

札幌医科大学保健医療学部

FD通信
FD通信

第8号(2005.7)

目次

巻頭言	1
学生による授業評価の意義・現状・課題	3
シリーズ：大学教育のヒントー3	5
研修会参加報告	8
シリーズ：忘れられない授業ー4	9
シリーズ：私の授業紹介ー3	11

巻頭言

FD活動委員長（看護学科教授） 稲葉佳江

本委員会では、昨年度から3年間中期計画をもとにFD活動を行ってきました。昨年度は、学生による授業評価の準備を中心課題に活動してきました。特に、FD講演では「学生による授業評価」をテーマに学外講師をお招きし3回の講演を実施しました。いずれの講演も本学部教員の6割強が参加し、一定の成果があったものと評価しております。このほか大学院生や医学部教員に加え、道内の大学と保健医療系専門学校の教員参加も多く、喜ばしい結果を得ることができました。他校教員の参加者数が漸次増加していることは地域への教育貢献として評価できるものと考えております。しかし一方で、2割弱の学部内教員が全回不参加であったという結果は今後に残された課題と受け止めております。また、FD通信の発行では全国各地から数校ながら励ましや意義、自校活動の参考にとのご意見を頂きました。バックナンバーの入手希望も多く、担当者の大きな励みになっております。

さて、中期計画2年目の今年は、表に示した年次目標をもとに活動内容を計画しています。学生による授業評価は昨年の準備を経て、今年度から

前・後期の全科目で実施する予定です。評価内容については昨年度末に教員の合意が得られております。本学部の授業評価の特徴は、他大学では余り行なわれていない実習科目も評価対象にしたところです。現在、実施体制の整備に向けて最終調整を行っております。しかしながら、最も厳しい課題は予算といえます。最少の予算額に抑えることをふまえながら、授業評価の定着を図る一方で教職員の実施作業の負担を最小限にするという難題を抱えております。この難題を解決するには教員はもとより、事務職員の方々の協力がぜひとも必要です。教職員が一体となった効率的な体制作りに努力したいと思います。

FD通信については、各大学や道内専門学校への発送のほか、本委員会の活動を多くの方々に一層周知して頂けるよう、今号から本学部ホームページにも掲載することにしました。また、今年度は授業相互参観の導入についての検討を始めます。本号では授業参観関連の研究会への参加報告を掲載しています。全国ではすでにいくつかの大学で実施していますが、その際の課題も多いと聞いています。そのため「授業相互参観」に関する

テーマでの講演を8月及び2月の年2回計画しております。さらに本委員会と学部内教員の意見交換を重ねながら、慎重に進めていきたいと考えております。1回目のFD講演会は8月1日に佐野享子先生（筑波大学大学研究センター）の講演を企画しています。今年は新たに学部教員を対象にワークショップ「保健医療総論の評価と改善をめざして」も計画しております。本学部の教育目標「チーム医療とその連携能力の育成」に対応した科目である「保健医療総論Ⅰ～Ⅳ」を取り上げます。保健医療総論は3学科合同の科目であり、全教員がⅠ～Ⅳのいずれかを担当していることから、学部のFDワークショップにふさわしい課題と考えています。

最後に、最近の出来事からFDに関わる教員としての所感を記して終わりたいと思います。

この4月に個人情報保護に関する法律が制定され、医療機関をはじめ看護系大学でもガイドライン作りが始まっています。また、時折報道されるハラスメント問題は医療や教育の現場にも潜在的な深刻な問題となっています。本学部では先日、教育・学習・研究、および労働環境の視点からハラスメントについて考える講演会がありました。個人情報の保護とハラスメントが全く別ものようになってガイドラインやマニュアル作りに奔走している感があります。しかしながら、その本質

は共通して人間同士が人権者として互いに認め合うことです。保健医療学教育の本質的契機は、人間と人間がかかわるところにあります。日々の教育も人間同士の関わりを契機にした活動です。それは、学生－教員の関係のみでなく、教員－教員間の教育研究指導の関係全般をも含んでいます。教員－教員間に生じるハラスメントは社会からの関心が低いようですが、教育研究指導の名のもとに潜在化しやすく、ある意味学生へのハラスメントより深刻な場合も少なくありません。学生は教員との関わりでの体験を通して社会的人間関係のあり様を学んでいき、また若い教員は先輩教員との人間関係をもとに学生との関係形成力を培っていきます。個人情報保護やハラスメント防止の根本精神は日々の教育研究活動のなかでいかに他者を尊重できるかにあるのです。このように考えますと、教員の教育実践力の開発は学生を対象にしているばかりでなく、また授業の実践力や専門分野の指導力に限ったものでもなく、同じ人権をもつ者同士として学生や教員同士がどう向き合い、日々関わり合えるかという反省的実践力の向上にこそ真のFD課題があるのかもしれませんが。教育研究の場においては当たり前のことを記したにすぎませんが、今日その当たり前が置き去りにされたり問題化している感も否めません。

平成17年度 F D活動計画

年次目標	1) 全科目の授業評価の定着 2) 授業研究の一環として授業相互参観導入への意識向上 3) 全教員の授業改善への意識の向上
活動概要	1) 全科目の授業評価の実施 2) FD講演会及びワークショップの開催 3) FD通信の発行 4) 授業相互参観の導入に関する検討

