

教養教育の新しい型への挑戦と課題

橋本 健夫*

*長崎大学大学教育機能開発センター

The Challenge of a New Curriculum in General Education : the Analysis of Classes in First Semester as an Initial Attempt of New Curriculum

Tateo HASHIMOTO*

* Research and Development Center for Higher Education, Nagasaki University

Abstract

Rapid progress of society raises university advancement rate, and now more than 50 % of 18 year-old with diverse value goes to university. Universities confront a crucial challenge for educational reform to foster such students in accordance with university's principle. Nagasaki University to which the author belongs has started reform of general education. It is shift from a curriculum based on liberal arts subjects to a group of subjects based on subjects which focus on the issue of modern society. We call latter new curriculum a module.

The author found various challenges through the teaching of his own class and the observation of other faculty's class. Followings are major issues: 1) improvement in the faculty's attitude, 2) improvement of teaching method, 3) encouragement of student's voluntary learning. Not only individual faculty but also entire educational system of the university needs to continue efforts to improve these issues.

Key Words : General Education, Module, Active Learning, Improvement of teaching method

1. はじめに

1971年度には26.8%であった18歳人口の大学進学率は、2000年度に50%を超え、日本の大学はMartin Trow氏が提唱するユニバーサル段階に入っている⁽¹⁾。このため、中央教育審議会等は、社会状況と大学進学率等を踏まえ、日本の高等教育の充実方策を答申という形で示してきた^(2,3)。しかし、制度等は別として、教育を改革する内容や方法については、それぞれの大学に任されてきたのが実情である。その結果、改革のスピードは遅く、社会の大学を見る目は一段と厳しさを増している。

大学紛争後、大学は常に変化することを求められてきた。それは、社会の変化のスピードについ

て行けず、ぽつんと置き去りにされた、若しくは、変化しない大学という印象が強かったためである。医療や科学技術を始めとして、常に大学は社会をリードしてきた。しかし、そのことが余り語られず、何故、「変化」を求められるのであろうか。一握りのエリートが進学する時代から18歳人口の多くが進学する時代への変化の中で、社会は彼らの育成に重点を置く大学の実現を期待した。しかし、大学は世の意見を即座に聞く耳を持たず、従来の形を頑なに変えようとしなかった。このギャップが社会の苛立ちを生んだのである。社会の期待に添う人材育成は大学の教育機能に大きく依存するが、30数年にわたり大学に籍を置く筆者にと

って、大学の教育を変えようという内部の意見を聞くことはほとんどなかった。また、教育について同僚と語るということも数年前までは皆無であった。つまり、大学には「研究を語る文化」は存在していたが、「教育を語る文化」はなかったのである。

それが、ここ数年少しずつではあるが変化の兆しが見えるようになった。教員間で教育の話題が折に触れ取り上げられるようになった。つまり、待望の「教育を語る文化」が広がり始めたのである。筆者が教育を変えなければならないと考え、ささやかな研究会を立ち上げたのが、1994年である。その活動が少しずつ認められ、学長裁量経費などを頂きながら、その輪を広げてきたが、大学全体で教育を考えるきっかけになったのは、2002年の大学教育機能開発センター（以後、センターという）の設置ではなかったかと思う。設置されたセンターが中心となってFDや授業改善に向けた催しがキャンパス内で見られるようになり、その文化は教員の中に徐々に広がっていった。

今回の教養教育の改革もこのセンターが果たした役割は大きい。元来、センターは、前述したFDや授業改善の他に、教養教育の企画運営という業務があった。ただ、その業務の遂行のための十分な人員を与えられていたわけではなかったが、教養教育遂行の組織の中でキーとなる部署とされ、工夫を重ねながらそれに取り組んできた。この経験を生かす形で教養教育改革の旗振り役を担ったのである。ここで、大学における教養教育の歴史を振り返ってみたい。

2. 大学における教養教育

1945年の敗戦によって、それ以前の6・5・3・3制（小学校6年、中学校5年、高等学校3年、大学3年、以後、旧制という）は廃止され、6・3・3・4制（小学校6年、中学校3年、高等学校3年、大学4年、以後、新制という）の学制が施行された。この学制の改革は、初等・中等段階において義務教育を9年間にしたことをもって画期的との評価を与えることができるが、高等教育にとっても大きな意味を持っていた。

その一つは、高等教育の単線化である。旧制で

は、大学に進むエリート組とそうでない非エリート組は、高等学校への進学時に分けられて、教育されてきた。つまり、旧制においては、高等教育は複線化されていたのである。しかし、新制大学、特に国立大学は、近隣に設置されていた旧制高校、高等専門学校、及び師範学校を吸収する形で設置された。その結果、新制では高等教育が大学に一本化されることになり、エリート組と非エリート組が区別されることなく、大学に入学するようになった。これは大学の大衆化の端緒と考えることもできる。

もう一つは、大学で一般教育を行うことを大学設置基準で決めたことである。この一般教育は、アメリカの高等教育におけるGeneral Educationの考えに立ったものである。ただ、その本来の意味が理解されないまま戦後の大学教育に導入されたことは、日本の大学にとって不幸なことであった。このとき、一般教育は、人文科学、社会科学、自然科学の3分野にわたって行われなければならないとされ、現実にはそれぞれの分野から同じ単位数分の履修が求められた。そして、このGeneral Educationを旧制高等学校が持っていた教養主義に重ね合わせて一般教養と呼び、新制大学に吸収された旧制高等学校の教員の担当としたのである。また、これらの教員が所属する組織を教養部として大学組織の専門学部の下位に位置付けた。これはまさしく当時の大学人がGeneral Educationを全く理解していなかったことを示すものであり、その後の大学教育を歪めた元凶でもある。

旧制高等学校を母体とした文理学部を設置できない大学は、師範学校を母体として学芸学部を発足させるという文部省の方針によって、筆者が所属する大学は昭和24年の大学発足とともに、一般教育を担当しながら教員養成も行う学芸学部が設置された⁽⁴⁾。このときの教員組織は、教授19名、助教授26名、講師13名、助手6名であった。従って、この陣容で、発足当初の一般教育を受け持ったのである。また、学芸学部の教員組織は、教育部と教養部に分けられ、前者は旧制師範学校の男子部の教員、後者は旧制師範学校の女子部の教員によって構成されていた。ただ、昭和25年5月に後者は、大学分校と改称して学芸学部から離

れている。しかし、一般教育については学芸学部の教員も分校の教員とともに担っていたようである。このように、筆者の赴任当時（1975年）の一般教育を受け持っていた教養部の源流は、学芸学部発足時の教員組織である教養部にさかのぼることができる。この当時、教養部を専門学部の下位に位置付けたかどうかは、それに関する記述がないため定かではない。ただ、学芸学部から分離したところにそれを解く鍵があるのかもしれない。

筆者が所属する大学に限らず発足時は、どの大学においても一般教育を誰が受け持ち、どのように実施するかについて頭を悩ませたに違いない。その理由は比較的単純である。旧制の大学においては、研究中心のドイツの大学の考え方によって運営されてきた。そこに学制の改革とは言え、降ってわいたようにアメリカの大学の考え方が持ち込まれ、それが必修化されたのである。従って、現場の混乱は当然のことでもあった。ただ、この **General Education** を大学に持ち込もうとしたのは、これが最初ではない。その試みは実を結ばなかったが、大正年間にも行われている⁽⁵⁾。

新制大学において一般教育が専門教育の下位に位置付けられたことは、いみじくもその当時から変化しない大学であったことが窺える。つまり、**General Education** の目指す人間性の育成よりも大学は学問性を最優先されるべきとの考えを変えず、それを担当する教員を上位者とする階層化が行われたことがそれを物語っている。その結果、一般教育を受け持つ教員であったとしても、一般教育に精を出すことは魅力的なことではなく、研究成果を挙げて専門学部教員への昇格を夢見る教員も少なくなかった。この教員の気持ちが学生たちにも伝わり、一般教育が徐々に形骸化されていったのである。

