

IV. 学内（全学への展開 1）：

大学院生のための教育実践講座

－大学でどう教えるか－

IV. 大学院生のための教育実践講座 —大学でどう教えるか—

1. はじめに

「大学院生のための教育実践講座」は、大学教員をめざす京都大学の大学院生に対して、教員への自覚的自己形成にきっかけを与えることを意図したものであり、GP プロジェクト「相互研修型 FD の組織化による教育改善」の一環として、計画されたプロジェクトである。平成 17 年 8 月 4 日の第 1 回、平成 18 年 8 月 7 日の第 2 回に続き、今年度は平成 19 年 8 月 3 日に第 3 回目として、これまで同様に百周年時計台記念館において実施した。昨年度の平成 19 年 2 月に、京都大学では全学的に FD 研究検討委員会が発足し、今年度からはこの委員会が主催となったが、今年度は過渡期のため、実質的には、高等教育研究開発推進センター第 1 部門が教育推進部とともに実施した。

日本の大学でも近年、TA（ティーチング・アシスタント）研修の実施例が増えてきているものの、このように院生を対象とした教員を目指すための研修は、一部の大学を除いてあまり例がなく、京都大学が教育面で社会的応答責任を果たそうとする試みの一環といえるものである。

当日の構成は、ミニ講座、討論、ボディー・ワークなど合計 8 つのセッションが用意され、長時間にわたる密度の濃い研修が実施された。全学の大学院生 31 人が積極的に参加し、修了式では総長名の「修了証」が授与された。一昨年度および昨年度と同様に、この講座についての事後アンケートの評価は、高いものであった。

1-1. 企画目的

京都大学において、特色 GP の一環として、「大学院生のための教育実践講座」が企画された理由は、以下にまとめられる。

第 1 に、京都大学は、旧帝国大学の流れを汲む長い歴史を経て、多くの分野で膨大な研究成果を生み出してきたことから明確なように、研究に重きを置く大学院大学である。とくに、近年の「大学院重点化」以降は、その傾向がさらに強くなっているといえる。したがって、在籍する大学院生の多くは、将来的に高等教育の教育職に従事することを目指すものが、かなりの割合になる。しかしながら、現状では、それらの人々に対する教育実践のための準備教育は、ほとんどなされていないのが実情である。ゆえに、この現状を改善するために本企画を実施することは、京都大学がその社会的責任を果たすという点で重要になってくるのである。

第 2 に、これまで京都大学の FD では、ほぼ毎年実施されてきた全学の教員を中心とする「全学教育シンポジウム」を除くと、全学規模の企画は存在していなかった。各部局でトップダウンで企画される教育調査、教育評価、講演、公開授業などのプロジェクト、私たちのセンターが企画した公開実験授業、公開研究会、大学教育研究フォーラムなどのプロジェクトなどがあるにすぎなかった。しかしながら、上記のように、昨年度から各研究科の代表者を集めた「FD 研究検討委員会」が発足し、相互研修型 FD は全学的な方向に展開されつつある。大学院生を

対象にした本企画は、この展開に沿うものとして重要な部分を担うと考えられる。

京都大学に限らないが、大学院生はこれまで教育者になるための訓練からはほとんど無縁なままに放置されてきた。そして、駆け出しの研究者としての徒弟修行をある程度終えた段階で、ある日突然、教壇に立たされる。ただし、正確に言えば、徒弟修行の階梯を昇るにつれて、TAなどを担当することで、しだいに何らかの教育責任を担うのが一般的であり、大学院生が教育訓練から完全に放置されているわけではない。しかし、このような「機能的な」養成メカニズムを別にすれば、大学院生は「意図的な」研修からは疎外されてきたことは事実であろう。そのため、一般的な大学院生が、「意図的かつ自覚的に」用いることのできる教育の方法は、それらの院生が「無意図的な体験」を通じて獲得してきた雑多な知識技術だけに限られることになる。言い換えれば、自分たちが「教えられてきたように教える」他はなかったと言えるだろう。

本講座の企画は、こうした「放置のメカニズム」を超えて、全学的な規模で院生の教育力の養成をめざそうとすることにある。教育者としての養成は、本来であれば、研究者としての養成と拮抗しうるような時間とコストをかけてなされるべきであるかもしれない。しかしながら、このような体系的な養成を試みる準備態勢は、まだ明確には存在していないといえるだろう。そこで本講座では、大学院生が自分たち自身を教育者として自己形成していく努力に対して、基盤と方向付けを与えることを企図した。

1-2. 実施の背景

実は、外国においては、このような大学院生のための教育研修の先行事例が存在し、たとえば、フランスのモニター制度（夏目、2006）やアメリカのブラウン大学の大学教育認定プログラム（青山、2006）などの詳細な報告がある。とくに、アメリカでは、優れたTAへの訓練プログラムを有している大学の中から、「将来の大学教員準備（Preparing Future Faculty）」プロジェクト（PFF）という取り組みも生まれている（和賀、2003）。これは、大学院生が大学教員になるための訓練を意識して策定されたプログラムで、「クラスター」という大学間あるいは学科間などの機関で構成されるユニットをもとに活動するものである。このPFFは、単に大学院生への訓練となるだけでなく、大学教員に自らの職への再考を促す契機となり（和賀、2003）、いわゆるリフレクションの役割も果たしていると言えよう。

一方、日本では、大学院重点化が進行して時が経っているにも関わらず、まだこのような取り組みは、あまり実施されていない。そのような中で、京都大学と同時期から名古屋大学の高等教育研究センターが「大学教員準備プログラム」という名前で、大学院生（およびTA）を対象とした取り組みを毎年実施している（http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/service/fds_pg.html）。このプログラムは、「授業デザイン入門」、「大学教授法入門」、「大学生の発達学習論」の3つで構成され、大学生の人格形成からシラバスの書き方まで、多様なトピックできわめて実践的な内容となっている。京都大学と名古屋大学のそれぞれのプロジェクトは、企画内容や実施形態に違いはあるものの、同じような対象者に、類似した企画が、同時期から実施され始めたことには重要な意義があるといえるだろう。

また、大学教員を目指すという方向性は弱まるものの、TA研修自体も、愛媛大学の「新任TA研修会」（http://web.opar.ehime-u.ac.jp/takensyu_naiyou.htm）や琉球大学の「TA・大学

院生のためのプレFDセミナー」(http://www.u-ryukyu.ac.jp/univ_info/kouhou/gakuhou/data/444/snews/snews_21.html) といった取り組みのように、多くの大学で、大学院生を対象とした様々な試みが広まってきている。

これまでの大学教育の改善は、現職の大学教員を対象とする活動が中心であり、長期的な視点に立ち、大学教員を準備しようとする視点が存在しない(和賀、2003)という指摘や、これまでの日本のTA制度は、将来教員になるためのトレーニングの機会となっているかは不透明(e.g., 河井、2000; 吉良、2005; 北野、2003)といった指摘もあったが、上記のような各大学の取り組みや京都大学の取り組みなどによって、近年はこうした指摘を乗り越える活動が展開されてきていると言えるだろう。FDの前段階を形成する「プレFD」の導入が積極的に行われるようになってきたのである。

さて、本講座は冒頭でも述べたとおり、「相互研修型FDの組織化」をめざすプロジェクトの枠内にある。したがって、この「研修」も伝達講習ではなく、自己研修、相互研修としてなされることになる。具体的には、本講座では、「ミニ講義」と「ディスカッション」とを一つのユニットとする基本的構成を取ることにした。すなわち、一方通行の講義を受講生たちの集団的な自省とつなぐことを意図した。さらに、教育者としての自己形成を、単に頭の中のレベルで行うだけではなく、知的・意志的な形成を支えるべき身体性のレベルでも行うようになることをめざした。そのために、ボディー・ワークを、セッションに組み入れた。これまでの年度では、このような研修の意図や構成は、院生の事後評価や反省会での議論などを見る限り、かなり肯定的に受け容れられた。したがって、今年度も、基本的にこれまでと同じ枠組みで進めることにした。

2. 実施概要

実施時期

2007年8月3日(金) 10:00~18:30

参加者

今回実施された講座への最終的な参加者は31名(男性17名、女性14名)であった。理系と文系に分けた上で、その内訳の詳細を表1に示す。なお、事前申込の段階では36名(男性21名、女性15名)であった。

実施会場

京都大学百周年時計台記念館 2F (3分割された国際交流ホールの2部屋と、小・中会議室を3部屋使用した)

参加費用

2,000円(ランチ・終了パーティ代を含む。当日、受付で徴収)

実施プログラム

資料1を参照。ミニ講義の内容は、資料3を参照。

表 1 参加者の内訳

理系 (16 名)			文系 (15 名)		
部局	人数	課程	部局	人数	課程
理学研究科	1	博 1	文学研究科	2	博 2
医学研究科	2	博 2	教育学研究科	3	修 2/博 1
農学研究科	4	修 3/博 1	経済学研究科	2	博 2
工学研究科	3	修 1/博 2	人間環境学研究科	7	修 3/博 4
エネルギー科学 研究科	1	博 1	その他	1	—
アジア・アフリカ 地域研究研究科	3	博 3			
生命科学研究科	1	博 1			
地球環境学堂	1	修 1			

グループ構成

本講座では、院生同士のディスカッションの場を 2 回設けている。第 2 回までは、教育・研究に対する文化的背景が異なることを考慮し、理系と文系を分けて構成した。しかし、第 1 回と第 2 回の事後アンケートの自由記述で、文系と理系を混ぜてグループを構成してほしいという意見が多かった。そこで、本年度のグループ構成は、理系と文系を意図的に混合した。さらに、同一研究科の参加者が 1 つのグループにかたまらないようにした。当日は欠席者がいたため、グループ 1 が 11 名、グループ 2 が 9 名、グループ 3 が 11 名であった。各グループに、センターの教員が 1 名ずつファシリテーターとして入り、議論の進行をコーディネートした。

3. 事前アンケートの結果

本講座を実施するにあたり、あらかじめ参加希望者に事前アンケートを郵送し、回答をお願いした。これは、参加を希望する学生がどのような経緯で本講座を知り、どのような動機や期待を抱いているのかといった点を把握すること、およびグループに分かれてディスカッションを行う際のグループ分けの判断材料とすることを目的として行った。質問事項は、基本的にこれまでの 2 回とほぼ同様のものとした。回答者は、参加希望者 36 名中 29 名であった。

3-1. 本講座を知ったきっかけ

まず、問 1 として、どのようにして本講座を知ったのかということについて調べるために、「この講座のことをどのようにして知りましたか？（あてはまるものの番号をすべて○で囲んで下さい）」という質問を行い、表 2 にある 7 項目を選択肢として設けた。

昨年度は、①と②といういずれも教員から知らされたものの割合が高く、両者を足すと 4 割近くであったが、今年度は低かった。その代わりに、④の大学の HP から情報を得た人の割合

が今年度は高く、広報活動が有益だったことを表すといえるかもしれない。ただし、今年度は高等教育研究開発推進センターの HP までアクセスして、情報を得たものはいなかった。

表 2 講座を知ったきっかけ (N=29)

項目	人数(名)	割合(%)
①指導教官から	2	6.9
②その他の教員から	1	3.4
③友人から	4	13.8
④大学の HP で	13	44.8
⑤センターの HP で	0	0
⑥掲示板で	5	17.2
⑦その他	6	20.7

