

会計系教育FDについての試行

岸田 賢次

1. はじめに

学生に講義のテーマを理解させるとき、たとえばコンピュータ回路設計やプログラミングなど技術的なテーマでは、学生は結果をすぐ確認できるし試行錯誤も容易なため、理解しやすく、その展開も容易であった。しかし会計系科目では学生が概念理解に手間取り理解が進まないことが多い。その主たる原因は「考え方が分かった」ことを簡単に確認する手立てが無いからである。学生には確信をもって理解できたと感じる指標がない。

一般に新しい概念を理解するためには、それぞれの知識体系を前提にして推論し納得することが前提である。私のゼミ生が数期にわたり彼らの経験にあわせて、簿記の講義が「なぜ理解しづらいか」をテーマに研究したことがあるが、講義で説明なしに「新しい概念や用語」を使用したり、「これは暗記しろ」式の説明をすることが多いことが原因であると指摘している。彼らは推論過程を無視ないし省略¹⁾した講義は理解しづらいと結論付けた。

概念理解を促す手法は多くあるが、いまの学生には仏陀の論法のように「問題提起」して概

念の輪郭を明確化させるほうが良いと考えている。ある概念に含まれるか否かは単純なyes/no型の質問形式で実現できる。私はいろいろな視点からの質問を多数用意することで概念の輪郭の理解に資することができると考えている。この単純な手法が学生の概念理解に有効であるとの仮説のもとに、私が作成した会計学eラーニングシステムの理解度確認問題は設定されている。

学生が講義テーマを理解するためには、概念理解を入り口レベルから順次上位レベルに積み上げる必要がある。このため講義は段階を追って内容を確実に理解させなくてはならない。そこで毎回の講義内容を確実に理解させる手法を構築する必要がある。本稿では、私なりの仮説による講義目標達成手法を試行した結果を検証し、会計系科目において学生が教授者の伝えたいとするところを、より確実に受け止めることができるかを検討したい。

また、進学率の上昇が教育の質を下げているので、教育品質を維持させるべきとの主張が多く見られるようになっているが、今までの経験から進学率といわゆる教育の質とは相関関係がない。この議論では論理のすり替えが行われていることを指摘し、むしろ大学が卒業生の達成目標を明示できず、個々の講義のプランニングのガイドラインを提示できないことが、このような議論を生起させている原因であることを指摘する。

1) ゼミ生の出身校などの少数サンプルであるが、教授者はこのぐらいは知っているだろうとか、自身が学習過程で理解できたとして説明省略があったとした

2. 進学率の上昇と教育品質問題

文部科学省によれば、平成18年度高校卒業者の48%が大学に入学し、専門学校入学者を含めれば平成18年度高校卒業者の約75%が進学した。一方アメリカではNCES²⁾の2004年資料によれば高校卒業者の67%近くが大学に進学している³⁾。その意味ではまだわが国の大学進学率は低いともいえるが、高学歴者の増加は日本にとり好ましいことである。

ところが、日本では少子化のなかでの進学率向上が、大学教育の質を引き下げているとする議論がなされている。これらの主張の根拠は、進学率が低い時代には、学習意欲の高い学生の個人的な努力で教育品質が維持されていたが、進学率の向上により個人的な努力をする学生が少なくなった。また大学が教授という個人事業主の集団であり、体制として「いわゆる教育品質の維持に努力してこなかった」という仮説、ないし「社会環境」の変化に対応できない旧来型「大学システム」の存在によるとの仮説などを根拠としている。

このような「教育品質」にかかる議論には、実は世界的に行われている大学情報の開示活動が、大きな影響を与えている。国際的には国際大学協会のWorld of Learningが代表的である。実際検索エンジンを利用して「World of Learning」をキーワードとして検索すれば28万強のアドレスが得られる状況にある。日本においても、大学基準協会が発行する「大学一覧」、大学入試センターが提供する「大学案内」、インターネット上ではHEARTシステム

(<http://www.heart.dnc.ac.jp/>) などとして提供されている。また民間企業が提供する雑誌特集記事「大学改革の認知度調査⁴⁾」、「大学四季報⁵⁾」などもある。

これらの調査は、結果として大学の格付け・評価に向かうこととなり「教育品質」議論に拍車をかけている。イギリスのHEFCE (<http://www.hefce.ac.uk/>) は大学の一元的な評価を行ったことで知られている。これらは、大学を一定の序列のもとで位置づけるものであり、多くの民間企業が追従している。このような大学のランキング議論は「教育品質」論の誘引となっている。しかし、進学率の上昇と、いわゆる教育品質とは相関のある関係なのだろうか。

文部科学省によれば平成18年高校卒業者の52%が高校の講義内容をおおむね理解していた。また48%の卒業生が大学に進学した。このことは高校の課程を「いわゆる確実に」理解できていない学生が入学者の中かなりの割合で含まれていることを示唆している。このような状況の下、さらに学習意欲というスイッチを切ったまま生活しているのではないかと危惧される学生の割合も増加傾向にある。このように進学率の上昇により学習意欲の見られない学生や、講義の前提となる知識が不完全な学生が含まれる確率を高くしている。しかし、大学は大学としての教育目標を持っているのであり、大学卒業者の備えるべき素質は、このような環境変化があったとしても、なんらゆるぎないものである。ここに教育品質が低下するなどという発想は出てこない。大学卒業生には大学の定めた「教育目標」に従った能力を身につけて卒業

2) National Center for Education Statistics

3) アメリカでは1965年当時に家庭の事情などで50%を越すことは困難との指摘もあった

4) リクルート・リサーチ社「大学・短期大学・専修学校のためのカレッジマネジメント」1998 Vol16No2(89)

5) 東洋経済新報社「週間東洋経済」2007.10.13

させていけば、そのような議論はもともと出てこないはずである。問題として残るのは、教育目標に到達するような講義手法が明確にされていないときである。これは機関としての大学が適正に機能しているか否かの問題であり、進学率の上昇を原因とするものではないことは明らかである。

学習意欲の見られない学生や、前提知識が不完全な学生の増大に対して教授者の対応はさまざまである。自ら構築した教育モデルに対応できない学生は受講能力がないとする。自ら構築した教育モデルに対応できるように、学生に高校の講義内容を理解させた上で講義を行うとする。この状況は一時的なものでは無いと認識し、自身が構築した教育モデルをより根本的に変更した上で講義を行うとする。私は、この環境変化は短期的に改善されるものではないと考えており、状況変化に対応した講義システムを試行して効果測定すべきと状況にあると認識している。状況変化に対応できなければ学生に講義目標を理解させることは困難となる。

なお、入学者の置かれている環境がどのようであれ、一部の大学で試行されている基礎常識教育を確実に行えば大学としての教育を行ったことになるという考えには賛同することはできない。これは小・中・高等学校が本来達成すべき教育目標であって、その代行業を大学が行い完成させたとしても、大学としての「いわゆる教育」が完成したことにはならないからである。大学に入学させた以上、「学生がどのような学習経験をつんでいるかにかかわらず」少なくとも私の担当する会計専門領域については、大学卒業生としての総合的な理解力を身につけて卒業させる努力をしなければならない。それが大学に期待されていることでもある。

もしも大学が基礎常識教育をあえてせざるを

得ない状況におかれているとしても、それは大学の学生に対する付加サービスにすぎず、それなりのコスト負担を求めるべきである。コスト負担を求める以上、大学における達成目標との関連、基礎常識教育の到達目標の明確化、担当教員によるばらつきを排除するための教材開発と教育効果達成手法の開発などの明確な方針を示し、「いわゆる各種学校」と差別化することも忘れてはならない。単なる過剰サービスは「クレーム」や「意欲の喪失」⁶⁾のもとになるにすぎないからである。

