必ずしも一致したものではないことが前提の結果である。



しかし、大学入学前に大学生活に対して意欲的であるかどうかについては、教学的な対策は、ほぼ困難ではないかと考えられる。一部の入試形態では、「入学前教育」なども行われているが、それについてもむしろ形骸化しているとの指摘があるのが実状である。したがって、今後の調査において、この傾向が学生の動機づけ要因として大きな意味を持つものであるかを確認する必要があると考えられる。

③ 目標の達成

一方、図 22 は、大学入学前にやりたいと思っていたことが入学後に達成されているかについての項目である。今回の調査では、やりたいことがなかった場合には学年の差があっても、同等の結果が生じており、一定の割合で目的が達成されていないと評価しているものがいることがわかる。一方、1 回生と 3 回生では、目的達成が 6 割を超えている結果となった。これは、短期的な目標設定がなされている場合には、1 回生段階で達成感があり、長期的な目標であれば、時間経過が必要であるということかもしれない。しかし、これらの特徴がどのような要因によるものかは、再度検討が必要であると考えられる。



④ 大学への要望

今回の龍谷大学の学生への聞き取り調査でもっとも意欲的に語ってくれたのは、大学への要望である。それぞれが詳細な内容とその根拠を示していたが、ここではその概要を報告するに留める。それは、同じ要望であっても、その要望の根拠が異なる場合、要望することの変化の方向性が異なるからである。

また、それぞれの要望をそのまま報告するのではなく、要望を「講義」「大学施設」「カリキュラム」「交通」の項目ごとに整理をすることとした。結果は以下の通りで、それぞれの要望内容の数値は類似する内容を述べた件数である。

［授業に対する要望］

- １回生から専門的な勉強がしたい（10）
- 講義のみではなく、グループワークや実践的な取り組みがしたい（7）
- 授業中に厳しくして、静かにさせてほしい（7）
- 語学の授業で、ネイティブの先生の授業を増やしてほしい（6）
- 授業をおもしろくしてほしい。教員の質を上げてほしい（5）
- 基礎力（高校の学習内容）をサポートしてほしい（3）
- 専門的な内容を充実させてほしい（3）
- 授業をゆっくりすすめてほしい（3）
- ゼミに入る前にゼミを体験したり、説明を受けたい（2）
- 少人数授業を増やしてほしい（2）
- パソコンの講習授業を増やし、充実させてほしい（2）

これらの結果からわかるのは、学生にとって講義に対する期待が少なからず強いものであることがわかる。しかし、内容を検討すればわかることであるが、講義のレベルを上げることを希望する者と、よりわかりやすくすることを望む者がおり、これらが相対的な要望であることがわかる。

また、入学早々に「専門的な勉強がしたい」という要望は、高校とは異なる特別な内容の講義を求めているように見えるが、実質的に内容を理解できるかどうかを検討する必要があると考えられる。

［大学・施設に対する要望］

- キャンパス内にラウンジのような場所を作ってほしい（7）
- 学内全面禁煙を解除してほしい（6）
- パソコン室、図書館、キャリア開発室、学食をもっと遅くまで開けてほしい（5）
- 図書館を（活用しやすく、簡単な本を多く、多く借りられるように、勉強スペースを設けて、法律の本を多く）してほしい（5）
- ファーストフード店を作ってほしい（3）
- パソコンを増やしてほしい（3）
- 授業料を安くしてほしい（2）
- ATM を増やしてほしい（2）

大学施設に対する要望は、単純な希望から、切実な修学意欲と関連するものまで、多岐にわたっている。ファーストフード店などは単なる要望であるが、ラウンジは交友の場を期待する内容が垣間見えた部分である。また、それぞれの教学施設の利用時間に関するものは、ある面で意欲的な取り組みをサポートしてもらいたいと読み解くこともできる。

［カリキュラムに対する要望］

- 学生に配慮して時間割を組んでほしい（6）

・　年間の単位取得数の制限をなくしてほしい（4）
・　他学部の専門科目を履修できるように（3）
・　学生同士の交流の機会を増やしてほしい（3）
・　希望科目が受けるため、登録制限をなくしてほしい（3）
・　留学しやすいよう、通年科目を減らしてほしい（2）

カリキュラムに関する要望は、内容的に妥当なものが多い。特に「学生に配慮した時間割」は、現実的にそれぞれの時間割を構成する教員がもっとも苦労する部分でありながら、それぞれの学部･学科･専攻ごとに検討できる可能性のある課題でもある。

一方で、意欲的な学生であれば、関心領域の講義に講師の許可を取って入ることができると思われていたにもかかわらず、律儀に受講ルールに沿った対応を遵守している姿も垣間見える。したがって、可能な限りこれらの要望には対応できるかどうかを検討すべきであると考える。

［交通の便に関する要望］

・　瀬田キャンパスが駅から遠い（9）
・　瀬田駅～瀬田キャンパスのバスの本数を増やしてほしい（5）
・　瀬田駅～瀬田キャンパスのバスの運賃を安くしてほしい（3）
・　学内バスの本数を増やしてほしい（2）
・　車通学を許可してほしい（2）

これらの要望は、内容を見るとわかるように多くは瀬田キャンパスで示されたものである。深草や大宮とは異なり、立地的に不便であることに対する訴えである。現在大学としても瀬田キャンパスの交通の便に対する対応には苦慮しているが、学生にとっては早急な改善が求められているようである。

⑤　特徴的な動機づけの要因間の相関

ここまでのいくつかの特徴を概観してきたが、今回の事前調査の範囲で検討したのは、何かに対して意欲的な対応を試みていることの語りの中に現れていた「動機づけの要因」を分類することであった。調査の中で語られた「意欲的な対応ができていること」についての語りと、「その理由」について述べている内容を検討した結果、以下の８つの分類が可能であると考えられた。

表1

	1回生		2回生		3回生		4回生		計（人）
勉強･学習	15	25.0	19	32.2	20	18.5	11	17.2	65
	23.1		29.2		30.8		16.9		
人間関係	13	21.7	9	15.3	30	27.8	11	17.2	63
	20.6		14.3		47.6		17.5		
課外活動	11	18.3	10	16.9	21	19.4	14	21.9	56
	19.6		17.9		37.5		25.0		
精神的自立	7	11.7	8	13.6	14	13.0	10	15.6	39
	17.9		20.5		35.9		25.6		
アルバイト	4	6.7	3	5.1	13	12.0	9	14.1	29
	13.8		10.3		44.8		31.0		
教職･資格	3	5.0	4	6.8	3	2.8	2	3.1	12
	25.0		33.3		25.0		16.7		
留学	3	5.0	2	3.4	4	3.7	2	3.1	11
	27.3		18.2		36.4		18.2		
拒否	4	6.7	4	6.8	3	2.8	5	7.8	16
	25.0		25.0		18.8		31.3		
計（人）	60		59		108		64		291

それは、「勉強・学習」「人間関係」「課外活動」「精神的自立」「アルバイト」「教職・資格」「留学」「拒否」の８項目である。これらを学年別・項目別の相関として記述統計を行ったのが表１である。これらの中から特徴的な部分に着目すると、1～3 回生の「勉強・学習」と「人間関係」の項目、「教職・資格」と「留学」の

項目にある種の偏りがみられた。また、3 回生の時期には、多様な領域で「動機づけの要因」が関連していると考えられた。

これをそれぞれの要因を度数で積算した場合、別の視点で考えてみた場合、図 23 のような特徴がみられた。ここからは、2 回生の時期に「勉強・学習」、3 回生の時期に「人間関係」が動機づけの要因として検討する必要があることが示唆された。

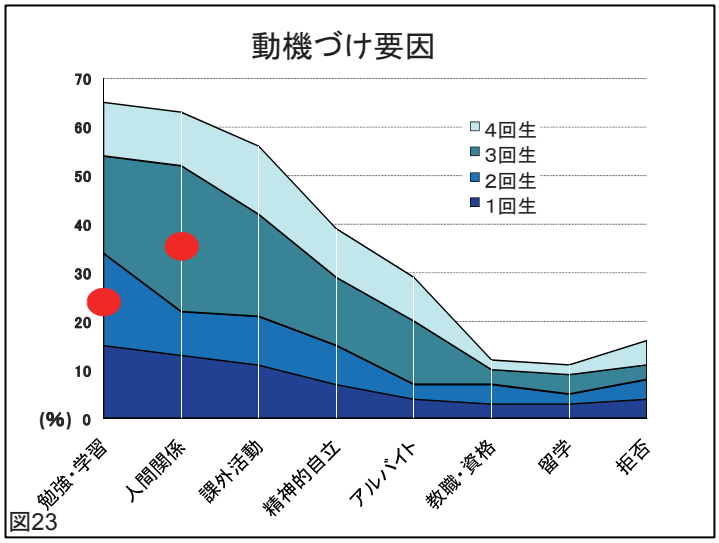


図23

4，来年度に向けた課題

最後に、今年度の本プロジェクトでの取り組みについて総括し、来年度以降の取り組みについて検討する。

まず、JFS2009 の調査結果については、莫大な情報量であるため、再度詳細な分析を行う必要があることを痛感している。現時点での分析においても、他大学との差が見られた項目が少なく、龍谷大学の学生特有の特徴が取り上げ切れていないと考える。ただ、満足度の差違がみられたことは、龍谷大学の現在の教学体制に有益な部分があることを物語っていると考えられるため、その要因を明確にする必要があると考える。

また、調査結果の一部で見られた差違は、決定的な動機づけ要因との関わりが明らかにならないままであったが、他方新入生の実態調査としての結果としては有効な部分も少なくなく、今後も継続的に行うことが有効であると考えられた。

プロジェクトの独自調査である「聞き取り調査」の結果については、「入学前の動機づけ」と「入学後の意欲換気」に繋がりが示唆されたことが最も重要な要素である。これら以外にも、学生間・対教員などとの対話環境が、動機づけ要因に関わっている可能性が示唆された部分もあり、引き続きこの調査のポイントを再検討すべきであると考えられる。

来年度の検討事項としては、JFS2009 の学部・学科・専攻ごとの検討が必要であるため、今年度のデータを用いてその有効性を検討すべきであろう。また、引き続き、プロジェクトの独自調査である「聞き取り調査」の結果を精査し、独自の調査方法として学生からみた龍谷大学の学士教育の現状を検討できるようにすべきだと考える。そして、これらの結果を検討することによって、経年調査が前提であるが学生の学士教育課程のとらえ方と、それに応じた教学的対策の具体的提言を導き出すデータが得られるようにすべきであると考える。

2009年度大学教育開発センター　指定研究プロジェクト

学習意欲喚起や動機付けへの提言

吉川　悟　（文学部）
出羽　孝行（文学部）
村穂　幸司（経済学部教務課）
北條　英明（国際文化学部教務課）

指定研究プロジェクト概要

問題提起

- 学習指導要領の改訂後、学生の基礎学力不足や学習意欲の低下が問題
- それらの学生に対し、大学としてどのようにアプローチや支援を行えば、学習意欲が喚起され、学習への動機付けを行うことができるか

取り組むべき調査･研究の目的

- 学士課程教育の充実のため
  - 初等･中等教育での現状の実態調査（1年生対象）が不可欠
  - 龍谷大学の学士課程教育を受けた学生（4年生対象）の意識調査や実態調査を行うこと
- 本学に必要な教学面での方策について検討･研究を行う

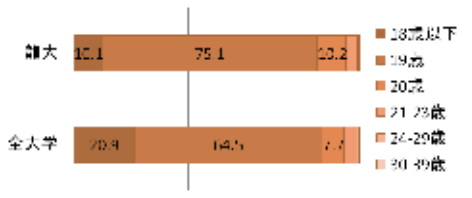
2009年度指定研究の概要

1. 学内で実施済みの学生実態調査の検討
   1. 各学部での実態調査と、取り組みの目的･内容
   2. 昨年度JFS2008（国際文化学部）の結果の検討
2. 新入生調査2009年（JFS2009）
   1. 文学部･経済学部･国際文化学部･理工学部を対象
   2. これらはあくまでも初年時教育初期の「実態調査」
3. プロジェクト独自の学生調査
   1. 龍大の学士教育を学生がどう受け止めているか
   2. 本プロジェクトの独自調査のための予備調査

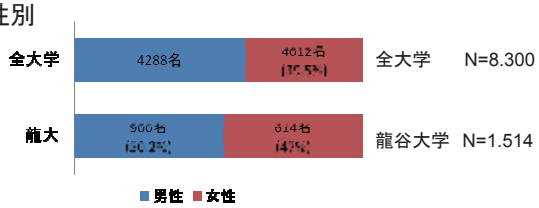
2，JFS2009調査結果（概要）

実施：2009年9月末～10月初旬
対象者：1回生
対象学部：文学部･経済学部･国際関係学部･理工学部
調査方法：質問紙調査の基礎演習での配布･回収

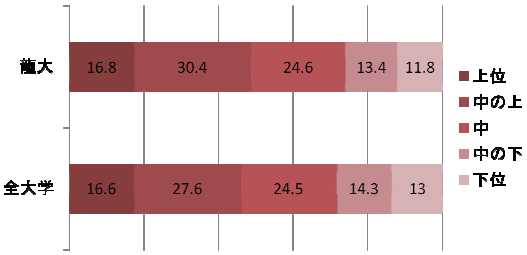
Q2.年齢



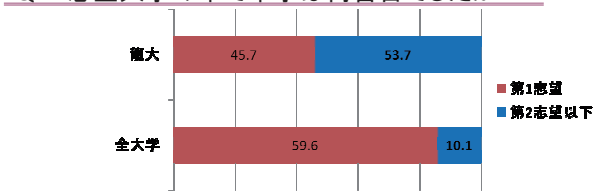
Q2.性別



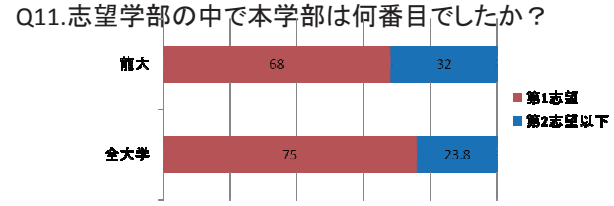
Q6.高校での成績



Q11.志望大学の中で本学は何番目でしたか？

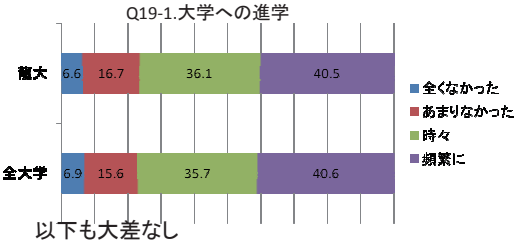


Q11.志望学部の中で本学部は何番目でしたか？



Q19.親は次の事柄に、どの程度関わったか

Q19-1.大学への進学



以下も大差なし

Q19-2.受験校の決定
Q19-3.入学する大学の決定
Q19-4.大学での事務的な手続き
Q19-5.履修する授業科目の選択
Q19-6.大学での課外授業の選択

Q20.本学に進学した理由として、次の事柄はどの程度重要でしたか

主要項目のみを選択

＜重要＞

学生生活を楽しんでみたかった	72.3%
大卒の学歴を得ることができる	72.3%
資格を取ることができる	68.3%

＜重要でない＞

本学に進学した先輩から勧められて	93.5%
周りの友達が進学を希望した	84.7%
本学に入学すれば、奨学金が支給される	82.5%

Q23. あなたは、同年齢の人たちと比べて、次の事柄についてどのように自己評価しますか

＜平均以上＞

体の健康	38.8%
ねばり強さ	35.2%
協調性	34.5%
やる気	33.7%

＜平均以下＞

信仰心	55.0%
数理的な能力	54.6%
プレゼンテーションの能力	46.3%
リーダーシップ	41.8%
外国語の能力	41.6%
芸術的な能力	41.4%

＜平均＞

一般的な教養	57.0%
学力	58.0%
スピリチュアリティ(精神性)	58.6%
他者の理解	55.7%

Q24. あなたが高校3年生だったとき、次のことがらをどの程度しましたか

	龍大･･･全大学
＜した＞	
自分の失敗から学んだ	69.6%･･･70.8%
問題に対処するために新しい解決策を求めた	41.0%･･･40.1%
問題の解決方法を模索し、それを他者に説明した	40.5%･･･40.2%
授業以外に興味のあることを自分で勉強した	40.5%･･･39.5%
＜しなかった＞	
科学的研究のための記事や論文を読んだ	84.7%･･･83.4%
自発的に作文の練習をした	77.8%･･･78.5%
インターネット上の情報が事実かどうか確認した	72.7%･･･74.3%
自分の意見を論理的に主張した	71.3%･･･70.1%

Q25.あなたの人生にとって、次のことがらはどの程度重要ですか

	龍大	全大学
＜重要＞		
友人関係を大切にする	92.2%	91.1%
自分の生きたい人生を送る	91.7%	91.5%
家族を養う	84.3%	84.3%
困っている人の役に立つ	79.5%	81.7%
＜重要でない＞		
舞台芸術(演劇やダンスなど)で成功する	80.6%	81.3%
芸術作品を製作する(絵画や彫刻など)	77.9%	78.2%
文芸作品を制作する(詩や小説など)	77.0%	79.0%
科学の理論的な発展に貢献する	76.6%	71.5%
地域社会のリーダーになる	74.3%	71.1%
政治的な活動にたずさわる	73.2%	74.6%

Q26.大学卒業後のキャリアを考えるとき、次のことがらはどの程度重要ですか

	龍大	全大学
＜重要＞		
生活の安定や保証	93.0%	90.8%
自由な時間	85.3%	82.4%
高収入の可能性	84.9%	79.6%
＜重要でない＞		
リーダーシップを発揮できる可能性	60.6%	56.4%
社会を変えるための仕事	42.7%	41.5%
さまざまな領域で仕事をする可能性	40.4%	38.8%

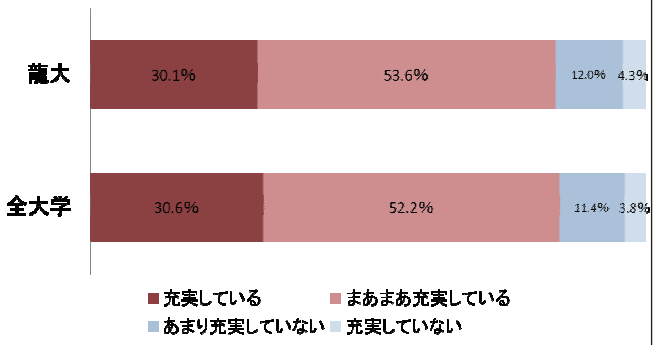
Q29.あなたは、本学の次のことがらにどの程度満足していますか

	龍大	全大学
＜満足＞		
コンピュータの施設や設備	92.3%	67.3%
図書館の設備	89.1%	63.3%
インターネットの使いやすさ	87.7%	56.4%
コンピュータの訓練や援助	87.1%	52.5%
＜不満＞		
奨学金や学費援助の制度	21.6%	9.2%
コンピュータの訓練や援助	12.9%	8.6%
インターネットの使いやすさ	12.3%	10.6%
図書館の設備	10.9%	7.9%

Q30.あなたは今後、次のことがらをしている可能性は、どの程度あると思いますか

	龍大	全大学
＜ある＞		
学費を補うために仕事やアルバイトをしている	74.9%	72.2%
大学での学業成績が平均以上である	58.6%	72.2%
目指すキャリアを変えている	53.7%	41.9%
＜ない＞		
学生抗議デモに参加している	88.0%	88.6%
学生自治会のメンバーになっている	85.6%	84.8%
個人的にカウンセリングを求めている	84.6%	82.3%
卒業単位を満たすために留年している	82.6%	80.9%
転学・編入している	81.4%	83.4%

Q31.あなたの学生生活は、充実していますか



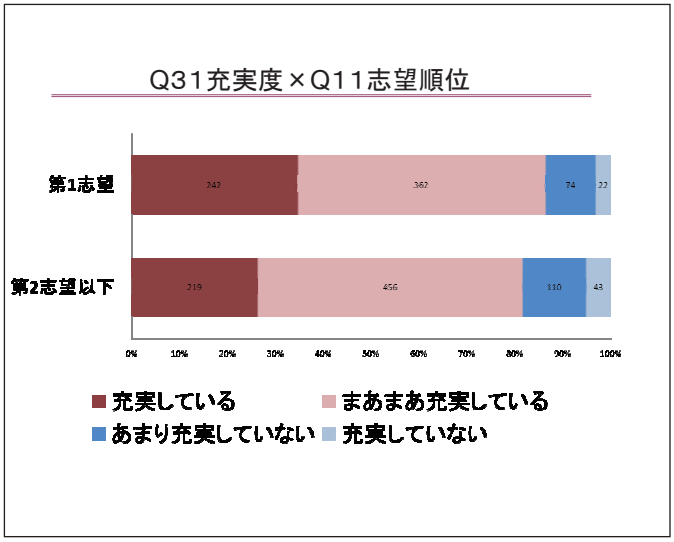
Q34.あなたは本学にどのぐらい満足していますか

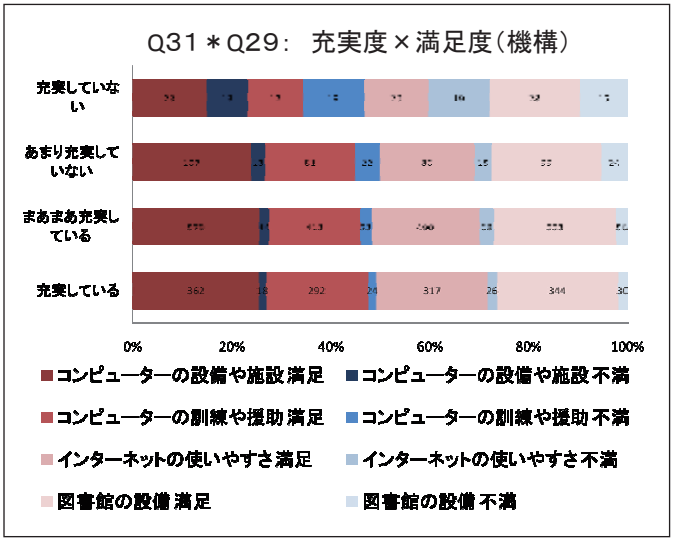
	龍大	全大学
＜満足＞		
大学での経験全般について	83.0%	36.8%
共通教育あるいは教養教育の授業	81.7%	43.4%
初年時生を対象とした教育プログラム内容	80.5%	35.7%
他の学生と話をする機会	78.0%	44.5%
授業の全体的な質	65.6%	38.1%
＜不満＞		
教員と話をする機会	44.2%	12.9%
履修や成績に対するアドバイス	40.4%	15.6%
1つの授業を履修する学生数	37.6%	10.8%
授業の全体的な質	34.4%	15.0%

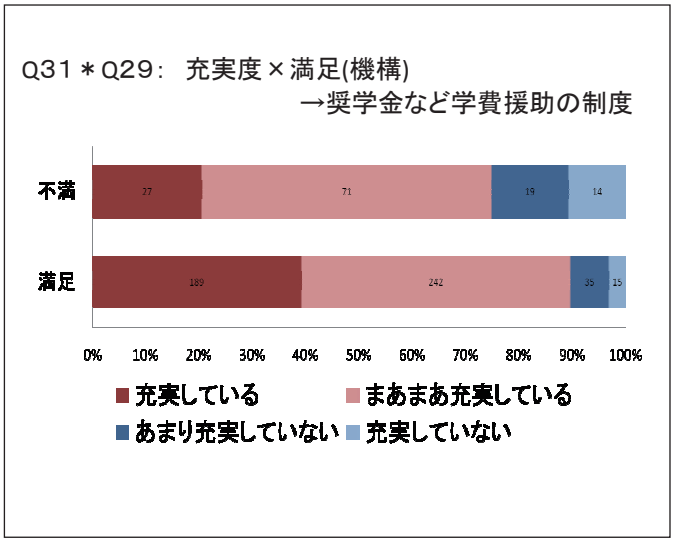
充実度についての検討項目

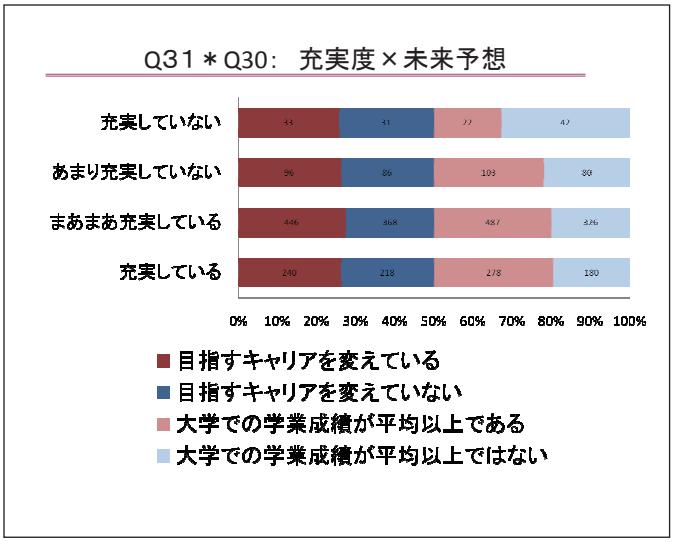
以下はクロス統計

31＊11の上下　志望順位
31＊29の上下　満足(機構)項目
31＊30の上下　未来予想
31＊34の上下　満足要因

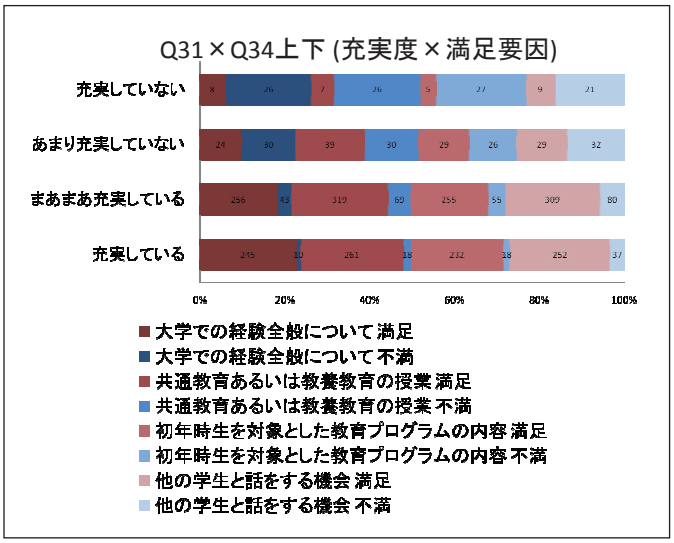

Q31充実度×Q11志望順位
第1志望
第2志望以下
充実している
まあまあ充実している
あまり充実していない
充実していない

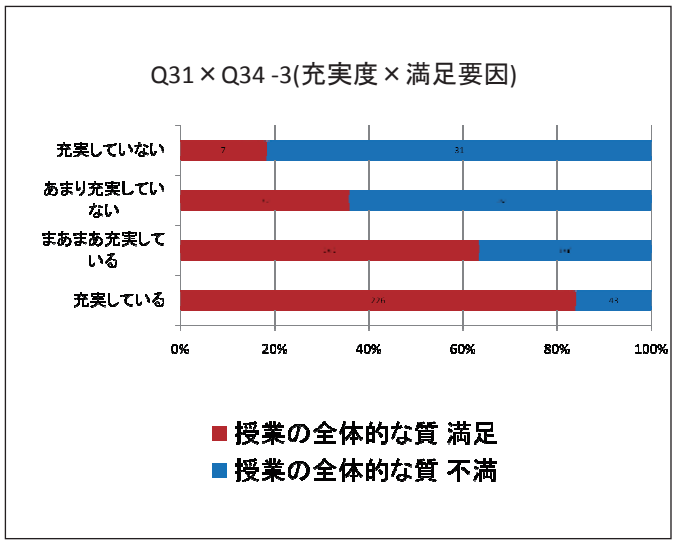

Q31＊Q29： 充実度×満足度(機構)
充実していない
あまり充実していない
まあまあ充実している
充実している
コンピューターの設備や施設満足
コンピューターの設備や施設不満
コンピューターの訓練や援助満足
コンピューターの訓練や援助不満
インターネットの使いやすさ満足
インターネットの使いやすさ不満
図書館の設備満足
図書館の設備不満

