



目 次

1. FD合宿研修会報告
2. TA研修会アンケート結果報告
3. 平成 21 年度前期授業評価アンケート結果速報

FD合宿研修会報告

研修・シンポジウムWG

話し合う合宿研修会

FD 推進部の主催による「FD 合宿研修会」が、“じっくり話し合いましょう！FD を”を全体テーマとして、8月24日（月）・25日（火）の二日間をかけて開催された。ここ3年間利用している八王子セミナーハウスを会場とした。各部局からの希望者とFD推進部の委員が参加し、17名での質の濃い合宿が実施された。



FD 推進部は様々な企画を実施してきたが、この合宿研修会は FD リーダーを育てることを目的としている。その意味では、各部局や学科の FD 委員には積極的に参加していただきたいし、また FD に興味があり将来の FD 活動を担う若手の教員にも参加していただきたい企画である。さらに、参加者が合宿研修で得た知見を所属組織の教員へ伝える機会として報告会などを行なっていただければ幸いである。こうしたことで全学的に合宿内容が広まれば、主催者側としては目的通りの効果が得られることになる。

合宿の特徴は、長時間を少人数で有効に使えることである。短時間の講演会では一方的な知識の伝達という色が濃くなるが、合宿では参加者全員がお互いの考えを述べ合う機会を持つことができる。これにより、参加者一人一人が主体的になって課題を考えるとともに、様々な他者の考えに触れ、有意義な時間を過ごすことができる。この点が今回の全体テーマに生かされて、合宿研修の特徴を活かしたワークショップ（WS）に多くの時間を注ぎ込んだ。

ワークショップとは、当面する課題に対して互いの意見を出し合い、ツールなども使って議論を深め、まとめることで、複数の結論を導くものである。今回は3本のWSを開催し、現在全学で行なわれている授業評価・自己点検、これから作成・発表されようとしているYNUイニシアティブ、そして新しいFD活動への提案をテーマとした。授業評価・自己点検に関するワークショップで得た結論は、FD推進部による次年度に向けた大幅な改革へと活かす予定である。

講師による講演は、成績標準化・評価基準(規準)をテーマとして、学内から渡辺先生と海老原先生、信州大学から伏木先生を招いて講演をいただいた。

(詳細は後の記述に譲る。)現状では、一つの科目を複数の教員が別々に行なっている例が多い。これらにメスを入れて、問題点の指摘、実施した手法、新たな評価概念など、幅広い情報が提供された。

*** 合宿研修プログラム ***

8月24日(月)

13:20 WS-1「授業評価・自己点検の現状は？」

15:00 「成績の標準化と学士力：本学での取り組みから」渡辺雅仁教授(英語教育部)

16:40 WS-2「YNUイニシアティブ」

8月25日(火)

9:00 「目指す能力の評価基準をめぐって」海老原修教授(教育人間科学部)

10:40 「専門職のコンピテンシー研究の動向と運用上の課題」伏木久始准教授(信州大学教育学部)

13:00 WS-3「FD活動の今後に向けてーこれまでの講演と議論を踏まえてー」

プログラム概要

これまでも、学生による教員の授業評価が行われており、この評価をもとに教員の自己点検・自己評価が行われ、次の授業・講義にフィードバックされる意味をもつものであった。すなわち授業

改善に向けた方策の位置づけが論点である。

今回のFD研修では、これまで行われてきたこの授業評価を見直し、改善方向を見出すための話し合いをスタートラインとした(プログラムI:授業評価・自己点検の現状は?)。

中心としては、「学士力」というコンセプトを手がかりとした。まず、本学英語教育部会の成績標準化にむけた取り組みを紹介いただいた(プログラムII:成績の標準化と学士力:本学での取り組みから)。そして、成績の標準化のための基準について、「横浜スタンダード」の考え方・取り組みをもとにして問題提起していただいた(プログラムIV:目指す能力の評価基準)。続いてゲストに、評価基準が固定化しかねない問題を、コンピテンシーというコンセプトから、ミニワークも交えて、批判的に検討していただいた(プログラムV)。

いずれのテーマも「横浜国立大学はどのような学生を社会に送り出すのか？」を示した「YNUイニシアティブ」(プログラムIII:ワークショップ-2)に集約されるべき論点であった。



以下に研修会の概要を紹介する。

●プログラムI「ワークショップ1 授業評価・自己点検の現状は？」

まずこの研修は、参加者が本学の現状をどうとらえているか、克服の見通しはどのあたりにある

と思うかの共有から始まった。さまざまなツールを使って意見を出し合うワークショップのかたちを、授業改善の一事例の体験も兼ねて試してみた。

まず、各参加者が、次ページの各見出しに挙げたような事項をどうとらえているかについて、大判付せん紙の色を変えつつ記入した。次いで、詳しく考えたい事項（付せんの色）ごとのグループに分かれて、模造紙上で付せんを分類していき、見出しをつけるなどして、書かれた意見をまとめた（以下の写真が一例）。