F D講演会要旨

学生による授業評価の意義・現状・課題

—医療系大学における実践から—

去る2005年2月18日（金）に、茨城県立医療大学教育推進室の稲葉めぐみ先生をお迎えし、授業評価の意義・現状・課題についてご講演いただきました。稲葉先生のご経験をまじえた講演内容は、これから授業評価をスタートさせようとする本学部にとって大変有益なものでした。このたびF D通信に要旨をご執筆いただきました。稲葉先生には厚くお礼申し上げます。

茨城県立医療大学教育推進室 稲葉めぐみ

茨城県立医療大学（以下I P U）は、開学10年になる医療系の単科大学である。I P Uでは2000年度から教育改革に関する様々な取り組みを行っており、学生による授業評価もその一環である。本年2月にI P Uにおける実践を紹介する機会をいただいた。本稿では、その折の要旨をご報告し、学生による授業評価の意義・現状・課題について考えたい（2月以降発表になったデータ等は、文中に（ ）書きで示す）。

1. 全国の大学での学生による授業評価実施状況

文部科学省の調査によると、学生による授業評価を実施している大学は、1997年度には272大学であったのに対して、2002年度には574大学に増加し、全体の約84%となった（2003年度には全体の約91%の大学が実施）。増加の背景には、大別して3つの側面があると考えられる。①学生の変化（学力低下、消費者意識の高まり等）への対応の必要性、②18歳人口減少による大学側の危機感（選ぶ側から選ばれる側への転換）、③大学設置基準改正（'99）による点検・評価とその結果公表の義務化、である。学生による授業評価が急速に進展した直接の引き金は③であったろうと推測され、大学によっては手段であるはずの「点検・評価」（学生による授業評価も含めて）それ自体が目的化するという状況が散見される。学生による授業評価を実施する大学は、その目的があくまでも教育改善であるという点に留意すべきである。

2. 医療系大学における授業評価の意義と効果

開学以来、I P Uの学生が教育に満足していたかということ、必ずしもそうではなかったようである。他方、教員は医療専門職としても常に自己研鑽が必要であり、研究でも成果を上げることが期待され、さらには公立という設置形態の性格上、

地域貢献も強く求められている。「この上、教育まで一流の専門家になれと言われても無理！」というのがI P Uの教員の本音であるかも知れない。こうした医療系大学の教員にこそ、教育を効率よく改善するために利用できる何らかの情報が必要であろう。

そこでI P Uではそのような情報を用意するために、卒前学生を対象とした「授業の総合満足度調査」を2001年度から、「科目別満足度調査」を2002年度から開始した。これには学生の教育運営への参加という意味もある。「科目別満足度調査」は、現在では28項目（学生自身について：3項目、授業計画について：5項目、教材について：3項目、授業内容について11項目、課題・評価について：4項目、総合的に：選択1項目・記述1項目）の調査紙により学内開講の全科目で実施している。両調査ともに毎回9割前後の学生が参加しており、授業の満足度が年々上昇していること（5段階評価で2.8（2001年度）から3.7（2004年度）に上昇）などから、学生による授業評価は教育改善、特に教育サービスの質的向上に有効に機能していると考えられる。

3. 実施上の問題点の克服

「科目別満足度調査」は、実施当初には教員・学生に趣旨の説明が不足していたこともあり、円

滑な実施ができなかった。教員側には、「成績を甘くつける授業が高く評価されるのでは?」「学生に授業の真価がわかるのか?」「教員評価のために実施するのは?」というような危惧もあった。また、実施時期や方法にも問題があり、回収率も極めて低かった。最初から暗礁に乗り上げたような状態ではあったが、学務委員長(学長)の指揮の下、初回実施後すぐに改善に着手した。教員、学生双方の提案を取り入れ、調査方法などを大幅に変更したのである。調査項目を精選し、実施は学科・センター長を通して助手・嘱託助手に依頼し、原則として期末試験前の最終回の授業で調査用紙の配布から回収までを行う、などの改善を行った結果、調査は大学全体の活動となり、回収率も大幅に向上した。このことにより信頼度の高い情報を教員にも提供できるようになった。

調査により各科目の個別の問題、共通の問題が浮き彫りとなり、共通の問題はFD研修会などで扱うことにより、全学で改善を目指すことが可能になったのは大きな成果である。学生と調査協力者には調査概要を公開し、科目責任教員には集計結果および自由記載意見を、記載した学生が特定されない形でフィードバックすることとした。フィードバックにはアドヴァイスシート(評価の低かった項目を改善するワンポイントアドヴァイス)を添付しており、2003年度に実施した教員アンケート(n=30)では、78%がフィードバックに対して肯定的な回答を行っている。

4. IPUにおける授業満足度調査の結果と今後の課題

こうした取り組みの結果、2003年度の「科目別満足度調査」ではマイナスの評価はごく少数であった(2004年度もこの傾向は継続している)。一般的に学生による授業評価の結果について言われていることは、