3-2. 大学での教育経験と教員への志望の度合い

次に、大学での教育経験と教員への志望の度合いを調べるため、問 2 で「大学での教育経験があるか?」、問 3 で「大学教員にどの程度なりたいか?」を尋ねた。

問 2 の「大学での教育経験があるか?」については、「なし」が 13 人、「TA」が 15 人（その経験年数の平均は、1.47 年）、「非常勤講師」が 4 人（その経験年数の平均は、0.75 年）であった。「TA」と「非常勤講師」の両方と答えた人が 3 人いた。教育経験はないか、あっても TA が多数であった。

問 3 の「大学教員にどの程度なりたいか?」については、「強く希望している」が 12 人、「希望している」が 9 人、「まだわからない」が 7 人、「特に希望していない」が 1 人であった。本講座に参加の希望をしたことからわかるように、大学教員になりたいと考えている参加者が多かった。

3-3. 本講座の受講動機

問 4 では、本講座を受講しようと思った動機について、「どうして、この講座を受講しようと思いましたか?」という質問のもと、自由記述で回答を求めた。その結果を表 3 に示す。

全体的な傾向として、研究科の違いに関わらず、(1) 何らかの形で自分たちがこれから大学教員として教育を施す場面に遭遇するということ、(2) それは研究とは違った知識やスキルが必要であるということ、(3) そういうこと（主として Teaching の側面）について、しっかりと考える機会としたいこと、などがあげられていた。

3-4. 本講座への期待

さらに、本講座に対してどのような期待を有しているのかについて、「この講座にどんなことを期待していますか?」という質問のもと、自由記述で回答を求めた。その結果を表 4 に示す。

表3 講座の受講動機に関する自由記述 (29名中28名が回答)

所属部局	課程	記述内容
理学	博士	申し込みをした後、メールで返事が頂けると申し込みが通ったことが早く分かって有り難かったかなと思います。
医学	博士	討論はもっと長くてもよいかなと思います。修了証のクスノキマークは解像度の高いものを使ってほしいです。
医学	博士	松下先生のレクチャーは、わかりやすく、おもしろく、概要を教えていただけたと思います。ファシリテータの先生方も気軽に話しかけてくださり、昼食時も活発に討論出来たと思います。P. 3で個人の所属等のところになぜ分けると思ったのかという動機があれば、一つの参考になると思った。(事前でアンケートを取っておられるものをせっかくなら参加者にも少しFeed back してもらいたい)
農学	修士	特にないが、ボディーワークで説明の部分をもう少しコンパクトにしてくれれば良かったかなあ、と思った(もし詳細な説明をいただけるのなら、レジュメ等を用意していただきたいと思いました。)
農学	修士	グループディスカッションの時間がもっと欲しかった。!! またこのような企画に参加してみたい! 議論にもあったとおりシステマティックなコースを是非とも実施していただきたい。“継続”がキーワードです。
農学	修士	時間がタイトすぎましたね...笑。それが狙いなのを理解はいたしますが、ミニ講義はゆっくりと余裕をもってお聴きしたかったところです。どうもありがとうございます。
農学	博士	①グループ討論の時間をもう少し長くする。②講義はまとめてやった方がよいのではないかなと思う。(たとえば最初に)③希望としては年に何回か、講座があれば良いと思う。
工学	修士	予定がたくさんつまっていたので、集中力が切れてしまった。博士課程の人は、グループディスカッションでは、我が強いと邪魔になると思った。FD研究検討委員会は、教員と学生の板挟みで大変だと思いました。せめて、こういう立場で、日頃のうづぶんを晴らして、学生及び教員へ教育の大切さを訴えて下さい。
工学	博士	一日で行うのは短すぎる。もっと回数を増やすべき。
工学	博士	全体での討論時間を増やしてもよいのではなからうか。
エネルギー	博士	本講座が1日だけというのは非常にもったいないと思う。長期休暇を利用するなら、2日以上長期プログラムを考えて頂けたら、大変ありがたい。
アジア・アフリカ	博士	提案ですが、FDセミナーのビギナーコース、ミドルコースといったように一回切りではなく、数回に分けて行うのも良いかなと思います。何年か続け、これをふまえたアウトプットが、出版などの形で出されれば、なお良いですね。
アジア・アフリカ	博士	グループを越えての親交を深める場があればいいと思った。
アジア・アフリカ	博士	特に思いつきませんが、ありがとうございます。
生命	博士	ミニ講義では、パワーポイントだけでなく、黒板を使った講義などを用意し、講演者自らが、大学でどう教えるかについて実践して頂けると良いと思います。
地球環境学	修士	京都大学から日本の大学教育を変えていくことを目標に、学部レベルから院生まで年1回このようなイベントをすると良い。今回出てきた学生の意見を実際の京都大学の大学経営改善に結びつけるのか。来年から全学で検討できる課題やコンペみたいな責任を持って出来るプログラムを試してほしい。
文学	博士	①グループ討論の時間が足りなかったと思います。②ボディーワークの時間を減らしてグループ討論の時間を増やしてもらおうとよいのでは。③1グループの人数はもう少し少なくして7~8人にくらいがよいと思います。④今回初めて文・理混在のグループにされたとのことですが、正解だと思います。⑤先生方による講義として、「私はこういう講義をしている」という事例紹介などがあってもよいのではないのでしょうか。
文学	博士	前ページでは2, 3日でもとは書きましたが、1日は1日でうまくまとまって良かったと思います。休憩がかなり少なくなくて、それがけっこう負担ではありました。開始を早くして、休憩を5分10分でいいので入れた方がよいかなと思いました。
文学	博士	まだ教える学生のレベルと(京大生程度に?)高く想定しすぎている気がする。
教育学	修士	①ゆとりあるスケジュールを。②荷物を置いておける場所の確保。身軽に活動できるように。
教育学	修士	ボディーワークおもしろかったのですが、少し長く感じました。セッション7の全体討論の時間の方に(少し10分くらい)回していただけたらと思いました。
教育学	博士	理系・文系を問わずにグループに入れたのは、多様な意見を聞くことが出来て良かったと思うので、次回もそうにされたらよいのではないのでしょうか
経済学	博士	セッションの順番は変更した方がよいのではないかなと思います。個人的には①ボディーワーク②講義③討論の流れが良いのではと思っています。
経済学	博士	修士と博士では授業の教授法や授業評価に対して異なる印象を持っていたように感じた。進学希望でない修士の参加は建設的なコメントを生まない場合があるので、参加者を限定的にしてもよいのではないかなと思った。総じて大変楽しく、リフレッシュできる良い機会でした。ありがとうございます。事前アンケートはメール可であれば良かったです。
人・環	修士	難しいとは思いますが、もう少し討論の時間を頂けたらという印象は受けました。
人・環	修士	限られた時間の中で、突りあるご講義等、有り難うございました。
人・環	修士	楽しかったです。
人・環	博士	もう少し時間が長くてもいい(ケド...、腹八分目がいいのかな?とも思います。)
人・環	博士	ボディーワークは研修の「構成要素」として、とても大事だと思いますが、時間的には割合長かったです。
人・環	博士	個人情報の保護のため、参加者のe-mailなどの情報交換がままならない状況は分かりますが、具体的な場所、プログラムなどでつながりのつづけられる場があると良いのではないのでしょうか。
その他		スケジュールがタイト。受講生が少なかったが広報不足または教員のまきこみ院生への動機づけが全学的にうまくできていないのかも。(図書館の講習会も同じ問題をかかえています...)

表4 講座への期待に関する自由記述 (29名中28名が回答)

所属部局	課程	記述内容
理学	博士	大学教育についての基本的な考え方を教えていただきたいと思うのと同時に、いろいろな分野の人が集まるので、分野横断的な新しい教育への下地のようなものが得られると嬉しいと考えています。
医学	博士	京都大学の大学教育の理念などを具体的な例を通して学べること
医学	博士	他学部の人との交流。指導する際の心構え
農学	修士	センター教員から授業の内容(新たな知見が得られるかも)。ディスカッションでのやりとり。
農学	修士	①“教育”に関する新たな知見を得たい。自分の考え方の枠を押し広げたい。②“教育”を考える事を通じて、我が身を振り返りさらなる向上を目指したい。③京大の教育母体(?)である高等教育研究開発推進センターの方々がそのような“教育”をされるのか、とても楽しみにしています。!!
農学	修士	教育の見直しがさげられる現代にあつて、今、何が望まれているのか、今、何が問題なのか、そして今必要な教員像とはどのようなものか。様々な意見に触れると共に、私自信が「人に何かを残したい伝えたい」という思いから、大学に残りたいと考えている現状を、また別の角度から見つめ直す機会となれば、と思っています。
農学	博士	①大学教員に求められるものが明らかになる。②大学の教員を目指す他の受講者の方々が、大学の授業についてどのように考えておられるのかが知れる。
工学	修士	大学教育に関係あるすべてが集まって本音トークが出来たら良いと思います。そのために集まる人の立場の違いはあれど全員タメ語で話しが出来たらと思います。後は最初にアイスブレイクゲームなんかが出来ると良いのではないかと思います。後はそれぞれの人が独自の理想の教育について、さまざまな角度から切り込んで行き、有意義な時間になれば良いと思います。
工学	博士	大学教育に携わる人に向けて、教職課程のような大学教育向けの授業もしくは講座へと広がっていくことを期待する。
エネルギー	博士	全国の大学では、大学教員として、教育者の視点に立った養成についてのプログラムはほとんど存在していなかったといっても過言ではない。今回で3回目となるが、研究分野で多くの成果を残している京都大学が、教育者としての質の向上を目指して、その卵である大学院生にこのようなプログラムを実施することは大きな意味がある。京都大学は優れた研究者は数多く輩出してきたが、併せて、教育者としても優れた人材が生まれてくるのに欠くことのできない講座になってほしい。
アジア・アフリカ	博士	大学院で学ぶ様々な分野の学生との交流。
アジア・アフリカ	博士	大学教育に対する自分の意識を高める場となることと、他研究科の院生とのネットワーク形成のきっかけとなることを期待している。
生命	博士	具体的な教授法等、抽象的にならない有意義なディスカッション。
地球環境学舎	修士	京都大学が、大学教育をどう考えているか、日本全体が世界の中で高等教育をどのような方向ですすめていくつもりなのかを知りたい。自分自身のスキル向上、異なる視点を得たい。
文学	博士	問4で書いたことの実現
文学	博士	できるだけ具体的であってほしい。京都大学という場の特殊性に依存しない話であってほしい。(になって)
文学	博士	専門性と分かりやすさとの両立(をどう大学の授業で実践するか)
教育学	修士	①同じ意志(研究者志望)を持った同世代の仲間との交流。②大学での研究・教育の兼ね合いの仕方。③教育者としての資質向上。④モチベーションアップ!!
教育学	修士	問4の①と②が達成されるよう、様々な研究科学年の方とお話出来ればと思っています。
教育学	博士	日頃なかなか話す機会のない他分野の方たちと共通のテーマについて意見交換が出来ればと思います。
経済学	博士	学生にとって有意義な講義の事例紹介。教育者にとって読んでおいた方がよい本の紹介。
人・環	修士	①同じ興味を持つ者同士の大学教育に関する議論。②実際に大学で授業をされた方の意見アドバイス。③研究職につくやめの情報etc。
人・環	修士	どんな実践方法があるのか?期待しております。
人・環	修士	理論だけでなく、実践の方が焦点をあてること。
人・環	博士	何か新しいことに気づくことができるのではないかと期待しております。
人・環	博士	問4で考えておりますことの、まず基本的な内容から学び、今後の自分自身の研 の礎になることを期待しております。
人・環	博士	特に期待していないが、「大学で教えたい」という(自分以外)人はどういう人かを知りたい。
その他		学生との接し方、伝えるための効果的な話し方などが知りたい。また、受講生の方たちが大学で教えるということについてどう思っているのか、意見交換をしてみたい。