以下、とくに興味深かった付せんコメントを「 」付けで、見出しを〔 〕付きで書き抜いてみる（一部わかりやすく改変させていただいた）。

○授業評価アンケート（黄緑の付せん）

〔一定の効果あり〕「手抜き授業をなくすためには、また、「年度ごとの学生の統計的データを取得するものとしては」有効。

「後輩に伝える・残すメッセージとして書くなれば、書く学生自身も後輩からその恩恵を受けることにもつながる。」

〔要改善〕「マークシートの書式・集計・システムを必要とする教員、科目のみにしたら？」

「学生にとって項目の量が多い。1学生が回答する項目が1学期分にしても多くある。研究室の学生が『適当に記入している』と言っていた。」

「批判的なコメントができるだけ建設的にfeedbackされる様なアンケートの設計になるよう

工夫することが必須。」

〔実施方法改善〕「アンケートは『万能薬』ではない。この点を踏まえた上で、これに『組織的に』取り組むことの意義を明確にすべし。」

「無記名のままのアンケートでよいから、同じ授業を受けた他の学生の記述を見られるようにすると、学生の満足度を上げることができないか。」

「授業改善の提案を学生にやらせればよいのでは。（他大学に例あり）」

〔学生へのインストラクション〕「学生はクリティカル（批判的）にかつ相手を尊重して意見を述べる訓練を受けていない。どのように意見を述べたらよいか指導をしていないからか、自由すぎる意見がある。読むのがつらい意見がある。」

「アンケートに答えるにあたり、学生が一度は自分を教員の立場において自分の受けた授業を考えてみるようにすると、より学生自身のものになりやすくなるのでは。」

〔分析←→記名〕「無記名の無責任な意見を気にされている教員がいる。→記名は現行のように不必要なのか。」

○自己点検票と集計冊子『授業改善に向けて』（赤）

〔肯定的〕「この研修会で配られて、『授業改善に向けて』の冊子をはじめ読んで。面白い情報があるとわかった。今後活用したい。」

「FD推進部では、自己点検票の集計ページを切り離してウェブ版にする準備を進めているというが、それには賛成」

「アンケート結果の返送時に学生の成績との関連データがほしい。」

〔否定的〕「自己点検票を科目の特性を配慮して細かなものにするようなフォーマットの改善を」

「講義を振り返るのに他の方法もあるのではないか。自分の授業をビデオで撮影するなど」

「いかに自己点検では目線の角度に限界がある。プロが参観などをした上で、見解がfeedbackされるようなスキームがいる。」

○以上による講義内容・学生の変化（黄色）

〔学生は望んでいる。〕 「なにかしらの問題があるような授業では、学生自らアンケートを書きたいと申し出てきたものもあった。」

〔学生は毎年違う。個人差もある。〕 「学生によって学習意欲とレベルが異なるので、教員としては対応が難しい。」

〔改善は何？ 方向がわからない。〕 「アンケート結果に対する対策なのか、授業内容の簡素化が多く見られる。内容を変えずに理解力を上げる対策があればそれを用いたと思う。」

「学生も、何が良い授業か？！が理解できていない。やさしい講義、単位のとりやすい講義なのか？」

「学生の評価を素直に受け入れるのは難しい面もある。自分が新たに講義で工夫したことがアンケート評価に反映されない場合、客観的に点検する方法があると良いが。」

〔アンケート慣れ？または？〕 「『全ての科目で課されるので適当につけている』と言う学生が多い。」

〔アンケート以外で授業改善を行っている。〕 「授業期間中にももっと迅速に講義内容について対応できるよう、自分なりの工夫が必要だと思った。」

「最終的には試験の出来を見て講義内容が学生に伝わっていたかを判断している。アンケートは時間外学修などの『実態』を把握するのに役立つが、理解度などは試験結果とあまり対応していないこともある。アンケート結果等から講義内容を変化させることはあまりしていない。」

〔こんな効果がある！〕 「アンケートの回答に頻出する要望は記憶にも残るので、継続的な留意点になる。逆にそうでないと、とり上げ方は難しい。」

「個人的には学生の書く自由記述欄に注目している。評点の欄は学生の負担軽減から減らしてよい。5%の学生の意見でも 95%が満足する改善が可能と考える。」

以上のように羅列したかぎりでは、意見相互の関係が切れているようにも見えるだろう。そうなるからこそ、ワークショップ（この場合はKJ法という）として、模造紙上での意見の整理・分類・解釈・総合を行ったわけである。



この模造紙記録は、直後の発表に活用するとともに、研修室につねに掲示され、その後の合宿の底流となったといえる。また、今後のFD活動にも、貴重な意見集約物として活用されるものになる。教務課大学教育係に保管されているので、活用されたい方は、じかにご覧いただければ幸いである。