- ・履修者が少ない科目は満足度が高い
- ・外国語科目は満足度が高い
- ・理系科目は満足度が低い

などである。IPUの授業満足度調査の結果からさらにわかってきたのは、

- ・学生は科目をカリキュラム全体の中で評価する

- ・面倒見の良い授業は満足度が高い
- ・成績を甘くつける科目にはクレームがくることもある
- ・科目によって満足度の様相が全く異なる
- ・教員には(クラス規模、教授方法など)得意・不得意がある

などである。中には医療系大学ならではの傾向もあるかと思われる。

調査の実施により、授業は非常に多彩で个性的であることが明らかになった。また、授業終了時には学生には真価がわからない授業も確かに存在するようである。さらに、日ごろ目立たないけれど良い授業をしていた教員の存在が明らかになった。共通の問題としては、講義科目における自己学習時間の不足、到達度評価のフィードバックへの不満などが認められた。

以上から、1つの科目を他の科目や全体と比較することには、あまり意味がないのではないかと考えている。大学によっては、結果のフィードバックに学部や学科の平均を併記しているが、平均点を意識するあまり個性が無くなり、どれも金太郎飴のような授業になってしまう恐れがある。個性の無い授業は、学生にとっても大学にとっても魅力が無いであろうから、満足度調査は、他者との比較ではなく、教員自らの目指した授業が実現されたかどうかを確認することに利用すべきと考える。

一方、自由記載で重大な問題が記載されることもある。こうした場合、事実関係を十分調査し、問題が事実であった場合は速やかに対応が行なえる組織体制を持つことが重要になる。調査結果が教育改善に反映されないのであれば、満足度調査は本来の意味を成さない。また、大学における教育の質的保証の観点からも、問題が大きければ大きいほど、速やかな改善が求められると考えるのが妥当であろう。

調査方法などの改善は、継続的に行う必要がある。IPUにおける当面の課題は、調査項目を20項目前後に絞るとともに、科目の属性により調査項目への配慮を行う。調査実施後に実施される到達度評価に関する調査、臨床実習科目の調査の方法を検討する。さらに、学生に教育改善への効果をフィードバックするシステムを開発する、な

どである。

5. 学生による授業評価の活用

再度全国的な状況に視点を移すと、必ずしも各大学で授業評価が教育改善に有効に利用されているわけではないことがわかる。文部科学省の調査では、授業評価の結果を改革に反映するための組織的取り組みが行われている大学は194大学(2002年度)で授業評価を実施している大学の約1/3でしかなく、多くの大学で折角の情報がまだまだ生かされていない現状があるようだ(2003年度にはこれが268大学(全体の約38%)に増加)。I P Uでは、授業の満足度調査を学生の教育改善への参加のしくみの一部と考え、これを個々の授業の改善に利用するだけでなく、カリキュラム・時間割の改善、F Dのテーマ設定、学生との懇談会での話題提供などにも活用し、教育改善に反映させており、このことが効果を上げてきた(文部科学省特色ある大学教育支援プログラム 事例集(平成16年度版) p43- p49 参照)。

I P Uでは「学生による授業評価を活かして教育業績を正当に評価して欲しい」と考える教員も出てきた。これは、それだけ教員が教育活動に多くの手間暇をかけるようになった、ということの表れであるとも考えられるが、この調査はあくまでも科目に対する学生の満足度の調査であって、

その結果は教員評価に直結するものではない。教員を総合的に評価するためには様々な側面からの評価が必要であり、そのためには多面的な多くの情報を要する。一般的に教員に求められる活動としては、教育、研究、地域貢献、そして大学運営の4つの要素があげられるが、その中の教育活動の評価に対してだけでも、Ernest. L. Boyerは少なくとも、自己評価(Self Assessment)、同僚評価(Peer Assessment)、学生による評価(Student Assessment)の3つの資料を集めることを提案している。学生による授業評価は、教員の教育活動のほんの一部分を垣間見たに過ぎないのである。

まとめ—学生による授業評価、その有効性は？

学生による授業評価は、オールマイティーな評価システムではないが、教育サービスの質の確認には有効である。個々の授業の改善だけでなく、大学全体の教育改善に役立つ情報を提供できる可能性がある。調査結果が授業の絶対価値を示すものではないことに留意し、大学(あるいは学部)が調査結果を教育改善に反映させるシステムを備えているのであれば、自らの教育サービスの質を点検し改善するツールとして、大学全体で定期的実施する価値があるだろう。

シリーズ：大学教育のヒント—3

小集団による討論- 1

F D活動委員・一般教育科助教授 高橋 義信

講義は出来上がった知識を効率よく伝えるのに適した方法であることはすでに述べてきた。しかし大学教育の目的はそれだけにとどまらない。「情報伝達」型教育で事足りていた時代は去り、今日では学生に「問題解決」能力を身につけさせることが求められてきている。保守的な医学教育の分野でも、「受動的講義から能動的問題解決教育の転換」が叫ばれて久しい。

その背景には、社会のあり方が急速に変わり、高等教育が大衆化するに連れて、大学卒業生に対する社会の側、より具体的に言えば雇用者側の期待も大きく変化したことがある。今日では大学卒業生は次のような技能あるいは能力を身につけることが必要とされるようになった。コミュニケーションスキル(背景の異なる多様な他者と円滑な意思疎通をする技能)、情報管理能力(必要

