HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	全学型公開講座を活用した大学1 年生向けの演習授業 ： 一般教育演習「聞く力・話す力のトレーニング」
Author(s)	三上, 直之
Citation	高等教育ジャーナル ： 高等教育と生涯学習, 24, 145-160
Issue Date	2017-03
DOI	https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.24.145
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/65047
Type	departmental bulletin paper
File Information	2413.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

10.14943/J.HighEdu.24.145
J. Higher Education and Lifelong Learning **24** (2017)

University-wide Open Lectures as a Practical Training Resource for Freshmen Seminars: The Case of "Basic Skills for Oral Communication" Course

Naoyuki Mikami*

Institute for the Advancement of Higher Education, Hokkaido University

全学型公開講座を活用した大学１年生向けの演習授業 ―一般教育演習「聞く力・話す力のトレーニング」―

三上　直之**

北海道大学高等教育推進機構

Abstract ― Student participation in the management and operation of university open lectures offers a promising approach to revitalize such lecture programs through intergenerational learning as well as providing students with valuable learning opportunities in terms of communication skills and other relevant academic competencies. As part of the Freshmen Seminar course on "Basic Skills for Oral Communication" in the liberal arts program at Hokkaido University, the author trialed a practical training module in which the participating freshmen prepared and delivered short presentations to introduce each of the eight lecturers comprising the University-wide Open Lectures 2016 in front of a general audience. The presentations received favorable feedback from the open lecture participants, and the observations by the author himself and the students' course evaluation questionnaires indicated that students showed significant improvement in their academic oral communication and collaborative learning skills. Further refinement of the course design is necessary in order to improve the students' presentations in the open lectures and encourage them to make the most of this practical training to enhance their competencies.

(Accepted on 13 February, 2017)

1. 課題

「北海道大学公開講座（全学企画）」（以下，「全学公開講座」という）[1] の受講者の年代構成は，近年，70 代以上が半数前後にのぼり，2014 年度には 57.8％を占めるなど，超高齢化が進んでおり，男女比も 8 対 2 から 7 対 3 程度で固定化している。同様の傾向は他の国立の研究総合大学の全学型公開講座でも見られる。青年・中年世代，女性も含むより幅広い層の人たちにとって魅力的で，受講しやすい公開講座をつくることは，研究総合大学の社会貢献，地域連携にとって重要な課題の一つとなっている

*) Correspondence: Institute for the Advancement of Higher Education, Hokkaido University, Sapporo 060-0817, Japan
E-mail: mikami@high.hokudai.ac.jp
**) 連絡先：060–0817　札幌市北区北 17 条西 8 丁目　北海道大学高等教育推進機構

(三上ほか 2015，三上ほか 2016)。受講者自身からも「若者，現役の学生，大学院生などがいて質疑応答などに加わってくれたりすると，より楽しいように思う」[2] と，学生の参加を期待する声が聞かれることがあるが，大学で行っている以上，これはある意味で当然の反応と言える。

大学公開講座を，異なる世代が学び合う場として再活性化する取り組みとして，企画運営への学生参加という方法がある。先行研究では，知的障がい者向けの生涯学習講座に，教育学部の学生がサポーターとして参画したり，中高生対象の科学実験講座に大学院生が助手や企画者として加わったりして，学生への高い教育効果を生んだ例が報告されている(阿部 2014：77)。これらは，学生の側にも一定の専門性があり，それを生かす形で公開講座の企画運営に参画し，実践的に学び深める方向性である[3]。

ただ，全学型公開講座にあっては，これらとは違った形で学生の学修と関連づける方法も積極的に考えられてよい。本学も含めて研究総合大学における全学型公開講座では，統一のテーマのもと，学内の複数部局の教員がオムニバス形式で話すスタイルが一般的で，数回ないしは十数回の連続講座を通じて，その時々の最新の研究教育の状況を俯瞰できるようになっている。この性格に鑑みると，全学型公開講座の運営に携わることは，これから専門分野を決める学部初年次の学生にとってこそ，ふさわしい学びの機会となりうる。

本学では教養教育のカリキュラム（コアカリキュラム）全体の目標を，(1) 高いコミュニケーション能力の育成，(2) 社会・文化の多様性の理解，(3) 思考力・批判能力の育成，(4) 社会的責任と倫理と定めている。この枠組みを参照して考えると，全学型公開講座の運営には，教材として次のような可能性があると言える。

第 1 に，公開講座はそれ自体，大学で行われている専門的な研究や教育の内容を，大学外の多様な人びとと共有する，科学コミュニケーション[4] の活動である。公開講座の講義そのものは講師を務める教員が担うが，講座の運営にあたっては，それに付随するさまざまなコミュニケーション活動が必要とされる。例えば，講座内容や講師のプロフィールを正確にかつ訴求力ある形で伝えるウェブサイトやパンフレットの作成が必要だし，講座当日の司会，とくに質疑応答・ディスカッションの進行には高度な対話能力が求められる。これらの活動を，担当講師との事前打ち合わせも含めて経験することは，来るべき専門教育に耐える高度なコミュニケーション能力を育成する格好の実習となる。

第 2 に，「社会・文化の多様性の理解」という目標との関わりである。全学公開講座は大学全体を俯瞰する形で編成されており，初年次の学生にとっては，自らが近い将来に専攻することになる分野やその近接領域だけでなく，そこから離れた分野の講義内容にも触れる機会となる。もともと本学の教養教育では，志望する専門分野以外の科目に積極的に挑戦することを強く推奨している。全学公開講座の運営に参画することになれば，自分が講義を受ける側にいるときとは違う能動的な視点で，専門以外の分野の講義に関わることになる。こうした経験は，それぞれの学問分野の幅や奥行きを体験することによって，人間や社会の多様性を理解するという教養教育の目標の実現を補強するものと言えよう。

第 3 に，「思考力・批判能力」および「社会的責任と倫理」についてである。前者に関しては，研究の一端に触れながら独創的・批判的な思考能力を養うことがとくに重要である。公開講座の運営に関わることで，学生たちは，大学における日々の研究教育の内容が，大学外からどのようなまなざしを注がれ，どのような社会的意義や課題を持つものなのかを体験し，考える機会を得る。こうした気づきは，科学技術や諸制度が高度に発達した現代社会における責任や倫理のあり方について考える糧ともなろう。

このように，講座の運営側に回る経験を積むことで，学生たちは能動的な立ち位置で学習に取り組むことが期待できる。全学公開講座の運営は，アクティブラーニングの有効な教材となりうるのである。以上の発想に基づいて，筆者らは，2016 年度の全学公開講座の運営に総合教育部の 1 年生を参加させ，本学の教養教育の場として大学公開講座を生かす可能性を探った。本稿ではその設計と実施結果，そこから得られる考察を述べる。

2. 対象の設定

前節で述べた理念は，参加する学生が得られなければ画餅に帰する。ここでは，筆者が 2016 年度 1 学期に全学教育において担当した一般教育演習（フレッシュマンセミナー）の教材として全学公開講座を用いる形で，参加者を確保した。

一般教育演習とは，学部 1 年生対象の 20 人程度のクラスによる演習授業である。学内の各部局に所属する教員が，各々の専門分野や問題関心に沿って，討論を中心とした双方向的な授業を通じて学生の問題解決能力を養い，大学生として自ら主体的に学ぶ態度を育成する。学生は文系・理系などの区分にとらわれず，自らの関心に沿って受講する演習を選ぶことができる。2016 年度は，1・2 学期を合わせて 172 科目が開講された。

