

# 第11回 FD フォーラム 実施報告

第11回 FD フォーラムは、「学生が本気で取り組む「学び」の方法論について考える」をテーマに、下記のプログラムで実施し、201名が参加して行われた。

昨年度の第10回 FD 講演会では、授業満足度アンケート結果報告、各学部教務委員長による学士課程教育に係わる現状と課題の共有、外部講師による基調講演という3部構成で実施し、プログラムの評価としては、他学部や大学全体の状況が把握できたこと、問題点や課題が明らかになったこと、各学部の本音や実情が出て興味深かったことなどの肯定的意見が示された。他方、プログラムが長時間であること、「講演会」ではなく、参加者のニーズに軸をおいたプログラムとして再編してはどうか、など質的充実を求める声も多数いただいた。

本年度は、昨年度示された課題や反省点から、プログラムの質的充実を目指すべく、講演会形式に依存した企画から一歩踏み出し、インタラクティブな内容と環境で行うことを旨に、名称を「FD フォーラム」と改めた。

そして、企画内容については、大学の学びにおける主役が学生であることを再認識し、学生の学習意欲にフォーカスし、本学における工夫された授業の実践例を互いに学び、教育実践についてより深く語り合う場になるようなテーマを選定すること、双方向的な環境づくりを旨とした意見交換の場を設けることなど、プログラムの質向上を主眼に置いて、ワークショップチームで検討を進めてきた結果、「学生が本気で取り組む「学び」の方法論について考える」をテーマに掲げて実施することとなった。

フォーラム開始にあたって、池田輝政 FD 委員長から、「教員は教える、学生は学ぶ」という役割分担の時代から、「学びの主体は学生にあり、学生の学びを教員が援助する」という新たな展開に移り変わってきた現状を受け止め、教育の強みづくりを行うための「学び」の方法論の理解を深めたいとの挨拶があった。

続いて、成塚ワークショップチーム座長から、昨年度の授業満足度アンケート調査の結果を踏まえ、本日のフォーラムで「参加者が、学生が自主的に学ぶ方法論のヒントを見つける契機となるように進めたい」との趣旨説明が行われた。

## 【企画内容】

1. 開催日：平成21年11月6日（金）13：00～17：30
2. 場 所：名城大学 天白キャンパス 共通講義棟南 S101講義室
3. 対象者：大学教職員・高等学校教職員・大学院生・学部学生
4. 主 催：FD 委員会  
後 援：FD・SD コンソーシアム名古屋

名城大学  
第11回 FDフォーラム  
学生が本気で取り組む「学び」の方法論について考える

平成21年  
11月6日(金) 13:00～17:30  
名城大学 天白キャンパス  
共通講義棟南1階 S101講義室

参加対象  
大学教職員・高等学校教職員  
大学院生・学部学生

プログラム  
■ 開会挨拶・趣意説明 (13:00～13:10)  
■ 基調 基調講演 (13:30～14:30)  
「新編学習の動きとその戦略的対応」  
名城大学教員・学習指導センター長  
第一学 教授  
■ 基調 名城大学の教員実践について語る (14:40～16:50)  
① 講義室における協同学習(小・中学生)  
② オンラインでの授業(名古屋市長教育(経済学))  
③ 授業による科目学習(理学部)  
④ 個別指導による個別学習(大学教員開発センター)  
■ 基調 平成19年度教育費削減委員会報告 (17:00～17:30)  
■ 閉会挨拶 (17:30～17:40)

お問い合わせ：名城大学 大学教員開発センター  
460-0192 名古屋天白区長原1-1-1  
TEL 052-859-3933  
E-mail: fdcenter@umach.mie.jp

主催：名城大学FD委員会・大学教員開発センター 後援：FD・SDコンソーシアム名古屋

## 5. プログラム

テーマ：「学生が本気で取り組む「学び」の方法論について考える」

13：00～13：05 開会挨拶 FD 委員長 池田輝政

13：05～13：10 趣旨説明 ワークショップチーム座長 成塚重弥

13：10～14：30 第1部 基調講演

「協同学習の魅力とその組織的取り組み」

創価大学教育・学習活動支援センター長 関田一彦 教授

14：40～16：50 第2部 名城大学の教育実践について語る会

1) 講義室における協同学習（人間学部 伊藤康児教授）

2) フィールドワーク教育による汎用的技能修得（経済学部 渡辺俊三教授）

3) ICT 支援による PBL 学習（薬学部 大津史子准教授）

4) 英語多読による自律学習の支援（大学教育開発センター 只木徹准教授）

ディスカッション（50分）

コーディネーター：大学・学校づくり研究科准教授 中島英博

大学教育開発センター主査 神保啓子

17：00～17：20 第3部 平成21年度教育優秀職員表彰者講演

薬学部 武田直仁 准教授

17：20～17：25 講評 学長 下山 宏

17：25～17：30 閉会挨拶 FD 委員長 池田輝政

## ○第1部 基調講演「協同学習の魅力とその組織的取り組み」

創価大学教育・学習活動支援センター長 関田 一彦 教授

ワークショップチームでは、今回のテーマである「学生が本気で取り組む「学び」の方法論を考える」に沿った取り組みとして、協同学習という手法に着目し、大学組織として取り組んでいる創価大学教育・学習活動支援センター長の関田一彦教授を講師に迎え、基調講演を行うことを企画した。

創価大学における協同学習とは、「学生同士の学びあいを促し、自他の学びに主体的に関わろうとする

互恵的な関係を授業の中に作り出す指導法」と意味づけている。今回の講演依頼にあたっては、協同学習という学び方、あるいは授業の作り方について、参加者にその雰囲気を感じてもらおうこと契機となるように進めることを要請した。

関田教授は、創価大学文学部卒業後、ウィスコンシン大学ホワイトウォーター校の修士課程を経て、イリノイ大学で博士号を取得し、1992年に創価大学教育学部講師、同助教授、2005年から教授に就任され、2007年から創価大学教育・学習活動支援センター長を兼務されている。

専門分野は、教育心理・教育方法であり、中でも協同学習の学校の現場への普及、研修プログラム



の開発を積極的に進められている。

基調講演では、実際に協同学習の雰囲気を感じるためのワークも交えて進められ、参加者とともに「学生が本気で取り組む「学び」の方法論」とは何かを考えていくことを旨に進められた。

以下、講演内容の要旨を取り纏める。

## 1. 協同学習との出会い

協同学習を専門として意識したのは12年前である。それまでは、達成動機の研究をしていた。その研究の中で、仲間と一緒に学んでいくこと、気遣うこと、仲間のためにということを目指している学生は、よいバランス感覚を身につけるということが明らかになりはじめ、その学びの方法として着目したのが「協同学習」である。

教員として協同学習を始めてみたが、期待するような結果に結び付かなかった。その後、97年に在外研究でミネソタ大学に留学し、ジョンソン兄弟の下で協同学習について学んだ。帰国後、それまで取り組んでいた協同学習が形だけのものだったということを実感し、実践的に研究を始めた。

## 2. 創価大学における協同学習導入のあゆみ

創価大学では、建学の精神を実現するため、選択肢の一つとして、10年ほど前に協同学習を導入した。その拠点となっているのが、FD組織としての機能をもつ教育・学習活動支援センターである。特に授業づくり、授業実践について担当してきた経緯から、組織として協同学習の導入について情報発信をしてきた。

留学から帰国後、具体的なFD研修、授業研修、授業ワークショップといったものを少しずつ実施してきた。現在も継続的に1年に1回は協同学習の研修の機会を設けている。ここでは、教員が協同学習の方法を活用するかしないかは別と考えている。協同学習を導入しないのであれば、それ以上のものを教員が準備することが前提という考えの下で進めているが、50～60%の教員は、協同学習というものの概念は理解し、体験している。

