

組織としての 教学改革事例

FAQ

大学組織としてどのような体制や経緯で改革を進めていったのかにフォーカスし、改革に臨む際に抱きやすい疑問（FAQ）に答えていく連載企画。

今回は、教員間の認識の壁を乗り越え、1年生から現場での学習を取り入れた教員養成課程を再構築するカリキュラム改革をした三重大学の事例と科目の属人化を排除し、「学生に付けたい力」を起点にカリキュラム改革を行った滋賀県立大学の事例を取り上げる。

事例 1

三重大学教育学部

教員間の認識の壁を乗り越え カリキュラム改革を進めるためには？

教科や教員免許の種類ごとにコースが分かれているために、一つの組織が変革するためのパワーが生まれにくいという課題を地道に、年月をかけて克服していった道のりを紹介する。

▶ P. 32

事例 2

滋賀県立大学環境科学部環境生態学科

科目の属人化・授業のブラックボックス化を 解消させるカリキュラム改革とは？

科目の属人化、授業のブラックボックス化を排除するため、学科の全教員で話し合い、「学生に付けたい力」を起点にカリキュラム改革を行った過程を追う。

▶ P. 36

三重大学教育学部

教員間の認識の壁を乗り越え カリキュラム改革を進めるためには？

三重大学教育学部は、学生の「実践的指導力」の育成を目的に教員養成課程を再構築するカリキュラム改革に2004年、着手した。しかし、教科や教員免許の種類ごとにコースが分かれているため、合意形成までの道のりは長く、厳しいものだった。いかにして教員間の共通理解を深め、新たなカリキュラムをつくり上げていったのかを聞いた。

概要 現場での学習を1年生から行えるようにするため、カリキュラムを再構築

◎教員と学生が一体となって改革に取り組む

三重大学教育学部は、1819年に創設された藤堂藩校・有造館の流れをくむ学部で、学内で最も長い歴史がある。全13コースの学校教育教員養成課程に加え、情報教育・生涯教育・人間発達科学の4課程で構成され、学部定員は1学年200人（2014年度改組予定）。教育や研究、実践の場として4つの附属学校園（幼稚園・小学校・中学校・特別支援学校）を擁する他、地域の学校園とも連携しながら、教育実地研究を積極的に展開する。

全学的には、「感じる力」「考える力」「コミュニケーション力」、それらを総合した「生きる力」の4つの力を養成するという教育目標の達成に向け、PBL（*1）を取り入れている。そうした流れの中で、2005年、同学部は「PBL教育実施委員会」を設置し、教員養成におけるPBL教育のあり方を独自に研究・推進するとともに、カリキュラム改革を進めてきた。

また、2006年7月に発表された文部科学省中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（答申）の中で、「実践的指導力」の育成を目的として、「教職実践演習」を新設・必修化し、PBLの要素を含む学習活動を導入すること、またインターンシップや子どもとのふれ合いの機会などを積極的に提供することが求められたという事情があった。

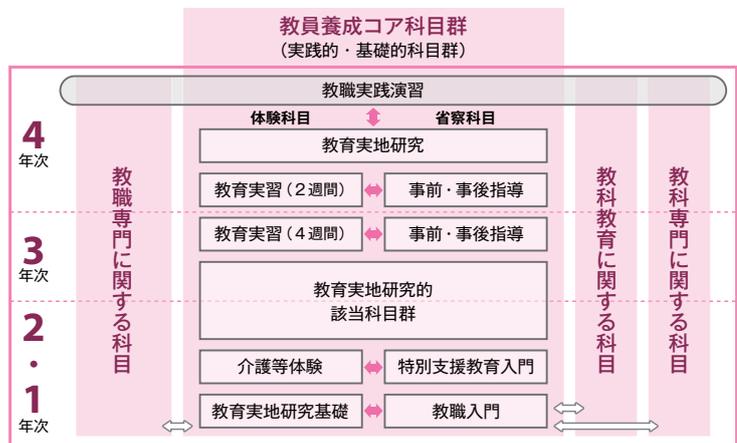
加えて、以前から懸念していた学生の変化があった。教育実習で初めて子どもと接し、指導がうまくいかないことに挫折し、

教職を諦める学生が増えていた。子どもとの適度な距離をつかめないなど、コミュニケーションに課題を抱える学生が多く見られるようになったという。また、教員になるという目的意識が希薄な学生も目立つことや、以前に比べて教員採用の門戸が広がったことなどもあり、学生への意識付けを強める必要を感じていた。