全体の傾向として、(1) 大学教育に関する関心や、どのように進められるべきなのかといった「大学教育に関する情報・知識」の獲得、(2) 大学での授業を具体的にどのように進めていくことが望ましいのかといった「授業方法に関する知識」の獲得、(3) 他の大学院生の意見を知りたい、ディスカッションを通じて意見交換し問題意識を共有するといった「関係づくり」、などがあげられていた。具体的な授業方法に関するノウハウ的なものを求める院生も存在した。

4. 事後アンケートの結果

本講座を実施直後に、今後の改善につなげるために事後アンケートを実施した。参加満足度や各プログラムに対する有意義度および改善すべき点について、評定と自由記述をもとに構成した。質問事項は、基本的に昨年度とほぼ同様のものとした。

4-1. 本講座の全体的な満足度

本講座の全体的な満足度について、「本研修への参加満足度は全般的にどのようなものですか」という質問に対し、「5. 非常に満足している」から「1. まったく満足していない」までの5段階で評定を行った。その結果を図1に示す。参加者全員が、「5. 非常に満足している」または「4. まあまあ満足している」のいずれかであり、本講座に対しかなりの満足感を抱いてもらえた。なお、平均得点も4.76（昨年度は4.53、一昨年度は4.40）と非常に高かった。タイトなスケジュールであったにもかかわらず、参加した院生からは高い評価が得られた。

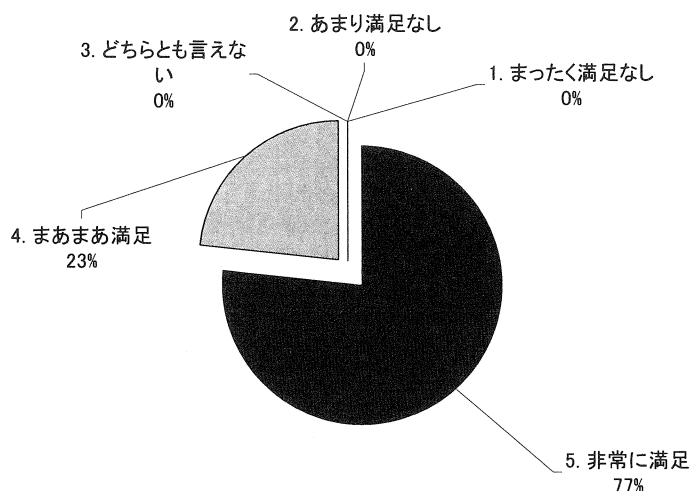


図1 本講座に対する満足度

4-2. 本講座の満足度を規定する要因

評定値から見た本講座の満足度は非常に高いものであったが、以下では、それを規定する要因（理由）について、自由記述をもとに見てみる（表5を参照）。

表5 参加満足度の理由に関する自由記述（参加者 31 名中 30 名が回答）

所属部局	課程	記述内容
理学	博士	もう少しディスカッションの時間がとれればもっと良かったと思います。他の点では今後大学教員を目指す上で大きなヒントになったと思います。満足しています。
医学	博士	内容が濃くて良かったが、1つ1つのセッションにもう少し時間を取ってもよいのではないかと感じた。
医学	博士	非常に様々な観点から議論が出来た。何よりも他学部専攻のことが聞けたことは有意義であった。次年度は同級生や後輩に勧めたいと思う。
農学	修士	第2回目とは、また違った（というよりも全く違っていったといつていい）ディスカッション、全体討論におけるコメントが出来たから。
農学	修士	様々な研究科から集まったメンバーの多様性が面白かった。またそれがグループディスカッションのおもしろさへとつながったと思う。
農学	修士	様々な意見を交わすなかで、改めて私の考え方を直す機会や、大学の考え方などを認知的機会をいただきました。改めて自分が今後どうやっていくか気持ちを更に高めていきたいと考えております。
農学	博士	他の研究科の方を含め、授業に対する様々な意見が聞けて良かった。良い授業の方法論がいくつか学べて良かった。普段はこういった教育に関することが学べないので、良い機会だった。
工学	修士	立場の違う人とガチで意見交換できたことが嬉しかった。ここに参加している人達はみんな教育に対して信念を持っていて、それがぶつかり合う事によって議論が深まったと思う。こういう機会をもっと沢山設けていくと、大学の教育も面白くなるのではないかと考えた。
工学	博士	京都大学のFDとしての取り組みについて知ることができた。さらに自分達で考え議論していく中で、今の問題点とこれからすべきことが分かってきた。他グループのまとめた内容も面白く、今後教員になる時に糧に出来ると感じる。
工学	博士	日常の研究生活とは質の違う議論ができた。異分野からの意見が新鮮だった。
エネルギー	博士	大学での教育を真剣に考えている仲間と集中的に議論できたことが、実に良かった。
アジア・アフリカ	博士	一日だけでは時間が足りませんでした。まだまだ議論したいことがあったのですが、それを行うことができませんでした。一方で、それ以外は、とても充実した時間を過ごすことができました。参加者のみなさんは切れ者で、機転がきき、また深い知見を持っていました。教育に対する熱意にもあふれ、将来、教える立場になった時が楽しみです。
アジア・アフリカ	博士	1. 他分野の院生との交流の機会となり、様々な意見を聞くことで視野が広がった。2. 学生の視点だけでなく、教師の視点からみること、現状の課題を多面的に捉えることができた。
アジア・アフリカ	博士	時間的に非常にシビアであったが、その方がエッセンスを学べるような気がしたため。又、他研究科の院生や先生方の話を聞き、「教える」ということについて、新たな発見と今まで考えていたことの再確認ができたため。
生命	博士	他大学院生との交流、特に文化系の方々との交流ではカルチャーショックを受けるとともに、有意義なディスカッションをすることが出来たので。
地球環境学舎	修士	アイスブレーキング、ボディーワーク、昼食など身体感覚を活発化させるプログラム構成がよかった
文学	博士	大学で教える上で何を大事にすべきか、手がかりが得られたように思います。グループ討論で出てきた様々な意見が特に有益でした。
文学	博士	徐々に高等教育論的なことを学び、7年前と変わらない部分、新しい情報のあった部分、私の立場が院生に変わったために詳しく受け取り方が変わった部分があって、非常に勉強になって良かった。時間が短かったのがやや残念といえば残念でした。院生向けに、2、3日かけた集中講義やサマースクールがあってもいいと思います。
文学	博士	松下先生のミニ講義が、非常勤で抱えていた疑問を氷解させてくれる有意義なものだった。ディスカッションは、はじめはあらぬ方向へ進んでいるのではないかと気がしたが、最後にうまくまとまったので、総合的に満足している。
教育学	修士	様々な内容・活動が盛りたくさんで、充実していた。ただ、一つ一つを深めきれなかったのが残念です。1日で終わってしまうのが、もったいない。3日間くらいの時間が欲しい。
教育学	修士	どんな大学の授業がしたいかということが、講義のみならず参加者とのグループ討論などを通じて自分でイメージ出来ました。他の研究科の人と話ができて、自分とは異なる視点を知ることができたのがおもしろかったです。
教育学	博士	他研究科の院生と共通のテーマでディスカッションをしたり、コミュニケーションができたので。
経済学	博士	本プログラムに参加する事で教えるという事のモチベーションが高まりました。ありがとうございました。
経済学	博士	楽しかったため。"実用的"な講義としては、学生の興味をひきつけるTipsやhow toなどの列挙があるとよいという気持ちはあります。議論が活発で楽しかったです。
人・環	修士	グループ討論・全体討論・ミニ講義・ボディーワークともにとても有意義でした。ただ、それ故にもう少し時間があればなあと思ってしまいました。でも、これだけの短時間でいろんな議論が、出来、たくさんの経験談が聞けたのは、本当にすばしかったです。ありがとうございました。
人・環	修士	様々な気づきを得ることができた。そして現在教育が直面している課題問題点等がわかった。参加学生の熱い思いが感じられ、教育に対する将来性に希望が持てた。
人・環	博士	グループディスカッションが建設的で実りの多いものだった。日頃ゼネレーション・ギャップに悩んでいるのですが、今日は余り感せず、むしろ若い人達の前向きな姿勢がとても心地良かった。ボディーワークも意外な程後味良く、こういうマジックならひっかかってもいいかな...と思った。(ン?)
人・環	博士	参加者の目から見ると二本のプログラムはおもしろくて、心を暖める雰囲気で大成功でした。努力の甲斐があつてスタッフのみなさんは成功しました。
人・環	博士	時間的にもう少し余裕があると良かったです。これが一泊で二日間の講座になると、参加出来ない人も出てくるだろうし難しいところですが、なんとかならないのでしょうか。もう少し色々なテーマを討論出来ても良かったと思います。
その他		目的は果たされたと思う。受講生のモチベーションの高さに驚き、ディスカッションも中身が濃く非常に有意義だった。

全体的な傾向として、(1) 院生や教員からさまざまな意見や考え方を聞くことができたということ、(2) 大学教育の現状について知ることが出来たということ、などがあげられていた。

これらのことは、事前アンケートの受講動機や期待することで書かれていたことに基本的に対応していることから、高い満足度に現れたと考えられる。

4-3. 各プログラムに対する有意義度

次に、本講座で施行されたプログラムに対する有意義度について、「プログラムについてどの程度有意義であったか、お答え下さい」という質問のもとに、(1) グループ討論、(2) ミニ講義、(3) ボディー・ワークの3つのプログラムそれぞれについて、「5. 非常に有意義だった」から「1. まったく有意義ではなかった」までの5段階で評定してもらった。

まず、「グループ討論」は、評定値の平均は4.77（昨年度は4.68、一昨年度は4.42）とたいへん高い値であった。このプログラムでは、自由度を意図的に高めて、ある程度の議論の広がりが見込まれる大きなテーマのもと、2度に分けて、参加者の院生同士で議論してもらったが、グループリーダーやファシリテーターがうまく機能したことも一因として考えられるであろう。また、理系と文系を混ぜてグループを構成したことも、好評だった要因と考えられる。

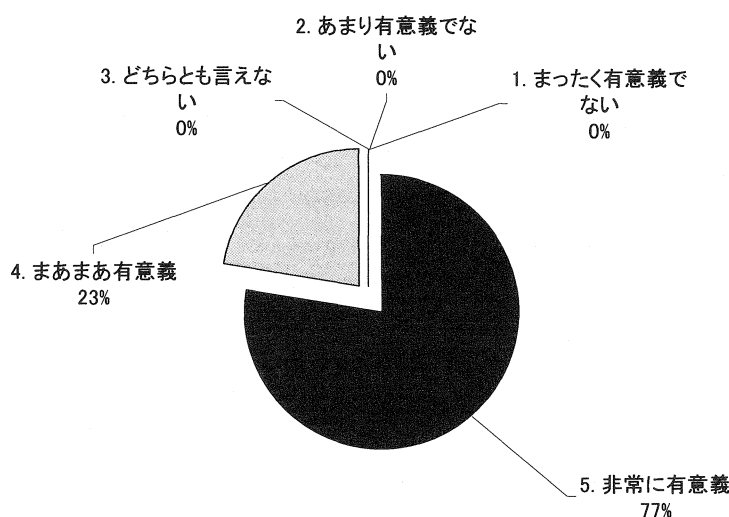


図2 「グループ討論」の有意義度

次に、「ミニ講義」は、評定値の平均は4.44（昨年度は4.47、一昨年度は4.58）と高い値を示した。ミニ講義では、センターの教員による「大学の授業」と題された講義2つと「大学で教えるために」と題された講義1つの計3つが実施された。それぞれで大学の現状やシステム、これから大学教員として必要となることなどが簡潔に提示された。大学院生にとって、大学の実情や大学教育の課題など、関心はかなりの程度ありながらもなかなか耳にすることのないような情報を得られたことが、高い有意義度に現れているものと思われる。