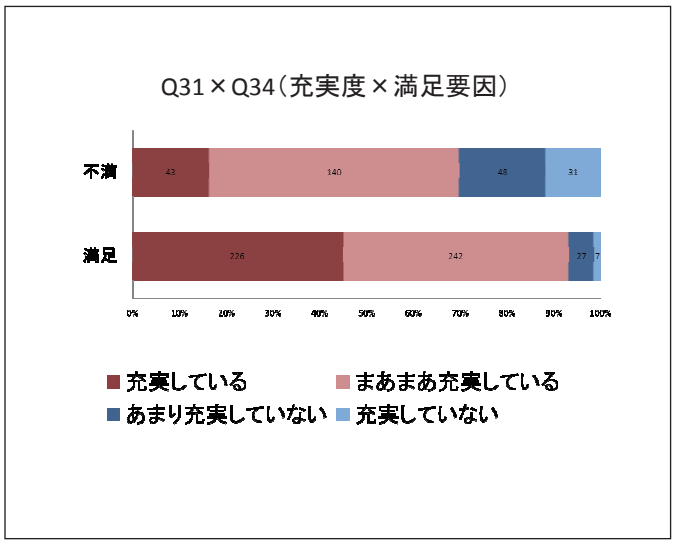

Q31＊Q29： 充実度×満足(機構)
→奨学金など学費援助の制度
不満
満足
充実している
まあまあ充実している
あまり充実していない
充実していない

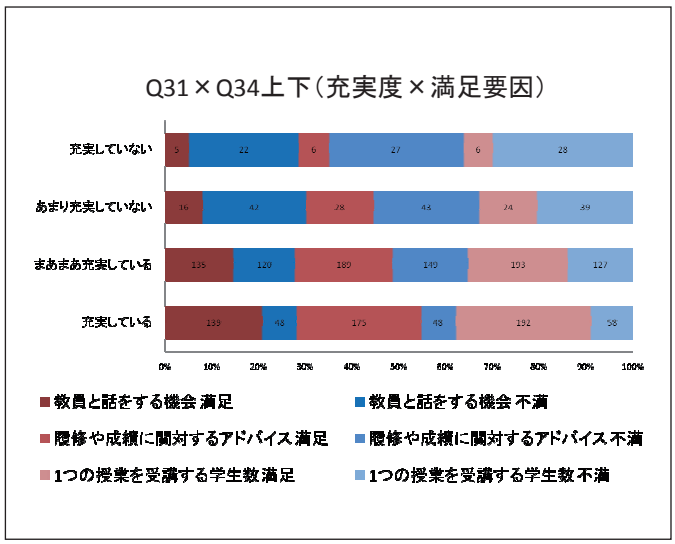

Q31＊Q30： 充実度×未来予想
充実していない
あまり充実していない
まあまあ充実している
充実している
目指すキャリアを変えている
目指すキャリアを変えていない
大学での学業成績が平均以上である
大学での学業成績が平均以上ではない

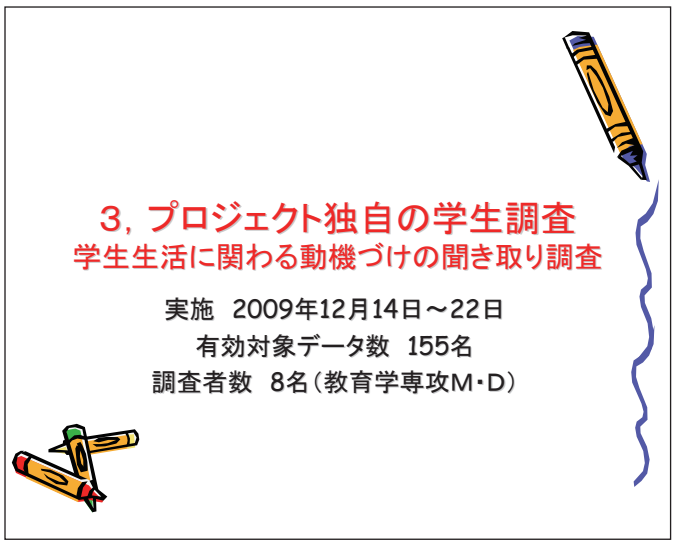
充実度と満足要因の検討
以下は改善希望項目とのクロス

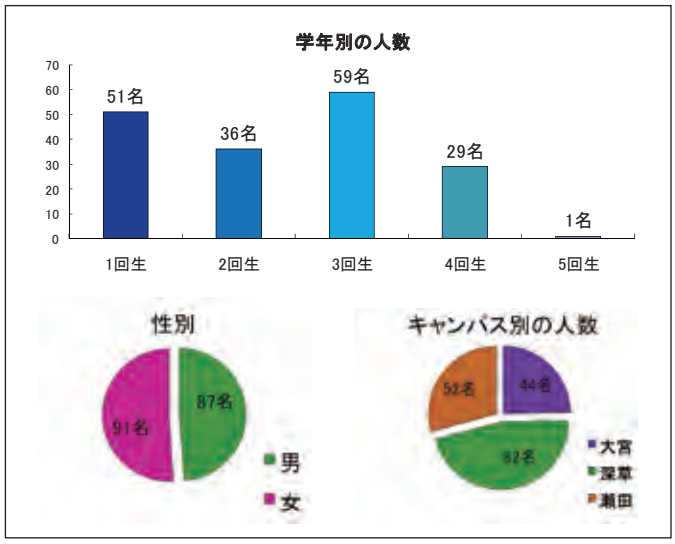

Q31×Q34上下 (充実度×満足要因)
充実していない
あまり充実していない
まあまあ充実している
充実している
大学での経験全般について満足
大学での経験全般について不満
共通教育あるいは教養教育の授業 満足
共通教育あるいは教養教育の授業 不満
初年時生を対象とした教育プログラムの内容 満足
初年時生を対象とした教育プログラムの内容 不満
他の学生と話をする機会 満足
他の学生と話をする機会 不満

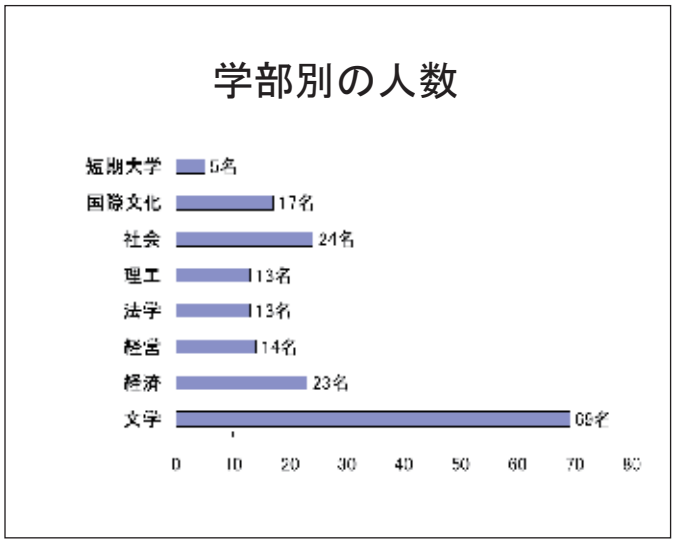

Q31×Q34 -3(充実度×満足要因)
充実していない
あまり充実していない
まあまあ充実している
充実している
0%
20%
40%
60%
80%
100%
授業の全体的な質 満足
授業の全体的な質 不満


Q31×Q34（充実度×満足要因）
不満
満足
充実している
まあまあ充実している
あまり充実していない
充実していない

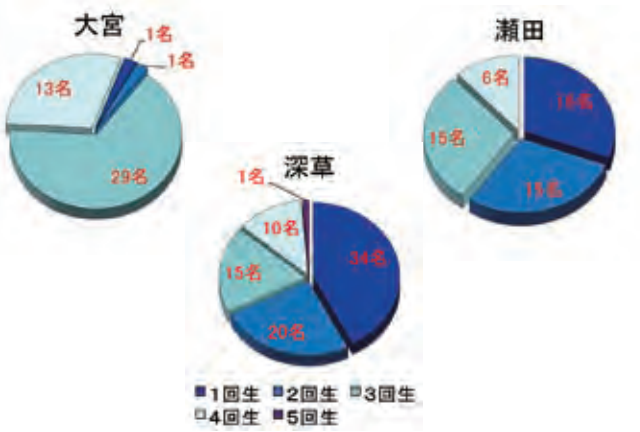

Q31×Q34上下（充実度×満足要因）
充実していない
あまり充実していない
まあまあ充実している
充実している
教員と話をする機会 満足
教員と話をする機会 不満
履修や成績に関するアドバイス 満足
履修や成績に関するアドバイス 不満
1つの授業を受講する学生数 満足
1つの授業を受講する学生数 不満


3，プロジェクト独自の学生調査
学生生活に関わる動機づけの聞き取り調査
実施　2009年12月14日～22日
有効対象データ数　155名
調査者数　8名（教育学専攻M・D）


学年別の人数
51名
36名
59名
29名
1名
1回生
2回生
3回生
4回生
5回生
性別
91名
87名
男
女
キャンパス別の人数
52名
44名
82名
大宮
深草
瀬田

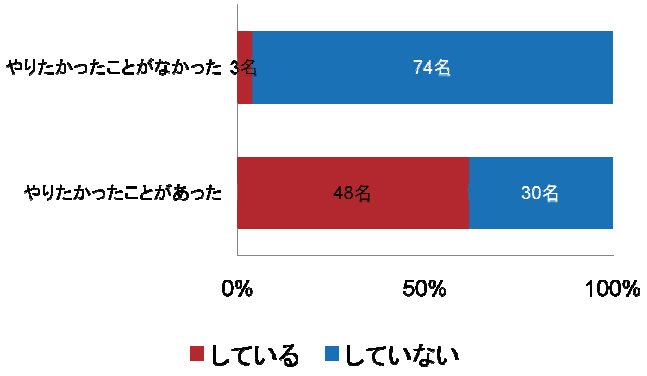

学部別の人数
短期大学
国際文化
社会
理工
法学
経営
経済
文学
17名
24名
13名
13名
14名
23名
0
10
20
30
40
50
60
70

キャンパス／学年人数

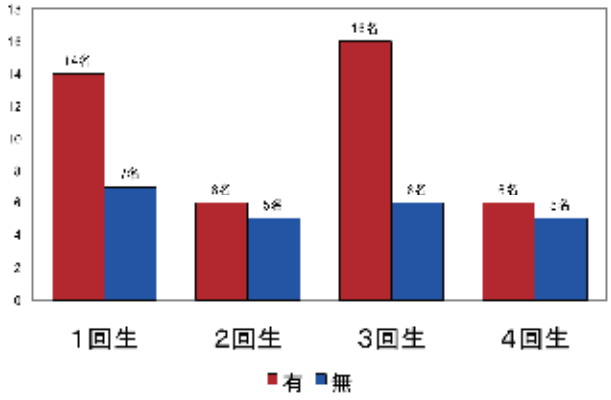


入学前後の期待の有無と活動動機 その後の達成

入学前の目標設定の有無とその後



やりたかったことの達成 (学年別)



大学への要望

授業

- 1回生から専門的な勉強がしたい（10）
- 講義のみではなく、GWや実践的な取り組みがしたい（7）
- 授業中、厳しくして、静かにしてほしい（7）
- 語学の授業、ネイティブの先生の授業を増やしてほしい（6）
- 授業をおもしろくしてほしい、教員の質を上げてほしい（5）
- 基礎力（高校の学習内容）をサポートしてほしい（3）
- 専門的な内容を充実させてほしい（3）
- 授業をゆっくりすすめてほしい（3）
- ゼミに入る前にゼミを体験したり、説明を受けたい（2）
- 少人数授業を増やしてほしい（2）
- パソコンの講習授業を増やし、充実させてほしい（2）

施設

- キャンパス内にラウンジのような場所を作ってほしい（7）
- 学内全面禁煙を解除してほしい（6）
- パソコン室、図書館、キャリア開発室、学食をもっと遅くまで開けてほしい（5）
- 図書館（活用しやすく、簡単な本、多く借りられる、勉強スペース、法律の本）してほしい（5）
- ファーストフード店を作ってほしい（3）
- パソコンを増やしてほしい（3）
- ATMを増やしてほしい（2）

カリキュラム

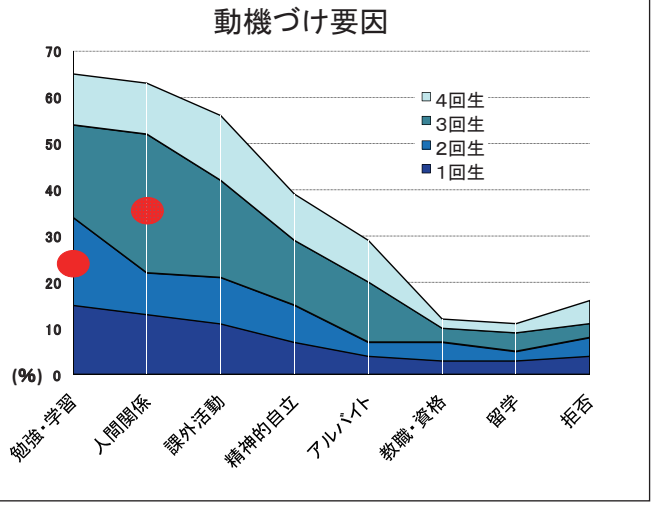
- 学生に配慮して時間割を組んでほしい（6）
- 年間の単位取得数の制限をなくしてほしい（4）
- 他学部の専門科目を履修できるように（3）
- 学生同士の交流の機会を増やしてほしい（3）
- 希望科目が受けるため、登録制限をなくして（3）
- 授業料を安くしてほしい（2）
- 留学しやすいよう、通年科目を減らしてほしい（2）

交通

- 瀬田キャンパスが駅から遠い（9）
- 瀬田駅～瀬田キャンパスのバスの本数を増やしてほしい（5）
- 瀬田駅～瀬田キャンパスのバスの運賃を安くしてほしい（3）
- 学内バスの本数を増やしてほしい（2）
- 車通学を許可してほしい（2）

調査結果から見た動機づけの要因の特徴

	1回生		2回生		3回生		4回生		計（人）
勉強・学習	15	25.0	19	32.2	20	18.5	11	17.2	65
	23.1		29.2		30.8		16.9		
人間関係	13	21.7	9	15.3	30	27.8	11	17.2	63
	20.6		14.3		47.6		17.5		
課外活動	11	18.3	10	16.9	21	19.4	14	21.9	56
	19.6		17.9		37.5		25.0		
精神的自立	7	11.7	8	13.6	14	13.0	10	15.6	39
	17.9		20.5		35.9		25.6		
アルバイト	4	6.7	3	5.1	13	12.0	9	14.1	29
	13.8		10.3		44.8		31.0		
教職・資格	3	5.0	4	6.8	3	2.8	2	3.1	12
	25.0		33.3		25.0		16.7		
留学	3	5.0	2	3.4	4	3.7	2	3.1	11
	27.3		18.2		36.4		18.2		
拒否	4	6.7	4	6.8	3	2.8	5	7.8	16
	25.0		25.0		18.8		31.3		
計（人）	60		59		108		64		291



結　果

- JFS2009の調査結果について
  - 他大学との差が見られた項目でも、満足度の差違についての大きな要因が明確にならなかった
  - 一部の調査結果で見られた差違は、決定的な動機づけ要因との関わりが明らかにならなかった
  - ある程度の1回生の段階での実態調査結果としては有効だと考えられた。
- 独自聞き取り調査結果について
  - 一部で「入学前の動機づけ」と「入学後の意欲換気」に繋がりが示唆されている
  - 学生間・教員などとの対話環境が、動機づけ要因に関わっている可能性が示唆された
- 検討事項
  - JFS2009の学部間の差違の検討が必要かも･･･
  - 独自調査をより精査し、独自の調査方法を検討すべき

自己応募研究プロジェクトによる
研究・開発

「自己研究応募プロジェクト」は、1998 年度から、前進である「ＦＤ・教材等研究開発事業」に始まり、2002 年度から現在の形で毎年度募集しています。
教育改革を推進する一環として、各学部に予算化されている教学改革推進費では実施がむずかしい、学内の個人又はグループに対し、教育全般、授業、教材等の研究開発を奨励し、公開に対する支援を行うことを目的とするプロジェクトです。

地域密着型教育の実践

研究代表者：井口富夫（経済学部）
共同研究者：李复屏（社会学部）

Ⅰ　目的とフィールド

本プロジェクトの目的は、本学の学生に龍谷大学が立地する地域に関心を持たせ、地域に根ざした教育を実施することによって、大学でのアカデミックな教育・研究と現実の経済社会との係わりを、習得してもらうことである。

対象は、経済学部の学生であるため、経済学と地域経済の関連性が中心的なテーマになるが、地域住民の生活は経済学だけでは解決できない様々な課題が山積している。そのため、地元の行政や自治団体からの応援を得ながら、幅広い活動を展開することによって､地域住民の生活全般に係わる教育を実施した。本プロジェクト、これらの活動をとおして、次の３点を実現することを目的としている

- 学生の勉学意欲の向上
- 経済学の実践的な知識の修得
- 大学の地域貢献

フィールドワークを取り入れた地域密着型教育の実施を試みることによって、大学教育と地域との係わり、フィールドワークの活用可能性を探った。

申請者は、フィールドワークを積極的に取り入れた地域密着型教育を継続して実施しているが、今年度は伏見稲荷大社とその鳥居前町をフィールドとすることによって、地域住民の生活、観光産業と地域経済との係わりを経済学の観点から学ぶためのインセンティブを、受講生に提供することを目指した。

本プロジェクトは､「地域密着型教育」の実践であるため、対象とする地域は地元の協力が得られる地域であれば、どの地域が最も適しているかは問題ではない。しかし、現実に申請者も受講学生も、地域に出かけフィールドワークを実施するためには、時間的にも金銭的にも、大学の近辺が望ましい。このような理由から、本年では深草キャンパスが立地する京都市伏見区をフィールドとした。とりわけ、受講生の希望を聞き、砂川学区と伏見稲荷大社周辺に限定して実施した。

Ⅱ　内容・方法・特徴

申請者が担当する経済学部で開講される「演習Ⅰ、Ⅱ」を受講する学生を対象とし、具体的なフィールドを砂川学区と伏見稲荷周辺として実施した。教室での文献・統計データによる調査に加えて、フィールドワークを実施することによって、アカデミックな教育と現実の日常生活の関連性を学ぶことを目指した。

伏見稲荷大社をはじめ、地元の行政（京都市観光企画課・文化財保護課、伏見区役所総務課・まちづくり推進課・深草支所)、地元の企業（月桂冠、藤井組など)、地元の団体（京都商工会議所洛南支部、砂川学区自治連合会、伏見地域女性会連合会など）の協力を得ながら、フィールドワークを実施した。地元の教育機関である伏見工業高校・砂川小学校・稲荷小学校の生徒・児童と連携して、将来のまちづくりに向けたネットワークの構築も目指した

具体的には、次の２つのテーマについてプロジェクトを実施し、地域住民の日常生活と伏見稲荷大社の観光・参拝客との両立した町づくりに資する活動を通じて、受講生の勉学意欲の向上を目指した。この２つのテーマは、受講生が地域を散策し、地元住民・事業者・行政からの聞き取り調査の結果、自発的に選択した課題である。

・ 砂川小学校の児童・保護者を対象にした伏見稲荷大社クイズラリーの実施
・ 伏見稲荷大社と鳥居前町の事業者への調査：アンケートと聞き取り調査

本プロジェクトの最大の特徴は、フィールドワークをメインにした授業を実施することである。これまでに本学でも他大学においても、フィールドワークを授業に取り入れる試みは数多く行なわれてきた。しかし、それらは教室でのデスクワークを補助する内容に過ぎなかった。

一般に、大学での教育は、勉学意欲がある学生に授業を実施するのが暗黙の前提になっている。一部のエリートが大学へ進学している時代では、学生は勉学意欲を持っていることは当然のことであったためであると推測し得る。しかし、進学年齢の約半数が大学へ進学する時代では、学生は勉学意欲を持っているとの前提が必ずしも成り立たない。現在の多くの大学教育は、この点を無視して従来通りの授業を行なっている。あるいは、授業方法の改善と称して、たとえばフィールドワークの導入が行なわれている。受講生に勉学意欲がなければ、フィールドワークの授業に取り入れても、その成果が限定的になる。

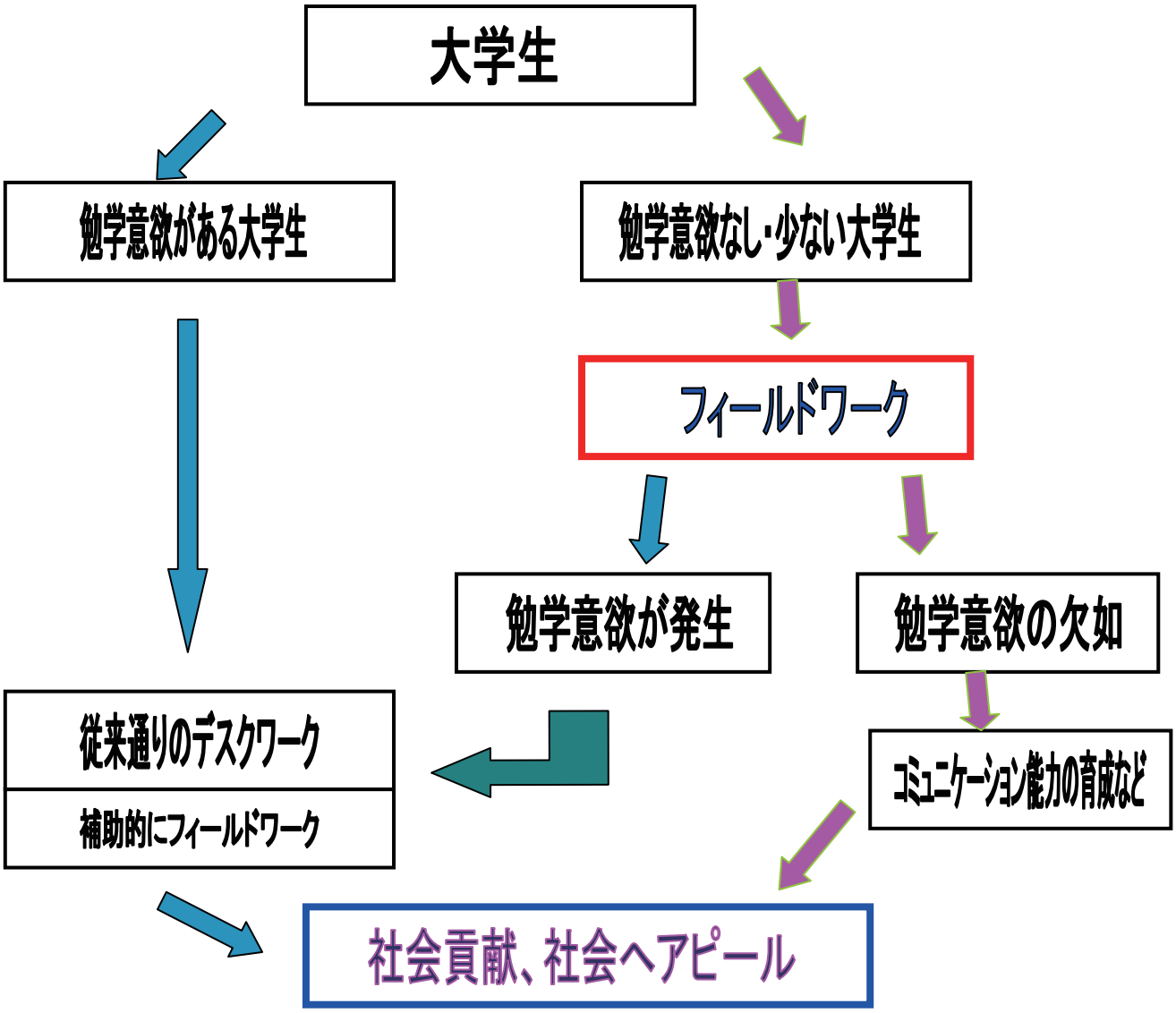
本プロジェクトは、フィールドワークを授業の中心に位置づけ、デスクワークはフィールドワークの実施するための準備と、フィールドワークを終えたのちの成果の整理に使うだけである。本プロジェクトの実施方法の特徴を、図示すれば次のようになる。

勉学意欲がある学生には、従来通りにデスクワークを中心にして、そこに補助的にフィールドワークを持ち込む教育を実施すればいい。問題は、勉学意欲

に乏しい学生への対応である。単に「勉強しろ」だとか「勉学意欲を持て」と言うだけでは何の解決にもならない。勉学意欲のない学生あるいは勉学意欲に乏しい学生には、デスクワーク以外の方法で教育をしましょうということが、本プロジェクト趣旨である。つまり、経済学部に入ってきても経済学に関心をもたない学生には、フィールドワークを通じて、デスクワークでは得られない「何か」を身につけてもらう。それは、コミュニケーション能力やアイデア創出能力などであるかも知れない。

本プロジェクトでは、勉学意欲に欠ける学生あるいは勉学意欲が乏しい学生に、フィールドワークを通じて、経済学を学ぶ必要性を感じてもらうことを主眼にしている。フィールドワークを通じて、地元の経済活動の実態に触れることによって、経済学を勉強しようと思い立つ学生を育成しようとしている。

本プロジェクトの概念図



Ⅲ　実践活動（１）――砂川小学校の児童・保護者を対象にした伏見稲荷大社クイズラリーの実施

この活動の目的は、小学生児童に、伏見区で最も知名度のある伏見稲荷大社の関心を持ってもらうと同時に、保護者が一緒になって散策することにより、保護者にも伏見稲荷大社を身近に感じてもらうことである。というのは、非常に残念なことであるが、伏見稲荷大社と地元住民・行政は、良好な関係が保たれていないのが現状であるからである。FD 活動としての伏見稲荷大社クイズラリーの目的は、参加学生が大学の地元である伏見稲荷大社について知識を習得し、その内容を児童（砂川小学校の児童）と成人（その保護者）に説明することを通じて、勉学意欲さらには経済学を学ぼうとするインセンティブをもってもらうことである。

平成 22 年 1 月 24 日（日）、午前 10 時に砂川小学校正門前に集合し、参加者全員を 4 グループに分けて、伏見稲荷大社の境内を散策し、クイズに答えた。当日の参加者は、児童・保護者・学生を合わせて総勢 30 名であった。散策中の事故に備えて、児童と保護者は傷害保険に加入した。

児童も保護者も、これまでに伏見稲荷大社を訪れたことがあっても、本殿辺りまでが多く、奥社からさらに階段を上り稲荷山を散策することがなかった参加者もいた。参加学生の大半も、そうであった。その意味で、散策とクイズを通じて、伏見区で最も知名度の高い伏見稲荷大社の全体像を知ることができたことは、フィールドワークの出発点としては、大いに意義があったと言える。

クイズラリーに使った質問票は、附１のとおりである。

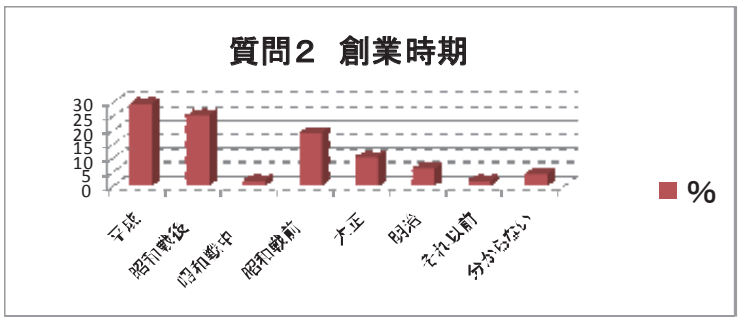
Ⅳ　実践活動（２）――伏見稲荷大社鳥居前町の事業者への調査：アンケート調査と聞き取り調査

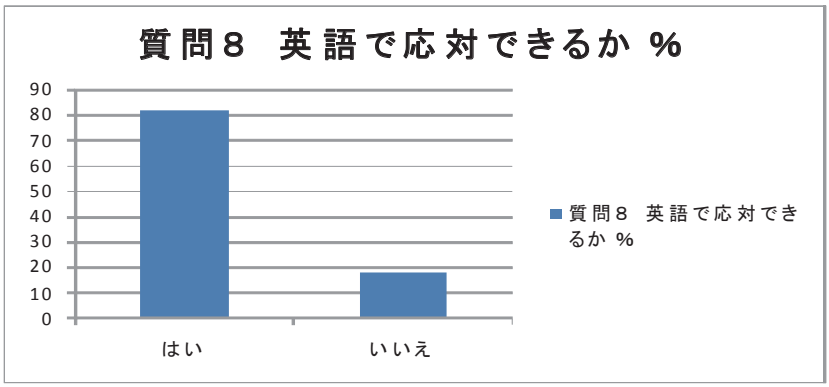
この活動の目的は、伏見稲荷大社鳥居前町の事業者を対象としてアンケート調査と聞き取り調査行なうことにより、伏見稲荷大社周辺の事業者の現状や今後の課題を見つけることであった。とりわけ、売上高の推移と季節的な偏り、外国人観光客への対応の２点を中心に質問した。

