HOKUGA 北海学園学術情報リポジトリ
学校法人北海学園
北海学園大学
北海商科大学

タイトル	大学教育のゆくえ ： ある講義の記録
著者	佐藤，克廣; SATOH, Katsuhiro
引用	開発論集(94)： 1-17
発行日	2014-09-25

Hokkai-Gakuen Organization of Knowledge Ubiquitous through Gaining Archives.

開発論集　第94号　1-17(2014年９月)

大学教育のゆくえ
―― ある講義の記録 ――

佐　藤　克　廣*

はじめに

近年の大学教育についての論議は，多様化ではなく，ある一定方向に収斂されているようにみえる。一定方向とは，端的に言えば，小学校・中学校・高等学校での教育の失敗のツケを大学教育でなんとか回復するにはどうしたら良いかという方向である。例えば，近年話題のアクティヴ・ラーニングの必要性について，ある論者は，次のように述べている。

> 「学生側の要因として，基礎学力や学習技能が不十分でも大学には入れるため……中等教育までと同様に，学生個々の学習を促進するような働きかけが必要になったということです。」(山地弘起 2014：3)

高等学校までの教育で，基礎学力や学習技能をつけるのに失敗したため，大学教育でそれを補わなければならないというわけである。こうした議論は，12 年間の，しかも，教員となるための専門的技能を教授され教員免許を取得したり，通常の学部教育の他に教員免許を取得するための特別の教育を受け教員免許を取得したりしている専門家集団である初等中等学校教員集団によって教育されたはずなのに，基礎学力も学習技能もつかなかったと言っているのと同じであることを，まずは念のため確認しておかなければならないであろう。

このように専門家集団をもってしても満足のいく成果を上げられなかった人たちに対して，筆者を含め，「教育の理念」や「教育の方法」(教材の作成方法，講義での滑舌等話し方の基本，板書の方法，きれいな字の書き方，発達心理，教育心理，等々）に関する一切の教育を受けることもなく，教員免許もない教員が相当数いる大学教員集団が，そもそも果たして，言われるような基礎学力や学習技能をつけさせることができるものであろうか。しかもその期間は，４年間である。さらに，しかも，「鉄は熱いうちに打て」と言われるように，年齢がより低いうちにこそ効果を上げうるはずの基礎学力や学習技能の修得に失敗した人たちに対して，である。

このような「基礎学力」や「学習能力」をつけることが大学教育において可能であると考えているとするならば，敢えて多言を重ねるならば，可能であると論者たちが本気で考えている

*（さとう　かつひろ）開発研究所研究員，北海学園大学法学部教授

とすれば，逆に大いなる矛盾を抱え込むことになるはずである。

第一に，大学教育に「基礎学力」や「学習能力」の取得を期待することは，小学校･中学校･高等学校の教員免許が機能していないことであり，その免許を与える根拠となっている教育学系統等の学部やカリキュラムが，成果と内容を伴わないものであるということである。つまり，教育学系統の大学教育は，失敗しているということである。さらに言えば，教員免許やそれを支える教育，並びに初等中等教育に多大な影響力を行使していると思われる文部科学省が機能していないことを意味する。その同じ役所が旗を振る大学教育の改革がうまくいくと考える根拠はどこにあるのか，筆者には想像することが難しい。もちろん，役所と言えば，セクショナリズムであり，「局あって省なし」である。同じ文部科学省でも初等中等教育局と高等教育局とは，人事交流もほとんど行われないし，考え方の流儀も相当程度異なるというのであれば，話は別である。だからと言って初等中等教育局や各大学の教員養成系統学部・課程に免罪符が与えられるわけではないことは言うまでもない。念のため繰り返すが，これは，大学教育に，基礎学力や学習技能の修得を求めるならば，という前提での議論である。筆者が，文部科学省初等中等教育局や教員養成系統学部・課程が機能していないとは，毛頭言うつもりはないので，誤解なきようにお願いしたい。大学教育に基礎学力や学習技能の修得を求めると言っている人たちが，文部科学省や教員養成系統学部・課程に対して讒言しているということである。

とはいえ，本稿の目的は，そうしたことをあげつらうことにあるのではない。現実問題として，小学校から高校までの教育が崩壊とまでは言わないまでも機能不全を起こしており，その結果「基礎学力」や「学習能力」を十分に備えることのできなかった学生が大学に入学してきているとするならば，大学教育においてもなんらかの手を打たなければならないとする論理も仕方のないことかもしれない。その認識が正しければ，高等学校までの教育の犠牲となって大学に入学してくる学生に，教育機関の末端にあるものとしても，何らかの対応をしなければ申し訳ないことになる。

本稿は，他人様に「教える」ことについて，何も系統的教育を受けておらず，「教えられた」経験しかない筆者が，少しずつ「教える」努力もしないといけないのかと考えるようになってからの試行錯誤の記録である。

とはいえ，相変わらず「教える」ことについては懐疑的である。筆者は高校までの教育で「教えられた」はずのことについては，当時から納得がいかなかったし，今でも納得はしていない。あらかじめ決められたことを「覚えさせる」ことでしかなかったと思わざるを得ない。筆者自身は，大学に入って初めて，「勉強」のおもしろさを知った。当時の大学教育は，「基礎学力」や「学習能力」をつけることではなかったはずである。既知の知識を伝授されるのではなく，何がわかっていないか，何がはっきりしていないのかを伝えてもらえたこと，知識を積み重ねるにはどのような方法があるのかを知るようにしてくれたことが，勉強・学習の楽しさにつながったのだと思える。「教える」とは，本来そういうことなのかもしれない。それでも，筆者はやはり，大学での講義は，上から目線で「教える」のではなく，学生と一緒にいろいろ考える

ようなものにしたい。

1．2013 年度までの学内 LMS の活用

⑴　LMS を活用した資料配付

以下，筆者が，本学の LMS（学習管理システム）を活用して行っている授業の試みを紹介したい。もちろん，これらの試みは，完全と言うにはほど遠い。筆者自身が，それほど計画的に LMS を活用しようとしているわけでもなく，また，筆者の勤務校の LMS 自体の限界もあるからである。

筆者が最初に LMS を利用したのは，授業レジュメの配布である。筆者の担当する「行政学」は，年度にもよるが，受講者が 1 部で 300 人近く，2 部でも 100 人を超えるのが通常であった。このため，授業のレジュメを印刷して配布するのは，相当の手間と，紙や印刷の無駄遣いとなることがあった。