な情報を収集、検索し、それらを評価、分析、利用する能力)、対人的技能(集団の一員として協力的な関係を維持発展させ、不要な対立を避ける技能)、自己管理能力(時間管理能力、仕事に対する責任感や動機付け、自己学習能力)などである。これらは英語圏では Key skills あるいは Core skills と呼ばれている。

これらのスキルをどのように育成していくかが、今日の大学に問われている教育的課題なのだが、先進国では小集団による討論を中心とした教育を積極的に取り入れることが有効であると考えられている。

小集団による討論を中心とした教育法の利点は次のようなものである。単に教師の話聞くよりも、学生はより深く能動的に問題を考える。学生に資料の収集・分析などの課題を課すことにより情報管理能力が高まる。公の場で他人に理解されるように話しをしたり、あるいは異なる意見でも尊重し耳を傾けるといった社会的技能が養われる。また学生同士がお互いをよく知り合い、同時に現実に即した自己概念の形成を促すなどである。

伝統的に日本の大学では講義のほかに「セミナー」とか「ゼミナール」と呼ばれる教育法を教育の重要な柱として位置づけてきた。これは小集団による討論を中心とした教育法とみなしてよいのであろうか。日本の大学で行われてきた「セミナー(seminar)」は、イギリスでは tutorial と呼ばれる教育法に相当し、文献講読などの課題をあらかじめ学生に与え、それを小集団の中で発表させた後、それを共通の基盤として討論させるものである。

今から40年ほど前に書かれた「大学でいかに学ぶか」という古い本がある。著者は増田四郎という、一橋大学の学長を務めた方であるが、その中でこんなことを書いている。

「大学での学問というものには、講義もたいせつであるけれども、やはり、研究会とかゼミナールとかいう制度が、なんとしてでもたいせつであると痛感しています。」

それはなぜかという、「ゼミナール」とは「厳しい訓練を受ける」ことであり、「ひとりの尊敬する教師との個人的な接触・交流を通じて何かを学ぼう」ということだからという訳である。

上の引用からもわかるとおり、日本における「セミナー」は教師による個人指導を重視し、学問を教える、言い換えれば研究者の養成を強く意識したものである。

したがって、日本の大学教育は、実験実習を除けば、主に講義による大人数授業と文献講読という個人指導という組み合わせからなり、「Key skills」の習得に役立つような小集団による討論を中心とした教育法はあまりなじみがないものだった。

小集団による討論を中心とした教育法とはどのようなものだろうか。様々な形態が考えられるがイメージしやすいように例を挙げることにする。「教育学」を25人の学生が受講しているとしよう。どのように小集団による討論を中心とした教育方法を進めたらよいであろうか。

まずグループ分けを行う。1グループの人数は5人以下が望ましいので、5人ずつ5つのグループに分ける。出席番号などに基づいて機械的にグループ分けをするのではなく、性別、年齢、性格、能力などを配慮したグループ分けが好ましいだろう。学生にグループを作らせると似たもの同士になるので好ましくない。

各グループには2つのテーマが与えられる。各グループは与えられたテーマについて資料を収集後、討論を行い、グループとしての発表の準備を行う。発表内容の質を保つためには、必読文献をあらかじめ指定し、まずそれを読んでから資料収集をするよう指示する。授業時間が十分あれば授業時間をそれらの活動に割り当ててもよいし、時間がなければ授業時間外で行わせる。

発表は次のような手順で進む。まず発表グループは要旨をまとめた紙(要旨にまとめることを重要な訓練として位置づけ、字数制限内でまとめさせる。できれば発表の一週間前に提出させる)を全員に配布した後、15分を目安に発表グループがパワーポイントを使用して発表を行う。発表はグループ全員で行うこととし、特定の学生の独演会にならないようにする。次の10分間で聞く側のグループが発表の内容をグループで検討し、疑問点や不明な点をリストアップする。それを元に次の15分間で質疑応答や討論を行う。

それが終了後、10分ほどの時間で、聞く側のす

すべての学生は発表の内容、仕方、質疑応答での的確性についての評価レポートを書き、100点満点で得点化し提出する。その学生の評価は発表グループの学生の評価に反映させる。発表側の学生は自分たちの発表の自己評価を提出する。

最後に5分ほどの時間で、教師が発表と討論を要約し、よかった点、悪かった点を述べ、その日のテーマについて結論を述べて終わる。

発表からまとめまで正味55分だが実際はそのとおりに進行しないので60分は必要であろう。5グループでそれぞれ2回発表するとすると、10時間が必要となる。少人数であれば15時間の講義課目でも時間的には十分可能だということである。

この例が示しているとおりに、小集団による討論を中心とした教育方法は学生の「協同」を中心としたもので、ディベートのように意図的に集団を対立させ勝敗を競うというものではないことを理解して欲しい。

