

● ● ● 成果関連調査研究・実践報告

成果関連調査研究・実践報告

ここに載せたのは本事業成果関連の調査研究、実践報告、シンポジウム記録で、次のとおりである。
これらにはすでに他の媒体に発表されたものの再録を含んでいる。

- 3-1 学修支援（システム）についての在学生アンケート調査
- 3-2 GPA 制度に関連する国際調査
- 3-3 ICT を活用した学修支援の意義 — Plone を使った実践と運用を例に
- 3-4 情報共有を目的とした LMS (Moodle) 利用の一例
- 3-5 fGPA 算法の比較検証：従前の GPA から functional GPA への移行とその最適互換性をめぐって
- 3-6 2009 年度公開シンポジウム『教育の質保証—4 つの大学の取組から』記録

3-1 学修の支援（システム）に関するアンケート調査

本事業は学生に対する学修の支援に対する諸施策であったから、当の受け手である学生からの学修支援に対する認識や評価、意見を求め、分析する作業は不可欠となる。そこで2011年度12～1月にかけて本学の学士課程に在籍する学生に対して「学修の支援（システム）に関するアンケート調査」を実施した。

本事業の諸施策は主として初年次生から学年進行で適用するあらたな履修制度、成績評価制度、それらに基づく学修分析や支援を主体にしていた。だから、事業の最終年度でそれらが動きだし、その年度

学修の支援（システム）に関するアンケート調査

2011年12月 〇〇大学

※ 無記名ですが学部名と学年は記入してください。選択回答は記号に○印、記述回答は□内にできるだけボールペンなど濃い筆記具で、記述してください。修正は二本線を記入するなど訂正して構いません。選択結果によっては青い矢印で示した設問に飛んでください。

(0) お茶の水女子大学 □ 学部 □ 学年 □ 編入学された方は「V」を記してください □

(1) 本学に「総合学修支援センター」があるのをご存じでしたか。
1. はい 2. いいえ

(2) 「総合学修支援センター」を利用したことがありますか。
1. はい 2. いいえ

(2-1) 「総合学修支援センター」を利用しなかった理由は何ですか
1. 必要なかったから
2. 場所がわからなかったから
3. 利用しにくかったから
4. 何をやるべきかわからなかったから
5. その他 具体的に □

(3-1) 本年度「総合学修支援センター」をどの程度利用しましたか。
1. 1回 2. 2～3回 3. 4～6回 4. 頻繁に

(3-2) 「総合学修支援センター」をどのような要件（質問・相談内容）で利用しましたか。
□

(3-3) その要件は総合学修支援センターで解決しましたか。
1. はい 2. いいえ

(3-3-1) その要件は最終的に、どのように解決しましたか、
□

(3-4) へ

(3-4) 「総合学修支援センター」を利用して結果として、全体的な満足度はどの程度ですか。
1. たいへん満足 2. 満足 3. 満足していない 4. まったく満足していない

(3-5) 「総合学修支援センター」を利用して感じたこと、改善点などがあれば教えてください。
□

(4) 本学で（学外からも）24時間使える授業・学習支援システムのうち、ご存じのものにチェックしてください。
1. 知らない 2. Moodle（ムードル） 3. Plone（プローン）

(4-1) 本年度における「Moodle」の利用状況を教えてください。
1. 使ったことがない 2. 1学期につき数回程度 3. 左右選択肢のあいだ 4. ほとんど毎日

(4-2) 「Moodle」を一番有効に使うために改善点があれば教えてください。
□

(4-3) 本年度における「Plone」の利用状況を教えてください。
1. 使ったことがない 2. 1学期につき数回程度 3. 左右選択肢のあいだ 4. ほとんど毎日

(4-4) 「Plone」を一番有効に使うために改善点があれば教えてください。
□

(5) 十分に学んで自分の力量を精一杯発揮するうえで、
(5-1) 妨げになっているものがあることがあれば、教えてください。
□

裏面につづく

(5-2) 自分の力量発揮を一番促進するために「大学に望むこと」は何ですか。
□

(6) 大学で学び始めるにあたって、不足を感じている「情報」や「仕組み」は何ですか。
□

(7) 大学で学び始めるにあたって、自分の主体性はどの程度とれているでしょう。パーセンテージで表現してみてください。また、どの程度の自分の主体性がとれることが理想的でしょう。同様に表現してください。
□ % 理想的には □ %

(8) 学修支援システムが提供する情報として（すでにあるものも含めて）あったほうがよいと思うものをすべてに○、大いに利用したいと思うものをすべてに◎を、番号につけてください。
1. 学習ポートフォリオ（学習成果物（レポートなど）とそれに対する評価をまとめたファイル）
2. これまでと現在の自分のGPA*値（学期ごと、累積値など）
3. 認証のうえウェブ上で確認できる現在の自分の取得単位数
4. 認証のうえウェブ上で確認できる自分の成績評価一覧
5. 授業ごとの平均GPA値や最大、最小GPA値一覧
6. 学内や学部内での自分の成績の位置づけ（相対的なできあい）
7. 上記のような学修成果を多角的に分析した結果一覧
8. 授業で用いる参考資料をネットからダウンロードできるサイト
9. 授業で出されたレポートや課題をネットを介して提出できるサイト
10. 今後の学習プランを立てるうえで役立つ情報が入手できたり相談ができる場所
11. 学習や履修に関する相談予約
12. その他 具体的に □

(9) 「理想的な学修支援のためのシステム」というものを考えたとき、思い浮かぶイメージを教えてください。
□

(9-1) そのようなシステムができたとき、あなたはそれをどの程度利用しますか。
1. 大いに利用する 2. よく利用する 3. 必要に応じて利用する 4. あまり利用しない 5. 利用しない

(10) 学習や履修をするにあたって、これまでに一番困って相談したいと思ったことは、どのようなことでしたか。それは誰に相談し、どのように解決しましたか。
□

(11) 勉学面を中心に、あなたが困った場合、誰に相談し解決に寄ることが多いですか。下記から2つ選んでください。
1. 友人 2. 先輩 3. 教員 4. 事務職員 5. その他 → 具体的に □

(12) その他、このアンケート内容に関連したことなどで、ご意見・ご質問などがあたら、自由にお書きください。質問の場合は返答連絡先をお書きください。
□

【締切】2012年1月15日（日曜日）までに同封の切手つき返信用封筒に入れて、郵便ポストにご投函ください。

〒112-8610 文京区大塚2-1-1
お茶の水女子大学
教育開発センター
このアンケートに関するお問い合わせ先
cde@c.uocha.ac.jp（担当：平田啓久）
電話番号 03-5978-5764

*GPAはGrade Point Averageのことで、卒業評定点から算定されたGP（Grade Point）値に当該科目の単位数を乗じた値を履修科目分母とし、履修総単位数で除した値です。本学では現在の1年生から正式な成績評価指標となっています。2年生以上についても参考までに算定することが可能です。

途中で実施したアンケート調査はその結果をもって成果評価とするには性急にすぎる。だが、事業諸施策の初発的な状況をおさえておく上ではだいじなデータとなり、今後の学修支援の展開とその効果測定には重要な基盤と指針になる。この報告書作成時点では分析が進行中であるため報告としては不十分になるが、とくに自由記述の回答結果についてはロウデータのかたちでその全容を掲載する。

調査対象 本学の学士課程に在籍する全学生を対象とし、その約4割に相当する800人について各学年おおよそ200名ずつになるような構成で、無作為に抽出して実査対象とした。

調査方法 A3裏表1枚に印字した質問紙（左図）による調査で、学生の自宅に郵送。同封した返信切手つき封筒により無記名で回答の回収をおこなう留め置き調査であった。なお、回答結果はインターネット・ウェブページをつうじて公開することを明示し、回答にあたっての謝礼はなかった。

調査時期 2011年12月下旬に調査シート一式の配送を開始し、約3週間後の2012年1月15日を回収投函締め切りに設定して実施した。回答用紙の回収は締め切りの1週間後に打ち切ったが、そのあとに到着した回答はなかった。なお、実査期間の途中、1月5日ころに郵便はがきにより回収締め切り日のリマインダと回答促進をおこなった。

調査内容 主としてつぎの6つのことからについてあきらかにするための設問で構成した。

- (1) 総合学修支援センターの認知度、利用度、用途、利用結果、満足度、意見
- (2) 授業・学習支援システム Moodle、Plone の認知度、利用度、満足度、意見
- (3) 学修支援のあり方に対する意見、学修を有効に進めていくうえで不足に感じていること
- (4) 学修支援システムの理想像
- (5) 学修相談の必要性や学修に関する問題解決の仕方
- (6) 学修を進めるにあたって必要性を感じている情報

調査結果

回収結果

回収数 449 回収率 56.1%

学部別回収内訳 <文教> 213人(47.44%) <理学> 109人(24.28%) <生活> 127人(28.29%)

2011年5月現在での学士課程在籍者数の学部割合は、文教45.5%、理学26.7%、生活27.7%であるから、この割合にほぼ沿うかたちで回収できたことになる。

学年別回収内訳 <1年生> 132人(29.40%) <2年生> 120人(26.73%) <3年生> 119人(26.50%) <4年生> 77人(17.15%) <記入なし> 1人(0.22%)であった。

なお、編入生は3人（0.7%）であった。

※ 本稿では頻出する学部名は原則として文教育学部を文教、理学部を理学、生活科学部を生活と略称する。また、すでに本報告書で一部記載済みの部分も再掲した。

なお、すでに触れたように本稿作成時点では調査結果について分析途上にあり、回答結果に対する必要な考察をおこなうまでには至っていない。また、自由記述回答に対する内容のカテゴリー化など、まとめの作業も進行中である。しかし、資料的価値に鑑み、すべての設問に対する回答について考察抜き、未整理な状態ながら掲載した。当調査結果についての考察と整理済みの報告書は2012年度前半に別に作成、webをつうじても公開する予定である。

【総合学修支援センターについて】

【1】【認知率】 本学に「総合学修支援センター」があるのをご存じでしたか。

知っていた --> 77人（17.15%） うち1年生59人 2年生5人 3年生9人 4年生4人

各学年内での認知率は1年生44.4%、2年生4.2%、3年生7.5%、4年生5.1%であった。

知らなかった --> 353人（78.62%）

無回答 --> 19人（4.23%）

【2】【利用経験】 「総合学修支援センター」を利用したことがありますか。

はい --> 17人（全回答者中の3.79%、センターを知っていた人のなかの22.08%）

うち1年生16人 2年生1人 3年生0人 4年生0人（利用者の94.1%が1年生、3、4年生で利用した人はいなかった、1年生回答者の12.0%が利用した）

いいえ --> 61人（13.59%）

センターは知っていたが利用しなかった --> 57人

無回答 --> 371人（82.63%）

【2-1】 「総合学修支援センター」を利用しなかった理由は何ですか。

必要なかったから --> 28人（利用しなかった人の中の45.90%）

場所がわからなかったから --> 5人（利用しなかった人の中の8.20%）

利用しにくかったから --> 3人（利用しなかった人の中の4.92%）

どのような点で利用しにくかったのでしょうか → 「どのように利用すべきか分からない」「何をきいていいか分からなかったから」

何をするとところわからなかったから --> 22人（利用しなかった人の中の36.07%）

その他 -->

1 人（利用しなかった人の中の 1.64%）

その他の回答記述「「総合学修支援センター」がどこか覚えていない。履修登録の際、学生センター 2 階に相談には行ったのですが」

【3-1】【利用頻度】 本年度「総合学修支援センター」をどの程度利用しましたか。

1 回 --> 7 人 （利用した人の中の 36.84%）

2～3 回 --> 10 人（利用した人の中の 52.63%）

4～6 回 --> 2 人 （利用した人の中の 10.53%）

頻繁に --> 0 人 （利用した人の中の 0.00%）

無回答 --> 0 人 （利用した人の中の 1.64%）

【3-2】【来談用件】 総合学修支援センターをどのような用件（質問・相談内容）で利用しましたか。

（おおよその内容別に並べ替えた）

- ・履修の件（生活 1 年生）
- ・履修について。（理学 1 年生）
- ・履修についての質問。（生活 1 年生）
- ・履修についての相談（文教 1 年生）
- ・前期の履修科目の選択について。（文教 1 年生）
- ・履修方法について（学芸員資格、外国語）、Web 履修登録での問題発生（文教 1 年生）
- ・科目や履修登録の方法、また教職課程などに関する質問と相談。（理学 1 年生）
- ・履修登録で不明な点があったので質問しに行きました。確か、コア科目と学科共通科目のバランスについてだったと思います。（文教 1 年生）
- ・前期に、履修の手引きと時間割に書いてある内容が違うという質問をした。（生活 1 年生）
- ・時間割のつくり方。（生活 1 年生）
- ・時間割の組み方について（文教 1 年生）
- ・時間割の立て方についての質問（理学 1 年生）
- ・前期では初めてのことでしたので時間割の要領がわからず不安でした。自分の時間割がおかしいかチェックしてもらいました。（文教 1 年生）
- ・前期の時間割の決め方を相談した。（どの科目を優先的に取るべきか、週に何コマ程度入れるべきか、教職との兼ね合いについて等）（文教 1 年生）
- ・時間割をチェックしてもらうため。社会調査士の資格の授業のとりかたについて（文教 1 年生）
- ・履修放棄についての質問。（文教 2 年生）
- ・成績開示や TOEIC のスコアの受け取り。履修に関する質問。（生活 1 年生）
- ・自分が受けた講義の対象学年ではないと知ったとき、相談にいったら受講可能にしてくれた。（生活 1 年生）

【3-3】【相談結果】 その用件は総合学修支援センターで解決しましたか。

はい --> 16 人（この設問に答えた人の 84.21%）
いいえ --> 3 人（この設問に答えた人の 15.79%）
無回答 --> 0 人（この設問に答えた人の 0.00%）

【3-3-1】 前問「いいえ」回答について、その用件は最終的に、どのように解決しましたか。

- ・解決しなかった（文教 1 年生）
- ・他の人にたずねた。（理学 1 年生）
- ・履修に関しては、担任の先生に相談し、明確な答えが得られた。（生活 1 年生）

【3-4】【満足度】「総合学修支援センター」を利用した結果として、全体的な満足度はどの程度ですか。

たいへん満足 --> 1 人（利用した人の中の 5.26%）
満足 --> 15 人（利用した人の中の 78.95%）
満足していない --> 3 人（利用した人の中の 15.79%）
まったく満足していない --> 0 人（利用した人の中の 0.00%）
無回答 --> 0 人（利用した人の中の 0.00%）

【3-5】 総合学修支援センターを利用して感じたこと、改善点などがあれば教えてください。

（前問の満足度に対する回答結果別に並べ替え）

- ・スタッフの方がとても丁寧に対応してくださり、大変助かりました。（理学 1 年生 満足度：たいへん満足）
- ・分からないことをすぐ聞ける場があるのはいい。（特に 1 年生は最初とても不安なので）（生活 1 年生 満足度：満足）
- ・相談員が少ないので混雑していました。特に利用者が増えそうな 4 月や 10 月は相談員を増やした方がいいのではないかと思います。（文教 1 年生 満足度：満足）
- ・全体のオリエンテーションでも聞いたことと同じような回答も多かった。どんな質問にも対応してくれてありがたかった。（理学 1 年生 満足度：満足）
- ・初めて自分の時間割を自分で決めなくてはならず、色々と不安なことが多かったので、相談できる人がいて良かった。（文教 1 年生 満足度：満足）
- ・訪ねた科目に関して、『開講科目の冊子』ではなく、PC を用いて一緒に確認できれば早くなって効率もよいと思う。（生活 1 年生 満足度：満足）
- ・どこまで相談して良いのか、あまりよくわからなかった。（生活 1 年生 満足度：満足）
- ・雰囲気あまりよくない（文教 1 年生 満足度：満足）
- ・聞く人によって答えがばらばらで、誰の言葉を信じればよいかわからなかった。（文教 1 年生 満足

度：満足していない)

【授業・学習支援システム】

【4】【認知率】本学で（学外からも）24 時間使える授業・学習支援システムのうち、ご存じのものにチェックしてください。

Moodle --> 382 人（回答件数中の 60.54%）

内訳 文教 193 人 理学 96 人 生活 93 人

内訳 1 年 121 人 2 年 115 人 3 年 106 人 4 年 39 人

Plone --> 198 人（回答件数中の 31.28%）

内訳 文教 123 人 理学 36 人 生活 39 人

内訳 1 年 46 人 2 年 74 人 3 年 60 人 4 年 17 人

知らない --> 50 人（回答件数中の 7.92%）

無回答 --> 1 人（回答件数中の 0.16%）

【4-1】本年度における「Moodle」の利用状況を教えてください。

使ったことがない --> 122 人

1 学期につき数回程度 --> 193 人（知っている人の中の 50.52%）

学期あたり数回以上、毎日ではない --> 74 人（知っている人の中の 19.37%）

ほとんど毎日 --> 6 人（知っている人の中の 1.57%）

【4-2】「Moodle」を一層有効に使っていくために改善点があれば教えてください。

- ・知名度を上げる。（理学 1 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・もっと授業で宣伝したり使用すればいいと思う。私もある授業で 1 回使用したきり全く開いていないので。（理学 3 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・各教授がもっと頻繁に授業で活用していただければ良いと思う。（文教 3 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・Moodle の使い方、使うきっかけを聞く、得る機会が少ないので、授業の冒頭などで教授の方から、Moodle の使用を促進してほしい。（文教 2 年生 Moodle 利用：使ったことがない）
- ・先生が Moodle を使用し、学生にも使用を勧めてほしい。（文教 3 年生 Moodle 利用：使ったことがない）
- ・内容がよく分からない（生活 1 年生 Moodle 利用：使ったことがない）
- ・どの科目でも Moodle を使うようにすれば、使用頻度が上がると思う。（生活 2 年生 Moodle 利用：

使ったことがない)

- ・Moodleの内容を詳しく紹介する場があればよいと思う。Moodleと一緒に使うと良い教材の紹介など。
(文教 4 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・授業内で使う機会が増えると、学生の間で認知度が上がっていき、活性化すると思う。(文教 4 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・もっと宣伝する、授業で利用する(私の場合は授業で利用するように指定され、知ったため)(生活 3 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・最初そもそもなにをするものなのかさっぱりわからなかった、ので、もう少しわかりやすく提示してほしい?(文教 1 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・「登録して良いですか」という指示が出て、戸惑ったことがあるので(そもそも登録(名とか)することを知らなかった)迷わないような工夫があると良いと思います(文教 2 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・授業で Moodle を使う(文教 1 年生 Moodle 利用: 学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・情報の授業以外で使ったことがないので、いつ使うべきものなのかわかりません。(文教 1 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・学校の PC からしか使ったことがないので、もしかしたら可能かも知れませんが、携帯電話からも利用できるいいなと思いました。(家でネットが使えないため、PC を使ってネットができないため。)(理学 4 年生 Moodle 利用: 使ったことがない)
- ・ネット上で教材をもっと公開する(英語学習など)(文教 1 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・授業の情報などは自分が履修しているものについてだけが出ると嬉しい。(生活 1 年生 Moodle 利用: ほとんど毎日)
- ・使い方が分かりません(文教 4 年生 Moodle 利用: 使ったことがない)
- ・そもそも Moodle がどのようなものかわからなかった。(文教 4 年生 Moodle 利用: 使ったことがない)
- ・先生(特に非常勤の先生)が使い方を知らず、パワーポイントがアップできないことがある(生活 2 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・各授業で Moodle を使う課題を出す、もしくは授業内で広報する。学外で使えることを知らなかった、ので、HP の TOP に出すと目立つかも。(生活 4 年生 Moodle 利用: 使ったことがない)
- ・学生にもっと認知してもらう(授業内またはメールなど)(文教 4 年生 Moodle 利用: 使ったことがない)
- ・英語のリスニング教材のみ使用しています。再生などもっと簡単にしてほしい。(文教 3 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・外部講師が使い方を知らないことがある。(文教 2 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・自宅から利用する際にポータルサイトを開いてからではないと Moodle を開けないのが少々面度だと思いました。(文教 1 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・授業単位にせず、関心がある人が集まって学修できるようなコースを作る。(文教 2 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・Moodle 利用する教授や授業が多ければ利用すると思う。(文教 2 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・今のままで良いと思います。(文教 2 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・もっとわかりやすく、使いやすくして欲しいです。(生活 1 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・先生によって Moodle の更新率が違うので、授業で使用したスライドや参考になる資料の UP などもう少し行ったらいいと思う。(文教 1 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・授業でしか使ったことがないので、もっと使い方をアピールして欲しい。(理学 2 年生 Moodle 利用: 使ったことがない)

- ・授業で先生がアナウンスする。または Moodle を使った学習を授業に組み込む。（文教 3 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・もっと学校全体でシステムを積極的に利用する。→特定の授業でしか使わないため、積極的に使おうと思わないから（文教 2 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・レイアウトが見にくく感じるため、改善した方が良いと思う。（文教 1 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・ほとんど使用する授業がなかったの、それが増えることがまず第一だと思います。（文教 1 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・課題（レポート提出）のためにほとんどの教科で利用できるようにしてほしい。たまに表記が中国語になっている場合があって、よくわからない。（文教 1 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・1 年次の授業で 1 度だけ利用したことがあるが、その存在を知らない人も多いと思うので、まずは知ってもらうことが必要だと思う。（生活 2 年生 Moodle 利用：使ったことがない）
- ・2（文教 1 年生 Moodle 利用： ）
- ・授業でも積極的に使用する機会が増えれば、より気軽にアクセスできるのではないと思う。（文教 3 年生 Moodle 利用：使ったことがない）
- ・授業と連携させる（文教 3 年生 Moodle 利用：使ったことがない）
- ・ソフト自体が扱いづらいので、何らかの改善などがあれば助かる。（生活 2 年生 Moodle 利用：使ったことがない）
- ・必修英語の授業の課題（自宅での HW）としての提示（文教 2 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・授業で何となく使っていたが、未だにどのようなものなのかかわかってないです。いったいどんな物なのかわかりやすい説明が必要かも？（生活 2 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・ログインが妨げになっている気がします。（文教 4 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・全体的にわかりにくい。Moodle を使ったことのない人にとっては仕組みそのものがわからないので、入学時に一斉に説明をするなどしてほしい。（今はされているのでしょうか）一度だけ、授業で使用するよう指示があったが、それ以来使っていない。授業との連携がうまくいっていないのでは。（生活 4 年生 Moodle 利用：使ったことがない）
- ・授業の中でもう少し紹介し、認知度を高める。（理学 1 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・携帯サイトがあると使いやすい。授業で使わなければ見ない。（文教 2 年生 Moodle 利用：使ったことがない）
- ・実際どうしたらいいかわかりません。（文教 3 年生 Moodle 利用：使ったことがない）
- ・課題は全て Moodle にアップロードする、など生徒が普段目にするようになればいいと思う。（文教 1 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・授業で利用する（理学 2 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・Moodle からシラバスをみれるようにしてほしい（理学 1 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・授業内でもっと活用するように教員に呼びかけるべきではないか。授業で使われていたこともほとんど無いし、教員が口にするものもない。（文教 4 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・教師のメールアドレス（お茶大の）を載せて欲しい。（理学 2 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・アップした先生によると思うのだが、（ファイルの都合上仕方ないと思うのだが）windows と Mac と両方で聞けるとよりよい。（生活 1 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・大学外からアクセスする際、Moodle がどこにあるのかわかりづらかった。もっと目立つところに表示してほしい。（文教 1 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・トップページをもっと見やすくした方が良くと思う。（生活 1 年生 Moodle 利用：1 学期につき数

回程度)

- ・知らない人が多いと思うので、より多くの人が目にする機会があったらよいのではないかと思います。(生活 3 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・履修登録も学外から出来るようにして欲しい。混雑が防げる。(理学 2 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・各授業のレジュメをアップする、など教授が積極的に Moodle を利用するようにする(理学 3 年生 Moodle 利用: 使ったことがない)
- ・専門英語などの必修の科目でも、導入すべきだと思います。(生活 3 年生 Moodle 利用: 使ったことがない)
- ・英語の授業で使用することが多いですが、少し担当教員のところが探しにくかった。(文教 2 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・授業で扱わず、資料をプリントアウトして配ってくださる教授が多いので、教授に授業での活用を呼びかけると共に、使用方法を説明する機会を設けると良いのではないかと思います。(文教 3 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・教えられるまで存在さえ知りませんでした(教員からの)(生活 3 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・授業中にどのような内容をアップしているのかアナウンスすること(理学 3 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・学外から使えると言うことをしらなかった(理学 3 年生 Moodle 利用: 使ったことがない)
- ・学外からでもアクセスしやすいよう、お茶大 HP のもっとわかりやすい部分へリンクして欲しい。(理学 2 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・Plone とのちがいがよくわからない。個人的には Plone のほうが使いやすいし、利用している教科も多いので、可能であれば一緒にした方が混乱がないと思う。(文教 1 年生 Moodle 利用: 学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・アイコンがわかりにくい(理学 2 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・画面のレイアウトが細かすぎて自分の目的の科目が見つけにくいので、文字を大きくするなどの工夫が欲しいです。(文教 1 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・授業内容との関連のある記事のリンクなど。(文教 1 年生 Moodle 利用: 学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・Moodle は何を行うところなのか、具体的にアピールする必要があると思う。(文教 2 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・Moodle を利用してどんなことができるのかをもっと発信してほしい(生活 1 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・Moodle (文教 2 年生 Moodle 利用: 学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・あるのかどうかかわからないですが、利用方法を簡単に書いたところがほしいです。書き込みの仕方とかアップの仕方など。(理学 1 年生 Moodle 利用: ほとんど毎日)
- ・まずは認知度が低い点(英語の語学学習にはずっと使えるのにもったいない)。授業で使うことが少ない点(情報で使ったくらい?)。(文教 3 年生 Moodle 利用: 使ったことがない)
- ・登録(授業登録)をしても、利用している先生が少ない。(理学 2 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・詳しく知らないのですが、学生ポータルに入ったときに自分に関係のある選択肢(休講状態など)が表示されるなどでしたら、使うのが簡単です。今も特に不便でもないですが。(文教 2 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)
- ・講義の確認以外に使える何があるのかかわからない。(理学 3 年生 Moodle 利用: 使ったことがない)
- ・授業ごとの Moodle をより活用すること。(文教 2 年生 Moodle 利用: 使ったことがない)
- ・授業の課題提出のために利用していたが、それ以外での利用方法がよくわからなかった。(生活 2 年生 Moodle 利用: 1 学期につき数回程度)

- ・授業と連動していたときはよく利用していたので、より多くの授業で採用してほしい。自習は続かなかった。（生活 4 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・ログイン後のトップページに、履修している授業の一覧が、左側に出るようにしてほしい。（理学 2 年生 Moodle 利用：ほとんど毎日）
- ・他のシステムとのリンクや統合など。（文教 2 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・英語教材の音声が mac に対応しておらず、自宅から利用する際に不便だった。入学した際、大学が mac を薦めていたので購入したが、対応していなかったのが改善してほしい。（文教 2 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・漢字が簡体字で表示されたりしていて見づらいことがたまにある。（生活 1 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・科目の検索が不便でわかりにくいので、履修登録の際に入力する科目コードや科目名で検索できるシステムをつくってほしい。（文教 1 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・成績表や履修単位数がわかる表などがあると良い。（理学 3 年生 Moodle 利用：ほとんど毎日）
- ・入学ガイダンス等で紹介する。（文教 3 年生 Moodle 利用：使ったことがない）
- ・Moodle サービスのアピール。（生活 3 年生 Moodle 利用：使ったことがない）
- ・『編集』が『edit』と表示されていたり、英語表記なので慣れるまで使いづらかった。（文教 1 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・知名度の向上（生活 4 年生 Moodle 利用：使ったことがない）
- ・教授の言う、「助手室に言ってコピーさせてもらって」という授業 + α （希望者のみ）の資料や、今まで配布した資料のデータがまとめて何かのインターネットサイトにあると、とても助かる。（文教 2 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・授業で使ったプリントをアップロードしてほしい。（理学 1 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・ログインした時点で、学期ごとの履修登録科目を表示できるとうれしい。現在は科目（分野）を選択しないと表示されない。（文教 1 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・情報系の授業以外では、あまり Moodle を使わないので、そのほかの授業でも配布物などのアップロードのように、それぞれに応じた使い方ができたら、より有効活用されるかもしれない。（文教 3 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・そもそもアクセスが面倒。twitter や facebook でページを作してほしい。（文教 1 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・どのようなシステムなのかあまり知らない。入学時に説明があったと思うが、選択する授業によっては全く使わないので、利用することを思いつかない。だから、機能や具体的な用途が知りたい。（生活 3 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・あまり教授が使用していない気がするので、使用する授業が増えれば、もっと使う。使用方法もいまいちわからない。（文教 2 年生 Moodle 利用：使ったことがない）
- ・使い方がいまいちよくわからない。マニュアルや利点などを、トップページに掲載するなどしてほしい。（文教 2 年生 Moodle 利用：使ったことがない）
- ・参照したいページに辿り着くまでが長い。（文教 4 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・ページデザインがごちゃごちゃしていて見にくい（理学 2 年生 Moodle 利用：ほとんど毎日）
- ・登録時、自分の履修している授業の名前と、登録しようとしているコースの名前が一致しているかわからない。（文教 3 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・使い方がわかりにくい。無機質っぽい（理学 4 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・Moodle 自体を利用している授業が少ないため、アクセス頻度が低い。なので、Moodle の積極的な利用をもっと広報（勧告？）したら良いと思う。（文教 4 年生 Moodle 利用：使ったことがない）
- ・学校の HP から直接 Moodle につながれる バナーやメールと同じところから行けるようにする。（文教 3 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）

- ・利用するメリットがわからない(生活 3年生 Moodle利用:使ったことがない)
- ・Moodleでできることがいまいちわかりづらい(メリットが分かりづらい)。パスワードが必要で、学生も先生方も初期設定をわずらわしく感じているために使いにくい気がする。(生活 3年生 Moodle利用:使ったことがない)
- ・Moodleが何かということが分かっていない人が多いと思う。今のままだと、あまり必要ない気がする。(生活 2年生 Moodle利用:使ったことがない)
- ・インが面倒なので、もっとインしやすくしてほしい。中身の構成も若干分かりづらい。(生活 2年生 Moodle利用:使ったことがない)
- ・二年次の中級英語で、先生がMoodle活用に努めている方だったので、よく利用した。先生方のご協力もかなり必要だと思う。(文教 2年生 Moodle利用:使ったことがない)
- ・更新お知らせメール(生活 1年生 Moodle利用:1学期につき数回程度)
- ・知ってはいるけど、何に使うかを詳しく知らないなので、もっと説明してほしい。(理学 3年生 Moodle利用:使ったことがない)
- ・各授業でもっとMoodleを利用する。Moodle上に授業の資料等をアップする。(文教 2年生 Moodle利用:使ったことがない)
- ・家のパソコンから見るができない。学校のパソコンから見るときはページを開くのにとっても時間がかかる。(理学 1年生 Moodle利用:1学期につき数回程度)
- ・存在を知らない人や利用する利点を分かっていない人が多いと思うので、外国語の授業など利用してもらうすくし工夫してアピール、宣伝するよよいと思う。(文教 3年生 Moodle利用:使ったことがない)
- ・講義内でより積極的に紹介していく。(文教 3年生 Moodle利用:1学期につき数回程度)
- ・内容の更新がされた時にメールで連絡があれば便利だと思います。(生活 2年生 Moodle利用:1学期につき数回程度)
- ・Moodleの場所がよくわからなかった。ファイルがみつけれなかった。(文教 4年生 Moodle利用:1学期につき数回程度)
- ・授業の中に取り入れるようにする。(何ができるのか、活用法自体をあまり知らない)(文教 3年生 Moodle利用:使ったことがない)
- ・どんな機能があるのか知る機会が欲しいです。お茶メール等で使い方ガイドのページ(あるかどうか分かりませんが...)にとべるようにすると必ず見られるので良いと思います。(生活 3年生 Moodle利用:使ったことがない)
- ・すべての科目がずらっと並べてあって見づらいので、プルダウンメニューなどにしたらよくなるのではないのでしょうか(理学 2年生 Moodle利用:学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・授業の課題で使用するようにする。(生活 2年生 Moodle利用:学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・授業で使わなければ知らない人も多いと思う。参考資料をUPしたり、授業でたくさん活用してくれればもっと使うと思う。(文教 2年生 Moodle利用:学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・内容をより充実させると良いと思います。(理学 3年生 Moodle利用:1学期につき数回程度)
- ・Macでリスニング教材が開けない。(My PCにおいて)(理学 1年生 Moodle利用:1学期につき数回程度)
- ・自分が使用したい場所に辿りつくのに手間がかかるので、個人IDを入れたらその人がしようする欄が出るようになれば便利だと思う。(文教 3年生 Moodle利用:使ったことがない)
- ・今年は使用していないからわからないが、とても見にくくてどこに何の情報があるのかわかりづらかった。(生活 4年生 Moodle利用:使ったことがない)
- ・実際、Moodleを用いて何ができるのかわからないので、具体的な利用方法などのわかりやすい告知をまずすべき。(理学 2年生 Moodle利用:1学期につき数回程度)
- ・そもそも利用する機会が少ないため、受講科目でのレポート提出はMoodleを原則利用するよう教職員に呼びかけるべき。(文教 3年生 Moodle利用:1学期につき数回程度)

- ・授業情報がなかなか更新されません。遅いです。（教室変更・開講情報）昔の情報はある程度関係する人がいなくなったら掲載しないほうがいいです。（文教 3 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・情報の授業でしか使ったことがないので、その他の授業でも使うようにする。（文教 1 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・授業で課題提出などに Moodle を使わせる。でもそもそも、授業でなければ使うことはない。（文教 2 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・Moodle へのリンクをもっと分かりやすいところに置いてほしいです。科目名の検索を充実させてほしいです。（理学 2 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・周知の徹底 授業でもっと使うようにする（文教 3 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・周知（授業内でプリント配布など）（文教 4 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・役に立つサイトや情報をもっとのせてほしい（生活 1 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・学内でのアクセスが重く、時間がかかる。（生活 1 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・あまり授業で Moodle の話を聞かないので、もっと授業に取り込んでいけば知名度があがるのではないのでしょうか。（文教 3 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・レポート提出のために利用するなど、日頃の課題等に役立てると良いと思う。（文教 1 年生 Moodle 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・授業でもっと利用を促す。（文教 3 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）
- ・そもそも教員がほとんど活用していないので、教員が指示してくれれば利用しやすい。（文教 3 年生 Moodle 利用：1 学期につき数回程度）

【4-3】本年度における「Plone」の利用状況を教えてください。

使ったことがない -->	203 人
1 学期につき数回程度 -->	108 人（知っている人の中の 54.55%）
学期あたり数回以上、毎日ではない -->	40 人（知っている人の中の 20.20%）
ほとんど毎日 -->	0 人（知っている人の中の 0.00%）

【4-4】「Plone」を一層有効に使っていくために改善点があれば教えてください。

- ・記述途中で PC が反応しなくなり、それまで書いた文が消えてしまうことがある点。（文教 2 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度）
- ・Moodle と同じ。存在を知らなかったので知名度を上げるべき。（理学 3 年生 Plone 利用：使ったことがない）
- ・(4-2) に同じ（文教 3 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度）
- ・Plone の使い方が分からない。（文教 1 年生 Plone 利用：使ったことがない）
- ・Plone を授業で使う授業（たとえば、コメントシートの提出など）が少ないため、授業中に使用したレジュメを共有するためや、意見交流の場として教授が積極的に Plone を取り入れた講義をしてほしい。（現在は、Plone があるものの、あまり使用されていないのが現状だと思う。）（文教 2 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・昨年度後期と今年度前期に使用したが、それぞれ ID やパスワードが異なっていたように思うので、

- それが一つの ID、パスワードに統一されると良い。(文教 3 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・昨年度の授業で使いましたが、機能が充実しており結構便利だと思いました。もっと周知のものにしたら良いです。(文教 3 年生 Plone 利用：使ったことがない)
 - ・知らない(生活 1 年生 Plone 利用：使ったことがない)
 - ・Plone が何か分からない。Plone の内容に関する紹介について充実させる必要があると思う。(文教 4 年生 Plone 利用：使ったことがない)
 - ・使い方がいまいち分からない。また、先生方の中でも一部しか利用していないので、有効に使う機会がない。Plone またはメールでレポート提出と言われたら、Plone の使い方が分からないので、いつもメールで提出している。(理学 3 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
 - ・前問と同じ(生活 3 年生 Plone 利用：使ったことがない)
 - ・使用方法の説明がわかりづらいので、もっと簡潔にしてください。(文教 1 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない)
 - ・もっと多くの授業で取り扱って欲しい。先生方もご存じないのでは？(文教 3 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
 - ・Moodle 利用する教授や授業が多ければ利用すると思う。(文教 2 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
 - ・Plone を使用した授業が少ない。そのため利用方法や活用方法が分かりづらい。(文教 1 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
 - ・有効な使い方を知らないで、まず知ることが必要。(理学 1 年生 Plone 利用：使ったことがない)
 - ・Plone も Moodle も便利ですが、同じ(一緒)にしてもいいと思います。(文教 2 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
 - ・存在自体知らなかったのでもっとアピールしてほしい。(理学 2 年生 Plone 利用：使ったことがない)
 - ・授業で先生がアナウンスする。または Moodle を使った学習を授業に組み込む。(文教 3 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない)
 - ・先生方からのリアクションがないと保存できたのか分からない点が不便に感じていたことがあります。(文教 1 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない)
 - ・レポートの提出の仕方が少し分かりにくかったです。(文教 1 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
 - ・もっと内容を充実させて欲しい。利用できる機会が少ない。(文教 1 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
 - ・もう少し分かりやすい所にリンクがあると使いやすいかも知れません。(生活 2 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
 - ・授業と連携させる(60 コマくらい取得しているが 2 コマでしかこのシステムの使い方を説明していない。)(文教 3 年生 Plone 利用：使ったことがない)
 - ・Plone を使っている授業自体が少ないので、もっと多くの先生が使ったらいいと思う。個人的にはレポート提出やグループワークに活用している授業は有効に使っていたといえると思う。(文教 2 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない)
 - ・このシステムがあることをしらなかった。周知を徹底することが必要だと思う。履修登録は全学年がすることであるから、そのときに PC の画面上に告知をするなど、目に入るところに知らせて欲しい。(生活 4 年生 Plone 利用：使ったことがない)
 - ・提出の大事なときにつながらなくて、すごく苦労した。トラブルによって、提出ができない状況は避けたい。(文教 3 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
 - ・授業の中でももう少し紹介し、認知度を高める。(理学 1 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない)
 - ・携帯サイトがあると使いやすい。授業で使わなければ見ない。(文教 2 年生 Plone 利用：使ったこ

とがない)

- ・有効に使いたいのですが、実態が分かりません。(文教 3 年生 Plone 利用:使ったことがない)
- ・各学生のページから受講している講義の全ての Plone へのリンクがほしい(理学 3 年生 Plone 利用:1 学期につき数回程度)
- ・使い方がいまいちわからなかった(生活 3 年生 Plone 利用:1 学期につき数回程度)
- ・テキストを途中で保存できると嬉しいです。(文教 2 年生 Plone 利用:1 学期につき数回程度)
- ・授業中にどのような内容をアップしているのかアナウンスすること(理学 3 年生 Plone 利用:使ったことがない)
- ・Moodle と Plone の違いがよく分かりません。(文教 1 年生 Plone 利用:学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・必修の授業などで先生から使うように促されると、レポートの提出などで利用しやすくなると思います。(理学 3 年生 Plone 利用:1 学期につき数回程度)
- ・知らない(理学 3 年生 Plone 利用:使ったことがない)
- ・一度メール上のリンクから使っただけで、インターネットからどう行くのか分かりません。表示をはっきりさせて欲しい。(文教 1 年生 Plone 利用:1 学期につき数回程度)
- ・多くの先生が Plone を利用し、存在を知る。(生活 2 年生 Plone 利用:学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・システムを利用するメリット、システムの存在をもっと知らせてほしい。(生活 4 年生 Plone 利用:使ったことがない)
- ・授業ごとにログインする必要があるようにマイページが欲しいです。(文教 2 年生 Plone 利用:)
- ・あまり認知されていないと思う。Moodle だけで充足している気もする。(文教 1 年生 Plone 利用:1 学期につき数回程度)
- ・以前、授業で小レポートを提出するのに使用していました。また、そこに資料もアップされていたのが使いやすかったです。授業でほとんど利用する機会がないので、意図的に使用するべきだと思います。(文教 3 年生 Plone 利用:1 学期につき数回程度)
- ・重い。パスワードが記憶されない。先生方が資料をアップするためだけにしか使われていないように思う。(文教 3 年生 Plone 利用:学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・インターネットで検索しても、どこからログインして良いか分からないため、学外などからアクセスできません。学生のログイン方法をわかりやすくしてほしいです。(文教 1 年生 Plone 利用:学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・送られてきた URL から先生のサイトにログインできないと、出先では見られない。また、先生ごとにちがう URL でログインしないと見られないのは面倒なので、統一してほしい。(理学 2 年生 Plone 利用:学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・慣れたら大丈夫なのですが、最初使い方がよくわかりませんでした。ログインしたら、自分のとっているクラスのすべての Plone が表示され、クラスを選択して書き込めたらありがたいかもしれません。(文教 2 年生 Plone 利用:学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・重くてエラーが多い。提出できたと思っていたができていないことが多い。完成した文面が突然消えてしまうことがある。(文教 2 年生 Plone 利用:学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・レポートなどの情報を誰まで公開にするのか、正しく設定してほしい。以前、Plone にレポート課題を提出する際、友人のレポートがクラス全員に公開されていた。一方で、自分のレポートは自分しか見られないようになっていたから。(理学 2 年生 Plone 利用:1 学期につき数回程度)
- ・他のシステムとのリンクや統合など。(文教 2 年生 Plone 利用:1 学期につき数回程度)
- ・Plone のページに行きやすくすること。お茶大のホームページからすぐにとべるようにする。(生活 2 年生 Plone 利用:学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・存在を広めるべき。(文教 3 年生 Plone 利用:)
- ・授業によって ID が変わるのがかなり面倒だと思う。(文教 2 年生 Plone 利用:1 学期につき数回程度)

- ・課題を提出できたかどうか確認できるようにしてほしい。(文教 2 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
- ・授業が終わった後(学期)Plone からファイルを落とそうとしたら、わりと早い段階で授業のページが消えていたので、少し改善してほしい。(文教 2 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
- ・使い方がよくわからないので詳しく説明してもらえる時間をつくってほしい。(生活 3 年生 Plone 利用：使ったことがない)
- ・Plone のレポートが提出できたのか、はっきりとわかりにくい。(理学 3 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
- ・実験結果をアップロードするために、教授が授業で利用していた。このように、もっと積極的に授業に取り入れていくべきだと思う。(生活 3 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
- ・何度か講習があったようだけど参加できなかった。またやってもらえるとありがたいと思う。(文教 4 年生 Plone 利用：使ったことがない)
- ・レポート提出できたか、否かわかりにくい。提出後、左側に反映され『提出しました』と小さく書かれているだけ。わかりやすく確認できると良いと思う。たまに提出ができないことがある。(文教 3 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
- ・レポートを Plone で提出するようにして、先生からのフィードバックをもらえるようにしたら良いと思う。(文教 3 年生 Plone 利用：使ったことがない)
- ・より多くの授業で Plone を取り入れる。具体的な活用法を周知する。(文教 3 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
- ・Moodle と Plone の使い分けがよくわからない。サイトをどちらかに統合することはできないのか。(文教 1 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
- ・使い方がよくわからない。Moodle に比べ、あまり知られていないのでは。(文教 1 年生 Plone 利用：使ったことがない)
- ・いつ、どこで、どうすれば、何が見られるのか、具体的・積極的にアピールしてもらえればと思う(Ochamail に広告のような定型文で入れるなど)(文教 3 年生 Plone 利用：使ったことがない)
- ・レポートを書くボタンがどこにあるのかわかりづらい。ページ内の配置をもっと見やすく使いやすくしてほしい。(文教 1 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・レポートで提出しようとする、つながらずデータが消えてしまうことがあるので何とかしてほしい。(文教 2 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・投稿をメールで知らせてくれれば、グループディスカッションできると思う。(文教 2 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
- ・動作の重いときがある。(文教 2 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
- ・文字が見にくい(小さい・色など)(理学 4 年生 Plone 利用：使ったことがない)
- ・使い方がわかりにくい(理学 4 年生 Plone 利用：使ったことがない)
- ・Plone は使いやすいと思うので、さらに全学に広まれば良いのではないかと思います。(文教 4 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
- ・学校の HP から直接 Plone につながれる(簡単に)ようにする。”レポート”など、わかりにくい表示にせず、わかりやすい表示にする。(文教 3 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・お茶大 HP から Plone サイトへの行き方がわかりにくい。わかりやすい箇所にリンクを貼ってほしい・講義によって Moodle を使う先生と Plone を使う先生がいてわかりにくい、どちらかに一本化してほしい(文教 2 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない)
- ・メンバーはファイルの「ダウンロードやアップロードが自由」にしてほしいのはもちろん、Excel などのファイルを直接そこで編集し、メンバーで共有できるようにしてほしい。あと、フォントがやや細いものを使っているのに、カラフルすぎて見づらかった。字体をかえてほしい。(生活 3 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)
- ・Moodle と同じ(生活 2 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度)

- ・詳しい説明を一度していただければ、授業のスライドの見方などが分かり、有効利用しやすいと思います。（文教 1 年生 Plone 利用：使ったことがない）
- ・一番よく使うレポート提出タグが分かりづらい。トップページからでもいけるようにしてほしい。トップページにあればレポート、授業教材、どこにでもとべるようにコンテンツをまとめてほしい。（文教 2 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・ごちゃごちゃしている？というかなんか、どこに何があるのかわかりにくい。（文教 2 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度）
- ・長く時間が経ったファイルが開きにくいので、時間が経った（昔の）ファイルでもスムーズに開けるようにしてほしい。（文教 3 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度）
- ・授業で言われなければ使わないので、広めるべきだと思う。（理学 3 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・時々トラブルがおきるのでそういうことがないようにしてほしい。（文教 2 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度）
- ・授業のレポート提出の際に利用したが、きちんと担当教員に提出できたかどうか不安だった。もう少し使い方を分かりやすくシンプルにして十分使い方を説明してほしい。（文教 3 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度）
- ・システム内容の認知度を上げていく。（文教 3 年生 Plone 利用：使ったことがない）
- ・(4-2) と同じ。授業で紹介される迄知らなかった為。（生活 3 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・表示方法に統一感をもたせて見やすくするといいいと思います。（理学 2 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度）
- ・知名度を上げる。（生活 2 年生 Plone 利用：使ったことがない）
- ・先生方にも Plone を広めて、より多くの授業で使用されるようになると良いと思います。（理学 3 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・私は 1 度だけ授業で利用したのみで、改善点は Moodle の場合と同じ。また、Plone を有効に用いた授業を増やすよう推進したらどうだろうか。（理学 2 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度）
- ・システムの詳細を学生にわかりやすく知らせる。（文教 1 年生 Plone 利用：使ったことがない）
- ・Plone を先生がもっと積極的に使った方がよい。（文教 3 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度）
- ・周知の徹底 授業でもっと使うようにする（文教 3 年生 Plone 利用：使ったことがない）
- ・何物かわからないのでポスター等貼ってほしい。（文教 4 年生 Plone 利用：使ったことがない）
- ・リベラルアーツの授業で、授業で使うパワーポイントを Plone にアップして下さるのが便利でした。資料やパワーポイントを公開してもらえると助かります。（文教 3 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度）
- ・携帯に、例えば提出レポートに対する先生のコメントが転送できるような設定があると嬉しい。今のままだと、他のパソコンのアプリなどで代用できる（ファイル共有など）ので、必然性がないのでは？（文教 3 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・利用方法／アクセスの仕方が分からないので、大学 HP 上に分かりやすく掲載してほしい。（文教 1 年生 Plone 利用：使ったことがない）
- ・結局、ふつうのメールやスカイプの方が便利。（文教 2 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度）
- ・共有するスペースの使い方が難しい。FB などと連携してはどうでしょうか。（生活 2 年生 Plone 利用：1 学期につき数回程度）
- ・現在利用していないのでわかりませんが、ケータイやスマートフォンから利用できると使いやすいと思います。（生活 3 年生 Plone 利用：学期あたり数回以上、毎日ではない）
- ・Plone を使用する授業をとったことがあったが（昨年）、うまくログイン(?)できなくて使うのを断念したことがあった。もう改善しているかもしれないが、もっと使い方がわかりやすくなると良いと思います。（生活 4 年生 Plone 利用：使ったことがない）

【力量発揮のうえで】

【5-1】十分に学んで自分の力量を精一杯発揮するうえで、妨げになっているものがあれば教えてください。

この設問への回答数 152 回答率 33.9%

- ・出席日数重視の授業（特に専門科目）（文教 2 年生）
- ・テレビ（理学 1 年生）
- ・図書館が閉まるのが早い。開いていない時がある。（理学 1 年生）
- ・人間生活学科の 2 年次からの講座分けにおいて、希望講座になれない可能性を考慮した授業選択をするため、心身の負担が大きい。（生活 1 年生）
- ・慢心（文教 3 年生）
- ・レポート提出など、様々なことに関してアナログな教員が多い。朝、大学で PC を使えるようになる時間が遅い。（生活 2 年生）
- ・Plone など、学校で正式に導入しているプログラムでのエラーの発生が多い。また、使い方が毎年少しずつ異なったりして、わかりにくい。（文教 2 年生）
- ・休日に、大学内で勉強できるスペースがない。（理学 3 年生）
- ・ツイッター（理学 1 年生）
- ・集中して勉強できる環境が少ないこと。（文教 4 年生）
- ・アルバイト（文教 4 年生）
- ・利用できる設備の少なさ（生活 1 年生）
- ・あえて挙げると自分の怠け心（理学 3 年生）
- ・必修の語学の授業が負担。語学がやりたくて入学したわけではないのに、専攻する科目よりも語学に力を入れざるを得ない感じになっている。単に私の実力不足かもしれないが、もう少しライトでもいいのかなと思ったり思わなかったり。（文教 1 年生）
- ・授業に遅れてくる人が多い講義があつて、集中できないことがある。（文教 1 年生）
- ・図書館が日曜日に閉鎖していること（文教 4 年生）
- ・課題の頻度も量もおおすぎて、そのプレッシャーのために授業中集中できなかったり、自分で学びたいことを学んでいるという実感が持てなかったりする授業（科目）が時々ある。（文教 2 年生）
- ・通学時間が長い（理学 3 年生）
- ・資料の多さ（なぜパソコンでしないのか？）（生活 1 年生）
- ・ネット環境（理学 4 年生）
- ・TOEIC などの学習用の教材がもっとレンタルできると良いと思います。それらの案内がもっと頻繁にあると（メールなど）分かりやすいと思います。（文教 1 年生）
- ・前期の単位の認定の発表が遅かった（理学 1 年生）
- ・お茶大の先生方は多忙なので、質問がなかなかできない。（生活 4 年生）
- ・家の環境（理学 4 年生）
- ・PC（文教 1 年生）
- ・自分の趣味（高校の時の部活）に費やす時間、場所があまりない（理学 1 年生）
- ・人間生活学科のプログラム選択に関する情報の伝達の遅さ、不確かさ。（生活 1 年生）
- ・家が遠い（理学 4 年生）
- ・学内のコピー機が少ない、学科ごとのパソコン室のパソコンが少ない（生活 4 年生）
- ・自分がどの程度力量発揮できているのかわからない。相対的な評価がわからない（文教 4 年生）
- ・前期、後期で取得したいと思う教科、分野の授業の差が大きい。友人などと話したが、文系、言語形は前期に授業は多く、後期は曜日が偏っていてとれないことがある。（文教 1 年生）

- ・教室の空調（理学 1 年生）
- ・自分の意志の弱さ、友人の誘惑。大学のいすに長時間座っていると痛いこと。（生活 1 年生）
- ・LL 教室が開いている時間が短い。（文教 2 年生）
- ・集中力がない。（文教 1 年生）
- ・多くの図書が研究室や講座持ちになっていること。図書館で検索していても、すぐに見られないなら、、と気持ちが萎えてしまう。（文教 3 年生）
- ・一人暮らしの生活。→実家で生活するより、身の回りのやるべきことが多いため。（文教 2 年生）
- ・図書館の 2F のカウンターが 21:00 まで開いていると嬉しいです。研究しに土日に学校に来たいのに、いろいろ施設が開いていない（図書館、生協）（生活 4 年生）
- ・一人暮らしなので家事が大変です。（理学 2 年生）
- ・娯楽等用のお金を稼ぐためのアルバイト（文教 1 年生）
- ・困ったときにどこに行けばいいのか明示されていない。インフォメーションが行き届いていない。（理学 1 年生）
- ・特に役に立つわけでもなく、興味もあまりない科目しか選択肢がないなど、教職をとるとどうしてもそうになってしまう。しかたのないことだと分かっていますが。（生活 2 年生）
- ・将来の進路に対する不安（文教 3 年生）
- ・大学のパソコンが重いので、大学でパソコンを利用するのに抵抗がある。（文教 2 年生）
- ・図書館の自習スペースがちょっと小さいです。（文教 3 年生）
- ・通学時間の 4 時間が長すぎる。（文教 1 年生）
- ・自分次第だと思います。（生活 2 年生）
- ・遠いです、学校。丸ノ内線、不便です。（文教 2 年生）
- ・部活の練習が厳しく、また時間をかなり割いているので、自宅学習に時間をあまり取ることができない。（文教 1 年生）
- ・家が遠くて体力的にきつい。（文教 3 年生）
- ・アルバイトに時間を取られてしまっていることです。できることならバイトをせずにその時間を資格や授業などの学習の時間に充てたいです。（理学 4 年生）
- ・音楽科は 1 年から発表させる場をつくったほうがいい。が、機会がない。（文教 1 年生）
- ・対人関係、家庭環境（理学 2 年生）
- ・日曜日に図書館が開室されていないこと。（理学 1 年生）
- ・経済的余裕のなさ（文教 4 年生）
- ・日文の図書館の開室時間が遅い。11 時開室のため、1 限の空きコマを有効活用できず調査に費やす時間が制限される。（文教 2 年生）
- ・今期はじぶんの専門コースで開講している物はすくなかった。もっとバランス良く時間割を作ると良い。（小学校の教職を取っているが、教材研究の 5 教科が全て前期で大変だった）（文教 2 年生）
- ・自分がパソコンをあまり見ないから、分からないことが多い。気をつける。（理学 2 年生）
- ・授業の情報が科目によって充実している物と不十分なものの差があったり、授業時間割の冊子と履修ガイドなどの冊子との記述が一致していないことがたびたびあったりするので、時間割を組む際に混乱する。できるだけ自分の学習意欲と必要十分な（それに近い）授業を取りたいが、実際出席するまで内容がわからない。（文教 1 年生）
- ・図書館の蔵書の少なさ。生活費（居住費）（生活 4 年生）
- ・通学時間が長く、勉強時間の確保が難しい。（理学 3 年生）
- ・自宅が学校から遠いため、通学に時間がかかり、1 限に行きにくい。（生活 3 年生）
- ・周囲の勉学意識の低下（一部のみ）（生活 1 年生）
- ・時間（趣味との兼ね合い、提出物など）（文教 2 年生）
- ・シラバスの記入方法や表現が教授によって異なり、特に LA においてどの授業を選択するか判断が難しいと思います。（文教 3 年生）
- ・蔵書が不足していること（生活 3 年生）

- ・一年の時に必修科目が少なかったのに、二年生になって急に増えたので、とても大変だった。一年の時から、ある程度必修科目が学べたら良かった。(理学 2 年生)
- ・通学時間 (約 2 時間) (文教 1 年生)
- ・図書館の本の貸し出し期間をもっと長くして欲しい (理学 2 年生)
- ・パソコン (図書館の Windows) の少なさ、図書館にて印刷を行う際、各種設定を毎回しなければならないこと (設定が保存されない) (生活 4 年生)
- ・アルバイトなどの時間の制約 (文教 1 年生)
- ・先生による授業のシステム、厳しさの大きな違い。他学科・コースの人が自分よりはるかに楽に S や A 評価をもらっているのをみると気持ちが沈みます。(文教 4 年生)
- ・映像を使った授業で音声がでなかったり、映像が映らなかったりして時間のロスが多い。時間割表 (新年度のもの) が発表されるのが遅かったり、時間割表に必修や選択必修のいんさつもれがあったりとなかなか時間割を確定することが出来ない。(理学 2 年生)
- ・生活科学部の発達臨床心理講座のみ、学部生の研究室がない。統計ソフト使用の関係上、図書館の Windows が 4 年生 (卒論) と 3 年生 (統計の授業) の取り合いになってしまう。(他講座 (生社 etc) は学部生が使える部屋がある) 心理学は特に他学科に比べ、統計を多様するため、毎年不便です。(生活 4 年生)
- ・上記のことに加え、いちいちチェックしなくてはならず面倒に感じる。提出方法も難しいのでは? (文教 2 年生)
- ・教室の温度調整に差がある。(暖かすぎ、寒すぎ) (理学 1 年生)
- ・(本来は妨げではないと思うのですが) 課題 (定期的なもの) 量がやや少ない。(文教 3 年生)
- ・付属図書館は工夫されていて利用しやすいが、そこにはない本が各専門 (コースなど) ごとの図書室に点在していて利用しにくい。(文教 3 年生)
- ・時間、お金。(金銭的に厳しいので、アルバイトをたくさんしている) (生活 3 年生)
- ・無知さ (学び足りない)。表現力のなさ。(生活 4 年生)
- ・学生ポータルサイトに iPhone からアクセスできないこと。図書館の利用時間が、またカフェテリアの利用時間、生協の営業時間が限られていること。ロッカーが遠いこと。(文教 2 年生)
- ・教室等の冷暖房設備。冬は特に足元が寒すぎる。(生活 2 年生)
- ・金銭の不足 (アルバイトに時間を取られてしまう)。(文教 4 年生)
- ・授業態度が良くない学生がいること。(文教 2 年生)
- ・相対評価 (英語: 基礎英語、中級など) があること。個人の評価、つまり絶対評価で良いのでは? (文教 2 年生)
- ・学生の積極性 (意見を出し合うディスカッション能力) の低さ。時間と金銭的な問題。大学と自宅が通えない距離ではないが、図書館で勉強する時間は確保できない。夕食代がもらえないため、自宅に帰るしかない。寮に入って暮らす資金もない。(理学 2 年生)
- ・履修制度が複雑で、それについての情報も集めにくいこと (情報提供はされていても、それを扱うスキルのある人はごく一部)。(文教 2 年生)
- ・ネット利用は正確さ (信頼性?) の面で不安な点がある。(文教 3 年生)
- ・思い当たらない。図書館が祝日も開いているとうれしいというわがままな気持ちはある。(理学 4 年生)
- ・自分の学科に関連する講演会の情報は手に入るが、他学科のものの情報がより手に入りやすいと良い。(文教 2 年生)
- ・図書館の利用時間が短い (少ない) こと。土日も開館してほしい。(生活 3 年生)
- ・やる気。(理学 3 年生)
- ・モニターなどの使い方を、外部の方が知らない。しばしば壊れている。教室が狭い、暑い。教員が少ない。(文教 3 年生)
- ・授業に私語でうるさくしている学生に気をとられる。(文教 1 年生)
- ・図書館の蔵書の少なさ。(文教 4 年生)

- ・図書館が日曜に開館していないこと。図書館内の自習スペースの空調が不適切で、勉強に集中できない。単位の評価が甘く、意欲がわかない授業がある（適当に受けている人と頑張った人の評価が同じなど）。（生活 4 年生）
- ・取得したい科目の授業が十分になかった（例えば英語など）。（生活 4 年生）
- ・部屋が寒い、汚い。ピアノの調律が少なすぎる。（文教 1 年生）
- ・講座の図書館の閉室時間が早すぎる。（生活 2 年生）
- ・煩悩。（生活 3 年生）
- ・次年度のシラバスが出るのが遅い。履修登録しにくい。（文教 3 年生）
- ・自分のコースの教員が不足していると感じる（卒論指導にあたる常勤教授の数）。（文教 3 年生）
- ・経済的な状況。（生活 2 年生）
- ・大学の学びは小中高の学習とは異なると、自分から気づくには時間がかかった。大学では、何をどうすることが求められるのか、そのためにはどこで何をどうすれば良いのか、どのようなアウトプットをすれば良いのかなど、大学・大学教授側には『知っていて当然』になっているプロセスや進め方・動き方を『知らない』ことが、障害になると感じている。（文教 3 年生）
- ・情報があまり届いてこない。欲しい情報が手に入らない。（文教 1 年生）
- ・大学が家から遠いが、あと 15 分足りず、入寮の基準（2 時間以上）を満たさない。したがって往復で 3 時間 30 分以上かかっている（朝は 1 限のため満員電車）時間の有効活用が難しい。1 人暮らしの支援がほしい。（生活 1 年生）
- ・自分の意志の弱さ。（外的要因は特にない）（生活 4 年生）
- ・様々な情報不足。（理学 2 年生）
- ・そもそもお茶大のサイトにあまりアクセスしない（生活 1 年生）
- ・図書館が開いている時間が短い。（文教 2 年生）
- ・理学部のトイレが汚い。（理学 4 年生）
- ・人間生活学科の講座分け。（生活 1 年生）
- ・通学時間。2 時間以上片道かかる。寮に入りたいが、親の収入が基準を若干上回っているため、申請できない。もっと枠を広げてほしい。（生活 3 年生）
- ・カリキュラムがそもそも厳しい。1 年生のやる気があって頭が柔らかいうちにもっと専門科目もやりたい。2～3 年生の負担が大きすぎ、1 つ 1 つの授業やレポートに十分力を注げない。就職活動も思うようにできない。（生活 3 年生）
- ・世界的に見て、大学の学費があまりにも高すぎる。（生活 2 年生）
- ・支援システムに関する情報が少ない（文教 3 年生）
- ・土日に図書館が開かないこと。SPSS の使える Windows パソコン台数が少ないこと。学務課の方が履修システムを理解しておらず、質問・相談しに行っても役立つ回答が得られないこと。（生活 4 年生）
- ・カリキュラムがつめこみすぎで、自学自習の時間がとれない。（生活 4 年生）
- ・プログラムの制度が細かくてとりたい授業がとれないことがある。（文教 1 年生）
- ・家が遠い。宿泊施設がないので終電を気にしてしまう。（理学 3 年生）
- ・教室の温度（理学 1 年生）
- ・金銭（文教 4 年生）
- ・図書が少ない（文献を他の図書館へ行っても入手しなくてはならないことが多い）（文教 3 年生）
- ・他学部・学科とのつながりのうすさ（理学 2 年生）
- ・勉強する場所の不足（図書館・研究室が長時間開かない）（文教 4 年生）
- ・様々な学習システムがあり、それを自身が把握しきれていないこと。（理学 2 年生）
- ・お金に余裕がないこと。（生活 2 年生）
- ・将来（就職活動）への不安（文教 2 年生）
- ・自習できる場所が少ない。休日の図書館の開館時間が短い。（生活 4 年生）
- ・学校内のセンターなどの使い方が分からない 存在を知らない（文教 2 年生）

- ・就活のことが頭を離れなくて勉強が手につきません。(文教 3 年生)
- ・他学科で興味のある授業が自分の学科の必修と重なり履修できないことがよくあること。(理学 2 年生)
- ・日曜祝日や長期休暇の間、図書館を利用できないこと。(文教 3 年生)
- ・専門性の高いゼミ(生活 3 年生)
- ・課題の提示時期が遅かったり、急だったりに関わらず、締め切りがはやい。図書館が日/祝日に使えない。本が充実していない。メールで提出の課題が少なく、実際にポストに入れなくては行かず、時間の縛りがある。(生活 1 年生)
- ・現在の雇用システム。いわゆる「就活」。キャリアプランニングを本気でやることへの意識。(文教 4 年生)
- ・通学時間、図書館の専門文献の量が少ない(生活 2 年生)
- ・相談しづらい環境(文教 1 年生)
- ・1 限に大事な授業があると、電車の遅延・遅刻・疲れなどで他の時限よりもしっかり受けられないです…。(文教 3 年生)
- ・生活を続けるためのアルバイトが一番妨げになっています。(理学 2 年生)
- ・時間が足りないこと(文教 4 年生)
- ・先生が少ないように感じるのですが、先生が多い方が、学べる分野も増えて良いと思います。(文教 3 年生)
- ・妨げというか、本が分散している(図書館と各研究室?)ので、参考文献を借りにくい。2 冊用意して図書館ですべて借りられるようにしてほしい…。(文教 3 年生)
- ・大学のシステムの認知度が低いこと。(理学 4 年生)
- ・本館 306 の時計がないこと。(生活 1 年生)
- ・図書館の開館時間の短さ。図書館が休日休館であること。(生活 4 年生)
- ・将来への不安。進路をどうするか。(文教 2 年生)
- ・進学振り分けの人数制限(生活 1 年生)
- ・他学科の授業が取れない、取りづらい、授業の情報が少ないこと。(理学 4 年生)
- ・語学の授業、特に英語が少なすぎる。(生活 2 年生)
- ・学内のパソコンの接続が遅い。(文教 2 年生)
- ・図書館の開館時間が短いこと。蔵書の少なさ。(生活 4 年生)

【5-2】自分の力量発揮を一層促進するために「大学に望むこと」は何ですか。

この設問への回答数 269 回答率 59.9%

- ・他大学との連携(文教 2 年生)
- ・より速い成績表示(まだ成績が入っていないものもあり)(理学 1 年生)
- ・専門の授業やとりたい授業がかぶることが多いので、ばらけさせて時間を有効に使えたり、多くの授業をとれるようにしてほしい。(生活 1 年生)
- ・プレゼン、発表など個人課題が与えられればある程度自分の力を発揮できるように思う。(文教 3 年生)
- ・もう少し具体的な授業評価をしてほしい。(文教 2 年生)
- ・情報を掲示板で出すか、ポータルサイトで出すかはっきりしてほしい。(理学 1 年生)
- ・図書館のより一層の充実。(文教 3 年生)
- ・できれば日曜日でも図書館を開けてほしい。(生活 1 年生)
- ・学科の図書室の開放時間の延長(文教 2 年生)
- ・パソコン等の機器を増やして欲しい。(図書館は機動が遅く使いづらい)(生活 2 年生)

- ・レポートテストの具体的な評価の公開（教員の方々の反応 g あ知りたい）（文教 3 年生）
- ・教師の教え方をもう少し考えて欲しい。自分でテキストを読んで勉強しなければならないと分かっているが、それでも少しは理解できる授業を受けたい。（理学 3 年生）
- ・図書館の開館時間、学食の営業時間がもう少し長いと、より勉学に励めるかと思う。（生活 4 年生）
- ・w-fi をとばす域を広げて欲しい。（理学 1 年生）
- ・積極的に学生が発表できる場を設けること。お茶大にゼミがないのが不思議。（文教 4 年生）
- ・家計が苦しい人でも思う存分やりたい（勉学）活動ができるよう奨学金を充実させて欲しい。留学等に行く場合の金銭面の支援も充実させて欲しい。（たとえば、イギリスのハル大学への留学が春休みにあるが、向こうでの生活費抜きでもすべて自己負担額が 20 ～ 30 万かかるのでは、生きたくても行けない人は大勢いると思う）（理学 3 年生）
- ・他の学部や学科の授業ももっと受けやすい環境にして、学ぶ物の範囲を広げること。（生活 2 年生）
- ・学生自身が情報の発信源となって、周囲に影響を与え、またお互いを高め合うことのできるような学びの場を提供して欲しい。（生活 1 年生）
- ・学生本人が努力することで、大学に特に要望はありません。（理学 3 年生）
- ・図書館の充実。（文教 4 年生）
- ・授業数が少ない（後期）。教授が不足しているのもあるだろうが、後期は専攻したい教科の数が少なくて困った。（文教 1 年生）
- ・専門分野の図書室の使いやすさ（文教 2 年生）
- ・時間割に偏りがあり、空いている時間にとれる授業がないことがあるので、改善してほしいです（文教 1 年生）
- ・日曜日でも図書館をあけていただきたい（1F スペースだけでもいいから）（文教 4 年生）
- ・やりたいことをやれる環境づくり（先生の態度、対応含め）（生活 1 年生）
- ・図書館などが利用できる時間帯や日数が少ない（理学 4 年生）
- ・十分な教材（本、参考書）としっかりとした教育プログラムの提供。英語の授業は特にもう少ししっかりした内容にしてほしかったです。ただ、教材を読むだけの時間つぶしの内容では英語力はつきにくいと感じた。レポートの評価を知りたいと思う。（授業の合計としての成績ではなく、レポート単位での出来を知りたいです。）（文教 1 年生）
- ・就職活動の支援。（理学 1 年生）
- ・教師と生徒の対話（理学 1 年生）
- ・教員の数の削減をやめて欲しい（生活 4 年生）
- ・情報の発信の幅を広げて欲しいです。（イベントごとなど、もっと様々な方法で伝えてほしいです。）（理学 4 年生）
- ・相談したりしやすい雰囲気（文教 2 年生）
- ・パソコンを増やしたり、サーバーの強化をしてほしい。（文教 4 年生）
- ・図書館の充実（HP の検索エンジンなどもよく利用しています）（生活 3 年生）
- ・自習室（図書館で十分です）（理学 4 年生）
- ・設備（理学 4 年生）
- ・長く学校にとどまって勉強できるようにしてほしい（卒論執筆時期に泊まれるなど） 休日に図書館を開けて欲しい。（生活 4 年生）
- ・自分が学力、成績に置いて、どのくらいの位置にいるのかという情報がほしい（文教 4 年生）
- ・ひとりひとりへのケア。（文教 3 年生）
- ・教授の補充。専門に細かく分かれている分、それに見合った教員が必要。日本文学コースは中古、近代、お 2 人の教授（専任）がいない。また、日本語の基礎演習は開講されなかった。学生の学びがどうしても制限されてしまうこともあるが、1 人の教授にかかる負担が重すぎるのではないかと。（文教 2 年生）
- ・所蔵する本を増やす（文教 2 年生）
- ・就職についての情報提供（理学 4 年生）

- ・奨学金制度のさらなる充実(文教 2年生)
- ・図書館の開館時間を長くする(朝開くのも遅いし、夜しめるのも早い)、レポート提出しそれに対する A などの評価だけでなくそのレポート自体への評価(良い点や改善点や批評など)をしてほしい。そのフィードバック。(文教 2年生)
- ・学内環境の充実(図書、PC、教室設備)や豊富で広範囲な分野、活動的な授業(文教 1年生)
- ・成績とともにアドバイスもあるとよい(理学 1年生)
- ・図書の本を充実させて頂くこと。(文教 2年生)
- ・飲食 OK で静かに勉強できる場所が欲しいです。(生活 1年生)
- ・職場におけるインターネットの使用法を学びたい。(理学 1年生)
- ・多くの授業(種類)(生活 1年生)
- ・学内の授業にあまりない、政治経済系の講演会や催しを広く開いて欲しい。(私が存在をしらないだけであれば申し訳ありません。)(文教 1年生)
- ・土曜日の図書館開館時間をもう少し延ばしたり、日曜日でも開館して頂けると嬉しいです。(生活 1年生)
- ・教授層(分野)を広げて欲しい。もっと個々に学生を見て集団の中の一人ではなく個一個で指導して欲しい。(文教 3年生)
- ・学外で自分の力を試す機会の増加(文教 2年生)
- ・教室を広くして欲しい(生活 1年生)
- ・他大学との共同研究など、もっとあつて良いと思います。お茶大ではできない研究もあると思います。(生活 4年生)
- ・今でも十分なのですが、気軽に先生に質問や相談に行ける環境(理学 2年生)
- ・適切な評価、学習を進める上でのアドバイス。(生活 3年生)
- ・学習しやすい環境を整えること(理学 1年生)
- ・自習室開放の情報揭示。1年生で共通講義等にいるのが多いため仕方のないことかもしれないが、インターネット上で知ることができると便利だと思う。留学を積極的にすすめる案内やプラン提供の(単位互換がないかわりに準備期間が短く、時間的拘束が少ない、等といった語学留学)留学に対する評価の見直し(単位、休学扱いなど)(文教 1年生)
- ・専門の教科を増やす(文教 4年生)
- ・教授の気分ではなく、客観的な評価が欲しい。(理学 1年生)
- ・グループワークの充実。(文教 1年生)
- ・自分の専攻の授業がもう少し増えればなと思います(文教 2年生)
- ・日本文学(平安時代)(中古)を専任する教授の方にお茶大に来て頂きたいです。(文教 1年生)
- ・シラバスは各学期の授業開始前に正しい情報で載せてほしい。授業途中で内容や評価方法が変更されると、勉強に集中しにくい。(生活 2年生)
- ・教員からの熱心な指導(文教 4年生)
- ・厳しい評価をつけようとするよりも、より興味をもち積極的に参加したくなる授業の展開。(生活 2年生)
- ・語学の科目を増やして欲しいです。増やすというか、現在授業がある外国語もっとアピールして欲しいです。第二外国語として選べる仏、独、中以外の語学の存在感が薄いからです。(文教 1年生)
- ・もっと多くの文献を図書館にそろえて欲しい。(文教 3年生)
- ・学内で自分の興味のあるシンポジウムなどが行われていても、授業の時間と重なってしまっていて出られないことがほとんどなので、もう少し時間帯を学部生にも都合が合うように調整してもらえたら有り難いです。(文教 1年生)
- ・環境作り(文教 3年生)
- ・他の学部の授業でも自由にとれるようにしていただきたいです。(文教 3年生)
- ・少人数授業でのディベートなど、発言の機会を増やして欲しい。(生活 2年生)
- ・自由に演奏のために使えるホールが欲しい。(文教 1年生)

- ・学部、学科を超えたつながりを持ち、勉強に関してもいろいろな学問分野を超えて、知識を深めていける機会があればと考えます。（生活 2 年生）
- ・授業の質の向上。受け身ではない授業。積極的に意見を交わしあえるような自由な雰囲気。（理学 1 年生）
- ・将来役に立つ授業を提供してもらいたい。（文教 2 年生）
- ・英語の授業をもっと充実させて欲しい。高校の方がよっぽど難しくて大変だった。英語力がどんどん低下していったのが少し怖い。（生活 2 年生）
- ・2、3 年生になると、ゼミなどが入ってきて生徒参加型の授業が増えてくると思うのですが、1 年次でももう少し生徒参加型の授業を増やして欲しいです。（生活 1 年生）
- ・学生寮の充実。学校から家まで 1 時間半でそこまで遠くないので寮に入れなかった。5 人ルームシェアの新しいところは入れそうでしたが、ルームシェアは嫌でした。（文教 2 年生）
- ・先生方が不足していると思うので、増やして頂きたいです。設備ももう少し充実していると良いです。大きな教室を増やして欲しいと思います。（文教 3 年生）
- ・入学前の大学のパンフレットを見た際に、飛び級についての説明を見かけたことがあります。飛び級についての説明をして頂けると嬉しいです。（理学 1 年生）
- ・力量発揮以前に、大学に先生が少なすぎるように感じます。日文なのですが、せめて各大きな時代毎に 1 人いてくだされば、演習やゼミなどの選択肢がふえるのですが。（文教 2 年生）
- ・冷暖房を充実してくれると嬉しいです。（理学 1 年生）
- ・本などの提供（生活 1 年生）
- ・もっと多くの授業でリアクションペーパーなどをつかってほしい（分からなかったところを書くなどして次の授業で説明してもらおうなど）（文教 1 年生）
- ・就活支援。図書館の開館日や開館時間の増加（文教 3 年生）
- ・いろいろな授業や制度がすでにあると思うので、その宣伝をたくさんしてくれると良いと思います。私は文系の勉強にも興味があるので、理学部棟にも他学部の授業の宣伝があったり、生協に宣伝があったりすると欲目について良いなと思います。（理学 4 年生）
- ・個人に応じたがんばり、一生懸命に取り組んでいる（取り組もうとする）様子の評価。（理学 3 年生）
- ・学科毎の HP や学部毎の HP を設けて、進路やセミナーなどの情報をたくさん示して欲しい。（理学 3 年生）
- ・文教の私のコースかも知れませんが、ゆったりとした空気で評価ももう少し厳しくて良いと思います。（文教 3 年生）
- ・機会の提示（文教 1 年生）
- ・講義について行けないときの補習授業（理学 2 年生）
- ・講義の多様性（理学 3 年生）
- ・授業のレポートや試験でどこができていなかったと角の問題が正解していたのかといったことが知りたいと思った。（理学 3 年生）
- ・専任はきついかとおもうので、せめてもっと非常勤講師を増やして欲しい。（文教 3 年生）
- ・外部の講師の方などを招いて、もっと講演会やシンポジウムなどを企画して欲しい。また他大学で行われる講演会でも、お茶大生が参加可能なものがあれば、情報を提供して欲しい。（理学 1 年生）
- ・幅の広い学びの内容（専門外の学問等）。それが可能である制度。（文教 2 年生）
- ・まず、基本的な事務手続きをきちんとやってくれること。土台がちゃんとできていないと、その上に積み上げていくことができない。また、国立大ということもあり、経済的に余裕のない人も多いと思うので、そのことによるハンデを少なくさせられるような活動を望みます。（文教 4 年生）
- ・バランスの良い時間割。教職と LA がかぶって取りたい LA が取れないことが多い。（文教 2 年生）
- ・もし可能であれば、LA 講義についてより詳しく知ることができる資料やインターネット上のページがあればありがたいと思います。（理学 1 年生）
- ・（生物学科では）もう少し幅の広い分野、バラエティのある専門の研究室があったらいい。自分の興味のある分野を研究している研究室がないので。（理学 2 年生）

- ・ほったらかさないでほしい (理学 2 年生)
- ・必要な設備が十分に整っている (生活 1 年生)
- ・情報公開 (各種セミナーや様々なイベント、就職や学習に役立つ情報など今の時点で様々なことを大学が取り組んでいることが分かるが、なかなかそうした情報を得ることができていない。せっかくのチャンスも逃しているのではないかと感じる。) (文教 1 年生)
- ・自分の学力が周りと比較してどの程度なのか知りたい。(同じ学科で他の大学と学習している内容にどんなちがいがあるのか、など) (生活 1 年生)
- ・学びやすい環境を用意して頂ければ幸いです。(文教 3 年生)
- ・講義をウェブ上で受講。寮の拡充。(4 年生の入れる寮が新寮創成により消失) (生活 4 年生)
- ・自分の力を生かせるコンクールやコンテスト、セミナーなど活動の情報提供 (理学 3 年生)
- ・リベラルアーツの科目をより多くの人が受講できるよう、同じ時間帯に重ねないで欲しい。(生活 3 年生)
- ・大学の施設をもっと充実させて欲しい。人脈が狭いので、外にもっとお茶大の情報を発信し、逆に他大の情報も取り入れたい。(文教 2 年生)
- ・授業時間の調整 (同一時間帯にとりたい授業がかぶる、空き時間が偏るので) (文教 2 年生)
- ・さまざまな選択肢とあきすぎずつめすぎずの授業カリキュラム (生活 3 年生)
- ・LA においても卒論に置いて、選択できる分野が狭いので、可能であれば拡大して頂ければと思いますが、少人数の大学ですので、制約があるのもある程度仕方ないとも考えています。(文教 3 年生)
- ・疑問に答えること。十分な設備。教員 (教授・准教授など) を増やすこと (文教 4 年生)
- ・進路・就活などを意識した支援 (キャリア支援) → と主観の一角は結構妨げになることも。奨学金の充実。寮の設備検討 (生活 3 年生)
- ・インターシップや留学の機会が多くあればと思う。他大学との単位交換がもっとできるようになってほしいと思う。(理学 2 年生)
- ・図書の充実。雑誌などをネットからよめること (ネイチャーやサイエンスなど) (理学 3 年生)
- ・教職を目指しているので、付属校の様子を見たいです。ボランティアなど募集をかけて欲しい。(文教 1 年生)
- ・学びたいときに学べる場所があると良いと思います。(文教 2 年生)
- ・授業の質を上げて欲しい (文教 1 年生)
- ・進路についての情報をもっと与えて欲しい (理学 2 年生)
- ・ある程度自由な情報端末への利用 (生活 4 年生)
- ・わかりやすい情報提供 (文教 1 年生)
- ・成績の評価の仕方がわかりにくいので、もっとわかりやすくなるような説明が欲しい。(理学 1 年生)
- ・自分の力量を知るために、成績の位置づけを知りたい。(理学 2 年生)
- ・文・理系にかかわらず、興味のある授業をとれるようになっているとよい。(リベラルアーツも) (理学 3 年生)
- ・時間割の組みやすさ (理学 3 年生)
- ・履修科目できちんと卒業できるか時々不安になる。気軽に聞ける場所が欲しい。(文教 3 年生)
- ・LA 科目をいろいろな分野で更に増やすこと。インターンシップのような、将来的に自分の力量を発揮する場面にも対応できるプログラムを増やして欲しい。(文教 1 年生)
- ・設備管理。教職を取っているのですが、介護等体験の説明会 (?) のために留学にいけないというのはおかしいと思います。大学生活の中で春休みは非常に長く、留学するのに適した時期であり、さらに学校が仲介している留学にもかかわらず、それに参加できないのはおかしいと思います。大学内のことなのだからきちんと情報共有を行えばよいていがかぶらないようにできるのではないのでしょうか。柔軟な対応をお願いします。(理学 2 年生)
- ・図書館をもっと早くから開けて欲しい。(ベストとしては 24 時間使える) (生活 2 年生)
- ・PC に SPSS をだいたい導入して頂きたい (文教 2 年生)
- ・良い環境を整えてくれること (生活 2 年生)