創価大学では、協同学習以外にも、参加・参画型のPBL (Problem Based Learning)、ディベート、ケーススタディーなど、多様な教育方法も様々なワークショップで紹介しており、その流れの中で、同時に協同学習の案内をしている。このようなレベルで、組織的な一つの学習方法としての協同学習の導入に向けた取り組みを推進している。

## 3. 協同学習の魅力

### 1) 大学教育に関わる考え方の変化

協同学習を導入すれば、すべての学生が素晴らしい学習者になるというものではないが、協同学習には魅力がある。大学教育も時代の流れとともに大きな変化を遂げている。伝統的な教授法は、学生にたくさんの知識を教える、詰め込むというもので、一方的な知識の移動というのが授業の中心であった。それに対して現在は、学生が教員の力を借りてつくっていくという見方にシフトしている。主体たる学生についても、一方的に知識や情報を受け取る受け皿ではなく、自分が主体的に知識をつくっていく、そのような主体として学生を見ていかなければならない時代を迎えている。授業の目的も、学生に優劣を付けていくというものから、それぞれの学生が持って

いる能力を開発していく、やる気にさせていくということが目的になってきている。

このような流れの中で、教員と学生相互で関わり合うということが授業の中でも求められている。学びというのは一人でコツコツやるものというより、みんなで学びを深めていくという見方に変化している。学びをプロデュースしていく教員も教えるという複雑な難しいことにも直面していかなければならない。

社会からは社会人基礎力と言われるように、チームで仕事をする、多様な価値を認めあう、学びに対する楽しみや喜びを知っている学生を育ててほしいという要請がある。それらの課題解決の一つの方法として、協同学習があるのではないかと考えられる。

- 多くの企業(職場)では、仲間と一緒に働く意欲とチーム内で協調的に仕事をする技能を求めている。
- 国際社会は多様な価値を受容し、多様性の持つ生産性を引き出す価値観や能力を求めている。 **社会からの要請**
- 大学卒業後も学び続ける知的関心と情熱を育ててほしい。(学ぶ意義や楽しさに気づかせてほしい)。

### 選択肢の1つ、協同学習

## 2) 協同学習の条件

協同学習は、グループを使うのでグループ学習の一部には違いない。しかし、グループにしておけば協同学習になっているというわけではない。グループ学習の中でも特定の条件、要素を組み込んだ学習活動に対して協同学習と定義するものと考えている。

### ○協同学習の定義

協同学習とは、協同の考え方に立脚した協同の原理を大切にした教育活動の総称である。協同学習の考え方とは、「自分の学びが仲間の役に立つ、仲間の学びが自分の役に立つ、互恵的なかわり方で学ぶ」ということである。互いに役に立ち合う関係であるので、お互いに真剣に取り組まなければならないという気持ちになることを大切にする学びの方法である。こういう考え方を背景とする教育活動のことを広義の協同学習という。

### ○協同学習とグループ学習の違い

グループ学習の中でも特に協同学習と呼ぶためには、ミネソタ大学のジョンソンたちによれば、次の5つの条件を満たしているものと考えられている。

- 互恵的な協力関係（肯定的相互依存）
- グループと個人の責任の明確化
- 対面しての活発な（課題に関する）相互交流
- 小集団技能活用の奨励および技能訓練
- 活動に関する振り返り（改善手続き）の時間

特定の人だけが得をしたり、損をしたりという関係ではなく、学習者がみんな得をするような互恵的な関係での学びである。そして、グループや個人の学びに対する責任が明白になっていることが求められる。参加している学習者がそれぞれの責任を果たさないとグループとして機能しない。それぞれの責任が明確になっていることが重要である。

活発な話し合いが行われることも重要な要素である。誰かグループをつくっても、仲間外れが存在する状態は、協同学習の視点からするとあまり好ましくない。

小集団技能活用の奨励および訓練については、仲間と一緒に仕事をするときにお互いの仕事をするためのマナーや気遣いができているということが身に付いている、それを意識させてい

く、そういった指示や活動といったものが考えられているかが大切である。

自分たちが学習活動をした後、それがいったいどのようになったのか、次に向けてどのような課題を克服すればよいのか、次に向かっての振り返りの機会が組み込まれているというような条件を満たすグループ学習、あるいは満たそうとして仕組まれている活動が協同学習に値するとジョンソンたちは定義付けている。

#### 4. 社会が求める大学教育への対応

授業では、教科書に書いている内容を理解させ、知識を習得させ、あるいは実験の技能を修得させ、あるいは実際学んだことを活用させ、応用させ、そういったさまざまな学習目標を想定して進めている。これが学習目標と呼ばれるものである。

今日的に教員に期待されている授業は、この学習目標を達成するだけではなく、同時に社会に出たときに仲間と一緒に協力して仕事をしていく、必要があればリーダーシップを発揮する、あるいはリーダーをもち立てる、自分自身のありのままを受け入れていく、また相手を受け入れていく、自己受容や他者受容といった状況を授業の中で意識するという対応目標が重要である。そのような授業が社会から期待されていると考えられる。

しかし、学生が社会に出て、仕事についていけず離職してしまうケースが増えている。また、やる気がない、自分に自信がない、ほかの人と協調できないという学生も増えている。大学だけの責任ではないが、授業の中で伝統的な学習目標だけではなく、対応目標なども含めて伸張を図ることができれば、社会から望まれる授業に近づけると考えられる。手段として協同学習に限らないが、仲間と関わらせることは大変重要である。社会的目標は、社会的な関係を補わないと訓練できない。そのための構造的な方法として協同学習が存在している。

#### 5. 協同学習についてよくある誤解

グループ学習、協同学習はグループ学習であるので、大人数になるとできない、教室環境も不向きであるという声もあるかもしれない。協同学習はグループ学習であるが、どこまで対応するかは教員に任されている。

単に覚えればよいものをグループで話し合う必要ないという考えもあるかもしれない。現実として、この学び方を小中高と続けてきている。常に覚えることが勉強だという方法である。しかし、実際に理解していることでも、相手に説明することではじめてより深く理解するということがしばしば起きる。グループで説明させ合うことで知識を確かにものにするということも必要な場面がある。

グループになると何もしない学生がいる。何をしたらよいのかわからない学生がグループにいた場合、何もしない学生が出てくることがある。また、協同学習に向いている授業とそうでない授業があるという声もある。協同学習を導入すれば解決できるというものではない。授業の内容や学生の状態や環境やいろいろな中でデザインが変わってくる。協同学習というのは、単なる学習目標ではなく、人としてしっかり成長していくために有効な手段の一つである。教育が知識の伝達だけではなく、それを使っていく人としての成長にあるならば、協同学習が必要としない理論というのは、探ることが難しいかもしれない。ただし、どこでどれだけ使うのかという程度はある。向いている、

向いていないで切り分けてしまうこと自体、無理がある発想かもしれないと考える。

## 6. 質疑応答

講演内容について理解を深めることを目的として、質疑応答が行われた。

その概要は以下のとおりである。

**Q. 1年生の学生に前期からグループ学習を取り入れているが、慣れてくると要領よくやる学生が出てきたり、目的と違った方向へ進んでしまう学生がいる。このような場合に対処するのにどのような考えをもっているのか。**

関田：世の中に出ると要領がよいということは、よいことと考えられる。要領がよいということは、非常に才能があるということである。それをほかの学生に繋げていくことも一つの方法ではないか。100%の処方箋はないと思うが、要領よくやっている学生が、そのやり方をほかのグループに教えてあげて、みんなが上手になったら、次はもっと程度の高い難しい問題にチャレンジできるよう、みんなが成長できるように知恵を貸すように行動するかもしれない。しかし、自分の成長を止めてしまうような要領のよさがあるとすれば、それは要領が悪いと考えられる。

**Q. 協同学習に向いている授業とそうでない授業があることについて、誤解ではなく、実際に存在するのではないか。**

関田：協同学習に向く授業、向かない授業は誤解でなく実際あると思う。協同学習を厳重なかたちで考えていて、ジョンソンの5つの条件を全部満たさなければできないとか、5つの条件を全部満たせないから協同学習に向いていないなどの声もあると思う。5つの条件を常に満たすことができる授業を探すほうが難しい。そのような意味では、協同学習がよりしやすいと思われる授業とそうでない授業があることは間違いない。