●プログラムⅡ「成績の標準化と学士力：本学での取り組みから」

「成績の標準化と学士力：本学での取り組みから」をテーマとして、本学の英語教育の特徴のひとつでもある「英語統一テスト」実施による成績評価の標準化と客観化について、大学教育総合センター英語教育部の渡辺雅仁教授より講演を受けた。

講演の冒頭に、英語教育を20年以上にわたって行ってこられ、2007年度より本学大学教育総合センター英語教育部に専任教授として着任された経歴が自己紹介された。なお、着任初年度にも八王子セミナーハウスで行われた本学FD合宿に参加されている。

・英語の力と学力とは何か

本学に着任して、これまでの長い英語教育の経歴から感じられたこんな疑問を会場に投げかけた。本学の学生はセンター試験を通して入学してきた学生であるが、センター試験のようなペーパーで測る英語の成績が必ずしも英語で自分の考えを話す力や英語を聞き取り他者の考えを理解する力を反映しているものではないことを感じたという。

英語統一テストで成績評価を行う英語実習 1LR 後期の授業では、センター試験の成績による英語の能力別にクラス編成を行う。授業はリスニングとリーディングの学習を行うが、センター試験の英語の成績がよかったとしても、リーディングの上で自分の考えを間違ってもいいので英語で述べてみることを促してもできないことや、リスニングでは学習者に合わせて加工したものではないものではなかなか聞き取ることができないことが少なくなかったということであった。あらためてペーパーで測る「学力」と英語の力について考えることになったとのことであった。

・統一テストによる成績の標準化

英語実習 1LR 後期では、期末試験として全クラス共通で TOEFL Level2 を客観的評価基準として用いており、成績評価は TOEFL 試験の結果のみで判定される。教科書はほぼ 9 割近いクラスで推奨テキストである "Developing TOEFL Skills 第 2 版" を使用しており、このことは成績評価の基準と教える内容の統一が図られることにつながったとのことである。

また、昨年は書き込み式のワークブックを作成し、4 クラスで試験的に導入している。ワークブックは教科書のユニット毎に学習の重点について自己学習するための書き込み式になっており、これらは学習の成果として学生の手元に残るため、ラーニングポートフォリオとしての機能も持つことになる。

さらに大学教育総合センター英語教育部では、英語の自学自習のために JENZABAR (ジャンザバー) という独自の授業支援システムを導入しており、

web で自習ができるようになっている。学生は JENZABAR を利用して、毎回の授業の始まる時間までにその回の授業の予習と確認テストを行うこととなっている。確認テストの結果は実際の成績評価には反映されないが記録には残っているため、期末試験の結果との相関を測るなど学生の学習分析に用いることができるなど、大変有益なデータが蓄積される。

2008 年度の試験結果を分析した結果、平常点 (JENZABAR のテスト点数) と TOEFL 得点は相関を示すことが確認されたとのことである。(相関係数 0.400、この数値はテスト間の相関を示す値として高いとのことである。参考までに平常点とセンター試験の得点の相関係数は 0.075、センター試験と TOEFL の相関係数は 0.092 であった。) このことにより、期末試験時の局所的な学習ではなく、普段からの学習の成果が期末試験の成績に影響することがみてとれる。



・成績標準化と課題

本学だけではないであろうが、教養教育における英語の授業では、高い非常勤講師依存率が存在する。現在 315 コマ中 238 コマ (76%) が非常勤講師によってまかなわれており、こうした多くの非常勤講師によって同一の科目が行われている環境下では、シラバス・テキスト・指導方法の標準化が必要となる。こうした背景から、英語統一テストによる成績評価によって客観的で統一的な成績評価の基準が用いら

れることにより、教員ごとの評価基準と成績の標準化が行われるようになった。また、統一シラバスと推奨テキスト制度によって授業内容、学習項目の統一性が図られるようになった。今後はワークブックの本実施によって指導方法の標準化を進めることになる。

また、こうした統一シラバス・テキストの導入だけでは授業の質を保つことも難しいために、英語教育部では1年に3回のFD研修会を実施しているということである。9月及び2月の2回、「英語実習担当者の集い」によって英語科目の教員ガイダンスやシンポジウムを実施し、英語実習担当教員の間で交流を持つと同時に、2月には「CALL Awareness Day」としてCALL教室利用説明会を行っている。特に非常勤講師に対しては、他大学の非常勤講師などでも一人当たり多くの授業コマ数を担当していることが考えられるので、教育の質を保つためのサポートとしてのFD研修は不可避であるとのことであった。