この悪循環を断ち切り、一般教育を本来の姿に戻そうという教員もいたが、教育を語る文化を持たない大学では、その意見は大きな勢力を持つに至らなかった。また、**General Education** が日本の学校教育法の中で大学に適用される高等普通教育とほぼ同じであるにも関わらず、一般教育という名を与え、特別な教育課程を作ったことが、大学教育の混迷を深めさせたのである⁽⁶⁾。

この状況を改善するために、文科省は大学教育審議会の答申に従って、1991年に大学設置基準の大改革（大綱化）を行った。つまり、一般教育と専門教育からなる教育課程を改め、各大学の意志で教育課程を定めることができるようにしたのである。一般教育という語が設置基準の中から消えたことは、画期的であるが、一般教育を実施しなくて良いというのではなく、それを示す語や行う時期を明記することなく、その教育の実施を各大学の判断に任せたのである。結果的にこれが新制大学の発足時から続いてきた混迷をさらに深めることになる。

「一般教育を課さなくてもよい」や「一般教育よりも専門教育だ」という誤った理解が各大学に広がり、教養部の解体やその専門学部への改組が進んだのである。筆者の所属する大学においても教養部教員を核として大学発足時からの悲願である「人文系基礎学部」や「理系基礎学部」を設立しようという動きが始まった。もちろん、総合大学として基礎系学部の開設を目指すことは誤ってはいない。しかし、一般教育をどうするか、また、その将来像を十分に議論することなく、新学部の議論が進むことに危惧を覚えたのは、筆者一人ではなかったと思う。筆者は当時、教育学部の教務にかかわる委員として、その議論に加わっていたが、これまでの一般教育によって蓄積された財産である教育内容や教育方法、さらには入学当初の学生との相互理解の土壌などが一気に雲散霧消することに背筋が凍ったのを覚えている。議論の席上、筆者が指摘したのは、「今までの一般教育の財産をどのように残し、充実していこうとしているのか。」ということであったが、「大学の教員が全員で力を合わせてやれば克服できる。」との回答しかなかった。しかし、発足時から約50年が経過し、その間に積み上げてきた有形無形の財産に目をつむり、新しい展開に期待するのは無責任だと考えた。そこで教養部の何人かの教員に同じ質問をぶつけてみたが、「大学は教養部を一段低く見てきたが、新学部の開設によって、それがなくなる」、「今の我々に、積み上げられてきた財産の継承を要求するのは全く承服できない」、さらに「私と同じ空を見る学生がほしい」などであった。特に最後に

挙げた意見を聞いてハッとしたのを覚えている。他の意見については、大学での階層化打破という願いからであると納得がいったが、これは異質であった。思えば、一般教育を受ける学生が見る空は、専門学部に行き着くまでの旅の空なのである。ここでは驚きの声が発せられたとしても、それを追求しようという心は生まれえない。従って、授業を担当する教員にとっては何とも歯がゆい状況が続いてきたのではなかろうか。また、成長した彼らと同じ空についての意見を交わすこともない。このむなしさが、教養部教員の常ではなかったろうか。逆説的に言えば、大学は、教養部の教員の採用の時に、その重要性を伝え、教育の比重を大きくして欲しいとの要求を十分に行うことなく、彼らが専門学部の教員と同じような研究者としての意識を強く持った教員になることを許してきたのである。つまり、大学には組織という認識が欠如していたのである。一般教育で人間性の基盤を作り、その上に専門性を積み上げるという分業がなされず、一般教育という学生の心に響かない時間を過ごさせたのち、専門学部で人を作ろうとしてきたのである。従って、一般教養の時間をできるだけ少なくし、専門学部での時間を多くすべきとの要求が常に教務委員会等で出されていたのである。この議論に疲れた頃、「一般教育は全学の教員が担当すること」や「教養部教員を核として新学部を設置し、新学部に参加しない教員は各学部に分属すること」が決まった。これが平成9(1997)年のことである。

ここから一般教育の新しい時代が始まるのである。特に筆者が所属する大学では、一般教育を担当してきた教員に対しての従来の担当分の授業に責任を持たせることもなかったため、専門学部の多くの教員が参入しての一般教育が始まったのである。担当する教員にとっては学生の対処から授業内容・方法まで全て経験したことがないことばかりであり、経験を積み上げ、次に生かすという場もなかった。これでは教育効果は上がらず、教員と学生の双方に不満がたまるのは必然であった。多様な学生の入学と相俟って、大学教育全体にも影響し、教養教育は、際立った成果を残せなかった。このような状況は多くの大学で見られ、筆者

が参加していた全国的な一般教育を議論する協議会では、一般教育が議題になった途端、右往左往する大学像が映し出されていた。これに業を煮やした大学審議会は、1998年にいわゆる「21世紀答申⁽⁷⁾」、1999年に「グローバル答申⁽⁸⁾」、さらには2005年には「将来像答申」を出して大学教育の刷新を迫った。ただ、これらの答申の基本方針が昭和46(1971)年に出された「四六答申」に盛り込まれているのは皮肉でもある。

3. 新しい教養教育の実施

大学審議会の「21世紀答申」や「グローバル化答申」によって、大学は教育改革を迫られた。特にグローバル化答申においては、伝統的な教養教育の内容を基盤としながら、国際社会の要求に応えることができる教養を求めている。つまり、絹川氏が述べているように、倫理面を強調した次の内容となっている。

- ①高い倫理性と責任感を持って判断し、行動できる能力の育成
- ②自らの文化と世界の多様な文化に対する理解の促進
- ③外国語によるコミュニケーション能力の育成
- ④情報リテラシーの向上
- ⑤科学的リテラシーの向上

これらの実現をめぐる筆者の所属する大学では激しい議論が起こった。教養教育を改革するためのWGが2度にわたって立ち上げられ、そのあり方についての議論が長期間にわたって続いた。それは新制大学創設以来の伝統的な教養教育観と本来のGeneral Educationに基づく新しい教養教育観のぶつかり合いであった。結局、新しい教養教育観に沿った教養教育を実施することで決着を見た。

その改革案は3つの柱から成り立っていた。名称を全学教育から教養教育に変えるとともに、履修単位数を1.5倍にすること、英語教育を充実すること、さらに、教養教育のカリキュラム編成については、リベラルアーツ方式に代えて、モジュール方式を採用することであった。そして、教養教育を行うにあたっては、アクティブラーニングを組み込むことが必須となった。

(A) モジュールの編成

モジュールは産業界で広く使われている言葉である。ここでは「交換可能な構成要素」を指し、それ自身が多くの部品を含んでいる一塊の部品群を意味している。つまり、規格化され、交換可能で独立性が高い部品群であり、これを効果的に活用することによって、生産効率を高めたり、製品の世界標準化を図ってきた。さらに、小宮山氏は、モジュール単位で開発された知識システムは変更が容易で、他のシステムの再利用が可能であるとも述べ、知識獲得の際のモジュールの重要性を説いている⁽¹⁰⁾。

一方、教育界においては、モジュールという言葉は、1960年代後半から1970年代初期に生まれたオルタナティブ・スクール (alternative school) で使われ始めた。この学校では、生徒の興味・関心を中心にして教育課程が編成された。そして、生徒一人ひとりが作成した学習計画表の学習時間の単位をモジュールと呼んだ。つまり、学校に個が合わせるといった伝統的な教育観からの脱却を目指し、人間重視の教育を提唱する場でモジュールは使われ始めたのである。