そうした流れの中で、2004年にFD（*2）委員会を設置し、学生参加型FDを実施してカリキュラム改訂の方向性を検討し始めた。2006年には、実践的指導力の育成を目的として、教育実地研究科目および関連科目をひとつくりにして「教員養成コア科目群」を設置。同時期に、教員養成型PBLも開発した（図1）。

教学改革を推進する原動力となったのは、「教員も学ぶ主体である」という共通認識の下、より良いカリキュラムを模索し議論を重ねてきた教員たちの思いだ。

図1 教育学部の改訂後のカリキュラム *同大学の資料を基に編集部で作成



*1 Problem/Project-Based Learning の略。課題発見・課題解決型授業のこと

*2 Faculty Development の略。教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取り組みの総称

現場体験の不足から 挫折する学生が増加

榊原 まず、カリキュラム改革に至った課題意識をお聞かせください。

根津教授（以下、根津） 2006年に発表された中央教育審議会答申の中で、「教職実践演習」の新設などにより、「実践的指導力」を育成する体制の強化が求められたことがきっかけの一つです。ただし、以前から学生の実践力の不足という課題意識があり、2004年にカリキュラム改革を視野に入れてFD委員会を設置しました。3、4年生の教育実習でうまく児童・生徒を指導できず、「自分は教員に向かない」と教職を諦めるケースが目立つようになっていたからです。その一因は、教える側に立った現場での経験不足にあると考えました。当時のカリキュラムには、授業の中で子どもに接する機会が教育実習まででありませんでした。以前なら、学生はボランティアなどで自主的に地域の学校に入っていました。最近はそのような活動をする学生が少なく、教育実習で初めて学校に行くケースが増えました。そして、想像以上に多忙な業務に驚き、児童・生徒とうまくコミュニケーションが取れず、挫折してしまっていたのです。

松浦教授（以下、松浦） 教育実習の前から、現職教員による講演などで学校現場の大変さや厳しさを繰り返し聞き、次第に意気消沈してしまう学生もいました。

榊原 実習先の学校や児童・生徒の側にも変化があるのでしょうか。

根津 あると思います。実習先に日本語を話せない外国籍の子どもが多くいて、指導が難しく、自分を責めていた学生がいました。また、附属学校園以外に、近隣の協力校でも実

習をするようにしました。附属学校園の子どもは教育実習生に慣れており、比較的指導しやすかったのが、協力校で多様な子どもへの対応が求められるようになり、さまざまな視点が必要になりました。

中西准教授（以下、中西） そうした課題を踏まえ、徐々に「学び手」から「教え手」へと移行できるように、1年生から学校現場を訪れ、児童・生徒とふれ合い、教員の職務を体験するカリキュラムに変えていきました。最も大きな改訂は、2006年の「教員養成コア科目群」の設置です。

FDで学生の声を 教員に直接伝える

榊原 「教員養成コア科目群」の狙いと内容を説明していただけますか。

根津 1年生から4年生まで徐々に学校現場に慣れていくことを狙いとしています。1年生の「教育実地研究基礎」では、小・中学校の授業見学、小学生向けの科学教室の企画・運営、博物館の親子体験教室の補助など、多様なフィールドで学習を行います。

松浦 教員は、学生と児童・生徒とのコミュニケーションなどを支援します。1年生で学校現場を経験した学生が、その後、自主的に学習支援などのボランティアとして活動するケースは少なくありません。さまざまな経験を積んだ学生は、比較的スムーズに教育実習を行えます。

根津 「教員養成コア科目群」の特徴は、理論と実践の往還を大事にし、体験科目と省察科目の両者を設置していることです。「教育実地研究基礎」には「教職入門」、「介護等体験」には「特別支援教育入門」、「教育実習」には「事前・事後指導」という省察科目を対応させています。



教育学部教授
根津知佳子

ねづ・ちかこ

◎東京学芸大学大学院教育学研究科修了。三重大学助教授を経て現職。2009～2012年度、学部長補佐（教育改革担当）。2012年度から高等教育創造開発センター教授（兼任）。



教育学部教授
松浦均

まつうら・ひとし

◎名古屋大学大学院教育学研究科博士後期課程修了。専門は社会心理学。中部大学准教授などを経て、2008年から現職。2013年度からカリキュラム改革特別委員長。



教育学部准教授
中西康雅

なかにし・やすまさ

◎大阪大学大学院博士後期課程修了。三重大学講師を経て現職。2009年度からカリキュラム改革特別委員、学修サポート担当。2012年度から高等教育創造開発センター准教授（兼任）。