筆者は，この一般教育演習の枠で 2009 年度から毎年，「聞く力・話す力のトレーニング」という授業を開講している。文献資料も活用して事前に準備をした上で，インタビューやスピーチなどを実際に行い，大学生にふさわしい口頭コミュニケーションのスキルを実践的に鍛える授業であり，幸い学生からも高い評価を得ている[5)]。この授業では例年，後半部でインタビューとスピーチの総合実習を課している。各学生が口頭コミュニケーションの手本としたいと思う学外の大人に，「私の聞く力・話す力のトレーニング」というテーマで 1 時間程度のインタビューを実施し，結果について教室でスピーチする。

今回，この総合実習の部分を全学公開講座の運営への参加に置き換えることで，授業全体の構造は維持しながら，公開講座を初年次教育の教材として活用することを試みた[6)]。

3. 授業の実施状況

3.1　授業全体の構成と公開講座の位置づけ

今回の授業全体の構成を，表 1 に示した。冒頭 5 回は，入学直後で，学部も異なる初対面の学生同士

表 1.　一般教育演習「聞く力・話す力のトレーニング」の授業構成（2016 年度）

開 講 期 間：2016 年 4 月 13 日～7 月 27 日（水曜日 5 講目）
教　　室：北海道大学高等教育推進機構 S4 教室（アクティブラーニング教室）
受 講 者：総合教育部 1 年生 23 人（男 13 人，女 10 人）
担 当 教 員：三上直之（高等教育推進機構）
授業の目標：大学生にふさわしい口頭コミュニケーションのスキルをトレーニングすることで，自信を持って聞いたり話したりできる力を身につけ，他者と積極的に関わる能力を高める。
到 達 目 標：
(1)【聞く力】目的・場面に応じたさまざまな聞き方を工夫し，人の話を効果的に聞くことができる。
(2)【話す力】目的・場面を意識して短いスピーチを準備し，適度な緊張感をもって行うことができる。
(3)【文献を活用する力】聞くこと・話すことの準備のために，図書や雑誌，新聞，インターネット資料などの文献を活用できる。
(4)【身体を駆使する力】視線や相づち，間合いなどの非言語的要素がコミュニケーションに大きな影響を持つことを意識し，それらを駆使して他者と積極的にかかわる姿勢を身につける。

各回の授業内容（網掛け部分が公開講座を活用した総合実習）

日程	内容	
第 1 回（4/13）	授業への導入	
第 2 回（4/20）	オープニング・ワールド・カフェ	
第 3 回（4/27）	図書館情報入門（図書館職員による講義）	
第 4 回（5/11）	相互インタビュー（1）	
第 5 回（5/18）	相互インタビュー（2）	
第 6 回（5/25）	総合実習のガイダンス	
第 7 回（6/1）	グループでの活動	
第 8 回（6/8）	レポートの書き方入門	
第 9 回（6/15）	話し方のチェックと改善（1），グループでの活動	
第10回（6/22）	話し方のチェックと改善（2）	
第11回（6/29）	グループでの活動，リハーサル	
第12回（7/6）	ふりかえりとリハーサル	
第13回（7/13）	ふりかえりとリハーサル	
第14回（7/20）	ふりかえりとリハーサル	
第15回（7/27）	ふりかえり	授業全体のまとめ

が知り合う目的も兼ねてワールド・カフェ形式での話し合いや，相互インタビューおよび他己紹介の演習をしたり，文献の探し方の基礎に関する図書館職員の講義を受けたりするなどの導入的な内容を実施した。そして第 6 回の授業から，公開講座を用いた総合実習（授業内では「インタビューとスピーチ実習」と呼んだ）を行った。

この総合実習で学生に課したのは，(1) 全学公開講座の講師とその研究内容について，本人へのインタビュー取材を含めてリサーチすること，(2) それに基づいて，当日，受講者の前で講座の導入スピーチ(講師紹介と講義内容への導入を含めて 3 分程度)をすること――である。23 人の受講者を 2〜3 人の八つのグループに分け，各グループが公開講座の 1 回分を受け持つ形とした（今年度の全学公開講座の講義題目は表 2 を参照)。

以後，実習は大きく分けて，(1) 事前調査，(2) 講師へのインタビュー，(3) スピーチ原稿の作成，(4) 発表練習，(5) 本番とふりかえり，という五つのステップで進めた。

3.2　事前調査

講師へのインタビューに先立って，各グループ内で手分けして，その回の講義題目や，担当講師の研究や専門分野に関連する資料を探し出して検討した。学生たちは，講義題目と講師の略歴のほか，公開講座のテキスト用に講師が執筆した講義概要(2〜3 ページ程度）を手がかりに調査を進めた。調査に際しては，一つの資料の内容を鵜呑みにするのではなく，文献を複眼的，批判的に検討しつつ活用することの大切さを強調した。先に実施した図書館職員による講義の内容も活用するよう促した。

事前調査で得た材料を使い, 各グループで, スピーチ原稿の第一稿を作成した（詳細は 3.4 節で後述)。この段階で，ひとまずスピーチ原稿を起草させたのは，不足している情報や，講師から直接のコメントを得たい項目などを，インタビューの前に学生が意識できるようにするためである。提出された第一稿は，いずれも完成にはほど遠く大幅な修正が必要であったが，学生が原稿に盛り込んだ材料やアイデアをできるだけ生かす方向で，さらなるリサーチや内容の修正の手がかりとなるようなコメントを付して返却した。

表 2.　2016 年度　北海道大学公開講座（全学企画）の概要

日　程：2016 年 7 月 4 日（月)〜25 日（月）　18：30〜20：30
（7 月 18 日（月・祝）は 13：00〜14：45 および 15：15〜17：00)
会　場：北海道大学情報教育館 3 階　スタジオ型多目的中講義室（7 月 18 日は学術交流会館）
テーマ：「国のかたち」を案ずる時代の知恵

日程		講義題目	担当講師
第 1 回	7 月 4 日	自然災害は予測できるか	農学研究院 丸谷　知己　特任教授
第 2 回	7 月 7 日	高齢化社会と創薬	薬学研究院 堺谷　政弘　准教授
第 3 回	7 月 11 日	現代日本における子育てとお金	教育学研究院 鳥山　まどか　准教授
第 4 回	7 月 14 日	戦後民主主義の思想と冷戦終焉後の変容	法学研究科 権左　武志　教授
第 5 回	7 月 18 日 （海の日）	IT・ロボット技術が支える新しい農業の姿	農学研究院 野口　伸　教授
第 6 回		海洋生物資源を理解して上手につきあう	北方生物圏フィールド科学センター 宮下　和士　教授
第 7 回	7 月 21 日	観光がつくり変えるこの国のかたち	メディア・コミュニケーション研究院 岡本　亮輔　准教授
第 8 回	7 月 25 日	よいリサイクルかどうかの見分け方	工学研究院 松藤　敏彦　教授

3.3　講師へのインタビュー

上記の事前調査と並行して，各グループで，講師へのインタビューの質問事項を準備した。講義内容に話を絞りすぎず，専門分野全体の動向や，その中での今回の話題の位置づけ，講師の経歴や研究への思いなど，講座の背景を引き出す質問を含めるよう助言した。

講師へのインタビュー依頼と日程調整は筆者が担当したが，学生らが初対面の教員にメールで頼みごとをする方法を学ぶ機会とするため，質問事項は学生がメールで講師に直接送ることにした。質問事項と，添付するメール本文の文面は，事前に筆者が添削した。

下書きの段階では，スピーチの切り口が定まっていないグループが多く，目的や意図が不明なまま質問を羅列しているものが目立った。第一稿へのコメントと連動する形で，インタビューのねらいを明確にするよう指摘した。文献を探して読めば答えが簡単に得られるような質問も多く見受けられたので，予習の跡がみられる質問，講師本人に直接聞く意義がある質問を考えるようアドバイスした。