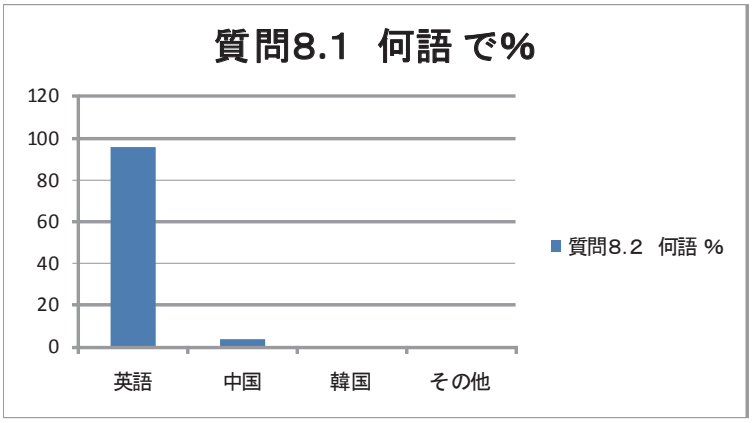
伏見稲荷大社鳥居前町の事業者を対象とした調査の FD 活動としての目的は、参加学生に事業所調査の方法（調査票の作成、調査の実施、調査結果の集計・整理・解釈、インプリケーションの提示、結果の広報）をマスターさせるとともに、幅広い年齢層の人たちとの接し方を学ぶことである。

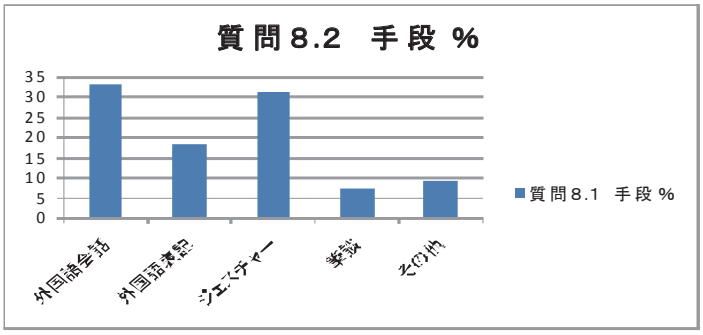
調査は、平成 21 年 9 月に実施した。参加学生が手分けして調査票を持参し、後日回収した。対象にした事業者は伏見稲荷大社周辺の商店街（稲荷繁栄会、稲荷山共栄会、稲栄会）で事業を行なっている約 100 事業所である。有効回答は、47 件であった。

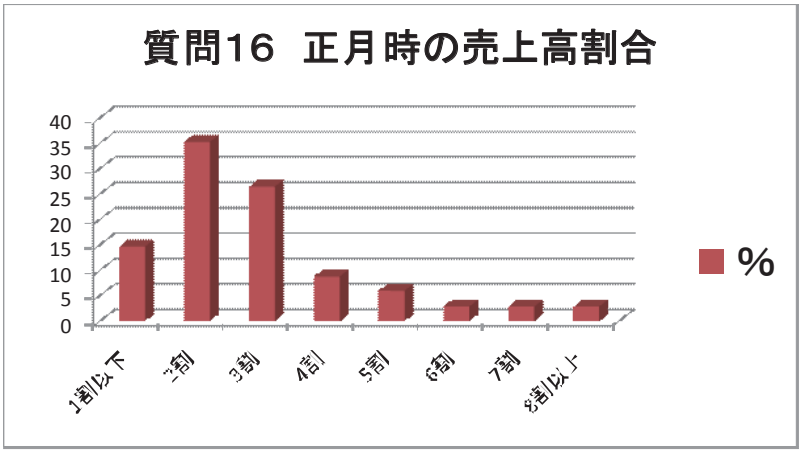
主な調査結果は、次の表で示される。


質問2　創業時期
30
25
20
15
10
5
0
平成
昭和戦後
昭和戦中
昭和戦前
大正
明治
それ以前
分からない
%

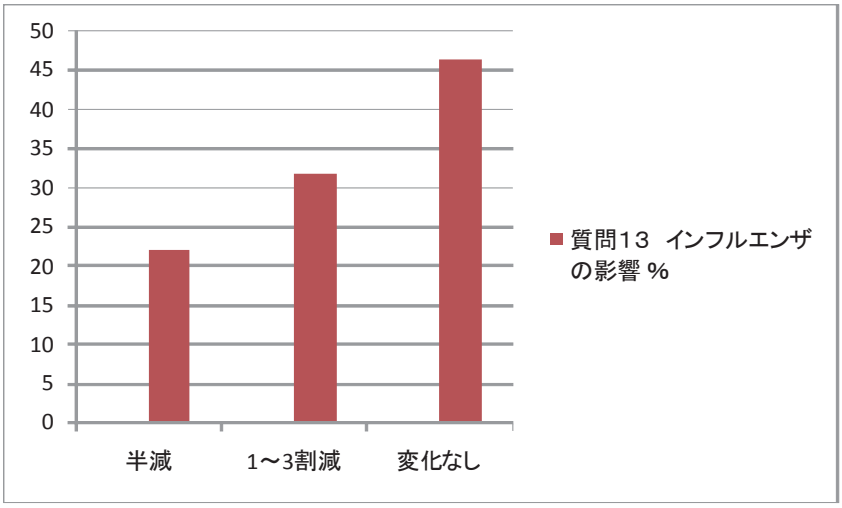

質問８　英語で応対できるか %
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
はい
いいえ
質問８　英語で応対できるか %


質問8.1　何語で%
120
100
80
60
40
20
0
英語
中国
韓国
その他
質問8.2　何語 %


質問８.2　手段 %
35
30
25
20
15
10
5
0
外国語会話
外国語書記
ジェスチャー
筆談
その他
質問８.1　手段 %



質問１３　インフルエンザの影響



本報告書は FD 活動の報告書であるため、今回の調査から分かったことの概要だけをまとめると次の項目である。

- 伏見稲荷大社周辺には、非比較的新しい店舗が多い
- お正月３日間の売り上げに依存している
- インフルエンザの影響は小さかった
- 外国人への対応は英語であり、その内容は会話とジェスチャーが主である

本調査を実施することによって、参加学生は現実の事業者の活動をま近に観察することができ、事業経営の複雑さと難しさを痛感させられた様子であった。さらに、経済学部必修科目である「ミクロ経済学入門」で習う企業行動の理論と現実を比較することが可能になったという意見も出た。

V　成果と問題点

本プロジェクトの活動から得られた成果をまとめると以下のようになる。

・ 参加学生にとってのメリット
　世代間の交流：地元住民（児童と保護者）と地元事業者とのコミュニケーション⟶この経験は、学生にとって「刺激」となったようである。
　企画・実践⟶問題解決能力を育成につながる可能性もあると思われるが、その前段階として、何が問題なのかを見つる機会になったようである。このことが、達成感や充実感につながっていると思われる
　アンケート調査の手法の習得：スキルとして多方面に活用が可能
・ 地域にとってのメリット
　まちづくりに若者が参加
　商店街活性化のための基礎資料として活用が可能
・ 大学にとってのメリット：地域貢献、地元貢献につながる
・ FD の手法としてのメリット：地域連携（限定的な範囲であっても、目に見えた成果）⟶学生にインセンティブ・モチベーション

得られた成果よりも、次のような残された課題のほうが、数多く明らかになった。

- 地元住民や地元事業者を対象としたフィールドワークは、たとえば経済活動を対象とした調査の場合、地域経済に及ぼす効果の推定など、経済面の成果を把握ことは容易であるが、FD 活動としての成果をどのようにとらえるかは非常に困難が伴う。
- 本プロジェクトが、フィールドワークがメインであることが学生には理解しにくい。
- フィールドワークがメインである本プロジェクトは、デスクワークが全くないと勘違いする学生が多い
- 事故に備えて、児童と保護者には傷害保険を掛けたが、そのためには事前に参加者を把握して保険会社に通知する必要があり、当日の飛び入り参加を困難にする。（今回は、事前予約なしの参加者には保険抜きで参加してもらった）
- 校外での活動については、小学校や地元自治会は事故を心配して協力に消極的である。
- 伏見工業高校と稲荷小学校との連携は実現しなかった。
- アンケート結果の集計・整理にエクセルを使ったが、コンピュータ・スキルの面で不十分な学生が大半を占める。

平成２２年　１月２４日
龍谷大学　経済学部　現代経済学科
井口ゼミ　「地域活性化ゼミ」
代表者　松浦真来

伏見稲荷大社クイズラリー

このクイズラリーは、周辺の地元の小学生に、伏見稲荷大社のふさを知ること、またいつもとは違う視点で見て回ることでよりいっそう興味や親しみをもってもらうために作成しました。

クイズは見てわかる、境内の人に聞いてもらったらわかるものとなっています。

今回は大学生と小学生でグループを作り、世代間交流も兼ねて、みなさんと一緒に楽しみながら答えを探していきたいと思います。

賞品を用意しているので、みなさんがんばって下さい！！

クイズラリーが終わったら、下のアンケートにご協力ください。

《アンケート》

☆クイズラリーは楽しかったでしょうか？
①とても楽しかった　②まあまあ楽しかった
③あまり楽しくなかった　④全然楽しくなかった　⑤わからない

☆ 伏見稲荷大社には１年に何回来ますか？
① 0回　② 1~3回　③ 4~6回　④ 7回以上　⑤わからない

☆だれと一緒に来ますか？(あてはまるものすべてに○してください)
①家族　②友達　③親せき　④おじいちゃん・おばあちゃん　⑤その他

クイズは次のページから始まります。

Q1. 写真の★印に入る名前は何でしょう？　○をつけてね！

A

大八嶋・大八島

B

産場稲荷・産巣稲荷

Q2. ここに写っているものは何でしょう？　○をつけてね！

A

十石橋・百石橋

B

ヤエコ姫大明神・サエコ姫大明神

03. 境内の大きさは岬川小学校の約何倍？

① 約5倍　② 約80倍　③ 約200倍

04. 福岡大社はできてから何年になるでしょう？

① 1100年　② 1200年　③ 1300年

05. では、平安神宮と福岡大社どちらが古いでしょう？

① 平安神宮　② 福岡大社

06. 入り口付近でやきとりが売っています。さてその黒とは・・・？

① うずら　② にわとり　③ はと

07. 鉄門（入ってすぐの門）にキツネが2匹います。
宮は宝の玉をくわえています。では、宮は何をくわえているでしょう？

① いなり寿司　② かぎ　③ 宝物

08. おもかる石の近くにキツネの絵馬が売っています。その値段は？

（　　円）

09. 銀座社へ上がる鳥居は何段？　（　　段）

010. 銀座社にはキツネは何匹いる？　（　　匹）

これで終わりです。
お疲れさまでした♪

附２　伏見稲荷大社周辺事業者へのアンケート調査票

伏見調査アンケート
龍谷大学　井口ゼミ

このアンケートは当ゼミで研究している地域経済学に基づき行っています。伏見稲荷周辺の商店街について調査しており、皆様から得た調査結果を研究発表の題材として考察させていただきます。どうぞご協力お願いします。

Q１、今営業しているお店は何屋さんですか？
①飲食店（主に何か　　）②おみやげ　③神具・仏具
④その他

Q２、稲荷商店街でいつから営業していますか？
①平成　②昭和戦前　③昭和戦後　④昭和戦時中　④大正
⑤明治　⑥それ以前　⑦わかりません

Q３、創業のきっかけは？
【　　】

Q４、営業時間は何時から何時までですか？
（　）時～（　）時まで

Q５,日本人客と外国人客の割合は？
日本人：外国人＝＿＿：＿＿
（割合は足して１０になるようにご回答ください。
例：日本人：外国人＝７：３）

Q６、外国人観光客の売上高は全体の何割を占めていますか？
①１割以下　②２割　③３割　④４割　⑤５割
⑥６割　⑦７割　⑧８割以上

Q７、外国人来客者は何人の方が多いですか？
①アジア系　②アフリカ系　③ヨーロッパ系
④その他（　　）

Q８、外国人観光客に対して、応対されていますか？
①はい　②いいえ

「はい」と答えた方、例えばどんなことですか？（複数回答可）
①外国語会話　②外国語表記　③ジェスチャー　④筆談
⑤その他【　　】

①，②と答えた方にお聞きします。
会話や表記は主に何語ですか？
①英語　②中国　③韓国　④その他（　　）

Q９、外国人観光客の一人当たりの平均客単価は？
①0~500円　②500~1,000円　③1,000~2,000円
④2,000~3,000円　⑤3,000~4,000円
⑥4,000~5,000円　⑦5,000円以上

Q１０、日本人観光客の一人当たりの平均客単価は？
①0~500円　②500~1,000円　③1,000~2,000円
③2,000~3,000円　⑤3,000~4,000円
⑥4,000~5,000円　⑦5,000円以上

Q１１、観光客が買うもののうち最も多いものベスト３を挙げてください。

	外国人	日本人
１位		
２位		
３位		

Q１２、世界同時不況で外国人観光客の売上はどのように変化しましたか？
①半減　②１~３割減　③変化なし
④１~３割増　⑤倍増

Q１３．新型インフルエンザでどのくらい売上に影響がでましたか？
①半減　②1～3割減　③変化なし
④1～3割増　⑤倍増

Q１４．セール時は、ありますか？
①はい　②いいえ

「はい」と答えた方、時期はいつですか？
【　　】

Q１５．地元の方の売上高は何割ですか？
【　　】割

Q１６．天候が悪いとき、売り上げはどれくらい左右されますか？
①半減　②1～3割減　③変化なし
④1～3割増　⑤倍増

Q１７．お正月の売上高は年間で何割ですか？
①1割以下　②2割　③3割　④4割　⑤5割
⑥6割　⑦7割　⑧8割以上

Q１８．お正月における工夫はありますか？
①はい　②いいえ

「はい」と答えた方，どのような工夫をしていますか？
【　　】

Q１９．後継者の方はいますか？
①はい　②いいえ

Q２０．お店の宣伝活動をしていますか？
①はい　②いいえ

「はい」と答えた方，それはどのような手段ですか？
①広告　②CM　③HP　④雑誌
⑤その他【　　】

Q２１．市・区役所や地域の学生たちなどに何か協力できることはありますか？　協力できることがあれば，ご記入お願いします。
（　　）

ご協力ありがとうございました。

附３　活動の記録写真

クイズラリー、事前のチラシ配布

クイズラリー当日

伏見稲荷大社、散策

最も印象に残った店舗

聞き取り調査中

経済学部、研究報告会で報告

「ジャーナリズム入門」のテキスト作成

研究代表者：小黒　純（社会学部准教授）
共同研究者：李　相哲（社会学部教授）
西村　敏雄（社会学部教授）
松浦　哲郎（社会学部講師）

～　教科書『超入門ジャーナリズム　―１０１の扉（トビラ）』の作成

＜目次＞

１　プロジェクトテーマ
２　プロジェクト代表者
３　共同研究者
４　研究プロジェクトの目的
５　研究の内容および方法
６　実施後に期待される成果
７　当初想定していたスケジュール
８　プロジェクトの進行状況の実際
（１）度重なるアクシデント
（２）新たな始動
（３）本格的な原稿執筆
（４）「京都会議」
（５）原稿完成へ向けての作業
（６）遅々とした出版社側の編集
（７）出版社側の説明および回答
（８）最終段階
９　教科書『超入門ジャーナリズム　―１０１の扉（トビラ）』の概要と特徴
（１）概要
（２）特徴
１０　反省点と今後の課題
（１）進行の遅れ
（２）出版社の選択
１１　プロジェクトを通じての問題提起

＜本文＞

１　プロジェクトテーマ

「ジャーナリズム　超入門テキスト」の作成

2　プロジェクト代表者

小黒　純　（社会学部准教授、ジャーナリズム研究）

3　共同研究者

李　相哲　（社会学部　教授、　ジャーナリズム論）
西村敏雄　（社会学部　教授、　メディア論）
松浦哲郎　（社会学部　講師、　コミュニティ・メディア論）

4　研究プロジェクトの目的

本研究の目的は、ジャーナリズムに関する大学１・２年生向けの「超入門的なテキスト」を開発・作成することにある。少なくとも、国内にはこれまで同種のテキストはほとんど存在せず、画期的な試みと言える。

共同研究者が所属する社会学部コミュニティマネジメント学科には、３つの系のうちの１つとして「ジャーナリズム系」という教育体系が置かれている。所属する学生は将来の進路として、新聞やテレビなどのマスメディアやインターネット関連企業、一般企業・官庁の広報セクションなどへの指向を強めている。

しかしながら、「ジャーナリズム系」に集いながらも、学生たちは本学科入学以前には、全くと言ってよいほどジャーナリズムに目を向けておらず、メディアへの接触が著しく不足しているという実情がある。若年層では新聞を定期購読しないのが当たり前になっている。したがって、学生には日常的に新聞記事を読むという習慣が薄らいでいる。入学前に読み通したことがある書物はマンガだけ、という学生も珍しくない。テレビでもＮＨＫニュースには関心がない。不均衡な情報を辛うじて携帯電話のサイトなどから得ている。そんな学生が、「マスメディアという職業にあこがれる」「ニュースキャスターになりたい」と口にしても、まるで現実感がない。一種の幻想を描いていると言ってもよいだろう。

ましてや「ジャーナリズムの危機」「言論の自由が危うい」などと学生に訴えてみたところで、いかほどのものが理解されるのか、極めて疑わしいのが教育現場の偽らざる現状である。「そんなものだろう」と達観するのも、教育者としての一種の見識なのかもしれない。しかし、何とか打つ手はないのだろうかと模索するのも、教育者としての１つの在り方であろう。

2004 年度の学科開設以来、このような学生たちに接してきた私たち共同研究者が痛感したのは、民主主義社会を支えているジャーナリズムに、まず「気づかせる・振り向かせる」、その上で「考えさせる」という段階を踏んだ体系的な学習の必要性である。そのプロセスで欠如しているのは、初期の「気づかせる・振り向かせる」という超入門的な学習素材である。私たちが構想するテキストはまさにここに位置づけられる。

5　研究の内容および方法

作成するテキストは、読者を「気づかせる・振り向かせる」ことを念頭に置きながら、ジャーナリズムにまつわる「素朴な質問」に答える形でスタートする。具体的には、「新聞記者はどんな仕事をしているのか？」「ニュース番組はどうやって

作られるのか？」「号外って何だろう？」「インターネットのニュースはなぜ無料なのか？」「なぜ容疑者の顔にはモザイクがかけられるのか」などといった、ジャーナリズムにまつわる素朴な疑問に応える形で、テキストを書き起こす。

ただ、入り口レベルにとどまることなく、それらの諸問題が、（例えば、憲法が保障する言論の自由とどう結びつくのか、報道の公正・中立の問題とどう関わるのかなど、）ジャーナリズムを「考えさせる」レベルにまで引き上げる道案内となるよう、充実した内容となることを目指す。つまり、素朴な疑問に対する表面的な回答にとどまらず、質問に対する答えをきっかけにして、必ずジャーナリズムの原則や本質につなげる内容とする。

6　実施後に期待される成果

計画段階から次のように考えていた。

すなわち、共同研究者が学内で受け持つ授業では、それぞれ本テキストをシラバス上の教科書として指定することができる。具体的には「ライティング講座」「現代ニュース論」「ジャーナリズム論」「報道論」などである。授業で用いた際は、学生の反応をフィードバックし、将来の改訂に活かしていきたい。

また、一般教養的なテキストとして幅広い活用が期待される。例えば、瀬田共同開講科目の「現代社会とマスメディア」（2008 年度受講生約 450 人）のほか、「情報社会とメディア」、深草共同開講科目「マスコミ論」や「情報社会論」、社会学部社会学科の専攻科目「コミュニケーション論」、国際文化学部の専攻科目「日本のマス・メディア」などで、教科書あるいは参考図書として用いることが可能であろう。

さらに、メディア・リテラシーを学ぶということでは、他の授業でもさまざまな活用方法が考えられる。理工学部にもメディア関連のクラスがあり、コンテンツ作りを思い描く上では、本テキストが参考になることが多いと思われる。

また、同種のテキストがほとんどないため、他大学でもテキストとして用いられることが期待される。

7　当初想定していたスケジュール

プロジェクトの進め方は、おおよそ次のように計画していた。

すなわち、第一に、共同研究者が受け持つ授業や、ゼミにおける討論、実習・インターン、学生に対する各種アンケートなど、各種の教育機会で得られた、「素朴な質問」を集め、整理する。必要であれば付け加える。（第一次ブレーンストーミング）

これと併行する形で、第二に、日本の関連文献を（限られていると予想されるが）調査する。教科書的な出版物に重点が置かれる。例えば、石澤靖治『テキスト現代ジャーナリズム論』ミネルヴァ書房（2008 年）、藤江俊彦『はじめてのマスコミ論』同友館（2006 年）などが想定される。

第三に、米国を中心とした諸外国の関連文献を調査する。例えば、多くの大学でテキストとして採用されている Missouri Group "News Writing and Reporting" などである。

第四には、これらの調査を基に、超入門的テキストとして、どのような項目を用意し、全体を作り上げればよいのか、骨格と章立てを考える（第二次ブレーンストーミング）。また、共同研究者の誰がどこを担当するのかを割り振る。

第五には、共同研究者それぞれが分担執筆する。執筆するに当たっては、あらためてデータを集めたり、最新情報を入手したりする必要が出てくる。マスメディアを直接訪れ、情報収集することも想定される。

第六には、原稿をとりまとめ、表記の統一など、校閲作業を行う。

第七には、出版社を最終決定し、テキストとして刊行できるようにする。

なお、発刊する出版社については、数社打診した上で、2008年末ごろには晃洋書房（本社　京都市右京区）にほぼ内定し、同社編集部と打ち合わせを始めた。本のタイトルや構成については、今後詰めの協議を行っていく。

カレンダー上では、次のような計画を立てていた。

2009年４月　　第一次ブレーンストーミング → 文献調査開始
　　５月末　第二次ブレーンストーミング → 分担執筆開始
　　７月末　分担執筆終了
　　８月　　校閲作業
　　９月　　出版社に初校持ち込み
　　10月　　２校と３校
　　11月　　刊行

８　プロジェクトの進行状況の実際

それでは、2009年４月からプロジェクトがスタートし、その後どのように進んでいったのかを振り返っておく。

（１）度重なるアクシデント

前項の「第一次ブレーンストーミング」と、「第二次ブレーンストーミング」は想定していたよりも、やや後ろにずれ込んだものの、６月末までには執筆の分担を決めることができるだろうとの見通しを立てていた。

しかし、ここから度重なるアクシデントが発生した。すなわち、共同研究者の１人が６月半ば、交通事故に遭い入院することとなった。授業も数週間、休講の措置をとるなど、教育自体への影響も少なくなかった。そのような中で、本人が職場復帰し、快復するまでは本プロジェクトに関する作業は当面の間、凍結せざるを得ない事態となった。

さらに、今度は別の共同研究者が夏休み前から、非常に重い病気を抱えてしまい、これまた本プロジェクトには数カ月単位で関わることは到底できないこととなった。

すなわち、４人の共同研究者のうち２人までもが戦列から離れる事態となり、本プロジェクトは執筆者を分担する前の段階で滞ってしまった。事故や病気を前に、打つ手はなく、止まった状態が数カ月続くことになった。

したがって、プロジェクトの進め方自体も見直しを迫られることになった。

（２）新たな始動

このように当初のスケジュールから大幅に遅れることになったため、態勢を立て直すとともに、効率よく編集できるように、９月下旬から 10 月初旬にかけて、共同研究者の間で議論を重ねた。また、晃洋書房の担当編集者を交えて、どのように進めていくかについて話し合った。

無論、当初の目的や方法を変える必要もないし、そのつもりもなかった。目指す形は、ジャーナリズムの「超入門」である。問題は、どうやって４人が連携しながら、ゴールまで持って行くかであった。

まとまった方針は、それぞれの得意分野を無理なく活かそうという、次のようなものだった。

①見開きで１項目、全体として約 100 項目をそろえる。

②そのために、４人それぞれが、それぞれの専門分野の中で、最も学生に伝えたいテーマを 25 項目前後をリストアップし、執筆する

③４人が情報を共有するため、執筆した項目から、メーリングリスト(google グループの専用アカウントを作成)に原稿をアップする

④書こうとしたが、結果的に書きにくいと感じたテーマや、新たに書きたくなったテーマが出てきた場合は、メーリングリストでいち早く伝える。そして融通し合ったり、助け合ったりする。

⑤出そろったところで、全体の構成（項目の順番）を考える。教科書にありがちな章立てはしない。

⑥最後に、各項目の冒頭に置くタイトル（質問）や、各項目の末尾に置く質問、推薦図書などの表記（言い回し）に統一感を持たせるため、修正作業を行う。

（３）本格的な原稿執筆

上記のような進め方を確認し、実際に４人が執筆作業を本格化させたのは、１０月中旬から１１月下旬にかけてだった。メーリングリストには毎日のように誰かの原稿がアップされ、それを他のメンバーが確認しながら、自らも原稿を執筆し、出来上がったところからアップする・・・。こういうプロセスがようやく軌道に乗った。

各項目の構成は次のようなパターンに決めた。差し替えなどの作業も、パターンを決めた方がやりやすいからである。

① イトル：

主たる読者となる大学生（１・２年生を想定）が疑問に思うような文言にする。「ですます」調の文体。「なぜ……なのでしょうか」という表現が基本スタイル。

②本文：

１ページを「34 文字×28 行」組みとする。１ページに１つ程度の小見出しを置く。見開き（２ページ）で１項目を書き切る。１項目に収まらないテーマは、「その①」、「その②」というように分割する。ただし、あくまで見開き（２ページ）を１つの単位とする。規定の分量に達しない場合は、写真や図表、イラストなどで補う。

③「もっと学ぶには」：

各項目の本文の最後に、もっと学ぶために参考となる、お薦めの文献やウェブサ

イトなどの情報を必ず掲載する。基本的に各項目に情報源は１つとする。想定される読者の大学生が手にしなければ意味がないため、高価な本や、出版年が古い本、専門性が高い本はなるべく避ける。逆に、書店に並んでいるような、入手しやすい文庫本や新書本、比較的価格の安い単行本が望ましい。インターネット上ですぐにたどり着けるようなウェブサイトがあれば、躊躇なく紹介する。むしろ、文献よりもウェブサイトの方が、見てもらえる確率が高いのではないかと考えた。

④「考えてみよう」：

各項目の本文の最後に、さらにテーマを掘り下げて考えてみたり、学んだことを振り返ったりするための設問を１つ作る。例えば、テレビ番組がテーマの場合、「視聴率のよい番組は必ずよい番組と言えるのか？」といった設問を設ける。解答は用意しないが、学生にレポートを書かせる時に、質問になり得るような内容を念頭に置く。

（４）「京都会議」

１２月上旬、共同研究者４人がそれまでに執筆したすべての原稿を持ち寄り、出版社の担当編集者を交え、長時間の会議を京都市内で開いた。「京都会議」と呼んでいる。この席で確認したことは次の通り。

①出そろった原稿を点検した上で、全体として入門の教科書として、新たに加えなければならない項目は、４人の中で担当者を決めて書き起こす。例えば「ジェンダーとメディア」など。

②項目数は「１０１」にする。過不足は調整する。読みやすいことを第一に順番を並べ替えるようにする。しかし、章立てはしない。

③本のタイトルは、主題を「超入門ジャーナリズム」、副題を「１０１の扉」とする。

④出版社側から提示された、各ページのレイアウト案については、１案に絞り、さらに磨きをかける。

⑤タイトル、「もっと学ぶには」、「考えてみよう」については、１０１項目をそれぞれ通しで並べ、重複を避けたり、表現の統一感を持たせたりするために、点検する。

⑥「もっと学ぶには」と「考えてみよう」はアイコンを作る。

⑦まえがき（はじめに）を置く。

⑧索引は必ず作成する。

⑨これらを完成させて、出版社側にいわゆる「完全原稿」を送る。

（５）原稿完成へ向けての作業

上記の「京都会議」を受けて、１２月～１月上旬にかけて、共同研究者それぞれは不足している原稿を執筆した。また、全体として内容に重なりがあるものをまとめたり、内容が薄いものを大幅にカットしたり、場合によってはボツにするなど、過不足を調整する作業を続けた。