Interviewer

ベネッセ教育総合研究所
高等教育研究室
シニアアナリスト
榊原広幸

さかきばら・ひろゆき

◎1988年（株）福武書店（現〈株〉ベネッセコーポレーション）入社。高校事業部にて、高校教員の進学指導支援にかかわる業務などに従事。2012年4月から現職。

榊原 カリキュラム改革の合意形成は、どのように進められましたか。

根津 合意形成に至るには数年かかりました。本学部は教科や教員免許の種類ごとにコースが編成されており、コースを越えた教員間の交流がほとんどありませんでした。更に、教科教育と、教科横断的な教職教育の教員の間にも交流の機会が少なく、学部全体でカリキュラムを見直す議

論を進めにくい状況でした。実践的指導力の育成に異論は出ませんでした。改革を進めるための大きなエネルギーが生まれにくかったのです。

そこで、FD委員会が中心となり、学生参加型FDを実施しました。学生のための改革ですから、学生に主体に参加してもらうのは当然と考えました。「時差や温度差がない改革」を標榜し、反映までに時間がかかるアンケートではなく、学生の声を直接聞く形にしたのです。

榊原 具体的にはどんな方法ですか。

根津 「教員と学生が語る会（以下、語る会）」「対話型授業評価」「学生参加による大学の授業づくり（以下、授業づくり）」などを実施しました（図2）。語る会は、文字通り、教員と学生が語り合っただけで、2004年から2年間で6回行いました。この中のある会では、良かった授業とその理由について意見交換をする中で、「教員になるために学部の授業は役立っていない」「教育実習の前にもっと役に立つ授業をしてほしい」といった教員に対する率直な意見が出されたりしました。対話型授業評価では、学生による授業評価を基に、教員が改善方針を検討して

公開しています。また、授業づくりでは、専任教員がいなくて困っていた生活科の授業を、教員と学生が意見を出し合っただけで構成しました。

FDを通して、学生のエネルギーはすごいと改めて感じました。学生と教員と一緒に改革する機運が生まれ、次第に教員間の壁が取り払われていったのです。

全教員の意識共有を目指し 根気強く説明や説得を続ける

榊原 そのようにして「教員養成コア科目群」設置に至ったわけですね。

根津 ただ、当初から教員全員の合意を得られていたわけではなく、「教員養成コア科目群」の実施と並行し、育てたい学生像と新たなカリキュラムの議論は継続しました。

中西 共通理解を得る方法として、全教員が「教員養成コア科目群」のいずれかの科目の実地研究に、学生と一緒に参加する仕組みにしました。カリキュラム改革が目指す方向性を実感し、理解してもらえれば、議論が深まると考えたからです。

根津 学生はそれぞれ科目の意味を考えながら、目標に必要な科目を選

びますが、肝心の教員がカリキュラムにおける担当科目の位置付けをあまり意識していないケースがありました。担当外の科目の授業に参加し、何を教えているのかを相互に「見える化」することで、カリキュラム改革の意図がより明確に意識されるようになりました。こうした過程で「教員も学ぶ主体である」という共通認識が深まっていったと思います。

更に、4年生の「教職実践演習」は、全教員が担当できるようにしました。4年間の出口となる演習を担当し、カリキュラムへの責任感を強めてもらうためです。

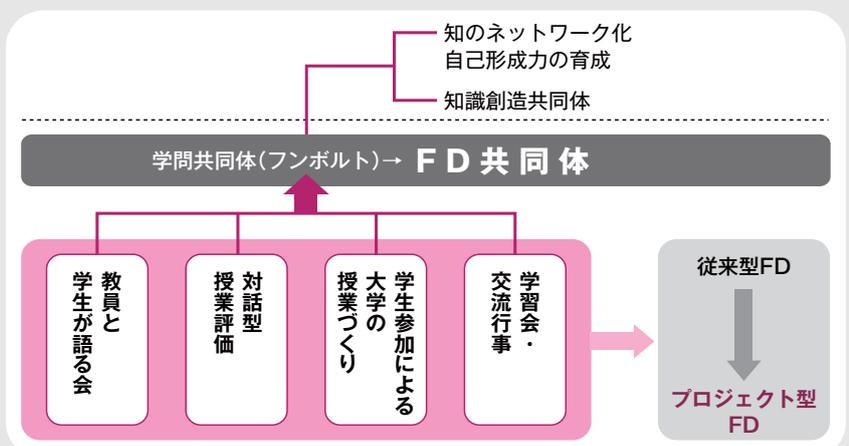
他に、教授会での議論、改革に関する情報を掲載したニュースレターの発行などを通して、根気強く説明や説得を続けました。全員の意識の共有には数年がかかり、新しいカリキュラムのモデルが完成したのは着手から6年後の2010年でした。