教育の質保証に関して大学は製造業ではないけれども、大学としてたとえば「素材に問題があるから製品には不良品が含まれる」というような学生に責任転嫁するような発想をすべきではないと考える。「素材に問題があれば、製造業ではそのような素材を使用しない」のは常識である。しかし大学における問題は、ただ学習意欲というスイッチの入っていない人、先入観で能力がないと思っ込んでいる人、が多く含まれるようになっただけであって、私が対象とする学生は「アバロンの野生児」状態ではない。根本的な欠陥をもつ素材を使用すれば、いかに優れた生産管理技法が完全に実施されている企業でも、品質欠陥のある製品の構成率(不良率)の改善はほとんど不可能である。もし学生が「アバロンの野生児」で無いならば素材不良とは言い切れず、教授者の体力を必要とし苦労はあるにしても、「製品の品質保証」はできる⁷⁾と信じている。なぜなら大学は学生としての適性があるとして入学させていることに留意すべきで

6) 単なる過剰サービスは、一部の学生には大学入学以前と同様のレッテルを二重貼することとなり、ほかの学生には「無駄」な時間を費やすだけで、大学に対する失望感を植えつけるだけだとの考えもある

ある。

もしも学生という素材が「本質的な欠陥を持たない」のであれば、製造手法を工夫するのが現場担当者の腕の見せ所であろう。マスコミや教育関係者の批判は別として、学生はすばらしい能力を秘めている。うまくいかないのは、どこかに私の学生についての先入観があり、それが学生諸君のスイッチを入れられないのだろうと考えている。

学生の学習意欲や科目に対する興味の変動幅の拡大は日本固有の問題ではない。アメリカでも同様な問題に対応するため、教授者のFDを含めて積極的に多様な取り組みが行われている。たとえば、なぜ学生の意欲が上がらないのか、科目についての興味を引き上げられないかについて、専門スタッフが個別状況に対応した対応策を教授者とともに具体的に考え実行するなどがある。日本ではFD報告書作成のためのみの学生アンケートを、その調査項目の与える影響の大きさも評価せず配布しているケースもあると聞かすが、この対応には大きな違いがある。

本来、FDは大学として学生を卒業時にどれだけのスキルを身につけさせるかを前提として構築されるべきものである。これこそが大学としての「教育の目標達成度」の原点である。大学として学生が卒業時には「最低限身につけるべき知識と問題解決能力、応用力」を確保する

ために、個々の教科は連携し、達成目標を明確化し、FD上の問題点は専門家を含めて検討すべきである。FDは、個々の教授者の教育手法についての問題発見、原因分析、解決策の実行、その解決策の効果測定、更なる次の戦略から成り立つ一連の教授手法改善のための作業手順である。

このように進学率の上昇とともに多様性のある学生を受け入れざるを得なくなった大学において、学生を卒業時に、どのような学習達成目標に到達させるかは、大学経営者の経営戦略に依存する部分である。このため大学として一定の品質保証のための戦略を明確化し、実行することが必要である。これは形式的なFD活動で解決できる問題ではない⁸⁾。

進学率は大学経営上の戦略で引き上げられており、入学許可を出すべきではないものも入学させるから質の維持ができないとの主張もある。たしかに、ほとんどの大学が日本国内の18歳人口を前提としたビジネスモデルのもとで運営されている。大学は、大学の過剰供給状況下でも、このビジネスモデルから抜け出す決断をすることは困難なようである。このため学生確保の試みが行われ、結果として進学率が引き上げられている可能性がある。その結果「専門学校に落ちたから大学に入学」⁹⁾するような事例も生じる。

7) 私は運がよかっただけかもしれないが、「アバロンの野生児」とされるような学生に遭遇したことがない。彼らは言葉が通じるし、社会常識は持っている。夢もあり現状からの離脱についても真剣に議論ができる。研究テーマについて文献を探し、何時間も話すことができる。心さえ開ければ何でも話せる。私の学生時代と基本的に変わるところは無い。

8) 行政も多様性のある学生に対して、大学は卒業するまでに一定の品質の教育を実施すべきとし、2002年8月の中教審答申「大学の質の保証に係る新たなシステムの構築について」および2005年1月28日中教審答申「我が国の高等教育の将来像」を公表している。

9) 「ニッポンの教育第5部」日本経済新聞14版2007.10.27

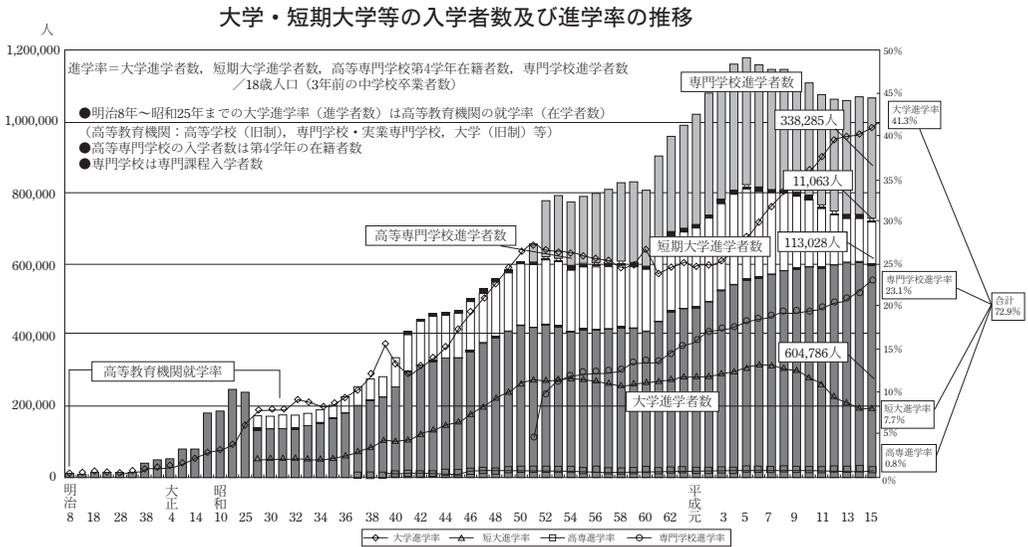


図1 大学・短期大学等の入学者数および進学率の推移(中央教育審議会資料より引用)
 (出所) 文部(科学)省「学校基本調査」(昭和25年以前については「文部省年報」)。

しかし、このようなビジネスモデルを採用するか否かにかかわらず、統計的には大学という環境の中で活動することになじめない学生は一定確率で存在する。しかし彼らが教育の質を引き下げるとは限らない。このような主張は、大学が入学させた学生に系統的に教育をしていないから、入口で難ありは出口でも難ありのままであるという偏見に満ちたものである。そのような状態で学生を卒業させているとすれば、大学としての目標管理体制が機能していないことに他ならない。

学生の要求と大学の提供物に差異があるとき、学生のとる行動として表面化するものは、大学に対するクレームや退学である。退学は経営基盤にかかるものであるため、学生の退学理由の分析を欠かすことができない。入学当初から大学に出てこない学生は、入学が学生自身の意思以外の理由で決定された可能性が強い。それ以外の離脱理由である、家庭の事情、経済的理由、針路変更、学習意欲減退などを掲げる学

生については、大学としての対応や、教授者の講義モデルが学生に失望感を与えた可能性も否定できない。退学が大学そのものに起因するのであるならば、原因分析と対応策を明確にしなければならない。特に講義モデルに原因があるときはFDとして対策を講じなければならない。

進学率が上がれば教育の質が下がるという批判は、問題の本質を見たものではない。従前の教育モデルの前提条件が変化したことに対して、大学が組織的な対応を取れないことにより新たな講義手法の開発に手間取っていることが、教育効果を高められない大きな原因なのである。

3. 教育品質議論と教育達成目標

大学の教育品質についての議論は、経済団体などが指摘する大学教育に期待するものと、現実の卒業者の実態に差異が発生しているという

認識や、10数年前から始まっている国際的な大学教育についての情報公開の動き、中教審の2002年答申などが影響を与えている。大学卒業者の学習成果と企業側の期待値と実態の差異については、何を基準にして大学の教育品質問題として主張しているかは明確ではない。民間企業が行う大学の評価指標も多種多様であり何をもって、いわゆる「教育品質」を評価するかは不明確である。しかし、ある程度技術的に標準化可能な学問領域である、医学・薬学・工学系においては、教育品質標準化指標となるガイドラインが公表されており、医学系では準備教育コアカリヤや医学系教員業績評価のガイドライン¹⁰⁾も示されている。