- ・図書館の充実さ、他大学との交流。(文教 2 年生)
- ・自分の力量を発揮できる場の紹介、ガイダンスなど。また力量発揮できている先輩方のお話を聞く場の設置。(生活 1 年生)
- ・COE プロジェクトについて、もっと知る機会がほしい。(生活 4 年生)
- ・将来の具体的計画を立てる上で必要になるであろう情報の提供。(就職選択に関して)(文教 1 年生)
- ・学修システムを利用した学びの提案。講演会など(自己啓発、将来のロールモデル探し)の機会が増えること。(文教 3 年生)
- ・特別な手続きなく見られる本の数を増やしてほしい。他の学科やコースのことはわからないが、私が所属しているコースの図書室(日文)は狭くて学生が使いつらそうにしている。(文教 3 年生)
- ・図書館の勉強スペースの改善。ロッカー室・イスの改善。席数がもう少し欲しい。(理学 3 年生)
- ・奨学金の充実。(文教 1 年生)
- ・図書量を増やす。(生活 4 年生)
- ・ディスカッションなどの集団でのコミュニケーション、やり取りが授業内で活発に行われること。(生活)
- ・言語英文のロッカーを使いやすいところに移動していただきたい。図書館・マルシェ・生協の利用時間を 23 時くらいまで伸ばして欲しい。土日の南門も開門して欲しい。(図書館に現代図書を貸出可能で置いて欲しい、学生が気軽に利用できるミーティングルームがあればよい、土日や遅くに大学を利用できるシステムなど)(文教 2 年生)
- ・授業時間の確保。(理学 3 年生)
- ・単位互換できる大学や科目を、学部段階から増やしてほしい。(文教 4 年生)
- ・高校時代とちがって、自分の位置(成績など)がわからないので、これで大丈夫なのかと不安になることがあったので、そういった情報が得られるとうれしい。(理学 4 年生)
- ・学習環境を整えること、自分の成果をきちんと評価してくれること。(文教 2 年生)
- ・教室環境。(理学 3 年生)
- ・教授との距離の近さなど、現状で満足している。教授を介して、また教授が企画する学科内交流会のようなもので、先輩の話を知ることができ参考になる。(生活 2 年生)
- ・多様な科目を提供すること。(生活 1 年生)
- ・図書館の蔵書量の拡充(特に理系図書)。教室環境の充実(プロジェクターの定期点検、空調設備のリニューアル)。(理学 2 年生)
- ・履修にかかわる情報提供について、より平易なシステムにしてほしい。(文教 2 年生)
- ・もう少し評価が厳しくても良いと思う。そのほうが、勉強しないと大変だと焦り、机に向かう時間が長くなると思う。(理学 4 年生)
- ・様々なイベント情報を流してほしい。(文教 2 年生)
- ・図書の充実。参加型(発表など)の授業。(文教 4 年生)
- ・より発展的で高度な内容に取り組みたい学生向けの大会などの情報を、わかりやすく掲示してもらいたい。(文教 2 年生)
- ・授業のおもしろさ。授業の種類(分野)の多さ。(生活 4 年生)
- ・レポートなどの大学側の詳しい評価がほしい。(生活 4 年生)
- ・良い環境作り(文教 1 年生)
- ・TOEIC 対策、資格対策の講義を設けてほしい。(理学 1 年生)
- ・現在の自分の履修状況に合わせて、専攻や興味に関連のある未履修の授業(とくに他学部・他学科)の情報の提供。(文教 4 年生)
- ・効率化。(文教 2 年生)
- ・もっと自由に勉強できるスペースがほしい。SPSS の入った PC が図書館以外にもほしい。(生活 3 年生)
- ・履修についてより親身に考えてくれる窓口がほしい。(理学 3 年生)
- ・相談相手。(理学 3 年生)

- ・図書館の蔵書を増やす。日文の先生がもっと増えること。少なすぎ。(文教 3 年生)
- ・ワークショップのような特別授業を、授業時間外におこなう。(理学 1 年生)
- ・図書館の日曜開放。自習室の充実。TOEIC 得点別補講。図書の充実。(生活 4 年生)
- ・学外に、学生が参加できるような講演会情報の掲示がとうれしい。(文教 2 年生)
- ・わかりやすい授業。(理学 3 年生)
- ・豊富な情報。(文教 1 年生)
- ・部屋(教室)の美化。(文教 1 年生)
- ・大学内にととまらず、学外へ活動を拡げることをもっと勧めてほしい。枠内にとどまるように促すのはやめてほしい。(理学 1 年生)
- ・講座の図書館の閉室時間を、せめてあと 2 時間ほど延ばしてほしい。(生活 2 年生)
- ・自習室を入りやすく、個別ブースにし、席数を増やしてほしい。(生活 1 年生)
- ・他大学との交流を増やすべき。(講演会など)(理学 1 年生)
- ・遅刻などによる授業の中断や、高校までのカリキュラムが学科でまったく統一されていないため、その授業で本来教えてもらえるはずの範囲まで教えてもらえない。学科で、どこまで高校でやっていなければならないかを統一するか、そこまでをカバーしてやってきている人に合わせてほしい。時間の無駄になってしまう。(生活 3 年生)
- ・掲示板を見に行けないことがあるので、ポータルサイトが更新されたりしたら、自分に関連のある情報は更新通知がほしい。(文教 3 年生)
- ・成績開示を早くしてほしい。休みのうちに来学期の履修を組みたい。(文教 3 年生)
- ・情報をインターネット上に正確に載せること。(生活 3 年生)
- ・経済に関する授業を、専門的に取り入れてほしい。また、図書館の開館時間が短い。また、ランチを食べながら勉強するスペースがほしい。(生活 2 年生)
- ・『知っていて当然』なことでお、学生(特に新入生)は知らないことがよくある。勉学そのものについてであれば、新入生おうちに基礎テキストやレポートの書き方、テストの出題形式について教えてもらえるとありがたいと思う。学生生活についても、たとえば図書館に『図書館はこういう使い方もあります!』と目につきやすい場所に活用のヒントを(できるだけ砕けた表現で)出してもらえるとうれしい。(文教 3 年生)
- ・Mac か Windows か、いずれかに統一はできないのか。Mac で作った文書を自分の PC(Windows) で表示したい。(生活 1 年生)
- ・情報発信の徹底。大学 web メールなどはあまり使用しないので、もっと効率のよい情報発信を。(文教 1 年生)
- ・情報の統一、共有。他学部、他学科に関連するセミナーなど、情報源がバラバラで収集しにくい。(生活 3 年生)
- ・図書館の蔵書の追加。図書館の開館時間を長くしてほしい。(文教 2 年生)
- ・掲示板に載せる学務関連の情報をメールで流して欲しい。(文教 1 年生)
- ・大学の教室が寒く、講義に集中できないことが多い。温度管理をして欲しい。(生活 1 年生)
- ・テスト週間を設けてもらいたい。現在もテスト期間はあるが、授業によっては期間の前にテストをおこなうものがあるので。(文教 1 年生)
- ・空き教室がわかるとうれしい。(文教 2 年生)
- ・先輩や先生方と交流し、授業・将来について話を聞く(聞いてもらう)機会がほしい。(文教 2 年生)
- ・相談したいときなど、助けが必要な時に話を聞いてくれるサポート体制の強化。(生活 4 年生)
- ・留学の案内を目立つように掲示。(文教 1 年生)
- ・有効な方法での情報提供・学生を主体とした授業(理学 2 年生)
- ・得意であったり好きな学問をどんどんレベルアップして学べる仕組み(理学 2 年生)
- ・自分の力量を知る何か。自分の力量というものがそもそも、わからないので。(理学 4 年生)
- ・必修を減らす。自分のやりたいことを好きなだけ研究してみたい(生活 1 年生)
- ・図書館の開館時間を長くしてほしい。土日休日にもやって欲しい。それぞれの専門の図書室にしか

- い本を図書館にもおいてほしい。(文教 2 年生)
- ・学食のスペース確保(理学 4 年生)
- ・図書館をもっと長く利用したい(PM9 時→せめて 10 時まで)(文教 4 年生)
- ・他学科・学部授業も気軽にとれるようにすること。その他学科・学部授業内容をもう少し詳しく知れること。(文教 3 年生)
- ・成績をつける基準の明確化、必修授業を減らすよりも、必修授業の授業内容を充実したもの(受けたかいのあるもの)にしてほしい(文教 2 年生)
- ・興味のあることを学べること(生活 1 年生)
- ・食物栄養学科ですが、1 年次にもう少し授業(必修)を入れて、4 年次の実習を 3 年次に早めてほしい。(生活 3 年生)
- ・生活支援(教務)や就職課など、それぞれの課・チーム間の連携があまり密でないため、聞きに行ってもたらい回しにされることがあって悲しかった。また、教務の対応がそっけなさすぎて、困っているとき、とても悲しかった。もう少し温かみのあるフォローがあると嬉しい。(生活 3 年生)
- ・英会話の授業など、一部の授業が抽選制となっており、履修したくてもできなくなってしまうので、なるべく全員が履修できるようにしてほしい。語学の種類をもっと増やしてほしい。(生活 1 年生)
- ・学費が安くなること。(生活 2 年生)
- ・他大学の学部や学科との交流(同じ専門分野)(文教 3 年生)
- ・情報を知る手段を増やしてほしい(文教 3 年生)
- ・私は「教職」に関する授業を履修しているのですが、その授業が自分の学科の授業と重なることが多いので、あまり重ならないようにしていただけると助かります。(文教 1 年生)
- ・図書館の開館時間を長くしてほしい(夜)。学務課の学生対応のできる人をもっと増やしてほしい。(生活 4 年生)
- ・柔軟性のあるカリキュラム(理学 1 年生)
- ・カリキュラムの見直し(生活 4 年生)
- ・単位を取りやすくするために授業のレベルを落とすのはやめて欲しい。物足りない。(文教 2 年生)
- ・LA と教職と専門の時間割がかぶることが多く、履修し学びたい授業がとれないため、もう少し考えて欲しいです。(文教 1 年生)
- ・インターンシップについての情報提供(生活 2 年生)
- ・別に今のままでいい。(文教 2 年生)
- ・期末テストやレポートの成績や点数を開示して欲しい。(文教 2 年生)
- ・よい教授(古くない)(理学 2 年生)
- ・英語など外国語教育をもっとしっかりやってほしい。(文教 1 年生)
- ・宿泊施設を作って欲しい。(理学 3 年生)
- ・留学制度をもっと良くする。(理学 1 年生)
- ・成績優秀者への奨学金の制度をもっと増やしてほしい。(文教 2 年生)
- ・図書館の本をもっと増やしてほしい。(理学 1 年生)
- ・図書館の開館時間の延長など。サークルなどに入っていない人でも縦のつながりをもって情報を得られるような機会がほしい。(文教 4 年生)
- ・奨学制度の充実(文教 4 年生)
- ・発表の機会を用意してほしい(文教 3 年生)
- ・自習室の充実。空き教室で自習していても追い出さないで欲しい(本館 209 室が開放されていますが、授業中だと使えなくて困ります)。図書館は人が多いためか暑くて集中しづらいです・・・(生活 3 年生)
- ・他学科の教授たちの話を直接きける機会をもうけてもらいたい(理学 2 年生)
- ・外部に開かれた学習・研究の場が必要。(少人数制の利点を残しつつ)(文教 4 年生)
- ・あまりたくさんのシステムをつくりすぎず、何かすべてのサイト等を統括するシステムをつくってほしい。(理学 2 年生)

- ・各教室の AV 機器(特にマイク)や冷暖房を点検し、壊れているものはすぐに変えてほしい。期末レポートの返却など。なぜその成績になったか不明。(生活 2 年生)
- ・プレゼンテーション力をつけるような授業形態を増やしてほしい(生活 4 年生)
- ・学習に必要な情報がたくさん得られる環境があると便利です。(文教 2 年生)
- ・本の種類を増やしてほしい。(文教 4 年生)
- ・自習スペースを増やしてほしい。日曜も大学を開けてほしい。(生活 4 年生)
- ・成績の発表は、全部の教科が出揃ってからにしてほしいです。今なお、前期の授業の成績に「未」があって非常に気がかりです。(理学 1 年生)
- ・勉強できるスペースの確保。図書館の充実。(理学 3 年生)
- ・設備の充実(理学 1 年生)
- ・窓口に顔を出しやすくしてほしい(文教 2 年生)
- ・シラバスや時間割をもっと使い勝手よくしてほしい。院の授業などで同時に表示されるのは不便。学科や対象学年のチェック項目を設けて、絞り込み検索ができれば非常に便利。(文教 3 年生)
- ・授業内容の充実(生活 4 年生)
- ・必修と重ならないコマに、少し専門性の高い、多くの人が興味をもつと思われる授業を開いてほしい。(理学 2 年生)
- ・小規模大学なので厳しいとは思いますが、教授をもっといろんな分野でほしい。(生活 3 年生)
- ・教職科目では、あまり教育現場や教職について知らない先生が担当することが多すぎる。自分の研究についてだらだら話すだけで、教職と結びつかないような内容の時もあり、授業に出る意欲がわかない。教職科目は外部から教授・講師を呼ぶなどして、もっと充実させるべきだと思う。これでは、本当に教師になりたい人にとって、本当に学びたいことが学べない。教師になる人が減ってしまう…。(生活 1 年生)
- ・キャリアプランニングについての学習の促進(文教 4 年生)
- ・勉強面、生活面、進路指導などのバックアップ ・情報開示(生活 2 年生)
- ・自分の学部卒業生や先輩と情報交換できるシステムが整うとうれしいです(文教 1 年生)
- ・もっと気軽に相談できる、オープンな相談所(文教 1 年生)
- ・同じ次元に良い授業を重ねないでほしい。必修で隔年開講だと授業選択が不可能になる。(文教 3 年生)
- ・書籍をもっと充実させてほしい(理学 2 年生)
- ・就活の情報をもっと流してほしい(文教 3 年生)
- ・全ての学科にゼミ制度をつくってほしい ・相対的評価(文教 4 年生)
- ・皆が望んだコースに振り分けてほしいです。(文教 1 年生)
- ・大学の制度を生徒に認知される工夫。生徒だけでなく教授にも認識させる工夫。(理学 4 年生)
- ・自分の学科・講座の先輩の進路をもっとくわしく知って話をききたい。(生活 1 年生)
- ・成績評価で、自分のレベル(順位等)をつけてほしい。(文教 1 年生)
- ・提出したレポートやテストなどをコメントなど赤を入れて返却してほしい。どこをまちがえたかや復習すべき点が分からないので。(文教 2 年生)
- ・各種セミナーの開催をより多くする。(文教 3 年生)
- ・「力量発揮」が具体的に何を指すのかイメージできないので何とも言えません。(生活 4 年生)
- ・質の高い授業や教師を雇うこと。学生の声聞くこと。(生活 2 年生)
- ・キャリアセミナー(マナー講習、新聞の読み方など)をもっと開催してほしい。実験・実習とかぶると受講できない。他大学はもっと充実している。(生活 3 年生)
- ・授業で自分の意見を討論する機会を設けること。(生活 4 年生)
- ・教授陣にもっと挑戦的であってほしい。同じ内容の授業をあまり多くしないでほしい。(文教 2 年生)
- ・教員の増員(文教 3 年生)
- ・お茶大外との連携(たとえば他大、企業など)(生活 4 年生)

【6】大学で学び修めるにあたって、不足に感じている「情報」や「仕組み」は何ですか。

この設問への回答数 292 回答率 65.0%

- ・外部講師を招いて行われる特別講義の開催時間に対する配慮が足りない。授業時間中に行われたら行きたくても行けない。(文教 2 年生)
- ・教職(理学 1 年生)
- ・大学のどこで何ができるのか。〇〇に関する相談はどこにいけばよいのか、というのがわかりにくい。(理学 1 年生)
- ・教職等に関する情報が少なく、また資格取得のためのしくみが複雑でよくわからない。(生活 1 年生)
- ・成績ランクや取得単位数(教職、卒業用に分離したもの)が分からない。(理学 3 年生)
- ・他学科(他学部)の授業はシラバスを読んだだけでは、理解、把握が十分にできず、実際には、興味、関心のある授業でも履修しそびれてしまうことが多いので、授業レビューが見られるサイトページを作してほしい。また自分がネットや e-mail で提出したレポートがきちんと届いているか不安なので、可能であれば大学でひとつのページを作り、そのページ上で提出状況を確認でき、まあ提出したレポートをまとめて閲覧できるような総合サイトがあると嬉しい。(文教 2 年生)
- ・他大学にあるような「ゼミ」とよばれる制度がないこと。(同じ専門領域で学ぶ学生と学びを深める機械がなく、特に縦のつながりを持ちにくい→学問的刺激を上級生から受ける機会が限られている。)(文教 3 年生)
- ・まだわかりにくいことが多いので、もっと全体的に見やすくわかりやすくしてほしい。(理学 1 年生)
- ・就職のための情報。学内相談会や OG との交流に関する情報をもっと得たいです。(文教 3 年生)
- ・人間生活学科の講座分けについての情報が少ないし、遅いので少し困っている。(生活 1 年生)
- ・成績に関してもっとより詳しい情報が欲しい。(GPA 値や自分の成績の位置づけなど)(文教 2 年生)
- ・(自分の確認不足だと言われればそれまでだが、)たとえばこの教育開発センターでの取り組み等をお茶大の Webmail で学生に流せば、センターの利用頻度が上がると思う。サポートの種類や違いに関する情報を効率的に流すべきでは？(生活 2 年生)
- ・さまざまなイベントの告知、日文図書室の貸し出し、返却のシステム(アナログすぎて不便、もう少し史料を探しやすくしてほしい)(文教 3 年生)
- ・英語、特に TOEIC 対策など。セミナーやシンポジウムの告知をまとめて紹介している Web サイトなど。(文教 4 年生)
- ・シラバスがわかりにくいので他学部の授業をとりにくい。(理学 3 年生)
- ・教員採用試験の情報や対策。(生活 3 年生)
- ・自分の成績が学内でどの程度なのか把握できる仕組み。(もっと高見を目指そうという意欲がつけられるような仕組み)(理学 3 年生)
- ・成績や評価上の情報。(8)にあるようなものがあれば活用したい。(生活 3 年生)
- ・他学部の科目や教授についての情報をもう少しわかりやすくしてほしい。例えば、生活科学部のうちの生活社会などの講座は文教育学部と関連のある研究室や授業があるのに、あまり連携がとれていない気がするから。成績評価がどのように利用されるのか不明確であると思う。(文教 3 年生)
- ・成績開示をウェブにして欲しい。(生活 2 年生)
- ・学生が主体となって活躍できる場所(生活 1 年生)
- ・単位の数え方がむずがしく、(8)3のようなものがあると良い。成績表に単位数は書いてあるが、どこまでが卒業の単位に含められるのかが分かりにくい。(理学 3 年生)
- ・シラバスの有効性。授業の検索のしやすさや、情報更新へのアクセスのしやすさ。(文教 4 年生)
- ・情報の伝達が多少不十分と思うことがある。掲示板やホームページだけでなく、本当に重要な項目等はメールマガジンとかも流して欲しい。例) TOEIC の申し込み締め切り日など。(文教 1 年生)
- ・プログラム制の仕組みがいまいちよくわかりません。コースの図書室の使い方がわからず、利用す

- るのに壁を感じてしまいます。(文教 1 年生)
- ・図書館の蔵書、自習スペース。(文教 1 年生)
- ・日曜日図書館をあけていただきたい(1F スペースだけでもいいから)(文教 4 年生)
- ・他学科の授業受けにくい。専門的な内容なのか、初学者?でもついて行ける内容なのか、事前に知りたい。(理学 4 年生)
- ・大事な情報がわかりづらい(通知システムなどがあればよいのに、と思う。)(生活 1 年生)
- ・前期とった授業の成績が GPA なども含め正確に知りたいです。自由にみれる仕組みが欲しいと思います。(生活 1 年生)
- ・図書館の利用時間(理学 4 年生)
- ・大学の TOEIC が IP テストであるところ。試験をするなら、ちゃんと資格が降りるものにしてほしいです。クラス分けのためだけに 3000 円も支払わなければならないのは、余分な出費となり困ります。学校で TOEIC の正式なテストも学期に数回やっていただけると嬉しいです。(文教 1 年生)
- ・履修単位の取得単位数がきちんと確認できるまであってほしい(理学 1 年生)
- ・土曜日が学校が休みという状況(生活 4 年生)
- ・教職の情報は気づきにくく、急なことが多く感じます。パソコンも見ない人が多いと思うので、上記のように他にも情報を伝える方法があったらいいと思います。(理学 4 年生)
- ・学修している内容が高校までと比べると高度なので、自分の成績がどの程度であとどのくらい努力しなくてはいけないのかが、わからないので、平均の GPA とかの情報が欲しい(理学 1 年生)
- ・人間生活学科の主プログラム選択について、入学前にしっかりとした仕組みができていない、情報もなかったこと、また現在も制度が曖昧で、学生への負担を考えていないこと(生活 1 年生)
- ・大学内での相対的な成績というのはわかるが、全国的にはどうなのかよくわからない。(理学 2 年生)
- ・履修がどのくらい不足しているかが分かる一覧があれば、卒業前にあわてずにすむと思っています。(成績表だと少し見にくいので)(生活 3 年生)
- ・履修登録がやりにくくなった気がする。(生活 2 年生)
- ・ネット環境がもっといいといいです(理学 4 年生)
- ・成績が来るだけでテストの点数がわからない(文教 1 年生)
- ・じぶんの不足単位を把握する仕組み(文教 2 年生)
- ・情報伝達が遅い。情報伝達の場所(HP や掲示板)が定まっていなくて分かりにくいときがある。(文教 2 年生)
- ・本年度からの文理融合〜と、単位取得に関して 2 年 3 年の先輩と違うために相談できる人が少ない。(文教 1 年生)
- ・有用なテキスト、先生の研究室がどこか(理学 1 年生)
- ・自分の勉強が将来どのようにいきるのか。(卒業生の進路など)授業や履修に関する情報をどこで把握できるのかよくわからない。履修登録システムにたまにミスが起こること。(生活 1 年生)
- ・来年度以降どのような時間割になるかわからないので、とらなければいけない授業がどれくらいかぶってくるかわからない、不安である。(文教 1 年生)
- ・単位取得数が反映されるまでに時間がかかりすぎている。(理学 1 年生)
- ・パソコンで知らせる情報、連絡がほとんどなので、見落としそうになったりしてヒヤヒヤすることが多いです。(生活 1 年生)
- ・図書館に本が足りない。(文教 4 年生)
- ・システムや施設の利用可能時間が短かったり、時間割によっては利用しづらい、利用できない物があったりすることが不便に感じる。(理学 2 年生)
- ・良さでもありますが、少人数の大学なので刺激が少ないのかな、と感じます。(文教 1 年生)
- ・授業で出されたレポートや課題を直接大学まで持って行かなくても提出ができる仕組み(生活 1 年生)
- ・公務員試験対策情報、お茶大以外の情報(社会の)、音楽家の教授がほとんど非常勤でなかなか先生に会えないこと。(文教 3 年生)

- ・留学と教職の両立（文教 2 年生）
- ・電子ジャーナルでとれる論文がもっと多いと嬉しい。今は研究のために、けっこう使っています。でも、自分以外の学科の個は電子ジャーナル自体知らない気もする。（生活 4 年生）
- ・図書館が日曜日に利用できないこと。（理学 2 年生）
- ・お茶大で入手できる情報（本や雑誌など文献など）は少ないと思います。また、他学部や他学科の情報資料室などは利用しにくい。（生活 3 年生）
- ・コピーカードがないと図書館内でのコピーができないこと。この仕組みをとるのならば、館内でカードの販売をしてもらえるとありがたい。コピー機の不足。（文教 1 年生）
- ・正直言って履修システムが未だによく分かっていません。1 年からも将来について考える機会をもうけていただければ、と思います。（文教 1 年生）
- ・検定（語学などで TOEIC 以外の物）、資格試験などの情報を広く分かりやすく紹介して欲しい。予備校の情報は細かすぎてよく分からなかったし、他のお茶大生の状況も気になる。「GPA 値」制度がよくわからない。（文教 1 年生）
- ・一度だけのテストではなく、何度かのテストのほうがいい気がする。（理学 1 年生）
- ・お茶大の情報がわかりにくい。情報がみんなに平等に伝えられていない感じがします。また、図書館に小説などの文庫本、現代作家の本を増やしてもらえると嬉しいです。（現代作家や名作など）（文教 1 年生）
- ・資格取得のための情報（文教 4 年生）
- ・大学に入る以前は具体的にどのようなことを学ぶのかさえよくわからなかったが、入ってからわからない部分もあった。学科の特色などがもっと情報としてあると良いと思う。（生活 2 年生）
- ・大学 1、2 年の頃から「研究」という分野にもっとふれられたら良いと思う。（文教 3 年生）
- ・情報に不足を感じることはありません。でも、ラーニングコモンズの Windows の起動が遅いのは、勉強をするうえで時間のロスかと思います。（文教 1 年生）
- ・毎年開講されている授業などについて、以前履修した方の授業に関する感想、評価などが見られれば、時間割を組むときの参考になる。（文教 2 年生）
- ・学外との交流に関する情報（単位互換など）。私大では GPA の値が出るのに計算しなければいけない。（文教 3 年生）
- ・自分がきちんと卒業できるのか、卒業まであと何を履修すればいいのか（自分で調べることもするが、たまに曖昧な点がある）（文教 2 年生）
- ・卒論をデータベース化して Web 上でも閲覧できる仕組みが欲しい。（生活 2 年生）
- ・芸術系の就職先などの情報を大学からもっと知らせて欲しい。（文教 1 年生）
- ・学部生の語学研修の機会（生活 2 年生）
- ・ホームページやシラバスに記載されている授業の説明がわかりにくい。シラバスを読んだだけではその授業に対するイメージがわからず、講義を受けてみたら、全く興味の分野だったということもある。（理学 1 年生）
- ・論文資料が他大学に比べ、圧倒的に少ない。（文教 2 年生）
- ・授業の情報。先生の情報。例えば、他大学では「逆設定」という冊子があって、その先生の特徴（成績重視、テスト難しいなど）や授業の情報が載っている。（シラバスでは詳しく書かれていなくて分かりづらいことがある。）（生活 2 年生）
- ・各学科にとってお得な授業やシステムを紹介する仕組み。例えば、キャリアプランニングなどを 3、4 年生にすすめる。どんな点が役立つのか紹介。公務員試験とかかわる科目の紹介。（文教 4 年生）
- ・もっと他大学との交換単位がほしいです（文系）。理系の方はよくみるのですが、卒業単位まであとどのくらいか計算できる仕組み。（文教 2 年生）
- ・いきなりの休講や時間割変更に対応できるメルマガ（？）があればうれしい。（生活 1 年生）
- ・成績の情報。1 年生から GPA が始まり、気になるころですが、前期に成績が出された際、間違っていることなどもあり、何が正しくどのように評価されているのか不明確でした。また先輩方の時間割がどのようになっているのかももう少しわかれば、時間割を組みやすいと思います。（理学 1 年生）

- ・レポートに対する評価を教えてください（先生方もお忙しいのでコメントまでは求めません）、次レポートの参考になりますし、反省もできます。（文教 2 年生）
- ・休講はメールで確認できるシステムを作って欲しいです。（理学 1 年生）
- ・講演会などの情報（生活 1 年生）
- ・紙媒体ではなく、成績を見ることができる物。（文教 3 年生）
- ・理系の人を対象とする短期留学がもう少し欲しいかなと思います。半年や一年留学してしまうと、研究が遅れてしまうのでいけないけれど短期であれば行ってみたいという話を良く聞きます。（研究室配属後の 4 年生から）（理学 4 年生）
- ・他大学の様子、他大学との関係性。（理学 3 年生）
- ・試験やレポートに関する情報をもっとひろくウェブ上でも見られるようにして欲しい（理学 3 年生）
- ・コンクールの情報（文教 1 年生）
- ・情報を伝える手段が少ない（理学 2 年生）
- ・他大学と比較して同種の講義にどのくらいの差があるか。（理学 3 年生）
- ・成績通知の時にまだ未採点の科目の成績がいつ頃出るのかわかるようにしてほしい。（理学 2 年生）
- ・授業の取り方やどんなことを学んでいけばよいか気軽に相談できる場所（理学 3 年生）
- ・お茶大認証ネットワークに学内からしかアクセスできないこと。学外からもアクセスできるようになると助かります。（理学 1 年生）
- ・図書（特に洋書）がやや少ないように感じます。（生活 3 年生）
- ・事務の確実さ（文教 4 年生）
- ・就職と授業の関連させた情報。「マスコミ志望者」「金融志望者」などにおすすめの授業一覧などあるとすごく便利。（文教 2 年生）
- ・ゼミの情報。説明会があると良い。（文教 2 年生）
- ・そもそも情報が入ってこない。どうやって入手するか分からない。（理学 2 年生）
- ・試験で、自分がどの程度得点できたのか。S や A ならよいけれど、B や C 以下だった場合、何がいかなかったのかが明確で素早くわかると改善して行きやすいと思う。（文教 1 年生）
- ・とくに文系の学部、学科では何を勉強しているのか分からない（人社や人生など）。複数プログラム制度が今ひとつわからない。他学部の副プログラムなどは選択できるのか。授業内容の情報をもっと詳しく知りたい。本学にどんな専門を持つ教員がいらっしゃるのかわかるといい。また、本学で勉強できないことを学びたい場合には何か方法があるのか知りたい。図書館が使いにくい。（OPAC が不便）（文教 1 年生）
- ・単位の取得の情報（自分が今必要な数の単位が取得できているかどうかを知ることができたら助かります。）（生活 3 年生）
- ・教職に関する科目が 3、4 年次より組み替えられてしまい、時間割上 3 年まで履修できなくなってしまった。時間割上、文教と生・理を統一すると、教職履修の多い文教に時間割を合わせねばならず、生は時間割がかぶって履修が困難。（生活 4 年生）
- ・卒業までに必要な単位があとどれくらいか知れたら便利（理学 2 年生）
- ・勉学に集中できるような寮や、支援金制度の充実。他学部の授業を積極的に受けたり、多く講義を取るほど賞される制度。（生活 3 年生）
- ・情報発信の場の集約（ポータルサイトにのっているのっていない、掲示板にのっているのっていない）。授業アンケートの改善（文教 2 年生）
- ・偏ったカリキュラム（生活 3 年生）
- ・一人一人に対応できる仕組み（生活 3 年生）
- ・入学時に、学部・学科ごとの四年間の履修・時間割のモデルプランの提示がないことが一年生にとっては不安なので花井かと思います。ピアサポートを受け持つ二年生も四年までの履修計画が立て切れていないことがあるようで、結果として毎学期行き当たりばったりな履修登録となってしまう学生が散見されます。なので、入学時にモデルプランを示しつつ、卒業時までの履修計画を時間割を考えさせる仕組みがあるといいと思います（文教 3 年生）

- ・教員の数が不十分（文教 4 年生）
- ・蔵書不足。他大との交流？（生活 3 年生）
- ・教室環境。スライドが見にくい。温度調節がしにくいなど（文教 2 年生）
- ・図書館の本を増やして欲しい。レポートを提出しても、それに対する細かい評価を受けられる授業をそうでない授業があるので、受けられるように統一してほしい。試験の答案用紙を一時的でも良いので返却して欲しい（どこを間違えたのかわからない）（理学 2 年生）
- ・就職先（OG の）の情報がおおざっぱだと感じる。院試に対する情報が少ない（理学 3 年生）
- ・Moodle、Plone をもっと効率よく利用して、大学での講義と自習（予復習）と関連づけやすいように先生方に Moodle、Plone の利用を促して欲しい。（文教 1 年生）
- ・単位のことなのですが、それぞれの卒業に必要な単位に対して不足している単位数を成績表に示してもらえたら分かりやすいと思います。（文教 2 年生）
- ・進路について。セミナーや講演会の情報をもっと行き届くようにして欲しい。他大学に比べ課題の数が少ない気がする。授業ノート等を公開して欲しい（理学 2 年生）
- ・海外の文献の取り寄せ（生活 4 年生）
- ・奨学金など、知りたい情報がどこに載っているのか、よくわからないこと。（文教 1 年生）
- ・先輩後輩のつながり。（理学 2 年生）
- ・履修登録のとき、いつも手間取るのでもっとわかりやすく簡単なシステムにして欲しい。Activemail が重すぎて、使う気になれない。（文教 2 年生）
- ・就活に関する情報スペース（ただコピの隣にある場所）について。どんな活用法があるのかよくわからない。（理学 3 年生）
- ・テストやレポートの評価がもう少し具体的だと嬉しいです。（文教 3 年生）
- ・広い視点から多角的に自分の専門分野を考えられるようなしくみ（文教 1 年生）
- ・新学期に教室に入りきれず、移動することがとても多いので、最初は出来るだけ広い教室を使い、広すぎた場合に次の週から小さな教室に変更するようにすればとりあえず、一回目から授業が出来るので、効率的かと思います。（理学 2 年生）
- ・実習の日程や内容などの情報（生活 3 年生）
- ・体育館が遠い（文教 2 年生）
- ・期末テストの解答を教えて欲しい。自分の解答が正しいのか誤っているのかわからなかったため、復習のしようがなかった。（生活 2 年生）
- ・図書館のラーニングコモنزの PC を教えてください方（TA さん？）が、あまり知らない人もいて、聞いても分からないことが多い。（文教 2 年生）
- ・ちゃんと履修できているかどうか。すごく不安で何回も履修しに行きます。（生活 2 年生）
- ・図書館の蔵書量（文教 1 年生）
- ・掲示板があまり目立たない。講演会などの情報がわかりづらい。（生活 1 年生）
- ・シラバスの公開を早めに提示してほしい。（生活 3 年生）
- ・PC ルーム（生活 4 年生）
- ・卒業のために、現時点で不足している単位についての明確な情報。（文教 2 年生）
- ・教務関連の必要な情報があまり入ってこない。あと、就職・進学関連の情報などがこれから必要だと思うんですが、あまり入ってこない。（理学 1 年生）
- ・オープンカレッジを利用してみたいが、情報が少ないと思う。（文教 1 年生）
- ・図書館の蔵書が少ない（とくに、お茶大にない学科の内容）。無料で印刷できたら良い（レポートが増えると、とくに）。（理学 1 年生）
- ・学修支援システムについて。（あること、どんなことが出来るのかの理解がない）（文教 3 年生）
- ・資格（教職など）関連の情報伝達など。（文教 3 年生）
- ・必修授業の全体像（何のために勉強して、どのように生かせるのか等）。大学卒業後の進路を詳しく知りたい。大学の他学部・他学科のやっていることなど。色々と全体像としての情報が少なすぎると思う。（生活 3 年生）

- ・休講情報・教室変更などをメールで知らせてくれる仕組みがあれば良いと思います。(文教 1 年生)
- ・ほとんどの手続き(教職や履修)が学内でしか行えないこと。(生活 4 年生)
- ・成績表の開示をある決まった期間に「取りに行く」というシステムではなく、web 上での開示をしてほしい。(理学 2 年生)
- ・まったく知らないイベントを後から行われていたことを知ることが多い。広報不足な時がある。あまり授業態度と評価が一致しているように感じない(あまり授業に出ていなくても A がもらえる)ので、大学本来で一体何を学んでいるのか自体曖昧。(生活 0 年生)
- ・70(文教 2 年生)
- ・就職の情報が少ないように思う。(理学 3 年生)
- ・成績がどのように付けられているか、その詳しい自分の相対的な位置を確認できれば良い。たとえば、成績が B だったとしても、A に近い B なのか、C に近い B なのかわかると良い。(生活 2 年生)
- ・提出物や期末試験に対するフィードバック(レポート内容など、どの点が評価され、どの点が反省すべきなのかわからない)。(文教 4 年生)
- ・自分の学科と関連のある他学部の授業時間が重なっているため、履修しにくい。(文教 3 年生)
- ・図書館の理学関連の蔵書量が少ない。レポートを書く際に非常に困った。(理学 4 年生)
- ・各授業の詳細な紹介。履修をする際の授業情報が少ないから。(文教 2 年生)
- ・レポートや課題、テストに対するフィードバックが欲しい。(文教 4 年生)
- ・情報が入ってこない。(理学 3 年生)
- ・授業評価アンケートは、どこをどう直すのかを選ぶ項目がないため、意味がない。履修登録の際、システムトラブルが多い。(生活 1 年生)
- ・大学にない本を借りる際の、郵送料が無料になれば良い。学生用の掲示板や BBS など、自由に使えるものが学内のわかりやすい場所にあれば良い。食堂の目立たない場所にあるから。(生活 4 年生)
- ・先輩、後輩とのつながり。質の良い(一人一人が自分の意見を言える)ディスカッションをする機会。不足に感じるものは、大学の学びを社会に還元するプロセスについての情報。(理学 2 年生)
- ・シラバスだけでは、授業内容がわかりづらく、履修登録の際に情報不足を感じる。授業同士の関係性(「A という授業は B という授業の発展形」など)も、よりくわしく情報提供してほしい。(文教 2 年生)
- ・研究室の情報があまり公開されていない。(生活 2 年生)
- ・実習に必要な健康診断の情報が無い。(文教 3 年生)
- ・学習計画を立てる上で、もう少し早めに次年度のシラバスがわかると便利だと、何度か感じた。取得単位の確認がもっと気軽にできたらと思った。(理学 4 年生)
- ・学科図書室の開室時間を長くしてほしい。(文教 2 年生)
- ・せっかく興味を持って履修したのに、その授業がレジュメ一切なしで、スライドやワードの大量の文字を写すように言われ、しかもそのスピードも速く、解説も同時進行で、結局頭になにも残らない授業になってしまうことがあった。非常に残念。(文教 2 年生)
- ・不足とうよりも、様々なものが乱立している。(文教 2 年生)
- ・SPSS(統計ソフト)が自宅では使えないこと(他大学ではソフトを配布している)。学外のパソコンでは自分の成績が見られないこと。(生活 4 年生)
- ・特別講義などの情報が十分に得られない。(生活 4 年生)
- ・1 年生のうちにやっておくべきこと、やっておいた方がいいものの情報。成績評価の情報をネットでわかるようにしてほしい。(理学 1 年生)
- ・大学図書館の蔵書検索。とくに雑誌所収論文を検索する際は、所収雑誌名自体がわからなくても論題名を入力するだけでヒットするようにしていただきたい。(文教 4 年生)
- ・履修登録が学内からしか行えないこと。成績返却が手渡しであること。様々な面で、もう少し効率化がなされても良い面がある。(文教 2 年生)
- ・時間割を組む際に、履修のシステムがわかりづらかった。また、履修に関して困ったとき、疑問点をズバリ解決してくれる窓口がほしい。(生活 1 年生)
- ・レポートや試験に関して、これらの直接の評価や指摘が知りたい。レポートを提出しても、評価やコ

- メント付きで返却されることはほとんどなく、「やりっぱなし」になってしまうのがもったいない。(文教 1 年生)
- ・授業で SPSS などのソフトを使う際、図書館・情報基盤センターにしか PC がなく、また開放時間も限られていて困る。 レンタル PC があれば便利で助かる。(生活 3 年生)
 - ・大学関連の情報が貼り出される掲示板が不便な場所(学生センター前)である。できれば正門・南門の 2 カ所に掲示してほしい。また、時間割でとりたい授業が重なることが多い。とくに、教職・学芸員資格取得の必修科目は重複しないようにしてほしい。(文教 2 年生)
 - ・理系の就職情報。(理学 3 年生)
 - ・進路の悩みを OG が解決した方法。(理学 3 年生)
 - ・大学院に進学する手段。(文教 3 年生)
 - ・授業の教室変更などの情報はメールで流してほしい。(理学 1 年生)
 - ・OG とのつながり。成績が出るのが遅いこと。(文教 4 年生)
 - ・中高とは違い、担任の先生がいないので、重要な連絡(履修など)は行きわたらない可能性がある。(文教 1 年生)
 - ・留学の情報。資格の情報。将来の就職につながるようなアルバイト情報。英語力強化の仕組み(進級にあたり一定の TOEIC 得点を課すなど)(生活 4 年生)
 - ・単位取得について不安になることが多かったので、それについてもっと詳しく教えてくれたり、答えてくれるサポートがほしい。(生活 4 年生)
 - ・レポートやテストの点数・評価が詳しく知りたい。とくにレポートは次回のために改善すべき点を簡単によいので、アドバイスがほしい。(文教 2 年生)
 - ・履修登録の際に、最後に確認したいのに、多くの人が同じことをしてサーバーが落ちていること。(理学 3 年生)
 - ・図書館の蔵書量の少なさ。(生活 2 年生)
 - ・他大学がおこなっているイベントの情報が入ってこない。他大の学生でも参加できる講演会はたくさんあるので、情報を流してほしい。(理学 1 年生)
 - ・同じ学科の先輩との情報交換ができるような仕組みがないこと。ピアサポートがうまく機能していない。(生活 2 年生)
 - ・先生の室。(理学 1 年生)
 - ・自分以外の学生がどのような研究をしたり、興味をもったり、レポートを書いたりしているのかが知りたい。また、他大学でのそのような情報が見られる仕組みがあれば、自分の位置ややるべきこと、問題点や課題、新たな視点、モチベーションなどが得られるはず。(文教 4 年生)
 - ・一般教養科目をとりたい。理系、文系を超えて LA と呼んでいるが、学科の必修 t かさなってまったく取得できない。(生活 3 年生)
 - ・レポートの評価、テストの点数をフィードバックしてくれる先生と、してくれない先生がいるので、最終的な成績を見ても、なぜそのような評価になったのかわからないことがある。評価ポイントが不明瞭。(文教 3 年生)
 - ・授業で扱われる内容(心理学系)の本がなかった。(生活 2 年生)
 - ・先生によって、活用する人とそうでない人がいるので、先生にとっても使いやすく、学生にもわかりやすい仕組み。(生活 3 年生)
 - ・同じコース内でも学年間の交流が薄く、なにかつながりをもてる試みがあればと思う。(文教 3 年生)
 - ・急に休講になったとき、それが十分に伝わってこなかったり、シラバスい書いてあるものと、直接授業でおこなうものとの違いがあまりにも大きい場合が多い。(生活 2 年生)
 - ・シラバスを Moodle、ポータルサイトを連携させてほしい。たとえば、web 上で自分の時間割のシラバス、連絡事項、休講情報などを一度に確認できるような仕組みがあると便利だと思う。現在のポータルサイトは、休講情報などを確認しづらい。(文教 1 年生)
 - ・『基礎知識として伊勢物語などを読んでおく」と良い(日文を例にするなら)』などの、学習についてのアドバイスがあるととても良いのでは？はっきりとした目標がある人はピア差オートプログラム時に

- 進みたいコースの学生を選べるようにするなど、進みたいコースの学生とつながりをもったきかけが作られたらありがたいと思う。(今、専攻したい分野に関する本をもっと読んでおけばよかったと後悔している。知識の差は知らないうちについてしまうもの。)(文教 3 年生)
- ・自己責任ではあるのだが、奨学金の申請期間や学科の講座申請期間など、自分に関わる重要事項のみが記載されたりマインドメールがくると安心。Ochamali など、全員対象のメールで見過ごしてしまいがちなので。(生活 1 年生)
 - ・資格取得を目標としている人は違うのかもしれないが、OG がどのような方面へ進んだのかなど、目標になるものが欲しい。(生活 3 年生)
 - ・LA 科目が同じ時間にかたまっていること。(理学 1 年生)
 - ・教授の人数(情報でも仕組みでもないが)。経済的な厳しさはわかるが、本当になんとかしてほしい。(文教 2 年生)
 - ・履修したい授業が同じ時間に集中していること(LA など)。(文教 1 年生)
 - ・履修科目などについて質問があるとき、どこ(誰)に訪ねればよいのか、よくわからないこと。(文教 1 年生)
 - ・その授業を受けた先輩の感想や口コミなどの情報。(文教 2 年生)
 - ・担当教員の専門領域や、講義の主旨の情報が少ない(とくに他大学から来ている教授の場合)。また、シラバスとずれることが多い。バランスよく授業を組み立てたいので、事前に多くの情報を得られるようにしてほしい。(文教 3 年生)
 - ・履修に関する情報がわかりにくい。(生活 4 年生)
 - ・休講情報がメールで届くシステムがあれば便利。(文教 1 年生)
 - ・履修に関する情報がわかりにくい。(生活 4 年生)
 - ・休講情報がメールで届くシステムがあれば便利。(文教 1 年生)
 - ・・留学や、OG セミナー、インターン等についての情報・キャリアプランニング系授業とその内容についての情報・教職についての情報(理学 2 年生)
 - ・自分の成績がわかりにくいです。(理学 1 年生)
 - ・院試や編入学、学修進路に関する情報(理学 2 年生)
 - ・情報について、各研究室(学科内)が、その分野の学問でどの位置にあるのかを MAP 化したもの。(理学 4 年生)
 - ・先輩・後輩のたてのつながり(生活 1 年生)
 - ・大学が今何を行っているのか(例えば学修支援システムがあることなど)不透明で分かりづらい。(文教 4 年生)
 - ・時間割の組み方が難しい。コアと自分の学科の授業がかぶったりすることが多かったり、教職がとりにくかったりするところ。教務チームにそのことを言いに行っても、担当者がいないと話ができないところ。(文教 3 年生)
 - ・・シラバスから授業内容が読み取れないもの、シラバスの記載と実際の授業が異なるものがある・大学の授業時間割の web サイトで、学部生の授業と院生の授業が混同して見づらい・自分の必修科目がどれであるかわかりづらい(文教 2 年生)
 - ・シラバスに、教員についての情報がない。(生活 1 年生)
 - ・管理栄養士のための実習を就職活動に差し支えないようにしてほしい。実習に集中できない。(生活 3 年生)
 - ・学業に専念する時間はほしいので、就活や学生生活関連の相談をメールでやりとりできるシステムがほしい。そうすれば、時間を気にせず、不安も解決してスッキリ専念できると思う。(生活 3 年生)
 - ・奨学金に関する詳しい情報。サークルの紹介などの情報。(生活 1 年生)
 - ・サークルなど以外で、先輩などに話が聞けるコミュニティがそれほどにないこと。(生活 2 年生)
 - ・1 つの講義を受けて、テストやレポートを提出すれば、それきりになってしまうところは少し物足りないです。自分の書いたレポートに対する評価(ここが興味深いとか、ここは知識や論理が間違っているなど)をいただければ、その後の、学修の指針にもなります。また、他の学生のレポートで興味

- 深かったものなどの共有もためになると思います。（実際に、HPなどでそのようなことを行っておられる教授もいらっしゃる、有意義なことだと感じました。（文教 3 年生）
- ・今年度から始まったプログラム選択についての情報（生活 1 年生）
 - ・情報がネットで簡単に見れる仕組みになっていない。掲示板まで行く手間がおっくう（生活 2 年生）
 - ・情報の入手方法を教えてほしい（文教 3 年生）
 - ・先生によっては、評価方法をきちんと提示してくれない方もいるので、具体的な評価内容まで説明していただけるとありがたいです。（文教 1 年生）
 - ・現在、取得単位は学部共通、コア、教職など自分で数える必要がありますが、心配なので、自動算出してくれる仕組みがあると嬉しいです。（生活 4 年生）
 - ・他学部・学科の授業を取りたいとき、その授業の情報を集めにくい。（シラバスはあるが、授業の難易度・雰囲気など生徒しか分からない情報はなかなか収集できない。）（文教 2 年生）
 - ・単位の相談に行っても、あまり対応してくださる人もいなくて、あと何単位ないと卒業できないかなどがはっきり分からずとても不安です。（文教 1 年生）
 - ・大学図書館がつかいにくいと感じています。（理学 2 年生）
 - ・映像資料は復習時に手元にない…。すぐに忘れてしまうので、そういったものをいつでも利用できるサイトをつくったりしてほしいと思う。（文教 2 年生）
 - ・就職情報（生活 2 年生）
 - ・あんまり使う必要性を感じない。（文教 2 年生）
 - ・卒論に向けたテーマの研究等を行ったり、ゼミの開始時期が遅い気がします。私の学科は四年次からですが、二年、三年次から卒論を意識した情報の公開が欲しいです。（文教 3 年生）
 - ・就活やビジネスの授業（理学 2 年生）
 - ・就職の情報。掲示板の情報をポータルサイトメインでのせてほしい。（文教 1 年生）
 - ・研究室の配属が遅い（三年からやりたかった）。成績の点数の開示がない。セミナーの情報などメーリスで流してほしい。（理学 3 年生）
 - ・パソコンからメールが来ないようにしているので、生協から来るメールについての内容を知らない。（理学 1 年生）
 - ・英語の必修授業が少ない。卒業に必要な単位数が他大学より少ない。（文教 2 年生）
 - ・図書が少ない。とくに美術史関連の本が充実していないので、他大の図書館などにしばしば複写を依頼したり、取り寄せたりしていて、やや不便に思っている。（文教 3 年生）
 - ・仕組みとは少し異なるかもしれませんが、利用できる時間を増やすなど図書館をもっと利用したいです。（文教 3 年生）
 - ・先生によっては成績評価基準があいまい。（文教 4 年生）
 - ・これから先（卒業後）の選択肢の多様性を知ること（文教 4 年生）
 - ・履修登録システム・サーバーが貧弱。休講情報などがポータルサイトのみ（なぜ掲示をやめたのか？）→アクセスできない人もいる（特に携帯で）（文教 3 年生）
 - ・単位互換（理学 2 年生）
 - ・・図書の充実度 ・語学の授業（種類が不足、充実度）（文教 4 年生）
 - ・上記の通り、すべての情報が集結されていて、全体を把握できるようにするような仕組み。（いろいろありすぎて、全てをチェックしきれない）（理学 2 年生）
 - ・免許（幼稚園教諭）を取る家庭で実技科目が少し少ない気がします。（生活 4 年生）
 - ・利用できる施設やシステムの内容について（名称は知っていても、内容がわからないものが多いです）（文教 3 年生）
 - ・レポート提出の際に、メールだと不便だから紙媒体で直接ポストに提出する様指示される時があるが、ネットを介しての提出の方がありがたいと思っている。さらに、提出した後に「受け取りました」という返事が来たらなお良い。（文教 2 年生）
 - ・単位取得数がすぐに分かるシステム。（今何の単位がどのくらい足りないかがPC等で確認できるもの）（文教 4 年生）

- ・取得単位（卒業単位）の確認が手作業でしかできない。システム化してほしい。（生活 4 年生）
- ・他学部の友人からピアサポート体制などの話を聞いたことがあるのですが、私の学科にはそのような制度がなくて残念です。全ての学部・学科に設置してほしいです。（理学 1 年生）
- ・大学院進学など、大学とは違った機関での学習方法を知りたいです。（理学 3 年生）
- ・GPA について、就職でどのように利用されるかが分かりにくい（理学 1 年生）
- ・センターの役割・できること（文教 2 年生）
- ・就職支援（・・・というのは本末転倒なのでは？） ・図書館の資料が探しにくい、利用しにくい。改善してもっと利用しやすいシステムを。（文教 3 年生）
- ・履修の仕組みがよくわからなかった（他学部の必修も履修できると知らなかった）。受けた授業が 100% 受けられるようにしてほしい。（生活 4 年生）
- ・図書館の蔵書数。メジャーな本（専門分野に関するもの）がない。 ・生徒が空き教室を借りる際の申請が大変であること。自主ゼミなどの為にももう少し簡単に借りられる（使える）教室がほしい。 ・学外から電子ジャーナルなどを利用する方法が面倒。 ・他学科授業の情報の享受（理学 2 年生）
- ・図書館の本の量（生活 3 年生）
- ・休講情報がネット上でしか確認できないこと（文教 3 年生）
- ・自分の成績評価の位置（全体で何 % の位置か）がわかる仕組み。 ・電子掲示板がない。 ・紙媒体の休講情報がなくなってしまったこと→携帯ではたまにアクセスがうまくできない（文教 3 年生）
- ・必修と LA 科目、教職科目、取りたい（興味のある）授業が同じコマにかぶることが多くて残念。（生活 1 年生）
- ・就活に関する情報→OG の情報、OG 訪問を行える仕組み（文教 4 年生）
- ・所属している学科・学部の具体的な進路情報 ・専門的な文献が少ない（図書館） ・バリアフリー化（生活 2 年生）
- ・入学当時に一気に説明を受けたが、聞き漏らしやその時不要だと思っていたこと、あるいはそのとき理解できなかったことが思いのほか多いと思う。（文教 1 年生）
- ・非常勤の方も含めて、教員の専門領域をより詳しく知りたい。どの科目を履修すれば、自分の関心ある分野を満足して学べるのか、もっと多くの分かりやすい情報が欲しい。（文教 1 年生）
- ・主体的に学べる授業が少ないこと（文教 3 年生）
- ・裏門掲示板にひっそりと必修クラスのクラス分けを出しているところ。履修登録ページとかから見られたら良いのと思った。あと LA を 1 年優先にさせるのが嫌。（文教 2 年生）
- ・休講情報がメールで送られてくるなどの仕組みがほしいです（理学 2 年生）
- ・履修登録が家でできないこと。ウェブで成績表が見られないこと。（文教 3 年生）
- ・成績がネットで見られるようにしてほしい（文教 3 年生）
- ・緊急時（台風など）のときの休講情報が出るのが遅いこと ・学校でしか成績が受け取れないこと（文教 4 年生）
- ・もっといろんな資格の情報が欲しい（生活 1 年生）
- ・卒論についての情報が早めに手に入ると助かります。（文教 3 年生）
- ・教務センターに行って、履修の質問をしても、誰も分からずにたらいまわしにされた。何が何単位必要なのか、どうして教授も教務も知らないのか？すぐ改善を求めます。大体、文系の履修のしくみが複雑すぎる。（文教 3 年生）
- ・当大学にある学部以外の領域の学問。せめて基礎的なクラスでもないと、あまりに広がりがない、自分の専門領域も深まらない。（経済・宗教などがあるとよい。）（文教 3 年生）
- ・主プログラムと副プログラム制度について。副プログラム制度を 2 年のおわりに申請するのは分かるのですが、副プログラムに関する科目をいつから取ったほうが良いのか分からないので、そういう情報が年度始めにされるとよかったかなと感じます。（文教 1 年生）
- ・教務チームなどで質問する時、どこでどの人に聞けばよいかわからず、聞きづらいので、それを改善する仕組み（生活 2 年生）

- ・2年次の講座振り分けにおいて参考にするもの（成績、面接、GPA など）（生活 1 年生）
- ・大学に入った新しい仕組みや制度を生徒に伝える仕組み。（理学 4 年生）
- ・進路（生活 1 年生）
- ・提出したレポートに対する評価や、テストの結果が知らされないまま終わることが多いのが困ります。他に情報が不足していると思ったことはありませんが、情報が公開されるのが、より具体的に言えば掲示物などをもっと早くに掲示してほしい。また、私個人が不満には思っていないですが、家に PC の無い友人は、大学からの情報の多くが電子機器中心なのが困ると言っていました。（文教 3 年生）
- ・論文検索・閲覧可能のものが不足している。（生活 4 年生）
- ・休講情報をもっとケータイから見やすくしてほしい。（文教 2 年生）
- ・他学部の授業への参加のしやすさ。シラバスの具体化。例えば担当教員による他学部生徒の聴講可・不可・歓迎、専門知識の要・不要などの情報。（文教 3 年生）
- ・このアンケートに出ている「総合学修支援センター」など自体、その存在が認知されていないと思うので、そのような仕組みについての情報が必要だと思います。（生活 4 年生）
- ・レポートを webmail で提出できないこと。（生活 1 年生）
- ・図書館の蔵書が少なすぎて、他に行かないと何も手に入らなくて困る。（生活 2 年生）
- ・必修科目と、とりたいコア科目がかぶる。学修も就職も支援システムがあるのに、何をやっているのか、どう利用するのかわからない。（生活 3 年生）
- ・授業シラバスの内容が科目によって詳細に書かれていないものがあり、授業で学べる内容が分かりづらいものがある。（生活 4 年生）
- ・図書館に欲しい本がなく、学内にちらばっているために情報が集めにくい。（文教 2 年生）
- ・貸与パソコンを増やしてほしいです（ここに書くべきことではないかもしれませんが）。学びたかったことと提供されている授業とのずれを補正・確認できるような仕組み。（文教 3 年生）
- ・多様な価値観を持った人との交流の場（生活 4 年生）

【7】 大学で学び修めるにあたって、自分の主体性はどの程度とれているでしょう。パーセンテージで表現してみてください。また、どの程度自分の主体性がとれることが理想的でしょう。同様に表現してください。

この設問への回答数 443 回答率 98.7%

全回答の平均値 学修にあたり自分の主体性は 56.5%（最大値 100%、最小値 5%）くらいとれている。この値、理想をいえば、79.9%（最大値 120%、最小値 20%）くらいである。理想 - 現実の平均値ギャップは 23.4%

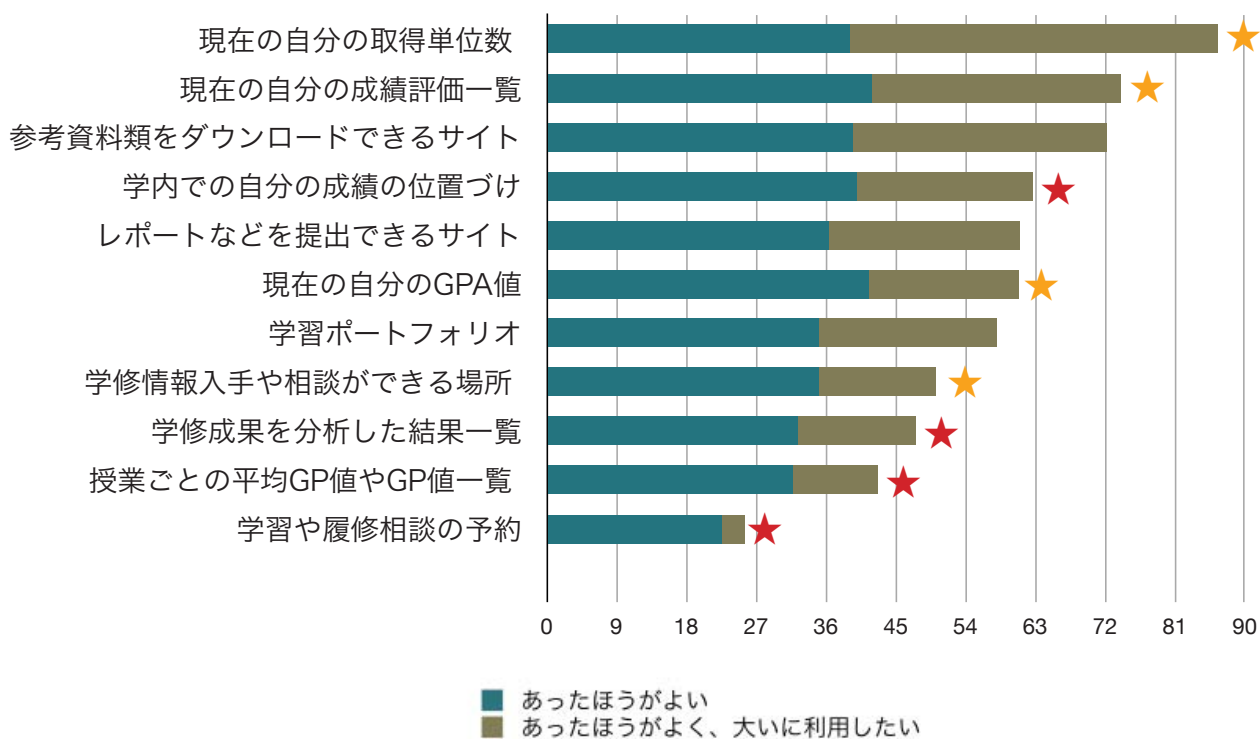
学部別にみると、 文教 58.1% くらいとれている、理想的には 80.2% くらい、ギャップ 22.1%

理学 55.4% くらいとれている、理想的には 79.3% くらい、ギャップ 23.9%

生活 54.8% くらいとれている、理想的には 79.8% くらい、ギャップ 25.0%

【8】 学修支援システムが提供する情報として（すでにあるものも含めて）あったほうがよいと思うもの、大いに利用したいと思うもの。

回答選択肢の項目に対する反応結果を反応率の高かったものから並べた結果は次ページのグラ



学修支援システムが提供する情報としてあったほうがよいと思うもの

フのとおりであった。グラフでは表記スペースの都合で選択肢の表現を簡略化しているが、実際の表現はグラフ表記の順につぎのとおりであった。()の数値は全回答数に占める反応率である。

これらのなかで記述したものがそのままのかたちで存在していない項目に★、形式はネットワーク上ではなく紙媒体での出力になっているとか、一部だけが実現されている項目に★をつけた。

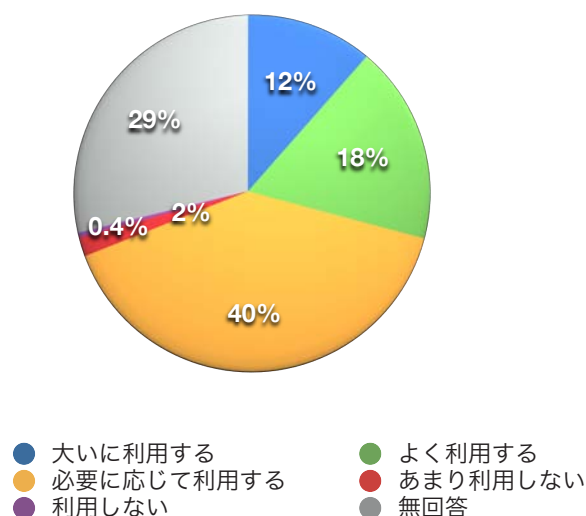
これらのほとんどは本事業で開発した学修情報支援システム (alagin) によって実現することが可能だが、それについては別項にまとめた。

- ・認証のうえウェブ上で確認できる現在の自分の取得単位数 (86.41%) ★
- ・認証のうえウェブ上で確認できる自分の成績評価一覧 (73.94%) ★
- ・授業で用いる参考資料類をネットからダウンロードできるサイト (72.16%)
- ・学内や学部内での自分の成績の位置づけ (相対的なできぐあい) (62.58%) ★
- ・授業で出されたレポートや課題をネットを介して提出できるサイト (60.80%)
- ・これまでと現在の自分の GPA 値 (学期ごと、累積値など) (60.80%) ★
- ・学習ポートフォリオ (学習成果物 (レポートなど) とそれに対する評価をまとめたファイル) (57.91%)
- ・今後の学修プランを立てるうえで役立つ情報が入手できたり相談ができる場所 (50.11%)
- ・上記 (学内や学部内での自分の成績の位置づけ) のような学修成果を多角的に分析した結果一覧 (47.44%) ★
- ・授業ごとの平均 GP 値や最大、最小 GP 値一覧 (42.54%) ★
- ・学習や履修に関する相談予約 (25.39%) ★

上位3項目については回答者の7割以上が必要性を訴えている。このうち上位2項の取得単位数や成績一覧は現状では以下のその他に対する記述回答にもあるように、成績通知票や証明書を紙媒体で出力ないし窓口受けわたくしで確認している状況にあり、学生からするとやや不便に感じている様子がうかがえる。ネットワークシステムが確立した現在にあつては人手、維持管理にも無駄がみられるところである。これらは本事業で開発した alagin によって本人認証を経て確認できるようにしたので今後は学生からの高い要求に応えられることになる。同様に6割の学生が必要性を認めている「学内や学部内での自分の成績の位置づけ」もこれまでは知る手段がなかったが、今後は成績や取得単位の状況確認とともにいつでもチェックできることになる。

「その他」の選択肢に対する反応は20件あり、その記述のすべてはつぎのとおりであった。

- ・ ネットを最大限に利用して欲しいが、成績をいちいち取りに行くのが変。成績が出るのが遅くなった科目をふせんで知らせるのはいかなものか。、理学、1年生
- ・ 中間、期末試験の過去問を先生方がアップロードし、学生がダウンロードや閲覧をできるようにするサイト。(過去問があれば、何が大事なポイントなのか分かるし、演習にもなるから)、文教、2年生
- ・ 履修科目で迷ったときに、自分のいる学科や学びたいことによってオススメの授業がわかるようなシステムがあつたりすると選ぶのが楽になったりしそうだと考えました。、文教、1年生
- ・ 9番(レポートなどを提出できるサイト)はいらない。キャリアレポート放送局?とか全く役にたたなかった。、文教、3年生
- ・ 在学中の学習計画や履修計画のような物(どの学期にどの科目を取るのか早めに決める)、学科コースや授業などの関係性(特に関連があるもの、取った方が良い授業)がわかるような学問領域 Map のようなもの、文教、1年生
- ・ 教職志望、就職志望、院志望の先輩方の時間割、バイト時間、学習時間など進路設計にあたり、具体的に生活の参考になる物、生活、4年生
- ・ レポートのフィードバックがネット上でみれる(認証の上)、生活、3年生
- ・ 携帯サイトでのシラバス閲覧、生活、4年生
- ・ 卒業に必要な残りの単位数を、web上で確認できること。、文教、3年生
- ・ GPAはすごく出してほしい。、文教、2年生
- ・ 資格取得のための情報サイト(この資格をとるためには、この授業をとるなどの一覧)。、生活、2年生
- ・ 学生ポータルサイト、シラバス、大学HPと情報が分散されている、そしてどれも使いにくいので、もう少し使う側を考えた情報サイト作りをしてほしい。、生活、3年生
- ・ 可能であれば、各授業の成績について担当教員からのコメント(なぜその評価をつけたか)。、文教、3年生
- ・ 教職などの資格取得にあたり、必要な単位と既取得単位とをweb上でチェックしたい。、文教、2年生
- ・ 教員のお茶大メールのアドレスが一覧になっているサイト(欠席連絡を入れようとしても、アドレスがわからなかったことがある)、文教、2年生
- ・ 取得単位だけでなく、卒業や免許取得に不足している単位(残り単位)も分かるとなおよい、文教、3年生
- ・ 不足している単位が一目見てわかるようなシステム、生活、4年生
- ・ 履修系のあれこれ。卒業するのに必要なのはあなたの場合この科目から何単位、とか分かりやすく見やすく表示されたらすごくすごくすごく助かります。、文教、2年生
- ・ 1年生の時、何をどのように履修したら良いか、また、必要な単位数や必修の履修に不足がないか分からず、相談する場所も分からなかったので、「卒業までにあと何単位」「教職をとるにはあとこれを履修すべき」などと分かるシステムがほしいです。、文教、3年生
- ・ 卒業のための単位が足りるかをネット上で確認できるサイト、理学、4年生



理想的な学修支援システムのイメージとしてあげられた自由記述の内容に対する回答者の利用意向

【9】「理想的な学修支援のためのシステム」というものを考えたとき、思い浮かぶイメージをあげてください。また、そのようなシステムができたとき、あなたはそれをどの程度利用しますか。

この設問への回答数 320、回答率 71.3% であった。

理想的な学修支援のためのシステムイメージには重複するものも多々あったが、322 件あげられも種々のものがあげられた。それらの記述内容に対する回答者自身の利用意向は選択肢によって求めたがその回答結果は上図に示したとおりであった。

以下、利用意向の程度別に自由記述された回答をまとめた。

▼ 理想的な学習支援システムのイメージ、これらは大いに利用する

- ・必要であれば自分の履修状況や過去の履修科目、評価を確認でき、今後の学修のために履修予定の授業のレビューなどを閲覧できるシステムがあると良い。(文教, 2)
- ・自身の履修科目に関して、web 上で一括管理できる状態。例、レポートや課題提出とその提出状態の確認。そのページに行けば履修科目に関する情報(例、休講情報)だけが表示されると便利。(文教, 3)
- ・インターネットで利用できる情報サイト。(理学, 1)
- ・講演会などの情報提供の場(生活, 1)
- ・ネットで何でも分かる、何でもできるシステム(理学, 1)
- ・24 時間体制であること、ネットを活用している、自分の学修における不安を解消してくれる(文教, 4)
- ・チューター制度、相談できる先輩を一人一人につけて欲しい。(理学, 3)
- ・将来希望する職種や資格をとるにあたって、必要と考えられる知識が得られるよう、アドバイスできるようなシステム。また、その職種や資格に関する情報が得られる。(理学, 4)
- ・せっかく Moodle というシステムがあるのだから、生徒により今の自分の成績を分かりやすく告げたり、参考資料、学会資料の提供もネットで大いに活用すべき(理学, 1)
- ・コンピューター(自宅の物)を介した登録や申請ができること(生活, 4)
- ・ポータルサイトに履修した科目名、成績、取得単位数、そしてこれから必要な単位数をカテゴリ別に表示してくれるシステムを乗せる。(文教, 2)

- ・個人それぞれへの細かい対応（理学，1）
- ・一人ひとりのニーズに合った履修科目を示して、取り忘れないようなシステム（生活，1）
- ・学生を主導していくのではなく、うしろからでも力強くサポートしてくれるシステム。（文教，1）
- ・文教育学部2号館のピアノの練習室の数が増え、調律ができているピアノがそろった状態が良い。（文教，1）
- ・相談しやすい環境（文教，4）
- ・学生ひとりひとりに合った学修の仕方、学修の内容を考えてくれる。（生活，1）
- ・携帯のメールにセミナー情報、休講情報、教室変更、奨学金などのお知らせが送信されるシステム。（理学，1）
- ・インターネットのサイトを通じて、様々な情報や資料を自由に入手できるシステム（理学，1）
- ・大学で学修できることがらを体系的に知ることができる。その中でどの分野を自分が専攻していくのか分かりやすくする。開講科目の情報を充実させ、自分が学びたいと思う授業がとれるようにする。授業名や学部、学科名そのほかのネーミングを考慮し、容易に分かるようにする。学生の学修意欲を高めたり尊重する雰囲気。全体的に情報公開を充実させ開かれたイメージ、（文教，1）
- ・自分でたてた目標と、現状との違いが一目で分かり、到達を実感していくことができるようなシステム（生活，3）
- ・個別のアドバイザーが、個人個人の将来を見据えて履修を考えてくれる（生活，3）
- ・教職免許の取得や留学の有無を含めた四年間の履修の目安の相談や、具体的にどのような時間割になるのかのモデルや試算が出来るシステム。あるいは、就職のためにどの程度の評価やどのような内容の授業を取ることが望ましいかを示してくれるシステム（文教，3）
- ・手軽に自分の状況や重要な情報を確認できるシステム。（成績含め）（文教，2）
- ・学科の先輩とのつながりがなく、研究室をどのように決めるのかなど、重要であるにもかかわらず、知らないことが多いので気軽に質問できるシステムがあったら嬉しいです。しかし、大学生なので自分でそのようなことを行うことが当たり前なのかなと感じていたりします。（理学，2）
- ・自分の興味を持った先生や分野の論文などが読める。（文教，1）
- ・24時間利用できる学習室と生協。進路相談を気軽にできるコンサルトルーム。各大学の大学院について手軽にわかるサイト。論文をすぐに入手できるサイト。webcatやendnoteなど知らない人もいるシステムを一覧にして利用方法を見られるリストなど。（文教，2）
- ・自分の専攻とは異なる授業などで、受けた方が良いものを紹介してくれる。（理学，4）
- ・明快。誰でも知っている。どこからでもアクセスできる。統一されている。（文教，2）
- ・学外からのアクセスが可能。（生活，4）
- ・使いやすい、使い慣れている。（理学，3）
- ・教授と大学がより密接に結びついて、学生をサポートするイメージ。（その授業で出されている課題が大学のHPで見られるなど）（文教，1）
- ・4年間を通しての計画や、これまでの成果をまとめて個人が管理していくことができるシステム。（生活，4）
- ・学生が受けた新しい授業を、大学に注文して授業にすること。（理学，1）
- ・基本ができていない人がいるとまったく授業が進まないの、基本や前の授業の復習が各個人できるシステム。（生活，3）
- ・履修科目、単位取得に関して、あらゆる取得パターンを網羅的に理解している相談場所（人）があれば良いと思う。（自分が考えた取得パターンで大丈夫かどうか確認できれば安心して取り組めるから）（文教，3）
- ・学内外でも、いつでもしたいときに勉強できる環境を支援してくれるシステム。（生活，2）
- ・SNSでのお茶大のページ。（文教，1）
- ・使いやすい。いつでもどこでも使用可能。（文教，2）
- ・欲しい資料・データがあること、その収集に必要な機器（パソコンなど）が提供されること（理学，4）
- ・24時間、いつでもどこでもIDがあれば使用できるシステム。校内で安心して過ごせる（昼夜問わず）

こと。(文教, 4)

- ・知りたいと思ったらまずはそこにアクセスしてみようと思うような情報提供、教師と学習者のパイプ (文教, 2)
- ・授業の進度を教えてくれるサイト (内容、使ったスライドなど) (生活, 1)
- ・自分の位置を知ることができる (理学, 2)
- ・大学内や学部内での自分の位置 (成績や経験値など) を知ることができるようなシステム (理学, 2)
- ・学外からでも、豊富な情報が得られるシステム。一つの独立したサイトの形になっていると便利。(文教, 2)
- ・成績評価や過去のレポート、大学のおしらせなどの情報にマイページから直接アクセスでき、問い合わせや相談フォームなども充実している web システム。(文教, 3)
- ・気軽に誰でもいつでも利用できる (文教, 1)
- ・(8) のその他に書いたようなもの。(文教, 2)
- ・休講情報が自動転送されてくる。(文教, 3)
- ・自主的な学習が行えるよう、あくまでサポーターである。システムの存在が周知されている。どこでも利用できる (認証されれば) (文教, 3)
- ・総合的な (クラスの) 成績の開示 (文教, 1)

▼ 理想的な学習支援システムのイメージ、これらはよく利用する

- ・正確なシラバス。(文教, 2)
- ・カウンセリングマインドを持って優しく質問に答え、相談にのってくれる教務、相談しやすい教員 (時間、雰囲気) (生活, 1)
- ・自分のとりたい科目 (趣味の範囲) とかぶってしまっていて取れていない、というのが3年続いているので、そういうことがどうにかして減らせれば、と思う。(文教, 3)
- ・一人一人の将来に合わせて、相談ができアドバイスがくれるような所。(文教, 1)
- ・見やすく使いやすいシラバス、時間割。学業に関する希望者制のイベント、ガイダンスの開催 (文教, 3)
- ・今はネット社会でもあるし、どこでも、いつでも使える学習支援システムが理想的である。(主には Web を使ったシステム。)(文教, 4)
- ・gmail のように、メールもファイルの保存も共有もそのシステム内ですむ。その他、学内の連絡や成績等もすべて同じシステム内で見られる。(理学, 3)
- ・履修モデルの提示。将来の進路に合わせた学修モデルの提示。(文教, 1)
- ・そのシステムによって学習意欲が増すようなもの (文教, 4)
- ・よりよい学習環境 (集中しやすくクリーンな自習室など)、教員や事務職員によるサポート (文教, 2)
- ・自分の将来の道を踏まえた上での授業の取り方のサポート (生活, 1)
- ・個人の目的、進路のために何が必要で何をすればよいかという情報を提供してくれる。(理学, 1)
- ・そこにに行けば何でも相談できる場所 (生活, 1)
- ・簡単に利用できる、家でも使える (生活, 2)
- ・自分がMoodleなどで利用した物の履歴から、自分にオススメの教材を紹介してもらえるサービス。(文教, 1)
- ・今の学修の確立を目指す段階と将来、院または就職、留学を目指す長期的学修プランをサポートするシステム (文教, 3)
- ・提出したレポートの評価を知ることができるシステム。実験の度にレポートを作成していますが、帰ってこないのでも本当に自分ができていたのかわからないので少し困ります。(理学, 2)
- ・やりたいことを Google の検索みたいなノリで入力すると、そのシステムがぱっと出てくる。例)「相談したい」と入力したら、相談できる場所のインフォ、掲示板の表示、学修支援チームのメールフォームがずらっと出てくる、など (理学, 1)
- ・授業の内容のわからないところもわかれば、便利だと思います。いろいろな授業の参考文献などがあると良いと思います。(理学, 1)