ただ、互いの学びを支え合っている関係を大事にして授業をつくるという広い意味での協同を大事にして行くという考え方に立てば、いろいろな授業で取り入れることができると思う。協同学習を厳密にとらえると、フィットしやすいもの、しにくいものは出てくる。自分の授業は協同学習に向かないから関係ないというような分け方をしてしまうことは、もったいない。

**Q. コミュニケーション力を育てる意義はわかるが、能力のある学生にとっては非常に退屈になってしまう可能性はないかと思うが、どのように考えるか。**

関田：ハーバード大学での物理や化学の授業は大きな教室で授業が行われる。授業が終わった後には、仲間でレビューして、確認して、お互いに教え合っている。優秀な学生が集まったところであればあるほど、お互いに助け合う力が有効なスキルになる。大人数の優秀な学生ばかりで、気を抜くと置いて行かれてしまうという場面で必死になってよい成績を残している学生は、実は教育する力も身につけていると思う。自分一人で解決できる力はいかに小さいか気付くこともあると思う。必ずしも優秀な学生にとって仲間と一緒に学び合うということがマイナスになるかというと、ならないかもしれない。長い人生で見ると、助け合うことのスキルは財産になる。協同学習という学習活動は、一方的な関係で仕事が済むような仕事ではなく、仲間が力を合わせてはじ

めて成し遂げられるような、仲間が何かしら得るものがあるような活動であることが重要である。

**Q. 協同学習のスキルはいろいろ試してみないとついでこないと思うが、自分に取り組んでいる協同学習は機能しているのか、していないのかの判断はなにを見ればわかりやすいか。**

関田：授業アンケートで、学生たちが楽しかった、面白かった、もっと勉強したかったというようなポジティブなコメントが増える。学生同士の話し合いがうまくいっているときは、しっかりと課題に即した話し合いをする。自分たちが何について今話しをしているのか、どうすればいいのか、はっきりわかって仕事をしていくというのはいい話し合いである。機能していない協同学習では、何もしない学生がいるとか、あるいはよく話を聞いていると全然違う授業と関係ない話をしているというように、話し合いの様子を聞いてみるだけでも、善し悪しが違ってくると思う。学生たちが最後にみんな顔を上げて、元気に何となく何か得たことあったという表情の場合と、やっと終わったという表情の雰囲気は伝わってくると思う。

**Q. 教員はサブジェクトに対しては責任持っている。また、教材の準備、コンテンツに関する学習目標の達成についても責任感を持って取り組んでいる。協同学習がソーシャルスキルであるならば、教員もソーシャルスキルを授業の中に取り込んでいく必要があると思う。日本では、コンテンツに関するスキルと協同学習で狙われているソーシャルスキルは別の環境にある。一つの科目の中に組み合わせて取り入れるという思考法があまりない。その考えを他者に理解してもらったと苦労について聞かせてほしい。**

関田：協同学習をしていくと、教員の教え方の幅、奥行き、深さが非常に広がる可能性が増えるので、教員にとってのソーシャルスキルについてあまり触れることはないが、教員はいろいろな授業の中で、少しずつ意識した方がよいと思う。ソーシャルスキルについては、あまり言わなくても協同学習の持っている学びのパワーで引きずられて始める先生が結構多い。だからこそ協同学習を導入したかった、どうやってソーシャルスキルを伸ばしたらいいのか知りたかったから導入するという教員もいる。

講演の中では、参加者同士でディスカッションをしながら、実際に協同学習の方法論を体験しながら進められた。最後に参加者同士で労いの言葉を掛け合い終了した。

## ○第2部 名城大学の教育実践について語る会

第2部では、学内における学生の自律的な学びを促進させる特色ある教育の実践的取り組みについて4つの事例報告が行われた。いずれの取り組みも、日常的に存在する身近な課題であり、個人または組織として、学生の自学自習に取り組む環境を整備し、学習成果の効果検証を行いながら、日々、プログラム内容の深化を図っているものである。

各事例報告の後は、参加者からの質問が活発に行われ、学内において工夫された「学生が本気で取り組む「学び」の方法論」から、参加者は多くの示唆を得ることができたと思われる。

また、今回、FDフォーラムと名称を変更したねらいは、双方向的な環境で参加者が相互に「学びあう場」をつくることであった。そこで、今回は、個人ワークとグループワークを組み合わせたディスカッションを企画・実施した。参加者4名が1組で小グループを形成して、学生が本気で取り組む「学び」の方法論に必要な要素について検討を行い、最後に各参加者・グループから示された意見や考え方について全体共有を行った。

このディスカッションで得られた示唆は、今後本学が取り組むFDの課題として、学生を主体とした「学び」の方法論のあり方を大学全体で考えていくための貴重な財産となった。

以下、各事例報告の概要について取り纏める。

### 1. 講義室における協同学習

事例報告者：人間学部 伊藤 康児 教授

協同学習は、少人数で相互対面の環境で一つの課題に取り組むというイメージが強い。大学での授業は大人数によるものが多く、協同学習に適した環境づくりは難しいという課題がある。課題の例としては、①授業時間が90分と長時間であること、②固定机、横並びの座席配置で対面の環境を作りにくいこと、③受講生が多く、教室が騒がしくなることがあること、などが挙げられる。しかし、講義室でも工夫すればできるのではないかとこの考えに基づき、個人レベルで「講義室における協同学習」に取り組んでいく事例として報告が行われた。



#### 1) 講義の中で協同学習を行うにあたっての有利な点・不利な点

大学の講義室は、長い横並びの机と椅子が並ぶ環境である。自身の授業規模は80~120名であるが、学生同士を横並びに着席させ、3名1組を学習グループとして、協同して課題に取り組む環境で行っている。基本的には対面でなくても、学生が顔を近づけあって、体を真ん中に向けあえば、協同学習の環境をつくることは可能である。協同学習では、相互コミュニケーションを図る環境が重要であり、3名のうち中央に座る学生には、ディスカッションのまとめ役としての役割を与えている。



まとめ役の学生には、グループに1部ずつ配るシートを書いてもらっている。例えば、学生の



名前もどのような字なのかということの説明してまとめ役の学生に書いてもらうなど、まとめ役の学生を経由しなければディスカッションできない仕掛けになっている。場の制約を発生させているのであるが、ディスカッションが始まるとかなり賑やかになり、コミュニケーションが盛んに起きるといった協同学習の効果が確認できるようになる。

時にはディスカッションを途中で止めて追加の指示を与えること、全員に授業の内容を伝えることもあるが、全員に話しかけようとしているときは静かにすることを約束事として決めている。ディスカッションでは、賑やかな環境下で学生同士の説明が聞こえているのかという懸念もあったが、隣同士の声はしっかりと聞こえているようであり、問題なく取り組んでいる。隣を静かにさせるという協力する環境をつくることも協同学習の一つの効果として確認されており学生は、授業の参加者が力を合わせて学ぶという環境づくりを大事にして取り組んでいる。

## 2) 協同学習を行うにあたって気を配っている点

### ① 学生が「自分なりの何かを持って」協同学習に入れるように・・・

協同する必然性を学生が感じれば、「ただ乗り」を防ぐことができる。具体的には、予め3択の問題を出して○×を書き、その答えをもって3名1組のグループ活動に参加するように促している。自由な思いつき、意見をグループの中で順に述べるようにしている。

### ② 学生がグループの中で「自分だけの役割」を果たせるように・・・

役割を果たす学生が責任を感じれば、学習活動への関わりを促すことができる。例えば、学生にまとめ役、タイムキーパー、アイデア提案役などの役割を与えている。

### ③ 協同学習活動そのものに学生の視点が向くように・・・

学生たちが協同学習のプロセスをより高いレベルに押し上げるよう促す。具体的には、授業の中でよかった点、もうすこし考えを深めるべき点などを書いた振り返りシートを作成し、学生同士で確認しあうことを大事にしている。