基本的に人が判断を行うには判断基準が必要である。「教育品質」についても判断基準が設定されなければ、品質維持をしているか否かは判定できない。測定原則は、調査対象事象の要因となる測定項目の確定、測定手法の明確化、その基準値・誤差範囲・最低達成値の明示である。あいまいな「質の高い」とか「大学力」などと表現される「教育品質」問題に対応するためには、大学の役割や、どのような人材を作り上げるべきかの基本的な大学の「教育品質」議論への戦略の明確化が必要である。

たとえば早稲田大学が試行している「教育のオープン化の取り組み」のように学部を超えた教育への取り組みは、学生の多様化への対応策のひとつである。これらの取り組みは、大学が将来の生き残りをかけた基本戦略に基づき予算化され、人員配置され、効率的に機能する組織が形成されて運用されている。その効果測

定は厳格に行われているとするが、それが「教育品質」とどのような関連にあるかは、公表された資料から読み取ることはできない¹¹⁾。

教育効果を高めるために、大学に配置された多数の科目について、科目間の連携方針と教育達成目標を明確に設定したとしても、それは大学システムの整備方針を明確化したにすぎない。学生の要望にこたえるために科目数を増加する大学もあれば、確実に基本科目を理解させる目的で派生科目を削減する大学もある。学生が少数であれば科目を休講扱いとする大学もある。これらはすべて大学システムの整備方針にかかるものである。学校法人として、大学として、学部として4年間かけて到達すべき品質目標が何であり、品質目標達成評価基準が何であるかという議論とは異質なものである。システムの整備は教育品質と相互作用する要素であっても根本的な要因ではないと考える。

このように教育のいわゆる「品質保証」はあいまいな概念であり、基本的には大学の基本経営戦略に依存する。私見ではあるが、教育品質は、研究活動、教育活動、研究・教育支援システム、情報公開力、立地環境などを評価要素として形成される概念であるとする。

そのなかで特に教育活動は主要要素となろう。大学は各学部の教育達成目標である一定の知識や判断力、応用力を明確に示すべきである。そして学生がそれらをどの程度身につけたかにより「教育品質」を判断しようとするならば、各科目の最低達成目標を明示し教授者が確実に教育・指導し、学生が理解しているかは「教育品質」の主要な指標となろう。ただ「教育品質」の主要要素が教育達成目標であると仮

10) 国立大学医学部長会議 教育カリキュラムに関する小委員会「教員の教育業績評価ガイドライン」2001.3

11) 平成19年度教育改革ITフォーラムにおける土方正夫氏の発表

定したとしても、各科目の教育すべき項目¹²⁾ および最低達成目標が何であり、それをどの程度理解したかという科目評価基準¹³⁾をあいまいにしたままでは統一的な評価はできない。教授者の個人的な評価判断基準に委ね、特定の担当者の学生の成績評価のSABCDの構成割合がおかしい⇒教育手法がおかしい⇒教育品質が維持できていない、というような短絡的な評価をすることが妥当でないことは自明である。成績評価の透明性、言い換えれば基準の明確化と学生の確実な講義内容の理解を得させることができる講義モデルを実施することで教育達成目標を実現することが可能となる。

学生の個々の科目の成績は個人別情報として把握できるが、学生の総合学習理解力を評価する手法が必要であるとして各種手法が検討された。アメリカをはじめ多くの国家において、学生の講義内容理解力を一般化して評価するためにはGPA (Grade Point Average) は有効な指標と考えられているようである。GPAは大学が学生に教育を実施した後の出口指標である。学生が大学において適切に学習し、理解し、知識の体系化に努力したかを評価する総合学習力指標である。日本においてもGPAを採用している大学は本学を含め正式な大学数を確認はしていないが40校を超えているとされる。周知であるが、GPA指標について再確認する。GPAは学生の成績に一定のウェイトをつけて評価する数量化手法である。たとえば

S 優	90-100	ウェイト 4
A 良	80-89	ウェイト 3
B 可	70-79	ウェイト 2

- 12) 教育項目はシラバスとして毎回の講義内容と学生が理解すべき事項を、全講義回数につき明示することになっている
- 13) 総合評価は定期試験などで実施している

C 準可	60-69	ウェイト 1
D 不可	under59	ウェイト 0

とし、単位数を乗じて個々の学生のGPAの評価をするとともに、GPAの平均を求めることで学生の学習内容の理解力を評価する。

この指標は教授者および学生により操作可能であり絶対的な指標とはいえないが相対的には有効であると考えられている。GPAが適正に機能するためには、教授者の厳密な学生についての評価手法の存在が前提となる。たとえば毎回の講義内容の理解度、日常の学習意欲、講義レポートの内容、受講態度などからなる講義の総合判定指標を前提として算出すべきであろう。

教授者として、卒業単位のリスクから学生にある科目の受講登録だけさせても、本人が受講しなければGPAは確実に低下する。学生は卒業に最低限必要な科目で高い評価を獲得可能と判断した科目に集中することでもGPAは上昇する。このようにGPAは操作可能性がある指標であるが、講義内容を理解し、まじめに学習し成果を残している学生のGPAは間違いなく上昇する。そのため、学内における学生の序列化も容易におこなえる総合評価指標として有効であるとしているのであろう。

この指標を教育目標達成指標としてより有効に機能させるためには前提条件がある。それは、大学・学部・学科のいずれが主体となるかは問わないが、その機関の教育目標が明確に提示され、評価基準となる指標が具体的に提示され、その基準に従い5段階評価を実施することである。当然のことであるが、各教授者の学生についてのSABCDの構成割合は異なることになるであろう。もしもほかの教授者と比較して学生の理解力が低下するような異常な構成比となるときは、FD活動として、教授者と教育手法に

ついて原因分析と対応策を考え実行することになる。この指標は、本来個々の大学などが、自学の教育目標を達成しているかを評価する指標に過ぎず、他の大学と比較して教育品質レベルを保証する指標ではないことも理解すべきである。

一般に言われている「教育品質」指標の主要要因にGPAを用い、しかも全大学の教育品質評価基準にしたいのであれば、わが国の大学の教育達成目標を民間で設定し、それに向かって各機関が知恵を絞り、教育手法、教材開発、教授者の講義手法を開発すべきであろう。もともと、このような考えに賛同するものではないが、社会の風潮は大学の序列化情報の公表に向かっている。各大学で積算根拠が異なる積算基準によるGPAを使用した情報を流されることで社会的な混乱を生じるよりは、大学は独自に基準明確化を行うべきであろう。

GPAは大学が公表した「学生の学習到達目標」を原則4年という教育期間を通じて達成できたかを外部に公表し、大学としての教育研究機能を果たしたかを判断してもらう出口指標である。この指標が厳密に機能するならば、いわゆる学習塾が公表する大学の入り口指標である偏差値は重要な意味を持たない指標になる。偏差値指標は、すべての大学がどのようなレベルの学生を輩出するかを評価せず、入学しやすさを示す指標に過ぎないからである。これは学習塾経営者にとっては、塾生を間違いなく大学に入学させるために最適な指標に過ぎず、大学がどのような教育成果を挙げているかを評価していない。しかも、学習塾は大前提として偏差値の低い大学は、学生の学習達成目標は「成り行き管理している」との仮説を置いている。もしも大学の達成目標の達成率が高ければ、偏差値の低い大学は「ねらい目」の大学になるはずな

ののである。極論すれば、大学が産出物である「卒業生に期待する付加価値をつけていないのではないか」という一般的な認識が、入り口指標を重視させているのだとも極論できる。言い換えれば、「大学の存在意義」そのものが問われていることを大学関係者が理解しなければならぬ。大学関係者は2007年9月10日の中央教育審議会大学分科会で「学士力」が議論されるほどの状態になっていることに危機感を抱くべきであろう。