- ・自分の知りたい分野における先輩とのつながり、あるいは情報を共有できる広場（インターネット上、講演会など）の存在。自分が気になった新聞記事や図書館の一ページなど、学習に参考になる資料をぬきとって保管するウェブ上？パソコン上のスクラップブックみたいな機能があると、かさばらないし、自分の引き出しを増やせるので良いかもしれない。（文教，1）
- ・ネットをいつでもどこでも駆使する（生活，2）
- ・ネットを介したスムーズな学習のありかたも大切だと思いますが、担当教員や大学生活についてアドバイスを頂けるような方とのより近い関係性があるといいなと思います。（文教，3）
- ・データ（成績など）をはっきり入手でき、その上で人（先輩や教務の方）に気兼ねなく相談できるシステム。（生活，1）
- ・家でも学校でも学修システムが利用できる。（理学，1）
- ・自宅から利用できる、自分が何をすべきか明確にわかる（文教，1）
- ・自宅で授業の復習ができるシステムです。パソコン上で授業の要点が見られたり、参考資料がダウンロードできたりすると良いなと思います。（理学，4）
- ・先生との気軽なコミュニケーションの機会（理学，2）
- ・ウェブ上でも必要な情報やお知らせが手に入り、登録などの手続きや自分の成績も見たいときに見られるようなシステム（理学，3）
- ・自分のページにログインすると、カレンダーがあって、課題の締め切りや奨学金の手続きの締め切りが表示される。そのサイトから教授にコンタクトを取れる。大学からのお知らせだけではなく、図書館や先生がおすすめする書籍などの情報も更新される。（文教，2）
- ・院進、就職（企業、教職）その他、それぞれの方面で必要とされる能力に応じて柔軟に対応できる物（生活，4）
- ・学生の視点から見たシラバスがあると良い。（科目内容、教授名に加え、評価は試験レポート出席のなかに重視か、学生が実際授業してどれくらい分かりやすいのか評価、どんな先生か、等の情報が詳しく書いてある）（理学，3）
- ・困ったときにネットなどで調べれば解決する環境（文教，2）
- ・便利（文教，4）
- ・大学側があれこれ世話をするのではなく、学生が自発的に利用しようと思える物（文教，1）
- ・使いやすさ（何でもウェブというのは逆に使いにくい）（理学，3）
- ・学年間の交流（単位や授業の相談）（生活，4）
- ・見やすく分かりやすいシラバス。（先輩からの情報なども載せてあるなど）（文教，2）
- ・GPA など、学科をはじめ専門領域を取り払った統一的なシステムではなく、専門領域や先生方の特徴が大いに生かされた方がよい。（文教，3）
- ・勉強自体だけでなく、勉強を効率よく行えるようにするための環境を整えるシステム。（生活，3）
- ・自分が履修しようか迷った授業に対して、前年度までにその授業の履修者の感想がわかると良い。（生活，2）
- ・履修上、必要な手続きを行う・情報を得る上での、時間的・空間的制約がない状態を実現する。（文教，4）
- ・web 上で、いつでも自分のレポート提出期限などを確認でき、その評価もフィードバックされる。（生活，1）
- ・授業の資料がweb 上にあり、自由にダウンロードできる。参考文献などがあると良い。（生活，4）
- ・学内の情報を得ることも、履修のため情報を探すことも、また日々の授業での使用も、すべてひとつの統一されたシステムでできること。（文教，2）
- ・自分の学問分野に関する興味深い情報が提供される。（生活，2）
- ・学びをどのようにしていくかを教えてくれるもの。（文教，3）
- ・履修や進路に関して相談できる人材が学内にいること。web を通じて授業のレポートを提出できたり、配布物をダウンロードできたりすること。（文教，4）
- ・わかりやすく端的に説明・相談できるシステム。（文教，1）
- ・授業の復習を毎回授業の後、ネットを通しておこなう。（理学，1）

- ・成績開示や履修に関する質問がweb上でできるシステム。(生活, 1)
- ・開放的な相談窓口。(足を運びやすい。気軽に行ける。)(生活, 3)
- ・個別対応してくれるシステム。これまで取得した単位(授業)からおすすめの授業を割り出すことができたらい。(生活, 4)
- ・全体ではなく、個人個人に合わせたプログラムを考えてくれるシステム。(文教, 2)
- ・自習室。(生活, 1)
- ・自分の必要とする論文や文献を、無料でいつでもダウンロードできるシステム。(文教, 3)
- ・とにかく、情報が整理されている。(生活, 3)
- ・アクセスが簡単。(文教, 1)
- ・情報提供(相談、パソコン、説明会)。(生活, 1)
- ・これまでの学修状況の把握、振り返りができると同時に、今後の学修計画を立てやすいようなシステム。(生活, 3)
- ・話しやすい雰囲気。(理学, 1)
- ・専攻したいテーマや興味のある分野をいくつか選び、私のためにはどの授業が選べるのか(1～4年の流れ)を提示してくれるシステム。学部学科の枠にとらわれず、内容で検索でき、個々人の目的に合わせられるもの。(文教, 3)
- ・自分の現在の状態を客観的なデータとして見ることができる(文教, 2)
- ・語学等の知識を重視する科目以外は、(8)にあるような、相対的な成績評価や、受講生の平均値などは必要ないと思います。それは、大学の講義では、教授からある一定の分野のものの見方を教わり、新たな学問分野にふれ、自分なりに今までに持っていなかったものの考え方をしてみることがもたらされているのだと思うからです。そのため、理想のシステムとしては、講義が終わったあとにも、そこであつかった内容について、もう少し詳しく議論できる機会があればと思います。(専門以外の分野は、どうしても一過性になってしまいます)(文教, 3)
- ・いつでも利用したいときに簡単にすぐ利用できる。(文教, 1)
- ・物資や自習の場が余るほどある。(生活, 4)
- ・遠慮なく相談ができる環境、それに応えてくださる人々、分かりやすい成績評価の提供。(文教, 1)
- ・相互コミュニケーション(理学, 2)
- ・先輩からアドバイスが受けられる。(文教, 2)
- ・一人一人にあった勉強の仕方を提案してくれる(理学, 1)
- ・ある程度の強制力(文教, 4)
- ・自分の良い点(得意なこと)ろ苦手なことを教えてくれるもの。苦手なものについては、アドバイスをしてくれるもの。(文教, 4)
- ・丁寧な対応・留学制度・就職活動の充実・早期解決(理学, 1)
- ・それぞれの学生が自分の現状を把握でき、良い所は伸ばし、足りない部分は補うためのサポート。(文教, 3)
- ・家でも大学のように学べる環境が整う(PCを使う等)(文教, 3)
- ・優秀な成績のレポートなどを見られるシステム。・質問をしたいときに、いつ先生が研究室などにいるのかを知ることができるシステム(理学, 2)
- ・大学生活4年間の、授業の見通しが立てられるもの(生活, 1)
- ・説明いらずで使いやすく、重くない、簡素化したシステム。(理学, 4)
- ・相互応答性があり、スムーズなシステム(生活, 1)
- ・自身の興味・関心を入力したら、それに該当する授業・参考文献や論文等がOUTPUTされるシステム。(文教, 3)
- ・いつでも利用できること(生活, 3)

▼ 理想的な学習支援システムのイメージ、これらは必要に応じて利用する

- ・困ったときにどこに相談すれば良いのかがはっきりしている。(理学, 1)

- ・大学生全員に情報が行きわたり、気軽に相談できるシステム。(理学, 3)
- ・インターネットを用いた、Moodle や Plone のようなシステム。TED のような、大学などの授業が配信されるサイト。(文教, 3)
- ・学修に役立つ情報を入手できたり相談をすることができる場所 (文教, 2)
- ・それぞれの個性や学問分野によって多様だと思う。多様なニーズに応じてくれるシステムが理想だと思う。(生活, 4)
- ・十分な IT 環境。(生活, 3)
- ・自分の取得単位や成績が常に確認できるウェブサイト (生活, 2)
- ・迅速な対応、わかりやすさ、気兼ねなく相談できる環境、情報量の多さ (生活, 1)
- ・学修支援システムというものの自体をあまりイメージできない (理学, 3)
- ・専用のサイトが解説される→相談窓口みたいなのができて、ネット上で気軽に相談できる。学校にいつて直接聞かなくても、ネット上で対応してくれると嬉しい。(文教, 1)
- ・勉学に関する相談を受け付ける (文教, 1)
- ・相談に行きやすい環境を用意する、学修プランを立てるうえで役立つ情報が得られること、自分が必修単位を取得できているか確認できること。(文教, 1)
- ・教師の柔軟性、インターネットやパソコンなどの有効活用 (生活, 1)
- ・C-learning (理学, 1)
- ・ネット利用 (生活, 1)
- ・様々な情報がつまっているもの (大学でわからないものはこれを見れば大丈夫というようなもの) 履修ガイド、PC 版 (理学, 4)
- ・一人一人に親身になってくれる感じ (文教, 2)
- ・学生が主体的に動いた際に何らかの得るものがあるシステム (文教, 4)
- ・学外からも履修登録できる。(理学, 2)
- ・教務関連の情報を早く提示してくれるシステム。(文教, 4)
- ・1 人 1 台 iPodTouch 等の学修に利用できる端末 (理学, 4)
- ・教員と学生が互いに顔を合わせるシステム。(生活, 4)
- ・奨学金 (金銭面での援助)、パソコンの貸し出し、などが充実している感じ。(理学, 4)
- ・それぞれのニーズに合っているシステム。学修を望んだときにそれに対応してくれるシステム。(文教, 2)
- ・いつでも思い立ったときに気軽に誰でも (PC 等) 利用できる物。(文教, 1)
- ・学習や履修に関するアドバイス (文教, 2)
- ・学生が分からないことを相談、質問し、解決できるシステム。また、その内容が他の学生に対しても重要なことであれば、公表しておき、他の学生がそれを見るだけで解決できるようにする。(生活, 1)
- ・自宅からインターネットを使って学習できるシステム。(文教, 2)
- ・本学における学修支援のイメージがわからない。(文教, 4)
- ・学生支援センターがより足を運びやすくなったもの。(文教, 1)
- ・自分の現在の状態 (評価、成績) が確認でき、また学習の補充ができる教材のようなものも備わっているシステム。(理学, 2)
- ・自分の理想の学修を実現するために、気軽に相談できる場所。また、人を介さなくても自分で情報を集めることのできるシステム。(文教, 2)
- ・その科目を学ぶことによって、将来にどんな風に役立つことがあるのか明確に教えてくれるシステム。(生活, 1)
- ・語学学習をサポートするシステムをイメージします。(生活, 3)
- ・新しい機械の導入がすすむ。新システムに慣れず、使用しにくそう。(文教, 1)
- ・教務課、教員、学生間の相互情報共有。教務課の対応をよくする。(文教, 4)
- ・全学年が利用できる、学修全般について質問、相談できるサイト (文教, 1)
- ・勉強面での不安や疑問があったときにすぐに相談できる制度。(文教, 1)

- ・質問したいときにすぐ質問できる。自分が学びたいことを支援してくれる。(文教, 1)
- ・単位取得数や成績が知りたいときに、分かりやすい形で知ることができる。事務的な処理に戸惑わない。tea hours (教授の研究室に質問などに行ける時間) (生活, 2)
- ・パソコンを用いた先進的なシステム (文教, 4)
- ・「ひとりひとりに合った」というようなものがあるのではというイメージ。(生活, 2)
- ・オススメの科目が分かるシステムがあったらと思います。自分の単位の状況が分かるようにしてあげばと思います。(文教, 1)
- ・コースもしくは学科ごとに学修相談ができる方がいること (文教, 3)
- ・学生大学職員、教員の連携 (文教, 3)
- ・学生の feedback に応じて、毎年の開講科目を調整し、授業の内容、進め方、特徴などについて十分に情報提供できるようなシステムです。(文教, 3)
- ・個々の学修要求を満たす物を階層的に呈示するシステム (生活, 2)
- ・自らの学修の成績の程度が分かり、学修成績が就職とどう絡んでくるかがわかる (卒業生のデータを提示) (文教, 2)
- ・わかりやすい、りょうししやすい (生活, 2)
- ・パソコン、学生センター (文教, 2)
- ・学外からも 24 時間利用できる。(生活, 4)
- ・個別的なきめ細かな指導。イメージなので抽象的ですが。(文教, 2)
- ・すぐに相談できる窓口 (生活, 1)
- ・学生からの不満がない、無料、成績向上支援。(文教, 3)
- ・多くの人に認知されていて使いやすい (理学, 3)
- ・いろいろな情報が得られて便利そう (理学, 2)
- ・対応が素早い。使い方がわかりやすい (生活, 3)
- ・大学生はほとんど大人なので、必要な情報は自分から集めに行く主体性を持つべきであると思うため、大学側から支援をするということにそこまで意義を感じていません。むしろ、学生が何か疑問を持ったときにそれに適切な回答ができるような教員や職員に徹底すべきかと思います。ネット上のシステムではなくて。(文教, 4)
- ・専用の相談所。(文教, 2)
- ・意見が反映されやすい、生徒中心のシステム (理学, 2)
- ・計画表やアドバイスなどの例。先輩や働いている先輩 (OG) の方々への相談 (文教, 1)
- ・何か困ったことがあったときにいつでも利用できる。気兼ねなく利用できる。(生活, 1)
- ・シラバス、レポートの評価 (生活, 1)
- ・成績の状況などを細かく分析した物がいつでもみれる。(文教, 3)
- ・ウェブ上の充実。イベント。(理学, 2)
- ・教職員が親密に相談にのり、それに対するアドバイスを提供してくれる物 (生活, 1)
- ・手間があまりかからないで、なにかを閲覧したり、情報を入手できるシステム。(文教, 2)
- ・自分たちのニーズに合ったシステム。(生活, 3)
- ・iPod を学生に貸出、どこでもアクセスできる環境にする。(生活, 3)
- ・先生 (教員) と学生とのやりとりが十分に出来ていること。上記のようなフィードバック等 (生活, 3)
- ・総合学修センターの存在を周知させ、担当教員が付き、その教員やセンターのアドバイザーと学生との間に学修について、いつでも相談できるような関係があれば理想だと思う。(理学, 2)
- ・自分に何が足りなくて、何をすべきなのかアドバイスしてくれること (理学, 3)
- ・自分が受講している授業の情報 (休講の連絡、使用したレジュメなど) が、すぐよびだせるもの。お茶大のポータルサイトが自分仕様にカスタマイズができればいいのと思うことがしばしばあります。(文教, 1)
- ・簡便、煩わしくない、対応が早い (生活, 4)
- ・どのように授業をとるべきか、参考になるような物を用意する (理学, 1)

- ・基礎～発展的な内容までのサポート（理学，2）
- ・どこからでも使用できる。それぞれにあった情報を提供してくれる（文教，2）
- ・公平な評価（文教，4）
- ・同じ学科無い先輩からいろいろアドバイスを聞ける環境が整っている（理学，3）
- ・よくわからない（文教，3）
- ・先生や先輩など、聞きたい人に聞きたいことを気軽に聞ける。（文教，1）
- ・単位などがすぐ分かり、卒業へ向けてすべきことが明確にわかるもの。（理学，3）
- ・生身の人間が相談にのってくれる。（文教，2）
- ・知りたい情報がそろっていて、素早い対応のシステム。（生活，2）
- ・自分を確認し、刺激できるもの（文教，2）
- ・家庭からもネットを通じて24時間利用できる（生活，2）
- ・アクセスしやすいシステム。（文教，2）
- ・自分の学びたいことに応じた授業をアドバイスしてもらええるシステム。（生活，1）
- ・専門の部署を設ける。（生活，3）
- ・パソコンで何でもできる！（生活，3）
- ・学習にだけ集中できるように支えてくれるシステム。たとえば、先輩や院生の人が履修や進学について相談に乗ってくれたり。（理学，1）
- ・一人一人の様々な状況や欲求を処理できる。（理学，1）
- ・学生への普及率が高い。定着している。接続することで効果が現れる。高度。お金がかかりそう。成長。自主性。（文教，3）
- ・「卒業単位」「教職」など、項目別に単位の取得率を随時確認できるシステム。（両者の単位が重なり合っている場合にも対応できるもの）（文教，3）
- ・個人の状態・希望にあわせて履修・資格などの相談に乗ってもらえるシステム。（文教，1）
- ・相談がしやすい（どこに相談すべきかわかる、話しやすい雰囲気の人）。（生活，4）
- ・メールやweb上で質問ができる。（文教，3）
- ・学生が自ら学び修めるために自立性を尊重する一方で、学生が困ったときに全力でサポートできるイメージ。（文教，2）
- ・自分の興味関心やスケジュールに合わせて、学ぶことができる。レファレンスや評価がある。（文教，4）
- ・一対一。教授との距離の近さ。質問のしやすさ。（生活，2）
- ・利用しやすい。時間の制限がない。操作が簡単。セキュリティが保たれている。（理学，2）
- ・まず便利であること。取得単位などを調べたいときに、さっと調べられることが、学生としてはありがたい。（理学，4）
- ・疑問をもったときにすぐに相談できる。もっと気楽に。（文教，2）
- ・常に不安が無い状態でいられること。web上で相談ができるなど。（文教，2）
- ・レポートなどの課題の整理。履修科目の確認。自分の授業の時間割。（生活，4）
- ・必要なときにいつでも、web上で情報を得られるシステム。（文教，4）
- ・第一に多くの学生に認知され、利用されるもの。わかりやすい内容で、手続きが複雑でないもの。（文教，2）
- ・赤ペン先生。（理学，3）
- ・わかりやすい場所にあり、利用するのに手間がかからない。十分な供給量がある。（文教，3）
- ・過去の学生のデータ。成績や時間割の立て方など。（文教，1）
- ・きちんと説明を受けることができる。（理学，1）
- ・相談室がわかりやすい場所にあり、日常的に活用できる。（理学，1）
- ・学生が自ら利用したくなる。（理学，3）
- ・グローバル（文教，4）
- ・自分も学修に関するデータがいつでも見られる。（理学，3）
- ・自分の成績を総合的に分析してくれたり、不安に感じていることを相談できる。（文教，1）

- ・家のPCでも学内専用ページが見られたら良い。(文教, 1)
- ・相談窓口。情報サイト。(生活, 2)
- ・教務、各学科の教授、講師たちが互いに連携しているイメージ。(互いに通じ合っていて、一方通行になっていないという意味で)(生活, 2)
- ・前年度の開講時の学生の声をあつめた一覧。履修科目の決定の際に便利。(生活, 4)
- ・学生の要望に応じてくれる。(理学, 1)
- ・さまざまな進路にすすんだ先輩方の体験談(この授業は履修しておいて良かった)が聞ける、または見られるシステム。(生活, 2)
- ・学習したいと思ったときに、すぐに利用できる。(文教, 1)
- ・正確な情報が、速く、様々な(アナログやデジタル、掲示やメールなど)手段で、大学側と学生がやりとりできるようなシステム。(文教, 3)
- ・身近に相談できる相手がいること。(文教, 1)
- ・相談窓口。(文教, 2)
- ・文献などを検索しやすい図書館があること。助手室・講座研が利用しやすいこと。困ったときに相談できる場があること。(文教, 2)
- ・定期的に学修内容に関するフォロー(メールなど)をおこない、新しい情報(学会やシンポジウムなどのお知らせ)を提供したりし続けるシステム。(生活, 4)
- ・自分の成績について、客観的に良いところや悪いところを具体的に把握できる、そしてそれを利用して向上できるようなシステム。(理学, 3)
- ・自分の成績について、客観的に良いところや悪いところを具体的に把握できる、そしてそれを利用して向上できるようなシステム。(理学, 3)
- ・定期的に学修内容に関するフォロー(メールなど)をおこない、新しい情報(学会やシンポジウムなどのお知らせ)を提供したりし続けるシステム。(生活, 4)
- ・行きやすい雰囲気、どんなことでも対応してくれる。(理学, 2)
- ・行きやすいところ(理学, 1)
- ・便利だと感じるもの(文教, 3)
- ・直接対面して、質問したいことが質問できる。(文教, 2)
- ・パソコンがうまく使えないので、直接指導してくださる方もいらっしやると嬉しいです。質問にすぐ答えて下さる。自分の履修があとどれくらい単位を時間割で取れば良いかすぐにわかるシステム。(文教, 3)
- ・いつでも信頼して相談などのサポートをうけられるシステム。(生活, 3)
- ・ゆったり落ち着ける空間。(生活, 2)
- ・相談しやすい(文教, 3)
- ・気になること、疑問に感じるものがあつた時に、すぐ解決してくれるシステム、というイメージ。(理学, 2)
- ・放任主義(理学, 1)
- ・履修申請やレポート提出など、諸作業がすべて行えるネット上のシステム(生活, 4)
- ・学習において何か困ったことや不安があれば気軽に相談に行けるシステム(生活, 2)
- ・自分が今までとった授業と似た系統の授業を提案するシステム。(文教, 2)
- ・気軽に相談できる。各学科の先輩が教えてくれる。(文教, 1)
- ・頑張ったことに対するフィードバックがあること。例えば、点数開示、成績の位置づけ(理学, 3)
- ・みんながそのシステムの存在や価値を理解している状態であることが望ましいというイメージ(文教, 3)
- ・望ましい履修科目の組み合わせ方などを教えてくれるシステム(文教, 4)
- ・相談室・個別の評価ページ(サーバー上の)(文教, 3)
- ・他大学との図書館相互利用協定(生活, 3)
- ・教授の空いてる時間を確認でき、質問があれば、そのシステムを使って予約できるようなもの。(理学,

2)

- ・学生が学びたいと思ったときに、それができる環境にあること（理学，4）
- ・成績通知が早いイメージ（生活，2）
- ・相談室など個別に相談するイメージ（生活，4）
- ・早期に大学生活4年間の学習の見通しを得ることができる（文教，3）
- ・使い方がわかりやすい（生活，4）
- ・多くの人に開かれた場所（理学，1）
- ・気軽に相談できる場所・人（文教，2）
- ・個別に履修の相談にのってくれる（生活，4）
- ・きめ細くなさそう（個々人に対して） ・利用方法が難しそう（使いこなすことが難しそう）（理学，2）
- ・先端（生活，3）
- ・必要な時に簡単に利用できるシステム（文教，3）
- ・学びたい人が学びたいだけ思う存分学習ができることを支援するシステム。（生活，1）
- ・各学部の専門アドバイザーがいて、生徒一人一人の相談（勉強面、生活面、進路など）について具体的にサポートしてくれるというイメージ。（生活，2）
- ・自分がこれから何をすべきか考えた時に、その方向性を決定する手助けをしてくれるもの。（文教，1）
- ・自分の能力が把握でき、同時に不足している能力や、その改善策も把握できる。（文教，3）
- ・履修のシステム（今年度始まった GPA・主プログラム制など）を熟知している人が相談にのってくれる場所がある。気軽に行ける雰囲気。（文教，3）
- ・一人一人の細かい成績や出来具合を知れ、オススの授業を教えてくれるようなシステム。（頼りすぎてしまうデメリットもあるが）（文教，4）
- ・土・日も空いている学習教室。1限の前も使えると嬉しい。また、家のネットから図書館の本の在庫状況が分かるとありがたい。（生活，1）
- ・履修の相談ができる（文教，3）
- ・気軽に手軽に。（文教，3）
- ・カウンセリング（文教，1）
- ・履修などについて悩みがあった時に一人一人に応じて相談ができるシステム（生活，2）
- ・担任制・・・進路指導ができる（予約したら時間を空けてくれる）、年齢が近い・若い、勉強を教えるわけではない、いつもいる（文教，2）
- ・サポート、親身（文教，4）
- ・ピアサポートの充実（生活，1）
- ・相談すればすぐに対応してくれる。（生活，2）
- ・web上に情報を一元化、どこからでもアクセスできる、一人ひとりに合わせる（生活，3）
- ・個々人の状況に対応できるシステム（文教，2）
- ・図書貸出・閲覧の簡略化（とくに専門図書室）（文教，3）

▼ 理想的な学習支援システムのイメージ、ただしこれらはあまり利用しない

- ・今後の自身の学びをより充実したものにしてくれる、窓口などでの相談対応。（文教，4）
- ・学部3年までの基礎科目、必修科目で支援が必要なことはなかった。（生活，4）
- ・教員によるサポート、相談受付（文教，1）
- ・具体的にどのような物なのか想像しにくい（生活，3）
- ・学生相談室。（文教，3）
- ・学修の中身までは相談できないところ。（理学，2）
- ・学修するにあたって何でも相談できるような場のイメージ（生活，1）
- ・学びたい人が学ぶチャンスをつかむことができるようにサポートするシステム。（生活，4）

▼ 理想的な学習支援システムのイメージ、ただしこれらは利用しない

- ・シンプルで使いたい人が使える必要最低限くらいでいい。(文教, 2)
- ・かたくなるしい(文教, 4)

【10】「学習や履修をするにあたって、これまでに一番困って相談したいと思ったことは、どのようなことでしたか。それは誰に相談し、どのように解決しましたか。

この設問への回答数は 344、回答率は 76.6% であった。すべての回答はつぎのとおりであった。

- ・日本語教育基礎コースの履修と、他の単位との関係は？→先生に相談（おそらく先生もよく知らず、解決はできなかった）→学生課に相談（納得した）(文教, 2 年生)
- ・3 年次演習科目のとり方。担任教授との面談などで解決。(文教, 3 年生)
- ・この科目は履修したほうが良いのか？→先輩に相談。(理学, 1 年生)
- ・講座分けにおいて、希望講座に所属するにはどうすればよいか、また希望でない講座になったらどうすればよいかに困った。教員に相談したが、解決していない。(生活, 1 年生)
- ・どの授業をとればよいか、どのくらい履修すればいいのか。→友人と考え、事故解決するしかなかった。(理学, 3 年生)
- ・卒業時単位が足りているかどうか自分の計算だけでは不安だったこと。学生課の 1 人の女の人が手計算して確認しにくれたけれど、卒業可能かどうかは流石に後期開始時には 4 年生に通達してほしい。(文教, 4 年生)
- ・教職科目の履修を続けるか否か。→親と友人に相談し、履修を放棄することにした。(生活, 2 年生)
- ・教職をとる際の授業の取り方。先輩に相談をした。(文教, 1 年生)
- ・自分はあと何単位（どの分野で何単位）を取得すれば卒業できるのかについては自分一人だけで確認しているだけでは不安で友人に相談した。また、同じコマの中に履修したい授業が 2 つ以上あった場合、去年の授業履修者などに感想等を聞いてからどちらの授業を履修するか決定したかったが、そのような人を見つけるのは困難であった。(文教, 2 年生)
- ・短期語学留学の単位認定について。→事務の方にはじめ伺ったところ英文の担当の教授に相談するように言われ、その教授に相談して解決した。(文教, 3 年生)
- ・授業をどれだけ履修すれば悩みましたが、友達と相談して決めました。(理学, 1 年生)
- ・大学院進学や留学、就職のこと。先生や先輩に相談し、方向性をつけてもらって解決した。(文教, 3 年生)
- ・教職科目の履修について学科の先輩に相談して解決した。(文教, 2 年生)
- ・どのゼミに入るか、またゼミを 2 つとるべきか。→主に友人に相談している。友人やその先輩の話を参考に今後どうすべきか決めかねている所である。(生活, 2 年生)
- ・3 年の履修登録、友人との相談で解決(文教, 3 年生)
- ・単位の取得の仕方や、単位の分類について。各講義の先生や教務チームに相談していた。(文教, 4 年生)
- ・特殊講義の講義内容の連絡は、いつも履修登録期間が終わってから掲示されるので、履修登録せずに聴講している。講義内容を登録前に知らせるか、特別に簡単に登録がいつでもできるようにしてほしい。(理学, 3 年生)
- ・勉強の内容が難しく理解できなかったとき、実験のレポート課題が分からなかったとき、友人に相談して一緒に考えて解決した。(理学, 3 年生)
- ・時間割の組み立て。同じ学科の友人に相談したが、あまり参考にならなかった所以自分で調べた。取り逃しがないか不安だった。(生活, 3 年生)
- ・履修などで困ったときは学年担任に連絡をとって相談していた。(文教, 4 年生)

- ・大学についてよく分かっていない1年生の頃は、時間割の組み方1つとっても些細なことによく悩んでいた。同じ学科の先輩やスーパーバイザーの先生に相談しアドバイスをいただいたことで解決した。（理学，3年生）
- ・学習のやる気がなくなったこと。あまり相談しなかった。1年程したら、勉強したくなった。（理学，3年生）
- ・自分が興味のある分野が所属するコースのみではなく他分野にもまたがるものであったため卒業論文のテーマを決めたり、今後の進路を決める際に誰に相談すべきかわからなかった。結局所属するゼミの教官と関連する分野の教官や先輩に相談した。（文教，3年生）
- ・集中講義の変更などたまにシラバスにのっていないことがある。（生活，2年生）
- ・自分の授業コマ数が多いのか少ないのかわからず、相談したいと感じた。周りの友人や卒業生の意見をもとに、自分で調整することで解決した。（生活，1年生）
- ・教職科目と専門の必修が重なっていたこと。教務で相談したところ、「専門の方をかえてもらうように相談してください」と言われた。クラスでは4年でとうとうということになったので、特に相談しなかったが、今年度は重ならないようになっていた。（でも3年の必修はその時間で、結局4年で取ります。）（理学，3年生）
- ・履修したい授業がかぶっているとき！誰にも相談しないが、シラバスで内容を確認し、数時間うなり、実際授業に出て決定。あとは卒論。友人や教員にも相談したが、結局悩んで自分で解決することが多かった。（文教，4年生）
- ・履修登録(1年生の最初の時)。今年からシステムが変わったので、先輩に聞いても全くわからなかった。結局同学年の人たちで集まってどうにか解決した。もっと情報を提供してほしい。（文教，1年生）
- ・1年最初の履修登録について、誰にも相談しないで自分で解決した。（文教，1年生）
- ・時間割の組み方。いつどの授業をとるのか。友人と相談し、互いに自分が作ったものを確認した。（文教，2年生）
- ・履修学年が1、2年の授業でも、3、4年になってからとることができるか。→実際に授業を受けたときに3、4年生もいたことからできると判断した。（文教，1年生）
- ・どれくらいの授業をとればいいのか？（コマ数）先輩や友人に相談して決めました。（文教，1年生）
- ・単位数が足りているのかどうかの計算。一人で計算するだけだと不安なので、ひとりで計算して解決した。（理学，4年生）
- ・制度がよく分からない。今年から制度が変わって誰も良く分かっていないので、解決できていない。（生活，1年生）
- ・教職を取っていたが、忙しくなってしまう、やめるかどうかで悩んだ。友達と親に相談し、その道に進む気はないのでやめた。（生活，1年生）
- ・コア科目とそれ以外の科目の区別がつきにくかったこと。担任に質問した。（生活，1年生）
- ・学科ごとの語学の選択（第二外国語）、教職の為に必要な単位の取り方。→入学後、ピアサポーターの人に相談したが、担当してもらった人が自分の希望コースの人ではなかったため、相談がうまくいかなかった。ピアサポーターをあてがうなら、最初に希望コースを聞くなどして、相談者とサポーターのコースを合わせて欲しいです。逆に相談しにくくて、むしろ困りました。（文教，1年生）
- ・いざというとき教員に相談しにくく、先輩に相談して体験談から学んで解決した。主に、その講義を履修する価値、意味はあるのかなど。（理学，1年生）
- ・教職で履修をしなければならない物、履修しなくても大丈夫な物が何かがわからず、友達に相談しました。教職担当の人に聞いても、人によって回答がばらばらであまり解決していません。シラバスに該当する物に○があったり、先輩方がどの科目をとったのかわかるものがあると良いと思います。（理学，4年生）
- ・Web履修登録がある特定の講義のみできない→学修センターと教務を2、3回訪ねて解決（文教，1年生）
- ・とりたい授業が重なったときに、どれを優先すべきとかいつ頃履修するかがわからなかった。また、自分が1学期にどの程度の単位を取得すれば卒業までに間に合うのか不安になった。同じ学科の先輩

- に相談した。(理学, 1 年生)
- ・教職について、先輩、友達。(生活, 1 年生)
 - ・単位が足りているか→友人と数えた。(文教, 4 年生)
 - ・大学入学はじめの履修登録時、友人や家族に相談、先輩の時間割を見せてもらう (ピアサポート時に) (生活, 3 年生)
 - ・履修登録→学生センターに相談 (理学, 4 年生)
 - ・テスト勉強、先輩にきいた。(理学, 4 年生)
 - ・研究の方法など→教員に相談 (生活, 4 年生)
 - ・シラバスと実際の授業内容が一致せず、期待はずれだったこと。どうしようもなかったなので、先生に従いました。(文教, 4 年生)
 - ・大学生はどのように学んでいくべきか。自主性が必要なのは分かっているが、理想とするモデルが近くにいないため、有意義に過ごせていない。→特に相談していません。(文教, 3 年生)
 - ・教職関連の履修。ピアサポーターに相談し、アドバイスをもらった。(文教, 2 年生)
 - ・交換留学について。教授とグローバル教育センターに相談。(文教, 2 年生)
 - ・大学 4 年間で複数の資格 (教職と学芸員など) が、授業が重なったりして取得できないこと。→本来に必要な資格を選んだ (1 つにしぼった。)(理学, 4 年生)
 - ・試験前に授業内容でわからないことがあった→友人に相談し、一緒に勉強会をひらいて知識を共有 (文教, 1 年生)
 - ・1 年のはじめ、まだ大学の仕組みが良くわからないときに、時間割を自分で作ったが、その時間割で卒業できるのかなどが不安だった。友達と授業のコマ数などを相談した。(文教, 1 年生)
 - ・履修もれがないか。来年、ある科目が開講されるかどうか。(文教, 2 年生)
 - ・必要単位と教職について→友人と学部の先生、学生センターの職員 (文教, 1 年生)
 - ・授業の選び方。友達や学修支援センターに相談。なんとなく解決。(理学, 1 年生)
 - ・教職科目の履修法。同じ学科の先輩に相談し、先輩の経験を聞いて参考にし、解決に至りました。(文教, 2 年生)
 - ・教職課程を取るか取らないか。高校の恩師に相談し、自分で考え結論を出した。(生活, 1 年生)
 - ・先生から履修を薦められた 2 つの科目が同じ時間に開講されていたこと。同じ学科の友人が教務課に先に履修すべき科目の確認を取ってくれていたもので、その科目をとった。(理学, 1 年生)
 - ・履修の仕組みが難しく、友人に聞いて解決した。(理学, 1 年生)
 - ・教職でどの免許をとるか→親に相談した、最後は自分で考えた。(生活, 1 年生)
 - ・ゼミの選択。友人に相談はしたが、結局自分で決めた。(文教, 4 年生)
 - ・時間割の組み方。→先輩にアドバイスをもらった。(文教, 1 年生)
 - ・レポートや課題が返却されることが多く、成績として A や B といった評価は出ても、自分の学習の評価がわかりづらい。先生に相談したことはあるが、解決していない。(まだ返却されない。)(理学, 2 年生)
 - ・2 年次からのコース分け。先輩と先生の意見を参考に自分で決めました。(文教, 1 年生)
 - ・履修の仕方。友達や学修支援センターの人に聞いて解決した。(生活, 1 年生)
 - ・留学→未解決。進路→教授 (文教, 3 年生)
 - ・教職と留学の両立が可能か。教務チーム、親。まだ解決していない。(文教, 2 年生)
 - ・授業の内容で理解できないところがあったので、友達と一緒に先生に質問しに行きました。(理学, 2 年生)
 - ・他学部や他学年向けの授業を履修するかどうか。→先輩や友人に相談して解決した (生活, 3 年生)
 - ・入院してテストが受けられなかったとき、教務チームに相談して追試を受けることが出来、単位をもらうことができました。(理学, 1 年生)
 - ・来年度の時間割や忙しさに関する情報→友人を通じて学科の先輩にお話をうかがう (文教, 1 年生)
 - ・一年時の履修ガイダンスでは把握しきれず、チューターの先輩に相談した。(文教, 4 年生)
 - ・1 年前期の授業計画立て→友人と共に考えたり、ピアサポートの懇親会のような物のときに志望コー

- スの先輩に相談して履修科目の数やバランスなどをたずね解決しました。（文教，1年生）
- ・「後期集中」の講義で履修したいものがあつたが、期間や授業時間など具体的な事柄がわからなかった。実際に担当の先生に伺って解決した。（文教，1年生）
 - ・必要単位、必修時間などがよくわからなかった。同じ科の友人と相談し、確かめた。（文教，2年生）
 - ・履修登録の際、それを説明する3つの冊子において履修年次などがずれていたり、Webシステムとシラバスの冊子の内容が違ったりして、困惑してしまったのですが、教務チームに質問しにいったことで説明してもらえ、解決できました。履修登録の冊子がわかりにくいので、授業名、内容を検索する索引がついていたり、3角冊子を連携させる何かがあるとよりわかり易くなると思います。（文教，1年生）
 - ・単位が十分取れているか心配だった。特に学芸員科目。教務チームの方に質問したが、あまり詳しくご存じなかったようで、結局履修ガイドに従った。（生活，2年生）
 - ・履修のしかたについて（必要単位数）必要に応じて友人や教務課に相談した。（文教，4年生）
 - ・履修登録について。食物栄養学科は必須が多いので時間割も大体決まっているが、自分で選ぶ授業や教職の授業を考えた時に一通り時間割を作ってからこれで本当に単位数を満たしているのかが不安でした。友人と確認し合いました。（生活，2年生）
 - ・今年から履修システムが変わったのでどのような時間割を組み、どのように単位をとるのかよくわかりませんでした。これは教務チームの横で相談したり、友達同士でどんな時間割を組むかで話をしたりして解決しました。（文教，1年生）
 - ・どの科目をどういうバランスで（いつとるか、とらないか）履修するかを友人に相談して解決する。（文教，3年生）
 - ・入学当初は日文を副専攻にしようと考えていましたが、だんだんと英文の方が自分の進路にあっていると気づきました。そこで英文の履修科目のリストをチェックしたところ、「必修」の4単位が1年生の時通年で開講されていることが分かりました。気づいたのは1年生の夏休み前のことでしたので、「もう手遅れか」と焦りました。一応、教務課に相談したところ、担当教員に聞くように言われたので、英文法の中西先生のところにうかがったところ、「2年生から通年でとればよいです」と答えを頂くことができ、安心しました。（文教，1年生）
 - ・1年生の時に次亜くんわりをどう組めばいいか分からずに困った。必要な単位数をどうやって効率よく埋めるかなど、同じ学科の先輩が（たまたま生徒控え室に居合わせただけだったのに）親切に相談にのってくださった。（文教，2年生）
 - ・履修科目の決断。→一つ上の学年とはLA開講科目数などで異なることが多く相談できない。友達と相談し履修を決断した。（文教，3年生）
 - ・必要な単位数や授業がよくわからず、友人や同じ学科の先輩に相談し、細かく時間割を見てもらった。（文教，2年生）
 - ・卒業するのに必要な単位数は各カテゴリで異なり、特にコア科目のところはわかりにくかったです。先輩に相談して解決できました。（文教，3年生）
 - ・TOEIC対策の学習について。英語学習相談室で参考書などを紹介してもらった。（生活，2年生）
 - ・LA科目が他の科目とかぶってなかなかとれなくて困った。友達に話して2年生でとろうということになった。（文教，1年生）
 - ・留学、まだ解決していない。（生活，2年生）
 - ・レポートの書き方がよくわからなかった。友人に相談したが、結局解決できず、今でもレポートが正しくかけているのかと言うことに自信が持てません。（理学，1年生）
 - ・教職の選択必修科目の単位認定について。（人間社会科学科の読み替え可能制度を使うと？）→教務課に相談して解決（文教，2年生）
 - ・学習や復習にあたり、迷ったときは同じ専攻だった姉に相談して解決した（時間割の作り方など）が、これまでにそれほど困ったことはなかった。（生活，2年生）
 - ・友人に聞いた。あまり学科の縦のつながりががないので、先輩には聞けず。（生活，2年生）
 - ・単位が足りているか確認したかった→自力で何度も調べて解決したが、不安だった。（文教，4年生）

- ・そのような学修方法でやれば自分が一番身につけたい能力を得ることができるのか。友達に相談し、彼女らなりの意見を聞いた上で、一番良い方法を探している最中です。(生活, 1 年生)
- ・取りたい資格がしぼれない→誰に相談すればいいかわからず、今でも困っている。履修スケジュール上、4 年生で無理が生じる。コース選択でやりたいことがどのコースなのか分からなかった。→担任に相談して、それぞれのコースの方法論を教えてもらい、解決。(文教, 2 年生)
- ・2 年次になるときに所属する学科の変更を少し考えました。具体的にどのようにしたらよいのかよくわからなかったことや、それほど強い意志があったわけではなかったのに、そのまま進学しました。現在はこれで良かったと思っていますが、そのようなときに相談できる場所があるとよかったと思います。(文教, 3 年生)
- ・履修で教職の科目で振り替えできる物の理解が不十分で取らなくてもよい集中講義を取ってしまったとき、やめるべきか続けるべきか(取り消し期間が終わっていた夏休み)に悩み、先輩に相談し、履修した。(生活, 1 年生)
- ・入学時、授業の組み方。同じ講座の先輩。(生活, 4 年生)
- ・教職課程をとり続けるか、やめるか親に相談し、他の学習の負担になるならやめても良いという結果になった。(文教, 3 年生)
- ・教職や他の資格を取得するために必修と合わせてどのように履修するか。先輩や事務担当の先生に相談したり、4 月に発行されたパンフレットに記載の先輩方の時間割を見たりして解決を図りました。(理学, 1 年生)
- ・個別の学科コースの演習の履修のしくみ。順番など。同じコースの先輩に伺いました。(文教, 2 年生)
- ・教職を取るかどうかについて学科の先輩にきいてとることにしました。(理学, 1 年生)
- ・主プログラムなどについて。先輩や友人に相談。(生活, 1 年生)
- ・履修単位数など。ピアサポートプログラムを利用しました。(文教, 1 年生)
- ・教育実習を母校でやりたいのに、附属でやらなければいけなくなった。教務に相談したが、結局母校ではできなかった。(文教, 3 年生)
- ・研究知の配属を決めるときです。自分の将来に関わる大事な選択だと思いました。同じ学科の先輩や友達、教授に相談して決めました。(理学, 4 年生)
- ・研究室選び、自分の将来の進路。→教員と相談中。(理学, 3 年生)
- ・どのような授業を履修すればよいのか。→先輩に相談し、経験談を聞かせてもらった。(理学, 3 年生)
- ・履修登録をしたにもかかわらず、していないことになっていて成績表に記載されていなかった。教務チームに相談し、必要書類を提出することによって単位を取得できた。(文教, 3 年生)
- ・はじめは時間割を組むのに迷いました。高校までの延長で、数も多く取った方が良いと思って。友達や先輩と話しました。(文教, 3 年生)
- ・進路について、誰にも相談できていない。(理学, 2 年生)
- ・自分で考えて相談していない。(理学, 3 年生)
- ・前期、後期の始めに履修する科目を選ぶとき、自分が後何個コアの単位が必要なのか分からずに困った。友人に相談し、同じくらいの単位数だったことがわかり、解決した。(理学, 2 年生)
- ・教職で必修の授業と、学科で取っておきたい授業がかさなってしまう、困ったことがあった。教務の方に相談をしに行き、両方採れる方法を教えて頂いた。まだ 1 年生だったので、履修の決まりについてあまりよくわかっていなかった。(理学, 3 年生)
- ・履修登録の方法が変わって、少々困ったが、それくらいでした。(文教, 3 年生)
- ・教職科目とコア科目のどちらを優先して履修すべきかを、総合学習支援センターのスタッフの方に相談し、的確なアドバイスを頂きました。(理学, 1 年生)
- ・一年生の頃はどのように時間割を組み立てたらいいか悩み、担任の先生や先輩に聞いた意見を参考にしました。(生活, 3 年生)
- ・卒業に必要な単位の計算が合っているか。専門の科目の単位として数えても良いのか不安な授業もあった。→同じ学科の友人に相談。単位のことに関する冊子が 1 冊でなくて 2 冊であると判明。片方だけ読むと誤解しやすい。その後、事務職員の方に確認。(文教, 2 年生)

- ・やはり大学一年の最初の履修登録が一番困ったと思います。まだ、なにもわからなかったのです。その際にもっとも頼りになったのはピアサポートの先輩でした。（文教，4年生）
- ・家族の葬儀で大学を欠席した際でも、自分で教授全員に事情を説明しに行かなければならなかったこと。話しづらい先生や、根掘り葉掘り聞いてくる先生、何か説明できるように物をもってくるように言う先生もいて、不快までではありませんが、嫌でした。（文教，2年生）
- ・時間割を決める際に、教職で今年はどの科目を取らなければならないか、もれはないか、友達と照らし合わせるなどした。（文教，2年生）
- ・時間割を組むに当たって、教職やコア科目が重複した際に何を優先すべきか迷いました。これは友人や資料のアドバイスをもとに解決しました。（理学，1年生）
- ・資格を取ろうか迷ったとき、授業を組むのがうまくできなかった。自分で解決した。相談できなかった。（理学，2年生）
- ・苦手で、あまり好きになれない教科があり、点数が全く取れず、足を引っ張っていたとき。担当教科の先生の元に相談しに行き、追い詰められてやる以外に方法がなかったので、おすすめの教材などを教えていただき、必死に向き合いました。やる、やらないは最後は本人次第なので、解決は自分と戦った結果だと思います。（文教，1年生）
- ・入学当初、どのように時間割を組んで良いか。→オリエンテーション等での説明を参考にしたり同じ学科のこと相談したりしてやった。相談システム？を利用した子もいた。（生活，1年生）
- ・人社はほんとうに教職がわかりづらい。（他学部とは科目が異なる）誰に相談すればよいのかわからない。冊子を分かりやすくしてほしい。結局友人と相談し合ったり、情報交換をしたりして、みんなが取っている授業を自分も取る形だった。時間割を決める方法論のような事柄（科目の優先順位や何を参照して決めるかなど）を詳しく教えて欲しかった。（文教，1年生）
- ・コア科目の選択はどのようにすればいいのか→友人と相談して解決。 資格をとることができるか→未解決（生活，1年生）
- ・自分が今どの程度必要な単位が取得できているか、表を見て照合しても何となく自信がなかった。→何度も表と照合し、解決した。（誰にも相談せず）（生活，3年生）
- ・3年進学時、演習の授業を選ぶとき。友人、担任の先生に相談して解決。（文教，3年生）
- ・教職の必修と所属講座の科目や他の教職の必修と重なった。教務に相談、解決せず。私が決めたものではないので言われても困ると対応された。4年後期に履修せざるを得なくなり、卒論と院試、授業の課題が同時に来て苦しい。（生活，4年生）
- ・1年生のときは必修も選択もよくわからなかったもので、履修の仕方は同じ学科の友人に相談して決めました。（理学，2年生）
- ・ゼミの選択。退官された教授や先輩に相談し（直接会って）解決した。（理学，3年生）
- ・教職を取得すべきか否か。先輩に相談したものの、結果的に習得すべきだったと後悔しています。（生活，3年生）
- ・完了したと思っていた履修登録がうまくできておらず、評価がすぐに得られなかったこと。支援チームの方に話をし、必要書類を提出することで解決した。（生活，1年生）
- ・1年の時の授業履修。（どの程度、どういった授業を優先すべきか、どういう履修体系かも分からなかったため）。どう学科の一・二年会を開催し、確認してもらおう。同じような資格を目指す学生との相談。（文教，2年生）
- ・授業の詳細。自分で想像した（生活，3年生）
- ・例年学科の先輩方はどのような履修をしていたのか参考にしたい（生活，3年生）
- ・教職総合演習の演習部分と、他の授業の演習の日程が重なり、どちらを優先すべきかの結論の指示がなかなかでなかったとき。また、そのために後日成績処理に不具合が生じ、「不可」がついたとき。教務の窓口で報告し、評価を訂正して頂きました。また、それに伴いその後の学期の時間割に一年遅れでの履修が生じましたが、なんとか履修できました。（文教，3年生）
- ・卒業及び副専攻、リベラルアーツの授業単位数の必要数。学生センター・友人にそうなん。教授にも相談した。チェックを他者にもしてもらい、解決（文教，4年生）

- ・初めての時間割の作成時。先輩が相談にのってくれました。高校と大学のシステムの違いがよく分かっておらず、混乱していました。(生活, 3年生)
- ・教職科目を取るかどうか。教員に相談し、自分で決めた。(理学, 2年生)
- ・TOEFL 対策。英語相談室の方や友人に相談し、方針を自分で決めた。(理学, 3年生)
- ・教職科目のとり方。小学校と幼稚園は仕組みが複雑だから。友人と相談したり、自分で資料を読んで解決した。(文教, 1年生)
- ・授業の取り方で分からないことがあったのですが、助手さんやピアサポーターの方に相談して解決できました。(文教, 2年生)
- ・時間割の組み方。総合学修センターや親に相談し、最終的には自分で決めた。(文教, 1年生)
- ・留学について。留学の相談員のような方(文教一号館?)(理学, 2年生)
- ・新学期の履修教科を決めるとき。教務センターの人や友人に相談し、最終的にあまり気にせず時間割を組んで解決した。(文教, 1年生)
- ・教職の教科をどのようにとるのがいいか。友達と相談して必要最低限のコマ数をとることにした(理学, 1年生)
- ・専門科目で行き詰まったが、父親に相談していっしょに参考書選びをしてもらって解決した。(理学, 2年生)
- ・コア科目を一年次にどのくらい取得した方が良いのか分からず困った。教務チームのかたに相談したような気がする。(生活, 1年生)
- ・四年で卒業するか、院まで行くかについて(就職をいつするか)学科の先生で、進路相談にのってくれる方に聞いてみて、最後は自分で決めた。(理学, 3年生)
- ・教職課程の履修。友人に相談し、学べることはたくさんあるからと取ることにした。(理学, 3年生)
- ・履修科目の確認がしなかった。特に相談せずに「きっと大丈夫」と信じています。(文教, 3年生)
- ・履修科目を登録するときに、LA と教職のどちらを優先させればいいのか分からず、総合学修センターで相談したが、聞く人によって答えが違っていて結局解決できなかった。(文教, 1年生)
- ・卒業に必要な単位数の説明が、履修ガイド(本)だけでわかりにくかった。友人に聞いて解決した。(理学, 2年生)
- ・プログラム選択をどうするか。(文教, 1年生)
- ・博士までいったら自分の人生はどのようになるだろうと思い、先生に相談し、研究職について色々教えて頂きました。(理学, 2年生)
- ・選択必修の授業のうちどれをとるべきかということ。先生に相談し、学部のうちは全て履修することにした。(理学, 3年生)
- ・テスト勉強の方法。先輩に聞いた。(文教, 2年生)
- ・一年前期に行った時間割決め。初めての履修登録。(生活, 2年生)
- ・自分の専門ではないところの先生がすきだけど、LA など誰でも取れる授業を行っていないので、その授業を履修できない。結局あきらめてる。(文教, 2年生)
- ・どちらも卒業するために必要な授業がかぶってしまい、片方を選ぶなら片方は四年次にしか取れないということになり、困った。学科の先生にメールで相談しました。(生活, 2年生)
- ・LA と教職の兼ね合い。友達や先輩、教務の方に聞いた。(文教, 1年生)
- ・単位は大丈夫なのか? 友達に相談し、複数人の単位取得の状況を見て解決した。(文教, 2年生)
- ・中学・高校と異なり、学習の方法がわからない。先輩に相談し、アドバイスを頂いた。(生活, 1年生)
- ・必修の単位を落とした時、次年度4月に授業時間が発表されるため、卒論指導と重ならないか不安に思い過ごしています。万一、必修同士の重複があった時、就職活動の結果も白紙になってしまうので怖いです。自業自得ではありますが、学部4年生の単位取得救済策を講じていただけるとありがたいです。(生活, 3年生)
- ・単位の計算。友人と一緒に計算してもらった。(生活, 4年生)
- ・単位足りるのか、友達に相談した。(生活, 3年生)
- ・外国語や学科ごとに特徴のある履修の登録をする際、よく分からなかった。教務課や友人に協力し、

確認してもらった。(文教, 2 年生)

- ・先輩がどのように授業を履修しているのか。(生活, 1 年生)
- ・何単位くらい 1 年で取ればいいのか悩んだことがある。友人と相談しつつ、結局は自分で決めてなんとかした。(理学, 1 年生)
- ・一年生の初めての履修の仕方。みんなで相談してなんとか決めた。(理学, 1 年生)
- ・どのように授業を履修すればよいのか(卒業までにどう授業をとればよいか)をピアサポーターの先輩やアシスタントの方に相談した。専門分野を決めることは、教育の方(学年担当)との面談、どのような履修方法があるのか伺いました。(文教, 3 年生)
- ・教職に必要な科目について。(文教, 3 年生)
- ・1 年生のころは、時間割の立て方がまったく分からなかったが、日文志望者の説明会で、時間割の具体例を見せてもらい、大変役に立った。(文教, 3 年生)
- ・選択授業で、どれを取ったら良いか。シラバスでは分からないこと。(生活, 3 年生)
- ・時間割の組み方がわからなかった。友達あピアサポートの方に相談して解決した。(文教, 1 年生)
- ・教職と講座の必修の時間割が重なってしまった。学年担当の教員に相談し、次学年で講座の授業を履修するという解決策を得た。(生活, 4 年生)
- ・必修授業と資格取得のやめに必要な授業が重なってしまったこと。学生相談の先生に相談し、資格取得を優先した。(理学, 2 年生)
- ・本当に単位が足りているのかどうかよく分からず、友人と示し合わせて、卒業に必要な単位数を取れているのか確認し、解決した。(生活, 0 年生)
- ・留学時に自分の単位や卒業までにかかる年数などが不明であったこと。留学に詳しいグローバル教育センターや学年担当の先生方に相談した。(文教, 2 年生)
- ・履修したい授業の時間割が重なってしまった。優先順位を考慮して、初年度(1・2 年)のうちに履修しておいた方が良い方を選んだ。(生活, 2 年生)
- ・進むコースの選択(ゼミの選択)。両親と話す中で、自分の関心が明らかになり決定できた。(文教, 4 年生)
- ・参考文献の選び方(発表の際のレジュメ作成)。同じコースの先輩や担当の先生に相談し、参考文献(特に論文)の検索の仕方を教わった。(文教, 2 年生)
- ・1 年生のとき、履修しようとする科目がコア科目などのどの分野にあたるのかわからなかった。先輩に相談し、どう対応しているか教えてもらった。(文教, 3 年生)
- ・入学して間もない頃、履修の仕組みがわからずとても悩んだ。友人と相談しあい、同じような授業を履修した。(理学, 4 年生)
- ・入学時の履修システムについて、ピアサポートを利用し先輩に相談し、解決した。必修の授業や単位数について、友人や先輩に相談し、解決した。(文教, 2 年生)
- ・単位の数え方。友人に教えてもらった。(理学, 3 年生)
- ・第 2 外国語を履修するかどうかについて、学修支援センターと先輩に相談して、最終的に自分で決めた。(生活, 1 年生)
- ・卒論について指導教官に相談し、解決した。(生活, 4 年生)
- ・教職と卒業研究と、就職活動または院試が両立できるかどうかについて、教授や親に相談し、最終的に自分の努力次第という結論に至り、履修を継続した。とくに、将来教師になる可能性は低いのに関わらず、履修するのか迷った。(理学, 2 年生)
- ・履修登録の際に、必要な単位がどれかわかりづらかった。教務チームへ相談に行き教えてもらった。(文教, 2 年生)
- ・必修が多いので必要な単位をいつまでにどれくらいとればよいかについて先輩から話を聞き、解決した。(生活, 2 年生)
- ・大学院を留学しようと考えていて、GPA 制度が必要になってきたが、3 年生は GPA 値が出ないので困った。教務チームに相談に行ったが、解決できなかった。(生活, 3 年生)
- ・進路面。(文教, 3 年生)

- ・指導教官に専門分野について、もっと知識を深めるためにはどのような授業をとればよいかを相談し、アドバイスをもらった。(文教, 3年生)
- ・必修の単位に取りこぼしがないか、全体の単位数は足りているかについて心配だった。担任の先生に見てもらい解決した。(理学, 4年生)
- ・今学期のLAが当初のレポート評価だと告知されていたので、文献などを調べていたが、急にテストに変わったこと。相談できていないが、突然の変更は困る。(文教, 2年生)
- ・1年生のときに、履修の方法がよくわからなくて困った。学生課のコースの方に相談した。結果的に問題はなかったが、当時はとまどった。(文教, 2年生)
- ・4年生になった時、あとどの授業を取れば卒業できるのかについて、学生支援チームの方に、これまでとった授業一覧を見て確認してもらった。(文教, 4年生)
- ・どうしてもとりたいた語学の授業とコースの必修科目が重なっていて迷った。特に相談せず、自分で決めた。(文教, 2年生)
- ・必修科目と教職科目がダブるカウントできる・できないについて。友達や教務チームの人に聞いて解決した。(生活, 4年生)
- ・教職科目ととえたい科目の折り合い。先輩に相談し、広い見通しでの組み立てを教わる。(文教, 1年生)
- ・卒業に必要な単位が足りているかの確認を、教務チームにしてもらった。(文教, 4年生)
- ・どの分野に進んだらよいのか(進路)について、自分で幅広い知識を得て考えていこうと思う。(文教, 2年生)
- ・時間割の組み方と単位の取りこぼしがないかということ。担任の先生に相談し、説明してもらい解決した。(生活, 1年生)
- ・1年前、時間割の立て方について学生支援センターや友人に相談した。(文教, 1年生)
- ・教職の単位が足りているか、どれが必要なのか、自分のやり方であっているか不安だった。先輩や友人に相談した。(生活, 3年生)
- ・教職・学芸員資格取得のため、どの授業を何年生のときにとったらよいのか悩んだ。友人と相談し、一応解決したが、過去に資格取得した先輩方のモデルケースなどがあると助かったと思う。(文教, 2年生)
- ・教職の取得について、教務課に行ったがまったく参考にならず、先輩に相談した。また、介護等体験の日程と集中実験の日程が重なってしまったが、先生に頼んで聴講にしてもらった。(理学, 3年生)
- ・進路・友人関係(同じ科目をとるか)、テスト勉強(過去問をもらえるか否か)について、解決しなかったので自分で考えた。(理学, 3年生)
- ・どの単位をいくつとらなければならないか、という点(とくに外国語の単位)。学生課に相談した。(文教, 3年生)
- ・時間割の立て方。学部の先生や先輩に相談し、先輩の例や体験談、単位数の平均などを聞いた。(文教, 1年生)
- ・1年次に時間割を組む際、必修科目の取り残しがないか心配だったので、周囲の友人と相談して解決した。(理学, 1年生)
- ・学期のはじめの授業選択について、同学年の友人に相談した。(文教, 3年生)
- ・TOEICの結果がよくなかったときに、英語学習相談室に行って勉強方法を教えてもらった。(理学, 1年生)
- ・進路(大学院もしくは就職)について、友人や知人・先生に相談し、とりあえず就職してみて厳しかったら進学を考えることに決めた。(理学, 3年生)
- ・入学して初めて履修登録をおこなうとき、同じ学科の先輩に相談してアドバイスをもらった。(そういったシステムがあった)(文教, 1年生)
- ・教職の単位を取得するか否かについて、周囲の友人とともに単位をこつこつ取得していくことで、精神的な支えを得た。(生活, 4年生)
- ・卒業に必要な単位取得について、同級生とシラバスを繰り返し読んで確認した。(生活, 4年生)

- ・卒業に必要な単位が足りているかどうか（必修、選択必修、コアなど複雑なので、自分で確認しても不安が残る）について、同じ学科の友人と時間割を確認した。（理学，2年生）
- ・フランス語の授業について行けず、ピアサポートの先輩に相談し、わかりやすく教えてもらった。（文教，2年生）
- ・1年次の時間割作成の際、ピアサポートの先輩・友人に相談した。（文教，2年生）
- ・同じ学科の多くの同級生や先輩が教職課程をとっているが、自分はそのようなつもりはなく、それでもよいのか不安に思っていた。そのとき、助手さんに相談して納得のいくかたちで解決できた。（文教，1年生）
- ・時間割の立て方やLAとは何かを、先輩に聞いて解決した。（文教，1年生）
- ・資格について、この大学では取得できるか不安だったので、教務チームに相談し解決した。（生活，2年生）
- ・どこに何を提出するのかわかりにくかったので、友人に聞いて解決した。（理学，1年生）
- ・授業に参加したかったが、体調不良で通学が困難なことがたびたびあったこと。学外のカウンセラーに相談し、休学して自らのコンディションを整えてから落ち着いて復学した。また、講座の授業と学芸員取得のための授業の時間が重なったことについて、事務職員に相談して、講座の授業をとることにした。（生活，2年生）
- ・コア科目と教職科目との兼ね合いで単位取得が困難であったとき、先輩の経験談を聞いて解決した。（生活，1年生）
- ・資格取得について。不安も大きく、システムも複雑なので苦労した。（文教，4年生）
- ・選択必修の中からどれを選んでいくかについて、自分の研究したいものに必要な知識や取っておけば良いものを先生や先輩に聞いて解決した。（生活，3年生）
- ・必修教科と教職必修教科が重複してしまったことで、学科の先生に相談し、必修教科の取得すべき学年外で履修することになった。（文教，3年生）
- ・1年次前期の履修計画を立てる際、どのように優先順位をつけてよいかわからなかったため、ピアサポートの先輩に相談し、経験談を実際に聞いて解決した。（文教，3年生）
- ・0（理学，2年生）
- ・1年次の初めのとき、どのように時間割を立てたらよいか、よくわからなかったため困った。教職も取りたかったため、どの単位から取ったら良いのかもよくわからなかった。（生活，2年生）
- ・単位取得数。教務の方にカウントしてもらった。（生活，3年生）
- ・自分の外国語の単位の取り方が、多数の人のパターンと違っていたので、足りているかどうか心配だった。教務チーム（学生センター）の、1年生用に設置されていた単位取得に関する相談係に、3年生に恥ずかしながら相談に行ってみた。結果的に大丈夫だろうということになったが、その人たちは1年生の履修方法を主に扱っているため自信がなさそうだった。（文教，3年生）
- ・学習したいことがあやふやで、どのような授業を履修すればよいかわからなかったため、先輩に相談し、取りたいと思った授業がすべて取った。（文教，1年生）
- ・経済的なこと。先生や相談を利用し、大学から借りることによって解決した。（生活，2年生）
- ・前期の履修科目の選択について、総合学習支援センターに相談し、コア科目を優先することをアドバイスしてもらって解決した。（文教，1年生）
- ・誤った情報や根拠のないうわさ話し混乱し、不安になってしまうことが困りました。（例…説明会の日時や場所、「あの先生の授業は厳しいから頑張ったほうがよい（具体的にどこがどう厳しく何を要求されて、どうしたらいいかわからない）など」）サークルの先輩に去年はどうだったか聞く、掲示を出した先生に直接確認をとる、友達や家族とひたすら話して不安を解消するなどの方法をとった。（文教，3年生）
- ・公務員を目指したいのだが、親に教職はとっておけといわれた。しかし試験や実習の日程が重なって両方目指すのは難しいというわさに聞いて、教職をあきらめるべきか否か迷った。親に相談し、結局教職を取っても自分に教える才能はないと判断し、教職は断念した。（生活，1年生）
- ・新学期が始まる前になると、今自分が必要な単位のうちどれくらいの単位を取っていて、あとの科

目で何単位取る必要があるのかを確認するのが大変だった。自分で履修ガイドと成績証明書を何度も照らし合わせて解決した。1年生の最初はピアサポートの先輩に質問して教えてもらい解決できた。(文教, 3年生)

- ・聴講の扱いがよくわからないので、友達か教務課に聞こうと思っている。(生活, 3年生)
- ・時間割変更により、受けた方がよい科目が重複してしまったとき、学科の先生に相談し、より必要な方を選択した。(理学, 1年生)
- ・他学部の授業も履修できるのかについて、友人に相談したが、解決せず。(文教, 1年生)
- ・シラバスを見ても、いまいち内容がわからなかったとき、実際に初回の授業に参加した。(生活, 1年生)
- ・時間割(履修登録・科目)作成の際、どの科目を取ればよいのか、どの程度履修したらよいのかわからなかったこと。友人と先輩に相談し、一緒に考えてもらった。(文教, 1年生)
- ・教職科目の時間割の組み方について、自分でなんとかしたつもりでいるが、うまく取れていないか不安である。(文教, 2年生)
- ・授業の内容や従業形態など、シラバスではわからないこともあり、以前履修したことのある友人や先輩に話を聞いた。また、自分の専攻の授業で、どの授業を履修しておくべきか(卒論のときに役立つかわからず、ピアサポートの先輩に話を聞いた。(文教, 2年生)
- ・選択必修の科目が、将来的に必要なかわからず履修を迷った。結局、友人が教授に相談して、その意見を参考にした。(理学, 2年生)
- ・1年生の前期の授業の組み方。ピアサポーターの人や学科の友達に相談したり、履修ガイドを必死に読むことで解決した。(文教, 2年生)
- ・教職課程を取るかどうかについて、親や友人に話を聞き、最終的には自分の意志にしたがって決断した。(生活, 4年生)
- ・履修の仕方について、ピアサポートの方と何回か会って相談した。(文教, 1年生)
- ・教職課程を取るかどうかについて、親や友人に話を聞き、最終的には自分の意志にしたがって決断した。(生活, 4年生)
- ・履修の仕方について、ピアサポートの方と何回か会って相談した。(文教, 1年生)
- ・どの授業をとればよいか。→友達、先輩のものを参考にする。(理学, 2年生)
- ・単位がどのくらいで足りるのかあまり分からなかったとき、なんとかなるだろう、と思うことにしました。(理学, 1年生)
- ・試験の範囲が広すぎて困った。友達に、過去問をもらって解決した。(理学, 2年生)
- ・卒業単位が足りているのかどうか。→学生課の人に相談して、確認してもらい解決した。(理学, 4年生)
- ・時間割。自分で決めた(生活, 1年生)
- ・演習課題の進め方。特に相談せず、解決しなかった。(文教, 2年生)
- ・大学に通うことが困難になった→時と体力が解決(大学内に理解ある友人、教員がいてくれたことにもよる)(理学, 4年生)
- ・単位が本当に履修できているか。同じく編入した先輩に聞いて解決したが、既存単位の中身も違うため不安だった。(文教, 4年生)
- ・教職と、学科の授業がかぶってしまって、同時に2つともとりたいた、とれなかった。教務チームに相談すると、学科のほうをずらしてもらうよう学科の先生に相談しろと言われ、学科の先生に相談したら、ずらすのは難しく、結局翌年に履修するよう言われた。(文教, 3年生)
- ・自分の必修科目がわかりづらい。(文教, 2年生)
- ・2年の中級英語が必須なのか分からない。・進路振り分け。(発臨・生社・生文・・・)解決できません。(生活, 1年生)
- ・就職活動と研究室選び、実習のこと。解決できていない。(生活, 3年生)
- ・特になし。わからないことは、先生に聞きに行ったし、必修が多くて履修科目に迷うこともなかったため。ただ、履修登録のたびに、必修なのに「抽選科目で登録できない」などのエラーをなくしてほしい。(生活, 3年生)
- ・1年の前期で、何を履修しなければならないのか、また、履修したものがどの項目に単位として含ま

れるのか全然理解できなかった。そのため、モデル時間割にそって履修したので自分のとりたかった授業がうまくとれなかったこと。友達に相談したが、結局解決せず、モデル時間割のまま履修した。(生活, 1 年生)

- ・進学・留学など、学習したいと思っても、自分自身の意欲ではなく、家の経済事情などに左右されてしまうこと。解決していない。(生活, 2 年生)
- ・困ったことは特に思い出せません。ただ、お茶大の良いところとして、少人数で、友人・先輩・教授・助手室の方などとすぐに顔見知りになれるところがあり、そのおかげで、ちょっとした学修の相談や、不明点は自分 1 人でかかえこむことなく、すんなり解決していると思っています。(文教, 3 年生)
- ・履修のこと。友人に相談 (生活, 2 年生)
- ・入学当初、時間割の組み方や、どの程度とればよいのか分からなかった。ピアサポートの方に相談したが、希望コースが違ったため、あまりよく分からなかった。(文教, 3 年生)
- ・時間割を決めるときに、どの種類の科目 (例えばコア科目や学部の科目、教職科目など) を優先してはやめに履修するべきか、ということ。友人や先輩に相談し、アドバイスをもらって解決しました。(文教, 1 年生)
- ・Windows (SPSS の使える端末) が少なかったこと。解決していません。(生活, 4 年生)
- ・卒業するために、どのように単位を取らなければならないのか、ということ。→学科のみんなと相談し、解決した。(理学, 2 年生)
- ・時間割の立て方→先輩に取った方が良い授業はどれか相談した。(生活, 4 年生)
- ・大学に入学したばかりの頃、時間割の組み方、授業の受け方 (予復習の程度) などが分からず困った。→ピアサポートの先輩やサークルの先輩に相談し、時間割を一緒に組んで頂いた。授業は自身で慣れた。(文教, 2 年生)
- ・単位について友達と相談していてもどうしても分からなかったため、教務へ行きました。(文教, 1 年生)
- ・まだ二年生なので、それほど深刻に困ったことはありません。履修科目を選ぶとき、LA 科目で興味のある授業が二つあって同じ時間にかぶってしまったときどちらの授業にしようか迷ったことがあります。友人と相談し、履修登録期間に授業を受けてみて決めました。(理学, 2 年生)
- ・教職をとるかどうか。高校のときの信頼している担任の先生に相談し、色々話し合った結果、とることにした。(生活, 2 年生)
- ・どの授業をとればいいのか入学時。友人に相談したが、的を射ない解答だったので、一学期はほどほどにやって後期から直した。(文教, 2 年生)
- ・効率的な単位の取得方法や必修単位等、資料の説明だけでは履修のしくみがわかりづらかったので、同じ学科の先輩に具体的な履修方法や一般的な時間割の組み方について教えてもらいました。(文教, 3 年生)
- ・一年次の履修の計画の立て方。ピアサポーターに相談し、解決。(文教, 2 年生)
- ・教職のおしらせ (理学, 2 年生)
- ・授業がかぶってしまった際、どの授業を履修するべきか。学科の友人に相談し、同じ授業をとるようにした。(文教, 1 年生)
- ・単位の計算→友達に相談し、一緒に一つずつ計算した。(理学, 3 年生)
- ・時間割をどう組み立てるか。→友達を相談して解決 (理学, 1 年生)
- ・どの授業がおすすめか。どのくらい履修するのが望ましいのか。たまたま知り合った先輩 (文教, 2 年生)
- ・教員と考え方が合わないことがあったとして、そのような場合に単位をとるのが難しくなるのではないかと考えたことがあるが、友人や家族に相談した結果、自分の考え方を大切にすることが大事であるから、考え方が合わなくても気にする必要はないという結論になった。(理学, 1 年生)
- ・レポート、論文の書き方、調べ方 (情報収集の仕方) について。そもそも自分の専攻コースは何が問題でどう解決していくのか、という方法論がまだよく分かっていないことについて。解決するために先生や先輩や同学年の友人などに聞いて、探り探りだが学ぼうとしている。(文教, 3 年生)

- ・特に困ったというわけでもありませんが、外国語の授業で「〇〇語 A」、「〇〇語 B」のどちらを履修すればよいのか分かりづらいなあと感じました。友人と同じものを選んで特に不都合のないまま終わりました。(文教, 3 年生)
- ・いくつかの授業を履修すべきか迷い友人に相談し結局履修した。(生活, 2 年生)
- ・卒業必修単位数 ・同コースの友人たち (文教, 4 年生)
- ・単位は不足していないか。 ・重複している授業を取りたい。→教授に内容を確認、履修年次を調整。あきらめたものも多い。(文教, 3 年生)
- ・文献の探し方。図書館の利用のしかた講座に参加し教えて頂きました。(生活, 3 年生)
- ・どのような授業を履修するのがよいかにについて困った。相談等は特にせず、シラバスを見て自分で決めた。(理学, 4 年生)
- ・お茶大で学べない種類のこ (科目、研究、語学など) を学びたい、お茶大でとれない資格をとりたいたいと思ったこと。教務科で確認できることは調べたが、あまり解決しなかった。(単位互換等が難しい) (文教, 4 年生)
- ・卒業に必要な単位の取る順序。事故解決した。(生活, 2 年生)
- ・時間割の組み方、単位の数え方 (教職と学科との兼ね合い)。先輩に教えてもらったり、教務に聞きに行ったりしました。(生活, 4 年生)
- ・卒業に必要な授業が全て取れているかどうか。友人に相談し、一緒に履修ガイドを見て解決。(文教, 3 年生)
- ・時間割の組み方。教職をとっているの、1 年のはじめは何をどれくらい履修したらよいのか分からなくて困った。ピア・サポートの先輩に相談し、2 年時の時間割をある程度視野に入れながら組んでいた。(文教, 2 年生)
- ・卒業の単位が足りているかどうかということ。まず、友人と相談 (確認) しあって、その後教務の方にみてもらった。(文教, 4 年生)
- ・レポートはどのようなレベルのものが求められているのか、よくわからなかったこと。(文教, 3 年生)
- ・3 (理学, 3 年生)
- ・単位が足りないことにならないか ・必修をおとしていないか ・時間割の組み方 →先輩・先生の意見により解決 (理学, 1 年生)
- ・一年時前期の時間割組。ピア・サポートの先輩と姉 (他大学) に相談し、同級生とも少し話してとりあえず決めた。(文教, 2 年生)
- ・やはり最初の時間割作成。あれは非常にわかりにくい。友人と一緒に悩んでどうにかこうにか作成。ピアサポートも良いが時間割の組み方の説明自体をもっとわかりやすくしてほしい。(文教, 3 年生)
- ・必要単位数や教職の必要な授業 →友人に確認した (生活, 4 年生)
- ・今、一番すべきことは何か。優先順位。 →友人や教員に相談し、話をしている中で、自分なりに決めるしかないと思った。(理学, 2 年生)
- ・時間割 (初年度前期) の組み方について。ピアサポーターの先輩やサークルの先輩に注意点をきき、自分でもキャンパスガイドや履修ガイドなどを何度も確認した。(文教, 3 年生)
- ・本や資料の探し方を友人や先生に指導していただいて解決した (文教, 3 年生)
- ・テスト・課題がどのような形式・どのようなパターンで行われるのか。→先輩。でもあまり解決せず。
・時間割をどう組むのか。→学生センターの人・先輩・学科の教授・友人。 ・他学部・他学科に興味のある授業があったが、どんな感じなのか、どのような雰囲気なのか。→友人、もしくはシラバスを見て想像するしかない。(生活, 1 年生)
- ・1 年時には考えていなかった免許や資格が、今後取れるかどうか、取れるならどのような授業を組めば良いのかということ。を学生センターの教務チームに相談し、具体的なアドバイスを頂き解決した。(生活, 2 年生)
- ・コース選択と主・副プログラムがよくわからなかった。先輩にきけないのでお茶大のガイドブックでわかる範囲で解決した。(文教, 1 年生)
- ・自分がこれから所属しようと思っている分野以外の分野に興味を持ち始めていること。友達には相談

- したが、まだ悩んでいる最中であり、解決はしていない。(文教, 1 年生)
- ・同じコマに取りたい授業が重なった時に、何を優先して取ればいいのか。友達に相談したり、前年度の時間割を調べたりした。(文教, 3 年生)
 - ・どの授業を受けてどの単位をとっていけば効率良く卒業できるのか、ということ。友達にちょっと聞いたけれど、結局配布資料とシラバスをすげー見て解決した。(文教, 2 年生)
 - ・教職を履修するかどうか。家族・友人に相談して、必要性を考えて履修することにした。(理学, 2 年生)
 - ・13 (文教, 3 年生)
 - ・学科共通科目 (2 年次にコースを選択するにあたって参考となる授業) と、概説の授業 (1 年次に一般的にとるものとされるもの) がかぶって、どちらをとるべきか迷った。誰 (友人) に相談しても曖昧だったので、自分で考えて決めた。(文教, 3 年生)
 - ・入学時、時間割の立て方に悩んだ。同じ学科の子や先輩に聞きつつ進めて解決した。(文教, 4 年生)
 - ・レポートや大学のテストは、全てはじめてのものだったので、どんな風に勉強すればいいのかわからなかった。友達とお互い相談しながらすすめた。(生活, 1 年生)
 - ・1 年生の時の履修。院生の方 (助手の方) に教えてもらいました。(文教, 3 年生)
 - ・必要単位数の確認。教務チーム、教授に相談したが、解決されなかった。自分で決めて、双方に申告した。(文教, 3 年生)
 - ・英文学を読むに当たって、キリスト教やギリシャ神話について知っていなければならないが、そういった背景知識がまったくない。そういったことを教えてくれる授業やゼミもなく、協会に行く勇気もなかったにで、本を読んだ。が、難しく、理解できなかった。(文教, 3 年生)
 - ・副プログラムの科目を具体的にいつから取ったほうがいいのか。学習支援センターだったのか名前がわかりませんが (教務のとなり) に行き、話を聞いてもらい、アドバイスを受けました。(文教, 1 年生)
 - ・教職について。支援センターの人に相談。(生活, 1 年生)
 - ・入学したばかりで、どのように時間割をくんだらいいのか、あるいは自分のくんだ時間割で問題ないのか、ということ。その時はぴあサポーターの 3 年生に相談し、実際に時間割を見てもらうことで解決しました。(文教, 3 年生)
 - ・卒業に必要な単位はあとどのくらいで、どれを取ればいいのかということ。→教授や友人に相談しました。(理学, 4 年生)
 - ・今年から人間生活学科の講座分けが変わって、それについて、どう 2 年生から決めるのか、色々な先生方に聞きましたが、まだ解決していません、生徒としては、早く決めて、こちらに公開してくれないとずっと不安です、将来にかかわることなので、いくら初めての年だとしても、ちゃんと決めて、整えてから制度を実施し、それに伴う情報公開をすべきだと思います。(生活, 1 年生)
 - ・教職の履修がよくわからなかった。教務の方に相談して解決はしましたが、対応があまり良くない方がいて、もう相談したくないです。(文教, 3 年生)
 - ・LA 科目や言語の科目の履修方法が全く分からなかった上に、単位の数え方もあいまいで、何も出来ませんでした (入学時)。その時は、新入生のために開かれた相談室で先輩に事細かく聞いて、1 年次に取れる科目や外国語特別措置について色々教えてもらい、無事に履修科目の登録をすることができました。(文教, 1 年生)
 - ・入学時の時間割づくり。登壇と少し相談したが、集中講義のシステムがよく分かっておらず、とりそこねた。(文教, 2 年生)
 - ・自分が取得した取得単位数で卒業できるかどうか (文教, 4 年生)
 - ・友人と相談することが多かったと思います。入学直後や学年の節目での履修科目について不安な時に、友人と確認しあって解決しました。(生活, 4 年生)
 - ・勉強のしかた。他大の先輩に相談した。(生活, 1 年生)
 - ・どの外国語をとるか、どの程度やるか。母や友達に相談し、周りを見て決めた。(生活, 2 年生)
 - ・高校までと違って参考書や問題集がないため、試験勉強をどうすすめるかわからなかった。過去問が入手できるものは、それを見て傾向をつかみ、勉強しました。基本的に勉強のことはあまり人に相談しません。(生活, 3 年生)

- ・単位数が少ないのではないかと不安に思ったとき、ピアサポートの先輩に相談したら大丈夫だと言われた。(文教, 2 年生)
- ・資格科目のとり方。どれが必修か、どの程度学業に必要な単位として認められるのか、かぶらないように調整する方法など。→自分で調べた(文教, 3 年生)
- ・大学卒業後の進路を決めるにあたり、両親、先輩に相談した。(生活, 4 年生)

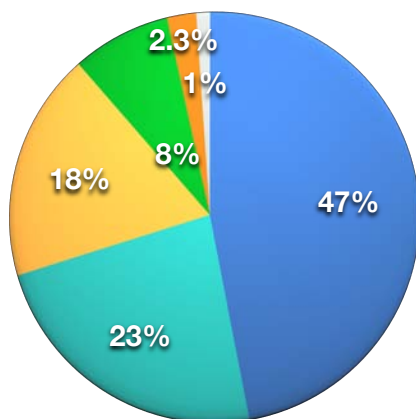
【11】 勉学面を中心に、あなたが困った場合、誰に相談し解決に至ることが多いですか。下記から 2 つ選んでください

選択肢は 友人 先輩 教員 事務職員 その他 → 具体的にであった。

結果、その他の自由記述を含めた重複回答の総回答数は 641 であった。

その内訳は下図のごとく、友人 301 人(当回答の 47.0%) 先輩 149 人(当回答の 23.2%) 教員 118 人(当回答の 18.4%)、事務職員 15 人(当回答の 2.3%) 家族(選択肢「その他」の自由記述によるもので親(母・父、両親含む)や兄弟、姉などの記述も含め 51 件で 8.0%)、その他の「その他」記述はつぎのとおりであった。

恋人 1
 恩師(高校時代の先生含む) 2
 叔父 1
 相談しない 1
 なかなか相談できない 1
 無回答 1



● 友人 ● 先輩 ● 教員 ● 家族 ● 事務職員 ● その他

勉学面を中心に困ったときに主に相談し解決に至る相手

勉学面を中心に困った場合、相談し解決に至る相手は半数近くが「友人」であり、2位の「先輩」を含めると7割方になることがわかった。教員は事務職員を含めても2割にすぎない。この事実は学習支援においてピアサポートの果たす役割がとても大きいことを端的にあらわしている。学修の支援においてピアサポーターは決して補助役ではなく、支援業務の中心的な役割を担うものとして求められているとみてよいだろう。

また、この設問でもうひとつ意外な結果であったのは選択肢「その他」の自由記述で、「親」や「家族」とする回答が多かったことである。その反応数は用意した選択肢の事務職員を上回り、割合にして1割近かった。オープンキャンパス時にも家族同伴で来学するケースが目立ってきたが、大学生活での相談相手が親を中心とする家族になっているケースが少なくないのは近頃の特徴といえるかもしれない。これは大学に関するあれこれに親や家族が関心をもち、関与してくることがこの先増してくるものの予兆かもしれない。

3-2 GPA 制度に関連する国際調査

この調査研究は当事業が開始される少し前に、当事業とは別の資金をもとに実施されたものであった。しかし、その目的と内容は当事業の主要事業に深く関連しており、この調査成果は当事業が当初計画していた海外における GPA 制度に関する取材調査を十分に代替できる内容となった。実際、そこに予定していた経費は当事業推進のための別の経費に充当することができた。そこでこの調査研究の結果をここに引用する。なお、この論文の初出は日本高等教育学会誌『高等教育研究』,14, 287-305, 2011 である。ここではそれをもとに文章表現について若干の調整を施してある。

1. はじめに

本稿の目的は大学における GPA (Grade Point Average) 制度の運用実態について国際規模で調査をし、同制度の運用実態や標準方式の有無に関して収集した実証的なデータに基づき、この制度の国際的な通用性に関して検討することである。

日本の大学で成績評価制度に GPA が用いられた経緯をみると、その始まりは決して最近のことではない。とくに米国の大学に範をとった教学制度を採用してきた一部の大学では半世紀ほど前から利用実績があった(絹川、2002)。しかし、それがたとえば国大法人でみたとき、6割を超える大学でこれを正式な成績指標にしているという状況(2010年現在)に至ったのは今世紀に入ってから急変動によるものであった。その契機を探れば、20世紀末に日本の大学像の展望と課題を綴って出された大学審議会答申(1998)が、今後の成績評価制度のあり方の例として GPA を示したことにあった。その答申から10年後に出された中央教育審議会答申(2008)では GPA 導入が進んだ一方で、その目的のひとつである教育の質保証に向けた厳格な成績評価は不十分なままだと述べている。同時に同制度の導入と運用にあたっては国際的に通用する仕組みにすること、この制度の「標準的な在り方」について検討する必要があるとしている。

この答申の指摘については実態観測の内容と大筋の方向性に関して多くの人が同意するところだろう。ただし、GPA 制度の国際的な通用性や標準的な方式については具体的な例示がなく、そうした方式の存在の有無を含め検討課題の提示に留まっている。成績評価の国際標準化は、たとえば欧州の ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) のようにわが国の大学にとって、今後とくにアジア地域でのスムーズな単位互換を前提とした学生流動を制度化し実現していく上では必要な条件になる。

その一方で、GPA 制度については算定法をめぐって米国モデルの単純移入ではわが国の大学の一般的な教学環境において機能発揮ができないという問題がある。したがって、量的に多く運用されている方法をそのまま一般化するようなことではこの課題の解決は図れない。つまり、現実的には各国の大学がもつ制度の伝統や教学の文化にできるだけ沿ったかたちでの規格と通用性を見通すことがこの課題の焦点になる。

しかしそもそも GPA 制度の運用実態に関する広範な調査報告はそれほどない。国内については文部科学省(2008、2010)、山本(2009)、米国については AACRAO(2004)が認められる程度であり、

国際的な規模で横断的に実施された調査研究は認めがたい。そこで以下ではかかる状況に鑑みて国際的に実施した調査の結果報告をし、上述の問題解決に向けての端緒を提示する。

2 方 法

2-1 調査対象

合衆国、欧州、アジア・豪州の3地域を分量比率5:3:2とし、世界の大学一覧などを手がかりにしつつ、各大学のウェブサイトを検索し、大学所在地、質問紙の送付先とした学長や副学長、あるいは全学の教務担当部署の責任者の氏名が同定できた1,000大学を調査対象に抽出した。なお、選定の際の目安として、欧州についてはその総数の約2割を英国の大学、約3割をフランス、ドイツ、イタリアの大学にあてるようにした。同様に、アジア・豪州については約半数を中国を主体に台湾、香港の大学にあて、約1割を豪州にあてた。この範疇には中東地域からイスラエルの大学も若干加えた。結果的に質問紙を送付したのは35か国（欧州22か国、アジア9か国、豪州2か国と米国、イスラエル）で、国別の大学数は表1に記した。

2-2 手続き

実査は2009年5月から11月にかけて郵送により実施した。郵送物は挨拶文を記した用紙の他、質問紙となるA4両面印字シート2枚、3面（図1）、着払い処理を施した返信用封筒であった。回答謝礼はなかったが、挨拶文には回答に対して調査の集計結果概要を後日、郵送する旨を記した。

2-3 調査内容

質問内容と構成はできるだけコンパクトにし、標準的には10分程度で全回答ができるよう設計した。内容は以下のとおりであった。なお、設問対象として大学と大学院をとくに区別しなかったが、質問（1）の選択肢2では「部局によって異なる」という表現をもってそこに相違がある場合、抽出できるよう配慮した。また、他に当目的とは異なる事項（FD活動や教育の質の促進策など）に関して自由記述式の3設問が最後に付されていた。これらの設問については省略する。

Questionnaire

■ (1) As one method of evaluating student performance, many universities use the Grade Point Average (GPA) system. Do you use the GPA system in your university?