いくつかの教室に AV/LL 装置が配置されるようになってからは，パワーポイントを利用して，レジュメを投影しての授業を行うようにした。これにより，レジュメの印刷にかかる無駄はなくなった。ただし，装置の設置状況などにより，レジュメを投影すると，黒板を活用できないという問題や，受講生がパワーポイントのスライドに書かれていることをひたすら書き写すことにに専念し，講義を聞くことがおろそかになってしまう，といった問題も新たに発生した。

そうした中で，本学でも LMS が導入されることとなったので，まずは，講義資料提示機能を使い，授業のレジュメを授業前にあらかじめ準備し，それを受講生が各自印刷等を行って授業に臨むことができるようにした。この機能は，教員側にとっては，レジュメの印刷から解放され，また，パワーポイント提示とも異なり，授業中に板書により補足説明が可能となること，といったメリットがある。また，受講生側にとっては，授業前に予習が可能となること，あらかじめレジュメ等の資料を印刷して講義に臨めば，パワーポイント等をひたすら書き写す手間がなくなり，講義に集中できること，したがって，復習にも役立つこと，といったメリットがある。この機能は，筆者は現在でも活用している。

⑵　LMS を活用した出席管理と小テストの試行

やがて，LMS でレポート教材の提示，受講生の授業出席管理，テスト，アンケート，ディスカッション，等の機能が利用可能となった。筆者は，当初このテスト機能を使って，毎回の授業に関する小テストを行うことを考えたが，この機能は，受講生がパソコンとスマートフォンからは解答できるが，従来型の携帯電話を使用しては解答ができないことが判明した。このため，テスト機能の活用をあきらめ，アンケート機能を流用して小テストを行うこととした。アンケート機能であれば，いわゆる「ガラ携」からでも解答が可能であるので，受講生の利用ディ

ヴァイスへの依存性が低くなる。また，アンケートの多肢選択に解答するイメージで小テストに解答できるため，受講生の利用ハードルも低くなると考えた。

2013 年度は，講義科目として，筆者は「行政学」と「地方自治入門」を担当した。行政学については，カリキュラム改訂による学年配当変更により，受講生は 1 部で 100 人程度， 2 部では 60 名程度であった。地方自治入門は，法学部 1 年生のほぼ全員が受講するため，1 部では 300 人を超え， 2 部でも 150 名近い受講生があった。また，この年度から，授業回数確保を万全なものとするための授業日程の変更があり，定期試験期間を短縮することとなった。このため，受講者 80 名以下の講義科目については，通常の定期試験によらない試験で成績を判定することが推奨された。

2013 年度については，上記の理由により，行政学の 2 部の受講者数が 80 名基準に満たないことも予想されたので，小テストを何度か行い，その結果を集計して成績判定をすることとした。行政学については， 1 部と 2 部との評価の差をなくすため， 1 部についても定期試験を行わないこととしたが，これは，のちのち別のマイナスの要素を排除することにつながったと言える。どんなマイナス要素かは，後述する。

また，この方式を，多くの受講生に当該分野の基礎的素養を身につけさせる目的をもっている入門科目の一つである地方自治入門にも応用することとした。本学法学部の入門科目は，あくまで各専門科目への導入部分を受け持つ科目であり，その成果は，のちのち専門科目を履修した際に入門科目の履修が役だったかどうかで判断されるべきものである。したがって，入門科目については， 1 年次のみ（上級年次に編入してきた学生には編入後 1 年のみ）履修可能としている。この単位を修得できなかった場合でも，上級年次でのいわゆる再履修は認めていない。入門科目は，その履修を大いに新入生に推奨しているものの，それが必要か否かは，学生自身の判断に委ねられるし，その判断の良否，結果は，将来当該学生自身が負うことになる。

閑話休題。2013 年度は，まず，出席管理を LMS を活用して行うこととした。この出席管理は，授業中の，筆者が設定したいずれかの時点で，出席していることを受講生がスマートフォンや携帯電話で LMS にアクセスし，その直前に板書したパスワードを入力し，出席マークをチェックすることにより，出席とすることができるシステムである。

きわめて便利な出席管理システムであるが，活用するとすぐに，いくつかの難点があることが判明した。一つは，依然として携帯電話等を所持しない受講生が僅かだがいることである。これらの受講生については，あらかじめ申告してもらい，出席カードを使い出席状況を筆者自身が講義後に入力することとした。4 つの講義とも，数名から 10 名程度がこれに該当した。もう一つの難点は，授業を重ねるうちに，実際の出席者よりも，出席を申告している受講生の数が多いと思われることが出てきたことである。スマートフォンや携帯電話を活用して行うのは便利であるが，一方で LINE や電子メールなどの機能も受講生が使うことを防ぐことはできない。出席を申告できる時間は 5 分程度に設定していたが，LINE や電子メールなどで板書したパスワードを友人等に配信するか，掲示板等にそれを暴露し，それを見た欠席者が，出席として

申告するには十分な時間である。特に後者の問題があることが判明したため，LMS を活用した出席管理は，途中からやめることとした。シラバス等には，「出席をとることもある」と記載していたので，受講生にとって特に不利益な措置ではなかったと考える。

⑶　授業中の小テスト

2013 年度は，上記のように新しい仕組みが使えることがわかったので，授業中にスマートフォンや携帯電話を使って小テストに解答してもらうことを試みた。授業中の任意の時刻に小テスト問題（アンケートシステムを活用）に解答できるように設定しておいて，その時刻になったら，一斉にスマートフォンや携帯電話で小テストに答えてもらうようにした。

この方式のメリットは，前回や当該回自体の講義内容理解度チェックを行い，全体の解答結果をすぐに筆者自身の携帯電話で確認し，問題の正解と解説を行い，どこが全体として理解できていないのかを，受講生並びに講義担当者である筆者に知らしめることができたことである。

ただ，この方式には，いくつかの難点があった。第一に，出席管理と同様，スマートフォンや携帯電話を持たない学生の扱いが問題であった。これについては，作成した小テスト問題を 10 名程度分印刷して，あらかじめ申告していた受講生に教室で配布し，解答制限時間内に回収することで，とりあえず解決可能であった。このため，これらのディヴァイスを持っていない受講生については前の席に座ってもらうことにした。とはいえ，携帯電話等であれば，小さな字で，しかも問題の選択肢の一覧性が限られた状態で解答しなければならないのに，問題用紙配布の学生は，紙に書かれた状態で問題を見られるので，一覧性も高く，考察する時間も余裕が出てくるのではないかという問題があった。つまり，不公平ではないか，という問題である。これについては，若干の不公平がないとは言えないものの，携帯電話等使用学生からのそうした苦情もなかったので，目をつぶることにした。