こうして、項目としては１０１本の原稿をそろえ、（2010 年）１月２１日に出版社側にすべての原稿をメールで送った。

（６）遅々とした出版社側の編集

その後、出版社側の編集作業と併行して、共同研究者側もさまざまな観点から見直し作業を進めた。つまり、項目の順番は妥当かどうか、「考えてみよう」の設問は適切かどうか、写真や図表について現状より優れたものに差し替えることができないか、などについて検討を重ねた。ぎりぎりの段階までねばり、よりよい内容に仕上げるためである。

共同研究者側としては、これらの修正事項については初校が出来上がった段階で、一括して直すという方向を考えていた。しかしながら、出版社側は「初校を作り上げる作業の途中でも構わないので、修正データがあれば送ってほしい」との要望があったため、追加の情報をメールなどで送った。

詳しい事情は分からないが、出版社側の作業は遅々として進まなかった。例えば、「京都会議」では１つの方向に絞ったはずの、ページのレイアウト案が１月末までに出来上がっていなかった。理由は不明であるが、あらためて複数の全く異なる案が示されるなど、これまで話し合ってきた内容が反映されない、効率の悪い作業が頻発した。しかも、新たに示されたレイアウト案はプロのデザイナーが作成した仕事とは到底思えないような、実にお粗末なものだった。「もっと学ぶには」などに使うためのアイコンも作られていなかった。このため、レイアウト案については、背景にグラデーションを取り入れるアイデアや、アイコンのデザインのアイデアを、共同研究者側が示さねばならなかった。

本の索引は出版社側が作るのが常識である。しかしながら、これについても共同研究者側が自主的に作成した。

カバーについても５つの案が上がってきたのは３月９日。どういうカバーにするかは「京都会議」などの席で既に、共同研究者側の考え方を示していたのにかかわらず、作成の作業が進んでいなかったのである。

こうして出版社側で初校（ゲラ）が出来上がったのが３月６日になってからだった。ところが、この初校（ゲラ）にはさまざまな、しかも大きな問題が含まれていた。それまでに送り込んだデータが使われていない部分があり、しかも担当編集者がそれらをチェックした形跡が全くないのである。編集者側には直ちに次のような諸点を指摘した。あえて具体的に記しておく。

①項目末の「考えてみよう」について：

最新データ（２月 18 日作成、送信済み）が使われていない。過って古いデータが使われている。担当編集者は３月４日、「今までに頂戴した変更事項（索引、手書き修正、「もっと学ぶには」の追加変更等）は全て反映させた初校紙を出す手はずをつけました」と説明しているが、そうなっていない。担当編集者が初校に添えた文書には「初校は追加修正との照合を終えています」とあるが、照合した形跡がない。

②毎項目末の「もっと学ぶには」について：

部分的に最新データ（２月２６日作成、送信済み）に差し替わっていない部分がある。

③毎項目末の「もっと学ぶには」のレイアウトについて：

２行目に差し掛かったものがセンタリングされている項目がある。その一方、そ

うなっていない項目もあり、不統一になっている。全行「左寄せ」にする。

④写真・図表のレイアウトについて：

文字量が規定分に足らないために、写真や図表を使うページがある。しかし、写真はいずれも小さめで､入れてもレイアウト上なお余白ができているところがある。なるべく余白ができない程度に、写真や図表を入れるという方針は「京都会議」などで確認済みなのに、守られてない。

⑤校閲：

文章は一義的には執筆者の責任であるものの､少なくとも固有名詞の確認程度は、校閲者の役割と考えている。例えば、人物名として「ピューリッツァー」なのか、「ピューリツァー」なのか、同じページでタイトルと本文が不一致のまま見過ごされている。校閲者は「NHK ブックス」や「有斐閣コンパクト」など著名な出版シリーズのタイトルを知らないとみえて、出版社名を執筆者側に聞いてきている。校閲レベルに疑問符がつく。

（７）出版社側の説明および回答

上記のような諸点に対して、出版社の担当編集者は次のように電話でコメントした。

「後から後からデータが送られてきた。整理する側の立場になってほしい」
「４人からばらばらに言われてくる」
「異常に修正・変更が多いのでコストがかかっている」
「執筆者の側にも問題がある」
「編集者の立場も考えてほしい」

こうした担当編集者側からの苦情は、全く想定していなかったため、共同研究者側で何を反省すべきなのかを協議し、次のような趣旨をメールで回答した。

・１月下旬以降、「修正」は、①タイトル、②項目の順番、③「もっと学ぶには」、④「考えてみよう」の大きく４項目であるが、すべて事前に相談の上、全量のデータを送っている。執筆者側の勝手な判断で進めたことは一度もない。メール等にやりとりの記録が残っているので、そのことは明らかである。
・変更や修正の意図は、できるだけよい本を作りたいから。そもそも、そういう処理がしやすいように、項目ごとに独立させた形をとった。
・変更や修正の多くは、初校ゲラに反映されている。しかし、初校に間に合わなかったものは、どこが間に合わなかったのかを、初校をチェックする執筆者に示す必要がある。ところが、それがなされていなかった。「送られたデータはすべて反映させた」と延べながら、全くそうなっていない項目（例えば「考えてみよう」）があれば、その説明がない以上、「入力ミス」と判断せざるを得ない。

上記のような指摘に対し、担当編集者からは次のような回答がメールで届いた。

①毎項目末の「考えてみよう」について：

毎項目末の「考えてみよう」については完全に小社のミスで、新しいデータへの置換がなされておりませんでした。初校を送付する際にその旨の伝達もできおりませんでした。従って、「考えてみよう」の正しいデータは小社が責任をもって再校紙にお出しします。ですので、初校段階での「考えてみよう」のご校正は不要です。

②毎項目末の「もっと学ぶには」について：

出版社名等の表記の統一、差し換え済みデータの整理、まちがいなくさせていただきます。

③毎項目末の「もっと学ぶには」のレイアウトについて：

すべて「左寄せ」で了解いたしました。

④写真・図表について：

今回の初校ゲラ段階では全ての写真が揃っていなかった為もあり、1冊の本としての統一観を優先して、タテの写真、ヨコの写真の2パターンで大きさを統一いたしました。しかし、結果として、おっしゃる通り、写真の大きさと余白部分のバランスが不具合と思われる箇所があります。そういった箇所につきましてはレイアウトを変更したくも思いますので、ご指摘いただければと存じます。

（8）最終段階

上記のようなやりとりを経て、出版社側へは初校の直しを3月15日までに返却した。本報告書をまとめている段階では、出版社側から再校はまだ出来上がっていない。しかし、内容はほぼ確定しており、写真・図表を含めレイアウトの調整、見過ごされた誤字の類の直しなど、編集作業はここに来て、大詰めを迎えた。本当に長い道のりだったと言える。

9　教科書『超入門ジャーナリズム　―101の扉（トビラ）』の概要と特徴

（1）概要

書　名：『超入門ジャーナリズム　―101の扉（トビラ）』

著　者：小黒純・李相哲・西村敏雄・松浦哲郎
出版社：晃洋書房　（本社：京都市右京区）
発行日：2010年5月30日
頁　数：約212頁
定　価：2,100円（税別）

（2）特徴

本書の特徴は次のようにまとめることができる。

①章立てがない

従来の教科書にありがちな、メディア別の編成（新聞、テレビ、出版、インターネット…）ではなく、１０１項目がずらりと並ぶ構成になっている。【資料１】【資料２】参照。

このため、学習者（読者）は、既成の概念、特に「マスメディア　対 それ以外のメディア」という枠組みにとらわれないようになるという効果がある。

また、本書を用いる教員、学生（読者）は、どこの入り口からも入れる。例えば、関心が高いテーマを自由に選んで学ぶことができる。

②テーマが多様である

入門書と言っても、テーマは広範である。ジャーナリズムの中核をなしてきたマスメディアだけではなく、市民ジャーナリズム、コミュニティ・メディアなどにも多く言及している。

地理的にみると、国内のメディアに留まらず、先進国から途上国（フィジー、ネパール、北朝鮮など）まで幅広く取り扱っている。また、歴史的には、紀元前の時代に「石はメディアか？」という問い掛けや、デジタル時代の申し子とも言えるYouTube、Twitter まで論じている。【資料１】参照。

③見開き１項目という構成

パターンが決まっているので、教える側は授業の組み立てが容易になる。学ぶ側は１項目を読み切れるという安心感が生まれる。

④質問そして答え、さらに考えるという構成

各項目は必ず疑問から始まる。問いに対する答えを見つけながら読み進める。そして、もっと学びたい場合に参考となるウェブサイトや関連図書を知ることができる。そして最後は、テーマに関連してさらに考えを深める設問にぶつかるという構成になっている。つまり、段階を追って学ぶことができる重層構造になっている。【資料１】【資料２】参照。

１０　反省点と今後の課題

全体を振り返って、反省点と今後の課題を明らかにしておきたい。

（１）進行の遅れ

共同研究者の相次ぐ事故や病気などのアクシデントがあったのは既に述べた通りである。このことがプロジェクト全体の進行に及ぼした影響は計り知れない。しかし、この部分はまさにやむを得ない事情と受け止めるしかない。

さらに、出版社側の姿勢や処理能力の問題が、プロジェクト進行のスピードを鈍化させたことは否定できない事実である。出版社側とのやりとりについては一部を紹介したが、本来出版社側がやるべき仕事（例えば、表記ゆれのチェック、索引作りなど）までも事実上、執筆者が肩代わりすることになった。

こうした問題を乗り越えながら、ようやく３月までに最終段階に持ち込むことが

できたものの、当初のスケジュールからははるかに遅れたことは弁明のしようがない。

（２）出版社の選択

既に触れた出版社側の問題は、そもそも出版社の選択が間違っていたのではないかという疑問に突き当たる。

通常、何人かが共同で執筆する場合は、最初からいくつかの章に分けてしまうやり方をとる。共著の大部分がこのやり方を採用し、編者以外、執筆者間では情報のやりとりもないし、出版されるまで内容を知り得ないことも珍しくない。しかし、本書を作成するに当たっては、これとは全く異なる手法をとった。

つまり、次のような進め方である。＜各項目の分量を決める　→　執筆者は自分の伝えたいテーマについて、この分量に従って原稿を書く　→　執筆者間で調整しながら１０１本の原稿をそろえる　→　最後に並べ替える　→　タイトルや推薦図書などの項目を通しでチェックし、重複を避けたり、統一感を持たせたりする＞という流れである。

複雑なオペレーションとは思えないが、担当編集者は明らかについていけなかった節がある。処理能力を超えてしまい、機能不全に陥った感がある。

しかし､世の中にはもっと複雑なレイアウトや構成をした教科書は存在している。例えば、メディア関係の教科書としては、藤田真文・岡井崇之『プロセスが見えるメディア分析入門　～コンテンツから日常を問い直す』世界思想社（2009 年）という著書は、編集者が相当な手間をかけた作りになっていることは一目瞭然である。他の出版社ではこの程度のことは軽々とこなしている現状が分かる。

いずれにせよ、出版社選び、および担当編集者選びは慎重に行う必要があることを、思い知らされる結果となった。

１１　プロジェクトを通じての問題提起

最後に、「大学生向け教科書」作成・販売というビジネスモデルについて、短く考察し、問題提起を行っておく。

大学の授業で用いる教科書は、学生（大学ではなく）が自費で（ほとんどが高額な）書籍代を購入することによって、出版社の販売収入が維持されるという構造になっている。執筆者に支払われる印税は通常１０％以下であり、その労力からすれば全く割が合わないと仕事である。

一方、大学の教員が研究者として執筆した論文は、その多くが自由に（無料で）インターネット上で入手できる環境が存在する。学生にとっては教科書だけが以上に高価なものであり、なぜ「買わされるのか」という気持ちになるのも、それほど身勝手なものとは思えない。

はたして、既存の教科書は、出版社の利益にはなっているものの、大学、そして大学に所属する教員、大学で学ぶ学生にとって、どのようなメリットがあるのだろうか。出版社を通さないで、学生が手にできる教科書を作れないのだろうか。

出版社が教科書という分野に限らず、書籍を作る際に本来果たすべき役割は、次のようなものが考えられる。

①執筆者が編集・校閲作業を通じて原稿の質を引き上げる
②見映えのよい（分かりやすい）紙面を作る
③誰もが手に入る流通ルートに乗せる

しかし、本プロジェクトにおいては、①と②については、出版社側が十分に役割を果たしたとは言い難く、せいぜい③が実現するくらいである。そうであるなら、なぜわざわざ出版社を通す必要があるのか。

例えば、校正作業はジャスト・システム社の校閲ソフトウェア「Just Right」の表記ゆれチェックは、人間の目では絶対に気がつかない域にまで達している。校閲者もこうしたソフトを縦横無尽に使いこなし、インターネットの情報と照らし合わせるなど瞬時にできるレベルが求められる。しかし、出版社がこうしたレベルの校閲者を抱えていないのなら、わざわざ出版社にお世話になる必要はないとも言える時代に突入している。

そこで、次のような方向性を提案してみたい。考えられる利点と欠点も挙げておく。

〈提案〉
①教員は自作の教材を、PDF や Word、Excel などのファイル形式でデジタル化し、インターネット上にアップする。（いわゆる「クラウド」に載せる）
②教員は印税を放棄する（著作権保護については要検討）
③大学側はこうした教材をアップできる、巨大なサイトを作る
④できる限り、学外にも公開する　（学習教材として「龍大ブランド」を広める）
⑤大学側はテンプレートを作るなど、利用促進を図る
⑥学生はインターネット上からダウンロードして、パソコン画面などで読んだり、プリントアウトして読む

〈利点〉
①学生にとっては経済的負担が大幅に軽減される
②教員にとってはコンテンツの修正・追加・更新が容易
③「知」の普及が急速に進む

〈欠点〉
①教科書ビジネスが衰退する
②コンテンツの質の維持が下がる恐れがある
③著作権の問題が未解決

言うまでもなく上記の提案は、議論を活発にするための 1 つの試案に過ぎない。

2010 年は「電子書籍出版元年」と言われることとなろう。書籍という形の大学の教科書は近い将来、デジタルのコンテンツに姿を変えるという予測も、あながち夢物語とは言えないと考えている。

以上

【資料1】

	タイトル
1	「コミュニケーション」とは何ですか？
2	「マス・コミュニケーション」の「マス」は何を指すのでしょうか？
3	「コミュニケーションに関する権利」とは何ですか？
4	コラム：「マスコミ」と「マス・コミ」は同じですか？
5	「マスコミ」と「マスメディア」はどこが違うのでしょうか？
6	マスメディアのない時代、人々はどのように情報を入手していたのですか？
7	メディアの技術は昔から西洋が進んでいたのですか？
8	携帯電話も「メディア」ですか？
9	ユーチューブはジャーナリズムと何か関係がありますか？
10	「ツイッター」で何ができるのでしょうか？
11	マクルーハンとメディア
12	「ジャーナリズム」とは何なのでしょうか？
13	世の中が良くなったり悪くなったりするのはメディアのせいですか？
14	情報の大切さを実感できるような事例はありますか？
15	「新聞」と「新聞紙」は同じことですか？
16	新聞ができたのはいつごろのことですか？①
17	新聞ができたのはいつごろのことですか？②
18	日本で初めて新聞がつくられたのはいつですか？
19	新聞が特定の政党を支持するのはいけないことですか？
20	新聞にはどのような種類があるのでしょうか？
21	通信社は何をしているのでしょうか？
22	雑誌がつくられるようになったのはいつごろですか？
23	「市民メディア」はどんな活動をしているのですか？
24	「市民メディア」は昔からあるのですか？
25	「市民メディア」か、そうではないか、どうやって決めるのですか？
26	オルタナティブ・メディアとはどんなメディアなのでしょうか？
27	コミュニティメディアとはどんなメディアなんですか？
28	ビデオジャーナリズムとはどんなジャーナリズムですか？①

29	ビデオジャーナリズムとはどんなジャーナリズムですか？②
30	メディアはどのようにしてニュースを選んでいるのでしょうか？①
31	メディアはどのようにしてニュースを選んでいるのでしょうか？②
32	メディアはどのようにしてニュースを選んでいるのでしょうか？③
33	どんなニュースならば大きくなるのでしょうか？①
34	どんなニュースならば大きくなるのでしょうか？②
35	どんなニュースならば大きくなるのでしょうか？③
36	新人記者は必ず警察取材をするのでしょうか？
37	なぜ「夜討ち・朝駆け」取材をするのでしょうか？
38	「ぶら下がり」取材とは何でしょう？
39	市長の記者会見にはだれでも参加できるのでしょうか？
40	「記者クラブ」とは何ですか？
41	記者クラブ制度にはどんな利点があるのでしょうか？
42	記者クラブ制度には何か弊害があるのでしょうか？
43	なぜメディアは大勢で取材に殺到するのでしょうか？
44	「集団的過熱取材」を抑えられるのでしょうか？
45	取材の「7つ道具」は何でしょうか？（昔といま）
46	取材の「7つ道具」は何でしょうか？（パソコン）
47	取材の「7つ道具」は何でしょうか？（カメラ）
48	取材の「7つ道具」は何でしょうか？（携帯電話）
49	映像をつくるには、まず何から始めたらよいのでしょうか？
50	映像をつくるには、どんな機材が必要ですか？
51	映像を人に見てもらうにはどんな方法がありますか？
52	新聞記事は「逆三角形」であるべきなのでしょうか？
53	新聞記事にはパターンはあるのでしょうか？①（見出し）
54	新聞記事にはパターンがあるのでしょうか？②（リード）
55	新聞の見出しは誰がどうやって付けるのですか？
56	新聞の見出しにタブーはあるのですか？
57	記事の日付から何が分かるのでしょうか？
58	新聞の紙面作りは、誰がどのように決めていますか？

59	号外はいつ、なぜ配られるのでしょうか？
60	新聞の社説は何のためにあるのでしょうか？
61	特ダネとは何を指すのでしょうか？
62	なぜ開票前に「当選確実」が打てるのでしょうか？
63	調査報道とはどんな報道のことなのでしょうか？
64	テレビの視聴率が高いのはすばらしいことなのでしょうか？
65	国際会議の報道に何か問題があるのですか？
66	最近は国際会議の報道を市民もするそうですね。なぜですか？
67	市民による国際報道はうまくいくものなのですか？
68	日本でも市民が国際会議を報道したことはあるのですか？①
69	日本でも市民が国際会議を報道したことはあるのですか？②
70	誤報はなぜ起こるのでしょうか？
71	記事がねつ造されたことが過去にあったのでしょうか？
72	「訂正・おわび」はいつ、どんなときに出すのでしょうか？
73	実名で事件を報道するのはなぜですか？
74	少年事件の容疑者はなぜ匿名で報じられるのですか？
75	ジャーナリストを育てるのは誰ですか？①
76	ジャーナリストを育てるのは誰ですか？②
77	ジャーナリストは危ない職業なのでしょうか？
78	新聞の経営はどうなっているのでしょうか？
79	新聞の宅配制度は日本だけにある「制度」ですか？
80	新聞の未来はどうなるのですか？
81	今後も新聞は必要ですか？　テレビやインターネットがあれば十分ではないでしょうか？
82	新聞産業の置かれている現状はどうなっていますか？
83	取材・報道を取り巻く現状はどうなっていますか？
84	米国では紙の新聞がなくなるのでしょうか？
85	ピューリッツァー賞は本当にすごい賞なのでしょうか？
86	カナダの多言語テレビとはどんなものですか？
87	イタリアにユニークなラジオ局があるそうですが？
88	経済発展が著しい中国で、メディアはどうなっていますか？①

89	経済発展が著しい中国で、メディアはどうなっていますか？②
90	中国にも言論の自由はありますか？①
91	中国にも言論の自由はありますか？②
92	韓国のメディアは日本のメディアに似ているのでしょうか？
93	韓国ではテレビと新聞が対立することがあると聞きました。本当ですか？
94	韓国にも言論の自由はあるのでしょうか？
95	北朝鮮のメディアはどうなっていますか？
96	先住民が自らのメディアを持つという取り組みを教えてください。
97	「動く放送局」があると聞きました。いったい何のことですか？
98	開発途上国でジャーナリズム教育が重要視されているのはなぜでしょうか？
99	「スーツケース・ラジオ」とはいったい何なのでしょうか？
100	ジェンダーとメディアはどういう関係にありますか？
101	「新規学卒一括採用」という制度は何が問題なのですか？

【資料2】

	考えてみよう
1	コミュニケーションに関する定義の中から、自分が納得できると思う定義を2つ探しましょう。選んだ理由は？
2	「情報社会」とはどのような社会を指すのでしょうか？　30年前に比べて生活のどこが変わったかを挙げてみましょう。
3	あなたが大切にしたい（侵害されたくない）と思うコミュニケーションは何でしょう。その理由は？
5	「ニューメディア」とは、どのようなメディアを指すのでしようか？その特徴は何んでしようか？
6	マスメディアの情報とインターネット上の情報とはどこが違うと思いますか？
7	メディア技術の進歩は私たちの生活にどんな影響を与えていますか？　具体例を一つ挙げてみましょう。
8	技術の進歩はジャーナリズムをどう変えると思いますか？
9	YouTube以外の動画共有サイトで面白いと思うものを挙げてみましょう。それらはなぜ面白いのでしょうか？
10	ツイッターに欠点があるとすれば、それは何でしょうか？
12	公正、客観的とは何か？　報道活動では公正、客観的という概念はどのように定義しているのでしょうか？
13	私たちは政府よりはメディアを信頼すべきでしょうか？
14	この項で紹介したパルン村の特派員にあなたがなったとします。誰から、どんな誘惑があると思いますか？
15	新聞報道は、他のメディアの報道とどう違うのでしょうか？事例をあげ、説明しましょう。
16	新聞とジャーナリズムとはどんな関係にあるのでしょうか？
17	新聞記事と雑誌記事の違いは何でしょうか？
18	アジアで日本が一番早く日刊新聞を発行できたのはなぜでしょうか？
19	日本の大手新聞は、それぞれ支持政党があると思いますか？
20	同じ日の全国紙と地方紙の１面はなぜ違うのでしょうか？
21	地方紙の１面・社会面で、通信社の記事を見つけてみよう。地方紙の記者が書いた記事との区別がつきますか？
22	週刊誌の報道ではタブー（触れてはいけない内容）はないでしょうか？
23	あなたが住む町には、「市民メディア」があるでしょうか？
24	「市民メディア」の存在をもっと多くの人々に知らせるには、どうしたらよいと思いますか？
25	ラジオ局で番組を放送すると仮定しましょう。番組内容によって相手を傷つけないために、どんなことに気をつけますか？
26	オルタナティブ・メディアの認知度を高めるための方策には何がありますか？

27	コミュニティメディアの実践例と思われる活動を一つ挙げてみましょう。
28	活字情報と映像情報、それぞれの長所と短所は何でしょうか？
29	「独自の発表の場や経路」を具体的に調べて、1つ挙げてみましょう。
30	同じ日の新聞1面トップの記事は各紙で同じこともあれば、異なっていることもあります。なぜでしょう？
31	すべてのメディアが間違いなく一番手に据えるのは、どんなニュースがあるでしょうか？　また、過去にはどんなニュースがあったでしょうか？
32	自分が「おもしろい」と感じるニュースは何でしょう？　友人が「おもしろい」と感じるニュースとどのように違うでしょう？
33	有名人だからこそニュースになったという事例を新聞記事の中から見つけてみましょう。
34	自分の周囲には対立や争いはありますか？　それらはニュースになっていますか？
35	多くの人々に影響を与えるニュースにはどんなものがあるでしょうか？　いくつか例を挙げてみてください。
36	なぜ、報道される事件と、報道されない事件があるのでしょうか？
37	公務員だったら、必ず取材に答える義務があると思いますか？　その理由は？
38	短時間の「ぶら下がり」取材で記者は首相に何を聞くべきでしょうか？
39	発表資料がインターネットで流れても、なぜ記事にするのでしょうか？
40	記者クラブが廃止されたとします。取材する側としてどのような不都合があるでしょうか？　一方、取材される側にはどのような不都合があるでしょうか？
41	記者クラブが廃止されたとすると、公的機関側にはどのような不都合があるでしょうか？
42	記者クラブがなくなると、新聞やテレビが伝えるニュースの項目や内容が変わるでしょうか？
43	読者・視聴者として過熱した取材をどう受け止めますか？
44	集団的過熱取材の中で、取材する1人になったなら、どのようなことに気をつけますか？
45	手のひらサイズのメモ帳と、ノート（B5判、A4判）の長所と短所をそれぞれ挙げてみましょう。
46	取材でパソコンを使う際、気をつけるべきことは何でしょうか？
47	自分が普段撮影しているスナップ写真と、新聞に掲載されている報道写真とではどう違うでしょうか。
48	取材における携帯電話の欠点は何でしょうか？
49	「作品の長さ」を事前に（ある程度）決めておくのはなぜでしょうか？
50	集会などを撮影する際に気をつけた方がよい点は何でしょうか？
51	地元のケーブルテレビ局には、パブリック・アクセスのような仕組みがありますか？
52	自分の身の回りに起こったニュースを、見出しだけで伝えてみることはできますか？

53	同じニュースの見出しを、新聞で比較してみましょう。優れている見出しはどれでしょうか？　選んだ理由を挙げてください。
54	見出しを構成するキーワードは、リードの中にすべて入っていますか？　新聞記事を1つ選び、確かめてみましょう。
55	良い見出しの要素は何でしょうか？
56	新聞の見出しは記事の良し悪しにも影響すると思いますか？
57	実際に新聞を読んで「〇日」「〇〇日までに」「このほど」など、記事の日付がどうなっているか確かめてみよう。
58	新聞にどのような記事を載せるかは、誰（記者、編集者、市民など）がどのように決めるのが望ましいでしょうか？
59	号外はこれからも発行されるでしょうか？　いつまで続くでしょう？
60	同じテーマについて各社の社説はどのように違っているでしょうか？　具体例を挙げて検討してみましょう。
61	特ダネ競争に関心がない記者は、この職業に向いていないと言えるのでしょうか？
62	テレビ各局は「当確」の速報を競っています。1分でも1秒でも早く伝える。視聴者にとってはどんな意味があるのでしょうか？
63	経費削減を迫られたマスメディアが調査報道を行わなくなったら、一般の読者や市民にはどのような影響があるでしょうか？
64	よい番組かどうかはどういう基準で判断すればよいでしょうか？　視聴率はその基準の一つでしょうか？
65	最近開かれた国際会議に関する新聞記事を1つ探し、記事の内容が妥当かどうか考えてみましょう。
66	大手メディアはどうしてセンセーショナルな見出しをつけるのでしょうか？
67	大手メディアの記者と市民記者とでは取材の動機や目的がどう違うでしょうか？
68	政府や行政が「市民メディアセンター」の設置に積極的でないのはなぜでしょうか？
69	聞き慣れた「いつもの声」によるレポートには、どのような影響（効果）があるでしょうか？　いろいろな角度から考えてみましょう。
71	虚報を防ぐ具体的な方法はあるのでしょうか？
72	「訂正・おわび」の記事で納得できないものはありませんか？　具体例を挙げ、納得できない理由を挙げてください。
73	事件の報道でテレビのニュースが、関係者の顔にモザイクを掛ける場合があります。どんな場合でしょうか？　またモザイク処理はなぜ必要なのでしょうか？
74	重大な事件の場合でも、容疑者が少年であれば匿名で報じるべきでしょうか？
75	新聞の投書欄に寄せられる読者からの声にはどのようなものがありますか？　その特徴は何でしょうか？
76	ここで紹介した以外に、メディア関係者と市民との間にどのような「交流の場」があるでしょうか？　具体的に挙げてみましょう。
77	国内のジャーナリストが集まる組織を具体的に挙げてみましょう。
78	スポンサーにとって新聞の広告は魅力がなくなりつつあるのでしょうか？
79	なぜ、宅配制度が日本の新聞を支えていると言えるのでしょうか？