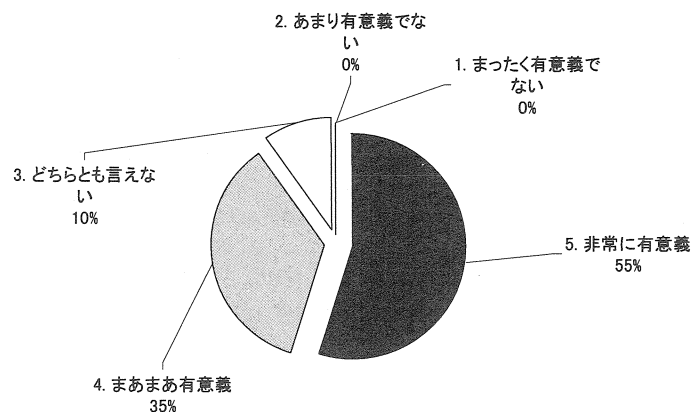


図3 「ミニ講義」の有意義度

最後に、「ボディー・ワーク」は、評定値の平均は4.53（昨年度は4.21、一昨年度は3.94）と飛躍的に高まった。このプログラムは、2時間ほど用意され、身体を使って「相手を信頼することの大切さ」など、教員としての資質の基底ともなる要素について学ぶことが企図されていた。昨年度まで低かった評価が飛躍的に高まったのは、本講座とボディー・ワークとの関連性や位置づけが明確に参加者に伝わったことが大きな原因と考えられる。

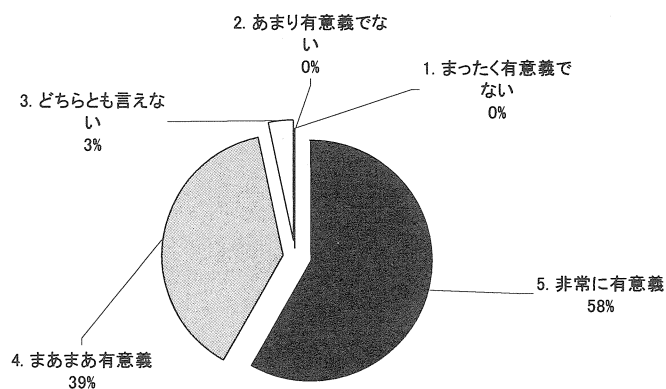


図4 「ボディー・ワーク」の有意義度

4-4. 今後の改善に向けて

続いて、来年度に向けての改善への資料として、「今後に向けて改善した方がいいと思われる点がありましたら、自由にお書き下さい」という質問を設け、自由記述による回答を求めた。その結果を表6に示す。

表6 今後の改善点に関する自由記述（参加者 31 名全員が回答）

所属部局	課程	記述内容
理学	博士	申し込みをした後、メールで返事が頂けると申し込みが通ったことが早く分かって有り難かったかなと思います。
医学	博士	討論はもっと長くてもよいかなと思います。修了証のクスノキマークは解像度の高いものを使ってほしいです。
医学	博士	松下先生のレクチャーは、わかりやすく、おもしろく、概要を教えていただけたと思います。ファシリテータの先生方も気軽に話しかけてくださり、昼食時も活発に討論出来たと思います。P. 3で個人の所属等のところになぜ分けようと思ったのかという動機があれば、一つの参考になると思った。（事前にアンケートを取っておられるものをせっかくなら参加者にも少しFeed back してもらいたい）
農学	修士	特になが、ボディーワークで説明の部分をもう少しコンパクトにしてくれば良かったかなあ、と思った（もし詳細な説明をいただけるのなら、レジュメ等を用意していただきたいと思いました。）
農学	修士	グループディスカッションの時間がもっと欲しかった。！！またこのような企画に参加してみたい！議論にもあったとおりシステムティックなコースを是非とも実施していただきたい。“継続”がキーワードです。
農学	修士	時間がタイトすぎましたね・・・笑。それが狙いなのを理解はいたしますが、ミニ講義はゆっくりと余裕をもってお聴きしたかったところです。どうもありがとうございました。
農学	博士	①グループ討論の時間をもう少し長くする。②講義はまとめてやった方がよいのではないかなと思う。（たとえば最初に）③希望としては年に何回か、講座があれば良いと思う。
工学	修士	予定がたかさんつまっていたので、集中力が切れてしまった。博士課程の人は、グループディスカッションでは、我が強いと邪魔になると思った。FD研究検討委員会は、教員と学生の板挟みで大変だと思いました。せめて、こういう立場で、日頃のうづぶんを晴らして、学生及び教員へ教育の大切さを訴えて下さい。
工学	博士	一日で行うのは短すぎる。もっと回数を増やすべき。
工学	博士	全体での討論時間を増やしてもよいのではなかろうか。
エネルギー	博士	本講座が1日だけというのは非常にもったいないと思う。長期休暇を利用するなら、2日以上長期プログラムを考えて頂けたら、大変ありがたい。
アジア・アフリカ	博士	提案ですが、FDセミナーのビギナーコース、ミドルコースといったように一回切りではなく、数回に分けて行うのも良いかなと思います。何年か続け、これをふまえたアウトプットが、出版などの形で出されれば、なお良いですね。
アジア・アフリカ	博士	グループを越えての親交を深める場があればいいと思った。
アジア・アフリカ	博士	特に思いつきませんが、ありがとうございました。
生命	博士	ミニ講義では、パワーポイントだけでなく、黒板を使った講義などを用意し、講演者自らが、大学でどう教えるかについて実践して頂けると良いと思います。
地球環境学舎	修士	京都大学から日本の大学教育を変えていくことを目標に、学部レベルから院生まで年1回このようなイベントをすると良い。今回出てきた学生の意見を実際の京都大学の大学経営改善に結びつけるのか。来年から全学で検討できる課題やコンペみたいな責任を持って出来るプログラムを試してほしい。
文学	博士	①グループ討論の時間が足りなかったと思います。②ボディーワークの時間を減らしてグループ討論の時間を増やしてもらおうとよいのでは。③1グループの人数はもう少し少なくして7～8人にくらいがよいと思います。④今回初めて文・理混在のグループにされたとのことですが、正解だと思います。⑤先生方による講義として、「私はこういう講義をしている」という事例紹介などがあってもよいのではないのでしょうか。
文学	博士	前ページでは2、3日でもとは書きましたが、1日は1日でうまくまとまって良かったと思います。休憩がかなり少なくなくて、それがけっこう負担ではありました。開始を早くして、休憩を5分10分でいいので入れた方がよいかなと思います。
文学	博士	まだ教える学生のレベルと（京大生程度に？）高く想定しすぎている気がする。
教育学	修士	①ゆとりあるスケジュールを。②荷物を置いておける場所の確保。身軽に活動できるように。
教育学	修士	ボディーワークおもしろかったのですが、少し長く感じました。セッション7の全体討論の時間の方に（少し10分くらい）回していただけたらと思いました。
教育学	博士	理系・文系を問わずにグループに入れたのは、多様な意見を聞くことが出来て良かったと思うので、次回もそのようにされたらよいのではないのでしょうか
経済学	博士	セッションの順番は変更した方がよいのではないかなと思います。個人的には①ボディーワーク②講義③討論の流れが良いのではと思っています。
経済学	博士	修士と博士では授業の教授法や授業評価に対して異なる印象を持っていたように感じた。進学希望でない修士の参加は建設的なコメントを生まない場合があるので、参加者を限定的にしてもよいのではないかなと思った。総じて大変楽しく、リフレッシュできる良い機会でした。ありがとうございました。事前アンケートはメール可であれば良かったです。
人・環	修士	難しいとは思いますが、もう少し討論の時間を頂けたらという印象は受けました。
人・環	修士	限られた時間の中で、突りあるご講義等、有り難うございました。
人・環	修士	楽しかったです。
人・環	博士	もう少し時間が長くてもいい（ケド・・・、腹八分目がいいのかな？とも思います。）
人・環	博士	ボディーワークは研修の「構成要素」として、とても大事だと思いますが、時間的には割合長かったです。
人・環	博士	個人情報の保護のため、参加者のe-mailなどの情報交換がままならない状況は分かりますが、具体的な場所、プログラムなどでつながりのつづけられる場があると良いのではないのでしょうか。
その他		スケジュールがタイト。受講生が少なかったが広報不足または教員のまきこみ院生への動機づけが全学的にうまくできていないのかも。（図書館の講習会も同じ問題をかかえています・・・）

全体的な傾向として、(1) 1 日では詰め込みすぎで、プログラムをもう少しゆったりと組んで欲しい、移動・休憩時間が欲しいなど、「時間配分」に関する点、(2) 技術的・スキルのなことについて教えて欲しいなど、「授業方法」に関する点、(3) 文系と理系を混ぜてグループを作って欲しい、全体討議で議論がかみ合わないなど、「グループ構成」に関する点、(4) ボディ・ワークの意義についての疑問など、「テーマ設定」に関する点、などがあげられていた。

これらは、これまでの本講座の実施後にも挙げられていた点が含まれ、どれも検討するに値するものばかりである。今年度は改善した点もあったが、来年度は、さらに改善していく余地があるだろう。

5. 3年間の比較

最後に、この3年間の変化をいくつかの観点に絞って見てみよう。まず、参加者であるが、第1回目が36人、第2回目が19名、第3回が31人であった。毎年、定員60人として募集をしているのであるが、過去3回とも定員には満たなかった。「3-1. 本講座を知ったきっかけ」でも述べたように、昨年度は教員から知らされたものの割合が高かった。今年度は京都大学のHPを見て参加したものの割合が増えており、参加者が増えたことから、広報が一定の効果を果たしたことがわかるが、高等教育研究開発推進センターのHPへのアクセスではないため、まだ広報に改善の余地があるだろう。参加者の顔ぶれは、毎回、多様な研究科から集まっており、ふだんは交流が難しいと考えられるため、有意義な討論の場となっていると思われる。

表7 参加者の所属の比較

研究科名	第1回 (2005年)					第2回 (2006年)					第3回 (2007年)				
	修	博	PD	他	計	修	博	PD	他	計	修	博	PD	他	計
理学研究科	4				4	1	3			4	1				1
医学研究科	1				1	4	4			8	2				2
薬学研究科	1				1										
農学研究科						1	1			2	3	1			4
工学研究科	2	4			6		1			1	1	2			3
理系 エネルギー科学研究科											1				1
アジア・アフリカ地域研究研究科											3				3
生命科学研究科	1	1			2						1				1
地球環境学堂											1				1
その他	1				1										
計	3	12	0	0	15	6	9	0	0	15	5	11	0	0	16
文学研究科		5			5			1		1	2				2
教育学研究科	5	5	1		11		1			1	2	1			3
経済学研究科	1	3			4		1			1	2				2
文系 法学研究科	1				1										
人間・環境学研究科											3	4			7
その他								1	1					1	1
計	7	13	1	0	21	0	2	1	1	4	5	9	0	1	15