Please circle one number representing the situation that best describes your university.

1. We use the GPA system throughout the university.
2. We use the GPA system, but its use differs in different faculties and schools.
3. We plan to adopt the GPA system in a few years.
4. We have not discussed the GPA system.
5. Other (please indicate the details).

■ (2) How do you convert grade points from letter grading system (eg., S, A, B, C, D)?

Please specify the relationship. (Please write a representative example, if the system is different in different faculties)

[Example]

S	4.0
A	3.0
B	2.0
C	1.0
D	0.0

1

■ (3) How do you calculate the GPA in your university?

$$GPA = \frac{\sum (\text{grade point of a course} \times \text{number of credits of that course})}{\text{Total course credits}}$$

■ (4) Do you use the above formula to calculate the GPA? Yes or No

If you use a different formula, please specify the formula.

■ (5) Does the GPA system used in your university include credits and fails (GP = 0)? Yes or No

■ (6) Does the GPA system used in your university include relational rules about percentage equivalence values and letter grades? Yes or No

Please specify the relationship

Percentage equivalence value (in a three column)

Example

100-90	S
89-80	A
79-70	B
69-60	C
59-50	D

2

■ (5) Does your university have an upper limit for the number of credit hours that can be registered for each term? Yes or No

In case of Yes, what is the upper limit for credits?

■ (6) Please describe typical Faculty Development activities in your university?

■ (7) When you talk about qualitative enhancement of education, what topics do you discuss?

■ (8) Please write any other points that you think are important in the context of this survey.

Please indicate the address for sending you the summary of this research.

Name: _____

Department: _____

Thank you for your cooperation.

We really appreciate your speedy response.

3

図1 質問紙の構成

Questionnaire

(1) As one method of evaluating student performance, many universities use the Grade Point Average (GPA) system. Do you use the GPA system in your university? Please circle one number representing the situation that best describes your university.

1. We use the GPA system throughout the university.
2. We use the GPA system, but its use differs in different facilities and schools.
3. We plan to adopt the GPA system in a few years.
4. We have not discussed the GPA system.
5. Other (please indicate the details) .

(2) How do you convert grade points from letter grading system (eg., S, A, B, C, D) ?

Please specify the relationship. (Please write a representative example, if the system is different in different faculties)

[Example] S 4.0 A 3.0 B 2.0 C 1.0 D 0.0

(3) How do you calculate the GPA in your university.

$$\text{GPA} = \frac{\sum (\text{grade point of a course} \times \text{number of credits of that course})}{\text{Total course credits}}$$

(i) Do you use the above formula to calculate the GPA?

Yes / No

If you use a different formula, please specify the formula.

(ii) Does the GPA system used in your university include credits and fails (GP = 0) ?

Yes / No

(4) Does the GPA system used in your university include relational rules about percentage equivalent values and letter grades?

Yes / No

In case of No, please specify the relationship.

[Example] Percentage equivalent value (e. g., Exam scores)

100–90 S, 89–80 A, 79–70 B, 69–60 C, 59– 0 D

(5) Does your university have an upper limit for the number of credit hours that can be

registered for each term?

Yes / No

In case of Yes, what is the upper limit for credits?

3 結果と考察

1 回収結果

調査対象大学 1,000 機関(35 か国)に対して総回答数は 311 大学(33 か国)、回収率 31.1% であった(以下、本稿では原則として小数点下 2 位を四捨五入し、1 位まで表示する)(表 1)。3 領域に分けてみると、合衆国が送付数 500、回答数 165 で回収率 33.0%、欧州が送付数 300、回答数 88 で回収率 29.3%、アジア・豪州・イスラエルが送付数 200、回答数 58 で回収率 29.0% であった。回収率そのものは合衆国がやや高かったが、この 3 地域間で大差はなかった。謝礼も面識もない状態での海外郵送調査であっただけに、ほぼ 3 割の回収率が得られたことは予想を上回る結果であった。

回答結果

2 GPA 制度を運用している大学

全回答(n=311)でみたとき「大学全体で GPA 制度を運用している大学」は 208 件で 66.8%、「GPA 制度を運用しているが部局により使い方に違いがある大学」が 21 件で 6.7%、「GPA 制度を数年内に導入する計画がある大学」が 5 件で 1.6%、「GPA 制度については検討していない」が 38 件で 12.2%、「その他」が 39 件で 12.5%、無回答は 0 であった。

「その他」とした回答の 84.6% は欧州からの回答であった。「その他」回答には内容の自由記述を求めたが、その主なものは GPA 制度とは異なる評価制度を用いているという回答や、その大学で用いている制度の概説であった。全体を概観したところ、米国とアジアでは GPA を運用している大学が多いが、欧州では状況が異なる様子であった。そこで以下では、原則として米国、欧州、アジア、豪州の 4 地域を分けてみていく。また、イスラエル(2 大学)の結果はこれらとは分離し、必要に応じていく。

改めて地域別に GPA 制度の運用状況をみた結果は図 2 のとおりであった。米国は調査地域のなかでは最も標本数が多かった(n=165)が、そのすべてで GPA 制度を運用していた。GPA は米国の大学の成績評価制度として一般化していることが確認できた。

同制度の運用状況がつぎに高かったのはアジアであった。44 回答中、90.9% にあたる 40 機関で GPA が運用されていた。今回の米国と欧州における GPA 制度の運用実態に照らして推測すると、このアジアの大学における結果はその制度規範が欧州より米国の大学におかれてきたことの反映とみることができそうである。アジアの標本構成は韓国、中国、インドが約 2 割ずつ、台湾、タイ、インドネシアが約 1 割ずつ、その他 3 か国であった。念のためこの回答に日本は含まれていない。2008 年時点で日本の大学学部における同制度の運用状況は約 46% (国大法人で約 62%) (山本ら、2009) である。日本の大学はアジアのなかでは GPA の受容が遅い部類にあることがわかる。

表 1 調査対象大学の国別発送数と回答回収結果

Europe	発送数	回答数	回答率
United Kingdom	66	18	27.3%
France	38	4	10.5%
Germany	31	8	25.8%
Italy	22	6	27.3%
Switzerland	19	6	31.6%
Sweden	16	10	62.5%
Finland	15	5	33.3%
Netherlands	13	4	30.8%
Spain	12	3	25.0%
Austria	11	5	45.5%
Belgium	9	2	22.2%
Ireland	7	4	57.1%
Norway	6	3	50.0%
Czech Republic	5	1	20.0%
Denmark	5	0	0.0%
Slovakia	5	2	40.0%
Greece	4	2	50.0%
Hungary	4	1	25.0%
Poland	4	2	50.0%
Portugal	4	1	25.0%
Luxemburg	2	0	0.0%
Slovenia	2	1	50.0%
	300	88	29.3%

U.S.A.	発送数	回答数	回答率
U.S.A.	500	165	33.0%

Asia	発送数	回答数	回答率
China	55	8	14.5%
South Korea	47	9	19.1%
India	29	9	31.0%
Taiwan	16	5	31.3%
Thailand	11	5	45.5%
Indonesia	9	4	44.4%
Malaysia	6	1	16.7%
Singapore	3	2	66.7%
Philippines	3	1	33.3%
	179	44	24.6%

Oceania	発送数	回答数	回答率
Australia	15	11	73.3%
New Zealand	2	1	50.0%

Israel	4	2	50%
--------	---	---	-----

アジア・中東・豪州小計	200	58	29.0%
-------------	-----	----	-------

総計	1000	311	31.1%
----	------	-----	-------

豪州の標本数は少なかった (n=12)。そのため結果表現の安定性は欠けるが、GPA 制度を運用中の大学が5 大学 (41.7%)、同制度を運用しておらず検討もしていない大学が2 大学、その他が5 大学であった。この「その他」とは GPA を算出しているが主たる成績指標は別の方法によるという大学が2 件、100 点満点や GPA に類似した成績指標を用いているとした大学が3 件であった。

欧州 (n=88) での GPA 制度の運用割合は他地域よりも明白に低く、21.6%に留まった(大学全体で GPA 制度を運用している大学が 13 件、部局により異なるが GPA 制度を運用している大学が 6 件)。将来導入する可能性がある場合を含めても全体の 1/4 ほどであった。回答の約 4 割は「その他」とした回答であったが、その多くは、GPA 制度を採用していない理由を述べた回答で、その主なものは ECTS に準拠した評価制度をとっているためとするものであった。反対に欧州において GPA 制度を運用している大学は ECTS のベースになっている EU のエラスムス計画^{*2}と一線を画しているケース (EU 非加盟国のノルウェー、あるいはここ十年ほどの間に加盟した国、スロバキア、ハンガリー、ポーランドなど) といえそうである。実際、GPA 制度を運用している大学の国別の数 (運用大学数 / 回答数) をみると、ドイツ 3/8、アイルランド 2/4、スロバキア 2/2、スペイン 2/3、ギリシア 1/2、ノルウェー 3/3、ハンガリー 1/1、ポーランド 2/2、オランダ 1/4、フィンランド 1/5、スイス 1/6 であった。

以上とは別に、予備的に調査したイスラエルの2大学は共に GPA 制度を運用していなかった。そのうち1大学（イスラエル工科大学）からは100点満点で単位数の重みづけをした平均値を用いているというコメントがあった。

3 レターグレードとグレードポイントの関係

GPA 制度を運用している場合、A、B、C……といったレターグレード(以下、LG)とグレードポイント(以下、GP)との関係をどのように規定しているだろうか。設問(2)ではこの点について自由記述による回答を求めた。

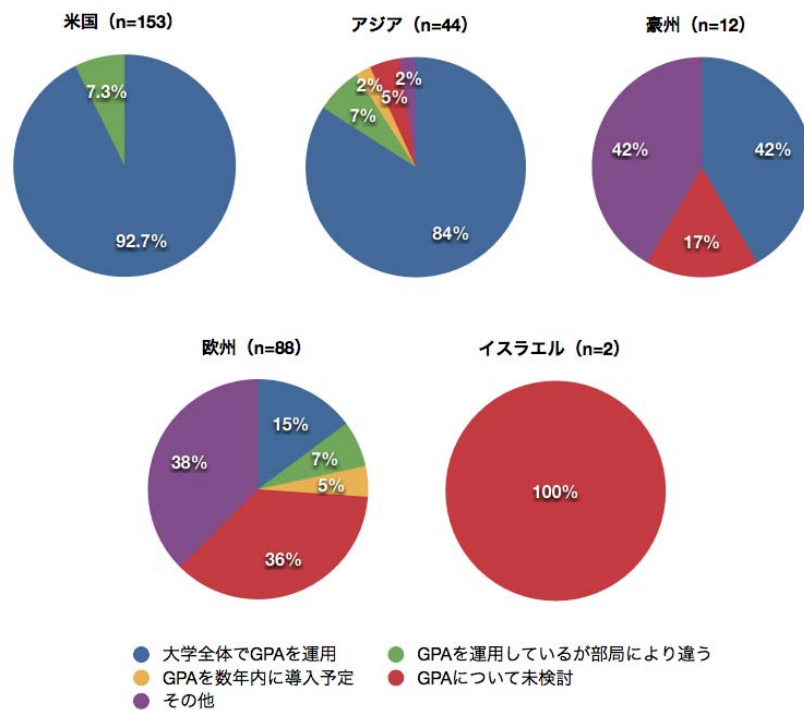


図2 地域別の GPA 制度の運用状況

米国 米国の大学では一般に LG を原成績にして成績評価をしている。ただし、日本の場合のようにその等級分けは必ずしも 5 段階が標準とはいえない。たとえば、各等級についてさらに + と - を設定するなど、より細かな LG をもつ大学が多い。この実態を明確にするため、当調査では LG の分け方を直接質問した。その結果は表 2 に示したとおりであった。最も細かい 12 段階評価から最も粗い 5 段階評価まで多様であった。10 以上、9 ～ 6、5 段階の 3 分類にすると、10 段階以上の等級評価をしている大学が半数以上 (57.0%) を占めていることがわかる。

ちなみに、等級表記は A、B、C、D、F (または E) を用いることが通例で、日本の大学のように最上級等級を S とか AA と表現している大学は今回の調査の範囲では稀であった (具体的には、最上級を S とする Northeastern University と Texas A & M University だけであった)。したがって、日本の大学でいう A の成績は米国では B、B は C、C は D ということになる。日本では評価 D といえ多くの場合、不合格を意味するが、米国では一般に合格圏内の LG である。

それはともかく、米国では上記のように細かな段階評価をする大学が多い一方、LG と GP の対応関係については不思議なことに、そのほとんどの場合で、最上級評価にあたる A+ については A と同値の GP (4.0) をあてている。したがって、A+ は A を上回る評価等級として存在しながら GPA についてはその差異化された評価が反映されていないことになる。調査した範囲では最も細かく (12 段階) 等級評価していたすべての大学 (49 大学) で A+ と A の GP を同値にしていた。

A+ の GP を A と同値にしている背景を推測すれば、+ や - の評価をせずに 5 段階評価をしている大学が大勢ではないにせよ無視しえない割合 (当調査では米国の大学の約 3 割) で存在し、その場合、一般に最上級の A の GP を 4.0 に設定することから、それとの通用性を優先しているためと推測される。

ここに現在の米国で全般化している GPA 制度に不合理な点を読み取ることができる。一方、米国内

表 2 米国の大学で成績評価に設定している等級段階数の違いとそれぞれの大学数

評価段階数	13	12	11	10	9	8	7	6	5	不明	合計
大学数	0	49	28	17	3	7	3	0	53	5	165
割合		29.70%	16.97%	10.30%	1.82%	4.24%	1.82%	0.00%	32.12%	3.03%	
大学数小計		94			13				53	5	165
小計割合		56.97%			7.88%				32.12%	3.03%	

の事情に影響される必要がない他国では、新たに GPA 制度を構築する際、折角の A+（ないし S）評価をわざわざ A と同値にする必然性はなく、ここに妥当な GP 値を当てて然るべきと判断できることになる。後述の結果を先取りすれば、たとえば韓国ではほとんどの大学で A+ 評価を設けているが、その GP には 4.3 とか 4.5 という値を設定している。

この調査の範囲では GP 最大値に 4.0 以外の値をあてていた米国の大学はわずかに 4 例（米国全体の 2.4%）で、Gettysburg College が A+ を 4.25 に、Georgia State University が A+ を 4.3 に、Oberlin College が A+ を 4.33 に、MIT が A を 5.0 に定めていた。

各 LG に対応させる GP についてはこれもまた大学により多様であった。5 段階評価の場合は 4、3、2、1、0 と整数刻みで GP がつけられるから、パターンのバラエティは生じない。だが、それ以上の段階に分ける場合は多様になり、調査の範囲では表 3 に示したように 7 パターンほどあることがわかった。結果的に最多パターン（全体の約 37%）は + / - 評価を含む 10 前後の評価段階がある場合で、4.0、3.7、3.3、3.0…… と刻むケースであった。これに近似したパターンでつぎに頻度が高かったのは 4.00、3.67、3.33、3.00…… とするケースであった。また、後者に近似するパターンで 4.00、3.66、3.33、3.00…… および 4.000、3.667、3.333、3.000…… および 4.000、3.666、3.333、3.000…… の 3 パターンが見出された。また、+ だけがある場合や + / - があってもこれらを GP では同値とし 4.0、3.5、3.0…… と刻むケースもあった。

いずれにしても GP 最大値を事実上一定にした範囲内での相違である。だから、こうしたパターンの違いがあっても最終的な GPA 値には大差が生じない。だが、通用性という観点からみれば、たとえば、5 段階評価で 4、3、2…… と整数ステップで GP をつけているケースと、+ / - 評価を含む 10 段階前後の評価段階があって、それに対応して GP をつけているケースでは同等に比較することにやや無理があらう。

欧州 欧州では GPA 制度を運用していた大学が 19 件であったため、設問 2 への回答も必然的にこの範囲となり少数に留まった。その場合でも GP のスケールは米国と異なり、最大値を 10 にして GP5

表 3 米国の大学の成績評価における GP の刻み方のパターン別大学数とその全体に占める割合

	.75/.25	.7/.3	.67/.33	.667/.333	.666/.333	.66/.33	.5	整数	詳細不明	合計
大学数	3	61	25	4	1	2	11	53	5	165
割合	1.82%	36.97%	15.15%	2.42%	0.61%	1.21%	6.67%	32.12%	3.03%	
大学数小計			32							
割合			19.393939393939400%							

* ここで「整数」とは LG に対応する GP を 4,3,2,1,0 と対応づけているケースを指す。

～6 程度を合格ラインにしている場合（ドイツの Georg-August-Universität Göttingen やスペインの Universitat Pompeu Fabra（この大学の回答には同大でとっている方法がスペインの大学での一般的な成績評価法であると記してあった）、オランダの Universiteit Utrecht など）、あるいは GP5 を最大値にして 2～0 を不合格ラインにしている場合（スイスの Berner Fachhochschule やハンガリーの Debreceni Egyetem、あるいはポーランドの Akademia Górniczo-Hutnicza など）、あるいは米国方式に近く最大値を 4.2 や 4.0 にして 0 を不合格にしている場合（アイルランドの University of Limerick（成績刻みは 11 段階）や University College Dublin（成績刻みは 16 段階）など）といった具合であった。ドイツの Technische Universität Dresden のように 5 段階 GP で最大値を 1、不合格最低点を 5 とする逆順のケースなど特殊なものもあったが、おおまかには以上の 3 とおりに分類できた。

アジア アジアの大学では回答中の約 9 割、40 大学で GPA 制度が運用されていた、用いられていた等級段階数は表 4 のとおりであった。

GP 最大値と LG に対応させた刻み方は国による個性が認められた。インドでは GP 最大値を 10 にしている大学がほとんどで（8 回答中の 7）、その場合 GP5 前後を合格基準とし、10～6 段階に等級分けをしているケースが多かった（National Institute of Technology Calicut, Anna University, Osmania University など）。むろん、等級の刻み方には別の場合もあり、+ や - を設けて小数点下の GP を設定しているケース（University of Kerala）や最大値を 6 とするケース（University of Madras、しかもこの大学の場合は GP を連続量にしている様子）も認められた。

GP の最大値について米国流の 4.0 にこだわらない大学は比較的多く、シンガポールの Nanyang Technological University が 5.0、韓国の回答を寄せたすべての大学と香港の一部の大学（The Hong Kong Polytechnic University, City University of Hong Kong）が 4.5 または 4.3 にしていた。

GP の最大値を 4.0 にしている大学の割合はアジアの場合およそ半分、48.7% であった。ただし、そのなかでも GP の刻み方は米国の場合と同様、多様であった。国内で方法が比較的一致していたのはタイの場合で、回答を寄せた 5 大学中の 4 大学が A=4.0 B+=3.5 B=3.0 C+=2.5 C=2.0 D+=1.5 D=1.0 F=0 という形式の 8 段階評価をとっていた。日本の多くの大学にみられる 4～0 の整数 5 段階評価をしていた大学は台湾やインドネシアなどの 6 大学だけで、その割合はアジアで GPA 制度を運用している大学の 15.4% にすぎなかった。

豪州 GPA 制度を運用していた 5 大学からの回答では、3 大学が GP の最大値を 7.0、GP4.0 前後を合格基準としていた（The University of Queensland, University of South Australia, Queensland University of Technology）。等級の刻みは多様で、概ね 6～7 段階であった。The University of Queensland は連続量評定のものであった。2 大学は米国型で GP の最大値を 4.0 にした整数 5 段階評価であった（Melbourne Institute of Technology, University of Technology Sydney）。

4 GPA の算定方法

設問 (3) (i) では GPA の算定が一般に用いられているつぎの方法、

表 4 アジアの大学で成績評価に設定している等級段階数の違いとそれぞれの大学数とその全体に占める割合

評価等級数	13	12	11	10	9	8	7	6	5	連続量	不明	合計
大学数	1	2	2	5	7	6	6	1	6	3	0	39
大学数 小計	10				19			7		3	0	39
割合	25.64%				48.71%			17.90%		7.69%		

$$\text{GPA} = \frac{(\text{履修科目の GP} \times \text{当該科目の単位数}) \text{の総和}}{\text{履修総単位数}}$$

でおこなわれているか否かを二択で尋ねた。その結果、肯定回答数は 215、GPA 制度運用中の 229 大学における肯定率は 93.9% であった。回答には無回答もあり、そのほとんどは GPA 制度を用いていないことによるが、事実として肯定でありながら無回答であったケースもわずかに見受けられた（たとえば、米国の場合、その可能性が 2 件あった）。

この結果から GP の規定の仕方には大学によって個性がある一方で、GPA の算定法については各科目の GP にその科目の単位数を乗じて、その総和を履修した総単位数で除するという方法が世界的に共有されていることが確認できた。よってこれをここでは仮に一般式と呼ぶ。地域別にこの結果をみると、表 5 に示したとおりである。アジアと豪州については調査の範囲では全大学がこの一般式で GPA を算定していた。欧州ではその割合が相対的に低いことがわかる。

この設問では上式とは異なる算定方法で GPA を求めている場合、その方法を明示するよう求めた。結果的に、この設問は上記設問で no 回答をした米国 11 大学と欧州 3 大学に向けられたものとなった。

これに対する欧州の大学からの回答はなく、米国からは 8 大学から回答があった。それらは各科目の GP に単位数を乗ずることなく、履修総単位数または履修総科目数、あるいは履修総時間数 (hours) で除するという方法をとっていた。各科目にその科目の単位数を乗ずることなく履修総単位数で除すると、GPA としての通用性は損なわれる。だから、この場合はおそらくすべての科目が 1 単位になっていて事実上、履修総科目数と同値になっているケースであると思われる（実際、Colorado College はそうした例であった）。履修総科目数で除す方法はわが国の大学でも一部の大学で採られており、半田 (2012) で紹介されている調査結果では、2004 年時点で GPA 制度を運用している大学（サンプル数 47）の約 15% に認められた。この方法では科目によって異なる単位数の相違を成績に反映させることや、それによってもたらされる効能（単位の意味の実質化）があらわれないことになる。

つぎに、設問 (3) (ii) では不合格科目も GPA 算定に含めているか否かを正否の二択で確認した。標準的な GPA 算定では不合格で GP が 0 になった科目の単位数は算定式分母の履修総単位数に加えられ

表 5 GPA を算定するにあたり本文にある一般式を使用している大学の数と割合

	米国	欧州	アジア	豪州	総計
(7) 式を使用している大学数	154	16	40	5	215
一般 GPA 制度を運用している大学数	165	19	40	5	229
(7) 式を使用している大学の割合	93.33%	84.21%	100.00%	100.00%	93.89%
一般					

る。このことにより履修放棄の回避、不合格や安易な履修の抑制といった効果（ひいては日本の大学においては課題のひとつになっている単位の実質化）が期待できる。したがって、この処理は GPA 制度の効能眼目のひとつになっている。

ただし、それを問うた設問は、やや簡略的な表現で、

“Does the GPA system used in your university include credits and fails (GP = 0) ?” Yes or No

としたため、調査後に振り返ってみると、言葉足らずで設問の真意が適切に伝わらなかったおそれが省みられた。したがって、この結果は参考データとして示すに留めたい。GPA 運用中の大学でのこの設問に対する肯定回答は、米国で 84.2%、欧州で 31.6%、アジアで 85.0%、豪州で 60.0% であった。設問意図がはっきり伝われば、全体にもう少し高い値になった可能性がある。

5 LG と成績の 100 点満点換算範囲の関係

わが国の大学では GPA 制度の普及以前から、成績の LG について、各等級と 100 点満点での成績素点区間の関係規程があることが多かった。たとえば、100 ～ 80 点までが A で、それ以下 10 点刻みで B と C が定められ、59 点以下が不合格といった具合である。それがここ 10 年ほどのあいだに A の上に S 評価をおき、最上級区間を半分に割ることで 5 段階評価とし、その各 LG に対応させた GP を設定して GPA 制度を運用するといった動きが一般化した。したがって、わが国の事情にたってみれば、100 点満点の素点成績があることはごく自然なことのようになっている。この点、海外諸国ではどうか。それを確かめるために設けたのが設問 (4) であった。

その結果、GPA 制度運用中の大学で LG と 100 点満点の成績区間との関係規程があった大学は米国で 20 件 (12.1%)、欧州で 5 件 (26.3%)、豪州で 3 件 (60.0%)、アジアで 27 件 (67.5%) であった。欧州と豪州のデータはサンプル数が少なく、割合でものを語るには安定性に欠けるためコメントを控えるが、米国についてはあきらかに LG が原成績になっていて、100 点満点での成績指標はないことが一般的といえそうである。それだけに米国では日本よりずっと細かな 10 段階前後の LG をもって評価することが普通になっていると解釈できる。

日本の大学にあつて各 LG に + や - の等級をおくことが一般化しなかったのは、そもそもその背後に連続量尺度におけるアナログ評価を含意した 100 点満点ベースの素点成績があつたからともいえる。つまり、米国に比して日本の大学の成績評価は最終的には 5 段階程度の大まかな評価になっているが、その成績の根拠については米国よりもずっと丁寧で細かな精度と説明力をもつ原成績を有してきたといえる。それだけに、GPA 制度についてもその導入と運用にあたっては、これまでに培ってきたきめ細やかな成績評価の環境を維持してそれに適した配慮をし、その十全な機能発揮を考えることが国際標準化へのイニシアティブに向けた観点からも肝要になってくる。この制度は単に米国で用いられてきた方法をそのまま移入するのでは満たされないばかりか、そうしたあらたな方向性への機会損失につながるのである。

一方、アジア地域の結果をみると、100 点満点の成績区間と LG の関係規程をもつ大学の方が割合として高く、7 割近いことがわかった。このことから、100 点満点の素点を成績評価にもつこと自体は国際的にみて特異なことではなく、むしろこれはアジア的な特徴といえそうである。アジアの大学で LG

と 100 点満点成績との関係規程をもつ大学の例を異なる国から無作為に 5 例あげておく。

□ 北京大学（中国）：A 100～90 A- 89～85 B+ 84～82 B 81～78 B- 77～75 C+ 74～72 C 71～68 C- 67～64 D 63～60 F 59～0

□ 慶北国立大学（韓国）：A+ 100～97 A0 96～94 A- 93～90 B+ 89～87 B0 86～84 B- 83～80 C+ 79～77 C0 76～74 C- 73～70 D+ 69～67 D0 66～64 D- 63～60 F 59～0

□ マレーシア工科大学（Universiti Teknologi Malaysia）（マレーシア）：A+ 100～90 A 89～80 A- 79～75 B+ 74～70 B 69～65 B- 64～60 C+ 59～55 C 54～50 C- 49～45 D+ 44～40 D 39～35 D- 34～30 E 29～0

□ ブラビジャヤ大学（University of Brawijaya）（インドネシア）：A 100～80 B+ ≥75 B ≥70 C+ ≥65 C ≥55 D+ ≥50 D ≥45 E <45

□ オスマニア大学（Osmania University）（インド）：O=100～85 A=84～70 B=69～60 C=59～55 D=54～50 E=49～40 F <40

これらをみると、区間規定の仕方は大学によりかなり個性があることがわかる。同一国内でこれらの規定の仕方が一般化している傾向は韓国を除けば認められなかった。韓国の場合、慶北国立大学の区割りは D- を等級に入れているための例外事例のようである。最上位等級の区間と不合格区間だけをみれば、A+ 100～95、以下 5 点刻みとし、不合格区間を 59～0 としている大学が大勢であった。

6 履修可能単位数の上限設定

一般に GPA 制度のもとでは成績が不合格になるとその値に大きな損失を被る。そのため、安易な履修やその結果としての過剰履修や履修放棄の抑制が見込める。それにより日本の大学で課題となっている単位の実質化（1 単位に想定されている学修時間の現実的な確保）に向けた進展が期待できる。

もともと 1 単位に値する学修時間はそれぞれの国や大学によって異なる。日本では大学設置基準で 1 単位あたり 45 時間という規程がある。これがたとえば欧州の ECTS の基準では 1 単位あたりの学修時間は 25～30 時間と見積もられている。そのうえで 1 学年で取得すべき単位数は 60 単位、学修時間は試験や授業時間外学修を含めて 1,500～1,800 時間となっている（European Communities, 2009）。単位数だけをみると日本よりもはるかに厳しい印象を受ける。しかし、1 単位あたりの要求学修時間は少なく見積もられている。その結果、実際のところは日本の場合、4 年間で 124 単位を単純に 4 分割して 1 学年 31 単位、それに 45 時間を乗ずるから 1 学年で求められている学修時間は 1,395 時間となり、欧州の基準より 15% ほど少ない状態になっている。

このように、卒業要件単位数や単位あたりの学修時間には国際的には相違があるが、それがどのような定めであれ要件単位数を大幅に上回るような履修の仕方は現実的な学修時間の確保という点からあきらかに無理がある。そもそも設置基準に定められている授業時間外学修も含めた 1 単位 45 時間の学修とは、年間 35 週の授業実施期間中において週 5 日、一日あたり 8 時間の授業と授業時間外の学修をおこなうという見積もりのもとでなされていると考えられる。この見積もりによって年間の学修時間は 1,400 時間となり、これを 45 時間で割れば 31 単位、すなわち 4 年間で 124 単位という卒業要件単位が出てくる。したがって、この卒業要件単位を上回る履修をすれば、一日あたりの学修要求時間が 8 時

間を超えたり、休暇を返上するという学び方が必要になる。学びにおいてそうしたことはむしろ当たり前のことかもしれない。しかし、仮に年間 43 単位、4 年間で 172 単位の履修を超えれば、授業実施期間中は土日返上の学修が必要になる。とはいうものの、この程度の単位取得は履修可能な単位数の上限設定をしていない大学では少なからず認められる。そうした単位が実質化していない大学では卒業要件単位数の倍を超えて単位を取得して卒業する学生もいたりするが、その場合は設置基準の見積もりからすると、授業実施期間どころか 4 年間休みなく毎日 8 時間の学修をおこなったことにもなってくる。

卒業要件単位数を大きく上回る履修を大学の常態とし、それを標準に開講科目数を用意していれば、カリキュラム構成は精選化とは反対に必要以上の科目を用意し開講していることになる。そうなるで一授業あたりの配分資源は必要以上に割り引かれ、目減りしていることになる。むろん、現実には一般に授業実施にあたり必要経費が供出されたり、手当が支給されているわけではないから、このことは個々の教員の授業運営にとって直接的な影響を感じさせるものにはならない。だが、間接的には同一の時間枠での開講数が増して、望ましい教室を確保できない、数名の履修生で実施される授業を増やす、望ましい時間枠で授業ができない、必要以上に非常勤依存の授業や TA への依存を増やすといったかたちで大学全体の授業運営環境を劣化させることになる。そのこともあってか、米国の私立大学では学期あたりの履修上限を超える単位数については追加の授業料を徴収しているところもある（たとえば、Brenau University や Randolph College など）。

こうしたドライな感覚でみていけば、GPA 制度によって自然にちょうどよい収まりどころを期待するといった穏健策によるよりは、はっきりと履修上限単位数を定めるほうが制御が効くというわけだろう。多くの大学では GPA 制度を運用しつつも、学期あたりの履修上限単位数を定めている傾向が認められる。設問 (5) ではこの点を確認した。

その結果、履修上限単位数を定めている大学は、アジアで 81.8% (36 大学)、米国で 72.1% (119 大学)、欧州で 36.4% (32 大学)、豪州で 25.0% (3 大学) であった。これは GPA 制度の運用いかんにかかわらず集計した結果である。豪州のデータは繰り返しになるが標本数が少なかったため安定性に不足がある。また、豪州の大学では一般に質問紙に用いた "credit hours" ではなく "credit points" という概念を用いている。実際そのことを理由に "credit hours" に上限を設けているか、という設問には適切に答えがたいというコメント付きの回答もあった。よって豪州の結果は、この設問意図に対応した結果になっていない可能性がある。同様の事情は欧州についてもいえそうである。"credit points" は英国の

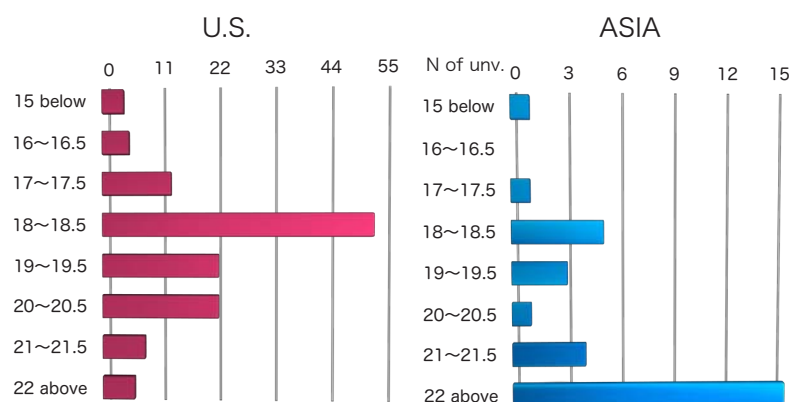


図3 履修上限単位数 (2009)

大学でも用いている場合がある（たとえば、The Open University では一学年 120 credit points を上限にしている。この数自体は大きいがすでに前に述べたように、欧州では 1 単位あたりに見積もられている学修時間が日本の 2/3 ～半分近くになっている）。ECTS に準拠している大学の場合、その定めによる履修上限単位数（たとえば、フルタイムの学生で一学年あたり 60 ECTS）が適用される。そのため、回答者がこの ECTS 概念を “credit hours” とは異なる性質のものとみた場合はこの設問に対して否と回答した可能性がある。

これらに対して米国とアジアでは “credit hours” の表記で「単位数」の意がほぼ通じたと考えられる。結果的には両地域とも大勢の大学で履修上限単位数を定めていることが確認された。

この設問で上限を定めているとした回答には、具体的にその上限数を尋ねた。欧州と豪州については上記のごとくで、具体的な値についても主として ECTS での単位数や credit points による大きな数での返答になった。そこでここでは米国とアジアの大学の結果についてのみ図 3 に示した。

両地域とも大学により個性があるが、米国では一学期あたり 18 単位前後に履修上限を定めている大学が多い。とくに最頻の 18 ～ 18.5 単位の区間は 2 位以下の区間の 2 倍以上の大学数が認められた。ここが米国の大学における代表的な履修上限単位数とみてよいだろう。一学期 18 単位の場合、学年で 36、4 年間で 144 単位が最大値になる。この設定であれば、毎学年上限一杯に履修する学生は稀であろうから、日本の大学における一般的な卒業要件単位の履修にもほどよく適合するように思われる。17 ～ 20.5 単位というレンジでみればここに全体の 8 割の大学が入っている。また、回答コメントにも認められたが、ほとんどの大学では学生の申請があれば、成績状況（一定以上の GPA 値や不合格科目がないことなど）を勘案して上限単位数を超える履修を認めるように配慮している。

一方、アジアの大学については米国の例にならったか否かはわからないが、18 ～ 18.5 単位の区間に分布の一山が認められた。最頻区間は 22 単位以上の区域であった。むろん、これは「以上」でまとめたために最頻になった可能性がある。そこでその内容を他の区間と同様に 1 単位刻みで分けみれば、22 ～ 22.5 単位に 6 大学、24 ～ 24.5 単位に 4 大学、25 ～ 25.5 単位に 2 大学、27 ～ 27.5 単位に 2 大学、32 ～ 32.5 単位に 1 大学が認められた。したがって、最頻区間は 22 ～ 22.5 単位ということになる。この値は 18 ～ 18.5 単位の区間と大差がないから、アジアの場合は 18 単位前後と 22 単位前後をピークとする双峰分布にあるといえる。換言すれば、この分布には米国モデル型と、もしかすると追いつけ追い越せで、より多くの授業科目を履修することを勤勉の証しとするようなアジア特有の履修モデル（日本もこれまではそうした考えのもとにあったかもしれない）が併存している状態が映し出されているともいえそうである。

なお、米国の大学において上限設定の最大値は 24 単位であったが、アジアの大学で 25 単位以上を履修上限としていた大学は台湾に 4 大学、中国に 1 大学あった。最大値は中国上海の華東理工大学 (East China University of Science and Technology) の 32 単位であった。

4 結語

GPA は成績評価だけでなく履修した科目を的確に学び、できるだけ良好な成績で単位取得を目指す、その見通しが立たなければ適切に履修を取りやめるといった学生の確実な履修行動を含んだ学修成果を映し出す指標である。それだけに GPA は、たとえば大学間、それも国際的な学生流動の場面において

他大学から学生を受け入れるような場合、その学生の学修行動をある程度予測するうえで有効な判断材料となる。むしろ、あらたな環境で確実な学修を維持、促進していくうえでも役立つ指標になる。そうした意味でもこの指標の規格上の互換性は大学をめぐる国際的な課題のひとつになってきている。

当調査ではこの方向性に関連してつぎの事実を把握することができた。米国はいうまでもなく、日本を除くアジア諸国でも GPA 制度は約 9 割の大学で運用されていること、反面、欧州での普及は約 2 割にとどまり、その代わりに ECTS が EU 内での学生流動の実質化に寄与している様子が探れた。この 2 つの事実からわが国にとっての国際間学生流動を考えると、その主要地域となる米国や、とくにアジアを視野におけば（中教審大学分科会, 2009）、その学修成果指標として GPA が中軸になっていく必然性を確認することができた。

ただし、さらにつぎの 3 点もあきらかになった。第 1 に、米国の GPA 制度は GP の最大値を 4 とする点において意図の有無にかかわらず標準化が認められるが、それは最高位の LG 評定を弁別しきれない（たとえば、A+ と A が同じ GP）という不合理性を含んでいた。第 2 に、この米国内事情に直接左右されないアジア諸国の大学ではこの不合理を解消して最高位の成績等級に正当な GP を対応させ、GP 最大値 4 に拘泥しない事実を広範に見いだすことができた。第 3 に、日本の大学で一般にみられる 100 点満点での成績評価は、米国の大学では一般的ではない（約 12%）が、日本以外のアジアでは 68% の大学でおこなっており、少なくともアジアではこの素点成績に対応した GP 算定の方法が通用する基盤があることを確認することができた。

冒頭で触れたように、GPA の国際標準化を実務的に推進していくには各国の大学がもつ既存の制度の実情にできるだけ沿えることが肝要である。そのためには厳格厳正な成績評価を掲げる日本の大学が 100 点満点での原成績と LG の段階評価の対応づけを維持させたまま、それらの評価を乱すことなく原成績を GP に反映させて GPA を算定する functional GPA の方法をとることを推奨できる。これに基づけば、10 段階以上の LG を原成績にしている米国流の方法とも十分に互換性のある学修評価を通用させることができる。

本件にかかわる今後の課題は、まず今回サンプリングが十分でなかった豪州について追加調査をし、状況をより鮮明にすることである。そして何より、実際の国際間流動の体制づくりの場において、これらの状況を共有し、最適な標準化指標について合意を形成しつつ機能させていくことである。

注

*1 本調査は、お茶の水女子大学の西岡亜紀、西浦麻美子、一柳恵理香、猪岡武蔵、津田久美子、野澤美幸の多大な協力を得て実現された。

*2 エラスムス計画（ERASMUS Programme : the European community Action Scheme for the Mobility of University Students）は、その名のとおり、EU 加盟国間の学術・技術における人材養成目的の人材交流協力計画のひとつである。1987 年から試験運用が始まり、1995 年からは教育分野のより広いプログラム、ソクラテス計画、その後続のソクラテス II 計画の一部として運用され、2011 年現在は The Lifelong Learning Programme 2007-2013 のもとで運用されている。この計画は大学間交流協定等による共同教育プログラム（ICPs : Inter-University Co-operation Programmes）を積み重ね、欧州大学間ネットワーク（European University Network）を構築して、EU 加盟国間の学生流動を高めようとするプランで、2006 年の時点で約 15 万人の学生流動、2009 年春の時点で 46 の参加国という実績を修めている。この大学間単位互換の中核となっている制度のひとつが ECTS である。

参考文献

AACRAO (2004) Grades and Grading Practices AACRAO.

中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて』 答申, 文部科学省.

中央教育審議会大学分科会 (2009) 「中長期的な大学教育の在り方に関する第二次報告」 文部科学省.

大学審議会 (1998) 21 世紀の大学像と今後の改革方策について — 競争的環境の中で個性が輝く大学 答申.

半田智久 (2012) 『GPA 制度の研究 —functional GPA に向けて』 大学教育出版.

絹川正吉 (2002) 「大学教育の品質保持管理—単位制と GPA」 地域科学研究会高等教育情報センター編 2003 『成績評価の厳格化と学習支援システム』 地域科学研究会高等教育情報センターに所収.

文部科学省 (2008) 「大学における教育内容等の改革状況について」 文部科学省.

文部科学省 (2010) 「大学における教育内容等の改革状況について (平成 20 年度)」 文部科学省.

山本眞一代表 (2009) 『大学における教育内容・方法等の大学教育改革に関する調査分析 事業成果報告書』 広島大学高等教育研究開発センター.

本稿はお茶の水女子大学教育機構紀要『高等教育と学生支援』2010年,第1号,1-18. 研究論文からの転載である。

3-3

ICTを活用した学修支援の意義^{*} — Plone を使った実践と運用を例に —

石田千晃

お茶の水女子大学 教育開発センター

The meaning of Learning support activity with ICT - A Case Study in the Practice and Operation of Plone

Chiaki ISHIDA

Ochanomizu University Center for Research and Development of Education

The aim of this paper is to examine the possibilities and limits of learning support activity with ICT in a university setting. I then consider the way of providing an environment, which generates a worthwhile connection between an offline and an online learning activity. Firstly, I reviewed the presentations and materials of the “Forum for Research of University Education” that I attended in March 2010 at Kyoto University. Learning from the former practices of other universities, I mapped the needs of learning support activity with ICT in Ochanomizu university. Secondly, I described the process of the design, plan, and operation of ICT in an experimental environment, developed by the Center for Research and Development of Education at Ochanomizu university. We applied “Plone” as an ICT environment, which is one of the open source Content Management Systems. From the practice of faculty who provided various materials and from the opinions of students who used Plone to submit their own papers and to utilize a group discussion system, I examined the effect of learning support activity.

keywords : ICT (Information Communication Technology), Plone, Learning support activity

はじめに

ここ数十年間におけるICT(Information Communication Technology)技術の進展と普及は人間の生活を大きく変えた。日本では、1990年代後半からPC保有率、インターネット普及率が伴って急増し、今や電子空間では、テキスト、音、画像、動画など、様々な情報^{*}がやりとりされ、蓄積されている。現在人の生活は、パソコンの画面に向かう時間が増え、パソコンと電子ネットワークは、仕事や社会生活には欠かせないツール、インフラとなった。こうした潮流の影響を教育機関も受けている。高等学校では2003年から普通教科「情報」が必修教科とされ、すべての高校で実施されるようになり、2006年には「情報」必修化後の生徒が大学へと進学する時代になった。久

保田(2008)は、2008年1月の中央教育審議会答申で「情報科」の構成に修正が行われた点に着目している。それによると、「新しい学習指導要領では、科目「情報」は、より広く、深く学ぶことをめざして、現行の3科目(情報A～C)から「社会と情報」「情報の科学」の2科目に再構成された(文部科学省,2008)」。「社会と情報」では、情報が現代社会に及ぼす影響を理解させるとともに、情報機器などを効果的に活用したコミュニケーション能力や情報の創造力・発信力などを養うなど情報化の進む社会に積極的に参画することができる能力・態度を育てることに重点を置いている(文部科学省,2008)。そして、「情報の科学」では、「現代社会の基盤を構成している情報に関わる知識や技術を科学的な見方・考え方で理解し、習得させるとともに、情報機器などを活用して情報に関する科学的思考力・判断力などを養うなど、社会の情報化の進展に主体的に寄与することができる能力・態度を育てることに重点が置かれている(文部科学省,2008)」。大学でも、「パソコンの仕組みそのものを学ぶ概論やプログ

^{*} 御礼：教育開発センターの取り組みにご協力をいただいたすべての教員の皆様に御礼を申し上げます。また、サーバーの設置に関しては、情報基盤センターの皆様より多くのアドバイスをいただきました。この場を借りて御礼申し上げます。

ラミング等の授業に加え、様々な学習プロセスに ICT を活用する、「ICT を活用して学ぶ」機会が設けられるようになった(久保田,2008)」。こうした状況からも、デジタルメディアが学びのツールとして欠かせない時代となったことが窺える。久保田は、こうした変化が教育機関に及ぼす影響について次のように述べている。

「ICT を導入することで、閉鎖的な教室が世界に開かれた場所にかわる。例えば、インターネットで海外の学校と交流したり専門家の意見を聞くためにテレビ会議システムを活用したり、「外にひらかれた学習」を始めることで、知識は教師の専有物ではなくなる。教師は知識を独占し、一方的に知式を伝える役割からの脱皮を求められる(久保田,2008)」。

久保田が言うように、今後、ICT によって大学における〈学び〉の形態も大きく変わっていくことが予測できる。では、大学教育における ICT の活用は、いかなる可能性を持っているのだろうか。また、どのようにしたら、活用できる環境を大学は提供できるのだろうか。こうした問題関心にそって、本稿では、大学教育における ICT 活用とそれによってもたらされる変化を、様々な他大学の取り組み、および、本学における実践から考察していく。様々な事例の中でも特に、オフラインとオンラインの有機的なつながりを創出するような実践を先行研究として着目し概観する。先行資料としては、2010 年度に筆者らが参加した「大学教育研究フォーラム」の発表と発表論文集を使用する。先行事例を整理しつつ、また本学における教員への聴取内容も参考にしながら、大学における教員、学生の学修支援ニーズを整理する。

上記の整理をもとに、本学教育開発センターが 2010 年度に行ってきた ICT を用いた学修支援のパイロット的实践がどのような意味・意義を持っているのかを検証する。実践を検証するにあたっては、計画から運用に至るプロセス、運用後の効果等を詳細に記述したい。以上の流れで、包括的に ICT を用いた学修支援が持つ可能性と課題を浮き彫りにしていきたい。

日本の大学における状況 一他大学の実践事例一

辻本(2010)は以下のように述べている。

「近代という時代をメディアの観点から見ると

ば、それは文字の時代であり、かつ印刷の時代であった。この意味において近代の学校は、紛れもなく文字と印刷のメディアを基礎にした、ひとつの壮大な知の伝達メディア装置として成立している。」

この構図は、大学教育にも当てはまる。子どもだけでなく成人に関しても、「知のあり方と心の形成はそのメディア状況に相関的であるとするならば、今のメディア革命は、情報伝達様式はもちろん、現代人の思考や感性の様式、ひいては人間関係までも変質させつつある(辻本,2010)」といえよう。辻本が言う知の伝達とは、「単に量的に計測されるような情報の伝達だけでなく、また文字化して明示されるような知識や情報の伝達だけでもない。人間の知が持つ様々な側面を含み込んだ、いわば総体としての知の伝達」である。辻本は、「現代 ICT により起こりつつある大変革は、文字と出版に基づく知の伝達メディアとそれを前提とした近代学校教育の基盤そのものを脅かしていることを同時に意味しており、この第二のメディア革命は、近代が生み出した学問知そのものへの挑戦である」と述べる。そして、「今の大学がよってたつ学問知(近代の学問知)は、メディアのこの新たな挑戦に果たして耐えられるのであろうか」という挑発的な問いを投げかけている。

こうした危機感や認識は、昨今の大学教育改革に取り組む部局では、もはや当然のものとなりつつある。この認識を教育実践に移すべく様々な取り組みが実験的に行われており、それは 1 つの研究領域をも形成している。「ICT と FD(Faculty Development)」、「ICT と学生の主体的な学び」、「e-portfolio による学生支援」、といった単語の組み合わせは、大学教育をテーマにしたフォーラムでは、どこでも目にするようになった。その多くが、元来の記憶中心型の〈学び〉ではなく、自ら情報を収集し他人との議論を通じて、情報を知へと昇華させていくような頭の使い方、活動の仕方を主眼に置いている。このような活動を成り立たせるためには、時には、ディシプリンを超えて、様々な角度から全体像に迫っていくことも必要である。ICT を活用した、PBL(Problem Based Learning)や Project based learning)、アクティブラーニングなどは、明らかにこうした流れを意識している。本項では、筆者らが 2010 年 3 月に参加した「大学教育研究フォーラム」での発表をもとに、その特徴を分類してみたい。

(1) 学生個人の支援に活用されている例

まず、学生個人の portfolio に ICT を活用している例として、関西大学の例を挙げたい(冬木,2010)。発表者の冬木教授は、「教えは榮え、学びは減ぶ、といわれているがそういう状況をどのように打破するのか、それに ICT が絡めるのか」という問いの基、長年開発に挑まれてきた。関西大学では、ICT を活用した汎用教育支援モデルと授業支援型ユーザーインタフェースとして CEAS¹⁾を提供している。CEAS は関西大学が開発した。現在一部、保守運用で外部委託している部分もあるが、仕組みは、無償オープンソースとして大学から開発提供されている。CEAS は学生個人の学習記録を残すこと(ラーニングマネジメント)と大学側のレポート管理、アンケート管理といったコースマネジメントを一体化させ運用されている。CEAS は、学生の大学生活全般をサポートしており、例えば、科目、学科ごとの勉強の進み具合とアルバイトの予定管理、サークル活動の予定などを CEAS で管理することができる。筆者の感触では、CEAS によって、大学生の広範囲な ICT ニーズ(授業管理、成績管理、学習管理、大学外活動管理)を網羅できているように思えた。

冬木教授は既成のオープンソースで提供されている LMS(Learning Management System) をカスタマイズをせずにそのまま提供することに対しては、やや疑問を持たれているようであった。理由は、「システム導入と教育効果の相関関係を短絡的に考えすぎていること、カスタマイズがしにくいいためそれぞれの利用者のニーズに沿った運用をしにくく、その結果、興味がわかず、講習会を企画しても参加者が無く、悪循環である」、とのことであった。さらに、「システムを導入したら楽になるとおもっている教員が多すぎる」という指摘もあった。ICT によって双方向なコミュニケーションは可能になるが、そのための負荷が増える。つまり、今まではやらなくても良かったコメント入力などが増え、「確実に忙しくなると考えておいた方がよい」とのことであった。実践・運用するに当たっては、当初、大学側からの予算がおりてこなかったが、学生が使っている実態を徐々に作っていき、予算をつける状況にされたようである。

(2)FD に活用されている例

次に、京都大学の MOST をとりあげたい(酒井ら,2010)。MOST は京都大学の高等教育開発推進センターが開発導入しているシステムで、FD(Faculty

Development)の一環として、教育実践の情報共有を促進するためのツールである。京都大学の教員、大学院生、および登録手続きを行えば外部の教員も登録することができる。「学部学生-授業実施者」間のツールではなく、教員と将来大学で教鞭をとることを目指す大学院生が情報共有、授業改善を行うためのものである。インバイト制で誰でも登録できるというわけではない。これは、センターが「オンライン上だけで自成するコミュニティはない、Face to Face が基本」という考えを基盤に ICT ネットワークと学習支援を考えていることによる。MOST は、京都大学全体の統合認証システムには入っていない。MOST には、Keptool キットというポスター作成ツールがある。目的や課題別にテンプレートがあり、テンプレートのパネルに文字や画像などを貼り付けて簡単にポスター発表のような形式で教材を作成することができる。MOST は、大学における教育実践のナレッジをオープン・共有化するプロセスに絡む手段として利用されているようであった。まず、授業実施者側のナレッジ共有から切り込んでいく、という方法は、本センターにとっても非常に示唆的であった。

一方で、どういう実践のどの部分をいかなる手法で共有していくのか、という点に関しては、本学で考えていかなければならない課題として引き取った。例えば、それぞれの科目、学年ごとに異なる細かなフェーズが存在するが、そのどの「部分」を大学教育におけるナレッジとして、一般化し、共有していくのかを考える必要がある。また、結果として何がどうなればナレッジが「共有」された、といえるのかもそれぞれの大学の特色を踏まえた上で議論すべき事項であろう。

(3) 授業プロセスの振り返り、評価に使われている例

島根大学(家島,2010)や東北大学(田中,2010)では、一部の授業でクリッカーという電卓程度の大きさのパネル(基本的には数字に対応²⁾)を手元で動かし、リアルタイムに質問に対する答えを送信するシステムを採用している。上記2大学では、クリッカーを、授業実施者が授業プロセスを振り返るツールとして活用していた。クリッカーは、大人数の教室で、クローズドエンド形式の集計を行う場合は、手間がかからず非常に便利で、即座に受講生ヘフィードバックができる。クリッカーは、大人数の講義で、学生との双方向なコミュニケーションを行う「きっかけ」としての利用価値は実感されているようであった。例えば、クリッカーは、教員側が意図していることが学生側に

伝わっているかを、授業のポイントポイントで確認するために使用できる。学生にとっては、匿名で理解できなかったことを正直に告白できる機会が与えられているため、ドロップアウト率が下がり、教員はその結果をもって授業デザイン改善に有効利用できるようであった。一方、クリッカーのデメリットとしては、カードの使い方を教員がマスターするのに時間がかかること、小さいカードなので紛失する学生が必ず出ること、配布回収に時間がかかること等があげられていた。

同様に、東北大学でもクリッカーを使っており、「わかりやすい」「わかりにくい」などの意味づけされたボタンを受講生が押す仕組みをすべてビデオに撮り、授業評価、教員の振り返りに使用しているようであった。クリッカーのような仕組みは、即時アンケートに使うためには、簡便で適している。これらの取り組みに示唆を得るとするならば、タブレット PC やスマートフォンに対応させた、即時アンケートを匿名かつ 1 名 1 回答で実施する際に応用する方法が考えられよう。

(4) 組織改善と連携している例

最後に大阪府立大学(高橋,2010)の事例を取り上げたい。高橋教授による発表タイトルは、「組織としての教育力—個人の名人芸で終わらせないために—」というもので組織運営と ICT との連携に関する示唆的な報告であった。大阪府立大学では、学生アンケートで「授業時間外学習時間 0=3 割以上」と出た結果を重く見て、「個人レベルではなく組織として動かなければ状況の改善は不可能」とみたところから活動が始まったという。学習時間に相関して、大学側が想定している基礎力を学生が身につけずに入学してくることも問題としてあげられていた。大阪府立大学では、このような状況を改善すべく、高校・専門との円滑な接続をサポートするために、授業時間外の学習環境設備や、組織的な教育環境の提供に着手した。具体的には、質問受付室開設と WebMath システムの開発である。質問受付室は、試験的に行ってみた結果、学生から「もっとあけてほしい(夕方からの時間を増やしてほしい)」という要望が出たという。WebMath システムは、答えを提示せずに、間違えたパターンによって、システム側から提示される情報のボタンが変わるというもので、学生の思考プロセスをサポートするシステムである。

高橋教授によれば、「学生との双方向性を軸にした

サポートを継続していくためには、マンパワー(組織力)をどう考え、体制をつくるのかが肝であり、仕組み改変による成果の量的・質的な測定分析が今後はさらに必要」とのお話であった。さらに、「認知利用されていないシステム(授業データの管理など)の普及を全学的に進め、学部別になっているデータ形式の共通化、データベース化を行い、かつ、これらの取組が与える教育効果の検証、という非常に大きな取り組みが必要」ということであった。組織改善と ICT 運用が連携するには、「組織的に、目標設定を行うことが肝要」という貴重なお話であった。

(5) 小括

以上本項では、4 つの事例を参照しながら他大学における事例を概観してきた。確かに、授業の行程を ICT 化することによって軽減される仕事もあるが、前述の様々な例にみてきたように、授業の双方向性を上げ、質の改善を試みたり、FD に絡めて考えたりした場合、むしろ ICT を利用することで今まで教員自身が考える必要の無かったことを試行錯誤する時間が求められるため、時間的な労力は増えると見た方がよい。前述の 4 事例に共通して言えるのが、暗記、記憶、即忘却型の学びから如何に脱却できるのか、という根幹的な問いとその具体的な解決策を模索する取組である。以上の事例から示唆を得るとすれば、とにもかくにも早急に ICT 化を進めるということではなく、人が<学ぶ>プロセスや<学び>に参加する方法を深く考え、ICT の関わり方を試行錯誤していくことの大切さなのではないだろうか。

ICT による学修支援の設計

では、本学で ICT を絡めた支援を視野にいった場合、どのようなオプションが考えられるだろうか。大学における ICT 活用ニーズは、多岐にわたり、それぞれ相互に関連してはいるが、教育開発センターでは、まず、教員の授業支援に特化した形で、システム案を考えることにした。構築案を練るにあたって、以下の 2 点を前提条件とし活動を開始した。

まず第 1 に、大学教育現場に携わっている教員が、実際に困っていることや、やってみたいが、できずにいることを直接聞いて回る活動から始めた。ここから着手したのは、久保田(2008)が言うように、「教育における ICT 活用を考える場合、「テクノロジー」と「社会」は 1 つのセットとし、両者が渾然一体となっ

た<ハイブリッド>なものである」という考えの下で、組み立てていくことが重要と考えたからである。つまり、「テクノロジー」と「社会」のあり方は、新しい技術の開発が先行し、人々はそれに合わせるという技術決定論でもなく、人々の要望が先行し、それに合ったテクノロジーが開発されるという社会決定論でもない(久保田,2008)」。技術を開発する側と使う側との両者が対話をしながら新しい知を作り出していくプロセスが大切ということだ。それには、その対話プロセスを作り出す準備がまずは必要である。筆者らは2011年3月末で、終了が決定していた学修支援システム「キャリアレポート放送局」³⁾の利用教員を中心にコンタクトを取っていった。

第2に、こうしたシステム運用に、コストをかけないという方針を立てた。イニシャルコスト、ランニングコストが伴い嵩むようであれば、資金繰りが難しくなったときの運用継続が難しくなる。教育開発センターでは、オープンソースでシステムが組めるもの、あるいはOS附属の機能などの利用で、持続可能な仕組み作りを目指すことにした。選択肢としては、お茶の水女子大学にすでに導入されているMoodle、オープンソースのCMSであるPloneをカスタマイズし提供する方法、MacOSサーバーに付随する機能を利用したRikyuの3つを用意した。「キャリアレポート放送局」を利用していた教員には、上記3システムを学修支援システムとして紹介しつつ、各人のニーズに最も適切な対応ができそうな仕組みをお勧めするという方式をとった⁴⁾。ニーズを聴取するにあたって、以下のニーズが浮き彫りになっていった。

- 1 教材準備、配付の効率化の必要性
- 2 授業の活性化の必要性
- 3 学生ニーズ(学習記録の管理、授業外活動の管理)支援
- 4 授業内、授業外コミュニティ形成支援
- 5 大学全体のイベント行事、支援

1「教材準備、配付の効率化」は教員ニーズである。聴取をするに従って、授業資料としてレジュメや資料をプリントアウトして配布する手間が非常に大変であること、そして、後からの配布希望、無くした人への対応など細々した対応に各教員が追われていることがわかった。これらは、特に大人数授業においては、大変な労力となっている。さらに、文字資料配付の効率化だけではなく、音声や、動画といった資料を授業中

に限らず、事後学修のために、いつなんどきでも使えるようにしたいという要望や、授業後のコメントシートをペーパーレスにしたいという要望もあった。全般的に紙の場合、整理整頓したり、後から見直す際の検索時間がかかるが、電子上で検索をかけることができると時間短縮ができる。

2「授業の活性化」は、「学生が、授業をただ受動的に聞いているだけではなく、主体的に学修するためのきっかけとして、ICTを活かせないか」、という要望である。電子媒体の場合、教員が学生のコメントに返事をつけてすぐにフィードバックをしたり、そのコメントを次の授業に用いたりすることが、比較的容易で、「教員-学生」間のコミュニケーションの促進材料となる。また、大教室での授業はとにかく、受講生が静かに聞いているだけ、という状況になりやすい。前を向いて座っているだけではなく、同じ興味関心をもった学生同士が知り合い、議論を展開できる「学生-学生」間コミュニケーション促進の要望もあった。ICTの場合、動的な議論の推移が記録閲覧できるため、それが他の発言への呼び水となることが多い。

さらに、3レポート提出等の履歴を学生自身が残せるようにしたいという要望、4授業外の個人的なスケジュール管理、授業、アルバイト、サークルなどの管理、5大学の行事、イベントなどのコミュニティ作成の要望などがあがった。以上のようなニーズを大まかではあるが、平面上のマップに落としてみた(Figure1)。マップの縦軸は、更新頻度の高い、低いを軸としており、横軸は、コンテンツを更新したりアップロードしたりする際にアクセスできる人数の多少を軸としている。学修支援では、第1象限と第2象限が中核となる⁵⁾。

まず、第1象限は、授業のルーティンをこなす領域である。ここには、教員が配付する、資料の蓄積やスケジュールの通知、各回のコース管理(授業後コメントの提出や学期末レポートの提出)などが含まれる。採点や成績管理を適応させる場合は、よりセキュリティが高い仕組みを提供する必要がある。学内の統合認証を適応させるのもこの領域であろう。上記のような条件をすべて満たしているのは、お茶の水女子大学では、情報基盤センターが提供しているMoodleである。Moodleは、大学関係者が開発したこともあり、教育関係のニーズを包括的に網羅している。また、学生が自ら履修授業を登録するため、管理者側の負荷が低い。ただ、カスタマイズが行いにくいことがしばしば難点として指摘される。そのため、デフォルトの

状態をそのまま提供すると、システムの利用に慣れていない教員にとっては、ややハードルが高くなってしまいうようである。

第2象限は、利用者間の相互作用を促進させることを目的としている領域である。この領域では、参加者が容易にアクセスできるような仕組みであることが重要である。また、見栄えの美しさや使いやすさを追求して、カスタマイズを行うことで、利用者の conviviality(共愉感⁹⁾)を上げる必要もあろう。さらに、授業に学外関係者がゲストとして迎えられる場合、ゲスト講師の議論参加を求める声もある。本学の Moodle は大学外部の授業関係者が参加できないため、ゲスト講師やインターンシップ先の関係者等との電子フォーラムとしては利用できない。第2象限のニーズを拾おうとした場合、システムへのアクセスを柔軟に捉えて設計を行う必要がある。教育開発センターでは、この領域におけるニーズに対応するために、

学内に外部接続が可能なサーバーを新たに1つ立て、オープンソースのCMSの1つ、Ploneを用い、試験的に運用を試みた。

Plone による学修支援

(1)Plone の構成方法

まず、2010年度前期では、様々な教員の要望を聞きながら、Ploneのデフォルト設定をカスタマイズしていった。前期は、利用教員が少なかったことから1つのPlone内でタブ(ディレクトリ)を切り分けるといった方法をとった(Figure2)。しかしながらこの形式をとったことによって、「教員-受講生」間のレポート授受を複数の授業に提供できなかった。加えて、教員がフリーハンドでカスタマイズできるよう、領域の提供を行ったが、その場合、担当教員は、コン

テンツを生成するはじめの一步をなかなか踏み出すことができないということが後々わかった。受講生の場合はことさらその傾向にあった。そのため、2010年後期では、ある程度、ディレクトリごとの目的を明確化し、敢えて作成できるアイテムタイプを制限した。アイテムタイプとは、ウェブに追加できるコンテンツ(データ)の種類を表している。例えば、「ページ」タイプの場合は、ブラウザ上から「タイトル」「要約」「本文」を入力することで1つのウェブページを作成することができ、「ファイル」タイプの場合は、PDF等、ファイルタイプのデータをアップロードすることができる。「ニュース」は写真付きの記事作成、「イベント」はカレ

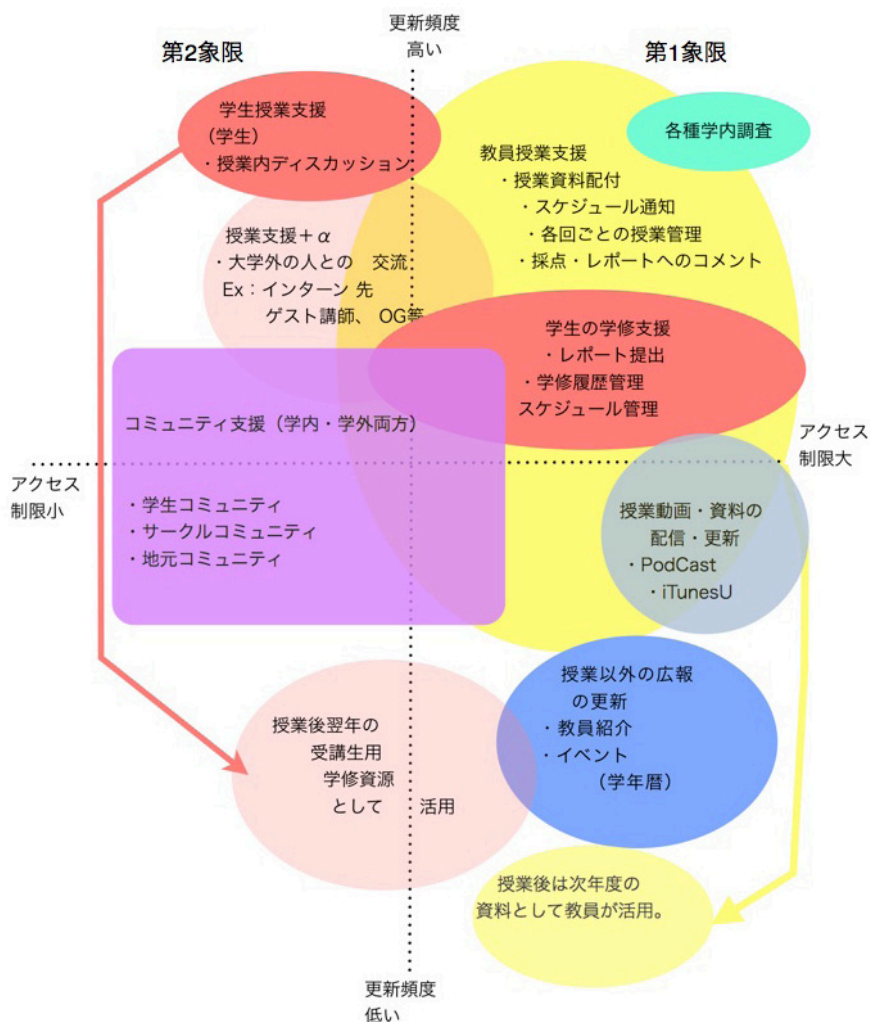


Figure1 ニーズのマッピング



Figure2 2010 年前期 Plone の構築図

ンダーリンク付きの記事作成といったようにそれぞれ特色ある入力フォーマット (アイテム) が提供されている (Figure3)。

(2) ビジュアルの変更

2010 年前期の反省を基に、2010 年後期は、個別の授業内で閉じられた「教員・学生」のレポート授受を実現させるため、教員 1 人に 1 つの Plone サイト

アイテムの種類	概要
ページ ページでレポート	ウェブページを作成するためのアイテムです。ブラウザ上で直接タイトルや本文を打ち込む事ができます。そのほか、「本文」スペースからは、画像の貼り付けや動画や音声へのリンクを張ることもできます。今、ご覧いただいているこの画面も「ページ」機能を使っています。
ファイル ファイルでレポート	Word、PDF、Excel、Pagesなどのファイルをアップロードするときに使います。音声ファイルもこのアイテムをつかってアップロードできます（音声ファイルはmp3形式をお勧めします）。
ニュース記事	写真付きの記事を作成するためのアイテムです。本文を直接ブラウザ上で打ち込み、写真を自分のローカルPCからアップロードできます。ニュース記事を集めたフォルダ（袋）を「サマリービュー」にすると、小さな写真と一緒に最初の数行が一覧として出てきます。
イベント	スケジュール管理をするためのアイテムです。日付を選択すると、自動でカレンダーにリンクを作成してくれます。
リンク	他のURLへのリンクを作成するためのアイテムです。
Video link	Youtubeなど、動画へのリンクを作成するためのアイテムです。
Video file	動画ファイルをアップロードするためのアイテムです。自分のローカルPCからアップできます。
イメージ	写真やクリップアートなどの画像をアップロードできます。（教員のみ）Upload機能を使えば、複数ファイルをアップロードすることも可能です。
Map	住所を入力して、Googleマップを貼り付けるためのアイテムです。マップを作成したら、ピン（特定の場所につける印）をドロップさせることもできます。
コレクション （教員のみ）	多くの情報の中で条件をかけた特定のものをだけを表示させるためのアイテムです。
Collage	1 頁のページを縦や横に分割したいときに使います。今のところは教員のみ利用可能です。

Figure3 アイテムタイプ

を提供する方式をとった⁷⁾。表紙は、教員毎に見分けが付くよう、トップページに写真を入れたり、画面を分割表示させるアドオンプロダクト「Collage」をインストールし、異なるディレクトリに配置されたスケ

ジュールや、更新があった教材一覧などの表示がされるようカスタマイズした。中村美奈子准教授のサイトトップページがその典型的な例である (Figure4)。トップページには、本文に写真を貼ったウェブページを用い、受講生が容易に当該授業のサイトであることを認識できるようになっている。さらに、カレンダーサイトに登録されたイベント情報を「コレクション」機能を使って収集し、「テーブル形式」⁸⁾で表示することで、授業日程が目付きやすい工夫がされている。

1 人の教員が複数授業を持っている場合は、2010 年前期の構

ようこそ！ ウェブページ形式の箇所

こちらは中村美奈子准教授のPloneサイトです。

学生の皆さんは、左側のログインボックスにユーザー名とパスワードを入力してログインしてください。

ログインすると、上部に受講している授業タブが出てきます！

初期パスワードは必ず変更してください。パスワードの変更はこちらからどうぞ！ ← 初期パスワードの変更リンク

マニュアルはこちらからどうぞ！



ウェブページ形式入力フォームで、本文に貼り付けられた画像

カレンダーサイトに登録されたイベント情報を「テーブル」表示させている箇所

お知らせ

1 2 3

タイトル	作者	タイプ	変更
朝鮮舞踊における色・音・香	中村美奈子	イベント	2011年01月27日 12時48分
舞踊における色・音・香のまとめ	中村美奈子	イベント	2011年01月24日 13時07分
「ダンス・イン・ザ・ミラー」『ボレロ』東京バレエ団	中村美奈子	イベント	2011年01月20日 19時09分
韓国舞踊の色・音・香	中村美奈子	イベント	2011年01月17日 14時07分
平成22年度国際民俗芸術フェスティバル（文化庁主催）	中村美奈子	イベント	2010年12月20日 19時38分
舞踊の文理融合型研究—日本の民俗舞踊を事例として—	中村美奈子	イベント	2010年12月20日 19時13分
クラシックバレエを「民族舞踊（学）」の視点から考察する	中村美奈子	イベント	2010年12月20日 19時12分

Figure4 教員トップページの例 1



Figure5 教員トップページの例 2

成と同様に、1つのPloneサイト内でタブを切り分けて構築している (Figure5)。例えば、半田智久教授の場合、2010年後期に開講の「コンテンツラリーリベラルアーツ2」と「知能環境論」の2つがタブとして表示される。学生は、同教員のサイトのうち、ログイン後、自分が履修している科目タブのみが表示される。例えば、「知能環境論」のみを履修している学生には、ユーザー名、パスワードを入力しログイン後、「コンテンツラリーリベラルアーツ2」タブは表示されない。

授業トップページには、目的別のメニューアイコン⁹⁾(Figure6)が配置されており、クリックすると、アイテム(データ)の追加画面へと移動する。現在用意されているのは、9種類であるが、教員のニーズに従って、特定のものに絞られるケースもある。半田教授の「知能環境論」では、9種類のメニューのうち、6種類に絞られ運用された (Figure7)。

「material」、「calendar」、「closed report」は、授業における「教員-学生」間のルーティンを効率よく運営するためのメニューである。「material」は、教員が授業配付資料や、事後学習資料等を格納できる領域、「calendar」はレポートの締切やイベントなどのお知らせをする領域、「closed report」は、「教員-学生」



Figure6 メニューアイコン一覧

間の閉じられたレポート授受領域である。2010年後期では、「material」「closed report」が最も利用されたため、本項では、「material」中に入れられた教材の例と、「closed report」について説明する。

(3)materialの例

「material」は、教員が様々なタイプの教材を追加できる領域である。学生は閲覧のみできる。「material」に追加された教材は、授業トップページに「教員が加えた最新情報」一覧としての表示されると同時に、「material」領域でも一覧が表示される (Figure8)。一覧では、誰がいつ何時にどのような種類のデータ(パワーポイントやPDFといった種類)が追加されたのかが一目でわかるよう「コレクション」され「テーブルビュー」で表示されている (Figure8)。「material」には、パワーポイントやPDF、ビデオリンクや画像、



Figure7 授業トップページの例 2 -メニューボタンが絞られている例-

教材一覧			
タイトル	作者	タイプ	変更
第13回教室教材『第三世界とフェミニズム：FGMをめぐる』	三浦徹	ファイル	2011年01月19日 21時51分
最終課題グループメンバーの発表	三浦徹	ページ	2011年01月19日 21時53分
第12回踊りの文化ビデオ教材ベリーダンス	三浦徹	Video link	2011年01月12日 12時27分
第12回教室教材『踊りの文化』	三浦徹	ファイル	2011年01月12日 12時02分
文献の探し方の手引き	三浦徹	ファイル	2010年12月15日 22時57分
第10回教室教材『ヨーロッパのムスリム社会』	三浦徹	ファイル	2010年12月14日 20時25分
第9回教室教材『個人からみた法とジェンダー規範』	三浦徹	ファイル	2010年12月08日 00時44分
第8回教室教材Under One Sky	三浦徹	ファイル	2010年12月01日 11時04分
第7回教室教材『フェミニズムとヴェール』	三浦徹	ファイル	2010年11月26日 23時27分
11月24日ビデオファイル	三浦徹	Video file	2010年11月24日 10時33分
第6回教室教材『ヴェールの社会的意味』	三浦徹	ファイル	2010年11月17日 12時05分
第5回教室教材『同性愛：越境する性』	三浦徹	ファイル	2010年11月10日 17時03分
第4回教室教材『相続と経済』	三浦徹	ファイル	2010年10月27日 18時56分

Figure8 多彩なファイル形式による教材一覧の例



Figure9 ビデオ教材の例

音声、動画ファイルのアップロードも可能で、Plone側がファイル形式を自動認識してファビコンを表示させている。三浦徹教授の授業では、様々なタイプの授業資料がデータとして使われた。Figure8に表示されているファイル形式の教材に加え、イスラムのファッションや踊りについての動画教材がビデオ形式(Figure9)で提供され、それを基に事後課題の提出が求められる回もあった。