## 3) 講義のなかで協同学習を行うわけ

協同学習を行う理由は、一緒に仕事に取り組む経験を積んでいくということが背景にある。社会に出れば気心の知れたものばかりで仕事ができるというものではない。知らない同士が共同して取り組む経験から、コミュニケーションの取り方を学ぶことを身につけられるように配慮している。また、ひとりで取り組むより学習が深まることを経験から知るといったことも大事にしている。

## 4) 再び、講義のなかで協同学習を行うにあたって有利な点・不利な点

協同学習に徐々に慣れていって、仲間と一緒に作業をする、仕事をするということを磨いていくことを望んでいるが、協同学習を運営する技能、学習レベルを高める技能、議論しあう技能などの習得は、14回の限られた授業の中では難しい。現在は、その限られた時間の中で、レベルを高めていけるよう努力している。

## 2. フィールドワーク教育による汎用的技能修得

事例報告者：経済学部 渡辺 俊三 教授

経済学部の基本的な授業の内容は、ゼミナール、講義、フィールドワークの3つを柱に設計されている。フィールドワークによる授業は、1年次から履修が可能である。教育課程上には、フィールドワーク・実習部門科目を置き、経済学科は4単位、産業社会学科では8単位を卒業要件として位置付けている。カリキュラムは、国際フィールドワーク、社会フィールドワークを軸に、データ分析、語学実習など、フィールドワークを行う上での必要な素養を身につけるために必要な関連科目も含めて構成されている。



フィールドワークについては、平成12年4月の経済学部開設以来、持続的に取り組んでいる授業方法であり、所謂、経済学士に相応しい能力として、何ができるようになるかということに成果の重点を置いている。今回は、学部・学科の組織的レベルで取り組んできた成果、フィールドワーク教育で何を目指し、何を獲得するのかという実践的取り組み事例として報告が行われた。

### 1) フィールドワーク科目の概要

経済学部では、社会フィールドワーク I～IV（各4単位）、国際フィールドワーク（4単位）を開設している。特に産業社会学科では、卒業要件のうち8単位の修得を定めており、重点を置いている。

#### (1) 社会フィールドワーク

社会フィールドワークは、地域産業の歴史的発展過程や現在取り組まれている特色ある経済活性化に向けた取り組みなどを素材として、問題解決型人材の育成を図ることを旨として開設されている。

平成17年度から21年度までの5年間の実績では、開講講座数は2.5倍（3⇒7）、履修者は約2倍（88⇒146）というように、フィールドワークに参加する学生数が急速に伸びている。学習成果については報告書として取り纏め、成果の可視化に努めている。

具体的な事例として、「地球環境問題を視野にローカルな取り組みを構想する森林保全と企業の社会的責任」を素材として行ったものがある。実際に森林保全に重要な課題をもっている地域に出かけ、その現場を見て、枝打ち伐採などの体験を通じ、森林保全の諸問題について考えるという授業を行い、最後には、課題解決方策等の具体的提案、今後の課題を成果報告書として纏めている。また、地域レベルの課題として「公共交通サービスの維持・活性化」をテーマにした報告書では、学生の声として、アンケート調査の難しさ、人に問いかける緊張感などはあったが、楽しく学べたという感想が多く、体験型学習の有効性が確認されている。

#### (2) 国際フィールドワーク

国際フィールドワークは、オランダ、韓国、イギリス、フランスなど、海外の企業、研究機関との交流を通じ、その国の文化、経済の動きなどを実践的に学ぶ科目である。社会フィールドワークと同様に、問題解決型人材の育成を図ることを旨として開設されている。

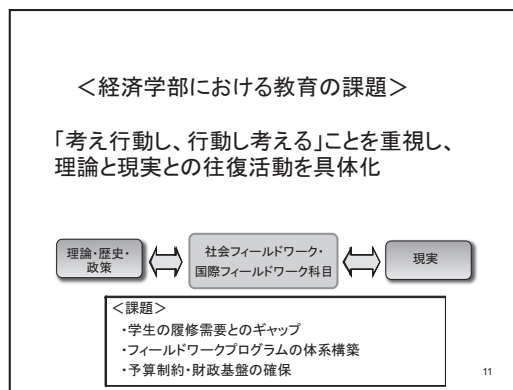
平成17年度から21年度までの5年間の実績では、開講講座数は4倍（1⇒4）、履修者は約5倍（14⇒71）というように、社会フィールドワーク同様に参加する学生数が急速に伸びている。

## 2) フィールドワーク教育のコンセプト

経済学部でのフィールドワーク教育のコンセプトは、人材養成目的・教育目的・修得させるべき能力の明確化に結び付いている。

経済学部の授業では、理論・歴史・政策という領域を必ず学ばなければならない分野と位置付けている。これらを前提にして、現実社会との違いを感じていくことを大事にしている。フィールドワーク教育は、その間の架橋的役割を果たす科目と位置付けている。平易に表現すれば、『「考え行動し、行動し考える」ことを重視し、理論と現実との往復活動を具体化する』というものである。

ただ、現実の授業展開においては、いくつかの課題を確認している。第1点は、学生の履修需要とのギャップである。現状の科目数では学生の参加希望に対応しきれず、開講科目の増加が課題である。現状で学生の希望を受け止めれば、1授業科目あたり40～50名の規模になり、フィールドワーク教育が成立しないことが考えられるので、履修制限をかけている状況である。2点目には、フィールドワーク教育そのものの体系的な構築というレベルにまでは到達していないこと、3点目には予算的な制約が挙げられる。



## 3) フィールドワーク教育の目的と達成目標

フィールドワーク教育の目的は、経済学士として必要な汎用的技能を習得することにおいている。経済学士に必要な汎用的技能とは、①コミュニケーション能力、②数量的スキル、③情報リテラシー、④論理的思考力、⑤問題解決力の5点と定義し、これらをフィールドワーク教育を通じて身につけるように取り組んでいる。具体的には、これらの素養を身につけて、卒業後には、社会貢献力、学術的探求力を身につけられるようにと考えているが、最終的には、自立的な人間関係を構築できる人材としての成長に期待している。

## 4) 経済学教育におけるフィールドワークのタイプ

現在、経済学部におけるフィールドワークは、①体験・表現型フィールドワーク、②理論探求型フィールドワーク、③問題解決型フィールドワークの3類型で展開している。各教員のフィールドの多様性を活かして学生の志向・強みを活かせるよう、マッチングが図れるように対応している。

## 5) フィールドワークの性格と段階

フィールドワーク教育は積み重ねが重要である。前述のとおり目標を達成するには、現状の学部4年間の教育では難しい面もある。経済学部では、フィールドワークに関する基礎的な素養だけを高めるというのではなく、学生のそれぞれのレベルに応じた成長が実現できるように設計していくことが必要と考えている。

### 3. ICT 支援による PBL 学習

事例報告者：薬学部 大津 史子 准教授

平成18年度から薬剤師育成を目指す薬学教育は6年制に移行した。従前は、縦割りのカリキュラムが主体で、科目間の連携はあまり行われてこなかった。しかし、社会の機運としては、知識を統合して患者に適応できる能力を備えた薬剤師が求められるようになってきた。平易に言えば、問題解決能力をもった薬剤師の育成である。問題解決能力の育成という観点から、その効果的な取り組みは、PBL (Problem Based Learning) であると言われている。



医学部では既に定着している学習方法であるが、医学教育のPBLをそのまま薬学教育へ適用させようとしても、学生数の規模が異なり、教員数も医学教育に比して少ないことなどの背景から、学生指導、運用上の課題という面から、薬学教育におけるPBL教育の開発が急務となってきた。

薬学部ではこのような背景を踏まえ、統合型授業科目である薬物治療学において、ICT支援によるPBL学習を展開するようになった。今回は、その取り組みの具体的展開に至る経緯、環境整備、具体的な授業展開の状況、効果・成果、今後の課題等について報告が行われた。