80	技術の進歩は、ジャーナリズムのあり方をどう変えてきたのでしょうか？
81	なぜ、民主的な社会には新聞が必要ですか？
82	紙媒体としての新聞は将来なくなるのでしょうか？　その理由は？
83	新聞記者という職業が将来なくなる可能性はあると思いますか？
84	なぜ、「ニューヨークタイムズ」は世界的に絶大な影響力をもつでしょうか？
85	経営不振の新聞社に政府は支援金を出すべきでしょうか？
86	最後に述べた「難しさ」はどうしたら改善できると思いますか？
87	なぜラジオ・ポポラーレは、権力から独立した放送を行えるのでしょうか？
88	なぜ、中国政府は、新聞社の民営化を許さないでしょうか？
89	経済が発展すれば言論の自由が拡大する、という考えは正しいでしょうか？
90	言論の自由には如何なる制限も設けてはならない、という主張は正しいと思いますか？
91	言論の自由は、私たちの生活にとってどんな意味をもつのでしょうか？
92	韓国では、ネット新聞が影響力が大きくなっています。それはなぜでしょうか？
93	日本ではメディア間の対立や批判が韓国より少ないのはなぜでしょうか？
94	マスメディアと市民メディアの違いは何でしょうか？
95	日本のテレビは北朝鮮のテレビ報道をそのまま使うこともあります。それに賛成か、反対か、その理由を挙げてください。
96	先住民が長い間自らのメディアを持たなかったのはなぜでしょうか？
97	日本には、スリランカのような状況は存在しませんか？
98	ユネスコは国連機関であり、基本的に各国政府の承諾なしに活動することはできません。政府がジャーナリズム教育に反対した場合はどうすればよいでしょうか？
99	女性をテーマにしたテレビやラジオの番組を探してみましょう。
100	メディア（特にテレビや雑誌）が、「女性像」や「男性像」をつくりたがるのはなぜでしょうか？
101	ジャーナリストになるための「資格」はあったほうがよいのでしょうか？

音声CD付き英語発音教材の開発

研究代表者：角岡賢一（経営学部）

１．本プロジェクトの目的

本プロジェクトでは、本学に入学してくる学生の約半数を対象とするような英語発音教材の開発を目的としました。対象とする学生は本学のみならず、全国の大学でも多数を占める階層と考えられ、このような教材を開発することは日本の大学教育にとっても有意義です。

本プロジェクトにおいては、大学英語教科書で比較的に不足していると考えられる音声面での教材として音声コンパクト・ディスク付きで編集することを目指しました。研究代表者は英語学と言語学を専攻しており、研究面で母音・子音・イントネーションといった専門分野の知見を大学教科書に盛り込むことができます。

大学に入学して来る学生は文法面もさることながら、発音と綴りの関係や、英語としての発音そのものも苦手とする傾向が近年顕著になってきています。例えば war, warm, come-came-come というような基本的単語を正確に発音できない学生の比率は年々増えてきています。本プロジェクトに於いては音声コンパクト・ディスクを学生が繰り返し聴いて学び、そのような苦手意識を取り除くと共に発音と綴りの規則的対応などについても習得するような教材として編集しました。

２．実施後に期待される成果

教科書として刊行することにより、担当する教員や学生にとっては教科書選択の余地が広がることになります。また採用後の感想や改善すべき点などは出版社を通じて還元されるので、次に新しい教科書を作成する際の参考になります。ここでは、本学以外の学生からも成果が反映されることとなります。この点は本学のみで完結するプロジェクトと異なり、全国的な広がりを持つ本プロジェクトの特色であると言えます。

３．英宝社　『英語が好きになる英音法』

本プロジェクトの趣旨に添って開発した発音ドリル教科書が標記『英語が好きになる英音法』（英宝社、2009 年 1 月 15 日刊行）です。本書は文法書『英語が好きになる英文法』の姉妹編として同時並行で編集・刊行しました。「英音法」というのは、「英文法」と対置した考え方の表明です。実質は発音ドリルですが、「英音法」という命名によって発音が文法の一部であるという考え方を示していると言えます。共に各章三ページ・十五章編成で、主教材というよりは副教材として編集してあります。半期 15 回授業に照準を合わせた構成にしました。

当初の予定通り、音声コンパクト・ディスクを別売で附属しました。コンパクト・ディスクは二枚組で、説明に用いた英単語・文と練習問題を網羅しています。研究代表者は今年度この教科書を使用して授業を担当しました。当該授業に於いては、学生に教科書と共にコンパクト・ディスクを頒布して予習・復習の折に繰り返し聴くように指導しました。発音ドリルという性格上、教科書だけによっていては視覚的にしか演習ができないので効果は限定されます。しかし母語話者による音声を反復して耳にすることにより、英語の音韻体系を網羅的に把握することが可能になります。また英語音声を聴き取るためには、自分で発音練習をすることによって耳を慣らしていくという要素も非常に重要です。この点においても、コンパクト・ディスク付きで発音ドリル教材を開発する意義があると考えて

います。

大学英語教科書ではこれまで、文法書は数多く出版されてきています。また TOEIC 等の規格試験を材料とした聴解教材も同様に夥しい類書があります。しかし発音ドリルとなると、大学教科書としては数と種類が限られます。これは、発音の基礎は中学と高校の中等教育段階で終えているという前提に立っているからという理由が考えられます。しかし中等教育段階での聴き取り・発音指導が不十分なゆえに、大学に進学しても実用的な聴き取り能力が身に付いていないという実態は第一節で指摘した通り深刻です。

以上のような現状認識に立ち、『英語が好きになる英音法』を編集しました。全体は、半期15回授業を前提として十五章構成としました。各章は、説明と練習問題で三ページを充てています。標準的な所要時間は各章、三十分程度を目安としています。

本書の章立ては以下のようにしました。本書独特の章は、波線下線と太字で表示しました。

(1)

第１章	第２章	第３章	第４～６章	第７～10章
音素 －	**音節構造** －	母音 －	子音 －	**フォニックス**
		短母音	破裂音（閉鎖音）	**綴りと発音**
		長母音	摩擦音	**の関係**
		二重母音	鼻音・流音	
			半母音（半子音）	

第 11 章	第 12・13 章	第 14 章	第 15 章
語強勢 －	**音変化** －	リズム －	イントネーション

従来の発音ドリルは、母音と子音という音素－語強勢（アクセント）－リズム－イントネーションという配列で完結する場合が大部分でした。これは音素という小単位から初めて、単語次元で実現される語強勢を経て、文単位のリズムとイントネーションに至るという順序で組み立てられていたものです。これはこれで英語音声学や音韻論の記述[1]を反映しており、系統だった章構成です。

本書では上掲(1)で示したように音節構造・フォニックス・音変化という新しい視点を盛り込んで、より実践的に学生に英語音声の全体像を捉えてもらうことを目的としています。これら特徴的な章については、第四節以下で詳細に説明します。基本は音素－語－文という単位での音声・音韻的記述を踏襲しています。以下で、音素についての記述を簡単に紹介しておきます。

下図の内左側は、英語と日本語の母音音素を一枚の図に収めたものです。英語母音は発音記号で、日本語母音は片仮名で表記してあります。右側は、英語子音音素を一覧にした表です。調音位置が前よりの音素を左に、喉など奥に近い位置で調音される音素を右に配してあります（『英語が好きになる英音法』７ページ所載、以下「本書」または『英音法』と呼びます）。

1 「音声学」とは、例えば個々の音素がどのように調音されるかという現象面に着目します。それに対して「音韻論」は、個々の音声面を体系化して規則を建てるような抽象面を理論化したものです。例えば英語の it における短母音と eat の長母音で舌の位置など、調音が異なるというのは音声的記述であり、抽象化して長さの差と捉えるのが音韻論の立場です。

(2)

《母音》　　《半母音》　《子音》

高　i:　　u:　　j　w　　p　f　θ　s　t　ʃ　tʃ　k

k

イ

i　ウ　u　　b　v　ð　z　d　ʒ　dʒ　g

ε　エ　ʌ　(ə)オ　ɔ:　　m　　n

低　æ　ɑ:ア　ɑ　　l　r　ŋh

《二重母音》

前 ⟷ 後　　ei, oi, ai, au, ou, iə, uə, eə, oə

短母音と長母音は舌の位置だけで図示するとこのように、比較的単純です。前母音は舌端が相対的に舌の後半より高くなり、奥母音は逆に舌の後半が相対的に高くなります。口唇の丸めについては「前母音は丸めず、奥母音は丸める」というように補足すれば最低限の説明になります。二重母音は舌が動くので、この図より複雑です。紙幅の制限があるので、二重母音の図は割愛します。

また、子音調音の参考とするために、次のような口内図を多数掲出しています。

(3)

子音は調音場所と調音方法によって、種々分類が異なります。上掲の表では上段二段が破裂音（閉鎖音）と摩擦音で、いずれも無声と有声の区別があります。無声音は一段目、有声音は二段目に配しています。

英語音素は、母音・子音共に日本語音素よりも数が多いのが日本人学習者にとっては第一の難関です。日本語音素との量的・質的な違いを把握するのが、従来の英語音声学および本プロジェクトの第一目標です。そのために、全体で 15 章のうち伝統的音素記述に 5 章を充当しています。

次の第４～６節では、本書に於いて類書に見られない特徴的な音節構造・フォニックス・音変化について紹介します。

４．音節構造

諸言語に於いて、音節は母音を中心に構成されます。母音の前後に子音が配されて音節を構成します。音節という単位は自明のようででありながら、その定義や音節の境界区分は必ずしも明確ではありません。学説も一致していないのですが本書における実践上、小さな差異に拘らずに概要を示すことにしました。

音節構造に於いても、単純な日本語と複雑な英語の差を示すことが重要です。日本語の音節構造は子音を C、母音を V として表示すれば /V, CV, CVC/ の僅か三種類です。[2] 日本語は音節と並立してモーラ（拍）という単位が音声的にも音韻的にも有意ですが、[3] その反面で音節構造は極めて単純です。

英語は次に示すように、14 種類もの音節構造を区別します。

(4)	V	a	CVCC	post	CCCVC	strong
	CV	the	CCVC	club	CCCVCC	script
	VC	it	CVCCC	next	CCCVCCC	strengths
	CVC	that	CCVCC	stand		
	CCV	crew	CCVCCC	prompt		
	CCCV	screw				

このような日英語の差を確認することが第一歩です。次の段階としては、子音連続において日本語の癖を持ち込んで母音を挟まないようにすることが指導における注意点です。

英語の音節構造において特徴的なことは、子音が音節の中心になる（成節子音）場合がある点です。これは、指導上で第三の留意点と言えましょう。次のような語に於いて第二音節はそれぞれ母音なしで独立した音節と見なされます。

(5)　pen-cil　ta-ble　but-ton　les-son　pri-sm　rhy-thm

これら六語は二語ずつで群をなしています。各群でそれぞれ /l, n, m/ が第二音節の中心となっています。これら三字のうち /l, n/ という二字については、成節子音としての位置付けに異論は見られません。しかし /m/ については -ism という語尾を持つ一群の語に於いて、これを / -izm/ と一音節に解するか /-i-zm/ と二音節と見なすかは学説の分かれるところです。『英音法』では両論を併記しています。

本書で採り上げたものの、音節構造において英語を母語としない学習者にとって難度が高いと考えられるのが「分節の変化」という現象です。例を掲示します。強勢のある音節では、母音上に記号を附します。

(6)　phó•to•graph　　de•móc•ra•cy　　fund

2　日本語に於いて母音に後続する子音は、「ん」で表記される「成節鼻音」（moraic nasal、「撥音」ともいいます）・「っ」で表記される成節子音（moraic consonant、「促音」ともいいます）に限られます。「ロンドンっ子」を三音節と解釈するか、四音節と解釈するかは学説の分かれるところです。三音節と解釈する場合には、二音節目は /CVCC/ という超重音節が出現することになります。四音節説に立つと、促音だけで独立した音節を構成することになります。この小論においては音節構造は、これ以上立ち入らないことにします。

3　例えば俳句や短歌という定型詩に於いて、五七五あるいは五七五七七というように数える単位は音節ではなくモーラ（拍）です。『英音法』46 ページで挙げている例「ぼんぼりに　はっしとあたる木実哉」という一茶の句では、上の句「ぼんぼり」中で第一音節が撥音を含む二拍、中の句「はっし」中で第二音節が促音を含む二拍です。

pho•tóg•ra•pher　　dém•o•crat　　fun•da•mén•tal

pho•to•gráph•ic　　dem•o•crát•ic

photograph の第 2 音節は-to-であったのに、photographer の第 2 音節は-tog-となっています。Photographic ではまた-to-に戻っています。これは photograph, photographer, photographic という三語で語強勢の位置が異なることに伴って、音節の切り方が変わったためです。但し実際の発音や聞き取りにおいては、音節の切れ目よりは語強勢の位置に留意することが重要でしょう。このように、語強勢の移動と共に音節の切れ目が替わるということはよくあります。（『英音法』11 ～ 12 ページ）

このような分節境界の移動は、初学者[4]にとっては複雑で無意味なものと映るでしょう。また実践上においては、強勢のある音節にだけ注意を払えば十分でしょう。授業に於いては学生の反応を見ておき、効果に対して説明の労力が大きすぎると判断したならば深入りしない方が上策であろうと著者として考えています。

5．フォニックス――綴りと発音の関係

英語は中期（11 世紀から 1500 年頃まで）から近世（1500 年以降）までの移行期に当時の綴りと発音がずれたことが影響し、発音と綴りが一致しないと指摘されます。初学者にとって、学習の妨げとなりうる側面です。

しかし竹林（1988）は、英語における綴りと発音の関係について「七割ほどの語彙は規則的に対応している」と指摘しています。残り三割の不規則な語彙は、頻度が高くて基本的な語が大半です。このような規則性を身につければ、英語に対する苦手意識を払拭する一助にもなるでしょう。

竹林（1988）は、このような綴りと発音の関係を「フォニックス」として規則化しています。『英音法』も「フォニックス」という名称を踏襲していますが、規則として順序だてせずに大きく母音と子音に分けて扱っています。母音には二章を充当し、子音は一章のみ、応用編を一章付けています。このような章配分は、フォニックスにおいて母音に関する規則性が子音よりも複雑であることを反映しています。

母音では、次のような単語の組を対比させることから始めています（『英音法』25 ページ）。本来の母音字 /a e i o u/ に加えて /y/ の六字について対応を見ていきます。

(7)　ale － Al　　Pete － pet　　pine － pin　　tone ― ton　　pure ― pull　　my ― myth

各組に於いて、最初の語は母音字をアルファベット通りに発音します。つまり /a e i o u/ をそれぞれ［ei iː ai ou juː］と発音するわけです。[5]/y/ は /i/ に準じて扱います。各組で後の語は、いずれも母音を短く［a e i o u］と発音します。これは綴りに対応しています。各組最初の語は、子音字を挟んで語末が-e で終わっています。このような綴りの場合は母音字はアルファベット通り――つまり二重母音または長母音――で発音されるというのがフォニックスの大原則なのです。これに対して語末が子音字で終わっている場合――各組の後半――は、母音字は短く発音されるという規則で対になってい

4　ここで「初学者」という表現は英語学習の年数を指すものではなく、「基礎的な段階に留まっている学習者」という定義とします。

5　言語学における慣習で、音韻表記は / / 囲み、音声表記は［ ］囲みにします。

ます。この規則性を知っているだけでも、既知・未知の単語をどのように発音するかという見当が付き易くなります。

次に、母音字二字の組み合わせによる綴り－発音の規則について纏めてみます。以下に掲げる表は、縦に一字目の母音字、横に二字目の母音字を配しています（『英音法』27 ページ）。一字目に /y/ が立つ場合は子音字という扱いになるので、組み合わせは三十通りです。

(8)

1＼2	a	e	i	o	u/w	y
a	aa [ɑ:]	**ae**	ai [ei]	**ao**	au/aw [ɔ, ei]	ay [ai, ei]
e	ea [i:, e]	ee [i:]	ei [ei, i:]	eo [e]	eu/ew [ju(:)]	ey [i:, ei]
i	ia [ja]	ie [i:, ai, e]	ー	**io**	**iu**	iy [i:]
o	oa [ou]	oe [ou]	oi [oi]	oo [u(:)]	ou/ow [au, ou, ɔ, u:, ɔu]	oy [oi]
u	**ua**	ue [u(:)]	ui [u:, i]	**uo**	ー	uy [ai]

このような組み合わせ表は、類書に於いても前例を見ません。その理由の一つは母音字一字だけの場合と異なって、組み合わせによって非常に見た目が煩雑になるということが挙げられるでしょう。表中「－」で示されている二箇所は（/ii, uu/）、通常の英単語綴りとしては存在しない組み合わせです。また字体を変えて表示した六通りの組み合わせ（/ae, ao, io, iu, ua, uo/）は、多くの場合に二音節を構成するものです。残る 22 通りの組み合わせについては、典型的な発音を示しています。大半は一通りの発音で固定されますが、ou / ow は六通りも提示されています。母音字二字の組み合わせについて綴りと発音の関係を示そうとした着想は斬新でしょうが、分かり易さという点からは再考の余地がありそうです。これは今後の課題です。

母音字に比べると子音字は、綴りと発音により規則的な対応が見られます。『英音法』では母音に二章を充てているのに対し、子音は一章のみで説明しています。子音について特に注意を促しているのは「硬軟の区別がある」 c と g についてです。「硬い音」とは、母音字 /a o u/ の前では c を[k]、g を[g]と発音することを指します。「軟らかい音」とは、母音字 /e i y/ の前で c は［s]、g は［dʒ］となる区別を指します。次のように表に纏めてみると分かりやすいでしょう（『英音法』32 ページ）。

(9)

		c	g
硬　い	a の前	can, cat	gang, gap
	o の前	come, cook	gold, good
	u の前	cute, cunning	guess, guide
軟らかい	e の前	cease, center	gene, general
	i の前	cinema, city	gin, ginger
	y の前	cycle, cyder	gym, gyro

フォニックスで特徴的なのは「応用編」としての章です。母音字と子音字に関する綴り－発音の関係を総合して、演習的に一章を設けています。練習問題では頭字語（アクロニム）と国名を採り上げています。頭字語とは、組織名などで単語が複数並ぶ場合、頭文字を一つの単語のように読むことで

す。以下の例で示されるように、略語です。これをフォニックスの規則通りに発音するというのが演習問題です（『英音法』34 ページ）。

(10)　NATO　(North Atlantic Treaty Organization)
　　UNESCO　(United Nations Education, Science and Cultural Organization)
　　AIDS　(aquired immune deficiency syndrome)
　　SARS　(severe acute respiratory syndrome)

『英音法』前半では母音や子音という音素の発音練習で、やや単調な構成となりがちな面があります。しかしこの応用編では演習問題で採り上げる単語にも広がりがあり、前半の単調さから脱しているという点で好ましい変化になっているのではないかと考えています。

６．音変化

日本人学習者にとって英語の聴き取りが難しい原因の一つのは、単語が連続した場合に個々の音素が変化することです。単語次元では、個々の子音・母音という音素の聞き分けが重要です。しかし単語が連なって句や節という次元になると、音変化によって複雑さの様相が一変します。本書では二章をこの現象に充てていますが、これは全体が十五章という構成からの制約による結果です。もっと詳細に音変化を網羅しようとすれば、本書と同じぐらいの分量が必要でしょう。以下で、簡単に音変化について紹介しておきます。

二章のうち前半部分では、同じ音素でも単語での位置によって調音方法と聞こえが異なる場合を採り上げています。代表的なのは /l/ で、語頭に立つ場合が「明るい /l/」、音節の途中に位置する場合を「暗い /l/」と区別しています。続いて、特にアメリカ英語に特徴的な「弾き音」の /t/ について説明しています。これは語中の位置で /t/ が /l/ のように調音される現象です。元来 / t/ は閉鎖音（破裂音）で、舌と歯茎の接触を解放する際に調音されます。ところが「弾き音」ではこの破裂がないので、/l/ のように聞こえます。『英音法』第十二章では、この二現象と、日本語化した英単語－－例えば「トンネル、チャンネル、カンニング、シンナー、ラジオ」等－－と本来の英語としての発音を対比させた演習問題を扱っています。ここに挙げた五語のうち「ラジオ」以外の四語では、日本語で撥音（「ン」）が独立した拍（モーラ）を構成しています。四語は「カンニング」が三音節五拍、「シンナー」が二音節四拍、それ以外は三音節四拍です。これらはいずれも、英語本来の発音では /n/ 音素は一度ずつしか出現しません。原発音に近い表記をすれば、それぞれ「タヌー、チャヌー、カニンㇰ、シナー、レイディオウ」というようになるでしょう。本書では、このような表記や発音記号は最小限に留め、コンパクト・ディスクを繰り返して聴くことによって原発音に耳を慣らすという方針を採用しています。

続く第十三章で、句や節での音変化に移ります。音変化の下位区分としては、単語が連続する際に音節境界が変わる「音連続」、単語が連続する際に特定の音素が脱落する「弱化」などが挙げられます。まず最も基本的な次元で、単語二語から三語程度の句を見ておきます（『英音法』43 ページ）。初歩的な音連続の例です。

(11) an / apple //　an apple　　for / a / week // for a week
　　in / eight / years // in eight years　　at / ten / o’clock // at ten o’clock

同じ句を繰り返して掲げているのは、最初に一語ずつ区切って読み上げてあるのと後半では普通の速

度で音連続させた読み方と二通り録音してあるためです。最初の例では「アン　アポー」というように聞こえるでしょうが、二番目は「アナポー」に近くなります。二番目の方が英語としては自然に聴こえる速度・発音ですので、このような基本的な句から耳を慣らしていくことが効果的だと考えています。

次は弱化の例です（『英音法』44 ページ）。

(12)　on the desk　　listen to her　　bread and butter

母語話者による自然な速度の読み上げでは、下線部の子音が脱落したように聞こえます。定冠詞 the は、子音が脱落すると不定冠詞 a との区別が難しくなります。/h/ は人称代名詞にも多い子音ですが、自然な速度では脱落して聞こえる比率が高いと言えます。接続詞 and が弱化すると /n/ しか聞こえないという結果になります。三番目の例は「ブレドゥンバター」に近い聞こえ方に変化します。

次に節（文）次元での音変化に移ります（『英音法』44 ページ）。紙幅が許せば大量に演習問題を挙げたいところですが、二例を掲げたのみです。

(13)　**【比較的ゆっくりと】**　There is a book on the desk.　What do you mean?
　　【普通の速度で】　There's a book on the desk.　Whaddaya mean?

句の例で挙げた折と同様に、不自然に速度を落として読み上げた例と自然な速度での例を並べました。普通の速度での定冠詞 the で、子音が脱落して不定冠詞 a との差が聴き取りにくくなるのは上掲(12)での場合と同様です。本書ではこういうふうに同じ例を繰り返して出すことによって、応用場面で耳を慣らすように考慮してあります。What do you ～？を Whaddaya ～？と綴るのは、くだけた状況に限られます。そういう註釈を付けなければならないという制限はありますが、発音通りの綴りというのは一つの参考になります。

最後に、演習問題で挙げてある例です（『英音法』45 ページ）。再び、単純な句の次元に立ち帰って基本的な表現を出題しています。

(14)	on the table	did you	ham and egg	have to	has to
	[onəteibl]	[diʤə]	[hæmneg]	[hæftə]	[hæstə]

いずれも日常的に頻出する語句で、発音練習にしてあります。

7．授業で使用して

今年（2009 年）度、本書を一年生の三クラスで使用しました。いずれも半期完結を目指しました。二クラスは前期で使用開始、一章か二章を後期に持ち越しました。学生の反応は、概ね良好であったように思います。

期末試験の他に、授業中に二回の中間試験を実施しました。期末試験と合わせると、三回の試験を実施したことになります。問題の種類は大別して二つです。一つは、単語の聞き分けです。もう一つは単語や文の綴りを書き取る形式です。単語の聞き分けは、附属のコンパクト・ディスクを再生して選択肢から該当する方を選ぶという形式です。これは客観問題ですから、機械採点にも対応します。母音音素の入れ替えによる最小対立 head -- had, pat -- putt、子音の最小対立 royal -- loyal, seem -- theme などを出題しました。単語や文を書き取るのは、手採点で対応しました。

試験を実施・採点してみた結果は、聞き分けの二者択一は比較的高得点だったのに対して単語や文

を書き取る問題では大きな差が出ました。二者択一では大まかな印象で七割台以上の正答率、かつ学生間の差は小さいようでした。しかし書き取り問題では、予習や復習をしているかいないかの差が如実に表れました。極端な場合は、全問正解か全く書けていないかというように両極端な結果が出ました。このように大きな差が出た原因として、次のように分析しています。

(15)　・聞き分けの二者択一では、tree -- three というように単純で、まず聞き間違いをすることのないような単語の組も多かった。このような単語であれば、予習や復習が不十分であっても正答に結びつく。これが七割という高得点に結びついたものと考えられる。
・他方で書き取りには、hierarchy, psychology というような比較的高水準の単語や Don't forget to take an umbrella with you. というように日常会話的であっても長目の文を出題した。このために予習や復習が不十分な場合には、全く回答できないという状態に至ったと考えられる。

配点上は、二者択一問題を多めにして書き取りの手採点部分を少なめにしました。これを逆にすると、単位を取得できない学生が増える可能性があったからです。配点に差を付けるためには聞き取りの二者択一は機械採点、書き取りは手採点としておいて平均点によってその比率を後で自由に変えられるようにしておく必要があります。

来年度以降も、授業で引き続き使っていく方針です。試験問題などは改良の余地があると考えています。

8．纏め

以上、今年度大学教育開発センターの自己応募プロジェクト『音声 CD 付き英語発音教材の開発』について概略を報告してきました。このような発音教材は研究代表者が日々の授業に於いて必要と感じながらも類書が少なく、苦慮していたところでした。そこに出版社からの企画が持ち込まれ、刊行に至りました。対象とする学生は初歩的な段階から中級程度まで、英語の正しい発音を体得することによって聞き取り力の増進を図ることができると考えています。高校までの英語教育で聴く力と話す力に相対的に重点を置くようになったとは言え、音声学の基本的知見を踏まえた段階的ドリル教材はまだまだ不足しているように見受けられます。

本書で盛り込んだ音節構造やフォニックスなどの新機軸は、発音を含んだ英語音声学指導の基本的方向として有効であると思われます。今後の方針としては本書の基本路線を踏襲しつつ、続編を刊行する機会があれば次のような改善点を盛り込むと考えています。

(16)　・全体の構成にさらに工夫を重ねる
・(8)に挙げた母音字が二字連続する綴りと発音の相関関係は、表示が煩雑であるために改善を図る。
・試験問題としては、聞きわけの二者択一問題と単語・文の書き取り問題以外に変化が乏しい。多様な問題形式を前提とした構成にする。

また来年以降、引き続き本書を使用していく上では次のような改善点が挙げられます。

・試験問題で、出題形式の多様化を図る。聞きわけを機械採点による客観問題、単語や文を書き取りにする以外の工夫する。

・上掲二種類の出題で、得点比率の平準化を図る。具体的には、聞き分けの二者択一は比較的高得点であるのに対して単語や文の書き取りは難易度が高い。得点調整する以前に難易度の平準化が可能であるかを探る。

参考文献

竹林滋（1988）『英語のフォニックス―　綴り字と発音のルール』東京：ジャパンタイムス。

高校から大学への情報教育の効果的接合を目指して

研究代表者：寺島　和夫（経営学部）
共同研究者：小池　俊隆（経営学部）
野間　圭介（経営学部）

1. はじめに―本プロジェクトの背景と目的―

① 背景

情報化の進展に伴い、コンピュータを学修の基本的なツールとして使いこなせるかどうかが、大学生にとって大切な要素になってきている。

そのため、龍谷大学では全学的に新入生を対象とした情報リテラシ教育を展開しているところである。また、学部においても独自のリテラシ教育を展開してきている。しかし、情報リテラシについての学生間の格差は大きく、多くの授業での足かせになっている面が見られる。

これに関連して、高校では教科「情報」が必修化され、最初の卒業生が輩出されて三年を経過した。そのため、上記問題の改善が期待されるところであるが、高校により取り組みスタンスに違いもあり、必ずしもそうとはいえないのが実態であると考える。

② 目的

そのため、本研究プロジェクトでは、高校から大学への「コンピュータリテラシ」をどのようにうまく連携させるかに焦点を当てる。大学での学びの効果的ツールとしていかにスムーズに定着させるかについて、経営学部での新設科目「情報リテラシ」と新入生対象のアンケート調査を基に、実証的に検討することを目的としている。