以上のような教育法がうまくいくためには、教師側、学生側それぞれかなりの能力と努力が必要になってくる。このような教育法は講義よりもはるかに難しく、様々な困難に遭遇する。例えば、討論はしばしば居心地の悪い沈黙の会となったり（どうやって学生を討論に参加させるのか？）、無意味なおしゃべりとなったり（教育目的を達成するよう討論にどのように介入するのか？）、学生同士が怒り出したり泣き出したりすることさえある（学生の感情的問題をどのように扱うべきか？）。

ここでは「どうやって学生を討論に参加させるのか」という問題を扱うことにする。最もよくある問題だからだ。

まず適切なテーマを選ばなくてはならない。一般に討論にむいているテーマはコンセンサス（専門家の間での意見の一致度）の低いテーマである。誰もが納得している正答があるようなテーマでは学生は議論する気になれない。素人が議論するよりも教師が正答を教えればよいと感ずるからだ。それに対してコンセンサスの低いテーマ（人文科学・社会科学では多くのテーマがこれに当てはまる）は正答が決まっていないことから、学生は自らの意見を「正答の引き立て役」に過ぎないと卑下することなく主張できる。

人文科学・社会科学でコンセンサスが低いのは、データの不足・あいまいさが原因ではない。背景となる人間観、社会観が様々で一致不可能だからである。例えば、「大学教育の費用は誰が負担すべきか」というテーマだと、受益者負担がよい（全額学生負担）という意見から全額税金で賄えばよい（学生負担ゼロ）という意見まで出てくるが、これは背後にある教育観や社会観は非常に多様なものであり、しかも安易に一致できるものではないからだ。コンセンサスが低いテーマを議論することは単に議論を活発にするだけでなく、学生が人間観・社会観の多様性を理解し、同時に自分の人間観・社会観を確立する（現代の教養教育が目指しているのはこのようなことである）契機となるという利点がある。

教師の態度も学生を討論に参加させるためには重要である。討論はしばしば脱線し、混乱するが、このようなことに苛立ちを隠せない教師がいる。このような教師は学生を萎縮させ、議論を不活発なものにさせやすい。しかし、なにより学生を萎縮させるのは権威ぶった教師の態度である。権威者として振舞いたいのなら講義は最適であるが、討論には向いていない。討論にふさわしいのは、学生と対等の立場で参加しているという控えめな態度である。

しかし、それだけでは不十分である。教師は意見の言いたそうな学生を目ざとく見つけて発言を促したり、混乱した議論を整理したり、行き詰った議論を打開する必要がある。特に過度の屁理屈や細部のこだわり、同じことの繰り返しなどは議論が行き詰まった兆候なので注意しなくてはならない。一人で多く喋りすぎる学生には、他の学生にも発言させるよう仕向けなくてはならない。要するに、活発な討論のためには、教師には柔軟性と知的な機敏さが必要なのである。教師は学生の中に溶け込みながら、全体をコントロールするという難しい役割をこなさなくてはならない。

教師が議論しやすいテーマを選び、討論にふさわしい態度をとったとしても、学生が積極的に議論に参加するわけではない。学生側の以下のような態度や考え方が討論の参加を妨げる。学生は受動的な講義になれきっているため、授業中に発言することになれていない。学習とは教師の話を受

えることだと思っているため、討論を学習の一部であると思えず、積極的に参加する気になれない。そして、批判されることが恐ろしい、あるいは自信がないので意見を言えない。このような学生に何ができるであろうか。

授業のはじめの時間が重要である。学生はお互いの顔が見えるような形で座り、自己紹介をさせて、親密さを高める。言うまでもなく知らない人同士では話しにくいからだ。自己紹介させた以上、教師は必ず学生の名前を覚え、学生の名を呼ぶようにしなくてはならない。次に教師は学生に議論に参加する意義と必要性を強調する。議論に参加しないと悪い成績をつけると宣言すればさらに効果的だろう。ある教師は何枚かの「発言カード」を学生に渡し、授業で学生が発言する度にそのカードを回収するというをしている。学生は学期末までにならずそのカードを使い切らなければならないのだ。

さらに討論の規則を書いた紙を渡す。どんなばかばかしい意見でも笑わない。相手の意見を攻撃してもいいが相手の人格を攻撃しない。他人の発言をさえぎって発言しない等々。このようなことを規則として示すことによって、この場が安心し

て意見の言える場であり、積極的に発言することがこの場では適切であることを学生に理解させるのである。規則である以上違反した場合は何らかの罰則が必要となる。問題発言などには「警告カード」を静かに渡すというのが、教師が目立ちすぎないよい方法だろう。

それでも発言しない学生には、時々教師がその学生に質問するのだ。はじめは簡単な質問がよいだろう。答えたなら、わざとらしくない程度に誉める。日本の教師の欠点は学生を誉めることが少ないことである。誉めることの効果を過小評価すべきではない。

日本人から見れば活発な議論を戦わせそうなアメリカの大学生でさえ、アメリカの教育方法の本で、「ほとんどは受動的な聞き手 (passive recipients)」と、嘆かれている状態だ。中学以来受験用の広範囲な知識を効率よく習得することのみに重点を置いた授業に慣れ親しんだ日本の大学生では、うまく討論が進まなくてもそれほど落胆する必要はないだろう。挫けず続けて欲しいものである。