4. 会計領域での教育達成目標について

約5年をかけて、大学における会計教育はどのようにあるべきかを、岸田のほか高松正昭、河崎照行、木本圭一、椎名市郎、黒葛裕之、金川一夫の各氏の協力をえて議論してきた。その成果の一部を「マルチメディアを利用した会計教育の実践」¹⁴⁾や「ファカルティ・デベロップメントとIT活用」¹⁵⁾として公表した。この検討過程で、受講者の多様化への対応方法および、科目が配置される対象学年を整理することに視点を置いた。会計系科目を一般教養科目、専門科目、専門演習などに区分し、最低限教育すべき項目、学生に理解させるべき項目について検討をすすめた。これらの議論は会計を専門に研究しているものによる考え方のひとつであり、個別の大学の事情を無視するものではない。

基本的には、大学として設定した基本教育目標を達成するため、個々の科目に与えられた教育水準を設定し、個々の講義内容の基準理解度を維持する、つまり教育品質を維持するための

14) 「会計」168巻3号 2005年9月 PP90-105

15) 社団法人私立大学情報教育協会2006年度 pp110-124

会計系教育FDについての試行

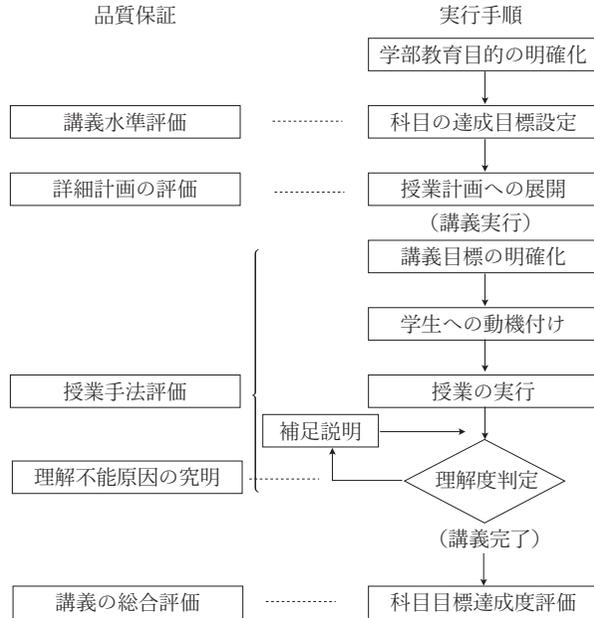


図2 基本的な授業設計の構成

授業設計・開発・運営方法を明確にすることを前提とした。そのキーワードは次に要約できる。

設計の基本視点 : 教育品質保証

具体的な評価項目: 講義手法の確立

毎回の講義の理解の把握

教育の要求水準 : 会計情報の活用能力, 理論の理解能力, 理論の展開能力など産業界からの期待の把握: 現場担当者のお話も必要

講義手法の確立 : 基本的には, 興味を持たせる
相手が理解できる説明力(講義力)

講義に集中させる話術, ツールの活用

理解促進手法 : 毎回の講義内容の明確化, 全体での位置づけの理解

事前事後学習の実施と管理, eラーニングの活用

講義内容の即時理解度把握と理解できない理由の把握, 補足説明

理解度の障害原因 : 講義が説明省略をとまなう。説明不足や論理の飛躍
教授者の常識と学生の知識とのミスマッチ

本来は, 図2のような手法により, 講義内容などが決定されるべきものであるが, これは個々の教授者の権限外のことであり, われわれの議論の対象外とした。

私たちは, 具体的な科目として会计学(入門), 簿記, 財務会計, 管理会計, 会計情報システムについて検討した。個別の科目について標準的と考えられるシラバス案をもちより, 15回の講義で学生に理解させるべき項目数を時間内に

教えることが可能かについても検討した。講義支援システムとしてのeラーニングの構築やビジネスゲームの評価、理解促進ツールとしての会計に関する企業内の活動の映像化、講義支援用のプレゼンテーションデータや表計算ソフトを利用したシミュレータの作成、会計情報システム用の実企業データの再構築などをおこなった。

専門系科目については、会計学関連領域を専攻する学生は会計専門家を目指す学生が多く、従来から行われている教育の到達目標などについては特に議論となることはなかった。しかし会計入門教育については、学習対象者についての会計学習意欲そのものについての議論が行われた。ほとんどの学生は会計専門家を目指してはいない。簿記そのものにも興味は無い。しかしながら、現在社会では会計数値を理解することは社会常識になりつつある。この結果、入門系の会計学では、会計情報を理解することに重点をおく、いわゆる「会計マインド」の醸成に視点を置くための講義内容の検討をすることとなった。その時点での入門系の会計学受講者の学習意欲、会計科目についての興味、講義に求める内容についての概念図を図3に示す。私としては図3の縦軸、横軸の要素には疑問が残るがロヨラ大学のバリライズ教授の指摘に従った。

このように学生のニーズが多様化したとき、通常の講義形式では講義内容と学生の理解能力のミスマッチが生じ、講義の收拾がつかなくなると多くの教授者から指摘もされている。このミスマッチの幅を少なくし、教育目標を確定し講義の運用方針を設定するために、どこに解決すべき問題が潜んでいるかを明確化することからはじめなければならない。

一般的に、問題解決手法は到達目標を示し、

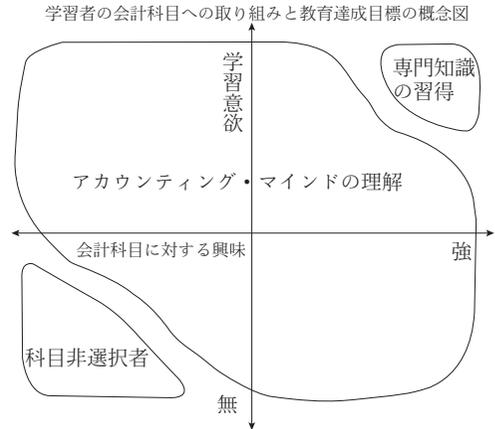


図3 会計入門系科目受講者の科目についての興味と学習意欲

現状分析を行い、改善すべき点を明確化したうえで新手法を開発し、効果測定し仮説の検証を行うという一連の手順で行われる。そこで大学における現状把握を試みた。

- H18年度高卒者の約75%が4年制大学または専門学校に進学している
- 企業の人的資源評価の欠落が自身の親に与えた現実をみて、学生（子供）の自信喪失をきたし、教育を受ける気力を削いでいる
- 学生は必要性を感じなければ学習においても余分なことには手を出さない
- H18年度高卒者の54.5%は、高校の講義内容が大体わかっている
- 学生は「アバロンの野生児」状態ではない
- 進学率の上昇により、実社会で役に立つ知識を求める学生が増加している
- 教授者は、従来型の専門教育ないし専門家庭教育の縛りから抜け出せない
- 大学は学力問題へのすり替えで解決策を探しきれていない

会計系教育FDについての試行

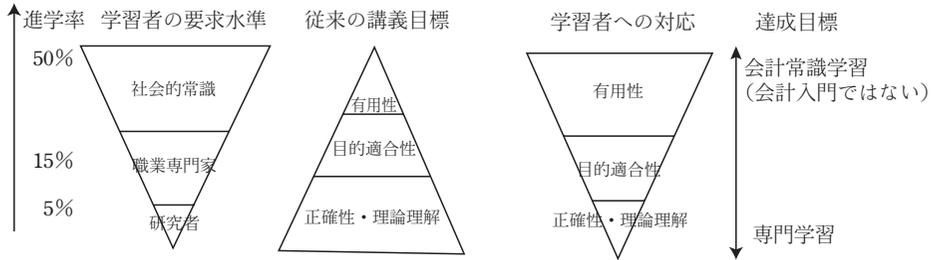


図4 学生と教授者と進学率の関連

大学を取り巻く環境の変化や、進学率の向上、図3に示すような学生の科目についての興味、入学してくる学生の状況などから、図4に示すような関係が生じていると考えることができる。図4は進学率と学生の学習要求水準と、従来からの教授者の講義目標の重点の置き方、学生の要求水準に対応した重点の置き所と達成目標の関連を示している。これがいわゆる学生と教授者のミスマッチの元凶と考えている。