こうした非常勤講師に対する研修とともに、英語授業における今後の課題は、学生の実情に合わせた指導の個別化と全学的な英語授業への取り組みであるとのことであった。

統一テストへの学生アンケートによると、期末試験だけではなくて平常のテストの成績も考慮してほしいという要望もあるとともに、統一テストで学習時間が増えたということは言えない結果であった。こうした学生に対して指導の個別化を行うためには、統一性を保ちつつ、個々の教員の個性を尊重し裁量を持たせることも必要になるということである。一方、「統一テスト」の成績だけが真に語学能力を反映しているかとはいいがたい面もあり、「話す力、聞く力」を育て伸ばすための教育が必要である。

学生が自律的な学習者となるためには、教養教育における英語学習から学部専門教育における英語教育につなげることで、学生は「自分に必要なときに必要な語学の能力」を発揮することができるように育つのではないかと、ということであった。そのよう

な英語教育の複線化を進める全学取り組みも今後の大きな課題である、という提案で講演は締めくくられた。

●プログラムIV「目指す能力の評価基準をめぐって」

観点別評価基準「横浜スタンダード」について
～教員養成システムにみる単位認定の実質化：評価基準づくりと説明責任～

上記のテーマに関して、海老原先生（教授・教育人間科学部）から以下のような講演があった。



§1. 問題の所在

相撲の行司には軍配を決する東西の2つの選択肢が委ねられるが、物言いをつける勝負検査役にもう一丁を加えて3つとなる。さらに判断がつかねる場合には天皇に判定をゆだねる天判を彼らは有して、4つの選択肢を数えたという。現行では、勝負検査役と控えの関取に物言いが許される。行司は勝敗を決定しているのではない。勝負検査役や天皇そして観衆に提案をしている。同体と判断しても引き分けを宣言できないハンディキャップを背負いながら、複数の視線に晒されながらの厳格な判定が求められる。間違いあれば、その場で腹を切る覚悟だから帯刀する。束を手にする勝負検査役もまたその心意気のもとにある。

さて、教育実習の成績評価はどのような仕組みになっているのだろうか、と自問自答した。それはいわゆる箱判のごとく、ヒエラルキーを順次上昇した押捺を経る。成績を手にした学生は元来、いぶかしがるべきである。成績と単位を認定した教員の名前をみて誰によるかを特定できる学生は少ない。もとより、最終認定者がその学生一人ひとりにながしかの指導も施していないのだから。それは雲の上の天皇による天判にも似る。

翻って、成績と単位を最終的に認定した教育実習委員長に問い質してみたい。その取り組みをご覧あそばされたのですかと。取り組みの一部始終を知らない勝負検査役や天皇が最終的な判定を下したならば、関取は怒りましょうや。いや、ニヒリズムに陥り積極的に廃業するやもしれませぬ。



図 1. 相撲

すなわち、関取を学生に、行司を担任教師に、取り組みを見ていないかもしれない勝負検査役を副校長や校長に、貴賓席で取り組みを見ることもなかった天皇を学校から報告される判定を鵜呑みする状況にあるかもしれない大学組織に、それぞれにあてはめてみたい。単位認定の実質化に照らすならば、教育実習は最も遠い位置にありそうだ。教育実習の単位認定の仕組みに箱判はそぐわない。

§2. 観点別評価基準「横浜スタンダード」の意味

平成 17・18 年度文部科学省「大学・大学院における教員養成推進プログラム」(教員養成GP)採択、「横浜スタンダード開発による小学校教員養成」では、日常的・継続的教育実習プログラム(初等教育フィールドワーク研究)を考案して、そこでの観点

別評価基準に 8 領域、50 項目、4 段階評価基準を設定した。教育現場と大学を週 1 回、日常的に行き来する。受講学生をステューデント・ティーチャーとし、指導陣には大学と小学校の教員に退職校長(スーパーバイザー)が加わるトロイカ方式で臨む。観点や評価基準は常にデリケートな問題を胚胎するゆえに、プログラムに参画する学生、大学教員、担任教師、スーパーバイザーの複眼的なまなざしの下、それらを更新する。50 項目の観点別評価基準に照らして実習の成果を省察する (Self Reflective Learning)。それはけっして受忍基準ではない。ミニマム・エッセンシャルズと理解している。



図 2. 8 領域・50 項目・4 段階評価基準「横浜スタンダード」のたとえ

～評価のセルに穴をあけるとご褒美がもらえるが、その傾向はてんでバラバラかも～

§3. 実践のアリーナに学ぶ

「横浜スタンダード」では学習する可能性の高い 50 項目を取り上げ、それを学年進行に応じて体系化を試みた。しかし、自他共にある項目は高いが、別の項目は低いといった複雑な評価が生じる。ある項目の評価が低い学生は必ずしも多くの項目でも劣っているはずもなく、ある項目で優れている学生がすべての項目で優れているはずもない。そこには体系化を拒絶する現場の特異性が横たわる。