次回も、小集団による討論を中心とした教育法をとりあげます。

研修会参加報告

第11回大学教育研究フォーラム (京都大学高等教育研究開発推進センター主催)

開催日：2005年3月22日・23日

F D活動委員 (看護学科助教授) 大日向 輝 美

来年度より本学部においても「教員相互の授業参観」が計画されている。今回は授業参観に関する情報収集を目的に標記フォーラムに参加した。

教員相互の授業参観は授業法改善の方法として学生による授業評価と並び重要なものとされている。これまでも初等中等教育においては広く授業参観が行なわれてきた経緯がある。しかし教育現場で一般的な授業参観も、教育現場であるはずの大学で実施され始めたのはごく最近のことである。

とはいえF D活動の一環として授業参観を取り入れる大学は漸増しているらしい。

一言で「教員相互の授業参観」といっても、組織立った公開授業に参加する方式から、個人的に他の授業に参加する方式まで、さまざまなレベルがあるようだ。公開期間を定めて全授業を参観対象としているところもあれば、特定の授業のみを公開しているところもある。参観後に検討会を開いているところもあれば、参観のみで終わるとこ

ろもあるらしい。

フォーラムでは授業公開に関する講演のほか、数大学からの実施報告があった。以下、参考になると思われた実践例をフロアからの意見を含めて紹介する。

〔例1〕学期ごとに期間を定め、一斉授業公開を実施。公開期間中、参観者のあった授業は全科目の5～10%、参観した教員は全教員の5～20%である。1回の参観者は1～2名で、複数科目を参観した教員はわずかである。参観後、参観者は感想・意見を授業者にフィードバックする決まりだが、必ずしも実行されていない。実施後のアンケート調査によれば、参観者からの評価は高いが、参観を受けた教員からの反応は必ずしもよくない。

〔例2〕FDワークショップの一環として年に数回特定の授業を公開。1回の参加者は10名（全教員の5%）以下。参観後は、参観者、授業者、コーディネーターで、60分程度の検討会を開催。参観者、授業者からは他のFD活動よりも公開授業のほうが授業改善に効果的であると評価されている。しかし全学的な関心は薄く、参観者も固定しつつある。

フロアからは次のような意見が述べられた。

・効果的な授業参観にするためには、当該授業の意図やねらいを参観者に予め周知しておいたほうがよい。よって全授業を参観対象とするよりも、特定授業の公開を勧める。

・全授業を参観対象にすると授業後の検討会が困難になる。参観者、授業者の授業力向上のためには検討会が必須であるため、検討会開催を前提に方法を考えたほうがよい。

・授業公開しても参観者が確保できず有名無実と

なっている。FD委員の参観ツアーにも限界がある。継続するためには何らかの対策が必要。

・授業公開に対する根深い誤解、参観に対する気兼ねがある。授業に根拠のない自信をもっている教員も未だに多い。授業参観に限らずFD活動に対する抵抗も強い。

・学生による授業評価も開始当初は抵抗が強かったが、いつのまにか恒例化している。授業参観も同じように考えられる。当初の抵抗は徐々に弱まると予測される。強硬姿勢で勧めることも必要である。

など、フロアからはすでに授業参観のノウハウを持っている大学からの助言、試行錯誤しながら進めている大学からの経験談、これから始めようとしている大学からの相談など、多くの発言があった。

確かに授業を広く人目にさらすことには抵抗もある。しかし、人のふりを見てわがふりを直すことも重要であるし、人に指摘されなければ気づけないことも多くある。人の授業から効果的な進め方やちょっとしたコツを学ぶこともできる。授業は大学に所属するもので私的所有物ではないし、教員はただ請け負っているだけと考えれば、授業公開は至極当然のことでもある。保健医療系で授業参観を取り入れている大学は多くない。どうせなら保健医療系を先導してスタートするのもよいのではないか。

しかし、公開するのは簡単だが、ねらいの実現は容易ではない。すでに進めている大学の本音も身に沁みる。課題は山積している。こんなことを痛感した2日間のフォーラムであった。

シリーズ：忘れられない授業－4

看護学科教授 波川京子

大学院まで一体、何回の授業を受けてきたか覚えていない。忘れられない授業よりも、忘れた授業の方が多い。習ったことを覚える前に忘れるから、中学校や高等学校の中間試験、期末試験が

オール100点だったためしはない。試験が過ぎれば、覚えようとしたことも忘れないようにしたことも当然、跡形もなく消え去ってしまう。記憶力重視の試験が大半のため1科目でも100点とればし

めたもの。覚える気にならないのは覚えなかったことと、嫌いな教師の科目は文句を言われないうために、頑張ったか、投げたかのどちらかだった。かと言って好きな教科と好きな教員の授業をまじめに受けていたわけでもない。いずれにしてもまじめに勉強するタイプではなかった。下手に頑張ると、良い点を取ると次の試験のプレッシャーになるので、5科目あれば2つか3つで点数を稼いで、平均値そこそこに落ち着く点の取り方をしていた。