大学入学者は、アバロンの野生児ではなく基礎能力（学力ではない）は一定の水準にある。彼らの多くは、この教育項目は「有用性が無い」と自己判断し「目・耳が無い」状態を作り出しているだけである。ただ「有用性」の判断基準は「内容の難しさ」ではなく、「興味を持つ」「役に立つ」のようである。

このような現状分析から、会計入門系科目の講義設計のために次のような事項に留意すべきであるとした。

- ① 専門用語を除けば言葉は伝わる。
- ② 「必要性が無い」から「社会生活で必要であるし有用なのだ」への動機付けをする必要がある。このため、いかに「興味」をもたせるかが要件となる。
- ③ 講義は教授者と学生との共鳴でなりたつ。
- ④ 学生と教授者の達成目標のミスマッチは、教授者と学生との共鳴関係を否定し、「興味」をなくし、学生は「目・耳が無い」状

態に陥る。

- ⑤ 教授者と学生との共鳴関係が構築できないと、多くの人々は原因を「人のせい」にして問題解決に向かおうとしない。

これに対し、専門系科目については学生の多くが職業専門家や専門職を希望することから、学生の考えとミスマッチを起こさないためには、制度会計を前提とした職業専門家となるための講義設計や、専門職としての知識習得を前提とした講義設計が必要になる。

現状分析において教授者は、従来型の専門教育ないし専門家庭教育の縛りから抜け出せないとしたが、それは最近の状況変化が極端になっているからであって、実は戸惑っているというべきであろう。私を指導した先輩や、私の同期などから入手していた期末試験問題の出題形式と、大学進学率との関係を見てみると、一定の変化があることに気づく。図1および図4の進学率軸を前提としてみると次のように分類できる。

- ① 進学率15%前後（教育目標：研究者養成）
……について、その根拠を明確にして論じなさい
理論の理解を求めるタイプの出題が多く、
解答は用紙の8割くらい記述された
- ② 進学率20%前後（教育目標：専門家養成）
企業会計原則では……

制度の理解を求めるタイプの出題が多く、
解答は多くて10行くらい記述された

- ③ 進学率25%前後（教育目標：実務家養成）
次の資料から……の計算をなさい
日商検定試験2～3級程度（中小企業の経理
実務能力相当）に近いタイプの出題が多く、
理論的な出題は減少した
- ④ 進学率50%（教育目標：会計常識の理解）
上記①②③方式の試験問題では、講義で話
したこと以外の内容が含まれやすく、評価
水準に至らない学生の比率が半数を超え試
験の体をなさない。現状では出題にあたり、
学生はこのぐらいまでは推定できると考え
るべき状況ではない。話したことが記憶に
定着しているかの確認で十分と考える。

このように、教授者は環境変化に対応してきて
いる。ただ④については、学生の多様性など
により対応方法を模索しているのが現状であ
ろう。

このように社会環境の変化と学生の期待値の
変化に対応するため、教授者は自らの講義の達
成目標を変化させることになるが、その基準自
体が存在していない。このため、私は次のよう
な5段階の講義達成目標からなる講義達成基準
を設定する¹⁶⁾。

- (レベル1)：講義内容を確実に記憶している
(レベル2)：講義内容から単純な推計ができ
る
(レベル3)：学生は習得した内容を自分の言
葉で表現できる
(レベル4)：学生はケースについて具体的な
判断ができる
(レベル5)：新しい知識を実際に応用できる

このような基準の設定が妥当なものかは、今後
検討しなおす必要があるが現状では妥当なもの
と考える。現状分析などの結果から、会計入門
レベルの講義達成目標はレベル1、専門科目で
はレベル2.5、ゼミではレベル3.0と設定して
いる。学部教育ではレベル3が最高水準となる
のかも知れない。

この達成目標は、学生が学習内容を理解した
かを評価する基準であって、講義内容を規定す
るものではない。講義内容はそれぞれの科目が
何を学生に理解させるべきかにより決定される
ものであり、シラバスに明記されるべき内容で
ある。会計入門系では、教授者が会計について
の社会常識を学習できるように講義を行なうこ
ととしており、学生が確実に講義内容を記憶で
きておれば、会計学入門教育の達成目標に到達
しているといえる。

5. 講義達成目標レベル1の授業設計の検討

講義達成目標レベル1の授業設計の基本方針
は、学生が教授者の講義内容を、いかに確実に
記憶に留めさせるかである。このため少なくと
も次の3点を機能させなければならない。

- ① 講義の成立の前提は学生と教授者の共
鳴があること。
- ② 記憶定着の原点は聞く・見る・書く・
ほめる、であるので、その手法の組み込み。
- ③ 決定した授業設計基本方針が、期待す
る効果を上げているかをできるだけ早く、
可能なら即時に評価するための手法を構
築すること。

また教室運営では、講義達成目標レベル1は
「講義した内容を確実に記憶している」である
から、講義に参加させることが大前提となる。
そのためには次の3つの仕組みを講義手法に最

16) これらはCobit 3rd Edition July 2000など
を参考にしている

会計系教育FDについての試行

授業展開		(基本方針は、授業項目は時間内で理解させる)
事前学習の徹底	Eラーニング	学習履歴の講義への反映
本日の講義目標明示		
社会での利用例	NET利用	協力企業による数分の中継 ないし、事前映像化情報
授業実施		
理解度チェック	NET利用	クイズ形式などの回答結果 を使用。誤答者への理由質問 補足説明実施 質問は口頭が一番いい(私語不能) 質問に答えなければ減点を明示 講義の進度は落ちるが、間違わないように真剣に 講義を聴くようになることは事実で効果はある
次項説明		
本日の講義まとめ		講義内容を再確認させる
講義アンケート実施	NET利用	授業アンケート
事後学習の徹底	Eラーニング NET利用	学習履歴の講義への反映 講義ノートを翌日中に提出

図5 授業展開手法

低限組み込む必要がある。

- ① 講義参加が前提
⇒欠席させない仕組み
- ② 講義を聞くことが前提
⇒聞かせるための仕組み
⇒聞いたことをまとめる仕組み
- ③ 講義を聴かせるためには
⇒興味を持たせる
⇒本日のテーマの簡単な説明
⇒社会での利用例などの提示
⇒簡単なことでも「わかった」感動を
与える
⇒理解を誘導する
⇒講義内容の理解程度の把握

浜田文雄氏も指摘¹⁷⁾ するように期末試験最中に、大声でさわぎ、携帯電話を使用し、隣人と話すものは、ほとんどいない。そのような行

為をすれば単位取得ができず、結果として卒業に支障があることを受講者は一番恐れている。このことは、上記3項目を実行することが単位取得に大きな影響を持つような仕組みにすることが、より効果的となることを暗示している。これらを組み込むと、たとえば図5に示するような授業展開手法がかんがえられる。

このように教室運営上の仮説を立てたが、学生の個々の科目についての受講行動を把握しなければ講義手法は確定できない。次のような行動特性をもつ受講者が増えているが、その行動には彼らなりの判断基準があることを理解する必要がある。

- ・教科書は持たない

教授者が講義と個別連動して教科書を使用しないと教科書の有用性を否定しやすい¹⁸⁾。学生が教科書をもたないため、インターネットに教科書をアップしている教授者もいるが、講義と連動していなければ、学生はほとんど見ることもない。