次に、事後アンケートの間1の満足度および間2の有意義度の評定値を、年度ごとに、セッションに分けてまとめたものを図5に示す（「全体」は満足度、「グループ討論」「ミニ講義」「ボディー・ワーク」はそれぞれの有意義度を表す）。厳密には、満足度と有意義度は同じことを問うているわけではないので、1つの図にまとめてしまうのは問題があるかもしれないが、変化をわかりやすくするため、ここではまとめた。

満足度および有意義度の評定値を従属変数として、年度3（2005年、2006年、2007年；被験者間）×セッション4（グループ討論、ミニ講義、ボディー・ワーク、全体；被験者内）の2要因分散分析を行なったところ、年度の主効果（ $F(2, 83) = 3.88, p < .05$ ）、セッションの主効果（ $F(3, 249) = 7.77, p < .001$ ）、交互作用（ $F(6, 249) = 2.18, p < .05$ ）のすべてが有意であった。年度ごとにセッションの単純主効果の検定と多重比較（ライアン法）を行ったところ、2005年度で、ボディー・ワークの有意義度のみ有意に評定値が低かった。また、セッションごとに年度の単純主効果の検定と多重比較を行ったところ、ミニ講義の有意義度は、2005年の方が2007年より有意に評定値が高かった。この結果からも、ボディー・ワークの評価が高まっていることが示された。

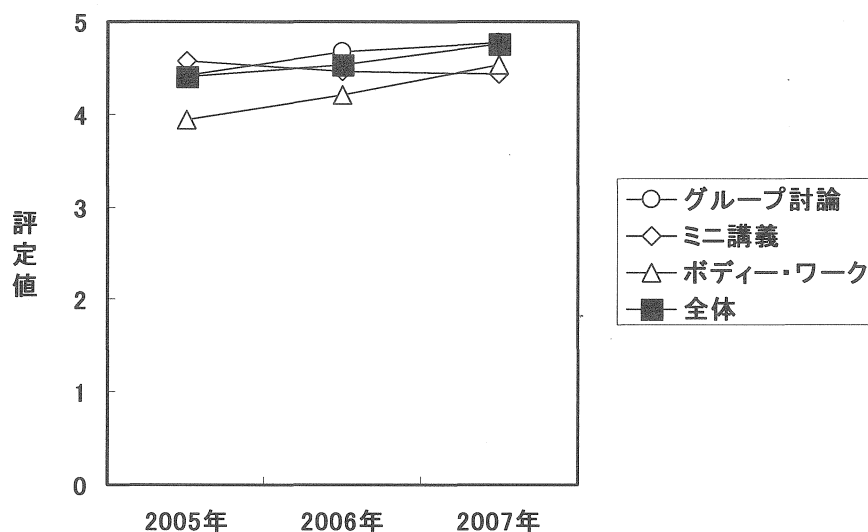


図5 満足度および有意義度の推移

さらに、間1の参加満足度についての自由記述を、「4-2. 本講座の満足度を規定する要因」で分類した(1) 院生や教員からさまざまな意見や考え方を聞くことができたということ（他者との交流）、(2) 大学教育の現状について知ることが出来たということ、および、(3) その他、に基づいて年度ごとにまとめたものを図6～8に示す。毎年度で、(1)の割合が高いが、今年度はとくに高かった。これは、今年度はグループの構成を理系と文系で混合したことによる効果と考えられる。

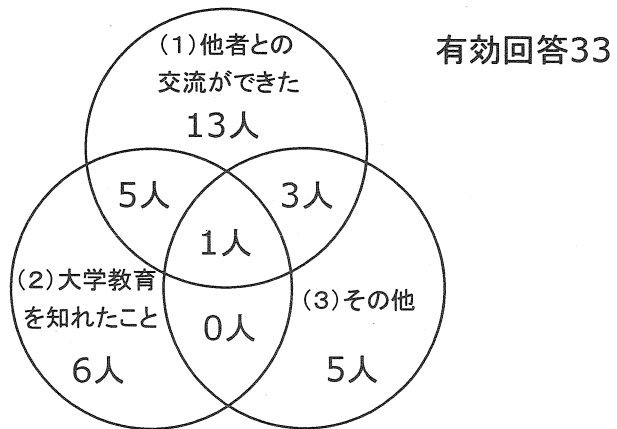


図6 参加満足度の理由に関する自由記述の分類（2005年）

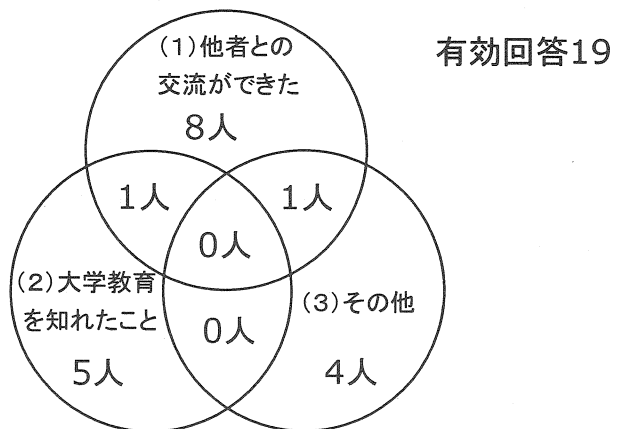


図7 参加満足度の理由に関する自由記述の分類（2006年）

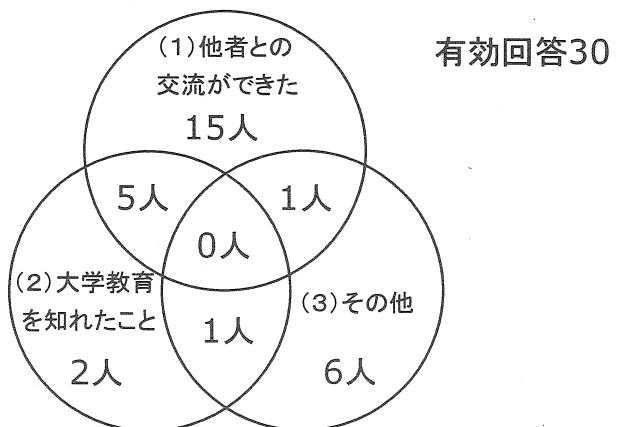


図8 参加満足度の理由に関する自由記述の分類（2007年）

6. おわりに

本講座は、京都大学の大学院生が将来大学で教えるために、大学院生時代に自覚的に自分自身を形成していくきっかけとなることをめざすという方向性を持ち、今年度はその3回目として実施された。これまで同様に、わずか1日というきわめて限られた時間の中で、複数の「グループ討論」「ミニ講義」「ボディー・ワーク」「全体討論」といった計8つのセッションから構成された。講座の最後に、「総長名の修了証」を授与した。これは、教育業績の一環となるべく履歴書等にも書けるよう配慮されたものである。さまざまな反省点や課題はありながらも、参加した大学院生からは高い満足度・有意義度を得ることができた。最後に、今後に向けていくつかの点を指摘しておきたい。

第1に、理系と文系を混ぜたのは、たいへん好評であった。表5や表6を見ても、グループ構成に言及した自由記述が多く、とりわけ、理系の大学院生にとっては文系の大学院生と、文系の大学院生にとっては理系の大学院生と討論できたことにより、これまで自分がまったく考えてもいなかったことを指摘されたり、考えを聞くことができ、大いに刺激になったようである。来年度もこの方法がよいだろう。

第2に、参加者がまだ少ない点である。毎年、定員60人として募集しているが、参加者は多くて30人強である。京都大学全体の大学院生の数を考えると、30人強というのは少しさびしい数といえるだろう。この点については、参加費が2,000円と大学院生にとっては少し高いことも影響があるかもしれない。また、これだけの額について自腹で参加する大学院生は、大学教育に関して、もともと意欲や能力が高いとも考えられ、サンプルの偏りも生じているかもしれない。すなわち、参加費という壁が、本当は本講座で研修を受けるべき院生ほど、参加しない傾向を生み出しているともいえるだろう。ただし、いたずらに参加者を増やすことが良い事とは限らない点にも注意が必要である。グループ討論を重点においた本講座のような取り組みでは、あまりやる気がない人がグループに加わると、著しく議論が停滞することにもなりかねない。むしろ、参加者が少数であっても、意欲のある学生たちであれば、その人たちが本講座で得たことを自分の部局に持ち帰って、仲間に伝達するほうが効果的であろう。そうした意味で、グループの構成人数を考えても、参加者は30人～40人程度が実はもっとも望ましいところといえるかもしれない。いずれにせよ、「相互研修型FD」の基本的な性格は、それぞれのメンバーの状況性や文脈性に彩られた部分での交錯にあるため、できるだけ多様な参加者があってこそ、本講座の力が真に発揮できる。本講座は来年度も継続する予定であるため、できるだけ多様で多くの参加者を募るために、広報活動に改善の余地はまだあり、一般的な大学院生が自発的に情報を得る機会を増やす方法を考える必要があるだろう。

第3に、内容面ではいささか自由度が高すぎる面があるかもしれない。本講座は、具体的な教育方法の研修プログラムではなく、「大学教員になるとはどういうことか」を考えるというより基本的な問いを、コミュニケーションを体験しながら考え、感じとることに意味があった。しかし、自発的に参加する大学院生の場合は良いが、一般的な大学院生に対しては、事例を提示して、ディスカッションを促すといった方法も考えられるのではないだろうか。たとえば、あらかじめ予備調査で、困った場合などの経験を問い、さまざまな代表的・特殊事例を抽出す

るわけである。このような事例を提示して議論するスタイルだと、1 日のように時間が限られた場合でも有効かもしれないし、2 日以上に分かれた場合も、事例を検討することを宿題として与えられるかもしれない。いずれにせよ、さらに多様な内容を用意することは有益であろう。この点で、「授業デザイン入門」、「大学教授法入門」、「大学生の発達学習論」の3つで構成され、大学生の人格形成からシラバスの書き方まで、多様なトピックできわめて実践的な内容となっている名古屋大学の高等教育研究センターでの「大学教員準備プログラム」の試みは、示唆的なものであるといえるだろう。

全体として有意義な研修であるが、さまざまな学問の理論的知見も取り入れていくことで、本講座はさらに良いものへと発展できる可能性を秘めていると思われる。今後は、考えられる課題・問題点について吟味・検討し、より京都大学の教育に貢献しうる活動としていきたい。来年度は、さらに充実した内容のものを用意する予定である。

引用文献

- 青山佳代 (2006) 「ブラウン大学における大学教育認定プログラム」 名古屋大学高等教育研究センター『特色 GP シリーズ 4 大学院生のための大学教員準備プログラムの開発－大学教授法研修会の記録－』, pp.67-72.
- 河井正隆 (2000) 「大学院生の教員トレーニングに関する事例的研究」 『大学教育学会誌』, 22, 63-71.
- 吉良 直 (2005) 「アメリカのティーチング・アシスタント制度と訓練・養成の研究－北東部 5 大学でのインタビュー調査結果の比較考察－」 『大学教育学会誌』, 27, 88-96.
- 北野秋男 (2003) 「ティーチング・アシスタント (TA) 制度の総合的研究－全国の 22 大学に対するインタビュー調査の結果を中心に－」 『大学教育学会誌』, 25, 75-82.
- 夏目達也 (2006) 「フランスにおける大学教員職への準備教育制度－高等教育教員入門教育センター (CIES) における教育と学生の反応－」 名古屋大学高等教育研究センター『特色 GP シリーズ 4 大学院生のための大学教員準備プログラムの開発－大学教授法研修会の記録－』, pp.51-66.
- 和賀 崇 (2003) 「アメリカの大学における大学教員準備プログラム－ファカルティ・ディベロップメントとの関連に注目して－」 『大学教育学会誌』, 25, 83-89.