第二の難点は，設備上の問題である。本学の LMS では，ある特定の時刻に，いわばピンポイントで問題が公開され，解答可能となるように設定できる。ところが，まれではあるものの，当該授業時間に，これらの方式を円滑に進める上で不可欠なサーバ機能がダウンすることがあった。こうした状態になると，当然小テストは行えなくなる。誰もが解答できなかったのであるから，特に不公平が生じるわけではないが，せっかく作った問題が活用されず，また，当初計画した小テスト回数を，別の時間帯に増やさなければならないことになる。学生にとっての負担はほとんどないものの，講義を行う側の負担が増えてしまったと言える。

第三の難点は，講義が小テストによって切断されることであった。90 分の講義時間の中で，どの時点でテストを行うかは，講義の中の単元等のまとまりを考慮してあらかじめ設定しているものの，実際の講義進行が予定通りとならないこともあり，中途半端に講義内容が分断されることもまれにあった。

第四の難点は，（これは「難点」と呼ぶべきかどうか）１コマの講義の設計が難しくなったことである。毎回講義時間中に小テストを行うために，講義内容に応じて，どこで小テストを開

始するかをあらかじめ設定しなければならない。このため，講義の進行設定，時間管理を細かに決めなければならなくなった。このため，講義前の準備負担が増えることとなった。また，アドリブをできるだけ避けて，いわばシナリオを読むように講義を展開しなければならなくなった。大学講義は，インプロヴィゼーションを伴った〝ライヴ〟でなければおもしろみはなく，グルーヴィなライヴ感を欠いた講義を90分も座って拝聴するよりは，図書館にでもこもって教科書の2，3冊読んでいる方が，当該科目の単位取得にはよほど効率がよいと考えている筆者には，これはかなりつらいことであった。念のために付け加えておくが，これは筆者の講義がすばらしいと言っているわけではない。演奏者は，時には独りよがりだったり，水準にも達しないものをインプロヴィゼーションと称しているだけだったり，一部の好事家にしか理解されなかったりすることがある。筆者の講義も，もしかしたら，そうなのかもしれない。

以上のような難点や課題を踏まえて，2014年度は，以下のような方針で講義を行うこととした。

2．2014年度におけるLMSの活用

⑴　講義終了後の小テスト

2014年度は，筆者が授業を担当した，行政学，地方自治入門とも，1部は300人を超える受講者が，2部は150人を超える受講者があった。しかし，二つの科目とも，期末の定期試験は行わず，毎回講義終了後に行う小テストの点数を累計して，成績を判定することとした。その理由の第一は，本学の前期定期試験が，札幌において最も暑い時期の7月下旬から8月初めにかけて行われることにある。試験を行う各教室には冷房もなく，場合によっては30度を超え，また湿度も非常に高い。いわば，ある種，拷問に近い状態で集合的に試験を行って成績をつけることは，各学生の体力等の差，暑さに対する耐性の差が，試験結果に反映すると思われることから，それを避けるためであった。このことは，前述の2013年度からの学年歴改訂により，さらに顕著になったと思われる。さきほど「別のマイナスの要素を排除する」と述べたのはこのことである。

講義終了後に小テストを行うこととした第二の理由は，2013年度において行った講義中の小テストのいくつかの難点を避けるためであった。

行政学，地方自治入門の講義とも，LMSを活用した講義レジュメの配布は，これまでと同様に行った。小テスト等（のちに述べるように，行政学は上記説明の小テストだけを行ったが，地方自治入門では，若干異なるテスト方式も併用したので，部分的に「小テスト等」という表記を使うことがある。）は，基本的に以下の方法で行った。

小テストは，1部，2部とも同じ問題を出題した。幸い，本法学部は，1部と2部の授業曜日を同じにしているので，1部，2部どちらかに先に問題が開示されて不公平になるということはなかったと思われる。

小テストの開始は，1部，2部とも，講義曜日の22時からとした。21時まで2部の講義のある曜日があり，若干の余裕をとって，22時開始としたものである。また，終了時刻は，講義曜日翌日の23時とした。なお，実際には，23時半まで問題を公開し，解答できるようにしていた。これは，機器故障等なんらかの不具合で解答時間が延びてしまった受講生への対策で，受講生には，あくまで23時が解答締め切り時刻であると宣言していた。

24時間を超える長時間で，しかも当然ながら，教科書・参考書・レジュメ・インターネット何を参照しても良いのであるから，ほとんどの受講生が満点に近い点数をとるかもしれないと心配をしつつの出発であった。このため，当初は，5肢選択問題ではあっても，単一選択ではなく，複数選択，しかも正解数を明示しない問題(「次の選択肢の中から，正しいものをすべて選びなさい。ただし，一つでも誤っている選択肢を選んだり，正しい選択肢を一つでも選んでいなかったりした場合は，不正解とする。」など）を出題し，難易度を上げた。しかしながら，こうした問題の正解率は，当然ながらかなり低いものとなる。実際のところ，単一選択方式の問題であっても，解答者全体の正解率が80％を超えることはほとんどなく，最悪の場合，正答率が40％を切ることもあった。このため，後半では，ほとんどを単一選択方式の問題とした。

以下，行政学と地方自治入門の小テスト等の結果について，簡単に分析をしてみたい。なお，成績というセンシティヴな情報を扱う都合上，前述の受講者総数をはじめ，それぞれ実数ではなく，百分率でデータを示すにとどまることをご理解願いたい。以下では，数値の単位は，他に断りのない限り，百分率(％)である。本学のLMSの都合上，データの中には，学期途中で休学・退学等で単位取得資格を失った受講生が含まれている可能性もあることをお断りしておく。また，執筆時点の都合上，成績結果については，教授会において認定される前のデータを活用している。このため，正式な成績結果とは言えないことについても留意願いたい。ただし，本学法学部において，明らかな成績表記載上の誤りを除けば，教授会において各担当者の提出した成績案が，修正もしくは棄却されたケースは，筆者が知る限りないことも，念のため書き添えておく。

⑵　小テストの結果〔行政学〕

行政学は，1部，2部とも24回(小テストを行わない講義回もあった)，全部で70問の小テストを行った。また，地方自治入門は，1部，2部とも12回の小テストと4回の「確認テスト」（次項で説明する）の合計16回，全部で49問の小テスト等を行った。