#### 1) 薬学教育型 PBL としての薬物治療学

薬学教育における統合型科目は、1～3年次までの積み重ねられた学修成果を統合して展開する授業科目であり、薬物治療学は4年次の前期に12単位の必修科目として開講されている。

このような科目で学生の主体的な学びを促進するためには、効果的なグループワーク、効果的な自己学習、基礎学力のサポートが必要となってくる。薬学教育では医学教育に比して教員数が少ないため、これらに対応するには、ICT支援によるPBL学習が効果的であると考え、クリッカー、WebClassといった既存システム、オリジナルなシステム、ファイルサーバーといった簡単な仕組みを利用してICT支援によるPBL学習システムを構築した。薬物治療学では、①フォーマットとファイルサーバーの利用、②クラスレビューシステムの構築を旨とした効果的なグループワークをコアして展開することとした。

#### 2) 薬物治療学での具体的な取り組み

##### (1) 授業方法

授業方法は講義と演習の組み合わせで行われ、1週間を1モジュールとして1つの症例に取り組んでいる。形式としてはグループ学習の方法を採用し、1グループを8名で構成し、合計25グループで行っている。この8名でグループディスカッションを行い、得た結論をプレゼンテーションで発表し、ホストテストを実施して1症例を完結する。

##### (2) ICT 環境を利用した授業の方法・進め方

###### ○準備段階

学習に必要なフォーマットファイルをサーバーからダウンロードし、学習者の問題点・疑

問点をリストアップして、グループ単位に提出する。この情報から、これまでの知識の積み重ねを分析し、授業方法・内容の再考に役立てるように検討を進めている。

#### ○授業のプロセス

薬剤師として考えなければならない、気づかなければならないということを大事にして組み立てている。グループの作業で患者のどこに問題の所在があるのかということをチェックしていく。そして、ディスカッションをしながらお互いに学びあって、分からないことをリストアップさせて提出する。このような方法を採用することで、担当教員が予測していたように議論が進んでいるのか、外れているのかを確認することができる。ケースによってアドバイスやフォローアップも実施している。このような作業を繰り返していくことで、学習プロセスが統一されるという効果をもたらし、1名の教員で25グループ200名のグループワークをコントロールできるようになった。また、成果の発表についても、単なる発表ではなく、調べた内容を患者へどのように適用するのか、課題解決のケアプランの立案を発表させるようにし、知識の統合を図る授業づくりへと展開させている。

更には、クラスレビューというシステムを構築し、医薬品に関する諸情報の基礎から臨床までのデータを相互に調査しあうようにし、基礎から臨床までの知識の統合の訓練を進め、薬の選択能力の養成に結び付けている。

#### ○教材・学生の自己評価

授業の教材はウェブクラスという環境を活用して公開している。学生はテスト前に何度も見直すということで活用しており、一学生の平均が77回という頻度で利用している。

学生の自己評価はポートフォリオで行っている。学生が学習目標ごとに自己評価し、1週間の症例を通して学んだこと、学べなかったことなどを記入する。また、良かった点についても記入してもらうようにし、その成果をFD活動に活用している。ポートフォリオの記入は、学習内容を蓄積して振り返る機会として位置付けている。

### 3) ICT 環境下での PBL 学習の教育効果

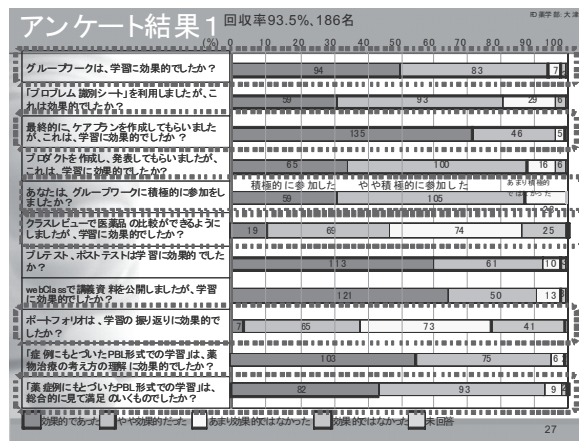
学習効果は、ケアプランの効果が成果の一つになるが、経験を重ねていくことで症例の問題点を識別できる能力の向上が確認されている。ケアプランの作成においても、適用した時にどのようになるのかということが詳しく書けるようになっていく。単なる知識の羅列ではなく、患者のために知識を統合して適用できる能力が少しずつ育成できていることが確認されている。ケアプラン自体の教員の評価についても、回数を重ねるごとに向上している。PBL 学習を繰り返すことで、グループワークが進んで深い内容を学習できるようになったのではないかと考えている。

### 4) 学生アンケート調査結果からみる教育効果の検証

グループワークは学習に効果的であったかの問いに対しては、約95%の学生が肯定的な回答をしている。最も高い評価は、ケアプランの作成であり、97%の学生が効果的であったと回答している。グループワークにも85%ぐらいの学生が積極的に参加している。クラスレビューでの医薬

品の比較、ポートフォリオによる学習の振り返りについてはまだ十分な評価ではないが、総じて満足度の高い評価が得られている。

学生の感想については、「学べば学ぶほど自分は何も知らなかったことに気づき、気づけば気づくほどまた学びたくなる」というように、学ぶ動機づけに結びついていることも確認されている。



## 5) まとめ

現段階では、ICT支援によるPBL学習は、学習者の主体的な学びを促すことに結びついていると考えている。しかし、同時にいくつかの改善点も明らかになっている。クラスレビューシステムを活用できる機会を与えること、ポートフォリオも自己評価の時期が3モジュールに1回であり、学生が忘れてしまいそうな時期に行ったため、ケアプランをお互いに評価しあうケアレビューというものを導入して振り返りの時間を確保するように改善する予定である。

学習者には、個々に責任を持つということを理解させなければならない。グループワークで他者への依存度が高い学生がいることも確認できているので、個々の責任をもってグループワークができるシステム開発を考えている。これらの成果を卒後教育へ発展させていきたいと考えている。

## 4. 英語多読による自律学習の支援

事例報告者：大学教育開発センター 只木 徹 准教授

2006年から全学共通教育の英語授業で「聴く・読む・話す・書く」の4技能を習得目標に掲げたことで、「読む」ための学習教材の充実が課題となっていたことから、多読図書の整備を始めた。そして、MS-15の「強みづくり戦略」の全学支援が加わり、2008年4月から多読指導者が常駐し、英語多読専用図書の閲覧と貸出を行う「多読ルーム」が開設された。

現在、17,000冊の図書を整備し、月1,000冊の貸出を記録するなど、全学共通教育で英語を学ぶ学生を中心に、積極的に利活用されている。

これまで取り組んできた多読学習法におけるさまざまな工夫、多読学習法を支える環境整備、支援体制、教員による研修機会の活用など、学部組織の枠組みとは異なる場面での工夫された取り組み事例として報告が行われた。



### 1) 多読学習法とは

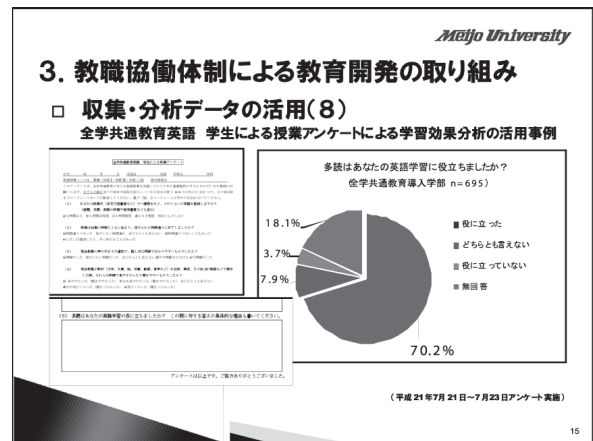
多読には、①辞書は引かない、②わからないところは飛ばして前へ進む、③つまらなくなったらやめるという3原則がある。つまり、ストレスを感じることなく、楽しく読むということが大切であるということである。多読と精読という学習法があり、いずれも大事であるが、多読は、