17) 浜田文雄 (東京国際大学教授)「論壇」信濃毎日新聞 2000.7.9

- 予習復習は物理的にできない
教科書を持たず、講義内容についての知識もすくないからインターネットから情報を取り出すこともできない。このため講義についての関連情報を入手できない。
- 欠席が多いと失格になるので講義には出席はする
科目には興味が無いから寝る、ネットを見る、ゲームをする、音楽を聴く、さわぐ
- 言葉の意味がわからない
知らなくても生活に支障はない
- 簡単な計算ができない
できなくても生活できる。アルバイトでもレジがおつりまで出してくれる
- 計算式を書かれると拒絶反応が出る
何の役に立つのかがわからないから見るのもいや
- 遅刻・欠席してもフォローする方法をしらないので、受講放棄する
最近の学生の中には、場の雰囲気で見かけ上の友人関係を維持していることが多くなっている。この関係を阻害することなく講義関連の情報を入手することが下手である
これらの行動の多くは、学生の有用性のスイッチが入っていないことが原因でおきている。実は興味さえ持てば、学生は短期間で理解力を獲得する。達成目標レベル1にするには、講義中に興味をもたせることである。このためには「無理やりでも良いから、講義を耳に入れ

18) 小・中・高校の指導の中に全生徒が教科書を開くまで講義を開始しないとする地域があり、教科書を読んでおくことという指導手法がとられていないとの指摘もある。大手出版社が行った教科書が売れない理由調査でも同様の結果がでていたとのことである。

させる」ことが必要となる。

図5に示すような授業展開をするために、次のような試みをしている。

(1) 毎回の講義を単位取得と深く連動させる

学生には、オリエンテーション時点で次の指示をし、学内の教育支援システム（CCS）にも資料1の文書を明示し、講義ごとに再確認させる。

このような情報を絶えず提供することで、各講義の受講状況が単位取得に連動していることを確認させる。

(2) 事前学習の支援

私は長期にわたり、講義の中でeラーニングを理解促進用学習支援ツールとして活用してきた。当初学生にはeラーニングを任意利用させたが自主的利用者は全体の5%程度¹⁹⁾であった。バルチモアのロヨラ大学のライス教授の指摘を受け、eラーニングを強制使用させ事前学習を促進させた。利用者は増えその効果も大きかった²⁰⁾が、使用実績を残すだけの要領のいい学生も増加した。この原因を分析した結果、当初作成したコンテンツは、講義内容との連動が不完全であった。理解確認用に配置した問題を講義で利用することがなかった。単位取得への影響があまり大きいものでなかったなどが判明した。

それらを考慮のうえ、eラーニングのコンテンツの設計で留意しているのは、①シラバスと連動した講義ノートレベルの内容、②内容を読んで覚えているか確認する簡易確認問題の配

19) 通信教育、専門学校でも最後まで学習を続けるものは5%といわれる

20) 成績分布がふたこぶ駱駝から平均70点を最高値とするベータ分布になった

通年の出席率が70%以下になると受験資格がなくなります

会計学の講義予定回数は28回¹ですから70%の出席回数は $28 \times 0.7 = 20$ となります。

このため20回の出席が必要です。つまり前期で8回欠席すると受験資格を失います。

この学生は来年度で再履修が必要となります。

シラバスで明記しているように、この講義では、毎回の出席と講義のまとめレポートを提出すれば最低限60%の得点を与えます。配点基準は次のようになります。

【前期分】

出席点から減算する割合 = $1 - \text{欠席日数} \div 14$

講義のまとめから減算する割合 = $1 - \text{レポート不提出回数} \div 14 - \text{内容評価減算}$

なお、出席点は20% 講義レポートは40%の配点となります。ただし講義欠席者は講義を聴いていないのでレポートを提出する権利はありません

また、友人のレポートをコピーしたと判定システムが判定したものは、両者とも未提出とします。前期期末試験の配点は最高で40%となります。50項目の出題ですから自己採点では配点 = $40\% \times \text{正答数} \div 50$ となります

講義中の小テスト、テーマを与えたレポートは正答率やレポート内容の評価により一定率の加算がされます。またeラーニングの利用状況も付加的に考慮されます。講義中の受講態度によっては、減算評価をすることがあります

資料1 講義の自己採点基準

置、③講義ノートの理解を支援する、理解誘導型のYes/Noタイプの20問程度の問題の配置である。特に③で配置した問題は、講義開始時に行う学習内容理解度確認小テストに毎回50問程度組み込み使用するようにした。

(3) 講義を聞かせるための支援

学生が講義に耳を傾けることに集中させるため、講義内容のまとめを毎回WEB経由で提出させる試み²¹⁾もしてきた。その効果は大きかったが、聞けども聞こえず、見れども見えず状態の学生の多さを痛感することにもなった。原因を分析するため、すべての講義を録音して講義内容を再確認し、毎回のレポート内容との分析をした。その結果、学生が講義内容を理解しやすくなる、私の講義中の行動があることに気がついた。

- このコマで話す個々のテーマを最初に列記する
- 話すテーマに関する社会での現実問題を講義前に簡単に話す
- 話すテーマに関する新聞記事をプロジェクターで見せ簡単に説明する
- ひとつのテーマを話した後、再度まとめを話す

要するに、私の教室運営手法にも学生が講義に集中しない原因があり、「学生が講義に集中していないから、聞けども聞こえず、見れども見えず状態となる」というのは、学生に責任転嫁していただけてはいないかと判断した。

学生に確認したところ、講義テーマの簡単な説明と関連情報の提示は、今日のテーマに興味を示す引き金となり、講義内容に耳を傾けることができる。再度まとめをすることは、学生から必ずしてほしいとの要望が強くあった事項である。これにより学生は講義内容を再度整理し、理解促進効果を高めていることが判明した。

21) 翌日5時までにレポートをネット経由で提出させ、出席とあわせて60点を保証している

これらの改善結果として、講義の内容がレポートに反映し単なる板書の写しをレポートにする学生が減少した。一時期プレゼンテーション・ツール（PPT）を講義で使うことが多かったが、PPTの使用をやめてほしい²²⁾との意見も増えた。これらの経験から次の仮説を立てた。たとえ話として「馬を水辺に連れてくることはできるが水を飲ませることはできない」とよく言われるが、講義に関しては「無理をしても馬を水辺に連れてこれれば、水を飲ませる」ように仕向けられる。それは講義計画と講義シナリオ次第である。

6. 授業設計の試行

15週の講義で学生に理解させなくてはならない項目は数十項目に渡り、それらは単独項目ではなく、相互関連、順序理解項目であることが一般的である。このため教授者は講義を一連のものとして扱いやすい。ところが学生は毎回の講義テーマを確実に理解しない限り次講以降の講義の理解に支障がでることが多い。この結果、教授者は「分からなくなった＝意欲の落ちた相手」に講義することになる。この原因は、実は講義が「学生が理解すべき項目を、教授者の講義により理解したかを確認せず」進められていることに起因する。各週の講義内容は受講者にとってはそれぞれ完結しており、その内容を理解させなくてはならない。

その意味で受講者が講義内容を理解したかを確認せず次の週に進むのは、不完全な教室運営

22) 講義を聴くことに集中できないという理由が一番多い。ただ板書できないものには利用している。説明をし、それをメモする過程で学生は、その内容を再確認していると推定する

である。多くの教授者が、毎週小テストを実施し受講者の理解度を確認しているが、多くの場合結果分析は即時に行えない環境にある。評価作業は講義後行われ、通常受講者には結果が1週間後に報告される。このような遅延のため、ほとんどの学生は学習項目への思考集中を中断され何を答えたかさえ忘れているため、理解整理の支援手法としては効率が悪い。このため、より効果的に講義内容を記憶に定着させる仕組みを講義に組み込む必要がある。名古屋学院大学では全学生がノートパソコンを保有し、ネット環境も整備されているため学生の理解確認を即時に行う環境は整っている。

一般に教授者は小テストを実施したとき、正答率から受講者が講義内容を理解しているかを判断するが、私はこの判断手法には欠陥があると考え。いわゆる正答率は出題の妥当性評価をしておらず、出題の難易度を評価する手法に過ぎない。出題が不適切な内容であれば誰も答えることができない。出題が講義内容の理解を評価する適切な内容であるかは正答率だけからは評価できないため、私は識別指数を参考指標として使用する。識別指数²³⁾が0.15以下のときは、講義内容が不完全で受講生が理解できていないか、出題内容が講義で話していない内容を含んでいる可能性が高いと判断しており、必ず講義で補足説明をすることとしている。各