すなわち、教育の現場は学習機会の沃野である。そこでの体験の学びは恋愛のように突然あらわれる。沃野の滋味は気まぐれで再現性がまったくない。故

に体系化・計画化できるはずもないようだ。なぜならば、次に何が起こるかがわかっただけなら、そんな恋愛はつまらないし、たまったもんじゃない。学びの対象、範囲、時間、場所の出来と消去そして成否を、大学教員と学生はもちろん現場の教師もコントロール不能だからである。子どもは体系化され計画化された機械ではないのだから。

さらに、実践のアリーナである教育現場は、実習生だからといって手心が加わることはない。実践の場であるそのことが、現場を常に真剣な現場としている。それは見学者としての無関与性を許してくれない。実習生は現場における基本的な責任をある程度引き受ける経験をもつ。

だからこそ、実践のアリーナで学ぶしかない。

この現場の本当らしさ（authenticity）が「発達のゾーン化」に関与してこそはじめて、その体験そのものが学びの意義に発展する。現場にいることによって、素朴な体験者でいつづけることの方がかえって困難となる。刻一刻と変化する現場はけっして実習生や教員を待ってはくれやしないし、可視化によって無関与性や匿名性は許されやしない。スーパーバイザーによるスキヤフォールディング（Scaffolding）、彼らの指導たりえる原理は、見て見ぬふりのようである。「お前の判断による行動が出来させる結果と責任もまたお前に降りかかる」。

●プログラムV「専門職のコンピテンシー研究の動向と運用上の課題」



続いて、学外からのゲスト、伏木久始氏（信州大学教育学部准教授）から講演をいただいた。元学校教員で、信大では臨床教育推進室の室長を務め、長野県内外の教員研修やFD研修にもかかわる中堅研究者である。

ミニ・ワークショップもはさんでいただいた。「学生自身が目指したいことと、大学のカリキュラムが目指すことのバランスを考える」ということで、4名ほどのグループを組み、各テーブルに広げた数十枚セットの写真群から、各人が以下のイメージに合う写真を選び、グループのメンバーに説明をしていくワークである（以下の写真のような雰囲気）。



Part1 大学の教職員であることの素晴らしさをイメージするカードを選択する。

Part2 大学教職員である自分自身の優れた特性を説明するカードを選択する。

Part3 キーワードを用いながら、大学教員に求められる行動特性について説明する。

各人が生き生きと、グループのメンバーに対して、縷々語っていた。

写真とは、例えば、景色、クモ、雲、色とりどりの花、サイなどの動物、料理、はたまた、踊る人々、バスを押す人々、夕暮れに柵を跳び越える少年、といったものである。

（以上についての参加者の感想は、次頁のプログラムVIの報告で示すことにしたい。）

その後、教職の専門職をめぐる論議を、パワーポイントで解説いただいた。とくに印象的だったのは、海老原講演とも呼応した以下のような課題であった。

- ・スタンダードリストの内容と表現方法をいかに工夫するか

- 具体性に欠ける抽象的な評価項目

- 評価項目が細分化され、多数にわたる

(注 以上を克服できるような内容と表現を模索しよう、ということ)

- ・教職の複雑性についての理解をいかに促進するか

- 教育実践の多面性が捨象される危険性

- ・魅力的な教員の養成につながるのか

- 学生の意欲が向上するか

- 評価項目をクリアすることが、資質・力量を高めたといえるのか

以上は、もちろん本学の教員養成も直面している課題なのだが、教職、教員という部分を別の専門職に置き換えて読めば、工学部・工学研究科、法科大学院、経営学部・経済学部などにも言える課題と思われる。

次いで提起されたのは、コンピテンシーという、スタンダードと重なりつつも異なるものである。定義されるに、「ある職務または状況に対し、規準に照らして効果的、あるいは卓越した業績を生む原因として関わっている個人の根源的特性」で、「さまざまな状況を超えて、かなり長期間にわたり、一貫性をもって示される行動や思考の方法」であるという。1970年代にアメリカで提唱され、90年代から実用化、日本では経営学の領域や子育て支援、保育士養成の分野でコンピテンシーリストを活用した試みがされてきたそうだ。



●プログラムVI「ワークショップ3 FD活動の今後に向けて～これまでの講演と議論を踏まえて～」

最後の企画は、総まとめとして、2日間にわたった講演、議論を今後のFD活動、担当講義などにどう生かせそうかを、各人が付せん紙に、プログラムごとに色分けして書いた上で、以下の見出しに挙げたようなテーマに分かれて、模造紙に整理していった。それらを発表することをもって、今後に生かす決意表明とした。