知っている語彙を使える語彙にする、つまり、使える知識にする、技能にするという点において効果が認められる学習法である。

全学共通教育の英語教育は、non-native と native が組になって指導している。多読は non-native が担当する授業のプログラムの1つであり、成績評価の30%を多読による評価として位置付けている。

学生に多読学習法の効果についてインタビューを行ったところ、英語を身近に感じるようになって、楽しく英語が身につけている感じがする、わからない単語が出てきても類推する力が身についた、読むスピードが速くなりテストでも焦らなくなった、会話でも相手の言いたいことの要点がポイントでつかめるようになった、という感想を持っていることが確認された。

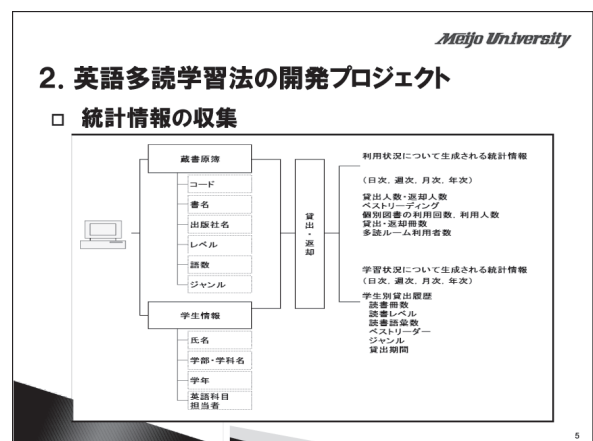
多読ではむずかしい本を読み説くのではなく、やさしいレベルの本をたくさん読むことを奨励している。やさしいレベルの本をたくさん読むことで単語に出会う回数が確保され、それによって語彙力が増加するという結果が得られている。その結果がこのような感想に結びついていると考えられる。



## 2) 多読学習法を支える情報・環境

多読図書には、多読学習法の効果を検証するために重要な情報として、本の題名、読みやすさのレベル、総語数、ジャンルが記録されている。学生が図書を借りていくときに、図書館総合管理システムでバーコードを読み取ると、システムにこれらの書誌情報が蓄積され、英語多読学習法の学習履歴としてレコードされる。このような情報から学生個人の学習統計情報と利用状況を把握し、指導方法の改善、図書購入の整備計画などに役立てている。また、それを支える環境として、大学教育開発センター職員と英語教員とスタッフの協働体制で推進していることも成果に結びつく要因の一つと考えている。

現状の課題は、すべてがシステムとして一元管理されていないことにある。例えば、学生の役立ち度調査等は紙を媒体として行っていること、学習成果認定のためのブックレポートも紙媒体であることがあげられる。これらの環境整備でも、教職協働で開発を進めていくことが今後の課題である。



### 3) 研修機会の確保

本学では英語教育のサポート環境に特徴があり、その環境の中で多読教育の改善も進めている。英語教育は多数の非常勤講師の協力によって支えられており、METS (Meijo English Teachers Session) を研修の機会として実施している。外部講師の招聘、レベルごとの教育方法の工夫、教材開発など、随時、現状と課題を確認しながら、日々の教育改善に活かしている。

METS の情報だけではなく、これら様々な教育改善に関する情報は、Web 環境で共有できるようになっており、相互にその情報を共有して活用している。これは全学共通教育における英語教育が、統一教科書、統一プログラムで実施しているからこそ必要な仕組みであると考えている。

### 4) 今後の課題

このような組織的取り組みの中で、多読学習をいかに支援するかということが最も重要な課題である。学生が何を讀んだか、何を学んだか、どのようなことを身につけたのかを教員が共有し、データとして発信していくこと、学生の学習プロフィールを作成・蓄積して、個々の教員が授業改善に還元していくサイクルの構築が急務である。

将来的には、自分たちの取り組みが大学の中だけで流通するのではなく、全世界に通じる枠組みの中で、本学の学生が自らどのレベルにいるのかということが分かるような環境づくりも重要な取り組みの一つと考えている。全体的な指標をもって、学習プロフィールを組み立てて実行し、その成果を卒業するときにパスポートという形で持たせ、仕事でどういう英語が使えるのかということが分かるようなシステムにしたいと考えている。その中で多読による情報も重要要素として取り組んでいく必要性を感じている。

まだ、本学で多読教育に着手してからの時間は短く、まだまだ多読学習によって得られる学習効果を保証できるレベルには到達していない。TOEIC のスコアとの相関関係を調査した研究成果によれば、修得語数100万語を超えるための学習方法の開発、具体的には、学生一人ひとりが年間100冊を超える本を読む環境と時間の確保を進めていく必要がある。

学生の声にこたえながら、学生が多読学習の効果を感じていけるよう、そして、多くの学生に英語が好きになっていくように、本学の英語教育の開発を進めていくことが肝要である。



## ディスカッション

コーディネーター：大学・学校づくり研究科准教授 中島 英博  
大学教育開発センター主査 神保 啓子

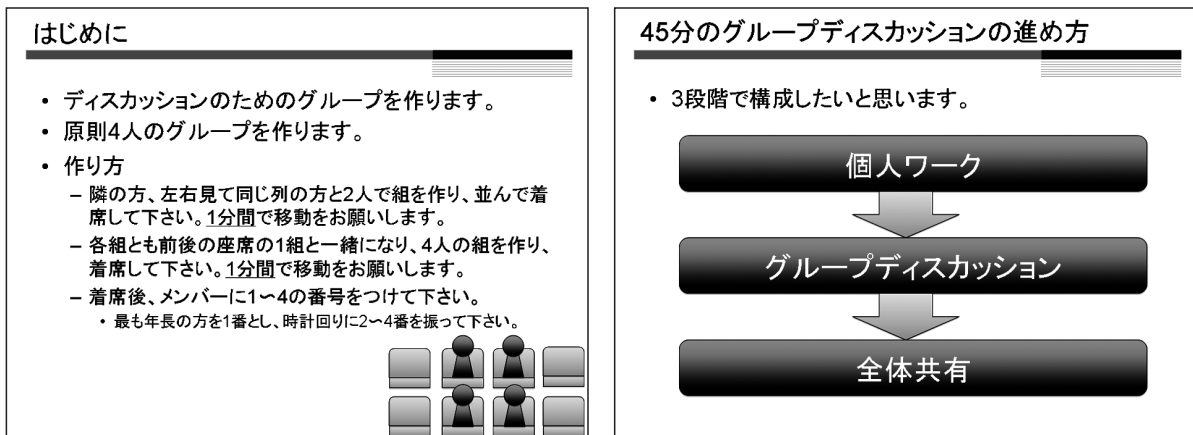
今回から「FD フォーラム」と名称を変更した理由は、昨年度のFD講演会で実施したアンケート調査から示された課題や反省点の中で、講演会という名称ではなく、インタラクティブな内容と環境への展開を望む意見があったことによるものである。

そこで、単なる名称変更にとどまることなく、その具体的な取り組みを実践していくことをワークショップチームで企画・検討し、事例報告の内容を素材に、教員・職員・学生といった参加者の壁を越えて教育について語り合う場として、ディスカッションを企画・実施することとした。

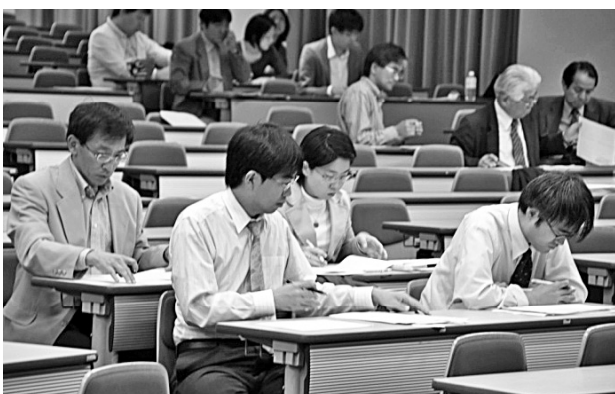
### ディスカッションの進め方

自分が常識だと思っていることを他者に話すことで、新たな気づきが生まれる。そのようなことが一つでも芽生えるように、進め方について十分検討し、議論をしながら形を作り上げた。