この精神を受け継ぐ形で、筆者が所属する大学においては、21世紀答申やグローバル答申が求めている諸能力を育成することができる一まとまりの授業科目群をモジュールとした。このモジュールは現代社会が抱える課題をテーマとし、8~10個の科目で構成され、学生たちが自己の興味・関心をもとに一つのモジュールを選択し、学習することになったのである。

この教養教育でのモジュール制の実施は次のような利点を持っている。

- ① 学生の興味・関心が生かされることによって学習への動機づけができる。
- ② 一定数の教員が100名足らずの学生集団を1年半にわたり教育することにより、学生と教員とのコミュニケーションが深まり、従来以上の教育効果が期待できる。
- ③ モジュール内での教員間のコミュニケーションが密になり、教育を語る文化が広がる。
- ④ 1つのテーマに関して、集中的に学習することにより、モジュールが副専攻的な役割を果た

すことができる。

このようにモジュール制は、新制大学発足時から抱えてきた課題を一挙に解決できるかもしれないという大きな期待がある一方で、予想される利点が達成されなかったときは従来以上の負債を抱える危険性も孕んでいる。

(B) アクティブラーニング

大学教育において、アクティブラーニングが強調されるようになった背景には何が存在しているのだろうか。山地氏も指摘しているように、いくつかの要因が考えられる⁽¹¹⁾。まとめて言うならば、「入学してくる基礎学力が不足する学生たちは、従来のような講義を中心とした教育に対応することができず、さらに多くの情報が飛び交う中で適切な情報を選択する能力も低い。大学は、このような学生たちを国際社会で通用する人材に育てなければならなくなったのである。そこで将来社会で求められる能力の基盤となるジェネリックスキルを彼らが内発的動機づけに駆り立てられながら習得するような学習内容・方法、そして環境を準備し、学修の活性化を行わざるを得ないようになった」ということである。

ジェネリックスキルには多様な能力が含まれているが、中央教育審議会は、学士力を4つに分類し、その1つである「汎用的技能」としてコミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決等を挙げ、さらに「態度志向性」では、自己管理能力、チームワーク、倫理観、社会的責任などを育成すべきとし、ジェネリックスキルの具体的な能力・態度を示している⁽¹²⁾。

一方で、社会人基礎力として、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、そして「チームで働く力」が必須であることを経済産業省が具体的に提案している。これらに示された能力・態度の育成は、現在の学生レベルを考えると、従来型の大学の講義を受けるといった状況の中では難しい。従って、学生たちがその気になって、課題等に取り組む授業 (アクティブラーニング) が必須となるという意見には何の異論もない。

一方、小学校や中学校の学習論は、児童・生徒一人ひとりがその気になって学習に取り組むこと

が前提として構築されてきた。これは戦後の学校教育の原則である児童中心主義そのものである。この考え方が大学の授業編成の原則となろうとしているのである。ここ10余年の間に、この考え方は「学生参加型の授業」や「双方向性の授業」ということばによって語られてきた。まさしく大学教育の学校教育化が始まっているのである。そして、この方向性は、大学の大衆化が続く限り、変わることはない。

ただ、新しい教養教育の特性でもあるモジュール制の採用とアクティブラーニングの活用は、即座にできるものではない。その実践をしながら課題を見つけ、それを丁寧に一つずつ解決していく過程を継続することによって当初の目的が達成される。

そこで、筆者はモジュールを企画し、実践を担うことによってモジュール科目の授業を客観的に分析することから実践課題を見つけ、その解決に向けた考察を行いたいと考えた。

4. モジュール編成と授業の実施

(A) モジュールの編成

モジュール編成にあたっては、前述した中央教育審議会の答申や社会人基礎力の内容、つまり、コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決力、自己管理能力、チームワーク、及び倫理観の醸成が可能になる内容を持つものにしたと考えた。まず、テーマの設定であるが、それぞれの内容項目と非常に深い関係にある「ことば」に着目し、それによって作られる「文化」と連結し、「ことばと文化」にした。さらに、内容を考慮に入れて、表1のモジュール科目を開設した。なお、表1は各モジュール科目が重視する目標キーワードとの関連も示している。

また、学生たちが多様なことばの存在に気づき、それらが果たしている文化への貢献が理解できるように工夫をこらしたつもりである。さらにモジュール編成の趣旨等については、各授業を担当する教員に伝え、反応も確かめた。ただ、教員が一同に会しての意見交換の場は少なく、2回であった。

表1 モジュール「ことばと文化」の概要

テーマ名		ことばと文化													
モジュールの趣旨		人は常に考え、行動している。これが人を作り、文化を形成してきた。この形成にはコミュニケーションが必要であり、ことばは欠かせない。ことばを通して文化を理解する。													
到達目標		・コミュニケーションを支えることばの意義を理解することができる。 ・ことばの力について理解することができる。 ・ことばの多様性や内向性を理解することができる。 ・ことばを中心とした調査を通して情報収集力を高める。 ・課題に積極的に取り組む態度を身につけることができる。 ・プレゼンテーションを通して、発信力を高める。 ・これからのキャリアを見つめ、自己向上に努めることができる。													
全学モジュールの目標キーワード		技能・表現					知識の理解			態度・志向性					
		自主的探究	批判的思考	自己表現	行動力	日本語コミュニケーション	英語コミュニケーション	基礎的知識	環境的知識	多様性の意義	社会貢献意欲	学問を尊敬する態度	自己成長志向	相互啓発志向	
モジュール科目	マスメディアと表現	◎	◎	◎	○	◎			○	○	◎	◎	○	○	◎
モジュールI	ITとことば	○	◎	◎	◎	○	○	○	◎	◎	○	○	◎	◎	◎
	心とことば	○	○	◎	○	○			◎	○	◎	◎	◎	○	○
モジュールII	数と表現	○	◎	○	○	○			◎		○		◎	○	◎
	音楽と表現	○		◎	○	○			○		◎	◎	○	○	◎
	多文化理解とことば	◎	○	○	◎	○	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	文字とことば	◎	○	◎	○	◎			◎				◎	◎	◎
	脳とことば	○		○	◎	○			◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎

(B) 筆者の担当するモジュール科目の実施概要

筆者が担当したモジュール科目は、「マスメディアと表現」である。これは社会に影響のあるマスメディアで使用されることばを理解するとともに、マスメディアに批判的に向き合う態度等の育成、及びマスメディアで紹介されている現代のリーダーと自分を重ね、自己改善に向けた行動がとれること等を目指している。また、プレゼンテーションの経験によって、発信力向上に向けた態度形成もねらいとした。

このモジュール科目が円滑に展開できるように次のような工夫を行った。

- ①新聞社等の現役スタッフによってマスメディアの現在を語ってもらうこと。(社会の現在の課題を取り上げ、学生たちの参加を促すこと)
- ②3名の担当者がそれぞれ課題を出す、その活用にあたっては同じ形にしないこと。(課題の出し方や活用を変えることで、どの方式が最適かを探る。)
- ③受講者が88名と多いため、グループ活動を組み込むこと。(グループにすることによって、個々の意見を述べやすくするとともに、協働を意識させる。)

④プレゼンテーションはグループで行うものと個々で行うものを使い分け、協働力と個人力の差別化を図る。(個々にも脚光を当て、個としての納得感を作る。)

⑤具体性に富んだ課題にすること。(身近で具体的な課題にして、受講者が取り組みやすくする。)