23) DI (discrimination index) は試験の妥当性評価手法のひとつである問題項目分析 (item analysis) で用いる指標である。DIは問題1問毎に求めるが、もともとは優秀な受験生と優秀でない受験生を区別する指標である。DIは受験者集団が均質であれば低くなり、質のバラツキがある場合は0.25以上が望ましく、0.15以下の場合には問題があるとされる。

週の講義を完結するためには、レベル1では講義内容を確実に記憶にとどめさせる必要があるためである。

進学率の上昇により多様な学生が大学に在籍するため、学生の学力レベルを問題とする教授者がいる。しかし現状では学生の多様性は前提条件であり、それに対応する授業設計が必要である。少人数クラスにすれば教授者と学生のミスマッチが解消するものでもない。その点では学習支援手法としてeラーニングを利用することは効果が高いと考える。大学が教育可能として学生を入学させた以上、対応は大学として行うべきであり、科目担当者は教育手法を開発し、講義シナリオを整備すべきである。業態のいかにかわからず、大学においても、「自社の仕掛品の品質が不安定であるから、出荷する製品の品質は保証しない」などという論理が通るとは考えられない。どのようにして講義達成目標に到達させるかを考えた授業展開²⁴⁾が必要となる。ここでは、現在試行している授業展開手法について概説する。

(1) 事前学習に関連して

教科書を買わない学生の多くが、講義との関連が不明であり教科書は不必要と考えている。しかし教科書を持たねば予習もできない。eラーニングでも同様であり、次回の講義で話す内容がわかり、講義内容の再確認できるから利用するのであり、講義との連携に留意した設計が必要である。eラーニングは強制利用させ、練習問題は試験問題ではなく、理解誘導型とすべきである。事前学習で正答率の悪い項目は、

eラーニング教材の不備または学生が理解困難な部分と考え、講義で丁寧に説明することに心がける。

(2) 社会での利用例

協力企業の担当者の数分の話題提供、新聞記事、著作権問題が解決しておればTV番組などで実社会での利用例を説明する。できれば質疑応答できるとより効果的である。質疑はリアルタイムでなくても後日WEB掲示でもよい。狙いは、科目と社会のかかわりを理解させることで学生の興味を持続させる。

(3) 1テーマでの時間配分

一般に学生の集中力は1テーマ20分ぐらいと考えている。つまり1コマで4テーマを扱うのが限界と感じている。1テーマは説明、まとめ、確認作業で組み立てる。

(4) 講義の理解度チェック

1コマで話す、主要項目について単純な口頭で質問できる5択問題を事前に準備しておく。口頭質問とする理由は「聞いていなければ答えられない」し、他人と相談する余裕も無いからである。解答はWEBで行い、教授者には図6のような情報が提供される。理解度が低ければ誤答者に質問するなどして、必ず補足説明をする。私は1テーマ説明後のまとめを話した後に基本的に質問しているが、図6はまとめを話す前に行った事例である。このように講義のまとめを行う前では理解度にはかなりのばらつきが見られる。

(5) 理解の定着化支援

講義内容についての再確認ができるよう、講義終了後理解誘導型練習問題をネットで実行さ

24) 「ファカルティ・デベロップメントとIT活用」社団法人私立大学情報教育協会2006年度pp110-112

	集計人数	選択率(%)	グラフ	回答者一覧表
選択肢1	14	23		この選択者を見る
選択肢2	22	37		この選択者を見る
選択肢3	9	15		この選択者を見る
選択肢4	11	18		この選択者を見る
選択肢5	3	5		この選択者を見る

図6 本学の CCS による電子アナライザー画面

せる。このレベルでは講義で話していない事項を問題に入れないように留意する。これにより理解は1週間程度定着する。大体3コマ間隔で、3回分の練習問題と同一問題を基本に50問から100問を、講義開始時間より10分間でWEBを使用して解答させている。これで講義内容は半年くらい学生の記憶に残るようになる。当然のことであるが理解度が低い項目については再度補足説明を行うことにより正しい理解を定着させる。

7. 試行結果の評価

(1) 実際の講義運営

実際に会計学において上記モデルにしたがい講義運営を試行している。学生の講義参加意欲を高め講義を聞かせるために自己採点基準を明示し、講義出席20%、翌日17時までの講義のまとめ提出40%とし、期末試験などで40%としている。

講義を聴かせる工夫として、今日話すテーマは何に役立つかなどを認識させる。テーマに興味を持たなければ「耳が無くなる」ので、学生の理解できる世界の中での影響を説明する。企業の協力が得られれば、実社会での有用性を説明したビデオを流す。新聞の切り抜き、KIZASI (<http://kizasi.jp/>) の統計データを見せて一般人の常識であると認識させる。またテーマ事案を無視した人が社会的制裁や個人的リス

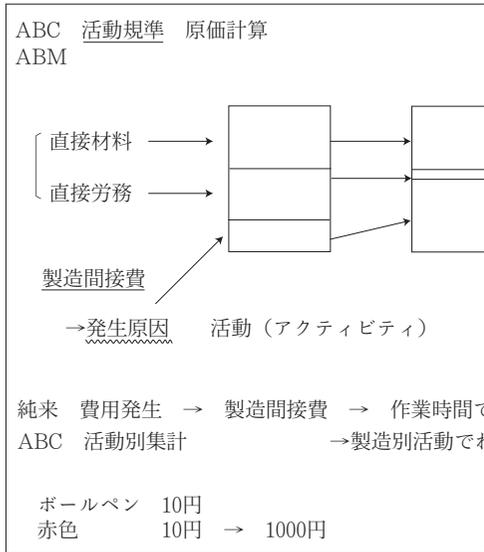
クを負う事例を時事ニュースなどを活用して説明する。今までの経験では、このような動機付けで平均的学生の80%は講義を聴こうという気持ちになる。

講義の1テーマが終了したら必ず「まとめ」をする。これにより学生は聴いた内容を自分なりに整理できる。また達成目標レベル1の講義では、教授者は推定力・応用力を求めてはならない。最悪の場合、学生は有用性のスイッチを切る。

講義3回ごとを目処に、講義開始時に10分間、今までの講義で話した内容のみについてWEB上に配した50問のyes/no型テストを実施する。また講義中に説明した重要事項について、口頭でクイズ形式による質問を行いWEBで解答させる。これにより講義の理解度が把握でき、正答率から理解度に問題があると判断すれば、その場で補足説明をする。

Eラーニングを事前学習、事後学習用に提供しているが、強制利用させなければ効果は低い。Eラーニング教材は①講義進捗と連携する②講義のキーワードはすべて記述する③基本的には、講義ノートであり教科書とはしない④学生は見れども見えず状態であり、見たことを確認する課題を設定している⑤Eラーニング上に配置する課題は理解誘導を前提として作成しており、試験問題としての位置付けではない。

事後学習用にレポート提出期限後に講義ノートを提供する。



ABC と ABM は原価計算の製造間接費を適切に管理
ABC や ABM はそれぞれ主要単語の頭文字を取って
B は base 「基本・基準」 C は cost 「原価計算」を意味
算, ABM は活動基準管理と訳される。

製品を製造するに当たって掛かる費用を製造原価(材料・直接労務費・製造間接費)からなる。それぞれの
に当たって直接使用した資材の総額を言い、直接
った従業員に対する給料で、その製品に掛かった分
接費は電気代や建物の減価償却費、その他の製品に
言う。

昔のように少品種を大量生産していた時には、製造
間接費の額は小額であった。しかし現在のように多
動が複雑化し、その支援業務が増大化するため製造
に述べた背景から直接費の管理が重要であったが、