事例を基に考えるシナリオ型 PBLの開発を目指して

榊原 そうした合意形成を基に教員養成型PBLも導入されたのですか。

根津 本学では、2005年、中期目標でPBL教育の導入を打ち出し、PBLのガイドラインを作成しました。同年にPBL教育実施委員会を組織し、学部全体で取り組みました。また、文部科学省の科学研究費補助金基盤研究による「教員養成型PBLチュートリアル教育のためのシステムおよび評価法の開発」など、外部資金を活用したグループ研究も推進しました。「教員養成コア科目群」の他、教科教育や教職専門に関する科目で、ディベートやフィールドワーク、グループ学習、プロジェクト学習などさまざまな方法を取り入れています。

図2 FDの全体像



*「第16回大学教育研究フォーラム」(2010年、京都大学)で行われた根津教授の「教える集団で何を共有してきたのかー学ぶ集団をどのように組織するのかー」の講演資料を基に、編集部で作成

中西 「教職入門」の一部では、事例に基づいたシナリオ型のPBLを取り入れ始めました。例えば、乱暴に文字を書いた答案用紙を提出した子どもの事例から、「なぜ、そのようなことをしたと考えられるか」などを話し合い、背景にある教育的な課題に迫ります。教員は学生に培いたい力を意識しながら、学生が関心を持って考えを深められるようなシナリオを作成しています。

改革の継続には、組織的に続けられるシステムが必要

榊原 新しい取り組みによって学生にどのような変化が見られましたか。

根津 1年生から学校現場での学習を積むことで、学校という空間に慣れるとともに、学校や子どもが抱え

る課題の発見や、指導の見通しを持てるようになっていきます。

どの学生も、指導がうまくいかずに悩み、やがて自分の課題に気付いて気持ちを切り替え、再び子どもと向き合い、教員として成長するという道をたどると思います。PBLを充実させたことで、学生が自分の課題に気付く時期が早まり、教員としての成長を促せていると思います。

中西 学生は多様な視点から教育を考えられるようになり、教育観が深まっていると感じます。教育実習で挫折する学生も大幅に減っています。

松浦 私はPBLを取り入れた科目を担当していますが、年々、学生がPBLに慣れてきたという印象を受けます。以前に比べ、授業がスムーズに進められるようになりました。

根津 学校現場への順応が進んだ半

面、教育実習の緊張感が薄れて少し気が緩みやすくなった面もあります。そのため、教育実習における「学び」を確認する集会なども開いています。

榊原 今後の課題やビジョンをお聞かせください。

根津 シナリオ型PBLの一部を全学の教職課程に適用するなど、他学部との連携によって取り組みを広げたいと考えています。

松浦 土台をつくるのに長い年月がかかりましたが、今、カリキュラムが軌道に乗ったという手応えを多くの教員が感じています。今後、組織的に取り組み続けられる確固としたシステムを形づくるのが課題です。

榊原 教員が学生と共に学び続けることで大学を前進させていくというお考えに大変共感しました。本日はありがとうございました。

FDer が読み解くポイント

カリキュラム改革に息吹を与えた教員、学生参加型の改革手法

的確な課題認識と明確で妥当な目標設定、それを実現するためのカリキュラム構成、実施に向けた合意形成、制度化のための実行力、関係者の役割と適切な配置、更なる改善に生かすための評価の構築というように、改革の成功には複数の要因が輻輳して成り立っています。

その中で、三重大学教育学部のカリキュラム改革の成功要因をあえて一つ焦点化するならば、大学教員と学生の両者を改革プロセスに巻き込み、改革を担う主体に転化したことが挙げられます。「教員養成コア科目群」の少なくとも一つに参加しての実地研究を体験し、「教職実践演習」の全員担当という枠組によって、教員全員に対して、担当科目への責任感だけでなく、カリキュラム全体への意識と理解の深化を促し、「教員も学ぶ主体である」というコンセプトが、改革プロセス

で共有・強化されたのでしょう。もちろん、その土台には、2004年からの長きにわたる地道な広報、意見交換や説得があったことは想像に難くありません。

学生については、その参画形態が学生の成長ステージのバリエーションにもなっていることが、特筆すべき点です。即ち、「教員と学生が語る会」によって率直な意見表明の機会を確保し、「対話型授業評価」によって、ある枠組の中での意見陳述、結果のまとめと構成などを体験させ、知的生産のためのスキルへの意識を持たせています。「学生参加による大学の授業づくり」を通して、開発型の知的活動による教材の構成といえるでしょう。そのように、段階別の課題や方法も異なる学習の機会が用意され、漫然とした体験活動にならないような構成になっています。