インタビューの基本的な方法についても，授業中に講義した[7)]。40 分から 1 時間程度，時間を確保してもらえることになっているので，時間を十分に活用してじっくりと話を聞いてくること，記録のため必ずメモを取り，了解が得られればスマートフォンなどを使って録音もすること，聞きたいことを質問できたかチェックしながら聞くこと，準備した質問項目にとらわれず話に臨機応変に耳を傾ける姿勢も大事であること，などを伝えた。

インタビューは，担当する学生 2〜3 人の全員が揃って，原則として講師の研究室を訪問する形で実施した（写真 1）。筆者もその全てに同行したが，インタビューの進行は学生が行った。ほとんどのグループが予定どおり 1 時間程度で終了したが，中には話が盛り上がり 2 時間近くに及ぶグループもあった。

初対面の教員を訪ねて行き，インタビューの形で直接話を聞かせてもらうというのは，学生たちにとっては初めての経験であり，ほとんどの学生が非常に緊張した様子でインタビューに臨んでいた。ただ一度インタビューが始まると，インタビュイーである担当講師の協力に助けられつつ，事前の準備を生かして，学生たちが主導してインタビューを進めることができた。一部のグループでは，用意していた質問に対して冒頭からその意図を講師から問い返されるような応答があり，それにうまく答えられなかったところからやりとりがかみ合わなくなり，筆者が助け舟を出さざるをえなくなる場面もあった。また，基本的に学生主導で進められていたグループでも，準備した質問とそれへの応答が済むと機械的に次の質問に進むというスタイルから脱却できなかったケースもあった。

写真 1.　講師へのインタビュー

とはいえ，最終的には全グループが，(1) 研究者になったいきさつや，現在のテーマを研究するようになった経緯など，講師本人の経歴や，(2) 今回の講義でとくに強調したい内容，(3) その他，講義題目や関連する研究についての情報を一通り聞くことができた。

終了後，聞いた内容の要点と，インタビューの感想を A4 判 2 ページにまとめたインタビューメモを，各自が作成した。感想には，話の内容に関するものだけでなく，インタビューの方法面でうまくいった点や改善すべき点のふりかえりも含めるよう指示した。

その記述からは，学生が試行錯誤の中で，インタビューの技術についてさまざまな気づきを得たことがうかがえる。主なポイントを列挙すると，第 1 に目立ったのは，臨機応変な対応の大切さと難しさを実感した，というものである。「話の中から新たな質問を考え，用意していたことよりもさらに深いこ

とが聞け」たという学生がいる一方,「話がひと段落した時に何を話せばよいか分からず，先生に気をつかわせてしまったように思い，申し訳なかった」といった反省も見られた。第２は，そうした臨機応変な対応を通じて中身の濃い話を引き出すためには，下調べが肝要であることを改めて認識したとするものである。インタビュー冒頭で講師から想定外の反応を受け，話を順調に進められなかったグループの学生は，「下調べをしっかりすれば先生の話についていき，渡り合える自信がつくと感じた。自信のなさが表に表れていると相手に不快感を与えかねない」とふりかえっていた。第３は，メモをとりながら話を聞くことの難しさである。話に集中することも，メモを取ることもどちらも十分にできなかったという反省から,インタビューには二人以上で行き，役割分担をして聞くのがよいと感じた，という記述もあった。第４は，挨拶や礼儀作法，会場までの移動などの段取りに関する反省である。緊張していたこともあって，敬語や，勧められてから着席するなどの礼儀作法がきちんとできなかったとか，講師に会った際の段取りを考えておらず，自己紹介や挨拶がうまくできなかったという反省もあった。

この他,「実際にその分野の最前線にたつ人の話は書籍よりも説得力があるように感じたし，疑問に思ったことはすぐ質問できるので分かりやすかった」というように，インタビューという方法の強みに気づいたという記述も見られた。また講師の話から，自分の将来の進路について考えるきっかけを得ることができたという人もいた。

3.4　スピーチ原稿の作成

話が前後するが，インタビュー前に学生たちが第一稿の起草作業に取りかかる際，授業で，スピーチの構成方法について大枠を提示しておいた。(1) はじめに発表者全員が学部・学年・氏名を名乗り，(2) 次に話の「本体」を３段落程度で述べ，(3) 最後に講師の話に直接つなぐ結びの言葉（「○○先生よろしくお願いします」など）で締める，という内容である。全体で，長くても４分以内でまとめることも指示した。本体部分については，各グループの工夫で自由に構成するが,「日常生活や季節の話題，ニュース・時事問題などに絡めた講演トピックの導入」や「講師の先生の研究内容や，略歴の紹介」「専門分野や話題についての説明，紹介」「きょうの講義のハイライトの予告」などの項目を例示した。本番では，グループのメンバー全員が本体のどこかの段落を受け持ち，実際にスピーチをすることを条件とした。

インタビュー前に提出された第一稿では，時事的な話題に触れたり，受講者に質問を投げかけて手を上げてもらったりするなど，手法面では工夫の跡も見られたが，担当講師と公開講座受講者の間を仲立ちするという基本的姿勢に欠けるものがほとんどであった。

典型的な問題点は，テキストの講義概要から抜き出した話の要約に終始していて導入になっていなかったり，講義概要との重複はなく文章としてもきれいにまとまっていても，受講者の興味を刺激するような意外性が欠けていたりすることであった。公開講座の講師と受講者とを仲立ちするという観点から言えば，大学１年生という自らの立場を活用することも有効だと思われる。例えば，子どもの貧困と教育費をテーマとした回であれば，自分自身が直前まで高校生であり，現在も大学生であるという当事者性を生かすとか，戦後民主主義をテーマとした回なら，ちょうど講座直前の日曜日に行われた参議院議員選挙で初めての選挙権を行使したことに触れる，などが考えられる。しかし，そうした工夫も第一稿ではほとんど見られなかった。また，伝えたいことが不明確なまま材料を羅列していたり，論旨が矛盾したり混乱したりしている原稿も目立った。講義概要や関連する研究内容についての理解不足，検討不足が主な原因であると推測されたが，それらについても，適宜問題点を指摘して改善のためのアドバイスを加えた。

この後，原稿完成までに各グループとも 2, 3 回程度，改稿を行った。筆者は，全ての段階の原稿を読み，内容や表現に関してコメントした。第二稿以降での主な指摘事項としては，情報の根拠が曖昧なものや，インターネット検索で出てきたデータを鵜呑みにしていると推測されるものについて，より確かな情報に当たるよう指導した。また，段落同士の関係性をよく考えず，要素を並べた状態になっている

原稿も散見されたので，具体的に指摘し，改善を求めた。話のつなぎや締めくくりなどに苦慮しているグループには，今回の講座全体のテーマである「国のかたち」に絡める形で講義題目の意義を述べたり，分野全体の中での講師の研究の位置づけなどについて触れたりする方法も示唆した。

筆者の側で文章を直接添削することはできるだけ避け，問題点や改稿の方向性を指摘し，学生自身に修正させる方向で進めた。ただ，公開講座において一般参加者を対象として行うスピーチであることに鑑みると一定の品質を確保することが求められることから，原稿を完成させる段階において，必要な範囲で直接の添削を施した。この意味での添削をほとんどせずに済むグループがあった一方，正確で達意の文章とするため，構成や表現のレベルで相当の修正を必要とするグループもあった。