担当者は3名であるが、上述の工夫やそれぞれの役割等について予め意見交換をし、かなりの準備をして授業に臨んだ。3名の担当箇所等については、表2に示している。担当者Aは社会の現代の課題を取り上げたいくつかの新聞の社説等を毎回用意し、それを教材にグループ討議を活性化しようとした。担当者Bは彼自身が関わったテレビニュースを流して、議論を盛り上げる工夫を行った。また、発表された意見の中にある巧みなことばを取り上げては褒めていた。筆者は社会で活躍するリーダーを取り上げた3年間分のシリーズ記事をCDに焼き付け、それを受講生に長期間貸出し、彼らが気に入る人をテーマとしたプレゼンテーションを組み込んだ。

表2 モジュール科目「マスメディアと表現」の授業展開

授業日	テーマ	担当教員	概要及びアクティブラーニング手法	予習・復習
1回目 (10/5)	オリエンテーション	全員	本モジュールの説明、評価方法の確認	
2回目 (10/12)	新聞の論説の読み方	担当者A	講義と討議	復習
3回目 (10/19)	各社の論説①	"	グループでの討議と発表	復習
4回目 (10/26)	各社の論説②	"	グループでの討議と発表	復習
5回目 (11/2)	テレビニュースの意義	担当者B	講義と討議(報道姿勢と画面構成)	課題(提出)
6回目 (11/9)	市長襲撃報道	"	テレビ番組視聴と討議	課題
7回目 (11/16)	被爆者の生き様	"	テレビ番組視聴と討議	課題(提出)
8回目 (11/30)	プレゼンテーションの留意点	筆者	講義と討議	
9回目 (12/1)	一押しのアロトランナー①	"	班内で一押しのアロトランナーを各自が紹介	課題(提出)
10回目 (12/1)	一押しのアロトランナー②	"	グループで発表するアロトランナーを決める	分担予習
11回目 (12/7)	一押しのアロトランナー③	"	プレゼンテーションの準備、調整	グループ課題
12回目 (12/14)	一押しのアロトランナー④	"	各班No1アロトランナーのプレゼンテーション	課題(提出)
13回目 (1/11)	プレゼンの改善方法	"	経験を本にした討議と講義	
14回目 (1/25)	一押しのアロトランナー⑤	"	各班No2のアロトランナーのプレゼンテーション	
15回目 (2/1)	自己アピールのプレゼン	"	各班1人の自己アピールプレゼンテーション	課題(提出)
16回目 (2/8)	期末試験	"	本授業科目のねらい達成チェック	

表2に示すように、10月5日の第1回目の授業では、担当者3名が顔を揃えた上で、授業の目標や展開について説明を行い、第2回目以降はそれぞれが担当した。筆者はモジュールの責任者でもあり、モジュール科目I「マスメディアと表現」のファシリテータでもあったので、第1回目から観察者として全ての授業に参加した。

事前の打ち合わせや教材の工夫などで本授業の円滑な展開にはある程度の自信を持っていた。しかし、授業回数が進むにつれて、不安が増大した。それは次のことが目につくようになったからである。

- イ) 遅刻者が多く、悪びれた様子が窺えないこと。
- ロ) 課題にきちんと向き合った形跡が感じられないレポートが多いこと。
- ハ) 授業回数が進んでも教員の問いかけに積極的に反応しないこと。
- ニ) 活動が活性化しないグループは、回を追ってもその傾向に変化が見られないこと。

これらに関しては、アクティブラーニングの初回でもあり、学生の実態を把握するために積極的に注意をすることは慎んだ。

5. モジュール科目の授業分析

(A) 学生による授業評価

「マスメディアと表現」の授業は、表2のスケジュールに従って展開し、14回目の授業の際には「学生による授業評価」を行った。従来からの共通項目に関する評価結果は、表3であり、それをレーダーチャートに表したものが図1である。

表3 共通設問別集計表

	評価構成(件数)								評価平均
	有効回答	評価5	評価4	評価3	評価2	評価1	無回答	無効	
1.シラバス	78	19	35	16	3	5	0	0	3.77
2.計画的な授業	78	19	29	21	4	5	0	0	3.68
3.教え方	77	17	30	22	5	3	1	0	3.69
4.質問や相談	78	8	27	30	10	3	0	0	3.35
5.授業目標	78	4	28	36	7	3	0	0	3.29
6.学習意欲	78	9	21	31	11	6	0	0	3.21
7.総合満足度	78	9	25	29	9	6	0	0	3.28

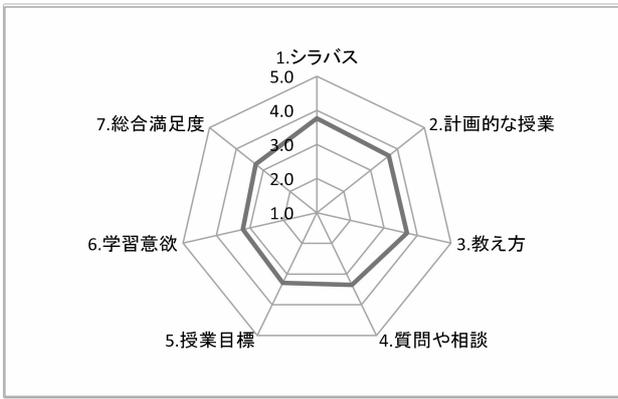


図1 共通設問別グラフ

※設問

1. シラバスは、授業の目標や計画及び評価方法を適切に示していた。
2. 授業は目的達成のため計画的に進められた。
3. 授業担当者の教え方は適切であった。
4. 授業担当者は、学生が質問や相談をしやすい環境・雰囲気作りを行っていた。
5. 自分は、シラバスに記載された授業目標を達成することができた。
6. 自分は、この授業によって学習意欲が喚起された。
7. 総合的に見て、この授業は自分にとって満足できるものであった。

また、アクティブラーニングの浸透度を見るために、モジュール科目のみに加わった評価項目に関する評価結果は表4と図2である。

表4 モジュール科目の共通設問別集計表

	評価構成(件数)								評価平均
	有効回答	評価5	評価4	評価3	評価2	評価1	無回答	無効	
8.参加させる工夫	77	31	29	12	3	2	0	1	4.09
9.集中しての取り組み	78	8	37	23	7	3	0	0	3.51
10.自主的探究力の向上	78	13	23	31	6	5	0	0	3.42
11.批判力の向上	77	11	29	28	6	3	1	0	3.51
12.自己表現力の向上	78	6	34	32	2	4	0	0	3.46

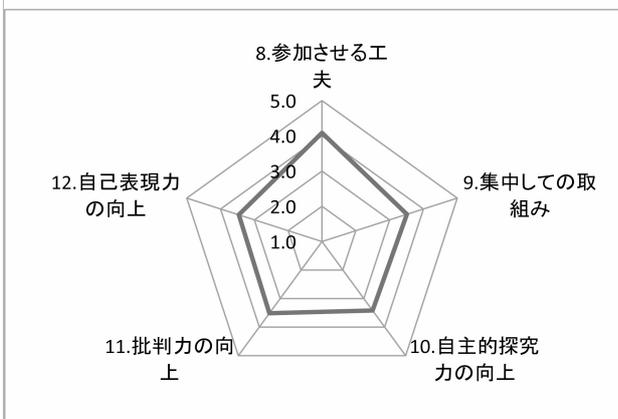


図2 モジュール科目の共通設問別グラフ

※設問

8. 授業では、学生を参加させる工夫があった。
9. 自分は、授業中は集中して取り組むことができた。
10. 自分は、授業を通して自主的に探究する力が高まった。
11. 自分は、授業を通して批判的に考える力が高まった。
12. 自分は、授業を通して自己表現力が高まった。