そのようなメニューが連鎖しつつ、カリキュラム改革を媒介としたコミュニケーションが活性化され、各アクターの関与を再構成して、カリキュラム改革案に息吹を与えていった例といえるでしょう。

日本高等教育開発協会会長、国立教育政策研究所高等教育研究部長 **川島啓二**

滋賀県立大学環境科学部環境生態学科

科目の属人化・授業のブラックボックス化を解消させるカリキュラム改革とは？

カリキュラム・ポリシーが明確であっても、授業の内容が担当教員に任せられ、本来の育成すべき能力や目的に沿った授業になっているかどうかが見えないことが課題である大学は多い。科目の属人化、授業のブラックボックス化という課題意識の下で行われた、滋賀県立大学環境科学部環境生態学科のカリキュラム改革の過程を追った。

概要 陸・水の2コースと3つの分野によってカリキュラムを体系化

◎学びの起点となる教育ディベート、作文法を必修に

環境科学部環境生態学科は、1995年度の大学設置当初からある学科だ。琵琶湖のほとりにあるキャンパスの立地を生かし、琵琶湖とその流域の環境を実地に利用した科目が多いこと、学科定員30人に対して専任教員が14人という少人数教育が特色だ。

1回目のカリキュラム改訂は、1999年度に行った。これは学部全体によるもので、1年生から専門科目を配置し、自分の興味・関心に応じて、学生自身が科目を選択し、学びを深められるようにした。ところが、必修科目が少なく、履修モデルを示していなかったため、4年生で卒業研究に必要な専門性を身に付けなまま研究室に所属する学生が目立つという課題が浮上。また、学生が専門教育に必要となる自然科学系4科目（物理、化学、生物、地学）を高校時代に十分履修していないケースや、卒業論文を書くための作文法や論理的表現力などが不足しているケースも見られ、リメディアル教育や汎用的能力の育成も必要に迫られていた。

こうした課題意識の下、2010年度、環境生態学科はカリキュラム改訂を実施。具体的には、自然科学系4科目を1・2年生の必修科目として専門分野の基礎学力を付けさせることにした。同時に汎用的能力の育成を目的として、1年生前期の必修科目「人間探求学」では教育ディベート、1年生後期の必修科目「環境生態学基礎演習」では作文法の指導を行うことにした。この2科目は複数の教員が担当するアクティブ・ラーニングだ。担当教員が定期的に集まって授業内容を検討し、担当者間のばらつきをなくし、授業の質保証を

図る。2年生以降の専門科目は、大きく「陸」と「水」の観点で分け、更に環境にかかわる3つの分野「構造科学」「機能科学」「保全修復科学」に割り当て、履修モデルを提示した（図1）。

2012年度には、全学的な取り組みとして、各学科でアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーを明文化。同学科ではカリキュラム改訂時にそれらが十分に検討されていたため、3つのポリシーを明文化すること自体に改めて大きな議論は不要だった。3つのポリシーに基づいた履修モデルを学生に示すためにカリキュラムマップを作成している。

図1 環境生態学科 専門科目履修モデル

複数学科共通科目および学科基礎科目		太字…必修科目、細字…選択科目	
学年	学期	科目名	
学科基礎	1	前	環境化学I 環境生物学実験 環境数学I・演習
		後	環境物理学I 環境生物学I 琵琶湖環境学 環境変遷史 環境生態学基礎演習 環境化学実験 環境数学II・演習
	2	前	環境地球科学I 環境地球科学II 環境物理学実験
		後	環境生物学II
	3	前	環境生態学外書講読 環境物理学II 環境化学II
		後	環境生態学外書表現
構造科学	2	前	陸域環境保全コース推奨科目 両コース共有 水域環境保全コース推奨科目
		後	森林環境学 河川環境学 海洋環境学 大気環境学 集水域環境学 湖沼環境学
機能科学	3	前	陸域環境機能論 集水域環境機能論 水域物質循環論
		後	陸域物質循環論 集水域物質循環論 水域環境機能論
保全修復科学	3	前	陸域環境影響調査指針 集水域環境影響調査指針 水域環境影響調査指針
		後	陸域生態系保全修復論 集水域生態系保全修復論 水域生態系保全修復論
解析科学	2	前	環境統計解析学
		後	環境解析学・同実験 集水域環境学・同実験
	3	前	陸域環境学・同実験 水域環境学・同実験
		後	環境論考解析学
野外科学	1	前	環境学野外実習I
	2	前	環境学野外実習II
	3	前	環境学野外実習III
卒業研究	3	後	環境生態学特別実習
	4	前後	環境生態学演習I・II 卒業研究I・II