なお，原稿へのコメントや添削の書き込みには，MS-Word の編集履歴機能を利用した。

3.5　発表練習

授業中に 2 度，スピーチの発表練習の機会を設けた。

1 度目は，授業時に全グループのスピーチを録画し，それを次の回に全員で視聴しながら，話し方の問題点をチェックする方法で行った。ビデオを使った話し方のチェック自体は，本授業では毎年行っており，今回も元々は，例年どおり総合実習とは別にテーマを与え，学生が 1 分ずつスピーチを行う形式で実施することを予定していた。ところが，スピーチ原稿の作成などで学生の作業時間が予想を上回ったため，予定を変更し，公開講座のスピーチ練習を兼ねて「話し方のチェックと改善」演習を実施することにした。

第 9 回の授業では，冒頭のレクチャーで，ことば（話の内容・構成，ことばづかい），からだ（視線や表情，姿勢など），こえ（声量やスピード，滑舌など）の 3 点にわたって，授業や会議など公の場で話す際の基本的な注意事項を確認した。その上で，一グループずつ前に出て，第一稿を使ってスピーチをし，その様子を筆者がビデオカメラで撮影した。

次の第 10 回では録画を全員で視聴し，各自，自分の話し方を客観的に見つめ直すとともに，お互いにアドバイスしたり，他の人のスピーチから見習うべき点を考えたりした。具体的な進め方としては，授業進行が間延びしないよう数グループ分ずつ区切って視聴し，合間に小グループで意見交換しながら進めた。授業の最後に用紙を配付し，各自が「自分のスピーチのビデオを見て，感じたこと・気づいたこと」「本番までに改善したいこと」を記入した。スマートフォンや動画共有サイト，SNS の普及により，動画の撮影や共有が日常的に行われるようになった現在でも，自分が公の場で話している様子をビデオでじっくりと見るという経験は多くないようである。学生のメモからは，自分が話す速さや声色，滑舌，表情や姿勢のくせなどを，初めて客観的に認識する機会になったことがうかがえた。

本番までに改善したいこととして，「“原稿を読んでいる”という感じがでないようにしたい」とか，表情や姿勢などに気をつけることで「もう少し明るい印象を与えられるようにしたい」などの記述が見られた。また「発表内容より，よっぽど外見から受ける印象の方が強いと感じた」といった気づきもあった。自分の表情を客観的に見つめ直す機会を得て，「アレをいつも誰かに見られていると思うと，恥ずかしいし，なにより申し訳ない」などと，日常の対人関係にまで広げて表情の重要性を痛感したと述べた人もいた。

この授業では，話し方に関して筆者から各学生にこと細かに指導することはしていない。そもそも筆者自身は話し方の専門家ではなく，限られた時間で一人ひとりに効果的な指導をすることは難しいと判断しているためであるが，録画を用いた自己評価と学生同士のピアレビューには，それを補って余りある効果があると考えられる。

その後，授業中における 2 度目の練習として，各グループが本番を迎える直前の授業で，5〜10 分ずつの時間を取ってリハーサルを行った。この 2 回の練習のほかに，学生たちは各グループや個人で自主的に練習を行っていたようである。

3.6　本番

総合実習の本番となるスピーチは，2016 年 7 月 4

日から 25 日に開催された全学公開講座において，予定どおり実施された（写真 2）。担当の学生は，講座各回の冒頭で講師が登壇する直前に 3〜4 分程度でスピーチし，その後，席に戻って受講者らと一緒に講義を聴講した。また，学生同士がスピーチを相互に評価し合うため，その回のスピーチを担当しない学生の中から数人ずつがレビューワーとして公開講座に出席し，スピーチを聞いた上で，後述する授業中のふりかえりのセッションにおいてコメントした。結果として，スピーチを担当する学生とレビューワーを合わせて，各回計 5〜6 人程度の大学 1 年生が，一般の公開講座受講者に混じって出席することになった。

写真 2.　公開講座でのスピーチ

どのグループも一人も欠けることなく，それぞれの学生が担当部分を話すことができた。見知らぬ多数の大人の前で話した経験はほとんどない人ばかりであったと思われるし，求められる話の内容も，専門的な研究についてかみ砕いて紹介するというものであったことから，学生たちにはかなり緊張を強いられる体験だったと思われる。スピーチの完成度にはグループごとに差があったものの，協力してやり遂げることができた点は評価してよいだろう。一例として，ある回のスピーチを掲げておく（表 3）。

スピーチの内容に関しては，いずれの回の講師か

表 3.　本番における学生のスピーチの例

（学生 A）
突然ですが，みなさんはこれまでにどんな薬を飲んだことがありますか？　頭痛の薬，腹痛の薬，また，現在服用している薬など，たくさん思い浮かぶものがあるかと思います。体に何か異常が現れたとき，まず薬を飲んで治そうとする方も多いのではないでしょうか。薬は病気を治すための，一番身近な手段だといえるでしょう。
ここで，みなさんが今まで飲んでこられた薬の中で，「この薬は効果がなかったな」と思うものを一つ思い浮かべてもらってもよろしいでしょうか。思い浮かべていただけましたか？　では，それを忘れずに，少しの間だけ覚えていてください。
今回の講義のテーマである「創薬」とは，簡単に言えば「新しい薬を作り出すこと」です。しかし，創薬の実際の過程は全く簡単なものではありません。
新しい薬の開発には最低でも 10 年近く，長ければ 20 年ほどかかると言われています。また，それにかかる費用も莫大なもので，一つの新薬の開発には数百億円から 1000 億円近くかかることもあるそうです。このような費用や最先端の科学の成果，最優秀の頭脳を用いて研究しても，新しい薬は世界で年に 15〜20 種類しか作られません。ノーベル賞受賞者は年に 12〜13 人ですから，「一つの医薬をつくりだすことは，一つのノーベル賞を獲るのと同じくらい難しいこと」だと言えるかもしれません。
（学生 B）
みなさんに先ほど思い浮かべていただいた「効果のなかった薬」も，実はこのように，ノーベル賞受賞レベルの最難関の試験を合格してつくられたものなのです。このことからも，新しい薬を生み出す創薬の難しさを実感していただけるかと思います。
今回の講義を担当する堺谷先生は，その創薬という分野の最前線で研究を進めておられます。
先生は大学を卒業後，初め民間の研究所で有機化学の研究に携わられ，例えば，サメが嫌いな生物が出している粘液の成分を，化学的に分析するような研究もされていたそうです。その後ハーバード大学に留学し，生物の体内で化合物が生み出されるしくみについて研究され，化学だけでなく生物学の知識も深められました。
そして今からちょうど 20 年前に，世界的な大手製薬会社であるロシュにヘッドハンティングされたそうです。創薬の世界では化学と生物学の両方がわかる研究者は大変貴重であり，先生はそのような立場で，両者をつなぐ架け橋として創薬研究をされてきました。そして 3 年前，この北海道大学に赴任してこられました。
（学生 C）
そんな先生ですが，今から 10 年ほど前に，ご自身の創薬研究に対する価値観を大きく変える出来事があったそうです。それは，ご自身ががんを患ったことです。
現在は完治しておられますが，闘病生活で“患者”としてがんや薬と向き合うようになったことで，「効果を第一にして薬をつくる」よりも，「毒性が少なく安全な薬をつくる」ことが大切だと改めて感じた，とおっしゃっていました。先生は現在，“研究者”と“患者”の両方の視点に立ち，薬をつくっていらっしゃいます。
今回の講義では，最近創薬の世界で注目されている「3 つの画期的な新薬」など，先生から最新の研究のお話がたくさん聞けると思います。この公開講座全体の「国のかたち」というテーマとも結びつけながら，高齢社会の医療における薬の役割をどのように考えるべきか，薬が必要になる前に病気を予防するにはどうしたらよいのか，といった点にも注目してお聞きください。それでは先生，よろしくお願いします。