以下では，まず行政学の結果について見てみたい。なお，こうした類のテストを行ったのは今年度が最初であるので，正答率や受験者率（受講者（正式な履修登録を行った学生）が各小テストに解答することを「受験」と呼び，受験した学生の全履修登録者に対する割合を「受験率」と呼ぶこととする。)を比較する材料はない。小テストは，各設問に付き，正解の場合2点，不正解の場合1点，未受験の場合0点として，受講者の各設問の点数を加算し，合計70問全問正解の場合を100点とし，単純換算して成績をつけることとした。その結果，各成績取得者の

割合は，１部，２部ごとに以下の図表１のようになった。2011 年度以前入学者は成績基準が異なっているが，この表は単純に全受講者に対する割合となっている。また，「欠」は，小テストに全く解答していない受講者が該当する。のちに述べる各回の未受験者割合に対して，どの回のどの設問にも解答しなかった受講者の数は，思いの外少なかった。

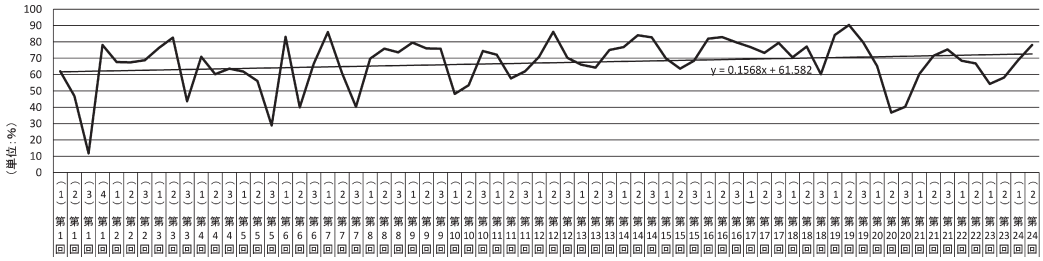
図表１　行政学の成績割合

	秀	優	良	可	不可	欠
１部	12.2	23.4	24.8	17.5	19.8	2.3
２部	9.1	16.2	21.4	22.1	28.6	2.6

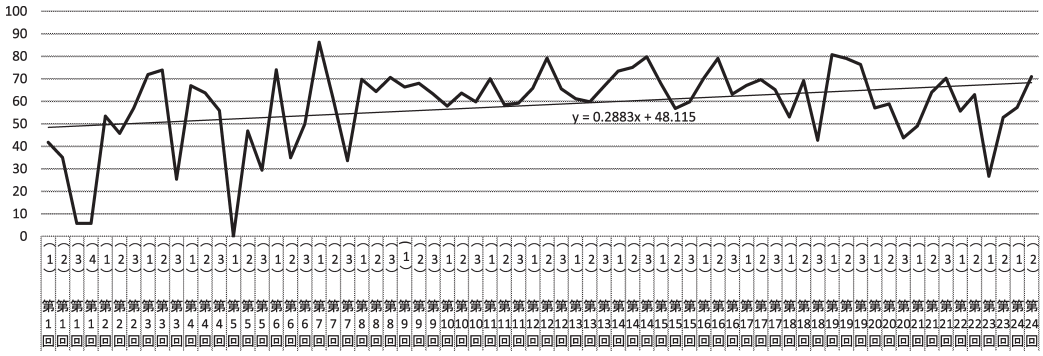
１部の場合も，２部の場合も，各設問についての受験者の正答率は，設問により上下しているが，回を追うごとにやや上昇する傾向にあった(図表２，図表３)。単純な線形回帰式は，以下の通りであった。

１部：$y=0.1568x+61.582$

２部：$y=0.2883x+48.115$



図表２　行政学１部設問ごとの受験者正解率



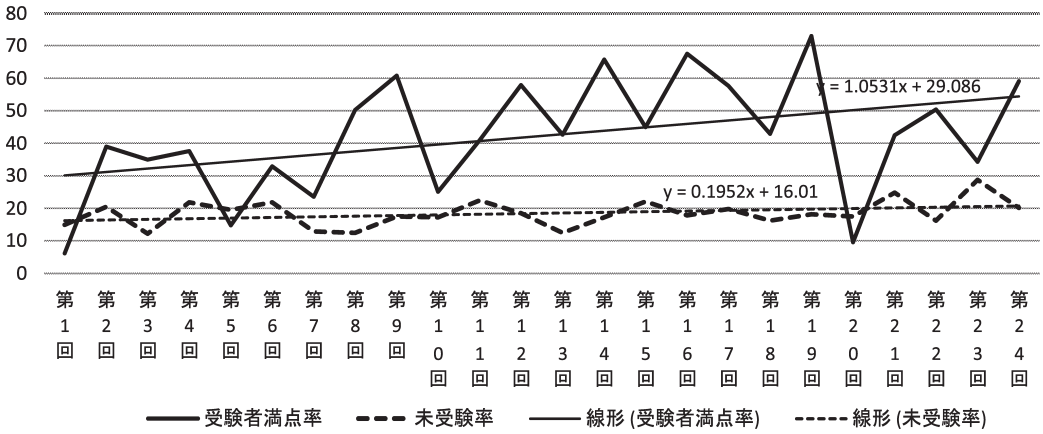
図表３　行政学２部設問ごとの受験者正解率

これに対して，各回（設問数は２～４問）の全問正答率（各回の設問すべてを正答した受講者の割合。以下，満点率と呼ぶ。)は，次の回帰式に見られるように，設問ごとの正答率よりも

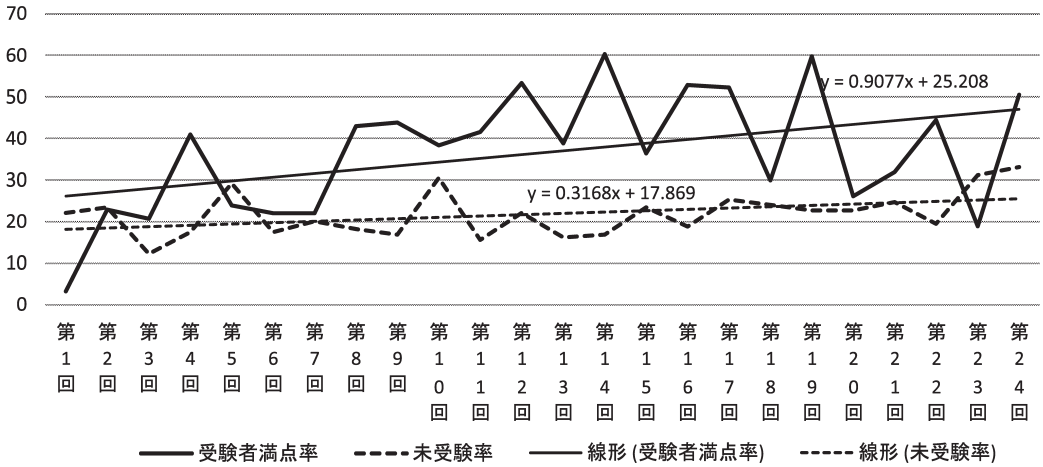
上昇傾向が大きかった。なお，これらの図表では，受験者満点率（受験した受講生を分母とした満点率）を示している。単純な線形回帰式は以下の通りである。