ここに示されるように、評価点は低く、筆者の予想をはるかに下回るものであった。初めてのモジュール科目であることを考慮しても、上述したように様々な工夫や準備をして臨んだことを考えれば低いと言わざるを得ない。特に筆者が同じ1年生を相手に行っている同じ Semester の教育学部の授業に対する評価(表5、図3)と比較するとこれが顕著になる。この教育学部での授業は、受講生が55名と少なく、教育学部の必修項目であること、さらには10数年間にわたって授業分析を続け、1つの型が出来上がり、ここ数年は同じような評価結果を得ていた。それを考慮すると、単純にモジュール科目と比較することは適切ではないかもしれない。しかし、筆者にとっては、モジュール科目の評点については非常にショックを受けた。

なお、教育学部の授業の概要は巻末の参考資料2、参考資料3として掲載している。

表5 教育学部授業の共通設問別集計表

	評価構成(件数)								評価平均
	有効回答	評価5	評価4	評価3	評価2	評価1	無回答	無効	
1.シラバス	54	36	18	0	0	0	0	0	4.67
2.計画的な授業	54	39	14	1	0	0	0	0	4.70
3.教え方	54	47	7	0	0	0	0	0	4.87
4.質問や相談	54	27	25	2	0	0	0	0	4.46
5.授業目標	54	23	29	2	0	0	0	0	4.39
6.学習意欲	54	37	16	1	0	0	0	0	4.67
7.総合満足度	54	43	11	0	0	0	0	0	4.80

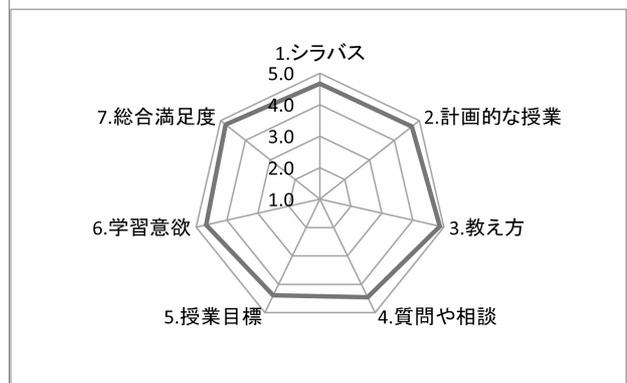


図3 教育学部授業の共通設問別グラフ

この原因を分析し、次回に向けての対策を講じなければならないが、その前に評価に込められた

学生たちの声を素直に聞く必要がある。まず、一般的な共通設問の評価結果から次のような声が聞こえてくる。

「シラバスは明確で計画的な授業運営であり、教え方もまずいとは言えない。しかし、質問する雰囲気でもなく、相談しやすい体制もなかった。従って、授業目標を自分なりに明確にすることもできず、学習意欲もそれほど高まらなかった。それらを勧奨すると満足度は高いとは言えない。」

さらにアクティブラーニングに関する設問からは、このような声が聞こえてくる。

「学生が参加させようという工夫は十分に感じたが、それによって集中度が高まったり、自主的な探究をしたりすることはなかった。このために批判力や自己表現力が高まったとも積極的に考えることはできない。」

このように、教員の努力は認めているものの、それを原動力にして自己を高めようという気持ちになっていないことが分かる。一般には教員の態度が理解できれば少しでもそれに応じてやろうという気が起こるものと考えられるが、そのようにならないということは教員と学生たちの距離がかなり離れていると言わざるを得ない。つまり、教員の片思いの授業だったということになる。数年前には学生と教員の相互認識を調べ、学生の側に立った発想による授業が必要なことを指摘したが⁽¹³⁾、さらなる筆者自身の意識改革が必要であることを痛感した。

(B) 受講生の出席状況及びレポート提出状況

この原因や兆候がどこかに表れていたのではないかと考え、授業への出席状況とレポートの提出状況を調べてみた。出席チェックは毎回行うことにしていたが、時間に余裕がないときや、最終確認ができなかったときもあり、そのときを除外して分析した。

図4と図5で示されているように、3回目以降から欠席者が増加し、しかも、その傾向は変化せず、約10%を占めている。また、遅刻者も平均すれば同じような数となる。特に、2回目と3回目に1つの大きな変化が表れている。このときに何か起こったのであろうか。授業への緊張感が薄れ

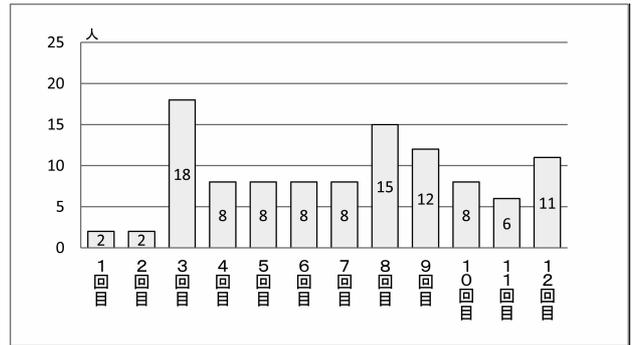


図4 モジュール科目における欠席者の推移

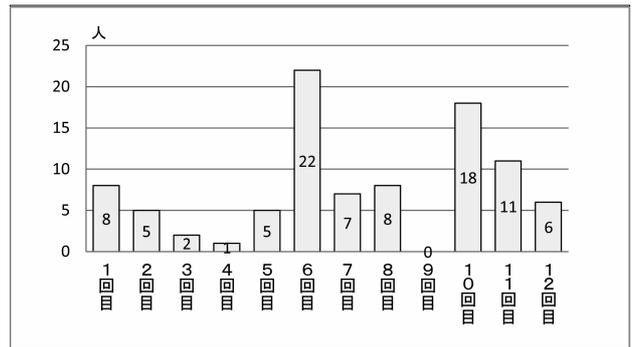


図5 モジュール科目における遅刻者の推移

たのか、また、1回目、2回目の授業の中で学生たちを駆り立てるものを感じなかったのか、もしくは、休んでも、遅刻をしても注意されることはないかと判断したのか定かではないが、学生たちの授業に対する気持ちに変化が起こったのである。このときに教員として対策を行えなかったことが、その後の授業に取り組む姿勢を決めてしまったのかもしれない。この反省は、同じ1年生の、前述した教育学部の授業と比較することによって生まれた。教育学部の授業では欠席者は半数であり、遅刻者がほとんどいない(図6、図7参照)。

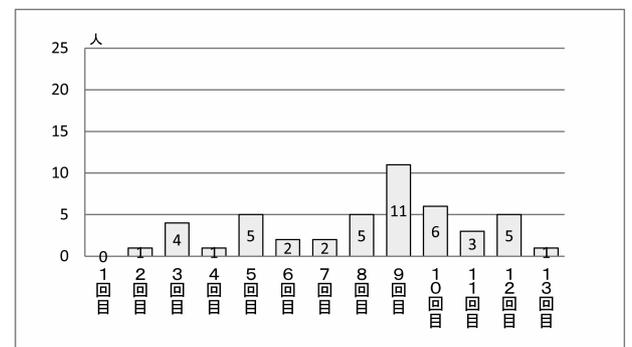


図6 教育学部授業における欠席者の推移

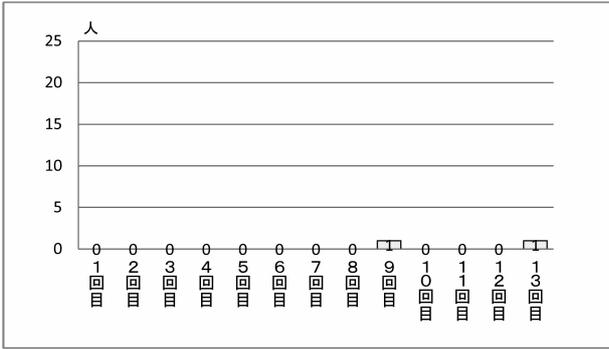


図7 教育学部授業における遅刻者の推移

モジュール科目と教育学部の授業は、同じ曜日に開かれており、前者は1時間目、後者は2時間目である。また、それぞれの授業の受講者は異なり、前者は教養教育の授業であり、後者は専門教育である。従って、単純に比較することはできないが、筆者としては同じ気持ちで授業に臨んでいる。また、教育学部授業では教員としての資質育成のため若干厳しく学生に接していることが影響しているのかもしれないが、遅刻者が悪びれずに教室に入ってくるモジュールの科目の状況は筆者として驚きではあった。これを即座に注意しないで、アクティブラーニングの成果が出れば好転するのではないかと思ひ、待ちの姿勢に徹したのが間違いだったのかもしれない。