ディスカッションの環境づくりは下図のとおりである。

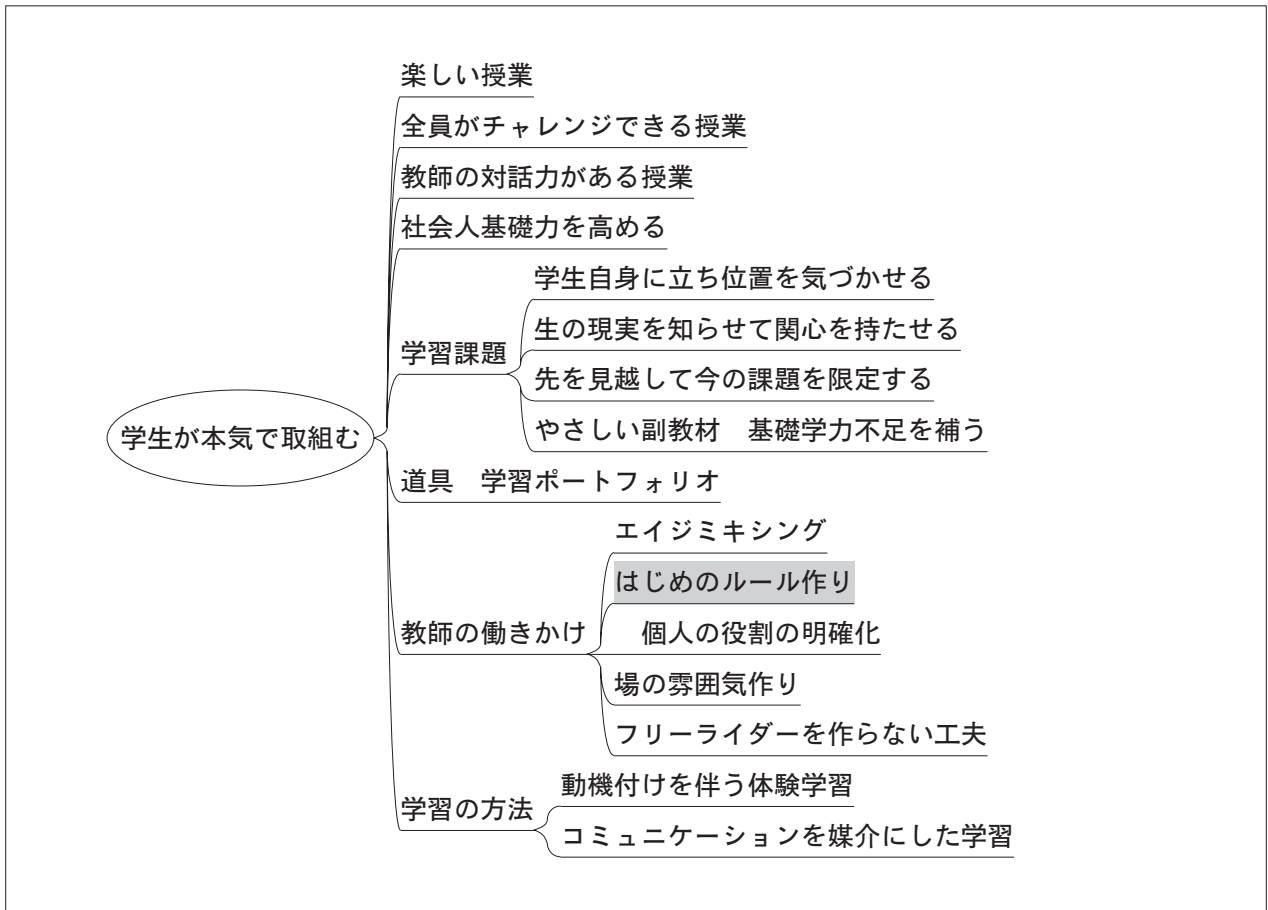


進め方については、4件の事例報告を聞き、「考えたこと」を表明し、自分の考えを発展させるために、考えを交換する時間を持ち、議論をするという流れで行った。最後には、各グループから報告された内容を深めていき、教育の知や姿勢を高めていく形でワークを行った。



最後の全体共有では、各グループでのディスカッションの内容に基づき、3つのキーワードとその議論の過程を報告する形で進められた。

報告された主な考えを纏めたものが次の図である。



約50分にわたってディスカッションが進められた結果から、学生が本気で「学び」に取り組むためには、様々な工夫が必要であることが確認できた。例えば、これらを可視化するツールとして、学習ポートフォリオの構築という学習支援環境の整備、授業内、授業外を問わず学生へ教員からの働きかけを行う重要性、コミュニケーションを非常に大事にした学習方法の取り組みなどが考えられる。

学生が本気で「学び」に取り組むための知恵と工夫を共有していく契機として、ディスカッションを行ったが、日常的にこのような取り組みを続けていけば、更に本学の教育の強みづくりの事例が積み重ねられていく。このような取り組みは、1人でできるものではなく、教員同士が協力しあったり、教員と職員が一緒になって考えていったりという時間と空間が必要である。

持続性のあるFD活動の推進に向けて、学生が本気で取り組む「学び」の方法論を大学全体で考え、語る場をつくっていくことが本学の教育力向上に繋がるものと考えられる。

## ○第3部 平成21年度教育優秀職員表彰者講演

「学びを伴う高大連携—実験講習会が大学の教育力にもたらす成果」

薬学部准教授 武田直仁

教育優秀職員表彰制度は、教育職員の教育に対する意識を高め、教育の質の向上に資することを目的として、平成17年度から導入された制度である。

今年度は、教育優秀職員として薬学部武田直仁准教授が選考され、平成21年9月18日（金）に表彰式が行われた。

選考の対象となった教育成果のテーマは「学びを伴う高大連携—実験講習会が大学の教育力にもたらす成果」であり、薬学教育において数々の刊行物の執筆や講演会等での発表が高く評価された結果である。

なお、今年度から、表彰の対象となった取り組みは、その成果を共有し、教育改善に活かしていくことを旨としてFDフォーラムの企画として記念講演を行うこととなった。

今回が第1回目の取り組みであり、以下、講演内容の要旨を取り纏める。



### 大学を取り巻く環境

平成18年度から薬学教育は6年制へと転換した。同時に薬学部の新設ラッシュが続き、現在71校まで増加している。また、大学へ学生を送り出す高等学校においては、必ずしも基礎学力の養成に十分取り組めていない状況も事実である。薬学教育の現場でも、学生の抽象的思考力が低下し、学問分野の垣根を越えて、一つの目的から別の目的に技能を転移できないという問題を抱えている。学びに対する関心・意欲というような“見えない学力”の醸成が十分でないこともその一つの要因と考えられるが、知識・技能といった“見える学力”は“見えない学力”の存在が前提であるので、学生の学びに対する関心・意欲をいかにもたせるのかということを中心に考えていかなければならない。

薬学部で実験講習会に取り組む背景には、実験講習会を通じて、2～3年後に大学で起こりえる教育上の課題を予見し、現在、将来の薬学教育の教育改善に結びつけること置いている。

### 薬学部における体験型実験講習会

#### 1) 基本指針

本学では、高大連携教育は、学内の諸規定によれば、高校生が大学教育に触れることで、学習への動機づけや幅広い学力の向上を図り、自らの適性を見出し、将来の進路意識の明確化及び進学目的の形成につながるができる教育方法と定義している。薬学部では、その定義に沿って、「学ぶ意欲、思考力、表現力、判断力」を培うことを狙いに設定した。このような力を養成するには、問題解決型の学習方法の導入が必要であると考え、薬学部では、高大連携の体験実験型講座に取り組むこととした。