1部：y＝1.0531 x＋29.086

2部：y＝0.9077 x＋25.208



図表 4　行政学 1 部受験者満点率と未受験者率



図表 5　行政学 2 部受験者満点率と未受験者率

設問ごとの履修者の理解度の変化（上昇傾向）はそれほどでもないのに，各回で満点をとる履修者の割合がより大きく増加する傾向にあったということは，学習度合いが進むにつれて誤りをおかす率が下がったと考えることができる。これはすなわち，学習効果が上がってきたことの証左と言えるかもしれない。

この間，1部，2部とも未受験者の割合は，微増しているが，大きな増加傾向にはない。1部よりも2部の方が，若干未受験者の割合は高かった。未受験者数の平均（各回の未受験者数

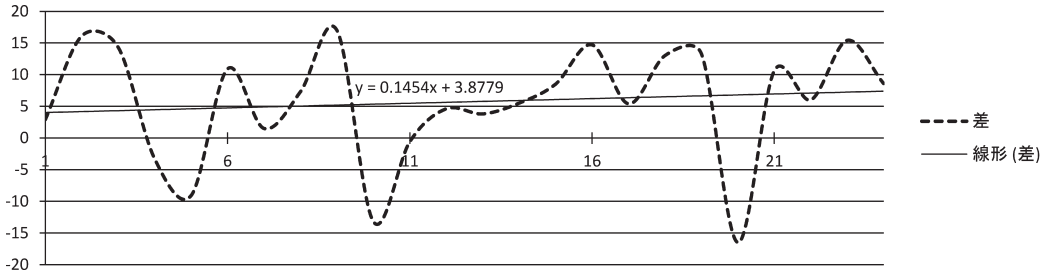
を合計したものを回数（行政学の場合 24）で除し，さらに受講者全数で除した数）は，１部が 18.4，２部は，21.8 であった。図表 4 と図表 5 に示されている未受験者割合は，それぞれの回の小テストのどの設問にも解答しなかった履修者の割合を示している。中には，１回の小テスト中，全問に解答せず，１問だけに解答したり，あるいは，１問だけ解答しなかったりしているケースもあった。その理由については，特に問いただしてはいない。１部，２部ともほぼ 2 割前後の未受験者がいたが，前述の図表 1 に見られるようにすべての設問に全く解答しなかった履修者は，ごく僅かと言って良い。

行政学の場合，１部各受講生全体の修正得点（70 問全問正解の場合の 140 点を単純に 100 点に換算した点数）の平均点（全欠席の受講生を含む）は，68.6 点であった。２部各受講生全体の修正得点の平均点は，62.8 点であった。その差は，約 6 点となる。

ただし，２部の場合，不合格者（小テストを何回か受験したものの総計点数が単位取得条件に満たなかった受講生）や欠席者の割合が 1 部よりも高いので，１部，２部それぞれの単位取得者（単位取得条件の点数以上の点数を獲得した受講生）の平均点を比較してみると以下のようになっている。１部は，新カリキュラム（以下，カリキュラムを単に「カリ」と表記することとする。新カリは，2012 年度入学生以降に適用。）受講者の単位取得者平均点は，78.5 点，旧カリ受講者の単位取得者平均点は，63.9 点であった。これに対して，２部の場合は，新カリ受講者の単位取得者平均点は，75.6 点，旧カリ受講者の単位取得者平均点は，67.0 であった。新カリ受講者の場合の平均点の差は，約 3 点に縮まる。また，旧カリ受講者の場合，２部の方が，平均点が高い結果となっているが，これは該当する受講者数が 2 部ではごく少数であったためであり，あまり参考にはならないと思われる。

後述する地方自治入門の場合と異なり，１部と 2 部で受験者満点率の変化はそれほど見られない（図表 6 ）。単純な線形回帰式は，以下の通りである。

$$y = 0.1454x + 3.8779$$



図表 6　行政学 1 部と 2 部の受験者満点率の差

また，各回の受験者満点率を平均すると，１部は，42.3，２部は，36.6 であり，約 6 ポイントの差がある。

⑶　小テスト等の結果〔地方自治入門〕

地方自治入門においては，受講生は，１部，２部とも 12 回の小テストと 4 回の「確認テスト」の合計 16 回，全 49 問の設問に挑んだ。

「確認テスト」というのは，2014 年度においてこの科目の授業日が土曜日であり，学会出張等で休講となる機会が多かったため，単なる休講として学生に漫然と過ごさせるのではなく，当該授業時間を休講にせざるをえないとは言え有効に活用してもらう目的で行ったものである。テストの形式は，小テストと同様である。ただし，１部の場合，通常の授業時間帯であった土曜日 10：40〜12：10 の 90 分，２部の場合，通常の授業時間帯であった土曜日 17：30〜21：00 の 90 分を解答可能時間として設定した。小テストが 24 時間を超える考慮時間があったのに対して，確認テストは，90 分以内に解答しなければならないという制限を設けたことになる。また，確認テストが行われた日（休講日）については，当然ながら，小テストは行わなかった。また，小テストについては，行政学と同様，１部と２部で同じ問題を出題したが，確認テストについては，解答可能時間帯が異なることから，１部と２部で問題を若干変更した。