次に課題レポートの提出状況から受講生の授業に対する態度を分析したい。本モジュール科目においては、提出課題は5回であった。筆者が担当したのは、このうちの3回である。この3回分を分析した。

表6 レポートの提出状況

	A	B	C
1回目	52名 (59.1%)	30名 (34.1%)	6名 (6.8%)
2回目	69名 (78.4%)	10名 (11.4%)	9名 (10.2%)
3回目	52名 (59.1%)	29名 (33.0%)	7名 (8.0%)

- A：期限通り提出した人数
- B：遅れて提出した人数
- C：提出しなかった人数

表6と図8に示すように、モジュール科目では、期限に遅れる受講生が30%近くも存在し、未提出者も10%近くいることが分かる。比較する意味で、教育学部の授業の状況を示したのが表7と図9になる。

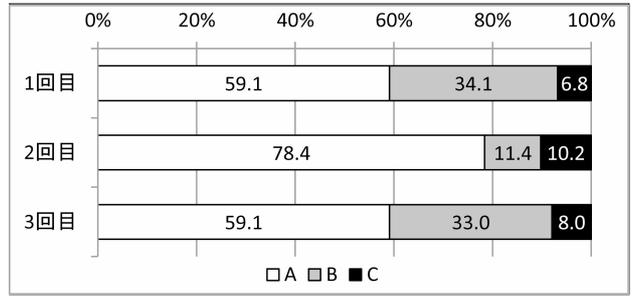


図8 レポートの提出状況

表7 教育学部の授業におけるレポートの提出状況

	A	B	C
1回目	55名 (98.2%)	0名 (0.0%)	1名 (1.8%)
2回目	54名 (96.4%)	1名 (1.8%)	1名 (1.8%)
3回目	55名 (98.2%)	0名 (0.0%)	1名 (1.8%)
4回目	51名 (91.1%)	3名 (5.4%)	2名 (3.6%)
5回目	51名 (91.1%)	1名 (1.8%)	4名 (7.1%)
6回目	51名 (91.1%)	3名 (5.4%)	2名 (3.6%)
7回目	47名 (83.9%)	7名 (12.5%)	2名 (3.6%)
8回目	51名 (91.1%)	3名 (5.4%)	2名 (3.6%)
9回目	51名 (91.1%)	3名 (5.4%)	2名 (3.6%)

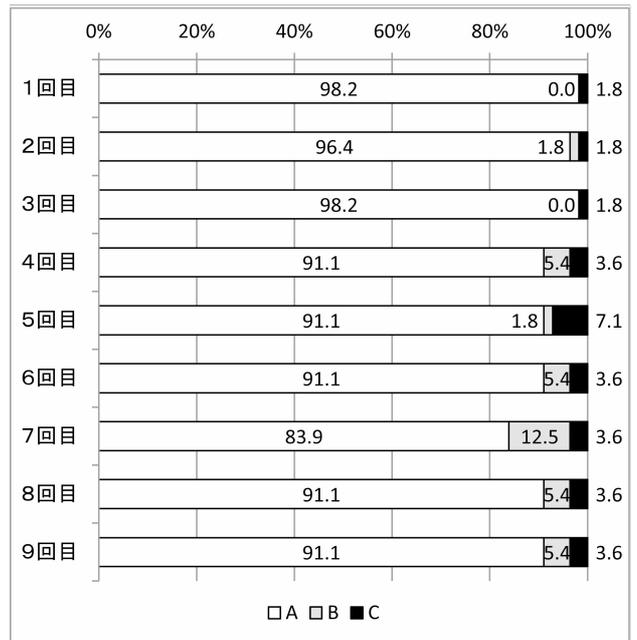


図9 教育学部におけるレポートの提出状況

このように、教育学部の授業とは全く異なる状況であった。これは、学生の教養教育と専門教育に対する学習態度や取組姿勢を表しているのかもしれない。

(C) 学生の意見

モジュール科目の最初であり、学生たちがどのような意見を持っているかを調べるために、学生

による授業評価の際に、自由記述欄に授業の要望等を記載してほしいとの希望を伝えた。その結果、受講生（88名）の30%が応えてくれた。その全文は参考資料①として巻末に掲載している。

この中で「期待外れ」として「マスメディアと表現」の授業の組み立てを否定しているのは、1名のみで、その他の多くは肯定的であった。また、毎回のように課されるレポートについて多少の不満を示したものや、その採点基準の明示を求めた者もあった。さらには「出欠を取る時間が早い」との不満もあった。レポートの採点基準については、「自分のことばで書かれているか」という観点と「多くの時間を費やしたものであるか」、そして「論旨が明確か」という3点から評価すると伝えていたが、その趣旨が理解できなかつたのかもしれない。

今回の分析は、1つの授業だけで行ったが、その方法は従来から筆者が行ってきたものであり、結果は大きくずれているということはないと考えている。特に（B）の出欠やレポート提出状況の結果からは、モジュール科目が自己の能力開発につながっているという意識が学生に醸成されなかったことや、そのために授業への緊張感が保てなかったことが示されている。これは、大きな反省点である。教員としての意識改革をさらに進め、受講生一人ひとりの把握に努めなければならないと考えている。その方策の1つは、受講生一人ひとりに「このモジュールの一員であり、自分の仲間にはこのような人がいるんだ」という連帯の気持ちをできるだけ学期の早い段階で持てるようにすることだと考えている。そうすれば、意見が率直に言えて、授業の進展の軌道修正も早くなり、不満を抱えて受講し続けることはなくなると思う。その他、科目の内容構成や担当教員の順番について変更することも考えている。

一方で、学生たちの受講態度（遅刻が多い、レポート期限に遅れる）の改善は、教養教育の意義の徹底という全学的な取組みのあり方とともに、全ての授業担当者が力を合わせて改善を図るべき課題の一つでもある。遅刻が許される授業が多くなれば、誰かが厳しく指摘してもほとんど効果はない。他の人たちに迷惑をかけないように自律す

ることから大学の学修が始まるとの認識が広がれば、自らこの傾向は解消されることだと思う。ここにも教員の意識改革の課題がある。

（D）授業公開

モジュール制の実施と共にモジュール担当教員には授業公開が義務付けられた。また、モジュールの責任教員やファシリテータの教員には、特にモジュール内の授業を観察し、改善に向けた意見交換をして欲しいとの要望が、教養教育に責任を持つ教務委員会から出された。これに従い、モジュールを編成するにあたっては、相互の授業公開を確認していたため、授業公開日でなくてもモジュール内はいつでも観察が可能であった。

そこで、同じモジュールの2科目と他のモジュールの5科目の授業を観察した。この際は、授業方法を中心に観察を行った。それはアクティブラーニングの様々な形態を知りたいと考えたからである。もちろん筆者の授業も公開し、3名の教員の観察があった。この時間は各班のプレゼンテーションの時間であったが、88名を8名ずつの班にしているため、11班が次から次へとプレゼンを行った。受講生全員には、採点表を配り、各班の発表を採点させた。各班の発表時間を5分間と決めていたのであるが、それが十分に守れず、11班が発表し終えたときは、授業時間の終了寸前であった。このため、観察者からは「プレゼン方法の見直しが必要」との指摘があった。また、プレゼンの技術・改善の提案も受けた。