直接ブラウザ上から、ウェブサイトを作成し、教材とすることもできる。その場合は、ウェブサイトの「本文」入力欄に画像、音声、動画リンクを貼りつけ様々なバリエーションの情報を1つのウェブページ内で提供できる(Figure10)。ファイル(Word、PDF、MP3等の音声ファイル)を直接アップロードした場

合は、該当リンクをクリックすると、各自のローカルパソコンへダウンロードされるが、ウェブページ形式のアイテムに音声や動画を入れ込んで作成すると、ブラウザ上で閲覧、再生ができる。Figure10は、「本文」入力箇所画像を貼り付けている例である¹⁰⁾。

ウェブページの「本文」中にデータリンクを張るタイプの使い方は、宮尾正樹教授の「中国語初級」の授業でご活用いただいた。教材の中に、中国語の音声をファイル形式でアップロードし、音声ファイルへのリンクをウェブページの本文に貼る使用方法である(Figure11)。ただ、課題としては、Figure11にもあるように回答する側の受講生が、教員が作成した表(回答欄)をコピーして、異なるディレクトリにあるclosed reportサイトから回答を提出するという方式をとったため、受講生にとっては手続きがやや煩雑であった可能性がある。こうした煩雑さを解消する手立てとして、問題と解答スペースが一体化したクイズ形式の、アドオンプロダクトをインストールすることが考えられる。本センターでは、現在「EC Quiz」というアドオンプロダクトをテスト中である。「EC Quiz」では、教員が、正解、不正解を設定し、受講生はウェブページから直接回答ができる。また、回答データには、得点をつけることができるため、あとから計算をする必要がない。回答結果のCSV出力もできる。しかしながら現在「EC Quiz」は英語のみに対応していることや、画像や音声の貼り付けといった立体的な使い方ができなくなっていることなどから、実運用に至っていない。アドオンプロダクトの改変に対応できる工学的な知識を持った人材も今後、きめ細や



Figure10 ウェブページ形式のアイテム ー本文に、画像や動画を貼り付けた例ー



Figure11 音声をウェブページの「本文」に貼り付けた教材例

かな要望に対応するにあたって必要になると思われる。

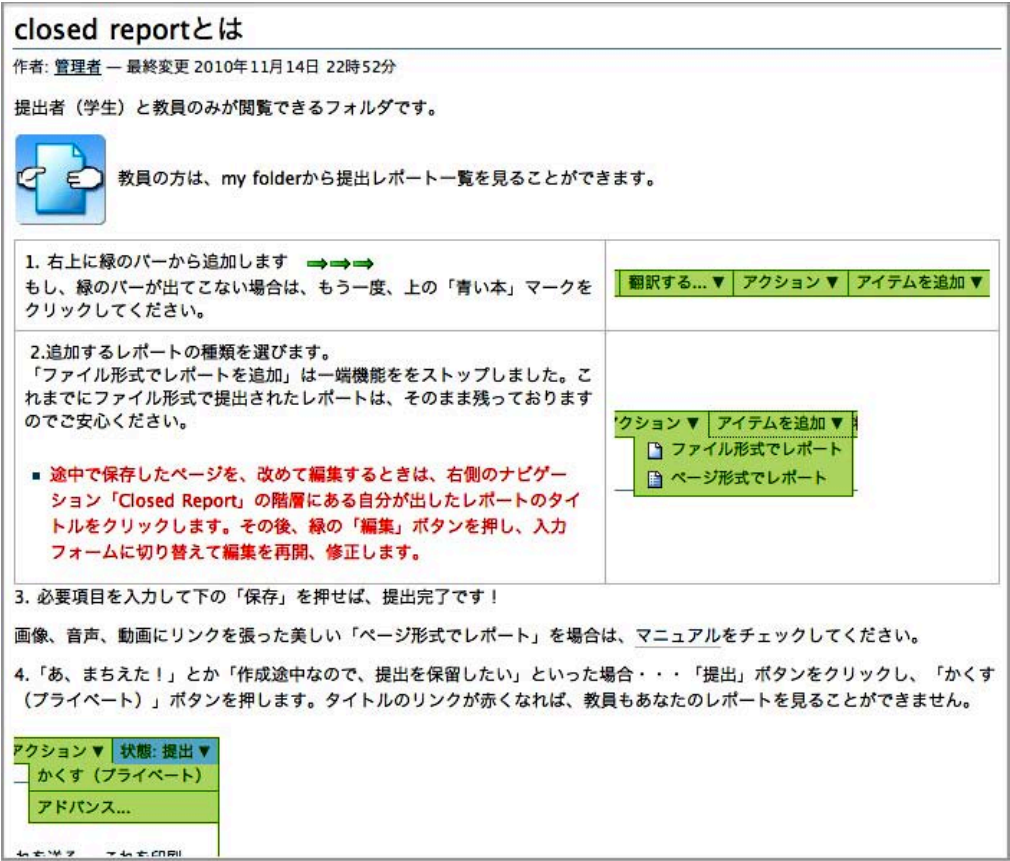
教材として追加したコンテンツは、自動でサイトマップが生成され、位置を常に確認できる。サイト

内の位置を移動したい場合は、作成したコンテンツごと、「コピー & ペースト」を行う。その際、「本文」中に作成した様々なタイプのリンク（画像リンク、動画リンク、音声リンク）も自動的に張り直されるためウェブサイト作成者にとっては負荷が低い。フォルダ（特定のディレクトリ）ごとウェブサイト上で「カット & ペースト（場所の移動）」を行うこともできる。例えば、今年使った教材を丸ごと次年度のサイトに移動させるといったプロセスも簡単に行える。サイト内検索には、日本語用の検索アドオンプロダクト「BigramSplitter 1.0b4」をインストールしている。「BigramSplitter」は、アジア言語を検索で用いる際に、検索にかかりやすいように工夫されたプロダクトで、特に日本語のような分かち書きをしない言語サイトに用いると検索ヒット数があがると言われている。

(4)closed report とワークフローの改変

次に、「教員 - 受講生」間で閉じられたレポートの授受領域である「closed report」領域を構築するにあたって工夫を施したワークフローについて説明を行いたい。「closed report」領域を作成するにあたって多くの改変が必要だったのが、権限の設定である (Figure12)。「material」の場合は、教員のみがファイルやページ形式のアイテム（データ）を追加でき、学生は閲覧のみ、という単純な権限設定で対応できる。さらに、教員、受講生全員が参加するタイプのメニュー（「discussion」「wiki」「groupwork」「findings」¹¹⁾）に関しても、コンテンツの追加、追加されたコンテンツの編集、閲覧権限を全員にオープンにするのみであるため、権限設定は比較的簡単に行えた。一方、「closed report」に関しては、次のような権限設定になる。

・教員は、受講生が提出したレポートを閲覧、赤字コメントの追加などができる。自身でレポートの追加（



田 履歴

Figure12 closed report の入り口ページとインストラクション

groupA の現在の共有パーミッション						closed report の現在の共有パーミッション					
自分のアイテムを誰が見ることができて誰が編集できるのかを以下のリストを使ってコントロール						自分のアイテムを誰が見ることができて誰が編集できるのかを以下のリストを使ってコントロール					
ユーザまたはグループを検索 <input type="text"/> <input type="button" value="検索"/>						ユーザまたはグループを検索 <input type="text"/> <input type="button" value="検索"/>					
名前	追加可	編集可	Can manage personnel	閲覧可	レビュー可	名前	追加可	編集可	Can manage personnel	閲覧可	レビュー可
ログインしたユーザ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ログインしたユーザ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
groupA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	宗教とジェンダー (kiso)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
教員 (Faculty)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	教員 (Faculty)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure13 パーMISSIONの設定比較











提出) もできる。

・受講生はレポートの追加 (提出)、自分が提出したレポートの編集ができるが、他人が提出したレポートは閲覧できない。さらに、追加したレポートに対して、教員から見られたくない場合は、「かくす」ボタンを押して非表示にする (自分にだけ表示する) こともできる。

こうした条件に対応するために、Plone の下で動いている Zope¹²⁾ において、ワークフローの設定をデフォルトの状態から変更した。紙面の都合上、ここでは、設定変更の手順を詳述することはできないが、視覚的

に簡単に、Plone 上のパーMISSIONを用いて説明をすると、以下ようになる (Figure13)。まず、左図は、グループワークで GroupA に所属している受講生と教員であれば、どのような操作 (コンテンツの追加、コンテンツのごとのコピーペーストや削除などの編集、閲覧) が可能である状態を示している。一方、右図が「closed report」の状態である。受講生は、コンテンツの追加はできるが、一端作成したページやファイルを削除したり、他のディレクトリにコピーペーストすることはできない。さらに、閲覧は、自分が提出し、所有 (Owner) となっているもののみ可能とい

Table1 授業フローと Plone の連携例

授業前 + 授業中	<p>(教員)  「material」に教材のアップロード、教材ウェブページの作成。</p> <p>(学生)  「material」から教材の閲覧、ダウンロード</p>
事後課題	<p>(教員)  「calendar」に期限の掲示。</p> <p>(学生)  「closed report」を使って事後レポートをファイル (word、PDF等) をアップロード。もしくは、ウェブページとして書き込み。</p>
フィード バック	<p>(教員) 教員専用フォルダ、 「my folder」に  「closed report」投稿一覧を「コレクション」機能を使い作成し、一覧リンクから内容をチェック。</p> <p>ウェブページ形式で提出された  「closed report」には、赤文字で教員コメントを書き込み。</p> <p> 「calendar」機能を使い各回の事後課題の投稿数と内容の総評を掲示。</p>
次回授業	<p>(教員)  「closed report」に投稿された優秀コメントを授業冒頭で紹介。受講生のイニシャルを使うことで、提出者本人は認識できる。</p> <p> 「material」にアップされた教材をプロジェクトを通して授業の中で使用する。(インターネットにつながる教室のみ)</p>

う状態である。

Plone を用いた効果

では、実際に Plone を授業で利用した効果はいかほどのものだったのだろうか。本項では、三浦徹教授が実施した「東洋史概説」(2010 年度前期科目)における Plone 利用と受講生の声を参考に Plone の学修効果について考察してみたい。まず、Plone を導入することを前提にした、シラバスの一部を参照したい。

「本講義は、本学が導入する「統合的学修支援システム」の実験的な授業となる。このため、ウェブサイトを用いて、毎回の教材の提示や予習や復習の課題作成を行う。受講者は、本授業のウェブサイトから、教室で用いる資料類(AV 資料を含む)を随時ダウンロードすることができ、予習や復習の課題をウェブサイトを通じて提出する。受講生をグループにわけ、お互いに情報交換をしながら、予習や復習の課題を解いていくことで、「イスラーム世界」というなじみのない領域(山)と一緒に登っていけるようにしたい。(中略)

講師が一方的に話し、受講者がこれを聴く、という授業スタイルでは一過性の知識しかえることはできないだろう。「なぜそうなのか?」と考え、「そうだったのか!」と眼からウロコが落ちる、その繰り返しから、イスラーム世界を理解する鍵となる知識や力が得られるようにしたい。ゴール(頂上)にたどりついたときには、イスラーム世界の霧が晴れることを期待する¹³⁾。」

たのか!」と眼からウロコが落ちる、その繰り返しから、イスラーム世界を理解する鍵となる知識や力が得られるようにしたい。ゴール(頂上)にたどりついたときには、イスラーム世界の霧が晴れることを期待する¹³⁾。」

上記目標は、「授業」→「学生の事後課題提出」→「教員の事後課題へのコメント書き込み」→「次の授業でのフィードバック」という1連の流れが循環することで構成されていった。上記の授業運営に Plone の運用を絡めると、Table1 のようになる。

三浦教授の授業では、オフラインの授業とオンラインによる教材提示や事後課題の提出が絡むことによって受講生の授業参加が促進されていた。「closed report」を利用した「教員-学生」間の物理的な双方向性だけではなく、コメント紹介等によって次の議論展開を促進するような工夫がされており、その結果、オンラインとオフラインが有機的な繋がりをもったといえる。教員は、さらに思考を促すような一言を学生が提出した課題の下に赤字で入力しており、毎回の教員コメントを楽しみにしている受講生も多数見受けられた。また、教員コメントへの期待と同時に、事後課題を整理する中で、次授業への期待を高めていく学生コメントも見受けられた。

事後課題では、最初はテキストの打ち込みのみの投

稿が目立ったが、次第に「本文」中に Plone に付随する「表」や「リンク」機能を使う等、工夫を凝らす提出も見受けられるようになった。Plone による実践を学生自身がどのように感じたのか、三浦教授の「東洋史概説」では、授業の最終回に独自の授業アンケートを行っていただいた。三浦教授よりその一部を教育開発センターへのフィードバックとして頂戴したので紹介したい。学生からの感想・意見は、1Plone に関する意見、2closed report を使った事後課題に対する意見、3 グループワークに対する意見の 3 つのフェーズに分かれている。12 の意見からは、「教員-学生」間の双方向性だけでなく、Plone に提出された他の受講生の事後課題の紹介が学生にとってよい刺激になっていることも伺える。

1 Plone に関する意見

- ・Plone からの提出は頭の中を整理してから書くことができてよかった。
- ・Plone のページは表がつくりやすかった！Plone は画期的でよかった。

2 closed report を使った事後課題に関する意見

- ・事前・事後課題も様々な面から考えることができて自分の力になった。
- ・毎回みんなの予習課題 & 事後課題がすごく楽しかった。自分ではおもいつかなかった視点・考え方に触れることができてとてもよかった。
- ・画像、映像を多用していて内容がわかりやすく楽しく授業にのぞめた。素敵な授業をありがとうございました。
- ・とてもおもしろかった。授業のはじめに他の人の意見の紹介がよかった。
- ・毎回のレポートがとても負担だったが、レポートになれたり、イスラーム世界を知るという意味では実があったと思う。
- ・事後課題をするのは大変だったが、いろいろ調べて書くのは楽しかった。

さらに、三浦教授が個別に聴取してくださった学部 2 年生の受講生からは、次のような意見もあった。

- ・私自身は Plone を使用したことによって、より授業で扱われた課題を深く考えることができるようになったと思う。他の授業では、授業最後の 10 分間など限られた時間の中で授業の内容に対する感想を書くくら

いしかできなかったが、時間的猶予があると思うと、自主的にわからなかったところを調べたり、疑問点を挙げたり、またじっくり自分の考えを練ったり出来たので良かった。また普段の事後レポートも含め、期末レポートなどもアップできたのは便利だったし、提出時間が限定されないことも私にとっては大きな利点だった。

三浦教授によれば、Plone による事後課題を授業に導入することによって、受講生の事後コメントの質量が増加し、やる気のある学生と普通の学生が開く結果を生んだようであった。

学期末には、グループディスカッションを Plone で行った。2010 年前期科目「東洋史概説」では、授業のはじめに教員がグループを割り当てた。グループディスカッションは、自分が所属するグループの領域のみが表示されるようになっている。教員は、すべてのグループの投稿内容を閲覧することができ、ディスカッションの展開経過を見て、アドバイスを書き込むことができる。3 グループワークに対して学生からは、以下のような意見があがった。

- ・グループディスカッションがおもしろかった。能動的な授業になるし、自分の意見を主張する授業だけでなく、いろいろな人の意見もきけるので、いろいろと考えさせられた。とてもいい経験ができた。
- ・いろいろな人の考えを聞く機会も多くあってよかった。
- ・グループディスカッションは正直実際に集まって話し合う方が効率が良いと感じたのであまり利用しなかったが、もっと有効に利用する手段を模索してみるべきだったかと思う。
- ・グループディスカッションのページが使いづらかった。チャットのように打った文章がすぐ反映されるようにした方がいいと思う。人が見ている時、ロックがかかって見れないので、同時に見るができるようにしてほしい。

グループディスカッションメニューは、「受講生-受講生」同士の意見交換を促進させるという意味では成功したが、Plone のデフォルトの機能を援用して作成したため、多少使いづらい面もあったようである。こうした点に関しては、新たに掲示板機能やブログ機能があるアドオンプロダクトをインストールさせることで今後対応していきたい。Figure14、Figure15 は



Figure14 グループワークのアイコン

グループワーク追加一覧			
12		次の 13 アイテム ▶	
タイトル	作者	タイプ	変更
今後の進め方について		discussion	2011年02月01日 17時12分
グループレポート E3		wiki	2011年01月25日 23時22分
グループ研究中間発表		wiki	2011年01月25日 23時19分
グループレポート B3		wiki	2011年01月25日 23時15分
グループレポート C2		wiki	2011年01月25日 23時12分
C1グループ中間発表資料		wiki	2011年01月25日 23時10分
グループレポート B1		wiki	2011年01月25日 23時07分
groupL1中間発表		wiki	2011年01月25日 23時03分
C3グループ中間発表レジュメ		wiki	2011年01月25日 10時26分
中間発表レジュメ		ファイル	2011年01月25日 10時25分
グループ研究中間発表・B2		wiki	2011年01月25日 22時54分
グループレポート F2		wiki	2011年01月25日 22時06分
中間発表/グループK		wiki	2011年01月25日 22時03分
資料		discussion	2011年01月24日 22時13分
参考HP 傳法		discussion	2011年01月24日 22時07分
グループレポート G2		wiki	2011年01月25日 21時59分
中間発表レジュメ案		ファイル	2011年01月24日 07時02分
グループ研究中間発表		wiki	2011年01月25日 21時55分
資料について (西村)		discussion	2011年01月23日 23時31分
「宗教文化とジェンダー」 グループレポート研究 中間発表用資料 D班(男女分難)		wiki	2011年01月25日 21時52分

Figure15 教員専用フォルダ「my folder」内に蓄積されたグループワークの投稿一覧 (作成日でソート)

同じく三浦教授の2010年後期科目「宗教文化とジェンダー」で使用されたグループワークページの例である。Figure14は教員側からみたグループ別のアイコンでリンクをクリックすると、それぞれのグループディスカッションの推移が確認できる。Figure15は教員がグループディスカッションに追加された項目を時系列で閲覧できるようにした「コレクション」である。

今後の課題

大学におけるICT支援の意義を他大学の先行事例と本学教育開発センターによる学修支援の実践から検証してきた。以上を総括して、本学における今後の課題を(1)学修支援としての課題と(2)運用面の課題の

2局面から検討してみたい。

(1) 学修支援としての課題

まず、第1点目として、文字の入力のみならず、画像、音声、動画などを活用した美しい教材作成やレポート作成ができるような工夫が必要である。2010年度の利用に関しては、学生は文字だけでレポートを提出するケースがほとんどであった。closed reportに画像や動画を組み合わせて活用できるような仕掛けが必要と思われる。また、受講生が自然に使用するのを待っているだけではなく、様々な工夫ができるオプションを大学側が提示する必要もある。その際に、現行のウェブサイトマニュアルだけではなく、学生向けの講

習も必要かと思われる。さらに現行のマニュアルに加え、今後、ビデオマニュアルで紹介することも考えられる。

第二点目としては、学生同士の双方向性を高める仕組みをより充実させることである。今回は、Ploneのデフォルト機能を援用することによって、discussionやwikiというメニューを作成していたが、2010年度はあまり利用されなかった。これには、大勢で1つのものを電子上で制作したことがない、といったような学生自身の経験の少なさが要因となったことが考えられる。さらに、授業サイト

はフォーマルな場であるため(成績にも関わるため)、自由闊達な意見交換を行う場としては、やや躊躇されてしまった可能性もある。こうした議論への参加や人と人の繋がりを疎外する要因を取り除くためには、先に述べたように、講習会などを充実させ具体的な手立てを提示することや、学生だけの参加領域を設ける等の工夫が必要であろう。

第三点目としては、携帯電話への対応である。学生は、パソコンよりも携帯電話からインターネットにアクセスする機会が多い。前項に引き続き、三浦教授の受講生の声によれば、「いちいちパソコンを開かなければならないのが面倒」という意見もあった。教育開発センターで月に1度ペースで実施している「Plone説明会」でもモバイル対応の必要性に関するご意見を

参加教員からいただいた。たとえば、意見の書き込みをそのままプロジェクトでスクリーン投影させて講義の議論を展開させたり、通学途中に携帯電話から復習をしたり等、モバイル対応ニーズはかなり高い。Plone を携帯電話に対応させるためには、少々準備が必要となる。今後のタブレット PC やスマートフォン等の普及を鑑みれば、期待込みではあるが、現状のままでも対応が可能と判断することもできる。

以上、オフラインの授業とオンラインの学修支援を有機的に結びつけるためには、仕組みを提供する複数の関係者による幾多の試行錯誤が必要である、と総括することができよう。特に 2010 年度前期の Plone を利用した学修支援の開発・実践では、単純に場所を提供するだけでは、サーバースペースは「ただの箱」になってしまう可能性が高い、という貴重な示唆を得た。次のステップへと進むためには、＜学び＞を柔軟に組織化するプロセスを大学としてどのように準備をしていくのかを深く考える必要があるのではない

だろうか。

(2) 運用面の課題

運用面では、技術的な課題がいくつか挙げられる。前述したとおり、Plone はオープンソースの CMS であるため、世界中にいる技術者が、様々なアドオンプロダクトを開発している。そのプロダクトをそのまま使用できる場合もあるが、それぞれの教員が持つニーズに対応させるためには、細かいプロダクト改変も必要となる（例えば前述の EC Quiz = クイズ形式のアドオンプロダクト）。また、アカウント管理を今後どのように行っていくのかも考えなければいけない課題の 1 つである。現在、前期 1 つの Plone を授業ごとにタブわけする状態 (Figure2) から、教員個々に Plone サイトを設置する状態 (Figure16) に移行している。

しかし、2010 年度後期の状態 (Figure16) であると、学生は個々の教員別のサイトを訪れては、その都度、ログインをしなければいけない状態になっている。ログインの手間もさることながら、複数の授業を取っている学生は、各教員のサイトごとにレポートが蓄積されていくことになるため、学生個人の学修履歴管理には不向きである。教育開発センターでは、当面 Plone 内でシングルサインオンができるよう改善準備を進めているが、長期的な視野に立った場合、学内における他システムとの連携も視野に入れていかなければならないだろう。

例えば、Figure17 のように学生個人のサイトを設

けた場合、異なる用途の情報を異なる性質を持ったデータベースを学生側は意識することなくアクセスできる環境作りが必要である。情報の取得にも蓄積にもストレスがかからず、かつセキュリティ面でも安心できるような仕組み作りが求められるであろう。

(3) おわりに

以上のような学修支援と ICT を絡めた開発を持続可能な形で進めていくためには、次のようなことが必要と思われる。まず、1 大きな経費がかかるような体制を組まないことが重要である。経費の節約もあるが、丸ごと外注をしてしまうと、様々な

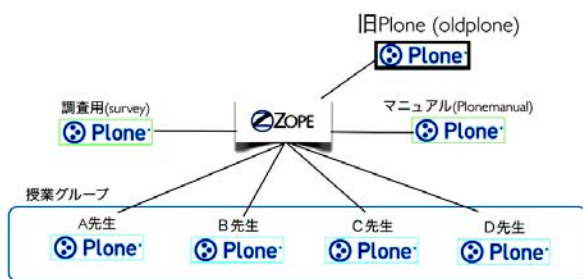


Figure16 後期の状態

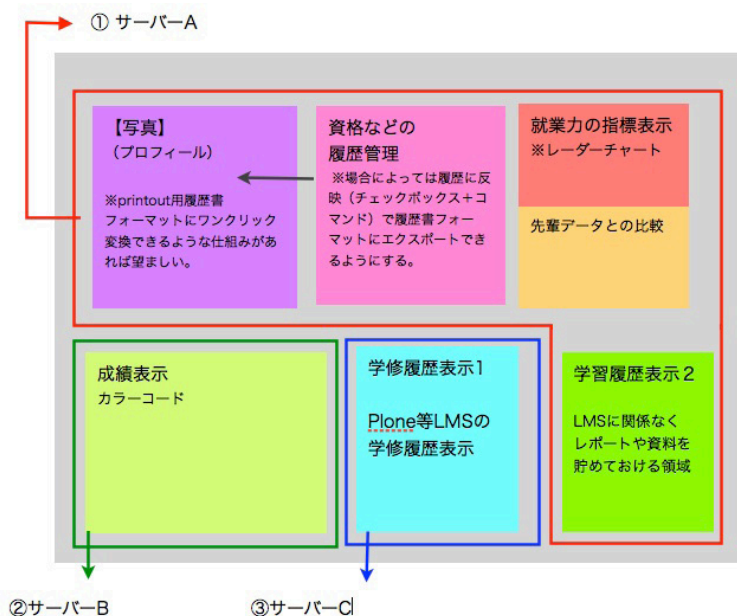


Figure17 学生個人の ICT 支援イメージ

開発プロセスに発生する試行錯誤もノウハウも大学側に蓄積されないことになる。また、こうした実験的な開発環境を常に維持することも重要である。無論、実験開発段階でも、情報セキュリティ面には十分に配慮する必要があるが、実験段階のものをすぐに大学の全体的な仕組みに適応させようとする、前例がないことを試しているため、様々な例外事項のみが目立ってしまい、条件に縛られて身動きができなくなることも起こりうる。第二点目としては、2 情報インフラの拡充である。今後、タブレット型 PC 等の普及や、それらとパソコンが連携するような授業の実現を考えた場合、いつなんどきでも、手元でインターネットにアクセスできるような大学環境が必要である。最後に、3 実験環境が起動に乗り始めたら、状态的に運営・サポートするための組織も必要となるであろう。現在は開発と運用を同時並行で行っているため、授業責任者や学生が慣れれば行えるような箇所も、教育開発センターで行っている。今後、利用者が増えていく場合は、安定運用をするための新たな人員が必要であろう。

こうした今後の課題に示唆的であるのは、大学全体で、Plone を導入し運用しているペンシルバニア州立大学など海外の事例である¹⁴⁾。ペンシルバニア州立大学では、Weblion というチームが大学全体の Plone サポートに従事している。大学内の Weblion チームには、専門の技術スタッフがおり、教員ニーズにそった様々なプロダクトが開発されていた。Weblion チームのサポートは、StudentClubs にも及んでおり、そこでは、学生の自治サイト、スポーツやレクレーショングループ、アカデミックグループ、一般的な興味によるグループなど、1000 以上のクラブ運営が Plone でなされているとのことであった。これらの Plone への投稿は、Facebook や Twitter にも飛ぶようになっている。学生にとっては、簡単に制作、メンテナンスができることが魅力となっているようであった。Plone では、デフォルトでイントラネットに対応した、ワークフローを備えており、セキュリティの高いサイトを簡単にセッティングできることなども利用されている一因となっているようであった。

最後に、「ICT を活用して学ぶ」という点に関連して、「Plone Symposium East 2010」のキーノートスピーチを行ったミシガン大学の、Dr. Chuck Severance 氏の言葉を引用したい。

「実用性がフロントランナーのような言われ方はよくされる。特に景気が減退して予算が削られるような

世の中だと、学生や大学もそんな雰囲気になり、大学に対する、プロフェッショナルを育て無くてはいけないというプレッシャーも増えてくる。ミシガン大学でも、リベラルアーツ部門とエンジニアリングスクールがお互いに Power を取り合おうとし、殺し合っていた。しかし、今は、サイエンスもリベラルアーツも、ビジネスもすべてが統合されて教えられるようなことを試みている。私が担当しているリベラルアーツ学科の授業では、プログラミングのことを 15 週かけて教えるようなことはしない。なぜならば、ここは、コンピュータサイエンスのディグリーをとるためのコースではないからだ。法律家になろうと、生物学者になろうと、どれだけコンピュータを使えばパワフルにいろんなことができるのかを体感してもらう。実際、私は、非常にクリエイティブな仕事をしてくる学生達に常におどろかされている。(Severance,2010)」。

以上、様々な大学における ICT の活用事例と本学における実践をみてきたが、最後に、今一度、初めの問いを振り返りたい。大学教育の現場で ICT と学修支援はいかに有機的に絡みうるのだろうか。また、いかにしてそうした学修支援の環境を大学は提供できるのだろうか。本論文で明らかになったのは、まず、授業ルーティンを効率化する部分での連携によって教員の仕事効率アップに貢献できること、また、様々な局面をインタラクティブ化することによって従来の授業形式に加えて、よりリアルな(バーチャルの対語として)人間関係を創出するきっかけとなりうることの 2 点である。こうした双方向性を実現させているのは、今のところ個々の教員の力量によるところが大きい。「インターネットの、無数の情報発信者を可能にする分散型システム(遠藤,2010)」という特徴に起因する部分も大きい。「クローン的に自己生殖し融合し進化する生命体(遠藤,2010)」という特徴をもったインターネット技術が、大学教育の場でどのような機能を持ちうるのかは、今後も検証し続ける必要がある。その際に、鈴木(2007)がいうように、「自分が社会生活の様々な場面で選び望んだものがデジタル空間に蓄積され、それ以外が選べなくなる「宿命」的な生き方」を後押しするようなことにならないような留意、つまり創発性を保つ工夫も必要である。単純な効率化のみならず、知の枠組みそのものが変わりつつある現代の大変化の中で、高等教育機関が社会的にどのような貢献をなし得るのか、そのためにどのような舵をとるのが真に問われ始めていると言えよう。

注

- 1) CEAS は Web-Based Coordinated Education Activation System の略。対面型の集合教育を主な対象として教員と学生の授業と学習に関する諸活動を統合的に支援することを目的としたシステム。
- 2) 数値以外に、カテゴリ化されたワード選択肢にも活用可能。放送大学で使用しているクリッカーはテキスト自由記述もかけるものを使用しているとのことであった。
- 3) 「キャリアレポート放送局」はお茶の水女子大学が開発したレポート管理システム。講義のレポートは、学生に与えられたスペース「スタジオ」を通じて電子提出し、担当教員は、コメント欄を介して添削・指導を行う。教員や学友と論議も行える。また就職先に「自分史」を発信することもできた。(お茶の水女子大学 HP)
- 4) 訪問聴取活動、及び、かく CMS 等の説明活動は、教育開発センター、アカデミックアシスタントの猪岡武蔵氏と行った。
- 5) 第3象限は、学生支援の領域。第4象限は、大学広報の領域と考えられる。
- 6) conviviality とは、イヴァン・イリイチが使った日本でも比較的頻繁に用いられるようになった言葉である。コンヴィヴィアルとはそのまま日本語に翻訳できる単語がないため、そのまま「コンヴィヴィアル」とされることが多いが、「共愉」「わいわい楽しむこと」「宴会好きの」「陽気な」といった訳があてられることもある。この言葉は、「情報公開、共有こそが民主主義を支える根幹であり、そのためのツールとしてコンピュータを使う」という発想をもち、活動の場を広げていった学生達に影響を与え USENET の基盤となったとも言われている。
- 7) 今後は、アカウント管理の観点から、1つの Plone に再度集約し、教員ごとにラージフォルダを設けるといった方式に転換する可能性もある。本論文「今後の課題」を参照のこと。
- 8) 「コレクション」とは、一定の条件をかけてサイト内で条件に合うものだけを表示させる機能。中村准教授の場合は、アイテムタイプ(データのタイプ)がイベント形式のもののみを集めて表示させている。「テーブル形式」とは表示形式の1つ。フォルダや、コレクションなどには、次の4つの表示形式が準備されている。1 デフォルトビュー、2 サマリービュー 3 テーブルビュー 4 サムネールビュー。「テーブルビュー」は、タイトル、作者、タイプ、変更日時が表のようにすっきりとコンパクトにまとめられた表示形式。
- 9) アイコンは、教育開発センターのアカデミックアシスタント、中村由樹子氏が作成した。それぞれのアイコンに意味を持たせ、受講生が一目でメニューの意味を認識できるようにデザインされている。
- 10) こうした具体例や手順に関しては、マニュアルサイトを充実させているので、是非参照されたい。マニュアルサイトは教育開発センターのアカデミックアシスタント、小高麻里子氏が作成した。1つのテーマに関して1スクロール以内の簡潔でわかりやすい説明を心掛けた。<https://crdeg.cf.ocha.ac.jp/ocha/Plone>
- 11) Discussion: 「話題提供用」用のメニュー。写真付きで記事を投稿でき、サムネイル(縮小版の写真)が一覧に表示される。投稿された記事に「コメント」を追加することも可能。Wiki: 「共同編集用」のメニュー。1つのものを大勢が作成するためのメニュー。いつだれがどのような編集を行ったのか、履歴が残り、バージョンごとの比較や管理ができる。Findings: 様々なタイプのデータを格納するための汎用的なメニュー。動画リンクや画像、他のサイトのリンクや、文書などを格納できる。Groupwork に関しては、後述。
- 12) オープンソースの高機能アプリケーションサーバソフト。ZOPE は単独で Web サーバとして動作し、Python プログラムを使用して動的に Web ページを生成することができるほか、データベースソフトと連携した動作にも対応している。また、ZOPE はサーバ上のコンテンツを Web ブラウザ経由で管理する機能を備えており、コンピュータの操作に慣れていない人が容易に Web サイトを管理できるよう配慮されている。(IT用語辞典)
- 13) 2010年11月25日(木)に実施された第3回 Plone 説明会「Plone を使った双方向的授業の試み」の際、三浦教授にご発表いただいた資料を参照。
- 14) 2010年5月27、28日に Penn State University で行われた Plone Symposium East 2010 に参加し、Plone を大学全体で運用している大学の発表を聴取した。ペンシルバニア州立大学、リベラルアーツ科目の教員の発表によると、最初は、特にアドオンプロダクトは入れずに、1つの Zope、1つの Plone という簡便な構成で使用していたようであった(教育開発センターの2010年度前期の構成と同じ)。その後、1つの Zope に多数の Plone サイトをつけて構築したようであった。(これも、教育開発センターで2010年度後期に行った方法とほぼ同じである)。1つの授業フォルダの下位フォルダに、各回のレッスンフォルダがさらにあり、その中にドキュメントが格納されている。Plone サイトの編集ができるのは、教員と事務員であった。

参考文献

- 遠藤薫 (2010) 「メタ複製技術時代における〈知〉の公共性」長尾真・遠藤薫・吉見俊哉『書物と映像の未来 グーグル化する世界の知の課題とは』岩波書店, 137-157.
- 冬木正彦 (2010) 「ICT を活用した汎用教育支援モデルと授業支援型ユーザーインターフェイス」京都大学高等教育研究開発推進センター編『第 16 回大学教育研究フォーラム 発表論文集』33.(関西大学: 口頭発表内容も参照した)
- 家島明彦 (2010) 「大学教育における「クリッカー」活用の現状と可能性 / 限界」京都大学高等教育研究開発推進センター編『第 16 回大学教育研究フォーラム 発表論文集』102-103.(島根大学: 口頭発表内容も参照した)
- 久保田賢一 (2008) 「情報通信技術 (ICT) の発展と教育の展望」水越敏行・久保田賢一『ICT 教育のデザイン』日本文教出版, 9-26.
- 酒井博之・田口真奈・笹尾真剛・大山牧子 (2010) 「大学教員のためのオンライン教育研修支援システム「MOST」」京都大学高等教育研究開発推進センター編『第 16 回大学教育研究フォーラム 発表論文集』164-165.(京都大学: 口頭発表内容も参照した)
- 鈴木謙介 (2007) 『ウェブ社会の思想—“遍在する私”をどう生きるか』NHK ブックス.
- 高橋哲也 (2010) 「組織としての教育力—個人の名人芸で終わらせないために—」京都大学高等教育研究開発推進センター編『第 16 回大学教育研究フォーラム 発表論文集』36.(大阪府立大学: 口頭発表内容も参照した)
- 田中平 (2010) 「クリッカーによる即時フィードバックと授業映像を活用した大学院生向け授業トレーニングの実践」京都大学高等教育研究開発推進センター編『第 16 回大学教育研究フォーラム 発表論文集』104-105.(東北大学: 口頭発表内容も参照した)
9. 辻本雅史 (2010) 「教育のメディア史」試論—近世の「文字社会」と出版文化—辻本雅史編『知の伝達メディアの歴史研究—教育史像の再構築』思文閣出版, 3-25.

参照ウェブサイト

- Dr. Chuck Severance, "The University As A Cloud: Openness in Education," [http://www.archive.org/details/PloneSymposiumEast2010\(2010 年 2 月 13 日閲覧\)](http://www.archive.org/details/PloneSymposiumEast2010(2010年2月13日閲覧))
- IT 用語辞典, <http://e-words.jp/w/ZOPE.html>(2010 年 2 月 13 日閲覧)
- 関西大学 CEAS ホームページ, <http://ceascom.iecs.kansai-u.ac.jp/ceascom3/index.php>(2010 年 2 月 13 日閲覧)
- 文部科学省 HP『普通教科「情報」の現状と課題、改善の方向性(検討素案)(教育課程部会の審議を踏まえて再検討したもの)』http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/07092002/006.htm(2010 年 2 月 13 日閲覧)
- お茶の水女子大学ホームページ, <http://www.ocha.ac.jp/topics/h191220.html>(2010 年 2 月 13 日閲覧)
- 総務省 HP『平成 20 年通信利用動向調査の結果』http://www.johotsusintokei.soumu.go.jp/statistics/data/090407_1.pdf(2010 年 2 月 13 日閲覧)

2011 年 2 月 13 日 受稿

本稿はお茶の水女子大学教育機構紀要『高等教育と学生支援』2010 年, 第 1 号, 56-58. 資料・ノートからの転載である。

3-4

情報共有を目的とした LMS(Moodle) 利用の一例

An example of usage of LMS (Moodle) for the purpose of information sharing

桑名杏奈 (Anna KUWANA)

お茶の水女子大学 教育開発センター

Moodle について

Moodle は、オープンソースの学習管理システム (LMS: Learning Management System) である。本学では、情報基盤センター (以下、IT センター) 所属の教員により「お茶の水女子大学 Moodle」としてカスタマイズ・管理・運用されている。(以下、単に Moodle といった場合は「お茶の水女子大学 Moodle」をさす。) 主に講義を担当する教員に、講義資料の配布、出欠確認、小テストの実施、学生からのレポート提出などの目的で利用されている。

本稿では、30 人程のスタッフ同士の情報共有を目的とした、Moodle 利用の一例を紹介する。「教育・学習の支援」という本来の目的とは異なった場面に於いても、情報の共有・蓄積・検索といった点で LMS が有効であることを示すことができれば幸甚である。

本稿で紹介する Moodle の利用背景

コンピュータ利用機会の増加

学生生活において、講義や就職活動、サークル活動、メールの利用やウェブサイト閲覧など、公私に渡りコンピュータを利用する機会は年々増加している。講義にしても、コンピュータやソフトウェアの扱いや情報倫理など、コンピュータそのものに関するものから、講義内容の理解を深めるツールの一つとして特定のソフトウェアを使うもの、レポートの作成のためにワープロソフトやプレゼンテーションソフトを利用するものなど、様々な形態でコンピュータと関わるが多くなってきた。

本学でも、コンピュータ教室に設置してある共用のデスクトップパソコンの利用に加えて、最近では、「マイパソコン」¹⁾、「貸出パソコン」²⁾、「ロッカーパソコン」³⁾などの取り組みにより、ノートパソコンの利用数も増えている。それに伴い、学内の無線 LAN アクセスポイントの整備も進んでいる。

ラーニング・コモンズについて

附属図書館 1 階にある「ラーニング・コモンズ (以下「LC」)」は、共用のデスクトップパソコン (Mac、Windows)、プリンタ、スキャナ、情報コンセントと電源のついた自習用の机などが設置されており、様々な形でコンピュータの利用が可能である (図書館内は全館で無線 LAN が利用可能)。図書館という利用しやすい空間内にあること、キャンパスの中心部に位置すること、朝から夜まで長時間利用可能であることなどから、研究室未配属の学士課程の学生を主として、大勢の学生が利用する場所である。

ラーニング・アドバイザについて

LC には、利用者のサポート役として大学院生に「ラーニング・アドバイザ (以下 LA)」として常駐してもらっている。授業におけるティーチング・アシスタントと同様、学生からの質問に答えるのが主な仕事であるが、LC 設置の共用デスクトップパソコンやプリンタの使い方をはじめ、様々な利用形態のノートパソコンや各種ソフトウェアの使い方など、質問内容はたいへん多岐にわたる。教職員に質問するのは敷居が高いと感じる学生も、ティーチング・アシスタント (学生達にとっては先輩) には質問がしやすいとの声もある。

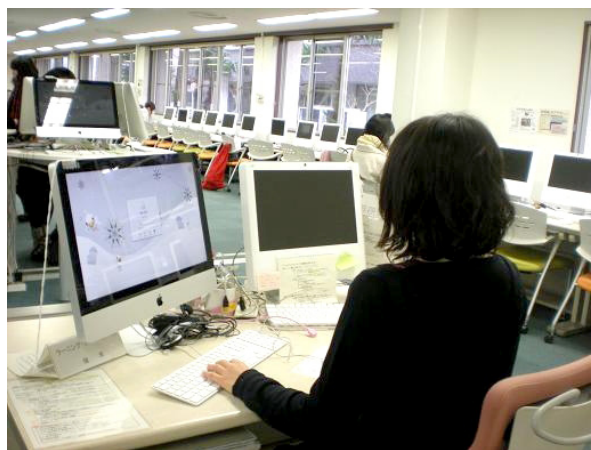


Figure 1 ラーニング・コモンズとラーニング・アドバイザ

り、また、LA を務める大学院生にとっても、サポート側を経験することはキャリア教育支援の意味からも重要なことである(茂出木, 2008)。2011 年 2 月現在、文系理系専攻問わず M1 から D3 まで 19 名の LA が在職しており、交代でその任に当たっている。

IT センターについて

LC の共用パソコン、ロッカーパソコン、プリンタ、無線・有線 LAN 等は、IT センターにより設置・管理されているが、少人数の教職員で大量の機器を常にきめ細かくフォローすることは難しい。そこで、LA が不調機器などの報告をしてくれることにより、素早い対応が可能となる。

情報共有を目的とした Moodle の利用

Moodle の中に専用のコースを一つ用意してもらい、LA 同士や、LA と IT センターとの情報共有に利用している。Moodle の機能である「コース登録キー」を用意することと、「ゲストアクセス」を許可しないことで、関係者のみが閲覧できるようになっている。

具体的な利用方法

いくつかの「フォーラム」を用意し、コース登録者(LA と IT センター教職員)から書き込みができるようになっている。大きな情報の流れとして、下記の 3 点が挙げられる。

LA から IT センターへの定時報告

LA がそれぞれ勤務の終わりに「フォーラム: 作業報告」へ、その日の勤務中によく受けた質問や、発見した不具合・忘れ物などを記入する。Figure 2 に作業報告の記入例を掲載する。

LA 同士の情報共有

過去の「作業報告」を読むことにより、よくある質問を把握し、スムーズな対応が可能になる。また、忘れ物などの問い合わせに対しては、発見したもの・届け先などについて過去の「作業報告」を見ることで適切な案内をすることができる。

IT センターから LA への連絡

「フォーラム: 連絡事項」を用意し、新しい機器の利用方法や、不調端末・メンテナンス予定などの情報、端末清掃など作業の依頼を書き込む。「ファイル」

1月28日(金)19:00-21:00 桑名
2011年 01月28日(金) 21:07 - 桑名 杏奈 の投稿

- ・プリンタにA4の用紙を1束補充しました。
(残り: A4 x 8束、B4 x 2束、A3 x 1束)
- ・ノートパソコン用の机の、LANケーブルのツメが折れているものが1本あります。
交換をお願いします。
- ・窓際の机の一番奥のMacが、
電源ボタンを押しても起動しません。
「メンテナンス中」の貼り紙をしています。
- ・「Powerpointが使える端末はどれですか？」の質問。
--> Windows・Mac全ての端末で使えます。
- ・印刷の手順を、数人に説明しました。
- ・忘れ物
 - 黄緑と白のシャープペン
 - 書類(学生旅行のパンフレット)
 - ピンクのUSBメモリ(1G)

全て2階の図書館カウンターに預けました。

編集 | 削除 | 返信

Figure 2 「作業報告」の記入例

機能を利用して PDF 形式のマニュアルをアップロードしておく、図の入った詳細な機器マニュアルも掲載可能である。「カレンダー」および「直近イベント」機能を利用することで、LA 勤務シフト表や、ウェブ履修登録期間・試験期間などの行事を表示している。

Moodle 利用のメリット

情報共有が随時行われる

LA からの定期的な状況報告により、IT センターでは LC の様子を把握することができる。

情報の蓄積・検索が自然に行われる

作業報告の書き込みにより、LC で起こった事柄の情報が自然に蓄積されていく。過去の書き込みを読むことにより、勤務中の LA は、よくある質問や忘れ物の問い合わせなどにスムーズに対応することができる。また「フォーラムの検索」機能により、質問されたキーワードに関連する過去の書き込みを抽出するこ

ともできる。検索機能は LA からの評判もよい。

スケジュールの確認・修正・周知が容易である

LA の急な欠勤により勤務シフトに変更があっても、ウェブベースであるため、リアルタイムでシフト表の修正が可能である。Moodle は学外からでもアクセス可能であるので、例えば自宅からでも、最新の LA 勤務シフト表が確認可能である。

現時点での問題点

機器のメンテナンスや入れ替えなどにより、記載済みの情報が現実と合わなくなることがある。検索によって古い機器に関する情報が抽出されたりすると、混乱を招く恐れがある。新しい情報の記載と共に古い情報を削除するよう心がけてはいるが、情報が大量になるにつれて管理が難しくなっているのが現状である。

また、新規 LA を採用した際に、研修として過去の作業報告を読んでもらっているが、関係者同士でしか通じない通称や、上記の古い情報も含んでおり、新規 LA の研修に最適とはいえない。新規 LA が、LC のシステムについて大まかに把握できる学習ページの作成を検討中である。

注

- 1) 学部 1 年生に「マイパソコン」を持つことを推奨：設定されたパソコンをただ利用するのではなく、学生本人が管理者としてパソコンを持ち、各種設定を行い、活用するスキルを身につけることを目標とする。「パソコン活用室」にて開催される講習会では、マイパソコンの主体的な活用をサポートする。事情によりマイパソコンを用意できない場合は、貸与プログラムも用意している。
- 2) 学部 2 年生以上・大学院生向けに「貸出パソコン」を用意：パソコンを管理するための基礎的な知識を既に会得した上級生を想定。OS やウイルス対策ソフトのアップデートなどの管理は、学生自身が行う。自身で購入・フリーでダウンロードしたソフトウェアのインストールや設定の変更は自由に行える。半年単位の貸出(延長可能)。パソコンは IT センターが用意している。
- 3) 附属図書館に「ロッカーパソコン」を設置：学生証(IC カード)で自動貸出・返却のできるロッカーを用意 (Figure 3)。図書館内で自由に利用ができ、帰宅時にロッカーに返却する。パソコンの設定は変更できない



Figure3a ロッカーパソコン 読み取り部に学生証をかざす



Figure3b ロッカーパソコン パソコンを借り受ける

い(管理ソフトがインストールされており、パソコンを再起動すると保存されたファイルや施した設定の変更などが全て削除されるようになっている)。パソコンは IT センターが管理している。

参考文献

茂出木理子 (2008) 「ラーニング・コモンズの可能性：魅力ある学習空間へのお茶の水女子大学のチャレンジ」『情報の科学と技術』58(2), 341-346.

参照ウェブサイト

moodle.org 日本語版 :<http://docs.moodle.org/ja/>
 パソコン活用室 :<http://www.cf.ocha.ac.jp/panda/index.html>
 情報基盤センター :<http://www.cc.ocha.ac.jp>

2011 年 2 月 11 日 受稿

本稿はお茶の水女子大学教育機構紀要『高等教育と学生支援』2011年,第2号,研究論文からの転載である。

GPA 算法の比較検証 従前の GPA から functional GPA への移行とその最適互換性を めぐって

半田智久

お茶の水女子大学 教育開発センター

Comparative Study on GPA Computation Methods: Transition from Traditional GPA to functional GPA and its Optimal Compatibility

Motohisa HANDA

Ochanomizu University Center for Research and Development of Education

The GPA (Grade Point Average) is becoming more common among Japanese universities as an index of academic performance. However, in many cases, raw scores are assessed based on a 100-point scale, and if the GPA is calculated by a method using letter grades that correspond to raw score ranges, the resulting GPAs represent unfair evaluation. This issue needs to be resolved for various reasons including for precise performance evaluation. Study 1 of the present research conducted 10 simulations in which grades were generated with random number generation by a computer on the assumption that a group of 1,000 took standard courses for four years. The results showed the average incidence of rank order shift of 96.9%, with the maximum shift of 97 ranks. This disagreement is resolved by taking the functional GPA method in which the GP is calculated directly from raw scores. It is desirable to adopt a computation method with the optimal compatibility, taking such issues as transition from the traditional GPA computation method. In Study 2, four representative computation methods were compared using the same simulations as Study 1: (1) $GP = (\text{raw score} - X)/10$, with $X = 50$; (2) with $X = 60$; (3) with $X = 55$; and (4) $GP = (\text{raw score} - 60) \times .075 + 1$. The results demonstrated that Method 3 was found to show the optimal compatibility with the traditional method. In many universities, distributions of grades tend to bias higher scores. Considering this tendency, to recompare Methods 3 and 4, simulations identical to Study 2 were conducted in Study 3 so that the distribution with higher scores bias. The results yielded even a lower compatibility for Method 4, while showing a sustained compatibility for Method 3, reiterating the optimality of Method 3.

keywords : functional GPA, GPA, performance evaluation, computation methods, simulation

はじめに

GPA (Grade Point Average) はいまや日本の大学のおよそ半数が採用するに至り、成績評価制度の一般的な指標として定着しつつある。わが国で GPA を運用している大学が数%であった状況からここに至るまで約 10 年であった。一方、2009 年時点で、すでに米国の大学ではほぼ全大学が、アジアの代表的な大学でも 8~9 割で GPA 制度が運用されている(半田、2011)。こうした経緯や国際的な実情に照らせば、わが国の大学におけるこの制度の全般化はほどなく果たされることが見通せる。

そうした展望下にあつて日本における GPA 制度の

運用については、Letter Grade (たとえば、S、A、B、C、D; 以下 LG) を Grade Point (たとえば、4、3、2、1、0; 以下 GP) に単に置き換えて算出するのでは、GPA 指標が原成績の構造を的確に反映せず、不公正な評価をもたらすという問題が孕まれている。したがって、全般化を前にこの問題を解決した上での運用が一層、強調される段階にきたといえる。

GPA 制度は文部科学省の審議会答申(大学審議会,1998; 中央教育審議会,2008)で「厳格な成績評価」という文脈下で例示、推奨され、その影響下で諸大学での導入と運用が図られてきた。それを素直に受けて日頃から厳正厳格な成績評価を履行している教員たちが、なお一層の厳格さをもって学生の学業成果を評価

したとしても、GPA 制度を導入したことで、その評価が不公正な結果を生むとしたら元も子もない話である。

海外諸国では問題にならないことが、なぜわが国の大学では問題が生じるのか。その理由は多くの日本の大学で一般的におこなわれてきた成績評価の仕方にある。その仕方とは 100 点満点、あるいは 100% を最大値とする達成度割合の素点評価で原成績を出す方法である。この素点成績を基に、たとえば 100 ～ 90 点を S、89 ～ 80 点を A、……、60 点未満を D で不合格などと規定し、LG 評価をしてきた。こうして成績証明書に記載される LG は概括的なものだが、その内容の説明責任としては背景にある弁別力のある細かな素点評価とその根拠として試験やレポートの結果があつて必要に応じて開示できる具合になっている。これはわが国の大学では一般的な成績評価の慣例ないしは教学文化になっているといつてよい。

ところが、このごく当然のように受けとめられている 100 点満点での原成績評価の仕方は、たとえば GPA 制度が全般化している米国では稀な評価の仕方になっている。半田 (2011) の調査結果によれば、100 満点評価をして LG との対応関係を規定している米国の大学の割合は約 12% であった (n=153)、欧州 (n=88) ではこれが 26% になり、日本の除くアジア (n=44) では 68% になる。

100 点満点の原成績が稀な米国の大学では、日本の大学で当たり前に受容されている 4 ～ 5 段階の LG というあり方は一般的ではない、100 点満点の原成績をもたない代わりに LG 自体を細分化してそれを原成績にしている。すなわち、各 LG に適宜 + や - の評価をもたせることで 7 ～ 11 段階の評価区分を設定している大学が大勢 (先の調査では 65%) になっている。わが国の大学ではそうした評価のあり方も承知していながら、LG を細分化する動きは目立って現れなかった。理由は明らかである。わが国の多くの大学では LG の背後により細かく、しかも連続量評価を許容した 100 点満点の素点評価をしており、LG はその原成績を制度上、丸めた範疇評価として位置づけられてきたからである。したがって、厳格な成績評価の意味を厳正にして厳密という意に捉えたとすれば、日本の教学文化は質的にそれに見合った性能をもっているともいえることになる。

このように原成績としての LG を点数化した米国型の GPA を、そのまま日本に移入して、原成績を丸めた LG にあてがうとすれば、米国では起きない問題が

生じてくることは明らかであろう。一定の幅をもつ点数評価の範疇に GP という 1 つの点数をあらたに与えることは、惜しくもその範疇に入ってしまったケースには不本意な再点数化が施されることになるし、幸いその範疇に滑り込めたケースにはかさあげ操作が施されることになる。これは偶然に左右された博打的な評価改めにほかならない。

しかし、この問題の原因は以上のように明白だから、丸める以前の原成績の点数をそのまま GP に変換すれば問題は生じない。しかも、この問題解決をはかれば、米国の多くの大学でおこなわれている 10 段階前後の等級評価よりも、ずっときめ細かな評価ができ、とくに複数の評価手段を組み合わせた多元的评价にも適切に対応できることになる。文字どおり厳格厳正な成績評価としての GPA 制度になるので、GPA 指標を進級、卒業、報奨、履修条件などさまざまな判定機会にも公正かつ安定的に用いてその機能を十全に発揮させていくことができる。その意味で、この問題解決をはかった GPA を、単純に LG と GP を結びつける従前の GPA と区別して functional GPA (以下、fGPA) と呼ぶ。

本研究ではこの fGPA に関連して 3 つの検証をおこなった。上述の原成績順位と従前の方法による GPA 順位との間で生じる齟齬の様子や程度はすでに半田 (2006a、2008) が明らかにしている。だが、それらはどちらも 1 回のシミュレーションに基づく結果であつた。そこでここでは第 1 に、標本数を増した上で複数回のシミュレーションを実施して、結果の安定性について検討した。

第 2 に、上述のように原成績と GPA の順位間での齟齬を解消するには、原成績を GP に線形変換する fGPA の方法をとればよい。そのためには幾通りかの算法がある。100 点満点の原成績 RS (Raw Score) を GP に変換するには、算式 $GP = (RS - X) / 10$ を用いる。定数 X の値には後述するように複数の考え方がある。当然各々に結果は異なってくるが、いずれの値でも原成績と GPA の順位は一致し、順位攪乱の問題は解消される。ただし、算法の最適性は従前の GPA からの移行やそれらとの通用性を考える必要がある。順位攪乱を起こす方法との互換を考慮することは一見矛盾しているようだが、集団での GPA の平均値といった大域的な代表値については攪乱が相殺されるので、評価指標として妥当な値になる。よって、全学や学部といった集団内での代表値を頼りに互換性を検証できる。

また、原成績合格域の得点範囲 (100 ～ 60) をそ

のまま GP の 4.0 ～ 1.0 に線形変換する方法（以下、直接法）も原成績と GPA の順位攪乱を防ぐ方法として考えることができる、そのため、この算法についても同様に比較検討した。

第 3 に、実際の大学における成績分布はしばしば得点の高い方向に偏る傾向がある。そこでそうした高評価に傾いた条件下でも同様のシミュレーションをおこない上記の fGPA 算法の最適互換性について比較検討した。

検証 1

上述のとおり、LG ごとに GP を対応させて GPA を算定すると 100 点満点の原成績順位と GPA 順位が一致しなくなる。その様子はすでに 60 名、あるいは 600 名のシミュレーションにおいて明示されている（半田、2006a、2008）。だが、それらはシミュレーションを 1 回実施した結果であった。別の条件で反復した場合も同様の結果になることは十分に推察できるが、事実としてそれを確認してはいない。そこでここでは設定集団をさらに増やして 1000 名にしたうえで、乱数生成による成績得点を変化させながら、10 回のシミュレーションを実施し、その結果を検証する。

方法

架空の学生 1000 名が 4 年間学修したことを想定し、70 ～ 79 科目（各 2 単位として 140 ～ 158 単位）を履修し、各々の成績を得た状況を設定する。1000 名は各 100 名からなる 7 群、50 名からなる 2 群、200 名からなる 1 群に分け、各群の学生の履修科目数は同等にして、取りうる素点範囲を 100 名群は 7 様に、50 名群は 2 様に、200 名群は 1 様に設定した。100 名群については素点範囲 [1] 100 ～ 80 点（素点幅 20 の成績上位群）、[2] 90 ～ 70 点（同 20 の中位群）、[3] 80 ～ 60 点（同 20 の下位群）、[4] 100 ～ 70 点（同 30 の上位群）、[5] 90 ～ 60 点（同 30 の下位群）、[6] 95 ～ 85 点（同 100 の上位群）、[7] 75 ～ 65 点（同 10 の下位群）、50 名群について [8] 100 ～ 90 点（同 10 の上位群）、[9] 70 ～ 60 点（同 10 の下位群）、200 名群について [10] 100 ～ 60 点（同 40 の全範囲群）であった。

素点幅を全体で 100 ～ 60 点にしたのは現在運用中の GPA 制度の大勢で採っている合格素点範囲に準じたためである。この基準では 60 点未満は不可となり、

GP は 0 になる。GPA 算定ではこれを含める点に特徴がある。不合格科目が GPA スコアに損失をもたらすことで学生に不合格回避を動機づけ、むやみな過剰履修を避けさせる仕掛けになっている。したがって、不合格科目がある場合、それを含めて算定しない原成績の順位と GPA の順位は当然違ってくることになる。だが、この点はここで問題にしている算法上の過誤による不公正の発生とは異質のことである。だからこのことが影響しないよう、当シミュレーションで取りうる成績評点の範囲は合格圏内に収まるよう設定した。

手続き

1000 名分の全科目の 100 点満点整数値による成績評点をコンピュータの乱数発生で定めた。その素点から LG を介して GP を求め、各科目の単位数を 2 にして各人の GPA を算出した。素点と LG と GP の関係は多くの大学に認められる規程に沿い 100 ～ 90 を S で 4、80 点台を A で 3、70 点台を B で 2、60 点台を C で 1 とした。次に各人の素点平均点と GPA の順位を各々求め比較した。この手続きを乱数発生の変化する条件を 10 回（以下、回をセッションと呼ぶ）実施した。

結果

現在、大勢で用いられている方法で求めた GPA の順位と原成績順位について 10 セッションにわたるシミュレーションでの比較の結果、GPA 順位が原成績順位と異なった学生は全セッション平均で 1000 名中 969 名、順位攪乱の発生率は平均 96.9%、レンジ 97.7 ～ 96.2% であった。順位が 10 ランク以上変動した学生の割合は平均 50.6% に及び、レンジ 54.0 ～ 47.9% であった。最大の順位変動は 97 ランクであった。半田（2008）が 600 名集団で実施したシミュレーションでは、順位攪乱の発生率が 94.3%、10 ランク以上変動したケースは 43.6%、最大変動は 88 ランクであった。今回の結果は一層大きな攪乱になったことがわかる。これは対象集団の大きさが増せば、その分、一定の合格域における個々の成績の数が増し、格差が小刻みになることによる。1000 名というと大規模大学の 1 学部 1 学年、あるいは小規模大学の 1 学部の規模である。したがって、全学での比較ということになれば、ここにみた値はさらに変動が強調されよう。

上記のようにセッション間ではとくに大差のない安定した結果が導かれた。そのため、順位変動全体の様

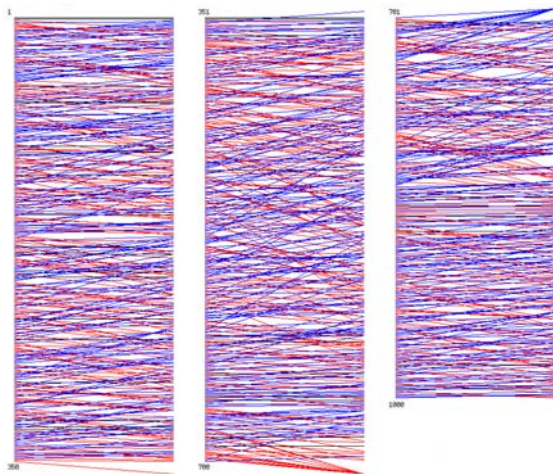


Figure1 原成績順位と GPA 順位の変動の様子

態はセッション 1 の結果で代表させ Figure 1 にその様子を示した。この図は各線分が各学生を表し、左端が原成績順位、右端が GPA 順位、順位上位から左 2 列は 350 名ずつ、右 1 列は 300 名で計 1000 名全体の成績ランキングを表出している（列を越えて変動した場合は表記上の便宜から列外の一点に集約表示した）。右上がり線分は原成績の順位よりも GPA での順位のほうが上昇した学生、右下がり線分は下降した学生、上下動がなく順位が一致した例は全体の 3.8% しかなかった。

この図に表された順位変動を一瞥すれば、これが攪乱以外の何ものでもないことは十分了解できよう。このような攪乱は決してシミュレーション上の架空の絵図ではない。半田（2011）は 2004 年の時点で GPA 制度を運用していた国内 47 大学におこなった調査で 100 点満点での原成績評価をおこなっていた大学が 96% に及んでいた。このことからすると。こうした攪乱は、日本で GPA 制度を運用している大学の 9 割方で生じている事態ということになる。

検証 2

原成績と GPA の順位間の齟齬を解決するには上述したように、GP を規定するにあたり LG を介さず、直接原成績の値を GP に線形変換する fGPA の方法をとればよい。

fGPA の算法には複数の方法がある。すでにそれら異なる算法で GPA 制度が運用されている事例もある。たとえば、100 点満点の原成績 RS から直接 GP を線形変換する方法として、 $GP = (RS - X) / 10$ という算定式がある。この X について、多くの GPA 制度で各 LG

に対応させている GP（たとえば A であれば 3.0）が当該の LG 区間（たとえば A であれば 80 点台の区間）のどの点を代表した値と考えるかという点で、これを区間の最大値におくなら X は 60（以下、X=60 法）、最小値におくなら X は 50（以下、X=50 法）、中点におくなら X は 55（以下、X=55 法）あるいは 54.5 といった値になる¹。

これらは原成績順位が GPA 順位でも保持されるという点では、どの方法でも同等で、成績順位攪乱の問題は解消される。実際のケースとしては、X=55 法を用いている事例に同志社女子大学や静岡大学、お茶の水女子大学、54.5 を用いている例に宮崎大学、X=50 法を用いている例に西南女学院大学や徳島大学工学部（英, 2003）がある。

ただし、すでに成績攪乱の問題を抱えている GPA 制度から、その問題解決をはかった GPA 制度に移行するという現実的な課題を考えたときには、それまでおこなわれてきた算定値との間の差異を、少なくとも学部単位や全学的な平均値といった大域的にみた場合の代表値においてはできるだけ最小限になるような互換性の高い方法をとる必要がある。また、海外とくに米国で全般化している GPA 指標との通用性という観点からも、それらの算定に比較して明らかに割り増しされたり、割り引かれたりすることがない高い互換性が求められる。

すでに LG 区間の素点代表値を上記の最大値、最小値、中点の 3 通りにおいた場合での互換性については半田（2008）が 600 名集団のシミュレーションにおいて比較検討している。その結果、区間代表値を最大値付近においた X=60 法では LG を介した従前の GPA 算法に比較して GPA 値の集団平均が 0.55 小さくなり、現実的には通用性において学生に不利益が生じることが認められた、反対に、区間代表値を最小値付近においた X=50 法では従前の GPA 算法に比較して GPA 値の平均が 0.45 大きくなり、明らかな割り増し評価になるという不都合が認められた。これらに対して区間代表値を中点付近においた X=55 の方法では、従前の GPA 算法と比較した GPA 値平均の差異は 0.05 にとどまり、高い互換性が認められた。この検証ではあらたに 1000 名集団で条件を変えつつ 10 回のシミュレーションをおこない、以上の結果の再現性を検証する。

また、これらの算法に加えて、従前の LG と GP の対応関係を考慮せず、原成績の合格域である 100 ～ 60 点をそのまま GP の 4.0 ～ 1.0 に線形変換する方

法も原成績順位と GPA 順位の攪乱を防ぐ方法として考えられる、そのため、この算法も加え、結果を同様に比較検討する。

方法

想定学生集団を 1000 名にした 10 セッションのシミュレーションを実施した。その方法は検証 1 と同様であった。

手続き

1000 名の成績評点の生成は検証 1 と同様におこなった。その素点からつぎの 5 つ方法でそれぞれ GPA を求めた。(1) 検証 1 でおこなった現状多くの大学で採られている素点区間と LG、および GP の関係を規定し GPA を算定する方法、以下 LG 媒介法と呼ぶ。(2) 上述の X=55 法、(3) 同 X=60 法、(4) 同 X=50 法、(5) 原成績合格域 100～60 点を直接 GP の 4.0～1.0 に線形変換する方法、これは $GP=(RS-60) \times 0.075 + 1$ で求められる。以下これを直接法と呼ぶ。

結果

LG 媒介法は成績攪乱を起こす問題をもつ。だが現在、大勢で用いられている算法であるため、その問題解決にあたる移行算法については、少なくともその全体平均値に表れるような大域総括的な値については格差が最小に留まるような最適互換性を保証できることが望ましい。したがって、シミュレーション結果については 1000 名集団における GPA 値の平均値についての LG 媒介法との比較が検証の焦点になる。その結果を示したのが Table 1 である。

10 セッションのシミュレーション間の差異はどの

Table 1 fGPA 算法別の LG 媒介法との GPA 平均値差異

	(X=55)-LG 媒介法	(X=50)-LG 媒介法	(X=60)-LG 媒介法	直接法-LG 媒介法
session 1	-0.039	0.460	-0.540	-0.046
session 2	-0.037	0.463	-0.537	-0.047
session 3	-0.038	0.461	-0.538	-0.048
session 4	-0.037	0.463	-0.537	-0.046
session 5	-0.037	0.463	-0.537	-0.048
session 6	-0.036	0.464	-0.536	-0.048
session 7	-0.036	0.464	-0.536	-0.048
session 8	-0.035	0.465	-0.535	-0.044
session 9	-0.034	0.466	-0.534	-0.044
session 10	-0.037	0.463	-0.537	-0.043
平均	-0.037	0.463	-0.537	-0.046

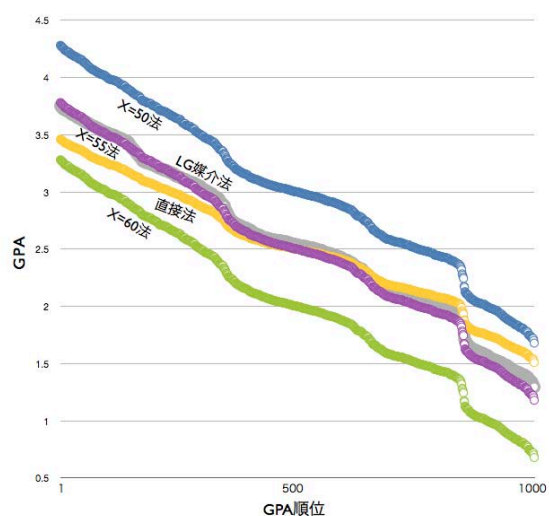


Figure 2 算法別に GPA 値を降順ソートした順位分布

算法も概ね小数点第 3 位における変動にとどまり、安定的な結果を示した。そのため 10 セッションの平均値で全体の結果を語るができる。それをみると、半田 (2008) の 600 名集団でみた結果を差異の大きさも含めて追認した。すなわち、X=50 法では LG 媒介法よりも 0.46 程度の無視できない増大となり、反対に X=60 法では 0.54 程度の明らかな減少となった。これらに対して X=55 法での同値は 0.04 程度に留まり、明白に高い互換性を確認できた。また、あらたに算定した直接法でも LG 媒介法との平均値差異は 0.05 程度となり、X=55 法と並んで高い互換性が示唆された。

つぎに 1000 データすべての値について、その分布の様態を比較した。これは 5 つの算法別に GPA 値を降順に並べ替え、縦軸に GPA 値、横軸に 1～1000 位の順位をとって布置したグラフ (Figure 2) によって確認できる。グラフ表記上、比較の主対象となる LG 媒介法は重なりでみえにくくなるが、最も背後に薄いグレーで描出してある。結果は一目瞭然だが、上記の平均値で確認したように、X=50 法では値の全域において LG 媒介法よりも 0.5 程度高い値になっていることがわかる。反対に X=60 法では全域において LG 媒介法よりも 0.5 程度低い値になっている。これらに対し、紫色で描出した X=55 法は値の全域にわたりほとんど LG 媒介法の曲線に重なっており、平均値に示された高い互換性を確認することができた。

また、平均値では X=55 法と並んで LG 媒介法との差異が小さかった直接法は GPA 順位の中程 (500 位前後) では LG 媒介法、X=55 法との重なりが認められるものの、順位が高くなるほど LG 媒介法から離れ、

GPA 値が通減して X=60 法の算定値に近づき、逆に順位が高くなるほど LG 媒介法の値から通増して末尾では X=50 法の算定値に近づくことがわかった。平均値で LG 媒介法との差異がわずかであったのはこの両極方向での増減が相殺されたためであったことがわかる。換言すれば、直接法を用いた場合は、原成績が高いケースほど GPA 値が割引かれ、原成績が合格最低点に近づくほど GPA 値が割り増されるわけで、はなはだ具合の悪い調整が施されることになる。このことから直接法について上記の平均値で示唆された LG 媒介法との高い互換性は否定された。

以上より、素点原成績と GPA 順位の齟齬をきたさない fGPA 算法のうち、素点から 55 を引き、10 で除する方法が従前の問題含みの GPA 算法からの移行に際し、最適互換性があることがあらためて確かめられた。また従前の合格域において GPA 値がとりうる範囲 (4.0 ~ 1.0) が一致し、集団平均値で見比べても従前の算定値から大きく逸脱することがなく、一見したところ互換性が高くみえた直接法は個々の算定値の全体を見わたすと、成績の高い方向と低い方向で異なる方向の重みづけがなされ、根拠のない調整、すなわち不公正をもたらす算法であることを明らかにすることができた。

検証 3

検証 1、2 でおこなったシミュレーションでは学生がとる成績得点は方法に示したように、全体の成績分布が概ね合格域の midpoint を境に左右に大きな偏りが出ないよう設定した。ところが、多くの大学の成績評定の実際においては、全学や学部単位といった大域的なくくりでの成績分布をみると、LG でいえば A (優) の度数が最も多く、分布が合格域の midpoint よりも高い方向に偏っていることが稀ではない。たとえば、最近では IR (Institutional Research) の動きが活発化してきていることに伴い、学部や全学規模での大域的な成績分布などが公表されるケースもめずらしくなくなってきている。その代表的なところを比較の便宜上、LG 表記 (秀 ~ 不可など) を S ~ D という表現に合わせてみれば、たとえば同志社大学 (2006) の一年次生 2005 年度実績をみると、概数で S が 15%、A が 27%、B が 25%、C が 17%、D が 13%、その他が 3% となっている。A、B がほぼ同率だが、わずかに A の割合が多く最大値になっている。信州大学の共通教育科目 (647 科目) の 2008 年度前期実績 (矢

部、2009) では、S が 15.0%、A が 34.6%、B が 28.3%、C が 17.5%、D が 4.7% で、A が最多になっている。この報告ではクラス規模別にも集計されている。200 名未満、40 名以上のクラスではほぼこの全体の割合に沿っているが、200 名を超えると A の割合が 42.0% に増し、20 名未満になると S の割合も増す (S が 27.5%、A が 39.4%) ことが認められている。そこでこうした現実的にみられる高い成績評価の方向への偏りに則したシミュレーションをおこなって fGPA の、とくに X=55 法と直接法の結果について再度、比較検討する。

方法

想定学生集団を 1000 名にした 10 セッションのシミュレーションをおこなった。方法は検証 1 と同様であった。

手続き

1000 名の成績評定の生成は検証 1 と同様におこなった。検証 2 で検討した X=50 法と X=60 法については、LG 媒介法との互換性が低いことが明白となったため除き、LG 媒介法、X=55 法、直接法の 3 通りを比較した。

結果

本検証の目的にそくし成績の高い方向に偏らせた分布は 100 点満点の素点平均値でみると、10 セッションのシミュレーションで平均 83.3 点、レンジ 80.6 ~ 85.7 であった。検証 2 では平均 80.3 点 (合格域の midpoint は 80.0 点) であったからセッションにより程度は異なるが全体に意図どおり成績の高い方向に偏った分布を形成できた。ちなみに LG の割合でみると、10 セッションでの S のレンジは 42.2 ~ 26.4%、A のレンジは 28.8 ~ 24.5% であった。

10 セッションにわたるシミュレーションの結果、GPA 平均値について、X=55 法と LG 媒介法との差異は平均 0.019、レンジ 0.013 ~ 0.037、これに対して直接法と LG 媒介法との差異は平均 0.101、レンジ 0.052 ~ 0.157 で、すべてのセッションにおいて X=55 法の方が差異が小さかった。Figure 3 はセッション中、LG 媒介法との差異がセッション全体の平均値付近であったセッション 6 について、Figure 2 と同様 1000 データすべての値について、3 つの算法別に GPA 値を降順に並べ替え、縦軸に GPA 値、横軸に 1 ~ 1000 位の順位をとって布置したグラフである。

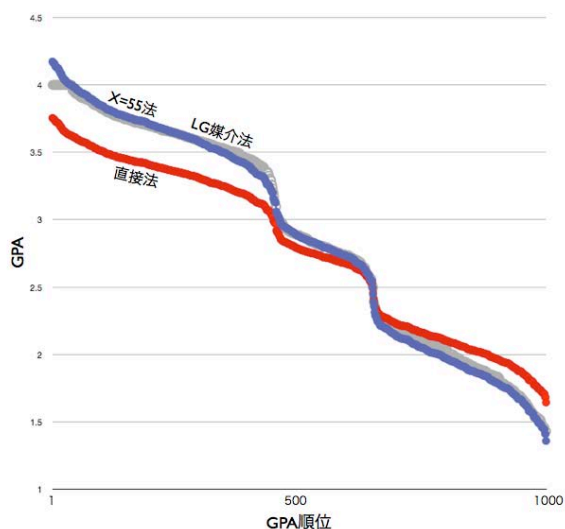


Figure 3 算法別に GPA 値を降順ソートした順位分布

これをみると X=55 法は検証 2 での結果と同様、LG 媒介法とほぼ重なっていることが確認できる。他方、直接法は順位の両端にいくほど LG 媒介法との乖離が大きくなり、とくに高成績ほどその傾向が強く現れ、順位でみると 450 位付近から差異が大きくなることが認められた。

以上から高評価方向に偏りがちな成績評価の状況にあつては、一見互換性が高くみえる直接法は一層、互換性を低下させることが確かめられ、とりわけ高い成績域において広範にわたり不利な GPA 値が算定されてしまうことが明らかにされた。他方、X=55 法は分布の形状によらず従前の方法との間の互換性が成績順位の全域において高く維持されることがあらためて確認された。

考察

わが国における GPA 制度の導入と運用についてのこれまでの経緯はおおよそ 3 相にわけてつかむことができる。第 1 相は一部の大学で地道に運用されていた時期である。「地道に」とは学内的には定着していても、とくにその運用を対外的にアピールすることなく、しかも比較的早い時期から長年にわたり使われてきたという意味である。「一部の」とは指折り数える程度の数の私学を指す。例をあげれば国際基督教大学や東京神学大学、名古屋商科大学などで、これらの大学での GPA 運用はすでに 30 年以上の実績をみている。

1 相から 2 相への画期は 2000 年であった。この年

の 2 年前、大学審議会が『21 世紀の大学像と今後の改革方策について — 競争的環境の中で個性が輝く大学』という標題の答申を出し、そのなかで厳格な成績評価の実施を話題にし、その具体的な例示として GPA 制度をあげたことが転機を導いたとみることができる。あわせてその時期、1993 年に設置された青森公立大学が GPA 制度を導入してその値を基準にした退学勧告を実施したことが社会的にも話題になり、大学関係者の頭に GPA の文字が引っかかるようになった。実際、半田（2012）は 2004 年に GPA 運用中の 47 大学に質問紙調査を実施した結果として、2000 年以降に同制度を導入した大学数が増大したことを明らかにし、その割合は調査対象大学数の 85% を占めていたことをみている。

この第 2 相は全国の大学に GPA 制度の運用が広まっていった時期で、国内全大学のほぼ半数が（まずは制度上）運用に至る期間であった。2009 年に文部科学省が 752 大学に実施し、100% の回答率を得た調査結果では国立大学法人で 65%、私学の 47% が GPA 指標を用いている実態が明らかになり、運用大学が概ね半数に至る状況が確認された。現在は様子をうかがってきた未導入大学にも相次ぎ導入の動きが出てきている。冒頭でも触れたように、GPA は米国の大学では全般化し、日本以外のアジアの大学でもわが国以上に浸透している成績評価指標となっている。それだけに、国際的な学生流動における通用性の面でも実務上の要請を充たす必要がでてきている。

こうしたことから、2010 年を分水嶺として、今や GPA 制度は導入の時期から質的に様相を変え、その活用を本格化する第 3 相に入ったとみることができる。活用という点では一橋大学や北九州大学のように、一定の GPA 値を卒業要件にするなど積極的な活用例も現れ出している。だが、大多数の大学での用途は主として学生に対する個別の学修指導や奨学金や授業料免除対象者の選定基準のひとつとして用いる程度に留まっており、それがもつ機能性はまだ十分に発揮されていない現状がみられる（文部科学省、2010）。

活用が積極化していない原因のひとつに、これが厳格な成績評価の文脈下でその活用を含めた具体策として提起されてきた制度であるにもかかわらず、多くの大学で実際になされてきた原成績評価と GPA 指標による評価の順位が齟齬をきたし、実際は厳格厳正な成績評価どころか、著しく不公正な評価に結果するという問題を抱えていることがあげられる。この問題を解決しないまま、一定の GPA 値を進級や卒業の要件に

したり院試の選抜や退学勧告の発動基準に用いたりするのなら、もともと評価された成績では要件を充たしているのに、不備な GPA 算定で未充足になったり、その逆が生じるなどの不都合が発生することになる。したがって、第3相での第一の課題は GPA 指標の機能特性を十全に発揮させてこれを学修全般に活用していくために、原成績を的確に反映する算法に転換して問題を解決すること、あるいは解決した算法での GPA 制度を導入することに向けられることになる。

その算法にはいくつかの方法がある。GPA を学修における基準指標として幅広く活用していくには、これまで運用してきたいわば概括的指標としての GPA から、それとできるだけ互換性を保ちながらも厳格な成績評価指標として原成績に律動した GPA に移行できることが望ましい。具体的にはわが国において最も多くの大学で用いられてきている5段階の LG に 4.0 から 0.0 までの GP を対応させて算定する GPA を基準にして、それと十分に高い互換性がある方法を採用必要がある。

本検証ではその方法が 100 点満点の原成績から 55 を引き 10 で除して GP を求める functional GPA の算法であることがあらためて確認された。とくに現実的に成績評価が高い方向に偏倚しがちな大学の成績評価にあっても、この算法は従前の算法との間で十分な互換性が維持できることも明らかにされた。

ところで、原成績から 55 を差し引く functional GPA の方法では GP の最大値が原成績 100 点のときで 4.5、合格域の最小値は原成績が 60 点のときで 0.5 になる。一方、従前の多くの GPA の算定では GP の最大値は 4、合格域の最小値は 1 である。ここに相違があるにもかかわらず、両者の互換性が諸法のなかでも最適になるのはなぜだろうか。とくに当検証でみたように、従前の方法にあわせて 4.0 ～ 1.0 の GP にそのまま原成績 100 ～ 60 点を線形変換する直接法よりも互換性が高くなるのはなぜだろうか。