（第 2 回　薬学研究院　堺谷政弘准教授の回）

らも，的確な導入であったという反応を得ることができた。中には，講義冒頭で学生のスピーチ内容を高く評価し，それに言及しながら話し始める講師も複数いた。また，公開講座受講者からの反応も，後で 4.3 節においてアンケート結果を示すが，おおむね好意的なものであった。

もちろん，問題点がなかったわけではない。第 1 に，明らかに原稿を暗記して読み上げるのに精一杯で，自分のことばとして話す状態にまで至っていない人が多かった。正確さは大切だが，一字一句を丸暗記するのではなく，メモを見ながらでも構わないので, もっと自然な話しことばで語りかけてほしい, という印象の残るものが少なくなかった。

第 2 に, スピーチの際の入退場やそれに伴う挨拶, メンバー間のマイクの受け渡しなどの所作についてである。この点に関しては，あらかじめ意識して十分な準備をしていたグループと，そこまで準備が行き届かなかったグループとの間で大きな差が出た。スピーチやプレゼンテーションの場面で，非言語的な要素が聞き手に与える印象の大きさについては，ビデオを用いた話し方のチェックの演習などを通して，多くの学生が実感していたはずである。けれども，その知識を限られた準備時間の中で実際に活用できるかどうかに関しては，かなりの個人差があると言えよう。

3.7　ふりかえり

公開講座の本番でいかに上手にスピーチができたかは，本授業の成績評価の一つの項目ではあるが，最大のポイントではない。スピーチは単なる通過点にすぎず，むしろ授業の主なねらいは，今後学生が「聞く力・話す力」を高め続けられるスキルや姿勢を養うことにこそある。そこで，本番の後，授業内でふりかえりの時間を十分に取り，事前調査やインタビューを含めた総合実習の取り組み全体を自己評価するよう求めた。

まず学生は, 担当する回の公開講座が終わった後, 次の授業までに A4 判両面の「ふりかえりシート」に記入した。シートには，(1) 公開講座本番におけるスピーチの出来を自分自身の担当部分を中心に評価する，(2)「インタビューとスピーチ実習」の全過程を通じて，気づいたことや学んだことを記す，(3) 聴講した公開講座の講義内容について感想を書く，という 3 項目の記述を求めた。また，各回のレビューワーにも A4 判 1 枚の評価シートを作成するよう求めた。

写真 3.　ビデオを使ってスピーチをふりかえる

以上の準備をもとに，各グループが本番を行った直後の授業の中で，ふりかえりセッションを行った (写真 3)。具体的には，本番でのスピーチの録画をクラス全員で視聴した後，スピーチを担当した学生が一人ずつ前に出て，上記の (1) および (2) の項目を中心に，ふりかえりのスピーチを 3 分以内で行った。その回を担当したレビューワーからも一言ずつコメントした。最後に筆者から，個々の学生のふりかえりスピーチの内容にも触れつつ，そのグループの総合実習の取り組みについて講評した。以上の内容を，グループ単位でそれぞれ 20〜30 分かけて実施した。

(1) の本番でのスピーチの出来に対する自己評価は，ほぼ全ての学生が，録画でのチェックも生かしつつ，さまざまな角度から，自らの成果と課題を的確に述べることができていた。(2) の総合実習の全過程をふりかえっての気づきや学びを述べる部分も，多くの学生が基本的には要求に答えることができていたが，内容の具体性や深みに関しては個人差がみられた。総合実習の過程での出来事を取り上げて，断片的に感想を述べるにとどまっている人もいた一方，多くの学生が，実習の各場面での経験についてふりかえって，そこから自分自身の課題を取り出して述べることができていた。主な内容を，項目別に適宜再構成して示しておく（表 4)。

表 4.　実習終了後の学生のふりかえり

項目	学生のふりかえり
事前調査	インターネットの検索エンジンを用いて簡単に済ませようとしたが，結局，それだけでは十分な情報が得られず，むしろ非効率だということがわかった。講義内容に関連する本や，講師の著書などを探して読んでおくと理解が深まり，インタビューでの質問や，原稿作成の際に非常に役立つことが実感できた。
	インタビュー前に的確な文献を見つけることができず,「図書館情報入門」の講義で習った文献検索の方法をもっと生かすべきであったと反省した。
	インタビューの準備では，抽象的な知識をぼんやりと覚えておくよりも，量は少なくても具体的な知識を頭に入れた方が，話を聞いたときにイメージがしやすいと思った。
インタビュー	インタビュー調査によって，文献を読むだけでは得られない講師の先生の人柄に触れることができ，先生が公開講座で何を伝えようとしているのかについて理解が深まった。
	聞く人に興味を持ってもらえる内容にするためには，文献を使った調査とインタビュー調査の両方が必要であると納得した。
	聞きたいことにうまく合った内容や，相手の話したいことを引き出す内容を含んだ質問が重要であることを認識した。魅力的に紹介できるようにするためには，インタビューでどれだけ効果的な質問をできるかも大切なことだと思った。
	インタビューの現場では，事前に調べたり話を聞いたりして純粋に疑問に思ったことを，遠慮せずに聞いていけばよいのだということがわかった。
	インタビューでは，質問を考えているうちに話題が変わってしまうこともあり，難しかった。進行係，メモをとる人など，役割を決めておくと良いということを学んだ。
原稿作成	はじめは「導入」として何を話せばいいのか分からず，ただ先生の講義内容を要約するような話になってしまっていた。添削を受けて修正を重ねるうちに，聞き手に身近な話題から興味を持ってもらったり，徐々に話の背景を知ってもらったりするという役割が理解できてきた。
	聞き手に興味を持ってもらうためには，具体的なエピソード，とくに自分の体験を用いるのが有効だと思った。身の丈に合った話題を蓄えるためには，色々な経験をすることが大事なのだと思う。
	これまで客観性や論理性ばかり重視してきたので，独自性のある内容にするのに苦労した。これからは面白いことを思いつけるようになりたい。
	最初書いて添削された時，ほとんどすべてが赤になって戻って来て途方に暮れたが，少しずつ書き直したりアイデアを出したりしていくうちにだんだん良くなっているのが自分たちでもわかって，面白かった。
人の紹介をすることの責任の重さ	公式の場である人について紹介する場合には，自己紹介や自分の考えを発表するのとは違い，正しいことを伝える責任が重くなることに気づいた。メモをとって聞いてくださった方もいたので，正確な情報を伝えることが大切だと思った。
	人を魅力的に紹介することがこんなに難しいことだと思っていなかった。
本番のスピーチを終えて	聞き手の反応の重要さを学んだ。うなずきながら納得した表情で聞いてくれていたのが話している最中にわかり，やる気になった。また，話している最中に聞き手の表情を読み取る余裕ができたこと自体，自分にとっては成長だと思う。
	原稿を暗記して，スムーズに話すことよりも,「伝える」ことが大切であると感じた。メモや原稿を見ながらでも，自分で意味をかみくだきながら話す方が伝わりやすい。
	録画で自分の姿・声を客観的に直視することにより，気づかなかった自分の癖が明らかになった。今後の生活でも改善していきたい。
	聞いている方の印象をよくするために,紙の持ち方や礼の仕方,立ち方や歩き方などにも気を配ったが，そうしたことも人前に立つときは重要であると感じた。
	事前調査がなければインタビューの内容が薄くなっていただろうし，インタビューがなければ原稿の内容も薄くなっていただろう。しっかり原稿を読み込んでいかなければ，原稿をそのまま読んで棒読みになってしまっていたと思う。「準備していく」ことは本当に大切なことだと実感した。
グループでの活動について	原稿をみんなで共有し，最終チェックをして，意見を言い合って完成版を作成することができた。全員で確認し，推敲するのが大事だと思った。
	グループの皆でスピーチを成功させるという思いを共有することが大事。自分のグループはこれができていたため自主練習も多くできた。
	グループで活動することで言葉のバリエーションが増え，あらゆる視点をとれたことがとてもよかった。同じ話を聞いても，捉える部分が違っていて，お互いに足りないところを補うことができ，よりよいスピーチ原稿ができるのにつながったと思う。
	メンバー全員の予定が合わなくて原稿の完成が遅れた。結果的に練習時間が少なくなったので，時間に余裕をもつことが大切だと思った。自分のペースで全てできる訳ではなく，限られた時間の中で，どれだけのことができるのかが大切になってくると感じた。