他の授業の観察では、上述したように散々たる授業評価を受けた筆者が指摘するのもおかしいが、担当者の授業方法の改善が必要と感じた。それは、各科目は講義形式が中心になっていたからである。しかし、その方式であってもアクティブラーニングを組み入れようと意図が感じられた。それは、学生たちに授業に参加させるために多くの資料を用意していたことからわかる。筆者にはこれが逆効果と映った。何故ならば、受講者の目が資料に釘付けになり、彼らの頭が上がらず、教員との会話が成立していなかったからである。アクティブラーニングは頭を上げて行うものであり、教員や友人と向き合っこそ成立するものと考えている。

また、学生たちの内発的動機づけを高める工夫がパワーポイントに頼っているのも気になった。予習を課しての学習が成立していなかったことも疑問であった。予習してくることによって内発的動機付けが高まるものであり、予習段階における学生の疑問に答えることが受講生と教員との距離を短くする助けとなると考えるからである。

これらの結果から、モジュール科目の充実・発展のためには、①教員のさらなる意識改革、②授業方法の改善、③学生たちの自主的な受講態度の育成という3つの面での大学全体での取り組みが必要となると思う。③については、①と②が十分に改善されたならば、自然と解消されるものかもしれないが、モジュール科目以外の授業科目も含めて、担当教員がこれらの観点からの見直しを行い、全学挙げて学生たちに教養教育の大切さを徹底して伝える必要がある。

6. おわりに

新しい教養教育を考え、実施に加わる間に頭から離れないことがあった。それは大学紛争時に筆者の年代が大学に要求した事項であった。これを大まかに言うと、①大学の組織・運営の改善、②行政支配からの脱却、③人間疎外状況の解消である。①については、社会が急速に進歩する中で、大学だけが旧態依然としてその組織・運営を変えないことへの若者としての苛立ち、②については、当時の文部省が先頭を切る形での枠にはまった大学教育への失望、そして、③は、社会の進展に伴って若者が抱える不満や不安に大学がまともに取り組まない怒りが反映されていた。これらが、複雑に絡み合って、紛争は各地に広がっていった。このときに学生であった現在の60代の教員が改めてこれらの要求を社会から突き付けられているのである。つまり、当時の学生は研鑽を積んで大学人になったのであるが、若き時代に口にした言葉を忘れ、そして、結果的に大学が変わらないことに直接的、間接的に協力してきたことになる。

一方、矢継ぎ早に出されている「21世紀答申」や「学士力答申」の根本がいわゆる「四六答申」であることにも複雑な思いを抱いている。それは、「歴史は繰り返される」という言葉では置き換え

られない悔しさでもある。筆者も自分自身の研鑽にのめり込み、当時の熱気を忘れていたのも事実である。しかし、筆者周辺においては、悔いを残さないように努めてきたつもりである。しかし、所詮それは1つの点であった。丹精込めた1つの花が見る人たちを癒すことはあっても、社会全体を照らす光にはならないことのように、改革は全体で行わなければ、それを進める歯車を動かす力を持たないことを改めて実感している。この遅々として進まない大学改革についての苦悩を、永井氏や山岸氏らが著にしている⁽¹⁴⁾。

今、我々が求められているのは、人間疎外を作らない大学教育の創造であり、一つの大学としての将来に向けての独自の決断である。この具体化が、筆者が所属する大学での新しい教養教育への挑戦と受け止めている。このためには、学生たちが顔を上げ、気負いなく発信・受信できる学習の場の構築が必須となる。これが達成されたならば、学生たちの足は自然とキャンパスに向かうはずである。モジュール制によって、この端緒が切られた。まずは、教員が真摯に学生たちに向き合い、彼らの目を見ることである。そして、彼らの想いを受け取ることである。

今回の分析にあたっては、そのデータは少ないけれども、筆者の30数年の教員生活で得た目や耳、そして肌で感じる目に見えないデータを加味したつもりである。モジュール科目担当にあたっては、毎時間の構想を何回も練り、教材を工夫するなど、それに要する時間も今まで以上に費やした。これが年間20数コマを担当していた数年前ならばこのようにできなかつたろうと思う。改革は新しいことへの挑戦であり、それに没頭する時間が保証されなければならないと改めて思う。さらに、この改革は一挙に成し遂げられるものではない。数年かけて1つずつ課題を解決していくことが必要となる。まさしく大学全体で不断の教育改革を押し進めることが求められている。この原動力になるのは、教員の教育に費やす労力と時間を適切に評価することができる教育業績システムの確立である。この整備が今、求められている。

参考文献

- 1) Martin Trow: Problem in the Transition from Elite to Mass Higher Education In OECD, Politics for Higher Education, p57 (1974)／天野郁夫、喜多村和之訳：高学歴社会の大学、p.56、東京大学出版会（1976）
- 2) 谷村綾子：中央教育審議会答申を中心にみた戦後日本教育改革の課題、京都大学大学院教育学研究科紀要、第 50 号、pp.317-330（2004）
- 3) 小林恵：日本における高等教育政策に関する一考察、上越教育大学紀要、第 21 巻、pp.501-512（2002）
- 4) 長崎大学教育学部：未来へ 創立百三十年記念誌、pp.22-25（2005）
- 5) 天野郁夫：大学の誕生（下）、pp.131-139、中公新書（2009）
- 6) 絹川正吉：大学教育の思想、pp.57-63、東信堂（2006）
- 7) 大学審議会：21 世紀の大学像と今後の方策について（答申）（1998）
- 8) 大学審議会：グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について（答申）（2000）
- 9) 6)に同じ、pp.100-107
- 10) 小宮山宏：知識の構造化、pp.118-119、オープンナレッジ（2004）
- 11) 山地弘起：アクティブラーニングの実質化に向けて、長崎大学教育機能開発センターHP
- 12) 中央教育審議会：学士課程の構築に向けて（答申）（2008）
- 13) 橋本健夫、川越明日香：教員と学生における自己認識・相互認識に関する調査研究、長崎大学大学教育機能開発センター紀要、第 3 号、pp.43-55（2012）
- 14) 永井道雄著、山岸駿介編：未完の大学改革、pp.17-149、中央公論社（2002）