関連報告

- 山田剛史 (2006) 「大学院生のための教育実践講座－大学でどう教えるか－」『京都大学高等教育叢書 23 平成 16 年度採択特色 GP 報告書「相互研修型 FD の組織化による教育改善 2004-2005」』, pp.139-167.
- 林 創 (2007) 「大学院生のための教育実践講座－大学でどう教えるか－」『京都大学高等教育叢書 25 平成 16 年度採択特色 GP 報告書「相互研修型 FD の組織化による教育改善 2006」』, pp.91-117.

章 末 資 料

大学院生のための教育実践講座2007 ―大学でどう教えるか―

実施要領

本講座は、京都大学の大学院生が将来大学で教えるために、大学院生時代に自覚的に自分自身を形成していくきっかけとなることを、めざしています。楽しく有意義な研修にするため、積極的に参加していただきますよう、お願いします。

*日 時 平成19年8月3日（金）10:00～18:30（9:45受付開始）
*会 場 京都大学百周年時計台記念館2F
*主 催 京都大学FD研究検討委員会

*注意事項

- 1) 今回の受講生の参加人数は、35名です。グループワークの際には、複数のグループに分かれます（当日、お知らせいたします）。
- 2) 講座を始めてから解散するまでは、何らかの事情で所定の研修場所を離れる場合には、かならずスタッフにご一報ください。
- 3) ランチの場所は、食事をとりながら午前中からの話し合いが継続できるように、設定してあります。2人でも、数人でも、グループでも結構ですので、話し合いを継続してください。
- 4) 修了パーティは、気持ちの区切りをつけるためだけの、ごくごく簡単な、短時間のものです。

実施プログラム

9時45分～	受付
10時00分～	開会式 挨拶 京都大学総長 尾池 和夫 趣旨とプログラムの説明 高等教育研究開発推進センター教授 大塚 雄作
10時20分～	セッション1 グループ討論1：（自己紹介）「大学の授業について」
11時20分～	セッション2 ミニ講義1：「大学の授業1」 高等教育研究開発推進センター教授 松下 佳代
11時45分～	セッション3 ランチと自由討論
13時00分～	セッション4 グループ討論2：「大学の授業で教師に求められるもの」
14時00分～	セッション5 ボディー・ワーク：「他者とのつながり・自分とのつながり」 京都文教大学教授 濱野 清志 高等教育研究開発推進センター准教授 大山 泰宏
15時40分～	休憩
15時50分～	セッション6 ミニ講義2：「大学の授業2」 高等教育研究開発推進センター准教授 溝上 慎一
16時15分～	グループ討論整理
16時30分～	セッション7 全体討論：「大学で教えるために」
17時30分～	セッション8 ミニ講義3：「大学で教えるために」 高等教育研究開発推進センター教授 田中 每実
17時50分～	閉会式 挨拶・修了証授与 京都大学理事 東山 紘久
閉会式終了後	パーティー（18時30分まで）

司会進行 高等教育研究開発推進センター教授 大塚 雄作

「大学院生のための教育実践講座－大学でどう教えるか－」

事前アンケート

高等教育研究開発推進センター

このアンケートは、本講座の実施と改善に役立てるために実施するものです。記名式になっていますが、上記の目的以外に使用することは決してありませんので、よろしくご回答のほどお願い申し上げます。

お名前：_____

ご所属：_____ 研究科

あてはまるもの1つに○をつけて下さい

課程：① 修士 ② 博士

学年：① 1年 ② 2年 ③ 3年 ④ 4年以上 ⑤ PD など

問1 この講座のことをどのようにして知りましたか？（あてはまるものの番号をすべて○で囲んで下さい）

- ① 指導教員から ② その他の教員から ③ 友人から ④ 大学のHPで
⑤ センターのHPで ⑥ 掲示板で ⑦ その他（ ）

問2 大学での教育経験はありますか？ある方は行っている年数もお答え下さい。（あてはまるものの番号をすべて○で囲んで下さい）

- ① なし ② TA（約 年） ③ 非常勤講師（約 年）

問3 大学教員になることをどの程度希望していますか。（あてはまるもの1つに○をつけて下さい）

- ① 強く希望している ② 希望している ③ まだ分からない
④ 特に希望していない

裏面もご回答ください

問4 どうして、この講座を受講しようと思いましたか？

問5 この講座にどんなことを期待していますか？

ご協力ありがとうございました。

第3回 大学院生のための教育実践講座
—大学でどう教えるか—

大学の授業 1

松下 佳代
(京都大学・高等教育研究開発推進センター)

1. あなたならどうする？

1.1 二つのケース

- ケース1
 - 成績票の返却が行われた日のこと。ある女子学生が研究室を訪ねてきた。「私は全部出席したのに可しかもらえませんでした。田中くんは、半分近く欠席したのに優でした。不公平じゃないですか。」
- ケース2
 - 授業の資料を配布しているときのこと。後ろに座っている一人の男子学生が取りに来ないので注意したら、その学生が言った。
「俺たちの授業料から給料もらってんだろ。自分で持ってこいよ。」

1.2 大学教員になる

- 研究者としての訓練
 - 学部→大学院→ポストドク→…
 - 教育者としての訓練
 - 受けていない ⇔ 小・中・高の教員
 - 教員個人の裁量の余地が大きい
- ↓
- ＜学生だった自分＞の経験をあてはめる
→ 通用しない → 「最近の学生は…」
教員として学びはじめる

1.3 海外では…

ex) アメリカ

- TAとして訓練…補佐ではなく、授業をまかされる

ex) イギリス

- 大学教員にも教員資格

● 背景

- 大学で教えること
…以前よりはるかに難しくなっている

2. 現在の大学は…

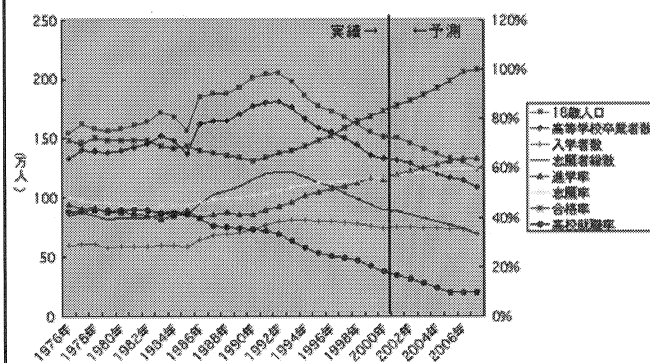
2.1 高等教育の段階移行

	エリート段階	マス段階	ユニバーサル段階
大学進学率	～15%	15～50%	50%～
高等教育機会	少数者の特権	多数者の権利	万人の義務
特 色	同質性（共通の高い基準）	多様性（多様なレベル）	極度の多様化（共通の水準の喪失）

(マーチン・トロウによる)

7

2.2 大学進学率の変化



2.3 二つの“問題”

- エリート段階→マス段階
 - 第一次ベビーブーム世代
 - 大学紛争(1960年代末)
- マス段階→ユニバーサル段階
 - “2007年問題”
 - = 大学全入 / 大量退職
 - “2006年問題”
 - = 「ゆとり教育」「学力低下」世代の入学
 - 「大学の学校化」

9

2.4 大学内・大学間の格差拡大

- 大学内
 - 学生の多様化
 - …学力格差、学習意欲格差の拡大
- 大学間
 - 大学の種別化
 - 研究大学
 - 教育中心大学
 - “Fランク”

→あなたの就職する大学はどんな大学だろうか？

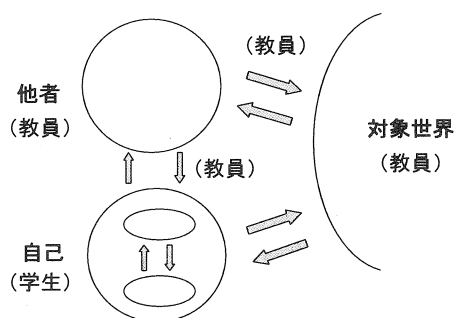
→あなたの教える学生はどんな学生だろうか？

10

3. 授業者として求められること

11

3.1 三つの関係に着目する



12

3.2 学生の“声”を聴く

- <学生だった自分>とは異質な学生に教える
- 学生とのディスコミュニケーション



- 学生の“声”を聴く → 対話

ex) 「何でも帳」 何でも帳.pdf

- 教員と学生のインタラクション
- 学生同士のインタラクション
- ポートフォリオ

13

3.3 自分の哲学とスタイルをもつ

- 学生の声を聴く

≠ 学生の要求に応じる

…学生の多様な要求に応じることはできない(べきでもない)
 …むしろ、<自分の哲学とスタイルをもたないがために
 学生の要求に対峙できないこと> が問題

- 学生と教員とのズレ

- 教育・学習について対話する絶好の機会

ex) 京大ポケゼミ(平竹潤:有機化学)

…学期の中間に「学生による授業評価」(early evaluation)

14

センターWebsiteより



4. あらためて二つのケースを を考える

— 知っておいてほしいこと —

16

4.1 修得主義と単位制度

～ケース1

- 履修主義と修得主義

- 履修主義…履修すれば課程を修了したものとみなす考え方

ex) 小・中(・高)

- 修得主義…課程の内容を修得したことで課程を修了したものとみなす考え方

ex) 高・大

17

- 単位制度

- 1単位＝「45時間の学修を必要とする内容をもって構成する」



- 実際

- 講義: 半期で2単位

→ 制度通りなら90時間?!

実際は最大限で15コマ(22.5時間)



このギャップは?