従前の方法では各 LG に対応した一定の原成績区間に対して GP が付与される。よって GP 値は各成績区間の代表値とみなせる。したがってこの値を区間の最大値や最小値におくなら、それぞれの区間の他方の端点では代表値との差異を最大化させることになる。そのため区間代表値としての機能を果たしがたくなる。必然的に代表値は区間の中点付近におくことが適切になる。すると GP 最大値の 4.0 を素点原成績に点对応させてみれば、100 ～ 90 点の区間の中点にあたる 95 点におくことが至当になる。そうすると素点が

100 点のときはもともと従前の方法でも想定上の GP は 4.5 になっていることがわかる。他方の合格域最下位の LG 範囲についてもこれと同様のことがいえる。

これに対して直接法では素点の 100 ～ 60 点を GP の 4.0 ～ 1.0 に変換するため、素点最大値の端点に近づくにしたがい GP が割り引かれ、反対に素点合格域の最小値に接近するほど GP が割り増されることになる。その結果、本検証でみたように成績尺度の両端点域で互換性を失することになる。

最後に、100 点満点の原成績と LG 媒介法による GPA 値の順位齟齬の問題解決として、100 点満点による評価をせずに、LG 評価そのものを原成績にするという手段をとることについて言及しておく。その際、LG の 5 段階評価ではいささか大まかにすぎため、米国流に適宜、各 LG に + や - の評価も加えて 10 段階以上の評価尺度に切り替えるということも考えられよう。これは LG を媒介するのではなく、LG そのものが原成績になるのだから、それと GP 値との齟齬の問題は生じなくなり、米国型の GPA 制度を運用することになる。

そもそも 100 点満点での成績評価といってもその尺度を十分に活かし得た評価ができていたかといえ、それを疑問視する声は常に稀ではなかった。だが、100 点満点評価はこれまでわが国の大方の大学の常識としていわば教学文化的に根付いてきたことである。しかも、これは連続量での評価を許容しているから、100 点というよりも完全な達成度を 100% として、そこへの相対量で評価することを可能にしている。そのため実質的には 10 段階評価でも 5 段階評価でも個々の科目の必要に応じて比率変換して運用することに便利な尺度であった。また、一方で昨今では複数の評価手段を用いた多元的な評価が推奨されている。そのこともあって、一度の試験やレポートによる評価だけでなく、種々の観点からの評価を総合して最終評価を出すことも多くなっている。その場合は実際上、満点が 100 を簡単に超えるようなこともある。だが、満点 100% の標準スケールはする場合でも変換して考えやすい尺度として高い通用性をもっている(半田、2009)。

すでにこうした教学環境がある中で、簡単にこれまでの方法を捨て他国の方法を取り入れるなら、国際的には後発、追従に甘んじるだけである。ここにある問題はわが国でとってきた従前の方法にひと手間を加えるだけで、国際的な観点に立ってみてもかえってよりすぐれた方法、すなわち個々の授業科目で採ってきた

丁寧な評価方法を活かすかたちで厳格厳正な評価指標を提起できる機会として捉えうるものである。100点満点での原成績評定は米国の大学では馴染みが薄い、アジアの大学では十分に馴染んでいる評価方法である。その点からも、これを基盤にした GPA の運用は質の高い成績評価制度として国際的なイニシアティブをとりうる性質のものとしてある。わが国においてあらたな段階に入っている GPA 制度における問題解決は国際的な通用性の観点からも、戦略的な含みをもって推進することができるものとしてある。今後は同制度について諸外国との間の比較調整を進め、そのなかで最適な方法とこの指標の一層の活用法を構築していくことが課題になろう。

注

*1 Xを55にする場合と54.5にする場合の差異はほとんどないが、素点評価について小数を許容した連続量評価にしている場合は前者、整数値のみの評価にしている場合は後者にするほうが従前の方の GPA 算法との互換性がより高くなる(半田、2012)。

参考文献

中央教育審議会(2008)「学士課程教育の構築に向けて」答申。
大学審議会(1998)「21世紀の大学像と今後の改革方策についてー競争的環境の中で個性が輝く大学」答申。

同志社大学(2006)「2006年度 文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム(特色GP)」採択『情報環境の整備と成績評価の厳格化-学修支援システム Duet と GPA 得点分布公表-』概要」同志社大学。

英崇夫(2003)「工学部におけるアウトカムズ評価ー GPA 評価とプレゼンテーション評価」高等教育情報センター編 2003『成績評価の厳格化と学習支援システム』地域科学研究会に所収。

半田智久(2006a)「GPA 制度: カテゴリー錯誤の問題と解決」大学教育学会誌 28,117-125。

半田智久(2006b)「GPA 制度に対する関心と導入の状況」静岡大学教育研究,2,1-9。

半田智久(2008)「機能する GPA とは何か」静岡大学教育研究 4,1-30。

半田智久(2009)「成績の絶対的相対評価を支援するスマートスコアについて」大学教育学会第 31 回大会発表要旨集録, 200-201,2009。

半田智久(2012)『GPA 制度の研究: functional GPA に向けて』大学教育出版。

半田智久(2011)「GPA 制度に関する国際調査研究」高等教育研究,14,287-305,2011。

文部科学省(2010)「大学における教育内容等の改革状況について(平成 20 年度)」文部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室。

矢部正之(2009)「成績評価分布を用いた Community-based FD の概要(報告)」信州大学全学教育機構。

2012 年 2 月 20 日 受稿

公開シンポジウム記録

本事業の取組として事業の初年度と最終年度に公開シンポジウムを本学を会場にして前者は2010年2月13日、後者は2012年3月17日に開催した。後者については本報告書の作成時期と開催が重なったため、その記録報告書は別冊として発行する。ここでは前者の内容記録と後者の企画内容を掲載した。

3-6 シンポジウム記録

多次元的な学士力養成を担う総合的学修支援 公開シンポジウム

教育の質保証 — 4つの大学の取組から

日時 2010年2月13日（土曜日）

場所 お茶の水女子大学 文教育学部1号館1階 第一会議室

石田 予定の時間がまいりました。シンポジウムを開催いたしたく思います。本日は、お足元の悪いなか（当日は雪のちらつく寒い一日であった）、またなかにはそうとうに遠いなか（北は北海道から、南は鹿児島までに広がる60名（本学教職員以外）のご参加であった）ご来場くださりまして誠にありがとうございました。

この公開シンポジウムは文部科学省の平成21年度大学教育支援プログラムに採択されました本学の「多次元的な学士力養成を担う総合的学修支援」事業の一環として開催いたすものです。

わたしは本日司会・進行を務めさせていただきます、お茶の水女子大学教育開発センターの石田千晃と申します。どうぞよろしくお願いいたします。

まず開会のご挨拶といたしまして本学理事、教育機構長・耳塚寛明教授がご挨拶申し上げます。

耳塚 こんにちは。お茶の水女子大学の教育機構長をしております耳塚でございます。今日は、このような天候の中、わたしどもの開催いたしますシンポジウムにお越しいただき感謝を申し上げます。このシンポジウムは「多次元的な学士力養成を担う総合的な学修支援」という題目で、本年度の大学教育推進プログラムに採択されました事業の一環として開くものでございます。

みなさんの大学とは違ひましてわたしどもの大学では、これまでいわゆるGPの系列の事業はまったく通らなかったわけではありませんが、落ちている企画のほうが多かったのですけれども、本年度は幸いにこのテーマで採択をされました。のちほど、わたしどもの教育開発センターの半田教授から報告があると思いますが、カリキュラム、それから成績評価、学修支援体制という、この3つの領域をカバーし、融合した新しい取り組みにこれから取りかかろうとしているところでございます。

本日はとくに「教育の質保証」と題しまして九州大学、京都大学、北海道大学、3大学から報告者をお招きし、わたしどもお茶の水女子大学と合わせまして4大学の取り組み事例を参考にしながら教育の質保証をテーマに議論をしたいと考えております。

この種のシンポジウムといたしましては1本あたりの報告時間を50分と、たっぷりとってございます。さらに参加者の数をお申し込み先着順で絞らせていただきました。この部屋で対面形式で議論できるぎりぎりのところかと思っておりますけれども、これはいずれもじっくりと密度の高い議論、意見交換が可能になればという配慮でございます。



お茶の水女子大学

文部科学省 平成21～23年度大学教育推進プログラム採択事業

多次元的な学士力養成を担う総合的学修支援 公開シンポジウム 教育の質保証 — 4つの大学の取組から

日時 2010年2月13日土曜日 13:00 ～ 18:00

会場 お茶の水女子大学 文教育学部1号館1階 第一会議室

プログラム

12:00 開場

13:00～13:10 ご挨拶（お茶の水女子大学理事・教育機構長 耳塚寛明）

13:10～14:00 ① 21世紀プログラムは何をもたらしたか —新しい教育理念の実践・成果・課題—

九州大学 高等教育開発推進センター 副島雄児教授

どこの学部にも属しているか知らない状態で、全学部の科目履修を可能にする21世紀プログラム履修という制度がスタートして10年。この九州大学の斬新な取組の成果はどのようにみえてきたか。同プログラムの推進にあたってきた副島教授が語ります。

14:00～14:50 ② 若手研究者がネットワーキングすることで新たなFDには何が展望できるか

京都大学 高等教育研究開発推進センター 半澤礼之助教・田口真奈准教授

ひとつの大学の枠内にとどまらず、地域、国内、国際とさまざまなゾーンでのネットワーキングを介してファカルティ・デベロップメントの課題に取り組んでいこうとしている新たなFD実践の姿について、関東圏での同拠点形成の呼びかけも兼ねてフレッシュな話題が提供されます。

14:50～15:00 ブレイクタイム

15:00～15:50 ③ 北海道大学における教育の質保証の総合的取り組み—成績公表・GPA制度・CAP制の運用がもたらしたこと—

北海道大学 高等教育機能開発総合センター 安藤 厚教授

12学部を擁する大規模研究大学にあつて、早い時期からGPA制度やCAP制を導入し、成績公表などにも積極的に取り組んできた北大。強力なトップダウンによる教育改革の成果はいかなるものか、その改革の最前線に立ってきた安藤教授が語ります。

15:50～16:40 ④ カラーコードベンチマークと機能するGPAがもたらす質保証の進化とはなにか

お茶の水女子大学 教育開発センター 半田智久教授

21世紀型リベラルアーツ科目群に加え、あらたに導入予定の複数プログラム選択履修制度によって、再び新次元での学士課程教育を構築するお茶の水女子大学。教育の質保証という課題を引き受け、それに対応すべく導入するカラーコードBMとファンクショナルGPAは何をもたらすのだろうか。

16:40～16:50 ブレイクタイム

16:50～17:50 ⑤ パネルディスカッション

シンポジアストをパネラーとするディスカッションと参加者からの質疑応答、やりとりをおこないこの日のテーマについて理解を深めます。

17:50～18:00 閉会挨拶（お茶の水女子大学理事・教育機構長 耳塚寛明）

幸いご参加申し込みがたいへんに多く、あっという間に定員に達したと聞いております。この時期に実施するシンポジウムであることも考えますと、みなさんの関心がたいへん強いテーマだった、と感じているところでございます。また、参加申し込み状況から見ます限り、報告が開始される前から成功が約束されたシンポジウムではないか、と思っているところでございます。わたしどもの大学も、今日のシンポジウムから多くのことを学びたいと考えております。どうぞご参加された方々にとっても実り多いシンポジウムとなりますように期待をしております。



一言ご挨拶を申し上げました。ありがとうございました。

石田 それではさっそくではございますが、最初の発表に入らせていただきたいと思います。最初にご発表いただきますのは九州大学高等教育開発推進センターの副島雄児教授でございます。題目は「21世紀プログラムは何をもたらしたか—新しい教育理念の実践・成果・課題—」です。どうぞよろしくお願いいたします。

21 世紀プログラムは何をもたらしたか —新しい教育理念の実践・成果・課題—

副島 ただいま紹介にあずかりました九州大学高等教育開発推進センターの副島と申します。耳塚先生、半田先生、お招きいただきまして本当にありがとうございました。それからこんなにたくさんの方々にご関心をお持ちいただきまして誠にありがとうございます。

きょうは九州大学の21世紀プログラムについてご報告をさせていただきたいと思います。セミナーのタイトルを「21世紀のプログラムは何をもたらしたか—新しい教育理念の実践・成果・課題—」とさせていただきますけれども、今日のお話は、この21世紀プログラムとは何かというのをごく簡単にご説明しました後、それをどのように、10年目になるのですけれども、どのように実践してきたかということ、またこの10年間走り続けてきましたけれども、ようやくいろいろな成果も出始めているので、どういったことが起こってきたかということ、いろいろな課題もやればやるほど出てくるわけですので、私が思っているようなところ、今後の課題かなというところをご紹介して、皆様にもいろいろアドバイスいただければと思っております。よろしくお願いいたします。

21世紀プログラムでは「専門性の高いゼネラリスト」を養成する学部横断型教育プログラムというタイトルをつけております。この意味を最初に簡単にご説明したいと思います。九州大学21世紀プログラムはどんな規模でどういう状況のものを最初にご紹介して、こういう規模の学生集団についてお話しするというデータを示しています。上の方から見ますと、2001年に第一期生の入学を迎えま



して、現在一番下の第 10 期生の合格発表が済んで、ただいま入学手続きをおこなっているところです。実際には、現在在学学生としては第 9 期生が一年生で在籍ということになります。次の列に募集人員というのがありますけれども、18 から 21、26 と変遷しています。現在 1 学年あたり 26 名の募集を行っています。これは九州大学の全学生の 1% 未満です。合格者は各年度 20 人から 30 人ぐらいでして、これまでに第 9 期生までの合格者の合計は 225 名となります。実際入学しま

したのが 223 名ということになります。これらの学生を 21 世紀プログラムと呼んでおりまして、この規模の集団に対するお話を今から進めていくということで、決して大きな集団ではなく、ごく限られた少人数の集団ということになります。

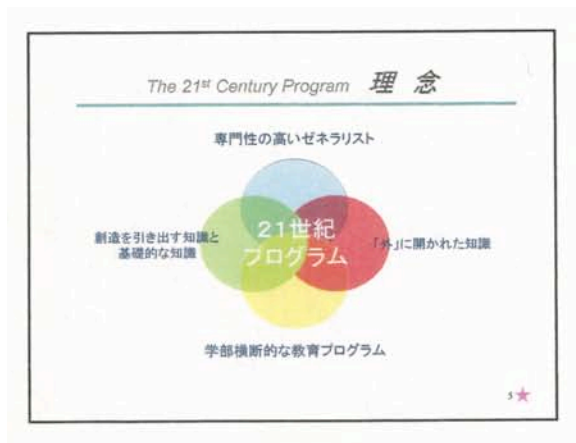
皆様のお手元の方にパワーポイントのレジュメを配布させていただいております。相当の数ありますけれども、(時間の関係で)全部をご紹介できないと思います。各ページ番号のところにピンク色の星マークがついていると思いますが、今日のお話では、その星マークのついたスライドを紹介させていた

だいて、時間的制約もありますのである程度の絞ってご説明させていただきます。星マークのついていないのもレジュメの方には載せていますので、よろしかったら、後ほど詳しく見られてご参考にされて下さい。

それではまず、ごく簡単に話を始めていきますけれども、九州大学の 21 世紀プログラムの理念についてお話しします。経緯、理念について、最初に経緯をごく簡単にご説明したいと思います。年表のようになっていますけれども、1994 年教養学部

部の廃止というのを受けまして、その頃から実は大学は学部ごと、あるいはその中で学科ごとの枠が設けられまして、どちらかというと、その壁は厚いなという気がしています。その用意された枠のなかに高校生たちが入り口を求めてやってくるというタイプがこれまでの大学への入り口でした。ですが、九州大学では、そういう枠にはまり込んでくる大学の教育のあり方ではなくて、もう少し学生が広い視野を持って、自分が専門としたいものは何かというものを、むしろ大学の中でも探せるような大学の教育のあり方を模索できないかという話が 1994 から 5 年くらいにかけて起こったと言うことです。九州大学としては自由学際学部という新しい学部が発足できないかということを検討しています。2000 年になりまして、文科省との協議を行ったのですが、もちろん皆さんご承知のように、この時代、新しい学部を作るということは非常に困難でありまして、それは無理だという話になったと言うことです。そこで、九州大学としては、それでもこの新しい試みをなんとか九州大学の教育のなかに取り込んでいきたいということで、学部というものを作るのではなくて、学生をあるプログラムと呼ばれる新しい教育のやり方の中で教育していこうということで、後ほ





どご説明しますけれども、各学部単位から学籍を1名ずつ取り出してきました。スタートは20名だったのですが、20名の枠の中で「21世紀プログラム」と名付けた新しいプログラム形式の教育をやって行くことにしました。プログラムというのは、学部ではないという意味で使わせていただいております。新しいプログラム、教育課程を実践していくということで、2001年に21世紀プログラムをスタートさせたということになります。2001年4月第1期生20名の入学を受け入れています。そ

れからスタートし始めまして、2005年3月には第1期生の卒業を迎え、今度2010年4月からは第10期生が入学してくるという段階に入っています。理念としましては、言葉で書きますと、「専門性の高いゼネラリスト」。専門性を求めるのが今までの大学だったのですが、専門性はもちろん大学教育の中で求めていきますけれども、ゼネラリストであって欲しいということです。視野をもっと広げ、いろいろな分野を勉強して、その中から自分がこれを専門にしようと言えるというような道筋を立てていって欲しいということで「専門性の高いゼネラリスト」という言葉を使っています。その中身をもう少し説明しますと、1つは「創造を引き出す知識と基礎的な知識」ということになります。以前は大学に入ってきて教養部で教養課程に進んでいた訳ですが、教養課程というのは大学に入ってきた真新しい学生には、高校で習ったようなことをまた大学でもやるのかという印象を持たれていました。早く専門を勉強したいのに、というような声も多々聞かれた時代もあったと思います。しかし、21世紀プログラムでは、むしろこの最初の教養的な学びを、徹底的にもっとちゃんとやっていこうということを目指したわけです。きちんとした教養を持っていることに基づいて、自分の専門性を探し出していく4年間の課程にしたいということです。それからもう1つは「外に開かれた知識」ということです。教養や知識を習っただけで終わるのではなく、目標は知識を得ることではなくて、むしろ、それを使うことが目標であることを強く意識するような学生たちを育てたい、実践的に知識を使って自分の道を切り開いていくような活動・行動力を持たせたいということです。こういうものを実践するためにはこれまで学部が縦割りになっていた考え方を改め、学生が学部を自由に横断して、自分の関心に基づいて大学の教育を受けることができるようなプログラムにしたいということです。学部横断的なプログラムを理念として、

また実践していきたいということで、21世紀プログラムが10年前に始まった展開になります。

実際どういふものか、いくつか資料をお見せしたいと思います。先ほど募集人員は現在26名と紹介しましたが、実際は18名から始まっています。ここに、文学部、教育学部、法学部、それから経済2学科、などと書いていますけれども、これは一般入試の募集枠です。文学部の一般入試、それから教育学部は教育学部で一つの一般入試をやっております。

The 21st Century Program 経緯	
1994	教養部廃止
1994-95	学際系学部の検討 (何部計画小委、検討グループ)
1995	大学改革の大綱案 学部改革 自由学際系
1996-99	自由学際系学部構想 (何部計画小委等)
1999/12	新学部 (自由学部) 設置図案
2000/3	プログラム化構想 (Bプロジェクト)
2000/3	名称: 21世紀プログラム (部長補佐会)
2000/3-5	検討・審議 (タスクフォース会議)
2000/5	文部省と協議 プログラム全体・学課の扱い
2000/6	評議会決定、公表
2000/10-12	第1期生募集・選抜
2001/4	第1期生 (20名) 入学
2003/5/7	専任教員着任
2005/3	第1期生卒業

The 21st Century Program 課程現況

入学年度	卒業年度	合格者	入学者	転入者	卒業者	交換留学	留学研修
1期 2001	18	20 (5)	20 (5)	1 (0)	21 (5)	8	5
2期 2002	21	22 (6)	22 (6)	2 (1)	23 (5)	5	9
3期 2003	21	19 (5)	19 (5)	1 (1)	19 (5)	6	10
4期 2004	26	25 (5)	25 (5)	1 (1)	22 (4)	2	5
5期 2005	26	30 (12)	30 (12)	1 (1)	25 (9)	12	9
6期 2006	26	27 (7)	27 (7)	2 (1)		7	2
7期 2007	26	27 (9)	26 (8)	1 (1)		10	1
8期 2008	26	27 (10)	27 (10)	2 (1)		4	1
9期 2009	26	28 (7)	27 (7)			4	
10期 2010	26	27 (6)					
総計		225 (86)	223 (85)	10 (6)	110 (28)	58	42
在学生数	121						

(注) 男子で内数

2008/4/1現在 (10期生は予定)



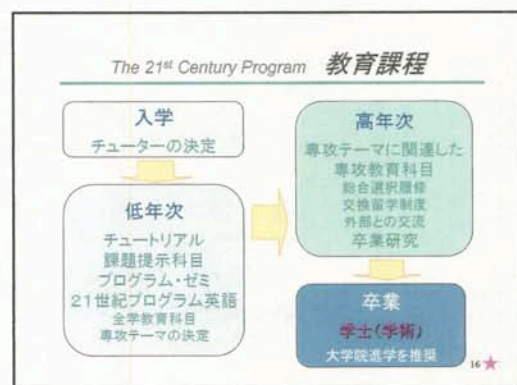
して、経済学部は経済学科と、もう一つ経済工学科の2学科ありますので、それぞれに一般入試を実施していますので、そこから2名定員を出す仕組みです。それから理学部5学科などなど。このように一般入試の枠組みから、1名の学生定員を21世紀プログラム課程に割り当て、2001年、2002年は18名でしたけれども、2003年からは医学部保健学科が九州大学のなかに3学科できあがったので21名に、それから、2004年からは、前九州芸術工科大学と九州大学が統合しまして芸術工学部5学科が入ってきたために現在26名になっています。したがって、学生はどこの学部にも所属した本籍を持つことになります。学生は入学時に機械的に自分の所属学部が割り当てられることになりますが、下に書いていますように、現住所と言う言葉で表していますように、実際には、ある学生がどこの学部の学籍を持っているかは、機械的には決まっているだけで、学生本人にとってはまったく関係のないことです。要は21世紀プログラ

ム26名のプログラムの中で教育活動を行っていく、学生はこれの中で修学活動を行っていくことになります。6年制の医学部、歯学部は、4年制の学士教育に定員を出せませんので定員を抛出していませんが、医学部、歯学部、薬学部を含め、九州大学のすべての学部が教育に携わる形になっています。

今度は実際どのような教育をおこなうか、あるいは学生の立場から言いますと、どのように修学活動を行っているのかについて、その一端をご紹介しますと思います。先ほど申しましたように、図で概念を説明しますと、左側が従来の大学入学への道になります。下の方から上へと上がっていきませんが、高校に入ってからすぐに文系、理系を決めて、どこの大学の何学部に入るのだということで、一生懸命勉強して大学に入って、あとは専門コースをずっと走って卒業になるとパターンを描いています。これに対して、上図のように21世紀プログラムが期待していることは、高校のときに文系、理系にこだわらずに自分の本当にやりたいことを一生懸命やってみませんかということです。そのようなやり方でも大学に入れる、21世紀プログラムと言うプログラムを作っています、という形になるかと思います。それで、大学入ってきたらしっかりといろいろな教養課程を、全学教育科目と呼んでいますけれども、いろいろな勉強をして、その中で自分が目指すのに値すると思うものを絞っていってください、ということです。大学に入った後、自らが踏み出して行くこと、そこで段々と自分の力で出口を絞っていくタイプの勉強をして欲しいということです。できれば、「専門性の高いゼネラリスト」と呼んでいますので、その後は、ぜひとも大学院に進んで専門性を身につける、自分が獲得した専門性を大学院で実現してください、という形になります。それで、21世紀プログラムでは、必修科目の中にチュートリアル科目を設定しています。自分で考え、自分で実行しなさいといっても、バーンと放り出されて路頭に迷うケースも想定されますので、チュートリアル制度を導入しています。1人の教員が新入生3、4人を担当して、

日常的ないろいろなこと、修学指導、生活指導も含めて、学生を遠巻きに支援するシステムをとっています。チューター教員には、学生が卒業するまで担当していただいて、卒業まで一緒に走ってもらう形にしています。いろいろなことに興味を持つままに勉強しなさいと言っても、学生によっては発散的になる可能性がありますので、基礎体力というイメージで、1本背骨を通しておくべきと言うことになります。この図の左下に描いているのは、21世紀プログラムの独自科目と呼んでいる科目群です。21世紀プログラムの学生は、必ずこれを履修しなければなりません。先ほど申しましたチュートリアルもその一つです。1年生に課している課題提示科目は、現代の課題に第一線で活躍しておられる方を、なるべく外から非常勤講師として願い、いろいろなテーマ(課題・問題)について、いろいろな視点で眺めていくことを目指しています。課題提示科目は、4科目8単位を1年生のときに受講します。それから、プログラムゼミと呼んでいます。1・2年生を混合して3分割クラス分けした低年次のプログラムゼミナール、3・4年生を混合して2分割のクラス分けをした高年次のプログラムゼミがあり、ゼミを4年間通して学年混合で実施します。

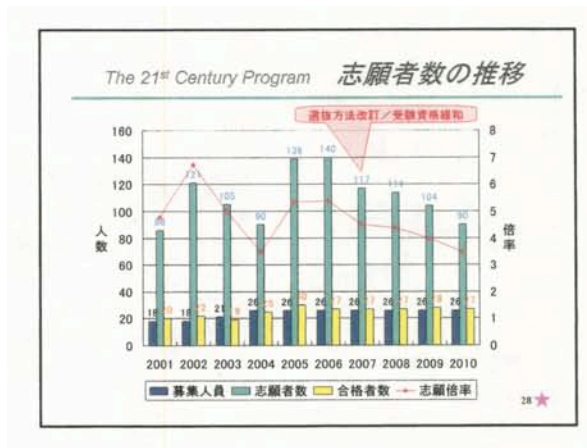
たとえば、低年次のプログラムゼミ、これは1年生・2年生が混ざって20名ほどのグループになっていますが、1年生にとっては「2年生から非常に強い刺激を受ける」と、2年生は「1年生の前で恥をかけない」というような効果も得られるようです。それぞれ学生たちのプライドがぶつかるような場所にもなっています。それから、全学科目で定められた英語以外に、21世紀プログラムでは、さらに4科目の英語を履修しなければなりません。活用できる英語を身につけて欲しいということで外国人教員が担当しています。それから、九州大学が提供する全学教育科目は九州大学のすべての学生が取得しなければなりませんので、21世紀プログラム学生も、もちろんそれを履修しなければなりません。卒業まで124単位が必要です。必修として履修する科目の、残り最低36単位、ここが21世紀プログラムの特徴なのですけれども、自分の学びたい専門性を学びなさいと言うことで、九州大学のどこで講義を受けても良いことになっています。これが専攻テーマの決定に関わる重要な修学活動になってきます。つまり、21世紀プログラムで1本背骨を通して、その周りの肉付けを自分の力、あるいは自分の考えでやっていきなさいと言うことです。大学からの出口を自分の力で見つけ出してください、という教育を実践しているところです。一例として、課題提示科目では過去にどのようなテーマを扱っているか参考までに挙げました。毎年4つのテーマで、前期2つ、後期2つというように、土曜日の集中講義で実施しています。平日はなるべくいろいろな学部・学科の講義を受けることができるように、21世紀プログラムの講義はなるべく土曜日の集中講義でやろうと言うことです。21世紀プログラムでは土曜日の集中講義が入りますので、学生の土曜日はほとんど潰れてしまいます



The 21st Century Program 課題提示科目

毎年度前後期各2つのテーマと世話教官を決めて実施 1年次全て必修

年次	テーマ	テーマ	テーマ
1年次	01 環境と生活	04 夢の国「シンガポール」	07 21世紀の医療
2年次	02 環境と生活	05 夢の国「シンガポール」	08 21世紀の医療
3年次	03 環境と生活	06 夢の国「シンガポール」	09 21世紀の医療
4年次	04 環境と生活	07 夢の国「シンガポール」	10 21世紀の医療



し、実は私も潰しているのですけれども、そのような状況でやっています。

このような理念で、このように教育を実践するためには、それに見合った選抜をやらないといけないことになります。21 世紀プログラムのスタート時には、この理念を実現できるきちんとした選抜の方法が考えられています。どのような選抜をしているのかをごく簡単にご紹介したいと思います。先ほども申しましたように、私たちが新しい

理念に基づく教育をやりたいと言うことで、それじゃあ、どのような学生を求めているのかと言うことになりますが、「問題発見とその解決を目指す自主性を持ち、そのために自主的に勉強する学生」につながります。自分で問題を発見し、その解決を自分で探っていく、そして大学 4 年間の課程をこのプログラムでこなしていく。一つは文系・理系にこだわらず幅広く学びたいという学問的関心を持っていて欲しいと言うことです。それから政治、社会、歴史、文化、自然に対する一定以上の教養をしっかりと身につけて欲しい。卒業するためには、「やらないといけないからやる」と言うことではなくて、自分の基礎体力になると思って、教養科目をしっかりと学んで欲しいと言うことです。それから、学問を積極的に学びたいという意欲や能力を持っていて欲しい、実際に、これがないと 21 世紀プログラムでは、たぶん卒業までたどりつかないと思います。学部で決められた授業を受けて、合格して、卒業までたどり着くスタイルでなくて、大学の中で自分が何を勉強しないといけないのかを自分で探す力、そういう物に関連して積極的に学びたい意欲や能力を持っていて欲しいと言うことです。それから、先ほど英語科目が 4 単位多いと言いましたけれども、語学力を身につけようとする意欲、語学力をしっかりと身につけて、日本国内だけでなく世界に飛び出して行って欲しいと言うことを期待しています。こういう学生を求めていますと言うのを募集要項に詳しく書いています。それで、実際はそういう選抜になるかを抜粋して簡単にご紹介します。願書受付を 9 月下旬頃におこなっています。願書は調査書、志望理由書、活動報告書を提出していただくことになります。一次選抜では書類審査を行い、一次選抜の合格者は二次選抜に臨みます。最終的には 26 名程度が合格になります。二次選抜ではできるだけ多くの人材に来てほしいと言うことで、一次選抜では 80 名ぐらいが残るやり方をとっています。そこで一次選抜を通過した 80 名の方には、11 月上旬の土曜、日曜に実施する第二次選抜を一泊二日で受験していただきます。一日目は一時間程度の講義を聴いて、そのあと一時間ほどでレポートを書きます。この講義を朝から夕方まで三科目おこなっています。2 日目は午前中に、受験生は前日に受けた 3 つの講義のなかから 2 つを選択して、80 名を 5 つのグループぐらいに分けて受験生同士の討論を行います。前日の講義に対して、受験生たちが、自分の意見や人の考えを聞くという討論形式の受験をやります。それが終わりましたら、午後は夕方まで 270 分ほどありますけれども、講義の一つを選択してそれに基づいた小論文を作成してもらうと言うことになります。小論文を書いている間に、1 名ずつ約 15 分の面接を受けることになっています。このような選抜をやっておりまして、合格発表は 11 月下旬になります。今年度、第 10 期生はすでに合格を発表しています。このような方法の選抜で何をやっているかと言います

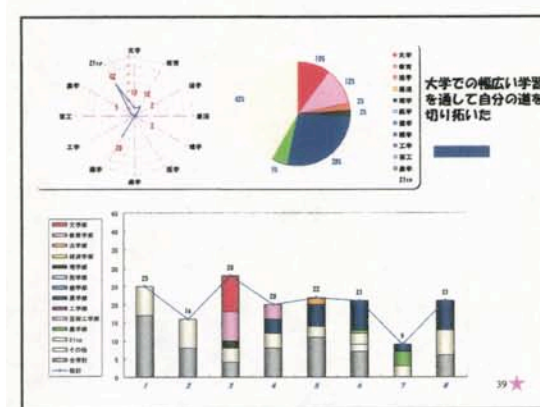


と、変な例えになるかもしれませんが、従来の大学の入試が、いかに詰め込んだ知識を大量に吐き出すかというのに対して、21世紀プログラムでは、そのようなことではなくて、21世紀プログラムに入ってきて、果たして自分の力で大学を卒業できますかということを、入試で確かめたいということです。この選抜の過程そのものが、大学に入学後の修学の課程そのものであると考えています。このように、自分の強い関心、それから強い知識力とか、そういうものをここで発揮できるかを見てみたいと考えて

います。このような方針で選抜を進めていきたと言えます。この選抜方法の評価については、いろいろデータを見てみないといけないのですが、ここに過去の受験データを挙げておきました。横軸は年度で2001年から2010年まで示しています。縦軸は人数と倍率になっています。志願者数の推移としてこのグラフのようになっています。志願者数は年によってばらつきがあり、最近やや落ちているのが気になりますけれども、割とばらついていて、したがって倍率も割とばらついていて、それから募集人員、18からスタートとして現在26です。黄色で示した合格者は20人から30人の間で、だいたい26を目標に合格者を決めています。手元の資料には志願者のデータも載せていますのでご参考ください。合格者の男女比率が右上です。どうして圧倒的に女性が多いのですかと、よくご質問受けます。それから合格者数の高校成績ABCを示していますが、これももちろん絶対的なものではなく、高校によって相対的なものなのです。しかし、決してAだけが合格しているわけではないことが分かります。参考までに合格者の出身校の地域表示です。圧倒的に、やはり福岡を含んで九州がまだまだ多くて、九州以外の地域からはごくわずかな状況になっています。九州大学にしかない21世紀プログラムと言いたいところなのですが、全国区には及んでいないと言うのがこれで見て取れると思います。

このような状況ですが、では実際学生たちが選抜を通過してきて、どのような修学をおこなっているかを紹介します。21世紀プログラムの学生たちは自分たちの所属、帰属先が無いのです。「私は文学部です」「私は農学部です」と普通の学生なら言うところなのですが、21世紀プログラムの学生は、私は21世紀プログラムですといったところで、それ何？と問い返されるだけです。ということで帰属意識がないという場合もありまして、実は普通は大学3年生、4年生になってきますと、ゼミに参加したり、卒業研究を始めて自分の居場所ができあがってくるのですが、21世紀プログラムにはそれがない場合も起こります。そこで2001年スタートしたと同時に、21世紀プログラムの学生たちが専用に使っていいという施設が作られました。現在は昨年の4月からご存知の方もおられると思いますが、九州大学は新しいキャンパス、福岡市の西の端っこのなのですが、新しいキャンパスに移動しまして、21世紀プログラムの機能はほとんどこのキャンパスに本拠地を置いています。本拠地は伊都キャンパスのセンターゾーンに移しました。この写真の右の建物です、2階に21世紀プログラム専用のコーナーを作っていただきまして、スクエア21と呼びましょうと学生たちと決めました。ここに講義室、それからセミナー室が2つ、学習室が1つ、それから事務室も兼ねていますチュートリアル室を準備していた

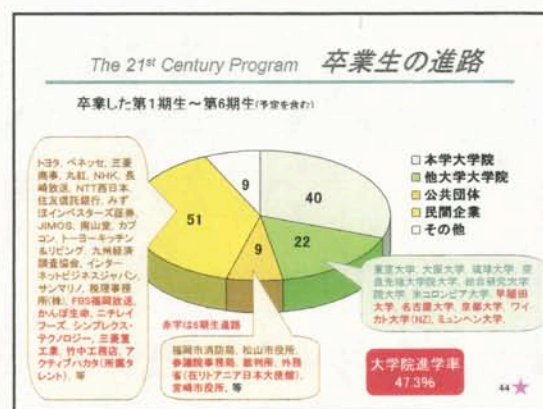
だいています。21 世紀プログラムの学生たちは、ここをほとんど主要な拠点として活動しています。一方、箱崎キャンパスには 2001 年当初から 21 世紀交流プラザというのを準備していただいております、そこには 21 世紀プログラム専用の学生控え室を作っていただいています。ほんの一例ですが、どういう修学をしているのかを紹介します。卒業まで待たないとデータが出ませんのでやや古いデータになってしまいますけれども、ある一つの例としてある学生の修学歴を追ったのがこの図

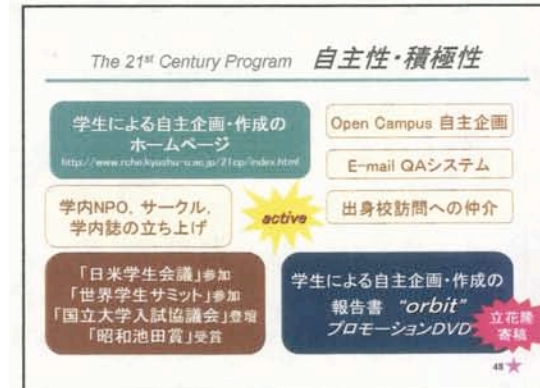


になります。横軸は、第 1 学期、第 2 学期、これで 1 年生です、第 3 学期、第 4 学期、これで 2 年生です、を表しています。縦軸が学部、どういう学部でどれくらいの単位を取得しているかを表しています。図のように、一年生のときはほとんどが全学教育科目です。この学生は、すべての学部学生が受講しないといけない全学教育学科目と、あとは 21 世紀プログラムの先ほど説明しました独自科目を履修しています。だいたい 2 年生前期までに全学教育学科目の履修はほぼ完了しています。2 年生になってきますと、空き時間もかなり増えていますので、今度は自分の関心に基づいて自分の勉強したいことを探していくステップに入ります。この学生の場合、2 年生からは、この色で見ますと、文学部とか教育学部の方に授業を受けにいっています。文系、理系という言い方はあまり良くないかもしれませんが、どちらかという文系寄りの勉強をスタートさせているということです。2 年生の後期でも教育学部の講義を受けていますが、これは本人に聞いてみないとわからないのですが、なぜか青色で示した薬学部でも勉強しています。それで、これは私の想像になりますけれども、2 年生では教育中心で文系に行こうか、それともやってみたい理系に行こうか迷っていたのではないかと思います。文系の方に行くなら教育学部辺り、それから理系の方に行くならば薬学を志していたのではないかなと思います。それで第 5 学期、3 年生になるとときにはもう完全に薬学部に行っておりまして、最終的には卒業研究を薬学部の先生に指導をお願いして卒業研究をおこなったということになります。この子は静岡の方の研究所大学院に進み、博士課程 3 年生になるところです。

卒業研究はどんなふうに行っているかを紹介します。だいたい 2 年生、3 年生の頃に自分が進むべき、関心を持つべき専門分野を定めます。それで自分でこれというテーマを卒業研究として設定し、それを指導してくださる先生も自分で見つけてくることになっています。「私は先生のところでこの卒論テーマで卒業研究したいと思いますので指導してください。」と自分で交渉しにいくわけなのです。たいていの先生はテーマがよっぽど自分の専門と外れてなければ、だいたい引き受けていただいております。「ああ、いいよ。」とお返事いただいております。学生がそうやって約束をとりつけますと、一応学生を指導しましょうと約束してくださった先生には、それぞれサインをいただいて書類を一枚出していただきます。その書類を私が受け取りまして、21 世紀プログラム専門委員会と呼ぶ全学の会議を通して、21 世紀プログラム専門委員会の方から引き受けていただいた先生が所属する研究院（九大では教員の所属を研究院と呼んでいます）の研究院長に、この先生が 21 世紀プログラムの学生の卒業研究を指導しま

これから6期生が卒業しますので、6年分のデータがいろいろ蓄積してきました。これまで「21世紀プログラム学生は卒業したらどのようになるのですか?」という質問には、まだ数が少なくてなかなか「こうです」とお答えできなかったのですが、もう6年の蓄積ができて「だいたいこういうふうになっています」というのをお見せできるようになったところです。この円グラフは、右上から九大の大学院に進学した者、それから他大学の大学院進学、それから中央がいわゆる官公庁への就職です、それから左の方が一般の企業を描いています。これで見ますと、最初のところで専門性は大学院でやって欲しいというのが21世紀プログラムだと申しましたが、大学院進学率が現時点で47.3%、実はこれは一昨年までは53%だったのですが、最近就職の方がやや多くて第6期生の卒業のデータまで含めて計算したら47.3%になりました。この不況のおり、就職を重視する学生が増えているせいかもしれませんが、このようなデータになっています。どちらかといいますと、九州大学の理系学部では大学院進学率80%、文系学部で30%程度であることを考え、また卒業研究はどちらかと言うと文系の方が過半数である重みを考慮しますと、大学院進学率47.3%は、そう悪くはないかなという気がします。たとえば、今度卒業する者の進路を赤い字で参考に挙げていま。九大外では早稲田大学、名古屋大学、京都大学、あとは、ニュージーランドのワイカト大学、ドイツのミュンヘン大学を志して今奨学金の手続きをして受験体制を整えている学生もいます。就職に関しては今年度ですと、参議院人事局、裁判所、外務省リトアニア大使館(これはこの3月の半ばには現地へ行かないといけないとのことですが)、そういう子がいまして、宮崎市役所という子もいます。一般企業ですと、福岡放送、三菱重工業、竹中工務店、異色なところでタレント事務所に所属し、デビューを志している子もいます。こういう形で様々ではありますが、データが蓄積してきています。以上のように、だいたい就職とか進学の割合と内容が見て取れると思います。

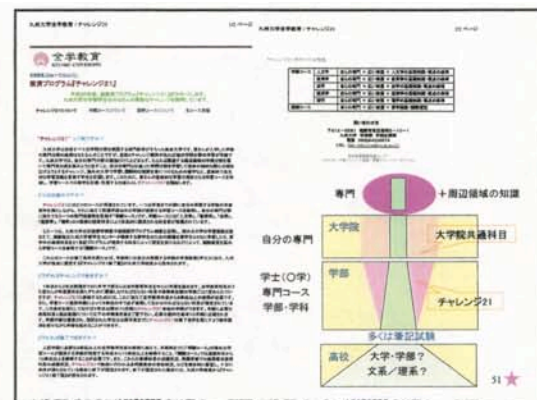
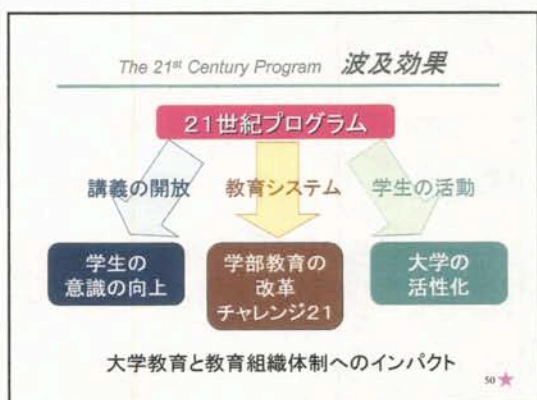




それから留学、語学研修の状況です。21世紀プログラムでは、外に出ていって活躍しなさいと言っています。外というのは大学の外であり、日本の外でもあるということを謳っていますので、21世紀プログラムでは、可能な限り留学することを推進しています。現在までのところ、1期生から現在在籍します9期生まで、来年度渡航の予定も含みますけれども、こういう状況になっています。年度内で10名を超えることは珍しいのですが、5名から10名ほどは毎学年、ですから1/3程度は必ず留学を経験しているという状況になっています。行き先も様々です。

さて、21世紀プログラムではどういう効果が得られてきたのか、が一番大事なところですよ。最初に、1つは学生が持っている自主性、積極性です。もし「21世紀プログラムってどんなところですか？」を知りたいと言われる方は、ぜひ九州大学に来ていただいて、21世紀プログラムの学生にお会いしていただきたいと思います。21世紀プログラムと言うのは器の名前でありまして、そこに何が入っているのかを見ていただかないと、その中身はわからないと思います。学生たちは、自分たちの帰属している場所はここと言える帰属意識がないので、実は必死です。自分たちは何者かと言うのを自分たちに問いかけ、それから人にも話しかけたいと言うことで、原動力がそこにあると思います。実にいろいろな活動をやっています。九州大学のホームページ開いていただくと、21世紀プログラムのホームページがもちろん出ますけれども、これはすべて学生が制作して管理・運営を行っています。私どもはほとんど手を出していません。事実関係にミスがないかは確認していますけれども、学生に管理・運営を任せています。それから、いろいろな広報紙を作って外に自分たちが何者であるかをアピールしたい、という意欲も非常に強くて、このようなこともやっています。そういういろいろな活動を外でもやっていて、ある朝新聞を開いてみますと「え、なんでこの学生が新聞に載っているの」というようなことも時々あります。あるいは、自分たちを紹介するDVDのビデオを作ったりしています。学生たちがどんなことをやっているのか、これは今年、昨年の夏の21世紀プログラムのオープンキャンパスで私も始めて見た映像なのですが、オープンキャンパスですので21世紀プログラムを志望する高校生がやってくるわけなのですが、21世紀プログラムとは何かをわかりやすく説明したいということで、いつの間にかこのような物を作って、当日上映しておりました。(2～3分、最初の部分を紹介します。ご覧ください。) こういう活動を学生たちはものすごく積極的にやってくれています。

それで波及効果にはどのようなものがあるか、いろいろ考えられますけれども、一つは、学生の意識の向上です。自分が何を学ぶべきか、というのを常に自分で考えて講義に参加しています。ときどき講

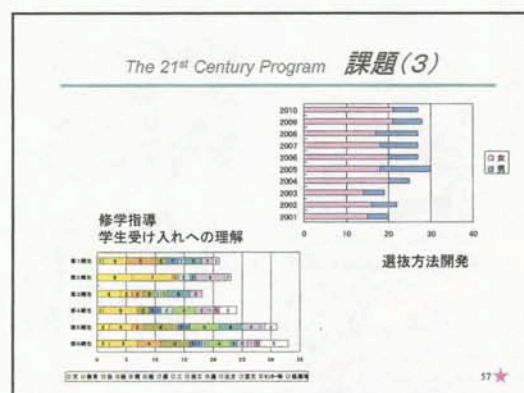


義担当の先生から、21世紀プログラムの学生がいるとすごく積極的に参加してくれて、講義の教室の雰囲気が積極的になってたいへん助かる、と言うようなことを仰ってくださいます。それから、学生の内外での活動が大学の活性化につながっています。先ほど突然新聞に出てびっくりしたと言う話もしましたが、そういうことにつながっています。それからもう一つ大事なことは、学部教育の改革にすぐに直結するわけではありませんが、教育システムの改革、つまり「こういうところが問題」、「こうだったらいいなあ」というようなことが、21世紀プログラムの実践を通していろいろと見えてくることです。たとえば一つの例として、下に「チャレンジ21」と言うのを挙げています。一昨年から、九州大学は「チャレンジ21」と言うのを作りました。先ほど、最初にお見せした従来の高校から大学への道筋の図に、チャレンジ21が目指しているものの概念を書き込みました。高校で進学先を絞って大学へそのまますすんで進むのですが、今度は一般の学部の学生にも、21世紀プログラムタイプの意識を持っていだいて自分の専門外のところも学べるようなシステム、あるまとまった単位数18単位をとれば「チャレンジ21修了証」を認定しますというシステムをスタートさせました。現在、広報活動が遅くなりあまり周知されていないのですが、2年生に一人チャレンジ21に挑戦している文学部の学生がいます。一般学生には、チャレンジ21を活用して、専門だけでなく他の分野にも幅を広げて欲しいと言うことです。それから大学院の方では、九州大学では大学院共通科目を導入しておりまして、大学院でも専門だけで終わるのではなくて、視野の広い研究者、技術者となって欲しいということで、大学院共通科目もスタートしています。こういう形で総合大学としての特徴を活かして、21世紀プログラムの教育理念を意識しつつ、学部の学生のもいろいろな勉強ができるフィールドを提案していきたい、ということを考えています。



The 21st Century Program 課題(2)

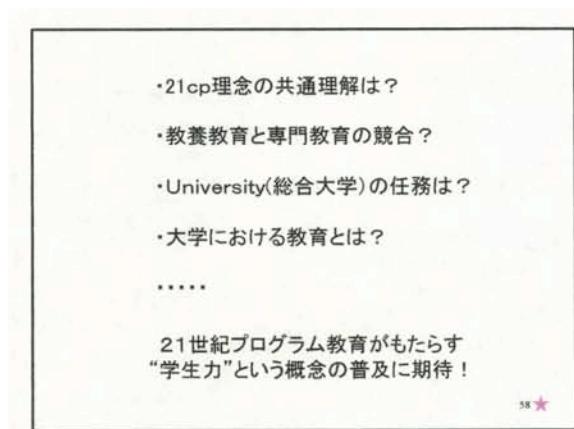
学域	学域コード	学域名	学域コード	学域名	学域コード	学域名	学域コード	学域名
文学部	1	文学部	2	文学部	3	文学部	4	文学部
法学部	5	法学部	6	法学部	7	法学部	8	法学部
経済学部	9	経済学部	10	経済学部	11	経済学部	12	経済学部
工学部	13	工学部	14	工学部	15	工学部	16	工学部
理学部	17	理学部	18	理学部	19	理学部	20	理学部
農学部	21	農学部	22	農学部	23	農学部	24	農学部
医学部	25	医学部	26	医学部	27	医学部	28	医学部
歯学部	29	歯学部	30	歯学部	31	歯学部	32	歯学部
薬学部	33	薬学部	34	薬学部	35	薬学部	36	薬学部
獣医学部	37	獣医学部	38	獣医学部	39	獣医学部	40	獣医学部
工学部	41	工学部	42	工学部	43	工学部	44	工学部
理学部	45	理学部	46	理学部	47	理学部	48	理学部
農学部	49	農学部	50	農学部	51	農学部	52	農学部
医学部	53	医学部	54	医学部	55	医学部	56	医学部
歯学部	57	歯学部	58	歯学部	59	歯学部	60	歯学部
薬学部	61	薬学部	62	薬学部	63	薬学部	64	薬学部
獣医学部	65	獣医学部	66	獣医学部	67	獣医学部	68	獣医学部
工学部	69	工学部	70	工学部	71	工学部	72	工学部
理学部	73	理学部	74	理学部	75	理学部	76	理学部
農学部	77	農学部	78	農学部	79	農学部	80	農学部
医学部	81	医学部	82	医学部	83	医学部	84	医学部
歯学部	85	歯学部	86	歯学部	87	歯学部	88	歯学部
薬学部	89	薬学部	90	薬学部	91	薬学部	92	薬学部
獣医学部	93	獣医学部	94	獣医学部	95	獣医学部	96	獣医学部
工学部	97	工学部	98	工学部	99	工学部	100	工学部



これは写真による紹介ですけども、2001 年第 1 期生入学直後、第 1 期生の卒業学位授与式の様子、それからこの間、3 月には 5 期生が卒業していきました。この 4 月には第 9 期生の入学を迎えました。と言うことで写真を紹介させていただきました。

もう時間になりましたけれども、課題がいくつかありました。一つは、21 世紀プログラムが特に影響を受けるのが、九州大学の離散したキャンパスの状況で、これは将来的には統合されるのでその時点ではこの問題は解決されると思いますが、従来の箱崎キャンパス、現在の伊都キャンパス、それから芸術工学部があります大橋キャンパス、学部はなく大学院だけですけれども福岡市の南に筑紫キャンパスがあります。21 世紀プログラムの学生は、ここの間を飛び回っているわけです。西と東の距離だいたい 30 キロくらいありますので、移動に一時間はみておかないと無理な感じです。それからもう一つ、字が小さくてお手元の資料もよく見ないとわからないのですが、私が感じていますもう一つの課題、これは九州大学の全学部も含めてですが、21 世紀プログラムの独自科目を担当してくださる先生に、講義担当をお願いするのが非常にむずかしい状況です。かなり理解ある先生方は協力して下さいますけれども、担当者が固定化されている感じがします。21 世紀プログラムの教育に関わっていただいて、講義を開いていただくという形で入っていただけると、かなり教育の質と視点に幅が広がるかなと期待されます。独自科目担当者の固定化は私自身の悩みでもあります、どんなふうに解決できるだろうかと考えます。もう一つの課題ですけども、先ほどデータの途中でお見せしましたが、入学者の男女比の問題です。入試選抜の方法も、もう一つ工夫いるのかなと言うことです。それから先ほどの卒業研究のデータのところを見ますと、やはり理科系にも積極的にチャレンジしていくような修学指導が必要かなと思われまます。私どもの方からいいますと、21 世紀プログラムの学生を卒業研究指導学生として受け入れていただくような、懐の深さといいますか、そういうのが理科系学部にも欲しいなという気持ちでいます。理科系学部はやはりなかなか難しいですが、積み上げが大事ですので、途中から専門外学生が入入というのは、先生方にも非常に抵抗があるようです。

こういうことを含めまして、つぶやきの最後に書いてしまいましたけれども、一つは 21 世紀プログラムの教育の理念が、九州大学全体に渡っての統一した理念であるかと言うと実はそうではなくて、先生方のそれぞれの哲学に基づいた解釈が割とあって、見解がなかなか統一しないという厄介な問題が存在します。それからどうしても教養教育と専門教育が競合しあって、「21 世紀プログラムのような中途半端なやり方はずまらない」、「それは専門ではない」と言うような声もまだ強く聞かれます。果



たして、学士課程の中で、教養教育と専門教育はどう言うふうにあるべきか、と考えさせられるところです。それから University 総合大学として、本当に専門教育だけを徹底的にやるのが義務なのか、と言うことも考えないといけないのかなと思います。それも含めて、大学の学士課程4年間を、これからどういった視点で教育するのか、しっかりと位置づけなければならないのだろうか、と考え込んでいます。私が答え持っているわけではないですけども、こういうことで考えたりするときであります。まとめ

ますと、21世紀プログラム教育がもたらす、「学生力」(と勝手に言葉を作ってしまいました。学士力ではなくて学生力です)の概念の普及に期待するところが大きいということになります。やはり学生が自分の力で大学の出口を見つけていくという、何と言いますか、ある先生は、21世紀プログラムは雑草のようだ、踏んでもまた出てくるとい意味なのですけども、仰っています。そういう力を感じさせ学生力です。そういう学生たちが、自ら事を起こす力というものを、21世紀プログラムはある程度培ってこられたのかな、と思っているところです。「これでやれる！」というデータも蓄積できつつあるのかなというふうに考えています。

以上です。どうもありがとうございました。(拍手)

若手研究者がネットワーキングすることで 新たな FD には何が展望できるか

石田 引き続きまして、京都大学高等教育研究開発推進センターの田口真奈先生、半澤礼之先生のご報告に移らせていただきます。題目は「若手研究者がネットワーキングすることで新たな FD には何が展望できるか」です。どうぞよろしくお願いいたします。

田口 京都大学の田口と申します。本日はこのような機会を与えていただきましてたいへん光栄に思っております。わたしと半澤とで京都大学高等教育研究開発推進センターが推進しております「大学教員教育研修のための相互研修型 FD」プロジェクトのうち、とくに若手研究者を組織しております活動を中心にご報告させていただこうと思っております。

本報告の流れですが、まず、京大センターのプロジェクトの概要をわたしの方から簡単に説明させて



いただき、若手 FD 研究者ネットワークの組織化という取組を、全体活動の中に位置づけたいと思います。後半、半澤の方からネットワークの紹介と、とくに今回いただきましたお題に関する「新たな FD には何が展望できるか」ということに議論を深めていければと考えております。よろしくお願いいたします。

まず、本センターの取り組みの紹介ですが、われわれのセンターは大きく三部門にわかれておりまして、わたしや半澤がおります第一部門というところが主に FD を担当しております。第一部門には、教授が 3 名と准教授が 4 名、それから助教が 3 名おりますが、そのうち准教授の 2 人と助教の 3 名は特任で、平成 20 年度の政策課題対応経費「大学教員教育研修のためのモデル拠点形成」という事業についての経費でこれら特任の先生を雇ってこの取り組みを進めております。これはホームページに書いてある概要なのですが、ここに「相互研修型 FD 拠点モデルを構築する」と書いてありますが、その理念について少しご説明させていただきたいと思います。

京大のセンターは、FD を担うセンターとしては比較的専任の教員数が多いと思うのですが、それで何をやっているかということなのですが、大学間連携の拠点、相互研修型 FD 拠点モデルというのをさまざまなレベルでネットワーキングしていくことを目指しております。1 つは学内連携を目的としたもので京都大学のなかに FD 研究検討委員会というものを作っているのですが、学部ごと、すなわち部

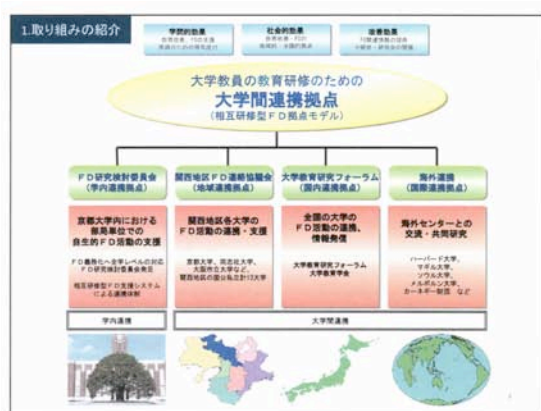
1. 取り組みの紹介

京都大学高等教育研究開発推進センター

1. 本センターの取り組みの紹介

大学教員教育研修のためのモデル拠点形成

- ・我が国の高等教育機関が、グローバル化時代、全入時代の新たな教育課題およびFDの法制的義務化へ実質的に対応するため、個別大学による教育研修・研究を補う「大学教員の教育研修のための大学間連携拠点」を形成し、汎用性の高い相互研修型FD拠点モデルを構築する。



局単位での自主的なFD活動の進展を目指した活動をしております。その次に地域連携ということで、関西地区FD連絡協議会というのを作っておりまして、関西地区の各大学のFD活動の連携・支援をしております。それから今度は国内連携ということで全国のFDのネットワーク、地域ネットワークをつなぐようなネットワークを組織するであるとか、本日お話しする若手の研究者のネットワークを作るということをやっております。最後に、国際連携の拠点になるということまではおこなっておりませんが、海外センターとの交流や共同研究も進めております。それぞれに関しましては後ほどもう少し詳しくお話ししたいと思います。これは、現センター長の田中毎実が作っている図です。相互研修型FDという概念を、これに基づいて説明したいと思います。

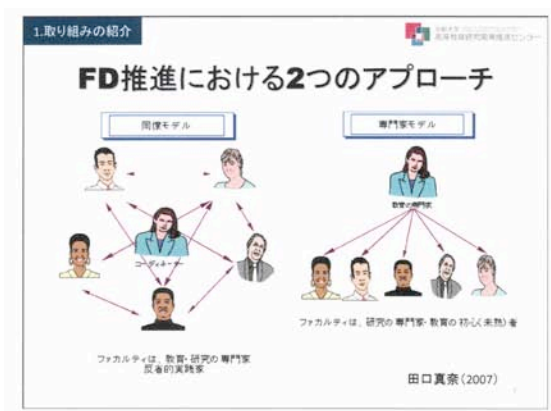
まず、FDを非日常的でイベント的なものと日常的なものという軸と、トップダウン的といいますか、制度化されたものとボトムアップ的といいますか、組織型のものという二軸で、分けています。そうしますと、その非日常的でイベント的な、とくにトップダウンに実施されるものとして、講演会をするだとか、研修を執行部が計画してするようなかたちの啓蒙型のFDというものが1つ考えられるかと思えます。それに対置するかたちで、相互研修型というのを考えておりまして、これはできるだけローカルで日常的な取り組みをできるだけ組織化するようなかたちに持っていくということを目指しております。これも啓蒙型のFDと相互研修型のFDを比較するために出しております、参加の表、比較の表なのですけれども、啓蒙型の場合は、参加の動機というのはどちらかというと、駆り出され感が強いということと、他動的であるということです。一方、相互研修型は、もともとやってるものの取り組みですから参加の動機が、自発的で日常的なものを、目指しています。一方、達成の効果は啓蒙型の場合は一過的であるのに対して、相互研修型の場合は比較的持続的になるだろうと。しかしながら、啓蒙型のほうが全体の呼びかけが容易であったり、マニュアル化やプログラム化が比較的容易であるのに対して、相互研修型というのは、どういうふうにやっていくかのマニュアル化やプログラム化がほとんど不可能である、というような困難さを伴います。またそのそれぞれの類型が固定されたものであるかということ、必ずしもそうではなくて、もともとはトップダウンで始まったものが、ボトムアップ的に展開されたものもあれば、そのボトムアップ的でやったものがもう少し計画的に広

1. 取り組みの紹介

啓蒙型FDと相互研修型FDの比較

	I型 (啓蒙型)	III型 (相互研修型)
参加動機	非日常的・他動的	日常的・自発的
達成効果	啓蒙(浅く・一過的)	自己開発(深く・持続的)
組織化方式	全体への呼びかけ容易	組織化の難
マニュアル化	可能で容易	不可能か困難
プログラム化	均質で構成可能	予見も構成も困難
操作と効率	操作可能で効率的	操作困難で非効率
他類型へ	III型への移行も可能	I型などの企画実践者へ

田中毎実(2009)

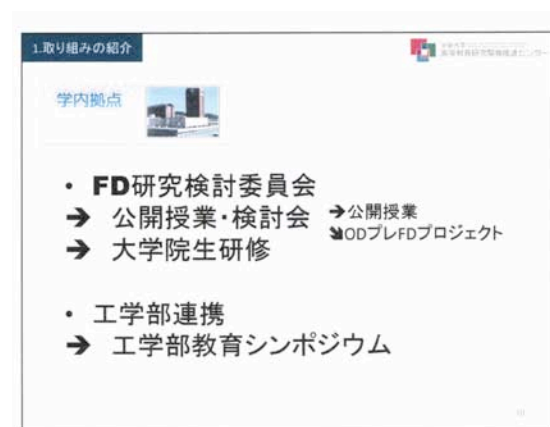


げようということによってトップダウンの方に移行する、といったようなことも考えられるわけです。それぞれの型が、固定されたものではないということです。

また、別の観点からセンターの活動の説明を試みようと思うんですが、これはわたしが提案しているモデルなのですが、FDを推進するといった場合に二つのモデルが考えられるだろうということです。ひとつは同僚モデルというものでして、FDを推進していく主体というものは、あくまでも、一緒にやっていく同僚のなかに入ってくる。自分も研究者でありながら、ファカルティをその教育研究の専門家であり反省的実践家ととらえるなかで、日々の改善をともにやっていく、というかたちです。もう一方は専門家モデルと名づけたのですが、ファカルティは、研究は専門家であるけれども教育に関しては、初心者であるにとらえて、教育の専門家と呼ばれる人を大学に配置して、先生たちを教えていかなければいけない、というようなモデルです。これもそのどちらがいい悪いであるとかどちらが効果的だとかそういうことではなくて、異なる2つの考え方があるだろう、ということです。相互研修型モデルというのは、このなかでどちらかというと同僚モデルにあたるのではないかと、ということでその位置づけを明確にするために出させていただきました。

相互研修型FDを組織化していくというのは、結局、抱えている学生は学部ごとでも違うわけですが、抱える学生や専門分野が違うなかでそのローカルな特徴をもつ個人あるいは集団の日常的な教育改善の努力を生かしていこうというふうな試みであると。つまり専門家対素人というアプローチをとらないことが、理念としてあります。それが個々の活動のなかでどういうふうに生きているかという観点でお話を聞いていただければと思います。

拠点形成について、先ほど4つ説明させていただきましたが、もう少し詳しく説明させていただきたいと思います。学内拠点に関しましては、先ほど申し上げましたようにFD研究検討委員会という全学組織を前面に出しまして、センターはそれに協力するかたちで進めています。公開授業と検討会を継続的におこなっておりまして、また、それから発展するかたちで近年、文学研究科のプレFDプロジェクトというものを推進しております。これは、文学研究科のオーバードクターの支援対策から始まったものなのですが、オーバードクターを非常勤講師として大学が雇用し、授業をしてもら



うわけですが、その授業をいわば教育実習のような位置づけとして、授業後には毎回、検討会を実施し、さらに半期ごとに研修会も開催し、それらへの参加をもって総長名での修了証を出す、といったようなことをやっております。

また、京都大学の大学院生を対象とした「大学院生のための教育実践講座 - 大学でどう教えるか -」という院生研修や、あるいは詳しくは申し上げられませんが、工学部と連携した試みなどをしております。地域連携に関しましては関西地区 FD 連絡協議会というのが 2008 年にできたところですが、関西地区の 127 校 (2010 年 9 月 1 日現在では 131 校) という、かなりの数の大学に加盟していただいております。相互に連携しあって自前の FD や教育改善を促進していこうという活動を行っております。地域を拠点としたネットワークは実は、全国でさまざまなかたちでみられます。上は北海道から下は九州まで、今日お話いただく北海道大学、九州大学というのは当然そのネットワークの中心大学でもあるわけですが、さまざまあります。ただなぜか、関東地区だけ、いつもないねという話をしてるのですが、わたしたちが知らないだけかもしれません。いずれにせよ、こういうかたちで地域を拠点としたネットワークがあります。関西地区 FD 連絡協議会はそのなかの関西地区版だと思っていただければいいかなと思います。京都大学が代表幹事校と事務局を務めておりまして、具体的には 5 つのワーキンググループというのを組織しています。FD 情報支援ワーキング、FD 共同実習ワーキング、FD 連携企画ワーキング、方法ワーキング、研究ワーキングということでそれぞれに京都大学のスタッフが入りまして、いろいろな大学と連携しながら具体的な活動を進めております。

たとえば、FD 情報支援ワーキングでしたら、いろいろな FD 講演をするときの講師を紹介したりですとか、あるいは、たとえば共同実施ですと、小さい大学なんかは初任者研修をやりたいと思っても、入ってくる先生が一人二人であつたら、そのためだけに長々と研修はできないといったような問題もありますので、初任者研修を共同で企画して、合同で実施したらどうだろうかといったようなことを、進めております。また、専用のニュースレターを年に 1 回発行し、ホームページも立ち上げております。ホームページも関西地区 FD 連絡協議会で検索していただければすぐ出ると思いますので、もしご関心がありでしたらぜひ連絡いただければと思います。

最後に、全国拠点なのですが、先ほど申し上げましたいくつかのその地域を拠点としたネットワークの代表者に集まっていただいて、ネットワークの代表者会議というのを 2 年前から年 1 回おこなっております。また今日お話しします若手 FD 研究者ネットワークというのも組織していたり、あるいは、これは学会のようなものなのですが、毎年 3 月に二日間のフォーラムというのを開催しております。今

1. 取り組みの紹介

地域拠点

関西地区 FD 連絡協議会
http://www.kansai-fd.org/

- 関西地区 **FD** 連絡協議会
 - 直接連携しあって人的資源や情報を相互利用し、各高等教育機関それぞれの自前の FD・教育改善を促進していこうとする互助組織
 - 2008 年 4 月 26 日に設立
 - 127 校 (111 法人、同一法人組織である大学と短期大学 (部) が単一の機関として入会) が加盟 (2009 年 6 月 19 日現在)

1. 取り組みの紹介

地域を拠点としたネットワーク

- 北海道地区 FD・SD 推進協議会: 54 校
- 東北地域大学教育推進連絡会議: 21 大学
- FD ネットワークつばさ (北海道・関東・東北): 46 校
- FD・SD コンソーシアム名古屋: 4 大学
- 関西地区 FD 連絡協議会: 129 大学
- 山陰地区 FD 連絡協議会: 2 大学
- 四国地区大学教職員能力開発ネットワーク (SPOD): 34 校
- 九州地域大学教育改善 FD・SD ネットワーク (Q-Links): 6 大学

年も3月の18日、19日になこなうのですけれども、だいたい60名ぐらいの研究者の方からの、大学研究改善に関わる研究報告があります。あとはシンポジウムであったりですとか、ラウンドテーブルも企画しております。こういったものを、もう16回積み重ねてきております。

そのほかつい最近ですけれども、オンライン教育研修システムということでMOST(モスト)というシステムをたちあげました。これはアメリカのカーネギー財団が作り出した keep tool kit というティーチングポートフォリオを簡単に作れるソフトがあるのですが、それを日本語化したものに、いわゆるミクシーのようなSNSを組みあわせて独自開発したものです。授業改善の単なる How to ではなくて、文脈を取り込んだかたちでお互いの実践知を交換しあえるようなシステムです。教育改善に関わる実践知というものは、いきなりオープンにするということではできませんので、招待制によるID発行とし、パスワード管理された中で、大学という組織を超えたネットワークの生成を支援しています。はじめは小さなコミュニティでもいいので、まずは「やってみたことを共有する」ということを、組織を越えて行うという活動を通じて、教育改善をインターネット上でも組織化していこうという試みです。そういったことを始めております。


ここにあたる部分がこれから後半で半澤のほうからご説明させていただくものです。国際的なものとしては先ほど申し上げましたように、国際シンポジウムというものを開催したり、あとはそのカーネギー財団の SoTL(ソートル)、すなわち Scholarship of Teaching and Learning という理念が京都大学の相互研修型FDの理念に近いということもありまして、国際学会で共同のプログラムを提案したりといったようなことをおこなっております。それでは後半、若手FD研究者ネットワークの紹介を半澤のほうからさせていただきます。(拍手)

半澤 後半はわたし半澤から若手FD研究者ネットワークの紹介をさせていただきます。最初に二点だけ前置きということで確認をさせていただきます。

お手持ちのレジュメのなかで、担当者ネットワークということばと研究者ネットワークということばが混在していると思われますが、正確に若手FD研究者ネットワークになりますので、こちらに統一をしていただけたらと思います。

それからもう一点、今日のシンポジウムの中で行われた九州大学さんの発表であるとか、今の田口の発表であるとか、それから他の大学さんの発表というのは、教育の質保証のために各大学がどのような取り組みをしているのかに関する紹介ということになると思われます。それに対して、私がこれからお話しする内容は少々異なるかもしれません。それというのも、今回のシンポジウムのオファーを「若手研究者がネットワーキングすることで新たなFDには何が展望できるか」というテーマで頂きましたので、これからのわたしの話というのは、FDを担当している若手の研究者がネットワークを作ってどのような取り組みをしているのかということになりますので、具体的にたとえば教育改善のためにこういう取り組みをしていますよというプログラムの話をするわけ

2JFDN Jrの紹介



2.若手FD担当者ネットワークの紹介

FDを担当する若手研究者の“繋がり”の場としてのネットワーク

Japan Faculty Development Network for Junior Researchers: JFDN Jr.