③期待される効果

なお，本研究プロジェクトの展開により、次のような経営学部にとっての直接的な効果と大学全体への波及的な効果とが期待される。

＜経営学部にとっての直接的な効果＞

1) 新設科目「情報リテラシ」の教育効果の測定と、より効果的な実施方法の確立

2) 新入生のコンピュータリテラシの最低水準が引き上げられることにより、多くの科目でのレジュメの作成や発表資料の作成などがより効果的に行われ、円滑な授業運営に役立つこと

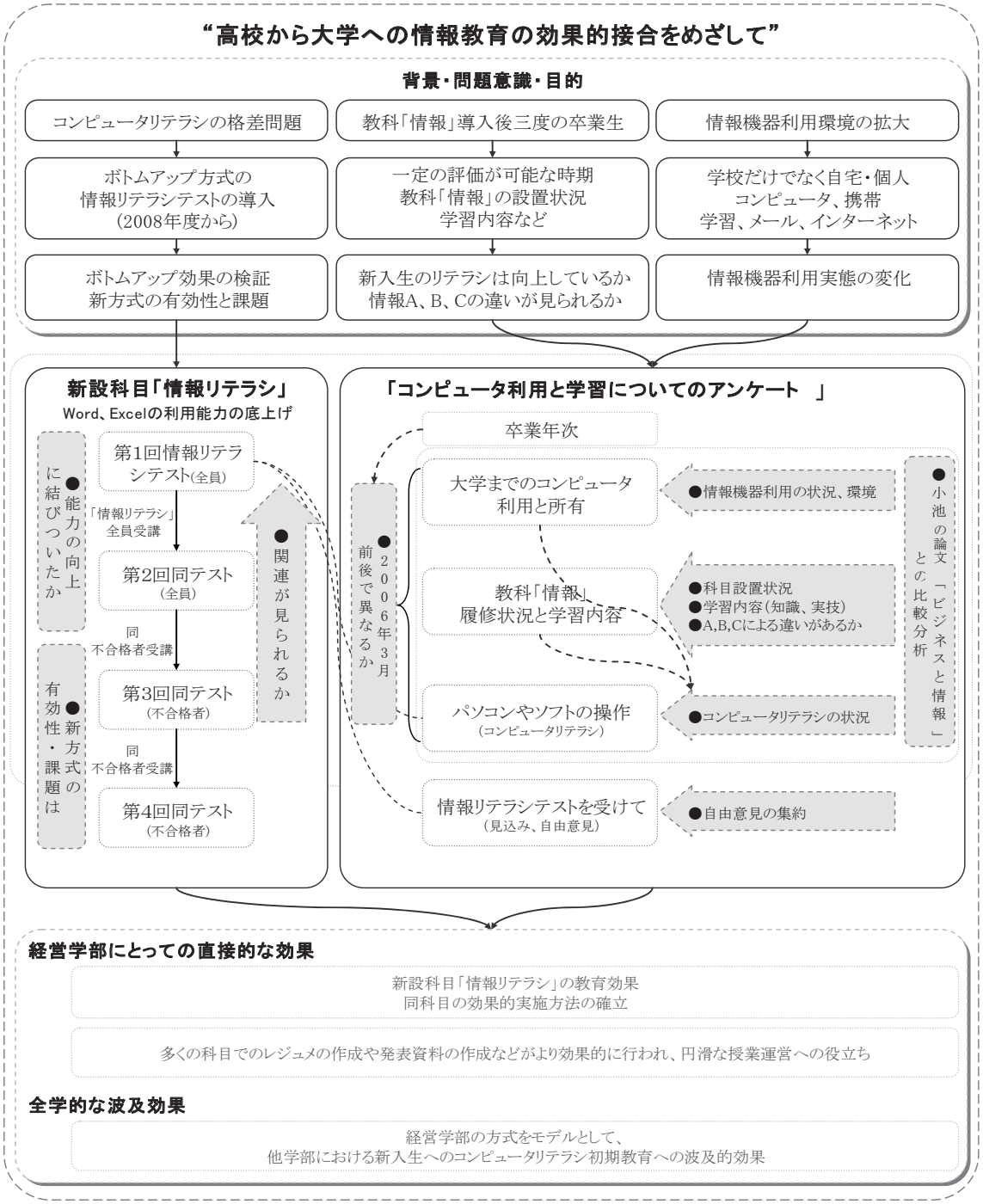
3) 学部に設置されている多くの情報科目への関心の高まり

＜全学的な波及効果＞

4)　経営学部の方式をモデルとして、他学部における新入生へのコンピュータリテラシ初期教育への波及的効果

④　本研究プロジェクトの活動フレーム

本研究プロジェクトでは，前項のような問題意識と背景に基づき，学部の新設科目である「情報リテラシ」そして新入生を対象とするアンケートを中心に，全体として次のような展開を考えている。


“高校から大学への情報教育の効果的接合をめざして”
背景・問題意識・目的
コンピュータリテラシの格差問題
教科「情報」導入後三度の卒業生
情報機器利用環境の拡大
ボトムアップ方式の
情報リテラシテストの導入
(2008年度から)
一定の評価が可能な時期
教科「情報」の設置状況
学習内容など
学校だけでなく自宅・個人
コンピュータ、携帯
学習、メール、インターネット
ボトムアップ効果の検証
新方式の有効性と課題
新入生のリテラシは向上しているか
情報A、B、Cの違いが見られるか
情報機器利用実態の変化
新設科目「情報リテラシ」
Word、Excelの利用能力の底上げ
●能力の向上に結びついたか
第1回情報リテラシテスト(全員)
「情報リテラシ」全員受講
第2回同テスト
(全員)
同不合格者受講
第3回同テスト
(不合格者)
同不合格者受講
第4回同テスト
(不合格者)
●新方式の有効性・課題は
●関連が見られるか
「コンピュータ利用と学習についてのアンケート　」
卒業年次
●2006年3月前後で異なるか
大学までのコンピュータ利用と所有
●情報機器利用の状況、環境
教科「情報」履修状況と学習内容
●科目設置状況
●学習内容(知識、実技)
●A,B,Cによる違いがあるか
パソコンやソフトの操作
(コンピュータリテラシ)
●コンピュータリテラシの状況
情報リテラシテストを受けて
(見込み、自由意見)
●自由意見の集約
●小池の論文「ビジネスと情報」との比較分析
経営学部にとっての直接的な効果
新設科目「情報リテラシ」の教育効果
同科目の効果的実施方法の確立
多くの科目でのレジュメの作成や発表資料の作成などがより効果的に行われ、円滑な授業運営への役立ち
全学的な波及効果
経営学部の方式をモデルとして、
他学部における新入生へのコンピュータリテラシ初期教育への波及的効果

2. 2009 年度の取り組み課題

上記の問題意識，研究目的そして活動フレームに基づいて、本研究プロジェクトでは本年度において次のような取り組みを行ってきた。

① 情報機器利用実態の変化の把握

最近では、情報機器の利用環境は小学校～高等学校だけでなく、家庭や個人でのコンピュータや携帯電話機などの利用が一般化してきており、それらによるインターネット、電子メールそして学習への影響も無視できないものと考えられる。そのため，まず新入生を対象にアンケート調査を実施し，情報機器の利用やサービスの利用についての状況を明らかにすること。

なお，2008 年度入学生については，「大学新入生のコンピュータリテラシ，情報リテラシについて―龍谷大学経営学部新入生の場合―」（経営学論集，第 48 巻第 4 号，pp.1-11）で発表済みであり，本稿では 2009 年度生についてとり上げる。

② 高校での教科「情報」の必修化の状況把握

高校での教科「情報」が必修化され，四度目の新入生を大学に迎え、一定の評価が可能な時期に差し掛かっている。前稿での新入生を対象としたアンケート調査により，教科「情報（A・B・C）」の設置状況，学習内容，パソコン操作力などを明らかにすること（これについても①と同様，2009 年度生をとり上げる）。

③ 新科目「情報リテラシ」の教育効果の検証

経営学部ではカリキュラム改革の一環として２００８年度新入生から新科目「情報リテラシ」（１年前期配置、必修、１単位）を設置し、独自の「情報リテラシテスト」により新入生のワープロ、表計算ソフトの基本的な利用能力を測定するとともに、新入生全員が一定の水準をクリアすることを義務付けた。同時に，一定の能力を既に備えた学生には授業のサポーター役として参加させるという，新しい方法も試みている。

本方式による新入生の情報リテラシ能力向上の効果を検証するとともに、その有効性についての検討。

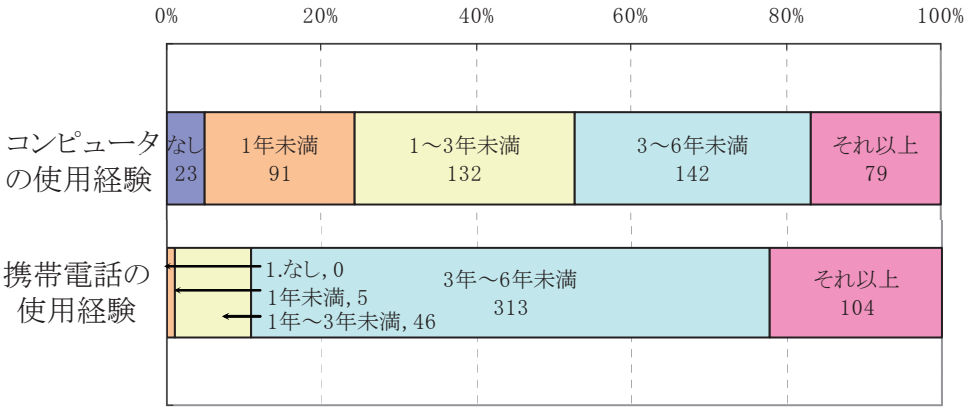
3. 情報機器と情報サービスの利用状況

① 情報機器の利用状況（2009 年度生）

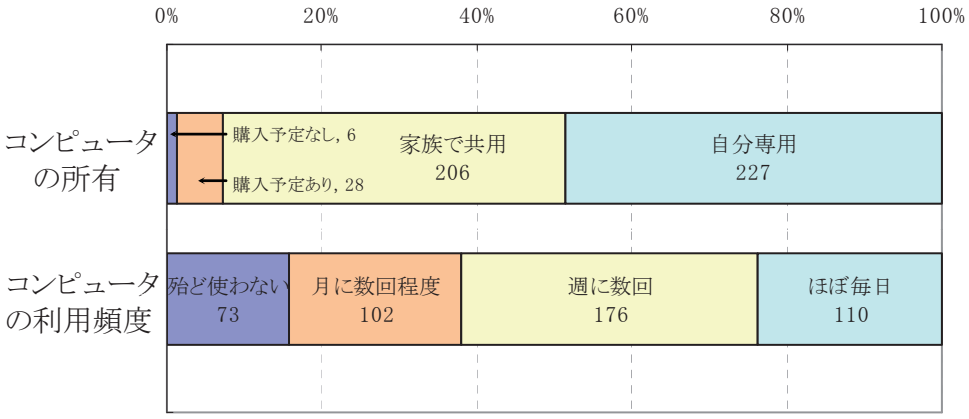
大学入学までにコンピュータの使用経験を持つ学生は約 95%にのぼり，そのうち約半数は小中学校から経験を有し，残り半分は高校時代からの経験となっている。

一方携帯電話については，使用経験がないとする学生は見られず，しかも約 9 割の学生が中学校までに使い始めており，コンピュータ以上に普及が進んでいる。

これらの傾向は基本的には 2008 年度調査と変わらない。

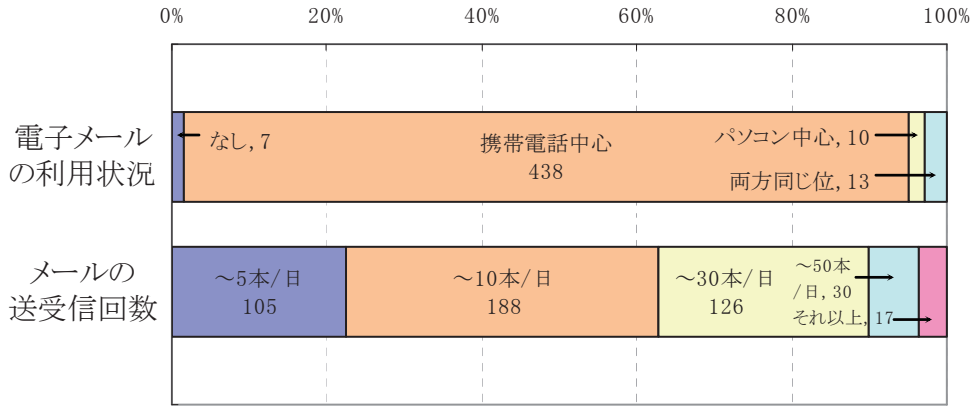


家庭でコンピュータを利用できる学生は，自分専用と家族で共用を含めると 92.7%に上っている。また，現在は所有していなくても今後購入の予定を含めると大多数の学生が家庭でコンピュータを利用できる環境を有することになる。また，コンピュータの利用については，頻度の差はあるものの約 85%の学生が日常的に利用している。



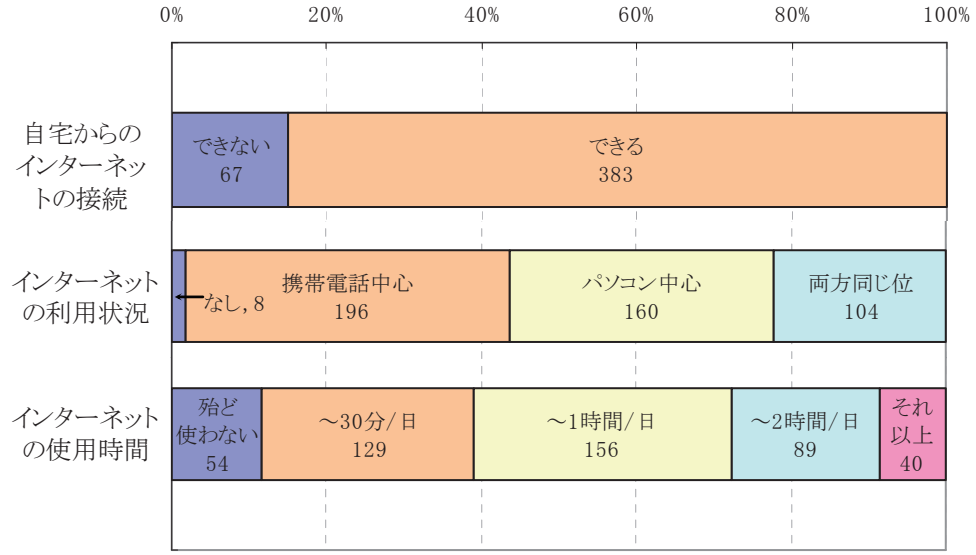
電子メールはほとんどの学生が利用しているが，パソコンでの利用は少なく，大半が携帯電話中心の利用である。一日のメールの送受信回数は 5～10 回が最も多いが，30 回以上にのぼる学生も約 10%みられる。

このように，高校までの教育と家庭でのコンピュータ利用環境の充実に伴い，コンピュータの利用経験を持つ新入生が着実に増加し日常的にある程度利用はしているものの，実際のコミュニケーション手段としては携帯電話が圧倒的に用いられている。



自宅からインターネットを利用できるとの回答は約 85%に上り，コンピュータを所有する家庭（約 93%）の多くがインターネットに接続可能な状況にある。また，携帯電話からのインターネット利用を含めると 98%以上の学生がインターネットを利用している。

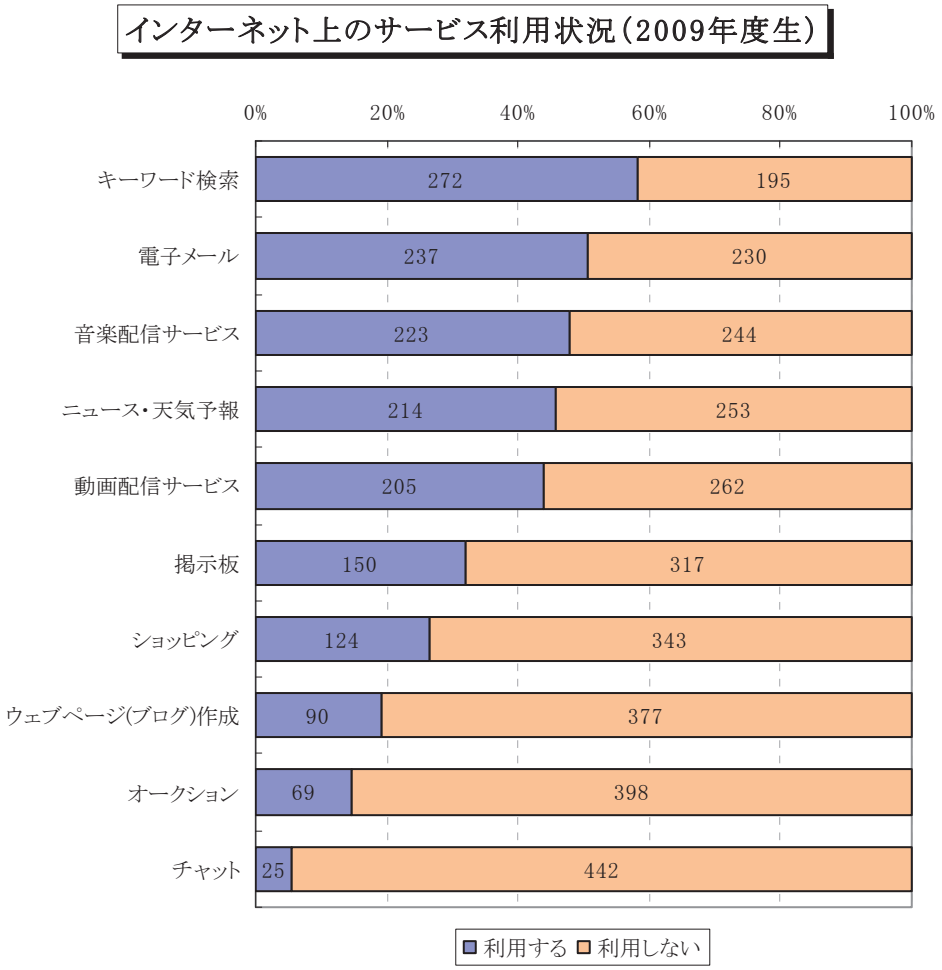
ただし，インターネット利用では電子メールと異なり，携帯電話とコンピュータが併用されている。日常的にインターネットを利用している学生は 90%近くに上っている。その利用時間は一日 30 分まで，1 時間まで，そして 1 時間超がそれぞれ同様の比率を占め，生活の一部として定着している様子を伺うことができる。



② 情報サービスの利用状況（2009 年度生）

インターネットで多く利用されているサービスはキーワード検索で約 60%，電子メールで約 50%である。音楽配信や動画配信サービスの利用も 45%前後に上っている。いずれも 2008 年度に比べて増加しているが，特に動画配信サービスの伸びが大きい。

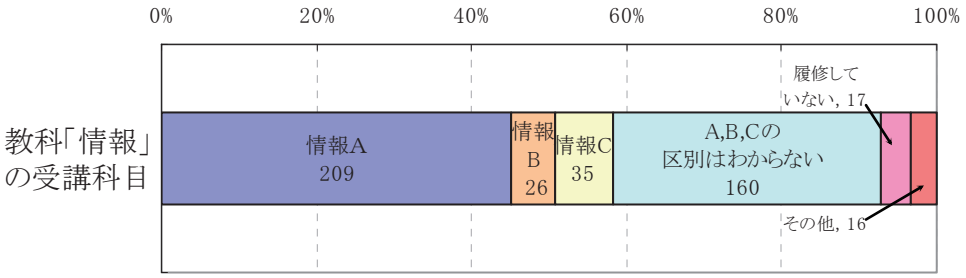
また，ショッピングの利用が約 30%，オークションの利用も約 15%に上っていることも大きな特徴といえよう。



4. 教科「情報」の学習状況と情報リテラシ水準

① 受講科目（2009 年度生）

教科「情報」の受講では「情報Ａ」が圧倒的に多く，「同Ｂ」や「同Ｃ」は少ない。ただし，ＡＢＣの区別がわからないとの回答は 2008 年度と比べると大きく減少したものの依然として多く（約 35%），必ずしもＡＢＣの区別が明確に意識されているわけではないようである。また，必修であるにもかかわらず“履修していない”との回答が一定の比率(2008 年度約 5%，2009 年度約４%)で見られる。これは教科「情報」への高校の取り組みの弱さ，あるいは生徒の当該科目に対する意識の弱さを示すものかもしれない。



② 「情報」での学習内容（2009 年度生）

次に，教科「情報」での学習内容であるが，Word，Excel の利用がいずれも 80%近くに達している。次いで PowerPoint の利用が多く，オフィス系ソフトの利用を中心に進められていることがわかる。

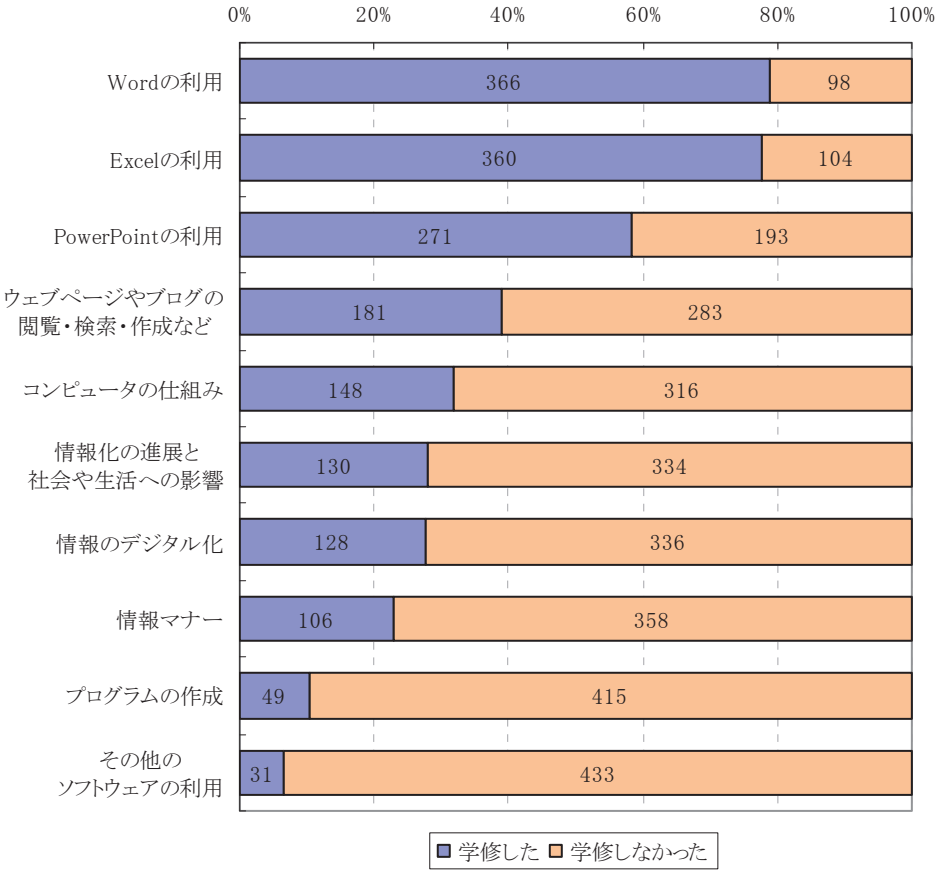
一方，“コンピュータの仕組み”や“情報のデジタル化”といった情報利用の前提となる基礎的知識を学習したとする回答は 30%前後にとどまっている。

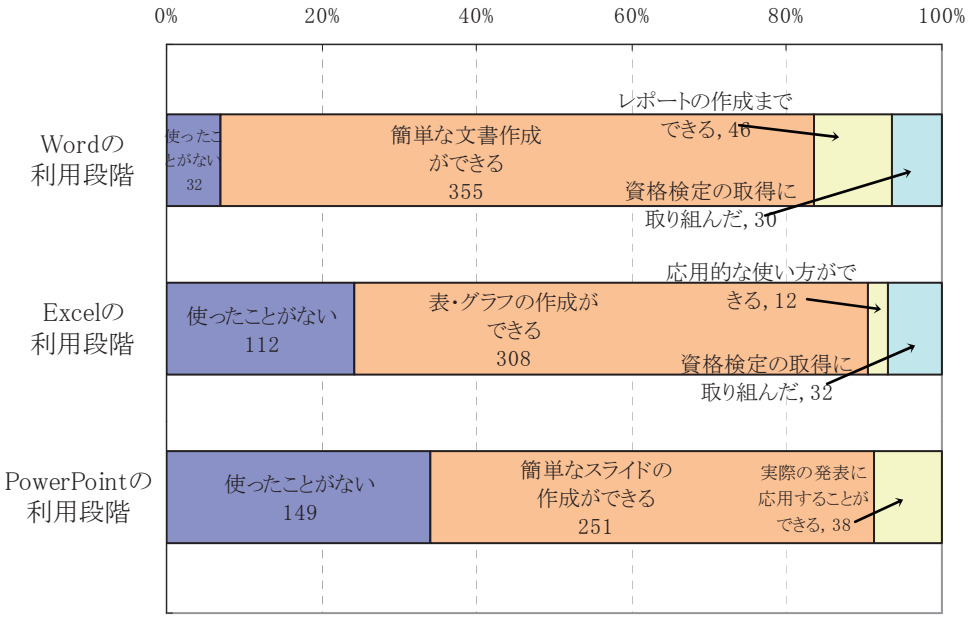
また，“情報化の進展と社会や生活への影響”“情報マナー”といった実際の利用を円滑にするのに必要な知識についても約 30%にとどまっている。

このように，教科「情報」が必修化されたものの，その内容は「情報Ａ」の受講が中心であることからも推察できるように実技を重視したものになっており，それらを利用するにあたっての基礎知識や関連知識の習得は限られているのが現状である。大学としてその点を踏まえた対応が求められる。

オフィス系ソフトの学習ウェイトが高いことから，その利用の習熟の程度について聞いてみたところ，いずれのソフトについても基本的な操作ができる段階であるとの回答が最も多いが，資格検定への取り組みや応用的（実践的）な利用まで可能とする回答が Word では約 17%，Excel と PowerPoint では 9%前後見られ，2008 年度よりも増加傾向にある。

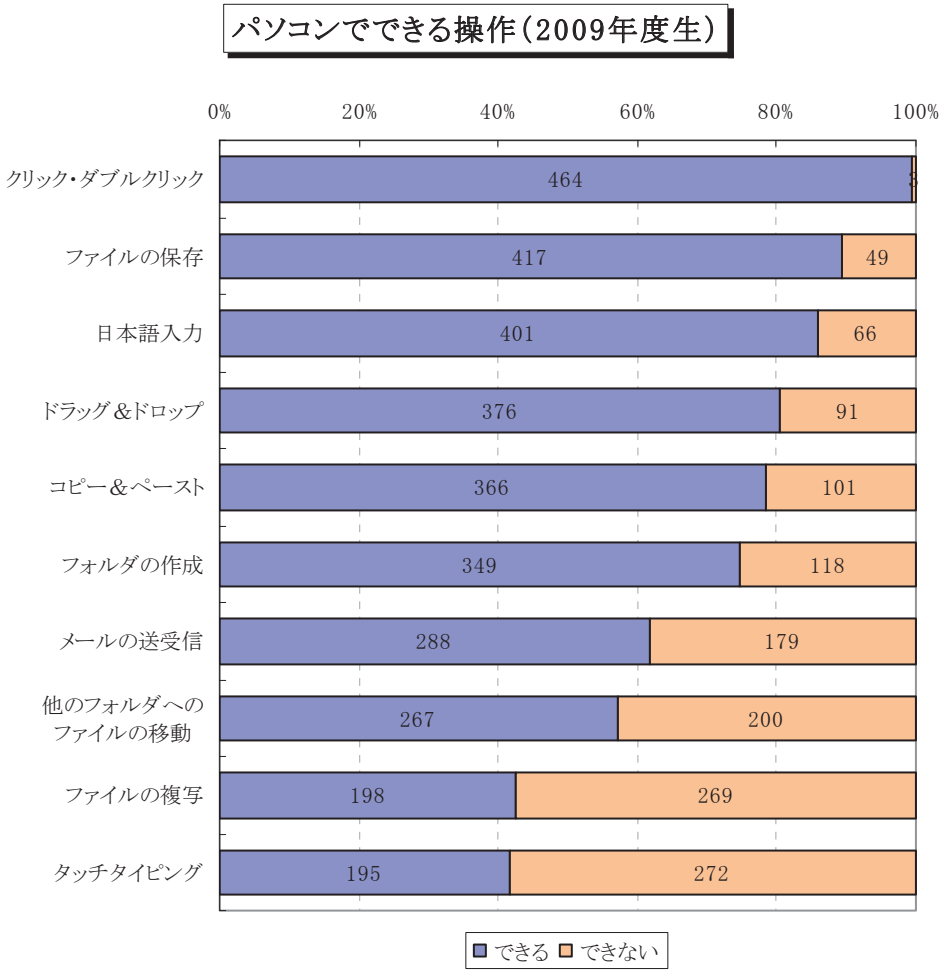
教科「情報」での学習項目（2009年度生）





③　パソコンでできる操作（2009 年度生）

GUI（グラフィカル･ユーザー･インターフェイス）の基本操作である“クリック・ダブルクリック”についてはほぼ全員が，“ドラッグ＆ドロップ”については 80%以上の新入生が可能としている。さらに，多くの新入生が“ファイルの保存（約 86%）”や“フォルダの作成（約 75%）”が可能とし，“ファイルの複写（約 42%）”や“移動（約 57%）”などのファイルの基本的な操作も比較的多くが可能と回答している。また，“日本語入力（85.9%）”はもちろんのこと“タッチタイピング”についても約 42%が可能と回答している。このように，コンピュータ利用のための基本を身についている学生が増加しつつある。