18

● カラクリ

①45時間(1単位)=授業+授業外

ex) 講義: 15時間+30時間 →2単位で授業は30時間

ex) 実験・実習・実技: 30時間+15時間

②1コマ(90分)を2時間とみなす → 15コマで30時間

③15コマきっちりやっていることにする

* 授業外の学習を入れて45時間

- 自学をどう促すかが課題

* 出席≠修得

- 出席をどのていど成績評価に入れるかは教員裁量

19

4.2 学生消費者主義

～ケース2

● 消費者メタファー

- 学生は、教育サービスを選択し、購入する消費者(あるいは顧客)
- 大学は、そのニーズを把握し、顧客満足度を高めるような教育を提供しなければならない
- 授業という商品の説明書および契約書としてシラバスが機能する
- 顧客満足度を測るために、学生による授業評価を実施する

20

● 背景

● 大学側

- 大学の経営問題

cf. 私立大の定員割れ: 4割

● 学生側

- 子どもの頃から、「Wスクール」の中で養われたサービスの受け手としての態度

not 消費者としての権利の主張

● 消費者メタファーは適切か？

21

4.3 もう一つのメタファー

● 製品メタファー

- 原材料として入学してきた学生は、大学教育によって加工され、付加価値をつけて社会に送り出される
- その製品の品質保証、あるいは製品を作り出すための教育プログラムの品質保証が必要になる
ex) JABEE(日本技術者教育認定機構)

● 製品メタファーは適切か？

22

● 大学教育の課題は？

- 学生を三つの関係の作り手へと育てていくこと
 - 対象世界との関係
 - 他者とのネットワーク
 - 自分自身のアイデンティティや将来への見通し

23

5. さまざまな試み

24

5.1 大学生らしい学び方を学ぶ

- 初年次教育
 - レポート作成、文献検索、ノートテキング、プレゼンテーション、図書館利用、時間管理、…etc.
 - * スキル先行 / 一般的な学習方法論

⇔ ポケゼミ(京大)

* 内容も / 特定の学問分野の研究方法論

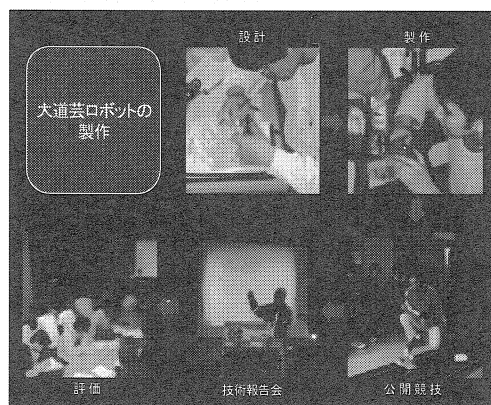
25

5.2 学習に見通しをもつ

- アーリー・エクスポージャー(early exposure)
 - 主に医学教育
 - 入学初期に臨床の場で体験実習
 - 創成科目
 - 工学教育
 - 〈専門的な知識の準備なしに、具体的な目標のはっきりした、しかし解が多様に存在するような問題に学生を直面させること〉を通じて学ばせる
- ex) 卵落とし(名古屋大)

26

◆創成科目の例 (徳島大学工学部)



出典: 英 崇夫「進取の気風を育む創造性教育の推進」
(大学コンソーシアム京都第9回FDフォーラム、2004.2.24)

29

● 両者に共通した考え方

- 自分の学んでいる学問が不可欠のものとして使われている現場にふれさせ、将来携わるであろうと思われる仕事の大まかな像を描かせる

→ ギャップを埋めるものとして、
専門の学習へ動機づけ

- 現在の自分の未熟さや専門的力の不足を意識させる

28

5.3 講義はダメなのか？

- 知識を体系的に習得するための効率的な方法
- 一見、学生には最もラクそうに見えるが…
 - 授業に巻き込む力は弱い
 - 聞きながら理解・思考するのは困難
- 講義が有効であるには…
 - 〈講義が有効であるには、学生の側の高い能力と動機づけが要求される〉ことを知っておくこと

29

最後に宣伝…

- センターのWebサイト「大学授業データベース」に、さまざまな大学・分野の工夫された授業が紹介されています。
- <http://www.online-fd.com/edunet/DB/index.html>

30

大学の授業2

溝上 慎一

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/mizo.htm
E-mail smizok@hedu.mbox.media.kyoto-u.ac.jp

大学の授業改善・開発の分類

タイプ	タイプ1	タイプ2	タイプ3
改善・開発の別	改善型	開発型	開発型
授業の形態	講義型	講義型	学生主導型
学習者の授業への参加形態	受動的学習者	能動的学習者	能動的学習者
学生との双方向性	無	有	有
実践例	・話し方(声の大きさやスピード) ・板書の仕方 ・コンピュータやネットワーク、パワーポイントなどのメディア利用 ・実物やモデルによる提示 など	・小レポートを定期的に課す ・紙メディアを用いたハイパーカードの作成 ・大福帳・何でも帳 ・質問書・授業通信 ・授業リフレクションシート	・学生参画型授業 ・KKJ実践 ・プッシュ・ネット ・相互集団教育力 ・CSOL環境

揺れる教育の意味 What Education Influences?

Presented by Dr. Shinichi Mizokami

教育で育てている潜在的能力・態度 Hidden Curriculum

□ A. Ure(1861)「学校卒が身につけている能力」

- ①時間厳守
- ②服従
- ③単純作業になれること

□ 大卒と高卒との違い

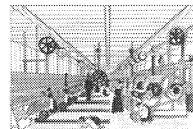
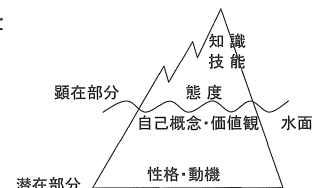


図 工場(綿織物工場、ミュール紡績機)で働く工員と監督者



【出典】小方直幸「コンピテンシーと大学教育の可能性」(2000)

大学での勉強は役立っているのか？—大学教育の効果分析—

卒業生調査(矢野真和, 2005)

都市圏の工学部卒業者3051名にアンケート調査

【結果1】大学時代に熱心に勉強したことは、将来のキャリアに効果を与えていない

【結果2】卒業後身につける知識、能力が将来のキャリアを規定する

【結果3】第2の効果は大学時代に熱心に勉強に取り組んだことが規定している。

Presented by Dr. Shinichi Mizokami

西村和雄グループの調査

私立大学経済学部卒業者
2239名を分析

□ 大学生の学力低下論の火付け役

岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄(編) 1999
『分数ができない大学生—21世紀の日本が危ない—』
東洋経済新報社。

□ 浦坂純子(同志社大学社会学部)の分析結果

【出典】浦坂純子(2006). 大学教育と卒業後のキャリア形成. LRL (全労済協会), 10, 23-26.

1. 就職内定要因に効いていたのは
「大学における勉学や身につけた実力」(×)
「自分自身の性格や人柄」(○)
「在籍していた大学の知名度」(○)
2. 有名企業への内定には、
「体育会系出身の学生」が優勢

しかし...



西村和雄グループの調査

- 浦坂純子(同志社大学社会学部)の分析結果
3. 大学入試で「数学」を受験した学生は、
 「大学教育において高い学業成績をあげていた」
 「生涯所得が、年収で100万円ほどの差が出る」
 「より高い職位に昇進」
 「転職時でも、収入面において有利な条件に恵まれている」

【浦坂解釈】数学を学習することで、論理的思考力をはじめとする働く上での有用な能力が養われ、キャリア形成の選択肢が広がりをみせるのではない。

【溝上解釈】問題解決能力や忍耐強い学習力などへの効果もあるのではないかな？

西村和雄グループの調査

- 浦坂純子(同志社大学社会学部)の分析結果
4. 大学教育における学業成績は、
 「所得」「昇進」「転職状況」
 に有意に影響を与えている。
 ⇒ 大学時代の課外活動の経験やその実績などが、それらに影響を及ぼしているという事実は見いだせない。

ポストモダン社会(知識基盤社会)への移行

- ・大人(先行世代)と若者との知識・技能の関係
- ・欧米に「追いつき追い越せ」の近代化の終焉を1980年代初頭に向かえた日本に課せられている問いへの鈍足な応答
- ・急速な近代化のつけ
 着いてこない教員、学生(親)の意識の変革
 定着した「技術立国、経済大国日本」観への警鐘



能動的な学習者(active learner)、そのためのリテラシー

Presented by Dr. Shinichi Mizokami

気になる世界の動向 ー求められる学習力ー *Learning-Based Society*

Presented by Dr. Shinichi Mizokami

日本の大学教育関係者が気にする世界の動向

*Generic skills, Generic competences,
 Generic attributes*

- 高等教育のユニバーサル段階を迎えて、知識基盤社会における高等教育の役割・責任
- 組織的な教育目標としてシラバスに明示化
 cf. メルボルン大学のシラバス(⇒資料1、2)



1	リーダーシップ	11	概念的思考力
2	強制力	12	情報指向性
3	育成力	13	専門性
4	チームワーク	14	対人インパクト
5	達成指向性	15	対人理解力
6	イニシアティブ	16	関係構築力
7	顧客指向性	17	組織感覚力
8	徹底確認力	18	自信
9	フレキシビリティ	19	セルフコントロール
10	分析思考力	20	組織指向性

【出典】小方直幸(2002)「職業的レリバンス研究における大学教育」『広島大学大学院教育学研究科紀要, 第3部, 51, 407-413.

Presented by Dr. Shinichi Mizokami

学習中心型教育への転換

Learning-Centered Education

- Tuning Project(欧州ボローニャ・プロセス)のキーワードの一つは、学習中心型教育
⇒ そのせいかはわからないが、教授学習(Teaching and Learning)ではなくて、学習教授(Learning and Teaching)と呼ぶことが多くなっている。
- OECD PISA調査で高得点をとったフィンランドの高等教育では、
 1. 目標をdeep learning
⇒ それに関連するあるNational Projectの報告書の名前は“Give me time to think”
 2. タイムなスケジュールは表面的な学習を生み出すだけだ

Presented by Dr. Shinichi Mizokami

学習力の観点から見た
日本の大学教育の現状

Presented by Dr. Shinichi Mizokami

あまりにも低い汎用的技能の得点

全国の旧帝大を主とする国立大学1年生2239名、2年生329名

項目	得点	項目	得点
1. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	10. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
2. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	11. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
3. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	12. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
4. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	13. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
5. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	14. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
6. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	15. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
7. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	16. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
8. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	17. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
9. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	18. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
10. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	19. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
11. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	20. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
12. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	21. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
13. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	22. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
14. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	23. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
15. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	24. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
16. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	25. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
17. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	26. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
18. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	27. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
19. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	28. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
20. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	29. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
21. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	30. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
22. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	31. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
23. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	32. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
24. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	33. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
25. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	34. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
26. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	35. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
27. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	36. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
28. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	37. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
29. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	38. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
30. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	39. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
31. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	40. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
32. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	41. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
33. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	42. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
34. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	43. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
35. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	44. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
36. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	45. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
37. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	46. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
38. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	47. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
39. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	48. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
40. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	49. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
41. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	50. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
42. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	51. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
43. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	52. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
44. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	53. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
45. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	54. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
46. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	55. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
47. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	56. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
48. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	57. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
49. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	58. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
50. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	59. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
51. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	60. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
52. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	61. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
53. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	62. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
54. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	63. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
55. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	64. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
56. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	65. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
57. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	66. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
58. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	67. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
59. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	68. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
60. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	69. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
61. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	70. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
62. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	71. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
63. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	72. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
64. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	73. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
65. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	74. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
66. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	75. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
67. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	76. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
68. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	77. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
69. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	78. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
70. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	79. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
71. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	80. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
72. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	81. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
73. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	82. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
74. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	83. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
75. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	84. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
76. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	85. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
77. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	86. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
78. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	87. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
79. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	88. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
80. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	89. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
81. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	90. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
82. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	91. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
83. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	92. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
84. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	93. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
85. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	94. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
86. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	95. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
87. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	96. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
88. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	97. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
89. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	98. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
90. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	99. 外国語能力(英語)	1.50/5.00
91. 読解能力(文章の理解)	4.00/5.00	100. 外国語能力(英語)	1.50/5.00