設立目的

- ・「FD推進のための情報交換、実践研究、および情報発信をおこなうことを目的として、FDIに関わる若手研究者を組織化し、問題点や成功事例を共有する」こと

ではありません。従って、今日の話の中ではこれからの私の話は内容が他とは異なるかもしれませんが、FDに関わるような若い人間がこういうことをやっているのだということについてみなさんに知っていただけたらと考えております。

それでは初めに若手FD研究者ネットワークの紹介になります。先ほど本学の田口から話があったように、FDに関するネットワークというのは全国にさまざまにあります。若手FD研究者ネットワークというのも

そのひとつとして位置づけることができると思われます。しかし、他のネットワークと本ネットワークには大きな違いがあると考えております。通常のFDネットワークというのは、たとえばネットワークを組んで授業評価の内容を検討して相互利用しましょうということであつたり、先ほど話があったように初任者研修と一緒にやりましょうということであつたりと、あるFDに関するプログラムと一緒にやていきましょう、あるプログラムと一緒に推進していきましょうというような方向性を有していると思われます。それに対して、ここで紹介させて頂く若手FD研究者ネットワークというのは資料にも書いてある通り、「FDを担当する若手研究者のつながりの場としてのネットワーク」という非常にゆるい定義づけをおこなっております。初めから、何か明確な目標があつて、その達成のために組まれたネットワークではないという点が特徴であると思われます。

本ネットワークは資料にもあるように、Japan Faculty Development Network For Junior Researchers という表記もすることもあつて、それを省略してJFDN Jr.とよぶこともあります。現段階(2009年2月段階)では北海道地区だけ残念ながらいらないのですが、日本全国に参加者がいるということで、このような名前をつけております(2010年10月段階では、北海道から沖縄まで全国にわたって参加者が存在するネットワークとなっている)。



このネットワークの設立の目的といたしましては、FD推進、教育改善、教育改善推進のための情報交換といったものがあげられます。たとえば、今日お茶の水女子大学でこういうシンポジウムがありますよということについて、情報が来るような立場にいる方はいいのですけれども、情報が流れてこないような立場の人も多いわけです。例えば私であれば、京大の一番末端の人間で、先ほど自己紹介させて頂いたように特任の助教で、そういうレベルの人間まで情報が下りていきにくいということもあるわけです。従ってそういう人たち同士でつながって、メーリングリストなどで情報交換をするという目的があります。また、もう1つ重要なこととしては実践研究があ

げられます。後ほど紹介させて頂きますが、一緒に科研費をとって、教育改善に関わるような研究、たとえば教育学的な研究、教育工学的な研究、教育心理学的なをやつていこうという目的もあります。あとは情報発信です。先ほど申し上げたように、大げさな言い方かもしれませんがFDに関わる若手研究者を組織化し、つながりの輪を作つて、各大学でFDをおこなう上でどのような問題点があるのかとい

2.JFDN Jr.の紹介

ネットワーク設立の経緯

- ・ FDを担当する若手研究者のキャリアの問題
- ・ FDを担当する若手研究者が孤立してしまっているという現状(杉原・村上・山田・葛木・石川,2009)
- ・ 若手であるにも関わらず、大学教育改善の中核に関わらなければいけないという困難さ(村上・杉原・半澤・田口,2009)

ネットワークを構築することで若手研究者相互のやり取りを促進する必要性

うことや、もしくはこういう活動は非常にうまくいきましたよといった成功事例などを共有するといったことが目的としてあげられます。

このネットワークですが、先ほど最初のほうで紹介があった、京都大学が概算要求という形で予算を頂いておこなっているプロジェクトの一環として立ち上がっているものになりまして、まだ、設立してから二年しかたっておりません。

設立の経緯について紹介させていただくのが次になります。一点目としては、FD を担当する若手研究者のキャリアの問題というものがあげられます。近年、国立大学であるとか、あとは大きな私立大学においても設立されているところが多いと思いますが、大学教育センターという名がつくところで、任期付の教員が非常に増加しているという現状があります。これはたとえば GP をとったので三年間だけ、任期付きの教員を雇いましょうということなわけです。私も任期付きでなのでどうこういえる立場ではないんですが、ここ十年くらいの単位でそういった形式で雇用される教員の数が非常に増加しているということがあります。そして、そのように任期付きで雇用された人たちはなかなか自分の先、自分のキャリアを展望することがむずかしくなっているということがあるのではないのでしょうか。これは、FD 担当者に限った話ではないのかもしれませんが、三点目で話をする大学の教育改善業務を担う人間が任期付きであるという点と絡んで問題になってきます。二点目として、FD を担当する若手研究者が孤立してしまっているという現状というのがあげられます。これは先ほど紹介させていただいた京都大学高等教育研究開発推進センターが主催している大学教育研究フォーラムのラウンドテーブル等でも実際に事例として紹介されているものです。たとえば、若い人間が教育改善業務に関わる場合、ベテランの先生方から非常に感情的な反発が返ってくるというケースがあります。また、学内、とくに執行部からの教育改善に関わる業務に対する要求が非常に高いにもかかわらず、各部局がなかなか動かないため、結局動くことのできる大学教育センターに所属する人間への負荷が非常に高くなってしまいうという現状があったりもします。結果としてそういったセンターに所属する若い人たちはベテランの先生や他部局と連携をとることができずに孤立してしまつて、ほかに助けを求められなくなってしまつたり、優秀な一部の人の名人芸に頼ってしまうような教育改善業務が続いてしまうということがあるのではないかとということが報告されています。三点目は、若手であるにもかかわらず、大学教育改善の中核に関わらなければならないという困難さがあげられます。この点に関しては次のような例が挙げられます。若手は当然大学教員としてのキャリアが浅いわけです。しかし、キャリアが浅いにも関わらず、たとえば執行部であるとか、学部、もしくは大学院の中核と関わつて、教育改善業務にあたらなければいけないということがあります。そして、そういった業務をおこなう人間が任期付であった場合、当該大学内での教育改善業務に関わる能力を上げていったけれども3年で任期は切れてしまう。そうすると、そのセンターも3年後に別の人を雇う、もしくは人がいなくなってしまう、というような事態があります。そうするとこれは、教育改善業務を担うための人材の育成がうまく回っていないということになるわけです。「若い人はたいへんだよね」という個人に還元される話だけではなく、大学全体の教育改善業務にも繋がっていく問題であるということができるとはいいのでしょうか。

つまり、このネットワークの設立経緯としては、まずは、個人の問題から始まっているわけです。若手のFD を担当する研究者たちが、自分自身のキャリア形成に踏み出しにくくなっている、もしくは、部局内、学内でなかなかほかの人たちの手助けを借りることができず、孤立しまつているという状況が

あります。そして、そのような若手が行っている業務というのは、大学の教育改善の中核であり、組織の問題となるわけです。従って、若手研究者の問題からスタートしまして、結局個人の問題というのは、組織の問題に繋がっていくということがいえるわけです。こういった現状というのは、全学をあげて教育改善業務に取り組んでいかなければいけない状況にある現在においては、適切な状況とはいえないのではないのでしょうか。しかしそうはいつでも、たとえば組織のやり方

であるとか、内容を変えるというのは、かなり困難を伴う作業になります。そこでまずは、個人に目を向けたアプローチを展開していく必要があるだろうということがこのネットワーク設立の経緯ということになっています。

では、次の話題に行きたいと思います。本ネットワークの特徴ということで、このような経緯で設立された、われわれ若手 FD 研究者ネットワークというのがどういう特徴を持つのかということについて、三点紹介させていただきます。

まず一点目は同僚的性格があげられます。これは、先ほど田口のほうから紹介がありました相互研修型 FD であるとか、FD における同僚性と同じものとして考えていただけたらと思います。横の連携です。本ネットワークは基本的には若手の研究者で構成されています。その多くは、年齢が 40 歳以下で、准教授だったり大学院生だったりします。気持ちが若手だったら入っていただいて結構ということにはしているのですが、立場として比較的同列な人間が多いので、横の連携を通じて新たな理念であるとか、モデルといったものを構築することを目指しているということです。これに関しては、ネットワークを組むときに中心的なメンバーがいないとネットワーク自体は回りませんので、中心的なメンバーは抱えています。中心になっている人物は 2 人いますが、2 人とも京大外の人間です。京大の半澤と田口も中心メンバーには入っておりますが、バックアップをする役割を中心に担っております。

特徴の二つ目は、参加者が研究者としての自己規定を強くもっているということです。FD を担当していると、業務教員のような視線を向けられることも少なくありません。これに関してはいろいろ議論はありまして、それで十分だという話もちろんあると思います。しかし本ネットワークにおいては、自らが研究者として規定するメンバーによって構成されているという点を特徴としてあげております。これは個々の参加者が自分自身で意識的にという意味です。余談ですけどもわたしであれば教育心理学が専門で、田口は教育工学なのでですけども、そういった自分のディシプリンをベースにして、いかに教育改善に関われるかという姿勢を持つということになります。他の参加者であれば、たとえば物理学専門の方がいたりですとか、教育系が多いといえども多いんですけども、様々な立場の研究者がいます。なぜ研究者としての自己規定をあえてあげるかといいますと、繰り返し述べていることではありますが、任期付の教員がこのネットワークに多く参加しています。そうすると、自分自身の研究業績を上げていかないと、任期が切れたときに行先がなくなってしまうんです。自分の専門に関わる研究ももちろんするし、それをベースにした FD に関する研究もする。そしてその中で相互研鑽していくということも意図しているものであります。

2.JFDN.jpの紹介

ネットワークの特徴

同僚的性格

- ・ 横の連携を通じてボトムアップ的に新たな理念やモデルを構築することを企図

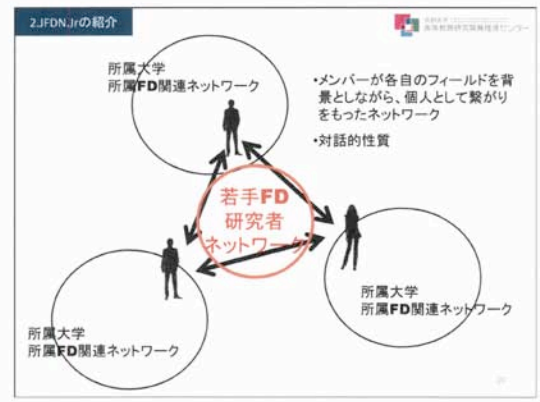
研究者としての自己規定

- ・ 単なる実務家の集団ではなく自らを研究者と規定するメンバーによって構成されている

個人と個人の繋がりによるネットワーク

以上の二つをまとめると、個々の研究者、若手の研究者が、それぞれの専門をベースにしながら相互にやり取りをすることによって教育改善に関わる、相互研鑽的な性質をもつのが本ネットワークの特徴であるといえることができます。

最後に三点目として本ネットワークと、ネットワーク参加者の所属というか立場の関係があげられます。これについては図式的に説明していきます。本ネットワークには多くの参加者がいます。その参加者にはも



ちろんそれぞれのフィールドがある。たとえば、それぞれ所属している大学がありますし、さらに、先ほど田口が紹介したFDに関するネットワークが日本にはさまざまにありますので、そういうネットワークに所属していることもあります。この若手研究者のネットワークの場合には、そういったフィールドを背景として、基本的には個人としてネットワークに参加していただいています。つまり、理念としては、大学の代表ではなく一研究者としてネットワークに参加しているということが特徴としてあげられます。それをなぜ強調するのかといいますと、たとえば大学におけるFD業務、もしくはネットワークによる教育改革推進というのは、そうではないところも当然ありますけれど、非常にトップダウン的な性質が強く、先ほど紹介した田中のFD分類でいうところの啓蒙型の性格を強くもっていることが想定されます。これは、トップダウンでFDを行う啓蒙型が問題であるということをいっているわけではありません。啓蒙型のネットワークが多い現状において、そうではないネットワークも必要なのではないかという問題提起をさせて頂いているわけです。たとえばネットワークであれば、そのネットワークの中心大学から様々なものが提供されるということが多いと思うのですが、本ネットワークは、先ほど申し上げたように、同僚的な性質、性格を持つので、そういったことは殆どありません。個々の研究者の対話の場であるということを第一にしているわけです。先ほど、繋がりという緩やかな表現をしましたが、本ネットワークにおいては対話的な性質を持つということが強調されるといえます。そのため、若手研究者がネットワークングすることで何が展望できるかという話にもつながってくるのですが、対話から生まれるものについて、たとえば具体的にこういうプログラムをやりましょうとか、こういうようなFD活動がありますよねといったアウトプットは最終的なゴールとなるかもしれませんが、具体的なゴールを設定するというよりも、その下地となる、参加者間での土台作りということを意図し、第一にそこを目指しているといえます。これも繰り返し述べていますが、具体的なものを出すというよりは、具体的なものをだすような人間がいかに集まり何をやっていくのかというのがこのネットワークでは強調されるということです。集まったところから、相互に高めていけばいいという話になるわけです。

それでは具体的なネットワークの紹介をさせていただきたいと思います。ネットワークの構成としまして、まずは立ち上げの際に運営委員会を作りました。全国20大学21名になります。本ネットワークは、基本的にはメーリングリストと、後で紹介させて頂く合宿研究会を通じてやりとりをしているのですが、メーリングリストの参加者が、全国42大学で、みなさんお手元の資料にはおそらく55名となっているかと思うのですが、この資料を提出したのが2月10日なので、それから今日までに

さらに1名増えまして、今現在56名ということになっております(2010年10月時点で70名)。

先ほども申しあげたとおり、参加者は高等教育を学ぶ大学院生から田口のような准教授まで多様な研究者が参加しております。それから、本ネットワークのひとつの大きな特徴として、事務職員の方が全体の1割か1割5分くらい参加していただいております、たとえば研究会をやるときには事務職員としてではなくFDを推進する研究者として、研究につながるイベントの企画立案等に関わっていただいたりしています。

参加者は教員のほうが多いことは事実なのですが、事務職員の方と教員で、双方でやりとりをしながら相互研鑽をしているということも、本ネットワークの特徴としてあげられると思います。参加大学は、北は秋田から南が琉球大学まで。国立大学だけではなく、私立大学や、短期大学の方も参加していただいているということです(先述の通り、2010年10月時点では、北は小樽商科大学から南は琉球大学までとなっている)。さきほどFDネットワーク代表者会議という日本に点在するFDネットワークの代表者が集まる会議や、関西地区FD連絡協議会という関西地区の大学が集まるFDネットワークというものがあるというお話をしましたが、それとは独立をして、別途こちらでネットワークを組んでいるというかたちになります。

それでは、本ネットワークが具体的にどのような活動をしているのかということについて紹介させていただきたいと思います。2009年度、本年度の活動として3つ紹介をさせていただきます。

1つ目はこれは先ほども申し上げましたが、合宿研究会です。教育改善につながる新しい研究を考えようというテーマで研究会を開催いたしました。合宿と書いてありますけれども、二日間実施したんですが、宿泊は各自でしていただいて、二日間かけて研修、研究会をおこなうというものです。内容は今申し上げた通り、教育改善につながる新しい研究を考えようというテーマで、具体的に研究計画を立てるということを行いました。参加者は東北地方から沖縄まで、今年度は23名の方に集まってきました。参加者も大学院生から准教授まで、幅広い参加者となりました。

研究会は京都外国語大学でおこないました。京都外国語大学の村上正行先生が本ネットワークの代表でして、代表の先生の大学で実施ということになりました。そこで教室を一室貸していただいて、23名が集まってワークショップ形式の研究会をおこないました。プログラムについて、ざっとお話しさせていただきたいと思うんですが、最初に先ほどのFDの類型を出した、京都大学高等教育研究開発推進センターのセンター長田中毎実より講演ということで「FDの仕事に夢あるものへ」というテーマでお話をいただきました。

次に参加者を何人かに分けて、グループワークというかたちで教育改善につながる研究を企画・立案

2JFDN.Jrの紹介

ネットワークの構成

運営委員

- ・ 全国20大学21名

メーリングリストの参加者

- ・ 全国42大学55名
- ・ 高等教育を学ぶ大学院生から准教授まで、多様な研究者が参加している
- ・ 事務職員もFDに関わる研究者として参加している

2JFDN.Jrの紹介

参加者の所属大学

- ・ 愛知みずほ大学、秋田大学、青山学院大学、医療人育成センター、岩手大学、愛媛大学、沖縄国際大学、大阪観光大学、大阪商業大学、大阪成蹊大学、大阪大学、大阪府立大学、大分大学、関西大学、金沢大学、香川大学、京都外国語大学、京都光華女子大学、北里大学、岐阜女子大学、国際医療福祉大学、夙川学院短期大学、静岡大学、島根大学、中央大学、東京大学、東京農工大学、東北大学、東洋大学、徳島大学、長崎大学、一橋大学、別府大学、北海学園大学、三重大学、名城大学、明治学院大学、山形大学、山口大学、立命館大学、琉球大学、京都大学

するということをしました。そして、グループごとに教育改善に関する研究について問題・目的・方法までを考えてプレゼンしてもらいました。現場ではどのような問題があって、その問題に対してどういう解決策が必要なのかということを考えた上で、ではこういう目的で教育改善に対するプログラムを組みましょう、そのプログラムは実際にはどのような方法で可能となるのかという点までを企画立案してもらったわけです。集まって話し合いをするだけではなくて、具体的な研究立案までを目標とし、最終的にはそれが発展して共同研究というかたちに繋がればいいという目論見がありました。そしてその成果がどこかの大学もしくはその共同研究をした大学でプログラムとして反映されるとよいのではないかと考えているわけです。

ネットワークの活動の続きです。2つ目は科研費の申請をしています。本ネットワーク上のメーリングリストで参加者を募り、田口を代表者として17名の参加者で科研を申請しました。内容としては、FDを実践するための組織とはいかにあるべきかということが主たるテーマとなっています。これは組織に対する評価の問題ではなくて、大学教育センターのような組織にはどのような人員が配置されたらよいのか、その組織に所属する教員はどのような意識を業務に対してもっているのかといった調査研究を元に、組織のあり方についてその提言をおこなうことを最終的な目的としたものでした。

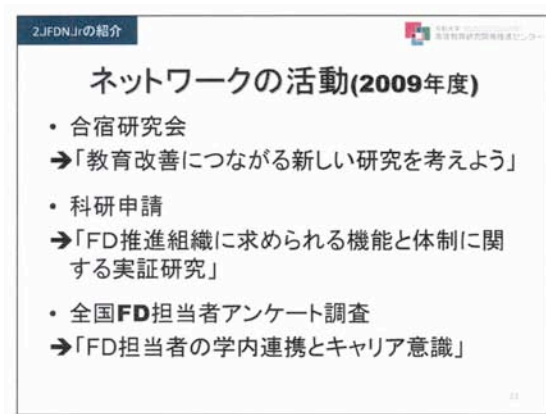
最後に、3点目になりますが、全国FD担当者アンケート調査で、FD担当者の学内連携とキャリア意識というテーマで、全国の大学にアンケート調査をおこないました。これは設立の経緯である若手の孤立やキャリアの問題を受けて調査調査を実施したものです。大規模な調査をおこないました。全てをご紹介することはできないので、少しだけこの調査によって得られたデータをご紹介したいと思います。

調査は四年制大学を対象といたしまして、各大学のホームページからFD業務を担当するセンター、委員会などの一覧を作りました。そしてセンターあるいはFD委員会が存在すると考えられた大学、それからホームページ上ではそういったセンターが確認できなかった大学というものを抽出いたしまして、その大学すべてにメールアドレスがわかるところにはメール、わからなかったところには郵送で、全大学に調査用紙を送りました。全大学に調査用紙を送って、若手研究者、FD担当者、ここでは簡単に40歳以下にしているのですけれども、若手FD担当者およびFDに関わる組織の代表者様にご回答いただきたいというお願いをしたところ、若手の教職員が174名、組織の代表者様が164名ご回答くださいました。

この調査においては、本ネットワークの特徴でもありますけれども、教員だけではなく職員の方にもご回答いただいております。300人以上の方にご回答いただいたんですけれども、質問の内容については配布資料の通りとなっております。今日ご紹介するのは次の3つに絞らせていただきたいと思います。1つ目は他部局との連携、これは先ほど述べた若手の孤立という問題に関連するものです。他部局との連携が適切に取れないと学内の業務が回らないので非常に重要な点だと思います。それから2つ目が業務のやりがいや不安に関する質問です。これには業務に対する感情としてまとめることができると思います。3番目がキャリア展望を尋ねる質問です。この点についても、先にあげたように若手研究者がどのようなキャリア展望を抱いているのかは重要な点であると考えられます。

結果をご紹介したいと思います。本アンケートは各質問について5段階評定で尋ねており、5が最も質問に対して肯定的であるという回答で、1が最も否定的であるという回答になります。

はじめに、他部局との連携についてのアンケート結果についてです。最も連携をとらなければいけな



い部局はどこですかという質問について、若手からは「学部・大学院」、それから「FDを担当する委員会」、「FDを担当する事務」という回答が得られました。これは妥当な回答であるといえるのではないのでしょうか。その後、それらの部局との連携はどれくらい取れていますかという質問を先ほど述べたように5段階評定で尋ねています。5という回答はかなりとれているということを表し、1という回答ははまったく取れていないということを表します。その結果、最も連携をとらな

ければいけないと考えられていた部局である「学部・大学院」との連携の程度の平均値は3.0になっていました。3.0というのはどちらともいえないという回答なのでまだ十分に連携が取れていないという様子が伺えます。さらに特徴的なのは、「FDを担当する事務」です。事務と連携が取れていると考える程度は平均値で4.1でした。最大値が5.0ですので、若手は事務と連携がとれていると考えているという実態が見えてくるということです。

次に業務に対するやりがいや不安を聞いた結果を、若手のFD担当者とFDに関わる組織の代表者と比較しました。その結果見えてくるのは、代表者と若手を比較した場合、代表者は若手と比べてやりがいを高く感じていて不安が低い。若手は代表者と比べるとやりがいを感じていないのだけれども不安が高いという結果になっています。これは個々の大学の事情がありますし、平均値の比較をしているだけなので、より詳細に見て行く必要があると思います。ただ、こういう若手と代表者の意識のズレといったものを代表者の方は組織運営の際にどう理解し、活用していくのかということが非常に重要であると考えています。また、やりがいは平均値を見ると全体的に高い印象を受けるのですが、そもそもこういう調査を引き受けてくれる方というのはFDに対してある程度好意的であるのかもしれませんが、拒否感を持っている人はそもそもアンケートが回ってきて、強制ではないので回答をされないと思うのです。そういったバイアスもかかっているのかな、という気がします。

最後にキャリア展望に関する結果を紹介させていただきます。これは若手の教員だけに限定して紹介いたします。はじめに、今のFD業務が自分自身の専門領域とどの程度関連していますかという質問については、5段階評定で平均値が2.7でした。専門と関係ないところで仕事している若手が多いことが推察されます。それから、現在の業務がどの程度自分の大学教員としてのキャリアに結びつくと思いますかという質問に対する回答の平均値は3.0でした。これらの結果から何を述べたいのかといいますと、たとえば若手の教員が、自分の研究の専門領域や自分のキャリアがFD業務とうまく結びついていないと考えた場合、そういう考えは業務を行う上でマイナスに働いてしまうのではないかと思います。平均値を見る限りは専門と業務の結びつきもキャリアと業務の結びつきも必ずしも高いわけではないので、この結果はFDを担う組織にとって考えるべき点なのではないかと考えられます。

これらの結果からいえることとして、若手のやりがいや不安といった業務に対する感情やキャリア展望などを促進するとまではいわないまでも、せめて阻害しないような組織づくりが必要になるのではないかと思います。しかし、組織づくりにネットワークとして関わっていくことは非常に困難なので、本ネットワークの活動としては現状把握に留まっているということになっています。

今回与えて頂いたお題が若手研究者がネットワーキングすることで新たな FD に何が展望できるかということになりますので、これまでの話をまとめると、まず 1 点目として、一番大きいのは自己組織化を生じさせるための土台づくりが可能になるということがあげられると思います。多くのネットワークや大学が、啓蒙型、トップダウン型であるという点から、それに対するオルタナティブ、異なる選択肢を提示することによって個々の教員の意識の多様性というものを高めて、自己組織化を生じさせるための土台としていきたいと考えております。

2 点目として、短期的な視点ではなく長期的な視点での教育改善に関わる研究者の成長を促すということがあげられます。先ほどから対話や同僚性といった抽象的な話ばかりしておりますが、それというのは、具体的で短期的、即応的なアウトプットを求めているだけでは、研究者の成長を促すのは難しいというところに理由があります。とりあえず目の前の業務を行うということも重要です。それに加えて、多少抽象的な議論になってしまっても、長期的な研究者の成長を促していけたらという志向性を本ネットワークはもっているわけです。当然その中にいる私自身も成長していきたいと考えています。

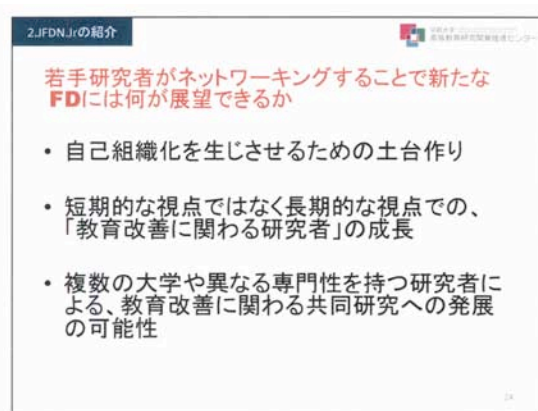
このような活動を通じて、最後に、複数の大学や異なる専門性を持つ研究者による教育改善に関わる共同研究の発展や組織改善の可能性というのが見えてくるということになるかと思います。こういったことを理念としてはめざしているわけですが、もちろん課題もあります。

その一点目は、参加者のニーズの把握がまだ十分にできていないということがあげられます。参加者の規模が増えていますので、ニーズの把握が課題になっています。それから二点目としてネットワーク運営の仕組みの検討がまだ十分ではなく、合宿検討会やメーリングリスト上のやりとりがまだ十分ではありません。この点も課題です。これについてはたとえば、ネットワークの参加者で学会発表をしていくということも考えています。実際にこれまでも学会発表してきておりまして、これまでにネットワークに関わるものだけで 4 回発表がおこなわれています。このような機会を増やして、ネットワークのメンバー間のやりとりを深めていきたいと考えております。

最後駆け足になってしまったんですが、2 つ宣伝をさせていただきます。一点目は、お手元の資料にもありますように、本ネットワークはメーリングリストを立ち上げていて、そこで、基本的には学会発表であるとか、科研費の申請、研究会のお知らせ、もしくはこういうシンポジウムのお知らせをしてやりとりを深めています。このネットワークに参加いただける、もしくはここにいらっしゃっている方で、自分のところに若手がいるのだけど入れてみたいと考えられている方は、ぜひこちらのホームページにアクセスしていただいて、メーリングリストにご登録いただけたらと思っています (ML 参加に関しては次の HP を参照してください)：

<http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/fd/project/fdjfdn-jr/entry.html>。

二点目は、このネットワークの発表の場として最も多く活用している大学教育研究フォーラムになります。これは京都大学高等教育研究開発推進センターが主催している大学教育に関する学会のようなものです。先ほど 60 名程度の発表者がいるといいましたが、参加者も足しますと毎年大体 500 名位ご参



加いただいております。今年(2009年度)は特別講演として、本学教授の松下佳代が、「大学教育の実践知を共有する-コミュニティ・ネットワーク・コモンズ-」というテーマで講演をおこなう予定です。それからシンポジウムとして「教える集団をどう組織するか」というテーマで様々な大学から先生方をお招きして、議論を深める予定でおります。あとは、私自身も今日紹介させて頂いたデータの発表をしたりであるとか、田口も本学の文学研究科のオーバードクターを支援するためのプレFDプロジェクトの実践報告をするなど、さまざまな実践報告がございます。もしご関心のある方がいらっしゃいましたら、私の手元にプログラムがありますので、ブレイクタイムの時にでもお声をかけていただけたらと思っています。

以上、最後駆け足になりましたが、ご清聴どうもありがとうございました。

(拍手)

2.JFDN.Jrの紹介

若手FD研究者ML

- 若手FD研究者ネットワークでは、FDに関心のある若手研究者の参加を随時受け付けております。関心のある方は以下のURLにアクセスして頂ければと思います。

大学教員教育研修のためのモデル拠点形成HP
<http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/fd/>

若手FD研究者ネットワークについて
http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/fd/modules/project03/index.php?cat_id=2

2.JFDN.Jrの紹介

本ネットワークの課題

- 参加者のニーズの把握
 →参加者が多いため、個々のニーズを十分に把握しきれしていない
- 相互研鑽が生じるような仕組みの検討
 →合宿研究会(年1回)とML上でのやり取りのみでは限界があるかもしれない



北海道大学における教育の質保証の総合的取り組み 成績公表・GPA 制度・CAP 制の運用がもたらしたこと

石田 引き続きまして、北海道大学高等教育機能開発総合センターの安藤厚教授のご報告に移らせていただきます。題目は「北海道大学における教育の質保証の総合的取り組み、成績公表・GPA 制度・CAP 制の運用がもたらしたこと」です。どうぞよろしくお願いいたします。

安藤 北海道大学の安藤です。よろしくお願いします。

北大の高等教育機能開発総合センターというところに属しています。ただし、本籍は文学研究科でロシア文学が専門です。センターでは全学教育委員会小委員会の委員長を4年、高等教育開発研究部の部長を4年、合わせて8年センター長補佐を務めて、今年、定年で卒業するところです。

今日は「北海道大学における教育の質保証の総合的取り組み～成績公表・GPA 制度・CAP 制の運用がもたらしたこと～」という題で、この8年間に北大で取り組んできたこと、高等教育の改革、あるいは教育の質保証などについて紹介させていただきます。

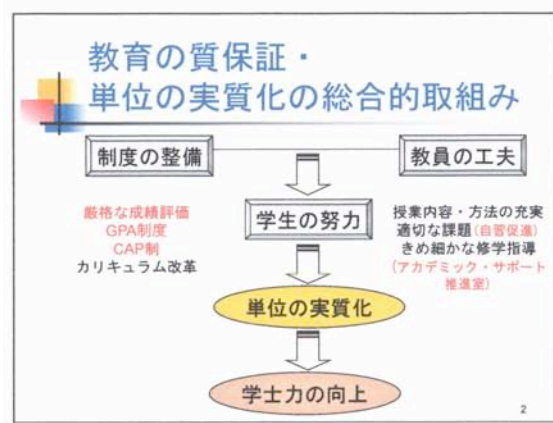


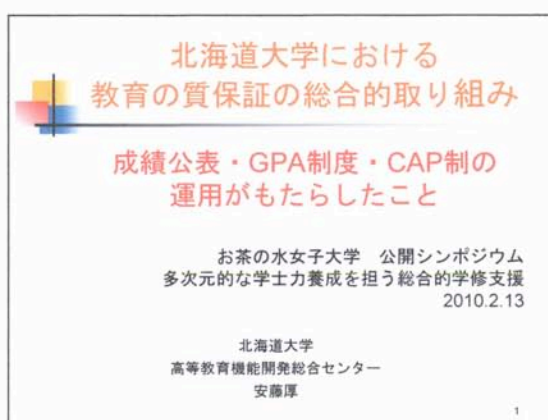
さきほどから九州大学の21世紀プログラムや京都大学の若手研究者ネットなどについて、それぞれとても興味深いお話を聞きながら、そのあとでわたしの話はどうつながるのだろうかと考えていました。多分つぎの半田先生のお話の前座という意味合いでしょう。半田先生とは、もう5年ほど前からの付き合いあいです。大学教育学会の京都大学での大会でGPAについてのラウンドテーブルを半田先生が組織されて、そこで当時

は試行したばかりの北大のGPA 制度の話をさせていただきました。

まず「教育の質保証」。一昨年12月に中教審の「学士課程教育」答申がでてから「教育の質保証」という言い方が普通になってきましたのでそれを使っていますが、それまでは「単位の実質化」といっていました。「総合的取り組み」というのは、まず制度の整備。主にカリキュラム改革のほかに、成績評価システム、厳格な成績評価、GPA 制度、CAP 制等の整備。それから教員の工夫。授業内容・方法の充実。これらは最近の中教審答申や設置基準で要求されていることです。

その目指すところは、自習促進。日本の大学生





は勉強しなすぎ。国際的に「これでは競争に勝てない」ということで自習促進が求められています。そのときに、受験生の母親のようにただ勉強しろ、勉強しろ。あるいは伝統的な大学教育では、自己責任。大学生なんだから自分で勉強しろといっているだけでは、いまの学生は勉強しませんので、適切な課題を与え、きめ細かな修学指導をおこなう必要があります。

北大では、昨年秋に補正予算でアカデミック・サポート推進室をつくりました。1年後の平成23年度

から、文系100人、理系1000人の規模で、所属する学部学科を特定しない「総合入試」を導入するのにもなって、学生の進路選択をサポートする学習支援・修学指導組織をつくりはじめたところです。

その上で、学生が努力し、単位の実質化、授業の実質化を進めれば、いわゆる「学士力」の向上に結びつくだろう。これら全体をまとめて総合的取り組みといっています。ですから、今日の話は狭い意味でのGPA制度だけのお話ではありません。

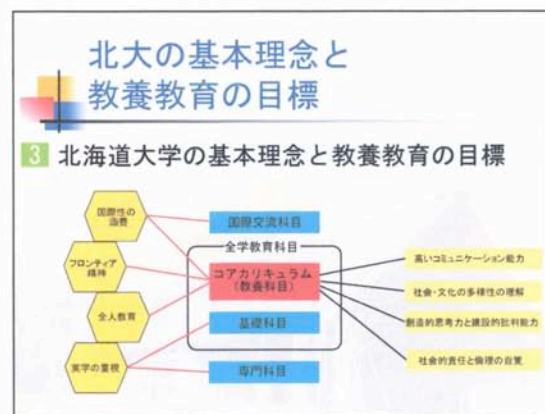
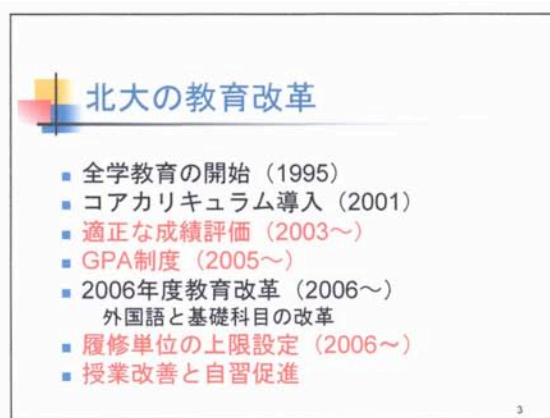
北大の教育改革の歴史としては、国立大学はみな同じだと思いますが、1995年に教養部を廃止し全学教育を開始しました。それまでの教養教育を、各学部に分けてしまっていた先生たちの全学協力によって、全学教育として維持・発展させていくためにわたしどものセンターができました。

それ以後、だいたい5年ごとに、かなり大きなカリキュラム改定をしています。2001年(平成13年)の教養教育「コアカリキュラム」の導入。それから2006年(平成18年)には、高校の「ゆとり教育」の世代が大学に入ってくる、それにとまう「学生の学力の多様化」に対応して基礎科目・外国語科目を中心にカリキュラム改革をおこないました。

その間2003年から「適正な成績評価」の取り組みをはじめました。これはもとは「厳格な成績評価」といってました。1998年頃の大学審議会答申にでてきます。厳格な成績評価というと、成績評価を厳しくしてどんどん下げればいいのかといった誤解も生じるので、わたしどもでは厳密な評価、厳正な評価、あるいは「適正な」評価といっています。

2005年にはGPA制度、2006年から履修単位の上限設定(CAP制)を導入しました。その中身をつくるためには、授業改善と自習促進、学生と教員、両方の意識改革が必要です。

教養教育や総合的教育についても少し触れたいと思います。これは平成15年採択の特色GP「進化





同時に、このごろはよく教育目標をはっきりさせるよういわれます。北大では、ちょうど 2000 年新ミレニアムに入るとき、未来戦略検討ワーキンググループ

学士課程教育答申がでて、分野を越えた「学士力」が強調されて、そこにあがっている項目をみて、北大は4つの教育目標でだいたいカバーできていると思ったものです。

[illegible]

単位の実質化の背景

◎大学評価・学位授与機構、大学評価基準（H16.10）

①単位の実質化（授業時間外の学習時間の確保、組織的な履修指導、履修科目の登録の上限設定など、学生の主体的な学習を促し、十分な学習時間を確保するような工夫）への配慮がなされているか

②教育の目的に応じた成績評価基準や卒業認定基準が組織として策定され、学生に周知されているか

③成績評価基準や卒業認定基準に従って、成績評価、単位認定、卒業認定が適切に実施されているか

④成績評価等の正確性を担保するための措置（例えば、学生からの成績評価に関する申立て等が考えられる。）が講じられているか

◎中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」H20.12.24
第3章 第2節教育内容・方法等（2）教育方法

①教育課程の体系化、②単位制度の実質化、③教育方法の改善、④成績評価（学習時間の確保など単位制度の実質化）

9

例えば、水産学部の演習船に乗って3泊4日のフィールド体験型ゼミなどがあります。それから道北の研究林、日本で一番寒いところで冬に、こういう地域の活性化はどうしたらいいのか、学習しています。あるいは日高の牧場、映画『北の零年』の舞台はこのへんですが、そういうところに学生を連れていって体験型学習をやっています。

国際的な取り組みとしては、平成16年採択の獣医学部の特徴GPがあります。ザンビア大学は北大の獣

医学部が指導してカリキュラムをつくった大学で、そこに学生を連れていって、一緒に教育をおこないました。それから「進化するコアカリキュラム」の延長線上で、北大には研究林、牧場、臨海研究所などいろいろな附属施設が北海道で19、遠くは和歌山にもありますが、それを活用したいろいろな環境教育を地域活性化ともつなげてやってきました。平成20年度からは教育GPで博物館を舞台とした体験型学習に力を入れています。

つぎは、単位の実質化の背景となる教育評価の話です。北大で単位の実質化の取り組みをはじめるきっかけは、平成16年の秋に大学評価・学位授与機構が初めて公表した、認証評価のための大学評価基準という文書でした。そのなかに「単位の実質化への配慮がなされているか」という項目があって、例示には「授業時間外の学習時間の確保」等があげられています。これは設置基準に1単位の授業は45時間の学習が必要とあるのを前提としているわけで、これはちょっと冗談じゃないよと思いました。認証評価ですから、こちらは試験を受ける立場で、これではダメといわれたら弁解は通じません。

それから成績評価基準、卒業認定基準の設定。それに沿った適切な実施。これらについても考えなければいけないということで、たまたまそのころ18年度からの新カリキュラムの検討のピークの時期だったので、では一緒にこれをやろうということになりました。

そのあと20年12月に学士課程教育答申ができました。中教審は「単位制度の実質化」といっていて、この答申には単位制度の実質化や成績評価について詳しく書いてあります。それでも、わたしたちは16年頃から問題意識をもっていましたので、ああたいたしたことはない、われわれは5年は先に進んでいるから、5年の余裕はあるなという印象でした。

単位の実質化の取り組みとして、北大で具体的にやってきたことをあげます。北大はわりとこの分野

北大における単位の実質化の取組み 1

1997 成績評価についての教員・学生アンケート調査

2000 上限設定に関するWG報告、通則改正

2001 学業成績評価基準について（報告）

2002 成績評価基準の明示と厳格な成績評価の実施等について（教務委員長通知）

2003 全学教育科目の成績評価基準のガイドライン作成

2004 「秀」評価及びGPA制度の実施（報告、Q&A）

2005 大学評価・学位授与機構、大学評価基準
中教審・将来像答申
「秀」評価及びGPA制度の実施（試行利用）
1年次における履修登録単位数の上限設定（報告）

2006 GPA制度の本格利用、1年次に上限設定を導入

2008 中教審・学士課程教育答申

2009 GPA・上限設定制度に「自由設計科目」制度を導入

10

単位の実質化の取組み 2

①厳格な成績評価(2003～)

①成績評価基準（授業科目ごとのガイドライン）の設定

②成績評価基準の明示（シラバスに「到達目標」「評価の基準と方法」を明示）

③成績評価結果（クラス別の成績分布）の公表
北大HP→学生生活→成績評価→成績分布WEB公開システム

④成績評価の妥当性の検討（評価の極端な片寄りの点検）
平成20年度第1学期成績評価結果問い合わせ実績：GPA3.0以上/1.8未満、対象科目345、問い合わせ数17（4.9%）

11

では進んでいる、やや突出しすぎじゃないかといわれるぐらいいろいろやってきました。ただ、ずいぶん時間をかけてやっています。ですからときどき講演に呼ばれてお話をする機会には、着実に、ただし急ぎすぎず、時間をかけて十分に話し合うほうがいいとお話しています。

さかのぼると、北大では 1997 年に初めて学業成績評価についての教員・学生アンケート調査をおこなっています。これは当時、国立大学はどこも同じだと思いますが、全学の点検評価委員会ができて、その最初の大きな仕事としてこういう調査をしました。

その時に GPA や CAP 制も調査項目に入っていますけれども、だいたいはみな時期尚早、本学にはなじまないというのが教員の意識でした。一方、学生からは、成績評価のばらつきがひどすぎる、隣のクラスは優ばかりで、こちらのクラスは不可ばかり、どうしてくれるという不満が噴出しました。これはなんとかしなきゃいけない、でもどうしてもならないね、というのが当時の率直な印象でした。

それから 2000 年に学校教育法が改定されて、履修単位の上限設定 (CAP 制) を導入すれば、成績優秀な学生については上限設定をはずして、3 年間で早期卒業ができるという規定ができ、本学の通則もそれに沿って改正されました。3 年で卒業できる学士課程をつくるという機運もありましたが、結局はそれっきり実際にはなにも動いていません。

それでも教務委員会のワーキングでは検討が進んで、2002 年に「成績評価基準の明示と厳格な成績



評価の実施等について」という教務委員長 (総長) の通知がだされました。これを受けて、全学教育科目については、2003 年から成績評価基準のガイドラインの作成、成績評価結果の公表、成績評価の妥当性の検討などをはじめました。

2004 年には、教務情報システム更新の時期に合わせて 2005 年から「優」の上に「秀」評価を導入し併せて GPA 制度を導入することが決まりました。その頃、先ほどの大学評価機構の大学評価基準や中教審の将来像答申がでて、国の高等教育政策のかたちがかかなりはっきりしてきましたので、それに合わせながら進んできたわけです。2006 年のカリキュラム改定に合わせて、GPA 制度の本格利用を始め、1 年次に CAP 制を導入しました。

今日のお話の中心は、北大の単位の実質化の取り組みのデータの紹介です。こうした取り組みを進めて、その結果、それこそ「山が動いた」という感じのデータがでてきましたので、それをご紹介したいと思います。

ですから今日は、GPA 制度が良いか悪いか、そういう議論をするつもりはありません。総合的な取り組みがうまくかみ合えば、それなりのよいデータがでてくるというお話をしたいと思っています。

それから、これは半田先生からのご質問ですけど、北大では、学生 1 万 8 千人、教員 2 千人近くの大きな組織でありながら、どうしてこういう取り組みができたのか、強力なトップダウンの組織・システムができていいのか、という疑問があるかと思います。これは北大も他の大学とそんなに違いません。総長や理事・副学長はそんなに勇ましい方たちじゃない。むしろ調和型の、学内合意を重んじる人たちですが、ただ制度として、教育研究評議会とは別に、全学の教務委員会というものがあります。12 学部、18 研究科等の代表が集まる委員会です。普通は教務委員会というのは各学部かぎり、大学院かぎりのもので、教務的な問題を全学で検討するという場はないのかも知れませんが、北大ではそれが全学的な調整の場として機能しています。

それから法人化にともなって、それまでの総長補佐が役員補佐に変わって各役員を補佐し、教育・学生担当副学長の率いる教育改革室ができました。ですから、教育改革室で改革案を検討して教務委員会にだし、合意が得られれば進められるシステムが動いています。

単位の実質化の取組みの中身ですが、2003 年の「成績評価基準の明示と厳格な成績評価の実施等について」で要求されたのは、いってみれば当然のことで、まず授業科目ごとに成績評価基準をガイドラインのかたちで明確化することです。

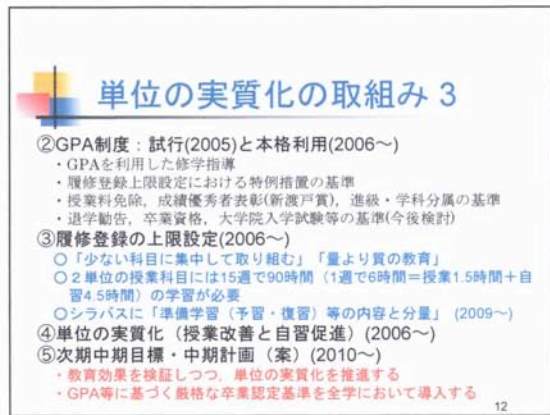
全学教育では、物理とか数学とか英語という一つの科目を、10 人、20 人の教員が担当していますから、成績評価基準のガイドラインは当然必要だということです。

それから、そのガイドラインに沿って、個々の教員が自分のシラバスに到達目標とそれに対応する成績評価の基準等をきちんと書くように。これもいまでは当たり前のことですが、成績評価基準といわれてもピンとこないという教員もいて、いまでも細かいところではいろいろ議論があります。

つぎに成績評価結果の公表です。これはクラスごとの成績分布にばらつきが多すぎるという学生の批判に対応するためには、ある程度の標準化が必要だということです。そのために、クラスごとの成績評価結果(分布)を公表する。それまでは、あの先生は辛いとか、あの先生は甘いとか、そういう学生の噂は聞いていても、同僚の先生の成績の付け方に関心を持つこと自体ちょっとタブーのようなところがありました。それをとにかくオープンに開示しようということです。

最初は掲示と冊子で、成績分布を授業科目別・クラスごとに公表しました。1 回目は掲示の前に黒山の人だかりができて、冊子は飛ぶようにはけて増刷したり、たいへんな反響でした。でも、それは 1 回か 2 回だけです。そのあとすぐに学生の関心はなくなりました。いまは WEB 上でオンラインで公表しています。

そのあとは、成績評価の妥当性の検討。評価に極端な片寄りがないか点検して、極端な事例があった場合には然るべき措置をとるようということです。最初は優(あるいは秀と優合わせて)何%以上とか、不可と可を合わせて何%以上とかでチェックしていましたが、いまはクラスごとの GPA を基準にしています。最近では全学教育全体の GPA の平均値はおおよそ 2.4 ですから、その ± 0.6 を超える場合は、担当教員に事情を問い合わせます。あまり少人数の科目に基準を厳密にあてはめても意味がありませんから、外国語では 1 クラス 25 人以上、物理や数学などでは 50 人以上のクラスを対象にしています。したがって、平成 20 年 1 学期には、開講科目 927 科目のうち、対象科目は 345 科目に限られ、そのうち問い



合わせの実績は 17 件、対象科目の 4.5% ほどです。これはあくまでも、ひょっとすると極端な片寄りではありませんか？ 事情を教えてくださいという問い合わせです。片寄りだと断定するのはむずかしいもので。ただ、伝統的な考え方からすれば、そういう問い合わせがくること自体心外だという反発は当然あるわけです。なかには、こんな大学にはいられない、辞めてやるといって本当に辞めた先生もいます。定年まで 2 年くらいなので、もう辞めたいということだったとは聞いていますが、まあそれは仕方がな

いと思っています。

それから GPA 制度の導入。これは 2005 年は試行としてとにかく計算式を動かそう、本格利用は 2006 年からということでスタートしました。

GPA に関する議論では、入口で必ず、なんのためにそんなものが必要なのかといって、もめるわけです。そこでまず修学指導。1 年 1 学期の GPA がでたら、秋、成績不良の学生を中心に、修学指導をしてほしいとクラス担任にお願いしました。全学教育委員会としては、せめてクラスの半分、クラスの平均よりも下の学生については、ちょっと呼んで、クラス担任が連絡をとって様子を聞いてほしいとお願いしました。しかし、現場の先生は、冗談じゃない、落ちこぼれにそんな手間はかけられないとなります。クラス担任は各学部で選ばれていますので、あとは各学部で判断を任せました。ですから、下のほうの成績の悪い者を数名、あるいは留年のおそれのある数名とかの場合もありますが、それでも少しずつは修学指導をやってもらえるようにはなっています。

わたしどもも最初は、国際基督教大学 (ICU) でやっているようなアドバイザー・アドバイザー制度を考えました。学生一人一人に指導教員を一人ずつつけて、毎学期の成績がでると、つぎの履修登録のときに、教員が相談にのって、あまり成績が悪い場合は、つぎの学期はむしろ少ない科目でよい成績がとれるように取り組みなさいという指導をした上で、指導教員がサインをすると履修登録が完成するという仕組みだと聞きましたが、北大ではとてもそこまではできません。

あとは特例措置。本来は成績優秀な学生には上限設定をはずして 3 年で早期卒業できる措置なのですが、とりあえず GPA の平均点、いま全学教育全体で 2.40 くらいですが、それよりも上をとったらつぎの学期には上限設定よりも 4 単位余分にとれるようにしました。

それから授業料免除の基準。そのほか、北大には 1 年次の成績をもとにして新渡戸賞という報償制度があります。学生 40 人に 1 人ぐらい、全学で 90 人ぐらい、1 年次の成績が良かった学生に 20 万円を贈る制度です。これは前の総長の主導で始まりました。

それから学部・学科によっては、進級や学科分属などの基準に使っているところもあります。将来は、GPA がとくに悪い者、たとえばアメリカ式だと、2.0 以下の学生には退学勧告だとか卒業できないとか。あるいはもうすこし穏やかなところでは、大学院の入学試験免除の基準とかいろいろ検討していますけれど、これらはすべて今後の課題です。

それから 2006 年の新カリキュラムと同時に、履修単位の上限設定を導入しました。理念としては、

単位の実質化を支援するFD

①新任教員研修会(1995～2006：午前・午後)
参加者計約800人＝対象者の約50%

②全学FD(教育ワークショップ：1泊の合宿)1998～年1回、2007～年2回
参加者計 学内472人、学外86人
教育倫理、教育の基本、授業設計(シラバスの書き方)
グループ討論の手法、ICT活用

③全学教育TA研修会(1998～：午前・午後)
参加者 午前1,784人、全日1,564人＝対象者の約45%
→Preparing Future Facultyの取り組みへ

次世代FD
④授業公開(2010～)
⑤授業法の指導(マイクロティーチングWS、授業コンサルティング)_{h3}

シラバスの基本

- 一般目標（科目の目標・理想）【授業の目標】
- 行動目標（評価できる目標）【到達目標】
- 方略（授業内容、方法、各回の内容）【授業計画、準備学習（予習・復習）等の内容と分量】
- 評価（客観的で妥当な基準）【成績評価の基準と方法】
- シラバスは学生と教員との契約書（無いと、守らないと、契約違反）

履修科目を精選して「少ない科目に集中して取り組む」、これからは「量より質の教育」ということです。ただしこれは、教員の側にも強い抵抗がありました。学生がいまよりも自習をするはずがない、授業数を減らしたら、結局、学生たちは遊ぶだけだという反対もありました。データをみると、わたしは、そうでもない、学生の反応はもう少し前向きだという印象を持っていますけれど、いつももめるところです。

もともと設置基準では、1単位の科目の学修時間は45時間が標準です。通常2単位の講義科目なら90時間、15週で週6時間です。北大では1回の授業時間は1.5時間ですから残り4.5時間は自習ということで、それにそったカリキュラムをつくる必要があるということです。そんなのは基準のほうが間違っているという議論はありますが、そういつても始まりませんので、わたしは最初、これは制度的なつじつま合わせです。2単位の1科目なら1週6時間の勉強、自習は4.5時間の計算になる。この前提で、あんまりたくさん授業をとったら、つじつまが合わないから、制度の整合性を保つには上限設定が必要なんだと、当時はそんな風に説明していました。

ですから単位の実質化とは、あくまでも制度の問題ですといっていたのですが、先生たちは結構まじめで、それはおかしいんじゃないか、実際に勉強させる、自習をさせるにはどうしたらいいのか、そこをきちんと考えないとダメじゃないかという話になって、それならその方策を考えようということになっています。

2009年には、シラバスに「準備学習（予習・復習）等の内容と分量」という項目を新設しました。「準備学習等についての具体的な指示」が必要ということは、学士課程教育答申でもいわれていて、文科省の「大学における教育内容・方法の改善等について」というホームページにも毎年データがでています。それじゃ、シラバスにこういう項目をつくらうということで、教務委員会にだしたとき、学部の先生からは、そんなもの書けるはずがない、全学教育ならともかく、専門教育について自習時間の分量を決めるなんてとんでもないという反論がでましたが、とにかく書いてもらうことになりました。

それから、今後の課題は授業改善と自習促進による単位の実質化です。これは、北大では学生をうまく指導すれば、それなりに勉強すると思えるのですけれども、教員のほう、とくにベテランの教員の意識がついてこない、という感じはあります。ですから授業改善の方策を具体的に考えなければならない。

これからおみせするデータから、わたしどもは18年度のカリキュラム改革とCAP制の導入、単位の実質化の取り組みは大成功だったと思っています。それなりの成果をあげたので、次期中期目標・中期計画では「教育効果を検証しつつ、単位の実質化を推進する」「GPA等に基づく厳格な卒業認定基準を

全学において導入する」という計画を立てました。

これはいわゆる出口管理の問題です。むずかしそうにもみえますが、必要であるし、実現可能と思えるので、これでいこうということになりました。つぎの6年間で、わたしは定年でもういませんけれども、たとえば GPA が 2.0 以下の学生は卒業できないという制度を導入することは、GPA の現状をみていると、将来は十分可能になると思います。

単位の実質化、授業改善と自習促進には FD も重要ですが、今日はほかにも FD の話がありましたので、だいたい省略します。北大では十年間、全学 FD などを行ってきました。他大学よりすこし進んでいるのは、TA 研修を大規模に行っていることです。いまは毎年、全学教育で 250 人規模の TA 研修会を行っています。

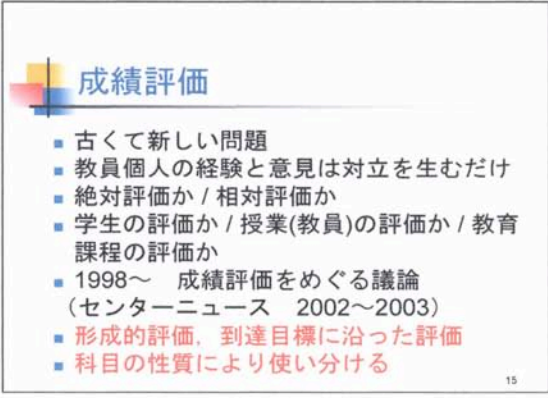
全学 FD では主にシラバスの書き方をワークショップ、少人数のグループ討論のかたちでお教えしているのですが、これがなかなか理解されない、徹底しない。そのときはわかったと思っても、2 年もたてば授業の目標と到達目標はどこがどう違うのですかと問い合わせがきたりします。そこで昨年から「シラバスコンクール」を始め、シラバスの改善をはかっています。

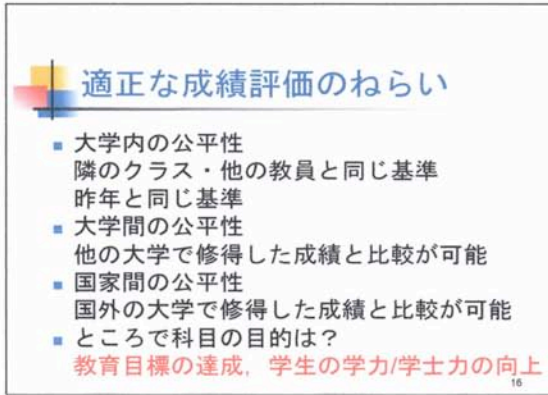
成績評価についてもいろいろ議論してきました。まず絶対評価か相対評価かでもめます。教育学部の先生にいわせると、明治の学制発布のときに大論争があつて、高等教育は絶対評価、初等中等教育は相対評価と決着したのだからいまさらひっくり返すのはむずかしいでしょうとか、いろいろな議論を聞いてきました。それについて、さまざまな議論が北大のセンターニュースに載っています。ご参考にしてください。

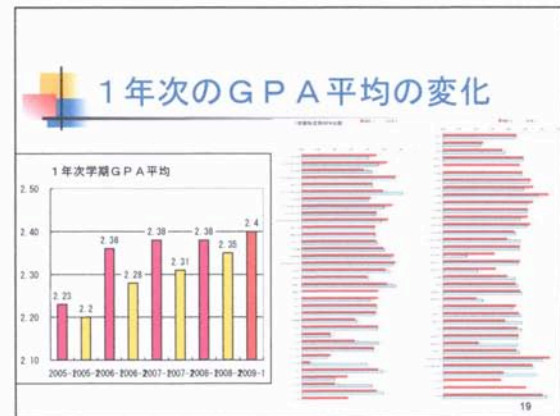
それから、何のために適正な成績評価か。まず大学のなかで、他のクラスとあまりかけ離れると困ります。それからいま国内では単位互換がありますから、他大学と比較できないのは困ります。それから国際化の時代ですから、国外の大学との比較も必要です。いろいろ聞くと、日本では GPA のデータをだしてみると、これが低すぎる。北大では平均 2.4 ですが、日本の大学の先生たちはどうも辛い点をつける。アメリカや韓国では、GPA が社会的に認知されていて、就職などで有利になるよう、優を乱発する先生が多くて、そのために相対評価を導入しそれを抑えるようにしているようです。

同志社大学の先生にうかがったのですが、協定校に留学で 2.5 ぐらいの GPA を持たせると、3.0 でも、こんな GPA の低い学生は受け入れられないとはねられることがあるのが実情だそうです。そういうアメリカや韓国の教育がいいとは思いませんけれど、それにも対応はしておかなくてはならないでしょう。

時間もなくなってきましたが、2006 年を中心にしたデータです。まず 1 年前期の新入生の平均履修







単位数です。文系の学生は2005年に25単位くらいでしたが、2006年のCAP制導入にともなって20単位くらいになりました。平均5単位減です。一方理系の学生は2005年には32.1単位、2006年には22.4単位、10単位減です。

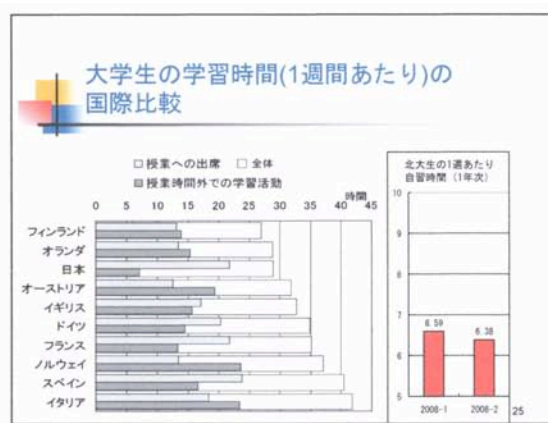
このときはつらい時期でした。教務の窓口保健学科の女子が来て、とりたい科目が取れないと泣いていったとか。保健学科は必修科目が多くて、上限設定の結果、選択科目は1科目くらいしか取れないそうです。保健学科はその2年前に三年制の短期大学部から四年制になったばかりで、彼女は北大は教養教育も充実していて総合的な学習ができると聞いたから北大に入った。こんなことなら専門学校へいっても同じだったと泣いていたとか。

総長が参加する「北海道大学の人と学問」という科目では、前年まで350～400人の学生がいたのに、その年最初の授業に総長が来たときには30人しかいなかった。どうなっているのかと。ある人にいわせると、そりゃあ、上限設定で本当に必要な科目だけとれといったら、みんな必要ないと思ったのだから(笑い)、それだけのことじゃないですか、となります。それからあちこちの会議で総長が「今度の改革は失敗じゃないか」いっていると聞こえてきました。さすがにわたしに面と向かってはいいませんでしたけれど(笑い)。

でも、そのあと、いろいろデータをみていくと、後期になるとあまり問題ないということです。後期はもともとそれほどとっていなかった。1学期だけが問題だったのです。

それから GPA ですが、これは後期のほうが、慣れてきて、どうしても少し成績が落ちます。2005年、GPAの最初の年の前期の平均が2.23。最初の年は、ひょっとしたら2.0より低いんじゃないかと心配していたのですが、なんとか2.23でした。これが2006年上限設定とともに2.36となり、0.13ポイント上がりました。その後も少しずつ増えています。一番最近の2009年前期には2.4になりました。後期は少し落ちるのですが、それもだいぶよくなりました。これはごくわずかな変動で誤差の範囲ではないかという意見もありますが、一学期あたり3万?4万件のデータですから、これが0.1ポイント動くというのはたいへんなことです。他大学の数学の先生にうかがったら、GPAが0.1動くことはありえないとおっしゃっていましたが、CAP制と連動させることによって、これだけ伸びました。でも、特色GPの審査のヒアリングでは、それは履修科目を絞り込めば、一つひとつの科目の成績が上がるのは当然でしょう、と一蹴されました。それでものべ3万件規模でそれが動いたというのは、ほんとうに「山が動いた」という印象です。

成績分布はこのように変化しました。2005年と2006年にGPAとCAP制が入ったのですが、まず



「秀」評価が新たに加わり、その割合が8.7パーセント。2005年の分布はあきらかに良が中心です。それが2006年には、優と良がほぼ同じ、秀と可がほぼ同じで、不可が4～5%というふうに分布がガラッと変わりました。現在では優と良が33パーセント、秀と可が13パーセントでほぼ安定しました。

また、「自由設計科目」制度といって、選択科目で、卒業単位には算入せず、GPAからも除外される登録枠を設け、不可の場合には、事後でも自由選択科目に登録変更できる制度を取り入れました。その結果、GPA平均はだいたい2.50に収斂する方向になっています。

自習時間については、学生による授業評価アンケートのなかで2006年から質問していて、このデータが着々と伸びています。設問は、この科目の1回90分の授業のためにどれだけ勉強していますかと聞いて、選択肢は30分以下、おおよそ1時間、2時間、3時間、4時間以上、です。これを30分以下は0.25時間、あとは1、2、3、4時間として平均したものです。結果は、講義と演習では演習のほうが5割くらい自習時間が多い。ただし、講義は着実に伸びているけれど、演習のほうはやや頭打ち。選択科目よりは必修のほうが多少は勉強している。講義科目では先生がしゃべり続けて、では参考資料を読んでおくようにといっても学生はほとんど勉強しない。0.9時間くらいです。

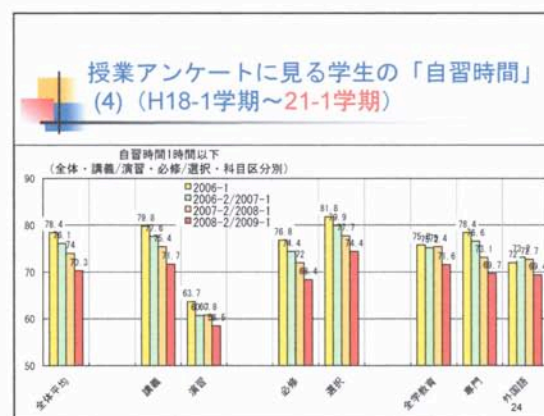
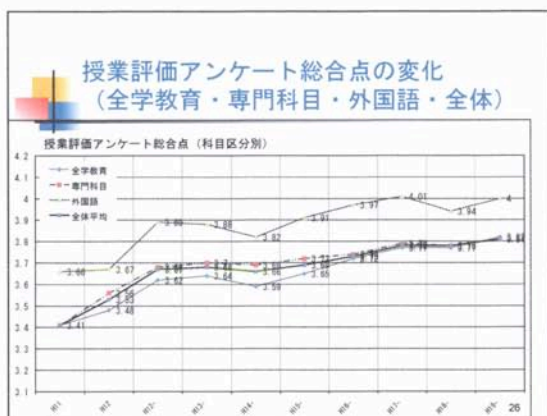
全学教育では、一般教育演習は1.3時間くらいで、かなり勉強します。

共通科目では、とくに情報学が頑張っています。2年目は2.15時間です。これはだいたい2時間勉強したという学生が3割くらい、3時間という学生が3割くらいになります。これは13人の教員の履修者250人ほどのデータですから、かなり意味のあるデータです。

情報学は2006年の新カリキュラムで、高校で情報教育が始まったのに対応して授業内容を一新し、ラーニングマネジメントシステム(LMS)を利用して、予習復習の課題をだし学生にレポートをアップさせるなどいろいろな工夫をして、ここまで頑張ったのです。ただし、学生からの反発がもの凄く強く、授業評価アンケートの総合点が最下位近くに下がってしまい、とくにワークロード、授業で要求される作業量が不適切、多すぎると非難の矢面に立たされました。翌年には先生のほうも疲れてしまってデータが下がっています。

それから、基礎科目、物理、化学、数学です。これは最初の年はぜんぜん動きませんでしたが、2年目は、理系の先生は真面目ですから一所懸命宿題をだすわけですから。そしてTAを使って採点して、少しずつデータが上がりはじめました。けれども、3年目に下がっています。どうしたのかと聞いたら、いや疲れたと(笑い)。1年頑張ったけど疲れたと。だから、単純なガンバリズムだけでは限界があります。

2006年新設の2単位の外国語演習は多少変動がありますが、伝統的な1単位科目の外国語はびくと



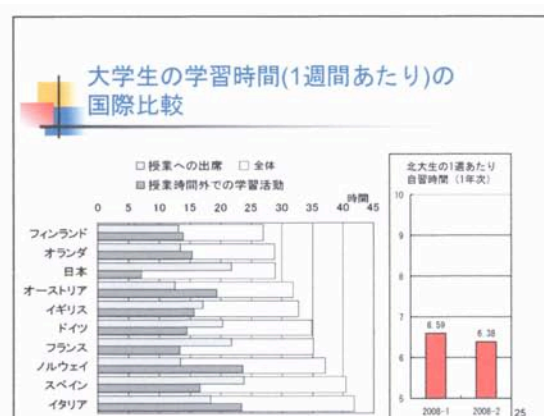
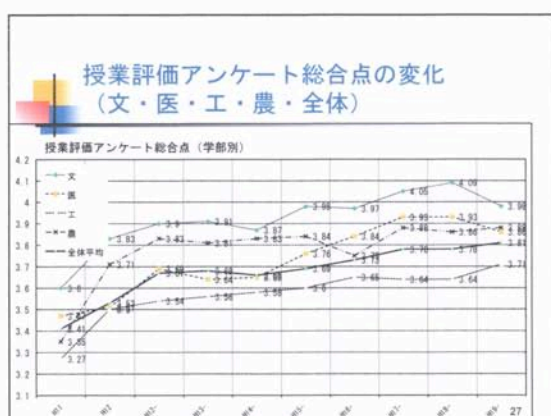
もしません。教育システムが変わらない限り、そう簡単には変わりません。

一人ひとりの教員の授業改善の努力では、こういう3万という学生相手では焼け石に水のように。ただしシステムをうまく変えれば、それなりにデータが上がってきます。

学部別で、専門科目の講義だけをみると、あまり勉強してないようです。ただ、法学部や歯学部では、国家試験目指してガンガン勉強している。歯学部は教養教育は完全な手抜きですが、専門になるともう国家試験のことだけを考えて勉強していることがかなりはっきりでています。文学部は、GPAは全学で1,2を争う高きで、授業評価アンケートの評価も高いのですが、勉強はあまりしていませんというデータです。学生に聞くと「だって、文学部の授業ってそんなに死ぬほど勉強してもしようがないでしょう」ということです(笑い)。でも、教務員長はちょっと気にしています。

ただ3年間を通してみれば、どこの学部も着実に上がっています。1割から2割。これは2006年度に単位の実質化で、もうちょっと勉強しなさいというキャンペーンを、学生と教員向けに始めたわけですが、それが結構効いている。これはあくまで学生の自己申告によるデータですが、とにかく雰囲気が変わってきている。もうちょっと勉強したほうがいいのか、という認識が学生の間でかなり広く浸透してきているのではないかと思います。

最新の平成21(2009)年度1学期のデータがつい最近公表されました。全体平均で、統計を取りはじめた2006年度1学期、自習時間は1時間以下が78.4%でしたが、3年後の2009年度1学期には70.3%で、8ポイントも下がった。これはかなり大きな変化です。講義と演習、必修と選択でも同じような傾向です。外国語も少し動いています。



こういうデータはあくまで限定的なものです。たとえば文学部の先生にいわせると、授業のための勉強だけが勉強じゃないだろう。授業に関係ない読書をするのも勉強、コンサートや美術館に行くのも勉強、それを評価しないとダメじゃないか。まったくその通りですけど、とりあえずこういう枠でデータを注視し、授業とは別の「学び」については、それはまた別の調査方法を考えたいと思っています。

中教審答申にでている学習時間の国際比較。日本の学生の授業内外の学習時間の総計はフィンランド、オランダなどとたいして変わらないけれど、授業外の学習が極端に少ない。それを何とかせよといわれているわけで、単位の実質化というのは授業の分を少し減らしてでも、自習時間を増やさないということだろうと思っています。

そうすると、授業時間を削るのはおかしい、自習時間を延ばせといわれているのだから、授業時間は履修単位の上限設定などしないで自由にして、自習を増やせ、という議論がでます。でも当面それは無理でしょう。実際には不可能と思います。

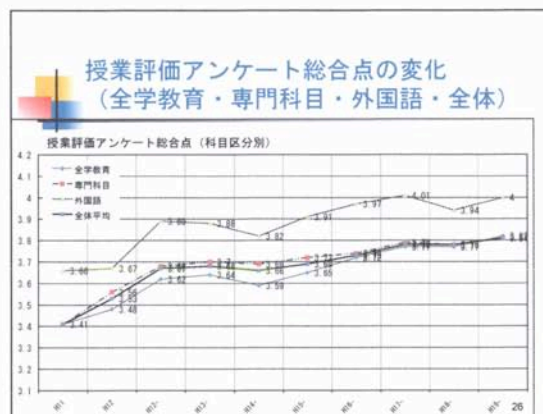
これは1週あたりの学習時間なので、北大でもアンケートをとってみました。2008年ですけれど1学期2学期はほとんど同じで6.5時間、だいたい6?7時間くらいで、日本の大学のなかで北大はとくに頑張っているわけではない。まあ中くらいですけど、ある程度の組織的取り組みをしていけば少しは増えていくだろうとみています。

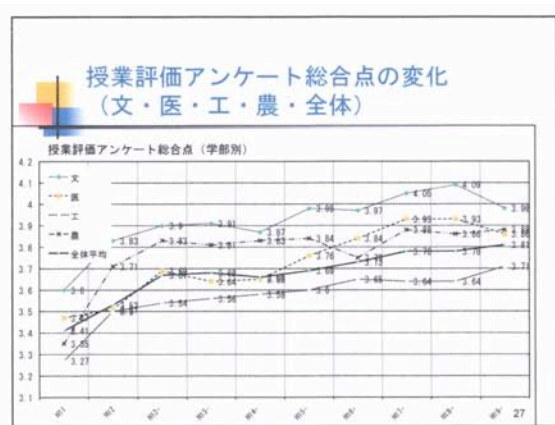
つぎに授業評価アンケート。北大ではこの10年間、学生による授業評価のデータは全体として着実に上昇していますが、多少の起伏があって、最初の2、3年はぐんぐん上昇し、つぎに中だるみで頭打ちから減少にむかい、新しい取り組みが始まると再び上昇します。総合評価の推移は、外国語はいつも高く、そのほかの全学教育科目は専門科目と比べてあきらかに低かったのですが、2001年、2006年のカリキュラム改革を経て、差がどんどん狭まってきて、そろそろ逆転する勢いです。ですから、一定の組織的な取り組みをすれば、それなりのデータがでてくるものと思われます。

学部別でも、文学部は一貫して満足度が高いのですが、最近はやや頭打ちです。医学部は専門科目についても最近いろいろな取り組みをして、頑張っている伸びています。いろいろなカリキュラム改革をしているせいではないかと思います。一方、工学部は学生数が多いこともあって、一貫して低いです。

平成19年度には、授業評価アンケートの総合点でも、GPAでも、学部間の差が少なくなってきました。単位の実質化を進めると均一化が進み、能力があるのにサボっているとか、そういう部分が真ん中辺に集中してくる現象が起こっているのではないかと思います。

データに基づいた教育改善を目指して、今年度採択された戦略的大学連携事業では、同志社大学を代表校として、大阪府立大学、甲南大学、北大が連携して、IR (Institutional Research) ネットワークをつくり、教育関係のデータを集めて、それを相互に比較してみよう。将来は、アメリカでおこなわれているような全国的な学生調査のシステムをつくっていきたくて考えています。こういうデータを、当面はいろいろな大学で独自にとられて、それを積極的に公表していただけるとありがたいと思っています。





北大の学生は毎日1時間しか勉強していませんというようなデータを公表すると、高等教育改革で著名な先生が「北大生は毎日平日1時間しか勉強してない、とんでもないことだ」と講演で話されたことがあります。北大だけがデータを公表して、袋叩きにあうのは損ですから(大笑い)、みなさんの大学でもこういうデータをとって、多少でもいいデータがでたら公表していただけたらありがたいと思っています。

ご静聴ありがとうございました。(拍手)

カラーコードベンチマークと 機能する GPA がもたらす質保証の進化とはなにか

石田 引き続き本学教育開発センターの半田教授の報告に移らせていただきます。題目は「カラーコードベンチマークと機能する GPA がもたらす質保証の進化とはなにか」です。よろしくお願いいたします。

半田 本日 2 月 13 日は外は寒いうえに、あいにく雪までちらつく悪天候でした。しかし、室内は熱気ですっかりあたたまりまして、天気のことと時間の経過とともに、つい忘れてしまう状態になりました。

さて、最後になりました。ただいま紹介にありましたタイトルで、若干お話しさせていただきます。今の北大の安藤先生の、ブルドーザーのような果敢な実際の改革のお話とはちょっと違ひまして、わたしの話はこれから進めようとしている施策についての構想の話が主体です。その実現の結果は 2 年後に本事業が完了する際に開催を予定しておりますシンポジウムで報告させていただくことになります。

話の全体のトーンは、もし「教育の質保証の進化」というかたちを考えるとすれば、どういうことになるのかというあたりに照準をあわせ、具体的にこのお茶の水女子大学が今般採択を得ました文科省の「大学教員推進プログラム」の内容をもとにしながら、これから取り組んでいこうとしている改革の一端について紹介できれば、と思っております。

さて、「教育の質保証」ですが、この質保証というのはいったいどういう意味なのかということは、とりあえず一番大きな問題ではないでしょうか。一般に質の保証といえは、これは品質の保証のことだろうと考えるでしょう。むろんこれはまず第一に押えておかなければならないことでしょう。すると当然これは何の品質なんだ、ということになります、教育の場合は享受する内容、そしてそれに対して学修がいかにか達成されるかというところのクオリティを保証していく、ということになるかと思ひます。

ただ、もう一つとくに大学としては考えねばならない質保証が、おそらくあるだろうと思ひます。それはいろいろないい方があるかと思ひますが、『特質』の保証ということが、あげられるはずでひす。英語でいへば property ということでしょうか。いろいろな専門科目やコース、学部学科で構成されている大学にあつては、その多様な専門性の特質が問われることになるわけひす。本日は九州大学の「21 世紀プログラム」の話も紹介されましたけれども、このユニークなプログラムも、ある意味では専門的な総合性を高めるといふところにその特質をおいていらつしやる。しかも同時に、広がる学生の多様化に応じて学生個々の特質にあわせたプログラムをつくりあげていくところに狙ひがあると拝見しました。

このように多様な学生、あるいは多様な学修のパス、その特質に応じてひるという意味での、品質保証、



質保証ということが、高校までの学校教育とは異なって、大学における教育の質保証として問われていると思われます。

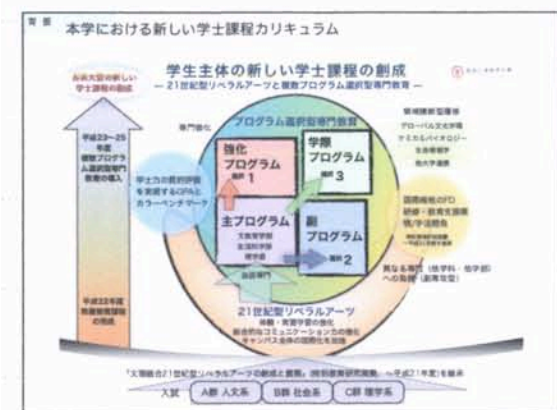
そうしますと、学ぶというその学習にプラスして、どういう学びの修め方をするのか、という点、修めるというプロセスがだいじなポイントになってくる。最近はこの「学修」という不思議なことばが大学では多く使われるようになってきていると思うのですが、この学修に焦点化した取り組みが、これからの大学のひとつのテーマになってくるはずです。

そうしたなか、お茶の水女子大ではこの先、細かくはいろいろあるので省略いたしますが、複数のプログラム選択履修制をとる予定であります。これは九州大の21世紀プログラムのような、革新的な性質のものではありませんけれども、入学した学生が所属した学部学科、コースの専門領域の科目を学んだのちに、さらにそれを大学院進学を視野に入れて強化していく学びの方向をとるか、あるいは副専攻というほどのものではありませんが、他学科、他学部の科目も履修して、所属する学部学科の専門外に学びを広げていく方向をとるか、あるいはすでに構成され研究の進んでいる学際領域での学修にコミットしていくか、主としてこの3方向の学修をプログラム単位で選んでいける履修制度を動かそうとしています。本学は文教育、理学、生活科学の3学部しかない小規模大学ですが、そのなかでもかつてなかったかたちで学内資源を有効利用しつつ、できるだけ多様な学修のパスを保証し、それによって、先ほどの特質の部分の質保証をしていこう、と考えているわけです。

これまででは一定の学部に入學すると、高年次になるにしたがって、専攻の枠にきっちりとはまり込んでいき、結果的にそのなかではほとんどの学生が固定した履修パターンをとることになっていた。いわば専攻やコース・講座の特質に学生があわせるかたちになっていました。しかし、この先はこれに学生の特質がかけあわさるかたちになり、その特質に応じて学ぶ領域や対象がカスタムメイドで構成されるようになるわけです。それは選択の幅が増して豊かになるわけですが、そうなることで学修の質が薄まっ

たり、低下してはもともともないですから、その選択の品質保証をしていくことがこれからのわたしたちの課題ということになってきます。

たとえば、実際には学生が履修の際に、果たしてどういうプログラムをとったらよいのか、といった戸惑いを抱える場面もそれなりにでてくることになるでしょう。ですから、学修を支援する仕組みについても従前とはちがった手当と質保証を考えていかねばならないわけです。



その質保証のためにわたしたちは、新たな制度として、二つの仕組みとひとつのツールを導入します。一つは、この特質の多様化に応える学修を可能にするためのちょっとした仕掛けです。

それがこのカラーコードベンチマークシステムです。ベンチマークシステムについてはもうみなさん十分御存知のことと思います。日本の大学では普及していませんが、米国の大学ではごく普通に100番台の科目だとか500番台の科目だとかいった具合にコードナンバーで授業科目の水準をあらわし、複雑多様なカリキュラムのなかで学生が選択履修する際の学修順序性や難易のガイドにしているわけです。



日本のいままでの伝統的な大学の考え方では、専門ごとに必修科目があり、選択科目をもっている、ある程度、典型的な履修パターンがあつて、履修に際しての学年配当が決められていたりしたために、あえて授業ごとの水準をあらわす徴の必要性がありませんでした。そのため日本の大学ではベンチマークというのは馴染みがなかった。

しかし、ユニバーサルアクセス化で学生が多様化し、ある専門の学部に入學しても必ずしもその専門の学問

を熱心に学ぶつもりはなく、むしろ大学、あるいは学外の学修資源を十分に使った多様な学びや幅広い学びを求める学生が増えてきた。そこで発想としては学部教育、つまり学部で抱えた学生をそれぞれの学部のなかでそのまま学修させていこうとする常識を緩めて、学士課程教育、大学全体の教育資源を使って学部あるいは学外横断的、学生主体の学修体系を整えていこうという方向性が拓かれてきました。

そうしたときに、このベンチマークというのは全学的な枠組みのなかでの履修に欠かせない指標として生きてくることになります。

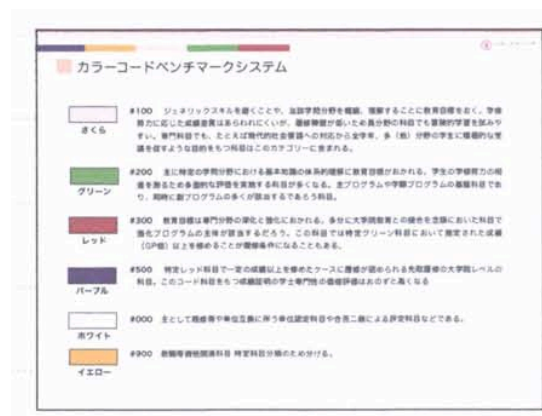
そのあたりを視野に入れて、最近、このシステムを取り入れだしている大学も出始めています。たとえば、新潟大学や一橋大学などはそうした例でしょう。私学では玉川大学のようにかなり以前からあたりまえにこのシステムを使ってきたところもありますが、...

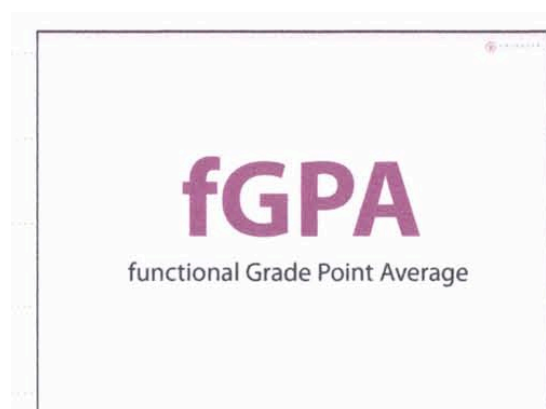
そこでお茶の水女子大でも平成23年度からすでに述べた複数プログラム選択履修制度と称するものを施行し、大幅な履修制度の改訂をおこなうなかで、学生主体の学修をバックアップしていくためにすべての開講科目にベンチマークシステムを導入する予定です。ただし、本学は女子大ですから、すこし色気をだして、というわけではありませんが、単に数字で授業水準を表現するのではなく、色分けでその機能を発揮させるべくカラーコードによるベンチマークシステムを運用していくことを考えています。

色分けでベンチマークを表現しますと、履修の際のガイドとして見やすいだけでなく、在学中に幾度となく学修のプロセスを確認していく際や、第三者に提示する成績証明書などにおいても質的にどのような学修をしたのか、つまり基礎から中級、上級とそれぞれの専門を深めていくような典型的な階梯上昇型の学修を進めたのか、あるいは初級から中級段階あたりで複数の専門領域の科目を横に幅広く学んだのか、が一瞥でわかり、学修に関するアカウントビリティが高まります。

たとえば、シラバスの一覧でも、カラーコードがつくだけで、履修しようとする科目がどういうグループングのもとにあるのかが一瞥でわかるようになります。

それから、わたしどもが考えている多様なプログラム選択履修制度、これはいったいどういうかたちで学生がプログラムを選択していくか、なかなか予測することがむずかしいですけれども、これもカラーコード





のパターンによって類別することでガイドしやすくなるはずです。横に広がるか縦に昇るか、というみかたは、履修パターンを単純に二次元的にとらえるということですが、おそらく多くの学生は、そのあいだのどこか、中間的なところを履修していくことになると思います。けれども、そうした中間的なパターンをとった場合でも、このカラーコードを見ることによって、それぞれの履修特性をとらえることができると思います。

それからもう一つの質保証ですが、これについては先に安藤先生からお話いただいた成績評価の部分、やはり適正な成績の評価の仕方、どのように学生のパフォーマンスを正當に評価するのか、というところがだいじなポイントになると思います。

評価のクオリティマネジメントを考えると、でてくるのが GPA の話ですが、わたしたちはこれについても、とにかく説明力や情報力のある学修状況の開示をする、そして、それを用いて的確な学修指導に対応する、ということに重点をおきます。これは単純なことではありますが、他者に対して説明力と情報力があるということは、象牙の塔でありえたかつての大学にあっては疎かった部分ですから、これはまさにほとんどイノベーションにあたるわけです。

GPA については、的確に評価された成績を適正にグレードポイントに変換する。ここが要です。この当たり前のことが要であるというのは、その当たり前が当たり前にできていない現実があるためです。



GPA 制度の前景には厳格厳正な成績評価ということがあります。これまでもずっと話題になってきたことですが、一体それは何を意味するのか。これはいまだ議論のあるところです。なによりむろんのこと、わたしたちは常にその教育の営みとして厳格厳正に成績を評価してきているわけです。その結果、原成績があるわけで、それがそのまま成績通知や証明としてあらわ

されているのであれば、これは何もいわずとも厳格厳正な成績評価をなしている、ということになります。

ところが、残念なことに、その原成績を GPA に変換すると、厳格に評価したもとのデータが、そうではないデータに変わってしまうという実態が多くのケースででてくる。ただ、その話に入る前に前段の話をしましょう。

安藤先生のお話でも単位の実質化という話が何度もありました。そのこととはすこし異なりますが、そもそもこの GPA 制度というのは、単位の「意味の」実質化という面で、とても重要な特質を発揮します。

まず、この点を確認しましょう。

これまで長いあいだ、戦後の新制大学以降といってよいはずですが、大学の成績には、単位とレターグレード（優良可不可など）という2つの指標が併存してきました。この2つは関連しているようでありながら、実際は合否の一点でのみクロスしているようなもので、基本的には乖離していました。そのため、たとえば合格圏のなかに入っていれば、成績、レターグレードがどうであっても、とにかく単位が出れば、それで一応の目的が達成されるという見方が強く働いていました。今年度もまもなく3月を迎えるわけですが、この時期になりますと、どの教員の方もご経験のことと思います。実に興味深いことですが、毎年、必ずといってよいほど、血相を変えた学生さんが研究室をノックして飛び込んでくるわけです。

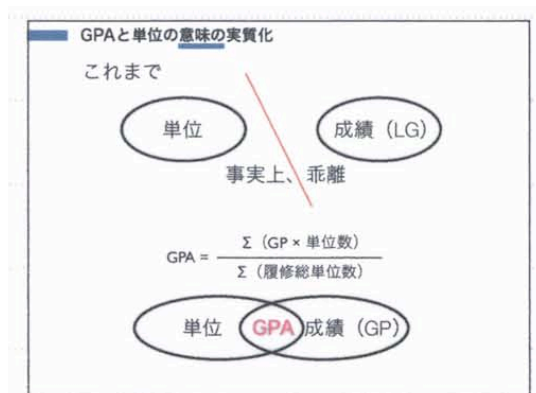
「この際、成績はなんでもいいです、レポートでも何でも書きますから、とにかく単位だけはください」というわけです。こうした物言いにあらわれているように、結局は単位がとれるか否かが重要なポイントになってしまっていて、せっかく厳格厳正に差異のある成績評価をしていますが、幅のある合格圏内においては実際はあまりそれが学修の意味や動機づけとして機能していない。学びの動機としてもものいうのは合否の線上だけだということです。アナログ仕様が二次的なものに後退していてデジタルになってしまっている。この単位と成績の乖離ということが厳格な成績評価にあたってはまず問題としてクローズアップされねばならない。この乖離を解消する手立てを講じなければ、厳格な成績評価もお題目だけで中身の無い話になってしまいます。

それともうひとつ、わたしたちが薄々感じていながら、これについてはやはりこれまでほとんど対応してこなかったことだと思いますが、授業科目によって単位の数が違うわけです。ここで改めていうまでもありませんが。一方で1単位の科目があれば、卒論のように8単位、あるいは12単位といった異なる単位数がついている。むろん、その背景には科目ごとに求められている授業時間外学修を含めた学修時間がちがうということがあります。しかし、学生の側からみれば12

単位の卒論でAの成績をとっても半期1単位の実験科目でAをとっても、Aの数としては変わらないわけです。通年で一所懸命、学修負荷の高い科目でパフォーマンスを上げて、単位数の少ない科目に比較するとその努力のほどは成績に跳ね返ってこない。これは学修に対する動機づけを損なう仕組みにほかなりません。

自分たちの学生時代を振り返ってみると、確かAの数が36個以上あれば、三越に推薦してもらえるといった噂があったために、1単位科目をたくさんとってAの数を稼いだ、といった話もあったわけです。それでめでたく三越に入った人たちは今とんでもないことになっているわけですが、（笑い）。

また、別の問題として学修負荷という点ではたとえば初年次の場合、外国語科目の授業時間外学修の量は全体に実用英語重視の流れのなかにあって多くの大学で、実質的には一番多くなっているはずですが。それにもかかわらず、外国語科目の単位は一般の講義科目と同じ2単位であることが普通ですし、大学によっては昭和の時代のまま実習相当の1単位科目のままである場合もあるようです。



この実態にあらわれているように、科目によって単位が異なることの意味は卒業要件単位数への加算という点以外のところではとくに意味をなしていなかったというのが今までの日本の大学の常識でした。ここに GPA という制度はメスを入れるわけです。ご存じのように、GPA 算定ではそれぞれの科目の評価点、グレードポイントにその科目の単位数をかけ、その総和を履修総単位数で割るという操作をします。これによって単位と成績が関係づけられます。すなわち、マイルドな人たちですが、より多くの学修時間を要求している大きな単位数の科目での評点はそれに注いだ努力分、それなりにウェイト高く評価されることになります。これは単位制度を基本にした米国型の大学の基本的な評価の仕方といってよいわけですが、その同じ単位制を導入した戦後の日本の大学もやっとここに来て、GPA 制度を取り入れることでその単位の意味を実質化させることになるというわけです。

この GPA 制度による単位の意味の実質化について非常に単純化した例をあげてみましょう。上図のような成績評価の一覧があったとします。P さんと O さんが卒業見込み生として、面接会場に入ってきたときに企業の採用担当者は、この 2 人の成績成果を並べてどちらの成績が良かったのか、と考えようとすると、たいへん困ってしまうわけです。このわずか 3 科目でわからないわけですから、これが実際の成績証明書のように何十科目もの成績一覧になっていたら、それらを比較して総合的な見地からの学修優劣を評価することはほとんど不可能でしょう。しかしこれが今までの大学の成績証明のありかたでした。結果として人を採る側、この証明をもとに評価する側からすれば、大学の成績というのは情報としてほとんど役に立たないということになってしまってきたわけです。ひいてはこれが教育の質保証という課題提起にもつながってきた。

しかし、これを GPA でみれば、実は両者の成績差異は一目瞭然です。GPA ではふつうこういう換算表がもちいられています(上図・右端の表)。各レターグレードに Grade Point が対応づけられている。P さんは哲学で B をとっていますので、GP は 2.0 になります。2 単位科目だったのでこれに 2 を乗じます。卒論は 8 単位科目で英語は 1 単位科目。大学によっては、本学もそうですが、語学を 2 単位科目にしているところもあります。しかし 1 単位というところも多いかと思います。こうして計算をすると、GPA 値は O さんの方があきらかに高い。しかも GPA を導入されている大学であればよくご承知だと思いますが、先ほど安藤先生もおっしゃっていたように、この 0.45 という GPA の差異は結構大きいわけです。

とくにここで表現されている差異のだいじなところは、これがその大学や学部のカリキュラムポリシーに沿って生じている差異であるという点です。O さんは少なくとも P さんに比較して大学が何を重視しているのかを判断し、それに応じて学修努力を振り向けた可能性が認められる。

そうなってくると語学を 1 単位にしている大学というのは、いくら本学では語学を重視していますと表明していたとしても、実際の単位数が半期で 1 単位であれば、それはいかにも具合が悪いわけです。重視というからにはこれが 3 単位であったり、4 単位であったりしても実際はよいわけです。むしろそうでなければ単位の意味がカリキュラムポリシーに沿ったかたちで実質化していないことになります。

この例でいえば、そうした大学のカリキュラムに対する考え方にしがつて O さんは方略的な行動をとったことになります。学生を採用する企業の眼からすれば、こうした状況や与件にそくして的確に行動がとれる人は、積極的に評価したいところでしょう。第三者からすれば成果表現としてはこういう情報こそ欲しいわけです。

このような表現性において、GPA とは単なる成績の平均値に留まるものではないといえるわけです。

GPAと単位の意味の実質化
 単位数の違いはその大学の カリキュラムポリシーを反映する

	Letter Grade			卒業
	哲学	卒論	英語	
Pさん	B	B	S	… 卒業
Oさん	B	A	C	… 卒業

どちらの成績がよいといえるのでしょうか?