④　情報リテラシテストの内容と採点基準

以上見てきたように，本学経営学部への新入生の多くは情報機器の使用経験を早くから有し，恵まれた情報機器利用環境の中で育ってきた。加えて，高校での教科「情報」の必修化に伴いオフィス系ソフトの利用を中心に情報リテラシ能力を向上させてきているといえよう。

しかしながら，オフィス系ソフトでは多くの学生が利用経験を有する一方で，その利用状況や習熟の段階にはかなりのバラツキが見られることも明らかになった。大学での学習を円滑にするためには，そのために求められる一定の水準をすべての学生が早い段階で備えることが望まれるところである。

以上のような状況に対して，経営学部では入学時にオフィス系ソフトの代表である Word と Excel についての基本的な操作能力を測定するための「情報リテラシテスト」を 2008 年度から開始した。さらに，求められる操作能力を全員が備えられるように 1 単位の必修科目として「情報リテラシ」を設置した。さらに，入学時点で既に一定の操作能力を備えている新入生については授業のサポーター役として授業に参加する仕組みも導入した。

「情報リテラシテスト」の内容と採点基準については，情報系教員が中心になり検討して作成した。次にその抜粋を示す。

Word 問題＋配点・採点基準(抜粋)

設問 1

下記の文章を入力してください。

設問 1：20 点
全て正しく入力されていれば 20 点。
未入力や間違いがある場合は、その割合により減点する。

平成 20(2008)年 4 月 1 日
レポート「近江商人の『三方よし』について」
学籍番号：B070987
氏名：龍谷　学

近江商人の考え方を表現する言葉に「三方良し」という理念があります。売り手良し、買い手良し、世間良しの三つを言い、商取引において、売り手と買い手が相互に満足するだけでなく、社会の幸福につながるものでなければならないという意味です。

近江とは現在の滋賀県をさし、近江商人は江戸時代から明治期にわたって、上方の商品と地方物産をそれぞれに流通させる「持下り」と呼ばれる商いを通して大きな財をなしました。活躍の場を近江外に広げて、原材料（地方物産）の移入と完成品（上方商品）の移出を手がけ、現代日本の経済と経営を先取りするような先進的な商人達でした。

「三方良し」が現代の企業に示唆するものは適正な利益を確保しつつ、顧客満足（CS：Customer Satisfaction）を高め、企業の社会的責任（CSR：Corporate Social Responsibility）を果たし、社会貢献をすることです。

Excel 問題＋配点・採点基準(抜粋)

設問1　次の Excel の画面にならってデータを入力しないさい。その上で、設問２以降に従って、このデータを加工しなさい。

	A	B	C	D	E	F
1	営業所別売上高集計表					
2						
3	2006	年			(単位:千円)	
4	営業所	第1期	第2期	第3期	第4期	構成比
5	札幌	1600	1800	2200	1900	
6	東京	2100	2200	2500	2400	
7	名古屋	1700	1600	2000	1800	
8	大阪	1800	2100	2000	2000	
9	福岡	1500	1700	1800	1900	
10	合計					
11						
12						

設問 1：10 点
全て正しく入力されていれば 10 点。
未入力のデータがある場合は、その割合により減点する。

必修科目「情報リテラシ」ではこの「情報リテラシテスト」の結果を元に，サポーター役を選定した上で，新入生全員を対象に修得すべき項目を実技で教えた後に，再度入学時に課した「情報リテラシテスト」と同水準の問題で能力を測定し合否を判定している。不合格の学生については，再度履修させ基準を満たせるよう繰り返している。

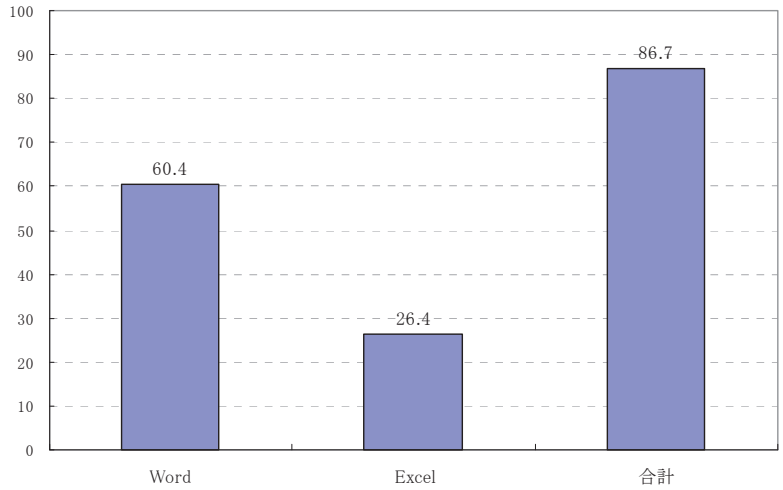
⑤　情報リテラシの得点水準（2008 年度生）

本節では 2008 年度入学生を対象にした実施結果を紹介する。

入学時に実施した「情報リテラシテスト」の平均点は次に示すように，Word は 60.4 点に対して，Excel は 26.4 点と低い水準にとどまった。

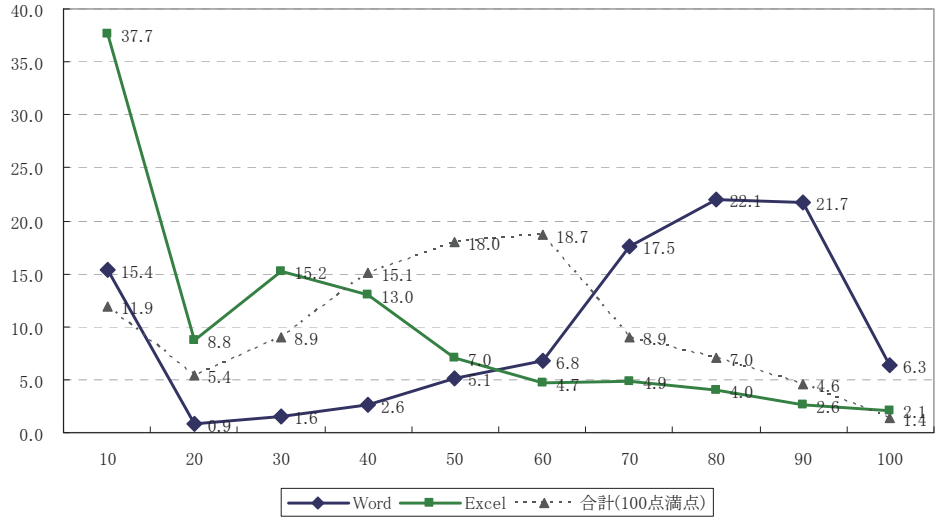
Word, Excel はいずれも教科「情報」では 80%近くの学生が利用経験を有しているが，その利用段階についての自己評価では Excel は Word に比べて“基本的な操作ができる”“応用的な使い方ができる”のいずれでも回答が低くなっていたことが表れているといえよう。

情報リテラシテスト平均点（2008年度生）



次に Word と Excel の得点分布を見てみると，Word は 80 点台と 90 点台がピークになり分布が大きく右に偏っているのに対して，Excel は 10 点台を中心に低い得点に集中し分布は大きく左に偏ったものになっており，対照的な結果を示している。これは，Word は文書作成という日常的に利用の機会が多く比較的馴染みやすいものを対象としているのに対して，Excel が対象とするデータ処理は利用の機会が限られることによるものであろう。

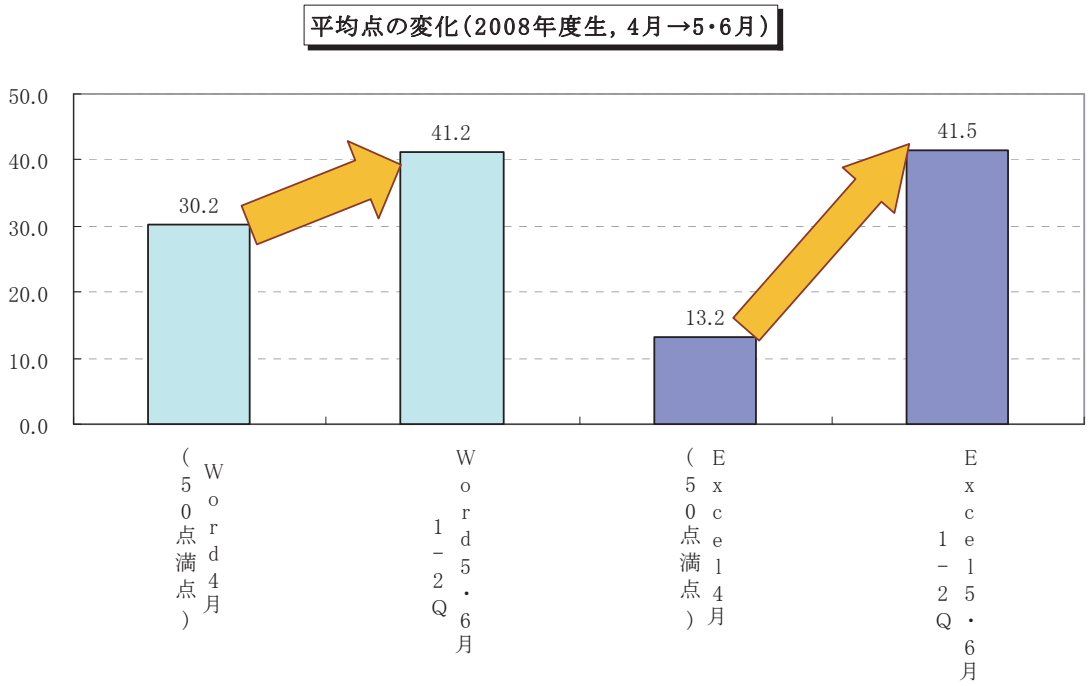
情報リテラシテスト得点分布（2008年度生）



5. 新科目「情報リテラシ」の教育効果の検証

① 情報リテラシテストの得点推移（2008 年度生，4 月→5･6 月）

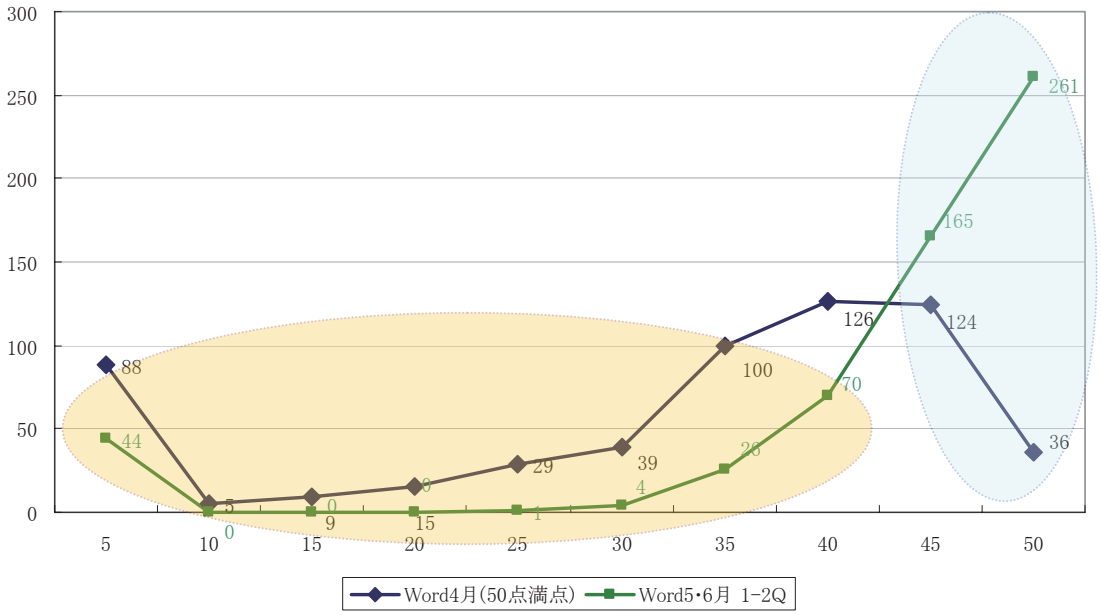
入学時点および第 1 回の「情報リテラシ」実施後の「情報リテラシテスト」の平均点を比較してみると，Word は 30.2 点（50 点満点）から順調に 41.2 点へと上昇していることがわかる。これに対して Excel は 13.2 点（50 点満点）から 41.5 点へと大幅な伸びが見られる。



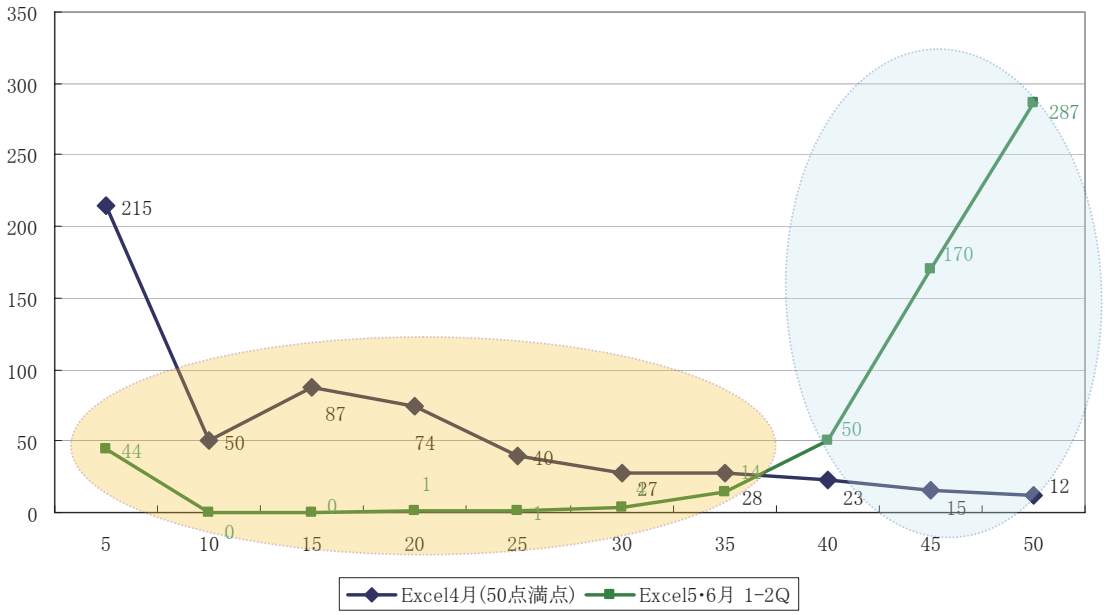
つぎに，得点の分布を 4 月時点と 5･6 月時点で比較してみると，Word では 40 点までの学生がいずれも減少し，45～50 点の学生が増加していることがわかる。同様に Excel についても，35 点までの学生がいずれも減少し，40 点以上の学生が大きく増加している。

このように，両ソフトとも，大学での学修のために初期の段階で望まれる水準を大半学生が満たせるようになっている。これらは「情報リテラシ」のねらいが確実に達成されていることを示すものである。

Word得点分布の変化（2008年度生）



Excel得点分布の変化（2008年度生）

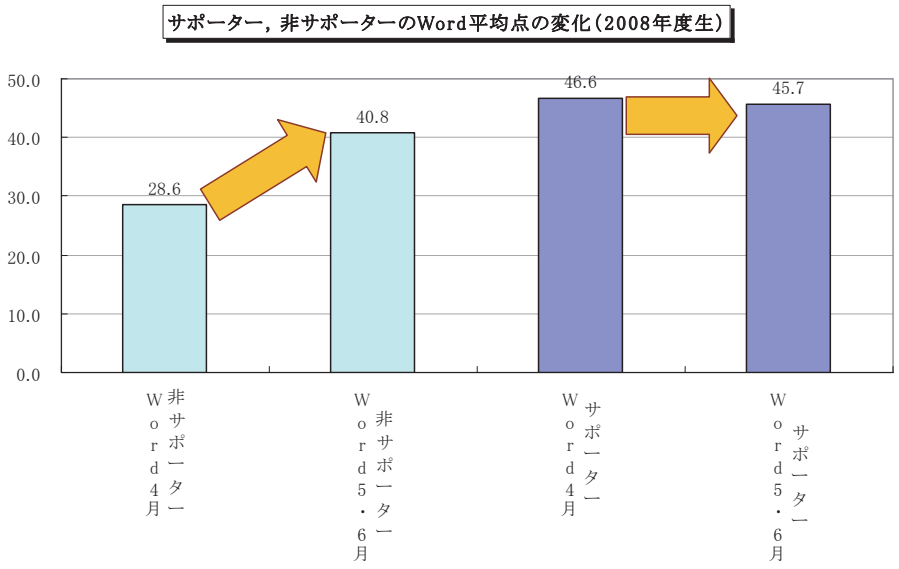


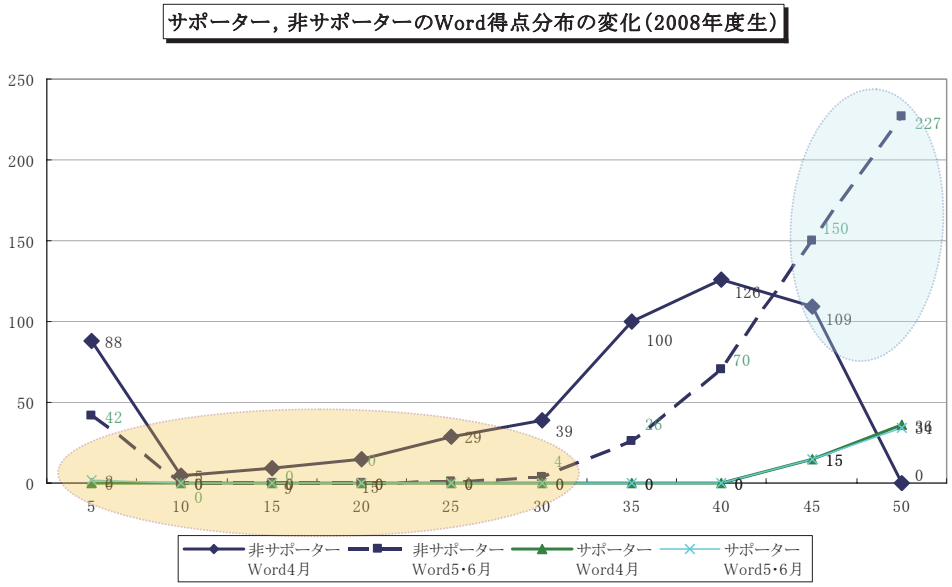
② サポーターと非サポーターの得点比較（2008 年度生，4 月→5･6 月）

1）Word について

入学時の「情報リテラシテスト」の結果，Word については 89 点以上の 51 名をサポーター役とした。

「情報リテラシ」実施後の，サポーター役の学生と非サポーターの学生の得点を比較してみると，非サポーターの学生の平均点が大幅に上昇しているのに対して，サポーター役の学生についてはほぼ横ばいであった。これはサポーター役の学生の得点が元々かなり高く，得点の伸びる余地が少なかったことが大きな原因である。加えて，サポーター役の学生で 5･6 月の試験を受けなかった学生が 2 名いたことも平均点が伸びなかった原因となっている（未受験者を除くと 47.6 点と若干の増加）。

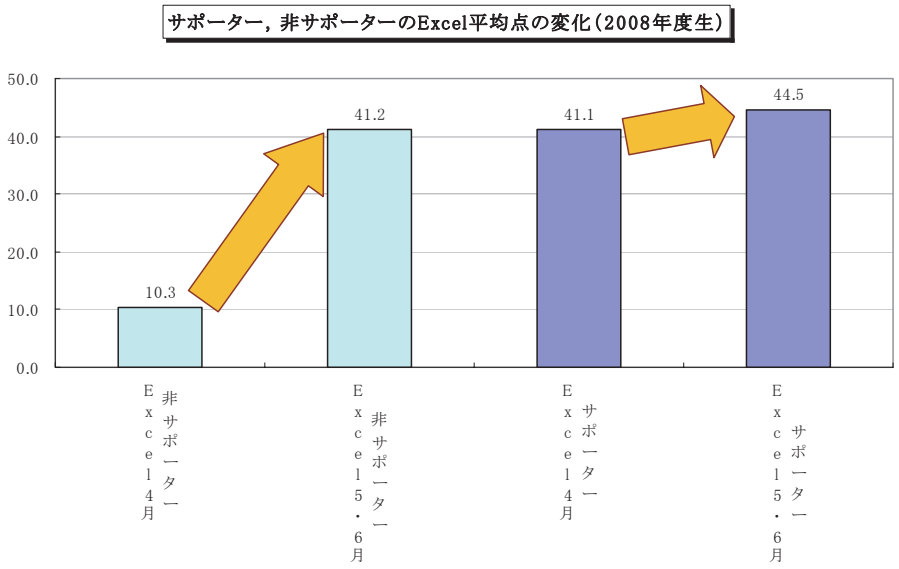




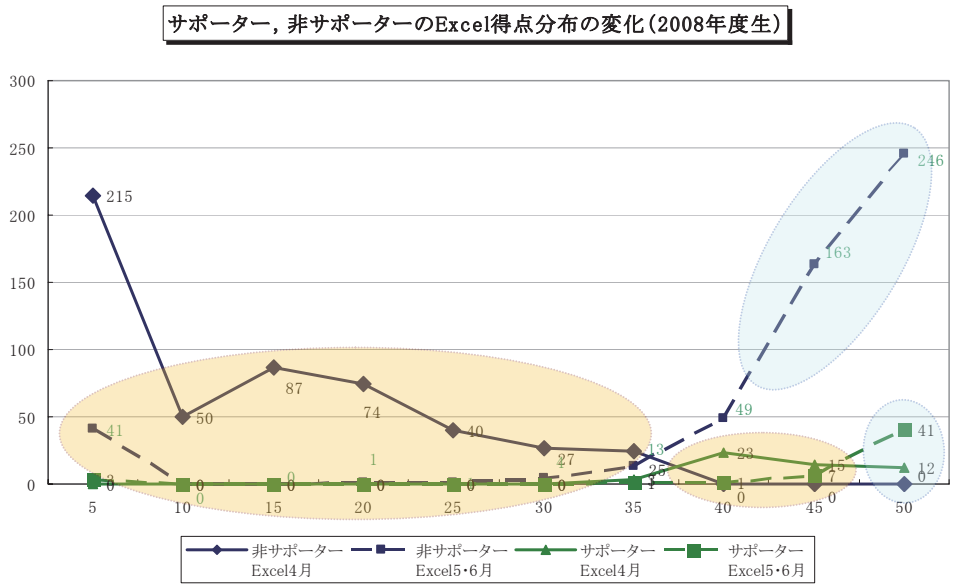
2）Excel について

Excel については Word と比べると点数が低いため，サポーターの基準を 70 点以上と緩め，53 名とした。

その結果，平均点は非サポーター役で 10.3 点から 41.2 点へと大幅に伸びるとともに，サポーター役でも 41.1 点から 44.5 点へと上昇が見られた（未受験者 3 名を除くと 47.1 点に上昇）。



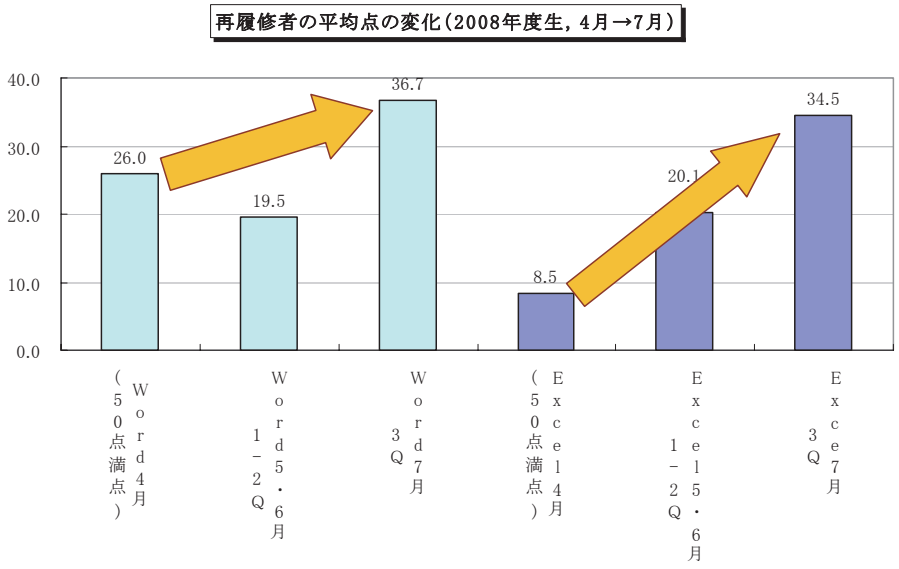
また，得点の分布では，非サポーターの場合 35 点までいずれも低下し 40 点以上で 5･6 月が 4 月を上回っている。サポーター役についても 50 点が大幅に増加している。



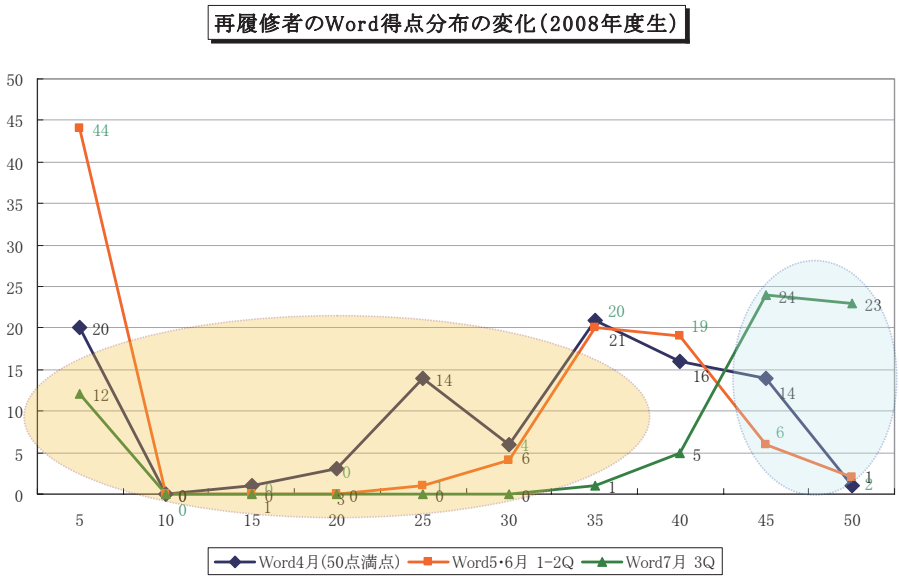
③　再履修者の得点の推移（2008 年度，4 月→5･6 月→7 月）

5･6 月時点での「情報リテラシテスト」で，総合(合計)得点が 80 点以上を単位認定することとした。その結果，571 名中 96 名（16.8%）が再履修することとなった。