⇒資料3参照

大学教育改革でできる学生はさらに加速

【出典】平成16-18年度科学研究費補助金研究基盤(B)(一般)『大学における学生の質に関する国際比較研究－教育の質保証・向上の観点から－』

1. 授業や実験に参加すること自体は昨今の学生たちにとって当たり前のことになっており、そのこと自体が何らかの知識・技能の獲得を特別に規定することはなかった。
2. 知識・技能が授業を通して身についたと感じている学生たちは、授業や実験に参加するなどのまじめな学習活動を基本としながらも、他方で、知識や経験を豊かにしようとする自己成長的、自学自習的な学習活動をおこなっていた。
3. 授業で身についたと感じる学生たちのコミュニケーションの能力は、授業外での友人との交際で身につけたコミュニケーション能力を基盤とするものであり、その延長線上の授業で弁証法的にコミュニケーション能力を高めるというものであった。
4. 授業外で対人関係能力を磨いている学生は、日常で豊かな対人関係を営みながらも、他方で知識や経験をより豊かにしようとする自己成長的・自学自習的な学習活動をおこなっていた。

進まない単位制の実質化

□ 大学設置基準による規程

(単位)

第二十一条 各授業科目の単位数は、大学において定めるものとする。

2 前項の単位数を定めるに当たっては、一単位の授業科目を四十五時間の学修を必要とする内容をもって構成することを標準とし、授業の方法に応じ、当該授業による教育効果、授業時間外に必要な学修等を考慮して、次の基準により単位数を計算するものとする。

一 講義及び演習については、十五時間から三十時間までの範囲で大学が定める時間の授業をもつて一単位とする。

□ 欧米の講義＋演習を一体化させたセメスター単位の活用

月	水	木
講義 1h	講義 1h	演習 1h

表 3セメスター単位の例

授業の成果を
どの次元でどのように
求めるか

Presented by Dr. Shinichi Mizokami

最後に

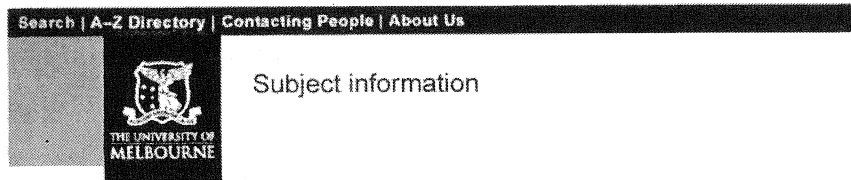
□ ある学生のコメント

Ureの学校卒が身につけている能力や、大学卒と高卒の違いの所で自分の高校時代を思い出した。入学した時に、私の高校の先生方は口をそろえて

「うちの高校はテストでもレポートでもたくさん書かせる」

とおっしゃっていたが、私にとっては当たり前のことで(あまり書かない授業などなかったので)どうしてこのようなことが言われるのだろうと思った。

しかし、大学に入って実験のみならず専門、教養の授業でレポートが出て、まわりの友達が、高校時代あまり考えたり調べたりして書くということをしてこなかったと知った。こうした毎日の教育の積み重ねというのはこうも威力があって、自分の生き方や習慣に影響のあることなのだと思った。



Subject information

Search : Index : Faculty of Arts : History
 Prev 131-126 Great Civilisations: Athens and Rome.
 Next 131-154 The Modern World 1: The Nuclear Shadow

131-145 USA Today: Society, Culture, Identity

Note This subject is recommended for students wishing to complete a major in American studies.

Availability 1st year

Credit Points 12.5

Coordinator Dr Kat Ellinghaus

Semester 1 (view timetable)

Contact Two 1-hour lectures and a 1-hour tutorial each week

Subject Description This subject aims to give students an awareness of the trajectory of present-day debates about the United States by examining important aspects of North America in the post-war period, and offering historical, cultural and political analysis of how things came to be the way they are. Stories prominent in the American news media in recent years have included the 'war on terror', a presidential indiscretion, and tragic high school shootings. Editorials debate the death penalty, illegal immigrants, and whether or not national ideologies of democracy and liberty are translated into true racial and economic equality. This subject examines United States society and culture since the 1960s. It looks behind the headlines, and analyses the people and events that made them. Utilising historical scholarship, television documentaries and examples of American popular culture, we explore the attitudes of the American people to the world, diversity, gender issues, social inequalities and government. Students should gain a critical and interpretative understanding of the state of the American nation today and in the recent past, and have acquired skills and strategies for research on the contemporary United States.

Generic Skills

- demonstrate research skills through competent use of the library and other information sources;
- show critical thinking and analysis through recommended reading, essay writing and tutorial discussion, and by determining the strength of an argument;
- demonstrate understanding of social, ethical and cultural context through the contextualisation of judgements, developing a critical self-awareness, being open to new ideas and possibilities and by constructing an argument;
- be able to communicate knowledge intelligibly and economically through essay writing and tutorial discussion.

Assessment A written research essay of 2000 words 50% (due mid semester), reflective

<http://www.unimelb.edu.au/HB/subjects/131-145.html>

2007/09/23

Search | A-Z Directory | Contacting People | About Us



Subject information

Search : Index : Faculty of Arts : Political Science
 Prev 166-014 Asia Pacific International Politics
 Next 166-017 West European Politics

166-016 American Politics and Society

Availability 2nd and 3rd year
Credit Points 12.5
Coordinator Assoc Prof David Tucker
Prerequisites Usually one first-year politics subject.
Semester 1 (view timetable)
Contact Thirty contact hours per semester. Two 1-hour lectures per week for 10 weeks and a 1-hour tutorial per week for 10 weeks. The lecture and tutorial programs are staggered and cover the 12 weeks of semester

Subject Description This subject tackles the operations of the American political system, examining the interplay of interests, culture, personalities and institutions. Students begin by considering the Constitution and the principles which it embodies, and then examine key institutions, including the Presidency, the Congress, the Supreme Court and the political parties. On completion of the subject, the student should have an introductory understanding of the major institutions in the United States that may serve as a preparation for studies in political science; some knowledge of the achievements and failures of various presidents, such as Nixon, Reagan, Bush and Clinton; and an understanding of the major social problems confronting the United States today.



Generic Skills

- be able to research through the competent use of the library and other information sources, and be able to define areas of inquiry and methods of research in the preparation of essays;
- be able to conceptualise theoretical problems, form judgements and arguments and communicate critically, creatively and theoretically through essay writing, tutorial discussion and presentations;
- be able to communicate knowledge ideologically and economically through essay writing and tutorial discussion;
- be able to manage and organise workloads for recommended reading, the completion of essays and assignments and examination revision;
- be able to participate in team work through small group discussions.

Assessment A written essay of 2000 words 50% (due mid-semester) and a 2-hour exam 50% (during the examination period).

Prescribed Texts A subject reader will be available.

表 身につけている能力の程度とその学年変化

1年生(N=2223)			2年生(N=323)		
1	対話の能力(授業外)	2.90 (0.83)	1	対話の能力(授業外)	3.02 (0.78) △
2	専門外にわたる幅広い教養(授業)	2.68 (0.70)	2	専門外にわたる幅広い教養(授業外)	2.92 (0.76) △
3	専門外にわたる幅広い教養(授業外)	2.64 (0.80)	3	日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)	2.75 (0.78) △
4	日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)	2.53 (0.79)	4	専門分野で研究するための基礎的な学力と技術(授業)	2.73 (0.65) △
5	市民性と倫理的責任感(授業外)	2.49 (0.87)	5	市民性と倫理的責任感(授業外)	2.72 (0.88) △
6	情報の管理能力と技術(授業)	2.44 (0.74)	6	専門外にわたる幅広い教養(授業)	2.72 (0.70)
7	専門分野で研究するための基礎的な学力と技術(授業)	2.44 (0.69)	7	情報の管理能力と技術(授業外)	2.57 (0.83) △
8	分析を通しての批判的思考力(授業)	2.39 (0.75)	8	分析を通しての批判的思考力(授業)	2.54 (0.75) △
9	外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業)	2.33 (0.79)	9	日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業)	2.48 (0.81) △
10	日本語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業)	2.32 (0.77)	10	分析を通しての批判的思考力(授業外)	2.48 (0.78) △
11	専門分野で研究するための基礎的な学力と技術(授業外)	2.31 (0.83)	11	専門分野で研究するための基礎的な学力と技術(授業外)	2.43 (0.81) △
12	情報の管理能力と技術(授業外)	2.31 (0.77)	12	情報の管理能力と技術(授業)	2.41 (0.79)
13	分析を通しての批判的思考力(授業外)	2.30 (0.77)	13	将来の職業に専門的知識を生かす応用力(授業)	2.37 (0.70) △
14	対話の能力(授業)	2.24 (0.82)	14	将来の職業に専門的知識を生かす応用力(授業外)	2.36 (0.85) △
15	将来の職業に専門的知識を生かす応用力(授業)	2.23 (0.73)	15	外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業)	2.28 (0.85)
16	将来の職業に専門的知識を生かす応用力(授業外)	2.17 (0.79)	16	対話の能力(授業)	2.27 (0.86)
17	市民性と倫理的責任感(授業)	2.10 (0.76)	17	市民性と倫理的責任感(授業)	2.16 (0.76)
18	外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)	1.79 (0.78)	18	外国語での口頭と筆記によるコミュニケーション能力(授業外)	1.94 (0.86) △
19	起業家精神(授業外)	1.67 (0.79)	19	起業家精神(授業外)	1.75 (0.83)
20	起業家精神(授業)	1.58 (0.73)	20	起業家精神(授業)	1.52 (0.66)

(注1) △は1年生と2年生の得点を t 検定にかけて 5%水準以上で有意差が見られた項目である。有意差が見られた項目はすべて、1年生から2年生にかけて得点が上昇していたので「△」と表記している。

(注2) 表は得点順位の高い順に並べ、中央得点 (2.50) 以上の順位をグレーに色づけしている。

【出典】

溝上慎一 (2007). 大学生が大学教育で身につける汎用的能力 (Generic Skills) の実証的検討. 秦由美子代表 平成 16-18 年度科学研究費補助金研究基盤(B)(一般)『大学における学生の質に関する国際比較研究－教育の質保証・向上の観点から－』(課題番号 17330165). 中間報告書. Pp.14-26. (2007 年 3 月).

「大学院生のための教育実践講座－大学でどう教えるか－」

事後アンケート

京都大学 FD 研究検討委員会

このアンケート結果は、来年度の改善資料として用いますので、ご協力をよろしくお願い致します。なお、結果がそれ以外の目的で用いられることはありませんし、個人情報が特定されることもありませんので、安心してお答え下さい。

お名前：_____

ご所属：_____ 研究科

あてはまるもの1つに○をつけて下さい

課程：① 修士 ② 博士

学年：① 1年 ② 2年 ③ 3年 ④ 4年以上 ⑤ PD など

これ以下の設問に対して、もっともあてはまるものの番号に1つだけ○をつけ、カッコ内は自由に記述してください

問1 本研修への参加満足度は全般的にどのようなものですか。

5. 非常に満足している 4. まあまあ満足している 3. どちらとも言えない
2. あまり満足していない 1. まったく満足していない

その理由をお書き下さい。

裏面もご回答ください

問2 下記の(1)～(3)についてどの程度有意義であったか、お答え下さい。

- | | | |
|-----------------|------------------|--------------|
| 5. 非常に有意義だった | 4. まあまあ有意義だった | 3. どちらとも言えない |
| 2. あまり有意義ではなかった | 1. まったく有意義ではなかった | |

- | | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|---|
| (1) グループ討論・・・・・・・・・・・・・・・・ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (2) ミニ講義・・・・・・・・・・・・・・・・ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| (3) ボディー・ワーク・・・・・・・・・・・・・・・・ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

問3 今後に向けて改善した方がいいと思われる点がありましたら、自由にお書き下さい。

ご協力ありがとうございました。