専門科目には上記以外に学部共通基礎科目がある*同大学の資料を基に編集部で作成

初年次教育の科目で 目標と実態が乖離

村山 環境生態学科では、2010年度のカリキュラム改訂で、作文法やディベートを少人数のグループで学ぶというアクティブ・ラーニングを取り入れられました。少人数教育はもとも貴学の特長だと思いますが、どのような課題があったのでしょうか。

倉茂教授（以下、倉茂） 本学では、2008年度、全学共通科目「人間学」に1年生の必修科目として「人間探求学」を設置しました。学生のコミュニケーション能力の低下を懸念した当時の学長の強い意向の下、自己表現力や対話能力の育成を目指して配置されることになったのです。

本学ではいわゆる一般教育科目に当たる全学共通科目を「人間学」とし、その科目群を統括する「人間学専門委員会」があります。各学部の代表から成る委員会で、「人間探求学」の授業内容もそこで検討されました。学生5～6人に対し教員1人の少人数で授業を行うことまでは委員会で合意を得たのですが、肝心の中身は検討しきれず、各学科に一任されることになりました。その結果、2008年度の導入後、担当教員が自由裁量で授業を進めるようになり、コミュニケーション能力の育成という本来の目標が達成されているのか検証もなされない状態になっていたのです。

村山 目標が明確でも、授業で何をするのかを個人に委ねたために、授業内容が分からないブラックボックス化したということでしょうか。

倉茂 その通りです。本学科ではそれを避けるため、科目の設置当初から3週間に1回、学科の全教員14人が集まりミーティングを開きました。「大学初の科目なので授業内容を勉強

し合おう」という名目で、授業で何をしているのかをオープンにする場を設けたのです。その場で、ある教員から教育ディベートが提案されました。早速、その年度の担当教員で試したところ、ディベートの過程で学生が真剣な表情を見せ、学生の成長を促す有効な手段になるのではないかと手応えを得ました。そこで、2009年度以降、本学科では「人間探求学」を教育ディベートを軸とした授業内容にしたのです。

村山 「教育ディベートを行う」というだけでは、ブラックボックス化は解消できないように思います。どのような工夫をされたのでしょうか。

倉茂 授業では、学生約30人を6グループに分け、1グループに教員1人が付きます。担当教員は6人となり、うち4～5人は毎年入れ替わる当番制とし、残り1～2人は前年の内容を継承し、改善につなげるようにしました。もちろん3週間に1回のミーティングは継続しています。また、6回目の授業で行うディベートは2人の教員が、13～15回目の授業で行うディベートは担当教員6人全員で見ます（図2）。ここが、学生の成長の様子を知る場になっています。



環境科学部環境生態学
科教授、教育実践支援
室長

倉茂好匡

くらしげ・よしまさ

◎北海道大学大学院理学
研究科地球物理学専攻博
士後期課程修了。専門は
陸水物理学、水文地形学。
2005年から現職。



Interviewer

ベネッセ教育総合研究所
高等教育研究室
コンサルタント

村山和生

むらやま・かずお

◎1995年ベネッセコーポレーション入社。進研模試の進路指導支援、大学入試分析、高校生への進路説明会を年数十回実施。最近TV、ラジオなどで入試動向を発信。2012年から現職。

複数の教員で学生を評価し 足りない力に気付かせる

村山 2010年度のカリキュラム改訂時に始まった「環境生態学基礎演習」は、ブラックボックス化を防ぐために何か工夫をされていますか。

倉茂 この科目は、「人間探求学」担当以外の教員8人が1クラスを受け持つので、まずこの点で、授業が複数の教員で運営されることになりま

図2 2013年度「人間探求学」全15回の授業内容

①	お互いをよく知る	授業の目的などの説明、自己紹介
②	ディベートについて学ぶ	ディベートの映像を参考に説明。グループであるテーマを基に議論
③	情報収集・検索方法の習得	図書館の利用法を学ぶ
④	第1回のディベートの準備1	論題の発表。レポートの書き方を説明
⑤	第1回のディベートの準備2	プレゼンテーションの練習、レジュメの作成
⑥	第1回のディベート	6班が3組に分かれ、ディベートを行う
⑦	人権教育	学部全体での実施
⑧	第1回のディベートの反省	第2回の3つの論題と対戦の組み合わせを発表
⑨	第2回のディベートの準備1	リンクマップ作成、証拠資料の収集
⑩	第2回のディベートの準備2	仮の立論構築
⑪	第2回のディベートの準備3	立論原稿の作成、反対尋問、反駁の準備
⑫	第2回のディベートの準備4	プレゼンテーションの練習
⑬～⑮	第2回のディベート	6班のうち1組がディベート。他の班は審判員