さて、本題の忘れられない授業は大学時代のものを2つ。1つは、昭和47年第一志望を落ちて、他に行くところもなく、浪人しても次年度確実に合格する保証もないし、自宅から一番近いし、教員免許を取って、教員試験か、公務員試験を受ければいいぐらいの軽い気持ちで高知女子大看護学科に入学した。1回生（西日本では1年生ではなく1回生、2回生の呼び方、ちなみに昭和47年入学生は高知女子大看護学科22期生）4月入学早々、看護学の特別講話が組まれていたと記憶している。講話担当の教員は看護研究と栄養学担当の和井兼尾先生、看護哲学と教職課程担当の芝田先生であった。芝田先生の開口一番は「看護が第一志望でない者、卒業まで持たない者は、即刻退学せよ。」だった。私たちの学年は20名の定員に対して、25名の合格者を出したところ誰も辞退せず、今までに一番多い入学生となっていたため、少しは減らしたい意向もあったようだった。しかし、これは、デモ・シカ入学生にとっては、かなりの一撃であった。その次は「日本の看護界のリーダーとしてのカリキュラムだから、他の大学生と同じように、大学を遊ぶ所と思うな。遊ぶ時間はない。」であった。片田舎の高知市で遊ぶとしてもコンパと部活と旅行ぐらいだから、この一言は別に何ともなかった。

和井先生からは日本で最初に4年制の看護大学を作った経過と、その時県庁で設立にかかわり、開学後は教員となった先生の看護教育にかける熱い思いを聞き、昭和47年当時の日本における看護師養成が示され、年間入学者約150名の大学生数が強調された。これ以外は何を話されたかは全く覚えていない。きっと癒された内容だったと思う。和井先生は学生の話や悩みに、時間を惜しまず付き合っていて、一緒に考えてくれた先生だった。

もう1つの忘れられない授業は、2回生か3回生の和井先生の授業である。4月連休前の栄養学の授業だったと記憶している。当然連休準備で気もそぞろ、授業受ける気力は無し。授業をさぼらずに授業に出る方法をクラス（遊びと団結力はどのクラスよりも強いと言われた）で話し合った。授業開始早々に、誰かが「今日は五月晴れで、教室ではなく、青空授業を受けたいのですが……。」の提案に、「いいですよ。」の即答で、学外授業が開始された。教科書もノートも置いて、大学から歩いて10分弱の高知城来年のNHK大河ドラマの舞台)に移動したが、先生はカメラを持参されていた。当然、授業時間であることは吹っ飛んで、満開のつつじに囲まれて、あっちでパシャ、こっちでパシャ、皆でパシャ、先生とパシャと一通りカメラに収まって、笑っていた。そして、運動後の水分補給と、熱射病予防の身体を冷やす効果の講義を受け、それらを実行した、講義と演習授業だった。そして大学への帰り道、看護は病院の中だけでなく、日常生活の中でも力を発揮できる行為であり、職業であることを静かに語ってくださった。このことが予防活動を本業とする保健師を選ぶきっかけにつながったと思う。アイスクリーム代は先生持ちであったことも含めて、同窓会に必ず思い出される先生とクラス全員が忘れられない授業である。

今、授業をする立場になり12年が経過した。この間の送り出した学生達と時間が合えば、日本各地で情報交換の場を設けているが、ほとんどの学生が覚えている授業は講義内容ではなく、講義内容に付随したり、脱線した内容のことばかりである。専門職を養成の大学であれば、学生にとって教員は将来の職業モデル、或いは人生のモデルとなることが多い。授業を通して、学生一人ひとり、自分の現在と将来を重ね合わせていると思っている。授業を受ける学生の心の琴線にふれる、人生の糧となった授業かどうかを、長い時間軸で評価してもらえればと思う。人生の糧や挫折からの立ち直りの時に思い出される授業であれば教員冥利に尽きる。そんな授業を学生時代の学生が評価することは難しい。専門職養成課程の授業は卒後に真価が問われるものが多い。この拙文も鬼籍の先生方には届かない。

シリーズ：わたしの授業紹介ー3

精神障害作業療法学演習について

作業療法学科教授 青山 宏

はじめに

授業は、やればやるほど難しいものだなと思っています。特に保健医療専門職教育における専門科目の授業では、単なる知識の伝授ではなく、臨床で実際に使える知識と技術を伝授することが求められます。また、座学と臨床実習を有機的につなぐことや学内での学びを臨床において般化させる、TPOに応じた柔軟な対処技能の育成なども課題となります。そのためには、学生が少しでも実感を持って、なおかつ授業の当事者として主体的に授業に関わっていけるよう配慮することが重要だと思っています。今回は、学生、教員相互に、講義するもの、受講者、実習リーダー、実習の受け手という役割交代を意識的に導入し、複数教員が同時に授業に参加している精神障害作業療法学演習について紹介させていただきたいと思います。