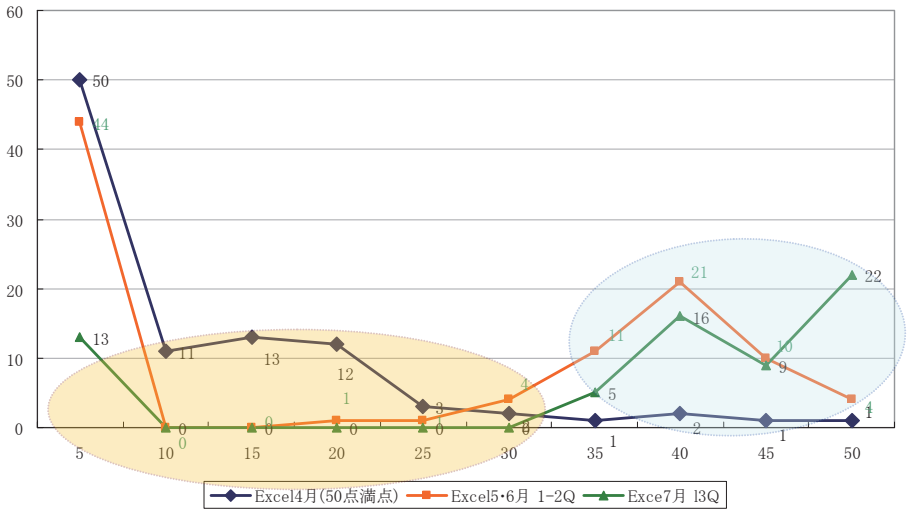
再履修者の得点の変化をみると，Word については 5･6 月では低下したものの，7 月には 36.7 へと上昇した。また，Excel については 8.5 点から 20.1 点そして 34.5 点へと順調に上昇を示し，いずれも多くの学生が想定した基準を満たすようになった。



ただし，再履修の結果，依然として基準に到達しない学生も見られ，きめ細かなフォローが求められる。



再履修者のExcel得点分布の変化(2008年度生)



6. むすび

以上，今年度の活動を通して，以下の点を明らかすることができた。

① 情報機器の利用環境と利用実態は着実な進展を見せ，大半の学生が自宅でもコンピューおよびインターネットの利用環境を有していること。また，携帯電話はメール，インターネット利用に不可欠のツールとして定着していること。

② 高校での教科「情報」については，「情報 A」を中心にオフィス系ソフトの利用が進められており，新入生の操作能力は着実に上昇してきている。ただし，その能力にはまだまだバラツキがあり，大学での学修へスムーズ移行していくためには，初期の段階での対応が求められる。そのような点で経営学部が 2008 年度から実施している必修科目「情報リテラシ」(1 単位)は初期の効果を発揮している。

③ 高校での教科「情報」はオフィス系ソフトの利用については一定の効果をあげつつあると思われるが，その内容は実技を重視したものになっており，それらを利用するにあたっての基礎知識や関連知識の習得は限られているのが現状である。大学としては単にソフトの操作能力にとどまることなく，その点を踏まえた対応が求められる。

教育心理学における倫理的配慮を重視した質的調査研究手法のガイドラインとなる教材作成

研究代表者：吉川　悟（文学部）
共同研究者：秋葉昌樹（文学部）

１，　目的

教育臨床心理学では、これまで質問紙法や実験法など、論理実証主義の立場からの調査研究のあり方のガイドラインについてのテキストが足立明久らによって作成されている。これによって、卒業論文等に論理実証主義の調査研究についての論旨を整理するまでのガイドラインが示されてきた。しかし、近年の教育学専攻教育心理学コースの学生や、文学研究科教育学専攻臨床心理領域の修士課程（博士前期）や、同教育心理学領域の修士課程（博士前期）、及び博士課程（博士後期）の大学院生の中には、卒業論文・修士論文等において、臨床心理学や教育心理学領域での「質的調査研究」を行いたいとの希望が増加している。

こうした質的調査研究を実施するためには、各研究の対象領域の当事者（以後、インフォーマントとする。ここの具体例では、臨床心理学的援助をうけた経験のある患者やその関係者、病院・施設などの援助現場での援助専門職やボランティアなど）に対する直接的な「聞き取り調査」を行うことが不可欠となる。ただし、このような質的データを収集するための「聞き取り調査」を実施する場合には、インフォーマントとの関係のあり方が質的データの内容を決定するとさえ言われている。いわば、調査依頼段階から作られるインフォーマントと研究者の関係作りがどのようなものになるかによって、得られるデータの質に大きな違いが生じるからである。

そのために研究者は、インフォーマントに対する細かな配慮が不可欠である。それは、調査時以外の手続き段階から、論文作成に至るまで、最低限の倫理的配慮を行うことであり、それは事前の説明・調査場面設定・研究使用データの確認・研究報告のフィードバック・一連の研究に関わる調査データの事後処理方法など、インフォーマントに対する継続的な倫理的配慮を行うべきだからである。

これまでのようなガイドラインがないままで学生が質的調査研究を行い、その調査研究の過程で倫理的配慮不足があった場合、インフォーマントとの「聞き取り調査」の際のトラブルや調査協力の中断などが起こる可能性が高い。それによって、学生は論文作成を断念せざるを得なくなることも少なくなかったと考えられる。また、個人情報保護法などを含めて、質的調査研究で得られたデータを研究論文として公表することに関しても、高度な倫理的配慮が不可欠

である。それは、研究論文が公的なものである以上、インフォーマントから得られた調査データを研究者が勝手に使用することは、インフォーマントの個人情報を無断で公開することと同様の意味が生じるからである。

また、これまで質的調査研究に取り組む学生に対して、徹底した倫理的配慮についての指導が困難であったことを考慮すれば、

①「調査研究の中断による論文作成の中断を回避できること。

②「「聞き取り調査」でのインフォーマントとのトラブルを回避できること。

③「本学の研究論文の公表に際して、充分な倫理的配慮がなされていることを示せること。

などの効果が考えられる。

加えて、学生が取り組もうとする質的調査研究に対する負担の軽減も可能であり、これまででであれば断念せざるをえなかった領域・対象に対する質的調査研究の実施を望む学生の希望が達成できるようになる。

昨年度、本研究では上記の目的にもとづき、いくつかの調査研究をもとに、教育心理学における倫理的配慮を重視した質的調査研究手法のガイドラインとなる教材「質的研究をやってみよう！」の試作版100部を作成した。

今年度はこの試作版をもとに、より実践的に活用できるマニュアル作成を目的として、いくつかの調査研究を行う。これによって、教育心理学領域での質的調査研究に関わる大学生、及び大学院生の研究を進める場合の倫理的配慮の具体的手法を検討し、質的調査研究のガイドラインマニュアルの修正版を作成する。そして、学生が質的調査研究を行う場合の倫理に対する意識づけを高めるとともに、質的調査研究のデータ収集の際に起こる倫理的問題やトラブルなどのリスク回避ができるようにすることを目的とする。

２，　調査研究内容

本年度は、（１）冊子についての検討会議、（２）内容についての調査研究、研究領域を拡大して適用可能かどうかの検討、（３）修正版の作成を行った。概要は、以下のとおりである。

（１）冊子についての検討会議

目的：他領域でフィールドワークをしている外部識者から、試作版マニュアルに関するコメントをもらい、検討すること。

［第１回実施内容］

日時　　：２００９年４月１１日（土）

外部識者：野口裕二（東京学芸大学教授）

場所　　：北黌１０４

時間　　：１５時～１８時　質的調査研究の報告、マニュアルの検討

１９時～２１時　意見交換会

参加人数：教育心理学専攻の修士学生、博士後期課程の学生を含む１１名

参考論文：「　　」

［第１回結果］

野口先生の経験談､他の参加者のフィールドでの体験談をもとにディスカッションを行い、社会学領域と心理学領域におけるインフォーマント側の調査研究に関する受け止め方の違いについて検討した。その結果、調査が思うようにならなかったりする時の研究者と調査協力者のやりとりが、質的研究の面白みであることが明確になった。

[第２回]

日時　　：２０１０年２月１４日（日）
外部識者：野村直樹（名古屋市立大学教授）
場所　　：北鬮１０４
時間　　：１５時～１８時　質的調査研究の報告、マニュアルの検討
　　１９時～２１時　意見交換会
参加人数：教育心理学専攻の修士学生、博士後期課程の学生を含む９名
参考論文：「　　」

[第２回結果]

学生たちの研究における倫理問題を具体的に提示し、それについてのコメントをもらった。その中で、方法論と倫理の話は切り離せないこと、倫理問題だけを扱ったのでは単なる道徳論になってしまうこと、コミットメントすることと客観的な観察者になることの限界などについて検討した。

（２）内容についての調査研究と、研究領域を拡大した使用の可能性の検討

[内容についての調査研究１]

冊子の実践的活用について以下のように調査、検討した。

目的：実践的な活用を通じて、多様な領域における実践に対応できるマニュアルを作成すること。

方法：

１）４月に作成した試作版１００冊を記名式で配布し､学生の卒業論文作成、修士論文作成に使用してもらい、１２月に回収した。その際に、試作版マニュアルに直接赤字でコメントや感想を書き込んでもらった。

２）学部生および修士学生が作成した研究に関する同意書や説明書の指導で指摘の多かった箇所を抜き出した。

対象者：龍谷大学文学部教育学専攻学生５０名
　　教育心理学研究法の受講生５名
　　臨床心理学専攻の修士学生５名
　　教育学専攻教員５名
　　他大学修士学生１０名
　　真宗研究所１名

[内容についての調査研究の結果]

１）試作版に書き込まれたコメントや、意味のわからないという指摘のあっ

た箇所については以下のとおりである。

12	〈研究への協力に関する打診〉の項目、三行目 「彼らの使用している言葉が使える～」	？。具体例などがあれば分かりやすいと思いました。
12	〈研究への協力に関する打診〉の項目 第四センテンス 四行目「手紙が届く前後に電話で行うべきである。」	どうして？電話よりEmailの方が相手の時間に進入することが無い。このように思うのですが…。
12	ページの最後	この段階で調査後についての確認や発表等のせつめいをしておく必要があるのではないか？
13	第ニセンテンス一行目 予定通り	理由
13	「調査研究の説明・同意書」第ニセンテンス 無理に聞き出そうとしてはいけない	具体的にどの様に聞くことがそれにあたるのですか？
13	〈調査研究の説明・同意書〉の項目 第三段落・三行目 「謝礼等」	謝礼をする／しないでは、調査にどのような影響があるのか。 また、具体的にはどのような（お金／物、いくらくらい？）謝礼が望ましいのか？
13	このページの最後	マニュアル的に書いているので理由を追加した方がいいと思う。
14	上から2行目「ローデータ」	生のデータ
14	06年度修了生	途中で切れている
14	調査後	第4章とのつながりについて述べるべきか
14	このページへのコメント	これまで思ったのですが、万がーデータを紛失し、外部に内容がもれてしまった場合、どのような対処をすればよいのでしょうか。
16	資料4の目的について	・どのくらい詳しく書けばよいのか？ ・です、ます調で書けばよいのか？ 具体的に例があればもっと分かりやすいと思った。
17	資料5調査研究の説明・同意書の 研究者・研究責任者のらん	・本人署名のあとはスペースをいれる。 ・研究者と研究責任者は、右揃えにする。
19	上から3行目「トランススクリプト」	＊鉛筆でマルが付けられていた
19	言語データの確認第ニセンテンス 「これらを確認することによって、インフォーマントが影響をうけることを考慮しなければならない」	どのように？
19	言語データの確認第四センテンス 「インフォーマントが補足的にデータを提供したくなる場合や…」	ー部破棄、ー部OKを加えるべきではないか。
19	使用データの確認 「インフォーマントの福祉を損ねる場合」	難しい表現

P	本誌	コメント・記入
2	留意すべき独自の観点があるのといえるのである	他の研究と比較してでしょうか？
3	3. 研究の醍醐味と責任 参与観察とインタビュー	違いが知りたい。インタビューも相手の表情などを観察しているのでは？
3	第1章-2の終わり	質的研究によって、情報を文字化していく、情報そのものを生み出していくというところまで踏み込んでもいいような気がします。
3	第三センテンス「ところが～制約が伴うことになる。」	全体に対して、？マークがついていた。
3	第三センテンス・三行目「何らかの不都合な内容」	？相手との関係を築くことができれば調査の有用性（一般的なレベルでの）への理解も得られるのではないか。
4	インタビュイー	インタビュー ⇒ インタビュアー？
4	（泉 ibid.）とその三行下の（同書、pp.50-51）	「同書」統一されないのか
4	（近藤邦夫・志水宏吉編、2002年、嵯峨野書院、p.39）	脚注にいかないのは何故か？
5	「その一つは～というのがそれであった。」のまとまり	この文についての説明が少しほしいです。 ・迷惑をかけないこと―調査させてもらっているという意識ともとづく。・でしゃばらない―対象者の意識を聞く。・喜び―ラポール
5	（宮本1972[宮本・安渓2008,p.14]）	□の部分は何を表しているのか？
7	①公共の場で不特定多数を対象として観察する場合の項目の最後	この様な観察の場合は事前に許可は必要ないのでしょうか。例えば公共の場といっても市などの所有だと思うので市の許可が必要など。
7	インフォーマント	インフォーマントについての説明が必要。情報提供者？
8	①日常的に自分と関係ある対象者に面接する場合の項目の最後 「面接場面で『話したくなさそうな雰囲気になっていないか』などの細やかな配慮が必要である」	「話したくなさそう」なら配慮さえすれば、さらに話をきいても良い？「話したくない」ではないので。
9	福祉的現場との設定を作ること	接点？
9	2）福祉関係の項目4行目「否定的」	？
9	2）福祉関係の項目10行目「ボランタリー」	要説明
9	2）福祉関係 それまでのボランタリーなかかわりそのものが研究のために設定されていたのではないかというショックを与えかねない危険性がある	ショックを与えてしまった場合はどうすれば良いでしょう？
9	3）教育関係第二センテンス「という」	「という」にマルが4箇所ついていた。 ⇒ 重複してることを指摘しているのか？
10	4）その他第三センテンス 「寺社などの仏教文化に関連する人間関係に対する調査研究も特殊性をもつものであろう」	キリスト教やイスラム教もでしょうか？
10	4）その他第三センテンス「独自性」「独自の文化的縛り」	要説明？例えば…
11	このページへのコメント	質的データを分析する場合、どうしても一人よがりの、もしくは偏った分析をしてしまいそうだが、客観性をもたせるにはどうしたらよいか。何か気をつけて分析すべきか。 また、その結果に一般性があると言うときに、注意すべきことは何かについても書いてほしい。
11	このページへのコメント	このマニュアルがどの様な方々に使われるかはよく知らないのですが、学生のような論文を初めて書くほうは予備調査で「目的」の部分を明確にしていくこともあるとおもうのですが、この予備調査の時点で項目（1）～（4）が曖昧なのは大丈夫でしょうか？

表１．試作版に書き込まれたコメント

上記のコメントを整理したものが以下のとおりである。

- 表現形式が難しく、理解できない箇所があった。
- 質的研究独自の用語についての説明が不足していた。
- 具体例をあげて説明してほしいという要望があった。
- 誤字脱字の修正が必要である。

２） 学生の作った同意書をチェックする段階での指導で目立った点を、そのコピーをもとに検討した結果は以下のとおりである。

① 研究の説明書・同意書」における研究者と研究責任者の欄

＜修正箇所＞

＊研究者の連絡先と、研究責任者の連絡先を入れる位置

⇒ 研究者の連絡先を研究者の名前の下にもってくること。

＊研究者・研究責任者を書くときは右揃えにする。

② 調査の説明と同意書を別にしたときの、同意書の書き方。

＜修正箇所＞

私は別紙の「調査研究の説明書」を読み、この研究の主旨、方法、場所、プライバシーの保護・調査研究への協力を途中でやめても構わないという旨の各項目について、十分説明を聞き、理解できました。よって本研究に協力することを承諾・同意します。

＊下線部分の書き方について

上記の結果は以下のとおりである。

- 文例書式についての具体的なコメントが、試作版以上に必要である。
- 分析書式の数を増やし、具体的な場面で使える形のコメントが必要である。

[内容についての調査研究２]

冊子の実践領域が、倫理規定の難しい領域での活用が可能かどうか検討した。

目的：０８年度の試作版を用いて倫理規定の厳しい臨床心理学領域で、活用できるかどうか検討する。

方法:院生が面接法による調査を実施し、その調査過程について調査検討する。

場所：龍谷大学大学院臨床心理相談室

対象者：心理臨床面接を継続的に受けているクライアント（３０代男性）

面接までの手続き：

- 事前に、治療者に調査を依頼するための研究計画書を作成し、相談
- 治療者から何名かのリストをもらい、来談可能なクライアントを絞る
- 治療者の指示に従い、予約の入ったクライアントの面接に陪席する
- 面接終了時に治療者がクライアントに調査を依頼し、断っても今後の面

接の継続に支障がないことを説明する
- 調査者がクライアントに直接研究の意図を説明し、断っても今後の面接継続に支障がないことを強調する
- 調査後、クライアント本人に調査に関する聞き取り調査を実施する

結果：
- 調査依頼段階までの治療担当者との信頼関係が許諾の絶対条件であることが明らかである。
- インフォーマントが、調査時点で心理臨床面接の主訴である問題について解決が目前であること。
- データの扱いに関する個別対応の必要性。
- 治療目的をある程度達成するか、全くの初期段階での依頼であることが、調査協力の是非を決定させる要因になっている。
- この領域の留意点として、治療に対する否定的感情を提示しづらいため、治療者が積極的に「研究協力の中断の可能性」を配慮する必要がある。

３，修正版の作成について

いくつかの調査研究をもとに、本年度の修正版「質的研究をやってみよう！」の作成について検討した。

目的　　：調査研究をもとに、修正点について検討し、最終的な冊子の構成について検討する。
検討会議：２月１９日１１時～
場所　　：吉川研究室
参加者　：吉川、秋葉、調査研究に協力した博士後期課程学生２名

[検討内容]

０８年度試作版の目次は、以下の通りであった。

表題：（仮題）質的調査研究をやってみよう！

目次：

第１章　人間学としての質的研究
第２章　調査研究における倫理の問題
第３章　調査研究の各段階の考慮事項
第４章　データ使用にあたっての留意事項
第５章　調査協力者へのフィードバック
第６章　留意項目の基本書式
第７章　コラム
第８章　付記および資料

修正版の構成は、以下の点になった。

１） 冊子を２つに分け、理論編と実践編で構成する。理論編はＡ４サイズのままで、実践編だけA5サイズで作成する。

「質的研究をやってみよう！」理論編（Ａ４サイズ）20～25ページ

目次：冊子の作成にあたって（吉川）

第１章　質的研究の誘い（吉川）

第２章　人間学としての質的調査研究--その醍醐味・責任・倫理についての覚え書き（秋葉）

第３章　研究法と倫理

第４章　調査フィールドと倫理

『質的研究をやってみよう』を読んで（野口裕二）

フィールドワークの方法と倫理（野村直樹）

関係資料

附則資料

質的研究に関する参考文献

新しい章について

- 冊子の作成にあたって
  - ２冊に分かれていること、その使い方についての概略
  -
  - 質的研究の誘い
  - 質的研究の面白さについて
- 『質的研究をやってみよう』を読んで（野口裕二）
- フィールドワークの方法と倫理（野村直樹）
- 外部識者を交えての研究会についての各先生からのコメント
- 他の章については、今年度の検討点をもとに加筆・修正した。

「質的研究をやってみよう！」ハンドブック（A5サイズ）20～25ページ

目次：はじめに

質的研究のフローチャート

調査段階ごとに必要な手続きのチェック項目

依頼文などの文例集

２）ハンドブックのフローチャートには、理論編とハンドブックを参照できるように、ページ数を入れる。

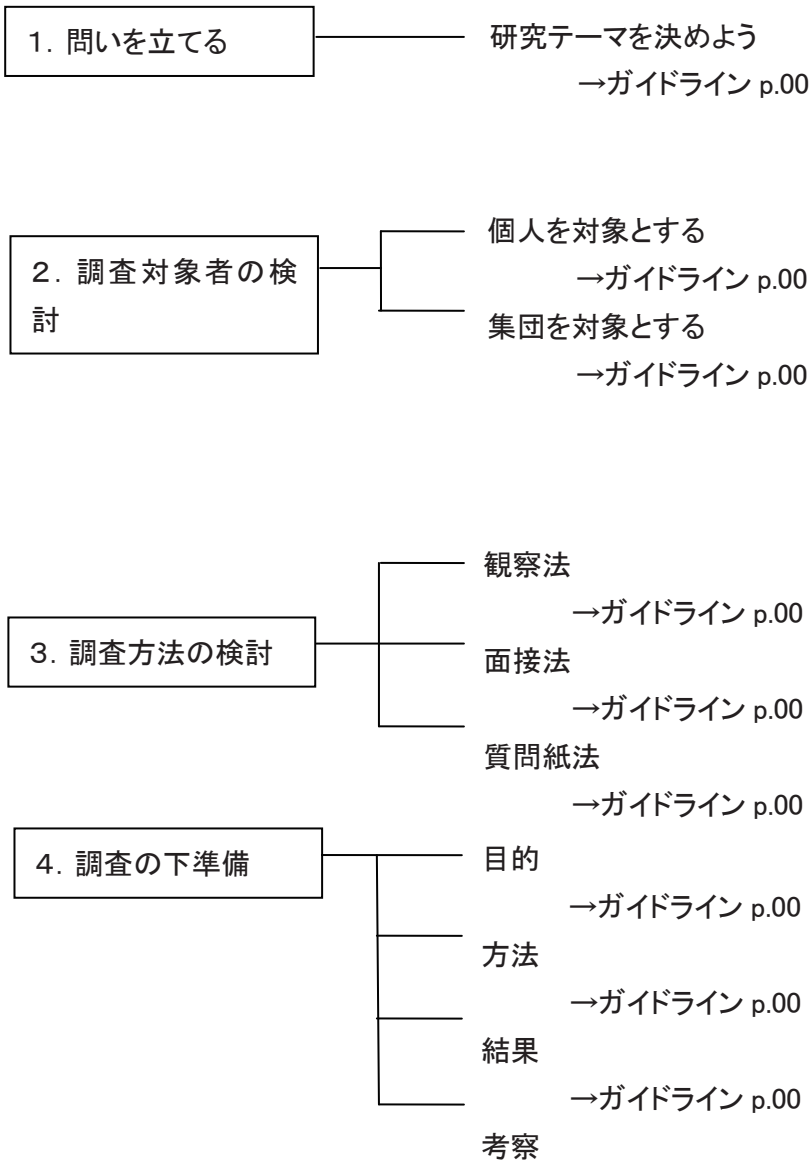


図１．ハンドブックのフローチャート

４，　結論

研究は、「問いを立てる」ことから始まり、研究終了後も、研究の成果を誰にどのように伝えるのか、研究終了後のデータはどうするのか、に配慮するなど、長期に渡る作業である。この過程では、調査のみでなく、絶えず倫理的な配慮をする必要がある。問いを立てる際にも、実際にその研究をする際に、本当に実施可能か、倫理的な視点を持って考えなければならない。それは、研究協力者に対してのみでなく、その研究自体が社会に与える影響性も考慮し、社会的な倫理に反したものになっていないかなど、考えなければならないことは多い。この点をふまえ、「質的研究をやってみよう！」では、研究全体のプロセスを学べるようになっている。この構成そのものが、研究をするためには全

過程において気を遣わなければならないことを示し、これを学生に意識させる構造になっている。

研究や、研究に伴う調査の倫理については、研究分野にかかわらず、その重要性が文献等を通じて示されるようになっている。心理学や教育学の分野では、質問紙法や実験法、観察法、面接法など、人間そのものを対象として調査が行なわれるため、調査で与えた影響が人を傷つけ、場合によっては、その後長期に渡って影響を与え続ける可能性が高く、特に倫理に配慮しなければならない。

人を対象とした研究においては、調査協力者と、「研究」という枠の中で特別な人間関係を作る。その際、心理学研究のうち、実験法のように、その人との個別の関係性を切る重要性が研究法に組み込まれたものもある。一方、面接法では、調査協力者との人間関係を重視し、ある人間関係の中で得られたデータとして扱う。しかし、ここでも、人間関係を重視し、配慮すると言っても、その目的は研究のためのデータを収録するために形成しているとも言える。それは、研究者が、本当に大切な友人に協力してもらっていたとしても、その目的が「研究」という中では「研究のため」となる。それでも、様々なかたちで研究をすすめていくことは、社会貢献をすることであり、新たな知見を得ることにつながると考える。いわば、人を傷つけるリスクがあっても研究をすすめることに意味があると考えているということ、そして、人を傷つけたくないということ、この両方の間にジレンマが生じる。研究者は、このジレンマの中で研究をしていかざるを得ないと言える。研究者は、自分の行なう研究が人を対象にし、人に多大な影響を与えるものである限り、どのような影響を与える可能性があるのかを知識として知っておき、客観的に観察できること、また、基本的な礼儀で配慮できなければならない。その配慮が、研究協力者に伝わるようにしなければならない。

「質的研究をやってみよう！」は、文献などを中心に試作版を作成し、それを、実際に研究する学生に使ってもらうことにより、具体的に何が必要かを再検討して、最終版として完成させたものである。主に必要だったことは、相手に礼儀が伝わるようにするとは、どのような手続きを踏むかということであった。そのため、理論編と実践編の２冊に分け、特によく使われる可能性の高い具体的配慮点が記載された実践編は、サイズをＡ５版にし、持ち運びもしやすいようにした。しかし、前述した通り、研究者は自分の研究が研究協力者にどのような影響を与える可能性があるかの知識を持っていなければならないため、理論編に述べたような知識を持っていることも非常に重要なことである。よって、理論編の文章も、試作版より平易にし、実践編と対応するページ数を示し、必要だと思うところを、照らし合わせて確認しやすいようにした。

これらの修正は、主として、実際に学生に試作版を使ってもらい、わかりにくい点、もっと詳しい説明が必要な点などについてフィードバックしてもらった個所について検討された。このようにマニュアルを「質的研究をやってみよう－倫理的配慮のガイドラインマニュアル－」である理論編と、「質的研究をやってみよう！ハンドブック」という実践編の２冊に分けることによって、ど

ちらか一方だけが独立したマニュアルとして利用されるというよりも、必要に応じてどちらも参照できる形式にした。学生個々の研究は多様であり、興味関心のある部分や最低限必要な部分も個人によって異なる。より個別に対応できる形に仕上がったと言えるだろう。

また、ハンドブックには冒頭に研究のフローチャートを図で示した。学生にとって研究とは決して身近なものではない。むしろ初めての試みとして、興味関心はあっても、何をどう考えたらよいのかわからない場合が多い。このような現状に対応するため、質的研究の流れ自体を最初に図で示すことによって、今自分がやらなければならない作業が何か、次に何をすればいいのかが明確に理解できるようになっている。これは、とにかく何かしなければ論文が書けないかもしれないという学生の焦りや不安、何とかなるだろうという楽観的な姿勢に対する、研究の流れの指標となるものである。そして、「どうしたらいいですか」と研究のやり方をすべて教えてもらうという受動的な姿勢ではなく、自主的に手続きを考えるための具体的な指標にもなる。次に、調査段階ごとに必要な作業やそれに伴う留意点を、チェック項目の形式とした。理論編と分けたことによって、調査に必要な作業、不要な作業を具体的に示し、学生自身がチェックすることができるようになった。それに伴い学生がその作業に興味関心が持てるよう、チェック項目にも理論編のページ数を記載した。最後に、研究協力への依頼状などいくつかの文例をまとめて載せた。これは、今年度の試作版を利用して、卒業論文の研究における協力依頼状を作成した学生たちが実際に作ったものをチェックし、どこがわかりにくいのか、どのような個所で配慮不足があるのかを検討し､試作版よりも詳しくわかりやすくしたものである。学生からの要望に応じて、文例も増やした。

このように、試作版から完成版へと大きく改編するために、学生たちに実際に卒業論文や修士論文で使用してもらうことによってフィードバックをもらい、より現場に即した形式に改編することが可能になった。本研究は、この完成版でまず質的研究に興味を持ってもらい、卒業論文および修士論文でのさまざまな研究方法が用いられることで、より豊かな研究が行われることを目的として始めたものである。しかし現段階では、インタビューを用いた研究を中心として形式化されたものであり、決して質的研究のあらゆる形式を網羅できるものではない。そのため、今後の学生たちの取り組みから、「質的研究をやってみよう！」というマニュアルに対する要望を汲みながら、発展させることが必要だと考える。

２００９年度
ＦＤ・教材等研究開発報告書第１２号

２０１０年７月　発行
編　集　龍谷大学 大学教育開発センター
発　行　龍谷大学
〒612-8577　京都市伏見区深草塚本町６７