4. 評価

4.1　成績評価

この授業の成績評価は，例年，「授業への参加態度・積極性（30%），成果発表（30%），レポート（40%）に基づいて，到達目標の達成度を総合的に評価する」（シラバス）方針で行っている。今回も同様の方針で評価し，「授業への参加態度・積極性」については，普段の授業への取り組み状況（全体の約 20%），総合実習における他グループのスピーチの評価者（レビューワー）としての活動への参加状況（同 10%）に基づいて評価した。「成果発表」は，公開講座におけるスピーチ（同 10%）と，その後のふりかえりスピーチ（同 20%）によって評価した。「レポート」は，授業の前半にレポートの書き方の指導を兼ねて課したミニレポート（同 5%）と，授業全体をふりかえって，聞くこと・話すことに関する自らのスキルや姿勢，考え方の変化について論じる期末レポート（同 35%）の 2 本を課した。

評価は A＋（GP＝4.3）から F（GP＝0）の 11 段階で行った。クラス全体の GP の平均は 3.43（N＝23），最高の A＋（95–100 点）は 2 人，最も人数が多かったのは A（90–94 点）の 7 人であった。過去 4 年間（2012～2015 年度）の同じ授業の履修者（N＝88）の GP の平均は 3.52 であり，t 検定の結果，両者に有意差は認められなかった（t＝－.544，df＝26.868，n.s.）[8]。

ちなみに，次項で記述する授業アンケートの中で，シラバス中の到達目標を何割程度達成できたかを学生自身が自己評価（「X 割」の X に当てはまる数字を 0～10 の整数から選択）する設問がある。この設問への回答を平均すると，今回（N＝23）が 7.48（N＝23），2012～2015 年が 8.22（N＝86）となり，有意差が認められた（t＝－2.436，df＝107，P＜.05）。

4.2　学生による授業評価

次に，学生による授業アンケートの結果から今回の授業を評価する。

大学が作成した共通の質問票を最終回の授業時に配付し，その場で学生に回答してもらう形式で実施した。記入，回収は教員が退出した後，学生のみで行った。

成績評価と同様に，今回の回答結果と，過去 4 年分の回答結果とを比較した（表 5）。前項で見た到達

表 5.　授業アンケートの結果※1)

設問内容 ＼ 評点	5	4	3	2	1	2016 年度 平均値	2012–15 年度 平均値	2012–15 年度 N	t 値
1. シラバスは，授業の目標，内容，評価方法を明快に示していた。	11	10	2	0	0	4.39	4.76	86	－2.458＊
2. 授業はシラバスに沿って行われていた。	12	8	3	0	0	4.39	4.76	86	－2.230＊
3. 授業で要求される作業量（レポート，課題，予習・復習など）は適切であった。	10	8	3	2	0	4.13	4.51	86	－2.067＊
4. 授業内容の難易度は適切であった。※2)	0	4	16	2	1	4.30	4.37	86	－.250
5. 教員の説明はわかりやすかった。	18	4	1	0	0	4.74	4.73	86	.052
6. 教員の熱意が伝わってきた。	18	5	0	0	0	4.78	4.77	86	.133
7. 教員の話し方は聞き取りやすかった。	20	3	0	0	0	4.87	4.92	86	－.650
8. 教員は効果的に学生の参加（発言，自主的学習，作業など）を促した。	16	7	0	0	0	4.70	4.81	86	－1.024
9. 教員は学生の質問・発言等に適切に対応した。	17	5	1	0	0	4.70	4.84	86	－1.119
10. 黒板，教科書，プリントや AV 機器等の使われ方が効果的であった。	12	9	1	1	0	4.39	4.74	85	－2.009
11. この授業の自分の出席率は（　）%程度であった。※3)	19	1	0	2	1	4.52	4.60	86	－0.505
12. 質問，発言，調査，自習などにより，自分はこの授業に積極的に参加した。※4)	11	8	4	0	0	4.30	4.35	86	－0.227
13. この授業 1 回（90 分）のための予習・復習に費やした時間は平均（　）であった。	0	1	3	9	10	1.78	1.86	85	－0.347
15. 授業により知的に刺激され，さらに深く勉強したくなった。	10	10	3	0	0	4.30	4.48	86	－1.031
16. 授業は全体として満足できるものであった。	13	6	2	2	0	4.30	4.72	86	－1.970
評点	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1				
14. シラバスに記載されている到達目標は，（　）割程度達成できた。	1	4	9	5	1	2	0	1	0	0	7.48	8.22	86	－2.436＊

＊：p＜.05

※ 1）表中央の整数の値は，2016 年度のアンケートで各評点をつけた人数（N ＝ 23）。

※ 2）「5・4・3・2・1」は，「A：極めて難しい」「B：難しい」「C：適切」「D：やさしい」「E：極めてやさしい」を意味する。なお，評点は C を 5，B および D を 3，A および E を 1 として計算。

※ 3）「5・4・3・2・1」は，「A：100%」「B：80%」「C：60%」「D：40%」「E：20%」を意味する。筆者が別途把握していた出欠によると，2016 年度は全員が 70%以上出席しており，D および E とした 3 人の回答には錯誤があると思われるが，過年度との比較において条件を揃える必要から，ここではそのまま用いた。

※ 4）「5・4・3・2・1」は，「A：4 時間以上」「B：3 時間」「C：2 時間」「D：1 時間」「E：30 分以下」を意味する。

度の自己評価も含め，16 項目あるうちの 14 項目で評価の平均値が下がっていた。差について t 検定を行ったところ，上述した到達度の自己評価（14 番）の他に，「1．シラバスは，授業の目標，内容，評価方法を明快に示していた」「2．授業はシラバスに沿って行われていた」「3．授業で要求される作業量（レポート，課題，予習・復習など）は適切であった」の 3 項目で有意差が認められた。

また，授業アンケートの自由意見記入欄には，「良かったと思う点」に 15 人が，「改善した方が良いと思う点」に 7 人が記述した。

「良かったと思う点」としては，まず授業を通じて高めることができた能力が挙げられた（4 人）。例えば「コミュニケーション全般について，いろいろと知ること」ができたとか，聞く力や話す力について「様々な要点を確認できた」とするものがあった。「人との「真剣な」関わり方（姿勢，態度など）を学ぶことができてとてもうれしかった」という感想もあった。この総合実習は教室の中だけで完結するものではなく，公開講座の受講生や講師を巻き込んで行うことから，致命的な破綻をきたすことは許されない面がある。かといって，失敗を恐れるあまり学生が萎縮するようなことになってしまえば，教育効果は失われる。これ自体は実習教育や PBL（project-based learning）につきもののジレンマだろうが，人との「真剣な」関わり方を学べたという感想は，そうしたジレンマの中で，課題に真摯に向き合うことを重視する雰囲気がクラスに生まれていたことを示すものと言えよう。また，初対面の教員にインタビューをしたり，公開講座で導入スピーチをしたりといった「貴重な経験」ができたこと（4 人）や，自分の話し方や聞き方，対人関係のあり方を客観的に見つめ直す機会を得られたこと（3 人）を良かった点として挙げた人もいた。さらに授業の進め方として，総合実習は「グループを組むことで協力しながらできるのがとても良かった」などと，学生主体の協同学習を軸に授業が進められることも高く評価されていた（3 人）。この他，「名前を全員覚えてもらえたところと，常にアットホームな雰囲気ですごしやすかったところ」など，授業の雰囲気の良さや，教員の熱意などを挙げる人もいた（5 人）。こうした点は過年度の授業でのコメントとも共通しており，今回，総合実習を導入しても授業の長所は基本的に維持されたと考えられる。