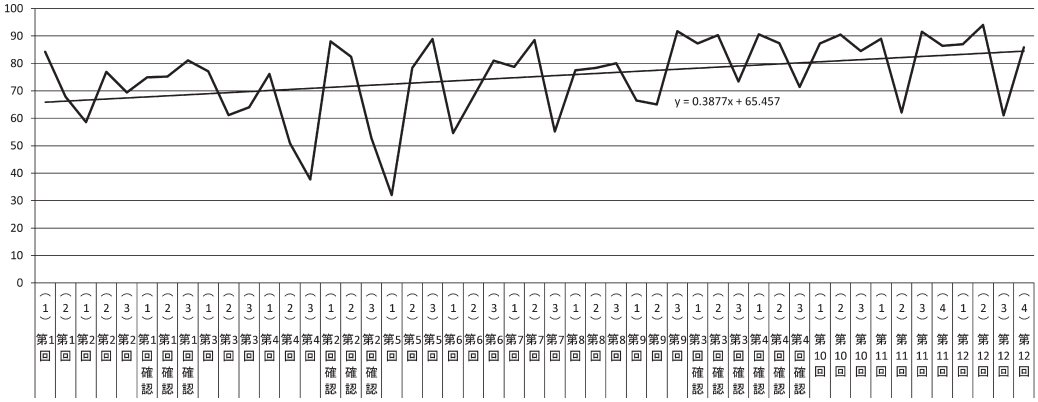
地方自治入門を筆者が担当するのは２年目であったが，行政学と同様，こうした類のテスト（以下，小テストと確認テストの両者をあわせて言及する時は，「小テスト等」と記載する。）を行ったのは今年度が最初であるので，正答率や受験者率を比較する材料はない。小テスト等は，各設問に付き，正解の場合２点，不正解の場合１点，未受験の場合０点として，履修者の各設問の点数を加算し，合計 49 問全問正解の場合を 100 点として，単純換算して成績をつけることとしたのは，行政学と同じ要領である。なお，当初は 50 問の出題とする予定であったが，筆者の設問数の算え間違いで 49 問となってしまったものである。

各成績取得者の割合は，１部，２部ごとに以下の図表７のようになった。地方自治入門は，１年次のみに配当されている科目であるが，編入生については，１年次以外でも編入年度のみ履修を認めている科目である。2014 年度においても，１部，２部とも若干名の編入生が履修していたが，いずれも新カリ適用受講生であったので，行政学と異なり，新カリ，旧カリの区別はない。図表７も，図表１と同様，「欠」は，小テスト等に全く解答していない履修者が該当する。行政学と同様，各回の未受験者割合に対して，どの回のどの設問にも解答しなかった履修者の数は，思いの外少なかった。

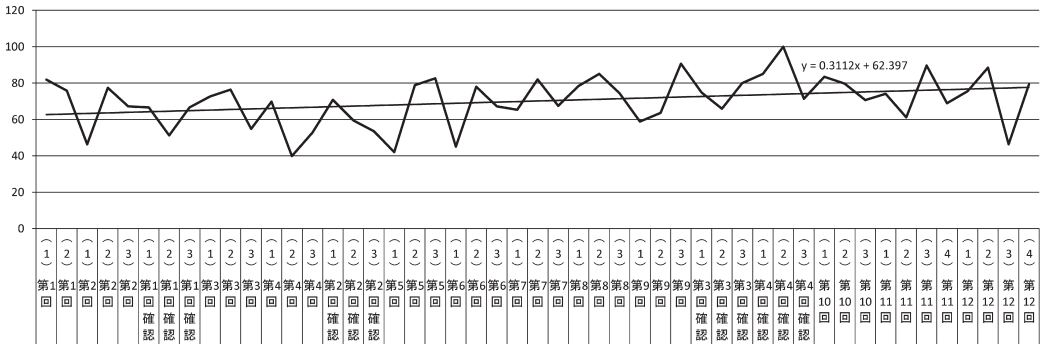
図表７　地方自治入門の成績割合

	秀	優	良	可	不可	欠
１部	16.7	32.2	28.7	14.8	6.9	0.6
２部	14.5	18.1	21.7	18.1	25.3	2.4

１部の場合も，２部の場合も，各設問についての受験者の正答率は，設問により上下しているが，回を追うごとに徐々に上昇する傾向にあった（図表８，図表９）。この上昇傾向は，前述の行政学の場合よりも大きい。また，１部と２部の上昇傾向の差は，行政学よりもやや小さい。



図表 8　地方自治入門 1 部設問ごとの受験者正解率



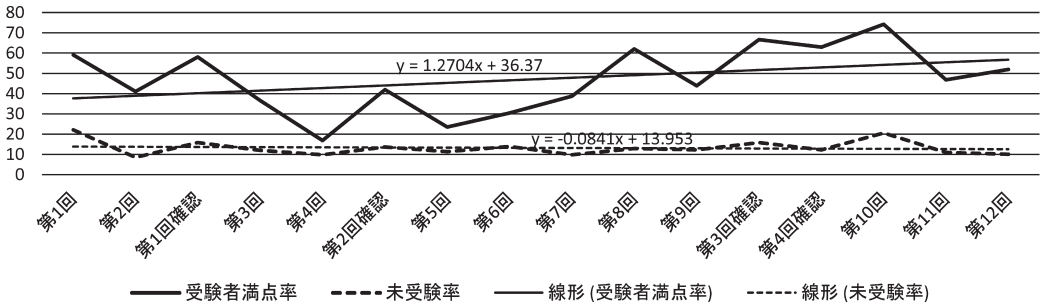
図表 9　地方自治入門 2 部設問ごとの受験者正解率

単純な線形回帰式は，以下の通りであった。

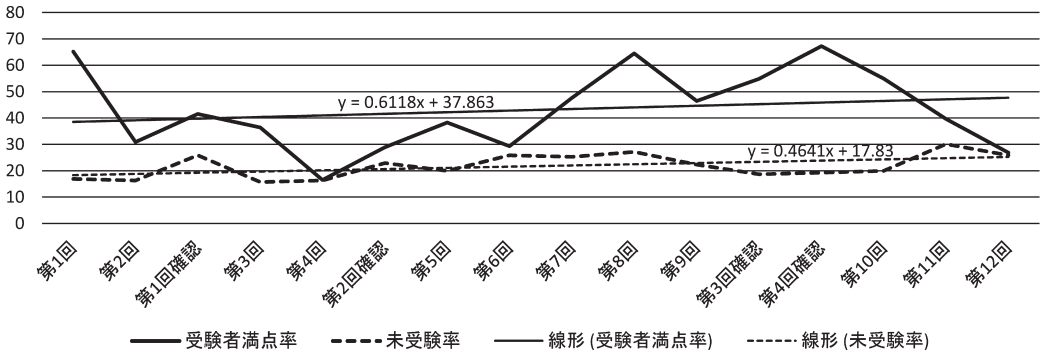
1 部：y＝0.3877 x＋65.457

2 部：y＝0.3112 x＋62.397

これに対して，各回の受験者満点率は，行政学の場合と同様，次の回帰式に見られるように，設問ごとの正答率よりも上昇傾向が大きかった。



図表 10　地方自治入門 1 部受験者満点率と未受験者率



図表 11　地方自治入門 2 部受験者満点率と未受験者率

1 部：y＝1.2704 x＋36.37

2 部：y＝0.6118 x＋37.863

設問ごとの履修者の理解度の変化（上昇傾向）はそれほどでもないのに，各回で満点をとる受講者の割合がより大きな増加傾向にあり，学習度合いが進むにつれて誤りをおかす率が下がったという点は，行政学と共通すると思われる。