論題は「滋賀県はブラックバスの駆除をやめるべきだ」など、学生の関心が高いテーマを設定。この内容が学生の意欲を左右するため、教員のミーティングではテーマの設定に最も時間を費やす。また、6回目にミニディベートを行い、あえて失敗をさせて、学生の意識を喚起させている

*同大学の資料を基に編集部で作成

す。授業内容は、教員の研究内容の紹介が主目的ですが、学生にしっかり話を聞かせ、かつ文章力を鍛える要素を加味しました。毎授業、1人の教員が30分で自分の研究内容を説明するのですが、学生はその内容をノートに取ってレポートにまとめたり、提示された図表の読み取りをして発表したりします(図3)。発表の評価はその場にいる教員全員で行い、レポートの評価は研究内容を説明した教員が行います。毎回課すレポートの評価基準は、和文の研究論文の文章レベルとして適切かどうかです。評価者は毎回異なることになりませんが、評価に大きなぶれは生じていません。学生は毎回、評価者が異なるのに評価のぶれがないため、初めは教員の採点を疑っていても、自分の文章力不足に気付き始めるようです。

村山 口頭の発表力や論文作成力の養成は、従来ですと3、4年生でゼミや研究室に所属してからになると思いますが、1年生で指導することにした理由を教えてください。

倉茂 卒業研究では実験やフィールドワークでデータを取るのに時間がかかるため、学生には論文作成の学習をする余裕がありません。また、私がボランティア活動として4年生の希望者に作文法の勉強会を開いていたのですが、受講者の論文の質が未受講生よりもはるかに良いことを、他の教員も分かっていました。そこで、カリキュラム改訂を機に、論理的思考力や作文力を付ける科目を1年生と4年生で必修としたのです。

カリキュラム改訂では付けたい力から科目を設定、属人性を取り除く

村山 そうすると、2010年度の改訂では学生に付けたい力を強く意識し

図3 2013年度「環境生態学基礎演習」全15回の授業内容

①	作文法の基礎	レポート、論文の書き方などを説明、文法的に正しい文の書き方の演習
②~③	ノートテーキング	研究内容のメモを取り、グループでその内容を持ち寄り、聞き漏らしたところなどを補完させる。宿題は、研究内容をレポートにまとめること
④~⑦	図表の読み取り	研究内容で出てきた図表から読み取れることをグループで話し合い、全体で発表。宿題は、その批評を受けて、改めてレポートにまとめること
⑧~⑪	結論の導出	教員には結論を言わないようにしてもらい、それまでの話からグループで結論を導き、全体で発表。宿題は、結論をレポートにまとめること
⑫~⑮	要約	30分の話をもとに、グループで3分間に要約し、全体で発表。宿題のレポートでは、800~1,000字に要約すること

②~⑮で14人の教員が自分の研究内容を30分で説明し、それを基に課題を進める *同大学の資料を基に編集部で作成

て科目を設定されたのでしょうか。

倉茂 全学的に各学部・学科のアドミッション、カリキュラム、ディプロマの3つのポリシーを公表したのは2012年度です。カリキュラム改訂の検討時にそれらは明文化されていませんでしたが、議論では学生に付けたい力を相当意識しました。それまでのカリキュラムでは科目選択の自由度が高く、4年生で卒業研究に取り組むために必要な知識・技能が身に付いていない学生が多いことに、教員は強い問題意識を持っていたからです。例えば、湖に関する研究室の希望者が、3年生までに湖の関連科目を一つも履修していないというようなケースがよくありました。また、高校時代に物理や化学などを履修しておらず、基礎学力が不十分なケースも見られました。そこで、卒業研究までに学生にどのような力を付けたいかという観点でカリキュラム体系と科目内容を見直したのです。

村山 科目内容にまで踏み込んだ検討には多くの課題があったと思います。

倉茂 実は議論には5年ほどの時間を費やしました。最も大きな課題は、科目の属人化でした。「この科目を教えられるのは自分だけ」と主張する教員もいましたが、「誰がどんな授業を担当できるのか」を起点に検討を進めたら、ディプロマ・ポリシーを体現したカリキュラムはつくれませ

ん。そこで、まず「学生に身に付けさせるべき力」という観点で授業内容を洗い出し、科目を設定してから、担当教員を配置するという手法を取ることにしました。ところが、担当教員の割り振りの段階で再び意見が対立したため、当時学科長だった私は、あえて議論を1年間保留し、冷却期間を置くことにしたのです。

村山 カリキュラム改革の中で科目の属人化が解消できず、所期の目標を達成できない大学は非常に多くあります。属人化の解消にじっくり時間をかけるのはとても重要だと思いますが、どのようにして結論を導かれたのでしょうか。