○スタンダードってどうよ？コンピテンシーってどうよ？（伏木講演の感想を兼ねて）

「基準＝学生の不足点、かつ今後の方針の決定」

「講義などの評価活動において、他者から判定を受けるとともに、内省し自分で判定することの大切さを学んだ。内省する活動を自分の講義の中で取り入れたい。」

「分解した項目を評価し、再構成して全体をみる評価、ということか。ただの足し算ではない。」

「現在教員個人の判断で行われている卒業研究において、何らかのモデルケースを取り入れることができるか。」

「修士論文審査のヒントにもなる。」

「学科内で、大学教員としてのコンピテンシーを確認したい。」

「計れない・測れない大学教員の資質がある。良い医者とはどんな医者？」

「評価を客観的な形にするのは大事だし、さらに、客観的評価ではわからない、あるいは測定できない部分もあることを理解していなければならない。」

『スタンダード』で示されるような“技量”の達成レベルにはある程度恒常的な面はあるかもしれないが、“克服力”とか“クリエイティビティー”にはスタンダードからの逸脱力（超越力）がいる気がします。」

「成績は明文化されたものに即する必要性はあるが、それは人格評価とは違うことであり、はっきり分けなければならない。」

『見えない部分』を見るには気力が必要。その気力を出すインセンティブを学生にどうやって膳立てするか、あるいは自発形成させるか。」



○実習、インターンシップ

〔目的〕「長期的インターンシップではエビデンス的レポートの提出を求めたい。短期間のインターンシップでは社会見学の意味合いか。」

〔大学教員が現場へ行く〕「常駐は難しい。」

〔受入先との関係〕「受け入れ企業の都合もあるので大学側の一方的な要求だけでは無理が生じる。」

〔内容を注文できるか〕「インターンシップでの倫理観が学べるのか？」

「現場実習にこそ省察、ふり返りが大変重要」

〔サポートシステム〕

○各人が担当する講義などで

「工場や学校のような現場の予想不能な環境を、通常の座学でも実現できないか」

「学生時代の先生の『あの一言』というのが、偶然、妙に心に残ったりするもの。通過点にすぎない大学の教科教育でも、いつ誰の心にライフスパンで残るようなことが起こるかわからない。」

「英語教育の話から、既存のテキストを講義用に改編して活用してみたい。」

『こんなに授業で困っている』という話をこれからもオープンにして、さまざまな人から意見を聞いてみたい。授業評価についてももっとオープンであってよい。」

「学生同士が長所を見つけあうという試みは大変に大事で、研究室の研究計画（研究の長所のディスカッション）のようなものに役立てられる。」

「演習設計で。一つのテーマをみんなでやる。→全員がバラバラにグループになる。→小グループ演習という流れもあり得る気もします。コミュニケーション力 up も期待できる。」

「ワークを通じて他の人の意見を聞くことができた。post-it を使うと課題を分析する手段となる。研究や授業分析で使ってみたい。ブレインストーミングの後に考えをまとめる有効な手段だ。複数で行うとより効果的。」

「自分が大学で何をしているのか確認できた。これから自分自身に問いかけてみたい。」



おわりに

FD 活動は多岐にわたる分野に存在するものとの感慨を新たにすることが個人的な思いである。

今年度の FD 合宿研修会での柱は、授業評価の在り方、成績の標準化および評価基準およびその方向性と問題点においた。これは「YNUイニシアティブ」を構築するための一基盤となるものと考えられる。

「横浜国立大学ではどのような学生を社会に送り出すのか？」

この方向性を裏付ける方法論の確立の一助になれば本研修会の目標は達成されたものとする。参加者が全学で 20 名程度の定員による研修会実施であることから、出席いただきました先生には報告とさらなる議論を多くの先生方ともっていただければ幸いです。

昨年の報告書にて上野先生（現 FD 推進部会部門長）が語られたような、FD 組織は経営企画陣をも組み込んだ組織への変容の必要性に同感を覚えた。同時に専門性を有した人材の設置が必要な時期にもある。



参加者のアンケートより

合宿研修の参加者にアンケートを実施した。参加者の約 3 割が消極的姿勢で参加しながら、参加してよかったと回答している。以下に自由記述の意見をいくつか紹介するが、紙面の都合上、若干手を加えていることをご了承いただきたい。

問 合宿研修の良かった点

- ・複数の部局の教員が集まり、本学の教育について語り合えたこと
- ・部局の異なる人達と密度の高い交流を持つことができた。
- ・非常にためになる話が多かった。新任として有益で 10 月からの活動にいかしていきたい。

問 合宿研修の改善点

- ・WS-2 で自分達の学部・大学の現状評価が十分になされずに議論が終わった。
- ・もっとゆったりとさせて、プログラムを減らすべきである。
- ・講演内容が若干教員養成に偏っていたのではないか。
- ・合宿形式だと参加者が限られるので、学内で行なってはどうか。
- ・参加者のレベルを統一する企画と混ざった参加者向けの企画とを作るとよい。
- ・年度の早い時期がいい。