他方，「改善した方が良いと思う点」は，総合実習を授業に組み込んだことによって生じた難点の指摘に集中した。学生が感じた問題は二つに分けられる。一つは，公開講座を活用した総合実習が授業の中で占める比重が大きく，授業全体の構成に偏りがあったとするものである。「コミュニケーション力を高めるという面では，活動の幅が少なかった気がします。自分の中でメインが「スピーチをなんとか成功させること」になってしまっていたので，日常を意識したコミュニケーション力向上の活動が増えるとよかった」とか，「教授にインタビューしてスピーチする実習は，タイムロスが多かったように思う。〔中略〕実習のお陰で仲間内でしかコミュニケーションが取れないところが不満だった」といった記述があった。もう一つは，「授業時間外の活動が少し大変だったので，もう少し授業で時間をとってほしかった」などと，実習の負担の大きさを指摘するものである。この点は，上述の通り「3．授業で要求される作業量（レポート，課題，予習・復習など）は適切であった」という質問への 5 段階での評価が有意に下がっていたこととも符合する。とくに原稿作成において，当初の想定以上に手間と時間がかかったことが，一部の学生にとって負担感の原因となったものと思われる。

4.3　公開講座受講者による評価

スピーチが講座受講者にどのように受け止められたかを確認するため，毎回の講座終了後のアンケート（レスポンスカード）の中に「今日の講義の前に本学学生が行った導入のスピーチを聞いて，講義への興味を刺激されましたか」という質問を加えた。「大いに刺激された」「ある程度刺激された」「あまり刺激されなかった」「まったく刺激されなかった」の 4 段階で選んでもらった。「大いに刺激された」または「ある程度刺激された」という回答が，全 8 回のうち 5 回では 80％を超え，それ以外の回も 7 割前後に達した。これとは別に，最終回に講座全体の評価をたずねるアンケートでは，学生が導入スピーチを行うという試みについて意見を聞いたところ，「公

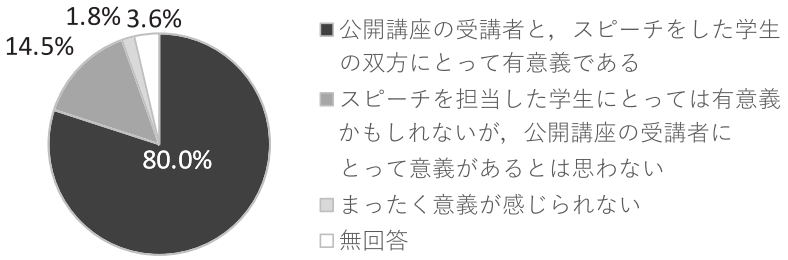

図 1.　学生が導入スピーチを担当することに対する公開講座受講者の意見（N = 55）

開講座の受講者と，スピーチをした学生の双方にとって有意義である」と答えた人が 8 割を占めた（図 1）。

肯定的な評価の理由として，「新鮮に感じられてとても良かった」「とてもよい試みと思います。今後とも続けてほしい」といった記述のほか，「「先生の紹介」をテーマとするなら良い。これから始まる講義内容についての要約は不要。先生についても，もっと知りたかった」といった指摘もあった。「〔講義内容については〕事前にテキストを読めば足りる」との指摘は，「学生にとっては有意義かもしれないが，公開講座の受講者にとって意義があるとは思わない」を選択した受講者からもあった。

受講者の反応をまとめると，学生が導入のスピーチを行うという試みは，実際のスピーチの質も含めておおむね高く評価された。その一方で，スピーチの中身については，講義内容の単なる要約に終始せず，文字どおり受講者の知的好奇心を刺激するような導入とするべく，さらなる工夫が求められているといえよう。

5. 考察

以上のように，一般教育演習の一環として全学公開講座の運営に大学 1 年生を参加させる試みは，学生の教育という点でも，公開講座運営への新たな価値の付加という点でも，基本的に成功を収めたと評価できる。ここで開発したプログラムは，「聞く力・話す力のトレーニング」という授業の主題を反映して，教養教育の目標の中でも，高いコミュニケーション能力の育成に関して，とりわけ強みを発揮しうると言える。さらに，教員へのインタビューを実施したり，公開講座の舞台に立って講師紹介を行ったりすることは，志望する専門分野以外の科目について能動的に学び，「思考力・批判能力」を発揮し，専門的な情報の発信に伴う「社会的責任や倫理」について考える機会ともなることが，今回の実践から明らかになった。学生のスピーチは公開講座受講者からもおおむね高い評価を得られたことから，全体として，学生たちが学びながら公開講座の運営に役割を果たすことができた，と判断できる。

とはいうものの，今回は初めての試みであったことから，現実には公開講座の企画運営と授業の設計・実施がほぼ同時進行とならざるをえず，詳しくみていくと，改善すべき点を残した部分も少なくない。次年度以降のさらなる充実のために，(1) 全学教育の授業，(2) 公開講座の運営，という二つの側面から，課題を整理しておきたい。

5.1　全学教育の授業という観点から

今回，過去の同じ授業と比べて授業アンケートでの学生評価が有意に下がっていたのは，「1. シラバスは，授業の目標，内容，評価方法を明快に示していた」「2. 授業はシラバスに沿って行われていた」「3. 授業で要求される作業量（レポート，課題，予習・復習など）は適切であった」の 3 項目であった。

まず前 2 者に関して言うと，じつは今回，シラバス作成の時点（2016 年 1 月）では，全学公開講座への参加を通じて総合実習を行う案は，実現可能性も含めて検討中であり，シラバスに明記できなかった，という事情があった。シラバスでは「授業内で提示する課題に沿った人物に対して，グループないしは個人でインタビュー取材を行い，その結果を報告・発表する」という表現で，従来通りの個人でのイン

タビュー取材と教室内での発表という方式か，全学公開講座を活用する方法のいずれでも総合実習を行いうる余地を残しておいた。その後，4月の授業開始時点までには調整が済み，履修登録前の第1回目の授業で，総合実習は全学公開講座の講師紹介スピーチによって行うことを説明した。しかし，その時点でも，全学公開講座を用いた総合実習という今回初めての試みが発揮しうる効果を，到達目標やそれと対応した具体的な授業計画の形で明示することはできていなかった。

したがって，次の機会にまず行うべき改善は，総合実習は全学公開講座を活用して行うことと，それにより身につけることが期待される能力について，シラバスや授業の早い段階で，より丁寧に説明することであろう。その際，次の2点が重要なポイントとなると思われる。第1に，大学公開講座の講師紹介スピーチという活動自体は特殊なものかもしれないが，これを，ある人物の紹介や，何らかの話題への導入を公の場において口頭で行うものだと捉えるなら，そこで求められる能力には汎用性がある，ということである。第2に，スピーチの準備と実施，ふりかえりを通じて，チームで活動する協働力を身につけられるということである。これらの点は，学生自身が，授業内でのふりかえりや，授業アンケートの中で直接的あるいは間接的に触れていたが，シラバスにおいてはあらかじめ強調されていなかった。