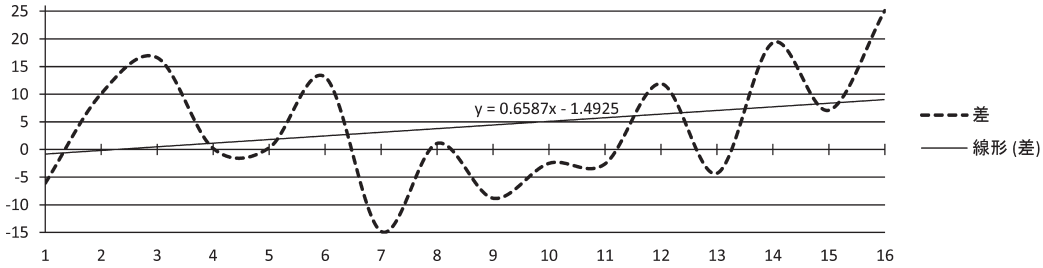
この間，２部の場合は，未受験者の割合が行政学と同様微増している。増加の度合いは，行政学 2 部の場合よりも若干高い結果となっている。2 部の未受験者数の平均は，21.8 であり，行政学 2 部と小数点以下 1 桁目まで同じであった。これに対して，１部の場合は，未受験者の割合は，ごく僅かであるが，減少傾向にあった。また，未受験者数の平均も，13.2 と，行政学１部と比較してもかなり低かったと言えよう。

図表 10 と図表 11 に示されている未受験者割合は，行政学の場合と同様，それぞれの回の小テスト等のどの設問にも解答しなかった受講生の割合を示している。１回の小テスト等中，１問だけに解答したり，あるいは，１問だけ解答しなかったりしているケースもあったのは，行政学と同様である。その理由についても，問いただしてはいない。

また，２部の場合，行政学と同様，ほぼ 2 割前後の未受験者がいたが，前述の図表 7 に見られるようにすべての設問に全く解答しなかった受講生は，ごく僅かと言って良いだろう。まして，１部の場合は，設問すべてにわたって解答しなかった受講者は，１％にも満たなかった。

地方自治入門の場合，1 部各受講生全体の修正得点(49 問全問正解の場合の満点 98 点を単純に 100 点に換算した点数）の平均点（全欠席の受講生を含む）は，76.5 点であった。2 部各受講生全体の修正得点の平均点は，66.6 点であった。その差は，約 10 点となる。

ただし，2 部の場合，行政学と同様，不合格者や欠席者の割合が 1 部よりも高いので，1 部，2 部それぞれの単位取得者の平均点を比較してみると以下のようになっている。1 部は，受講者の単位取得者平均点は，79.9 点，2 部の単位取得者平均点は，78.7 点であった。平均点の差は，約 1 点に縮まる。この差は，行政学の受講生より僅差ということになる。これは，当該学年の学生の属性による差（地方自治入門と行政学は履修年次が異なる）なのか，それ以外の差，



図表 12　地方自治入門 1 部と 2 部の受験者満点率の差

たとえば，1 年次は，入学当初であり，良い点数を取りたい意欲が高いが，学年が上がるにつれて，そうした意欲が薄れてしまったことによる差なのかは，次年度以降，同様のテストを積み重ねて行くことにより判明するかもしれない。

地方自治入門の場合，1 部と 2 部で受験者満点率は，行政学に比べると大きな差が見られた（図表 12）。単純な線形回帰式は，以下の通りである。

$y = 0.6587x - 1.4925$

この差の原因は，図表 10，図表 11 に見られるように，1 部では，受験者満点率の上昇度合いが，1 部行政学よりも高かったのに対して，2 部では，2 部行政学と比較してもその上昇度合いが低かったことにある。この原因は，1 部の受験者満点率のピークが第 10 回小テストにあり，最後の第 12 回小テストでも 5 割を超える満点率を維持したのに対して，2 部では，満点率のピークは第 4 回確認テストにあるものの，第 1 回小テストの満点率もそれと劣らないものとなっているのに，第 11 回，第 12 回小テストの満点率が各回の満点率と比較してもかなり低迷したことにある。1 部，2 部とも，満点率が最も低かったのは，第 4 回小テスト（第 4 回確認テストとは異なる）であり，この時の満点率には，1 部と 2 部で差がない。念のために付け加えると，満点率に大きな差の出ているのは，最後の 2 回の小テストである。つまり，同じ問題，同じ解答時間での満点率の差ということになる。もっとも，各回の満点率を平均すると，1 部は，47.2，2 部は，43.1 であり，それほど大きな差はないと言える。この差は，行政学よりも小さい。平均した満点率にそれほど差がないのに，2 部の満点率の上昇が，最後で伸び悩んだ原因は，やはりよくわからないと述べるしかない。

3．まとめと課題

以上，大学でも，学生に対して基礎学力や学習技能の修得を促す教育を行わなければならないとする，近年の風潮を述べつつ，筆者なりの LMS を活用した講義と成績評価方法について説明してきた。最後に，若干の附言と，データ処理についての課題を述べて本講を結ぶこととしたい。

すでにおわかりのように，筆者は，いわゆる近年の大学教育スローガンである「アクティヴ・

ラーニング」を実践しているわけではない。ただ，従来の筆者の講義スタイルと 2014 年度の講義や評価が大きく異なっている点は，第一に講義時間外にも実質的復習時間を設けたことにある。すなわち，小テストに解答し正解に至るためには，教科書や講義レジュメ等を参照しなければならず，また，そのほかの各種資料等を検索しなければならないので，復習になるであろうということである。実のところ，筆者が毎回の講義後の小テストを行うこととした動機は，そうしたこと，すなわち，受講者に復習を促すことにあったのではない。しかし，これを行っているうちに，もしかして復習を行わせていることになっているのかもしれないと気づくことになった。