問 今後の要望

- ・学長や副学長と話ができるワークショップを開いてもらいたい。
- ・社会人教育という視点—社会は大学に何を求めているのか。
- ・授業評価の使い方について。

問 自由意見

- ・FD への意欲がわきました。個性的な他の教員と親交を深めたのは収穫でした。
- ・FD は大学が開催して教員を集めるのではなく、教員が自発的に開催できるのが望ましい。
- ・この合宿が強制的に FD について考える時間となった。

TA(ティーチング・アシスタント)研修会アンケート結果の報告

FD推進部門長 上野 誠也

1. 研修会の必要性

教育現場における TA の数も役割も確実に増加している。しかし、TA の教育指導力を要求している大学はあっても、TA の研修制度を実施している大学は稀である。これは日本の TA 制度の課題として指摘されている[1]。

FD 推進部では大学教育の質の向上を目指して、講習会などの企画を教員向けに提供している。そこで、本年度の新しい企画として TA 研修会を開催することとした。初の企画であるために、どのような TA 研修会が要望されているかをアンケートで調査した。ここにその結果を報告し、今後の計画を述べたい。

2. アンケート結果

アンケートは TA を雇う「教員用」と、TA である「学生用」の 2 種類を用意し、両者から現場において困ったことや研修会で取り上げて欲しい課題を聞いた。合計で 173 件の回答を得た。

問 1 所属

まず、回答者の所属を質問した。TA は院生であるので所属の大学院を聞いた。

表 1 アンケート回収数

	学生用	教員用
環境情報学府	86 件	31 件
教育学研究科	22 件	15 件
その他	6 件	13 件

環境情報学府の所属が多いが、TA で活動している学部は工学部が多いと思われる。本学の全体の TA 数に比べて少ないが、このアンケートの目的には十分な数が得られたと判断した。

問 2 作業内容

実施している作業内容を複数回答できる形式で質問した。回答の多い作業項目を示す。

表 2 作業内容

作業内容	学生用	教員用
実験・演習の補助	73.7%	57.6%
資料の作成・印刷	46.5%	52.5%
実験・演習の準備	46.5%	35.6%
講義室への運搬	41.2%	39.0%
講義の出席調査	29.0%	39.0%

TA 仕事の内容は複数あり、該当する作業が 6 項目ある TA もいた。TA 側では実験・実習・演習の受講学生への指導や補助が圧倒的に高い比率を示しており、研修会の内容もそれに関係した内容が相応しいと考えられる。

問 3 実施上の問題点

TA を実施するとき感じた問題点や不安を質問した。

表 3 問題点の有無

学生用		
ない	73.9%	
ある	26.1%	
(内訳)	質問の対応方法	13.9%
	注意の仕方	5.2%
	その他	7.8%
教員用		
ない	69.0%	
ある	31.0%	
(内訳)	状況判断への不満	12.1%
	誤った指示・助言	5.2%
	その他	13.8%

両者とも3割程度が問題点や不満を感じていることが示されている。TAにしてみれば、予想外の質問や実験結果が現れた場合に対応に困っている事実がある。さらに、受講学生の代返など不正行為の対応にも困っていると自由記述にあった。同様に教員側も、状況に適した行動をとってもらいたい、TAは必ずしも期待した行動をとっていないことに問題を感じている。

十分な打合せができ、TAの能力が高められれば、このような事態にはならないだろう。しかし、教員の自由記述の中には、事前の打合せに時間が取れないとか、的確な能力を持ったTAが採用できないなどの問題が指摘されている。このような状況から判断すると、TAに実体験をさせる形式の研修会がひとつの候補として挙げられると判断できる。

問4 研修会の希望

本アンケートの主目的であるTA研修会の希望を質問した。

表4 希望するTA研修会

	学生用	教員用
受講学生への態度	30.4%	23.9%
実験中の安全管理	25.2%	16.9%
特になし	48.7%	43.7%

まず、「特になし」と書かれた回答が半数を占めていることに注目したい。これには全学的なTA研修会は不要とする意見も含まれている。教員からのコメントには、統一した研修会は難しいという意見が複数あった。FD推進部としても、全員が満足する共通した研修会は無理だと判断している。TA制度が進んでいる米国においても全学レベルの研修会は任意参加が主流であるという報告もある[2]。従って、全学に提供するTA研修会であっても、一部のTAが満足する研修会が限界であると判断できる。

教員の回答には有意義な内容が多く含まれていた。基本は各担当教員がしっかりとTAを教育することが必要である。しかし、共通した研修会で学ぶ方が

効率も質もよくなる項目もあると考えられる。例として、個人情報の扱いに関する職業倫理を挙げている教員もあった。職業人としてTAを見たときに現在のTAは意識が低いとの指摘もあった。受講学生の答案や採点結果を扱う作業では必要な知識と考えられる。知識として持ち合わせていても、現場での応用が適切にできるかが問題となっている。