授業内容と授業展開

この科目は、臨床実習Ⅲ（「評価」を主体とした実習）を終えた後から開講されている3年後期の授業科目で、3年前期の精神障害作業療法学をベースに2コマ続きの15回の授業が行われます。授業内容は、臨床実習Ⅲで学生が担当した精神障害領域における事例約8例の事例検討と精神障害作業療法学で学んだ評価技法、治療技法などの発展的整理と体験実習からなっています。4年生での総合臨床実習を前にした学内での精神障害領域作業療法学の仕上げという位置づけにもなります。授業形態は小グループと全体学習の組み合わせで展開し、担当教員は、精神障害領域を専門とする3人（池田講師、竹田助手、私）が同時に授業に入ることになっています。

事例検討では、検討に先立つ最初の2コマで精神障害領域の施設で実習を行った学生（7～8名）だけで実習全般（実習で得たもの、分からなかったこと、困ったこと、精神障害領域の特徴、

その他）に対する振り返りの討論をしてもらい、それを他学生、教員が取り巻く形で聴いた後、全体での討議を行い、実習全般に関する課題の明確化を図っています。翌週からは、1事例に対して60分程度の事例検討を相互的な討論の中で行います。事例検討では、対象者のライフステージや個別性、援助者側の個人要因（価値観、医療観、心理行動特性など）や環境要因（病院文化、物理的環境など）が評価や治療に及ぼす影響、評価から治療への連続性などにも配慮しながら作業療法援助への洞察を深めていくようにしています。教員3名がそれぞれの背景と個性に基づいて、事前の擦り合わせは行わずに1回性を重んじて検討に加わることにより事例への多面的な見方や、違ったスタンスによるアプローチの可能性などについて実感を持って学べるようファシリテートできるようにつとめています。

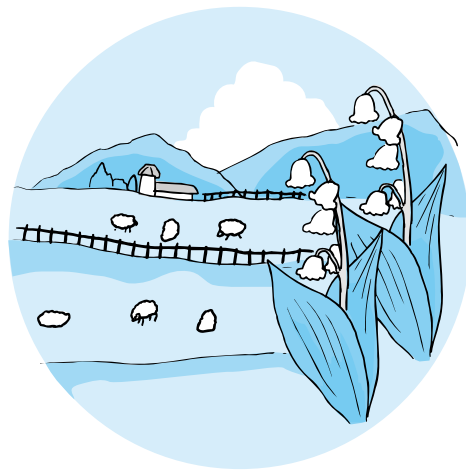
臨床実習の総括と事例検討を終えた残りの10回の演習では、精神障害領域の作業療法において、よく使われる評価技法、治療技法などをいくつかのテーマ（芸術活動を媒介にした治療技法、身体的活動を用いた治療技法、心理教育、言語的を媒介にしたアプローチなど）に分け、3人～4人の小グループで1テーマに関する事前学習と調査をしてもらいます。その後、あらかじめ提示した日程に沿って、1回2コマの授業を担当し、テーマに関する講義とテーマに基づく実習のリーダーを行ってもらいます。事前の準備期間（1月～2月）には、教員は求められれば個別に、講義の方向性や資料情報、実習リーダーを行う際の留意点などの相談にのるようにつとめています。実際的小グループによる講義では、教員は他学生と同様に受講者として参加し、質疑なども行っています。実習では小グループメンバーは、臨床実習における対象者を想定して実習のリーダーを行い、他学生や教員は対象メンバーとして実習に参加してい

ます。そして、実習の終了後に教員3人は、自らの参加体験からのフィードバックと授業総体へのコメントと質疑に答えるようにしています。この授業形態では学生、教員相互に、講義するもの、受講者、実習リーダー、実習の受け手という役割交代もあり、多様な側面で新しい発見や体験を味わうことができます。学生からは、「緊張もするが、自分で講義や実習をリードする面白さや好奇心を満たすことができる、実際に役に立ちそう」などの意見や、教員側からも「意外な学生の持ち味を発見した」などの感想もありおおむね好評のようです。今後は、より学生が主体的に学ぶ面白さを体験し、自分の頭で考え、実際に使える知識と技術が獲得できるように授業の工夫をすると共に、総合臨床実習にどうつながっているのかの検証もしていきたいと思っています。

おわりに

精神障害作業療法学演習について紹介しました

が、上記のような授業展開を導入することで、それ以前より、学生の授業における当事者意識が高まってきたように思っています。また、教員の側としても、授業をよりダイナミックなものとして捉えることができるようになってきたと感じています。この授業が学生の臨床力にどのように結びついていくか検証していくことが今後の課題でしょう。最後に補足ですが、自分が担当する授業科目においては、毎回の授業終了時に授業に対するアンケートを行い「分かったこと、分からなかったこと、授業に関連して考えたこと、授業への注文と意見」を無記名で書いてもらうようにしています。そして、次の授業の冒頭で「分からなかったこと」に挙げられた事項について1つずつ説明を行うようにすると共に授業改善の課題としても利用させてもらっています。いずれにせよ、今後とも、学生が授業の当事者であり主体であることを念頭に、オーソドックスな授業展開をしていきたいものです。



F D通信へのご感想、ご意見をお待ちしています。

E-mail: fdhs@sapmed.ac.jp

発行日：平成17年7月1日

編集・発行：札幌医科大学保健医療学部F D活動委員会

委員長：稲葉佳江

委員：吉尾雅春、坪田貞子、小塚直樹、高橋義信、大日向輝美、坂上真理