マスメディアと表現」における自由記述

肯定的な意見
<ul style="list-style-type: none"> ・ 毎週何かしらの課題があったので、常にこの授業のことが頭にある感じでした。大変だったけど、自分をフロントランナーとするのは楽しかったです。 ・ 自分で考え、発表する力が必要だと痛感した。 ・ 課題が多く、負担が大きかったが、アクティブラーニングで意識は高まった。 ・ 違う学部の人たちと交流ができて楽しかったです。 ・ プレゼンテーションはすごく勉強になった。もっとうまくできるようになりたい。 ・ 今までプレゼンテーションなど人前に出て話すことは苦手だったが、この授業を通して今では苦手意識があまりなくなった。 ・ 自分で考えたり、他の人と協力したり、あることについてどう考えるのか、他の人の意見はどのようなかなど、表現力や考える力がついてきたと思うし、これから生かしていくべきことだと思った。 ・ 厳しい授業であったが、やりがいがあった。 ・ いろいろな学部の人とコミュニケーションを取れた。マスメディアについては知らなかったことが多かった。 ・ 他の授業にはないほど班単位で行う活動が多く、協力してできたと思う。 ・ 特にフロントランナーについては、協働力などの大切さや、人に伝える力を学び、自分はまだまだだと思ったが、これからも力がつけられるようにがんばりたい。課題が大変だったりもしたが、私は好きな授業だった。 ・ 早起きはつらかったが、プレゼンの在り方が学べた。 ・ 人に自分の考えや意見を伝えるのは難しいけど、これからの生活の中では大切なものだと思うので、大学生活の中でその力をつけていきたいと思いました。 ・ しっかりと組み立てられたモジュールでした。参加する機会を多く設けていたので良かったです。 ・ プレゼンテーションが楽しかった。 ・ 特に悪いところはありません。 ・ 自分の考えを人に伝えるという力が特に伸びたと思います。また、上手にプレゼンしたりはできないので、これから伸ばしたいです。 ・ 他人と共同する能力が上がったと思う。 ・ 発表する力が以前よりも高まった気がします。 ・ TA のプレゼンで、プレゼン作成意欲が高まった。時間の余裕がない印象を受けるので、改善が必要かと思われる。 ・ プレゼンテーションを通して、自己表現力を養成することができたと思いました。 ・ この授業を通して、自分を表現する力、言葉を使う意欲が高まった。
否定的な意見
<ul style="list-style-type: none"> ・ 情報をうまく伝えるために内容を簡潔にまとめると努力不足で、ただ単に文字を並べた方が努力しているとみなされるなど不条理な点が多かった。課題や授業の時間などが分かりづらく、その点で成績が下がってしまった。 ・ モジュール科目1年目ということもあって、ペースが分からなかったのかもしれないが、課題・レポート等が多いと感じた。 ・ 「マスメディアと表現」という授業では、もう少しマスメディアの表現の仕方などに触れると思っていたので、残念だった。 ・ 正直なところ、期待外れ。定型枠にはまったような授業をされ、アクティブラーニングと称してグループ学習をしても効果は薄いのではないかと。1人でするとグループですること、似たことを各々し、その出来の違いを実感した方がより良いのではないだろうか。 ・ 朝の出欠が早すぎた。 ・ もっと採点基準をしっかりと提示してほしい。

筆者の教育学部授業での配布物-1

初等理科教育の受講にあたっての留意点

○ 年○月 ○日

初等理科教育の到達目標

- ① 小学校理科の目標を理解する。
- ② 小学校理科の内容とその流れを理解する。
- ③ 小学校理科の授業方法を身に付ける。
- ④ 学校教育や理科教育を規定する法律等を理解する。
- ⑤ 社会における理科教育の役割を理解する。
- ⑥ 世界と日本における理科教育の歴史を理解する。
- ⑦ 理科の学習指導方法の歴史を理解する。
- ⑧ 理科学習の現代的な課題を理解する。
- ⑨ 教材研究の大切さを理解し、その方法を実践を通して体得する。
- ⑩ 理科授業実践にあたっての技術を体得する。
- ⑪ 教員に必要な資質・能力を理解し、獲得に努める。
- ⑫ 評価を理解し、評価が行えるようになる。
- ⑬ 授業を見る目を育てる。
- ⑭ 自己の補充すべき点を見つけ、その補充に努める。
- ⑮ 大学における学習方法を身に付ける。

初等理科教育の授業を受講するにあたって

1. 予習することから授業への参加が始まる。(予習が最も大切)
2. 毎時の目標を授業時間内で達成する。(分からないことは持ち越さない)
3. 質問はいつも自分に向けられていると考える。(自分のこととして一生懸命考える)
4. 模擬授業では他人の良さと自己の改善点を見つける。(友人から学ぶ姿勢の獲得)
5. 到達目標から自己評価をする。(自己のレベルを把握する)
6. 授業には毎時間出席し、積極的に参加する。

学期末の評価方法

次の方法によって行う。(ア：60点、イ：30点、ウ：10点)(100点満点中60点以上が合格)

- ア. 本授業の到達目標をどの程度達成しているかを評価する(期末試験、小テスト、授業中の応答)
- イ. 予習状況の評価する(レポートを採点する)
- ウ. 授業への参加度を評価する(出席状況、受講態度等)

留意事項

- A. 毎時間の私への評価(ECカードの記入)は学期末の評価には影響しないので、率直に!
- B. 毎時間のまとめは授業終了直後に記入すること。
- C. 分からないことがあれば、いつでも教員に聞きに来ること。
- D. ノートへの記録は丁寧に!(ノートは、配布資料が挿入できるようにファイル形式を薦める)
- E. 模擬授業は、グループ全体で構成を考え、教材研究を十分に行うこと。
- F. 事故や病気等で休むときは事前に連絡をすること。

教員との連絡方法及びオフィスアワー

- Tel: (大学) _____ - _____ - _____ (ケイタイ) _____ - _____ - _____
- mail: _____@_____
- オフィスアワー: 12:15~12:45(研究室: _____号室、要予約)

筆者の教育学部授業での配布物-2

初等理科教育講義スケジュール				
回数	月日	テーマ	内容	予習事項
第1回	10月5日	授業方針の説明と学習指導案の説明	授業の展開や評価基準及び留意点、学習指導案を理解する	特になし
第2回	10月12日	小学校理科の現状	附属小学校の授業の観察と先生方の工夫を理解する	清楚な服装、上履き持参時間厳守、静かに観察
第3回	10月26日	学校教育と理科	学校教育や理科を規定する法律等を理解する	教育基本法、学校教育法、学校教育施行規則、学習指導要領など
第4回	11月1日 (木曜日V)	模擬授業Ⅰ	模擬授業を行い、それをもとに理科授業を考える	模擬授業の単元の目標、内容、実践例、授業展開科の目標
第5回	11月2日	小学校理科の目標と編成	小学校理科の内容と学年別の目標を理解する	理科の目標、A区分、B区分、学年目標、学年別内容、系統性
第6回	11月8日 (木曜日V)	模擬授業Ⅱ	模擬授業を行い、それをもとに理科授業を考える	模擬授業の単元の目標、内容、実践例、授業展開
第7回	11月9日	社会の発展と理科教育	社会の要請による理科教育の成立とその教授法を理解する	市民社会の成立、産業革命、自然科学教授法、実質陶冶、形式陶冶
第8回	11月22日 (木曜日V)	模擬授業Ⅲ	模擬授業を行い、それらをもとに理科授業を考える	理模擬授業の単元の目標、内容、実践例、授業展開
第9回	11月29日 (木曜日V)	模擬授業Ⅳ	模擬授業を行い、それをもとに理科授業を考える	模擬授業の単元の目標、内容、実践例、授業展開
第10回	11月30日	日本の理科教育の変遷	日本の理科教育の歴史を知り、その意味を理解する	学制、理科の誕生、戦前と戦後の理科教育、児童中心主義
第11回	12月13日 (木曜日V)	理科学習の革新	理科学習革新の様子や現在での意義を理解する	理科の現代化運動、ESS,SCIS,自由試行、探究学習
第12回	12月14日	評価とポートフォリオ	評価の意義やあり方を考え、教育評価の概念を獲得する	絶対評価、相互評価、他者評価自己評価、指導と評価など
第13回	12月20日 (木曜日V)	理科の学習指導	理科学習の考え方や学習形態、及び指導法を理解する	一斉学習、グループ学習、応個学習、発見学習、主体的学修
第14回	1月11日	模擬授業Ⅴ	模擬授業を行い、それをもとに理科授業を考える	模擬授業の単元の目標、内容、実践例、授業展開
第15回	1月17日 (木曜日V)	模擬授業Ⅵ	同上	同上
第16回	1月25日	模擬授業Ⅶ	同上	同上
第17回	2月1日	模擬授業Ⅶ	同上	同上
第18回	2月8日	期末試験	前期中の本講義での内容を中心として、本授業の目標がどの程度定着しているかを診る筆記試験を行う	