授業アンケートの自由記述欄にみられた二つの「改善した方が良いと思う点」のうち，公開講座を活用した総合実習が授業の中で占める比重が大きく，授業全体の構成に偏りがあったという指摘も，以上の対策によってかなり解決するものと思われる。総合実習を通じて身につく能力や，それを実現するための具体的な学習内容が，到達目標や授業計画の形で十分に示されていれば，総合実習の意義が，さらに多くの学生に意識され，正当に評価されることにつながると考えられる。

選択式の質問において評価が有意に下がった項目の三つ目である，授業で要求される作業量の問題についても考えておきたい。自由記述欄においても，「改善した方が良いと思う点」として授業時間外の活動の負担感が挙げられていたことを踏まえると，この点は別途対策が必要かもしれない。例えば，総合実習の中で授業内の時間の多くを消費したふりかえりを短縮することで，事前調査やインタビュー準備，原稿作成などのグループ活動の時間を，授業内に確保することが考えられる。

このような対策は，授業全体のバランスを整える上でも効果が期待できる。今回の実践では，授業のうち最後の4回分を，公開講座本番のふりかえりに当てることになった。丁寧なふりかえりには，先にみたように大きな意義があるが，進行が単調にならざるをえず，対象グループ以外の人，とくに早く本番が終わっている学生にとっては緊張感を保つのが難しかったと思われる。ふりかえりは引き続き重視すべき要素ではあろうが，グループワークなども活用して，最後の2回程度で集中して行えるよう設計を工夫すべきであろう。

こうして浮いた時間は，グループでの実習活動に回して授業外作業の負担感の低減をはかるほか，今回は時間制約から総合実習の中に取り込んで実施した「話し方のチェックと改善」を，従来の授業と同様に別のテーマで行うのに当てることも考えられる。こうすることにより，実習グループ以外のメンバーとも一緒に活動する機会を確保することで，授業進行を変化の富んだものにすることができると考えられる。

5.2　公開講座の運営という観点から

公開講座の運営という側面からの課題としては，学生のスピーチが，受講者にとって講座への導入として十分な価値を提供できるだけの品質を備えていたか，という点が最大のポイントとなる。具体的には，講義内容の要約が中心で，必ずしも効果的な導入，講師紹介になっていない部分が散見されたこと，準備した原稿を暗記して話すことに精一杯で，自然なスピーチになっていない人が少なくなかったことの2点が，主な問題であった。これらに対しては，いくつかの改善策が考えられる。

第1に，総合実習を始める時点のガイダンスで，人を紹介したり，何かの新しい話題を導入したりするとはいかなることかについての意識づけを，もう少し明確に行っておくことである。具体的な方法は

検討の必要があるが，紹介される人や話題と聞き手の間を橋渡しするという姿勢を育むことがその肝となる。

第 2 に，この姿勢を具体化するには，事前調査やインタビュー，原稿作成の過程において，両者を効果的につなぐ題材やエピソードを貪欲に探求する態度と，そのためのスキルが大事になってくる。とりわけ最初にアイデアを練る段階で，いかに質の高い文献を探り当て，よい切り口の着想につなげられるかが重要である。その意味では今回，講師インタビュー前の事前調査の際に第一稿を提出させ，筆者からフィードバックを行ったことは適切な設計であったと思われる。さらに念を入れるなら，その時点での文献探索の成果として，参考文献リストを提出させるのがよいであろう。文献探索の方向性や深さに関して，学生自身が実習の早い段階で自覚し，また筆者からも助言できるようにするためである。

これらの改善を加えることで，原稿の質が向上することだけでなく，学生自身が，より主体的にスピーチの主なメッセージや切り口を編み出しうることが期待できる。そのことは，原稿の暗記から脱却して自分の言葉で話す姿勢にもつながるものと思われる。

最後に，公開講座の運営という観点からは，スピーチ自体の出来栄えに加えて，学生の参加が異世代間の学び合いにつながるかという，より大きな課題がある。今回，学生たちと公開講座受講生との間に，スピーチ以外の部分で何らかの交流を促すような展開は，ほとんどできなかった。この点も今後の課題としたい。

注

1）全学公開講座は，北海道大学が例年 7 月に 8 回連続で実施している教養型の公開講座である。全学の各分野の教員で構成する「公開講座実施部会」が毎年設定する共通テーマに沿って，全学から選ばれる講師がそれぞれの専門分野の研究について話す。2016 年度は「「国のかたち」を案ずる時代の知恵」のテーマで開催した。全学公開講座の詳細については，三上ほか（2015），三上ほか（2016）を参照。

2) 2015 年度全学公開講座の受講者アンケートから。

3) 今後の取り組みの参考とするため，本授業終了後の 2016 年 9 月，香川大学で開催された全国国立大学生涯学習系センター研究協議会に参加する機会を活用し，他大学での公開講座への学生参加の状況について事例収集した。今号掲載の別稿（三上 2017）を参照。

4) ここで科学コミュニケーションとは，自然科学系だけでなく，人文社会科学系も含む諸学に関して，その成果やそれが生み出される過程，それらに伴う社会的・倫理的な問題点などについて，研究者のみならず，一般の人びとや，行政・企業・NPO などの組織・団体が，互いに情報を共有・発信したり，話し合ったり，調査したりする活動を指す。大学公開講座を，科学コミュニケーションや研究アウトリーチの視点から捉えた議論として，佐藤・一星（2014）を参照。

5) 毎年，開講初日には定員（最大 23 人）の 3 倍程度の受講希望者が集まり，抽選によって受講者が決定する。受講した学生の授業アンケート結果に基づいて，過去に 2 度，「エクセレントティーチャーズ」に選出されたこともある。

6) こうした連携を試みることに関しては，全学公開講座の企画を担当した平成 27 年度公開講座実施部会（部会長：森春英・農学研究院教授）の了承を得た。

7) インタビュー方法の指導にあたっては，立花隆ほか（1998）や永江（2007）を参照した。

8) 2014 年度以前は S，A，B，C，D の 5 段階評価であったが，これらの履修者についても，評価の根拠とした 100 点満点の素点にさかのぼって，新制度（11 段階）に当てはめた場合の GP を割り出して平均を求めた。

文献

阿部耕也（2014），「大学開放の現状と政策」，出相泰裕編著『大学開放論：センター・オブ・コミュニティ（COC）としての大学』，大学教育出版，

66–80
佐藤祐介・一星礼（2014），「大学による地域住民への環境学習実践の成果と課題：「地球の調べ方・ワークショップ」を事例に」，『高等教育ジャーナル』21，41–58
立花隆・東京大学教養学部立花隆ゼミ（1998），『二十歳のころ：立花ゼミ「調べて書く」共同製作』，新潮社
永江朗（2007），「インタビューの技術」，御厨貴編『オーラル・ヒストリー入門』，岩波書店，25–46
三上直之・木村純・瀧澤一騎・飯田直弘・児玉直樹（2015），「北海道大学公開講座（全学企画）の現状と将来像の検討」，『高等教育ジャーナル』22，123–131
三上直之・木村純・飯田直弘・児玉直樹（2016），「研究総合大学における全学型公開講座の運営動向」，『高等教育ジャーナル』23，87–100
三上直之（2017），「国立大学における公開講座企画運営への学生参加の状況」，『高等教育ジャーナル』24，181–183