資料2 学生提出の講義ノートの例

(2) 講義成果の評価

① 講義に参加しないものには効果が得られない

この講義モデルは、講義に参加する学生に興味を持たせながら講義内容を理解させるものであるため、当初から講義に参加しない学生に対しては効果が得られない。なお、再履修者に当初から講義に参加しないものが多く見られる傾向があり今期は63%が登録のみとなっている。

② 5月連休明けの欠席者への対応

連休明けの欠席者は放置するとそのまま欠席を続ける傾向にある。この対応方法は講義モデルに組み込まれていないが、連休前までの3回の講義で科目に興味を持たせることに注意を払っている。また個人的には学生の顔を見かけたら声をかけるなどの対応をしている。今年度は5%近い学生の出席率が他の学生より10%強低くなっているが、講義から離脱する状況ではない。

③ 講義のまとめ提出の効果

講義のまとめは、学生にとっても教授者に

とっても有用である。学生が講義内容を把握するためには、耳にした内容をまとめることが必要となる。講義を聞き流していたのでは、講義内容をまとめることは困難である。このため学生の多くは講義に集中している。その結果、講義開始時には講義まとめとして数行し記述できなかった学生も講義内容を確実に記述できるようになってきている。最近学生が提出した講義ノートの一部を資料2にしめす。

講義まとめが作成できることと、講義内容を理解したことは同意ではない。しかし、講義のまとめを作成することで、記憶として残することは事実であろう。

教授者にとって、講義のまとめの確認作業で、多くの学生の勘違い、聞き落としのあることに気づかされた。勘違いや聞き落としは誰にもあることであり、学生の責任とすることではない。このため、講義の1テーマ終了時に、簡単な要約を組み込むこととした。これにより学生が講義内容について再確認できていると理解している。

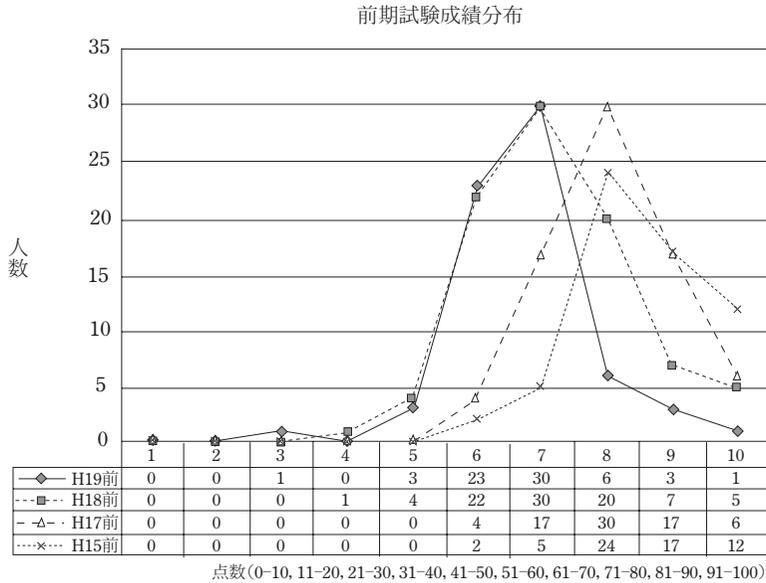


図7 4年間の前期末試験の成績分布

④ 事前学習と試験成績との関連について

講義手法などを考えるようになる以前において、期末試験の成績分布は2つの山を持っていた。ひとつは20点あたりに中心をもつ β 分布であり、もうひとつは70点付近に中心をもつ β 分布であった。この二つが合成されて「ふたこぶ駱駝」状態となっていた。しかし、講義手法を調整するようになってからは分布のピークは移動するものの下位のピークは出現していない。これは、講義内容がほとんど理解できないまま試験を受ける学生がいなくなったためと理解している。

図7は、会計学の過去4年分の前期試験のみの得点分布である。問題はyes/no形式の50問マーク方式で実施したが、講義モデルの評価のため試験問題は変更していない。平成16年および平成17年はeラーニングの使用を強制している。平成18年はeラーニングを強制したが配点上のインセンティブを与えていない²⁵⁾。平成19年は大学移転にかかるシステム変更に

対応できずeラーニングシステムが講義開始日に使用不可能状態であり、1ヶ月近く開始が遅延したため利用を強制していない²⁶⁾。結果として平成18年および平成19年は講義支援としてeラーニングが十分機能していない状況となっている。それぞれの各2年の得点分布において最大値は10点分相違しており、たまたまeラーニングの強制と相関しているように考えられる。次年度以降の試行の中で確認すべき事項であるが、eラーニングは講義開始時に利用指導をしないと学生の利用率が上がらないようである。

8. まとめ

多様化した学生という表現は、大学にとっ

25) 学生の利用登録は7月に始まったが、受講者の利用率は52%である

26) 学生の利用登録は4月に行えたが、受講者の利用率は31%である

て教育手法としての対応策を考えると、判断材料を与える表現ではない。いわゆる高校までに習得すべき知識を完全に手に入れていないことが多様化なのか。皆が大学に行くのでなんとなく大学に入学するものがあるから多様化なのか。学生の大学に対する期待が拡散したから多様化なのか。大学は学生のいわゆる多様化に応じて、教育内容や教育達成レベルが変わるものなのか。いま行われている教育品質議論は、いわゆる「多様化した学生」に一定水準の教育目標に到達させて卒業させるべきだとの視点に立っている。それは学士力検定？ のような発想からも伺い知ることができる。

しかし教育品質論は、教育の質的向上とか教育の質的改善などと表現され議論されているものの、教育品質の内容や判断基準²⁷⁾が明示されないまま行なわれている。感覚的に教育の質が変化したというような議論は制度的な判断に適するものではない。進学率の上昇が教育品質を引き下げようとする議論もよく行われているが、判断基準も不明確なまま議論をすることは筋違いである。

ただ、このような議論がおきる原因は、社会が大学卒業生として期待するイメージと実際のギャップが拡大しており、その許容限界を超えたと多くの人が感じているためである。つまり、卒業単位を確保しただけでは大学卒業生として認定できないと考える人が多くなったのである。これは大学が教育達成目標を設定して、一定水準の学生を卒業させる機能的な基準を設定できていないことに起因しているのであって、進学率が上昇したことに起因するものでは

ない。多くの大学において機関としての大学や教育に責任を持つ教授者が一般の認識と大学の運営が乖離しつつあるという現状認識ができていない結果である。

ところで、教育達成目標は大学として明確化すべき事項であり、個々の担当者の決定事項ではない。それぞれの担当者が任意に目標を想定し行動することは、いわゆる部分最適行動であり全体最適を阻害することは工程管理の発想では定説である。私の行っている試行も本学の教育目標と合致しないのであれば全体最適を阻害する問題行動となる可能性もある。大学としての方針を明示し講義間の整合性をとるべきである。

教授者は、もしも大学としての基本方針があれば整合性を維持しつつ、講義のレベルに応じた達成目標を明確化し、効果的な講義手法を考案する必要がある。私の立てた仮説が正しいものなのかは現状では評価できないが、達成目標レベル1水準の講義手法について試行を続けている。私なりには効果がある手法であると認識しているが、大学としては本来ならFD支援チームを組織して講義内容が確実に伝わる手法を探し出すべきであろう。

最後に本稿で述べた試行モデルに準じた会計学の講義が、達成目標レベル1を達成したかについての評価をする。学生の理解度の測定や試験成績からは、いわゆる講義内容を覚えていない集団は、当初から欠席している学生を除けば、覚えている集団との差異を統計的に見出せない状態にあるため、学生はレベル1の達成目標である講義内容を覚えている状態と推定できる。このため、試行モデルに準じた講義手法は講義内容を覚えさせるには有効であるといえよう。なお前期末試験について、識別指数が0.15以下の問題は平成19年では50問中12問となった

27) 国際協力における教育の質の指標化とその困難性」H15年度国際教育協力シンポジウム資料 澤村信英 2003

が正答率からみて除外すべき問題とはしなかった。ただ前年よりも該当する問題数の増加が見られることから、講義内容以外の要因による影

響がないかについて今後原因分析をする必要がある。