また，小テストは，単に受講生の成績判定に使っただけではない。せっかく小テストをしたのだから，どんな結果になったのか，受講生も知りたいだろうと思い，前回講義後の小テスト結果を各回の講義の最初で発表した。この際に，当然ながら，なぜある選択肢が誤りで，ある選択肢が正答なのかも解説することとなった。いわば，受講生の復習に対するフィードバックである。これも，実のところ，そうしたことをするために小テストを導入したわけではない。進めているうちにそうなってしまったのである。2013 年度で試みたほど，2014 年度は臨場感はなかったものの，少し間を置いてから，改めて前回講義の，特に，多くの受講生の理解が進んでいないと思われる事項について解説することは，もしかしたらそれなりの効果はあったのかもしれない。

毎回の小テストの作成は，それほど簡単な作業ではなかった。したがって，時にやけくそで，誰もこんな選択肢を正解だとは思わないだろうというような選択肢を作ることもあった。しかし，不思議なことに，明らかに誤りだとわかるだろうと思って作った選択肢でも，毎回必ずそれらを正答として選ぶ受講生がいたのには，驚くほかなかった。講義回数，したがって，小テスト回数が進んでも，選択者がゼロという選択肢は，現れなかった（行政学，地方自治入門のそれぞれ 1 部，2 部を通してのべ 238 設問，合計 1190 の選択肢のうちわずか 1 選択肢だけあった）。解説をする講義の最初では，「なんでこんな選択肢を選ぶのかなぁ？」と問いかけてみたが，それに答えてくれる受講生はいなかった。もちろん，同じ受講生がそうした作為的行為をしているわけではないので，不思議な現象である。ただし，見方を変えると，通常我々が（あるいは筆者が，と言った方が正確かも知れない），それはないとしていることを，本気でおかしくはない，変ではないと思ってしまう人たちがいるかもしれないということを，この現象は教えてくれていたのかもしれない。

さて，後半の 2014 年度の行政学と地方自治入門の成績分析については，分析の方法が稚拙であると指摘されることを覚悟している。時間の制約がありできなかったが，たとえば，各設問の難易度を平均化するような指標，たとえば，各設問の標準偏差を算出し，偏差値を使って分析するのが良かったと考えている。

また，分析結果の解釈を精緻化するには，リアルタイム（講義期間中）に，なぜそうした誤った選択肢を選んでしまったのかを受講生に尋ねて調査を積み重ねるのが良かったかもしれな

い。これらの課題は，来年度以降に先送りせざるをえない。

とは言うものの，講義に関してはあるディレンマに直面する。それは，徹底して受講者が理解できないことを減らし，ほとんどの受講者が消化可能な範囲で授業を進めるべきなのか，それとも，特に専門科目においては，当該分野で平均的に講義されるべきと考えられている内容を一部の受講生にとっては仮に理解できなくても，あるいは，ついてこれなくても講義していくべきなのか，ということである。後者については，受講生に消化不良となる講義を，教員の趣味で行っているかのように思われるかもしれない。しかし，僅かではあるが，例えば，2014年度の小テストにおいても，70問中ほぼすべて満点となっている受講生も存在する。満点と言わなくても，「秀」の成績がついている1割を超える受講生にとっては，消化不良となっているどころか，きわめてよく理解していると言える。大多数の受講生に理解を促すレベルの講義を行うならば，これらの受講生は，いつまでたっても満腹感は得られないであろう。したがって，受講生の能力に見合った講義が行われていないということになる。少人数でクラス編成をして講義を行うならば，問題は解決するかもしれない。しかし，それは私学の社会科学系学部においては，無いものねだりと言うべきであろう。

これに関連し，授業評価アンケートでは，ときに矛盾したことが問われていることがある（なお，以下の設問例は，やや誇張したものであり，本学における実際の授業評価アンケートの設問とは異なる）。曰く「講義はシラバスに沿って行われていますか」（これは，斯学の基本内容をちゃんと講義しているのか尋ねているのとほぼ同義である），また曰く「学生の理解度を把握して講義が行われていますか」（これは，内容を犠牲にしても範囲を絞ってほとんどの受講生が理解するように講義が行われているのかを尋ねているのと同じである）。こうした質問に答えさせられる受講生は，かわいそうである。かなりの数の受講生は，どちらかの評価を低くせざるをえない。両方で高い評価が出ているということは，すなわち，受講生はすでにして，「基礎学力や学習技能の修得」の水準を超えているということである。つまり，これらの質問の双方において評価が高い教員がいる，ないし，評価の高い受講生がいるということは，昔ながらの大学の講義を続けて良いということを意味している。本当にそうであろうか。しかもまた，残念ながら，このような評価は，授業を行う教員に対して，なんらよるべき基準，参酌すべき基準を与えていることにならないのである。

一般に，大学教員は研究者として，自然現象や社会現象等を解明しようとする努力をしていると思われる。これは，単純化して言えば，「診断」である。しかし，多くの世間の人々は，「診断」がなされたら，「修復方法」があって，「治療が行われる」と考えがちである。もちろんそれが望ましい。現実には，問題が発見されても，それを治癒する方法は見つからず，もちろん治療も行えない場合もある。かりにそれが可能であったとしても，「診断」が得意な人が，「修復方法」の発見や「治療技術」に秀でているとは限らない。その逆もありうる。

そもそも，一つの問題が単純にそこに存在しているわけではないかもしれない。「研究」は，しばしば限定された一定の条件下で発現する現象を語っているにすぎない。

大学教育の問題も，さまざまな現象，要因が絡み合っていて，依然それがひもとかれていないことから生じているのかもしれない。仮に，わかっているとしても，有効な修復方法まで発見されているわけではないのかもしれない。仮に，それがあるとしても，どの教員もそれらの修復方法を活用した治療技術に優れた手腕を発揮できるとは言いがたいかもしれない。

手探り状態にあるという，当たり前の結論にならざるを得ないが，2014 年度はこんなことをしました，という記録であり，もしかしたら何かの役に立つかもしれないし，全く役に立たない代物かもしれない，というのが本稿の意義であるかもしれない。

〔本稿は，北海学園大学開発研究所総合研究「北海道の社会経済を支える高等教育に関する学際的研究 —— 北海学園大学が果たすべき役割 ——」の一環として助成を受けた研究の一部である。〕

参考文献

山地弘起「アクティブ・ラーニングとはなにか」（公益社団法人　私立大学情報教育協会『JUCE Journal 大学教育と情報』2014 年度 No.1）