	GP			GPA
Pさん	2.0×2	2.0×8	4.0×1 =	2.18
Oさん	2.0×2	3.0×8	1.0×1 =	2.63

評点 LG GP
 100-90 S 4
 89-80 A 3
 79-70 B 2
 69-60 C 1
 59-0 F 0

また、こうしたカリキュラムポリシーと成績の連動によって、はじめてカリキュラム全体にわたっての単位数の総点検、見直しといった仕事や議論もでてくることになります。授業の到達目標とカリキュラムのなかでの難易水準の体系化、明確化といったベンチマークにしても、難易をそこに要求されている学修量、負荷という点から実質的に単位数の違いとしてあらわし、より困難な科目でよい成績をとったケースには相応の加重的な評価をしていくといった造りもできることに

なります。いうまでもありませんが、そうした教育制度体系の整備が単位の実質化、ひいては教育の質保証に結びつくことになります。

ところで先ほどすこし触れましたように、現況の大方の大学でおこなわれている GPA 算定には実は大きな問題があります。その背景は日本の大学が背負った歴史的な特殊事情もあつてのことですが、つぎにその点についてみていくことにします。

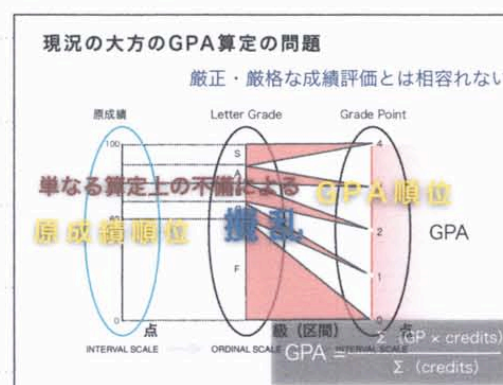
日本ではだいたいこの原成績というのは 100 点満点を標準にした素点成績でつけられてきた経緯があります。それをもとに 4～5 段階程度のレターグレードをだいたい 10 点区分くらいでつけてきました。すこし以前の大方の慣例では合格圏は A、B、C の三段階、それに D の不合格でしたから、むかし普通にあった初等中等学校の 5 段階評価よりも大まかなものだったわけで、大学とはそういうものか、といった感想を、自分たちの学生時代にももったものです。

素点とレターグレードの対応も、A の区間として 100～80 点、D は 60 点未満で、あとの 2 等級は 10 点刻みというものでした。常識的な成績分布からすれば、この A 評価が 20 点区間になっているのは高い点数ほど稀少になるので他のグレードとの数あわせといったことを何となく配慮したようなかたちになっていますが、それもアバウトな話で、それが 20 点区間になっていることの妥当性は説明しようがなく、結局はこの区間が B や C の 2 倍になっているから、一般に大学の成績は A 評価が多いのだ、といったこれまた常識的なデータ分布のかたちを度外視した不思議な解釈でなんとなく納得していたような次第だったわけです。

それがここ最近では、ちょうどこの最上級評価の 20 点区間の膨らみを幸いとして、ここを（おおまかに）二分することで最上級グレードを S とか AA などと称して合格圏 4 段階、不合格あわせて 5 段階評価といった成績評価制度の見直しをおこなったというのが、大方の大学の動きでした。これに各グレードの意味を文章化してつけたすことで成績評価基準を明確にして厳格な成績評価をおこなう、という課題を一応クリアしたといった了解もあったかもしれません。

しかし、これだけでは傍目からすれば、いかにも間に合わせの対応にしか映りません。世間で大学が象牙の塔ないし一種のアジールなりアサイラムとして存在し得ていた 20 世紀のことならいざしらず、それらを過去のものとし、学びを求めてくる人を容量にあわせて受け入れ、社会連携や社会的責任といったことを前面に出さざるをえなくなった現在では、こうした間に合わせの対応はかえって不信を招くだけだといえるでしょう。

しかし、いまここでの話の中心はそのことではありません。日本ではこのように 100 点満点ベースの素点成績が原成績としてあって、その一定区間に対応させてレターグレードが規定され、そのグレード評価が成績証明として出されてきたというスタイルが、むろん例外はありますが、一般的な成績評価制度のかたちとして通用してきました。そこに今般、多くの大学で米国発の GPA 制度をほとんどそのまま移入してしまいました。これはわが国お得意の折衷様式だったわけですが、よくみるとこの折衷は寿司ネタでハンバーガーをつくってしまったようなはなはだ具合の悪いものに結果しています。というのは、このようにもともと連続量として想定されている 100 点満点ベースの原成績が、グレードでカテゴリー化されている。別の言い方をすれば丸めているわけですが、その丸めたものに対して再び、グレードポイントという新たな点数を振ることによって、この点数をもってかけたり割ったりという操作をして GPA を算定してしまうわけです。すると本来の原成績とは異なる値をもって「あらためて」成績評価がなされることになる。まあ、これをアバウトな評価のもとでのアバウトな総合評価といったお題目でおこなわれることであるからば、寛容の精神をもって愛嬌と認めることもできるかもしれません。しかし、GPA というのはわが国で 10 年以上も前から、大学審議会や中教審の答申によって、「厳格な成績評価の実施」という方針提案のもとで、その具体的例示として旗振り出てきたものです。これは笑って済ませることなど到底できない事態です。



では、GPA という米国のハンバーガーは実際、なんで平気でやってこれて、今や米国のほぼすべての大学はもちろん高校の成績でも当然の指標として通用しているのでしょうか。それは米国の成績評価の仕方が原成績においてレターグレードになっているからです。といっても大勢はわが国で一般的な 4 ～ 5 段階のアバウトなものではなく、たとえば B 評価に対しては B+ と B- といった具合に、プラス・マイナス評価をもたせている。そのため、標準グレードとして 10 段階以上になっていることが当たり前にあり、そのなかで最大値を 4.0 にした GP が割り振られて GPA が算定されている。反面、公式な原成績として 100 点満点の素点評価をしている大学はほとんどありません。そのため、グレードポイントでの順位が原成績順位と齟齬をきたすといったことは起きず、GP そのものが原成績となって GPA 制度が成り立っているわけです。

これに対してわが国の大方の大学ではハンバーガーを輸入すれど、使う素材は寿司ネタでしたから、寿司バーガーのような、いかんともしがたい状態になっています。そのまずい状態とは、たとえば 100 点満点ベースの原成績の順位が GPA をもとにすると異なる順位になってしまうのです。この場合、GPA の順位には何らかの意味があるわけではなく、単なる算定上の不備によって生じていますから、この順位やどこかに基準点を設けてなにかの物言いをするとは、あからさまな不当を発生させてしまうことになります。たとえば、GPA 上位 5 名を対象に成績優秀の報奨をだすとか、2.0 未満の人を対象に卒業要件を云々したり退学勧告をするといったことは GPA 制度の活用法としてよくあることですが、わが国でこれをおこなうと、報奨を受けてしかるべき人がそうならないとか、卒業できる人ができない、退学せずに済んだ人が退学に追い込まれるといったことが生じることになります、ゆゆしき事態を招いてし

まいます。

実際にどの程度の成績攪乱が生じるかといえ、600 名集団モデルでおこなったシュミレーションでは、順位の攪乱発生率は、9 割以上に達しています。しかも、10 位以上の大きな変動を示したケースは 43% にものぼりました、最も大きく変動した例をみると、ここでは単に GPA を算定しただけで成績順位が 88 位も落下しています。こういう状態では GPA を活用しようにもできないし、なによりこの指標を出している意味がありません。

と、このようにみえてくると、これは到底使っていくことなどできない指標だということになりましょう。しかし、これは寿司ネタハンバーガーだから、とても食べたものではないのであって、これを日本の流儀にあわせて適切に寿司にすれば、もちろんたいへんうまく食することができるわけです。ここで寿司にするというのは、原成績をせっかく 100 点満点で出しているのですから、つまりそれは米国の細かな等級評価よりもずっと丁寧で細かな仕事をしているわけですから、これを活かして、その連続量を想定している素点評価を同様の連続量のもとにあるグレードポイントにそのまま線形に変換してやれば、これは至極まともな、それこそ答申で繰り返し課題として指摘されつづけている厳格・厳正な成績評価にかなう評価となるはずなのです。

実際、その変換をおこなうための算定式は非常に単純です、すなわち、100 点満点の原成績から 55 を引いて 10 で割る。これで GP を出す。これで寿司ネタバーガーにならんとするものを、立派な寿司にしてあげることができる。しかも、同じファーストフードでもハンバーガーなどよりもはるかに繊細な味をもつ寿司にできるわけです。さきの原成績順位と GPA 順位のあいだに生じていた攪乱も、同じシミュレーションで確認してみれば、この方法では両者の順位は当然のごとくびたりと一致します。これは一次変換をしているわけですから、当たり前のことですが、この当たり前が実現されていないのが、現況の日本の大方の大学における GPA 制度なのです。このように GP を求めれば、GPA の値を使って安心してさまざまな用途にこれを使っていくことができます。まさにその機能性を十全に発揮できる GPA ということになります。それでこれを他の GPA と区別してファンクショナル GPA と呼びます。

さて、ここでこの変換に用いている 55 という定数ですが、なぜこの値なのか、と不思議に思われた方も多いと思います。また、それでいくと 100 点満点のとき、GP の値は $(100-55)/10$ で、4.5 となり、多くの大学で通例みられる GP 最大値が 4.0 になっているものとのあいだで通用性に欠くことにならないか、という疑問もわくことと思います。そこでこれについてちょっとだけ説明を加えておきます。

実はこれは通例の GPA との通用性を欠くのではなく、最も通用するように考えた結果の値です。というのはレターグレードと GP の対応関係、たとえば S 評価に対して 4.0 という GP、この値は果たしてこのグレードに対応する 100 点満点区間のどこの部分の代表値として考えられているのか、という原理的なところを考えてみます。S 評価でいえば、100 ～ 90 点の区間、すると 4.0 というのはその区間のどこに対応することが妥当か、とみます。考え方としてはたとえば区間の最大値、中点、最低点などと考えることができますが、一定区間における代表値ということになれば、やはり中点をとることが妥当でしょう。つまり、この S の場合は 95 です。95 点のとき GP が 4.0 になるようにし、A 評価区間の GP3.0 については同様に 85 点に対応するようにみる。そうするためには先の式を使って 55 を定数にして算定すればよい、ということになるわけです。

ところで、先ほど単位の意味の実質化という話題で、この単純なモデルをみました。GPA が成績と単位数を関連づけて評価指標にするがゆえに、大学や学士課程のカリキュラムポリシーにもとづいた単位の意味が実質化した成績評価指標になるということを示したわけです。しかし、ここではその示した例も日本の大方の大学でおこなわれている GPA の算定方法を使っているかぎりは適切性を欠くことになるということ、ファンクショナル GPA ではその問題をクリアして、あらためて適正に単位の意味を実質化させることができるという点をみてみたいと思います。

さて、先の例です。Pさんは哲学でBという成績をとっています。Bという成績は79点から70点の幅があります。Pさんは非常に極端な例ですが、Bのなかの最もAに近いところ、すなわち79点を取っていたとします。残りの科目も、あと一歩で上位等級の評価であったいわばとても惜しかった例であったとします。それに対してまったく反対の得点パターンをとっていたのがもう一方のOさんだったとします。たとえば、哲学はPさんと同様B評価であったけれども、それは79～70点区間のうち70点でとっていたBであった、つまり最も上位グレードに接近した下位グレードの成績をとっていた

ケースと、最も下位グレードに接近した上位グレードの成績をとっていたケースの比較です。

そうすると、先にこれは多くの大学でおこなっている GPA の出し方で出した結果でしたけれども、実はこのOさんのほうが、GPA でみて0.5ポイント高かったのだから、一見したところ甲乙つけがたいようにみえた成績も明確な差異をみてとることができるといったわけですが、このようにファンクショナル GPA によって原成績に立ち戻ったかたちで算定し直してみると、事実は逆だったわけで、Pさんの方が明白に高い

成績をおさめていたということがあきらかになってくるわけです。

ここにあらわれていることが、先ほど申した成績順位の攪乱ももたらしているわけです。むろん当然これには逆のパターンも起こりえます。つまり、極端にはPさんの方が、各科目の等級において最も低い素点でその評価を得ていて、逆にOさんの方が各等級で最も高い点でその評価を得ていたとするなら、その結果はこのように、GPA の値で2倍近い差異をもってOさんのほうが成績がよかったことが判明するわけです。同じ等級の成績評価をとっていてもその背景にある原成績に立ち戻ってみれば、これほどちがいのある成績をとっていたことがみえてくる可能性がある。それを可視化するのが、ファンクショナル GPA なのです。

さて、つぎの話題に移ります。教育の質保証を考えていくときに、もうひとつたいへん重要と思われる課題があります。それは各々の教員の裁量下にある成績評価行為の基本的なあり方を、そのまま堅持しながら厳格厳正な成績評価を中心とする現在の大学教育における成績評価の質保証という課題に適切にに応じていくという課題です。

いうまでもなく大学での教育行為は、高等学校までの学校とは違って「学習指導要領」に基づいておこなわれているわけではありません。したがって国家的な検定下にあるテキストを用いているわけでも

ありません。それぞれ固有の専門分野において、それぞれの教員の研究領域などをもとにして授業を展開することが許されている、というより、むしろそれが求められているわけです。この研究にもとづく教育というのは19世紀はじめのフンボルトによるベルリン大学以来のものようですが、これは現代のやや様相が異なってきた大学においても継承、堅持されていることにちがひありません。

評価の仕方も、もちろん学期最後に試験をおこないそれに依拠するという方針はありま

すが、現実基本的には教育の自由が保証されたかたちで、その方法は個々の教員の裁量下にある。このことは21世紀になろうとも大学が大学であり続けるかぎりは失ってはならない要諦であるはずですが。これを失えば、大学はそれ自身とは異なる外部に基準と目的をおいた規律、訓育を基本にした単なる学校になってしまうわけですし、特別な教員養成経験をもたず、むしろその意味での公制度的な教員資格ももたない研究者としての人間が教育行為にかかわることは許されなくなるでしょう。大学のありようは基底的なところで大きく変質してしまうことになります。したがって、個々の教員の裁量下にある成績評価を含む教育行為のありかたを堅持しながら、こんにちの課題を果たすことは決してうかつに看過できない大事なポイントになります。

先の中教審答申もこの点についてはやはり同じような意見を述べています。すなわち「大学における個々の教員の成績評価は個々の教員の裁量下になければならない」と記しています。ただそのあと「しかしながら」とつなぎ、「そのために組織的取り組みをする必要がある」と抽象的に書いているわけです。その組織的取り組みとは何か、これは具体的には述べておりません。よって、これを受けた各大学はどのような組織的取り組みをしたらこの問題を解決できるのか、「厳格な成績評価」ができるのかということ個別に考えることになります。

ここでこれを安易に捉えてしまうと、個々の教員の裁量に対して集団圧がかかってくるという大きな問題が出てくるわけで、これは避けなければなりません。どういう集団圧かといえば、たとえばその典型に「特殊な相対評価」があります。これは一般には、不適切にも単に相対評価といわれていますが、たとえば、S,A,B,C,Fの成績等級について、あらかじめそれぞれの等級に評価される成員割合を規定してしまう方法です。たとえば、Bはその授業科目履修者の38%,AとCについては24%,SとFは7%が入るようにするといった具合です。

確かにこれが相対評価であることにはまちがいないものの、事前にこうした一定の分布を想定し、区間割合を規定して相対化をはかることは特殊な相対評価であるといわざるをえません。特殊であるがゆえにこれを一般的な場面で広く使おうとすれば、たちまち無理が生じ破綻することになります。

現に史的には昭和の時代の一時期に小中学校の通信簿をつけるにあたり、5,4,3,2,1の5段階評価で、5の生徒はクラスのなかで7%,4の生徒は24%.....,といった具合につけたことがあって、クラス内でもクラス間でも、あるいは学校間についても数量的な平等性、公平性を担保しようとしたことがありまし

GPAと単位の意味の実質化
単位数の違いはその大学のカリキュラムポリシーを反映する

		Letter Grade			
		哲学	卒論	英語	
Pさん	B	B	S	...	卒業
Oさん	B	A	C	...	卒業
		GP			GPA
Pさん	2.0×2	2.0×8	4.0×1	=	2.18
Oさん	2.0×2	3.0×8	1.0×1	=	2.63
		fGP			fGPA
Pさん	GP値 単位数 2.4×2 79~70	GP値 単位数 2.4×8 79~70	GP値 単位数 4.5×1 100~90	=	2.59
Oさん	GP値 単位数 1.5×2 79~70	GP値 単位数 2.5×8 89~80	GP値 単位数 0.5×1 89~80	=	2.14

どちらの成績がよいといえるのでしょうか?

評点	LG	GP
100-90	S	4
89-80	A	3
79-70	B	2
69-60	C	1
59-0	F	0

GP = (TS-55)/10

た。公教育という理念型をもとに、その理念という枠組みを越えて現実に適用してしまった錯誤による結果です。実際には、どのようなクラス分けをしてもクラス間でこうした均等性をはかることなど無理であることに加え、そのような対称分布が見事に得られるような評価方法を正当につくり出すことなど到底できるものではないわけです。ですから結果的には、これがかえって不平等と不公平があらわとなる評価方法になることがわかり、この方法はほどなく教育現場から姿を消しました。これについて典型的なケーススタディとしては神奈川の鎌倉中学校事件などとして、一部オーバーなところもありそうですが、語り継がれています。

そうした苦い失敗の歴史があるにもかかわらず、またそうした経緯を自身の教育学系の授業で語っているはずのその大学において、どうして今さらこの特殊な相対評価法を導入しなければならないのでしょうか。このプロメテウスの先見性、すなわち神にも似た先読みの能力をもっていなければ、実施できないような評価法をわたしたち人間がなそうというのはまさに畏れおおいことです。しかし、日本よりもこの神話になじみ深いはずの欧州において、この特殊相対評価が広く実施されている不思議さには、つくづく人間のなすことの不可解さを感じさせます。

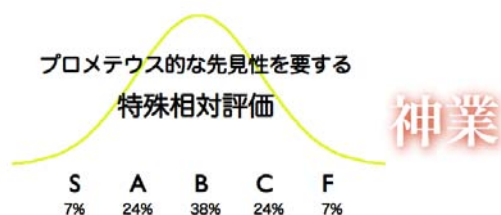
先ほど触れました欧州エラスムス計画の ECTS では一定の規程に基づいて各大学がこの特殊相対評価を共有しているわけです。たとえば A 評価は合格者の 10% に与えられる評価で、評価表現としては



excellent としており、加えて「ごくわずかなエラーにとどまる傑出した成績」が A だとしています、けれども、どうしてそのような成績がいつもクラスの 10% についていえることになるのでしょうか。また一番下の sufficient にしても、これは「ぎりぎりの水準で満たしている成績」と規定していますけれども、これも常に 10% になるというのは不思議ではないのでしょうか。そのようになるような成績評価の仕組みをすべての教員が実施しなければならないとしたら、これはたいへん

なこと、というよりまず不可能です。しかし、割合を事前規定してレターグレードをつけ、それによって大学間の単位互換性を担保しようとしている。いわば制度・形式優先で走っているわけです。だから、GPA を採用していない欧州の ECTS にも成績評価については大きな問題性が孕まれているわけで、この制度も今後、質的に変革すべき課題を抱えて走っていることが読み取れます。むろん、わたしたちが教育の質保証を考えていくうえでは、この点についての考察も踏まえたうえで、別の評価方法を採用する必要があるということになります。

神業を要するような評価方法を現実の教育改革に持ち込むようなことは当然避けなければなりません。神業評価には特殊相対評価と、もう 1 つ絶対評価があります。絶対評価についても教育評価論のなかでは問題のある解説の仕方をしているものにしばしば出会います。そもそも絶対評価とはたとえばある人のパフォーマンスを、他の人のパフォーマンスとまったく比較することなく判断し、一意に評価する方法のことです。換言すれば、評価者の経験に左右されることなく、絶対的に個別独立した評価を的確になすわけです。ですから、全体性のなかでの個というあり方、これはゲシュタルト心理学が強調した人間の知覚特性の基本特性であり、制約ともいえるわけですが、それを無視した知覚、認識をなしてい



くことを要求しているのが絶対評価なのであって、これは人間であることを辞めねばできないことです。すなわち神やスーパーマンにのみに可能となる行為です。

こうしたわけで、GPA 制度を実施するとなると、評価方法は絶対評価がふさわしいのか、相対評価がふ

さわしいのか、といった疑問がしばしば提起されるのですが、そのときに想定されている両評価の姿を明確にしておかないと、いつのまにか超越論的な論議のなかに片足をつっこんで果てしない論議をつづけていくような羽目に陥ってしまうわけです。

それでは、現実的な教育改革においてわたしたちがなしうる最適な評価とはどのようなものなのでしょうか。個々の教員の裁量下にある成績評価の仕方、すなわちこれまでおこなってきた評価の仕方を変えることなく、しかし教育の質保証にかなう厳格・厳正な成績評価を満たしていけるようなすぐれた方法とは何かと問うなら、これは絶対的評価と相対評価とのハイブリッド評価ということになります。

ここでは微妙にことばが違っていることにお気づきだと思います。まず、「絶対評価」ではありません。「絶対的評価」です。あたかも自分が神や超人であるかのごとく評価するのが絶対的評価であって、これが大学の教員が自分の裁量下でおこなっている大方の評価の仕方です。たとえば、レポートを読んだ結果、これは A だとか 60 点だとか評価しているわけですが、そのときにしていることがこの絶対的評価です。むろん、そのとき自分はスーパーマンだとか神にも似た存在だとか思っている人はいないでしょうが、そのあまりにも人間的な行為はそれゆえにゼウスを怒らせた神にも似た絶対的な行為にほかならないということになります。むろん、ここではこの評価の良し悪しを論じているわけではなく、およそ人間が行為をなす以上、主観的なものとならざるをえず、それはおのずと絶対的な性質をもつということです。いやそれでも客観的な評価方法は作成できるでしょう、といわれるかもしれないけれども、それを作成するのが人間である以上、大本において絶対的な行為から逃れることはできないわけです。

だから、現実的な手立てとしてはこの絶対的評価を基本にすることが出発点となります。これは個々の教員の裁量下にある成績評価の方法をこれまでどおり維持するということに置き換えられます、より簡単には「これまでどおりでよい」というきわめて救われることばをもつていいあらわすことができます。だから、これは改革としてはとても歓迎されるべき施策です。ただし、むろんそれだけでは何もしないことになって、とうてい改革にはなりません。よってこの絶対的評価に相対評価を組み合わせ、ハイブリッド化をはかることで改革します。

ここで組み合わせる相対評価とはもちろん先に触れた特殊相対評価ではありません。制度によって規定する「標準化」のことを指しています。個々の教員がなした個々にばらばらな絶対的評価をシステムによって相対化し、ひとつの標準に組織化するという意味の相対評価です。ですから、概念としては一般的な相対評価といえます。また、答申がいう「組織的対応」がまさにここでとられることになります。たとえば、A 科目は 90 ～ 30 点のあいだで評価され、B 科目は 5 ～ 0 点のあいだで評価されるということがある。それでも A 科目の評価の相対的な位置づけと B 科目でのそれは組織的に規定したたとえば、

100 ～ 60 点を合格域とし、60 点未満を不合格にするという標準尺度上に相対的に位置するようリニアに変換できます。ここにおいて一般的な意味での相対評価が適用されます。このハイブリッドな評価法を称して「絶対的相対評価」と呼びます。

この絶対的相対評価によって、たとえば「わたしは昔から、できる、まあよい、だめの3段階評価で成績をつけている」といった教員がいても、その評価は制度上の標準尺度に揃えることができますから、その教員にはそのままの方法でどうぞ続けてください、といえます。ただ大学の組織的な対応としてそのままでは具合が悪いので、その相対変換についてのインフォームドコンセントには応じてもらわねばならない。しかし、この変換は線形変換ですから、その教員の評価の相対的な観点は、評価分布もろともそのまま維持される。だから、適切に説明すれば同意は十分にえられることがらです。

では、大学においてありがちな成績評価の3つのモデルパターンでこの「絶対的相対評価」の実践をみてみます。

その1、まずこの一見、むずかしいと思われる例ですが、今述べた3段階でしか評価していないというケースです。履修学生の一覧が出ています。どこかで見かけた氏名が並んでいます。これはたまたまたくさんの氏名が必要だったので、5月生まれの人ということでインターネットで検索した結果で、実在の人物とは無関係です。

3段階で評価していますので、スコアは2か、1か、0しかありません。実はこれはわたし自身がおこなっている評価の仕方に近いので経験上よくわかるのですが、こうして成績をつけていきますとあるところにくると、今まで最高点を2としてきたけれども、このレポートはそれを少し上まわっているな、というものに出くわすわけです。そうした場合は、2.2かなといったことになってきます。まさに主観的な「絶対的評価」ですけれども、これがこれまでの方法ですと、優良不可に還元されてしまうため、有効な評価差異として活きるものがなくなってしまいます。つまり仕方ない、これも2だということになってしまったわけです。しかし、この絶対的相対評価では評価をしながら、このように柔軟にスコアの幅を変えたり、刻みを変えたりできます。そうして全体を評価し終えたあとで、標準尺度に線形変換します。これは教員の作業ではありません。システムのほうで機械的に相対評価するので、教員のつけた可変的な連続量評価がそのまま生きていきます。

しかも、それがfunctional GPAと連動して、そのままGPAスコアにも生きていきます。ですから同様に、このレポートは今までつけてきた2と1の間くらい、といった評価ももちろん許容できるわけです。しかも、教員はこうしたフレキシブルな評価をしても、そのあとに余計な苦勞をすることはありません。

こうして入力した素点に対してシステムは基礎統計量を算出して表示します。これをみながら、つぎに2つの重要な「評価」をします。ひとつは自身のおこなった評価全体に対して「事実上の満点」、もうひとつは「合格範囲の最低点(授業目標到達と判断できる最低ライン)」を評価します。これらは個々の教員のあたまのなかで、これまでも暗黙のうちに形成されてきた基準のはずです。それをここでは明示化し、機械が絶対的評価を相対評価に変換するためのインデックスにします。個々の学生のパフォーマンスを評価するということと共に、パフォーマンス全体に対するこの評価も含めて成績評価として考えることになります。これがないと成績評価基準が曖昧になってしまいますので、ここだけはあらたな作業として求めねばなりません。逆にいえば、成績評価基準を明確にするというのはこのことであって、個々の教員の裁量下にある教育行為のなかにあって組織のなかにひとつの評価基準が敷かれているとい

うのは矛盾しています。個々の裁量下にあるその評価の基準はどのようになっているのか、それを個々に明白にすること、これが求められている成績評価基準の明確化ということであるはずです。

そうしますとこの例では、事実上の最高点は事前には2点満点のつもりだったけれども2.2というスコアのレポートがあったことにより事実上の最高点は2.2になる。むろんこれは天井はもう少しあってもよいという判断から、あらためてたとえば2.5としても構わないわけです。合格最低点は1点のつもりだったけれども事実上は0.5という評価があったので、ここが合格最低点である、という具合です。

こうして絶対的評価が完了しますと、あとは、システムがおこなうことです。素点を相対的に組織的に規定された100～60を合格域、それ未満を不合格とする標準尺度にリニア変換します。こうして絶対的相対評価点が100点満点スケールで算定されます。むろん、そこからレターグレードとファンクショナルGPの値もストレートに連続量で算定されることになります。

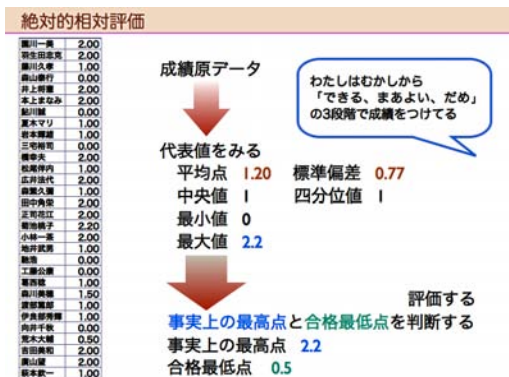
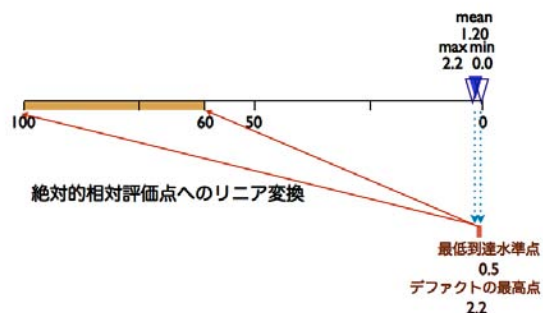
繰り返しますが、このハイブリッド評価において教員はこれまでおこなってきた成績評価の仕方をそのままおこなえばよい。しかも、これまで以上に柔軟にできる。あらたにおこなうことは2つのことだけ、事実上の満点と合格最低点を評定することです。あとのことは全部システムがおこないます。

つぎに、別のタイプをみてみます。このタイプは100点満点スケールの試験を最後に1回おこなって成績評価をしているケースです。しかし、現実には100点満点で配点をつくって試験をしたけれども結果は最高点が87点だったといったことが当たり前に出てくるわけです。組織的に規定された合格基準点は60点だけでも、この試験では平均点が66.7点だったなどということもよくあるわけです。これをそのまま当てはめてしまったら、ほとんどの人が不合格になってしまう。

20世紀までの大学ではそれでもよかったのかもしれませんが。「わたしは厳しい評価基準をもっているからこうなのだ」ということで済んだかもしれません。けれどもこんにちにいわれている厳格な成績評価というのは、どうもそういう個人的な厳しさのことを指しているのではなさそうです。その厳格さとは履修生の学修達成度、それは授業の到達目標や授業方法や状況認識など授業運営全体の結果としてあらわれてくるわけですが、そのことへの配慮を前提とした厳格さ、厳正さのことを語っているわけです。

平たくいえば、社会のなかで象牙の塔として存在する特殊機関において教員オリエンテッドな絶対的

評価がそのまま通用する時代はすでに過去のものとなった。一般社会とのあいだがバリアフリーになってユニバーサルアクセス化した社会一般の機関としての大学において、学生オリエンテッドな相対評価を出していくことが要請されているということです。ただ、教員自身も大学も時代を超えて連続してこんにちにあるわけですし、この大学をめぐる環境変化は、主として急速に進んだ大学の大量増設と少子化の進行によってとても短期間に生じ





たことですので、そま激変に即応することはなかなかむずかしい。したがって、この困難を乗り越えるために、これまでどおりを貫いても制度/システムの的にそれを時代要請に適応させることができるという、ひとつの進化形としての解決の仕方が求められるわけで、その答えのひとつが両者のハイブリッド、この絶対的相対評価ということになるわけです。

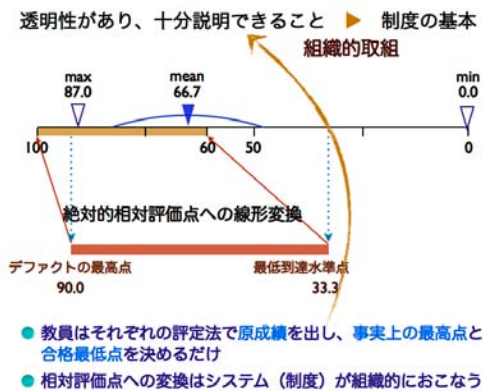
3つめのケースをみてみます。このケースも結構重要なものです。つまり、最近では学期末に試験を1回して評価するというのもよいけれども、もしできるならば多元的評価、複数の評価手段を用いて評価するというのも推奨されています。たとえば授業期間中に複数回の小テストをおこなう、中間ではレポートも課す、そして最後に試験をおこなうなどという具合です。そうすると、最終的に累積されたポイントとはとても100点満点では取まらないといったことが当たり前に出てくるわけです。たとえば336点満点になるような場合、これは多分今までは各教員が電卓や表計算ソフトなどを使って自分で100点満点やら段階評価に直していたりしたわけです。けれども、この絶対的相対評価法ではそのような手間は不要です。336点満点にもとづいてそのまま先ほどいいましたように、デファクトの最高点と合格最低点を評定してもらう。あとはシステムがこの標準化指標にリニア変換する。これで解決がつかます。15回テストをしようが、1000点満点になろうが、すべてこの方法で対応できるわけです。

こうしてお茶の水女子大学では絶対的相対評価法とファンクショナル GPA の導入、加えて最初に紹介しましたカラーコードベンチマークシステムを導入し、教育の質保証とその進化の道程にむけての対応を図っていかうとしています。

最後に、この取組が学生の側にはどのような効能をもたらすか、という点についてわかりやすい具体例を提示します。わたしたちはこれら教学システムの諸策を進化させることによって、総合的な学修支援システムを構築しようとしています。そのひとつとして在学期間中、いつでも学生が自身の学修状況を簡単に確認できる学修情報の状況モニターシステムを構築することと、あわせて成績通知や証明の形式を刷新すべく準備を進めています。

これらには従前からの授業科目ごとのレターグレードはもちろん、これに加えて、グレードポイント、これは先ほどお話ししましたファンクショナル・グレードポイントです。また、各科目の GP の範囲、その科目のなかの平均 GP などが併記されます。これによって自分のその科目におけるパフォーマンスの位置づけを把握しやすくします。簡単なデータですが、これらはこれまでの成績表ではまったくつかむことができなかった情報です。さらに学期ごとの GPA の推移も示すことで総合的なパフォーマンスの遷移経過などを追っていけるようにします、また、カラーコード別の GPA も表現していきます。

しばしば GPA 制度を導入すると、学生はよい成績が楽にとれそうな科目を選択しがちになり、ハー



ドルの高い科目の履修が控えられがちになるのではないかと、という懸念がもたれます。しかし、このように単位取得科目のカラーコードが成績表や証明書に明示され、一目でどのような性質（水準）の科目を履修したかがわかるようになって、学修の質的特性が明示されれば、証明される学修内容の質が表現されることになります。するとそこにあらわれる学びの目標指向性があらわになり、それなりに満足できる履修パターンをつくりだそうという動機が単により成績だけを求めようとする動機を上回って働くことも十分に期待できることになります。

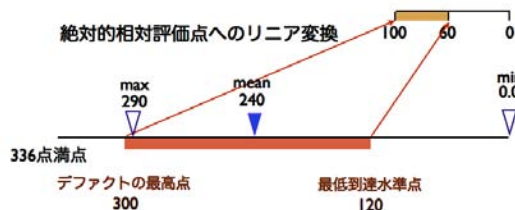
こうしてファンクショナル GPA とカラーコード・ベンチマーク、さらに絶対的相対評価法を組み合わせることによって、質と量の両面から教育成果の質保証を実現し、またそれだけではなく在学している全期間にわたって学修のプロセスを丁寧にモニターしながら形成的、主体的に学修していくことができる仕組みをつくりあげていく計画です。

以上、わたしの話はエビデンススペースの報告ということにはなりませんでした、それについては今般採択をちょうだいした大学教育支援プログラムの内容、ここでお話しした全プランが現実動き出したのち、これから2年後におこなう予定のわたしたちのシンポジウムの席上で披露したく思っております。そのときにぜひまたお会いできれば幸いです。

ご静聴、まことにありがとうございました。（拍手）

ディスカッション

■ 複数の評価手段を用いた多元的評価でありがちなケース 小テスト+レポート+最終試験





石田 それではこれからディスカッションに移ります。まず、1 番目と 2 番目にご発表いただきました九州大学の副島先生と、京都大学の田口先生、半澤先生のご発表に関する質問から議論に入らせていただきたいと思います。各先生方のお手元に質問票があるかと思います。それに沿って進めていきたいと思っています。取りあげられた質問票をお書きの方、こうした場ですので、あらためて質問を含めたご発言をお願いできれば幸いです。

では副島先生、よろしくお願いします。

副島 最初の発表で早く終わってよかったかな、と思ったらこういう場所に最初に座らなければならなくて、ちょっと座りの悪いところで失礼いたします。たくさん質問をいただきました。どうもありがとうございます。それで、どういう順番にお答えするのが適切かわからないのですが、まず横浜国立大学のかた（質問者の氏名は適切に同定できないケースもあるため、本稿では原則として質問者氏名は伏せ、必要に応じて所属のみの記載とする）のご質問からいかがでしょうか。

質問者 わたしは監事という職責にあって直接教育、研究に携わっておられる国立大学の経営一般、大学に対して意見を言う立場でございます。

先生に是非お伺いしたいのは、これはわたしの持論でもあるのですが、わたしはもともと民間企業の経験者でその立場からですが、最終的に大学の評価は、その卒業生が社会においてどれだけ活躍するかということで評価されるのではないかと考えております。そこで先生が、21 世紀型の新しい教育プログラムということをお考えになられたときに、卒業生が社会でどのように評価されるか。あるいは、教育を受けた方たちが、自分たちの教育をどのように思っているのか。それから、そういった設計する段階において社会の人たち、つまり九州大学を今までに卒業された方、あるいは社会の人たちのご意見をどのように反映されたのか、そのことを知りたく思います。

副島 はい、ありがとうございます。実は、もうおひとかた、同じような質問をいただいております。結局 21 世紀プログラムが育てた人材が、これまでのカリキュラムで育てられた人材とどのように異なるのか、ちょっとイメージしにくいということかと思います。たとえば、21 世紀プログラムの卒業生を企業が歓迎しているのか。入社後の評価はどうか、といったようなことがわかるとありがたいということがあります。ごもっともな疑問です。今日の話は大学の中で 21 世紀プログラムがどういうことをしているのかという点をお話ししました。そのあと結局社会に 21 世紀プログラムが何を送り出したのかという点をご紹介しておりませんでした。非常によい質問をいただきました。ありがとうございます。

それで、これがお答えになるかどうかはわからないのですが、実は 21 世紀プログラムの 1 期生の卒業から、ここ数年にわたりまして卒業した学生のうち大学院進学者あるいは企業、官公庁への就職者について、直属の上司やあるいは直属の指導教員の先生にお会いして、インタビューをしてどう受け入れられているのか、追跡調査をおこなっております。まだ 10 名ほどしかおこなっていないので、まだ十



分確立したデータにはなっておりませんが、たとえば、ある官公庁に就職した女子学生ですが、いろいろと高い評価をいただきまして、仕事の面では、何かをやりなさいと言ったら、最後のゴールのところまで考えてくれて仕事をしてくれる面が、やはり 21 世紀プログラムをとった学生は、よく考えてやってくれるという評価をいただいております。ただしちょっと考えすぎて我が強くて周りトラブルを起こすことがあってちょっと困っているといったこともありました。自分の意見の主張をかなり強くするものですから、そういう面もできます。

それからある企業に行った男子ですが、これはベンチャー関係の新しい企業だったのですが、入社後すぐに営業に配属されて『わたしは営業の仕事頑張りますけれども、2 年目は海外事務所の方に行かせてください』というようなことを堂々とぬけぬけと言った、というような話をされました。なぜそんなことをいうんだといいますと、わたしたちのこの会社は将来海外に向かって進出しなければならないはずだと、そこで自分はぜひともそうした場で活躍したいとそんなことをいつてくれて、明日への希望を叶えようと思うところが強いというようなお話もいただきました。

こうしたインタビューだけでは定量的なデータにはなりがたいので、事前にアンケートもとっていて、いろいろな点について点数にしにくい面もあるのですがお答えいただきまして、平均点では今まで 10 名ほどしか卒業生いませんが、だいたい 30 項目ぐらいにわたって 4 点くらいです。

全体として自らの考えや意見を主張して、それに従って行動するという面では非常に心強いという評価をいただいていると今のところ感じております。これは生まれつきの性格もあったのかもしれませんが、おそらくわたしのひいき目で見ますと、九州大学の 4 年間で自分の考えで自分の力で進んでいかないと卒業できなかったと、日常的にそういうことをするという生活、学修態度ですね。それがこの評価に少しは影響しているのではないかと考えたいと思っています。

それからもうひとつ、学生がどう自分たちの 4 年間を評価しているか。実はこれはまだ調査をきちんとしておりません。やっと今年、第一回目の同窓会を開くような手はずにしていまして、それを通じて調査していきたいと思います。ただ、過去に数回、岡山大学のマッチングプログラムとの合同セミナーで、学生の発表を通じてセミナーをいろいろしましたけれども、その中で卒業生を呼んでの発表も数名ありました。それによりますと一応学生は自分の 4 年間は他の学生に比べて非常に濃ゆかった(博多弁：濃い)という表現をしてくれたのが印象的でした。

それがどのように自分の役に立っているかというところまではまだ調査できていませんので、ご指摘いただきましたので、今後そういう観点でも調査を進めていきたいと思います。

石田 ありがとうございました。それでは次の質問に移らせていただきます。

質問者 本学は小さいところで、女子のみで本州の端に立地しています。そういったなかで、とにかく文科省の出すいろいろな方針についていけないといけないというかたちになっています。答申にも応じてまたカリキュラム変更なども対応しているわけですが、今回は先生方にはそういう点からかなりいろいろ質問させていただきました。本学も大学の専門学校化ということで、資格取得先行で学部を組んで改革していくという面が現実にはありました。そういったことからすると、21世紀プログラムというのは、非常に僕自身は良いと思っています。資格取得で教育を保証することは、今はどうかという思いをもっているのですが、それでも学生の方が、やはり何か目に見える資格で社会的な承認を、という思いをもつ学生も数多くいるのかなとも思います。そういう点で、21世紀プログラムに入ってくる学生は資格ということにどのような思いをもっているのか、これはもちろん自分でそれに応じるものを描いて、自分で形成していくということなのでしょうけれども、国家資格や教員免許等などでは、話が違って来るのかなと思います。その点いかがでしょうか。

副島 21世紀プログラムでは最終的に4年間を終えて卒業するときには学士（学術）という学位を出しています。通常たとえば教育学部を出ますと、学士（教育）ということになりますし、それが学部によって学士（理学）、学士（農学）ということになっているわけです。その中には通常、教員免許用のカリキュラムが組まれていて、それを履修すれば、免許がもらえるということになっていますが、学士（学術）の21世紀プログラムは教員免許は取れません。それからたとえば、工学部の建築学科には、いろいろな免許の制度があると思いますが、そういうものも一切取れないということになっています。このように免許は一切取れませんということは、入試の面接時に説明しています。その同意を得ているので、入学してくる学生も、免許を取ろうという意識では入ってこないということです。実際、この点



あまり意識していないと思います。

ただ過去に一度だけ、彼は男子でしたけれども、3年生になるときに21世紀プログラムの2年生に転課程で所属を変えた学生がいました。結局、彼は5年間大学にいたものですから、もともとは理学部の化学科にいたのですが、卒業するときに200単位以上取っていたんです。さっきの単位の実質化の話からいうと、そういうことはありえないことになるかもしれませんが、とにかくいろいろとすごく勉強をしていました。その後、彼は農学部の大学院に進んだのですが、その大学院のほうで、すべての教員免許の単位も取得しまして、その後、県の教育委員会に直接個人的に申請しまして、最終的には本人の不利益にならないように、21世紀プログラム課程の中で取った単位も認めて、教員免許を取得したという例がありました。ただし、これはあくまで大学院に進んでから、取得が可能であったという例です。通常は21世紀プログラムでは資格は取れない、学生も意識していないと思います。

それから、もうひとつ思い出したのは、工学部の建築学科で卒業研究をおこなった学生が数名いますが、工学部建築学科では、卒業研究の単位を21世紀プログラムの卒業研究とは別に、工学部の建築学科の卒業研究の単位の成績証明を出すのでそれを21世紀プログラムのほうで受け入れ処理してくださいという話がありました。これは工学部の先生のお話によりますと、将来大学を卒業して、もし建築士の免許に関わるような活動をしたいと思ったときに、九州大学工学部建築学科の卒業研究の単位があったほうが、本人にとっては望ましいという判断をしてくださいます、なされたことがあります。これは免許ではありませんけれど、そういう配慮いただいたことがあります。

質問者 広報的な面でもどのように書かれているか気になったもので、答えていただいてありがとうございました。

石田 申し訳ございません。時間にかぎりがありまして、また後半に時間に余裕ができましたら、再び副島先生へのご質問にお戻します。次に京都大学の半澤先生と田口先生へ、お願いします。

質問者 FDの取り組みとなると、うちではこのような感じという内情をある程度だしていかないと、



話が進んでいかない部分があるかと思っています。その一方で個人的な思いとして、オープンなしかも自立した研究者としての場という意味合いはあるのですが、どこまでそれぞれの大学の内情等を含めて、オープンにしていきながらネットワーキングをしていったらよいのか。個人的には少しひっかりを感じた部分があります。そうした点、もし何か、今までの事例や工夫をされている面がありましたら教えていただきたいのですが。

半澤 ありがとうございます。まず結論からいいますと、質問にはネガティブな情報流出への配慮などを書いていただいておりますが、そういったことに対して明文化するかたちでの配慮や規定などはつくっておりません。なぜかといいますと、2年目のネットワークではあるのですが、1年目立ち上げ時にはすべて顔の見える範囲の人間でネットワークを組んでいたことがあります。信頼できる人間同士で組んでいたのも、個々の裁量にまかせることができました。ですからたとえば、飲み会での愚痴のような、そういうノリの話はもちろんありますけども、それぞれが自分のなかでだせる範囲で、自分の大学の話題や内情をだしつつ、それを引き受けて、さらに引き受けた側が自分の大学にそれを持ち帰って排出していくというやりとりをとっていたことになります。ですから、なにかまずいことをいってしまっ、その後もめたといった事例について現在はありません。

現在は顔の見える範囲から少しメンバーが拡張しておりまして、もともとは20名、30名程度だったのが今50名を超えておりますので、そうなってくると、今のご質問をいただいたことへの配慮などが必要になってくると思われますので、今まさに直面している課題であるということになります。それについてはまだ協議をしている最中になりますので、ここで具体的な内容にお答えすることはできません。その点は申し訳ないのですが、ご納得いただけたらと思います。

質問者 ありがとうございます。

石田 ほかにいかがでしょう。

質問者 本日は「若手研究者」のネットワークということでお話いただきました。だんだん自分が若いつもりでも、実は体が動かなくてという状況のなかにあつて、あまり頑張るのもどうかなと思っているところにあります。そうなると無理して若手のネットワークに入れてもらうよりも、年寄りのネットワークというのはないのかなと思うのですが、もしそういうような存在があれば、わたしもそこに加えさせていただいて、そこで若手のネットワークとうまく合体できるようなことができないかと少しイメージしました。そんな年寄りのためのFDネットワークはありますか。

それから、あともうひとつ気になったのは、FDについては西高東低ということがよくいわれます。西日本の大学では一般に盛んだが、東日本ではFDについてあまり熱心でないと。その背景にはどのような原因があるとお考えか、実体験をつうじて教えていただき、東の方でこうしたネットワーキングをしていこうとするときの参考にさせていただきたいと思うのですが。

田口 はい。ありがとうございました。まずジャパン・ファカルティ・ディベロップメント・ネットワー

ク・フォー・ジュニア・リサーチャース (JFDNJR) という名前を考えると、今日はお話しませんでしたけども、ジャパン・ファカルティ・ディベロップメント・ネットワークというのも一方で考えておりました。それは各地のネットワークの代表者を集めたネットワークというものでした。そうすると、背負っているものが組織になるので、今回はそうではないかたちで、個人に焦点を当てたかたちでネットワークキングできないか、ということでジュニアということを考えました。あえてわざわざジュニア・リサーチャースという名前をかぶらせた背景には、若いと思っていた人たちも、当然いずれはFDセンターの代表などになっていく人材がそこからでていくのではないかという思いがありまして、その名前を一部かぶらせたということがあります。

また、おそらく代表者の先生方はむしろネットワークする機会はたくさんあるのではないかと、わたしは思っているのですが。これは先ほどもいいましたけども西高東低といわれるようなかたちで、あまり関東のほうはそういうネットワークがないようなのですが。ひとつ理由として、このあいだ文部科学省の人と話していたところでは、おそらく関東圏はそれほど学生集めなどに、まだ地方ほど困っていないのではないかと。やはりネットワークの一番の理由というのは、FDの義務化にどう対応していくかというようなきれいごとではなくて、もう現実問題として大学の生き残りを賭けてみんなでやっていかないと困るんだというようなところが背景にあるので、そういった危機感がやはり関東の方はまだないのかなというような話をしていました。むしろなぜ東にはネットワークがないのかというのは、こちらも知りたいところではあります。

質問者 どうもありがとうございました。

質問者 貴重な講演ありがとうございました。この若手の研究者のネットワークというのは非常に重要だと思います。ただ、各若手の先生方がいろいろ集まられてご意見を出せると思うのですが、最終的には自分の大学にもどってのFD活動にできるだけ有益な情報を出したいということがあると思うのですが、そのあたりはどうお考えか、教えていただけないでしょうか。

半澤 お答えになるかわからないのですが、FDなどの教育改革業務をおこなうときに、学内だけで過ごしているとかなり視野が狭くなってしまう部分があると思うのです。先ほどのわたしの発表のときに出しましたが、学内それから個々人が所属しているようなネットワーク、それからそうではなく相互研修型のネットワーク。こうした多様なフィールドをもつことで視野を拡げていって、それを最終的に自分の大学に持ち帰っていただきたいと、考えているわけです。

ですから、具体的にこれを持ち帰ることができる、話にあった結果をこう生かすというような明確な指向性をもっていません。先ほどの発表でも繰り返しいいましたが、極端なことをいってしまうと、そこにいたことで何を得るかは当人次第なのです。こちら側で明確な方向性を示すというのは、そもそも相互研修型と相反することになってしまいますので、情報を持って帰りたいというようなことについて、こちら側がどういうふうにフォローするのかなど、そういったことについてあえてそういった視点を持っていないということです。



質問者 ある意味、若手の研究者の方々の個人のレベルを上げることによって、フィードバックをかけるという・・・

半澤 そうですね。基本的には個人にアプローチするネットワークということになると思います。

質問者 はい、わかりました。先ほど別の質問者からのお話しにあったように、ぜひ中堅、それから是非それより上の方へのネットワークにも利用できるようお願いいたします。以上でございます。

石田 ありがとうございます。そうしましたら、つぎに安藤先生のご報告について質問をお願いいたします。

安藤 手元に来ました質問用紙によりますと、簡単な方から。授業アンケートによる学生の自習時間、グラフの見方、そのもとになっている数字がどういうものかをもう少し説明してほしいとあります。こちらはいわゆる、学生による授業評価アンケートのなかで聞いています。匿名です。ですから、どういう科目の履修者かというのはわかりますけれども、どの学生かはわかりません。質問ま仕方は「この授業の90分の授業1回あたりのあなたの学習時間は何時間ですか。30分以下、1時間、2時間、3時間、4時間以上」となっております。それを学習時間に変換するときには、30分以下というのは0.25時間、あとは1, 2, 3, 4時間と換算してデータを出したものです。これを全学教育の1年から4年までのすべてのクラスでやっています。ただし全学教育の授業のデータは、主として1年生です。3年生4年生が書いているかもしれませんが、それは1人とか2人といった数値です。それから専門教育の場合は、理学部とか歯学部でしたら学年制がきちんとしておりますから学年が特定できますが、文学部などでしたら2年から4年まで同じ授業をとっていることが普通ですから区別はつかない、そんなところです。

石田 ありがとうございます。つぎはいかがでしょう。

安藤 履修科目について学修時間の多いのに比べて、とれる単位が少ないとき、学生からの苦言などあるのでしょうか、というご質問です。

昔は演習科目は教室内の授業が中心だから1単位ということがありましたが、今、北大では演習科目は2単位です。ただし、そうすると実質的なワークの多い演習科目は損で、割と簡単に取れる講義科目があるのではないかと、そういう意見はあるだろうと推測しています。ただ、これは実際のワークの状況を見て、今年度から総合科目は2単位の科目だったのですが、1単位にしました。総合科目というのはいわゆるリレー式、オムニバス式で2〜3人多いときには10人くらいの日替わりの講義です。それが比較的楽勝科目といわれていたと思います。この科目は基礎科目などと違って、高校で習わなかったようないろいろな分野があるということを紹介するのが主たる目標だから、宿題をいっぱい出すようなものではなく、聞き流してもらえればいい授業だとおっしゃるので、それだったら1単位でいいではないですかということになりました。反発はありましたけれども。決め手になったのは、学生アンケートを毎年やっております。そのときに聞いてみました。学生には。現状は2単位だから、2倍仕事してもらいます。もし今まで程度のワークだったら1単位になります、どちらがいいですか、という具合に聞いたら、学生は今まで通りのワークで1単位の方がいいですというのが2：1で多かったのです。したがって、教員は特に文系の先生の中に異論は多かったのですけれども、1単位で認めてもらえました。

結果としてそういう具合で学生がどうするか、何とも言えない、やってみないとわからない、結果としてほとんど増減はありませんでした。だから、学生はあんまり気にしてないのかなと。楽勝科目に学生が集まるとかワークの低い方に集まるとかいろいろな意見がありますが、いろいろデータを見てみますけど、北大の学生はそういうのばかりではなく、楽でつまらない授業にはやはり来ません。それよりも面白い、話のうまい人のところに来ます。

質問者 今のお話を伺って、それぞれの授業のある種の適正といいますか、単位数を検討しながら、つぎにカリキュラムという段階がくるのかと教えていただいた気がします。ありがとうございます。

安藤 すこし補足します。ですから総合科目1単位化はわりと乗り越えられたのですが、最近の話だとそうすると主題別科目といったところ。これは昔の3分野の流れをくむ、いわばこのカリキュラムの中核部分ですが、やはり勉強しないよね、と。そうすると同じようにすすめていくと1単位の方がいい



のではないのか、という提案をしてみたんです。それで今、回答が戻ってくるのを待っているところですけれども、これは抵抗がやはり強いようです。これは2単位科目で実際にその分、勉強しているかどうかという問題ではなくて、その科目のステータスの問題というところがあって、1単位科目なら英語とか体育実技とか、そうした科目と俺たちと一緒にするのは、といった意識がどうしてもあるようです。それでは2単位にふさわしいよう実証させろ、やらせてみせます、とかそういう議論になってしまいます。ただわたしは文学が自分のバックグラウンドですが、文学の場合、もちろんものすごくおもしろかったら、それはほっといても長時間読むでしょうし、だけど面白くないなと思いながら泣きながら死ぬほど勉強させてもしょうがないものですから、そんな具合に思っているんで、そのところはまだ議論が必要なところですよ。

石田 ありがとうございました。

安藤 これは横浜国大からのご質問です。横浜国大はGPAを使った卒業判定を最初からやっておられるところで、教務委員長先生に来ていただいてお話を伺って参考にさせていただいたこともあります。お礼を申し上げたいと思います。

質問ですが、工学部におけるジャビー、医学部における医師免許試験のような、全国共通試験や大学卒業時の学力認定などの可否についてのお考えはいかがでしょうか、ということです。 @5-2 10.58

ちょっと触れましたけれども今の話で、医師とか司法書士とか、国家試験があるのはそれを目指して勉強すれば、いわば予備校ですから、それで認定するしかないだろうと思います。それ以外のそういう専門職養成系とは違う、工学部も含めていわばリベラルアーツ系とわたしたちはいっていますけれども、そういう国家資格がないところはと言うことで、今、客観性を担保するために外部試験を投入すべきだ、とおっしゃる方がいて、それに一定の支持があると聞いています。特に私学の理事とか、経済界に支持が多いと聞いています。ただ、わたくしどもはそれは無理でしょう、と思っています。

実際のところ。まず、国家試験ならいいですけども、文学部の卒業試験といってなにをやるのですかと。もう1度英語と国語の試験をやるのですか。そうすると、入学試験が関門となっていて、その後、成績が落ちているのはあきらかではないかというのがあって、それは成立しないと思います。それがあるので、わたしも次期中期計画で、要は対抗するかたちで、自分たちのシステムの品質は自分たちで確保します、ということで、GPA2.0以下の学生は卒業させないとか、そういうことを考えています。ですから、外部試験は実現するとは思いませんけれども、こういうのは「ひょうたんから駒」のようなことがあって、なにか政争の種にされるような可能性もあるので、警戒しなければ、ということもあって、そのことを考えてわたしどものほうは、出口管理のためにGPAを使いたい、それがわたしたちの姿勢の保証になってると思っております。いかがでしょうか。

質問者 ご説明ありがとうございました。確かにおっしゃるように、特にリベラルアーツ系の分野においては何をもって、何を判定するかというのは非常に難しい問題だと思いますし、大学本来のあり方からいえば、各大学が自分たちで考えて一定の認定をするというのは当然だと思います。ただし、社会一般が、それをどのように受け止めるかは、また別な話だと思います。いま、たまたま先生がおっしゃったように、ひょうたんから駒という側面もあるのですが、たとえばそのほかにも実学に比較的近い分野

では、やはり少なくとも経済学部を卒業するならば、これだけの知識は習得してほしいというような思いは、特に企業なりには強いと思いますね。したがってこれは、今後とも大学として何ができるのか、何はしてはいけないのか

ということをとえず自問自答していく必要があるのかと思って、あえて質問いたしました。

安藤 おっしゃられたとおりだと思います。それから、先ほど半田先生のほうで、ベンチマークの話が出ました。ベンチマークは必要です。それからカリキュラムマップも。全部必要ですけれども、とても手が回らないところだと。それからこれはたとえば一大学でできることではないので、いま文科省や国大協で考えていることだとか。そういうところで、もう少し広い目でとらえていく必要があると思います。

ただし、これもいわゆる絶対評価の話が絡んでいて、わたしたち近辺の、文系のある大学では専門科目に入ると、過半数が不可という科目があるのです。その学部では、前学期の学年の GPA とそれから履修単位は、全部公表しているわけです。その学部は3年の2学期が単位を取るピークになっています。上限設定はしていないのですね、今のところ。3年で単位を取っていて、GPA 平均は 1.7 とか 1.8 です。はたから見ると、これは、3年の2学期というのはほとんど学生は就職で走り回っていないわけです。そのときに3年で単位を取って、成績が 1.7 だとか 1.8 だとかいったら、これは、はたから見たら教育が機能していない、とみられてしまいます。そういうところもきちんと整理することが必要でしょう。

ただ、その担当教員に聞くと、わたしは自分の母校と同じ教科書を使って、同じレベルの授業をして、母校だったら大部分が優をとるのは、ここの学生は能力が高くないから、過半数に E をつける、どこが悪いのですかと。そんな絶対評価ですというのは、制度としての教育が成立しませんので、そういうところも、形式本位ではなくて社会から信頼される、でも納得いく制度をつくっていく必要が緊急にあると思っています。

石田 ありがとうございます。そうしましたら、つぎに半田先生のご質問のほうに移らせていただきます。お願いします。

半田 はい。システム運用の際にプログラム開発や教務システムの改善等が必要になると思いますか。具体的にどのように進めていくのか、というご質問です。

そうですね、当然新しい教務システムに変えていかなければならないわけですが、ここに来ていらっしゃるみなさんの大学ではすでに GPA を導入されている大学の方が多いと思うのでよくご存じのことと思いますが、基本的に GPA というのは今までの成績評価制度を変えていく、変革してしまうという性質のものではなくて、これまでどおりを維持した上で、それにあらたな情報、つまりグレードポイントやそのアベレージを付加するというものです。ですから、現行の教務システムが動いていたとしても、それをまったくあらたなシステムに置き換えるという必要はないわけです。

これまでのものを使いながら、たとえば従来型のやり方でいえば、あらたな条件式、つまりレターグレードが A であれば、GP は 4 であるとか 3 であるとかいう if-then ルールを入れていくだけです。ですから、ごく小さなプログラム変更で済むことです。しかも、最近の出来合いの教務関連システムですと



基本的にはもう GPA の計算ルーチンは組み込まれていることが多いので、たとえばわたしがかつて経験した教務システムの場合、まだ GPA を採用していなかったもので、わざわざその機能ま部分だけを停止させていましたから、システム変更自体はほとんど大きな障害にはならないといつてよいはずです。本学の場合でも、これから GPA を導入していく方向にあります、やはり既存のシステムにすこしの変更を施すことで動かしていくことができるとみています。

そういう次第ですから、GPA 制度というのは、非常に導入障壁が低い施策で、それでありながら教学環境全体に大きな効果を生み出すという、稀に見るコストパフォーマンスの高い改革だといつてよいと思います。

ただ、重要な点は先ほどお話をさせていただきましたけれども、GPA を入れた後に学生が新たな観点でその値を参照しながら、学修計画を自分で考え、組み立てていくことができるようにするという点です。つまり、学修支援にこのシステムをうまく使っていくことがポイントになる。その点ではこの支援を促すところにあらたな情報システムと組織体制を構築していく必要があります。ここを欠いているために GPA を導入してもそれが生きてこないという事例はたくさんあるのではないかと思います。

現況は、やはり本学の場合でいいますと、昔ながらの考え方が強いところがありますから、まず成績評価というものに対する考え方、これを個人情報として保護するものということがまず第一に来てしまう傾向があるように思います。しかし、これは行き過ぎになったり、この点で硬直的になったりすると、学び修めることを形成的、成長的に捉えていくという教育の場、学修、学習の場としてとても大事な観点を見失ってしまうことにもつながります。つまり、これは一度、評価されたものはそれでがっちり金庫にしまわれるようなもので、もう取り返しがつかないというようなものです。また、原理的にいっても人間のパフォーマンスに対する評価というのは、その評価されたひとの個人情報ではなくて、どちらかといえば、評価した側の個人情報です。同一科目異担当教員の科目において評価にばらつきがでるという問題、どこの大学にもありますが、これが当たり前に生じてくるのは、それが自然なことだからであって、評価というのはまさに学生の属性情報ではなく、評価する人のいわば評価能力に関する属性情報なわけです。だから、なにも制約なく自然におこなえば、評価する人ごとに同じ個人に対する評価は違ってくる。

その自然なままの姿では個人の属性情報であるかのように還元されていく成績としてはいささか都合が悪いということで、凹凸のないよう調整する必要があるだろうと、さきほど安藤先生がおっしゃっていたように、自分の科目では厳しい基準をもって絶対評価でやっているのだから、ほとんど不合格になっても当然であるとか、逆にみんなそれなりにがんばりましたから全員 S 評価です、といったいささか極端なケースは調整する機会が必要になろう、ということです。しかし、その調整を制度的に決めることは自由に対する侵襲になりますから穏やかではない。どこをどうするにせよ、不満がくすぶることになる。だから、この評価点は「誰が誰に」の「誰に」は伏せておいて評価の主体である「誰が」については全員に等しく同じ条件で開示し共有する。つまり、誰がどういう評価をしたかという様子は開示し、全員で共有する。そうして皆がどういった評価をしているのか、それを参照しながら、あとはそれぞれの考えに任せて必要と思うところは調整してもらおう。これがおそらく大学における成績評価の、これまでの伝統を活かしたかたちでの改善に対する組織的対応の穏当な姿になるのだろう、と思います。その典型的先導例として北海道大や同志社大などでは成績開示をして共有しているのだと解釈しています。

そのうえで少なくとも学生は自分自身にたいする評価と、その分析結果について必要に応じていつでもみられるような仕組みを作っておき、それをもとにした学修計画を立てていけるよう、それをサポートする相談体制も整えることが「新たな整備」として必要になるといえるのではないのでしょうか。また、こういうものはこれまでの普通の大学環境にはなかったものですから、一大学が実施するというよりも仕組みづくり自体は共同で企画、開発しおこなっていくというあり方もあってよいように思っています。

質問者 ありがとうございました。

石田 では、次の質問をお願いします。

半田 はい。functional GPA の導入に対して学内の反応はどのようなものでしょうかというご質問です。おそらく消極的な考え方や反対する意見にどのようなものがあるか知りたいということかもしれません。これは functional GPA に限らず、GPA 導入によって今までのやり方と違うということを懸念されて抵抗反応が出てくるわけです。わたしはここに来る前に静岡大学にいました。どちらかといえ



ば、保守的な大学でした。その最後の1年間ほどのあいだにGPA、それもfunctional GPAでしたけれども、これを導入するという話になりまして、合意形成には1年間しかありませんでした。学内的な調整と合意は1年ではまず無理だろうと多くの方からいわれました。6学部ありましたし、物理的距離も隔たった文化風土のやや違う学部が集まっていたので、それをどう説得していくのか懸念されました。けれども、実際、個々の学部をまわって丁寧にお話しをしていくと、別に恐ろしいものでもない、とくにこれまでのやり方をくつがえすようなものではないということが理解されました。それで合意形成はとくに大きな障害もなく、1年のうちに進んで無事にGPA制度の導入を果たすことができました。

また、GPA制度に併せてもう1つのポイントになることは、絶対的相対評価です。きょうお話ししましたように、これは今までの評価の仕方、個人の裁量のもとでの成績評価の仕方をそのまま維持して、対応できる、いやむしろそれを活かしていく方法です。ですからそのことが理解されると、むしろ歓迎されるわけです。お茶大でも今、各学部をまわって説明するという機会をもらっていますけれども、もちろんコミュニケーションの過程ですからいろいろと疑問を出していただき、それに応じるというプロセスで進んでいますけれども、おそらく導入については大きな問題なく進行できるという見通しをしております。いま社会状況的にいえば、どの教員の方も感じていらっしゃるかと思いますが、大学は大きく変化することが求められていますので、もはやこうした施策に対する抵抗が直接的に大学全体の利害にかかわるという空気が読めているのだと思います。

質問者 ありがとうございました。

半田 別の質問に移ります。カラーコードベンチマークに関連したご質問です。成績通知票や証明書を出すときに、カラー印刷を必要とするので、財政的に豊かな大学でしかできない施策ではないか、というご質問です。本学もこの物理的な教学環境をみていただければ簡単に感じられると思いますが、決して財政的に潤っているわけではありません。昨今のとくに私学を訪れるとホテルリゾート施設に来たかと勘違いするほど豊かな環境に接することが少なくありませんが、それに比べるとここは昭和の時代にタイムスリップしたようです。そうした環境ですから、本学でこの話をしたときにまったく同じような反応をもらいました。カラープリントで大丈夫か、と。

しかしそれが負担になるとすれば、たとえば本学では成績通知票を無料で発行しています。そのため、学生はとても気軽に発行機に行ってプリントアウトしています。モノクロ印刷だと無料で容認できるということでしょうか。無料にしておくほうがお金の出入りがなく維持管理が楽という面が大きいのだと思いますが、そういうことならむしろこれを契機にして発行機そのものを撤廃して丸々このコストを削減するということが考えられるわけです。つまり、学内のネットワークはすでに完備されているのだから、学生はアクセス認証を経て自分の端末でカラー表現と情報豊かな成績通知をいつでもいくらでもみることができるようにするということです。

ですから、これはむしろリッチだからできることなのではなく、プアであるがゆえのリッチな知恵だとみてくだされば、多くの大学で適用できるユニバーサルに開かれた施策だということがご理解いただけるのではないのでしょうか。

石田 そろそろ時間も迫ってまいりました。最後に質問票を離れましてあらためて自由にご質問、ご意見をいただければと思います。

質問者 安藤先生にお聞きします。お話しの中に自由設計科目というものが出てきました。今日はそのことにはあまり触れられませんでした。これは北大の施策のなかでもかなり特徴的なもので、ある意味では学生が自分の GPA 値をうまく改善していく方法としてあるように聞いています。これはとても革新的なことだと思います。GPA を導入していきなりこれを持ち込むことはほぼ無理だとは思いますが、これについての学内合意形成がどのように図られたのか、10 以上も学部がある大学でこうしたものが採用されて動いていくことの不思議さを感じますが、その秘密について簡単に教えていただければ幸いです。

安藤 時間がなくて、いえませんでした。自由設計科目というのは選択科目について、学生がこの科目は自分としては卒業の単位に入れません、勉強したいけれども、GPA だとか卒業単位には最初から入れなくて結構です、ということを申告できる制度です。それを学部によって差はありますが、おおむね 6 単位分設定しています。これは成績が判明してからの事後申告で可能になっています。ですから、結果が不可だったとか、可だったのは GPA には加えないということができます。履修の上限設定が学部によって 21 単位とか 24 単位とかありますが、この制限には自由設計科目の分は除かれます。

逆に事前に自由設計科目として履修しておいて結果をみてそれをその区分から外して GPA に算入するという登録もできます。これは日本では画期的でしょうけれど、アメリカではごくあたりまえのことです。Pass or Non pass です。教員が 5 段階評価などで成績を出しても学生の申告で一定量、一定期間のうちに申告して Pass or Non pass の評価に換えることができます。

で、北大でもずっと Pass or Non pass で議論してきたのですけれども、最後になってセンター長が Pass or Non pass では俺には理解できない、名前も変えろとおっしゃるので、いろいろ考えて自由設計科目としました。

で、学内合意過程では、むろん反論としては俺がせっかくつけた成績を学生がいらないというのはどうということだ、とか、そういうことはもちろんありました。ただ選択科目というのはそういうことなんです、ということで。それから、必修科目の場合は同じ科目を再履修してくださいと、再履修で可以上が取れたらそちらの方の単位と成績を採用して、最初のゼロポイント不可の方は消えますよ、という具合にした。それと同様の考え方で選択科目については不可になった場合は、その科目に代替するものとして学生が何をとりかはわかりませんが、可以上になったもので再履修的に代替できる道を開いたわけです。

ただ。これに至るまではずいぶん時間をかけました、3 年、4 年、それでも一部、まだ俺はこんな複雑な制度、理解できないといっている先生もいますけれども、学生の方はすぐに理解しましたよ。自分の損得に関することはすぐ理解できるようです。これで、これから GPA で卒業判定をする、となったら皆また必死になって考えて、それなりの制度になるだろうと、それまでに 4、5 年これを動かしてみたいと思っております。

質問者 ありがとうございました。

司会者 ありがとうございました。まだまだ議論が{o}ありのことと思いますが、そろそろ予定していた時間が来ました。ここでしめさせていただきます。本日は長時間にわたりまして、ありがとうございました。最後に、本学の教育機構長耳塚教授より一言ご挨拶させていただきます。

耳塚 長時間にわたるシンポジウムでございましたけれども、どうもみなさま、お疲れさまでございました。先ほどの討論の時間で時折出てまいりましたけれども、表立った教育改革の背後にありますもうひとつ重要な、あまり目立たないけれども重要なことがあることを、やはり今日も確認いたしました。

わたしどもの大学では来年の4月から、新しい学寮、小さなものですが、を開くことにしております。最初にこの計画をたてました時に考えましたのは、個室のアパートを大学が援助して安い価格で提供するようなタイプのものだったら、それこそ民間委託した方がいいのではないかと、いろいろ考えまして、結果的にはそうではないタイプの学生寮を考えることに致しました。すなわち、5人の寮生たちがそれぞれのプライベートスペース、これは非常に狭いものですが、プライベートスペースを持ちつつも、その他のバス、トイレ、キッチン、それからリビングといった空間を共有するというタイプの学生寮でございます。

このことを大学の教員を対象にした説明会で説明しましたところ、いろいろな反応があるわけです。今の学生は、個室でなければ生きていけない、とかですね。それから、こういう構造にすると盗みが多く発生するのではないかと。ただ、盗みなどというのはどういう形式にしても多分発生するわけで、寮のタイプにはよらないのではないかと思います。あるいは、適応上の問題が発生するのではないかと。これはもっともだと思いますが、だからこそ、こういう共同生活タイプの寮が必要なのではないか、ということをお腹の底では思いつつ、にこにこして答えるわけです。

だいたい何かイノベーティブなことを考えると、今のはあまりイノベーティブとは思わないですが、新しいことをしようとしますと、必ず抵抗というのがあって、古いといいますか、従来の体制を変えることについての抵抗意識があるわけです。教育改革の場合には特に、何かを導入した場合に実際にその改革の中核的な担い手となるのは、教員集団そのものですので、抵抗が残るということは教員改



革にとってみると、決定的なダメージを与える可能性が強いわけでございます。

やはり、もうひとつそういう改革の実施過程というのが、非常に重要な鍵を握っている要素だということを強く感じました。そのような意味でいいますと、安藤先生が途中でおっしゃいましたが、時間をかけてやっている、というのは非常に重要なことだと思った次第でございます。

今日は5時間にわたるシンポジウムでございましたけれども、来年、再来年もまた、同様の質的にレベルの高いシンポジウムを計画できればと考えております。どうぞその折にはまた、お集まりいただけますように、お願いを申し上げます。ありがとうございました。(拍手)

(終)

本シンポジウム参加者のご所属先一覧 (50 音順)

秋田大学	玉川大学
朝日新聞社	地域科学研究会
岩手大学	東京電機大学
桜美林大学	東北大学
大阪経済大学	常磐大学
大阪人間科学大学	新潟医療福祉大学
お茶の水女子大学	新潟大学
香川大学	二松学舎大学
鹿児島国際大学	日本学術振興会
学校法人上智学院	一橋大学
北里大学	広島大学
九州大学	広島文教女子大学
京都大学	福井工業大学
近大姫路大学	福島大学
県立広島大学	米国大学理事会協会
神戸国際大学	法政大学
埼玉県立大学	北海道大学
静岡産業大学	宮城教育大学
静岡大学	武蔵大学
尚絅学院大学	明治大学
聖徳大学	横浜国立大学
大正大学	龍谷大学
玉川学園	和洋女子大学

第2回公開シンポジウムは以下のコンテンツで実施した。この記録報告書は2012年度前期に本報告書の別冊として発行する。



お茶の水女子大学

文部科学省 平成21～23年度大学教育推進プログラム採択事業

多次元的な学士力養成を担う総合的学修支援 公開シンポジウム 2 大学で確かに学び修めていくために！ — その学修支援に向けて

日時 2012年3月17日土曜日 13:00～17:10

会場 お茶の水女子大学 共通講義棟 2階201 大講義室

プログラム

12:30 開場

13:00～13:10 開会挨拶 耳塚寛明（お茶の水女子大学 理事・教育機構長）

13:10～13:40 ① 学生のアカデミック・プランニングとアドバイジングによる学修支援

国際基督教大学 森島泰則上級准教授

国際基督教大学では、学生は全員教養学部に入學し、2年間の学修の後メジャー（専攻）を選択する。メジャー選択を中心に学生が自らの学修を主体的に進める学生の育成を目指している。本学ではアドバイジングを通じて学生のアカデミック・プランニングの支援に取り組んでいる。今回の発表では、本学の取り組みの現状と課題を報告する。

13:45～14:15 ② 奈良女子大学における学習支援の課題と展望

奈良女子大学 佐原康夫教授

奈良女子大学では、全学組織として「学習支援室」を新設し、教育と学生支援全般を有機的に連携させながら、正課の内外を通じた学習支援を目指している。平成23年度には、全学の学生・教職員を対象に学習支援に関する調査を実施し、多くの示唆を得た。今回はそこから導かれる課題と展望について報告したい。

14:20～14:50 ③ 学修支援システムDUE TとGPA得点分布公表

同志社大学 圓月勝博教授

同志社大学においては、学生の自主的な学びを促進するために、2004年度から学修支援システムDUE Tを全学的に導入し、それと並行して、すべての開講クラスのパフォーマンスを学内外に公表している。近年の大学改革の動向を踏まえて、学習時間の増大と教育情報の公表促進の観点から、その成果と今後の展望について報告する。

14:55～15:25 ④ 多次元的な学士力養成を担う総合的学修支援事業の成果と今後

お茶の水女子大学 半田智久教授

お茶の水女子大学では平成21年度から大学教育推進プログラムに採択され同事業を展開、今年度、それを完了する。本報告ではその事業の3本柱として実施したカラーコードベンチマークシステム、fGPAシステム、総合学修支援センター／システムの開発と導入、その成果をあきらかにし、今後の展望をおこなう。

15:30～16:00 ⑤ 特別講演「学士力の実質化に向けた政策の動向について」

文部科学省 高等教育企画課 義本博司課長

16:10～17:00 ⑥ 総合ダイアログ

17:00～17:10 閉会挨拶 耳塚寛明（お茶の水女子大学 理事・教育機構長）

参加費 無料（どなたでも参加できます）

参加申込先 お茶の水女子大学 教育開発センター 半田研究室あて 電子メール handa.motohisa@ocha.ac.jp

または同封の参加申込はがきにて、**先着順受付**で参加券を郵送します。定員になり次第、締め切ります。

<http://www.cf.ocha.ac.jp/crde/>