倉茂 本学には各学科に1人、教務委員が置かれており、その担当教員に科目の担当の割り振りを一任すると、学科内で合意を得てから議論を再開したのです。科目の必修か選択かを決め、時間割もおおよそ決まった段階で、科目の担当者を決めました。そして、複数教員が担当する科目以外はすべて、授業で具体的に何をどのように教えるかは、担当教員に任せました。カリキュラム体系はしっかり組んでいたため、科目の位置付けは明白であり、どの教員が担当しても授業内容が大きくぶれることはありません。つまり、授業内容の方針を示しつつも、教員の工夫の余地を残したのです。

教員全員で話し合い 授業をつくり上げる

村山 かなり難しい検討だったと思いますが、学科教員全員で議論を進められたことが成功の大きな要因ではないでしょうか。

倉茂 本学部には開学当時から「環境フィールドワーク」という学部共通科目があり、教員と学生が学科横断型グループで授業を進めています。この運営委員会には月1回の定例会があり、全学科の担当者が集まって授業の改善策を話し合っています。教員が授業について話し合う土壌があり、また、本学科では独自にミーティングを開くなどして、そうした雰囲気を継承してきました。話し合う場さえあれば、いろいろな意見が出てくるものですし、そうした中か

ら改革に結び付くような提案や、教員の意識変化が起きると思います。

村山 カリキュラム改訂の成果と、次の課題を教えてください。

倉茂 学生のレポートや発表などの質は飛躍的に高まり、授業に意欲的に取り組んでいると、他学科の教員からも評価を受けています。また、「人間探求学」だけの授業外学習時間は週4時間以上と、主体的な学習に結び付いている結果も出ています。更に、本学科の学生のレポートを見た他学科の学生から、同様の授業を受けたいという声が上がっているほどです。学内に広められたらと考えています。

課題は、ブラックボックス化、属人化を排除して検討した結果、科目名が抽象的で、内容が推測しにくいものになっていることです。また、

全科目の評価基準を明確にしたいと考えています。1年生のアクティブ・ラーニングで学んだことを活用できる科目を2年生以降で多く設け、学びの連続性を確保していますが、ここでのパフォーマンスの評価基準も定めたい。学生の獲得能力や学習目標達成に貢献している授業であったのかを客観的に評価できるようにするためです。試験のみで成績評価を付けるのではなく、レポートや宿題などを課して評価を出す方法にシフトすることが必要です。ただ、これは教員に大きな負担をかけることになるため、実現にはまだまだ課題があると感じています。

村山 教員の意識を変え、現状を打破してカリキュラムをつくる鍵が、貴学科の取り組みにあったと思います。本日はありがとうございました。

FDer が読み解くポイント

カリキュラム改訂の実質化の鍵は 学習者に立脚し、FD 活動と連動すること

カリキュラムの改訂には、個々の授業改善とはレベルの異なるさまざまな問題が伴います。本事例では、特に科目の属人化やブラックボックス化の問題に焦点が当てられていますが、それ以外にも汎用性の高い重要なポイントが含まれています。

第一に、出発点として学習者目線に立脚していることです。学生の学習実態を把握し、課題や問題点を明確にしています。具体的には、「考える力」と「書く力」に焦点を当て、必修科目として初年次教育に組み込んでいます。自学の学生に足りない力、伸ばしたい力を明確にし、その育成に必要な科目を設定しています。

第二に、教員個人ではなく、組織としての目標達成の観点から位置付け直していることです。学習成果目標に基づくカリキュラムの再構築は至難の業です。一

般に、授業は個々の教員の専門性に依拠して開講され、前述とは異なる(逆の)論理で構成されているからです。本事例では、学生の能力育成のために必要なカリキュラムは何かという観点から、現行科目の統廃合を含めたカリキュラムの再構築が行われています。

第三に、授業内容の共通化や教育力の向上を図るために組織的なFDが行われていることです。カリキュラムの改訂にせよ、アクティブ・ラーニングの導入にせよ、適切に実施する教員がいなければ形式的なものに止まってしまいます。本事例では、日常的に学科教員で話し合う機会やパイロット授業、勉強会を行うことで、効果的なカリキュラムの実現に臨んでいます。

学習者に立脚し、必要な科目や教育手法(アクティブ・ラーニング)を取り込んだカリキュラムの再構築を行い、その実質化のためにFD活動を推進する——学習者中心のカリキュラムの(再)構築が重視される現在において、本事例は多くの大学の参考になると思われます。

日本高等教育開発協会正会員、愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室 准教授 **山田剛史**