一方、実験系TAに多い内容は、トラブル対応や安全管理の面である。予想された事態には適切に対応できるTAも、不測の事態に対応できるとは限らない。TA側もこの点に不安を感じているし、教員もトラブルがない現状でさえ不満を抱いている。これらは経験で積み重ねられることが多く、擬似的にも体験する研修会が適しているのではないかと判断できる。

3. TA研修会に向けて

TA研修会を実施している他大学の例がある。また、事前の研修会を実施するために、経験を積み重ねた書籍も発刊されている[3]。アンケート結果と外部の情報を参考に今年度から開始するTA研修会を検討したい。既述のことより、次のような内容が最初に行う研修会に適していると判断している。

- ・全学を対象とするが、自由参加とする。
- ・実験中のトラブル対応を対象とする。
- ・参加者の体験型形式で行う。

現状を把握する点では、今回のアンケートからは十分な成果が得られた。今後、研修会を継続して実施できれば、徐々によりよい内容の研修会となることに期待したい。

参考文献

- [1]北野秋雄編『日本のティーチング・アシスタント制度』
- [2]文部科学省、「中央教育審議会」ホームページ
- [3]小笠原正明他『TA実践ガイドブック』

平成 21 年度前期授業評価アンケート結果速報

F D 推進部会授業改善WG

7月6日(月)から17日(金)までの日程で、授業評価アンケートが実施されました。実施要領は従来と変わらず、実施の対象は今年度前期に開講された全教養教育科目・国際交流科目および常勤教員担

当の専門教育科目です。各科目のアンケート結果帳票は9月上旬に各科目担当教員へ返却をしています。各科目区分の実施率・回答率等については、次のとおりとなります。

(1) 科目区分別実施率・回答率

科目区分	平成 21 年度(前期)					平成 20 年度(前期)				
	対象科目	実施科目	実施率	対象科目の回答率	実施科目の回答率	対象科目	実施科目	実施率	対象科目の回答率	実施科目の回答率
全科目	1347	1113	83%	58%	69%	1301	1086	83%	64%	72%
教養教育科目	502	449	89%	66%	75%	511	456	89%	70%	76%
人文社会系基礎科目	29	27	93%	51%	60%	26	23	88%	60%	62%
自然科学系基礎科目	38	32	84%	54%	64%	34	31	91%	55%	61%
現代科目	26	21	81%	55%	71%	24	23	96%	72%	76%
総合科目	11	10	91%	66%	76%	12	12	100%	74%	74%
情報リテラシー科目	22	19	86%	70%	86%	22	18	82%	73%	94%
基礎演習科目	29	21	72%	69%	84%	30	25	83%	75%	85%
健康スポーツ科目	34	33	97%	81%	84%	39	30	77%	64%	81%
英語	163	157	96%	80%	83%	163	156	96%	82%	84%
ドイツ語	35	29	83%	72%	87%	39	33	85%	75%	89%
フランス語	13	10	77%	65%	81%	11	6	55%	52%	78%
中国語	67	64	96%	83%	85%	68	66	97%	82%	83%
ロシア語	8	6	75%	61%	78%	7	6	86%	76%	85%
イスパニア語	4	2	50%	47%	78%	5	3	60%	46%	83%
朝鮮語	9	6	67%	58%	87%	6	3	50%	15%	71%
日本語	12	12	100%	91%	91%	12	12	100%	92%	92%
教育人間科学部専門科目	276	204	74%	60%	75%	298	210	70%	62%	78%
経済学部専門科目	21	16	76%	38%	52%	22	18	82%	39%	48%
経営学部専門科目	37	33	89%	45%	50%	43	40	93%	52%	56%
経営学部夜間主科目	39	33	85%	67%	73%	31	27	87%	70%	75%
工学部専門科目	381	308	81%	54%	68%	342	292	85%	63%	73%
工学部第二部科目	54	34	63%	57%	80%	54	43	80%	61%	78%
国際交流科目	37	36	97%	59%	61%	11	9	82%	68%	86%

(項目説明)

- ・対象科目：アンケートの実施対象科目数
- ・実施科目：アンケートを実施した科目数
- ・実施率： $\text{実施科目} / \text{対象科目}$
- ・対象科目の回答率：
 $\text{回答者総数} / \text{対象科目の履修登録者総数}$
- ・実施科目の回答率：
 $\text{回答者総数} / \text{実施科目の履修登録者総数}$

「対象科目の回答率」は、科目区分全体として本来収集したい標本数のうち、実際に収集できた標本の割合を表します。

「実施科目の回答率」は、アンケートを実施した科目の履修登録者数を分母とした回答者の割合を表すため、「対象科目の回答率」よりも数値は高くなり、またアンケート実施当日における各科目区分の出席率と同義となります。