#### 2) これまでの取り組み概要

平成12年度に第1回目となる実験講習会を実施した。当初は、開学75周年の関連事業として実施したが、その後、体験実験企画委員会を設置し、持続的に実施することとなった。高等学校との連

携事業である SPP（サイエンス・パートナーシップ）事業も増加し、高校生だけではなく、高等学校教員への指導にも取り組むようになった。

### 3) 薬学部が実施する「高校生体験実験講習会」の意義

「くすり」をキーワードとした実験テーマで実施することで、①薬学の楽しさ、魅力を伝える、②理系学部進学者に多様な学習機会を提供することで、知的好奇心を喚起し、学習への動機付け・維持を付与するという2点をねらいに定めて取り組んでいる。アンケートから見ると、非常に満足度が高く、9割の参加者が学習意欲の増加、など理科に対する興味の変容に大きな効果あったことが結果として得られている。同時に化学や数学に対する興味も増したという結果も表れている。また、受講者の追跡調査を実施したところ、薬学部だけではなく、本学の理系学部の入学試験受験に結びついている結果も確認されている。

**薬学部が実施する「高校生体験型実験講習会」の意義**

理系学部進学希望者に多様な学習機会を提供することで、知的好奇心を喚起し、学習への動機付け・維持を付与する

満足度の要因:

- 「実験が楽しかった」
- 「実習テキストがわかりやすかった」
- 「内容が理解できた」
- 「化学に対する興味変化」

名城大学

### 4) SPP、SSH 事業に取り組む意義

SPP 事業では、理科教員向けの支援も行っている。理科教員に対しても問題解決能力の涵養を図ることを旨に、高校生向けの講座と同じ内容で指導力向上、質向上を狙う取り組みを推進している。この効果として、大学教員と高等学校の理科教員がゆっくり対話する時間と環境を確保できることも挙げられる。その評価としては、参加した教員の80%から、学習の動機づけに役に立つという回答が、また、受講した理科教員自身の評価であるが、91%が自らの教育意欲を刺激したという回答が得られている。

### 5) FD の一つとしての高大連携教育

本取組は、体験企画委員会を基盤として進めているが、その指針として、全教員が順番に実験を実施するというルールを整備している。これが継続的実施の環境整備に繋がっている。

また、大学教員の視点からは、高校生と直に触れ合うことで高大連携の重要性を認識し、教育実践の面において、FD 活動の一環としても有効な方途となっている。更に、TA（Teaching Assistant）を活用することが多いため、実験に関する事前ガイダンスを実施しているが、学生は高校生に教えることで「学ぶ」ことの重要性を認識するようになり、コミュニケーション能力の育成にも役立っている。

### 6) 接続教育としての高大連携

大学に入学する学生は、ある意味では高校4年生といわれることもある。これまで薬学部では1年次での実験授業はなかったが、高校生の体験実験で取り組んできたことを1年次で実施することにした。実験を通して学習意欲の向上を図るという目標を持って、薬学入門実習という科目を開講している。単なる動機づけ教育の位置づけではなく、PBL（Problem Based Learning）への展開も視野に入れて取り組んでいる。2年次以降の専門教育に繋げるための基本的な実験も行うように変化している。また、科学的リテラシーについては、理系学生のみに必要な素養ではなく、文系学生にとっても重要な授業の方法論であると考えている。

授業方法には違いがあるが、思考力、判断力、表現力を養成するという教育がこれから重要になってくると考えている。

## 第11回 FD フォーラムを終えて

今回で第11回目の企画となったが、持続力を持って積極的な活動を推進してきた成果は、本学の教育改善の文化として根付きつつある。今回、「学生が本気で取り組む「学び」の方法論を考える」というテーマの選定にあたっては、これまで授業内容や教育技法の改善に焦点化した企画が続いてきたことを省察し、大学における主役は学生であり、学生の自己実現に必要な支援を教職員が担うという関係の中で、大学教育の本質を問いただすものとして設定したものである。

FDの実質化は、いずれの大学においても重く受け止めなければならない課題である。その方法の一つとして考えられるのは、教育改善プロセスと成果の可視化である。FD活動は、これまで個々の教員の努力によって支えられてきたと考えられるが、学部単位、学科単位という一つの組織の中で、学生を育てるといった具体的な行動の深さと広がりを追求することが求められるものと思料される。

フォーラムの結びにあたり、下山宏学長から、昨年のFD講演会の取り組みを振り返りながら、協同学習の観点から解決できる課題は多く、「教える視点から学びの視点へ、教員・職員の立場から学生の立場へ」ということを基本として、持続的なFDの取り組みを推進していきたいとの講評があった。

最後に、池田輝政FD委員長から、昨年のFD講演会の成果の上に、さらに成果の積み重ねができたが、「学びの方法論を考える上では、学びの成果を検証するためにさまざまな形で存在するデータを解釈して、学長ビジョンに掲げる「教育力」の向上に繋がる施策を検討していきたい。」との纏めをもって、第11回FDフォーラムを終了した。



## 第11回 FD フォーラム 所属別参加状況

	所属人数 (※1)	FDフォーラム		
		参加人数	参加率	前回参加人数
<b>教育職員</b>				
学長・副学長	3	3	100.0%	3
法学部	37	3	8.1%	9
経営学部	32	8	25.0%	17
経済学部	29	14	48.3%	16
理工学部	173	14	8.1%	71
農学部	44	13	29.5%	30
薬学部	65	20	30.8%	33
都市情報学部	27	5	18.5%	14
人間学部	20	8	40.0%	12
大学院理工学研究科	1	0	0.0%	0
大学院法務研究科	16	0	0.0%	0
大学院大学・学校づくり研究科	3	2	66.7%	1
教職センター	6	5	83.3%	4
情報センター	3	3	100.0%	3
総合研究所	1	0	0.0%	0
総合数理教育センター	3	3	100.0%	1
大学教育開発センター	9	7	77.8%	4
小計 1	472	108	22.9%	218
非常勤講師 (※3)	-	5	-	3
小計 2		113		221
<b>事務職員</b>				
監査室	1	0	0.0%	0
秘書室	6	3	50.0%	1
経営本部	10	2	20.0%	2
MS-15推進室	1	1	100.0%	1
大学・附属高等学校振興推進準備室	3	2	66.7%	2
総合政策部	11	7	63.6%	7
総務部	13	2	15.4%	3
財政部	17	2	11.8%	0
施設部	14	3	21.4%	1
入学センター	15	0	0.0%	0
学務センター	64	4	6.3%	6
保健センター	9	0	0.0%	0
大学教育開発センター	10	8	80.0%	8
学術研究支援センター	12	6	50.0%	0
総合研究所	1	0	0.0%	0
キャリアセンター	24	4	16.7%	2
国際交流センター	5	1	20.0%	1
情報センター	8	1	12.5%	1
附属図書館	8	2	25.0%	0
法学部	4	2	50.0%	1
経営学部	3	2	66.7%	1
経済学部	4	3	75.0%	0
理工学部	17	2	11.8%	1
農学部	13	1	7.7%	1
薬学部	13	3	23.1%	2
都市情報学部	12	2	16.7%	3
人間学部	4	2	50.0%	1
小計	302	65	21.5%	45
<b>役員</b>				
役員 (※2)	7	3	42.9%	2
<b>その他</b>				
附属高等学校教諭	93	0	0.0%	2
学部生・大学院生	-	0	-	0
学外者	-	20	-	13
小計	-	20	-	15
合計	-	201	-	283

※1 平成21年度所属人数 (教員…助手を含む。特任教授は含まない。/事務職員…契約職員を含む。派遣職員は含まない。)

※2 学長・副学長は除く。(教育職員「学長・副学長」に含む。)

※3 研究員含む